

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ –
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ**

Διπλωματική εργασία

**«Απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ετοιμότητα του
σχολείου τους σε περιπτώσεις διαχείρισης κρίσεων»**

του

Φώτου Πολύβιου

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Αθανασούλα - Ρέππα Αναστασία, τ. καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ

Εξεταστές:

1. Κουτούζης Μανώλης, Αναπληρωτής καθηγητής, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
2. Ιορδανίδης Γεώργιος, Αναπληρωτής καθηγητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Φλώρινα, 2017

Copyright © Πολύβιος Φώτου, 2017.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Όνοματεπώνυμο: Πολύβιος Φώτου

A.E.M.: 505

Ηλεκτρονική διεύθυνση: polfot@yahoo.gr

Έτος εισαγωγής: 2015

Τίτλος διπλωματικής εργασίας:

«Απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ετοιμότητα του σχολείου τους σε περιπτώσεις διαχείρισης κρίσεων»

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

25 - 2 - 2017

Ο δηλών

Πολύβιος Φώτου

*«Κάλλιον το
προλαμβάνειν
παρά το
θεραπεύειν»*

Ιπποκράτης

(460 π. Χ.- 360 π. Χ.)

Ευχαριστίες

Στα πλαίσια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω την καθηγήτριά μου κα. Αθανασούλα - Ρέππα Αναστασία, η οποία ήταν η επιβλέπουσα της εργασίας μου για την πολύτιμη βοήθεια, καθοδήγηση και υποστήριξη κατά τη διάρκεια της έρευνάς μου. Δεν θα μπορούσα φυσικά να μην ευχαριστήσω τους καθηγητές και τις καθηγήτριες του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Εκπαιδευτική Ηγεσία» για την συνεργασία που είχαμε σε όλη τη διάρκεια του έτους. Επίσης, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου προς τους διευθυντές/ριες και τους εκπαιδευτικούς των σχολείων που πραγματοποίησα την έρευνά μου. Καταλήγοντας, θα ήθελα από καρδιάς να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, για την αμέριστη και συνεχή στήριξή της, ακόμα και στις καθημερινές δυσκολίες που είχα, τις οποίες αντιμετωπίσαμε από κοινού.

Περιεχόμενα

Περιεχόμενα	6
Πρόλογος.....	15
Περίληψη.....	16
Abstract	17
Εισαγωγή.....	18
1. Θεωρητικό πλαίσιο	21
1.1.Κεφάλαιο 1. Η «κρίση» στις σχολικές μονάδες	21
1.1.1. Έννοια του όρου κρίση.....	21
1.1.2. Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «κίνδυνος», «ατύχημα»	23
1.1.3. Τύποι κρίσεων.....	23
1.1.4. Χαρακτηριστικά και συστατικά στοιχεία της κρίσης	25
1.2.Κεφάλαιο 2. Διαχείριση κρίσεων	30
1.2.1. Οι πρωτοπόροι της διαχείρισης κρίσεων.....	30
1.2.2. Προετοιμασία για τη διαχείριση κρίσεων στο σχολείο - ανάγκη ετοιμότητας και πρόληψης.....	31
1.2.3. Μοντέλα διαχείρισης κρίσεων	33
1.2.4. Διαδικασία διαχείρισης κρίσεων.....	39
1.2.5. Καίρια ζητήματα για τη δημιουργία σχεδίου διαχείρισης κρίσεων	43
1.2.6. Προβλήματα και εμπόδια κατά την διαχείριση κρίσεων	45
1.2.7. Αποτελεσματική εφαρμογή του σχεδίου διαχείρισης κρίσεων	46
1.3. Κεφάλαιο 3. Ομάδα διαχείρισης κρίσεων.....	48
1.3.1. Σύνθεση και ρόλοι της ομάδας διαχείρισης κρίσεων.....	48
1.3.2. Βήματα για τη δημιουργία της ομάδας	54
1.3.3. Ανάγκη εκπαίδευσης της ομάδας.....	56
1.3.4. Στόχοι και πλεονεκτήματα της ομάδας διαχείρισης κρίσεων.....	57
1.4. Κεφάλαιο 4. Ψυχολογία και κρίσεις.....	59
1.4.1. Ψυχολογικό τραύμα και κρίσεις	59
1.4.2. Ανάγκη και αποτελεσματικότητα της ψυχολογικής στήριξης στο σχολείο ..	61
1.4.3. Η σημασία της ψυχικής υγείας του εκπαιδευτικού.....	64
1.5. Βιβλιογραφική επισκόπηση.....	66
2.Εμπειρική διερεύνηση	70

2.1.Σκοπός - ερευνητικές υποθέσεις.....	70
3.Μεθοδολογία.....	71
3.1. Εργαλεία.....	71
3.2. Δείγμα.....	73
3.3. Στρατηγική και μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων.....	79
4. Αποτελέσματα	80
4.1. Περιγραφή της κατανομής (απόλυτες, σχετικές συχνότητες, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) των μεταβλητών.....	80
4.1.1. Ετοιμότητα του σχολείου για την αντιμετώπιση ατυχημάτων	80
4.1.2. Σχεδιασμός για την αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών	84
4.1.3. Μέριμνα για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών με σκοπό την αντιμετώπιση κρίσιμων περιστατικών	93
4.1.4. Πρόληψη για την αντιμετώπιση κρίσεων στη σχολική μονάδα	95
4.1.5. Βαθμός ασφάλειας του εργασιακού περιβάλλοντος του σχολείου.....	100
4.1.6. Εκδήλωση άγχους των εκπαιδευτικών σε σχέση με συγκεκριμένες όψεις εργασίας στο σχολείο.....	105
4.1.7. Ψυχολογική στήριξη των μαθητών σε καταστάσεις κρίσης.....	107
4.1.8. Σχολικός εκφοβισμός, επίδραση στη σχολική κοινότητα και αντιμετώπισή του.....	109
4.2. Εντοπισμός στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα στις μεταβλητές	112
4.2.1 Η συχνότητα εμφάνισης των ατυχημάτων στο σχολείο ως προς την οργανικότητα του σχολείου.....	112
4.2.2. Το μέσο μεταφοράς μαθητή μετά από σοβαρό ατύχημα στο πλησιέστερο Υγειονομικό κέντρο ή Νοσοκομείο ως προς την οργανικότητα του σχολείου.....	114
4.2.3. Η απόδοση της εκδήλωσης ατυχημάτων στην επιθετική συμπεριφορά των μαθητών ως προς την οργανικότητα του σχολείου	116
4.2.4. Ο ορισμός ομάδων εκπαιδευτικών για την παροχή πρώτων βοηθειών σε έκτακτες ανάγκες ως προς την οργανικότητα του σχολείου.....	117
4.2.5. Η επιμόρφωση και πρακτική εξάσκηση των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών ως προς το φύλο τους.....	119
4.2.6. Η επιμόρφωση και πρακτική εξάσκηση των εκπαιδευτικών στην παροχή πρώτων βοηθειών ως προς την οικογενειακή τους κατάσταση	121
5. Συζήτηση	122
6. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα - περιορισμοί.....	134
Βιβλιογραφία.....	137
Παράρτημα.....	145

Λίστα Πινάκων

Πίνακας 1. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές και αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς την οργανικότητα του σχολείου	74
Πίνακας 2. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές και αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών	74
Πίνακας 3. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές και αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών	75
Πίνακας 4. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές και αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών.....	76
Πίνακας 5. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές και αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση	76
Πίνακας 6. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές και αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στο σχολείο που βρίσκονται σήμερα....	77
Πίνακας 7. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές και αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς τους τίτλους σπουδών των εκπαιδευτικών (εκτός του βασικού πτυχίου διορισμού)	78
Πίνακας 8. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές και αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών	79
Πίνακας 9. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς τη συχνότητα με την οποία γίνονται τα ατυχήματα στο σχολείο	80
Πίνακας 10. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς το άτομο που προσφέρει τις πρώτες βοήθειες στα ατυχήματα που συμβαίνουν στο σχολείο	81
Πίνακας 11. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς το άτομο που θα έπρεπε να αντιμετωπίζει τα ατυχήματα που γίνονται εντός του σχολείου	82
Πίνακας 12. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς το μέσο με το οποίο γίνεται η μεταφορά του μαθητή που έχει υποστεί σοβαρό ατύχημα στο πλησιέστερο Υγειονομικό κέντρο ή Νοσοκομείο.....	83

Πίνακας 13. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση που αφορά στους παράγοντες στους οποίους αποδίδονται τα ατυχήματα στο σχολείο.....	84
Πίνακας 14. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς την ύπαρξη καταρτισμένου σχεδίου αντιμετώπισης σεισμών στο σχολείο	85
Πίνακας 15. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς τον προγραμματισμό ασκήσεων ετοιμότητας για τους σεισμούς στις αρχές κάθε σχολικού έτους	85
Πίνακας 16. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς την ύπαρξη πλήρους σχεδίου για την αντιμετώπιση πλημμυρών στο σχολείο	86
Πίνακας 17. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς την ύπαρξη επεξεργασμένου σχεδίου αντιμετώπισης πυρκαγιών στο σχολείο	86
Πίνακας 18. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς τον προγραμματισμό ανά τακτά χρονικά διαστήματα ασκήσεων για την αντιμετώπιση πυρκαγιών/πλημμυρών στο σχολείο	87
Πίνακας 19. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς τον ορισμό από το σχολείο ομάδων εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση σεισμών	87
Πίνακας 20. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς τον ορισμό από το σχολείο ομάδων εκπαιδευτικών για την κατάσβεση πυρκαγιών	88
Πίνακας 21. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς τον ορισμό από το σχολείο ομάδων εκπαιδευτικών για την παροχή πρώτων βοηθειών σε έκτακτες ανάγκες	88
Πίνακας 22. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς τον ορισμό από το σχολείο ομάδων εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση πλημμυρών	89
Πίνακας 23. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς τον εφοδιασμό του σχολείου με πυροσβεστικές φωλιές	89
Πίνακας 24. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς τον εφοδιασμό του σχολείου με πυροσβεστήρες και πυραυλιχνευτές σε όλες τις αίθουσες	90
Πίνακας 25. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς τον εφοδιασμό του σχολείου με πυροσβεστήρες σε ευαίσθητους χώρους (εργαστήρια, καυστήρες);	90
Πίνακας 26. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς τον εφοδιασμό του σχολείου με πυρίμαχες στολές, πυρίμαχα γάντια.....	91

Πίνακας 27. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς τον εφοδιασμό του σχολείου με κουβέρτες, φτυάρια, αδιάβροχα, φορεία	91
Πίνακας 28. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς τον εφοδιασμό του σχολείου με σφυρίχτρες, φακούς.....	92
Πίνακας 29. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς τον εφοδιασμό του σχολείου με εξόδους κινδύνου με την κατάλληλη και αυτοφωτιζόμενη ένδειξη	92
Πίνακας 30. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς τον εφοδιασμό του σχολείου με καλά φυλασσόμενο, συνεχώς ανανεούμενο και άμεσα προσβάσιμο από όλους σχολικό φαρμακείο	93
Πίνακας 31. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς την επιμόρφωση και πρακτική εξάσκηση στην αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών (π.χ. σεισμών, πυρκαγιών)	94
Πίνακας 32. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς την επιμόρφωση και πρακτική εξάσκηση στην παροχή πρώτων βοηθειών.....	94
Πίνακας 33. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς την επιμόρφωση και πρακτική εξάσκηση στη σωστή χρήση των μέσων αντιμετώπισης έκτακτων αναγκών (π.χ. πυροσβεστήρων).....	95
Πίνακας 34. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς την ενημέρωση στην αρχή κάθε διδακτικού έτους για τους χώρους του σχολικού κτιρίου και του αύλειου χώρου για την πιθανότητα ατυχημάτων	95
Πίνακας 35. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς την ύπαρξη στο σχολείο σε απόλυτα εμφανές σημείο πίνακα οδηγιών για την αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών.....	96
Πίνακας 36. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς τη λήψη ιδιαίτερων μέτρων για την ασφάλεια των μαθητών σε ευαίσθητους χώρους του σχολείου.....	96
Πίνακας 37. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς τη λήψη ιδιαίτερων μέτρων για την προστασία του πολύτιμου υλικού του σχολείου από κλοπές και βανδαλισμούς.....	97
Πίνακας 38. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς την ύπαρξη σιδερένιων κγκλιδωμάτων στα γραφεία και στο εργαστήριο πληροφορικής	97

Πίνακας 39. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς την ύπαρξη συναγερμού στα γραφεία και στα εργαστήρια του σχολείου	98
Πίνακας 40. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς την ύπαρξη κλειδαριών ασφαλείας	98
Πίνακας 41. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς την ύπαρξη φωτισμού κατά τη διάρκεια της νύχτας	99
Πίνακας 42. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς την ύπαρξη σχολικού φύλακα όταν το σχολείο είναι κλειστό	99
Πίνακας 43. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς τη συχνότητα ελέγχου από την αρμόδια κρατική υπηρεσία για την στατικότητα των κτιριακών εγκαταστάσεων του σχολείου	100
Πίνακας 44. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς το βαθμό βοήθειας του Υπουργείου Παιδείας στη δημιουργία ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος στο σχολείο	101
Πίνακας 45. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς το βαθμό βοήθειας των Υγειονομικών Υπηρεσιών στη δημιουργία ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος στο σχολείο	101
Πίνακας 46. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς το βαθμό βοήθειας των Αστυνομικών – Πυροσβεστικών Αρχών στη δημιουργία ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος στο σχολείο	102
Πίνακας 47. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς το βαθμό βοήθειας των Δημοτικών – Περιφερειακών Αρχών στη δημιουργία ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος στο σχολείο	103
Πίνακας 48. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς το βαθμό βοήθειας της Πολιτικής Προστασίας και Εθελοντικών Οργανώσεων στη δημιουργία ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος στο σχολείο	104
Πίνακας 49. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς το βαθμό βοήθειας των μη κρατικών φορέων στη δημιουργία ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος στο σχολείο	104
Πίνακας 50. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς το βαθμό στον οποίο το σχολείο συγκεντρώνει όλες τις προϋποθέσεις ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος	105
Πίνακας 51. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς το βαθμό πρόκλησης άγχους από τις συνθήκες/περιβάλλον του σχολείου	106

Πίνακας 52. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς το βαθμό πρόκλησης άγχους από τα ατυχήματα/δυσάρεστες καταστάσεις.....	106
Πίνακας 53. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς το βαθμό πρόκλησης άγχους από τη στάση των γονέων απέναντι στα ατυχήματα/δυσάρεστες καταστάσεις.....	107
Πίνακας 54. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς τη βοήθεια σχολικού ψυχολόγου για την αντιμετώπιση ενός απροσδόκητου γεγονότος	108
Πίνακας 55. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς το επίπεδο το οποίο πλαισιώνει ο σχολικός ψυχολόγος	108
Πίνακας 56. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς τη συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην παροχή πρώτων βοηθειών και στην ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών	109
Πίνακας 57. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς τον εντοπισμό περιστατικών σχολικού εκφοβισμού (Bullying) κατά την εκπαιδευτική υπηρεσία.....	109
Πίνακας 58. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς το άτομο/-α τα οποία αντιμετώπισαν το φαινόμενο του Σχολικού εκφοβισμού (Bullying) στο σχολείο.....	110
Πίνακας 59. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς το βαθμό σοβαρότητας του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού (Bullying).....	111
Πίνακας 60. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς το βαθμό επίδρασης του φαινομένου του Σχολικού εκφοβισμού (Bullying) στο κλίμα του σχολείου και στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	111
Πίνακας 61. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση που αφορά τη συχνότητα εμφάνισης των ατυχημάτων στο σχολείο ως προς την οργανικότητα του σχολείου και έλεγχος F ANOVA των διαφορών τους.....	113
Πίνακας 62. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση που αφορά τον τρόπο μεταφοράς μαθητή μετά από σοβαρό ατύχημα στο πλησιέστερο Υγειονομικό κέντρο ή Νοσοκομείο ως προς την οργανικότητα του σχολείου και έλεγχος F ANOVA των διαφορών τους.....	115
Πίνακας 63. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση που αφορά στην απόδοση της εκδήλωσης ατυχημάτων στην επιθετική συμπεριφορά των	

μαθητών ως προς την οργανικότητα του σχολείου και έλεγχος F ANOVA των διαφορών τους	116
Πίνακας 64. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση που αφορά στον ορισμό ομάδων εκπαιδευτικών για την παροχή πρώτων βοηθειών σε έκτακτες ανάγκες ως προς την οργανικότητα του σχολείου και έλεγχος F ANOVA των διαφορών τους	118
Πίνακας 65. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση που αφορά την επιμόρφωση και πρακτική εξάσκησή τους στην αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών ως προς το φύλο εκπαιδευτικών και έλεγχος F ANOVA των διαφορών τους	120
Πίνακας 66. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση που αφορά την επιμόρφωση και πρακτική εξάσκησή τους στην παροχή πρώτων βοηθειών ως προς την οικογενειακή τους κατάσταση και έλεγχος F ANOVA των διαφορών τους	121

Λίστα Σχημάτων

Σχήμα 1. Σχηματική απεικόνιση των μελών της ομάδας διαχείρισης κρίσεων (Sandoval, 2001, σ. 30, τροποποιημένο από Φώτου)	54
--	----

Λίστα Γραφημάτων

Γράφημα 1. Το φύλο των εκπαιδευτικών	75
Γράφημα 2. Κατανομή (σχετικές συχνότητες) ως προς τους τίτλους σπουδών των εκπαιδευτικών (εκτός του βασικού πτυχίου διορισμού)	78
Γράφημα 3. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση που αφορά τη συχνότητα εμφάνισης των ατυχημάτων στο σχολείο ως προς την οργανικότητα του σχολείου.....	113
Γράφημα 4. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση που αφορά τον τρόπο μεταφοράς μαθητή μετά από σοβαρό ατύχημα στο πλησιέστερο Υγειονομικό Κέντρο ή Νοσοκομείο ως προς την οργανικότητα του σχολείου	115
Γράφημα 5. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση που αφορά στην απόδοση της εκδήλωσης ατυχημάτων στην επιθετική συμπεριφορά των μαθητών ως προς την οργανικότητα του σχολείου	117

Γράφημα 6. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση που αφορά στον ορισμό ομάδων εκπαιδευτικών για την παροχή πρώτων βοηθειών σε έκτακτες ανάγκες ως προς την οργανικότητα του σχολείου	119
Γράφημα 7. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση που αφορά την επιμόρφωση και πρακτική εξάσκησή τους στην αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών ως προς το φύλο εκπαιδευτικών	120
Γράφημα 8. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση που αφορά την επιμόρφωση και πρακτική εξάσκησή τους στην παροχή πρώτων βοηθειών ως προς την οικογενειακή τους κατάσταση	122

Πρόλογος

Η συγκεκριμένη μελέτη είναι προϊόν ερευνητικής εργασίας, η οποία πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Εκπαιδευτική Ηγεσία», με αφορμή την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας. Κύριος στόχος είναι να μελετήσει και να διερευνήσει με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών την ετοιμότητα αναφορικά με τη διαχείριση κρίσεων στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπρόσθετος σκοπός είναι να προβληματίσει μέσα από τα αποτελέσματα και συμπεράσματά της την πολιτεία με σκοπό τη λήψη των κατάλληλων μέτρων, έτσι ώστε το σχολείο να αποτελεί ένα ασφαλές και ψυχικά υγιές περιβάλλον για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς.

Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος όπως η εξέταση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την ετοιμότητα των σχολείων τους σε περιπτώσεις διαχείρισης κρίσεων, ήταν αποτέλεσμα προσωπικού προβληματισμού και επιστημονικού ενδιαφέροντος για περαιτέρω διερεύνηση. Μάλιστα, η μελέτη του συγκεκριμένου θέματος, για το οποίο η ελληνική βιβλιογραφία είναι αρκετά πενιχρή, προσδοκείται ότι ίσως αποτελέσει το έναυσμα για επιπλέον έρευνα και προβληματισμό.

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη στοχεύει στη διερεύνηση, με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών, της ετοιμότητας των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη διαχείριση κρίσεων (κρίσεις όπως θεομηνίες, σεισμοί, πυρκαγιές, πλημμύρες, τραυματισμοί εξαιτίας των κτιριακών εγκαταστάσεων και της υλικοτεχνικής υποδομής, βία ανάμεσα σε μαθητές, βανδαλισμοί, εκφοβισμός μαθητών από συμμαθητές τους). Κεντρικοί στόχοι της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι να αναδείξει τους κινδύνους πρόκλησης κρίσεων, να παρουσιάσει το επίπεδο λήψης προληπτικών μέτρων σε περιπτώσεις κρίσεων, να αξιολογήσει το βαθμό επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης, να διερευνήσει αν το σχολείο είναι ασφαλής χώρος για μαθητές και εκπαιδευτικούς και να εξετάσει την παροχή ψυχολογικής στήριξης στους μαθητές σε περιπτώσεις κρίσεων. Έτσι διενεργήθηκε έρευνα σε δείγμα 124 εκπαιδευτικών από 25 σχολεία (ολιγοθέσια, 6/θέσια, 8/θέσια, 10θέσια, και 12/θέσια) πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Δήμου Βόλου. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν προσαρμογή από ερωτηματολόγιο άλλων ερευνητών σταθμισμένο σε ελληνικό πληθυσμό και άρα έγκυρο και αξιόπιστο.

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν ότι τα σχολεία αποτελούν συχνά χώρους πρόκλησης ατυχημάτων, γεγονός το οποίο δεν επηρεάζεται από το μέγεθος του σχολείου. Βασικός παράγοντας πρόκλησης ατυχημάτων αποτελεί η επιθετικότητα των μαθητών, φαινόμενο που παρατηρείται ιδιαίτερα στα μεγαλύτερα σχολεία. Ο σχεδιασμός του σχολείου για έκτακτα περιστατικά περιορίζεται κυρίως στην αντιμετώπιση σεισμών αλλά και πυρκαγιών. Ιδιαίτερη είναι η προσοχή που δίνεται στην παροχή πρώτων βοηθειών, αφού οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες ανεξαρτήτως οικογενειακής κατάστασης επιμορφώνονται σχετικά, σε αντίθεση με την αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών. Τα προληπτικά μέτρα στα σχολεία είναι περιορισμένα, ενώ το σχολείο δεν είναι εντελώς ασφαλές για τους μαθητές. Το περιβάλλον του σχολείου προκαλεί άγχος στους εκπαιδευτικούς, ενώ οι ίδιοι έχουν ζητήσει την υποστήριξη του σχολικού ψυχολόγου σε περιπτώσεις κρίσεων. Τέλος, έχουν αντιληφθεί περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, φαινόμενο πολύ σοβαρό για το κλίμα και την εκπαιδευτική διαδικασία, το οποίο αντιμετωπίστηκε από το σύλλογο διδασκόντων.

Λέξεις κλειδιά: ετοιμότητα, διαχείριση κρίσεων, πρόληψη, επιμόρφωση, πρώτες βοήθειες, ψυχολογική στήριξη, τραυματισμός, σχολική βία, έκτακτα περιστατικά

Abstract

The present study aims to examine, based on teachers' views, the preparedness of primary schools in regard to crisis management (crises such as natural disasters, earthquakes, fires, floods, injuries due to buildings and material-technical infrastructure, violence among students, vandalism, bullying students from their peers). Central objectives of the present research study are to highlight the dangers from the challenge of crisis, to present the level of preventive measures in case of crisis, to assess the extent of teacher training for emergencies, to investigate whether the school is a safe place for students and teachers and to consider providing psychological support to students in crisis situations. For this purpose, a research has been conducted on a sample of 124 teachers from 25 primary schools (multigrade, 6/seat, 8/seat, 10/seat, 12/seat) of Municipality Volos. The result tool used was a questionnaire adapted by other researchers weighted in Greek population and therefore valid and reliable.

The results of the study revealed that schools are often sites of accidents, which is not affected by the size of schools. The main accident factor is the aggressiveness of students, a phenomenon particularly observed in larger schools. The school planning for emergencies is limited primarily in the confrontation of earthquakes but also fires. Particular attention is given to first aid, since most teachers both men and women regardless of marital status are trained relatively, as opposed to dealing with emergencies. Preventive measures in schools are limited, while school is not completely safe for students. The school environment is stressful for teachers, while they themselves have requested the support of the school psychologist in case of crisis. Finally, they have realized incidents of school bullying, a phenomenon very serious for the climate and the educational process, which was handled by the teachers' association.

Key words: preparedness, crisis management, prevention, training, first aid, psychological support, injury, school violence, emergencies

Εισαγωγή

Είναι γεγονός ότι στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος συχνά συμβαίνουν πολλά απρόοπτα γεγονότα όπως θεομηνίες, σεισμοί, πυρκαγιές, πλημμύρες, τραυματισμοί εξαιτίας των κτιριακών εγκαταστάσεων, βία ανάμεσα σε μαθητές, βανδαλισμοί, αυτοκτονίες, θάνατοι μαθητών, εκφοβισμός μαθητών από συμμαθητές τους. Όλα αυτά τα γεγονότα τα οποία είναι επιβλαβή για τις σχολικές μονάδες, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, αποτελούν διαφορετικά περιστατικά κρίσεων και πολλές φορές μπορούν να δημιουργήσουν καταστάσεις που είναι ιδιαίτερα δύσκολο να ελεγχθούν και να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά. Επομένως, κρίνεται επιτακτική η σωστή διαχείριση αυτών των κρίσεων, αλλά και η κατάλληλη προετοιμασία σε επίπεδο πρόληψης από την πλευρά του σχολείου και των άλλων εμπλεκόμενων φορέων. Άλλωστε τέτοια περιστατικά πλήττουν μία ιδιαίτερα ευπαθή κοινωνική ομάδα, αυτή των ανήλικων μαθητών και επομένως οργανωμένες και αποφασιστικές ενέργειες για την πρόληψη και αντιμετώπιση κρίσιμων περιστατικών είναι αναγκαίες. Οι επιδράσεις αυτών των καταστροφικών γεγονότων είναι σημαντικές και εκτός από εμφανείς και άμεσες, είτε προέρχονται από τον άνθρωπο είτε από φυσικά φαινόμενα, υπάρχουν και έμμεσες επιδράσεις ή αυτό το οποίο οι επιστήμονες προσδιορίζουν ως μετατραυματικό στρες (Cahill και Foa, 2004). Η δυσκολία, βέβαια, έγκειται στην πλήρη ανάκαμψη από μία καταστροφή ή ένα τραυματικό γεγονός, η αδυναμία επίτευξης της οποίας μπορεί να οδηγήσει σε αλληπάλληλες κρίσεις, με ολέθριες συνέπειες στη ζωή των παιδιών. Για αυτό το λόγο σημαντική για την αποφυγή αυτών των συνεπειών είναι η συμβολή των σχολικών ψυχολόγων, οι οποίοι έχουν τη μόρφωση και τις δεξιότητες να βοηθήσουν τους μαθητές να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις διάφορες κρίσεις, αλλά να είναι και ψυχολογικά, συναισθηματικά προετοιμασμένοι πριν την εκδήλωσή τους. Είναι αυτοί οι οποίοι μπορούν να δημιουργήσουν ένα ζεστό κλίμα εμπιστοσύνης και προστασίας για τους μαθητές που έχουν εμπλακεί σε μία κρίση (Westat, 2003). Σε κάθε περίπτωση και οι σχολικές αρχές σύμφωνα με τον Korka (1997) θα πρέπει να αντιδρούν με τέτοιο τρόπο ώστε να εξασφαλίζεται η ασφάλεια των μαθητών και του

προσωπικού. Αναγκαίο όσο ποτέ είναι ένα αποτελεσματικό σχολείο, το οποίο να μπορεί να αντιμετωπίζει τις κρίσεις που εμφανίζονται και να παρέχει ένα ασφαλές και υγιεινό εργασιακό περιβάλλον (Σαΐτη Α., Σαΐτης Χ., Γουναρόπουλος Γ., 2008).

Το ελληνικό δημοτικό σχολείο με βάση έρευνες (Γκούβρα κ.ά. 2001, Παπαδόπουλος, 2015), δεν πληροί τα παραπάνω κριτήρια. Μάλιστα, σύμφωνα με την έρευνα του Καραθάνου (2006) πολλοί λίγοι διευθυντές έχουν συγκροτήσει Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων στο σχολείο τους, γιατί δεν έχουν λάβει καμία σχετική επιμόρφωση, ενώ τα σχέδια ετοιμότητας που καταρτίζονται δεν είναι λειτουργικά και μόνο ένα μικρό ποσοστό των διευθυντών διαθέτει αναπληρωτές στα σχέδιά του. Επίσης, η έρευνα που πραγματοποίησαν οι Σαΐτη, Σαΐτης και Γουναρόπουλος (2008) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν λαμβάνουν την απαραίτητη επιμόρφωση για τη διαχείριση κρίσεων, «οι κτιριακές εγκαταστάσεις των σχολείων δεν ελέγχονται από ειδική κρατική υπηρεσία ανά τακτά χρονικά διαστήματα», με αποτέλεσμα να διακυβεύεται η ασφάλεια των μαθητών, ενώ «ο σχεδιασμός-προγραμματισμός του σχολείου για την αντιμετώπιση διάφορων μορφών κινδύνου είναι σημαντικά περιορισμένος τόσο σε ότι αφορά την πρόληψη όσο και σχετικά με την καταστολή».

Με δεδομένη, λοιπόν, τη σοβαρότητα του θέματος, θεωρείται επιτακτική η μελέτη της ετοιμότητας των δημοτικών σχολείων σε περιπτώσεις διαχείρισης κρίσεων, με βάση τις απόψεις των ίδιων των συντελεστών της εκπαίδευσης, των εκπαιδευτικών.

Η διερεύνηση αυτού του θέματος πραγματοποιήθηκε έπειτα από προσωπικό προβληματισμό για την κατάσταση που επικρατεί στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων και το βαθμό στον οποίο είναι έτοιμα και επαρκώς εξοπλισμένα.

Ειδικότερα η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την ετοιμότητα των σχολείων τους σε περιπτώσεις διαχείρισης κρίσεων. Ακόμη μέσα από τη μελέτη του συγκεκριμένου θέματος επιδιώκεται να γίνει μία εισήγηση για τον τρόπο με τον οποίο το σχολείο μπορεί να προσφέρει σε μαθητές και εκπαιδευτικούς ένα ασφαλές και ψυχικά υγιές περιβάλλον εργασίας.

Σε ότι αφορά το περιεχόμενο της εργασίας, αυτή παρουσιάζεται σε δύο μέρη. Το θεωρητικό και το ερευνητικό μέρος. Το πρώτο μέρος διαρθρώνεται σε πέντε κεφάλαια ενώ το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει έξι κεφάλαια. Συγκεκριμένα στο πρώτο μέρος που αποτελεί και το θεωρητικό πλαίσιο, στο πρώτο κεφάλαιο επεξηγείται η έννοια του όρου κρίση, αποσαφηνίζονται οι όροι «κίνδυνος» και «ατύχημα», αναφέρονται οι τύποι των κρίσεων, τα χαρακτηριστικά στοιχεία της κρίσης, ενώ γίνεται αναφορά και στις κρίσεις

στο χώρο της εκπαίδευσης. Στο *δεύτερο κεφάλαιο* παρουσιάζονται οι πρωτοπόροι της διαχείρισης κρίσεων, η προετοιμασία για τη διαχείριση κρίσεων στο σχολείο και η ανάγκη ετοιμότητας και πρόληψης, γίνεται μνεία στα μοντέλα και στη διαδικασία διαχείρισης κρίσεων, στα καίρια ζητήματα για τη δημιουργία σχεδίου διαχείρισης κρίσεων, αλλά και στα προβλήματα και εμπόδια κατά την διαχείριση κρίσεων. Επίσης αναλύονται οι παράγοντες για την αποτελεσματική εφαρμογή του σχεδίου διαχείρισης κρίσεων. Στο *τρίτο κεφάλαιο* εξετάζονται η σύνθεση και οι ρόλοι της ομάδας διαχείρισης κρίσεων, τα βήματα για τη δημιουργία της ομάδας, η ανάγκη εκπαίδευσης των μελών της και οι στόχοι και τα πλεονεκτήματά της. Στο *τέταρτο κεφάλαιο* τίθεται το ζήτημα του ψυχολογικού τραύματος που μπορούν να προκαλέσουν οι κρίσεις, της αποτελεσματικότητας της ψυχολογικής στήριξης στο σχολείο και της σημασίας της ψυχικής υγείας του εκπαιδευτικού. Στο *πέμπτο κεφάλαιο* παρουσιάζεται η βιβλιογραφική επισκόπηση, η οποία αποτελείται από τις σχετικές με το υπό μελέτη θέμα έρευνες, ενώ παρουσιάζεται το κενό που υπάρχει στη βιβλιογραφία και ο τρόπος με τον οποίο παρεμβαίνει ο δικός μου επιστημονικός διάλογος για την αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας. Στο *δεύτερο μέρος* που αποτελεί και την εμπειρική διερεύνηση πάνω στο θέμα, στο *πρώτο κεφάλαιο* παρουσιάζεται ο σκοπός της έρευνας και οι ερευνητικές υποθέσεις. Στο *δεύτερο κεφάλαιο* γίνεται αναφορά στη μεθοδολογία που ακολούθησε η έρευνα, στο εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε και στο δείγμα της έρευνας. Στο *τρίτο κεφάλαιο* παρουσιάζεται η στρατηγική και η μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων της έρευνας. Στο *τέταρτο κεφάλαιο* εξετάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Στο *πέμπτο κεφάλαιο* παρατίθεται η συζήτηση, όπου ερμηνεύονται τα αποτελέσματα της έρευνας και υπογραμμίζονται εκείνα τα αποτελέσματα που παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Καταλήγοντας, στο *έκτο και τελευταίο κεφάλαιο* προτείνονται ιδέες - προτάσεις για μελλοντική έρευνα..

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1.Κεφάλαιο 1. Η «κρίση» στις σχολικές μονάδες

1.1.1.Έννοια του όρου κρίση

Απαραίτητη πριν από τη διερεύνηση της ετοιμότητας και της διαχείρισης της κρίσης κρίνεται η επεξήγηση του όρου «κρίση». Ο όρος αυτός έχει πολλές συνδηλώσεις στην κοινωνία μας, αφού περιγράφει προβλήματα αναφορικά με την οικονομία, το περιβάλλον, τις κυβερνήσεις και την εκπαίδευση. Η έννοια της κρίσης έχει λάβει κατά καιρούς από πολλούς ερευνητές διαφορετικούς ορισμούς. Παρατηρείται, βέβαια, στη διεθνή βιβλιογραφία, μία δυσκολία να υπάρξει ένας κοινός ορισμός της κρίσης. Ειδικότερα οι Pitcher και Poland (1992) ορίζουν την κρίση ως «ένα σημαντικό και φαινομενικά άλυτο πρόβλημα, το οποίο όσοι εμπλέκονται, αισθάνονται ανίκανοι να αντιμετωπίσουν» (σ. 30). Επιπρόσθετα για τον Fink (1986) κρίση είναι «μία ασταθής περίοδος ή κατάσταση από γεγονότα λόγω των οποίων επίκειται μία αποφασιστική αλλαγή με την ευδιάκριτη πιθανότητα, είτε μίας σημαντικά επιθυμητής και εξαιρετικά θετικής έκβασης» (σ. 15). Ο Barton (1993) ορίζει την κρίση ως «ένα μεγάλο, ξαφνικό γεγονός, το οποίο μπορεί να έχει πιθανώς αρνητικά αποτελέσματα. Το γεγονός και οι επιπτώσεις του μπορεί να βλάψουν σοβαρά έναν οργανισμό αναφορικά με το προσωπικό του, τα αγαθά, τις υπηρεσίες, τα οικονομικά και το κύρος του» (σ. 2) Κατά τους Φιλολιά, Παπαγεωργίου και Στεφανάτο (2005) «κρίση είναι η κατάσταση η οποία διαταράσσει τις συνήθειες διαδικασίες και απαιτεί άμεσες ενέργειες και παρεμβάσεις προκειμένου να περιοριστούν οι βλάβες που ενδέχεται να προκληθούν σε πρόσωπα, περιουσία και περιβάλλον. Έχει το χαρακτήρα της εξάπλωσης και πιθανότητα να γενικευθεί, έχει αντίκτυπο στο κοινό αίσθημα και προκαλεί την αίσθηση της ανεπάρκειας, της ακαταλληλότητας και του γενικευμένου κινδύνου» (σ. 35). Οι συγγραφείς Rosenthal και Pjinenburg (1991) υποστηρίζουν ότι η κρίση αναφέρεται σε «καταστάσεις που χαρακτηρίζονται από σοβαρή απειλή, αβεβαιότητα και αίσθηση του επείγοντος» (σ. 3). Για τους Klein και Lindemann (1961, όπως αναφ. στο Sandoval, 2001, σ. 5) κρίση είναι «μία οξεία και συχνά παρατεταμένη διαταραχή που μπορεί να συμβεί σε ένα άτομο ή σε μία κοινωνία ως αποτέλεσμα ενός συναισθηματικού κινδύνου» (σ. 284). Ένας ακόμη ορισμός ανήκει σε έναν από τους πρώτους

θεωρητικούς που μελέτησαν την κρίση των Gerard Caplan. Σύμφωνα με τον Caplan (1964) «κατά τη διάρκεια μιας κρίσης τα άτομα βρίσκονται σε κατάσταση ψυχολογικής ανισοροπίας και δεν μπορούν να ξεφύγουν ή να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα αποτελεσματικά» (σ. 53). Ο ορισμός, μάλιστα, αυτός που παρουσιάζει την κρίση σαν αναστάτωση και αδυναμία διατήρησης μίας σταθερής συναισθηματικής κατάστασης, βασίζεται στην έννοια της «ομοιόστασης» την οποία είχε εισάγει ο ίδιος. Σύμφωνα με αυτή οι άνθρωποι χρησιμοποιούν διάφορες μεθόδους ώστε να επιλύουν προβλήματα και να διατηρούν μία κατάσταση συναισθηματικής ισορροπίας, η έλλειψη της οποίας, οδηγεί σε έλλειψη συναισθηματικού ελέγχου, την οποία βιώνει το θύμα (Brock, Sandoval & Lewis, 2005, σ. 14). Κατά τον ίδιο τρόπο ο Slaikou (1990) πρότεινε έναν ορισμό της κρίσης, ο οποίος γίνεται αποδεκτός από τους περισσότερους θεωρητικούς. Κρίση είναι «μία προσωρινή κατάσταση αναστάτωσης και αποδιοργάνωσης, χαρακτηριζόμενη πρωταρχικά από την αδυναμία αντιμετώπισης εκ μέρους του ατόμου μίας συγκεκριμένης κατάστασης μέσω της χρήσης συνήθων μεθόδων επίλυσης προβλημάτων, αλλά και από την πιθανότητα μιας ριζικά θετικής ή αρνητικής έκβασης» (σ. 15).

Παρόλο που η ερμηνεία της έννοιας «κρίση» συμβαδίζει με αυτές των Caplan (1964) και Slaikou (1990), στα πλαίσια του σχολείου έχει μοναδικά χαρακτηριστικά, επειδή το ίδιο το σχολείο διακρίνεται για την κοινωνική δομή του και την αίσθηση της κοινότητας που αποπνέει. Έτσι ο Johnson (2000) εξηγεί πως μία σχολική κρίση «φέρνει χάος, το οποίο υπονομεύει την ασφάλεια και τη σταθερότητα ολόκληρου του σχολείου» (σ. 18) και εκθέτει τα παιδιά και το προσωπικό σε «απειλή, απώλεια, τραυματικά ερεθίσματα και υπονομεύει την ασφάλεια και την αίσθηση δύναμης» (σ. 3). Σχολική, επίσης, κρίση ορίζεται ως ένα τραυματικό γεγονός το οποίο συνδέεται με το σχολείο- είτε συμβαίνει μέσα, είτε έξω από αυτό- και χαρακτηρίζεται από αβεβαιότητα, πολυπλοκότητα και έχει το χαρακτήρα του επείγοντος περιστατικού και της ασάφειας (Krauss, 1998· Pearson & Clair, 1998· Seeger, 2002· Simola, 2005, όπως αναφ. στο Liou, 2015, σ. 4). Τέλος, Οι Brock κ.ά. (2005, σ. 57, 1996, σ. 14) υποστηρίζουν ότι μία κρίση είναι «ένα ξαφνικό και απροσδόκητο γεγονός, ένα γεγονός έκτακτης ανάγκης που έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει ένα μεγάλο αριθμό μαθητών και/ή προσωπικού, ένα γεγονός που θα μπορούσε να επηρεάσει την υγεία, την ασφάλεια, και/ή τη θετική κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών».

1.1.2. Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «κίνδυνος», «ατύχημα»

Εξίσου σημαντική και άμεσα συνδεδεμένη με την έννοια «κρίση» είναι και η αποσαφήνιση των όρων «κίνδυνος» και «ατύχημα». Σε ότι αφορά τον όρο «κίνδυνος» ο Hunter (1980) υποστηρίζει πως κίνδυνος είναι «μια επείγουσα κατάσταση που εμφανίζεται συνήθως ξαφνικά, δύναται να προκαλέσει μεγάλων διαστάσεων καταστροφές και να ακυρώσει τις διαδικασίες ελέγχου του ιδρύματος...» (σ. 1). Επιπλέον κατά τον Ζαβλανό (1999) κίνδυνος είναι «η συνάρτηση της πιθανότητας να συμβεί ένα ανεπιθύμητο γεγονός και της σοβαρότητας των συνεπειών που μπορεί να προκύψουν από αυτό το γεγονός» (σ. 407). Σοβαροί κίνδυνοι (Λυρατζή, 2009) προέρχονται από «φυσικά αίτια όπως: φωτιές, πλημμύρες, σεισμοί, τσουνάμι, τυφώνες κ.λ.π., ανθρωπογενή αίτια όπως: αμέλεια, ατυχήματα, τρομοκρατικές ενέργειες, κοινωνικές αναταραχές και αίτια από ανεπαρκή λειτουργία των εγκαταστάσεων και υπηρεσιών του κτηρίου» (σ. 12).

Αναφορικά με την έννοια «ατύχημα» η οποία χρησιμοποιείται ευρέως στο σχολικό περιβάλλον, σύμφωνα με τον Μπενέκο (1989) ατύχημα ορίζεται «κάθε απροσδόκητη και συγκεκριμένη αιτία και χωρίς πρόθεση υλική, σωματική ή ψυχική βλάβη στον ανθρώπινο οργανισμό, που έχει συνέπεια την ολική ή μερική, μόνιμη ή προσωρινή, αναπηρία ή το θάνατο» (σ. 863). Επίσης σύμφωνα με το λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας του Μπαμπινιώτη (2002), ατύχημα είναι κάθε «τυχαίο συμβάν που προκαλεί τραυματισμό, θάνατο ή ζημιά» και συνήθως ο όρος συνδέεται με «βλάβες (σωματικές, υλικές, θανάτου κ.λπ.) που προέρχονται από τροχαία, κυρίως, και άλλα ατυχήματα με μηχανικά μέσα» (σ. 312). Το ατύχημα, τέλος, έχει απρόβλεπτο χαρακτήρα, αφού συμβαίνει οπουδήποτε (π.χ. στο σχολείο, στο σπίτι, σε εξωτερικά περιβάλλοντα) και οποτεδήποτε και επηρεάζει οικονομικά και κοινωνικά τον παθόντα, τον οργανισμό και το κράτος (Κουτούζης, 1999/2008· Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

1.1.3. Τύποι κρίσεων

Παρόλο που υπάρχουν πολλοί τρόποι με τους οποίους οι κρίσεις μπορούν να κατηγοριοποιηθούν, οι θεωρητικοί της κρίσης στηριζόμενοι στη θεωρία του Erickson (1963) διακρίνουν τις κρίσεις σε εξελικτικές και περιστασιακές. Εξελικτικές είναι οι κρίσεις που συμβαίνουν όταν το άτομο μεταβαίνει από το ένα εξελικτικό στάδιο της

ζωής του στο άλλο, όπως για παράδειγμα η πρώτη είσοδος στο σχολείο, το ξεκίνημα της εφηβείας, η έναρξη της ενήλικης ζωής. Οι περιστασιακές κρίσεις, ωστόσο, είναι απροσδόκητα και τυχαία περιστατικά που μπορούν να πλήξουν δυνητικά τον καθένα όπως για παράδειγμα ο θάνατος ενός αγαπημένου προσώπου ή μία πλημμύρα (Brock κ.ά., 2005, σ. 15-16· Sandoval, 2001, σ. 7). Ο Rapoport (1967, 1970, όπως αναφ. στο Poal, 1990, σ. 128) έχει ταξινομήσει τις κρίσεις σε τρεις διαφορετικές κατηγορίες: α) αναπτυξιακές κρίσεις που είναι βιοψυχοκοινωνικές στη φύση, β) κρίσεις μετάβασης ρόλων και γ) τυχαίες κρίσεις, που χαρακτηρίζονται ως επικίνδυνα γεγονότα. Οι Harper & Peterson (1982) παρουσίασαν δύο τύπους κρίσεων: τις προβλέψιμες – μακροπρόθεσμες, που είναι μέρος των αναμενόμενων διαδικασιών της ζωής και τις απρόβλεπτες – βραχυπρόθεσμες, όπως είναι οι φυσικές καταστροφές, τα ατυχήματα και οι ξαφνικές απώλειες (Poal, 1990, σ. 128). Σύμφωνα με τους Brock κ.ά. (2005, σ. 16), αρκετοί συγγραφείς όπως οι Carlson, Green, Matsakis, Slaikeu, Young προτείνουν έξι κατηγορίες για πιθανά τραυματικά γεγονότα κρίσης. Οι κατηγορίες αυτές είναι η απειλητική για τη ζωή ασθένεια ή ο τραυματισμός (επιθέσεις, φωτιές, εκρήξεις, ακρωτηριασμοί), ο βίαιος και/ή απροσδόκητος θάνατος (θανατηφόρες ασθένειες, θανατηφόρα ατυχήματα), ο επαπειλούμενος θάνατος και/ή τραυματισμός (ανθρώπινη επιθετικότητα, ενδοοικογενειακή βία, απαγωγές), οι πράξεις πολέμου (εισβολές, τρομοκρατικές επιθέσεις, βασανισμοί, αεροπειρατείες), οι φυσικές καταστροφές (τυφώνες, πυρκαγιές, σεισμοί, κεραυνοβολίες) και οι προκαλούμενες από τον άνθρωπο βιομηχανικές/καταστροφές (πυρηνικά ατυχήματα, συντριβές αεροπλάνων, οικοδομικά/εργαστηριακά ατυχήματα).

Άξια αναφοράς είναι η ταξινόμηση των διάφορων τύπων κρίσης όπως έγινε από τον Baldwin (1978, όπως αναφ. στο Sandoval, 2001, σ. 8) και η οποία περιλαμβάνει «κρίσεις προδιάθεσης, οι οποίες προκαλούνται από προβληματικές καταστάσεις και μπορούν να θεραπευθούν με κατάλληλη διαχείριση, κρίσεις των προσδοκώμενων μεταβάσεων της ζωής, οι οποίες απεικονίζουν τις μεταβάσεις της κανονικής ζωής στις οποίες το άτομο μπορεί να έχει περιορισμένο έλεγχο, κρίσεις που είναι αποτέλεσμα τραυματικού στρες και οι οποίες επιδεινώνονται από εξωτερικούς παράγοντες άγχους ή από απροσδόκητες, ανεξέλεγκτες καταστάσεις» (Poal, 1990, σ. 128). Επίσης, περιλαμβάνει «αναπτυξιακές κρίσεις, που είναι αποτέλεσμα προσπαθειών διαχείρισης διαπροσωπικών καταστάσεων που χαρακτηρίζονται από δυσεπίλυτα προβλήματα, κρίσεις που οφείλονται στην ψυχοπαθολογία, η οποία περιπλέκει την επίλυσή τους και ψυχιατρικά έκτακτα περιστατικά» (Pagliocca & Nickerson, 2001, σ. 375· Poal, 1990, σ.

128). Σχετικά με τη σχολική κοινότητα σύμφωνα με τους Brock κ.ά. (2001), Johnson (2000), Pitcher & Poland (1992) υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τύποι κρίσεων, οι οποίες έχουν αντίκτυπο στους μαθητές και συνήθως περιλαμβάνουν αυτοκτονίες, θανάτους, απώλειες, πυροβολισμούς, ενέργειες συμμοριών, φυσικές καταστροφές (σεισμοί, καταιγίδες, πλημμύρες, ανεμοστρόβιλους), έκτακτες ιατρικές ανάγκες (Allen, Burt, Bryan, Carter, Orsi & Durkan, 2002, σ. 96).

1.1.4. Χαρακτηριστικά και συστατικά στοιχεία της κρίσης

Οι διάφορες κρίσεις έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τα οποία χρήζουν αναφοράς. Αρχικά ορισμένα από αυτά τα περιέγραψε ο Carlan και στη συνέχεια διαμορφώθηκαν περαιτέρω από άλλους συγγραφείς.

Ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των κρίσεων είναι ο περιορισμένος διαθέσιμος χρόνος κατά τη διαδικασία της αντίδρασης. Οι περισσότερες από αυτές επιλύονται μεταξύ έξι έως οκτώ εβδομάδων. Σύμφωνα με τον Lindemann η συμπεριφορά του κάθε ατόμου στις κρίσεις είναι μοναδική και σχετίζεται με την ίδια την κρίση. Το αποτέλεσμα μίας κρίσης δεν εξαρτάται από τους προϋπάρχοντες παράγοντες, όπως το χαρακτήρα του προβλήματος, την προσωπικότητα του ατόμου ή την εμπειρία του. Ωστόσο οι συγκεκριμένοι παράγοντες επηρεάζουν το αποτέλεσμα της κρίσης. Αυτό που συμβαίνει βασίζεται στις αλληλεπιδράσεις των εσωτερικών και εξωτερικών δυνάμεων όταν συμβαίνει μία κρίση, στον τρόπο που ενεργούν τα άτομα και στην παρέμβαση των άλλων. Όταν συμβαίνει μία κρίση το άτομο έχει την τάση να επιθυμεί τη βοήθεια των άλλων και δέχεται ευκολότερα την εξωτερική παρέμβαση συγκριτικά με την περίοδο κατά την οποία βρισκόταν σε μία σταθερή λειτουργία (Poal, 1990, σ. 127). Εκτός αυτού ένα άλλο χαρακτηριστικό των κρίσεων είναι ότι προκαλούν αναστάτωση και αποδιοργάνωση. Ένα χαρακτηριστικό της αναστάτωσης και αποδιοργάνωσης είναι ότι το άτομο χάνει τις όποιες άμυνές του και επηρεάζεται πολύ εύκολα. Το άτομο σε κρίση, μάλιστα, αισθάνεται εξάντληση, ανημποριά, ανεπάρκεια, σύγχυση και άγχος (Slaikou, 1990, όπως αναφ. στο Brock κ.ά., 2005, σ. 19). Σε μία κρίση το πρόβλημα είναι τόσο καταγιγιστικό, ώστε οι στρατηγικές αντιμετώπισης που είχαν εφαρμοστεί στο παρελθόν, να θεωρούνται αναποτελεσματικές (Slaikou, 1990, όπως αναφ. στο Brock κ.ά., 2005, σ. 19). Το άτομο αισθάνεται ότι βρίσκεται εκτός ελέγχου και ότι είναι ανίκανο να προσαρμοστεί. Ιδιαίτερα τα παιδιά, που δεν έχουν τις εμπειρίες των ενηλίκων και δεν διαθέτουν τις ίδιες στρατηγικές αντιμετώπισης, επηρεάζονται ευκολότερα σε

περιπτώσεις κρίσιμων περιστατικών. Επίσης μία κρίση είναι κλιμακούμενη σε ένταση, αφού δεν εκδηλώνεται από την πρώτη στιγμή με τη μεγαλύτερή της ένταση, συμβάλλει στην καλλιέργεια ενός κλίματος ανασφάλειας και κινδύνου, έχει σαν αποτέλεσμα εκτεταμένες βλάβες και προκαλεί πολλές φορές το ενδιαφέρον των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης, τα οποία επιχειρούν να συγκεντρώσουν πληροφορίες για τα γεγονότα. Ένα ακόμα σημαντικό χαρακτηριστικό της κρίσης είναι το γεγονός ότι είναι αυτοπεριορισμένη, δηλαδή δεν συνεχίζεται κατά τρόπο αόριστο. Για τον Caplan η χρονική περίοδο της κρίσης διαρκεί από μία έως έξι εβδομάδες (Rapoport, 1962, σ. 213). Μία κατάσταση κρίσης χαρακτηρίζεται και από συγκεκριμένες φάσεις. Ορισμένοι μιλούν για αρχή, μέση και τέλος. Ο Tyhurst αναφερόμενος σε κρίσεις που προκαλούνται από μεγάλες καταστροφές, εντοπίζει την περίοδο του αντίκτυπου, την περίοδο της οπισθοχώρησης και την μετατραυματική περίοδο (Rapoport, 1962, σ. 214).

Μία κρίση περιλαμβάνει και συγκεκριμένα συστατικά στοιχεία. Καθορίζεται, συνήθως, από τις απόψεις των ατόμων που έχουν εμπλακεί σε αυτή και το βαθμό της υποστήριξης από το περιβάλλον αποκατάστασης. Το άτομο, επιπρόσθετα, είναι αδύναμο να χρησιμοποιήσει αποτελεσματικά τις συνηθισμένες στρατηγικές αντίδρασης και βιώνει έντονη δυσφορία, όπως άγχος ή πανικό (Auerbach & Kilmann 1977· Baldwin 1979· Caplan 1964· Sandoval 1987· Schwarz 1971, όπως αναφ. στο Pagliocca & Nickerson, 2001, σ. 375). Οι αντιδράσεις στην κρίση, τέλος, είναι συνηθισμένες και δεν υποδηλώνουν την ψυχοπαθολογία (Baldwin 1979, όπως αναφ. στο Pagliocca & Nickerson, 2001, σ. 375). Μία συναισθηματική κρίση έχει τέσσερα συστατικά στοιχεία κατά τον Sifneos (1960, όπως αναφ. στο Sandoval, 2001, σ. 5): 1) Το επικίνδυνο γεγονός από το οποίο ξεκινούν οι αντιδράσεις της κρίσης. Κάποιες φορές είναι ένα απρόσμενο και ξαφνικό γεγονός, ενώ άλλες φορές μπορεί να είναι μία αναπτυξιακή αλλαγή. 2) Μία ευαίσθητη κατάσταση του ατόμου, η οποία όμως είναι σημαντική για την εξέλιξη της κρίσης. 3) Ο παράγοντας επίσπευσης, ο οποίος είναι το τελικό γεγονός ή η περίσταση, που καθιστά το επικίνδυνο γεγονός αφόρητο και οδηγεί στην κρίση και 4) η κατάσταση της ενεργού κρίσης. Ο Jacobson (1968, όπως αναφ. στο Sandoval, 2001, σ. 5) παρουσίασε μία διαφορετική προσέγγιση και αναφέρθηκε συγκεκριμένα σε κοινωνικά, ενδοψυχικά και σωματικά συστατικά στοιχεία της κρίσης. Τα κοινωνικά συστατικά στοιχεία της κρίσης περιλαμβάνουν οποιεσδήποτε αλλαγές ρόλου ή άλλες αλλαγές στη διαπροσωπική συμπεριφορά που εμφανίζεται κατά τη διάρκεια μιας κρίσης, οι ενδοψυχικοί παράγοντες της κρίσης τονίζουν τις αλλαγές στις συνειδητές και ασυνειδητές διαδικασίες που συμβαίνουν κατά την κρίση, ενώ τα σωματικά συστατικά

στοιχεία της κρίσης, αναφέρονται στις ασθένειες που προκαλούνται στο σώμα εξαιτίας της κρίσης.

1.1.5. Κρίσεις στο χώρο της εκπαίδευσης

Στις μέρες μας οι κρίσεις στις σχολικές μονάδες είναι ένα φαινόμενο ιδιαίτερα συνηθισμένο, το οποίο, όμως, απειλεί την ασφάλεια και τη σταθερότητα της σχολικής κοινότητας. Το περιβάλλον εργασίας του σχολείου περιλαμβάνει παράγοντες (φυσικούς, κοινωνικούς, ψυχολογικούς) οι οποίοι καθιστούν τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές ευάλωτους και έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην υγεία τους. Εξαιτίας διάφορων φυσικών φαινομένων όπως ισχυρών ανέμων, σεισμού, καταιγίδας και φωτιάς, οι κτιριακές εγκαταστάσεις των σχολείων μπορεί να οδηγήσουν στην πρόκληση ατυχημάτων. Βέβαια και οι αυλές των σχολείων δεν αποτελούν εξαίρεση σε ότι αφορά τα ατυχήματα, αφού εξαιτίας της κακής διαμόρφωσης των χώρων και της μορφολογίας του εδάφους (ακατάλληλα δάπεδα από τσιμέντο, άσφαλτο) τα περιστατικά ατυχημάτων είναι αρκετά (π.χ. κατάγματα, αιμορραγίες). Αξιοσημείωτο είναι ότι το 65% των ατυχημάτων εντός του σχολικού χώρου συμβαίνει στην αυλή του σχολείου (Παπαδόπουλος, 2015, σ. 104) Το ίδιο ισχύει και για το εσωτερικό των σχολικών κτιρίων όπου στις αίθουσες, στους διαδρόμους και στις σκάλες εξαιτίας ακατάλληλων υποδομών (σπασμένα θρανία, απουσία κιγκλιδωμάτων, ολισθηρότητα δαπέδου) μαθητές, αλλά και εκπαιδευτικοί συχνά βιώνουν ατυχήματα (Μπουλούτζα, 2006).

Συγκεκριμένα, έλεγχος που έγινε το 2008 σε 49 σχολικά συγκροτήματα εντόπισε απογοητευτικά υψηλά ποσοστά επικίνδυνων καταστάσεων, όπως απουσία θυρών πυροπροστασίας, κατεστραμμένες πρίζες, επικίνδυνες μπασκέτες, αίθουσες πολλαπλών χρήσεων χωρίς ασφάλεια, τα οποία μπορούν να προκαλέσουν ατυχήματα (Παπαδόπουλος, 2015, σ. 24). Σε εκτεταμένη καταγραφή που πραγματοποιήθηκε την περίοδο 1992 έως 1995 σε 32 σχολεία από τέσσερις διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας διαπιστώθηκε ότι τα περισσότερα σχολικά κτίρια παρουσιάζουν σοβαρές ελλείψεις σε θέματα ασφάλειας σε όλους τους τομείς όπως στην κυκλοφοριακή ασφάλεια, στην πυρασφάλεια, στους χώρους άθλησης και διαλείμματος, στο ηλεκτρικό σύστημα (Παπαδόπουλος, 2002). Μέσα από μία ακόμα καταγραφή του έτους 1992 σε ότι αφορά χώρους ατυχημάτων διαπιστώθηκε ότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό ατυχημάτων σε παιδιά ηλικίας 5 - 14 ετών συμβαίνει σε εκπαιδευτικούς χώρους

(Παπαδόπουλος, 2002). Επομένως γίνεται κατανοητό ότι «το σχολικό περιβάλλον όχι μόνο δεν είναι απαλλαγμένο από κινδύνους για ατυχήματα, αλλά συχνά αποτελεί πηγή δημιουργίας τέτοιων κινδύνων, λόγω της μικρής έμφασης που έχει δοθεί στη διαμόρφωση των χώρων και της υλικοτεχνικής υποδομής, ώστε να είναι ασφαλές για τους μαθητές και τους εργαζόμενους στο σχολείο» (Γκούβρα, Κυρίδης, Μαυρικάκη, 2005, σ. 320).

Όλα αυτά, λοιπόν, τα συνήθη ατυχήματα στο χώρο εργασίας του σχολείου προκαλούν κρίσεις σε μαθητές και εκπαιδευτικούς. Η κρίση έχει σαν αποτέλεσμα την ψυχική αναστάτωση των παιδιών, η οποία επηρεάζει και την ικανότητα μάθησης (Κουτούζης, 1999/2008· Σαΐτη & Σαΐτης, 2012, σ. 321). Τα παιδιά στην κρίση λειτουργούν με μειωμένες δυνατότητες σε ό,τι αφορά τις καθημερινές τους δραστηριότητες. Μαθητές τους οποίους δάσκαλοι και συμμαθητές τους έχουν δει να συμπεριφέρονται φυσιολογικά και αποτελεσματικά, ξαφνικά αποδιοργανώνονται, γίνονται καταθλιπτικοί, υπερενεργητικοί, ταρασσονται ή βρίσκονται σε κατάσταση υστερίας (Ρυνοος, 1994, όπως αναφ. στο Sandoval, 2001, σ. 3). Βέβαια, στην περίπτωση μίας κρίσης τα άτομα «τα οποία αισθάνονται αδύναμα να αντεπεξέλθουν» μπορεί να είναι εκτός από τους μαθητές και το προσωπικό του σχολείου, με αποτέλεσμα να υπάρχει μία δυσκολία διαχωρισμού ανάμεσα σε αυτούς που παρέχουν βοήθεια και στα θύματα (Cornell & Sheras, 1998, σ. 306). Πολύ συχνά αυτό γίνεται αντιληπτό σε ακόμα μεγαλύτερο βαθμό εξαιτίας της βίαιης συμπεριφοράς που βιώνουν ορισμένες φορές μαθητές και εκπαιδευτικοί. Η συμπεριφορά αυτή συνήθως εκδηλώνεται από τους μαθητές με θύματα τους συμμαθητές τους, τους εκπαιδευτικούς και συχνά τα ίδια τα σχολικά κτίρια (Χηνάς & Χρυσάφιδης, 2000, σ. 6). Παρατηρούνται, βέβαια, και συγκρούσεις στα πλαίσια του σχολείου οι οποίες μπορεί να είναι *διαπροσωπικές* (μεταξύ εκπαιδευτικών), *διομαδικές* (μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών), και *μεταξύ ατόμων και ομάδων* (ενός εκπαιδευτικού και του συλλόγου διδασκόντων) (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008, σ. 320).

Είναι γεγονός, ότι τα βίαια περιστατικά στα σχολεία δεν είναι συνηθισμένα, ωστόσο η βία στο ελληνικό σχολείο δεν πρέπει να θεωρείται ως μία ασήμαντη κατάσταση. Ιδιαίτερα ο σχολικός εκφοβισμός ή θυματοποίηση (bullying) είναι από τις πιο συνηθισμένες μορφές εκδήλωσης βίαιης συμπεριφοράς στα σχολεία. Ο σχολικός εκφοβισμός είναι μία μορφή επιθετικής συμπεριφοράς κατά την οποία ένας ή περισσότεροι μαθητές, σωματικά, ψυχολογικά ή σεξουαλικά παρενοχλούν κάποιο συμμαθητή τους επανειλημμένα για μεγάλο χρονικό διάστημα (Heath & Sheen, 2005,

σ. 6). Η θυματοποίηση ή η ταπείνωση του άλλου αποτελούν μερικές φορές τα μέσα που έχουν οι μαθητές, για να αναπληρώσουν την αυτοεκτίμησή τους και να αποκτήσουν κύρος μεταξύ των συνομηλίκων (Χηνάς & Χρυσοφίδης, 2000, σ. 6). Άξιο αναφοράς είναι το γεγονός ότι πολλοί μαθητές που έχουν βιώσει εκφοβισμό ή παρενόχληση στη συνέχεια εκφοβίζουν οι ίδιοι άλλους συμμαθητές τους. Ο εκφοβισμός, που συχνά αμελείται από το προσωπικό του σχολείου, μπορεί να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τα σχολεία και συγκεκριμένα τη σχολική φοίτηση, το σχολικό κλίμα, την αντίληψη της ασφάλειας και να οδηγήσει τα θύματα σε απόσυρση ή αντίποινα (Brock κ.ά., 2005, σ. 311). Βέβαια το προσωπικό του σχολείου, οι μαθητές και οι γονείς πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα προειδοποιητικά σημάδια δυνάμει βίαιων μαθητών, τα οποία είναι επιθυμητό να χρησιμοποιούνται μόνο για να εντοπίζουν μαθητές που μπορεί να χρειάζονται επιπλέον αξιολόγηση, για να γίνει η εκτίμηση του κινδύνου και η καθοδήγηση των παρεμβάσεων (Brock κ.ά., 2005, σ. 294 - 295). Πάντως σε εκείνα τα σχολεία στα οποία επικρατεί θετικό κλίμα εμφανίζονται λιγότερα περιστατικά βίας ή βίαιης συμπεριφοράς (Espelage, 2011, όπως αναφ. στο Lunenburg, 2010, σ. 3), αλλά και εκείνα που διατηρούν σταθερό τον αριθμό των μαθητών για τον οποίο σχεδιάστηκαν, συνήθως έχουν λιγότερα περιστατικά συμπεριφοράς και προβλήματα (Reeves, 2010, όπως αναφ. στο Lunenburg, 2010, σ. 3) . Επισημαίνεται ότι το κλίμα της τάξης περιλαμβάνει εκτός από το κοινωνικό περιβάλλον, τις κοινωνικές σχέσεις, την κουλτούρα που διαμορφώνεται από τις διάφορες πεποιθήσεις και το φυσικό περιβάλλον, αλλά και τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό της τάξης (Collie, κ.ά., 2012 όπως αναφ. στο Ιορδανίδης & Σωτηρίου, 2015, σ. 119).

Ακόμα ένα κρίσιμο περιστατικό που συχνά αντιμετωπίζουν τα σχολεία είναι αυτό του θανάτου κάποιου μαθητή ή συνόλου μαθητών. Ειδικότερα θλιβερά δυστυχήματα έχουν λάβει χώρα στην Ελλάδα και συγκεκριμένα τα σοβαρά ατυχήματα με μαθητές στην κοιλάδα των Τεμπών και στο Ασπρονέρι Φθιώτιδας, όπου υπήρξαν νεκροί μαθητές. Αυτά είναι γεγονότα τα οποία δεν συνέβησαν μέσα στο χώρο του σχολείου, αλλά συνδέονται άμεσα και επηρεάζουν τη σχολική κοινότητα. Σε τέτοιες περιπτώσεις μαθητές, εκπαιδευτικοί, αλλά και γονείς βιώνουν τις άμεσες καθώς και τις μακροπρόθεσμες επιπτώσεις ενός θανάτου όπως είναι η σύγχυση, ο θυμός, ο φόβος, η ενοχή και πρέπει να κατορθώσουν να τις αντιμετωπίσουν (Thompson, 1990, σ. 54). Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο με προσεκτική και αποτελεσματική διαχείριση και παρακολούθησή τους, ακόμα και για μεγάλα χρονικά διαστήματα από ειδικευμένο

προσωπικό ώστε να συνεχίσουν απρόσκοπτα τη ζωή τους, χωρίς την εμφάνιση μετατραυματικών συμπτωμάτων.

Επομένως, με δεδομένο ότι το σχολείο οφείλει να προετοιμάζει τους μαθητές γνωστικά, αλλά και συναισθηματικά, προκειμένου να ανταποκριθούν θετικά στις προκλήσεις της ζωής (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012, σ. 321), οι σχολικοί ψυχολόγοι και το υπόλοιπο βοηθητικό προσωπικό πρέπει να είναι σε θέση να υποστηρίξουν τους δασκάλους, τους γονείς και τα παιδιά κατά τη διάρκεια περιόδων κρίσης, αλλά να είναι και προετοιμασμένοι καθώς και προνοητικοί ώστε να ενεργήσουν κατάλληλα σχετικά με τις κρίσεις που εμφανίζονται στις ζωές των παιδιών (Sandoval, 2001, σ. 3). Εξίσου σημαντική είναι και η αρωγή του διευθυντή και των εκπαιδευτικών οι οποίοι πρέπει να έχουν αναπτύξει μεθόδους διαχείρισης κρίσιμων περιστατικών και να είναι σε θέση να τις εφαρμόσουν έγκαιρα σε στιγμές κρίσεων.

1.2.Κεφάλαιο 2. Διαχείριση κρίσεων

1.2.1. Οι πρωτοπόροι της διαχείρισης κρίσεων

Αρχικά οι πρώτες μελέτες παρέμβασης στην κρίση αποδίδονται στον Erich Lindemann (1944), ο οποίος εργάστηκε πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα μετά την πυρκαγιά του Coconut Grove, που συνέβη στη Βοστώνη στα τέλη του 1930 και οδήγησε σε πολλές ανθρώπινες απώλειες, αλλά και τραυματισμούς όπως σοβαρά εγκαύματα (Brock κ.ά., 2005, σ. 14· Sandoval, 2001, σ. 3). Για πρώτη φορά ένας κοινωνικός επιστήμονας πραγματοποίησε εκτεταμένες παρατηρήσεις σε ότι αφορά τις αντιδράσεις των θυμάτων και των οικογενειών τους σχετικά με το πένθος. Μάλιστα η μελέτη αυτή αποτέλεσε τη βάση για την κατανόηση των κρίσεων και της διαχείρισης αυτών καθώς και της αντίδρασης σε τραυματικά γεγονότα. (Brock κ.α., 2005, σ. 14· Sandoval, 2001, σ. 4). Ένας ακόμη επιστήμονας που συνέβαλε στη διαχείριση κρίσεων ήταν ο Erikson (1962) με τη δημοσίευση το 1950 του έργου του «Childhood and Society» (Sandoval, 2001, σ. 4). Η θεωρία του Erikson αναφέρεται σε συγκεκριμένες κρίσεις που χαρακτηρίζουν κάθε αναπτυξιακό στάδιο της ζωής. Η συμβολή του έγκειται στην οριοθέτηση της κρίσης ως ένα αναπτυξιακό φαινόμενο και στο γεγονός ότι η παρέμβαση, που έχει σαν αποτέλεσμα την ισορροπημένη αντίδραση τη στιγμή της κρίσης, θα μπορούσε να προλάβει μακροχρόνια προβλήματα στην συναισθηματική

ανάπτυξη και εξέλιξη (Sandoval, 2001, σ. 4). Πρωτοπόρος αναφορικά με τη διαχείριση κρίσεων ήταν και ο Gerald Caplan (1961, 1964) ο οποίος με τις διαπιστώσεις του για την αρχική πρόληψη των συναισθηματικών αναταραχών συνέβαλε στη δημιουργία ενός νέου τομέα της προληπτικής ψυχιατρικής (Sandoval, 2001, σ. 4). Οι ιδέες του αποτέλεσαν ισχυρή επιρροή για τα κέντρα διαχείρισης κρίσεων της εποχής του. Μάλιστα ο ίδιος υποστήριξε ότι οι κρίσεις προκαλούνται και από εξελικτικές μεταβατικές περιόδους, αφού πολλές φορές το άτομο αδυνατεί να διαχειριστεί τη μετάβαση από τη μία φάση εξέλιξης στην άλλη. Το γεγονός αυτό μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη της ψυχοπαθολογίας, η οποία απορρέει και από την αποτυχία αντιμετώπισης της κρίσης κατά τρόπο υγιή (Brock κ.ά., 2005, σ. 21).

1.2.2. Προετοιμασία για τη διαχείριση κρίσεων στο σχολείο - ανάγκη ετοιμότητας και πρόληψης

Λαμβάνοντας υπόψη την προαναφερθείσα κατάσταση στις σχολικές μονάδες, στις οποίες προκαλούνται συχνά πολλά ατυχήματα εξαιτίας πυρκαγιών, πλημμύρας, σεισμού, αλλά συμβαίνουν και περιστατικά θανάτων μαθητών καθώς και βίαιες συμπεριφορές μεταξύ μαθητών με τη μορφή του σχολικού εκφοβισμού, κρίνεται επιτακτική η αποτελεσματική αντιμετώπιση όλων αυτών των κρίσιμων περιστατικών από την πλευρά του σχολείου. Οι σχολικές μονάδες, επομένως, χρειάζεται να αναπτύξουν ένα συντονισμένο και συστηματικό σχέδιο διαχείρισης κρίσεων πριν συμβούν οι συγκεκριμένες κρίσεις (Schonfeld & Kline, 1994, όπως αναφ. στο Center for Mental Health in Schools at UCLA, 2008, σ. 15). Επισημαίνεται, βέβαια, ότι η επιδέξια και σωστή διαχείριση κρίσεων είναι σημαντική όχι μόνο για την αντιμετώπιση κινδύνων της υπάρχουσας κατάστασης, αλλά για να προετοιμάσει τη μέθοδο για μία αμεσότερη αποκατάσταση και να συμβάλει στην επαναφορά του οργανισμού στην ομαλότητα (Cornell & Sheras, 1998, σ. 305). Με δεδομένο, μάλιστα, ότι το σχολείο δεν αποτελεί ένα ιδιαίτερα ασφαλές περιβάλλον, κρίνεται απαραίτητη η διερεύνηση του βαθμού ετοιμότητας των σχολείων στην κρίση.

Οι κρίσεις πάντα διακόπτουν τη φυσιολογική ροή της σχολικής ζωής. Επειδή, όμως, πολλά σχολεία δεν χρησιμοποιούν μεθόδους πρόληψης, το σχολικό προσωπικό διαχειρίζεται τις κρίσεις τη στιγμή που προκύπτουν, λαμβάνοντας αποφάσεις χωρίς τη συμβολή ενός περιεκτικού σχεδίου δράσης (Kline κ.ά., 1995, σ. 245). Χωρίς την ύπαρξη ενός σωστού σχεδίου το οποίο να περιλαμβάνει προκαθορισμένους ρόλους, το

πιθανότερο είναι το προσωπικό να αντιμετωπίζει τις κρίσεις ανενεργά. Γι' αυτό το λόγο είναι αναγκαία η ανάπτυξη και η εφαρμογή ενός ολοκληρωμένου σχεδίου διαχείρισης κρίσης, το οποίο να διαχειρίζεται πιθανά προβλήματα και να προσφέρει μηχανισμούς επίλυσης (Kline κ.ά., 1995, σ. 245). Ο Mitroff (2001, σ. 5) σημειώνει ότι «παρόλο που οι κρίσεις δεν μπορούν να προβλεφθούν, πόσο μάλλον να προληφθούν, εντούτοις υπάρχει η δυνατότητα να αντιμετωπιστούν ακόμα πιο αποτελεσματικά αν κατανοήσουμε και κάνουμε τα μέγιστα από αυτά που είναι ανθρωπίνως δυνατό» (Smith & Kline, 2010, σ. 63). Κάθε σχολικός οργανισμός οφείλει να βρίσκεται σε ετοιμότητα με σκοπό την ελαχιστοποίηση των διάφορων κινδύνων που μπορούν να πλήξουν τα μέλη του. Η ετοιμότητα αυτή συμβάλλει στην επιτυχή αντιμετώπιση της κρίσης, ενώ συγχρόνως διατηρεί υψηλό το ηθικό μαθητών, εκπαιδευτικών και προσωπικού και το θετικό για μάθηση κλίμα (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012, σ. 331). Προς την κατεύθυνση της ετοιμότητας επικεντρώνεται η πρόληψη, αλλά και η επαρκής αντιμετώπιση κρίσιμων περιστατικών.

Η σημασία της πρόληψης είναι ένα καίριο ζήτημα το οποίο χρήζει διερεύνησης αν μάλιστα αναλογιστεί κανείς ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κυριαρχεί η λογική του «δεν πρόκειται να συμβεί σε εμάς». Ωστόσο πολλές φορές το απίθανο σενάριο γίνεται πιθανό και αυτό έχει αποδειχθεί αρκετές φορές σε περιπτώσεις ατυχημάτων στο σχολικό χώρο (π.χ. πτώσεις παιδιών εξαιτίας ολισθηρότητας του δαπέδου, συμπλοκή μαθητών, πτώση κλαδιών δέντρου σε μαθητή εξαιτίας ανέμου). Άλλωστε οι περισσότερες κρίσεις αφήνουν ίχνη απειλητικών σημάτων, τα οποία πολλές φορές οι οργανισμοί όπως το σχολείο, αγνοούν. Η δυσκολία έγκειται στον εντοπισμό αυτών των σημάτων, μία διαδικασία που κρίνεται ιδιαίτερα δύσκολη με βάση το γεγονός ότι οι διάφοροι οργανισμοί δέχονται ένα καταιγισμό πληροφοριών και η πρόκληση για αυτούς είναι να μάθουν να διαχωρίζουν τα σήματα μίας κρίσης από τις συνηθισμένες καθημερινές πληροφορίες (Pearson & Mitroff, 1993, σ. 52). Φυσικά ένα καλό σύστημα αντιμετώπισης κρίσεων δεν είναι μόνο δυναμικό, αλλά και προσανατολισμένο στην πρόληψη (Lichtenstein, 1994, σ. 82). Η προώθηση της ασφάλειας στα σχολεία συμπληρώνει τον προγραμματισμό για την κρίση. Έτσι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί σκεπτόμενοι κρίσιμα γεγονότα μπορούν να προτείνουν προληπτικές ενέργειες όπως την εξάλειψη περιβαλλοντικών κινδύνων, ή επικίνδυνων συμπεριφορών. Δεν πρέπει, βέβαια, σε ότι αφορά την αντιμετώπιση κρίσεων, να παραλείπεται το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί έχοντας καλλιεργήσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης με τους μαθητές, μπορούν σε περιπτώσεις κρίσεων να αποτελέσουν

σημαντικό στήριγμα για τα παιδιά, τα οποία εμφανίζουν ποικίλες αντιδράσεις και βιώνουν ανάμεικτα συναισθήματα. Επομένως, ο αντίκτυπος στην ψυχοσύνθεση των παιδιών θα είναι όσο το δυνατόν μικρότερος και τυχόν παρερμηνείες που μπορούν να περιπλέξουν τις ήδη επιβαρυνμένες καταστάσεις δεν θα υφίστανται. Η σημασία, τέλος, της ετοιμότητας για τη διαχείριση κρίσεων στα σχολεία δεν μπορεί να υποτιμηθεί. Αν και είναι αδύνατο να προετοιμαστούν για όλους τους κινδύνους, τα μέτρα που λαμβάνονται για την αντιμετώπιση των κρίσεων τοποθετούν τα σχολεία στην καλύτερη δυνατή θέση, ώστε να ανταποκριθούν σε τραυματικές συνθήκες (Sandoval, 2001, σ. 25). Στη χώρα μας, ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί ότι τα μοναδικά ίσως σχέδια πρόληψης και αντιμετώπισης κρίσεων στις σχολικές μονάδες αναφέρονται μόνο στην αντιμετώπιση των σεισμών και είναι το Γενικό Σχέδιο «Ξενοκράτης» «Προστατευθείτε από τους Σεισμούς» όπως συντάχθηκε από τη Γ.Γ.Π.Π. με την Υ.Α. 1299/2003 (ΦΕΚ 423 Β΄/10-4-2003), όπως και το «Σχέδιο Μνημονίου Ενεργειών για τη Διαχείριση του Σεισμικού Κινδύνου σε Σχολική Μονάδα» του Ο.Α.Σ.Π (Ο.Α.Σ.Π. 2015). Επίσης, το Υπουργείο Παιδείας φαίνεται να δίνει ιδιαίτερη έμφαση μόνο στην αντιμετώπιση του σεισμού με την παροχή οδηγιών για «μέτρα αυτοπροστασίας σε περιπτώσεις σεισμών στο σχολείο», κάνοντας «παρακλήση στους διευθυντές των σχολείων για δημιουργία σχεδίου έκτακτης ανάγκης λόγω σεισμού» και καλώντας τους για «πραγματοποίηση άσκησης ετοιμότητας στην αρχή της σχολικής χρονιάς» (Σαΐτη & Σαΐτης 2012, σ. 338). Η διαχείριση και αντιμετώπιση άλλων σοβαρών περιστατικών όπως πλημμύρας ή πυρκαγιάς και άλλων κρίσεων τίθεται σε δεύτερη μοίρα και αγνοείται.

Συνοψίζοντας, για την προετοιμασία του σχολείου σε περιπτώσεις διαχείρισης κρίσεων, απαραίτητη είναι η ανάπτυξη ενός σχεδίου διαχείρισης κρίσεων, η συγκρότηση ομάδων αντιμετώπισης κρίσιμων περιστατικών σε επίπεδο σχολείου ή σχολικής περιφέρειας, αλλά και η διασφάλιση των δομών αυτών μέσα από την ύπαρξη ενιαίας πολιτικής (Χατζηχρήστου, 2011, σ. 357).

1.2.3. Μοντέλα διαχείρισης κρίσεων

Έπειτα από εκτεταμένη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας εντοπίστηκαν αρκετά μοντέλα, τα οποία έχουν προτείνει συγγραφείς κατά καιρούς, με απώτερο στόχο την ετοιμότητα σε περιπτώσεις διαχείρισης κρίσεων, και την αντιμετώπιση κρίσιμων περιστατικών.

Από τα πιο πρώιμα παραδείγματα ενός αποτελεσματικού μοντέλου ετοιμότητας σε περιπτώσεις διαχείρισης κρίσεων είναι αυτό το οποίο ανέπτυξε ο Avigdor Klingman (1996). Ο Klingman παραθέτει ένα πολύπλευρο μοντέλο τεσσάρων φάσεων (Pagliocca & Nickerson, 2001, σ. 374 - 375). Στη φάση πριν την καταστροφή (predisaster phase), δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην αναμονή του γεγονότος, ενώ συγχρόνως η φάση αυτή περιλαμβάνει την ανάπτυξη σχεδίων επέμβασης, την εύρεση και εκπαίδευση αυτών που θα συμβάλουν στην αντιμετώπιση της κρίσης και την προετοιμασία των διαδικασιών δράσης. Επόμενη είναι η φάση του αντίκτυπου (impact phase) , η οποία επικεντρώνεται στην οργάνωση και παρέμβαση κατά τη διάρκεια των αρχικών σταδίων της καταστροφής, περιλαμβάνοντας συντονισμό των υπηρεσιών, συζητήσεις για την ψυχική υγεία ανάμεσα στους διαχειριστές του σχολείου και το προσωπικό παροχής υπηρεσιών, αρχική παρέμβαση μέσα στην αίθουσα και παροχή διαχείρισης της κρίσης σε εκείνους που υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να εμφανίσουν ψυχολογικά τραύματα. Στη βραχυπρόθεσμη φάση προσαρμογής (short – term adaptation phase) δίνεται σημασία στο ίδιο το τραυματικό γεγονός, βοηθώντας άτομα, ομάδες και οικογένειες να ανταποκριθούν στις επιπτώσεις του. Στην τελική φάση που ο Klingman αναφέρει ως μακροπρόθεσμη φάση προσαρμογής (long – term adaptation phase) συνήθως παρέχεται ατομική, ομαδική και οικογενειακή θεραπεία, με την προσδοκία ότι τα παιδιά θα διατηρήσουν το ρόλο του μαθητή. Η πρόληψη για τυχόν υποτροπή και η επανένταξη των μαθητών στη σχολική κοινότητα και στις συνήθειές τους αποτελούν χαρακτηριστικές στρατηγικές αυτής της φάσης (Klingman, 1996, όπως αναφ. στο Pagliocca & Nickerson, 2001, σ. 374 - 375).

Ένα ακόμα μοντέλο διαχείρισης κρίσεων είναι αυτό του Caplan (1964). Ειδικότερα το τριμερές αυτό εννοιολογικό μοντέλο, όπως ονομάζεται, αποτελείται από τρία επίπεδα πρόληψης, το πρωτογενές (primary level), το δευτερογενές (secondary level), και το τριτογενές επίπεδο (tertiary level) (Klingman, 1988, σ. 206). Η πρωτογενής πρόληψη διεξάγεται όταν υφίσταται μία αγχωτική κατάσταση, η οποία προσανατολίζεται στο γενικότερο πληθυσμό, ο οποίος βιώνει την έλλειψη προσαρμοστικότητας προκειμένου να αντιδράσει στα ενδεχόμενα επιβλαβή αποτελέσματα. Η δευτερογενής πρόληψη, είναι μία επέμβαση που βασίζεται στη θεραπεία με σκοπό να προλάβει τις αρχικές περιπτώσεις έλλειψης προσαρμοστικότητας από το να επιδεινωθούν, στοχεύει στον εντοπισμό και την επίλυση των κρίσεων στο πιο πρώιμο στάδιο της έλλειψης προσαρμοστικότητας. Η τριτογενής πρόληψη είναι η παρέμβαση που διεξάγεται μετά από το σημείο εκτόνωσης της κρίσης έτσι ώστε να

ελαχιστοποιηθούν οι υπόλοιπες επιδράσεις και να αποτραπεί η υποτροπή, μέσα από τη σταθεροποίηση εκείνων που δυσκολεύονται να λάβουν συμβουλές και οι οποίοι επιστρέφουν πλέον στις συνηθισμένες δραστηριότητές τους (Klingman, 1986b, όπως αναφ. στο Klingman, 1988, σ. 206).

Βέβαια, όπως αναφέρει ο Klingman (1986b, σ. 69· 1988, σ. 207) αυτό το τριμερές μοντέλο πρόληψης για να μπορεί να εφαρμοστεί σε μία σχολική κρίση και επομένως στο εκπαιδευτικό σύστημα, έπρεπε να αναδιαμορφωθεί και έτσι ανέπτυξε πέντε επίπεδα αντί για τρία που είχε ορίσει αρχικά. Έτσι σύμφωνα με μία διατύπωση του Klingman (1986b, σ. 69 - 71) το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει, α) τη βελτιστοποίηση (wellness optimization), β) την προληπτική καθοδήγηση (anticipatory guidance), γ) την πρωτοβάθμια πρόληψη (primary prevention), δ) τη δευτεροβάθμια πρόληψη (secondary prevention) και ε) την τριτοβάθμια πρόληψη (tertiary prevention). Σύμφωνα με τη νεότερη αναδιαμόρφωση του τριμερούς μοντέλου ο Klingman (1988, σ. 207 - 213) παρουσίασε πέντε στάδια διαχείρισης μιας κρίσης, α) την προληπτική παρέμβαση (anticipatory), β) την αρχική παρέμβαση (primary), γ) την πρώιμη δευτερογενή παρέμβαση (early secondary), δ) τη δευτερογενή παρέμβαση (secondary) και ε) την τριτογενή παρέμβαση (tertiary). Το μοντέλο διαχείρισης κρίσεων (NOVA) όπως διαμορφώθηκε από το Διεθνή Οργανισμό Υποστήριξης Θυμάτων (National Organization for Victim Assistance – NOVA) είναι εξίσου σημαντικό. Το μοντέλο αυτό δίνει έμφαση σε τέσσερις φάσεις, οι οποίες είναι η φυσική προστασία και ασφάλεια, η διαχείριση κρίσεων, η μετατραυματική παροχή συμβουλών, και η ανάπτυξη και επιβίωση μετά από το κρίσιμο γεγονός (Young, 1998, όπως αναφ. στο Jimerson, Brock & Pletcher, 2005, σ. 282). Ακόμη το μοντέλο διαχείρισης κρίσεων για τις σχολικές μονάδες «PREPaRE» το οποίο είναι ένα «διαδοχικό ιεραρχικό μοντέλο» αποτελείται από τα ακόλουθα στοιχεία: «α) την πρόληψη και ετοιμότητα της κρίσης, β) την επαναβεβαίωση τόσο της αντικειμενικής και φυσικής ασφάλειας όσο και των αντιλήψεων των μαθητών για την ασφάλεια, γ) την αξιολόγηση του κινδύνου ψυχολογικού τραύματος, ώστε να εντοπιστεί η ανάγκη παρέμβασης σε κρίσεις ψυχικής υγείας, δ) τη μέριμνα για επέμβαση στην κρίση και αντίδραση στις ανάγκες ψυχικής υγείας και ε) την εξέταση της αποτελεσματικότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών αντίδρασης στην κρίση, των στρατηγικών πρόληψης και των ενεργειών ετοιμότητας (Brock & Jimerson, in press, 2015, σ. 2, 5)

Σε ότι αφορά τις σχολικές μονάδες κατά τον Poland (1994, όπως αναφ. στο Knox & Roberts, 2005, σ. 94 - 95), η οργάνωση των μοντέλων διαχείρισης κρίσεων διακρίνεται σε τρία επίπεδα:

- Την πρωτογενή πρόληψη, η οποία περιλαμβάνει δραστηριότητες όπως διευθέτηση συγκρούσεων, ασφάλεια σχετική με την οπλοφορία, μαθήματα ασφαλούς οδήγησης, προγράμματα συνειδητοποίησης για το αλκοόλ και τα ναρκωτικά, πόρους για την ανατροφή των παιδιών, καθώς και προγράμματα πρόληψης αυτοκτονιών.
- Τη δευτερογενή πρόληψη, που περιλαμβάνει τα βήματα στον απόηχο της κρίσης, με σκοπό να μειωθούν οι επιπτώσεις της και να αποτραπεί η κλιμάκωση της κατάστασης, ενώ συγχρόνως ασχολείται με την καθοδήγηση των μαθητών σε ασφαλές μέρος, την άμεση αντιμετώπιση της κρίσης έτσι ώστε να καλυφθούν οι συναισθηματικές και φυσικές ανάγκες ασφάλειας όσων εμπλέκονται, την ενημέρωση των γονέων και την αντίδραση των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης.
- Την τριτογενή πρόληψη, η οποία σχετίζεται με τη μακροπρόθεσμη παροχή συμβουλών και βοήθειας.

Οι Newgass and Schonfeld (2000 όπως αναφ. στο Knox & Roberts, 2005, σ. 95) προτείνουν ένα ιεραρχικό μοντέλο το οποίο συνθέτουν:

- Οι περιφερειακές ομάδες, που αποτελούνται από μία διεπιστημονική ομάδα με αντιπροσώπους από το σχολείο, τη διοίκηση, το προσωπικό ψυχικής υγείας, την αστυνομία, το ακαδημαϊκό προσωπικό και το προσωπικό κοινωνικών υπηρεσιών, η οποία πραγματοποιεί συναντήσεις κάθε τρίμηνο για να αναθεωρήσει τα προγράμματα, τα πρωτόκολλα, και τις πολιτικές, για να παρέχει υποστήριξη και κατάρτιση στις περιφερειακές ομάδες και να ενεργεί ως γραφείο συγκέντρωσης πληροφοριών. Μάλιστα σύμφωνα με τους Kline κ.ά. (1995, σ. 246) ο περιφερειακός προγραμματισμός επιτρέπει την ανταλλαγή εμπειρίας και πόρων στα όρια της σχολικής περιφέρειας, ενώ συμβάλει καθοριστικά σε μεγάλες κρίσεις, όπως σε περίπτωση τυφώνα.
- Οι ομάδες στα πλαίσια της διεύθυνσης εκπαίδευσης, που παρέχουν εποπτεία αναφορικά με την αντιμετώπιση των κρίσεων του σχολικού συστήματος και περιλαμβάνουν τους διευθυντές των κεντρικών γραφείων και το προσωπικό ψυχικής υγείας, επιβλέπουν τις πολιτικές και τις διαδικασίες της διεύθυνσης, την κατανομή των πόρων, την κατάρτιση και επιτήρηση του προσωπικού και την

τεχνική βοήθεια στις σχολικές μονάδες της διεύθυνσης τη στιγμή της κρίσης. Οι ομάδες αυτού του επιπέδου γενικότερα διασφαλίζουν ότι τα σχέδια διαχείρισης κρίσεων μεμονωμένων σχολείων συμμορφώνονται με τις υπάρχουσες πολιτικές της διεύθυνσης και ότι οι πόροι για την ψυχική υγεία των μαθητών και του προσωπικού είναι επαρκείς σε περιπτώσεις κρίσεων (Kline κ. ά., 1995, σ. 246). Η τεχνογνωσία, επιπλέον, αυτής της ομάδας είναι σαφώς ανωτέρω επιπέδου συγκριτικά με αυτή της ομάδας του σχολείου, η οποία προκύπτει μέσα από πιο εξειδικευμένες γνώσεις, που κατέχουν τα μέλη της και από μεγαλύτερη εμπειρία διαχείρισης κρίσεων (Kline, κ.ά., 1995).

- Οι ομάδες σε επίπεδο σχολικής μονάδας, οι οποίες αποτελούνται από τους διευθυντές των σχολείων, το σχολικό νοσοκόμο, τους κοινωνικούς λειτουργούς, τους σχολικούς συμβούλους, το προσωπικό υποστήριξης και τους εκπαιδευτικούς, παρέχουν άμεση αντιμετώπιση της κρίσης, αλλά και συμβουλευτικές υπηρεσίες. Άλλωστε το ίδιο το προσωπικό που δραστηριοποιείται μέσα στο σχολείο γνωρίζει καλύτερα από οποιονδήποτε τις ανάγκες των μαθητών και επομένως η υποστήριξη και η βοήθεια που παρέχει σε αυτούς σε περιόδους κρίσεων, θέτει τις βάσεις ενός αποτελεσματικού σχεδίου διαχείρισης κρίσεων.

Το πλεονέκτημα, βέβαια, σε ότι αφορά το συνδυασμό των τριών αυτών επιπέδων, εντοπίζεται στο γεγονός ότι παρέχει τη δυνατότητα να εξεταστούν διαφορετικά είδη κρίσεων, όπως περιστατικά που αφορούν μία σχολική κοινότητα, αλλά και κρίσιμα γεγονότα που έχουν άμεση σχέση με περισσότερες από μία σχολικές μονάδες σε μία περιοχή ή ολόκληρη κοινότητα (Knox & Roberts, 2005, σ. 95). Επίσης, πρέπει να τονιστεί ότι σε περιπτώσεις σοβαρών περιστατικών όπου υπάρχει αδυναμία λειτουργίας της ομάδας της σχολικής μονάδας (π.χ. θάνατος εκπαιδευτικών σε δυστύχημα), η ομάδα σε επίπεδο διεύθυνσης εκπαίδευσης, αλλά και η περιφερειακή ομάδα αναλαμβάνουν δράση με σκοπό να αναπληρώσουν το κενό των μελών της ομάδας του σχολείου και να πραγματοποιηθεί απρόσκοπτα η αντιμετώπιση της κρίσης.

Αλλά και ορισμένοι ακόμα ερευνητές επιχειρήσαν να διαμορφώσουν τα επίπεδα αντιμετώπισης των κρίσεων. Σύμφωνα με το μοντέλο «κύκλος ζωής της κρίσης» του Fink (1986, σ. 20 - 28) η κρίση διέρχεται από τέσσερα στάδια: α) το πρόδρομο στάδιο (prodromal stage), όπου πρέπει να γίνει η αναγνώριση του κρίσιμου γεγονότος, β) την οξεία φάση της κρίσης (acute stage), όπου η κρίση είναι αναπόφευκτη και το σχολείο δεν μπορεί πλέον να αποτρέψει τη ζημιά και τις τυχόν απώλειες, αλλά πρέπει να διασφαλίσει ότι όλο το προσωπικό έχει επίγνωση της κατάστασης και μπορεί να

συμβάλει στην αντιμετώπισή της, γ) το χρόνιο στάδιο της κρίσης (chronic stage), ή φάση της εκκαθάρισης (Darling, 1994), ή περιορισμού της ζημιάς (Mitroff, 2005), η οποία διακρίνεται για τον αυτοέλεγχο, την αυτο-ανάκαμψη και τον περεταίρω σχεδιασμό για αντιμετώπιση κρίσεων και δ) το στάδιο της επίλυσης (resolution stage), όπου ο οργανισμός υφίσταται τις διαδικασίες της επίλυσης του κρίσιμου περιστατικού και της μάθησης από αυτό (Mitroff, 2004), ενώ παράλληλα επιδιώκεται να παρουσιαστούν γεγονότα, που μπορεί να συμβάλουν σε μία νέα κρίση.

Οι Brock και Jimerson προτείνουν πέντε φάσεις κατά την αντιμετώπιση της κρίσης που περιλαμβάνουν, α) τις ενέργειες που πραγματοποιούνται πριν την περίοδο της κρίσης (φάση πριν τον αντίκτυπο), β) τις ενέργειες κατά τη διάρκεια της κρίσης (φάση του αντίκτυπου), γ) την περίοδο που ακολουθεί αμέσως μετά την κρίση (φάση της αποτροπής), δ) τις μέρες και εβδομάδες που ακολουθούν το γεγονός (φάση μετά τον αντίκτυπο) και ε) τους μήνες και τα χρόνια που ακολουθούν το γεγονός (φάση της αποκατάστασης και ανασυγκρότησης) (Jimerson κ.ά., 2005, σ. 278). Οι Skinner και Mersham (2002, σ. 24 - 29) παρουσίασαν πέντε στάδια διαχείρισης μίας κρίσης, α) την ανίχνευση (detection), β) την πρόληψη (prevention), γ) τον περιορισμό των συνεπειών (containment), δ) την ανάκαμψη (recovery), ε) τη μάθηση (learning). Ο Σφακιανάκης (1998) υποστήριξε ότι η διαδικασία αντιμετώπισης μιας κρίσης αποτελείται από πέντε φάσεις, α) τη φάση της πρόβλεψης και της σχεδίασης, β) τη φάση της αποτροπής, γ) τη φάση της επέμβασης, δ) τη φάση της ανασυγκρότησης, ε) τη φάση της έρευνας (σ. 69 - 75). Ο Heath (1998, όπως αναφ. στο Σαβελίδης, 2011, σ. 119 - 120) αναφέρεται σε πέντε γενικούς όρους σχετικά με την κρίση. Την ετοιμότητα, όρος ο οποίος προσδιορίζει τις διαδικασίες πρόληψης της κρίσης και αναφέρεται στις διαδικασίες: ανάπτυξης και εφαρμογής πολιτικής διοικητικής των κρίσεων, πρόβλεψης των πιθανών κινδύνων και εκτίμησης της επικινδυνότητας και σχεδιασμού του συστήματος αντιμετώπισης κρίσεων. Την ελάττωση, η οποία αποτελείται από τις διαδικασίες μείωσης ή περιορισμού των επιπτώσεων της κρίσης. Την αντιμετώπιση, όρος ο οποίος χαρακτηρίζει τις μεθόδους και τις διαδικασίες αντιμετώπισης των αποτελεσμάτων της κρίσης. Την ανάκαμψη, που αναφέρεται στις ενέργειες επαναφοράς στην προ κρίσεως κατάσταση και την ανθεκτικότητα, η οποία αναφέρεται στην εκμετάλλευση των δεδομένων της κρίσης έτσι ώστε να ισχυροποιηθεί ο οργανισμός. Τέλος, οι Hatzichristiou, Issari, Lykitsakou, Lampropoulou & Dimitropoulou (2011, σ. 472 - 473) αναφέρουν ότι στα πλαίσια της πανδημίας του ιού H1N1 στην Ελλάδα, ο οποίος επηρέασε σε μεγάλο βαθμό τα σχολεία και κατ' επέκταση τους μαθητές και τους

εκπαιδευτικούς, αναπτύχθηκε ένα πλάνο διαχείρισης κρίσης. Έτσι παρουσίασαν τρία επίπεδα διαχείρισης κρίσης τα οποία περιλαμβάνουν τις ενέργειες που γίνονται, α) κατά τη διάρκεια της κρίσης, β) τις πρώτες μέρες μετά την κρίση, γ) με σκοπό τη σταδιακή ανάκαμψη μετά την κρίση.

1.2.4. Διαδικασία διαχείρισης κρίσεων

Με βάση τα μοντέλα που προαναφέρθηκαν δίνεται η δυνατότητα να συνοψίσουμε τις φάσεις από τις οποίες διέρχεται η διαδικασία διαχείρισης μίας κρίσης.

Ειδικότερα στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας ένα πρώτο βήμα για τη σωστή διαχείριση μίας κρίσης είναι η ετοιμότητα και η πρόληψη που πρέπει να διακρίνει τη σχολική μονάδα.. Το σημαντικό σε αυτή την προληπτική φάση είναι η δημιουργία ενός οργανωμένου σχεδίου αντίδρασης, αλλά και η προετοιμασία για τυχόν απρόβλεπτα γεγονότα. Για τον Darling (1994) «είναι ευκολότερο και πιο αξιόπιστο να φροντίσεις το πρόβλημα πριν οξυνθεί, πριν ξεσπάσει και προκαλέσει πιθανές επιπλοκές» (σ. 6). Επιπλέον, σε αυτή τη φάση περιλαμβάνεται κάθε είδους μελέτη και ανάλυση κρίσιμων περιστατικών, τα οποία έχουν συμβεί στο παρελθόν και η αντίστοιχη αντιμετώπισή τους. Επιπρόσθετα σημαντική είναι η διενέργεια ασκήσεων προσομοίωσης για το σχολικό προσωπικό οι οποίες περιλαμβάνουν συγκεκριμένα σενάρια. Μάλιστα σύμφωνα με τον Σαβελίδη (2011, σ. 124) οι ασκήσεις που καλείται να διενεργήσει το προσωπικό μπορεί να περιλαμβάνουν δοκιμές οι οποίες προβλέπουν ένα προκαθορισμένο αποτέλεσμα, παιχνίδια ρόλων, προσομοιώσεις και επιχειρησιακές ασκήσεις. Οι ασκήσεις κατά τον ίδιο «πρέπει να βασίζονται σε ρεαλιστικά σενάρια που έχουν σχεδιαστεί προσεκτικά και συμφωνήθηκαν με τους ενδιαφερόμενους φορείς, έτσι ώστε να υπάρχει ελάχιστος κίνδυνος διατάραξης των επιχειρησιακών διαδικασιών» (σ. 124). Σύμφωνα με τον Mitroff (2001, σ. 49) ένα καλό σενάριο διαχείρισης κρίσεων είναι εκείνο που βασίζεται στη λογική «η καλύτερη περίπτωση είναι η χειρότερη περίπτωση». Η κατάσταση της ετοιμότητας εκτός των παραπάνω παραμέτρων περιλαμβάνει και την οργάνωση και εκπαίδευση ειδικών δικτύων φροντίδας, τη δημιουργία συγκεκριμένων σχεδίων, τα οποία παρέχουν τις κατευθυντήριες γραμμές σε έκτακτα περιστατικά και το συντονισμό με τις υπηρεσίες ψυχικής υγείας (Klingman, 1988, σ. 207). Σημαντικές σε αυτή τη φάση είναι και οι πρωτοβουλίες που πρέπει να λαμβάνει το σχολικό προσωπικό, όπως για παράδειγμα το γεγονός ότι ο σύνδεσμος με

τις ιατρικές υπηρεσίες θα πρέπει να διασφαλίζει ότι ο εξοπλισμός έκτακτης ανάγκης βρίσκεται διαθέσιμος οποιαδήποτε στιγμή. Βέβαια, τα σχολεία θα πρέπει να έχουν δεσμούς και στενές επαφές με τις υπηρεσίες άμεσης επέμβασης όπως την αστυνομία, την πυροσβεστική, το νοσοκομείο, τα κέντρα ψυχικής υγείας, ώστε σε ξαφνικά σοβαρά περιστατικά να υπάρξει άμεση και αποτελεσματική επέμβαση.

Το δεύτερο καίριο σημείο της διαχείρισης μίας κρίσης περιλαμβάνει τον περιορισμό των επιπτώσεων, στον απόηχο της κρίσης. Βασική επιδίωξη είναι να αποφευχθεί η κλιμάκωση της κατάστασης και να καλυφθούν οι συναισθηματικές και φυσικές ανάγκες ασφάλειας όσων εμπλέκονται, αλλά και να ενημερωθούν οι γονείς για τις υπάρχουσες συνθήκες. Εκτός αυτού γίνεται μία προσπάθεια να τεθούν σε προτεραιότητα οι άμεσες ανάγκες των παιδιών και να παρασχεθούν οι πρώτες βοήθειες σε όσους το έχουν ανάγκη. Είναι αυτό που ο Klingman (1988, σ. 212) παρουσιάζει ως δευτερογενή πρόληψη, κατά την οποία επιχειρείται η αποφυγή ανάπτυξης της κρίσης μέσα από τη μείωση της πιθανότητας εμφάνισης εξουθενωτικών επιπτώσεων και την αύξηση της πιθανότητας υπεροχής. Κατά τον Mitroff (2001, σ. 40) όλες οι κρίσεις στέλνουν ένα ίχνος προειδοποιητικών σημάτων πολύ πριν την εκδήλωσή τους. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει ότι και στο χώρο του σχολείου θα πρέπει να γίνονται οι απαραίτητες ενέργειες, ώστε τέτοια σήματα να ανιχνεύονται σε πρόωρο στάδιο, ώστε να μην δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις και το υπόβαθρο για τη γενίκευση μίας κρίσης.

Τρίτο βήμα στη διαχείριση της κρίσης είναι η αντιμετώπιση της κρίσης. Σε αυτή τη φάση επιδιώκεται η επέμβαση στην εξέλιξη της κρίσης, η οποία βρήκε πρόσφορο έδαφος για να αναπτυχθεί. Σύμφωνα με τους Philpott και Serlucio (2010, σ. 63) οι αρχικές δράσεις αντιμετώπισης κρίσιμων περιστατικών από την πλευρά του διοικητή κρίσεων σε ένα σχολείο περιλαμβάνουν:

- την ανάκτηση του προσωπικού εξοπλισμού ασφαλείας και των βοηθημάτων ανάλογα με τη φύση του κρίσιμου περιστατικού,
- την αξιολόγηση του είδους και της έκτασης ανάγκης, τον προσδιορισμό της απειλής για την ανθρώπινη ζωή και τις δομές,
- την εφαρμογή ειδικών διαδικασιών του σχεδίου έκτακτης ανάγκης και κινδύνου,
- την ανάπτυξη και κοινοποίηση ενός σχεδίου δράσης κρίσιμων περιστατικών με στόχους και ενός χρονοδιαγράμματος για την επίτευξη των στόχων αυτών,
- την ενεργοποίηση των λειτουργιών του και την κατάληψη των αντίστοιχων θέσεων από το προσωπικό, όπως απαιτείται από το σχεδιασμό,

- τη συμπλήρωση ειδικής φόρμας διαδικασιών αντιμετώπισης για το κρίσιμο περιστατικό,
- τον ορισμό ενός βοηθού ή αναπληρωτή διοικητή κρίσεων

Σε περίπτωση τραυματισμού ατόμου, όταν θεωρηθεί ότι ένα περιστατικό μπορεί να είναι απειλητικό για τη ζωή του ο διευθυντής του σχολείου ή ο αντικαταστάτης του πρέπει να καλέσει άμεσα τις υπηρεσίες άμεσης βοήθειας, να ειδοποιήσει την αστυνομία, να εφαρμόσει πρώτες βοήθειες και τεχνικές υποστήριξης της ζωής, τις οποίες γνωρίζει ειδικά εκπαιδευμένο σε παρόμοια περιστατικά προσωπικό, να πληροφορήσει τους προϊστάμενούς του και τέλος να καλέσει το άτομο που έχει αναλάβει την κηδεμονία του παιδιού (Σαβελίδης, 2011, σ. 134).

Επόμενη φάση στη διαχείριση μίας κρίσης είναι η ανάκαμψη - αποκατάσταση, κατά την οποία γίνεται προσπάθεια να επιστρέψει ο οργανισμός και συγκεκριμένα το σχολείο στο προ κρίσεως στάδιο, δηλαδή να ξεπεράσει το κρίσιμο γεγονός . Κατά τον Σφακιανάκη (1998, σ. 76) η ανάκαμψη ουσιαστικά αποτελεί την ανασυγκρότηση και περιλαμβάνει τις ενέργειες με σκοπό να αποκατασταθούν οι ζημιές εξαιτίας του κρίσιμου περιστατικού, να ανοικοδομηθεί ότι κατέρρευσε, να αντικατασταθούν όσα καταστράφηκαν, να ενεργοποιηθούν όσα σταμάτησαν να λειτουργούν και να επανέλθει ο οργανισμός στην αρχική του υγιή κατάσταση. Σύμφωνα με το International Organization for Standardization (2007b, σ. 16) βασικός σκοπός της φάσης της αποκατάστασης είναι η σταδιακή επιστροφή στις συνήθεις δραστηριότητες πριν το ανεπιθύμητο περιστατικό λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη τη βελτίωση των ικανοτήτων των επιδόσεων. Βέβαια, είναι γεγονός πως πολλές κρίσεις μπορούν να έχουν βραχυπρόθεσμες, αλλά και μακροπρόθεσμες επιδράσεις στην ψυχοσύνθεση των παιδιών. Σε ότι αφορά τη βραχυπρόθεσμη προσαρμογή αυτή περιλαμβάνει τη διαχείριση μίας απώλειας, την αποκατάσταση των φυσιολογικών συνηθειών, την αντιμετώπιση της ανησυχίας των γονέων, τη διεξαγωγή ενημερωτικών συναντήσεων με το προσωπικό και τις παρεμβάσεις στις αίθουσες (Klingman 1996, όπως αναφ. στο Pagliocca & Nickerson, 2001, σ. 378 - 379). Με όλες τις παραπάνω ενέργειες δίνεται η δυνατότητα να εκφραστούν συναισθήματα, αλλά και να ανακτηθεί ο συναισθηματικός και γνωστικός έλεγχος. Οι μακροπρόθεσμες επιπτώσεις μίας κρίσης είναι συχνά πιο σοβαρές και συνεχίζουν να υφίστανται μέρες και μήνες μετά από κρίσιμα γεγονότα. Για την αντιμετώπιση αυτών των επιπτώσεων υπάρχουν διαδικασίες κατάλληλες για την εύρεση εκείνων των παιδιών τα οποία έχουν ανάγκη από μακροπρόθεσμη θεραπεία. Έπειτα αναλαμβάνουν δράση οι υπηρεσίες ψυχικής υγείας ώστε να βοηθήσουν τα

παιδιά να αμβλύνουν τις αντιδράσεις άγχους τους που συνεχίζουν να υφίστανται. Στο σημείο αυτό εντάσσεται και η φάση της επανένταξης η οποία είναι πολύ σημαντική όπως αναφέρει η Cook – Cottone (2000, όπως αναφ. στο Pagliocca & Nickerson, 2001, σ. 379). Σύμφωνα με την ίδια το σχέδιο για την εφαρμογή της επανένταξης σε μαθητές, που πάσχουν από διαταραχή μετατραυματικού στρες και παρόμοιες δυσκολίες περιλαμβάνει μία σχέση αλληλεπίδρασης του σχολικού ψυχολόγου ή κάποιου άλλου ειδικού ψυχικής υγείας με το μαθητή, κατά την οποία το παιδί και η οικογένεια μαθαίνουν τους παράγοντες που συμβάλλουν στην αποκατάσταση, την ανάπτυξη ενός εξατομικευμένου σχεδίου ασφάλειας και τη σταδιακή μείωση του επιπέδου παροχής στήριξης, αυξάνοντας παράλληλα τον αυτοέλεγχο και την ανεξαρτησία

Τελευταία φάση στη διαχείριση κρίσεων είναι η ανθεκτικότητα. Η σχολική μονάδα έχοντας αντιμετωπίσει την κρίση μπορεί πλέον αξιοποιώντας τα αποτελέσματά της και την εμπειρία που αποκόμισε από τη διαχείρισή της να θέσει τις βάσεις ώστε να είναι προετοιμασμένη σε ενδεχόμενη μελλοντική κρίση. Συνήθως στη φάση αυτή συλλέγονται όλες εκείνες οι ενέργειες που πραγματοποιήθηκαν, τα λάθη που έγιναν, οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν για την επίλυση του περιστατικού. Επιπλέον, αξιολογείται η αποτελεσματικότητα των ενεργειών που πραγματοποιήθηκαν και προτείνονται αλλαγές ή μεταβολές προκειμένου να βελτιωθεί το επίπεδο της ετοιμότητας του σχολείου σε ένα μελλοντικό κρίσιμο περιστατικό (Hatzichristiou κ.ά., 2011, σ. 473). Κάθε ενέργεια που αποφασίστηκε από τους υπεύθυνους, κάθε αλλαγή στις ρυθμίσεις των συστημάτων, καθώς και η επικοινωνία με εξωτερικούς συνεργάτες πρέπει να τεκμηριωθεί και να αρχαιοθετηθεί κατάλληλα για μελλοντική χρήση, ενώ για κάθε διαδικασία ασφάλειας που μεταβλήθηκε εξαιτίας του συμβάντος πρέπει να γίνει μία ανασκόπηση και συγχρόνως η κατάλληλη τροποποίησή της (Σαβελίδης, 2011, σ. 136). Ακόμη, η αντιμετώπιση της κρίσης οδηγεί στην ανάδειξη των αδυναμιών του οργανισμού όπως του σχολείου, του σωστού ή λανθασμένου σχεδιασμού που πραγματοποιήθηκε, και των σωστών ή λανθασμένων επιλογών που έγιναν από τους υπεύθυνους επέμβασης στο κρίσιμο περιστατικό. Άλλωστε η αποτελεσματική διαχείριση μίας κρίσης βοηθάει τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς να μάθουν και να εξελιχθούν μέσα από τις πιο δύσκολες εμπειρίες (Cornell & Sheras, 1998, σ. 305). Τέλος, σύμφωνα με τον Paraskevas (2006) είναι σημαντικό για έναν οργανισμό, όπως και το σχολείο «να εντοπίσει τις αδυναμίες του και να μάθει από τις αποτυχίες και τις επιτυχίες των αντιδράσεών του» (σ. 893).

1.2.5. Καίρια ζητήματα για τη δημιουργία σχεδίου διαχείρισης κρίσεων

Με σκοπό τη δημιουργία ενός άρτιου και αποτελεσματικού σχεδίου διαχείρισης κρίσεων απαιτείται ένα συγκεκριμένο πλαίσιο το οποίο να διέπει το πλάνο αυτό.

Ειδικότερα σύμφωνα με τους Σαΐτη & Σαΐτης (2012) το Σχέδιο Διαχείρισης Κρίσεων πρέπει να περιλαμβάνει το σκοπό του σχεδίου, δηλαδή τι ακριβώς επιδιώκεται να επιτευχθεί με το συγκεκριμένο σχέδιο. Για παράδειγμα σκοπός ενός σχεδίου για περίπτωση πυρκαγιάς είναι η πρόληψη ή ο περιορισμός της πυρκαγιάς, η κατάσβεσή της και η τυχόν απελευθέρωση εγκλωβισμένων μαθητών και εκπαιδευτικών (σ. 334). Αποφάσεις πρέπει να ληφθούν σχετικά με το αν ο σκοπός της διαχείρισης κρίσεων θα περιλαμβάνει διαδικασίες για κρίσεις που αφορούν μεμονωμένα μαθητές, προγραμματισμένες παρεμβάσεις (π.χ. ψυχολογική υποστήριξη για τη βοήθεια μαθητών και προσωπικού που έχει τραυματιστεί, για το διάστημα που έπεται μίας κρίσης), καθώς και διαδικασίες πρόληψης (Center for Mental Health in Schools at UCLA, 2008, σ. 17). Επόμενος προβληματισμός είναι ο βαθμός στον οποίο ένα γεγονός μπορεί να αποτελέσει σοβαρή κρίση και να χρήζει αντιμετώπισης. Το δίλημμα των σχεδιαστών και των φορέων λήψης αποφάσεων είναι αυτό της θέσπισης μιας σειράς ελέγχων για τη διασφάλιση ότι οι ενδεχόμενες κρίσεις δεν αγνοούνται και ότι δεν εμφανίζονται αντιδράσεις σε γεγονότα που δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως κρίσεις (Center for Mental Health in Schools at UCLA, 2008, σ. 17). Επιπρόσθετα ένα ακόμα ζήτημα αποτελούν τα μέτρα οργάνωσης για την ασφάλεια του σχολείου, τα οποία μπορούν να περιλαμβάνουν την πρόληψη του κινδύνου, όπως είναι η τοποθέτηση από το διευθυντή του σχολείου πυροσβεστήρων σε καίρια σημεία της σχολικής μονάδας ή η ανάρτηση οδηγιών για πρόληψη πυρκαγιών και άλλων ατυχημάτων, την καταστολή ενός κινδύνου, την εξασφάλιση των απαραίτητων μέσων ή τη διαφύλαξή τους σε κατάλληλους χώρους (π. χ. πυροσβεστήρες, πόρτες ασφαλείας σε εργαστήρια) (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012, σ. 334). Σημαντικός είναι και ο τρόπος οργάνωσης των σχολικών μονάδων για την αντιμετώπιση κρίσιμων περιστατικών, ο οποίος περιλαμβάνει τον ορισμό του συντονιστή της ομάδας διαχείρισης κρίσεων, του αναπληρωτή του συντονιστή και των μελών της ομάδας, την καταγραφή των υποχρεώσεων του συντονιστή (επικοινωνία με το αστυνομικό τμήμα, τη πυροσβεστική υπηρεσία, το νοσοκομείο), την καταγραφή συγκεκριμένων οδηγιών για τα μέλη αναφορικά με τα καθήκοντά τους σε περιπτώσεις κρίσεων και την τήρηση ημερολογίου γεγονότων και ενεργειών (σ. 335).

Εκτός αυτών και η εκπαίδευση του σχολικού προσωπικού σε θέματα διαχείρισης κρίσεων αποτελεί κρίσιμο σημείο στη δημιουργία ενός σχεδίου διαχείρισης κρίσεων. Το προσωπικό του σχολείου πρέπει να επιδέχεται επαρκούς εκπαίδευσης από ειδικούς (ψυχολόγους, πυροσβέστες, νοσηλευτές), ώστε να είναι προετοιμασμένο τη στιγμή της κρίσης. Συγκεκριμένα η εκπαίδευση μπορεί να περιλαμβάνει ασκήσεις που ενθαρρύνουν την αυτοεξέταση των προσωπικών δυνάμεων και της ευαισθησίας σχετικά με την αντιμετώπιση κρίσεων, ασκήσεις προσομοίωσης κατά τις οποίες το προσωπικό εφαρμόζει το σχέδιο παρέμβασης στην κρίση, κάνει πρακτική εξάσκηση σε ρόλους που του έχουν ανατεθεί και διαχειρίζεται αναποτελεσματικές ενέργειες, καθώς και μία περίοδο ερωταποκρίσεων με το σχολικό προσωπικό, το οποίο έχει λάβει μέρος σε επιτυχή αντιμετώπιση κρίσεων κατά το παρελθόν (Schonfeld, Lichtenstein, Pruett & Sprees-Linehan, 2002, σ. 39). Ακόμη η ανάλυση των πιθανών κινδύνων στο σχολείο, αλλά και η παροχή πρακτικών γνώσεων για την παροχή πρώτων βοηθειών αποτελούν μέρος της εκπαίδευσης του προσωπικού. Βέβαια, οι σχεδιαστές του πλάνου διαχείρισης κρίσεων πρέπει να είναι σε θέση να διακρίνουν την αντίδραση που πρέπει να έχουν ανάλογα με το είδος του περιστατικού. Για παράδειγμα μετά από μία πυρκαγιά όπου ένα μαθητής έχει εγκαύματα θα ακολουθηθεί παροχή πρώτων βοηθειών για την θεραπεία των τραυμάτων, ενώ σε περιστατικό θανάτου κάποιου συμμαθητή, αρκετοί μαθητές πιθανών να χρειαστούν βραχυχρόνια, αλλά και μακροχρόνια ψυχολογική στήριξη. Ίσως να υπάρξει ανάγκη και για ομαδικές συνεδρίες παρουσία ολόκληρου του σχολείου.

Για το σχεδιασμό ενός άρτιου σχεδίου διαχείρισης κρίσεων δεν θα πρέπει να παραληφθεί ο απολογισμός που πρέπει να γίνει με την ολοκλήρωση της παρέμβασης στην κρίση, με σκοπό να διασφαλιστεί ότι το σύνολο του προσωπικού θα επανέλθει επιτυχώς στην κατάσταση που ήταν πριν την κρίση διατηρώντας έτσι τους ρόλους και τις υποχρεώσεις του, αλλά και αποκτώντας τη δυνατότητα να διδαχθεί από την συγκεκριμένη εμπειρία (Jimerson, Brock, Pletcher, 2005, σ. 287). Ένα πλάνο για την αντιμετώπιση κρίσεων σύμφωνα με τον Poland (1994, όπως αναφ. στο Aspiranti, Pelchar, McCLeary, Bain & Foster, 2011, σ. 148) πρέπει να περιλαμβάνει συγκεκριμένες πληροφορίες όπως θέματα μεταφορών, ασκήσεις εκπαίδευσης, διαδικασίες εκκένωσης. Οι Canter & Carroll (1999, Aspiranti κ.ά., 2011, σ. 148), τέλος, προτείνουν τη χρήση πλάνων για φυσικές καταστροφές, αλλά και του απολογισμού, όπως προαναφέρθηκε.

1.2.6. Προβλήματα και εμπόδια κατά την διαχείριση κρίσεων

Κατά τη διαχείριση κρίσεων εμφανίζονται συχνά ορισμένα προβλήματα, τα οποία μπορούν να οδηγήσουν στην αποτυχία της επέμβασης στην κρίση.

Συνηθισμένα προβλήματα αποτελούν η συμμετοχή διαφορετικών οργανισμών, οι οποίοι δεν γνωρίζουν την εργασία ο ένας του άλλου, αλλά και η οργάνωση πολλών και πολλές φορές άπειρων εθελοντών, οι οποίοι μπορεί να εμποδίσουν την αποτελεσματική και αποδοτική παρέμβαση στην κρίση (Kartez & Kelly, 1988· Raphael & Meldrum, 1993, όπως αναφ. στο Pagliocca & Nickerson, 2001, σ. 381). Ένα ακόμα πρόβλημα που συχνά πρέπει να αντιμετωπιστεί είναι ο καταϊγισμός πληροφοριών, ο οποίος πολλές φορές μπλοκάρει τις τηλεφωνικές επικοινωνίες του σχολείου με άλλους εξωτερικούς φορείς τη στιγμή της κρίσης (Kartez & Kelly, 1988, όπως αναφ. στο Pagliocca & Nickerson, 2001, σ. 381). Επιπλέον ένα ακόμα εμπόδιο στην προσπάθεια ετοιμότητας του σχολείου σε περιπτώσεις κρίσεων με σκοπό τη σωστή διαχείρισή τους, αποτελεί η επάρκεια σε χρόνο, που συνήθως είναι περιορισμένος, καθώς και η επάρκεια σε πηγές ώστε να προετοιμαστεί σωστά η ομάδα διαχείρισης κρίσεων και να καταρτιστούν σχέδια και συγκεκριμένες διαδικασίες (Lichtenstein, 1994, σ. 82· Schonfeld, 2002, σ. 40).

Μάλιστα, σύμφωνα με τους Φιλολιά, Παπαγεωργίου και Στεφανάτο (2005, σ. 33) κατά τη διαχείριση μίας κρίσης οπότε βρισκόμαστε στη διάρκεια της εξέλιξης μιας μη αναμενόμενης κατάστασης, ο χρόνος μέσα στον οποίο καλούμαστε να αντιδράσουμε είναι πολύ περιορισμένος ή οι πιέσεις που ασκούνται από ενδογενείς ή/και εξωγενείς παράγοντες τον κάνουν να φαίνεται σαν τέτοιος. Οι πιέσεις κατά τη διάρκεια μίας κρίσης που έχουν σαν αποδέκτη τους διαχειριστές της είναι μεγάλες. Κάθε κρίση είναι μια ιδιαίτερα πιεστική κατάσταση κατά τη διάρκεια της οποίας ο διαχειριστής της υφίσταται πιέσεις, άμεσα ή έμμεσα, έντονα ή λιγότερο έντονα, από παντού και αδιάλειπτα, από τις λεγόμενες ομάδες πίεσης, οι κυριότερες από τις οποίες είναι οι ακόλουθες (Σφακιανάκης 1998, σ. 42 - 43): α) Πιέσεις από τρίτους. Τέτοιες πιέσεις είναι, οι πιέσεις από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, από τα πρόσωπα που εμπλέκονται, από το γραφειοκρατικό και διοικητικό σύστημα, από διάφορες οργανώσεις, κυρίως, μη κυβερνητικές, ανάλογα με τον τύπο της κρίσης. β) Πιέσεις από τις συνθήκες της κρίσης. Οι πιέσεις αυτές, κυρίως, έχουν σχέση με την έλλειψη χρόνου αντίδρασης η οποία, όπως προαναφέρθηκε, πρακτικά συνοδεύει κάθε κρίσιμο περιστατικό. γ) Ψυχολογικές πιέσεις και πιέσεις προσωπικότητας. Είναι κυρίως πιέσεις

που δέχεται ο διαχειριστής από την ίδια την προσωπικότητά του, την ψυχολογική του κατάσταση και τα συναισθήματά του. Τέτοιες είναι, το άγχος εξαιτίας της απαίτησης εγρήγορσης, ο φόβος της πιθανής αποτυχίας και της απόδοσης ευθυνών, ο φόβος ο οποίος είναι το αποτέλεσμα των αμφιβολιών για την ικανότητά του, πιθανός πανικός ο οποίος μπορεί να προκύψει από την εξέλιξη κάποιου «ελαφρύτερου» αρνητικού συναισθήματος.

Ένα ιδιαίτερα συνηθισμένο πρόβλημα που χαρακτηρίζει τις ενέργειες διαχείρισης κρίσιμων περιστατικών είναι η σύγχυση και το χάος. Κατά τον Σφακιανάκη (1998, σ. 44 - 45), η γρήγορη εναλλαγή καταστάσεων, οι έκτακτες ανάγκες, οι κίνδυνοι και τα συναισθήματα σε μία κρίσιμη κατάσταση προκαλούν σύγχυση και χάος. Η μόνη διέξοδος είναι η συγκράτηση της ψυχραιμίας των διαχειριστών, ώστε οι διαδικασίες να εξελιχθούν με τον ομαλότερο δυνατό τρόπο και τα αναμενόμενα, αρνητικά συναισθήματα να μη ξεφύγουν από τα όρια τα οποία θα επιτρέψουν την αποτελεσματική διαχείριση του περιστατικού (Σαβελίδης 2011, σ. 119). Βέβαια και η απουσία ομαδικής εργασίας, η έλλειψη επικοινωνίας και εργασιακών σχέσεων ανάμεσα στο σχολείο και τους αρμόδιους φορείς όπως για παράδειγμα το αστυνομικό τμήμα ή την πυροσβεστική υπηρεσία μπορεί να δυσχεράνει τις προσπάθειες επίλυσης ενός κρίσιμου γεγονότος. Τέλος, ένα από τα κυριότερα προβλήματα αποτελεί η έλλειψη ισχυρής και ορατής ηγεσίας, η οποία να έχει τη δυνατότητα να λάβει άμεσες, καθοριστικές αποφάσεις σε στιγμές που οι καταστάσεις το επιβάλλουν και η οποία οδηγεί πολλές φορές σε αναστάτωση και σύγχυση, όπως προαναφέρθηκε (Cornell & Sheras, 1998, σ. 301).

1.2.7. Αποτελεσματική εφαρμογή του σχεδίου διαχείρισης κρίσεων

Παρόλο που δεν υπάρχει μία συγκεκριμένη οδός η οποία να εξασφαλίζει την επιτυχία, υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες που συνεπάγονται την αποτελεσματική εφαρμογή του σχεδίου διαχείρισης κρίσεων και την επαρκή αντιμετώπιση μίας κρίσης.

Μερικούς από αυτούς τους παράγοντες αναφέρουν παρακάτω οι Σαϊτή & Σαϊτής (2012, σ. 336 - 337). Συγκεκριμένα κατά τη διάρκεια της κρίσης σημαντικός παράγοντας για την αποτελεσματική εφαρμογή του σχεδίου διαχείρισης κρίσεων είναι ο καλός συντονισμός μεταξύ των μελών της ομάδας παρέμβασης στην κρίση. Ο καλός συντονισμός είναι συνάρτηση τριών επιμέρους παραγόντων: ξεκάθαρων ρόλων μεταξύ των μελών, δηλαδή ποιος θα κάνει τι, αποσαφηνισμένης διαδικασίας, δηλαδή πως θα

γίνει το έργο και καλλιέργειας μιας κοινής κουλτούρας ετοιμότητας. Η ικανή σχολική ηγεσία διαδραματίζει, επίσης, βασικό ρόλο. Ο πολλαπλός ρόλος του διευθυντή σχολείου σχετίζεται με τη δημιουργία οράματος, την καθοδήγηση, την παρακίνηση και γενικά τον προσανατολισμό της συμπεριφοράς του διδακτικού προσωπικού προς την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου.

Η επάρκεια πόρων είναι ο επόμενος παράγοντας. Η αποτελεσματική εφαρμογή ενός σχεδίου διαχείρισης κρίσεων απαιτεί τα απαραίτητα υλικά μέσα, τα οποία θα χρησιμοποιήσουν τα άτομα κατά τη διάρκεια παρέμβασης στην κρίση. Ακόμη, η Πολιτεία πρέπει να φροντίσει για τη μερική ή ολική αποδέσμευση των ατόμων αυτών (σχολικών ψυχολόγων, εκπαιδευτικών) από άλλα καθήκοντα, γιατί δεν είναι δυνατόν ένα άτομο να κάνει ταυτόχρονα δύο δουλειές σε διαφορετικό μέρος. Για παράδειγμα, ένας δάσκαλος δεν μπορεί να κάνει μάθημα στην τάξη του και συγχρόνως να συμμετέχει στην επιμόρφωση και στην παρέμβαση για τη διαχείριση της κρίσης. Επομένως, πρέπει να διατεθούν περισσότερα χρήματα για την ασφάλεια των σχολικών μονάδων.

Αλλά και η επιμόρφωση του προσωπικού αποτελεί προϋπόθεση αποτελεσματικής εφαρμογής του σχεδίου διαχείρισης κρίσεων. Σύμφωνα με τους Σαϊτή & Σαϊτής (2012, σ. 337), αν δεχτούμε ότι «ένα σχέδιο διαχείρισης κρίσεων είναι άχρηστο χωρίς προσωπικό ικανό να διενεργήσει την παρέμβαση στην κρίση» (Brock κ.ά., 2005, σ. 64) μπορούμε να πούμε ότι η επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού σε θέματα κρίσιμων περιστατικών είναι ανάγκη επιτακτική. Αλήθεια, ποιο είναι το νόημα ύπαρξης ενός καλά φυλαγμένου και συνεχώς ανανεωμένου κιβωτίου πρώτων βοηθειών στο σχολείο, όταν κανένας από τους δασκάλους δεν γνωρίζει να παράσχει πρώτες βοήθειες σε τραυματισμένο μαθητή.

Τέλος, το θετικό κλίμα του σχολείου μπορεί να αποτελέσει υποστηρικτικό μέσο για ένα αποτελεσματικό πλάνο αντιμετώπισης κρίσεων. Σε μια σχολική μονάδα με θετικό κλίμα, που τονίζεται περισσότερο ο έπαινος και κυριαρχεί το πνεύμα της κοινότητας, η επικοινωνία μεταξύ διοικούντων και διοικούμενων συμβάλει θετικά στη δημιουργία κοινής κουλτούρας ετοιμότητας απέναντι σε δυσάρεστα έκτακτα γεγονότα. Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2014, σ. 175) «η αποτελεσματική επικοινωνία και η καλή συνεργασία μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού είναι στοιχεία απαραίτητα για την επίλυση των προβλημάτων ενός σχολείου, γιατί τα μέλη του προσωπικού ενθαρρύνονται να συζητούν τα προβλήματά τους και να βρίσκουν τις κατάλληλες λύσεις».

Επιπλέον, η κοινή κουλτούρα συμβάλει στο να ξεπεραστεί από μέλη της σχολικής κοινότητας μια σειρά αντιλήψεων, σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων, όπως: «εγώ τι θα κερδίσω;», δηλαδή, τα άτομα αυτά βλέπουν τη συνεισφορά τους στο σχολείο υπό το πρίσμα της λογιστικής («δούναι και λαβείν»), ή «δεν θα συμβεί στο σχολείο μας», δηλαδή, τα άτομα αυτά καλλιεργούν την αίσθηση ότι στο σχολείο τους δεν θα προκύψουν κρίσιμες καταστάσεις, ή και «αυτή η δραστηριότητα δεν μας αφορά, δηλαδή, τα άτομα αυτά θεωρούν ως μοναδικό καθήκον τη διδασκαλία στους μαθητές της τάξης τους. Άλλωστε το σχολικό κλίμα, το οποίο ορίζεται ως «το σύνολο των δυναμικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ψυχολογικών, ακαδημαϊκών και φυσικών παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος» (Πασιαρδής, 2014, σ. 173), είναι για μια σχολική μονάδα ό,τι είναι η προσωπικότητα για τον άνθρωπο (Roueche & Baker, 1986, όπως αναφ. στο Πασιαρδής, 2014, σ.173). Τέλος, για μία αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων απαραίτητη είναι η ύπαρξη της κατάλληλης υποδομής. Αυτή περιλαμβάνει ανοικτά και αποτελεσματικά κανάλια επικοινωνίας ανάμεσα στα τμήματα και τα επίπεδα του οργανισμού, καθώς και περιγραφή των ρόλων, με σκοπό τον ορισμό του υπεύθυνου για την υποστήριξη των ενεργειών της διαχείρισης κρίσης και της αναγγελίας των θλιβερών περιστατικών (Pearson & Mitroff, 1993, σ. 54).

1.3. Κεφάλαιο 3. Ομάδα διαχείρισης κρίσεων

1.3.1. Σύνθεση και ρόλοι της ομάδας διαχείρισης κρίσεων

Ένα βασικό συστατικό στοιχείο για την εφαρμογή ενός σχεδίου διαχείρισης κρίσεων αποτελεί η ομάδα διαχείρισης κρίσεων. Σε κάθε σχέδιο αντιμετώπισης κρίσιμων περιστατικών, στα πλαίσια καταρτισμού του σχεδίου διαχείρισης κρίσης, όπου ορίζεται ο τρόπος εκτέλεσής του, καθορίζονται τα άτομα ή οι ομάδες ατόμων που είναι υπεύθυνα να ενεργήσουν και να λάβουν τα απαραίτητα μέτρα αντιμετώπισης μίας κρίσης και αν πρόκειται για ομάδες ατόμων προσδιορίζεται η συγκρότησή τους, τα καθήκοντά τους και τα όρια εξουσίας και ευθύνης τους (Σφακιανάκης, 1998, σ. 207). Οι αρμόδιοι για το σχεδιασμό της επέμβασης σε μία κρίση είναι αυτοί που έχουν την ευθύνη για τη σύνθεση και τη λειτουργία αυτής της ομάδας. Μάλιστα, ειδικοί στην πρόληψη και αντιμετώπιση σχολικών κρίσεων έχουν τονίσει τη μεγάλη σημασία της ύπαρξης των ομάδων διαχείρισης κρίσεων, ώστε να εξασφαλίσουν την ασφάλεια και την ψυχική υγεία των μαθητών, του προσωπικού και των οικογενειών μέσω της

πρόληψης, της αντίδρασης και της αποκατάστασης (Brock, Sandoval, & Lewis, 2001· Poland, Pitcher, & Lazarus, 2002, όπως αναφ. στο Nickerson, Brock & Reeves, 2006, σ. 64).

Η προετοιμασία για μία κρίση επικεντρώνεται κυρίως στις ομάδες επιπέδου περιφέρειας, διεύθυνσης εκπαίδευσης και σχολείου. Παρά το γεγονός ότι οι ομάδες των δύο πρώτων επιπέδων έχουν συγκεντρώσει και διαθέτουν έμπειρο προσωπικό με ειδικές ικανότητες σε περιπτώσεις σοβαρών περιστατικών, εντούτοις έχουν απόλυτη ανάγκη από την ομάδα του επιπέδου του σχολείου, αλλά και το προσωπικό του σχολείου. Άλλωστε γνωρίζουν πολύ καλά τα παιδιά και τους γονείς της σχολικής μονάδας που έχει πληγεί και η όποια επέμβαση είναι επαρκέστερη και αποτελεσματικότερη. Βέβαια, ορισμένες φορές, το προσωπικό και οι ομάδες διαχείρισης κρίσης του σχολείου δεν έχουν τη δυνατότητα να διαχειριστούν σωστά ορισμένες ιδιαίτερα κρίσιμες καταστάσεις, επειδή επηρεάζονται φυσικά ή ψυχολογικά λόγω της πολυπλοκότητάς τους (Nickerson κ.ά., 2006, σ. 64) και χρειάζονται τη συμβολή των ομάδων σε επίπεδο περιφέρειας και διεύθυνσης εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να υφίσταται μία ιεραρχία στις ομάδες αυτές, αναφορικά με το σχέδιο διαχείρισης κρίσεων.

Συγκεκριμένα το ιεραρχικό αυτό μοντέλο περιλαμβάνει τρία επίπεδα ομάδων διαχείρισης κρίσεων, την ομάδα σε επίπεδο σχολείου, την ομάδα σε επίπεδο διεύθυνσης εκπαίδευσης και την ομάδα σε επίπεδο περιφέρειας.

Οι ομάδες διαχείρισης κρίσεων σε επίπεδο σχολείου είναι υπεύθυνες για την έναρξη και το κλείσιμο της διαχείρισης όλων των κρίσεων (Brock κ.ά., 2005, σ. 81). Βασική ευθύνη τους είναι η εφαρμογή του σχεδίου της κρίσης τη στιγμή που αυτή συμβαίνει (Lichtenstein κ.ά., 2004, σ. 80). Η αρχική εκτίμηση του κρίσιμου περιστατικού γίνεται από την ίδια την ομάδα του σχολείου, η οποία ανάλογα με τη σοβαρότητά του κρίνει σε αρχικό στάδιο τη μέθοδο που θα ακολουθηθεί στην αντιμετώπισή του. Επιπλέον είναι σημαντικό ότι το σχολικό προσωπικό, όπως προαναφέρθηκε έχει μεγάλη οικειότητα με τους μαθητές και το υπόλοιπο βοηθητικό προσωπικό, με αποτέλεσμα να ταιριάζουν μοναδικά στην παροχή υποστήριξης, βοήθειας και μακροχρόνιας παρακολούθησης, στοιχεία ενός αποτελεσματικού σχεδίου διαχείρισης κρίσης (Kline κ.ά., 1995, σ. 246).

Οι ομάδες διαχείρισης κρίσεων σε επίπεδο διεύθυνσης εκπαίδευσης διασφαλίζουν ότι τα σχέδια διαχείρισης κρίσεων και οι δραστηριότητες των σχολείων συμβαδίζουν με την πολιτική της διεύθυνσης (Kline κ.ά., 1995, σ. 246). Ακόμη οι συγκεκριμένες ομάδες διαθέτουν αρκετές γνώσεις και εμπειρία στον τομέα διαχείρισης

κρίσεων, απαρτίζονται από διευθυντές και από ειδικευμένο σε κρίσεις προσωπικό και συνήθως διαδραματίζουν συμβουλευτικό ρόλο στις αντίστοιχες ομάδες των σχολείων. Επιπρόσθετες λειτουργίες των ομάδων της διεύθυνσης εκπαίδευσης είναι η ανταλλαγή ιατρικού προσωπικού και πόρων ανάμεσα στα σχολεία, ο συντονισμός περιφερειακής επέμβασης όταν η κρίση αφορά περισσότερες από μία σχολικές μονάδες, και η διασφάλιση ότι οι περιφερειακοί πόροι για την ψυχική υγεία επαρκούν για τις ανάγκες μαθητών και προσωπικού (Kline κ.ά., 1995, σ. 246). Επιπλέον αρμοδιότητες αποτελούν η επιβεβαίωση ότι κάθε σχολείο διαθέτει μία πλήρως λειτουργική ομάδα διαχείρισης κρίσεων, η σύνδεση μεταξύ της περιφερειακής και της σχολικής ομάδας (Lichtenstein κ.ά., 2004, σ. 80) καθώς και η εκπαίδευση του προσωπικού σε περιπτώσεις κρίσεων (Brock κ.ά., 2005, σ. 83· Lichtenstein κ.ά., 2004, σ. 80· Kline κ.ά., 1995, σ. 246).

Τέλος, οι ομάδες διαχείρισης κρίσεων σε επίπεδο περιφέρειας ενεργοποιούνται σε εκείνα τα περιστατικά, τα οποία είναι πολύ σοβαρά (τραυματισμός πολλών μαθητών και μεγάλου μέρους του προσωπικού) και στα οποία αδυνατούν να επέμβουν η ομάδα του σχολείου και της διεύθυνσης εκπαίδευσης, αφού για παράδειγμα σε τέτοιες περιπτώσεις το προσωπικό τους δεν επαρκεί. Αποτελούνται από εκπροσώπους της ομάδας του επιπέδου της διεύθυνσης εκπαίδευσης και επαγγελματίες που δεν ανήκουν στο χώρο του σχολείου. Αξιοσημείωτο είναι ότι πριν την παροχή βοήθειας σε επίπεδο περιφέρειας για τη διαχείριση της κρίσης, η ενδιαφερόμενη διεύθυνση εκπαίδευσης θα πρέπει να έχει ελέγξει ότι όλοι οι διαθέσιμοι ανθρώπινοι πόροι της διεύθυνσης είτε έχουν εξαντληθεί, είτε δεν είναι διαθέσιμοι. Το γεγονός αυτό τονίζεται επειδή το προσωπικό του σχολείου που έχει υποστεί την καταστροφή ή της διεύθυνσης εκπαίδευσης τις περισσότερες φορές διαχειρίζεται τις κρίσεις επαρκώς. Βέβαια η υποστήριξη της ομάδας της περιφέρειας ίσως να απαιτηθεί νωρίτερα σε κάποιες διευθύνσεις εκπαίδευσης, σε σύγκριση με άλλες (Brock κ.ά., 2005, σ. 83). Μάλιστα οι ομάδες σε επίπεδο περιφέρειας αποτελούν μία δικλείδα ασφαλείας, την οποία μπορεί να χρησιμοποιήσει η διεύθυνση εκπαίδευσης ώστε έπειτα από αμοιβαία συνεννόηση η περιφέρεια να αποστείλει για βοήθεια το προσωπικό της στη διεύθυνση εκπαίδευσης. Έτσι εξασφαλίζεται μεγάλος αριθμός προσωπικού, το οποίο είναι αρκετά χρήσιμο σε πολύ κρίσιμα γεγονότα.

Κατά τη διάρκεια και έπειτα από ένα κρίσιμο γεγονός υπάρχει ανάγκη για μετάδοση πληροφοριών με ακρίβεια, λήψη αποφάσεων, και παροχή βοήθειας αναφορικά με τις σωματικές και ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες μαθητών και προσωπικού (Pagliocca & Nickerson, 2001, σ. 378). Όλες αυτές και ακόμα

περισσότερες αρμοδιότητες αναλαμβάνει το προσωπικό, το οποίο απαρτίζει τις ομάδες διαχείρισης κρίσεων. Το προσωπικό αυτό αποτελείται από πληθώρα ατόμων, συνήθως εξειδικευμένων σε κρίσεις οι οποίοι έχουν συγκεκριμένες αρμοδιότητες, δεξιότητες και γνώσεις για το σχολείο και την τοπική κοινωνία (Neuhaus, 1990· Kelly, 1991· Jones and Paterson, 1992· Poland, 1994, όπως αναφ. στο Gullatt & Long, 1996, σ. 108). Για τον Littlejohn βασικά στοιχεία για την ανάπτυξη της ομάδας είναι η ανάλυση των στόχων, οι ρόλοι που έχει κάθε μέλος και οι διαδικασίες που θα ακολουθήσει. Ο ίδιος αναφέρει «από τη στιγμή που τα μέλη της ομάδας έχουν επίγνωση αυτών των βασικών στοιχείων, αρχίζουν τη μετάβασή τους από μία ομάδα ατόμων, σε μία αφοσιωμένη, συνεκτική, λειτουργική ομάδα» (Littlejohn, 1983, σ. 15).

Συγκεκριμένα λοιπόν, η ομάδα αυτή αποτελείται από το συντονιστή διαχείρισης της κρίσης, το συντονιστή παρέμβασης στην κρίση, το σύνδεσμο με τα Μ.Μ.Ε., το σύνδεσμο με τις υπηρεσίες ασφάλειας, το σύνδεσμο με τις ιατρικές υπηρεσίες, το σύνδεσμο με τους γονείς και τέλος τους υπόλοιπους υπεύθυνους παρέμβασης στην κρίση.

Ο συντονιστής διαχείρισης της κρίσης είναι τυπικά ένας προϊστάμενος/μία προϊσταμένη ή το άτομο που θα έχει υποδείξει αυτός/αυτή (Pitcher & Poland, 1992, όπως αναφ. στο Brock κ.ά., 2005, σ. 96). Ευθύνη του είναι ο συντονισμός της ανάπτυξης του σχεδίου της κρίσης, η επιτήρηση της επέμβασης σε μία πραγματική κρίση και η αξιολόγηση της επέμβασης, που περιλαμβάνει την εξέταση για τον τρόπο με τον οποίο θα αποφευχθεί η επανεμφάνιση της κρίσης και τον τρόπο με τον οποίο θα βελτιωθεί το σχέδιο διαχείρισης κρίσεων (Brock, Sandoval & Lewis, 2001, όπως αναφ. στο Nickerson κ.ά., 2006, σ. 64). Επιπρόσθετες αρμοδιότητες αποτελούν ο προσδιορισμός του βαθμού διαχείρισης της κρίσης και η διασφάλιση ότι ικανοποιούνται οι μακροπρόθεσμες ανάγκες που προκάλεσε το κρίσιμο περιστατικό (Brock κ.ά., 2005, σ. 96).

Ο συντονιστής παρέμβασης στην κρίση σύμφωνα με τους Nickerson κ.ά. (2006, σ. 64) είναι υπεύθυνος για το συντονισμό της αντίδρασης του σχολείου σε ότι αφορά τις ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών και του προσωπικού. Επίσης, διασφαλίζει ότι παρέχονται υπηρεσίες συναισθηματικής στήριξης και γενικότερης υποστήριξης στους παθόντες μέσα από την επιλογή και κατάταξή τους σε κατηγορίες με σκοπό την κατάλληλη αγωγή ανάλογα με τη σοβαρότητα της κατάστασης, μέσα από την άμεση επέμβαση και την παραπομπή. Εντοπίζει, ακόμη, τα άτομα με ψυχικά τραύματα και εξασφαλίζει την παροχή ψυχολογικών πρώτων βοηθειών (Sandoval, 2001, σ. 31)

Τυπικά, ένα πρόσωπο με υπόβαθρο στην κοινωνική εργασία στο σχολείο στην ψυχολογία ή στη συμβουλευτική, κατέχει τη συγκεκριμένη θέση (Brock κ.ά., 2005, σ. 97).

Ο σύνδεσμος με τα M.M.E. έχει την ευθύνη για τη θέσπιση διαδικασιών συνεργασίας με τους δημοσιογράφους του έντυπου και ηλεκτρονικού τύπου (Brock κ.ά., 2005, σ. 98· Sandoval, 2001, σ. 32). Στις διευθύνσεις εκπαίδευσης, οι οποίες διαθέτουν έναν εκπρόσωπο τύπου, το πρόσωπο αυτό φυσικά αναλαμβάνει αυτό το ρόλο, το οποίο σύμφωνα με τους Pitcher & Poland (1992) πρέπει να έχει άνεση στις εμφανίσεις στο Ραδιόφωνο και στην Τηλεόραση, αλλά και καλές διαπροσωπικές δεξιότητες (Brock κ.ά., 2005, σ. 98). Όπως σημειώνουν οι Philpott & Serluco (2010, σ. 63) ο υπεύθυνος ενημέρωσης του σχολείου ή σύνδεσμος με τα M.M.E. έχει το δικαίωμα να γνωρίζει και πρέπει να γνωρίζει σημαντικές πληροφορίες που σχετίζονται με μια κρίσιμη κατάσταση ή καταστροφή στο χώρο του σχολείου αμέσως μόλις αυτές είναι διαθέσιμες. Βασικός είναι, σε προληπτικό στάδιο, ο συνεχής διάλογος που αναπτύσσει ο σύνδεσμος αυτός με τα τοπικά M.M.E., ο οποίος εξασφαλίζει τη σωστή και επαρκή επικοινωνία με αυτά, ώστε να μην θέτουν προσκόμματα στη διαδικασία διαχείρισης της κρίσης. Τέλος, κατά τους Brock κ.ά. (2005, σ. 98) μία επιπρόσθετη ευθύνη του συγκεκριμένου συνδέσμου είναι η διαχείριση της επαναλαμβανόμενης προβολής από τους δημοσιογράφους των περιστατικών κρίσης, ώστε αυτά τα περιστατικά να προβάλλονται με ακρίβεια από τα M.M.E. και να ελαχιστοποιηθεί η κάλυψή τους με τέτοιο τρόπο που μπορεί να προκαλέσει αναζωπύρωση των αντιδράσεων της κρίσης.

Στη συνέχεια, ο σύνδεσμος με τις υπηρεσίες ασφάλειας είναι τυπικά ένας σχολικός προϊστάμενος. Ορισμένες φορές ένα σχολείο ή μία διεύθυνση εκπαίδευσης μπορεί να διαθέτουν το δικό τους προσωπικό ασφάλειας, το οποίο αναλαμβάνει αυτό το ρόλο. Οι Skinner & Mersham (2002, σ. 55 - 56) ονομάζουν το σύνδεσμο αυτό Συντονιστή Προσωπικού Επείγουσας Ανάγκης και προτείνουν την αξιοποίησή του ως βασικό σύνδεσμο και συντονιστή του προσωπικού έκτακτης ανάγκης. Τυπικά ο σύνδεσμος αυτός αποφασίζει πότε πρέπει να καλέσει το αστυνομικό τμήμα ή τις άλλες υπηρεσίες έκτακτης ανάγκης, διαχειρίζεται την κυκλοφορία και τις διαδικασίες εκκένωσης και συμβάλει στην επανένωση των μαθητών με τους γονείς (Pagliocca & Nickerson, 2001, σ. 378). Επίσης, διατηρεί επαφές με την κοινωνία, παρέχει οδηγίες και εξασφαλίζει σε περιπτώσεις κρίσεων ότι οι πληροφορίες μεταβιβάζονται ανάμεσα στους φορείς που εμπλέκονται με ακριβή και οργανωμένο τρόπο (Moriarty, Maeyama

& Fitzgerald, 1993, σ. 20). Εκπονεί ακόμη σχέδια με απώτερο στόχο την εγγύηση της ασφάλειας μετά από ένα κρίσιμο περιστατικό και τα μεταβάλλει με τέτοιο τρόπο ώστε να αποφεύγεται η επανεμφάνιση ή κλιμάκωση της κρίσης (Brock κ.ά., 2005, σ. 99).

Ο σύνδεσμος με τις ιατρικές υπηρεσίες είναι τυπικά μία νοσηλεύτρια ή ένας προϊστάμενος υγιεινής της διεύθυνσης. Συγκεκριμένες αρμοδιότητες ετοιμότητας που έχει περιλαμβάνουν την παροχή εκπαίδευσης στις πρώτες βοήθειες (π.χ. τεχνητή αναπνοή), τη διασφάλιση ότι είναι διαθέσιμα το υλικό πρώτης ανάγκης και ο σχετικός εξοπλισμός και την εδραίωση διαύλων επικοινωνίας με τους τοπικούς γιατρούς, τα νοσοκομεία και το ιατρικό προσωπικό άμεσης βοήθειας (Brock κ.ά., 2005, σ. 100). Σε ορισμένες περιπτώσεις οι αρμοδιότητες δευτερογενούς πρόληψης του συνδέσμου με τις υπηρεσίες υγείας περιλαμβάνουν τη συμμετοχή ή και τη διαχείριση της διαλογής των ιατρικών αναγκών των θυμάτων της κρίσης (Young, 2000, όπως αναφ. στο Brock κ.ά., 2005, σ. 100). Αφού πλέον έχει ληφθεί μέριμνα για τις άμεσες ιατρικές ανάγκες, ο συγκεκριμένος σύνδεσμος φροντίζει ώστε να είναι ευκολότερη η επικοινωνία μεταξύ των νοσοκομείων, των γιατρών, του υπόλοιπου ιατρικού προσωπικού και της ομάδας διαχείρισης κρίσης. Τέλος, ο σύνδεσμος με τις ιατρικές υπηρεσίες έχει το ρόλο να ενημερώσει τους γονείς και το προσωπικό για την κατάσταση στην οποία βρίσκονται τα θύματα της κρίσης.

Ένας ακόμα σύνδεσμος που αναφέρουν οι Pitcher & Poland (1992, όπως αναφ. στο Pagliocca & Nickerson, 2001, σ. 378) είναι αυτός με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, ο οποίος είναι υπεύθυνος για την επικοινωνία και τη διάδοση πληροφοριών σε αυτές τις ομάδες.

Την ομάδα συμπληρώνουν οι υπόλοιποι υπεύθυνοι της κρίσης που είναι συνήθως οι ψυχολόγοι, οι κοινωνικοί λειτουργοί, οι νοσηλευτές και οι σύμβουλοι και οι οποίοι παρέχουν άμεσες υπηρεσίες επέμβασης στην κρίση, και βοηθούν την ομάδα διαχείρισης κρίσης κατά την τέλεση των αρμοδιοτήτων της. Σύμφωνα με τους Brock, Sandoval & Lewis (2001), όσο περισσότερα άτομα υπάρχουν που να μπορούν να παρέχουν στους μαθητές άμεσες υπηρεσίες παρέμβασης στην κρίση, τόσο το καλύτερο. Για παράδειγμα, θα ήταν ιδανικό εάν ο εκπαιδευτικός κάθε τάξης ήταν ικανός να ικανοποιήσει τις ανάγκες παρέμβασης στην κρίση των μαθητών του.



Σχήμα 1. Σχηματική απεικόνιση των μελών της ομάδας διαχείρισης κρίσεων (Sandoval, 2001, σ. 30, τροποποιημένο από Φώτου)

1.3.2. Βήματα για τη δημιουργία της ομάδας

Με σκοπό τη δημιουργία της ομάδας διαχείρισης κρίσεων πρέπει να ακολουθηθούν συγκεκριμένα βήματα σύμφωνα με τους Purvis, Porter, Authement & Boren (1991, σ. 331 - 336), τα οποία συνοψίζονται παρακάτω.

Αρχικά σημαντικός είναι ο καθορισμός στόχων. Οι υπεύθυνοι της σχολικής μονάδας πρέπει πρώτα να αναπτύξουν τους στόχους που ταιριάζουν στις ανάγκες του συγκεκριμένου σχολείου στο οποίο θα βασιστεί το πρόγραμμα διαχείρισης κρίσης. Οι στόχοι μπορεί να είναι ευρείς όπως η ανταλλαγή πληροφοριών, η εξασφάλιση ότι υπάρχει ένα δίκτυο υποστήριξης για τους παθόντες, αλλά και η προετοιμασία για τις ανάγκες που θα έχουν τα μέλη του σχολείου μετά την κρίση, ή συγκεκριμένοι όπως η επιστροφή του σχολικού περιβάλλοντος στα επίπεδα ελέγχου που συμβάλλει στην κοινωνική και ακαδημαϊκή πρόοδο και η συνεργατική εργασία γονέων, μαθητών και διευθυντών με σκοπό την ικανοποίηση των αναγκών των ατόμων και του σχολείου. Επόμενο βήμα είναι η εκτέλεση της αξιολόγησης των αναγκών, η οποία γίνεται από το διευθυντή, ώστε να εντοπιστούν προβλήματα τα οποία χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής.

Με βάση τα χαρακτηριστικά αυτών των προβλημάτων θα εκπαιδευτεί και η ομάδα διαχείρισης κρίσης.

Έπειτα ακολουθεί η εύρεση των πρότυπων προγραμμάτων, οπότε γίνεται προσπάθεια να εντοπιστούν προγράμματα μέσα στο σχολείο που απευθύνονται σε παρόμοιες ανάγκες, ώστε να βασιστεί πάνω τους το νέο σχέδιο. Μάλιστα τα πρότυπα αυτά προγράμματα μπορούν να επεξηγήσουν πιθανούς ανεπαρκείς τομείς της ομάδας διαχείρισης κρίσεων, οι οποίοι απαιτείται να βελτιωθούν και να αναπτυχθούν. Η ανάπτυξη ενός συνόλου μελών είναι επίσης ένα καίριο βήμα. Το σχολείο πρέπει να αποφασίσει τους ρόλους των μελών που απαιτούνται για να συμμετάσχουν στην ομάδα και να ορίσει τον υπεύθυνο του προγράμματος. Μέλη της ομάδας είναι συνήθως ο διευθυντής, ο σχολικός ψυχολόγος, ο σχολικό σύμβουλος, ο κοινωνικός λειτουργός, ο σχολικός νοσοκόμος, όπως προαναφέρθηκαν, αλλά και ο δάσκαλος ειδικής αγωγής, ο φύλακας, η καθαρίστρια, ο γυμναστής, ο γραμματέας. Ιδιαίτερης αναφοράς είναι το επόμενο στάδιο και συγκεκριμένα η ανάπτυξη ενός προγράμματος εκπαίδευσης, το οποίο θα περιλαμβάνει οδηγούς σχετικούς με την ψυχολογική στήριξη, βασικές ικανότητες και δεδομένα για συγκεκριμένα κρίσιμα περιστατικά και στρατηγικές παραπομπής. Ένα ακόμα στάδιο περιλαμβάνει την προετοιμασία και διατήρηση μίας λίστας πόρων και σχεδίων σχετικά με τις υπηρεσίες υποστήριξης, με στόχο τη διατήρηση της επικοινωνίας μέσα στη σχολική μονάδα, την προσέλκυση βοήθειας από την κοινωνία και την εμπλοκή της ομάδας.

Το ίδιο σημαντικό είναι και το επόμενο βήμα αυτό της δημιουργίας ενός δικτύου επικοινωνίας. Κύριος σκοπός εδώ είναι η δικτύωση των ανθρώπων της σχολικής κοινότητας, η ανάπτυξη διαλόγου ανάμεσα στους μαθητές και τους γονείς, η πρόσβαση στο τηλεφωνικό σύστημα, η πραγματοποίηση συνεδριάσεων και η καθιέρωση της επικοινωνίας με τα Μ.Μ.Ε.. Επόμενο στάδιο είναι ο ορισμός μίας βάσης εργασιών. Η βάση αυτή εντός του σχολείου θα πρέπει να είναι καλά εξοπλισμένη με τηλέφωνα, εφημερίδες, τηλεφωνικούς καταλόγους, ασύρματα ραδιόφωνα, γεννήτριες για ρεύμα και άλλα απαραίτητα αντικείμενα, ενώ μπορεί να λειτουργεί και σαν χώρος έκτακτης παροχής συμβουλών. Σημαντικό, επίσης, είναι η ομάδα διαχείρισης κρίσης να σχεδιάζει και να πραγματοποιεί συναντήσεις σύμφωνα με το πρόγραμμα συναντήσεων του αρχηγού της ομάδας. Στις αρχικές συναντήσεις σκοπός θα πρέπει να είναι η οργάνωσή της. Στα πλαίσια των επόμενων συναντήσεων στόχος θα πρέπει να είναι η αναβάθμιση του πλάνου διαχείρισης της κρίσης και ο επαναπροσδιορισμός των αρμοδιοτήτων των μελών της ομάδας.

Το προτελευταίο βήμα για τη δημιουργία της ομάδας διαχείρισης κρίσεων αποτελεί η διατήρηση αρχείων όλων των σταδίων που πραγματοποιήθηκαν και των λεπτομερειών των γεγονότων, ενώ ο υπεύθυνος για τη συγκεκριμένη εργασία θα πρέπει να διατηρεί όλα τα δελτία τύπου που δόθηκαν στον τύπο, τη λίστα με τους τραυματισμένους μαθητές και τις τηλεφωνικές κλήσεις. Τελευταίο και πολύ σημαντικό βήμα είναι η εφαρμογή της φάσης του απολογισμού των μαθητών, του προσωπικού, των εκπαιδευτικών, της κοινότητας και των μελών της ομάδας. Στο στάδιο αυτό γίνεται μία ανάλυση της κρίσης (εισαγωγική φάση), στη συνέχεια ο σχολικός ψυχολόγος διερευνά προσεκτικά τα συναισθήματα των μαθητών με τη μέθοδο της ενσυναίσθησης (φάση του γεγονότος), έπειτα γίνεται αναφορά σε μετατραυματικές αντιδράσεις και τον τρόπο που συνδέονται με την προσωπική εμπειρία του καθενός (φάση της διδασκαλίας) και τέλος πραγματοποιείται ένα σχέδιο δράσης ώστε να βοηθήσει το προσωπικό να ανακτήσει τον έλεγχο της κατάστασης (φάση κλεισίματος).

1.3.3. Ανάγκη εκπαίδευσης της ομάδας

Παρόλο που η εκπαίδευση αναφέρθηκε σαν ένα από τα βήματα δημιουργίας της ομάδας διαχείρισης κρίσεων, δεν θα μπορούσε να παραληφθεί η περεταίρω ανάλυση της ανάγκης αυτής της ομάδας για επαρκή και εξειδικευμένη εκπαίδευση.

Ειδικότερα η υψηλής ποιότητας εκπαίδευση της ομάδας αποτελεί το πιο αποτελεσματικό αντίδοτο στα περισσότερα προβλήματα που ανακύπτουν. Συμβάλει στη διασφάλιση ότι τα μέλη της ομάδας έχουν το κίνητρο και την αυτοπεποίθηση, ότι έχουν αναπτύξει τις απαραίτητες δεξιότητες και ότι οι αλληλεπιδράσεις της ομάδας έχουν εξελιχθεί στο υψηλότερο επίπεδο λειτουργίας (Schonfeld κ.ά., 2002, σ. 42). Κατά τους Schonfeld κ.ά. (2002, σ. 42) το πλάνο εκπαίδευσης περιλαμβάνει επαναλαμβανόμενες παρουσιάσεις ανά τακτά χρονικά διαστήματα για την προετοιμασία νέου προσωπικού και την αναθεώρηση και επανεκπαίδευση του ήδη υπάρχοντος. Σε ότι αφορά τη διαδικασία εκπαίδευσης αυτή ξεκινάει με την επισκόπηση της θεωρίας της κρίσης και των επιπτώσεων στη σχολική μονάδα. Γίνεται επίσης διάκριση ανάμεσα στα είδη των κρίσεων ώστε να γνωρίζει η ομάδα πότε πρέπει να επέμβει. Παράλληλα δίνεται ιδιαίτερη έμφαση σε ασκήσεις υποθετικών κρίσεων, ώστε η ίδια η ομάδα να εφαρμόσει το σχέδιο της κρίσης και κάθε μέλος να αναλάβει το ρόλο που του έχει ανατεθεί. Επίσης, η ομάδα πραγματοποιεί συζητήσεις για καταστάσεις που

δεν αντιμετωπίστηκαν σωστά, ενώ ορίζεται και το περιεχόμενο και η διαδικασία της διαχείρισης μίας κρίσης (Lichtenstein, 1994, σ. 81).

Βέβαια, οι συζητήσεις μπορεί να βοηθούν, αλλά η καλύτερη προετοιμασία στα πλαίσια της εκπαίδευσης πραγματοποιείται σε συνθήκες που πλησιάζουν μία πραγματική κρίση, αλλά και όταν γίνονται ασκήσεις προσομοίωσης και γενικότερα ασκήσεις κρίσεων (Kline κ.ά., 1995, σ. 248). Ακόμη σύμφωνα με τους Purvis κ.ά. (1991, σ. 333) στην εκπαίδευση της ομάδας μπορεί να συμπεριληφθεί η παροχή βοήθειας μέσω οδηγιών και επίβλεψης από υπηρεσίες ψυχικής υγείας και σχολικούς ψυχολόγους. Οι οδηγίες αναφέρονται σε στρατηγικές παρέμβασης και πρόληψης, στα σημάδια και τα συμπτώματα των ομάδων υψηλού κινδύνου, σε κατευθυντήριες γραμμές και βήματα για επέμβαση σε έκτακτα περιστατικά, σε διαδικασίες παραπομπής και στις αμέσως επόμενες ενέργειες που πρέπει να κάνει η ομάδα (Purvis κ.ά., 1991, σ. 333). Καταλήγοντας, όπως τονίζουν οι Kline κ.ά. (1995, σ. 248) η εκπαίδευση αποβλέπει στην ενίσχυση της συνοχής της ομάδας και στην ομαδική λειτουργία όπως και στην εκτέλεση υγιών πολιτικών και διαδικασιών.

1.3.4. Στόχοι και πλεονεκτήματα της ομάδας διαχείρισης κρίσεων

Είναι γεγονός ότι μία ομάδα διαχείρισης κρίσιμων περιστατικών για να είναι επιτυχημένη εκτός από την κατάλληλη εκπαίδευση που πρέπει να έχει λάβει πρέπει να μπορεί να εκπληρώσει συγκεκριμένους στόχους όπως περιγράφονται παρακάτω σύμφωνα με τον Sandoval (2001).

Ο πρώτος στόχος της ομάδας μετά από ένα κρίσιμο γεγονός είναι η αξιολόγηση του περιστατικού, η οποία περιλαμβάνει τον καθορισμό των γεγονότων της κρίσης και την εκτίμηση της επίπτωσης στο σχολείο. Πηγές πληροφόρησης για την ομάδα μπορεί να είναι το αστυνομικό τμήμα, το ιατρικό προσωπικό και οι οικογένειες των ίδιων των θυμάτων. Επόμενος στόχος είναι η λήψη αποφάσεων σχετικά με τις πληροφορίες που πρέπει να διαμοιραστούν ανάμεσα στο προσωπικό και τους μαθητές και τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να γίνει αυτό. Προσοχή πρέπει να δίνεται στον τομέα αυτό των πληροφοριών γιατί πολλές φορές οι φήμες σχετικά με κρίσιμα περιστατικά είναι περισσότερο τρομακτικές σε σύγκριση με τα ίδια τα γεγονότα. Επίσης στο διαμοιρασμό πληροφοριών πρέπει να αποφεύγονται λεπτομέρειες σχετικά με τραυματικές καταστάσεις, ώστε να μην υπάρξει περίπτωση εμφάνισης ψυχολογικού τραύματος από την πλευρά των μαθητών. Τρίτος στόχος αποτελεί ο εντοπισμός από την ομάδα των

φυσικών και ψυχολογικών θυμάτων της κρίσης με τη βοήθεια συγκεκριμένων διαδικασιών εντοπισμού και παρακολούθησης των θυμάτων της κρίσης. Σημαντικό είναι η τήρηση των διαδικασιών παραπομπής των γονέων, των μαθητών και των εκπαιδευτικών, ώστε να διασφαλιστεί ότι κανένας δεν θα βιώσει μετατραυματικές εμπειρίες. Σημαντική επιδίωξη της ομάδας είναι και η παροχή υπηρεσιών παρέμβασης στην κρίση. Όταν υπάρχουν πολλά θύματα ψυχολογικού τραύματος, απαιτείται η ψυχολογική επιλογή και κατάταξη των θυμάτων σε κατηγορίες με σκοπό την κατάλληλη αγωγή ανάλογα με τη σοβαρότητα της κατάστασης. Η χρήση αυτής της επιλογής συμβάλει ώστε η ομάδα διαχείρισης κρίσεων να προβεί σε καθορισμό των προτεραιοτήτων σχετικά με την επέμβαση στην κρίση. Τελευταίος στόχος είναι ο απολογισμός και η αξιολόγηση της αντίδρασης στην κρίση. Όλα τα μέλη της ομάδας θα πρέπει να προβούν σε έναν απολογισμό του άγχους εξαιτίας του κρίσιμου περιστατικού. Επίσης είναι σημαντικό για την ομάδα να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα της αντίδρασης και να χρησιμοποιήσει το κρίσιμο περιστατικό σαν μία εμπειρία μάθησης. (σ. 35 - 37)

Σύμφωνα με τους Kline κ.ά. (1995) οι ομάδες διαχείρισης κρίσεων προσφέρουν και αρκετά πλεονεκτήματα σε μαθητές, εκπαιδευτικούς, στο υπόλοιπο σχολικό προσωπικό, και στους γονείς, τα οποία υπογραμμίζονται παρακάτω.

Αρχικά βοηθούν το σχολείο να επιτύχει την ισορροπία ανάμεσα στην αντίδραση στην κρίση και στη διατήρηση της καθημερινότητας της σχολικής μονάδας. Σε περιπτώσεις κρίσεων τα παιδιά έχουν ανάγκη να εκφράσουν τα συναισθήματα τους και για αυτό το λόγο η συνδρομή των ειδικών ψυχικής υγείας είναι επιτακτική. Είναι γεγονός ότι κατά τη διάρκεια των κρίσεων οι μαθητές χρειάζονται τη σταθερότητα που προκύπτει από τη σχολική καθημερινότητα, η οποία δεσμεύει κατά κάποιο τρόπο το άγχος και τις αντιδράσεις τους στα γεγονότα. Οι ομάδες κρίσεων, επίσης, δίνουν τη δυνατότητα στους διευθυντές να συμπεριλάβουν και επιπλέον προσωπικό σε δύσκολες καταστάσεις. Έτσι αναπτύσσεται εμπιστοσύνη ανάμεσα στη διοίκηση και το προσωπικό και βελτιώνεται η επικοινωνία. Επιπρόσθετα η ομάδα διαχείρισης κρίσεων βοηθάει τους εκπαιδευτικούς της τάξης να εξετάσουν την κρίση απευθείας με τους μαθητές τους. Οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές αναφέρουν ότι η συζήτηση με τους μαθητές την περίοδο της κρίσης προωθεί το διαμοιρασμό και αναπτύσσει μία πιο προσωπική σχέση μαζί τους σε σύγκριση με τις συνηθισμένες εκπαιδευτικές διαδικασίες. (σ. 246 - 247)

Κλείνοντας πρέπει να σημειωθεί ότι η ομάδα διαχείρισης κρίσεων προκειμένου να λειτουργεί σωστά, εκπληρώνοντας τους στόχους της και προσφέροντας πληθώρα πλεονεκτημάτων σε μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς και στο σχολικό προσωπικό πρέπει να διαθέτει ισχυρή ηγεσία και να χαρακτηρίζεται από ομαδικότητα. Ο ηγέτης είναι αυτός που είναι αρμόδιος για την καθοδήγηση της ομάδας και την επίβλεψη των δραστηριοτήτων της. Επομένως, πρέπει να διαθέτει ένα καλά οργανωμένο όραμα, το οποίο σύμφωνα με τον Duke (1987, σ. 51) του δίνει τη δυνατότητα να καθορίζει γιατί κάποια θέματα πρέπει να διεκπεραιωθούν με ένα συγκεκριμένο τρόπο και τον βοηθάει να λάβει αποφάσεις για το πώς μπορεί να κατανέμει σωστά το χρόνο του αναφορικά με τα διάφορα ζητήματα που ανακύπτουν. Σε ότι αφορά, τέλος, την ομαδικότητα προκειμένου να λειτουργήσει αποτελεσματικά η ομάδα κρίσης, τα μέλη της πρέπει να μοιράζονται κοινούς στόχους, να έχουν ευδιάκριτους ρόλους και να είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν μέσα σε ένα πλαίσιο συντονισμού (Cornell & Sheras, 1998, σ. 297 - 298).

Συμπερασματικά η ανάπτυξη ομάδων διαχείρισης κρίσεων δεν αποτελεί απλά ένα ακόμα σχολικό πρόγραμμα, απομονωμένο από άλλες πρωτοβουλίες. Έχει άμεση συσχέτιση με τη χρήση των πόρων του σχολείου σε συνεργασία με άλλα τμήματά του, αλλά και της κοινωνίας με σκοπό την δημιουργία μίας συστηματικής προσέγγισης για την αντίδραση και παρέμβαση στην κρίση (Kline κ.ά. 1995, σ. 248 - 249).

1.4. Κεφάλαιο 4. Ψυχολογία και κρίσεις

1.4.1. Ψυχολογικό τραύμα και κρίσεις

Πολύ σημαντική παράμετρος των κρίσιμων περιστατικών που συμβαίνουν συχνά στις σχολικές μονάδες και τα οποία αποδιοργανώνουν τους ανθρώπους, διαταράσσουν την ισορροπία τους και καθιστούν δύσκολη την επαναφορά της (Roberts, 2002, σ. 14), είναι οι ψυχικές συνέπειες, που σε συνδυασμό με το γενικότερο αίσθημα ανασφάλειας που επικρατεί, προκαλούν πολλές φορές ανεπανόρθωτα ψυχολογικά τραύματα στους μαθητές κυρίως, αλλά και στους εκπαιδευτικούς.

Πολλοί μαθητές συχνά κατά τη διάρκεια ή στον απόηχο μίας κρίσης παρουσιάζουν διάφορες αντιδράσεις οι οποίες περιλαμβάνουν λύπη, φόβο, θυμό, ντροπή, συμπεριφορικές αντιδράσεις οι οποίες εκδηλώνονται είτε εσωτερικεύοντας είτε εξωτερικεύοντας τα συμπτώματα, δυσκολίες στις διαπροσωπικές σχέσεις, που

συνοδεύονται από απόσυρση ή από ανήσυχες συμπεριφορές διασύνδεσης, δυσκολίες στο σχολείο όπως διάσπαση προσοχής και μειωμένη απόδοση, αλλά και σωματικά συμπτώματα (Kline κ.ά., 1995, σ. 245· Smith, Kress, Fenstermaker, Ballard & Hyder, 2001, σ. 84). Επιπρόσθετα το ψυχικό τραύμα που δημιουργείται στα παιδιά διαταράσσει τις γνωστικές λειτουργίες τους, όπως την αντίληψη, την αίσθηση του χρόνου και τη σκέψη, ενώ ορισμένα παιδιά αναβιώνουν το τραύμα με επαναλαμβανόμενα όνειρα ή επαναλαμβανόμενα οράματα και συζητούν πολύ συχνά για το τραυματικό περιστατικό (Terr, 1981, σ. 16). Ακόμη μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συχνά εκφράζουν παράπονα για στομαχόπονους και πονοκεφάλους, παρουσιάζουν αυξημένα επίπεδα θυμού και οξυθυμίας, λείπουν συχνά από το σχολείο, έχουν προβλήματα συγκέντρωσης και ρωτούν σε υπερβολικό βαθμό για το κρίσιμο περιστατικό (Jaycox, Lindsey, Terri & Bradley, 2006, σ. 8). Ορισμένα παιδιά ίσως γίνουν πιο ευαίσθητα στη βροχή, τον άνεμο ή σε ξαφνικούς δυνατούς θορύβους, ή μπορεί από ήσυχα, και υπάκουα να μεταβληθούν σε θορυβώδη και επιθετικά, ή από κοινωνικά σε ντροπαλά και φοβισμένα, ίσως να χάσουν και την εμπιστοσύνη στους μεγαλύτερους επειδή δεν κατόρθωσαν να σταματήσουν την καταστροφή (Center for Mental Health in Schools at UCLA., 2008, σ. 28).

Σύμφωνα με τους Rynoos & Eth (1986, όπως αναφ. στο Χατζηχρήστου, 2011, σ. 335) οι πιο κοινές αντιδράσεις των παιδιών μετά από ένα τραυματικό γεγονός είναι η επαναβίωση του γεγονότος μέσω σκέψεων, ο φόβος ότι θα συμβεί ξανά και η απόσυρση από το εξωτερικό περιβάλλον και η έντονη ανάγκη να προσκολληθούν στα μέλη της οικογένειάς τους. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι ότι το τραυματικό γεγονός στο σχολείο θα πρέπει να αντιμετωπιστεί κατάλληλα ώστε να μην οδηγήσει σε μείωση της ακαδημαϊκής απόδοσης των μαθητών. Η ανεπαρκής αντιμετώπισή του βέβαια μπορεί να οδηγήσει σε μετατραυματικό στρες. Το μετατραυματικό στρες περιλαμβάνει το συνδυασμό τριών σημαδιών και συμπτωμάτων και συγκεκριμένα: την επαναλαμβανόμενη αναβίωση του τραυματικού γεγονότος, το συναισθηματικό «μούδιασμα» και την αποφυγή των δραστηριοτήτων και των ερεθισμάτων που θυμίζουν το τραύμα, καθώς και την αυξημένη διέγερση (McNally, Bryant & Ehlers, 2003, σ. 47). Όσο πιο σοβαρό και περίπλοκο είναι το τραυματικό γεγονός, τόσο πιο πιθανό είναι το άτομο να αναπτύξει συμπτώματα μετατραυματικού στρες (Wenckstern & Leenaars, 1993, όπως αναφ. στο Aspiranti κ.ά., 2011, σ. 147). Σύμφωνα με τους McFarlane & Yehuda (1996), «μια αντίδραση ξαφνιάσματος η οποία επιμένει, υπερεπαγρύπνηση, αυξημένη ευερεθιστικότητα , διαταραχή του ύπνου και

διαταραγμένη μνήμη και συγκέντρωση» αποτελεί προμήνυμα μετατραυματικού στρες (σ. 172).

1.4.2. Ανάγκη και αποτελεσματικότητα της ψυχολογικής στήριξης στο σχολείο

Από τα παραπάνω εξάγεται το συμπέρασμα ότι το ψυχικό τραύμα που προκαλείται εξαιτίας ενός κρίσιμου γεγονότος πρέπει να αντιμετωπιστεί και να θεραπευτεί. Έτσι οι μαθητές θα πρέπει να έχουν την υποστήριξη των εκπαιδευτικών και των ειδικών ψυχολόγων.

Προς αυτή την κατεύθυνση κινείται η ψυχολογική εκτίμηση, η οποία αρχικά στοχεύει στον εντοπισμό των μαθητών και του προσωπικού που έχουν επηρεαστεί πιο σοβαρά από την κρίση και στη συνέχεια στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την ψυχοθεραπευτική αντιμετώπιση, την οποία θα τους παρέχουν οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας (Brock κ.ά., 2005, σ. 150). Είναι γεγονός ότι η ψυχολογική εκτίμηση συνδέεται άρρηκτα με τις ψυχολογικές πρώτες βοήθειες, οι οποίες πρέπει να είναι στοχευμένες και σωστά επεξεργασμένες. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι δημιουργοί της ψυχολογικής πρώτης βοήθειας θεωρούν ότι οι επιζήσαντες ενός σοβαρού περιστατικού θα το αντιμετωπίσουν επαρκώς, χωρίς να αναπτύξουν μακροπρόθεσμα τραυματικά συμπτώματα (Juhnke, Granello & Granello, 2011, σ. 226). Ειδικότερα ο Slaikou (1984, όπως αναφ. στο Klingman, 1988, σ. 210) παρουσίασε πέντε συστατικά στοιχεία της ψυχολογικής πρώτης βοήθειας: α) τη δημιουργία ψυχολογικής επαφής, β) τη διερεύνηση των διαστάσεων του προβλήματος, γ) την εξέταση πιθανών λύσεων, δ) τη βοήθεια στη λήψη συγκεκριμένων μέτρων και ε) την παράταση για τον έλεγχο της προόδου. Βέβαια, εκτός από τις ψυχολογικές πρώτες βοήθειες τις οποίες παρέχουν οι εκπαιδευτικοί και το προσωπικό του σχολείου, εφαρμόζονται σε ορισμένες περιπτώσεις όπως σε περιπτώσεις εμφάνισης μετατραυματικού στρες και ψυχοθεραπείες, αλλά από επαγγελματίες ψυχικής υγείας.

Επιπρόσθετα στις περιπτώσεις σοβαρών περιστατικών θα πρέπει να δίνεται προτεραιότητα στην παροχή ψυχολογικής πρώτης βοήθειας σε εκείνους τους μαθητές οι οποίοι βρίσκονταν πολύ κοντά στο συμβάν. Όσο πιο κοντά είναι κανείς στο περιστατικό τόσο πιο πιθανό είναι να τραυματιστεί. Μεγάλη σημασία σύμφωνα με τους Pynoos, Frederick, Nader, Steinberg, Eth, Nune & Fairbanks (1987) έχει ο βαθμός έκθεσης σε ένα τραυματικό γεγονός (μία επίθεση ελεύθερων σκοπευτών στην αυλή του σχολείου) για την πρόβλεψη των αντιδράσεων μετατραυματικού στρες. Ακόμη στο

χώρο του σχολείου μετά από ένα κρίσιμο περιστατικό, οι υπεύθυνοι παρέμβασης στην κρίση θα πρέπει να προσέξουν εκείνους που είχαν μία συναισθηματική εγγύτητα με όσους ενεπλάκησαν σε αυτό. Όσο δυνατότερη η σχέση, τόσο πιθανότερο είναι το άτομο να εισέλθει σε κατάσταση κρίσης (Brock κ.ά., 2005, σ. 167). Αλλά ιδιαίτερη προσοχή θα πρέπει να δίνεται στον εντοπισμό των παιδιών τα οποία είναι ιδιαίτερα ευάλωτα σε τραυματικό στρες λόγω ψυχικής νόσου, εξελικτικής ανωμαλίας, ιστορικού τραύματος ή απώλειας, οικειότητας με θύματα, έλλειψης πηγών βοήθειας, ανησυχίας για την ασφάλεια ενός μέλους της οικογένειας (Χατζηχρήστου, 2011, σ. 340 - 341· Brock κ.ά., 2005, σ. 168 - 170).

Σημαντικό είναι ότι τα άτομα τα οποία βρίσκονται σε μεγαλύτερο κίνδυνο για ψυχολογικό τραύμα θα πρέπει να επιβλέπονται ατομικά από ειδικούς ψυχικής υγείας και ψυχολόγους (Jimerson κ.ά., 2005, σ. 286). Ο σχολικός ψυχολόγος είναι αυτός που διασφαλίζει ότι παρέχονται ουσιαστικές και έγκαιρες υπηρεσίες στα θύματα της κρίσης και ότι το σχολείο θα διατηρήσει την ευαισθησία και την αντίδρασή τους σε ακαθόριστα συναισθήματα ή άλλα θέματα, τα οποία προβληματίζουν τους μαθητές και δυσχεραίνουν τη μάθηση (Cornell & Sheras, 1998, σ. 306). Οι σχολικοί ψυχολόγοι είναι αυτοί που σύμφωνα με το «National Association of School Psychologists» (2001, b, όπως αναφ. στο Allen κ.ά. 2002, σ. 428) «βοηθούν τις οικογένειες και τα σχολεία να αντιμετωπίσουν κρίσεις όπως απώλεια και χωρισμό». Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσεται η συμβουλευτική, η οποία είναι μία ιδιαίτερα σημαντική πηγή συστηματικής παροχής στήριξης. Κατά τον Terr (1992) όταν σε μία μεμονωμένη ομάδα όπως το σχολείο συμβαίνει ένα αναπάντεχο τραγικό γεγονός, οι συναντήσεις συμβουλευτικής που πραγματοποιούνται από ειδικούς, μπορεί να είναι ιδιαίτερα βοηθητικές. Το ψυχικό τραύμα μπορεί να αντιμετωπιστεί και στα πλαίσια της τάξης από την πλευρά των εκπαιδευτικών με τη διάλυση των φημών σχετικά με το περιστατικό και την έμφαση που δίνεται στα πραγματικά γεγονότα, την ανταλλαγή εμπειριών και αντιδράσεων σχετικά με το τραυματικό γεγονός, την ενδυνάμωση των μαθητών με αντίστοιχες δραστηριότητες, όπως ανάπτυξη στρατηγικών για την αντιμετώπιση του φόβου λόγω του περιστατικού (Brock, 1998, σ. 113 - 114). Προϋπόθεση για την αντιμετώπιση του ψυχικού τραύματος, όμως, αποτελεί η αξιολόγηση της κατάστασης και των ατόμων, ώστε με την έγκαιρη επέμβαση κατά τη διάρκεια του τραυματικού περιστατικού να αποφευχθεί η εμφάνιση χρόνιου μετατραυματικού στρες (Roberts, 2002, σ. 3). Σε ότι αφορά τους μαθητές που υποφέρουν από συμπτώματα μετατραυματικού στρες θα πρέπει να αναπτυχθεί μία

σχέση ανάμεσα στους ίδιους και στο σχολικό ψυχολόγο ή τον ειδικό ψυχικής υγείας, ώστε να εκπαιδευτεί το παιδί και η οικογένειά του αναφορικά με τους παράγοντες που συμβάλουν στην αποκατάστασή του, ελαττώνοντας σταδιακά το βαθμό της υποστήριξης και αυξάνοντας παράλληλα τον αυτοέλεγχο και την ανεξαρτησία (Cook - Cottone, 2000, όπως αναφ. στο Pagliocca & Nickerson, 2001, σ. 379).

Επίσης, σύμφωνα με τους Heath & Sheen (2005, σ.11) η υποστήριξη των παιδιών που έχουν εκτεθεί σε ένα τραυματικό γεγονός περιλαμβάνει αυξημένη υποστήριξη, προσοχή και καλλιέργεια, καθώς και διατήρηση της καθημερινότητας του παιδιού που του παρέχει ασφάλεια. Βέβαια, σύμφωνα με τον Foa (2001, όπως αναφ. στο McNally, Bryant & Ehlers, 2003, σ. 68) στον απόηχο του τραύματος τα άτομα θα πρέπει να ακολουθούν τη φυσική τους κλίση σχετικά με το πόσο και σε ποιον μιλούν και οι επαγγελματίες θα πρέπει να ακούν ενεργητικά και υποστηρικτικά, αλλά όχι να εξετάζουν λεπτομέρειες και συναισθηματικές αντιδράσεις ή να πιέζουν για περισσότερες πληροφορίες από όσες μπορούν να τους παρέχουν.

Ένας γενικός όρος για μία συνοπτική επέμβαση στην κρίση είναι και ο ψυχολογικός απολογισμός, που παρέχεται συνήθως εντός μερικών ημερών από το τραυματικό συμβάν και έχει σχεδιαστεί για να περιορίσει τον συναισθηματικό κίνδυνο και να αποτρέψει την μακροπρόθεσμη ψυχοπαθολογία και ειδικά τα συμπτώματα του μετατραυματικού στρες. (Raphael & Wilson, 2000, όπως αναφ. στο McNally κ.ά., 2003 σ. 46) . Βασικό στοιχείο του απολογισμού είναι να κατευναστούν οι συγκινήσεις για το τραύμα μέσα από συζήτηση για τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις αντιδράσεις κάποιου με έναν ειδικευμένο επαγγελματία, ο οποίος παρέχει σχετική εκπαίδευση για τις τραυματικές αντιδράσεις και προσπαθεί ώστε να συμβάλει στην ομαλοποίησή τους. Άλλωστε όσο πιο γρήγορα παρέχονται οι ψυχολογικές πρώτες βοήθειες, τόσο δυσκολότερο είναι τα παιδιά να παρουσιάσουν μακροπρόθεσμα ψυχολογικά προβλήματα. Σε περιπτώσεις κρίσεων στο σχολείο ο απολογισμός πραγματοποιείται στην τάξη τις μέρες μετά την κρίση και αποτελεί ένα διάλειμμα από το συνηθισμένο πρόγραμμα της τάξης, οπότε οι μαθητές μπορούν να εκφράσουν τις απόψεις τους για το κρίσιμο περιστατικό, να σχολιάσουν τις αντιδράσεις τους και την ανησυχία τους για το μέλλον σε ένα οργανωμένο, υποστηρικτικό πλαίσιο (Johnson & Stephers, 2000, σ. 64). Ο απολογισμός μπορεί να πραγματοποιηθεί ανεξαρτήτως μεγέθους της τάξης, ενώ την καθοδήγηση αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός και η τάξη συζητάει το ρόλο του κάθε μαθητή, τις αντιδράσεις πριν και μετά το περιστατικό, πως νιώθει ο κάθε μαθητής εκείνη τη στιγμή και τι αναμένει από το μέλλον (Johnson & Stephers, 2000, σ. 64).

Απαραίτητη προϋπόθεση ώστε οι μαθητές να εκφραστούν ελεύθερα για ένα κρίσιμο περιστατικό αποτελεί το σχολικό κλίμα, το οποίο αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί και το οποίο θα πρέπει να βασίζεται στην αρμονική σχέση και στην εμπιστοσύνη με τους μαθητές

Κλείνοντας η υποστήριξη σε ότι αφορά την ψυχική υγεία και τις κρίσεις θα πρέπει να είναι διαθέσιμη σε οποιονδήποτε μαθητή, αλλά και στο προσωπικό, οι οποίοι χρειάζονται στήριξη στον απόηχο ενός τραυματικού γεγονότος (Cowan & Rossen, 2013, σ. 11).

1.4.3. Η σημασία της ψυχικής υγείας του εκπαιδευτικού

Όπως οι μαθητές έτσι και οι εκπαιδευτικοί σε καταστάσεις κρίσεων τόσο κατά τη διάρκεια όσο και μετά από την εκδήλωσή τους εμφανίζουν διαταραχές στη ψυχοσύνθεσή τους.

Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να συμβάλουν τα μέγιστα στην παροχή βοήθειας και φροντίδας στους μαθητές, πολλές φορές αμελούν να παρακολουθήσουν τις αντιδράσεις τους και να φροντίσουν για τις δικές τους ανάγκες. Το γεγονός αυτό μπορεί να έχει σαν αποτέλεσμα την φυσική και ψυχολογική «εξουθένωση» (burnout) , η οποία παρεμποδίζει την ικανότητα τους για παροχή βοήθειας σε περιπτώσεις κρίσεων. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αισθάνονται επαγγελματικά απομονωμένοι και καταπιεσμένοι. Ότι είναι με άλλα λόγια θύματα και οι ίδιοι. Στη διάρκεια μία κρίσης, η υπερφόρτωση των ρόλων των εκπαιδευτικών και του προσωπικού μπορεί να εμφανιστεί, ενώ οι συναισθηματικά φορτισμένες δραστηριότητες της παρέμβασης στην κρίση, καταλήγουν σε υψηλό στρες. Το άγχος είναι το κυρίαρχο σύμπτωμα που παρουσιάζεται σε εκπαιδευτικούς και βοηθητικό προσωπικό εξαιτίας του αναπάντεχου της κατάστασης και της αβεβαιότητας που προκαλεί η κρίση. Σύμφωνα με τους Warr & Wall (1975, όπως αναφ. στο Kygiasou & Sutcliffe, 1978, σ. 3) ο όρος εργασιακό άγχος σχετίζεται με την ένταση, την ανησυχία, το φόβο, την ταλαιπωρία και αντίστοιχες ψυχολογικές αναταραχές του ατόμου, σαν αποτέλεσμα πτυχών της εργασίας του. Συνδέεται, άλλωστε, και με το κλίμα στις σχολικές τάξεις και συγκεκριμένα με τις μεγάλες απαιτήσεις που δημιουργούνται από τις συνθήκες μέσα σε αυτές (Ιορδανίδης & Σωτηρίου, 2015). Το άγχος του εκπαιδευτικού συγκεκριμένα ορίζεται ως η αντίδραση σε μία αρνητική επιρροή (θυμός ή κατάθλιψη) από έναν εκπαιδευτικό, που συνήθως συνοδεύεται από παθογόνες

φυσιολογικές και βιοχημικές αλλαγές (όπως αύξηση των καρδιακών παλμών), σαν αποτέλεσμα των πτυχών της εργασίας του (Kyriacou & Sutcliffe, 1978, σ. 3). Οι εκπαιδευτικοί, αλλά και το προσωπικό γενικότερα το οποίο παρέχει στήριξη στους μαθητές σε κρίσιμες στιγμές θεωρείται ότι πρέπει να παραμερίζει τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις του, ώστε να ανταποκριθεί στις ψυχολογικές ανάγκες των παιδιών (Schonfeld κ.ά., 2002, σ. 60). Ωστόσο, μπορεί να νιώθει αδύναμο να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους λόγω της επιρροής που του ασκούν τα γεγονότα εκείνης της στιγμής.

Επομένως είναι αναγκαία η ψυχική αποφόρτιση των εκπαιδευτικών σε περιπτώσεις κρίσεων. Όταν κάποιος προσφέρει τις υπηρεσίες του κατά τη διάρκεια μίας κρίσης, υπάρχει ο κίνδυνος να επηρεαστεί και ο ίδιος, αφού το γεγονός ότι βρίσκεται κοντά σε ένα σοβαρό περιστατικό μπορεί να του εγείρει σκέψεις της δικής του θνησιμότητας ή σφαλερότητας (Brock κ.ά. 2001, σ. 345). Σημαντικές, λοιπόν, είναι οι παρεμβάσεις που μπορούν να πραγματοποιηθούν στην περίπτωση της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών και του προσωπικού λόγω μίας κρίσης. Συγκεκριμένα μπορούν να πραγματοποιηθούν διάφορες τεχνικές χαλάρωσης, εκπαίδευση στη διαχείριση του χρόνου, διαλείμματα αναψυχής, όπως διακοπές, συνεχιζόμενη εκπαίδευση και τέλος διαχείριση του στρες επικεντρωμένη στο πρόβλημα (Brock κ.ά. 2005, σ. 345). Για τους Poland και Mc Cormick (1999) αυτοί που παρέχουν υπηρεσίες σε κρίσιμα περιστατικά μπορούν να βοηθήσουν τους εαυτούς τους και τους άλλους να ανακάμψουν έπειτα από μία κρίση με το να έχουν αυτογνωσία και να σέβονται τα προσωπικά τους όρια, να προσέχουν τη φυσική τους κατάσταση, να απολαμβάνουν τη στήριξη της οικογένειας τους, να διακρίνονται για το χιούμορ τους, και να συμμετέχουν σε συζητήσεις.

Για τους Brock κ.ά. (2005, σ. 346) η ψυχική αποφόρτιση και οι ενέργειες που τη διακρίνουν όπως προαναφέρθηκαν, προσφέρει μια εστιασμένη στο συναίσθημα ικανότητα αντιμετώπισης της κατάστασης, καθώς επιτρέπει την έκφραση ιδεών και συναισθημάτων σε ένα ψυχολογικά ασφαλές περιβάλλον. Συνήθως η αποφόρτιση αυτή πραγματοποιείται από έναν αρμόδιο ο οποίος είναι ένας ειδικός ψυχικής υγείας. Το άτομο αυτό φροντίζει ώστε οι εκπαιδευτικοί και το προσωπικό που διαχειρίζεται την κρίση να συζητούν σχετικά με τα συναισθήματά τους και τις αντιδράσεις τους και χρησιμοποιεί απλές δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης, ώστε από τις πληροφορίες που θα συλλέξει να προτείνει στον συντονιστή της διαχείρισης ή στον συντονιστή παρέμβασης στην κρίση, ποια πρόσωπα έχουν την ανάγκη από ξεκούραση ή από αλλαγή των αρμοδιοτήτων τους (Brock κ.ά. 2005, σ. 345). Μάλιστα οι προϊστάμενοι οφείλουν να ενεργήσουν προς αυτή την κατεύθυνση, μειώνοντας τις υποχρεώσεις και

τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών ή του προσωπικού που έλαβε μέρος στην αντιμετώπιση της κρίσης, ενώ παράλληλα θα πρέπει να μεριμνήσουν για επιπλέον στήριξη και ανάρρωση των ατόμων που το έχουν ανάγκη. Τέλος, σημαντικός είναι ο απολογισμός που πρέπει να πραγματοποιείται μετά από την αντιμετώπιση μίας κρίσης, ο οποίος βοηθάει τους εκπαιδευτικούς και την ομάδα διαχείρισης της κρίσης να μειώσουν τις πιθανότητες εκδήλωσης αντιδράσεων και της πραγματοποίησης ανεπιθύμητων ενεργειών, ενώ τους προετοιμάζει και για την επιστροφή τους στην καθημερινότητα (Thompson, 2004, σ. 276).

Συμπεραίνοντας, τα σχολεία πρέπει να επιδιώκουν, ώστε να προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα, δηλαδή την θετική προσαρμογή και επιβίωση των ατόμων παρά τις σημαντικές αντίξοες συνθήκες, τις σοβαρές δυσκολίες και τις αρνητικές εμπειρίες (Garmezy & Masten, 1991, όπως αναφ. στο Χατζηχρήστου, 2011, σ. 339) που αντιμετωπίζουν (τραυματικά γεγονότα, ή απώλειες προσώπων), ώστε μέσα σε αυτά οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται ότι τους φροντίζουν και τους νοιάζονται και ότι είναι ασφαλείς (Henderson & Milstein, 2008, σ. 84).

1.5. Βιβλιογραφική επισκόπηση

Το θέμα της ετοιμότητας των σχολείων σε περιπτώσεις διαχείρισης κρίσεων έχει απασχολήσει τη διεθνή, αλλά και ελληνική βιβλιογραφία. Ορισμένοι ερευνητές έχουν πραγματοποιήσει κατά καιρούς σχετικές έρευνες σε περιορισμένο, όμως, αριθμό.

Ειδικότερα, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία δεν έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες οι οποίες να διερευνούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε περιπτώσεις διαχείρισης κρίσεων. Ορισμένες από αυτές τις έρευνες εστίασαν στη διερεύνηση των απόψεων είτε των σχολικών συμβούλων (Fleishauer, 2002· Werner, 2014), είτε των διευθυντών των σχολικών μονάδων και των περιφερειακών διευθυντών εκπαίδευσης (Alba, Gable, 2011) σχετικά με την ετοιμότητά τους στη διαχείριση κρίσεων. Μία άλλη έρευνα εξέτασε τις απόψεις των περιφερειακών διευθυντών εκπαίδευσης, των διευθυντών και των εκπαιδευτικών, σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ώστε να καταδειχθούν οι πρακτικές ετοιμότητας και αντίδρασης της διοίκησης σε περιπτώσεις κρίσεων μέσα στις σχολικές μονάδες (Javed, Niazi, 2015). Σε διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πραγματοποιήθηκε η έρευνα του Κασουλίδη (2011), ο οποίος εξέτασε το βαθμό ετοιμότητας των διευθυντών των δημόσιων σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης της Κύπρου στη διαχείριση κρίσεων με τη χρήση

ερωτηματολογίων, ενώ κατέγραψε και ανέλυσε τις νοητικές διεργασίες που παρουσιάζουν οι διευθυντές κατά τη διαχείριση μιας κρίσης μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων. Σε ότι αφορά την ετοιμότητα, οι διευθυντές παρουσίασαν μέτριο έως υψηλό βαθμό ετοιμότητας, ενώ ένα σημαντικό εύρημα της έρευνας ήταν το γεγονός ότι «οι ηγέτες, όταν καλούνται να λάβουν αποφάσεις σε στρεσογόνες συνθήκες και ασταθή περιβάλλοντα, όπως συμβαίνει σε καταστάσεις κρίσεων που πλήττουν τον οργανισμό, αντιδρούν με τρόπο ενστικτώδη και συχνά αδιευκρίνιστο, όπου παρατηρείται ένας συγκερασμός σκόπιμων και συνειδητών διεργασιών με διαισθητικές και ασυναίσθητες αντιδράσεις».

Οι Smith κ.ά. (2001) ασχολήθηκαν με τη διερεύνηση της ετοιμότητας αντιμετώπισης της κρίσης σε περιφερειακά δημόσια σχολεία της Αμερικής και η έρευνά τους κατέδειξε χαμηλά επίπεδα ετοιμότητας των συγκεκριμένων σχολείων, τα οποία σε συνδυασμό με τη συχνή εκδήλωση κρίσιμων περιστατικών καθιστούν αναγκαία την επαρκέστερη και καταλληλότερη παροχή εκπαίδευσης στους εκπαιδευτικούς από την πλευρά των περιφερειών. Μερικοί ακόμα ερευνητές και συγκεκριμένα οι Graham, Shirm, Liggin, Aitken, & Dick, (2006) εξέτασαν τη σχολική ετοιμότητα για καταστροφές με πολλά θύματα. Αυτή η έρευνα η οποία διεξήχθη σε επιθεωρητές δημόσιων σχολείων της περιφέρειας απέδειξε ότι οι περισσότερες περιφέρειες διαθέτουν σχέδια έκτακτης επέμβασης και εκκένωσης, αλλά πολλές δεν παρείχαν συχνή εκπαίδευση, δεν έδιναν ιδιαίτερη βαρύτητα στα παιδιά με ειδικές ανάγκες και δεν συνεργάζονταν με τις τοπικές υπηρεσίες αντιμετώπισης έκτακτων αναγκών. Οι Kano & Bourque (2007) με την έρευνά τους σχετικά με την ετοιμότητα σε έκτακτα περιστατικά η οποία έγινε σε δημόσια σχολεία της Καλιφόρνια υποστήριξαν ότι την περίοδο 2002-2005 στα περισσότερα σχολεία συνέβη κάποιο έκτακτο περιστατικό, ενώ οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα υποστήριξαν ότι το σχολείο τους έχει υψηλό βαθμό ετοιμότητας, και οι μισοί περίπου από αυτούς ανέφεραν ότι έλαβαν εκπαίδευση σχετική με την αντιμετώπιση έκτακτων περιστατικών μέσα στο σχολείο. Υπάρχουν, όμως, και έρευνες που διερευνούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών και του σχολικού προσωπικού (π.χ. σχολικοί σύμβουλοι, κοινωνικοί λειτουργοί, σχολικοί νοσοκόμοι) σχετικά με την ετοιμότητά τους, σε ότι αφορά την αντιμετώπιση μόνο μία μορφή κρίσης, αυτή της βίας και δεν εξετάζουν και τις υπόλοιπες μορφές κρίσης (Chambers, Zyromski, Asner-Self, Kimemia, 2010· Winicki, 2010). Στη διεθνή βιβλιογραφία, τέλος, εντοπίζονται και έρευνες οι οποίες μελετούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά

με τις εμπειρίες τους στη διαχείριση και αντιμετώπιση μίας σχολικής κρίσης, όπως η έρευνα του Bing Yin Lei (2014), η οποία έδωσε έμφαση στον εντοπισμό της επίπτωσης ενός σεισμού - που έγινε στη Σετσουάν (επαρχία της Κίνας) - στο σχολικό οργανισμό και στα άτομα, μέσα από την ανάλυση των επιπέδων άγχους και της ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών τα χρόνια που ακολούθησαν το περιστατικό αυτό και στην προώθηση της αποτελεσματικής αποκατάστασης του σχολείου και της μείωσης των τραυματικών εμπειριών των εκπαιδευτικών.

Στην Ελλάδα εντοπίζονται ορισμένες έρευνες, οι οποίες διερευνούν την ετοιμότητα σε περιπτώσεις διαχείρισης κρίσεων. Βέβαια, δεν έχει πραγματοποιηθεί εκτεταμένη έρευνα στο συγκεκριμένο αντικείμενο. Συγκεκριμένα, στον ελλαδικό χώρο η Χατζηνικολάου (2014) στα πλαίσια της διδακτορικής της διατριβής, έχει διεξάγει σχετική έρευνα η οποία επικεντρώθηκε στην ετοιμότητα, την κινητοποίηση και την επάρκεια των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη διαχείριση του πένθους στο σχολείο, που αποτελεί μία μορφή κρίσης. Η έρευνά της πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τη χρήση συστάδας ερωτηματολογίων και κατέδειξε ότι τρεις στους τέσσερις εκπαιδευτικούς αισθάνονται ανέτοιμοι να διαχειριστούν το πένθος ενός παιδιού στο σχολείο, ενώ η ετοιμότητά τους ενισχύεται από τις κατάλληλες γνώσεις και τη θετική στάση τους απέναντι στο πένθος του παιδιού και επηρεάζεται θετικά από τις εργασιακές εμπειρίες πένθους, την ικανότητα εκτίμησης των συναισθημάτων και αρνητικά από την «ενσυναίσθητη ανησυχία» ή την αποσιώπηση του πένθους.

Μία ακόμη έρευνα σχετική με τη διαχείριση κρίσεων διεξήχθη από τον Καραθάνο (2006) μόνο σε διευθυντές σχολείων δημοτικής και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σκοπός της ήταν να διερευνήσει κατά πόσο οι ηγέτες των σχολικών μονάδων, οι διευθυντές μπορούν να διαχειριστούν μια κρίση. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίου το οποίο μοιράστηκε στους ίδιους, ενώ εφαρμόστηκε η ποσοτική ανάλυσή τους. Το συμπέρασμα που εξήχθη από την έρευνα ήταν ότι παρόλο που συμβάντα όπως ο σεισμός, η πυρκαγιά κ.λπ., αποτελούν μια κρίση που μπορεί να επηρεάσει τη σχολική κοινότητα, κατά τη γνώμη της πλειοψηφίας των διευθυντών, πολλοί λίγοι από αυτούς έχουν συγκροτήσει Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων στο σχολείο τους, γιατί δεν έχουν λάβει καμία σχετική επιμόρφωση, όπως υποστηρίζει ένα σημαντικό ποσοστό των ίδιων, ενώ τα σχέδια ετοιμότητας που καταρτίζονται δεν είναι λειτουργικά και μόνο ένα μικρό ποσοστό των διευθυντών διαθέτει αναπληρωτές στα σχέδιά του. Μία επιπλέον έρευνα η οποία ασχολήθηκε με την ετοιμότητα σε

περιπτώσεις διαχείρισης κρίσεων πραγματοποιήθηκε από τον Σαβελίδη (2011). Δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας αποτέλεσαν προϊστάμενοι γραφείων εκπαίδευσης, διευθυντές εκπαίδευσης και διευθυντές σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Εργαλείο της έρευνας αποτέλεσε και σε αυτή την περίπτωση το γραπτό ερωτηματολόγιο, προκειμένου να συλλεχθούν οι απαραίτητες πληροφορίες. Χρήσιμα συμπεράσματα εξήχθησαν σχετικά με την κατάσταση της διοικητικής αντιμετώπισης των κρίσεων, αλλά και σχετικά με την έννοια της κρίσης και τους κινδύνους πρόκλησης κρίσεων στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τέλος, μόνο μία έρευνα εντοπίστηκε η οποία έχει το ίδιο αντικείμενο έρευνας με την παρούσα. Οι Σαΐτη, Σαΐτης και Γουναρόπουλος (2008) μελέτησαν τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών με σκοπό «να διερευνήσουν το βαθμό ετοιμότητας σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και με βάση τα δεδομένα της έρευνας να προτείνουν τεκμηριωμένες εισηγήσεις με στόχο τη δυνατότητα του καλύτερου δυνατού εργασιακού περιβάλλοντος στα δημοτικά σχολεία της χώρας». Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ανώνυμο γραπτό ερωτηματολόγιο, ενώ τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν λαμβάνουν την απαραίτητη επιμόρφωση για τη διαχείριση κρίσεων, «οι κτιριακές εγκαταστάσεις των σχολείων δεν ελέγχονται από ειδική κρατική υπηρεσία ανά τακτά χρονικά διαστήματα», με αποτέλεσμα να διακυβεύεται η ασφάλεια των μαθητών, ενώ «ο σχεδιασμός - προγραμματισμός του σχολείου για την αντιμετώπιση διάφορων μορφών κινδύνου είναι σημαντικά περιορισμένος τόσο σε ότι αφορά την πρόληψη όσο και σχετικά με την καταστολή».

Όπως γίνεται κατανοητό η έρευνα στη χώρα μας σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την ετοιμότητα διαχείρισης κρίσεων των σχολικών μονάδων βρίσκεται σε πρώιμο στάδιο και είναι ιδιαίτερα περιορισμένη. Έτσι η παρούσα έρευνα έχει σαν απώτερο στόχο να καλύψει το ερευνητικό κενό που υπάρχει σε αυτό το τόσο καίριο ζήτημα. Επιδιώκεται τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματά της να χρησιμοποιηθούν σαν ανατροφοδότηση για την εκπαιδευτική κοινότητα και τον κρατικό μηχανισμό σχετικά με την ετοιμότητα των σχολείων σε περιπτώσεις διαχείρισης κρίσεων. Επιπρόσθετα η έρευνα αποβλέπει να παρουσιάσει την κατάσταση που επικρατεί στα ελληνικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα κρίσιμα περιστατικά που συχνά συμβαίνουν. Ειδικότερα θα γίνει ιδιαίτερη μνεία στη λήψη προληπτικών μέτρων, στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε περιπτώσεις κρίσεων, αλλά και στην ύπαρξη ψυχολογικής στήριξης σε μαθητές και

εκπαιδευτικούς στον απόηχο ενός τραυματικού γεγονότος. Στοιχεία τα οποία είναι γεγονός πως χρήζουν μελέτης και η διερεύνηση και ανάλυση των οποίων εκλείπει από την ελληνική βιβλιογραφία. Μέσα από την ανάλυση, λοιπόν, αυτών των στοιχείων θα γίνει προσπάθεια να καταδειχτούν τα δυνατά και αδύναμα σημεία των σχολείων αναφορικά με τις ενέργειές τους πριν, κατά τη διάρκεια και μετά από ένα κρίσιμο γεγονός και να υπάρξει σε κάποιο βαθμό καθοδήγηση και βελτίωση σχετικά με την ετοιμότητά τους σε περίπτωση κρίσεων.

2. Εμπειρική διερεύνηση

2.1. Σκοπός - ερευνητικές υποθέσεις

Βασικός σκοπός της έρευνας είναι να μελετήσει και να διερευνήσει με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών την ετοιμότητα αναφορικά με τη διαχείριση κρίσεων στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπρόσθετος σκοπός είναι να προβληματίσει μέσα από τα αποτελέσματα και συμπεράσματά της την πολιτεία με σκοπό τη λήψη των κατάλληλων μέτρων, έτσι ώστε το σχολείο να αποτελεί ένα ασφαλές και ψυχικά υγιές περιβάλλον για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς.

Συγκεκριμένα η έρευνα αποβλέπει στο να:

- εκτιμήσει και να αναδείξει τους κινδύνους πρόκλησης κρίσεων
- παρουσιάσει το επίπεδο λήψης προληπτικών μέτρων από την πλευρά των σχολείων σε περιπτώσεις κρίσεων
- αξιολογήσει το βαθμό επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης
- διερευνήσει κατά πόσο το σχολείο είναι ένας ασφαλής χώρος για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς
- εξετάσει την παροχή ψυχολογικής στήριξης στους μαθητές πριν αλλά και μετά από ένα κρίσιμο περιστατικό

Οι ερευνητικές υποθέσεις στις οποίες θα γίνει προσπάθεια να απαντήσει η παρούσα έρευνα είναι οι ακόλουθες:

(Y1) Το σχολείο αποτελεί χώρο πρόκλησης ατυχημάτων, και επομένως θλιβερών πολλές φορές καταστάσεων.

(Y2) Όλα τα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαχειρίζονται έκτακτα περιστατικά, χρησιμοποιώντας κατάλληλα, οργανωμένα σχέδια.

- (Y3) Τα σχολεία λαμβάνουν επαρκή μέτρα πρόληψης και παρέχουν ειδική επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς με σκοπό τη αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών και την παροχή πρώτων βοηθειών.
- (Y4) Το περιβάλλον του σχολείου στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί είναι ιδιαίτερα αγχογόνο.
- (Y5) Κάθε σχολική μονάδα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρέχει ψυχολογική στήριξη σε μαθητές και εκπαιδευτικούς οι οποίοι αντιμετωπίζουν ψυχικά τραύματα εξαιτίας ατυχημάτων ή άλλων επικίνδυνων περιστατικών.
- (Y6) Μερικοί εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, φαινόμενο που είναι ιδιαίτερα σοβαρό και επηρεάζει το σχολικό κλίμα και την εκπαιδευτική διαδικασία.

3.Μεθοδολογία

3.1. Εργαλεία

Η μέθοδος συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι το ανώνυμο γραπτό ερωτηματολόγιο το οποίο περιλαμβάνει κυρίως ερωτήσεις κλειστού τύπου, αλλά και ορισμένες ανοικτού τύπου. Γενικότερα, το ερωτηματολόγιο είναι ένα εύχρηστο εργαλείο συλλογής δεδομένων, παρέχει δομημένα συχνά αριθμητικά δεδομένα, μπορεί να επιδοθεί χωρίς την παρουσία του ερευνητή και είναι εύληπτο και εύκολο στην ανάλυση (Wilson και McLean, 1994). Ειδικότερα, οι δομημένες κλειστές ερωτήσεις συμβάλλουν στην παραγωγή συχνοτήτων απαντήσεων που επιδέχονται στατιστικούς χειρισμούς και ανάλυση. Ακόμη παρέχουν τη δυνατότητα συγκρίσεων ανάμεσα στις ομάδες του δείγματος (Oppenheim, 1992, σ. 115, από Cohen, Manion, Morrison, 2008, σ. 417). Επιπλέον, οι κλειστού τύπου ερωτήσεις είναι εύκολες στη συμπλήρωση και κωδικοποίηση και δεν είναι μεροληπτικές σε σχέση με το επίπεδο αλφαριθμητισμού αυτών που απαντούν (Wilson και McLean, 1994). Έτσι ο συνδυασμός των ερωτήσεων κλειστού τύπου με αυτές ανοικτού τύπου δίνει τη δυνατότητα στο συμμετέχοντα να απαντήσει με τον τρόπο που εκείνος κρίνει ενδεδειγμένο. Ο ίδιος καλείται να απαντήσει, να σχολιάσει, να αντιδράσει σε μία σειρά δηλώσεων ή ερωτήσεων με τον τρόπο που ο ίδιος επιθυμεί. Επιπλέον υπάρχει μία σαφής δομή, σειρά, έμφαση, αλλά η δομή είναι ανοικτού τύπου όπως προαναφέρθηκε (Cohen,

Manion, Morrison, 2008, σ. 418). Τέλος, σε ότι αφορά γενικότερα τα ερωτηματολόγια, ο τρόπος οργάνωσης των ερωτήσεων σε μία προκαθορισμένη σειρά, στις οποίες καλούνται να απαντήσουν οι συμμετέχοντες, τα καθιστά μία από τις πιο δημοφιλείς τεχνικές συλλογής δεδομένων.

Το παρόν ερωτηματολόγιο είναι προσαρμογή από αντίστοιχο σταθμισμένο ερωτηματολόγιο των Σαΐτη, Σαΐτη και Γουναρόπουλου (2008), το οποίο χρησιμοποίησαν σαν εργαλείο συλλογής δεδομένων στην έρευνά τους «Στάσεις και αντιστάσεις των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση κρίσεων στα σχολεία της πρωτοβάθμιας». Η επιλογή του συγκεκριμένου εργαλείου έγινε με σκοπό να μην παρουσιαστεί κάποιο πρόβλημα με την αξιοπιστία των ερωτήσεων, αφού το ερωτηματολόγιο της έρευνας που προαναφέρθηκε έχει ελεγχθεί για τη συνέπεια και εγκυρότητά του. Σε ότι αφορά το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας, περιλαμβάνει τριάντα μία ερωτήσεις χωρισμένες σε τρεις ενότητες: *Γενικά στοιχεία, Δημογραφικά στοιχεία και Στοιχεία διαχείρισης κρίσεων*. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο περιλαμβάνει διχοτομικές ερωτήσεις, δηλαδή ερωτήσεις με μία καταφατική ή αρνητική απάντηση (ναι ή όχι), ερωτήσεις με απαντήσεις πολλαπλής επιλογής, με τις οποίες αποτυπώνεται η ποικιλία των πιθανών απαντήσεων, ερωτήσεις με απαντήσεις κατά σειρά κατάταξης, όπου μπορεί να διαπιστωθεί ο βαθμός προτίμησης, προτεραιότητας του ερωτώμενου, δηλώσεις ανοικτού τύπου στις παραπάνω ερωτήσεις, όπου ζητείται η άποψη του ερωτώμενου καθώς και κλίμακα ιεράρχησης (κλίμακα Likert) , η οποία συμβάλλει στη διαβάθμιση των απαντήσεων και δίνει τη δυνατότητα συνδυασμού των μετρήσεων με τη γνώμη, την ποσότητα και την ποιότητα (Cohen, Manion, Morrison, 2008). Η κλίμακα Likert για τους Verma και Mallick (2004, σ. 238) είναι μία από τις πιο χρήσιμες μορφές ερωτήσεων και στην παρούσα έρευνα η κλίμακα αυτή έχει τη μορφή « 1 = πολύ συχνά, 2 = συχνά, 3 = σπάνια, 4 = ποτέ » και « 1 = πάρα πολύ, 2 = πολύ, 3 = μέτρια, 4 = λίγο, 5 = καθόλου ».

3.2. Δείγμα

Η μέθοδος δειγματοληψίας που επιλέχθηκε ήταν σύμφωνα με τους Cohen και Holiday (1979, 1982, 1996, όπως αναφ. στο Cohen, Manion, Morrison, 2008, σ. 163) η απλή τυχαία δειγματοληψία. Συγκεκριμένα η επιλογή του δείγματος βασίστηκε στη θεωρία των πιθανοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί επιλέχθηκαν από ένα τυχαίο δείγμα σχολείων, και συγκεκριμένα από 25 δημοτικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιφερειακή ενότητα Μαγνησίας και συγκεκριμένα στο Δήμο Βόλου κατά το πρώτο εξάμηνο του σχολικού έτους 2016 – 2017. Με αυτή τη μέθοδο κάθε εκπαιδευτικός είχε ίσες πιθανότητες να επιλεγεί και κάθε επιλογή ήταν ανεξάρτητη από την άλλη. Η ένταξη ή ο αποκλεισμός του από το δείγμα αποτελούσε ζήτημα τύχης (Cohen, Manion, Morrison, 2008, σ. 164). Αρχικά, ήρθα σε επαφή με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, ώστε να τους ενημερώσω για το σκοπό της έρευνάς μου και για το γεγονός ότι θα πρέπει να συνεργαστώ με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε αυτά. Στη συνέχεια, τονίστηκε στους διευθυντές ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών θα κρατηθούν ανώνυμες και θα χρησιμοποιηθούν για ερευνητικούς σκοπούς. Οι ίδιοι ανέλαβαν να μοιράσουν στους εκπαιδευτικούς τα ερωτηματολόγια. Τελικά, δόθηκαν 160 ερωτηματολόγια τόσο στους εκπαιδευτικούς μέσω των διευθυντών, απευθείας σε ορισμένους ακόμα εκπαιδευτικούς μετά από προσωπική συνεννόηση μαζί τους, αλλά και ηλεκτρονικά μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail) και επιστράφηκαν 135 ερωτηματολόγια, από τα οποία πλήρως συμπληρωμένα ήταν τα 124 (ποσοστό 77,5%). Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν περίπου 7 λεπτά της ώρας. Τα γενικά στοιχεία που περιελάμβανε αναφέρονταν στην οργανικότητα του σχολείου και τα δημογραφικά στοιχεία στο φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, τα χρόνια υπηρεσίας, τους τίτλους σπουδών, τη σχέση εργασίας.

Σε ότι αφορά τα γενικά στοιχεία και συγκεκριμένα την οργανικότητα των σχολείων στα οποία εργάζονταν οι εκπαιδευτικοί, το 57,3% (N = 71) των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα υπηρετούσαν σε 12/θέσια δημοτικά σχολεία, το 8,9% (N = 11) σε 10/θέσια, το 17,3% (N = 17) σε 8/θέσια ή 6/θέσια σχολεία και μόλις το 6,5% (N = 8) σε ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία.

Πίνακας 1. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές και αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς την οργανικότητα του σχολείου

		Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	Ολιγοθέσια	8	6,5	6,5
	6/θέσια	17	13,7	20,2
	8/θέσια	17	13,7	33,9
	10/θέσια	11	8,9	42,7
	12/θέσια	71	57,3	100,0
	Σύνολο	124	100,0	

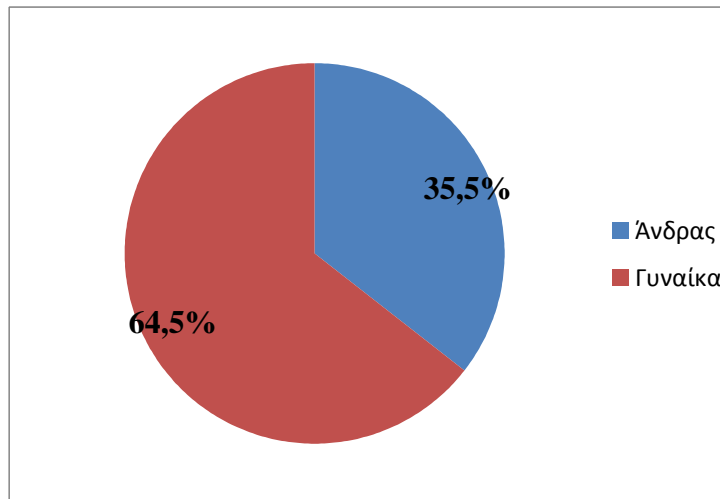
Σε ότι αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα:

1. Φύλο

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 124 εκπαιδευτικοί δημοτικών σχολείων του Δήμου Βόλου. Από αυτούς το 35,5% (N = 44) ήταν άνδρες και το 64,5% (N = 80) γυναίκες, που ήταν και το μεγαλύτερο ποσοστό.

Πίνακας 2. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές και αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών

		Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	Άνδρας	44	35,5	35,5
	Γυναίκα	80	64,5	100,0
	Σύνολο	124	100,0	



Γράφημα 1. Το φύλο των εκπαιδευτικών

2. Ηλικία

Σε ότι αφορά την κατανομή σχετικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών από το σύνολο των 124 εκπαιδευτικών, οι περισσότεροι, 33,9% ήταν ανάμεσα από 41-50 ετών, το 32,3% ήταν ανάμεσα από 31-40 ετών, το 31,5% ήταν 51 ετών και άνω και μόλις το 2,4% ήταν μικρότερο και ίσο με 30 ετών.

Πίνακας 3. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές και αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών

Ηλικία		Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	μικρότερο και ίσο με 30	3	2,4	2,4
	31-40	40	32,3	34,7
	41-50	42	33,9	68,5
	51 και πάνω	39	31,5	100,0
	Σύνολο	124	100,0	

3. Οικογενειακή κατάσταση

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών η πλειοψηφία ήταν έγγαμοι σε ποσοστό 77,4% (N =96), το 9,7% (N = 12) ήταν άγαμοι, το 8,9% (N = 10) δήλωσαν οικογενειακή κατάσταση «άλλο», ενώ το 4% (N = 5) δεν απάντησε.

Πίνακας 4. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές και αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών

		Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	Έγγαμος (-η)	96	77,4	80,7
	Άγαμος (-η)	12	9,7	90,8
	Άλλο	11	8,9	100,0
	Σύνολο	119	96,0	
Μη απαντημένες ερωτήσεις		5	4,0	
Σύνολο		124	100,0	

4. Χρόνια υπηρεσίας:

α. συνολικά στην εκπαίδευση

Από το σύνολο των 124 εκπαιδευτικών, αναφορικά με τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση οι περισσότεροι είχαν σε ποσοστό 36,3% 10-19 χρόνια ή 20-29 χρόνια υπηρεσίας, 22,6% είχε 30 και πάνω χρόνια, ένα μικρό ποσοστό 3,2% είχε 0-9 χρόνια υπηρεσίας, ενώ 1,6% δεν απάντησε.

Πίνακας 5. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές και αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση

		Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	1-9	4	3,2	3,3
	10-19	45	36,3	40,2
	20-29	45	36,3	77,0
	30 και πάνω	28	22,6	100,0
	Σύνολο	122	98,4	
Μη απαντημένες ερωτήσεις		2	1,6	
Σύνολο		124	100,0	

β. στο σχολείο που βρίσκονται σήμερα

Από το σύνολο των 124 εκπαιδευτικών, σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας τους στο σχολείο που βρίσκονται σήμερα, οι περισσότεροι είχαν σε ποσοστό 68,5% 1-10 χρόνια υπηρεσίας, 21,8% είχε 11-20 χρόνια υπηρεσίας, 4,8% είχε λιγότερο του ενός χρόνου υπηρεσία, ενώ 3,2% δεν απάντησε.

Πίνακας 6. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές και αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στο σχολείο που βρίσκονται σήμερα

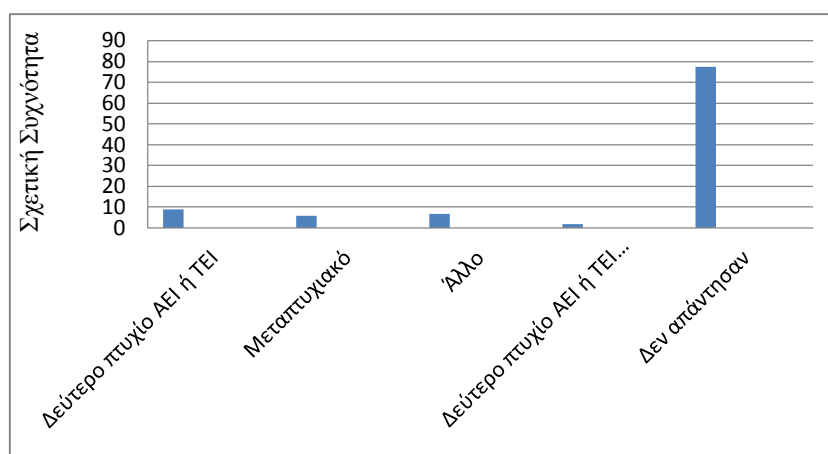
		Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	<1	6	4,8	5,0
	1-10	85	68,5	75,8
	11-20	27	21,8	98,3
	21 και πάνω	2	1,6	100,0
	Σύνολο	120	96,8	
Μη απαντημένες ερωτήσεις		4	3,2	
Σύνολο		124	100,0	

5. Τίτλοι σπουδών (εκτός του βασικού πτυχίου διορισμού)

Από το σύνολο των 124 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα οι περισσότεροι σε ποσοστό 77,4% δεν απάντησαν αν έχουν κάποιο τίτλο σπουδών εκτός του βασικού πτυχίου διορισμού τους, 8,9% δήλωσε ότι είχε δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ, 6,5% δήλωσε ότι είχε κάποιο άλλο τίτλο σπουδών όπως π.χ. Μετεκπαίδευση (Μαρασλείου, Ειδικής Αγωγής), Διδασκαλείο, Σεμινάρια Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΔΕ), Επιμόρφωση εξωτερικού, Εξομοίωση, 5,6% δήλωσε ότι είχε Μεταπτυχιακό, ενώ 1,6% δήλωσε ότι είχε τόσο δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ όσο και κάποιο άλλο τίτλο σπουδών και συγκεκριμένα Διδασκαλείο και Επιμόρφωση εξωτερικού.

Πίνακας 7. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές και αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς τους τίτλους σπουδών των εκπαιδευτικών (εκτός του βασικού πτυχίου διορισμού)

		Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ			
	ή ΤΕΙ	11	8,9	39,3
	Μεταπτυχιακό	7	5,6	64,3
	Άλλο	8	6,5	92,9
	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ			
	ή ΤΕΙ και Άλλο	2	1,6	100,0
	Σύνολο	28	22,6	
Μη απαντημένες ερωτήσεις		96	77,4	
Σύνολο			100,0	



Γράφημα 2. Κατανομή (σχετικές συχνότητες) ως προς τους τίτλους σπουδών των εκπαιδευτικών (εκτός του βασικού πτυχίου διορισμού)

6. Σχέση εργασίας

Από το σύνολο των 124 εκπαιδευτικών, αναφορικά με τη σχέση εργασίας τους, η συντριπτική πλειοψηφία σε ποσοστό 93,5% δήλωσε ότι εργάζονται σαν μόνιμοι, 3,2% εργάζονται σαν αναπληρωτές, μόλις 0,8% που αντιστοιχεί σε ένα μόνο εκπαιδευτικό εργάζεται σαν ωρομίσθιος, ενώ 2,4% δεν απάντησε.

Πίνακας 8. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές και αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών

		Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Εγκυρα	Μόνιμος	116	93,5	95,9
	Αναπληρωτής	4	3,2	99,2
	Ωρομίσθιος	1	,8	100,0
	Σύνολο	121	97,6	
Μη απαντημένες ερωτήσεις		3	2,4	
Σύνολο			100,0	

Το συνολικό δείγμα επιδιώχθηκε να είναι όσο πιο αντιπροσωπευτικό γίνεται αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς των δημοτικών σχολείων του Δήμου Βόλου και τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Βασικός στόχος ήταν να εξασφαλιστεί η συμμετοχή διαφορετικών σε οργανικότητα σχολείων, αλλά και των δύο φίλων με σκοπό την εξέταση διαφορών μεταξύ τους. Η διανομή των ερωτηματολογίων, τέλος, πραγματοποιήθηκε στα μέσα του Οκτωβρίου και η παραλαβή και συγκέντρωσή τους ολοκληρώθηκε ένα μήνα μετά και συγκεκριμένα στα μέσα του Νοεμβρίου. Η επιλογή αυτής της περιόδου έγινε εξαιτίας του γεγονότος πως αν μοιράζονταν νωρίτερα, αυτό θα συνέπιπτε χρονικά με την αρχή της σχολικής χρονιάς, η οποία συνδέεται με αυξημένο φόρτο εργασίας και πολλές υποχρεώσεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών, κάτι το οποίο θα αποτελούσε εμπόδιο στη συμπλήρωσή τους.

3.3. Στρατηγική και μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Η εισαγωγή και στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας έγινε με τη χρήση του λογισμικού SPSS 23 για Windows, αφού πρώτα κωδικοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο με τρόπο που να μπορεί να αναλυθεί ποσοτικά. Κατά την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας εξήχθησαν οι συχνότητες, οι σχετικές συχνότητες, οι αθροιστικές σχετικές συχνότητες, η μέση τιμή, και η τυπική απόκλιση για τις μεταβλητές. Με σκοπό την καλύτερη παρουσίαση και περιγραφή των αριθμητικών δεδομένων, χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι της περιγραφικής στατιστικής και συχνότητες εμφάνισης των παρατηρήσεων, αλλά και διαγράμματα. Επίσης τα αποτελέσματα σχολιάστηκαν. Στα πλαίσια της εξαγωγής επιπλέον αποτελεσμάτων και επομένως

χρήσιμων συμπερασμάτων, πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος F της Ανάλυσης Μονής Διακύμανσης (One-Way ANOVA) για να εντοπιστούν οι ενδεχόμενες διαφορές στους μέσους όρους των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την οργανικότητα του σχολείου (ολιγοθέσια, 6/θέσια, 8/θέσια, 10/θέσια, 12/θέσια). το φύλο τους (άνδρες - γυναίκες) και την οικογενειακή κατάσταση (έγγαμος-άγαμος-άλλο). Τέλος το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε στο 95%.

4. Αποτελέσματα

4.1. Περιγραφή της κατανομής (απόλυτες, σχετικές συχνότητες, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) των μεταβλητών

Έπειτα από τις αναλύσεις, που πραγματοποιήθηκαν με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου που προαναφέρθηκε, εξήχθησαν τα ακόλουθα αποτελέσματα.

4.1.1. Ετοιμότητα του σχολείου για την αντιμετώπιση ατυχημάτων

Σε ότι αφορά τη συχνότητα με την οποία γίνονται τα ατυχήματα στο σχολείο τους, το 7,3% δήλωσε ότι τα ατυχήματα συμβαίνουν πολύ συχνά, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 57,3% δήλωσε ότι στο σχολείο τους συμβαίνουν συχνά ατυχήματα, το 33,9% δήλωσε ότι συμβαίνουν σπάνια ατυχήματα, το 0,8%, που αντιστοιχεί σε έναν μόλις εκπαιδευτικό, δήλωσε ότι δεν συμβαίνουν ποτέ ατυχήματα, ενώ το 0,8%, που αντιστοιχεί σε έναν εκπαιδευτικό, δεν απάντησε.

Πίνακας 9. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς τη συχνότητα με την οποία γίνονται τα ατυχήματα στο σχολείο

		Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα	Αθροιστική
		N	%	Σχετική Συχνότητα
Εγκυρα	πολύ συχνά	9	7,3	7,3
	συχνά	71	57,3	65,0
	σπάνια	42	33,9	99,2
	ποτέ	1	,8	100,0
	Σύνολο	123	99,2	
Μη απαντημένες				
ερωτήσεις		1	,8	
Σύνολο		124	100,0	

Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν «ποιος προσφέρει τις πρώτες βοήθειες (κυρίως στα πρώτα 20') στα ατυχήματα που συμβαίνουν στο σχολείο» και από τις απαντήσεις που λάβαμε, παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 36,3% ανέφερε ότι τις πρώτες βοήθειες τις προσφέρει οποιοδήποτε μέλος του διδακτικού προσωπικού, το 19,4% δήλωσε ότι τις προσφέρει ο εφημερεύων εκπαιδευτικός, ενώ ένα μικρό ποσοστό 8,9% ανέφερε ότι οι πρώτες βοήθειες προσφέρονται από τον εξειδικευμένο σε τέτοια περιστατικά εκπαιδευτικό. Τέλος, το 34,7% των εκπαιδευτικών δεν απάντησε στο ερώτημα.

Πίνακας 10. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς το άτομο που προσφέρει τις πρώτες βοήθειες στα ατυχήματα που συμβαίνουν στο σχολείο

		Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	Ο εξειδικευμένος εκπαιδευτικός	11	8,9	13,6
	Οποιοδήποτε μέλος του διδακτικού προσωπικού	45	36,3	69,1
	Ο εφημερεύων εκπαιδευτικός	24	19,4	98,8
	Άλλο	1	,8	100,0
	Σύνολο	81	65,3	
Μη απαντημένες ερωτήσεις		43	34,7	
Σύνολο		124	100,0	

Σχετικά με την ετοιμότητα των σχολείων για την αντιμετώπιση ατυχημάτων οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν επιπλέον «ποιος θα έπρεπε να αντιμετωπίζει τα ατυχήματα που γίνονται εντός του σχολείου» και τα σχετικά αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 61,3% δήλωσε ότι τα ατυχήματα πρέπει να αντιμετωπίζονται από την ειδικά εκπαιδευμένη ομάδα (2-3) ατόμων εκπαιδευτικών, το 28,2% δήλωσε ότι πρέπει να αντιμετωπίζονται από τον ειδικά εκπαιδευμένο εκπαιδευτικό του σχολείου, ενώ μόνο το 3,2% δήλωσε ότι πρέπει να αντιμετωπίζονται από τον διευθυντή του σχολείου και το 0,8% , που αντιστοιχεί σε ένα μόλις

εκπαιδευτικό ανέφερε τον υποδιευθυντή ως το άτομο που θα έπρεπε να αντιμετωπίζει τα ατυχήματα εντός του σχολείου.

Πίνακας 11. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς το άτομο που θα έπρεπε να αντιμετωπίζει τα ατυχήματα που γίνονται εντός του σχολείου

		Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	Ο διευθυντής του σχολείου	4	3,2	3,3
	Ο υποδιευθυντής	1	,8	4,1
	Ο ειδικά εκπαιδευμένος εκπαιδευτικός του σχολείου	35	28,2	32,5
	Ειδικά εκπαιδευμένη ομάδα (2-3) ατόμων εκπαιδευτικών	76	61,3	94,3
	Άλλο	7	5,6	100,0
	Σύνολο	123	99,2	
	Μη απαντημένες ερωτήσεις	1	,8	
Σύνολο	124	100,0		

Σε ότι αφορά «τη μεταφορά του μαθητή που έχει υποστεί σοβαρό ατύχημα, στο πλησιέστερο Υγειονομικό κέντρο ή Νοσοκομείο» η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 79% δήλωσε ότι η μεταφορά του γίνεται με ασθενοφόρο του Ε.Κ.Α.Β., το 10,7% ανέφερε ότι γίνεται με αυτοκίνητο του εκπαιδευτικού, το 7,4% με αυτοκίνητο του γονέα και μόλις 1,6% ανέφερε ως επιλογή το άλλο (ό,τι είναι πιο γρήγορο, όλα τα παραπάνω), ενώ το 1,6% δεν απάντησε.

Πίνακας 12. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς το μέσο με το οποίο γίνεται η μεταφορά του μαθητή που έχει υποστεί σοβαρό ατύχημα στο πλησιέστερο Υγειονομικό κέντρο ή Νοσοκομείο

		Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	Με ασθενοφόρο του Ε.Κ.Α.Β.	98	79,0	80,3
	Με αυτοκίνητο εκπαιδευτικού	13	10,5	91,0
	Με αυτοκίνητο του γονέα	9	7,3	98,4
	Άλλο	2	1,6	100,0
	Σύνολο	122	98,4	
Μη απαντημένες ερωτήσεις		2	1,6	
Σύνολο		124	100,0	

Αναφορικά με το κύριο ερώτημα σχετικά με τους «παράγοντες στους οποίους αποδίδουν τα ατυχήματα στο σχολείο οι εκπαιδευτικοί», οι ίδιοι κλήθηκαν να σημειώσουν κατά σειρά συχνότητας σε ποιους από τους παρακάτω παράγοντες πιστεύουν ότι οφείλονται τα ατυχήματα που συμβαίνουν στο σχολείο. Πρέπει να σημειωθεί ότι όσο μικρότερες είναι οι τιμές στους μέσους όρους των απαντήσεων των εκπαιδευτικών τόσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός συμφωνίας τους ως προς κάποιον από τους παράγοντες και επομένως τόσο υψηλότερα στην ιεραρχία βρίσκεται κάθε παράγοντας. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα.

Η μέση άποψη των εκπαιδευτικών ότι τα ατυχήματα στο σχολείο αποδίδονται στην κακή κατάσταση του αύλειου χώρου είναι 2,44 με τυπική απόκλιση 1,42. Οι εκπαιδευτικοί ακόμη αποδίδουν τα ατυχήματα στο συνωστισμό πολλών μαθητών σε μικρό αύλειο χώρο (Μ.Ο.=2,37, Τ.Α.=1,29). Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τα ατυχήματα στη διαρρύθμιση των εσωτερικών χώρων του σχολείου (Μ.Ο.=3,75, Τ.Α.=1,56), στην ελλιπή επιτήρηση των χώρων του σχολείου από τους εφημερεύοντες εκπαιδευτικούς (Μ.Ο.=5,35, Τ.Α.=1,6) καθώς και στην ακατάλληλη περιφραγή του σχολικού χώρου (Μ.Ο.=5,16, Τ.Α.=1,59). Επιπρόσθετα οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τα ατυχήματα που συμβαίνουν στο σχολείο στον ακατάλληλο εξοπλισμό όπως όργανα και

εγκαταστάσεις αθλημάτων, εξοπλισμό εργαστηρίων κ.λ.π. (Μ.Ο.=5,12, Τ.Α.=1,58). Οι εκπαιδευτικοί, επίσης, δήλωσαν ότι τα ατυχήματα στο σχολείο αποδίδονται στην επιθετική συμπεριφορά των μαθητών (Μ.Ο.=2,08, Τ.Α.=1,40.). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν ότι τα ατυχήματα οφείλονται σε κάτι «άλλο» όπως στην απροσεξία των μαθητών (Μ.Ο.=2,00, Τ.Α.=1,19), αλλά ο αριθμός τους ήταν πολύ μικρός αφού μόλις οκτώ εκπαιδευτικοί έδωσαν τη συγκεκριμένη απάντηση και επομένως δεν μπορεί να εξαχθεί ασφαλές συμπέρασμα για αυτή την επιλογή.

Πίνακας 13. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση που αφορά στους παράγοντες στους οποίους αποδίδονται τα ατυχήματα στο σχολείο

	κακή κατάσταση του αύλειου χώρου	συνωστισμός πολλών μαθητών σε μικρό αύλειο χώρο	διαρρύθμιση των εσωτερικών χώρων του σχολείου	ελλιπής επιτήρηση των χώρων του σχολείου από τους ακατάλληλη περίφραξη του σχολικού χώρου	ακατάλληλος εξοπλισμός (όργανα επιθετική συμπεριφορά μαθητών	κάτι άλλο		
Συχνότητα Ν	90	98	73	64	66	66	105	8
Μη απαντημένες ερωτήσεις	34	26	51	60	58	58	19	116
Μέση τιμή	2,44	2,37	3,75	5,35	5,16	5,12	2,08	2,00
Τυπική απόκλιση	1,40	1,30	1,56	1,60	1,60	1,58	1,40	1,20

4.1.2. Σχεδιασμός για την αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών

Σχετικά με την κύρια ερώτηση που αναφέρεται στην αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών (π.χ. πυρκαγιές, σεισμοί, πλημμύρες) στο σχολείο τους, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν με «ναι» ή «όχι» σε πέντε υποερωτήματα.

Σε ότι αφορά το πρώτο υποερώτημα αν «στο σχολείο τους υπάρχει καταρτισμένο σχέδιο αντιμετώπισης σεισμών» το 96,8% απάντησε θετικά, ότι δηλαδή υπάρχει καταρτισμένο σχέδιο αντιμετώπισης σεισμών και το 3,2% αρνητικά.

Πίνακας 14. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς την ύπαρξη καταρτισμένου σχεδίου αντιμετώπισης σεισμών στο σχολείο

		Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	Ναι	120	96,8	96,8
	Όχι	4	3,2	100,0
	Σύνολο	124	100,0	

Στο επόμενο υποερώτημα αν «στο σχολείο προγραμματίζουν ασκήσεις ετοιμότητας για τους σεισμούς στις αρχές κάθε σχολικού έτους» το 95,2% απάντησε ότι το σχολείο τους προγραμματίζει ασκήσεις ετοιμότητας για τους σεισμούς στις αρχές κάθε σχολικού έτους και το 4,8% ότι δεν προγραμματίζει ασκήσεις ετοιμότητας.

Πίνακας 15. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς τον προγραμματισμό ασκήσεων ετοιμότητας για τους σεισμούς στις αρχές κάθε σχολικού έτους

		Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	Ναι	118	95,2	95,2
	Όχι	6	4,8	100,0
	Σύνολο	124	100,0	

Στη συνέχεια στο ερώτημα αν «υπάρχει στο σχολείο πλήρες σχέδιο αντιμετώπισης πλημμύρων», το 71% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι δεν υπάρχει και το 22,6 % ότι υπάρχει πλήρες σχέδιο, ενώ μόλις το 6,5% δεν απάντησε.

Πίνακας 16. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς την ύπαρξη πλήρους σχεδίου για την αντιμετώπιση πλημμυρών στο σχολείο

		Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	Ναι	28	22,6	24,1
	Όχι	88	71,0	100,0
	Σύνολο	116	93,5	
Μη απαντημένες ερωτήσεις		8	6,5	
Σύνολο		124	100,0	

Έπειτα οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αν «στο σχολείο τους υπάρχει επεξεργασμένο σχέδιο αντιμετώπισης πυρκαγιών». Το 61,3% απάντησε ότι υπάρχει σχέδιο αντιμετώπισης πυρκαγιών, το 33,9% ότι δεν υπάρχει και το 4,8% δεν απάντησε.

Πίνακας 17. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς την ύπαρξη επεξεργασμένου σχεδίου αντιμετώπισης πυρκαγιών στο σχολείο

		Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	Ναι	76	61,3	64,4
	Όχι	42	33,9	100,0
	Σύνολο	118	95,2	
Μη απαντημένες ερωτήσεις		6	4,8	
Σύνολο		124		

Στο τελευταίο υποερώτημα αν «στο σχολείο τους προγραμματίζουν ανά τακτά χρονικά διαστήματα ασκήσεις για την αντιμετώπιση πυρκαγιών/πλημμυρών» το 63,7% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι δεν προγραμματίζει ασκήσεις για πυρκαγιές/πλημμύρες, το 32,3% δήλωσε ότι προγραμματίζει ασκήσεις για πυρκαγιές/πλημμύρες, ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό, το 4% δεν απάντησε.

Πίνακας 18. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς τον προγραμματισμό ανά τακτά χρονικά διαστήματα ασκήσεων για την αντιμετώπιση πυρκαγιών/πλημμυρών στο σχολείο

		Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	Ναι	40	32,3	33,6
	Όχι	79	63,7	100,0
	Σύνολο	119	96,0	
Μη απαντημένες ερωτήσεις		5	4,0	
Σύνολο		124	100,0	

Σε ότι αφορά την κύρια ερώτηση σχετικά με το αν «έχουν οριστεί από το σχολείο ομάδες εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση κρίσιμων περιστατικών» οι εκπαιδευτικοί απάντησαν με «ναι» ή «όχι» σε τέσσερα υποερωτήματα.

Σχετικά με το πρώτο υποερώτημα για το αν «έχουν οριστεί από το σχολείο ομάδες εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση σεισμών» η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 96% απάντησε ότι έχουν οριστεί ομάδες εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση σεισμών, ενώ μόνο το 4% απάντησε ότι δεν έχουν οριστεί.

Πίνακας 19. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς τον ορισμό από το σχολείο ομάδων εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση σεισμών

		Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	Ναι	119	96,0	96,0
	Όχι	5	4,0	100,0
	Σύνολο	124	100,0	

Σε ότι αφορά το ερώτημα για το αν «έχουν οριστεί από το σχολείο ομάδες εκπαιδευτικών για την κατάσβεση πυρκαγιών» οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 63,7% δήλωσαν ότι έχουν οριστεί ομάδες για την κατάσβεση πυρκαγιών, το 32,3% δήλωσε ότι δεν έχουν οριστεί και μόνο το 4% δεν απάντησε.

Πίνακας 20. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς τον ορισμό από το σχολείο ομάδων εκπαιδευτικών για την κατάσβεση πυρκαγιών

		Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	Ναι	79	63,7	66,4
	Όχι	40	32,3	100,0
	Σύνολο	119	96,0	
Μη απαντημένες ερωτήσεις		5	4,0	
Σύνολο			100,0	

Στο επόμενο υποερώτημα που αφορά το αν «έχουν οριστεί από το σχολείο ομάδες εκπαιδευτικών για την παροχή πρώτων βοηθειών σε έκτακτες ανάγκες» οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 81,5% απάντησαν, ότι έχουν οριστεί ομάδες παροχής πρώτων βοηθειών, το 17,7% απάντησε αρνητικά και μόλις το 0,8% που αντιστοιχεί σε έναν εκπαιδευτικό δεν απάντησε.

Πίνακας 21. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς τον ορισμό από το σχολείο ομάδων εκπαιδευτικών για την παροχή πρώτων βοηθειών σε έκτακτες ανάγκες

		Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	Ναι	101	81,5	82,1
	Όχι	22	17,7	100,0
	Σύνολο	123	99,2	
Μη απαντημένες ερωτήσεις		1	,8	
Σύνολο			100,0	

Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αν «έχουν οριστεί από το σχολείο τους ομάδες εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση πλημμυρών» και το 67,7% που είναι και η πλειοψηφία δήλωσε ότι δεν έχουν οριστεί ομάδες εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση πλημμυρών, το 26,6% δήλωσε ότι έχουν οριστεί, ενώ το 5,6% δεν απάντησε.

Πίνακας 22. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς τον ορισμό από το σχολείο ομάδων εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση πλημμυρών

		Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	Ναι	33	26,6	28,2
	Όχι	84	67,7	100,0
	Σύνολο	117	94,4	
Μη απαντημένες ερωτήσεις		7	5,6	
Σύνολο			100,0	

Σε ότι αφορά την κύρια ερώτηση σχετικά με το αν «είναι εφοδιασμένο το σχολείο τους για την αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών με τον απαραίτητο εξοπλισμό» οι εκπαιδευτικοί απάντησαν με «ναι» ή «όχι» σε 8 υποερωτήματα.

Αναφορικά με το πρώτο υποερώτημα «αν είναι εφοδιασμένο το σχολείο για την αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών με πυροσβεστικές φωλιές» η πλειοψηφία, το 78,2% απάντησε θετικά, ότι το σχολείο είναι εφοδιασμένο με πυροσβεστικές φωλιές, το 18,5% απάντησε αρνητικά, ενώ το 3,2% δεν απάντησε.

Πίνακας 23. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς τον εφοδιασμό του σχολείου με πυροσβεστικές φωλιές

		Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	Ναι	97	78,2	80,8
	Όχι	23	18,5	100,0
	Σύνολο	120	96,8	
Μη απαντημένες ερωτήσεις		4	3,2	
Σύνολο			100,0	

Στο δεύτερο υποερώτημα αν «είναι εφοδιασμένο το σχολείο για την αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών με πυροσβεστήρες και πυραυλιχενυτές σε όλες τις αίθουσες» το 55,6% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι δεν είναι εφοδιασμένο, το 41,1% ότι είναι εφοδιασμένο και το 3,2% δεν απάντησε.

Πίνακας 24. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς τον εφοδιασμό του σχολείου με πυροσβεστήρες και πυρανιχνευτές σε όλες τις αίθουσες

		Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	Ναι	51	41,1	42,5
	Όχι	69	55,6	100,0
	Σύνολο	120	96,8	
Μη απαντημένες ερωτήσεις		4	3,2	
Σύνολο			100,0	

Στο επόμενο υποερώτημα αν «είναι εφοδιασμένο το σχολείο για την αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών με πυροσβεστήρες σε ευαίσθητους χώρους (εργαστήρια, καυστήρες)» το μεγαλύτερο ποσοστό από τους εκπαιδευτικούς, το 71,8% απάντησε θετικά ότι είναι εφοδιασμένο με πυροσβεστήρες σε ευαίσθητους χώρους, το 23,4% απάντησε αρνητικά, ενώ μόλις το 4,8% δεν απάντησε.

Πίνακας 25. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς τον εφοδιασμό του σχολείου με πυροσβεστήρες σε ευαίσθητους χώρους (εργαστήρια, καυστήρες);

		Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	Ναι	89	71,8	75,4
	Όχι	29	23,4	100,0
	Σύνολο	118	95,2	
Μη απαντημένες ερωτήσεις		6	4,8	
Σύνολο			100,0	

Στο τέταρτο υποερώτημα αν «είναι εφοδιασμένο το σχολείο για την αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών με πυρίμαχες στολές, πυρίμαχα γάντια» η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, το 91,1% δήλωσε ότι το σχολείο τους δεν είναι εφοδιασμένο με

πυρίμαχες στολές, πυρίμαχα γάντια, το 3,2% δήλωσε ότι είναι εφοδιασμένο και το 5,6% δεν απάντησε.

Πίνακας 26. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς τον εφοδιασμό του σχολείου με πυρίμαχες στολές, πυρίμαχα γάντια

		Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	Ναι	4	3,2	3,4
	Όχι	113	91,1	100,0
	Σύνολο	117	94,4	
Μη απαντημένες ερωτήσεις		7	5,6	
Σύνολο			100,0	

Στο πέμπτο υποερώτημα αν «το σχολείο είναι εφοδιασμένο για την αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών με κουβέρτες, φτυάρια, αδιάβροχα, φορεία» η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, το 88,7% ανέφερε ότι δεν είναι εφοδιασμένο το σχολείο με τα παραπάνω αντικείμενα, το 3,2% ότι είναι εφοδιασμένο, ενώ το 8,1% δεν απάντησε.

Πίνακας 27. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς τον εφοδιασμό του σχολείου με κουβέρτες, φτυάρια, αδιάβροχα, φορεία

		Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	Ναι	4	3,2	3,5
	Όχι	110	88,7	100,0
	Σύνολο	114	91,9	
Μη απαντημένες ερωτήσεις		10	8,1	
Σύνολο			100,0	

Στο έκτο υποερώτημα αν «είναι εφοδιασμένο το σχολείο για την αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών με σφυρίχτρες, φακούς» οι μισοί σχεδόν εκπαιδευτικοί, το 50% απάντησαν ότι είναι εφοδιασμένο με σφυρίχτρες, φακούς, το 46% ότι δεν είναι, ενώ μόνο το 4% δεν απάντησε.

Πίνακας 28. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς τον εφοδιασμό του σχολείου με σφυρίχτρες, φακούς

		Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	Ναι	62	50,0	52,1
	Όχι	57	46,0	100,0
	Σύνολο	119	96,0	
Μη απαντημένες ερωτήσεις		5	4,0	
Σύνολο			100,0	

Στο επόμενο υποερώτημα αν «είναι εφοδιασμένο το σχολείο για την αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών με εξόδους κινδύνου με την κατάλληλη αυτοφωτιζόμενη ένδειξη», το 59,7% απάντησε αρνητικά ότι δεν είναι εφοδιασμένο το σχολείο με τις παραπάνω εξόδους, το 37,9% απάντησε θετικά, ενώ το 2,4% δεν απάντησε.

Πίνακας 29. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς τον εφοδιασμό του σχολείου με εξόδους κινδύνου με την κατάλληλη και αυτοφωτιζόμενη ένδειξη

		Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	Ναι	47	37,9	38,8
	Όχι	74	59,7	100,0
	Σύνολο	121	97,6	
Μη απαντημένες ερωτήσεις		3	2,4	
Σύνολο			100,0	

Στο τελευταίο υποερώτημα αν «το σχολείο είναι εφοδιασμένο για την αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών με καλά φυλασσόμενο, συνεχώς ανανεούμενο και άμεσα προσβάσιμο από όλους σχολικό φαρμακείο» η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, το 91,1% δήλωσε ότι υπάρχει φαρμακείο με τα παραπάνω

χαρακτηριστικά, ενώ το 8,9% δήλωσε ότι δεν υπάρχει φαρμακείο με αυτά τα χαρακτηριστικά.

Πίνακας 30. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς τον εφοδιασμό του σχολείου με καλά φυλασσόμενο, συνεχώς ανανεούμενο και άμεσα προσβάσιμο από όλους σχολικό φαρμακείο

		Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Εγκυρα	Ναι	113	91,1	91,1
	Όχι	11	8,9	100,0
	Σύνολο	124	100,0	

4.1.3. Μέρη για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών με σκοπό την αντιμετώπιση κρίσιμων περιστατικών

Το ερώτημα το οποίο κλήθηκαν να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί αφορά το αν «ως εκπαιδευτικοί στο σχολείο έχουν επιμορφωθεί και πρακτικά εξασκηθεί σε βασικά ζητήματα αναφορικά με την αντιμετώπιση κρίσεων». Απάντησαν σε τρία υποερωτήματα με «ναι» ή «όχι».

Συγκεκριμένα στο πρώτο υποερώτημα αν «ως εκπαιδευτικοί στο σχολείο έχουν επιμορφωθεί και πρακτικά εξασκηθεί στην αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών (π.χ. σεισμών, πυρκαγιών)» το 51,6%, απάντησε ότι δεν έχει επιμορφωθεί, το 46,8% ότι έχει επιμορφωθεί, ενώ μόνο το 1,6% δεν απάντησε.

Πίνακας 31. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς την επιμόρφωση και πρακτική εξάσκηση στην αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών (π.χ. σεισμών, πυρκαγιών)

		Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	Ναι	58	46,8	47,5
	Όχι	64	51,6	100,0
	Σύνολο	122	98,4	
Μη απαντημένες ερωτήσεις		2	1,6	
Σύνολο			100,0	

Στο δεύτερο υποερώτημα αν «ως εκπαιδευτικοί έχουν επιμορφωθεί και πρακτικά εξασκηθεί στην παροχή πρώτων βοηθειών» το 58,1% δήλωσε ότι έχει επιμορφωθεί σχετικά, το 40,3% ότι δεν έχει επιμορφωθεί και το 1,6% δεν απάντησε.

Πίνακας 32. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς την επιμόρφωση και πρακτική εξάσκηση στην παροχή πρώτων βοηθειών

		Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	Ναι	72	58,1	59,0
	Όχι	50	40,3	100,0
	Σύνολο	122	98,4	
Μη απαντημένες ερωτήσεις		2	1,6	
Σύνολο			100,0	

Στο τρίτο υποερώτημα αν «ως εκπαιδευτικοί έχουν επιμορφωθεί και πρακτικά εξασκηθεί στη σωστή χρήση των μέσων αντιμετώπισης έκτακτων αναγκών (π.χ. πυροσβεστήρων)» η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, το 74,2% απάντησε ότι δεν έχει επιμορφωθεί σχετικά, το 24,2% ότι έχει επιμορφωθεί και μόλις το 1,6% αρνήθηκε να απαντήσει.

Πίνακας 33. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς την επιμόρφωση και πρακτική εξάσκηση στη σωστή χρήση των μέσων αντιμετώπισης έκτακτων αναγκών (π.χ. πυροσβεστήρων)

		Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	Ναι	30	24,2	24,6
	Όχι	92	74,2	100,0
	Σύνολο	122	98,4	
Μη απαντημένες ερωτήσεις		2	1,6	
Σύνολο			100,0	

4.1.4. Πρόληψη για την αντιμετώπιση κρίσεων στη σχολική μονάδα

Διερευνώντας το βαθμό πρόληψης για την αντιμετώπιση κρίσεων στη σχολική μονάδα οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αν «αυτοί και οι μαθητές του σχολείου τους ενημερώνονται στην αρχή κάθε διδακτικού έτους για τις ιδιαιτερότητες των χώρων εντός του σχολικού κτιρίου και του αύλειου χώρου για την πιθανότητα ατυχημάτων» και διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και των μαθητών σε ποσοστό 81,5% ενημερώνονται στην αρχή κάθε διδακτικού έτους για τους χώρους του σχολικού κτιρίου και του αύλειου χώρου για την πιθανότητα ατυχημάτων, ενώ το 18,5% δεν ενημερώνεται.

Πίνακας 34. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς την ενημέρωση στην αρχή κάθε διδακτικού έτους για τους χώρους του σχολικού κτιρίου και του αύλειου χώρου για την πιθανότητα ατυχημάτων

		Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	Ναι	101	81,5	81,5
	Όχι	23	18,5	100,0
	Σύνολο	124	100,0	

Στο επόμενο ερώτημα αν «υπάρχει στο σχολείο τους σε απόλυτα εμφανές σημείο πίνακας οδηγιών για την αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών» οι μισοί εκπαιδευτικοί σε

ποσοστό 50% απάντησαν αρνητικά και περίπου οι άλλοι μισοί σε ποσοστό 46,8% θετικά, ενώ μόνο το 3,2% δεν απάντησε.

Πίνακας 35. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς την ύπαρξη στο σχολείο σε απόλυτα εμφανές σημείο πίνακα οδηγίων για την αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών

		Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	Ναι	58	46,8	48,3
	Όχι	62	50,0	100,0
	Σύνολο	120	96,8	
Μη απαντημένες ερωτήσεις		4	3,2	
Σύνολο			100,0	

Στο ερώτημα αν «έχουν ληφθεί ιδιαίτερα μέτρα για την ασφάλεια των μαθητών σε ευαίσθητους χώρους του σχολείου (π.χ. στα εργαστήρια, στα λεβητοστάσια, στις πρίζες των αιθουσών, στις ηλεκτρολογικές εγκαταστάσεις του κτιρίου κ.α.)» οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 61,3% δήλωσαν ότι έχουν ληφθεί ιδιαίτερα μέτρα ασφαλείας, το 36,3% δήλωσε ότι δεν έχουν ληφθεί, ενώ το 2,4% δεν απάντησε.

Πίνακας 36. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς τη λήψη ιδιαίτερων μέτρων για την ασφάλεια των μαθητών σε ευαίσθητους χώρους του σχολείου

		Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	Ναι	76	61,3	62,8
	Όχι	45	36,3	100,0
	Σύνολο	121	97,6	
Μη απαντημένες ερωτήσεις		3	2,4	
Σύνολο			100,0	

Στο ερώτημα αν «έχουν ληφθεί ιδιαίτερα μέτρα για την προστασία του πολύτιμου υλικού του σχολείου τους (π.χ. αρχείο, εξοπλισμός εργαστηρίων κ.α.) από κλοπές και βανδαλισμούς» οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 79% δήλωσαν ότι έχουν ληφθεί σχετικά μέτρα, ενώ το 21% δήλωσε ότι δεν έχουν ληφθεί.

Πίνακας 37. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς τη λήψη ιδιαίτερων μέτρων για την προστασία του πολύτιμου υλικού του σχολείου από κλοπές και βανδαλισμούς

		Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	Ναι	98	79,0	79,0
	Όχι	26	21,0	100,0
	Σύνολο	124	100,0	

Το επόμενο κύριο ερώτημα αφορά «τι είδους μέτρα προστασίας έχουν ληφθεί» όπου οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε πέντε επιλογές με «ναι» ή «όχι».

Στην πρώτη επιλογή αν «υπάρχουν σιδερένια κιγκλιδώματα στα γραφεία και στο εργαστήριο πληροφορικής» η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, το 66,1 απάντησε θετικά, το 8,9% αρνητικά και το 25% δεν απάντησε.

Πίνακας 38. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς την ύπαρξη σιδερένιων κιγκλιδωμάτων στα γραφεία και στο εργαστήριο πληροφορικής

		Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	Ναι	82	66,1	88,2
	Όχι	11	8,9	100,0
	Σύνολο	93	75,0	
Μη απαντημένες ερωτήσεις		31	25,0	
Σύνολο			100,0	

Στη δεύτερη επιλογή αν «υπάρχει συναγερμός στα γραφεία και στα εργαστήρια του σχολείου» το 61,3% δήλωσε ότι υπάρχει, το 13,7% ότι δεν υπάρχει, ενώ το 25% αρνήθηκε να απαντήσει.

Πίνακας 39. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς την ύπαρξη συναγερμού στα γραφεία και στα εργαστήρια του σχολείου

		Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	Ναι	76	61,3	81,7
	Όχι	17	13,7	100,0
	Σύνολο	93	75,0	
Μη απαντημένες ερωτήσεις		31	25,0	
Σύνολο			100,0	

Στην τρίτη επιλογή αν «υπάρχουν κλειδαριές ασφαλείας» το 58,9% απάντησε θετικά, το 16,9% αρνητικά, ενώ το 24,2% δεν απάντησε.

Πίνακας 40. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς την ύπαρξη κλειδαριών ασφαλείας

		Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	Ναι	73	58,9	77,7
	Όχι	21	16,9	100,0
	Σύνολο	94	75,8	
Μη απαντημένες ερωτήσεις		30	24,2	
Σύνολο			100,0	

Στην τέταρτη επιλογή αν «υπάρχει φωτισμός κατά τη διάρκεια της νύχτας» το 61,3% απάντησε θετικά, το 13,7% απάντησε αρνητικά, ενώ το 25% δεν απάντησε.

Πίνακας 41. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς την ύπαρξη φωτισμού κατά τη διάρκεια της νύχτας

		Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	Ναι	76	61,3	81,7
	Όχι	17	13,7	100,0
	Σύνολο	93	75,0	
Μη απαντημένες ερωτήσεις		31	25,0	
Σύνολο			100,0	

Στην πέμπτη επιλογή που αφορά το αν «υπάρχει σχολικό φύλακας όταν το σχολείο είναι κλειστό» το μεγαλύτερο ποσοστό 50,8% δήλωσε ότι δεν υπάρχει, το 19,4% δήλωσε ότι υπάρχει και το 29,8% δεν απάντησε.

Πίνακας 42. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς την ύπαρξη σχολικού φύλακα όταν το σχολείο είναι κλειστό

		Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	Ναι	24	19,4	27,6
	Όχι	63	50,8	100,0
	Σύνολο	87	70,2	
Μη απαντημένες ερωτήσεις		37	29,8	
Σύνολο			100,0	

Στο επόμενο ερώτημα που διατυπώθηκε προς τους εκπαιδευτικούς και αφορά το «πόσο συχνά γίνεται έλεγχος από την αρμόδια κρατική υπηρεσία για την στατικότητα των κτιριακών εγκαταστάσεων του σχολείου τους» το 43,5% δήλωσε ότι ο έλεγχος αυτός γίνεται μετά από δική τους αναφορά ότι «κάτι δεν πάει καλά», το 20,2% δήλωσε ότι ο συγκεκριμένος έλεγχος γίνεται κάθε χρόνο, το 17,7% δήλωσε ότι γίνεται μετά από κάθε σεισμό ή πυρκαγιά, το 8,1% ανέφερε την επιλογή «άλλο», ότι δεν γνωρίζουν πότε γίνεται ο έλεγχος αυτός, ότι δεν γίνεται «ποτέ», ή γίνεται «όποτε βολεύει τους αρμόδιους», ενώ το 10,5% δεν απάντησε.

Πίνακας 43. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς τη συχνότητα ελέγχου από την αρμόδια κρατική υπηρεσία για την στατικότητα των κτιριακών εγκαταστάσεων του σχολείου

		Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	Κάθε χρόνο	25	20,2	22,5
	Μετά από κάθε σεισμό/πυρκαγιά	22	17,7	42,3
	Μετά από δική σας αναφορά ότι "κάτι δεν πάει καλά"	54	43,5	91,0
	Άλλο	10	8,1	100,0
	Σύνολο	111	89,5	
Μη απαντημένες ερωτήσεις		13	10,5	
Σύνολο		124	100,0	

4.1.5. Βαθμός ασφάλειας του εργασιακού περιβάλλοντος του σχολείου

Στο επόμενο κύριο ερώτημα σχετικά με το «βαθμό στον οποίο πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι έχουν βοηθηθεί από τις αρμόδιες υπηρεσίες για τη δημιουργία ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος στο σχολείο τους» οι ίδιοι κλήθηκαν να απαντήσουν με μία κλίμακα «πάρα πολύ» έως «καθόλου» σχετικά με έξι διαφορετικές αρμόδιες υπηρεσίες.

Στην πρώτη επιλογή αν «το Υπουργείο Παιδείας έχει βοηθήσει στη δημιουργία ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος στο σχολείο τους» το 7,3% απάντησε ότι το Υπουργείο Παιδείας έχει βοηθήσει πάρα πολύ, το 2,4% απάντησε πολύ, το 30,6%, που είναι και η πλειοψηφία, μέτρια, το 29,8% λίγο, το 24,2% καθόλου, ενώ το 5,6% δεν απάντησε.

Πίνακας 44. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς το βαθμό βοήθειας του Υπουργείου Παιδείας στη δημιουργία ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος στο σχολείο

		Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	πάρα πολύ	9	7,3	7,7
	πολύ	3	2,4	10,3
	μέτρια	38	30,6	42,7
	λίγο	37	29,8	74,4
	καθόλου	30	24,2	100,0
	Σύνολο	117	94,4	
Μη απαντημένες ερωτήσεις		7	5,6	
Σύνολο		124	100,0	

Στη δεύτερη επιλογή αν «οι υγειονομικές υπηρεσίες έχουν βοηθήσει στη δημιουργία ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος στο σχολείο τους» το 4,8% δήλωσε ότι οι υγειονομικές υπηρεσίες έχουν βοηθήσει πάρα πολύ, το 8,9% δήλωσε ότι έχουν βοηθήσει πολύ, το 33,9%, που είναι και η πλειοψηφία, μέτρια, το 24,2% λίγο, το 21,8% καθόλου, ενώ το 6,5% δεν απάντησε.

Πίνακας 45. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς το βαθμό βοήθειας των Υγειονομικών Υπηρεσιών στη δημιουργία ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος στο σχολείο

		Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	πάρα πολύ	6	4,8	5,2
	πολύ	11	8,9	14,7
	μέτρια	42	33,9	50,9
	λίγο	30	24,2	76,7
	καθόλου	27	21,8	100,0
	Σύνολο	116	93,5	
Μη απαντημένες ερωτήσεις		8	6,5	
Σύνολο		124	100,0	

Στην τρίτη επιλογή αν «οι αστυνομικές - πυροσβεστικές αρχές έχουν βοηθήσει στη δημιουργία ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος στο σχολείο τους» μόλις το 4% δήλωσε ότι οι αστυνομικές – πυροσβεστικές αρχές έχουν βοηθήσει πάρα πολύ, το 16,9% δήλωσε ότι έχουν βοηθήσει πολύ, το 33,1%, που είναι και η πλειοψηφία, μέτρια, το 16,1% λίγο, το 25% καθόλου, ενώ το 4,8% δεν απάντησε.

Πίνακας 46. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς το βαθμό βοήθειας των Αστυνομικών – Πυροσβεστικών Αρχών στη δημιουργία ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος στο σχολείο

		Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	πάρα πολύ	5	4,0	4,2
	πολύ	21	16,9	22,0
	μέτρια	41	33,1	56,8
	λίγο	20	16,1	73,7
	καθόλου	31	25,0	100,0
	Σύνολο	118	95,2	
Μη απαντημένες ερωτήσεις		6	4,8	
Σύνολο		124	100,0	

Στην επόμενη επιλογή οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στο κατά πόσο «οι δημοτικές – περιφερειακές αρχές έχουν βοηθήσει στη δημιουργία ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος στο σχολείο τους» και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 4% δήλωσε ότι έχουν βοηθήσει πάρα πολύ, το 8,9% ότι έχουν βοηθήσει πολύ, το 31,5%, που αποτελεί και την πλειοψηφία, μέτρια ή λίγο, το 20,2% καθόλου, ενώ το 4% δεν απάντησε.

Πίνακας 47. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς το βαθμό βοήθειας των Δημοτικών – Περιφερειακών Αρχών στη δημιουργία ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος στο σχολείο

		Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	πάρα πολύ	5	4,0	4,2
	πολύ	11	8,9	13,4
	μέτρια	39	31,5	46,2
	λίγο	39	31,5	79,0
	καθόλου	25	20,2	100,0
	Σύνολο	119	96,0	
Μη απαντημένες ερωτήσεις		5	4,0	
Σύνολο		124	100,0	

Στην πέμπτη επιλογή αν «η Πολιτική Προστασία και εθελοντικές οργανώσεις έχουν βοηθήσει στη δημιουργία ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος στο σχολείο τους» μόνο το 3,2% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι έχουν βοηθήσει πάρα πολύ, το 16,1% απάντησε ότι έχουν βοηθήσει πολύ, το 20,2% μέτρια, το 26,6% λίγο, το 29%, που είναι και η πλειοψηφία, καθόλου και το 4,8% δεν απάντησε.

Πίνακας 48. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς το βαθμό βοήθειας της Πολιτικής Προστασίας και Εθελοντικών Οργανώσεων στη δημιουργία ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος στο σχολείο

		Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	πάρα πολύ	4	3,2	3,4
	πολύ	20	16,1	20,3
	μέτρια	25	20,2	41,5
	λίγο	33	26,6	69,5
	καθόλου	36	29,0	100,0
	Σύνολο	118	95,2	
Μη απαντημένες ερωτήσεις		6	4,8	
Σύνολο		124	100,0	

Στη τελευταία επιλογή αν «οι μη κρατικοί φορείς έχουν βοηθήσει στη δημιουργία ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος στο σχολείο τους» το 4,8% από τους εκπαιδευτικούς δήλωσε ότι έχουν βοηθήσει πάρα πολύ, το 8,1% ότι έχουν βοηθήσει πολύ, το 15,3% μέτρια, το 26,6% λίγο, το 37,9% που είναι και η πλειονότητα, καθόλου, ενώ το 7,3% δεν απάντησε.

Πίνακας 49. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς το βαθμό βοήθειας των μη κρατικών φορέων στη δημιουργία ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος στο σχολείο

		Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	πάρα πολύ	6	4,8	5,2
	πολύ	10	8,1	13,9
	μέτρια	19	15,3	30,4
	λίγο	33	26,6	59,1
	καθόλου	47	37,9	100,0
	Σύνολο	115	92,7	
Μη απαντημένες ερωτήσεις		9	7,3	
Σύνολο		24	100,0	

Στο ερώτημα αν οι εκπαιδευτικοί «πιστεύουν ότι το σχολείο τους συγκεντρώνει όλες τις προϋποθέσεις ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος» το 22,6% δήλωσε ότι προσφέρει σε πολύ μεγάλο βαθμό προστασία, το 63,7%, που είναι και η πλειονότητα, ότι προσφέρει σε μέτριο βαθμό προστασία, το 9,7% ότι προσφέρει λίγη προστασία, μόλις το 3,2% ότι δεν προσφέρει καθόλου προστασία και το 0,8% που αντιστοιχεί σε έναν εκπαιδευτικό δεν απάντησε.

Πίνακας 50. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς το βαθμό στον οποίο το σχολείο συγκεντρώνει όλες τις προϋποθέσεις ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος

		Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	πολύ	28	22,6	22,8
	μέτρια	79	63,7	87,0
	λίγο	12	9,7	96,7
	καθόλου	4	3,2	100,0
	Σύνολο	123	99,2	
Μη απαντημένες ερωτήσεις		1	,8	
Σύνολο		124	100,0	

4.1.6. Εκδήλωση άγχους των εκπαιδευτικών σε σχέση με συγκεκριμένες όψεις εργασίας στο σχολείο

Στο επόμενο κύριο ερώτημα σχετικά με το «βαθμό στον οποίο αισθάνονται άγχος από τις παρακάτω όψεις της εργασίας τους, ως εκπαιδευτικοί του σχολείου» οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν με μία κλίμακα «πάρα πολύ» έως «καθόλου» σε τρεις διαφορετικές όψεις εργασίας.

Σε ότι αφορά το «βαθμό στον οποίο οι συνθήκες/περιβάλλον δημιουργούν άγχος στους εκπαιδευτικούς» το 12,1% δήλωσε ότι λόγω των συνθηκών και του περιβάλλοντος αισθάνεται πάρα πολύ άγχος, το 28,2%, που είναι και η πλειοψηφία, ότι αισθάνεται πολύ ή μέτρια άγχος, το 17,7% ότι αισθάνεται λίγο άγχος, το 9,7% καθόλου και το 4% δεν απάντησε.

Πίνακας 51. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς το βαθμό πρόκλησης άγχους από τις συνθήκες/περιβάλλον του σχολείου

		Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	πάρα πολύ	15	12,1	12,6
	πολύ	35	28,2	42,0
	μέτρια	35	28,2	71,4
	λίγο	22	17,7	89,9
	καθόλου	12	9,7	100,0
	Σύνολο	119	96,0	
Μη απαντημένες ερωτήσεις		5	4,0	
Σύνολο		124	100,0	

Αναφορικά με το βαθμό «στον οποίο οι προκλήσεις ατυχημάτων/δυσάρεστων καταστάσεων δημιουργούν άγχος στους εκπαιδευτικούς» το 17,7% δήλωσε ότι τα ατυχήματα ή οι δυσάρεστες καταστάσεις δημιουργούν πάρα πολύ άγχος στους εκπαιδευτικούς, το 33,9%, που είναι και η πλειονότητα, ότι δημιουργούν πολύ άγχος, το 33,1% ότι δημιουργούν σε μέτριο βαθμό άγχος, το 14,5% ότι δημιουργούν λίγο άγχος, ενώ το 0,8% που αντιστοιχεί σε έναν εκπαιδευτικό ότι δεν δημιουργούν καθόλου άγχος.

Πίνακας 52. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς το βαθμό πρόκλησης άγχους από τα ατυχήματα/δυσάρεστες καταστάσεις

		Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	πάρα πολύ	22	17,7	17,7
	πολύ	42	33,9	51,6
	μέτρια	41	33,1	84,7
	λίγο	18	14,5	99,2
	καθόλου	1	,8	100,0
	Σύνολο	124	100,0	

Σε ότι αφορά το βαθμό «στον οποίο αισθάνονται άγχος οι εκπαιδευτικοί από τη στάση των γονέων απέναντι στα ατυχήματα/δυσάρεστες καταστάσεις» το 16,9% δήλωσε ότι αισθάνεται πάρα πολύ άγχος, το 36,3%, που είναι και η πλειονότητα, δήλωσε ότι αισθάνεται πολύ άγχος, το 29% αισθάνεται σε μέτριο βαθμό άγχος, το 13,7%

αισθάνεται λίγο άγχος, το 3,2% δεν αισθάνεται καθόλου άγχος, ενώ μόλις το 0,8%, που αντιστοιχεί σε έναν εκπαιδευτικό, δεν απάντησε.

Πίνακας 53. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς το βαθμό πρόκλησης άγχους από τη στάση των γονέων απέναντι στα ατυχήματα/δυσάρεστες καταστάσεις

		Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	πάρα πολύ	21	16,9	17,1
	πολύ	45	36,3	53,7
	μέτρια	36	29,0	82,9
	λίγο	17	13,7	96,7
	καθόλου	4	3,2	100,0
	Σύνολο	123	99,2	
Μη απαντημένες ερωτήσεις		1	,8	
Σύνολο		124	100,0	

4.1.7. Ψυχολογική στήριξη των μαθητών σε καταστάσεις κρίσης

Αναφορικά με τη ψυχολογική στήριξη των μαθητών, στο ερώτημα «αν οι εκπαιδευτικοί σε κάποιο απροσδόκητο γεγονός στο σχολείο τους, ζήτησαν τη βοήθεια του σχολικού ψυχολόγου για την αντιμετώπιση αυτής της κατάστασης» η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 49,2% απάντησε ότι ζήτησε τη βοήθεια του σχολικού ψυχολόγου, το 42,7% ότι δεν ζήτησε τη βοήθειά του, ενώ το 8,1% δεν απάντησε.

Πίνακας 54. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς τη βοήθεια σχολικού ψυχολόγου για την αντιμετώπιση ενός απροσδόκητου γεγονότος

		Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	Ναι	61	49,2	53,5
	Όχι	53	42,7	100,0
	Σύνολο	114	91,9	
Μη απαντημένες ερωτήσεις		10	8,1	
Σύνολο		124	100,0	

Στο ερώτημα «ποιο επίπεδο πλαισιώνει ο σχολικός ψυχολόγος» η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, το 46,8% δεν απάντησε, το 30,6% δήλωσε ότι ο σχολικός ψυχολόγος πλαισιώνει το επίπεδο του Σχολείου, το 13,7% δήλωσε ότι πλαισιώνει το επίπεδο Διεύθυνσης Εκπαίδευσης και μόλις το 2,4% δήλωσε ότι πλαισιώνει το επίπεδο Περιφερειακής Διεύθυνσης.

Πίνακας 55. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς το επίπεδο το οποίο πλαισιώνει ο σχολικός ψυχολόγος

		Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	Σχολείου	38	30,6	65,5
	Διεύθυνσης Εκπαίδευσης	17	13,7	94,8
	Περιφερειακής Διεύθυνσης	3	2,4	100,0
	Σύνολο	58	46,8	
	Μη απαντημένες ερωτήσεις	66	53,2	
Σύνολο		124	100,0	

Στο ερώτημα αν «οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιμορφώνονται συστηματικά στην παροχή πρώτων βοηθειών και στην ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών» η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, το 99,2% δήλωσε ότι πρέπει να

επιμορφώνονται σχετικά, ενώ μόλις το 0,8%, που αντιστοιχεί σε έναν εκπαιδευτικό, δεν απάντησε.

Πίνακας 56. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς τη συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην παροχή πρώτων βοηθειών και στην ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών

		Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	Ναι	123	99,2	100,0
Μη απαντημένες ερωτήσεις		1	,8	
Σύνολο		124	100,0	

4.1.8. Σχολικός εκφοβισμός, επίδραση στη σχολική κοινότητα και αντιμετώπισή του

Στο ερώτημα που τέθηκε στους εκπαιδευτικούς αν «κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους υπηρεσίας έχουν αντιληφθεί περιστατικά Σχολικού εκφοβισμού (Bullying)» η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 63,7% απάντησε ότι έχει αντιληφθεί περιστατικά σχολικού εκφοβισμού, ενώ το 36,3% ότι δεν έχει αντιληφθεί περιστατικά αυτή της μορφής.

Πίνακας 57. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς τον εντοπισμό περιστατικών σχολικού εκφοβισμού (Bullying) κατά την εκπαιδευτική υπηρεσία

		Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	Ναι	79	63,7	63,7
	Όχι	45	36,3	100,0
	Σύνολο	124	100,0	

Στο επόμενο ερώτημα «σε περίπτωση που εμφανίστηκε το φαινόμενο του Σχολικού εκφοβισμού (Bullying) στο σχολείο των εκπαιδευτικών, από ποιον αντιμετωπίστηκε» η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, το 46,8% δεν απάντησε στο

ερώτημα, το 31,5% δήλωσε ότι αντιμετωπίστηκε από το σύλλογο διδασκόντων, το 18,5% από το διευθυντή ή υποδιευθυντή και το 1,6% από το σχολικό ψυχολόγο ή κάποιον «άλλο» (όλους τους προηγούμενους και τους γονείς).

Πίνακας 58. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς το άτομο/-α τα οποία αντιμετώπισαν το φαινόμενο του Σχολικού εκφοβισμού (Bullying) στο σχολείο

		Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	Από τον			
	Διευθυντή/Υποδιευθυντή	23	18,5	34,8
	Από τον Σύλλογο Διδασκόντων	39	31,5	93,9
	Από τον σχολικό ψυχολόγο	2	1,6	97,0
	Άλλο	2	1,6	100,0
	Σύνολο	66	53,2	
Μη απαντημένες				
ερωτήσεις		58	46,8	
Σύνολο		124	100,0	

Στη συνέχεια στο ερώτημα «πόσο σοβαρό θεωρούν οι εκπαιδευτικοί το φαινόμενο του Σχολικού εκφοβισμού (Bullying)» οι μισοί εκπαιδευτικοί, το 50%, δήλωσε ότι το φαινόμενο είναι πάρα πολύ σοβαρό, το 39,5% πολύ σοβαρό, το 6,5% σε μέτριο βαθμό σοβαρό, το 3,2% λίγο σοβαρό, ενώ το 0,8%, που αντιστοιχεί σε έναν εκπαιδευτικό, δεν απάντησε.

Πίνακας 59. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς το βαθμό σοβαρότητας του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού (Bullying)

		Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	πάρα πολύ	62	50,0	50,4
	πολύ	49	39,5	90,2
	μέτρια	8	6,5	96,7
	λίγο	4	3,2	100,0
	Σύνολο	123	99,2	
Μη απαντημένες ερωτήσεις		1	,8	
Σύνολο		124	100,0	

Στο τελευταίο ερώτημα το οποίο έχει σχέση με το «βαθμό στον οποίο επηρεάζει το φαινόμενο του Σχολικού εκφοβισμού (Bullying) το κλίμα του σχολείου και την εκπαιδευτική διαδικασία» το 37,9% δήλωσε ότι τα επηρεάζει πάρα πολύ, το 45,2%, που είναι και η πλειοψηφία δήλωσε ότι τα επηρεάζει πολύ, το 4,8 δήλωσε ότι τα επηρεάζει μέτρια, ενώ το 12,1% δεν απάντησε.

Πίνακας 60. Κατανομή (απόλυτες, σχετικές, αθροιστικές σχετικές συχνότητες) ως προς το βαθμό επίδρασης του φαινομένου του Σχολικού εκφοβισμού (Bullying) στο κλίμα του σχολείου και στην εκπαιδευτική διαδικασία

		Συχνότητα N	Σχετική Συχνότητα %	Αθροιστική Σχετική Συχνότητα
Έγκυρα	πάρα πολύ	47	37,9	43,1
	πολύ	56	45,2	94,5
	μέτρια	6	4,8	100,0
	Σύνολο	109	87,9	
Μη απαντημένες ερωτήσεις		15	12,1	
Σύνολο		124	100,0	

4.2. Εντοπισμός στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα στις μεταβλητές

Στα πλαίσια της εξαγωγής επιπλέον αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος F της Ανάλυσης Μονής Διακύμανσης (One-Way ANOVA) για να εντοπιστούν οι ενδεχόμενες διαφορές στους μέσους όρους των απαντήσεων των εκπαιδευτικών ανάλογα με την οργανικότητα του σχολείου (ολιγοθέσια, 6/θέσια, 8/θέσια, 10/θέσια, 12/θέσια), το φύλο τους (άνδρες - γυναίκες) και την οικογενειακή τους κατάσταση (έγγαμος-άγαμος-άλλο). Ο έλεγχος πραγματοποιήθηκε για τον παρακάτω συνδυασμό μεταβλητών:

1. Η συχνότητα εμφάνισης ατυχημάτων στο σχολείο ως προς την οργανικότητα του σχολείου
2. Το μέσο μεταφοράς μαθητή μετά από σοβαρό ατύχημα στο πλησιέστερο Υγειονομικό κέντρο ή Νοσοκομείο ως προς την οργανικότητα του σχολείου
3. Η απόδοση της εκδήλωσης ατυχημάτων στην επιθετική συμπεριφορά των μαθητών ως προς την οργανικότητα του σχολείου
4. Ο ορισμός ομάδων εκπαιδευτικών για την παροχή πρώτων βοηθειών σε έκτακτες ανάγκες ως προς την οργανικότητα του σχολείου
5. Η επιμόρφωση και πρακτική εξάσκηση των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών ως προς το φύλο τους
6. Η επιμόρφωση και πρακτική εξάσκηση των εκπαιδευτικών στην παροχή πρώτων βοηθειών ως προς την οικογενειακή τους κατάσταση

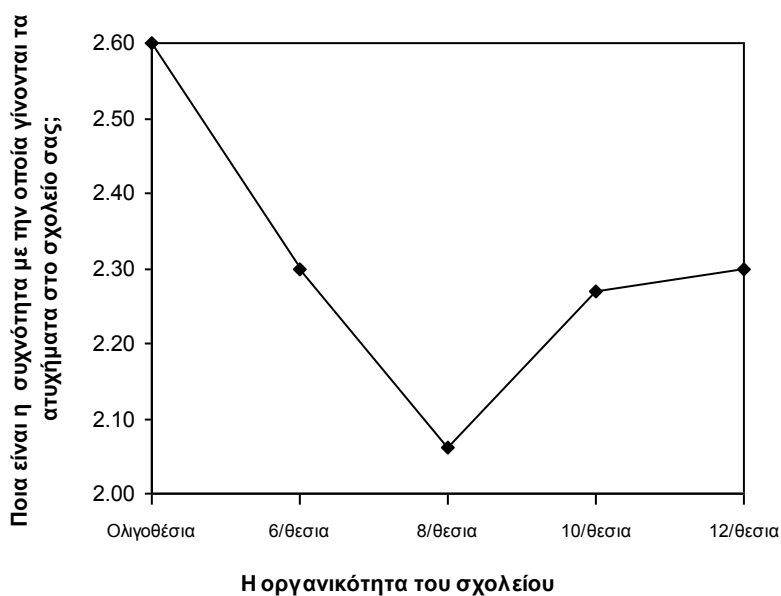
4.2.1 Η συχνότητα εμφάνισης των ατυχημάτων στο σχολείο ως προς την οργανικότητα του σχολείου

Οι εκπαιδευτικοί σημείωσαν ότι γίνονται συχνά έως σπάνια ατυχήματα στα ολιγοθέσια σχολεία (M.O.=2,60, T.A.=0,75), στα 6/θέσια σχολεία τα ατυχήματα συμβαίνουν συχνά (M.O.=2,3, T.A.=0,47), στα 8/θέσια σχολεία γίνονται επίσης συχνά (M.O.=2,06, T.A.=0,68), όπως και στα 10/θέσια (M.O.= 2,27, T.A.= 0,65) και στα 12/θέσια (M.O.=2,30, T.A.=0,60). Από τον έλεγχο F της ANOVA δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των απαντήσεων στο θέμα της

συχνότητας με την οποία συμβαίνουν τα ατυχήματα στο σχολείο ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με τοποθέτηση σε διαφορετικής οργανικότητας σχολείο ($F=1,18$, $df=4,188$, $p>,05$).

Πίνακας 61. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση που αφορά τη συχνότητα εμφάνισης των ατυχημάτων στο σχολείο ως προς την οργανικότητα του σχολείου και έλεγχος F ANOVA των διαφορών τους

	Οργανικότητα του σχολείου					F	df	sig
	Ολιγοθέσια	6/θέσια	8/θέσια	10/θέσια	12/θέσια			
Ερώτηση	ΜΟ(ΤΑ)	ΜΟ(ΤΑ)	ΜΟ (ΤΑ)	ΜΟ (ΤΑ)	ΜΟ (ΤΑ)			
Ποιά είναι η συχνότητα με την οποία γίνονται τα ατυχήματα στο σχολείο σας;	2,60(0,75)	2,30(0,47)	2,06(0,68)	2,27(0,65)	2,30(0,60)			



Γράφημα 3. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση που αφορά τη συχνότητα εμφάνισης των ατυχημάτων στο σχολείο ως προς την οργανικότητα του σχολείου

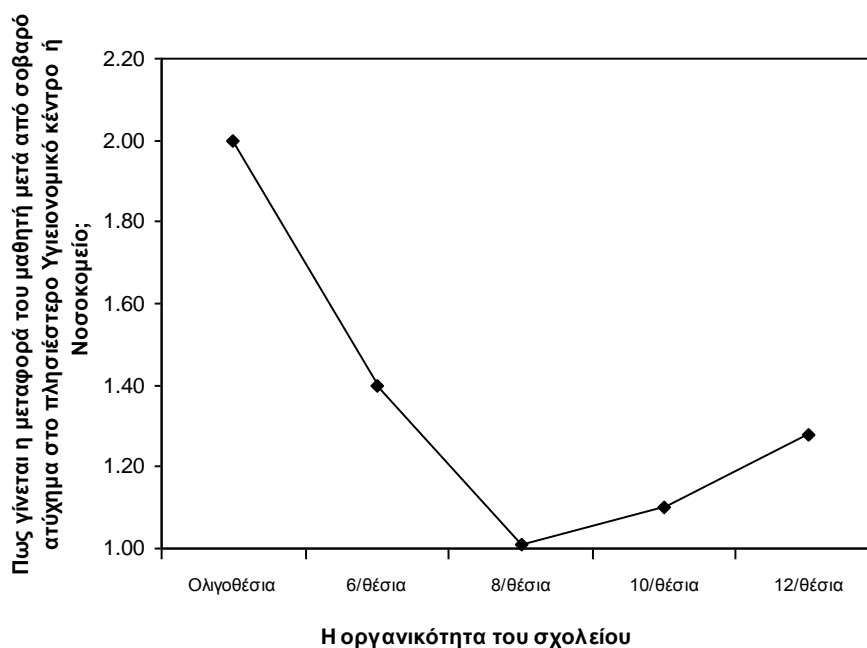
4.2.2. Το μέσο μεταφοράς μαθητή μετά από σοβαρό ατύχημα στο πλησιέστερο Υγειονομικό κέντρο ή Νοσοκομείο ως προς την οργανικότητα του σχολείου

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι στα ολιγοθέσια σχολεία η μεταφορά του μαθητή μετά από σοβαρό ατύχημα στο πλησιέστερο Υγειονομικό κέντρο ή Νοσοκομείο γίνεται με αυτοκίνητο του εκπαιδευτικού (Μ.Ο.= 2,00, Τ.Α.=0,75), στα 6/θέσια σχολεία η μεταφορά του μαθητή γίνεται με ασθενοφόρο του Ε.Κ.Α.Β. (Μ.Ο.=1,4, Τ.Α.=0,71), ενώ το ίδιο συμβαίνει και στα 8/θέσια σχολεία (Μ.Ο.=1,01, Τ.Α.= 0,26), όπως και στα 10/θέσια σχολεία (Μ.Ο.=1,10, Τ.Α.=0,32). Τέλος η μεταφορά του μαθητή που έχει υποστεί σοβαρό ατύχημα στο πλησιέστερο Υγειονομικό κέντρο ή νοσοκομείο στα 12/θέσια σχολεία γίνεται και σε αυτά με το ασθενοφόρο του Ε.Κ.Α.Β. (Μ.Ο.=1,28, Τ.Α.=0,73). Από τον έλεγχο F της ANOVA προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των απαντήσεων στο θέμα του μέσου με το οποίο γίνεται η μεταφορά του μαθητή μετά από σοβαρό ατύχημα στο πλησιέστερο Υγειονομικό κέντρο ή Νοσοκομείο ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με τοποθέτηση σε διαφορετικής οργανικότητας σχολείο ($F=3,17$, $df=4,177$, $p<05$).

Παρατηρούμε, δηλαδή, ότι οι εκπαιδευτικοί στα ολιγοθέσια σχολεία δήλωσαν ότι σε περίπτωση σοβαρού ατυχήματος η μεταφορά του μαθητή στο πλησιέστερο Υγειονομικό κέντρο ή Νοσοκομείο γίνεται με αυτοκίνητο του εκπαιδευτικού, σε αντίθεση με τα πολυθέσια (6/θέσια-12/θέσια) σχολεία όπου οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η μεταφορά του μαθητή μετά από ένα ατύχημα γίνεται με το ασθενοφόρο του Ε.Κ.Α.Β..

Πίνακας 62. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση που αφορά τον τρόπο μεταφοράς μαθητή μετά από σοβαρό ατύχημα στο πλησιέστερο Υγειονομικό κέντρο ή Νοσοκομείο ως προς την οργανικότητα του σχολείου και έλεγχος F ANOVA των διαφορών τους

	Οργανικότητα του σχολείου					F	df	sig
	Ολιγοθέσια	6/θέσια	8/θέσια	10/θέσια	12/θέσια			
Ερώτηση	ΜΟ(ΤΑ)	ΜΟ(ΤΑ)	ΜΟ (ΤΑ)	ΜΟ (ΤΑ)	ΜΟ (ΤΑ)			
Πώς γίνεται η μεταφορά μαθητή μετά από σοβαρό ατύχημα στο πλησιέστερο Υγειονομικό κέντρο ή Νοσοκομείο;	2,00(0,76)	1,40(0,70)	1,01(0,26)	1,10(0,32)	1,28(0,73)			



Γράφημα 4. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση που αφορά τον τρόπο μεταφοράς μαθητή μετά από σοβαρό ατύχημα στο πλησιέστερο Υγειονομικό Κέντρο ή Νοσοκομείο ως προς την οργανικότητα του σχολείου

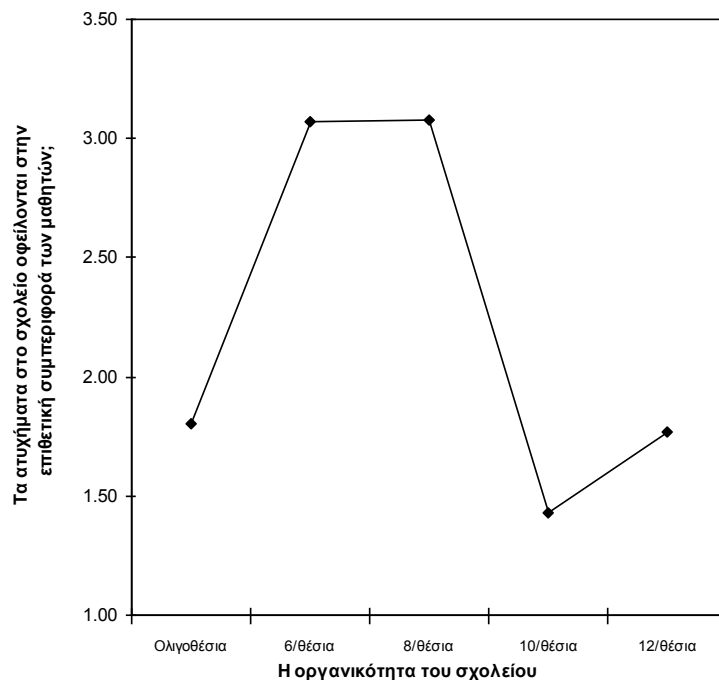
4.2.3. Η απόδοση της εκδήλωσης ατυχημάτων στην επιθετική συμπεριφορά των μαθητών ως προς την οργανικότητα του σχολείου

Οι εκπαιδευτικοί στα ολιγοθέσια σχολεία θεωρούν ως δευτερεύον παράγοντα εκδήλωσης ατυχημάτων την επιθετική συμπεριφορά των μαθητών (Μ.Ο.=1,80, Τ.Α.=1,30), στα 6/θέσια σχολεία τοποθετούν την επιθετική συμπεριφορά ως τρίτο παράγοντα πρόκλησης ατυχημάτων (Μ.Ο.=3,07, Τ.Α.=1,64), όπως και στα 8/θέσια σχολεία (Μ.Ο.=3,08, Τ.Α.=1,98). Στα 10/θέσια σχολεία, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως πρωταρχικό παράγοντα εκδήλωσης ατυχημάτων την επιθετική συμπεριφορά των μαθητών (Μ.Ο.=1,43, Τ.Α.=0,53), ενώ το ίδιο ισχύει και για τα 12/θέσια σχολεία (Μ.Ο.=1,77, Τ.Α.=1,11). Από τον έλεγχο F της ANOVA προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των απαντήσεων στο θέμα της απόδοσης της εκδήλωσης ατυχημάτων στην επιθετική συμπεριφορά των μαθητών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με τοποθέτηση σε διαφορετικής οργανικότητας σχολείο ($F=5,33$, $df=4,100$, $p<,05$).

Παρατηρούμε, δηλαδή, ότι στα 10/θέσια και 12/θέσια σχολεία, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς τα ατυχήματα οφείλονται πρωτίστως στην επιθετικότητα των μαθητών ενώ στα μικρότερα σχολεία (ολιγοθέσια, 6/θέσια, 8/θέσια) η επιθετικότητα καταλαμβάνει την δεύτερη και τρίτη θέση κατά σειρά συχνότητας.

Πίνακας 63. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση που αφορά στην απόδοση της εκδήλωσης ατυχημάτων στην επιθετική συμπεριφορά των μαθητών ως προς την οργανικότητα του σχολείου και έλεγχος F ANOVA των διαφορών τους

	Οργανικότητα του σχολείου					F	df	sig
	Ολιγοθέσια	6/θέσια	8/θέσια	10/θέσια	12/θέσια			
Ερώτηση	ΜΟ(ΤΑ)	ΜΟ(ΤΑ)	ΜΟ (ΤΑ)	ΜΟ (ΤΑ)	ΜΟ (ΤΑ)			
Τα ατυχήματα στο σχολείο αποδίδονται στην επιθετική συμπεριφορά των μαθητών;	1,80(1,30)	3,07(1,64)	3,08(1,98)	1,43(0,53)	1,77(1,11)			



Γράφημα 5. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση που αφορά στην απόδοση της εκδήλωσης ατυχημάτων στην επιθετική συμπεριφορά των μαθητών ως προς την οργανικότητα του σχολείου

4.2.4. Ο ορισμός ομάδων εκπαιδευτικών για την παροχή πρώτων βοηθειών σε έκτακτες ανάγκες ως προς την οργανικότητα του σχολείου

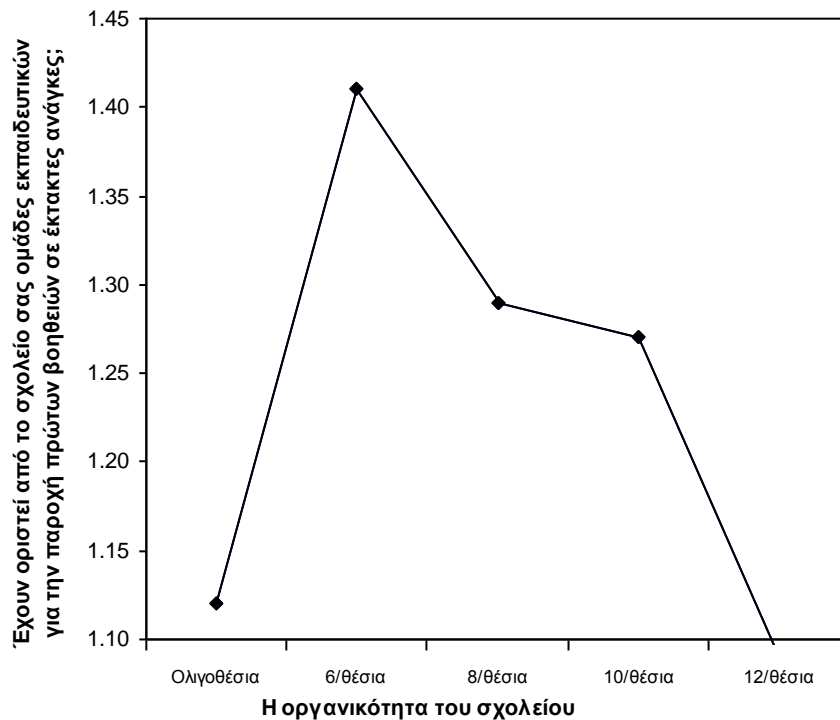
Οι εκπαιδευτικοί των ολιγοθέσιων σχολείων υποστήριζαν ότι έχουν οριστεί ομάδες εκπαιδευτικών για την παροχή πρώτων βοηθειών σε έκτακτες ανάγκες (Μ.Ο.=1,12, Τ.Α.=0,35), όπως και στα 6/θέσια σχολεία (Μ.Ο.=1,41, Τ.Α.=0,51), αλλά και στα 8/θέσια (Μ.Ο.=1,29, Τ.Α.=0,47). Στα 10/θέσια σχολεία οι εκπαιδευτικοί υποστήριζαν ότι έχουν οριστεί και σε αυτά ομάδες εκπαιδευτικών για την παροχή πρώτων βοηθειών σε έκτακτες ανάγκες (Μ.Ο.=1,27, Τ.Α.=0,47), ενώ το ίδιο ισχύει και στα 12/θέσια σχολεία (Μ.Ο.=1,09, Τ.Α.=0,28). Από τον έλεγχο F της ANOVA προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των απαντήσεων στο θέμα του ορισμού ομάδων εκπαιδευτικών για την παροχή πρώτων βοηθειών σε έκτακτες ανάγκες σε διαφορετικής οργανικότητας σχολείο ($F=3,42$, $df=4,118$, $p<,05$).

Παρατηρούμε, δηλαδή, ότι οι εκπαιδευτικοί στα ολιγοθέσια, 8/θέσια, 10/θέσια και 12/θέσια σχολεία υποστήριζαν ότι διαθέτουν τα σχολεία τους ομάδες

εκπαιδευτικών για την παροχή πρώτων βοηθειών σε έκτακτες ανάγκες σε αντίθεση με τα 6/θέσια που φαίνεται σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς να μην έχουν οριστεί αντίστοιχες ομάδες πρώτων βοηθειών.

Πίνακας 64. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση που αφορά στον ορισμό ομάδων εκπαιδευτικών για την παροχή πρώτων βοηθειών σε έκτακτες ανάγκες ως προς την οργανικότητα του σχολείου και έλεγχος F ANOVA των διαφορών τους

	Οργανικότητα του σχολείου					F	df	sig
	Ολιγοθέσια	6/θέσια	8/θέσια	10/θέσια	12/θέσια			
Ερώτηση	ΜΟ(ΤΑ)	ΜΟ(ΤΑ)	ΜΟ (ΤΑ)	ΜΟ (ΤΑ)	ΜΟ (ΤΑ)			
Έχουν οριστεί από το σχολείο σας ομάδες εκπαιδευτικών για την παροχή πρώτων βοηθειών σε έκτακτες ανάγκες;	1,12(0,35)	1,41(0,51)	1,29(0,47)	1,27(0,47)	1,09(0,28)			



Γράφημα 6. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση που αφορά στον ορισμό ομάδων εκπαιδευτικών για την παροχή πρώτων βοηθειών σε έκτακτες ανάγκες ως προς την οργανικότητα του σχολείου

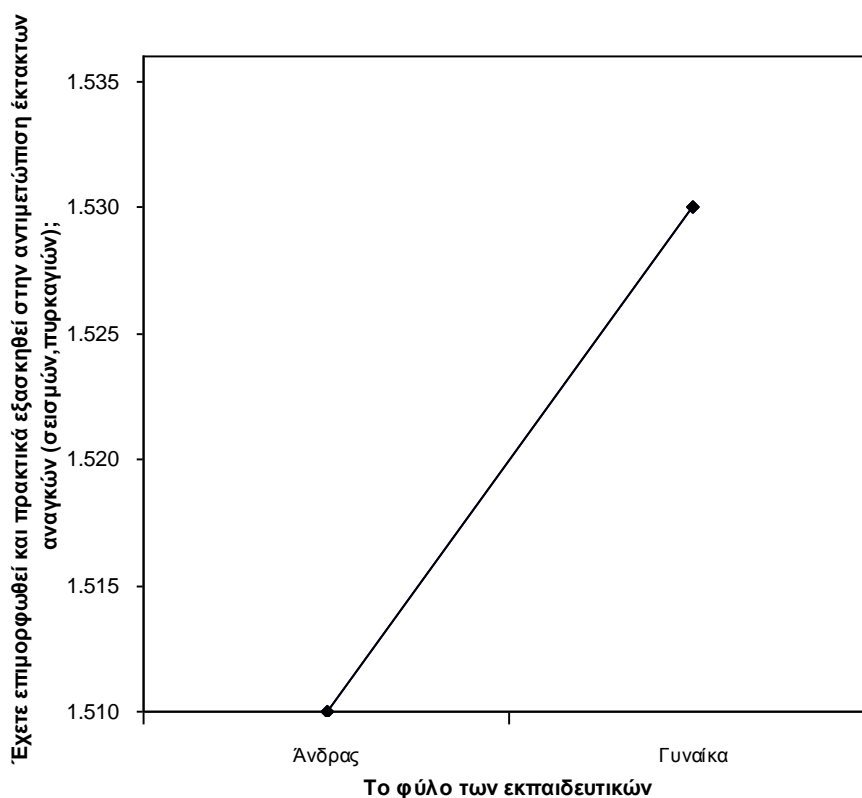
4.2.5. Η επιμόρφωση και πρακτική εξάσκηση των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών ως προς το φύλο τους

Οι άνδρες εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι επιμορφώνονται στην αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών (M.O.=1,51, T.A.=0,51). Αλλά και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι επιμορφώνονται στον τομέα αυτό (M.O.=1,53, T.A.=0,50). Από τον έλεγχο F της ANOVA δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των απαντήσεων στο θέμα της επιμόρφωσης και πρακτικής εξάσκησης των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών ανάμεσα στους άνδρες και στις γυναίκες εκπαιδευτικούς ($F=0,04$, $df=1,120$, $p>,05$). .

Παρατηρούμε, δηλαδή, ότι τόσο οι γυναίκες όσο και οι άντρες επιμορφώνονται το ίδιο αναφορικά με την αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών στο σχολείο.

Πίνακας 65. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση που αφορά την επιμόρφωση και πρακτική εξάσκησή τους στην αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών ως προς το φύλο εκπαιδευτικών και έλεγχος F ANOVA των διαφορών τους

	Το φύλο των εκπαιδευτικών		F	df	sig
	Ανδρας	Γυναίκα			
Ερώτηση	ΜΟ(ΤΑ)	ΜΟ(ΤΑ)			
Έχετε επιμορφωθεί και πρακτικά εξασκηθεί στην αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών(σεισμών, πυρκαγιών);	1,51(0,51)	1,53(0,50)	0,04	1,120	,83



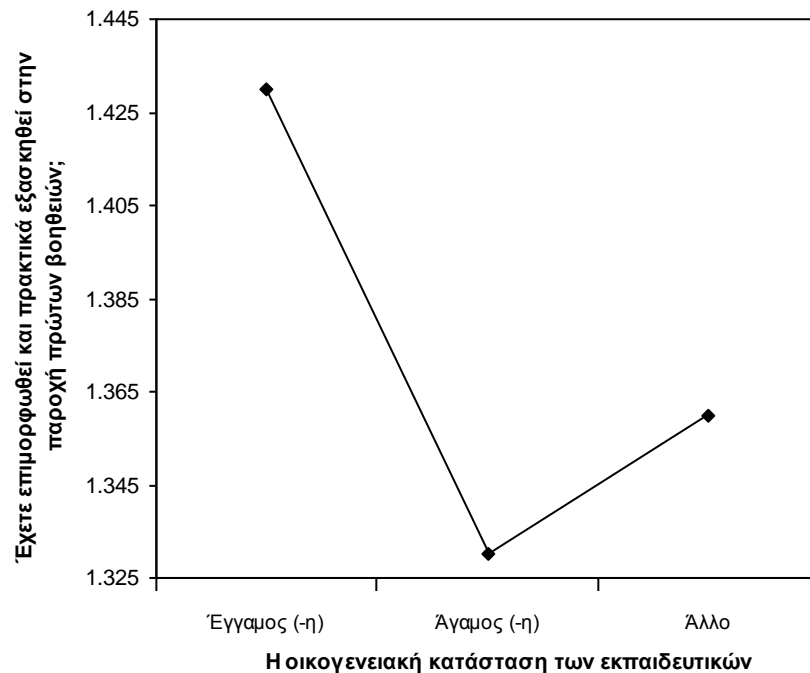
Γράφημα 7. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση που αφορά την επιμόρφωση και πρακτική εξάσκησή τους στην αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών ως προς το φύλο εκπαιδευτικών

4.2.6. Η επιμόρφωση και πρακτική εξάσκηση των εκπαιδευτικών στην παροχή πρώτων βοηθειών ως προς την οικογενειακή τους κατάσταση

Οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι έχουν επιμορφωθεί στην παροχή πρώτων βοηθειών (Μ.Ο.= 1,43, Τ.Α.= 0,50), ενώ το ίδιο δήλωσαν οι άγαμοι εκπαιδευτικοί (Μ.Ο.=1,33, Τ.Α.=0,49), καθώς και οι εκπαιδευτικοί που έχουν δηλώσει οικογενειακή κατάσταση «άλλο» (Μ.Ο.=1,36, Τ.Α.=0,51). Από τον έλεγχο F της ANOVA δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των απαντήσεων στο θέμα της επιμόρφωσης και πρακτικής εξάσκησης των εκπαιδευτικών στην παροχή πρώτων βοηθειών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με διαφορετική οικογενειακή κατάσταση ($F=0,24$, $df=2,114$, $p>,05$). .

Πίνακας 66. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση που αφορά την επιμόρφωση και πρακτική εξάσκησή τους στην παροχή πρώτων βοηθειών ως προς την οικογενειακή τους κατάσταση και έλεγχος F ANOVA των διαφορών τους

	Η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών			F	df	sig
	Έγγαμος(-η)	Άγαμος(-η)	Άλλο			
Ερώτηση	ΜΟ(ΤΑ)	ΜΟ(ΤΑ)	ΜΟ(ΤΑ)			
Έχετε επιμορφωθεί και πρακτικά εξασκηθεί στην παροχή πρώτων βοηθειών;	1,43(0,50)	1,33(0,49)	1,36(0,51)	0,24	2,114	,80



Γράφημα 8. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση που αφορά την επιμόρφωση και πρακτική εξάσκησή τους στην παροχή πρώτων βοηθειών ως προς την οικογενειακή τους κατάσταση

5. Συζήτηση

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας εξήχθησαν ορισμένα πολύ χρήσιμα συμπεράσματα αναφορικά με τα ατυχήματα στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και την ετοιμότητα των σχολείων σε περιπτώσεις διαχείρισης κρίσεων, σύμφωνα πάντα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Παρακάτω παρουσιάζεται η συζήτηση των αποτελεσμάτων αναλυτικά χωρισμένη σε θεματικές ενότητες.

Α. Ετοιμότητα του σχολείου για την αντιμετώπιση ατυχημάτων

Σε ότι αφορά τη συχνότητα με την οποία συμβαίνουν τα ατυχήματα στο σχολείο, σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι τα σχολεία τους αποτελούν συχνά χώρους πρόκλησης ατυχημάτων και μάλιστα μόλις ένας εκπαιδευτικός δήλωσε ότι δεν συμβαίνουν ποτέ ατυχήματα στη σχολική του μονάδα. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα επιβεβαιώνει τη Υ1 ερευνητική υπόθεση,

σύμφωνα με την οποία το σχολείο αποτελεί χώρο πρόκλησης ατυχημάτων και επομένως θλιβερών πολλές φορές καταστάσεων. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και από τις έρευνες των Παπαδόπουλου (2002· 2015) και Σαΐτη, Σαΐτη και Γουναρόπουλου (2008) σύμφωνα με τις οποίες τα περισσότερα ατυχήματα εντός του σχολικού χώρου συμβαίνουν στις αυλές των σχολείων, ενώ μεγάλο ποσοστό ατυχημάτων σε παιδιά ηλικίας 5 - 14 ετών συμβαίνει σε εκπαιδευτικούς χώρους, όπως είναι το σχολείο. Αλλά και σύμφωνα με τους Γκούβρα κ.ά. (2005, σ.320) «το σχολικό περιβάλλον όχι μόνο δεν είναι απαλλαγμένο από κινδύνους για ατυχήματα, αλλά συχνά αποτελεί πηγή δημιουργίας τέτοιων κινδύνων, λόγω της μικρής έμφασης που έχει δοθεί στη διαμόρφωση των χώρων και της υλικοτεχνικής υποδομής, ώστε να είναι ασφαλές για τους μαθητές και τους εργαζόμενους στο σχολείο».

Επιπρόσθετα από τον έλεγχο που πραγματοποιήθηκε για το αν υπάρχουν διαφορές στη συχνότητα πρόκλησης ατυχημάτων ως προς την «οργανικότητα» του σχολείου, εξήχθη το συμπέρασμα ότι δεν υπάρχουν διαφορές στη συχνότητα με την οποία γίνονται τα ατυχήματα στο σχολείο σε σχέση την «οργανικότητα» του σχολείου. Επομένως σύμφωνα με το δείγμα της έρευνας το πόσο συχνά γίνονται ατυχήματα δεν μπορεί να επηρεαστεί από το μέγεθος του σχολείου.

Αναφορικά με την προσφορά πρώτων βοηθειών σε περίπτωση ατυχήματος στο σχολείο τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι πρώτες βοήθειες σε αυτή τη δύσκολη στιγμή παρέχονται πρωταρχικά από «οποιοδήποτε μέλος του διδακτικού προσωπικού» και δευτερευόντως από «τον εφημερεύοντα εκπαιδευτικό». Έτσι δεν επαληθεύεται η Υ2 ερευνητική υπόθεση σύμφωνα με την οποία όλα τα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαχειρίζονται έκτακτα περιστατικά, χρησιμοποιώντας κατάλληλα, οργανωμένα σχέδια. Με το αποτέλεσμα αυτό αποδεικνύεται ότι η παροχή των πρώτων βοηθειών δεν ακολουθεί κάποιο πρωτόκολλο ή κάποιο καλά οργανωμένο σχέδιο, αλλά αφήνεται στον παράγοντα τύχη. Άλλωστε σύμφωνα με τη βιβλιογραφία και τους Kline κ.ά. (1995, σ. 245) πολλά σχολεία δεν χρησιμοποιούν μεθόδους πρόληψης, και το σχολικό προσωπικό διαχειρίζεται τις κρίσεις τη στιγμή που προκύπτουν, λαμβάνοντας αποφάσεις χωρίς τη συμβολή ενός περιεκτικού σχεδίου δράσης.

Σε ότι αφορά το άτομο που θα έπρεπε να αντιμετωπίζει τα ατυχήματα που γίνονται στη σχολική μονάδα, από τα αποτελέσματα της έρευνας εξήχθη το συμπέρασμα ότι η ειδικά εκπαιδευμένη ομάδα δύο τριών εκπαιδευτικών πρέπει να είναι υπεύθυνη για την αντιμετώπιση των κρίσιμων περιστατικών - ατυχημάτων στο σχολείο. Επομένως, γίνεται κατανοητό ότι η δημιουργία και λειτουργία αυτής της

ομάδας διασφαλίζει την συνεχή και ασφαλή λειτουργία του σχολείου και κατά τη διάρκεια ενός κρίσιμου περιστατικού, ενώ η ύπαρξη πολλών μελών που την απαρτίζουν, παρέχει το εχέγγυο για την απρόσκοπτη λειτουργία της ακόμα και όταν κάποιος εκπαιδευτικός δεν βρίσκεται στο πόστο του για κάποιο λόγο.

Επιπλέον, από τα ευρήματα της έρευνας εξήχθη το συμπέρασμα ότι σχετικά με τη διακομιδή του μαθητή που έχει υποστεί ένα σοβαρό ατύχημα (κάταγμα, αιμορραγία ή άλλο συμβάν ψυχολογικής φύσεως) στο πλησιέστερο Υγειονομικό κέντρο ή Νοσοκομείο, ο κύριος τρόπος μεταφοράς του είναι με το ασθενοφόρο του Ε.Κ.Α.Β. και ακολουθούν το αυτοκίνητο του εκπαιδευτικού και το αυτοκίνητο του γονέα. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα είναι διαφωτιστικό ως προς το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί θέλουν να είναι έγκαιρη και ασφαλής η μεταφορά του μαθητή στο Νοσοκομείο ή στο Υγειονομικό κέντρο, ενώ συγχρόνως οι ίδιοι διασφαλίζονται από την πλευρά τους σε ότι αφορά τη νομοθεσία, αφού δεν μπορεί κανείς να τους επιρρίψει ευθύνες για λάθος χειρισμούς, όπως το να μετέφεραν το μαθητή με το όχημά τους.

Ακόμη πραγματοποιήθηκε σχετικός έλεγχος για να διαπιστωθεί αν υπάρχουν διαφορές στον τρόπο μεταφοράς του τραυματισμένου μαθητή στο νοσοκομείο ή στο πλησιέστερο υγειονομικό κέντρο ως προς την οργανικότητα του σχολείου. Έτσι εξήχθη ένα πολύ ενδιαφέρον συμπέρασμα. Στα ολιγοθέσια σχολεία η μεταφορά του μαθητή στο πλησιέστερο Υγειονομικό κέντρο ή Νοσοκομείο γίνεται με αυτοκίνητο του εκπαιδευτικού, σε αντίθεση με τα πολυθέσια (6/θέσια-12/θέσια) σχολεία όπου η μεταφορά του μαθητή μετά από ένα ατύχημα γίνεται με το ασθενοφόρο του Ε.Κ.Α.Β. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι τα ολιγοθέσια και επομένως μικρότερα σχολεία βρίσκονται κυρίως εκτός του αστικού κέντρου και επομένως η διακομιδή ενός μαθητή στο πλησιέστερο Νοσοκομείο ή Υγειονομικό Κέντρο γίνεται με το όχημα του εκπαιδευτικού και όχι με το ασθενοφόρο, το οποίο μπορεί να καθυστερήσει με ολέθριες συνέπειες. Βέβαια υπάρχει ο κίνδυνος ο εκπαιδευτικός να παραβεί τη νομοθεσία που απαγορεύει την ενέργεια αυτή, αλλά ο ίδιος προτάσσοντας την υγεία του μαθητή προβαίνει σε αυτή την ενέργεια.

Αναφορικά με τους παράγοντες στους οποίους οφείλονται τα ατυχήματα που γίνονται στο σχολείο, από το δείγμα της έρευνας παρατηρήθηκε ότι πρώτος και επομένως βασικός παράγοντας πρόκλησης ατυχημάτων στη σχολική μονάδα είναι η επιθετική συμπεριφορά των μαθητών και κατά σειρά συχνότητας ακολουθούν ο συνωστισμός πολλών μαθητών σε μικρό αύλειο χώρο, η κακή κατάσταση του αύλειου χώρου και η διαρρύθμιση των εσωτερικών χώρων του σχολείου. Με βάση το

συγκεκριμένο εύρημα σχετικά με την επιθετικότητα των μαθητών σαν βασικό αίτιο πρόκλησης ατυχημάτων, πρέπει να επισημανθεί ότι οι μαθητές σύμφωνα και με τους Χηνά & Χρυσαιφίδη (2000, σ. 6) εκδηλώνουν βία συμπεριφορά με θύματα πολλές φορές τους συμμαθητές τους, τους εκπαιδευτικούς και συχνά τα ίδια τα σχολικά κτίρια. Επίσης είναι γεγονός ότι το φαινόμενο αυτό οφείλεται σε ποικίλους παράγοντες. Σε εκείνα τα σχολεία στα οποία επικρατεί θετικό κλίμα εμφανίζονται λιγότερα περιστατικά βίας ή βίαιης συμπεριφοράς (Espelage, 2011, όπως αναφ. στο Lunenburg, 2010, σ. 3). Αλλά και ο αριθμός των μαθητών στο σχολείο επηρεάζει τη συμπεριφορά των μαθητών αφού σύμφωνα με τον Espelage (2011, όπως αναφ. στο Lunenburg, 2010, σ. 3) στα σχολεία που διατηρούν σταθερό τον αριθμό των μαθητών για τον οποίο σχεδιάστηκαν παρατηρούνται λιγότερα προβλήματα και περιστατικά σχετικά με τη συμπεριφορά των παιδιών.

Άξιοι διερεύνησης είναι και οι άλλοι τρεις παράγοντες πρόκλησης ατυχημάτων όπως προέκυψαν από την έρευνα και συγκεκριμένα ο μικρός αύλειος χώρος, η κακή κατάσταση του αύλειου χώρου και η διαρρύθμιση των εσωτερικών χώρων του σχολείου. Το γεγονός ότι το προαύλιο των σχολείων είναι μικρό πολλές φορές και σε κακή κατάσταση δεν βοηθάει ώστε τα παιδιά να νιώθουν ελεύθερα και ως ένα βαθμό τα καταπιέζει. Έτσι πολλές φορές παρατηρούνται απρόσμενες εκρήξεις των μαθητών στην προσπάθειά τους να παίξουν, ενώ και η συμπεριφορά τους γίνεται προβληματική για τους συμμαθητές και τους δασκάλους τους. Το ίδιο ισχύει και για την εσωτερική διαρρύθμιση των σχολείων, η οποία πολλές φορές είναι τέτοια που δυσκολεύει τις κινήσεις των παιδιών, ίσως σε ένα βαθμό να είναι και επικίνδυνη για την ακεραιότητά τους, όπως οι σκάλες μεταξύ των ορόφων, η τοποθέτηση των οποίων σε ορισμένα σχολεία είναι λανθασμένη ή ακόμα και οι πόρτες σε κάποιες αίθουσες που είναι στενές και εμποδίζουν την εύκολη διέλευση των παιδιών, αυξάνοντας τον κίνδυνο ατυχημάτων.

Από τον έλεγχο που πραγματοποιήθηκε για να εντοπιστούν τυχόν διαφορές σχετικά με το γεγονός ότι η επιθετική συμπεριφορά των μαθητών αποτελεί πρωταρχικό παράγοντα πρόκλησης ατυχημάτων ως προς την οργανικότητα των σχολείων προέκυψε το συμπέρασμα ότι στα 10/θέσια και 12/θέσια σχολεία τα ατυχήματα οφείλονται πρωτίστως στην επιθετικότητα των μαθητών ενώ στα μικρότερα ολιγοθέσια, 6/θέσια και 8/θέσια σχολεία η επιθετικότητα δεν αποτελεί πρωταρχικό παράγοντα. Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι στα μεγαλύτερα σχολεία είναι έκδηλο το πρόβλημα της επιθετικότητας όπου μεγάλος αριθμός μαθητών συγκεντρώνεται σε μικρά προαύλια και

χώρους και εξαιτίας της στενότητά τους αδυνατεί να εκτονωθεί και να παίξει όπως θα ήθελε. Για αυτό το λόγο εκδηλώνει βίαιη συμπεριφορά με αποτέλεσμα την πρόκληση ατυχημάτων, ενώ αντίθετα στα μικρότερα σχολεία με λιγότερους μαθητές το πρόβλημα περιορίζεται σε ένα βαθμό.

B. Σχεδιασμός για την αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών

Σχετικά με την αντιμετώπιση των έκτακτων αναγκών στο σχολείο και τον σχεδιασμό του σχολείου τους για κρίσιμα περιστατικά (π.χ. πυρκαγιές, σεισμοί, πλημμύρες) οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι δεν διατηρούν ιδιαίτερα θετική στάση όπως φαίνεται από τις απόψεις τους. Συγκεκριμένα στα σχολεία σύμφωνα με τους περισσότερους εκπαιδευτικούς υπάρχουν καταρτισμένα σχέδια αντιμετώπισης σεισμών, ενώ στις αρχές κάθε σχολικού έτους προγραμματίζονται ασκήσεις ετοιμότητας για τους σεισμούς. Αντίθετα δεν υπάρχει σχετική μέριμνα για την αντιμετώπιση πλημμυρών, ενώ δεν προγραμματίζονται ανά τακτά χρονικά διαστήματα ασκήσεις για την αντιμετώπιση πυρκαγιών ή πλημμυρών. Ωστόσο φαίνεται ότι σε μερικά σχολεία έχουν εκπονηθεί σχέδια και για την αντιμετώπιση πυρκαγιών.

Από τα συγκεκριμένα ευρήματα γίνεται κατανοητό ότι οι όποιες ασκήσεις και ενέργειες γίνονται με σκοπό την αντιμετώπιση κυρίως των σεισμών και η μέριμνα για την αντιμετώπιση πυρκαγιών, πλημμυρών και άλλων κινδύνων είναι ιδιαίτερα περιορισμένη. Έτσι η Υ3 ερευνητική υπόθεση δεν επαληθεύεται αφού η απουσία σχεδίων ετοιμότητας για καταστάσεις κρίσεων σημαίνει ότι τα σχολεία δεν λαμβάνουν επαρκή μέτρα πρόληψης. Είναι γεγονός και σύμφωνα με τη βιβλιογραφία ότι κάθε σχολικός οργανισμός οφείλει να βρίσκεται σε ετοιμότητα με σκοπό την ελαχιστοποίηση των διάφορων κινδύνων που μπορούν να πλήξουν τα μέλη του. Η ετοιμότητα αυτή συμβάλλει στην επιτυχή αντιμετώπιση της κρίσης, ενώ συγχρόνως διατηρεί υψηλό το ηθικό μαθητών, εκπαιδευτικών και προσωπικού και το θετικό για μάθηση κλίμα (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012, σ. 331). Ένα σωστό σύστημα αντιμετώπισης κρίσεων δεν είναι μόνο δυναμικό αλλά και προσανατολισμένο στην πρόληψη (Lichtenstein, 1994, σ. 82), με σκοπό την έγκαιρη πρόβλεψη των κρίσεων και τη διενέργεια προληπτικών ενεργειών όπως την εξάλειψη περιβαλλοντικών κινδύνων και τη διαχείριση επικίνδυνων συμπεριφορών.

Για τον ορισμό ομάδων εκπαιδευτικών με σκοπό των αντιμετώπιση κρίσιμων περιστατικών τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η μέριμνα του σχολείου

επικεντρώνεται κυρίως στην αντιμετώπιση των σεισμών και των πυρκαγιών με τη δημιουργία ομάδων εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση αυτών των φυσικών φαινομένων, ενώ απουσιάζει η όποια μέριμνα για πλημμύρες. Το γεγονός αυτό μπορεί να αποδοθεί στο γενικότερο πρόβλημα που έχει η Ελλάδα με τους σεισμούς και επομένως στην ανησυχία των αρμοδίων της εκπαίδευσης για την επίπτωση του φαινομένου στις σχολικές μονάδες και κατ' επέκταση στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Αξιοσημείωτο όμως, είναι ότι από το δείγμα της έρευνας διαφαίνεται η προσοχή που δίνεται και στις ενδεχόμενες περιπτώσεις πυρκαγιάς, φαινόμενο το οποίο δεν είναι ιδιαίτερα σύνηθες στις σχολικές μονάδες της χώρας, αλλά τα σχολεία του δείγματος φαίνεται ότι με τις αντίστοιχες ομάδες που έχουν οργανώσει προλαμβάνουν και αυτό το σοβαρό φαινόμενο, με τη βοήθεια και της εκπαιδευτικής διοίκησης. Ωστόσο η απουσία μέριμνας και επομένως πρόληψης για πλημμύρες και άλλους κινδύνους πρέπει να αποδοθεί στο γεγονός ότι δεν έχει υπάρξει από το Υπουργείο Παιδείας και τους αρμόδιους φορείς οργανωμένος σχεδιασμός και έρευνα αναφορικά με τα επικίνδυνα φαινόμενα αυτά φαινόμενα.

Ιδιαίτερη, επίσης, είναι και η προσοχή, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, που δίνεται στην παροχή πρώτων βοηθειών σε έκτακτες ανάγκες με τον ορισμό ομάδας πρώτων βοηθειών. Η ύπαρξη της ομάδας πρώτων βοηθειών θεωρείται βασική για κάθε σχολείο, ώστε να είναι ετοιμοπόλεμη σε περίπτωση ατυχημάτων, να υπάρχει άμεση επέμβαση σε τυχόν σοβαρά περιστατικά και να παρέχει το αίσθημα της ασφάλειας στο σχολείο. Μάλιστα από σχετικό έλεγχο που έγινε στο δείγμα της έρευνας παρατηρήθηκε ότι στα ολιγοθέσια, 8/θέσια, 10/θέσια, και 12/θέσια σχολεία έχουν δημιουργηθεί ομάδες παροχής πρώτων βοηθειών, ενώ αντίθετα τα 6/θέσια σχολεία τείνουν να μην διαθέτουν αντίστοιχες ομάδες. Αυτό μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι στα 6/θέσια σχολεία δεν υπάρχει το αντίστοιχο δυναμικό το οποίο να είναι επαρκώς επιμορφωμένο στις πρώτες βοήθειες, ενώ συχνά παρατηρείται το φαινόμενο ορισμένα σχολεία να διαθέτουν πολλούς αναπληρωτές, οι οποίοι δεν μπορούν να αποτελέσουν σταθερά μέλη στην ομάδα πρώτων βοηθειών του σχολείου, εφόσον μετακινούνται κάθε χρόνο σε διαφορετική σχολική μονάδα.

Χρήσιμα είναι και τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις του δείγματος της έρευνας σχετικά με τον εξοπλισμό που διαθέτουν τα δημοτικά σχολεία για την αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών. Έτσι τα σχολεία είναι εφοδιασμένα σε ικανοποιητικό βαθμό με πυροσβεστικές φωλιές, με πυροσβεστήρες σε ευαίσθητους χώρους, καθώς και με καλά φυλασσόμενο, συνεχώς ανανεούμενο και άμεσα

προσβάσιμο φαρμακείο. Από την άλλη οι σχολικές μονάδες δεν είναι εφοδιασμένες και στερούνται βασικού εξοπλισμού, όπως πυροσβεστήρες και πυρανιχνευτές σε όλες τις αίθουσες, πυρίμαχες στολές, κουβέρτες, φτυάρια, αδιάβροχα, φορεία, καθώς και εξόδους κινδύνου με την κατάλληλη αυτοφωτιζόμενη ένδειξη. Επίσης στα μισά σχολεία του δείγματος υπάρχει έλλειψη σε σφυρίχτρες και φακούς, ενώ στα άλλα μισά δεν υπάρχει. Η έλλειψη, λοιπόν, αυτών των βασικών μέσων αντιμετώπισης έκτακτων αναγκών μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα σε περίπτωση κρίσεων, ενώ δεν «ενδυναμώνει» την ασφάλεια μαθητών, εκπαιδευτικών και σχολικού προσωπικού.

Γ. Μέριμνα για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών με σκοπό την αντιμετώπιση κρίσιμων περιστατικών

Αναφορικά με τη μέριμνα για επιμόρφωση και πρακτική εξάσκηση των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών η έρευνα που διεξήχθη έδειξε ότι οι μισοί σχεδόν εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν έχουν επιμορφωθεί και πρακτικά εξασκηθεί στην αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών όπως σεισμών και πυρκαγιών, ενώ οι περισσότεροι δεν έχουν επιμορφωθεί και στη σωστή χρήση των μέσων αντιμετώπισης έκτακτων αναγκών (πυροσβεστήρων). Από την άλλη η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει επιμορφωθεί στην παροχή πρώτων βοηθειών. Το συγκεκριμένο εύρημα επιβεβαιώνει μερικώς την Υ3 ερευνητική υπόθεση αφού οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να επιμορφώνονται στην παροχή πρώτων βοηθειών, αλλά όχι και στην αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών. Από τη μία είναι σημαντικό που οι μισοί εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται στην παροχή πρώτων βοηθειών, η γνώση παροχής των οποίων συμβάλει στην έγκαιρη αντιμετώπιση σοβαρών περιστατικών όπως προαναφέρθηκε, αλλά από την άλλη το γεγονός ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν επιμορφώνεται στην αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών αποτελεί αρνητικό στοιχείο, αφού η απειρία διαχείρισης έκτακτων περιστατικών δεν βοηθάει στην αντιμετώπιση αναπάντεχων καταστροφών και μπορεί να αποβεί ακόμα και μοιραία για κάποιο μαθητή. Για αυτό το λόγο ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής, αλλά και η κεντρική διοίκηση, μπορούν να οργανώσουν ειδικές επιμορφώσεις και σεμινάρια, αφού οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην έχουν τη δυνατότητα, το χρόνο, ή τα χρήματα να επιμορφωθούν με δική τους πρωτοβουλία.

Παρόμοια έρευνα των Smith κ.ά. (2001) κατέδειξε ότι είναι αναγκαία η επαρκέστερη και καταλληλότερη παροχή εκπαίδευσης στους εκπαιδευτικούς σχετικά

με έκτακτες ανάγκες από την πλευρά των περιφερειών. Ακριβώς το αντίθετο, βέβαια, συμπέρασμα εξήγαγε η έρευνα των Kano & Bourque (2007) σχετικά με την ετοιμότητα σε έκτακτα περιστατικά, όπου οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι το σχολείο τους έχει υψηλό βαθμό ετοιμότητας, και οι μισοί περίπου από αυτούς ανέφεραν ότι έλαβαν εκπαίδευση σχετική με την αντιμετώπιση έκτακτων περιστατικών μέσα στο σχολείο.

Παρατηρήθηκε επιπλέον ότι δεν υπάρχουν διαφορές ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιμόρφωσή τους στην αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών, αφού τόσο οι γυναίκες, όσο και οι άντρες εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι επιμορφώνονται σε τέτοια θέματα. Μάλιστα αν αναλογιστεί κανείς και το γεγονός ότι οι οικογενειακές υποχρεώσεις των γυναικών είναι αυξημένες και δεν υπάρχει αρκετός χρόνος για επιπλέον επιμόρφωση στη διαχείριση έκτακτων περιστατικών, κατανοεί πόσο σημαντικό είναι το συγκεκριμένο εύρημα.

Εκτός αυτού σε ότι αφορά την ύπαρξη διαφορών σχετικά με την επιμόρφωση και πρακτική εξάσκηση των εκπαιδευτικών στην παροχή πρώτων βοηθειών ως προς την οικογενειακή τους κατάσταση το συμπέρασμα που εξήχθη είναι ιδιαίτερα αισιόδοξο. Τόσο οι έγγαμοι, όσο και οι άγαμοι και οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν οικογενειακή κατάσταση «άλλο» επιμορφώνονται εξίσου στην παροχή πρώτων βοηθειών παρόλο που θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι οι άγαμοι ή οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν οικογενειακή κατάσταση «άλλο», διαθέτουν περισσότερο χρόνο για ενασχόληση με την επιπρόσθετη εκπαίδευσή τους στην παροχή πρώτων βοηθειών, εντούτοις παρατηρούμε ότι και οι έγγαμοι διαθέτουν το χρόνο και τη διάθεση για αυτή την τόσο σημαντική επιμόρφωση.

Δ. Πρόληψη για την αντιμετώπιση κρίσεων στη σχολική μονάδα

Η πρόληψη σε ότι αφορά τις κρίσεις στις σχολικές μονάδες πρέπει να στηρίζεται στην διευθέτηση συγκεκριμένων λεπτομερειών στα πλαίσια του σχολικού χώρου.

Έτσι, αναφορικά με την ενημέρωση εκπαιδευτικών και μαθητών στην αρχή κάθε διδακτικού έτους για τις ιδιαιτερότητες των χώρων εντός του σχολικού κτιρίου και του αύλειου χώρου για την πιθανότητα ατυχημάτων οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ενημερώνονται σχετικά. Ωστόσο αρνητικό είναι το γεγονός ότι μόνο οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν ότι στο σχολείο τους υπάρχει σε απόλυτα

εμφανές σημείο πίνακας οδηγιών για την αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών. Σημαντικό, ακόμη, είναι το εύρημα σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της έρευνας ότι στο σχολείο τους έχουν ληφθεί ιδιαίτερα μέτρα για την ασφάλεια των μαθητών σε ευαίσθητους χώρους του σχολείου όπως σε εργαστήρια, λεβητοστάσιο και άλλους χώρους, αλλά και ιδιαίτερα μέτρα για την προστασία του πολύτιμου υλικού του σχολείου τους (π.χ. αρχείο, εξοπλισμός εργαστηρίων κ.α.) από κλοπές και βανδαλισμούς. Συγκεκριμένα μέτρα που λαμβάνονται σύμφωνα με τους περισσότερους εκπαιδευτικούς είναι σιδερένια κιγκλιδώματα στα γραφεία και στο εργαστήριο πληροφορικής, συναγερμός στα γραφεία και στα εργαστήρια του σχολείου, κλειδαριές ασφαλείας, καθώς και φωτισμός κατά τη διάρκεια της νύχτας. Όλα τα παραπάνω αποδεικνύουν ότι η διεύθυνση των σχολείων μεριμνά σχετικά με προβληματικά σημεία, ενώ λαμβάνει και μέτρα προστασίας σε επικίνδυνους χώρους, ώστε να προστατέψει τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς από τυχόν ατυχήματα και επιβλαβή, τραγικά πιθανόν γεγονότα, αλλά και τους χώρους του σχολείου από κλοπές ή βανδαλισμούς. Βέβαια, θα πρέπει να επισημανθεί ότι σχετικά με τα μέτρα προστασίας κατά των κλοπών και βανδαλισμών απουσιάζει σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς ο σχολικός φύλακας κατά τη διάρκεια της νύχτας, ο οποίος επιβλέπει τους χώρους του σχολείου όταν δεν λειτουργεί το σχολείο και συμβάλει στην προστασία του από εξωσχολικούς. Η απουσία, βέβαια, αυτή μπορεί να αποδοθεί στην κεντρική διοίκηση του Υπουργείου το οποίο δεν ορίζει ρητά την ύπαρξη σχολικών φυλάκων σε όλα τα σχολεία ανεξαιρέτως.

Εκτός αυτού από την εξέταση της συχνότητας ελέγχου για την στατικότητα των κτιριακών εγκαταστάσεων του σχολείου από την αρμόδια υπηρεσία η έρευνα έδειξε ότι στην πλειονότητα των σχολείων ο συγκεκριμένος έλεγχος γίνεται μετά από αναφορά των αρμοδίων (διευθυντής, υποδιευθυντής) της σχολικής μονάδας ότι «κάτι δεν πάει καλά», σε πολύ μικρό αριθμό σχολείων ο έλεγχος γίνεται κάθε χρόνο, ενώ ακόμα πιο περιορισμένα είναι και τα σχολεία στα οποία πραγματοποιείται ο συγκεκριμένος έλεγχος «μετά από κάθε σεισμό ή πυρκαγιά». Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα επιβεβαιώνει την απουσία σχεδίων πρόληψης από την πλευρά της πολιτείας για τις σχολικές μονάδες και το γεγονός όπως αναφέρεται και στη βιβλιογραφία ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κυριαρχεί η λογική του «δεν πρόκειται να συμβεί σε εμάς». Άλλωστε σύμφωνα και με την έρευνα των Σαϊτή, Σαϊτή και Γουναρόπουλου (2008) «οι κτιριακές εγκαταστάσεις των σχολείων δεν ελέγχονται από ειδική κρατική υπηρεσία ανά τακτά χρονικά διαστήματα».

Ε. Βαθμός ασφάλειας του εργασιακού περιβάλλοντος του σχολείου

Το εργασιακό περιβάλλον του σχολείου πρέπει να δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις και συνθήκες, ώστε μέσα σε αυτό να εργάζονται οι εκπαιδευτικοί και να μαθαίνουν τα παιδιά μέσα από την απρόσκοπτη διδακτική διαδικασία.

Προς αυτή την κατεύθυνση εξετάστηκε ο βαθμός στον οποίο οι αρμόδιες υπηρεσίες έχουν βοηθήσει στη δημιουργία ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος στο σχολείο κατά την άποψη των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το Υπουργείο Παιδείας, οι Υγειονομικές υπηρεσίες, οι αστυνομικές – πυροσβεστικές αρχές και οι δημοτικές – περιφερειακές αρχές έχουν βοηθήσει σε μέτριο βαθμό στη δημιουργία ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος στα σχολεία, ενώ η Πολιτική Προστασία και οι εθελοντικές οργανώσεις που ανήκουν σ' αυτήν, καθώς και οι μη κρατικοί φορείς δεν έχουν βοηθήσει καθόλου στην ύπαρξη ασφάλειας στο σχολείο. Γίνεται κατανοητό ότι οι αρμόδιοι φορείς δεν βοηθούν σημαντικά στη διατήρηση και ενίσχυση της ασφάλειας του σχολείου, κάτι το οποίο δεν συμβάλει στην απρόσκοπτη μαθησιακή διαδικασία και πρόοδο των παιδιών, αφού αστάθμητοι παράγοντες όπως ατυχήματα μπορούν να επηρεάσουν τη διδασκαλία και ανάπτυξή τους.

Σχετικά με το αν το σχολείο συγκεντρώνει όλες τις προϋποθέσεις ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος, η παρούσα έρευνα έδειξε σύμφωνα με την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ότι το σχολείο τους αποτελεί σε μέτριο βαθμό ασφαλή χώρο εργασίας για τους μαθητές. Δηλαδή δεν προσφέρει την απαραίτητη προστασία στους μαθητές.

Τέλος, είναι γεγονός ότι χρειάζεται μεγαλύτερη προσπάθεια και περισσότερες συντονισμένες ενέργειες από το κράτος στο καίριο ζήτημα της ετοιμότητας και διαχείρισης κρίσεων στις σχολικές μονάδες.

ΣΤ. Εκδήλωση άγχους των εκπαιδευτικών σε σχέση με συγκεκριμένες όψεις εργασίας στο σχολείο

Σε ότι αφορά την εκδήλωση άγχους από την πλευρά των εκπαιδευτικών σε σχέση με συγκεκριμένες όψεις εργασίας στο σχολείο, τα αποτελέσματα της έρευνας αποδεικνύουν ότι οι συνθήκες ή το περιβάλλον του σχολείου και οι προκλήσεις ατυχημάτων ή δυσάρεστων καταστάσεων προκαλούν σε μέτριο βαθμό έως πολύ άγχος

στους εκπαιδευτικούς, ενώ η στάση των γονέων απέναντι στα ατυχήματα ή τις δυσάρεστες καταστάσεις επηρεάζει ακόμα πιο πολύ από τους προηγούμενους παράγοντες τους εκπαιδευτικούς. Στο σημείο αυτό επιβεβαιώνεται η Y4 ερευνητική υπόθεση η οποία αναφέρει ότι το περιβάλλον του σχολείου στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί είναι ιδιαίτερα αγχογόνο. Μάλιστα, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία το άγχος είναι το κυρίαρχο σύμπτωμα που παρουσιάζεται σε εκπαιδευτικούς και βοηθητικό προσωπικό εξαιτίας του αναπάντεχου της κατάστασης και της αβεβαιότητας που προκαλεί η κρίση. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αισθάνονται επαγγελματικά απομονωμένοι και καταπιεσμένοι. Επίσης, σύμφωνα με σχετική έρευνα, όταν κάποιος προσφέρει τις υπηρεσίες του κατά τη διάρκεια μίας κρίσης, υπάρχει ο κίνδυνος να επηρεαστεί και ο ίδιος, αφού το γεγονός ότι βρίσκεται κοντά σε ένα σοβαρό περιστατικό μπορεί να του εγείρει σκέψεις της δικής του θνησιμότητας ή σφαλερότητας (Brock κ.ά. 2001, σ. 345). Μία ακόμα έρευνα απέδειξε ότι η αντίδραση σε μία αρνητική επιρροή (θυμός ή κατάθλιψη) από έναν εκπαιδευτικό, που συνήθως συνοδεύεται από παθολόγες φυσιολογικές και βιοχημικές αλλαγές (όπως αύξηση των καρδιακών παλμών), είναι αποτέλεσμα των πτυχών της εργασίας του (Kyriacou & Sutcliffe, 1978, σ. 3).

Z. Ψυχολογική στήριξη των μαθητών σε καταστάσεις κρίσης

Σημαντικό εύρημα σχετικά με την ψυχολογική στήριξη των μαθητών σε καταστάσεις κρίσεων αποτελεί το γεγονός ότι οι μισοί σχεδόν εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν ζητήσει τη βοήθεια του σχολικού ψυχολόγου για την αντιμετώπιση ενός απροσδόκητου γεγονότος στο σχολείο τους. Με το συγκεκριμένο εύρημα επιβεβαιώνεται σε ένα βαθμό η Y5 ερευνητική υπόθεση, αφού οι μισές σχολικές μονάδες φαίνεται ότι παρέχουν ψυχολογική στήριξη σε μαθητές και εκπαιδευτικούς οι οποίοι αντιμετωπίζουν ψυχικά τραύματα εξαιτίας ατυχημάτων ή άλλων επικίνδυνων περιστατικών. Άλλωστε, όσο πιο σοβαρό και περίπλοκο είναι το τραυματικό γεγονός, τόσο πιο πιθανό είναι το άτομο να αναπτύξει συμπτώματα μετατραυματικού στρες (Wenckstern & Leenaars, 1993, όπως αναφ. στο Aspiranti κ.ά., 2011, σ. 147). Σε ότι αφορά τους σχολικούς ψυχολόγους, αυτοί είναι που σύμφωνα με το «National Association of School Psychologists» (2001,b, όπως αναφ. στο Allen κ.ά. 2002, σ. 428) «βοηθούν τις οικογένειες και τα σχολεία να αντιμετωπίσουν κρίσεις». Βασικό είναι το γεγονός ότι οι μαθητές που υποφέρουν από συμπτώματα μετατραυματικού στρες θα

πρέπει να αναπτύσσουν μία σχέση με το σχολικό ψυχολόγο ή τον ειδικό ψυχικής υγείας Cook – Cottone, 2000, όπως αναφ. στο Pagliocca & Nickerson, 2001, σ. 379). Τέλος, όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι πρέπει να επιμορφώνονται συστηματικά στην παροχή πρώτων βοηθειών και στην ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών. Σύμφωνα με τους Johnson & Stephens, (2000, σ. 64) ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που μπορεί να συμβάλει την καθοδήγηση της τάξης κατά τη διάρκεια της συζήτησης και του απολογισμού μετά από ένα κρίσιμο γεγονός οπότε και οι μαθητές εκφράζουν συναισθήματα και αντιδράσεις. Αυτό επιτυγχάνεται με την κατάλληλη επιμόρφωση και κατάρτιση του στην ψυχολογική υποστήριξη.

Από την άλλη σχετικά με το επίπεδο το οποίο πλαισιώνει ο σχολικός ψυχολόγος η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έδειξε άγνοια ή δεν θέλησε να απαντήσει, γεγονός το οποίο δείχνει ότι ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου πρέπει να διερευνηθεί περαιτέρω και να ασκηθούν πιέσεις ώστε στο μέλλον οι σχολικοί ψυχολόγοι να ενταχθούν σε όλα τα δημοτικά σχολεία της χώρας με σκοπό να προσφέρουν τις πολύτιμες υπηρεσίες τους.

H. Σχολικός εκφοβισμός, επίδραση στη σχολική κοινότητα και αντιμετώπισή του

Καταλήγοντας σε ότι αφορά το σχολικό εκφοβισμό, την επίδρασή του στη σχολική κοινότητα και την αντιμετώπισή του, από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε, διαπιστώθηκε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει αντιληφθεί περιστατικά Σχολικού εκφοβισμού κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής υπηρεσίας. Επιπλέον, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν απάντησαν στο ερώτημα από ποιον αντιμετωπίστηκε το φαινόμενο, ενώ από αυτούς που απάντησαν η πλειοψηφία ανέφερε ότι το φαινόμενο του Σχολικού εκφοβισμού αντιμετωπίστηκε από τον σύλλογο διδασκόντων. Με αυτόν τον τρόπο αποδεικνύεται η συλλογικότητα που επικρατεί στα σχολεία αναφορικά με τόσο κρίσιμα θέματα, αλλά και η θέληση για ομαδικότητα και ανταλλαγή απόψεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με σκοπό τη σωστή αντιμετώπιση αυτού του τόσο σοβαρού φαινομένου. Βέβαια και η αρωγή του σχολικού ψυχολόγου στο σημείο αυτό θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμη αφού με τις γνώσεις και την ειδίκευση που έχει σε τέτοια περιστατικά μπορεί να βοηθήσει σημαντικά στην παρακολούθηση, καθοδήγηση και ψυχολογική στήριξη των μαθητών που έχουν υποστεί εκφοβισμό από συμμαθητή τους. Ακόμη οι μισοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι ο Σχολικός εκφοβισμός είναι ένα πάρα πολύ σοβαρό φαινόμενο, ενώ ο ίδιος σχεδόν αριθμός εκπαιδευτικών δήλωσε ότι

επηρεάζει το κλίμα του σχολείου και την εκπαιδευτική διαδικασία. Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνουν την Υ6 ερευνητική υπόθεση, αφού όπως έχει αποδειχτεί, και με βάση τη σχετική βιβλιογραφία, ο εκφοβισμός μπορεί να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τα σχολεία και συγκεκριμένα τη σχολική φοίτηση, το σχολικό κλίμα, την αντίληψη της ασφάλειας και να οδηγήσει τα θύματα σε απόσυρση ή αντίποινα (Brock κ.ά., 2005, σ. 311). Επομένως κρίνεται επιτακτικό ένα καλά οργανωμένο σύστημα στήριξης των παιδιών που έχουν υποστεί εκφοβισμό μέσα στο σχολείο, το οποίο να απαρτίζεται τόσο από τους εκπαιδευτικούς, όσο και από ειδικούς ψυχολόγους και βοηθητικό προσωπικό, ώστε όλοι μαζί με τη σωστή κατάρτιση και εκπαίδευση που διαθέτουν να αποτελέσουν ένα ισχυρό στήριγμα για τους μαθητές, θύματα εκφοβισμού.

6. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα - περιορισμοί

Τελειώνοντας την παρούσα έρευνα πρέπει να επισημανθεί ότι η μελέτη αυτή, παρουσιάζει αρκετούς περιορισμούς που αφορούν τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων στο γενικότερο πληθυσμό από όπου προέρχεται το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας. Βέβαια, πρέπει να επισημανθεί ότι η έρευνα αυτή στα πλαίσια διπλωματικής εργασίας δεν μπορεί να εξετάσει ενδελεχώς το θέμα της ετοιμότητας των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

Άλλωστε δεν μελετήθηκαν όλες οι μορφές κρίσεων που συμβαίνουν στις σχολικές μονάδες, αφού επικεντρωθήκαμε κυρίως σε ατυχήματα από φυσικά φαινόμενα όπως θεομηνίες, σεισμούς, πυρκαγιές, πλημμύρες. Εξετάστηκαν βέβαια και τα φαινόμενα των βανδαλισμών στη σχολική μονάδα, της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού ανάμεσα σε μαθητές, αλλά σε περιορισμένο βαθμό. Ως εκ τούτου δεν μπορεί να θεωρηθεί δεδομένο ότι έχει διερευνηθεί και ερμηνευθεί πλήρως η ετοιμότητα των δημοτικών σχολείων στη διαχείριση κρίσεων.

Τα παραπάνω αποτελέσματα, λοιπόν, δεν μπορούν να αποτελέσουν ένα γενικό κανόνα, αφού το δείγμα μας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί από περιορισμένο αριθμό σχολείων του Δήμου Βόλου που δεν μπορούν να καλύψουν όλο το φάσμα μελέτης του θέματος, ενώ δεν συλλέχθηκε δείγμα από άλλες περιοχές της ελληνικής επικράτειας. Παρόλο που επιδιώχθηκε να συλλεχθούν δεδομένα από ένα σχετικά αντιπροσωπευτικό δείγμα, τα ευρήματα δεν μπορούν να γενικευθούν στο γενικό πληθυσμό των

εκπαιδευτικών. Σε περίπτωση που επιλεγόταν δείγμα και από άλλα σχολεία της χώρας ίσως να προέκυπταν και διαφορετικά αποτελέσματα.

Αναφορικά με τις παραπάνω σχετικές διαπιστώσεις έχουν παραμείνει αναπάντητα αρκετά ερωτήματα, τα οποία μπορεί να απαντήσει μόνο μια συστηματική έρευνα. Τα στοιχεία που διερευνήθηκαν δεν επαρκούν για να εξαχθούν συμπεράσματα βαρύτητας σχετικά με το κάθε στοιχείο της έρευνας ως προς την ετοιμότητα των σχολείων σε περιπτώσεις διαχείρισης κρίσεων. Η παρούσα έρευνα περιορίζεται στην περιγραφική παρουσίαση της κατάστασης που επικρατεί στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, αναφορικά με το αν αποτελούν ασφαλή χώρο εργασίας, σχετικά με το βαθμό στον οποίο οι σχολικές μονάδες - διευθύνσεις έχουν οργανώσει, προγραμματίσει σχέδια και ομάδες αντιμετώπισης έκτακτων αναγκών και ψυχολογικής στήριξης των μαθητών, αλλά και αντίστοιχες επιμορφώσεις για τους εκπαιδευτικούς. Επίσης περιορίζεται στον εντοπισμό διαφορών ανάμεσα σε αυτά τα στοιχεία ετοιμότητας και στην οργανικότητα των δημοτικών σχολείων, το φύλο και την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών.

Με βάση και τα παραπάνω είναι γεγονός ότι η παρούσα έρευνα μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση και άλλων σημαντικών στοιχείων που αφορούν την ετοιμότητα των σχολείων σε περιπτώσεις διαχείρισης έκτακτων αναγκών. Συγκεκριμένα στην ανάλυση των δεδομένων θα μπορούσαν να διακριθούν και να κατηγοριοποιηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την ετοιμότητα του σχολείου τους σε περιπτώσεις διαχείρισης κρίσεων, δηλαδή όλες οι ερωτήσεις στις οποίες απάντησαν, ανάλογα με την οργανικότητα του κάθε σχολείου, ολιγοθέσιο, 6/θέσιο, 8/θέσιο, 10/θέσιο, 12/θέσιο. Με τον τρόπο αυτό υπάρχει δυνατότητα να γίνουν συγκρίσεις ανάμεσα στα σχολεία του Δήμου Βόλου σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων και τον τρόπο που σχεδιάζουν και οργανώνουν κατάλληλα οργανωμένα σχέδια αντιμετώπισης ατυχημάτων, τις προληπτικές ενέργειες που εφαρμόζουν, το βαθμό ψυχολογικής υποστήριξης των μαθητών, αλλά και το κατά πόσο αποτελούν ασφαλείς χώρους εργασίας. Έτσι μπορούν να εξαχθούν ακόμα περισσότερα και χρήσιμα αποτελέσματα και συμπεράσματα.

Ακόμη, πρέπει να τονιστεί ότι τα φαινόμενα των βανδαλισμών στα σχολεία και του σχολικού εκφοβισμού, αλλά και των απωλειών μαθητών λόγω θανάτου αποτελούν ζητήματα ιδιαίτερα λεπτά και μεγάλης σημασίας. Με αφορμή το γεγονός ότι αυτές οι μορφές κρίσης δεν εξετάστηκαν ενδελεχώς από την παρούσα έρευνα, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να συμπεριλάβουν και να εξετάσουν αναλυτικότερα και σε ευρύ

φάσμα αυτά τα φαινόμενα και να αξιολογήσουν την ετοιμότητα των σχολικών μονάδων ως προς αυτά.

Καταλήγοντας, τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν σαν ανατροφοδότηση για την εκπαιδευτική κοινότητα, τον κρατικό μηχανισμό και το Υπουργείο Παιδείας σχετικά με την ετοιμότητα των σχολείων σε περιπτώσεις διαχείρισης κρίσεων, αλλά και σε ότι αφορά τη λήψη προληπτικών μέτρων για την αποφυγή σοβαρών περιστατικών, κάτι το οποίο απουσιάζει από τα σχολεία της χώρας. Στην Ελλάδα, άλλωστε, οι σχολικές μονάδες δεν λαμβάνουν ιδιαίτερη μέριμνα για την ετοιμότητά τους στη διαχείριση κρίσεων και η όποια ενημέρωση λαμβάνουν οι διευθυντές, εκπαιδευτικοί είναι μέσα από επιμορφώσεις, διαλέξεις, παρουσιάσεις. Οι προσπάθειες που γίνονται για την ενασχόληση με τη διαχείριση κρίσεων παραμένουν σε επίπεδο σχολικής συμβουλευτικής. Έτσι η μελέτη αυτή ίσως οδηγήσει και άλλους ερευνητές στην εξέταση και άλλων σημαντικών πτυχών του θέματος με σκοπό μία ασφαλή και οργανωμένη, σε περίπτωση κρίσιμων περιστατικών, σχολική μονάδα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.
- Γκούβρα, Μ., Κυρίδης, Α. & Μαυρικάκη, Ε. (2005). *Αγωγή Υγείας και Σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω, Γ.Δαρδανός
- Ζαβλανός, Μ. (1999). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.
- Ιορδανίδης, Γ. & Σωτηρίου, Α. (2015). Σχέσεις μεταξύ του κλίματος της τάξης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 16(64).
- Καραθάνος, Δ. (2006). *Διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον*. Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Κασουλίδης, Γ. (2011). Ετοιμότητα των διευθυντών δημοσίων σχολείων δημοτικής εκπαίδευσης στη διαχείριση κρίσεων: Ανάπτυξη μοντέλου λήψης απόφασης σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης. *Δελτίο ΚΟΕΔ*, αρ. 26, Απρίλιος 2012, 5-7.
- Κουτούζης, Μ. (1999). Ο προγραμματισμός στην εκπαίδευση. Στο: Α. Αθανασούλα – Ρέππα, κ.ά. (Επιμ.), *Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, Τομ. Α΄. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Λυρατζή, Μ. (2009). *Σχέδιο έκτακτης ανάγκης για τη βιβλιοθήκη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*, Αθήνα: Εκδόσεις Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε..
- Μπενέκος, Α. (1989). Ατυχήματα και κίνδυνοι – αγωγή αποφυγής τους στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, τόμος 2ος, (σσ. 863-864) Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Μπουλούτζα, Π. (2006, 10 Σεπτεμβρίου). Κάθε χρόνο τραυματίζονται 75.000 μαθητές. *Η Καθημερινή*, σ.27.
- Ο.Α.Σ.Π. (2015). *Σχέδιο Μνημονίου Ενεργειών για τη Διαχείριση του Σεισμικού Κινδύνου σε Σχολική Μονάδα*. Αθήνα.
- Παπαδόπουλος, Ι. (2002). *Περισσότερη ασφάλεια στα σχολεία*. Αθήνα
- Παπαδόπουλος, Ι. (2015). *Περισσότερη ασφάλεια στα σχολεία*. Αθήνα: Παρισιάνου Α.Ε..

- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Σαβελίδης, Σ. (2011). *Διοικητική των κρίσεων στο ελληνικό σύστημα δευτεροβάθμιων εκπαιδευτικών οργανισμών*. Διοίκηση επιχειρήσεων (MBA), Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ).
- Σαΐτη, Ά. & Σαΐτης, Αθ., Χ., Γουναρόπουλος, Γ. (2008), Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση κρίσεων στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα», Παιδαγωγική Εταιρία Ελλάδος, (σσ. 344 - 354). Αθήνα: επιμ. Α. Τριλιανός και Ι. Καράμηνας.
- Σαΐτη, Ά. & Σαΐτης, Αθ., Χ. (2012). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης - Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Άννα Σαΐτη.
- Σφακιανάκης, Μ.,Κ. (1998) *Διοικητική κρίσεων*. Αθήνα: Έλλην
- Φιλολιά, Α. Παπαγεωργίου, Η & Στεφανάτος, Σ. (2005). *Ολοκληρωμένο Σύστημα Διαχείρισης Κρίσεων & Ανθρώπινος Παράγοντας*. Αθήνα: Οικονομική Βιβλιοθήκη.
- Χατζηνικολάου, Σ. (2014). *Προσωπικές και εργασιακές παράμετροι που επηρεάζουν την ετοιμότητα, την κινητοποίηση και την επάρκεια των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για Περιθανάτια αγωγή*. Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χηνάς, Π. & Χρυσοφίδης, Κων. (2000). *Επιθετικότητα στο σχολείο: Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Ξενόγλωσση

- Alba, David J. & Gable, Robert. (2011, October). *"Crisis Preparedness: Do School Administrators and First Responders Feel Ready to Act?"*. Paper presented at the 42nd annual meeting of the Northeastern Educational Research Association, Rocky Hill, CT.
- Allen, M., Burt, K., Bryan, E., Carter, D., Orsi, R., & Durkan, L. (2002). School counselors' preparation for and participation in crisis intervention. *Professional School Counseling*, 6(2), 96-102.

- Aspiranti, K. B., Pelchar, T. K., McCleary, D. F., Bain, S. K., & Foster, L. N. (2011). Development and reliability of the comprehensive crisis plan checklist. *Psychology in the Schools*, 48(2), 146-155.
- Barton, L. (1993). *Crisis in Organizations: Managing and Communicating in the Heat of Chaos*. Ohio: South – Western, Cincinnati, USA.
- Brock, S. E. (1998). Helping classrooms cope with traumatic events. *Professional School Counseling*, 2(2), 110-116.
- Brock, S. E., Sandoval, J., & Lewis, S. (2001). *Preparing for crises in the schools: A manual for building school crisis response teams*. John Wiley & Sons Inc.
- Brock, S.E., Sandoval, J., & Lewis, S. (2005). *Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο: Εγχειρίδιο για τη δημιουργία ομάδων διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο* (Preparing for crisis in the schools: A manual for building school crisis response teams) (2^η έκδ., Επιστημονική επιμέλεια ελληνικής έκδοσης Χ. Χατζηχρήστου, Μετάφραση: Ε. Θεοχαράκη). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Brock, S. E., & Jimerson, S. R. (in press, 2015). School Crisis Consultation: An International Framework. In C. Hatzichristou & S. Rosenfield (Eds.) *The International Handbook of Consultation in Educational Settings*. New York: Taylor & Francis.
- Caplan, G. (1961). *An approach to community mental health*. New York: Grune and Stratton
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basic Books.
- Center for Mental Health in Schools at UCLA. (2008). *Responding to a Crisis at a School*. Los Angeles, CA: Author.
- Chambers, R. A., Zyromski, B., Asner-Self, K. K., & Kimemia, M. (2010). Prepared for School Violence: School Counselors' Perceptions of Preparedness for Responding to Acts of School Violence. *Journal of school counseling*, 8(33), 1-35
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cornell, D. G., & Sheras, P. L. (1998). Common errors in school crisis response: Learning from our mistakes. *Psychology in the Schools*, 35(3), 297-307.
- Cowan, K. C., & Rossen, E. (2013). Responding to the unthinkable: School crisis response and recovery. *Phi Delta Kappan*, 95(4), 8-12.
- Darling, J. R. (1994). Crisis management in international business: Keys to effective decision making. *Leadership & Organization Development Journal*, 15(8), 3-8.

- Duke, D. L. (1987). *School leadership and instructional improvement*. Random House.
- Erickson, E. H. (1963). *Childhood and Society* (2nd ed.). New York: Norton.
- Fink, S. (1986). *Crisis management: Planning for the inevitable*. New York, US: American Management Association.
- Graham, J., Shirm, S., Liggin, R., Aitken, M. E., & Dick, R. (2006). Mass-casualty events at schools: a national preparedness survey. *Pediatrics*, 117(1), e8-e15.
- Gullatt, D. E., & Long, D. (1996). What Are the Attributes and Duties of the School Crisis Intervention Team?. *NASSP Bulletin*, 80(580), 104-13.
- Hatzichristiou, C., Issari, P., Lykitsakou, K., Lampropoulou, A., & Dimitropoulou, P. (2011). The development of a multi-level model for crisis preparedness and intervention in the Greek educational system. *School psychology international*, 32(5), 464-483.
- Heath, M. A., & Sheen, D. (2005). *School-based crisis intervention: Preparing all personnel to assist*. New York, USA: Guilford Press.
- Henderson, N. & Milstein, M. (2008). *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς*. Επιστημονική επιμέλεια έκδοσης: Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση: Β. Βασσαρά. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Hunter, J. E. (1980). *Preparing a museum disaster plan*. National Park Services, Omaha.
- International Organization for Standardization 2007b, ISO/PAS 22399: Societal security - Guideline for incident preparedness and operational continuity management, International Organization for Standardization.
- Jimerson, S. R., Brock, S. E., & Pletcher, S. W. (2005). An Integrated Model of School Crisis Preparedness and Intervention A Shared Foundation to Facilitate International Crisis Intervention. *School Psychology International*, 26(3), 275-296.
- Javed, M. L., & Niazi, H. K. (2015). Crisis Preparedness and Response for Schools: An Analytical Study of Punjab, Pakistan. *Journal of Education and Practice*, 6(22), 40-47.
- Jaycox, L. H., Lindsey K. M., Terri T. & Bradley D. S. (2006). *How schools can help students recover from traumatic experiences: A tool-kit for supporting long-term recovery* (Vol. 377). Rand Corporation.
- Johnson, K., & Stephers, R. D. (2000). *School crisis management: A hands-on guide to training crisis response teams*. Alameda CA, US: Hunter House.

- Juhnke, G. A., Granello, D. H., & Granello, P. F. (2011). *School-Based Suicide Prevention Programming. Suicide, Self-Injury, and Violence in the Schools: Assessment, Prevention, and Intervention Strategies*. New Jersey, USA: John Wiley and Sons, Inc.
- Kano, M., & Bourque, L. B. (2007). Experiences with and preparedness for emergencies and disasters among public schools in California. *NASSP Bulletin*, *91*(3), 201-218.
- Kline, M., Schonfeld, D. J., & Lichtenstein, R. (1995). Benefits and challenges of school-based crisis response teams. *The Journal of school health*, *65*(7), 245.
- Klingman, A. (1986b). A five-level model of intervention: School psychology and guidance counseling in Israel. *Professional Psychology: Research and Practice*, *17*(1), 69-74.
- Klingman, A. (1988). School community in disaster: Planning for intervention. *Journal of Community Psychology*, *16*(2), 205-216.
- Knox, K. S., & Roberts, A. R. (2005). Crisis intervention and crisis team models in schools. *Children & Schools*, *27*(2), 93-100.
- Kopka, D. L. (1997). *School violence: A reference handbook*. Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). A model of teacher stress. *Educational studies*, *4*(1), 1-6.
- Lei, B. Y. (2014). *Teachers' perceptions and perspectives of school disaster management over the medium term following the 2008 earthquake in Sichuan province China*. Doctoral dissertation, School of Education, University of Leicester.
- Lichtenstein, R. (1994). School Crisis Response: Expecting the Unexpected. *Educational Leadership*, *52*(3), 79-83.
- Lindemann, E. (1944). Symptomatology and management of acute grief. *American journal of psychiatry*, *101*(2), 141-148.
- Liou, Y. H. (2015). School Crisis Management A Model of Dynamic Responsiveness to Crisis Life Cycle. *Educational Administration Quarterly*, *51* (2), 247-289.
- Littlejohn, R. F. (1983). *Crisis management: A team approach*. AMA Membership Publications Division, American Management Associations.
- Lunenburg, F. C. (2010). The crisis management plan: promoting school safety. *National forum of educational administration and supervision journal*, *27* (4), 1-6.

- McNally, R. J., Bryant, R. A., & Ehlers, A. (2003). Does early psychological intervention promote recovery from posttraumatic stress?. *Psychological science in the public interest*, 4(2), 45-79.
- McFarlane, A. C., & Yehuda, R. A. (1996). Resilience, vulnerability, and the course of posttraumatic reactions. In Van Der Kolk, B.A., McFarlane A.C. & Wisath L. (Eds.), *Traumatic stress: The effects of overwhelming experience on mind, body and society* (σσ. 155-181). New York, NY, US: Guilford Press
- Mitroff, I. I. (2001). *Managing Crises before They Happen*. New York: American Management Association.
- Moriarty, A., Maeyama, R. G., & Fitzgerald, P. J. (1993). A clear plan for school crisis management. *NASSP Bulletin*, 77(552), 17-22.
- Nickerson, A. B., Brock, S. E., & Reeves, M. A. (2006). School crisis teams within an incident command system. *The California School Psychologist*, 11(1), 63-72.
- Pagliocca, P. M., & Nickerson, A. B. (2001). Legislating school crisis response: Good policy or just good politics. *Law & Policy*, 23, 373-407.
- Paraskevas, A. (2006). Crisis management or crisis response system? A complexity science approach to organizational crises. *Management Decision*, 44(7), 892-907.
- Pearson, C. M., & Mitroff, I. I. (1993). From crisis prone to crisis prepared: A framework for crisis management. *The academy of management executive*, 7(1), 48-59.
- Philpott, D., & Serluco, P. (2010). *Public school emergency preparedness and crisis management plan*. Lanham, Toronto, Plymouth, UK: Government Institutes.
- Pitcher, G. D., & Poland, S. (1992). *Crisis intervention in the schools*. New York, US : Guilford Press.
- Poal, P. (1990). Introduction to the theory and practice of crisis intervention. *Quaderns de psicologia. International journal of psychology*, 10, 121-140.
- Poland, S., & McCormick, J. (1999). *Coping with crisis: Lessons learned. A complete and comprehensive guide to school crisis intervention*. Longmont, CO: Sopris West.
- Purvis, J. R., Porter, R. L., Authement, C. C., & Boren, L. C. (1991). Crisis intervention teams in the schools. *Psychology in the Schools*, 28(4), 331-339.
- Pynoos, R.S., Frederick, D., Nader, K., Steinberg, A., Eth, S., Nune, F. & Fairbanks, L. (1987). Life threat and post traumatic stress in school-age children. *Archives of General Psychiatry*, 44, 1057-1063.

- Rapoport, L. (1962). The state of crisis: Some theoretical considerations. *Social Service Review*, 36 (2), 211-217.
- Roberts, A. R. (2002). Assessment, crisis intervention, and trauma treatment: The integrative ACT intervention model. *Brief treatment and crisis intervention*, 2(1), 1-22.
- Rosenthal, U., & Pijnenburg, B. (1991). "Simulation – oriented scenarios", in U. Rosenthal & B. Pijnenburg, eds, *Crisis Management and Decision Making: Simulation Oriented Scenarios*, 1-6. Dordrecht: Kluwer, Holland.
- Sandoval, J. H. (2001). *Handbook of crisis counseling, intervention, and prevention in the schools*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Schonfeld, D. J., Lichtenstein, R., Pruet, M. K., & Speese-Linehan, D. (2002). *How To Prepare for and Respond to a Crisis*. 2nd, Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Skinner, J. C., & Mersham, G. M. (2002). *Disaster Management*, 2nd ed., Southern Africa: Oxford University Press.
- Slaikeu, K. A. (1990). *Crisis intervention: A handbook for practice and research* (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Smith, S. M., Kress, T. A., Fenstermaker, E., Ballard, M., & Hyder, G. (2001). Crisis management preparedness of school districts in three southern states in the USA. *Safety Science*, 39(1), 83-92.
- Smith, S. L., & Kline, S. F. (2010). Crisis Preparedness and Meeting Planners' Perceptions. *Journal of convention & event tourism*, 11 (1), 62-78.
- Terr, L. C. (1981). Psychic trauma in children: Observations following the Chowchilla school-bus kidnapping. *American journal of Psychiatry*, 138(1), 14-19.
- Terr, L. C. (1992). Mini-marathon groups: Psychological "first aid" following disasters. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 56(1), 76-86.
- Thompson, R. A. (1990). Strategies for crisis management in the schools. *NASSP Bulletin*, 74(523), 54-58.
- Thompson, R. A. (2004). *Crisis intervention and crisis management: Strategies that work in schools and communities*. New York: Routledge.
- Werner, D. (2014). Perceptions of Preparedness for a Major School Crisis: An Evaluation of Missouri School Counselors. *Journal of school counseling*, 12(3), 1-33.

- Westat, United States of America, US Dept of Education, Office of Safe and Drug-Free Schools, & United States of America. (2003). *Practical Information on Crisis Planning: A Guide for Schools and Communities*.
- Wilson, N., & McClean, S. I. (1994). *Questionnaire design: a practical introduction*. Coleraine: University of Ulster.
- Winicki, J. L. (2010). *Staff Preparedness for Acts of Violence in School Settings*. Counselor Education Master's Theses, Paper 114, The College at Brockport, State University of New York.
- Fink, S. (1986). *Crisis management: Planning for the inevitable*. New York, NY: American Management Association.
- Fleishauer, A. (2002). *School counselors' perceptions on their preparedness to implement school's crisis intervention plans and to counsel during times of general crisis*. Doctoral dissertation, University of Wisconsin-Stout.

Παράρτημα

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης - Εκπαιδευτική
Ηγεσία»

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αξιότιμε/η συνάδελφε/συναδέλφισσα

Αναφορικά με την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου που ακολουθεί, πρέπει να τονιστεί ότι **δεν** υπάρχουν **σωστές ή λανθασμένες** απαντήσεις. Το ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμο** και δεν θα σας ζητηθεί να συμπληρώσετε κανένα στοιχείο από το οποίο να προκύπτει η ταυτότητά σας. Οι απαντήσεις είναι απολύτως **εμπιστευτικές**, ενώ οι πληροφορίες, που θα προκύψουν, θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς.

Σκοπός αυτού του ερωτηματολογίου είναι να συγκεντρώσει τις απόψεις για τη διαχείριση κρίσεων στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου σας.

Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα **7 λεπτά** της ώρας. Η συμπλήρωση και η επιστροφή του ερωτηματολογίου, αποτελεί την αποδοχή της συμμετοχής σας στην έρευνα.

Είναι πολύ σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.

Ο ερευνητής

A. Γενικά στοιχεία

Ημερομηνία, ../../2016

1. *Οργανικότητα σχολείου:/θέσιο*

B. Δημογραφικά στοιχεία

2. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

3. Ηλικία: ≤ 30 31-40 41-50 51 και πάνω

4. Οικογενειακή κατάσταση: Έγγαμος (-η) Άγαμος (-η) Άλλο

5. Χρόνια υπηρεσίας:

α) συνολικά στην εκπαίδευση:..... β) στο σχολείο που βρίσκεστε σήμερα:.....

6. Τίτλοι σπουδών (εκτός του βασικού πτυχίου διορισμού):

α) Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ β) Μεταπτυχιακό

γ) Διδακτορικό δ) Άλλο, τι.....

7. Σχέση εργασίας: Μόνιμος Αναπληρωτής Ωρομίσθιος

Γ. Στοιχεία διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο

8. Στη σχετική βιβλιογραφία αναφέρεται ότι το σχολείο ως κοινωνικός οργανισμός, είναι χώρος πρόκλησης ατυχημάτων (π.χ. τραυματισμοί μαθητών λόγω πτώσης ή ξυλοδαρμού από συμμαθητές τους, εγκαύματα, αυτοκτονίες, κρίσεις επιληψίας, αιμορραγίες,

κατάγματα κ.α.). Ως εκπαιδευτικός μπορείτε να μας αναφέρετε τη συχνότητα με την οποία γίνονται τα ατυχήματα στο

σχολείο σας; **πολύ συχνά** **συχνά** **σπάνια** **ποτέ**

9. Αν η απάντησή σας στο προηγούμενο ερώτημα είναι «συχνά» μέχρι «πολύ συχνά», ποιός προσφέρει τις πρώτες βοήθειες (κυρίως στα πρώτα 20' λεπτά) στα ατυχήματα που συμβαίνουν στο σχολείο;

α. Ο εξειδικευμένος εκπαιδευτικός β. Οποιοδήποτε μέλος του διδακτικού προσωπικού γ. Ο εφημερεύων εκπαιδευτικός δ. Άλλο, τι;.....

10. Κατά τη γνώμη σας ποιος θα έπρεπε να αντιμετωπίζει τα ατυχήματα που γίνονται εντός του σχολείου;

α. Ο διευθυντής του σχολείου

β. Ο υποδιευθυντής

γ. Ο ειδικά εκπαιδευμένος εκπαιδευτικός του σχολείου

δ. Ειδικά εκπαιδευμένη ομάδα (2-3) ατόμων εκπαιδευτικών

ε. Άλλο, τι;.....

11. Αν το ατύχημα είναι πολύ σοβαρό (π.χ. κάταγμα κάτω άκρων, ακατάσχετη αιμορραγία κ.α.) η μεταφορά του μαθητή στο πλησιέστερο Υγειονομικό κέντρο ή Νοσοκομείο γίνεται:

α. Με ασθενοφόρο του Ε.Κ.Α..Β β. Με αυτοκίνητο εκπαιδευτικού

γ. Με αυτοκίνητο του γονέα δ. Άλλο, τι;.....

12. Σε ποιους από τους παρακάτω παράγοντες αποδίδετε τα ατυχήματα στο σχολείο; (Σημειώστε κατά σειρά συχνότητας 1,2,3, ...κ.ο.κ)

α. Στην κακή κατάσταση του αύλειου χώρου

β. Στο συνωστισμό πολλών μαθητών σε μικρό αύλειο χώρο

γ. Στη διαρρύθμιση των εσωτερικών χώρων του σχολείου

δ. Στην ελλιπή επιτήρηση των χώρων του Σχολείου από τους

εφημερεύοντες εκπαιδευτικούς

ε. Στην ακατάλληλη περιφράξη του σχολικού χώρου

στ. Στον ακατάλληλο εξοπλισμό (όργανα και εγκαταστάσεις αθλημά-

των, εξοπλισμός εργαστηρίων κ. λ. π.)

ζ. Στην επιθετική συμπεριφορά μαθητών

η. Άλλο, τι;

13. Προκειμένου να αντιμετωπίζετε έκτακτες ανάγκες (π.χ. πυρκαγιές, σεισμούς, πλημμύρες κ.α.) στο σχολείο σας:

	ναι	όχι
α. Υπάρχει καταρτισμένο σχέδιο αντιμετώπισης σεισμών		
β. Προγραμματίζετε ασκήσεις ετοιμότητας για τους σεισμούς στις αρχές κάθε σχολικού έτους		
γ. Υπάρχει πλήρες σχέδιο για την αντιμετώπιση πλημμύρων		
δ. Υπάρχει επεξεργασμένο σχέδιο αντιμετώπισης πυρκαγιών		
ε. Προγραμματίζετε ανά τακτά χρονικά διαστήματα ασκήσεις για την αντιμετώπιση πυρκαγιών/πλημμυρών		

14. Έχουν οριστεί από το σχολείο σας ομάδες εκπαιδευτικών για:

	ναι	όχι
α. Την αντιμετώπιση των σεισμών		
β. Την κατάσβεση πυρκαγιών		
γ. Την παροχή πρώτων βοηθειών σε έκτακτες ανάγκες		
δ. Την αντιμετώπιση πλημμυρών		

15. Είναι εφοδιασμένο το σχολείο σας για την αντιμετώπιση των έκτακτων αναγκών με:

	ναι	όχι
α. Πυροσβεστικές φωλιές		
β. Πυροσβεστήρες και πυραυλιχενυτές σε όλες τις αίθουσες		
γ. Πυροσβεστήρες σε ευαίσθητους χώρους (εργαστήρια, καυστήρες)		
δ. Πυρίμαχες στολές, πυρίμαχα γάντια		
ε. Κουβέρτες, φτυάρια, αδιάβροχα, φορεία		
στ. Σφυρίχτρες, φακούς		
ζ. Εξόδους κινδύνου με την κατάλληλη και αυτοφωτιζόμενη ένδειξη		
η. Καλά φυλασόμενο, συνεχώς ανανεούμενο και άμεσα προσβάσιμο από όλους σχολικό φαρμακείο		
θ. Άλλο, τι;		

16. Ως εκπαιδευτικός του σχολείου έχετε επιμορφωθεί και πρακτικά εξασκηθεί:

	ναι	όχι
α. Στην αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών (π.χ. σεισμών, πυρκαγιών)		
β. Στην παροχή πρώτων βοηθειών		
γ. Στη σωστή χρήση των μέσων αντιμετώπισης έκτακτων αναγκών (π.χ. πυροσβεστήρων)		

17. Εσείς και οι μαθητές του σχολείου σας ενημερώνεστε στην αρχή κάθε διδακτικού έτους για τις ιδιαιτερότητες των χώρων εντός του σχολικού κτιρίου και του αύλειου χώρου για την πιθανότητα ατυχημάτων; **ναι** **όχι**

18. Υπάρχει στο σχολείο σας σε απόλυτα εμφανές σημείο πίνακας οδηγιών για την αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών; **ναι** **όχι**

19. Έχουν ληφθεί ιδιαίτερα μέτρα:

α. Για την ασφάλεια των μαθητών σε ευαίσθητους χώρους του σχολείου (π.χ. στα εργαστήρια, στο λεβητοστάσιο, στις πρίζες των αιθουσών, στις ηλεκτρολογικές εγκαταστάσεις του κτιρίου κ.α.); **ναι** **όχι**

β. Για την προστασία του πολύτιμου υλικού του Σχολείου σας (π.χ. αρχείο, εξοπλισμός εργαστηρίων κ.α.) από κλοπές και βανδαλισμούς; **ναι** **όχι**

20. Αν η απάντησή σας στην προηγούμενη ερώτηση είναι «ναι» ποια μέτρα προστασίας έχουν ληφθεί;

	ναι	όχι
α. Σιδερένια κιγκλιδώματα στα γραφεία και στο εργαστήριο πληροφορικής		
β. Συναγερμός στα γραφεία και στα εργαστήρια του Σχολείου		
γ. Κλειδαριές ασφαλείας		
δ. Ύπαρξη φωτισμού κατά τη διάρκεια της νύχτας		
ε. Ύπαρξη σχολικού φύλακα όταν το Σχολείο είναι κλειστό		
στ. Άλλο, τι;		

21. Πόσο συχνά γίνεται έλεγχος από την αρμόδια κρατική υπηρεσία για την στατικότητα των κτιριακών εγκαταστάσεων του Σχολείου σας;

- α. Κάθε χρόνο β. Μετά από κάθε σεισμό/πυρκαγιά
 γ. Μετά από δική σας αναφορά ότι «κάτι δεν πάει καλά» δ. Άλλο, τι;.....

22. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι έχετε βοηθηθεί από τις αρμόδιες υπηρεσίες για τη δημιουργία ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος στο Σχολείο σας;

	πέρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
α. Από το Υπουργείο Παιδείας					
β. Από Υγειονομικές Υπηρεσίες					
γ. Από Αστυνομικές-Πυροσβεστικές Αρχές					
δ. Από Δημοτικές-Περιφερειακές Αρχές					
ε. Από την Πολιτική Προστασία και Εθελοντικές Οργανώσεις που ανήκουν σ' αυτήν					
στ. Από μη κρατικούς φορείς					

23. Πιστεύετε ότι το σχολείο σας συγκεντρώνει όλες τις προϋποθέσεις ενός ασφαλούς εργασιακού περιβάλλοντος

- πάρα πολύ** **πολύ** **μέτρια** **λίγο** **καθόλου**

24. Σε ποιο βαθμό αισθάνεστε άγχος από τις παρακάτω όψεις της εργασίας σας, ως εκπαιδευτικός του σχολείου;

	πάρα πολύ	πολύ	μέτρια	λίγο	καθόλου
α. Συνθήκες/Περιβάλλον					
β. Προκλήσεις ατυχημάτων / Δυσάρεστων καταστάσεων					
γ. Στάση γονέων απέναντι στα ατυχήματα/Δυσάρεστες καταστάσεις					

25. Ως γνωστό, απροσδόκητα γεγονότα (π.χ. θάνατος μαθητή/των, εκπαιδευτικού/ων), διαταράσσουν και αναστατώνουν την ψυχική υγεία των μαθητών και εκπαιδευτικών. Αν είχατε απροσδόκητο γεγονός (ή γεγονότα) στο σχολείο σας, ζητήσατε τη βοήθεια σχολικού ψυχολόγου για την αντιμετώπιση αυτής της κατάστασης; **ναι** **όχι**

26. Αν η απάντησή σας στην προηγούμενη ερώτηση είναι «ναι» ο σχολικός ψυχολόγος πλαισιώνει το επίπεδο:

- α. Σχολείου β. Διεύθυνσης Εκπαίδευσης
 γ. Περιφερειακής Διεύθυνσης δ. Άλλο, τι;.....

27. Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιμορφώνονται συστηματικά στην παροχή πρώτων βοηθειών και στην ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών; **ναι** **όχι**

28. Κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής σας υπηρεσίας έχετε αντιληφθεί περιστατικά σχολικού εκφοβισμού (Bullying); **ναι** **όχι**

29. Αν εμφανίστηκε το φαινόμενο του Σχολικού εκφοβισμού (Bullying) στο σχολείο σας, από ποιον αντιμετωπίστηκε;

- α. Από τον Διευθυντή/Υποδιευθυντή β. Από τον Σύλλογο Διδασκόντων
 γ. Από τον ειδικά επιμορφωμένο εκπαιδευτικό δ. Από τον σχολικό ψυχολόγο
 ε. Άλλο, τι;.....

30. Πόσο σοβαρό θεωρείτε το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (Bullying);

- πάρα πολύ** **πολύ** **μέτρια** **λίγο** **καθόλου**

31. Εάν η απάντησή σας στην προηγούμενη ερώτηση είναι «πάρα πολύ» ή «πολύ», πόσο επηρεάζει κατά τη γνώμη σας το φαινόμενο του Σχολικού εκφοβισμού (Bullying) το κλίμα του σχολείου και την εκπαιδευτική διαδικασία;

πάρα πολύ **πολύ** **μέτρια** **λίγο** **καθόλου**

Σας ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας.