



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΚΑΤΑΣΤΡΟΦΩΝ & ΚΡΙΣΕΩΝ

POST GRADUATE PROGRAM
ENVIRONMENTAL, DISASTER & CRISES MANAGEMENT STRATEGIES

Μεταπτυχιακή Διατριβή Ειδίκευσης Master Thesis

Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών και Γονέων Μαθητών με Νοητική Υστέρηση και Αυτισμό σχετικά με την Αντιμετώπιση Φυσικών Καταστροφών στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Α' και Β' Αθήνας

Perceptions of Teachers and Parents of Students with Intellectual Disabilities and Autism on the Response of Natural Disasters in Special Needs Education School Units of the Primary and Secondary Education Divisions of A and B Athens

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΚΟΛΙΖΕΡΑ / KONSTANTINA KOLIZERA

A.M. / R.N. : 18091

Ειδικές Εκδόσεις / Special Publications:

No. «2020127»

Αθήνα, Μάιος 2020
Athens, May 2020



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΚΑΤΑΣΤΡΟΦΩΝ & ΚΡΙΣΕΩΝ
POST GRADUATE PROGRAM
ENVIRONMENTAL, DISASTER & CRISES MANAGEMENT STRATEGIES

Μεταπτυχιακή Διατριβή Ειδίκευσης Master Thesis

Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών και Γονέων Μαθητών με Νοητική Υστέρηση και Αυτισμό σχετικά με την Αντιμετώπιση Φυσικών Καταστροφών στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Α' και Β' Αθήνας

Perceptions of Teachers and Parents of Students with Intellectual Disabilities and Autism on the Response of Natural Disasters in Special Needs Education School Units of the Primary and Secondary Education Divisions of A and B Athens

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΚΟΛΙΖΕΡΑ / KONSTANTINA KOLIZERA

A.M. / R.N. : 18091

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή:

Δρ. Ντρίνια Χ.,
Καθηγ. ΕΚΠΑ

Δρ. Αντωνάρακου Α.,
Αναπλ. Καθηγ. ΕΚΠΑ

Δρ. Λέκκας Ε.,
Καθηγ. ΕΚΠΑ

Εξειδικευμένη Επιστημονική Καθοδήγηση

Κούρου Α.
Δρ. Γεωλόγος, Προϊσταμένη του Τμήματος Εκπαίδευσης -
Ενημέρωσης του Ο.Α.Σ.Π.

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	7
Abstract.....	8
Πρόλογος.....	9
Πίνακας με Αρκτικόλεξα.....	10
Εισαγωγή.....	14
Κεφάλαιο 1. ΓΕΝΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΓΙΑ ΤΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ.....	16
1.1. Νοητική Καθυστέρηση / Υστέρηση.....	17
1.1.1. Ορολογία.....	17
1.1.2. Ορισμός και χαρακτηριστικά Νοητικής Υστέρησης.....	18
1.1.3. Αιτιολογία της Νοητικής Υστέρησης.....	21
1.1.4. Διάγνωση της Νοητικής Υστέρησης.....	22
1.1.5. Εκπαιδευτική παρέμβαση.....	23
1.2. Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος.....	24
1.2.1. Ορισμός και ταξινόμηση των Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος.....	24
1.2.2. Χαρακτηριστικά Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος.....	28
1.2.3. Αισθητηριακή προσέγγιση των παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος.....	31
1.2.4. Αιτιολογία Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος.....	33
1.2.5. Διάγνωση και Αξιολόγηση Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος.....	35
1.2.6. Αντιμετώπιση των Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος.....	36
1.2.7. Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για παιδιά με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος.....	38
Κεφάλαιο 2. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ).....	39
2.1. Γενικά Στοιχεία.....	40
2.2. Θεσμικό πλαίσιο για Μαθητές με Αναπηρία και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στην Ελλάδα.....	42
2.3. Φοίτηση μαθητών σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ).....	43

Κεφάλαιο 3. ΦΥΣΙΚΕΣ ΚΑΤΑΣΤΡΟΦΕΣ.....	47
3.1. Γενικά Στοιχεία – Έννοιες	48
3.2. Κατηγοριοποίηση των Φυσικών Καταστροφών	50
3.2.1. Ελλάδα και Σεισμοί.....	52
3.3. Η έννοια του Κινδύνου.....	54
3.4. Διαχείριση Καταστροφών και Κρίσεων	55
3.5. Διαχείριση Καταστροφών και Κρίσεων στην Ελλάδα	58
Κεφάλαιο 4. Οι Φυσικές Καταστροφές και το Σχολικό Περιβάλλον.....	61
4.1. Οι Φυσικές Καταστροφές. Οι επιπτώσεις στο Σχολικό Περιβάλλον.....	62
4.2. Διαχείριση Φυσικών Καταστροφών και Κρίσεων. Ασφαλές σχολικό περιβάλλον	63
4.2.1. Αύλειος Χώρος Σχολικών Κτιρίων	70
4.3. Διαχείριση σεισμικού κινδύνου σε επίπεδο σχολικής μονάδας.....	72
4.4. Ο ρόλος του σχολείου στην αντιμετώπιση κρίσεων από φυσικές καταστροφές στην Ελλάδα, σε μαθητές με Νοητική Υστέρηση και Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού	77
Κεφάλαιο 5. ΕΡΕΥΝΑ: ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΓΟΝΕΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΑΤΙΣΕΙΣΜΙΚΗΣ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ.	82
5.1. Μεθοδολογία της Έρευνας	83
5.1.1. Σκοπός και στόχοι της μελέτης	83
5.1.2. Ερευνητικοί σκοποί - Ερευνητικά ερωτήματα.....	83
5.1.3. Οριοθετήσεις, περιορισμοί της έρευνας	84
5.1.4. Δείγμα της έρευνας	84
5.1.5. Περιοχή μελέτης: Αττική και σεισμοί	86
5.1.6. Όργανο μέτρησης. Ερωτηματολόγιο	87
5.1.7. Πιλοτική μελέτη - Δοκιμαστική χορήγηση ερωτηματολογίου	88
5.1.8. Διαδικασία χορήγησης ερωτηματολογίου	89
5.1.9. Εργαλεία ανάλυσης.....	89
5.1.10. Αξιοπιστία (Reliability) δεδομένων.....	90

5.1.11.	Ηθικά ζητήματα	90
5.2.	Αποτελέσματα Έρευνας Περιγραφική Στατιστική	91
5.2.1.	Εκπαιδευτικοί - Δημογραφικά στοιχεία	91
5.2.2.	Συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα τον σεισμό. Προσωπική εμπειρία σε θέματα σεισμού	93
5.2.3.	Ενέργειες αυτοπροστασίας κατά τη διάρκεια του σεισμού	95
5.2.4.	Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο	96
5.2.5.	Προετοιμασία σχολικής μονάδας για περίπτωση σεισμού	98
5.2.6.	Μέτρα πρόληψης που έχουν εφαρμοστεί στο σχολείο	101
5.2.7.	Εμπειρία σεισμού εν ώρα εργασίας και παροχή πρώτων βοηθειών σε άτομα με ειδικές ανάγκες	104
5.2.8.	Επάρκεια Ενημέρωσης από την Πολιτεία	106
5.2.9.	Ετοιμότητα σχολείου για σεισμό	107
5.2.10.	Ετοιμότητα του μαθητή με νοητική υστέρηση	109
5.2.11.	Εποπτεία μαθητών με νοητική υστέρηση και ενημέρωση γονέων	110
5.2.12.	Ποσοστό μαθητών με νοητική υστέρηση	111
5.2.13.	Προσωπική εμπειρία και γνώση σε θέματα σεισμού	114
5.2.14.	Ενέργειες αυτοπροστασίας κατά τη διάρκεια του σεισμού	116
Κεφάλαιο 6.	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	139
	Βιβλιογραφία	151
	Παράρτημα Α	161
	ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ	161

Παράρτημα Β	170
Αποτελέσματα ανάλυσης SPSS Περιγραφικής Στατιστικής Έρευνας.....	170
Εκπαιδευτικοί	170
Γονείς	179
Αποτελέσματα ανάλυσης SPSS Επαγωγικής Στατιστικής.....	185
2 ^ο ερευνητικό ερώτημα.....	186
3 ^ο ερευνητικό ερώτημα.....	193
Παράρτημα Γ	199
Νομοθεσία	199

Περίληψη

Περισσότερα από 6,5 εκατομμύρια παιδιά με αναπηρίες σε όλο τον κόσμο επηρεάζονται από φυσικές καταστροφές κάθε χρόνο. Αυτός ο σημαντικός αριθμός υπογραμμίζει με τον πλέον εμφατικό τρόπο την ευπάθεια αυτών των παιδιών όταν έρχονται αντιμέτωπα με τους φυσικούς κινδύνους, καθώς τις περισσότερες φορές είναι ανήμπορα να εξυπηρετήσουν τον εαυτό τους ή να οργανωθούν μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά εκείνη την κρίσιμη ώρα. Αυτή η πραγματικότητα συχνά δεν τυγχάνει της βαρύτητας που της αντιστοιχεί από την πολιτεία, ενώ και η έρευνα που έχει γίνει έως τώρα στο συγκεκριμένο ζήτημα αξιολογείται ως φτωχή.

Με την παρούσα εργασία θα διερευνηθούν, με τη μέθοδο της ποσοτικής ανάλυσης με χρήση ερωτηματολογίου, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Α' και Β' Αθήνας και των γονέων παιδιών με νοητική υστέρηση και αυτισμό σχετικά με τις φυσικές καταστροφές και τα αποτελέσματα θα συγκριθούν με τα ευρήματα της υπάρχουσας βιβλιογραφίας. Στόχος της έρευνας αυτής είναι η ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας για τις φυσικές καταστροφές και η βελτίωση της ετοιμότητας των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης για περιπτώσεις εκτάκτων αναγκών. Στο πλαίσιο της εργασίας θα παρουσιαστούν και προτάσεις σχετικά με τη μείωση του κινδύνου καταστροφών που θα μπορούν να υιοθετηθούν από την Πολιτεία ή από το σχολικό περιβάλλον.

Λέξεις κλειδιά

- παιδιά με αναπηρίες
- φυσικές καταστροφές
- ετοιμότητα,
- αντιμετώπιση κινδύνων
- σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής

Abstract

Worldwide more than 6.5 million children with disabilities are affected by natural disasters every year. This significant number underlines emphatically the vulnerability of these children when faced with natural disasters, as they are often unable to help themselves or organize with other children in case of emergency.

The present study will investigate, using a questionnaire-based quantitative analysis, the perceptions of teachers of A and B Athens' Divisions and parents of children with intellectual disabilities and autism concerning natural disasters. The aim of this research is to raise school's awareness on natural disaster issues and to improve the emergency's preparedness of special education school units. This study will also include suggestions on how to reduce the risk of disasters that can be adopted by the State or the school environment.

Keywords

- Children with disabilities
- Natural Disaster
- Readiness
- Risk management
- Special education school units.

Πρόλογος

Στις μέρες μας όλο και πιο συχνά επισημαίνεται ο χαρακτήρας των κοσμογονικών αλλαγών που συμβαίνουν γύρω μας. Όλο και περισσότεροι εντρυφούν σε έννοιες οι οποίες μέχρι πρότινος ήταν άγνωστες. Οι ταχύτατοι ρυθμοί ανάπτυξης της τεχνολογίας επηρεάζουν σε τεράστιο βαθμό την εξέλιξη της επιστήμης, της επικοινωνίας, της πληροφόρησης και εν τέλει την καθημερινότητα του ανθρώπου. Ο μέσος πολίτης προσπαθώντας να κατανοήσει και να ακολουθήσει το νόημά τους, πολλές φορές, αισθάνεται δέος και ανάμεικτα συναισθήματα. Απαιτούνται από αυτόν καινούριες γνώσεις, δεξιότητες και προσεγγίσεις. Είναι υποχρεωμένος να προσαρμοστεί και να ανατρέξει στη δια βίου μάθηση.

Η εκπαίδευση καλείται να διαδραματίσει και στη σύγχρονη εποχή λοιπόν καταλυτικό ρόλο. Ειδικότερα στον τομέα της διαχείρισης των φυσικών καταστροφών και κρίσεων η επιστήμη και τεχνολογία έχει αλματώδη ανάπτυξη και μπορεί να αποτελέσει βασικό αρωγό στο σύγχρονο άνθρωπο για την πρόληψη και αντιμετώπιση των κινδύνων.

Η ανάγκη συστηματικής επιμόρφωσης της σχολικής κοινότητας, για να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές δεξιότητες για τη διαχείριση των εκτάκτων αναγκών αποδεικνύεται πολύ σημαντική. Στο σχολικό περιβάλλον πρέπει να διασφαλίζεται, με τις λιγότερες δυνατές επιπτώσεις, η ασφαλής παραμονή των παιδιών, ώστε να προάγεται η φοίτησή τους, η εκπαίδευσή τους και η ψυχική τους υγεία.

Ειδικά οι μαθητές με Ειδικές Ανάγκες αποτελούν μια ιδιαίτερα ευάλωτη ομάδα πληθυσμού και η ευθύνη της σχολικής κοινότητας απέναντί τους είναι μεγάλη, ώστε να διασφαλίζονται εξίσου τα πνευματικά κοινωνικά και πολιτισμικά αγαθά που δικαιούνται.

Έχοντας υπόψη αυτά, καθώς και τις απόψεις των συναδέλφων εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων τους, ανέλαβα την εκπόνηση της παρούσας εργασίας με τίτλο «Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών και Γονέων Μαθητών με Νοητική Υστέρηση και Αυτισμό σχετικά με την Αντιμετώπιση Φυσικών Καταστροφών στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Α' και Β' Αθήνας».

Ευελπιστώ η παρούσα εργασία να αποτελέσει αφορμή για περαιτέρω έρευνα και να συμβάλει στη δημιουργία θετικού κλίματος στα σχολεία για την καλύτερη διαχείριση των κρίσεων φυσικών καταστροφών σε αυτά.

Πίνακας με Αρκτικόλεξα

ΑμεΑ	Άτομα με Αναπηρία
ΓΓΠΠ	Γενική Γραμματεία Πολιτικής Προστασίας
ΔΑΔ	Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές
ΔΑΙ	Δημόσιο Ανεξάρτητο Ίδρυμα
ΔΑΦ	Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος
ΔΕΗ	Δημόσια Επιχείρηση Ηλεκτρισμού
ΔΕΠΑ	Δημόσια Επιχείρηση Αερίου
ΔΕΠ-Υ	Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας
ΔΝ	Δείκτης Νοημοσύνης
ΕΕΕΕΚ	Ειδικά Εργαστήρια Επαγγελματικής Εκπαίδευσης
ΕΑΕ	Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση
ΕΑΚ 2000	Ελληνικός Αντισεισμικός Κανονισμός 2000
ΕΑΣ	Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς
ΕΕ	Ευρωπαϊκή Ένωση
ΕΕΑ	Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες
ΕΕΠΑΑ	Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων
ΕΛΣΤΑΤ	Ελληνική Στατιστική Αρχή
ΕΜΥ	Εθνική Μετεωρολογική Υπηρεσία
ΕΝΕΕΓΥ-Λ	Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια - Λύκεια
ΕΥΔΑΠ	Εταιρεία Υδρεύσεως και Αποχετεύσεως Πρωτευούσης
Κ.Υ.Α.	Κοινή Υπουργική Απόφαση
ΚΑΝΕΠΕ	Κανονισμός Επεμβάσεων και Ενισχύσεων
ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ	Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ
ΚΕΔΔΥ	Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης
ΚΕΝΑΚ	Κανονισμός Ενεργειακής Απόδοσης Κτιρίων
ΚΕΣΥ	Κέντρο Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης
ΚΣΔ	Κύκλος Συστηματικής Διδασκαλίας
ΚτΥπ	Κτιριακές Υποδομές
Ν.Ε.Α.Κ.	Νέος Αντισεισμικός Κανονισμός
ΝΥ	Νοητική Υστέρηση
ΝΚ	Νοητική Καθυστέρηση
ΝΟΚ	Νέος Οικοδομικός Κανονισμός
Ο.Α	Οργανισμοί Τοπικής Αυτοδιοίκησης
ΟΑΣΠ	Οργανισμός Αντισεισμικού Σχεδιασμού και Προστασίας
ΟΣΚ	Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων
ΟΤΕ	Οργανισμός Τηλεπικοινωνιών Ελλάδος
ΠΔ	Προεδρικό Διάταγμα
ΠΕ	Περιφερειακή Ενότητα
ΠΕΚΕΣ	Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού
ΠΟΥ	Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας
ΠΣ	Πυροσβεστικό Σώμα
ΣΕΑ	Σχέδιο Έκτακτης Ανάγκης
ΣΜΕΑΕ	Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

ΤΕ	Τμήματα Ένταξης
ΥΑ	Υπουργική Απόφαση
ΦΕΚ	Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως
ΧΒΡΠ	Χημικά Βιολογικά Ραδιολογικά Πυρηνικά

AAIDD	American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder
APA	American Psychiatric Association
CRED	Center for research on the epidemiology of disasters
DfEE	Department for Employment and Education
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
IASC	Inter-Agency Standing Committee
ICD	International Classification of Diseases
IDEA	Individuals with Disabilities Education Act
IFRC	International Federation of Red Cross
IRDR	Integrated Research on Disaster Risk
UNDP	United Nations Development Programme
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNISDR	United Nations Office for Disaster Risk Reduction
UNU- EHS	United Nations University Environment and Human Security
WCDRR	World Conference on Disaster Risk Reduction

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1 : Φοίτηση μαθητών σε ΣΜΕΑΕ Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ (2019).....	45
Πίνακας 2: Τύπος εκπαιδευτικής Στήριξης. Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ (2019).....	45
Πίνακας 3: Δείγμα της έρευνας.....	85
Πίνακας 4: Σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.....	85
Πίνακας 5: Συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα τον σεισμό	93
Πίνακας 6: Προσωπική εμπειρία σε θέματα σεισμού.....	95
Πίνακας 7: Ενέργειες αυτοπροστασίας	96
Πίνακας 8: Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο	97
Πίνακας 9: Ενέργειες σχολείου	100
Πίνακας 10: Προσωπική εμπειρία σε θέματα σεισμού.....	115
Πίνακας 11: Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο	118
Πίνακας 12: Ανάλυση αξιοπιστίας απαντήσεων των εκπαιδευτικών	128
Πίνακας 13: Έλεγχοι Kruskal Wallis των παραγόντων ως προς την θέση.....	130
Πίνακας 14: Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο, Ενέργειες σχολείου, Μέτρα πρόληψης σε σχολικό επίπεδο, Επάρκεια πληροφοριών πολιτείας και Ετοιμότητα σχολείου και εκπαιδευτικού 131	
Πίνακας 15: Έλεγχοι Mann Whitney των παραγόντων ως προς την παρακολούθηση επιμορφωτικού σεμιναρίου.....	131
Πίνακας 16: Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω βαθμίδων των παραγόντων ως προς την συμμετοχή σε επιμορφωτικό σεμινάριο	132
Πίνακας 17: Έλεγχοι Mann Whitney των παραγόντων ως προς την προσωπική εμπειρία σεισμο..	132
Πίνακας 18: Έλεγχοι Mann Whitney των παραγόντων ως προς την προσωπική εμπειρία σεισμού	132
Πίνακας 19: Στατιστικά σημαντικές διαφορές των παραγόντων ως προς προηγούμενη εμπειρία σεισμού εν ώρα εργασίας.....	133
Πίνακας 20: Έλεγχοι Mann Whitney των παραγόντων ως προς την συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα την παροχή πρώτων βοηθειών σε άτομα με ειδικές ανάγκες.....	133
Πίνακας 21: Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω βαθμίδων των παραγόντων ως προς την συμμετοχή σε επιμορφωτικό σεμινάριο σε άτομα με ειδικές ανάγκες.....	134
Πίνακας 22: Ανάλυση αξιοπιστίας απαντήσεων των γονέων	134
Πίνακας 23: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις παραγόντων	135
Πίνακας 24: Έλεγχοι Kruskal Wallis των παραγόντων ως προς το επίπεδο νοητικής υστέρησης παιδιού.....	135
Πίνακας 25: Έλεγχοι Kruskal Wallis των παραγόντων ως προς το επίπεδο νοητικής υστέρησης παιδιού.....	136
Πίνακας 26: Έλεγχοι Mann Whitney των παραγόντων ως προς την συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα το σεισμό και την αντισεισμική προστασία.....	136
Πίνακας 27: Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω βαθμίδων των παραγόντων ως προς την συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια	136
Πίνακας 28: Έλεγχοι Mann Whitney των παραγόντων ως προς την προσωπική εμπειρία σεισμού με το παιδί	137

Πίνακας 29: Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των βαθμίδων των παραγόντων ως προς την προσωπική εμπειρία σεισμού με το παιδί.....	137
Πίνακας 30: Αποτελέσματα ελέγχων Kruskal Wallis των παραγόντων ως προς την συχνότητα ασκήσεων ετοιμότητας στο σχολείο	137
Πίνακας 31: Στατιστικά σημαντικές διαφορές των παραγόντων ως προς την συχνότητα ασκήσεων ετοιμότητας στο σχολείο	138

Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα 1: Παιδί με σύνδρομο Down Πηγή:Magazino cy (2016).....	21
Εικόνα 2: Μαθητής με Ν.Υ. πριν και μετά τη κατάλληλη σχολική παρέμβαση. Πηγή: parapopsichologos (2014).	24
Εικόνα 3: Τα πρώτα συμπτώματα των παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος. Πηγή: Gilmore, H. (2016).	25
Εικόνα 4: Ο κόσμος ενός παιδιού με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) Πηγή: « Εν΄Ολω»	31
Εικόνα 5: Διάγραμμα με αριθμό ανθρώπινων θανάτων από το 2000 και μετά Πηγή: EM-DAT	52
Εικόνα 6: Χωρική κατανομή των επίκεντρων σεισμών ρηχού και ενδιάμεσου βάθους στην Ελλάδα και γειτονικές περιοχές κατά τη διάρκεια της περιόδου 1900–2009. Πηγή: Makropoulos, Kaviris, and Kouskouna (2012).....	52
Εικόνα 7: Το ελληνικό τόξο. Πηγή Παπανικολάου, (2009).....	53
Εικόνα 8: Ο κύκλος διαχείρισης μιας καταστροφής Πηγή: Λέκκας & Ανδρεαδάκης (2015).	57
Εικόνα 9: Ο κύκλος της διαχείρισης καταστροφών. Πηγή: Λέκκας et al, (2009).....	57
Εικόνα 10: Γενικό Διάγραμμα Ροής Πληροφοριών Πηγή: Γ.Γ.Π.Π Σχέδιο «ΞΕΝΟΚΡΑΤΗΣ».	59
Εικόνα 11: Οι επτά στόχοι του πλαισίου Sendai, που πρέπει επιτευχθούν έως το 2030. Πηγή: Sendai Framework for Disaster Risk Reduction (2015).....	65
Εικόνα 12: τρεις άξονες για ασφαλή σχολεία Πηγή: UNDRR (2014)	66
Εικόνα 13: Νέος χάρτης ζωνών σεισμικής επικινδυνότητας. Πηγή: ΟΑΣΠ (2003)	68
Εικόνα 14: Άσκηση ετοιμότητας στο 5ο 12/θ Δημοτικό Σχολείο Σπάρτης. Πηγή: Notospress (2017)	74
Εικόνα 15: Άσκηση ετοιμότητας. Πηγή: Οδηγίες για ΑμεΑ ΟΑΣΠ (2008).....	79
Εικόνα 16: Άσκηση ετοιμότητας. Πηγή: Οδηγίες για ΑμεΑ ΟΑΣΠ (2008)	79

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1: Φύλο	91
Γράφημα 2: Θέση	91
Γράφημα 3: Χρόνια προϋπηρεσίας σε σχολείο	92
Γράφημα 4: Έχει το σχολείο σας Σχέδιο Έκτακτης Ανάγκης για περίπτωση σεισμού;	99
Γράφημα 5: Πόσο συχνά διοργανώνονται ασκήσεις ετοιμότητας στο σχολείο σας;	99
Γράφημα 6: Αξιοποιείτε το Μνημόνιο του ΟΑΣΠ για τον σεισμό στο σχολείο σας;	100
Γράφημα 7: Αξιοποιείτε τον Εσωτερικό Κανονισμό ΔΑΙ του ΥΠΕΠΘ για τους λοιπούς κινδύνους στο σχολείο σας;	100
Γράφημα 8: Μέτρα πρόληψης στο σχολείο.....	103
Γράφημα 9: Έχετε βιώσει σεισμό σε ώρα εργασίας;.....	104
Γράφημα 10: Εάν Ναι, εφαρμόστηκε Ικανοποιητικά το Σχέδιο Έκτακτης Ανάγκης;	104
Γράφημα 11: Σύγκριση αποτελεσμάτων όσων δεν έχουν προσωπική εμπειρία από σεισμό και όσων δεν έχουν βιώσει σεισμό σε ώρα εργασίας.	105
Γράφημα 12: Έχει χρειαστεί ποτέ να παρέχετε πρώτες βοήθειες σε παιδί με αυτισμό ή νοητική υστέρηση ;	106
Γράφημα 13: Έχετε συμμετάσχει ποτέ σε επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα την παροχή πρώτων βοηθειών σε άτομα με ειδικές ανάγκες;;	106
Γράφημα 14: Επάρκεια πληροφοριών Πολιτείας.....	107
Γράφημα 15: Ετοιμότητα σχολείου για σεισμό.....	108
Γράφημα 16: Ετοιμότητα μαθητή με νοητική υστέρηση	109
Γράφημα 17: Εποπτεία μαθητών με νοητική υστέρηση και ενημέρωση γονέων	111
Γράφημα 18: Ποσοστό των μαθητών με νοητική υστέρηση ή αυτισμό στο σχολείο.....	112
Γράφημα 19: Φύλο.....	113
Γράφημα 20: Επίπεδο εκπαίδευσης παιδιού;.....	113
Γράφημα 21: Βαθμός νοητικής υστέρησης παιδιού	114
Γράφημα 22: Σύγκριση αποτελεσμάτων εκπαιδευτικών και γονέων που δεν έχουν λάβει επιμόρφωση. 115	
Γράφημα 23: Ενέργειες αυτοπροστασίας την ώρα του σεισμού	117
Γράφημα 24: Έχει το σχολείο σας ΣΕΑ για περίπτωση σεισμού;	119
Γράφημα 25: Πόσο συχνά διοργανώνονται ασκήσεις ετοιμότητας στο σχολείο σας;.....	119
Γράφημα 26: Μέτρα πρόληψης στο σχολείο.....	120
Γράφημα 27: Έχετε βιώσει σεισμό σε ώρα εργασίας;	121
Γράφημα 28: Εάν Ναι, εφαρμόστηκε ικανοποιητικά	121
Γράφημα 29: Επάρκεια πληροφοριών πολιτείας	122
Γράφημα 30: Αντιλήψεις γονέων για ετοιμότητα εκπαιδευτικών	123
Γράφημα 31: Ετοιμότητα αντιμετώπισης σχολείου.....	124
Γράφημα 32: Ετοιμότητα μαθητή με νοητική υστέρηση	126
Γράφημα 33: Απόψεις γονέων για εποπτεία μαθητή και ενημέρωση γονέων	127

Γράφημα 34: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις παραγόντων.....	129
Γράφημα 35: Στατιστικά σημαντικές διαφορές των παραγόντων ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας 130	
Γράφημα 36: Έλεγχοι Mann Whitney των παραγόντων ως προς την προσωπική εμπειρία σεισμού εν ώρα εργασίας.....	133

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια καταγράφεται παγκοσμίως αυξητική τάση των φυσικών και τεχνολογικών καταστροφών που πλήττουν διάφορες περιοχές στον πλανήτη. Οι επιπτώσεις από αυτές είναι ανυπολόγιστες σε υλικό και ψυχολογικό επίπεδο. Για τον λόγο αυτό κλιμακώνεται παγκοσμίως η ανησυχία και αναζητούνται στρατηγικές και πολιτικές με στόχο την προστασία των κοινωνιών και των μελών τους. Η δημιουργία μηχανισμών, η εξασφάλιση κατάλληλου εξοπλισμού και η αξιοποίηση με επάρκεια του ανθρώπινου κεφαλαίου είναι τα ζητούμενα στην προσπάθεια για τη διαχείριση των κινδύνων σε επίπεδο διακρατικών συνεργασιών, κρατικού μηχανισμού και τοπικών κοινοτήτων. Η διαχείριση κρίσεων είναι πολυπαραγοντική διαδικασία που απαιτεί ένα σύμπλεγμα ενεργειών διαφόρων τομέων και φορέων με κοινή συνισταμένη την αντιμετώπιση της έκτακτης ανάγκης. Αποτελεί παραδοχή ότι μια κρίση που προκλήθηκε από φυσικό κίνδυνο, για να έχει ρεαλιστική, ορθολογική και αποτελεσματική έκβαση, πρέπει να τεθούν σε εφαρμογή προσεκτικά σχεδιασμένες ενέργειες για τα τρία στάδια της πρόληψης, της επέμβασης και της αντιμετώπισης και διαχείρισης των επιπτώσεων (Λέκκας & Λόζιος, 2002).

Η εκπαίδευση των πολιτών και των μαθητών αποδεικνύεται αναγκαία για να αξιοποιηθεί στον μέγιστο βαθμό το ανθρώπινο δυναμικό στην αντιμετώπιση των φυσικών καταστροφών. Ειδικά η διαχείριση των κρίσεων από φυσικούς κινδύνους στο σχολικό περιβάλλον αναδεικνύεται ως μια σημαντική μαθησιακή διαδικασία με έντονο το στοιχείο της βιωματικής προσέγγισης. Απαραίτητη είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην απόκτηση σχετικών γνώσεων, στον τρόπο ένταξης αυτών στη διδασκαλία τους και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για την ορθή και αποτελεσματική παρέμβαση ώστε να διασφαλιστεί η προστασία των ιδίων, των μαθητών, και των υλικοτεχνικών υποδομών της σχολικής μονάδας. Τελικός στόχος είναι οι εκπαιδευτικοί και με τη σειρά τους οι μαθητές να εκπαιδευτούν και να ασκηθούν, ώστε να διαχειρίζονται την πληροφορία, να λαμβάνουν αποφάσεις, να επιλύουν προβλήματα που αναφύονται, να οργανώνουν και να διαχειρίζονται τον χώρο, να εργάζονται ομαδοσυνεργατικά, για την αυτοπροστασία τους και την άρση της επικινδυνότητας.

Ειδικότερα οι μαθητές με Νοητική Καθυστέρηση και αυτοί με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, αποτελούν μια ευάλωτη, ευπαθή κοινωνική ομάδα ή αλλιώς ομάδα υψηλού κινδύνου. Οι μαθητές αυτοί φοιτούν είτε σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, είτε στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης σε γενικά σχολεία σε τμήματα ένταξης ή με εκπαιδευτικό ειδικής εκπαίδευσης για παράλληλη στήριξη. Τα σχολεία όμως αποτελούν συχνά χώρους όπου η τρωτότητα είναι αυξημένη επειδή τα χαρακτηριστικά αυτών των σχολικών κοινοτήτων τα καθιστούν επιδεκτικά στις βλαβερές επιπτώσεις ενός κινδύνου κάτω από τις συγκεκριμένες συνθήκες του ευάλωτου μαθητικού πληθυσμού. Την κατάσταση επιτείνουν και οι υφιστάμενες σχολικές κτιριακές υποδομές οι οποίες στο μεγαλύτερο ποσοστό δεν είναι κατασκευασμένες με τις προδιαγραφές για τη φοίτηση μαθητών με τις συγκεκριμένες διαταραχές.

Το σχολείο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για την περιβαλλοντική αγωγή και την εκπαίδευση απέναντι στους φυσικούς κινδύνους, των παιδιών και των εφήβων με νοητική υστέρηση και διαταραχές του αυτιστικού φάσματος. Ως βασικός φορέας κοινωνικοποίησης καλείται να ενισχύσει την κοινωνικο-πολιτισμική τους ωριμότητα, προσαρμογή, ετοιμότητα και

ανθεκτικότητα. Ακόμη, μπορεί να συμβάλει στον αποστιγματισμό τους και την κατοχύρωση του δικαιώματός τους να διαθέτουν κανονική ζωή, στο μέτρο των δυνατοτήτων τους, ως ολοκληρωμένες προσωπικότητες. Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για εφήβους με ειδικές ανάγκες θα πρέπει να καλύπτει θέματα όπως γνώση των φυσικών φαινομένων, την αντίδραση σε περίπτωση έκτακτης ανάγκης, του χώρου που διαβιούν, τους κινδύνους και την αποφυγή τους, ακόμη και τα μέρη του σώματός τους (Woodard, 2004). Μέσω της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, έχει αποδειχθεί ότι είναι δυνατή η επίτευξη αλλαγής γνώσεων και στάσεων μαθητών με νοητική καθυστέρηση και με διαταραχές αυτιστικού φάσματος. Αποτελεί μια κατάλληλη επιλογή παιδαγωγικής διαδικασίας που λόγω του βιωματικού, διερευνητικού και ομαδοσυνεργατικού της χαρακτήρα, θα αποδώσει στη κοινωνικοποίηση, αλληλεπίδραση και την γνωστική ανάπτυξη του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού. Αυτά είναι απαραίτητα στοιχεία για την κατάκτηση των δεξιοτήτων που απαιτούνται στην προετοιμασία και την απόκριση σε μια περίπτωση έκτακτης ανάγκης πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το συμβάν. Η Νοητική Υστέρηση (N.Y.) και οι Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) επηρεάζουν την καθημερινότητα των παιδιών σε πολλούς τομείς της καθημερινής τους ζωής. Ο τομέας που ξεχωρίζει είναι η κοινωνικοποίηση. Τα παιδιά με ΔΑΦ δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις κοινωνικές νόρμες που επιτρέπουν την ομαλή κοινωνική αλληλεπίδραση με άλλα παιδιά (Ratajczak, 2011). Το σχολικό περιβάλλον αποτελεί τον κατεξοχήν χώρο όπου τα παιδιά μαθαίνουν να αλληλεπιδρούν και να κοινωνικοποιούνται. Τα περισσότερα σχολεία δεν διαθέτουν τις υποδομές για να υποστηρίξουν την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με ΔΑΦ. Γι' αυτό τον λόγο τα παιδιά τείνουν να απομονώνονται. Αυτό όμως μπορεί να αλλάξει αν στα σχολεία γίνουν μελέτες για την συμπερίληψη των παιδιών αυτών (Baron-Cohen, 2004).

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να αναδείξει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις γνώσεις και την ετοιμότητα που οι ίδιοι και οι μαθητές τους διαθέτουν στον τομέα της αντισεισμικής προστασίας. Οι Σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στις οποίες εργάζονται είναι σε δύο από τις μεγαλύτερες διευθύνσεις εκπαίδευσης στην Ελλάδα την Α και Β Αθήνας. Επίσης επιχειρείται να διατυπωθούν αντίστοιχα οι αντιλήψεις των γονέων μαθητών που φοιτούν σε αυτά τα ειδικά σχολεία, οι οποίοι είναι παιδιά και έφηβοι με Νοητική Καθυστέρηση και Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος.

Το 1ο κεφάλαιο πραγματεύεται τις Γενικές αρχές για τα άτομα με Ειδικές Ανάγκες. Στο 2ο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Στο 3ο κεφάλαιο προσεγγίζονται οι Φυσικές καταστροφές. Στο 4ο κεφάλαιο αναπτύσσονται τα θέματα Διαχείρισης Φυσικών Καταστροφών στο σχολικό περιβάλλον. Στο 5ο κεφάλαιο γίνεται έρευνα, δηλαδή διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτικών και γονέων μαθητών με Νοητική Υστέρηση και Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος σε θέματα αντισεισμικής προστασίας στο σχολικό περιβάλλον και παραθέτονται τα αποτελέσματα. Στο 6ο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα και οι προτάσεις. Ακολουθεί το παράρτημα Α με τα ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν, το παράρτημα Β με τους πίνακες και τα γραφήματα της έρευνας και το παράρτημα Γ με το θεσμικό πλαίσιο (νομοθεσία) για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, τη Γενική Γραμματεία Πολιτικής Προστασίας και τη Διαχείριση Εκτάκτων Αναγκών στις Σχολικές Μονάδες.

Κεφάλαιο 1. ΓΕΝΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΓΙΑ ΤΑ ΑΤΟΜΑ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

1.1. Νοητική Καθυστέρηση / Υστέρηση

1.1.1. Ορολογία

Από τον 20ο αιώνα η έννοια της νοημοσύνης, βρίσκεται στο επίκεντρο της έρευνας ψυχολογικού χαρακτήρα. Παλαιότερα, το ενδιαφέρον ήταν εστιασμένο στις μετρήσεις του δείκτη νοημοσύνης του ατόμου. Με την πάροδο του χρόνου και την εξέλιξη της γνωστικής ψυχολογίας, στο επίκεντρο τέθηκαν μελέτες, που αφορούν γνωστικές διεργασίες από ανθρώπους με Νοητική Υστέρηση, με διαφορετική αιτιολογία (Tager & Flushberg, 1996).

Περίπου τα τελευταία 50 έτη, έχει σημειωθεί σημαντική εξέλιξη στην κατανόηση των αιτιών της Νοητικής Υστέρησης, καθώς και των αναγκών των συγκεκριμένων ατόμων. Όλο και αυξάνεται ο αριθμός των παιδιών με Νοητική Υστέρηση, που φοιτούν στις εκπαιδευτικές βαθμίδες, μέσα στο πλαίσιο της σχολικής ενσωμάτωσης. Επομένως, ξεκίνησε η εξεύρεση των τεχνικών αλλά και μεθόδων, ώστε να παιδιά να μπορούν να προετοιμαστούν στην προοπτική της σχολικής τους ένταξης, αλλά και στη συμμετοχή τους στην ευρύτερη κοινωνία (Βλάχου & Μπαλαφούτη, 2000). Το DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) στα ελληνικά αποδίδεται με τον όρο διαγνωστικό και στατιστικό εγχειρίδιο των ψυχικών διαταραχών. Αποτελεί ένα εγχειρίδιο που κατηγοριοποιεί τις ψυχικές διαταραχές και χρησιμοποιείται από ειδικούς ψυχιάτρους στις ΗΠΑ. Απευθύνεται και σε άλλους επιστήμονες και ερευνητές ενώ έχει ευρύ πεδίο χρήσης όπως βιολογικό, γνωστικό, συμπεριφορικό κλπ. Η πιο πρόσφατη έκδοσή του είναι η 5η η οποία αφορά κυρίως επαγγελματίες σε μονάδες υγείας για κλινική, ψυχιατρική θεραπεία και υποστήριξη και στους αντίστοιχους θεραπευτές ή συμβούλους. Το DSM εκτείνεται σε τρεις τομείς: *«τη διαγνωστική ταξινόμηση, η οποία περιέχει τις διαταραχές που αναγνωρίζονται επίσημα από αυτό, τα διαγνωστικά κριτήρια, τα οποία παρουσιάζουν τα συμπτώματα που θα πρέπει να έχει ή να μην έχει το υπό εξέταση άτομο για να λάβει τη διάγνωση και το περιγραφικό κείμενο, που συνοδεύει κάθε διαταραχή και φυσικά την αναλύει»*.

Η Διεθνής Ταξινόμηση Ασθενειών (International Classification of Diseases ICD). Το ICD-11 είναι η ενδέκατη αναθεώρηση της Διεθνούς Ταξινόμησης Νοσημάτων προς αντικατάσταση ICD-10 ως το παγκόσμιο πρότυπο για την κωδικοποίηση πληροφοριών υγείας και αιτιών θανάτου. Η σταθερή έκδοση του ICD-11 κυκλοφόρησε το 2018 και επικυρώθηκε επίσημα από όλα τα μέλη του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (ΠΟΥ) κατά τη διάρκεια της 72ης Παγκόσμιας Συνέλευσης Υγείας στις 25 Μαΐου 2019 (ΠΟΥ, 2019).

Στην Ελλάδα έχει επικρατήσει ο όρος Νοητική Καθυστέρηση. Ο όρος Νοητική Υστέρηση είναι πιο ακριβής από τον όρο Νοητική Καθυστέρηση, γιατί: *«Ο όρος καθυστέρηση υπονοεί ότι τα άτομα αυτά παρουσιάζουν πιο αργούς ρυθμούς ανάπτυξης σε σχέση με τα άτομα της ίδιας χρονολογικής ηλικίας και ότι τα άτομα αυτά μπορούν να ξεπεράσουν τη νοητική τους ανεπάρκεια. Δεν καθιστά όμως σαφές ότι τα άτομα αυτά δεν φτάνουν στα ίδια επίπεδα νοητικής ανάπτυξης με εκείνα των φυσιολογικών. Επομένως η νοητική ανάπτυξη τους δεν είναι απλώς βραδεία [καθυστέρηση], αλλά και ελλιπής [υστέρηση]»* (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2002). Τέλος, στη νέα έκδοση του DSM-V, όπως προαναφέρθηκε, προτείνεται η αντικατάσταση του όρου Νοητική Καθυστέρηση από τον όρο Νοητική Ανεπάρκεια 41 (intellectual disability) ή Νοητική Αναπτυξιακή Διαταραχή (intellectual developmental disorder) προκειμένου να χρησιμοποιηθεί ταυτόσημη ορολογία με αυτήν του υπό έκδοση ICD 11. Η Αμερικανική Εταιρεία για τις Νοητικές

και Αναπτυξιακές Δυσκολίες (AAIDD) αντικατέστησε τον όρο Νοητική Υστέρηση με τον όρο «Νοητικές Δυσκολίες». Σύμφωνα με τον ορισμό που διατυπώθηκε από την οικεία εταιρεία και έγινε αποδεκτός από τους περισσότερους ειδικούς βιολόγους, αναπτυξιολόγους, ιατρούς, ψυχολόγους, παιδαγωγούς, κοινωνιολόγους πρόκειται για μια ανεπάρκεια που χαρακτηρίζει το άτομο στους τομείς της νοητικής λειτουργίας και της προσαρμοστικής συμπεριφοράς τόσο στις αντιληπτικές- εννοιολογικές, όσο και στις κοινωνικές και πρακτικές δεξιότητες και εμφανίζεται κατά την αναπτυξιακή περίοδο (δηλαδή πριν την ηλικία των 18 χρόνων) (Στασινός 2013, Τζουριάδου 2008).

Στις μέρες μας, η διεθνής βιβλιογραφία χρησιμοποιεί τον όρο «νοητική αναπηρία» (intellectual disability) και αντικατοπτρίζει τις νέες μεθόδους αντιμετώπισης των ατόμων με αναπηρία, καθώς προωθεί τις ικανότητες τους και το δικαίωμα τους για ευκαιρίες ολοκλήρωσης, αυτοπραγμάτωσης και ανεξαρτησίας. Στην Ελλάδα ο Νόμος 3699/2008 - ΦΕΚ 199/Α'/2.10.2008 για την «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» κάνει χρήση του όρου Νοητική Υστέρηση, Ο επικρατέστερος ορισμός, βιβλιογραφικά, είναι ο όρος «νοητική καθυστέρηση», ο οποίος συναντάται και στην ελληνική μετάφραση των διαγνωστικών εγχειριδίων DSM-IV και ICD-10. Στην παρούσα διπλωματική εργασία επιλέχθηκε η χρήση του όρου Νοητική Υστέρηση (NY) για να συνάδει με την ελληνική εκπαιδευτική νομοθεσία.

1.1.2. Ορισμός και χαρακτηριστικά Νοητικής Υστέρησης

Ο διάλογος για τον ορισμό της έννοιας της Νοητικής Υστέρησης και τον χρησιμοποιούμενο όρο έχει οδηγήσει σε πολλές αλλαγές τις τελευταίες δεκαετίες και ασφαλώς συνεχίζεται. Η νέα κατεύθυνση απομακρύνει την προσοχή από τις δυσκολίες του ατόμου ως εγγενή χαρακτηριστικά και τη μεταθέτει στο περιβάλλον και κυρίως στο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο ζει και αλληλεπιδρά το συγκεκριμένο άτομο. Βασική θέση στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση αποτελεί εξάλλου η θεώρηση των ειδικών αναγκών ως απόρροια της αλληλεπίδρασης των χαρακτηριστικών του μαθητή από τη μια και των χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού συστήματος από την άλλη (Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2000). Είναι πολύ σημαντικό, να αναφερθεί ότι η εξέλιξη του όρου, αναδεικνύει την ευρύτερη καλλιέργεια του τρόπου σκέψης και της ιδεολογίας των κοινωνιών απέναντι στην αναπηρία. Θα πρέπει να διασαφηνιστεί, ότι το φαινόμενο της Νοητικής Υστέρησης, δεν είναι μια αμιγώς κλινική περίπτωση, αλλά ένα συνονθύλευμα συμπτωμάτων πολλών διαταραχών ή συνδρόμων με διαφορετική αιτιολογία, που πολλές φορές, έχει άμεση σχέση με το περιβαλλοντικό πλαίσιο. Αντίστοιχα λοιπόν, με την κύρια αιτιολογία της Νοητικής Υστέρησης, αναδιαμορφώνονται και τα προβλήματα, η έντασή τους, η εκδήλωσή τους, η επίδρασή τους πάνω στην προσπάθεια προσαρμογής των ατόμων στο περιβάλλον τους και την πρόβλεψη για την εξέλιξή της (Βλάχου & Μπαλαφούτη, 2000). Καθίσταται σαφές από τους ερευνητές, ότι πλέον ο βαθμός Νοητικής Υστέρησης δεν προσδιορίζεται με βάση τον αριθμό της Νοητικής Καθυστέρησης, αλλά ορίζεται από την αξιόπιστη και έγκαιρη αιτιολογία της.

Με βάση το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-IV, DSM-TR, 2013), που δημοσιεύεται από την Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία (American Psychiatric Association APA) για να χαρακτηριστεί κάποιο άτομο, ως νοητικά καθυστερημένο, θα πρέπει να πληροί κάποια κριτήρια:

- Η γενική νοητική του ικανότητα να είναι κάτω από τον μέσο όρο (ο δείκτης νοημοσύνης, με βάση τα ψυχομετρικά τεστ νοημοσύνης, να είναι κάτω από 79).
- Η νοητική καθυστέρηση να έχει εμφανιστεί κατά τη διάρκεια της εξελικτικής περιόδου, δηλαδή πριν από το 18ο έτος της ηλικίας.
- Η προσαρμοστική συμπεριφορά του ατόμου, να θεωρείται ανεπαρκής, για παράδειγμα: στην αυτοεξυπηρέτηση, στην εργασία, στην υγεία, στην επικοινωνία κ.ά.

Για τον όρο νοημοσύνη έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί διότι είναι μία σύνθετη και πολυδιάστατη έννοια. Νοημοσύνη μπορεί να θεωρηθεί η ικανότητα του ατόμου να αποκτήσει εμπειρίες και γνώσεις χρησιμοποιώντας τη λογική, να προσαρμοστεί σε καινούριες συνθήκες και αξιοποιώντας τις αποκτημένες εμπειρίες να ανταπεξέλθει στις δυσκολίες και τα προβλήματα που αναφύονται (Βερτσέτης, 1999). Σύμφωνα με τον Γάλλο ψυχολόγο Binet η νοημοσύνη εξασφαλίζει την ορθή κρίση, τη σωστή κατανόηση και τον συλλογισμό (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2006).

Ο Gardner (1983) διατύπωσε τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης. Σύμφωνα με αυτή για να αναπτυχθεί συνολικά η προσωπικότητα του ανθρώπου πρέπει να αναπτυχθούν όλα τα είδη της νοημοσύνης. Το 1983, ο ορισμός του Αμερικάνικου Συνδέσμου για τη Νοητική Υστέρηση (American Association on Mental Retardation) αναφέρει τη νοητική υστέρηση «ως μία σημαντική, κάτω από τον μέσο όρο, γενική νοητική δυσλειτουργία, που συνοδεύεται από ανεπάρκειες στην προσαρμοστική συμπεριφορά (αυτοεξυπηρέτηση, ζωή μέσα στο σπίτι, κοινωνικές δεξιότητες, αυτο-καθοδήγηση, λειτουργικές ακαδημαϊκές δεξιότητες, ψυχαγωγία, υγεία-ασφάλεια, χρήση υπηρεσιών/πρόρων στην τοπική κοινότητα, εργασία, επικοινωνία) και εκδηλώνεται κατά τη διάρκεια της περιόδου της ανάπτυξης του ατόμου (0-18 ετών)». Όταν το 1992, αναθεωρήθηκε ο ορισμός αυτός, από τους Luckasson et al. για τον Αμερικανικό Σύνδεσμο (American Association on Mental Retardation), δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στις δυνατότητες και στο λειτουργικό επίπεδο, του ατόμου το οποίο επιτυγχάνεται μέσα στο περιβάλλον στο οποίο ζει και εργάζεται. Η νοητική υστέρηση σύμφωνα με τον δείκτη νοημοσύνη (ΔΝ) ταξινομείται ως εξής:

- Οριακή νοητική υστέρηση με ΔΝ μεταξύ 70 έως 80.
- Ήπια ή ελαφρά νοητική υστέρηση με ΔΝ από 50-55 έως 70.
- Μέτρια νοητική υστέρηση με ΔΝ από 35-40 έως 50-55.
- Σοβαρή νοητική υστέρηση με ΔΝ από 20-25 έως 35-40.
- Βαριά νοητική υστέρηση με ΔΝ κάτω από 20 ή 25.

Επιπλέον η νοητική υστέρηση, μετά το 1992, διαβαθμίζεται σε ελαφρές και σοβαρές μειονεξίες (ελλείμματα) στις παρακάτω υποκατηγορίες:

- Διαλλειμματικό επίπεδο υποστήριξης,
- Περιορισμένο επίπεδο υποστήριξης,
- Εκτεταμένο επίπεδο υποστήριξης,
- Διάχυτο επίπεδο υποστήριξης.

Τα άτομα με νοητική υστέρηση παρουσιάζουν τα εξής γνωστικά χαρακτηριστικά (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2002):

- Αδυναμία σε δραστηριότητες με επεξεργασία πληροφοριών.

- Δυσκολία στην αυθόρμητη ενεργοποίηση των γνωστικών στρατηγικών, όπως είναι οι μνημονικές στρατηγικές.
- Δυσχέρεια στην γενίκευση της εφαρμογής γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών.
- Αδυναμία σε δράσεις, που σχετίζονται με την γλωσσική κατηγοριοποίηση.
- Δυσκολία στη χρήση της λειτουργίας της προσοχής και της μνήμης.
- Δυσχέρεια στην επίλυση ζητημάτων, στην οργάνωση και στη γενίκευση.

Παράλληλα, θα πρέπει να αναφερθεί ότι τα άτομα με νοητική υστέρηση, συχνά έρχονται αντιμέτωπα και με αναπτυξιακές αδυναμίες, διότι συχνά εμφανίζονται προβλήματα στη σωματική υγεία. Ενδεικτικά γίνεται αναφορά στη διαταραχή της προσοχής, της ομιλίας, η επιληψία, ψυχώσεις, αυτοκαταστροφικές τάσεις, αδυναμία στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, νευρομυϊκές και ψυχοκινητικές διαταραχές (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2002).

Η συμπεριφορά των παιδιών με ΝΥ (όταν δεν οφείλεται σε τραύματα, ατύχημα ή σοβαρές ασθένειες) δεν παρουσιάζει απότομες μεταπτώσεις, όμως με στοχευμένη εξατομικευμένη παιδαγωγική παρέμβαση που προκύπτει από τη συνεργασία διεπιστημονικής ομάδας μπορεί να εξελιχθεί και να τροποποιηθεί στο ψυχοκοινωνικό, επικοινωνιακό, γνωστικό επίπεδο, στον τομέα της αυτόνομης διαβίωσης με ή χωρίς βοήθεια, της συμβίωσης και της απόκτησης επαγγελματικών δεξιοτήτων. Απότομες αλλαγές μπορεί να παρατηρηθούν σε περίπτωση συννοσηρότητας όπου συνυπάρχουν ψυχικές νόσοι. Στη νοητική υστέρηση δεν υπάρχει περίπτωση απαλοιφής του προβλήματος ή θεραπείας αφού δεν θεωρείται νόσος άλλωστε. Με την πρώιμη σταθερή στοχευμένη παρέμβαση επιτυγχάνεται βελτίωση βραδεία αλλά σταθερή σε όλους τους τομείς ανάλογα και με τον βαθμό της νοητικής υστέρησης. Είναι λοιπόν μία μόνιμη, παθολογική κατάσταση μη αναστρέψιμη αλλά μπορεί να εξελιχθεί (Στασινός, 2013).

Το σύνδρομο Down ή τρισωμία 21 είναι η πιο γνωστή χρωμοσωμιακή ανωμαλία και ταυτόχρονα μια διακριτή μορφή Νοητικής Υστέρησης. Όπως περιγράφεται στη σχετική βιβλιογραφία, τα παιδιά με το σύνδρομο αυτό διαθέτουν συγκεκριμένα εξωτερικά χαρακτηριστικά. Έχουν σωματότυπο με κοντόχοντρη δομή, δηλαδή πόδια και χέρια κοντά με χοντρά δάκτυλα, μυϊκή υποτονία και χαλαρές αρθρώσεις. Στο πρόσωπο χαρακτηριστική είναι η κοντή και πλατιά μύτη, τα σχιστά μάτια, το συνήθως μικρό στόμα και η γλώσσα που ενίοτε προεξέχει λόγω μυϊκής υποτονίας (Εικ. 1.). Ο λαιμός είναι κοντός και πλατύς, ενώ η ομιλία είναι χαμηλόφωνη. Παρουσιάζονται δυσκολίες στον οπτικοακουστικό συντονισμό και στη λεπτή κινητικότητα. Συχνά έχουν προβλήματα όρασης ή καρδιολογικά και αναπνευστικά προβλήματα.



Εικόνα 1: Παιδί με σύνδρομο Down Πηγή:Magazino cy (2016).

Η συμπεριφορά των παιδιών με σύνδρομο Down είναι συνυφασμένη με τον βαθμό της νοητικής υστέρησης και με τις δυσκολίες που προέρχονται από το έλλειμμα στη προσαρμοστική συμπεριφορά. Όσο πιο πρώιμη είναι η παρέμβαση τόσο μεγαλύτερη είναι η βελτίωση στη συμπεριφορά και τις αισθητηριακές λειτουργίες, δημιουργώντας προϋποθέσεις για συναισθηματική ασφάλεια και σταθερότητα. Ανακαλώντας στη μνήμη τις συμπεριφορές μαθητών μου με σύνδρομο Down θα μπορούσα να γενικεύσω κάποια χαρακτηριστικά στη συμπεριφορά τους. Είναι χαρούμενα παιδιά που εκφράζουν με ένταση τα συναισθήματά τους και επιδιώκουν την ανθρώπινη επαφή, αν και πρέπει να κερδίσει κάποιος την εμπιστοσύνη τους για να πετύχει τη βλεμματική επαφή. Έχουν την τάση να αποφεύγουν και να αρνούνται να ασχοληθούν με ό, τι τα δυσκολεύει. Κάποιες φορές επιμένουν έντονα σε κάτι που επιθυμούν ενώ υιοθετούν και αρνητικά πρότυπα συμπεριφοράς. Με την πρώιμη, στοχευμένη παρέμβαση βελτιώνονται οι αισθητηριακές δεξιότητες, αναπτύσσονται η αυτοεξυπηρέτηση, η αυτορρύθμιση και η μίμηση σωστών συμπεριφορικών προτύπων, ενώ ενθαρρύνεται η αυτοπεποίθηση με απώτερο στόχο, σε συνδυασμό με τις ακαδημαϊκές και επαγγελματικές ή προεπαγγελματικές γνώσεις την απόκτηση της αυτονομίας σε όποιο βαθμό αυτή είναι εφικτή.

1.1.3. Αιτιολογία της Νοητικής Υστέρησης

Αναζητώντας τα αίτια της Νοητικής Υστέρησης οι μελετητές καθορίζουν δύο ομάδες παραγόντων: την οργανική ομάδα ή εξωγενή Νοητική Υστέρηση (organic group) (exogenous mental retardation) και την πολιτισμική-συγγενή ομάδα ή ενδογενή Νοητική Υστέρηση (cultural-familial group) (endogenous mental retardation). Επίσης γίνεται η χρήση των όρων βιολογικοί και ψυχοκοινωνικοί παράγοντες με ταυτόσημη σημασία με τις προαναφερθείσες κατηγορίες (Στασινός, 2013).

Τα αίτια της Νοητικής Υστέρησης κατηγοριοποιούνται σε δύο τύπους, με βάση τους Zigler & Hodapp (1986):

- Στα οργανικά αίτια, τα οποία έχουν σχέση με τις βαριές περιπτώσεις Νοητικής Υστέρησης.
- Στα κοινωνικά-πολιτισμικά αίτια, τα οποία έχουν σχέση με ήπια μορφή Νοητικής Υστέρησης και επηρεάζονται από το ευρύτερο περιβάλλον (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2002).

Στην πολιτισμική-συγγενή ομάδα εντάσσονται τα άτομα με Νοητική Υστέρηση τα οποία προέρχονται από αποστερημένα πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα ή επιβαρυσμένο οικογενειακό ιστορικό (κληρονομικοί λόγοι). Στους ψυχοκοινωνικούς παράγοντες μπορούν να αναφερθούν η ιδρυματοποίηση, η συναισθηματική αποστέρηση και το στερημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον, κακοποιημένα παιδιά, παιδιά με γονείς με προβλήματα εθισμού σε αλκοόλ και εξαρτησιογόνες ουσίες, έφηβες μητέρες, δυσμενείς συνθήκες υγιεινής και διαβίωσης που μπορεί να συνεπάγονται ανεπαρκή διατροφή και έλλειψη ιατρικής φροντίδας (ελλιπής προγεννητική και μεταγεννητική φροντίδα) (Τζουριάδου, 2008). Σύμφωνα με τους Zigler & Hodapp, (1986), το 50% του πληθυσμού με νοητική υστέρηση ανήκει στην ομάδα πολιτισμικής-συγγενούς αιτιολογίας. Συνήθως απαντάται σε άτομα τα οποία προέρχονται από κατώτερες κοινωνικοοικονομικές τάξεις, γεγονός που συνεπάγεται ότι η κοινωνική αποστέρηση μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και τη πορεία των ατόμων με Νοητική Υστέρηση (Zigler, 1999). Έρευνες σχετικά με τους αιτιολογικούς παράγοντες, συνδέουν την ήπια ή ελαφριά Νοητική Υστέρηση με την πολιτισμική-συγγενή ομάδα αν και δεν αποκλείονται και οι οργανικοί λόγοι. Όταν τα αίτια είναι ψυχοκοινωνικής φύσεως η πρώιμη, έγκαιρη και κατάλληλα εφαρμοσμένη παρέμβαση δύναται να αναστρέψει την κατάσταση.

1.1.4. Διάγνωση της Νοητικής Υστέρησης

Η νοημοσύνη αξιολογείται με τη χορήγηση σταθμισμένων τεστ νοημοσύνης (όπως η κλίμακα Bayley, η κλίμακα Wechsler), σε συνάρτηση με την ηλικία των παιδιών, που υπολογίζουν το γενικό δείκτη νοημοσύνης τους (Μπαρδής, 1993). Ο πιο συνήθης τρόπος διάγνωσης-διαφοροδιάγνωσης της Νοητικής Υστέρησης στα παιδιά είναι η μέτρηση του λεγόμενου "Δείκτη Νοημοσύνης" ή αλλιώς του νοητικού πηλίκου. Ο δείκτης αυτός αποτελεί ένα αποτέλεσμα (σκορ) με το οποίο μετράται η νοημοσύνη. Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται οι επιστήμονες να χρησιμοποιούν τις κλίμακες μέτρησης της νοημοσύνης σε ενδοατομικό επίπεδο (αξιολόγηση διαφοροποιήσεων των ανώτερων νοητικών λειτουργιών στο ίδιο το άτομο), για τη διασφάλιση μιας ολοκληρωμένης εικόνας της γνωστικής ανάπτυξής του (Στασινός, 2016). Κατά πόσο όμως το έργο της διάγνωσης-αξιολόγησης ενός παιδιού με ελαφρά ή ήπια νοητική υστέρηση μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό στο διδακτικό του έργο και στην ψυχολογική στήριξη του παιδιού αυτού; Η διάγνωση - αξιολόγηση είναι απαραίτητη για να οριστεί το φαινόμενο της νοητικής στέρησης, ο βαθμός της, η αιτιολογία, ο εντοπισμός των διαφοροποιημένων επιπέδων στις ανώτερες νοητικές λειτουργίες του ατόμου, καθώς και των ιδιαίτερων δεξιοτήτων που αυτό διαθέτει στην κοινωνική προσαρμογή του.

Ειδικότερα στην ήπια μορφή Νοητικής Υστέρησης, η πρώιμη, έγκαιρη και λεπτομερής διάγνωση θα οδηγήσει και θα καθορίσει την πρώιμη παρέμβαση, η οποία είναι καθοριστική για την ανάπτυξη του παιδιού με την οικεία διαταραχή. Οι πληροφορίες οι οποίες θα αποκομίσει ο εκπαιδευτικός για τυχόν συνοδά προβλήματα σε συνδυασμό με τον τύπο της νοητικής υστέρησης (συγκεκριμένο σύνδρομο, χαρακτηριστικά του, κοινωνικο-συναισθηματικοί παράγοντες, οικογενειακό προφίλ), του παρέχουν ολοκληρωμένη εικόνα και είναι αφετηρία για να σχεδιάσει την παρέμβαση και να συνεργαστεί με τη διεπιστημονική ομάδα (ψυχολόγο, εργοθεραπευτή, λογοθεραπευτή, κοινωνικό λειτουργό κλπ.) για την απαραίτητη υποστήριξη του παιδιού. Τα αποτελέσματα της διάγνωσης είναι χρήσιμο και απαραίτητο εργαλείο ώστε ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης, γνωρίζοντας το κλινικό προφίλ του παιδιού με ήπια νοητική υστέρηση, να το εντάξει ομαλά στην κανονική τάξη και να το υποστηρίξει σωστά μέσα σε αυτή

καλύπτοντας τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και ταυτόχρονα αξιοποιώντας τις ιδιαίτερες ικανότητές του. Όσο πιο πρώιμη και στοχευμένη είναι η παρέμβαση τόσο πιο θετικά είναι τα αποτελέσματα στην ακαδημαϊκή επίδοση, στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και στην ψυχολογική εξισορρόπηση και προσαρμογή. Επιπλέον μπορεί να καθοδηγήσει και να στηρίξει το οικογενειακό περιβάλλον ώστε με τη συνεργασία του να αντιμετωπισθεί ορθότερα και με επιστημονικά δεδομένα το παιδί εντός και εκτός του σχολικού χώρου.

1.1.5. Εκπαιδευτική παρέμβαση

Σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη από τη Sue Buckley στην Αγγλία παιδιά με σύνδρομο Down που παρακολουθούσαν το γενικό σχολείο προηγούνταν κατά 2-3 χρόνια στην ανάγνωση και τη γραφή από τα αντίστοιχα παιδιά στο ειδικό σχολείο (Buckley & Bird, 1998). Η συμπερίληψη των παιδιών με το οικείο σύνδρομο στο γενικό σχολείο ενδείκνυται διότι λόγω της τάσης τους για μίμηση ωφελούνται από συνεκπαίδευσή τους με τα τυπικά παιδιά και επειδή γενικά είναι κοινωνικά βελτιώνουν τις δεξιότητές τους στο κοινωνικό επίπεδο και στην επικοινωνία τους με τους συνομηλίκους τους. Σημαντικό εμπόδιο στην αντιμετώπιση των παιδιών με νοητική υστέρηση δεν είναι η ανεπάρκειά τους αλλά ότι δεν λαμβάνονται υπόψη οι συναισθηματικοί και βουλητικοί παράγοντες άρα υπάρχει έλλειψη κινήτρων (Δαραής, 2010). Σύμφωνα με τον Switzky (1995) τα εμπόδια οφείλονται σε συνισταμένες που αφορούν στις επανειλημμένες αποτυχίες που βιώνουν τα παιδιά στην καθημερινή ζωή, στην κοινωνική απομόνωση, στους ανεπαρκείς τρόπους διδασκαλίας και στρατηγικές μάθησης για την αντιμετώπιση του γνωστικού ελλείμματος και στην συσσωρευμένη αρνητική κριτική από το περιβάλλον. Σε άλλη έρευνα με παιδιά με σύνδρομο Down αλλά και χωρίς αυτό, αναδείχθηκε η σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης για τα παιδιά αυτά και η αξία της ενθάρρυνσης να συμμετέχουν σε ενταξιακά περιβάλλοντα (Gurahick, 2002). Τονίζεται επίσης ότι οι τυπικοί ομήλικοι μέσω της συναναστροφής μπορούν να αποτελέσουν πρότυπα για την προώθηση της επιθυμητής κοινωνικής συμπεριφοράς για τα παιδιά με νοητική υστέρηση (Hughes et al., 2002). Συνεπώς η εγγραφή και συνεκπαίδευση των μαθητών με νοητική υστέρηση στο τυπικό σχολείο, είναι τεκμηριωμένη βάσει ερευνητικών και επιστημονικών δεδομένων στα πλαίσια του κοινωνικού-οικολογικού μοντέλου και της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης όπως ορίζεται στην Διακήρυξη της Salamanca (1994) υπό την αιγίδα της UNESCO (Στασινός, 2013).

Όμως για να επιτύχει η συνεκπαίδευση των παιδιών με Νοητική Υστέρηση δεν αρκεί απλά να τοποθετηθούν στο γενικό σχολείο. Πρέπει, αφού ληφθούν υπόψη τα γενικά αλλά και τα ατομικά χαρακτηριστικά τους και αυτά που θα προκύψουν από τη συμμετοχική παρατήρηση του εκπαιδευτικού σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης, τον ειδικό παιδαγωγό της παράλληλης στήριξης, τη διεπιστημονική ομάδα στήριξης από τα Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ) και τους γονείς, να σχεδιαστεί ένα δομημένο εξατομικευμένο πρόγραμμα που θα ανταποκρίνεται στις δικές τους εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα παιδιά απλά με αλλαγή του περιβάλλοντός τους δεν αναπτύσσουν τις δεξιότητες. Απαιτείται η κατάλληλη υποστήριξή τους με ενδεδειγμένους τρόπους για την προσαρμογή τους στο καινούργιο περιβάλλον (Ζώνιου-Σιδέρη, Ντεροπούλου- Ντέρου, & Παπαδοπούλου, 2013).

Ο εκπαιδευτικός παίζει κυρίαρχο ρόλο στην εκπαίδευση μέσα στο πλαίσιο που σκιαγραφήθηκε. Σύμφωνα με έρευνα η οποία διεξήχθη σε δασκάλους της γενικής εκπαίδευσης η ένταξη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο θα συμβάλλει στη

μείωση του σιγματισμού και της περιθωριοποίησής τους (Sideri, & Vlachou, 2006). Η δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας στη σχολική μονάδα και στην ευρύτερη κοινότητα είναι συνευθύνη των σχολικών ηγετών και των εκπαιδευτικών. Ο δάσκαλος της γενικής τάξης πρέπει να εκλάβει την εκπαίδευση των μαθητών με νοητική καθυστέρηση ως πρόκληση και να μη σταθεί στις δυσκολίες. Απαιτείται η κατάλληλη κατάρτιση, το προσωπικό ενδιαφέρον και το αίσθημα ευθύνης. Η προθυμία του για τη συνεργασία του με τους εμπλεκόμενους, για τη προώθηση των συμφερόντων των μαθητών αυτών είναι καταλυτικός παράγοντας. Είναι αυτός που θα δημιουργήσει το φιλικό κλίμα αποδοχής του παιδιού στη τάξη από τους συμμαθητές του και να αναπτύξει τους αναγκαίους δεσμούς εμπιστοσύνης, τόσο με το συγκεκριμένο παιδί όσο και με τα υπόλοιπα, ώστε να αναπτυχθούν πρακτικές συνεργατικής μάθησης που θα προωθήσουν την αξιοποίηση των δεξιοτήτων όλων των παιδιών ανεξαιρέτως (Αγγελίδης, 2011).

Παράλληλα, κυριαρχεί προβληματισμός σχετικά με την καλύτερη δυνατή μεθοδολογία στην εκπαιδευτική διδασκαλία των παιδιών με διάφορους τύπους νοητικής υστέρησης. Η κατάλληλη, θεωρείται εκείνη που έχει λάβει υπόψη την ορθή αξιολόγηση των αναγκών, των αδυναμιών αλλά και των δυνατοτήτων των παιδιών, καθώς μπορεί να οργανωθεί και να δομηθεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορεί να εφαρμοστεί στο εκπαιδευτικό αλλά και κοινωνικό πλαίσιο (Εικ.2) (Πολυχρονοπούλου, 2001).



Εικόνα 2: Μαθητής με Ν.Υ. πριν και μετά τη κατάλληλη σχολική παρέμβαση. Πηγή: *paradopsichologos* (2014).

1.2. Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος

1.2.1. Ορισμός και ταξινόμηση των Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος

Διάφορες διαταραχές παρουσιάζονται κατά τη διάρκεια της νηπιακής, της παιδικής και της εφηβικής ηλικίας. Μπορεί να περιλαμβάνουν μορφές ειδικού χαρακτήρα που αφορούν μόνο μια περιοχή της ανάπτυξης (διαταραχές ύπνου, φαγητού, γλώσσας, κ.α.) ενώ στις υπόλοιπες περιοχές το παιδί λειτουργεί ομαλά, ή γενικότερου χαρακτήρα. «Ο αυτισμός εντάσσεται στην κατηγορία των Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών (ΔΑΔ) Αυτές οι διαταραχές χαρακτηρίζονται από σοβαρά ελλείμματα σε πολλούς τομείς της ανάπτυξης ταυτόχρονα, γι' αυτό και ονομάζονται «διάχυτες.» (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2005). Ο όρος Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή (pervasive developmental disorders) χρησιμοποιείται συνώνυμα με τον όρο Διαταραχή του Φάσματος του Αυτισμού, στην πραγματικότητα όμως είναι ευρύτερος και περιλαμβάνει, και άλλες διαταραχές εκτός από τον αυτισμό. Ο όρος Διάχυτες Αναπτυξιακές

Διαταραχές αναφέρεται σε σοβαρή ανεπάρκεια ταυτόχρονα σε περισσότερες από μία περιοχές της ανάπτυξης του παιδιού (ανεπάρκεια στη νόηση, στο συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο στη γλώσσα κ.α.). Μερικές τέτοιες μορφές είναι: ο αυτισμός, το σύνδρομο Asperger, το σύνδρομο Rett και η Αποδιοργανωτική Διαταραχή της παιδικής ηλικίας.

Ο όρος «αυτισμός» προέρχεται από τον ελληνικό όρο «εαυτός» Ο Bleuer (1911) ονομάζει «αυτιστικά παιδιά» εκείνα που κλείνονται στον εαυτό τους, τα απόμακρα από την πραγματικότητα (Συνοδινού, 1999). Ο Kanner το 1968, καθιέρωσε τον όρο λόγω της αδυναμίας των ατόμων αυτών να επικοινωνήσουν.

Ο όρος Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος ΔΑΦ (Autism Spectrum Disorder), σύμφωνα με τα νέα διαγνωστικά κριτήρια (DSM-V), που καθορίστηκαν από την Αμερικάνικη Ψυχιατρική Εταιρεία το 2013, «αφορά σε άτομα που εμφανίζουν ανεπάρκεια σταθερή και επίμονη στην επικοινωνιακή δεξιότητα και αλληλεπίδραση σε πολλά κοινωνικά πλαίσια, από επαναλαμβανόμενες, στερεοτυπικές συμπεριφορές και περιορισμένα ενδιαφέροντα και δραστηριότητες. Η εμφάνιση των συμπτωμάτων γίνεται από τη γέννηση του παιδιού μέχρι τα τρία έτη, διαγιγνώσκεται όμως από την ηλικία των τριών χρόνων». Η αυτιστική διαταραχή εμφανίζεται πριν από τα 3 έτη ενός ατόμου και έχει τα εξής γνωρίσματα (Εικ. 3):

1. ποιοτική έκπτωση στην κοινωνική αλληλεπίδραση
2. ποιοτική έκπτωση στην επικοινωνία
3. περιορισμένα, επαναληπτικά και στερεότυπα πρότυπα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων.



Εικόνα 3: Τα πρώτα συμπτώματα των παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος. Πηγή: Gilmore, H. (2016).

Επομένως οι Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) αποτελούν μια ομάδα

διαταραχών που επηρεάζουν την ανάπτυξη των παιδιών κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους. Πρόκειται για μια σειρά αλλαγών, που χαρακτηρίζονται από καθυστερήσεις σε διάφορους τομείς ανάπτυξης, όπως δεξιότητες επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, που με τη σειρά τους επηρεάζουν τις δραστηριότητες, τα ενδιαφέροντα και τις συμπεριφορές των παιδιών. Ωστόσο, αν και αυτές οι διαταραχές αρχίζουν στην παιδική ηλικία, οι αλλοιώσεις τους συνήθως διατηρούνται μέχρι την ενηλικίωση (Caglayan, 2010). Η διαταραχή δεν πρέπει να έχει ως αιτιολογία τη νοητική υστέρηση ή τη γενικευμένη αναπτυξιακή καθυστέρηση. Στη σύγχρονη βιβλιογραφία αναφέρονται τρία επίπεδα, ανάλογα με τον βαθμό ελλείμματος, στην επικοινωνία και την κοινωνικοποίηση του ατόμου:

- Το τρίτο επίπεδο, όπου είναι απολύτως απαραίτητη η πλήρης υποστήριξη του ατόμου,
- το δεύτερο όπου το άτομο χρειάζεται σε αρκετό βαθμό στήριξη
- και το πρώτο όπου το άτομο παρουσιάζει λειτουργικότητα και μπορεί να επιτευχθεί και αυτονομία (Ρισβάς, 2017).

Ορίζεται η τριάδα των βασικών ελλειμμάτων της διαταραχής του αυτιστικού φάσματος. Σύμφωνα με το DSM-IV (1994) οι τρεις τομείς στους οποίους παρουσιάζει έλλειμμα ένα παιδί που ανήκει στο φάσμα του αυτισμού είναι:

- της επικοινωνίας,
- της κοινωνικής αλληλεπίδρασης
- και των περιορισμένων ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων δηλαδή της δημιουργικής φαντασίας.

Σύμφωνα με τους Tajmirriyahi, Nejati, Pouretemad και Sepehr (2013), α) η αδυναμία κοινωνικής και συναισθηματικής έκφρασης, η οποία εκφράζεται κατά βάση με την αποφυγή της βλεμματικής επαφής και την αποτυχία εκφράσεων προσώπου ανάλογα με τις περιστάσεις, β) η δυσκολία στην χρήση του λόγου, που συνιστά σοβαρά επικοινωνιακά προβλήματα γ) η έλλειψη δημιουργικής φαντασίας, συγκροτούν την τριάδα των βασικών ελλειμμάτων της διαταραχής του αυτιστικού φάσματος ή αλλιώς την "τριάδα της εξασθένησης. Μελέτες των Harpé & Ronald (2008), τείνουν να υποστηρίξουν ότι μερικά παιδιά δεν παρουσιάζουν διαταραχή και στους τρεις τομείς, όπως υπήρχε ως προϋπόθεση για τη διάγνωση και σίγουρα διαφοροποιούνται στα χαρακτηριστικά.

Πιο αναλυτικά, όσον αφορά τα ελλείμματα στον κοινωνικό τομέα, ενώ τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ανταποκρίνονται σε εκφράσεις του ανθρώπινου προσώπου και στην φωνή από τους πρώτους μήνες της ζωής τους (Walker & Andrews, 1997), τα παιδιά με αυτισμό δείχνουν να αδιαφορούν σε τέτοια ερεθίσματα (Osterling & Dawson, 1994). Κατά την Μαυροπούλου (2007), αδυνατούν να ερμηνεύσουν την κοινωνική συμπεριφορά των άλλων, δεν χρησιμοποιούν τη βλεμματική επαφή και τις χειρονομίες και δεν εκφράζουν αυθόρμητα τα συναισθήματά τους ούτε και επιδεικνύουν ενσυναίσθηση. Η αδυναμία σε αυτούς τους τομείς δημιουργεί δυσκολίες στην επικοινωνία τους στο καθημερινό πλαίσιο και τη λειτουργικότητά τους. Καθώς δεν διαθέτουν την ικανότητα να αντιληφθούν και να εξηγήσουν τη βούληση και την πεποίθηση, τόσο τη δική τους όσο και των γύρω τους, δεν μπορούν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, να συμμετέχουν σε διάλογο, να χρησιμοποιήσουν και να κατανοήσουν το μεταφορικό λόγο, το συμβολικό και συνεργατικό παιχνίδι - δραστηριότητα, με αποτέλεσμα να απομονώνονται και να μην αλληλεπιδρούν. Επιδίδονται σε στερεοτυπικές κινήσεις, ηχολαλία και πολλές φορές απουσιάζει ο λόγος. Δείχνουν εμμονές σε αντικείμενα και θέματα με επαναλαμβανόμενες, μηχανικού τύπου λειτουργίες και δεν μπορούν να συνθέσουν και να γενικεύσουν αποκτηθείσες γνώσεις. Ως

αποτέλεσμα δυσκολεύονται να συνάψουν σχέσεις και προτιμούν την ρουτίνα και τις μοναχικές δραστηριότητες που επαναλαμβάνουν με τελετουργικές κινήσεις, χωρίς να μπορούν να τις εφαρμόσουν ή να τις προσαρμόσουν σε αντίστοιχες περιστάσεις. Δίνουν ιδιαίτερη σημασία σε λεπτομέρειες και στα μεμονωμένα τμήματα, που όμως δεν μπορούν να συνθέσουν και να γενικεύσουν. Έτσι αντιμετωπίζουν προβλήματα στη λειτουργικότητα σε θέματα της καθημερινής προσωπικής διαβίωσης και στον γνωστικό ακαδημαϊκό τομέα. Η απόσυρση και η εντύπωση ότι αδιαφορούν για ό,τι συμβαίνει γύρω τους είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα ενώ δύσκολα επιτυγχάνεται η συγχρονισμένη βλεμματική επαφή. Παράλληλα, δυσκολεύονται να συνάψουν και να διατηρήσουν κοινωνικές σχέσεις και έτσι περιθωριοποιούνται και απομονώνονται (Στασινός, 2013). Όπως επισημαίνει η Wing (1981), η απόσυρση και η αδιαφορία χαρακτηρίζει την συμπεριφορά των παιδιών με αυτισμό που επιδεικνύουν μεγαλύτερη προσοχή στα αντικείμενα παρά στους ανθρώπους, αποφεύγοντας την κοινωνική αλληλεπίδραση, την οποία σε περίπτωση που την επιδιώξουν, την πραγματοποιούν συνήθως με τρόπο παράξενο, ακατάλληλο και τελετουργικά επαναλαμβανόμενο.

Η «Διεθνής Ταξινόμηση των Νόσων», δέκατη αναθεώρηση, ICD 10 (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας 1992) και το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας (1994), τέταρτη αναθεώρηση, DSM IV ορίζουν τις βασικές διεθνείς διαγνωστικές κατηγοριοποιήσεις. Το κάθε σύστημα περιλαμβάνει κριτήρια για τη διάγνωση του αυτισμού και των μορφών που περιλαμβάνονται στο Φάσμα του Αυτισμού. Ειδικότερα για το σύνδρομο Asperger, υπάρχει διάσταση απόψεων σχετικά με τα διαγνωστικά κριτήρια του συνδρόμου και /ή κατά πόσο διαφέρει από τον αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας. Μέχρι δε τη δεκαετία του '90 δεν συμπεριλαμβανόταν ούτε στο ICD ούτε στο DSM. Αν ένα παιδί πληροί τα κριτήρια για αυτισμό, το DSM IV αποκλείει τη διάγνωση Asperger, ενώ στο ICD 10 τα κριτήρια είναι αμφίσημα. Σύμφωνα με το ICD-10 και το DSM-IV, το αυτιστικό φάσμα περιλαμβάνει τις εξής βασικές μορφές:

1. Αυτιστική διαταραχή (Αυτισμός Kanner ή Παιδικός αυτισμός ή βρεφονηπιακός αυτισμός) αυτισμός της παιδικής ηλικίας (ICD-10 F84.0).
2. Σύνδρομο Rett (ICD-10 F84.2).
3. Διαταραχή Asperger ή σύνδρομο Asperger (ICD-10 F84.5).
4. Αποδιοργανωτική Διαταραχή της Παιδικής Ηλικίας (Σύνδρομο Heller, Βρεφονηπιακή άνοια ή Αποδιοργανωτική ψύχωση) (ICD-10 F84.3).
5. Άτυπος αυτισμός (ICD-10 F84.1).
6. Σύνδρομο του Εύθραυστου Χ.
7. Σύνδρομο Landau-Kleffner.
8. Σύνδρομο Williams.
9. Σύνδρομο Tourette.
10. Διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή/ μη προσδιοριζόμενη αλλιώς.

Το σύνδρομο Asperger εμφανίζει εκπτώσεις σε όλα τα επίπεδα των κοινωνικών σχέσεων, κυρίως παρουσιάζει δυσχέρεια στην κατανόηση του τρόπου αλληλεπίδρασης της κοινωνίας. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε, ότι τα άτομα που εμφανίζουν το εν λόγω σύνδρομο, δεν παρουσιάζουν κάποια ευρύτερη μορφή γλωσσικής καθυστέρησης και η πλειονότητα των ατόμων διαθέτουν μέση ή άνω του μέσου νοημοσύνη.

Το σύνδρομο Rett αφορά σε μια εμφανή νευρολογική διαταραχή, η οποία εμφανίζεται μεταξύ του 5ου και 30ου μήνα της ζωής του παιδιού. Επί του παρόντος, πιστεύεται ότι θα

μπορούσε να επηρεάσει ένα από κάθε 10-12.000 παιδιά. Είναι γονιδιακής προέλευσης, η οποία εμφανίζεται γενικά και σχεδόν αποκλειστικά στα κορίτσια, δεδομένου ότι προέρχεται από το χρωμόσωμα X. Γενικά, τα περισσότερα μωρά με σύνδρομο Rett έχουν την ίδια ανάπτυξη με τα υπόλοιπα μωρά στους πρώτους μήνες της ζωής τους. Ωστόσο, μεταξύ του 6ου και του 18ου μήνα η ανάπτυξη αρχίζει να μειώνεται και πολλά παιδιά θα έχουν απώλεια των δεξιοτήτων που έχουν μάθει προηγουμένως. Το πρώτο σύμπτωμα που μπορεί να εμφανιστεί μπορεί να είναι χαμηλός μυϊκός τόνος (υποτονία) και μειωμένη επαφή με τα μάτια. Τα χαρακτηριστικά του, σχετίζονται με τη χαμηλή ανάπτυξη του κεφαλιού, με τις στερεοτυπικές κινήσεις των χεριών, κλιμακούμενη αστάθεια, προβλήματα στο βηματισμό και σημαντικά ελλείμματα σε γλωσσικές και γνωστικές δεξιότητες (Ratajczak, 2011).

Η παιδική αποδιοργανωτική διαταραχή παρουσιάζει όμοια χαρακτηριστικά με τον αυτισμό, ωστόσο δεν εμφανίζεται πριν από τα 2 έτη, σε κάποιες περιπτώσεις δεν γίνεται εμφανής σε παιδιά μέχρι την ηλικία των 10 ετών.

Η διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή / μη προσδιοριζόμενη αλλιώς είναι μια διάγνωση, η οποία χορηγείται σε άτομα που εμφανίζουν κάποια χαρακτηριστικά αυτιστικής διαταραχής, αλλά όχι όλα. Τα άτομα αυτά, παρουσιάζουν σημαντικά ελλείμματα στην κοινωνικοποίησή τους και αδυναμία στην επικοινωνία ή τα ενδιαφέροντά τους είναι ελάχιστα. (Baron-Cohen, 2004).

1.2.2. Χαρακτηριστικά Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος

Κάποια παιδιά, τα οποία πάσχουν από ΔΑΦ, εμφανίζουν σημαντικές αδυναμίες στους πιο πολλούς τομείς της λειτουργικότητας, ή ακόμα και σε όλους, ωστόσο, κάποια άλλα παιδιά επηρεάζονται λιγότερο. Είναι φυσικό, παιδιά που έχουν διαφορετικές διαγνώσεις πάνω στον αυτισμό, να εμφανίζουν αρκετά κοινά σημεία. Τα ελλείμματα αφορούν στις κοινωνικές σχέσεις, την δυσχέρεια κατανόησης της συναισθηματικής κατάστασης των άλλων ατόμων, διατύπωση και εξωτερική των συναισθημάτων καθώς και δημιουργίας σχέσεων προσκόλλησης. Επίσης, είναι συχνή η αδυναμία στην εστίαση της προσοχής. Είναι συχνό φαινόμενο, να συναντάμε άτομα με ΔΑΦ τα οποία δεν μιλούν, καθώς η προφορική επικοινωνία είναι χαρακτηριστικό των παιδιών που μιλούν και εκφράζονται λεκτικά. Ωστόσο, τα άτομα με ΔΑΦ φαίνεται να παρουσιάζουν συγκεκριμένη ή κυριολεκτική επεξεργασία λεκτικών πληροφοριών, όμως δείχνουν αδυναμία στην κατανόηση της κοινωνικής σημασίας της γλώσσας. Δεν θα πρέπει να αγνοούμε ότι μια διάγνωση ΔΑΦ, μπορεί να χορηγηθεί σε ένα άτομο με βαριάς μορφής νοητική υστέρηση, αλλά και σε ένα άτομο νοητικά χαρισματικό (Ρισβάς, 2017).

Θα μπορούσαμε να αναφέρουμε μια σειρά γενικών χαρακτηριστικών των αυτιστικών ατόμων, χωρίς να σημαίνει ότι όλα αυτά πρέπει να παρουσιάζονται σε όλα τα άτομα στο φάσμα του αυτισμού, όπως: Προβλήματα επικοινωνίας, η μνήμη τους μοιάζει με slides, δηλαδή είναι διακεκομμένη αν και έχουν καλή μνήμη, ανταγωνιστικότητα, κάποιες φορές, βλέπουν το μικρό και όχι το γενικό, τους αρέσει η ρουτίνα υπερβολική προσκόλληση στον ένα γονέα και ύστερα τέλεια αδιαφορία, ανταποκρίνονται έντονα σε οσμές, δουλεύουν τέλεια όταν κάνουν μια δουλειά, δυσκολία στην εστίαση προσοχής (στενή και ιδεοληπτική) άκαμπτο τρόπο λειτουργίας της μνήμης, τάσεις απομόνωσης (με σύνδρομο asperger), ελάχιστα ενδιαφέροντα (με σύνδρομο asperger), προσκολλώνται σε αυτά που τους ενδιαφέρουν (με σύνδρομο asperger), διάσπαση υπερβολικό εστιασμό στις λεπτομέρειες, συγκεκριμένη σκέψη, δυσκολία συνδυασμού ή

συσχέτισης ιδεών, δυσκολία με την οργάνωση και τις ακολουθίες λεπτές κινητικές δυσκολίες π.χ. γραφή, σειρά στο τετράδιο (με σύνδρομο asperger), προβλήματα με την απόσταση π.χ. όχι κοντινή απόσταση μεταξύ μας ή να κάθεται με την πλάτη στον τοίχο, ακαμψία στη σκέψη, φτωχή συμπεριφορά, έλλειψη φαντασίας περιορισμένα παιχνίδια, ένδεια στο παιχνίδι, αγγίζουν και καταλαβαίνουν την επιφάνεια των πραγμάτων, συναισθήματα όχι πολύ έντονα, χωρίς να μπορούν να τα εκφράσουν βγάζουν εκδικητικότητα, θυμούνται και δεν ξεχνούν, προβλήματα στην προσωδία, δηλαδή μιλούν κοφτά ή τραγουδιστά ή ανεβάζουν τον τόνο της φωνής τους, δυσκολία στην κρίση, δυσκολία επιλεκτικότητας πληροφοριών, δυσκολία στη μάθηση, δυσκολία στη μίμηση κινήσεων, μπέρδεμα των αριστερά-δεξιά, μπρος-πίσω, πάνω-κάτω βιαστικές, γρήγορες ματιές, επίμονο κοίταγμα για πολύ ώρα και πολύ σταθερά παλινδρομικές κινήσεις, βάδισμα στις μύτες των ποδιών, αδέξιες, μη χαριτωμένες κινήσεις, παράξενη στάση σώματος, έλλειψη φόβου για τον πραγματικό κίνδυνο, γέλιο- κλάμα, ξεφωνητό χωρίς λόγο (Wing 1993; Γκονέλα, 2006). Οι Τσιάντης και Μανωλόπουλος (1998), επιβεβαιώνουν διαφοροποιήσεις στη κίνηση και επισημαίνουν ότι μια περίοδο με έντονη δραστηριότητα μπορεί να ακολουθήσει μια άλλη φυσιολογικής έντασης ή και κάτω του φυσιολογικού δραστηριότητα.

Δεξιότητες επικοινωνίας

Ένα από τα αδιαμφισβήτητα συμπτώματα ενός παιδιού με αυτισμό είναι η δυσκολία επικοινωνίας. Στην πραγματικότητα, αν και τα παιδιά με ήπιο αυτισμό είναι σε θέση να αναπτύξουν γλώσσα και ορισμένες λεκτικές δεξιότητες, συνήθως παρουσιάζουν δυσκολίες στη λειτουργική επικοινωνία. Αυτό σημαίνει ότι, παρά την κατοχύρωση του λεξιλογίου, τη λεκτική επικοινωνία και τις γραμματικές δομές των προτάσεων, έχουν προβλήματα στο να εκφράζουν σαφώς τις ιδέες τους και να εκθέτουν αυτό που θέλουν να πουν. Μερικές φορές επίσης τους είναι δύσκολο να καταλάβουν τι λένε οι άλλοι (Ratajczak, 2011). Σχετικά με τις διαταραχές στην επικοινωνία, 15-55% των περιπτώσεων αυτισμού συνοδεύεται από μη φυσιολογική χρήση της γλώσσας (Elsabbagh et al., 2012). Η απουσία του λόγου είναι επίσης συχνή όπως και η ηχολαλία, δηλαδή η ασυναίσθητη επανάληψη ήχων, φθόγγων ή φράσεων (Στασινός, 2013). Ο λόγος των παιδιών με αυτισμό είναι άχρωμος ("ξύλινος") και η εκφραστικότητα του προσώπου τους περιορισμένη. Επιπλέον, δεν κατανοούν την μεταφορική χρήση της γλώσσας και τους κώδικες επικοινωνίας, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να ξεκινήσουν και να συμμετέχουν σε μια συζήτηση (Μαυροπούλου, 2007). Οι ερωτήσεις που τους τίθενται δεν γίνονται εύκολα αντιληπτές χωρίς περαιτέρω επεξηγήσεις, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να σκεφτούν την κατάλληλη απάντηση (Eigsti, Marchena, Schuh, Kelley, 2011). Εν κατακλείδι, σύμφωνα με τον Στασινό (2013), τα παιδιά με αυτισμό διαθέτουν ελλειμματική δημιουργική φαντασία, δεδομένης της στερεοτυπικής συμπεριφοράς τους, που δεν επιτρέπει την καλλιέργεια της φαντασίας τους και του αυθόρμητου παιχνιδιού. Ως εκ τούτου, τα ενδιαφέροντά τους και οι δραστηριότητες όπου εμπλέκονται είναι περιορισμένες και τελούνται τελετουργικά μέσα από μια ρουτίνα ενεργειών. Αυτό έχει ως συνέπεια να αδυνατούν να εφαρμόσουν ότι έχουν μάθει σε μια δεδομένη περίπτωση, σε μια άλλη, πράγμα που υπαγορεύει την απουσία ευελιξίας σκέψης. Η προσκόλλησή τους με αντικείμενα, των οποίων η διάταξη επιθυμούν να είναι συγκεκριμένη, είναι μεγάλη ενώ όταν το πρόγραμμά τους διαφοροποιείται αγχώνονται και ενδεχομένως να αντιδράσουν ακατάλληλα (Μαυροπούλου, 2007).

Κοινωνικές σχέσεις

Ένα άλλο, από τα πιο εμφανή χαρακτηριστικά που επισημαίνονται, είναι οι δυσκολίες αλληλεπίδρασης ενός παιδιού με αυτισμό σε σχέση με τα νευροτυπικά παιδιά. Στην

πραγματικότητα, παρόλο που τα παιδιά με ήπιο αυτισμό καταφέρνουν συνήθως να επικοινωνούν και να αλληλεπιδρούν με τους ενήλικες και τους συνομηλίκους τους, παραβλέπουν τις εξωστρεφείς λεπτομέρειες της κοινωνικής αλληλεπίδρασης που ένα παιδί της ηλικίας τους θα κατανοήσει γρήγορα. Αυτά τα παιδιά συχνά δεν αυξομειώνουν τον τόνο της φωνής τους κατά την ομιλία, απλά χρησιμοποιούν χειρονομίες και τη γλώσσα του σώματος, είναι δύσκολο να διατηρήσουν οπτική επαφή με το συνομιλητή τους και αγωνίζονται για να γίνουν κατανοητά και να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων (Jick, 2003).

Γνωστική λειτουργία

Μερικά παιδιά με αυτισμό αναπτύσσουν γνωστικές δεξιότητες σε μια συγκεκριμένη περιοχή, όπως η μουσική, η ζωγραφική ή τα μαθηματικά. Ωστόσο, πέρα από τις "ειδικές ικανότητες" που μπορεί να εκδηλώσουν μερικά από αυτά τα άτομα, η αλήθεια είναι ότι αρκετά άτομα δύνανται να αναπτύξουν κανονική νοημοσύνη. Ως εκ τούτου, συγκεντρώνουν υψηλούς βαθμούς σε τεστ νοημοσύνης, αν και έχουν δυσκολίες να αντιμετωπίσουν τα καθήκοντα της καθημερινής τους ζωής, ειδικά εκείνα που συνεπάγονται αλλαγή στις συνήθειες τους ή κάνουν γρήγορες αποφάσεις (Landrigan, 2010). Αρκετά άτομα με ΔΑΦ παρουσιάζουν υπερεπιλεκτική τάση να συγκεντρώνονται σε μια συγκεκριμένη λεπτομέρεια ενός ατόμου ή αντικειμένου. Επίσης, εμφανίζουν ψυχαναγκαστική προσοχή σε μια δραστηριότητα ή σε κάποιο αντικείμενο για μεγάλο χρονικό διάστημα. Η δεξιότητά τους να χρησιμοποιούν την μνημονική αποστήθιση σε συγκεκριμένα στοιχεία, αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό των ατόμων με ΔΑΦ, αλλά εμφανίζουν ταυτόχρονα, αδυναμία στην ανάκληση πρόσφατων πληροφοριών (Ρισβάς, 2017).

Επαναλαμβανόμενες κινήσεις

Συνήθως, πιστεύεται ότι τα παιδιά με αυτισμό διακρίνονται από τις επαναλαμβανόμενες και στερεότυπες συμπεριφορές τους. Ωστόσο, αν και υπάρχουν μερικά παιδιά με ήπιο αυτισμό που έχουν στερεότυπες κινήσεις ή συμπεριφορές, πολλά παιδιά λειτουργικού τύπου δεν τις αναπτύσσουν σε μεγάλο βαθμό. Όμως, πολλά από αυτά μπορούν να εκδηλώσουν ένα είδος tic ή manism σε αγχωτικές καταστάσεις ή καταστάσεις που απαιτούν πάρα πολλά από αυτά, αν και, συνήθως, εξαφανίζονται όταν η κατάσταση ηρεμεί (Baron-Cohen, 2004). Δεν θα μπορούσαμε να παραλείψουμε, ότι τα παιδιά με ΔΑΦ ενδέχεται να παρουσιάζουν περίεργες αντιδράσεις σε αισθητηριακά ερεθίσματα, όπως για παράδειγμα υπερευαισθησία σε έντονους ήχους ή σε κάποιο άγγιγμα. Ακόμα, κάποια παιδιά ενδέχεται να δείχνουν έντονη επιμονή στο να παραμένουν ίδια τα πράγματα στην καθημερινότητα τους (ρουτίνα καθημερινού βίου), καθώς δεν βρίσκονται σε θέση να διαχειριστούν τις αλλαγές, διότι βιώνουν εσωτερική αναστάτωση. Συχνό φαινόμενο είναι η εκδήλωση στερεοτυπικών συμπεριφορών, όπως για παράδειγμα το κούνημα του σώματος, όταν τα άτομα κάθονται ή η περιστροφή.

Μειωμένα ενδιαφέροντα

Τα παιδιά με ήπιο αυτισμό έχουν συνήθως ένα σύστημα συμφερόντων και δραστηριοτήτων που είναι μικρότερα από τα υπόλοιπα παιδιά της ίδιας ηλικίας τους. Τις περισσότερες φορές έχουν κίνητρα από συγκεκριμένα θέματα όπως ζώα, παιχνίδια ή αυτοκίνητα. Οι περισσότερες από αυτές τις ζωές των παιδιών στρέφονται στα ζητήματα αυτά και δυσκολεύονται να κάνουν άλλες δραστηριότητες. Στην πραγματικότητα, συχνά εμφανίζουν έντονο ενδιαφέρον προς τις δραστηριότητες που συνήθως τα νευροτυπικά παιδιά δεν ενδιαφέρονται, και αντίθετα, μπορούν να μην ενδιαφερθούν καθόλου για άλλες δραστηριότητες

που είναι κοινές στα νευροτυπικά παιδιά, όπως τα παιχνίδια ή η αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους (Caglayan, 2010) (Εικ. 4). Είναι σημαντικό να αναφερθεί, ότι παιδιά με ΔΑΦ φέρουν και θετικά χαρακτηριστικά, όπως ευαισθησία σε λεπτομέρειες και ενδιαφέρον για ποικιλία θεμάτων (Ρισβάς, 2017).



Εικόνα 4: Ο κόσμος ενός παιδιού με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) Πηγή: « Εν'Όλω»

1.2.3. Αισθητηριακή προσέγγιση των παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος

Πολλά παιδιά με ΔΑΦ αντιλαμβάνονται τα εξωτερικά ερεθίσματα διαφορετικά: ήχους, εικόνες, μυρωδιές (Μπότης, 2014). Οι αισθητηριακές αλλοιώσεις στα παιδιά με αυτισμό μπορεί να οφείλονται σε έλλειμμα ή υπερβολική ευαισθησία (Caglayan, 2010). Μερικά παιδιά με ΔΑΦ αντιλαμβάνονται με αφόρητη ένταση κάποιες αισθήσεις που είναι φυσιολογικές για τους άλλους. Μπορεί να τα ενοχλούν τόσο πολύ που τα εμποδίζουν να συνεχίσουν την δραστηριότητά τους. Άλλα παραμένουν συγκεντρωμένα σε συγκεκριμένα ερεθίσματα που είναι συναρπαστικά. Υπάρχουν επίσης κάποια που αντέχουν τον πόνο, το κρύο ή την αίσθηση της πείνας πολύ καλά, γεγονός που το κάνει να φαίνεται ότι δεν αντιδρά σε αυτά τα ερεθίσματα (Stadele, 2001). Έτσι οι αισθητηριακές αλλοιώσεις σε πολλά παιδιά με αυτισμό επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους (Bem, 1972). Στα περισσότερα παιδιά, αυτές οι διαταραχές της αντίληψης μειώνονται ή και εξαφανίζονται όταν μπουοn στην ενήλικη ζωή, ίσως επειδή συνηθίζουν ή επειδή πραγματικά βελτιώνονται (Ratajczak, 2011). Μπορεί να επηρεαστεί μία ή περισσότερες αισθήσεις, με συχνότερη την ακοή (Baron-Cohen, 2004). Η αντίληψη του χρόνου για παράδειγμα στα παιδιά με αυτισμό φαίνεται να είναι διαφορετική αν συγκριθούνε με τον υπόλοιπο πληθυσμό. Είναι γνωστό ότι σε ορισμένες περιπτώσεις υπάρχει κάποια καθυστέρηση μεταξύ της αντίληψης του ήχου και της επεξεργασίας του ή ότι η επεξεργασία των εικόνων μπορεί επίσης να παρουσιάζει ορισμένες διαφορές. Και ίσως, αυτές οι καθυστερήσεις συγχρονισμού μπορεί να σχετίζονται με προβλήματα επικοινωνίας (Bem, 1972). Φαίνεται επίσης ότι η αίσθηση του χρόνου και η διαδοχική σειρά γεγονότων παρουσιάζουν επίσης διαφορές. Η προσπάθεια μέτρησης του χρόνου που πέρασε από τη μια εκδήλωση στην επόμενη φαίνεται να αποτελεί μεγάλο πρόβλημα για τους ανθρώπους με αυτισμό, γεγονός που σχετίζεται με τις δικές τους σχεδιαστικές και εκτελεστικές λειτουργίες (Bem, 1972).

Όραση

Η μελέτη της όρασης στις διαταραχές του φάσματος του αυτισμού υπήρξε ένα σημείο

ενδιαφέροντος για πολλές ερευνητικές ομάδες τα τελευταία χρόνια. Είναι σαφές ότι οι δυσκολίες στην οπτική επαφή, η άτυπη ανάπτυξη, ή σε κάποιες περιπτώσεις, η απουσία αυτής, είναι ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά σε όλα τα άτομα που λαμβάνουν αυτή τη διάγνωση. Στην πραγματικότητα, είναι ένα από τα πρώτα σημάδια της διαταραχής του φάσματος του αυτισμού (Jick, 2003) Η οπτική επαφή είναι μια προσέγγιση, η οποία μπορεί να είναι πολύ δυνατή και βαθιά, πολύ κοντά σε ορισμένες περιπτώσεις. Μια ματιά μπορεί να προσεγγίσει ή να μας απωθήσει ένα παιδί, είναι ικανή να δημιουργήσει μέσα του μια ποικιλία συναισθημάτων. Η όραση είναι ένα θεμελιώδες εργαλείο κοινωνικοποίησης, ένα βασικό στοιχείο στην επικοινωνία (Παγκάκη, 2014). Η έλλειψη βλεμματικής επαφής ή ακατάλληλης οπτικής επαφής επηρεάζει σοβαρά την κοινωνική ανάπτυξη και εκμάθηση παιδιών και εφήβων με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (Δ.Α.Δ.) (Landrigan, 2010).

Σε σχέση με τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, τα παιδιά με αυτισμό δεν σαρώνουν την περιοχή των ματιών όταν κοιτάζουν το πρόσωπο του άλλου, ή ξοδεύουν λιγότερο χρόνο σε αυτή την περιοχή. Τα άτομα με αυτισμό έχουν δυσκολία στην ολιστική ανάλυση των πλαισίων και των πραγμάτων. Η οπτική αντίληψη φαίνεται να είναι τοπικά προσανατολισμένη (Stadele, 2001). Ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα άτομα με αυτισμό ακολουθούν ένα άλλο παράδειγμα όταν εκτελούν αναγνώριση προσώπου. Δεν είναι ότι δεν το σαρώνουν, το κάνουν διαφορετικά. Γενικά, η επεξεργασία των αισθητηριακών πληροφοριών φαίνεται να είναι διαφορετική στους ανθρώπους με αυτισμό σε σχέση με τον τυπικό πληθυσμό. Έτσι εξηγούνται πολλά από τα πρότυπα συμπεριφοράς που παρατηρούνται στα παιδιά με ΔΑΦ (Baron-Cohen, 2004).

Ακοή

Τα παιδιά με αυτισμό συνήθως έχουν ακουστική υπερευαισθησία. Αυτό σημαίνει ότι οι δυνατότεροι θόρυβοι τα επηρεάζουν περισσότερο απ' ό,τι στα νευροτυπικά παιδιά. Για τον λόγο αυτό, ο θόρυβος των πυροτεχνημάτων για παράδειγμα, μπορεί να τους προκαλέσει έναν τεράστιο πόνο (Bem, 1972). Το περιοδικό Autism Research (2017) δημοσίευσε τα αποτελέσματα μιας μελέτης που διεξήχθη από μια ομάδα ερευνητών που αναγνώρισε ότι μια ανεπάρκεια στην ακοή των αυτιστικών παιδιών μπορεί να επηρεάσει την ικανότητά τους να αναγνωρίζουν τη γλώσσα (Παγκάκη, 2014). Οι ερευνητές αξιολόγησαν την ακοή των παιδιών ηλικίας 6 έως 17 ετών και περίπου τα μισά από αυτά είχαν διαγνωστεί με αυτισμό. Διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με αυτισμό είχαν δυσκολία στην ακοή τους σε συγκεκριμένη συχνότητα (1-2 kHz), που είναι σημαντικό για την επεξεργασία ομιλίας. Παρατήρησαν επίσης μια συσχέτιση μεταξύ του βαθμού κοχλιακής βλάβης και της σοβαρότητας των συμπτωμάτων του αυτισμού (Caglayan, 2010).

Αφή

Υπάρχουν παιδιά που δεν τους αρέσει να αγκαλιάζονται ή να αγγίζονται. Άλλα δείχνουν απόρριψη ορισμένων επιφανειών, υφασμάτων, τύπων υφασμάτων ή υποδημάτων. Σε ορισμένες περιπτώσεις, κάποιες ενοχλήσεις που κάθε παιδί μπορεί να παραπονεθεί, όπως οι ετικέτες ρούχων, φαίνεται να επηρεάζουν τα παιδιά με Δ.Α.Φ. με πολύ πιο ισχυρό τρόπο. Αντίθετα, υπάρχουν παιδιά που αναζητούν έντονη επαφή, συχνά με άψυχα αντικείμενα. Μπορούν για να ηρεμήσουν να μπουν σε μια μπανιέρα που περιβάλλεται από μαξιλάρια, ή μπορεί να έχουν μια κρυψώνα που είναι ένας στενός χώρος μέσα σε ένα έπιπλο, ανάμεσα σε ένα κομμάτι έπιπλου και ένα τοίχο, ή ανάμεσα σε ένα κομμάτι έπιπλου και το δάπεδο όπου αισθάνονται προστατευμένα και ήρεμα (Bem, 1972).

Όσφρηση

Τα παιδιά με αυτισμό μπορεί να δυσκολεύονται να ερμηνεύσουν τις μυρωδιές που γίνονται αντιληπτές υποσυνείδητα και που δείχνουν συναισθήματα όπως ο φόβος ή η χαρά. Οι επιστήμονες το ονομάζουν "κοινωνική δυσοσμία". Τα παιδιά αντιλαμβάνονται τα κοινωνικά χημικά σήματα, αλλά με αλλοιωμένο τρόπο (Stadale, 2001).

Γεύση

Η γεύση είναι στενά συνδεδεμένη με την όσφρηση. Παρόλο που υπάρχουν δυσκολίες όσον αφορά τη σίτιση στα παιδιά με ΔΑΦ, δεν υπάρχουν αποδείξεις που να δείχνουν νευροβιολογικές αλλοιώσεις. Είναι ένας τομέας που ακόμα είναι υπό έρευνα. (Μπότσης, 2014).

Υπολογίζεται ότι περίπου 10-20% των ατόμων με αυτισμό έχουν νοημοσύνη αντίστοιχη του μέσου όρου ή πάνω από το μέσο όρο, 10% παρουσιάζει ελαφρά νοητική υστέρηση, ενώ περίπου το 70% παρουσιάζει σοβαρή νοητική υστέρηση. Επομένως, γίνεται κατανοητό ότι τα άτομα με αυτισμό, ενώ έχουν πολλές ομοιότητες μεταξύ τους, οι οποίες αφορούν στα βασικά χαρακτηριστικά του αυτισμού, διαφέρουν ως προς το βαθμό της συνυπάρχουσας νοητικής καθυστέρησης ή ως προς το υψηλό νοητικό δυναμικό (Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων ΕΕΠΑΑ, 1999).

1.2.4. Αιτιολογία Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος

Είναι αλήθεια ότι οι αιτίες του παιδικού αυτισμού δεν είναι γνωστές με βεβαιότητα, καθώς αρκετοί γονείς δεν έδειχναν ενδιαφέρον για τις συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών τους, γεγονός το οποίο επηρεάζει τον αυτισμό. Ωστόσο, πρόσφατα ευρήματα δείχνουν ότι πρόκειται για μια πολυπαραγοντική διαταραχή κατά την οποία διαφορετικές συνθήκες προέλευσης, όπως γενετικών, περιβαλλοντικών, ψυχολογικών και νευρολογικών παραγόντων επηρεάζουν την εμφάνιση Διαταραχών του Φάσματος του Αυτισμού (Παγκάκη, 2014). Κάποιοι ειδικοί θεωρούν ότι συγκεκριμένα γονίδια μπορούν να κάνουν ένα άτομο επιρρεπές στον αυτισμό, καθώς και η έκθεση ατόμου σε κάποιους συγκεκριμένους περιβαλλοντικούς παράγοντες, ενδέχεται να οδηγήσει στην εμφάνιση και εξέλιξη της διαταραχής (Ρισβάς, 2017). Εντοπίζεται σε μελέτες ότι στη κύηση ομοζυγωτικών διδύμων υπάρχει πιθανότητα εμφάνισης αυτισμού σε ποσοστό 36-95% (Steffenburg et al. 1989, Betancur et al. 2002).

Σύμφωνα με τη Θεωρία του Νου (Firth, 1985, στην Happe, 1998) οι συμπεριφορές βασίζονται σε ψυχολογικούς μηχανισμούς. Όταν υπάρχει διάχυτη διαταραχή όπως ΔΑΦ στην ικανότητα να αντιλαμβάνεται το άτομο και να εξηγεί τη συμπεριφορά τόσο τη δική του όσο και των άλλων, δεν μπορεί να κατανοήσει τις πεποιθήσεις και τις επιθυμίες. Επομένως εμφανίζει ανεπάρκεια σε κοινωνικές δεξιότητες. Έτσι αιτιολογείται η δυσκολία στη προσήλωση της προσοχής σε άλλους, στη κατανόηση των εξωγλωσσικών στοιχείων (γλώσσα του σώματος), στον συγχρονισμό της βλεμματικής επαφής, στην προσποίηση, το ψέμα, το χιούμορ, την έκφραση συναισθημάτων και διαλόγου, στο συμβολικό παιχνίδι και στη μεταφορική χρήση του λόγου. Με βάση την θεωρία της αδύναμης κεντρικής συνοχής η Happe (1998) διαπίστωσε ότι τα άτομα με αυτισμό διαθέτουν διαφορετικό γνωστικό στυλ και μαθαίνουν επεξεργαζόμενα μέρη των πληροφοριών και όχι το όλο. Για τον λόγο αυτό δεν γενικεύουν εάν δεν τους δοθεί συγκεκριμένη οδηγία. Έτσι τα άτομα έχουν διαφορετικά ενδιαφέροντα, προσέχουν και εμμένουν

σε λεπτομέρειες σε βαθμό που εντυπωσιάζουν τα άτομα με τυπική ανάπτυξη. Συμπληρώνοντας τις δύο προηγούμενες θεωρίες, η θεωρία των επιτελικών λειτουργιών εξηγεί γιατί τα άτομα με αυτισμό έχουν αδυναμία στον αυτοέλεγχο, την αυτορρύθμιση, τον προγραμματισμό και τον σχεδιασμό οργανωμένων λύσεων (Ozonoff et al., 1991).

Γενετικοί παράγοντες

Ένας μεγάλος αριθμός εμπειρογνομώνων είναι πεπεισμένοι ότι τα γονίδια είναι η κύρια αιτία του αυτισμού. Στην πραγματικότητα, εκτιμάται ότι περίπου το 90% των περιπτώσεων του αυτισμού οφείλονται σε αλλοίωση της γενετικής δομής, δηλαδή, σε μια μετάλλαξη σε κάποιο γονίδιο. Μέχρι στιγμής έχουν εντοπιστεί πολλά υποψήφια γονίδια, αλλά ακόμα δεν είναι δυνατόν να απομονωθεί η συγκεκριμένη μετάλλαξη που επηρεάζει και αυξάνει τις πιθανότητες παρουσίασης αυτισμού στα άτομα (Jick, 2003).

Περιβαλλοντικοί παράγοντες

Πολλές έρευνες που διεξήχθησαν σε παιδιά με αυτισμό αποκάλυψαν ότι οι περιβαλλοντικοί παράγοντες παίζουν σημαντικό ρόλο ως έναυσμα για τη διαταραχή. Τόσο έτσι ώστε ορισμένοι εμπειρογνώμονες να είναι πεπεισμένοι ότι όταν δεν υπάρχει γενετική μετάλλαξη, οι περιβαλλοντικοί παράγοντες είναι η κύρια αιτία του αυτισμού. Στις περισσότερες περιπτώσεις αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν κατά τη διάρκεια των πρώτων εβδομάδων της κύησης κατά την οποία το έμβρυο εκτίθεται σε βλαβερές ουσίες, όπως το αλκοόλ, ο καπνός του τσιγάρου, ζιζανιοκτόνα, υδράργυρο, τα φλαβονοειδή στα τρόφιμα ή ορισμένα φάρμακα όπως η παρακεταμόλη κ.α. (Ratajczak, 2011).

Νευρολογικές διαταραχές

Τα παιδιά που έχουν νευρολογικά ή εγκεφαλικά προβλήματα έχουν περισσότερες πιθανότητες να αναπτύξουν αυτισμό. Ωστόσο, ο κίνδυνος δεν αυξάνεται με οποιαδήποτε νευρολογική συμμετοχή αλλά έχει συνδεθεί με συγκεκριμένες ζημιές σε ορισμένες περιοχές του εγκεφάλου όπως η αμυγδαλή, ο εγκεφαλικός φλοιός και στο μεταιχμιακό σύστημα. Στην πραγματικότητα, μια δυσλειτουργία σε αυτούς τους τομείς μπορεί να εξηγήσει γιατί τα παιδιά με αυτισμό είναι εξαιρετικά ευαίσθητα στις αλλαγές ή γιατί έχουν πρόβλημα να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να αλληλεπιδράσουν με τους άλλους (Caglayan, 2010).

Ψυχολογικοί παράγοντες

Οι ψυχολογικές πτυχές δεν είναι συνήθως άμεση αιτία παιδικού αυτισμού, αλλά είναι παράγοντες που μπορούν να προκαλέσουν ή να επιδεινώσουν τη διαταραχή. Ορισμένες έρευνες έχουν υποδείξει ότι τα παιδιά των οποίων οι μητέρες υποφέρουν από στρες κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης έχουν περισσότερες πιθανότητες να έχουν αυτισμό. Επίσης, τα μικρά παιδιά που δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν την ψυχική κατάσταση των ανθρώπων ή να αναγνωρίσουν τις προθέσεις και τα συναισθήματά τους, έχουν μεγαλύτερη δυσκολία στη δημιουργία σχέσεων και έχουν αυξημένο κίνδυνο να αναπτύξουν μια ήπια μορφή αυτισμού (Landrigan, 2010).

Άλλοι παράγοντες υγείας

Αν και οι περισσότερες περιπτώσεις αυτισμού έχουν πρωτεύουσα προέλευση, περίπου

το 10% των περιπτώσεων εμφανίζονται σε δευτερεύουσα μορφή σε ορισμένες συνθήκες υγείας. Από αυτή την άποψη, είναι γνωστό ότι ορισμένες διαταραχές μπορεί να είναι το έναυσμα του αυτισμού, όπως:

1) Το σύνδρομο εύθραυστου Χ: Μια γενετική ασθένεια που προκαλεί κυρίως αναπτυξιακά προβλήματα, συμπεριλαμβανομένων μαθησιακών δυσκολιών και νοητικής υστέρησης. Στην πραγματικότητα είναι η πιο κοινή κληρονομική μορφή νοητικής καθυστέρησης στους άνδρες και μία από τις σημαντικότερες στις γυναίκες. Τα συμπτώματα μπορεί να ποικίλουν από ήπια έως σοβαρή και συνήθως είναι πιο σοβαρά στους άνδρες απ' ό, τι στις γυναίκες. Τα άτομα με αυτή τη νόσο εμφανίζουν συνήθως άγχος και υπερκινητική συμπεριφορά που εκδηλώνεται ως ανησυχία, υπερβολικές σωματικές κινήσεις ή παρορμητικές ενέργειες. Μπορεί επίσης να παρουσιάσουν διαταραχή έλλειψης προσοχής που συνίσταται στην εξασθένηση της ικανότητας διατήρησης της προσοχής και δυσκολία συγκέντρωσης σε ορισμένα καθήκοντα (Baron-Cohen, 2004).

2) Η οζώδης σκλήρυνση: Ή αλλιώς νόσος του Hodgkin, είναι ένας τύπος καρκίνου που προέρχεται από το λεμφικό σύστημα. Μπορεί να εμφανιστεί σε οποιαδήποτε περιοχή όπου βρίσκεται αυτός ο ιστός. Τα κακοήγη λεμφοκύτταρα Β μπορούν να εξαπλωθούν σε όλα τα λεμφικά αγγεία σε οποιαδήποτε περιοχή του σώματος. Επίσης, αν περάσουν στην κυκλοφορία του αίματος μπορούν να επηρεάσουν πολλά όργανα. Η νόσος Hodgkin παράγει μια φλεγμονή του λεμφικού ιστού, καθώς η πιο συνηθισμένη είναι η φλεγμονή των λεμφαδένων. Γενικά, εντοπίζονται αλλοιώσεις στο λαιμό, τη μασχάλη ή στη βουβωνική κοιλότητα, ενώ τα βαθύτερα μπορούν να παρατηρηθούν μόνο με ακτίνες Χ ή με υπολογιστική τομογραφία (CT) (Caglayan, 2010).

3) Η νευροϊνωμάτωση: Η νευροϊνωμάτωση (NF) είναι μια κατάσταση που προκαλεί την ανάπτυξη όγκων στα νεύρα του σώματος ή κάτω από το δέρμα. Οι όγκοι είναι γενικά καλοήθεις, αλλά μπορεί να προκαλέσουν προβλήματα όταν πιέζουν όργανα και ιστούς. Η νευροφλομάτωση μπορεί να οδηγήσει σε προβλήματα σε πολλά μέρη του σώματος, συμπεριλαμβανομένου του εγκεφάλου, του νωτιαίου μυελού, των νεύρων και του δέρματος. Μερικά παιδιά δεν επηρεάζονται, ενώ άλλα μπορεί να έχουν σοβαρά προβλήματα υγείας ως αποτέλεσμα (Landrigan, 2010).

4) Υπάρχουν, επίσης, μελέτες που έχουν συνδέσει τον αυτισμό με ορισμένα φάρμακα, όπως η ακεταμινοφαίνη, με ιογενείς συνθήκες ή ακόμη και με ορισμένα εμβόλια (Caglayan, 2010).

1.2.5. Διάγνωση και Αξιολόγηση Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος

Η διάγνωση των παιδιών με ΔΑΦ γίνεται μέσω κριτηρίων του DSM-IV, διότι δεν υπάρχει κάποιο διαθέσιμο ιατρικό τεστ για τον εντοπισμό των διαταραχών αυτιστικού φάσματος. Ο αυτισμός μπορεί να εντοπιστεί και διαγνωστεί ήδη από την ηλικία των 18 πρώτων μηνών ζωής του ατόμου. Οι σύγχρονες έρευνες εξελίσσουν τεχνικές διάγνωσης ήδη από τα πρώτα γενέθλια του ατόμου. Επίσης, ο έλεγχος βρεφών για πρώιμες ενδείξεις, είναι θεμελιώδης, διότι παρέχει έγκαιρη και έγκυρη διάγνωση. Η αρχική διάγνωση πραγματοποιείται σε παιδιά από 18 μηνών

έως και 4ων ετών (Γενά & Γαλάνης, 2007). Η τελική διάγνωση πραγματοποιείται και παρέχεται σε παιδιά των 5 ετών, εφόσον το παιδί έχει παρακολουθήσει εξειδικευμένο θεραπευτικό πρόγραμμα και επιμένει να παρουσιάζει αυτιστικές συμπεριφορές (Μπότης, 2014).

Οι ενδείξεις, οι οποίες εγείρουν ανησυχία κατά τους πρώτους 18 μήνες ζωής, είναι η απουσία χειρονομιών, η σπάνια μίμηση, η έλλειψη χρήσης μεμονωμένων λέξεων σε ηλικία 16 μηνών, η έλλειψη του χαμόγελου, το να μην υπάρχει ανταπόκριση στον ήχο του ονόματος, αδυναμία στην εστίαση της προσοχής και η έλλειψη γλωσσικών και κοινωνικών ικανοτήτων, οι οποίες είχαν ιδιοποιηθεί (Ρισβάς, 2017).

Αναμφισβήτητα, η ψυχιατρική συνέβαλε ουσιαστικά στην έρευνα του αυτιστικού συνδρόμου και πολλές από τις γνώσεις που έχουμε σήμερα αποκτήθηκαν μέσω αυτής. Πιστεύεται όμως ότι η αγωγή των αυτιστικών παιδιών ανήκει και σε άλλες ειδικότητες. Η ψυχιατρική και η παιδιατρική φτάνει μέχρι τη διάγνωση και περιορίζεται στη συνέχεια στο ιατρικό μέρος, δηλαδή στην ιατροφαρμακευτική αγωγή, ενώ το παιδαγωγικό έργο, η αγωγή των αυτιστικών παιδιών ανήκει στην αποκλειστική αρμοδιότητα εξειδικευμένων ψυχολόγων, παιδοψυχιάτρων και αναπτυξιολόγων (Κυπριωτάκης, 2003). Επικουρικά, εμπλέκονται και άλλες ειδικότητες, όπως η ειδικότητα του μουσικοθεραπευτή, εργοθεραπευτή, φυσιοθεραπευτή, κοινωνικού λειτουργού και του ειδικού παιδαγωγού (Κυπριωτάκης, 2003). Θα πρέπει να καταστεί σαφές ότι ο αυτισμός αλλά και οι διαταραχές του αυτιστικού φάσματος, δεν γιαιτρεύεται. Η θεραπεία είναι βοηθητική στην ελάττωση των αυτιστικών συμπεριφορών και στην προσπάθεια της ομαλής ένταξης του ατόμου στην κοινωνία.

Για να έχουμε μια αξιόπιστη διάγνωση για τον αυτισμό απαιτείται εξέταση από ένα γιατρό ή ένα κλινικό ψυχολόγο με πείρα σε αυτό τον τομέα. Είναι απαραίτητο να εντοπίσουμε νωρίς τα παιδιά με αυτισμό, ώστε να μπορέσουμε να επέμβουμε εγκαίρως και να προσφέρουμε τις κατάλληλες θεραπείες. Χωρίς σωστή διάγνωση τα παιδιά αυτά δεν θα λάβουν τις απαραίτητες παρεμβάσεις και την φροντίδα που χρειάζονται, με αποτέλεσμα το επίπεδο της ζωής τους να παραμένει χαμηλό. Έρευνες έχουν δείξει ότι όσο πιο γρήγορη είναι η διάγνωση του αυτισμού τόσο πιο έγκαιρη και εντατική είναι η εκπαίδευση και η θεραπευτική παρέμβαση που δέχεται, κάτι που συντελεί στην εμφάνιση των γλωσσικών ικανοτήτων στο 75% των παιδιών, αλλά και στην καλύτερη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και νοητική εξέλιξη του παιδιού. Επιπλέον, η σωστή διάγνωση βοηθάει ώστε να μειωθούν τα προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού και να μη γίνουν μόνιμα καθώς μεγαλώνει. Ακόμη, οι γονείς και όσοι ανήκουν στο στενό οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού μαθαίνουν κατάλληλους τρόπους επικοινωνίας και χειρισμούς του παιδιού ώστε να μεγιστοποιείται η μάθηση και να ελαχιστοποιείται το πρόβλημα συμπεριφοράς. Πολλοί από τους γονείς συνήθως τρομάζουν με τη διάγνωση «αυτισμός» γι' αυτό θα πρέπει να είμαστε πολύ προσεκτικοί στον τρόπο με τον οποίο θα τους το πούμε. Τέλος, η σωστή και έγκαιρη διάγνωση επιτρέπει στους γονείς να πληροφορηθούν ποιες είναι οι πιθανότητες να αποκτήσουν στο μέλλον παιδιά με παρόμοια προβλήματα (Γενά, 2000).

1.2.6. Αντιμετώπιση των Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος

Επί του παρόντος, δεν υπάρχει κάποια τυποποιημένη θεραπεία για τον αυτισμό. Υπάρχουν όμως πολλοί τρόποι για να ελαχιστοποιηθούν τα συμπτώματα και να

μεγιστοποιηθούν οι δεξιότητες των παιδιών με αυτισμό. Τα άτομα με αυτισμό είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν όλες τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους εάν λάβουν τις κατάλληλες θεραπείες και παρεμβάσεις (Landrigan, 2010). Για πολλά άτομα με αυτισμό, δεν είναι πολύ αργά για να ωφεληθούν από τη θεραπεία, ανεξάρτητα από την ηλικία που είχαν όταν έλαβαν τη διάγνωση. Οι άνθρωποι όλων των ηλικιών και με όλα τα επίπεδα δεξιοτήτων μπορούν συχνά να βελτιωθούν μέσα από καλά σχεδιασμένες παρεμβάσεις (Μπότης, 2014).

Οι πιο αποτελεσματικές παρεμβάσεις και θεραπείες είναι συχνά διαφορετικές για κάθε άτομο. Ωστόσο, οι περισσότεροι άνθρωποι με αυτισμό ανταποκρίνονται καλύτερα σε ιδιαίτερα δομημένα, εξειδικευμένα και εξατομικευμένα προγράμματα. Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι θεραπείες μπορούν να βοηθήσουν τα άτομα με αυτισμό να λειτουργούν σε σχεδόν φυσιολογικά επίπεδα (Ratajczak, 2011). Οι έρευνες δείχνουν ότι η έγκαιρη διάγνωση και οι πρώιμες παρεμβάσεις, στο προσχολικό στάδιο ή ακόμη και νωρίτερα, είναι πιο πιθανό να έχουν πιο θετικές επιπτώσεις στα συμπτώματα και τις μεταγενέστερες δεξιότητες (Bem, 1972).

Δεδομένου ότι τα συμπτώματα του αυτισμού και άλλων διαταραχών όπως η ΔΕΠ-Υ (ADHD) μπορούν να υπερτεθούν, είναι σημαντικό οι θεραπείες να επικεντρώνονται στις συγκεκριμένες ανάγκες του ατόμου και όχι τη διάγνωση (Παγκάκη, 2014).

Είδη παρεμβάσεων και αντιμετώπισης του αυτισμού:

- Θεραπεία τροποποίησης συμπεριφοράς
- Θεραπεία γνωστικής συμπεριφοράς
- Πρόωρη παρέμβαση
- Εκπαιδευτικές και σχολικές παρεμβάσεις.
- Θεραπεία για τη βελτίωση της φροντίδας των αρθρώσεων
- Θεραπεία με φάρμακα
- Διατροφική θεραπεία
- Επαγγελματική θεραπεία
- Θεραπεία με τη μεσολάβηση γονέων
- Φυσική θεραπεία
- Εκπαίδευση για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων
- Ομιλία και γλωσσική θεραπεία (Jick, 2003).

Πρέπει να τονιστεί ότι σε κάθε περίπτωση και είδος παρέμβασης, απαραίτητα στοιχεία είναι η θετική αντιμετώπιση του παιδιού, η θαλπωρή και η φροντίδα. Τα παιδιά με ΔΑΦ επίσης, έχουν ανάγκη για δομή και συνέπεια. Οι περισσότερες παρεμβάσεις βασίζονται σε εκπαιδευτικές στρατηγικές, καθώς και σε στρατηγικές που απορρέουν από τις αρχές της θεωρίας της συμπεριφοράς. Όλες οι προαναφερθείσες τεχνικές πρέπει να εφαρμόζονται συστηματικά σε όλες τις εκφάνσεις του καθημερινού βίου του παιδιού Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος.

Για τον λόγο αυτό, πολύ σημαντική είναι η συνεργασία των επαγγελματιών με τους γονείς. Αρκετοί απ' αυτούς, παρουσιάζουν αντιδραστική κατάθλιψη και έχουν αρνητική εικόνα του εαυτού τους. Η σύγχρονη έρευνα έδειξε ότι οι μητέρες παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος επηρεάζονται περισσότερο από τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας, βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό κατάθλιψη και στρες, τείνουν να έχουν ενοχές, χαμηλή ψυχοσυναισθηματική αντοχή, λιγότερη ικανοποίηση από τη ζωή και προβλήματα υγείας (Mugno et al., 2007). Επομένως η συμβουλευτική των γονέων και η στενή συνεργασία μαζί τους κρίνεται απαραίτητη

(Κωνστανταρέα, 1988).

1.2.7. Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για παιδιά με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος

Τα παιδιά με αυτισμό, εξαιτίας των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν, έχουν ανάγκη από ειδικά σχεδιασμένη διδασκαλία, με εξατομικευμένα σχεδιασμένο πρόγραμμα, το οποίο θα είναι οργανωμένο και δομημένο με βάση την λεπτομερειακή ανάλυση των αναγκών του εκάστοτε παιδιού με αυτισμό και θα αξιολογείται συνεχώς. Στόχος της εκπαιδευτικής παρέμβασης είναι να εντοπισθούν και να αξιοποιηθούν οι ικανότητες και οι δεξιότητες που μπορεί να αναπτύξει ένα παιδί με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, για να καταστεί λειτουργικό και όσο το δυνατό αυτόνομο (Μαυροπούλου, 2006). Η πρώιμη και συνεχόμενη συμπεριφορική εκπαίδευση καθώς και η αντιμετώπιση έχουν λειτουργήσει βοηθητικά σε ορισμένες περιπτώσεις παιδιών, όπου κατάφεραν να αποκτήσουν επικοινωνιακές, κοινωνικές και γλωσσικές ικανότητες και επομένως κατάφεραν να έχουν επιτυχίες σε συμβατικές τάξεις.

Οι διαθέσιμες παρεμβάσεις και θεραπείες στηρίζονται στην Εφαρμοσμένη Ανάλυση Συμπεριφοράς (ΕΑΣ), εξαιτίας της αξιοπιστίας των ερευνητικών στοιχείων και της αποτελεσματικότητάς τους. Μία σημαντική πλευρά των προγραμμάτων ΕΑΣ για τα παιδιά με αυτισμό, είναι ο Κύκλος Συστηματικής Διδασκαλίας (ΚΣΔ). Ωστόσο, το πρόγραμμα ΕΑΣ κάνει χρήση μεγάλης γκάμας διαδικασιών, ώστε να μπορέσει να βοηθήσει παιδιά με αυτισμό να κατακτήσουν νέες ικανότητες και να τις γενικεύσουν, όπως για παράδειγμα στρατηγικές για τη μεταφορά του ελέγχου ερεθίσματος (Ρισβάς, 2017). Βοηθητικά είναι τα προγράμματα δραστηριοτήτων με εικόνες, σειρά φωτογραφιών ή εικόνων ή βίντεο, τα οποία παρουσιάζονται διαδοχικά και αναφέρουν δραστηριότητες, τις οποίες μπορεί να εκτελέσει το άτομο, ώστε τα παιδιά με αυτισμό να βοηθηθούν στην πραγμάτωση μιας ακολουθίας δραστηριοτήτων μέσα στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Επιπροσθέτως, οι ιστορίες κοινωνικού χαρακτήρα, οι οποίες επεξηγούν τις κοινωνικές καταστάσεις αλλά και τον τρόπο συμπεριφοράς των συμμετεχόντων, ώστε να γίνεται κατανοητό σε ένα παιδί με διαταραχή αυτιστικού φάσματος, ότι υπάρχει η δυνατότητα ελέγχου και μείωσης του άγχους για ένα γεγονός και μια κατάσταση, η βελτίωση συμπεριφοράς και η προσπάθεια αντίληψης της οπτικής των άλλων (Ρισβάς, 2017). Στόχος όπως αναφέρεται και στη βιβλιογραφία (Panerai et al. 2002, Mukaddes et al. 2004), τίθεται η βελτίωση των γνωστικών δεξιοτήτων και του παιχνιδιού που θα εξυπηρετήσουν την προαγωγή των καθημερινών δεξιοτήτων διαβίωσης, της αδρής κινητικότητας, και του οπτικοκινητικού συντονισμού.

Τα τελευταία χρόνια, δίδεται ιδιαίτερη έμφαση στην ένταξη-συμπερίληψη των παιδιών με διαταραχή αυτιστικού φάσματος στο γενικό σχολείο. Για να επιτευχθούν οι στόχοι της εκπαίδευσης με ίσους όρους, ευκαιρίες και δυνατότητα επιτυχίας δεν αρκεί η τοποθέτηση του παιδιού στο γενικό σχολείο. Απαιτείται να δημιουργηθούν οι συνθήκες εκείνες οι οποίες θα εξασφαλίσουν την καλλιέργεια των δεξιοτήτων και την ανάπτυξη των γνώσεων που ταιριάζουν στο κάθε παιδί ξεχωριστά (Αγγελίδης, 2011). Η διαγνωστική εκτίμηση καθώς και η συνεργασία της διεπιστημονικής ομάδας με τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης, θα οδηγήσει στην διερεύνηση του ατομικού προφίλ του συγκεκριμένου παιδιού και στη συνέχεια στην εκπόνηση μιας δομημένης εκπαιδευτικής παρέμβασης με τις απαραίτητες στρατηγικές διδασκαλίας οι οποίες θα προάγουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού που ανήκει στο φάσμα του αυτισμού αλλά και των υπολοίπων παιδιών της τάξης (Στασινός, 2016).

Κεφάλαιο 2. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ)

2.1. Γενικά Στοιχεία

Η IDEA (The Individuals with Disabilities Education Act) πρόκειται για ομοσπονδιακή νομοθεσία στις ΗΠΑ που παρέχει ομοσπονδιακή χρηματοδότηση για την εκπαίδευση παιδιών με αναπηρίες και απαιτεί, ως προϋπόθεση για την παραλαβή τέτοιων κονδυλίων, την παροχή δωρεάν κατάλληλης δημόσιας εκπαίδευσης (Free Appropriate Public Education FAPE) για παιδιά με αναπηρίες. Θεσμοθετήθηκε το 1975 και αναθεωρήθηκε το 1997, το 2004 και το 2019. Προστατεύει τα δικαιώματα των ατόμων με ειδικές ανάγκες ενώ ταυτόχρονα διασφαλίζει την παροχή ισότιμης και δωρεάν εκπαίδευσης για όλους. Επιπροσθέτως αγωνίζεται: *«για την παροχή ειδικής εκπαίδευσης στα άτομα που το έχουν ανάγκη, η οποία εκπαίδευση διαμορφώνεται με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή. Σε αυτό που δίνει επίσης μεγάλη βαρύτητα η IDEA είναι η ισότιμη και ολόπλευρη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία»* (IDEA The Individuals with Disabilities Education Act, 2019).

Το 2012 κυρώθηκε από την Ελληνική Βουλή, με τον ν. 4074/2012, η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία, η οποία αναφέρει ρητά στο άρθρο 24 την υποχρέωση των συμβαλλόμενων κρατών να διασφαλίσουν τον μη αποκλεισμό από το γενικό εκπαιδευτικό σύστημα, τη δυνατότητα πρόσβασης σε μια ενιαία, ποιοτική και ελεύθερη εκπαίδευση σε ίση βάση με τους άλλους, καθώς και την παροχή εύλογων προσαρμογών στις απαιτήσεις του ατόμου.

Στην Ελλάδα με βάση τον νόμο 3699/2008 / ΦΕΚ 199/Α'/2.10.2008, ορίζεται η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, μέσα από το σύνολο των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, που παρέχονται σε μαθητές με αναπηρία, με ειδικές ανάγκες και σε μαθητές με διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στον ίδιο νόμο στο άρθρο 1 Έννοιες - Σκοπός, ορίζεται ότι: *«Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) είναι το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η πολιτεία δεσμεύεται να κατοχυρώνει και να αναβαθμίζει διαρκώς τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας παιδείας και να μεριμνά για την παροχή δωρεάν δημόσιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στους αναπήρους όλων των ηλικιών και για όλα τα στάδια και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Δεσμεύεται επίσης να διασφαλίζει σε όλους τους πολίτες με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία, με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση και στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη»*.

Το σύγχρονο σχολείο έχει να αντιμετωπίσει μία ακόμη πρόκληση, αυτή της ετερότητας του μαθητικού πληθυσμού. Οι σχολικές τάξεις έχουν όλο και περισσότερους μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με διαφορετική εθνικότητα, γλώσσα, θρησκεία οι οποίοι πρέπει να τύχουν ισότιμης εκπαίδευσης (Αγγελίδης, Π. 20011). Η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα 7-10-1994 υπό την αιγίδα της UNESCO τονίζει την ανάγκη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης διότι διακηρύσσεται το δικαίωμα στην εκπαίδευση όλων, ανεξαρτήτου φύλου, νοητικής σωματικής ικανότητας, εθνικότητας, κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου και προτείνονται να πραγματοποιηθούν οι απαραίτητες αλλαγές προς αυτή την κατεύθυνση (Στασινός, 2013). Ο Στασινός (2013) επισημαίνει ότι στην κυβερνητική Πράσινο Βιβλίο Green Paper (DfEE, 1997) της Μ. Βρετανίας (επίσημα έγγραφα διαβούλευσης που εκδίδονται από την κυβέρνηση για

συζήτηση τόσο εντός όσο και εκτός του Κοινοβουλίου), ορίζεται: «Με τον όρο συμπεριληπτική εκπαίδευση θεωρούμε όχι μόνο ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες πρέπει, όπου αυτό είναι δυνατό, να λαμβάνουν την εκπαίδευση τους σε ένα κανονικό σχολείο, αλλά ακόμη ότι αυτά πρέπει να συμμετέχουν πλήρως με τους συμμαθητές τους στο αναλυτικό πρόγραμμα». Η Ενσωμάτωση - Συμπερίληψη ως έννοια περιλαμβάνει όλες τις προσπάθειες που μπορούν να γίνουν για να βοηθηθούν τα άτομα με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες ν' αναπτύξουν τις ικανότητές τους και την προσωπικότητά τους ώστε να εκπληρώσουν τον ρόλο τους στην κοινωνία με τον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό αυτονομίας. Όλοι οι πόροι διαβίωσης πρέπει να χρησιμοποιούνται με τέτοιο τρόπο που να παρέχουν σε όλους ίσες ευκαιρίες και δυνατότητες για συμμετοχή.

Στον χώρο της εκπαίδευσης η Ενσωμάτωση - Συμπερίληψη (Inclusive Education), είναι η κύρια προϋπόθεση πρόσβασης σε όλες τις δραστηριότητες και σε όλους τους χώρους της κοινωνικής ζωής. Τα μέτρα που λαμβάνονται είναι τα εξής:

- Η εξάλειψη των ειδικών εμποδίων για να διευκολυνθεί η πρόσβαση στο σχολείο.
- Η σωστή προετοιμασία των εκπαιδευτικών και η διαρκής τους κατάρτιση.
- Η ευαισθητοποίηση του οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος.
- Στην ΕΕ η σχολική ένταξη ενθαρρύνεται αλλά σε διαφορετικούς βαθμούς, ανάλογα με το κράτος μέλος. Δημιουργούνται λοιπόν τρία διαφορετικά είδη ενσωμάτωσης:
- Η χωροταξική ενσωμάτωση, κατά την οποία τα παιδιά απλώς βρίσκονται στο ίδιο διδακτήριο.
- Η κοινωνική ενσωμάτωση που περιλαμβάνει δραστηριότητες που αυξάνουν την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών.
- Η διδακτική ενσωμάτωση, κατά την οποία το παιδί εκπαιδεύεται μέσα στη συνηθισμένη τάξη, συμμετέχοντας στην ίδια εκπαιδευτική διαδικασία με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης.
- Η αντίστροφη ενσωμάτωση, κατά την οποία τα παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν ειδικά προβλήματα επισκέπτονται τις ειδικές τάξεις και εκπαιδεύονται μέσα σ' αυτές υλοποιώντας συγκεκριμένα εκπαιδευτικά προγράμματα και δραστηριότητες.

Η σχολική εκπαίδευση ως καθήκον της πολιτείας υπηρετεί ένα κοινωνικό αλλά και ένα βαθύτατο ηθικό σκοπό. Όπως τονίζει ο Michael Fullan (2015), στην περιγραφή του ρόλου, των ευθυνών και των δυνατοτήτων του σχολείου όσον αφορά στην άρση των ανισοτήτων: *«Στο μικροεπίπεδο, ο ηθικός σκοπός στην εκπαίδευση συνεπάγεται ότι αυτή επηρεάζει θετικά τις ευκαιρίες ζωής όλων των μαθητών – κυριότερα, όμως, των μαθητών από μη προνομιούχα στρώματα, επειδή αυτοί καλούνται να διανύσουν μεγαλύτερη απόσταση. Στο μακροεπίπεδο, ο ηθικός σκοπός συνίσταται στη συμβολή της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη της κοινωνίας και την δημοκρατία».*

Η Ενσωμάτωση - Συμπερίληψη αποτελεί πλέον τη νέα πραγματικότητα για τα ευρωπαϊκά και γενικότερα τα δυτικά δεδομένα, αφού θεωρείται η αρχή και το τέλος των σκοπών της ειδικής αγωγής. Στη Μεγ. Βρετανία και στην ΕΕ ολόκληρη η σχετική νομοθεσία διαπνέεται από το πνεύμα της συμπερίληψης και προς την κατεύθυνση αυτή κινούνται τα πράγματα και στην Ελλάδα.

Οι μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες όπως αυτοί/ες με νοητική υστέρηση ή με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές πρέπει να έχουν καθολικό δικαίωμα στην εκπαίδευση, η

οποία πρέπει να στηρίζεται στις ανάγκες αλλά και τις δυνατότητες του καθενός. Η αποτελεσματική εκπαίδευση των παιδιών με αυτισμό πρέπει να ξεκινά με τη σωστά σχεδιασμένη πρώιμη παρέμβαση που θα οδηγήσει στο εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα το οποίο θα βασίζεται όχι στο τι δεν κάνει το παιδί αλλά στο πώς να το βοηθήσει για να κάνει όσα μπορεί. Ο σεβασμός στην ατομικότητα και τη διαφορετικότητα δεν σημαίνει αποκλεισμό από το σχολείο της γειτονιάς ή την κοινότητα αλλά συμπερίληψη με ίσους όρους σε αυτά.

Στα πλαίσια λοιπόν της συμπερίληψης οι μαθητές με Ειδικές Ανάγκες ή και με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, για να έχουν την εκπαίδευση που δικαιούνται ή μέσα στο τυπικό σχολείο ή αν κρίνεται καλύτερο σε ειδικά πλαίσια και δομές της Ειδικής εκπαίδευσης, πρέπει να υποστηρίζονται από εκπαιδευτικούς, αλλά και άλλους επαγγελματίες, οι οποίοι έχουν τις γνώσεις ώστε να παρέχουν την υποστήριξη που απαιτείται. Για τον σκοπό αυτό οφείλουν να γνωρίζουν και να εμβαθύνουν όπου είναι αναγκαίο, στις διαδικασίες αξιολόγησης και διάγνωσης -διαφοροδιάγνωσης με τη χορήγηση βασικών ψυχομετρικών εργαλείων/τεστ και στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων που προκύπτουν, για να παρέμβουν ώστε να εξασφαλίζονται οι συνθήκες για την αποτελεσματική εκπαίδευσή τους. Τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά επιδρούν στην πορεία και την εξέλιξη του ατόμου και στην εκπαιδευτική του διαδρομή. Αρκετά παιδιά κατά τη αναπτυξιακή τους διαδρομή παρουσιάζουν χαρακτηριστικά τα οποία συνιστούν αδυναμίες, δυσκολίες και ελλείψεις ή ξεχωριστές ικανότητες σε διάφορους τομείς της ανθρώπινης φύσης, νόησης και ψυχοσυναισθηματικής κατάστασης.

2.2. Θεσμικό πλαίσιο για Μαθητές με Αναπηρία και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στην Ελλάδα

Η Ειδική Εκπαίδευση αφορά όλα αυτά τα άτομα που ορίζονται ως άτομα με Ειδικές Ανάγκες ή και με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες.

Σύμφωνα με το νόμο 3699/2008 - ΦΕΚ 199/Α'/2.10.2008, στο άρθρο 3 ορίζεται ότι: «1. Μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας-λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες. Στην κατηγορία μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εμπίπτουν οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση που συνδέεται αιτιωδώς με εξωγενείς παράγοντες, όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. 2. Οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας, ανήκουν στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. 3. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή

περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα».

Με την ειδική αγωγή και εκπαίδευση επιζητείται, να γίνει το παιδί ανεξάρτητο και παραγωγικό μέλος της κοινωνίας, στα πλαίσια των δυνατοτήτων του. Η ειδική αγωγή έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

- Ειδικές υποστηρικτικές υπηρεσίες (διαγνωστικές, ιατρικές, ψυχολογικές, εκπαιδευτικές).
- Ειδικά προγράμματα.
- Ειδικούς χώρους.
- Ειδικά όργανα και μέσα, ειδικές τεχνικές διδασκαλίας.

Επίσης ειδική αγωγή και εκπαίδευση θεωρείται, κάθε τι το επιπλέον που προσφέρεται στο παιδί και πρέπει να προσφέρεται στον ευρύτερο χώρο του σχολείου, και να παρέχεται σε χρονικά διαστήματα τέτοια που να καλύπτεται ολόκληρη η σχολική ζωή του παιδιού.

Ο νόμος 4547/18 του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων: «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» ορίζει ειδικότερα για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση:

1. Σε κάθε Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣ) προβλέπεται θέση Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου για την Ειδική Αγωγή και Ενταξιακή Εκπαίδευση.
2. Η νέα δομή υποστήριξης της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, το Κέντρο Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ) αντικαθιστά την υπάρχουσα δομή το ΚΕΔΔΥ. Διατηρεί στο ακέραιο όλες τις αρμοδιότητες που είχε ως ΚΕΔΔΥ, όσον αφορά την έκδοση γνωματεύσεων και αποκτά ρόλο υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου στο πλαίσιο της στήριξης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών συμπεριλαμβανομένων και των μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
3. Καθορίζονται πρωτόκολλα συνεργασίας μεταξύ σχολείων και ΚΕΣΥ, ώστε να αποκτηθεί στη σχολική μονάδα η έννοια της ευθύνης για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών όλων των μαθητών.
4. Ιδρύονται 9 επιπλέον ΚΕΣΥ για να καλύπτονται από 2 ΚΕΣΥ οι ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού των μεγάλων Διευθύνσεων Εκπαίδευσης.

2.3. Φοίτηση μαθητών σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ)

Στο ισχύον ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο κάθε μαθητής με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να ενταχθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία και να υποστηριχθεί με τους εξής τρόπους:

- α) Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, (για μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες).
- β) Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς με εξειδίκευση στην ειδική αγωγή.
- γ) Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, υποστηριζόμενοι από ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα Τμήματα Ένταξης (ΤΕ) που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης με δύο (2) διαφορετικούς τύπους προγραμμάτων: αα) Κοινό και εξειδικευμένο πρόγραμμα, που καθορίζεται με πρόταση του οικείου ΚΕΣΥ για τους μαθητές με ηπιότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, το οποίο για κάθε μαθητή δεν θα υπερβαίνει

τις δεκαπέντε (15) διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως ββ) Εξειδικευμένο ομαδικό ή εξατομικευμένο πρόγραμμα διευρυμένου ωραρίου, που καθορίζεται με πρόταση του οικείου ΚΕΣΥ, για τους μαθητές με σοβαρότερης μορφής ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

δ) Όταν η φοίτηση των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη στα σχολεία του κοινού εκπαιδευτικού προγράμματος ή στα τμήματα ένταξης, λόγω των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους, η εκπαίδευση των μαθητών αυτών παρέχεται σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης: Ειδικά νηπιαγωγεία, Ειδικά Δημοτικά, Ειδικά Γυμνάσια και Λύκεια, Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια (ΕΝΕΕΓΥ-Λ.) και Λύκεια και Ειδικά Εργαστήρια Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ).

Στις αυτοτελείς ΣΜΕΑΕ οι μαθητές υποστηρίζονται και από το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, φυσικοθεραπευτές, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές, σχολικούς νοσηλευτές) και το Ειδικό βοηθητικό προσωπικό (για μαθητές που δεν αυτοεξυπηρετούνται).

Η έλλειψη έγκυρων, αξιόπιστων και επιβεβαιωμένων στοιχείων σχετικά με τη φοίτηση και εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία ή και ΕΕΑ στη χώρα μας αποτελεί κοινή παραδοχή των υπηρεσιών εκπαίδευσης και των υπηρεσιών συλλογής στατιστικών δεδομένων. Από τις 11/01/2017 έγινε υποχρεωτική εφαρμογή του Πληροφοριακού Συστήματος myschool στις ΣΜΕΑΕ. Έτσι τα στοιχεία που έχουν καταγραφεί είναι τα ακόλουθα:

- Αριθμός μαθητών/τριών,
- Βαθμίδα εκπαίδευσης και τύπο σχολείου,
- Τύπο εκπαιδευτικής υποστήριξης,
- Μόνο από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης,
- Τμήμα Ένταξης με ή χωρίς γνωμάτευση,
- ΤΕ με κοινό και εξατομικευμένο πρόγραμμα με υποστήριξη έως 15 ώρες ή ΤΕ με διευρυμένο ωράριο άνω των 15 ωρών,
- Παράλληλη Στήριξη,
- Σχολικό Νοσηλευτή,
- Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό,
- Ειδικό Βοηθό που διαθέτει η οικογένεια και
- Κατ' οίκον διδασκαλία.

Ενδεικτικά για το σχολικό έτος 2018-19 η εικόνα της φοίτησης και της λαμβανόμενης εκπαιδευτικής υποστήριξης των μαθητών με αναπηρία ή και ΕΕΑ στο γενικό σχολείο αποτυπώνεται στους παρακάτω πίνακες για κάθε σχολικό έτος:

Φοίτηση μαθητών σε Σ.Μ.Ε.Α.Ε.

ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ 2018 - 2019				
Τύπος Σ.Μ.Ε.Α.Ε.	Αριθ. ΣΜΕΑΕ	Αριθ. τμημάτων	Αριθ. μαθητών	Μέσος όρος αριθ. μαθητών ανά τμήμα
Ειδικό νηπιαγωγείο	104	182	587	3,2
Ειδικό Δημοτικό	181	1.020	4.170	4,1
Γυμνάσιο Ειδικής Αγωγής	6	43	225	5,2
Γυμνάσιο Ειδικής Αγωγής με Λυκειακές Τάξεις	2	8	29	3,6
Λύκειο Ειδικής Αγωγής	4	24	113	4,7
Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο	1	7	39	5,6
Ειδικό Επαγγελματικό Λύκειο	2	30	157	5,2
Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο-Λύκειο	52	501	2.785	5,5
Ε.Ε.Ε.ΕΚ.	90	1.079	3.266	3
ΣΥΝΟΛΟ	442	2.894	11.371	3,9

Πίνακας 1 : Φοίτηση μαθητών σε ΣΜΕΑΕ Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ (2019).

Με την καταγραφή μέσω του πληροφοριακού συστήματος Myschool των μαθητών ΑμεΑ και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες το 2015 βρέθηκαν ότι φοιτούσαν 60.000 μαθητές, ενώ το 2019 εντάχθηκαν στα σχολεία όλων των βαθμίδων 110.000 μαθητές, δηλαδή (το 10% του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού) (ΕΛΣΤΑΤ, 2019).

Τύπος εκπαιδευτικής υποστήριξης	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018
Υποστήριξη από εκπαιδευτικό τάξης	35.687	40.632	43.761	45.770
Τμήμα Ένταξης με Κοινό και Εξειδικευμένο πρόγραμμα	27.061	29.506	36.870	38.317
Τμήμα Ένταξης διευρυμένου Ωραρίου	849	803	870	1.095
Παράλληλη Στήριξη	3.204	3.962	5.281	6.273
Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό	432	557	669	783
Σχολικός Νοσηλευτής	14	140	274	633
Ειδικός Βοηθός	446	763	1.086	1.396
Κατ' Οίκον διδασκαλία	262	290	348	332
ΣΥΝΟΛΟ	67.955	76.653	89.159	94.599

Πίνακας 2: Τύπος εκπαιδευτικής Στήριξης. Πηγή: ΕΛΣΤΑΤ (2019).

Από τα παραπάνω στοιχεία προκύπτει η αύξηση της ανάγκης για παράλληλη στήριξη των μαθητών σε όλες τις βαθμίδες κυρίως στην Α/βάθμια εκπαίδευση και η ανάγκη για πρώιμη παρέμβαση. Στους μαθητές που υποστηρίζονται από Σχολικό Νοσηλευτή ή Ειδικό Βοηθητικό Προσωπικό δεν υπάρχει η συνήθης αναλογία ανά φύλο, αλλά η κατανομή είναι σχεδόν ισομερής. Η αύξηση της προσφοράς των οικογενειών να διαθέσουν Ειδικό Βοηθό προκειμένου για την υποστήριξη του παιδιού τους στο σχολείο, τη στιγμή που η Πολιτεία δεν ικανοποιούσε αυτή την ανάγκη αποτέλεσε την κατευθυντήρια γραμμή για τη λήψη της πρόσφατης απόφασης εξεύρεσης κονδυλίων για την υποστήριξη όλων των μαθητών. Στο συγκεντρωτικό αυτό πίνακα παρατηρούμε τη σημαντική αύξηση του αριθμού των μαθητών που λαμβάνουν με οποιοδήποτε τρόπο εκπαιδευτική υποστήριξη εντός του γενικού σχολείου. Από 67.955 το σχολικό έτος 2014-15 έχουμε 94.599 μαθητές το σχολικό έτος 2017-18. Παρατηρούμε την αυξητική τάση των

υποστηριζόμενων μαθητών ανά τύπο εκπαιδευτικής υποστήριξης. Τα στοιχεία προήλθαν από την Κεντρική Υπηρεσία του ΥΠΑΙΘ.

Για την αναβάθμιση της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) με ενταξιακό προσανατολισμό στην Ελλάδα:

- Το Υπουργείο Παιδείας, συντασσόμενο με την σύγχρονη επιστημονική, παιδαγωγική διάσταση και εκπαιδευτική πολιτική, οφείλει να έχει ως άμεση προτεραιότητα την αναβάθμιση της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης (ΕΑΕ) και να θέσει ως στόχο τον ανασχεδιασμό και ανασυγκρότηση της νομοθεσίας και του θεσμικού πλαισίου που τη διέπει, με ενταξιακό προσανατολισμό. Προς αυτή την κατεύθυνση πρέπει να υλοποιηθούν βήματα ποιοτικής και ποσοτικής στήριξης των δομών της ΕΑΕ.
- Σε ότι αφορά στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση στόχος πρέπει να είναι η ισότιμη και χωρίς περιορισμούς πρόσβαση όλων των παιδιών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, το οποίο περιλαμβάνει και το σκέλος των παρεμβάσεων από τους ειδικούς λειτουργούς, παιδαγωγούς, ψυχολόγους και άλλες ειδικότητες. Ειδικότερα τα τελευταία χρόνια παρατηρείται η εκρηκτική αύξηση στα ποσοστά γεννήσεων παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές (ιδίως αυτισμό). Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών αυτών διαρκώς αυξάνονται και γι' αυτό πρέπει να αποτελούν προτεραιότητα του Υπουργείου Παιδείας. Με τη θεσμοθέτηση της δίχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης ανοίγεται ο δρόμος για την πρώιμη παρέμβαση που αποτελεί τη βάση για την αντιμετώπιση κυρίως των παιδιών με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές (Αυτισμό, Σύνδρομο Asperger, Σύνδρομο Rett και Αποδιοργανωτική διαταραχή της παιδικής ηλικίας). Πολλοί μαθητές από αυτούς μετά την ολοκλήρωση της φοίτησης στην Α/βάθμια εκπαίδευση συνεχίζουν τη φοίτηση στα ΕΕΕΕΚ (Ειδικά Εργαστήρια Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης) τύπος εκπαιδευτικού πλαισίου που ανήκει στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση του Υπουργείου Παιδείας. Το μεγάλο πρόβλημα των μαθητών αυτών και οικογενειών μετά την ολοκλήρωση της φοίτησης στα ΕΕΕΕΚ είναι η απουσία μεταγυμνασιακών δομών με χαρακτήρα εκπαιδευτικό, επαγγελματικής απασχόλησης, αυτόνομης ή ημιαυτόνομης διαβίωσης, αποιδρυματοποίησης και κάλυψης των θεραπευτικών αναγκών.

Κεφάλαιο 3. ΦΥΣΙΚΕΣ ΚΑΤΑΣΤΡΟΦΕΣ

3.1. Γενικά Στοιχεία – Έννοιες

«Στη λέξη καταστροφή (disaster, catastrophe), μπορεί να αποδοθεί ευρύ, ποικίλο και φορτισμένο περιεχόμενο» (Λέκκας & Ανδρεαδάκης, 2015). Ο προσδιορισμός του όρου «Καταστροφή» εξαρτάται από τις επιπτώσεις της καταστροφής και την ομάδα πληθυσμού στην οποία αναφέρεται, γι' αυτό και η διαφορετική θεώρηση του περιεχομένου της όταν αφορά επιστημονική έρευνα ή όταν αποτελεί αντικείμενο θεσμικού/νομικού, διοικητικού ή επιχειρησιακού πλαισίου. Με τον όρο Καταστροφή (disaster), νοείται «μια σοβαρή διαταραχή της λειτουργίας μιας κοινότητας ή κοινωνίας, ενός συστήματος, που περιλαμβάνει μεγάλες επιπτώσεις (απώλειες ζωής, τραυματισμούς, ασθένειες, και άλλες αρνητικές επιπτώσεις στο ανθρώπινο κεφάλαιο, την πνευματική και κοινωνική ευημερία σε συνδυασμό με απώλειες περιουσιών, αποθεμάτων, υπηρεσιών και παροχών, διακοπή της κοινωνικής και οικονομικής δραστηριότητας αλλά και περιβαλλοντική υποβάθμιση) οι οποίες ξεπερνάνε την ικανότητα της πληγείσας κοινότητας να ανταπεξέλθει χρησιμοποιώντας τους δικούς της πόρους» (UNISDR, 2009). Ο Boin (2005) θεωρεί ότι καταστροφή είναι κάθε κρίση με δυσμενή έκβαση. Καταστροφή, μπορεί να θεωρηθεί τυπικά, ένα επεισόδιο το οποίο γίνεται συλλογικά αντιληπτό ως πολύ βλαβερό/επιζήμιο, χωρίς να μπορεί να γενικευθεί ο όρος για όλες τις περιστάσεις (Perry & Quarantelli, 2005). «Η καταστροφή ορίζεται ως το σύνολο των αρνητικών επιπτώσεων που προκαλούνται από κοινωνικο-φυσικά και φυσικά φαινόμενα, για την ανθρώπινη ζωή, τις ιδιοκτησίες και τις υποδομές σε μια συγκεκριμένη γεωγραφική ενότητα, κατά τη διάρκεια ενός δεδομένου χρονικού διαστήματος» (Serje, 2002).

Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Παρατηρητήριο χωρικού σχεδιασμού η καταστροφή από μόνη της είναι ο αντίκτυπος ενός κινδύνου σε μια κοινότητα ή περιοχή και συνήθως ορίζεται ως ένα γεγονός που ξεπερνά την ικανότητα αντιμετώπισής του (Eur. Spatial Planning Observ. Netw., 2003).

Σε αναφορά της Διεθνούς Ομοσπονδίας Ερυθρού Σταυρού (1993) περιγράφεται ότι οι καταστροφές συνδυάζουν δύο στοιχεία: τα γεγονότα και τα ευάλωτα άτομα. Μια καταστροφή συμβαίνει όταν ο παράγοντας καταστροφής (το συμβάν) εκθέτει την ευπάθεια ατόμων και κοινοτήτων με τέτοιο τρόπο ώστε να απειλούνται άμεσα οι ζωές τους ή έχουν γίνει αρκετές ζημιές στις οικονομικές και κοινωνικές δομές της κοινότητας για να υπονομεύσουν την ικανότητά τους να επιβιώσουν. Η καταστροφή είναι βασικά ένα κοινωνικοοικονομικό φαινόμενο. Είναι μια ακραία κατάσταση της καθημερινής ζωής κατά την οποία η συνέχιση των λειτουργιών και διαδικασιών μιας κοινότητας προσωρινά αποτυγχάνει (IFRC, 1993).

Ο όρος Καταστροφή ήταν κατά κύριο λόγο συνυφασμένος με ακραίες εκδηλώσεις φυσικών φαινομένων τις οποίες βίωνε ο άνθρωπος. Φυσικές καταστροφές που είχαν ως συνέπεια μεγάλες απώλειες έχουν καταγραφεί σε όλες τις ιστορικές περιόδους. Από τα τέλη του 20ου αιώνα διαφάνηκε ότι υπάρχουν και άλλοι τύποι καταστροφών. Η διεθνής εμπειρία, σημειώνει καταγραφή και αντιμετώπιση καταστροφών, η εκδήλωση των οποίων δεν σχετίζεται με φυσικά φαινόμενα, αλλά με την ανθρώπινη δραστηριότητα. Αφορούν συμβάντα σε μεγάλη κλίμακα, με σοβαρές επιπτώσεις ίσες με αυτές των φυσικών καταστροφών. Με βάση τους γενεσιουργούς μηχανισμούς και τους τρόπους εκδήλωσης των καταστροφών, μπορεί να γίνει μια πρώτη ταξινόμηση των καταστροφών σε δυο μεγάλες κατηγορίες:

- «Φυσικές καταστροφές, όπου ο γενεσιουργός μηχανισμός έγκειται σε διεργασίες που γίνονται στη φύση με ή χωρίς την παρουσία του ανθρώπου».

- «Ανθρωπογενείς καταστροφές, όπου ο γενεσιουργός μηχανισμός έγκειται στην τεχνολογική ανάπτυξη ή/και την επιθετική συμπεριφορά του ανθρώπου».

Όσο η ανθρώπινη δραστηριότητα στο περιβάλλον αυξάνεται, τόσο τα όρια μεταξύ των δυο αυτών κατηγοριών γίνονται όλο και πιο συγκεχυμένα (Λέκκας & Ανδρεαδάκης, Γεωδυναμικές Καταστροφές, 2015).

Σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία (Ν. 3013/2002, άρθρο 2), «καταστροφή, θεωρείται κάθε ταχείας ή βραδείας εξέλιξης φυσικό φαινόμενο τεχνολογικό συμβάν στο χερσαίο, θαλάσσιο και εναέριο χώρο, το οποίο προκαλεί εκτεταμένες δυσμενείς επιπτώσεις στον άνθρωπο καθώς και στο ανθρωπογενές και φυσικό περιβάλλον».

Στη χώρα μας, οι καταστροφές και οι κρίσεις κατηγοριοποιούνται σε:

- Γενική καταστροφή, όταν εκτείνεται σε περισσότερες από τρεις περιφέρειες της χώρας.
- Περιφερειακή καταστροφή μικρής έντασης, όταν η περιφέρεια μπορεί να ανταποκριθεί στην αντιμετώπισή της με ίδια μέσα.
- Περιφερειακή καταστροφή μεγάλης έντασης, όταν χρειαστεί η διάθεση μέσων και από άλλες περιφέρειες για την αντιμετώπισή της.
- Τοπική καταστροφή μικρής έντασης, όταν η τοπική κοινωνία, σε επίπεδο νομού, μπορεί να αντιμετωπίσει την καταστροφή με ίδια μέσα.

Τοπική καταστροφή μεγάλης έντασης, όταν για την αντιμετώπισή της χρειάζεται η διάθεση δυναμικού και μέσων και από άλλους νομούς, περιφέρειες ή κεντρικές κρατικές δομές (Ν. 3013/2002, άρθρο 2).

Σύμφωνα με το Κέντρο Έρευνας για την επιδημιολογία των Καταστροφών (Center for research on the epidemiology of disasters - CRED) πρέπει να πληρούνται μια σειρά από κριτήρια ώστε ένα συμβάν να μπορεί να καταγραφεί και να καταχωρηθεί ως φυσική καταστροφή στην παγκόσμια βάση δεδομένων του (CRED/EM-DAT, 2012). Τα κριτήρια τα οποία ορίζονται είναι:

- Η αναφορά 10 ή περισσότερων ανθρώπων ως νεκρών.
- Η αναφορά 100 ή περισσότερων ανθρώπων ως πληγέντες από το φαινόμενο.
- Η κήρυξη της πληγείσας περιοχής σε κατάσταση εκτάκτου ανάγκης.
- Η έκκληση για διεθνή βοήθεια.

Ο όρος «Κρίση» (crisis) είναι άμεσα συνυφασμένος με τον όρο «Καταστροφή» (disaster, catastrophe). Συχνά οι όροι κρίση και καταστροφή χρησιμοποιούνται ως συνώνυμες κυρίως στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία. Στην ακαδημαϊκή συζήτηση όμως, οι δύο όροι έχουν διαφορετικό νοηματικό φορτίο και θεωρητικό υπόβαθρο. «Μιλάμε για κρίση όταν μια κοινότητα ανθρώπων (ένας οργανισμός, μια πόλη, ένα έθνος) αντιλαμβάνεται μια επείγουσα απειλή σε θεμελιώδεις αξίες ή ζωτικές λειτουργίες, η οποία πρέπει να αντιμετωπιστεί υπό συνθήκες αβεβαιότητας» (Rosenthal, Boin, & Comfort, 2001). Οι δύο έννοιες μπορούν να συνδεθούν ως εξής: «η καταστροφή είναι μια κρίση με δυσμενή Έκβαση» (Boin, 2005). Ωστόσο, κάθε κρίση δεν εξελίσσεται οπωσδήποτε σε καταστροφή. Αντιθέτως, κάθε καταστροφή πληροί τις προδιαγραφές της κρίσης (Λέκκας & Ανδρεαδάκης, 2015).

Οι Seeger, Sellnow και Ulmer (1998) υποστηρίζουν ότι οι κρίσεις έχουν τέσσερα χαρακτηριστικά που καθορίζονται από συγκεκριμένα, απροσδόκητα γεγονότα ή σειρά γεγονότων και προξενούν υψηλά επίπεδα αβεβαιότητας και απειλής για την υψηλή προτεραιότητα ενός οργανισμού. Η Venette (2003) θεωρεί ως κρίση μια διαδικασία μετασχηματισμού όπου το παλιό σύστημα δεν μπορεί πλέον να διατηρηθεί. Επομένως, η τέταρτη καθοριστική ποιότητα είναι η ανάγκη, το επείγον της αντιμετώπισης – αλλαγής. Έτσι, τα τέσσερα πρώτα χαρακτηριστικά είναι ότι το γεγονός είναι:

1. απροσδόκητο
2. δημιουργεί αβεβαιότητα
3. θεωρείται απειλή για σημαντικούς στόχους
4. διακατέχεται από χρονική στενότητα του επείγοντος της αντιμετώπισης.

Σύμφωνα με τον Ouarantelli (1998), τρία είναι τα χαρακτηριστικά των συλλογικών κρίσεων:

- Η εμφάνιση κάποιου είδους απειλής για κάτι, στο οποίο η κοινότητα προσδίδει αξία.
- Το συμβάν που διαμορφώνει την απειλή είναι, αιφνίδιο και μη αναμενόμενο με όρους κοινωνικού χρόνου.
- Η αναγκαιότητα για συλλογική αντίδραση, για να αποφευχθούν αποτελέσματα χειρότερα, τα οποία αναμένονται, εφόσον δεν υπάρξει κάποιου είδους αντίδραση.

3.2. Κατηγοριοποίηση των Φυσικών Καταστροφών

«Ο όρος «φυσικές καταστροφές» (*natural disaster*), αναφέρεται σε καταστροφές που προκαλούνται από φυσικά φαινόμενα. Αυτά τα φαινόμενα (όπως οι σεισμοί, οι κυκλώνες, οι πλημμύρες κ.λπ.) είναι στην τεχνική ορολογία γνωστά με τον όρο «φυσικοί κίνδυνοι» (Λέκκας & Ανδρεαδάκης, Εισαγωγή στη Θεωρία της Διαχείρισης Καταστροφών και Κρίσεων, 2015).

«Ο όρος φυσική καταστροφή (*natural disaster*), έχει ορισθεί με τρεις διαφορετικούς τρόπους ως:

Τα στοιχεία εκείνα του φυσικού περιβάλλοντος που είναι βλαβερά για τον άνθρωπο και προκαλούνται από δυνάμεις ξένες και άγνωστες σε αυτόν.

Η πιθανότητα εμφάνισης ενός δυνητικά καταστροφικού γεγονότος μέσα σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο και σε μια συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή.

Μια φυσική, ανθρωπογενής, γεωλογική κατάσταση ή φαινόμενο κατά την οποία παρουσιάζεται πραγματικός ή δυνητικός κίνδυνος για την ανθρώπινη ζωή ή τις περιουσίες» (Λέκκας, Φυσικές και Τεχνολογικές Καταστροφές, 2000).

Ο Alexander (2005) ως φυσική καταστροφή ορίζει «μια οποιαδήποτε εκδήλωση μεταβολής σε ένα γεωφυσικό σύστημα η οποία διαφοροποιείται από τον μέσο όρο συμπεριφοράς του Εάν το ανθρώπινο κοινωνικό, οικονομικό και το φυσικό σύστημα δεν έχουν τη δυνατότητα να αντιδράσουν τότε αυτή πραγματοποιείται» (Alexander D.A., 2005).

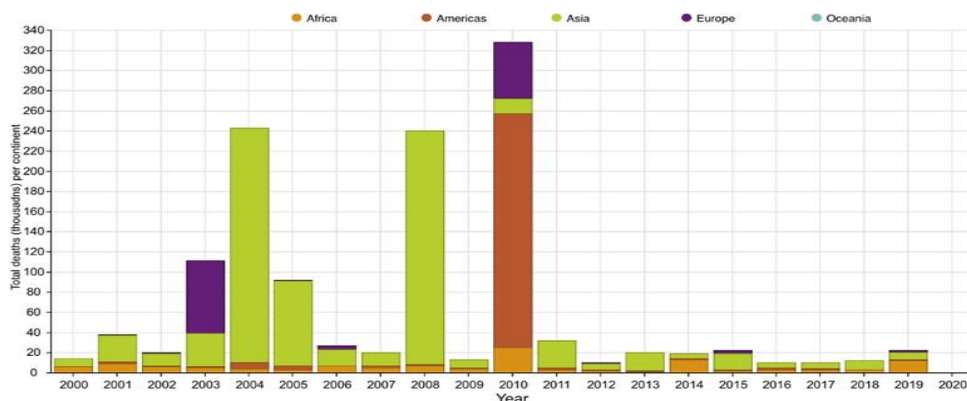
Για την ταξινόμηση και τον καθορισμό του είδους των φυσικών καταστροφικών φαινομένων, λαμβάνεται υπόψη το πού εκδηλώνονται. Πιο συγκεκριμένα αν λαμβάνουν χώρα στη λιθόσφαιρα (στερεό περιβάλλον), στην υδρόσφαιρα (υγρό περιβάλλον) και στην ατμόσφαιρα (αέριο περιβάλλον), συμπεριλαμβανομένης της βιόσφαιρας. Ειδικότερα σύμφωνα με την Integrated Research on Disaster Risk IRDR (2015), οι φυσικές καταστροφές διακρίνονται σε:

- Γεωφυσικές καταστροφές (σεισμοί, ηφαίστεια, τσουνάμι, κατολισθήσεις, ανθρωπογενείς γεωλογικές καταστροφές).
- Υδρολογικές καταστροφές (πλημμύρες, δράση κυμάτων κ.λπ.).
- Μετεωρολογικές καταστροφές (ακραίες θερμοκρασίες, ομίχλη, καταιγίδες, τροπικές καταιγίδες, τυφώνες, κυκλώνες, στρόβιλοι κ.λπ.).
- Κλιματολογικές καταστροφές (ξηρασία, καύσωνας, παγετός, πυρκαγιές κ.λπ.).
- Βιολογικές καταστροφές (επιδημίες, ασθένειες καλλιέργειών και ζώων, επιδρομές τρωκτικών και εντόμων κ.λπ.).
- Εξωγήινες - Κοσμικές καταστροφές (μετεωρίτες, μεταβολές στο μαγνητικό πεδίο της Γης).

Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που η συμβολή του ανθρώπου στη δημιουργία μιας καταστροφής, είναι καθοριστική, είτε αυτή είναι σκόπιμη είτε όχι. Ο συνδυασμός και η αλληλεπίδραση των φυσικών καταστροφικών γεγονότων της κάθε μιας από τις προαναφερόμενες κατηγορίες, όπως επίσης και οι διαφορετικές συνθήκες μέσα στις οποίες δημιουργούνται και εξελίσσονται, διαμορφώνουν κάθε φορά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των φυσικών καταστροφικών φαινομένων.

Τελευταία όλο και πιο συχνά γίνεται λόγος για ένα ειδικό τύπο φυσικής καταστροφής, την περιβαλλοντική υποβάθμιση. Προέρχεται από ακατάλληλες πρακτικές καλλιέργειας, κτηνοτροφίας, χρήσης γαιών και από υπερεκμετάλλευση των φυσικών πόρων, παράγοντες που μεταβάλλουν την οικολογική ισορροπία. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν είναι η δημιουργία φαινομένων όπως η ερημοποίηση, η αποψίλωση των δασών, η διάβρωση, η απόθεση ιζημάτων και οι πλημμύρες που μπορεί να προκαλέσουν καταστροφές. Η ανησυχία εντείνεται διότι αυτό το είδος φυσικής καταστροφής μπορεί να οδηγήσει όχι μόνο σε περιβαλλοντικές επιπτώσεις αλλά και σε κοινωνικές, καθώς μπορεί να προκύψουν μετακινήσεις μεγάλων τμημάτων πληθυσμού (Λέκκας & Ανδρεαδάκης, Εισαγωγή στη Θεωρία της Διαχείρισης Καταστροφών και Κρίσεων, 2015)

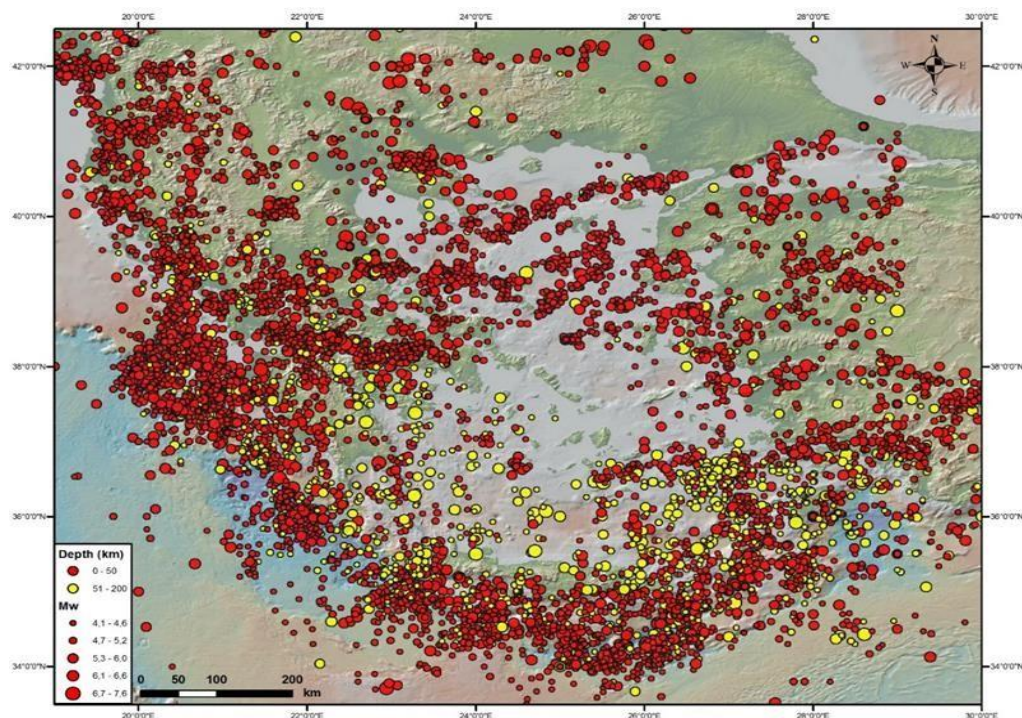
Απόρροια των φυσικών καταστροφών μπορεί να είναι ανθρώπινες απώλειες, οικονομικές επιπτώσεις κοινωνικές και ψυχολογικές συνέπειες. Σύμφωνα με στοιχεία από EM-DAT, το διάγραμμα στην εικόνα 5 δείχνει τον συνολικό αριθμό θανάτων από καταστροφές ανά ήπειρο, ανά έτος, από το 2000.



Εικόνα 5: Διάγραμμα με αριθμό ανθρώπων θανάτων από το 2000 και μετά Πηγή: EM-DAT

3.2.1. Ελλάδα και Σεισμοί

Η Ελλάδα, είναι σεισμογενής χώρα και σύμφωνα με τα καταγεγραμμένα στοιχεία, πρώτη στην Ευρώπη και έκτη στον κόσμο από άποψη σεισμικότητας. Οι σεισμοί αποτελούν για τη χώρα μας ένα από τα πιο καταστροφικά φυσικά φαινόμενα στα οποία εκτίθενται εκτός των άλλων και τα σχολεία. Σύμφωνα με τον κατάλογο των Makropoulos et al. (2012) έχουν καταγραφεί 7352 σεισμοί του ευρύτερου Ελλαδικού χώρου με $M_s \geq 4.0$ ($M_w \geq 4.1$) για την περίοδο 1900 – 2009, όπως φαίνεται και στον χάρτη που ακολουθεί.



Εικόνα 6: Χωρική κατανομή των επίκεντρων σεισμών ρηχού και ενδιάμεσου βάθους στην Ελλάδα και γειτονικές περιοχές κατά τη διάρκεια της περιόδου 1900–2009. Πηγή: Makropoulos, Kaviris, and Kouskouna (2012).

Οι περισσότεροι σεισμοί προκαλούνται από τις κινήσεις των λιθοσφαιρικών πλακών. Γι' αυτό και η Ελλάδα είναι χώρος μεγάλης σεισμικότητας, καθώς βρίσκεται στα όρια επαφής και σύγκλισης των δύο λιθοσφαιρικών πλακών, της Ευρασιατικής με την Αφρικανική. Το κύριο τεκτονικό γνώρισμα του Ελληνικού χώρου είναι το Ελληνικό τόξο (τόξο του Αιγαίου), το οποίο αποτελεί το όριο επαφής της Ευρασιατικής λιθοσφαιρικής πλάκας (τμήμα της οποίας είναι το Αιγαίο) και της Αφρικανικής πλάκας (τμήμα της οποίας είναι η λιθόσφαιρα της Ανατ. Μεσογείου). Η σύγκλιση των δύο αυτών λιθοσφαιρικών πλακών οδηγεί στην καταβύθιση της ωκεάνιας πλάκας της Ανατ. Μεσογείου, λόγω μεγαλύτερης πυκνότητας, κάτω από την ηπειρωτική πλάκα του Αιγαίου. Το Ελληνικό τόξο αποτελείται από την ελληνική τάφρο, το νησιωτικό τόξο, την οπισθοτάφρο και το ηφαιστειακό τόξο. Η τάφρος περιλαμβάνει μία σειρά από βαθιές θαλάσσιες λεκάνες από τη Ρόδο έως και την Κεφαλονιά και δημιουργείται κατά μήκος της επαφής των δύο πλακών. Το νησιωτικό τόξο τοποθετείται παράλληλα της τάφρου και σε μικρή απόσταση από αυτήν και αποτελείται από μία σειρά νησιών όπως η Ρόδος, η Κρήτη, τα Κύθηρα και από την Πελοπόννησο. Η οπισθοτάφρος βρίσκεται μπροστά από το νησιωτικό τόξο και πάνω στην Ευρασιατική πλάκα. Πρόκειται για μία θαλάσσια λεκάνη (Κρητικό πέλαγος), μικρότερου βάθους από την τάφρο. Το ηφαιστειακό τόξο αποτελείται από διαδοχικά ηφαίστεια (ενεργά και ανενεργά) Σουσάκι, Μέθανα, Μήλος, Σαντορίνη, Νίσυρος., που δημιουργήθηκαν λόγω της ανάτηξης υλικού της υποβυθιζόμενης Αφρικανικής πλάκας. Στο Β. Αιγαίο, κύριο μορφολογικό χαρακτηριστικό είναι η τάφρος του Βορείου Αιγαίου (Παπαζάχος & Παπαζάχου, 1999). Η απεικόνιση του Ελληνικού τόξου και των υπολοίπων χαρακτηριστικών του αποδίδονται στον ακόλουθο χάρτη:



Εικόνα 7: Το ελληνικό τόξο. Πηγή Παπανικολάου, (2009).

Επιπροσθέτως, τα τελευταία χρόνια, η χώρα πλήττεται συχνά και από άλλες φυσικές καταστροφές, όπως δασικές πυρκαγιές, πλημμύρες και κατολισθήσεις. Στις μέρες μας, εξαιτίας του υπερπληθυσμού στις μεγάλες πόλεις, στην αυξημένη ζήτηση γης, την ανοικοδόμηση σε ακατάλληλες περιοχές (βάλτους, ρέματα, τμήματα θάλασσας κ.α.), μεγιστοποιείται ο κίνδυνος από έναν καταστροφικό σεισμό. Γι' αυτό τον λόγο, στην Ελλάδα οι σεισμοί θεωρούνται ως ο

σημαντικότερος φυσικός κίνδυνος και η αντιμετώπιση και διαχείρισή τους αποτελούν αντικείμενο της κεντρικής κυβέρνησης, των περιφερειών, των δήμων και των πολιτών.

3.3. Η έννοια του Κινδύνου

Αποτελεί γενική παραδοχή, ότι σε παγκόσμια κλίμακα οι ανθρώπινες κοινωνίες, είναι τρωτές στους περισσότερους κινδύνους και ότι καταστροφές συμβαίνουν σε τρωτές κοινωνίες (Λέκκας & Ανδρεαδάκης, Εισαγωγή στη Θεωρία της Διαχείρισης Καταστροφών και Κρίσεων, 2015). Οι Σαπουντζάκη & Δανδουλάκη (2015) διατυπώνουν την άποψη ότι «ο συνδυασμός επικινδυνότητων, τρωτότητας και αδυναμίας μείωσης των ενδεχόμενων αρνητικών συνεπειών των κινδύνων καταλήγει σε καταστροφές». Στη συνέχεια ακολουθεί η αποσαφήνιση των σχετικών όρων:

Με τον όρο «Κίνδυνος» (Risk) εννοείται «η πιθανότητα ανθρώπινων απωλειών, τραυματισμών ή άλλων επιπτώσεων που μπορεί να συμβούν σε ένα σύστημα, μια κοινωνία ή κοινότητα σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή» (UNISDR, 2009). Ειδικότερα η πιθανή εκδήλωση ενός φυσικού φαινομένου σε συνδυασμό με την ένταση των καταστροφών που αυτό προκαλεί στους πολίτες, στις πλουτοπαραγωγικές πηγές, στις υποδομές και γενικότερα στα αγαθά θεωρείται κίνδυνος. Στο σχέδιο «Ξενοκράτης» περιλαμβάνονται ο παρακάτω κίνδυνοι:

- Φυσικοί κίνδυνοι: Δασική Πυρκαγιά, Σεισμός και συνοδά φαινόμενα, Πλημμύρα, Κατολισθήσεις, Ακραία καιρικά φαινόμενα, Παράκτια διάβρωση, Ηφαιστειακή έκρηξη.
- Τεχνολογικοί κίνδυνοι: Διαρροή Ραδιενέργειας, Διασπορά, διαφυγή βιολογικών ουσιών, Καταστροφή μονάδας αποθήκευσης, δικτύου μεταφοράς ή σταθμού διανομής φυσικού αερίου, Καταστροφή μονάδας παραγωγής, πυλώνων γραμμών μεταφοράς ή σταθμού διανομής ηλεκτρικής ενέργειας, Διαρροή, διαφυγή επικίνδυνων ουσιών, Πυρκαγιά σε εγκαταστάσεις, Επικίνδυνη ρύπανση

Ως Επικινδυνότητα (Hazard) ορίζεται «μια διαδικασία, ένα φαινόμενο ή μια ανθρώπινη δραστηριότητα που είναι δυνατόν να προκαλέσει απώλειες ζώων, τραυματισμούς ή άλλες επιπτώσεις στην υγεία, ζημιές στις περιουσίες και κοινωνική και οικονομική δυσλειτουργία ή περιβαλλοντικές βλάβες» (UNISDR, 2009).

Με τον όρο «Έκθεση» (Exposure) ορίζεται «η συνολική αξία των στοιχείων που βρίσκονται σε κίνδυνο. Εκφράζεται με τον αριθμό των ανθρώπων και την αξία των περιουσιών που υπάρχει πιθανότητα να επηρεαστούν από επικινδυνότητες. Η Έκθεση είναι συνάρτηση της γεωγραφικής θέσης των στοιχείων» (UNISDR, 2009). Ειδικότερα η Έκθεση περιγράφει τον αριθμό των ανθρώπων και την αξία των δομών και των δραστηριοτήτων που θα αντιμετωπίσουν κινδύνους από ένα φυσικό φαινόμενο και ενδέχεται να επηρεαστούν δυσμενώς από αυτούς (Davidson & Lambert, 2001; αναφέρεται στον Blanchard, 2005).

Ο όρος Τρωτότητα (Vulnerability) αναφέρεται «στα χαρακτηριστικά και τις συνθήκες μίας κοινότητας, ενός συστήματος ή ενός περιουσιακού στοιχείου που το κάνουν επιδεκτικό των βλαβερών συνεπειών ενός κινδύνου» (UNISDR, 2009). Ουσιαστικά η τρωτότητα αντιπροσωπεύει τον βαθμό κατά τον οποίο ένας πληθυσμός ή ένα άτομο αδυνατεί να αντέξει,

να αντισταθεί και να ανακάμψει από τις επιπτώσεις μιας καταστροφής. Για τη μείωση της τρωτότητας (Vulnerability Reduction) μιας κοινωνίας ευθύνη έχουν οι αρχές, οι οποίες οφείλουν να λάβουν μέτρα, ώστε να μειωθεί η έκθεση των ανθρώπων σε κινδύνους και να αυξηθεί η ικανότητα τους στην επιβίωση και στην ανάκαμψη σε περίπτωση καταστροφών.

Πολλοί ερευνητές θεωρούν τον Κίνδυνο ως συνδυασμό της Επικινδυνότητας, της Έκθεσης και της Τρωτότητας που απεικονίζεται με την παρακάτω μαθηματική σχέση:

Κίνδυνος = Επικινδυνότητα x Έκθεση x Τρωτότητα (UNU-EHS 2006).

Πριν την εκδήλωση της καταστροφής προϋπάρχουν δύο συνθήκες:

- η επικινδυνότητα πραγματώνεται και
- η τρωτότητα προϋπάρχει,

Δηλαδή πραγματοποιείται η πιθανότητα το γεγονός να λαμβάνει χώρα και υπάρχει η προδιάθεση ανθρώπων, διαδικασιών, υποδομών, υπηρεσιών, οργανισμών ή συστημάτων να επηρεαστούν σε μεγάλο βαθμό, να υποστούν βλάβες ή ακόμη και να καταστραφούν από το γεγονός (UNU-EHS, 2006).

Αξίζει να αναφερθεί ότι η απόδοση στα ελληνικά των όρων Risk και Hazard συχνά διαφέρει. Πιο συγκεκριμένα, στον Νόμο 4662/2020 (ΦΕΚ Α 27/07.02.2020) για τον «Εθνικό Μηχανισμό Διαχείρισης Κρίσεων και Αντιμετώπισης Κινδύνων, αναδιάρθρωση της Γενικής Γραμματείας Πολιτικής Προστασίας, αναβάθμιση συστήματος εθελοντισμού πολιτικής προστασίας, αναδιοργάνωση του Πυροσβεστικού και άλλες διατάξεις», για την απόδοση στα ελληνικά του όρου Risk υιοθετείται ο όρος «Διακινδύνευση» ως «οι πιθανές ανθρώπινες, υλικές ή περιβαλλοντικές απώλειες σε καθορισμένη χρονική περίοδο, οι οποίες είναι αποτέλεσμα του συνδυασμού κινδύνων, συνθηκών τρωτότητας και ανεπάρκειας ικανότητας ή κατάλληλων μέτρων για τη μείωση των δυνητικών αρνητικών συνεπειών».

Στον ίδιο νόμο ο όρος Hazard αποδίδεται ως «Κίνδυνος».

Προσαρμοστικότητα είναι η ικανότητα ενός συστήματος ή μιας κοινωνίας που έχει εκτεθεί σε επικινδυνότητες να αντεπεξέρχεται και να ανακάμπτει από τις επιπτώσεις που προκλήθηκαν έγκαιρα και αποτελεσματικά, μέσω της διατήρησης και αποκατάστασης των βασικών και θεμελιακών δομών και λειτουργιών της. Η προσαρμοστικότητα εξαρτάται από τη διάθεση των αναγκαίων πόρων στην κοινότητα ώστε να οργανωθεί κατάλληλα τόσο πριν από το συμβάν όσο και κατά τη διάρκεια της περιόδου των πιεστικών αναγκών (UN/ISDR, 2009).

3.4. Διαχείριση Καταστροφών και Κρίσεων

Το επιστημονικό πεδίο το οποίο έχει ως αντικείμενο τη διαχείριση καταστροφών και τη διαχείριση κρίσεων (Disaster Management & Crisis Management) διατυπώνει:

- Την ανάγκη αναγνώρισης των κινδύνων και των αρνητικών επιπτώσεών τους, πριν την εκδήλωσή τους.
- Την ανάγκη λήψης των αναγκαίων και κατάλληλων μέτρων σε προληπτικό επίπεδο για την ελαχιστοποίηση των επιπτώσεών τους.
- Την ανάγκη σχεδιασμού ενεργειών απόκρισης για την ανακούφιση και τη σύντομη

επιαναφορά της πληγείσας περιοχής και των κατοίκων της στους πρότερους ρυθμούς ανάπτυξης (Λέκκας & Ανδρεαδάκης, 2015).

«*Η Διαχείριση καταστροφών (Disaster Management) είναι το σύνολο των τακτικών και διαχειριστικών αποφάσεων και επιχειρησιακών δραστηριοτήτων για τα διάφορα στάδια μιας καταστροφής σε όλα τα επίπεδα*» (UNDP 1992:11 αναφέρεται σε Λέκκας & Ανδρεαδάκης, 2015).

Σύμφωνα με το UNISDR (2009) η διαχείριση μιας καταστροφής, περιλαμβάνει τέσσερις φάσεις.

Μετριασμός / Πρόληψη: Τα μέτρα μετριασμού προϋποθέτουν την αναγνώριση των κινδύνων και περιλαμβάνουν τη θέσπιση κανονισμών και προδιαγραφών για τις κατασκευές, την εφαρμογή περιβαλλοντικών πολιτικών, την υλοποίηση δράσεων που στοχεύουν στην πληροφόρηση, και αφύπνιση των πολιτών κ.ά. Με την εφαρμογή κατάλληλων στρατηγικών και δράσεων πρόληψης, δεν μπορούν να προληφθούν πλήρως οι δυσμενείς συνέπειες ενός συμβάντος, μπορεί όμως να μειωθεί η σοβαρότητά τους ή και η έκτασή τους.

Προετοιμασία / Ετοιμότητα: Σε αυτή τη φάση διαχείρισης καταστροφής, οι κυβερνήσεις, οι ειδικοί επιστήμονες, οι επαγγελματίες έκτακτης ανάγκης, οι αρμόδιοι φορείς αποκατάστασης, οι κοινότητες και οι πολίτες προετοιμάζονται με το να βελτιώνουν τις γνώσεις τους και αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, ώστε να αντέξουν, να ανταποκριθούν, να ανταπεξέλθουν και τελικώς να ανακάμψουν από τις συνέπειες των επηρεαζόμενων ή των εμφανών επικίνδυνων συμβάντων και των συνθηκών που μπορεί να τα προκαλέσουν. Η ετοιμότητα αφορά σε δράσεις που περιλαμβάνουν τον σχεδιασμό εκτάκτων αναγκών, την οργάνωση διαδικασιών συντονισμού και ενημέρωσης όλων των αρμοδίων και του κοινού, την υλοποίηση σχετικών ασκήσεων ετοιμότητας κ.λπ.

Απόκριση: Η φάση της απόκρισης αφορά στη χρονική στιγμή της εκδήλωσης του καταστροφικού συμβάντος και τη διάρκεια μετά από αυτό, γι' αυτό τα μέτρα τα οποία λαμβάνονται κατά τη φάση αυτή έχουν βραχυπρόθεσμο χαρακτήρα. Πρόκειται για την παροχή βοήθειας και υπηρεσιών επείγοντος χαρακτήρα με σκοπό να ελαχιστοποιηθούν οι απώλειες ανθρωπίνων ζωών, να παρασχεθούν οι πρώτες βοήθειες όπου απαιτούνται, να προστατευτεί η δημόσια υγεία να ικανοποιηθούν οι βασικές ανάγκες διαβίωσης των πληγέντων και γενικότερα να μειωθούν οι όποιες συνέπειες από το συμβάν.

Αποκατάσταση: Η αποκατάσταση αρχίζει μόλις ολοκληρωθεί η φάση της απόκρισης και έχει ως στόχο την ανασυγκρότηση της πληγείσας περιοχής και την επαναφορά στην καθημερινότητα. Κατά τη διάρκειά της, αποκαθίστανται οι υποδομές, οι πόροι και οι εν γένει συνθήκες διαβίωσης των πληθυσμών που έχουν πληγεί. Η ύπαρξη θεσμικού πλαισίου που να προσδιορίζει τα μέσα και τα μέτρα αποκατάστασης είναι απαραίτητη και αναγκαία συνθήκη για την επιτυχή και αποτελεσματική έκβαση της αποκατάστασης.

Ο κύκλος διαχείρισης καταστροφών που περιλαμβάνει τις τέσσερις φάσεις αποτυπώνεται στην παρακάτω σχηματική αναπαράσταση:



Εικόνα 8: Ο κύκλος διαχείρισης μιας καταστροφής Πηγή: Λέκκας & Ανδρεαδάκης (2015).

Ο κύκλος διαχείρισης καταστροφών περιλαμβάνει τρεις διαφορετικές χρονικές φάσεις (Λέκκας & Ανδρεαδάκης, Εισαγωγή στη Θεωρία της Διαχείρισης Καταστροφών και Κρίσεων, 2015):

1. Τη φάση ανάπτυξης και σχεδιασμού πριν την καταστροφή (pre-disaster planning) Η φάση ανάπτυξης περιλαμβάνει τα στάδια που σχετίζονται με τις δράσεις μιας κοινωνίας πριν την εκδήλωση ενός καταστροφικού φαινομένου, δηλαδή την πρόληψη, τον μετριασμό και την ετοιμότητα.
2. Τη φάση επιπτώσεων κατά τη διάρκεια και αμέσως μετά το καταστροφικό γεγονός. Σε αυτή τη φάση, εφαρμόζεται ο σχεδιασμός της διαχείρισης έκτακτης ανάγκης.
3. Τη φάση ανθρωπιστικής απόκρισης και δράσης μετά την καταστροφή, κατά την οποία αντιμετωπίζονται τα προβλήματα μετά από μια καταστροφή. Περιλαμβάνει τα στάδια της αρωγής, ανακατασκευής και επανακατοίκησης

Στην εικόνα 6 μπορούμε να διακρίνουμε τις φάσεις και τα στάδια του κύκλου διαχείρισης καταστροφών:



Εικόνα 9: Ο κύκλος της διαχείρισης καταστροφών. Πηγή: Λέκκας et al, (2009).

3.5. Διαχείριση Καταστροφών και Κρίσεων στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα την ευθύνη για τη Διαχείριση Καταστροφών και Κρίσεων έχει η Γενική Γραμματεία Πολιτικής Προστασίας (ΓΓΠΠ). Η ΓΓΠΠ, από το 2009 με το Π.Δ. 184/2009, ΦΕΚ 213, τΑ,΄ υπάγεται στο Υπουργείο Προστασίας του Πολίτη και έχει ως αρμοδιότητα τον στρατηγικό σχεδιασμό της πολιτικής προστασίας της Ελλάδας. Ως αποστολή της έχει τη μελέτη, το σχεδιασμό, την οργάνωση και το συντονισμό των δράσεων για την πρόληψη, την ετοιμότητα, την ενημέρωση και την αντιμετώπιση των φυσικών, τεχνολογικών και λοιπών καταστροφών ή καταστάσεων έκτακτης ανάγκης. Για τον σκοπό αυτό η Γενική Γραμματεία Πολιτικής Προστασίας, σύμφωνα με το Αρ. 1, του ΠΔ 151/2004 έχει ως γενική αποστολή:

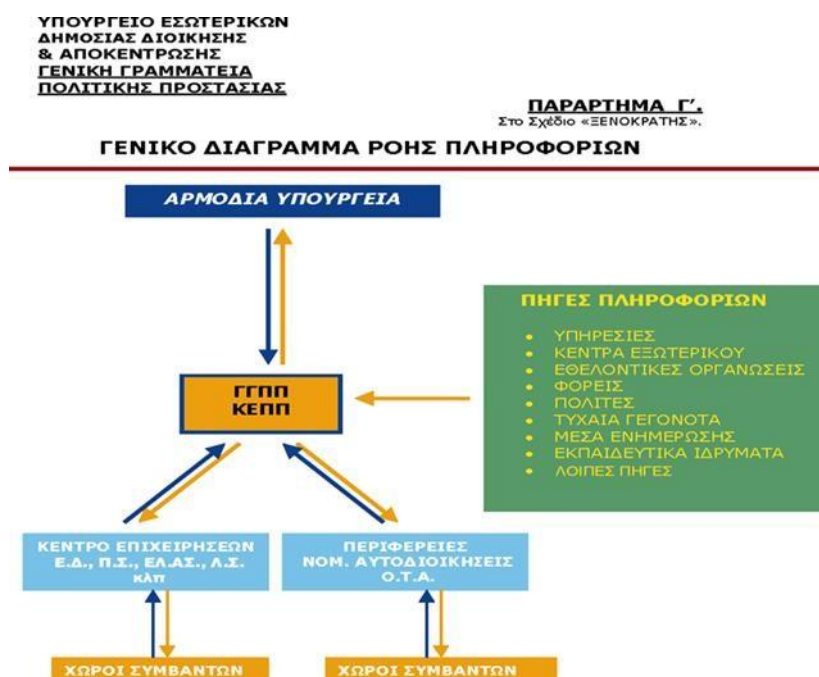
1. Να μελετά, να σχεδιάζει, να οργανώνει και να συντονίζει τις δράσεις για την πρόληψη, την ετοιμότητα και την αντιμετώπιση των φυσικών, τεχνολογικών και λοιπών καταστροφών. Επίσης να ενημερώνει και να ευαισθητοποιεί το κοινό στα σχετικά θέματα.
2. Να προετοιμάζει το δυναμικό και τα μέσα πολιτικής προστασίας της χώρας, για την αντιμετώπιση πιθανών καταστροφών, κάθε μορφής στο πλαίσιο του υφιστάμενου σχετικού σχεδιασμού, ανά κατηγορία κινδύνου.
3. Να αξιοποιεί τα διαθέσιμα επιστημονικά στοιχεία και πληροφορίες για την κινητοποίηση του δυναμικού και των μέσων πολιτικής προστασίας της χώρας, εν όψει απειλούμενου κινδύνου καταστροφών, και
4. Να συντονίζει το έργο και τις δράσεις αντιμετώπισης των καταστροφών, κατά την εκδήλωση των φαινομένων, καθώς και το έργο αποκατάστασης των προκαλούμενων ζημιών.

Η Πολιτική Προστασία της χώρας μας διαθέτει μέσα και δυναμικό που περιλαμβάνουν:

- Τα ειδικευμένα στελέχη πολιτικής προστασίας σε κεντρικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο, που ως έργο τους έχουν την επίβλεψη της εκπόνησης και εφαρμογής των σχεδίων, των προγραμμάτων, των μέτρων της πολιτικής προστασίας και το συντονισμό των αναγκαίων ενεργειών.
- Το σύνολο των κρατικών υπηρεσιών: όπως Πυροσβεστικό Σώμα, Λιμενικό Σώμα, Ελληνική Αστυνομία, Εθνικό Κέντρο Άμεσης Βοήθειας, Ένοπλες Δυνάμεις, Οργανισμός Αντισεισμικού Σχεδιασμού & Προστασίας, υπηρεσίες της Περιφέρειας, ς και ΟΤΑ Α΄ και Β΄ βαθμού, ΔΕΗ, ΟΤΕ, ΕΥΔΑΠ, ΔΕΠΑ, ΕΜΥ κλπ. Έχουν στην ευθύνη τους τις επί μέρους δράσεις πολιτικής προστασίας, κυρίως για την ετοιμότητα και την αντιμετώπιση των καταστροφών, σε επιχειρησιακό επίπεδο.
- Τις εθελοντικές οργανώσεις, και τους ειδικευμένους εθελοντές πολιτικής προστασίας, σε κεντρικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο, οι οποίοι αναλαμβάνουν την υποστήριξη σχεδίων και δράσεων πρόληψης, ετοιμότητας, αντιμετώπισης και αποκατάστασης, καταστροφών.

Το κεντρικό οργανωτικό πλαίσιο αντιμετώπισης φυσικών και τεχνολογικών κινδύνων στην χώρα μας είναι το Γενικό Σχέδιο Πολιτικής Προστασίας με την κωδική ονομασία «Ξενοκράτης» το οποίο εγκρίθηκε με την Υ.Α. 1299/2003 (ΦΕΚ 423 Β΄/10-4-2003). Ακολούθησε η ΥΑ 3384/2006 (ΦΕΚ 776/28-6-06) με την οποία εγκρίθηκε το Ειδικό Σχέδιο «Διαχείριση Ανθρώπινων Απωλειών» και η ΥΑ 12044/613(ΦΕΚ 376/19-03-2007) με την οποία ενσωματώνονται διατάξεις της ευρωπαϊκής Οδηγίας SEVESO, για την αντιμετώπιση κινδύνων

από ατυχήματα μεγάλης έκτασης σε εγκαταστάσεις ή μονάδες, λόγω ύπαρξης επικίνδυνων ουσιών. Βασικός στόχος είναι η διαμόρφωση ενός συστήματος αποτελεσματικής αντιμετώπισης καταστροφικών φαινομένων για την προστασία της ζωής, της υγείας και της περιουσίας των πολιτών, καθώς και η προστασία του φυσικού περιβάλλοντος. Το σχέδιο «Ξενοκράτης» καθορίζει τα είδη των καταστροφών και τους αντίστοιχους όρους πολιτικής προστασίας, τους ρόλους και τις κατευθύνσεις σχεδίασης σε Υπουργεία, Περιφέρειες, ΠΕ, Δήμους, κλπ. και διευκρινίζει ότι όλα τα σχέδια εγκρίνονται από τη ΓΓΠΠ. Προσδιορίζει τις εμπλεκόμενες υπηρεσίες, φορείς και τα όργανα που διευθύνουν και συντονίζουν τις επιχειρησιακές δυνάμεις σε όλα τα επίπεδα. Διαθέτει στοιχεία για: την αξιολόγηση κινδύνων, την επισήμανση ευπαθών χώρων, την εκπόνηση ειδικών σχεδίων για κάθε κίνδυνο, τη χάραξη στρατηγικών και τακτικών, την ορθή οργάνωση και εξοπλισμό των υπηρεσιών και διαμόρφωση επιχειρησιακής φιλοσοφίας. Κατευθύνει για την έγκαιρη κινητοποίηση, δραστηριοποίηση και συντονισμό του ανθρωπίνου δυναμικού και μέσων και τη δημιουργία δυνατοτήτων διοικητικής μέριμνας για την αντιμετώπιση προβλημάτων τόσο των επιχειρησιακών δυνάμεων, όσο και των πληγέντων πολιτών.



Εικόνα 10: Γενικό Διάγραμμα Ροής Πληροφοριών Πηγή: Γ.Γ.Π.Π Σχέδιο «ΞΕΝΟΚΡΑΤΗΣ».

Ειδικότερα για την Ελλάδα η οποία είναι σεισμογενής χώρα η αντιμετώπιση του σεισμικού κινδύνου αποτελεί προτεραιότητα και προϋποθέτει τη συνεργασία ειδικών επιστημόνων. Η βελτίωση της πρόληψης και ετοιμότητας της χώρας απέναντι στον σεισμικό κίνδυνο πρέπει να αποτελεί κύριο μέλημα των πολιτών και των αρμοδίων φορέων.

Τα μέτρα πρόληψης αναφέρονται σε όλες τις υπηρεσίες του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα, ιδίως σε αυτές με κοινωφελή χαρακτήρα, τις επιχειρήσεις, και την οικογένεια. Ο σχεδιασμός, η υλοποίηση, ο συντονισμός και η παρακολούθηση του έργου της εκπαίδευσης και ενημέρωσης του πληθυσμού, των στελεχών και των φορέων σε θέματα σεισμικής προστασίας και αντιμετώπισης των εκτάκτων αναγκών από σεισμούς στη χώρα μας, αποτελούν κύρια αρμοδιότητα του Οργανισμού Αντισεισμικής Προστασίας (ΟΑΣΠ).

Στις Οδηγίες Αντισεισμικής Προστασίας (ΟΑΣΠ, 2015), οι εργοδότες θα πρέπει να παρέχουν στους εργαζόμενους:

- Μέριμνα για την ασφάλειά τους σε περίπτωση σεισμού μέσω ενεργειών πρόληψης.
- Επαρκή ενημέρωση και εκπαίδευσή τους σχετικά με τις κατάλληλες ενέργειες αντισεισμικής προστασίας και ενθάρρυνση της συμμετοχής των εργαζομένων στον Σχεδιασμό Έκτακτης Ανάγκης.
- Πληροφόρηση, σε τακτική βάση, σχετικά με τη διαχείριση του σεισμικού κινδύνου στον εργασιακό τους χώρο.

Αντίστοιχα, οι εργαζόμενοι θα πρέπει:

- Να αντιλαμβάνονται την προσωπική τους ευθύνη στην ασφάλεια.
- Να συνεργάζονται με τον εργοδότη για την υλοποίηση των αρμοδιοτήτων που τους έχουν ανατεθεί.
- Να προτείνουν βελτιώσεις του αντισεισμικού σχεδιασμού.
- Να ακολουθούν τις οδηγίες που τους δίνονται, προκειμένου να διασφαλιστεί όχι μόνο η δική τους ασφάλεια αλλά και των συναδέλφων τους.

Η διαχείριση του σεισμικού κινδύνου σε ένα εργασιακό χώρο απαιτεί μια σειρά ενεργειών που περιλαμβάνει: Ενέργειες πριν το σεισμό, Αντισεισμικό Σχεδιασμό. Ενέργειες κατά τη διάρκεια του σεισμού, Αυτοπροστασία Ενέργειες μετά το τέλος του σεισμού, Εφαρμογή του Σχεδιασμού. Υποχρέωση των εργοδοτών αποτελεί η λήψη μέτρων και η παροχή οδηγιών στους εργαζόμενους, ώστε να μπορούν σε περίπτωση σοβαρού, άμεσου και αναπόφευκτου κινδύνου να διακόπτουν την εργασία ή και να εγκαταλείπουν αμέσως το χώρο εργασίας και να μεταβαίνουν σε ασφαλή χώρο. Οφείλουν να καταρτίσουν σχέδιο διαφυγής και διάσωσης από τους χώρους εργασίας (Κούρου Α., 2011).

Επιπλέον οι πολίτες θα πρέπει να καταρτίσουν το δικό τους σχέδιο έκτακτης ανάγκης που θα αφορά την οικογένειά τους, που πρέπει να περιλαμβάνει και τον τρόπο συνάντησης των μελών της, αν ο σεισμός συμβεί σε ώρα λειτουργίας των σχολείων των παιδιών και της εργασίας που απασχολούνται οι γονείς.

Η σωστή και συστηματική διεξαγωγή ασκήσεων επιτυγχάνει τον έλεγχο των σχεδίων έκτακτης ανάγκης, την αναγνώριση των κενών ή των επικαλύψεων στους ρόλους και τις αρμοδιότητες των εμπλεκόμενων, τη βελτίωση του συντονισμού, των επικοινωνιών και της διαχείρισης πληροφορίας μεταξύ των εμπλεκόμενων, τον προσδιορισμό των απαραίτητων πόρων, καθώς και την εξοικείωση του προσωπικού με τις διαδικασίες αντιμετώπισης και διαχείρισης των συνεπειών του σεισμού (ΓΓΠΠ, 2009).

Οι επιπτώσεις των φυσικών καταστροφών μπορούν να μειωθούν εάν οι πολίτες έχουν ενημερωθεί και έχουν αποκτήσει τη σχετική παιδεία σε θέματα πρόληψης. Η απόκτηση της αντισεισμικής παιδείας από όλους μας και κυρίως από την εκπαιδευτική κοινότητα είναι μια αναγκαιότητα στη χώρα μας.

Κεφάλαιο 4. Οι Φυσικές Καταστροφές και το Σχολικό Περιβάλλον

4.1. Οι Φυσικές Καταστροφές. Οι επιπτώσεις στο Σχολικό Περιβάλλον

Δεν είναι λίγες οι φορές όπου οι φυσικές καταστροφές (σεισμοί, πλημμύρες, θαλάσσια κύματα-τσουνάμι, τυφώνες) κάνουν την εμφάνισή τους διαταράσσοντας την μέχρι εκείνη τη στιγμή ισορροπία σε κάθε κοινωνική λειτουργία και σε κάθε οργανισμό από τον μικρότερο μέχρι τον μεγαλύτερο. Τα συμβάντα αυτά έχουν μεγαλύτερο αντίκτυπο όταν σημειώνονται σε χώρους όπως είναι το σχολείο, όπου φιλοξενούνται ευάλωτες ομάδες πληθυσμού, τα παιδιά και οι έφηβοι. Ιδιαίτερα όταν σε αυτές τις σχολικές μονάδες φοιτούν παιδιά με Ειδικές Ανάγκες όπως Νοητική Καθυστέρηση και Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος. Οι μελέτες για τις τάσεις των καταστροφών και τις πιθανές συνέπειες της αλλαγής του κλίματος υποδηλώνουν ότι κάθε χρόνο 175 εκατομμύρια παιδιά ενδέχεται να επηρεαστούν μόνο από φυσικούς κινδύνους (Κοναcs, 2012). Σε πολλές περιπτώσεις, οι επιπτώσεις δύναται να είναι καταστροφικές, επειδή τα σχολεία και οι εκπαιδευτικές δομές καταστρέφονται, με αποτέλεσμα οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί να εκτοπίζονται από αυτά με όλες τις δευτερογενείς επιπτώσεις που αυτό συνεπάγεται.

Σύμφωνα με τις Κούρου & Πανουτσοπούλου (2019), οι επιπτώσεις στη σχολική κοινότητα είναι οι εξής:

- Απώλειες σε ανθρώπινες ζωές ή τραυματισμούς εξαιτίας της ύπαρξης σχολικών κτιρίων τα οποία δεν είναι ασφαλή, καθώς λόγω κατασκευής δεν μπορούν να αντέξουν σε συνθήκες αναμενόμενων και επαναλαμβανόμενων φυσικών κινδύνων. Οι πτώσεις αντικειμένων ή επίπλων, προβλήματα στις εγκαταστάσεις ή στα αρχιτεκτονικά στοιχεία του κτιρίου (μη δομικοί κίνδυνοι) ενδέχεται να επιφέρουν θανάτους ή να προκαλέσουν σοβαρούς τραυματισμούς.
- Διακοπή λειτουργίας των σχολείων, στα οποία έχουν προκληθεί βλάβες Το γεγονός αυτό συνεπάγεται διακοπή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, έκπτωση της ποιότητας στη παρεχόμενη εκπαίδευση και στήριξη των μαθητών και αποδιοργάνωση όλης της κοινωνίας. Συγκεκριμένα η διακοπή της λειτουργίας των σχολείων μετά από φυσική καταστροφή επιφέρει επιπτώσεις τόσο στα παιδιά όσο και στις οικογένειές τους καθώς δυσχεραίνει τις ήδη δύσκολες συνθήκες διαβίωσής τους. Η συνέχιση της διακοπής αυτής για μεγάλα χρονικά διαστήματα, μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγή της ταυτότητας μιας κοινότητας. Πολλές φορές απαιτείται η μετεγκατάσταση, έστω και προσωρινά, σε άλλο σχολείο γεγονός που ενδέχεται να οδηγήσει μερίδα μαθητών σε εγκατάλειψη του σχολείου. Όλες οι προαναφερόμενες δυσκολίες έχουν ως συνέπεια την μείωση του μορφωτικού επιπέδου των μαθητών της πληττόμενης περιοχής.
- Οικονομικές επιπτώσεις. Το κόστος για επισκευές ή ενισχύσεις σχολικών κτιρίων, καθώς επίσης και για την αντικατάσταση της υλικοτεχνικής υποδομής που έχει καταστραφεί συνήθως να είναι πολύ μεγάλο.
- Ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις. Όταν τα σχολεία αδυνατούν να στηρίξουν ψυχολογικά, να ενδυναμώσουν και να βοηθήσουν τα παιδιά στην προσαρμογή, μετά το καταστροφικό γεγονός, αυτά χάνουν την αίσθηση της συνέχειας, τις ελπίδες τους και τα σχέδια τους για το μέλλον. Δυσάρεστα συναισθήματα και φόβοι για επανάληψη του καταστροφικού συμβάντος διακατέχουν τα παιδιά και η διαχείρισή τους είναι σημαντική.

Ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις

Οι αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχολογία των παιδιών ενισχύονται από το γεγονός ότι η

ολοκλήρωση της ανάπτυξης και της προσωπικότητας του παιδιού δεν έχει ακόμη συντελεστεί. Τα παιδιά βιώνουν τις συνέπειες της καταστροφής δύο φορές πιο έντονα από ότι οι ενήλικες. Ακόμη και τα πολύ μικρά παιδιά πλήττονται άμεσα από τις εμπειρίες της καταστροφής, του θανάτου, του τρόμου, της απώλειας ή της αδυναμίας των γονέων τους. Επιπλέον επηρεάζονται έμμεσα από τις επιπτώσεις της καταστροφής στους γονείς τους και σε άλλους έμπιστους ενήλικες (εκπαιδευτικούς) και από τις αντιδράσεις αυτών στην καταστροφή. Συμπτώματα που εμφανίζονται σε παιδιά σχολικής ηλικίας μπορεί να είναι: κατάθλιψη, απόσυρση, γενικευμένος φόβος, συμπεριλαμβανομένων εφιαλτών, πολύ συγκεκριμένες φοβίες των ερεθισμάτων που συνδέονται με την καταστροφή. Επίσης μπορεί να εκδηλώνουν περιφρόνηση, επιθετικότητα, δυσαρέσκεια, καχυποψία, ευερεθιστότητα, αποδιοργανωμένη, «ταραγμένη» συμπεριφορά. Αρκετές φορές παρουσιάζονται σωματικές ενοχλήσεις όπως πονοκέφαλοι, γαστρεντερικές διαταραχές. Αυτά μπορεί να αποκαλυφθούν στο σχολείο. από ένα μοτίβο επαναλαμβανόμενων εκπνοών συνοδευόμενα από δυσκολίες της συγκέντρωσης. Μπορεί να είναι ιδιαίτερα πιθανές και ενοχλητικές μνήμες και σκέψεις και αισθήσεις. Όταν δε το παιδί βαριέται ή αναπαύεται ή όταν κοιμάται μπορεί να έχει επαναλαμβανόμενα όνειρα ή απώλεια της αίσθησης του ελέγχου και της ευθύνης, απώλεια μιας αίσθησης ενός μέλλοντος, απώλεια αίσθησης ατομικότητας και ταυτότητας και απώλεια της αίσθησης εύλογων προσδοκιών. Σε σχέση με τις διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις μπορεί να παρουσιάσει απώλεια μιας ρεαλιστικής αίσθησης του πότε είναι ευάλωτος ή σε κίνδυνο, αισθήματα ντροπής, τελετουργικό αναπαράστασης ή αφήγηση ιστορία, των πτυχών της καταστροφής στο παιχνίδι, στο μάθημα. Εν μέρει, αυτό μπορεί να γίνει κατανοητό ως μια προσπάθεια. κυριάρχησης της κατάστασης (Ehnenreich, 2001).

4.2. Διαχείριση Φυσικών Καταστροφών και Κρίσεων. Ασφαλές σχολικό περιβάλλον

Οι επιστημονικές απόψεις για τη μείωση του κινδύνου καταστροφών στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και οι ανάγκες για την ασφάλεια στο σχολείο οδήγησαν τη διεθνή κοινότητα στη διαμόρφωση πολιτικών και στη λήψη αποφάσεων για εφαρμογή μέτρων. Στο πλαίσιο αυτό, η Ευρωπαϊκή Ένωση προσάρμοσε τις πολιτικές, στα νέα επιστημονικά δεδομένα και θεσμοθέτησε νόμους ώστε να διασφαλίζεται η μείωση των επιπτώσεων από την εκδήλωση καταστροφικού συμβάντος στα κράτη μέλη της.

Μείζονος σημασίας και προτεραιότητας αναδεικνύεται το δικαίωμα κάθε παιδιού για επιβίωση, ασφάλεια και εκπαίδευση. Στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, που υιοθετήθηκε ομόφωνα από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών το 1989 και έχει επικυρωθεί από 193 χώρες, αναφέρονται ρητά, στα άρθρα 6, 28 και 29, τα δικαιώματα στην επιβίωση, την εκπαίδευση και του σκοπούς αυτής. Ωστόσο όποτε λάβει χώρα ένα καταστροφικό συμβάν, πολλοί μαθητές μένουν εκτός σχολικών τάξεων για χρονικές περιόδους, ενώ σε χώρες του τρίτου κόσμου αυτό μπορεί να σημαίνει μόνιμο αποκλεισμό από τα σχολεία.

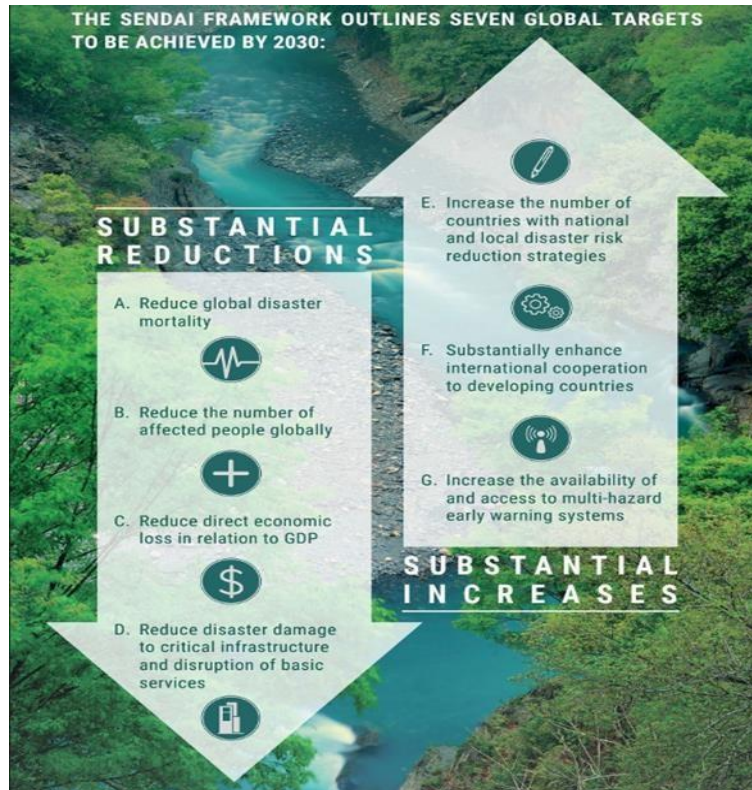
Επιπροσθέτως η Διεθνής Μόνιμη Επιτροπή Inter Agency Standing Committee - IASC, (2008) στο «ανθρώπινα δικαιώματα και φυσικές καταστροφές: επιχειρησιακές οδηγίες και εγχειρίδιο πεδίου για την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε καταστάσεις φυσικών καταστροφών», ορίζει τα δικαιώματα σχετικά με τη συνέχιση παροχής της εκπαίδευσης ύστερα από φυσική καταστροφή. Ειδικότερα αναφέρει ότι κάθε άνθρωπος έχει το δικαίωμα στην εκπαίδευση. Μόλις το επιτρέψουν οι συνθήκες, τα παιδιά που πλήττονται από καταστροφές,

εκτοπισμένα ή μη, έχουν το δικαίωμα να λαμβάνουν εκπαίδευση δωρεάν και υποχρεωτική στο αρχικό επίπεδο. Στη συνέχεια δίνει τρεις κατευθυντήριες γραφές για τη πραγμάτωση του παραπάνω στόχου.

- Η επιστροφή των παιδιών, είτε εκτοπισθέντων είτε όχι, στην εκπαίδευση θα πρέπει να διευκολυνθεί το συντομότερο δυνατόν μετά την καταστροφή. Η εκπαίδευση πρέπει να σέβεται την πολιτιστική τους ταυτότητα, τη γλώσσα και την παράδοσή τους. Οι γονείς θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε αποφάσεις σχετικά με τον τρόπο εκπαίδευσης των παιδιών τους.
- Η εκπαίδευση θα πρέπει να είναι υποχρεωτική και δωρεάν σε αρχικό επίπεδο. Θα πρέπει να ληφθούν μέτρα για να διασφαλιστεί ότι η εκπαίδευση δεν διαταράσσεται σε υψηλότερα επίπεδα, όταν οι φοιτητές, ως συνέπεια της καταστροφής, δεν μπορούν πλέον να αντέξουν οικονομικά αυτή την εκπαίδευση.
- Θα πρέπει να καταβληθούν ιδιαίτερες προσπάθειες για να εξασφαλιστεί η πλήρης και ισότιμη συμμετοχή των γυναικών και των κοριτσιών, που πλήττονται από τη φυσική καταστροφή, στα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Στην Παγκόσμια Διάσκεψη για τη μείωση των κινδύνων καταστροφών που πραγματοποιήθηκε στο Sendai της Ιαπωνίας τον Μάρτιο του 2015, επετεύχθη μια σημαντική διεθνής συμφωνία για τη μείωση του κινδύνου καταστροφών από το 2015-2030. Υιοθετήθηκε από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών μετά την Τρίτη Παγκόσμια Διάσκεψη των Ηνωμένων Εθνών για τη μείωση των κινδύνων καταστροφών (WCDRR) του 2015 και θέτει τέσσερις συγκεκριμένες προτεραιότητες για δράση: *«Κατανόηση του κινδύνου καταστροφής. Ενίσχυση της διακυβέρνησης για τον κίνδυνο καταστροφών για τη διαχείριση του κινδύνου καταστροφών. Επένδυση στη μείωση του κινδύνου καταστροφών για ανθεκτικότητα. Ενίσχυση της ετοιμότητας για καταστροφές για αποτελεσματική ανταπόκριση και για την «Ανάπτυξη καλύτερα» στην ανάκαμψη, την αποκατάσταση και την ανοικοδόμηση»* (Sendai Framework for Disaster Risk Reduction, 2015). Οι επτά στόχοι του πλαισίου Sendai, που θα επιτευχθούν έως το 2030 αποτυπώνονται στην εικόνα 11 είναι:

1. Ουσιαστική μείωση ως το 2030 της παγκόσμιας θνησιμότητας από καταστροφές, με στόχο τη μείωση, κατά τη δεκαετία 2020-2030, του μέσου όρου παγκόσμιας θνησιμότητας, σε σχέση με την περίοδο 2005-2015.
2. Ουσιαστική μείωση ως το 2030 του αριθμού των ανθρώπων που πλήττονται από φυσικές καταστροφές, με στόχο την μείωση, κατά τη δεκαετία 2020-2030, του μέσου όρου, σε σχέση με την περίοδο 2005-2015.
3. Μείωση έως το 2030 των άμεσων οικονομικών απωλειών από καταστροφές σε σχέση με το παγκόσμιο ΑΕΠ.
4. Ουσιαστική μείωση των ζημιών από καταστροφές σε υποδομές και κοινωνικές υπηρεσίες, όπως εκπαίδευση και υγεία, με παράλληλη ανάπτυξη της ανθεκτικότητάς τους έως το 2030.
5. Ουσιαστική αύξηση του αριθμού των χωρών με εθνικές και τοπικές στρατηγικές μείωσης του κινδύνου καταστροφών έως το 2020.
6. Ουσιαστική ενίσχυση της διεθνούς συνεργασίας προς τις αναπτυσσόμενες χώρες προκειμένου να ολοκληρώσουν τις εθνικές τους δράσεις για την εφαρμογή του Πλαισίου έως το 2030.
7. Ουσιαστική αύξηση της διαθεσιμότητας και της πρόσβασης σε συστήματα έγκαιρης προειδοποίησης πολλαπλών κινδύνων και σε πληροφόρηση γύρω από θέματα κινδύνου καταστροφών έως το 2030.



Εικόνα 11: Οι επτά στόχοι του πλαισίου Sendai, που πρέπει επιτευχθούν έως το 2030. Πηγή: Sendai Framework for Disaster Risk Reduction (2015)

Οι στόχοι του Πλαισίου Δράσης του Sendai για τον τομέα της εκπαίδευσης όπως συνάγονται από τους επτά γενικούς στόχους μπορεί να διατυπωθούν ως εξής:

1. Ελαχιστοποίηση του αριθμού των θανάτων και τραυματισμών λόγω του κινδύνου που επηρεάζει το σχολείο.
2. Ουσιαστική μείωση του αριθμού των μαθητών που πλήττονται από τις επιπτώσεις καταστροφών όλων των μεγεθών.
3. Μείωση των ζημιών στον τομέα των επενδύσεων στην εκπαίδευση λόγω των επιπτώσεων του κινδύνου.
4. Μείωση των ημερών που χάνονται από το σχολείο λόγω των επιπτώσεων του κινδύνου.
5. Οι χώρες να έχουν στρατηγικές μείωσης του κινδύνου στον τομέα της εκπαίδευσης.
6. Οι χώρες να συνεργάζονται για να επιτευχθεί πλήρης-ουσιαστική ασφάλεια των σχολείων.
7. Τα σχολεία να έχουν πρόσβαση στα συστήματα έγκαιρης προειδοποίησης (UNISDR et al, 2017)

Το πλαίσιο για την ασφάλεια των σχολείων που υιοθετήθηκε από τα Ηνωμένα Έθνη (Comprehensive School Safety Framework prepared for the 3rd U.N. World Conference on Disaster Risk Reduction, UNISDR 2015) σε παγκόσμιο επίπεδο θέτει ως στόχους:

- Την προστασία της ζωής και της ακεραιότητας των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Τον σχεδιασμό για τη συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας ανεξάρτητα από τους κινδύνους στους οποίους θα εκτεθεί η σχολική μονάδα.
- Τη διασφάλιση των επενδύσεων στον εκπαιδευτικό τομέα.
- Τη μείωση του κινδύνου και την ενίσχυση της προσαρμοστικότητας μέσω της

εκπαίδευσης.

Τρεις πυλώνες πρέπει να διέπουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές και τα σχέδια σε κυβερνητικό επίπεδο ιδανικά για την ασφάλεια των σχολείων σε περιπτώσεις εκτάκτων αναγκών: ασφαλείς εγκαταστάσεις σχολείων, σχολική διαχείριση καταστροφών, πρόληψη καταστροφών και εκπαίδευση για τη μείωση του κινδύνου καταστροφών στα Σχολεία.

Στην προαναφερόμενη κατεύθυνση περιλαμβάνονται τα ακόλουθα: α. Ολιστική προσέγγιση πρόληψης καταστροφών και εκπαίδευσης για τη μείωση του κινδύνου σε επίσημα σχολικά προγράμματα για την ανάπτυξη τόσο της γνώσης όσο και της πρακτικής εμπειρίας. β. Επέκταση των τακτικών εξωσχολικών δραστηριοτήτων μείωσης του κινδύνου καταστροφών για τη βελτίωση της ετοιμότητας του σχολείου και της τοπικής κοινότητας. γ. Ανάπτυξη ικανότητας του διδακτικού προσωπικού για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Kano, 2007).

Η ανάπτυξη μιας παγκόσμιας πρωτοβουλίας για ασφαλή σχολεία με τίτλο: «Από το 2016, κάθε νέο σχολείο θα είναι ασφαλές από καταστροφές» οδήγησε σε μια Παγκόσμια Συμμαχία για Μείωση Κινδύνου Καταστροφών και Ανθεκτικότητα. Ένα «ασφαλές σχολείο» ορίζεται ως συνδυασμός των ακόλουθων τριών παραγόντων:

- Εγκαταστάσεις ασφαλούς μάθησης (υποδομή ανθεκτική σε καταστροφές).
- Διαχείριση σχολικών καταστροφών.
- Εκπαίδευση για τη μείωση των κινδύνων καταστροφών και την ανθεκτικότητα, όπως σχηματικά δίνεται στην εικόνα 12 (UNDRR 2014).



Εικόνα 12: τρεις άξονες για ασφαλή σχολεία Πηγή: UNDRR (2014)

4.2. Οι ασφαλείς σχολικές κτιριακές υποδομές

Μία βασική παράμετρος για την αντισεισμική προστασία των σχολεία είναι οι ασφαλείς κτιριακές υποδομές (UNESCO 2013).

Τα σχολικά κτίρια κατασκευάζονται σύμφωνα με τον ισχύοντα ελληνικό αντισεισμικό κανονισμό και λοιπές προδιαγραφές.

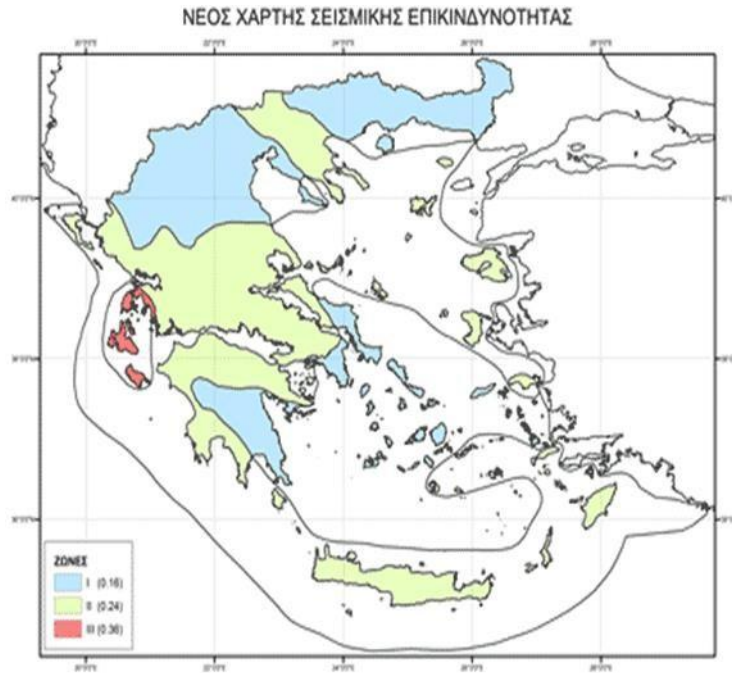
Ελληνικός Αντισεισμικός Κανονισμός

Ο Ελληνικός Αντισεισμικός Κανονισμός είναι νόμος του κράτους, η εφαρμογή του οποίου είναι υποχρεωτική για τη δόμηση των κτιρίων. Ο κανονισμός περιέχει το σύνολο των κανόνων που καθορίζουν τις ελάχιστες απαιτήσεις για τον σχεδιασμό αντισεισμικών κατασκευών. Ο πρώτος Ελληνικός Αντισεισμικός Κανονισμός στην Ελλάδα συντάχθηκε και άρχισε να ισχύει το 1959. Το 1984 συμπληρώθηκε με πρόσθετα άρθρα, η αποκλειστική εφαρμογή των οποίων άρχισε το 1985. Το 1995 τέθηκε σε αποκλειστική εφαρμογή ο ΝΕΑΚ (Νέος Ελληνικός Αντισεισμικός Κανονισμός), ενώ από το 2001 ισχύει ο ΕΑΚ – 2000 (Ελληνικός Αντισεισμικός Κανονισμός - 2000). Από τότε μέχρι σήμερα, στο αρχικό κείμενο του ΕΑΚ - 2000 έχουν γίνει τροποποιήσεις, συμπληρώσεις και διευκρινήσεις που κρίθηκαν αναγκαίες. Για θέματα που αφορούν στον Ελληνικό Αντισεισμικό Κανονισμό αρμόδια είναι η Μόνιμη Επιστημονική Επιτροπή Υποστήριξης Αντισεισμικού Κανονισμού του Ο.Α.Σ.Π. Οι βασικές απαιτήσεις του Ελληνικού Αντισεισμικού Κανονισμού για τη σεισμική συμπεριφορά μιας δομικής κατασκευής είναι:

- «Απαίτηση αποφυγής κατάρρευσης». Η πιθανότητα κατάρρευσης του δομήματος (ή τμημάτων του) πρέπει να είναι επαρκώς μικρή, και να συνδυάζεται με διατήρηση της ακεραιότητας και επαρκούς εναπομένουσας αντοχής μετά τη λήξη της σεισμικής ακολουθίας. Πρόκειται ουσιαστικώς για απαίτηση «Προστασίας Ζωής».
- «Απαίτηση περιορισμού βλαβών». Οι βλάβες σε στοιχεία του φέροντα οργανισμού υπό το σεισμό σχεδιασμού πρέπει να είναι περιορισμένες και επιδιορθώσιμες, ενώ οι βλάβες για σεισμούς μικρότερης έντασης και με μεγαλύτερη πιθανότητα εμφάνισης πρέπει να ελαχιστοποιούνται.
- «Απαίτηση ελάχιστης στάθμης λειτουργιών». Πρέπει να διασφαλίζεται μια ελάχιστη στάθμη λειτουργιών του δομήματος, ανάλογα με την χρήση και τη σημασία του, όταν το δόμημα υποστεί σεισμό με τα χαρακτηριστικά του σεισμού σχεδιασμού.

Ο ΕΑΚ 2000 κατατάσσει τα κτίρια ζωτικής σημασίας σε τέσσερις κατηγορίες σπουδαιότητας, ανάλογα με τον κίνδυνο που συνεπάγεται για τον άνθρωπο και τις κοινωνικοοικονομικές συνέπειες που ενδέχεται να έχει η πιθανή καταστροφή τους ή διακοπή της λειτουργίας τους. Σε κάθε κατηγορία σπουδαιότητας αντιστοιχεί μια τιμή του συντελεστή σπουδαιότητας. Οι σχολικές μονάδες έχουν αυξημένο συντελεστή σπουδαιότητας (Σ3), με σκοπό την αποτελεσματικότερη αντισεισμική θωράκισή τους (ΟΑΣΠ, 2000).

Το 2003 συμπεριλήφθηκε στον Ελληνικό Αντισεισμικό Κανονισμό ο Νέος Χάρτης Ζωνών Σεισμικής Επικινδυνότητας. Στο Χάρτη αυτό υπάρχουν 3 Ζώνες Σεισμικής Επικινδυνότητας σε αντίθεση με τον προηγούμενο που υπήρχαν 4 (Εικόνα 13). Η κακή θέση των σχολικών κτιρίων μερικές φορές καθιστά ιδιαίτερα δύσκολο το σκοπό της αντισεισμικής προστασίας.



Εικόνα 13: Νέος χάρτης ζωνών σεισμικής επικινδυνότητας. Πηγή: ΟΑΣΠ (2003)

Σήμερα στην Ελλάδα ο ΕΑΚ-2000 είναι σε παράλληλη εφαρμογή με τους Ευρωκώδικες, οι οποίοι είναι 10 Ευρωπαϊκά Πρότυπα (EN), που αναφέρονται και στον αντισεισμικό σχεδιασμό των κατασκευών. Οι Ευρωκώδικες θα αντικαταστήσουν τα εθνικά Πρότυπα, ώστε να δημιουργηθεί ένα κοινό πλαίσιο για το σχεδιασμό έργων πολιτικού μηχανικού εντός του Ευρωπαϊκού χώρου.

Αξίζει να αναφερθεί ότι το γενικό πλαίσιο πολιτικής του ασφαλούς σχεδιασμού και δόμησης των σχολικών κτιρίων θα πρέπει να περιλαμβάνει μελέτη της περιοχής που πρόκειται να χτιστεί το σχολείο, η οποία θα εμπεριέχει αναγνώριση των κινδύνων, το ιστορικό των επιπτώσεων τους κλπ. Με την ΥΑ 81839.ΣΤ1/2006 - ΦΕΚ Β'/1150/25.8.2006 γίνεται καθορισμός κριτηρίων καταλληλότητας και επιλογής χώρων, για την ανέγερση διδακτηρίων καθώς και χώρων μετά κτιρίων κατάλληλων για στέγαση Σχολικών Μονάδων.

Κτιριολογικές Απαιτήσεις Σχολικών Κτιρίων

Το 2008 ο τότε ΟΣΚ (νυν ΚΤΥΠ ΑΕ) συνέταξε τον «Οδηγό Μελετών για Διδακτήρια όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης». Το περίγραμμα τεχνικών και κτιριολογικών απαιτήσεων των σχολικών κτιρίων ουσιαστικά περιλαμβάνει: Ανασύνταξη κτιριολογικών προγραμμάτων όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, Σύνταξη προδιαγραφών για Ειδικά Σχολεία, Σύνταξη προδιαγραφών για τα εργαστήρια των ΕΠΑΛ – ΕΠΑΣ. Σύνταξη προδιαγραφών για κλειστά Γυμναστήρια και Αίθουσες Πολλαπλών Χρήσεων Δημιουργία Κανονισμού Μελετών. Για την υλοποίηση του παραπάνω πλαισίου συγκεντρώθηκαν στοιχεία και προδιαγραφές από ομάδες εργασίας του ΥΠΕΠΘ και τον ΟΣΚ, από το Υπουργείο Υγείας, το ΥΠΕΧΩΔΕ, την Ένωση Αναπήρων Ελλάδος, τη Γενική Γραμματεία Αθλητισμού, την Παγκόσμια Ένωση Αναπήρων, το Βρετανικό Υπουργείο Εκπαίδευσης και το Τμήμα Αρχιτεκτονικού Σχεδιασμού για παιδιά ειδικών εξυπηρετήσεων του Αμερικανικού Υπουργείου Εκπαίδευσης.

Το γενικό πλαίσιο πολιτικής του ασφαλούς σχεδιασμού και δόμησης των σχολικών κτιρίων θα πρέπει να περιλαμβάνει:

1. Μελέτη της περιοχής που πρόκειται να χτιστεί το σχολείο.

Θα περιέχει συλλογή πληροφοριών, αναγνώριση των κινδύνων, το ιστορικό των επιπτώσεων τους, χάρτες με ζώνες επικινδυνότητας της περιοχής (οι οποίοι θα πρέπει να περιλαμβάνουν την ένταση και τη συχνότητα των φαινομένων), εκτίμηση επικινδυνότητας από τους κινδύνους, σχεδιασμό δράσεων για εξάλειψη ή μείωση της επικινδυνότητας. Με την ΥΑ 81839.ΣΤ1/2006 - ΦΕΚ Β'/1150/25.8.2006 γίνεται καθορισμός κριτηρίων καταλληλότητας και επιλογής χώρων, για την ανέγερση διδακτηρίων καθώς και χώρων μετά κτιρίων κατάλληλων για στέγαση Σχολικών Μονάδων. Επίσης, οι μελέτες γεωλογικής καταλληλότητας (ΦΕΚ 723 Τεύχος Β / 15-7-1998), αποτελούν ένα ακόμη θεσμοθετημένο μέτρο πρόληψης του σεισμικού κινδύνου και καθορίζουν τη γεωλογική καταλληλότητα στις περιοχές στις οποίες εκπονείται πολεοδομική μελέτη για τη διασφάλιση του δομημένου περιβάλλοντος από φυσικούς ή κινδύνους προερχόμενους από ανθρώπινες επεμβάσεις και δραστηριότητες.

2. Συντήρηση Σχολικού Κτιρίου

Ένα σχολικό κτίριο θα πρέπει να συντηρείται σωστά, όσο χρονικό διάστημα υφίσταται. Η κατασκευή, διαχείριση και βελτίωση των υλικοτεχνικών υποδομών του εθνικού συστήματος της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας Παιδείας και ιδιαίτερα η συντήρηση, η καθαριότητα και η φύλαξη των σχολικών κτιρίων ανήκουν στην αρμοδιότητα των Δήμων (Ν.3463/2006 ΦΕΚ 114 τεύχος Α / 8-6-2006). Η μέριμνα για έργα συντήρησης, βελτίωσης, επισκευής υφιστάμενων διδακτηρίων και για την απόκτηση γης, προγραμματισμό, μελέτη και ανέγερση νέων υποδομών σχολικής στέγης, εμπίπτει στον τομέα ευθύνης των Δήμων (άρθρο 75 παρ. Ι τομέας στ' του Ν.3463/2006, ΦΕΚ 114/Α', άρθρο 94 παρ. 4 του Ν.3852/2010, ΦΕΚ 87/Α'). Ο αρμόδιος φορέας έχει την υποχρέωση λήψης άμεσων και επειγόντων μέτρων προστασίας του κοινού από κτήρια που κρίνονται επικίνδυνα, για την επίτευξη συνθηκών υγιεινής και ασφάλειας των μαθητών και του διδακτικού προσωπικού, καθώς και την ευθύνη τήρησης της ισχύουσας πολεοδομικής νομοθεσίας (Κτιριοδομικού Κανονισμού, ΝΟΚ, πυροπροστασίας, ΚΕΝΑΚ, ΚΑΝΕΠΕ, κ.ο.κ.). Ο ρόλος του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, αναφορικά με τη σχολική στέγη, είναι επιτελικός, με τον καθορισμό των προδιαγραφών των χώρων ως προς το είδος, τον αριθμό και το μέγεθος αυτών, που αποτυπώνονται στο κτιριολογικό πρόγραμμα. Τα κτιριολογικά προγράμματα εκπονούνται από τη Διεύθυνση Τεχνικών Υπηρεσιών (Π.Δ. 18/2018, ΦΕΚ 31/Α') και ισχύουν για την εταιρεία «ΟΣΚ Α.Ε.» πλέον «Κτιριακές Υποδομές Α.Ε.» και τις Νομαρχιακές Αυτοδιοικήσεις πλέον Δήμους όλης της χώρας (αρ. 18 του Ν.3467/2006, ΦΕΚ 128/Α')

Πιο συγκεκριμένα στο σχολικό κτίριο θα πρέπει να επισημαίνονται και να αποκαθίστανται τυχόν προβλήματα όπως: ρωγμές στον φέροντα οργανισμό ή στους τοίχους πλήρωσης, υγρασίες στον φέροντα οργανισμό ή στους τοίχους, ανεπαρκής στερέωση καμινάδων, προβλήματα στα κεραμίδια στεγών, αποκολλήσεις στις επενδύσεις τοίχων κ.λπ. Να ελέγχονται και να συντηρούνται τακτικά οι εγκαταστάσεις θέρμανσης, φυσικού αερίου και των κεραμοσκεπών. Να μην γίνονται παρεμβάσεις χωρίς τη μελέτη και επίβλεψη πτυχιούχου μηχανικού. Στο επίπεδο της πρόληψης η λήψη των ενδεικνυόμενων μέτρων προστασίας εντός του σχολείου όπως ανανέωση υποδομών και εξοπλισμού κρίνονται απαραίτητα.

Πρωτοβάθμιος Προσεισμικός Έλεγχος Σχολικών Κτιρίων

Από τον Μάιο του 2001 τέθηκε σε εφαρμογή στη χώρα μας το Πρόγραμμα Πρωτοβάθμιου Προσεισμικού Ελέγχου Κτιρίων Δημόσιας και Κοινωφελούς Χρήσης. Το πρώτο βήμα ήταν η καταγραφή των κτιρίων δημόσιας και κοινωφελούς χρήσης και η αποτίμηση της σεισμικής τους ικανότητας, για να καθοριστούν στη συνέχεια οι προτεραιότητες σε εθνικό επίπεδο για τον περαιτέρω έλεγχο και τη λήψη μέτρων προστασίας. Ο προσεισμικός έλεγχος των σχολικών κτιρίων ήταν ευθύνη του Οργανισμού Σχολικών Κτιρίων (ΟΣΚ) (τώρα αντικαταστάθηκε από ΚτΥπ ΑΕ). Η εταιρεία Κτιριακές Υποδομές ΑΕ (ΚτΥπ ΑΕ) είναι πλέον ο ενιαίος κατασκευαστικός φορέας του ελληνικού κράτους για όλες τις δημόσιες κτιριακές υποδομές και υπάγεται στο Υπουργείο Υποδομών και Μεταφορών. Ειδικότερα έχει ως αρμοδιότητα την κατασκευή σχολικών μονάδων, τον προσεισμικό και τον μετασεισμικό έλεγχο των σχολικών κτιρίων. Μετά τον σεισμό το 1999 στην Αθήνα, δόθηκε οδηγία για Αντισεισμικό Έλεγχο όλων των Δημόσιων κτηρίων της χώρας και ιδιαίτερα των σχολείων. Έχουν ελεγχθεί από τον πρώην ΟΣΚ και τις ΚτΥπ μέχρι το 2015, 6.583 στατικά ανεξάρτητα κτήρια, στα οποία στεγάζονται 5.114 αυτοδύναμες σχολικές μονάδες (Φιλερής, 2019). Πιο συγκεκριμένα, κατά την περίοδο 2004-2010, πραγματοποιήθηκε σε συνεργασία με τις Πολυτεχνικές σχολές της χώρας, ο πρωτοβάθμιος έλεγχος (Τ.Ο.Ε.) σχεδόν σε όλα τα σχολικά κτίρια που κατασκευάστηκαν χωρίς Αντισεισμικό Κανονισμό (προ του 1959). Στους Νομούς Ευρυτανίας, Θεσπρωτίας, Λέσβου, Σάμου, Χίου και την πόλη της Καστοριάς ο έλεγχος επεκτάθηκε στα κτίρια που έχουν κατασκευαστεί μέχρι το 1985. Τέλος για τα σχολικά κτίρια στους νομούς Κεφαλονιάς, Ζακύνθου και Λευκάδας, που είναι οι πιο σεισμογενείς περιοχές της χώρας μας, αποφασίσθηκε ο έλεγχος στο σύνολο των σχολικών κτιρίων.

Ωστόσο η εκτίμηση της σεισμικής ασφάλειας ενός κτιρίου είναι ένα πολύ δύσκολο εγχείρημα, γιατί υπάρχουν πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν τη σεισμική συμπεριφορά αυτού. Η χρονική περίοδος κατασκευής, η μελέτη του κτιρίου, η εφαρμογή της μελέτης στην κατασκευή τα υλικά κατασκευής και το αναμενόμενο μέγεθος του σεισμικού κινδύνου είναι με μερικές συνιστάμενες που πρέπει να συνυπολογιστούν.

4.2.1. Αύλειος Χώρος Σχολικών Κτιρίων

Σύμφωνα με το Ν.3027/152Α/28-6-2002, Αρ. 2 παρ. 5 για τις προδιαγραφές των σχολικών κτιρίων και δομών σχολικών μονάδων, εκτός από την κατασκευή ασφαλών και λειτουργικών κτιρίων γίνεται μνεία για τους αύλειους χώρους. Σύμφωνα τον ΟΣ.Κ (2008), στη σχολική αυλή περιλαμβάνονται οι χώροι όπου οι μαθητές κάνουν διάλειμμα και παίζουν, αλλά σε περίπτωση έκτακτης ανάγκης αποτελούν το χώρο συγκέντρωσης, καταγραφής και ασφαλούς παραμονής. Πιο συγκεκριμένα, αποτελείται από:

- Χώρο αυλής και συγκέντρωσης. Το μέγεθος του χώρου αυτού εξαρτάται πάντα από το οικόπεδο και το πλήθος των μαθητών. Πρέπει να είναι επιστρωμένος με αντιολισθητικό υλικό. Πρέπει να υπάρχει μια θέση η οποία θα είναι κατάλληλη για την τοποθέτηση της σημαίας.
- Χώρο ξεκούρασης. Αυτός ο χώρος γίνεται να κατανέμεται σε αρκετούς μικρούς χώρους. Σε αυτούς τους χώρους θα πρέπει να υπάρχουν παγκάκια και πράσινο. Επίσης, θα ήταν

χρήσιμο οι χώροι αυτοί να είναι σκεπασμένοι ώστε να υπάρχει προστασία από τη βροχή.

- Χώρο παιχνιδιού. Σε αυτούς τους χώρους περιλαμβάνονται οι χώροι άθλησης (γήπεδα). Η ύπαρξη κερκίδων προτιμάται αν υπάρχει η δυνατότητα. Τα γήπεδα πρέπει να διαθέτουν ταρτάν. Κοντά σε αυτά πρέπει να υπάρχουν βρύσες. Τουλάχιστον μια βρύση πρέπει να υπάρχει ώστε να είναι δυνατή η προσέγγισή της από ΑμεΑ.
- Χώρο πρασίνου. Γύρω από το οικόπεδο θα πρέπει να υπάρχουν δενδροφυτεύσεις για να προστατεύονται οι μαθητές από την ηχορρύπανση. Για να υπάρχει η συμβατότητα με τη φύση, η διάταξη των φυτεύσεων καλό θα ήταν να μην είναι ευθυγραμμισμένη. Πρέπει να υπάρχουν γρασίδι, θάμνοι και δέντρα. Οι μικροί λόφοι και οι λιμνούλες είναι απαραίτητα γιατί προσδίδουν καλή αισθητική και κάνουν την εκτέλεση των δραστηριοτήτων πιο ευχάριστη. Το νερό έχει την ικανότητα να δημιουργεί ποικίλα θετικά συναισθήματα.
- Χώρο για εκδηλώσεις. Αν είναι δυνατό, καλή θα ήταν η τοποθέτηση ενός θεάτρου ή αμφιθεάτρου με κερκίδες.
- Χώρο πάρκινγκ. Ο χώρος αυτός τοποθετείται στην αυλή ή στο υπόγειο του διδακτηρίου. Προορίζεται μία για κάθε τάξη διδασκαλίας. Πρέπει να υπάρχει οπωσδήποτε μια θέση για ΑμεΑ, η οποία θα φαίνεται με την σχετική σήμανση (Κουκάκη, 2015).

Στην Ελλάδα δεν υπάρχει κάποια νομοθεσία που να προβλέπει ειδικές προδιαγραφές αύλειων χώρων για παιδιά με Νοητική Υστέρηση ή Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού. Υπάρχουν κάποια απαραίτητα στοιχεία για ΑμεΑ τα οποία έχουν αναφερθεί παραπάνω. Στα ειδικά σχολεία ισχύει για αυτά τα παιδιά ό, τι ισχύει και για τα νευροτυπικά παιδιά. Βέβαια στα ειδικά σχολεία υπάρχουν στις αυλές παιχνίδια και δραστηριότητες κατάλληλες για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Κατά τα άλλα όμως δεν προβλέπεται κάτι διαφορετικό στο σχεδιασμό των σχολικών αυλών (Παγκάκη, 2014; Μπότης, 2014). Οι προδιαγραφές των σχολικών αυλών στην Ελλάδα είναι πολύ ικανοποιητικές και παρέχουν μεγάλη ασφάλεια στα παιδιά, αν και ποτέ δεν λείπουν οι κριτικές. Το πρόβλημα βρίσκεται στην παλαιότητα πολλών σχολείων που δεν πληρούν τις παραπάνω προδιαγραφές και στην κακή συντήρησή τους. Τα καινούρια σχολικά κτίρια που ανεγείρονται, είναι σχολεία με μοντέρνο σχεδιασμό λαμβάνοντας υπόψη την ισχύουσα νομοθεσία και την παροχή ευκαιριών για ανάπαυση, παιχνίδι και την καλή ψυχολογία των μαθητών (Παπαδάκη, 2015).

Οι σχολικές αυλές για τα παιδιά με Νοητική Υστέρηση ή Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού πρέπει να έχουν σχεδιαστεί ειδικά για αυτά, ώστε να αισθάνονται άνετα και να μπορούν να συμπεριληφθούν και αυτά στο παιχνίδι μαζί με τα νευροτυπικά παιδιά. Έτσι τα παιδιά με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές θα έχουν περισσότερες ευκαιρίες αλληλεπίδρασης και δεν θα υπάρχει ο διαχωρισμός που υπάρχει συνήθως στα σχολεία (Παπαδάκη, 2015). Οι σχολικές αυλές έχουν τη δυνατότητα να γίνουν ένα μέρος φιλόξενο για Παιδιά με Νοητική Υστέρηση ή Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού εάν και εφόσον υπάρχουν κάποιες προϋποθέσεις: οι οριοθετήσεις των χώρων πρέπει να είναι όσο το δυνατόν περισσότερο σαφείς, διάφορες δραστηριότητες και χώρους όπου η πολυπλοκότητα των δραστηριοτήτων κλιμακώνεται, χώροι όπου το παιδί μπορεί να καταφεύγει όταν υπερδιεγείρεται, ευκαιρίες για λήψη πολλαπλών αισθητηριακών πληροφοριών χωρίς να προκαλούν υπερφόρτωση και να υπάρχουν δομές που να ενθαρρύνουν την επικοινωνία μεταξύ όλων των παιδιών, νευροτυπικών και μη (Stadler-Altman, 2018).

Ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που συναντώνται στις τυπικές σχολικές αυλές είναι ότι δεν είναι καλά οριοθετημένες και ότι σε κάποια σημεία συγκεντρώνονται πολλά παιδιά. Κάτι τέτοιο, μπορεί να αποτελέσει αιτία για υπερδιέγερση σε ένα παιδί με Νοητική Υστέρηση ή Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού (Stadler-Altman, 2018). Ο στόχος λοιπόν είναι οι αυλές να αποτελούν σημεία όπου όλα τα παιδιά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, αλλά και όπου θα υπάρχει τρόπος να ξεφύγει όποιος το επιθυμεί για λίγο από τα υπερδιεγερτικά ερεθίσματα και να χαλαρώσει, μέχρι να επιστρέψει ξανά όταν νιώσει έτοιμος στις δραστηριότητές του.

Σύμφωνα με το Kansas University (2012), οι θεραπευτικές προσεγγίσεις της αισθητηριακής διέγερσης, της γνωστικής ανάπτυξης, των κοινωνικών ικανοτήτων και των λεπτών και αδρών κινητικών ικανοτήτων που υλοποιούνται μέσα σε μια σχολική αίθουσα, θα μπορούσαν κάλλιστα να υλοποιηθούν και στις σχολικές αυλές. Στις περισσότερες χώρες τις Ευρώπης οι προδιαγραφές που πρέπει να πληρούν οι σχολικές αυλές είναι σε κάποιες περιπτώσεις πιο αυστηρές από εκείνες της Ελλάδας. Επίσης εντοπίζονται και αρκετές ποιοτικές διαφορές. Στην Αγγλία για παράδειγμα, για να ελαχιστοποιηθεί η πιθανότητα σύγκρουσης και ατυχημάτων, έχει οριστεί ως ελάχιστος αύλειος χώρος για κάθε παιδί τα 9 τμ. Στην Γαλλία η αυλή πρέπει να είναι στραμμένη προς την πλευρά του ήλιου και να παρέχεται επαρκής σκίαση και προστασία από έντονα καιρικά φαινόμενα (Κουκάκη, 2015).

4.3. Διαχείριση σεισμικού κινδύνου σε επίπεδο σχολικής μονάδας

Το σχολείο χαρακτηρίζεται, ως Δημόσιο Ανεξάρτητο Ίδρυμα (ΔΑΙ), και υποχρεούται να καταρτίσει Εσωτερικό Κανονισμό Λειτουργία & Μνημόνιο Ενεργειών για τη διαχείριση πυρκαγιών, ακραίων καιρικών φαινομένων, τεχνολογικών καταστροφών και ΧΒΡΠ περιστατικών. Στην κατεύθυνση αυτή, θα πρέπει να υλοποιηθούν τα ακόλουθα:

- σύνταξη ή/και επικαιροποίηση του Σχεδίου Έκτακτης Ανάγκης του Σχολείου
- διοργάνωση ασκήσεων ετοιμότητας για σεισμό ή άλλο έκτακτο περιστατικό
- ενημέρωση του προσωπικού, των μαθητών, των γονέων και κηδεμόνων καθώς και των αρμόδιων φορέων που καλούνται να συνδράμουν στην υλοποίηση του Σχεδίου.

Η μείωση των επιπτώσεων ενός ισχυρού σεισμού σε ότι αφορά στη σχολική κοινότητα αποτελεί προτεραιότητα του σύγχρονου σχολείου. Για την επίτευξη αυτού του στόχου η κάθε σχολική μονάδα οφείλει ώστε να μεριμνήσει, σε επίπεδο πρόληψης, για μια σειρά ενεργειών που αφορούν σε θέματα διαχείρισης του σεισμικού κινδύνου στο σχολείο. Οι ενέργειες αυτές περιλαμβάνουν τη σύνταξη ή επικαιροποίηση του ήδη υπάρχοντος Σχεδίου έκτακτης ανάγκης του σχολείου, την ενημέρωση των εκπαιδευτικών και των μαθητών καθώς και τη διοργάνωση ασκήσεων ετοιμότητας.

Από τον ΟΑΣΠ εκπονήθηκε το 2012 το «Σχέδιο Μνημονίου Ενεργειών για τη Διαχείριση του Σεισμικού Κινδύνου στις Σχολικές Μονάδες», το οποίο έχει επικαιροποιηθεί από τότε άλλες

3 φορές (τελευταία επικαιροποίηση τον Σεπτέμβριο του 2019). Σκοπός, της σύνταξης του Μνημονίου αυτού είναι, η ύπαρξη ενός προτύπου σχεδίου στο οποίο να μπορούν να βασιστούν οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων της χώρας για να συντάξουν το Σχέδιο Έκτακτης Ανάγκης του σχολείου τους. Μέσω του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων το «Σχέδιο Μνημονίου Ενεργειών» του ΟΑΣΠ διαβιβάζεται στις σχολικές μονάδες της χώρας στην αρχή κάθε σχολικού έτους

Το 2018 το Υπουργείο Παιδείας με τον νόμο 4559/2018 άρθρο 57 όρισε τα ακόλουθα:

«1. Για όλες τις μονάδες/δομές της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθίσταται υποχρεωτική εντός διαστήματος έξι (6) μηνών, η Σύνταξη Σχεδίου Έκτακτης Ανάγκης, το οποίο περιλαμβάνει Ειδικά Σχέδια για την Αντιμετώπιση: α) Ακραίων Καιρικών Φαινομένων, β) Σεισμού και γ) Πυρκαγιάς. Με την έναρξη κάθε σχολικού έτους υποχρεωτικά, πραγματοποιούνται Εκπαιδευτικά Σεμινάρια και διοργανώνονται Ασκήσεις Ετοιμότητας, ανά θεματική ενότητα του πρώτου εδαφίου, στα οποία συμμετέχει όλη η σχολική κοινότητα.

2. Τα Εκπαιδευτικά Σεμινάρια και οι Ασκήσεις Ετοιμότητας γίνονται τουλάχιστον δύο (2) φορές κατ' έτος, μία (1) φορά στο πρώτο τετράμηνο και μία (1) φορά στο δεύτερο τετράμηνο».

Τα Εκπαιδευτικά Σεμινάρια και οι Ασκήσεις Ετοιμότητας έχουν ως σκοπό την κατάλληλη προετοιμασία της εκπαιδευτικής κοινότητας για την περίπτωση της έκτακτης ανάγκης. Με βάση τα προαναφερόμενα απαιτείται:

1. Η σύνταξη, σε κάθε σχολική μονάδα, Σχολικού Σχεδίου Ενεργειών για τη Διαχείριση Έκτακτης Ανάγκης.

Στο πλαίσιο της ενημέρωσης και εκπαίδευσης των μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα αυτοπροστασίας από κινδύνους καταστροφικών φαινομένων, με την έναρξη κάθε σχολικού έτους αποστέλλεται από το ΥΠΑΙΘ. ο «Εσωτερικός Κανονισμός Σχολικής Μονάδας (ΔΑΙ) & Μνημόνιο Ενεργειών για τη διαχείριση πυρκαγιών, ακραίων καιρικών φαινομένων, τεχνολογικών καταστροφών και ΧΒΡΠ περιστατικών» προς συμπλήρωση, συνοδευόμενο από το επικαιροποιημένο αντίγραφο του «Σχεδίου Μνημονίου Ενεργειών για τη Διαχείριση του Σεισμικού Κινδύνου σε Σχολική Μονάδα» που εκδίδει η Δ/ση Κοινωνικής Αντισεισμικής Άμυνας, Τμήμα Εκπαίδευσης-Ενημέρωσης του Οργανισμού Αντισεισμικού Σχεδιασμού και Προστασίας (ΟΑΣΠ). Το Σχολικό Σχέδιο Έκτακτης Ανάγκης συντάσσεται με σκοπό, τη προστασία, την ασφάλεια και την υγεία των μαθητών και των εκπαιδευτικών και την εξασφάλιση της υλικοτεχνικής υποδομής. Την ευθύνη εκπόνησης του Σχολικού Αντισεισμικού Σχεδιασμού έχει ο/η Διευθυντής/ντρια της Σχολικής Μονάδας, ο/η οποίος/α μετά την έγκριση του Σχεδιασμού από τον σύλλογο διδασκόντων θα ενημερώσει για την εκπόνησή του την οικεία Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας/Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο Αντισεισμικός Σχεδιασμός επικαιροποιείται στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς και όποτε άλλοτε κριθεί απαραίτητο. Ο Σύλλογος των Εκπαιδευτικών θα εγκρίνει μετά από πρόταση του Διευθυντή τη σύνθεση των ομάδων εργασίας, οι οποίες θα μεριμνήσουν για τις ενέργειες διαχείρισης του σεισμικού κινδύνου της σχολικής μονάδας. Ο Σύλλογος των Εκπαιδευτικών είναι υπεύθυνος για την εφαρμογή του Σχεδίου Έκτακτης Ανάγκης και κυρίως για το μέρος των ενεργειών που του αναλογεί, πριν, κατά τη διάρκεια και μετά από κάθε σεισμικό συμβάν ή άσκηση ετοιμότητας για περίπτωση σεισμού. Ο Σύλλογος των Εκπαιδευτικών συμμετέχει στις δοκιμαστικές εφαρμογές του Σχεδίου και κάνει σχετικές προτάσεις για την επικαιροποίηση και τη βελτίωσή του. Στο Σχέδιο Έκτακτης Ανάγκης μεταξύ άλλων συμπεριλαμβάνονται και σκαριφήματα των κατόψεων των ορόφων, με αναγραφή της σειράς εκκένωσης των αιθουσών και, καθορισμό των διαδρομών εκκένωσης που θα ακολουθήσουν οι μαθητές από τις αίθουσες διδασκαλίας προς τους χώρους καταφυγής.

Σε κάθε σχολική μονάδα ανάλογα με το διαθέσιμο ανθρώπινο δυναμικό και τις ανάγκες της, συγκροτούνται ομάδες έκτακτης ανάγκης ως εξής: γενικός υπεύθυνος, ομάδα σύνταξης σχολικού σχεδίου έκτακτης ανάγκης, ομάδα παροχής πρώτων βοηθειών, ομάδα πυρασφάλειας, ομάδα ελέγχου δικτύων, υπεύθυνοι τμημάτων, ομάδα υποστήριξης ΑμεΑ (ΟΑΣΠ, 2015).

2. Ασκήσεις Ετοιμότητας στα σχολεία

Οι ασκήσεις ετοιμότητας στα σχολεία είναι αναγκαίες, διότι μέσω αυτών προάγεται και βελτιώνεται ο αντισεισμικός σχεδιασμός, δίνεται η δυνατότητα να αποκτηθεί η ενδεδειγμένη αντισεισμική στάση και συμπεριφορά των μαθητών, εκπαιδευτικών και διοικητικού προσωπικού και να βελτιωθούν οι δεξιότητες τους στην ετοιμότητα και στη διαχείριση κρίσεων φυσικών κινδύνων. Τέλος υιοθετούνται τα κατάλληλα μέτρα αντισεισμικής προστασίας και επιτυγχάνεται η αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών.

Η διοργάνωση και υλοποίηση τριών ασκήσεων ετοιμότητας ορίζεται με τις σχετικές εγκυκλίους. Με πρόταση του ΟΑΣΠ στη Γενική Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας, πραγματοποιείται η πρώτη άσκηση ετοιμότητας την 13η Οκτωβρίου, Διεθνή Ημέρα Μείωσης των Επιπτώσεων των Φυσικών Καταστροφών (ΟΑ.ΣΠ, 2017).

Κατά τη διάρκεια των ασκήσεων πρέπει να εφαρμοστούν διάφορα πιθανά σενάρια, όπως: σεισμός σε ώρα μαθήματος, σεισμός σε ώρα διαλείμματος, σεισμός όταν βρίσκονται όλοι οι μαθητές στην αίθουσα εκδηλώσεων, αδυναμία επικοινωνίας με την Προϊσταμένη Αρχή λόγω βλαβών στο δίκτυο τηλεφωνίας κλπ. Στο Σχέδιο Μνημονίου Ενεργειών για τη Διαχείριση του Σεισμικού Κινδύνου σε Σχολική Μονάδα (ΟΑΣΠ 2019), δίνονται λεπτομερείς οδηγίες για την υλοποίηση ασκήσεων ετοιμότητας και την αξιολόγησή τους (Εικ. 14).



Εικόνα 14: Άσκηση ετοιμότητας στο 5ο 12/θ Δημοτικό Σχολείο Σπάρτης. Πηγή: Notospress (2017)

Μετά από κάθε άσκηση ακολουθεί η αποτίμησή- αξιολόγηση της εφαρμογής της από τους συμμετέχοντες, ώστε να επισημανθούν τα προβλήματα ή οι αδυναμίες που προέκυψαν στο Σχολικό Σχέδιο και να γίνουν οι απαιτούμενες βελτιώσεις. Μπορεί να έχουν οριστεί εκ των προτέρων εκπαιδευτικοί ή και μαθητές ως «Αξιολογητές», οι οποίοι ως έργο τους, κατά τη διάρκεια της άσκησης, θα έχουν να καταγράφουν τις στάσεις και συμπεριφορές των μαθητών και των εκπαιδευτικών και να τις συγκρίνουν με τις τυποποιημένες διαδικασίες.

3. Τα Εκπαιδευτικά Σεμινάρια

Η Εκπαίδευση, Α/βάθμια και Β/βάθμια, είναι σημαντικός παράγοντας στην απόκτηση κουλτούρας, ευαισθητοποίησης και πληροφόρησης με απώτερο σκοπό την τροποποίηση της ανθρώπινης τρωτότητας, τη μείωση της επικινδυνότητας αλλά και των συνεπειών, από την εκδήλωση καταστροφικών συμβάντων (Λέκκας, 2000).

Η Σχολική Ψυχολογία, τελευταία δίνει έμφαση σε θέματα προετοιμασίας και θωράκισης της σχολικής κοινότητας για τη διαχείριση πιθανών κρίσεων και φυσικών καταστροφών. Δεδομένου ότι στο σχολείο θα κληθούν να αντιμετωπίσουν κάθε είδους κρίσης με ευάλωτους πληθυσμούς όπως τα παιδιά, κρίνεται αναγκαία η θεσμοθέτηση της εκπαίδευσης της διαχείρισης κρίσεων σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Το σύγχρονο σχολείο καλείται να εκπαιδεύσει και να προετοιμάσει τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους μαθητές με εξειδικευμένες γνώσεις για την ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης κρίσεων, φυσικών καταστροφών αλλά και συναισθημάτων (Χατζηχρήστου, 2005 in Brock et al. 2005).

Ο άμεσα εμπλεκόμενος φορέας στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι: το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων με αρμοδιότητα την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, τη συλλογή και δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού, τη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος σπουδών ώστε να συμπεριληφθούν θεματικές ενότητες για τη διαχείριση κινδύνων, τη χρηματοδότηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, την αναβάθμιση των κτιριακών υποδομών σε συνεργασία με τα συναρμόδια υπουργεία, την ανάπτυξη ενός ευρύτερου σχεδίου για τη διαχείριση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον και την συνεργασία με τα άλλα κράτη για την ανάληψη κοινών δράσεων. Για την ευαισθητοποίηση και την πληροφόρηση των μαθητών όλων των βαθμίδων. συμπεριλαμβάνεται στο πρόγραμμα σπουδών, αντίστοιχη ύλη σχετική με τις φυσικές καταστροφές και την αντιμετώπισή τους.

- Στο πρόγραμμα σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εντάσσεται το μάθημα της «Μελέτης Περιβάλλοντος» στο οποίο έχουν ενταχθεί κεφάλαια σχετικά με το φυσικό περιβάλλον, τα φυσικά φαινόμενα και η μελέτη φυσικών καταστροφών όπως η καταστροφή του δάσους από πυρκαγιά κ.α. Επισημαίνονται επίσης οι συνέπειες για τον άνθρωπο με σκοπό την πληροφόρηση και την ευαισθητοποίηση των μαθητών. Επιπλέον στα πλαίσια της διαθεματικής προσέγγισης έχουν ενσωματωθεί ενότητες σε συγκεκριμένα βιβλία σχετικά με τις φυσικές καταστροφές.
- Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο πρόγραμμα σπουδών του Λυκείου παρέχεται η δυνατότητα να ερευνηθεί το αντικείμενο πολύπλευρα. Συγκεκριμένα στο μάθημα Ερευνητική Εργασία οι μαθητές της Α΄ και της Β΄ Λυκείου, έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν αντικείμενο συνεργαζόμενοι με τους εκπαιδευτικούς τους. Το θέμα των φυσικών καταστροφών προσφέρεται σε αυτό το πεδίο για διερεύνηση και μάθηση. Στις ίδιες τάξεις υπάρχει ο θεσμός των δημιουργικών εργασιών σε υποχρεωτική βάση για κάθε μάθημα ή στα πλαίσια της διαθεματικότητας, οπότε το ζήτημα των φυσικών καταστροφών και κρίσεων μπορεί να το διαπραγματευθεί από πολλές οπτικές γωνίες (Εγκύκλιος 188142/2-11-2017, Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων).
- Η υλοποίηση προγραμμάτων και στις δύο βαθμίδες, για το φυσικό περιβάλλον, τους κινδύνους και την αντιμετώπισή τους που περιλαμβάνουν εκπαιδευτικές επισκέψεις,

ευαισθητοποιούν τους μαθητές και προάγουν τη σχετική κουλτούρα. Επίσης και στις σχολικές δραστηριότητες Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας και Πολιτιστικών Προγραμμάτων, οι μαθητές εκπονοούν των οποίων σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό το θέμα της επιλογής τους. Έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν θεματικές σχετιζόμενες με το περιβάλλον, τη φύση, τα φυσικά φαινόμενα, την επίδραση του ανθρώπου στο περιβάλλον, τις φυσικές, τεχνολογικές καταστροφές κ.α. (Εγκύκλιος 188142/2-11-2017, Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων).

Έμμεσα εμπλεκόμενος αρμόδιος φορέας σε θέματα εκπαίδευσης σεισμικής προστασίας στα σχολεία είναι ο Οργανισμός Αντισεισμικού Σχεδιασμού & Προστασίας (Ο.Α.Σ.Π.). Έργο του είναι ο σχεδιασμός η εκπόνηση και συντονισμός του έργου της εκπαίδευσης και πληροφόρησης του κοινού στα ζητήματα της προστασίας και της αντιμετώπισης εκτάκτων αναγκών.

- Για το σκοπό αυτό διεξάγει σε συνεργασία με τις Διευθύνσεις της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. εκπαιδευτικά προγράμματα επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς, σε θέματα που αφορούν τους σεισμούς, τις συνέπειές τους, την αυτοπροστασία από αυτούς, την υλοποίηση σχεδίων έκτακτης ανάγκης στο σχολικό περιβάλλον και τις ασκήσεις ετοιμότητας εκκένωσης σχολικών κτιρίων, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Τα σεμινάρια αυτά πρωτίστως διενεργούνται για τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων και τους εκπαιδευτικούς που είναι υπεύθυνοι για να συντάξουν το Σχέδιο Έκτακτης Ανάγκης. Οι θεματικές που συνήθως αναπτύσσονται αφορούν το φαινόμενο του σεισμού, τη συμπεριφορά των κτιρίων σε περίπτωση σεισμού και τα μέτρα προστασίας που πρέπει να ληφθούν στη σχολική μονάδα. Αυτοί με τη σειρά τους οφείλουν να ενημερώσουν σχετικά τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και όλοι μαζί να υλοποιήσουν τις κατάλληλες ενέργειες για την ετοιμότητα της σχολικής τους μονάδας.
- Επίσης εκδίδει έντυπο (βιβλία, φυλλάδια, αφίσες) και ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό (CD-ROM) με οδηγίες προς τους εκπαιδευτικούς. Στην ιστοσελίδα του ΟΑΣΠ υπάρχει εκπαιδευτικό υλικό αλλά και πρόσθετες πληροφορίες για τους σεισμούς και τα μέτρα προστασίας (ΟΑΣΠ, 2019).
- Πραγματοποιεί επισκέψεις και ενημερωτικές διαλέξεις στους μαθητές ύστερα από πρόσκληση των σχολείων.
- Ο ΟΑΣΠ πραγματοποιεί και βιωματικά σεμινάρια σε θέματα αντισεισμικής προστασίας προς συγκεκριμένες ομάδες στόχους.
- Ειδικότερα ο ΟΑΣΠ δραστηριοποιείται σε θέματα σχετικά με την ενημέρωση και την εκπαίδευση των ΑμεΑ. Εκτός των προαναφερθέντων δράσεων σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και σε γενικά σχολεία στα οποία φοιτούν μαθητές με ειδικές ανάγκες όλων των βαθμίδων, απευθύνεται και σε άλλες δομές που έχουν την φροντίδα των ΑμεΑ.
- Συγκεκριμένα, έχει εκδώσει ενημερωτικό υλικό για τα μέτρα αντισεισμικής προστασίας σε άτομα με προβλήματα κίνησης, νοητικής υστέρησης, τύφλωσης και κώφωσης με τίτλο: «Μαθαίνοντας για το Σεισμό και τα Μέτρα Προστασίας - Οδηγίες για Άτομα με Αναπηρία

- Διοργανώνει ομιλίες για την ενημέρωση και επιμόρφωση του προσωπικού ιδρυμάτων, εκπαιδευτές, γονείς και κηδεμόνες ΑμεΑ, και διανέμει ενημερωτικό υλικό με οδηγίες αντισεισμικής προστασίας για άτομα με προβλήματα κίνησης, νοητικής υστέρησης, τύφλωσης και κώφωσης.
- Συμμετέχει σε ασκήσεις ετοιμότητας που διενεργούνται σε χώρους όπου εκπαιδεύονται ή διαβιούν ΑμεΑ.
- Ο Ο.Α.Σ.Π. διενεργεί ομιλίες για το προσωπικό ειδικών σχολείων, διαφόρων κέντρων και ιδρυμάτων, τους εκπαιδευτές, τους γονείς και κηδεμόνες ΑμεΑ, με στόχο την ενημέρωσή τους για τα μέτρα αντισεισμικής προστασίας και σχεδιασμού σε ατομικό, οικογενειακό και εργασιακό επίπεδο.

Το Πυροσβεστικό Σώμα Ελλάδος στα πλαίσια της ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης των πολιτών διενεργεί ομιλίες και σε σχολεία ύστερα από σχετικό αίτημά τους. Γενικότερα στην προσπάθεια της πληροφόρησης, για την πρόληψη και τη καταστολή των πυρκαγιών, συμμετέχει με διαλέξεις, φυλλάδια, ραδιοφωνικές και τηλεοπτικές εκπομπές, και την προβολή μηνυμάτων μέσω του διαδικτύου και των ΜΜΕ. Ειδικότερα για παιδιά στην ιστοσελίδα του διαθέτει εκπαιδευτικά προγράμματα με ψηφιακό υλικό για την εκπαίδευση σε θέματα πυροπροστασίας και αντιμετώπισης πυρκαγιών και καταστροφών, σχετικά φυλλάδια για παιδιά και εκπαιδευτικό υλικό για την περιήγηση στο Πυροσβεστικό Μουσείο.

Η Γενική Γραμματεία Έρευνας και Τεχνολογίας έχει χρηματοδοτήσει ένα ολοκληρωμένο πιλοτικό πρόγραμμα το «Σεισμόπολις». Με σεισμικό προσομοιωτή, πολυμέσα, σύστημα εικονικής πραγματικότητας αλλά και τυπικά εργαλεία ενημέρωσης, επιχειρείται η ενημέρωση, ευαισθητοποίηση, εξοικείωση και εκπαίδευση στα ζητήματα της αντισεισμικής προστασίας. Το πρόγραμμα λειτούργησε το 2006 για τρεις μήνες και το 2008 επανεκκίνησε τη λειτουργία του κυρίως για μαθητές και φοιτητές. Περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς, μαθητές, άτομα με ειδικές ανάγκες και γενικό πληθυσμό.

Η Γενική Γραμματεία Πολιτικής Προστασίας στα πλαίσια των αρμοδιοτήτων της για την πληροφόρηση και ευαισθητοποίηση του κοινού, συνεργάζεται με τον ΟΑΣΠ για την έκδοση έντυπου υλικού και οδηγιών προς τους πολίτες (ΓΓΠΠ, 2018). Έχει στην ιστοσελίδα της ενημερωτικό υλικό και οδηγίες προστασίας για κάθε φυσικό φαινόμενο.

4.4. Ο ρόλος του σχολείου στην αντιμετώπιση κρίσεων από φυσικές καταστροφές στην Ελλάδα, σε μαθητές με Νοητική Υστέρηση και Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού

Ειδική μνεία πρέπει να γίνει για την εκπαίδευση των μαθητών με Νοητική Υστέρηση και Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού που φοιτούν σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) και σε γενικά σχολεία σε τμήματα ένταξης ή υποστηριζόμενα με παράλληλη στήριξη με εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Για να επιτευχθεί η ευαισθητοποίηση των μαθητών αυτών και η απόκτηση γνώσεων σε θέματα κυρίως της αυτοπροστασίας από τους φυσικούς κινδύνους, πρέπει ο εκπαιδευτικός να ακολουθήσει

συγκεκριμένες πρακτικές και μεθόδους οι οποίες θα εφαρμοστούν στα πλαίσια ενός στοχευμένου εξατομικευμένου προγράμματος προσαρμοσμένου στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού. Απαιτείται η στήριξη των συντονιστών Εκπαιδευτικού έργου της γενικής και της ειδικής εκπαίδευσης, του διευθυντή της σχολικής μονάδας και του συλλόγου διδασκόντων για αλλαγές και ενδεικνυόμενες τροποποιήσεις ώστε να γίνει ουσιαστική η παρέμβαση και εκπαίδευση των παιδιών με Νοητική Υστέρηση και Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού, με στόχο να κατακτήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες εκείνες για να προστατεύσουν τον εαυτό τους κατά τη διάρκεια του σεισμού και να αποκτήσουν την κατάλληλη αντισεισμική συμπεριφορά πριν και μετά τον σεισμό. Επομένως είναι σημαντική η καλλιέργεια δεξιοτήτων ετοιμότητας ώστε να μπορεί να ακολουθεί τις οδηγίες στο πρόγραμμα που θα εφαρμοστεί.

Η βιωματική προσέγγιση στην εκμάθηση και απόκτηση δεξιοτήτων είναι ενδεικνυόμενη και στην περίπτωση των προγραμμάτων για τους φυσικούς κινδύνους. Αποτελεί παραδοχή ότι η συστηματική παρέμβαση για την ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών αυτών, ώστε να επιτευχθεί η κοινωνική ένταξή τους στην σχολική κοινότητα αναφέρεται και σε άλλους τομείς της σχολικής ζωής, όπως οι κοινές οργανωμένες μη μαθησιακές δραστηριότητες (εκδρομές, περιβαλλοντικά προγράμματα θέατρο, συζητήσεις μέσα στην τάξη). Πρέπει να επιδιώκεται η ουσιαστική συμμετοχή τους σε αυτές όπου και σε όποιον βαθμό αυτή είναι εφικτή. Όσο έγκαιρα αρχίζει αυτή η προσπάθεια, τόσο πιο ομαλή θα είναι η κοινωνική εξέλιξη του παιδιού με νοητική καθυστέρηση, γιατί ωριμάζει και το ίδιο μέσα από τις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους του (Μπάρμπας, 2008). Η γνώση και η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι προϋπόθεση για να εφαρμοστεί το εξατομικευμένο πρόγραμμα μέσα από τα αντικείμενα και την ύλη του γενικού σχολείου.

Σε όλα τα αντικείμενα η χρήση των νέων τεχνολογιών προσθέτει κίνητρο ενασχόλησης επειδή είναι διαδραστική ενώ με τη χρήση εικόνων επιτυγχάνεται η οπτικοποίηση που συμβάλλει στην κατάκτηση της γνώσης μέσω της οπτικής μνήμης. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος στην αρχή σε δυαδική σχέση με κάποιο συμμαθητή και στη συνέχεια σε διευρυμένη κατάλληλα επιλεγμένη ομάδα όπου ο μαθητής θα αναλαμβάνει συγκεκριμένο ρόλο, θα προωθήσει τη δημιουργικότητά του, την επικοινωνία, την κοινωνικοποίηση, την συμβίωση και τη συνεργασία που απαιτείται σε περίπτωση έκτακτης ανάγκης. Τα παιδιά με Νοητική Υστέρηση μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές τους, τον δάσκαλό τους και με το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον τους λαμβάνουν ενεργητικά μέρος στη διαχείριση «σύνθετων σχεδίων εργασίας». Έτσι βελτιώνουν την κριτική τους ικανότητα και αποκτούν συνεργατικές δεξιότητες (Ματσαγγούρας, 2000).

Αναμενόμενη πρέπει να είναι η όποια υπεραντίδραση με συναισθήματα άγχους, φόβου, θυμού ή άρνησης καθώς υπάρχει δυσκολία στην κατανόηση αφηρημένων εννοιών, στη κατανόηση του κόσμου στις πραγματικές του διαστάσεις και στη διακοπή της καθημερινής ρουτίνας. Ειδικότερα, εμφανίζουν αδυναμία στην επεξεργασία αφηρημένων συμβόλων, στην κατανόηση αφηρημένων εννοιών και στην επίλυση προβλημάτων (Χρηστάκης, 2006). Η κατανόηση, η επιβράβευση και η ανταμοιβή θα χαροποιήσει και θα ενθαρρύνει το παιδί ή τον έφηβο να συνεχίσει. Το υποστηρικτικό περιβάλλον παρέχει στα παιδιά ευκαιρίες και δεν τα καθιστά παθητικά ή ανίκανα να φτάσουν στην επιτυχία όπως συχνά περιγράφεται για τους μαθητές με νοητική υστέρηση και διαταραχές του φάσματος του αυτισμού (Wehmeyer & Garner, 2003). Η δυνατότητα επιλογής με το έργο που θα ασχοληθεί ή η σειρά που θα ακολουθήσει ενισχύει την αυτονομία τη βούληση και δημιουργεί κίνητρο στο παιδί. Επειδή η γενίκευση και η

μεταφορά της μάθησης είναι περιορισμένη απαραίτητη προϋπόθεση είναι η συχνότερη επανάληψη, διαιρεμένη σε τμήματα και απλουστευμένη για αφομοίωση των γνώσεων και για τα μέτρα αυτοπροστασίας (Πολυχρονοπούλου, 2001). Ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει το ατομικό προφίλ του κάθε μαθητή με τις συγκεκριμένες διαταραχές, ώστε να προβλέψει και να απαλείψει αναφυόμενες δυσκολίες κατά τη διενέργεια ασκήσεων ετοιμότητας. Συχνή είναι η «απάθεια και αδιαφορία» (χαρακτηριστικά της διαταραχής των εν λόγω μαθητών) λόγω της άγνοιας και μη κατανόησης της επικινδυνότητας. Επίσης οφείλει όλο το προσωπικό του σχολείου να είναι ενημερωμένο και εκπαιδευμένο για την αντιμετώπιση των έκτακτων αναγκών σε αυτούς τους μαθητές.

Στο σχέδιο έκτακτης ανάγκης να υπολογιστεί ότι αυτά τα παιδιά πρέπει να έχουν κάποιον ενήλικα μαζί τους υπεύθυνο γι' αυτά. Για τη σύνταξη του σχεδίου πρέπει να συζητηθούν ανάγκες του κάθε παιδιού, σε περίπτωση σεισμού, να συμφωνηθεί με τα παιδιά στο μέτρο του δυνατού και με τον υπεύθυνο που ορίζεται γι' αυτά, ο τρόπος επικοινωνίας μεταξύ τους μετά από έναν σεισμό (Εικ. 15 & 16). Στο σχέδιο πρέπει να ληφθεί υπόψιν η φαρμακευτική αγωγή (τα παιδιά με Νοητική Υστέρηση και Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού δύναται να έχουν συνοδά προβλήματα που χρήζουν φαρμακευτικής αγωγής), η προμήθεια εφοδίων πρώτης ανάγκης (φάρμακα, καρτέλα διάσωσης όπου αναγράφεται η αναπηρία του, σφυρίχτρα, κινητό τηλέφωνο, ηχητικό μήνυμα στο κινητό τηλέφωνο κ.ά.).



Εικόνα 15: Άσκηση ετοιμότητας. Πηγή: Οδηγίες για ΑμεΑ ΟΑΣΠ (2008)



Εικόνα 16: Άσκηση ετοιμότητας. Πηγή: Οδηγίες για ΑμεΑ ΟΑΣΠ (2008)

Επειδή στα πλαίσια της συμπερίληψης πολλοί μαθητές με ΝΥ και ΔΑΦ φοιτούν σε γενικά σχολεία με υποστήριξη εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής, ή βοηθητικού προσωπικού είναι αναγκαία και πολύ σημαντική η συνεργασία και η εκπαίδευση του εν λόγω προσωπικού. Εντούτοις ο εκπαιδευτικός της γενικής τάξης που φοιτούν μαθητές αυτοί πρέπει να εκλάβει την εκπαίδευση του κάθε παιδιού ως πρόκληση και να μη σταθεί στις δυσκολίες. Απαιτείται η κατάλληλη κατάρτιση, το προσωπικό ενδιαφέρον και το αίσθημα ευθύνης. Η προθυμία του εκπαιδευτικού για η συνεργασία του με τους εμπλεκόμενους φορείς, τους ειδικούς επιστήμονες για τη προώθηση των συμφερόντων του παιδιού είναι καταλυτικός παράγοντας.

Οι μαθητές με Νοητική Υστέρηση ή Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού που φοιτούν Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) τυγχάνουν διεπιστημονικής υποστήριξης μέσα στο σχολείο τους. Εκτός από τους ειδικούς παιδαγωγούς-εκπαιδευτικούς

υποστηρίζονται από ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (σχολικό ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό, εργοθεραπευτή, λογοθεραπευτή, φυσικοθεραπευτή και σχολικό νοσηλεύτη) και ειδικό βοηθητικό προσωπικό. Προβλέπεται δε, από τη νομοθεσία, η μεταφορά τους προς και από τη σχολική μονάδα με σχολικά λεωφορεία. Έτσι στο προσωπικό που πρέπει να εκπαιδευτεί και να εντάσσεται στα σχέδια έκτακτης ανάγκης και στις αντίστοιχες ασκήσεις είναι και οι οδηγοί και οι συνοδοί των σχολικών λεωφορείων. Σε εξαιρετικές περιπτώσεις μπορεί να ενταχθεί στη σχολική μονάδα εγκεκριμένος ιδιώτης βοηθός που προσλαμβάνεται από τους γονείς του μαθητή. Κάτω από αυτές τις συνθήκες οι Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) καθίστανται πολυδύναμα κέντρα που έχουν να συντονίσουν και εκπαιδεύσουν διαφορετικό προσωπικό που πολλές φορές αλλάζει κάθε σχολική χρονιά. Απαιτείται λοιπόν αυξημένη προσοχή στον σχεδιασμό, την οργάνωση όλων των απαραίτητων δράσεων και την εκπόνηση σχεδίων έκτακτης ανάγκης και ασκήσεων ετοιμότητας με πολύ μεγάλο προγραμματισμό, αναστοχασμό και επανασχεδιασμό ώστε να ληφθούν υπόψιν όλες οι απαραίτητες παράμετροι. Τα ειδικά σχολεία αποτελούν χώρους με μεγαλύτερη ευαλωτότητα λόγω των ιδιαιτεροτήτων και δυσκολιών που αναφέρονται τόσο από το μαθητικό δυναμικό τους, όσο και από την ετερότητα του προσωπικού που εργάζεται σε αυτές. Πρέπει να επισημανθεί ότι σε αυτές τις σχολικές μονάδες φοιτούν οι μαθητές οι οποίοι παρουσιάζουν μεγαλύτερες δυσκολίες και δεν είναι εφικτό να ενταχθούν σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης με υποστήριξη ειδικού εκπαιδευτικού. Επίσης στις μεγαλουπόλεις τα σχολεία είναι πολυπληθή και τα κτίρια που στεγάζονται τις περισσότερες φορές δεν είναι κατάλληλα κατασκευασμένα ή διαμορφωμένα.

Στην Ελλάδα διαπιστώνεται ότι απουσιάζει η εξειδικευμένη εκπαίδευση στον τομέα της αντιμετώπισης φυσικών καταστροφών για μαθητές με νοητική καθυστέρηση και με διαταραχές αυτιστικού φάσματος. Στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης διανέμονται και ισχύουν οι εγκύκλιοι και οι διατάξεις που ισχύουν για τα γενικά σχολεία και τον τυπικό μαθητικό πληθυσμό. Οι προσαρμογές γίνονται στο κάθε σχολείο με τα εκάστοτε διατιθέμενα μέσα και γνώσεις των εκπαιδευτικών. Επιπλέον δεν υπάρχει εκπαιδευτικό υλικό προσαρμοσμένο στις ανάγκες αυτών των μαθητών, καθώς τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και τα βιβλία που διατίθενται είναι ίδια με τα τυπικά παιδιά με ελάχιστες εξαιρέσεις και με διαφοροποιήσεις στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Οι εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα ειδικά σχολεία προσαρμόζουν και σε αυτούς τους τομείς το υλικό. Ο ΟΑΣΠ έχει ως στόχο την ενημέρωση του προσωπικού ειδικών σχολείων, κοινωνικών φορέων, κέντρων και ιδρυμάτων, των εκπαιδευτών, των γονέων και κηδεμόνων ΑμεΑ, σε θέματα που αφορούν σε μέτρα αντισεισμικής προστασίας και σχεδιασμού σε ατομικό, οικογενειακό και εργασιακό επίπεδο. Επίσης ο ΟΑΣΠ και το Ευρωπαϊκό Κέντρο Πρόγνωσης Πρόληψης και Πρόγνωσης Σεισμών έχουν δημιουργήσει μία σειρά εντύπων, αφισών και tablet εφαρμογών για ΑμεΑ στα ελληνικά και στα αγγλικά. Το υλικό αυτό δημιουργήθηκε με τη συνεργασία Κοινωνικών Φορέων, Ειδικών Συνεργατών και Ατόμων με Αναπηρία. Συνοπτικά όπως αναφέρεται στο «ΟΑΣΠ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ 2019» το υλικό για ΑμεΑ είναι (ΟΑΣΠ, 2020):

- Έντυπο: «Σεισμός - Οδηγίες για Άτομα με Κινητική Αναπηρία». Αφίσα: «Προετοιμάζομαι για τον Σεισμό Οδηγίες για Άτομα με Κινητική Αναπηρία» Μέσω του φυλλαδίου και της αφίσας μπορούν να ενημερωθούν για τον σεισμό και τα μέτρα προστασίας, τα άτομα που έχουν κινητική αναπηρία και δυσκολίες κίνησης, οι γονείς, οι εκπαιδευτές τους κ.λπ.
- Έντυπο: «Στην Ελλάδα γίνονται συχνά σεισμοί για αυτό όλοι μας πρέπει να ξέρουμε τι κάνουμε όταν γίνεται σεισμός». Αφίσα: «Προετοιμάζομαι για τον Σεισμό» (μεταφράστηκε και στα γαλλικά). Δημιουργήθηκαν με τη μέθοδο «εύκολο να διαβαστεί» (easy to read) για να ενημερωθούν για θέματα αντισεισμικής προστασίας άτομα που έχουν δυσκολία

να διαβάσουν και να καταλάβουν γραπτά κείμενα.

- Έντυπο: «Μαθαίνω τι να κάνω στον Σεισμό». Αφίσα: «Μαθαίνω τι να κάνω στον Σεισμό». Στόχος είναι να υποστηριχθεί η αυτενέργεια των ατόμων με μαθησιακές και επικοινωνιακές δυσκολίες σε περίπτωση σεισμού. Απευθύνεται σε άτομα που είναι εξοικειωμένα ή έχουν διδαχθεί τα νοήματα και σύμβολα του προγράμματος ΜΑΚΑΤΟΝ.
- Εφαρμογές για Tablet: Τα σχετικά videos των εφαρμογών σε “easy-to-read” έχουν αναρτηθεί στο youtube: <https://www.youtube.com/channel/UCnUm-OamqjNTYMf5urnY5hA>.

Στην ιστοσελίδα του ΟΑΣΠ υπάρχει εκπαιδευτικό υλικό για τους σεισμούς και τα μέτρα προστασίας, πριν, κατά τη διάρκεια, καθώς και μετά από έναν καταστροφικό σεισμό, για άτομα και μαθητές με ειδικές ανάγκες διαφόρων κατηγοριών (ΟΑΣΠ, 2019).

**Κεφάλαιο 5. ΕΡΕΥΝΑ: ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΓΟΝΕΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ
ΥΣΤΕΡΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΑΥΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΑΣΜΑΤΟΣ ΣΕ
ΘΕΜΑΤΑ ΑΤΙΣΕΙΣΜΙΚΗΣ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ.**

5.1. Μεθοδολογία της Έρευνας

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται η Μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα, η οποία χωρίζεται στους τομείς:

- Σκοπός και στόχοι της μελέτης
- Ερευνητικοί σκοποί - Ερευνητικά ερωτήματα
- Οριοθετήσεις, περιορισμοί της έρευνας
- Δείγμα της έρευνας
- Περιοχή μελέτης: Αττική και σεισμοί
- Όργανο μέτρησης. Ερωτηματολόγιο
- Πιλοτική μελέτη - Δοκιμαστική χορήγηση ερωτηματολογίου
- Διαδικασία χορήγησης ερωτηματολογίου
- Εργαλεία ανάλυσης
- Αξιοπιστία (Reliability) δεδομένων
- Ηθικά ζητήματα

5.1.1. Σκοπός και στόχοι της μελέτης

Η παρούσα έρευνα, εντάσσεται στο πλαίσιο εκπόνησης διπλωματικής εργασίας του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Σχολή Θετικών Επιστημών, Τμήμα Γεωλογίας και Γεωπεριβάλλοντος, με τίτλο:

«Στρατηγικές Διαχείρισης Περιβάλλοντος, Καταστροφών και Κρίσεων» και Ειδίκευση 1:

«Στρατηγικές Διαχείρισης Καταστροφών και Κρίσεων στους Διοικητικούς και Αναπτυξιακούς Τομείς». Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει τις απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών για θέματα πρόληψης και αντιμετώπισης περιστατικών σεισμού σε σχολικό περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται μαθητές με Νοητική Υστέρηση και με Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος. Μελετάται η ετοιμότητα γονέων και εκπαιδευτικών, η οργάνωση του σχολείου, η συμβολή της πολιτείας αλλά και η ικανότητα αντιμετώπισης εκτάκτων αναγκών των μαθητών με Νοητική Υστέρηση και με Διαταραχές του Αυτιστικού Φάσματος. Επιπλέον σκοπός της μελέτης είναι να διερευνηθεί το προφίλ των εκπαιδευτικών και των γονέων που λειτουργούν αποτελεσματικά στην πρόληψη και την αντιμετώπιση του σεισμικού κινδύνου.

5.1.2. Ερευνητικοί σκοποί - Ερευνητικά ερωτήματα

Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα εκπαιδευτικοί με επαγγελματική συναίσθηση και επιθυμία προσωπικής βελτίωσης εντρυφήσαν στο θέμα της διαχείρισης των κρίσεων σε περίπτωση σεισμού, που μπορεί να οδηγήσει στο επαναπροσδιορισμό μέρους των στάσεων και των αντιλήψεών τους απέναντι σε αυτό το ζήτημα. Οι γονείς επίσης συναισθανόμενοι την ευθύνη τους απέναντι σε θέματα έκτακτης ανάγκης, τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι, διατύπωσαν την αντίληψή τους. Ευελπιστούμε αυτό να έγινε αφορμή να εμβαθύνουν και να αναζητήσουν πληροφόρηση για τα θέματα αυτά.

Για την επίτευξη του σκοπού της έρευνας διατυπώθηκαν και μελετήθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Σε ποιο βαθμό σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών, οι ίδιοι, το σχολείο, η πολιτεία αλλά και οι μαθητές με νοητική υστέρηση και με διαταραχές αυτιστικού φάσματος είναι έτοιμοι διαχειριστούν ένα σεισμικό συμβάν;
- Ποιο είναι το προφίλ των εκπαιδευτικών που λαμβάνουν μέτρα πρόληψης και ετοιμότητας για σεισμό;
- Σε ποιο βαθμό σύμφωνα με την γνώμη των γονέων, οι ίδιοι, το σχολείο, η πολιτεία αλλά και οι μαθητές με νοητική υστέρηση ή με διαταραχές αυτιστικού φάσματος είναι έτοιμοι να διαχειριστούν ένα σεισμικό συμβάν;
- Ποιο είναι το προφίλ των γονέων που λαμβάνουν μέτρα πρόληψης και ετοιμότητας για σεισμό;

Η δομή και το περιεχόμενο της παρούσας έρευνας οργανώθηκε βάσει των προαναφερόμενων ερευνητικών ερωτημάτων.

5.1.3. Οριοθετήσεις, περιορισμοί της έρευνας

Η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας και μελέτης, η διερεύνηση των υποθέσεων και του σκοπού υπόκειται στους παρακάτω περιορισμούς:

1. Η διερεύνηση και η καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και των γονέων έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίων αυτοκαταγραφής.
2. Ο αριθμός των μεταβλητών που εξετάζονται είναι ψυχομετρικά και θεωρητικά περιορισμένος.

5.1.4. Δείγμα της έρευνας

Ο πληθυσμός της έρευνας αποτελείται από γονείς μαθητών με Νοητική Υστέρηση και Διαταραχές Αυτιστικού φάσματος και των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία στα οποία φοιτούν οι συγκεκριμένοι μαθητές. Αναφορικά με το δείγμα των εκπαιδευτικών, αυτό αποτελούνταν από 60 εκπαιδευτικούς, στην πλειοψηφία τους είναι απλοί καθηγητές ή δάσκαλοι με την μειοψηφία να έχει την ιδιότητα του υποδιευθυντή ή του διευθυντή. Το δείγμα ήταν σχεδόν ισόποσα κατανομημένο ως προς το φύλο. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 60 εκπαιδευτικοί από ειδικά σχολεία των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Α΄ και Β΄ Αθήνας.

Οι είκοσι οχτώ (28) είναι δάσκαλοι ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης σε Ειδικά Δημοτικά, οι είκοσι πέντε (25) είναι καθηγητές με εξειδίκευση στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση σε Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια και Λύκεια, σε Ειδικό Εργαστήριο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (ΕΕΕΕΚ) και σε Ειδικά Γυμνάσια και Λύκεια. Οι δώδεκα (07) ανήκουν στο Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (ΕΕΠ) των παραπάνω σχολικών μονάδων. Συγκεκριμένα οι τρεις (3) είναι σχολικοί ψυχολόγοι, οι δύο (2) είναι κοινωνικοί λειτουργοί, ο ένας (1) είναι φυσικοθεραπευτής και ο ένας (1) είναι εργοθεραπευτής. Το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (ΕΕΠ) εργάζεται με τις ίδιους εργασιακούς όρους με τους εκπαιδευτικούς και είναι μέρος του

συλλόγου διδασκόντων. Για το λόγο αυτό στην παρούσα έρευνα δεν διαχωρίζονται από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.

Στην έρευνα συμμετείχαν επίσης και εξήντα (60) γονείς μαθητών με Νοητική Υστέρηση και με Διαταραχές Αυτιστικού φάσματος. Από αυτούς τριάντα τρεις (33) φοιτούν στο Δημοτικό, είκοσι τρεις (23) στο Γυμνάσιο και (4) στο Λύκειο (Πίνακας 3).

Κατηγορία		Πλήθος / κατηγορία	Γενικό Σύνολο	
Δάσκαλοι Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης		28	60	
Καθηγητές με εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση		25		
Μέλη Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού		07		
Σχολικοί Ψυχολόγοι	3			
Κοινωνικοί Λειτουργοί	2			
Φυσικοθεραπευτές	1			
Εργοθεραπευτές		1		
Γονείς μαθητών με νοητική υστέρηση & αυτισμό		60	60	
Μαθητές με νοητική υστέρηση & αυτισμό που:		60	60	
φοιτούν στο Δημοτικό				33
φοιτούν στο Γυμνάσιο				23
φοιτούν στο Λύκειο				4

Πίνακας 3: Δείγμα της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη σε περιοχές του κεντρικού και βορείου τομέα της Περιφέρειας Αττικής. Είναι πολυπληθείς περιοχές στον αστικό ιστό της πρωτεύουσας και των γύρω δήμων με πυκνή δόμηση. Όταν η σεισμική δόνηση αφορά στην πρωτεύουσα, όπου μένει ο μισός πληθυσμός της Ελλάδας, ασφαλώς η ανησυχία μεγαλώνει. Στις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης Α' και Β' Αθήνας λειτουργούν 15 σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και 7 στη Δευτεροβάθμια (Πίνακας 4).

Δ/νση Εκπ/σης	Πρωτοβάθμια			Δευτεροβάθμια					
	Ειδικό Ν/γείο	Ειδικό Δημοτικό	Σύνολα	Ειδικό Γυμνάσιο-Λύκειο	Ειδικό Γυμνάσιο Κωφών & Βαρηκόνων	Ειδικό Λύκειο Κωφών & Βαρηκόνων	ΕΝΕΕΓΥ-Λ	ΕΕΕΕΚ	Σύνολα
Α' Αθήνας	0	6	6	1			1	1	3
Β' Αθήνας	3	6	9		1	1	1	1	4
Σύνολα	3	12	15	1	1	1	2	2	7

Πίνακας 4: Σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης

Η έρευνα διεξήχθη στα οχτώ Ειδικά Δημοτικά, στο ένα Ειδικό Γυμνάσιο και Λύκειο, στα δύο ΕΝΕΕΓΥΛ και στα δύο ΕΕΕΕΚ. Σύμφωνα με υπολογισμούς από στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ (σχ. έτος 2017-2018) σε όλες τις σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, στους τύπος σχολείων που προαναφέρθηκαν και στις Α και Β Διευθύνσεις Εκπαίδευσης Αθήνας φοιτούν περίπου 2000 μαθητές. Εργάζονται περίπου 600 εκπαιδευτικοί μόνιμοι και αναπληρωτές. Ο αριθμός των οικογενειών είναι λίγο μικρότερος από αυτό των μαθητών καθώς ένα μικρό ποσοστό αυτών φιλοξενούνται σε Ιδρύματα που έχουν την κηδεμονία τους.

Στη χώρα μας οι μαθητές με Νοητική Υστέρηση που φοιτούν σε όλες τις βαθμίδες σε ΣΜΕΑΕ για το σχ. έτος 2017-2018 ήταν 3.900 εκ των οποίων 2.392 ήταν αγόρια και 1.508 κορίτσια. Οι μαθητές με Αυτισμό ήταν 3.350 εκ των οποίων 2.608 ήταν αγόρια και 742 κορίτσια (ΕΛΣΤΑΤ).

Καθώς δεν είναι δυνατόν η ερευνήτρια να μελετήσει κάθε άτομο στον υπό μελέτη πληθυσμό, είναι αναγκασμένη να επιλέξει ένα δείγμα του πληθυσμού αυτού. Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του διαθέσιμου δείγματος (*availability sample*), με την οποία το δείγμα προήλθε από τα άτομα που δέχονται να συμμετάσχουν στην έρευνα. Ως εκ τούτου από το δείγμα που προέκυψε μπορεί να διατυπωθούν μόνο τάσεις που διαφαίνονται στο συγκεκριμένο δείγμα, των συγκεκριμένων περιοχών και όχι να γενικευθούν τα συμπεράσματα της έρευνας.

5.1.5. Περιοχή μελέτης: Αττική και σεισμοί

Η περιοχή μελέτης ανήκει στην ευρύτερη περιφέρεια της Αττικής. Μελετώντας το χρονικό των σεισμών της Αθήνας παρατηρείται ότι για τις περιόδους 480π.Χ. – 1900μ.Χ. ο κατάλογος ιστορικών σεισμών περιλαμβάνει περιορισμένο αριθμό αναφορών για σεισμούς που προκάλεσαν βλάβες ή έγιναν απλά αισθητοί στην περιοχή (Παπαζάχος & Παπαζάχου, 1989). Έχουν καταγραφεί βλάβες και μετατοπίσεις αρχαίων μνημείων οι οποίες υποδηλώνουν ότι η περιοχή της Αττικής γνώρισε αρκετούς ισχυρούς σεισμούς στο παρελθόν (Papanastassiou et al., 2000). Η πλειονότητα των προαναφερόμενων ιστορικών σεισμών εντοπίζονται σε χώρους γειτονικά της Αττικής, αποτελώντας στην ουσία περιφερειακές εστίες. Ο κίνδυνος από κάποιο καταστροφικό σεισμό θεωρείτο ότι προέρχεται από γειτονικές εστίες, σε αποστάσεις των 50-100 km περιφερειακά της Αττικής (Ambraseys, 1996). Τις τελευταίες δεκαετίες και ειδικότερα μετά τον καταστροφικό σεισμό που έπληξε την Αττική το 1999, τα μικρά ρήγματα πλησίον των αστικών περιοχών έχουν αποκτήσει ξεχωριστή σημασία. Ο συγκεκριμένος σεισμός προήλθε από την ενεργοποίηση του νεοτεκτονικού ρήγματος της Νότιας Πάρνηθας- Φυλής. Όπως επισημαίνει ο Παυλίδης (2019) αναφορικά με τα ρήγματα, «σε περίπτωση ενεργοποίησής τους ακόμη και οι μικροί σεισμοί με τους οποίους συνδέονται, γίνονται ιδιαίτερα επικίνδυνοι».

Ακολουθεί μια συνοπτική περιγραφή των σημαντικότερων ρηξιγενών δομών που απαντούν στον ευρύτερο χώρο των Αθηνών.

- Ρηξιγενής Ζώνη Περάματος: Εντοπίζεται στο ΝΔ τμήμα του λεκανοπεδίου, οριοθετώντας τον ορεινό όγκο του Αιγάλεω από την λεκάνη του Ανατολικού Σαρωνικού Κόλπου. Διαθέτει χαρακτηριστικά μιας ενεργής ρηξιγενούς ζώνης (Μαριολάκος et al., 2001a; Θεοχάρης, 2001).
- Ρηξιγενής Ζώνη Χαϊδαρίου: Εντοπίζεται μεταξύ του Αιγάλεω και του Ποικίλου όρους. Φαίνεται να σχετίζεται άμεσα με την αντίστοιχη διεύθυνσης μεγάλης κλίμακας ρηξιγενή ζώνη Ζεφυρίου - Αγ. Παρασκευής (Παπανικολάου et al., 2002).
- Ρηξιγενής Ζώνη Θριάσιου Πεδίου: Πρόκειται για ρηξιγενή ζώνη που οριοθετεί το τεκτονικό κέρασ της Πάρνηθας από την λεκάνη του Θριάσιου Πεδίου, αποτελούμενη ουσιαστικά από

επί μέρους ρήγματα Παρουσιάζει τυπικά χαρακτηριστικά ενεργούς ρηξιγενούς ζώνης (Παπανικολάου et al., 2002).

- Ρηξιγενείς Ζώνες ΝΑ Πάρνηθας: Αντιπροσωπεύουν ρηξιγενείς ζώνες, που απαντώνται βόρεια της ρηξιγενούς ζώνης του Θριάσιου Πεδίου, εντός του ορεινού όγκου της ΝΑ Πάρνηθας. Στις συγκεκριμένες ζώνες συγκαταλέγεται και η ρηξιγενής ζώνη της Φυλής (Παπανικολάου et al., 2002).
- Ρηξιγενής Ζώνη Ζεφυρίου – Αγ. Παρασκευής: Αποτελεί την ανατολική προέκταση του ενεργού βόρειου περιθωρίου του Θριάσιου Πεδίου και των σεισμικών δομών του Ανατολικού Κορινθιακού, εντός της λεκάνης των Αθηνών, που φαίνεται να έχει διαδραματίσει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην σχετικά πρόσφατη μορφοτεκτονική εξέλιξη του λεκανοπεδίου (Παπανικολάου et al., 2004). Κατά μήκος της συγκεκριμένης ζώνης παρατηρήθηκαν οι σημαντικότερες βλάβες κατά τους σεισμούς των Αλκυονίδων το 1981 (Παπανικολάου et al., 2002).
- Ρηξιγενής Ζώνη Διονύσου: Οριοθετεί τους σχηματισμούς του ορεινού όγκου της Πεντέλης από τις περιορισμένης έκτασης μεταλπικές λεκάνες που αναπτύσσονται βορειότερα. Παρουσιάζει μορφοτεκτονικά χαρακτηριστικά ενεργούς δομής (Παπανικολάου et al., 2002).
- Ρηξιγενής Ζώνη Ανατολικής Πάρνηθας: Συνιστά περιθωριακή ρηξιγενή ζώνη, που οριοθετεί τον ορεινό όγκο της Πάρνηθας από την λεκάνη των Αθηνών. Η συγκεκριμένη δομή συνοδεύεται με έντονες μορφολογικές ασυνέχειες (Παπανικολάου et al., 2002).
- Ρηξιγενής Ζώνη Ανατολικού Ποικίλου: Στο ανατολικό περιθώριο του όρους Ποικίλο απαντά περιθωριακή ρηξιγενής ζώνη ΒΑ-ΝΔ διεύθυνσης (Παπανικολάου et al., 2002).
- Ρηξιγενής Ζώνη Δυτικού Ποικίλου: Εντοπίζεται μεταξύ των ορεινών όγκων του Ποικίλου στα ανατολικά και μιας σειράς λόφων χαμηλότερου υψομέτρου στα δυτικά, αποτελώντας την νοητή προέκταση της ρηξιγενούς ζώνης της Ανατολικής Πάρνηθας προς νότο (Παπαδόπουλος et al., 2003).
- Ρηξιγενής Ζώνη Κηφισού: Η συγκεκριμένη ρηξιγενής ζώνη εμφανίζεται στην επιφάνεια αποκλειστικά στην περιοχή της Νέας Φιλαδέλφειας (Παπανικολάου et al., 2002).
- Ρηξιγενής Ζώνη Εκάλης: Συνιστά καλυμμένη ρηξιγενή ζώνη, που οριοθετεί το δυτικό περιθώριο του ορεινού όγκου της Πεντέλης. Συναντάται στην βιβλιογραφία και ως ρηξιγενής ζώνη Πεντέλης (Παπανικολάου et al., 2002).

5.1.6. Όργανο μέτρησης. Ερωτηματολόγιο

Ως ερευνητικό εργαλείο για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο, το οποίο συντάχθηκε από την ερευνήτρια με την συνεργασία της υπεύθυνης επιβλέπουσας καθηγήτριας. Για την διατύπωση των ερωτήσεων ακολουθήθηκε το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης. Διενεργήθηκαν και ημιδομημένες συνεντεύξεις (semi-structured interviews)

με περιορισμένο αριθμό εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης με αμοιβαία παράθεση απόψεων και πληροφοριών (Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας, 2005). Σύμφωνα με τους Τσιπλητάρη & Μπάμπαλη (2006), η αξία ενός ερωτηματολογίου επηρεάζεται από τους συντάκτες και από τα άτομα που το χρησιμοποιούν.

Ως μέσο συλλογής δεδομένων σε μια ερευνητική εργασία, το ερωτηματολόγιο διαθέτει τα εξής πλεονεκτήματα:

- Η ομοιομορφία των ερωτήσεων.
- Η συμπλήρωσή του από τους συμμετέχοντες είναι εύκολη.
- Περιορίζει τους συμμετέχοντες στο θέμα που μελετάται.
- Συμβάλλει στην συλλογή αντικειμενικών δεδομένων.
- Ο ερευνητής αξιολογεί ένα σημαντικό δείγμα κάτι που δεν είναι εφικτό με τη μέθοδο της συνέντευξης και της παρατήρησης.
- Η συλλογή δεδομένων γίνεται σε σύντομο χρονικό διάστημα.
- Είναι ευκολότερη η κωδικοποίηση και η ανάλυση των δεδομένων
- Η δυνατότητα απόκτησης πληροφοριών για μη παρατηρήσιμα χαρακτηριστικά (απόψεις και συναισθήματα) (Cohen et al. 2007).

Οι ερωτήσεις στα ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν στην παρούσα έρευνα είναι κλειστού τύπου και δύο ανοιχτού τύπου. Στις «κλειστές» ερωτήσεις, οι απαντήσεις είναι του τύπου «Ναι» ή «Όχι». απλής ή πολλαπλής απάντησης. Επίσης περιλαμβάνουν διατάξιμες απαντήσεις με τη μορφή στοιχείου Likert., πολλαπλής επιλογής με πιθανές απαντήσεις «Ναι» «Όχι» «Εν Μέρει», «Ναι» «Όχι» «Δεν γνωρίζω», «> 60%» «>10%» «Κανένα», «Ναι» «Όχι» «δεν ξέρω / δεν απαντώ». Η κλίμακα Likert είναι μια ψυχομετρική κλίμακα που χρησιμοποιείται στα ερωτηματολόγια εκτίμησης του βαθμού συμφωνίας (ή διαφωνίας) των συμμετεχόντων αναφορικά με διάφορες δηλώσεις/προτάσεις.

Χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια με παραπλήσια δομή. Το ένα αφορούσε τους εκπαιδευτικούς και το άλλο τους γονείς. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, την προσωπική εμπειρία σε θέματα σεισμού, τις ενέργειες αυτοπροστασίας σε περίπτωση σεισμού και τα μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο. Επίσης, υπήρχαν ερωτήσεις σχετικά με την επάρκεια του σχολείου, τα μέτρα πρόληψης στο σχολείο, την εμπειρία σεισμού εν ώρα εργασίας και την παροχή πρώτων βοηθειών σε άτομα με ειδικές ανάγκες. Ακόμη το ερωτηματολόγιο διερευνούσε μέσω ερωτήσεων την επάρκεια πληροφοριών από την πολιτεία, την ετοιμότητα του εκπαιδευτικού, του σχολείου και του μαθητή με νοητική υστέρηση, την εποπτεία μαθητών με νοητική υστέρηση από εκπαιδευτικούς ή ειδικό βοηθητικό προσωπικό στο σχολείο, τον βαθμό ενημέρωσης των γονέων και το ποσοστό των μαθητών με νοητική υστέρηση στο σχολείο.

5.1.7. Πιλοτική μελέτη - Δοκιμαστική χορήγηση ερωτηματολογίου

Κρίθηκε απαραίτητο να χορηγηθεί δοκιμαστικά το ερωτηματολόγιο ώστε να αποφευχθούν πιθανές αστοχίες και να διασφαλιστεί η αξιοπιστία και εγκυρότητά του. Η εφαρμογή του έγινε σε περιορισμένο δείγμα εκπαιδευτικών και γονέων. Το ερωτηματολόγιο διατέθηκε για πιλοτική συμπλήρωση σε τρεις εκπαιδευτικούς σχολείων της Α΄ Αθήνας και έναν

γονέα. Ακολούθησε ανταλλαγή απόψεων με αυτούς. Οι παρατηρήσεις που διατυπώθηκαν οδήγησαν στον αναστοχασμό, στην αναθεώρηση κάποιων σημείων και στη διαμόρφωση της τελικής μορφής του (Janeau, 1996).

Στα πλαίσια της πιλοτικής συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ελέγχθηκαν τα επιμέρους στοιχεία των ερωτήσεων, εντοπίστηκαν πιθανές περιττές πληροφορίες και ελλείματα. Αξιολογήθηκε ο απαιτούμενος χρόνος, η ευκολία συμπλήρωσής του και η σαφήνεια στην κατανόηση του περιεχομένου του. Επιπλέον η ερευνήτρια προέβη σε προκαταρκτική ανάλυση των δεδομένων για να αναπροσαρμόσει όσα στοιχεία χρειαζόνταν για τη διευκόλυνση της συμπλήρωσής τους και να οδηγηθεί στη συλλογή των επιθυμητών δεδομένων.

5.1.8. Διαδικασία χορήγησης ερωτηματολογίου

Η έρευνα διεξήχθη συλλέγοντας δεδομένα με τη χρήση του ερωτηματολογίου από εκπαιδευτικούς και γονείς.

Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε με δύο τρόπους, ταχυδρομικά στους διευθυντές των σχολείων και ιδιοχείρως. Επειδή με τη χορήγηση των ερωτηματολογίων μέσω ταχυδρομικής οδού διαπιστώθηκε απροθυμία στη συμπλήρωσή του (λόγω φόρτου εργασίας και καταιγισμού συμπλήρωσης ερωτηματολογίων από προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές των τμημάτων ΕΑΕ) και από τους εκπαιδευτικούς αλλά κυρίως από τους γονείς των μαθητών, τα περισσότερα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν ιδιοχείρως. Σε κάθε μια από τις δυο περιπτώσεις δόθηκαν εγγράφως οι πληροφορίες για τα στοιχεία του Πανεπιστημίου, της Σχολής, του Τμήματος το ονοματεπώνυμο, την ιδιότητα και στοιχεία επικοινωνίας της ερευνήτριας που διεξήγε την έρευνα. Επίσης υπήρξε σαφής διαβεβαίωση για τον ανώνυμο χαρακτήρα των απαντήσεων καθώς και τη δυνατότητα πληροφόρησης των αποτελεσμάτων για όσους ενδιαφέρονται. Επίσης δίνονταν γραπτώς όλες οι απαραίτητες οδηγίες και διευκρινήσεις για τη σωστή και αντικειμενική συμπλήρωσή του.

Ο χρόνος που απαιτήθηκε για τη χορήγηση του ερωτηματολογίου και τη συλλογή των δεδομένων ήταν τρεις μήνες, από τον Οκτώβριο του 2019 έως το Δεκέμβριο του 2019. Η χρονική διάρκεια που απαιτείται για τη συμπλήρωσή του υπολογίζεται στα δέκα λεπτά.

5.1.9. Εργαλεία ανάλυσης

Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS, με παράλληλη χρήση του Microsoft Office Excel 2016 και χωρίστηκε στο στάδιο της Περιγραφικής και Επαγωγικής Στατιστικής. Στην Περιγραφική Στατιστική οι ποιοτικές-κατηγορικές μεταβλητές της έρευνας παρουσιάστηκαν με χρήση σχετικών συχνοτήτων (ποσοστών) ενώ για τις ποσοτικές μεταβλητές χρησιμοποιήθηκε ο αμερόληπτος εκτιμητής της μέσης τιμής και της τυπικής απόκλισης.

Στην Επαγωγική Στατιστική μελετήθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα. Για διαφοροποίηση μέσων τιμών ποσοτικών μεταβλητών στις κατηγορίες ποιοτικής μεταβλητής με 2 κατηγορίες χρησιμοποιήθηκε ο Mann Whitney, που είναι ένας μη παραμετρικός έλεγχος της μηδενικής

υπόθεσης ότι είναι εξίσου πιθανό ότι μια τυχαία επιλεγμένη τιμή από έναν πληθυσμό να είναι μικρότερη ή μεγαλύτερη από μια τυχαία επιλεγμένη τιμή από έναν δεύτερο πληθυσμό. Αυτή η δοκιμή μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να διερευνήσει εάν επιλέχθηκαν δύο ανεξάρτητα δείγματα από πληθυσμούς που έχουν την ίδια κατανομή.

Για 3 ή περισσότερες κατηγορίες χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal Wallis. Οι μη παραμετρικοί έλεγχοι προτιμήθηκαν λόγω μικρού μεγέθους δείγματος. Η αρχική υπόθεση των μη παραμετρικών ελέγχων είναι ότι οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες και η εναλλακτική ότι είναι εξαρτημένες (Κολυβά-Μαχαίρα & Μπόρα-Σέντα, 1998). Η στάθμη σημαντικότητας σε όλα τα τεστ ορίστηκε στο 5%. Συνεπώς η αρχική υπόθεση γίνεται δεκτή όταν $p\text{-value} \geq 0,05$ και απορρίπτεται όταν $p\text{-value} < 0,05$ (Σιώμκος & Μαύρος, 2008). Είναι μια μη-παραμετρική μέθοδος για τον έλεγχο αν τα δείγματα προέρχονται από την ίδια διανομή. Χρησιμοποιείται για τη σύγκριση δύο ή περισσότερων ανεξάρτητων δειγμάτων ίσου ή διαφορετικού μεγέθους δείγματος, επεκτείνοντας τη δοκιμή Mann-Whitney U, η οποία χρησιμοποιείται για τη σύγκριση μόνο δύο ομάδων.

5.1.10. Αξιοπιστία (Reliability) δεδομένων

Στις επιστημονικές έρευνες ποσοτικού τύπου στενά συνυφασμένη με την αξιοπιστία μιας μέτρησης είναι η έννοια της συνέπειας (consistency), οριζόμενη με τη σειρά της μέσω της επαναληπτικότητας (repeatability) και της αναπαραγωγισιμότητας (reproducibility) του αποτελέσματος της μέτρησης, ήτοι της επανάληψης της μέτρησης υπό αντίστοιχες συνθήκες, αν και όχι όμοιες, και της αναπαραγωγής αποτελεσμάτων με μικρή μεταβλητότητα (Cohen, Manion & Morrison, 2007: 146). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των δεδομένων ελέγχθηκε με την μέθοδο της αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας (Internal consistency Reliability) τον συντελεστή α του Cronbach (Cronbach's Alpha Coefficient). Για να χαρακτηρίσουμε ένα ερωτηματολόγιο αξιόπιστο θα πρέπει ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach Alpha να είναι μεγαλύτερος του 0,60. Ο υπολογισμός του Cronbach's α έγινε με τη χρήση ειδικού λογισμικού στατιστικής επεξεργασίας, το IBM SPSS.

Για τις ενότητες του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών η αξιοπιστία ήταν μεγαλύτερη του 0,650, ενώ για τους γονείς μεγαλύτερη του 0,610.

5.1.11. Ηθικά ζητήματα

Τα θέματα ηθικής δεοντολογίας θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικά στην ψυχολογία των συμμετεχόντων και απαραίτητα να ληφθούν υπόψιν από τον ερευνητή (Koocher & Keith-Spiegel, 1998), όπως ορίζει η Αμερικανική Ψυχολογική Εταιρεία (American Psychological Association APA, 2001) αλλά και η Βρετανική αντίστοιχη (BPS, 2014). Συγκεκριμένα οι κανόνες που τηρήθηκαν ήταν οι ακόλουθοι:

- Πριν πραγματοποιηθεί η έρευνα ζητήθηκε έγκριση για το θέμα της ερευνητικής πρότασης από την ειδική επιτροπή δεοντολογίας του ιδρυματικού φορέα και τον επόπτη προκειμένου να χαρακτηριστεί επωφελής και χρήσιμη.
- Ζητήθηκε άδεια από τις διευθύνσεις των σχολείων για την διεξαγωγή της έρευνας.

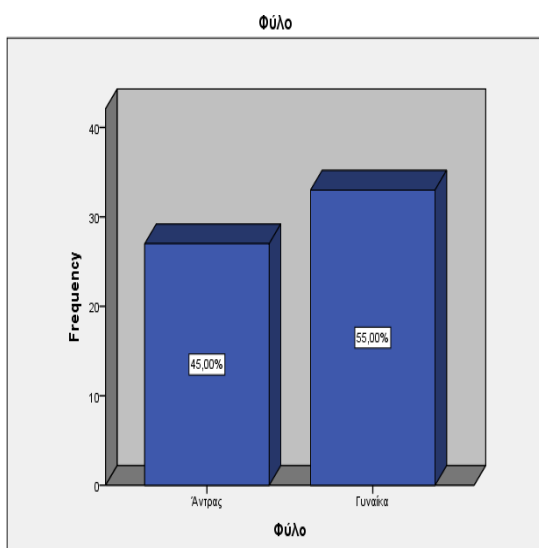
- Πριν απαντήσουν στις ερωτήσεις οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τη διαδικασία, τους ερευνητικούς στόχους, ότι η συμμετοχή τους είναι εθελοντική, ανώνυμη και ότι οι απαντήσεις τους θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.
- Διασαφηνίστηκε το δικαίωμα αποχώρησης των συμμετεχόντων όποτε και αν το θελήσουν.

5.2. Αποτελέσματα Έρευνας Περιγραφική Στατιστική

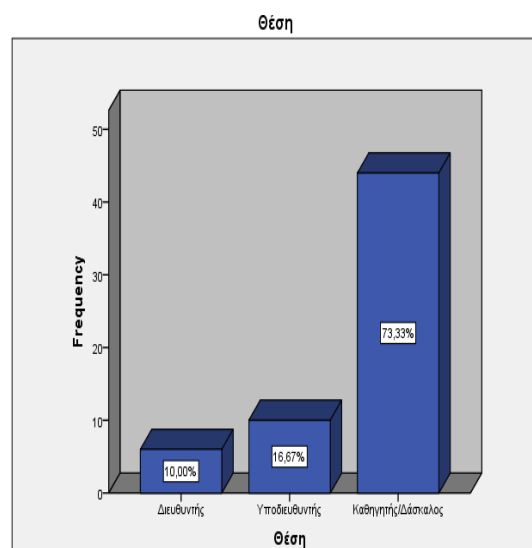
Μετά την επεξεργασία των ερωτηματολογίων, στην εργασία παρουσιάζεται η αποτύπωση των αποτελεσμάτων σε πίνακες και διαγράμματα. Επίσης διατυπώνονται σχόλια τα οποία συνεξετάζονται μαζί με τις θέσεις που διατυπώθηκαν στη βιβλιογραφική μελέτη του θεωρητικού πλαισίου και οδήγησαν στην εξαγωγή συμπερασμάτων και προτάσεων.

5.2.1. Εκπαιδευτικοί - Δημογραφικά στοιχεία

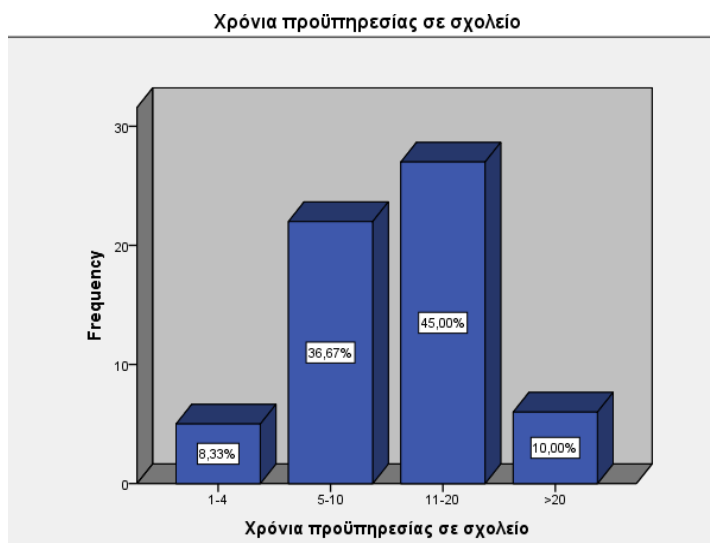
Στα Γραφήματα 1-2 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Προκύπτει ότι 55% (N=33) είναι γυναίκες και το 45% (N=27) άντρες. Σχετικά με τη θέση που κατέχουν στο σχολείο, το 73,33% (N=44) είναι απλοί εκπαιδευτικοί (καθηγητές, δάσκαλοι, ή ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό) το 16,67% (N=10) υποδιευθυντές και το 10% (N=6) διευθυντές. Σχετικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας σε σχολείο το 45% των συμμετεχόντων στην έρευνα (N=27) έχει 11-20 χρόνια, το 36,67% (N=22) 5-10 χρόνια, το 10% (N=6) περισσότερα από 20 χρόνια και το 8,33% (N=5) 1-4 χρόνια.



Γράφημα 1: Φύλο



Γράφημα 2: Θέση



Γράφημα 3: Χρόνια προϋπηρεσίας σε σχολείο

Επομένως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Α΄ και Β΄ Αθήνας, είναι κατά 10% περισσότερες από τους άνδρες εκπαιδευτικούς. Με βάση τα στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (ΕΛΣΤΑΤ) στην έκθεση του Κέντρου Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ) (2018) για το 2016 τις δομές της Ειδικής Αγωγής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στους εκπαιδευτικούς ΕΑΕ, στο ΕΕΠ και ΕΒΠ κυριαρχούν οι γυναίκες με 67,4% στο Ειδικό Γυμνάσιο, 59,7% στο Ειδικό Λύκειο και 66,8% στο ΕΕΕΕΚ (πανελλήνια στοιχεία).

Οι απλοί εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα οι οποίοι συμμετέχουν τις περισσότερες ώρες στην καθημερινή εκπαίδευση και διαχείριση των μαθητών περισσότεροι από τους διευθυντές και υποδιευθυντές των σχολείων. Από την άλλη μεριά οι διευθυντές και υποδιευθυντές που πρώτοι επιμορφώνονται από την πολιτεία στα θέματα διαχείρισης φυσικών καταστροφών, έχουν την ευθύνη του σχεδιασμού και συντονισμού των σχεδίων εκτάκτων αναγκών και των ασκήσεων σε περίπτωση σεισμού αποτελούν το 26,67% του εκπαιδευτικού προσωπικού στο δείγμα της έρευνας.

Επίσης οι εκπαιδευτικοί που έχουν πολλά χρόνια εμπειρίας (προϋπηρεσία περισσότερα από 11 χρόνια) αποτελούν το 55% των εκπαιδευτικών του δείγματος. Το 45% των εκπαιδευτικών του δείγματος έχουν προϋπηρεσία από 1 έως 10 χρόνια. Με δεδομένο ότι μόνιμοι διορισμοί στην εκπαίδευση έχουν να πραγματοποιηθούν από το 2009 μπορούμε να συμπεράνουμε ότι το ποσοστό αυτό (45%) αποτελείται από αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, που μπορεί να μην εργάζονται στα ίδια σχολεία κάθε χρόνο. Με βάση τα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ στην έκθεση του ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ (2018) αναφέρεται: «το εκπαιδευτικό προσωπικό των ΣΜΑΕ: διαθέτουν τα υψηλότερα προσόντα σε ολόκληρο το δυναμικό του εκπαιδευτικού συστήματος, αν και πάνω από τους μισούς εργάζονται ως αναπληρωτές. Σχεδόν το 56% αυτών εργάζονται ως αναπληρωτές». Οι μαθητές με διαταραχές αυτιστικού φάσματος, έχουν ανάγκη από σταθερότητα στα πρόσωπα με τα οποία συνεργάζονται και η διαταραχή της ρουτίνας τους επηρεάζει αρνητικά την προσαρμογή τους και διακόπτει την εξέλιξη όσων έχουν επιτευχθεί έως τη στιγμή εκείνη. Θεωρείται ότι τα περισσότερα παιδιά με αυτισμό μπορούν να αναπτύξουν σχέσεις με όσους φέρονται με προβλέσιμο και κατανοητό γι' αυτά τρόπο και να μαθαίνουν καλύτερα από τέτοιους γνώριμους ανθρώπους (Jordan, 2000).

5.2.2. Συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα τον σεισμό. Προσωπική εμπειρία σε θέματα σεισμού

Ερώτηση 1. Έχετε συμμετάσχει ποτέ σε επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα τον σεισμό και την αντισεισμική προστασία;

Ερώτηση 2. Αν ναι, ποιος φορέας ήταν υπεύθυνος για τη διεξαγωγή αυτών των σεμιναρίων;

Ερώτηση 3. Έχετε προσωπική εμπειρία από σεισμό;

Εάν Ναι, πώς ενεργήσατε την ώρα της σεισμικής δόνησης;

Εάν όχι, πώς πιστεύετε ότι θα ενεργήσετε την ώρα της σεισμικής δόνησης;

Ερώτηση 4. Γνωρίζετε τους τρόπους αυτοπροστασίας σε περίπτωση σεισμού;

Ο Πίνακας 5 παρουσιάζει τα αποτελέσματα σχετικά με την συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα το σεισμό και την αντισεισμική προστασία. Προκύπτει ότι η πλειοψηφία με ποσοστό 73,33% (N=44) δεν έχει συμμετάσχει ποτέ σε επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα τον σεισμό και την αντισεισμική προστασία σε αντίθεση με το υπόλοιπο 26,67% (N=16). Επίσης, από τους συμμετέχοντες που δήλωσαν ότι έχουν επιμορφωθεί μέσω σεμιναρίων σε θέματα αντισεισμικής προστασίας το 75% (N=12) ανέφερε ότι υπεύθυνος για την διεξαγωγή των σεμιναρίων ήταν ο ΟΑΣΠ, το 12,50% (N=2) δήλωσε ως υπεύθυνο φορέα τη ΓΓΠΠ, ενώ το Πυροσβεστικό Σώμα δηλώθηκε μόνο από το 12,50% (N=2). Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που δήλωσαν ότι έχουν συμμετάσχει σε σχετικά επιμορφωτικά σεμινάρια είναι το 26,67 % (N=16), ποσοστό που είναι ίσο με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι υποδιευθυντές (το 16,67%, N=10) και διευθυντές (το 10%, N=6). Αξίζει να αναφερθεί ότι κάθε έτος πραγματοποιούνται από τον Ο.Α.Σ.Π. περίπου 25 σεμινάρια με θέμα: «Αντισεισμική Προστασία Σχολικών Μονάδων» σε διάφορες περιφερειακές ενότητες της χώρας, σε συνεργασία με τις τοπικές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τις Περιφέρειες, τις Περιφερειακές Ενότητες, τους Δήμους κ.ά.

Συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα τον σεισμό	Κατηγορίες	N	%
Έχετε συμμετάσχει ποτέ σε επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα το σεισμό και την αντισεισμική προστασία;	Όχι	44	73,33
	Ναι	16	26,67
Αν ναι, ποιος φορέας ήταν υπεύθυνος για τη διεξαγωγή αυτών των σεμιναρίων;	ΟΑΣΠ	12	75
	ΓΓΠΠ	2	12,50
	Πυροσβεστικό Σώμα	2	12,50

Πίνακας 5: Συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα τον σεισμό

Δεδομένο είναι ότι τα επιμορφωτικά σεμινάρια του ΟΑΣΠ υλοποιούνται πρωτίστως με στόχο να επιμορφωθούν οι Διευθυντές και υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί για τη σύνταξη των σχολικών Σχεδίων Έκτακτης Ανάγκης και στη συνέχεια να ενημερώσουν τους συναδέλφους τους και τους μαθητές και να προβούν στις κατάλληλες ενέργειες διαχείρισης του σεισμικού κινδύνου στον χώρο του σχολείου (ΟΑΣΠ, 2019.) Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας που δήλωσαν «ναι» στη συμμετοχή σε αυτά τα σεμινάρια είναι οι διευθυντές και υποδιευθυντές που έχουν και την ευθύνη της σύνταξης των σχολικών Σχεδίων Έκτακτης Ανάγκης. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (73,33%) που έλαβαν μέρος στην έρευνα δεν έχουν λάβει καμία επιμόρφωση π.χ. από τον ΟΑΣΠ για την προστασία και τη διαχείριση του σεισμικού φαινομένου, όμως θα πρέπει να έχουν ενημερωθεί από τον Διευθυντή τους. Ενδεικτικά μπορεί να αναφερθεί ότι την τελευταία

πενταετία διοργανώθηκαν από τον ΟΑΣΠ:

- σεμινάρια για τους Διευθυντές Δημοτικών Σχολείων και τους Νηπιαγωγούς της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Α' Αθήνας
- 1 σεμινάριο για τους Διευθυντές Σχολείων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Α' Αθήνας
- σεμινάρια για τους Διευθυντές Δημοτικών Σχολείων της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Β' Αθήνας
- σεμινάρια για τους Διευθυντές Σχολείων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Β' Αθήνας (ΟΑΣΠ 2018, ΟΑΣΠ 2019, ΟΑΣΠ 2020).

Η μικρή επίδοση που αποτυπώνεται στη μεταβλητή «Έχετε συμμετάσχει ποτέ σε επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα το σεισμό και την αντισεισμική προστασία» δείχνει ότι υπάρχουν περιθώρια αύξησης των επιμορφωτικών σεμιναρίων σε περισσότερους εκπαιδευτικούς. Όσοι δήλωσαν ότι έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση (26,67%) φαίνεται ότι θεωρούν σε μεγαλύτερο ποσοστό αρμόδιο τον ΟΑΣΠ (75%) και φαίνεται ο φορέας αυτός έχει το μεγαλύτερο μερίδιο στη σχετική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Στον Πίνακα 6 αποτυπώνονται τα αποτελέσματα σχετικά με την εμπειρία σεισμού και για πιθανές ενέργειες που έκαναν (όσοι δήλωσαν ότι διαθέτουν εμπειρία σεισμού) ή θα έκαναν (όσοι δήλωσαν ότι δεν έχουν ανάλογη εμπειρία). Τα υποερωτήματα: «Εάν Ναι, πώς ενεργήσατε την ώρα της σεισμικής δόνησης;» και «Εάν Όχι, πώς πιστεύετε ότι θα ενεργήσετε την ώρα της σεισμικής δόνησης;» είναι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις και οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν τι ενέργειες θα έκαναν. Συμπερασματικά μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος (33 εκπαιδευτικοί από τους 60 ποσοστό 55%) απάντησαν ότι δεν έχουν εμπειρία σεισμού. Οι δύο μεγάλοι σεισμοί στην Αθήνα των τελευταίων είκοσι ετών συνέβησαν τον Σεπτέμβριο του 1999 και τον Ιούλιο του 2019. Οι περισσότεροι κάτοικοι της ευρύτερης περιοχής της πρωτεύουσας, ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί που δεν εργάζονται αυτές τις χρονικές περιόδους, βρίσκονταν εκτός πόλης. Σεισμοί μικρότερης έντασης δεν γίνονται πάντοτε αισθητοί σε όλες τις περιοχές ή δεν αξιολογούνται από όλους.

Από τους συμμετέχοντες που είχαν προηγούμενη εμπειρία σεισμού το 37,04% (N=10) δήλωσαν ότι καλύφθηκαν κάτω από το τραπέζι, το 37,04% (N=10) ότι έδωσαν συμβουλές προστασίας στους γύρω τους, χωρίς να δηλώνουν σαφείς οδηγίες για μέτρα που πιθανώς να παρείχαν. Το 25,97% (N=7) ανέφερε πως ταραχτήκε αλλά δεν το έδειξε, μόνο τρεις από αυτούς δήλωσαν ότι πήραν και μέτρα αυτοπροστασίας και καλύφθηκαν κάτω από τραπέζι. Τόσο οι ενήλικοι όσο και τα παιδιά επηρεάζονται ψυχολογικά από έναν σεισμό, ο οποίος είναι ένα στρεσογόνο γεγονός, που αποτελεί τραυματική εμπειρία, καθώς προξενεί έντονο φόβο και αίσθημα του αβοήθητου (Κουμούλα, 2013 αναφέρεται στον ΟΑΣΠ). Συμπερασματικά μόνο το 37,04% δήλωσαν ξεκάθαρα ότι έλαβαν τα κατάλληλα μέτρα αυτοπροστασίας (κάλυψη κάτω από το τραπέζι). Το μέτρο αυτό προτείνεται από τις οδηγίες των αρμόδιων φορέων ως ενδεικνυόμενο μέτρο αυτοπροστασίας, σε περίπτωση βέβαια, που το τραπέζι είναι σταθερό και ασφαλές.

Όσον αφορά τους συμμετέχοντες που δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία σεισμού, το 39,39% (N=13) ανέφερε ότι σε ενδεχόμενο σεισμού θα προστατευόταν και μετά θα έδινε συμβουλές, το 36,36% (N=12) θα έδινε συμβουλές προστασίας και το 24,24% (N=8) θα έβρισκε τρόπο να προστατευτεί.

Τέλος, αναφορικά με τους τρόπους αυτοπροστασίας σε περίπτωση σεισμού το 80% (N=48) ανέφερε ότι τους γνωρίζει σε αντίθεση με το υπόλοιπο 20% (N=12). Όπως ήδη αναφέρθηκε την τελευταία πενταετία ο ΟΑΣΠ υλοποίησε 13 επιμορφωτικά σεμινάρια με τίτλο:

«Αντισεισμική Προστασία Σχολικών Μονάδων» για εκπαιδευτικούς στις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Α', Β' Αθήνας, ενώ το 2018 ο ΟΑΣΠ πραγματοποίησε ενημερωτικά σεμινάρια για ΑμεΑ στο Ειδικό Γυμνάσιο και Λύκειο Κωφών/Βαρήκων και στο Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο Λύκειο Αγ. Παρασκευής (ΟΑΣΠ, 2019). Με βάση τα στοιχεία του πληροφοριακού συστήματος myschool (2019) ο αριθμός των μόνιμων εκπαιδευτικών στις Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Α', Β' Αθήνας, είναι 6.650. Το σχολικό έτος 2019-20 το ποσοστό των αναπληρωτών επί των μόνιμων εκπαιδευτικών είναι 11,7%. Επιπλέον τα δύο τρίτα των υπηρετούντων εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης έχουν συμβάσεις αναπληρωτή (Κορδής, 2019). Αυτός ο αριθμός των υπηρετούντων εκπαιδευτικών μπορεί ίσως να αιτιολογήσει ότι παρά τις προσπάθειες που καταβάλλονται από τους αρμόδιους φορείς για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα αντισεισμικής προστασίας, αυτές οι δράσεις δεν είναι αρκετές για τη βελτίωση των γνώσεων των υπηρετούντων εκπαιδευτικών, εάν δεν υπάρχει συστηματική ενημέρωση από τον διευθυντή κάθε σχολικής μονάδας (που έχει επιμορφωθεί από τον ΟΑΣΠ) προς τους μόνιμους και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς του σχολείου του.

Προσωπική εμπειρία	Κατηγορίες	N	%
Έχετε προσωπική εμπειρία από σεισμό;	Όχι	33	55,00
	Ναι	27	45,00
Εάν Ναι, πώς ενεργήσατε την ώρα της σεισμικής δόνησης;	Τοποθετήθηκα κάτω από τραπέζι	10	37,04
	Ταράχτηκα, αλλά δεν το έδειξα	7	25,93
	Έδωσα συμβουλές προστασίας στους γύρω μου	10	37,04
Εάν Όχι, πώς πιστεύετε ότι θα ενεργήσετε την ώρα της σεισμικής δόνησης;	Θα έδινα συμβουλές προστασίας στους γύρω μου	12	36,36
	Θα έβρισκα τρόπο να προστατευτώ	8	24,24
	Θα προστατευόμουν και μετά θα έδινα συμβουλές	13	39,39
Γνωρίζετε τους τρόπους αυτοπροστασίας σε περίπτωση σεισμού;	Όχι	12	20,00
	Ναι	48	80,00

Πίνακας 6: Προσωπική εμπειρία σε θέματα σεισμού

5.2.3. Ενέργειες αυτοπροστασίας κατά τη διάρκεια του σεισμού

Ερώτηση 5.: Επιλέξτε τις ενέργειες αυτοπροστασίας που κατά την άποψη σας είναι οι ενδεδειγμένες (ΝΑΙ) κατά τη διάρκεια του σεισμού εάν βρίσκεστε μέσα σε κτίριο.

Ο Πίνακας 7 παρουσιάζει τις ενέργειες αυτοπροστασίας κατά τη διάρκεια του σεισμού. Οι συμμετέχοντες έδωσαν πολλαπλές απαντήσεις. Το 93,33% (N=56) ανέφερε ότι θα καλυπτόταν κάτω από ένα γερό τραπέζι ή γραφείο, κρατώντας το πόδι του και το 61,67% (N=37) ότι θα στεκόταν κάτω από την κάσα εσωτερικής πόρτας σε κτίριο από οπλισμένο σκυρόδεμα. Μικρότερο ποσοστά και συγκεκριμένα 33,33% (N=20) συγκέντρωσε η επιλογή της μείωσης του ύψους και προστασίας του αυχένα με τα χέρια το κεφάλι, ενώ στο 21,67% (N=13) προτιμήθηκε η μετακίνηση προς τον χώρο του κτηρίου που διαθέτει τραπέζι με σκοπό την κάλυψη. Τέλος, 5% (N=3) συγκέντρωσε η επιλογή της εξόδου από το κτήριο, 3,33% (N=2) η ακινησία μέχρι να τελειώσει ο σεισμός και 1,67% (N=1) δήλωσε πως θα πλησίαζε στο πιο κοντινό παράθυρο για να δει τι συμβαίνει έξω.

Ενέργειες αυτοπροστασίας	N	%
Καλύπτομαι κάτω από ένα γερό τραπέζι ή γραφείο, κρατώντας το πόδι του	56	93,33
Στέκομαι κάτω από την κάσα εσωτερικής πόρτας σε κτίριο από οπλισμένο σκυρόδεμα	37	61,67
Μειώνω το ύψος μου και προστατεύω με τα χέρια το κεφάλι τον αυχένα μου	20	33,33
Μετακινούμαι προς τον χώρο του κτηρίου που διαθέτει τραπέζι και καλύπτομαι κάτω από αυτό	13	21,67
Τρέχω προς την έξοδο για να βγω άμεσα από το κτήριο	3	5,00
Κάθομαι εκεί που είμαι ακίνητος και περιμένω να τελειώσει ο σεισμός	2	3,33
Πλησιάζω στο πιο κοντινό παράθυρο για να δω τι γίνεται έξω	1	1,67

Πίνακας 7: Ενέργειες αυτοπροστασίας

Σύμφωνα με τις οδηγίες της ΓΓΠΠ και του ΟΑΣΠ τα μέτρα προστασίας από σεισμούς είναι τα ακόλουθα:

«Αν είστε μέσα στο σπίτι

- *Διατηρείστε την ψυχραιμία σας.*
- *Καλυφθείτε κάτω από κάποιο ανθεκτικό έπιπλο (τραπέζι, γραφείο, θρανίο), γονατίστε και κρατήστε με τα χέρια σας το πόδι του.*
- *Αν δεν υπάρχει ανθεκτικό έπιπλο, γονατίστε στο μέσον του δωματίου, μειώνοντας όσο γίνεται το ύψος σας και προστατέψτε με τα χέρια το κεφάλι και τον αυχένα σας.*
- *Απομακρυνθείτε από μεγάλες γυάλινες επιφάνειες (παράθυρα, γυάλινα χωρίσματα) ή έπιπλα και αντικείμενα που μπορεί να σας τραυματίσουν.*
- *Μην προσπαθήσετε να απομακρυνθείτε από το σπίτι.*
- *Μην βγείτε στο μπαλκόνι».*

Συνοψίζοντας, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (93,3%) επέλεξε ότι θα λάμβανε το ενδεδειγμένο μέτρο αυτοπροστασίας «Καλύπτομαι κάτω από ένα γερό τραπέζι ή γραφείο, κρατώντας το πόδι του». Αξίζει να σημειωθεί ότι πολύ λίγοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν τις τελείως ακατάλληλες ενέργειες όπως: η επιλογή εξόδου από το κτήριο (5%) και η απόφαση να πλησιάσουν το πιο κοντινό παράθυρο για να δουν τι συμβαίνει έξω (1,67%).

5.2.4. Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο

Ερώτηση 6: Ποια από τα παρακάτω προληπτικά μέτρα έχετε εφαρμόσει (ΝΑΙ) για τη μείωση των επιπτώσεων ενός ισχυρού σεισμού σε οικογενειακό επίπεδο;

Ο Πίνακας 8 παρουσιάζει τα αποτελέσματα σχετικά με τα μέτρα πρόληψης που έχουν εφαρμοστεί σε οικογενειακό επίπεδο. Το σύνολο των εκπαιδευτικών (100%, N=60) ανέφερε ότι γνωρίζει την θέση του γενικού διακόπτη ηλεκτρικού ρεύματος, φυσικού αερίου και νερού. Η μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα με ποσοστό 83,33% (N=50) ανέφερε ότι έχει τοποθετήσει εύθραυστα και βαριά αντικείμενα σε χαμηλά σημεία. Μικρότερα ποσοστά εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι έχουν λάβει τα ακόλουθα μέτρα πρόληψης: συζήτηση με τα μέλη της οικογένειάς για τις ενέργειες που πρέπει να κάνει ο καθένας κατά τη διάρκεια και μετά από ένα σεισμό το 40% (N=24), καθορισμός ενός κοντινού, ανοιχτού, ασφαλούς χώρου όπου θα συναντηθούν τα μέλη της οικογένειας μετά από έναν ισχυρό σεισμό το 33,33% (N=20). ο. Επιπλέον, το 20% (N=12) ανέφερε ότι έχει μεριμνήσει για τη στερέωση ψηλών και βαριών επίπλων στον τοίχο, το 20% (N=12) την προμήθεια πυροσβεστήρων, το 10% (N=6) για την

προμήθεια εφοδίων έκτακτης ανάγκης, το 8,33% (N=5) για τον εντοπισμό των ασφαλών σημείων προφύλαξης ανά χώρο σπιτιού και το 5% (N=3) για τη στερέωση των πινάκων, ραφιών και φωτιστικών.

Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο	N	%
Γνώση της θέσης του γενικού διακόπτη ηλεκτρικού ρεύματος, φυσικού αερίου και νερού	60	100,00
Τοποθέτηση εύθραυστων και βαριών αντικειμένων σε χαμηλά σημεία	50	83,33
Συζήτηση με τα μέλη της οικογένειάς σας για τις ενέργειες που πρέπει να κάνει ο καθένας σας κατά τη διάρκεια και μετά από ένα σεισμό	24	40,00
Καθορισμός ενός κοντινού, ανοιχτού, ασφαλούς χώρου όπου θα συναντηθούν τα μέλη της οικογένειάς σας μετά από έναν ισχυρό σεισμό	20	33,33
Στερέωση ψηλών και βαριών επίπλων στον τοίχο	12	20,00
Προμήθεια πυροσβεστήρων	12	20,00
Προμήθεια εφοδίων έκτακτης ανάγκης (φακός, φορητό ραδιόφωνο με μπαταρίες, φαρμακείο, σφυρίχτρα κ.ά.)	6	10,00
Εντοπισμός των ασφαλών σημείων προφύλαξης ανά χώρο σπιτιού	5	8,33
Στερέωση των πινάκων, ραφιών και φωτιστικών	3	5,00

Πίνακας 8: Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο

Σύμφωνα με τις οδηγίες της ΓΓΠΠ (2009), τα μέτρα πρόληψης πριν από σεισμούς είναι τα ακόλουθα:

«Μέσα στο σπίτι

- *Στερεώστε γερά στους τοίχους τα ράφια και τις βιβλιοθήκες.*
- *Απομακρύνετε από τις πόρτες τα ψηλά έπιπλα που μπορούν να ανατραπούν και να εμποδίσουν την έξοδο.*
- *Βιδώστε καλά στους τοίχους το θερμοσίφωνα και τις δεξαμενές καυσίμων και νερού.*
- *Τοποθετείστε τα βαριά αντικείμενα στα χαμηλότερα ράφια.*
- *Απομακρύνετε τα βαριά αντικείμενα πάνω από κρεβάτια και καναπέδες.*
- *Στερεώστε καλά τα φωτιστικά σώματα και τους ανεμιστήρες οροφής.*
- *Προσδιορίστε καλά προφυλαγμένους χώρους σε κάθε δωμάτιο του σπιτιού:*
 - *κάτω από ανθεκτικά γραφεία ή τραπέζια.*
 - *μακριά από γυάλινες επιφάνειες και βιβλιοθήκες.*
 - *μακριά από εξωτερικούς τοίχους.*
- *Ελέγξτε τη σωστή λειτουργία του δικτύου παροχής ηλεκτρικού ρεύματος και φυσικού αερίου.*
- *Ενημερώστε τα μέλη της οικογένειας για το πώς κλείνουν οι γενικοί διακόπτες ηλεκτρικού, νερού και φυσικού αερίου και για τα τηλέφωνα έκτακτης ανάγκης (112, 199, 166, 100 κ.λπ.)*
- *Προμηθευτείτε φορητό ραδιόφωνο με μπαταρίες, φακό και βαλιτσάκι πρώτων βοηθειών.*
- *Επιλέξτε ένα ασφαλή χώρο συνάντησης μετά το σεισμό ο οποίος να βρίσκεται:*
 - *μακριά από κτίρια και δέντρα*
 - *μακριά από τηλεφωνικά και ηλεκτρικά καλώδια».*

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω μέτρα, συμπερασματικά μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος σε οικογενειακό επίπεδο δήλωσαν ότι γνωρίζουν τη θέση διακοπών ηλεκτρικού ρεύματος, φυσικού αερίου και νερού, ενώ η συντριπτική τους πλειοψηφία ότι έχει τοποθετήσει τα εύθραυστα και βαριά αντικείμενα σε

χαμηλά σημεία. Παρόλα αυτά όμως οι περισσότεροι συμμετέχοντες δεν έχουν μεριμνήσει για π.χ. στερέωση των πινάκων, ραφιών, φωτιστικών και επίπλων, τον εντοπισμό των ασφαλών σημείων προφύλαξης ανά χώρο σπιτιού, την προμήθεια εφοδίων έκτακτης ανάγκης και πυροσβεστήρων κ.λπ. Φαίνεται δηλαδή ότι αν και έχουν λάβει κάποια μέτρα πρόληψης, δεν έχουν μεριμνήσει για τη λήψη όλων των απαραίτητων μέτρων. Αξιοσημείωτο είναι ότι μόλις το 40% του δείγματος απάντησε ότι έχει συζητήσει με τα μέλη της οικογένειάς του για τις ενέργειες που πρέπει να κάνει ο καθένας κατά τη διάρκεια και μετά από ένα σεισμό. Όπως όμως είναι γενικά παραδεκτό η σύνταξη ενός οικογενειακού σχεδίου για σεισμό περιλαμβάνει συζήτηση των μελών ώστε να καθοριστούν οι ενέργειες που πρέπει ο καθένας να κάνει κατά το σεισμό και μετά το τέλος της σεισμικής δόνησης. και τους τρόπους επικοινωνίας και τα σημεία συνάντησης μετά την εκδήλωση του φαινομένου (Κούρου, 2007).

5.2.5. Προετοιμασία σχολικής μονάδας για περίπτωση σεισμού

Ερώτηση 7. Έχει το σχολείο σας Σχέδιο Έκτακτης Ανάγκης για περίπτωση σεισμού;

Ερώτηση 8. Πόσο συχνά διοργανώνονται ασκήσεις ετοιμότητας στο σχολείο σας;

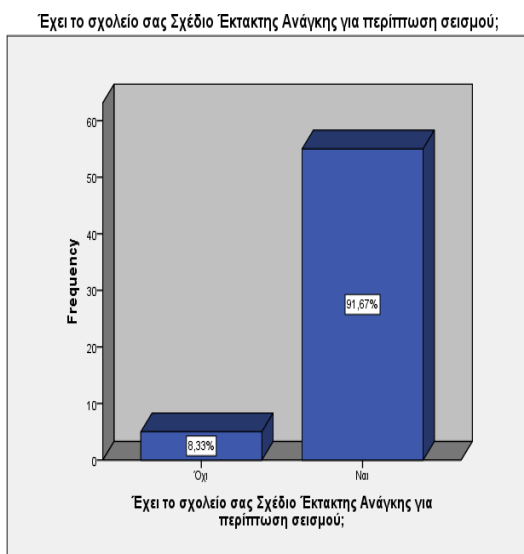
Ερώτηση 9. Αξιοποιείτε το Μνημόνιο του ΟΑΣΠ για τον σεισμό στο σχολείο σας;

Ερώτηση 10. Αξιοποιείτε τον Εσωτερικό Κανονισμό ΔΑΙ του ΥΠΕΠΘ για τους λοιπούς κινδύνους στο σχολείο σας;

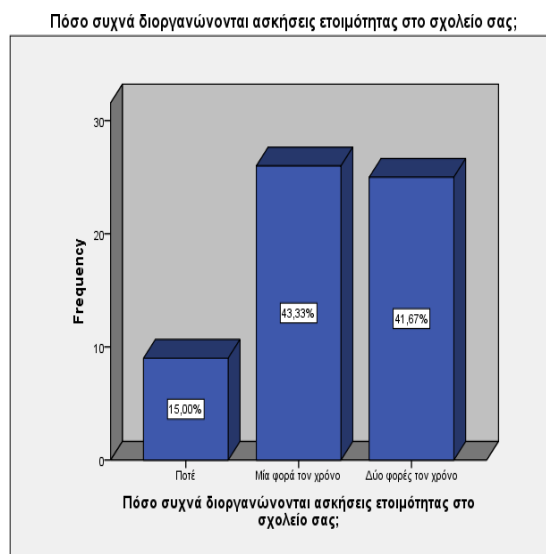
Ερώτηση 11. Το προσωπικό του σχολείου (εκπαιδευτικοί, ΕΕΠ, ΕΒΠ, βοηθητικό προσωπικό) είναι ενήμερο για το Σχέδιο Έκτακτης Ανάγκης του σχολείου και τις δικές του αρμοδιότητες;

Ερώτηση 12. Ο Διευθυντής του σχολείου διασφαλίζει τη συνεχή ενημέρωση και συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των μαθητών που έχουν νοητική υστέρηση ή αυτισμό στα θέματα αντισεισμικής προστασίας και ετοιμότητας σε περίπτωση σεισμού;

Οι εκπαιδευτικοί που δηλώνουν την ύπαρξη Σχεδίου Έκτακτης Ανάγκης (ΣΕΑ) για σεισμό είναι σημαντικά περισσότεροι (91,67%) από αυτούς που δηλώνουν ότι δεν υπάρχει. Εντούτοις αξιοσημείωτο είναι ότι μόνο το 41,67% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι πραγματοποιούνται ασκήσεις ετοιμότητας δύο φορές το χρόνο, όπως προβλέπεται από τη σχετική νομοθεσία (νόμος 4559/2018 άρθρο 57) του ΥΠΑΙΘ ενώ υπάρχει και ένα ποσοστό 15% που υποστηρίζει ότι στη σχολική μονάδα που υπηρετεί δεν πραγματοποιείται άσκηση αντισεισμικής ετοιμότητας πράγμα που αποτελεί σημαντική παρατυπία και βάση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας (Γραφήματα 4 5).



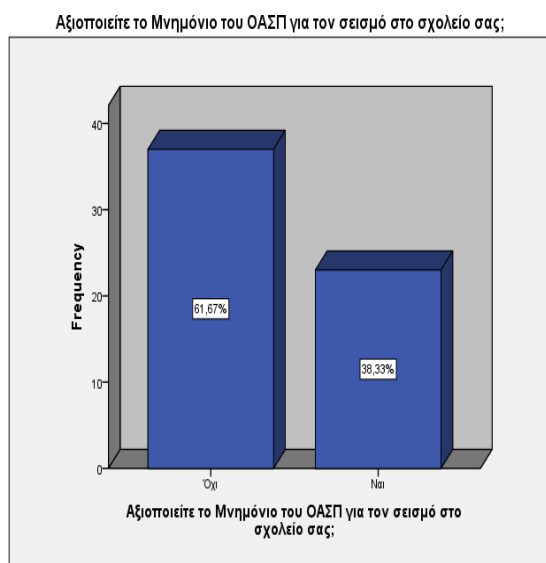
Γράφημα 4: Έχει το σχολείο σας Σχέδιο Έκτακτης Ανάγκης για περίπτωση σεισμού;



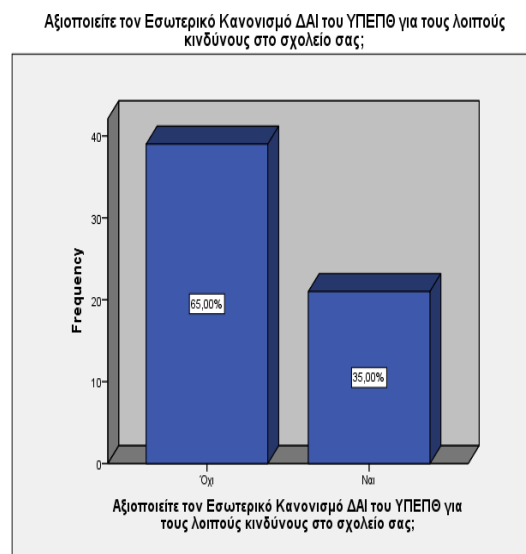
Γράφημα 5: Πόσο συχνά διοργανώνονται ασκήσεις ετοιμότητας στο σχολείο σας;

Στην πανελλαδική έρευνα που διεξήχθη σε 48 Περιφερειακές Ενότητες της χώρας, κατά τη διάρκεια 7 σχολικών περιόδων (από το 2012-2013 έως το 2018-2019), διερευνήθηκε εάν υπάρχει βελτίωση στο επίπεδο σχολικής ετοιμότητας που σχετίζεται με τη δημιουργία του Μνημονίου Ενεργειών για τη Διαχείριση του Σεισμικού Κινδύνου στη Σχολική Μονάδα του ΟΑΣΠ (Κουρου & al., 2019). Τα αποτελέσματα σχετικά με το ερώτημα «Υπάρχει Σχέδιο Έκτακτης Ανάγκης Σεισμού στο σχολείο σας;», οι συμμετέχοντες την περίοδο 2014-2019 υποστήριξαν τα εξής: οι 4752 από τους 5090 συμμετέχοντες έδωσαν θετική απάντηση το 93,36%, ενώ 102 το 2% απάντησαν αρνητικά, οι 112 απάντησαν «Δεν ξέρω» και οι 124 «Καμία απάντηση». Στο ερώτημα «Διενεργείτε ασκήσεις σεισμού στο σχολείο σας κάθε χρόνο;» οι συμμετέχοντες για την ίδια χρονική περίοδο απάντησαν τα εξής: Το 91,61% των συμμετεχόντων απάντησε «Ναι», το 4,13% απάντησε «Όχι» και το 4,26% δεν απάντησε. «Στην Ελλάδα κάθε σχολείο θα πρέπει να διεξάγει τουλάχιστον δύο ασκήσεις σεισμού ετησίως. Οι ασκήσεις είναι μια ζωτικής σημασίας βιωματική διαδικασία μάθησης, παρέχοντας την ευκαιρία να εκπαιδεύσουν τους μαθητές, να θυμούνται τις διαδικασίες, να ελέγχουν τις διατάξεις και να αξιολογούν το σχέδιο έκτακτης ανάγκης του σχολείου» (Κουρου & al., 2019).

Επιπλέον, αν και η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα (61,67%) ανέφερε ότι δεν αξιοποιεί το Μνημόνιο του ΟΑΣΠ για τον σεισμό στο σχολείο (Γράφημα 6), δεν είναι βέβαιο ότι το αποτέλεσμα που προέκυψε είναι αληθές, αφού είναι πιθανόν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επειδή δεν ασχολούνται με τη σύνταξη του Σχεδίου Έκτακτης Ανάγκης του σχολείου μπορεί να μην γνωρίζουν από ποιον φορέα προέρχεται το πρότυπο Σχέδιο. Αντίστοιχα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί με ποσοστό 65% ανέφεραν ότι δεν αξιοποιούν Εσωτερικό Κανονισμό ΔΑΙ του ΥΠΑΙΘ για τους λοιπούς κινδύνους στο σχολείο τους (Γράφημα 7) (ισχύουν κατ' αντιστοιχία όσα αναφέρθηκαν προηγούμενα).



Γράφημα 6: Αξιοποιείτε το Μνημόνιο του ΟΑΣΠ για τον σεισμό στο σχολείο σας;



Γράφημα 7: Αξιοποιείτε τον Εσωτερικό Κανονισμό ΔΑΙ του ΥΠΕΠΘ για τους λοιπούς κινδύνους στο σχολείο σας;

Στις μέρες μας η ανθρωπότητα σε παγκόσμια κλίμακα πλήττεται από την πανδημία που προκαλεί ο ιός Covid 19. Οι επιπτώσεις εκτός από τις πάρα πολλές απώλειες ανθρώπων είναι πρωτόγνωρες σε όλα τα επίπεδα του ανθρώπινου βίου. Τα σχολεία έχουν αναστείλει τη λειτουργία τους με φυσική παρουσία και η επαναλειτουργία τους θα γίνει με ειδικές συνθήκες. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν μια κρίση και έκτακτη ανάγκη. Αυτή η οδυνηρή συγκυρία καταδεικνύει την ανάγκη ύπαρξης και αξιοποίησης των Σχεδίων Έκτακτης Ανάγκης στις σχολικές μονάδες.

Συγκρίνοντας τα ποσοστά των αντίστοιχων μεταβλητών της πανελληνίας έρευνας με την παρούσα έρευνα μπορεί να παρατηρήσει κάποιος ότι η σημαντικότερη διαφορά συναντάται στην υλοποίηση ασκήσεων ετοιμότητας για σεισμούς (15% του δείγματος των εκπαιδευτικών σε ΣΜΕΑΕ των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Α΄ και Β΄ Αθήνας δήλωσαν «όχι», έναντι του 4,13% που δήλωσαν «όχι», στην πανελλήνια έρευνα. Αξιοσημείωτο είναι ότι η παρούσα έρευνα διενεργήθηκε σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, με μαθητές που αποτελούν ευάλωτη και ευπαθή ομάδα πληθυσμού (μαθητές ΑμεΑ), γεγονός που αυξάνει την τρωτότητα των σχολείων αυτών.

Ο Πίνακας 9 παρουσιάζει αποτελέσματα σχετικά με τις ενέργειες που πραγματοποιεί το σχολείο σε για θέματα σεισμού σε μία κλίμακα 3 βαθμίδων 1-3 (Όχι, Εν μέρει, Ναι). Προκύπτει ότι σε υψηλό βαθμό (Μ.Ο.=2,40) το προσωπικό του σχολείου είναι ενήμερο για το Σχέδιο Έκτακτης Ανάγκης του σχολείου και τις δικές του αρμοδιότητες.

Ενέργειες σχολείου	Μ.Ο.	Τ.Α.
Το προσωπικό του σχολείου είναι ενήμερο για το Σχέδιο Έκτακτης Ανάγκης του σχολείου και τις δικές του αρμοδιότητες;	2,40	0,59
Ο Διευθυντής διασφαλίζει τη συνεχή ενημέρωση των εκπαιδευτικών και των μαθητών με νοητική υστέρηση σε θέματα αντισεισμικής προστασίας;	2,05	0,53

Πίνακας 9: Ενέργειες σχολείου

Σύμφωνα με τα βασικά σημεία του Σχεδίου Έκτακτης Ανάγκης, την ευθύνη εκπόνησης του Σχολικού Αντισεισμικού Σχεδιασμού έχει ο Διευθυντής/Διευθύντρια της Σχολικής Μονάδας. Ο Σύλλογος των Εκπαιδευτικών θα εγκρίνει μετά από πρόταση του Διευθυντή τη σύνθεση των ομάδων εργασίας. Ο Σύλλογος των Εκπαιδευτικών είναι υπεύθυνος για την εφαρμογή του Σχεδίου Έκτακτης Ανάγκης και κυρίως για το μέρος των ενεργειών που του αναλογεί, πριν, κατά τη διάρκεια και μετά από κάθε σεισμό ή άσκηση ετοιμότητας για περίπτωση σεισμού. Η υψηλή βαθμολογία αυτής της μεταβλητής που μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι δείγμα των στάσεων και των αντιλήψεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για την ενημέρωση σχετικά με Σχέδιο Έκτακτης Ανάγκης, την σύνταξη, έγκριση του και τις αρμοδιότητες που ορίζονται στον καθένα εκπαιδευτικό, συμφωνεί με το προηγούμενο ποσοστό που δήλωσε την ύπαρξη Σχεδίου Έκτακτης Ανάγκης στο σχολείο του.

Τέλος, δήλωσαν «εν μέρει» ο διευθυντής διασφαλίζει τη συνεχή ενημέρωση των εκπαιδευτικών και των μαθητών με νοητική υστέρηση σε θέματα αντισεισμικής προστασίας (Μ.Ο.=2,05). Η τυπική απόκλιση κυμάνθηκε στο διάστημα [0,53, 0,68]. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας βρίσκονται σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο σε σχέση με την ενημέρωση και συμμετοχή τους στο Σχέδιο Έκτακτης Ανάγκης. Ωστόσο, η υψηλή βαθμολογία στην απάντηση «εν μέρει» για τη μεταβλητή «ο διευθυντής διασφαλίζει τη συνεχή ενημέρωση των εκπαιδευτικών και των μαθητών με νοητική υστέρηση σε θέματα αντισεισμικής προστασίας» δείχνει ότι χρειάζονται περισσότερη ενημέρωση και ειδική επιμόρφωση. Το περιεχόμενο του σχεδίου πρέπει να διανέμεται σε όλο το προσωπικό του σχολείου ακόμη και στους μη εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς.

5.2.6. Μέτρα πρόληψης που έχουν εφαρμοστεί στο σχολείο

Ερώτηση 13. Το Σχέδιο Έκτακτης Ανάγκης του σχολείου είναι αναρτημένο σε σημείο εμφανές για να μπορούν να το βλέπουν όλα τα παιδιά που έχουν νοητική υστέρηση ή αυτισμό;

Ερώτηση 14. Ποια από τα παρακάτω προληπτικά μέτρα έχετε εφαρμόσει (ΝΑΙ) στο σχολείο σας για την αποφυγή τραυματισμών έμψυχου δυναμικού και απωλειών της υλικοτεχνικής υποδομής;

Τα αποτελέσματα σχετικά με τη μεταβλητή «ανάρτηση του Σχεδίου Έκτακτης Ανάγκης (ΣΕΑ) σε σημείο εμφανές για να μπορούν να το βλέπουν όλα τα παιδιά που έχουν νοητική υστέρηση» (Μ.Ο.=1,85), δείχνουν ότι υπάρχει χρεία βελτίωσης. Στο Σχέδιο Μνημονίου Ενεργειών για τη Διαχείριση του Σεισμικού Κινδύνου σε Σχολική Μονάδα συνιστάται, αντίγραφο του Σχεδίου Έκτακτης Ανάγκης να υπάρχει σε κάθε τμήμα του σχολείου μαζί με τον κατάλογο των μαθητών του τμήματος, αλλά και στους διαδρόμους, ώστε να είναι δυνατή η εμφάνισή της από όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές. Ειδικότερα για τα μικρά παιδιά με ΝΥ αλλά και άλλες διαταραχές όπως ΔΑΦ το ΣΕΑ δεν αρκεί να είναι σε εμφανές σημείο, αλλά να είναι κατάλληλα διαμορφωμένο με απλές και σαφείς οδηγίες, κυρίως με τη χρήση εικόνων ώστε να είναι εύληπτο από όλους τους μαθητές. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι μαθητές αυτοί πολλές φορές έχουν κατακτήσει την ανάγνωση όμως δεν κατανοούν το περιεχόμενο των κειμένων. Η οπτικοποίηση των ενεργειών μαζί με την εξάσκηση των μαθητών στις προβλεπόμενες ενέργειες κρίνεται απαραίτητη, ώστε να υπάρξει κατανόηση των οδηγιών.

Σύμφωνα με τον Bernstein (1996) μεγάλος αριθμός μαθητών δεν κατανοεί όλα όσα γίνονται μέσα στην τάξη επειδή υπάρχουν δύο μορφές επικοινωνίας:

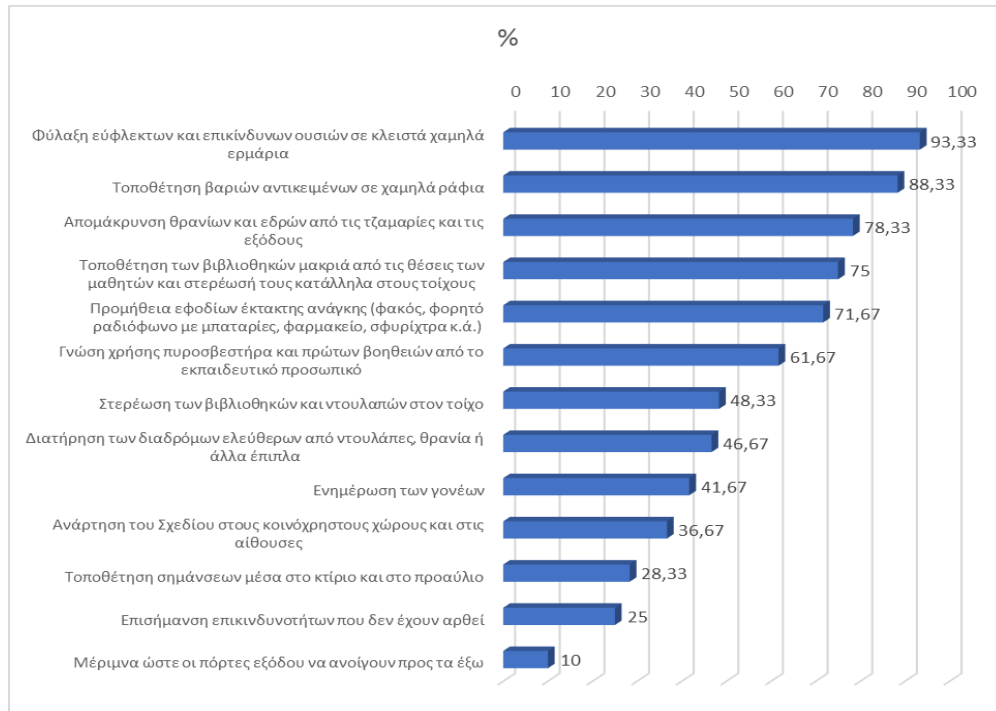
- Ο περιορισμένος γλωσσικός κώδικας που καλύπτει τις επικοινωνιακές ανάγκες στο οικογενειακό και στενό κοινωνικό περιβάλλον τον οποίο χρησιμοποιεί η μεγάλη πλειοψηφία των παιδιών στα πρώτα χρόνια φοίτησής τους.
- Ο επεξεργασμένος γλωσσικός κώδικας που είναι εξειδικευμένος και το μήνυμα είναι προσαρμοσμένο στις απαιτήσεις και τις ιδιαιτερότητες της κατάστασης, του θέματος ή του προσώπου.

Οι δύο κώδικες έχουν μεταξύ τους μεγάλο βαθμό ασυμβατότητας. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί και τα σχολικά εγχειρίδια χρησιμοποιούν τον επεξεργασμένο κώδικα και όταν οι μαθητές τυχαίνει να λειτουργούν με τον περιορισμένο υφίσταται ζήτημα επικοινωνίας και κατανόησης.

Ο εκπαιδευτικός που εργάζεται σε τμήμα με παιδιά με νοητική υστέρηση, πρέπει να γνωρίζει ότι οι ρυθμοί προόδου των παιδιών αυτών είναι αργοί, γι' αυτό πρέπει να αναλύει και να απλοποιεί την ύλη, για να μπορέσει ο μαθητής να την κατανοήσει (Πόρποδας, 1992). Η αξιοποίηση από τον εκπαιδευτικό περισσότερων αισθήσεων του μαθητή κατά τη διδασκαλία, τον διευκολύνει στην κατανόηση του γνωστικού αντικείμενου. Η παιγνιώδης παρουσίαση ενός νέου γνωστικού αντικείμενου, το καθιστούν ευχάριστο και ταυτόχρονα εύκολο. Η ποικιλία σε εικόνες διευκολύνει τον μετασχηματισμό των οπτικών πληροφοριών σε λόγο (Παντελιάδου, 2000).

Το Γράφημα 8 παρουσιάζει τα αποτελέσματα σχετικά με τα μέτρα πρόληψης που έχουν εφαρμοστεί στο σχολείο. Προκύπτει ότι στην πλειοψηφία των περιπτώσεων με ποσοστό 93,33% (N=56) έχει εφαρμοστεί η φύλαξη εύφλεκτων και επικίνδυνων ουσιών σε κλειστά χαμηλά ερμάρια, στο 88,33% (N=53) η τοποθέτηση βαριών αντικειμένων σε χαμηλά ράφια, στο 78,33% (N=47) η απομάκρυνση θρανίων και εδρών από τις τζαμαρίες και τις εξόδους, στο 75% (N=45) η τοποθέτηση των βιβλιοθηκών μακριά από τις θέσεις των μαθητών και στερέωσή τους κατάλληλα στους τοίχους, στο 71,67% (N=43) η προμήθεια εφοδίων έκτακτης ανάγκης και στο 61,67% (N=37) η γνώση χρήσης πυροσβεστήρα και πρώτων βοηθειών από το εκπαιδευτικό προσωπικό.

Επιπλέον, μικρότερα ποσοστά και συγκεκριμένα 48,33% (N=29) είχε η στερέωση των βιβλιοθηκών και ντουλαπών στον τοίχο, 46,67% (N=28) η διατήρηση των διαδρόμων ελεύθερων από ντουλάπες, θρανία ή άλλα έπιπλα, 41,67% (N=25) η ενημέρωση των γονέων, 36,67% (N=22) η ανάρτηση του σχεδίου στους κοινόχρηστους χώρους και στις αίθουσες, 28,33% (N=17) η τοποθέτηση σημάτων μέσα στο κτίριο και στο προαύλιο, 25% (N=15) η επισήμανση επικινδυνότητων που δεν έχουν αρθεί και 10% (N=6) η μέριμνα ώστε οι πόρτες εξόδου να ανοίγουν προς τα έξω.



Γράφημα 8: Μέτρα πρόληψης στο σχολείο

Στο Σχέδιο Μνημονίου Ενεργειών για τη Διαχείριση του Σεισμικού Κινδύνου σε Σχολική Μονάδα αναφέρεται ο όρος επισήμανση και άρση επικινδυνοτήτων που περιλαμβάνει τις απαραίτητες προσεισμικές παρεμβάσεις που πρέπει να γίνουν, με στόχο την αποφυγή σοβαρών επιπτώσεων όπως ο τραυματισμός των μαθητών και του προσωπικού του σχολείου, που μπορεί να προκληθεί από βλάβες σε μη δομικά στοιχεία του κτιρίου και στον εξοπλισμό του. Ως απαραίτητες ενέργειες για να προστατευτεί η ασφάλεια των μαθητών και του προσωπικού ορίζονται: η τοποθέτηση των επίπλων σε κατάλληλες θέσεις ώστε να μην προκαλούνται επιπλέον προβλήματα κατά την εκκένωση, η στήριξη των επίπλων και του εξοπλισμού με κατάλληλο τρόπο στον τοίχο, στο δάπεδο ή πάνω σε έπιπλα κ.α., η συντήρηση των φωτιστικών, η στερέωση κάδρων, πινάκων ή ραφιών, η χωροθέτηση των θρανίων κ.λπ. Για τη σωστή υλοποίηση όλων των σχετικών ενεργειών, στο Μνημόνιο προβλέπεται η συμπλήρωση του Δελτίου Αυτοψίας για τον Έλεγχο της Μη Δομικής Τρωτότητας Κτιρίων που έχει εκδώσει ο ΟΑΣΠ και περιλαμβάνει ερωτηματολόγιο το οποίο παρατίθεται προς συμπλήρωση από τη σχολική μονάδα.

Ο συνδυασμός χαμηλής βαθμολογίας στις υποκατηγορίες «μέριμνα ώστε οι πόρτες εξόδου να ανοίγουν προς τα έξω», «ανάρτηση του σχεδίου στους κοινόχρηστους χώρους και στις αίθουσες», «τοποθέτηση σημάνσεων μέσα στο κτίριο και στο προαύλιο» και «επισήμανση επικινδυνοτήτων που δεν έχουν αρθεί» που αναφέρονται στην ελεύθερη διέλευση των διαδρόμων και στη σήμανση των οδεύσεων διαφυγής, δημιουργεί προβληματισμό για την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας εκκένωσης αυτών των σχολικών μονάδων. Για την αντισεισμική προστασία των σχολικών μονάδων είναι ζωτικής σημασίας η απρόσκοπτη διέλευση των διαδρόμων και η άρση επικινδυνοτήτων σε όλους τους χώρους του σχολείου. Η Διεύθυνση των σχολικών μονάδων σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικοί εκπαιδευτικούς οφείλει να μεριμνήσει για την ελαχιστοποίηση έως την άρση των επικινδυνοτήτων που επισημάνθηκαν. Καθότι η συντήρηση των υποδομών, για την άρση τυχόν επικινδυνοτήτων και η πιστοποίηση καλής λειτουργίας των συστημάτων ασφάλειας αποτελούν ευθύνη της Τοπικής Αυτοδιοίκησης

και της Πυροσβεστικής (στην περίπτωση των μέτρων πυροπροστασίας), καθίσταται αναγκαία η προσφυγή στις Τεχνικές Υπηρεσίες των Δήμων, ώστε να ασκήσουν τις αρμοδιότητες που τους έχουν ανατεθεί από τον νομοθέτη (αρ. 18 του Ν.3467/2006, ΦΕΚ 128/Α').

5.2.7. Εμπειρία σεισμού εν ώρα εργασίας και παροχή πρώτων βοηθειών σε άτομα με ειδικές ανάγκες

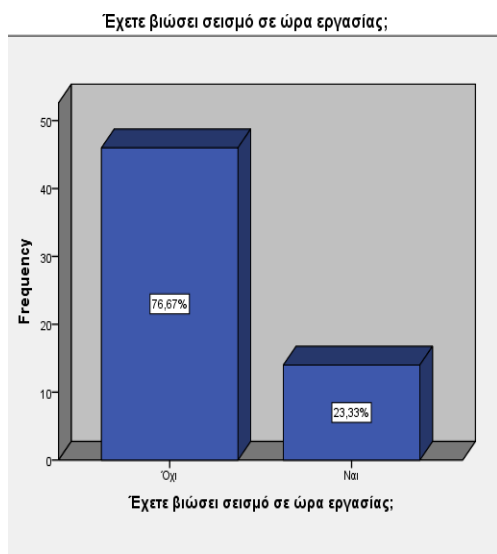
Ερώτηση 15.: Έχετε βιώσει σεισμό σε ώρα εργασίας;

Ερώτηση 16.: Εάν Ναι, εφαρμόστηκε ικανοποιητικά το Σχέδιο Έκτακτης Ανάγκης;

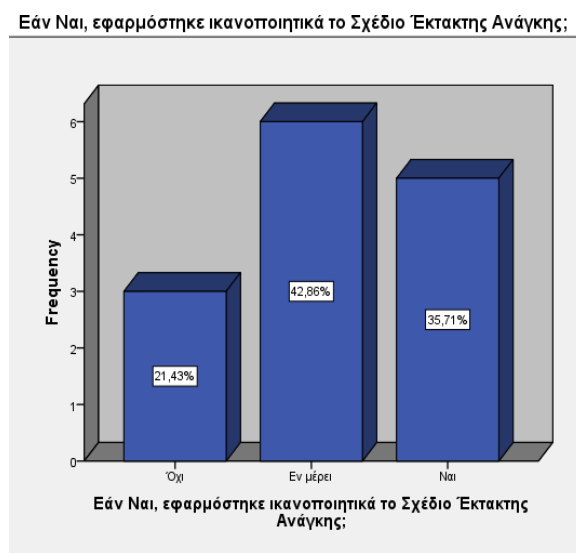
Ερώτηση 17.: Έχει χρειαστεί ποτέ να παρέχετε πρώτες βοήθειες σε παιδί με αυτισμό ή νοητική υστέρηση;

Ερώτηση 18.: Έχετε συμμετάσχει ποτέ σε επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα την παροχή πρώτων βοηθειών σε άτομα με ειδικές ανάγκες;

Από τα αποτελέσματα σχετικά με την εμπειρία σεισμού των εκπαιδευτικών εν ώρα εργασίας και παροχή πρώτων βοηθειών σε άτομα με ειδικές ανάγκες, προκύπτει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματος και συγκεκριμένα το 76,67% (N=46) υποστηρίζουν ότι δεν έχουν βιώσει σεισμό σε ώρα εργασίας σε αντίθεση με το υπόλοιπο 23,33% (N=14). Από τους συμμετέχοντες που βίωσαν σεισμό σε ώρα εργασίας το 42,86% (N=6) δήλωσε ότι εν μέρει εφαρμόστηκε ικανοποιητικά το Σχέδιο Έκτακτης Ανάγκης, το 35,71% (N=5) ότι εφαρμόστηκε και το 21,43% (N=3) ότι δεν εφαρμόστηκε (Γραφήματα 9 & 10).

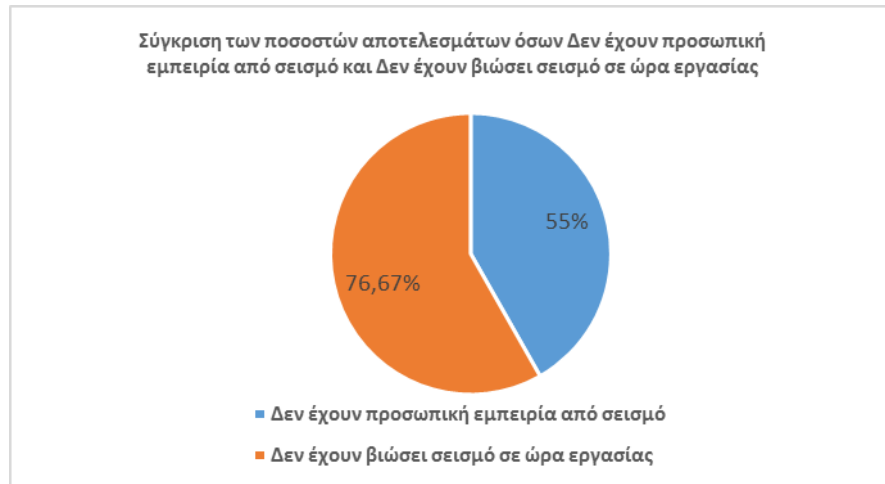


Γράφημα 9: Έχετε βιώσει σεισμό σε ώρα εργασίας;



Γράφημα 10: Εάν Ναι, εφαρμόστηκε Ικανοποιητικά το Σχέδιο Έκτακτης Ανάγκης;

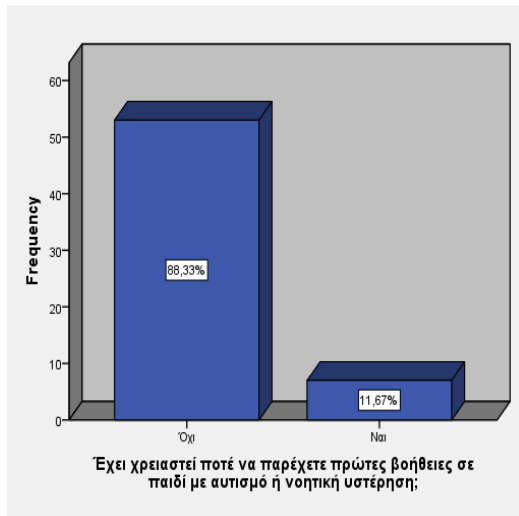
Γίνεται η σύγκριση μεταξύ των ποσοστών των μεταβλητών «Έχετε προσωπική εμπειρία από σεισμό» και «Έχετε βιώσει σεισμό σε ώρα εργασίας» (βλ. Γράφημα 11). Το 55% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι δεν έχουν εμπειρία σεισμού, ενώ το 76,67% ότι δεν έχουν βιώσει σεισμό εν ώρα εργασίας. Παρατηρούμε ότι είναι μεγαλύτερο κατά 21,67% το ποσοστό των εκπαιδευτικών που δεν έχουν βιώσει σεισμό εν ώρα εργασίας.



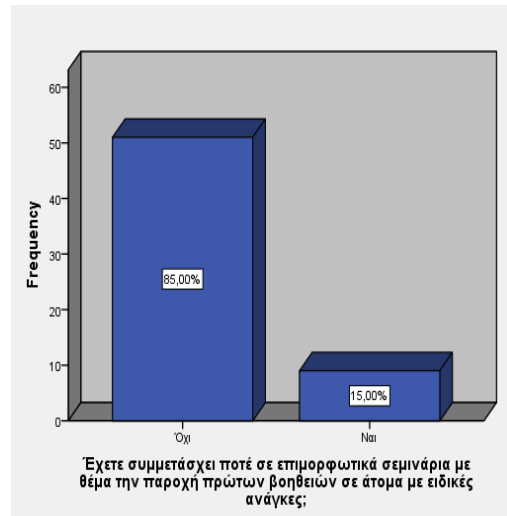
Γράφημα 11: Σύγκριση αποτελεσμάτων όσων δεν έχουν προσωπική εμπειρία από σεισμό και όσων δεν έχουν βιώσει σεισμό σε ώρα εργασίας.

Όπως προαναφέρθηκε οι μεγάλοι σεισμοί που συντάραξαν την Αττική ήταν: α) η σεισμική ακολουθία στις νήσους Αλκυονίδες, αποτελούμενη από τρεις κύριους σεισμούς, οι οποίοι σημειώθηκαν το διάστημα από 24 Φεβρουαρίου μέχρι 4 Μαρτίου 1981 με μέγεθος 6,7 και 6,4 και 6,3 βαθμών της κλίμακας Ρίχτερ, ο σεισμός προήλθε από το ρήγμα της Πάρνηθας, β) στις 7 Σεπτεμβρίου 1999 με μέγεθος 5,9 βαθμών της κλίμακας Ρίχτερ και γ) ο σεισμός στις 19 Ιουλίου 2019 με μέγεθος 5,1 βαθμών της κλίμακας Ρίχτερ. Όλοι αυτά τα σεισμικά συμβάντα έλαβαν χώρα ή σε μήνες που τα σχολεία είναι κλειστά λόγω διακοπών ή σε ώρες που έχει περατωθεί η λειτουργία τους.

Επιπλέον η μεγάλη πλειοψηφία με ποσοστό 88,33% (N=53) δεν έχει βρεθεί σε θέση να παρέχει πρώτες βοήθειες σε παιδί με αυτισμό ή νοητική υστέρηση ούτε έχει συμμετάσχει ποτέ σε επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα την παροχή πρώτων βοηθειών σε άτομα με ειδικές ανάγκες (85%, N=51). Μόλις το 11,67% (N=7) ανέφερε ότι παρείχε πρώτες βοήθειες σε παιδί με αυτισμό ή νοητική υστέρηση και μόνο το 15% (N=9) έχει συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα την παροχή πρώτων βοηθειών σε άτομα με ειδικές ανάγκες. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (53 εκπαιδευτικοί) δήλωσαν ότι δεν χρειάστηκε να προσφέρουν πρώτες βοήθειες σε παιδί με νοητική στέρηση ή αυτισμό. Στις ΣΜΕΑΕ προβλέπεται οργανική θέση Σχολικού Νοσηλευτή, ο οποίος καλύπτει τις επείγουσες παροχές πρώτων βοηθειών και τις μόνιμες ανάγκες νοσηλευτικής και φαρμακευτικής περίθαλψης που τυχόν προκύπτουν στους μαθητές των Ειδικών Σχολείων (Γραφήματα 12 & 13).



Γράφημα 12: Έχει χρειαστεί ποτέ να παρέχετε πρώτες βοήθειες σε παιδί με αυτισμό ή νοητική υστέρηση ;



Γράφημα 13: Έχετε συμμετάσχει ποτέ σε επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα την παροχή πρώτων βοηθειών σε άτομα με ειδικές ανάγκες;;

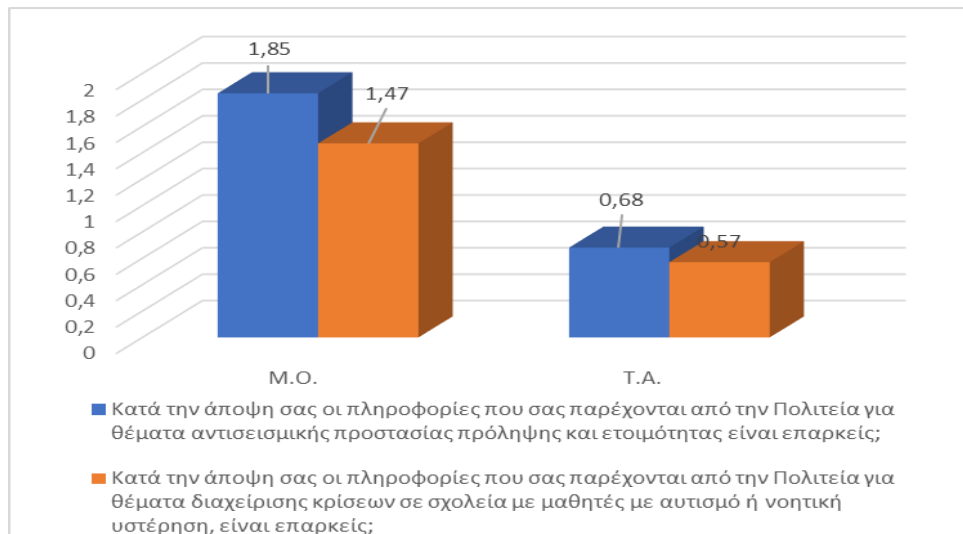
Η χαμηλή επίδοση που αποτυπώνεται στη μεταβλητή «Έχετε συμμετάσχει ποτέ σε επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα την παροχή πρώτων βοηθειών σε άτομα με ειδικές ανάγκες», καθώς μόνο 9 από τους 60 εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι έχουν λάβει μέρος σε ανάλογη επιμόρφωση, αποδεικνύει ότι υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης των γνώσεων και των ενεργειών που αφορούν το θέμα αυτό. Μέσα από τα προγράμματα Αγωγής Υγείας σε συνεργασία με τον Ελληνικό Ερυθρό Σταυρό υλοποιούνται στα πλαίσια των βιωματικών προσεγγίσεων ταχύρρυθμα σεμινάρια πρώτων βοηθειών για εκπαιδευτικούς και μαθητές. Επίσης πολλοί Δήμοι και το Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού έχουν πραγματοποιήσει ανάλογα σεμινάρια για εκπαιδευτικούς. Το τελευταίο έχει εκδώσει το 2018 «Πρώτες Βοήθειες: Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς» που είναι αναρτημένο στην ιστοσελίδα του. Επιπλέον για τρίτη χρονιά το ΥΠΑΙΘ έχει εγκρίνει μέσω της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης της Κεντρικής Μακεδονίας το εκπαιδευτικό πρόγραμμα KIDS SAVE LIVES και η Ελληνική Εταιρεία Επείγουσας Προνοσοκομειακής Φροντίδας, παραδίδουν σεμινάρια στους εκπαιδευτικούς για βασικές γνώσεις ΚΑΡΠΑ (καρδιοαναπνευστική αναζωογόνηση) ώστε να γίνουν πιστοποιημένοι γνώστες πρώτων βοηθειών. Ειδικά για τα παιδιά με ΝΥ και ΔΑΦ δεν έχουν διοργανωθεί αντίστοιχες δράσεις. Η διαφορά έγκειται στην προσέγγιση και η αντιμετώπιση των συμπτωμάτων των κυριότερων συνοδών παθήσεων των παιδιών αυτών όπως επιληψία κ.α. Προγράμματα επιμόρφωσης σε ιδιωτική βάση με θέμα: «Πρώτες Βοήθειες σε Περιβάλλον Ειδικής Αγωγής και Ψυχικής Υγείας» διοργανώθηκαν από το Κέντρο Παιδιού και Εφήβου μια Αστική μη Κερδοσκοπική Εταιρεία. Η ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων στο τομέα των Πρώτων βοηθειών σε μαθητές στα Ειδικά σχολεία για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε αυτά μπορεί να συμβάλλει στη διασφάλιση της υγείας τους μέσα στο σχολείο.

5.2.8. Επάρκεια Ενημέρωσης από την Πολιτεία

Ερώτηση 19. Κατά την άποψη σας οι πληροφορίες που σας παρέχονται από την Πολιτεία για θέματα αντισεισμικής προστασίας πρόληψης και ετοιμότητας είναι επαρκείς;

Ερώτηση 20. Κατά την άποψη σας οι πληροφορίες που σας παρέχονται από την Πολιτεία για θέματα διαχείρισης κρίσεων σε σχολεία με μαθητές με αυτισμό ή νοητική υστέρηση, είναι επαρκείς;

Οι απαντήσεις δόθηκαν σε μία κλίμακα 3 βαθμίδων 1-3 (1-Όχι, 2-Εν μέρει, 3-Ναι). Προκύπτει ότι η πολιτεία εν μέρει παρέχει επαρκείς πληροφορίες για θέματα αντισεισμικής προστασίας (Μ.Ο.=1,85 ± 0,68). Επιπλέον, οι συμμετέχοντες δεν χαρακτήρισαν ιδιαίτερα επαρκείς τις πληροφορίες της πολιτείας για την διαχείριση κρίσεων σε σχολεία με μαθητές με αυτισμό (Μ.Ο.=1,47 ± 0,57). Επομένως, αποτυπώνεται η μέτρια ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του δείγματος για επαρκείς πληροφορίες από την πολιτεία και επιδέχεται βελτίωσης ενώ είναι ιδιαίτερα ανεπαρκείς οι πληροφορίες της πολιτείας για ζητήματα αντισεισμικής προστασίας και διαχείρισης κρίσεων σε παιδιά με διαταραχές αυτιστικού φάσματος.



Γράφημα 14: Επάρκεια πληροφοριών Πολιτείας.

Η ετοιμότητα των σχολικών μονάδων για περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης είναι ένας ταχέως αναπτυσσόμενος τομέας εκπαίδευσης που καθοδηγείται από τις πολυάριθμες καταστροφές παγκοσμίως. Ενώ υπάρχει μια αυξανόμενη βιβλιογραφία που επικεντρώνεται στις ψυχολογικές επιπτώσεις τέτοιων καταστροφών στα παιδιά, εξακολουθεί να υπάρχει έλλειψη εστίασης στην αναπηρία, ιδιαίτερα στις νευροαναπτυξιακές διαταραχές όπως ο αυτισμός. Λόγω της φύσης του αυτισμού, είναι πιθανό ότι αυτή η ομάδα θα έχει συγκεκριμένες ανάγκες κατά τη διάρκεια καταστροφών και καταστάσεων έκτακτης ανάγκης. Τα παιδιά με ΔΑΦ μπορεί να βρουν τέτοιες καταστάσεις πιο αγχωτικές από τους συνομηλίκους τους ως εκ τούτου μπορούν να θεωρηθούν ομάδα που διατρέχει περισσότερο κίνδυνο σε τέτοια γεγονότα. Υπάρχει ανάγκη για μια παρέμβαση για μια τέτοια ομάδα στον τομέα της εκπαίδευσης για την ετοιμότητα έκτακτης ανάγκης (Edmonds, 2017). Στην χώρα μας ο ΟΑΣΠ έχει δημιουργήσει έντυπο και ψηφιακό υλικό για Αμεα και οδηγίες προστασίας σε περίπτωση σεισμού με σύστημα ΜΑΚΑΤΟΝ. Δεν υπάρχουν όμως εξειδικευμένα προγράμματα σχετικής επιμόρφωσης και η πληροφόρηση είναι αποσπασματική.

5.2.9. Ετοιμότητα σχολείου για σεισμό

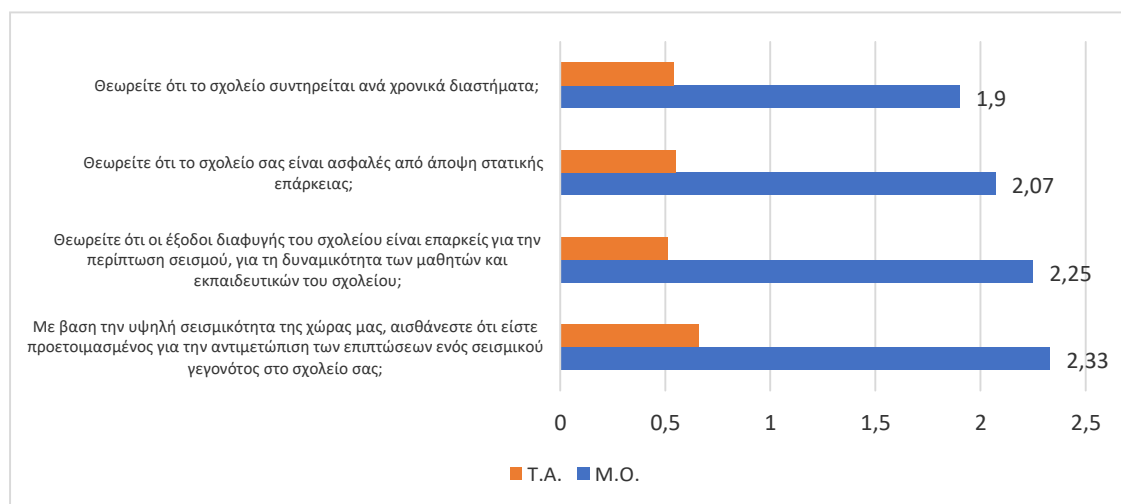
Ερώτηση 21: Λαμβάνοντας υπόψη την υψηλή σεισμικότητα της χώρας μας, αισθάνεστε ότι είστε προετοιμασμένος για την αντιμετώπιση των επιπτώσεων ενός σεισμικού γεγονότος στο σχολείο σας;

Ερώτηση 22: Θεωρείτε ότι το σχολείο σας είναι ασφαλές από άποψη στατικής επάρκειας;

Ερώτηση 23: Θεωρείτε ότι το σχολείο συντηρείται ανά χρονικά διαστήματα;

Ερώτηση 24: Θεωρείτε ότι οι έξοδοι διαφυγής του σχολείου είναι επαρκείς για την περίπτωση σεισμού, για τη δυναμικότητα των μαθητών και εκπαιδευτικών του σχολείου;

Το Γράφημα 15 παρουσιάζει τα αποτελέσματα σχετικά με την ετοιμότητα αντιμετώπισης του εκπαιδευτικού και του σχολείου, για τον σεισμό, σε μία κλίμακα απαντήσεων 1-3 (1-Όχι, 2-Εν μέρει, 3-Ναι). Προκύπτει ότι σε υψηλό βαθμό οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι προετοιμασμένοι για την αντιμετώπιση ενός σεισμού στο σχολείο τους (Μ.Ο.=2,33 ± 0,66) και ότι οι έξοδοι διαφυγής του σχολείου είναι επαρκείς για την περίπτωση σεισμού, με βάση την δυναμικότητα μαθητών και εκπαιδευτικών (Μ.Ο.=2,25 ± 0,51). Επίσης σε μέτριο βαθμό θεωρούν ότι το σχολείο σας είναι ασφαλές από άποψη στατικής επάρκειας (Μ.Ο.=2,07 ± 0,55) και ότι συντηρείται ανά χρονικά διαστήματα (Μ.Ο.=1,90 ± 0,54).



Γράφημα 15: Ετοιμότητα σχολείου για σεισμό

Αναφορικά με τα σχολεία σχολικά κτήρια, ο Καρύδης (2004) αναφέρει ότι δεν υπάρχει δομικό πρόβλημα, αλλά τα σχολεία υποφέρουν από έλλειψη συντήρησης και παλαιότητα των υλικών κάτι που μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα. Σχετικά με την δομική τρωτότητα των σχολικών μονάδων ο Μπαλτάς (2002) και ο ΟΑΣΠ (1999) αναφέρουν ότι στον σεισμό της 7ης Σεπτεμβρίου 1999 που έπληξε το λεκανοπέδιο της Αθήνας, κατά τον πρώτο κύκλο αυτοψιών ελέγχθηκαν τα κτίρια που στεγάζουν 2465 σχολικές μονάδες. Βρέθηκαν 2036 κατάλληλα, 427 ακατάλληλα και 2 κατεδαφιστέα. Σύμφωνα με τον ΟΑΣΠ (2002), συνεχίζουν να υπάρχουν παλαιότερα σχολεία με πολλές ιδιαιτερότητες όπως: μη ύπαρξη προαυλίου, έξοδος σε κεντρικό πολυσύχναστο δρόμο, γεινίαση με ψηλά κτίρια. Τα σχολικά κτίρια έχουν κάποια ειδικά χαρακτηριστικά (Τάσιος, 2002):

- Παρουσιάζουν μεγαλύτερη διάρκεια ζωής σε σχέση με τις ιδιωτικές κατοικίες συνεπώς έχουν υπολογισθεί με παλαιότερη ανεπαρκή τεχνογνωσία και κανονισμούς.
- Στο σύστημα κατασκευής των ορόφων πιθανώς να εντάσσουν βαριές οροφές στον φέροντα οργανισμό, ή να υπάρχουν ξύλινες στέγες με ακατάλληλους συνδέσμους.
- Χρησιμοποιείται συχνά η προκατασκευή.
- Αρχιτεκτονικοί λειτουργικοί λόγοι επιβάλλουν επιμήκεις τοίχους μη συνδεδεμένους μεταξύ τους, ή έχουν κοντά υποστυλώματα.

- Τα νέα σχολικά κτίρια κατασκευάζονται στη περιφέρεια των οικισμών όπου υπάρχουν ασταθή εδάφη.
- Υιοθετούν συστημάτων κατασκευής που στηρίζονται στην «αυτοβοήθεια» χωρίς την πλήρη υποστήριξη τεχνικής επίβλεψης.

Εάν συνυπολογίσουμε και την αυξημένη πυκνότητα των χώρων αυτών σε μαθητές, τα ειδικά χαρακτηριστικά των κτιρίων και τις εκάστοτε συνθήκες την στιγμή της εκδήλωσης της σεισμικής δόνησης συμπεραίνουμε ότι η διακινδύνευση των μαθητών εντός του σχολικού χώρου είναι μεγάλη. Κατά τον Τάσιο (2002), η πυκνότητα κατοίκησης των σχολικών κτιρίων είναι η υψηλότερη μεταξύ όλων των κοινωνικών λειτουργιών, με εξαίρεση ίσως τις εκκλησίες.

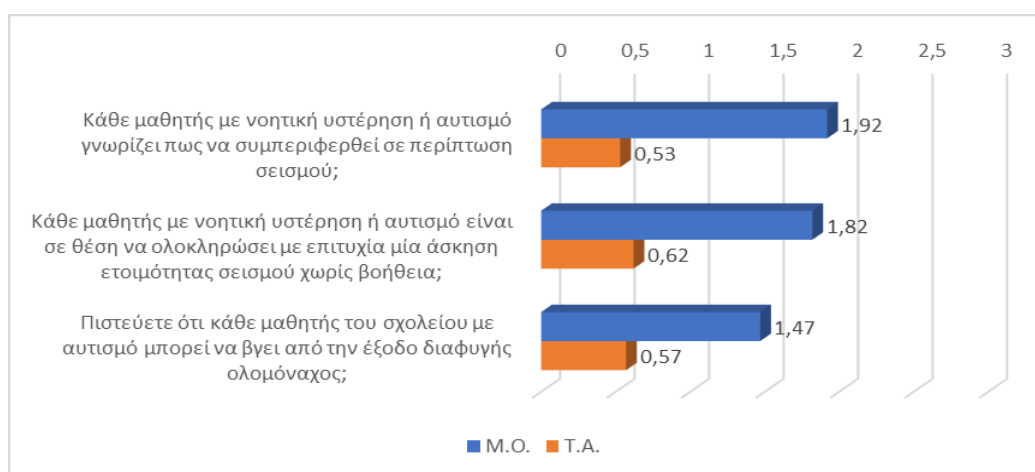
5.2.10. Ετοιμότητα του μαθητή με νοητική υστέρηση

Ερώτηση 25.: Πιστεύετε ότι κάθε μαθητής του σχολείου με αυτισμό ή νοητική υστέρηση μπορεί να βγει από την έξοδο διαφυγής ολομόναχος (χωρίς να υπάρχει κάποια έκτακτη κατάσταση)

Ερώτηση 26.: Κάθε μαθητής με νοητική υστέρηση ή αυτισμό γνωρίζει πως να συμπεριφερθεί σε περίπτωση σεισμού;

Ερώτηση 27.: Κάθε μαθητής με νοητική υστέρηση ή αυτισμό είναι σε θέση να ολοκληρώσει με επιτυχία μία άσκηση ετοιμότητας σεισμού χωρίς βοήθεια από άλλον μαθητή ή εκπαιδευτικό;

Το Γράφημα 16 παρουσιάζει τα αποτελέσματα σχετικά με την ετοιμότητα του μαθητή με νοητική υστέρηση, για τον σεισμό, σε μία κλίμακα απαντήσεων 1-3 (1-Όχι, 2-Εν μέρει, 3-Ναι). Προκύπτει ότι εν μέρει κάθε μαθητής με νοητική υστέρηση ή αυτισμό γνωρίζει πως να συμπεριφερθεί σε περίπτωση σεισμού (Μ.Ο.=1,92 ± 0,53) και είναι σε θέση να ολοκληρώσει με επιτυχία μία άσκηση ετοιμότητας σεισμού χωρίς βοήθεια (Μ.Ο.=1,82 ± 0,62). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί διαφώνησαν σχετικά με το ότι κάθε μαθητής του σχολείου με αυτισμό μπορεί να βγει από την έξοδο διαφυγής ολομόναχος (Μ.Ο.=1,47 ± 0,57).



Γράφημα 16: Ετοιμότητα μαθητή με νοητική υστέρηση

Το παιδί που με ελαφρά νοητική υστέρηση είναι ικανό να κατανοήσει τα μαθήματα του δημοτικού σχολείου και να αποκτήσει σχολικές γνώσεις μέχρι την Δ' τάξη του δημοτικού. Όταν φτάσει προς το τέλος της εφηβικής ηλικίας μπορεί να πετύχει ικανοποιητική κοινωνική

προσαρμογή. Επίσης, ως ενήλικας μπορεί να ενταχθεί κοινωνικά, σε σημείο που να κινείται ανεξάρτητα στην κοινότητα και να αποκατασταθεί επαγγελματικά, συντηρώντας πλήρως ή μερικώς τον εαυτό του. Χρειάζεται όμως κάποια επίβλεψη σε περιστάσεις έντονης κοινωνικής ή οικονομικής πίεσης (Πολυχρονοπούλου, 2001). Τα παιδιά με μέση νοητική υστέρηση είναι ικανά να αφομοιώσουν τις βασικές σχολικές γνώσεις, όπως ανάγνωση, γραφή και απλές αριθμητικές έννοιες (Πολυχρονοπούλου, 2001), αλλά έχουν μικρή δυνατότητα να αφομοιώσουν σχολικές γνώσεις πέρα από τη Β' τάξη του δημοτικού σχολείου. Μπορούν επίσης να αποκτήσουν δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης (π.χ. ντύσιμο, καθαριότητα, φαγητό, προστασία από κινδύνους, ικανότητα συνεργασίας, σεβασμός κοινωνικών κανόνων κ.λπ.) και να κυκλοφορούν μόνα τους σε γνωστά μέρη. Έχουν ανάγκη από εποπτεία και καθοδήγηση όταν βρεθούν κάτω από κοινωνική και οικονομική πίεση. Τα παιδιά με βαριά νοητική υστέρηση στη σχολική ηλικία είναι δυνατό να μάθουν να μιλούν, να επικοινωνούν και να ασκηθούν στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων ατομικής υγιεινής και συνηθειών καθημερινής ζωής. Η συνεχής εποπτεία του βαριά καθυστερημένου παιδιού κρίνεται αναγκαία στην ολοκλήρωση δραστηριοτήτων εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος.

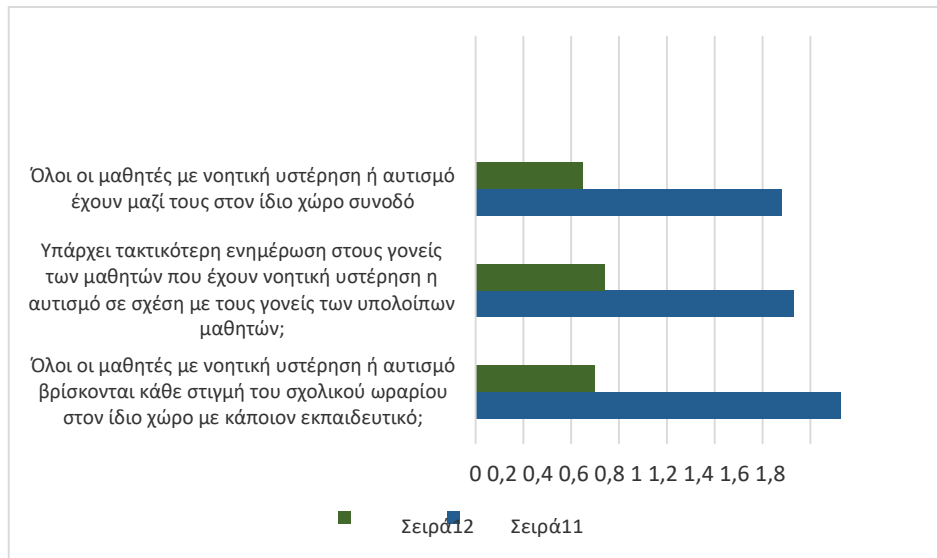
5.2.11. Εποπτεία μαθητών με νοητική υστέρηση και ενημέρωση γονέων

Ερώτηση 28.: Όλοι οι μαθητές με νοητική υστέρηση ή αυτισμό βρίσκονται κάθε στιγμή του σχολικού ωραρίου στον ίδιο χώρο με κάποιον εκπαιδευτικό;

Ερώτηση 29.: Υπάρχει τακτικότερη ενημέρωση στους γονείς των μαθητών που έχουν νοητική υστέρηση η αυτισμό σε σχέση με τους γονείς των υπολοίπων μαθητών;

Ερώτηση 30.: Όλοι οι μαθητές με νοητική υστέρηση ή αυτισμό έχουν μαζί τους στον ίδιο χώρο συνοδό

Από τα αποτελέσματα (Γράφημα 17) σχετικά με την εποπτεία μαθητών με νοητική υστέρηση και την ενημέρωση γονέων σε μία κλίμακα απαντήσεων. 1-3 (1-Όχι, 2-Εν μέρει, 3-Ναι), προκύπτει ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι αντικρουόμενες σχετικά με το εάν όλοι οι μαθητές με νοητική υστέρηση ή αυτισμό βρίσκονται κάθε στιγμή του σχολικού ωραρίου στον ίδιο χώρο με κάποιον εκπαιδευτικό (Μ.Ο.=1,53 ± 0,50), εάν υπάρχει τακτικότερη ενημέρωση στους γονείς των μαθητών που έχουν νοητική υστέρηση η αυτισμό σε σχέση με τους γονείς των υπολοίπων μαθητών (Μ.Ο.=1,33±0,54) ή εάν όλοι οι μαθητές με νοητική υστέρηση ή αυτισμό έχουν μαζί τους στον ίδιο χώρο συνοδό (Μ.Ο.=1,28 ± 0,45).



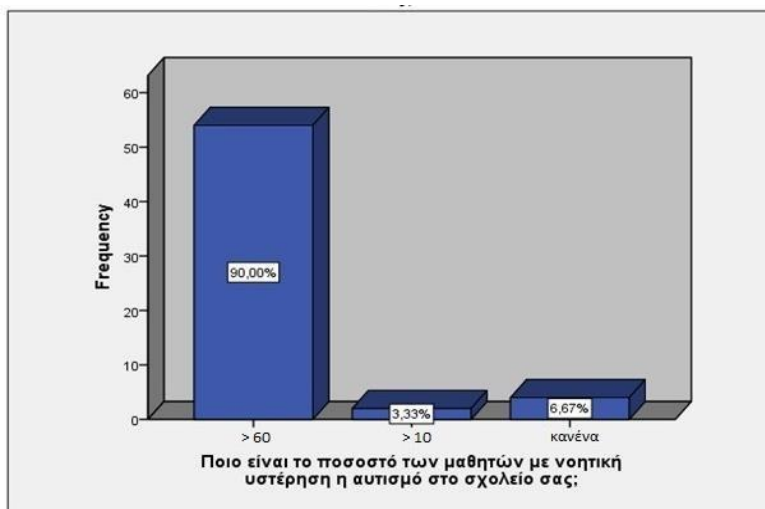
Γράφημα 17: Εποπτεία μαθητών με νοητική υστέρηση και ενημέρωση γονέων

Η μέτρια βαθμολόγηση αυτών των μεταβλητών αποδεικνύει ότι υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης της παρουσίας των εκπαιδευτικών ή συνοδών με τον μαθητή και για την περίπτωση των ενεργειών αντισεισμικής προστασίας και πιθανής αντιμετώπισης σεισμικού γεγονότος. Η ενημέρωση επίσης των γονέων μαθητών με νοητική υστέρηση και αυτισμό πρέπει να γίνεται σε τακτικότερη βάση διότι ο γονέας αναμένεται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη συνολική κοινωνική, ακαδημαϊκή, συναισθηματική και ψυχοκινητική εκπαίδευση του παιδιού του και επιβάλλεται οι εκπαιδευτικοί να το κατανοήσουν αυτό.

5.2.12. Ποσοστό μαθητών με νοητική υστέρηση

Ερώτηση 31.: Ποιο είναι το ποσοστό των μαθητών με νοητική υστέρηση ή αυτισμό στο σχολείο σας;

Τέλος, σύμφωνα με το Γράφημα 18 στο 90% των περιπτώσεων (N=54) το ποσοστό των μαθητών με ή αυτισμό στο σχολείο είναι μεγαλύτερο από 60%. Το 3,3% (N=2) ανέφερε ότι το ποσοστό των μαθητών με νοητική υστέρηση ή αυτισμό στο σχολείο είναι μεγαλύτερο από 10%. Μόλις το 6,7% (N=4) των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι δεν έχουν κανένα μαθητή με νοητική υστέρηση ή αυτισμό στο σχολείο.



Γράφημα 18: Ποσοστό των μαθητών με νοητική υστέρηση ή αυτισμό στο σχολείο

Με βάση τα στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (ΕΛΣΤΑΤ) στην έκθεση του Κέντρου Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ) (2018), το 2016 οι μαθητές που φοιτούν στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής ανά τύπο ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών καταγράφονται ως εξής:

- με Νοητική Υστέρηση 3.727 (37,1% των μαθητών με Ε.Α.)
- στο Φάσμα του Αυτισμού 2.900 (28,9% των μαθητών με Ε.Α.)
- με πολλαπλές αναπηρίες 1.416 (14,1% των μαθητών με Ε.Α.)
- με συναισθηματικά, κοινωνικά και ψυχικά προβλήματα 569 (5,7% των μαθητών με Ε.Α.)
- με μαθησιακές δυσκολίες 492 (4,9% των μαθητών με Ε.Α.)
- με κινητικά προβλήματα 415 (4,1% των μαθητών με Ε.Α.)
- κωφοί και βαρήκοοι 320 (3,2 % των μαθητών με Ε.Α.)
- τυφλοί και αμβλύωπες 103 (1,0% των μαθητών με Ε.Α.)
- με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής & υπερκινητικότητα 95 (0,9% των μαθητών με Ε.Α.).

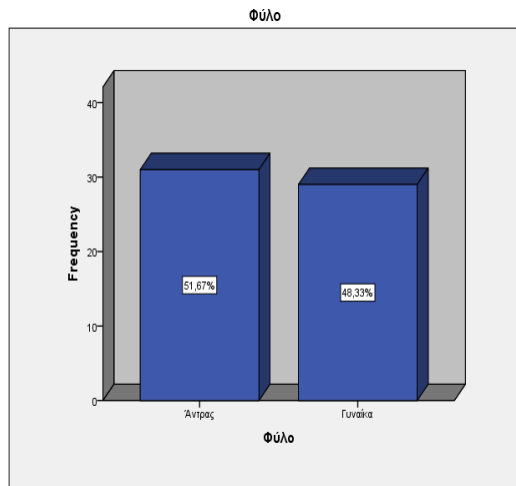
Από τα ευρήματα της κατανομής των μαθητών ανά ΕΑΕ, διαπιστώνεται ότι το ποσοστό των παιδιών που καταγράφονται στο φάσμα του αυτισμού αυξάνεται συνεχώς μέσα στην τελευταία δεκαετία. Αυτό δημιουργεί μια πολυμορφία στο μαθητικό δυναμικό που απαιτεί ειδική και διαφορετική κάθε φορά παρέμβαση. Είναι δε βιβλιογραφικά τεκμηριωμένο ότι στη Νοητική Καθυστέρηση και στις Διαταραχές του Φάσματος του Αυτισμού συχνά υπάρχουν συνοδά προβλήματα και συνυπάρχουν και άλλες διαταραχές (Howlin,2000). Στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής βάσει της νομοθεσίας φοιτούν μαθητές που η δυσκολία τους είναι πιο μεγάλη και δεν είναι δυνατή η φοίτησή τους σε τυπικά σχολεία με ειδική υποστήριξη (Νόμος 3699/2008).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών συμφωνούν με τα επιδημιολογικά και τα στατιστικά στοιχεία των συγκεκριμένων διαταραχών.

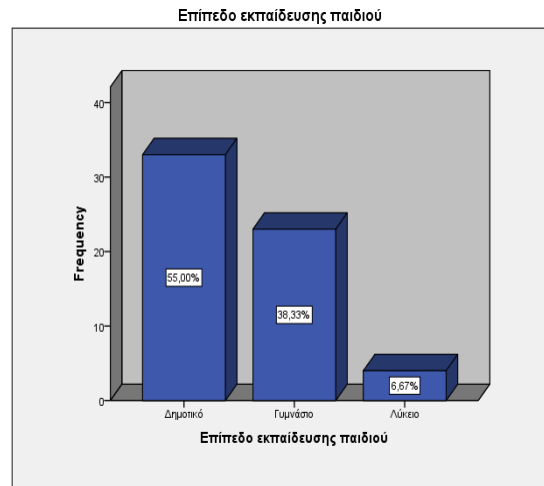
5.1. Γονείς. Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Στο Γράφημα 19 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων. Προκύπτει ότι το 51,67% (N=31) των συμμετεχόντων στην έρευνα

είναι άντρες και το 48,33% (N=29) γυναίκες. Σχετικά με το επίπεδο εκπαίδευσης του παιδιού το 55% (N=33) ανέφερε το δημοτικό, το 38,33% (N=23) το γυμνάσιο και το 6,67% (N=4) το Λύκειο (Γράφημα 20).



Γράφημα 19: Φύλο



Γράφημα 20: Επίπεδο εκπαίδευσης παιδιού;

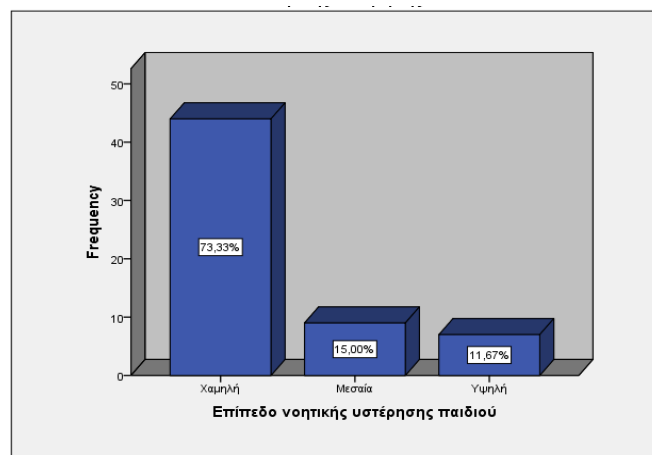
Με βάση τα στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (ΕΛΣΤΑΤ) στην έκθεση του Κέντρου Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ) (2018), το 2016:

- 3.870 μαθητές/-τριες φοιτούσαν στα Ειδικά Δημοτικά, που αντιστοιχούν στο 38,7% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού των ειδικών σχολικών μονάδων στη χώρα (10.002 μαθητές/-τριες) και στο 0,60% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού της συγκεκριμένης βαθμίδας (φοιτούν 640.001 μαθητές/-τριες). Το 38,2% εξ αυτών (ή 1.147 μαθητές/-τριες) ανήκουν στη διοικητική περιφέρεια Αττικής.
- 1.878 μαθητές/-τριες φοιτούσαν στα Ειδικά Γενικά-Επαγγελματικά Γυμνάσια, που αντιστοιχούν στο 18,8% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού, των ειδικών σχολικών μονάδων στη χώρα (10.002 μαθητές/-τριες) και στο 0,59% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού των Γενικών & Εκκλησιαστικών Γυμνασίων της χώρας (φοιτούν 315.835 μαθητές/-τριες). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι το 44,7% εξ αυτών (ή 839 μαθητές/-τριες) ανήκουν στη διοικητική περιφέρεια Αττικής.
- 630 μαθητές/-τριες φοιτούσαν στα Ειδικά Γενικά- Επαγγελματικά Λύκεια, που αντιστοιχούν στο 6,3% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού των ειδικών σχολικών μονάδων στη χώρα (10.002 μαθητές/-τριες) και στο 0,18% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού των Γενικών-Επαγγελματικών & Εκκλησιαστικών Λυκείων της χώρας (φοιτούν 341.243 μαθητές/-τριες). Το 26,5% ή 167 μαθητές/-τριες ανήκουν στη διοικητική περιφέρεια Αττικής.
- 3.065 μαθητές/-τριες φοιτούν στα Εργαστήρια ΕΕΕΚ, που αντιστοιχούν στο 30,6% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού των σχολικών μονάδων στη χώρα (10.002 μαθητές/τριες). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι το 27,8% εξ αυτών (ή 852 μαθητές/-τριες) ανήκουν στη διοικητική περιφέρεια Αττικής.

Η Ελλάδα, σύμφωνα με τα στοιχεία του 2016, συγκαταλέγεται ανάμεσα στα κράτη-μέλη με τις μεγαλύτερες ανισότητες ως προς την πρόσβαση στην εκπαίδευση των ατόμων με

περιορισμό/αναπηρία ηλικίας από 16 ετών & άνω, με τον βαθμό εκπροσώπησής τους να μειώνεται σημαντικά καθώς αυξάνεται το επίπεδο εκπαίδευσης. Το 2016 το 42,8% των ατόμων στην Ελλάδα, που δηλώνουν περιορισμό δραστηριότητας/αναπηρία, έχουν ολοκληρώσει το πολύ έως και την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο μεσαίο μορφωτικό επίπεδο η αναλογία των ατόμων με αναπηρία εμφανίζεται σημαντικά χαμηλότερη (14,9%).

Όσον αφορά στον βαθμό νοητικής υστέρησης παιδιού το 73,33% (N=44) των γονέων του δείγματος ανέφερε ότι είναι ελαφριά, το 15% (N=9) μέτρια και το 11,67% (N=7) υψηλή (Γράφημα 21). Σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (2001) τα άτομα με ελαφρά νοητική υστέρηση αποτελούν το 80% περίπου του πληθυσμού των νοητικά υστερούντων και είναι γνωστά και ως εκπαιδεύσιμα. Τα άτομα με μέτρια νοητική υστέρηση αποτελούν το 12% περίπου του συνόλου των νοητικά καθυστερημένων και ονομάζονται και ασκήσιμα. Η βαριά νοητική υστέρηση αποτελεί το 7% του πληθυσμού των νοητικά υστερούντων και συνοδεύεται συνήθως από σοβαρές μειονεξίες, όπως η εγκεφαλική παράλυση, η απώλεια όρασης ή ακοής, οι συναισθηματικές διαταραχές κ.λπ.



Γράφημα 21: Βαθμός νοητικής υστέρησης παιδιού

5.2.13. Προσωπική εμπειρία και γνώση σε θέματα σεισμού

Ερώτηση 1: Έχετε συμμετάσχει ποτέ σε επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα τον σεισμό και την αντισεισμική προστασία;

Ερώτηση 2.: Αν ναι, ποιος φορέας ήταν υπεύθυνος για τη διεξαγωγή αυτών των σεμιναρίων;

Ερώτηση 3.: Έχετε αντιμετωπίσει μαζί με το παιδί σας σεισμό;

Ερώτηση 4.: Γνωρίζετε τους τρόπους αυτοπροστασίας σε περίπτωση σεισμού;

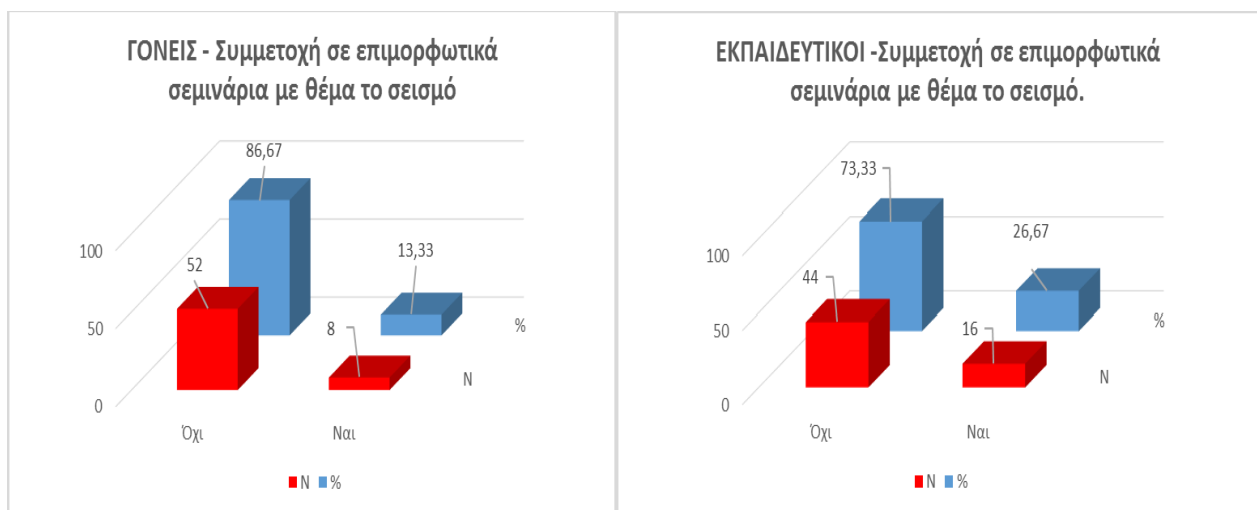
Στον Πίνακα 10 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με την προσωπική εμπειρία των γονέων σε θέματα σεισμού. Προκύπτει ότι η πλειοψηφία με ποσοστό 86,67% (N=52) δεν έχει συμμετάσχει ποτέ σε επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα τον σεισμό και την αντισεισμική προστασία σε αντίθεση με το υπόλοιπο 13,33% (N=8). Επίσης, από τους συμμετέχοντες που δήλωσαν ότι έχουν επιμορφωθεί μέσω σεμιναρίων σε θέματα αντισεισμικής προστασίας το 50% (N=4) ανέφερε ότι υπεύθυνος για την διεξαγωγή των σεμιναρίων ήταν ο ΟΑΣΠ, το 37,5% (N=3) το Πυροσβεστικό Σώμα, ενώ η ΓΓΠΠ δηλώθηκε μόνο από το 12,50% (N=1). Σχετικά με την προσωπική εμπειρία σεισμού μαζί με το παιδί αυτή παρατηρήθηκε στο 28,33% (N=17) σε αντίθεση με το υπόλοιπο 71,67% (N=43). Τέλος, αναφορικά με τους τρόπους

αυτοπροστασίας σε περίπτωση σεισμού το 70% (N=42) ανέφερε ότι δεν τους γνωρίζει σε αντίθεση με το υπόλοιπο 30% (N=18).

Προσωπική εμπειρία	Κατηγορίες	N	%
Έχετε συμμετάσχει ποτέ σε επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα το σεισμό και την αντισεισμική προστασία;	Όχι	52	86,67
	Ναι	8	13,33
Αν ναι, ποιος φορέας ήταν υπεύθυνος για τη διεξαγωγή αυτών των σεμιναρίων;	ΟΑΣΠ	4	50
	Πυροσβεστικό Σώμα	3	37,5
	ΓΠΠ	1	12,5
Έχετε αντιμετωπίσει μαζί με το παιδί σας σεισμό;	Όχι	43	71,67
	Ναι	17	28,33
Γνωρίζετε τους τρόπους αυτοπροστασίας σε περίπτωση σεισμού;	Όχι	18	30,00
	Ναι	42	70,00

Πίνακας 10: Προσωπική εμπειρία σε θέματα σεισμού

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα των απαντήσεων των γονέων του δείγματος με αυτά των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Έχετε συμμετάσχει ποτέ σε επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα το σεισμό και την αντισεισμική προστασία» παρατηρούμε ότι οι γονείς που δήλωσαν ότι δεν έχουν συμμετάσχει είναι κατά 13,34% περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν συμμετάσχει (Γράφημα 22).



Γράφημα 22: Σύγκριση αποτελεσμάτων εκπαιδευτικών και γονέων που δεν έχουν λάβει επιμόρφωση.

Ο ΟΑΣΠ πραγματοποιεί ενημερωτικές ομιλίες και άλλες δράσεις και για τον γενικό πληθυσμό: όπως ενημερωτικές καμπάνιες σε Σταθερές Συγκοινωνίες ΑΕ, Τράπεζες, τηλεοπτικούς και ραδιοφωνικούς σταθμούς, Μονάδες Υγείας, Πρεσβείες κ.λπ. Επίσης συμμετέχει σε ασκήσεις ετοιμότητας και σε εργασιακούς χώρους. Σύμφωνα με τον ΟΑΣΠ (2019) οι «Εκδηλώσεις του ΟΑΣΠ για διάφορες ομάδες στόχους, καθώς και συμμετοχή σε εκδηλώσεις άλλων φορέων που πραγματοποιήθηκαν το 2019 αφορούσαν, μεταξύ άλλων, τον γενικό πληθυσμό (2%), τους εργαζόμενους σε δημόσιο και ιδιωτικό φορέα (26%), καθώς και τους εκπαιδευτικούς.

Η χαμηλή βαθμολόγηση (8 στους 60 γονείς και 16 στους 60 εκπαιδευτικούς) στη μεταβλητή που αφορά στη συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια και στις δυο ομάδες του δείγματος αποτελεί σημείο προβληματισμού καθώς η ευαισθητοποίηση, η ενημέρωση και η εκπαίδευση του πληθυσμού για την πρόληψη δημιουργίας νέων κινδύνων και τη μείωση των

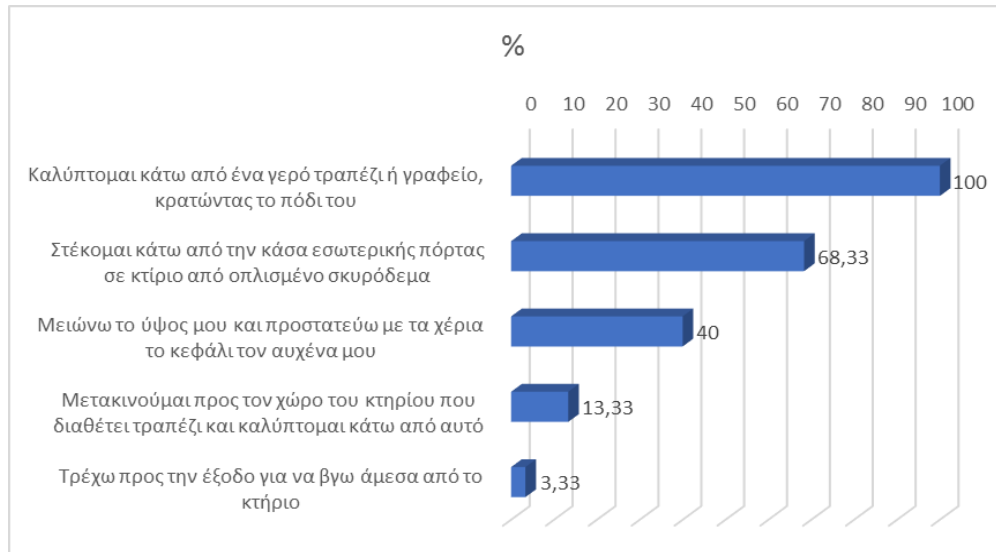
υφιστάμενων είναι ένας από τους στρατηγικούς στόχους της παγκόσμιας κοινότητας, στο πλαίσιο της μείωσης του κινδύνου καταστροφών. Επιπρόσθετα, μπορεί να γίνει η παρατήρηση σχετικά με τις απαντήσεις και των δύο ομάδων του δείγματος ότι πραγματοποιούνται επιμορφωτικά σεμινάρια από τη ΓΓΠΠ (ενώ δεν υπάρχει σχετική δραστηριότητα από την ΓΓΠΠ), που δείχνει ότι υπάρχει η σύγχυση σχετικά με τους φορείς που πραγματοποιούν τη σχετική επιμόρφωση.

Σημείο προβληματισμού αποτελεί το υψηλό ποσοστό (71,67%) των γονέων του δείγματος που έχουν δηλώσει ότι δεν έχουν αντιμετωπίσει σεισμό μαζί με το παιδί τους. Οι μαθητές των σχολικών μονάδων στις οποίες διενεργήθηκε η έρευνα είναι κάτω των 20 ετών. Ο ισχυρός σεισμός στην Αττική τον Ιούλιο του 2019, βρήκε πολλά παιδιά εκτός πόλης. Πολλά παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες συμμετέχουν σε οργανωμένα προγράμματα κατασκηνώσεων ή ημερήσιας δημιουργικής απασχόλησης για ΑμεΑ κατά τους καλοκαιρινούς μήνες, όταν διακόπτουν τη λειτουργία τους τα σχολεία. Σύμφωνα με την Πανελλήνια Ομοσπονδία Σωματείων Γονέων και Κηδεμόνων Ατόμων με Αναπηρία (ΠΟΣΓΚΑμεΑ), που οργανώνει κατασκηνώσεις για άτομα με αναπηρία στην Ελλάδα έγιναν 33 κατασκηνώσεις ανά την Ελλάδα σε 21 τοποθεσίες, με τη συμμετοχή 3.540 παιδιών με αναπηρία και 1.200 συνοδών.

5.2.14. Ενέργειες αυτοπροστασίας κατά τη διάρκεια του σεισμού

Ερώτηση 5.: Επιλέξτε τις ενέργειες αυτοπροστασίας που κατά την άποψη σας είναι οι ενδεδειγμένες (ΝΑΙ), κατά τη διάρκεια του σεισμού εάν βρίσκεστε μέσα σε κτίριο

Το Γράφημα 23 παρουσιάζει τις ενέργειες αυτοπροστασίας κατά τη διάρκεια του σεισμού. Οι συμμετέχοντες έδωσαν πολλαπλές απαντήσεις. Το 100% (N=60) θεωρεί ως ενδεδειγμένη ενέργεια την κάλυψη κάτω από ένα γερό τραπέζι ή γραφείο, κρατώντας το πόδι του επίπλου και το 68,33% (N=41) την κάλυψη κάτω από την κάσα εσωτερικής πόρτας σε κτίριο από οπλισμένο σκυρόδεμα. Μικρότερο ποσοστά και συγκεκριμένα 40% (N=24) συγκέντρωσε η επιλογή της μείωσης του ύψους και προστασίας του αυχένα με τα χέρια το κεφάλι, ενώ 13,33% (N=8) η μετακίνηση προς τον χώρο του κτηρίου που διαθέτει τραπέζι με σκοπό την κάλυψη. Τέλος, 3,33% (N=2) συγκέντρωσε η επιλογή της εξόδου από το κτήριο την ώρα του σεισμού.



Γράφημα 23: Ενέργειες αυτοπροστασίας την ώρα του σεισμού

Η άριστη επίδοση (100%) που σημειώθηκε στην υποκατηγορία «καλύπτομαι κάτω από ένα γερό τραπέζι ή γραφείο, κρατώντας το πόδι του επίπλου» και η μέτρια επίδοση (40%) στην υποκατηγορία «μειώνω το ύψος μου και προστατεύω με τα χέρια το κεφάλι των αυχένα μου» θεωρούμε ότι είναι δείγμα των στάσεων και των αντιλήψεων των συμμετεχόντων γονέων για τη γνώση των ενδεδειγμένων μέτρων αυτοπροστασίας την ώρα του σεισμού. Αντίθετα προβληματισμό δημιουργεί η αντίληψη ότι ως μέσο αυτοπροστασίας αποτελεί η κάλυψη κάτω από την κάσα εσωτερικής πόρτας σε κτίριο από οπλισμένο σκυρόδεμα που επιλέχθηκε από το ποσοστό 68,33% των γονέων του δείγματος οδηγία που δεν περιέχεται στις ενδεδειγμένες από τη ΓΓΠΠ και τον ΟΑΣΠ.

Μπορούμε να παρατηρήσουμε και στις δύο ομάδες του δείγματος (εκπαιδευτικούς και γονείς) ότι ενώ υποστηρίζουν σε μεγάλο βαθμό 80% και 70% αντίστοιχα ότι γνωρίζουν τους τρόπους αυτοπροστασίας σε περίπτωση σεισμού, εντούτοις επιλέγουν και ενέργειες που δεν ενδείκνυνται.

5.3.1. Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο

Ερώτηση 6.: Ποια από τα παρακάτω προληπτικά μέτρα έχετε εφαρμόσει (ΝΑΙ) για τη μείωση των επιπτώσεων ενός ισχυρού σεισμού σε οικογενειακό επίπεδο;

Ο Πίνακας 11 παρουσιάζει τα αποτελέσματα σχετικά με τα μέτρα πρόληψης που έχουν εφαρμοστεί σε οικογενειακό επίπεδο. Το σύνολο των γονέων του δείγματος (100%, N=60) ανέφερε ότι γνωρίζει την θέση του γενικού διακόπτη ηλεκτρικού ρεύματος, φυσικού αερίου και νερού. Η μεγάλη πλειοψηφία με ποσοστό 90% (N=54) ανέφερε ότι έχει τοποθετήσει εύθραυστα και βαριά αντικείμενα σε χαμηλά σημεία. Μικρότερα ποσοστά και συγκεκριμένα 51,67% (N=31) συγκέντρωσε η συζήτηση με τα μέλη της οικογένειας για τις ενέργειες που πρέπει να κάνει ο καθένας σας κατά τη διάρκεια και μετά από ένα σεισμό και 50% (N=30) ο καθορισμός ενός κοντινού, ανοιχτού, ασφαλούς χώρου όπου θα συναντηθούν τα μέλη της οικογένειάς μετά από έναν ισχυρό σεισμό. Επιπλέον, το 35% (N=21) ανέφερε ότι έχει μεριμνήσει για τη στερέωση ψηλών και βαριών επίπλων στον τοίχο, το 23,33% για την προμήθεια πυροσβεστήρων, καθώς

και το 21,67% για την προμήθεια εφοδίων έκτακτης ανάγκης.

Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο	N	%
Γνώση της θέσης του γενικού διακόπτη ηλεκτρικού ρεύματος, φυσικού αερίου και νερού	60	100,00
Τοποθέτηση εύθραυστων και βαριών αντικειμένων σε χαμηλά σημεία	54	90,00
Συζήτηση με τα μέλη της οικογένειάς σας για τις ενέργειες που πρέπει να κάνει ο καθένας σας κατά τη διάρκεια και μετά από ένα σεισμό	31	51,67
Καθορισμός ενός κοντινού, ανοιχτού, ασφαλούς χώρου όπου θα συναντηθούν τα μέλη της οικογένειάς σας μετά από έναν ισχυρό σεισμό	30	50,00
Στερέωση ψηλών και βαριών επίπλων στον τοίχο	21	35,00
Προμήθεια πυροσβεστήρων	14	23,33
Προμήθεια εφοδίων έκτακτης ανάγκης (φακός, φορητό ραδιόφωνο με μπαταρίες, φαρμακείο, σφυρίχτρα κ.ά.)	13	21,67
Εντοπισμός των ασφαλών σημείων προφύλαξης ανά χώρο σπιτιού	10	16,67
Στερέωση των πινάκων, ραφιών και φωτιστικών	9	15,00

Πίνακας 11: Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο

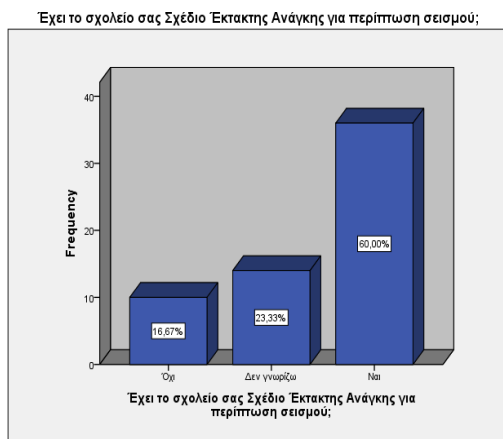
Συγκρίνοντας τις απαντήσεις των γονέων του δείγματος με τις αντίστοιχες των εκπαιδευτικών του δείγματος μπορούμε να παρατηρήσουμε μεγαλύτερα ποσοστά στην ομάδα των γονέων που δήλωσαν ότι λαμβάνουν τα μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο σε όλες τις υποκατηγορίες. Αξίζει πάντως να σημειωθεί ότι τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν εξαιρετικά χαμηλά ποσοστά στη λήψη μέτρων πρόληψης π.χ. στον εντοπισμό των ασφαλών σημείων προφύλαξης ανά χώρο σπιτιού το (16,67%) και σ τη στερέωση των πινάκων, ραφιών και φωτιστικών (15%).

5.3.2. Ετοιμότητα σχολείου σε περίπτωση σεισμού

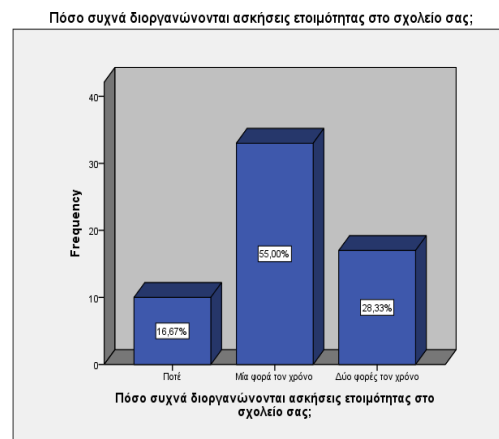
Ερώτηση 7. Έχει το σχολείο του παιδιού σας Σχέδιο Έκτακτης Ανάγκης για περίπτωση σεισμού;

Ερώτηση 8. Γνωρίζετε πόσο συχνά διοργανώνονται ασκήσεις ετοιμότητας στο σχολείο του παιδιού σας;

Τα Γραφήματα 24 & 25 παρουσιάζουν τα αποτελέσματα σχετικά με την ετοιμότητα του σχολείου σε περίπτωση σεισμού. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα με ποσοστό 60% (N=55) ανέφερε ότι το σχολείο διαθέτει Σχέδιο Έκτακτης Ανάγκης για περίπτωση σεισμού σε αντίθεση με το υπόλοιπο 16,67% (N=5) που δήλωσε ότι δεν διαθέτει και το 23,33% (N=14) που δεν γνωρίζει. Ακόμη, το 55% (N=33) ανέφερε ότι διοργανώνονται μία φορά τον χρόνο ασκήσεις ετοιμότητας στο σχολείο, το 28,33% (N=17) δύο φορές και το 16,67% (N=10) ποτέ.



Γράφημα 24: Έχει το σχολείο σας ΣΕΑ για περίπτωση σεισμού;



Γράφημα 25: Πόσο συχνά διοργανώνονται ασκήσεις ετοιμότητας στο σχολείο σας;

Συγκρίνοντας το ποσοστό των γονέων (60%) με το ποσοστό 91,67% των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι το σχολείο διαθέτει Σχέδιο Έκτακτης Ανάγκης για περίπτωση σεισμού, παρατηρούμε ότι σημαντικό ποσοστό γονέων (40%) δεν φαίνεται να έχει τη σχετική ενημέρωση. Σύμφωνα με το Σχέδιο Μνημονίου Ενεργειών για τη Διαχείριση του Σεισμικού Κινδύνου σε Σχολική Μονάδα για το Σχέδιο Έκτακτης Ανάγκης και τις υπόλοιπες ενέργειες πρέπει να ενημερώνονται και οι γονείς. Ακόμη, οι 50 (33+17) γονείς που ανέφεραν ότι διοργανώνονται μία ή δύο φορές τον χρόνο ασκήσεις ετοιμότητας στο σχολείο, συμφωνούν με τους 51 (25+26) εκπαιδευτικούς που ανέφεραν το ίδιο.

5.3.3. Ενημέρωση γονέων για τις ενέργειες και τα μέτρα πρόληψης που έχουν εφαρμοστεί στο σχολείο

Ερώτηση 9.: Το προσωπικό του σχολείου του παιδιού (εκπαιδευτικοί, ΕΕΠ, ΕΒΠ, βοηθητικό προσωπικό) είναι ενήμερο για το Σχέδιο Έκτακτης Ανάγκης του σχολείου και τις δικές του αρμοδιότητες;

Ερώτηση 10.: Το Σχέδιο Έκτακτης Ανάγκης του σχολείου είναι αναρτημένο σε σημείο εμφανές για να μπορούν να το βλέπουν όλα τα παιδιά που έχουν νοητική υστέρηση ή αυτισμό;

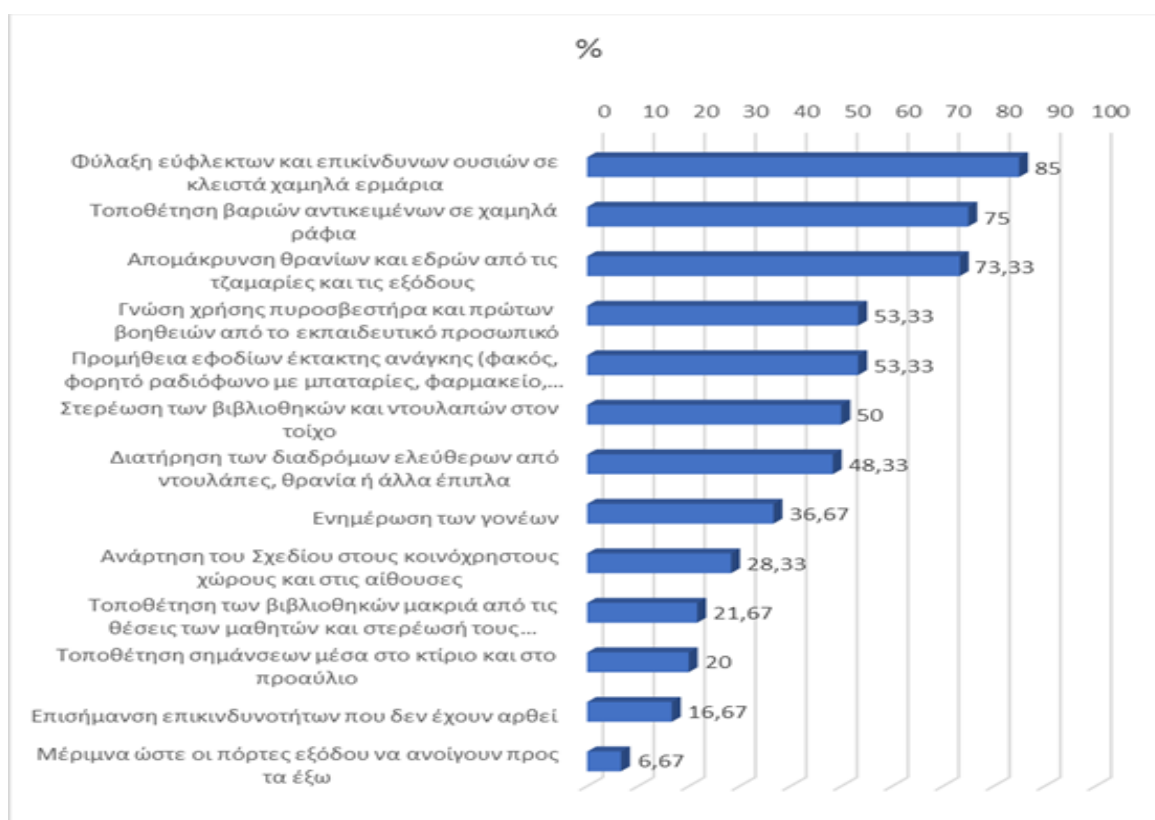
Ερώτηση 11.: Ο Διευθυντής του σχολείου διασφαλίζει τη συνεχή ενημέρωση και συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των μαθητών στα θέματα αντισεισμικής προστασίας και ετοιμότητας σε περίπτωση σεισμού;

Ερώτηση 12.: Ποια από τα παρακάτω προληπτικά μέτρα εφαρμόζονται (ΝΑΙ) στο σχολείο του παιδιού για την αποφυγή τραυματισμών έμψυχου δυναμικού και απωλειών της υλικοτεχνικής υποδομής;

Από τα αποτελέσματα σχετικά με τις ενέργειες που πραγματοποιεί το σχολείο για θέματα σεισμού σε μία κλίμακα 3 βαθμίδων 1-3 (Όχι, Εν μέρει, Ναι), οι γονείς της παρούσας έρευνας δήλωσαν ότι εν μέρει (Μ.Ο.=2,07) το προσωπικό του σχολείου είναι ενήμερο για το Σχέδιο Έκτακτης Ανάγκης του σχολείου και τις δικές του αρμοδιότητες. Επιπλέον οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούν ότι σε μικρό βαθμό ο διευθυντής διασφαλίζει τη συνεχή ενημέρωση των εκπαιδευτικών και των μαθητών με νοητική υστέρηση σε θέματα αντισεισμικής προστασίας (Μ.Ο.=1,78) και το Σχέδιο Έκτακτης Ανάγκης είναι αναρτημένο σε σημείο εμφανές για να όλα τα παιδιά που έχουν νοητική υστέρηση (Μ.Ο.=1,55). Η τυπική απόκλιση κυμάνθηκε στο διάστημα [0,58, 0,76].

Από τα αποτελέσματα που προέκυψαν σχετικά με τα μέτρα πρόληψης που έχουν εφαρμοστεί στο σχολείο, οι γονείς ανέφεραν ότι στην πλειοψηφία των περιπτώσεων με ποσοστό 85% (N=51) έχει εφαρμοστεί η φύλαξη εύφλεκτων και επικίνδυνων ουσιών σε κλειστά χαμηλά ερμάρια, στο 75% (N=45) η τοποθέτηση βαριών αντικειμένων σε χαμηλά ράφια και στο 73,33% (N=44) η απομάκρυνση θρανίων και εδρών από τις τζαμαρίες και τις εξόδους. Μικρότερα ποσοστά γονέων και συγκεκριμένα 53,33% (N=32) απάντησαν για τη γνώση χρήσης πυροσβεστήρα και πρώτων βοηθειών από το εκπαιδευτικό προσωπικό, 53,33% (N=32) τη προμήθεια εφοδίων έκτακτης ανάγκης, 50% (N=30) η στερέωση των βιβλιοθηκών και ντουλαπών στον τοίχο και 48,33% (N=29) η διατήρηση των διαδρόμων ελεύθερων από ντουλάπες, θρανία ή άλλα έπιπλα.

Χαμηλά, ποσοστά και συγκεκριμένα 36,67% (N=22) είχε η ενημέρωση γονέων, 28,33% (N=17) η ανάρτηση του σχεδίου στους κοινόχρηστους χώρους και στις αίθουσες, 21,67% (N=13) η τοποθέτηση των βιβλιοθηκών μακριά από τις θέσεις των μαθητών και στερέωσή τους κατάλληλα στους τοίχους, 20% (N=12) η τοποθέτηση σημάνσεων μέσα στο κτίριο και στο προαύλιο, 16,67% (N=10) η επισήμανση επικινδυνοτήτων που δεν έχουν αρθεί και 6,67% (N=4) η μέριμνα ώστε οι πόρτες εξόδου να ανοίγουν προς τα έξω (Γράφημα 26).



Γράφημα 26: Μέτρα πρόληψης στο σχολείο

Συγκρίνοντας τις απαντήσεις των γονέων και των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα παρατηρούμε ότι δεν προκύπτουν μεγάλες διαφοροποιήσεις στις επιμέρους υποκατηγορίες.

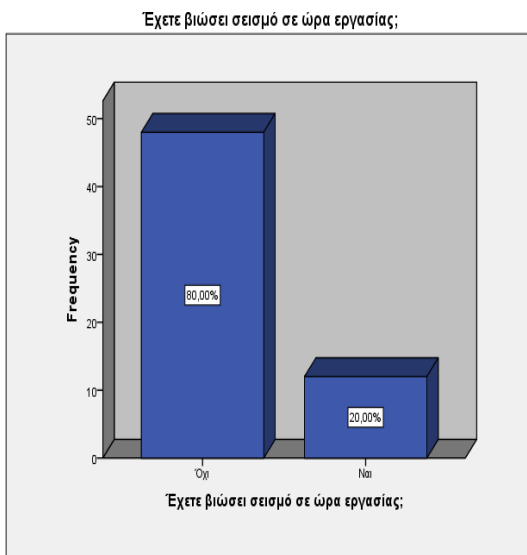
5.3.4. Εμπειρία σεισμού εν ώρα εργασίας

Ερώτηση 13.: Έχετε βιώσει σεισμό σε ώρα εργασίας;

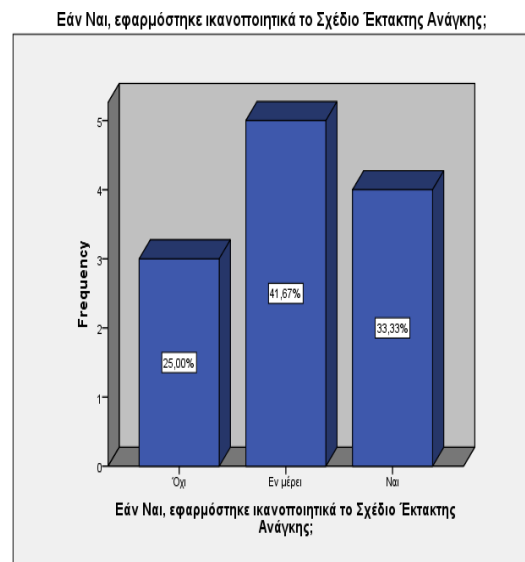
Εάν Ναι, εφαρμόστηκε ικανοποιητικά κάποιο Σχέδιο Έκτακτης Ανάγκης;

Τα Γραφήματα 27 & 28 παρουσιάζουν τα αποτελέσματα σχετικά με την εμπειρία σεισμού των γονέων εν ώρα εργασίας. Προκύπτει ότι οι περισσότεροι γονείς του δείγματος και συγκεκριμένα το 80,00% (N=48) ανέφεραν ότι δεν έχουν βιώσει σεισμό σε ώρα εργασίας σε αντίθεση με το υπόλοιπο 20,00% (N=12). Τη χρονική στιγμή που συνέβησαν οι ισχυροί σεισμοί που έπληξαν την Αττική τα τελευταία είκοσι χρόνια (7 Σεπτεμβρίου 1999, ώρα 14:56:50 και 19 Ιουλίου 2019 ώρα 14:13) πολλοί εργαζόμενοι είχαν τελειώσει την εργασία τους, ενώ ένα μέρος διένυε περίοδο καλοκαιρινής άδειας.

Από τους συμμετέχοντες που βίωσαν σεισμό σε ώρα εργασίας το 41,67% (N=5) δήλωσε ότι εν μέρει εφαρμόστηκε ικανοποιητικά το Σχέδιο Έκτακτης Ανάγκης, το 33,33% (N=4) ότι εφαρμόστηκε ικανοποιητικά και το 25% (N=3) ότι δεν εφαρμόστηκε. Η μέτρια επίδοση που αποτυπώνεται στη μεταβλητή που αφορά την ικανοποιητική εφαρμογή του ΣΕΑ αποδεικνύει ότι υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης της υλοποίησής του και των ενεργειών αντισεισμικής προστασίας που απορρέουν από αυτό στους χώρους εργασίας.



Γράφημα 27: Έχετε βιώσει σεισμό σε ώρα εργασίας;



Γράφημα 28: Εάν Ναι, εφαρμόστηκε ικανοποιητικά το ΣΕΑ;

Το Σχέδιο Έκτακτης Ανάγκης και συγκεκριμένα τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά του περιγράφονται στο «Σεισμός και εργασιακό χώρο» (ΟΑΣΠ, 2015)

Το Σχέδιο Έκτακτης Ανάγκης πρέπει να αποβλέπει στη δημιουργία ασφαλούς περιβάλλοντος, λαμβάνοντας υπόψη το ανθρώπινο δυναμικό, τις καθημερινές λειτουργίες του εργασιακού χώρου και τις ανάγκες του σε περίπτωση σεισμού.

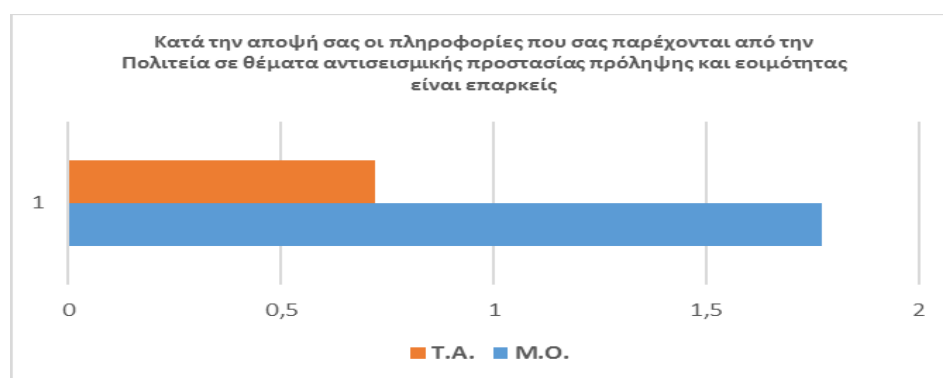
Τα βασικά στάδια σύνταξης του Σχεδίου είναι τα ακόλουθα: 1. Καθορισμός Ομάδων Έκτακτης Ανάγκης 2. Καταγραφή στοιχείων επικοινωνίας 3. Επισήμανση και άρση επικινδυνότητας 4. Καθορισμός οδούσεων διαφυγής και διαδικασίας εκκένωσης 5. Καθορισμός χώρων καταφυγής 6. Συνέργεια για κοινό Σχεδιασμό με συσχετιζόμενες επιχειρήσεις ή άλλους εργασιακούς χώρους 7. Προμήθεια εφοδίων έκτακτης ανάγκης – Καθορισμός απαραίτητου εξοπλισμού.

Επίσης στο «Εγχειρίδιο σύνταξης και εναρμόνισης ειδικών σχεδίων ανά καταστροφή σε επίπεδο υπουργείου ή άλλου κεντρικού φορέα» της ΓΓΠΠ (2007), σε συνδυασμό με το «Εγχειρίδιο σύνταξης και εναρμόνισης σχεδίων έκτακτης ανάγκης ανά καταστροφή της Περιφέρειας και της Νομαρχιακής Αυτοδιοίκησης και εν συνόλω σε εφαρμογή της Υ.Α 1299/2003, «Ξενοκράτης», ενσωματώνονται, κατά περίπτωση, διεθνή πρότυπα ασφάλειας και πρακτικές για χώρους συνάθροισης κοινού, τραπεζικών καταστημάτων και γραφείων, βιομηχανικών εγκαταστάσεων και αποθηκών, εκπαιδευτηρίων, νοσηλευτικών ιδρυμάτων κλπ. Σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο σε όλους τους χώρους εργασίας προβλέπεται η σύνταξη ΣΕΑ. Η υποχρεωτικότητα σύνταξης και εφαρμογής σχεδίων έκτακτης ανάγκης πηγάζει και απορρέει από τον συνδυασμό των διατάξεων των άρθρων: 30 «Σχέδιο διαφυγής και διάσωσης - Οδός διάσωσης και έξοδοι κινδύνου», 32 «Ανεμπόδιστη κυκλοφορία στους χώρους εργασίας», 42 «Γενικές υποχρεώσεις εργοδοτών» και 45 «Πρώτες βοήθειες, πυρασφάλεια, εκκένωση των χώρων από τους εργαζομένους, σοβαρός και άμεσος κίνδυνος» του Νόμου 3850/2010 «Κύρωση του Κώδικα νόμων για την υγεία και την ασφάλεια των εργαζομένων» (ΦΕΚ 84/Α/2-6-2010) που κωδικοποιήθηκαν και κυρώθηκαν οι διατάξεις για την υγεία και την ασφάλεια των εργαζομένων στη χώρα μας και της Πυροσβεστικής Διάταξης 14/2014: «Οργάνωση, εκπαίδευση και ενημέρωση προσωπικού των επιχειρήσεων – εγκαταστάσεων σε θέματα πυροπροστασίας» (ΦΕΚ 2434/Β/12-9-2014).

5.3.5. Επάρκεια πληροφοριών πολιτείας

Ερώτηση 14. Κατά την άποψη σας οι πληροφορίες που σας παρέχονται από την Πολιτεία για θέματα αντισεισμικής προστασίας πρόληψης και ετοιμότητας είναι επαρκείς;

Οι απαντήσεις δόθηκαν σε μία κλίμακα 3 βαθμίδων σε μία κλίμακα 3 βαθμίδων 1-3 (Όχι, Εν μέρει, Ναι). Από τα αποτελέσματα σχετικά με την επάρκεια πληροφοριών της πολιτείας, προκύπτει ότι οι γονείς σε μικρό βαθμό θεωρούν ότι οι πληροφορίες που παρέχονται από την Πολιτεία για θέματα αντισεισμικής προστασίας είναι επαρκείς (Μ.Ο.=1,77 ± 0,72) (Γράφημα 29).



Γράφημα 29: Επάρκεια πληροφοριών πολιτείας

Οι πολίτες πρέπει να είναι ενημερωμένοι και προετοιμασμένοι και αυτό επιτυγχάνεται με την ανάπτυξη αντισεισμικής συνείδησης, που με την σειρά της απαιτεί εκπαίδευση και ενημέρωση του πληθυσμού σε θέματα αντισεισμικής προστασίας. Στον τομέα της ενημέρωσης, η πολιτική που ακολουθεί ο ΟΑΣΠ έχει ως στόχους μεταξύ άλλων:

- την εξασφάλιση της έγκαιρης και έγκυρης ενημέρωσης της Πολιτείας και των πολιτών

από τους αρμόδιους επιστημονικούς φορείς για τα σεισμικά γεγονότα και το σεισμικό κίνδυνο, προκειμένου να καταστεί δυνατός τόσο ο σχεδιασμός όσο και η αντιμετώπιση.

- Την διεύρυνση της κοινωνικής αντισεισμικής συνείδησης και η εμπέδωση αντισεισμικής συμπεριφοράς από τον πληθυσμό με διαρκή εκπαίδευση και ενημέρωση, προκειμένου να γνωρίζει ο πολίτης τι πρέπει να κάνει πριν, κατά τη διάρκεια, και μετά από ένα σεισμό, ώστε να προστατεύσει αποτελεσματικά τη ζωή και την περιουσία του.

Στα πλαίσια ενημέρωσης και εκπαίδευσης των εργαζομένων για τους κινδύνους που εγκυμονούν στο χώρο τους, τη λήψη συγκεκριμένων μέτρων σεισμικής προστασίας καθώς και τη σύνταξη σχεδίου έκτακτης ανάγκης πραγματοποιούνται συστηματικά ενημερωτικές ομιλίες για θέματα αντισεισμικής προστασίας σε Κοινωνικούς Φορείς, όπως Ιδρύματα, Σωματεία, Σχολές Ενηλίκων και χώρους εργασίας όπως Υπουργεία, ΝΠΔΔ, Πρεσβείες, Μουσεία και ιδιωτικές επιχειρήσεις. Επιπρόσθετα ο ΟΑΣΠ συμμετέχει στην εκπαιδευτική δραστηριότητα της Σχολής Πολιτικής Σχεδίασης Έκτακτης Ανάγκης του Υπουργείου Δημόσιας Τάξης (ΠΣΕΑ), καθώς και της Αστυνομικής Ακαδημίας. Με στόχο την ενημέρωση του πληθυσμού και των εμπλεκόμενων φορέων διοργανώνονται πολλά σεμινάρια σε όλη τη χώρα κάθε έτος. Σε όλες τις παραπάνω δραστηριότητες με εκπαιδευτικό, επιμορφωτικό και ενημερωτικό χαρακτήρα, ο ΟΑΣΠ χρησιμοποιεί πρωτότυπο ενημερωτικό υλικό, το οποίο παράγεται από το προσωπικό του οργανισμού και διανέμεται δωρεάν.

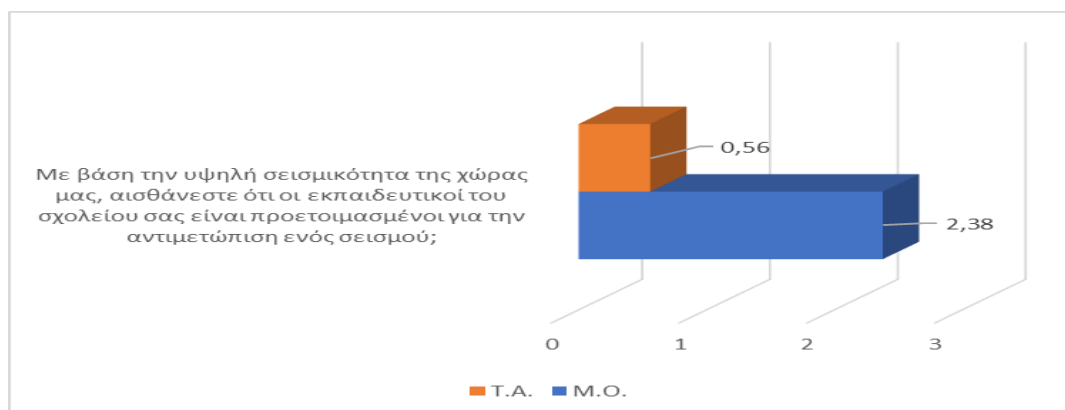
5.3.6. Αντιλήψεις των γονέων για την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών του σχολείου και την ασφάλεια του κτιρίου

Ερώτηση 16.: Λαμβάνοντας υπόψη την υψηλή σεισμικότητα της χώρας μας, αισθάνεστε ότι οι εκπαιδευτικοί του παιδιού σας είναι προετοιμασμένοι για την αντιμετώπιση των επιπτώσεων ενός σεισμικού γεγονότος στο σχολείο;

Ερώτηση 17.: Θεωρείτε ότι το σχολείο σας είναι ασφαλές από άποψη στατικής επάρκειας;

Ερώτηση 18.: Οι έξοδοι διαφυγής του σχολείου είναι επαρκείς για την περίπτωση σεισμού, για τη δυναμικότητα των μαθητών και εκπαιδευτικών του σχολείου;

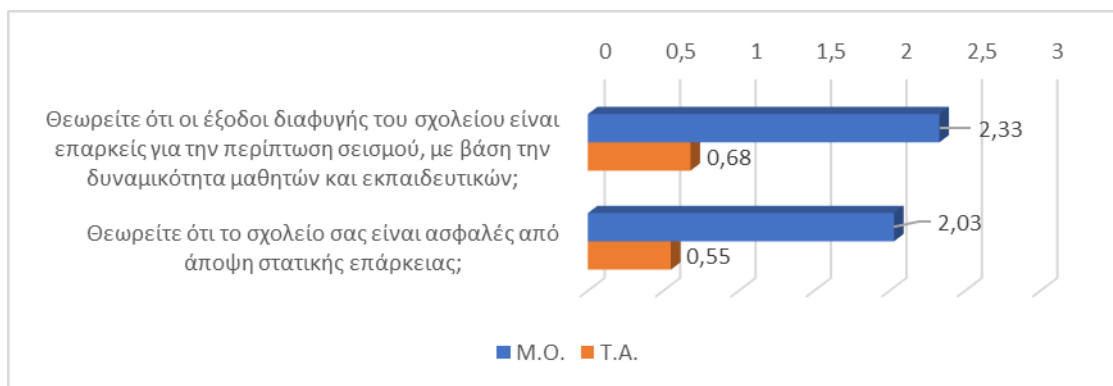
Οι απαντήσεις (Γράφημα 30) δόθηκαν σε μία κλίμακα 3 βαθμίδων σε μία κλίμακα 3 βαθμίδων 1-3 (Όχι, Εν μέρει, Ναι). Προκύπτει ότι οι γονείς θεωρούν σε υψηλό βαθμό πως με βάση την υψηλή σεισμικότητα της χώρας, αισθάνονται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι προετοιμασμένοι για την αντιμετώπιση ενός σεισμού (Μ.Ο.=2,38 ± 0,56).



Γράφημα 30: Αντιλήψεις γονέων για ετοιμότητα εκπαιδευτικών

Η αντίληψη αυτή των γονέων του δείγματος συμφωνεί με την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί των ειδικών σχολείων έχουν την εξειδίκευση να χειριστούν και να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που αναφύονται στον καθημερινό βίο των μαθητών τους με Νοητική υστέρηση ή αυτισμό. Το παιδί διδάσκεται οργανωμένα και αλληλεπιδραστικά κοινωνικές δεξιότητες και κανόνες συμπεριφοράς και τυγχάνει φυσικής αντιμετώπισης.

Επίσης προκύπτει ότι οι γονείς θεωρούν σε υψηλό βαθμό πως οι έξοδοι διαφυγής του σχολείου είναι επαρκείς για την περίπτωση σεισμού, με βάση την δυναμικότητα μαθητών και εκπαιδευτικών (Μ.Ο.=2,33 ± 0,68) και εν μέρει πως το σχολείο σας είναι ασφαλές από άποψη στατικής επάρκειας (Μ.Ο.=2,03 ± 0,55) (Γράφημα 31).



Γράφημα 31: Ετοιμότητα αντιμετώπισης σχολείου

Ο Καμαρινός (μέλος του ΔΣ του Ενιαίου Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων ΑμεΑ Αττικής και Νήσων), στην ημερίδα της Ανώτατης Συνομοσπονδίας Γονέων Μαθητών Ελλάδος (2019) αναφέρει για τα κτίρια των ΣΜΕΑΕ: «Στην πλειοψηφία των μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, τα Ειδικά Νηπιαγωγεία με τα Ειδικά Δημοτικά συστεγάζονται και αντίστοιχα στη Δευτεροβάθμια τα ΕΕΕΕΚ συστεγάζονται με τα Ειδικά Γυμνάσια – Λύκεια. Οι προαύλιοι χώροι δεν είναι κατάλληλα διαμορφωμένοι έτσι ώστε τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να μπορούν με ασφάλεια να βγουν διάλειμμα και να συμμετέχουν σε αθλητικές δραστηριότητες. Η περιήγηση του προαυλίου είναι σε μερικές περιπτώσεις χαμηλή ή με τέτοιο τρόπο διαμορφωμένη ώστε κάποιο από τα παιδιά χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία να σκαρφαλώσει και να φύγει εκτός σχολείου. Η αντισεισμική θωράκιση, η πυρασφάλεια και ότι άλλο αφορά στην ασφάλεια των κτηρίων αποτελεί μεγάλο θέμα ως προς την προσβασιμότητα και την εκκένωση των χώρων, αλλά και τη συντήρηση των κτιρίων. Από την άλλη μεριά, έχουμε κτήρια παλιά, τα οποία θεωρούνται ακατάλληλα για στέγαση σχολικών δομών».

Επίσης η Ομοσπονδία Γονέων Αττικής με υπόμνημα προς την Υπουργό Παιδείας στις 03.03.2020 αναφέρουν: «Πάνω από το 50% των σχολικών κτιρίων της χώρας μας έχουν κατασκευασθεί είτε χωρίς είτε με υποτυπώδη Αντισεισμικό Κανονισμό. Παρά το ότι έχει σχεδόν ολοκληρωθεί ο προσεισμικός έλεγχος στα περισσότερα από αυτά, καμία Στατική Μελέτη Σεισμικής Επάρκειας δεν έχει εκπονηθεί ή έστω ανατεθεί από τους Δήμους. Απαιτούμε την άμεση χρηματοδότηση από τον Κρατικό Προϋπολογισμό της Αντισεισμικής Θωράκισης των προ του 1985 σχολικών κτιρίων με εκπόνηση μελετών και ενισχύσεων του Φέροντα Οργανισμού τους όπου απαιτηθεί».

Οι απαντήσεις των γονέων του δείγματος εκτιμάται ότι συμφωνούν σε κάποιο βαθμό με

την γενικότερη άποψη των γονέων στη χώρα μας για την ασφάλεια των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ή και ειδικές ανάγκες στο σχολείο σε ότι αφορά τις κτιριακές εγκαταστάσεις. Τα σχολικά κτίρια πρέπει να φέρουν τις πιστοποιήσεις δομικής ασφάλειας που προβλέπονται και να συντηρούνται ώστε οι γονείς θα είναι σίγουροι ότι τα παιδιά τους δεν διατρέχουν κίνδυνο από ακατάλληλες σχολικές εγκαταστάσεις.

5.3.7. Απόψεις γονέων για την ετοιμότητα μαθητή

Ερώτηση 19.: Το παιδί σας γνωρίζει πως να συμπεριφερθεί σε περίπτωση σεισμού;

Ερώτηση 20.: Το παιδί σας είναι σε θέση να ολοκληρώσει με επιτυχία μία άσκηση αντιμετώπισης σεισμού χωρίς βοήθεια από εκπαιδευτικό;

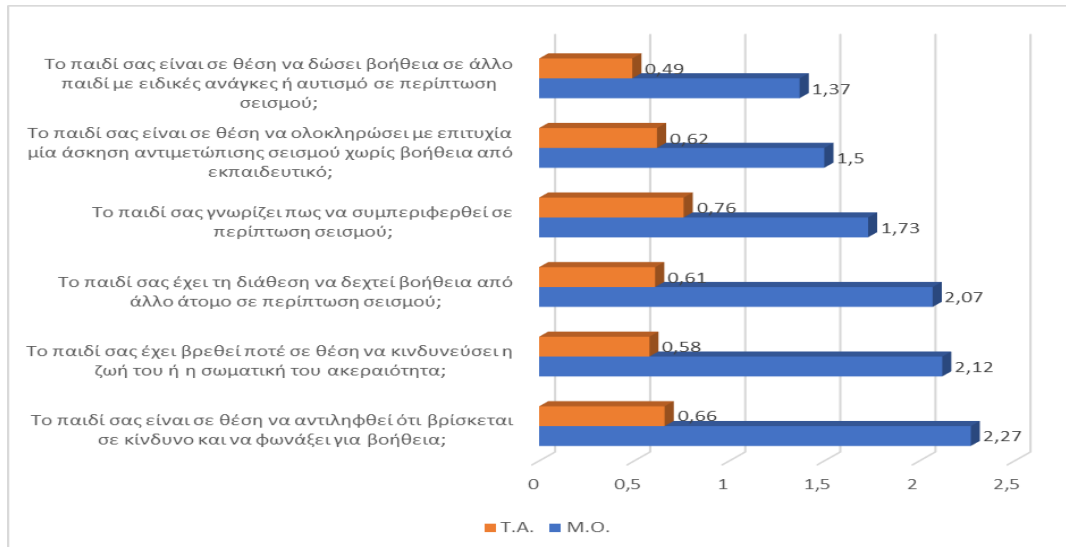
Ερώτηση 21.: Το παιδί σας είναι σε θέση να αντιληφθεί ότι βρίσκεται σε κίνδυνο και να φωνάξει για βοήθεια;

Ερώτηση 22. Το παιδί σας έχει βρεθεί σε θέση να κινδυνεύσει η ζωή του ή η σωματική του ακεραιότητα;

Ερώτηση 23.: Το παιδί σας έχει τη διάθεση να δεχτεί βοήθεια από άλλο άτομο σε περίπτωση σεισμού;

Ερώτηση 24.: Το παιδί σας είναι σε θέση να δώσει βοήθεια σε άλλο παιδί με ειδικές ανάγκες ή αυτισμό σε περίπτωση σεισμού;

Το Γράφημα 32 παρουσιάζει τα αποτελέσματα σχετικά με την ετοιμότητα του μαθητή με νοητική υστέρηση. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε μία κλίμακα 3 βαθμίδων σε μία κλίμακα 3 βαθμίδων 1-3 (Όχι, Εν μέρει, Ναι). Οι γονείς συμφώνησαν πως το παιδί τους είναι σε θέση να αντιληφθεί ότι βρίσκεται σε κίνδυνο και να φωνάξει για βοήθεια (M.O.=2,27 ± 0,66). Επίσης, δήλωσαν ότι εν μέρει το παιδί τους έχει βρεθεί σε θέση να κινδυνεύσει η ζωή του ή η σωματική του ακεραιότητα (M.O.=2,12 ± 0,58) και έχει τη διάθεση να δεχτεί βοήθεια από άλλο άτομο σε περίπτωση σεισμού (M.O.=2,07 ± 0,61). Τέλος, ανέφεραν ότι σε μικρό βαθμό το παιδί τους γνωρίζει πως να συμπεριφερθεί σε περίπτωση σεισμού (M.O.=1,73 ± 0,76), είναι σε θέση να ολοκληρώσει με επιτυχία μία άσκηση αντιμετώπισης σεισμού χωρίς βοήθεια από εκπαιδευτικό (M.O.=1,50 ± 0,62), και να δώσει βοήθεια σε άλλο παιδί με ειδικές ανάγκες ή αυτισμό σε περίπτωση σεισμού (M.O.=1,37 ± 0,49).



Γράφημα 32: Ετοιμότητα μαθητή με νοητική υστέρηση

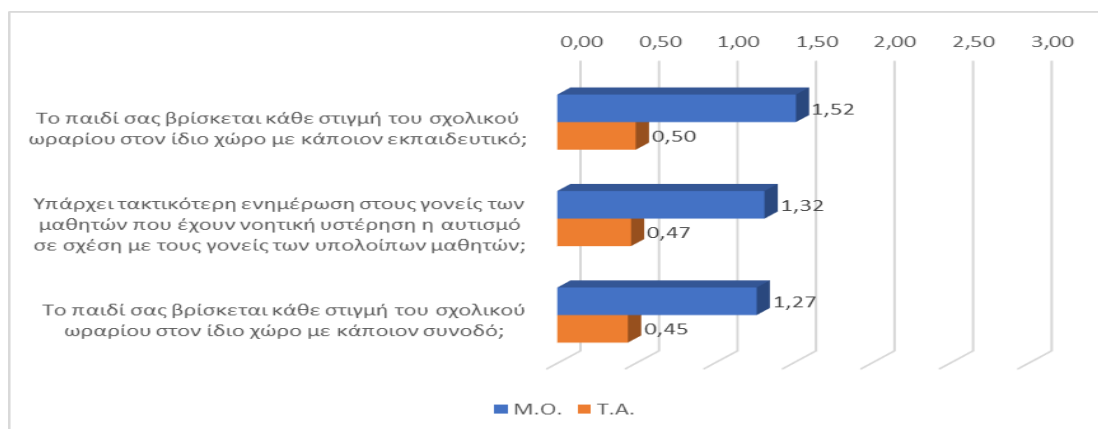
Οι επιδόσεις στις παραπάνω μεταβλητές θεωρούμε ότι είναι δείγμα των στάσεων και των αντιλήψεων των συμμετεχόντων γονέων στην έρευνα σχετικά με την εν γένει ετοιμότητα του παιδιού με νοητική υστέρηση. Ανάλογη με το βαθμό της δυσκολίας του παιδιού είναι η ανταπόκριση στην εκπαίδευση την εξοικείωση και την κατανόηση οδηγιών και ενεργειών που θα ακολουθήσει. Τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάπτυξη σχέσεων με συνομηλίκους. Η επεξεργασία κοινωνικών προβλημάτων και ο χειρισμός των συναισθημάτων επηρεάζουν την κοινωνική ανταλλαγή των νοητικά καθυστερημένων παιδιών με τους συνομηλίκους τους, με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα αλληλεπίδρασης και κοινωνικού παιχνιδιού. Οι δυσκολίες των παιδιών με νοητική καθυστέρηση περιορίζουν την ικανότητά τους να εκμεταλλευτούν τις ευκαιρίες που προκύπτουν όταν αλληλεπιδρούν με παιδιά που προτιμούν (Guralnick, 2006). Έρευνα των Σιδέρη και Βλάχου (2006), που πραγματοποιήθηκε σε 641 δασκάλους γενικής εκπαίδευσης, έδειξε ότι η ξεχωριστή ειδική αγωγή είναι σημαντική ως μέσο για την παροχή ασφάλειας για τα ανάπηρα παιδιά και ως τρόπος κάλυψης αριθμού ανεπαρκειών της γενικής αγωγής.

5.3.8. Εποπτεία μαθητή και ενημέρωση γονέων

Ερώτηση 25.: Το παιδί σας βρίσκεται κάθε στιγμή του σχολικού ωραρίου στον ίδιο χώρο με κάποιον εκπαιδευτικό;

Ερώτηση 26.: Το παιδί σας βρίσκεται κάθε στιγμή του σχολικού ωραρίου στον ίδιο χώρο με κάποιον συνοδό;

Οι απαντήσεις δόθηκαν σε μία κλίμακα 3 βαθμίδων σε μία κλίμακα 3 βαθμίδων 1-3 (Όχι, Εν μέρει, Ναι). Οι γονείς του δείγματος διαφώνησαν πως το παιδί τους βρίσκεται κάθε στιγμή του σχολικού ωραρίου στον ίδιο χώρο με κάποιον εκπαιδευτικό (M.O.=1,52 ± 0,50), υπάρχει τακτικότερη ενημέρωση στους γονείς των μαθητών που έχουν νοητική υστέρηση ή αυτισμό σε σχέση με τους γονείς των υπολοίπων μαθητών (M.O.=1,32 ± 0,47) και πως το παιδί τους βρίσκεται κάθε στιγμή του σχολικού ωραρίου στον ίδιο χώρο με κάποιον συνοδό (M.O.=1,27 ± 0,45) (Γράφημα 33).



Γράφημα 33: Απόψεις γονέων για εποπτεία μαθητή και ενημέρωση γονέων

Τα αποτελέσματα σχετικά με την εποπτεία μαθητή και ενημέρωση γονέων συμφωνούν με αυτά των εκπαιδευτικών του δείγματος και επιδέχονται βελτίωση διότι και οι δυο αυτοί παράγοντες είναι βασικοί για την κατάκτηση των δεξιοτήτων που αφορούν την ασφάλεια των παιδιών αυτών. Οι Hughes et al. (2002) αναφέρουν ότι ένα από τα χαρακτηριστικά των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των ατόμων με νοητική καθυστέρηση είναι η πιο συχνή εμπλοκή με ενήλικες παρά με συνομηλίκους.

5.2. Επαγωγική Στατιστική

Στην ενότητα αυτή μελετώνται τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Σε ποιο βαθμό σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών, οι ίδιοι, το σχολείο, η πολιτεία αλλά και οι μαθητές με νοητική υστέρηση και με διαταραχές αυτιστικού φάσματος είναι έτοιμοι διαχειριστούν ένα σεισμικό συμβάν;
- Ποιο είναι το προφίλ των εκπαιδευτικών που λαμβάνουν μέτρα πρόληψης και ετοιμότητας για σεισμό;
- Σε ποιο βαθμό σύμφωνα με την γνώμη των γονέων, οι ίδιοι, το σχολείο, η πολιτεία αλλά και οι μαθητές με νοητική υστέρηση ή με διαταραχές αυτιστικού φάσματος είναι έτοιμοι να διαχειριστούν ένα σεισμικό συμβάν.
- Ποιο είναι το προφίλ των γονέων που λαμβάνουν μέτρα πρόληψης και ετοιμότητας για σεισμό;
- Στο παράρτημα Β στην ενότητα Αποτελέσματα Ανάλυσης SPSS Επαγωγικής Έρευνας παρατίθενται προς μελέτη όλοι οι σχετικοί πίνακες και τα γραφήματα.

5.4.1. 1ο Ερευνητικό Ερώτημα

Σε ποιο βαθμό σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών, οι ίδιοι, το σχολείο, η πολιτεία αλλά και οι μαθητές με νοητική υστέρηση και με διαταραχές αυτιστικού φάσματος είναι έτοιμοι διαχειριστούν ένα σεισμικό συμβάν;

Από τα αποτελέσματα των ελέγχων αξιοπιστίας για τις ενότητες της έρευνας που αποτελούνται από ερωτήσεις τύπου Likert, προκύπτει ότι σε κάθε κατηγορία υπάρχει ικανοποιητική αξιοπιστία με τις τιμές του Cronbach Alpha να είναι μεγαλύτερες από 0,6. Συγκεκριμένα η ενότητα «Ενέργειες αυτοπροστασίας» είχε αξιοπιστία $\alpha=0,651$, τα «Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο» $\alpha=0,749$, οι «Ενέργειες σχολείου» $\alpha=0,743$, τα «Μέτρα πρόληψης στο σχολείο» $\alpha=0,824$, η «Επάρκεια πληροφοριών πολιτείας» $\alpha=0,723$, η

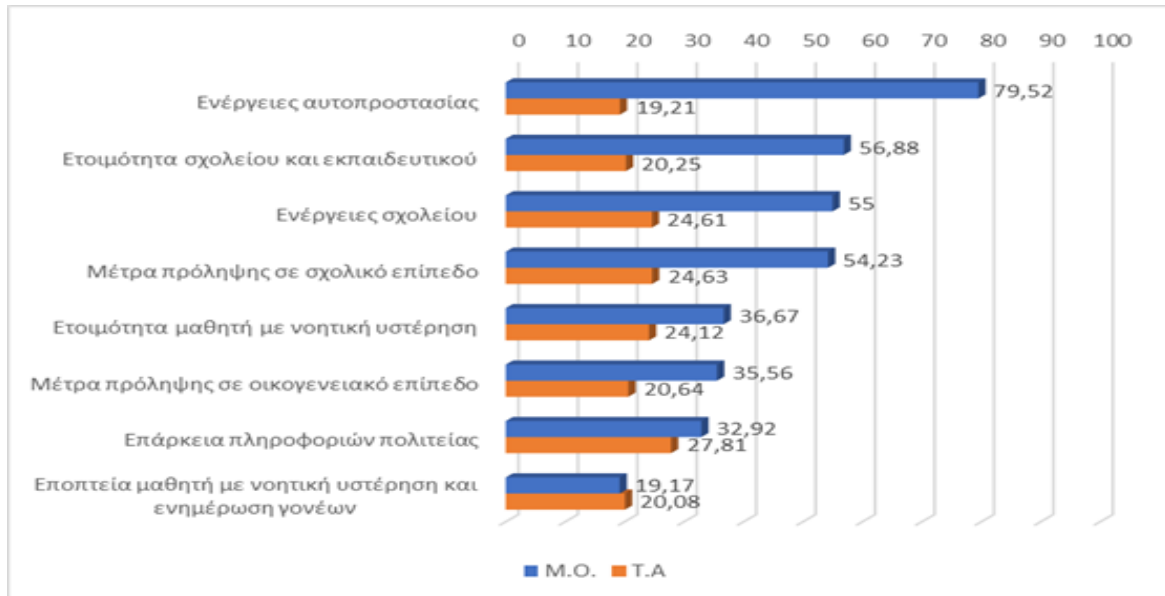
«Ετοιμότητα σχολείου και εκπαιδευτικού» $\alpha=0,681$, η «Ετοιμότητα μαθητή με νοητική υστέρηση» $\alpha=0,790$ και η «Εποπτεία μαθητή με νοητική υστέρηση και ενημέρωση γονέων» $\alpha=0,722$. Οι ερωτήσεις 3,4,6,7 στην ενότητα των ενεργειών αυτοπροστασίας αντιστράφηκαν καθώς είναι μη ενδεδειγμένες ενέργειες.

Ενότητα	Ερωτήσεις	Cronbach Alpha
Ενέργειες αυτοπροστασίας	5.1,5.2,5.3R,5.4R,5.5,5.6R,5.7R	0,651
Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο	6.1-6.9	0,749
Ενέργειες σχολείου	11-13	0,743
Μέτρα πρόληψης στο σχολείο	14.1-14.13	0,824
Επάρκεια πληροφοριών πολιτείας	19-20	0,723
Ετοιμότητα σχολείου και εκπαιδευτικού	21-24	0,681
Ετοιμότητα μαθητή με νοητική υστέρηση	25,27,28	0,790
Εποπτεία μαθητή με νοητική υστέρηση και ενημέρωση γονέων	26,29,30	0,722

Πίνακας 12: Ανάλυση αξιοπιστίας απαντήσεων των εκπαιδευτικών

Συνεπώς, λόγω της υψηλής αξιοπιστίας, οι μεταβλητές σε κάθε ενότητα ενώθηκαν. Η ένωση πραγματοποιήθηκε με χρήση της μέσης τιμής. Στην συνέχεια τα δεδομένα κανονικοποιήθηκαν στο διάστημα $[0,100]$ με χρήση του τύπου $100 * (X - \text{ελάχιστη τιμή}) / \text{εύρος}$.

Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των ομαδοποιημένων παραγόντων. Υψηλή μέση τιμή παρατηρήθηκε για τις «Ενέργειες αυτοπροστασίας» (Μ.Ο.=79,52 \pm 19,21). Σε μέτρια επίπεδα κυμάνθηκαν οι παράγοντες «Ετοιμότητα σχολείου και εκπαιδευτικού» (Μ.Ο.=56,88 \pm 20,25), «Ενέργειες σχολείου» (Μ.Ο.=55,00 \pm 24,61) και «Μέτρα πρόληψης σε σχολικό επίπεδο» (Μ.Ο.=54,23 \pm 24,63). Τέλος, σε χαμηλά επίπεδα κυμάνθηκαν οι παράγοντες «Ετοιμότητα μαθητή με νοητική υστέρηση» (Μ.Ο.=36,67 \pm 24,12), «Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο» (Μ.Ο.=35,56 \pm 20,64), «Επάρκεια πληροφοριών πολιτείας» (Μ.Ο.=32,92 \pm 27,81) και «Εποπτεία μαθητή με νοητική υστέρηση και ενημέρωση γονέων» (Μ.Ο.=19,17 \pm 20,08). (Γράφημα 34)



Γράφημα 34: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις παραγόντων

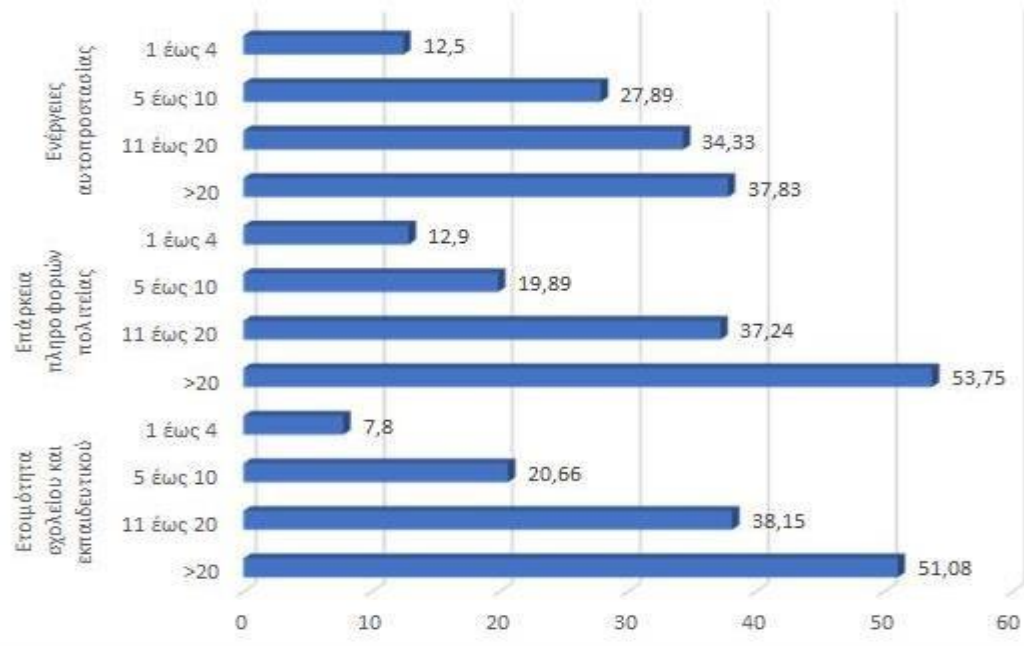
5.4.2. 2ο Ερευνητικό Ερώτημα:

Ποιο είναι το προφίλ των εκπαιδευτικών που λαμβάνουν μέτρα πρόληψης και ετοιμότητας για σεισμό;

Μη στατιστικά σημαντικές εξαρτήσεις. Οι παράγοντες της έρευνας δεν εμφάνισαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με το φύλο ($p \geq 0,358$, Mann Whitney), γνώση τρόπων αυτοπροστασίας ($p \geq 0,057$, Mann Whitney), αξιοποίηση μνημονίου ΟΑΣΠ ($p \geq 0,176$, Mann Whitney), αξιοποίηση κανονισμού ΔΑΙ ($p \geq 0,056$, Mann Whitney), ύπαρξη σχεδίου έκτακτης ανάγκης ($p \geq 0,128$, Mann Whitney), συχνότητα ασκήσεων ετοιμότητας ($p \geq 0,306$, Kruskal Wallis), εμπειρία παροχής βοθημάτων σε παιδί με νοητική υστέρηση ($p \geq 0,131$, Mann Whitney) και ποσοστό μαθητών με αναπηρία στο σχολείο ($p \geq 0,068$, Kruskal Wallis).

Χρόνια προϋπηρεσίας

Από τα αποτελέσματα των ελέγχων Kruskal Wallis των παραγόντων ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας προέκυψε στατιστικά σημαντική εξάρτηση με τους παράγοντες «Ενέργειες αυτοπροστασίας» ($H(3)=8,716$, $p=0,033$), «Επάρκεια πληροφοριών πολιτείας» ($H(3)=29,894$, $p < 0,001$) και «Ετοιμότητα σχολείου και εκπαιδευτικού» ($H(3)=30,369$, $p < 0,001$). Συγκεκριμένα προκύπτει ότι στους παράγοντες «Ενέργειες αυτοπροστασίας», «Επάρκεια πληροφοριών πολιτείας» και «Ετοιμότητα σχολείου και εκπαιδευτικού» μεγαλύτερη μέση βαθμίδα έχουν οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα από 20 χρόνια προϋπηρεσίας (M.B.=37,83 & M.B.=53,75 & M.B.=51,08) ενώ μικρότερη οι εκπαιδευτικοί με 1-4 χρόνια προϋπηρεσίας (M.B.=12,50 & M.B.=12,90 & M.B.=7,80) (Γράφημα 35).



Γράφημα 35: Στατιστικά σημαντικές διαφορές των παραγόντων ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας

Θέση

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ελέγχων Kruskal Wallis των παραγόντων ως προς την θέση (Πίνακας 13) προέκυψε στατιστικά σημαντική εξάρτηση με τους παράγοντες «Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο» ($H(2)=8,678$, $p=0,013$), «Ενέργειες σχολείου» ($H(2)=32,989$, $p<0,001$), «Μέτρα πρόληψης σε σχολικό επίπεδο» ($H(2)=17,838$, $p<0,001$), «Επάρκεια πληροφοριών πολιτείας» ($H(2)=28,650$, $p<0,001$) και «Ετοιμότητα σχολείου και εκπαιδευτικού» ($H(2)=22,277$, $p<0,001$).

Παράγοντας	H(2)	p
Ενέργειες αυτοπροστασίας	5,092	0,078
Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο	8,678	0,013
Ενέργειες σχολείου	32,989	<0,001
Μέτρα πρόληψης σε σχολικό επίπεδο	17,838	<0,001
Επάρκεια πληροφοριών πολιτείας	28,650	<0,001
Ετοιμότητα σχολείου και εκπαιδευτικού	22,277	<0,001
Ετοιμότητα μαθητή με νοητική υστέρηση	4,720	0,094
Εποπτεία μαθητή με νοητική υστέρηση και ενημέρωση γονέων	1,446	0,485

Πίνακας 13: Έλεγχοι Kruskal Wallis των παραγόντων ως προς την θέση

Στους παράγοντες «Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο», «Ενέργειες σχολείου», «Μέτρα πρόληψης σε σχολικό επίπεδο», «Επάρκεια πληροφοριών πολιτείας» και «Ετοιμότητα σχολείου και εκπαιδευτικού» μεγαλύτερη μέση βαθμίδα έχουν οι διευθυντές (M.B.=46,58 & M.B.=56,50 & M.B.=52,33 & M.B.=53,75 & M.B.=50,83) ενώ μικρότερη οι καθηγητές/δάσκαλοι (M.B.=27,05 & M.B.=22,99 & M.B.=25,03 & M.B.=23,55 & M.B.=24,28) (Πίνακας 14).

Παράγοντας	Θέση	N	M.B.
Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο	Διευθυντής	6	46,58
	Υποδιευθυντής	10	36,05
	Καθηγητής/Δάσκαλος	44	27,05
Ενέργειες σχολείου	Διευθυντής	6	56,50
	Υποδιευθυντής	10	47,95
	Καθηγητής/Δάσκαλος	44	22,99
Μέτρα πρόληψης σε σχολικό επίπεδο	Διευθυντής	6	52,33
	Υποδιευθυντής	10	41,45
	Καθηγητής/Δάσκαλος	44	25,03
Επάρκεια πληροφοριών πολιτείας	Διευθυντής	6	53,75
	Υποδιευθυντής	10	47,15
	Καθηγητής/Δάσκαλος	44	23,55
Ετοιμότητα σχολείου και εκπαιδευτικού	Διευθυντής	6	50,83
	Υποδιευθυντής	10	45,65
	Καθηγητής/Δάσκαλος	44	24,28

Πίνακας 14: Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο, Ενέργειες σχολείου, Μέτρα πρόληψης σε σχολικό επίπεδο, Επάρκεια πληροφοριών πολιτείας και Ετοιμότητα σχολείου και εκπαιδευτικού

Επιμορφωτικό σεμινάριο με θέμα το σεισμό

Από τα αποτελέσματα των ελέγχων Mann Whitney των παραγόντων ως προς την παρακολούθηση επιμορφωτικού σεμιναρίου με θέμα τον σεισμό (Πίνακας 15), προέκυψε στατιστικά σημαντική εξάρτηση με τους παράγοντες «Ενέργειες αυτοπροστασίας» ($U=51$, $p<0,001$), «Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο» ($U=12,5$, $p<0,001$), «Ενέργειες σχολείου» ($U=146$, $p<0,001$), «Μέτρα πρόληψης σε σχολικό επίπεδο» ($U=19$, $p<0,001$), «Ετοιμότητα μαθητή με νοητική υστέρηση» ($U=42$, $p<0,001$) και «Εποπτεία μαθητή με νοητική υστέρηση και ενημέρωση γονέων» ($U=84$, $p<0,001$).

Παράγοντας	U	p
Ενέργειες αυτοπροστασίας	51,000	<0,001
Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο	12,500	<0,001
Ενέργειες σχολείου	146,000	<0,001
Μέτρα πρόληψης σε σχολικό επίπεδο	19,000	<0,001
Επάρκεια πληροφοριών πολιτείας	242,500	0,058
Ετοιμότητα σχολείου και εκπαιδευτικού	273,000	0,176
Ετοιμότητα μαθητή με νοητική υστέρηση	42,000	<0,001
Εποπτεία μαθητή με νοητική υστέρηση και ενημέρωση γονέων	84,000	<0,001

Πίνακας 15: Έλεγχοι Mann Whitney των παραγόντων ως προς την παρακολούθηση επιμορφωτικού σεμιναρίου

Ενέργειες αυτοπροστασίας

Στους παράγοντες «Ενέργειες αυτοπροστασίας», «Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο», «Ενέργειες σχολείου» και «Μέτρα πρόληψης σε σχολικό επίπεδο» η μέση βαθμίδα των ατόμων που έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια είναι μεγαλύτερη ($M.B.=49,31$ & $M.B.=51,72$ & $M.B.=43,38$ & $M.B.=51,31$). Επίσης, στους παράγοντες «Ετοιμότητα μαθητή με νοητική υστέρηση» και «Εποπτεία μαθητή με νοητική υστέρηση και ενημέρωση γονέων» η μέση βαθμίδα των ατόμων που έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια είναι μικρότερη ($M.B.=11,13$ & $M.B.=13,75$) (Πίνακας 16).

Παράγοντας	Συμμετοχή σε επιμορφωτικό σεμινάριο	N	M.B.
Ενέργειες αυτοπροστασίας	Όχι	44	23,66
	Ναι	16	49,31
Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο	Όχι	44	22,78
	Ναι	16	51,72
Ενέργειες σχολείου	Όχι	44	25,82
	Ναι	16	43,38
Μέτρα πρόληψης σε σχολικό επίπεδο	Όχι	44	22,93
	Ναι	16	51,31
Ετοιμότητα μαθητή με νοητική υστέρηση	Όχι	44	37,55
	Ναι	16	11,13
Εποπτεία μαθητή με νοητική υστέρηση και ενημέρωση γονέων	Όχι	44	36,59
	Ναι	16	13,75

Πίνακας 16: Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω βαθμίδων των παραγόντων ως προς την συμμετοχή σε επιμορφωτικό σεμινάριο

Προσωπική εμπειρία σεισμού

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ελέγχων Mann Whitney των παραγόντων ως προς την προσωπική εμπειρία σεισμού (Πίνακας 17), προέκυψε στατιστικά σημαντική εξάρτηση με τους παράγοντες «Ενέργειες αυτοπροστασίας» ($U=284,500$, $p=0,013<0,05$) και «Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο» ($U=309$, $p=0,033<0,05$).

Παράγοντας	U	p
Ενέργειες αυτοπροστασίας	284,500	0,013
Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο	309,000	0,033
Ενέργειες σχολείου	401,000	0,498
Μέτρα πρόληψης σε σχολικό επίπεδο	356,500	0,183
Επάρκεια πληροφοριών πολιτείας	414,500	0,633
Ετοιμότητα σχολείου και εκπαιδευτικού	375,500	0,287
Ετοιμότητα μαθητή με νοητική υστέρηση	415,500	0,648
Εποπτεία μαθητή με νοητική υστέρηση και ενημέρωση γονέων	366,500	0,219

Πίνακας 17: Έλεγχοι Mann Whitney των παραγόντων ως προς την προσωπική εμπειρία σεισμού

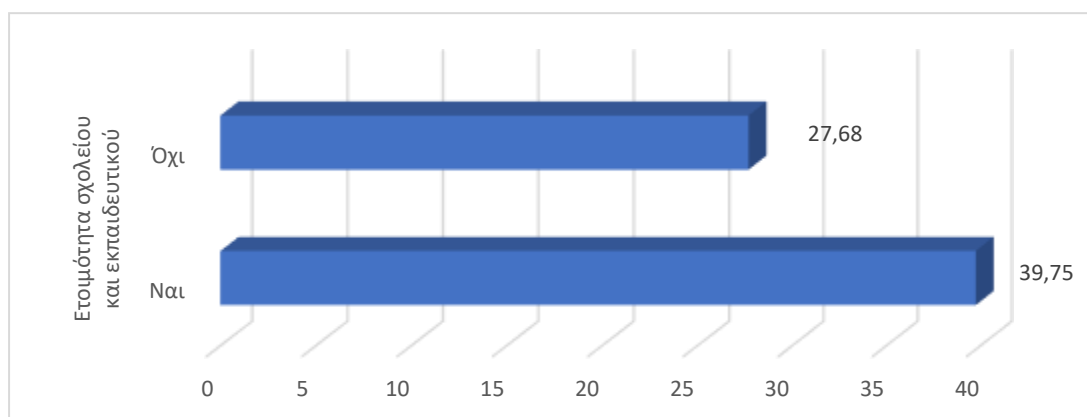
Στους παράγοντες «Ενέργειες αυτοπροστασίας» και «Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο» η μέση βαθμίδα των ατόμων που έχουν προηγούμενη εμπειρία σεισμού είναι μεγαλύτερη (M.B.=36,46 & 35,56) (Πίνακας 18).

Παράγοντας	Έχετε προσωπική εμπειρία από σεισμό;	N	M.B.
Ενέργειες αυτοπροστασίας	Όχι	33	25,62
	Ναι	27	36,46
Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο	Όχι	33	26,36
	Ναι	27	35,56

Πίνακας 18: Έλεγχοι Mann Whitney των παραγόντων ως προς την προσωπική εμπειρία σεισμού

Προσωπική εμπειρία σεισμού εν ώρα εργασίας

Από τα αποτελέσματα των ελέγχων Mann Whitney των παραγόντων ως προς την προσωπική εμπειρία σεισμού εν ώρα εργασίας (Γράφημα 36), προέκυψε στατιστικά σημαντική εξάρτηση με τον παράγοντα «Ετοιμότητα σχολείου και εκπαιδευτικού» ($U=192,5$, $p=0,020<0,05$).



Γράφημα 36: Έλεγχοι Mann Whitney των παραγόντων ως προς την προσωπική εμπειρία σεισμού εν ώρα εργασίας

Στον παράγοντα «Ετοιμότητα σχολείου και εκπαιδευτικού» μέση βαθμίδα των ατόμων που έχουν προηγούμενη εμπειρία σεισμού εν ώρα εργασίας είναι μεγαλύτερη (M.B.=39,75) (Πίνακας 19).

Παράγοντας	Έχετε βιώσει σεισμό σε ώρα εργασίας;	N	M.B.
Ετοιμότητα σχολείου και εκπαιδευτικού	Όχι	46	27,68
	Ναι	14	39,75

Πίνακας 19: Στατιστικά σημαντικές διαφορές των παραγόντων ως προς προηγούμενη εμπειρία σεισμού εν ώρα εργασίας.

Συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα την παροχή πρώτων βοηθειών σε άτομα με ειδικές ανάγκες

Στα αποτελέσματα των ελέγχων Mann Whitney των παραγόντων ως προς την συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα την παροχή πρώτων βοηθειών σε άτομα με ειδικές ανάγκες, εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση με τον παράγοντα «Ετοιμότητα μαθητή με νοητική υστέρηση» ($U=126$, $p=0,028 < 0,05$) και «Εποπτεία μαθητή με νοητική υστέρηση και ενημέρωση γονέων» ($U=129$, $p=0,029 < 0,05$) (Πίνακας 20).

Παράγοντας	U	p
Ενέργειες αυτοπροστασίας	155,500	0,113
Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο	149,000	0,079
Ενέργειες σχολείου	179,000	0,284
Μέτρα πρόληψης σε σχολικό επίπεδο	165,500	0,182
Επάρκεια πληροφοριών πολιτείας	165,000	0,167
Ετοιμότητα σχολείου και εκπαιδευτικού	155,500	0,117
Ετοιμότητα μαθητή με νοητική υστέρηση	126,000	0,028
Εποπτεία μαθητή με νοητική υστέρηση και ενημέρωση γονέων	129,000	0,029

Πίνακας 20: Έλεγχοι Mann Whitney των παραγόντων ως προς την συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα την παροχή πρώτων βοηθειών σε άτομα με ειδικές ανάγκες.

Στους παράγοντες «Ετοιμότητα μαθητή με νοητική υστέρηση» και «Εποπτεία μαθητή με νοητική υστέρηση και ενημέρωση γονέων» (Πίνακας 21), η μέση βαθμίδα των ατόμων που έχουν συμμετάσχει σε επιμορφωτικό σεμινάριο με θέμα την παροχή πρώτων βοηθειών σε άτομα με ειδικές ανάγκες είναι μικρότερη (M.B.=19 & M.B.=19,33).

Παράγοντας	;	N	M.B.
Ετοιμότητα μαθητή με νοητική υστέρηση	Όχι	51	32,53
	Ναι	9	19,00
Εποπτεία μαθητή με νοητική υστέρηση και ενημέρωση γονέων	Όχι	51	32,47
	Ναι	9	19,33

Πίνακας 21: Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω βαθμίδων των παραγόντων ως προς την συμμετοχή σε επιμορφωτικό σεμινάριο σε άτομα με ειδικές ανάγκες.

5.4.3. 3ο Ερευνητικό Ερώτημα:

Σε ποιο βαθμό σύμφωνα με την γνώμη των γονέων, οι ίδιοι, το σχολείο, η πολιτεία αλλά και οι μαθητές με νοητική υστέρηση ή με διαταραχές αυτιστικού φάσματος είναι έτοιμοι να διαχειριστούν ένα σεισμικό συμβάν.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ελέγχων αξιοπιστίας για τις ενότητες της έρευνας που αποτελούνται από ερωτήσεις τύπου Likert (Πίνακας 22), προκύπτει ότι σε κάθε κατηγορία υπάρχει ικανοποιητική αξιοπιστία με τις τιμές του Cronbach Alpha να είναι μεγαλύτερες από 0,6.

Συγκεκριμένα η ενότητα «Ενέργειες αυτοπροστασίας» η αξιοπιστία ήταν $\alpha=0,614$, στα «Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο» $\alpha=0,685$, στις «Ενέργειες σχολείου» $\alpha=0,754$, στα «Μέτρα πρόληψης στο σχολείο» $\alpha=0,714$, στην «Ετοιμότητα σχολείου» $\alpha=0,667$, στην «Ετοιμότητα μαθητή με νοητική υστέρηση» $\alpha=0,902$ και στην «Εποπτεία μαθητή με νοητική υστέρηση και ενημέρωση γονέων» $\alpha=0,616$. Συνεπώς, λόγω της υψηλής αξιοπιστίας, οι μεταβλητές σε κάθε ενότητα ενώθηκαν. Η ένωση πραγματοποιήθηκε με χρήση της μέσης τιμής. Στην συνέχεια τα δεδομένα κανονικοποιήθηκαν στο διάστημα [0,100] με χρήση του τύπου $100 \cdot (X - \text{ελάχιστη τιμή}) / \text{εύρος}$.

Ενότητα	Ερωτήσεις	Cronbach Alpha
Ενέργειες αυτοπροστασίας	5.1,5.2,5.3R,5.4R,5.5,5.6R,5.7R	0,614
Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο	6.1-6.9	0,685
Ενέργειες σχολείου	9-11	0,754
Μέτρα πρόληψης στο σχολείο	12.1-12.13	0,714
Ετοιμότητα σχολείου	17,18	0,667
Ετοιμότητα μαθητή με νοητική υστέρηση	19-21, 22R,23-24	0,902
Εποπτεία μαθητή με νοητική υστέρηση και ενημέρωση γονέων	25,26	0,616

Πίνακας 22: Ανάλυση αξιοπιστίας απαντήσεων των γονέων

Από τις μέσες τιμές και τις τυπικές αποκλίσεις των ομαδοποιημένων παραγόντων (Πίνακας 23), υψηλά επίπεδα παρατηρήθηκαν στον παράγοντα «Ενέργειες αυτοπροστασίας» (M.O.=84,52 ± 16,28) και «Ετοιμότητα γονέα» (M.O.=69,17 ± 27,76). Μέτρια επίπεδα παρατηρήθηκαν στους παράγοντες «Ετοιμότητα σχολείου» (M.O.=59,17 ± 26,83), «Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο» (M.O.=44,81 ± 21,45), «Μέτρα πρόληψης στο σχολείο» (M.O.=43,72 ± 20,89), «Ετοιμότητα μαθητή με νοητική υστέρηση» (M.O.=40,14 ± 25,60), και «Ενέργειες σχολείου» (M.O.=40,00 ± 26,61). Τέλος, χαμηλά επίπεδα παρατηρήθηκαν στους παράγοντες «Επάρκεια πληροφοριών πολιτείας» (M.O.=38,33 ± 36,09) και «Εποπτεία μαθητή με νοητική υστέρηση και ενημέρωση γονέων» (M.O.=18,33 ± 17,81).

Παράγοντες	M.O.	T.A.
Ενέργειες αυτοπροστασίας	84,52	16,28
Ετοιμότητα γονέα	69,17	27,76
Ετοιμότητα σχολείου	59,17	26,83
Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο	44,81	21,45
Μέτρα πρόληψης στο σχολείο	43,72	20,89
Ετοιμότητα μαθητή με νοητική υστέρηση	40,14	25,60
Ενέργειες σχολείου	40,00	26,61
Επάρκεια πληροφοριών πολιτείας	38,33	36,09
Εποπτεία μαθητή με νοητική υστέρηση και ενημέρωση γονέων	18,33	17,81

Πίνακας 23: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις παραγόντων

5.4.4. 4ο Ερευνητικό Ερώτημα

Ποιο είναι το προφίλ των γονέων που λαμβάνουν μέτρα πρόληψης και ετοιμότητας για σεισμό;

Μη στατιστικά σημαντικές εξαρτήσεις Δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές εξαρτήσεις ως προς το φύλο ($p \geq 0,073$, Mann Whitney), επίπεδο εκπαίδευσης παιδιού ($p \geq 0,066$, Kruskal Wallis), ύπαρξη σχεδίου έκτακτης ανάγκης ($p \geq 0,083$, Kruskal Wallis) και εμπειρία σεισμού εν ώρα εργασίας ($p \geq 0,082$, Mann Whitney).

Επίπεδο νοητικής υστέρησης παιδιού

Από τα αποτελέσματα των ελέγχων Kruskal Wallis των παραγόντων ως προς το επίπεδο νοητικής υστέρησης παιδιού (Πίνακας 24), προέκυψε στατιστικά σημαντική εξάρτηση με τους παράγοντες «Ετοιμότητα μαθητή με νοητική υστέρηση» ($H(2)=34,666$, $p < 0,001$) και «Εποπτεία μαθητή με νοητική υστέρηση και ενημέρωση γονέων» ($H(2)=6,770$, $p = 0,034 < 0,005$).

Παράγοντας	H(2)	p
Ενέργειες αυτοπροστασίας	4,683	0,096
Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο	1,276	0,528
Ενέργειες σχολείου	4,593	0,101
Μέτρα πρόληψης στο σχολείο	0,044	0,978
Επάρκεια πληροφοριών πολιτείας	2,306	0,316
Ετοιμότητα γονέα	1,427	0,490
Ετοιμότητα σχολείου	5,143	0,076
Ετοιμότητα μαθητή με νοητική υστέρηση	34,666	0,000
Εποπτεία μαθητή με νοητική υστέρηση και ενημέρωση γονέων	6,770	0,034

Πίνακας 24: Έλεγχοι Kruskal Wallis των παραγόντων ως προς το επίπεδο νοητικής υστέρησης παιδιού

Στους παράγοντες «Ετοιμότητα μαθητή με νοητική υστέρηση» και «Εποπτεία μαθητή με νοητική υστέρηση και ενημέρωση γονέων» η μέση βαθμίδα των γονέων που έχουν παιδί με υψηλή νοητική υστέρηση είναι χαμηλότερη (M.B.=5,86 & M.B.=17,14).

Παράγοντας	Επίπεδο νοητικής υστέρησης παιδιού	N	M.B.
Ετοιμότητα μαθητή με νοητική υστέρηση	Χαμηλή	44	38,42
	Μεσαία	9	10,94
	Υψηλή	7	5,86

Εποπτεία μαθητή με νοητική υστέρηση και ενημέρωση γονέων	Χαμηλή	44	33,58
	Μεσαία	9	25,83
	Υψηλή	7	17,14

Πίνακας 25: Έλεγχοι Kruskal Wallis των παραγόντων ως προς το επίπεδο νοητικής υστέρησης παιδιού

Συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα το σεισμό και την αντισεισμική προστασία

Από τα αποτελέσματα των ελέγχων Mann Whitney των παραγόντων ως προς την συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα το σεισμό και την αντισεισμική προστασία (Πίνακας 26), προέκυψε στατιστικά σημαντική εξάρτηση με τους παράγοντες «Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο» ($U=111,5$, $p=0,032<0,05$) και «Ετοιμότητα γονέα» ($U=126$, $p=0,041<0,05$).

Παράγοντας	U	p
Ενέργειες αυτοπροστασίας	188,000	0,648
Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο	111,500	0,032
Ενέργειες σχολείου	165,500	0,347
Μέτρα πρόληψης στο σχολείο	143,500	0,157
Επάρκεια πληροφοριών πολιτείας	207,000	0,981
Ετοιμότητα γονέα	126,000	0,041
Ετοιμότητα σχολείου	181,500	0,546
Ετοιμότητα μαθητή με νοητική υστέρηση	177,000	0,498
Εποπτεία μαθητή με νοητική υστέρηση και ενημέρωση γονέων	154,000	0,216

Πίνακας 26: Έλεγχοι Mann Whitney των παραγόντων ως προς την συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα το σεισμό και την αντισεισμική προστασία

Στους παράγοντες «Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο» και «Ετοιμότητα γονέα» η μέση βαθμίδα των ατόμων που έχουν συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα το σεισμό και την αντισεισμική προστασία είναι μεγαλύτερη ($M.B.=42,56$ & $M.B.=40,75$)

Παράγοντας	Συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα το σεισμό και την αντισεισμική προστασία	N	M.B.
Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο	Όχι	52	28,64
	Ναι	8	42,56
Ετοιμότητα γονέα	Όχι	52	28,92
	Ναι	8	40,75

Πίνακας 27: Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω βαθμίδων των παραγόντων ως προς την συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια

Προσωπική εμπειρία σεισμού με το παιδί

Ο Πίνακας 28 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων Mann Whitney των παραγόντων ως προς προσωπική εμπειρία σεισμού με το παιδί όπου προέκυψε στατιστικά σημαντική εξάρτηση με τους παράγοντες «Ενέργειες αυτοπροστασίας, $U=238,500$, $p=0,029$ » και «Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο» ($U=241,500$, $p=0,038$).

Παράγοντας	U	p
Ενέργειες αυτοπροστασίας	238,500	0,029
Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο	241,500	0,038
Ενέργειες σχολείου	253,500	0,062
Μέτρα πρόληψης στο σχολείο	338,000	0,649
Επάρκεια πληροφοριών πολιτείας	331,500	0,545

Ετοιμότητα γονέα	271,000	0,076
Ετοιμότητα σχολείου	300,500	0,264
Ετοιμότητα μαθητή με νοητική υστέρηση	332,000	0,580
Εποπτεία μαθητή με νοητική υστέρηση και ενημέρωση γονέων	257,500	0,062

Πίνακας 28: Έλεγχοι Mann Whitney των παραγόντων ως προς την προσωπική εμπειρία σεισμού με το παιδί

Από τον Πίνακα 29 προκύπτει ότι στους παράγοντες «Ενέργειες αυτοπροστασίας» και «Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο» η μέση βαθμίδα των ατόμων που έχουν προσωπική εμπειρία σεισμού με το παιδί είναι μεγαλύτερη (M.B.=37,97 & M.B.=37,79).

Παράγοντας	Προσωπική εμπειρία σεισμού με το παιδί	N	M.B.
Ενέργειες αυτοπροστασίας	Όχι	43	27,55
	Ναι	17	37,97
Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο	Όχι	43	27,62
	Ναι	17	37,79

Πίνακας 29: Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσων βαθμίδων των παραγόντων ως προς την προσωπική εμπειρία σεισμού με το παιδί

Συχνότητα ασκήσεων ετοιμότητας στο σχολείο

Ο Πίνακας 30 παρουσιάζει τα αποτελέσματα των ελέγχων Kruskal Wallis των παραγόντων ως προς την συχνότητα ασκήσεων ετοιμότητας στο σχολείο όπου προέκυψε στατιστικά σημαντική εξάρτηση με τους παράγοντες «Ενέργειες αυτοπροστασίας» ($H(2)=25,547, p<0,001$), «Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο, ($H(2)=18,377, p<0,001$), «Ενέργειες σχολείου» ($H(2)=31,203, p<0,001$) και «Μέτρα πρόληψης στο σχολείο» ($H(2)=15,793, p<0,001$).

Παράγοντας	H(2)	p
Ενέργειες αυτοπροστασίας	25,547	<0,001
Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο	18,377	<0,001
Ενέργειες σχολείου	31,203	<0,001
Μέτρα πρόληψης στο σχολείο	15,793	<0,001
Επάρκεια πληροφοριών πολιτείας	4,073	0,130
Ετοιμότητα γονέα	4,488	0,106
Ετοιμότητα σχολείου	3,334	0,189
Ετοιμότητα μαθητή με νοητική υστέρηση	0,417	0,812
Εποπτεία μαθητή με νοητική υστέρηση και ενημέρωση γονέων	4,282	0,118

Πίνακας 30: Αποτελέσματα ελέγχων Kruskal Wallis των παραγόντων ως προς την συχνότητα ασκήσεων ετοιμότητας στο σχολείο

Από τον Πίνακα 31 προκύπτει ότι στους παράγοντες «Ενέργειες αυτοπροστασίας», «Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο», «Ενέργειες σχολείου» και «Μέτρα πρόληψης στο σχολείο» η μέση βαθμίδα των γονέων των οποίων τα παιδιά πηγαίνουν σε σχολεία όπου γίνονται δύο φορές τον χρόνο ασκήσεις ετοιμότητας είναι μεγαλύτερη (M.B.=41,65 & M.B.=43,47 & M.B.=46,91 & M.B.=36,32).

Παράγοντας	Συχνότητα ασκήσεων ετοιμότητας στο σχολείο	N	M.B.
Ενέργειες αυτοπροστασίας	Ποτέ	11	9,41
	Μία φορά τον χρόνο	32	31,83
	Δύο φορές τον χρόνο	17	41,65
Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο	Ποτέ	11	35,09
	Μία φορά τον χρόνο	32	22,03

	Δύο φορές τον χρόνο	17	43,47
Ενέργειες σχολείου	Ποτέ	11	10,23
	Μία φορά τον χρόνο	32	28,75
	Δύο φορές τον χρόνο	17	46,91
Μέτρα πρόληψης στο σχολείο	Ποτέ	11	11,91
	Μία φορά τον χρόνο	32	33,80
	Δύο φορές τον χρόνο	17	36,32

Πίνακας 31: Στατιστικά σημαντικές διαφορές των παραγόντων ως προς την συχνότητα ασκήσεων ετοιμότητας στο σχολείο

Κεφάλαιο 6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.

6.1. Συμπεράσματα

Στο κεφάλαιο αυτό καταγράφονται τα συμπεράσματα, τα οποία εξάγονται από την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Η αξιολόγηση των μεταβλητών, απαντώντας και στα ερευνητικά ερωτήματα, συνοψίζεται σε δυο βασικούς άξονες:

Ποιο είναι το προφίλ των εκπαιδευτικών και των γονέων αντίστοιχα, μαθητών με Νοητική Υστέρηση και με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος που λαμβάνουν μέτρα πρόληψης και ετοιμότητας για σεισμό;

Ποιος είναι ο βαθμός ετοιμότητας εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών με Νοητική Υστέρηση και με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος στην αντιμετώπιση σεισμού;

6.1.1. Εκπαιδευτικοί

Το σύγχρονο σχολικό περιβάλλον σχετίζεται άμεσα με τη διαχείριση των κρίσεων που αφορούν στον μαθητικό του πληθυσμό. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών δεν περιορίζεται πλέον μόνο στη μετάδοση γνώσεων, μέσω συγκεκριμένης μαθησιακής διαδικασίας. Επεκτείνεται και συμπεριλαμβάνει τον εντοπισμό των διαφορετικών ψυχοσυναισθηματικών αναγκών των μαθητών, την ενδυνάμωσή τους, την ανάπτυξη των δεξιοτήτων ώστε να συνεργάζονται αλλά και να αυτενεργούν για να διαχειριστούν και να αντιμετωπίσουν διαφόρων ειδών κρίσεις (μαζί και αυτές που προέρχονται από τους φυσικούς κινδύνους), μέσα στη σχολική κοινότητα και αργότερα στην ενήλικη ζωή τους. Το έργο αυτό καθίσταται ιδιαίτερα απαιτητικό και εξειδικευμένο όταν αφορά σε μαθητές με πολύπλοκες, διαφορετικές ιδιαιτερότητες και αδυναμίες, συγκεκριμένες δυνατότητες. Ο βαθμός αποτελεσματικότητας των εμπλεκόμενων φορέων, των εκπαιδευτικών και των γονέων, σε θέματα τα οποία δεν άπτονται αμιγώς της διδακτικής προσέγγισης απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις, σχεδιασμό και οργάνωση. Είναι στην ευθύνη όλων να διαμορφώσουν συνθήκες τέτοιες ώστε να παρέχεται ασφάλεια στο σχολικό περιβάλλον των μαθητών αυτών πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την εκδήλωση ενός σεισμού ή άλλου φυσικού κινδύνου. Είναι προϋπόθεση για να εξασφαλίζονται οι ίσες ευκαιρίες για τη διαπαιδαγώγηση και την εκπαίδευση των μαθητών με νοητική υστέρηση και με διαταραχές αυτιστικού φάσματος στη διαχείριση των κρίσεων και φυσικών καταστροφών. Η διαμόρφωση του ανάλογου θεσμικού πλαισίου και η κατάρτιση σχεδίων εξειδικευμένων για τους μαθητές με τις διαταραχές αυτές, η εξειδικευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των γονέων, για τη διαχείριση των έκτακτων αναγκών, παρουσιάζει έλλειμμα στην ελληνική πραγματικότητα.

Από τις πρώτες παρατηρήσεις που σημειώνονται σχετικά με το προφίλ των εκπαιδευτικών που λαμβάνουν μέτρα πρόληψης και ετοιμότητας για σεισμό εξάγεται το συμπέρασμα ότι στην πλειοψηφία τους είναι απλοί καθηγητές ή δάσκαλοι με την μειοψηφία να έχει την ιδιότητα του υποδιευθυντή ή του διευθυντή. Το δείγμα ήταν σχεδόν ισόποσα κατανομημένο ως προς το φύλο. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είχε συνολική προϋπηρεσία σε σχολείο 5- πάνω από 20 χρόνια.

Εμπειρία Σεισμού – Επιμόρφωση

Η μεγάλη πλειοψηφία ανέφερε ότι δεν έχει συμμετάσχει ποτέ σε επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα τον σεισμό και την αντισεισμική προστασία. Η τελευταία παρατήρηση σημειώθηκε στο σύνολο των σχολικών μονάδων της έρευνας και αποτέλεσε σημείο έντονου προβληματισμού για τη σημασία του Διαρκούς Επιμορφωτικού Προγράμματος για Εκπαιδευτικούς από τον ΟΑΣΠ που διενεργείται πρωτίστως για τους διευθυντές και τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς για τη σύνταξη των σχολικών Σχεδίων Έκτακτης Ανάγκης των σχολικών μονάδων. Η αποκτηθείσα γνώση προβλέπεται από τον σχεδιασμό να διοχετεύεται στους υπολοίπους εκπαιδευτικούς των σχολείων ευθύνης τους (ΟΑΣΠ 2019). Η παράλειψη αυτής της ενέργειας επηρεάζει την ενημέρωση των εκπαιδευτικών που θα προετοιμάσουν και θα εκπαιδεύσουν με τη σειρά τους τους μαθητές για τη διαχείριση του σεισμικού κινδύνου στον χώρο του σχολείου.

Περίπου οι μισοί συμμετέχοντες ανέφεραν ότι είχαν προσωπική εμπειρία σε σεισμό, με τις αντιδράσεις να αναφέρονται κυρίως σε αυτοπροστασία. Οι ενέργειες αυτοπροστασίας των εκπαιδευτικών σε περιστατικά σεισμού ήταν ορθές στην πλειοψηφία των περιπτώσεων. Οι συνηθέστερες ενέργειες αυτοπροστασίας που αναφέρθηκαν ήταν η κάλυψη κάτω από τραπέζι που προτείνεται την ώρα εκδήλωσης του σεισμικού φαινομένου ή από την κάσα εσωτερικής πόρτας που όμως αποτελεί λανθασμένη ενέργεια. Ενθαρρυντικό στοιχείο αποτελεί η παρατήρηση ότι άλλες μη ενδεδειγμένες ενέργειες για αυτοπροστασίας όπως μετακίνηση προς τον χώρο του κτηρίου που διαθέτει τραπέζι, τρέξιμο προς την έξοδο του κτηρίου και μετακίνηση στο πιο κοντινό παράθυρο δεν επιλέχθηκαν σχεδόν καθόλου από τους εκπαιδευτικούς. Οι παρατηρήσεις αυτές μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε θεματικές ενότητες σχετικά με τη συμπεριφορά των κτιρίων σε περίπτωση σεισμού, τα μέτρα προστασίας σε ατομικό και οικογενειακό επίπεδο, τη σύνταξη σχεδίων έκτακτης ανάγκης και τη διοργάνωση ασκήσεων ετοιμότητας στα σχολικά κτίρια είναι πολύ σημαντικές έχουν αποδώσει σε μεγάλο βαθμό και πρέπει να συνεχιστούν.

Μέτρα Πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο

Σχετικά με τα μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο αναφέρθηκαν από το σύνολο των εκπαιδευτικών η γνώση των διακοπών ηλεκτρικού ρεύματος, φυσικού αερίου και νερού και από την πλειοψηφία τους η τοποθέτηση εύθραυστων και βαριών αντικειμένων σε χαμηλά σημεία. Αποτελεί σημείο προβληματισμού η μικρότερη αναφορά στα άλλα μέτρα και κυρίως η συζήτηση με τα μέλη της οικογένειας ώστε να γνωρίζει ο καθένας σε ποια συγκεκριμένη ενέργεια θα προβεί και τον τόπο συνάντησης σε περίπτωση σεισμού. Στις μέρες μας που το ζητούμενο είναι μια κοινωνία με ενημερωμένους πολίτες που μπορούν να αποκτήσουν ικανότητες για την αυτοπροστασία τους πολλές φορές η θεωρητική γνώση– ενημέρωση δεν είναι αρκετή. Παγκόσμια διατίθεται πλήθος πληροφοριών και γνώσεων για τον μετριασμό του κινδύνου καταστροφής από σεισμό. Ωστόσο, ζητούμενο παραμένει η διάχυση της γνώσης αυτής με έναν παραγωγικό τρόπο. Η λήψη μερικών βασικών μέτρων δίνει την εντύπωση ότι έχει γίνει η προετοιμασία που είναι επαρκής. Σε ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου για τις φυσικές καταστροφές (P6_TA0224, 2009), υπογραμμίζεται η ανάγκη εκστρατειών ευαισθητοποίησης όσον αφορά την πρόληψη, την υιοθέτηση καλών πρακτικών και τη δημοσιοποίηση των διαδικασιών που θα ακολουθηθούν σε περιπτώσεις καταστροφών. Η έννοια της ατομικής ευθύνης σε επίπεδο λήψης μέτρων πρόληψης αναδύεται σε σημαντικό παράγοντα για τη μείωση των επιπτώσεων από τις φυσικές καταστροφές. Η αλλαγή συμπεριφοράς στην λήψη προληπτικών μέτρων για ένα συμβάν που δεν γνωρίζουμε εκ των

προτέρων πότε και αν θα συμβεί, δεν αποτελεί μια εύκολη διαδικασία.

Μέτρα Πρόληψης και Ετοιμότητας στο σχολικό περιβάλλον

Μελετώντας την ετοιμότητα του σχολείου για θέματα σεισμού παρατηρήθηκε ότι στην συντριπτική πλειοψηφία των περιπτώσεων υπάρχει Σχέδιο Έκτακτης Ανάγκης για περίπτωση σεισμού. Σχετικά με τις ενέργειες που πραγματοποιεί το σχολείο για θέματα σεισμού ξεχώρισε το γεγονός πως το προσωπικό είναι ενήμερο για το Σχέδιο Έκτακτης Ανάγκης και τις δικές του αρμοδιότητες. Από τις επιδόσεις που καταγράφηκαν, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ενήμεροι για το Σχέδιο του σχολείου τους. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι οι ασκήσεις ετοιμότητας για θέματα σεισμού γίνονται συνήθως 1-2 φορές τον χρόνο (η νομοθεσία προβλέπει τουλάχιστον δύο). Θα πρέπει ακόμη να σημειωθεί ότι η επαναληψιμότητα των ασκήσεων για τους μαθητές με ΝΥ και ΔΑΦ είναι επιτακτική ανάγκη, ώστε να εμπεδωθεί στον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό η κατάλληλη συμπεριφορά και οι ενέργειες που πρέπει να ακολουθήσουν σε πιθανή εκδήλωση κάποιου έκτακτου φαινομένου. Οι παρατηρήσεις αυτές μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι απαιτείται η διεξαγωγή του μεγίστου προβλεπόμενου αριθμού ασκήσεων και μάλιστα βάσει διαφορετικών σεναρίων ώστε οι μαθητές και το προσωπικό να είναι εξοικειωμένοι με τις συνθήκες έκτακτης ανάγκης. Πρέπει να ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί κυρίως αυτοί των ειδικοτήτων (μεγάλο ποσοστό υπηρετεί σε ΣΜΕΑΕ) συμπληρώνουν το εργασιακό τους ωράριο σε περισσότερα από ένα σχολεία και δεν είναι δυνατό να είναι επαρκώς ενημερωμένοι για το Σχέδιο Έκτακτης Ανάγκης των σχολείων που εργάζονται, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις δεν συμμετέχουν στις ασκήσεις ετοιμότητας σε κάποιες από τις σχολικές μονάδες που συμπληρώνουν ωράριο, καθώς δεν συμπίπτουν με το πρόγραμμά τους και δεν ήταν δυνατή η φυσική παρουσία τους. Η φύση του έργου του εκπαιδευτικού ενέχει την διαβίου επιμόρφωσή του και την αυτενέργεια στη συμμετοχή του στις δράσεις που σχετίζονται με όλες τις εκφάνσεις του σχολικού βίου, μεταξύ αυτών και τη διαχείριση κινδύνων και κρίσεων. Επιπλέον η παρουσία ενός εκπαιδευτικού σε περισσότερα από ένα σχολεία, μπορεί να λειτουργήσει θετικά σε ότι αφορά στην ανταλλαγή καλών πρακτικών και στην προετοιμασία των σχολικών μονάδων γενικότερα.

Αναφέρθηκε επίσης ότι το Μνημόνιο του ΟΑΣΠ για τον σεισμό στο σχολείο και ο Εσωτερικός Κανονισμός ΔΑΙ του ΥΠΑΙΘ για τους λοιπούς κινδύνους αξιοποιούνται μόνο από το 30-35 των συμμετεχόντων στην έρευνα. Ωστόσο η εφαρμογή τους στις σχολικές μονάδες είναι υποχρεωτική (Νόμος 45597/2018 ΦΕΚ 142/τ.Α'/03-08-2018). Μπορούμε να προσθέσουμε ότι επειδή ότι η χώρα μας είναι σεισμογενής δίνεται έμφαση στον αντισεισμικό σχεδιασμό με αποτέλεσμα οι υπόλοιποι κίνδυνοι να υποτιμούνται και οι ενέργειες να περιορίζονται στη σύνταξη και συμπλήρωση του ΣΕΑ από τους υπευθύνους. Στις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης η καθημερινότητα των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα επιβαρυνμένη με διαφορά προγράμματα και συνεχείς επιμορφώσεις για την εκπαιδευτική αλλά κυρίως την κοινωνική προσαρμογή των μαθητών που φοιτούν σε αυτές. Η ευθύνη δε για την ασφάλεια των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο κάτω από κανονικές συνθήκες απαιτεί μεγαλύτερη σε ποσοτικό επίπεδο παρουσία των εκπαιδευτικών απ' ότι στα τυπικά σχολεία και πιο εξειδικευμένη αντιμετώπιση σε ποιοτικό επίπεδο. Σε κάποιες φορές πάντως, η αξιοποίηση στον μέγιστο βαθμό του Εσωτερικού Κανονισμού ΔΑΙ του ΥΠΑΙΘ για τους λοιπούς κινδύνους που πιθανόν να συμβούν πολλές φορές μπαίνει σε δεύτερη μοίρα μπροστά στην αποτελεσματική αντιμετώπιση της δύσκολης καθημερινότητας.

Μελετώντας τα μέτρα πρόληψης του σχολείου παρατηρήθηκαν κυρίως η φύλαξη εύφλεκτων και επικίνδυνων ουσιών σε κλειστά χαμηλά ερμάρια, η τοποθέτηση βαριών αντικειμένων σε χαμηλά ράφια, η απομάκρυνση θρανίων και εδρών από τις τζαμαρίες και τις εξόδους, η τοποθέτηση των βιβλιοθηκών μακριά από τις θέσεις των μαθητών και στερέωσή τους κατάλληλα στους τοίχους, η προμήθεια εφοδίων έκτακτης ανάγκης και η γνώση χρήσης πυροσβεστήρα και πρώτων βοηθειών από το εκπαιδευτικό προσωπικό. Γενικότερα οι ενέργειες που πραγματοποιεί το σχολείο για την πρόληψη για την αντιμετώπιση των σεισμών κρίθηκαν ικανοποιητικές. Ωστόσο, ορισμένα μέτρα πρόληψης δεν αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, γεγονός που ανέδειξε μέτριο βαθμό εφαρμογής των μέτρων προστασίας σε σχολικό επίπεδο. Οι ενέργειες είναι σημαντικές για την αποφυγή τραυματισμού των μαθητών και των εκπαιδευτικών ή να μην εμποδιστεί η εκκένωση του κτιρίου. Αποκτούν ιδιαίτερη αξία όταν αφορούν στην πιο ευάλωτη ομάδα μαθητών με ΝΥ και ΔΑΦ και γι' αυτό οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι πρέπει να υπάρχει ιδιαίτερη μέριμνα ώστε να μη παραλείπεται κανένα από όσα προβλέπονται. Σημειώνεται ακόμη ότι η ανάρτηση του σχεδίου στους κοινόχρηστους χώρους και στις αίθουσες, η τοποθέτηση σημάνσεων μέσα στο κτίριο και στο προαύλιο που έχει αναφερθεί από λίγους εκπαιδευτικούς προβληματίζει ιδιαίτερα. Οι μαθητές με ΝΥ και ΔΑΦ έχουν ανάγκη μεγαλύτερης και εξειδικευμένης εκπαίδευσης για την αυτορρύθμιση και προσαρμογή της συμπεριφοράς τους ειδικότερα όταν αφορά σε γεγονότα στα οποία δεν αποτελούν την ρουτίνα του καθημερινού βίου τους. Το να βλέπουν και με τρόπο που κατανοούν σε όλους τους χώρους που κινούνται το σχέδιο και της σημάνσεις είναι σημαντικό ώστε εξοικειωθούν και να μπορέσουν να ακολουθήσουν τις οδηγίες εκκένωσης όταν παραστεί ανάγκη.

Ενθαρρυντικό στοιχείο αποτελεί η αναφορά των περισσότερων εκπαιδευτικών πως αισθάνονται ότι είναι προετοιμασμένοι για την αντιμετώπιση ενός σεισμού στο σχολείο τους και ότι οι έξοδοι διαφυγής του σχολείου είναι επαρκείς για την περίπτωση σεισμού, με βάση τη δυναμικότητα μαθητών και εκπαιδευτικών. Εντούτοις τα συμπεράσματα των προηγούμενων παρατηρήσεων μας οδηγούν στη διατύπωση της άποψης ότι όλες οι προβλεπόμενες δράσεις και ενέργειες επιδέχονται βελτίωσης ώστε να επιτευχθεί ο μέγιστος βαθμός ετοιμότητας των εκπαιδευτικών και του σχολείου στην αντιμετώπιση εκτάκτων αναγκών.

Μελετώντας την εμπειρία σεισμού εν ώρα εργασίας και παροχή πρώτων βοηθειών σε άτομα με ειδικές ανάγκες, παρατηρήθηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν έχουν βιώσει την εμπειρία του σεισμού ενώ εργάζονταν, ούτε χρειάστηκε να παρέχουν πρώτες βοήθειες σε παιδί με αυτισμό ή νοητική υστέρηση. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες στην έρευνα δήλωσαν στην μεγάλη πλειοψηφία τους ότι δεν έχουν συμμετάσχει ποτέ σε επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα την παροχή πρώτων βοηθειών σε άτομα με ειδικές ανάγκες. Η ευθύνη για την ασφάλεια των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον είναι μια πραγματικότητα που διαχειρίζονται καθημερινά οι εκπαιδευτικοί. Στις ΣΜΕΑΕ λόγω της συχνής παρουσίας συννοσηρότητας (δηλαδή οι μαθητές παρουσιάζουν μία ή και περισσότερες συνυπάρχουσες ψυχικές και αναπτυξιακές διαταραχές) οι τραυματισμοί των παιδιών είναι πιο συχνοί. Επίσης η ύπαρξη σωματικών νόσων που χρήζουν αντιμετώπιση και στο σχολείο (επιληπτικές κρίσεις κ.α.), αιτιολογούν την αναγκαιότητα ύπαρξης σχολικού νοσηλευτή. Η επιμόρφωση σε παροχή πρώτων βοηθειών θωρακίζει και ενδυναμώνει την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών που είναι καταρτισμένοι θεωρητικά για τα συμπτώματα των μαθητών με τις προαναφερόμενες ανάγκες, κυρίως σε περίπτωση έκτακτης ανάγκης που πιθανόν θα χρειαστεί η άμεση επέμβαση περισσότερων του ενός σχολικού νοσηλευτή. Συνυπολογίζοντας όσα προαναφέρθηκαν η διαρκής ενημέρωση – επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα παροχής πρώτων βοηθειών πρέπει να αποτελέσει προτεραιότητα του ΥΠΑΙΘ. Είναι σημαντικό να παρέχει η πολιτεία την εξειδικευμένη επιμόρφωση και

εκπαίδευση που απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς και όχι μόνο να τους καλεί να ανταπεξέλθουν στον πολυδιάστατο ρόλο τους επαφιόμενη στην ατομική τους ευθύνη.

Γνώσεις και ετοιμότητα Ατόμων με Νοητική Υστέρηση και Αυτισμό

Η επάρκεια των πληροφοριών της πολιτείας χαρακτηρίστηκε ελλιπής όσον αφορά τη διαχείριση κρίσεων παρουσία παιδιών με αυτισμό. Διεθνώς οι ερευνητές προσδιορίζουν τα παιδιά και τα άτομα με αναπηρία, μαζί με άλλες ομάδες, ως ιδιαίτερα ευάλωτα σε περιπτώσεις καταστροφών (Wisner et al. 2012) λόγω έλλειψης ή περιορισμένης πρόσβασης σε ζωτικούς καθημερινούς πόρους (Gaillard & Maceda 2009)). Για τα παιδιά με αναπηρίες, η ευπάθεια κατά τη διάρκεια της καταστροφής επιδεινώνεται από τη νεαρή ηλικία τους σε σχέση με το είδος της αναπηρίας και άλλους παράγοντες, όπως η γεωγραφική θέση της κατοικίας και η οικογενειακή δομή. Υπάρχει έντυπο και ψηφιακό υλικό για τις γενικές κατηγορίες αναπηρίας όχι όμως για άτομα με ΔΑΦ. Ενδεικτικά πάντως μπορούν να αναφερθούν τα έντυπα και οι αφίσες με οδηγίες αντισεισμικής προστασίας σε ΜΑΚΑΤΟΝ και Easy -to- Read για άτομα με γνωστικές αναπηρίες, από τον ΟΑΣΠ), που αποτελούν χρήσιμα εργαλεία που πρέπει να αξιοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στα παιδιά με Νοητική Υστέρηση.

Η ετοιμότητα κάθε μαθητή με νοητική υστέρηση για να βρει την έξοδο διαφυγής χωρίς βοήθεια, αποτελεί ένα θέμα στο οποίο οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών μοιράστηκαν. Οι μαθητές με Νοητική Υστέρηση ή Αυτισμό χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να προσαρμοστούν σε καινούριες δραστηριότητες. Πρέπει να αποφεύγεται η εισαγωγή απαιτητικών δραστηριοτήτων που μπορεί να πυροδοτήσουν συμπεριφορές αποφυγής. Η εκπαίδευση στην απόκτηση δεξιοτήτων συνιστάται μέσω ευχάριστων και ελκυστικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της ανάπτυξης ικανοτήτων αναψυχής και αναδημιουργίας. Για τους πιο λειτουργικούς μαθητές μπορεί να χρησιμοποιηθούν κατάλληλες κοινωνικές ιστορίες και ανάλυση έργου ενώ για τους λιγότερο λειτουργικούς μόνο ανάλυση έργου (η συστηματική καταγραφή των διακριτών σταδίων - βημάτων μιας εργασίας για εκπαιδευτικό κυρίως σκοπό). Συμπεραίνουμε ότι η εκπαίδευση αυτών των παιδιών και εφήβων σε ένα τόσο σημαντικό ζήτημα, που αφορά στη γνώση της εξόδου διαφυγής κατά την εκκένωση του κτιρίου σε περίπτωση σεισμού και άλλης έκτακτης ανάγκης, είναι μια χρονοβόρα και σύνθετη διαδικασία. Δεν είναι βέβαιο δε το αποτέλεσμα των προσπαθειών καθώς εξαρτάται από τον βαθμό της διαταραχής και της λειτουργικότητας των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη ότι στα ειδικά σχολεία όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης φοιτούν βάσει της ισχύουσας νομοθεσίας οι μαθητές με σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες (Νόμος 3699, 2008).

Οι εκπαιδευτικοί διαφώνησαν πως όλοι οι μαθητές με νοητική υστέρηση ή αυτισμό βρίσκονται κάθε στιγμή του σχολικού ωραρίου στον ίδιο χώρο με κάποιον εκπαιδευτικό ή έχουν στον ίδιο χώρο συνοδό και πως υπάρχει τακτικότερη ενημέρωση στους γονείς των μαθητών που έχουν νοητική υστέρηση ή αυτισμό. Σύμφωνα με τη νομοθεσία στα ειδικά σχολεία οι εκπαιδευτικοί επιβλέπουν τους μαθητές τους και την ώρα του μαθήματος και την ώρα των διαλειμμάτων (Νόμος 4559/2018 ΦΕΚ142Α). Κατά τη φοίτησή τους βρίσκονται με τον εκπαιδευτικό της τάξης ή του αντίστοιχου μαθήματος, ενώ στις ώρες σίτισης και προσωπικής υγιεινής με το Ειδικό βοηθητικό προσωπικό. Σε εξωσχολικές δράσεις (εκδρομές, επισκέψεις σε αθλητικούς χώρους, μουσεία κ.λπ.) μπορεί να παρευρίσκονται και με τις δύο κατηγορίες προσωπικού μαζί. Σε κάθε περίπτωση δεν υπάρχει αναλογία ένας προς έναν όπως πιθανόν να

χρειάζεται σε περίπτωση έκτακτης ανάγκης. Η ενημέρωση των γονέων γίνεται όπως στα τυπικά σχολεία κάθε τετράμηνο, καθώς και σε προκαθορισμένη μέρα από το κάθε σχολείο μια φορά την εβδομάδα. Επιπλέον σε όλα τα σχολεία υπάρχει η πρακτική της τηλεφωνικής επικοινωνίας (Νόμος 4559/2018 ΦΕΚ142Α). Στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση συνήθως χρησιμοποιείται ως εργαλείο επικοινωνίας και το τετράδιο επικοινωνίας, στο οποίο επισημαίνονται τα θετικά και τα αρνητικά σημεία της σχολικής ζωής, προς ενημέρωση των γονέων του μαθητή του. Οι γονείς, με τη σειρά τους, σημειώνουν δικές τους παρατηρήσεις και σχόλια, ανατροφοδοτώντας και ενημερώνοντας τους δασκάλους. Αυτό αφορά σε όλους τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οπότε δεν χρειάζεται τακτικότερη ενημέρωση ειδικά για τους μαθητές με ΝΥ και Αυτισμό.

Σχέση Δημογραφικού Προφίλ και Ετοιμότητας Εκπαιδευτικών

Μελετώντας την επίδραση του δημογραφικού προφίλ στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναδείχτηκαν ποικίλα συμπεράσματα. Συγκεκριμένα, εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας και διευθυντές-υποδιευθυντές φάνηκε να επιδεικνύουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στην ετοιμότητα του σχολείου και στην επάρκεια των πληροφοριών της πολιτείας. Επίσης, εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας επέλεξαν ορθότερες ενέργειες αυτοπροστασίας, ενώ διευθυντές και υποδιευθυντές, ανέφεραν ότι έλαβαν περισσότερα μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό και σχολικό επίπεδο και αξιολόγησαν περισσότερο θετικά, την επάρκεια των ενεργειών του σχολείου.

Πολύ σημαντικός παράγοντας αναδείχτηκε η επιμόρφωση μέσω σεμιναρίου σε θέματα σεισμού. Οι εκπαιδευτικοί που παρακολούθησαν τέτοιου είδους σεμινάρια επέλεξαν ορθότερες ενέργειες αυτοπροστασίας, περισσότερα μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό και σχολικό επίπεδο και αξιολόγησαν πιο θετικά την επάρκεια των ενεργειών του σχολείου. Αντίθετα, αξιολόγησαν χαμηλότερα την ετοιμότητα μαθητή με νοητική υστέρηση και αυτισμό, την εποπτεία που λαμβάνει ο μαθητής από το σχολείο και τόνισαν περισσότερο την ελλιπή ενημέρωση γονέων.

Οι εκπαιδευτικοί που βίωσαν προηγούμενη εμπειρία σεισμού ανέφεραν ορθότερες ενέργειες αυτοπροστασίας και περισσότερα μέτρα σε οικογενειακό επίπεδο. Η βιωματική εμπειρία εν ώρα εργασίας, ανέδειξε υψηλότερα επίπεδα ετοιμότητας στην αντιμετώπιση φαινομένων.

Σημαντικός παράγοντας αναδείχτηκε και η συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια για άτομα με ειδικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί που παρακολούθησαν τέτοιου είδους σεμινάρια εντόπισαν σε μεγαλύτερο βαθμό την έλλειψη ετοιμότητας των μαθητών με νοητική υστέρηση για την αντιμετώπιση σεισμών, την ελλιπή εποπτεία του μαθητή με νοητική υστέρηση, όπως και την ελλιπή ενημέρωση γονέων.

Συμπερασματικά αναδείχθηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι γνωρίζουν τα μέτρα αντισεισμικής αυτοπροστασίας σε σχολικό και οικογενειακό επίπεδο, όμως όταν κλήθηκαν να επιλέξουν συγκεκριμένα μέτρα διάλεξαν τα βασικά μέτρα παραλείποντας αρκετά από τα ενδεικνυόμενα. Αν και οι συμμετέχοντες στην έρευνα εργάζονται σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής παρουσιάζεται έλλειψη στην επιμόρφωσή τους σε θέματα διαχείρισης κινδύνων και αντισεισμικής προστασίας και παροχής πρώτων βοηθειών σε ΑμΕΑ. Δηλώσαν επίσης ότι δεν είναι ικανοποιημένοι από την ετοιμότητα των συγκεκριμένων μαθητών. Σημαντικό εύρημα

αποτελεί το γεγονός ότι οι περισσότεροι μαθητές με Νοητική Υστέρηση και Διαταραχές του Φάσματος του Αυτισμού δεν έχει ο καθένας ένα ενήλικο άτομο μαζί του, όπως πιθανόν να είναι αναγκαίο στις πιο βαριές περιπτώσεις, σε πιθανή έκτακτη ανάγκη κατά την διάρκεια της παραμονής τους στο σχολείο. Η βιωματική εμπειρία σεισμικού φαινομένου λειτουργεί θετικά για την ανάληψη μέτρων αντισεισμικής προστασίας. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δηλώνει μέτρια ικανοποίηση σχετικά με την στατική επάρκεια των κτιριακών εγκαταστάσεων του σχολείου τους και τη συστηματική συντήρησή τους από την αρμόδια δημοτική αρχή

6.1.2. Γονείς

Στην έρευνα συμμετείχαν 60 γονείς, σχεδόν ισόποσα κατανεμημένοι ως προς το φύλο. Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, το επίπεδο εκπαίδευσης των παιδιών ήταν Δημοτικού ή Γυμνασίου, με ελαφριά Νοητική Υστέρηση

Εμπειρία Σεισμού – Επιμόρφωση

Μελετώντας την προσωπική εμπειρία σε θέματα σεισμού των γονέων, παρατηρήθηκε ότι η πλειοψηφία δεν έχει αντιμετωπίσει σεισμό μαζί με το παιδί. Ωστόσο, δήλωσε ότι γνωρίζει τους τρόπους αυτοπροστασίας. Η μειοψηφία των γονέων έχει συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα τον σεισμό και την αντισεισμική προστασία με τους φορείς υλοποίησης να είναι ο Ο.Α.Σ.Π., ο οποίος διοργανώνει επιμορφωτικά σεμινάρια για τον γενικό πληθυσμό (ΟΑΣΠ, 2017, 2018, 2019).

Οι ενέργειες αυτοπροστασίας των γονέων κατά τη διάρκεια του σεισμού χαρακτηρίστηκαν ως ορθές σε υψηλό βαθμό. Οι συνηθέστερες ενέργειες αυτοπροστασίας που αναφέρθηκαν ήταν η κάλυψη κάτω από ένα γερό τραπέζι ή γραφείο, κρατώντας το πόδι του και η κάλυψη κάτω από την κάσα εσωτερικής πόρτας σε κτίριο από οπλισμένο σκυρόδεμα (η οποία όμως δεν είναι κατάλληλη ενέργεια αυτοπροστασίας). Οι άλλες μη ενδεδειγμένες ενέργειες αυτοπροστασίας όπως μετακίνηση προς τον χώρο του κτηρίου που διαθέτει τραπέζι, τρέξιμο προς την έξοδο του κτηρίου, ακινησία μέχρι να τελειώσει ο σεισμός και μετακίνηση στο πιο κοντινό παράθυρο δεν προτιμήθηκαν σχεδόν καθόλου από τους γονείς.

Μέτρα Πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο

Σχετικά με τα μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο αναφέρθηκαν η γνώση της θέσης του γενικού διακόπτη ηλεκτρικού ρεύματος, φυσικού αερίου και νερού και η τοποθέτηση εύθραυστων και βαριών αντικειμένων σε χαμηλά σημεία. Ο βαθμός πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο χαρακτηρίστηκε μέτριος.

Μέτρα Πρόληψης και Ετοιμότητας στο σχολικό περιβάλλον

Οι γονείς στην πλειοψηφία των περιπτώσεων ανέφεραν πως το σχολείο έχει σχέδιο έκτακτης ανάγκης για περίπτωση σεισμού και ότι πραγματοποιεί 1-2 φορές τον χρόνο ασκήσεις

ετοιμότητας. Από τη σχετική νομοθεσία (νόμος 4559/2018 άρθρο 57) του ΥΠΑΙΘ προβλέπεται να πραγματοποιούνται ασκήσεις ετοιμότητας τουλάχιστον δύο φορές τον χρόνο.

Οι ενέργειες που πραγματοποιεί το σχολείο για την πρόληψη και αντιμετώπιση των περιστατικών σεισμού κρίθηκαν εν μέρει αποτελεσματικές. Οι γονείς εντόπισαν έλλειψη στη διασφάλιση και συνεχή ενημέρωση των εκπαιδευτικών και των μαθητών με νοητική υστέρηση σε θέματα αντισεισμικής προστασίας από τον Διευθυντή. Επίσης ανέφεραν πως το σχέδιο έκτακτης ανάγκης δεν είναι αναρτημένο σε σημείο εμφανές για να μπορούν να το βλέπουν όλα τα παιδιά που έχουν νοητική υστέρηση. Οι γονείς δεν φάνηκαν ιδιαίτερα ικανοποιημένοι και από την επάρκεια των πληροφοριών που παρέχονται από την Πολιτεία για θέματα αντισεισμικής προστασίας.

Σχετικά με τα μέτρα πρόληψης σεισμού που έχουν εφαρμοστεί στο σχολείο, οι γονείς ανέφεραν κυρίως την φύλαξη εύφλεκτων και επικίνδυνων ουσιών σε κλειστά χαμηλά ερμάρια, την τοποθέτηση βαριών αντικειμένων σε χαμηλά ράφια και την απομάκρυνση θρανίων και εδρών από τις τζαμαρίες και τις εξόδους. Ο βαθμός πρόληψης σε σχολικό επίπεδο χαρακτηρίστηκε μέτριος.

Οι περισσότεροι γονείς δήλωσαν πως δεν έχουν βιώσει σεισμό εν ώρα εργασίας, με τη μειονότητα που βίωσε σεισμό να αναφέρει ότι το σχέδιο έκτακτης ανάγκης εφαρμόστηκε στην εργασία του εν μέρει ικανοποιητικά. Αναλογιζόμαστε ότι τη χρονική στιγμή που συνέβησαν οι ισχυροί σεισμοί που έπληξαν την Αττική τα τελευταία είκοσι χρόνια (7 Σεπτεμβρίου 1999, ώρα 14:56:50 και 19 Ιουλίου 2019 ώρα 14:13) πολλοί εργαζόμενοι είχαν τελειώσει την εργασία τους, ενώ ένα μέρος αυτών διένυε την περίοδο καλοκαιρινής άδειας.

Επιπλέον, ανέφεραν ότι, παρόλη την υψηλή σεισμικότητα της χώρας μας, αισθάνονται ότι είναι προετοιμασμένοι για την αντιμετώπιση ενός σεισμού.

Σχετικά με την ετοιμότητα αντιμετώπισης σεισμών από το σχολείο, στα θετικά συμπεριλήφθηκαν οι έξοδοι διαφυγής για την περίπτωση σεισμού, με βάση τη δυναμικότητα μαθητών και εκπαιδευτικών, οι οποίες χαρακτηρίστηκαν επαρκείς. Οι περισσότερες ΣΜΕΑΕ (εκτός από τα ΕΕΕΕΚ) δεν έχουν πολύ μεγάλο αριθμό μαθητών.

Γνώσεις γονέων για ετοιμότητα μαθητών με Νοητική Υστέρηση και Αυτισμό

Οι γονείς γενικότερα δήλωσαν ότι οι μαθητές με νοητική υστέρηση δεν είναι ιδιαίτερα έτοιμοι να διαχειριστούν ένα σεισμικό συμβάν. Συγκεκριμένα δήλωσαν ότι σε μικρό βαθμό το παιδί τους γνωρίζει πως να συμπεριφερθεί σε περίπτωση σεισμού, ότι δεν είναι σε θέση να ολοκληρώσει με επιτυχία μία άσκηση αντιμετώπισης σεισμού χωρίς βοήθεια από εκπαιδευτικό και να δώσει βοήθεια σε άλλο παιδί με ειδικές ανάγκες ή αυτισμό σε περίπτωση σεισμού. Στα θετικά συγκαταλέχτηκε το γεγονός πως το παιδί τους είναι σε θέση να αντιληφθεί ότι βρίσκεται σε κίνδυνο και να φωνάξει για βοήθεια.

Η εποπτεία του μαθητή και η ενημέρωση γονέων κυμάνθηκε σε χαμηλά επίπεδα. Συγκεκριμένα η πλειοψηφία ανέφερε ότι κάθε μαθητής με νοητική υστέρηση ή αυτισμό δεν βρίσκεται κάθε στιγμή του σχολικού ωραρίου στον ίδιο χώρο με κάποιον εκπαιδευτικό ή συνοδό

και πως δεν υπάρχει τακτικότερη ενημέρωση στους γονείς των μαθητών που έχουν νοητική υστέρηση ή αυτισμό.

Σχέση Δημογραφικού Προφίλ και Ετοιμότητας Γονέων

Μελετώντας την επίδραση του δημογραφικού προφίλ στις απόψεις των γονέων αναδείχτηκαν ποικίλα συμπεράσματα. Συγκεκριμένα, γονείς των οποίων τα παιδιά έχουν μεγαλύτερο βαθμό νοητικής υστέρησης τόνισαν την ελλιπή ετοιμότητα μαθητή με νοητική υστέρηση, την ελλιπή εποπτεία του και φάνηκαν περισσότερο δυσαρεστημένοι όσον αφορά την ενημέρωση που λαμβάνουν από το σχολείο.

Σημαντικός παράγοντας αναδείχτηκε η συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα τον σεισμό και την αντισεισμική προστασία. Συγκεκριμένα, γονείς που έχουν παρακολουθήσει τέτοιου είδους σεμινάρια εμφάνισαν περισσότερα μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο και μεγαλύτερη ετοιμότητα στην αντιμετώπιση φαινομένων σεισμού. Ο ΟΑΣΠ εκτός από τα επιμορφωτικά σεμινάρια έχει αναρτήσει στην ιστοσελίδα του φυλλάδια και βίντεο που ενημερώνουν και δίνουν οδηγίες για την αντιμετώπιση του σεισμού από άτομα με Νοητική Υστέρηση και τους ανθρώπους που έχουν τη φροντίδα τους.

Περισσότερα μέτρα προστασίας σε οικογενειακό επίπεδο αλλά και ορθότερες ενέργειες αυτοπροστασίας ανέδειξαν και οι γονείς που είχαν βιωματική εμπειρία σεισμού με το παιδί τους. Τέλος, οι γονείς των οποίων τα παιδιά βρίσκονται σε σχολεία που υλοποιούν συχνές ασκήσεις ετοιμότητας για την αντιμετώπιση φαινομένων σεισμού εμφάνισαν ορθότερες ενέργειες αυτοπροστασίας, περισσότερα μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο και αξιολόγησαν περισσότερο θετικά τις ενέργειες του σχολείου και τα μέτρα πρόληψης που λαμβάνει.

Συμπερασματικά, μπορεί να διατυπωθεί η άποψη ότι οι περισσότεροι γονείς δεν είναι ικανοποιημένοι από την επάρκεια των μέτρων αντισεισμικής προστασίας που υφίστανται στα σχολεία που φοιτούν τα παιδιά τους και δείχνουν χαμηλή ικανοποίηση για την ετοιμότητα που έχουν αυτά. Στα περισσότερα δε θέματα που κλήθηκαν να απαντήσουν οι απόψεις τους συγκλίνουν σε μεγάλο βαθμό με αυτές που δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί.

6.2. Προτάσεις

Στη ζωή μας σήμερα η ραγδαία πρόοδος του βιοτικού και τεχνολογικού μας επιπέδου, επιτάσσει ότι η εκπαίδευση πρέπει να είναι συνεχής και συστηματική ώστε να ενσωματωθεί στην καθημερινότητα του πολίτη. Πρέπει από την παιδική του ηλικία ο πολίτης να εκπαιδευτεί, να μάθει, να συνηθίσει, να προσαρμοστεί ώστε να αλλάξει στάσεις και συμπεριφορές και να αποβάλει πιθανές παλιές μη ενδεδειγμένες συνήθειες σε θέματα εκτάκτων αναγκών. Η προστασία από τις φυσικές καταστροφές όπως είναι ο σεισμός, η προστασία της υγείας του ατόμου, πρέπει να είναι γνώσεις που διεγείρουν την συνειδησή του που καθιερώνεται από την παιδική ηλικία και συνεχίζεται σε όλη τη ζωή. Με αυτό τον τρόπο μπορεί να δημιουργηθεί μια κοινωνία με ενημερωμένους πολίτες που μπορούν να αποκτήσουν ικανότητες και δεξιότητες στη διαχείριση εκτάκτων αναγκών. Η εκπαίδευση αποτελεί τη συστηματική και οργανωμένη μεθοδολογία μεταφοράς γνώσεων σε συγκροτημένες ομάδες και συνοδοιπορεί με την αγωγή

υγείας, την ανάπτυξη δεξιοτήτων, και τη δημιουργία και καλλιέργεια κοινωνικής μόρφωσης και συμπεριφοράς. Οι διεθνείς οργανισμοί έχουν αναπτύξει δράσεις με έμφαση στην κοινωνική και ανθρωπιστική τρωτότητα ως τον καθοριστικό παράγοντα για την καταστροφή και τις συνέπειές της. Στο προαναφερόμενο πλαίσιο είναι γενικά παραδεκτό ότι η εκπαιδευτική κοινότητα παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαχείριση των κρίσεων φυσικών καταστροφών.

Με βάση τα παραπάνω και τα αποτελέσματα της έρευνας και λαμβάνοντας υπόψη τη λειτουργία των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης μπορεί να προταθούν τα εξής:

- Η δημιουργία νέου νομοθετικού πλαισίου για θέματα διαχείρισης εκτάκτων αναγκών, σε επέκταση του ήδη υπάρχοντος για τα τυπικά σχολεία, για τους μαθητές που φοιτούν σε ΣΜΕΑΕ, σε συνεργασία με ειδικούς επιστημονικούς και αρμόδιους φορείς και κατόπιν διαλόγου με την εκπαιδευτική κοινότητα, κρίνεται απαραίτητο, λαμβάνοντας υπόψη παραμέτρους που αφορούν τις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και τις ειδικές ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού που φοιτά σε αυτές.
- Η θεσμοθέτηση υποχρεωτικών επιμορφωτικών σεμιναρίων σε συστηματική ενδοσχολική βάση για όλο το προσωπικό των ΣΜΕΑΕ (στην αρχή κάθε σχολικού έτους πριν την έναρξη των μαθημάτων) με έμφαση στη βιωματική πρακτική εφαρμογή, στηριζόμενη στις πραγματικές και εξειδικευμένες καθημερινές ανάγκες των εκπαιδευτικών και μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα επιμορφωτικά σεμινάρια που υλοποιούνται σε όσους επιθυμούν συνεχίζονται όμως δεν μπορεί να είναι εξειδικευμένα και δεν αρκούν για να καλύψουν τις αυξανόμενες ανάγκες των ειδικών σχολείων. Πιο συγκεκριμένα να υπάρχει εξειδίκευση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τις ιδιαίτερες ανάγκες που αναφύονται στην εκπαίδευση των μαθητών με Νοητική Υστέρηση και με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος στη διαχείριση φυσικών καταστροφών και κρίσεων στα σχολεία ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, επισημαίνοντας τις δυσκολίες των παιδιών αυτών, αλλά και τις δυνατότητες που υπάρχουν μέσω των ενδεδειγμένων διεπιστημονικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Έμφαση πρέπει να δοθεί στις εκπαιδευτικές μεθόδους που θεωρούνται πιο αποδοτικές από τους ειδικούς επιστήμονες για τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση και με διαταραχές αυτιστικού φάσματος. Η βιωματική προσέγγιση και η δημιουργία πολυμεσικών εκπαιδευτικών εργαλείων με εικόνα και ήχο για τους μαθητές αυτούς είναι ελάχιστη και γι' αυτό προτείνεται η ανάπτυξη τέτοιου υλικού και προγραμμάτων.
- Οι δύο ασκήσεις ετοιμότητας σε ΣΜΕΑΕ είναι υποχρεωτικές, όπως σε όλα τα σχολεία. Όμως θα πρέπει να αναγνωριστεί η αναγκαιότητα της συχνής επαναληψιμότητάς τους και η αξιολόγησή τους για την εκπαίδευση των μαθητών με Νοητική Υστέρηση και με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος. Πρέπει δε να λαμβάνεται υπόψη στον προγραμματισμό των ασκήσεων η παρουσία όλου του προσωπικού του σχολείου. Έχοντας ως στόχο την αλλαγή της στάσης και της συμπεριφοράς έναντι των φυσικών κινδύνων και του σεισμικού κινδύνου ειδικότερα, η συμμετοχή σε ασκήσεις ετοιμότητας σε όλους τους εργασιακούς χώρους που απασχολείται ένας εργαζόμενος, πρέπει να αποτελεί και απαίτηση του ίδιου ατόμου.
- Σε τοπικό επίπεδο επίσης να υλοποιείται τακτικά έλεγχος στατικότητας και καταλληλότητας των κτιριακών εγκαταστάσεων για όλες τις σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και η συντήρησή τους όπου κρίνεται απαραίτητο.

- Η κουλτούρα πρόληψης περιλαμβάνει το ατομικό ενδιαφέρον για ενημέρωση και εκπαίδευση και στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί, ως εργαζόμενοι σε έναν ευαίσθητο τομέα και οι γονείς ως ενεργοί πολίτες, είναι απαραίτητο να φροντίζουν για τη διαρκή ενημέρωσή τους και να λαμβάνουν πρωτοβουλίες για την αποτελεσματικότερη οργάνωση δράσεων αντισεισμικής ετοιμότητας. σε επίπεδο τοπικής κοινότητας αλλά και σχολείου για άτομα με Νοητική Υστέρηση και με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Alexander D.A., 2005, «*An interpretation of disaster in terms of changes in culture, society and international relations*», In R. W. Perry & E. L. Quarantelli, eds. «*What is a disaster? new answers to old questions*», Bloomington: Xlibris.
- Backman, D. & Hoette, V. (2009). *Astronomy for students with sensory impairments*. The Science Teacher.
- Buckley, S. and Bird, G. (1998). *Including children with Down Syndrome*. (Part 2) Down syndrome News and Update, Vol 1 (2).
- Baron-Cohen, S. (2004). *Autism: research into causes and intervention*. Pediatric rehabilitation.
- Bem, D. J. (1972). *Self-perception theory*. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 6, pp. 1-62). Academic Press.
- Berman, M. G., Jonides, J., & Kaplan, S. (2008). *The cognitive benefits of interacting with nature*. Psychological science.
- Bernstein, B. 1996. *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*, London: Taylor & Francis
- Blanchard, W. (2005): *Select Emergency Management-Related Terms and Definitions. Vulnerability Assessment Techniques and Applications (VATA)*.
- Boin, A. R. (2005). *From crisis to disaster: Towards an integrative perspective*
- Bueno, S. T. (2015). *Practicando Mindfulness con el alumnado de tercer curso de Educación Infantil. Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*.
- Buijs, G. J. (2009). *Better schools through health: Networking for health promoting schools in Europe*. European journal of education.
- Caglayan, A. O. (2010). *Genetic causes of syndromic and non-syndromic autism*. *Developmental Medicine & Child Neurology*.
- Cohen, L., Manion L., Morisson, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Congressional Research Service (2019) *The Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) Funding: A Primer Updated August 29, 2019*.
- Davidson, R. A.; Lambert, K. B. (2001): *Comparing the hurricane disaster risk of U.S. coastal counties*. In: *Natural Hazards Review*. Vol. 2, No. 3, August.

- Eaton, D. (2000). *Cognitive and affective learning in outdoor education*. Dissertation Abstracts International - Section A: Humanities and Social Sciences.
- Edmonds, C-O. (2017). *Designing Emergency Preparedness Resources for Children with Autism* Journal International Journal of Disability, Development and Education Volume 64.
- Ehrenreich, J. H. (2001), *Coping with Disasters, a Guidebook to Psychosocial Intervention*, (Revised Ed), Center for Psychology and Society, State University of New York.
- European Spatial Planning Observation Network (2003): *Glossary of Terms*.
- Frith, U. (1994). *Αυτισμός*. Αθήνα.: Ελληνικά Γράμματα.
- Fullan, M. (2015). *The New Meaning of Educational Change*. Fifth Edition Teachers College Press.
- IFRC (1993): *World Disaster Report 1993*. Genf.
- IFRC (International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies) (1999): *Vulnerability and Capacity Assessment. An International Federation Guide*. IFRC, Switzerland.
- Janeau, C., (1996). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο*, Αθήνα, Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Jick, H., & Kaye, J. A. (2003). *Epidemiology and possible causes of autism*. *Pharmacotherapy: The Journal of Human Pharmacology and Drug Therapy*.
- Kansas State University. (2012, May 7). *Schoolyard designed for children with autism*. ScienceDaily. Retrieved May 4, 2019 from
- Kano, M., Ramirez, M., Ybarra, W. J., Frias, G., & Bourque, L. B. (2007). *Are schools prepared for emergencies? A baseline assessment of emergency preparedness at school sites in three Los Angeles County school districts*. Education and Urban Society.
- Kovacs, G., & Spens, K. M. (2012). *Relief supply chain management for disasters: humanitarian aid and emergency logistics*. Hershey, PA: Information Science Reference.
- Kruchten, P., Woo, C., Monu, K., & Sotoodeh, M. (2008). *A conceptual model of disasters encompassing multiple stakeholder domains*. International Journal of Emergency Management.
- Landrigan, P. J. (2010). *What causes autism? Exploring the environmental contribution*. Current opinion in pediatrics.
- Mandell, D. S., Wiggins, L. D., Carpenter, L. A., Daniels, J., Di Guiseppi, C., Durkin, M. S., & Shattuck, P. T. (2009). *Racial/ethnic disparities in the identification of children with autism spectrum disorders*. American journal of public health.
- Mc Gann, J. P., Pérez, N., Gainey, M. A., Muratore, C., Elias, A. S., & Wachowiak, M. (2005). *Odorant representations are modulated by intra-but not interglomerular presynaptic inhibition of olfactory sensory neurons*. Neuron.
- Mugno, D., Ruta, L., D' Aigo, V. G. & Mazzone, L. (2007). *Impairment of quality of life in parents of children and adolescents with pervasive developmental disorder*. Health and Quality of Life Outcomes.
- Gooden, S., Jones, D., Martin, K. J., & Boyd, M. (2009). *Social equity in local emergency management planning*. State and Local Government Review.

- Creswell J. W. (2013). *Research design*.
- Guralnick, M.J. et al, (2006), *The friendship of young children with developmental delays: a longitudinal analysis*, Journal of Applied Developmental Psychology DSM-IV, (1994) Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders American Psychiatric Association, Washington, DC, American Psychiatric Press Inc
- DSM–5 (2013) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders American Psychiatric Association*, Washington, DC, American Psychiatric Press Inc.
- Gurahick, M.J., (2002), *Involvement with peers: comparisons between young children with and without Down Syndrome*, Journal of Intellectual Disability Research, vol 46, part. 5.
- Floyd J Fowler, Jr. (2014). *Survey Research Methods*. BOSTON: SAGE PUBLICATIONS
- Hayes, Andrew F. (2013). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach*. New York, NY: The Guilford Press.
- Happé, F. & Ronald, A. (2008). *The “actionable Autism Triad”: A Review of Evidence from Behavioural, Genetic, Cognitive and Neural Research*. *Neuropsychol Rev*, 18, 287-304.
- Howlin, P: (2000). *Outcome of adult life for more able individuals with autism or Asperger syndrome*. *Autism*.
- Hughes, C. et al., (2002), *Increasing social interaction between general education high school students and their peers with mental retardation*, *Journal of Development and Psychological Disabilities*, vol.14, No.4. Koocher, G., & Keith-Spiegel, P. (1998). *Ethics in psychology*. New York: Oxford University Press
- Jordan, R. (2000). *Η εκπαίδευση των παιδιών και νεαρών ατόμων με αυτισμό*. Μπφρ. Ιγνάτιος Καφαντάρης. Εκδόσεις Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων, Αθήνα
- Kanner L. (1968) *Autistic disturbances of affective contact*. *Acta Paedopsychiatr*
- Kourou, et al (2019) *Greek School Community is coping with Earthquake* 6ο Διεθνές Συνέδριο για την Πολιτική Προστασία και τις Νέες Τεχνολογίες Safe Corfu 2019
- Makropoulos, K., Kaviris, G., and Kouskouna, V. (2012) *An updated and extended earthquake catalogue for Greece and adjacent areas since 1900* Department of Geophysics, University of Athens
- Muijs, D., (2010). *Doing quantitative research in education with SPSS*. Sage.
- Nunnally J. & Bernstein I. (1994). *Psychometric Theory* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill, Inc.
- Panerai, S., Ferrante, L. & Zingale, M. (2002). *Benefits of the Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children (TEACCH) programme as compared with a non-specific approach*. *Journal of Intellectual Disability Research*.
- Parés, N., Carreras, A., Durany, J., Ferrer, J., Freixa, P., Gómez, D., & Sanjurjo, À. (2005, June). *Promotion of creative activity in children with severe autism through visuals in an interactive multisensory environment*. In Proceedings of the 2005 conference on Interaction design and children ACM.

- Perry, R., & Quarantelli, E. L. (2005). *What is a Disaster? New answers to old questions*. Philadelphia: Xlibris.
- Quarantelli, L. (1998). *What is a disaster: Perspectives on the questions*. London: Routledge.
- Ratajczak, H. V. (2011). *Theoretical aspects of autism: Causes-A review*. Journal of immunotoxicology.
- Ronan K. R., et al (2000). *"Managing Societal Uncertainty in Volcanic Hazards: A Multidisciplinary Perspective" Disasters Protection and Management*.
- Ronan K. R., et al (2008). *Promoting child and family resilience to disasters: Effects, interventions and prevention effectiveness*. Children, Youth and Environments.
- Russell, R., Guerry, A. D., Balvanera, P., Gould, R. K., Basurto, X., Chan, K. M., & Tam, J. (2013). *Humans and nature: how knowing and experiencing nature affect well-being*. Annual Review of Environment and Resources.
- Seeger, MW; Sellnow, TL; Ulmer, RR (1998). *"Επικοινωνία, οργάνωση και κρίση"*. Βιβλίο επικοινωνίας .
- Serje, J. (2002): *DesInventar: A Methodology to Build Disaster Inventories As Part of the Risk Mitigation Process* (LA RED). Intern. Seminar on Disaster Preparedness and Mitigation. Nov. 21-23, New Delhi,
- Sideri, A. & Vlachou, A. (2006). *Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education*, International Journal of Inclusive Education, vol. 10, No 4-5.
- Stadele, N. D., & Malaney, L. A. (2001). *The effects of a multisensory environment on negative behavior and functional performance on individuals with autism*. Journal of undergraduate research. University of Wisconsin-La Crosse.
- Stadler-Altman, U., & Hilger, P. (2018). *Transferring Pedagogical Spaces: Schoolyards as Learning Environments in the Perspective of Students and Teachers*. In Transforming Education Springer, Singapore.
- Steffenburg, S., Gillberg, C., Hellgren, L., Andersson, L., Gillberg, C. I., Jakobsson, G. & Bohman, M. (1989). *A Twin Study of Autism in Demark, Finland, Iceland, Norway and Sweden*. Journal of Child Psychology and Psychiatry.
- Switzky, H. N. (1995), *Individual differences in personality and motivational systems in persons with mental retardation*. Paper presented at the Annual International Convention of the Council of Exceptional Children.
- Tager-Flusberg H. (1996). *Current theory and research on language and communication in autism*. Journal of Autism and Developmental Disorders.
- Tajmirriyahi, M., Nejati, V., & Pouretamad, H. (2013). *Research in Autism Spectrum Disorders Reading the mind in the face and voice in parents of children with Autism Spectrum Disorders*. Research in Autism Spectrum Disorders,
- UNISDR. (2009). *Disaster Risk Reduction*. Geneva: UNISDR.
- UNISDR. (2009). *terminology on disaster risk reduction* Geneva: UNISDR.

- UNISDR. (2018.). Retrieved from Global assessment report on disaster risk reduction 2015: Global assessment report on disaster risk reduction 2015.
- UNITED NATIONS UNIVERSITY UNU-EHS (2006). Components of Risk A Comparative Glossary Publication Series of UNU-EHS No. 2/2006.
- Varnes, D. J., (1984). *Landslide hazard zonation: a review of principles and practice*, Natural Hazards 3, UNESCO, Paris.
- Venette, SJ (2003). *Επικοινωνία κινδύνου σε έναν οργανισμό υψηλής αξιοπιστίας: συμπερίληψη του κινδύνου της APHIS PPQ στη λήψη αποφάσεων*. Ann Arbor, MI: UMI Proquest Πληροφορίες και μάθηση.
- Wehmeyer, M.L., & Garner, W.N. (2003). *The impact of personal characteristics of people with intellectual and developmental disability on self-determination and autonomous functioning*. Journal of Applied Research in intellectual disabilities.
- Wing.L. (1981). *Asperger's syndrome: a clinical account*. Psychological Medicine,
- Wing, Lorna. (1993). *Διαταραχές του Φάσματος του Αυτισμού – Οι Αναπηρίες των Αυτιστικών Παιδιών*. Μετάφραση: Σοφία, Μαυροπούλου – Βάγια, Παπαγεωργίου. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων.
- Ziggler, E., & Hodapp, R. M., (1986). *Understanding mental retardation*. New York: Cambridge University Press.
- Ziggler, E. (1999). *The Individuals with Mental Retardation as a Whole Person*. In Ziggler, E., & Bennet-Gates, D. (Eds), *Personality Development in Individuals with Mental Retardation*, (pp 1-16). New York: Cambridge University Press.
- Zoniou - Sideri, A. & Vlachou, A. (2006), *Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education*, International Journal of Inclusive Education, vol. 10, No. 4-5

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα. Εκδόσεις: Διάδραση.
- Ανδρεαδάκης, Ν. & Βάμβουκας, Μ., (2005). Οδηγός για την εκπόνηση και την σύνταξη γραπτής ερευνητικής εργασίας. Αθήνα: Ατραπός.
- Αρμπουνιώτη Β., Αρσενοπούλου Β., Κώττη Μ., (2014): *Έντυπο «Μαθαίνω τι να κάνω στον σεισμό (ΜΑΚΑΤΟΝ)»*, Ο.Α.Σ.Π.
- Βλάχου – Μπαλαφούτη, Α. (2000). *Πρακτική Εφαρμογή Προγραμμάτων Ένταξης Παιδιών Με Νοητική Καθυστέρηση*. Στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.). Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βυζιανιάρης, Σ. (2016). *Συγκριτική ανάλυση Δημόσιου και Ιδιωτικού σχολείου. Ανάπτυξη καλών πρακτικών σε επίπεδο καινοτομίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*.
- Γενά, Α. & Γαλάνης, Π. (2007). Εφαρμογές της Ανάλυσης της Συμπεριφοράς στην αξιολόγηση και

αντιμετώπιση του αυτισμού. Εγκέφαλος.

Γενική Γραμματεία Πολιτικής Προστασίας (Γ.Γ.Π.Π.), (2009). *Σχεδιασμός και δράσεις Πολιτικής Προστασίας για την αντιμετώπιση κινδύνων από την εκδήλωση σεισμικών φαινομένων*. Αθήνα: Υπουργείο Εσωτερικών.

Γκονέλα, Ε., (2006). *Αυτισμός, αίνιγμα και πραγματικότητα. Από τη θεωρητική προσέγγιση στην εκπαιδευτική παρέμβαση*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας

Γκουντρούμιχου, Χ. (2008) *Μαθαίνοντας για το σεισμό & τα μέτρα προστασίας” – Οδηγίες για Άτομα με Αναπηρία* Εγχειρίδιο Έκδοση: Οργανισμός Αντισεισμικού Σχεδιασμού και Προστασίας (Ο.Α.Σ.Π.).

Δαραής, Κ. (2010). *Η εκπαίδευση των παιδιών με σύνδρομο Down* Επιστημονικό Περιοδικό ‘ΣΤΙΓΜΑ’, Τεύχος Νο23 Οκτώβριος/Νοέμβριος/Δεκέμβριος 2010.

Ελληνική Εταιρία Προστασίας Αυτιστικών Ατόμων ΕΕΠ.Α.Α, (1999). *ΑΥΤΙΣΜΟΣ*. Πρακτικά Ημερίδας, Εκδόσεις ΕΕΠ.Α.

ΕΛΣΤΑΤ, (2019). *Έρευνα Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης λήξης σχολικού έτους 2017/2018* Δελτίο Τύπου

Ζαφειρόπουλος, Γ., 1998. *Σεισμός και επιβίωση*. Αθήνα: Δαρδάνος, σ. 43.

Ζώνιου-Σιδέρη, Ντεροπούλου- Ντέρου, & Παπαδοπούλου, (2013). *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία* (τρίτος τόμος). Πολιτεία: 8370-0208.

Θεοχάρης, Δ., (2001). *Ρηξιγενής νεοτεκτονικός ιστός της Νήσου Σαλαμίνας*. Μεταπτυχιακή Διατριβή Ειδίκευσης, Τμήμα Γεωλογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού, (2018). *«Πρώτες Βοήθειες: Εγχειρίδιο για Εκπαιδευτικούς»*

ΚΑΝΕΠΙ/ΓΣΕΕ, (2018). *«Βασικά μεγέθη Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης: Διακρίσεις και Ανισότητες στην Εκπαίδευση και στην Εργασία»* Ετήσια Έκθεση 2017-2018 για την Εκπαίδευση του Κέντρου Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ σε συνεργασία με το «Παρατηρητήριο Θεμάτων Αναπηρίας» της Εθνικής Συνομοσπονδίας Ατόμων με Αναπηρία.

Κακαλιάγκου, Ο. (2010). Ο.Η.Ε.(Ο.Ο.Χ.Α.), *Κοινωνικός Μηχανισμός Πολιτικής Προστασίας (Ε.Ε.), ΝΑΤΟ (Ε.Α.Δ.Ρ.Ο.Ο.)*, Π.Π. Αθήνα : Εθνικό κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης.

Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη Κ. (2002) *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα, Τυπωθήτω

Κάκουρος, Ε., Μανιαδάκη, Κ., & Καραμπά, Ο. (2002, Οκτώβριος). *Η επίδραση της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) στην εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς*. Προφορική ανακοίνωση στο 4ο Ψυχολογικό Συνέδριο Κύπρου, Λευκωσία, Κύπρος, Βιβλίο Πρακτικών.

Καρύδης, Π. (2005) *Μέτρα Σεισμικής Προστασίας 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διαχείρισης κινδύνων και κρίσεων»* Καρδίτσα.

Κουκάκη, Α. (2015). *Ανάπλαση αύλειου χώρου του μουσικού σχολείου Πτολεμαΐδας*. Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, Τμήμα Αρχιτεκτονικής Τοπίου. Κούρου Α., (2011), Σχέδια εκκένωσης κτιρίων-Μέτρα αντισεισμικής προστασίας, Ενημερωτική Ημερίδα: Διαχείριση Κρίσεων-Φυσικές Καταστροφές, ΔΙΠΑΔ, σελ.7

- Κολυβά, Φ. Μαχαίρα, Ευγενία Μπόρα - Σέντα, Χαράλαμπος Μπράτσας (2017). *Στατιστική : Θεωρία - Εφαρμογές - Παραδείγματα στην R / Συλλογικό έργο- 3η έκδ.* Εκδόσεις Ζήτη, Θεσσαλονίκη.
- Κουμούλα, Α. (2013) Φυλλάδιο «*Σεισμοί, Ψυχολογικές επιπτώσεις στα παιδιά και αντιμετώπισή τους*», Πρόγραμμα "RACCE".
- Κούρου Α., (2011), *Σχέδια εκκένωσης κτιρίων-Μέτρα αντισεισμικής προστασίας*, Ενημερωτική Ημερίδα: Διαχείριση Κρίσεων-Φυσικές Καταστροφές, ΔΙΠΑΔ.
- Κούρου Α., Ιωακειμίδου Α., Μώκου Β., (2012). Φυλλάδιο με τίτλο: «*Προετοιμάσου από Τώρα για το Σεισμό*», Αθήνα, Ο.Α.Σ.Π.
- Κούρου Α., Γκουντρομίχου Χ., Κέρπελης Π., Πανουτσοπούλου Μ. και . Μακρόπουλος Κ. (2011). «*Αξιολόγηση της ετοιμότητας και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε θέματα αντισεισμικής προστασίας*», 4ο Περιβαλλοντικό Συνέδριο Μακεδονίας, 18-20/3/2011, Θεσσαλονίκη
- Κούρου Α., Ιωακειμίδου Α. , Ronto L., Χρυσανθοπούλου Μ.(2014). *Διερεύνηση της Ετοιμότητας της Σχολικής Κοινότητας για το Σεισμικό Κίνδυνο και Αξιολόγηση των σχετικών Εκπαιδευτικών Δράσεων του Ο.Α.Σ.Π.* Πανελλήνιο Συνέδριο «*Η χρήση των νέων τεχνολογιών στην πρόληψη και τη διαχείριση φυσικών καταστροφών - Ο ρόλος της Πολιτικής Προστασίας*».
- Κούρου, Α. & Πανουτσοπούλου, Μ.(2019). *Διαχείριση Διακινδύνευσης και Ψυχολογικών Επιπτώσεων στα Σχολεία Αναγνώριση Κινδύνων στο Σχολικό Περιβάλλον* Αθήνα: Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: Στρατηγικές Διαχείρισης Περιβάλλοντος Καταστροφών και Κρίσεων.
- Κουτσούκη, Δ., Δούκα, Α., Χαρίτου, Σ., Καλύβας, Β., Σκορδίλης, Ε., Χρυσάνης, Ν., & Γραμματοπούλου, Ε. (2011). *Προώθηση προγραμμάτων φυσικής δραστηριότητας σε ειδικά σχολεία με στόχο την κοινωνική ένταξη μαθητών με κινητικές-πολλαπλές αναπηρίες*: Σεμινάριο επιμόρφωσης.
- Κωνστανταρέα Μ., (1988). «*Παιδικός Αυτισμός*», Ψυχοπαθολογία, Αθήνα Καστανιώτης.
- Λέκκας, Ε. (2000). *Φυσικές και Τεχνολογικές Καταστροφές*. Αθήνα: ACCESS Pre- Press. 3804460 3805459.
- Λέκκας, Ε., & Ανδρεαδάκης, Ε. (2015). *Γεωδυναμικές Καταστροφές*. Αθήνα: Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: Στρατηγικές Διαχείρισης Περιβάλλοντος Καταστροφών και Κρίσεων.
- Λέκκας, Ε., & Ανδρεαδάκης, Ε. (2015). *Γεωδυναμικές Καταστροφές*. Αθήνα: Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: Στρατηγικές Διαχείρισης Περιβάλλοντος Καταστροφών και Κρίσεων.
- Λόζιος, Σ. & Λέκκας, Ε. (2002). *Βασικές αρχές και εφαρμογές του Επιχειρησιακού Σχεδιασμού για τη διαχείριση Φυσικών Καταστροφών και Τεχνολογικών Κινδύνων*, έκδοση Τμήμα Γεωλογίας Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Μανιαδάκη, Κ., & Κάκουρος, Ε. (2002). *Η υπερκινητικότητα είναι φυσιολογική ή αποκλίνουσα συμπεριφορά στη σχολική ηλικία; Οι αντιλήψεις των μελλοντικών παιδαγωγών ανάλογα με το φύλο του παιδιού*. Προφορική ανακοίνωση στο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολικής Ψυχολογίας, Θεσσαλονίκη.
- Μαριολάκος, Η., Φουντούλης, Ι. και Θεοχάρης, Δ.,(2001). *Νεοτεκτονική δομή και εξέλιξη της Νήσου Σαλαμίνας*, Δελτίο Ελληνικής Γεωλογικής Εταιρίας

- Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μπαλτάς Μ. (2002). Αποκατάσταση κτιρίων – Επιχειρησιακή Επιστημονική και Κοινωνική Διάσταση Διεθνής συνάντηση εργασίας του ΟΟΣΑ, Διαχείριση φυσικών καταστροφών και ο ρόλος των εκπαιδευτικών εγκαταστάσεων, Ενημερωτικό Δελτίο Τ.Ε.Ε. Αρ. 2184.
- Μπαρδής, Π. (1993). «*Νοητική καθυστέρηση: Φύση, αιτιολογία, αντιμετώπιση*» Καρδίτσα: Εκτυπωτική Καρδίτσας.
- Μπάρμπας, Γ. (2008). *Σχολείο και μάθηση, μια αποκλίνουσα σχέση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Μαυροπούλου, Σ. (2006). *Αυτισμός – Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές: Ολιστική Διεπιστημονική Προσέγγιση*. Εκδόσεις Βήτα: Από τα Πρακτικά Δημερίδας.
- Μπότης, Κ. (2014). *Αυτισμός: Διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή και θεραπευτική προσέγγιση*. Τ.Ε.Ι. Ηπείρου, Σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας, Τμήμα Λογοθεραπείας.
- Ο.Α.Σ.Π., Σ.Π.Μ.Ε., (2000). *Ελληνικός Αντισεισμικός Κανονισμός* Αθήνα.
- Οργανισμός Αντισεισμικού Σχεδιασμού και Προστασία (Ο.Α.Σ.Π.), (2007) *Σεισμός: Η γνώση είναι προστασία*. Αθήνα: Ο.Α.Σ.Π., Β΄ Έκδοση.
- Ο.Α.Σ.Π., (2015) *Σχέδιο Μνημονίου Ενεργειών για τη διαχείριση του σεισμικού κινδύνου σε Σχολική Μονάδα* Αθήνα.
- ΟΑΣΠ, (2015), *Σεισμός και εργασιακοί χώροι, Οδηγίες Αντισεισμικής Προστασίας*, Αθήνα.
- ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΚΤΙΡΙΩΝ Α.Ε. ΟΣΚ (2008), *Οδηγός Μελετών για Διδακτήρια όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης ΑΘΗΝΑ*
- Παγκάκη, Μ. (2014). *Αυτισμός: Προσπάθεια προσέγγισης του γυάλινου αυτού κόσμου*. Τ.Ε.Ι. Ηπείρου, Σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας, Τμήμα Λογοθεραπείας.
- Παπαδάκη, Α. (2015). *Αξιοποίηση σχολικών αυλών για δημιουργία οργανωμένου πρασίνου για αναψυχή και υποστήριξη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης*. Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Παπαδόπουλος, Τ. (επιστημονικός υπεύθυνος) και συνεργάτες, (2003). *Διερεύνηση της βαθιάς δομής της Κεντροδυτικής Αττικής με τη συνδρομή γεωφυσικών διασκοπήσεων*. Εφαρμοσμένο Ερευνητικό Πρόγραμμα Ο.Α.Σ.Π., Αθήνα
- Παπαζάχος, Β. Κ. και Παπαζάχου, Κ., 1989. *Οι σεισμοί της Ελλάδας*. Εκδόσεις Ζήτη, Θεσσαλονίκη.
- Παπανικολάου, Δ. et al. (2002). *Γεωλογική – Γεωτεχνική μελέτη Λεκανοπεδίου Αθηνών*. Εφαρμοσμένο Ερευνητικό Πρόγραμμα. Αθήνα.
- Παπανικολάου, Δ., Μπάση, Ε.-Κ., Κράνης, Χ. και Δανάμος, Γ., (2004). *Παλαιογεωγραφική εξέλιξη του Λεκανοπεδίου Αθηνών από το Άνω Μειόκαινο έως σήμερα*. Δελτίο Ελληνικής Γεωλογικής Εταιρίας
- Παντελιάδου, Σ., (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη*. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα Αθήνα
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*. Τόμος Α': Σύγχρονες Τάσεις Εκπαίδευσης και Ειδικής Υποστήριξης. Αθήνα: Ατραπός.
- Πόρποδας, Κ. (1992) *Η εκμάθηση της ανάγνωσης και ορθογραφίας σε σχέση με την ηλικία και την φωνητική ενημερότητα* εκδ.: Ψυχολογία

- Π.Ο.Υ., (2019). "Ενημέρωση για την παγκόσμια συνέλευση υγείας, 25 Μαΐου 2019" (Δελτίο τύπου). Γενεύη, Ελβετία
- Ρίσβας, Α. (2017). *Αυτισμός*.
- Σαπουντζάκη, Κ., & Δανδουλάκη, Μ. (2015). *Κίνδυνοι και Καταστροφές*. Αθήνα, Αττική, Ελλάδα.
- Στασινός, Δ. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση του 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Στασινός, Δ. (2016). (αναθεωρημένη έκδοση). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020 (plus). Για μια Συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο Νέο ψηφιακό σχολείο με Ψηφιακούς Πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Τάσιος, Θ. (2002) *Αποτίμηση και ενίσχυση υφιστάμενων εκπαιδευτικών εγκαταστάσεων έναντι φυσικών κινδύνων*. Διεθνής συνάντηση εργασίας του ΟΟΣΑ, Διαχείριση φυσικών καταστροφών και ο ρόλος των εκπαιδευτικών εγκαταστάσεων, Ενημερωτικό Δελτίο Τ.Ε.Ε. Αρ. 2184.
- Τζουριάδου, Μ. (2008). *Νοητική Καθυστέρηση, Σημειώσεις για το μάθημα Εκπαίδευση παιδιών με νοητική καθυστέρηση*
- Τσελέντης, Α., (1997). *Σύγχρονη σεισμολογία*. Αθήνα: Παπασωτηρίου, Β΄ Τόμος.
- Τσιάντης, Γ. Μανωλόπουλος, Σ. (1998). (επιμέλεια), «*Σύγχρονα Θέματα παιδοψυχιατρικής*», Δεύτερος τόμος, Πρώτο μέρος, Ψυχοπαθολογία, εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα 1998. Βασική παιδοψυχιατρική. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τσιπλητάρης, Α., Μπάμπαλης, Θ. (2006). *Δέκα παραδείγματα Μεθοδολογίας Επιστημονικής "Από τη Θεωρία στη Πράξη*, εκδ. Ατραπός, Αθήνα.
- Φιλερής Β. (2019). *Το Σχολείο των αναγκών μας και το Σχολείο που έχουμε σήμερα* Ημερίδα για τη ΣΧΟΛΙΚΗ ΣΤΕΓΗ με θέμα: «*Σε τι σχολείο ζουν και μαθαίνουν τα παιδιά μας*». Αθήνα
- Χατζηχρήστου, Χ. (2008). *Στήριξη των παιδιών σε καταστάσεις κρίσεων*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Χρηστάκης, Κ. (2006). *Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης*. Αθήνα: Ατραπός.

Διαδίκτυακή Βιβλιογραφία

Λέκκας et al, Λ. (2009). <http://www.elekkas.gr>.

<http://www.brookings.edu/idp> HUMAN RIGHTS AND NATURAL DISASTERS Operational Guidelines and Field Manual on Human Rights Protection in Situations of Natural Disaster Brookings-Bern Project on Internal Displacement Pilot version (March 2008)

<http://enolo.gr/2017/08/29/-tomatis/> Αυτισμός και μέθοδο Tomatis

http://ec.europa.eu/echo/civil_protection

<http://civilprotection.gr/el> Γενική Γραμματεία Πολιτικής Προστασίας (ΓΓΠΠ).

<http://www.help4adhd.org/en/education/rights/idea>. <http://www.magazin>

ocy.com/ Συγκινητικό Βίντεο Για Τα Παιδιά Με Σύνδρομο Down Κάνει
Το Γύρο Του Κόσμου(2016)

www.goneis.org.

http://www.oasp.gr/userfiles/OASP_SXEDIO_MNHMONIOU_ENERGEION_2017_2018.pdf

<http://www.psychiatry.org/practice/dsm>.

<http://www.unisdr.org>, what can be done.

<http://www.gscp.gr/ggpp/site/home/ws/units/pedia/pedia.csp>

<http://www.oasp.gr/> Μαθαίνοντας Για το Σεισμό και τα μέτρα Προστασίας. Οδηγίες για Άτομα με Αναπηρία (ΑμεΑ) Αθήνα (2008).

<https://www.oasp.gr/userfiles/DRASTIRIOTITES%202017>

<https://www.oasp.gr/userfiles/DRASTIRIOTITES%202018>

<https://www.oasp.gr/userfiles/Odigos%20gia%20Erg>

<https://www.oasp.gr/userfiles/DRASTIRIOTITES%202019.pdf>

<http://papadopsixologos.blogspot.com/> Παιδιά με ελαφριά νοητική υστέρηση: Εκπαίδευση και αποδοχή αυτών των παιδιών (2014).

<https://blogs.sch.gr/atrisvas/>

<http://www.sciencedaily.com/releases/2012/05/120507131944.htm>

<https://pro.psychcentral.com/child-therapist/2014/11/signs-of-a> Gilmore, H. (2016) Signs of Autism Infographic

autism-infographic/

<http://www.unisdr.org/we/coordinate/sendai-framework>

<https://www.undrr.org/publication/worldwide-initiative-safe-schools-every-new-school-be-safe-disaster>

Παράρτημα Α.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ

Το παράρτημα της παρούσας εργασίας περιλαμβάνει τα δύο (2) ερωτηματολόγια της έρευνας, για τη διερεύνηση των

Αντιλήψεων Εκπαιδευτικών και Γονέων Μαθητών με Νοητική Υστέρηση και Αυτισμό σχετικά με την Αντιμετώπιση Φυσικών Καταστροφών στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Α΄ και Β΄ Διεύθυνσης Αθήνας. Επίσης το θεσμικό πλαίσιο (τη νομοθεσία) που διέπει την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση στην Ελλάδα, εγκύκλιο του ΥΠΑΙΘ για το Σχεδιασμό και Υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων (Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων, Αγωγής Σταδιοδρομίας) και νομοθεσία σχετική με την κτιριακή υποδομή.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Το παρόν ερωτηματολόγιο, δημιουργήθηκε στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής εργασίας, του τμήματος Γεωλογίας και Γεωπεριβάλλοντος του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών με τον τίτλο Στρατηγικές Διαχείρισης Περιβάλλοντος, Καταστροφών και Κρίσεων. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των Αντιλήψεων Εκπαιδευτικών και Γονέων Μαθητών με Νοητική Υστέρηση και Αυτισμό σχετικά με την Αντιμετώπιση Φυσικών Καταστροφών στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Α΄ και Β΄ Διεύθυνσης Αθήνας.

Το ερωτηματολόγιο που απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς, αποτελείται από 31 ερωτήσεις, συμπληρώνεται ανώνυμα και σχεδιάστηκε με κριτήριο την ευκολία συμπλήρωσής του.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων, για την ανταπόκρισή σας.

Οδηγίες συμπλήρωσης ερωτηματολογίου

Παρακαλώ, αφού διαβάσετε τις ερωτήσεις να σημειώσετε την επιλογή που αποτυπώνει καλύτερα τη γνώμη σας βάζοντας ένα Χ στο αντίστοιχο τετραγωνίδιο. Στις ερωτήσεις που ζητείται να απαντήσετε με ΝΑΙ παρακαλώ να γράψετε ΝΑΙ σε όποιες αποτυπώνει καλύτερα τη γνώμη. Σε αυτές δεν υπάρχει περιορισμός μιας μόνο απάντησης. Τέλος στα υποερωτήματα της ερώτησης 3 παρακαλώ να καταγράψετε σε ρέοντα λόγο την γνώμη σας.

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο

Ανδρας () Γυναίκα ()

Χρόνια προϋπηρεσίας σε σχολείο

1-4 () 5-10 () 11-20 () πάνω από 20 ()

Θέση

Διευθυντής () Υποδιευθυντής () Καθηγητής / Δάσκαλος ()

Σημειώστε με X την απάντησή σας στις παρακάτω ερωτήσεις

1. Έχετε συμμετάσχει ποτέ σε επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα το σεισμό και την αντισεισμική προστασία;

ΝΑΙ () ΟΧΙ ()

2. Αν ναι, ποιος φορέας ήταν υπεύθυνος για τη διεξαγωγή αυτών των σεμιναρίων;

Ο.Α.Σ.Π.() Γ.Γ.Π.Π. () Πυροσβεστικό Σώμα () Άλλος ()

3. Έχετε προσωπική εμπειρία από σεισμό;

Εάν Ναι, πώς ενεργήσατε την ώρα της σεισμικής δόνησης;

Εάν όχι, πώς πιστεύετε ότι θα ενεργήσετε την ώρα της σεισμικής δόνησης;

4. Γνωρίζετε τους τρόπους αυτοπροστασίας σε περίπτωση σεισμού;

ΝΑΙ () ΟΧΙ ()

5. Επιλέξτε τις ενέργειες αυτοπροστασίας που κατά την άποψη σας είναι οι ενδεδειγμένες (**ΝΑΙ**) κατά τη διάρκεια του σεισμού εάν βρίσκεστε μέσα σε κτίριο.

ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΑΥΤΟΠΡΟΣΤΑΣΙΑΣ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΣΕΙΣΜΟΥ	Ναι
5.1 Στέκομαι κάτω από την κάσα εσωτερικής πόρτας σε κτίριο από οπλισμένο σκυρόδεμα	
5.2 Μειώνω το ύψος μου και προστατεύω με τα χέρια το κεφάλι και τον αυχένα μου	
5.3 Τρέχω προς την έξοδο για να βγω άμεσα από το κτίριο	
5.4 Πλησιάζω στο πιο κοντινό παράθυρο για να δω τι γίνεται έξω	
5.5 Καλύπτομαι κάτω από ένα γερό τραπέζι ή γραφείο, κρατώντας το πόδι του	
5.6 Κάθομαι εκεί που είμαι ακίνητος και περιμένω να τελειώσει ο σεισμός	
5.7 Μετακινούμαι προς τον χώρο του κτιρίου που διαθέτει τραπέζι και καλύπτομαι κάτω από αυτό, κρατώντας με το χέρι το πόδι του	

6. Ποια από τα παρακάτω προληπτικά μέτρα **έχετε εφαρμόσει (ΝΑΙ)** για τη μείωση των επιπτώσεων ενός ισχυρού σεισμού σε οικογενειακό επίπεδο;

ΜΕΤΡΑ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΠΟΥ ΕΧΕΤΕ ΕΦΑΡΜΟΣΕΙ ΣΕ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	Ναι
6.1 Στερέωση ψηλών και βαριών επίπλων στον τοίχο	
6.2 Εντοπισμός των ασφαλών σημείων προφύλαξης ανά χώρο σπιτιού	
6.3 Καθορισμός ενός κοντινού, ανοιχτού, ασφαλούς χώρου όπου θα συναντηθούν τα μέλη της οικογένειάς σας μετά από έναν ισχυρό σεισμό	
6.4 Προμήθεια εφοδίων έκτακτης ανάγκης (φακός, φορητό ραδιόφωνο με μπαταρίες, φαρμακείο, σφυρίχτρα κ.ά.)	
6.5 Τοποθέτηση εύθραυστων και βαριών αντικειμένων σε χαμηλά σημεία	
6.6 Στερέωση των πινάκων, ραφιών και φωτιστικών	
6.7 Γνώση της θέσης του γενικού διακόπτη ηλεκτρικού ρεύματος, φυσικού αερίου και νερού	
6.8 Προμήθεια Πυροσβεστήρων	
6.9 Συζήτηση με τα μέλη της οικογένειάς σας για τις ενέργειες που πρέπει να κάνει ο καθένας σας κατά τη διάρκεια και μετά από ένα σεισμό	

7. Έχει το σχολείο σας Σχέδιο Έκτακτης Ανάγκης για περίπτωση σεισμού;

ΝΑΙ () ΟΧΙ () Δεν γνωρίζω ()

8. Πόσο συχνά διοργανώνονται ασκήσεις ετοιμότητας στο σχολείο σας;

- ποτέ
- 1 φορά τον χρόνο
- 2 φορές τον χρόνο
- 3 φορές τον χρόνο
- Περισσότερες από 3 φορές τον χρόνο

9. Αξιοποιείτε το Μνημόνιο του ΟΑΣΠ για τον σεισμό στο σχολείο σας;

Ναι Όχι δεν ξέρω / δεν απαντώ

10. Αξιοποιείτε τον Εσωτερικό Κανονισμό Δ.Α.Ι. του ΥΠΕΠΘ για τους λοιπούς κινδύνους στο σχολείο σας;

Ναι Όχι δεν ξέρω / δεν απαντώ

11. Το προσωπικό του σχολείου (εκπαιδευτικοί, ΕΕΠ, ΕΒΠ, βοηθητικό προσωπικό.) είναι ενήμερο για το Σχέδιο Έκτακτης Ανάγκης του σχολείου και τις δικές του αρμοδιότητες;

ΝΑΙ () ΟΧΙ () Εν Μέρει ()

12. Ο Διευθυντής του σχολείου διασφαλίζει τη συνεχή ενημέρωση και συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των μαθητών που έχουν νοητική υστέρηση ή αυτισμό στα θέματα αντισεισμικής προστασίας και ετοιμότητας σε περίπτωση σεισμού;

ΝΑΙ () ΟΧΙ () Εν Μέρει ()

13. Το Σχέδιο Έκτακτης Ανάγκης του σχολείου είναι αναρτημένο σε σημείο εμφανές για να μπορούν να το βλέπουν όλα τα παιδιά που έχουν νοητική υστέρηση ή αυτισμό;

ΝΑΙ () ΟΧΙ () Εν Μέρει ()

14. Ποια από τα παρακάτω προληπτικά μέτρα **έχετε εφαρμόσει (ΝΑΙ)** στο σχολείο σας για την αποφυγή τραυματισμών έμφυχου δυναμικού και απωλειών της υλικοτεχνικής υποδομής;

ΜΕΤΡΑ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΠΟΥ ΕΧΕΤΕ ΕΦΑΡΜΟΣΕΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	Ναι
14.1 Στερέωση των βιβλιοθηκών και ντουλαπών στον τοίχο	
14.2 Τοποθέτηση βαριών αντικειμένων σε χαμηλά ράφια	
14.3 Φύλαξη εύφλεκτων και επικίνδυνων ουσιών σε κλειστά χαμηλά ερμάρια	
14.4 Προμήθεια εφοδίων έκτακτης ανάγκης (φακός, φορητό ραδιόφωνο με μπαταρίες, φαρμακείο, σφυρίχτρα κ.ά.)	
14.5 Τοποθέτηση των βιβλιοθηκών μακριά από τις θέσεις των μαθητών και στερέωσή τους κατάλληλα στους τοίχους	
14.6 Απομάκρυνση θρανίων και εδρών από τις τζαμαρίες και τις εξόδους	
14.7 Διατήρηση των διαδρόμων ελεύθερων από ντουλάπες, θρανία ή άλλα έπιπλα	
14.8 Μέριμνα ώστε οι πόρτες εξόδου να ανοίγουν προς τα έξω	
14.9 Τοποθέτηση σημάτων μέσα στο κτίριο και στο προαύλιο	
14.10 Επισήμανση επικινδυνότητων που δεν έχουν αρθεί	
14.11 Ανάρτηση του Σχεδίου στους κοινόχρηστους χώρους και στις αίθουσες	
14.12 Γνώση χρήσης πυροσβεστήρα και πρώτων βοηθειών από το εκπαιδευτικό προσωπικό	
14.13 Ενημέρωση των γονέων	

15. Έχετε βιώσει σεισμό σε ώρα εργασίας;
 ΝΑΙ () ΟΧΙ ()

16. Εάν Ναι, εφαρμόστηκε ικανοποιητικά το Σχέδιο Έκτακτης Ανάγκης;
 ΝΑΙ () ΟΧΙ () Εν Μέρει ()

17. Έχει χρειαστεί ποτέ να παρέχετε πρώτες βοήθειες σε παιδί με αυτισμό ή νοητική υστέρηση;
 ΝΑΙ () ΟΧΙ ()

18. Έχετε συμμετάσχει ποτέ σε επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα την παροχή πρώτων βοηθειών σε άτομα με ειδικές ανάγκες;
 ΝΑΙ () ΟΧΙ ()

19. Κατά την άποψη σας οι πληροφορίες που σας παρέχονται από την Πολιτεία για θέματα αντισεισμικής προστασίας πρόληψης και ετοιμότητας είναι επαρκείς;
 ΝΑΙ () ΟΧΙ () Εν Μέρει ()

20. Κατά την άποψη σας οι πληροφορίες που σας παρέχονται από την Πολιτεία για θέματα διαχείρισης κρίσεων σε σχολεία με μαθητές με αυτισμό ή νοητική υστέρηση, είναι επαρκείς;
 ΝΑΙ () ΟΧΙ () Εν Μέρει ()

21. Λαμβάνοντας υπόψη την υψηλή σεισμικότητα της χώρας μας, αισθάνεστε ότι είστε προετοιμασμένος για την αντιμετώπιση των επιπτώσεων ενός σεισμικού γεγονότος στο σχολείο σας;
 ΝΑΙ () ΟΧΙ () Εν Μέρει ()

22. Θεωρείτε ότι το σχολείο σας είναι ασφαλές από άποψη στατικής επάρκειας;
ΝΑΙ () ΟΧΙ () Εν Μέρει ()
23. Θεωρείτε ότι το σχολείο συντηρείται ανά χρονικά διαστήματα;
ΝΑΙ () ΟΧΙ () Εν Μέρει ()
24. Θεωρείτε ότι οι έξοδοι διαφυγής του σχολείου είναι επαρκείς για την περίπτωση σεισμού, για τη δυναμικότητα των μαθητών και εκπαιδευτικών του σχολείου;
ΝΑΙ () ΟΧΙ () Εν Μέρει ()
25. Πιστεύετε ότι κάθε μαθητής του σχολείου με αυτισμό ή νοητική υστέρηση μπορεί να βγει από την έξοδο διαφυγής ολομόναχος (χωρίς να υπάρχει κάποια έκτακτη κατάσταση)
ΝΑΙ () ΟΧΙ () Εν Μέρει ()
26. Κάθε μαθητής με νοητική υστέρηση ή αυτισμό γνωρίζει πως να συμπεριφερθεί σε περίπτωση σεισμού;
ΝΑΙ () ΟΧΙ () Εν Μέρει ()
27. Κάθε μαθητής με νοητική υστέρηση ή αυτισμό είναι σε θέση να ολοκληρώσει με επιτυχία μία άσκηση ετοιμότητας σεισμού χωρίς βοήθεια από άλλον μαθητή ή εκπαιδευτικό;
ΝΑΙ () ΟΧΙ () Εν Μέρει ()
28. Όλοι οι μαθητές με νοητική υστέρηση ή αυτισμό βρίσκονται κάθε στιγμή του σχολικού ωραρίου στον ίδιο χώρο με κάποιον εκπαιδευτικό;
ΝΑΙ () ΟΧΙ () Εν Μέρει ()
29. Υπάρχει τακτικότερη ενημέρωση στους γονείς των μαθητών που έχουν νοητική υστέρηση ή αυτισμό σε σχέση με τους γονείς των υπολοίπων μαθητών;
ΝΑΙ () ΟΧΙ () Εν Μέρει ()
30. Όλοι οι μαθητές με νοητική υστέρηση ή αυτισμό έχουν μαζί τους στον ίδιο χώρο συνοδό;
ΝΑΙ () ΟΧΙ () Εν Μέρει ()
31. Ποιο είναι το ποσοστό των μαθητών με νοητική υστέρηση ή αυτισμό στο σχολείο σας;
> 60% () > 10% () Κανένας ()

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΟΝΕΩΝ ΜΕ ΠΑΙΔΙ ΜΕ ΑΥΤΙΣΜΟ / ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ

Το παρόν ερωτηματολόγιο, δημιουργήθηκε στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής εργασίας, του τμήματος Γεωλογίας και Γεωπεριβάλλοντος του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών με τον τίτλο Στρατηγικές Διαχείρισης Περιβάλλοντος, Καταστροφών και Κρίσεων. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των Αντιλήψεων Εκπαιδευτικών και Γονέων Μαθητών με Νοητική Υστέρηση και Αυτισμό σχετικά με την Αντιμετώπιση Φυσικών Καταστροφών στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Α΄ και Β΄ Διεύθυνσης Αθήνας.

Το ερωτηματολόγιο που απευθύνεται στους γονείς, αποτελείται από 26 ερωτήσεις,

συμπληρώνεται ανώνυμα και σχεδιάστηκε με κριτήριο την ευκολία συμπλήρωσής του.
Ευχαριστώ εκ των προτέρων, για την ανταπόκρισή σας.

Οδηγίες συμπλήρωσης ερωτηματολογίου

Παρακαλώ, αφού διαβάσετε τις ερωτήσεις να σημειώσετε την επιλογή που αποτυπώνει καλύτερα τη γνώμη σας βάζοντας ένα Χ στο αντίστοιχο τετραγωνίδιο. Παρακαλώ, αφού διαβάσετε τις ερωτήσεις να σημειώσετε την επιλογή που αποτυπώνει καλύτερα τη γνώμη σας βάζοντας ένα Χ στο αντίστοιχο τετραγωνίδιο. Στις ερωτήσεις που ζητείται να απαντήσετε με ΝΑΙ παρακαλώ να γράψετε ΝΑΙ σε όποιες αποτυπώνει καλύτερα τη γνώμη. Σε αυτές δεν υπάρχει περιορισμός μιας μόνο απάντησης..

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο

Άνδρας () Γυναίκα ()

Ηλικία παιδιού

Δημοτικό () Γυμνάσιο () Λύκειο ()

Επίπεδο πάθησης του παιδιού

Χαμηλό () Μεσαίο () Υψηλό ()

Σημειώστε με Χ την απάντησή σας στις παρακάτω ερωτήσεις

- Έχετε συμμετάσχει ποτέ σε επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα τον σεισμό και την αντισεισμική προστασία;
ΝΑΙ () ΟΧΙ ()
- Αν ναι, ποιος φορέας ήταν υπεύθυνος για τη διεξαγωγή αυτών των σεμιναρίων;
Ο.Α.Σ.Π. () Γ.Γ.Π.Π. () Πυροσβεστικό Σώμα () Άλλος ()
- Έχετε αντιμετωπίσει μαζί με το παιδί σας σεισμό;
ΝΑΙ () ΟΧΙ ()
- Γνωρίζετε τους τρόπους αυτοπροστασίας σε περίπτωση σεισμού;
ΝΑΙ () ΟΧΙ () Εν Μέρει ()
- Επιλέξτε τις ενέργειες αυτοπροστασίας που κατά την άποψη σας είναι οι ενδεδειγμένες (**ΝΑΙ**), κατά τη διάρκεια του σεισμού εάν βρίσκεστε μέσα σε κτίριο.

ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΑΥΤΟΠΡΟΣΤΑΣΙΑΣ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΣΕΙΣΜΟΥ	Ναι
5.1 Στέκομαι κάτω από την κάσα εσωτερικής πόρτας σε κτίριο από οπλισμένο σκυρόδεμα	
5.2 Μειώνω το ύψος μου και προστατεύω με τα χέρια το κεφάλι και τον αυχένα μου	
5.3 Τρέχω προς την έξοδο για να βγω άμεσα από το κτίριο	
5.4 Πλησιάζω στο πιο κοντινό παράθυρο για να δω τι γίνεται έξω	
5.5 Καλύπτομαι κάτω από ένα γερό τραπέζι ή γραφείο, κρατώντας το πόδι του	

5.6 Κάθομαι εκεί που είμαι ακίνητος και περιμένω να τελειώσει ο σεισμός	
5.7 Μετακινούμαι προς τον χώρο του κτιρίου που διαθέτει τραπέζι και καλύπτομαι κάτω από αυτό, κρατώντας με το χέρι το πόδι του	

6. Ποια από τα παρακάτω προληπτικά μέτρα έχετε εφαρμόσει (ΝΑΙ) για τη μείωση των επιπτώσεων ενός ισχυρού σεισμού σε οικογενειακό επίπεδο;

ΜΕΤΡΑ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΠΟΥ ΕΧΕΤΕ ΕΦΑΡΜΟΣΕΙ ΣΕ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ	Ναι
6.1 Στερέωση ψηλών και βαριών επίπλων στον τοίχο	
6.2 Εντοπισμός των ασφαλών σημείων προφύλαξης ανά χώρο σπιτιού	
6.3 Καθορισμός ενός κοντινού, ανοιχτού, ασφαλούς χώρου όπου θα συναντηθούν τα μέλη της οικογένειάς σας μετά από έναν ισχυρό σεισμό	
6.4 Προμήθεια εφοδίων έκτακτης ανάγκης (φακός, φορητό ραδιόφωνο με μπαταρίες, φαρμακείο, σφυρίχτρα κ.ά.)	
6.5 Τοποθέτηση εύθραυστων και βαριών αντικειμένων σε χαμηλά σημεία	
6.6 Στερέωση των πινάκων, ραφιών και φωτιστικών	
6.7 Γνώση της θέσης του γενικού διακόπτη ηλεκτρικού ρεύματος, φυσικού αερίου και νερού	
6.8 Προμήθεια πυροσβεστήρων	
6.9 Συζήτηση με τα μέλη της οικογένειάς σας για τις ενέργειες που πρέπει να κάνει ο καθένας σας κατά τη διάρκεια και μετά από ένα σεισμό	

7. Έχει το σχολείο του παιδιού σας Σχέδιο Έκτακτης Ανάγκης για περίπτωση σεισμού;
 ΝΑΙ () ΟΧΙ () Δεν γνωρίζω ()

8. Γνωρίζετε πόσο συχνά διοργανώνονται ασκήσεις ετοιμότητας στο σχολείο του παιδιού σας;

- ποτέ
- 1 φορά τον χρόνο
- 2 φορές τον χρόνο
- 3 φορές τον χρόνο
- Περισσότερες από 3 φορές τον χρόνο

9. Το προσωπικό του σχολείου του παιδιού (εκπαιδευτικοί, ΕΕΠ, ΕΒΠ, βοηθητικό προσωπικό.) είναι ενήμερο για το Σχέδιο Έκτακτης Ανάγκης του σχολείου και τις δικές του αρμοδιότητες;

ΝΑΙ () ΟΧΙ () Εν Μέρει ()

10. Το Σχέδιο Έκτακτης Ανάγκης του σχολείου είναι αναρτημένο σε σημείο εμφανές για να μπορεί να αναγνωστεί από όλα τα παιδιά που έχουν νοητική υστέρηση ή αυτισμό;

ΝΑΙ () ΟΧΙ () Εν Μέρει ()

11. Ο Διευθυντής του σχολείου διασφαλίζει τη συνεχή ενημέρωση και συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των μαθητών στα θέματα αντισεισμικής προστασίας και ετοιμότητας σε περίπτωση σεισμού;

ΝΑΙ () ΟΧΙ () Εν Μέρει ()

12. Ποια από τα παρακάτω προληπτικά μέτρα **εφαρμόζονται** (ΝΑΙ) στο σχολείο του παιδιού για την αποφυγή τραυματισμών έμφυχου δυναμικού και απωλειών της υλικοτεχνικής υποδομής;

ΜΕΤΡΑ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΠΟΥ ΕΧΕΤΕ ΕΦΑΡΜΟΣΕΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	Ναι
12.1 Στερέωση των βιβλιοθηκών και ντουλαπών στον τοίχο	
12.2 Τοποθέτηση βαριών αντικειμένων σε χαμηλά ράφια	
12.3 Φύλαξη εύφλεκτων και επικίνδυνων ουσιών σε κλειστά χαμηλά ερμάρια	
12.4 Προμήθεια εφοδίων έκτακτης ανάγκης (φακός, φορητό ραδιόφωνο με μπαταρίες, φαρμακείο, σφυρίχτρα κ.ά.)	
12.5 Τοποθέτηση των βιβλιοθηκών μακριά από τις θέσεις των μαθητών και στερέωσή τους κατάλληλα στους τοίχους	
12.6 Απομάκρυνση θρανίων και εδρών από τις τζαμαρίες και τις εξόδους	
12.7 Διατήρηση των διαδρόμων ελεύθερων από ντουλάπες, θρανία ή άλλα έπιπλα	
12.8 Μέριμνα ώστε οι πόρτες εξόδου να ανοίγουν προς τα έξω	
12.9 Τοποθέτηση σημάτων μέσα στο κτίριο και στο προαύλιο	
12.10 Επισήμανση επικινδυνοτήτων που δεν έχουν αρθεί	
12.11 Ανάρτηση του Σχεδίου στους κοινόχρηστους χώρους και στις αίθουσες	
12.12 Γνώση χρήσης πυροσβεστήρα και πρώτων βοηθειών από το εκπαιδευτικό προσωπικό	
12.13 Ενημέρωση των γονέων	

13. Έχετε βιώσει σεισμό σε ώρα εργασίας;

ΝΑΙ () ΟΧΙ ()

Εάν Ναι, εφαρμόστηκε ικανοποιητικά κάποιο Σχέδιο Έκτακτης Ανάγκης;

ΝΑΙ () ΟΧΙ () Εν Μέρει ()

14. Κατά την άποψη σας οι πληροφορίες που σας παρέχονται από την Πολιτεία για θέματα αντισεισμικής προστασίας πρόληψης και ετοιμότητας είναι επαρκείς;

ΝΑΙ () ΟΧΙ () Εν Μέρει ()

15. Υπάρχει τακτικότερη ενημέρωση στους γονείς των μαθητών που έχουν νοητική υστέρηση ή αυτισμό σε σχέση με τους γονείς των υπολοίπων μαθητών

ΝΑΙ () ΟΧΙ () Εν Μέρει ()

16. Λαμβάνοντας υπόψη την υψηλή σεισμικότητα της χώρας μας, αισθάνεστε ότι οι εκπαιδευτικοί του παιδιού σας είναι προετοιμασμένοι για την αντιμετώπιση των επιπτώσεων ενός σεισμικού γεγονότος στο σχολείο;

ΝΑΙ () ΟΧΙ () Εν Μέρει ()

17. Θεωρείτε ότι το σχολείο σας είναι ασφαλές από άποψη στατικής επάρκειας;

ΝΑΙ () ΟΧΙ () Εν Μέρει ()

18. Οι έξοδοι διαφυγής του σχολείου είναι επαρκείς για την περίπτωση σεισμού, για τη δυναμικότητα των μαθητών και εκπαιδευτικών του σχολείου;

ΝΑΙ () ΟΧΙ () Εν Μέρει ()

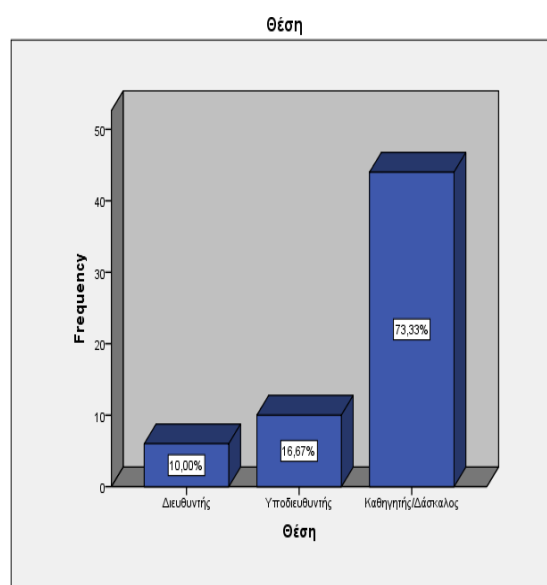
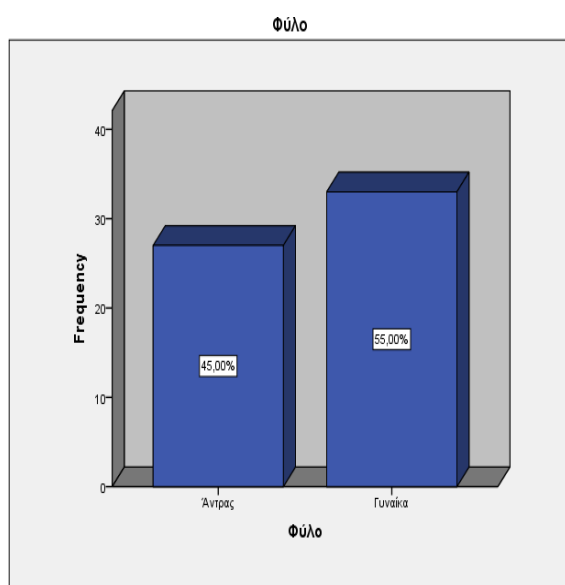
19. Το παιδί σας γνωρίζει πως να συμπεριφερθεί σε περίπτωση σεισμού;
ΝΑΙ () ΟΧΙ () Εν Μέρει ()
20. Το παιδί σας είναι σε θέση να ολοκληρώσει με επιτυχία μία άσκηση αντιμετώπισης σεισμού χωρίς βοήθεια από εκπαιδευτικό;
ΝΑΙ () ΟΧΙ () Εν Μέρει ()
21. Το παιδί σας είναι σε θέση να αντιληφθεί ότι βρίσκεται σε κίνδυνο και να φωνάξει για βοήθεια;
ΝΑΙ () ΟΧΙ () Εν Μέρει ()
22. Το παιδί σας έχει βρεθεί ποτέ σε θέση να κινδυνεύσει η ζωή του ή η σωματική του ακεραιότητα;
ΝΑΙ () ΟΧΙ () Εν Μέρει ()
23. Το παιδί σας έχει τη διάθεση να δεχτεί βοήθεια από άλλο άτομο σε περίπτωση σεισμού;
ΝΑΙ () ΟΧΙ () Εν Μέρει ()
24. Το παιδί σας είναι σε θέση να δώσει βοήθεια σε άλλο παιδί με ειδικές ανάγκες ή αυτισμό σε περίπτωση σεισμού;
ΝΑΙ () ΟΧΙ () Εν Μέρει ()
25. Το παιδί σας βρίσκεται κάθε στιγμή του σχολικού ωραρίου στον ίδιο χώρο με κάποιον εκπαιδευτικό;
ΝΑΙ () ΟΧΙ () Εν Μέρει ()
26. Το παιδί σας βρίσκεται κάθε στιγμή του σχολικού ωραρίου στον ίδιο χώρο με κάποιον συνοδό;
ΝΑΙ () ΟΧΙ () Εν Μέρει ()

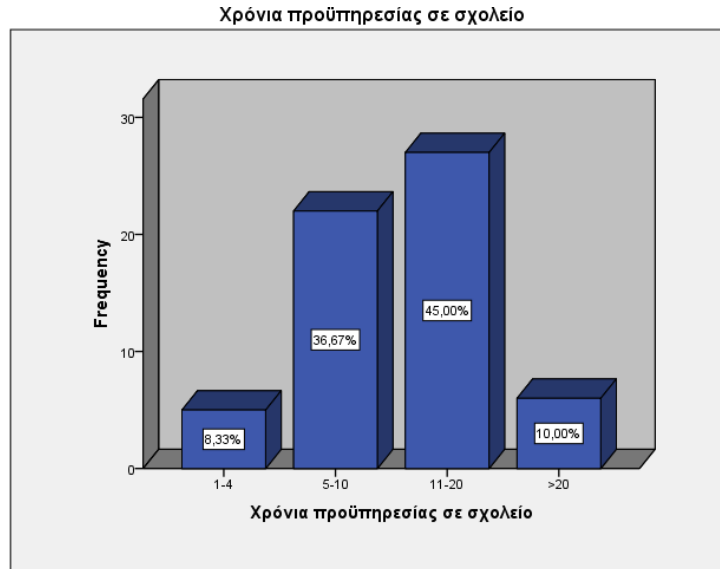
Παράρτημα Β.

Αποτελέσματα ανάλυσης SPSS Περιγραφικής Στατιστικής Έρευνας

Εκπαιδευτικοί

Δημογραφικά χαρακτηριστικά				
Δημογραφικά	Κατηγορίες	N	%	
Φύλο	Άντρας	27	45,00	
	Γυναίκα	33	55,00	
Θέση	Διευθυντής	6	10,00	
	Υποδιευθυντής	10	16,67	
	Καθηγητής/Δάσκαλος	44	73,33	
Χρόνια προϋπηρεσίας σε σχολείο	1-4	5	8,33	
	5-10	22	36,67	
	11-20	27	45,00	
	>20	6	10,00	

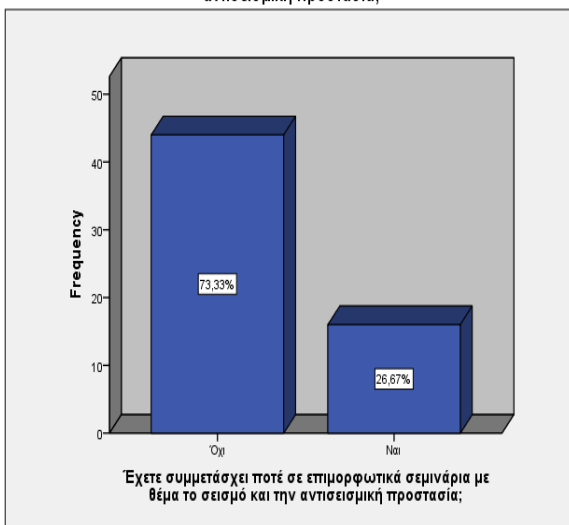




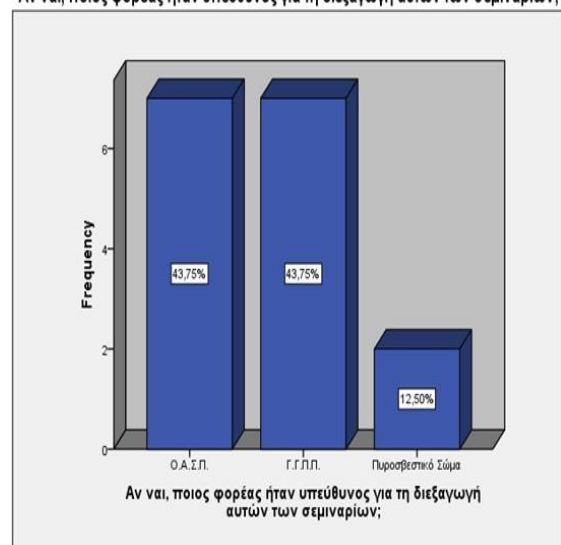
Προσωπική εμπειρία σε θέματα σεισμού

Προσωπική εμπειρία	Κατηγορίες	N	%
Έχετε συμμετάσχει ποτέ σε επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα το σεισμό και την αντισεισμική προστασία;	Όχι	44	73,33
	Ναι	16	26,67
Αν ναι, ποιος φορέας ήταν υπεύθυνος για τη διεξαγωγή αυτών των σεμιναρίων;	Ο.Α.Σ.Π.	12	75
	Γ.Γ.Π.Π.	2	12,50
	Πυροσβεστικό Σώμα	2	12,50
	Όχι	33	55,00
Έχετε προσωπική εμπειρία από σεισμό;	Ναι	27	45,00
	Όχι	33	55,00
Εάν Ναι, πώς ενεργήσατε την ώρα της σεισμικής δόνησης;	Τοποθετήθηκα κάτω από τραπέζι	10	37,04
	Ταράχτηκα, αλλά δεν το έδειξα	7	25,93
	Έδωσα συμβουλές στους γύρω μου	10	37,04
	Θα έδινα συμβουλές προστασίας	12	36,36
Εάν Όχι, πώς πιστεύετε ότι θα ενεργήσετε την ώρα της σεισμικής δόνησης;	Θα έβρισκα τρόπο να προστατευτώ	8	24,24
	Θα προστατευόμουν και μετά θα έδινα συμβουλές	13	39,39
	Όχι	12	20,00
Γνωρίζετε τους τρόπους αυτοπροστασίας σε περίπτωση σεισμού;	Ναι	48	80,00
	Όχι	12	20,00

Έχετε συμμετάσχει ποτέ σε επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα το σεισμό και την αντισεισμική προστασία;

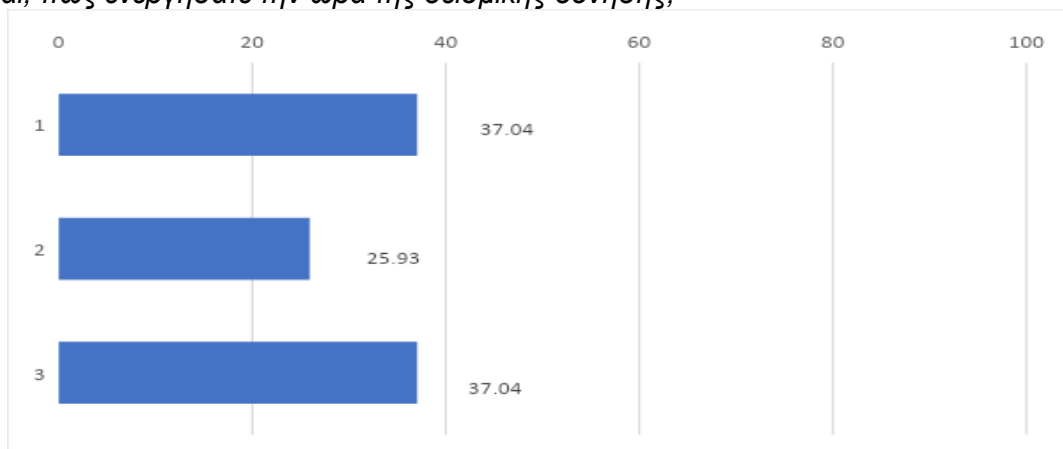


Αν ναι, ποιος φορέας ήταν υπεύθυνος για τη διεξαγωγή αυτών των σεμιναρίων;

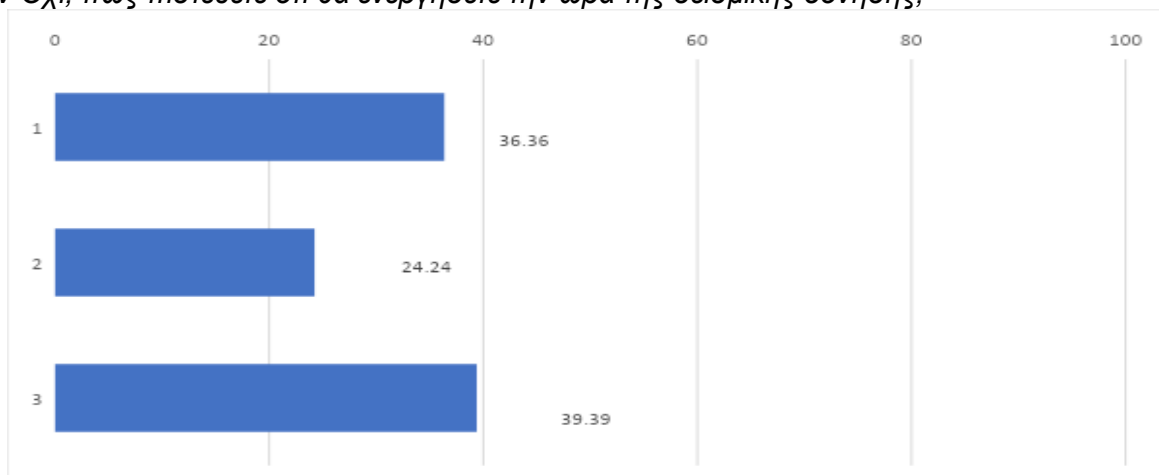


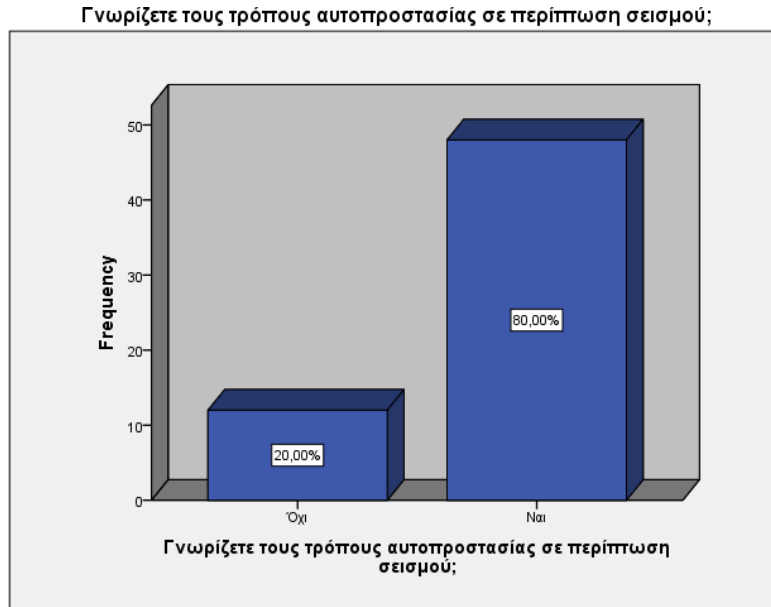


Εάν Ναι, πώς ενεργήσατε την ώρα της σεισμικής δόνησης;



Εάν Όχι, πώς πιστεύετε ότι θα ενεργήσατε την ώρα της σεισμικής δόνησης;

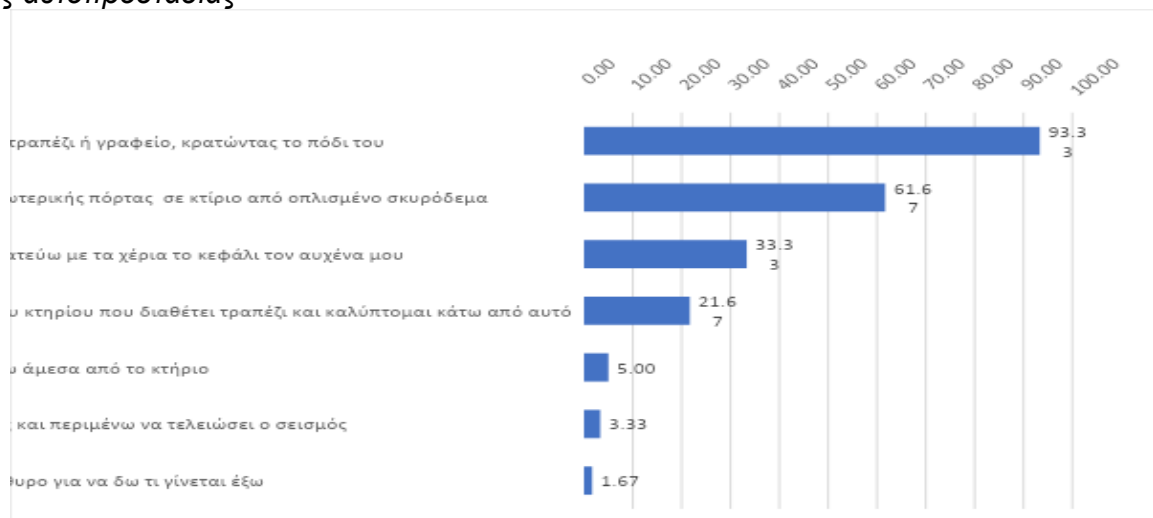




Ενέργειες αυτοπροστασίας

Ενέργειες αυτοπροστασίας	N	%
Καλύπτομαι κάτω από ένα γερό τραπέζι ή γραφείο, κρατώντας το πόδι του	56	93,33
Στέκομαι κάτω από την κάσα εσωτερικής πόρτας σε κτίριο από οπλισμένο σκυρόδεμα	37	61,67
Μειώνω το ύψος μου και προστατεύω με τα χέρια το κεφάλι τον αυχένα μου	20	33,33
Μετακινούμαι προς τον χώρο του κτηρίου που διαθέτει τραπέζι και καλύπτομαι κάτω από αυτό	13	21,67
Τρέχω προς την έξοδο για να βγω άμεσα από το κτήριο	3	5,00
Κάθομαι εκεί που είμαι ακίνητος και περιμένω να τελειώσει ο σεισμός	2	3,33
Πλησιάζω στο πιο κοντινό παράθυρο για να δω τι γίνεται έξω	1	1,67

Ενέργειες αυτοπροστασίας



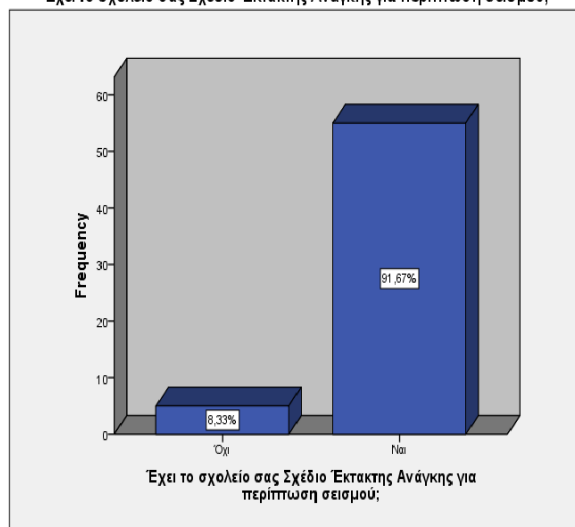
Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο

Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο	N	%
Γνώση της θέσης του γενικού διακόπτη ηλεκτρικού ρεύματος, φυσικού αερίου και νερού	60	100,00
Τοποθέτηση εύθραυστων και βαριών αντικειμένων σε χαμηλά σημεία	50	83,33
Συζήτηση με τα μέλη της οικογένειάς σας για τις ενέργειες που πρέπει να κάνει ο καθένας σας κατά τη διάρκεια και μετά από ένα σεισμό	24	40,00
Καθορισμός ενός κοντινού, ανοιχτού, ασφαλούς χώρου όπου θα συναντηθούν τα μέλη της οικογένειάς σας μετά από έναν ισχυρό σεισμό	20	33,33
Στερέωση ψηλών και βαριών επίπλων στον τοίχο	12	20,00
Προμήθεια πυροσβεστήρων	12	20,00
Προμήθεια εφοδίων έκτακτης ανάγκης (φακός, φορητό ραδιόφωνο με μπαταρίες, φαρμακείο, σφυρίχτρα κ.ά.)	6	10,00
Εντοπισμός των ασφαλών σημείων προφύλαξης ανά χώρο σπιτιού	5	8,33
Στερέωση των πινάκων, ραφιών και φωτιστικών	3	5,00

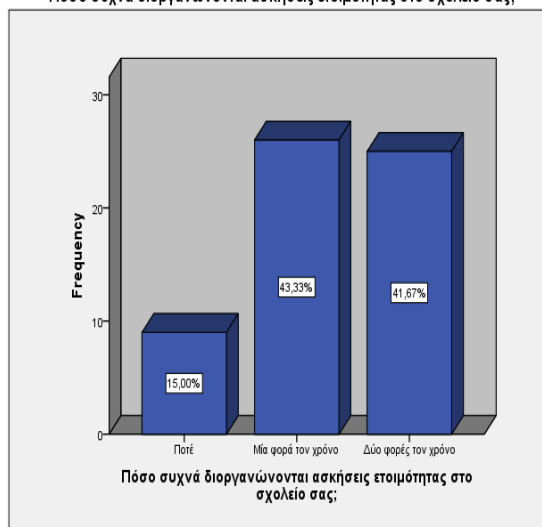
Ετοιμότητα σχολείου σε περίπτωση σειμού

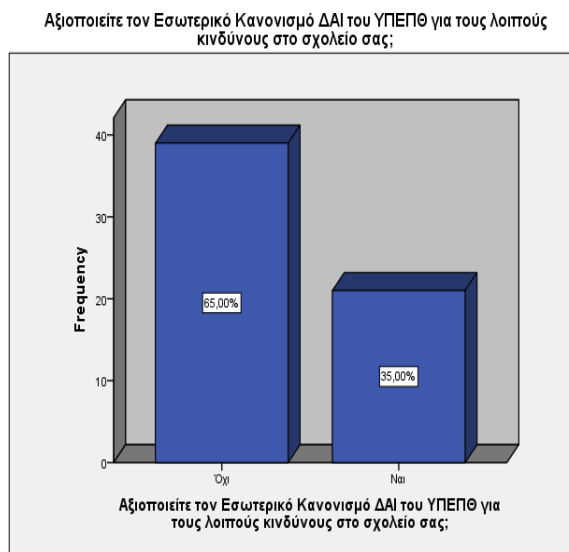
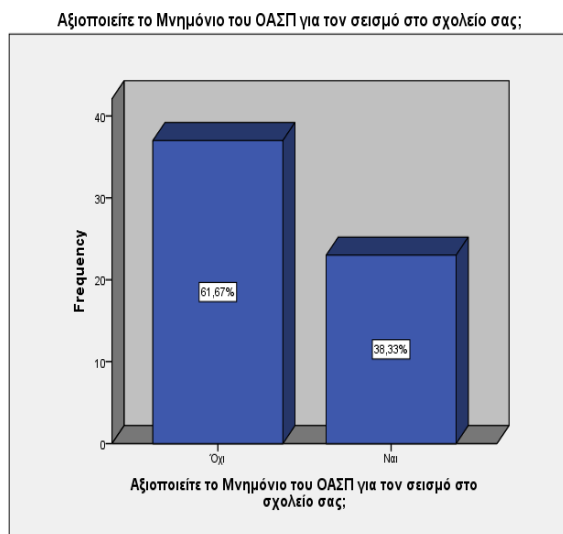
Επάρκεια σχολείου	Κατηγορίες	N	%
Έχει το σχολείο σας Σχέδιο Έκτακτης Ανάγκης για περίπτωση σειμού;	Όχι	5	8,33
	Ναι	55	91,67
Πόσο συχνά διοργανώνονται ασκήσεις ετοιμότητας στο σχολείο σας;	Ποτέ	9	15,00
	Μία φορά τον χρόνο	26	43,33
	Δύο φορές τον χρόνο	25	41,67
Αξιοποιείτε το Μνημόνιο του ΟΑΣΠ για τον σεισμό στο σχολείο σας;	Όχι	37	61,67
	Ναι	23	38,33
Αξιοποιείτε τον Εσωτερικό Κανονισμό ΔΑΙ του ΥΠΕΠΘ για τους λοιπούς κινδύνους στο σχολείο σας;	Όχι	39	65,00
	Ναι	21	35,00

Έχει το σχολείο σας Σχέδιο Έκτακτης Ανάγκης για περίπτωση σειμού;



Πόσο συχνά διοργανώνονται ασκήσεις ετοιμότητας στο σχολείο σας;





Ενέργειες σχολείου

Ενέργειες σχολείου	M.O.	T.A.
Το προσωπικό του σχολείου είναι ενήμερο για το Σχέδιο Έκτακτης Ανάγκης του σχολείου και τις δικές του αρμοδιότητες;	2,40	0,59
Ο Διευθυντής διασφαλίζει τη συνεχή ενημέρωση των εκπαιδευτικών και των μαθητών με νοητική υστέρηση σε θέματα αντισεισμικής προστασίας;	2,05	0,53
Το Σχέδιο Έκτακτης Ανάγκης είναι αναρτημένο σε σημείο εμφανές για να μπορεί να αναγνωστεί από όλα τα παιδιά που έχουν νοητική υστέρηση;	1,85	0,68

Μέτρα πρόληψης στο σχολείο

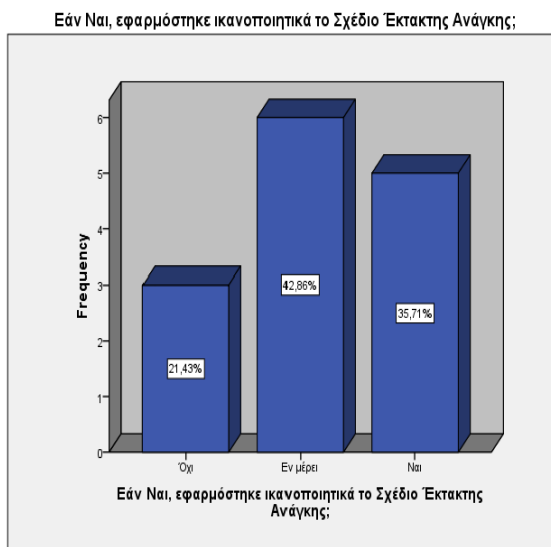
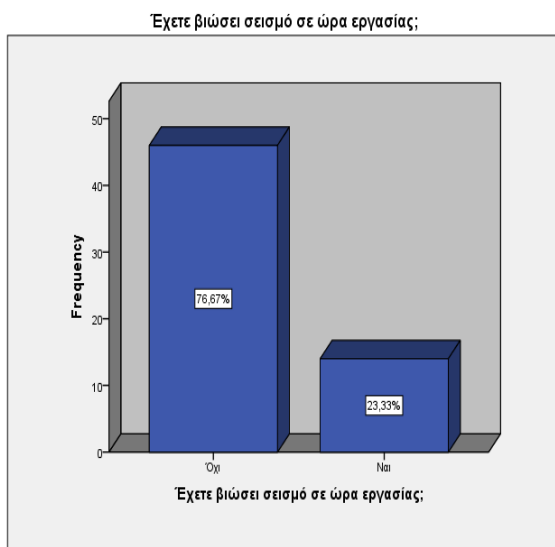
Μέτρα πρόληψης στο σχολείο	N	%
Φύλαξη εύφλεκτων και επικίνδυνων ουσιών σε κλειστά χαμηλά ερμάρια	56	93,33
Τοποθέτηση βαριών αντικειμένων σε χαμηλά ράφια	53	88,33
Απομάκρυνση θρανίων και εδρών από τις τζαμαρίες και τις εξόδους	47	78,33
Τοποθέτηση των βιβλιοθηκών μακριά από τις θέσεις των μαθητών και στερέωσή τους κατάλληλα στους τοίχους	45	75,00
Προμήθεια εφοδίων έκτακτης ανάγκης (φακός, φορητό ραδιόφωνο με μπαταρίες, φαρμακείο, σφυρίχτρα κ.ά.)	43	71,67
Γνώση χρήσης πυροσβεστήρα και πρώτων βοηθειών από το εκπαιδευτικό προσωπικό	37	61,67
Στερέωση των βιβλιοθηκών και ντουλαπών στον τοίχο	29	48,33
Διατήρηση των διαδρόμων ελεύθερων από ντουλάπες, θρανία ή άλλα έπιπλα	28	46,67
Ενημέρωση των γονέων	25	41,67
Ανάρτηση του Σχεδίου στους κοινόχρηστους χώρους και στις αίθουσες	22	36,67
Τοποθέτηση σημάνσεων μέσα στο κτίριο και στο προαύλιο	17	28,33
Επισήμανση επικινδυνότητων που δεν έχουν αρθεί	15	25,00
Μέριμνα ώστε οι πόρτες εξόδου να ανοίγουν προς τα έξω	6	10,00

Μέτρα πρόληψης στο σχολείο

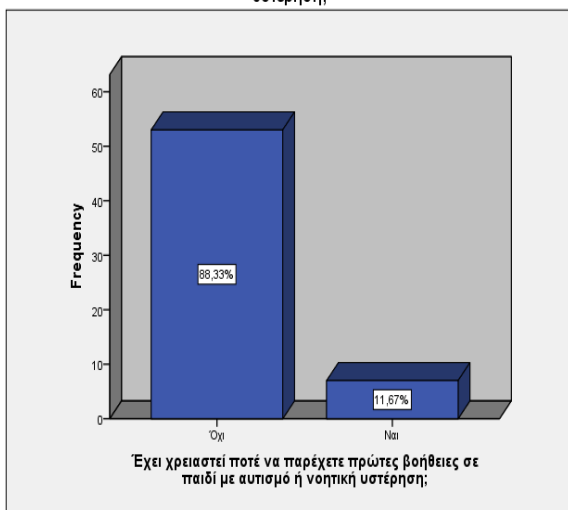


Εμπειρία σεισμού εν ώρα εργασίας, παροχή πρώτων βοηθειών σε άτομα με ειδικές ανάγκες και συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια

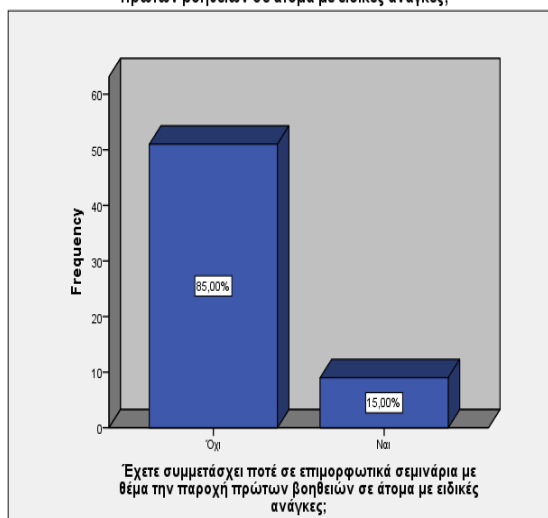
Εμπειρία εν ώρα εργασίας, παροχή βοήθειας και σεμινάρια	Κατηγορίες	N	%
Έχετε βιώσει σεισμό σε ώρα εργασίας;	Όχι	46	76,67
	Ναι	14	23,33
Εάν Ναι, εφαρμόστηκε ικανοποιητικά το Σχέδιο Έκτακτης Ανάγκης;	Όχι	3	21,43
	Εν μέρει	6	42,86
	Ναι	5	35,71
Έχει χρειαστεί ποτέ να παρέχετε πρώτες βοήθειες σε παιδί με αυτισμό ή νοητική υστέρηση;	Όχι	53	88,33
	Ναι	7	11,67
Έχετε συμμετάσχει ποτέ σε επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα την παροχή πρώτων βοηθειών σε άτομα με ειδικές ανάγκες;	Όχι	51	85,00
	Ναι	9	15,00



Έχει χρειαστεί ποτέ να παρέχετε πρώτες βοήθειες σε παιδί με αυτισμό ή νοητική υστέρηση;



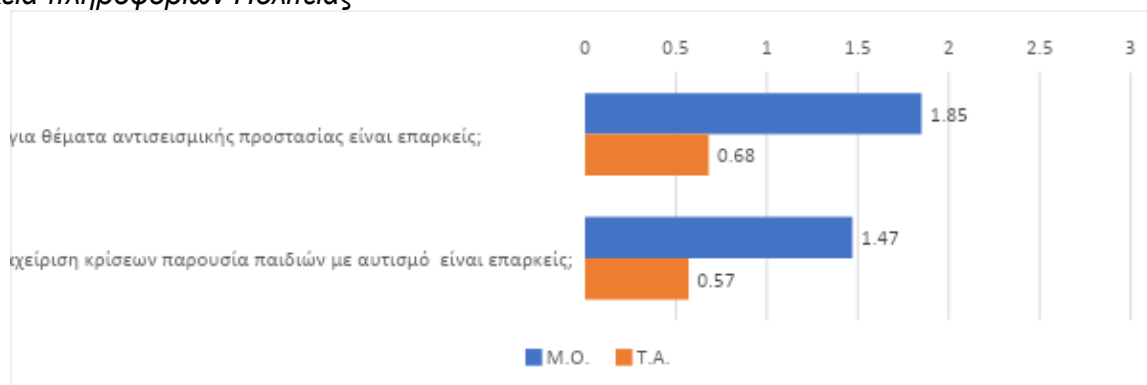
Έχετε συμμετάσχει ποτέ σε επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα την παροχή πρώτων βοηθειών σε άτομα με ειδικές ανάγκες;



Επάρκεια πληροφοριών Πολιτείας

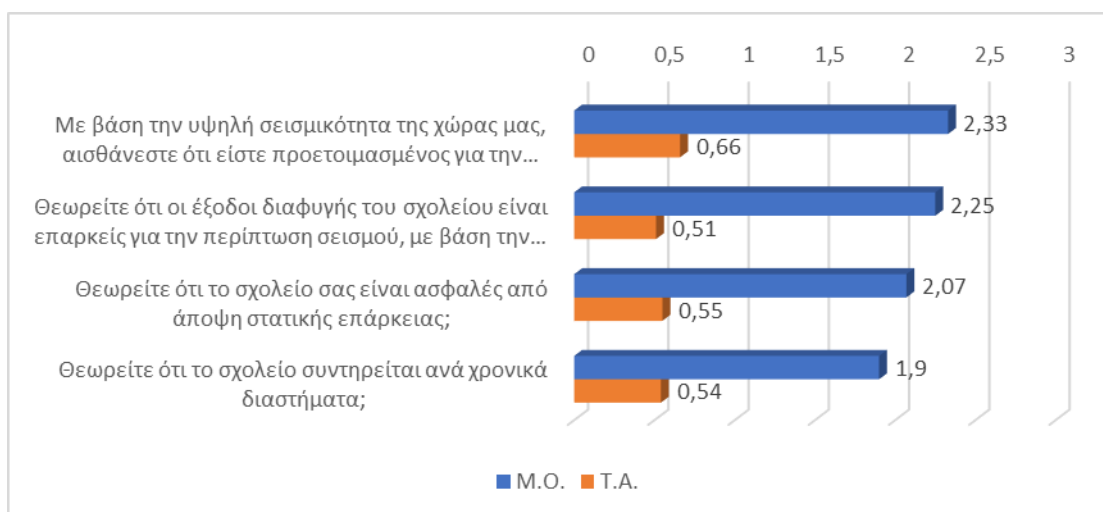
Επάρκεια πολιτείας	M.O.	T.A.
Κατά την άποψη σας οι πληροφορίες που σας παρέχονται από την Πολιτεία για θέματα αντισεισμικής προστασίας είναι επαρκείς;	1,85	0,68
Κατά την άποψη σας οι πληροφορίες που σας παρέχει η Πολιτεία για την διαχείριση κρίσεων σε σχολεία με μαθητές με αυτισμό είναι επαρκείς;	1,47	0,57

Επάρκεια πληροφοριών Πολιτείας



Ετοιμότητα αντιμετώπισης εκπαιδευτικού και σχολείου

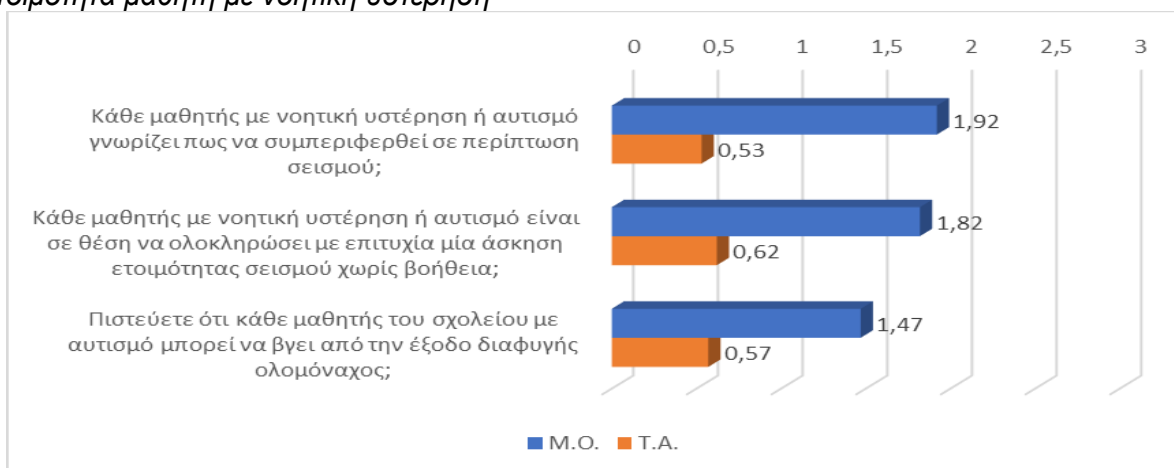
Ετοιμότητας εκπαιδευτικού και σχολείου	M.O.	T.A.
Με βάση την υψηλή σεισμικότητα της χώρας μας, αισθάνεστε ότι είστε προετοιμασμένοι για την αντιμετώπιση ενός σεισμού στο σχολείο σας;	2,33	0,66
Θεωρείτε ότι οι έξοδοι διαφυγής του σχολείου είναι επαρκείς για την περίπτωση σεισμού, με βάση την δυναμικότητα μαθητών και εκπαιδευτικών;	2,25	0,51
Θεωρείτε ότι το σχολείο σας είναι ασφαλές από άποψη στατικής επάρκειας;	2,07	0,55
Θεωρείτε ότι το σχολείο συντηρείται ανά χρονικά διαστήματα;	1,90	0,54



Ετοιμότητα μαθητή με νοητική υστέρηση

Ετοιμότητα μαθητή με νοητική υστέρηση	M.O.	T.A.
Κάθε μαθητής με νοητική υστέρηση ή αυτισμό γνωρίζει πως να συμπεριφερθεί σε περίπτωση σεισμού;	1,92	0,53
Κάθε μαθητής με νοητική υστέρηση ή αυτισμό είναι σε θέση να ολοκληρώσει με επιτυχία μία άσκηση ετοιμότητας σεισμού χωρίς βοήθεια;	1,82	0,62
Πιστεύετε ότι κάθε μαθητής του σχολείου με αυτισμό μπορεί να βγει από την έξοδο διαφυγής ολομόναχος;	1,47	0,57

Ετοιμότητα μαθητή με νοητική υστέρηση



Εποπτεία μαθητών με νοητική υστέρηση και ενημέρωση γονέων

Εποπτεία μαθητών και ενημέρωση γονέων	M.O.	T.A.
Όλοι οι μαθητές με νοητική υστέρηση ή αυτισμό βρίσκονται κάθε στιγμή του σχολικού ωραρίου στον ίδιο χώρο με κάποιον εκπαιδευτικό;	1,53	0,50
Υπάρχει τακτικότερη ενημέρωση στους γονείς των μαθητών που έχουν νοητική υστέρηση ή αυτισμό σε σχέση με τους γονείς των υπολοίπων μαθητών;	1,33	0,54
Όλοι οι μαθητές με νοητική υστέρηση ή αυτισμό έχουν μαζί τους στον ίδιο χώρο συνοδό;	1,28	0,45

Ποσοστό των μαθητών με νοητική υστέρηση ή αυτισμό στο σχολείο

<u>Κατηγορίες</u>	<u>N</u>	<u>%</u>
>60%	54	90,0
>10%	2	3,3
Κανένας	4	6,7

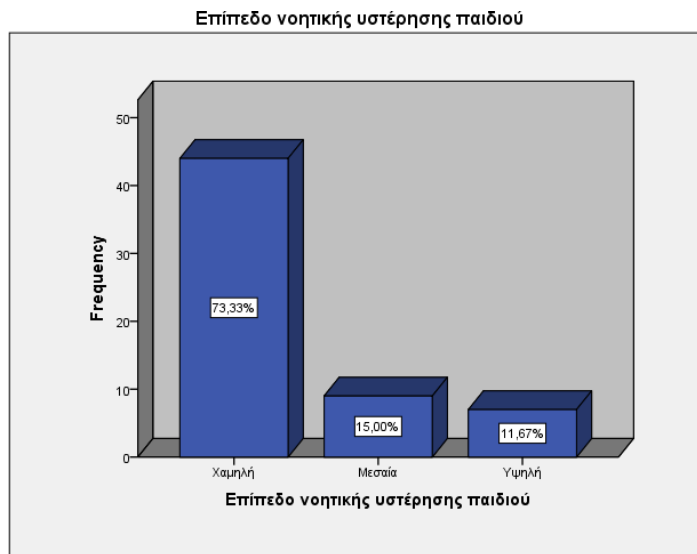
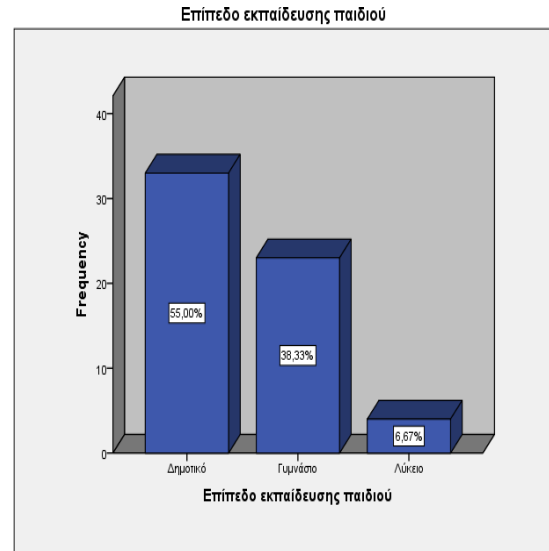
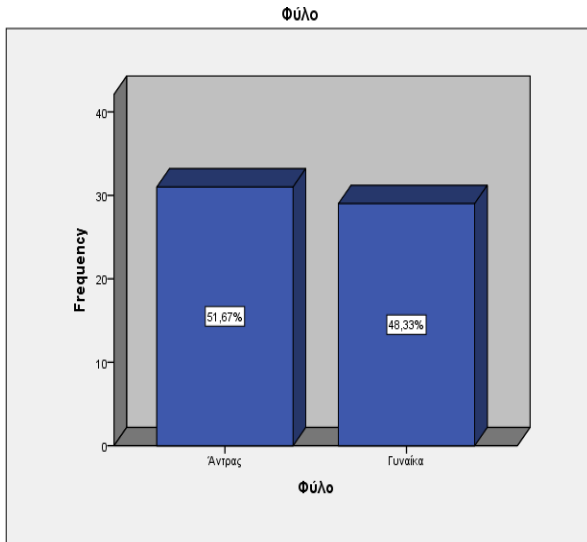
Ποιο είναι το ποσοστό των μαθητών με νοητική υστέρηση ή αυτισμό στο σχολείο σας;



Γονείς

Δημογραφικά χαρακτηριστικά

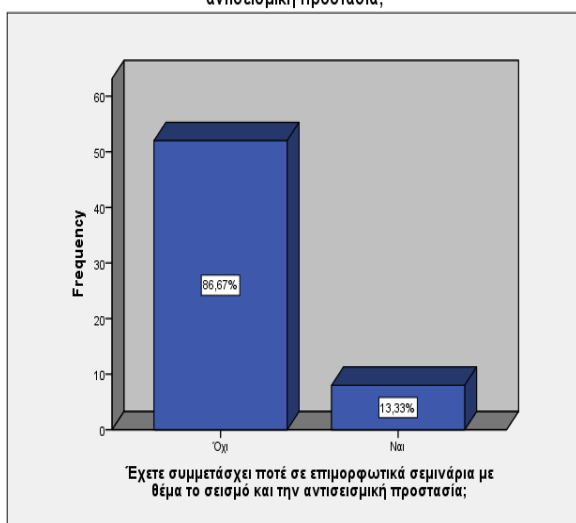
<u>Δημογραφικά</u>	<u>Κατηγορίες</u>	<u>N</u>	<u>%</u>
Φύλο	Άντρας	31	51,67
	Γυναίκα	29	48,33
Επίπεδο εκπαίδευσης παιδιού	Δημοτικό	33	55,00
	Γυμνάσιο	23	38,33
	Λύκειο	4	6,67
Επίπεδο νοητικής υστέρησης παιδιού	Χαμηλή	44	73,33
	Μεσαία	9	15,00
	Υψηλή	7	11,67



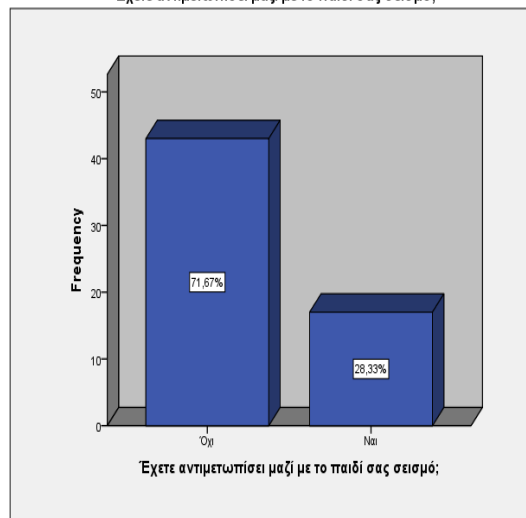
Προσωπική εμπειρία σε θέματα σεισμού

Προσωπική εμπειρία	Κατηγορίες	N	%
Έχετε συμμετάσχει ποτέ σε επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα το σεισμό και την αντισεισμική προστασία; Αν ναι, ποιος φορέας ήταν υπεύθυνος για τη διεξαγωγή αυτών των σεμιναρίων;	Όχι	52	86,67
	Ναι	8	13,33
	Ο.Α.Σ.Π.	3	50
	Γ.Γ.Π.Π.	4	12,5
Έχετε αντιμετωπίσει μαζί με το παιδί σας σεισμό;	Πυροσβεστικό Σώμα	1	37,5
	Όχι	43	71,67
Γνωρίζετε τους τρόπους αυτοπροστασίας σε περίπτωση σεισμού;	Ναι	17	28,33
	Όχι	18	30,00
	Ναι	42	70,00

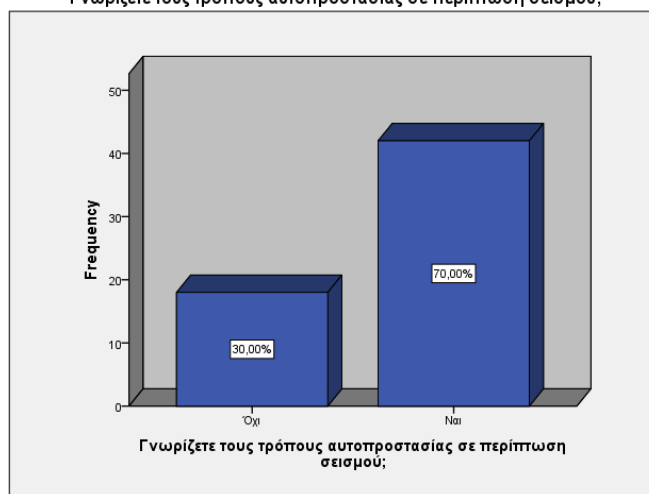
Έχετε συμμετάσχει ποτέ σε επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα το σεισμό και την αντισεισμική προστασία;



Έχετε αντιμετωπίσει μαζί με το παιδί σας σεισμό;



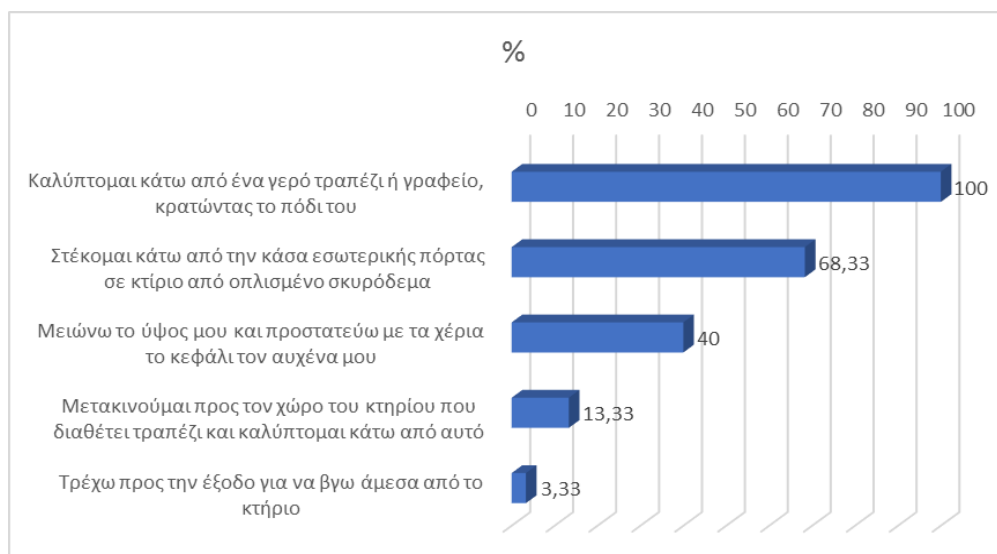
Γνωρίζετε τους τρόπους αυτοπροστασίας σε περίπτωση σεισμού;



Ενέργειες αυτοπροστασίας

Ενέργειες αυτοπροστασίας	N	%
Καλύπτομαι κάτω από ένα γερό τραπέζι ή γραφείο, κρατώντας το πόδι του	60	100,00
Στέκομαι κάτω από την κάσα εσωτερικής πόρτας σε κτήριο από σπλισμένο σκυρόδεμα	41	68,33
Μειώνω το ύψος μου και προστατεύω με τα χέρια το κεφάλι τον αυχένα μου	24	40,00
Μετακινούμαι προς τον χώρο του κτηρίου που διαθέτει τραπέζι και καλύπτομαι κάτω από αυτό	8	13,33
Τρέχω προς την έξοδο για να βγω άμεσα από το κτήριο	2	3,33

Ενέργειες αυτοπροστασίας



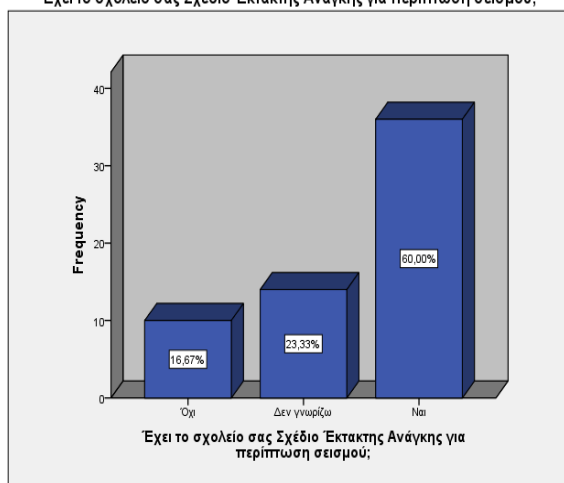
Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο

Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο	N	%
Γνώση της θέσης του γενικού διακόπτη ηλεκτρικού ρεύματος, φυσικού αερίου και νερού	60	100,00
Τοποθέτηση εύθραυστων και βαριών αντικειμένων σε χαμηλά σημεία	54	90,00
Συζήτηση με τα μέλη της οικογένειάς σας για τις ενέργειες που πρέπει να κάνει ο καθένας σας κατά τη διάρκεια και μετά από ένα σεισμό	31	51,67
Καθορισμός ενός κοντινού, ανοιχτού, ασφαλούς χώρου όπου θα συναντηθούν τα μέλη της οικογένειάς σας μετά από έναν ισχυρό σεισμό	30	50,00
Στερέωση ψηλών και βαριών επίπλων στον τοίχο	21	35,00
Προμήθεια πυροσβεστήρων	14	23,33
Προμήθεια εφοδίων έκτακτης ανάγκης (φακός, φορητό ραδιόφωνο με μπαταρίες, φαρμακείο, σφυρίχτρα κ.ά.)	13	21,67
Εντοπισμός των ασφαλών σημείων προφύλαξης ανά χώρο σπιτιού	10	16,67
Στερέωση των πινάκων, ραφιών και φωτιστικών	9	15,00

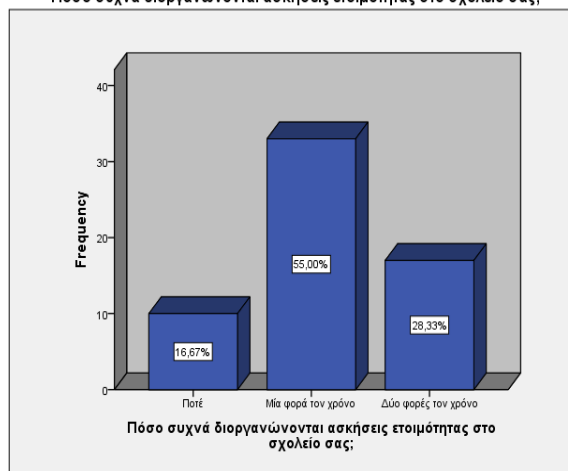
Ετοιμότητα σχολείου σε περίπτωση σεισμού

Επάρκεια σχολείου	Κατηγορίες	N	%
Έχει το σχολείο σας Σχέδιο Έκτακτης Ανάγκης για περίπτωση σεισμού;	Όχι	10	16,67
	Δεν γνωρίζω	14	23,33
	Ναι	36	60,00
Πόσο συχνά διοργανώνονται ασκήσεις ετοιμότητας στο σχολείο σας;	Ποτέ	10	16,67
	Μία φορά τον χρόνο	33	55,00
	Δύο φορές τον χρόνο	17	28,33

Έχει το σχολείο σας Σχέδιο Έκτακτης Ανάγκης για περίπτωση σεισμού;



Πόσο συχνά διοργανώνονται ασκήσεις ετοιμότητας στο σχολείο σας;



Ενέργειες σχολείου

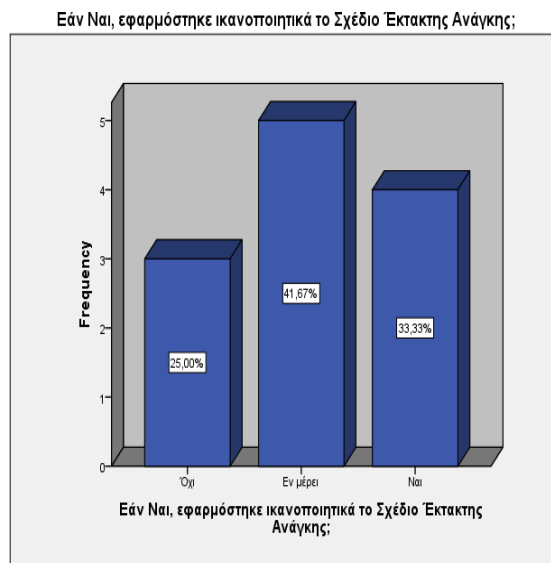
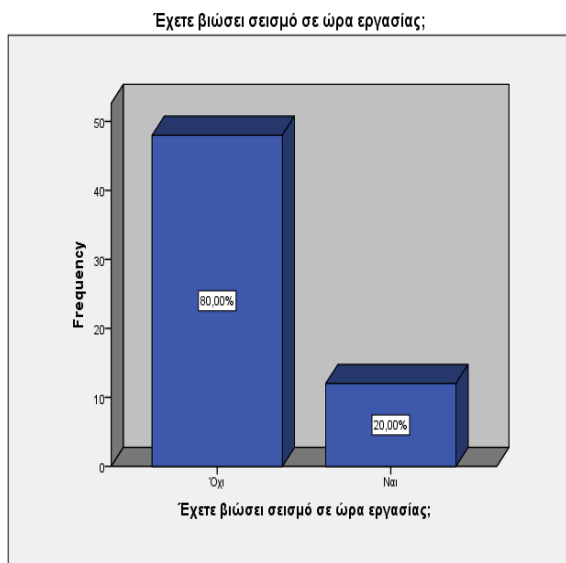
Ενέργειες σχολείου	M.O.	T.A.
Το προσωπικό του σχολείου είναι ενήμερο για το Σχέδιο Έκτακτης Ανάγκης του σχολείου και τις δικές του αρμοδιότητες;	2,07	0,76
Ο Διευθυντής διασφαλίζει τη συνεχή ενημέρωση των εκπαιδευτικών και των μαθητών με νοητική υστέρηση σε θέματα αντισεισμικής προστασίας;	1,78	0,58
Το Σχέδιο Έκτακτης Ανάγκης είναι αναρτημένο σε σημείο εμφανές για να μπορεί να αναγνωστεί από όλα τα παιδιά που έχουν νοητική υστέρηση;	1,55	0,59

Μέτρα πρόληψης στο σχολείο

Μέτρα πρόληψης στο σχολείο	N	%
Φύλαξη εύφλεκτων και επικίνδυνων ουσιών σε κλειστά χαμηλά ερμάρια	51	85,00
Τοποθέτηση βαριών αντικειμένων σε χαμηλά ράφια	45	75,00
Απομάκρυνση θρανίων και εδρών από τις τζαμαρίες και τις εξόδους	44	73,33
Γνώση χρήσης πυροσβεστήρα και πρώτων βοηθειών από το εκπαιδευτικό προσωπικό	32	53,33
Προμήθεια εφοδίων έκτακτης ανάγκης (φακός, φορητό ραδιόφωνο με μπαταρίες, φαρμακείο, σφυρίχτρα κ.ά.)	32	53,33
Στερέωση των βιβλιοθηκών και ντουλαπών στον τοίχο	30	50,00
Διατήρηση των διαδρόμων ελεύθερων από ντουλάπες, θρανία ή άλλα έπιπλα	29	48,33
Ενημέρωση των γονέων	22	36,67
Ανάρτηση του Σχεδίου στους κοινόχρηστους χώρους και στις αίθουσες	17	28,33
Τοποθέτηση των βιβλιοθηκών μακριά από τις θέσεις των μαθητών και στερέωσή τους κατάλληλα στους τοίχους	13	21,67
Τοποθέτηση σημάτων μέσα στο κτίριο και στο προαύλιο	12	20,00
Επισήμανση επικινδυνότητων που δεν έχουν αρθεί	10	16,67
Μέριμνα ώστε οι πόρτες εξόδου να ανοίγουν προς τα έξω	4	6,67

Εμπειρία σεισμού εν ώρα εργασίας

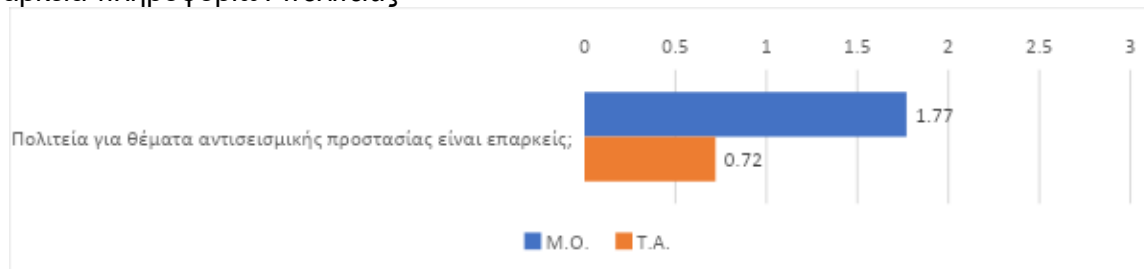
Εμπειρία εν ώρα εργασίας	Κατηγορίες	N	%
Έχετε βιώσει σεισμό σε ώρα εργασίας;	Όχι	48	80,00
	Ναι	12	20,00
Εάν Ναι, εφαρμόστηκε ικανοποιητικά το Σχέδιο Έκτακτης Ανάγκης;	Όχι	3	25,00
	Εν μέρει	5	41,67
	Ναι	4	33,33



Επάρκεια πληροφοριών πολιτείας

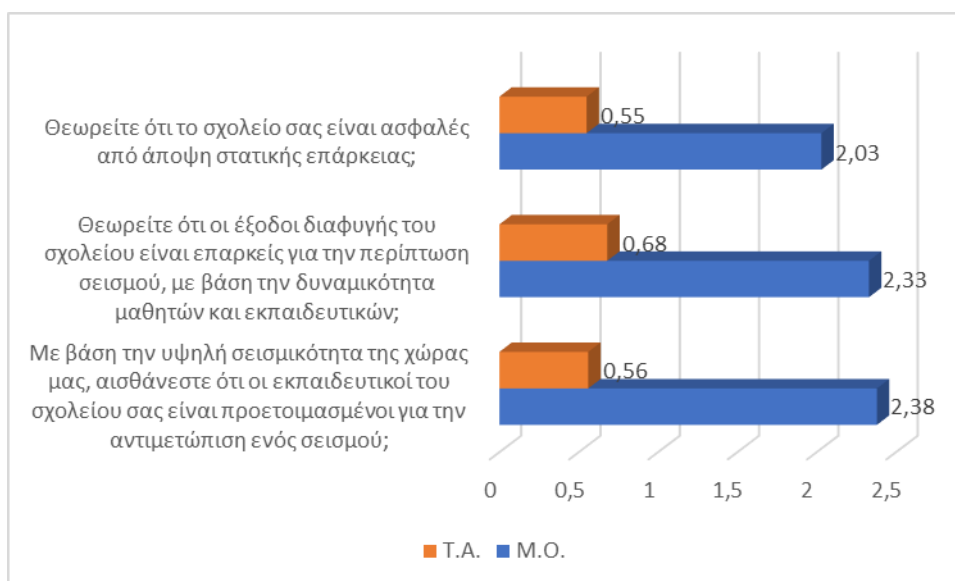
Επάρκεια πληροφοριών πολιτείας	M.O.	T.A.
Κατά την άποψη σας οι πληροφορίες που σας παρέχονται από την Πολιτεία για θέματα αντισεισμικής προστασίας είναι επαρκείς;	1,77	0,72

Επάρκεια πληροφοριών πολιτείας



Ετοιμότητα αντιμετώπισης σχολείου

Ετοιμότητα αντιμετώπισης σχολείου	M.O.	T.A.
Θεωρείτε ότι οι έξοδοι διαφυγής του σχολείου είναι επαρκείς για την περίπτωση σεισμού, με βάση την δυναμικότητα μαθητών και εκπαιδευτικών;	2,33	0,68
Θεωρείτε ότι το σχολείο σας είναι ασφαλές από άποψη στατικής επάρκειας;	2,03	0,55
Με βάση την υψηλή σεισμικότητα της χώρας μας, αισθάνεστε ότι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σας είναι προετοιμασμένοι για την αντιμετώπιση ενός σεισμού;	2,38	0,56



Ετοιμότητα μαθητή με νοητική υστέρηση

Ετοιμότητα μαθητή με νοητική υστέρηση	M.O.	T.A.
Το παιδί σας είναι σε θέση να αντιληφθεί ότι βρίσκεται σε κίνδυνο και να φωνάξει για βοήθεια;	2,27	0,66
Το παιδί σας έχει βρεθεί ποτέ σε θέση να κινδυνεύσει η ζωή του ή η σωματική του ακεραιότητα;	2,12	0,58
Το παιδί σας έχει τη διάθεση να δεχτεί βοήθεια από άλλο άτομο σε περίπτωση σεισμού;	2,07	0,61
Το παιδί σας γνωρίζει πως να συμπεριφερθεί σε περίπτωση σεισμού;	1,73	0,76
Το παιδί σας είναι σε θέση να ολοκληρώσει με επιτυχία μία άσκηση αντιμετώπισης σεισμού χωρίς βοήθεια από εκπαιδευτικό;	1,50	0,62
Το παιδί σας είναι σε θέση να δώσει βοήθεια σε άλλο παιδί με ειδικές ανάγκες ή αυτισμό σε περίπτωση σεισμού	1,37	0,49

Αποτελέσματα ανάλυσης SPSS Επαγωγικής Στατιστικής

1^ο ερευνητικό ερώτημα

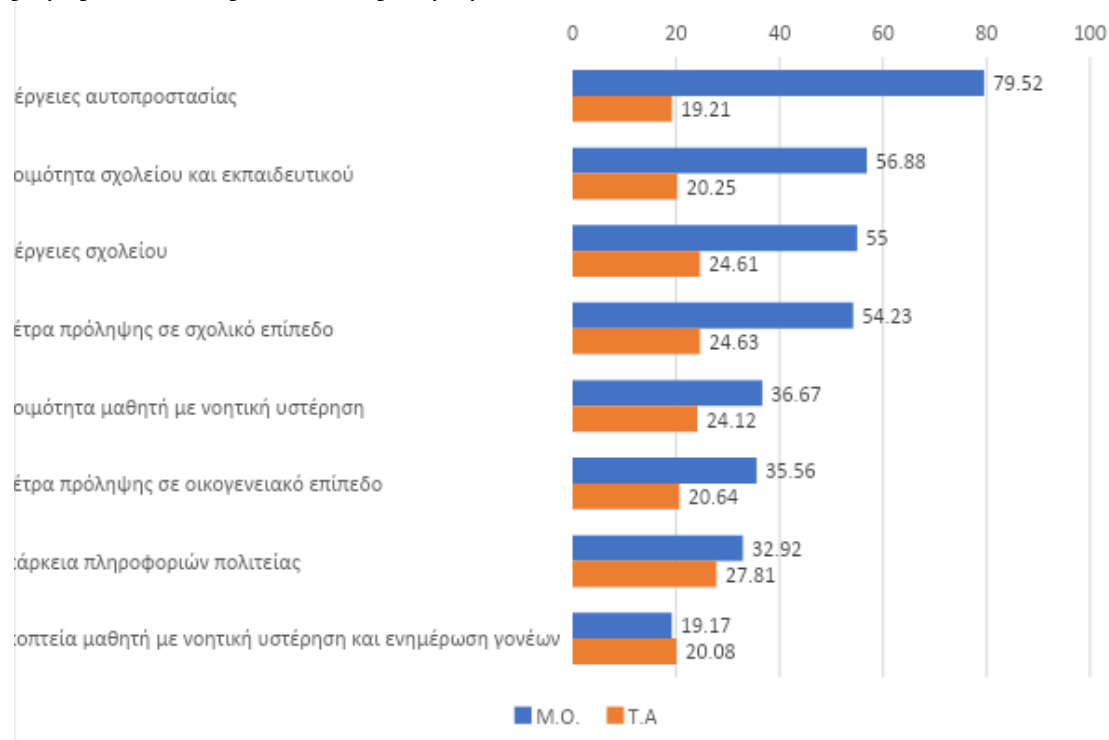
Ανάλυση αξιοπιστίας απαντήσεων των εκπαιδευτικών

Ενότητα	Ερωτήσεις	Cronbach Alpha
Ενέργειες αυτοπροστασίας	5.1,5.2,5.3R,5.4R,5.5,5.6R,5.7R	0,651
Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο	6.1-6.9	0,749
Ενέργειες σχολείου	11-13	0,743
Μέτρα πρόληψης στο σχολείο	14.1-14.13	0,824
Επάρκεια πληροφοριών πολιτείας	19-20	0,723
Ετοιμότητα σχολείου και εκπαιδευτικού	21-24	0,681
Ετοιμότητα μαθητή με νοητική υστέρηση	25,27,28	0,790
Εποπτεία μαθητή με νοητική υστέρηση και ενημέρωση γονέων	26,29,30	0,722

Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις παραγόντων

Παράγοντες	Μ.Ο.	Τ.Α
Ενέργειες αυτοπροστασίας	79,52	19,21
Ετοιμότητα σχολείου και εκπαιδευτικού	56,88	20,25
Ενέργειες σχολείου	55,00	24,61
Μέτρα πρόληψης σε σχολικό επίπεδο	54,23	24,63
Ετοιμότητα μαθητή με νοητική υστέρηση	36,67	24,12
Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο	35,56	20,64
Επάρκεια πληροφοριών πολιτείας	32,92	27,81
Εποπτεία μαθητή με νοητική υστέρηση και ενημέρωση γονέων	19,17	20,08

Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις παραγόντων



2° ερευνητικό ερώτημα

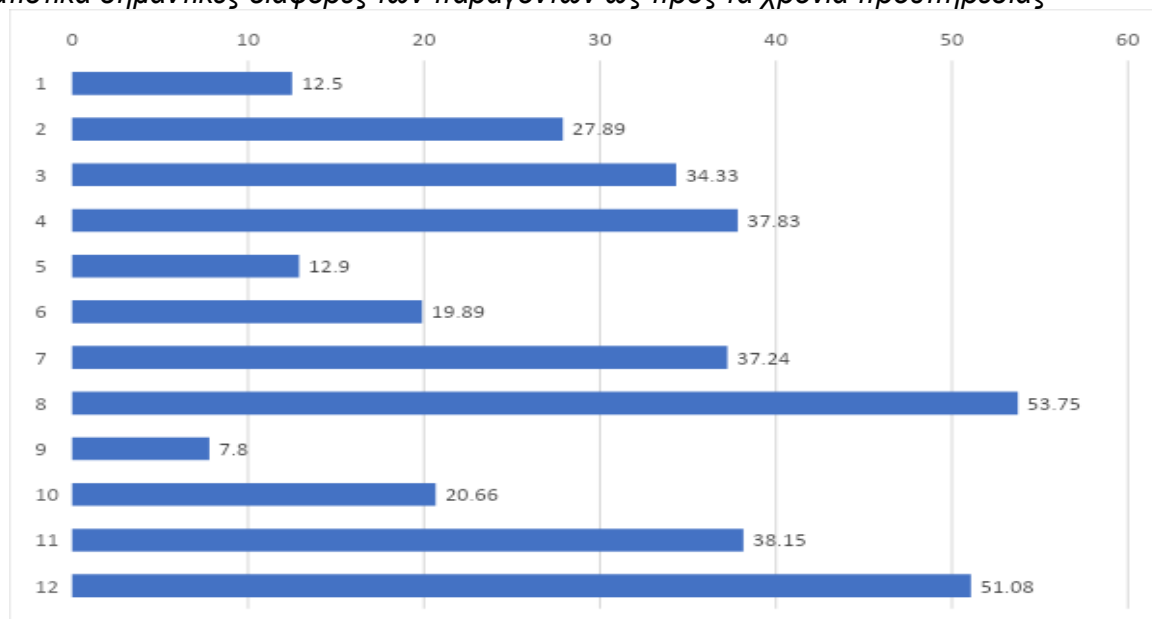
Έλεγχος Kruskal Wallis των παραγόντων ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας

Παράγοντας	H(3)	p
Ενέργειες αυτοπροστασίας	8,716	0,033
Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο	3,107	0,375
Ενέργειες σχολείου	6,947	0,074
Μέτρα πρόληψης σε σχολικό επίπεδο	4,901	0,179
Επάρκεια πληροφοριών πολιτείας	29,894	<0,001
Ετοιμότητα σχολείου και εκπαιδευτικού	30,369	<0,001
Ετοιμότητα μαθητή με νοητική υστέρηση	3,316	0,345
Εποπτεία μαθητή με νοητική υστέρηση και ενημέρωση γονέων	1,360	0,715

Στατιστικά σημαντικές διαφορές των παραγόντων ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας

Παράγοντας	Χρόνια προϋπηρεσίας σε σχολείο	N	M.B.
Ενέργειες αυτοπροστασίας	1-4	5	12,50
	5-10	22	27,89
	11-20	27	34,33
	>20	6	37,83
Επάρκεια πληροφοριών πολιτείας	1-4	5	12,90
	5-10	22	19,89
	11-20	27	37,24
	>20	6	53,75
Ετοιμότητα σχολείου και εκπαιδευτικού	1-4	5	7,80
	5-10	22	20,66
	11-20	27	38,15
	>20	6	51,08

Στατιστικά σημαντικές διαφορές των παραγόντων ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας



Θέση

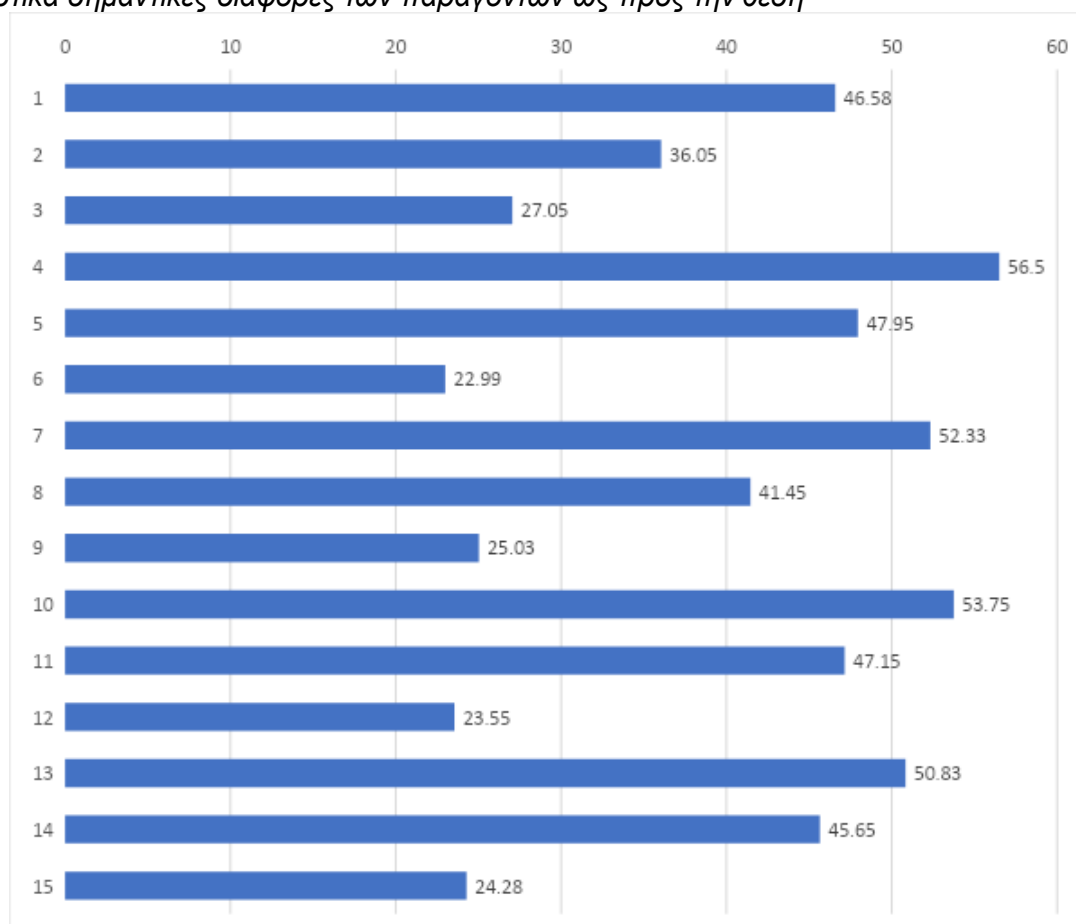
Έλεγχοι Kruskal Wallis των παραγόντων ως προς την θέση

Παράγοντας	H(2)	p
Ενέργειες αυτοπροστασίας	5,092	0,078
Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο	8,678	0,013
Ενέργειες σχολείου	32,989	<0,001
Μέτρα πρόληψης σε σχολικό επίπεδο	17,838	<0,001
Επάρκεια πληροφοριών πολιτείας	28,650	<0,001
Ετοιμότητα σχολείου και εκπαιδευτικού	22,277	<0,001
Ετοιμότητα μαθητή με νοητική υστέρηση	4,720	0,094
Εποπτεία μαθητή με νοητική υστέρηση και ενημέρωση γονέων	1,446	0,485

Στατιστικά σημαντικές διαφορές των παραγόντων ως προς την θέση

Παράγοντας	Θέση	N	M.B.
Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο	Διευθυντής	6	46,58
	Υποδιευθυντής	10	36,05
	Καθηγητής/Δάσκαλος	44	27,05
Ενέργειες σχολείου	Διευθυντής	6	56,50
	Υποδιευθυντής	10	47,95
	Καθηγητής/Δάσκαλος	44	22,99
Μέτρα πρόληψης σε σχολικό επίπεδο	Διευθυντής	6	52,33
	Υποδιευθυντής	10	41,45
	Καθηγητής/Δάσκαλος	44	25,03
Επάρκεια πληροφοριών πολιτείας	Διευθυντής	6	53,75
	Υποδιευθυντής	10	47,15
	Καθηγητής/Δάσκαλος	44	23,55
Ετοιμότητα σχολείου και εκπαιδευτικού	Διευθυντής	6	50,83
	Υποδιευθυντής	10	45,65
	Καθηγητής/Δάσκαλος	44	24,28

Στατιστικά σημαντικές διαφορές των παραγόντων ως προς την θέση



Επιμορφωτικό σεμινάριο με θέμα το σεισμό

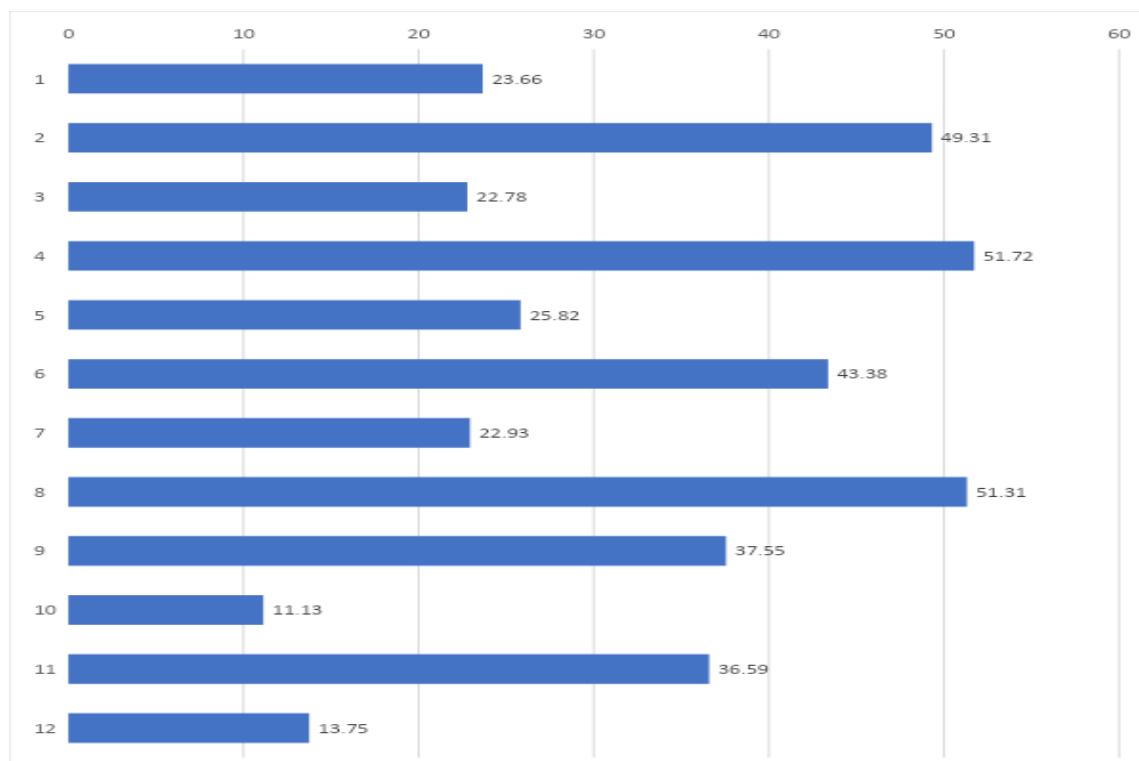
Έλεγχοι Mann Whitney των παραγόντων ως προς την παρακολούθηση επιμορφωτικού σεμιναρίου

Παράγοντας	U	p
Ενέργειες αυτοπροστασίας	51,000	<0,001
Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο	12,500	<0,001
Ενέργειες σχολείου	146,000	<0,001
Μέτρα πρόληψης σε σχολικό επίπεδο	19,000	<0,001
Επάρκεια πληροφοριών πολιτείας	242,500	0,058
Ετοιμότητα σχολείου και εκπαιδευτικού	273,000	0,176
Ετοιμότητα μαθητή με νοητική υστέρηση	42,000	<0,001
Εποπτεία μαθητή με νοητική υστέρηση και ενημέρωση γονέων	84,000	<0,001

Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω βαθμίδων των παραγόντων ως προς την συμμετοχή σε επιμορφωτικό σεμινάριο

Παράγοντας	Συμμετοχή σε επιμορφωτικό σεμινάριο	N	M.B.
Ενέργειες αυτοπροστασίας	Όχι	44	23,66
	Ναι	16	49,31
Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο	Όχι	44	22,78
	Ναι	16	51,72
Ενέργειες σχολείου	Όχι	44	25,82
	Ναι	16	43,38
Μέτρα πρόληψης σε σχολικό επίπεδο	Όχι	44	22,93
	Ναι	16	51,31
Ετοιμότητα μαθητή με νοητική υστέρηση	Όχι	44	37,55
	Ναι	16	11,13
Εποπτεία μαθητή με νοητική υστέρηση και ενημέρωση γονέων	Όχι	44	36,59
	Ναι	16	13,75

Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των βαθμίδων των παραγόντων ως προς την συμμετοχή σε επιμορφωτικό σεμινάριο



Προσωπική εμπειρία σεισμού

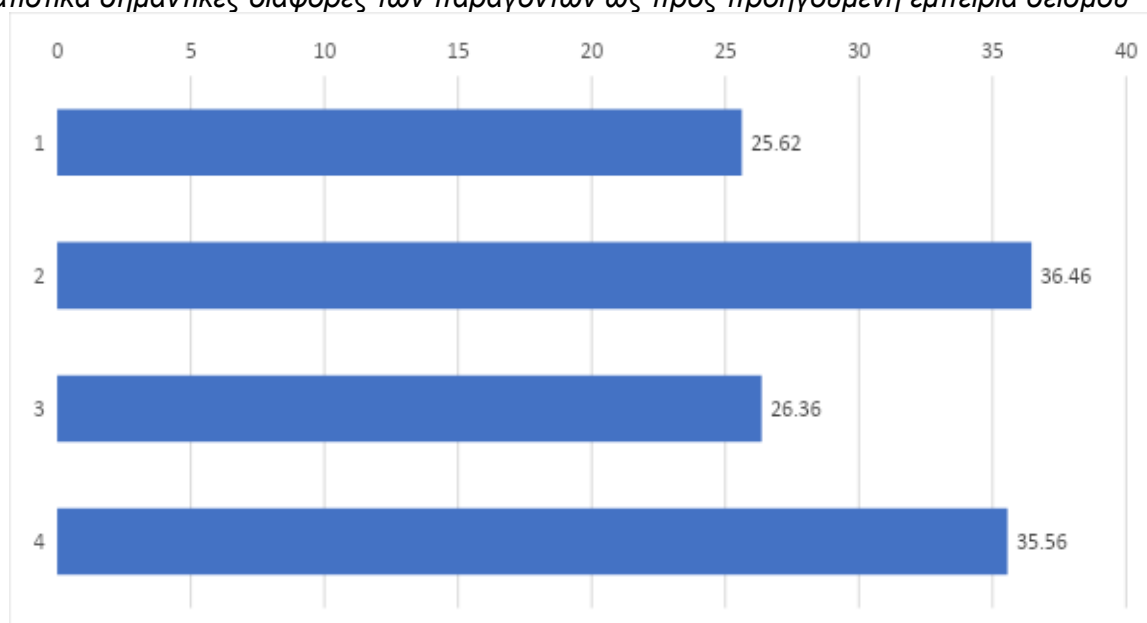
Έλεγχοι Mann Whitney των παραγόντων ως προς την προσωπική εμπειρία σεισμού

Παράγοντας	U	p
Ενέργειες αυτοπροστασίας	284,500	0,013
Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο	309,000	0,033
Ενέργειες σχολείου	401,000	0,498
Μέτρα πρόληψης σε σχολικό επίπεδο	356,500	0,183
Επάρκεια πληροφοριών πολιτείας	414,500	0,633
Ετοιμότητα σχολείου και εκπαιδευτικού	375,500	0,287
Ετοιμότητα μαθητή με νοητική υστέρηση	415,500	0,648
Εποπτεία μαθητή με νοητική υστέρηση και ενημέρωση γονέων	366,500	0,219

Στατιστικά σημαντικές διαφορές των παραγόντων ως προς προηγούμενη εμπειρία σεισμού

Παράγοντας	Έχετε προσωπική εμπειρία από σεισμό;	N	M.B.
Ενέργειες αυτοπροστασίας	Όχι	33	25,62
	Ναι	27	36,46
Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο	Όχι	33	26,36
	Ναι	27	35,56

Στατιστικά σημαντικές διαφορές των παραγόντων ως προς προηγούμενη εμπειρία σεισμού



Προσωπική εμπειρία σεισμού εν ώρα εργασίας

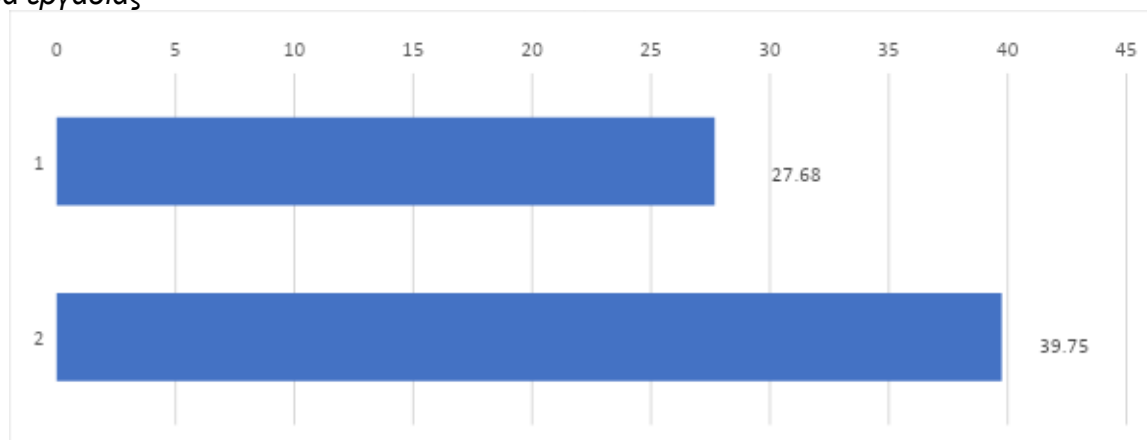
Έλεγχος Mann Whitney των παραγόντων ως προς την προσωπική εμπειρία σεισμού εν ώρα εργασίας

Παράγοντας	U	p
Ενέργειες αυτοπροστασίας	247,500	0,178
Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο	238,500	0,124
Ενέργειες σχολείου	282,500	0,479
Μέτρα πρόληψης σε σχολικό επίπεδο	267,000	0,333
Επάρκεια πληροφοριών πολιτείας	263,500	0,290
Ετοιμότητα σχολείου και εκπαιδευτικού	192,500	0,020
Ετοιμότητα μαθητή με νοητική υστέρηση	316,500	0,921
Επιοπτεία μαθητή με νοητική υστέρηση και ενημέρωση γονέων	309,000	0,812

Στατιστικά σημαντικές διαφορές των παραγόντων ως προς προηγούμενη εμπειρία σεισμού εν ώρα εργασίας

Παράγοντας	Έχετε βιώσει σεισμό σε ώρα εργασίας;	N	M.B.
Ετοιμότητα σχολείου και εκπαιδευτικού	Όχι	46	27,68
	Ναι	14	39,75

Στατιστικά σημαντικές διαφορές των παραγόντων ως προς προηγούμενη εμπειρία σεισμού εν ώρα εργασίας



Συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα την παροχή πρώτων βοηθειών σε άτομα με ειδικές ανάγκες

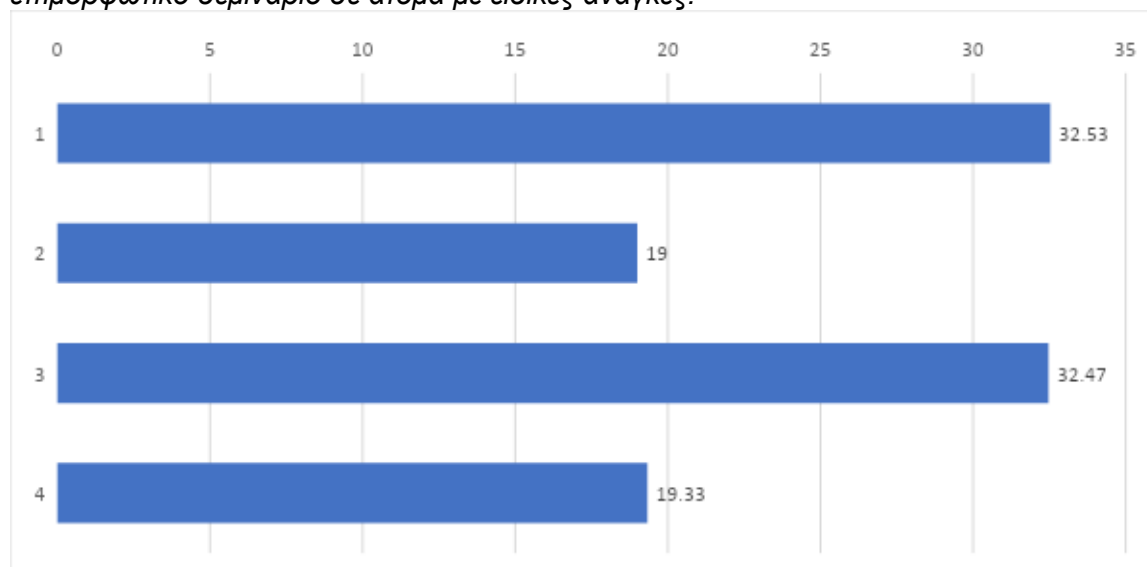
Έλεγχοι Mann Whitney των παραγόντων ως προς την συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα την παροχή πρώτων βοηθειών σε άτομα με ειδικές ανάγκες

Παράγοντας	U	p
Ενέργειες αυτοπροστασίας	155,500	0,113
Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο	149,000	0,079
Ενέργειες σχολείου	179,000	0,284
Μέτρα πρόληψης σε σχολικό επίπεδο	165,500	0,182
Επάρκεια πληροφοριών πολιτείας	165,000	0,167
Ετοιμότητα σχολείου και εκπαιδευτικού	155,500	0,117
Ετοιμότητα μαθητή με νοητική υστέρηση	126,000	0,028
Εποπτεία μαθητή με νοητική υστέρηση και ενημέρωση γονέων	129,000	0,029

Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των βαθμίδων των παραγόντων ως προς την συμμετοχή σε επιμορφωτικό σεμινάριο σε άτομα με ειδικές ανάγκες

Παράγοντα	Συμμετοχή σε επιμορφωτικό σεμινάριο με θέμα την παροχή πρώτων βοηθειών σε άτομα με ειδικές ανάγκες	N	M.B.
Ετοιμότητα μαθητή με νοητική υστέρηση	Όχι	51	32,53
	Ναι	9	19,00
Εποπτεία μαθητή με νοητική υστέρηση και ενημέρωση γονέων	Όχι	51	32,47
	Ναι	9	19,33

Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των βαθμίδων των παραγόντων ως προς την συμμετοχή σε επιμορφωτικό σεμινάριο σε άτομα με ειδικές ανάγκες.



3° ερευνητικό ερώτημα

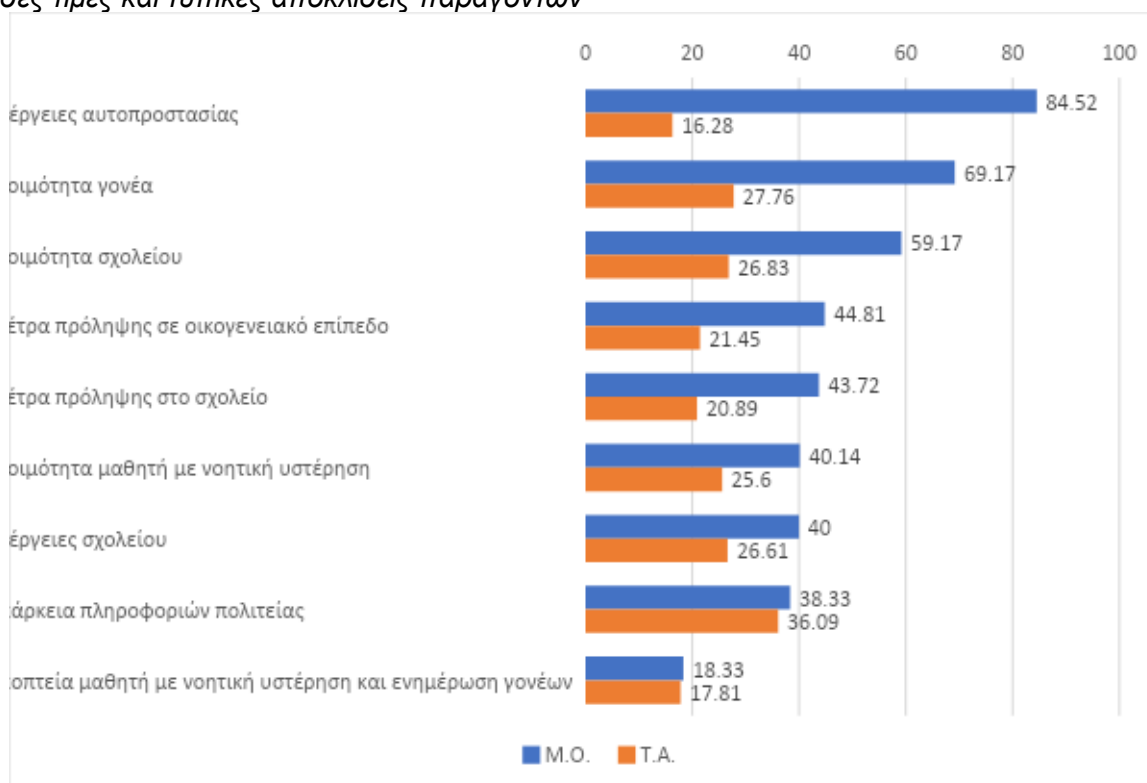
Ανάλυση αξιοπιστίας απαντήσεων των γονέων

Ενότητα	Ερωτήσεις	Cronbach Alpha
Ενέργειες αυτοπροστασίας	5.1,5.2,5.3R,5.4R,5.5,5.6R,5.7R	0,614
Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο	6.1-6.9	0,685
Ενέργειες σχολείου	9-11	0,754
Μέτρα πρόληψης στο σχολείο	12.1-12.13	0,714
Ετοιμότητα σχολείου	17,18	0,667
Ετοιμότητα μαθητή με νοητική υστέρηση	19-21, 22R,23-24	0,902
Εποπτεία μαθητή με νοητική υστέρηση και ενημέρωση γονέων	25,26	0,616

Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις παραγόντων

Παράγοντες	M.O.	T.A.
Ενέργειες αυτοπροστασίας	84,52	16,28
Ετοιμότητα γονέα	69,17	27,76
Ετοιμότητα σχολείου	59,17	26,83
Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο	44,81	21,45
Μέτρα πρόληψης στο σχολείο	43,72	20,89
Ετοιμότητα μαθητή με νοητική υστέρηση	40,14	25,60
Ενέργειες σχολείου	40,00	26,61
Επάρκεια πληροφοριών πολιτείας	38,33	36,09
Εποπτεία μαθητή με νοητική υστέρηση και ενημέρωση γονέων	18,33	17,81

Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις παραγόντων



4ο ερευνητικό ερώτημα

Επίπεδο νοητικής υστέρησης παιδιού

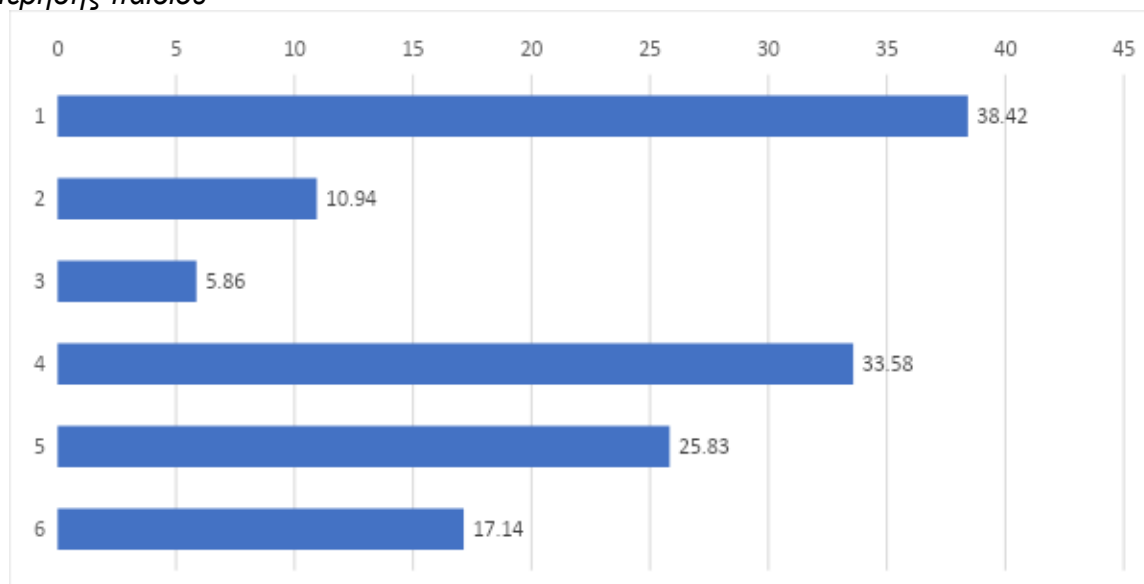
Έλεγχοι Kruskal Wallis των παραγόντων ως προς το επίπεδο νοητικής υστέρησης παιδιού

Παράγοντας	H(2)	p
Ενέργειες αυτοπροστασίας	4,683	0,096
Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο	1,276	0,528
Ενέργειες σχολείου	4,593	0,101
Μέτρα πρόληψης στο σχολείο	0,044	0,978
Επάρκεια πληροφοριών πολιτείας	2,306	0,316
Ετοιμότητα γονέα	1,427	0,490
Ετοιμότητα σχολείου	5,143	0,076
Ετοιμότητα μαθητή με νοητική υστέρηση	34,666	0,000
Εποπτεία μαθητή με νοητική υστέρηση και ενημέρωση γονέων	6,770	0,034

Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω βαθμίδων των παραγόντων ως προς το επίπεδο νοητικής υστέρησης παιδιού

Παράγοντας	Επίπεδο νοητικής υστέρησης παιδιού	N	M.B.
Ετοιμότητα μαθητή με νοητική υστέρηση	Χαμηλή	44	38,42
	Μεσαία	9	10,94
	Υψηλή	7	5,86
Εποπτεία μαθητή με νοητική υστέρηση και ενημέρωση γονέων	Χαμηλή	44	33,58
	Μεσαία	9	25,83
	Υψηλή	7	17,14

Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των βαθμίδων των παραγόντων ως προς το επίπεδο νοητικής υστέρησης παιδιού



Συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα το σεισμό και την αντισεισμική προστασία

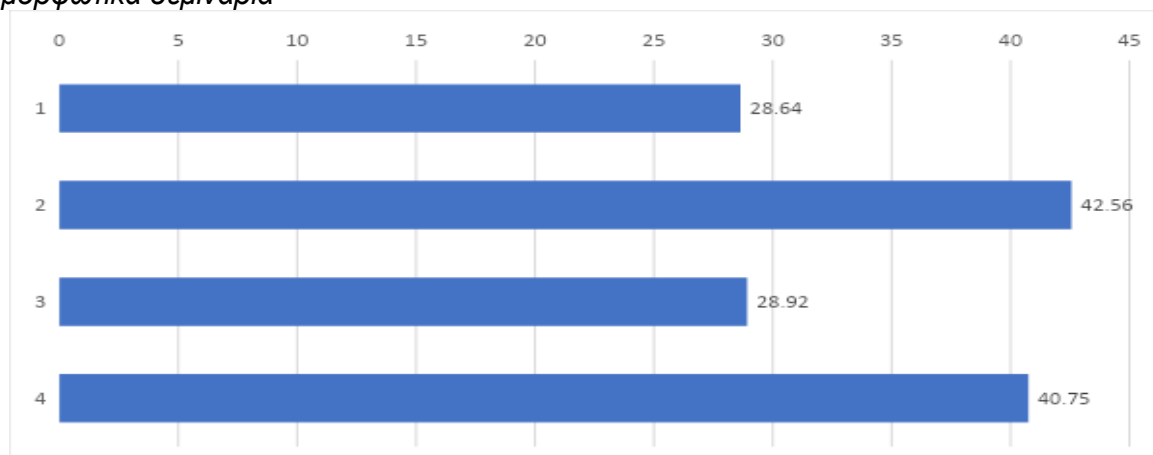
Έλεγχος Mann Whitney των παραγόντων ως προς την συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα το σεισμό και την αντισεισμική προστασία

Παράγοντας	U	p
Ενέργειες αυτοπροστασίας	188,000	0,648
Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο	111,500	0,032
Ενέργειες σχολείου	165,500	0,347
Μέτρα πρόληψης στο σχολείο	143,500	0,157
Επάρκεια πληροφοριών πολιτείας	207,000	0,981
Ετοιμότητα γονέα	126,000	0,041
Ετοιμότητα σχολείου	181,500	0,546
Ετοιμότητα μαθητή με νοητική υστέρηση	177,000	0,498
Εποπτεία μαθητή με νοητική υστέρηση και ενημέρωση γονέων	154,000	0,216

Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των βαθμίδων των παραγόντων ως προς την συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια

Παράγοντας	Συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα το σεισμό και την αντισεισμική προστασία	N	M.B.
Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο	Όχι	52	28,64
	Ναι	8	42,56
Ετοιμότητα γονέα	Όχι	52	28,92
	Ναι	8	40,75

Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των βαθμίδων των παραγόντων ως προς την συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια



Προσωπική εμπειρία σεισμού με το παιδί

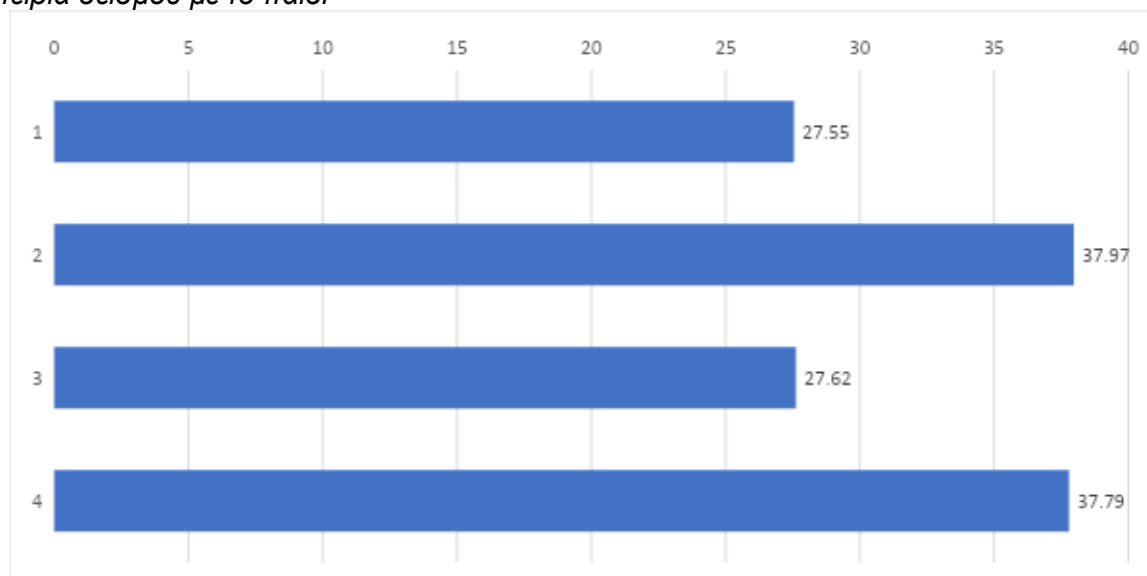
Έλεγχοι Mann Whitney των παραγόντων ως προς την προσωπική εμπειρία σεισμού με το παιδί

Παράγοντας	U	p
Ενέργειες αυτοπροστασίας	238,500	0,029
Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο	241,500	0,038
Ενέργειες σχολείου	253,500	0,062
Μέτρα πρόληψης στο σχολείο	338,000	0,649
Επάρκεια πληροφοριών πολιτείας	331,500	0,545
Ετοιμότητα γονέα	271,000	0,076
Ετοιμότητα σχολείου	300,500	0,264
Ετοιμότητα μαθητή με νοητική υστέρηση	332,000	0,580
Εποπτεία μαθητή με νοητική υστέρηση και ενημέρωση γονέων	257,500	0,062

Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των βαθμίδων των παραγόντων ως προς την προσωπική εμπειρία σεισμού με το παιδί

Παράγοντας	Προσωπική εμπειρία σεισμού με το παιδί	N	M.B.
Ενέργειες αυτοπροστασίας	Όχι	43	27,55
	Ναι	17	37,97
Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο	Όχι	43	27,62
	Ναι	17	37,79

Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των βαθμίδων των παραγόντων ως προς την προσωπική εμπειρία σεισμού με το παιδί



Συχνότητα ασκήσεων ετοιμότητας στο σχολείο

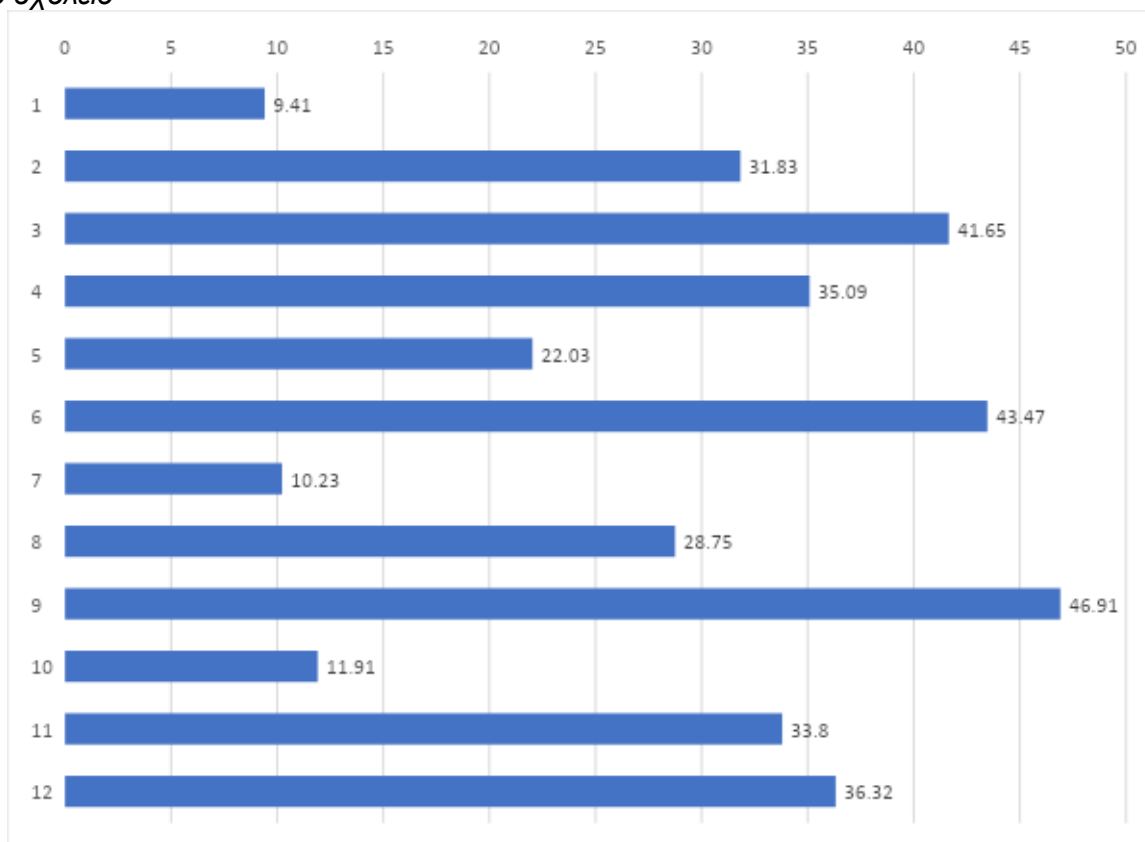
Αποτελέσματα ελέγχων Kruskal Wallis των παραγόντων ως προς την συχνότητα ασκήσεων ετοιμότητας στο σχολείο

Παράγοντας	H(2)	p
Ενέργειες αυτοπροστασίας	25,547	<0,001
Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο	18,377	<0,001
Ενέργειες σχολείου	31,203	<0,001
Μέτρα πρόληψης στο σχολείο	15,793	<0,001
Επάρκεια πληροφοριών πολιτείας	4,073	0,130
Ετοιμότητα γονέα	4,488	0,106
Ετοιμότητα σχολείου	3,334	0,189
Ετοιμότητα μαθητή με νοητική υστέρηση	0,417	0,812
Εποπτεία μαθητή με νοητική υστέρηση και ενημέρωση γονέων	4,282	0,118

Στατιστικά σημαντικές διαφορές των παραγόντων ως προς την συχνότητα ασκήσεων ετοιμότητας στο σχολείο

Παράγοντας	Συχνότητα ασκήσεων ετοιμότητας στο σχολείο	N	M.B.
Ενέργειες αυτοπροστασίας	Ποτέ	11	9,41
	Μία φορά τον χρόνο	32	31,83
	Δύο φορές τον χρόνο	17	41,65
Μέτρα πρόληψης σε οικογενειακό επίπεδο	Ποτέ	11	35,09
	Μία φορά τον χρόνο	32	22,03
	Δύο φορές τον χρόνο	17	43,47
Ενέργειες σχολείου	Ποτέ	11	10,23
	Μία φορά τον χρόνο	32	28,75
	Δύο φορές τον χρόνο	17	46,91
Μέτρα πρόληψης στο σχολείο	Ποτέ	11	11,91
	Μία φορά τον χρόνο	32	33,80
	Δύο φορές τον χρόνο	17	36,32

Στατιστικά σημαντικές διαφορές των παραγόντων ως προς την συχνότητα ασκήσεων ετοιμότητας στο σχολείο





ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ

ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

ΤΕΥΧΟΣ ΠΡΩΤΟ

Αρ. Φύλλου 199

2 Οκτωβρίου 2008

ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 3699

Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

Εκδίδομε τον ακόλουθο νόμο που ψήφισε η Βουλή:

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α΄ ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ

Άρθρο 1 Έννοιες - Σκοπός

1. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) είναι το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η πολιτεία δεσμεύεται να κατοχυρώνει και να αναβαθμίζει διαρκώς τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας παιδείας και να μεριμνά για την παροχή δωρεάν δημόσιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στους αναπήρους όλων των ηλικιών και για όλα τα στάδια και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Δεσμεύεται επίσης να διασφαλίζει σε όλους τους πολίτες με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία, με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση και στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη.

Η πολιτεία αλλά και όλες οι υπηρεσίες και οι λειτουργοί του Κράτους οφείλουν να αναγνωρίζουν την αναπηρία ως μέρος της ανθρώπινης ύπαρξης αλλά και ως ένα σύνθετο κοινωνικό και πολιτικό φαινόμενο και σε κάθε περίπτωση να αποτρέπουν τον υποβιβασμό των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία στη συμμετοχή ή στη συνεισφορά τους στην κοινωνική ζωή.

2. Όπου στη νομοθεσία αναφέρεται ο όρος «ειδική αγωγή» αντικαθίσταται με τον όρο «ειδική αγωγή και εκπαίδευση».

3. Ως «διάγνωση» κατά τις διατάξεις του παρόντος νόμου νοείται η εκπαιδευτική αξιολόγηση με σκοπό τη συγκέντρωση στοιχείων και δεδομένων που θα βοηθή-

σουν στο σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων - παρεμβάσεων.

4. Όλες οι ρυθμίσεις του παρόντος νόμου αναφέρονται σε άτομα με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εκτός εάν στο κείμενο του νόμου ορίζεται διαφορετικά.

5. Διαφορική διάγνωση ή διαφοροδιάγνωση είναι η διαγνωστική διαδικασία μέσω της οποίας αποκλείονται παθήσεις με παρόμοια συμπτώματα ώστε να καταλήξουμε στην επικρατέστερη διάγνωση. Η διαφορική διάγνωση αποτελεί μέρος της διεπιστημονικής αξιολόγησης με σκοπό τη συγκέντρωση των αναγκαίων δεδομένων για το σχεδιασμό και την εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την παροχή κατάλληλων υποστηρικτικών δομών και υπηρεσιών.

Άρθρο 2 Οργάνωση και στόχοι της ΕΑΕ Συμμετοχή του αναπηρικού κινήματος

1. Η ΕΑΕ, όπως και η γενική εκπαίδευση, είναι υποχρεωτική και λειτουργεί ως αναπόσπαστο τμήμα της ενιαίας δημόσιας και δωρεάν εκπαίδευσης. Το κράτος υποχρεούται να παρέχει ΕΑΕ σε σχολεία Προσχολικής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αποκλειστικός φορέας της ΕΑΕ είναι το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.). Το είδος και ο βαθμός των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών προσδιορίζουν τη μορφή, τον τύπο και την κατηγορία των σχολικών μονάδων ΕΑΕ.

2. Στις εκπαιδευτικές υπηρεσίες της ΕΑΕ περιλαμβάνονται η διαφοροδιάγνωση, η διάγνωση, η αξιολόγηση και αποτύπωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, η συστηματική παιδαγωγική παρέμβαση με εξειδικευμένα και κατάλληλα προσαρμοσμένα εκπαιδευτικά εργαλεία και προγράμματα, τα οποία υλοποιούνται από τα κατά τόπους Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ) που προβλέπονται στα άρθρα 4 και 12 του παρόντος νόμου και από τις δημόσιες ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες. Η ΕΑΕ περιλαμβάνει σχολικές μονάδες ειδικής εκπαίδευσης με κατάλληλες κτιριολογικές υποδομές, προγράμματα συνεκπαίδευσης, προγράμματα διδασκαλίας στο σπίτι, καθώς και τις αναγκαίες διαγνωστικές, αξιολογικές και υποστηρικτικές υπηρεσίες.

3. Στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) και κατά τη συνεκπαίδευση στα γενικά σχολεία, εφαρμόζονται ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα, ανάλογα με τις αναπηρίες και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, για όσο χρονικό διάστημα είναι αναγκαίο ή και για ολόκληρη τη διάρκεια της σχολικής ζωής τους. Προγράμματα συστηματικής παρέμβασης όπως εργοθεραπεία, λογοθεραπεία, φυσιοθεραπεία και κάθε άλλη υπηρεσία που στηρίζει την ισότιμη μεταχείριση των μαθητών, αξιολόγηση και παιδαγωγική και ψυχολογική υποστήριξη, παρέχονται κατά κύριο λόγο μέσα από τις ΣΜΕΑΕ και επικουρικά από τα ΚΕΔΔΥ.

4. Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέχεται ΕΑΕ, η οποία -στο πλαίσιο των σκοπών της προσχολικής, πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας, τριτοβάθμιας, μη τυπικής, άτυπης και δια βίου εκπαίδευσης- επιδιώκει να αναπτύξει την προσωπικότητά τους και να τους καταστήσει κατά το δυνατόν ικανούς για αυτόνομη συμμετοχή στην οικογενειακή, επαγγελματική, κοινωνική και πολιτισμική ζωή.

5. Η ΕΑΕ επιδιώκει ιδίως:

α) την ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες,

β) τη βελτίωση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και δεξιοτήτων τους, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή η επανένταξή τους στο γενικό σχολείο, όπου και όταν αυτό είναι δυνατόν,

γ) την αντίστοιχη προς τις δυνατότητές τους ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην κοινωνική ζωή και στην επαγγελματική δραστηριότητα και

δ) την αλληλοαποδοχή, την αρμονική συμβίωσή τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη, με στόχο τη διασφάλιση της πλήρους προσβασιμότητας των μαθητών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και των εκπαιδευτικών ή/και γονέων και κηδεμόνων με αναπηρία, σε όλες τις υποδομές (κτιριακές, υλικοτεχνικές συμπεριλαμβανομένων των ηλεκτρονικών), τις υπηρεσίες και τα αγαθά που αυτά διαθέτουν. Η εφαρμογή των αρχών του «Σχεδιασμού για Όλους (Design for All)» για τη διασφάλιση της προσβασιμότητας των ατόμων με αναπηρία είναι υποχρεωτική τόσο κατά το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και του εκπαιδευτικού υλικού όσο και κατά την επιλογή του πάσης φύσεως εξοπλισμού (συμβατικού και ηλεκτρονικού), των κτιριακών υποδομών αλλά και κατά την ανάπτυξη όλων των πολιτικών και διαδικασιών των ΣΜΕΑΕ και ΚΕΔΔΥ.

6. Οι ανωτέρω στόχοι επιτυγχάνονται με:

α) την έγκαιρη ιατρική διάγνωση,

β) τη διάγνωση και αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους στα ΚΕΔΔΥ και στα δημόσια Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔ),

γ) τη συστηματική παρέμβαση που πραγματοποιείται από την προσχολική ηλικία στις κατά τόπους ΣΜΕΑΕ, με τη δημιουργία τμημάτων Πρώιμης Παρέμβασης (ΠΠ),

δ) την εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και προγραμμάτων αποκατάστασης, την εφαρμογή του εκπαιδευτικού και διδακτικού υλικού, τη χρησιμοποίηση ειδικού εξοπλισμού συμπεριλαμβανομένου του ηλεκτρονικού εξοπλισμού και του λογισμικού και την παροχή κάθε είδους διευκολύνσεων και εργονομικών διευθετήσεων από τις ΣΜΕΑΕ και τα ΚΕΔΔΥ.

7. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων συνιστώνται στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων δυο συμβουλευτικές-γνωμοδοτικές επιτροπές, μία για την παρακολούθηση της φυσικής προσβασιμότητας των ατόμων με αναπηρία στις εκπαιδευτικές και διοικητικές δομές του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και μία για την παρακολούθηση της ηλεκτρονικής προσβασιμότητας του εκπαιδευτικού υλικού και των διαδικτυακών τόπων. Στις επιτροπές αυτές συμμετέχουν - μεταξύ άλλων - και εκπρόσωποι της Εθνικής Συνομοσπονδίας Ατόμων με Αναπηρία. Με την ίδια απόφαση καθορίζονται και οι κανόνες λειτουργίας τους.

8. Στο Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας συμμετέχει με εκπρόσωπό της η Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία.

Άρθρο 3

Μαθητές με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

1. Μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας-λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσσαριθμσία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες. Στην κατηγορία μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εμπίπτουν οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση που συνδέεται αιτιωδώς με εξωγενείς παράγοντες, όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

2. Οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας, ανήκουν στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

3. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων κατόπιν εισήγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ανατίθεται η ανάπτυξη προτύπων αξιολόγησης και ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τους μαθητές αυτούς σε Σχολές ή Τμήματα Α.Ε.Ι. που, κατόπιν πρόσκλησης που τους απευθύνει το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, εκδηλώνουν ενδιαφέρον. Στους μαθητές αυτούς δεν έχουν εφαρμογή οι λοιπές διατάξεις του παρόντος νόμου.

Άρθρο 4**Διαγνωστικοί, αξιολογικοί και υποστηρικτικοί φορείς**

Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διερευνώνται και διαπιστώνονται από τα ΚΕΔΔΥ, την Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης (ΕΔΕΑ) και τα πιστοποιημένα από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔ) άλλων Υπουργείων.

1. Τα ΚΕΔΔΥ αξιολογούν μαθητές που δεν έχουν συμπληρώσει το εικοστό δεύτερο (22ο) έτος της ηλικίας τους. Η αξιολόγηση πραγματοποιείται από πενταμελή διεπιστημονική ομάδα, που απαρτίζεται από έναν εκπαιδευτικό ΕΑΕ (προσχολικής ή πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), έναν παιδοψυχίατρο ή παιδίατρο με εξειδίκευση στην παιδονευρολογία ή νευρολόγο με εξειδίκευση στην παιδονευρολογία, έναν κοινωνικό λειτουργό, έναν ψυχολόγο και έναν λογοθεραπευτή. Στη διεπιστημονική ομάδα δύναται να συμμετέχει και εργοθεραπευτής ή μέλος του εξειδικευμένου Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (ΕΕΠ) του κλάδου ΠΕ 31 κατά περίπτωση, κατόπιν εισήγησης του Προϊσταμένου του οικείου ΚΕΔΔΥ. Οι απόφοιτοι άνω των δεκαοκτώ (18) ετών, που δεν έχουν αξιολογηθεί ως άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δεν εμπίπτουν στην αρμοδιότητα των ΚΕΔΔΥ.

Τα ΚΕΔΔΥ έχουν τις εξής αρμοδιότητες:

α) Την ανίχνευση και τη διαπίστωση του είδους και του βαθμού των δυσκολιών των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σύνολο των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων τους, τα ΚΕΔΔΥ συνεργάζονται με τις διευθύνσεις Υγείας και Πρόνοιας των Περιφερειών.

β) Την εισήγηση για την κατάρτιση προσαρμοσμένων εξατομικευμένων ή ομαδικών προγραμμάτων ψυχοπαιδαγωγικής και διδακτικής υποστήριξης και δημιουργικής απασχόλησης, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της τάξης και με το ΕΕΠ, καθώς και την εφαρμογή άλλων επιστημονικών, κοινωνικών και λοιπών υποστηρικτικών μέτρων για τα άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στα σχολεία, στην έδρα του ΚΕΔΔΥ ή στο σπίτι.

γ) Την εισήγηση για την κατάταξη, εγγραφή και φοίτηση στην κατάλληλη σχολική μονάδα ή άλλο εκπαιδευτικό πλαίσιο ή πρόγραμμα ΕΑΕ, καθώς και την παρακολούθηση και αξιολόγηση της εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών, σε συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους ΕΑΕ, τους αρμόδιους κατά περίπτωση σχολικούς συμβούλους προσχολικής αγωγής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης, τους συμβούλους ΕΕΠ, τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, το εκπαιδευτικό προσωπικό που έχει την ευθύνη εφαρμογής του προγράμματος, καθώς και με το ΕΕΠ που υπηρετεί στις σχολικές μονάδες ΕΑΕ.

δ) Την παροχή συνεχούς συμβουλευτικής υποστήριξης και ενημέρωσης στο εκπαιδευτικό προσωπικό και σε όσους συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην επαγγελματική κατάρτιση και τη διοργάνωση προγραμμάτων ενημέρωσης και κατάρτισης για τους γονείς και τους ασκούντες τη γονική μέριμνα, σε συνεχή βάση στην περιοχή αρμοδιοτήτάς τους, υπό τη μορφή ενημερωτικών ημερίδων που οργανώνονται με ευθύνη του οικείου ΚΕΔΔΥ.

ε) Τον καθορισμό του είδους των εκπαιδευτικών βοηθημάτων και τεχνικών οργάνων τα οποία διευκολύνουν την πρόσβαση στο χώρο και στη μαθησιακή διαδικασία που έχει ανάγκη το παιδί στο σχολείο ή στο σπίτι και για τα οποία δεν απαιτείται ιατρική γνωμάτευση και συνταγή, καθώς και την υποβολή προτάσεων για την καλύτερη πρόσβαση και παραμονή των μαθητών στους χώρους της εκπαίδευσης.

στ) Την εισήγηση για την αντικατάσταση των γραπτών δοκιμασιών των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με προφορικές ή άλλης μορφής δοκιμασίες, στις προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις των σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και στις εισαγωγικές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι εισηγήσεις αφορούν, εκτός των μαθητών που φοιτούν σε ΣΜΕΑΕ και μαθητές που φοιτούν σε σχολεία της γενικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως δυσλεξία, δυσαριθμσία, δυσγραφία, δυσαναγνώσις, δυσορθογραφία, εισηγείται τη μέθοδο διδασκαλίας και αξιολόγησης για τον έλεγχο και πιστοποίηση των γνώσεων του μαθητή στα μαθήματα που εξετάζεται, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Επίσης εισηγείται τους εναλλακτικούς τρόπους εξέτασης των κωφών, βαρήκων, τυφλών, με χαμηλή όραση και αυτιστικών μαθητών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, καθώς και τους εναλλακτικούς τρόπους της σχολικής αξιολόγησής τους εκτός εξετάσεων.

ζ) Την εισήγηση στις αρμόδιες υπηρεσίες της περιοχής αρμοδιοτήτάς τους για την ίδρυση, την κατάργηση, την προαγωγή, τον υποβιβασμό, τη μετατροπή ή τη συγχώνευση των ΣΜΕΑΕ και των Τμημάτων Ένταξης, την προσθήκη τομέων στα Επαγγελματικά Γυμνάσια, στα Επαγγελματικά Λύκεια και στην Επαγγελματική Σχολή και τμημάτων ειδικοτήτων, τη στελέχυσή τους και την αύξηση ή μείωση των θέσεων.

η) Τη σύνταξη ετήσιας έκθεσης πεπραγμένων, η οποία υποβάλλεται στη Διεύθυνση ΕΑΕ του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και στο Τμήμα ΕΑΕ του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, με βάση την οποία πραγματοποιείται, ανά έτος, αξιολόγηση του έργου τους από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

θ) Τη σύνταξη εκθέσεων - προτάσεων για τις ενδεχόμενες κτηριακές ή/και υλικοτεχνικές παρεμβάσεις που πρέπει να γίνουν στις ΣΜΕΑΕ και στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης της περιοχής αρμοδιότητας του κάθε ΚΕΔΔΥ. Οι προτάσεις υποβάλλονται στον Οργανισμό Σχολικών Κτιρίων, ο οποίος έχει και την ευθύνη υλοποίησής τους με τη συνεργασία των οικείων Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης (Ο.Τ.Α.).

ι) Τη σύνταξη εξατομικευμένων εκθέσεων - προτάσεων για όλους τους μαθητές της αρμοδιότητας του κάθε ΚΕΔΔΥ, στις οποίες αναφέρονται οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, τα εκπαιδευτικά βοηθήματα, τα καινοτόμα προϊόντα ή οι υπηρεσίες προηγμένης τεχνολογίας που μπορούν να υποστηρίξουν τη λειτουργικότητα και τη συμμετοχή του κάθε μαθητή με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη διαδικασία της συνεκπαίδευσης με τους μαθητές του γενικού εκπαιδευτικού πλαισίου.

ια) Την πρόταση για την εφαρμογή προγραμμάτων πρώιμης παρέμβασης όπου απαιτείται.

2. Η Ειδική Διαγνωστική Επιτροπή Αξιολόγησης (ΕΔΕΑ) λειτουργεί στα ειδικά σχολεία για την παρακολούθηση και την αξιολόγηση της προόδου των μαθητών που φοιτούν σε αυτά. Συγκροτείται με απόφαση του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας, μετά από σύμφωνη γνώμη του συλλόγου διδακτικού προσωπικού του σχολείου, και περιλαμβάνει τουλάχιστον έναν (1) ψυχολόγο, έναν (1) εκπαιδευτικό ΕΑΕ και έναν (1) κοινωνικό λειτουργό. Η Επιτροπή μπορεί να καλεί και πρόσωπα άλλων ειδικοτήτων, ανάλογα με τις προς αξιολόγηση περιπτώσεις και συνεργάζεται στενά με το σύλλογο διδακτικού προσωπικού, το ΕΕΠ και το ΕΒΠ του σχολείου. Για τη συμμετοχή στις συνεδριάσεις της ανωτέρω ΕΔΕΑ, δεν καταβάλλεται αποζημίωση στα μέλη της.

3. Τα ΙΠΔ άλλων Υπουργείων συνιστούν αναγνωρισμένο διαγνωστικό και αξιολογικό φορέα στο πλαίσιο του παρόντος νόμου, στον οποίο συμμετέχει εκπαιδευτικός ΕΑΕ. Για τους μαθητές για τους οποίους υπάρχει ανάγκη εφαρμογής Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης (ΕΠΕ) με βάση την εισήγηση των ΙΠΔ, το πρόγραμμα αυτό εκπονείται από το οικείο ΚΕΔΔΥ. Με κοινή απόφαση των Υπουργών Εσωτερικών, Οικονομίας και Οικονομικών, Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης, καθορίζονται τα κριτήρια, οι διαδικασίες και τα όργανα αξιολόγησης και επαναξιολόγησης όλων των ΙΠΔ που αναγνωρίζονται επίσημα από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Βάσει αυτής της απόφασης προσδιορίζονται οι συνθήκες λειτουργίας τους, η στελέχωσή τους και ο αριθμός τους. Η αξιολόγηση των ΙΠΔ γίνεται κάθε πέντε ημερολογιακά έτη από τα Υπουργεία Εσωτερικών, Οικονομίας και Οικονομικών, Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης.

Άρθρο 5

Διαδικασία διάγνωσης

1. Οι αισθητηριακές διαταραχές της όρασης και της ακοής, τα κινητικά ή άλλα σωματικά προβλήματα, καθώς και τα σοβαρά ή χρόνια προβλήματα υγείας, πιστοποιούνται με ιατρική γνωμάτευση από δημόσιο νοσηλευτικό ίδρυμα ή δημόσια υγειονομική επιτροπή, η οποία αναφέρει το ποσοστό αναπηρίας και τη χρονική διάρκεια ισχύος της γνωμάτευσης. Η ίδια υπηρεσία καθορίζει το είδος των τεχνικών βοηθημάτων και οργάνων που έχει ανάγκη ο μαθητής στο σχολείο ή στο σπίτι. Οι μαθητές με διαταραχές όρασης ή ακοής μπορούν να απευθύνονται αντίστοιχα στις ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες που λειτουργούν στο Κέντρο Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών (ΚΕΑΤ) ή στο Εθνικό Ίδρυμα Κωφών (ΕΙΚ), για τη χορήγηση γνωματεύσεων.

2. Για τον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών αναγκών και το σχεδιασμό του ΕΠΕ των μαθητών με διαταραχές όρασης ή ακοής, κινητικές αναπηρίες, χρόνια νοσήματα, ψυχικές διαταραχές, διαταραχές αυτιστικού φάσματος, καθώς και όσων άλλων λαμβάνουν φαρμακευτική αγωγή, η οποία είναι δυνατόν να επηρεάσει τη μαθησιακή τους ικανότητα, απαιτείται η συνεργασία του ΚΕΔΔΥ με τις άλλες ιατρικές υπηρεσίες για να προτείνουν τις αναγκαίες εργονομικές διευθετήσεις με στόχο την καλύτερη πρόσβαση και παραμονή τους στους χώρους της εκπαίδευσης. Σε περίπτωση που η διαγνωστική ομάδα έχει σαφείς ενδείξεις παιδικής κακοποίησης, απαιτείται

συνεργασία του αρμόδιου ΚΕΔΔΥ με ιατρικές υπηρεσίες, με κοινωνικές και ψυχολογικές υπηρεσίες και με τις αρμόδιες δικαστικές αρχές.

3. Για τη διαμόρφωση του ΕΠΕ διατυπώνει τις απόψεις του και ο γονέας ή ο κηδεμόνας του μαθητή με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που προσκαλείται για το σκοπό αυτόν από τις κατά περίπτωση αρμόδιες υπηρεσίες ή φορείς. Η άποψη του γονέα ή κηδεμόνα δεν είναι δεσμευτική.

4. Όταν υπάρχει διάσταση απόψεων μεταξύ των γνωματεύσεων των ΚΕΔΔΥ και των ΙΠΔ για τον ίδιο μαθητή, οι γονείς έχουν δικαίωμα προσφυγής σε πενταμελή Δευτεροβάθμια ΕΔΕΑ, που συγκροτείται με απόφαση του Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης. Η Επιτροπή αυτή αποτελείται από: έναν σχολικό σύμβουλο ΕΑΕ της αντίστοιχης βαθμίδας ως συντονιστή, έναν σχολικό σύμβουλο γενικής εκπαίδευσης της αντίστοιχης βαθμίδας (για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ειδικότητας Φιλολόγων), έναν ψυχολόγο του κλάδου ΠΕ 23, έναν λογοθεραπευτή του κλάδου ΠΕ 21 ή ΠΕ 26 και έναν εκπαιδευτικό ΕΑΕ για μαθητές προσχολικής ή πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά περίπτωση. Η οικογένεια του μαθητή μπορεί να επιλέξει και έναν εμπειρογνώμονα, ο οποίος γνωμοδοτεί ενώπιον της πενταμελούς ΕΔΕΑ χωρίς δικαίωμα ψήφου με αμοιβή που καταβάλλεται από το Δημόσιο και είναι ίση με την αμοιβή του εκάστοτε μέλους της πενταμελούς δευτεροβάθμιας ΕΔΕΑ, όπως αυτή ορίζεται από την ισχύουσα νομοθεσία. Η απόφαση της δευτεροβάθμιας ΕΔΕΑ είναι οριστική. Στην περίπτωση που υπάρχει διάσταση απόψεων μεταξύ των γνωματεύσεων των ΚΕΔΔΥ και των ΙΠΔ για τον ίδιο μαθητή και οι γονείς δεν προσφύγουν στην πενταμελή Δευτεροβάθμια ΕΔΕΑ, υπερισχύει η γνωμάτευση των ΚΕΔΔΥ.

5. Οι σχολικές μονάδες και οι επιτροπές εξετάσεων των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υποχρεούνται να εφαρμόζουν τις εισηγήσεις και τις προτάσεις, οι οποίες αναφέρονται στις αξιολογικές εκθέσεις, που συντάσσουν οι αρμόδιες υπηρεσίες. Τα ΚΕΔΔΥ, ανάλογα με το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και των μαθησιακών δυσκολιών, προσδιορίζουν το χρόνο επαναξιολόγησης, ο οποίος αναγράφεται στην εκδοθείσα γνωμάτευση. Όταν η αξιολόγηση αφορά σε μαθητές που φοιτούν στα Λύκεια, οι εισηγήσεις ισχύουν μέχρι την εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι απόφοιτοι Λυκείου με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που επιθυμούν να λάβουν μέρος στις εισαγωγικές εξετάσεις για την τριτοβάθμια εκπαίδευση των οποίων οι γνωματεύσεις έχουν λήξει, επαναξιολογούνται από τα οικεία ΚΕΔΔΥ.

6. Στις επιτροπές που συγκροτούνται για την εξέταση των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για τις εισαγωγικές πανελλαδικές εξετάσεις, σύμφωνα με το εδάφιο α' της παραγράφου 3 του άρθρου 27 του π.δ. 60/2006 (ΦΕΚ 65 Α'), παρίσταται ο Σύμβουλος ΕΑΕ ή ο Προϊστάμενος του οικείου ΚΕΔΔΥ ή ο εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε αυτό, για την παροχή διευκρινίσεων ή επεξηγήσεων σε θέματα ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, όταν τους ζητηθούν από την αρμόδια επιτροπή.



5817

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ

ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

ΤΕΥΧΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Αρ. Φύλλου 423

10 Απριλίου 2003

ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ

Αριθ. 1299

Έγκριση του από 7.4.2003 Γενικού Σχεδίου Πολιτικής Προστασίας με τη συνθηματική λέξη «ΞΕΝΟΚΡΑΤΗΣ».

Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ ΕΣΩΤΕΡΙΚΩΝ, ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΑΠΟΚΕΝΤΡΩΣΗΣ

Έχοντας υπόψη:

Τις διατάξεις της παρ. 1 του άρθρου 17 του Ν. 3013/2002 (ΦΕΚ 102 Α) «Αναβάθμιση της Πολιτικής Προστασίας και λοιπές διατάξεις», αποφασίζουμε:

Ι. Εγκρίνουμε το από 7 Απριλίου 2003 Γενικό Σχέδιο Πολιτικής Προστασίας, με τη συνθηματική λέξη «ΞΕΝΟΚΡΑΤΗΣ», μαζί με τα προσαρτημένα σ' αυτό παραρτήματα - προσθήκες, το οποίο ενσωματώνεται στην παρούσα ως εξής:

ΓΕΝΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑΣ

Συνθηματική λέξη: «ΞΕΝΟΚΡΑΤΗΣ»

1. ΣΚΟΠΟΣ ΣΧΕΔΙΟΥ

Με το σχέδιο αυτό επιδιώκεται η διαμόρφωση ενός συστήματος αποτελεσματικής αντιμετώπισης καταστροφικών φαινομένων και ως εκ τούτου, στα πλαίσια του δυνατού, της προστασίας της ζωής, της υγείας και της περιουσίας των πολιτών και προστασία του φυσικού περιβάλλοντος. Πλέον συγκεκριμένα:

1. Προσδιορίζονται οι εμπλεκόμενες υπηρεσίες και φορείς καθώς και τα όργανα που διευθύνουν και συντονίζουν τις επιχειρησιακές δυνάμεις σε όλα τα επίπεδα.

2. Παρέχονται ουσιαστικά στοιχεία στις αρμόδιες υπηρεσίες για την εκτίμηση καταστάσεων, αξιολόγηση κινδύνων, επισήμανση ευπαθών χώρων και ακολούθως εκπόνηση ειδικών σχεδίων στα πλαίσια του βασικού σχεδίου «ΞΕΝΟΚΡΑΤΗΣ» προς αντιμετώπιση των, κατά περίπτωση, κινδύνων.

3. Δίδονται κατευθυντήριες γραμμές για την χάραξη στρατηγικών και τακτικών, την ορθή οργάνωση και εξοπλισμό των υπηρεσιών και διαμόρφωση επιχειρησιακής φιλοσοφίας, για την έγκαιρη κινητοποίηση, δραστηριοποίηση, διεύθυνση και συντονισμό του ανθρωπίνου δυναμικού και μέσων.

4. Προβλέπεται η δημιουργία δυνατοτήτων διοικητικής

μέριμνας για την αντιμετώπιση προβλημάτων τόσο των επιχειρησιακών δυνάμεων, όσο και των πληγέντων πολιτών.

5. Τέλος, προβλέπεται η δημιουργία συστήματος επικοινωνίας και ροής πληροφοριών μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων υπηρεσιών και παραγόντων στη διαχείριση των κρίσεων.

2. ΕΝΝΟΙΕΣ – ΟΡΙΣΜΟΙ ΔΥΝΑΜΙΚΟ ΚΑΙ ΜΕΣΑ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΤΑΣΙΑΣ

Α. ΕΝΝΟΙΕΣ – ΟΡΙΣΜΟΙ

1. **Καταστροφή** νοείται κάθε ταχείας ή βραδείας εξέλιξης φυσικό φαινόμενο ή τεχνολογικό συμβάν στο χερσαίο, θαλάσσιο και εναέριο χώρο, το οποίο προκαλεί εκτεταμένες δυσμενείς επιπτώσεις στον άνθρωπο, καθώς και στο ανθρωπογενές ή φυσικό περιβάλλον.

2. **Η ένταση** της καταστροφής καθορίζεται από το μέγεθος των απωλειών ή ζημιών που αφορούν στη ζωή, στην υγεία και στην περιουσία των πολιτών, στα αγαθά, στις παραγωγικές πηγές και στις υποδομές.

3. **Κίνδυνος** νοείται η πιθανότητα εκδήλωσης ενός φυσικού φαινομένου ή τεχνολογικού συμβάντος ή και λοιπών καταστροφών σε συνδυασμό με την ένταση των καταστροφών, που μπορεί να προκληθούν στους πολίτες, στα αγαθά, στις πλουτοπαραγωγικές πηγές και στις υποδομές μιας περιοχής.

4. **Γενική Καταστροφή** νοείται η καταστροφή που εκτείνεται σε περισσότερες από τρεις περιφέρειες της χώρας.

5. **Περιφερειακή καταστροφή μικρής έντασης** νοείται αυτή για την αντιμετώπιση της οποίας αρκεί το δυναμικό και τα μέσα πολιτικής προστασίας της περιφέρειας.

6. **Περιφερειακή καταστροφή μεγάλης έντασης** νοείται αυτή για την αντιμετώπιση της οποίας απαιτείται η διάθεση δυναμικού και μέσων πολιτικής προστασίας και από άλλες περιφέρειες ή και από κεντρικές υπηρεσίες και φορείς.

7. **Τοπική καταστροφή μικρής έντασης** νοείται αυτή για την αντιμετώπιση της οποίας αρκεί το δυναμικό και τα μέσα πολιτικής προστασίας σε επίπεδο νομού.

8. **Τοπική καταστροφή μεγάλης έντασης** νοείται αυτή για την αντιμετώπιση της οποίας απαιτείται η διάθεση δυναμικού και μέσων πολιτικής προστασίας και από άλλους νομούς, περιφέρειες ή και από κεντρικές υπηρεσίες και φορείς.

9. **Κατάσταση κινητοποίησης πολιτικής προστασίας** είναι η ενεργοποίηση και η κλιμάκωση της δράσης του δυναμικού και των μέσων πολιτικής προστασίας σε κεντρικό,

6. Ενσωματώνουν την πολιτική του Κράτους στα επίπεδα σχεδιασμού, διευθύνσεως κρίσεων και εφαρμογής των αποφάσεων και σχεδίων στην περιοχή των επιχειρήσεων.

7. Εξασφαλίζουν την συνέχιση των Κυβερνητικών Υπηρεσιών στην αντιμετώπιση των κρίσεων με τη δημιουργία συστήματος αντιμετώπισης των φαινομένων αυτών και τη χρησιμοποίηση σεναρίων για την ανεύρεση λύσεων.

8. Καθορίζουν τις εμπλεκόμενες Υπηρεσίες στο όλο σύστημα αντιμετώπισης των επικινδύνων φαινομένων σε όλα τα επίπεδα και ιδίως στα:

α. Επιτελικό, όπου λαμβάνονται πολιτικής φύσεως αποφάσεις.

β. Διευθύνσεως κρίσεων, απ' όπου διευθύνονται και συντονίζονται οι ενέργειες των μονάδων επιχειρήσεων και διαβιβάζονται πληροφορίες στα Επιτελικά Όργανα για λήψη αποφάσεων.

γ. Εκτελεστικό – Επιχειρησιακό, το οποίο έχει την ευθύνη εφαρμογής των αποφάσεων των επιτελικών οργάνων και του σχεδίου στο χώρο των επικινδύνων φαινομένων και την ευθύνη συλλογής, ανάλυσης και αξιοποίησης των πληροφοριών.

9. Συγκροτούν συντονιστικά όργανα σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία.

10. Καθορίζουν την επιχειρησιακή φιλοσοφία κατά τομείς ευθύνης και δράσης, καθώς και τις διοικητικές διαδικασίες.

11. Οργανώνουν και χρησιμοποιούν τους διευθύνοντες τις κρίσεις κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο, με προϋποθέσεις εναλλακτικών λύσεων, κατά την αντιμετώπιση πρακτικών προβλημάτων.

12. Επισημαίνουν τα αδύνατα και δυνατά σημεία των επιχειρησιακών διαδικασιών των Υπηρεσιών, της Οργανωτικής τους διαρθρώσεως, της χρησιμοποίησής τους μέσω των μεσών που διαθέτουν και των μεταξύ τους επικοινωνιών.

13. Διατυπώνουν τα σχέδιά τους κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να εκφράζουν τις γενικές αρχές διαχείρισης κρίσεων και να παρέχουν λεπτομερή μνημόνια ενεργειών των μονάδων επιχειρήσεων.

14. Αναλύουν:

α. Τις βασικές απαιτήσεις Σχεδίασης του παρόντος σχεδίου, κατά το μέτρο που τους αφορούν και εκδίδουν ειδικές όπου απαιτείται απαιτήσεις σχεδίασης προς τα υφιστάμενά τους κλιμάκια.

β. Τις ενδεικτικά αναφερόμενες στην αρμοδιότητά τους αποστολές, προς διευκόλυνση των υφισταμένων κλιμακίων στη διαμόρφωση της επιχειρησιακής τους φιλοσοφίας. Είναι αυτονόητο ότι για την καλύτερη σχεδίαση και ενέργεια των εκτελεστικών κλιμακίων απαιτούνται λεπτομερέστερες οδηγίες.

15. Τα συγκροτούντα τη διυπουργική επιτροπή εθνικού σχεδιασμού Υπουργεία (άρθρο 4, Ν. 3013/2002) εγκρίνουν τον ετήσιο σχεδιασμό Πολιτικής Προστασίας της χώρας.

16. Εισηγούνται στο Υπουργείο Εσωτερικών Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης/Γενική Γραμματεία Πολιτικής Προστασίας, ρυθμίσεις για την αντιμετώπιση δυσχερειών και προβλημάτων που ενδέχεται να προκύψουν είτε κατά την αρχική σχεδίαση, είτε σε μεταγενέστερο χρόνο.

17. Εκδίδουν όταν απαιτείται, διοικητικές πράξεις προκειμένου να επιλυθούν προβλήματα εφαρμογής των σχεδίων τους.

18. Συνεργάζονται, όπου από τις περιστάσεις απαιτείται, μεταξύ τους για την ευστοχότερη σχεδίαση και αντιμετώπιση των καταστροφικών φαινομένων.

19. Διαχειρίζονται κατά λόγον αρμοδιότητας και ανάγκης τους υδατικούς πόρους της χώρας, σε περιπτώσεις εκτάκτων αναγκών, αναλόγως αρμοδιότητας των Υπουργείων στη χρήση των υδατικών πόρων.

20. Τηρούν ενημερωμένα στοιχεία του δυναμικού τους (προσωπικό και μέσα) και μεριμνούν για την ετοιμότητα και καταλληλότητα αυτών για αποτελεσματική χρησιμοποίηση.

Υπουργείο Οικονομίας & Οικονομικών

1. Διαθέτει, με βάση τις δυνατότητες του κρατικού προϋπολογισμού, τις απαιτούμενες πιστώσεις και σύμφωνα με τον εθνικό σχεδιασμό πολιτικής προστασίας, στα εμπλεκόμενα Υπουργεία για την αντιμετώπιση καταστροφικών φαινομένων και αρμόδια κατά περίπτωση, για την αποκατάσταση ζημιών και παροχή βοήθειας στους πληγέντες.

2. Μεριμνά για την ύπαρξη αποθεματικού κονδυλίου στον προϋπολογισμό, για διάθεση στα Υπουργεία σε περιπτώσεις εξαντλήσεως των σχετικών πιστώσεών τους για το ίδιο θέμα.

3. Σε περίπτωση εκτάκτων αναγκών εξασφαλίζει τη συνεχή λειτουργία των τελωνειακών και άλλων υπηρεσιών του για την διευκόλυνση εκτελωνισμού αναγκαίων υλικών και μέσων ή παροχής άλλων υπηρεσιών.

4. Παρέχει δια των υπηρεσιών του Γενικού Χημείου του Κράτους επιστημονική υποστήριξη στις αρμόδιες κρατικές αρχές και ενεργεί τους απαιτούμενους ελέγχους αρμοδιότητός του με σκοπό την προστασία της υγείας των πολιτών, του περιβάλλοντος και των συμφερόντων του.

5. Παρέχει κάθε άλλη αναγκαία συνδρομή που θα ζητηθεί και απορρέει από τις υποχρεώσεις του.

Υπουργείο Εξωτερικών

1. Επιλαμβάνεται θεμάτων σχετικών με την παροχή βοήθειας σε ξένες χώρες για αντιμετώπιση εκτάκτων αναγκών ή ζήτηση βοήθειας για τη χώρα μας για τον ίδιο σκοπό στα πλαίσια της Κυβερνητικής πολιτικής και σύμφωνα με τις υπάρχουσες συμφωνίες και τη διεθνή πρακτική.

2. Σε περίπτωση πυρκαγιάς ή άλλου είδους έκτακτης ανάγκης σε παραμεθόρια περιοχή της χώρας ενεργεί ό,τι απαιτείται για την απρόσκοπτη επιχειρησιακή δράση των δυνάμεων πολιτικής προστασίας και εφ' όσον από τις περιστάσεις επιβάλλεται σχετική παρέμβαση.

3. Συνεργάζεται με τα Υπουργεία Πολιτισμού και Επιστημών, Δημοσίας Τάξεως, Γεωργίας και Μακεδονίας – Θράκης για τη λήψη ειδικών μέτρων προστασίας του Αγίου Όρους από φυσικές και τεχνολογικές καταστροφές και τη διάσωση των εκεί υπάρχοντων αρχαιολογικών θησαυρών και εκκλησιαστικών κειμηλίων.

4. Ενημερώνει το Υπουργείο Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης [Γενική Γραμματεία Πολιτικής Προστασίας], σε περίπτωση που συμβαίνουν σε γειτονικές χώρες φυσικές, τεχνολογικές κ.λπ. καταστροφές. Σε περίπτωση υπάρξεως ιδίων φαινομένων στη χώρα μας ενημερώνει τις γειτονικές χώρες, εφ' όσον αυτό κρίνεται αναγκαίο.

5. Ενεργεί ο,τιδήποτε άλλο απορρέει από τις υποχρεώσεις του.



9347

ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ

ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

3 Αυγούστου 2018

ΤΕΥΧΟΣ ΠΡΩΤΟ

Αρ. Φύλλου 142

ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘΜ. 4559

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιόνιο Πανεπιστήμιο και άλλες διατάξεις.

Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ
ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

Εκδίδομε τον ακόλουθο νόμο που ψήφισε η Βουλή:

Οικονομικής και Διοικητικής Υποστήριξης (Μ.Ο.Δ.Υ.) ενσωματώνεται στην αντίστοιχη μονάδα του Ε.Λ.Κ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και χρέη προϊσταμένου της μονάδας (Π.Μ.Ο.Δ.Υ.) και Προϊσταμένου Οικονομικών Υπηρεσιών (Π.Ο.Υ.) του Ε.Λ.Κ.Ε. τελεί ο οικείος προϊστάμενος του Ε.Λ.Κ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Οι επισημονικά υπεύθυνοι των προγραμμάτων-έργων εξακολουθούν να ευθύνονται για την ολοκλήρωση του έργου

9430

ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ

Τεύχος Α' 142/03.08.2018

Άρθρο 56

Τροποποίηση του άρθρου 36 του ν. 4508/2017

Στο άρθρο 36 του ν. 4508/2017 (Α' 200) προστίθεται τέταρτη παράγραφος ως εξής:

«4.α) Ποσό ενός εκατομμυρίου (1.000.000) ευρώ από το συνολικό μεταφερθέν ποσό στον ειδικό λογαριασμό της παραγράφου 2, διατίθεται για την κάλυψη των εξόδων έκδοσης υπεύθυνης δήλωσης αδειούχου ηλεκτρολόγου εγκαταστάτη, κατά τα οριζόμενα στο άρθρο 2 του ν. 4483/1965 (Α' 118), όπως ισχύει και τις σχετικές κανονιστικές διατάξεις, κατόπιν ελέγχου των εσωτερικών ηλεκτρικών εγκαταστάσεων των κτισμάτων που βρίσκονται εντός της Περιφέρειας Αττικής και που επλήγησαν από τις πυρκαγιές στις 23 και 24 Ιουλίου 2018. Για τη διάθεση του ποσού αυτού δεν έχει εφαρμογή η υπουργική απόφαση που εκδίδεται σύμφωνα με την παράγραφο 3. β) Με απόφαση του Υπουργού Περιβάλλοντος και Ενέργειας καθορίζονται οι δικαιούχοι, η διαδικασία, οι εμπλεκόμενες υπηρεσίες και οι επιμέρους αρμοδιότητές τους, ο χρόνος και ο τρόπος κάλυψης των εξόδων, καθώς και κάθε άλλη αναγκαία λεπτομέρεια για την εφαρμογή της περίπτωσης α' της παρούσας παραγράφου. Η απόφαση του προηγούμενου εδαφίου δύναται να έχει αναδρομική ισχύ τριών (3) μηνών από τη δημοσίευσή της.»

Άρθρο 57

1. Για όλες τις μονάδες/δομές της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθίσταται υποχρεωτική εντός διαστήματος έξι (6) μηνών, η Σύνταξη Σχεδίου Έκτακτης Ανάγκης, το οποίο περιλαμβάνει Ειδικά Σχέδια για την Αντιμετώπιση: α) Ακραίων Καιρικών Φαινομένων, β) Σεισμού και γ) Πυρκαγιάς. Με την έναρξη κάθε σχολικού έτους υποχρεωτικά, πραγματοποιούνται Εκπαιδευτικά Σεμινάρια και διοργανώνονται Ασκήσεις Ετοιμότητας, ανά θεματική ενότητα του πρώτου εδαφίου, στα οποία συμμετέχει όλη η σχολική κοινότητα.

2. Τα Εκπαιδευτικά Σεμινάρια και οι Ασκήσεις Ετοιμότητας γίνονται τουλάχιστον δύο (2) φορές κατ' έτος, μία (1) φορά στο πρώτο τετράμηνο και μία (1) φορά στο δεύτερο τετράμηνο.

Τα Εκπαιδευτικά Σεμινάρια και οι Ασκήσεις Ετοιμότητας έχουν ως σκοπό την κατάλληλη προετοιμασία, την αντιμετώπιση και την εκμάθηση μέτρων προφύλαξης προς τους μαθητές και όλη την σχολική κοινότητα, για την αποφυγή τραυματισμού, την αποτελεσματική συνεργασία με τις αρμόδιες υπηρεσίες κατά την ώρα του συμβάντος έκτακτης ανάγκης, τους τρόπους διαφυγής, καθώς και τη διάθεση και χρήση του απαραίτητου εξοπλισμού.

3. Αρμόδιος φορέας για τη διεξαγωγή και τον καθορισμό των σχετικών διαδικασιών ορίζεται το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, το οποίο και συνεργάζεται με τη Γενική Γραμματεία Πολιτικής Προστασίας και τους άλλους κατά περίπτωση φορείς.

Λεπτομέρειες εφαρμογής του παρόντος θα εξειδικευτούν με υπουργική απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, η οποία θα πρέπει να έχει εκδοθεί σε διάστημα τριών (3) μηνών από τη δημοσίευσή του παρόντος νόμου.

4. Εξαιρετικά και μόνο κατά την πρώτη εφαρμογή του εν λόγω άρθρου, τα προβλεπόμενα της παραγράφου 1 δύναται να έχουν ολοκληρωθεί το αργότερο μέχρι τις 31 Μαρτίου 2019, προκειμένου να ισχύουν τα οριζόμενα της παραγράφου 2.

Άρθρο 58

Τα μέλη ΔΕΠ, που τελούν σε αναστολή καθηκόντων λόγω βουλευτικής ιδιότητας αλλά συνεχίζουν να προσφέρουν αμισθί το διδακτικό και ερευνητικό τους έργο στον οικείο φορέα, σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 34 παρ. 10 του ν. 4115/2013, μπορούν να αναλαμβάνουν και την επίβλεψη διδακτορικών διατριβών, βάσει των διατάξεων του ν. 4485/2017.

Άρθρο 59

Στο τέλος του στοιχείου δ' της παρ. 1 του άρθρου 31 του ν. 2160/1993 προστίθενται δύο εδάφια ως εξής:

«Η αρμόδια υπηρεσία του Υπουργείου Τουρισμού, ενεργώντας ως «Αρχή Σχεδιασμού», διαβιβάζει το αίτημα χωροθέτησης και το σχετικό φάκελο της κατατιθέμενης Στρατηγικής Μελέτης Περιβαλλοντικών Επιπτώσεων (Σ.Μ.Π.Ε.) στην αρμόδια υπηρεσία του Υπουργείου Περιβάλλοντος και Ενέργειας, διακινεί τη σχετική αλληλογραφία που αφορά την πληρότητα του φακέλου και ακολουθεί την κανονιστικά προβλεπόμενη διαδικασία διαβούλευσης με το κοινό. Τυχόν έξοδα δημοσίευσης καταβάλλονται από τον αιτούντα τη χωροθέτηση.»

Άρθρο 60

Η παρ. 5 του άρθρου 85 του ν. 4485/2017 (Α' 114) αντικαθίσταται ως εξής:

«5. Οι διατάξεις του παρόντος νόμου δεν εφαρμόζονται για τους υποψήφιους διδάκτορες που έχουν γίνει δεκτοί πριν την έναρξη ισχύος του παρόντος νόμου και οι οποίοι συνεχίζουν και ολοκληρώνουν την εκπόνηση της διδακτορικής τους διατριβής, σύμφωνα με τις διατάξεις που ίσχυαν πριν την έναρξη ισχύος του παρόντος.»

Άρθρο 61

Διατάξεις για τον Εξωδικαστικό Μηχανισμό Ρύθμισης Οφειλών

1. Στην παρ. 2 του άρθρου 2 του ν. 4469/2017 (Α' 62) προστίθεται νέα περίπτωση ε', ως εξής:

«ε) οι αθλητικές ανώνυμες εταιρείες.»

2. Στο τέλος της περίπτωσης α' της παρ. 2 του άρθρου 9 του ν. 4469/2017 προστίθεται η φράση «, όπως αυτό ισχύει κατά το χρόνο υποβολής της αίτησης, ανεξάρτητα από το χρόνο επιβολής κατάσχεσης ή επίδοσης επιταγής προς εκτέλεση».

3. Στο τέλος της περίπτωσης β' της παρ. 2 του άρθρου 9 του ν. 4469/2017 προστίθεται η φράση «, όπως αυτό ισχύει κατά το χρόνο υποβολής της αίτησης, ανεξάρτητα από το χρόνο επιβολής κατάσχεσης ή επίδοσης επιταγής προς εκτέλεση».

4. Στο τέλος της παρ. 5 του άρθρου 15 του ν. 4469/2017 προστίθενται εδάφια ως εξής:

«Αν η ρύθμιση ως προς τους ιδιώτες πιστωτές έχει μεγαλύτερη διάρκεια από τη μέγιστη διάρκεια της ρύθμισης ως προς το Δημόσιο, τότε οι υποχρεωτικοί κανόνες