



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΥΛΙΚΟ

ΤΥΠΙΚΗ ΑΤΥΠΗ & ΑΠΟ ΑΠΟΣΤΑΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

(Συμβατικές και e-Μορφές)

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η διερεύνηση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης και

του επαγγελματικού άγχους σε σχέση με το εργασιακό status

των Κοινωνικών λειτουργών στην Ειδική Αγωγή

Ψυχογυιού Αθηνά

A.M.: 3032201801114

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Τσακίρη Δέσποινα

ΚΟΡΙΝΘΟΣ 2021

Αρχικά θα ήθελα να Ευχαριστήσω και να εκφράσω την Ευγνωμοσύνη μου στην επιβλέπουσα καθηγήτρια της διπλωματικής μου εργασίας κυρία Τσακίρη Δέσποινα, της οποίας η καθοδήγηση, η συμβολή και η επιστημονική της στήριξη κατά την εκπόνηση της Διπλωματικής μου Εργασίας ήταν καθοριστικές. Καθώς επίσης και τα μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής τον κο Φωτόπουλο και τον κο Μπαγάκη

Επιπλέον αισθάνομαι υποχρέωση να Ευχαριστήσω τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς κοινωνικούς λειτουργούς που με μεγάλη χαρά και προθυμία συμμετείχαν στην έρευνα

Τέλος θα ήθελα να Ευχαριστήσω την γραμματεία του Πανεπιστημίου για την άριστη ανταπόκρισή τους σε πρακτικά ζητήματα που με απασχολούσαν

*Όσο πιο πολλά μαθαίνω, τόσο πιο πολύ
καταλαβαίνω πόσο λίγα ξέρω!*

Σωκράτης

Περιεχόμενα

Περίληψη	7
Abstract	9
Εισαγωγή	11
ΜΕΡΟΣ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΔΙΟΙΚΗΣΗ- ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ- ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ.....	17
1.1 Εισαγωγή	17
1.2 Η «εξουσία» στο εκπαιδευτικό σύστημα	17
1.3 Θεωρίες Διοίκησης της Εκπαίδευσης.....	18
1.4 Διοικητικές στρατηγικές στα σχολεία Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης...	21
1.5 Οργάνωση και λειτουργία της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.....	27
1.5.1 Ειδική Αγωγή της Εκπαίδευσης	29
1.5.2 Διαγνωστικοί θεσμοί.....	32
1.5.3 Παιδαγωγική καθοδήγηση.....	36
1.5.4 Προσωπικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.....	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ	40
2.1 Εισαγωγή	40
2.2 Ιστορική εξέλιξη της Κοινωνικής Εργασίας.....	42
2.3 Αρχές-Αξίες-Ρόλος & Άξονες δράσεις του Κοινωνικού λειτουργού	43
2.4 Κώδικας δεοντολογίας- Προκλήσεις και Προβληματισμοί	47
2.5 Ο Κοινωνικός λειτουργός στην Ειδική Αγωγή	50
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΑΓΧΟΣ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ	57
3.1 Εισαγωγή	57
3.2 Η έννοια του επαγγελματικού άγχους	57

3.3	Αιτίες άγχους στον εργασιακό χώρο	58
3.4	Συμπτώματα και Συνέπειες του επαγγελματικού άγχους	62
3.5	Εμπειρικά δεδομένα επαγγελματικού άγχους	64

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

4.1	Εισαγωγή	66
4.2	Η έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης	67
4.3	Αιτίες επαγγελματικής εξουθένωσης	69
4.4	Συνέπειες επαγγελματικής εξουθένωσης	70
4.5	Ανασκόπηση ερευνών για το status των κοινωνικών λειτουργών	72

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΠΡΟΛΗΨΗ & ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ ΣΤΟΥΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥΣ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

5.1	Σχέση επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικού άγχους	74
5.2	Πρόληψη και αντιμετώπιση του επαγγελματικού άγχους	75
5.3	Πρόληψη και αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης	76

ΜΕΡΟΣ 2: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ..

6.1	Εισαγωγή	78
6.2	Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας	78
6.3	Μεθοδολογία της έρευνας	79
6.3.1	Επιλογή της Ερευνητικής μεθόδου της έρευνας	79
6.3.2	Ερευνητικό εργαλείο της εμπειρικής έρευνας	81
6.3.3	Η διαμόρφωση του πρωτοκόλλου συνέντευξης	82
6.3.4	Περιγραφή δείγματος και τρόπος διεξαγωγής	83
6.3.5	Δυσκολίες- Προβλήματα και Πλεονεκτήματα	86
6.3.6	Εγκυρότητα αξιοπιστία και ζητήματα δεοντολογίας	87

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

7.1	Περιγραφή των αποτελεσμάτων ανά ερευνητικό άξονα-Παρουσίαση	89
7.2	ΑΞΟΝΑΣ Α: Ανάδειξη των παραγόντων όπως το φύλο, οικογενειακή κατάσταση, προϋπηρεσία και ο τύπος σχολείου, που σχετίζονται με την	

επαγγελματική εξουθένωση των κοινωνικών λειτουργών της Ειδικής Αγωγής.....	90
7.3 ΑΞΟΝΑΣ Β: Αντιλήψεις των κοινωνικών λειτουργών της Ειδικής Αγωγής ως προς το πολυδιάστατο ρόλο τους και εάν αυτός συνδέεται με την επαγγελματική εξουθένωση	93
7.3.1 Ανάδειξη ενδεικτικά ρόλων που έχουν αναλάβει τα υποκείμενα στο σχολείο (είτε σχετίζονται είτε όχι με την Κοινωνική Εργασία, είτε σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό ρόλο είτε κληθήκατε από τις διευθύνσεις να αναλάβετε)	93
7.3.2 Ανάδειξη των ρόλων που «δυσκόλεψαν» τα υποκείμενα (είτε λόγο διλήμματος, είτε λόγο του απορρήτου, είτε γιατί αισθανθήκατε ότι εκτίθεστε ή απειλή, κ.α.: αναφέρατε-)	98
7.3.3 Επίδραση του πολυδιάστατου ρόλου τους στα συναισθήματα τους ..	101
7.4 ΑΞΟΝΑΣ Γ: Αντιλήψεις των κοινωνικών λειτουργών της Ειδικής Αγωγής αναφορικά με το υπηρεσιακό τους καθεστώς στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα.....	104
7.4.1 Απόψεις των κοινωνικών λειτουργών αναφορικά με τους παράγοντες που συνδέονται με την αξιολόγηση της εργασίας τους (παραδοτέο έργο, πρόσωπα αναφοράς που ενεπλόκησαν, συνθήκες εργασίας, ότι σχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση ή μη)	104
7.4.2 Επίδραση του καθεστώτος του μόνιμου ή αναπληρωτή και με το αν συνδέεται ή όχι με την εργασίας τους (μισθοδοσία, σταθερότητα, οικειότητα, αναγνώριση, παραγωγικότητα, προαγωγή, συνεργασίες, γραφειοκρατία κ.α: αναφέρατε).....	107
7.4.3 Επιπτώσεις στα συναισθήματα των υποκειμένων για το υπηρεσιακό καθεστώς του αναπληρωτή	110
7.5 ΑΞΟΝΑΣ Δ: Απόψεις των κοινωνικών λειτουργών της Ειδικής Αγωγής σχετικά με τους τρόπους αντιμετώπισης ή πρόληψης της επαγγελματικής εξουθένωσης ή στην αναβάθμιση της ποιότητας της επαγγελματικής τους ζωής	112
7.5.1 Απόψεις των υποκειμένων σχετικά με το πως αξιολογούν την εργασίας τους (σε σχέση με τις συνεργασίες ευκαιρίας, όπως την εκτίμησαν οι προϊστάμενοί σας, τις εργασιακές συνθήκες, μισθοδοτικά ζητήματα, συναισθηματική αποφόρτιση, ανατροφοδότηση, τεχνικές ψυχικής εκτόνωσης,	

εποπτεία, επιμόρφωση, εκπαίδευση, ανέλιξη, συμμετοχή στην λήψη αποφάσεων, ικανοποίηση)	112
7.5.2 Επίδραση του υποστηρικτικού περιβάλλον και κατά πόσο θεωρούν τα υποκείμενα ότι τους βοηθά και με ποιο τρόπο (οικογένεια, φίλους, δραστηριότητες εκτόνωσης, ειδικό σύμβουλο, άλλο: αναφέρατε)	116
7.5.3 Απόψεις των υποκειμένων σχετικά με την πρόληψη ή αντιμετώπιση του φαινομένου	119

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

124

8.1 Συζήτηση

124

8.1.1. Παράγοντες που σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση των αναπληρωτών κοινωνικών λειτουργών της Ειδικής Αγωγής

124

8.1.2. Αντιλήψεις των υποκειμένων ως προς τον πολυδιάστατο ρόλο τους και την σχέση του με την επαγγελματική εξουθένωση

125

8.1.3. Αντιλήψεις των υποκειμένων αναφορικά με το υπηρεσιακό τους καθεστώς στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα

126

8.1.4. Απόψεις των υποκειμένων σχετικά με τους τρόπους αντιμετώπισης ή πρόληψης του φαινομένου ή την αναβάθμιση της ποιότητας της επαγγελματικής τους ζωής.....

128

8.2 Συμπεράσματα.....

132

8.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

133

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....

134

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πίνακας 1

151

Πίνακας 2

152

Πρωτόκολλο Συνέντευξης

153

Απομαγνητοφωνημένη Συνέντευξη.....

156

Περίληψη

Η επαγγελματική εξουθένωση και το επαγγελματικό άγχος αναγνωρίζεται παγκοσμίως ως ένα από τα μεγαλύτερα προβλήματα υγείας που αντιμετωπίζουν οι εργαζόμενοι. Οι κοινωνικοί λειτουργοί στην Ειδική Αγωγή υπό το καθεστώς του αναπληρωτή στα σχολεία ως αποδέκτες των επιπτώσεων αλλά παράλληλα και ως διαχειριστές της κατάστασης προκειμένου να εξασφαλιστούν οι προϋποθέσεις για την εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων.

Πρόσφατα στοιχεία από τον Ευρωπαϊκό Οργανισμό για την Ασφάλεια και την Υγεία (EU-OSHA) έδειξαν ότι ένας στους δύο εργαζόμενους θεωρεί ότι το άγχος είναι αναπόσπαστο μέρος της εργασιακής καθημερινότητας, ενώ καταλαμβάνει υψηλή θέση ανάμεσα στα σχετιζόμενα με την εργασία, προβλήματα υγείας.

Αντικείμενο της παρούσας διπλωματικής έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών- Κοινωνικών Λειτουργών της Ειδικής Αγωγής (ΠΕ 30) σχετικά με το αν η συνεχόμενη ανάληψη εργασίας στο καθεστώς του αναπληρωτή, τους οδηγεί σε μια παρατεταμένη έκθεση σε συνθήκες έντονου επαγγελματικού άγχους προκειμένου να φωτίσουμε εάν οι εν λόγω συνθήκες επαγγελματικού άγχους τους οδηγούν σε επαγγελματική εξουθένωση και άρα σε μια συνεχή αδυναμία επιτέλεσης του έργου τους.

Στο εμπειρικό μέρος της παρούσας εργασίας διερευνήθηκαν μια σειρά από ερωτήματα που σχετίζονται με τους παράγοντες όπως, το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, η προϋπηρεσία και ο τύπος σχολείου, σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση στους κοινωνικούς λειτουργούς της Ειδικής Αγωγής. Καθώς και στο αν ο πολυδιάστατος ρόλος τους στις σχολικές μονάδες και το υπηρεσιακό τους καθεστώς ως αναπληρωτή επιδρούν ή όχι στην επαγγελματική τους εξουθένωση. Τα ερευνητικά δεδομένα συγκεντρώθηκαν από δέκα(10) συνεντεύξεις που λήφθηκαν από εν ενεργεία κοινωνικούς λειτουργούς της Ειδικής Αγωγής, που υπηρετούσαν το διάστημα 2020-2021 σε σχολικές

μονάδες της Πάτρας. Για την εμπειρική έρευνα επιλέχθηκε ποιοτική μεθοδολογία με εργαλείο συλλογής δεδομένων την ημιδομημένη συνέντευξη.

Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ότι τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης είναι ανάλογα του επαγγελματικού άγχους και αυτό προκύπτει από τις προσδοκίες των κοινωνικών λειτουργών στον εργασιακό τους χώρο καθώς και από τις δυνατότητες που τους παρέχονται σε αυτόν.

Η επιθυμία τους να επιτυγχάνουν στις υποχρεώσεις τους αποτελεί παράλληλα και αφορμή στο να παρατηρούνται αρνητικές συμπεριφορές όπως παραίτηση από την ουσιαστική εργασία, μείωση της αποδοτικότητας και έλλειψη ενδιαφέροντος που σχετίζονται με το ανασφαλές πλαίσιο εργασίας, τα χαμηλά μισθολογικά κλιμάκια, τις ελλείψεις στην εκπαίδευση, την έλλειψη χώρων και την υπέρμετρη γραφειοκρατία, προκαλώντας στο επαγγελματία άγχος και να τον δυσκολεύει να θέτει σωστά τις προτεραιότητές του κατά τον μηχανισμό προσαρμοστικότητας που διαθέτει.

Όσον αφορά τους τρόπους αντιμετώπισης του φαινομένου, η πλειοψηφία των κοινωνικών λειτουργών, προτείνουν το σταθερό εργασιακό περιβάλλον, την συστηματική ενημέρωση της ισχύουσας νομοθεσίας και την ουσιαστική επιμόρφωσή τους εστιασμένη στην βιωματική και εμπειρική γνώση για την αντιμετώπιση προβλημάτων στους μαθητές όπως αυτά εκδηλώνονται και δυσκολεύουν την μαθησιακή διαδικασία.

Abstract

Burnout and job stress are recognized worldwide as one of the biggest health problems faced by workers. The social workers in Special Education under the status of deputy in schools as recipients of the effects but also as administrators of the situation in order to ensure the conditions for the smooth operation of the school units.

Recent data from the European Agency for Safety and Health (EU-OSHA) have shown that one in two workers consider stress to be an integral part of their daily work, while occupying a high place among work-related health problems.

The object of this dissertation is to investigate the perceptions of teachers-Social Workers of Special Education (WP 30) on whether continuous employment in the status of deputy, leads them to a prolonged exposure to conditions of intense professional stress in order to illuminate whether These conditions of professional stress lead them to burnout and therefore to a constant inability to perform their work.

In the empirical part of the present work, a series of questions related to factors such as gender, marital status, length of service and type of school, related to burnout in social workers in Special Education were investigated. As well as whether or not their multidimensional role in schools and their service status as a substitute affect their burnout. The research data were collected from ten (10) interviews taken by active social workers of Special Education, who served in the period 2020-2021 in schools of Patras. For the empirical research, a qualitative methodology was chosen with the data collection tool of the semi-structured interview.

The results showed that the levels of burnout are proportional to occupational stress and this arises from the expectations of social workers in the workplace as well as from the opportunities provided to them in it.

Their desire to succeed in their obligations is at the same time an occasion to observe negative behaviors such as resignation from essential work, reduced efficiency and lack of interest related to the insecure work environment, low

pay scales, lack of education, lack of space and excessive bureaucracy, causing the professional stress and making it difficult for him to set his priorities correctly according to the adaptability mechanism he has.

As for the ways of dealing with the phenomenon, the majority of social workers suggest the stable working environment, the systematic updating of the current legislation and their substantial training focused on experiential and empirical knowledge to deal with problems in students as they manifest and make it difficult for students procedure.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια φαίνεται να απασχολεί όλο και περισσότερους ερευνητές η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του εργαζομένου και της εργασίας του καθώς και οι δυσκολίες και τα προβλήματα που προκύπτουν από αυτήν την σχέση. Οι παράγοντες που διερευνήθηκαν μπορεί να είναι ενδογενείς (λχ. χαρακτηριστικά προσωπικότητας, φύλο) είτε εξωγενείς (λχ. συνθήκες εργασίας, νομοθετικό καθεστώς). Η μακρόχρονη έκθεση του επαγγελματία σε στρεσογόνους παράγοντες και η έλλειψη ικανότητας διαχείρισης και αντιμετώπισής τους αποδυναμώνουν τον επαγγελματία και τον καθιστούν αδύναμο να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της εργασίας του, θέτοντας σε κίνδυνο την σωματική και ψυχική του υγεία. Παράλληλα μειώνεται η αποδοτικότητα του με άμεσες συνέπειες στην επιχείρηση ή στον οργανισμό εργασίας του. Ως επί το πλείστον επηρεάζει εκείνες τις ομάδες των εργαζομένων που ασχολούνται με την προσφορά στο κοινωνικό σύνολο (λχ. εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς λειτουργούς, νοσηλευτές, ψυχολόγους κοκ) λόγω της καθημερινής εντύφησης με δυσκολίες και προβλήματα των ανθρώπων. Πιο συγκεκριμένα, οι κοινωνικοί λειτουργοί (Snibbe et al, 1989) αποτελούν μια ιδιαίτερα ευάλωτη ομάδα που συχνά εμφανίζει υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι βασικές αρχές και ο κώδικας δεοντολογίας του επαγγέλματος σε συνδυασμό με νομοθετικά και οργανωτικά προβλήματα, την έλλειψη κατάλληλων πόρων προκαλούν ηθικά διλήμματα στους κοινωνικούς λειτουργούς σε πολλές καταστάσεις κατά την επαγγελματική τους δραστηριότητα. Πολλοί ερευνητές (Wallius, 1982) θεωρούν τους μαθητές ως τον κυριότερο παράγοντα άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Ο ψυχοσωματικές αυτές καταστάσεις που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί προκύπτουν από την ίδια τους την συμπεριφορά, καθώς πολλές φορές για παράδειγμα επιδιώκουν να δικαιολογήσουν την συμπεριφορά των μαθητών τους αλλά παράλληλα πρέπει και να τους κρίνουν. Θέλουν να τους ελέγχουν για τις εργασίες τους ή για τις συμπεριφορές τους αλλά και να τους υποστηρίζουν παράλληλα. Επιδιώκουν να κάνουν εξατομικευμένη διδασκαλία αλλά ο αριθμός των μαθητών και οι ιδιαιτερότητες τους δεν βοηθάει μια τέτοια μέθοδος. Θέλουν να συμμετέχουν περισσότερο στις επιλογές και ζωές των

μαθητών τους αλλά παράλληλα να αποστασιοποιούνται. Οι ηθικοί προβληματισμοί για την σωστή λήψη αποφάσεων είναι καθοριστικός παράγοντας στην εμφάνιση άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης τόσο στους εκπαιδευτικούς της γενικής παιδείας πόσο μάλλον στους εκπαιδευτικούς- κοινωνικούς λειτουργούς και άλλους εκπαιδευτικούς της Ειδικής Αγωγής που έχουν ενταχθεί στην σχολική κοινότητα δεκαετίες τώρα. Οι αναντιστοιχίες που προαναφέρθηκαν με ένα ασαφές νομοθετικά εργασιακό status τους δημιουργούν σύγχυση. Σε έρευνα (Cherniss, 1980) που διεξήχθη στην Γερμανία η συχνότητα των ψυχοσωματικών ασθενειών των εκπαιδευτικών ήταν σημαντικά υψηλότερη από αυτή του συνολικού πληθυσμού, με τον βαθμό θεραπείας χαμηλότερο. Επίσης η ίδια έρευνα τονίζει την επαγγελματική εξουθένωση να είναι υψηλότερη στους εκπαιδευτικούς της Ειδικής Αγωγής και αυτό γιατί, η εργασία τους σχετίζεται με την επίλυση συγκεκριμένων προβλημάτων, καθώς και με το ότι η επίλυση δεν είναι πάντοτε εφικτή.

Στην μελέτη μας θα επικεντρωθούμε στην παρατεταμένη έκθεση σε συνθήκες επαγγελματικού άγχους που οδηγούν στην εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης κατά την οποία ο κοινωνικός λειτουργός της Ειδικής Αγωγής αδυνατεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά στον χώρο της εργασίας του. Χαρακτηρίζεται από συμπτώματα όπως αδυναμία να διαχειριστεί την κατάσταση που βιώνει, εμφανίζει συμπτώματα εξάντλησης, προσωποποίησης καθώς και χαμηλής προσωπικής επίτευξης.

Σχετίζεται συνήθως με παράγοντες εκδήλωσης του φαινομένου όπως, το φόρτο εργασίας, τη πίεση χρόνου, σύγχυση στους ρόλους εργασίας, την απουσία διαθέσιμων πόρων, την έλλειψη αυτονομίας, την έλλειψη επανατροφοδότησης και την μικρή συμμετοχή στην λήψη αποφάσεων. Σε αυτούς τους πολύ καθοριστικούς παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης προστίθεται επιπλέον ένας άλλος ο οποίος αφορά το ισχύον θεσμικό πλαίσιο της εργασίας τους. Συγκεκριμένα, πρόκειται για το εργασιακό τους καθεστώς με το οποίο εργάζονται για την Ειδική Αγωγή, το οποίο ήταν και είναι μόνο το καθεστώς του αναπληρωτή εκπαιδευτικού όλα τα χρόνια. Αυτό το γεγονός σε συνδυασμό με την συνεχή εναλλαγή του εργασιακού τους περιβάλλοντος, από την πρωτοβάθμια σε δομές της δευτεροβάθμιας (και το αντίθετο) και σε

ένα εύρος ανάληψης εργασίας πανελλαδικής εμβέλειας καθώς και με το γεγονός κάποιων η εργασία τους να διανέμεται ανά βδομάδα σε περισσότερες από μία διαθέσιμες σχολικές μονάδες.

Η παρούσα μελέτη εστιάζεται στην δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εκεί όπου υπάγονται οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί-κοινωνικοί λειτουργοί (ΠΕ 30) της Ειδικής Αγωγής. Στοχεύει να διερευνήσει τις αντιλήψεις των κοινωνικών λειτουργών της Ειδικής Αγωγής, εάν η συνεχόμενη ανάληψη εργασίας στο καθεστώς του αναπληρωτή, τους οδηγεί σε μια παρατεταμένη έκθεση σε συνθήκες έντονου επαγγελματικού άγχους προκειμένου να φωτίσουμε εάν οι εν λόγω συνθήκες επαγγελματικού άγχους τους οδηγούν σε επαγγελματική εξουθένωση και άρα σε μια συνεχή αδυναμία επιτέλεσης του έργου τους. Η ερευνήτρια όντος και η ίδια αναπληρώτρια κοινωνική λειτουργός στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια κινήθηκε από προσωπικό ενδιαφέρον αφενός γιατί υφίσταται εκ των έσω μια επαγγελματική πραγματικότητα διαφορετική που οδηγεί τους κοινωνικούς λειτουργούς από εκπαιδευτικούς αξιών και αρχών της κοινωνίας μας σε εκπαιδευτικούς ελεγκτές της εκπαιδευτικής διαδικασίας αφετέρου αντιλαμβάνεται τις ανυπέρβλητες δυσκολίες τόσο στον επαγγελματικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο που βιώνουν καθημερινά οι συνάδερφοι εκπαιδευτικοί κοινωνικοί λειτουργοί σε ένα ανασφαλές εργασιακό κλίμα. Σε αυτήν την προβληματική γίνεται προσπάθεια να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για σύγχρονα ακανθώδη ζητήματα που δεν είχαν τεθεί ποτέ στο παρελθόν.

Στην προβληματική του θέματος προέκυψαν κρίσιμα ερωτήματα όπως:

1. Εάν και σε ποιο βαθμό ορισμένοι παράγοντες όπως φύλο, οικογενειακή κατάσταση, προϋπηρεσία και τύπος σχολείου παίζουν καθοριστικό ρόλο σε σχέση με το επίπεδο της επαγγελματικής εξουθένωσης
2. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των κοινωνικών λειτουργών της Ειδικής Αγωγής, ως προς τον πολυδιάστατο ρόλο τους και εάν αυτός αποτελεί παράγοντα που οδηγεί στην επαγγελματική τους εξουθένωση
3. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των κοινωνικών λειτουργών της Ειδικής Αγωγής

σχετικά με το υπηρεσιακό τους καθεστώς στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα

4. Ποιοι είναι οι τρόποι αντιμετώπισης ή πρόληψης που θα μπορούσαν να μεταβάλλουν τα ενδεχόμενα επίπεδα της επαγγελματικής τους εξουθένωσης και να συμβάλλουν στην αναβάθμιση της ποιότητας κατά την επαγγελματική τους ζωή

Η επιδίωξη του συγκεκριμένου ερευνητικού στόχου υλοποιείται με την διεξαγωγή εμπειρικής έρευνας στην Περιφερειακή Διεύθυνση Δυτικής Ελλάδας όπου οι αναπληρωτές καλύπτουν για την εργασία τους τους νομούς Αχαΐας- Ηλείας-Αιτωλοακαρνανίας. Διευκρινιστικά, οι υποψήφιοι αναπληρωτές δεν έχουν την δυνατότητα να διαφοροποιήσουν τους νομούς ή την χιλιομετρική απόσταση κατά την επιλογή τους, όπως επίσης τα έξοδα διαμονής ή μετακίνησης βαραίνουν τους ίδιους (λχ δεν δύναται να επιλέξει υποψήφιος τους νομούς Αχαΐας και Κορινθίας για το λόγο ότι ανήκουν σε διαφορετικές Περιφερειακές Διευθύνσεις, καθώς και ότι υποχρεούται εφόσον επιλεγθούν-λόγω επάρκειας μορίων- να καλύψουν με τα έξοδα δικά τους, απομακρυσμένη περιοχή από τον τόπο κατοικίας χωρίς να αποτελεί και επιθυμία τους αφού αυτή υπάγεται στην Περιφερειακή Διεύθυνση που επέλεξαν) και με σαφείς τις συνέπειες εάν αρνηθούν την τοποθέτηση.

Το ερευνητικό εργαλείο που θα χρησιμοποιηθεί στην ποιοτική μεθοδολογία είναι η ημιδομημένη συνέντευξη. Η δειγματολογική μέθοδος που επιλέγεται είναι εκείνη της σκόπιμης ομοιογενούς δειγματοληψίας με κοινό χαρακτηριστικό των ερωτώμενων το κοινό βίωμα των επιπτώσεων στο καθεστώς του αναπληρωτή εκπαιδευτικού- κοινωνικού λειτουργού(ΠΕ 30).

Η παρούσα εργασία θα διαρθρωθεί σε δύο θεματικές.

Στο πρώτο μέρος επιχειρείται η θεωρητική διερεύνηση του αντικειμένου της έρευνας:

Στο 1^ο Κεφάλαιο, θεωρητικές προσεγγίσεις συνδέουν την Διοίκηση της Εκπαίδευσης με τις Διοικητικές στρατηγικές στα σχολεία και την λειτουργία της Ειδικής Εκπαίδευσης

Στο 2^ο Κεφάλαιο, παρουσιάζεται το Επάγγελμα του Κοινωνικού λειτουργού. Ο ρόλος των κοινωνικών λειτουργών, η δεοντολογία, οι άξονες δράσεις καθώς και οι προκλήσεις που συχνά αντιμετωπίζουν στον χώρο εργασίας τους.

Στο 3^ο Κεφάλαιο γίνεται αναφορά στο επαγγελματικό άγχος των κοινωνικών λειτουργών όπως αυτό συνδέεται με το εργασιακό τους χώρο

Στο 4^ο Κεφάλαιο παρουσιάζονται οι αιτίες και οι συνέπειες της επαγγελματικής εξουθένωσης στους κοινωνικούς λειτουργούς

Στο 5^ο Κεφάλαιο συνδέει τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης σε αναλογία με το επαγγελματικό άγχος των επαγγελματιών στην Ειδική Αγωγή

Το δεύτερο μέρος αποτελείται από το εμπειρικό μέρος και χωρίζεται στα εξής κεφάλαια:

Στο 6^ο Κεφάλαιο όπου αναφέρεται το μεθοδολογικό πλαίσιο και περιγράφεται ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα, η μεθοδολογία που ακολουθείται, η επιλογή δείγματος καθώς και το ερευνητικό εργαλείο.

Στο 7^ο Κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ερευνητικά δεδομένα (οι αντιλήψεις των κοινωνικών λειτουργών της Ειδικής Αγωγής) όπως συλλέχθηκαν από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις

Τέλος στο τελευταίο Κεφάλαιο(8^ο) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα καθώς και υποβάλλονται προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση

**Η διερεύνηση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης και του επαγγελματικού άγχους
σε σχέση με το εργασιακό status των Κοινωνικών λειτουργών στην Ειδική Αγωγή**

ΜΕΡΟΣ 1: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΔΙΟΙΚΗΣΗ- ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ- ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

1.1 Εισαγωγή

Ο μετασχηματισμός της σύγχρονης κοινωνίας σε κοινωνία της γνώσης δημιουργεί νέα δεδομένα στα εκπαιδευτικά συστήματα, τα οποία λειτουργούν σε μια ιστορική και κοινωνική πραγματικότητα ανάλογη ενός ευρύτερου κοινωνικοοικονομικού πλαισίου. Τα εκπαιδευτικά συστήματα καλούνται κάθε φορά να εναρμονιστούν κατά τις απαιτήσεις των καιρών, διασφαλίζοντας τόσο την κοινωνική ενσωμάτωση των πολιτών όσο και την ένταξη των πολιτών στην αγορά εργασίας. Υπό του φάσματος της συστημικής προσέγγισης περιγράφονται στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και ο τρόπος που διαχέεται η κρατική εξουσία κατά την συνιστώσα της διοίκησης.

Το εκπαιδευτικό σύστημα ελέγχεται διευθύνεται και εποπτεύεται από την κρατική εξουσία μέσω της διοίκησης όπως και σε όλες τις δομές του κοινωνικού συστήματος αλλά με διαφορετική έκφραση επιβολής.

1.2 Η «εξουσία» στο εκπαιδευτικό σύστημα

Το εκπαιδευτικό σύστημα επηρεάζει τα υπόλοιπα υποσυστήματα της κοινωνίας, αφού συμβάλλει στην αναπαραγωγή του κοινωνικοοικονομικού σχηματισμού. Αναφορικά με την λειτουργία και συμπεριφορά του, πρόκειται για ένα ανοικτό σύστημα που είναι σε επικοινωνία με τις εξωτερικές επιδράσεις, σε συνεχή εισροή στοιχείων από το περιβάλλον και σε συνεχή εκροή από το σύστημα στο περιβάλλον (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Η κεντρική εξουσία επιβάλλεται στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από τον θεσμό του σχολείου. Η ιεραρχική δομή του συστήματος διευκολύνει την επιβολή της κρατικής εξουσίας καθώς και της εκάστοτε ιδεολογίας της. Ειδικότερα (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994):

Η εξουσία δεν θέλει να εξαναγκάσει αλλά μέσα από διευκρινήσεις και οδηγίες εκφράζει την επιθυμία της όπου και οι εμπλεκόμενοι θα πρέπει να αποδεχτούν και να εφαρμόσουν. Η επιθυμία της κρατικής εξουσίας εκφράζεται μέσα από νόμους και εγκυκλίους που εκδίδονται από την εξουσία του Υπουργείου Παιδείας.

Η εκπαιδευτική διαδικασία, που αποτελείται από ένα σύνολο παιδαγωγικών μεθόδων που στόχο έχουν την μετάδοση γνώσεων και ανάπτυξη του μαθητή σε νοητικό και μαθησιακό επίπεδο, ακολουθεί τον μαθητή από την στιγμή που εισέρχεται στο εκπαιδευτικό σύστημα ώστε με την ολοκλήρωσή της να είναι σε θέση να μπορεί να λειτουργήσει στο κοινωνικό υπερόςστημα.

Οι εκροές του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελούν παράλληλα και εισροές του κοινωνικοοικονομικού συστήματος. Η αποτελεσματικότητα του κοινωνικοοικονομικού συστήματος εξαρτάται από την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Η εξουσία προβαίνει σε αλλαγές ως προς την λειτουργία του με στόχο να γίνει πιο αποτελεσματικό. Έτσι, το στοιχείο της εξουσίας ενεργεί βελτιωτικά προκειμένου να επιτυγχάνονται οι αντικειμενικοί στόχοι, γι αυτό και αξιολογεί τις εισροές, και επιμορφώνει τους εκπαιδευτικούς.

Συμπερασματικά, ο ρόλος της εξουσίας, ως μέσο διαχείρισης του κράτους, είτε ως μέσο επιβολής βούλησης της πολιτικής εξουσίας, είτε της κυρίαρχης τάξης, αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην διαχείριση του συστήματος.

1.3 Θεωρίες Διοίκησης της Εκπαίδευσης

Ο Ξενοφώντας στο «Οικονομικό» αναφέρει την διοίκηση ως επιστήμη και τέχνη. Ο Πλάτωνας στην «Πολιτεία» περιγράφει κανόνες διακυβέρνησης κάνοντας λόγο για την διοικητική διαχείριση και τα προτερήματα της. Ο Stoner (1998 οπ. αναφ. στο Καμπουρίδης, 2002:13) αναφέρει ότι «η διοίκηση είναι η τέχνη για να επιτυγχάνονται οι στόχοι των ανθρώπων και περιλαμβάνει τον σχεδιασμό, την καταμέτρηση αλλά και την διάθεση πόρων και

ανθρώπινου δυναμικού, αναζητεί οικονομική επίτευξη των στόχων και ελέγχει την διαδικασία προκειμένου να βελτιωθεί ο οργανισμός».

Η εκπαιδευτική διοίκηση είναι ο όρος που εστιάζει στις εκπαιδευτικές μονάδες με σκοπό την εύρυθμη λειτουργία τους, την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας, την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων και τις σχέσεις που δημιουργούνται στον χώρο με τον σχεδιασμό της διοίκησης. Οι θεωρίες της εκπαιδευτικής διοίκησης χωρίζονται στις ακόλουθες κατηγορίες (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008):

Κλασική θεωρία ή γραφειοκρατική. Οι μηχανικοί Taylor και Fayol αναδεικνύουν δύο μοντέλα διοίκησης το κλασικό και το γραφειοκρατικό. Το γραφειοκρατικό επηρεασμένο από τις απόψεις των M.Weber και της κοινωνιολογικής θεώρησης για την γραφειοκρατία και την εξέλιξη μέσα από αυτήν, των κοινωνικών οργανώσεων και της αποτελεσματικής τους λειτουργίας.

Το μοντέλο αυτό πολλές φορές στα σχολικά συγκροτήματα υπό του πρίσματος της γραφειοκρατίας και της επίτευξης στόχων σχετικά με την εύρυθμη λειτουργία της δομής αποτελούσε αυτοσκοπός, θέτοντας σε υποδεέστερη θέση την εκπαιδευτική διαδικασία και τις προϋποθέσεις της.

Το γραφειοκρατικό μοντέλο κρίνεται ακατάλληλο για την σχολική κοινότητα αφού τυπολατρία, κατάχρηση εξουσίας και ασαφείς νόμοι παρουσίασαν δυσκολίες κατά την εφαρμογή της.

Νεοκλασική θεωρία ή ανθρωπίνων σχέσεων. Επηρεάστηκε από τις απόψεις της κοινωνιολογίας (M.P. Follet) καθώς και της ψυχολογίας(E. Mayo). Οι απόψεις τους σχετιζόντουσαν με τον άνθρωπο, την συμπεριφορά του και τις ανάγκες του, η δυναμική της ομάδας και την ηγεσία. Το εκπαιδευτικό μοντέλο επηρεάστηκε και από δασκαλοκεντρικό άλλαξε σε μαθητοκεντρικό. Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, τα κίνητρα και οι ανάγκες του ανθρώπινου δυναμικού των σχολείων, έγιναν πρώτης προτεραιότητας.

Θεωρία των κοινωνικών συστημάτων ή συστημική προσέγγιση. Εκπρόσωπός της ο T.Parson με την διοίκηση να λειτουργεί ως σύστημα δομών σε πολλαπλά επίπεδα. Το θεσμικό επίπεδο να θεσμοθετεί ώστε να εξασφαλίζεται η σταθερότητα, το διαχειριστικό με την εφαρμογή τους και το τεχνικό επίπεδο προκειμένου να προσαρμόζει και να διευκολύνει τις συνθήκες χωροταξικά. Η κυρίαρχη τάση θέλει την κοινωνική δομή να καθορίζει και την

κοινωνική δράση αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι στόχοι της οργάνωσης να είναι σε συνάρτηση τόσο με το περιβάλλον αλλά και με τα χαρακτηριστικά του ανθρώπινου δυναμικού. Οι ίδιοι οι μηχανισμοί αλληλεπίδρασης προσδιορίζουν την εξέλιξη του συστήματος, της ισορροπίας, της σταθερότητας ή της ανατροφοδότησης.

Διοίκηση ολικής ποιότητας. Ο E.Deming το 1980, ανέπτυξε την θεωρία που θέλει το ανθρώπινο δυναμικό να αποτελεί κινητήρια δύναμη για την βελτίωση ενός συστήματος και την ευθύνη για την αποτυχία να την αποδίδει στο management.

Για την εκπαίδευση οι πελάτες του σχολικού συστήματος χωρίζονται στους εσωτερικούς, δηλαδή τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς και τους εξωτερικούς, να θεωρούνται οι γονείς, η κυβέρνηση και η κοινωνία. Η τάξη με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς αντιπαραβάλετε με τον “προμηθευτή” ο οποίος θέλει να παράσχει ένα προϊόν, την γνώση. Το συγκεκριμένο μοντέλο αναπτύχθηκε την δεκαετία του '90 αφού υποστηρίχθηκε και από την Ευρωπαϊκή Ένωση αφού ήταν αυτό που συνδύαζε την ποιότητα με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συστημάτων με πολλές χώρες να θεσπίζουν νόμους. Η Ελλάδα εκείνο το διάστημα ψηφίζει τον νόμο 2525/1997 (ΦΕΚ 188/23-9-87) ορόσημο για την εκπαιδευτική ποιότητα στα σχολεία της χώρα μας.

Πολιτισμικών προτύπων διοίκησης. Όπως αναφέρει ο Bush(1995), η κουλτούρα των οργανισμών, που μπορεί να εκδηλώνεται γλωσσικά, είτε από εθιμοτυπική συμπεριφορά, με οικόσημα, ή την ενδυμασία κοκ, σε συνδυασμό με την τάση για αποτελεσματική λειτουργία των οργανισμών αυτών διαμορφώνει μια συμπεριφορά και μια ταυτότητα. Στην σχολική μονάδα η διαφορετική κουλτούρα όπως διαφαίνεται από τους κανόνες, τις αξίες και τους στόχους, της προσδίδει μια μοναδικότητα που διαχωρίζει την μία από την άλλη.

Πολιτικά πρότυπα διοίκησης. Χαρακτηριστικό του μοντέλου αυτού είναι η διαχείριση της εξουσίας και την λήψη αποφάσεων. Σύμφωνα με το μοντέλο οι συγκρούσεις μεταξύ αντικρουόμενων ομάδων διαμορφώνουν τις γραμμές εξουσίας. Οι σκοποί περιορίζονται μόνο στις προσδοκίες των ατόμων και όχι σε επίπεδο οργανισμού. Έτσι συναντάμε διττούς ρόλους, όπως του

διευθυντή, όπου συμμετέχει στις διαπραγματεύσεις, αλλά διευκολύνει και την καλύτερη πολιτική που επικράτησε.

Παρατηρείται ότι οι θεωρίες αυτές αναπτύχθηκαν και εξελίχθηκαν προοριζόμενες για τον επιχειρησιακό κλάδο, αλλά εφαρμόστηκαν σταδιακά και στους χώρους της εκπαίδευσης. Έτσι συναντάμε όρους στην εκπαιδευτική διαδικασία όπως αποδοτικότητα, ικανότητα, επίτευξη στόχων, αξιολόγηση έργου, αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, κοκ.

1.4 Διοικητικές στρατηγικές στα σχολεία Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Μία σειρά από εγκυκλίους, νόμους και υπουργικές αποφάσεις εφαρμόστηκαν στα πλαίσια της πολιτικής για την εκπαιδευτική διοίκηση των σχολείων. Πολλές από αυτές τις διοικητικές στρατηγικές φαίνεται πως έχουν επηρεάσει την ζωή των εκπαιδευτικών σε προσωπικό αλλά και σε επαγγελματικό επίπεδο, της γενικής αλλά και ειδικής εκπαιδευτικής αγωγής όπως και την λειτουργία των σχολικών μονάδων:

Συγχωνεύσεις υποβιβασμοί και καταργήσεις σχολικών μονάδων . Η μείωση των παιδιών τα τελευταία χρόνια λόγω της υπογεννητικότητας σε συνδυασμό με την οικονομική κρίση οδήγησαν το Υπουργείο να προβεί σε συγχωνεύσεως υποβιβασμούς και καταργήσεις σχολείων στοχεύοντας σε ένα οικονομικό ορθολογισμό. Μόνο για τα έτη 2010-2012 μορφοποιήθηκαν 205 δημοτικά σχολεία, καταργήθηκαν 117 δημοτικά σχολεία ενώ συγχωνεύτηκαν μικρότερα δημοτικά από μεγαλύτερα, σε όλη την επικράτεια (Υ.Α.71338/Δ4/24-06-2011, ΦΕΚ 1573/27-06-2011). Αυτή η απόφαση είχε ως αποτέλεσμα να χαθούν αρκετές οργανικές θέσεις αλλά και αναπληρώσεις από έκτακτο προσωπικό δηλαδή θέσεις εργασίας. Με την Εγκύκλιο με υπ.αρ. 70627/Δ4/23-06-2011(ΦΕΚ 1505/Β/2011), ιδρύονται πανελλαδικά 29 δημοτικά και αυξάνουν τις οργανικές τους θέσεις 106 δημοτικά σχολεία χωρίς να πραγματοποιείται αντίστοιχη αύξηση των οργανικών θέσεων σε αυτά. Με την Εγκύκλιο με υπ.αρ. 82270/Δ4/20-07-2011(ΦΕΚ 1573/τΒ΄/27-06-2011), να αναστέλλεται μερικώς η προηγούμενη(Εγκύκλιος υπ. αρ. 70627/Δ4/24-06-2011) μόνο για

κάποιες συγκεκριμένες περιπτώσεις σχολικών μονάδων. Με την Εγκύκλιο με υπ.αρ. 169106/Δ4/07-11-2013 (ΑΔΑ: ΒΛ1Β9-4ΦΞ), ένα νέο κύμα συγχωνεύσεων και καταργήσεων των σχολικών μονάδων γίνεται, ενώ το Υπουργείο κάνει πρόσκληση των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να συμπληρώσουν σε ηλεκτρονικό σύστημα μεταβολές των σχολικών μονάδων τους λαμβάνοντας υπόψη αριθμό μαθητών, χιλιομετρικές αποστάσεις των μαθητών, σχετικά με το διαθέσιμο ανθρώπινο δυναμικό και πληροφορίες σχετικά με τις κτηριακές υποδομές των σχολείων της περιφέρειας τους.

Η κεντρική Διοίκηση με τις νέες αποφάσεις της, θίγει τους εκπαιδευτικούς και πλήττει οικονομικά τις απολαβές τους, αφού για την κάλυψη των ωρών διδασκαλίας τους, θα πρέπει να μετακινούνται εβδομαδιαία σε δυο και τρεις σχολικές μονάδες, ενώ δημιουργεί στον χώρο της εκπαίδευσης ένα κλίμα ανασφάλειας στο ανθρώπινο δυναμικό, που εντάσσεται σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο ανησυχίας για την πανελλήνια οικονομική κρίση.

Μείωση προσλήψεων μόνιμου εκπαιδευτικού προσωπικού. Η οικονομική κρίση εκτός από συγχωνεύσεις και καταργήσεις σχολικών μονάδων επέφερε και μείωση στην πρόσληψη μόνιμου εκπαιδευτικού προσωπικού. Ενδεικτικά για τα έτη 2010-2013 προσελήφθησαν 272 εκπαιδευτικοί ενώ συνταξιοδοτήθηκαν 7.192 μόνιμοι εκπαιδευτικοί (Ράμμος, 2014). Αναφορικά με τις προσλήψεις αναπληρωτών γενικής και ειδικής αγωγής ενδεικτικά για τα έτη 2015-2016 με το 2016-2017 παρατηρούμε ότι το 2015-2016 είχαν προσληφθεί 13.866 αναπληρωτές, ενώ για το 2016 – 2017 έχουν προσληφθεί 14.007 εκπαιδευτικοί (Ράμμος, 2017):

Το 2016-2017 έχουμε:

- α) 863 λιγότερες προσλήψεις δασκάλων στη γενική εκπαίδευση σε σχέση με το 2015-2016.
- β) Έχουμε αύξηση του αριθμού των αναπληρωτών μειωμένου ωραρίου, οι οποίοι ανήλθαν στους 809.
- γ) Έχουμε 844 περισσότερες προσλήψεις εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή.

Επίσης η τμηματική πρόσληψη αναπληρωτών που πραγματοποιείτε κάθε φορά κατά την διάρκεια όλου του έτους σε δεκάδες φάσεις, δημιουργεί τεράστιες αδικίες στους αναπληρωτές αλλά και προβλήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ράμμος, 2018).

Ο μεγάλος αριθμός αναπληρωτών, 14.000 περίπου, πιστοποιεί την ανάγκη μόνιμων διορισμών στην εκπαίδευση. Ο θεσμός του αναπληρωτή είναι για κάλυψη έκτακτων λειτουργικών κενών κι όχι για την κάλυψη των χιλιάδων οργανικών κενών που υπάρχουν στην εκπαίδευση.

Αποσπάσεις, Μεταθέσεις και Υποχρεωτικές μεταθέσεις εκπαιδευτικών. Με τις συγχωνεύσεις και καταργήσεις σχολείων δημιουργείτε μια επιθυμία για μεταθέσεις ή αποσπάσεις εκπαιδευτικών προκειμένου να υπηρετήσουν σε κοντινότερες υπηρεσίες από τον τόπο διαμονής τους. Οι μεταθέσεις αυτές των εκπαιδευτικών δεν καλύπτονται όλες είτε λόγω των περιορισμένων προσλήψεων είτε λόγω της υποχρεωτικής τους παραμονής στην οργανική θέση μέχρι την αναπλήρωσή της. Η συγκεκριμένη στρατηγική της διοίκηση δημιουργεί ένα προηγούμενο στους συναδέλφους αφού εάν πλεονάζει θα πρέπει να καλύψει τις ανάγκες και δεύτερης σχολικής μονάδας είτε με πρώτη ανάθεση είτε με δεύτερη. Ο εκπαιδευτικός τίθεται σε καθεστώς μετακίνησης-κινητικότητας προκειμένου να καλύψει τις διδακτικές του ώρες έχοντας ως επακόλουθο, πλεονάζουσες ώρες να διατίθενται σε αναπληρωτή, που κι αυτός να αναγκάζεται για να τις καλύψει τις διδακτικές του ώρες, να μοιράζεται σε δύο και κάποιες φορές, σε τρεις σχολικές μονάδες όπως συμβαίνει σε εκπαιδευτικούς γαλλικών, σε κοινωνικούς λειτουργούς ΕΔΕΑΥ, κοκ. Μία ρύθμιση που επηρεάζει δυνητικά πολλούς εκπαιδευτικούς πολλών ειδικοτήτων, σε πολλά επίπεδα (Π.Δ 28/2014 ΦΕΚ 48/28-02-2014, Π.Δ. 50/1996 ΦΕΚ 45/08-03-1996, Ν.3848/2010 ΦΕΚ 71/19-05-2010).

Σύστημα βαθμολογικής κατάταξης και μισθολογικής εξέλιξης αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με το Ν. 4354/2015 (ΦΕΚ 176/τΑ/16-12-2015) καθορίζονται μεταξύ άλλων ο τρόπος και ο χρόνος μισθοδοτικής εξέλιξης των αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με αυτόν και τις εφαρμοστικές εγκυκλίους (υπ.αρ. 2/31029/ΔΕΠ/06-05-2016 ΑΔΑ: ΩΛ9ΣΗ-0ΝΜ, υπ. αρ. 2/14537/ΔΕΠ/13-05-2016) προσμετρούνται οι τίτλοι σπουδών, οι εξειδικεύσεις

σε μεταπτυχιακό ή διδακτορικό ή διδακτορικό τίτλο στην Ειδική Αγωγή, η προϋπηρεσία σε δημόσια εκπαίδευση, η οικογενειακή κατάσταση, το ποσοστό αναπηρίας και επιμορφωτικά σεμινάρια άνω των 300 ωρών. Η μισθοδοτική ανέλιξη γίνεται μια φορά το έτος και ανά τριετία αναγνωρίζοντας αποκλειστικά την εκπαιδευτική προϋπηρεσία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση και καθόλου την προϋπηρεσία επί της θέσης. Σύμφωνα με αυτήν την ρύθμιση, εκπαιδευτικοί που έχουν προϋπηρεσία σε τριτοβάθμια εκπαίδευση είτε προϋπηρεσία θέσης δεν αναγνωρίζεται στην βαθμολογική κατάταξη. Επίσης εφόσον οι προσλήψεις πραγματοποιούνται τέλη Σεπτεμβρίου, στο κάθε σχολικό έτος προσμετρούνται 9 μήνες περίπου με αποτέλεσμα η τριετία να καλύπτεται για την μισθοδοτική ανέλιξη, στην καλύτερη περίπτωση, ανά τέσσερα χρόνια. Ενώ είναι ασαφής η μοριοδότηση για τα δυσπρόσιτα(υπ.αρ 169228/E2/12-10-2016).

Να σημειωθεί εδώ ότι, οι μετακινήσεις στις σχολικές μονάδες καθώς και τα έξοδα για την διαμονή μακριά από τον τόπο κατοικίας τους, προκειμένου να καλυφθούν τα οργανικά κενά, επιβαρύνουν εξολοκλήρου των αναπληρωτή εκπαιδευτικό.

Διοργάνωση διδακτικών επισκέψεων, και βιωματικών εργαστηρίων κατά τις διδακτικές ώρες. Σύμφωνα με το Π.Δ 201/1998 (ΦΕΚ 161/13-07-1998), την απόφαση για τις διδακτικές επισκέψεις, την έχει ο Σύλλογος των διδασκόντων του σχολείου. Η απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων εγκρίνεται από τον Διευθυντή εκπαίδευσης σύμφωνα με την Υ.Α. Φ12/752/Γ1/866/19-08-1998 (ΦΕΚ 954/7-9-1998). Αυτή η ρύθμιση της Διοίκησης προϋποθέτει ότι οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής, συμφωνούν και διαθέτουν διδακτικές ώρες για την διδακτική επίσκεψη που οργανώνουν οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής. Η ίδια διαδικασία ακολουθείτε και με τα βιωματικά εργαστήρια που πραγματοποιούνται από τους κοινωνικούς λειτουργούς και τους ψυχολόγους στις σχολικές μονάδες, στα πλαίσια των προγραμμάτων που εφαρμόζουν. Αυτή η νομοθετική ρύθμιση προκαλεί σύγχυση στον χώρο των εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή των προγραμμάτων της ειδικής αγωγής, ως προς το ποια επιλέγονται εντέλει να πραγματοποιηθούν και σε ποιο χρόνο.

Είσοδος τρίτων ατόμων στην σχολική μονάδα. Σύμφωνα με την Υ.Α. Φ12/427/79844/Γ1/11-06-2013, απαγορεύεται ρητά κατά την ώρα των μαθημάτων η παρουσία τρίτων προσώπων στα σχολεία. Για την τήρηση της νομιμότητας ευθύνη έχει η εκάστοτε Διεύθυνση του σχολείου και ο εκπαιδευτικός τάξης. Εξαίρεση αποτελεί η περίπτωση που η παρουσία τρίτων συνδέεται με εφαρμογή παιδαγωγικών πολιτιστικών προγραμμάτων και προϋποθέτει την σύμφωνη γνώμη του Διευθυντή του σχολείου και του σχολικού συμβούλου.

Σχετικά με την άδεια εισόδου στο σχολείο τρίτων λχ η Περιφέρεια Πελοποννήσου το 2013 είχε εκδώσει εγκύκλιο με υπ.αρ. 8700/4-11-2013, κατά την οποία απαγορευόταν η είσοδος τρίτων εφόσον δεν είχαν έγκριση από την Υπηρεσία τους, ακόμη και στην περίπτωση που είχε χορηγηθεί από το Υπουργείο, αφού απαιτούταν επικαιροποίηση από την Υπηρεσία τους προκειμένου να χορηγηθεί η τελική έγκριση. Επίσης θα έπρεπε οι επισκέψεις τρίτων να συνδέονται με συγκεκριμένα προγράμματα και αφού οριζόντουσαν εγγράφως και με ακρίβεια τόσο η διάρκειά τους, η θεματική τους, οι εμπλεκόμενοι φορείς και θα συνοδεύονταν εγγράφως από σχετική εισήγηση του Διευθυντή εκπαίδευσης

Παρατηρούμε από τις προϋποθέσεις που ορίζει η πολιτική της Διοίκησης σχετικά με το ζήτημα, ακολουθείτε μια γραφειοκρατική διαδικασία που χρονικά ξεπερνά το σχολικό έτος ή λόγω των εγκρίσεων που απαιτούνται, περιορίζεται χρονικά η εφαρμογή τους. Επίσης ότι, τα τελευταία χρόνια η ελεγκτική και περιοριστική τακτική δυσχεραίνει την εκπαιδευτική διαδικασία περιορίζοντας την εμπλοκή των γονέων καθώς και την εξωστρέφεια της σχολικής μονάδας. Επίσης λόγω της νομοθετικής ρύθμισης, στα πλαίσια της Ειδικής αγωγής επιμορφωτικές συναντήσεις και Ομάδες γονέων σε θέματα που άπτονται της σχολικής ζωής, αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες κατά την εφαρμογή τους, σημειώνοντας σημαντικές επιπτώσεις στην αυτενέργεια των εκπαιδευτικών και στην αυτονομία της σχολικής μονάδας.

Αξιολόγηση και Αυτοαξιολόγηση στην σχολική μονάδα. Σύμφωνα με την υπ. αρ. 37100/Γ1/31-03-2010 εγκύκλιο, η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας στοχεύει στο να αναδείξει τα σχολεία ως φορείς προγραμματισμού και

υλοποίησης εκπαιδευτικού έργου, να αναπτύξουν διαδικασίες προγραμματισμού, ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης, να γίνει αποτίμηση παραγόμενου έργου ώστε να είναι σε θέση να διαμορφώσουν τα κατάλληλα σχέδια δράσης που θα βελτιώσουν και θα αναδείξουν την σχολική μονάδα.

Στα πλαίσια του νόμου 3848/2010 (ΦΕΚ 71/19-05-2010), περί αναβάθμισης του ρόλου του εκπαιδευτικού, η σχολική μονάδα καταθέτει αρχές του εκάστοτε σχολικού έτους ένα πρόγραμμα δράσης με εκπαιδευτικούς στόχους. Στο τέλος του σχολικού έτους συντάσσεται από την σχολική μονάδα μία έκθεση αξιολόγησης, σχετικά με την απόδοση της σχολικής μονάδας, την επίτευξη των στόχων του προγράμματος δράσης, τις επιτυχίες και αδυναμίες του προγράμματος καθώς και βελτιωτικές προτάσεις. Με την εγκύκλιο με υπ αρ. 14841/Γ1/13-02-2012 γίνεται σαφές ότι η αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου θα εφαρμοστεί σε κάθε σχολική χρονιά. Η υπ αρ. 44375/Γ1/24-03-2014 εγκύκλιος, καταγράφει διευκρινίσεις σχετικά με την πιθανότητα ο σύλλογος διδασκόντων να μην μπορεί να συγκροτήσει ομάδα εργασίας οπότε και ο εκάστοτε διευθυντής (υπ. αρ. Φ353/1/324/105657/Δ1), έχει την δυνατότητα να συγκροτήσει ομάδα, και να ορίσει συγκεκριμένες αρμοδιότητες.

Έρευνα (Ζουγανέλη κ.α., 2007), αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί κρατούν μια επιφύλαξη όσον αφορά την αξιολόγηση τους καθώς και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Από την μία πλευρά θεωρούν ότι η αξιολόγηση είναι απαραίτητη για την επιλογή στελεχών εκπαίδευσης, συμβάλλει στην βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης και παρέχει ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου με στόχο να βελτιωθεί η ποιότητα του. Από την άλλη, θεωρούν ότι αποτελεί αφορμή να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί τις ευθύνες τους, ενώ μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μηχανισμός ελέγχου και περιορισμού της εκπαιδευτικής ελευθερίας, άλλοι πάλι ισχυρίζονται ότι θα χρησιμοποιηθεί ώστε να ενοχοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί για τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος.

Τέλος ένα άλλο ζήτημα που τους απασχολεί είναι τα κριτήρια της αξιολόγησης καθώς και ποιοι φορείς θα αναλάβουν την διαδικασία αυτήν, εκφράζοντας την δυσπιστία τους τόσο για την αντικειμενικότητα όσο και για το αδιάβλητο της

διαδικασίας καθώς και για τις ικανότητες των ανθρώπων που θα κληθούν να αξιολογήσουν.

Η δυσκολία στην εφαρμογή της αξιολόγησης έγκειται στην δυσπιστία για την εξουσία της Διοίκησης καθώς και στην έλλειψη ουσιαστικού διαλόγου ανάμεσα στο Υπουργείο και τις συνδικαλιστικές οργανώσεις. Η εξάρτηση των εκπαιδευτικών μέτρων από την πολιτική εξουσία, η μη αξιοποίηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος, ο ελεγκτικός χαρακτήρας της αξιολόγησης που υιοθετήθηκε στα πλαίσια εκπαιδευτικής πολιτικής και το επιβαρυνμένο παρελθόν του επιθεωρητισμού κατά το παρελθόν, είναι κάποιοι από τους παράγοντες που επισκιάζουν την αξιολόγηση δημιουργώντας στους εκπαιδευτικούς ανασφάλεια, αβεβαιότητα και άγχος για την επαγγελματική τους σταδιοδρομία.

1.5 Οργάνωση και λειτουργία της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Στον πιο πρόσφατο Νόμο για την Ειδική Αγωγή 3699/2008 αναφέρεται ότι: *Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση(ΕΑΕ) είναι ένα σύνολο από παρεχόμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες σε μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες εκπαιδευτικές ανάγκες ή σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση όπως και η γενική εκπαίδευση είναι δωρεάν και υποχρεωτική και λειτουργεί ως τμήμα την ενιαίας δημόσιας εκπαίδευσης. Φορέας παροχής της ΕΑΕ είναι το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων το οποίο έχει την υποχρέωση να παρέχει ΕΑΕ σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Στόχος της ΕΑΕ είναι να προσφέρονται οι κατάλληλες υπηρεσίες στους μαθητές ώστε να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους, τις δεξιότητές τους, να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους, προφυλάσσει τα δικαιώματά τους ώστε στο μέλλον να συμμετέχουν ισότιμα και αρμονικά στην κοινωνία, να έχουν οικονομική ανεξαρτησία, αυτόνομη διαβίωση καθώς και επαγγελματικές ευκαιρίες. Στις εκπαιδευτικές υπηρεσίες της Ειδικής Αγωγής περιλαμβάνονται η διαφοροδιάγνωση, η διάγνωση, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναγκών, η συστηματική παιδαγωγική παρέμβαση με*

εξειδικευμένα και προσαρμοσμένα εκπαιδευτικά εργαλεία ή προγράμματα τα οποία υλοποιούνται από τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ) και από τις Ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες.

Την δεκαετία του '70 το Υπουργείο Παιδείας ενεργοποιείται περισσότερο στην κατεύθυνση της αγωγής των ατόμων με Ειδικές Ανάγκες, ιδρύονται τα πρώτα δημόσια ειδικά δημοτικά σχολεία. Το 1974 γίνεται το πρώτο σχέδιο αναλυτικό πρόγραμμα. Το 1975 κατοχυρώνεται το δικαίωμα της εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή. Το 1976 το τμήμα Ειδικής Αγωγής γίνεται διεύθυνση Ειδικής Αγωγής. Το 1981 ψηφίζεται ο νόμος 1143 για την Ειδική Εκπαίδευση. Ο Νόμος 1143/1981 αποτελεί σταθμό στην ιστορία της Ειδικής Αγωγής αφού καθορίζονται τα σχολεία φοίτησης, τα προγράμματα και ο τρόπος επιλογής προσωπικού αλλά είναι και αυτός που αμφισβητήθηκε αφού ήταν αυτός που διαχώρισε τα άτομα σε “φυσιολογικά” και “αποκλίνοντα” και τους μαθητές σε δώδεκα κατηγορίες. Με Προεδρικό Διάταγμα 603/1982 καθορίζονται οι τύποι των μονάδων Ειδικής Αγωγής και η ίδρυση ειδικών τάξεων στα γενικά σχολεία. Το 1984 έχουμε τη δημιουργία 25 ειδικών τάξεων. Ο Νόμος 1566/1985 προσπάθησε να καταργήσει το διαχωρισμό ανάμεσα στους μαθητές όσον αφορά τις ειδικές ανάγκες και να τους εντάξει στο γενικό σχολείο. Με το Νόμο 2817/2000 ιδρύονται τα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ), αναβαθμίζεται ο τομέας ειδικής αγωγής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ενώ δημιουργούνται δύο νέες υπηρεσίες στα σχολεία, τα τμήματα ένταξης καθώς και της παράλληλης στήριξης. Με τον νόμο 3699/2008, τονίζει την υποχρεωτική εκπαίδευση των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες(ΑΜΕΑ) από την προσχολική ηλικία έως της ηλικία των 23 χρόνων. Μετονομάζονται τα ΚΔΑΥ σε ΚΕΔΔΥ εισάγοντας στις υπηρεσίες τους και την διαφοροδιάγνωση. Δίνεται έμφαση στην συνεκπαίδευση των μαθητών στα σχολεία. Δίνεται η δυνατότητα να εμπλακούν εκπρόσωποι του αναπηρικού κινήματος στην Ειδική Αγωγή καθώς μεγάλη προσοχή στους χώρους και στην προσβασιμότητα των ΑΜΕΑ, καθώς και στο εκπαιδευτικό και λογισμικό υλικό. Παρατηρούμε ότι, παρόλο που το Υπουργείο στοχεύει στην ένταξη όλων των μαθητών σε ένα σχολείο, το Γενικό, ακολουθεί αντιφατικές κατευθύνσεις για την Ειδική Αγωγή. Από την μια, διατηρεί την παράλληλη στήριξη και τα τμήματα ένταξης στο Γενικό σχολείο και απ' την άλλη την διάσπαση των

μαθητών αφού διατηρεί και τα Γενικά και τα Ειδικά σχολεία (Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, 2003).

1.5.1 Ειδική Αγωγή της Εκπαίδευσης

Πολλοί κοινωνικοί παράγοντες επιβαρύνουν ή και δημιουργούν δυσκολίες στους μαθητές που χρήζουν Ειδική Αγωγή. Οι περισσότεροι προέρχονται από το οικογενειακό ή το σχολικό περιβάλλον καθώς και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο όπου διαβίει ο μαθητής. Τα άτομα που βιώνουν ελλείψεις που κρίνεται ότι μπορεί να καλύψει η Ειδική Αγωγή στο σχολείο βιώνουν παράλληλα τη σχολική αποτυχία με τον κίνδυνο να αποκτούν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Για το λόγο αυτό έχουν ανάγκη συμπαράστασης τόσο από το οικογενειακό τους περιβάλλον όσο και την αποδοχή και κατανόηση του σχολικού περιβάλλοντος τους. Οποιαδήποτε άλλη αρνητική συμπεριφορά μπορεί και να τους δημιουργήσει συναισθήματα μειονεξίας, ανασφάλειας και απογοήτευσης. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές που χρήζουν Ειδικής Αγωγής επιδεινώνονται όταν αντιμετωπιστούν με λάθος παιδαγωγικό τρόπο στο σχολικό περιβάλλον και με λανθασμένη διαχείριση από τους εκπαιδευτικούς. Εκτός από τους δασκάλους και τους γονείς σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη θετικών και αρνητικών συναισθημάτων για το σχολικό χώρο γενικότερα έχει και η συμπεριφορά των συμμαθητών απέναντι στα άτομα που χρήζουν Ειδικής Αγωγής. Τα παιδιά συνήθως παρατηρούν και μιμούνται την στάση των ενηλίκων είτε αυτή είναι θετική είτε αρνητική στα παιδιά με ιδιαίτερα προβλήματα. Το κοινωνικό γόητρο των παιδιών αυτών είναι σαφώς χαμηλότερο και γι αυτό δεν αντιμετωπίζονται πάντα θετικά από τους συμμαθητές τους. Πολλές φορές γίνονται υπερβολικά είτε να προσφέρουν βοήθεια είτε αναπτύσσοντας εντελώς αρνητική συμπεριφορά (Sourappa-Asimakoroulou, 1995).

Ουσιαστική επίδραση προσφέρουν οι γονείς όταν με θετική διάθεση ενθαρρύνουν κάθε προσπάθεια των παιδιών τους κάθε φορά και αποτελούν σωστά πρότυπα μίμησης. Οι γονείς έχουν τις ικανότητες να κατανοούν τις δυσκολίες που προκύπτουν από τις ιδιαιτερότητες των παιδιών τους και δεν τις συγχέουν με αυτές που προκύπτουν από αμέλεια ή απροσεξία. Οφείλουν

να βοηθούν τα παιδιά τους να θέτουν εφικτούς και βραχυπρόθεσμους στόχους που θα τους γεμίσουν με αισθήματα ικανοποίησης και αισιοδοξίας. Ταυτόχρονα να στέκονται διακριτικά και να παρέχουν ένα ευχάριστο και οργανωμένο περιβάλλον για την διαπεραίωση των σχολικών τους υποχρεώσεων.

Το σχολείο αποτελεί συνέχεια της οικογένειας. Ο εκπαιδευτικός έχει χρέος να κατανοήσει τις ανάγκες των μαθητών τους και να συμβάλλουν με την κατάλληλη παιδαγωγική προσέγγιση και σωστή αντιμετώπιση στην ελαχιστοποίηση των προβλημάτων και τη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος που σέβεται τις ιδιαιτερότητες των μαθητών του. Με άλλα λόγια οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εφαρμόσουν την κατάλληλη παιδαγωγική προσέγγιση ώστε να ελαχιστοποιούνται τα προβλήματα στο σχολικό χώρο ώστε να επιτυγχάνεται η μαθησιακή διαδικασία και ο σκοπός του σχολείου για όλους τους μαθητές(Sourappa-Asimakoroulou, 1995).

Η Ειδική Αγωγή είναι η “ειδική εκπαίδευση” που ως αναπόσπαστο υποσύστημα του δημόσιου και δωρεάν εκπαιδευτικού μας συστήματος παρέχει ειδικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες στους μαθητές με ή χωρίς αναπηρία που έχουν διαπιστωμένες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οι οποίες συμπληρώνεται με τα κατά περίπτωση απαραίτητα ιατρικά και κοινωνικά μέσα. Στις εκπαιδευτικές υπηρεσίες περιλαμβάνονται η διάγνωση, η αξιολόγηση καθώς και η αποτύπωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, η παιδαγωγική συστηματική παρέμβαση με εξειδικευμένα και κατάλληλα προσαρμοσμένα εκπαιδευτικά προγράμματα ανάλογα των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών για όσο χρονικό διάστημα είναι αυτό αναγκαίο.

Στην Ειδική Αγωγή εφαρμόζονται επίσης προγράμματα συστηματικής παρέμβασης όπως αξιολόγηση, παιδαγωγική και ψυχολογική υποστήριξη, αγωγή λόγου και κάθε άλλη υπηρεσίας που στηρίζει την ισότιμη μεταχείρισή τους. Σκοπός της ειδικής αγωγής είναι να αναπτύξει τη προσωπικότητα των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να τα καταστήσει ικανά για μια αυτόνομη διαβίωση σε προσωπικό, οικογενειακό, επαγγελματικό, πολιτισμικό και κοινωνικό επίπεδο καθώς και στην

επαγγελματική δραστηριότητα. Αυτό επιμερίζεται στους ακόλουθους στόχους πρόληψης: Τον έγκαιρο εντοπισμό της δυσκολίας, την έγκυρη διάγνωση και αξιολόγηση από εξειδικευμένους και έμπειρους επιστήμονες, τη συστηματική παρέμβαση από την προσχολική ηλικία, την εφαρμογή των ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων (και προγραμμάτων αποκατάστασης), την προσαρμογή του εκπαιδευτικού και διδακτικού υλικού με την χρήση ειδικού εξοπλισμού και την δυνατότητα να αξιοποιηθεί κάθε πόρος με σκοπό την διευκόλυνση και διευθέτηση της διαδικασίας. Τέλος η εξειδικευμένη προπτυχιακή και μεταπτυχιακή εκπαίδευση καθώς και η επιστημονική κατάρτιση και συνεχή επιμόρφωση προκειμένου να επιτευχθεί η ευαισθητοποίηση του προσωπικού όλων των κλάδων που υπηρετούν την ειδική αγωγή ώστε να επιτευχθεί η δημιουργία του απαραίτητου παιδαγωγικού κλίματος, η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων καθώς και ο σεβασμός στην ιδιαιτερότητα του κάθε μαθητή.

Μαθητές με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται οι μαθητές οι οποίοι εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες σχολικής μάθησης (τουλάχιστον με απόκλιση δύο έτη από το αναμενόμενο για την ηλικία και τη σχολική τους βαθμίδα) εξαιτίας σωματικών, νοητικών, γνωστικών ανεπαρκειών ή ψυχικών διαταραχών οι οποίες σύμφωνα με την διεπιστημονική αξιολόγηση επηρεάζουν την διαδικασία μάθησης. Στους μαθητές αυτούς συγκαταλέγονται οι μαθητές που παρουσιάζουν:

-Νοητική καθυστέρηση

-Αισθησιακές αναπηρίες(κωφοί, βαρήκοοι, τυφλοί αμβλύωπες με χαμηλή όραση)

-Χρόνια νοσήματα

-Κινητικές ανεπάρκειες

-Διαταραχές ομιλίας- λόγου

-Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες(δυσλεξία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα)

-Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές(φάσμα αυτισμού)

-Ψυχικές διαταραχές

-Πολλαπλές αναπηρίες

Στα κριτήρια του παρόντος δεν εντάσσονται μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση, η οποία συνδέεται αιτιολογικά με γλωσσικές, κοινωνικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (Ν.3688/2008).

Συμπερασματικά όταν τα προβλήματα που προκύπτουν στα παιδιά αντιλαμβάνονται εγκαίρως και κινητοποιούνται οι γονείς, αντιμετωπίζονται με θετική διάθεση και σωστή κατάρτιση. Πολλές είναι οι φορές που χάρη στην έγκυρη παρέμβαση επιτυγχάνεται η πρόοδος των μαθητών αυτών, αυτό αποτελεί και στόχο της Ειδικής Αγωγής στα σχολεία.

1.5.2 Διαγνωστικοί θεσμοί

- Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρία και μαθησιακές δυσκολίες διερευνώνται και διαπιστώνονται από τα:

Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγηση και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ). Τα ΚΔΑΥ αξιολογούσαν μέχρι το 2018, άτομα μέχρι 22 ετών εφόσον φοιτούν σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή ΙΕΚ. Όσοι απόφοιτοι δεν έχουν επαναξιολογηθεί έως την ηλικίας των 18 ετών δεν εμπίπτουν στην αρμοδιότητα των ΚΔΑΥ, και αξιολογούνται από διαγνωστικές υπηρεσίες ενηλίκων (στα κέντρα ψυχικής υγιεινής ή νοσηλευτικά ιδρύματα). Έχουν τις εξής αρμοδιότητες (υπ.αρ. 17812/Γ6/2014) :

- i Την έρευνα και διαπίστωση του είδους και του βαθμού των δυσκολιών των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατά την σχολική και προσχολική ηλικία.
- ii Την εισήγηση για την εγγραφή κατάταξη και φοίτηση στην κατάλληλη σχολική μονάδα ή άλλο εκπαιδευτικό πλαίσιο ή πρόγραμμα ειδικής αγωγής καθώς και την παρακολούθηση και της εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών σε συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους τους διευθυντές και τον εκπαιδευτικό που έχει την ευθύνη του

προγράμματος και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας.

- iii Την εισήγηση για την κατάρτιση προσαρμοσμένων εξατομικευμένων ή ομαδικών προγραμμάτων-ψυχοπαιδαγωγικής και διδακτικής υποστήριξης καθώς και την εφαρμογή άλλων επιστημονικών κοινωνικών και λοιπών υποστηρικτικών μέτρων στο σχολείο, στην υπηρεσία του ΚΔΑΥ ή στο σπίτι.
- iv Την παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης και ενημέρωσης τόσο στο εκπαιδευτικό προσωπικό όσο και στους γονείς, αλλά και σε όσους συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθ' όλη την έκταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- v Την υποβολή προτάσεων για μια καλύτερη πρόσβαση και παραμονή στην εκπαιδευτική διαδικασία των μαθητών. Τον καθορισμό εκπαιδευτικών βοηθημάτων και τεχνικών με σκοπό να διευκολύνουν την παραμονή στους χώρους εκπαίδευσης.
- vi Την εισήγηση για την αντικατάσταση της μεθόδου διδασκαλίας και της αξιολόγησης σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με προφορικές ή άλλης μορφής δοκιμασίας.
- vii Την εισήγηση για την κατάρτιση και εφαρμογή προγραμμάτων πρώιμης εκπαιδευτικής παρέμβασης για όλες τις περιπτώσεις ειδικής αγωγής.

Για την σύνθεση της διεπιστημονικής ομάδας των ΚΔΑΥ προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις προαναφερόμενες απαιτήσεις του χώρου εργασίας τους απαιτούνται οι εξειδικευμένες γνώσεις του ψυχολόγου και του κοινωνικού λειτουργού.

Τα ΚΔΑΥ μετονομάστηκαν σε ΚΕΔΥΥ και πρόσφατα, με ειδικό νόμο σε ΚΕΣΥ με λιγότερες αρμοδιότητες όσον αφορά τις παρεμβάσεις στις σχολικές μονάδες, ενώ περισσότερες υπηρεσίες τους σχετίζονται με τον επαγγελματικό προσανατολισμό και την συμβουλευτική.

Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ). Αποστολή των Κ.Ε.Σ.Υ., σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 7 του ν. 4547/2018 είναι η υποστήριξη των σχολικών μονάδων και των Εργαστηριακών Κέντρων (Ε.Κ.) της περιοχής αρμοδιότητάς τους και τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στην εκπαίδευση, την προάσπιση της αρμονικής συνύπαρξής τους αλλά και της ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης

και πρόοδος. Τα Κ.Ε.Σ.Υ. δραστηριοποιούνται στους τομείς: της διερεύνησης εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών, στον σχεδιασμό και υλοποίησης εκπαιδευτικών- ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων, διενεργούν αξιολογήσεις και δράσεις επαγγελματικού προσανατολισμού, υποστηρίζουν το συνολικό έργο των σχολικών μονάδων, διενεργούν ενημερώσεις και επιμορφώσεις αλλά και ευαισθητοποιούν το κοινωνικό σύνολο. Όλες οι πράξεις, ενέργειες και εισηγήσεις των Κ.Ε.Σ.Υ. αποσκοπούν στην υποστήριξη της παιδαγωγικής διαδικασίας των σχολικών μονάδων και του μαθητικού πληθυσμού της περιοχής ευθύνης τους (Ν. 4547/2018).

Τριμελή διεπιστημονική ομάδα

Η τριμελής διεπιστημονική ομάδα λειτουργεί στα ειδικά σχολεία για την διάγνωση-αξιολόγηση των μαθητών οι οποίοι φοιτούν σε αυτά καθώς και σε όσους μαθητές προσέρχονται για εγγραφή σε αυτά. Για την σύνθεση της διεπιστημονικής-διαγνωστικής ομάδας είναι απαραίτητες οι ειδικότητες του ψυχολόγου, του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης και του κοινωνικού λειτουργού.

Πιστοποιημένες από το ΥΠΕΠΘ ιατροπαιδαγωγικές διαγνωστικές υπηρεσίες (ιατροπαιδαγωγικά κέντρα) του Υπουργείου Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης, εφόσον διαθέτουν τριμελή τουλάχιστον διεπιστημονική σύνθεση και λειτουργούν με τους όρους των ΚΕΣΥ. Συνήθως αντιμετωπίζουν:

-Αισθητηριακές διαταραχές της όρασης και της ακοής, κινητικά ή άλλα σωματικά προβλήματα ,χρόνια προβλήματα υγείας πιστοποιούνται με ιατρική γνωμάτευση από δημόσιο νοσηλευτικό ίδρυμα ή δημόσια υγειονομική επιτροπή. Οι μαθητές αυτοί μπορούν να απευθύνονται και στις ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες που λειτουργούν στο Κέντρο Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης Τυφλών (ΚΕΑΤ) ή το Εθνικό Ίδρυμα Κωφών (ΕΙΚ) αντίστοιχα. Οι υπηρεσίες αυτές λειτουργούν με τους όρους των ΚΕΣΥ.

-Για τον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών αναγκών και το σχεδιασμό του εξατομικευμένου προγράμματος εκπαίδευσης των μαθητών με διαταραχές της όρασης και της ακοής, κινητικά ή άλλα σωματικά προβλήματα, χρόνια νοσήματα καθώς και όσων μαθητών λαμβάνουν φαρμακευτική αγωγή απαιτείται η συνεργασία των ΚΕΣΥ με άλλες ιατρικές υπηρεσίες για να προταθεί η αναγκαία εργονομική διευθέτηση με στόχο την πρόσβαση στους χώρους εκπαίδευσης.

Επιτροπές Διαγνωστικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ). Με τον Ν. 4115/2013 (ΦΕΚ 24/τ.Α' 30-1-2013), ιδρύονται οι ΕΔΕΑΥ αποτελούν πρωτοβάθμιο όργανο για τη διαγνωστική εκπαιδευτική αξιολόγηση και υποστήριξη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών σε κάθε σχολική μονάδα γενικής εκπαίδευσης, συγκροτείται από τον οικείο Διευθυντή Εκπαίδευσης ύστερα από εισήγηση του διευθυντή του Κέντρου Υποστήριξης ΕΑΕ του Σχολικού Δικτύου Εκπαίδευσης και Υποστήριξης (ΣΔΕΥ) στο οποίο ανήκει η σχολική μονάδα και λειτουργεί στο πλαίσιο των σκοπών του Κέντρου Υποστήριξης ΕΑΕ και του ΣΔΕΥ.

Οι ΕΔΕΑΥ αποτελούν ένα νέο καινοτόμο θεσμό του εκπαιδευτικού μας συστήματος στην οργάνωση της υποστήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και με αναπηρία και γενικά στην οργάνωση της παροχής της εκπαίδευσης και στη λειτουργία του σχολείου. Στηρίζονται στις νέες αντιλήψεις και τις πρακτικές που επιτάσσουν Διεθνείς Συμβάσεις για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και για την εκπαίδευση των παιδιών (Ν. 2101, ΦΕΚ 192Α/1992) και ιδιαίτερα αυτών με αναπηρία (Ν. 4074/2012, ΦΕΚ 88 Α/2012) και έχουν στόχο τη διεπιστημονική ενίσχυση του σχολείου και του εκπαιδευτικού στο κοινό σχολείο με την ανάπτυξη πρακτικών υποστήριξης και επιπρόσθετων συμπληρωματικών υπηρεσιών Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΕΑΕ) οι οποίες αποτελούν συστατικό στοιχείο της κοινής εκπαίδευσης.

Οι ΕΔΕΑΥ συγκροτούνται από το διευθυντή της ΣΜΕΑΕ, ο οποίος τελεί χρέη Συντονιστή σύμφωνα με αυτά που προβλέπονται στο άρθρο 39 του Ν. 4115/2013. Κάθε ΕΔΕΑΥ αποτελείται από:

- α) Το/τη διευθυντή/ντρια της Σχολικής Μονάδας που τελεί χρέη Προέδρου με αναπληρωτή το νόμιμο αναπληρωτή του στα καθήκοντά του ως διευθυντή,
- β) Τους/τις Εκπαιδευτικούς Ειδικής Αγωγής της Σχολικής Μονάδας
- γ) Τον/την Ψυχολόγο και
- δ) Τον/την Κοινωνικό Λειτουργό

Στις συνεδριάσεις της ΕΔΕΑΥ μπορεί να καλείται και ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός του τμήματος στο οποίο φοιτά ο μαθητής που έχει ανάγκη υποστήριξης. Γραμματέας ορίζεται ο γραμματέας της σχολικής μονάδας και

ελλείπει αυτού εκπαιδευτικός που υπηρετεί σε αυτή. Για τη συμμετοχή στις συνεδριάσεις της ΕΔΕΑΥ δεν καταβάλλεται αποζημίωση στα μέλη της.

Το προσωπικό της ΕΔΕΑΥ δραστηριοποιείται στο πλαίσιο της διαδικασίας της διαγνωστικής εκπαιδευτικής αξιολόγησης στο σχολείο της με στόχο την υποστήριξή του α) στην αντιμετώπιση των δυσκολιών ή εμποδίων και επίλυση των προβλημάτων εκπαίδευσης και την ανταπόκριση στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μαθητών και β) στην ανάπτυξη ενός σχολείου για όλους τους μαθητές χωρίς διακρίσεις. (17812/Γ6)

Οι σχολικές μονάδες και οι επιτροπές εξετάσεων μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υποχρεούνται να εφαρμόζουν τις εισηγήσεις και τις προτάσεις, οι οποίες αναφέρονται στις αξιολογικές εκθέσεις που αρμόδιες υπηρεσίες. Οι ΕΔΕΑΥ και τα ΚΕΣΥ 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 και δίνεται στον γονέα του (ανηλίκου)μαθητή.

1.5.3 Παιδαγωγική καθοδήγηση

Οι σχολικοί σύμβουλοι ειδικής αγωγής. Οι σχολικοί σύμβουλοι επιλέγονται με τη διαδικασία επιλογής στελεχών εκπαίδευσης και σύμφωνα με τις εκάστοτε ισχύουσες διατάξεις. Στην αρμοδιότητα τους είναι η παιδαγωγική και επιστημονική καθοδήγηση όλου του προσωπικού στις ΣΜΕΑΕ. Η διάθεση θέσεων για τους σχολικούς συμβούλους ειδικής αγωγής γίνεται με απόφαση ΚΥΑ του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων όπου και γίνεται και με ανακατανομή των εκπαιδευτικών περιφερειών.

Τμήμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου(Π.Ι.)

Το τμήμα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Π.Ι. ιδρύθηκε με το νόμο 2817/2000 στο οποίο περιλαμβάνονται θέσεις συμβούλων ειδικής αγωγής, μόνιμων παρέδρων, διάφορες ειδικότητες με ειδίκευση στην ειδική αγωγή και πάρεδροι σε θητεία που ορίζονται με εκάστοτε προκήρυξη των κενών θέσεων. Για τον διορισμό στις θέσεις συμβούλων και μόνιμων παρέδρων απαιτείται πτυχίο πανεπιστημιακής εκπαίδευσης ,διδακτορικό στο αντικείμενο θέσης,

τριετής προϋπηρεσίας σε ΣΜΕΑΕ και μίας διετούς θητείας στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Για τον διορισμό στις θέσεις παρέδρων με θητεία απαιτείται πτυχίο τμήματος πανεπιστημιακής εκπαίδευσης με μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή και πενταετή προϋπηρεσία στην ειδική αγωγή (σε ΣΜΕΑ,ΤΕ ή ΚΔΑΥ). Στις συνεδριάσεις του τμήματος Ειδικής Αγωγής εκτός των εκπροσώπων που προαναφέρθηκαν μετέχει και ο προϊστάμενος της Διεύθυνσης Ειδικής Αγωγής και ένας εκπρόσωπος της Πανελληνίας Ομοσπονδίας Ενώσεων Γονέων Ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες (ΠΟΕΓΑΜΔ).

Τα τελευταία χρόνια γίνονται προσπάθειες ώστε για τις θέσεις σχολικών συμβούλων ειδικής αγωγής να μετέχουν και οι επαγγελματίες κοινωνικοί λειτουργοί αφού αποτελούσαν εξαίρεση να μετέχουν στις προκηρύξεις ως υποψήφιοι σύμβουλοι, παρόλο που πληρούσαν την εμπειρία και τα λοιπά προσόντα όπως αναφέρονταν στις ισχύουσες διατάξεις, λόγω των διαφοροποιήσεων των τίτλων της ακαδημαϊκής εκπαίδευσης (διαχωρισμός των ΠΕ και ΤΕ).

1.5.4 Προσωπικό Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

Η στελέχωση των σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης των τμημάτων ένταξης και των προγραμμάτων παράλληλης στήριξης, καθώς και της παροχής διδασκαλίας στο σπίτι, γίνεται από εκπαιδευτικούς με σπουδές στην ειδική αγωγή, οι οποίοι τοποθετούνται με τα ισχύοντα κριτήρια της γενικής εκπαίδευσης με μετάθεση, διορισμό, απόσπαση ή αναπλήρωση. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί είναι διαθέσιμοι στις διευθύνσεις ή τα γραφεία της αντίστοιχης βαθμίδας εκπαίδευσης καθώς και στην περιφερειακή διεύθυνση ειδικής αγωγής.

Σε κενές οργανικές θέσεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης μπορεί να μετατίθενται οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν οργανικά σε σχολικές μονάδες της γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης εφόσον πληρούν τα εξής προσόντα: διδακτορικού διπλώματος ή μεταπτυχιακού τίτλου στην ειδική αγωγή, διετούς μετεκπαίδευσης στην ειδική αγωγή, πτυχίο παιδαγωγικού τμήματος ειδικής αγωγής ή τμήματος εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής κατεύθυνσης ατόμων με ειδικές ανάγκες, πιστοποιητικό επιμόρφωσης-

εξειδίκευσης (τουλάχιστον 300ωρών) σε μια από τις κατηγορίες της ειδικής αγωγής, πενταετή διδακτική προϋπηρεσία σε δομές ειδικής αγωγής. Προηγούνται στους πίνακες πρόσληψης, οι εκπαιδευτικοί με αναπηρία άνω του 67%(και εφόσον δεν οφείλεται σε θέματα ψυχικής υγείας), οι γονείς με παιδί με αναπηρία άνω των 67%, οι πολύτεκνοι/τρίτεκνοι, αποδεικνυόμενες καταστάσεις με αντίστοιχα πιστοποιητικά των αρμόδιων υπηρεσιών. Όταν δεν καλύπτονται τα κενά με μετάθεση ή διορισμό, αποσπώνται κατά προτεραιότητα εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν τα απαιτούμενα προσόντα ή προϋπηρεσία σε ΣΜΕΑΕ ή ΚΕΣΥ τουλάχιστον δύο έτη. Εάν οι ανάγκες δεν καλυφθούν με μετάθεση, διορισμό, απόσπαση ή συμπλήρωση ωραρίου, προσλαμβάνονται αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν τα προσόντα που αναφέρθηκαν. Οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης, της παροχής διδασκαλίας στο σπίτι και της παράλληλης στήριξης, οι ψυχολόγοι των ΣΜΕΑΕ καθώς και οι κοινωνικοί λειτουργοί των ΚΕΣΥ, για την συμπλήρωση του διδακτικού τους ωραρίου και με εισήγηση του σχολικού συμβούλου ειδικής αγωγής δύναται να προσφέρουν εκπαιδευτικό έργο και σε μαθητές με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αλλά και ευάλωτων κοινωνικών ομάδων(ΕΚΟ) διαφορετικών σχολείων.

Για την τοποθέτηση εκπαιδευτικών στα ΚΕΣΥ γίνονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων έπειτα από πρόταση των κεντρικών υπηρεσιών συμβουλίων ΚΥΣΠΕ, ΚΥΣΔΕ, ΠΥΣΠΕ και ΥΣΕΕΠ με εισήγηση της διεύθυνσης ειδικής αγωγής του ΥΠΕΠΘ. Ο χρόνος εργασίας προσμετράται ως διδακτική εκπαιδευτική υπηρεσία(περιλαμβάνονται και οι θέσεις των ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών). Για την στελέχωση των ΕΔΕΑΥ και των Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής καθώς και της Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης προσλαμβάνεται εκπαιδευτικό προσωπικό (ΕΕΠ) και ανήκει στους παρακάτω κλάδους:

Κλάδος ΠΕ21και ΠΕ26(Θεραπευτών Λόγου), Κλάδος ΠΕ22(Επαγγελματικών Συμβούλων), Κλάδος ΠΕ23(Ψυχολόγων), Κλάδος ΠΕ24 (Παιδοψυχιάτρων), Κλάδος ΠΕ25(Σχολικών Νοσηλευτικών), Κλάδος ΠΕ28 (Φυσιοθεραπευτών), Κλάδος ΠΕ29 (Εργοθεραπευτών), Κλάδος ΠΕ30 (Κοινωνικών Λειτουργών), Κλάδος ΠΕ31 Εξειδικευμένο: α)στον επαγγελματικό προσανατολισμό των

τυφλών, β) στην κινητικότητα και της δεξιότητες καθημερινής διαβίωσης των τυφλών, γ) νοηματική γλώσσα των κωφών.

Για τους πτυχιούχους ΤΕΙ, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η παιδαγωγική κατάρτιση από την ΑΣΠΑΙΤΕ ή πτυχίο παιδαγωγικών σπουδών ή μεταπτυχιακού τίτλου στην Ειδική Αγωγή (αρ.υπ. 27922/Γ6).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ

2.1 Εισαγωγή

Ο όρος Κοινωνική Εργασία προέρχεται από τον αγγλοσαξονικό όρο «social work» και ο όρος κοινωνικός λειτουργός για τον επαγγελματία του χώρου αποδίδεται με τον όρο “social worker”. Η επιστήμη της κοινωνικής εργασίας, σύμφωνα με τον Goldstein(1969), αναπτύχθηκε μέσα από την στροφή του ανθρώπου στη φιλοσοφία. Βασικές αρχές της κοινωνικής εργασίας οι οποίες καθορίζουν και τους στόχους της αποτελούν η πίστη στον άνθρωπο και η ικανότητά του για ανάπτυξη και ανάληψη κοινωνικών ρόλων. Όπως αναφέρεται στο Φωτοπούλου-Γεωργίου (1993), σύμφωνα με τους Hute & Karas ο κοινωνικός λειτουργός έχει ρόλο καταλύτη για την αυτοβοήθεια των ανθρώπων οι οποίοι αντιμετωπίζουν τα ίδια προβλήματα στο πλαίσιο της ομάδας και ενεργοποιεί διαδικασίες συνειδητοποίησης των εξυπηρετούμενων προκειμένου να αλλάξουν τις συνθήκες διαβίωσης τους σύμφωνα με τις ανάγκες και επιθυμίες τους. Οι παρεμβάσεις της κοινωνικής εργασίας στοχεύουν στην ενδυνάμωση του δυναμικού που διαθέτει το κάθε άτομο και στην κάλυψη της ανάγκης του για κοινωνική συμμετοχή (Παπαϊωάννου, 1998). Η Διεθνή Ένωση Σχολών Κοινωνικής Εργασίας (IASSW) στην Αυστραλία(2004) αναφέρθηκε ότι το επάγγελμα της κοινωνικής εργασίας προάγει την κοινωνική αλλαγή, την επίλυση προβλημάτων στις ανθρώπινες σχέσεις καθώς και την ενδυνάμωση και απελευθέρωση των ανθρώπων για την διασφάλιση της ευημερίας τους. Η Διεθνή Ομοσπονδία Κοινωνικής Εργασίας (IFSW) (2014) στην Μελβούρνη, προτάθηκε ο εξής ορισμός (IFSW 2014):<<Η Κοινωνική Εργασία είναι εφαρμοσμένο επάγγελμα αλλά και ακαδημαϊκό πεδίο που προωθεί την κοινωνική αλλαγή και ανάπτυξη, την κοινωνική συνοχή και την ενδυνάμωση και απελευθέρωση του ανθρώπου. Οι αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης, των ανθρώπινων δικαιωμάτων, της συλλογικής ευθύνης και του σεβασμού της διαφορετικότητας είναι κεντρικές στην κοινωνική εργασία η οποία θεμελιώνεται από τις θεωρίες της κοινωνικής εργασίας, των κοινωνικών επιστημών, των ανθρωπιστικών επιστημών και της γηγενής γνώσης και συνδέει ανθρώπους και δομές για να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της ζωής αλλά και να ενισχύσει την ευημερία τους>>.

Χρησιμοποιώντας θεωρίες της ανθρώπινης συμπεριφοράς και των κοινωνικών συστημάτων, η κοινωνική εργασία παρεμβαίνει στο επίπεδο της αλληλεπίδρασης των ανθρώπων με το περιβάλλον τους. Οι αρχές των ανθρώπινων δικαιωμάτων και της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι θεμελιώδεις στην κοινωνική εργασία. Το επάγγελμα βρίσκεται σε μια συνεχή ροή και αλλαγή μορφοποιούμενο και αλληλοτροφοδοτούμενο από τις νέες κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές διαστάσεις της κοινωνίας όπου ασκείται (Δημοπούλου-Λαγωνίκα, 2006).

Οι κοινωνικές υπηρεσίες στοχεύουν μέσα από ένα σύνολο δραστηριοτήτων των φορέων τους, να βελτιώσουν, να διατηρήσουν ή να αποκαταστήσουν τις ικανότητες των ατόμων ή ομάδων, ώστε να ανταπεξέλθουν σε θέματα διαβίωσης και κοινωνικής συμμετοχής. Επίσης οι κοινωνικές υπηρεσίες στοχεύουν στην ευημερία και στην ανάπτυξη ατόμων ή ομάδων στο πλαίσιο της κοινότητας και της προσαρμογής τους στο περιβάλλον μέσω της αξιοποίησης των μεθόδων της κοινωνικής εργασίας (Αμίσης, 2001).

Σύμφωνα με το Π.Δ. 50/1996, άρθρο 1, οι κοινωνικοί λειτουργοί έχουν δικαίωμα απασχόλησης ως στελέχη στον ιδιωτικό αλλά και ευρύτερο δημόσιο τομέα, όπως αυτός προσδιορίζεται από τις εκάστοτε ισχύουσες διατάξεις με τα παρακάτω αντικείμενα: α) Διενέργεια κοινωνικής μελέτης ή ψυχοκοινωνικής μελέτης όπου κρίνεται απαραίτητη, περιστατικού, ομάδας ή της κοινότητας που χρήζει παρέμβασης. β) Διαμόρφωση διάγνωσης, αυτόνομα ή και σε συνεργασία με άλλους ειδικούς για τα προβλήματα που εντοπίστηκαν, γ) Εκπόνηση και εκτέλεση σχεδίου δράσης και ενεργειών για την αντιμετώπιση συγκεκριμένης κατάστασης.

Η κοινωνική εργασία παρόλο που έχει παράλληλη εξέλιξη διεθνώς παρατηρούνται διαφοροποιήσεις ως προς την οργάνωση των δομών καθώς και στον τρόπο λειτουργίας τους το οποίο επηρεάζει την κοινωνική εργασία ανά κράτος. Ενδεικτικά στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης η κοινωνική εργασία επιχορηγείται από το κράτος και αναλαμβάνει ορισμένες λειτουργίες για λογαριασμό της κοινωνίας (Cannan, Bery & Lyon, 1992). Στην Αγγλία οι κοινωνικοί λειτουργοί αποτελούν υπαλλήλους της τοπικής αυτοδιοίκησης (Carr, 1994), στην Ισπανία και την Δανία υπάγονται στον ιδιαίτερα αναπτυγμένο Κράτος Πρόνοιας ενώ στην Ιρλανδία και στην Γερμανία οι

πλειοψηφία των κοινωνικών λειτουργών εργάζονται σε εθελοντικές οργανώσεις όπου αυτές επιχορηγούνται από το κράτος και αποτελούν τον σημαντικότερο φορέα πρόνοιας (Cannan, Bery&Lyon, 1992).

2.2 Ιστορική εξέλιξη της Κοινωνικής Εργασίας

Η Κοινωνική Εργασία αναγνωρίστηκε διεθνώς ως εφαρμοσμένη επιστήμη στις αρχές του 20ου αιώνα. Αυτό προήλθε από την ανάγκη για την αντιμετώπιση των πολύπλοκων κοινωνικών προβλημάτων που δημιουργήθηκαν από την βιομηχανική ανάπτυξη και την αστικοποίηση (Καλλινικάκη, 1998).

Στην Ελλάδα η κοινωνική εργασία εξελίχθηκε παράλληλα με την κοινωνική πρόνοια περίπου το 1950. Πριν το 1950, η δραστηριότητα της Κοινωνικής Πρόνοιας του κράτους πραγματοποιούνταν από κοινωνικά στελέχη ενώ μετά, έχουμε την εφαρμογή της κοινωνικής εργασίας ως ειδική τεχνική άσκησης κοινωνικής πρόνοιας (Καλλινικάκη 1998). Η κοινωνική πρόνοια στην Ελλάδα ήταν προσανατολισμένη στην παροχή επιδομάτων σε άτομα ή σε ευάλωτες ομάδες που αντιμετώπιζαν κοινωνικοοικονομικά προβλήματα ενώ δεν καλύπτονταν από το σύστημα κοινωνικής ασφάλισης.

Όπως αναφέρεται στην Καλλινικάκη (1998), η άσκηση της κοινωνικής εργασίας στην Ελλάδα αναγνωρίστηκε επίσημα με την έκδοση του Ν.Δ. 4018 “Περί του θεσμού των κοινωνικών λειτουργών (ΦΕΚ 247/12.11.1959) και την έκδοση του διατάγματος “Περί ασκήσεως του επαγγέλματος των κοινωνικών λειτουργών” (Β.Δ. 690/1961, ΦΕΚ 163/1961). Το 1978 ορίστηκαν οι τομείς δράσεις των κοινωνικών λειτουργών με το Π.Δ. 891/7.12.1978 “Περί ασκήσεως του επαγγέλματος των κοινωνικών λειτουργών”. Το 1989 με το Π.Δ. 23/26.1.1989, “Καθορισμός επαγγελματικών δικαιωμάτων των αποφοίτων των τμημάτων Κοινωνικής εργασίας των ΤΕΙ” όπου εξειδικεύονται οι τομείς δράσεις και διαχωρίζεται ο τομέας υγείας από τον τομέα ψυχικής υγείας και προστίθενται νέοι τομείς δράσεις.

Σύμφωνα με τους Koukouli, Papadaki & Philalithis (2008), αναφέρονται τέσσερις βασικοί παράγοντες που έχουν διαμορφώσει την εξέλιξη της κοινωνικής εργασίας στην Ελλάδα:

*Το μοντέλο κοινωνικής πρόνοιας το οποίο στηριζόταν στην παραδοσιακή οικογένεια και την φροντίδα που πηγάζει από αυτήν. Στο οικογενειακοκεντρικό μοντέλο φροντίδας που προσφέρουν τα άτυπα δίκτυα και η καθ' αυτού οικογένεια αντικαθιστώντας το επίσημο δίκτυο κοινωνικών υπηρεσιών

*Περιορισμένη κρατική υποστήριξη σε συνδυασμό με άλλες πολύπλοκες και δύσκολες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες.

*Η πίεση νέων αναγκών που έχουν προκύψει όπως η αύξηση του γηραιού πληθυσμού και η αύξηση της υπογεννητικότητας, των αλλαγών στην οικογενειακή δομή και ο αυξανόμενος αριθμός εισροής μεταναστών.

*Η οικονομική υποστήριξη από την Ευρωπαϊκή Ένωση και ο κανονιστικός ρόλος της σε διάφορους τομείς κοινωνικής πολιτικής.

Οι κοινωνικοί λειτουργοί άρχισαν να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς το 1956 μέσω του Ιατροπαιδαγωγικού Κέντρου Αθηνών του τομέα Ψυχικής Υγείας, οι οποίοι πραγματοποιούσαν επισκέψεις σε σχολεία (Καλλινικάκη, 1998). Ακολούθησε η συνεργασία με το Κέντρο Παιδοψυχιατρικής Υγιεινής και Μονάδων Εφήβων με προγράμματα πρόληψης και ένταξης μαθητών διαγνωσμένους με ψυχιατρικές δυσκολίες(Καλλινικάκη, 2003). Με την ίδρυση των σχολών τους αρχικά στα ΚΑΤΕΕ, έπειτα ως ΤΕΙ, και πρόσφατα στα Πανεπιστήμια, οι κοινωνικοί λειτουργοί στα πλαίσια εργαστηρίων και πρακτικών ασκήσεων παρέχουν πλέον υπηρεσίες σε πολλούς φορείς της χώρας μας (Καλλινικάκη 1998).

Παρόλο που στα προεδρικά διάταγμα Π.Δ. 891/1978 και στο Π.Δ. 50/1985 θεσμοθετείται η Κοινωνική Εργασία στα σχολικά πλαίσια, ωστόσο μόλις τα τελευταία χρόνια προσλαμβάνονται με τον status του αναπληρωτή εκπαιδευτικού (με ετήσιες συμβάσεις), ενώ δεν έχει διοριστεί κανένας μόνιμος κοινωνικός λειτουργός στα γενικά σχολεία μέχρι σήμερα.

2.3 Αρχές-Αξίες-Ρόλος & Άξονες δράσεις του Κοινωνικού Λειτουργού

Οι αρχές της κοινωνικής εργασίας πηγάζουν από ψυχολογικούς, κοινωνικούς, αναπτυξιακούς παράγοντες και βασίζονται στην πεποίθηση ότι η εξέλιξη του ατόμου παίζει πρωταρχικό ρόλο στην ανάπτυξη και την αλλαγή του, ενώ

παράλληλα καθορίζει τις δικές τους έμφυτες εσωτερικές ικανότητες καθώς και το περιβάλλον του φυσικό και κοινωνικό, για την πρόοδο. Η Παπαϊωάννου (1998:41) αναφέρει ότι “η γνώση των αρχών αυτών δεν αποτελεί πανάκεια αλλά η κατανόηση, η χρήση και η τελειοποίηση τους μπορεί να αποτελέσει ένα “ενωτικό” θεωρητικό πλαίσιο για την άσκηση της κοινωνικής εργασίας με δυνατότητες πάντα εμπλουτισμού και εξέλιξης. Όπως κάθε άνθρωπος έτσι και ο κοινωνικός λειτουργός πριν αρχίσει την εκπαίδευσή του για το επάγγελμα έχει γνώμες και στάσεις διαμορφωμένες από την οικογένειά του για τα κοινωνικά προβλήματα της κοινωνίας του, οι αξίες προορίζονται ως οδηγοί ή κριτήρια που σκοπό έχουν την επιλογή των κατάλληλων συμπεριφορών που θα εννοήσει την κοινωνία μας.

Η Παπαϊωάννου (1998:48) αναφέρει ότι «οι αξίες προσδιορίζουν τα γενικά standards και ιδεώδη που χρησιμοποιούμε για να κρίνουμε τόσο τις δικές μας στάσεις και συμπεριφορές όσο και των άλλων». Επίσης μεταβάλλονται συνεχώς καθώς επηρεάζονται από τις γνώσεις που συνεχώς αποκτάμε και στρέφονται γύρω από τον άνθρωπο, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις καθώς και την αξιοπρέπεια ως μέλη της κοινωνίας.

Οι αξίες που διέπουν τον εκάστοτε κοινωνικό λειτουργό ως επαγγελματία στο χώρο αναφέρει η Καλλινικάκη(1998) :

- 1.Κάθε άτομο έχει ανάγκη να ανήκει κάπου, και να του δίνονται ευκαιρίες για κοινωνικές συναλλαγές
2. Κάθε άτομο πρέπει να είναι υπεύθυνο για την συμπεριφορά του και προς τους άλλους
- 3.Κάθε άνθρωπος έχει βασικές ανάγκες οι οποίες είναι για όλους κοινές. Ο κάθε άνθρωπος διέπτετε από την δική του ατομικότητα και ιδιαιτερότητα ως προσωπικότητα.
- 4.Σε κάθε άτομο θα πρέπει να δίνεται η ευκαιρία για πραγμάτωση των δυνατοτήτων του.
- 5.Κάθε άτομο πρέπει να έχει ίση ευκαιρία για συμμετοχή στην διαμόρφωση της κοινωνίας
- 6.Κάθε άτομο έχει αξία και θα πρέπει να ζει με αξιοπρέπεια

7. Το κάθε άτομο έχει ενυπάρχουσα ικανότητα και θέληση γι' αλλαγή που θα κάνει την ζωή του πιο περιεκτική και η κοινωνική εργασία οφείλει να την ενισχύει.

8. Σε κάθε άτομο θα πρέπει να διατεθούν επαρκείς πόροι και υπηρεσίες ώστε να αντιμετωπίζει τις ανάγκες του, ώστε να αποφεύγονται προβλήματα πείνας, στέρησης, εκπαίδευσης ή διακρίσεων.

Σύμφωνα με τα παραπάνω ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού είναι πολυδιάστατος και συνεχώς διαφοροποιείται ανάλογα με το πλαίσιο εργασίας του απαιτώντας προσαρμοστική ικανότητα και χωρίς να παρεκκλίνει από τις απαιτήσεις του. Ανάλογα με την μέθοδο που χρησιμοποιεί υποδύεται κάποιους ρόλους προκειμένου να αναλάβει κάποιες δραστηριότητες και να έχει το επιθυμητό αποτέλεσμα για την κοινωνία. Σύμφωνα με την Παπαϊωάννου(1993) για την κοινωνική εργασία σε άτομα (ΚΕΑ) ο ρόλος του είναι να διευκολύνει, να ενθαρρύνει το άτομο στην κοινωνική του προσαρμογή, και να ενεργοποιήσει την λειτουργικότητα του ως παραγωγικό μέλος του κοινωνικού περιβάλλοντος. Με άλλα λόγια ο κοινωνικός λειτουργός φροντίζει να προσαρμόσει, να αναδιαρθρώσει, αναστηλώσει την λειτουργικότητα του ατόμου για τον ίδιο τον εαυτό, την οικογένειά του και τα συστήματα στα οποία ανήκει, επηρεάζοντας. Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στα πλαίσια της κοινωνικής εργασίας με ομάδες(ΚΕΟ) επηρεάζεται από τον ίδιο, την ομαδική κατάσταση, τις ανάγκες και τους σκοπούς της ομάδας καθώς και από το στάδιο ανάπτυξης της. Οι πιο συνήθεις ρόλοι του κοινωνικού λειτουργού είναι (Παπαϊωάννου 1993):

- * Ο ηγετικός
- * Του μεσολαβητή
- * Ο παρακινητικός και εμπυχωτής
- * Ο συμβουλευτικός, κατευθυντικός, διδακτικός
- * Ως φορέας αξιών, στάσεων και δεξιοτήτων για την διαδικασία ταύτισης
- * Ως επόπτης των ομάδων ή των μελών

Στα πλαίσια του ρόλου του κοινωνικού λειτουργού με κοινότητα(ΚΕΚ) θα πρέπει να επικεντρωθεί στην αποστολή ή στόχο που έχει διατυπώσει η ομάδα προκειμένου να είναι υπαρκτή. Ο κοινωνικός λειτουργός θα πρέπει να

επιμερίσει τον στόχο σε επιμέρους προκειμένου τα μέλη να μπορούν να ανταποκριθούν και να τονώνεται σταδιακά η αυτοπεποίθησή τους ώστε να τροφοδοτείται το συναίσθημα της επιτυχίας αλλά και να σταθεροποιεί την συνοχή της κοινότητας που είναι σημαντική για την επίτευξη του τελικού στόχου. Ο κοινωνικός λειτουργός οφείλει να ενεργεί σύμφωνα με τις ακόλουθες αρχές (Ζωγράφος 1997):

1. Με την διαδικασία αλλαγής και την αντιμετώπιση ατομικών προβλημάτων και εμπόδια στην εξέλιξη του προγράμματος που θα παρεμπόδιζαν την επίτευξη του στόχου.
2. Η χειραφέτηση των εμπλεκόμενων μελών ανάλογα με τα μέσα και της ικανότητες που διαθέτουν.
3. Η καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας και η ανάληψη των ενδεχομένων συνεπειών.
4. Η σταδιακή ακολουθία της εξέλιξης των στόχων και η απόδοση του στην δυναμική της κοινότητας, στην δημιουργία σχέσεων και συνεργασίας.
5. Η εκπροσώπηση σε επιτροπές των απόψεων της κοινότητας.
6. Οι εκάστοτε πραγματικές ανάγκες της κοινότητας, να σχετίζονται με τις κοινωνικοπολιτικές αντιλήψεις και να μην συγχέονται με υποκειμενικές επιθυμίες μελών ώστε να αγωνιστούν συλλογικά για την κάλυψή τους.

Κύριοι άξονες δράσεις και παρέμβασης της κοινωνικής εργασίας είναι (IFSW 2014):

Η προαγωγή της κοινωνικής αλληλεγγύης. Πραγματοποιείται από τον κοινωνικό λειτουργό όταν η τρέχουσα κατάσταση είτε σε επίπεδο ατομικό, είτε οικογένειας, είτε κοινότητας, είτε της ευρύτερης κοινωνίας, χρήζει αλλαγής και εξέλιξης. Καθοδηγείται από την ανάγκη για αλλαγή των δομικών συνθηκών που λειτουργούν συσσωρευτικά στην περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό του ατόμου. Οι παρεμβάσεις του κοινωνικού λειτουργού στοχεύουν στην κοινωνική αλλαγή αναγνωρίζοντας τον χώρο για ατομικό αυτοπροσδιορισμό, για την προαγωγή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων καθώς της κοινωνικής, περιβαλλοντικής και οικονομικής δικαιοσύνης.

Η κοινωνική εξέλιξη. Αφορά μακροχρόνια μέτρα και στόχους με σκοπό ολιστικές ψυχοκοινωνικές εκτιμήσεις που ενσωματώνουν πολλά συστημικά επίπεδα και απαιτούν διεπιστημονική συνεργασία ώστε να επιτευχθεί μια βιώσιμη εξέλιξη και κοινωνική ανάπτυξη.

Η κοινωνική συνοχή. Προσπαθεί να ανακουφίσει όσους βρίσκονται σε μειονεκτική θέση λόγω φτώχειας, ανεργίας, σε ευπαθείς ομάδες και να προάγει την κοινωνική συνοχή και ένταξη

Η ενδυνάμωση και απελευθέρωση ατόμων και ομάδων. Στόχος είναι η ανάπτυξη σκέψης μέσα από αναστοχασμό κάποιων δυναμικών, είτε κριτηρίων ή χαρακτηριστικών λχ φυλών, πολιτισμού, κατάστασης, γλώσσας, θρησκείας και μέσα από ανάπτυξη στρατηγικών δράσης.

2.4 Κώδικας δεοντολογίας- Προκλήσεις και Προβληματισμοί

Η Διεθνής Ομοσπονδία των Κοινωνικών Λειτουργών (ISFW) και η Διεθνή Ένωση των Σχολών Κοινωνικής Εργασίας (IASSW) θεσμοθέτησαν το 2004, τον Διεθνή Κώδικά Δεοντολογίας του Επαγγέλματος του Κοινωνικού Λειτουργού. Οι βασικές αρχές και οι κώδικες ηθικής που πλαισιώνουν το επάγγελμα είναι οι εξής:

Ανθρώπινα δικαιώματα και ανθρώπινη αξιοπρέπεια. Η κοινωνική εργασία στηρίζεται στον σεβασμό της αξιοπρέπειας των δικαιωμάτων όλων των ανθρώπων. Οι κοινωνικοί λειτουργοί μέσα από το ρόλο τους θα πρέπει να υποστηρίζουν και να υπερασπίζονται την σωματική, ψυχική πνευματική ακεραιότητα και ευημερία των εξυπηρετούμενων τους. Ως εκ τούτου:

- Σεβασμό και προαγωγή του δικαιώματος για αυτοδιάθεση των ατόμων, ώστε να επιλέγουν και να αποφασίζουν ανεξάρτητα από τις αξίες τους με την προϋπόθεση να μην απειλούνται τα δικαιώματα των άλλων.
- Δικαίωμα για ισότιμη κοινωνική συμμετοχή, να τους παραχθεί η δυνατότητα μέσα από τις υπηρεσίες που υπηρετούν να ενισχύουν όλες τις δράσεις που επηρεάζουν θετικά την ζωή των εξυπηρετούμενων τους.

- Αντιμετώπιση του κάθε ατόμου ως ολότητα, και να τους παρέχουν την δυνατότητα να λειτουργεί σωστά είτε μέλος οικογένειας, είτε της κοινότητα είτε στο ευρύτερο φυσικό τους περιβάλλον.
- Αναγνώριση και ανάπτυξη των δυνατοτήτων του, να αντιλαμβάνονται τα δυνατά σημεία των ατόμων και των ομάδων που εξυπηρετούν και να προβαίνουν σε διαρκή ενδυνάμωση.

Κοινωνική Δικαιοσύνη. Οι κοινωνικοί λειτουργοί προάγουν την κοινωνική δικαιοσύνη από τους χώρους εργασίας τους με τους εξής τρόπους:

- Πολέμιοι των κοινωνικών διακρίσεων, οι οποίες αφορούν πολιτισμικές διαφορές, φυλή, φύλο, σωματικές ή νοητικές ανεπάρκειες, κοινωνικοοικονομική κατάσταση, σεξουαλικό προσανατολισμό ή θρησκευτική πεποίθηση.
- Αναγνώριση της διαφορετικότητας, και να σέβονται εθνικές, ατομικές, οικογενειακές και ομαδικές διαφοροποιήσεις.
- Δίκαιος διαμοιρασμός των πόρων, στους εξυπηρετούμενους τους ανάλογα των αναγκών τους.
- Καταπολέμηση των άδικων πολιτικών και πρακτικών, με ενημέρωση των εργοδοτών ή του υπεύθυνου για τον σχεδιασμό της κοινωνικής πολιτικής σχετικά με άδικες πρακτικές ή ανεπάρκεια κατανομής πόρων που αντιλήφθηκε.
- Εργασία με αλληλεγγύη, και εναντίωση στον κοινωνικό αποκλεισμό.

Επαγγελματική Συμπεριφορά. Οι κοινωνικοί λειτουργοί οφείλουν:

- Να αναπτύσσουν τις επαγγελματικές δεξιότητες τους ώστε να είναι αποτελεσματικοί στο έργο τους
- Οφείλουν να αποτρέπουν την χρήση δεξιοτήτων για έκνομες πράξεις.
- Οφείλουν να ενεργούν έντιμα και ακέραια και να μην καταχρώνται σχέσεις εμπιστοσύνης που αναπτύσσονται με τους εξυπηρετούμενους τους.
- Θα πρέπει να συμπεριφέρονται στους εξυπηρετούμενους τους με κατανόηση, ενσυναίσθηση και φροντίδα.
- Να φροντίζουν τον εαυτό τους σε κοινωνικό και εργασιακό επίπεδο ώστε να μπορούν να ικανοποιούν μέσα από τις υπηρεσίες τους, ανάγκες των εξυπηρετούμενων τους.
- Να αναγνωρίζουν την ευθύνη των πράξεων τους και ότι είναι υπόλογοι για αυτές

- Να διατηρούν το απόρρητο της συνεργασίας τους με τους εξυπηρετούμενους τους.
- Να συνεργάζονται με τις σχολές Κοινωνικής Εργασίας με σκοπό την ενημέρωσή τους και υποστήριξη της εκπαίδευσης
- Παραθέτουν την επαγγελματική δεοντολογία και λαμβάνουν αποφάσεις και την σχετική ευθύνη τους, ενώ επιδιώκουν την δημιουργία κατάλληλων συνθηκών όπου εργάζεται ώστε ο παρών Κώδικας Δεοντολογίας να συζητείται και να υποστηρίζεται.

Μολαταύτα οι κοινωνικοί λειτουργοί αντιμετωπίζουν κατά την επιτέλεση του επαγγέλματός τους διάφορες *προκλήσεις καθώς και προβλήματα*. Ο κώδικας δεοντολογίας και οι “κατευθυντήριες γραμμές” βοηθούν στην σωστή άσκηση τους επαγγέλματος και στην λήψη σωστών αποφάσεων, ώστε να αντιμετωπιστούν ηθικά διλήμματα και προκλήσεις που πιθανόν να προκύψουν (IFSW, 2014). Το γεγονός ότι οι κοινωνικοί λειτουργοί βρίσκονται συχνά ανάμεσα στο δίλημμα, να επιτελέσουν το καθήκον τους και να προστατέψουν συμφέροντα ατόμων τους οποίους εξυπηρετούν και των απαιτήσεων της κοινωνίας για αποτελεσματικότητα. Με το γεγονός ότι οι πόροι είναι περιορισμένοι. Με το να επιτελούν ρόλους ως βοηθοί αλλά και ως ελεγκτές παράλληλα στους χώρους εργασίας τους, θέτει την αφοσίωση των κοινωνικών λειτουργών να βρίσκεται στο μέσο αντικρουόμενων συμφερόντων. Σύμφωνα με τους Papadaki & Papadaki (2008) σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε κοινωνικούς λειτουργούς στην Κρήτη, ανεπαρκείς πόροι και οι οργανωτικοί κανόνες και κανονισμοί είχαν ως αποτέλεσμα δυσκολίες στο έργο των κοινωνικών λειτουργών αφού τους έθεσαν αντιμέτωπους με διλήμματα και που καλούνταν να αντιμετωπίσουν, αυτό είχε ως αποτέλεσμα να επιλέγουν να μην αναπτύσσουν δραστηριότητες προκειμένου να ασκηθεί πίεση ώστε να βελτιωθούν οι ανεπαρκείς υπηρεσίες και να προκαλέσουν τις κυβερνητικές πολιτικές. Σύμφωνα με την Καλλινικάκη (1998) οι παράγοντες που δυσκολεύουν την εξέλιξη της κοινωνικής εργασίας στην Ελλάδα είναι η γραφειοκρατική οργάνωση των κοινωνικών υπηρεσιών αφού ο υψηλός συγκεντρωτικός χαρακτήρας και η ιεραρχική υποταγή σε συνδυασμό με τον κακό συντονισμό των υπηρεσιών και την άνιση κατανομή των υπηρεσιών των κεντρικών με τα περιφερειακά γραφεία. Άλλοι

παράγοντες αποτελούν, η έλλειψη στελέχωσης και η εκσυγχρονισμένη διοίκηση, η επιφύλαξη για εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων, η περιορισμένη δυνατότητα για επιμόρφωση των ειδικών, η ενασχόληση των κοινωνικών λειτουργών με την εφαρμογή και λιγότερο με τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση των προγραμμάτων που εφαρμόζουν, καθώς και με την σχεδόν ανεπαρκή έρευνα στην κοινωνική εργασία σε διάφορα καίρια ζητήματα, αποτελούν συνθήκες που ευνοούν την έλλειψη εμπιστοσύνης των πολιτών στις υπηρεσίες και τους ειδικούς με τα κενά στην νομοθεσία και την ανεπάρκεια πόρων να εντείνουν το κλίμα ανασφάλεια για τις κοινωνικές υπηρεσίες.

Επίσης σημαντικό αποτελεί το φαινόμενο του ότι ο προσανατολισμός των προγραμμάτων πρόνοιας ενίοτε στοχεύουν σε συγκεκριμένες ευάλωτες ομάδες, με άλλες ανάγκες του ευρύτερου πληθυσμού να μένουν ακάλυπτες και να πραγματοποιείται παρέμβαση μόνο όταν ένα πρόβλημα γίνεται οξύ και μη διαχειρίσιμο . Ελάχιστα είναι τα προγράμματα που εφαρμόζονται με στόχο θεραπευτικό ή προληπτικό και συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν και πραγματοποιούνται, μόνο στα πλαίσια του ΕΣΠΑ τα τελευταία χρόνια.

2.5 Ο Κοινωνικός λειτουργός στην Ειδική Αγωγή

Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ). Στις ΣΜΕΑΕ ανήκουν μονάδες της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Δ. 603/1982).

Στη Προσχολική και Πρωτοβάθμια εκπαίδευση ανήκουν:

Τα Νηπιαγωγεία ΕΑΕ τα οποία περιλαμβάνουν τριετές τμήματα απ' την ηλικία των 4 ετών. Τα Δημοτικά Σχολεία ΕΑΕ περιλαμβάνουν επταετές τμήματα, με μία προκαταρκτική τάξη και τις αντίστοιχες τάξεις του γενικού δημοτικού σχολείου (Α' – ΣΤ') απ' τα 14 έτη.

Στη Δευτεροβάθμια Γενική Εκπαίδευση ανήκουν:

Τα Γυμνάσια ΕΑΕ περιλαμβάνουν κι αυτά προκαταρκτική τάξη (όχι όμως υποχρεωτική) και τρεις επόμενες τάξεις όπως και στις αντίστοιχες τάξεις του γυμνασίου Α', Β' και Γ' για τα έτη 14-18 ετών. Εγγράφονται μαθητές με

ελαφρές δυσκολίες μάθησης ύστερα από αξιολόγηση από τα ΚΕΣΥ (πρώην ΚΕΔΔΥ). Τα Λύκεια ΕΑΕ, περιλαμβάνουν κι αυτά προκαταρκτική τάξη (όχι υποχρεωτική) και τρεις επίσης τάξεις Α', Β' και Γ'. Οι απόφοιτοι του Ειδικού Γυμνασίου που εγγράφονται είναι ηλικίας 18-22 ετών.

Στη Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση ανήκουν:

*Τα Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια (ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής -Α' Βαθμίδας) στα οποία φοιτούν για πέντε έτη (14-19 ετών). Εγγράφονται σε αυτά απόφοιτοι του ειδικού δημοτικού και εφαρμόζονται προγράμματα προκειμένου να ολοκληρωθεί εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση με εξειδικευμένη τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση. *Τα Ειδικά Επαγγελματικά Λύκεια (ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής -Β' Βαθμίδας). Το Τ.Ε.Ε. ειδικής αγωγής Β' βαθμίδας περιλαμβάνει τις τάξεις Α' και Β' του Α' κύκλου σπουδών και τις τάξεις Γ' και Δ' του Β' κύκλου σπουδών. Στην Α' τάξη εγγράφονται απόφοιτοι Γυμνασίου. Στο Β' κύκλο σπουδών μπορούν εφόσον το αιτηθούν να γραφτούν και απόφοιτοι του Τ.Ε.Ε. Α' βαθμίδας (19-22 ετών). Η διάρκεια φοίτησης είναι δύο σχολικά έτη σε κάθε κύκλο σπουδών. *Τα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΕΕΚ), η φοίτηση διαρκεί πέντε μέχρι οκτώ έτη (14-22 ετών) και παρέχει επαγγελματική κατάρτιση, ενώ μπορεί να καλύψει την υποχρεωτική φοίτηση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (*Πίνακας 1. βλ. Παράρτημα*)

Ο κοινωνικός λειτουργός αποτελεί τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο μαθητή, το σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα. Η αναγνώριση και η ενίσχυση του ρόλου του μέσα στα ΣΜΕΑΕ τόσο από τον διευθυντή όσο και από τους εκπαιδευτικούς αλλά και από την οικογένεια του εκάστοτε μαθητή, είναι σημαντική προϋπόθεση προκειμένου να σχεδιαστεί μία αποτελεσματική παρέμβαση καθώς και να παραχθεί βοήθεια, στον μαθητή, στην οικογένεια του και κατά επέκταση στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Κύριοι στόχοι της συνεργασίας του με τον εκπαιδευτικό και το υπόλοιπο ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου είναι (Σουραππά-Ασημακοπούλου, 1991): Να εντοπιστούν από κοινού δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς ή μαθησιακές δυσκολίες για τις οποίες χρειάζεται ο μαθητής υποστήριξη. Ενημερώνεται από τους εκπαιδευτικούς τόσο για την σχολική πρόοδο όσο και

για την συμπεριφορά του στην τάξη. Αναλαμβάνει τη ευαισθητοποίηση των υπολοίπων εκπαιδευτικών για τις ιεραρχημένες ανάγκες του μαθητή. Βοηθάει στην κατανόηση αλλά και αντιμετώπιση όλων των συμπεριφορών του καθώς και των ικανοτήτων του μαθητή αλλά και τις δυνατότητες ανάπτυξής τους. Ενημερώνονται από τον κοινωνικό λειτουργό για τους εξωτερικούς παράγοντες που συμβάλουν στις δυσκολίες του στο σχολείο. Συμβάλει στην συνειδητοποίηση των γονέων της σημαντικότητας τους στο εκπαιδευτικό έργο. Να κατανοήσουν τον ρόλο του κοινωνικού λειτουργού και να τον αναγνωρίσουν ως συνεργάτη που θα τους βοηθήσει να αντιμετωπίσουν δυσκολίες και προβλήματα που θα αναδεικνύονται κατά την σχολική χρονιά.

Η κοινωνική εργασία στα σχολεία αποτελεί το πλαίσιο στήριξης της διδασκαλίας και ανάπτυξης των δεξιοτήτων των μαθητών και γενικότερα προσπαθεί να εξυπηρετήσει τους στόχους της εκπαίδευσης. Οι δε παρεμβάσεις έχουν στόχο την εκτίμηση, την βελτίωση και επανάκτηση της κοινωνικής λειτουργικότητας, έτσι ώστε να επιτευχθεί ένταξη των μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες κοινωνικές, οικονομικές ή εγγενείς. Οι σχολικοί κοινωνικοί λειτουργοί κατέχουν ένα μοναδικό σύστημα γνώσεων, δεξιοτήτων και μαθητικών υπηρεσιών υποστήριξης και ρόλο την προώθηση των στόχων του σχολείου.

Στην χώρα μας η άσκηση κοινωνικής εργασίας σε σχολικά πλαίσια γίνεται μόνο στο χώρο της Ειδικής Αγωγής. Έως σήμερα στα σχολεία και στις υπηρεσίες Ειδικής Αγωγής απασχολούνται αναπληρωτές με εγκύκλιο που βγαίνει κάθε χρόνο από το Υπουργείο, ενώ τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί για την στελέχωση των υπηρεσιών αυτών από άνεργους κοινωνικούς λειτουργούς στα πλαίσια της Κοινωνικής εργασίας του ΟΑΕΔ.

Με τον Νόμο 3699/2008 στα πλαίσια απασχόλησης των κοινωνικών λειτουργών στην Ειδική Αγωγή εκτός από τα σχολεία ειδικής και γενικής εκπαίδευσης είχαν δημιουργηθεί τα Κέντρα Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ), τα παλαιότερα ονομαζόμενα ως ΚΔΑΥ, όπου ο κοινωνικός λειτουργός αποτελούσε μέλος της διεπιστημονικής ομάδας, με στόχο την αξιολόγηση και διάγνωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές

ανάγκες ή αναπηρίες, την ένταξη τους σε ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό πλαίσιο και την υποστήριξη των μαθητών, του σχολείου και της οικογένειάς τους.

Για μια ακόμα φορά ο φορέας μετονομάζεται, με το πρόσφατο Νόμο 4547/2018, από νέες υπηρεσίες, τα Κέντρα Εκπαιδευτικής Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ) που στελεχώνονται διαφορετικά, δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα από πριν στην συμβουλευτική και τον επαγγελματικό προσανατολισμό και χάνουν κάποιες αρμοδιότητες σχετικά με παρεμβάσεις στις σχολικές μονάδες. Ο Κοινωνικός Λειτουργός στα ΚΕΣΥ είναι μέλος διεπιστημονικής ομάδας και ασκεί τις παρακάτω αρμοδιότητες :

α) Διερευνά και αξιολογεί, σε συνεργασία με τα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας και τους εκπαιδευτικούς, το είδος των δυσκολιών ή πιθανών φραγμών στη μάθηση και την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση, εφόσον και αν, αντιμετωπίζει ο μαθητικός πληθυσμός στις σχολικές μονάδες.

β) Συγκεντρώνει πληροφορίες από τους γονείς/κηδεμόνες ή από εκπαιδευτικούς του σχολείου φοίτησης μαθητή με σκοπό, αφενός, την κατάρτιση του κοινωνικού, οικογενειακού και ατομικού ιστορικού, το οποίο καταχωρεί σε ατομικό φάκελο για τον εκάστοτε μαθητή και, αφετέρου, τον σχεδιασμό των προτεινόμενων -αναγκαίων παρεμβάσεων υποστήριξης του μαθητή και της οικογένειάς του.

γ) Ενημερώνει τους γονείς σχετικά με το ρόλο, το έργο και τους στόχους του Κ.Ε.Σ.Υ. ενώ εστιάζει στο να εντοπίσει κοινωνικά οικονομικά πολιτισμικά περιβαλλοντικά και οικογενειακά ζητήματα που πιθανόν να εμποδίσουν την επίλυση του προβλήματος του μαθητή στο σχολείο, επηρεάζοντας πιθανά, την ομαλή σχολική φοίτηση, τη συμμετοχή στη μάθηση, τη μελέτη στο σπίτι, και τη σχολική επίδοση.

δ) Ερευνά πιθανούς παράγοντες του οικογενειακού περιβάλλοντος και της κοινωνικής ζωής του μαθητή που οδηγούν, σε περιθωριοποίηση και αποκλεισμό από κοινωνικές -ψυχαγωγικές δραστηριότητες καθώς συνάδουν με τα δικαιώματα του παιδιού.

ε) Συμβάλλει στη δημιουργία εξατομικευμένων προγραμμάτων ψυχοπαιδαγωγικής και διδακτικής υποστήριξης είτε εκπαιδευτικής παρέμβασης.

στ) Διατηρεί επικοινωνία και συνεργασία με την οικογένεια του μαθητή, στοχεύοντας σε μια θετικής στάση για τον σχολικό θεσμό, προσπαθώντας να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την συμμετοχή του μαθητή στη σχολική ζωή, την ανάπτυξη σωστών ενδοοικογενειακών σχέσεων.

ζ) Διευκολύνει την οικογένεια στην επικοινωνία της με υπηρεσίες πρόνοιας καθώς και με φορείς παροχής κοινωνικών υπηρεσιών και υποστήριξης και τις συνοδεύει σε έκτακτες ανάγκες.

η) Στηρίζει συστηματικά, και συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων, εμβέλειας του ΚΕΣΥ

θ) Κατευθύνει την οικογένεια του μαθητή σχετικά με την αναζήτηση εξωσχολικού περιβάλλοντος για τον μαθητή, με σκοπό την κάλυψη βασικών του αναγκών, φροντίδας και προστασίας των δικαιωμάτων του (Ισότητας, Κοινωνικής δικαιοσύνης και αλληλεγγύης).

ι) Μεσολαβεί στην επικοινωνία του Κ.Ε.Σ.Υ. με τις υπηρεσίες και τους φορείς της κοινωνικής πρόνοιας προκειμένου να συγκεντρωθούν στατιστικά στοιχεία σχετικά με τη σχολική διαρροή.

ια) Συνεργάζεται με αρμόδιες υπηρεσίες, Κοινωνικές υπηρεσίες του Δήμου και με τις αρμόδιες αρχές, όταν αντιλαμβάνεται οικογενειακή παραμέληση, κακοποίηση ή άλλων σοβαρών προβλημάτων σε μαθητή.

ιβ) Συνεργάζεται, όποτε και όταν απαιτείται, με τους εκπαιδευτικούς των Σ.Μ.Ε.Α.Ε και τους Κοινωνικούς Λειτουργούς που υπηρετούν στα σχολεία γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης.

ιγ) Σε συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας σχεδιάζει και υλοποιεί συμβουλευτικές παρεμβάσεις που αποσκοπούν στην αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών αναγκών όλων των μαθητών/τριών και την ενίσχυση της ακαδημαϊκής τους επίδοσης.

ιδ) Σχεδιάζει και υλοποιεί στοχευμένες δράσεις ενδυνάμωσης ευάλωτων κοινωνικά ομάδων του μαθητικού πληθυσμού.

ιε) Σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς με εξειδίκευση στον επαγγελματικό προσανατολισμό του Κ.Ε.Σ.Υ. μεριμνά για την ομαλή μετάβαση των μαθητών σε άλλη εκπαιδευτική βαθμίδα είτε στην αγορά εργασίας.

ιστ) Σε συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη της διεπιστημονικής ομάδας παρέχει συμβουλευτική υποστήριξη στους/στις εκπαιδευτικούς του σχολείου σε ζητήματα αποδοχής της διαφορετικότητας και αξιοποίησης της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού, ενδυνάμωσης συγκεκριμένων μελών ή ευάλωτων ομάδων της σχολικής κοινότητας, ανάπτυξης συνεργατικών πρακτικών, ψυχοκοινωνικής στήριξης όλων των μαθητών/τριών και αντιμετώπισης καταστάσεων κρίσης.

ιζ) Μεριμνά ώστε να εξασφαλίσει ότι κάθε μαθητής μαθαίνει σε ένα υγιές και υποστηρικτικό περιβάλλον και ενδυναμώνοντας το σχολείο στον ρόλο του, ώστε να λειτουργεί υποστηρικτικά για το σύνολο των μαθητών του, χωρίς διακρίσεις αλλά και προληπτικά στα φαινόμενα, σχολικής αποτυχίας και σχολικής διαρροής.

ιη) Υποστηρίζει την ένταξη όλων των μαθητών στο σχολείο, καθώς και την εγκαθίδρυση μίας ασφαλούς, συνεργατικής και υποστηρικτικής σχολικής κουλτούρας που θα εξασφαλίζει την ψυχοκοινωνική και συναισθηματικής υγείας των μαθητών της σχολικής μονάδας.

ιθ) Υποστηρίζει τις σχολικές μονάδες ως προς τις προτεραιότητες και τους στόχους μάθησης καθώς και υποστηρικτικών μέτρων της σχολικής κοινότητας στο σύνολό της.

κ) Συμμετέχει στην εξωστρέφεια του ΚΕΣΥ στην κοινότητα διοργανώνοντας προγράμματα ευαισθητοποίησης και πρώιμης παρέμβασης

κα) Προωθεί συνεργασίες ανάμεσα σε σχολεία, επιστημονικούς και κοινωνικούς φορείς, υπηρεσίες της Τοπικής και Περιφερειακής αυτοδιοίκησης συμβάλλοντας στην ευαισθητοποίηση της ευρύτερης κοινότητας σε θέματα

διαφορετικότητας, ψυχοκοινωνικής υγείας και επαγγελματικού προσανατολισμού (211076/ΓΔ4).

Το 2013 δημιουργήθηκε άλλος ένας θεσμός οι Επιτροπές Διάγνωσης Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΕΔΕΑΥ) όπου και σε αυτές απασχολούνται κοινωνικοί λειτουργοί με στόχο την οργάνωση της υποστήριξης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, την οργάνωση της εκπαιδευτικής παροχής καθώς και λειτουργίας του σχολείου. Στηρίζεται στις νέες αντιλήψεις και πρακτικές όπως αυτές υποδεικνύονται στις Διεθνείς Συμβάσεις για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και τα παιδιά που αντιμετωπίζουν κάποια ιδιαιτερότητα ή και αναπηρία. Η διεπιστημονική ενίσχυση του εκπαιδευτικού και του σχολείου μέσω της ανάπτυξης πρακτικών υποστήριξης και επιπρόσθετων υπηρεσιών της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, οι οποίες αποτελούν συστατικό στοιχείο της κοινωνικής εκπαίδευσης (17812/Γ6/2014).

Τα μέλη της ΕΔΕΑΥ προσλαμβάνονται από τις ΣΔΕΥ. Οι ΣΔΕΥ είναι αποκεντρωμένες αδιαβάθμητες υπηρεσιακές μονάδες σχολείων γενικής αγωγής ανά περιφέρεια τα οποία έχουν κεντρικό πυλώνα ένα σχολείο ειδικής αγωγής. Οι κοινωνικοί λειτουργοί μαζί και με άλλες ειδικότητες των ανθρωπιστικών σπουδών, επισκέπτονται τα γενικά σχολεία που ανήκουν στον «πυλώνα» τους και υποστηρίζουν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή μαθητές με αναπηρία κατόπιν συνεργασίας με την διεύθυνση και το σύλλογο διδασκόντων του εκάστοτε σχολείου. Σύμφωνα με τον ίδιο Νόμο (3699/2008), η διεπιστημονική μονάδα της κάθε ΕΔΕΑΥ αναλαμβάνει από 5-7 διαφορετικές σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας γενικής και ειδικής αγωγής είτε ΣΜΕΑΕ που εποπτεύονται από το Υπουργείο Παιδείας.

Εν κατακλείδι, ο κοινωνικός λειτουργός μπορεί να απασχολείται στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας ειδικής αγωγής δηλαδή, Ειδικά Νηπιαγωγεία και Δημοτικά, Ειδικά Γυμνάσια, ΕΕΕΕΚ και ΤΕΕ Ειδικής Αγωγής, Ειδικά Λύκεια και Ειδικές επαγγελματικές σχολές, ΣΜΕΑΕ, ΚΕΣΥΥ, ΕΔΕΑΥ και γενικότερα σε οποιοδήποτε άλλο πλαίσιο εποπτεύεται από το Υπουργείο Παιδείας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΑΓΧΟΣ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

3.1 Εισαγωγή

Αλλαγές στην παραγωγή, στην μεθοδολογία και στα μέσα που επήλθαν μετά τον Δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο είχε ως αποτέλεσμα να αυξηθούν οι τυποποιημένες διαδικασίες από την κεντρική διοίκηση, που διαμόρφωνε πρωτόγνωρους εργασιακούς ρόλους στην απασχόληση, τότε με τους ρυθμούς των συνδικαλιστικών οργανώσεων και τότε προσαρμοσμένα στα προστάγματα της αγοράς και της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας. Αντίρροπες τάσεις, στην προσπάθεια τους να εξηγήσουν τις εργασιακές συνθήκες έδιναν, τότε έμφαση στον ανθρώπινο παράγοντα και στις μεταβλητές που επηρέαζε την απόδοσή του, και αφετέρου στις ανταγωνιστικές συνθήκες εργασίας, τις ρευστές εργασιακές σχέσεις και το συνεχώς μεταβαλλόμενο οικονομικό περιβάλλον. Οι ανταγωνιστικές συνθήκες επέβαλαν την πλήρη αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού με αξιολόγηση της απόδοσης του, και διερεύνηση των συνθηκών, της εργασιακής απόδοσης του και του συστήματος αξιών, κινήτρων και αντιλήψεων, κοκ. Κάποιοι επαγγελματίες στην προσπάθειά τους να ανταπεξέλθουν στα νέα δεδομένα διακατέχονται από συναισθηματική φόρτωση που σχετίζεται με την αντίληψη του ατόμου ότι βρίσκεται υπό υπερβολικές απαιτήσεις που αδυνατεί να διαχειριστεί αφού δεν ταιριάζουν στις προσωπικές του ανάγκες ή πεποιθήσεις.

3.2 Η έννοια του επαγγελματικού άγχους

Το άγχος φαίνεται να προσβάλλει ιδιαίτερα ορισμένες επαγγελματικές κατηγορίες όπως τους επαγγελματίες κοινωνικών υπηρεσιών, δηλαδή τους δασκάλους, τους καθηγητές, τους ειδικούς παιδαγωγούς, τους κοινωνικούς λειτουργούς, όπως τους επαγγελματίες υγείας, όπως νοσοκόμες, γιατροί κοκ. Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Παρατηρητήριο Κινδύνων(2012) η κατάσταση του επαγγελματικού άγχους σηματοδοτεί την ύπαρξη προβληματικής

αλληλεπίδρασης του εργαζομένου με το εργασιακό του περιβάλλον. Όταν ένα άτομο έρχεται αντιμέτωπο με ένα απειλητικό γεγονός στο εργασιακό του περιβάλλον, τότε λαμβάνει χώρα μία αντανάκλαστική, γνωστική πράξη εξισορρόπησης (a reflexive, cognitive balancing act), των απαιτήσεων σε σχέση με την ικανότητα του ατόμου να ανταπεξέλθει σε αυτές. Όταν οι απαιτήσεις υπερτερούν των ικανοτήτων, δυνατοτήτων και πεποιθήσεων του ατόμου προκαλούν δυσκολία στην αντιμετώπιση και την προσαρμογή του ατόμου και τότε επέρχεται η κατάσταση του επαγγελματικού άγχους. Όπως παρατηρεί ο Κάντας (1995), ιδιαίτερα αγχογόνα είναι τα επαγγέλματα που συνδέονται με την προσφορά βοήθειας στο κοινωνικό σύνολο και συνεπάγονται στενές σχέσεις με άλλους ανθρώπους, απαιτούν ταχύτητα στη λήψη αποφάσεων ενώ οι αποφάσεις αυτές μπορεί να έχουν ιδιαίτερη βαρύτητα και σοβαρές συνέπειες. Όταν οι απαιτήσεις που συναντά στην καθημερινή του ζωή ισοδυναμούν με τα αποθέματα που διαθέτει το άτομο για να τα διαχειριστεί ή να τα αντιμετωπίσει, τότε αυτές μπορεί να προσληφθούν ως προκλήσεις. Στην περίπτωση όμως που το άτομο αντιλαμβάνεται ότι ξεπερνούν τις ικανότητες και τις αντοχές του, τότε μετατρέπονται σε αγχογόνους παράγοντες.

3.3 Αιτίες άγχους στον εργασιακό χώρο

Ο Fontana (1996) διαχωρίζει τις συνέπειες του άγχους σε τρεις κατηγορίες, στις γνωστικές, που αφορούν δυσκολία στην συγκέντρωση και στην προσοχή, στην ανάκληση πληροφοριών, στην περιορισμένη εγρήγορση, στην αυξημένη συχνότητα λαθών και στην δυσκολία αντικειμενικής κρίσης.

στις συναισθηματικές, που αφορούν την διάθεση ευεξίας και χαλάρωσης του ατόμου, την εχθρική διάθεση και την χαμηλή του αυτοεκτίμηση.

στις συμπεριφορικές, που αφορούν την περιορισμένη διάθεση για φιλοδοξία, αύξηση των απουσιών από τον χώρο εργασίας του, έλλειξη ενεργητικότητας, επιφανειακή επίλυση προβλημάτων ή μετάθεση της ευθύνης των σφαλμάτων σε άλλους καθώς και διαταραχές του ατόμου στον ύπνο.

Οι αγχογόνες καταστάσεις που εμφανίζονται στον εργασιακό χώρο και πηγάζουν από αυτόν, συνθέτουν το επαγγελματικό άγχος στον εργαζόμενο. Όσοι εργάζονται στην εκπαίδευση είναι υπεύθυνοι για την ευημερία, την μάθηση καθώς και την ασφάλεια των μαθητών, καταστάσεις που συντελούν στην δημιουργία αυξημένου επαγγελματικού άγχους. Τα συμπτώματα συνήθως είναι:

*σωματικά (πονοκέφαλοι, αίσθημα κόπωσης, κοκ)

*ψυχολογικά (φόβος, δυσκολία συγκέντρωσης, ευερεθιστικότητας, κοκ)

*συμπεριφορικά

(αποφυγή εργασιών, συχνές απουσίες από την εργασία, κοκ)(Κάντας, 1998).

Ως αίτια του επαγγελματικού άγχους στην εκπαίδευση έχουν καταγραφεί:

η έλλειψη προσδιορισμού στον ρόλο του εργαζομένου, η σύγκρουση στους ρόλους, ο υπερβολικός φόρτος εργασίας, οι υπερβολικές προσδοκίες, η συναισθηματική εμπλοκή του εργαζομένου με τα προβλήματα του εξυπηρετούμενου και η αδυναμία διαχείρισής τους ή αποφόρτισης του εργαζομένου (Fontana, 1996). Οι εκπαιδευτικοί επιπλέον οφείλονται μεταξύ άλλων και στην έλλειψη αλληλεγγύης και σεβασμού από τους συναδέλφους, από προβλήματα με την κεντρική διοίκηση και τις εκπαιδευτικές αρχές, και την υποβάθμιση της ποιότητας του επαγγελματισμού στον χώρο της εκπαίδευσης (Hartney, 2008). Ο Κυριακού (1987, όπως αναφέρεται στον Δημητρόπουλο, 1998) συμπληρώνει ότι οι παράγοντες που συντελούν στην αύξηση του επαγγελματικού άγχους στην εκπαίδευση τις απαιτήσεις που επιβάλλουν στον εκπαιδευτικό, στην δυσκολία να ανταποκριθεί αυτός, και η απειλή της φυσικής και σωματικής του ακεραιότητας.

Ο Holmes (2005), αναφέρει επίσης πέρα από τις κακές εργασιακές σχέσεις και τον φόρτο εργασίας, την έλλειψη προσωπικής ολοκλήρωσης, την αίσθηση της ικανοποίησης ή ανατροφοδότησης, την γραφειοκρατία και τις κακές συνθήκες εργασίας.

Έρευνα (Male & May, 1997) για το επαγγελματικό άγχος στην Ειδική Αγωγή υποδεικνύουν την συμπεριφορά των μαθητών και την ακαδημαϊκή αποτυχία τους, τις συνθήκες εργασίας, τον υπερβολικό φόρτο εργασιών και τις συναδελφικές σχέσεις. Στην ίδια έρευνα αναφέρεται ότι όσοι εργάζονται στην

Ειδική Αγωγή, η στενή επαφή με μαθητές που έχουν μαθησιακές, αισθητηριακές, κοινωνικές ή συναισθηματικές ανάγκες, ενώ κάποιοι μαθητές παρουσιάζουν και προβλήματα συμπεριφοράς, γεγονός που αυξάνει το επαγγελματικό άγχος όσων εργάζονται μαζί τους.

Σε άλλη έρευνα (Πολυχρονοπούλου, 2003) αναφέρεται ένα άλλο ζήτημα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, είναι αυτό των προβληματικών συμπεριφορών, όπου εμποδίζει όχι μόνο την εμπλοκή του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά επηρεάζει και την μάθηση των υπολοίπων μαθητών, έχοντας ως συνέπεια υπερβολικές απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς σε θέματα διδασκαλίας αλλά και πειθαρχίας στην τάξη.

Τα ατομικά χαρακτηριστικά του εργαζομένου διαφοροποιούν την στάση και τις αντιδράσεις σε γεγονότα της σχολικής ζωής. Αυτά είναι: το φύλο, η ηλικία, η προσωπικότητα, οι τρόποι αντιμετώπισης που επιλέγει, προηγούμενη εργασιακή εμπειρία και το υποστηρικτικό κοινωνικό δίκτυο (Αντωνίου & Cooper, 2006).

Τέλος η εξέλιξη της σταδιοδρομίας όπως και η οργανωτική δομή των φορέων εκπαίδευσης μπορούν να προκαλέσουν επαγγελματικό άγχος. Συγκεκριμένα, η προσδοκία ανέλιξης σε υψηλότερα κλιμάκια εξέλιξης, η εργασιακή ασφάλεια, όπως και η αξιολόγηση της επαγγελματικής επίδοσης είναι από τους παράγοντες που προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς. Σχετικά με την οργανωτική δομή των δομών εκπαίδευσης, το αίσθημα του «ανήκειν» καθώς και οι ευκαιρίες συμμετοχής είναι από τα προβλήματα που μπορούν να επιφέρουν επίσης άγχος (Αντωνίου & Cooper, 2006). (Πίνακας 2 βλ. Παράρτημα)

Στον εκπαιδευτικό- κοινωνικό λειτουργό της Ειδικής Αγωγής, παράγοντες όπως το καθεστώς του αναπληρωτή, υφίσταται ώστε να καλυφθούν τα κενά σε εκπαιδευτικό προσωπικό όπως, λόγω γονικής άδειας, άδεια επαπειλούμενης κύησης, ασθενειών, άνευ αποδοχών, άδειες λοχείας ή κύησης, εκπαιδευτικές, λόγω αποσπάσεων, για αναπληρώσεις σε θέσεις στελεχών εκπαίδευσης και σε εκπαιδευτικούς που φοιτούν σε προγράμματα ενδοϋπηρεσιακής μετεκπαίδευσης και επιμόρφωσης. Παρόλο που ο θεσμός υφίσταται για να καλυφθούν έκτακτες ανάγκες παρατηρείτε τα τελευταία χρόνια να καλύπτουν πάγιες ανάγκες σε πλήρες ωράριο εργασίας. Για

αυτούς τους εκπαιδευτικούς δεν υπάρχει κάποια επαγγελματική προοπτική παρόλο που κάποιοι μπορεί να έχουν χρόνια προϋπηρεσίας ενώ στηρίζουν την λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Αξιοσημείωτο αποτελεί το ότι η αναγνώριση της ετήσια προϋπηρεσίας υπολογίζονται οι 52 εργάσιμες εβδομάδες παρά το γεγονός ότι το σχολικό έτος διαρκεί οχτώ μήνες όπως και οι συμβάσεις τους. Επίσης το ότι προσλαμβάνονται με το καθεστώς εργασίες ιδιωτικού δικαίου, έχει ως συνέπεια να έχουν τις ίδιες υποχρεώσεις και καθήκοντα με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς και συμμετέχουν με τον ίδιο τρόπο στο διδακτικό και διοικητικό έργο, η μισθολογική εργασιακή και ασφαλιστική τους κατάσταση διαφοροποιείται σημαντικά από αυτήν των μόνιμων (Ράμμος, 2014).

Σύμφωνα με τον Νόμο 4024/2011 (ΦΕΚ 226 27/10/2011), η μισθολογική ανέλιξη καθώς και η βαθμολογική κατάταξη του συμβαίνει για όλες τις θέσεις εκπαίδευσης- Πανεπιστημιακής (ΠΕ), Τεχνολογικής(ΤΕ), Υποχρεωτικής εκπαίδευσης (ΥΕ), κατά φθίνουσα σειρά ως εξής: Βαθμός Α, βαθμός Β, βαθμός Γ, βαθμός Δ, βαθμός Ε, βαθμός ΣΤ. Για την προαγωγή από βαθμό σε βαθμό που διενεργείται από το οικείο υπηρεσιακό συμβούλιο μία φορά το χρόνο λαμβάνοντας υπόψη την αξιολόγηση του υπαλλήλου(απόδοση του και τις διοικητικές του ικανότητες) με το σύστημα της ποσόστωσης. Σε αρνητική κρίση χάνει το δικαίωμα για τα επόμενα δύο χρόνια, επίσης χάνει το δικαίωμα προαγωγής εάν δεν εξελιχθεί μισθοδοτικά. Επίσης οι προαγωγές γίνονται με απόφαση του υπηρεσιακού συμβουλίου που θα κρίνει το χρόνο καθώς και οι προαγωγές μπορούν να συμβούν με την προϋπόθεση ότι ο υποψήφιος βρίσκεται στον βαθμό Γ και πάνω. Έτσι για τον κάθε βαθμό έχουν θεσπιστεί κλιμάκια (ΜΚ) με βάση τα οποία εξελίσσεται μισθολογικά και χορηγούνται ανα διετία με εξαίρεση τα κλιμάκια των βαθμών Α και Β που χορηγούνται ανά τριετία(169228/Ε2/12-10-2016).

Με μετακινήσεις σε πάνω από ένα σχολεία (Π.Δ 28/2014) προκειμένου να καλύψουν τις διδακτικές τους ώρες, με τα έξοδα των μετακινήσεων να τα καλύπτουν οι ίδιοι, από οικονομικές απολαβές «παγωμένες» από το 2011. Με έργο που να δυσκολεύεται και παρακωλύεται από νομοθεσίες και περιορισμούς που συνάδουν με τον χώρο των σχολείων όπως οι σχετικές με τις εκπαιδευτικές επισκέψεις και η είσοδος τρίτων στον σχολικό χώρο(8700/4-11-2013, Φ12/752/Γ1/866/19-08-1998). Με την αξιολόγηση ως

σημαντικό παράγοντα μισθολογικής ανέλιξης, που με συνδυασμό την βαθμολογική κατάταξη με το σύστημα της ποσόστωσης και την συσχέτισή τους με την μισθολογική ανέλιξη να θίγονται και να αδικούνται πολλοί εκπαιδευτικοί-κοινωνικοί λειτουργοί που βρίσκονται στο καθεστώς του αναπληρωτή (2/14537/ΔΕΠ/13-05-2016). Όλα αυτά δημιουργούν συνθήκες που ευνοούν το επαγγελματικό άγχος, επιφέρει αποδυνάμωση του εργαζομένου, τόσο στην ψυχική όσο και στην σωματική του υγεία κι εν τέλει, στην απόδοσή του καθώς και στην αποτελεσματικότητα του στον χώρο εργασίας του.

3.4 Συμπτώματα και Συνέπειες του επαγγελματικού άγχους

Τα συμπτώματα που έχουν καταγραφεί από διάφορες έρευνες είναι σωματικά αλλά και ψυχολογικά. Έτσι :

Σε ατομικό επίπεδο. Κάποια από τα συνηθέστερα συμπτώματα άγχους είναι: ταχυκαρδίες, κεφαλαλγίες, ανεξήγητη κόπωση, δυσκολία συγκέντρωσης, ανησυχία, αμφιθυμία, απαισιοδοξία, θυμό, χαμηλή αυτοπεποίθηση, έλλειψη ψυχραιμίας και υπομονής, χαμηλό ηθικό, μη φιλικές συναδελφικές, οικογενειακές και φιλικές σχέσεις. Η γνωστική αντίδραση σχετίζεται με αρνητικές σκέψεις και την καταστροφολογία. Τα ψυχολογικά συμπτώματα εκδηλώνονται με την απώλεια εμπιστοσύνης, αποξένωση, κατάθλιψη και απάθεια. Η συμπεριφορική αντίδραση συνδέεται με στάσεις και αντιδράσεις του ατόμου καθώς και με τις κακές συνήθειες (αλκοόλ, κάπνισμα) (Δαλακούρα, 2011).

Συχνές απουσίες από την εργασία ή κακή τήρηση του ωραρίου. Οι επαναλαμβανόμενες απουσίες των εργαζομένων από την εργασία τους δημιουργούν πρόβλημα στην επιχείρηση. Ο εργαζόμενος επικαλείται κεφαλαλγίες, ανεξήγητη κόπωση, ευαισθησία του ανοσοποιητικού του προκειμένου να απουσιάσει από το χώρο της εργασίας του αλλά και με την παραμονή του στην εργασία του με την προαναφερόμενη συμπτωματολογία αδυνατεί να ανταπεξέλθει παραγωγικά, να πειθαρχήσει ή κάνει πολλά λάθη (Holmes, 2005).

Μείωση της αποτελεσματικότητας/παραγωγικότητας. Ο εργαζόμενος δεν ανταποκρίνεται στο έπακρον στην εργασία του λόγω της ανησυχία του ότι μπορεί να τον παρατηρήσουν ή να τον απολύσουν. Ενώ η στάση του πλήττει τον χώρο εργασίας του (Holmes, 2005).

Δυσκολίες στις διαπροσωπικές/συναδελφικές σχέσεις. Η αρνητική του διάθεση αδυναμία ή η άρνηση να διαχειριστεί δύσκολες ή περίπλοκες καταστάσεις δημιουργούν περισσότερα προβλήματα στον χώρο της εργασίας του (Thody, Gray & Bowden, 2003).

Χαμηλά κίνητρα-χαμηλό ηθικό. Μπορεί οι προσδοκίες να είναι οικονομικές απολαβές ή ανάγκη για αναγνώριση, είτε επαγγελματική εξέλιξη. Η ανέφικτη πραγμάτωση των προσδοκιών επιφέρει χαμηλό ηθικό και αποτελεί λόγο αποστασιοποίησης του εργαζομένου από την εργασία του (Dewe et al., 2010).

Παραίτηση από την εργασία του. Οι εργαζόμενοι που αδυνατούν να διαχειριστούν τις δυσκολίες τους πολλές φορές προβαίνουν σε λύσεις ανάγκης όπως την παραίτηση προκειμένου να αποφύγουν τα συμπτώματα (Morrison 2007).

Τέλος η επαγγελματική εξουθένωση. Στενά συνδεδεμένο με το επαγγελματικό άγχος είναι η επαγγελματική εξουθένωση αφού επιφέρει εξάντληση των ψυχικών και προσωπικών αποθεματικών του εργαζομένου λόγω του άγχους του για την εργασία του (Κουλιεράκης & Αγραφιώτης, 2010). Θα γίνει εκτενέστερη αναφορά σε επόμενο κεφάλαιο.

Στον χώρο της εκπαίδευσης έχουν καταγραφεί αύξηση των απουσιών από τους εκπαιδευτικούς τα τελευταία χρόνια αυτό σηματοδοτεί την δυσαρέσκεια που βιώνουν στο χώρο εργασίας τους. Οι κοινωνικοί λειτουργοί συγκεκριμένα εκτός από επαναλαμβανόμενες απουσίες, εμφανίζουν μείωση στην επίδοσή τους καθώς και υψηλά ποσοστά παραίτησης που μόνο στην Μ. Βρετανία φτάνει περίπου το 60%(LGA, 2009). Επίσης οι εργασιακές συνθήκες προκαλούν επαγγελματικό άγχος στους κοινωνικούς λειτουργούς (Tham 2007), η απουσία εποπτείας και ανατροφοδότησης, το θετικό υποστηρικτικό κλίμα, η οργανωσιακή και εργασιακή δέσμευση. Άλλη έρευνα (Huxley et al., 2005) προσθέτει ότι η πολύωρη εργασία, η γραφειοκρατία, οι κενές θέσεις εργασίας, αδυναμία διασύνδεσης με άλλες υπηρεσίες και οι αυξημένες αρμοδιότητες οδηγούν στις προαναφερθέντες επιπτώσεις. Τέλος η κυριότερη

αιτία επαγγελματικού άγχους αποτελεί η εμπλοκή του με την ανθρώπινη δυστυχία (Ρούμτσιου & Χατζούδη, 2009).

3.5 Εμπειρικά δεδομένα επαγγελματικού άγχους

Το επαγγελματικό άγχος αποτελεί από τις σύνηθες αιτίες ασθενείας των εργαζομένων επηρεάζοντας πάνω από 40 εκ. άτομα σε όλη την Ε.Ε. Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2005, το 25% των εργαζομένων που ερωτήθηκαν πίστευαν ότι η υγεία τους θα κλονιστεί λόγω επαγγελματικού άγχους (EU-OSHA, 2007). Το 2002, το ετήσιο οικονομικό κόστος του επαγγελματικού άγχους υπολογίστηκε στα 20.000 εκ Ε.

Στην Ιαπωνία περίπου 10.000 άνθρωποι ανά έτος, πεθαίνουν απ' την εξάντληση κατά την εργασία τους, αφού το 25% των εργαζομένων δουλεύει περισσότερες από 80 ώρες υπερωρίες μηνιαίως. Στις χώρες της Ε.Ε. έρευνα έδειξε ότι το επαγγελματικό άγχος στους τομείς της εκπαίδευσης καθώς και της υγείας αγγίζει το 60% στην Σλοβακία, με 54% ακολουθεί η Ελλάδα, με την Λετονία με ποσοστό 52% και στις χώρες που καταγράφονται ως αυτές με τα χαμηλότερα ποσοστά επαγγελματικού άγχους, το 20% των εργαζόμενων αναφέρουν τους κλάδους υγείας και εκπαίδευσης, με το άγχος, την νευρική και την κατάθλιψη να είναι οι συνηθισμένοι λόγοι απουσίας με διάρκεια άνω των 14 ημερών (SLIC, 2012).

Άλλη έρευνα αναφέρει ότι οι συνθήκες εργασίας στην Ελλάδα είναι πειστικές με ρυθμούς να είναι υψηλότεροι από τις χώρες της Ε.Ε. (73,3% έναντι 59% Μ.Ο κρατών Ε.Ε) καθώς ότι τους ζητούν να αποδώσουν σε μικρότερες προθεσμίες (68% έναντι 61% για την Ε.Ε). Στην ίδια έρευνα αναφέρεται ότι οι εργαζόμενοι δεν έχουν την δυνατότητα να καθορίσουν το ωράριο εργασίας τους έχοντας ως αποτέλεσμα να αδυνατούν να εξισορροπήσουν τον οικογενειακό με το επαγγελματικό βίο. Τέλος ένας στους δύο Έλληνες να αναφέρουν προβλήματα στην πλάτη και άγχος στην εργασία τους, ποσοστό διπλάσιο από αυτό που έχει καταγραφεί για τις χώρες της Ε.Ε. (Houtman, 2005).

Αξιοσημείωτο αποτελεί το ότι, τα στατιστικά υποτιμούν την πραγματικότητα αφού έχει παρατηρηθεί ότι οι εργαζόμενοι αποφεύγουν ενίοτε, να αναφέρουν

Η διερεύνηση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης και του επαγγελματικού άγχους
σε σχέση με το εργασιακό status των Κοινωνικών λειτουργών στην Ειδική Αγωγή

τα ψυχολογικά προβλήματα μήπως στιγματιστούν ή χαρακτηριστούν και απολυθούν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΤΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

4.1 Εισαγωγή

Για την σωστή άσκηση του επαγγέλματος και τη μέριμνα για την σωστή λήψη αποφάσεων βοηθούν ο Κώδικας Δεοντολογίας και οι γενικές κατευθυντήριες γραμμές όπου βοηθούν τους επαγγελματίες να αντιμετωπίζουν ηθικά διλήμματα και τις προκλήσεις όπως αυτές προκύπτουν. Το γεγονός ότι το συναισθηματικό σθένος που διακατέχει τους κοινωνικούς λειτουργούς βρίσκεται πολλές φορές στο μέσο αντικρουόμενων συμφερόντων. Το ότι οι κοινωνικοί λειτουργοί ταυτόχρονα έχουν διπλό ρόλο, ως βοηθοί και ως ελεγκτές στην υπηρεσία. Επίσης ότι βρίσκονται ανάμεσα στο καθήκον τους που αφορά την κάλυψη των ανθρώπινων αναγκών και τις απαιτήσεις της κοινωνίας και την ανάγκη για χρησιμότητα, αποτελεσματικότητα με οικονομική φειδώ και ποσοστιαία μετρήσιμα. Τέλος το ότι οι πόροι δεν είναι ανεξάντλητοι. Παράγοντες που κάνουν τις ηθικές αποφάσεις δύσκολα επιλύσιμες. Ο επαγγελματίας πολλές φορές επιλέγει για τον εξυπηρετούμενο του και την οικογένεια του, καθώς και τι θα «ωφελήσει» τον εαυτό του. Έτσι λχ. η ανακοίνωση ενός γεγονότος πένθους μπορεί να έχει διαφορετικό αντίκτυπο από άτομο σε άτομο καθώς και την δυναμική να το διαχειριστεί την κατάλληλη χρονική στιγμή. Συνεπώς, η λήψη των ηθικών αποφάσεων απαιτεί όχι μόνο την εξοικείωση των επαγγελματιών με τον Κώδικα Δεοντολογίας αλλά συνάδει και με την καλλιέργεια και εξέλιξη πολλών γνωστικών τους ικανοτήτων.

Το συναίσθημα αποτελεί σημαντικό εμπόδιο στην διαχείριση της επαγγελματικής πράξης ενώ ταυτίζεται με ένταση και σύγχυση στην χρονική στιγμή και λιγότερο με την λογική των εμπλεκόμενων. Οι κοινωνικοί λειτουργοί ενώ έχουν την διάθεση να βοηθήσουν, όταν δεν μπορούν να καλύψουν τις ανάγκες των εξυπηρετούμενων τους βιώνουν έντονα απογοήτευση, δυσαρέσκεια και επαγγελματικό άγχος που τους ωθούν σταδιακά στην επαγγελματική εξουθένωση.

4.2 Η έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης

Ο όρος της επαγγελματικής εξουθένωσης χρησιμοποιήθηκε αρχικά από τον Freudenberger το 1974 όπως αναφέρεται στο Maslach & Goldberg (1998), οι οποίες με τον όρο αυτόν δήλωναν τα επίπεδα της κούρασης και της εξάντλησης των εργαζομένων σε σχέση με τα σωματικά και ψυχικά τους αποθέματα. Η κυρίαρχη αιτία του φαινομένου σχετιζόταν με την υπερβολική τάση εκπλήρωσης των προσδοκιών τους από τις κοινωνικές αξίες.

Πρόκειται για το βίωμα της αποτυχίας και της εξάντλησης λόγω των υπερβολικών απαιτήσεων σε ενέργεια, προσπάθειας καθώς και προσόντων σε συνδυασμό με τη συνεχόμενη τριβή με άτομα που τους έχουν ανάγκη.

Στην προσπάθεια να αναλυθούν διάφορες πτυχές της επαγγελματικής εξουθένωσης έχουν καταγραφεί:

- 1 Το **μοντέλο Maslach** (1982), σύμφωνα με το οποίο εντοπίζεται η συναισθηματική εξάντληση με εμφανή αισθήματα ψυχικής και σωματικής κούρασης στον εργαζόμενο, απώλεια ενέργειας και αρνητικής διάθεσης. Με την αποπροσωποποίηση, την αποξένωση του επαγγελματία από τον εξυπηρετούμενο του σε κυνικές διαπροσωπικές σχέσεις. Καθώς και την έλλειψη προσωπικής επίτευξης που έχει ως αποτέλεσμα ο επαγγελματίας να αδυνατεί να ανταπεξέλθει στις εργασίες τους και να μειώνεται σταδιακά η απόδοσή του.
- 2 Το **μοντέλο των Edelwich & Brodsky** (1980), με το οποίο περιγράφονται τα στάδια που ο επαγγελματίας περνά από την έναρξη της καριέρας του. Αρχικά προβάλλεται ο ενθουσιασμός, κατά την οποία θέτει υψηλούς στόχους, προσδοκίες ενέργεια και χρόνο. Εν συνεχεία βιώνει αμφιβολία και αδράνεια, εάν οι αρχικοί στόχοι και οι ανάγκες του επαγγελματία δεν ικανοποιούνται και έτσι αναθεωρεί τις προσδοκίες που είχε αρχικά θέσει. Έπειτα επισημαίνουν την απογοήτευση και την ματαίωση, όταν οι προσδοκίες τους δεν εκπληρώνονται και αποτυγχάνει η προσωπική πληρότητα μέσα από την δημιουργία Συνήθως σε αυτό το στάδιο είτε αναθεωρούν τις προσδοκίες είτε εγκαταλείπουν την εργασία τους. Τέλος εντοπίζουν την απάθεια, στην προσπάθεια τους οι επαγγελματίες να αντιμετωπίσουν την απογοήτευση και την ματαίωση. Συνήθως εργάζονται μόνο για βιοποριστικούς λόγους, αποφύγουν την ευθύνη απέναντι στους άλλους, τις ανάγκες των εξυπηρετούμενων τους και επενδύουν ελάχιστη απ την ενέργειά τους.

- 3 Το **διαδραστικό μοντέλο του Cherniss** (1980), το οποίο συνίσταται, από την φάση του εργασιακού στρες, κατά την οποία διαπιστώνεται ανισορροπία μεταξύ των διαθέσιμων πόρων και των πόρων που απαιτούνται ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του επαγγελματία και οι απαιτήσεις στον χώρο εργασίας του. Την φάση εξάντλησης, κατά την οποία ο εργαζόμενος φορτίζεται συναισθηματικά κατά την εργασία του παρουσιάζοντας ενδείξεις της συναισθηματικής ανισορροπίας που εκδηλώνεται με κούραση, ανία, έλλειψη ενδιαφέροντος ή απάθεια. Τέλος με την φάση αμυντικής κατάληξης, κατά την οποία στην προσπάθεια του ο εργαζόμενος να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της εργασίας του μειώνοντας τις αρνητικές, ψυχικά και σωματικά, συνέπειες, μετριάζει την συναισθηματική εμπλοκή του και εκφράζει απάθεια και κυνισμό.
- 4 Το **μοντέλο Meier** (1983), κατά το οποίο η επαγγελματική εξουθένωση επέρχεται λόγω επαναλαμβανόμενων εργασιακών εμπειριών του επαγγελματία απ τις οποίες το άτομο έχει χαμηλές προσδοκίες θετικής ενίσχυσης ενώ υπάρχει το ενδεχόμενο τιμωρητικής τακτικής από το χώρο εργασίας. Ο επαγγελματίας ενδέχεται να μην εργαστεί παραγωγικά ή συνειδητά να παραλείπει εργασία του φοβούμενος το ενδεχόμενο να φανεί ανεπαρκής. Το μοντέλο αυτό συνδυάζει παράγοντες που σχετίζονται με το άτομο όσο και με το περιβάλλον εργασίας του. Αυτοί είναι: Προσδοκίες ενίσχυσης που αφορούν το αποτέλεσμα της εργασίας του όπως αυτές σχετίζονται με τις προσωπικές επιτεύξεις του. Η άποψη του ατόμου για τις ικανότητές του είναι υποκειμενική και είναι ανάλογη των γνώσεων και των ικανοτήτων του. Έτσι υψηλές προσδοκίες για τις επιδόσεις του στην εργασία αρκετές φορές οδηγεί στην ματαίωση και στην επαγγελματική εξουθένωση. Προσδοκίες αποτελέσματος, που αναφέρονται σε αποτελεσματικές συμπεριφορές που αναζητούν οι επαγγελματίες για να επιτυγχάνουν τους επιθυμητούς στόχους. Προσδοκίες αποτελεσματικότητας, που σχετίζονται με τις ικανότητες του ατόμου και καθορίζουν τις προσπάθειες και τις επιλογές του. Γνωστική επεξεργασία, πρόκειται για μια πληροφόρηση γνώσεων που επηρεάζονται από κοινωνικές ομάδες, τρόπους μάθησης, απόψεις κοκ και διαμορφώνουν τις προσδοκίες του ατόμου.
- 5 Το **μοντέλο της Κοπεγχάγης** (2005), αποτέλεσε αντίποδα στο μοντέλο του Maslach αφού υποστηρίζει ότι η συναισθηματική εξάντληση, η αποπροσωποποίηση και η αδυναμία προσωπικής επίτευξης δεν αποτελούν παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης αλλά συνέπειες της. Ενώ χρησιμοποιεί ένα εργαλείο μέτρησης όπου μελετάται η εξουθένωση σε

σχέση με την προσωπική κατάσταση ,την επαγγελματική καθώς και με την σχέση της επαφής με τους άλλους ανθρώπους (Kristensen et al., 2005)

4.3 Αιτίες επαγγελματικής εξουθένωσης

Η επαγγελματική εξουθένωση εξαρτάται από τα ατομικά χαρακτηριστικά του επαγγελματία και απ τα χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας.

- *Χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας* αποτελούν, ο φόρτος εργασίας, η πίεση χρόνου, οι υπερβολικές απαιτήσεις από τον επαγγελματία και σχετίζονται με την συναισθηματική εξάντληση. Άλλα πάλι χαρακτηριστικά στον χώρο εργασίας σχετίζονται με την σύγκρουση και την ασάφεια ρόλων καθώς επίσης με τις αρμοδιότητες ή τις υποχρεώσεις και την ευρύτερη οργάνωση του χώρου εργασίας σε κλίμα σταθερότητας ή μη. Επίσης σημαντικό παράγοντα αποτελούν, η έλλειψη πόρων ή η έλλειψη κοινωνικής υποστήριξης αλλά και η δυνατότητα ανατροφοδότησης της εργασίας του αφού οι καθημερινές προκλήσεις που προκύπτουν από την καθημερινή επαφή με ανθρώπους επηρεάζουν την ψυχολογία των εργαζομένων και δημιουργούν υψηλά επίπεδα εξουθένωσης (Maslach et al., 2001).
- *Ατομικά χαρακτηριστικά του επαγγελματία* που συνδέονται με την εξουθένωση είναι, η ηλικία καθώς μικρότερες ηλικίες εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα εξουθένωσης αφού σχετίζεται με τα χρόνια εμπειρίας καθώς διαθέτουν λιγότερα χρόνια εμπειρίας συνεπώς βιώνουν εντονότερα τις αγχογόνες καταστάσεις στην εργασία τους. Επίσης οι άγαμοι επαγγελματίες, βιώνουν εντονότερα την επαγγελματική εξουθένωση ενώ σχετίζεται με την έλλειψη υποστήριξης από την οικογένεια και σημειώνεται ανισοροπία μεταξύ επαγγελματικής με οικογενειακής ζωής. Εν συνεχεία, τα υψηλά επίπεδα εκπαίδευσης, συνδέονται με υψηλά επίπεδα εξουθένωσης αφού δεν συνδέεται με την σταθερότητα και την ασφάλεια στην απασχόληση αλλά με τις περισσότερες ευθύνες και προσδοκίες των επαγγελματιών, επομένως την απογοήτευση και την ματαιώση. Το προφίλ του επαγγελματία, λιγότερο σκληραγωγημένο, με χαμηλή αυτοεκτίμηση, παθητική αντιμετώπιση των καταστάσεων ευθύνονται

για το ότι είναι περισσότερο επιρρεπή στην εκδήλωση της επαγγελματικής εξουθένωσης καθώς και το προφίλ του επαγγελματία που διακατέχεται από περισσότερο άγχος, εχθρότητα, ανταγωνισμό και υπερβολική ανάγκη για έλεγχο. Τέλος η στάση που διαμορφώνουν οι επαγγελματίες για την εργασία τους αφού υψηλότερες προσδοκίες καταναλώνουν περισσότερη ενέργεια και εργάζονται σκληρότερα με αποτέλεσμα να γίνονται κυνικοί και να μην επιτυγχάνουν τους επιθυμητούς τους στόχους (Maslach et al., 2001).

Τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών- κοινωνικών λειτουργών της Ειδικής Αγωγής όπως η ηλικία τα χρόνια εμπειρίας, το προφίλ τους, φαίνεται ότι αποτελούν παράγοντες που σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση. Από την άλλη οι οργανωτικοί παράγοντες που περιλαμβάνουν το ευρύτερο περιβάλλον του χώρου εργασίας όπως, απαιτήσεις, αυστηρότητα προσέλευση των εκπαιδευτικών, κοκ αλλά και οι αλληλεπιδράσεις ατομικών με τους οργανωτικούς παράγοντες σηματοδοτούν πιθανή πρόκληση. Τέλος οι στάσεις ή οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την εργασία τους, τον χώρο και τον τρόπο αντιμετώπισης των γονιών και των απείθαρχων μαθητών είναι από τους επικρατέστερους παράγοντες που οδηγούν στην επαγγελματική εξουθένωση τους επαγγελματίες της Ειδικής Αγωγής.

4.4 Συνέπειες επαγγελματικής εξουθένωσης

Η επαγγελματική εξουθένωση επιφέρει της ακόλουθες συνέπειες, στην απόδοση της εργασίας αφού υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης συνοδεύονται από μειωμένη απόδοση στην εργασία του επαγγελματία και σχετίζεται με παρατεταμένη απουσία από την δουλειά, παραίτηση, κινητικότητα, την παραγωγικότητα και αποδοτικότητα αλλά και την μειωμένη εργασιακή ικανοποίηση. Τα άτομα αυτά ενδέχεται να έχουν αυξημένη εμπλοκή σε διαπροσωπικές συγκρούσεις με τους συναδέλφους τους είτε διάσπαση της προσοχής κατά την διάρκεια κάποιας εργασίας. Τα άτομα που αδυνατούν να διαχειριστούν χρόνιες πηγές άγχους στον χώρο εργασίας τους παρατηρείται ότι δοκιμάζεται και η υγεία τους. Από τις συνηθέστερες συνέπειες είναι η διαταραχή στον ύπνο, ταχυκαρδία, εφίδρωση,

πονοκέφαλος, μυοσκελετικά προβλήματα, μελαγχολία εκνευρισμό και σφίξιμο στο στομάχι. Στην ψυχική υγεία τους, η δυσκολία στην συγκέντρωση, ανησυχία, εξάντληση, απαισιοδοξία και χαμηλό ηθικό. Κατά συνέπεια επηρεάζονται οι φιλικές, οικογενειακές και εργασιακές σχέσεις αφού αλλάζει η συμπεριφορά τους και ο τρόπος που αντιδρούν και σκέπτονται ενώ πολλές φορές συνοδεύεται από καταχρήσεις , αλκοόλ, κάπνισμα κοκ (Maslach et al., 2001).

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν εκρηκτική συμπεριφορά αφού συνήθως εκφράζονται σε έντονο τόνο. Συχνά υποφέρουν από ημικρανίες, και έλλειψη ενδιαφέροντος για την εργασία τους ενώ διακατέχονται από αυταρχική συμπεριφορά και πολλές φορές αδυνατούν να διαχειριστούν συγκρούσεις ή αδιαφορούν συνειδητά (Σούλης, 1997). Τα συμπτώματα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί κοινωνικοί λειτουργοί στον χώρο εργασίας τους οφείλεται στα διλήμματα που καθημερινά αντιμετωπίζουν στην εργασία τους. Να δικαιολογούν την συμπεριφορά των μαθητών τους, αλλά παράλληλα να τα οριοθετούν κρίνοντας τα, να ελέγχουν τις εργασίες τους και τις δραστηριότητες τους αλλά και να τα υποστηρίζουν, να εξατομικεύουν την διδασκαλία τους αλλά παράλληλα ο αριθμός μαθητών ανά τάξη να είναι απαγορευτικός για την μέθοδο, θέλουν να γνωρίζουν περισσότερα για τις ανάγκες και την ζωή του κάθε μαθητή τους για να μπορούν να τα κατευθύνουν αλλά παράλληλα να αποστασιοποιούνται από αυτά. Ο Cherniss (1980) θεωρεί ότι, στην Ειδική Αγωγή η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών σημειώνει τα υψηλότερα ποσοστά αφού η εργασία τους αφορά την αντιμετώπιση και επίλυση προβλημάτων με αναμφίβολο αποτέλεσμα. Κατά τον Maslach et al. (2001), αναφέρει ως κύριους παράγοντες εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, όταν η εργασία απαιτεί συγκέντρωση και ειδική διαχείριση μαθητών και γονιών, υπάρχει η πίεση του χρόνου, υπάρχει ασάφεια ρόλων και αρμοδιοτήτων, ενώ η εργασία είναι μονότονη, ανιαρή και με ελάχιστες οικονομικές απολαβές.

4.5 Ανασκόπηση ερευνών για το status των κοινωνικών λειτουργών

Οι κοινωνικοί λειτουργοί ανήκουν σε μια κατηγορία επαγγελματιών ιδιαίτερα ευάλωτη, αφού εμφανίζουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι Snibble et al.(1989) αναφέρουν ότι, οι κοινωνικοί λειτουργοί διακατέχονται από ευαισθησία και αυτό τους ωθεί ευκολότερα στην συναισθηματική εξάντληση αλλά και στην απροσωποποίηση σε σχέση με άλλους επαγγελματίες της ψυχικής υγείας. Ο Loyod et al.(2002) αναφέρει ότι, οι κοινωνικοί λειτουργοί εμφανίζουν υψηλά ποσοστά συναισθηματικής εξάντλησης αλλά αντισταθμίζεται λόγω του ότι αντιλαμβάνονται τα προσωπικά επιτεύγματά τους. Οι κοινωνικοί λειτουργοί που εργάζονται στην εκπαίδευση αναφέρουν υψηλά ποσοστά επαγγελματικού άγχους και συναισθηματικής εξάντλησης και χαμηλότερη εργασιακή ικανοποίηση συγκριτικά με άλλους επαγγελματίες υγείας. Μια άλλη οπτική αμφισβητεί ότι οι κοινωνικοί λειτουργοί είναι περισσότερο επιρρεπής από άλλους επαγγελματίες στη επαγγελματική εξουθένωση. Υποστηρίζουν ότι είναι σε συνάρτηση περισσότερο από άλλους παράγοντες που σχετίζονται με το εργασιακό χώρο και λιγότερο από τις ανάγκες και ιδιαιτερότητες των εξυπηρετούμενων τους(Soderfeldt et al., 1995).

Έρευνα (LGA 2009) στην Μεγάλη Βρετανία κατέγραψε ότι στο 60% των τοπικών υπηρεσιών που απασχολούσαν κοινωνικούς λειτουργούς, υψηλά επίπεδα παραίτησής τους με κυριότερη αιτία την αγχογόνα φύση της εργασίας τους. Έρευνα της Papadaki (2006) στην Κρήτη συγκέντρωσε τις απόψεις των κοινωνικών λειτουργών για την επαγγελματική ικανοποίηση στον χώρο εργασίας οφείλονταν σε ενδογενείς και εξωγενείς πηγές. Στις ενδογενείς πηγές αποτελούν σημαντικές πηγές ικανοποίησης: η πρόκληση της ίδιας της εργασίας, το συναίσθημα της αυτοπραγμάτωσης, την προσωπική ανάπτυξη, την επικοινωνία με τους εξυπηρετούμενους, η ανατροφοδότηση/αναγνώριση της παρεχόμενης εργασίας του, η ενίσχυση από άλλους κοινωνικούς λειτουργούς. Στις εξωγενείς πηγές που επιφέρουν δυσαρέσκεια στον κοινωνικό λειτουργό και που τον εξωθούν στην επαγγελματική εξουθένωση είναι: το ύψος του μισθού, η έλλειψη ευκαιριών για ανέλιξη, οι περιορισμένοι πόροι, το φόρτο εργασίας, η έλλειψη επιμορφωτικών προγραμμάτων, η έλλειψη εποπτείας με σκοπό την αποφόρτιση του επαγγελματία, η δυσκολία

στην ευελιξία της εργασίας προκειμένου να καλύψουν τις ανάγκες των εξυπηρετούμενων τους και η δυσκολία να αναγνωριστεί το έργο τους από τους υπεύθυνους στους χώρους εργασίας. Το προφίλ των κοινωνικών λειτουργών σύμφωνα με τους Georgoussi (2003) αναφέρει ότι, ως προς το φύλο είναι γυναίκα ανεξαρτήτου οικογενειακής κατάστασης, που εργάζεται στο χώρο τα τελευταία χρόνια, δεν διαθέτει χρόνο, χρήμα, χωρίς δυνατότητες επιμόρφωσής, παρακολούθησης επιστημονικών συνεδρίων αλλά και προοπτικές προαγωγής. Εργάζεται εντατικά και λόγω έλλειψης χρόνου αλλά και έλλειψης ευελιξίας από την υπηρεσία δεν μπορεί να εργαστεί αλλού πέρα από τις υπηρεσίες σε άτομα που αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις. Όπως αναφέρεται στο Lloyd et al.(2002), οι κοινωνικοί λειτουργοί διακατέχονται από συναισθηματικά χαρακτηριστικά και η ευαισθητοποίηση τους αυτή στον ανθρώπινο πόνο τους κάνει πιο ευάλωτους στην εμφάνιση του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης. Επίσης στην ίδια έρευνα αναφέρεται ότι υπάρχει ένα ανοικτό ερώτημα, κατά πόσο άτομα που είναι ευάλωτα στην κατάθλιψη επιλέγουν το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού αντί κάποιου άλλου. Άλλωστε επιβεβαιωμένο κίνητρο τους για την επιλογή του επαγγέλματος, είναι η ανάγκη να βοηθούν τους συνανθρώπους τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΠΡΟΛΗΨΗ & ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΥ ΣΤΟΥΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΟΥΣ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

5.1 Σχέση επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικού άγχους

Όσοι παρέχουν υπηρεσίες σε ανθρώπους και ιδιαίτερα στην εκπαίδευση εξαιτίας των υποστηρικτικών υπηρεσιών αναπτύσσεται συναισθηματική αλληλεπίδραση που αυξάνει τον κίνδυνο του άγχους στους επαγγελματίες, και το ενδεχόμενο να οδηγήσει στην επαγγελματική εξουθένωση. Σύμφωνα με τους Golparnar et al.(2012), η σχέση επαγγελματικής εξουθένωσης και του επαγγελματικού άγχους και των αποκλινουσών συμπεριφορών στον επαγγελματία είναι σχέση αιτίου αιτιατού. Πιο συγκεκριμένα, τα υψηλά επίπεδα άγχους σχετίζονται με αποκλίνουσες συμπεριφορές στον επαγγελματία όπως, απουσίες απ τον χώρο εργασίας, μειωμένη αποδοτικότητα, εκρηκτική συμπεριφορά, καθυστερήσεις ως προς το χρόνο προσέλευσης, άρνηση στο να ακολουθήσει τους κανόνες του χώρου εργασίας, κοκ, συμπεριφορές που σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση. Αντιθέτως χαμηλά επίπεδα επαγγελματικού άγχους σχετίζονται με θετικές συμπεριφορές όπως δημιουργικότητα, εύρυθμη λειτουργία, απόδοση, άριστες συνεργατικές σχέσεις κοκ.

Η συνεχή έκθεση του επαγγελματία σε συμβάντα δημιουργούν συναισθήματα που το άτομο οφείλει να διαχειριστεί και να αντιμετωπίσει με βάση την συναισθηματική του διάθεση και συμπεριφορά. Το άγχος είναι μια προσωρινή διαδικασία προσαρμογής σε γεγονότα και συνοδεύεται από σωματικά και ψυχικά συμπτώματα. Η τακτικότητα έκθεσης σε γεγονότα και εκδήλωσης των αρνητικών συμπτωμάτων προκαλεί παρατεταμένη έκθεση σε άγχος και την δυσκολία να διατηρηθεί ο μηχανισμός διαχείρισης της προσαρμοστικότητας με αποτέλεσμα την ανάπτυξη και εκδήλωση αρνητικών συμπεριφορών στον χώρο εργασίας, τους εξυπηρετούμενους, τους συναδέλφους κοκ, δηλαδή οδηγεί στο τελικό στάδιο, την επαγγελματική εξουθένωση του επαγγελματία. Σύμφωνα με τον Pines(1993), επαγγελματίες που προσδοκούν να καλύψουν το αίσθημα της σημαντικότητά τους στον χώρο εργασίας είναι επιρρεπείς στην εκδήλωση επαγγελματικής εξουθένωσης όσοι δεν αναπτύξουν παρόμοιες

προσδοκίες πιθανόν να εμφανίσουν επαγγελματικό άγχος και όχι επαγγελματική εξουθένωση.

5.2 Πρόληψη και αντιμετώπιση του επαγγελματικού άγχους

Ένας από τους κύριους παράγοντες για την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι το επαγγελματικό άγχος. Προλαμβάνοντας στο επαγγελματικό άγχος αντιμετωπίζεται και η επαγγελματική εξουθένωση. Τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης το 2004 υπέγραψαν συμφωνία στην οποία συμφωνήθηκε ένα πλαίσιο με κατευθυντήριες οδηγίες με σκοπό να εντοπιστούν, να καταγραφούν και να διαχειριστούν αγχογόνους παράγοντες στους χώρους εργασίας. Το πλαίσιο αυτό περιλάμβανε παρεμβάσεις αντιμετώπισης καθώς και διαχείρισης κινδύνου καθώς και προληπτικά μέτρα είτε σε ατομικό είτε σε συλλογικό επίπεδο (EU-OSHA, 2007).

Οι στρατηγικές παρεμβάσεις αφορούν για την πρωτογενή παρέμβαση το οργανωτικό επίπεδο αφού πρόκειται για μέτρα που σχετίζονται με τα ωράρια εργασίας, τα συστήματα επιβράβευσης, τις τεχνολογίες, τον εξοπλισμό και γενικά τον χώρο εργασίας. Έπειτα σε δευτερογενή παρέμβαση που αφορά την συμπεριφορά στον χώρο εργασίας, τους κανόνες και τις πρακτικές που εφαρμόζονται, την ιεραρχία, τις υποχρεώσεις και τους κανόνες με στόχο την ανάπτυξη των ατομικών ικανοτήτων των εμπλεκόμενων επαγγελματιών προκειμένου να διαχειριστούν το άγχος στο χώρο της εργασίας τους. Κατά την τριτογενή παρέμβαση και σε ατομικό επίπεδο στοχεύουν στην μείωση των συμπτωμάτων της αγχογόνας κατάστασης. Ο ρόλος είναι περισσότερο θεραπευτικός-επανορθωτικός.

Οι βασικές στρατηγικές πρόληψης και αντιμετώπισης τους άγχους (Καντάς, 1998):

-Η απομάκρυνση, μείωση ή τροποποίηση του ατόμου απ' την αγχογόνα κατάσταση .

-Προσαρμογή του ατόμου

-Ενδυνάμωση της ανθεκτικότητας του

Ο Emery (1993) αναφέρει ότι η προαγωγή ψυχικής υγείας είναι η λύση στο επαγγελματικό άγχος: Το υποστηρικτικό περιβάλλον εργασίας, η δια βίου

εκπαίδευση, ο αλληλοσεβασμός και η αλληλοσυμπάρσταση μεταξύ των επαγγελματιών στο χώρο εργασίας, η αποδοχή της εργασίας και η μελλοντική προοπτική της, καθώς και η ποικιλία των εναλλακτικών εργασιών στον χώρο εργασίας, δημιουργούν τις προϋποθέσεις για τις ιδανικές συνθήκες εργασίας.

Μια εκστρατεία για την πρόληψη των ψυχοκοινωνικών κινδύνων περιλάμβαναν μέτρα όπως: οι σαφείς οδηγίες, οι σχέσεις των υπαλλήλων, ενημέρωση, σαφείς κανόνες κι οδηγίες. Επίσης με μέτρα μετριασμού: κοινωνική υποστήριξη, χώρο δράσεις, εποπτεία, συμβουλευτική ,κατάρτιση και χρόνο κενού/ανάκαμψης. Τέλος για την επαναπροσαρμογή του και κατά την φάση της αποκατάστασης συνίσταται: η επανένταξη στην εργασία, η υποστήριξη κρίσης και διαθέσιμος χρόνος προσαρμογής στην εργασία.

5.3 Πρόληψη και αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης

Οι παρεμβάσεις για την πρόληψη ή αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωση συγκλίνουν στις ατομοκεντρικές παρεμβάσεις επαγγελματιών όπως απομάκρυνση του εργαζομένου από την εργασία του πρακτικές για την ενδυνάμωση του ατόμου ή τροποποίηση της συμπεριφοράς του ή της στάσης του απέναντι στην εργασία. Τέτοιες παρεμβάσεις είναι αποτελεσματικές για την διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης. Οι εργασιακοί παράγοντες είναι πιο ισχυροί για την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης όσον αφορά τα προσωπικά επιτεύγματα ή την αποπροσωποποίηση. Οι κατάλληλες συνθήκες υποστήριξης της εργασίας από τις δομές ώστε οι επαγγελματίες να έχουν τα μέσα για να μπορούν να καλύπτουν αλλά και να διατηρούν ποιοτικά και ποικιλόμορφα τις υπηρεσίες τους αποτελούν σημαντικό μέτρο. Οι Schaufeli et al.(2009), ισχυρίζονται όμως ότι οι κατάλληλες συνθήκες, ως μέτρο πρόληψης και αντιμετώπισης, σαν παροχή των διάφορων δομών αποτελεί ένα φαύλο κύκλο που τονώνει το φαινόμενο παρά το επιλύει.

Η πεποίθηση ότι ο επαγγελματίας μπορεί να χειρίζεται καταστάσεις χωρίς να επηρεάζεται αποτελεί μύθο και καθιστά τον επαγγελματία αδύναμο και ευάλωτο να εκδηλώσει επαγγελματική εξουθένωση. Η πρόληψη όπως και η αντιμετώπιση του φαινομένου προϋποθέτει ότι ο επαγγελματίας αντιλαμβάνεται και αναγνωρίζει την ανάγκη να «φροντίζει» τον εαυτό του για

να είναι ο ίδιος καλά και να αποδίδει και στην εργασία του. Παρεμβάσεις όπως αντιμετώπιση άγχους, διαχείριση χρόνου, χαλάρωση, διαχείρισης συναισθημάτων, διαχείριση προσωπικών απαιτήσεων, η προσωπική επιλογή της εργασίας, ενίσχυση κοινωνικών του ικανοτήτων καθώς και ατομική και επαγγελματική επιβεβαίωση αλλά και η τοποθέτηση του κατάλληλου επαγγελματία στην κατάλληλη θέση, ο σχεδιασμός του χώρου και του χρόνου εργασίας, ο προγραμματισμός, η δυνατότητα στην λήψη αποφάσεων όπως επίσης στην αποσαφήνιση των καθηκόντων, την δυνατότητα εξέλιξης, εποπτειών και συμβουλευτικής προστατεύουν και προλαμβάνουν την εμφάνιση του συνδρόμου (Maslach et al., 2001).

ΜΕΡΟΣ 2: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 Εισαγωγή

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα περιγραφεί αναλυτικά η μεθοδολογία της ποιοτικής μας έρευνας που ακολουθήθηκε για τη μελέτη των ερευνητικών ερωτημάτων. Αρχικά θα αναφέρουμε το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της ερευνάς μας. Έπειτα θα αναλυθεί η ερευνητική μέθοδος που ακολουθήθηκε και που είναι η ποιοτική. Στην συνέχεια θα παρουσιαστεί το ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων: η ημιδομημένη συνέντευξη καθώς και το πρωτόκολλο της συνέντευξης. Θα ακολουθήσει η περιγραφή του δείγματος και ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνά μας. Τέλος θα αναφέρουμε τα προβλήματα που προέκυψαν κατά την συλλογή των δεδομένων αλλά και ευρύτερα θέματα σχετικά με την αξιοπιστία, την εγκυρότητα και την δεοντολογία της έρευνας.

6.2 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας

Κατά την ποιοτική έρευνα υποχρεούμαστε να διεξαχθεί ένας συστημικός σχεδιασμός τόσο σε θεωρητικό όσο και σε μεθοδολογικό επίπεδο που θα το χαρακτηρίζει η ευελιξία. Ο σχεδιασμός της ακολουθεί μια κυκλική επαναλαμβανόμενη διαδικασία που ανατροφοδοτείται και μεταβάλλεται κατά την διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας (Ιωσηφίδης, 2008).

Ο σχεδιασμός της παρούσας έρευνας αποτελείται από τα ακόλουθα στάδια:

α) Την επιλογή και διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος, β) τον σχεδιασμό και την εξασφάλιση του εμπειρικού υλικού, γ) την συλλογή δεδομένων, δ) την ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων, ε) την συγγραφή της μελέτης (Παρασκευόπουλος, 1993).

Στόχος της εμπειρικής έρευνας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις των κοινωνικών λειτουργών της Ειδικής Αγωγής, εάν η συνεχόμενη ανάληψη

εργασίας στο καθεστώς του αναπληρωτή, τους οδηγεί σε μια παρατεταμένη έκθεση σε συνθήκες έντονου επαγγελματικού άγχους προκειμένου να φωτίσουμε εάν οι εν λόγω συνθήκες επαγγελματικού άγχους τους οδηγούν σε επαγγελματική εξουθένωση και άρα σε μια συνεχή αδυναμία επιτέλεσης του έργου τους.

Αφού συσχετίσαμε το θεωρητικό μέρος με τον στόχο της έρευνας προέκυψαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ανάδειξη των παραγόντων όπως το φύλο, οικογενειακή κατάσταση, προϋπηρεσία και ο τύπος σχολείου, που σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση των κοινωνικών λειτουργών της Ειδικής Αγωγής
2. Αντιλήψεις των κοινωνικών λειτουργών της Ειδικής Αγωγής ως προς το πολυδιάστατο ρόλο τους και εάν αυτός συνδέεται με την επαγγελματική εξουθένωση
3. Αντιλήψεις των κοινωνικών λειτουργών της Ειδικής Αγωγής αναφορικά με το υπηρεσιακό τους καθεστώς στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα
4. Απόψεις των κοινωνικών λειτουργών της Ειδικής Αγωγής σχετικά με τους τρόπους αντιμετώπισης ή πρόληψης της επαγγελματικής εξουθένωσης ή στην αναβάθμιση της ποιότητας της επαγγελματικής τους ζωής

6.3 Μεθοδολογία της έρευνας

6.3.1 Επιλογή της Ερευνητικής μεθόδου της έρευνας

Η συγκεκριμένη ποιοτική έρευνα αναφέρεται σε αντιλήψεις και απόψεις σχετικά με την επίδραση της συνεχόμενης ανάληψης υπό του καθεστώτος του αναπληρωτή στους κοινωνικούς λειτουργούς της Ειδικής Αγωγής και την παρατεταμένη έκθεσή τους σε συνθήκες έντονου επαγγελματικού άγχους, προκειμένου να φωτίσουμε εάν οι εν λόγω συνθήκες επαγγελματικού άγχους τους οδηγούν σε επαγγελματική εξουθένωση και άρα σε μια συνεχή αδυναμία

επιτέλεσης του έργου τους. Γι αυτό το λόγο επιλέχθηκε η ποιοτική μεθοδολογία γιατί εφαρμόζεται σε προσεγγίσεις που έχουν σκοπό να διερευνήσουν νοήματα και αναπαραστάσεις που αποδίδονται από τα υποκείμενα ερμηνεύοντας κοινωνικά φαινόμενα και διαδικασίες. Η έρευνα μας ουσιαστικά έχει ως στόχο της να αποκαλύψει συσχετίσεις και αναπαραστάσεις μεταξύ των υποκειμένων μας, στην περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία, κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων απαντώντας στα “γιατί” και στα “πώς” (Ιωσηφίδης, 2008).

Η ποιοτική έρευνα χαρακτηρίζεται από την αμεσότητα και την προσωπική εμπλοκή του ερευνητή. Επίσης από την λεπτομερή διερεύνηση συγκεκριμένων περιπτώσεων, την ανάλυση νοημάτων και απομόνωση κάποιων παραγόντων(μεταβλητών). Τέλος δίνει έμφαση στην βιωμένη εμπειρία, τα νοήματα και τις αναπαραστάσεις(Ιωσηφίδης, 2008).

Οι δειγματοληπτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στις ποιοτικές έρευνες διαφέρουν με εκείνες των ποσοτικών ερευνών αφού δίνονται έμφαση στις μη μετρήσιμες διαστάσεις του κοινωνικού κόσμου και των εξωτερικών κοινωνικών γεγονότων(social facts), τα οποία δεν μπορούν να εξηγηθούν από σταθερές κανονικότητες(regularities), αλλά από ένα πλήθος νοηματικών και ερμηνευτικών οριζόντων (Ιωσηφίδης, 2008).

Ενδιαφέρον αποτελεί ότι στις ποιοτικές έρευνες πρόθεση αποτελεί η διερεύνηση ενός φαινομένου μέσα από τα βιώματα των κοινωνικών υποκειμένων και όχι κάποιου είδους γενίκευσης των αποτελεσμάτων όπως στις ποσοτικές έρευνες.

Στην συγκεκριμένη έρευνα οι κοινωνικοί λειτουργοί της Ειδικής Αγωγής του δείγματος, υφίσταται επιπτώσεις λόγω της συνεχόμενης ανάληψής τους υπό το εργασιακό καθεστώς του αναπληρωτή, όπως προκύπτει από τις στρατηγικές που εφαρμόζει τα τελευταία χρόνια το Υπουργείο Παιδείας, και που έχει ως αποτέλεσμα να τους οδηγεί σε μια παρατεταμένη έκθεση σε συνθήκες έντονου επαγγελματικού άγχους, με την πιθανότητα να τους οδηγήσει σε επαγγελματική εξουθένωση και άρα σε μια συνεχή αδυναμία επιτέλεσης του έργου τους.

6.3.2 Ερευνητικό εργαλείο της εμπειρικής έρευνας

Το βασικότερο ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιείτε στην ποιοτική έρευνα είναι η συνέντευξη. Δεδομένου του ότι ρόλοι και κίνητρα των συμμετεχόντων διαφοροποιούνται, αυτού που δίνει την συνέντευξη από αυτόν που την λαμβάνει, κοινή συνισταμένη τους είναι η αναζήτηση των πληροφοριών του ερευνητή και η παροχή πληροφοριών των υποκειμένων με σκοπό να φωτίσουμε τις συνθήκες που οι κοινωνικοί λειτουργοί της Ειδικής Αγωγής οδηγούνται στην επαγγελματική εξουθένωση και άρα σε μια συνεχή αδυναμία επιτέλεσης του έργου τους. Η συνέντευξη μπορεί να αποτελέσει πέρα από το κύριο μέσο συλλογής δεδομένων, το ελεγκτικό μέσο των υποθέσεων και των μεταβλητών αλλά και την κύρια μέθοδος για την διεξαγωγή μια έρευνας (Ιωσηφίδης, 2008).

Τα στοιχεία που την διαφοροποιούν από την απλή συζήτηση είναι ο έμμεσος τρόπος συλλογής πληροφοριών, τα υποκείμενα είναι γνωρίζονται μεταξύ τους, ενώ κατευθύνονται από τον ερευνητή, περισσότερο στην ποιοτική. Χαρακτηριστικά των εμπλεκόμενων της συνέντευξης αποτελούν η συνέπεια από τον ερευνητή και η συνέπεια από τα υποκείμενα. Επίσης σημαντικό αποτελεί η αναγνώριση και ο έλεγχος των προκαταλήψεων μεταξύ των μελών, καθώς και ότι στην συνέντευξη εμφανίζονται χαρακτηριστικά της καθημερινότητας των υποκειμένων και σε συνδυασμό με την κοινωνική και ψυχολογική σχέση οι πληροφορίες δίνονται και τα δεδομένα συλλέγονται μέσα από μια σειρά συνειδητοποιήσεων (Robson, 2010).

Κατά την παρούσα έρευνα συγκεντρώθηκαν τα δεδομένα με την μέθοδο της προσωπικής ημιδομημένης συνέντευξης (*Πρωτόκολλο Συνέντευξης* βλ. *Παράρτημα*). Η ημιδομημένη συνέντευξη βασίστηκε σε ένα σύνολο ερωτήσεων οι οποίες παράχθηκαν με ευελιξία ως προς την σειρά τους και σκοπό είχαν να εκμαιεύσουν πληροφορίες από τους ερωτώμενους. Για την επιτυχία των ερευνητικών εγχειρημάτων σχεδιάστηκαν και σχεδιάστηκαν ερωτήσεις που δίνουν την δυνατότητα στα υποκείμενα να αναπτύξουν τις απαντήσεις τους και να δώσουν λεπτομερείς πληροφορίες για μια

αναπαράσταση της κοινωνικής τους πραγματικότητας, χωρίς να περιορίζονται από τις απόψεις του ερευνητή.

Στα πλεονεκτήματα των τεθέντων ερωτήσεων πέρα του ότι, επιτρέπει στα υποκείμενα περισσότερες επιλογές στην απάντησή τους, ευελιξία στην συγκέντρωση των πληροφοριών, παρέχει την δυνατότητα της εμβάθυνσης, να ελεγχθεί η γνώση των υποκειμένων, να ενθαρρυνθεί η διαπροσωπική τους σχέση και τέλος να παραχθούν απρόσμενες αποκρίσεις. Η δυσκολία τους υποκύπτει στο ότι είναι χρονοβόρες και στην πιθανότητα να μην μπορέσει να ελεγχθεί από τον ερευνητή (Robson, 2010).

6.3.3 Η διαμόρφωση του πρωτοκόλλου συνέντευξης

Το πρωτόκολλο συνέντευξης είναι αυτό που προκαθορίζει την διαδικασία της συνέντευξης. Το ερευνητικό μας εργαλείο, η ημιδομημένη συνέντευξη, βασίστηκε σε ένα συγκεκριμένο πρωτόκολλο συνέντευξης. (Πρωτόκολλο βλ. Παράρτημα)

Ο πρώτος άξονας εντάχθηκαν τα στοιχεία των υποκειμένων του δείγματος με 6 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Περιλαμβάνουν δημογραφικές ερωτήσεις σχετικές με τα ατομικά χαρακτηριστικά των υποκειμένων καθώς και για την εμπειρία τους στην εργασία. Τους ζητήθηκαν να δώσουν πληροφορίες για το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, τα χρόνια εργασίας τους στην ειδικότητα αλλά και συγκεκριμένα στην Ειδική Αγωγή, παρέχοντας μεγαλύτερη αξιοπιστία και εμβάθυνση στην διερεύνηση των γνώσεων τους.

Οι μεταβλητές-άξονες της συνέντευξης είναι αυτές που ο ερευνητής προσπαθεί να διερευνήσει και έχουν προκύψει από τα ερευνητικά ερωτήματα. Η παρούσα έρευνα έχει τέσσερις(4) θεματικούς άξονες και γύρω τους συναθροίζονται οι ερευνητικές ερωτήσεις:

1. Ανάδειξη των παραγόντων όπως το φύλο, οικογενειακή κατάσταση, προϋπηρεσία και ο τύπος σχολείου, που σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση των κοινωνικών λειτουργών της Ειδικής Αγωγής

2. Αντιλήψεις των κοινωνικών λειτουργών της Ειδικής Αγωγής ως προς το πολυδιάστατο ρόλο τους και εάν αυτός συνδέεται με την επαγγελματική εξουθένωση
3. Αντιλήψεις των κοινωνικών λειτουργών της Ειδικής Αγωγής αναφορικά με το υπηρεσιακό τους καθεστώς στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα
4. Απόψεις των κοινωνικών λειτουργών της Ειδικής Αγωγής σχετικά με τους τρόπους αντιμετώπισης ή πρόληψης της επαγγελματικής εξουθένωσης ή στην αναβάθμιση της ποιότητας της επαγγελματικής τους ζωής

6.3.4 Περιγραφή δείγματος και τρόπος διεξαγωγής

Η διεξαγωγή της εμπειρικής έρευνας διήρκεσε από τον Οκτώβρη του 2020 έως τον Μάιο του 2020 στην οποία τηρήθηκαν οι βασικοί κανόνες της ποιοτικής δειγματοληψίας. Τα υποκείμενα που συμμετείχαν στο δείγμα επιλέχθηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι κατάλληλοι και επαρκές στην διερεύνηση του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης στους κοινωνικούς λειτουργούς της Ειδικής Αγωγής που βρίσκονται στο καθεστώς της αναπλήρωσης. Το δείγμα μας αποτελείται από εκπαιδευτικούς-κοινωνικούς λειτουργούς (ΠΕ-30) που εργάζονται σε πλαίσια Ειδικής Αγωγής (ΚΔΑΥ, ΚΕΣΥ, Πρωτοβάθμια ή Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ειδικό σχολείο) υπό του καθεστώτος της αναπλήρωσης. Η δειγματολογική μέθοδο δεν επιλέχτηκε τυχαία αφού είναι της σκόπιμης ομοιογενούς δειγματοληψίας που στόχο έχει να εξυπηρετήσει τους ειδικούς και γενικούς σκοπούς της έρευνάς μας. Κοινό χαρακτηριστικό του δείγματός μας αποτελούν το ότι, είναι κοινωνικοί λειτουργοί που εργάζονται στην Ειδική Αγωγή με το καθεστώς του αναπληρωτή.

Στην ποιοτική έρευνα ο ερευνητής αντιλαμβάνεται ότι το δείγμα του είναι επαρκές όταν η συλλογή των δεδομένων αρκεί αφού φτάνει σε “θεωρητικό

κορεσμό” και με συμπερίληψη περισσότερων υποκειμένων δεν προσφέρει κάτι πρωτότυπο (Ιωσηφίδης, 2008).

Συγκεκριμένα, στο παρόν δείγμα συλλέξαμε δέκα συνεντεύξεις από τις οποίες οι οκτώ(8) γυναίκες επαγγελματίες και δύο(2) άνδρες. Η χρονική διάρκεια της κάθε συνέντευξης κυμαινόταν μεταξύ 30 έως 45 λεπτά.

Όλα τα υποκείμενα ανταποκρίθηκαν θετικά στην τηλεφωνική πρόσκλησή μας ίσως και λόγω συναδελφικότητας ή λόγω της γνωριμίας μας.

Η διεξαγωγή της συνέντευξης πραγματοποιούταν μέσω skype (λόγω των αυστηρών μέτρων της πανδημίας) μέρα και ώρα που εξυπηρετούσε τον κάθε ερωτώμενο.

Στην σχέση που αναπτύσσουν ο ερευνητής με τον ερωτώμενο κατά την διάρκεια της συνέντευξης είναι εμπιστοσύνης, ασφάλειας ή ανασφάλειας και χαρακτηρίζουν όλη την διαδικασία. Σημαντικό αποτελεί στην σχέση αυτή οι υψηλές επικοινωνιακές δεξιότητες τους ερευνητή ενώ εγείρει σημαντικά ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας(Ιωσηφίδης, 2008).

Κατά την διεξαγωγή της έρευνας είχε επιτευχθεί λόγω του προκαθορισμένου χρόνου της επικοινωνίας ενώ βρισκόντουσαν στον χώρο που επιθυμούσαν (επι το πλείστον στο σπίτι τους). Ενημερώθηκαν ότι η συνομιλία μας θα καταγραφεί καθιστώντας σαφές ότι η συνέντευξη θα αξιοποιόταν ανώνυμα και εμπιστευτικά. Ενημερώθηκαν ότι δεν προσδοκούμε σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις παρά μόνο τις απόψεις τους πάνω στα συγκεκριμένα ερωτήματα. Εξασφαλίσαμε την συναίνεσή τους και ενημερώσαμε σχετικά με την χρονική διάρκεια της συνέντευξης προκειμένου να οριοθετήσουμε την διαδικασία. Επίσης ενημερώσαμε σχετικά με την πιθανότητα να χρειαστεί κάποια διευκρινιστική πληροφορία και την διάθεσή τους να μας δοθεί σε δεύτερο χρόνο με email, προκειμένου να εξασφαλίσουμε πιθανόν παραλείψεις μετά από την διόρθωση από την επιβλέπουσα καθηγήτρια (που τελικά δεν χρειάστηκε).

Το γνωστικό υπόβαθρο των κοινωνικών λειτουργών που εργάζονται στην Ειδική Αγωγή και που διαθέτουν όλα τα υποκείμενα της έρευνά μας είναι, μεταπτυχιακό τίτλο στην Ειδική Αγωγή/Σχολική Ψυχολογία ή ετήσιο

επιμορφωτικό πρόγραμμα στην Ειδική Αγωγή της ΑΣΠΑΙΤΕ, καθώς και επιμορφωτικό σεμινάριο έως 400 ωρών στην Ειδική Αγωγή, Ανώτατου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος. Επίσης μοριοδοτούνται, και αφορά τις θέσεις στους πίνακες κατάταξης, οι ξένες γλώσσες, η επιμόρφωση στην διαπολιτισμική αγωγή, η κατοχή τίτλου στην νοηματική γλώσσα και της γλώσσας braille. Τέλος μοριοδοτείται η προηγούμενη εμπειρία του επαγγελματία στην Ειδική Αγωγή.

Από την επεξεργασία του πρώτου άξονα συλλέξαμε τα δημογραφικά στοιχεία των υποκειμένων της έρευνας. Προέκυψε ότι από το δείγμα μας δύο(2) υποκείμενα ήταν οι άνδρες(Ερ6,Ερ10). Από 10 -19 έτη διδακτική εμπειρία έχουν τέσσερα(4) υποκείμενα (Ερ2,Ερ3,Ερ9,Ερ10), οι υπόλοιποι (Ερ1,Ερ4,Ερ5,Ερ6,Ερ7,Ερ8) έχουν λιγότερη διδακτική εμπειρία των 10 ετών. Η πληροφορία αυτή αξιολογείται ότι, μέχρι να αναβαθμίσουν τις σπουδές τους και να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα επιμόρφωσης καθώς και να κατακτήσουν γνώσεις που θα μοριοδοτηθούν καθυστέρησαν να διοριστούν στον χώρο της εκπαίδευσης ενώ ξεκινούν περίπου να δηλώνουν την Ειδική Αγωγή περίπου στα 30 τους έτη ενώ έχει προηγηθεί εμπειρία στην ειδικότητα σε άλλα πλαίσια.

Επίσης παρατηρούμαι ότι οι δύο(2) άνδρες της έρευνας μας είναι άγαμοι σε ηλικία άνω των 30 ετών παρόλο που έχουν εμπειρία στην ειδικότητα αλλά και διδακτική εμπειρία.

Στην 7.2 ενότητα παρουσιάζονται αναλυτικά τα χαρακτηριστικά των υποκειμένων. Τόσο κατά την πρόσκληση μας όσο και κατά την διάρκεια της συνέντευξης τους αναφέραμε το Πρωτόκολλο όπου και αποδέχτηκαν. Παράλληλα ζητούσαμε ή δίναμε διευκρινίσεις στην προσπάθειά μας να είμαστε θετικά διακείμενοι και να ενισχυθεί ο ερωτώμενος ώστε να αποφευχθεί η υπόνοια μεροληπτικών ερωτήσεων. Έτσι ήμασταν πολλοί προσεκτικοί με την χροιά της φωνής μας, τις αντιδράσεις μας στις απαντήσεις τους, γιατί διαφορετικά θα υπήρχε κίνδυνος με τα αποτελέσματα της έρευνας και το βαθμό αξιοπιστίας τους. Κατά την διάρκεια της συνέντευξης καταγραφόταν σε ηχογράφηση ενώ παράλληλα σημειωνόταν στοιχεία που αφορούσαν τις συνθήκες της έρευνας, την συμπεριφορά του ερωτώμενου,

ώστε να αποδώσουμε με μεγαλύτερη ακρίβεια και να συντελέσουν στην ορθότερη ερμηνεία τους. Στο τέλος κάθε συνέντευξης ευχαριστούσαμε τους ερωτώμενους για την συμμετοχή του στην ερευνά μας.

Ακολούθησε η έγγραφη καταγραφή της ηχογράφησης για την κάθε συνέντευξη χωριστά. Ο όγκος των πληροφοριών που συλλέξαμε και επεξεργαστήκαμε ανάδειξαν πληροφορίες ως προς το περιεχόμενο των βιωματικών εμπειριών, των αντιλήψεων, και των αναπαραστάσεων των υποκειμένων.

Τέλος για να αποδοθεί οι πληροφορίες σε ποιοτικά δεδομένα ομαδοποιήθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν τα δεδομένα ανά θεματικό άξονα, με στόχο την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας.

6.3.5 Δυσκολίες- Προβλήματα και Πλεονεκτήματα

Η συγκέντρωση πληροφοριών με την μέθοδο της συνέντευξης είναι ιδιαίτερα χρονοβόρα, αφού ο ερευνητής σε ελάχιστο χρόνο θα πρέπει να συγκεντρώσει πολυάριθμες και σημαντικές πληροφορίες. Ακόμα δυσκολότερο αποτελεί η συναίνεση των ερωτώμενων να συμμετάσχουν στην έρευνα. Η διαδικασία της έρευνας μέσω διαδικτύου πλεονεκτεί γιατί λόγω των μέτρων ο περιορισμός στον προσωπικό χώρο, σε συνδυασμό με την δυνατότητα πρόσβασης στο διαδίκτυο δημιούργησε κατάλληλες συνθήκες για την ερευνά μας αφού η μόνη μνεία τους ήταν ο καθορισμός της ημέρα και ώρας καθώς και η θετική τους διάθεση για συμμετοχή. Έτσι εφόσον προηγήθηκε ο σχεδιασμός της τον προηγούμενο διάστημα, η υλοποίηση και η μαγνητοφώνηση έγιναν το διάστημα Οκτώβριο, Νοέμβριο, Δεκέμβριο και η απομαγνητοφώνηση και καταγραφή τους αργότερα.

Η συγκεκριμένη διαδικασία απαιτεί αυξημένες επικοινωνιακές δεξιότητες, ευελιξία και ευαισθησία, όπως αναφέραμε. Το υποκειμενικό στοιχείο κυριαρχεί

αλλά ο ερευνητής φιλτράρει τις απαντήσεις ώστε να συλλέξει τα δεδομένα που του χρειάζονται κάτι που δημιουργεί προβλήματα στην αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Για να ελεγχθούν αυτοί οι παράμετροι χρειάστηκε η συνεντεύκτρια να είναι καλή ακροατής και να ηχογραφήσει αλλά και να καταγράψει τις πληροφορίες όπως ειπώθηκαν με την έκφραση ή τις συναισθηματικές παραμέτρους καθώς και να έχει ανοιχτό μυαλό και μνήμη.

Ο ερευνητής θα πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίσει, να ελέγξει και να αναστείλει, τους μηχανισμούς άμυνας του ερωτώμενου που εκδηλώνονται στην προσπάθεια τους να αποδώσουν τις επιθυμητές απαντήσεις για τον ερευνητή. Ενίοτε στις συνεντεύξεις οι ερωτώμενοι εμφανίζουν, την εκλογίκευση, την φυγή ή την ευγενική δικαιολογία χαρακτηριστικά που προσδίδουν σε άλλους. Έτσι ο ερευνητής θα πρέπει να δημιουργήσει το κατάλληλο κλίμα(φιλικό) που θα αμβλύνει την εκδήλωση αυτών των συμπεριφορών. Αυτό επιτεύχθηκε και ενισχύθηκε από την συνεντεύκτρια αφού ξεκαθάρισε πριν την διεξαγωγή των συνεντεύξεων ότι δεν υπάρχουν «λανθασμένες» και «σωστές» απαντήσεις(Ιωσηφίδης, 2008).

Σκοπός των υποκειμένων είναι να επηρεάσουν την έκβαση της έρευνας, η ανάγκη τους για επικοινωνία και σε συνδυασμό με την ευγένεια και διακριτικότητα του ερευνητή σε ένα ευρύτερο πλαίσιο σεβασμού και αποδοχής, προκαταβάλουν τον ερωτώμενο, καθορίζοντας την χροιά των απαντήσεων(Ιωσηφίδης, 2008).

Η συνεντεύκτρια λαμβάνοντας υπόψη τις προαναφερόμενες παραμέτρους, επέτρεψε να αποδοθούν και να κατανοηθούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των υποκειμένων της έρευνας.

6.3.6 Εγκυρότητα αξιοπιστία και ζητήματα δεοντολογίας

Οι ερευνητές των εμπειρικών ερευνών αντιμετωπίζουν θέματα εμπιστευτικότητας αφού δεν έχουν την δυνατότητα των στατιστικών αναλύσεων και τα απροσωποποιημένα αριθμητικά δεδομένα. Η εμπιστευτικότητα και η ιδιωτικότητα της έρευνας δεν σχετίζονται μόνο με τα

προσωπικά δεδομένα των υποκειμένων αλλά και όσων αφορούν οι γενικεύσεις που θα πραγματοποιηθούν. Στην ποιοτική έρευνα η ανωνυμία των συμμετεχόντων θα πρέπει να είναι εγγυημένη γιατί μοιράζονται με τον ερευνητή προσωπικά βιώματα και πληροφορίες που δεν θα δημοσιοποιούσαν επώνυμα. Η εγγύηση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας δεν έχουν μόνο ηθική διάσταση αλλά επηρεάζουν την έκβαση της ερευνητικής διαδικασίας καθώς και την ποιότητα των απαντήσεων-πληροφοριών (Ιωσηφίδης, 2008).

Οι πληροφορίες που συλλέγονται σχετίζονται με τον σκοπό, τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας και την χρήση των αποτελεσμάτων. Με βάση του πρωτόκολλου και του σκοπού της έρευνας που γνωστοποιούνται στους υποψήφιους συναινούν ή αρνιούνται την συμμετοχή τους στην έρευνα. Κάποιες φορές ο ερευνητής δίνει το δικαίωμα της πρόσβασης στους ερωτώμενους στα αποτελέσματα της έρευνας και άλλες πάλι καλείτε να εγγυηθεί την πλήρη πρόσβαση τόσο στην διαδικασία όσο και στα ευρήματα της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2008).

Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε από την συνεντεύκτρια η τήρηση του απορρήτου. Από την πρώτη επικοινωνία διαβεβαιώθηκαν ότι οι πληροφορίες που θα δώσουν θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς της έρευνας και θα διατηρηθούν τα προσωπικά τους στοιχεία προστατευμένα. Συγκεκριμένα ενημερώθηκαν για το θέμα, τον σκοπό και την διαδικασία της έρευνας καθώς επίσης ρωτήθηκαν για την διαδικασία της χρήσης του διαδικτύου όπως και της ηχογράφησης. Από όλους τους συμμετέχοντες είχαμε την πλήρη συναίνεσή τους και κανένα προβληματισμό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

7.1 Περιγραφή των αποτελεσμάτων ανά ερευνητικό άξονα- Παρουσίαση

Σ' αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα όπως αυτά προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων από τις συνεντεύξεις. Το εμπειρικό υλικό απομαγνητοφωνήθηκε, καταγράφηκε και ταξινομήθηκε ανα ερώτημα. Για την παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν οι θεματικοί άξονες. Κάθε θεματικός άξονας χωρίστηκε σε επιμέρους θεματικές ενότητες και ομαλοποιήθηκαν ανά ερευνητικό ερώτημα. Η κάθε ενότητα του κεφαλαίου, χωρίστηκε σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζονται οι απαντήσεις αναλυτικά όλων των υποκειμένων ανα ερευνητικό ερώτημα για τον κάθε άξονα. Στο δεύτερο μέρος συγκεντρώθηκαν, κωδικοποιήθηκαν και ταξινομήθηκαν οι απαντήσεις βάση των συνήθεις απαντήσεων ή βάση των διαφοροποιήσεων που έδωσαν τα υποκείμενα στις συνεντεύξεις

7.2 ΑΞΟΝΑΣ Α: Ανάδειξη των παραγόντων όπως το φύλο, οικογενειακή κατάσταση, προϋπηρεσία και ο τύπος σχολείου, που σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση των κοινωνικών λειτουργών της Ειδικής Αγωγής

A.

	ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ (έτη)	ΕΜΠΕΙΡΙ Α (έτη)	ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΠΕΙΡΙΑ στην ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ (έτη)	ΤΥΠΟΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ	ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ
Ερ1	Θήλυ	47	18	3	Πρωτοβάθμια-ΕΔΕΑΥ	Έγγαμη
Ερ2	Θήλυ	48	-	19	Ειδικό σχολείο	Μονογονεϊκή
Ερ3	Θήλυ	54	30	15	Πρωτοβάθμια- Δευτεροβάθμια- ΕΔΕΑΥ- ΚΕΣΥ	Έγγαμη
Ερ4	Θήλυ	32	3	2	ΕΔΕΑΥ	Έγγαμη
Ερ5	Θήλυ	36	13	4	ΕΔΕΑΥ	Έγγαμη
Ερ6	Άρρεν	33	8	5	ΚΕΣΥ	Άγαμος
Ερ7	Θήλυ	44	14	6	ΚΕΣΥ-ΕΔΕΑΥ	Έγγαμη
Ερ8	Θήλυ	37	9	4	Πρωτοβάθμια	Άγαμη

Η διερεύνηση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης και του επαγγελματικού άγχους σε σχέση με το εργασιακό status των Κοινωνικών Λειτουργών στην Ειδική Αγωγή

Ερ9	Θήλυ	47	17	12	ΕΔΕΑΥ-Δευτεροβάθμια	Έγγαμη
Ερ10	Άρρεν	37	12	9	Πρωτοβάθμια-ΕΔΕΑΥ-ΚΕΣΥ	Άγαμος

B.

Οι εισαγωγικές ερωτήσεις, αφορούν τα χαρακτηριστικά των υποκειμένων του δείγματος.

Οι πλειοψηφία των κοινωνικών λειτουργών στην έρευνα μας, είναι γυναίκες όπως σε παρόμοια αναλογία είναι και κατά την επιλογή τους για το τμήμα εκπαίδευσης τους, της Κοινωνικής εργασίας.

Η πλειοψηφία των υποκειμένων έχουν μεγάλη εμπειρία την Κοινωνική Εργασία καθώς και στην διδακτική της Ειδικής Αγωγής.

Η πλειοψηφία κατά την οικογενειακή τους κατάσταση είναι έγγαμοι, μία(1) είναι μονογονεϊκή, ενώ τρεις (3) από αυτούς είναι άγαμοι. Επίσης, οι δύο άνδρες του δείγματος είναι άγαμοι και σε ηλικία από 30-40 ετών.

Όλος ο πληθυσμός μας έχει ηλικία άνω των 30 ετών, κάτι που σηματοδοτεί ότι οι απαιτήσεις σε ακαδημαϊκά προσόντα είναι πολλά. Εκτός του πτυχίου της τριτοβάθμιας εκπαίδευσής υποχρεούται ετήσιο πρόγραμμα στην Ειδική Αγωγή ή μεταπτυχιακό στην Ειδική Αγωγή, προκειμένου να γίνει αποδεκτή η συμμετοχή. Επίσης σεμινάριο 300ωρών συναφή με την ειδική εκπαίδευση ή πιστοποιημένη γνώση στην νοηματική ή μέθοδο braille. Τέλος προτεραιότητα στους πίνακες έχουν οι επαγγελματίες με διδακτορικό ή μεταπτυχιακό συναφή στην Ειδική Αγωγή.

Ο πληθυσμός μας έχει εργαστεί σε όλα τα πλαίσια Ειδικής Αγωγής (ΕΔΕΑΥ, ΚΕΣΥ, Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια, Ειδικό σχολείο, σχολεία ευάλωτων κοινωνικών ομάδων -ΕΚΟ: ROMA, μεταναστών)

Αξιοσημείωτο αποτελεί το ότι οι μεγαλύτερες ηλικιακά συμμετέχουσες έχουν και μεγάλη διδακτική εμπειρία στην Ειδική Αγωγή στο καθεστώς του αναπληρωτή, που αγγίζει τα 19 έτη εργασίας.

7.3 ΑΞΟΝΑΣ Β: Αντιλήψεις των κοινωνικών λειτουργών της Ειδικής Αγωγής ως προς το πολυδιάστατο ρόλο τους και εάν αυτός συνδέεται με την επαγγελματική εξουθένωση

7.3.1 Ανάδειξη ενδεικτικά ρόλων που έχουν αναλάβει τα υποκείμενα στο σχολείο (είτε σχετίζονται είτε όχι με την Κοινωνική Εργασία, είτε σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό ρόλο είτε κληθήκατε από τις διευθύνσεις να αναλάβετε)

A.

Ερ 1

Προγράμματα σε τάξη, εξατομικευμένα σε μαθητές, ομάδες γονέων. Ασφαλή φύλαξη των κοινωνικών ιστορικών, διαμεσολάβηση με υπηρεσίες. Αποφόρτιση και εκτόνωση συγκρούσεων. Κατ' οίκων επισκέψεων, την διαδικασία δικαστικών συμπαραστάσεων ευάλωτων ομάδων, κοκ. Θα σας αναφέρω αυτές που με δυσκόλεψαν γιατί ήταν υπέρβαση για μένα αφού αξιολογούνταν σημαντικές για την ομαλή συνύπαρξη με τους συναδέλφους στον χώρο εργασίας και κάποιες φορές δινότουσαν περισσότερη προτεραιότητα, κατ' εμένα κακώς: Εφημερίες, πρόβες σε εκδηλώσεις, αναπλήρωση εκπαιδευτικού σε τάξη, συνοδεία μαθητών σε εκδρομή, τις βαθμολογίες των εκπαιδευτικών ειδικότητας κατά την απουσία τους, να αντικρούσω γονείς σε κρίση για λογαριασμό του σχολείου, να εκτονώσω ένταση μεταξύ συναδέλφων, λόγω έλλειψης χώρου να «βλέπω» γονείς και μαθητές σε τάξεις που ήταν κενές λόγω γυμναστικής, στην βιβλιοθήκη ή στο κουζινάκι του σχολείου.

Ερ2

Επαφή –Επικοινωνία με γονείς με στόχο: την λήψη κοινωνικού ιστορικού, την συμβουλευτική οικογένειας, την συνεργασία με άλλους γονείς ή ειδικότητας π.χ. ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες, ατομικές ή μικροομαδικές παρεμβάσεις με στόχο την ανάπτυξη των κοινωνικών και των δεξιοτήτων αλληλεπίδρασης των μαθητών, εφαρμογή προγραμμάτων-δράσεων συνεκπαίδευσης και αυτόνομης διαβίωσης...

Ερ3

Ο ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στην εκπαίδευση είναι πολυδιάστατος. Πέρα από το καθηκοντολόγιο που επεξηγεί ακριβώς τις βασικές μας επαγγελματικές υποχρεώσεις, οι λεγόμενες τυπικές υποχρεώσεις όπως πχ. Η κατάσταση των

φακέλων όλων των μαθητών του σχολείου σε ασφαλές μέρος όπου μέσα περιλαμβάνει από κοινωνικό ιστορικό του κάθε μαθητή, όλα τα πιστοποιητικά υγείας του και ότι έχει σχέση με τις διαγνώσεις του ΚΕΣΥ, ΑΜΚΑ, ΚΕΠΑ κλπ καθώς και τα ατομικός φάκελος του μαθητή με την εκπαιδευτική του κοινωνικοσυναισθηματική του εξέλιξη, την προσαρμογή του στο χώρο του σχολείου, την συμβουλευτική παρέμβαση σε θέματα που αντιμετωπίζει ιδιαίτερες δυσκολίες.

Στην εξάσκηση εφαρμογής ιδιαίτερων χειρισμών για την εφαρμογή και γενίκευση της πρέπουσας συμπεριφοράς του μαθητή (όταν χρειαστεί) σε καταστάσεις εκρήξεων θυμού και έξαρσης. Χρειάζεται πολλές φορές να ξεπεράσεις τον εαυτό σου, να υπομείνεις, να καταπιεστείς, να ανεχτείς πάρα πολλές φορές όχι ευχάριστες καταστάσεις, προκειμένου να μάθεις τον μαθητή ΑμεΑ και να σε μάθει. Οφείλεις να μπορέσεις να εφαρμόσεις τις ανάλογες τεχνικές χειρισμού καταστάσεων κρίσεως τρόπων εφησυχασμού και ελέγχου επικίνδυνου πολλές φορές συνθηκών όπως δαγκώματα, κεφαλιές, χτυπήματα, φτυσίματα κα.

Επιπλέον πολύ συχνές είναι οι επικοινωνίες με τους γονείς. Οι γονείς αντιμετωπίζουν σοβαρά με τα παιδιά τους. Χρειάζονται στήριξη και συμβουλευτική παρέμβαση για να μπορέσουν να στηρίξουν το παιδί ή τα παιδιά ΑμεΑ αλλά και τα παιδιά τους ου δεν αντιμετωπίζουν καμιά αναπηρία και φυσικά και το σύζυγο ή την σύζυγο τους.

Φυσικά είναι υποχρεωτικές οι κατ' οίκον επισκέψεις στην οικία των μαθητών μας και ιδιαίτερα σε παιδιά ΑμεΑ που δημιουργούν άθελα τους σοβαρά προβλήματα σε όλη τους την οικογένεια. Αρκετά συχνά κρίνεται απαραίτητη η επικοινωνία μας σε διάφορες υπηρεσίες της πόλης μας προς διευκόλυνση αυτών των οικογενειών που έχουν άγνοια για το τι δικαιούνται όπως πχ επιδόματα, κοινωνικές υπηρεσίες, ΟΤΑ, εισαγγελικές, κλπ. Υπάρχουν παιδιά που τελούν υπό δικαστική συμπαράσταση αυτά τα παιδιά, τελειώνοντας το σχολείο χρειάζονται ιδρυματική φροντίδα και για αυτό εμείς θ πρέπει να ασχοληθούμε ώστε να βρεθεί η κατάλληλη δομή σε προστατευμένο περιβάλλον για την υπόλοιπη ζωή του. Σε περίπτωση αναγκών φροντίζουμε μέσω χορηγιών για κάθε ζήτημα που προκύπτει και είναι αναγκαίο για να εφοδιάσουμε τον σχολικό μας οργανισμό για τις ανάγκες κάποιων απόρων μαθητών μας.

Επιπλέον θα πρέπει να αναλαμβάνουν την διοργάνωση σχολικών εορτών όπως όλοι οι εκπαιδευτικοί, προγράμματα περιβαλλοντικά, πολιτιστικά, υγείας, κλπ.

Οτιδήποτε άλλο κρίνει η Διεύθυνση σε συνεργασία με την κοινωνική υπηρεσία του σχολείου για τις ανάγκες κάθε παιδιού, εμείς οφείλουμε να το προγραμματίσουμε. Όλα τα άνω που ανέφερα βασικά μας επιβαρύνουν και μας αγχώνουν, σίγουρα πολλές φορές πέφτουμε στο κρεβάτι μας και σκεφτόμαστε να βρούμε λύσεις στην αντιμετώπιση του κάθε προβλήματος που προκύπτει, ακόμα και τις ώρες που θα πρέπει να ξεκουραζόμαστε. Δεν πρέπει να ξεχνάμε επίσης, ότι έχουμε και τις δικές μας οικογένειες να φροντίσουμε κι φυσικά οικογενειακές και κοινωνικές υποχρεώσεις που δεν σταματούν ποτέ. Όμως θεωρώ ότι ο κοινωνικός λειτουργός κακώς θεωρείται επαγγελματίας. Για μένα ο κοινωνικός λειτουργός θα πρέπει πρώτα από όλα να αγαπάει το προσφέρει στον συνάνθρωπο, να δίνει ακόμα και από τον εαυτό του για να νιώσει ικανοποιημένος και χαρούμενος να υπάρχει έντονη μέσα το η συναισθηματική νοημοσύνη. Δεν είμαστε επαγγελματίες με την στενή έννοια του όρου αγαπάμε αυτό που κάνουμε διότι έχουμε να κάνουμε με τη ζωή και η ζωή έχει αξία. Δυστυχώς όμως κάποιοι συνάνθρωποι μας γεννήθηκαν η να υποφέρουν καθημερινά ή να ζουν στο δικό τους αθώο παντοτινό παιδικό τοσ κόσμο. Για αυτούς έγινε η Ειδική Αγωγή και σε αυτούς προσφέρουμε και εμείς ότι καλύτερο μπορούμε με αντίτιμο πολλές φορές την «επαγγελματική» μας εξουθένωση που σαφώς είναι υπαρκτή.

Ερ4

Εξατομικευμένα προγράμματα με μαθητές. Ομαδικά προγράμματα, ομαδα με γονείς. Ένταξη μαθητών στην κοινότητα. Διατήρηση πρακτικών. Να δω ατομικά πολλούς μαθητές χωρίς να υπάρχει ο απαιτούμενος αντίστοιχα χρόνος.

Ερ5

Ατομική συμβουλευτική σε γονείς, εκπαιδευτικούς μαθητές, δημιουργία ομάδων δημιουργικής απασχόλησης σε μαθητές, δημιουργία προγραμμάτων πρόληψης και αγωγής εκπαίδευσης μαθητών στα ανθρώπινα δικαιώματα, διερεύνηση των πόρων και των υπηρεσιών της κοινότητας και σύνδεση αυτών με το σχολείο, δημιουργία επιμορφωτικών προγραμμάτων για εκπαιδευτικούς, κατ' οίκον επισκέψεις, ατομική και οικογενειακής συνέντευξης λήψη κοινωνικού ιστορικού, συμμετοχή σε παρατηρήσεις, συνεργασία και δικτύωση με σχολικούς φορείς αξιολόγησης μαθησιακών δυσκολιών, διαμόρφωση βραχύχρονων προγραμμάτων παρέμβασης, παραπομπές.

Ερ6

Πρώτη επαφή με τους γονείς του μαθητή, λήψη κοινωνικού ιστορικού, συμμετοχή στη διεπιστημονική ομάδα, ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις σε εκπαιδευτικά πλαίσια, υποστηρικτικές παρεμβάσεις σε γονείς, συνεργασία με τις ΕΔΕΑΥ. Κάποιες φορές τους κοινωνικούς λειτουργούς τους αναθέτουν διοικητικά-γραφειοκρατικά καθήκοντα, γεγονός που «υποβαθμίζει» τον επιστημονικό μας ρόλο.

Ερ7

Το καθηκοντολόγιο μας κανονικά και με υπέρβαση πολλές φορές του εαυτού μας με προγράμματα: ομάδες διαμεσολαβητές αλλά και διοικητικό έργο(βαθμούς, διεκπεραίωση εγγράφων, ενεργό συμμετοχή στις εκδηλώσεις-υποστηρικτικές υπηρεσίες/πρόβες-) και Παρατηρητές Ύποστηρικτικές στα τμήματα ΤΕ(τμήματα ένταξης)

Ερ8

Επίλυση συγκρουσιακών συνθηκών. Προγράμματα είτε εξατομικευμένα σε μαθητές, προς διερεύνηση μαθησιακών δυσκολιών, είτε στους εκπαιδευτικούς είτε σε ομάδα γονέων. Φύλαξη εγγράφων και διατήρηση του απορρήτου. Αλλά θα επεκταθώ και σε αυτά που φθείρουν γιατί αποτελούν κερασάκια στο έργο του κοινωνικού λειτουργού γιατί ο χρόνος για την κοινωνική εργασία είναι περιορισμένος και θεωρούνται για την ομαλή συνύπαρξη με τους συναδέλφους να κάνεις «το κάτι παραπάνω» και ποια είναι αυτά?...έχω περάσει τους βαθμούς εκπαιδευτικών λόγω απουσίας τους, λόγω εφημεριών, συνοδεία σε εκδρομές, διεκπεραίωση εγγράφων, ενισχυτική μελέτη, αναζητήσεις σημαντικών email και προωθήσεις στα email των εκπαιδευτικών του σχολείου, ενεργό συμμετοχή στις εκδηλώσεις-υποστηρικτικές υπηρεσίες/πρόβες-)

Προγράμματα αναζήτησης μαθητών λόγω σχολικής διαρροής. Κατ' οίκον επισκέψεις ...τα πάντα κι όλα!!

Ερ9

Πολλά και διάφορα: Εξατομικευμένη μάθηση, Διαμεσολάβηση σε υπηρεσίες, Προγράμματα σε τάξεις ή εξατομικευμένα, Διαχείριση εκτάκτων καταστάσεων ή συγκρούσεων στον σχολικό περιβάλλον, Διερεύνηση και Αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών, Κατ' οίκων επισκέψεις στις οικείες των μαθητών είτε αναζητώντας τα, είτε

λόγω εξακρίβωσης των συνθηκών διαβίωσης τους, Λήψη κοινωνικών ιστορικών. Και ασφαλώς τα επιπλέον όπως είναι γραφειοκρατικές υποχρεώσεις που αναλογούν σε όλους τους εκπαιδευτικούς υποχρεωτικά, υποστήριξη σχολικών εορτών, εφημερίες. ΚΟΚ

Ερ10

Ασχολήθηκα επί το πλείστον με προγράμματα (υγείας, bullying, κοκ), με ομάδες γονέων (και ας απαιτούσαν απογευματινές ώρες παρουσίας μου), με συμβουλευτική γονέων (αξιοποιώντας ένα πρόγραμμα που έχω κάνει) μια που ήταν από αυτά που δεν θα έκθετα προσωπικά δεδομένα αφού ελλείψεις σε χώρους και εξοπλισμό δυσκολεύουν στο να εξασφαλίζουμε το απόρρητο στους εξυπηρετούμενους μας.

B.

Όλα τα υποκείμενα που ρωτήθηκαν ανέφεραν ότι αναλαμβάνουν προγράμματα.

Η πλειοψηφία αναφέρει ότι καταγράφει και διατηρεί κοινωνικά ιστορικά των εξυπηρετούμενων τους καθώς και εκθέσεις (Ερ1, Ερ2, Ερ3, Ερ5, Ερ6, Ερ9)

Οι μισοί αναφέρουν ομάδες γονέων (Ερ1, Ερ4, Ερ7, Ερ8, Ερ10), διαμεσολάβηση σε υπηρεσίες (Ερ1, Ερ2, Ερ5, Ερ7, Ερ9), διαχείριση ή εκτόνωση συγκρουσιακών καταστάσεων (Ερ1, Ερ3, Ερ8, Ερ9, Ερ10), κατ' οίκων επισκέψεις (Ερ1, Ερ3, Ερ5, Ερ8, Ερ9), συμβουλευτική γονέων (Ερ2, Ερ3, Ερ5, Ερ6, Ερ10),

Λιγότεροι από τους μισούς ανέφεραν ότι ανέλαβαν την εξασφάλιση του δεοντολογικού απόρρητου (Ερ1, Ερ3, Ερ8, Ερ10), εξατομικευμένα προγράμματα μαθητών (Ερ1, Ερ3, Ερ4, Ερ9), την προετοιμασία σε σχολικές εορτές (Ερ1, Ερ3, Ερ7, Ερ9), και διοικητικό- γραφειοκρατικό έργο (Ερ1, Ερ6, Ερ7, Ερ9)

Τέλος ελάχιστοι πραγματοποιούν δικαστικές συμπαραστάσεις (Ερ1, Ερ3), ένταξη στην κοινότητα (Ερ2, Ερ4), προγράμματα σε εκπαιδευτικούς (Ερ5, Ερ8), αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών (Ερ8, Ερ9)

Παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των επαγγελματιών λόγω των δύσκολων συνθηκών εργασίας που αναφέρουν στο σχολικό περιβάλλον και λόγω των χρονικών περιθωρίων προτιμούν να πραγματοποιούν προγράμματα τάξης ή ενηλίκων που έχουν λιγότερο ρίσκο και οργανώνονται ακριβέστερα χρονικά. Ενώ αποφεύγουν τις

δικαστικές συμπαράστασεις, την ένταξη στην κοινότητα, και την αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών πιθανόν γιατί εκτίθενται περισσότερο και ανησυχούν αφού παρατηρούν ελλείψεις στο νομοθετικό πλαίσιο. Αξιοσημείωτο είναι ότι αναγκάζονται να αφήνουν την εξασφάλιση του δεοντολογικού τους απορρήτου στην εκάστοτε διεύθυνση αφού δεν παραμένουν πάνω από ένα χρόνο στο ίδιο σχολικό πλαίσιο.

7.3.2 Ανάδειξη των ρόλων που «δυσκόλεψαν» τα υποκείμενα (είτε λόγο διλήμματος, είτε λόγο του απορρήτου, είτε γιατί αισθανθήκατε ότι εκτίθεστε ή απειλή, κ.α.: αναφέρατε-)

A.

Ερ1

Την εκτόνωση έντασης γονιών σε προστριβή με το σχολείο(φοβήθηκα γιατί ΡΟΜΑ και απειλούσαν να σπάσουν αντικείμενα). Οι βαθμολογίες των εκπαιδευτικών που απουσίαζαν με συμπλήρωση ωρών σε άλλα σχολεία ή ασθένεια και που λόγω έλλειψη χρόνου έπρεπε να περαστούν από κάποιον άμεσα θεωρήθηκε ότι ήμουν πλέον κατάλληλη αφού δεν είχα τάξη ως εκ τούτου έπρεπε να αναλάβω, ραντεβού με γονείς μαθητή με δυσκολία και να μετατεθεί το ραντεβού σε άλλη μέρα και ώρα.

Ερ2

Κάποιες δυσκολίες αντιμετώπισα στον τομέα της συνεργασίας με τους γονείς όπως η δυσκολία από μέρος τους να αποδεχτούν την κατάσταση του παιδιού τους και να κάνουν μια πιο ρεαλιστική ιεράρχηση στόχων.

Ερ3

Οτιδήποτε έχει να κάνει με σοβαρά προβλήματα υγείας και ιδιαίτερα αναπηρίας ενδέχεται να βρεθεί κάποιος σε δύσκολη θέση. Αρκετές φορές ιδιαίτερα οι νέοι κοινωνικοί λειτουργοί από απειρία ή από επιπολαιότητα υπάρχει περίπτωση να εμπλακούν. Οι φροντιστές των ατόμων ΑμεΑ αντιμετωπίζουν και οι ίδιοι σοβαρά προβλήματα στην καθημερινότητα τους πολλές φορές υποφέρουν και οι ίδιοι. Πολλοί απ αυτούς λαμβάνουν φαρμακευτική αγωγή για να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες. Οπότε καταλαβαίνουμε ότι δεν έχουν μεγάλο απόθεμα υπομονής και μπορεί να

εμπλακούμε με το παραμικρό αν δεν προσέξουμε στον τρόπο διαχείρισης διαφόρων θεμάτων.

Ένα άλλο πρόβλημα θα μπορούσε να είναι με τις δικαστικές αρχές.

Όσο για το απόρρητο θα πρέπει να γνωρίζουμε την νομοθεσία και για οτιδήποτε έχει να κάνει με τους μαθητές χρειάζεται η έγγραφη σύμφωνη γνώμη του γονέα ή του κηδεμόνα που έχει την επιμέλεια και τα πράγματα δυσκολεύουν όταν δεν κατανοούν την υποχρέωση ή δεν ενδιαφέρονται. Για τις απειλές εάν πρόκειται για το καλό του παιδιού υπάρχει περίπτωση να δεχτείς απειλή και να μπλέξεις αλλά αυτό προσπαθούν όσο μπορούμε να το αποφύγουμε διαφορετικά υπάρχουν οι αστυνομικές αρχές με ότι αυτό συνεπάγεται. Το πρόβλημα είναι ότι δεν υπάρχει για εμάς. Νομοθετική και Νομική κάλυψη κατά την άποψη μου αυτό είναι απαραίτητο, υπάρχουν περιπτώσεις στο παρελθόν που συνάδερφοι μας πλήρωσαν με την ζωή τους.

Ερ4

Δυσκολία και πολλή μεγάλη ευθύνη η παραπομπή στο ΚΕΣΥ Είναι ευαίσθητο και δύσκολο να χειριστούμε τους γονείς και την άρνησή τους

Ερ5

Πάντοτε με δυσκολεύουν οι παραπομπές στην εισαγγελία δεδομένου ότι από την μία χτίζεις σχέση με την οικογένεια και από την άλλη αντιλαμβάνεσαι ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν στον γονικό τους ρόλο.

Ερ6

Θα μιλήσω για την πιο πρόσφατη ...απ την φετινή μου εμπειρία αυτό που με δυσκόλεψε όπως και τους περισσότερους κοινωνικούς λειτουργούς ήταν ότι έπρεπε να αντισταθούμε στις πιέσεις για να ασκούμε αλλότρια – γραμματειακού τύπου καθήκοντα. Ήταν μια στρεσογόνα διαδικασία

Ερ7

Αισθάνθηκα πολλές φορές ότι δεν προλάβαινα λόγω των πολλών απαιτήσεων ότι θα ανταπεξέλθω χρονικά, αναγκαζόμουν και καθόμουν περισσότερο από το ωράριο της εργασίας μου και ότι μπορούσα έπαιρνα και για το σπίτι ...κυρίως ενημερώσεις

αρχείου μου. Κάποιες φορές πήγαινα σπíti έπεφτα για ύπνο και ξύπναγα αργά το βράδυ για να φάω και να ξανακοιμηθώ.

Ερ8

Όταν ενώ είχα κλεισμένα ραντεβού έπρεπε να συντομεύω, αφού έπρεπε να επιμεληθώ κάποιο παιδί που είχε τεθεί σε περιορισμό λόγω έκρυθμης κατάστασης ή να το αναζητήσω λόγω σχολικής διαρροής ή να κάνω ενισχυτική γιατί αδυνατούσε να παραμείνει στην τάξη. Επίσης δυσκολία στις κατ' οίκον αφού κάποιοι γονείς βρισκόντουσαν πρωινές ώρες σε κατάσταση εξαρτήσεων ή και εγώ έπρεπε να τους μιλήσω για τις ανάγκες τους παιδιού τους ή να ανατίθεται στον απαξιωτικό τόνο τους για το ρόλο του σχολείου

Ερ9

Η ανύπαρκτη διάθεση χώρου για γραφείο δυσκόλεψε την λήψη ιστορικών τα εξατομικευμένα προγράμματα, την δυνατότητα να εξασφαλιστεί το απόρρητο. Η συναίνεση/συγκατάθεση γονιών να συμμετάσχουν τα παιδιά τους σε πρόγραμμα. Οι μοναχικές κατ' οίκων επισκέψεις και η έκθεση μου, αφού δεν υποστηρίζεται από κάποιο νομοθετικό πλαίσιο. Τέλος οι πολλές απαιτήσεις, η υπερβολική γραφειοκρατία και ο ανύπαρκτος αντίστοιχος χρόνος ώστε να τα διαχειριστεί μόνο ένα άτομο. Οι διευθύνσεις έχουν δεκαπέντε αιτήματα σε κάθε σχολικό έτος εξίσου σημαντικά αλλά λόγω έλλειψης χρόνου γίνονται πάντα τα μισά ...με φίλτρο.

Ερ10

Προσπαθώ να εργάζομαι σε ασφαλή συνθήκες κάτι που ο πολυδιάστατος ρόλος του επαγγέλματος άνετα μου το επιτρέπει Έτσι δεν θα έκθετα εξυπηρετούμενους μου γνωρίζοντας ότι δεν έχω σταθερή βάση χώρο ελεγμένο μόνο από εμένα εξοπλισμό που δεν θα είχαν πρόσβαση άλλοι κοκ. Επίσης δεν θα κάνω κατ οίκον επισκέψεις εάν δεν παραστεί υποχρεωτική ανάγκη, όταν γνωρίζω ότι νομικά και νομοθετικά υπάρχουν ελλείμματα που πιθανόν να εμπλακώ, κάτι που με αφήνει αδιάφορο. Τέλος ότι αναλαμβάνω έχουν dete line ένα σχολικό έτος αφού γνωρίζω ότι με το καθεστώς της αναπλήρωσης μπορεί να βρίσκομαι αλλού την επόμενη χρονιά οπότε δεν θέλω να αφήνω εκκρεμότητες.

B.

Οι εκπαιδευτικοί απαντώντας στο ερώτημα αυτό αναφέρουν ιεραρχικά: Τις απαιτήσεις της εκάστοτε σχολικής μονάδας με τις όποιες ιδιαιτερότητες στον πληθυσμό της σε σχέση με το χρονικό πλαίσιο του ενός σχολικού έτους(Ερ1,Ερ7,Ερ8,Ερ9,Ερ10). Η επικινδυνότητα ή οι τυχόν δυσκολίες όπως αυτές προκύπτουν κατά τις κατ' οίκων επισκέψεις(Ερ1,Ερ3,Ερ5,Ερ9,Ερ10) αφού το υπάρχων νομοθετικό πλαίσιο δεν αρκεί να καλύψει ή να εξασφαλίσει την σωματική και ψυχική ακεραιότητα του επαγγελματία ή τις συνθήκες εργασίες.

Ακολουθούν, η έγγραφη συγκατάθεση ή γονεϊκή συναίνεση προκειμένου οι κοινωνικοί λειτουργοί να έχουν την δυνατότητα να εργαστούν εξατομικευμένα με τα παιδιά τους ή προκειμένου να τα συμπεριλάβουν σε κάποιο πρόγραμμα.(Ερ2,Ερ3,Ερ4,Ερ9).

Σε συνέχεια, οξύμωρο αποτελεί η επιβολή γραφειοκρατικού-διοικητικού έργου όταν ο χρόνος είναι ήδη ανεπαρκής για τον πολυδιάστατο ρόλο του κοινωνικού λειτουργού στην σχολική μονάδα(Ερ1,Ερ6,Ερ9), όπως επίσης η έλλειψη χώρου για το ειδικό προσωπικό δημιουργούν περαιτέρω δυσκολία που φαίνεται να συνδέεται με την εξασφάλιση του απορρήτου και κατά επέκταση με την επιλογή των προσεγγίσεων αντιμετώπισης των αναγκών(Ερ1,Ερ9,Ερ10).

7.3.3 Επίδραση του πολυδιάστατου ρόλου τους στα συναισθήματα τους

A.

Ερ1

Αισθάνομαι ότι δεν έχουν κατανοήσει τον ρόλο μας οι άλλοι εκπαιδευτικοί. Νομίζουν ότι μπορούν να καλύψουμε δικές τους απουσίες είτε να επικαλύπτουμε μαγικά συγκρουσιακές καταστάσεις στα σχολεία. Διαρκώς προσπαθώ να οριοθετήσω την δουλειά μου και σε αυστηρό τηρούμενο πρόγραμμα προκειμένου να το μοιραστώ μαζί τους και να κατανοήσουν ρόλο και καθήκοντα μου στο σχολείο. Κάποιες φορές αισθάνομαι απογοητευμένη και άλλες φορές ότι αδικούμε αυτό όπως και να έχει με καταρρακώνει και πάω στο σπίτι πτώμα και από την δουλειά και από τις συνθήκες.

Ερ2

Πρέπει να γίνεται καθορισμός ορίων και αρμοδιοτήτων για να μην επιβαρυνόμαστε με πολλές ευθύνες και οδηγούμαστε στην συναισθηματική φόρτιση κάτι που έχω βιώσει αρκετές φορές

Ερ3

Διάφορα και καλά και άσχημα. Δεν έχουν να άνουν όμως με τους μαθητές. Επέτρεψε μου να μην αναφέρω

Ερ4

Άγχος...αυτό! Νομίζω τα λέει όλα!

Ερ5

Νιώθω έντονα ότι ο ρόλος μου στο σχολικό περιβάλλον είναι παραπάνω από απαραίτητος ωστόσο πολλές φορές το συναίσθημα μου είναι ματαιωτικό καθώς δεν προλαβαίνω να ανταποκριθώ στις υπεράριθμες απαιτήσεις της εκάστοτε δομής ειδικά όταν την επισκέπτομαι μία ημέρα την εβδομάδα

Ερ6

Αναφορικά με τους ρόλους του κοινωνικού λειτουργού που σχετίζονται με την ψυχοκοινωνική εκτίμηση και τις ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις σε γενικές γραμμές το κυρίαρχο συναίσθημα είναι της χαράς. Ωστόσο υπάρχουν φορές που είναι έντονο το άγχος, η απογοήτευση ή η ματαίωση και η λύπη. Σε σχέση με το ΚΕΣΥ επειδή το βασικό καθήκον είναι η λήψη του κοινωνικού ιστορικού, κάποιες φορές δημιουργεί ανία

Ερ7

Ικανοποιούμουν όταν ολοκλήρωνα ότι ανέλαβα αλλά δεν μπορούσα πολλές φορές να κάνω κάτι άλλο σε προσωπικό επίπεδο λόγω της ψυχικής και σωματικής κούρασης

Ερ8

Αισθανόμουν υπέροχα όταν κατάφερα να ανταποκριθώ κυρίως χρονικά αλλά και απογοήτευση: "Όταν προσπαθούσα να οριοθετήσω όσα αναλάμβανα και εισέπραττα περιφρόνηση και από κάποιους συναδέλφους άσχημες κουβέντες του τύπου: "ότι

όλοι κάνουμε κάτι παραπάνω ή «τώρα σε χρειάστηκα και μου λες ότι δεν προλαβαίνεις?» ή τα μεταφέρανε στην διεύθυνση και είχα διπλό μέτωπο

Ερ9

Συνάδερφοι και σχολικές διευθύνσεις δεν κατανοούν τον ρόλο μας και πολλές φορές για να μπουν τα όρια συνεργασιών ερχόμαστε σε σύγκρουση ή δυσκολευόμαστε με το να επιτευχθεί σύντομα η εμπιστοσύνη μεταξύ μας... με καταβάλει πολλές φορές η ματαιώση. Επίσης το άγχος λόγω ότι ο χρόνος δεν επαρκεί και ενώ γίνονται πολλά πράγματα στην κάθε σχολική χρονιά ποτέ δεν έχω την δυνατότητα του πλήρες

Ερ10

Σε ρίχνουν σε μια κατάσταση ρουτίνας αφού θες να κάνεις πράγματα και δεν μπορείς λόγω των συνθηκών ή δεν προλαβαίνεις σε ένα σχολικό έτος. Αυτό με ματαιώνει. Μάλιστα δράσεις που επιθυμώ και κατά καιρό είχα προσπαθήσει μου δημιούργησαν λόγω των χρονικών περιθωρίων ψυχολογική και σωματική κούραση καθώς και την αίσθηση άγχους ότι δεν θα προλάβω να ολοκληρωθεί και να έχω αποτελέσματα. Εεεε δεν το ξανα-επιχείρησα!

B.

Η συντριπτική πλειοψηφία των υποκειμένων εξέφρασαν αρνητικά συναισθήματα όπως: ματαιώση (Ερ5,Ερ9,Ερ10), άγχος (Ερ4,Ερ9), αδικία (Ερ1,Ερ6,Ερ8), απογοήτευση (Ερ1), συναισθηματική φόρτιση (Ερ2), ανία (Ερ6), ψυχική και σωματική κόπωση(Ερ1,Ερ7,Ερ10).

Οι λόγοι που αναφέρθηκαν ήταν, η πίεση χρόνου, ο πολυδιάστατος ρόλος του κοινωνικού λειτουργού στις σχολικές μονάδες και η μη αποδοχή ή κατανόηση του ρόλου τους από τους υπόλοιπους συναδέλφους.

Ενώ ένα υποκείμενο (Ερ.3) απάντησε: *“Διάφορα και καλά και άσχημα. Δεν έχουν να κάνουν όμως με τους μαθητές. Επέτρεψε μου να μην αναφέρω”*

7.4 ΑΞΟΝΑΣ Γ: Αντιλήψεις των κοινωνικών λειτουργών της Ειδικής Αγωγής αναφορικά με το υπηρεσιακό τους καθεστώς στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα

7.4.1 Απόψεις των κοινωνικών λειτουργών αναφορικά με τους παράγοντες που συνδέονται με την αξιολόγηση της εργασίας τους (παραδοτέο έργο, πρόσωπα αναφοράς που ενεπλόκησαν, συνθήκες εργασίας, ότι σχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση ή μη)

A.

Ερ1

Η εκάστοτε σχολική διεύθυνση, η συνείδηση μου, το παραδοτέο έργο μου για τον επόμενο συνάδερφο, κοινωνικό λειτουργό, στο πλαίσιο που θα τον βοηθήσει να το εξελίξει

Ερ2

Παράγοντες που συνδέονται με την εργασιακή «αξιολόγηση» είναι οι ιδιαιτερότητες του πλαισίου εργασίας, πιθανές ελλείψεις σε έμπυχο υλικό και δυσκολίες στην επικοινωνία με άλλους συναδέλφους. Αυτό διαπίστωσα από την εμπειρία μου

Ερ3

Η αξιολόγηση μας είναι καθημερινή, πρώτοι αξιολογητές είμαστε εμείς οι ίδιοι. Αξιολογούμε καθημερινά τις ενέργειες μας όλες. Πρόσωπο αναφοράς είναι μόνο η Διεύθυνση με όλες τις δύσκολες συνθήκες που βιώνουμε και φυσικά το φιλότιμο(τουλάχιστον εμένα με διακρίνει) για τους άλλους δεν μπορώ εγώ να εκφέρω γνώμη.

Ερ4

Παραδοτέο έργο: πόσα ατομικά προγράμματα έχουμε, εκθέσεις, αξιολογήσεις μαθητών. Πόσα προγράμματα έχουν τρέξει μέσα στην χρονιά

Ερ5

Το παραδοτέο έργο, και από το ποιες ήταν οι συνθήκες εργασίας

Ερ6

Θεωρώ ότι οι κοινωνικοί λειτουργοί κατά κύριο λόγο, είναι σημαντικό να δίνουν βαρύτητα στο πως νιώθουν οι ίδιοι οι εξυπηρετούμενοι για την συνεργασία τους. Δηλαδή να εστιάζουν στην «αξιολόγηση» που προέρχεται από τους αποδέκτες των υπηρεσιών τους. Ωστόσο, είναι σημαντική και η κριτική αντίληψη 'του επαγγελματία πχ Μπορεί να υπάρχουν περιπτώσεις που δεν δημιουργείτε καλή υποστηρικτική σχέση οπότε και ο εξυπηρετούμενος να μην είναι αντικειμενικός. Επίσης μπορεί να υπάρχουν και περιπτώσεις που ο κοινωνικός λειτουργός να νιώθε ότι δεν έχει βοηθήσει αρκετά έναν άνθρωπο, ενώ το ίδιο το άτομο υποκειμενικά να θεωρεί ότι έχει βοηθηθεί πολύ

Ερ7

Υπάρχει πολύ γραφειοκρατία και στις δύο υπηρεσίες που έχω υπηρετήσει. Η διαφορά του είναι ότι στην ΕΔΕΑΥ κουβάλαγα μαζί μου καθημερινά: υλικό, εκθέσεις – όταν δεν προλάβαινα λόγω των εκτάκτων συμβάντων στα σχολεία και σημείωνα τριμηνιαία και ότι φανταστείς καραμέλες, πλαστελίνες...Στο ΚΕΣΥ υπήρχε μια ρουτίνα γραφειοκρατίας από υλικό «μοτίβο» και ιστορικά ως και το ποίημα» που λέμε κατά την υποδοχή του γονέα...για κάποιους αυτό ήταν κουραστικό, για μένα είναι κάτι που προτιμώ συγκριτικά με τις «εκπλήξεις» που είχα βιώσει στην ΕΔΕΑΥ! Οπότε όποιος ήθελε όποτε το ήθελε άφθονο υλικό για αξιολόγηση...στον αέρα! Κυρίως ζητούνται στις ΕΔΕΑΥ από τις εισαγγελείς εκεί ήξερες εάν το έγγραφες σωστά από τις συνέπειες(γελά). Άλλοτε πέφτεις σε ιδιόρρυθμους διευθυντές που είτε επειδή θέλουν να «σώσουν» τον κόσμο είτε από περιέργεια του τύπου μου αρέσει το κους κους, θέλουν να 'ξέρουν τα πάντα και ψαχουλεύουν αλλά δεν μπορείς να κάνεις και κάτι γιατί είναι πρόεδροι είτε ψυχολόγοι...Σε κάλυψα?

Ερ8

Μάλλον περισσότερο με πρόσωπα αναφοράς, την διεύθυνση και την υποδιεύθυνση και τις προτεραιότητες που ετησίως θέτουν. Καθώς και με την επαγγελματική ικανοποίηση όποτε αυτή επιτυγχανόταν και ...φυσικά από το δικό μου φιλότιμο να εφαρμοστούν και να κάνω με τον όποιο τρόπο και τα δικά μου ώστε να αφήσω παραδοτέο.

Ερ9

Το παραδοτέο έργο που καταγράφεται με ακρίβεια ώστε να βοηθηθεί ο επόμενος συνάδερφος και να το πάει παρακάτω. Επίσης πόσα προγράμματα εφαρμόστηκαν στην σχολική χρονιά εξατομικευμένα, εκπαιδευτικών, γονιών ή τάξεων. Πόσες αξιολογήσεις μαθητών πραγματοποιήθηκαν και η καταγραφή σε εκθέσεις όλων των ενασχολήσεων μας. Τέλος κάποιες φορές οι ίδιοι οι εξυπηρετούμενοι το αναγνωρίζουν και το δηλώνουν...

Ερ10

α) Αυτό που είναι διαθέσιμο προς αξιολόγηση της εργασίας μας είναι το παραδοτέο έργο μας κάθε σχολική χρονιά σε κάθε σχολική μονάδα.β) Ο αριθμός των προγραμμάτων που λαμβάνουν χώρα σε κάθε σχολική χρονιά είτε εξατομικευμένα είτε τάξεων είτε στα πλαίσια σεμιναρίου εκπαιδευτικών ή γονέων. Τέλος η αξιολόγηση-μαρτυρία, όπως αυτή προκύπτει από την άποψη-σχολιασμό των εξυπηρετούμενων στις συνθήκες που διεξήχθησαν με τις όποιες ελλείψεις σε έμψυχο και άψυχο υλικό.

B.

Στην συγκεκριμένη ερώτηση οι απαντήσεις των υποκειμένων είχαν ένα εύρος διαφορετικών απόψεων πιθανόν γιατί ουσιαστικά η αξιολόγηση δεν έχει εφαρμοστεί ακόμα. Οπότε αναφέρουν εκτιμήσεις τους καθώς επίσης και το έργο που μένει στο εκάστοτε σχολείο ως διαθέσιμο για αξιολόγηση.

Έτσι εκτιμούν ότι, η εκάστοτε σχολική διεύθυνση (Ερ1,Ερ3,Ερ7), η συνείδηση του επαγγελματία (Ερ1,Ερ9,Ερ10) καθώς και το παραδοτέο έργο που μένει στο αρχείο και είναι διαθέσιμο για επόμενη χρήση ή για τον επαγγελματία της επόμενης σχολικής χρονιάς διαθέσιμο υλικό προς αξιολόγηση της εργασίας τους. Εν συνεχεία κάποιοι συνδέουν τις δύσκολες συνθήκες εργασίας(Ερ5,Ερ10), με τις ελλείψεις σε έμψυχο και άψυχο υλικό στις σχολικές μονάδες(Ερ2,Ερ10) και με την δυσκολία να επιτευχθεί η εμπιστοσύνη, να συνεργαστούν και να επικοινωνήσουν(Ερ2) και να φέρουν εις πέρας τους στόχους τους. Κάποιοι αναφέρουν ότι ο αριθμός των προγραμμάτων που πραγματοποιούνται στο σχολικό έτος(Ερ9,Ερ10), οι αξιολογήσεις μαθησιακών δυσκολιών μαθητών(Ερ4,Ερ9) και οι εκθέσεις του κοινωνικού λειτουργού που περιγράφουν γεγονότα που έχει διαχειριστεί στο σχολικό έτος(Ερ4,Ερ9) καθώς και το γραφειοκρατικό -διοικητικό έργο του(Ερ7,Ερ10) είναι

μετρήσιμο και διαθέσιμο υλικό προς αξιολόγηση. Τέλος δύο υποκείμενα (Ερ6,Ερ10) αναφέρουν ότι, οι ίδιοι οι αποδέκτες των υπηρεσιών αποτελούν σημαντικοί κριτές της αξιολόγησης των επαγγελματιών.

7.4.2 Επίδραση του καθεστώτος του μόνιμου ή αναπληρωτή και με το αν συνδέεται ή όχι με την εργασίας τους (μισθοδοσία, σταθερότητα, οικειότητα, αναγνώριση, παραγωγικότητα, προαγωγή, συνεργασίες, γραφειοκρατία κ.α: αναφέρατε)

Ερ1

Κάθε χρόνο αλλάζουμε πλαίσιο με αποτέλεσμα να χάνεται χρόνος να ενημερωθώ, να με εμπιστευτούν μαθητές γονείς και συναδέρφους, να οργανωθώ για να εξελίξω το έργο που φαίνεται στο σχολικό πλαίσιο. Τα έξοδα μετακίνησης και φθοράς αυτοκινήτου είναι δικά μας και κάνουμε πάω από 200Κm πολλές φορές μάθε μέρα.

Πολλές φορές το μοίρασμα του αυτοκινήτου από περισσότερους συναδέρφους προς την ίδια κατεύθυνση για την διαχείριση των εξόδων αυτών, δημιουργεί πολλές φορές περισσότερο ευθύνη και γκρίνια.

Ερ2

Το καθεστώς μόνιμης εργασίας προσφέρει εργασιακή ασφάλεια που συμβάλει στην ψυχική ηρεμία και ισορροπία του εργαζομένου

Ερ3

Η εργασιακή σταθερότητα σίγουρα είναι καλό για όλους και για τους μαθητές. Ο μισθός είναι σχετικά χαμηλός κόπηκε και το επίδομα ειδικής αγωγής εδώ και δέκα χρόνια. Το επάγγελμα δεν είναι ενταγμένο στα βαρέα και ανθυγιεινά. Να σημειωθεί ότι κατά την διάρκεια της δεύτερης καραντίνας τα Ειδικά Σχολεία ήταν τα μόνα λειτουργούσαν με κίνδυνο τη ζωή μας έχοντας ως προφύλαξη μόνο μια μασκούλα χάρτινη δεν είχαμε ούτε γάντια ούτε ποδιές.

Ερ4

Το γεγονός ότι δεν είμαι μόνιμη πολλές φορές δεν αναπτύσσω τις σχέσεις που θα ήθελα με τους συναδέρφους, αφού πιθανόν του χρόνου θα είμαι αλλού. Η μισθοδοσία

είναι ΟΚ για τα δεδομένα του σήμερα. Μόνιμη θα ήμουν πιο παραγωγική γιατί θα είχα την σειρά μου. Τον χώρο μου.

Ερ5

Συνδέεται, όχι στην ποιότητα της εργασίας αλλά στο γεγονός ότι τα εργασιακά δικαιώματα δεν είναι ίδια ενώ ουσιαστικά αφορά τον ίδιο κλάδο και την ίδια δουλειά

Ερ6

Θεωρώ ότι το καθεστώς του αναπληρωτή δημιουργεί ανισότητες και άδικες όπως για παράδειγμα στο θέμα των αδειών ή και σε κάποιες περιπτώσεις η γενικότερη άποψη και συμπεριφορά του μόνιμου προσωπικού είναι προβληματική. Πχ Υπάρχουν μόνιμοι που θεωρούν ότι οι αναπληρωτές είναι αναλώσιμοι ή ότι δεν δικαιούνται να έχουν ισότιμα δικαιώματα

Ερ7

Ναι κατά την ΕΔΕΑΥ το βίωσα με τους μόνιμους ειδικούς παιδαγωγούς. Διαπίστωσα μια έπαρση κατά την συνεργασία μας εννοείτε ότι τους οριοθετείς ορθά κοφτά και ...συνέρχονται(γελά). Στο ΚΕΣΥ 8/10 είμασταν αναπληρωτές οπότε όλα καλά(γελά)

Ερ8

Ήταν έντονη η αίσθηση ότι ως αναπληρώτρια και κοινωνικός λειτουργός ήμουν «το παιδί για όλες τις δουλειές» ήμουν η αναλώσιμη που πιστεύει ότι μπορούν να αξιοποιούν στις έκτακτες περιπτώσεις ...μα μου φάνηκε ότι όσο περνούσε ο καιρός σχεδόν τα περισσότερα διαχειριζόμουν εγώ και μόνη μου. Δεν συνέβαινε όμως η ίδια τακτική με όλους τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς...ακόμα με προβληματίζει αυτό...

Ερ9

Ασφαλώς και υπάρχει διαφοροποίηση και συνδέεται με την εργασία μου Λιγότερη γραφειοκρατία ,γνωρίζοντας ότι και τις επόμενες χρονιές θα είμαι στο ίδιο σχολικό πλαίσιο η καταγραφεί γίνεται κωδικοποιημένη για εξοικονόμηση χρόνου. Υπάρχει χώρος-γραφείο σταθερό συγκεκριμένος και διαμορφωμένος δεν περιφέρεσαι...Τα εργασιακά δικαιώματα εξασφαλίζονται αφού σωματεία και συνδικάτα είναι πιο ισχυρά λόγω των πολλών χρόνων τους για τους μόνιμους. Τέλος παύουν οι μετακινήσεις και η ανασφάλεια για το που θα τοποθετηθούμε κάθε χρονιά, πόσα θα είναι τα διαθέσιμα

κενά, σε ποια φάση και αν θα προλάβουμε τα χρονικά περιθώρια δήλωσης περιοχών... αξιοθρήνητη κατάσταση..

Ερ10

Είναι φανερό ότι πλήττετε η τσέπη μας γι αυτό και δεν αισθάνομαι ότι πληρώνεται ο κόπος μου. Σε μετακινήσεις υπήρχε χρονιά που έχω ξοδεύσει και 200€ το μήνα, χώρια τα σέρβις του αυτοκινήτου και τα ποσά για υλικά σε προγράμματα μου.

Άλλο...Η αλλαγή του σχολικού πλαισίου κάθε χρονιά. Λίγοι είναι αυτοί που έχουν σταθερότητα δεύτερο έτος στο ίδιο σχολικό πλαίσιο. Αυτό επιφέρει χάσιμο σε χρόνο προσαρμογής, συντονισμού, ιεράρχηση προτεραιοτήτων στις σχολικές ανάγκες, στην επιδίωξη για συναίνεση γονέων, συνεργασιών και ενημέρωσης από τους συναδέλφους, κοκ...μεγάλο λάθος που επαναλαμβάνεται χρόνια! Επίσης η εργασιακή ασφάλεια μιας σταθερής εργασίας και την όποια ηρεμία επιφέρει αυτό, σταθερά σχολικού πλαισίου καθώς και μισθοδοτικά. Τέλος οι συνεργατικές σχέσεις που περνάνε κρίση ...καχυποψίας, και που μέχρι να κερδηθεί η εμπιστοσύνη που θα επιφέρει την συνεργασία και τις πληροφορίες που θα αξιοποιηθούν στην εργασία μας ...είναι από αυτά που επαναλαμβάνονται κάθε χρόνο, χρόνια τώρα και γι αυτό θα επιδίωκα μια μόνιμη θέση... ώστε να επηρεάζεται λιγότερο το έργο μου!

B.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο ερώτημα διαφαίνεται ότι, η επικρατούσα τάση των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι το καθεστώς της αναπλήρωσης δημιουργεί ένα πλαίσιο επιφύλαξης στις συνεργατικές σχέσεις των σχολικών μονάδων και ότι τους θεωρούν “αναλώσιμους”(Ερ4,Ερ5,Ερ7,Ερ8,Ερ9,Ερ10).

Κάποιοι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται ότι διαφοροποιούνται με το μόνιμο προσωπικό ως προς τα εργασιακά τους δικαιώματα (Ερ5,Ερ6,Ερ9,Ερ10).

Άλλοι εκπαιδευτικοί προσδίδουν στην μονιμότητα ένα είδος εργασιακής ασφάλειας και ψυχικής ηρεμίας(Ερ2,Ερ3,Ερ10), ενώ προσδοκούν σε οικονομικό πλεονέκτημα τόσο μισθοδοτικά(Ερ3) όσο και από τα έξοδα μετακίνησης(Ερ1,Ερ9,Ερ10).

Μερικοί συνδέουν το καθεστώς της μονιμότητας με το σταθερό σχολικό πλαίσιο(Ερ1), και την υποχρέωση να τους διατίθεται χώρος-γραφείο(Ερ4) και να

ωφελείτε ο κοινωνικός λειτουργός ως προς τον διαθέσιμο χρόνο(Ερ1) και κατά την ιεράρχηση από τον ίδιο, των δυσκολιών που προτάθηκαν στην σχολική μονάδα με σκοπό την επίλυσή τους.

7.4.3 Επιπτώσεις στα συναισθήματα των υποκειμένων για το υπηρεσιακό καθεστώς του αναπληρωτή

Ερ1

Τραγική! Κάθε χρονιά καρδιοχτυτώ πόσο μακριά θα είμαι από το σπίτι μου υπολογίζοντας τα έξοδα, με ποιους θα είμαι και τι θα βρω και κυρίως μην χάσω την προθεσμία και δεν προλάβω την αίτηση ή τοποθέτηση αφού δίνοντας προθεσμίες από μία βδομάδα έως μια μέρα...τα τελευταία χρόνια πρέπει να παρακολουθούμε την πλατφόρμα κάθε μέρα σχεδόν όλο το καλοκαίρι...αισθάνομαι ότι δεν ξεκουράζομαι, με αυτήν την έννοια.

Ερ2

Το καθεστώς εργασίας του αναπληρωτή δημιουργεί άγχος και ανασφάλεια στον εργαζόμενο και τον επιβαρύνει με γραφειοκρατικές διαδικασίες έχοντας παράλληλα μειωμένα εργασιακά δικαιώματα. Αυτό συμβαίνει γιατί πρέπει να είναι υποψιασμένος σε όλα τα θέματα και στο πως κινείται για να ανταπεξέλθει, καθώς και να κρατά τα πρωτόκολλα, γιατί στα δύσκολα θα είναι μόνος του

Ερ3

Για όλους τους ανωτέρου λόγους σίγουρα η εργασιακή σταθερότητα είναι λίαν επιθυμητή. Δεν έχω να πω κάτι περισσότερο

Ερ4

Δεν έχω πρόβλημα που είμαι αναπληρώτρια ακόμη. Αλλά σκεπτόμενη ότι κάποια στιγμή γίνουμε μόνιμες.... αυτό μου δίνει δύναμη

Ερ5

Θύμος, αγωνία, ανασφάλεια

Ερ6

Σε γενικές γραμμές αισθάνομαι ευγνωμοσύνη για το γεγονός ότι έχω εργασία και προσπαθώ να υιοθετώ την συγκεκριμένη οπτική. Ωστόσο πρόκειται για ένα θεσμό και μια διαδικασία που δημιουργεί πολύ άγχος όπως για παράδειγμα όταν καλούμαστε να καταθέσουμε τα χαρτιά μας ή όταν περιμένουμε να δούμε πόσες πιστώσεις θα δοθούν, τι κενά υπάρχουν, πόσα άτομα θα πάρουν, που θα είμαστε κλπ

Ερ7

Άλλες φορές έφερνε δυσκολία κυρίως όταν έβλεπαν εμένα αφού εκπαιδευτεί εμένα αφού εκπαιδευτικοί σε μικρότερη ηλικία ήταν διορισμένοι....αλλά αυτό μην το πάρεις πολύ «ζεστά» γιατί μπορεί να είναι και δικιά μου προκατάληψη(γελά). Αλλά σκέψου ότι εγώ 6 χρόνια αναπληρώτρια και ξέρω συναδέλφους με 15 χρόνια και 20 χρόνια ακόμα ως αναπληρωτές...δηλαδή εντάξει τώρα χάσαμε και τον ορισμό, τι εστί εντέλει αναπληρωτής. Αφού υπάρχει ανάγκη και το βλέπεις επί 20ετία τι κερδίζεις με την αναπλήρωση, οικονομικά η μία η άλλη έρχεται...οπότε τι? Θυμώνω, είναι τραγικό, είναι οξύμωρο, είναι ...άσε μην συνεχίσω γιατί δεν μπορείς να το καταγράψεις(γελά)

Ερ8

Οι διευθύνσεις με υποστήριζαν τις περισσότερες φορές γι αυτό και παρέμεινα αρκετά έτη σε αυτά τα σχολεία....με την ελπίδα ότι τα «κακώς κείμενα εκπαιδευτικών θα φύγουν και θα είναι διαφορετικές οι χρονιές...απ την άλλη δεν χάλαγαν καρδιές απλά και κόσμια εκτόνωναν. Ήταν και το σχολικό πλαίσιο απαιτητικό αφού οι μαθητές σε κρατούσαν σε εγρήγορση όλες τις ώρες! Πιστεύω ότι θα ήταν διαφορετικά τα πράγματα εάν ήμουν μόνιμη στο ίδιο χώρο...έτσι πιστεύω...και για μένα θα ήταν αλλιώς. Άλλοι συνάδερφοι μου λένε να εκμεταλλεύομαι ότι μπορώ να φύγω και να ηρεμήσω...αλλά δεν μου πάει...

Ερ9

Θυμός και ανασφάλεια. Είναι δυνατόν να καλύπτουν σοβαρές ανάγκες των σχολείων με αναπληρωτές, να μην έχουν κάνει προσλήψεις 25 χρόνια τώρα που κρατά αυτή η κατάσταση? Έχουν ευθύνη όλες οι κυβερνήσεις και οι Σύλλογοι ! Είναι τραγικοί!

Ερ10

Ήδη έχω αναδείξει αρκετά, συγκεκριμένα το άγχος που επιφέρουν οι καθημερινές μετακινήσεις λόγω της απόστασης επιφέρει απογοήτευση που δεν κατανοεί κανείς

τον ανθρώπινο παράγοντα. Επίσης απογοήτευση αφού τα εργασιακά δικαιώματα σε μας τους αναπληρωτές είναι σχεδόν ανύπαρκτα. Με την γραφειοκρατία να δυσκολεύει περισσότερο την όλη κατάσταση ...μια κατάσταση απελπισία, αφού χρόνια τώρα δεν βλέπω φως και τους συλλόγους μας ανήμπορους σχεδόν ανύπαρκτους να διεκδικήσουν και να μας αντιπροσωπεύσουν ουσιαστικά.

B.

Καταδεικνύεται από τις απαντήσεις των υποκειμένων ότι κυριαρχούν τα αρνητικά συναισθήματα όπως:

Θυμός (Er5,Er7,Er9), αγωνία (Er1,Er5,Er8), ανασφάλεια (Er2,Er3,Er5,Er9), απογοήτευση (Er10), άγχος (Er2,Er6,Er8) ,απελπισία (Er10).

Ενώ μια αισιόδοξη απάντηση δόθηκε από ερωτώμενη (Er4),η οποία ανέφερε ότι:

“Δεν έχω πρόβλημα που είμαι αναπληρώτρια ακόμη. Αλλά σκεπτόμενη ότι κάποια στιγμή γίνουμε μόνιμες.... αυτό μου δίνει δύναμη”(Ελπίδα)

7.5 ΑΞΟΝΑΣ Δ: Απόψεις των κοινωνικών λειτουργών της Ειδικής Αγωγής σχετικά με τους τρόπους αντιμετώπισης ή πρόληψης της επαγγελματικής εξουθένωσης ή στην αναβάθμιση της ποιότητας της επαγγελματικής τους ζωής

7.5.1 Απόψεις των υποκειμένων σχετικά με το πως αξιολογούν την εργασίας τους (σε σχέση με τις συνεργασίες ευκαιρίας, όπως την εκτίμησαν οι προϊστάμενοί σας, τις εργασιακές συνθήκες, μισθοδοτικά ζητήματα, συναισθηματική αποφόρτιση, ανατροφοδότηση, τεχνικές ψυχικής εκτόνωσης, εποπτεία, επιμόρφωση, εκπαίδευση, ανέλιξη, συμμετοχή στην λήψη αποφάσεων, ικανοποίηση)

Er1

Ανάλογα το σχολικό πλαίσιο και αυτό που μπορεί να υποστηρίξει ή θέλει η εκάστοτε σχολική διεύθυνση. Επίσης εξαρτάται από την χημεία των συναδέρφων και κατά πόσο έχει κερδηθεί η εμπιστοσύνη μαζί τους και φέρνουν «πράγματα», αλλιώς μαντεύοντας ή αφουγκράζονταν και αναζητώντας...έτσι χάνεται πολύ χρόνος και μεσάζει η σχολική χρονιά. Κατά το Πάσχα σε αναγνωρίζουν οι γονείς και ευελπιστούν

να σε ξανά έχουν, αυτό όμως σε μένα δεν έχει γίνει ποτέ! Την επόμενη χρονιά पास αλλού, εκτιμάς τότε ότι αυτό είναι και καλό και κακό(γελά)

Σχετικά με την μισθοδοσία τους δύο πρώτους μήνες δεν πληρώνεσαι ακόμα, έπειτα ξεκινάς χωρίς ΜΚ και το επίδομα παιδιών. Κατά τα Χριστούγεννα θυμούνται να τα βάλλουν ή ένα κάνεις αίτημα καλές...Πάσχα! Οπότε δεν ξέρεις ποτέ πόσα παίρνεις και πολλές φορές μπορεί να τελειώσει η σύμβαση και να σου χρωστούν ακόμα...άστα! Στο μεταξύ μισθοδοτικά παρατήρησα απόκλιση στην μισθοδοσία μεταξύ των διευθύνσεων πρωτοβάθμιας ανά νομό που έχω δουλέψει, δεν ξέρω πως γίνεται αυτό...εγώ λέω να είναι πάνω από τα 1100[€] και είμαι ευχαριστημένη αλλιώς γκρινιάζεις και κάνεις αιτήματα και όποτε ...Κάποιοι αντιλήφθηκαν και 100[€] απόκλιση...Σου σπάνε τα νεύρα!

Ερ2

Κρίνω το επίπεδο εργασίας μου βάσει συνθηκών και δυσκολιών, ικανοποιητικά αξιοπρεπές. Δίνω έμφαση στην ανάπτυξη και καλλιέργεια ενός θετικού κλίματος συνεργασίας-συνύπαρξης και αλληλοϋποστήριξης με τους άλλους συναδέλφους κάτι που συμβάλλει κατά εμέ στην ατομική και ομαδική αποφόρτιση μου. Σε συναισθηματικό επίπεδο κρίνω!

Ερ3

Προσωπικά είμαι ικανοποιημένη από αυτά που έχω η ίδια κάνει, μπράβο δεν περιμένω να ακούσω από κανέναν αυτό είναι γνωστό όπως είναι γνωστό το τι έχω κάνει είτε ακαδημαϊκά είτε επαγγελματικά είτε εθελοντικά. Είμαι ευχαριστημένη διότι και για αυτούς τους μόνιμους διορισμούς που έγιναν, έβαλα και εγώ το λιθαράκι μου ως Γενική Γραμματέας της ΠΟΣΕΕΠΕΑ με την συμμετοχή και τη συνεργασία μου στα φεστιβάλ της Ειδικής Αγωγής στην Αθήνα το 2016 και το 2017 στην Πάτρα καθώς και τις πιέσεις που ασκήσαμε προς το Υπουργείο Παιδείας διαμέσου των συλλόγων μας Θεωρώ ότι θα χρειαστούν και άλλοι μόνιμοι διορισμοί και σε αυτό θα στηρίξω τον χώρο της Ειδικής Εκπαίδευσης προς αποφυγή της επαγγελματικής εξουθένωσης των λίγων σταθερών μονίμων κοινωνικών λειτουργών.

Ερ4

Δεν έχουμε γραφεία. Το πορτ. παγκάζ μου είναι κινητή βιβλιοθήκη και γραφείο. Δεν έχουμε χώρο σε όλα τα σχολεία για τα ραντεβού, ούτε υπολογιστές. Πολύ πιεστικό να πρέπει να μοιράζονται έναν υπολογιστή όλο το σχολείο. Μένει γραφειοκρατική δουλειά για το σπίτι. Είναι κάτι που δεν θέλω να κάνω.

Ερ5

Πρόκειται για έναν συνεχή αγώνα δίχως τερματισμό. Μια φορά την εβδομάδα σε πέντε σχολεία τοποθέτησης. Άπειρα αιτήματα σε κάθε σχόλιο. Νιώθω ανεπαρκής ενώ εργάζομαι σκληρά

Ερ6

Σε γενικές γραμμές θεωρώ ότι υπάρχουν προϊστάμενοι που είναι δίκαιοι και προϊστάμενοι που είναι άδικοι. Επιπρόσθετα, οι συνθήκες εργασίας δεν είναι καλές τις περισσότερες φορές με ελλείψεις χώρου, εξοπλισμού κλπ. Δεν υπάρχει εποπτεία και επιμόρφωση. Θεωρώ ότι η αξιολόγηση της εργασίας μου είναι θετική από την οπτική μου, χωρίς ωστόσο να σημαίνει αυτό πως γυρνώντας πίσω τον χρόνο δεν θα έκανα κάποια διαφορετικά πράγματα σε επίπεδο παρεμβάσεων ώστε να υπάρχουν ακόμη καλύτερα αποτελέσματα. Επίσης υπάρχουν και οι απογοητεύσεις και οι ματαιώσεις. Ωστόσο θεωρώ σημαντικό όσο γίνεται να μην ενοχοποιούμε τον εαυτό μας ώστε να μπορούμε να προσφέρουμε τις υπηρεσίες μας στο εδώ και τώρα.

Ερ7

Στην ΕΔΕΑΥ ήταν για κλάματα...περιφερόμενοι σε πέντε-έξι σχολεία σε εβδομαδιαία βάση. Εργασιακές συνθήκες άθλιες μοιραζόμασταν το χώρο, είτε των ειδικών παιδαγωγών, είτε των Η/Υ, ευτυχώς απαιτούσα να έχει θέρμανση. Στο ΚΕΣΥ ήταν πιο large εκεί το αρνητικό ήταν οι αποστάσεις από το σπίτι, Πάτρα-Αγρίνιο, Πάτρα-Πύργο, τα έχω γυρίσει όλα(γελά). Αποφόρτιση στην ΕΔΕΑΥ η ψυχολόγος ξεκίναγε με μας για να δει εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές...δεν ξέρω πως την πάλευε η ίδια. Στο ΚΕΣΥ ήταν καλύτερα αφού είχαμε πλήθος ψυχολόγους...(γελά). Επιμόρφωση έχω δει τα τελευταία δύο χρόνια, επί ΚΕΣΥ...Ως ΚΔΑΥ δεν υπήρχε τίποτα! Ακόμα και για τις φόρμες ιστορικών γινόταν μάχη γιατί άλλους εξυπηρετούσε και άλλους όχι! Σχετικά με την ανέλιξη, είναι σοβαρό ζητούμενο που με τρώει γιατί δεν υπάρχει επικεφαλής κοινωνικός λειτουργός ή ψυχολόγος επιλέγονται μόνο εκπαιδευτικοί, διαφορετική τακτική εντελώς. Υπάρχουν αξιόλογοι συνάδερφοι με μεταπτυχιακά και

διδακτορικά στην αφάνεια...αναξιοποίητοι...κάποια στιγμή θα το σκεφτούν αλλά μετά δεν θέλουν εκείνοι, επειδή τους απαξιώνουν τώρα...θα δεις!!

Ερ8

Οι εργασιακές συνθήκες ήταν δύσκολες για όλους οπότε ένα μέτρο αξιολόγηση ήταν η επίτευξη των ημερήσιων στόχων του καθενός. Βέβαια καθημερινά τροποποιούντουσαν ή επανεκτιμούσαν ...η εγρήγορση που προανέφερε. Και από την αναγνώριση των προσπαθειών μου από τους ανθρώπους που εκτιμώ ...(σε εμένα)συνέπιπτε και με το πρόσωπο των διευθυντών μου οπότε και χαιρόμουν όταν μου το αναγνώριζαν. Το καλό είναι ότι πάντα αφήνω υλικό για τους επομένους: ενδεικτικό ή τα καλώς κείμενα...ελπίζω να το εκτιμήσουν και οι επόμενοι συνάδερφοι μου.

Ερ9

Αξιολογείται εύκολα από το παραδοτέο έργο ανά σχολικό έτος. Κρίνεται και ιεραρχούνται οι αναθέσεις από την σχολική διεύθυνση και ανάλογα τις συνθήκες εργασίες τον χρόνο και το υλικοτεχνικό εξοπλισμό πράττουμε. Ο ρόλος είναι πολυδιάστατος του κοινωνικού λειτουργού και οι απαιτήσεις πολλές, Τέλος η μετακίνηση είναι μειονέκτημα στην εργασία μας αφού οικονομικά και σωματικά αποδυναμώνει τον επαγγελματία

Ερ10

Σχετίζεται άμεσα με τις προσδοκίες που έχουν οι σχολικές διευθύνσεις ,με την κατανόηση του ρόλου μας στην σχολική μονάδα και την ποιότητα της συνεργασίας. Μην ξεχνάμε ότι μας βλέπουν για τους περαστικούς...Άλλες φορές εάν οι συνθήκες είναι κατάλληλες δηλαδή υπάρχει ο χώρος μου που μπορώ να δουλέψω εξατομικευμένα και να έχω την αίσθηση ότι μπορώ να "σώσω" το απόρρητο έχουν επιτευχθεί ουσιαστικότερα πράγματα. Επίσης όταν είμαι κατάκοπος από την μετακίνηση η εργασία μου ήταν ανάλογη δεν μπορούσα να συγκεντρωθώ, θυμάμαι ακόμα την φορά που είχα τύχει σε τροχαίο και φτάνοντας στην δουλειά έτρεμα ακόμα...Επίσης η ανύπαρκτη επιμόρφωση όλα αυτά τα χρόνια είχε αναδείξει διαφορετικές προσεγγίσεις στην κοινωνική εργασία κάτι που δυσκόλευε την συνέχεια από διαφορετικό επαγγελματία και αυτό είχε επιφέρει σύγχυση στο σχολικό περιβάλλον. Ομολογώ ότι λόγω της εμπειρίας μου τα είχα υπό έλεγχο, δηλαδή να

διαχειρίζομαι χωρίς να προκαλώ, τις αντιδράσεις στο σχολικό περιβάλλον και να φεύγω με ψηλά το κεφάλι!

B.

Από τις απαντήσεις των υποκειμένων προκύπτει ότι η εργασία τους αξιολογείτε με επιτυχία ή όχι ανάλογα με τα δεδομένα που βρήκαν στις σχολικές μονάδες.

Η πλειοψηφία ισχυρίζεται ότι οι εργασιακές συνθήκες, ο κατάλληλος εργασιακός χώρος και ο εξοπλισμός του αποτελούν σημαντικά για ένα ικανοποιητικό παραδοτέο έργο σχολικού έτους ώστε να διατηρηθεί η συνέχεια των υπηρεσιών (Er4,Er6,Er7,Er8,Er9).

Επίσης σχετίζεται με τις προσδοκίες της εκάστοτε σχολικής διεύθυνσης από τους επαγγελματίες και την συνεργασία τους(Er1,Er6,Er8,Er10)

Άλλοι ανέφεραν ότι σημαντικές αποτελούν οι συναδελφικές συνεργασίες στην εκάστοτε σχολικές μονάδες(E1,Er2), ο τρόπος εκτόνωσης και συναισθηματικής αποφόρτισης(Er2) καθώς και η δυνατότητα εποπτείας ή επιμόρφωσης(Er6,Er7,Er10)

Ενώ κάποιοι ανέφεραν ότι ο διαρκής αγώνας να ανταπεξέλθουν χρονικά στον πολυδιάστατο ρόλο(Er5,Er7,Er9) και στις απαιτήσεις των σχολικών μονάδων, τους είχαν δυσκολέψει τον προγραμματισμό ενώ χανόταν πολύτιμος χρόνος(Er1).

Τέλος κάποιοι αξιολόγησαν την εργασία τους σε συνάρτηση, με την μισθοδοσία τους(Er1), την κόπωση από τις συνεχείς μετακινήσεις(Er7,Er9,Er10) και την έλλειψη κατανόησης από τις προϊστάμενες αρχές για τον λόγο ότι δεν ανήκουν στην ειδικότητα του κοινωνικού λειτουργού(Er7)

7.5.2 Επίδραση του υποστηρικτικού περιβάλλον και κατά πόσο θεωρούν τα υποκείμενα ότι τους βοηθά και με ποιο τρόπο (οικογένεια, φίλους, δραστηριότητες εκτόνωσης, ειδικό σύμβουλο, άλλο: αναφέρατε)

Er1

Όταν καλύπτω τα έξοδα μου είμαι ευχαριστημένη...έτσι το βλέπω. Επίσης εάν υπάρχει μια ουσιαστική συνεργασία μεταξύ των συναδέρφων στο σχολικό πλαίσιο πάλι ευνοεί...αλλιώς ευελπιστείς να είναι καλύτερα του χρόνου!

Ερ2

Αντλώ δύναμη και ηρεμία από την οικογένεια μου η οποία λειτουργεί για μένα ως καταφύγιο χαλάρωσης και ξεκούρασης.

Ερ3

Ναι κάποιες φορές ξεχώριζα ένα δύο ανθρώπους και με αυτούς συνεργαζόμουν αλλά τις περισσότερες φορές είχα μόνο τον σύζυγό μου, που με καταλαβαίνει και με στηρίζει διότι και αυτός όπως εγώ έχει άπλετη συναισθηματική νοημοσύνη. Με βοήθησε και με βοηθάει σε ότι τον χρειάστηκα λόγω των γνώσεων του σε θέματα εκπαιδευτικά. Αυτό που έχω να τονίσω είναι ότι είναι σημαντικό να έχεις προικιστεί με δεξιότητες που μπορείς να τις αξιοποιήσεις στην ειδική αγωγή και όχι μόνο. Σε αυτό είμαι τυχερή, τις χρησιμοποιούσα και τις χρησιμοποιώ πολύ σε θετικές παραστάσεις, σε οργανώσεις εορτών, επιστημονικών εκδηλώσεων κ.α.

Σίγουρα βοηθάει η συμπαράσταση και η ενδυνάμωση στην εργασία μας. Αν δεν είχα τον σύζυγο μου ένα σύμβουλο θα τον χρειαζόμουν κάποιες φορές

Ερ4

Με συναδέρφους που εργάζονται στο ίδιο πλαίσιο και την οικογένεια μου

Ερ5

Ναι βοηθά. Έχω δύο παιδιά που η ικανοποίηση των αναγκών τους με κρατά σε εγρήγορση

Ερ6

Με βοηθάει ιδιαίτερα η συνεργατική επικοινωνία με συναδέρφους οι καθημερινές ευχάριστες δραστηριότητες όπως για παράδειγμα η γυμναστική, η ανάγνωση ενός βιβλίου, μια ταινία, μια βόλτα με φίλους. Όλα αυτά με βοηθούν διότι είτε μου δημιουργούν ευχαρίστηση και γενικότερα θετικά συναισθήματα είτε με βοηθούν στο να δω διαφορετικές οπτικές σε κάποια πράγματα. Επίσης το μοίρασμα με άλλα άτομα

με βοηθά στο να συνειδητοποιώ πως δεν είμαι ο μόνος που μπορεί να αγχωθεί ή να στεναχωρηθεί με κάποιες καταστάσεις.

Ερ7

Το καλύτερο...έχω δύο παιδάκια. Το ένα πάει Γυμνάσιο και ένα στο δημοτικό. Δεν βλέπω την ώρα να μου πουν τα νέα τους, δεν βλέπω την ώρα να πάω σπίτι να τα ακούσω. Αποτελούν την «μπαταρία» μου Πάμε την βόλτα μας κάνουμε ποδήλατο και περπατάμε μου φαίνονται τόσο αστείοι οι προβληματισμοί τους με διασκεδάζουν...κάπως έτσι είναι η μέρα μας.

Ερ8

Όταν προλαβαίνω αθλούμαι με εκτονώνει και με βοηθά με τις σκέψεις μου. Οι φίλοι μου είναι μετρημένοι και επικοινωνώ τηλεφωνικά μαζί τους και εκτονώνομαι.. είναι απ' τον χώρο οπότε κάνουμε αποφόρτιση(γελά)

Ερ9

Την οικογένεια μου, με βοηθούν να «ξεχνιέμαι»...και με ξεκουράζουν ψυχολογικά. Βέβαια ένας ειδικός σύμβουλος που να είχε ένα τακτικό ρόλο ομαδικής ή ατομικής ψυχοθεραπείας, θα ήταν μια πολύ καλή ιδέα

Ερ10

Έχω κάποιους συναδέρφους που κάνουμε ανατροφοδότηση και αποφόρτιση (γελά). Επίσης σε τακτά διαστήματα αναζητώ έναν ειδικό ψυχικής υγείας ώστε η “δουλειά” να γίνεται πιο ουσιαστικά, προς το τέλος συνήθως των σχολικών ετών

B.

Στο συγκεκριμένο ερώτημα οι περισσότεροι κοινωνικοί λειτουργοί απαντούν ότι το υποστηρικτικό τους περιβάλλον είναι η οικογένεια τους(Ερ1,Ερ3,Ερ4,Ερ5,Ερ7,Ερ9)

Μια διαφορετική διάσταση δίνουν άλλοι που αναφέρουν τους συναδέρφους στον ίδιο ή σε παρόμοιους χώρους εργασίας(Ερ1,Ερ3,Ερ4,Ερ6,Ερ10)

Ελάχιστοι ανέφεραν ότι απευθύνθηκαν σε κάποιο σύμβουλο ειδικής αγωγής(Ερ3,Ερ9,Ερ10)

Ενώ κάποιοι ανέφεραν ότι βοηθούνται από δραστηριότητες εκτόνωσης(Ερ6,Ερ7,Ερ8)

Τέλος ένα υποκείμενο(Ερ1) ανέφερε την ικανοποίηση των οικονομικών του αναγκών, να μπορεί δηλαδή να καλύπτει τις υποχρεώσεις και τα έξοδά του.

7.5.3 Απόψεις των υποκειμένων σχετικά με την πρόληψη ή αντιμετώπιση του φαινομένου

Ερ1

Χρειάζεται να απαιτηθούν χώροι για το ειδικό προσωπικό. Δεν εννοείται προσωπικά δεδομένα και απόρρητο να είναι εκτεθειμένα επειδή δεν έχει προβλεφθεί ο χώρος του κοινωνικού λειτουργού εδώ και δεκαπέντε χρόνια τώρα που έχουν μπει οι κοινωνικοί λειτουργοί στα σχολεία!

Μισθοδοτικά να υπάρχει από τον πρώτο μήνα η καταβολή του μισθού. Με τους νέους συναδέλφους στα σχολικά πλαίσια δικαιολογείται την πρώτη φορά αυτή η καθυστέρηση, αλλά κάθε χρόνο και σε μας? Υπάρχουν τα πάντα στην πλατφόρμα...έλεος πια!

Δωρεάν εποπτεία/ψυχοθεραπεία από εξωτερικούς συνεργάτες (ίσως από το πανεπιστήμιο) με εμπειρία στην αποφόρτιση των εκπαιδευτικών, σχολικών καταστάσεων, ανά νομό...λέω εγώ τώρα, ονειρεύομαι...(γελά)

Ερ2

Είναι βασικό να αφουγκραζόμαστε τις ανάγκες μας, για αποφόρτιση, ξεκούραση, ηρεμία, χαλάρωση, κοκ και να τις ικανοποιούμε με όποιον τρόπο θέλει και επιθυμεί ο καθένας μας.

Ερ3

Ενημέρωση και κάποιες δράσεις μέσω Ημερίδων, φυλλαδίων, άρθρων και συνεντεύξεων σε επιμορφωτικές εκπομπές στα ΜΜΕ και διεκδίκηση των δικαιωμάτων μας για μόνιμη εργασία με θεμιτούς αγώνες. Όπως χρειάζεται θέληση και συνεργασία από όλους.

Ερ4

Να γίνουν προλήψεις αλλά να είμαστε σε μια δομή ή το πολύ σε δύο. Όχι σε 5 και σε 6 σχολεία

Ερ5

Ίδια εργασιακά δικαιώματα με τους μόνιμους, παραμονή στην εργασιακή θέση για πάνω από ένα έτος, επιδοματική πολιτική ειδικής αγωγής, μονιμοποίηση, μείωση σχολείων στις ΕΔΕΑΥ.

Ερ6

Θα ήταν εξαιρετικά σημαντικά η εποπτεία (από επόπτη κοινωνικό λειτουργό) και θα πρότεινα να μπορεί ένας επαγγελματίας να επιλέγει τον επόπτη του. Επίσης δεν είμαι σίγουρος αλλά ίσως θα βοηθούσε ένα υπήρχε και ένας πιο ορθός έλεγχος ως προς τους διευθυντές σε σχέση με τις παραβιάσεις των δικαιωμάτων των εργαζομένων ή με τις παραβιάσεις των καθηκοντολογιών. Επίσης θα βοηθούσε η αύξηση της κανονικής άδειας –να προστεθούν κάποιες μέρες στις ήδη υπάρχουσες οι οποίες όμως είναι λίγες. Στην αντιμετώπιση του φαινομένου θεωρώ ότι όταν πλέον ένας άνθρωπος έχει επηρεαστεί στον τομέα της υγείας τους είναι σημαντικό να λάβει την κατάλληλη φροντίδα (ιατρική, διατροφική, ψυχοκοινωνική, ψυχοθεραπευτική) σε συνδυασμό με το να αναγνωριστεί και θεσμικά ως μια κατάσταση που απαιτεί φροντίδα έως και θεραπεία. Θεωρώ ότι είναι κάτι που πρέπει να συμβεί για όλους τους ανθρώπους οπουδήποτε και εάν εργάζονται.

Ερ7

Διορισμοί να υπάρχει ένα σταθερό πλαίσιο εργασίας ώστε να μπορούν να βάζουμε ένα πλάνο στόχων για την επομένη πενταετία και όχι με ημερομηνία λήξης έτους. Τα σχολεία μας μπορούν να πάρουν πολλά από το ειδικό προσωπικό αλλά χάνεται πολύτιμος χρόνος έως την ανάληψη, κατά την προσαρμογή, στο να κερδηθεί η εμπιστοσύνη, στο να συντονιστούμε και ότι άλλο...φτάνει Χριστούγεννα. Η ΕΔΕΑΥ έχει ενάμιση μήνα αναμονή. Περιμένεις, από την στιγμή που προσλαμβάνεσαι μέχρι την ημέρα που κάνεις ανάληψη στο εκάστοτε σχολείο περνά ενάμιση χρόνος, ούτε ιστορικά δεν μπορεί να διαβάσει, να μπεις στο mute της δουλειάς...τίποτα! Είναι τραγικό!

Σου είπα για τους διορισμούς, τον χαμένο χρόνο, χαμηλά μισθοδοτικά κλιμάκια... από πότε έχουν να τα εκτιμήσουν αναρωτιέμαι...

Επίσης δεν καταλαβαίνω γιατί να μην μου αναγνωρίζεται η προϋπηρεσία μου στην τριτοβάθμια τι πάει να πει μόνο η διδακτική στην Ειδική Αγωγή, ειλικρινά με ξεπερνά, έχουν τον δάσκαλο και αναζητούν τον φοιτητή, καταλαβαίνεις τι σου λέω? Και έρχεται με εκείνο που σου προανέφερα ότι θα αναζητήσουν κοινωνικούς λειτουργούς με προσόντα για καμιά επιμόρφωση...ααα δεν θα μπορέσω...τι κρίμα! No No No

Ερ8

Σημαντικό είναι να είναι συγκεκριμένος ο ρόλος μας στα σχολεία να μπορούμε να τον οριοθετούμε και να διεκδικούμε κενά, χρόνο, υλικό, αίθουσα ή γραφείο. Όταν χώρος δεν υπάρχει όταν οι υπόλοιποι δεν γνωρίζουν τι ακριβώς κάνεις, ακούνε και το «εκπαιδευτικός» τους εξυπηρετεί να ...βουλευτούν!

Θα ήταν καλώ να έχουμε εξωτερικούς συνεργάτες εποπτείας από ειδικό προσωπικό του κλάδου μας από τα Πανεπιστήμια ώστε να μας αποφορτίζουν μέσα από ομάδες αλλά και να μας ενημερώνουν για ότι μας αφορά και έχει εκδοθεί σε εγκυκλίους και προγράμματα.

Να μας υποστηρίζουν και μας βρε αδερφέ...(γελά)

Ερ9

Για την αντιμετώπιση, οι καλύτερες συνθήκες εργασίας και ο χώρος-γραφείο με το αντίστοιχο εξοπλισμό είναι από τα σημαντικότερα που θα πρέπει επιληφθούν υπόψιν. Για την πρόληψη, το σταθερό περιβάλλον εργασίας και οι διεκδίκηση εργασιακών δικαιωμάτων για το επάγγελμα είναι από τα πρώτα. Τέλος σκέφτομαι ότι η δυνατότητα ψυχοθεραπείας προκειμένου να αποφορτιστούμε από τα προβλήματα του κόσμου παίζει επίσης σημαντικό ρόλο...

Ερ10

Θα ξεκινήσω με αυτό ακριβώς την ενδυνάμωση μας και την αποφόρτισή μας από έναν ειδικό ψυχικής υγείας είτε από το πανεπιστήμιο είτε από την κεντρική υπηρεσία ώστε αυτή η ανάγκη να καλύπτει οικονομικά και ποιοτικά από τον χώρο εργασίας μας. Ξέρεις είναι μια ανάγκη και παράλειψη που μου έχουν παραδεχτεί κι άλλοι

συνάδερφοι ! Επίσης άμεσα μόνιμες προσλήψεις ώστε να αντικαθιστούν οι αναπληρωτές με μόνιμους στα σχολικά πλαίσια και να αποκατασταθούν τα εργασιακά δικαιώματα που για το ίδιο έργο διαφοροποιούνται αυτά των μόνιμων με των αναπληρωτών. Και τέλος η επιμόρφωση και η τακτική ενημέρωση των ισχύων εγκυκλίων στον χώρο μας, αυτό το αφιltrάριστο πανδαιμόνιο που επικρατεί σε αυτό το Υπουργείο δεν το έχω συναντήσει αλλού, στέλνουν τα πάντα σχεδόν... τις σκέψεις τους! Και με την ίδια ευκολία αλλάζουν, αποσύρουν ή τροποποιούν τα πάντα!

B.

Η επικρατούσα τάση των κοινωνικών λειτουργών αναφέρει το σταθερό πλαίσιο εργασίας και την διεκδίκηση εργασιακών δικαιωμάτων που είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τις προσλήψεις μόνιμου προσωπικού(Ερ3,Ερ4,Ερ5,Ερ6,Ερ7,Ερ8,Ερ9,Ερ10).

Λιγότεροι κοινωνικοί λειτουργοί απάντησαν σχετικά με την ανάγκη σε ψυχοθεραπεία ή εποπτεία από ειδικό σύμβουλο υγείας(Ερ1,Ερ6,Ερ8,Ερ9,Ερ10).

Ελάχιστοι ανέφεραν την βελτίωση των συνθηκών εργασίας και συγκεκριμένα την έλλειψη γραφείου(Ερ1,Ερ8,Ερ9).

Κάποιοι ανέφεραν την απόδοση δικαιοσύνης σχετικά με την μη αναγνώριση διδακτικής ή μη εμπειρίας (Ερ7,Ερ9), την ανάγκη τακτικών επιμορφώσεων (Ερ3,Ερ10) και τα χαμηλά μισθοδοτικά κλιμάκια (Ερ1,Ερ7).

Τέλος, ένα υποκείμενο(Ερ2) προτείνει να αφουγκραζόμαστε την προσωπική μας ανάγκη για ηρεμία, αποφόρτιση και ξεκούραση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

8.1 Συζήτηση

8.1.1. Παράγοντες που σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση των αναπληρωτών κοινωνικών λειτουργών της Ειδικής Αγωγής

Οι κοινωνικοί λειτουργοί του πληθυσμού της έρευνας μας έχουν από 2 έως 19 έτη *εμπειρία στην Ειδική Αγωγή*. Από τους εκπαιδευτικούς αυτούς, έξι (6) έχουν υπηρεσία έως 6 έτη και τέσσερις(4) έχουν πάνω από 13 έτη εμπειρίας.

Η πλειοψηφία τους, έχουν *προϋπηρεσία (3-30έτη)*, στον ευρύτερο τομέα της Κοινωνικής Εργασίας αυτό συνεπάγεται ότι τις αρχές και αξίες του επαγγέλματος τις έχουν κατακτήσει και με αυτήν την εμπειρία, τις δεξιότητες που κατέκτησαν, το διευρυμένο δίκτυο συνεργασιών με κοινωνικές υπηρεσίες σηματοδοτούν ένα είδους ποιότητας και αξίας στο έργο τους στην Ειδική Αγωγή.

Οι περισσότεροι έχουν προϋπηρεσία σε πλαίσια της Ειδικής Αγωγής που σχετίζονται με τα *σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κανονικής* φοίτησης και αναφέρουν αρκετά προβλήματα τόσο στο ανθρώπινο δυναμικό στο σχολικό περιβάλλον όσο και σε ελλείψεις που δυσχεραίνουν το έργο τους.

Δύο(2) εκπαιδευτικοί δηλώνουν *στην οικογενειακή τους κατάσταση*, ότι είναι άγαμοι και αρκούνται για την αποφόρτισή τους, στην συναδερφική αλληλεγγύη και τις δραστηριότητες εκτόνωσης, ενώ οι υπόλοιποι έχουν οικογένειες και συγκλίνουν σε αυτές.

Δεδομένου ότι ο πληθυσμός της έρευνας είναι *ανομοιογενές ηλικιακά* εκείνοι που εκφράζουν μεγαλύτερη απογοήτευση για το ότι δεν έχουν γίνει διορισμοί ενώ είναι εμφανές η αναγκαιότητα, είναι αυτοί που έχουν προϋπηρεσία περισσότερο από 13 έτη στην Ειδική Αγωγή. Αυτοί είναι που έχουν βρει υποστηρικτικό περιβάλλον την οικογένειάς τους αφού δεν υπήρξε συντονισμένη εναλλακτική λύση αποφόρτισης τους.

Τέλος δεν παρατηρούνται διαφοροποιήσεις σημαντικές στις απαντήσεις λόγω του παράγοντα *φύλου*.

8.1.2. Αντιλήψεις των υποκειμένων ως προς τον πολυδιάστατο ρόλο τους και την σχέση του με την επαγγελματική εξουθένωση

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι ο πολυδιάστατος ρόλος τους αφορά τόσο το καθηκοντολόγιο τους ως κοινωνικοί λειτουργοί όσο και τις υπηρεσίες που τους προσδίδονται λόγω της ανάθεσής τους ως εκπαιδευτικοί.

Αναλυτικά, όλοι οι κοινωνικοί λειτουργοί της έρευνας μας ασχολούνται με «προγράμματα» που αφορούν την σχολική κοινότητα. Κάποιοι κοινωνικοί λειτουργοί έχοντας κάποια εμπειρία με «Ομάδες γονέων» τις εφάρμοσαν στο σχολικό περιβάλλον και αναγκάστηκαν να τις πραγματοποιήσουν σε απογευματινές ώρες πέρα από το ωράριο εργασίας τους λόγω της εγκυκλίου (8700/4-11-2013) ότι δεν επιτρέπεται η πρόσβαση σε τρίτους κατά την λειτουργία του σχολείου κάτι που τους δημιούργησε νέο προβληματισμό. Την «δικαστική συμπαράσταση» μαθητών την «κατ' οίκων» επίσκεψη στις οικογένειες και «διαμεσολάβηση» σε υπηρεσίες αναφέρουν περίπου οι μισοί. Για την «λήψη κοινωνικών ιστορικών», η «συμβουλευτική» γονέων ή εκπαιδευτικών, η «εξατομικευμένη παρέμβαση» σε μαθητή, η «αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών» όπως και η «εξασφάλιση του απορρήτου» των πληροφοριών απαιτούσε χώρο γραφείου που πολλές φορές δεν είχε προβλεφθεί στην μονάδα. Μολαταύτα αξιοποιόντουσαν δευτερογενές χώροι δυσκολεύοντας την επίτευξη του σκοπού. Τέλος λιγότεροι εφάρμοσαν «την ένταξη μαθητών με δυσκολίες στην κοινότητα», «αναζήτησαν χορηγίες για οικονομικά αδύναμες οικογένειες μαθητών» καθώς και «διαχειρίστηκαν συγκρουσιακές σχέσεις στο σχολικό περιβάλλον» αφού λόγω έλλειψης χρόνου για το εύρος των παρεμβάσεων που θα μπορούσαν να εφαρμόσουν στο σχολικό έτος. Έτσι κρίνοντας τις ανάγκες του σχολικού πληθυσμού και τις δυνατότητες της σχολικής μονάδας, επιλέγουν τις πιο εφαρμόσιμες πρακτικά και λειτουργικά. Επίσης οι υποχρεώσεις που επιβαρύνουν το έργο τους όπως αυτό προσδίδεται από την ανάθεσή τους ως εκπαιδευτικοί στον σχολικό χώρο, με προσδοκίες από τους κοινωνικούς λειτουργούς να έχουν διαθέσιμη μια μέρα την εβδομάδα για εφημερίες, την υποστήριξη των σχολικών εορτών(πρόβες) αλλά και η αξιοποίησή τους σε διοικητικό- γραφειοκρατικό έργο της σχολικής μονάδας πέρα από το γραφειοκρατικό μέρος που έχει το δικό τους έργο όταν αυτό προσαυξάνεται λόγω του ότι

βρίσκονται υπό το καθεστώς της αναπλήρωσης, δημιουργούν ψυχική και σωματική κόπωση.

Από αυτούς τους ρόλους μεγαλύτερο προβληματισμό αναφέρουν την «συνεργασία και συγκατάθεση» των γονιών, ακολουθεί το ανεπαρκές «νομοθετικό πλαίσιο» που αφήνει εκτεθειμένους τους κοινωνικούς λειτουργούς σε επικίνδυνες συνθήκες εργασίας, τόσο κατά τις μοναχικές κατ' οίκων επισκέψεις, στην διαχείριση συγκρούσεων, κατά τις δικαστικές αρχές, κ.ο.κ. Με τις μεγάλες προσδοκίες και απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος να πιέζουν σε σχέση με το διαθέσιμο χρόνο και την έλλειψη χώρου για το έργο του ειδικού προσωπικού, δημιουργώντας αρνητικό κλίμα εργασίας εξαντλώντας ανθρώπινες δυνάμεις μέχρι να κερδηθεί η εμπιστοσύνη και να οργανωθούν οι συνθήκες με πρόχειρες εναλλακτικές λύσεις.

Κάθε χρονιά η διαδικασία αυτή δημιουργεί όπως αναφέρουν τα υποκείμενα της έρευνας, αρνητικά συναισθήματα όπως, ματαίωση, άγχος, αδικία, αίσθημα απογοήτευσης και συναισθηματικής φόρτισης. Αντιλαμβάνονται ότι δεν κατανοούν είτε δεν αντιλαμβάνονται οι συνάδερφοι στο εργασιακό πλαίσιο, τις απαιτήσεις του πολυδιάστατου ρόλου τους και την αδυναμία να ανταποκριθούν στο εύρος των αναγκών που προκύπτουν σε ετήσιο σχολικό χρονοδιάγραμμα, με αποτέλεσμα την ψυχική και σωματική τους κόπωση αλλά και ανία λόγω της επαναλαμβανόμενης κατάστασης που βιώνουν συστηματικά χρόνια τώρα.

8.1.3. Αντιλήψεις των υποκειμένων αναφορικά με το υπηρεσιακό τους καθεστώς στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα

Διερευνώντας τις απόψεις των υποκειμένων, οι παράγοντες που επηρεάζονται από το υπηρεσιακό τους καθεστώς είναι:

Οι συνθήκες εργασίας και το επίπεδο συνεργασίας με τον εκάστοτε σύλλογο διδασκόντων. Οι ελλείψεις σε έμπυχο και άψυχο υλικό, οι ανύπαρκτοι χώροι που θα εξασφάλιζαν το απόρρητο, δυσκολεύουν τις συνεργασίες και στο να επιτευχθεί κλίμα εμπιστοσύνης. Οι υπέρμετρες απαιτήσεις και ασαφείς προτεραιότητες που σχετίζονται με το γραφειοκρατικό και διοικητικό έργο, η ποιότητα των υπηρεσιών και

η συνείδηση του κάθε επαγγελματία, είναι κάποιιοι από τους παράγοντες που χαρακτηρίζουν το παραδοτέο έργο.

Οι μισθοδοτικές απολαβές των κοινωνικών λειτουργών φαίνεται πως δεν είναι ικανοποιητικές. Τα υποκείμενα ισχυρίζονται ότι είναι δυσανάλογες τόσο με τις απαιτήσεις σε συνάρτηση με τον πολυδιάστατο ρόλο τους, τον χρόνο που απαιτείται και δαπανούν, όσο και για τα έξοδα που τους επιβαρύνουν όταν έχουν αναθέσεις περισσότερες του ενός σχολείου και σε απόσταση από τον τόπο κατοικίας τους.

Τα εργασιακά δικαιώματα διαφοροποιούνται όπως επισημαίνουν τα υποκείμενα της έρευνας μας, τόσο λόγω του καθεστώτος της αναπλήρωσης από αυτών των μονίμων, όσο και σε σχέση με τους υπόλοιπους συναδέλφους στον ευρύτερο χώρο της κοινωνικής εργασίας. Το επίδομα ειδικής αγωγής έχει διακοπεί χρόνια τώρα, το επάγγελμα δεν είναι ενταγμένο στα βαρέα και ανθυγιεινά ενώ δεν αναγνωρίζεται η έκθεση σε επικίνδυνες καταστάσεις ούτε για τις υπηρεσίες τους για τις «κατ' οίκων επισκέψεις». Συγκριτικά με το ευρύτερο επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού, η στρατηγική που ισχύει για τους αναπληρωτές στον χώρο της εκπαίδευσης, που η προαγωγή σε επόμενο μισθολογικό κριτήριο(ΜΚ) συμβαίνει ανά έτος πραγματικό και όχι σχολικό εγείρει έντονες αντιδράσεις αφού ένα μεγάλο ποσοστό κοινωνικών λειτουργών ισχυρίζεται ότι η κεντρική διοίκηση χρησιμοποιεί το μέτρο αυτό για εξοικονόμηση οικονομικών πόρων. Καθώς επίσης αντιδράσεις εγείρει και το ότι δεν αναγνωρίζεται η προϋπηρεσία στην ειδικότητα στις λίστες κατάταξης όπως και το ότι δεν αναγνωρίζεται η προϋπηρεσία ούτε από τον ευρύτερο χώρο της εκπαίδευσης(τριτοβάθμια, ιδιωτικό).

Αξιοσημείωτο είναι ότι οι περισσότεροι κοινωνικοί λειτουργοί δεν φαίνεται να συνδέουν την υπηρεσιακή τους ανέλιξη με την μισθολογική τους εξέλιξη γιατί αναφέρουν ότι θεωρούν καθήκον τους να συνεισφέρουν με τον καλύτερο τρόπο τις υπηρεσίες τους αφού θεωρούν ότι η εκπαίδευση αλλά και συγκεκριμένα η κοινωνική εργασία στο χώρο του σχολείου είναι κάτι το «ιερό». Να επιμορφώνονται αλλά και να αποφορτίζονται για να μπορούν να ανταποκριθούν και αυτό είναι που διεκδικούν.

Επισημαίνουν επίσης ότι επειδή κατακλύζονται καθημερινά από πληροφόρηση και διάφορες εγκυκλίους που άλλες υφίσταται και άλλες τροποποιούνται, που ενέχουν ένα επιτακτικό ύφος, ασφυκτικά χρονικά περιθώρια εκτέλεσης, δίνουν την αίσθηση επιτακτικού ελέγχου. Για το λόγο αυτό κρίνουν σημαντικό σύμβουλοι να τους

ενημερώνουν συστηματικά σχετικά με τις τροποποιήσεις των εγκυκλίων αλλά που θα ακούν τα πρακτικά προβλήματα όπως αυτά αναδύονται από την εφαρμογή. Στοχεύοντας στην λιγότερη γραφειοκρατία, στην ουσιαστικότερη πληροφόρηση και στην εξοικονόμηση πολύτιμου χρόνου για έργο.

8.1.4. Απόψεις των υποκειμένων σχετικά με τους τρόπους αντιμετώπισης ή πρόληψης του φαινομένου ή την αναβάθμιση της ποιότητας της επαγγελματικής τους ζωής

Στο ερώτημα σχετικά με την αξιολόγηση την εργασία τους, οι περισσότεροι επαγγελματίες κοινωνικοί λειτουργοί της Ειδικής Αγωγής υποστηρίζουν ότι δεν κάνουν εκπτώσεις στην ποσότητα αλλά και στην ποιότητα των υπηρεσιών τους. Κάποιοι αναφέρουν ότι θέτουν μόνο τον χρονικό περιορισμό αφού θα πρέπει με την ολοκλήρωση του σχολικού έτους να έχουν χωρίς εκκρεμότητες παραδοτέο έργο, αλλά στοχεύουν να καλύψουν όλες τις ανάγκες που προκύπτουν στο σχολικό περιβάλλον. Ισχυρίζονται ότι αντλούν δύναμη από τις υγιείς συνεργασίες τους με τους άλλους συναδέλφους και από την αποδοχή και επιβράβευση των εξυπηρετούμενων τους. Ενώ για την ψυχική τους αποφόρτιση οι έγγαμοι επαγγελματίες ανέφεραν ότι η οικογένεια έχει σημαντικό ρόλο, ενώ οι ελεύθεροι κατά την οικογενειακή τους κατάσταση, αναφέρουν τους φίλους και δραστηριότητες εκτόνωσης.

Οι περισσότεροι κοινωνικοί λειτουργοί θεωρούν ότι υπάρχουν άμεσες αρνητικές επιπτώσεις στο εκπαιδευτικό τους έργο, εξαιτίας κάποιων τακτικών, όπως:

Οι καθυστερήσεις στην διαδικασία προσλήψεων, τοποθετήσεων και αναθέσεων.

Οι τοποθετήσεις σε τόπο μακρινό από τις οικογενειακές εστίες

Η κινητικότητα σε περισσότερα από ένα σχολεία για την άσκηση της υπηρεσίας τους

Η εισαγωγή υποχρεωτικών προγραμμάτων καινοτόμων και δραστηριοτήτων και η ασάφεια για το ποια ειδικότητα απευθύνονται κάθε φορά

Η αύξηση του μαθητικού πληθυσμού σε ένα ευρύ φάσμα δυσκολιών (μαθησιακών, γνωστικών, κοινωνικοσυναισθηματικών, δεξιοτήτων, ψυχολογικών, κοκ)

Οι κοινωνικοί λειτουργοί έχουν την υποχρέωση να αντιμετωπίζουν τις οποιοδήποτε δυσκολίες και να δημιουργούν κατάλληλες τις συνθήκες που θα ενθαρρύνουν το φιλικό σχολικό περιβάλλον ώστε να επιτευχθούν τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα για τον κάθε μαθητή.

Τα υποκείμενα στην έρευνα μας αναφέρουν ότι, αναδιαμορφώνουν ή διαφοροποιούν το έργο τους προσαρμόζοντάς το στις εκάστοτε ανάγκες και ιδιαιτερότητες της σχολικής πραγματικότητας καθώς και του χρονικού περιθωρίου, ενός σχολικού έτους, αφού τις περισσότερες φορές λόγω του καθεστώτος της αναπλήρωσης προσλαμβάνονται σε διαφορετικές περιοχές ανάλογα τα κενά και τις προτεραιότητες που θέτει το κάθε ΠΥΣΠΕ.

Εμπλουτίζοντάς το με καινοτόμα προγράμματα, παρουσιάσεις στα τμήματα, βιωματικές ή διαδραστικές μεθόδους και χρήση νέων τεχνολογιών όπου προσφέρονται οι συνθήκες. Ο επαγγελματισμός και η ευσυνειδησία των κοινωνικών λειτουργών στα καθήκοντά τους δεν αναστέλλονται λόγω των δυσκολιών που ανακύπτουν είτε λόγω του status του αναπληρωτή. Ενώ τα χρονικά περιθώρια φαίνεται να ασκούν πίεση στην ψυχική τους και συναισθηματική τους κατάσταση και όχι στην λειτουργικότητα τους, κάτι που δεν φαίνεται να ενδιαφέρει τους ιθύνοντες(συλλόγους, υπουργείο).

Η επικρατούσα άποψη φαίνεται να εκπονεί προγράμματα στις τάξεις. Ένας λόγος είναι γιατί νέα προβλήματα απασχολούν την σχολική κοινότητα όπως, ο σχολικός εκφοβισμός, οι διαχείριση συγκρούσεων και συναισθημάτων, οι ελλείψεις σε δεξιότητες επικοινωνίας, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης κοκ. Ένας δεύτερος λόγος είναι ότι οι ελλείψεις κατάλληλων χώρων και υλικοτεχνικής υποδομής στα σχολεία δυσκολεύουν τους επαγγελματίες που επιδιώκουν να είναι διακριτικοί στις προσωπικά δεδομένα των μαθητών και στην διαχείριση των προβλημάτων των οικογενειών τους, έτσι κάποιοι επιλέγουν τις κατ' οίκων συνεδρίες με ότι δυσκολίες επιφέρουν αυτές.

Αν αναλογιστεί κανείς την προετοιμασία του κοινωνικού λειτουργού να συγκεντρώσει ολιστικά πληροφορίες που θα εκτιμηθούν ώστε να αξιοποιηθούν και να βοηθηθεί

μαθησιακά ο μαθητής, σχετίζονται με κάποιο πρόγραμμα τάξης, με παρατήρηση στο σχολικό περιβάλλον, με συνεδρίες από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς του, ψυχομετρικά τεστ και κάποιες φορές εκτίμηση από εξωτερικό φορέα (ΚΕΣΥ, ΕΔΕΑΥ, κ.α), διαδικασία που πιέζει χρονικά τον επαγγελματία, αν αναλογιστεί κανείς ότι, οι διαδικασίες πρέπει να καταγραφούν ώστε να υπάρξει η ενημέρωση και η συνέχεια στην επόμενη χρονιά. Γίνεται κατανοητό πόσο ευσυνείδητα και υπεύθυνα και απαιτητικά εργάζονται οι κοινωνικοί λειτουργοί εντός και εκτός της σχολικής τους μονάδας κάτω από το πιεστικό status της αναπλήρωσης.

Διαπιστώνεται ότι στον αντίποδα των δυσκολιών που επιφέρει η διοικούσα αρχή οι κοινωνικοί λειτουργοί της Ειδικής Αγωγής στο status της αναπλήρωσης αναλαμβάνουν την ευθύνη του επαγγέλματός τους, γίνονται οι ίδιοι πρωταγωνιστές, αναλύουν τον πολυδιάστατο ρόλο τους και αναλαμβάνουν δράση να οργανώσουν σε συγκεκριμένα χρονικά περιθώρια έργο που εύστοχα να έχουν με την ολοκλήρωσή τους τα προσδοκώμενα αποτελέσματα για τους μαθητές της εκάστοτε σχολικής μονάδας.

Υπό αυτές τις συνθήκες, αναζητούν και επιδιώκουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη ως ευσυνείδητη επιλογή με στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου με σκοπό το επιθυμητό εκπαιδευτικό τους αποτέλεσμα.

Από τις συνεντεύξεις προκύπτουν, ότι οι στρατηγικές της διοίκησης για τους αναπληρωτές-κοινωνικούς λειτουργούς, δημιουργούν δυσκολίες αφού επηρεάζουν την οικονομική τους κατάσταση και επιφέρουν ανατροπές στην οικογενειακή τους ζωή. Εξαιτίας των οικονομικών απωλειών λόγω των καθημερινών μετακινήσεων, λόγω των περικοπών(επιδόματα Ειδικής Αγωγής, αλλαγή των ενσήμων από βαρέα σε απλά),λόγω της υποχρεωτικής μετακίνησης από την οικογενειακή εστία σε περιπτώσεις απομακρυσμένων ή δυσπρόσιτων σχολείων (ενοίκιο, ναύλα), εξαιτίας του πολυδιάστατου ρόλου και των απαιτήσεων-αναγκών του εκάστοτε σχολικού περιβάλλοντος, το αυξημένο φόρτο εργασίας όπως αυτό προκύπτει προκειμένου να εξασφαλιστεί η συνέχεια του έργου από τον εκάστοτε επαγγελματία ανά έτος, λόγω της ψυχολογικής πίεσης και της ανασφάλειας που δημιουργεί το status του αναπληρωτή. Οι κοινωνικοί λειτουργοί της Ειδικής Αγωγής παρατηρούμε ότι επιδιώκουν να ενισχύονται από τις σχέσεις που έχουν αναπτύξει μέσα στην οικογένεια. Ενώ όσοι δεν έχουν αποκτήσει δική τους οικογένεια, δεν αναφέρουν την

πατρική οικογένεια, αλλά καταφεύγουν σε δραστηριότητες και επιδιώκουν φιλικές σχέσεις, ενώ κάποιοι επιδιώκουν να σχετίζονται με συναδέλφους ειδικού προσωπικού.

Αναφορικά με τις προτάσεις τους για πρόληψη ή αντιμετώπιση του φαινομένου ιεραρχώντας τις απαντήσεις τους, τα περισσότερα υποκείμενα αναφέρουν την αναπλήρωση ως την κύρια πηγή δυσκολιών στο έργο τη Ειδικής Αγωγής για τον κοινωνικό λειτουργό στα σχολεία, που επιφέρει υπέρμετρη γραφειοκρατία, ασταθές πλαίσιο εργασίας, δυσκολίες στην οργάνωση αλλά στην επιδίωξη σημαντικών συνεργασιών.

Ως επόμενο βασικό παράγοντα πρόληψης αποτελούν η διεκδίκηση εργασιακών δικαιωμάτων αφού οι υπάρχουσες συνθήκες εργασίας δυσκολεύουν στο να θωρακιστεί το απόρρητο στα ευαίσθητα δεδομένα των εξυπηρετούμενων, οι κατ' οίκων επισκέψεις ενδίδουν επικινδυνότητα, η αδιάκοπη πληροφόρηση της διοίκησης καταστούν ασαφείς, ανεπαρκή και κουραστική την ενημέρωση.

Η ανάγκη για επιμόρφωση και συμβουλευτική των επαγγελματιών, αποτελεί ακόμα έναν παράγοντα πρόληψης όπως καταγράφονται από τις συνεντεύξεις.

Ενώ ακόμα έναν παράγοντα πρόληψης αποτελεί ο καλύτερος συντονισμός των αρμόδιων τμημάτων προκειμένου να εκδίδονται άμεσα οι αναθέσεις-τοποθετήσεις και να αναλαμβάνουν άμεσα υπηρεσία προκειμένου να μην χάνεται πολύτιμος χρόνος αφού κρίνουν ότι για τις ανάγκες των σχολείων τα χρονικά περιθώρια είναι ασφυκτικά, και σκοντάφτουν σε χρονοβόρες διοικητικές αντιξοότητες.

Τέλος η αναγνώριση προϋπηρεσίας στην ειδικότητα, μεταπτυχιακών διπλωμάτων συναφών με την εκπαίδευση(και όχι μόνο της Ειδικής Αγωγής), επιδομάτων ανθυγιεινών ή επικινδυνότητας, η κάλυψη εξόδων μετακίνησης ή παραχώρηση οικίας για τους επαγγελματίες που αναγκάζονται να υπηρετούν μακριά από την οικογενειακή τους εστία, θα τόνωναν μισθοδοτικά τους επαγγελματίες και θα προσέδιδαν ένα αίσθημα δικαιοσύνης, αναγνώρισης και εκτίμησης του έργου τους.

Προστριβές και συγκρούσεις θα εξομαλυνθούν αφού ένα προσοδοφόρο θετικό κλίμα θα φανεί άμεσα από την αλλαγή στις σχέσεις στο σχολικό περιβάλλον τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών, σε σχέση με τους γονείς είτε σε συνάρτηση με τον διευθυντή, που θα διέπει την συνεργασία

8.2 Συμπεράσματα

Συμπερασματικά για το Επαγγελματικό Άγχος και την Επαγγελματική Εξουθένωση των Κοινωνικών Λειτουργών της Ειδικής Αγωγής εστιάζει στο ότι τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης είναι ανάλογα του επαγγελματικού άγχους όπως αυτό προκύπτει από τις προσδοκίες τους ως επαγγελματίες στο χώρο καθώς και από τις δυνατότητες που τους παρέχονται στον χώρο εργασίας τους. Ενώ συνειδητά δηλώνουν ένα επάγγελμα αυτό παράλληλα υποδουλώνει και την θετική στάση ως προς την κατεύθυνση να ολοκληρώνεται ο εκπαιδευτικός τους ρόλο μέσα από την εργασία τους. Ενώ υπάρχει η επιθυμία τους να επιτυγχάνουν στο σύγχρονο σχολείο παρατηρούνται αρνητικές συμπεριφορές όπως παραίτηση από την ουσιαστική εργασία, μείωση της αποδοτικότητας, έλλειψη ενδιαφέροντος που σχετίζονται με τις ελλείψεις στην εκπαίδευση τόσο σε ανθρώπινο δυναμικό όσο και των μέσων, το ανασφαλές πλαίσιο εργασίας υπο του καθεστώτος της αναπλήρωσης, τα χαμηλά μισθολογικά κλιμάκια, οι ελλείψεις χώρων όπου θα εξασφαλίζει το δεοντολογικό απόρρητο, οι διοικητικές δυσκολίες με υπέρμετρη την γραφειοκρατία, δημιουργούν στο επαγγελματία επαγγελματικό άγχος αφού δυσκολεύεται να θέσει ιεραρχικές προτεραιότητες στον μηχανισμό προσαρμοστικότητας που διαθέτει. Σημάδια εκδήλωσης των δυσκολιών αυτών φαίνονται απ την απόδοσή του, με ψυχοσωματικά προβλήματα της υγείας του, με την ματαίωση όταν ο χρόνος δεν επαρκεί (αφού κάθε χρόνο προσφέρει σε διαφορετικό πλαίσιο εργασίας), όταν δεν υπάρχει ανατροφοδότηση της εργασίας του, όταν υπάρχει έλλειψη εποπτικών συνεδριών εκτόνωσης του αρνητικού κλίματος, κα. Επίσης προκύπτει το ερώτημα κατά πόσο η συνολική εκπαίδευση των κοινωνικών λειτουργών είναι πραγματικά επαρκής σε μια κοινωνία που διαρκώς αλλάζει και εξελίσσεται προβάλλοντας νέα ανάγκες των πληθυσμών αλλά και την ιδιαίτερη δυσκολία που έχει η γεωγραφική κατανομή των σχολείων της χώρας μας με την αναπλήρωση να έχει αντικαταστήσει την ανάγκη για μόνιμες προσλήψεις. Η επαρκή κατάρτιση, ουσιαστική επιμόρφωση που θα είναι εστιασμένη στην εμπειρική και βιωματική συμμετοχή στα προβλήματα των μαθητών, καθώς και η συστηματική ενημέρωση της ισχύουσας νομοθεσίας θα μετριάσει τα επίπεδα ανασφάλειας τους.

Ουσιαστικά, η ενίσχυση του ενδιαφέροντος τους για την εργασία τους μπορεί να επιτευχθεί αφενός με την εξασφάλιση ενός σταθερού πλαισίου εργασίας, βελτιωμένων συνθηκών εργασίας σε συνδυασμό με την ασφάλεια της εργασίας και με την συνεχιζόμενη επιμόρφωση στις αυξημένες απαιτήσεις του εργασιακού ρόλου.

8.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε μια εκτενέστερη έρευνα σε ένα μεγαλύτερο πληθυσμό κοινωνικών λειτουργών της Ειδικής Αγωγής ώστε τα αποτελέσματα να είναι πιο αντιπροσωπευτικά του πληθυσμού των εργαζομένων στο χώρο των σχολείων.

Ανάλογες έρευνες που θα αναδείκνυαν τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, εστιασμένη στους αναπληρωτές κοινωνικούς λειτουργούς χωριστά ανα τύπο σχολείων (ειδικό, δευτεροβάθμια, πρωτοβάθμια) υπό το status του αναπληρωτή, θα διαφοροποιούσε σημαντικά τις ανάγκες των εν λόγω εργαζομένων ανα τύπο σχολείου, θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

Επίσης ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα μπορούσε να αποτελούν ανάλογες έρευνες και σε άλλες ειδικότητες των σχολείων (νοσηλεύτες, ψυχολόγοι, εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης, εκπαιδευτικών τάξεων ΖΕΠ) υπό το καθεστώς του αναπληρωτή .

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αθανάσουλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά: Η παιδαγωγική της διοίκησης της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Έλλην

Αμίτσης, Γ.(2001). *Αρχές οργάνωσης και λειτουργίας του συστήματος κοινωνικής πρόνοιας*, Αθήνα: Παπαζήσης.

Ανδρέου, Α.& Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση-Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος: Θεωρητική προσέγγιση-Ιστορική επισκόπηση*, Αθήνα: Εξάντας.

Αντωνίου, Α.,Σ. & Cooper, C.,L.(2006). *Αποτελεσματική διαχείριση εργασιακού stress*, Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Αντωνίου, Α.,Σ. & Ντάλλα, Μ. (2010). *Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των Ελλήνων δασκάλων σε σχέση με το επίπεδο επαγγελματική εξουθένωσης, του εργασιακού στρες και την επαγγελματική ικανοποίηση*, στο Γ. Παπαδάτο κα Χ. Μπαμπούνη (επιμ.), Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης - Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ, Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.

Δαλακούρα, Α. (2011). *Συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Κριτική.

Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμα τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού*. Αθήνα, Γρηγόρη.

Δημοπούλου-Λαγωνικά, Μ. (2006). *Μεθοδολογία Κοινωνικής Εργασίας: Μοντέλα Παρέμβασης*, Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

Ζωγράφος, Α. (1997). *Κοινωνική Εργασία με Κοινότητα –Θεωρία-πράξη-προβληματισμοί*, 2^η έκδοση, Πάτρα

Ιωσηφίδης, Θ.(2008). *Ποιοτικές Μέθοδοι έρευνας, στις Κοινωνικές Επιστήμες*, Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Καλλινικάκη Θ. (1998). *Κοινωνική Εργασία Εισαγωγή στη Θεωρία και την Πρακτική της Κοινωνικής Εργασίας*, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα

Καλλινικάκη, Θ. (2003). Φορείς της ιδιότητας «με ειδικές ανάγκες» ως μέλη μιας πανεπιστημιακής κοινότητας, στο Μ. Ψύλλα, & Ο. Στασινοπούλου (Επιμ.), *Άτομα με αναπηρίες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα: Κριτική

Καμπουρίδης, Γ.(2002). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, Αθήνα: Κλειδάριθμος

Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική Βιομηχανική ψυχολογία*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κάντας, Α.(1995). *Οργανωτική Βιομηχανική ψυχολογία*, Μέρος 1^ο : Κίνητρα - Επαγγελματική ικανοποίησης- Ηγεσία, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Κουλιεράκης, Κ., & Αγραφιώτης, Δ.(2010). *Stress, επαγγελματική εξουθένωση ψυχική υγεία και στρατηγικές αντιμετώπισης στο προσωπικό των ελληνικών καταστημάτων κράτησης*, Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής.

Κρουσταλάκης, Γ. (2003). *Παιδιά με Ιδιαίτερες Ανάγκες στην Οικογένεια και το Σχολείο*, Αθήνα : Όφσεντ

Παπαϊωάννου, Κ.(1998). *Κλινική Κοινωνική Εργασία- Κοινωνική Εργασία με άτομα*, Αθήνα: Ελλην

Πολυχρονοπούλου, Σ.(2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*, τόμος Α', Αθήνα: Άτροπος.

Ρούμτσιου, Ν. & Χατζούδη, Τ. (2009). *Εργασιακό άγχος και σύνδρομο εξάντλησης στην εργασία στο χώρο της υγείας*, 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Υγιεινής και Ασφάλεια της Εργασίας στους τομείς της Υγείας: Αλεξανδρούπολη.

Σουράππα- Ασημακοπούλου, Μ. (1991). *Ένα Πειραματικό Πρόγραμμα στα πλαίσια της εκπαίδευσης σπουδαστών του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας*, ΤΕΙ Αθήνας : Εκλογή Θεμάτων Κοινωνικής Πρόνοιας

Φωτοπούλου-Γεωργίου, Ν. (1993). Πρόγραμμα Κοινοτικής Ανάπτυξης Βραχοναϊκών Αχαΐας, στο: *Κοινωνικές Υπηρεσίες στην Τοπικής Αυτοδιοίκηση*, Ηλιακό χωριό Δήμου Πεύκης, 26-28 Μαρτίου, Αθήνα: ΣΚΛΕ.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Cherniss, C. (1980). *Professional burnout in human service organizations*. New York: Preager Publisher.

Cannan, C., Bepy, L., & Lyons, K. (1992). *Social Work and Europe*. British Association of Social Work, London.

Carr, E.G. (1994). *Αναδυόμενα θέματα στη λειτουργική ανάλυση της προβληματικής συμπεριφοράς*, Journal of Applied Behavior Analysis.

Dewe, P.J., O'Driscoll, M. P., & Cooper, C. L. (2010). *Work stress and burnout in intellectual disability service, Work Stress and coping: A review and critique*. John Wiley and sons, Ltd.

Edelwich J., Brodsky A. (1980). *Burn out: Stages of disillusionment in the helping professions*, New York: Human Services Press.

Emery J.E. (1993). *Perceived Sources of Stress Among Pediatric Oncology Nurses*, Journal of Pediatric Oncology Nursing.

Fontana, D.(1996). *Άγχος και η αντιμετώπιση του*, μετ. Ν.Ε. Δέγλερης, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Georgoussi E. (2003). *Research Note Social Workers in Greece: How they spend their working hours*, European Journal of Social Work.

Goldstein, A.P. (1969). *Maximizing the initial psychotherapeutic relationship*, American Journal of Psychotherapy.

Golparvar, M., Kamkar, M., & Javadian, Z. (2012). *Συντονιστικές επιδράσεις του εργασιακού άγχους στη συναισθηματική εξάντληση και το αίσθημα ενεργειακών σχέσεων με θετικές και αρνητικές συμπεριφορές: Εργασία με πολλαπλές λειτουργίες*, International Journal of Psychological Studies

Hartney, E.(2008). *Stress Management for teachers*, London, Continuum International Publishing Group.

Holmes, E.(2005). *Teacher Will-Being*, London: Routledge Falmer.

Huxley, P., Evans, S., Gately, C., Webber, M., Mears, A., Kendall, T., Medina, J., & Katona, C. (2005). *Stress and pressure in mental health social work: The worker speaks*, British Journal of Social work.

Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). *The experience of work-related stress across occupations. Journal of managerial psychology*.

Koukouli, S., Papadaki, E., & Philalithis, A. (2008). *Factors affecting the development of social work and its professionalisation process: The case of Greece*, International Journal of Social Welfare.

Kristensen T.S., Borritz M., Villadsen E., Christensen K. (2005). *The Copenhagen Burnout Inventory: a new tool for the assessment of burnout*, Work and Stress.

Lloyd C., King R., Chenoweth L. (2002). *Social work, stress and Burnout: A review*, Journal of Mental Health.

Local Government Association (LGA), (2009). *Councils struggling to recruit Social Workers in Wake of Baby P.*, London.

Maslach C.(1982). *Burnout: The cost of caring*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Maslach C., Schaufeli W.B., Leiter P. M. (2001). *Job Burnout*, Annual Reviews Psychology.

Male, D.B. & May, D. (1997). *Stress Burnout and workload in teachers of children with special educational needs*, British Journal of special Education.

Morrison, T. (2007). *Emotional intelligence, emotion and social work: Context, characteristics, complications and contribution*, British Journal of Social Work.

Papaioannou, A. (1993). Characteristics of Physical education classes differing in achievement orientations. In *Proceedings of the 8th World Congress of Sport Psychology*. Lisbon: International Society of Sport Psychology.

Papadaki E. & Papadaki V.,(2008). *Ethically Difficult Situations Related to Organizational Conditions: Social Worker's Experience in Crete, Greece*: Journal of Social Work.

Papadaki, E. (2006). *Επαγγελματική Ικανοποίηση στις Κοινωνικές Υπηρεσίες στην Κρήτη: Απόψεις Κοινωνικών λειτουργών*, European Journal Social Work.

Pines A.M. (1993). "Burnout", In L., Goldberger & S., Breznits (Eds.) *Handbook of Stress* (2nd ed.), New York: Free Press.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, 2^η έκδοση συμπληρωμένη, Μιχαλοπούλου, Κ., (επιστ. επιμ.), Καλυβά, Φ., (επιμ. μτφ), (Νταλάκου, Β., Βασιλικού, Κ., μτφ), Αθήνα: Gutenberg.

Schaufeli W.B., Leiter M, P., Maslach C. (2009). *Burnout: 35 years of research and practice*, Career Development International.

Snibbe, J.R. , Radcliffe, T. , Weisberger, C. , Richards, M. & Kelly, J. (1989). *Burnout among primary care physicians and mental health professionals in a managed health care setting*, Psychological Reports.

Söderfeldt, M., Söderfeldt, B., & Warg, L. E. (1995). *Burnout in social work*, *Social Work*.

Sourappa- Asimakopoulou M. (1995). *School Social Work. School as a Social System*, Athens: IAKE.

Tham, P.,(2007). *Why are they leaving? Factors affecting intention to leave among social workers in child welfare*, British Journal of social work.

Thody, A. Gray, B. & Bowden, D. (2003). *Οδηγός επιβίωσης εκπαιδευτικού*, Αθήνα: Σαββάλας.

Wallius, E. B. (1982). *Work, health and well-being for teachers in Swedish comprehensive schools: 10: teacher stress: theory and research*.

Διαδικτυακές πηγές

Διεθνής Ομοσπονδία Κοινωνικής Εργασίας (IFSW), (2014). «Αναθεώρηση του Παγκόσμιου Ορισμού της Κοινωνικής Εργασίας» Διαθέσιμο στο http://cdn.ifsw.org/assets/ifsw_63944-8.pdf (ημ. ανάκτησης 4-2-20)

Διεθνής Ομοσπονδία Κοινωνικών Λειτουργών (IFSW), (2018). «Παγκόσμια Δήλωση Κοινωνικής Εργασίας για ηθικές αρχές». Διαθέσιμο στο <http://ifsw.org/policies/statement-of-ethical-principles/> (ημ. ανάκτησης 10-3-20)

Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής(2003). «Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη» Διαθέσιμο στο http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-needs-education-in-europe/sne_europe_el.pdf (ημ. ανάκτησης 20-5-20)

Επιτροπή Ανωτέρων Επιθεωρητών Εργασίας (SLIC), (2013). «Το άγχος στην επαγγελματική ζωή όπως επισημαίνεται στις ευρωπαϊκές εποπτικές προσπάθειες» Διαθέσιμο στο <https://www.av.se/press/stress-i-arbetslivet-uppmarksammas-i-europeisk-tillsynsinsats/> (ημ. ανάκτησης 4-2-20)

Επιτροπή Ανωτέρων Επιθεωρητών Εργασίας (SLIC), (2012). «Ψυχοκοινωνικοί Κίνδυνοι στην Εργασία, Ιστορικό, Psychosocial Risk Assessments» Διαθέσιμο στο:

http://www.av.se/dokument/inenglish/European_Wok/Slic_2012/Greek_3.pdf (ημ. ανάκτησης 4-2-20)

Ζουγανέλη, Α., Καφετζόπουλος, Κ., Σοφού, Ε., & Τσάφος, Β. (2007). «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών» Διαθέσιμο στο:http://www.pi-schools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_deflt_ekp/roiotekpev_n/s_391_436.pdf (ημ. ανάκτησης 20-5-20)

Houtman, I. L. (2005). «Work-related stress. European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions» Διαθέσιμο στο https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_files/docs/ewco/tn1004059s/tn1004059s.pdf (ημ. ανάκτησης 10-3-20)

Hupke, M. (2012). «Psychosocial risks and workers health, Institute for Occupational Safety and Health of the German Social Accident Insurance» διαθέσιμο στο: https://oshwiki.eu/wiki/Psychosocial_risks_and_workers_health (ημ. ανάκτησης 4-2-20)

EU-OSHA (2007). «Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας στον Τομέα της Υγειονομικής Περιθαλψης» Διαθέσιμο στο <https://osha.europa.eu/publications/reports/7807118> (ημ. ανάκτησης 10-3-20)

EU-OSHA (2015). «Ψυχοκοινωνικοί κίνδυνοι και άγχος στην εργασία» Διαθέσιμο στο <https://osha.europa.eu/el/themes/psychosocial-risks-and-stress> (ημ. ανάκτησης 4-2-20)

IASSW & IFSW (2004). «Global Standards for education and training of the Social Work profession» International Association of Schools of Social Work and

International Federation of Social Workers. Διαθέσιμο στο:
<http://ifsw.org/policies/global-standards/> (ημ. ανάκτησης 10-3-20)

Κουτουμάνος Άγγελος (2006). «Ο ρόλος του Κοινωνικού λειτουργού στα ΣΜΕΑ»
Διαθέσιμο στο <https://www.noesi.gr/book/study/smea-rolos-koinonikou-leitourgou>
(ημ. ανάκτησης 4-2-20)

Meier, ST. (1983). Toward a theory of burnout, Human relations, διαθέσιμο στο
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001872678303601003> (ημ. ανάκτησης
20-5-20)

Maslach, C., & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives.
Applied and preventive psychology Διαθέσιμο στο
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S096218499880022X> (ημ.
ανάκτησης 4-2-20)

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ) (2020). «Νομοθεσία Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης»
Διαθέσιμο στο http://www.pi-schools.gr/special_education_new/index_gr.htm (ημ.
ανάκτησης 10-3-20)

Ράμμος Ν., (2018). Προσλήψεις εκπαιδευτικών ως προσωρινών αναπληρωτών
γενικής και ειδικής αγωγής για το διδακτικό έτος 2018-2019 ». Διαθέσιμο στο :
<https://blogs.sch.gr/nrammos/category/%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%B9/%CE%B1%CE%BD%CE%B1%CF%80%CE%BB%CE%B7%CF%81%CF%89%CF%84%CE%B5%CF%83/> (ημ. ανάκτησης 4-2-20)

Ράμμος, Ν. (2017). «Β. Παληγιάννης: Συγκριτικοί πίνακες προσλήψεων
αναπληρωτών Π. Ε. 2015-16 και 2016-17» Διαθέσιμο στο

<https://blogs.sch.gr/nrammos/2017/05/10/%ce%b2-%cf%80%ce%b1%ce%bb%ce%b7%ce%b3%ce%b9%ce%ac%ce%bd%ce%bd%ce%b7%cf%82-%cf%83%cf%85%ce%b3%ce%ba%cf%81%ce%b9%cf%84%ce%b9%ce%ba%ce%bf%ce%af-%cf%80%ce%af%ce%bd%ce%b1%ce%ba%ce%b5%cf%82-%cf%80%cf%81/> (ημ. ανάκτησης 20-5-20)

Ράμμος, Ν. (2014). «Β. Παληγιάννης: «Μόλις 272 διορισμοί στην ΠΕ την 3/ετία (2010-2013) έναντι 7.192 συνταξιοδοτήσεων». Διαθέσιμο στο <http://blogs.sch.gr/nrammos/2014/05/28/> (ημ. ανάκτησης 10-3-20)

Σούλης, Σ. Γ. (1997). «Τα παιδιά με βαριά νοητική καθυστέρηση και ο κόσμος τους: Άτομα με πολλαπλές αναπηρίες». Διαθέσιμο στο <https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/13921> (ημ. ανάκτησης 10-3-20)

Σύλλογος Κοινωνικών Λειτουργών Ελλάδας (ΣΚΛΕ) (2014). «Θεσμοθέτηση κοινωνικών υπηρεσιών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης». Διαθέσιμο στο <https://www.skle.gr/index.php/el/component/content/article?id=371:o-96463637> (ημ. ανάκτησης 20-5-20)

ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

Εγκύκλιο με υπ.αρ. 70627/Δ4/23-06-2011(ΦΕΚ 1505/Β/2011). Ίδρυση και Προαγωγή δημοτικών σχολείων και νηπιαγωγείων. Διαθέσιμο στο http://dipe.mes.sch.gr/autosch/joomla15/nomothesia/fek/04_01_fek_1505_b_24_06_2011.pdf (ημ. ανάκτησης 4-2-20)

Εγκύκλιο με υπ.αρ. 82270/Δ4/20-07-2011(ΦΕΚ 1573/τΒ΄/27-06-2011), Αναστολή Εφαρμογής Αποφάσεων Συγχωνεύσεων Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο στο https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/ypourgeio-paideias/98873_yp-paideias-syghoneyseis-katargiseis-sholeion-sti-pe (ημ. ανάκτησης 10-3-20)

Εγκύκλιο με υπ.αρ. 169106/Δ4/07-11-2013 (ΑΔΑ: ΒΑ1Β9-4ΦΞ). Μεταβολές σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχολικού έτους 2014-2015. Διαθέσιμο στο https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy-files/egyklios_2.pdf (ημ. ανάκτησης 4-2-20)

Εγκύκλιος με υπ αρ. 2817/2000 (ΦΕΚ 78/Α/14-3-2000).«Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις». Διαθέσιμο στο <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2817-2000.html> (ημ. ανάκτησης 20-5-20)

Εγκύκλιος με υπ. αρ. 4547/2018(ΦΕΚ 5614/2018). «Κανονισμός λειτουργίας ΚΕΣΥ». Διαθέσιμο στο: <https://edu.klimaka.gr/sxoleia/eidikh-agwgh/3111-kanonismos-leitourgias-kesy>

Εγκύκλιο με υπ.αρ.14841/Γ1/13-02-2012. «Προετοιμασία δράσεων γενίκευσης της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου-Αυτοαξιολόγηση σχολικών συμβούλων». Διαθέσιμο στο http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/%CE%9D%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%AF%CE%B1/01_%CE%A5%CF%80-%CE%91%CF%80%CE%BF%CF%86-%CE%A0%CF%81%CE%BF%CE%B5%CF%84%20%CE%93%CE%B5%CE%BD%CE%AF%CE%BA%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%CF%82%202012.pdf (ημ. ανάκτησης 10-3-20)

Εγκύκλιος με υπ.αρ. 4024/2011 (ΦΕΚ 226/27-10-2011). «Συνταξιοδοτικές ρυθμίσεις, ενιαίο μισθολόγιο – βαθμολόγιο, εργασιακή εφεδρεία και άλλες διατάξεις εφαρμογής του μεσοπρόθεσμου πλαισίου δημοσιονομικής στρατηγικής 2012–2015» Διαθέσιμο στο http://www.ydmed.gov.gr/wp-content/uploads/A226_2011.pdf (ημ. ανάκτησης 4-2-20)

Εγκύκλιο με υπ αρ. 44375/Γ1/24-03-2014. «Διευκρινίσεις ως προς την εφαρμογή του θεσμού της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου της σχολικής μονάδας κατά το σχολικό έτος 2013-2014. Διαθέσιμο στο https://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/2014_g1_44375_24_03_2014_diefkriniseis.pdf (ημ. ανάκτησης 10-3-20)

Εγκύκλιος με υπ αρ. 27922/ Γ6 (ΦΕΚ 449/2007) «Καθορισμός εβδομαδιαίων ωρών εργασίας προσωπικού/ καθηκοντολόγιο και αρμοδιότητες στα ΣΜΕΑΕ/Τροποποιητικός κανονισμός λειτουργίας ΚΔΑΥ- Ωρών εργασίας προσωπικού» Διαθέσιμο στο

<https://edu.klimaka.gr/nomothesia/fek/2364-fek-449-2007-kday-smea-ekpaidevtikoi-eidikhs-agwghs> (ημ. ανάκτησης 20-5-20)

Εγκύκλιος με υπ.αρ. 37100/Γ1/31-03-2010. «Αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας». Διαθέσιμο στο : <http://aee.iep.edu.gr/legislation> (ημ. ανάκτησης 10-3-20)

Εγκύκλιος με υπ. αρ. 211076/ΓΔ4 (ΦΕΚ 5614/2018) «Κανονισμός Λειτουργίας Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ), Καθήκοντα και Αρμοδιότητες Προσωπικού» Διαθέσιμο στο (<https://edu.klimaka.gr/sxoleia/eidikhs-agwgh/3111-kanonismos-leitourgias-kesy>) (ημ. ανάκτησης 20-5-20)

Εγκύκλιος με υπ.αρ. 8700/4-11-2013. «Άδεια εισόδου τρίτων στα σχολεία»

Διαθέσιμο στο: <http://pelop.pdf.sch.gr> (ημ. ανάκτησης 4-2-20)

Εγκύκλιος με το υπ.αρ 169228/Ε2/12-10-2016. «Διευκρινήσεις σχετικά με την εφαρμογή του Ν 4354/2015 στους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς» Διαθέσιμο στο http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/%CE%95%CE%93%CE%9A%CE%A5%CE%9A%CE%9B%CE%99%CE%9F%CE%A3_%CE%93%CE%99%CE%91_%CE%9C%CE%9A_%CE%91%CE%9D%CE%91%CE%A0%CE%9B%CE%97%CE%A1%CE%A9%CE%A4%CE%A9%CE%9D_67%CE%9D%CE%934653%CE%A0%CE%A3-9%CE%97%CE%A4.pdf (ημ. ανάκτησης 4-2-20)

Εγκύκλιος με υπ αρ. 2/31029/ΔΕΠ/06-05-2016 (ΑΔΑ ΩΛ9ΣΗ-0ΝΜ). «Παροχή οδηγιών για την εφαρμογή των διατάξεων του Κεφαλαίου Β΄ του ν. 4354/2015» Διαθέσιμο στο <https://diavgeia.gov.gr/doc/%CE%A9%CE%9B9%CE%A3%CE%97-0%CE%9D%CE%9C?inline=true> (ημ. ανάκτησης 20-5-20)

Εγκύκλιος με το υπ αρ. 2/14537/ΔΕΠ/13-05-2016. «Παροχή οδηγιών αναφορικά με τη ορθή μισθολογική κατάταξη και εξέλιξη του προσωπικού με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου ορισμένου χρόνου, που απασχολείται στο Δημόσιο, Ν.Π.Δ.Δ., Ο.Τ.Α., καθώς και των αναπληρωτών εκπαιδευτικών και Ν.Π.Ι.Δ. και ΔΕΚΟ της περ.12 της υποπαραγράφου Γ1 της παραγράφου Γ του άρθρου πρώτου του ν. 4093/2012». Διαθέσιμο στο http://dide.kyk.sch.gr/new/wp-content/uploads/2016/09/%CE%95%CE%B3%CE%BA%CF%8D%CE%BA%CE%B5%CE%B9%CE%BF%CF%82_%CE%A5%CE%A0_%CE%9F%CE%99%CE%9A2_%CE%99%CE%94%CE%9F%CE%A7.pdf (ημ. ανάκτησης 10-3-20)

Εγκύκλιος με υπ.αρ. 17812/Γ6/2014 (ΦΕΚ 315/2014). «Σύσταση και καθορισμός καθηκόντων μελών και συντονιστών ΕΔΕΑΥ». Διαθέσιμο στο <https://edu.klimaka.gr/nomothesia/fek/1-fek-sstash-edey> (ημ. ανάκτησης 10-3-20)

Π.Δ 28/2014 (ΦΕΚ 48/28-02-2014). «Μεταθέσεις υπεράριθμων εκπαιδευτικών στην δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση». Διαθέσιμο στο <https://blogs.sch.gr/nrammos/2014/03/04/%cf%84%ce%bf->

%cf%80%cf%81%ce%bf%ce%b5%ce%b4%cf%81%ce%b9%ce%ba%cf%8c-
%ce%b4%ce%b9%ce%ac%cf%84%ce%b1%ce%b3%ce%bc%ce%b1-
%ce%b3%ce%b9%ce%b1-%cf%84%ce%b9%cf%82-
%cf%85%cf%80%ce%bf%cf%87%cf%81%ce%b5%cf%89/ (ημ. ανάκτησης 10-3-20)

Π.Δ. 50/1996 (ΦΕΚ 45/08-03-1996). «Μεταθέσεις και τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών στην δημόσια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση». Διαθέσιμο στο <https://edu.klimaka.gr/nomothesia/fek/2165-fek-45-1996-pd-50-metatheseis-topothethseis-ekpaidevtikwn> (ημ. ανάκτησης 4-2-20)

Π.Δ. 603/1982 (ΦΕΚ: 117/τ.Α´/21.09.1982). “Οργάνωση και λειτουργία ΣΜΕΑΕ”. Διαθέσιμο στο:

https://dipeyr.webnode.com/%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%B7%20%CE%BD%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%B9%CE%B1/?utm_source=copy&utm_medium=paste&utm_campaign=copypaste&utm_content=https%3A%2F%2Fdipeyr.webnode.com%2F%25CE%25B5%25CE%25BA%25CF%2580%25CE%25B1%25CE%25B9%25CE%25B4%25CE%25B5%25CF%2585%25CF%2584%25CE%25B9%25CE%25BA%25CE%25B7%2520%25CE%25BD%25CE%25BF%25CE%25BC%25CE%25BF%25CE%25B8%25CE%25B5%25CF%2583%25CE%25B9%25CE%25B1%2F (ημ. ανάκτησης 10-3-20)

Π.Δ 201/1998 (ΦΕΚ 161/13-07-1998). «Οργάνωση και λειτουργία δημοτικών σχολείων». Διαθέσιμο στο <https://edu.klimaka.gr/nomothesia/fek/1287-fek-161-1998-pd-201-organosi-leitourgia-dimotika-scholeia> (ημ. ανάκτησης 20-5-20)

ΠΔ 23/30-1-92 (ΦΕΚ 6Α /1992). «Η άσκηση του επαγγέλματος του κοινωνικού λειτουργού» Διαθέσιμο στο: https://sw.hmu.gr/wp-content/uploads/drupal/sw/att/askisi_koinonikou_leitourgou_pd_fek_6_30.01.1992.pdf (ημ. ανάκτησης 4-2-20)

Υ.Α. 71338/Δ4/24-06-2011 (ΦΕΚ 1573/27-06-2011). «Υποβιβασμός Συγχώνευση και Κατάργηση Δημοτικών Σχολείων και Νηπιαγωγείων». Διαθέσιμο στο

http://users.sch.gr/skontax/autosch/joomla15/nomothesia/fek/1573_b_27_06_2011.pdf (ημ. ανάκτησης 10-3-20)

Υ.Α. Φ12/752/Γ1/866/19-08-1998 (ΦΕΚ 954/7-9-1998). «Διδακτικές επισκέψεις και οργάνωση της πολιτιστικής διάστασης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.» Διαθέσιμο στο

http://dipe.kar.sch.gr/grss/autosch/joomla15/images/docs/954_1998_didaktikes_episkepseis.pdf (ημ. ανάκτησης 10-3-20)

Υ.Α. Φ353/1/324/105657/Δ1 (ΦΕΚ 1340/2002). «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων» Διαθέσιμο στο <https://edu.klimaka.gr/nomothesia/fek/1309-fek-1340-2002-kathikonta-armodiotites-stelechoi-ekpaideysis> (ημ. ανάκτησης 4-2-20)

Υ.Α. Φ12/427/79844/Γ1/11-06-2013. «Προγραμματισμός εκπαιδευτικού έργου σχολικού έτους 2013-2014». Διαθέσιμο στο http://www.gdimitrakopoulos.gr/files/programmatismos_2013_2014.pdf (ημ. ανάκτησης 20-5-20)

Νόμος 3699/2008 (ΦΕΚ Α 199/2.10.2008). «Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» Διαθέσιμο στο: http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Nomoi-E-A/N.%203699%20-%202008%20-%20FEK.%20199%20-A-%202-10-2008.pdf (ημ. ανάκτησης 10-3-20)

Νόμος 2101 (ΦΕΚ 192/ Α/1992). «Κυρώσεις της Διεθνούς Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού». Διαθέσιμο στο <https://www.e-nomothesia.gr/kat-anilikoi/nomos-2101-1992-phek-192-a-2-12-1992.html> (ημ. ανάκτησης 4-2-20)

Νόμος 2817/2000 (ΦΕΚ Α΄78/14.03.2000). «Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις». Διαθέσιμο στο http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Nomoi-E-A/N.%202817%20-%202000%20-%20FEK.%2078%20-A-%2014-3-2000.pdf (ημ. ανάκτησης 10-3-20)

Νόμος 4074/2012 (ΦΕΚ 88/Α/2012). «Κυρώσεις της σύμβασης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες και του προαιρετικού πρωτόκολλου στη σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες». Διαθέσιμο στο <https://www.e-nomothesia.gr/diethneis-suntheke/nomos-4074-2012-fek-88a-11-4-2012.html> (ημ. ανάκτησης 20-5-20)

Νόμος 3848/2010 (ΦΕΚ 71/19-05-2010). «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού –καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις». Διαθέσιμο στο <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3848-2010.html> (ημ. ανάκτησης 4-2-20)

Νόμος 3688/2008 (ΦΕΚ 163/5-08-2008). «Πολιτιστικό Κέντρο Ελληνικής Αστυνομίας και άλλων διατάξεων». Διαθέσιμο στο: [file:///C:/Users/User/Downloads/document%20\(31\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/document%20(31).pdf) (ημ. ανάκτησης 10-3-20)

Νόμος 4354/2015 (ΦΕΚ 176/τΑ΄/16-12-2015) «Διαχείριση των μη εξυπηρετούμενων δανείων, μισθολογικές διατάξεις και άλλες επείγουσες διατάξεις εφαρμογής της συμφωνίας δημοσιονομικών στόχων και διαρθρωτικών μεταρρυθμίσεων». Διαθέσιμο στο https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/nomos_435415_fek_176.pdf (ημ. ανάκτησης 20-5-20)

Νόμος 4115/2013 (ΦΕΚ 24/τΑ΄/2013). «Οργάνωση και λειτουργία ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις». Διαθέσιμο στο <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-4115-2013.html> (ημ. ανάκτησης 10-3-20)

Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985). «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις». Διαθέσιμο στο <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-1566-1985.html> (ημ. ανάκτησης 4-2-20)

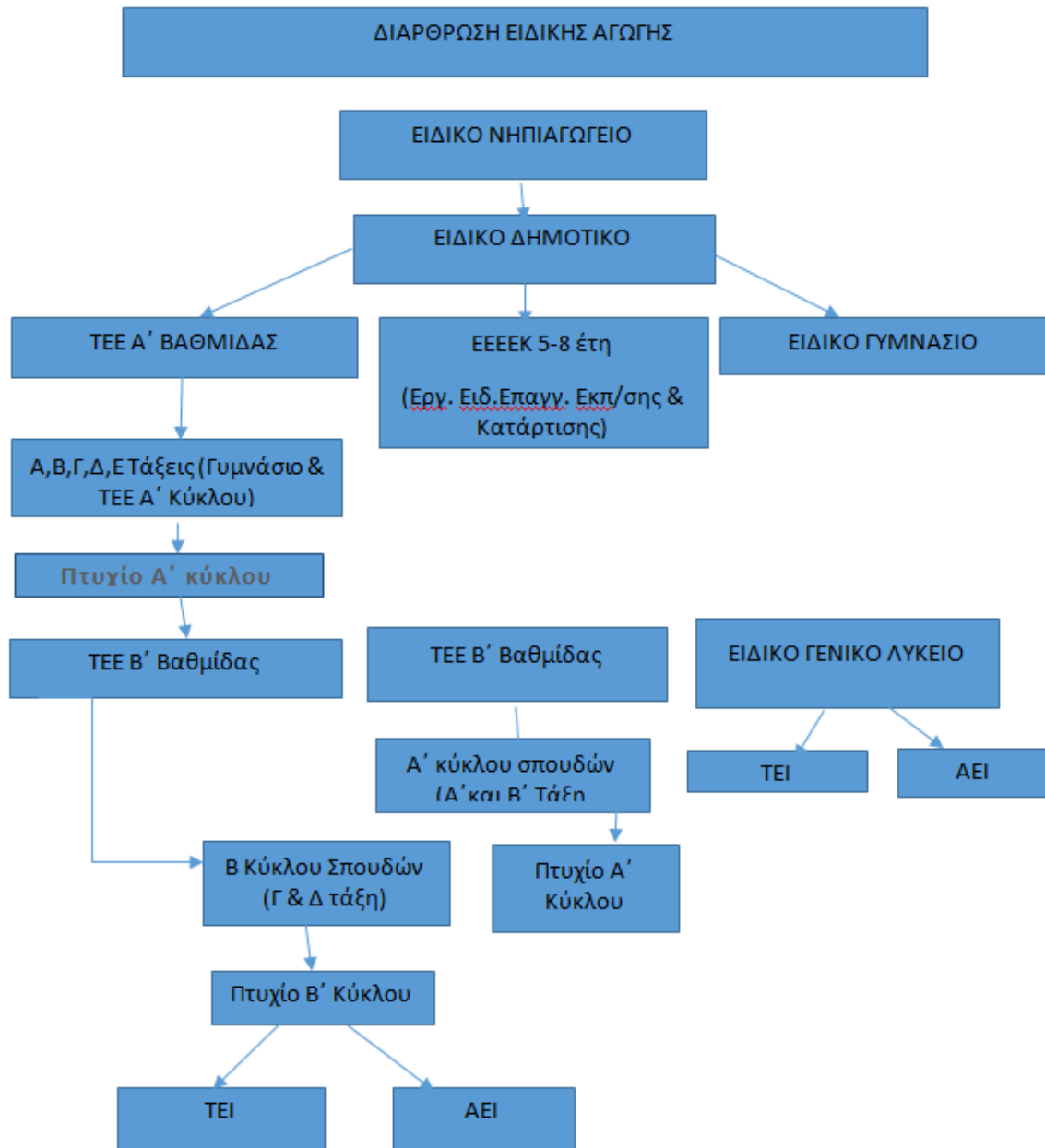
Νόμος 1143/1981 (ΦΕΚ. 80/Α/31-3-1981) «Περί Ειδικής Αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπ/σης, απασχόλησης & κοινωνικής μέριμνας των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικών ατόμων. Διαθέσιμο στο:

http://www.pi-schools.gr/special_education_new/ftp/nomoi/Nomoi-E-A/N.%201143%20-1981-%20FEK.%2050%20-31-3-1981.pdf (ημ. ανάκτησης 4-2-20)

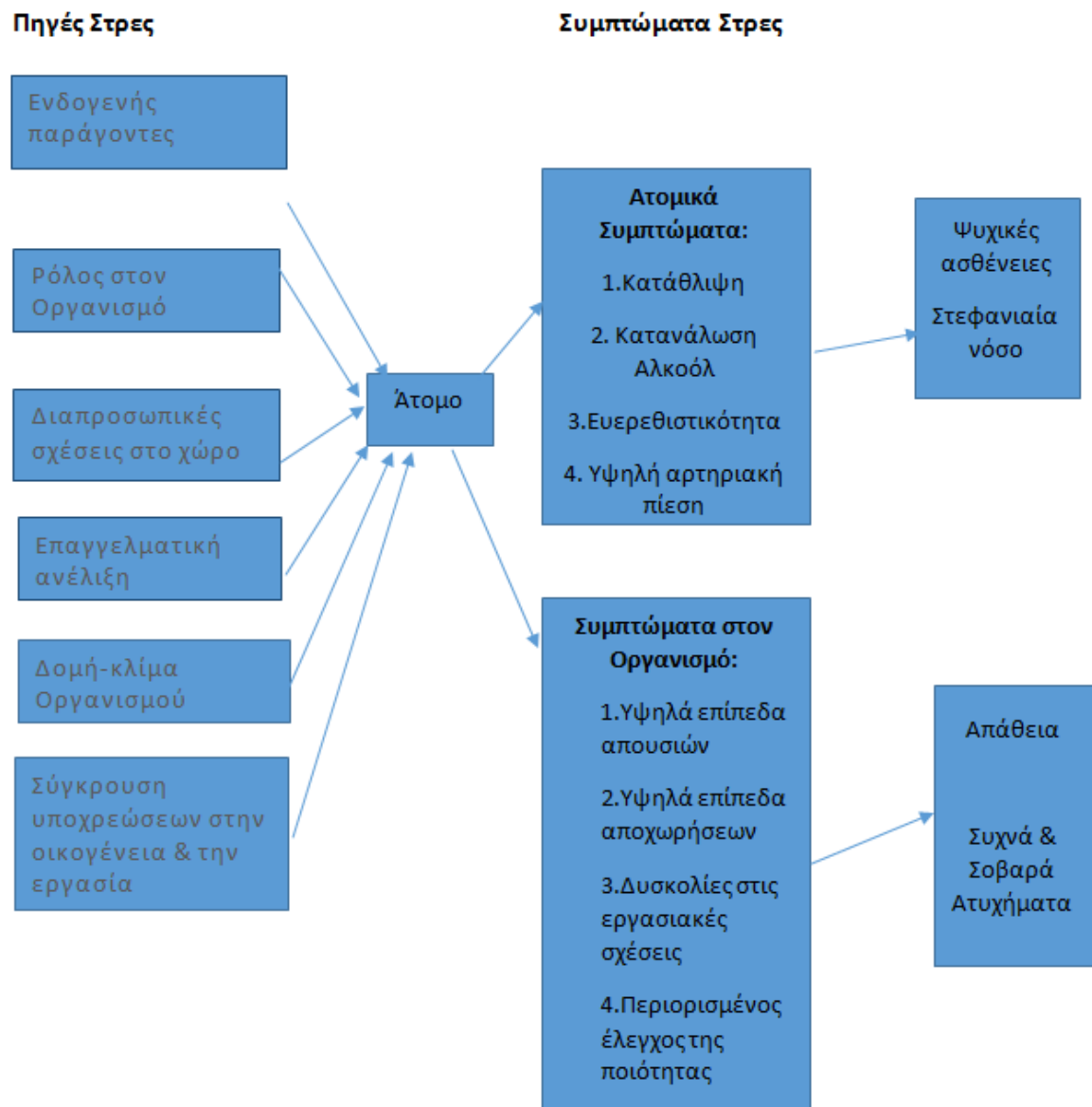
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πίνακας 1

Διάρθρωση Σχολείων Ειδικής Αγωγής



Πίνακας 2



Πρωτόκολλο Συνέντευξης

Καλημέρα σας. Είμαι η Αθηνά Ψυχογιού, συνάδερφος κοινωνική λειτουργός στην Ειδική Αγωγή ως αναπληρώτρια τα τελευταία 4 χρόνια. Φοιτώ στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα του τμήματος της Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας διενεργώ μία έρευνα με θέμα: *την διερεύνηση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης και του επαγγελματικού άγχους σε σχέση με το εργασιακό status των Κοινωνικών λειτουργών στην Ειδική Αγωγή*. Θα ήθελα να μου απαντήσετε ελεύθερα σε κάποιες ερωτήσεις αφού δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις καταθέτοντας τις απόψεις και τις εμπειρίες σας. Τα δεδομένα της έρευνας είναι εμπιστευτικά και θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για την έρευνα της διπλωματικής εργασίας. Σας ευχαριστώ πολύ για την συμβολή σας στην ερευνητική μου προσπάθεια.

Ερωτηματολόγιο Συνέντευξης

Ερωτήσεις σε Κοινωνικούς λειτουργούς της Ειδικής Αγωγής υπό το καθεστώς της αναπλήρωσης στα σχολεία (συνεντεύξεις μέσω skype)

ΑΞΟΝΑΣ Α: Ανάδειξη των παραγόντων όπως το φύλο, οικογενειακή κατάσταση, προϋπηρεσία και ο τύπος σχολείου, που σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση των κοινωνικών λειτουργών της Ειδικής Αγωγής

-Φύλο

-Ηλικία

-Εμπειρία

-Διδακτική εμπειρία στην Ειδική Αγωγή

-Τύπος σχολείου

-Οικογενειακή κατάσταση

ΑΞΟΝΑΣ Β: Αντιλήψεις των κοινωνικών λειτουργών της Ειδικής Αγωγής ως προς το πολυδιάστατο ρόλο τους και εάν αυτός συνδέεται με την επαγγελματική εξουθένωση

-Αναφέρεται ενδεικτικά ρόλους που έχετε αναλάβει στο σχολείο (είτε σχετίζονται είτε όχι με την Κοινωνική Εργασία, είτε σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό ρόλο είτε κληθήκατε από τις διευθύνσεις να αναλάβετε)

-Ποιοι από αυτούς που αναφέρατε σας «δυσκόλεψαν» (είτε λόγο διλήμματος, είτε λόγο του απορρήτου, είτε γιατί αισθανθήκατε ότι εκτίθεστε ή απειλή, κ.α.: αναφέρατε-)

-Ποια τα συναισθήματά σας για τους ρόλους σας αυτούς

ΑΞΟΝΑΣ Γ: Αντιλήψεις των κοινωνικών λειτουργών της Ειδικής Αγωγής αναφορικά με το υπηρεσιακό τους καθεστώς στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα

-Ποιοι παράγοντες συνδέονται με την αξιολόγηση της εργασίας σας (παραδοτέο έργο, πρόσωπα αναφοράς που ενεπλάκησαν, συνθήκες εργασίας, ότι σχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση ή μη)

-Με ποιο τρόπο το καθεστώς του μόνιμου ή αναπληρωτή συνδέεται ή όχι με την εργασίας σας (μισθοδοσία, σταθερότητα, οικειότητα, αναγνώριση, παραγωγικότητα, προαγωγή, συνεργασίες, γραφειοκρατία κ.α: αναφέρατε)

-Ποια τα συναισθήματα σας για το υπηρεσιακό σας καθεστώς ως αναπληρωτής?

ΑΞΟΝΑΣ Δ: Απόψεις των κοινωνικών λειτουργών της Ειδικής Αγωγής σχετικά με τους τρόπους αντιμετώπισης ή πρόληψης της επαγγελματικής εξουθένωσης ή στην αναβάθμιση της ποιότητας της επαγγελματικής τους ζωής

-Πως αξιολογείται την εργασίας σας(σε σχέση με τις συνεργασίες ευκαιρίας, όπως την εκτίμησαν οι προϊστάμενοί σας, τις εργασιακές συνθήκες, μισθοδοτικά ζητήματα, συναισθηματική αποφόρτιση, ανατροφοδότηση, τεχνικές ψυχικής εκτόνωσης, εποπτεία, επιμόρφωση, εκπαίδευση, ανέλιξη, συμμετοχή στην λήψη αποφάσεων, ικανοποίηση)

-Έχετε υποστηρικτικό περιβάλλον? (οικογένεια, φίλους, δραστηριότητες εκτόνωσης, ειδικό σύμβουλο, άλλο: αναφέρατε) **Θεωρείτε ότι βοηθά και με ποιο τρόπο**

-Ποιες οι σκέψεις σας για την πρόληψη ή αντιμετώπιση του φαινομένου

Απομαγνητοφωνημένη Συνέντευξη

Ερ2

Ερωτήσεις σε Κοινωνικούς λειτουργούς της Ειδικής Αγωγής υπό το καθεστώς της αναπλήρωσης στα σχολεία (συνεντεύξεις μέσω skype)

7.2 ΑΞΟΝΑΣ Α: Παράγοντες όπως το φύλο, οικογενειακή κατάσταση, προϋπηρεσία και ο τύπος σχολείου, σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση των κοινωνικών λειτουργών της Ειδικής Αγωγής

-Φύλο (θήλυ)

-Ηλικία

- 48 χρ

-Εμπειρία στην Ειδική Αγωγή

- Όλα τα χρόνια μου

-Διδακτική εμπειρία στην Ειδική Αγωγή

-19 έτη

-Τύπος σχολείου

- Ειδικό σχολείο

-Οικογενειακή κατάσταση

- Μονογονεϊκή λόγω χηρείας, με δύο παιδιά....δεν ξέρω μήπως έχεις παρακάτω ερώτηση....

-Όχι, αλλά έχει την αξία της

-(κουνά το κεφάλι)

7.3 ΑΞΟΝΑΣ Β: Αντιλήψεις των κοινωνικών λειτουργών της Ειδικής Αγωγής ως προς το πολυδιάστατο ρόλο τους και εάν αυτός συνδέεται με την επαγγελματική εξουθένωση

(7.3.1)- Αναφέρεται ενδεικτικά ρόλους που έχετε αναλάβει στο σχολείο (είτε σχετίζονται είτε όχι με την Κοινωνική Εργασία, είτε σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό ρόλο είτε κληθήκατε από τις διευθύνσεις να αναλάβετε)¹

¹ Οι διευκρινιστικές που δόθηκαν στις συνεντεύξεις βρίσκονται στην παρένθεση, οι υπογραμμισμένες είναι αυτές που διευκόλυναν το κάθε έναν χωριστά(δεν αναφέρθηκαν όλες σε όλους). Στόχευαν στο να διευκολύνουν την διατύπωση της ερώτησης.

Επαφή –Επικοινωνία με γονείς με στόχο: την λήψη κοινωνικού ιστορικού, την συμβουλευτική οικογένειας, την συνεργασία με άλλους γονείς ή ειδικότητας π.χ. ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες, ατομικές ή μικροομαδικές παρεμβάσεις με στόχο την ανάπτυξη των κοινωνικών και των δεξιοτήτων αλληλεπίδρασης των μαθητών, εφαρμογή προγραμμάτων-δράσεων συνεκπαίδευσης και αυτόνομης διαβίωσης...νομίζω είμαστε καλά!

-Εξαιρετικά!

(7.3.2)- Ποιοι από αυτούς που αναφέρατε σας «δυσκόλεψαν» (είτε λόγο διλήμματος, είτε λόγο του απορρήτου, είτε γιατί αισθανθήκατε ότι εκτίθεστε ή απειλή, κ.α.: αναφέρατε-)

Κάποιες δυσκολίες αντιμετώπισα στον τομέα της συνεργασίας με τους γονείς, όπως δυσκολία από μέρος τους να αποδεχτούν την κατάσταση του παιδιού τους και να κάνουν μια πιο ρεαλιστική ιεράρχηση στόχων.

-Μάλιστα!

(7.3.3)- Ποια τα συναισθήματά σας για τους ρόλους σας αυτούς

Πρέπει να γίνεται καθορισμός ορίων και αρμοδιοτήτων για να μην επιβαρυνόμαστε με πολλές ευθύνες και οδηγούμαστε στην συναισθηματική φόρτιση κάτι που έχω βιώσει αρκετές φορές

7.4 ΑΞΟΝΑΣ Γ: Αντιλήψεις των κοινωνικών λειτουργών της Ειδικής Αγωγής αναφορικά με το υπηρεσιακό τους καθεστώς στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα

(7.4.1)- Ποιοι παράγοντες συνδέονται με την αξιολόγηση της εργασίας σας (παραδοτέο έργο, πρόσωπα αναφοράς που ενεπλάκησαν, συνθήκες εργασίας, ότι σχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση ή μη)

Παράγοντες που συνδέονται με την εργασιακή «αξιολόγηση» είναι οι ιδιαιτερότητες του πλαισίου εργασίας, πιθανές ελλείψεις σε έμπυχο υλικό και δυσκολίες στην επικοινωνία με άλλους συναδέλφους. Αυτό διαπίστωνα από την εμπειρία μου

(7.4.2)- Με ποιο τρόπο το καθεστώς του μόνιμου ή αναπληρωτή συνδέεται ή όχι με την εργασίας σας (μισθοδοσία, σταθερότητα, οικειότητα, αναγνώριση, παραγωγικότητα, προαγωγή, συνεργασίες, γραφειοκρατία κ.α: αναφέρατε)

Το καθεστώς μόνιμης εργασίας προσφέρει εργασιακή ασφάλεια που συμβάλει στην ψυχική ηρεμία και ισορροπία του εργαζομένου

(7.4.3) - Ποια τα συναισθήματα σας για το υπηρεσιακό σας καθεστώς ως αναπληρωτής?

Το καθεστώς εργασίας του αναπληρωτή δημιουργεί άγχος και ανασφάλεια στον εργαζόμενο και τον επιβαρύνει με γραφειοκρατικές διαδικασίες έχοντας παράλληλα μειωμένα εργασιακά δικαιώματα. Αυτό συμβαίνει γιατί πρέπει να είναι υποψιασμένος σε όλα τα θέματα και στο πως κινείται για να ανταπεξέλθει, καθώς και να κρατά τα πρωτόκολλα, γιατί στα δύσκολα θα είναι μόνος του

7.5 ΑΞΟΝΑΣ Δ: Απόψεις των κοινωνικών λειτουργών της Ειδικής Αγωγής σχετικά με τους τρόπους αντιμετώπισης ή πρόληψης της επαγγελματικής εξουθένωσης ή στην αναβάθμιση της ποιότητας της επαγγελματικής τους ζωής

(7.5.1) - Πως αξιολογείται την εργασίας σας(σε σχέση με τις συνεργασίες ευκαιρίας, όπως την εκτίμησαν οι προϊστάμενοί σας, τις εργασιακές συνθήκες, μισθοδοτικά ζητήματα, συναισθηματική αποφόρτιση, ανατροφοδότηση, τεχνικές ψυχικής εκτόνωσης, εποπτεία, επιμόρφωση, εκπαίδευση, ανέλιξη, συμμετοχή στην λήψη αποφάσεων, ικανοποίηση)

Κρίνω το επίπεδο εργασίας μου βάσει συνθηκών και δυσκολιών, ικανοποιητικά αξιοπρεπές. Δίνω έμφαση στην ανάπτυξη και καλλιέργεια ενός θετικού κλίματος συνεργασίας-συνύπαρξης και αλληλοϋποστήριξης με τους άλλους συναδέλφους κάτι που συμβάλλει κατά εμέ στην ατομική και ομαδική αποφόρτιση μου, σε συναισθηματικό επίπεδο κρίνω!

(7.5.2)- Έχετε υποστηρικτικό περιβάλλον? (οικογένεια, φίλους, δραστηριότητες εκτόνωσης, ειδικό σύμβουλο, άλλο: αναφέρατε) Θεωρείτε ότι βοηθά και με ποιο τρόπο

Αντλώ δύναμη και ηρεμία από την οικογένεια μου η οποία λειτουργεί για μένα ως καταφύγιο χαλάρωσης και ξεκούρασης.

(7.5.3)- Ποιες οι σκέψεις σας για την πρόληψη ή αντιμετώπιση του φαινομένου

Είναι βασικό να αφουγκραζόμαστε τις ανάγκες μας, για αποφόρτιση, ξεκούραση, ηρεμία, χαλάρωση, κοκ ώστε να τις ικανοποιούμε με όποιον τρόπο θέλει και επιθυμεί ο καθένας μας. Το αξίζουμε!

-Εδώ τελειώσαμε. Σε ευχαριστώ για το χρόνο σου!!

-Καλή επιτυχία! Ότι άλλο χρειαστείς στην διάθεση σου

-Να είσαι καλά! Καλό βράδυ!

-Καληνύχτα!

Η διερεύνηση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης και του επαγγελματικού άγχους σε σχέση με το εργασιακό status των Κοινωνικών λειτουργών στην Ειδική Αγωγή