



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

« ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΜΕ ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ »

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ
ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΤΩΝ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Π.Ε. ΚΟΖΑΝΗΣ**

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ

ΤΣΟΜΠΙΑΝΑΚΗΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ

ΟΝΟΜΑ ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑΣ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑΣ

ΠΛΙΟΓΚΟΥ ΒΑΣΙΛΙΚΗ

ΦΛΩΡΙΝΑ

ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ 2021

Στη σύντροφο της ζωής μου, την Ολυμπία, που με παρακίνησε να αναλάβω αυτό
το εγχείρημα και την υπομονή που έδειξε μέχρι την ολοκλήρωσή του
και στα παιδιά μου, Αναστάσιο και Βασιλική, που με τον τρόπο τους με
ενθάρρυναν να φτάσω ως το τέλος.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες	5
Περίληψη	6
Abstract	8
Εισαγωγή	9
Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	14
1. <i>Η Επαγγελματική Ταυτότητα των Εκπαιδευτικών</i>	14
1.1 <i>Εισαγωγή</i>	14
1.2 <i>Η έννοια της ταυτότητας και του εαυτού</i>	15
1.3 <i>Η έννοια της ταυτότητας του εκπαιδευτικού</i>	19
1.4 <i>Παράγοντες διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής ταυτότητας</i>	24
1.5 <i>Η επαγγελματική ταυτότητα των Ελλήνων εκπαιδευτικών</i>	31
1.6 <i>Διαπιστώσεις</i>	36
2. <i>Επαγγελματική Εξουθένωση και Εκπαιδευτικός</i>	38
2.1 <i>Εισαγωγή</i>	38
2.2 <i>Η επαγγελματική εξουθένωση</i>	39
2.3 <i>Παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης</i>	44
2.4 <i>Η επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση</i>	50
2.5 <i>Η επαγγελματική εξουθένωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών: Οι φιλόλογοι</i>	53
2.6 <i>Διαπιστώσεις</i>	59
Ερευνητικό Μέρος	61
3. <i>Μεθοδολογία της Έρευνας</i>	61
3.1 <i>Ερευνητικά ερωτήματα</i>	62
3.2 <i>Χρησιμότητα της έρευνας και προσδοκώμενα αποτελέσματα</i>	62
3.3 <i>Στρατηγική της έρευνας</i>	64
3.4 <i>Τεχνικές συλλογής δεδομένων</i>	65
3.4.1 <i>Ερωτηματολόγιο</i>	65
3.4.1.α <i>Δομή ερωτηματολογίου</i>	67
3.4.1.β <i>Έλεγχος αξιοπιστίας και εγκυρότητας</i>	68
3.5 <i>Πληθυσμός - δείγμα της έρευνας</i>	76
3.6 <i>Θέματα ηθικής και δεοντολογίας</i>	77
3.7 <i>Διεξαγωγή της έρευνας</i>	78
3.8 <i>Περιορισμοί της έρευνας</i>	79
3.9 <i>Ανάλυση δεδομένων</i>	80
Παρουσίαση και Ανάλυση των Δεδομένων της Έρευνας	81

4.1 Δημογραφικά Χαρακτηριστικά του Δείγματος	81
4.2 Ανάλυση Αποτελεσμάτων των Ερωτηματολογίων	84
4.2.1 Ερωτηματολόγιο επαγγελματικής ταυτότητας	84
4.2.2 Ερωτηματολόγιο επαγγελματικής εξουθένωσης.....	110
4.2.3 Συσχετισμός της επαγγελματικής ταυτότητας με την επαγγελματική εξουθένωση ..	151
4.3 Σύζηση για τα Αποτελέσματα της Έρευνας.....	155
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	166
5. Συμπεράσματα.....	166
6. Προτάσεις για Περαιτέρω Έρευνα	169
Βιβλιογραφία	171
Ελληνόγλωσση	171
Ξενόγλωσση	178
Παράρτημα	191

Ευχαριστίες

Πρώτιστα θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την συνοδοιπόρο και πολύτιμη καθοδηγήτριά μου σε αυτή τη προσπάθεια, την κ. Πλιόγκου Βασιλική, που με τις εύστοχες και διεισδυτικές της παρατηρήσεις με βοήθησε να μη χάσω το στόχο μου και να ολοκληρώσω με επιτυχία τη πορεία μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών. Έπειτα θα ήθελα να ευχαριστήσω και όλους τους καθηγητές και τις καθηγήτριες που είχα κατά τη διάρκεια των σπουδών στο Π.Δ.Μ., γιατί με βοήθησαν να προσδιορίσω καλύτερα την επιστημονική μου ταυτότητα συμβάλλοντας ο καθένας/η καθεμία με το δικό του/της τρόπο.

Νιώθω ακόμη την ανάγκη να ευχαριστήσω φίλους και συναδέλφους που με τις επισημάνσεις τους, τις γόνιμες συζητήσεις μαζί τους και το υλικό που μου διέθεσαν βοήθησαν να ολοκληρώσω αυτή τη διπλωματική εργασία. Ιδιαίτερα, την πολύ καλή φίλη και συναδέλφισσα, Κάγκα Παρασκευή, με την οποία συν-ταξιδέψαμε σ' αυτή τη προσπάθεια και εκφράσαμε παρόμοιους προβληματισμούς. Τέλος, οφείλω να ευχαριστήσω θερμά τους/τις διευθυντές/ριες και τους εκπαιδευτικούς των σχολείων, όπου διεξήχθη η έρευνα, για την άψογη συνεργασία και την άδολη βοήθειά τους.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εντάσσεται στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής με Νέες Τεχνολογίες». Το αντικείμενο μελέτης είναι η «Επαγγελματική Ταυτότητα και Εργασιακή Εξουθένωση των Φιλολόγων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Π.Ε. Κοζάνης». Η συγκεκριμένη μελέτη εμπερικλείει δύο βασικές συνιστώσες του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού: την επαγγελματική ταυτότητα και την επαγγελματική εξουθένωση. Ειδικότερα, γίνεται προσπάθεια ώστε να διευκρινιστούν αυτές οι δύο έννοιες και να διερευνηθούν οι παράγοντες που συνεισφέρουν στη διαμόρφωσή τους αλλά και ο βαθμός στον οποίο οι παράγοντες αυτοί τις επηρεάζουν, ενώ συγχρόνως καταβλήθηκε προσπάθεια να εντοπιστεί η μεταξύ τους σχέση, έχοντας σαν πυξίδα το σκεπτικό ότι τα πορίσματα θα βοηθήσουν στην ενδυνάμωση του ρόλου του εκπαιδευτικού στις σύγχρονες και διαρκώς μεταβαλλόμενες κοινωνίες.

Συνεπώς, σκοπός της παρούσης εργασίας είναι να αναδείξει τη σημασία τους για την εκπαίδευση και την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού ενώ παράλληλα έγινε προσπάθεια να διερευνηθήκε εάν και με ποιο τρόπο η επαγγελματική εξουθένωση επηρεάζει την επαγγελματική ταυτότητα των φιλολόγων που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα. Για τη συγκέντρωση των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική προσέγγιση. Μεθοδολογικό εργαλείο της έρευνας είναι το σταθμισμένο ερωτηματολόγιο. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα των Kremer & Hofman (1985) που αφορά την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών (PRIS) και η κλίμακα Maslach Burnout Inventory Educators' Survey (MBI-ES) (Maslach et al., 1996) που αφορά την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών.

Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι υφίσταται κάποια μεγαλύτερη ή μικρότερη επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος της έρευνας τόσο στην διαμόρφωση και ανάπτυξη της επαγγελματικής τους ταυτότητας όσο και στην εμφάνιση και εκδήλωση της εργασιακής τους εξουθένωσης. Παράλληλα, αποτυπώθηκε μια στατιστικά σημαντική συνάφεια ανάμεσα στις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης και σ' αυτές της επαγγελματικής ταυτότητας των φιλολόγων.

Λέξεις-κλειδιά: επαγγελματική ταυτότητα

παράγοντες διαμόρφωσης επαγγελματικής ταυτότητας

επαγγελματική εξουθένωση

παράγοντες διαμόρφωσης επαγγελματικής εξουθένωσης

φιλόλογοι

Abstract

The present work is part of the Postgraduate Program "Education Sciences with New Technologies". The object of study is the "Professional Identity and Job Exhaustion of Philologists of Secondary Education P.E. Kozani ". This study encompasses two key components of the teaching profession: professional identity and burnout. In particular, an effort is made to clarify these two concepts and to investigate the factors that contribute to their formation and the extent to which these factors affect them, while at the same time an effort was made to identify the relationship between them, having as a compass the reasoning that the findings will help strengthen the role of the teacher in modern and ever-changing societies.

Therefore, the purpose of this paper is to highlight their importance for the education and professional development of the teacher while at the same time an attempt was made to investigate whether and how burnout affects the professional identity of the philologists who participated in this study. The quantitative approach was used to collect the survey data. Methodological research tool is the weighted questionnaire. Specifically, the Kremer & Hofman (1985) Teacher Professional Identity Scale (PRIS) and the Maslach Burnout Inventory Educators' Survey (MBI-ES) scale (Maslach et al., 1996) on burnout were used. teachers.

The research findings showed that there is a greater or lesser effect of the demographic characteristics of the research sample both on the formation and development of their professional identity and on the appearance and manifestation of their burnout. At the same time, a statistically significant correlation was recorded between the dimensions of burnout and those of the professional identity of philologists.

Keywords: professional identity,
factors of shaping professional identity
burnout
shaping factors of burnout
philologists

Εισαγωγή

Διανύουμε μία νέα εποχή κατά την οποία σημαντικές εξελίξεις λαμβάνουν χώρα σε πολλούς τομείς και έχουμε βρεθεί μπροστά σε μεγάλες πολιτικές, επιστημονικές και οικονομικοκοινωνικές μεταβολές. Μεταβολές που, όπως είναι αναμενόμενο, έχουν προκαλέσει ισχυρούς τρανταγμούς στο πεδίο της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πολιτικής γενικότερα. Ακολουθώντας τα κελεύσματα των καιρών και στο πνεύμα της παγκοσμιοποίησης και των νέων προκλήσεων στην οικονομία, το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας (Μάρτιος του 2000) επανασχεδίασε τις εκπαιδευτικές της πολιτικές, θέτοντας την εκπαίδευση ως βασικό μοχλό στους στόχους για την κοινωνία (ή οικονομία) της γνώσης και την καινοτομία στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) (Panitsides & Anastasiadou, 2015). Στόχος πλέον της Ε.Ε. γίνεται η σχολική βελτίωση και η αποτελεσματικότητα του σχολείου, αλλά και η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (ΟΟΣΑ, 2011).

Σε μία τέτοια λοιπόν παγκοσμιοποιημένη κοινωνία με βασικούς μοχλούς ανάπτυξης και ευημερίας την ανάπτυξη της τεχνολογίας και την καινοτομία, ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι καθοριστικός και, κατ' επέκταση, καίριας σημασίας κρίνεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού αφού *«η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης πρώτα και κύρια εξαρτάται από τους εκπαιδευτικούς και την επαγγελματική τους ικανότητα»* (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 202). Η επιτακτική αυτή επιταγή των καιρών καθιστά αναγκαία την άμεση ανταπόκριση των εκπαιδευτικών σε όλες αυτές τις μεταβολές ενώ συνάμα θέτει τον μετασχηματισμό του ρόλου τους και τη βελτίωση της επαγγελματικής τους θέση ως πρωτεύουσας σημασίας ανάγκη (Δούκας, Βαβουράκη, Θωμοπούλου, Kalantzis, Κούτρα, & Σμυρνιωτοπούλου, 2008).

Ιδιαίτερα στην εποχή μας οι εκπαιδευτικοί είναι αντιμέτωποι με μια κρίση της επαγγελματικής τους ταυτότητας γιατί δεν έχουν σαφώς καθορισμένα χαρακτηριστικά, ενώ τόσο το περιεχόμενο όσο και η δομή των προγραμμάτων σπουδών τους αμφισβητείται διότι χαρακτηρίζεται συχνά από αντιφάσεις (Δημητριάδου, 2016: 284). Οι Beijaard, Meijer, & Verloop (2004) σε δική τους έρευνα κατέληξαν ότι, παρά το γεγονός ότι δεν υπάρχει μια κοινή αίσθηση της επαγγελματικής ταυτότητας από όλους τους εκπαιδευτικούς, ωστόσο τα μέτρα που λαμβάνονται από τις κυβερνήσεις για τη βελτίωση των συνθηκών στο χώρο εργασίας των εκπαιδευτικών επηρεάζουν θετικά την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ταυτότητα (Gaziel, 1995, ό.π. αναφ. στο Beijaard et al., 2004). Μάλιστα υποστήριξαν ότι η σε βάθος μελέτη της

ταυτότητας θα βοηθήσει μελλοντικά σε μια καλύτερη εικόνα για τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί κατανοούν το σύνολο των εκπαιδευτικών αλλαγών στις μέρες μας.

Έτσι, ο εκπαιδευτικός από την μία οφείλει να ανταποκρίνεται στο έργο του ενώ από την άλλη πρέπει να μπορεί να σταθεί δυναμικά απέναντι στις νέες προκλήσεις της εποχής, όπως είναι οι παγκόσμιες κοινωνικοοικονομικές και πολιτισμικές μεταβολές, η ραγδαία εκτίναξη των επιστημονικών και τεχνολογικών γνώσεων αλλά και η ανάγκη για διαρκή επικαιροποίηση των γνώσεων αυτών (Κιουρτσής & Ταπράνη, 2006). Υπό το πρίσμα αυτό μετασχηματίζεται ο "παραδοσιακός" ρόλος του εκπαιδευτικού και γίνεται όχι «μόνο ο εκπαιδευτικός που γνωρίζει το αντικείμενό του και κατέχει ένα ρεπερτόριο απαντήσεων σε διδακτικά ερωτήματα, αλλά εκείνος που στοχάζεται, αναρωτιέται, δοκιμάζει, πειραματίζεται» (Παπαναούμ, 2005: 85).

Από την άλλη, η εργασία είναι ένας παράγοντας με σημαίνουσα βαρύτητα για την ψυχολογία ενός ατόμου, γι' αυτό μια εξίσου σημαντική παράμετρος του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, όπως και κάθε επαγγέλματος, είναι η επαγγελματική εξουθένωση. Ειδικότερα, σύμφωνα με έρευνες (Farber, 2000· Johnson, Cooper, Cartwright, Donald, Taylor, & Millet, 2005· Παππά, 2006), το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ανήκει ανάμεσα στο πιο αγχωτικά, στρεσογόνα και απαιτητικά επαγγέλματα σε παγκόσμιο επίπεδο. Αυτό είναι φυσικό και επόμενο, αν αναλογιστεί κανείς ότι ο εκπαιδευτικός στη σύγχρονη εποχή καλείται, όπως προαναφέρθηκε, να συγκεράσει στο πρόσωπό του διάφορες ιδιότητες και να επωμιστεί όλα τα καθήκοντα που πηγάζουν απ' αυτές. Συγχρόνως, έρχεται αντιμέτωπος με προβλήματα που σχετίζονται με τα προγράμματα σπουδών, τα αναλυτικά και τα ωρολόγια προγράμματα, ενώ οφείλει να διαχειριστεί με τον καλύτερο τρόπο τη σχέση με όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση φορείς (μαθητές, γονείς, συναδέλφους, διοίκηση). Μέσα σ' ένα τέτοιο εργασιακό πλαίσιο τίθενται ριζικά ερωτήματα στους εκπαιδευτικούς αναφορικά με την επαγγελματική τους ταυτότητα και μάλιστα η παρατεταμένη βίωση αγχωτικών καταστάσεων στον εργασιακό χώρο είναι δυνατό να οδηγήσει σε επαγγελματική εξουθένωση και σε μείωση της αποδοτικότητας και της παραγωγικότητας (Maslach, 2003· Lambert, McCarthy, O'Donnell, & Wang, 2009).

Στο σημείο αυτό πρέπει να διευκρινιστεί ότι η έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout) δεν πρέπει να συγχέεται με άλλους συναφείς όρους, όπως επαγγελματικό άγχος (job stress), κόπωση (fatigue), αποξένωση (alienation) ή κατάθλιψη (depression) (Maslach & Leiter, 1999). Το σύνδρομο της επαγγελματικής

εξουθένωσης (burnout syndrome) (ΣΕΕ στο εξής) των εκπαιδευτικών έχει απασχολήσει πολλούς μελετητές και είναι ένα επίκαιρο αντικείμενο έρευνας στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία (Κάμτσιος & Λώλης, 2016). Μάλιστα οι Maslach, Schaufeli & Leiter (2001) τονίζουν πως οι αντίστοιχες έρευνες που αφορούν τους εκπαιδευτικούς υπερτερούν σε σχέση με αυτές που σχετίζονται με άλλα επαγγέλματα σε ανθρωποκεντρικούς τομείς (π.χ. κοινωνικές υπηρεσίες, υγειονομική περίθαλψη κ.ά.). Παρόλα αυτά, όπως αναφέρουν οι Heinemann & Heinemann (2017), το ΣΕΕ αμφισβητείται σε πολλές χώρες και δεν θεωρείται ως ψυχική διαταραχή. Ο Friedman (2000) χαρακτηρίζει το ΣΕΕ ως το αποτέλεσμα της αντίθεσης ανάμεσα στην καταβαλλόμενη προσπάθεια και της ανταμοιβής που επιτυγχάνεται, ενώ η Maslach (2003) ως την αντίθεση μεταξύ του εργαζομένου και της εργασίας του.

Για τους Maslach & Leiter (2016) το ΣΕΕ είναι ένα ψυχολογικό σύνδρομο που παρουσιάζεται ως απάντηση στο παρατεταμένο εργασιακό άγχος. Αποτελείται από τρεις διαστάσεις: τη συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση και τη χαμηλή προσωπική επίτευξη. Η συναισθηματική εξάντληση οδηγεί σε φυσικά συμπτώματα (π.χ. απώλεια ενέργειας), η αποπροσωποποίηση σε έλλειψη ιδεαλισμού και σε αρνητικές στάσεις προς τους άλλους και η χαμηλή προσωπική επίτευξη σε μειωμένη επαγγελματική απόδοση και αδυναμία διαχείρισης εργασιακών υποχρεώσεων (Leiter & Maslach, 1998). Γενικά, όταν ένα άτομο είναι πεπεισμένο ότι δεν μπορεί να τα καταφέρει στις σχέσεις του με τους ανθρώπους (Maslach, Jackson, & Schwab, 1996) και στον εργασιακό του χώρο (Leiter & Maslach, 2005) τότε παρουσιάζει μειωμένη προσωπική επίτευξη καθώς και χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση. Τα δύο τελευταία όμως σχετίζονται άμεσα με την επαγγελματική ταυτότητα.

Συνεπώς, ζητήματα που σχετίζονται με την επαγγελματική ταυτότητα και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν έντονο ενδιαφέρον από την οπτική διαφόρων επιστημών (κοινωνιολογία, ψυχολογία, φιλοσοφία και εκπαιδευτική πολιτική). Γι' αυτό η παρούσα εμπειρική έρευνα αποπειράται να διερευνήσει τη σχέση της επαγγελματικής ταυτότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών μέσα από το πρίσμα του κλάδου των φιλολόγων.

Η δόμηση της έρευνας ακολουθεί το παρακάτω σχήμα:

Στο πρώτο μέρος (*Βιβλιογραφική ανασκόπηση*) καθορίζεται το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται η έρευνα. Στο 1ο κεφάλαιο οριοθετείται η έννοια της επαγγελματικής ταυτότητας. Ειδικότερα, εν αρχή ορίζονται και διευκρινίζονται οι

έννοιες της ταυτότητας και του εαυτού, στη συνέχεια καθορίζεται η έννοια της ταυτότητας του εκπαιδευτικού, έπειτα εντοπίζονται και αναλύονται οι παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής ταυτότητας και, στο τέλος, εννοιολογείται η επαγγελματική ταυτότητα των Ελλήνων εκπαιδευτικών μέσα από έρευνες στον ελληνικό χώρο, καθώς αυτή είναι και το ζητούμενο της παρούσης έρευνας. Το 2ο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Αρχικά αποσαφηνίζεται ο όρος «επαγγελματική εξουθένωση», γίνεται μια μικρή ιστορική αναδρομή του όρου και αναφέρονται διάφορα θεωρητικά μοντέλα και προσεγγίσεις. Ακολούθως, καταγράφονται οι κυριότεροι παράγοντες που οδηγούν στην επαγγελματική εξουθένωση και αμέσως μετά η μελέτη επικεντρώνεται στην επαγγελματική εξουθένωση στο χώρο της εκπαίδευσης. Έπονται, τέλος, έρευνες από την Ελλάδα μέσω των οποίων προσεγγίζεται η επαγγελματική εξουθένωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών και δη των φιλολόγων.

Το *δεύτερο μέρος (ερευνητικό μέρος)* αφορά την εμπειρική έρευνα. Στο 3ο κεφάλαιο καθορίζεται το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας. Περιλαμβάνει το σκοπό και τους επιμέρους στόχους της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, τη χρησιμότητα της έρευνας και προσδοκώμενα αποτελέσματα, τη μεθοδολογία, τα εργαλεία συλλογής δεδομένων καθώς και τις συνθήκες διεξαγωγής της έρευνας. Παρουσιάζεται ακόμα ο πληθυσμός - δείγμα της έρευνας, ηθικά ζητήματα και οι περιορισμοί/ δυσκολίες που προέκυψαν κατά τη διεξαγωγή της.

Στο *τρίτο μέρος* παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας, αυτά που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια, και αναπτύσσεται μια συζήτηση σχετικά με αυτά σε συνάρτηση με άλλες έρευνες. Στο κεφάλαιο αυτό εξετάζεται και η σχέση της επαγγελματικής εξουθένωσης με την επαγγελματική ταυτότητα των φιλολόγων που συμμετείχαν στην έρευνα. Στο *τέταρτο και τελευταίο μέρος* παρατίθενται τα συμπεράσματα της έρευνας και διατυπώνονται κάποιες προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση.

Ακολουθεί η παράθεση της *βιβλιογραφίας* και το *παράρτημα* που εμπεριέχει τα ερωτηματολόγια, το γραπτό κείμενο που σύνταξε ο ερευνητής και επιδόθηκε σε όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνα και την έγκριση διεξαγωγής της παρούσης έρευνας από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (Ε.Η.Δ.Ε.).

Στη συνέχεια θα ασχοληθούμε με το πρώτο μέρος της έρευνας, το θεωρητικό, όπου θα οριοθετήσουμε τις έννοιες στις οποίες θα αναφερθούμε. Εν αρχή, θα

προσδιορίσουμε την έννοια της ταυτότητας και ειδικότερα της ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, θα αναφερθούμε στην επαγγελματική εξουθένωση ενώ θα εστιάσουμε στην εξουθένωση των εκπαιδευτικών και δη των φιλολόγων, που είναι και ένα από τα ζητούμενα της έρευνάς μας.

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

1. Η Επαγγελματική Ταυτότητα των Εκπαιδευτικών

1.1 Εισαγωγή

Η μελέτη της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών τα τελευταία χρόνια βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος διαφόρων ερευνητών και αποσκοπεί στην επαγγελματική ανάπτυξή του αλλά και στην ανάπτυξη της εκπαίδευσης σαν ξεχωριστό επαγγελματικό κλάδο (Beijaard et al., 2004· Hamman, Gosselin, Romano, & Bunuan, 2010). Αν και πρόκειται για μια πολυδιάστατη έννοια που υπόκειται στην επίδραση πολλών παραγόντων, έχει ποικίλες κατευθύνσεις και πλούσιο εννοιολογικό περιεχόμενο, ωστόσο η μελέτη της δύναται να αποτελέσει το μέσο για την κατανόηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και της επαγγελματικής του εξέλιξης (Φωτοπούλου, 2013: 134). Κατά τους Hamman et al. (2010), η διερεύνηση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού αποτελεί το μέσο για τη βαθύτερη προσέγγιση του επαγγέλματός του και της επαγγελματικής του εξέλιξης, τη γνώση της ουσίας του να είναι κανείς εκπαιδευτικός και της λειτουργίας του σε ποικίλα πλαίσια και χρονικές περιόδους.

Μάλιστα, ο Olsen (2008) υπογραμμίζει ότι αυτή η γνώση παρέχει ωφέλιμες πληροφορίες σχετικά με τις δράσεις των εκπαιδευτικών και την επίδρασή τους στους μαθητές, ενώ η Φρυδάκη (2015) επισημαίνει ότι η ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας συνυφαίνεται και με άλλες σημαντικές πλευρές του εκπαιδευτικού ρόλου όπως στη διαμόρφωση, από κοινού με τους γονείς, της ταυτότητας των παιδιών και στην κοινωνικοποίησή τους. Τέλος, οι Flores & Day (2006) προσθέτουν ότι ο τρόπος που αντιλαμβάνεται ένας εκπαιδευτικός την επαγγελματική του ταυτότητα λειτουργεί ως κίνητρο για την ενεργοποίησή του, αυξάνει την αποτελεσματικότητά του, ισχυροποιεί τη δέσμευσή του στο επάγγελμα και, τελικά, του προσφέρει εσωτερική ικανοποίηση.

Στο κεφάλαιο αυτό θα καταγραφούν οι πιο σημαντικές πτυχές της ταυτότητας γενικά και της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών ειδικότερα. Θα γίνει ακόμη μια απόπειρα να παρουσιαστούν οι βασικότεροι παράγοντες που εμπλέκονται στο σχηματισμό της ταυτότητας των εκπαιδευτικών σε μια προσπάθεια να γίνει περισσότερο κατανοητή, μιας και πρόκειται για ένα επάγγελμα που ούτως ή άλλως είναι περίπλοκο εκ φύσεως.

Η σημασία και η σπουδαιότητα της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών για μια ποιοτικότερη σύγχρονη εκπαίδευση διαφαίνεται από όλα όσα προηγήθηκαν αλλά θα γίνει πιο έκδηλη με την αναλυτική εξέτασή της στη συνέχεια.

1.2 Η έννοια της ταυτότητας και του εαυτού

Η εννοιολογική προσέγγιση της ταυτότητας και του εαυτού συνιστούν ένα σημαντικό πεδίο της ερευνητικής δραστηριότητας που σχετίζεται με τους εκπαιδευτικούς ενώ οι δύο αυτές έννοιες πολλές φορές στη βιβλιογραφία συναντώνται εναλλακτικά (Day, Kington, Stobart, & Sammons, 2006), ενώ οι πρώτες ερευνητικές απόπειρες προσέγγισής τους απαντώνται στις πρώτες δεκαετίες του περασμένου αιώνα.

Η έννοια της ταυτότητας, κατά τον Erikson (1968), εξελίσσεται στο χρόνο, δεν είναι μόνιμο χαρακτηριστικό του ατόμου, αλλά αντίθετα μεταβάλλεται και αναπτύσσεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ενώ ορίζεται και εσωτερικεύεται σε σχέση με τους «άλλους», είτε αυτούς που ανήκουν στην ίδια επαγγελματική ομάδα είτε σε άλλες ομάδες με τις οποίες σχετίζεται το άτομο, άμεσα ή έμμεσα. Είναι συνεπώς μια έννοια που αλληλοεπιδρά και διαμορφώνεται με και από το κοινωνικοπολιτισμικό και ιστορικό πλαίσιο στο οποίο δραστηριοποιείται το άτομο. Συνάμα είναι μια αέναη διαδικασία ερμηνείας και επανερμηνείας του εαυτού, επεξεργασίας των στάσεων και των αντιλήψεων και διαρκούς ανανοηματοδότησης.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία υπάρχουν οι εξής θεωρίες που σχετίζονται με τη ταυτότητα και κατ' επέκταση με την εκπαιδευτική ταυτότητα:

Η προσωπική ταυτότητα που εμπεριέχει το σύνολο των χαρακτηριστικών που συναποτελούν την ατομικότητα του ατόμου και είναι μοναδική για κάθε άτομο (Owens, 2007). Κατά τη Φρυδάκη (2015), ένας εκπαιδευτικός που έχει μια δυναμική προσωπική ταυτότητα παρουσιάζει ιδιαίτερα γνωρίσματα και ιδιότητες που δεν επηρεάζονται ούτε από το εκπαιδευτικό σύστημα ούτε από τις κοινωνικές προσδοκίες ούτε όμως και από τις διαπροσωπικές του σχέσεις.

Η κοινωνική ταυτότητα σχετίζεται με τη ταύτιση του ατόμου με μια ομάδα που παρουσιάζει κοινά χαρακτηριστικά με αυτό και όπου κυριαρχεί η ομοιομορφία που αποτελεί βάση της συνεργασίας και της αλληλεγγύης (Burke & Stets, 2009). Η Φρυδάκη (2015) υποστηρίζει πως η κοινωνική ταυτότητα, εφόσον είναι ισχυρή, κινητοποιεί τον εκπαιδευτικό να ανταποκριθεί περισσότερο στις κοινωνικές προσδοκίες που σχετίζονται με το επάγγελμά του.

Η ταυτότητα ρόλου αναφέρεται στις διαδικασίες αναστοχασμού και επαναδιαπραγματέυση του εαυτού σε σχέση με το περιβάλλον σε μια προσπάθεια του ατόμου να εναρμονίσει τις προσδοκίες του ρόλου με τις νοηματοδοτήσεις του (Burke & Stets, 2009). Επομένως, ο εκπαιδευτικός που έχει καλλιεργήσει μια προσωπική αντίληψη για το ρόλο του, δεσμεύεται από τους σκοπούς που απορρέουν από αυτή την αντίληψη και με υπευθυνότητα ενεργεί στο πεδίο δράσης του, δηλαδή στο χώρο της εκπαίδευσης, με στόχο πρώτιστα την πρόοδο των μαθητών και τα βέλτιστα μαθησιακά αποτελέσματα (Φρυδάκη, 2015). Η ίδια ερευνήτρια (ό.π.) μάλιστα υπογραμμίζει ότι η ταυτότητα ρόλου είναι περισσότερο ενεργή και ισχυρή σε σχέση με τις άλλες δύο, αφού ο εκπαιδευτικός δεσμεύεται σε προσωπικούς σκοπούς.

Στη σχετική βιβλιογραφία κάποιοι ερευνητές και θεωρητικοί πιστεύουν ότι η κατανόηση του εαυτού αποτελεί βασικό συστατικό της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση της διαμόρφωσης της ταυτότητας. Οι Lauriala & Kukkonen (2005, ό.π. αναφ. στο Beauchamp & Thomas, 2009) θεωρούν ότι ταυτότητα και αυτοαντίληψη ταυτίζονται, διευκρινίζοντας όμως ότι ο όρος ταυτότητα χρησιμοποιείται συνήθως σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς και ο όρος αυτοαντίληψη σε σχέση με τους μαθητές. Θεωρούν μάλιστα ότι ταυτότητα και αυτοαντίληψη είναι σταθερές και δυναμικές έννοιες ταυτόχρονα.

Ωστόσο, η ταυτότητα μπορεί να θεωρηθεί όχι μόνο σε σχέση με την προσωπική διάσταση του εαυτού, αλλά και σε σχέση με το ίδιο το επάγγελμα, κάτι που υποδηλώνει εστίαση στις επαγγελματικές πτυχές της διδασκαλίας. Και οι δύο αυτοί τρόποι σύλληψης της ταυτότητας, μέσω του εαυτού και του επαγγέλματος, μπορούν να βοηθήσουν στην πληρέστερη κατανόηση της ταυτότητας όσον αφορά την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Επομένως, η συνδυασμένη άποψη της ταυτότητας φαίνεται να είναι σημαντική, υπό την προϋπόθεση ότι επιτυγχάνεται ισορροπία σε αυτές τις προσωπικές και επαγγελματικές διαστάσεις της διδασκαλίας (Beauchamp & Thomas, 2009).

Στο πλαίσιο της διαρκούς επεξεργασίας και ανανοηματοδότησης μπορούμε να εισάγουμε μια ακόμη έννοια σχετική με την ταυτότητα, την έννοια του εαυτού. Ο Mead (1934) υποστήριξε πως η έννοια του εαυτού σχετίζεται με την έννοια της ταυτότητας και μπορεί να αναπτυχθεί μέσω της αλληλόδρασης με το κοινωνικό περιβάλλον καθώς σε αυτό υφίσταται επικοινωνία. Έτσι, το άτομο αναλαμβάνει ρόλους και προσαρμόζει ανάλογα τις ενέργειές του. Οι Kelchtermans & Vandenberghe (1994: 47) υποστήριξαν ότι «Ο εαυτός είναι ένα πολύπλοκο, πολυδιάστατο ενιαίο και δυναμικό σύστημα

αναπαραστάσεων και νοημάτων που αναπτύσσεται με την πάροδο του χρόνου ως αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ του ατόμου και ενός περιβάλλοντος», τονίζοντας παράλληλα πως ο εαυτός επιδρά στην αντίληψη των ανθρώπων για τις συνθήκες και τις απαιτήσεις μιας εργασίας αλλά και στον τρόπο δράσης των ανθρώπων.

Ο Jenkins (2007) υποστηρίζει ότι ο εαυτός ενυπάρχει εντός και ανάμεσα στα άτομα, θέλοντας έτσι να δείξει πως η ατομικότητα του καθενός συνειδητοποιείται πρωτίστως σε σχέση με τους «σημαντικούς άλλους»: οικογενειακό περιβάλλον, φίλοι, συνάδελφοι κ.τ.λ.. Σύμφωνα με τους Day et al. (2006), η κατασκευή του εαυτού εναπόκειται στο άτομο, που διαμορφώνει ένα σύστημα αξιών και εννοιών, που είναι αναλλοίωτες στο χρόνο, εξελίσσονται δε με την υποκειμενική ανατροφοδότηση του ατόμου μέσω της αλληλοεπίδρασης με τους άλλους και, εν τέλει, είναι μόνιμες και ξεχωριστές για κάθε άτομο. Στη συνέχεια ο Hong (2010, όπ. αναφ. στο Φωτοπούλου, 2013: 137) αναφέρει ότι, όταν οι πρώτες απόψεις του ατόμου για τον εαυτό του αρχίζουν να αμφισβητούνται, καθώς αδυνατούν να αιτιολογήσουν την ποικιλομορφία και τις συμπεριφορικές μεταβολές σε σχέση με το περιβάλλον, τότε ξεκινά μια σταδιακή προσέγγιση του εαυτού με τις απόψεις των άλλων.

Οι Rodgers & Scott (2008: 739) στο έργο τους “The development of the personal self and professional identity in learning to teach” δίνουν τον παρακάτω ορισμό του εαυτού σε σχέση με την ταυτότητα:

«Ο εαυτός, τότε, θα μπορούσε να θεωρηθεί ως έννοια ότι είναι αυτός που κατασκευάζει και η ταυτότητα ως έννοια ότι είναι αυτή που κατασκευάζεται, ακόμα και αν ο εαυτός και η ταυτότητα εξελίσσονται και μετασχηματίζονται με την πάροδο του χρόνου. Ωστόσο, ο εαυτός στην πληρότητά του, παραμένει άγνωστος [...] Ακόμα, παρά τις αναπόφευκτες ασυνέχειες και την μετασχηματιστική και την άυλη φύση του εαυτού, υπάρχει η πεποίθηση ότι δημιουργείται με την πάροδο του χρόνου ένας «Εαυτός», ο οποίος είναι ευδιάκριτος, και μια σταθερότητα, η οποία επιτρέπει στο άτομο να κινείται με κάποια εμπιστοσύνη μέσα στον κόσμο. Για τους σκοπούς λοιπόν αυτής της συζήτησης, ο εαυτός θα συμπεριληφθεί ως έννοια στην έννοια της ταυτότητας και θα κατανοηθεί ως μία ακόμα εξελισσόμενη και με συνοχή ύπαρξη, που συνειδητά και ασυνείδητα κατασκευάζει και κατασκευάζεται, ανακατασκευάζει και ανακατασκευάζεται και αλληλοεπιδρά με τα πολιτισμικά πλαίσια, τους θεσμούς, και τους ανθρώπους με τους οποίους ζει, μαθαίνει, και λειτουργεί».

Ο Kelchtermans (1993: 449-450) επισημαίνει πως τόσο ο επαγγελματικός εαυτός (professional self), όσο και ο προσωπικός (personal self), αναπτύσσεται στο χρόνο και συναποτελείται από πέντε επιμέρους αλληλένδετες έννοιες:

- Η εικόνα του εαυτού (self-image): η περιγραφή του εαυτού από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, όπως αποκαλύπτεται σε αυτοπεριγραφικές δηλώσεις.
- Η αυτοεκτίμηση (self-esteem): η αξιολόγηση του εαυτού ως εκπαιδευτικό από τον ίδιο, ή/και πως αξιολογείται από άλλους (π.χ. τους μαθητές).
- Το κίνητρο για την εργασία (job motivation): τα κίνητρα για να επιλέξει κανείς τη δουλειά του εκπαιδευτικού, να παραμείνει σε αυτή ή, τελικά, να την εγκαταλείψει.
- Η αντίληψη της εργασίας (task perception): ο τρόπος με τον οποίο ορίζει ένας εκπαιδευτικός δουλειά του.
- Η μελλοντική προοπτική (future perspective): οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τη μελλοντική εξέλιξη της εργασιακής τους κατάστασης και τον τρόπο που αισθάνονται γι' αυτό.

Εν κατακλείδι, η διαμόρφωση και ανάπτυξη της ταυτότητας είναι μια διαρκής διεργασία νοηματοδότησης του εαυτού ενός ατόμου που όμως δεν είναι αδιαπραγμάτευτη, αλλά λειτουργεί συνδυαστικά με την ανίχνευση κοινών ή διαφορετικών στοιχείων ανάμεσα στον εαυτό και τους άλλους. Υπό το πρίσμα αυτό, η ταυτότητα του εκπαιδευτικού τίθεται υπό συνεχή διαπραγμάτευση σ' όλη την επαγγελματική του ζωή, προσδιορίζεται μέσα από τη διασύνδεση του εαυτού με άλλα άτομα, όπως οι συνάδελφοι, και συνδέεται με τις απόψεις αυτών ως μελών της επαγγελματικής τάξης των εκπαιδευτικών (Beijaard et al., 2004). Οι Avalos & De Los Rios (2013) διατείνονται πως τα εσωτερικά κίνητρα, η επαγγελματική αφοσίωση, οι απαιτήσεις της δουλειάς, η προσωπική ικανοποίηση, η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, καθώς και η πεποίθηση της κοινωνίας για τους εκπαιδευτικούς, είναι ισχυροί παράγοντες για το πώς αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως επαγγελματίες οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί.

Όλα τα παραπάνω, στοιχειοθετούν το συμπέρασμα ότι υπάρχει μια αδιαμφισβήτητη σύνδεση ανάμεσα στον προσωπικό και τον επαγγελματικό εαυτό του κάθε εκπαιδευτικού. Επίσης, είναι πια σαφές ότι κάποια θέματα δεν είναι δυνατόν να προσεγγιστούν μεμονωμένα, όπως λόγω χάρη μια διερεύνηση της σχέσης των συναισθημάτων με την ταυτότητα συνυφαίνεται με τη διερεύνηση για τον εαυτό, ακόμη και με τους ποικίλους παράγοντες που συνεισφέρουν στη διαμόρφωση και την

ανάπτυξη της ταυτότητας. Από την οπτική αυτή, τα στοιχεία που συνδράμουν και επιδρούν στην ταυτότητα είναι άρρηκτα συνδεδεμένα, όπως θα εξετάσουμε ενδελεχώς παρακάτω.

1.3 Η έννοια της ταυτότητας του εκπαιδευτικού

Η πρώτη εικοσαετία του 21^{ου} αιώνα φέρει βαθιές αλλαγές σε κάθε επίπεδο του ανθρώπινου βίου χωρίς να αφήνουν ανεπηρέαστο τον εκπαιδευτικό χώρο. Οι μεταβολές αυτές επαναπροσδιορίζουν το χαρακτήρα του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα, θέτοντας υπό αμφισβήτηση τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού. Έτσι, ο εκπαιδευτικός της μετανεωτερικότητας καλείται, εκτός από γνωστική κατάρτιση και διδακτική ικανότητα, να αναπτύξει κι άλλες δεξιότητες, όπως συνεργασία με συναδέλφους του, μαθητές, γονείς και την τοπική κοινότητα, να υιοθετήσει καινοτόμες διδακτικές διαδικασίες, να αναπτύξει κριτική σκέψη, να ενδιαφέρεται για την δια βίου μάθηση και, εν τέλει, να γίνει ένας αναστοχαζόμενος εκπαιδευτικός, ρυθμιστής και ερευνητής (Γκρίτζιος, 2006: 152-153, 156· Καλαϊτζοπούλου, 2001: 16-17). Όλα αυτά επηρεάζουν άμεσα την επαγγελματική ταυτότητα του σύγχρονου εκπαιδευτικού.

Οι Beltman, Glass, Dinham, Chalk, & Nguyen (2015) υποστηρίζουν ότι κάθε απόπειρα ορισμού της ταυτότητας ενός εκπαιδευτικού πρέπει να στηρίζεται στο δεδομένο ότι προσωπικοί και συμφραζόμενοι παράγοντες αλληλοεπιδρούν με αμοιβαίο τρόπο για τη διαμόρφωση της ταυτότητας με δυναμικό τρόπο σ' όλη τη διάρκεια ζωής του. «Η εξισορρόπηση μεταξύ των προσωπικών απόψεων και εμπειριών και των επαγγελματικών ή πολιτιστικών προσδοκιών για το τι σημαίνει να είσαι εκπαιδευτικός είναι μια σημαντική πτυχή της ανάπτυξης της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού» (Pillen, Beijaard, & Brok, 2013, όπ. αναφ. στο Beltman et al., 2015: 226-227).

Προς την ίδια κατεύθυνση, η Sachs (2005: 15) υποστηρίζει η εκπαιδευτική ταυτότητα δεν είναι προκαθορισμένη ούτε επιβάλλεται εκ των έξω αλλά υπόκειται σε αναπροσαρμογές δια μέσου των εμπειριών των εκπαιδευτικών, τους παρέχει ένα πλαίσιο για να οικοδομήσουν τις δικές τους ιδέες για το πώς να είναι, πώς να ενεργούν και πώς να κατανοούν την εργασία τους, αλλά και τη θέση τους στην κοινωνία. Επισημαίνει όμως ότι βρίσκονται σε μια διαρκή αναζήτηση της ταυτότητάς τους ως επαγγελματίες ενώ συνάμα προσπαθούν να αποτελέσουν κοινωνικό πρότυπο, καθώς

πολλές φορές παλινδρομούν μεταξύ των υψηλών προσδοκιών που έχει η κοινωνία γι' αυτούς και της χαμηλής επαγγελματικής εκτίμησης που απορρέει από αυτήν.

Παρομοίως, οι Beijaard et al. (2004) ορίζουν την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού ως μια συνεχή διαδικασία που περιλαμβάνει επαγγελματικές και προσωπικές εμπειρίες και στάσεις που έχει ο κάθε ένας που θέλει να γίνει όσο και να είναι εκπαιδευτικός. Συμπληρώνουν μάλιστα πως η μελέτη της επαγγελματικής τους ταυτότητας βοηθά στο να μπορούμε να κατανοήσουμε ουσιαστικότερα το πώς αφουγκράζονται και αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί τις ραγδαίες αλλαγές των τελευταίων χρόνων. Οι Flores & Day (2006) κατά παρόμοιο τρόπο χαρακτηρίζουν την ταυτότητα του εκπαιδευτικού ως μια εν εξελίξει και δυναμική διαδικασία που όχι μόνο αξιώνει αλλά και έχει ως επακόλουθο την πρόσκτηση νοήματος και τον επανακαθορισμό των αξιών και εμπειριών του κάθε εκπαιδευτικού.

Οι έννοιες του Kelchtermans (1993, βλ. υποενότητα 1.2) σχετικά με την αυτοεικόνα και την αυτοεκτίμηση, συνδέονται άμεσα με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, η οποία λειτουργεί ως δείκτης μέτρησης της επαγγελματικής τους ταυτότητας (Karaolis & Philippou, 2019). Αυτό επισήμαναν και οι Day, Elliot, & Kington (2005), υπογραμμίζοντας πως μια θετική αίσθηση ταυτότητας σε επαγγελματικά θέματα, ωφελεί εν πολλοίς την ενίσχυση των εσωτερικών κινήτρων, της αυτοαποτελεσματικότητας, αλλά και της εργασιακής δέσμευσης και ικανοποίησης. Το ίδιο ακριβώς υποστηρίζουν οι Canrinus, Helms-Lorenz, Beijaard, Buitink, & Hofman (2012) καταδεικνύοντας στη μελέτη τους ότι τα προαναφερθέντα αποτελούν σαφείς δείκτες της ταυτότητας των εκπαιδευτικών ενώ συγχρόνως απέδειξαν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα και η εργασιακή ικανοποίηση επηρεάζουν τις σχέσεις μεταξύ των δεικτών. Τέλος, οι Karaolis & Philippou (2019), σε δική τους έρευνα κατέληξαν ότι υφίστανται τρεις κατηγορίες εκπαιδευτικών όσον αφορά την ταυτότητα: οι εκπαιδευτικοί με θετική εκπαιδευτική ταυτότητα, οι εκπαιδευτικοί με αρνητική και οι μη δεσμευμένοι εκπαιδευτικοί. Ακόμη εντόπισαν διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς αυτών των ομάδων σε σχέση με το φύλο και τις μεταπτυχιακές σπουδές.

Οι Φωτοπούλου & Υφαντή (2014) τονίζουν ότι η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού δεν άπτεται μόνο ζητημάτων που αφορούν την εκπαιδευτική πράξη αλλά είναι μια πολυδιάστατη έννοια που συναποτελείται από τις επαγγελματικές και προσωπικές πεποιθήσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών, τα πιστεύω τους, τις εμπειρίες και τις αξίες τους. Επομένως, είναι φανερό πως η επαγγελματική ταυτότητα

συνδέεται με τις αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για το επάγγελμά τους και οι οποίες επηρεάζουν καθοριστικά τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν, αναπτύσσονται, αλλά και τη στάση που τηρούν σε ότι αφορά τις αλλαγές στην εκπαίδευση (Chong & Low, 2009· Knowles, 1992, όπ. αναφ. στο Φωτοπούλου, Καραντζής & Υφαντή, 2014).

Ο Korthagen (2004) υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη της εκπαιδευτικής ταυτότητας είναι μια δύσκολη διαδικασία καθώς η επαγγελματική πορεία του κάθε εκπαιδευτικού διαμορφώνεται στα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής του πορείας. Για το λόγο αυτό προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών οφείλουν να συνδέονται στενά με την ανάπτυξη της ταυτότητας των εκπαιδευτικών ήδη από την αρχή της διδακτικής τους εμπειρίας. Συνεπώς, το πρώτο έτος εργασίας ενός εκπαιδευτικού και η εμπειρία που αποκομίζει από αυτό επηρεάζουν καίρια την ανάπτυξη της ταυτότητας και της πρακτικής για τα υπόλοιπα χρόνια στη σταδιοδρομία του (Smith, 2007). Εξάλλου, το περιβάλλον προετοιμασίας των εκπαιδευτικών αλλά και η προετοιμασία αυτή καθαυτή για το επάγγελμα διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο στο σχηματισμό της επαγγελματικής ταυτότητας, γι' αυτό είναι αναγκαίο κατά τη διάρκεια προετοιμασίας των μελλοντικών εκπαιδευτικών να δίνεται βάση σε βαθύτερο επίπεδο και στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους και στην αποστολή τους ως εκπαιδευτικοί (Schepens, Aelterman, & Vlerick, 2009).

Σε μια προσπάθεια εννοιολόγησης και καθορισμού του όρου «επαγγελματική ταυτότητα» του εκπαιδευτικού, ο Ματσαγγούρας (2005: 72-73) αναφέρει ότι αυτή συναποτελείται από «το σύνολο των αντιλήψεων, αξιών, γνώσεων, συναισθημάτων, προτεραιοτήτων, ρόλων, αναγκών, πεποιθήσεων, προσδοκιών και δεξιοτήτων, που τον χαρακτηρίζουν σε κάθε φάση της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας».

Τέλος, οι Hofman & Kremer (1981) θεωρούν ότι η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών τους παρέχει την αίσθηση του ανήκειν και την επακόλουθη αναγνώριση τους από το επάγγελμά τους, ενώ οι έρευνές τους απέδειξαν ότι η επαγγελματική ταυτότητα αποτελεί το μέσο πρόβλεψης της εξουθένωσης (burnout) των εκπαιδευτικών.

Ο Miller (1963), στηριζόμενος στη θεωρία ης κοινωνικής γνώσης, όρισε τέσσερις βασικές διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας:

- την κεντρικότητα (centrality), κατά πόσο δηλαδή είναι κεντρικής σημασίας για κάποιον να είναι εκπαιδευτικός,

- το σθένος (valence), που σχετίζεται με την αξία που έχει για έναν εκπαιδευτικό η διδασκαλία και το πόσο είναι ελκυστική για τον ίδιο,
- τη συναδελφικότητα/αλληλεγγύη (solidarity), που αναφέρεται στην προθυμία κάποιου εκπαιδευτικού να συνεργαστεί με συναδέλφους του αλλά και στο πόσο άνετα νιώθει ανάμεσά τους και, τέλος,
- την αυτο-παρουσίαση (self-presentation), δηλαδή την ανάγκη αναγνώρισης από τους άλλους ενός εκπαιδευτικού ως επαγγελματία και κατά πόσο αισθάνεται άνετα να αυτοπαρουσιάζεται ως εκπαιδευτικός.

Είναι σημαντικό να τονιστεί εδώ ότι η παρούσα εργασία προσεγγίζει την θεωρία του Miller (1963) που έχει χρησιμοποιηθεί από τότε ως σήμερα πολλές φορές και έχει αποδειχθεί μέσω ποικίλων εμπειρικών ερευνών (π.χ. βλ. Kremer & Hofman, 1985· Galante, 1985· Fisherman, 2004· Fisherman & Weiss, 2011· Fisherman, 2015).

Κατά τους Beltman et al. (2015: 226-227) η ταυτότητα των εκπαιδευτικών είναι δυναμική και εξελισσόμενη σε όλη την επαγγελματική πορεία του εκπαιδευτικού καθώς διαμορφώνεται και αναδιαμορφώνεται μέσα σε ένα πλαίσιο αλληλεπίδρασης προσωπικών, κοινωνικών, πολιτισμικών και περιβαλλοντικών παραγόντων.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω χαρακτηριστικά, η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού μπορεί να οριστεί ως ένα γνώρισμα του ατόμου, ρευστό και πολυδιάστατο, είναι δυναμική, διαρκώς μεταβαλλόμενη που υφίσταται ποικίλες επιδράσεις από εσωτερικούς (π.χ. συναισθήματα) και εξωτερικούς (π.χ. προσωπικές ή επαγγελματικές εμπειρίες) παράγοντες (Beauchamp & Thomas, 2009·Beijaard et al., 2004, όπ. αναφ. σε Φωτοπούλου, 2013: 135).

Οι Beijaard et al. (2004: 122-123), μετά από ανασκόπηση αρκετών μελετών, κατέγραψαν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά που είναι απαραίτητα για την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών:

1. Η επαγγελματική ταυτότητα είναι μια συνεχής διαδικασία ερμηνείας και επανα-ερμηνείας των εμπειριών των εκπαιδευτικών που ομοιάζει με τη δια βίου μάθηση. Από την προοπτική της επαγγελματικής ανάπτυξης, ο σχηματισμός της επαγγελματικής ταυτότητας δεν απαντάει μόνο στην ερώτηση «Ποιος είμαι αυτή τη στιγμή;», αλλά και στο ερώτημα: «Ποιος θέλω να γίνω;». Συνεπώς, επαγγελματική ταυτότητα είναι μια διαδικασία δυναμική και όχι σταθερή.

2. Η επαγγελματική ταυτότητα υποδηλώνει τόσο το άτομο όσο και το περιβάλλον. Η επαγγελματική ταυτότητα ενός εκπαιδευτικού είναι μοναδική. Οι εκπαιδευτικοί

προσδοκείται να συμπεριφέρονται επαγγελματικά, αλλά αυτό δεν σημαίνει την κοινή υιοθέτηση επαγγελματικών χαρακτηριστικών, γνώσεων και στάσεων. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί διαφέρουν ως προς τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν αυτά τα χαρακτηριστικά ανάλογα με την αξία που τους προσδίδουν προσωπικά.

3. Η επαγγελματική ταυτότητα ενός εκπαιδευτικού αποτελείται από υπο-ταυτότητες οι οποίες εναρμονίζονται σε κάποιο βαθμό. Οι υπο-ταυτότητες αυτές σχετίζονται με διάφορα πλαίσια και πτυχές του εκπαιδευτικού επαγγέλματος. Άλλες αποτελούν τον πυρήνα της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών και άλλες είναι περιφερειακές. Είναι δε αναγκαίο για έναν εκπαιδευτικό να μην συγκρούονται αυτές οι υπο-ταυτότητες, αλλά να είναι ισορροπημένες, γιατί όσο πιο κεντρική είναι μια υπο-ταυτότητα, τόσο μεγαλύτερο κόστος έχει η αλλαγή ή η απώλειά της.

4. Η δράση αποτελεί ένα στοιχείο βαρύνουσας σημασίας για την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού με την έννοια ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι ενεργοί σε όλη τη διαδικασία της επαγγελματικής ανάπτυξης (Coldron & Smith, 1999, όπ. αναφ. στο Beijaard et al., 2004: 122). Η ενεργός εμπλοκή σχετίζεται με την κονστρουκτιβιστική θεωρία, σύμφωνα με την οποία το άτομο είτε ατομικά είτε σε συνεργασία με άλλους συμμετέχει ενεργά στη διαμόρφωση της γνώσης. Έτσι, η επαγγελματική ταυτότητα δεν είναι ένα χαρακτηριστικό που έχει ένας εκπαιδευτικός, αλλά περισσότερο αποτελεί το μέσο που χρησιμοποιεί για να ταυτοποιήσει την ιδιότητά του ως εκπαιδευτικός.

Στην ύπαρξη πολλαπλών υπο-ταυτοτήτων που συναπαρτίζουν την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού αναφέρθηκαν και οι Wilson & Deaney (2010, όπ. αναφ. στο Φωτοπούλου, 2013: 146) και τόνισαν ότι αυτές βρίσκονται σε ανταγωνιστική σχέση με τις κοινωνικές καταστάσεις. Παράλληλα, επισήμαναν ότι δεν είναι παγιωμένες στους εκπαιδευτικούς αλλά ευμετάβολες και εξαρτημένες από τις γνωστικές επιλογές του κάθε εκπαιδευτικού. Κάθε υπο-ταυτότητα ενεργοποιείται ανάλογα την κατάταξή της σε πολύ σημαντική ή λιγότερο σημαντική και αναλόγως πάντα των τρεχουσών συνθηκών μέσα στις οποίες πρέπει να δράσει ο εκπαιδευτικός.

Αλλά και η Sachs (2001: 155-159) αναφέρεται σε δύο τύπους της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού, την επιχειρηματική ταυτότητα και την ενεργό (ή ενεργητική) οι οποίες συχνά εναντιώνονται η μια στην άλλη. Η πρώτη είναι το επιδιωκόμενο πρότυπο σε θέματα διοίκησης και σχολικής επίδοσης ώστε το σχολείο να ανταποκρίνεται επαρκώς στις νέες ανταγωνιστικές συνθήκες που επικρατούν στις

κοινωνίες και τελικό στόχο τα υψηλά επίπεδα αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας. Ο δεύτερος τύπος ταυτότητας αποσκοπεί στην χειραφετική εκπαίδευση στα πλαίσια ενός δημοκρατικού σχολείου το οποίο προωθεί την έρευνα και την συνεργασία, εμφυσάει κοινωνικά ιδεώδη και αξίες, όπως ισότητα και κοινωνική δικαιοσύνη, και δεν περιορίζεται από τις όποιες εκπαιδευτικές πολιτικές και μεταρρυθμίσεις.

Εν κατακλείδι, οι Rogers & Scott (2008: 733) επισημαίνουν τέσσερις παραδοχές για την εκπαιδευτική ταυτότητα: α) ότι η ταυτότητα εξαρτάται και διαμορφώνεται από και μέσα στο κοινωνικό, πολιτιστικό και πολιτικό περιβάλλον, β) ότι σχηματίζεται σε συνάρτηση με τους άλλους, περιλαμβάνοντας συγχρόνως και συναισθήματα, γ) ότι χαρακτηρίζεται από αστάθεια και πολλαπλότητα και δ) ότι περιλαμβάνει μια διαδικασία κατασκευής και ανακατασκευής του νοήματος μέσα στο χρόνο. Παράλληλα, η επαγγελματική ταυτότητα σχηματίζεται υπό την επίδραση εξωτερικών (πλαίσια δράσης, σχέσεις με σημαντικούς άλλους) και εσωτερικών παραγόντων (συναισθήματα, στάσεις) και τίθεται υπό διαρκή αξιολόγηση.

Όλα τα παραπάνω όχι μόνο επιβεβαιώνουν τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της επαγγελματικής ταυτότητας αλλά και εξηγούν επαρκώς γιατί δεν υπάρχει ένας συγκλίνων ορισμός της. Ενδεχομένως, για να κατανοήσουμε καλύτερα αυτόν τον πολυδιάστατο χαρακτήρα και την ουσία της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού θα πρέπει να αναφερθούν οι πιο σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν την διαμόρφωσή της. Από τους πιο σημαντικούς και πολύπλοκους παράγοντες που επιδρούν με δυναμικό τρόπο σ' αυτή τη σύνδεση είναι η αλληλεπίδραση του συναισθήματος και η επιρροή ποικίλων περιβαλλοντικών παραγόντων. Γι' αυτό στην επόμενη υποενότητα καταγράφονται αυτοί οι παράγοντες.

1.4 Παράγοντες διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής ταυτότητας

Ακριβώς επειδή η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού είναι ο συγκερασμός προσωπικών και επαγγελματικών πεποιθήσεων, εμπειριών και αξιών καθώς και επιρροών του κοινωνικού, πολιτιστικού και θεσμικού περιβάλλοντος είναι αναγκαίο να καταγραφούν οι παράγοντες που παρεμβαίνουν, επιδρούν και κατ' επέκταση αποτελούν συστατικό στοιχείο της υπόστασής της (Φωτοπούλου, 2013: 213-214).

Εν αρχή, τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και τα προσωπικά τους βιώματα όχι μόνο επηρεάζουν τη διαμόρφωση της αλλά και ερμηνεύουν συχνά τη διδακτική τους πρακτική. Σε έρευνά τους, οι Hargreaves, Cunningham, Hansen, McIntyre, Oliver, & Pell, (2007: 88 κ.εξ.), διαπίστωσαν ότι η πεποίθηση των εκπαιδευτικών για το επάγγελμα τους συμφωνεί με τη διαμορφωμένη επαγγελματική τους ταυτότητα, καθώς πιστεύουν πως η επαγγελματική τους ταυτότητα αποτελεί συνέχεια της προσωπικής τους. Με άλλα λόγια, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας τους επηρεάζουν την ανάπτυξη της επαγγελματικής τους ταυτότητας αλλά και τον τρόπο ασκούν το έργο τους. Σε συμφωνία με τα προηγούμενα, οι Πολυμεροπούλου, Σκόδρα, & Σόρκος (2015) υποστήριξαν ότι η προσωπικότητα του εκάστοτε εκπαιδευτικού που οικοδομείται στη βάση των αντιλήψεων, των αξιών, των προσδοκιών, της εμπειρίας, των προσωπικών προβλημάτων και της επαγγελματικής ή μη ικανοποίησης επηρεάζουν την επαγγελματική του ταυτότητα. Όλα αυτά ο εκπαιδευτικός τα μεταφέρει στη σχολική αίθουσα και τα χρησιμοποιεί συνειδητά ή ασυνείδητα στις σχέσεις του με τους μαθητές, τους γονείς τους και τους συναδέλφους του, στην ερμηνεία και αξιολόγηση των μαθητών, της σχολικής διοίκησης και της εκπαιδευτικής ηγεσίας (Zemprylas, 2003).

Έχει διατυπωθεί παραπάνω ότι ατομικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού, οι ιδέες, οι στάσεις και οι απόψεις του, συνειδητά ή ασυνείδητα, συντελούν στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των νέων εκπαιδευτικών. Μάλιστα, τα προσωπικά βιώματα των εκπαιδευτικών, όταν ακόμη ήταν μαθητές, καθώς και η θετική επίδραση κάποιου εκπαιδευτικού-πρότυπου στα μαθητικά τους χρόνια συντελούν στην παγίωση ορισμένων πεποιθήσεων για το ρόλο του εκπαιδευτικού (Παπαναούμ, 2003: 190-191) και διαμορφώνουν μια αντίληψη για τους εαυτούς τους ως επαγγελματίες, πριν καλά καλά εισέλθουν στις προπτυχιακές τους σπουδές (Lortie, 1975· Beauchamp & Thomas, 2006, όπ. αναφ. στο Φωτοπούλου και συν., 2014). Αλλά και η ηλικία είναι σημαντικός παράγοντας του σχηματισμού της επαγγελματικής ταυτότητας καθώς, όπως έδειξε μια έρευνα των Beijaard, Verloop, & Vermunt (2000), η δέσμευση των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές τους είναι αντιστρόφως ανάλογη προς τα έτη προϋπηρεσίας τους. Σύμφωνα με τον Kelchtermans (1993), η προσωπικότητα ενός ατόμου, τα ατομικά του κίνητρα, που το οδηγούν στην επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, και η αυτοεκτίμηση που έχει επιδρούν στην οικοδόμηση της επαγγελματικής ταυτότητας. Όσο μάλιστα πιο υψηλή είναι η

αυτοεκτίμηση τόσο μεγαλύτερη δέσμευση έχει για το επάγγελμά του και τόσο περισσότερη ικανοποίηση αντλεί απ' αυτό (Day, Elliot, & Kington, 2005).

Αυτή η αρχική ταυτότητα των εν δυνάμει εκπαιδευτικών αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών τους σπουδών μέσα από μια συλλογιστική διαδικασία, καθώς αποκρυσταλλώνουν σταδιακά την αντίληψή τους για το επάγγελμά τους ως εκπαιδευτικοί (Φωτοπούλου και συν., 2014), ενώ καθοριστικές στη συνέχεια κρίνονται οι προσωπικές εμπειρίες και τα βιώματα που αποκτούν στα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας (Μαυρογιώργος, 2005: 351).

Όμως, η συγκρότηση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού δεν αφορά μόνο τη προσωπικότητα και τις ατομικές εμπειρίες και αντιλήψεις του εκπαιδευτικού αλλά και τη σχέση του με τους άλλους. Τη σχέση δηλαδή της ταυτότητας σε αλληλεξάρτηση με το περιβάλλον και το πλαίσιο στο οποίο δρουν σε καθημερινή βάση. Η Hong (2010, όπ. αναφ. στο Φωτοπούλου, 2013: 151, 209) υπογράμμισε τη σημασία των αλληλεπιδράσεων του περιβάλλοντος που λειτουργούν σε συνδυασμό με τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά που ενσωματώνουν οι εκπαιδευτικοί και τα οποία αξιολογούνται δια μέσου των προσωπικών τους κριτηρίων. Σύμφωνα με την Hong (2010, όπ. αναφ. στο Φωτοπούλου, 2013: 138), όταν ένα άτομο δρα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο καθημερινά, ενδεχομένως θα διαχειριστεί την απόκτηση νοήματος μέσα σ' αυτό το πλαίσιο με τους άλλους που δρουν στο ίδιο περιβάλλον. Έτσι, το άτομο, ανάλογα με το κοινωνικό περιβάλλον, υιοθετεί διάφορες ταυτότητες, που όμως συσχετίζονται μεταξύ τους.

Τη σημασία του περιβάλλοντος επισήμαναν και οι Rogers & Scott (2008), οι οποίοι τόνισαν ότι η ταυτότητα του εκπαιδευτικού εξαρτάται και διαμορφώνεται μέσα σε ποικίλα πλαίσια ενώ μεταβάλλεται ανάλογα με τις κοινωνικοπολιτικές, πολιτιστικές και ιστορικές συνθήκες, οι οποίες επιδρούν στη διαμόρφωσή της. Επομένως, τα ατομικά χαρακτηριστικά και η αλληλεπίδραση με τους άλλους αποτελούν καίρια στοιχεία για την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού καθώς η επαγγελματική ταυτότητα είναι ο διάυλος μέσου του οποίου ο κάθε εκπαιδευτικός διαπραγματεύεται και στοχάζεται την κοινωνική πτυχή του ρόλου του (O'Connor, 2008).

Είναι λοιπόν αυτονόητο ότι το εργασιακό πλαίσιο είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει τη διαμόρφωση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού, αφού είναι ο χώρος όπου καλείται να λειτουργήσει και όπου έρχεται αντιμέτωπος στην καθημερινότητά του με πλήθος απαιτήσεων και προσδοκιών, που προέρχονται από γονείς, μαθητές, συναδέλφους, το διευθυντή του σχολείου κ.ά. (Stronach et al., 2002, όπ. αναφ. στο

Φωτοπούλου και συν., 2014). Μάλιστα, η συμβολή της κουλτούρας του κάθε σχολείου και του εκάστοτε διευθυντή του σχολείου, ο οποίος διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο όχι μόνο στον τρόπο λειτουργίας του αλλά και στο είδος των σχέσεων και αλληλοεπιδράσεων που θα αναπτυχθούν μέσα στη σχολική μονάδα, είναι βαρύνουσας σημασίας για την συγκρότηση της ταυτότητας του κάθε εκπαιδευτικού (Χατζηπαναγιώτου, 2008: 223· Ανθοπούλου, 1999α: 22-24). Την επίδραση του σχολικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών απέδειξαν σε έρευνα τους στην Πορτογαλία οι Flores & Day (2006), οι οποίοι κατέληξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολικά περιβάλλοντα που προωθούν την συνεργασία, εξαιτίας της ανατροφοδότησης από τους συναδέλφους τους, έχουν θετική στάση όσο αφορά τη διδασκαλία και αναπτύσσουν μια πιο σταθερή επαγγελματική ταυτότητα. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί σε σχολικά περιβάλλοντα που εμμένουν στην ατομική και απομονωμένη εργασία, εξαιτίας της ανυπαρξίας ανατροφοδότησης από συναδέλφους τους, διαμορφώνουν λιγότερο σταθερή επαγγελματική ταυτότητα και έχουν αρνητική στάση όσο αφορά τη διδασκαλία.

Τέλος, ο Zembylas (2003) υποστηρίζει επίσης ότι η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται υπό την επίδραση της κουλτούρας, της ιδεολογίας της κάθε σχολικής μονάδας και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των συναδέλφων του σχολείου. Προσθέτει ακόμη πως οι καθορισμένοι κανόνες μιας σχολικής μονάδας που οφείλουν να ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί της μονάδας αυτής επηρεάζει άμεσα τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής ταυτότητας. Προς την ίδια κατεύθυνση, οι Beauchamp & Thomas, (2009) πιστεύουν ότι η συγκρότηση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται κάτω από την επίδραση των μορφωτικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών της σχολικής μονάδας, τις σχέσεις με τους συναδέλφους και τη σχολική διοίκηση καθώς και τις εμπειρίες τους στο σχολικό περιβάλλον. Οι ίδιοι ερευνητές αναφέρουν επιπλέον πως το περιεχόμενο της διδασκαλίας σ' ένα σχολικό πλαίσιο πιθανόν να επιδρά στο σχηματισμό της ταυτότητας των εκπαιδευτικών καθώς προωθεί και αυτό μια συγκεκριμένη κουλτούρα. Κάτι ανάλογο φαίνεται να επισημαίνει και ο Beijard (1995), όταν διατυπώνει τη θέση πως η διδασκαλία ενός γνωστικού αντικείμενου αποτελεί βασικό στοιχείο της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών καθώς παρέχει ασφάλεια, ενώ αντίθετα οποιαδήποτε αλλαγή σχετικά με αυτό μπορεί να αποτελέσει παράγοντα ανασφάλειας και υπονόμευσης της ταυτότητάς τους. Κατά παρόμοιο λόγο και οι

σχέσεις με τους συναδέλφους τους, που διδάσκουν το ίδιο αντικείμενο, μπορεί να έχουν θετική ή αρνητική αποτύπωση στην επαγγελματική τους ταυτότητα.

Επιπρόσθετα, τα δώδεκα χρόνια στο σχολείο ως μια άτυπη μορφή «μαθητείας» στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, οι προπτυχιακές σπουδές, το πλήθος των αδιόριστων εκπαιδευτικών με τις ποικίλες οικονομικές και κοινωνικές προεκτάσεις, αλλά και η εναλλαγή πολιτικών στο τρόπο διορισμού, έχουν σχηματίσει μια συγκεκριμένη εικόνα στη κοινή γνώμη για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και όλα αυτά μαζί, επηρεάζουν τη συγκρότηση της επαγγελματικής του ταυτότητας (Παπαναούμ, 2003: 102-103· Μαυρογιώργος, 2005: 349-350). Αυτή η άτυπη «μαθητεία» στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού εδραιώνεται τόσο βαθιά στη ψυχή των μελλοντικών εκπαιδευτικών που επηρεάζει τόσο την επαγγελματική τους ανάπτυξη όσο και την επαγγελματική τους ταυτότητα. Έτσι, «Οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν όπως έχουν διδαχθεί οι ίδιοι και όχι όπως διδάχθηκαν να διδάξουν» (Schratz, 2008: 88). Σ' αυτά μπορούμε ακόμη να προσθέσουμε ως παράγοντες διαμόρφωσης, το φύλο, την ηλικία, την ειδικότητα, τις πιθανές μεταπτυχιακές σπουδές του, τις ενδεχόμενες επιμορφώσεις και φυσικά την πιθανή θέση ευθύνης του κάθε εκπαιδευτικού (Μαυρογιώργος, 2005: 351). Γενικά, τα πρότυπα και οι επιρροές που υφίσταται ο εκπαιδευτικός κατά τη βασική του εκπαίδευση ενισχύουν την αφοσίωση και τη δέσμευσή του στη διδασκαλία και στο επάγγελμα (Flores & Day, 2006).

Οι Rogers & Scott (2008: 733) υποστήριξαν ότι εκπαιδευτική ταυτότητα σχηματίζεται όχι μόνο σε συνάρτηση με τους άλλους, αλλά συγχρόνως περιλαμβάνει και συναισθήματα. Το ίδιο έχουν επισημάνει και διάφοροι θεωρητικοί (Epstein, 1993· Lewis, 1999, όπ. αναφ. στο Zembylas, 2003: 223). Ο Zembylas (2003) πιστεύει πως τα συναισθήματα, η οικοδόμηση συναισθηματικών δεσμών με τους άλλους (μαθητές, γονείς, συνάδελφοι) αποτελούν πηγές ενδυνάμωσης της ταυτότητας των εκπαιδευτικών και ωθούν σε ανάληψη δράσης και θετικών αλλαγών στη διδασκαλία, καθώς τους οδηγούν στην ανακάλυψη εργαλείων ενδυνάμωσης στην προσπάθεια τους να κατανοήσουν ουσιαστικότερα το διδακτικό τους αντικείμενο, τον εαυτό τους και τους άλλους.

Ειδικότερα, οι Beauchamp & Thomas (2009) θεωρούν ότι τα συναισθήματα έχουν άμεση σχέση με τη διαμόρφωση και εκδήλωση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού. Η αιτιολόγηση της άποψης αφορά δύο άξονες. Ο πρώτος στηρίζεται στη σκέψη ότι τα συναισθήματα ενυπάρχουν στο άτομο και γι' αυτό η αναγνώρισή τους συναρτάται με την ταυτότητά του. Ο δεύτερος στηρίζεται στην άποψη ότι τα συναισθήματα είναι μια

κοινωνική κατασκευή που λειτουργούν κατά την αλληλεπίδραση και διεπαφή του ατόμου με τους άλλους (Zembylas, 2003· Schmidt & Datnow, 2005). Επομένως, τα συναισθήματα και η συνακόλουθη επίδραση στον εκπαιδευτικό και στην ταυτότητά του είναι είτε θετικά είτε αρνητικά ενώ συχνά σχετίζονται με τις μεταβολές στην εκπαιδευτική πολιτική. Επί τούτου, οι Lee & Yin (2011, όπ. αναφ. στο Φωτοπούλου, 2013: 188) σε έρευνα τους απέδειξαν ότι, όταν οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν κάποιες εκπαιδευτικές αλλαγές και την ανασφάλεια που επιφέρουν, οδηγούνται συχνά σε αμηχανία. Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι το συναίσθημα αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί στην πραγματικότητα νιώθουν ανήμποροι να εξισορροπήσουν ανάμεσα στην επίγνωση της ταυτότητάς τους και στις προσδοκίες που πηγάζουν από τις μεταρρυθμίσεις, που τελικά οδηγεί σε συναισθηματική σύγχυση σε σχέση με την επαγγελματική ταυτότητα.

Οι Skodra, Eliefotou-Menon, & Reppa (2013) απέδειξαν σε έρευνά τους πως η συμπεριφορά των μαθητών, θετική ή αρνητική, επιδρά σημαντικά το συναισθηματικό κόσμο του εκπαιδευτικού καθώς και τη θέλησή του να επενδύσει ή όχι στην επαγγελματική του ανάπτυξη. Η ανατροφοδότηση θετικών συναισθημάτων εκ μέρους των μαθητών έχει ανάλογο αντίκτυπο στη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, ενώ συνάμα οδηγεί σε ποιοτικότερα μαθησιακά αποτελέσματα και επακόλουθα αύξηση της απόδοσης του σχολικού οργανισμού (Canrinus, Helms-Lorenz, Beijgaard, Buitink, & Hofman, 2011· Πολυμεροπούλου και συν., 2015). Εξάλλου, ο Beijard (1995) υπογράμμισε τη σημασία των σχέσεων του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του για την εδραίωση θετικής αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης σ' αυτόν, όταν είναι καλές και διέπονται από αμοιβαίο ενδιαφέρον και σεβασμό. Για να τεθεί σε μια γενικότερη βάση, οι εκπαιδευτικοί επειδή επενδύουν συναισθηματικά στην εργασία τους συχνά νιώθουν ευάλωτοι, όταν αμφισβητούνται οι πεποιθήσεις ή η ηθική τους ακεραιότητα ή όταν δημιουργούνται ρήγματα στις σχέσεις εμπιστοσύνης και σεβασμού με τους μαθητές τους (Kelchtermans, 1993).

Τέλος, μια σημαντική παράμετρος που επηρεάζει την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού είναι οι διάφορες εκπαιδευτικές πολιτικές. Έτσι, οι αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα, οι νεοεισερχόμενες καινοτομίες που επιβάλλουν στον εκπαιδευτικό να αποδεχτεί νέους ρόλους και αρμοδιότητες και να έρθει αντιμέτωπος με ποικίλες προκλήσεις (π.χ. πολυπολιτισμικότητα και ετερογενείς τάξεις), έχουν ως επακόλουθο τη δημιουργία συχνά αρνητικών συναισθημάτων, όπως άγχος, αβεβαιότητα και αμηχανία (Eurydice, 2008: 13-14· Ανθοπούλου, 1999β: 197). Οι

Thomas & Beauchamp (2011: 762, όπ. αναφ. στο Φωτοπούλου, 2013: 169) υποστηρίζουν ότι οι παγκόσμιες αλλαγές στην εκπαίδευση, δημιουργούν νέες προσδοκίες και απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς ώστε να συμβαδίζουν με τις διαρκείς κοινωνικές μεταβολές και την εκτίναξη των γνώσεων. Όλα αυτά αναγκάζουν τους εκπαιδευτικούς να επαναδιαπραγματευτούν τους ρόλους τους και την επαγγελματική τους ταυτότητα. Πράγματι, ενώ οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τους βασικούς συντελεστές για τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης, οι πολιτικές της εκάστοτε κυβέρνησης, οι αλλαγές και ο τρόπος που προωθούνται δεν φαίνεται να λαμβάνουν συχνά υπόψη τους εκπαιδευτικούς που νιώθουν απλοί παρατηρητές στις εξελίξεις, με αποτέλεσμα να οδηγούνται πολλές φορές σε μια διαδικασία αναδιαμόρφωσης της επαγγελματικής τους ταυτότητας (Παπαναούμ, 2005).

Μολονότι πολλές έρευνες επικεντρώνονται στην αντίσταση των εκπαιδευτικών προς τις αλλαγές των πολιτικών στο χώρο της εκπαίδευσης, δεν απουσιάζουν και οι έρευνες που δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ευελιξία και προσαρμοστικότητα στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Μια τέτοια έρευνα είναι της Watson (2006: 510) που έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί ως αποδέκτες και εφαρμοστές των νέων μεταρρυθμίσεων δύνανται να δράσουν στα πλαίσια αυτών μέσα από μια προσωπική τους προοπτική, είτε απορρίπτοντας κάποιες είτε προσαρμόζοντας ή/και αναδιατυπώνοντας κάποια σημεία από τις πολιτικά αποδεκτές εκδοχές που σχετίζονται με τις επαγγελματικές τους ταυτότητες. Οι Apple & Beane (1999) θεωρούν πως ο σχηματισμός της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών μπορεί να γίνει ασφαλέστερα μόνο μέσα σ' ένα δημοκρατικά οργανωμένο σχολικό περιβάλλον γιατί εκεί υπάρχει: 1. διάδοση ιδεών, 2. εμπιστοσύνη στην ατομική και συλλογική ικανότητα των ανθρώπων, 3. κριτικός στοχασμός, 4. ενδιαφέρον για τα προβλήματα των άλλων και, τέλος, 5. προώθηση του δημοκρατικού τρόπου ζωής μέσα και έξω από το σχολείο.

Ωστόσο, οι Schmidt & Datnow (2005), όπως και οι περισσότεροι ερευνητές, υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικές αλλαγές και οι ασαφείς ή διφορούμενες πληροφορίες που αφορούν το περιεχόμενο των αλλαγών αυτών δημιουργούν σύγχυση και εμπόδια στον προσδιορισμό της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών και περιορίζουν τις δυνατότητες για ευελιξία εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Η αντίσταση των εκπαιδευτικών στις προωθούμενες αλλαγές οφείλεται, συνήθως, στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί στηριζόμενοι στην προσωπική τους εμπειρία προσεγγίζουν με διαφορετικό τρόπο αυτά που προτείνονται και όχι διότι είναι

γνωστικά ανεπαρκείς ή γιατί δεν ενδιαφέρονται για τους μαθητές τους (Van Veen, Sleegers, & Van de Ven, 2005).

Από τη σύντομη αυτή επισκόπηση των παραγόντων που επιδρούν στην επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού μπορούμε με σχετική ασφάλεια να συμπεραίνουμε ότι οι αλλαγές που διαδραματίζονται στο πλαίσιο του σχολείου έχουν συχνά μεγάλη έκταση και βάθος επηρεάζοντας παράλληλα και πολυεπίπεδα τους εκπαιδευτικούς και την ταυτότητά τους, ενώ δυσχεραίνουν περισσότερο τη διαμόρφωση και τη συγκρότηση μιας δυναμικής επαγγελματικής ταυτότητας (Beauchamp & Thomas, 2011).

1.5 Η επαγγελματική ταυτότητα των Ελλήνων εκπαιδευτικών

Είναι φυσικό επακόλουθο πως η δυσκολία ορισμού και αποσαφήνισης της έννοιας της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού που συναντάται στη διεθνή βιβλιογραφία ενυπάρχει και στον ελληνικό χώρο, ίσως μάλιστα σε μεγαλύτερο βαθμό. Αυτό συμβαίνει γιατί το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα είναι συγκεντρωτικό πράγμα που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις επιβάλλονται δίχως τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών οι οποίοι λαμβάνουν το ρόλο απλά του διεκπεραιωτή τους στη σχολική πρακτική χωρίς συχνά να τις αποδέχονται. Αυτή όμως η αντιφατική στάση των εκπαιδευτικών εμπεριέχει τον κίνδυνο αρνητικής επίδρασης στην επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού αφού ενέχει το ρίσκο της συναισθηματικής ρήξης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το επάγγελμά του (Skodra et al., 2013).

Από τη μία, δηλαδή, ο εκπαιδευτικός δεσμεύεται από τον δημοσιοϋπαλληλικό κώδικα και την εκάστοτε εκπαιδευτική νομοθεσία με όλες τις υποχρεώσεις που συνεπάγεται αυτό και, από την άλλη, οφείλει να ανταποκρίνεται στο ρόλο του ως παιδαγωγός και να δρα ως επαγγελματίας και ως κάτοχος συστηματοποιημένης γνώσης (Κωνσταντίνου, 2015: 172). Ο ρόλος όμως του επαγγελματία σχετίζεται με την αυτονομία και το επιστημονικό υπόβαθρο και κατ' επέκταση το επιστημονικό κύρος. Αυτά τα τελευταία σχετίζονται με την τριτοβάθμια εκπαίδευση (Κωνσταντίνου, 2015: 132-133) αλλά και τη στάση της κοινωνίας απέναντι στους εκπαιδευτικούς. Κι εδώ συμβαίνει το παράδοξο στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί δηλαδή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να απολαμβάνουν το επιστημονικό κύρος που συνοδεύει το επάγγελμά τους, εν αντιθέσει με τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας, αν και στερούνται

παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης (Κωνσταντίνου, 2015: 133). Το αποτέλεσμα της έλλειψης αυτής είναι οι εκπαιδευτικοί να δυσκολεύονται να διαμορφώσουν μια σταθερή επαγγελματική ταυτότητα και να τύχουν της αναγνώρισης ως επαγγελματίες.

Οι Γιώτη & Νόβα-Καλτσούνη (2002), διερευνώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη δυνατότητα διαμόρφωσης μιας κοινής επαγγελματικής ταυτότητας με τους ευρωπαίους συναδέλφους τους στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.), κατέληξαν ότι οι μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση που αναφέρονται στα επίσημα κείμενα της Ε.Ε. προκαλούν άγχος και σύγχυση στους εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα να εκφράζουν αμφιβολίες για το κατά πόσο συντείνουν στην ενίσχυση της εκπαιδευτικής ταυτότητας ή στην απώλειά της.

Το 2007 οι Ζιώγου-Καραστεργίου & Δαλακούρα σε δική τους έρευνα σχετικά με τις αντιλήψεις και τις αναπαραστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας των γυναικών εκπαιδευτικών απέδειξαν την αντίληψη των φοιτητριών πως η επαγγελματική ταυτότητα επηρεάζεται αλλά και αποτελεί συνέχεια του οικογενειακού ρόλου, της μητέρας ή της αδελφής, και όλα αυτά συνυφαίνονται με την κοινωνική προσφορά του επαγγέλματος (φροντίδα για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών, προσφορά γνώσεων και αγάπης σε αυτά κ.ά.). Μάλιστα, η πλειοψηφία των φοιτητριών που συμμετείχε στην έρευνα υποστήριξαν ότι η πληθώρα των γνώσεων και η ολοκληρωμένη προσωπικότητα είναι βασικά στοιχεία της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού. Έτσι, το πόρισμα της έρευνας, σύμφωνα με τις απόψεις των φοιτητριών που συμμετείχαν σ' αυτήν, ήταν ότι η επαγγελματική ταυτότητα των γυναικών εκπαιδευτικών δεν είναι ανταγωνιστική αλλά, αντίθετα, είναι ελάχιστα αποδοτική ή φερέγγυα για να στηριχτούν σ' αυτή μεταρρυθμιστικές αλλαγές.

Τέλος, η Ελλάδα λόγω της οικονομικής ύφεσης των τελευταίων χρόνων έχει κάνει πολλές περικοπές στις δημόσιες δαπάνες, πολλές από τις οποίες αφορούν το εκπαιδευτικό σύστημα (π.χ. συρρίκνωση μισθών, πάγωμα διορισμών, κ.ά.). Αυτού του είδους οι αλλαγές σε συνδυασμό με τις γενικότερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις έφεραν τους εκπαιδευτικούς σε δυσχερή θέση, δημιουργώντας ανασφάλεια και αβεβαιότητα για το μέλλον τους, ψυχική καταπόνηση και συναισθήματα άγχους. Αυτά όλα επηρεάζουν αρνητικά την επαγγελματική ταυτότητα και εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Ντούρου, 2014). Σε μια παρόμοια έρευνα των Πολυμεροπούλου και συν. (2015), που αποσκοπούσε στη βαθύτερη εξέταση της επαγγελματικής ικανοποίησης και της επαγγελματικής ταυτότητας εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης πριν και κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης, κατέληξαν ότι οι

εκπαιδευτικοί της έρευνάς τους αισθάνονται απογοήτευση λόγω της απαξίωσης του έργου και του κύρους τους από το επίσημο κράτος και την κοινωνία με αποτέλεσμα η ακολουθούμενη εκπαιδευτική πολιτική αλλά και η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος να επιδρά αρνητικά στο έργο τους, στα συναισθήματα και τις απόψεις και, τελικά, να οδηγεί σε μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση, καθώς και σε αλλοίωση της επαγγελματικής ταυτότητάς τους. Συμπερασματικά, η υπάρχουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα ενισχύει την δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών που νιώθουν ανήμποροι να υπερασπίσουν τον εαυτό τους και την επαγγελματική τους ταυτότητα.

Ωστόσο, ευρήματα άλλων ερευνών από τον ελληνικό χώρο φαίνεται να συμφωνούν με τα πορίσματα της διεθνούς βιβλιογραφίας. Έτσι, οι Ifanti & Fotopoulou (2010) απέδειξαν ότι ο σχηματισμός της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών είναι μια διαδικασία που ξεκινά από τις προπτυχιακές σπουδές αλλά συνεχίζει σ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών. Επηρεάζεται μάλιστα από διάφορους παράγοντες, εκπαιδευτικούς, προσωπικούς, γνωστικούς και συναισθηματικούς. Ένα άλλο εύρημα είναι ότι η εκπαίδευση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών μαζί με τις εμπειρίες και τις αξίες τους δύνανται να μετασχηματίσουν την επαγγελματική τους ταυτότητα και να επηρεάσουν την ανάπτυξή της. Τόσο οι προπτυχιακοί φοιτητές όσο και οι ενδοϋπηρεσιακοί δάσκαλοι τόνισαν ότι το σημαντικότερο γνώρισμα της επαγγελματικής τους ταυτότητας είναι ο "δάσκαλός ως παιδαγωγικός εμπειρογνώμονας" και τη σχέση της με τη συναισθηματική τους ταυτότητα.

Άλλη μια έρευνα για την επαγγελματική ταυτότητα που πραγματοποιήθηκε από τον Βουγιούκα το 2011 έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί δίνουν μια τεχνοκρατική διάσταση στην επαγγελματική τους ταυτότητα και είναι υπέρ ενός "στοχαστικού-κριτικού" μοντέλου επαγγελματικής ανάπτυξης. Το μοντέλο αυτό προϋποθέτει την τεχνοκρατική επαγγελματοποίηση των εκπαιδευτικών και στοχεύει στην αναγνώριση του κοινωνικού τους ρόλου. Για την πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, η επαγγελματική ταυτότητα περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις: τη διάσταση της γνωστικής επάρκειας, τη διάσταση του συνδυασμού της γνωστικής επάρκειας με τη ψυχαγωγική γνώση ώστε να επιτευχθεί η καλύτερη διδακτική αποτελεσματικότητα και, τέλος, τη διάσταση του συνδυασμού των προηγούμενων που θα δώσει στον εκπαιδευτικό την ικανότητα να κάνει τις επιλογές του λαμβάνοντας υπόψη τις ψυχοπαιδαγωγικές και κοινωνικές τους επιπτώσεις.

Ανάμεσα στα ευρήματα μιας άλλης έρευνας των Φωτοπούλου & Υφαντή (2014) συγκαταλέγεται η θέση των εκπαιδευτικών πως η συνεργασία με τους συναδέλφους τους στο σχολείο συμβάλει στην ενίσχυση του επαγγελματισμού και της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Άλλη μια σημαντική παράμετρος της επαγγελματικής ταυτότητας είναι η μέριμνα εκ μέρους του εκπαιδευτικού για τη σχολική επίδοση των μαθητών καθώς και η επιλογή της προσφορότερης κάθε φορά διδακτικής μεθόδου προσαρμοσμένης στις ανάγκες των μαθητών. Σημαντικό εύρημα ήταν, επίσης, και η άποψη των εκπαιδευτικών για την ανάγκη συνεχούς εκπαίδευσης και κατάρτισης, κάτι που πιστεύουν ότι θα ενισχύσει τον επαγγελματισμό, την επαγγελματική ταυτότητα και την επαγγελματική ανάπτυξή τους. Τέλος, θεωρούν πως οι σπουδές και η διδακτική πείρα αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά της επαγγελματικής τους ταυτότητας.

Οι Φωτοπούλου και συν. (2014), στη δική τους έρευνα στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστήμιου Πατρών, απέδειξαν ότι οι φοιτητές είχαν επίγνωση της πολυδιάστατης φύσης της επαγγελματικής τους ταυτότητας και τους παράγοντες που συμβάλλουν στο σχηματισμό της. Συγκεκριμένα, ήταν ενήμεροι για ζητήματα συγκρότησης της επαγγελματικής τους ταυτότητας κατά τη διάρκεια των σπουδών τους όπως και της συμβολής αυτής της εμπειρίας τους στην επαγγελματική τους πορεία αργότερα. Για τους φοιτητές της έρευνας στη συγκρότηση της εκπαιδευτικής τους ταυτότητας διαδραματίζουν σημαίνοντα ρόλο τα εξής: η δυνατότητα προσαρμογής και ευελιξίας στις απαιτήσεις του επαγγέλματός τους, η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη κατά την πρακτική άσκησή τους ώστε να εξοικειωθούν με τις απαιτήσεις του επαγγέλματός τους, η ενίσχυση της κοινωνικής, συναισθηματικής και ηθικής ανάπτυξης του μαθητή και, εν τέλει, η συναισθηματική ταυτότητα. Συνεπώς, η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού διαμορφώνεται εν αρχή κατά τη διάρκεια των σπουδών του και βρίσκεται σε συνεχή διαδικασία αναμόρφωσης και αναπροσαρμογής στην μετέπειτα επαγγελματική του πορεία.

Μια άλλη παράμετρο που επιδρά στην εκπαιδευτική ταυτότητα, αυτή του θεσμού του μέντορα, διερεύνησαν οι Θεοδώρου & Πετρίδου (2014). Τα ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι υπάρχει θετική σχέση επίδρασης ανάμεσα σε παράγοντες που είναι στοιχεία της επαγγελματικής ταυτότητας (προσωπικές και επαγγελματικές αξίες, η αίσθηση του καθήκοντος, η καλή συναισθηματική κατάσταση κ.ά.) και στο mentoring με τελικό αποτέλεσμα την εξέλιξη της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, η οποία θα στηρίζεται στην ανάπτυξη θεσμικών και δομικών προϋποθέσεων.

Μια ακόμη έρευνα της Φωτοπούλου (2017) αποκάλυψε ότι οι φοιτητές πιστεύουν πως μέσω της πρακτικής άσκησης αποκτούν εμπειρίες, που ενισχύουν και διαμορφώνουν τον επαγγελματική τους ταυτότητα, έρχονται σε επαφή με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και τις ποικίλες διαστάσεις που το συνθέτουν ενώ συνάμα υιοθετούν μια στάση για βελτίωση των ικανοτήτων που θεωρούν ότι πρέπει να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός. Αυτή η επιθυμία για επαγγελματική βελτίωση αποδεικνύει τη συνεχή διαδικασία ανασχηματισμού στην οποία υπόκειται η επαγγελματική τους ταυτότητα, και ταυτόχρονα υποδεικνύει, σε συνδυασμό με την προσπάθεια τους να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στα διδακτικά και παιδαγωγικά τους καθήκοντα, την εκκίνηση σχηματισμού μέσα από την πρακτική άσκηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας.

Δύο χρόνια μετά την προαναφερθείσα έρευνα, η ίδια ερευνήτρια (Φωτοπούλου, 2019) θα κάνει μια νέα εμπειρική έρευνα πάλι σε φοιτητές εξετάζοντας τις απόψεις τους σχετικά με το πως αντιλαμβάνονται και περιγράφουν τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικό. Παράλληλα, εξετάζονται οι παράμετροι που επηρεάζουν και διαμορφώνουν την επαγγελματική ταυτότητα και την αντίληψή τους ως εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι οι φοιτητές κατά τη διάρκεια των σπουδών και μέσα από την πρακτική άσκηση αρχίζουν να αναπροσδιορίζονται ως εκπαιδευτικοί και να διαμορφώνουν την επαγγελματική τους ταυτότητα. Η προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα σε συνδυασμό με το συνεχή αναστοχασμό που αποβλέπει στη περαιτέρω βελτίωσή τους «συγκροτούν την επαγγελματική τους ταυτότητα μέσω της οποίας είναι σε θέση να προσδιορίσουν και να οραματιστούν τον εαυτό τους ως εν ενεργεία εκπαιδευτικό στο σχολικό πλαίσιο.» (Φωτοπούλου, 2019: 211).

Για το τέλος, θα αναφερθεί μια πολύ πρόσφατη έρευνα που διεξήχθη από την Κυριάκου (2020) σ' ένα μικρό δείγμα εκπαιδευτικών με σκοπό να διερευνηθεί αν υπάρχει σύνδεση μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ταυτότητα και της διδακτικής μεθοδολογίας που εφαρμόζουν με τις αξιολογικές τους πρακτικές. Η έρευνα κατέληξε ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τα ζητήματα που αφορούν την επαγγελματική τους ταυτότητα και λειτουργούν ως επαγγελματίες και με υπευθυνότητα στο θέμα της αξιολόγησης της μαθητικής επίδοσης καθώς την αντιλαμβάνονται ως σημαντικό στοιχείο της επαγγελματικής τους υπόστασης.

Όσα προαναφέρθηκαν υποδεικνύουν την ανάγκη για περαιτέρω και ουσιαστικότερες μελέτες στο ερευνητικό πεδίο της επαγγελματικής ταυτότητας των

Ελλήνων εκπαιδευτικών, ένα πεδίο στο οποίο θα επιχειρήσει να συμβάλλει η παρούσα έρευνα.

1.6 Διαπιστώσεις

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών που επιχειρήθηκε παραπάνω υποδεικνύει ότι ο προσδιορισμός και η εννοιολόγησή της αποτελούν περίπλοκο εγχείρημα, αφού περίπλοκοι και σύνθετοι είναι οι παράγοντες που συνδράμουν στο σχηματισμό και την ανάπτυξή της. Όπως είδαμε, η ταυτότητα των εκπαιδευτικών είναι δυναμική, όχι σταθερή, εύπλαστη και επιρρεπής στις επιδράσεις διαφόρων παραγόντων που λειτουργούν σε συγκεκριμένα πλαίσια και σε καθορισμένες χρονικές στιγμές.

Ωστόσο, είναι ιδιαίτερης σπουδαιότητας και έντονης αμφισβήτησης ζήτημα για τη βελτίωση της ποιότητας του έργου του εκπαιδευτικού τόσο στο διεθνή όσο και στον ελληνικό χώρο. Τις τελευταίες δύο περίπου δεκαετίες, κατά μείζονα λόγο, παρουσιάζεται στη χώρα μας ένα έντονο ενδιαφέρον για μια συστηματική έρευνα και προσέγγιση αυτής της συνιστώσας του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και της προσδίδεται μια βαρύνουσα σημασία, είτε εξαιτίας της αναγκαιότητάς της στη διαμόρφωση του προφίλ του εκπαιδευτικού, είτε εξαιτίας του διεθνούς πλαισίου, των επιδράσεων και των προεκτάσεών της. Το βέβαιο είναι ότι στις μέρες μας, τόσο το περιβάλλον όσο και οι ανάγκες της παρεχόμενης εκπαίδευσης μεταβάλλονται συνεχώς. Κατ' επέκταση, ο ρόλος του εκπαιδευτικού και, γενικότερα, του σχολείου διαρκώς διευρύνονται. Υπό τις συνθήκες αυτές είναι επιβεβλημένο στο πεδίο της εκπαίδευσης το ιδιαίτερο βάρος που αποδίδεται στην επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, στο πλαίσιο των νέων μεταρρυθμίσεων και της προσπάθειας για βελτίωση και εκσυγχρονισμό της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Συνοψίζοντας, μέσα από την βιβλιογραφική επισκόπηση για την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, γίνεται φανερό ότι η έννοια της ταυτότητας συνδιαμορφώνεται υπό την επίδραση ποικίλων και, συχνά, σύνθετων παραγόντων. Το ζήτημα αυτό περιπλέκεται περισσότερο όταν προσπαθήσουμε να εντοπίσουμε τη σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ταυτότητα και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Η απάντηση στο ζητούμενο αυτό θα προκύψει αμέσως μετά τη θεωρητική αποσαφήνιση των πτυχών της επαγγελματικής εξουθένωσης που ακολουθεί στην επόμενη ενότητα.

2. Επαγγελματική Εξουθένωση και Εκπαιδευτικός

2.1 Εισαγωγή

Στη σημερινή εποχή, ο εργασιακός χώρος αποτελεί μια σημαντική πηγή άγχους. Οι διαπροσωπικές σχέσεις του ατόμου στο περιβάλλον αυτό, η ίδια η εργασία του και οι πιθανές δυσκολίες με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπο μέσα σ' αυτό, επιδρούν καίρια στην ιδιωτική του ζωή και την ποιότητα αυτής (Στάγια & Ιορδανίδης, 2014). Η επαγγελματική εξουθένωση είναι ένα ακόμη αρνητικό απότοκο που απορρέει απ' αυτή με άμεσα αποτελέσματα σ' όλη την κοινωνία. Γιατί, όπως αναφέρει ο Κάντας (1998, όπ. αναφ. στο Δεληγάς, Τούκας, & Σπυρούλη, 2012), το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης (ΣΕΕ) είναι μια ανθρωπογενής παθολογική ασθένεια στον επαγγελματικό χώρο που εκπηγάει από τη δραστηριότητα του ανθρώπου και επηρεάζει τον ίδιο και τους γύρω του, ενώ μπορεί να χαρακτηριστεί επικίνδυνη αφού έχει μεγάλη διάρκεια και απομυζά τα αποθέματα ενέργειας του ανθρώπου.

Γι' αυτό εξάλλου τα τελευταία χρόνια έχουν αυξηθεί οι μελέτες και οι έρευνες που αφορούν την επαγγελματική εξουθένωση, κυρίως στα επαγγέλματα υγείας και εκπαίδευσης. Η εκπαίδευση ως κεντρικός πυλώνας κάθε κοινωνίας και κύριος μοχλός ανάπτυξής της υφίσταται ισχυρές πιέσεις εξαιτίας των μεταβολών που επιβαρύνουν τις κοινωνίες στο σύνολό τους (Malak, Sharma & Deppeler, 2017). Μέσα στο πλαίσιο αυτό, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί και η παρατεταμένη πίεση έχουν σαν αποτέλεσμα να εκδηλώνουν συχνά συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης (Κυριακού, 2001· Stoeber & Rennert, 2008). Αυτή η σωματική και ψυχική εξάντληση επιβαρύνει σημαντικά τη στάση, συμπεριφορά και ψυχολογία των εκπαιδευτικών με άμεση αντανάκλαση στους/στις μαθητές/τριες τους και στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον (Kokkinos, Panayiotou & Davazoglou, 2005).

Στο κεφάλαιο τούτο γίνεται μια προσπάθεια να προσεγγιστεί εννοιολογικά η επαγγελματική εξουθένωση μέσω ορισμών και μιας μικρής ιστορικής ανασκόπησης, έπειτα παρατίθενται κάποια θεωρητικά μοντέλα, που συνεπικουρούν στην καλύτερη κατανόησή της, παρουσιάζοντας συγχρόνως τους σπουδαιότερους παράγοντες που την προκαλούν ενώ γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στη διασύνδεση της επαγγελματικής εξουθένωσης με το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού μέσα από έρευνες από τον διεθνή και ελληνικό χώρο.

2.2 Η επαγγελματική εξουθένωση

Καθώς η επαγγελματική εξουθένωση είναι μια πολύπλοκη, πολυπαραγοντική έννοια, οι ορισμοί που έχουν δοθεί ποικίλουν, οι έρευνες και τα άρθρα που έχουν ασχοληθεί με το ζήτημα αυτό επίσης είναι πολλές. Η επαγγελματική εξουθένωση είναι ένα φαινόμενο των σύγχρονων κοινωνιών, κυρίως στις ανεπτυγμένες χώρες, που όμως ως έννοια καταγράφεται τη δεκαετία του '70 στις ΗΠΑ, και αναφέρεται στην επαγγελματική κρίση των εργαζομένων που απορρέει από το επάγγελμά τους (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001). Ο πρώτος που ορίζει την επαγγελματική εξουθένωση είναι ο ψυχίατρος Freudenberger (1974) για να περιγράψει την εξάντληση από το επάγγελμα. Με τον όρο αυτό περιγράφει τη σωματική και συναισθηματική εξάντληση των εργαζομένων, την απώλεια κινήτρων, την αρνητική στάση προς στην εργασία τους και τους άλλους και τη μειωμένη δέσμευση στο επάγγελμά του. Το άτομο εξουθενώνεται εξαιτίας των υπερβολικών απαιτήσεων της εργασίας του που απορροφά όλη την ψυχική του ενέργεια, τη σωματική του δύναμη και τους πόρους του. Ο ίδιος χρησιμοποίησε τον όρο «burnout», που σήμαινε ως τότε τις συνέπειες από τη χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών, και τον ορίζει ως «μια κατάσταση κατά την οποία το άτομο αισθάνεται αποτυχημένο, εξαντλημένο και αδύναμο να ανταπεξέλθει στις υπερβολικές απαιτήσεις και στις μη ρεαλιστικές προσδοκίες του περιβάλλοντός του» (Freudenberger, 1974: 159).

Λίγο αργότερα, η κοινωνική ψυχολόγος Maslach (1978) παρατηρεί πως η επαγγελματική εξουθένωση εμφανίζεται συχνά σε ανθρωπιστικά επαγγέλματα, όπως γιατροί, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, εκπαιδευτικοί κ.ά., διότι σ' αυτά οι εργαζόμενοι έρχονται σε επαφή με ανθρώπους που έχουν ποικίλα προβλήματα (ψυχολογικά, κοινωνικά, σωματικά), καταστάσεις συχνά στρεσογόνες, που δύνανται να καταλήξουν σε έντονο εργασιακό άγχος και έπειτα σε επαγγελματική εξουθένωση. Προσθέτει ακόμη ότι η επαγγελματική εξουθένωση εμφανίζεται εξίσου στους άντρες και τις γυναίκες (Maslach, 1982). Η ίδια (ό.π., 1978) θα ορίσει την επαγγελματική εξουθένωση ως σύνδρομο σωματικής και ψυχικής εξάντλησης, κατά το οποίο ο επαγγελματίας χάνει το ενδιαφέρον του και τα θετικά συναισθήματα (σεβασμός, συμπάθεια κ.ά.) προς τους ασθενείς ή τους πελάτες, μένει ανικανοποίητο από την εργασία του και αποκτά αρνητική αυτοεικόνα.

Το 1981 η Pines θα υποστηρίξει ότι η επαγγελματική εξουθένωση άπτεται της ανάγκης του ατόμου να νιώθει ότι η ζωή του έχει νόημα και ότι όσα κάνει είναι χρήσιμα

και έχουν κάποια σημασία. Αυτή η εσωτερική ανάγκη δίνει κίνητρο στη ζωή και στην εργασία του ανθρώπου. Εάν όμως αποτύχει σε κάτι, αυτό μπορεί να τον οδηγήσει σε επαγγελματική εξουθένωση. Τονίζει μάλιστα πως όσο πιο αφοσιωμένοι είναι οι εργαζόμενοι και όσο πιο πολλά έχουν επενδύσει στη δουλειά τους, τόσο πιο πολλές πιθανότητες έχουν να παρουσιάσουν το ΣΕΕ. Όσοι όμως δεν επενδύουν στη δουλειά τους κινδυνεύουν λιγότερο (Αντωνίου, 2008). Οι Spaniol & Caputo (1979) αναφέρουν ότι η επαγγελματική εξουθένωση έχει δύο πτυχές: την προσωπική και την οργανωτική. Η πρώτη περιλαμβάνει σωματικά (π.χ. εξάντληση, ζαλάδα, καρδιακές παθήσεις) και ψυχολογικά συμπτώματα (π.χ. κατάθλιψη, οργή, συναισθηματική αστάθεια). Αντίστοιχα, η δεύτερη εκδηλώνεται, μεταξύ άλλων, με τη μη προσέλευση του εργαζομένου στη δουλειά, τη χαμηλή επαγγελματική απόδοση, τη μειωμένη ανάγκη για επικοινωνία, την ανάσχεση της σκέψης και τη μείωση της επιθυμίας για καινοτόμες ιδέες.

Άλλοι ερευνητές ορίζουν την επαγγελματική εξουθένωση ως σύνδρομο συναισθηματικής, ψυχικής και σωματικής εξάντλησης που εκδηλώνεται όταν τα άτομα βιώνουν πειστικές καταστάσεις στην εργασία τους για μεγάλο διάστημα (Shinn, Rosario, March, & Chestnut, 1984). Ο Cherniss (1980) την περιγράφει ως «αρρώστια των υπεραφοσιωμένων», ως συνέπεια απαιτητικών και ψυχοπιεστικών καταστάσεων στον επαγγελματικό χώρο (Farber & Miller, 1981), ως έλλειψη ενθουσιασμού και ατονία στην εργασία, αδυναμία συγκέντρωσης και μειωμένο ενδιαφέρον για τη διδασκαλία (για τους εκπαιδευτικούς) (Hendrickson, 1979) ή ως το σημαντικότερο αίτιο για το αίσθημα του ανικανοποίητου στην ιδιωτική και επαγγελματική ζωή (Dolan, 1987). Τέλος, οι Edelwich & Brodsky (1980) ορίζουν την επαγγελματική εξουθένωση ως την προοδευτική απώλεια του ιδεαλισμού και της ενέργειας, του ενδιαφέροντος για την εργασία εξαιτίας των απαιτητικών καταστάσεων που βιώνουν τα άτομα στον επαγγελματικό τους χώρο. Οι ίδιοι ερευνητές προσθέτουν πως υπάρχουν τρία στάδια στην επαγγελματική εξουθένωση: στασιμότητα, απογοήτευση και απάθεια.

Στην Ελλάδα ο όρος «burnout» αποδόθηκε και εδραιώθηκε ως «επαγγελματική εξουθένωση» από τους Αναγνωστόπουλο & Παπαδάτου (1992).

Φυσικά, από τότε ως σήμερα έχουν δοθεί εκατοντάδες ορισμοί και έχουν γίνει χιλιάδες έρευνες που δεν αφορούν μόνο τα ανθρωποκεντρικά επαγγέλματα αλλά και πολλούς άλλους τομείς και πτυχές της κοινωνικής ζωής (π.χ. οικογένεια, ανθρώπινες σχέσεις, πολιτική κ.ά.) (Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006). Όλοι σχεδόν οι ορισμοί που έχουν δοθεί διαχωρίζονται σε δύο κατηγορίες: 1) σε αυτούς που την περιγράφουν ως

κατάσταση (βλ. π.χ. Maslach & Jackson, 1986· Pines & Aronson, 1988· Brill, 1984) και 2) σε αυτούς που την περιέγραψαν ως δυναμική διαδικασία (βλ. π.χ. Cherniss, 1980· Edelwich & Brodsky, 1980· Etzion, 1987). Οι πρώτοι τονίζουν τα ψυχικά συμπτώματα και τη συμπεριφορά στα πλαίσια της εργασίας, ενώ οι δεύτεροι υπογραμμίζουν τα στάδια μέσα από τα οποία επέρχονται οι αλλαγές στη συμπεριφορά του εργαζόμενου.

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι το ΣΕΕ δεν παρουσιάζεται από το πουθενά, ούτε είναι συνέπεια ενός μόνο στρεσογόνου παράγοντα. Αντίθετα, αποτελεί το τελικό στάδιο μιας μακροχρόνιας συσσωρευμένης πίεσης και στρες, που κυριεύει τον επαγγελματία, ο οποίος αντιλαμβάνεται πως η ψυχική του ενέργεια δεν είναι αρκετή ώστε να ανταποκριθεί ικανοποιητικά στις απαιτήσεις του επαγγελματικού του χώρου (Maslach & Leiter, 1997). Επομένως, η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί το αποκορύφωμα μιας σειράς αλληπάληλων αντιδράσεων (Peeters & Rutte, 2005). Αλλά και οι Montgomery & Rupp (2005) περιγράφουν το ΣΕΕ ως συναισθηματική εξάντληση που αποτελεί συνέπεια μακροχρόνιου στρες και εμφανίζεται σε εργαζόμενους που έρχονται καθημερινά σε επαφή με άλλους ανθρώπους στον εργασιακό τους χώρο. Μολονότι οι αιτίες που προκαλούν στρες ποικίλουν και παρότι κάποιοι εργαζόμενοι μπορούν να ανταπεξέλθουν σε πιεστικές εργασιακές συνθήκες, το ΣΕΕ είναι συχνά επακόλουθο της αδυναμίας επιτυχούς αντιμετώπισης του στρες (Jennett, Harris, & Mesibov, 2003).

Παρά την πληθώρα των ορισμών και των προσεγγίσεων που αφορούν την επαγγελματική εξουθένωση και τα συμπτώματά της, οι Schaufeli, Maslach, & Marek (1993) υποστηρίζουν ότι υπάρχουν πέντε κοινά χαρακτηριστικά:

1. Κυριαρχούν δυσφορικά συμπτώματα, όπως ψυχική και συναισθηματική εξάντληση, σωματική κούραση, κατάθλιψη,
2. Προβάλλονται περισσότερο τα ψυχικά και συναισθηματικά συμπτώματα παρά τα σωματικά,
3. Τα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης συνδέονται άμεσα με την εργασία,
4. Τα συμπτώματα εκδηλώνονται σε άτομα που δεν παρουσιάζουν κάποια μορφή ψυχοπαθολογίας,
5. Η χαμηλή απόδοση και αποτελεσματικότητα στην εργασία οφείλεται στις αρνητικές στάσεις και συμπεριφορές.

Ο πιο ολοκληρωμένος, ίσως, και ο πιο περιεκτικός ορισμός της επαγγελματικής εξουθένωσης παραμένει αυτός της Maslach όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Σύμφωνα μάλιστα με τις Maslach & Jackson (1986) η επαγγελματική εξουθένωση είναι ένα σύνδρομο που συναπαρτίζεται από τρεις διαστάσεις: τη συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση και τη μειωμένη προσωπική επίτευξη. Οι Maslach, Jackson, & Schwab, (1996) θεωρούν την συναισθηματική εξάντληση ως τη σημαντικότερη διάσταση του ΣΕΕ, κάτι που υποστήριξε και ο Moore (2000). Οι τρεις αυτές διαστάσεις ενυπάρχουν στον εργαζόμενο σε διαφορετική ένταση, ωστόσο το ΣΕΕ έχει μια σταδιακή πορεία, στην οποία αρχικά παρουσιάζεται η συναισθηματική εξάντληση με απώλεια των ψυχικών αποθεμάτων, στη συνέχεια ο εργαζόμενος διαμορφώνει μια απρόσωπη σχέση με τους πελάτες και τελικά απομακρύνεται ή/και παραιτείται από την όποια αντιμετώπιση της κατάστασης (Maslach, 1993). Το 2007 οι Leiter & Maslach σε μια μελέτη τους, απλοποιώντας τον ορισμό της επαγγελματικής εξουθένωσης, αναφέρουν ότι το ΣΕΕ εκδηλώνεται όταν υπάρχει ασυμφωνία μεταξύ του εργαζόμενου και της εργασίας του, με αποτέλεσμα συμπτώματα εξάντλησης, κυνισμού, δυστυχίας, απώλειας της ενέργειας, του ενθουσιασμού και της αυτοπεποίθησης.

Πρέπει ακόμη να προστεθεί ότι οι Leiter & Maslach, σε νέα έρευνά τους το 2016, εντόπισαν ανάμεσα στην εξουθένωση και την επαγγελματική δέσμευση τρεις ακόμη διαστάσεις: την αποδέσμευση, την υπερέκθεση και την αναποτελεσματικότητα. Τα πορίσματα αυτής της έρευνας έδειξαν μεταξύ άλλων πως η εξάντληση αυτή καθαυτή δεν οδηγεί στο ΣΕΕ, αλλά ο κυνισμός είναι δυνατόν να προκαλέσει το ΣΣΕ.

Και ενώ κατά την πρώτη περίοδο (δεκαετία του '70) η προσέγγιση και διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι περισσότερο γενική και περιγραφική, στη δεύτερη περίοδο (δεκαετία του '80 κ.εξ.) γίνεται συστηματική και επιστημονική (εμπειρική ή ερευνητική, όπως ονομάζεται) με τη χρήση σταθμισμένων εργαλείων, όπως ερωτηματολόγια (Maslach et al., 2001). Κατά καιρούς λοιπόν διάφοροι ερευνητές στην προσπάθειά τους να διερευνήσουν την επαγγελματική εξουθένωση και να την ερμηνεύσουν ανέπτυξαν ποικίλα θεωρητικά μοντέλα, εκ των οποίων άλλα εστιάζουν στα ατομικά χαρακτηριστικά, άλλα στα περιβαλλοντικά και άλλα στην αλληλεπίδραση αυτών των δύο.

Τα πιο διαδεδομένα απ' αυτά ως σήμερα είναι: το διαδραστικό μοντέλο του Cherniss (1980), το μοντέλο των Edelwich & Brodsky (1980), το μοντέλο των Pines & Aronson (1988). Σε αυτά μπορούν να προστεθούν και δύο πιο πρόσφατα: το μοντέλο των Shirom & Melamed (2003) και το μοντέλο της Κοπεγχάγης (Kristensen, Borritz,

Villadsen, & Christensen, 2005). Τέλος, μπορούμε να αναφέρουμε και τα μοντέλα Job Demands-Resources, Conservation of Resources και το Areas of Worklife (Maslach, Leiter, & Schaufeli, 2008: 105). Στη συνέχεια θα παρουσιαστεί μόνο το μοντέλο των τριών διαστάσεων των Maslach & Jackson (1982) αφού αυτό είναι που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εμπειρική έρευνα.

Οι Maslach & Jackson (1986) υποστήριξαν πως μπορεί να μετρηθεί η επαγγελματική εξουθένωση των εργαζόμενων και γι' αυτό δημιούργησαν την Κλίμακα Επαγγελματικής Εξουθένωσης (Maslach Burnout Inventory (MBI). Είναι αξιοσημείωτο να αναφερθεί ότι η κλίμακα αυτή χρησιμοποιείται στις περισσότερες διεθνείς έρευνες (Kristensen et al., 2005·Schaufeli et al., 2008). Η κλίμακα αυτή αξιολογεί τρία βασικά στοιχεία: α) τη συναισθηματική εξάντληση, β) την αποπροσωποποίηση και γ) τη μειωμένη προσωπική επίτευξη.

Η συναισθηματική εξάντληση αναφέρεται στη μείωση των αποθεμάτων ενέργειας του εργαζόμενου, τον περιορισμό των συναισθηματικών του πόρων, την ψυχική και σωματική κόπωση και την έλλειψη διάθεσης για εργασία (Maslach et al., 2001). Όσο αυξάνεται η συναισθηματική εξάντληση τόσο ο εργαζόμενος νιώθει ανίκανος να ανταπεξέλθει στο χώρο εργασίας του. Συγχρόνως, παρατηρείται διάγνωση των προσδοκιών και αποστασιοποίηση από την εργασία ως άμυνα στην επαγγελματική εξουθένωση (Maslach et al., 2001). Η συναισθηματική εξάντληση αποτελεί το αρχικό στάδιο της επαγγελματικής εξουθένωσης, κατά το οποίο οι υπερβολικά απαιτητικές συνθήκες εργασίας οδηγούν σε δυσαρέσκεια και απογοήτευση (Maslach & Ozer, 1995). Στο πεδίο της εκπαίδευσης η συναισθηματική εξάντληση συνίσταται σε μείωση της απόδοσης του εκπαιδευτικού και αδυναμία προσφοράς στους μαθητές (Maslach, Jackson & Leiter, 1997).

Η αποπροσωποποίηση αναφέρεται στην αποστασιοποίηση του εργαζόμενου από τους πελάτες ή ασθενείς του, στην ανάπτυξη αρνητικών συναισθημάτων και συμπεριφορών απέναντί τους. Συνήθως προβάλλει μια αδιάφορη και κυνική συμπεριφορά (Maslach et al., 2001). Η αποπροσωποποίηση θεωρείται συνέχεια και συνέπεια της συναισθηματικής εξάντλησης· ένας μηχανισμός άμυνας σε αυτήν (Cherniss, 1988). Στο πεδίο της εκπαίδευσης συνεπάγεται αποξένωση του εκπαιδευτικού από τους συναδέλφους του και τους μαθητές του και δημιουργία αρνητικών, απρόσωπων και κυνικών στάσεων και σχέσεων με αυτούς (Maslach et al., 1997). Μπορεί ακόμη να εκδηλώσει ανάρμοστη συμπεριφορά και αγένεια (Maslach 1982).

Η έλλειψη προσωπικής εκπλήρωσης αποτελεί συνέχεια της αποπροσωποποίησης και αναφέρεται στο αίσθημα αμφιβολίας και ανεπάρκειας που έχει ο εργαζόμενος μαζί με την πεποίθηση ότι είναι ανήμπορος να προσφέρει στην εργασία του (Maslach, 1982). Το άτομο διακατέχεται από μειωμένη αυτοπεποίθηση, δυσαρέσκεια και απογοήτευση για την απόδοσή του στον επαγγελματικό του χώρο και αυτοαξιολογείται αρνητικά (Δεληγάς και συν., 2012). Στο πεδίο της εκπαίδευσης ο εκπαιδευτικός έχει την αίσθηση ότι δεν μπορεί να προσφέρει στους μαθητές του, παρά τις προσδοκίες του, και κατ' επέκταση στην εργασία του, αισθάνεται δυστυχία, αδυναμία προσαρμογής στο περιβάλλον της δουλειάς του, έλλειψη αυτοσεβασμού και αυτοεκτίμησης, κάτι που μπορεί να οδηγήσει σε εγκατάλειψη της εργασίας ή προσφυγή σε κάποιον ειδικό για βοήθεια (Maslach, 1982· Maslach et al., 1997). Οι Maslach et al. (1997) υποστηρίζουν ότι η αντίθεση ανάμεσα στην βούληση του εκπαιδευτικού να παρέχει βοήθεια στους μαθητές του και να προσφέρει στην εκπαίδευση και στην απογοήτευσή του όταν συνειδητοποιεί ότι, παρά τις προσπάθειες του, δεν το πετυχαίνει είναι αυτό που οδηγεί στο αίσθημα μειωμένης επίτευξης και τελικά στην επαγγελματική εξουθένωση.

Εν κατακλείδι, η επαγγελματική εξουθένωση είναι ένα σύνδρομο συναισθηματικής, σωματικής και νοητικής εξάντλησης. Συνήθως συνοδεύεται από αρνητικά συναισθήματα που αφορούν την αυτοεκτίμηση, την αποτελεσματικότητα και την απόδοση στον εργασιακό χώρο. Τα αισθήματα είναι συμπτώματα του μακροχρόνιου έντονου άγχους και του στρες μέσα σε απαιτητικές εργασιακές συνθήκες και λειτουργούν ως άμυνα του οργανισμού σε αυτές τις καταστάσεις. Τα βασικά γνωρίσματα της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι η συναισθηματική εξάντληση, η αποπροσωποποίηση και η χαμηλή προσωπική επίτευξη. Για να αντιληφθούμε όμως πληρέστερα το ΣΕΕ οφείλουμε να έχουμε υπόψη τόσο τους παράγοντες που σχετίζονται με τη φύση του επαγγέλματος όσο και αυτούς που πηγάζουν από τις μεταβολές στο κοινωνικοπολιτιστικό, οικονομικό και ιδεολογικό γίγνεσθαι. Τους παράγοντες αυτούς εξετάζει η επόμενη ενότητα.

2.3 Παράγοντες επαγγελματικής εξουθένωσης

Με βάση τη μέχρι τώρα θεωρητική προσέγγιση του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης προκύπτει ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία κ.ά.), οι συνθήκες εργασίας (οργανωτικά ζητήματα, χώρος εργασίας κ.ά.), οι ατομικοί παράγοντες (π.χ. προσωπικότητα) και το κοινωνικό περιβάλλον γενικότερα

αποτελούν ένα πλέγμα παραγόντων που τροφοδοτούν και ενισχύουν την επαγγελματική εξουθένωση (Aholá & Hakanen, 2007). Αυτοί οι παράγοντες οργανώνονται στα ατομοκεντρικά θεωρητικά μοντέλα που εστιάζουν περισσότερο στα ενδοατομικά χαρακτηριστικά και στα δυναμικά μοντέλα που εστιάζουν στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στους προαναφερθέντες παράγοντες (Rodríguez-Mantilla & Fernández-Díaz, 2017). Η Παππά (2006) προτείνει την διάκριση των παραγόντων της επαγγελματικής εξουθένωσης σε: οργανωσιακούς (εργασιακή δομή, συνθήκες εργασίας κ.ά.), διαπροσωπικούς (επαφές και σχέσεις με συναδέλφους), προσωπικούς (ενδοατομικά στοιχεία) και δημογραφικούς (φύλο, η οικογενειακή κατάσταση κ.ά.). Οι Heinenman & Heinenmann (2017), διεξάγοντας μια επισκόπηση των ερευνών που έγιναν ως το 2011 και αφορούσαν την επαγγελματική εξουθένωση, κατέληξαν σε τρεις παράγοντες που συμβάλλουν σ' αυτή: οργανωτικοί, κοινωνικοί και η προσωπικότητα. Τα πορίσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι περισσότερες έρευνες και μελέτες εστιάζουν στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και λιγότερο σε οργανωτικούς παράγοντες, ενώ το κοινωνικό περιβάλλον λαμβάνεται υπόψη περιστασιακά.

Ωστόσο, η κατάταξη των παραγόντων σε κατηγορίες που χρησιμοποιείται συχνότερα είναι αυτή της Chang (2009) που διέκρινε τρεις κατηγορίες παραγόντων: τους ατομικούς, τους οργανωτικούς και τους συναλλακτικούς (παράγοντες συνδιαλλαγής). Αναλυτικότερα:

Οι ατομικοί παράγοντες αποτελούν τα χαρακτηριστικά του ατόμου όπως το φύλο, η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, η προϋπηρεσία, η προσωπικότητα. Ωστόσο, τα ευρήματα των ερευνών σχετικά με τους ατομικούς παράγοντες είναι συχνά αντιφατικά (Chang, 2009).

Πρώτη η Maslach (1982) διαπίστωσε ότι η ηλικία έχει τη μεγαλύτερη συσχέτιση με επαγγελματική εξουθένωση, ενώ το φύλο παρουσιάζει αντιφατικά αποτελέσματα ως μεταβλητή. Σύμφωνα με τη Maslach (1982) οι διαφορές στα δύο φύλα πιθανόν να οφείλονται στα στερεότυπα μιας κοινωνίας όσον αφορά αυτό το θέμα. Σε έρευνα των Maslach & Jackson (1981) αποδείχθηκε ότι το γυναικείο φύλο παρουσιάζει περισσότερα συμπτώματα συναισθηματικής εξάντλησης σε σύγκριση με το αντρικό. Το ίδιο έδειξε και έρευνα της Sari (2004, 2010), η οποία επιπλέον κατέδειξε ότι το αντρικό φύλο παρουσιάζει μεγαλύτερα επίπεδα αποπροσωποποίησης έναντι του γυναικείου. Επίσης, έρευνες του Κόκκινου (2005) και της Μούζουρα (2005) επιβεβαιώνουν ότι οι γυναίκες είναι παρουσιάζουν υψηλότερα δείγματα συναισθηματικής εξάντλησης συγκριτικά με τους άνδρες.

Επιπροσθέτως, φαίνεται να υπάρχει υψηλή συσχέτιση μεταξύ των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και την επαγγελματική εξουθένωση μιας και, όπως αναφέρει η Maslach (2001), οι πιο προσηλωμένοι στην εργασία τους και οι πιο συνεπείς επαγγελματίες παρουσιάζουν πιο συχνά συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης καθώς αγχώνονται περισσότερο για να είναι επιτυχείς στη δουλειά τους. Αντίθετα ο Ozdemir (2007) υποστηρίζει πως η εξουθένωση δε εκδηλώνεται στους εκπαιδευτικούς που είναι αφοσιωμένοι σε κάποιο στόχο στην επαγγελματική και ιδιωτική τους ζωή, έχουν αυτοέλεγχο, μειωμένη αίσθηση ανταγωνιστικότητας και επίσης διακρίνονται για το χιούμορ, τον αυτοσεβασμό και την αυτοπεποίθησή τους. Επίσης τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου όπως η στάση του απέναντι στην εργασία, η δεκτικότητα σε αλλαγές, η επαγγελματική του συμπεριφορά, η αίσθηση καθήκοντος, ο ενθουσιασμός και η αισιοδοξία του, ο εξωστρεφής χαρακτήρας και οι προσδοκίες του, οι στρατηγικές αντιμετώπισης προβλημάτων που χρησιμοποιεί που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την ανάπτυξή ή μη της επαγγελματικής εξουθένωσης (Maslach & Jackson, 1981· Papastyliannou, Kalia & Plychronopoulos, 2009· Δεληγάς και συν., 2012). Για παράδειγμα, σε έρευνα των Riolli & Savicki (2003) αποδείχθηκε ότι η απαισιοδοξία επιδρά θετικά στην εκδήλωση της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Όσον αφορά την ηλικία, οι έρευνες καταδεικνύουν πως η ηλικία είναι σημαντικός παράγοντας της επαγγελματικής εξουθένωσης. Μάλιστα, όσον αφορά την εκπαίδευση, οι νέοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι πιο επιρρεπείς στην εξουθένωση σε σχέση με τους μεγαλύτερους συνάδελφούς τους (Αβεντισιάν-Παγοροπούλου, Κουμπιάς, & Γιαβρίμης, 2002· Κάντας, 1996). Οι Αντωνίου & Ντάλλα (2010) προσθέτουν ότι όσο μεγαλώνει η ηλικία τόσο είναι πιθανότερο να εκδηλωθεί η αποπροσωποποίηση. Ο παράγοντας προϋπηρεσία, μολονότι είναι πιο ασταθής, ωστόσο φαίνεται να σχετίζεται με την επαγγελματική εξουθένωση. Έτσι, εκπαιδευτικοί με 13-24 χρόνια προϋπηρεσία παρουσιάζουν μειωμένη αίσθηση προσωπικής επίτευξης και αυτοεκτίμησης έναντι των συναδέλφων τους που εργάζονται 25 χρόνια και πάνω (Αντωνίου, Polychroni, & Vlachakis, 2006· Ozdemir, 2007). Επιπλέον, εκπαιδευτικοί ηλικίας 30-40 ετών εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές τιμές στις διαστάσεις της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς άνω των 45 ετών, οι οποίοι όμως παρουσιάζουν χαμηλότερες τιμές προσωπικής επίτευξης (Αντωνίου et al., 2006· Πολυχρονόπουλος, 2008· Chang, 2009). Η διαφοροποίηση αυτή στην ηλικία ίσως μπορεί να αιτιολογηθεί από την αδυναμία των νεότερων

εκπαιδευτικών να χρησιμοποιήσουν εκείνες τις στρατηγικές διαχείρισης που θα τους βοηθήσουν να ελαττώσουν το επαγγελματικό άγχος εξαιτίας των δυσκολιών του επαγγέλματός τους, λόγω έλλειψης επαγγελματικής εμπειρίας (Antoniou et al., 2006· Norlund, 2011). Έτσι, αναπτύσσονται συναισθήματα ματαίωσης, απογοήτευσης, αμφισβήτησης και διάψευσης των προσδοκιών, που οδηγούν σε έναν επαναπροσδιορισμό σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο (Πολυχρονόπουλος, 2008).

Τέλος, ο παράγοντας οικογενειακή κατάσταση είναι πιο σταθερός αφού η πληθώρα των ερευνών καταδεικνύει πως οι άγαμοι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλότερη επαγγελματική εξουθένωση από τους έγγαμους συναδέλφους τους (Κάντας, 1996), ενώ ο Βασιλόπουλος (2012) υποστηρίζει ότι οι άγαμοι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μεγαλύτερα επίπεδα αποπροσωποποίησης προς τους μαθητές τους έναντι των έγγαμων. Οι Greenglass & Burke (1988) κατέδειξαν ακόμη πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που νιώθουν απογοήτευση από την έγγαμη ζωή είναι περισσότερο ευάλωτες στην επαγγελματική εξουθένωση από ό,τι οι άνδρες συνάδελφοί τους.

Οι οργανωτικοί παράγοντες περιλαμβάνουν την παροχή υποστήριξης από τους συναδέλφους και τη διοίκηση, το επίπεδο του σχολείου και το μέγεθος της τάξης, τις εργασιακές απαιτήσεις και τις οικονομικές απολαβές, τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, τη σχολική κουλτούρα, την οργάνωση του σχολείου και τις συνθήκες εργασίας (Chang, 2009).

Οι οργανωσιακοί παράγοντες συνδέονται άμεσα με την επαγγελματική εξουθένωση (Maslach et al., 2001). Σε επίπεδο διοικητικών καθηκόντων, ο μεγάλος όγκος γραφειοκρατικών υποχρεώσεων στο σχολικό πλαίσιο (Adera & Bullock, 2010), ο μεγάλος φόρτος εργασίας στο σπίτι αλλά και οι συγκρούσεις ρόλων που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί τροφοδοτούν άμεσα την επαγγελματική εξουθένωση (Papastylίου et al., 2009). Η Μόττη– Στεφανίδου (2000) σε έρευνά της απέδειξε ότι ο μεγάλος εργασιακός φόρτος έχει ως αποτέλεσμα μειωμένα επίπεδα προσωπικής επίτευξης και υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης. Επίσης, η ανάρμοστη συμπεριφορά των μαθητών και η διαχείρισή της (Fernet, Guay, Senecal, & Austin, 2012), η απροθυμία τους για μάθηση και το χαμηλό γνωστικό τους επίπεδο (Antoniou et al., 2006) είναι παράγοντες που προκαλούν επαγγελματική εξουθένωση.

Ένας άλλος οργανωτικός παράγοντας που προκαλεί αρχικά και ενδεχομένως να οδηγήσει στην εκδήλωση του ΣΕΕ είναι ταχείς μεταβολές στο εκπαιδευτικό σύστημα και στην εκπαιδευτική διαδικασία, η ελλιπής ανατροφοδότηση από τους συναδέλφους

και τη διεύθυνση, η μη συμμετοχή του στην λήψη αποφάσεων που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία και το σχολείο, η μειωμένη αυτονομία και αποθάρρυνση καινοτομιών στις μεθόδους διδασκαλίας (Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης, 2017). Η έλλειψη δυνατότητας για καινοτομίες στην εκπαιδευτική διαδικασία σε συνδυασμό με τη πίεση στο χώρο εργασίας δύνανται να αυξήσουν την επαγγελματική εξουθένωση, υποστήριζαν τα πορίσματα της έρευνας των Goddard, O'Brien, & Goddard (2006).

Παρομοίως, ζητήματα που άπτονται της εκπαιδευτικής διαδικασίας όπως η πίεση για την κάλυψη της ύλης, το μονομερές και συχνά απαρχαιωμένο εκπαιδευτικό υλικό κ.ά., η ανεπαρκής κατάρτιση σε εκπαιδευτικά θέματα όπως η διαχείριση κρίσεων, τα εμπόδια οικονομικής και επαγγελματικής ανέλιξης σε συνδυασμό με την εργασιακή ανασφάλεια, δημιουργούν στρεσογόνες καταστάσεις προβλεπτικές της επαγγελματικής εξουθένωσης (Στάγια & Ιορδανίδης, 2014). Στους οργανωτικούς παράγοντες περιλαμβάνεται και ο μεγάλος αριθμός μαθητών στις τάξεις (Betoret & Artiga, 2010). Έχει αποδειχθεί ότι η μεγάλη αναλογία μαθητών εκπαιδευτικών αυξάνει το εργασιακό άγχος (Antoniou et al., 2006), οδηγώντας συγχρόνως σε μειωμένα επίπεδα επίτευξης στη διδασκαλία και στην εκδήλωση της επαγγελματικής εξουθένωσης (Κάντας, 1996· Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006). Μάλιστα οι Male & May (1998) υποστήριζαν ότι οι μεγάλες ετερογενείς τάξεις με μαθητές διαφορετικών μαθησιακών και γλωσσικών ικανοτήτων δημιουργούν ιδιαίτερα αγχωτικές συνθήκες εργασίας.

Τέλος, η έλλειψη πόρων (Kokkinos, 2007) ή έστω ο περιορισμός τους (Kaufhold, Alvarez, & Arnold, 2006) αποτελεί μια βασική παράμετρο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι έρευνες (Kokkinos, 2007· Antoniou et al., 2006· Betoret, 2009· Gholami, 2015) έδειξαν ότι οι ανεπαρκείς πόροι υποστήριξης του σχολείου (σχολικές εγκαταστάσεις, υλικός εξοπλισμός) είναι στρεσογόνοι παράγοντες που έχουν θετική επίδραση στην επαγγελματική εξουθένωση. Όταν όμως ο εκπαιδευτικός αισθάνεται ότι υπάρχει μια ισορροπία ανάμεσα στις προσπάθειες που καταβάλλει και τις οικονομικές του απολαβές, τότε παρουσιάζεται μείωση της επαγγελματικής εξουθένωσης (Goddard, O'Brien, & Goddard, 2006).

Οι παράγοντες συναλλαγής είναι αυτοί που δημιουργούνται από την αλληλεπίδραση των ατομικών και των οργανωτικών παραγόντων. Αυτή η κατηγορία περιλαμβάνει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις σχέσεις τους με τους μαθητές, με τους συναδέλφους τους και με τη διοίκηση του σχολείου. Ωστόσο, αφορά τη σχέση

εκπαιδευτικού και γονιού καθώς και την στάση της κοινωνίας στην απόδοση του εκπαιδευτικού (Chang, 2009).

Ειδικότερα, μεταξύ των παραγόντων συναλλαγής περιλαμβάνονται η αυτοεικόνα των εκπαιδευτικών, η αυτοεικόνα των εκπαιδευτικών όπως αντανακλάται στην κοινωνία, οι στρατηγικές διαχείρισης της απειθαρχίας των μαθητών τους και η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Friedman & Kass, 2002). Οι Zhang & Sapp (2009) υποστηρίζουν ότι, όταν η κοινωνία δεν σέβεται, δεν εκτιμά και δεν αναγνωρίζει το έργο, τις προσπάθειες και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού συλλήβδην, τότε οι πιθανότητες να αυξηθούν τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι μεγάλα. Η μη αναγνώριση του έργου του εκπαιδευτικού και η έλλειψη επιβράβευσής του όχι μόνο από το κοινωνικό σύνολο γενικά, αλλά και από τους γονείς των μαθητών ή/και τον διευθυντή του σχολείου οδηγεί στην απογοήτευση, στη χαμηλή απόδοση, στο αίσθημα ανεπάρκειας και, τελικά, στη μειωμένη προσωπική επίτευξη, την αποπροσωποποίηση και στη μη επαγγελματική ικανοποίηση (Koustelios, 2001). Ο Βασιλόπουλος (2012) απέδειξε ακόμη ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν μεγάλο κοινωνικό άγχος αλλά ανεπαρκή υποστήριξη εμφανίζουν υψηλότερες τιμές επαγγελματικής εξουθένωσης από τους εκπαιδευτικούς με επαρκή υποστήριξη που παρουσιάζουν μικρότερη συναισθηματική εξάντληση αλλά μεγάλη προσωπική επίτευξη.

Η ανάρμοστη συμπεριφορά των μαθητών προκαλεί άγχος και ψυχική πίεση στους εκπαιδευτικούς γιατί θεωρούν ότι είναι αποτυχημένοι ή ανεπαρκείς στην εργασία τους ώστε ο μαθητής να χάνει τη επιθυμία για μάθηση και το ενδιαφέρον του. Εξαιτίας αυτού οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν στατιστικά υψηλότερες τιμές αποπροσωποποίησης και μειωμένης προσωπικής επίτευξης συγκριτικά με τους συναδέλφους τους που δεν αντιλαμβάνονται ως προσωπική τη διασπαστική συμπεριφορά των μαθητών (Pines & Keinan, 2005). Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξαν και οι Antoniou et al. (2006), αφού στην ερευνά τους φάνηκε ότι οι δυσκολίες στη διαχείριση της τάξης οδηγούν στο εργασιακό άγχος και σε ψηλές τιμές συναισθηματικής εξάντλησης. Επιπρόσθετα, η Μόττη-Στεφανίδου (2000) κατέδειξε πως οι συγκρουσιακές σχέσεις ανάμεσα στους εργαζόμενους που οφείλονται στον άνισο καταμερισμό εργασίας και στη σύγκρουση αρμοδιοτήτων, προκαλούν συναισθηματική εξάντληση, ενώ η υποχρεωτική συνεργασία, σε κάποιες περιπτώσεις, ατόμων δεν έχουν το ίδιο θεωρητικό υπόβαθρο και έχουν διάφορες ειδικότητες, προκαλεί υψηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης.

Εν κατακλείδι, οι εκπαιδευτικοί, που έχουν υψηλές απαιτήσεις και προσδοκίες στην εργασία τους χωρίς εν τέλει να καταφέρνουν να τις πραγματοποιήσουν κλείνουν περισσότερο προς το άγχος (Kokkinos, 2007· Guidetti, Viotti, Gil-Monte, & Converso, 2017), όπως και οι τελειομανείς εκπαιδευτικοί, καθώς κάθε αντίδραση και πίεση γονιών και μαθητών είναι δυνατόν να συμβάλλει στην εκδήλωση επαγγελματικής εξουθένωσης (Stoeber & Rennet, 2008). Πρέπει ακόμη να προστεθεί ότι στην επαγγελματική εξουθένωση ενδέχεται να συμβάλει και η σύγκρουση των επαγγελματικών και οικογενειακών ρόλων των εκπαιδευτικών καθώς όπως φάνηκε σε έρευνα των Cinamon & Rich (2005) ο ρόλος της μητέρας (φροντίδα του σπιτιού και των παιδιών) και της εκπαιδευτικού (διδασκαλία, διοικητικές εργασίες) φορτίζει αρνητικά τη ψυχική τους υγεία.

Συμπερασματικά, το ΣΕΕ πηγάζει από ένα σύμπλεγμα παραγόντων και ποικίλει από περίπτωση σε περίπτωση τόσο στην ένταση όσο και στην έκταση εκδήλωσής του. Στην επόμενη ενότητα θα αναλυθεί λίγο περισσότερο η επαγγελματική εξουθένωση στο χώρο της εκπαίδευσης.

2.4 Η επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση

Ήδη στις προηγούμενες ενότητες έχει γίνει σποραδικά αναφορά στην εξουθένωση των εκπαιδευτικών αλλά σ' αυτή την ενότητα θα εξεταστεί πιο διεξοδικά. Το επάγγελμα των εκπαιδευτικών ανήκει στα ανθρωποκεντρικά επαγγέλματα και οι έρευνες διεθνώς το τοποθετούν ανάμεσα στα τρία περισσότερο στρεσογόνα επαγγέλματα (Johnson et al., 2005), που πλήττονται σε μεγάλο ποσοστό από την επαγγελματική εξουθένωση σ' όλες τις βαθμίδες· γι' αυτό εξάλλου έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών ενώ διάφορες μελέτες (Pomaki & Anagnostopoulou, 2003· Jin, Yeung, Tang, & Low, 2008) έχουν καταδείξει πως ποικίλα ψυχικά (άγχος, δυσφορία από την εργασία, κατάθλιψη, επαγγελματική εξουθένωση) και σωματικά συμπτώματα αποτελούν απόρροια της εργασίας τους.

Ο Hendrickson (1979, όπ. αναφ. στο Μούζουρα, 2005: 45) ορίζει την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ως «την σωματική, συναισθηματική εξάντληση και εξάντληση των στάσεων η οποία αρχίζει με αισθήματα δυσφορίας και κορυφώνεται ως σταδιακή εξαφάνιση της ικανοποίησης», ενώ ο Kyriacou (1987) ως το σύνδρομο που αποτελεί συνέπεια του μακροχρόνιου άγχους στον εργασιακό χώρο και διακρίνεται από σωματική, συναισθηματική και συμπεριφορική εξάντληση. Ο

Capel (1991:36, όπ. αναφ. στο Μούζουρα, 2005: 44-45) ορίζει την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών «ως το σύνδρομο το οποίο δημιουργείται από το παρατεινόμενο στρες του/της εκπαιδευτικού και χαρακτηρίζεται κυρίως από σωματική εξάντληση και εξάντληση των στάσεων» και ο Blase (1982) ως τη συνέπεια μιας εκτεινόμενης εργασιακής πίεσης που πηγάζει από την ανεπάρκεια των διαχειριστικών πόρων αλλά και από την έλλειψη δίκαιων και ισότιμων ανταμοιβών ανάλογων των απαιτήσεων των παραγόντων άγχους της εργασίας. Ωστόσο, παρά την ύπαρξη διαφόρων ορισμών, οι περισσότεροι ερευνητές φαίνεται να χρησιμοποιούν τον ορισμό της επαγγελματικής εξουθένωσης της Maslach (βλ. ενότητα 2.2) και για το επάγγελμα των εκπαιδευτικών (Μούζουρα, 2005· Chang, 2009· Norlund, 2011· Βασιλόπουλος, 2012).

Οι εκπαιδευτικοί την τελευταία εικοσαετία βρέθηκαν μέσα σ' ένα κυκεώνα μεταβαλλών και εκπαιδευτικών προκλήσεων που θέτουν σε κίνδυνο την ποιότητα της διδασκαλίας τους και το εκπαιδευτικό τους έργο γενικότερα, την απόδοσή τους στην τάξη, καθώς και την ψυχοσωματική και συναισθηματική τους υγεία (Κόκκινος, 2007· Rodríguez-Mantilla & Fernández-Díaz, 2017). Οι Maslach et al. (2001) υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ομάδα των εκπαιδευτικών παρουσιάζει υψηλότερες τιμές συναισθηματικής εξάντλησης συγκριτικά με άλλες ομάδες επαγγελματιών, μολονότι η διάσταση της αποπροσωποποίησης και της προσωπικής επίτευξης τοποθετούνται σε χαμηλότερες τιμές από το μέσο όρο των άλλων επαγγελματικών ομάδων. Αυτό οφείλεται στις διαρκείς εκπαιδευτικές μεταβολές, το μεγάλο φόρτο εργασίας και αρμοδιοτήτων, τις διεπαφές με τους συναδέλφους τους, τη μειωμένη αυτοεκτίμηση, τις ανεπάρκειες και τις ελλείψεις της διοίκησης, την σύγκρουση ρόλων και τις δυσχερείς συχνά εργασιακές συνθήκες (Benmansour, 1998· Pithers & Soden, 1998, όπ. αναφ. στο Κυριακού, 2001). Έτσι, συχνά παρουσιάζουν συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης, όπως χαμηλά αποθέματα ενέργειας, έλλειψη ενθουσιασμού και ικανοποίησης, ανεπαρκή κίνητρα, μειωμένη συγκέντρωση, χαμηλή αυτοεκτίμηση και απουσία χιούμορ (Μούζουρα, 2005).

Η εκδήλωση της επαγγελματικής εξουθένωσης συνήθως αρχίζει με την συναισθηματική εξάντληση, που αποτελεί το πρώτο και βασικό στάδιο του συνδρόμου. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι η συναισθηματική εξάντληση και, κατά συνέπεια, η επαγγελματική εξουθένωση συνδέονται με την αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, με τα κίνητρά τους, με την ευχαρίστηση που αποκομίζουν από τη δουλειά, με την ευδιαθεσία τους, ακόμη και την πρόθεση τους να παραιτηθούν από το

επάγγελμά τους (Hakanen, Bakker, & Schaufeli, 2006· Schaufeli & Salanova, 2007· Skaalvik & Skaalvik, 2009). Βέβαια, πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί, ακόμη και αν είναι εξουθενωμένοι επαγγελματικά, δεν εγκαταλείπουν τη διδασκαλία, αλλά αυτό επηρεάζει αρνητικά την απόδοσή τους στη τάξη και γενικότερα τη σχολική μονάδα που υπηρετούν (Olivier & Venter, 2003). Παρόλα αυτά, ένα μεγάλο ποσοστό των εξουθενωμένων εκπαιδευτικών παραιτούνται από το εκπαιδευτικό σύστημα λόγω των δυσχαιρών συνθήκων στην εργασία τους από τα πρώτα κιόλας χρόνια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας (Le Cornu, 2013).

Μια ακόμη πρόκληση για τον εκπαιδευτικό του 21ου αιώνα είναι οι συχνές μεταβολές και μεταρρυθμίσεις του εκπαιδευτικού συστήματος και η επακόλουθη πίεση και αύξηση του φόρτου εργασίας που επωμίζεται οι οποίες δημιουργούν αισθήματα δυσαρέσκειας και άγχος, διαταράσσοντας τη σταθερότητα που υπάρχει στην εργασία του (Gu & Day, 2007). Στην προσπάθειά του να ανταποκριθεί σε αυτές τις μεταρρυθμίσεις και χωρίς συχνά να έχει τα απαραίτητα γνωστικά εφόδια, μπορεί να αισθήματα ανεπάρκειας και αναποτελεσματικότητας με τελικό αποτέλεσμα την επαγγελματική εξουθένωση (Skaalvik, & Skaalvik, 2009· Αντωνίου & Ντάλλα, 2010). Δεν είναι μόνο οι αλλαγές στην εκπαιδευτική νομοθεσία που επιδρούν θετικά στην ανάπτυξη της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, αλλά και οι χαμηλές απολαβές των εκπαιδευτικών καθώς και η ελλιπής κοινωνική αναγνώριση (Drago, 2006). Αυτού του είδους οι παράγοντες υποσκάπτουν την ποιότητα της εκπαίδευσης στο σύνολό της και την αυτονομία των εκπαιδευτικών (Ballet, Kelchtermans, & Loughran, 2006). Ένας άλλος παράγοντας που επιδρά αρνητικά στην αυτονομία των εκπαιδευτικών, τις σχέσεις με τους συνάδελφους και την κοινωνική ανατροφοδότηση είναι η απογοήτευσή τους (Pines & Kafri, 1978). Δηλαδή, ένα σχολικό περιβάλλον με ελλειπείς υλικοτεχνικές υποδομές, με ανούσιους κανόνες και υπερβολική διοικητική γραφειοκρατία μπορεί να προκαλέσει βαθιά απογοήτευση σ' έναν εκπαιδευτικό και να οδηγήσει στην επαγγελματική εξουθένωση (Maslach & Pines, 1977).

Μια άλλη παράμετρος του ΣΕΕ είναι το αίσθημα της αναποτελεσματικότητας που διέπει ορισμένους εκπαιδευτικούς που έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και προβάλλουν αρνητική αυτοαξιολόγηση, ανήμποροι να δώσουν νόημα και σημασία στην εργασία τους και παρουσιάζοντας κυνικές και αντιπαιδαγωγικές συμπεριφορές και στάσεις προς τους μαθητές τους, με άμεσο σύμπτωμα την αποπροσωποποίηση (Skaalvik & Skaalvik, 2009· Κάμτσιος, & Λώλης, 2016). Όταν λοιπόν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι με τη διδασκαλία τους δεν προσφέρουν τίποτα ωφέλιμο στους μαθητές ή στον εαυτό

τους, νιώθουν συναισθηματικά εξαντλημένοι, κατηγορούν τους μαθητές τους για την αποτυχία τους και μπορεί να εκδηλώσουν το ΣΕΕ (Dworkin, 2001). Όμως οι εκπαιδευτικοί που κατέχονται από συναισθηματική εξάντληση δε δύνανται να αναπτύξουν συναισθηματικές σχέσεις με τους μαθητές τους (Maslach, Jackson, & Leiter, 1997) με συνέπεια την αρνητική επίδραση στα κίνητρα και την δέσμευσή τους στην εργασία τους, που μπορεί να καταλήξει στην αποχώρηση απ' αυτή (Skaalvik, & Skaalvik, 2016). Από την άλλη, η διάψευση των προσδοκιών τους καταλήγει συχνά στη μειωμένη προσωπική επίτευξη (Maslach et al., 1997), που με τη σειρά της οδηγεί στη χαμηλή επαγγελματική αποτελεσματικότητα και αυτοεκτίμηση με τελική απόληξη την κατάθλιψη ή/και την εγκατάλειψη του επαγγέλματος (Schaufeli et al., 2009).

Υψηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης εμφανίζουν οι άντρες εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν στρατηγικές διαχείρισης του εργασιακού στρες χωρίς να αναζητούν κοινωνική υποστήριξη, όπως συμβαίνει με τις γυναίκες συναδέλφους τους, καθώς έχουν τη τάση να μην εκφράζουν τα συναισθήματά τους (Chan & Hui, 1995). Αντίθετα, η ίδια έρευνα έδειξε μεσαία επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και υψηλότερα ποσοστά προσωπικής επίτευξης. Τελικό πόρισμα της έρευνας αυτής των Chan & Hui ήταν πως οι τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης σχετίζονται με τις στρατηγικές διαχείρισης του εργασιακού άγχους. Ιδιαίτερα στρεσογόνο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί το γεγονός ότι πολλές φορές προκειμένου να λειτουργήσει ομαλά η τάξη πρέπει άλλοτε να υπερβάλλουν συναισθηματικά και άλλοτε να καταπιέσουν ή να προσποιηθούν κάποια συναισθήματα (Näring, Briët, & Brouwers, 2006).

Καταληκτικά, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός έχει έναν πολύπλοκο και πολυδιάστατο ρόλο. Διότι πέρα από το διδακτικό του έργο πρέπει να προβάλλει και να εμψυχήσει αξίες στους μαθητές του, να τους υποστηρίξει με κάθε τρόπο, να συνεργαστεί με τους γονείς, να ανταπεξέλθει στις αυξημένες εργασίες στο σχολείο και στο σπίτι κ.ο.κ., και όλα αυτά δίχως να υπάρχει αντιστοιχία ανάμεσα στο έργο του συνολικά και τις οικονομικές απολαβές του (Skaalvik, & Skaalvik, 2009· Αντωνίου & Ντάλλα, 2010). Η επόμενη ενότητα, ως συνέχεια αυτής, θα καταδείξει τη σχέση της επαγγελματικής εξουθένωσης με τους Έλληνες εκπαιδευτικούς και δη τους φιλόλογους.

2.5 Η επαγγελματική εξουθένωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών: Οι φιλόλογοι

Οι διεθνείς μελέτες και έρευνες έχουν δείξει ότι τις τελευταίες δεκαετίες 30% περίπου των εκπαιδευτικών σ' όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης εμφανίζει διάφορα

συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης (Antoniou et al., 2006). Σε ό,τι αφορά την ελληνική πραγματικότητα, δεν έχουν καταγραφεί -αναλογικά με το διεθνή χώρο- πολλές έρευνες αναφορικά με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, αν και την τελευταία εικοσαετία παρατηρείται μια πιο έντονη ερευνητική δραστηριότητα. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν παραιτούνται από το εκπαιδευτικό σύστημα, παρά τις δυσχέρειες που αντιμετωπίζουν, ίσως λόγω της οικονομικής κρίσης και του φάσματός της ανεργίας. Επιπρόσθετα, εξαιτίας του παγώματος των διορισμών των εκπαιδευτικών, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών έχει είκοσι χρόνια υπηρεσίας και άνω. Οι παραπάνω συνθήκες σε συνδυασμό με τη μείωση των δαπανών για τη παιδεία, την αύξηση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη και τη μείωση του διδακτικού προσωπικού έχουν δημιουργήσει ένα στρεσογόνο εργασιακό περιβάλλον με αντίκτυπο στην ποιότητα της εκπαίδευσης γενικότερα.

Ωστόσο, φαίνεται ότι το ΣΕΕ στην Ελλάδα κυμαίνεται σε μέτρια επίπεδα, συγκριτικά με τα αντίστοιχα επίπεδα παγκοσμίως στα επαγγέλματα κοινωνικού χαρακτήρα (εκπαιδευτικούς, επαγγέλματα υγείας κ.ά.) (ενδεικτικά: Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001· Μόττη-Στεφανίδη, 2000· Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006· Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007· Πολυχρονόπουλος, 2008). Παρόμοια ευρήματα έφεραν στο φως έρευνες του Kokkinos (2006) στην Κύπρο. Η πρώτη πάντως έρευνα στην Ελλάδα που αφορούσε την επαγγελματική εξουθένωση διεξήχθη από τον Κάντα (1996) σε 420 εργαζόμενους (γιατρούς, νοσηλευτές, δασκάλους και καθηγητές κ.ά.). Σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς, η έρευνα έδειξε ότι οι καθηγητές εμφάνισαν υψηλότερες τιμές επαγγελματικής εξουθένωσης συγκριτικά με τους δασκάλους, παρουσιάζοντας υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, ενώ στη διάσταση της αποπροσωποποίησης και της προσωπικής επίτευξης οι τιμές σημείωσαν χαμηλότερα επίπεδα. Επίσης, σε μία έρευνα των Kantas & Vassilaki (1997), ανέκυψαν υψηλότερα ποσοστά συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης στους νεότερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς, οι καθηγητές εκδήλωσαν υψηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης και πιο χαμηλό αίσθημα προσωπικής επίτευξης συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας, διότι, όπως αναφέρουν οι ερευνητές, οι καθηγητές δουλεύουν με μεγαλύτερης ηλικίας και δυσκολότερους μαθητές.

Το 2000 σε έρευνα της Μόττη-Στεφανίδη σημειώθηκαν χαμηλές τιμές συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης και μέτριες προσωπικής επίτευξης. Άλλα σημαντικά ευρήματα της έρευνας σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση ήταν αφενός τα υψηλά ποσοστά προσωπικής επίτευξης και

συναισθηματικής εξουθένωσης από τους μικρότερους σε ηλικία εργαζόμενους και αφετέρου αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στο φόρτο εργασίας και συναισθηματικής εξάντλησης καθώς και της προσωπικής επίτευξης. Σε έρευνα των Κουστέλιος και Κουστελίου (2001) αποδείχθηκε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί των δυο πρώτων βαθμίδων εκπαίδευσης παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς στις ΗΠΑ και ότι η επαγγελματική εξουθένωση δεν σχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Όμως, σημειώθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ της αποπροσωποποίησης και της επαγγελματικής ικανοποίησης. Έρευνα της Μάλιου (2005) επιβεβαίωσε πως ο βαθμός επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών ήταν χαμηλός καθώς τα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης ήταν χαμηλά, αλλά υψηλότερα της προσωπικής επίτευξης. Συμπέρανε (ό.π., 2005) πως δεν υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στην επαγγελματική εξουθένωσή και την εκπαιδευτική διαδικασία.

Ότι οι Έλληνες/ίδες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μέτρια ποσοστά συναισθηματικής εξάντλησης και έλλειψης προσωπικής επίτευξης καθώς και μειωμένα επίπεδα αποπροσωποποίησης αποδείχθηκε σε έρευνα των Πολυχρόνη & Αντωνίου (2006). Επιπλέον, στα άλλα ευρήματα της έρευνας συγκαταλέγονται οι σημαντικότερες πηγές άγχους και κατ' επέκταση επαγγελματικής εξουθένωσης που είναι η στάση των μαθητών, ο αυξημένος φόρτος εργασίας, οι συνθήκες εργασίας και η μη αναγνώριση από την κοινωνία. Ακόμη, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης συγκριτικά με τους άνδρες συναδέλφους τους, δεν εντοπίστηκαν όμως σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στα δημογραφικά στοιχεία και την επαγγελματική εξουθένωση. Επιπροσθέτως, οι μικρότεροι σε ηλικία και εμπειρία εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλότερο βαθμό αποπροσωποποίησης και συναισθηματικής εξάντλησης έναντι των μεγαλύτερων, ενώ η ίδια συσχέτιση εμφανίζεται μεταξύ άγαμων και έγγαμων. Εν τέλει, ένα άλλο εύρημα της έρευνας είναι ότι οι δάσκαλοι/ες παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό συναισθηματικής εξάντλησης αλλά χαμηλότερο προσωπικής επίτευξης συγκριτικά με τους/τις καθηγητές/ριες. Το ίδιο έτος μια έρευνα των Antoniou et al., (2006) κατέληξε σε παρόμοια συμπεράσματα με την προηγούμενη έρευνα: πηγές εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών είναι η αρνητική αλληλεπίδραση με τους μαθητές τους, ο αριθμός των μαθητών ανά τάξη, η αδιαφορία των μαθητών, η ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή, η έλλειψη κοινωνικής αναγνώρισης του έργου τους και το επίπεδο των σχέσεων τους

με συναδέλφους τους. Όσον αφορά την επαγγελματική εξουθένωση αποδείχθηκε πως οι γυναίκες παρουσιάζουν εντονότερο βαθμό συναισθηματικής εξάντλησης ενώ οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί εμφανίζουν πιο υψηλά ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης στη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης.

Οι Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος (2007) κατέδειξαν ότι υπάρχουν κάποιοι παράγοντες που λειτουργούν προστατευτικά έναντι της επαγγελματικής εξουθένωσης όπως οι καλές συναδελφικές σχέσεις και η υποστήριξη της διοίκησης, η οικογένεια, η ορθή διαχείριση του θυμού και η προσωπική επίτευξη. Από την άλλη, η ηλικία, το φύλο και η εμπειρία φαίνεται να σχετίζεται με την επαγγελματική εξουθένωση. Ωστόσο, άλλοι παράγοντες όπως οι εργασιακές συνθήκες και η συμπεριφορά των μαθητών επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά ανάλογα την επαγγελματική εξουθένωση. Τέλος, σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους σε άλλες χώρες, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Παρομοίως, οι Papastylianou, Kaila, & Polychronopoulos (2009) σε έρευνα τους διαπίστωσαν ότι οι τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης για τους εκπαιδευτικούς παρουσίασαν χαμηλά ή μέτρια επίπεδα εξαιτίας των θετικών συναισθημάτων για την εργασία τους, που αποτελούν ανασχετικοί παράγοντες των αρνητικών συναισθηματικών καταστάσεων, όπως ο θυμός, η απογοήτευση, η απόγνωση, η έλλειψη ικανοποίησης και τα συμπλέγματα κατωτερότητας. Την ίδια χρονιά οι Αμαραντίδου & Κουστέλιος (2009) εντόπισαν χαμηλά ποσοστά εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί είχαν χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης αλλά υψηλά προσωπικής επίτευξης. Μάλιστα, η διάσταση της αποπροσωποποίησης παρουσίασε διαφορετικούς μέσους όρους στην αρχή της σχολικής χρονιάς και στο τέλος της, κάτι που δείχνει πως οι εκπαιδευτικοί δεν ένιωσαν περισσότερο εξαντλημένοι σ' όλη τη διάρκεια του έτους.

Οι Panagopoulos, Anastasiou, & Goloni (2014), σε έρευνα για την επαγγελματική εξουθένωση και την επαγγελματική ικανοποίηση σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διαπίστωσαν πως εμφάνισαν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και χαμηλά αποπροσωποποίησης και μειωμένης προσωπικής επίτευξης. Ως κύρια αίτια γι' αυτό αναδείχθηκαν οι ώρες εργασίας, οι απολαβές και οι ελάχιστες προοπτικές ανέλιξης. Χαμηλά ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών κατέγραψε και η έρευνα των Στάγια & Ιορδανίδη (2014). Συγκεκριμένα, η έρευνα απέδειξε συναισθηματική εξάντληση και εργασιακό

στρες έχουν στατιστικώς σημαντική συσχέτιση, αφού οι συνθήκες εργασίας, η ανάρμοστη συμπεριφορά των μαθητών και η απουσία κοινωνικής αναγνώρισης του έργου των εκπαιδευτικών αυξάνει το στρες και τη συναισθηματική εξάντληση, ενώ η διάσταση της αποπροσωποποίησης σχετίζεται με την ανεπαρκή στήριξη των εκπαιδευτικών, τις δυσκολίες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το φόρτο των εργασιών και τις διαπροσωπικές σχέσεις, που αναδείχθηκε ως κύριος παράγοντας της επαγγελματικής εξουθένωσης. Αντίθετα, η ηλικία και η επαγγελματική εμπειρία λειτουργούν ανασχετικά σ' αυτήν. Η έκθεση των εκπαιδευτικών σε μακροχρόνιες αγχωτικές συνθήκες, όπως γραφειοκρατία, διαρκείς εκπαιδευτικές μεταβολές, αρνητικές διαπροσωπικές σχέσεις με όλα τα άτομα που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, απουσία ανατροφοδότησης και συμμετοχής στην λήψη αποφάσεων που αφορούν το σχολικό πλαίσιο, ελλιπής αυτονομία του εκπαιδευτικού, συνδέονται με την ανάπτυξη του ΣΕΕ (Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης, 2017).

Εν τέλει και σε αντίθεση με τις παραπάνω έρευνες, οι Κάμτσιος & Λώλης (2016) σε μια μεγάλη έρευνά τους με εκπαιδευτικούς των δύο πρώτων βαθμίδων εκπαίδευσης έδειξαν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης. Αναλυτικότερα, καταγράφηκαν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης (56%) και αποπροσωποποίησης (53%) και χαμηλότερα στην προσωπική επίτευξη (37%). Επιπλέον, σημειώθηκαν σημαντικές διαφορές στην επαγγελματική εξουθένωση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των δύο βαθμίδων καθώς στους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εντοπίστηκαν υψηλότερες τιμές στην αποπροσωποποίηση αλλά χαμηλότερες στην προσωπική επίτευξη. Διαφορές επίσης διαπιστώθηκαν σε σχέση με τα χρόνια προϋπηρεσίας, αφού οι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια παρουσίασαν υψηλότερες τιμές συναισθηματικής εξάντλησης και χαμηλότερες προσωπικής επίτευξης ενώ, αντιθέτως, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν υψηλές τιμές αποπροσωποποίησης. Όσον αφορά το φύλο, καταγράφηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην αποπροσωποποίηση και την προσωπική επίτευξη με το ανδρικό φύλο να κατέχει υψηλότερα ποσοστά.

Μολονότι οι έρευνες που σχετίζονται με την ειδικότητα των φιλολόγων στην Ελλάδα είναι σχεδόν ανύπαρκτες όσον αφορά την επαγγελματική εξουθένωση (και την επαγγελματική ταυτότητα), ωστόσο ως εκπαιδευτικοί εντάσσονται και αυτοί σε γενικές γραμμές σ' όσα προαναφέρθηκαν. Όμως, ως κλάδος οι Έλληνες φιλόλογοι υφίστανται πρόσθετες πιέσεις στο σχολικό περιβάλλον, διότι επιφορτίζονται με τη διδασκαλία των περισσότερων γνωστικών αντικειμένων (17 μαθήματα σε 3 τάξεις μόνο του λυκείου)

σε σχέση με άλλες ειδικότητες εκπαιδευτικών. Σ' αυτό πρέπει να προστεθεί ο επιπλέον φόρτος εργασίας από τη διόρθωση των γραπτών δοκιμασιών των παιδιών και φυσικά τα όποια διοικητικά καθήκοντα έχουν μέσα στη σχολική μονάδα. Αν όλα αυτά συνδυαστούν με το γεγονός ότι πολλοί φιλόλογοι είναι τοποθετημένοι σε περισσότερα του ενός σχολεία και χωρίς μάλιστα επιπλέον απολαβές, τότε είναι αυτονόητο ότι το άγχος και η εξουθένωση δεν απέχουν πολύ.

Ο ρόλος των φιλολόγων δεν είναι μόνο διδακτικός αλλά και παιδαγωγικός αφού λόγω των μαθημάτων που διδάσκουν (Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία, Ιστορία) επιτυγχάνεται η καλλιέργεια της ανθρωπιστικής συνείδησης των παιδιών, η ηθικοπνευματική διάπλαση της προσωπικότητας των μαθητών, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, η διαμόρφωση της εθνικής συνείδηση και της πολιτιστικής τους ταυτότητας. Αυτό το βάρος των ευθυνών τροφοδοτεί με περισσότερο στρες τους φιλόλογους. Επιπλέον, λόγω της πληθώρας των μαθημάτων διδασκαλίας, η επαφή και η αλληλεπίδραση με τους μαθητές αυξάνεται δραματικά (Γεωργίου & Ηλιοφώτου-Μένον, 2006). Όμως η ύπαρξη ή μη καλών σχέσεων με τους μαθητές είδαμε στις προηγούμενες ενότητες της παρούσης εργασίας ότι διαδραματίζει καίριο ρόλο τόσο στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας όσο και στην εκδήλωση της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Παρά τη σπουδαιότητα όμως του επαγγέλματος του φιλόλογου οι έρευνες για την επαγγελματική εξουθένωση περιορίζονται σε μεταπτυχιακό επίπεδο (βλ. ενδεικτικά: Σπανιώλου, 2016· Ντίκογλου, 2017· Πανάγου, 2017· Ηλία, 2018· Βασιλειάδη, 2018), η σημασία των οποίων δεν είναι καθόλα αμελητέα σ' ένα «άνυδρο» πεδίο ερευνητικής δραστηριότητας. Ανακεφαλαιωτικά, τα πορίσματα των ερευνών δείχνουν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν χαμηλότερα ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης συγκριτικά με τους συναδέλφους τους σε άλλα κράτη (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001· Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006· Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007). Τα δημογραφικά στοιχεία που διαδραματίζουν κάποιο θετικό ρόλο στην ανάπτυξη της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι το φύλο, η εμπειρία (Κάντας, 1996· Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006), η ηλικία (Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης, 2017) και η οικογενειακή κατάσταση (Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006). Οι χαμηλές τιμές της επαγγελματικής εξουθένωσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών ενδεχομένως να οφείλεται στη δομή της ελληνικής κοινωνίας, όπου οι οικογενειακοί και κοινωνικοί δεσμοί δρουν προστατευτικά και ενδυναμώνουν τον εκπαιδευτικό στην αντιμετώπιση

των πιέσεων και του άγχους που πηγάζουν από την εργασία του, περιστελλοντας την εκδήλωση του ΣΕΕ (Κάντας, 1996).

2.6 Διαπιστώσεις

Η επαγγελματική εξουθένωση είναι ένα φαινόμενο που τον τελευταίο μισό αιώνα έχει απασχολήσει πληθώρα επιστημόνων και ερευνητών ανά τον κόσμο καθώς αφορά ένα ευρύ φάσμα επαγγελματιών μεταξύ των οποίων και τους εκπαιδευτικούς. Ιδιαίτερα μετά το 2000 λόγω των ποικίλων κοινωνικοοικονομικών και πολιτιστικών αλλαγών οι μελέτες, τα άρθρα και οι έρευνες που αφορούν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης έχουν αυξηθεί κατακόρυφα (Heinenman & Heinenmann, 2017). Το επάγγελμα των εκπαιδευτικών ανήκει ανάμεσα στα πιο στρεσογόνα επαγγέλματα. Ποικίλοι παράγοντες (εργασιακοί, ατομικοί και περιβαλλοντικοί) αλληλοεπιδρούν και συντελούν στην εμφάνιση και ανάπτυξη του ΣΕΕ. Το πιο διαδεδομένο μοντέλο και εργαλείο μέτρησης του συνδρόμου αυτού που χρησιμοποιείται περισσότερο από Έλληνες και ξένους ερευνητές είναι αυτό (MBI) των τριών διαστάσεων (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση, μειωμένη προσωπική επίτευξη) της Maslach.

Το ΣΕΕ αποδείχθηκε με τις ως τώρα έρευνες ότι εκδηλώνεται στους Έλληνες εκπαιδευτικούς σε πιο χαμηλά επίπεδα απ' ό,τι τους συναδέλφους τους διεθνώς, με τις έρευνες να συμφωνούν παγκοσμίως ότι οι οργανωτικοί παράγοντες διαδραματίζουν το πιο σημαίνοντα ρόλο στην εμφάνισή του. Αντίθετα, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά ως πηγές του ΣΕΕ οδηγούν σε μάλλον αντιφατικά συμπεράσματα. Τα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι ψυχικά, συναισθηματικά και σωματικά. Κάποιες έρευνες έχουν καταδείξει ότι υπάρχει μια αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην εργασιακή εξουθένωση και την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού (Kremer-Hayon, Faraj, & Wubbels, 2002· Gaziel, 1995). Συγκεκριμένα έχουν δείξει πως οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας έχουν μικρότερη εργασιακή πίεση ενώ συγχρόνως ελαττώνεται και η επιθυμία εγκατάλειψης του επαγγέλματος τους (Gaziel, 1995). Και αντίστοιχα, χαμηλή αίσθηση της επαγγελματικής ταυτότητας σημαίνει υψηλότερο επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης (Kremer-Hayon et al., 2002).

Σε θεωρητικό τουλάχιστον επίπεδο υφίσταται μία συσχέτιση ανάμεσα στην επαγγελματική εξουθένωση και στις διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας, η

οποία συναποτελείται από τις προσδοκίες και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, την επαγγελματική τους εμπειρία, την αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας και της αυτοεκτίμησης και φυσικά τον επαγγελματικό τους ρόλο. Συνεπώς, μετά τη σύντομη αυτή βιβλιογραφική ανασκόπηση, έπεται η εμπειρική έρευνα σε μια απόπειρα να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που ανέκυψαν κατά την ανασκόπηση.

Ερευνητικό Μέρος

3. Μεθοδολογία της Έρευνας

Ήδη στο θεωρητικό μέρος παρουσιάστηκαν οι δυο βασικές έννοιες που αποτελούν το αντικείμενο έρευνας της παρούσης μελέτης. Στο σημείο αυτό, στα πλαίσια της μεθοδολογίας, πρωτίστως θα καθοριστούν ο σκοπός και στόχοι της ερευνάς μας, θα διατυπωθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, θα διευκρινιστούν η σπουδαιότητα και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της έρευνας, ενώ στη συνέχεια θα παρουσιαστούν αναλυτικά η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για το σκοπό της έρευνας, καθώς και το δείγμα της έρευνας. Επιπλέον, για μια επιστημονική έρευνα είναι απαραίτητο να εξεταστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της, αλλά και να αναφερθούν οι δυσκολίες που προέκυψαν στο ερευνητικό στάδιο.

Εφορμώντας από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού - και δη του φιλολόγου- και ζώντας σε καθημερινή βάση το άγχος που το συνοδεύει και ως επαγγελματία και ως παιδαγωγού, αλλά και τις σκέψεις που καμία φορά, λόγω εξουθένωσης, πλημμυρίζουν το μυαλό με ερωτήματα του είδους: «τι πραγματικά προσδοκώ από αυτό το επάγγελμα;» ή «Μήπως δεν κάνω για αυτή τη δουλειά;» θα ήθελα με την εμπειρική αυτή εργασία να δώσω ένα βήμα έκφρασης – έστω κι έμμεσο- όλων των συναδέλφων καθηγητών. Μια απάντηση σε όλους εκείνους που θεωρούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού «ξεκούραστο» και «εύκολο».

Βασικός σκοπός λοιπόν της εν λόγω εργασίας τίθεται η εξέταση της σχέσης μεταξύ της επαγγελματικής ταυτότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε δημόσια γυμνάσια και λύκεια της Π.Ε. Κοζάνης, εστιάζοντας στους φιλολόγους λόγω προσωπικού ενδιαφέροντος αλλά και εξαιτίας του γεγονότος ότι είναι επιφορτισμένοι με πολλά μαθησιακά αντικείμενα. Ειδικότερα, στους επιμέρους στόχους της έρευνας συγκαταλέγεται η διερεύνηση της συσχέτισης τόσο των διαστάσεων της επαγγελματικής ταυτότητας όσο και της επαγγελματικής εξουθένωσης με τα δημογραφικά στοιχεία των φιλολόγων (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, κ.ά.) αλλά και της μεταξύ τους σχέσης.

Βέβαια, ο σκοπός και οι ειδικότεροι στόχοι δεν αποκομμένοι από τα ερευνητικά ερωτήματα της εκάστοτε έρευνας, όπως η παρούσα, αλλά αποτελούν μαζί την αφετηρία της. Τα ερευνητικά ερωτήματα τίθενται αμέσως παρακάτω.

3.1 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα αποτελούν τους βασικούς άξονες διερεύνησης του θέματος της έρευνας και καλύπτουν τους επιμέρους στόχους της. Τα ερευνητικά ερωτήματα που θα διερευνηθούν είναι:

1. Σε ποιο βαθμό οι διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας επηρεάζονται από τα δημογραφικά στοιχεία;
2. Σε ποιο βαθμό οι διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης επηρεάζονται από τα δημογραφικά στοιχεία;
3. Υπάρχει συνάφεια μεταξύ της επαγγελματικής ταυτότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης των φιλολόγων;

3.2 Χρησιμότητα της έρευνας και προσδοκώμενα αποτελέσματα

Ο σκοπός, οι επιμέρους στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα όπως διατυπώθηκαν παραπάνω, εφόσον επιτευχθούν, προδικάζουν εν πολλοίς και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της παρούσης έρευνας.

Ειδικότερα, η βαθύτερη γνώση των παραγόντων που επιδρούν στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής ταυτότητας αλλά και εκείνων που ωθούν στην επαγγελματική εξουθένωση των φιλολόγων μπορεί να βοηθήσει τους εμπλεκόμενους στην έρευνα αρχικά και όλη την εκπαιδευτική κοινότητα μετέπειτα, ώστε να θεσπιστούν προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης με κατεύθυνση την πολυεπίπεδη βελτίωση των συνθηκών του σχολικού περιβάλλοντος.

Προσδοκάται ακόμα ότι μέσω της έρευνας θα προκύψουν αξιόλογα συμπεράσματα που θα εμπλουτίσουν τη σχετική ελληνόγλωσση βιβλιογραφία, ώστε μελλοντικά να αξιοποιηθούν κατά το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής ή/και να χρησιμοποιηθούν ως αξιόπιστες και έγκυρες πηγές πληροφοριών από διάφορους φορείς, αλλά και να αποτελέσουν χρήσιμο οδηγό για τους μελλοντικούς ερευνητές.

Όσον αφορά τη χρησιμότητα της έρευνας μπορούν να λεχθούν τα εξής. Η παρούσα έρευνα εμπερικλείει δυο βασικές πτυχές της επαγγελματικής ομάδας των εκπαιδευτικών γενικότερα και του κλάδου των φιλολόγων ειδικότερα: την επαγγελματική ταυτότητα και την επαγγελματική εξουθένωση. Συνεπώς, η σημασία της εργασίας αυτής συνίσταται αφενός στο ότι το υπό εξέταση θέμα σχετίζεται με καίρια θέματα, τα οποία αφορούν την οντότητα του εκπαιδευτικού και τη δράση του

μέσα στο σχολείο. Αφετέρου με την πεποίθηση μου ότι η εργασία αυτή μπορεί να συμβάλει στη συζήτηση που έχει αναπτυχθεί γύρω από την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και την εξάντληση που βιώνει από τις ραγδαίες εξελίξεις της σημερινής εποχής.

Από μια σύντομη, εξάλλου, επισκόπηση των ερευνών και μελετών που εκπονήθηκαν διεθνώς με βάση την επαγγελματική ταυτότητα και την επαγγελματική εξουθένωση προκύπτει ότι, ενώ έχουν διερευνηθεί εκτεταμένα και οι δύο αυτές πτυχές του εκπαιδευτικού επαγγέλματος μεμονωμένα, η διερεύνηση της μεταξύ τους συσχέτισης είναι μικρής έκτασης. Επιπλέον, σε μια αναζήτηση στο διαδίκτυο άρθρων και μελετών σχετικά με τις δύο αυτές έννοιες στον ελλαδικό χώρο, φαίνεται να είναι ελάχιστες σε αριθμό και ανύπαρκτες σε ό,τι αφορά τη μεταξύ τους σχέση. Αλλά και οι έρευνες που αφορούν την επαγγελματική ομάδα των φιλολόγων σε συνδυασμό με την επαγγελματική ταυτότητα και την επαγγελματική εξουθένωση είναι αμελητέες σε αριθμό.

Επιπροσθέτως, η παρούσα έρευνα κρίνεται αναγκαία και για παιδαγωγικούς λόγους αφού τα πορίσματά της θα αποτελέσουν εργαλείο κατάλληλο και αποτελεσματικό για επαγγελματικό αναστοχασμό τόσο για τους συναδέλφους φιλολόγους όσο και για κάθε εκπαιδευτικό. Θα βοηθήσουν ενδεχομένως στην καλύτερη κατανόηση και νοηματοδότηση του επαγγέλματός μας.

Κατ' επέκταση, το θέμα που πραγματεύεται η παρούσα εργασία είναι ενδιαφέρον και χρήσιμο, καθώς θα αναδείξει τους παράγοντες που επιδρούν καίρια στην επαγγελματική ταυτότητα και την επαγγελματική εξουθένωση των φιλολόγων και θα ελέγξει σε επίπεδο εφαρμογής στη πράξη τη συσχέτιση μεταξύ τους. Μάλιστα, μακροπρόθεσμα τα συμπεράσματα που θα προκύψουν μπορούν να αποτελέσουν χρήσιμο οδηγό σε παρόμοιες μελέτες και έρευνες της ίδιας κατεύθυνσης ή να αντιπαρατεθούν συγκριτικά με άλλες ώστε να αναδυθούν νέες ωφέλιμες εφαρμογές και πρακτικές στο πεδίο αυτό ή ακόμα και να φωτίσουν κάποιες σκοτεινές πλευρές της σχέσης επαγγελματική ταυτότητα και επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών και δη των φιλολόγων. Εν τέλει, μπορούν να συσχετιστούν με αποτελέσματα ερευνών σε διεθνές επίπεδο.

3.3 Στρατηγική της έρευνας

Με βάση το θεωρητικό πλαίσιο, τα ερευνητικά ερωτήματα, που εμπεριέχουν και τις κεντρικές έννοιες που διαπραγματεύεται η προκείμενη έρευνα, πρέπει να επιλεγούν η μεθοδολογική προσέγγιση, που θα υιοθετηθεί, και τα εργαλεία της έρευνας, με τα οποία θα γίνει η συλλογή και στη συνέχεια η ανάλυση των δεδομένων. Συνεπώς, η επιλογή της ερευνητικής μεθόδου που θα εφαρμοστεί σε μια έρευνα κάθε άλλο παρά τυχαία δεν μπορεί να είναι. Αντίθετα, η επιλογή των κατάλληλων ερευνητικών μεθόδων και η σύνδεσή τους με τα ερευνητικά ερωτήματα είναι ύψιστης σημασίας για την επιτυχή έκβαση μιας έρευνας και την εξαγωγή χρήσιμων πορισμάτων (Mason, 2003). Εξάλλου, η θεωρία προσφέρει το πλαίσιο για την ερμηνεία των εμπειρικών δεδομένων ενώ τα ερευνητικά εργαλεία δεν αποκομμένα από τη θεωρία (Κυριαζή, 2004).

Η μεθοδολογία της έρευνας περιλαμβάνει σήμερα μια σειρά από ερευνητικά εργαλεία, ποσοτικά και ποιοτικά. Στην ποιοτική έρευνα δίνεται έμφαση στις συμπεριφορές και τις εμπειρίες των υποκειμένων της έρευνας. Ένας μικρός αριθμός περιπτώσεων εξετάζεται σε βάθος και δίνεται έμφαση στην σημασία που έχει το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο. Τέλος, η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων που συλλέγονται γίνεται συνήθως με ανάλυση περιεχομένου ή θεματική ανάλυση (Σωτηρούδας, 2011). Στην ποσοτική έρευνα, αντίθετα, αναζητούνται οι σχέσεις αιτίας - αιτιατού, δηλαδή οι σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ ανεξάρτητων και των εξαρτημένων μεταβλητών. Οι ποσοτικές μέθοδοι επικεντρώνονται σε αριθμητικά δεδομένα και σε στατιστικές συγκρίσεις, στην μέτρηση των θεωρητικών εννοιών μέσω εργαλείων, όπως είναι το τυποποιημένο ερωτηματολόγιο (Μακράκης, 1998).

Για την προσέγγιση του θέματος χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος, που βασίζεται σε υποθέσεις που δοκιμάζονται στη πράξη, με τη συλλογή ποσοτικά κατηγοριοποιημένων δεδομένων, δηλαδή τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων, και την εφαρμογή στατιστικών μεθόδων και τεχνικών ανάλυσης (Μακράκης, 1998). Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν με τυποποιημένα ερωτηματολόγια με κλειστού τύπου ερωτήσεις (βλ. Παράρτημα) που δόθηκαν προς συμπλήρωση σε φιλολόγους που υπηρετούν ως μόνιμοι στα γυμνάσια και λύκεια της Π.Ε. Κοζάνης και αφορούν την επαγγελματική ταυτότητα και την επαγγελματική εξουθένωση.

Επιπλέον, ο Robson (2010) αναφέρει πως οι περισσότερες έρευνες που αφορούν την εκπαίδευση εφαρμόζουν έρευνα ποσοτικού περιεχομένου γιατί είναι ένα εύχρηστο

εργαλείο συλλογής ποικίλων εμπειρικών πληροφοριών με μικρό κόστος και σε σύντομο χρόνο, ενώ συνάμα μπορεί να αφορά ένα μεγάλο δείγμα συμμετεχόντων. Ο Τσιώλης (2011) επίσης υπογραμμίζει ότι σε μια δειγματοληπτική μέθοδο, όπως η παρούσα, εφαρμόζεται καλύτερα η ποσοτική προσέγγιση με τη χρήση προδιατυπωμένων ερευνητικών υποθέσεων. Σε κάθε περίπτωση όμως, η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων που θα συγκεντρωθούν θα γίνει με κάποιου είδους κωδικοποίηση ή βαθμολογία (Σωτηρούδας, 2011).

3.4 Τεχνικές συλλογής δεδομένων

Συνεπώς, για να επιτευχθεί ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική προσέγγιση. Μεθοδολογικό εργαλείο της έρευνας είναι το σταθμισμένο ερωτηματολόγιο. Η επιλογή αυτού του εργαλείου εξηγείται αναλυτικά στη συνέχεια. Τα δεδομένα θα προέλθουν από τη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου από τους φιλόλογους που υπηρετούν σε δημόσια γυμνάσια και λύκεια σχολεία της Π.Ε. Κοζάνης, ενώ η επεξεργασία τους θα πραγματοποιηθεί με τη περιγραφική και συχετιστική μέθοδο (Creswell, 2011).

Όπως αναφέρει ο Βάμβουκας (1991, όπ. αναφ. στο Ανάγνου, 2011), ο όρος τεχνική χρησιμοποιείται για να δηλώσει το τρόπο με τον εφαρμόζεται μια μέθοδος προκειμένου να επιτευχθεί κάποιος σκοπός. Άρα, όταν γίνεται λόγος για τεχνική εννοούνται τα εργαλεία συλλογή δεδομένων μιας έρευνας. Στην παρούσα διπλωματική εργασία και προκειμένου να απαντηθούν τα ερωτήματα που έχουν τεθεί, επιλέχθηκε, όπως αναφέρθηκε, η ποσοτική προσέγγιση. Ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο.

3.4.1 Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο είναι ένα γραπτό έντυπο που περιλαμβάνει επιλεγμένες ερωτήσεις σχετικές με το αντικείμενο, τους στόχους και τα ερωτήματα της έρευνας. Η επιλογή και οι διατύπωση μάλιστα των ερωτήσεων είναι καθοριστικής σημασίας στη διαδικασία επεξεργασίας και ανάλυσης των πορισμάτων της έρευνας. Οι ερωτήσεις αυτές μπορεί να είναι είτε «ανοικτού» τύπου είτε «κλειστού». Στις πρώτες το εύρος των απαντήσεων εξαρτάται από το είδος της ερώτησης, ενώ στις δεύτερες η απάντηση είναι προκαθορισμένη ή επιλέγεται από μια σειρά προτεινόμενων απαντήσεων

(Μακράκης, 1998). Σύμφωνα με τη Κυριαζή (2004) κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου πρέπει να είναι απλή, σύντομη και κατανοητή από όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Επίσης, πρέπει να αναφέρεται σε ένα συγκεκριμένο θέμα και να μην καθοδηγεί τον ερωτώμενο σε μια συγκεκριμένη απάντηση.

Στην εν λόγω έρευνα, στο πλαίσιο της ποσοτικής προσέγγιση, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο ως μέσο συλλογής δεδομένων επειδή έχει το πλεονέκτημα να συμπληρωθεί από μια μεγάλη ομάδα ατόμων σε μικρό χρονικό διάστημα ενώ τα στοιχεία του μπορούν να αναλυθούν πιο εύκολα και γρηγορότερα (Μακράκης, 1998). Επιπλέον, η επιλογή του ερωτηματολογίου κρίθηκε σκόπιμη και από την άποψη των χρονικών ορίων της έρευνας αλλά και γιατί, σύμφωνα με τους Wilson & McLean (όπ. αναφ. στο Cohen, Manion, & Morrison, 2008), αποτελεί ένα εργαλείο συλλογής δεδομένων εύκολο στη χρήση και σχετικά εύληπτο, ενώ προσφέρεται για τη συγκέντρωση ποικίλων στοιχείων, τα οποία ένας ερευνητής μπορεί γρήγορα να επεξεργαστεί χάρη στα πολλά προγράμματα στατιστικής επεξεργασίας που υπάρχουν (Creswell, 2011).

Συν τοις άλλοις, η συλλογή δεδομένων με ερωτηματολόγιο είναι πιο αντικειμενική, καθώς ο ερευνητής δεν εμπλέκεται στη διαδικασία ενώ συγχρόνως εξασφαλίζεται η ανωνυμία των συμμετεχόντων και συνεπώς ενθαρρύνονται οι συμμετέχοντες να δώσουν πιο ειλικρινείς απαντήσεις και μάλιστα έχουν τη δυνατότητα να το συμπληρώσουν όποτε θέλουν χωρίς καμία πίεση (Morrison, Manion, & Cohen, 2008).

Επιπρόσθετα, οι ερωτήσεις κλειστού τύπου που περιλαμβάνουν βοηθούν και ενθαρρύνουν τους συμμετέχοντες στην έρευνα, αφού προσφέρουν έτοιμες και τυποποιημένες απαντήσεις από τις οποίες επιλέγεται μια ενώ συμπληρώνεται γρήγορα, δίχως να χρειάζεται ιδιαίτερη σκέψη (Robson, 2010). Ασφαλώς και το ερωτηματολόγιο παρουσιάζει κάποια μειονεκτήματα, εκ των οποίων το σημαντικότερο ίσως είναι ότι οι συμμετέχοντες μπορεί να απαντήσουν στις ερωτήσεις όχι με βάση τις πεποιθήσεις τους ή τουλάχιστον όχι αυθόρμητα, αλλά να διατυπώσουν κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις ή αυτές που θεωρούν για διάφορους λόγους ότι πρέπει να δώσουν (Robson, 2010). Σε αυτό μπορεί να προστεθεί και το γεγονός ότι κάποιες ερωτήσεις να μην κατανοηθούν σωστά ή να παρερμηνευθούν από τους συμμετέχοντες (Morrison et al., 2008).

3.4.1.α Δομή ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα) που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα αποτελείται από τρία μέρη: το πρώτο περιλαμβάνει ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα (φύλο, ηλικία, έτη προϋπηρεσίας, οικογενειακή κατάσταση, έδρα σχολείου κ.ά.) ώστε να σκιαγραφηθεί η ταυτότητα του δείγματος. Οι ερωτήσεις αυτές αποτελούν τις λεγόμενες «ανεξάρτητες» μεταβλητές του ερωτηματολογίου (Creswell, 2011). Το δεύτερο είναι το ερωτηματολόγιο που αφορά την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών (PRIS) με δεκαεπτά ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής με χρήση της κλίμακας Likert (ποιοτικής διαβαθμιστικής επιλογής): διαφωνώ απόλυτα, διαφωνώ, δεν είμαι βέβαιος/η, συμφωνώ, συμφωνώ απόλυτα. Τέλος, το τρίτο μέρος είναι το ερωτηματολόγιο που μετρά το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Η κλίμακα μέτρησης που επιλέχθηκε είναι αυτή των Maslach, Jackson, & Leiter (1996), η γνωστή M.B.I.-E.S (Maslach Burnout Inventory-Educators Survey). Η κλίμακα αυτή επταβάθμια, τύπου Likert (ποιοτικής διαβαθμιστικής επιλογής): ποτέ, μερικές φορές το χρόνο, μια φορά το μήνα, μερικές φορές το μήνα, μια φορά την εβδομάδα, μερικές φορές την εβδομάδα, κάθε μέρα. Στη κλίμακα Likert οι απαντήσεις κλιμακώνονται από το πολύ θετικό ως το πολύ αρνητικό για το υπό εξέταση ζητούμενο και επιτρέπει την ιεράρχηση της στάσης μας στο αντικείμενο της έρευνας (Μακράκης, 1998).

Το ερωτηματολόγιο για την επαγγελματική ταυτότητα είναι σταθμισμένο και αναπτύχθηκε εντός του πλαισίου για την αξιολόγηση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών από τους Kremer & Hofman (1985). Επειδή όμως το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε στην αγγλική γλώσσα, χρειάστηκε να μεταφραστεί στα ελληνικά. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος «back-translation method» (Li & Atuahene-Gima, 2001), μια από τις πιο έγκυρες μεθόδους μετάφρασης διεθνώς. Αυτό σημαίνει ότι το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε συνάδελφο εκπαιδευτικό που διδάσκει την αγγλική γλώσσα να το μεταφράσει και έπειτα έγινε αντιπαραβολή μεταξύ τους, ώστε να διευκρινιστούν όσον το δυνατόν σαφέστερα οι έννοιες. Η κλίμακα των Kremer & Hofman συγκροτείται από δεκαεπτά ερωτήσεις, οι οποίες χωρίζονται σε τέσσερις υπό-κλίμακες: α) το σθένος που περιλαμβάνει έξι ερωτήσεις (ερωτήσεις 1-6), β) η κεντρικότητα που περιλαμβάνει επίσης έξι ερωτήσεις (ερωτήσεις 7-12), γ) η συναδελφικότητα/αλληλεγγύη που περιλαμβάνει τρεις ερωτήσεις (ερωτήσεις 13-15) και δ) η αυτοπαρουσίαση που περιλαμβάνει δύο ερωτήσεις (16-17).

Το ερωτηματολόγιο M.B.I.-E.S είναι επίσης σταθμισμένο αλλά δεν χρειάστηκε να χρησιμοποιηθεί η μέθοδος «back-translation method» αφού έχει ήδη μεταφραστεί στα ελληνικά από έναν Έλληνα ερευνητή, τον Kokkinos (2006, 2007). Η κλίμακα αποτελείται από είκοσι δύο ερωτήσεις που χωρίζονται σε τρεις υπό-κλίμακες: α) η διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης που περιλαμβάνει εννιά ερωτήσεις (ερωτήσεις 1,2,3,6,8,13,14,16,20) β) η προσωπική επίτευξη που περιλαμβάνει οχτώ ερωτήσεις (ερωτήσεις 4,7,9,12,17,18,19,21) και γ) η διάσταση της αποπροσωποποίησης που περιλαμβάνει πέντε ερωτήσεις (ερωτήσεις 5,10,11,15,22).

Τέλος, πριν το ερωτηματολόγιο επιδόθηκε ένα γραπτό κείμενο (Παράρτημα) στους συμμετέχοντες της έρευνας που τους ενημέρωνε σχετικά με το πλαίσιο της διεξαγωγής της έρευνας και τους διαβεβαίωνε για την διασφάλιση της ανωνυμίας, όπως προτείνουν οι Cohen et al. (2008).

3.4.1.β Έλεγχος αξιοπιστίας και εγκυρότητας

Το ζήτημα της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας είναι βασική παράμετρος κάθε έρευνας ανεξάρτητα από τη μέθοδο προσέγγισης που χρησιμοποιεί. Ειδικότερα, στη προκείμενη έρευνα έγινε προσπάθεια να επιτευχθεί η εκούσια συναίνεση των συμμετεχόντων, που αποτελεί σημαντική δεοντολογική αρχή κάθε έρευνας (Cohen et al., 2008), χρήση ανώνυμου ερωτηματολογίου ώστε να εξασφαλιστεί η ειλικρινής και άδολη συμπλήρωσή του από τους συμμετέχοντες, πράγμα που αυξάνει το βαθμό της αξιοπιστίας του, προσπάθεια κατά την ερευνητική διαδικασία να αποτραπεί κάθε δυνατή αλληλεπίδραση του ερευνητή με τους συμμετέχοντες, ώστε να αποφευχθεί το φαινόμενο της «ανάδρασης» (Bird, Hammersley, Gomm, & Woods, 1999. Επίσης, δόθηκαν εξ αρχής οι απαραίτητες διαβεβαιώσεις σχετικά με την εχεμύθεια και τη προστασία της ανωνυμίας τους, πληροφορίες για το στόχο και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της έρευνας, καθώς και οδηγίες για την ορθή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, για να επιτευχθεί η μέγιστη δυνατή εγκυρότητα των απαντήσεων. Επιπλέον, το γεγονός ότι το ίδιο το ερωτηματολόγιο εμπεριέχει ερωτήσεις κλειστού τύπου αποτελεί στοιχείο εγκυρότητας και αξιοπιστίας, αφού αυτού του είδους οι ερωτήσεις δεν επιτρέπουν περιθώρια για διαφορούμενες απαντήσεις (Μακράκης, 1998).

Επιπρόσθετα, ελέγχθηκαν, σύμφωνα με τις αρχές σύνταξης ενός ερωτηματολογίου (Κυριαζή, 2004· Cohen et al., 2008), οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ως προς την έκταση, τη σαφήνεια και τη κατανόηση του περιεχομένου τους, το εύρος των γνώσεων

που απαιτούνται για να απαντηθούν και, τέλος, αν οδηγούν σε παρερμηνείες ή σε περισσότερες της μίας ενδεχόμενες απαντήσεις. Για το σκοπό αυτό, προηγήθηκε της διεξαγωγής της έρευνας ένας πιλοτικός έλεγχος (Creswell, 2011), που διεξήχθη μεταξύ 20-30 Απριλίου, και το δείγμα αποτέλεσε δέκα φιλόλογοι (n=10). Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ηλεκτρονικά, αφού προηγουμένως είχαν ενημερωθεί από το ερευνητή τηλεφωνικά ή μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου για το σκοπό, τα ερευνητικά ερωτήματα, το πλαίσιο και τη βαρύτητα της έρευνας. Παρακινήθηκαν μάλιστα να εκφράσουν ελευθέρως και με ειλικρίνεια τις όποιες παρατηρήσεις είχαν ή τις όποιες ασάφειες και παρερμηνείες εντόπιζαν. Η πιλοτική συμπλήρωση των ερωτηματολογίων δεν ανέδειξε σημαντικά λάθη διατύπωσης ή δυσερμηνείας των ερωτήσεων, ενώ διαπιστώθηκε ότι ο χρόνος συμπλήρωσής τους κυμαίνονταν μεταξύ οχτώ και δέκα λεπτών.

Πέρα όμως από αυτές τις ενέργειες, για να εξασφαλιστεί η ποιότητα της έρευνας είναι αναγκαία η εξέταση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας του ερευνητικού εργαλείου (Robson, 2010). Σύμφωνα με τους Morrison et al. (2008), εγκυρότητα σημαίνει πως οι τιμές του ερωτηματολογίου μετρούν με επάρκεια το περιεχόμενο του προς έρευνα φαινομένου και τα δεδομένα σχετίζονται άμεσα με το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα, ενώ αξιοπιστία σημαίνει ότι η χρήση του ίδιου εργαλείου με τα ίδια κριτήρια από άλλον/άλλους ερευνητή/ες θα δώσει τα ίδια ή παρόμοια αποτελέσματα.

Γι' αυτό λοιπόν μετά την ολοκλήρωση της έρευνας ελέγχθηκε η εσωτερική συνέπεια και αξιοπιστία με το δείκτη Cronbach alpha τόσο για την επαγγελματική ταυτότητα (Πίνακας 1) όσο και για την επαγγελματική εξουθένωση (Πίνακας 2).

Πίνακας 1 - Cronbach α για την κλίμακα Επαγγελματική Ταυτότητα

Κλίμακα	Υποκλίμακες	Μεταβλητές	Cronbach α	Σύνολο Υποκλίμακας
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ	ΣΘΕΝΟΣ (Valence)	Μου αρέσει να είμαι εκπαιδευτικός	0.87	0.89
		Η διδασκαλία είναι ελκυστική για μένα	0.86	
		Θα διάλεγα ξανά να γινόμουν εκπαιδευτικός	0.87	
		Μου αρέσει να έρχομαι στο σχολείο το πρωί	0.88	
		Με γεμίζει η διδασκαλία	0.85	
		Είμαι ικανοποιημένος/η από τη δουλειά μου ως εκπαιδευτικός	0.87	

ΚΕΝΤΡΙΚΟΤΗΤ Α (Centrality)	Για μένα η διδασκαλία είναι μία αποστολή	0.84	0.88
	Είναι σημαντικό για μένα να είμαι εκπαιδευτικός	0.84	
	Το να αξιολογώ τη διαδικασία της εκπαίδευσης είναι μια πρόκληση για μένα	0.87	
	Όταν τα ΜΜΕ επιτίθενται στους εκπαιδευτικούς, νιώθω πως γίνεται επίθεση και σε μένα	0.89	
	Η διδασκαλία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή μου	0.85	
	Η διδασκαλία είναι μια πνευματική πρόκληση για μένα	0.85	
ΑΛΛΗΛΕΓΓΥΗ (Solidarity)	Αισθάνομαι καλά όταν είμαι συντροφιά με τους συναδέλφους/ισσες μου	0.81	0.86
	Στο χώρο των εκπαιδευτικών νιώθω ότι είμαι ανάμεσα σε φίλους/ες	0.68	
	Είμαι πρόθυμος να παλέψω με τους φίλους/ες μου για καλύτερες συνθήκες εργασίας	0.90	
	Αισθάνομαι άνετα παρουσιάζοντας τον εαυτό μου ως εκπαιδευτικό	0.77	
ΑΥΤΟΠΑΡΟΥΣΙ ΑΣΗ (Self- Presentation)	Σε ανθρώπους που πιστεύουν το αντίθετο εξηγώ τη σημασία του να είμαι εκπαιδευτικός	0.77	0.84
Σύνολο Κλίμακας			0.93

Οι τιμές του ερωτηματολογίου, όπως παρατίθενται, υποδεικνύουν πολύ καλή αξιοπιστία, καθώς τιμές >0.50 χαρακτηρίζονται ως ικανοποιητικές, αφού εμφανίζουν εσωτερική συνέπεια και σημαντική συνάφεια μεταξύ των στοιχείων που μετρούνται. Ο δείκτης Cronbach α , που χρησιμοποιείται ευρέως, αυξάνεται όσο αυξάνονται οι συσχετισμοί μεταξύ των στοιχείων. Οι τιμές του κυμαίνονται μεταξύ 0 και 1. Γι' αυτό εξάλλου ονομάζεται και δείκτης εσωτερικής συνάφειας, μιας και υποδηλώνει την ομοιογένεια του δείγματος (Creswell, 2011).

Συγκεκριμένα, ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach α είναι 0.93 και, επομένως, η τιμή του είναι πολύ μεγαλύτερη του 0.50 γεγονός που επιβεβαιώνει την αξιοπιστία της κλίμακας που χρησιμοποιήθηκε. Υψηλές τιμές παρουσιάζουν όλες οι μεταβλητές

μεμονωμένα , αλλά και όλες οι υποκλίμακες: σθένος (<0.89), κεντρικότητα (<0.88), αλληλεγγύη (<0.86) και αυτοπαρουσίαση (<0.84) (Πίνακας 1).

Αλλά και ο έλεγχος αξιοπιστίας Cronbach α του ερωτηματολογίου της επαγγελματικής εξουθένωσης έδωσε τιμή 0.83, αρκετά υψηλότερη του 0.50, πράγμα που δηλώνει την αξιοπιστία της κλίμακας. Ειδικότερα, η διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης εμφανίζει βαθμό αξιοπιστίας <0.88, η διάσταση της προσωπικής επίτευξης <0.79 και η διάσταση της αποπροσωποποίησης <0.87 (Πίνακας 2). Σε παρόμοια επίπεδα κινήθηκαν και οι τιμές αξιοπιστίας των τριών διαστάσεων (<.91, <0.73 και <0.63 αντίστοιχα) σε έρευνα των Leiter & Maslach (2001), του Kokkinos (2007) με τιμές <0.85 για την συναισθηματική εξάντληση, <0.58 για την προσωπική επίτευξη και <0.81 για την αποπροσωποποίηση.

Πίνακας 2 - Cronbach α για την κλίμακα Επαγγελματική Εξουθένωση

Κλίμακα	Υποκλίμακες	Μεταβλητές	Cronbach α	Σύνολο Υποκλίμακας
Επαγγελματική Εξουθένωση	Συναισθηματική Εξάντληση	Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη δουλειά μου	0.86	0.88
		Νιώθω άδειος/α μετά από τη δουλειά μου	0.86	
		Νιώθω κουρασμένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα δουλειάς	0.86	
		Είναι πολύ κουραστικό συναίσθημα για μένα να δουλεύω με ανθρώπους όλη τη μέρα	0.87	
		Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου	0.86	
		Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου	0.86	
		Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στη δουλειά μου	0.90	
		Μου δημιουργεί πολύ στρες το ότι στη δουλειά μου έχω άμεση επαφή με ανθρώπους	0.88	
		Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου	0.87	
		Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς αισθάνονται οι μαθητές μου	0.80	
Προσωπική Επίτευξη				

	Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών μου πολύ αποτελεσματικά	0.74	
	Νιώθω ότι με την εργασία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των άλλων ανθρώπων	0.76	
	Νιώθω γεμάτος/η ενεργητικότητα	0.74	
	Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου	0.77	
	Νιώθω αναζωογονημένος/η όταν δουλεύω σε στενή επαφή με τους μαθητές μου	0.77	
	Έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτή τη δουλειά	0.78	
	Αντιμετωπίζω ήρεμα τις συναισθηματικές φορτίσεις που προκύπτουν από τη δουλειά μου	0.78	
Αποπροσωποποίηση	Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε μερικούς μαθητές μου απρόσωπα, σαν να είναι αντικείμενα	0.85	0.87
	Έχω γίνει περισσότερο σκληρός/ή με τους ανθρώπους από τότε που άρχισα αυτή τη δουλειά	0.81	
	Ανησυχώ μήπως αυτή η δουλειά με κάνει περισσότερο σκληρό/ή	0.84	
	Στην πραγματικότητα δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές μου	0.84	
	Αισθάνομαι ότι οι μαθητές μου κατηγορούν εμένα για μερικά από τα προβλήματα τους	0.88	
	Σύνολο Κλίμακας		0.83

Παρομοίως, ελέγχθηκε η επάρκεια (εγκυρότητα) των δύο ερωτηματολογίων. Για το σκοπό αυτό διενεργήθηκε διερευνητική ανάλυση παραγόντων με το δείκτη Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), για να ελεγχθεί δειγματοληπτική επάρκεια για κάθε μεταβλητή αλλά και των δεδομένων που πρόκειται να χρησιμοποιηθούν για ανάλυση παραγόντων (Morrison et al., 2008). Στο τεστ KMO οι υψηλές τιμές (κοντά στο 1,0) δείχνουν γενικά ότι μια ανάλυση παραγόντων μπορεί να είναι χρήσιμη για τα δεδομένα. Αντίθετα, τιμές μικρότερες του 0,5, υποδηλώνουν ακαταλληλότητα του δείγματος. Ο δείκτης αυτός

χρησιμοποιείται για την αναζήτηση της κανονικής κατανομής, καθώς και για να εντοπιστεί πού βρίσκονται οι περισσότερες απαντήσεις (πίνακες συχνοτήτων). Τέλος, το Bartlett's test of sphericity (τεστ σφαιρικότητας του Bartlett) δοκιμάζει την υπόθεση ότι ο πίνακας συσχέτισης έχει σημαντικούς συσχετισμούς μεταξύ ορισμένων τουλάχιστον μεταβλητών σε ένα σύνολο δεδομένων, μια προϋπόθεση για να λειτουργήσει η ανάλυση παραγόντων.

Στην προκειμένη περίπτωση τα δεδομένα και από τις δύο κλίμακες (της επαγγελματικής ταυτότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης) προέρχονται από μια κανονική κατανομή και παρουσιάζουν τιμές μεγαλύτερες του ορίου. Συγκεκριμένα, ο δείκτης Keiser-Meyer-Olkin είναι 0.86 για τις συσχετίσεις των μεταβλητών που αφορούν την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, τιμή πολύ μεγαλύτερη του 0.50, γεγονός που επιβεβαιώνει την επάρκεια του δείγματος, ενώ ο δείκτης Bartlett's Test of Sphericity είναι 0.000 ($\chi^2=2181$, d.f.=136) και αποδεικνύει πως οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών επιτρέπουν την εφαρμογή της ανάλυσης παραγόντων ($p < 0.05$) (Πίνακας 3).

Πίνακας 3 - KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,859
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2181,193
	df	136
	Sig.	,000

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται οι Ιδιοτιμές (Eigenvalues) και το ποσοστό διακύμανσης που εξηγεί ο κάθε παράγοντας. Συνολικά προέκυψαν δεκαεπτά διαφορετικοί παράγοντες, αλλά ως πιο σημαντικοί επιλέχθηκαν οι τρεις πρώτοι, διότι αυτός ο αριθμός συμβαδίζει με τη θεωρητική δομή της κλίμακας Kremer & Hofman (1985). Οι τρεις αυτοί παράγοντες εξηγούν το 71,32% της συνολικής διακύμανσης.

Πίνακας 4 - Total Variance Explained

Διερευνητική ανάλυση παραγόντων Δείκτες της Επαγγελματικής Ταυτότητας	Παράγοντες		
	1	2	3
Για μένα η διδασκαλία είναι μία αποστολή	,849		

Είμαι ικανοποιημένος/η από τη δουλειά μου ως εκπαιδευτικός	,838		
Με γεμίζει η διδασκαλία	,817		
Είναι σημαντικό για μένα να είμαι εκπαιδευτικός	,808		
Αισθάνομαι καλά όταν είμαι συντροφιά με τους/τις συναδέλφους/ισσες μου	,772	-,490	
Η διδασκαλία είναι μια πνευματική πρόκληση για μένα	,764		
Η διδασκαλία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή μου	,763		
Αισθάνομαι άνετα παρουσιάζοντας τον εαυτό μου ως εκπαιδευτικό	,760		
Σε ανθρώπους που πιστεύουν το αντίθετο εξηγώ τη σημασία του να είμαι εκπαιδευτικός	,717	-,448	
Το να αξιολογώ τη διαδικασία της εκπαίδευσης είναι μια πρόκληση για μένα	,709		
Στο χώρο των εκπαιδευτικών νιώθω ότι είμαι ανάμεσα σε φίλους/ες	,676	-,592	
Μου αρέσει να έρχομαι στο σχολείο το πρωί	,661		
Η διδασκαλία είναι ελκυστική για μένα	,621	,497	
Θα διάλεγα ξανά να γινόμουν εκπαιδευτικός	,602	,562	
Μου αρέσει να είμαι εκπαιδευτικός	,562	,579	
Όταν τα ΜΜΕ επιτίθενται στους εκπαιδευτικούς, νιώθω πως γίνεται επίθεση και σε μένα	,491		-,724
Είμαι πρόθυμος/η να παλέψω με τους/τις συναδέλφους/ισσες μου για καλύτερες συνθήκες εργασίας	,482	-,496	,531
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης	50.2%	13.4%	7.8%
Ιδιοτιμή	8.5	2.3	1.3
Σημείωση: Όλες οι φορτίσεις κάτω του .400 παραλείπονται.			

Όσον αφορά τις συσχετίσεις των μεταβλητών για τους εξωτερικούς παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, ο δείκτης Keiser-Meyer-Olkin είναι 0.82, τιμή πολύ υψηλότερη του 0.50 γεγονός που επιβεβαιώνει την επάρκεια του δείγματος. Ο δείκτης Bartlett's Test of Sphericity είναι 0.000 ($\chi^2=2356$, d.f.=231) και επιβεβαιώνει ότι οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών επιτρέπουν την εφαρμογή της ανάλυσης παραγόντων ($p < 0.05$) (Πίνακας 5).

Πίνακας 5 - KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,819
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	2355,829
	df	231
	Sig.	,000

Στον Πίνακα 6 παρουσιάζονται οι Ιδιοτιμές (Eigenvalues) και το ποσοστό διακύμανσης που εξηγεί ο κάθε παράγοντας. Συνολικά προέκυψαν είκοσι δύο διαφορετικοί παράγοντες, αλλά ως πιο σημαντικοί επιλέχθηκαν οι τρεις πρώτοι, διότι αυτός ο αριθμός συμβαδίζει με τη θεωρητική δομή της κλίμακας MBI-ES (Maslach (1996). Οι τρεις αυτοί παράγοντες εξηγούν το 66.5% της συνολικής διακύμανσης.

Πίνακας 6 - Total Variance Explained

Διερευνητική ανάλυση παραγόντων Δείκτες της Επαγγελματικής Ταυτότητας	Παράγοντες		
	1	2	3
Νιώθω άδειος/α μετά από τη δουλειά μου	,845		
Έχω γίνει περισσότερο σκληρός/ή με τους ανθρώπους από τότε που άρχισα αυτή τη δουλειά	,836		
Νιώθω κουρασμένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα δουλειάς	,824		
Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου	,762		
Αισθάνομαι ότι οι μαθητές/ριες μου κατηγορούν εμένα για μερικά από τα προβλήματα τους	,740		,469
Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε μερικούς/ες μαθητές/ριες μου απρόσωπα, σαν να είναι αντικείμενα	,739		
Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου	,732		
Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη δουλειά μου	,726		
Ανησυχώ μήπως αυτή η δουλειά με κάνει περισσότερο σκληρό/ή	,716		
Στην πραγματικότητα δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς/ες μαθητές/ριες μου	,711		
Είναι πολύ κουραστικό συναίσθημα για μένα να δουλεύω με ανθρώπους όλη τη μέρα	,704		
Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου	,656		,495
Μου δημιουργεί πολύ στρες το ότι στη δουλειά μου έχω άμεση επαφή με ανθρώπους	,592		
Αντιμετωπίζω ήρεμα τις συναισθηματικές φορτίσεις που προκύπτουν από τη δουλειά μου	-,465		
Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στη δουλειά μου	,434		

Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών/ριών μου πολύ αποτελεσματικά		,760	
Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους/τις μαθητές/ριες μου		,650	
Νιώθω γεμάτος/η ενεργητικότητα	-,480	,641	
Έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτή τη δουλειά		,605	
Νιώθω ότι με την εργασία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των άλλων ανθρώπων		,599	
Νιώθω αναζωογονημένος/η όταν δουλεύω σε στενή επαφή με τους/τις μαθητές/ριες μου		,551	-,448
Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς αισθάνονται οι μαθητές/ριες μου		,435	
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης	37%	14.2%	8.5%
Ιδιοτιμή	8.1	3.1	1.9
Σημείωση: Όλες οι φορτίσεις κάτω του .400 παραλείπονται.			

3.5 Πληθυσμός - δείγμα της έρευνας

Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία μιας έρευνας κρίνεται σε μεγάλο βαθμό από την επιλογή των συμμετεχόντων σ' αυτή, που πρέπει να αποτελούν αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού στόχου. Σε μια έρευνα, όπως η προκείμενη, που αφορά την εκπαίδευση σημαντικές πηγές πληροφόρησης δεν μπορεί παρά να αποτελούν οι εκπαιδευτικοί. Κατά τον Μακράκη (1998) ως αντιπροσωπευτικότητα ορίζεται η σχέση του μεγέθους του δείγματος με το πληθυσμό στόχο. Ο ίδιος ερευνητής επισημαίνει ακόμα ότι ένα δείγμα χαρακτηρίζεται ως τυχαίο, όταν παρέχει ίσες δυνατότητες σε κάθε μέλος του πληθυσμού να συμπεριληφθεί στο δείγμα ενώ η γενίκευση των αποτελεσμάτων που προέρχονται από την ανάλυση των δεδομένων ενός δείγματος είναι δυνατή μόνο εφόσον το δείγμα είναι υποσύνολο του πληθυσμού που αντιπροσωπεύει.

Στην εν λόγω έρευνα ο πληθυσμός στόχος που δύναται να ερευνηθεί είναι όλοι οι φιλόλογοι που υπηρετούν στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, το δείγμα της παρούσης έρευνας αποτέλεσαν εκατό πενήντα (150 σε σύνολο 250) μόνιμοι φιλόλογοι που υπηρετούν σε Γυμνάσια και Λύκεια της Π.Ε. Κοζάνης. Η μέθοδος που υιοθετήθηκε είναι η δειγματοληψία σκοπιμότητας (Cohen, Manion, & Morrison, 2008) καθώς πρόκειται για ένα δείγμα μιας συγκεκριμένης ομάδας που όμως δεν μπορούν λόγω μεγέθους να αποτελούν αντιπροσωπευτικό δείγμα του ευρύτερου πληθυσμού

στόχου. Το δείγμα καθορίστηκε με βάση το σκοπό, τα ερευνητικά ερωτήματα, τα χρονικά περιθώρια και τους περιορισμούς της προκείμενης έρευνας (Cohen et al., 2008· Bird et al., 1999). Ωστόσο, το μέγεθος του δείγματος μπορεί να θεωρηθεί ικανοποιητικό αφού καλύπτει το όριο των τριάντα ατόμων που απαιτείται σε μία έρευνα προκειμένου να είναι εφικτή η στατιστική ανάλυση των δεδομένων (Cohen et al., 2008). Τέλος, χωρίς ίσως να μπορούν τα πορίσματα της έρευνας να είναι γενικεύσιμα στο σύνολο του πληθυσμού παρουσιάζουν εντούτοις πολλές πιθανώς αναλογίες με το σύνολό της κατάστασης που επικρατεί στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας και σαφώς μπορούν να αξιοποιηθούν συγκριτικά με άλλες παρόμοιες έρευνες.

3.6 Θέματα ηθικής και δεοντολογίας

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας τηρήθηκαν όλα όσα επιβάλλει ο Κώδικας Δεοντολογίας στην Έρευνα (Π.Δ.Μ.-Επιτροπή Ερευνών, 2018). Συγκεκριμένα:

α) Η έρευνα διεξήχθη με σεβασμό στην επιστημονική αλήθεια, στην ακαδημαϊκή ελευθερία, στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια, την πνευματική ιδιοκτησία και στα προσωπικά δεδομένα (Π.Δ.Μ.-Επιτροπή Ερευνών, 2018). Η συγκρότηση του δείγματος και η εκτέλεση της έρευνας έγινε με επιστημονικό τρόπο ενώ εξασφαλίστηκε η ανωνυμία του ερωτώμενων, τηρώντας απόλυτη εχεμύθεια (Grawitz, 2006, όπ. αναφ. στο Ανάγνου, 2011· Cohen & Manion, 1994).

β) Αρχικά, ακολουθήθηκαν όλοι οι νόμιμοι δίαυλοι πριν την έναρξη της έρευνας. Πρώτα, ο ερευνητής έλαβε έγκριση από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (βλ. Παράρτημα), έπειτα ενημέρωσε τη Διευθύντρια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Π.Ε. Κοζάνης για την πρόθεση διεξαγωγής της προκείμενης έρευνας και, στη συνέχεια, τους Διευθυντές και τις Διευθύντριες των σχολείων και, τελικά, τους ίδιους τους συμμετέχοντες φιλολόγους.

γ) Επιπρόσθετα, ενημερωθήκαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα με σαφήνεια για τους σκοπούς της και τη διαδικασία εκτέλεσής της. Γι' αυτό επιδόθηκε σε όλους τους συμμετέχοντες μια επιστολή «πληροφορημένης συγκατάθεσης», για να εξασφαλιστεί η συμφωνία τους να συμμετάσχουν στην έρευνα (Robson, 2010).

δ) Επιπλέον, συμμετοχή ήταν προαιρετική, ενώ οι συμμετέχοντες διατηρούσαν το δικαίωμα να αποσυρθούν από τη διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου οποιαδήποτε στιγμή, αν το επιθυμούσαν (Creswell, 2011).

ε) Κατά την έρευνα δεν υπήρξε καμιά διάκριση των συμμετεχόντων όσον αφορά την εθνότητα, τη φυλή, τη γλώσσα, το φύλο, τη θρησκεία, την ηλικία ή την κοινωνικοοικονομική κατάσταση (Cohen & Manion, 1994).

στ) Τέλος, τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν είτε με τη φυσική παρουσία του ερευνητή είτε διαδικτυακά ενώ δόθηκαν και στις δύο περιπτώσεις όλες οι απαραίτητες διευκρινήσεις για να μην υπάρχει καμιά παρανόηση (Cohen & Manion, 1994).

3.7 Διεξαγωγή της έρευνας

Η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε από τις αρχές Μαΐου 2021 ως τη πρώτη βδομάδα του Ιουνίου του ίδιου έτους και η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους φιλόλογους εκπαιδευτικούς έγινε με δύο τρόπους: α) Δια ζώσης, σε σχολεία της περιοχής της Εορδαίας, όπου ήταν εύκολη η πρόσβαση λόγω εγγύτητας με την μόνιμη κατοικία του ερευνητή και εξαιτίας των γνωστών και φίλων συναδέλφων που υπηρετούν σε αυτά. Από τα σχολεία αυτά συγκεντρώθηκαν 46 ερωτηματολόγια. β) Διαδικτυακά, με την αποστολή ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου που δημιουργήθηκε μέσω της πλατφόρμας «Google Forms». Πρόκειται για έναν διαδεδομένο τα τελευταία χρόνια τρόπο διανομής ερωτηματολογίων μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή/και μέσων κοινωνικών δικτύωσης που βοηθά στην άμεση και γρήγορη συλλογή των αυτοσυμπληρώμενων ερωτηματολογίων (self-reported responses/questionnaires). Επιπλέον, η εφαρμογή αυτή δίνει τη δυνατότητα της ασφαλούς και γρήγορης εξαγωγής των αποτελεσμάτων σε υπολογιστικά φύλλα (MS - Excel) (Παπάνης, 2011). Το ερωτηματολόγιο της παρούσης έρευνας (ή πιο ορθά η επιστολή που περιείχε ένα υπερσύνδεσμο (Link) που παρέπεμπε στο ερωτηματολόγιο) στάλθηκε στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των σχολικών μονάδων της Π.Ε. Κοζάνης. Με τον τρόπο αυτό συμπληρώθηκαν 104 ερωτηματολόγια.

Και στις δύο περιπτώσεις πάντως της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων προηγήθηκε ενημέρωση των συμμετεχόντων του σκοπού της έρευνας και του τρόπου συμπλήρωσής των αφού δόθηκαν οι απαραίτητες βεβαιώσεις για τη προστασία των ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων και τη διαφύλαξη της ανωνυμίας (Κυριαζή, 2004). Η φυσική παρουσία του ερευνητή στο χώρο εργασίας των συμμετεχόντων στην

έρευνα και η άψογη συνεργασία των συναδέλφων εκπαιδευτικών αποτέλεσε εχέγγυο της ορθής και ακώλυτης συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων και, κατ' επέκταση, της αντικειμενικής συλλογής των δεδομένων. Όσο αφορά τα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν στο ίδιο χρονικό διάστημα, πάρθηκαν όλα τα εχέγγυα για μια άδολη και ειλικρινή συμπλήρωσή τους (βλ. 3.4.1.β), αν και κανείς δεν μπορεί να είναι απόλυτος ότι αυτό επιτευχθεί στο έπακρο (βλ. 3.8).

3.8 Περιορισμοί της έρευνας

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας προέκυψαν κάποιες δυσκολίες, όχι όμως ανυπέρβλητες ούτε επιζήμιες για το σύνολο των αποτελεσμάτων οι οποίες απαριθμούνται παρακάτω.

α) Δυσκολία αποτέλεσαν επαγγελματικοί και οικονομικοί λόγοι όσον αφορά τη μετακίνηση του ερευνητή σ' όλα τα σχολεία της Π.Ε. Κοζάνης σε συνδυασμό με την γενικότερη κατάσταση που επικρατούσε στη χώρα λόγω της νόσου Covid-19.

β) Δυσκολία αποτέλεσε επιπλέον και το γεγονός ότι στις περιπτώσεις των διαδικτυακών ερωτηματολογίων δεν συμπληρώθηκαν όλα και σε κάποιες περιπτώσεις χρειάστηκε να επιμείνει ο ερευνητής και με επιστολή υπενθύμισης για τη συλλογή των απαντήσεων.

γ) Η διαδικτυακή συμπλήρωση του ερωτηματολογίου αποτέλεσε μία ανασταλτική παράμετρο, εφόσον κατέστησε πιθανότερο το ενδεχόμενο σημαντικής τυχαιότητας, έναντι σκέψεως, στις απαντήσεις. Ο ερευνητής εικάζει ότι ενδεχομένως κάποιοι συμμετέχοντες και συμμετέχουσες να έδωσαν απαντήσεις κοινωνικά αποδεκτές και όχι ειλικρινείς.

δ) Κάποιοι άλλοι πάλι εκπαιδευτικοί στη δια ζώσης συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ήταν διστακτικοί γιατί φοβήθηκαν μήπως οι επιλογές τους παρερμηνευθούν ή για να μην σχηματιστεί αρνητική εικόνα για τους ίδιους, το διδακτικό τους έργο ή τη σχολική μονάδα όπου εργάζονται.

ε) Τέλος, δεδομένου ότι το δείγμα ήταν βολικό και αποτελούνταν από 150 μόνο συμμετέχοντες από μια Περιφερειακή Ενότητα, τα συμπεράσματα ισχύουν κατά αναλογία και δεν μπορούν να γενικευτούν σ' όλον τον πληθυσμό-στόχο.

3.9 Ανάλυση δεδομένων

Για την επεξεργασία των δεδομένων των ερωτηματολογίων έγινε περιγραφική και συσχετιστική ανάλυση με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS (εκδ. 26.0). Αρχικά έγινε κωδικοποίηση των στοιχείων και των τριών επιμέρους μερών του ερωτηματολογίου και στη συνέχεια οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου για την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών (PRIS) ομαδοποιήθηκαν σε 4 νέες ομαδοποιημένες μεταβλητές με τη διαδικασία compute: α) οι ερωτήσεις 1-6 αφορούν το σθένος, β) οι ερωτήσεις 7-12 αφορούν την κεντρικότητα, γ) οι ερωτήσεις 13-15 αφορούν τη συναδελφικότητα/αλληλεγγύη και δ) οι ερωτήσεις 16-17 αφορούν την αυτοπαρουσίαση. Με την ίδια διαδικασία ομαδοποιήθηκαν και οι 22 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου M.B.I.-E.S σε 3 ομαδοποιημένες μεταβλητές: α) οι ερωτήσεις 1,2,3,6,8,13,14,16,20 αφορούν τη συναισθηματική εξάντληση, β) οι ερωτήσεις 4,7,9,12,17,18,19,21 αφορούν την προσωπική επίτευξη και γ) οι ερωτήσεις 5,10,11,15,22 αφορούν την αποπροσωποποίηση.

Πρώτα απ' όλα υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι των τριών μεταβλητών που προέκυψαν από την παραπάνω επεξεργασία. Στη συνέχεια έγινε επεξεργασία των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος με γραφήματα και πίνακες συχνοτήτων (Frequencies) και στατιστικά μέτρα (Descriptives). Έπειτα, έγινε συσχετισμός και ανάλυση διακύμανσης των δημογραφικών παραγόντων με επιμέρους προτάσεις του ερωτηματολογίου με τη χρήση της στατιστικής τεχνικής Crosstabs. Επιπλέον, για να βρεθούν οι συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών έγινε παραμετρική ανάλυση t-test για δύο ανεξάρτητα δείγματα και όπου χρειάστηκε μη παραμετρική στατιστική ανάλυση Mann-Whitney. Αντίστοιχα, για τις ανεξάρτητες διατακτικές/ διαστημικές μεταβλητές έγινε παραμετρική ανάλυση Oneway ANOVA και όπου χρειάστηκε μη παραμετρική στατιστική ανάλυση Kruskal-Wallis. Τέλος, χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης συσχέτισης Pearson r για να αναδειχθούν στατιστικώς σημαντικές συνάφειες ανάμεσα διάφορες μεταβλητές (Εμβλωτής, Κατσής, & Σιδερίδης, 2006).

Παρουσίαση και Ανάλυση των Δεδομένων της Έρευνας

Στο τμήμα αυτό της εργασίας γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, τόσο αυτών που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική ταυτότητα όσο και αυτών που προήλθαν από την ανάλυση των ερωτηματολογίων για την επαγγελματική εξουθένωση. Στην αρχή παρουσιάζονται διάφορα στοιχεία του δείγματος της έρευνας (ηλικία, φύλο κ.ά.) και στη συνέχεια ακολουθεί η καταγραφή και επεξεργασία των ευρημάτων κι από τα δυο ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν.

4.1 Δημογραφικά Χαρακτηριστικά του Δείγματος

Εδώ παρουσιάζονται τα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά του δείγματος, ώστε να σχηματιστεί μια εικόνα για το προφίλ των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα. Εξάλλου, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών αλλά και στην γένεση και ανάπτυξη της επαγγελματικής εξουθένωσής τους, όπως αναφέρθηκε ήδη στο κεφάλαιο της Βιβλιογραφικής Ανασκόπησης μέσα από την παρουσίαση ερευνών και μελετών από το διεθνή και τον ελληνικό χώρο.

Όσον αφορά πρωτίστως την κατανομή, η διαφορά στα δυο φύλα είναι μικρή, με τις γυναίκες να υπερέχουν με ποσοστό 54% (N=81) έναντι 46% (N=69) των ανδρών (πίνακας 7). Αυτό δικαιολογείται ίσως από το γεγονός ότι οι γυναίκες κυριαρχούν γενικότερα στον εκπαιδευτικό κλάδο τόσο στην Ελλάδα όσο και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Εξάλλου, το επάγγελμα του φιλολόγου ήταν ανέκαθεν γυναικοκρατούμενο, ίσως γιατί συνυφαινεται με άλλους ρόλους τις γυναίκας (μητέρα, πρώτη παιδαγωγός).

Πίνακας 7 - Κατανομή δείγματος ανάλογα με το φύλο

Μεταβλητή	Συχνότητα	Ποσοστό %
Άντρας	69	46
Γυναίκα	81	54
Σύνολο	150	100,0

Στη σύνθεση του δείγματος που αφορά την ηλικία (πίνακας 8) διαπιστώθηκε ότι η μεγαλύτερη συγκέντρωση των εκπαιδευόμενων ηλικιακά ανήκει στην κατηγορία 41-

50 (N=60) με ποσοστό 40%, με τις ηλικίες 51-60 (N=50) να ακολουθούν με 33,3%. Τρίτη στη σειρά κατανομή είναι οι ηλικίες 31-40 (N=29) με ποσοστό 19,3% και έπονται οι ηλικίες άνω των 60 (N=8) με ποσοστό 5,3%. Μικρότερη συγκέντρωση παρατηρείται στις ηλικίες 22-30 (N=3) με ποσοστό μόλις 2%, ενώ συνολικά το ποσοστό άνω το 40 χρονών φτάνει το 78,6%. Το ποσοστό αυτό (78,6%) είναι το αποτέλεσμα των μηδενικών προσλήψεων τα τελευταία χρόνια και της αύξησης των ορίων συνταξιοδότησης στο χώρο της εκπαίδευσης.

Πίνακας 8 - Κατανομή δείγματος ανάλογα με την ηλικία

Μεταβλητή	Συχνότητα	Ποσοστό %
22-30	3	2
31-40	29	19,3
41-50	60	40
51-60	50	33,3
60+	8	5,3
Σύνολο	150	100,0

Μεγάλη διαφορά εντοπίζεται μεταξύ παντρεμένων και ανύπαντρων με τους πρώτους να φτάνουν σε ποσοστό 73,3% (N=110) και τους δεύτερους (N=30) 20%. Το υπόλοιπο 6,6% αντιστοιχεί στους διαζευγμένους/ες (N=8) και τους χήρους/ες (N=2) (πίνακας 9).

Πίνακας 9 - Κατανομή δείγματος ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση

Μεταβλητή	Συχνότητα	Ποσοστό %
Άγαμος/η	30	20
Έγγαμος/η	110	73,3
Διαζευγμένος/η	8	5,3
Χήρος/α	2	1,3
Σύνολο	150	100,0

Η κατανομή του δείγματος σε σχέση με τα έτη προϋπηρεσίας (πίνακας 10) δείχνει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των φιλόλογων 27,3% εργάζεται 16-20 έτη με ελάχιστη διαφορά από όσους εργάζονται 11-15 (26,7%). Αυτές οι δύο ομάδες φτάνουν το 54% του συνόλου. Ακολουθούν με ποσοστό 24% οι φιλόλογοι με 21-25 έτη προϋπηρεσίας, έπονται όσοι εργάζονται 26 έτη και άνω με ποσοστό 10,7%, έπειτα με 11% αυτοί που έχουν 6-10 έτη και, στο τέλος, όσοι έχουν έως 5 έτη προϋπηρεσίας με 4%. Οι αριθμοί αυτοί σχετίζονται άμεσα με την αναστολή των προλήψεων κατά τα προηγούμενα χρόνια.

Πίνακας 10 - Κατανομή δείγματος ανάλογα με την εργασιακή εμπειρία

Μεταβλητή	Συχνότητα	Ποσοστό %
έως 5 έτη	6	4
6-10 έτη	11	7,3
11-15 έτη	40	26,7
16-20 έτη	41	27,3
21-25 έτη	36	24
26 έτη και άνω	16	10,7
Σύνολο	150	100,0

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η σύσταση του δείγματος των φιλολόγων ως προς το επίπεδο σπουδών του (πίνακας 11) καθώς μεγαλύτερη συγκέντρωση (N=80) παρατηρείται σ' αυτούς που δήλωσαν ότι έχουν παρακολουθήσει κάποιο/α σεμινάριο/α (53,3%), ενώ εξίσου σημαντικό ποσοστό (36%) παρουσιάζουν και όσοι είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος (N=54), γεγονός που υποδηλώνει την ανάγκη για την απόκτηση πρόσθετων προσόντων ως εφόδια στις διαρκείς μεταβολές στην εκπαίδευση αλλά και για εμπλουτισμό του προσοντολογίου των φιλολόγων για επαγγελματική ανέλιξη. Για παρόμοιους ίσως λόγους, ένα ποσοστό 6% (N=9) δήλωσε πως κατέχει δεύτερο πτυχίο και με ποσοστό 4,7 ότι έχει διδακτορικό δίπλωμα (N=7).

Πίνακας 11 - Κατανομή δείγματος ανάλογα με τις πρόσθετες σπουδές

Μεταβλητή	Συχνότητα	Ποσοστό %
Δεύτερο Πτυχίο	9	6
Μεταπτυχιακό	54	36
Διδακτορικό	7	4,7
Άλλο	80	53,3
Σύνολο	150	100,0

Σχετικά με τον τύπο του σχολείου (πίνακας 12) όπου υπηρετούν οι φιλόλογοι του δείγματος της παρούσης έρευνας, παρατηρείται μια σχετική ισοκατανομή, καθώς το 47,3% υπηρετεί στα γυμνάσια της Π.Ε. Κοζάνης (N=71) και το 52,7% στα λύκεια (N=79).

Πίνακας 12 - Κατανομή δείγματος ανάλογα με τον τύπο του σχολείου

Μεταβλητή	Συχνότητα	Ποσοστό %
Γυμνάσιο	71	47,3
Λύκειο	79	52,7
Σύνολο	150	100,0

Παρόμοια κατανομή σημειώθηκε αναφορικά με την περιοχή της έδρας του σχολείου (πίνακας 13) των συμμετεχόντων στην έρευνα φιλολόγων, αφού το 53,3% βρίσκεται σε αστικές περιοχές (N=80) και το 46,7% σε ημιαστικές ή αγροτικές (N=70). Η διαφορά αυτή είναι αναμενόμενη λόγω της υψηλής αστικοποίησης ενώ οι διαφορές μεταξύ ημιαστικής και αγροτικής είναι μικρές για την Π.Ε. Κοζάνης.

Πίνακας 13 - Κατανομή δείγματος ανάλογα με την περιοχή του σχολείου

Μεταβλητή	Συχνότητα	Ποσοστό %
Αστική	80	53,3
Αγροτική/ημιαστική	70	46,7
Σύνολο	150	100,0

Τέλος, σχετικά με τον αριθμό των τμημάτων των σχολικών μονάδων στα οποία εργάζονται οι φιλόλογοι του δείγματος (πίνακας 14), παρατηρήθηκε ότι η πλειοψηφία των φιλολόγων υπηρετεί σε σχολεία 7-12 τμημάτων (N=54) σε ποσοστό 36% ή 13-18 τμημάτων (N=53) σε ποσοστό 35,3%. Συνολικά δηλαδή το 71,3% εργάζεται σε αρκετά μεγάλες σχολικές μονάδες, ενώ αν σε αυτό τον αριθμό προσθέσουμε και το 5,3% που εργάζεται σε σχολεία με 19-24 τμήματα (N=8), τότε το ποσοστό αγγίζει το 76,6% του συνόλου. Αντίθετα, το 23,3% (N=35) εντοπίζεται σε σχολεία με 1-6 τμήματα. Η κατανομή αυτή είναι πιθανώς αναλογική του πληθυσμού που κατοικεί στα αστικά κέντρα και στην περιφέρεια.

Πίνακας 14 - Κατανομή δείγματος ανάλογα με τον αριθμό των τμημάτων

Μεταβλητή	Συχνότητα	Ποσοστό %
1-6 τμήματα	35	23,3
7-12 τμήματα	54	36
13-18 τμήματα	53	35,3
19-24 τμήματα	8	5,3
Σύνολο	150	100,0

4.2 Ανάλυση Αποτελεσμάτων των Ερωτηματολογίων

4.2.1 Ερωτηματολόγιο επαγγελματικής ταυτότητας

Αρχικά ομαδοποιήθηκαν οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου σε 4 νέες ομαδοποιημένες μεταβλητές:

α) οι ερωτήσεις 1-6 αφορούν το σθένος, β) οι ερωτήσεις 7-12 αφορούν την κεντρικότητα, γ) οι ερωτήσεις 13-15 αφορούν τη συναδελφικότητα/αλληλεγγυη και δ)

οι ερωτήσεις 16-17 αφορούν την αυτοπαρουσίαση (Kremer & Hofman, 1985). Πρώτα απ' όλα υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι των τεσσάρων μεταβλητών που προέκυψαν από την παραπάνω επεξεργασία. Διαπιστώθηκε λοιπόν ότι όσον αφορά το σθένος οι φιλόλογοι της έρευνας παρουσιάζουν αρκετά υψηλό αίσθημα επαγγελματικότητας αφού η διδασκαλία φαίνεται να διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο στη ζωή τους ($M.O.=20,9$ και $T.A.=2,9$), σε σχέση με τη συναδελφικότητα φαίνεται να είναι κάπως συγκρατημένοι για το αν έχουν τη προθυμία να συνεργαστούν με τους συναδέλφους τους αλλά και στο πόσο άνετα νιώθουν προς αυτούς ($M.O.=9,9$ και $T.A.=1,9$). Αντίθετα, όσο αφορά την κεντρικότητα εμφανίζουν πιο θετική στάση ($M.O.=20,6$ και $T.A.=2,9$) καθώς το επάγγελμά τους φαίνεται να έχει μεγάλη σημασία στη ζωή τους. Τέλος, η αυτοπαρουσίαση κινείται αρκετά χαμηλά ($M.O.=6,9$ και $T.A.=1,2$) γεγονός που υποδηλώνει μια αίσθηση μειωμένης αναγνώρισης από το κοινωνικό σύνολο του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και δη του φιλόλογου (πίνακας 15).

Πίνακας 15 – Μέση Τιμή και Τυπική Απόκλιση (Υπο-κλίμακες)

		Σθένος	Συναδελφικότητ α	Κεντρικότητ α	Αυτοπαρουσίασ η
N	Έγκυρα	150	150	150	150
	Αναπάντητ α	0	0	0	0
Μέση Τιμή		20,866 7	9,8533	20,5667	6,9600
Διάμεσος		21,000 0	10,0000	21,0000	8,0000
Επικρατούσα Τιμή		24,00	12,00	24,00	8,00
Τυπική Απόκλιση		2,9779 2	1,99121	2,98636	1,20335
Διασπορά		8,868	3,965	8,918	1,448
Εύρος		11,00	6,00	11,00	4,00
Ελάχιστη Τιμή		13,00	6,00	13,00	4,00
Μέγιστη Τιμή		24,00	12,00	24,00	8,00
	25	18,750 0	8,0000	18,0000	6,0000
Εκατοστημόρι α	50	21,000 0	10,0000	21,0000	8,0000
	75	24,000 0	12,0000	24,0000	8,0000

Πιο αναλυτικά (πίνακας 16), στο επίπεδο του σθένους, η πιο θετική στάση που εκφράστηκε στον πιο υψηλό βαθμό από τους φιλόλογους ήταν ότι τους αρέσει να είναι εκπαιδευτικοί ($M.O.=3,67$), ενώ η ερώτηση που συγκέντρωσε το χαμηλότερο $M.O.=3,35$ ήταν «Είμαι ικανοποιημένος/η από τη δουλειά μου ως εκπαιδευτικός». Όσον αφορά την συναδελφικότητα, η ερώτηση που συγκέντρωσε το μεγαλύτερο

M.O.= 3,57 ήταν «Όταν τα MME επιτίθενται στους εκπαιδευτικούς, νιώθω πως γίνεται επίθεση και σε μένα», ενώ η ερώτηση με το πιο χαμηλό *M.O.*= 3,29 ήταν αυτή που υποστηρίζει ότι «Το να αξιολογώ τη διαδικασία της εκπαίδευσης είναι μια πρόκληση για μένα». Σχετικά με την κεντρικότητα, η πιο σημαντική θετική στάση των φιλολόγων ήταν η αντίληψή τους ότι αισθάνονται καλά όταν είναι συντροφιά με τους συναδέλφους/ισσες τους (*M.O.*=3,36) και η ερώτηση με το πιο χαμηλό *M.O.*= 3,18 ήταν «Στο χώρο των εκπαιδευτικών νιώθω ότι είμαι ανάμεσα σε φίλους/ες», γεγονός που υποδηλώνει την ευαρέσκειά τους μεν προς τους συναδέλφους/ισσες τους, τη δυσκολία δε της δημιουργίας φιλίας μεταξύ τους. Τέλος, σε σχέση με την αυτοπαρουσίαση, τον υψηλότερο *M.O.*=3,56 είχε η ερώτηση «Αισθάνομαι άνετα παρουσιάζοντας τον εαυτό μου ως εκπαιδευτικό», εν αντιθέσει με την ερώτηση «Σε ανθρώπους που πιστεύουν το αντίθετο εξηγώ τη σημασία του να είμαι εκπαιδευτικός» με *M.O.*=3,40.

Πίνακας 16 – Μέση Τιμή και Τυπική Απόκλιση (μεταβλητές)

Μεταβλητή	M.O	T.A
Μου αρέσει να είμαι εκπαιδευτικός	3,67	,55
Η διδασκαλία είναι ελκυστική για μένα	3,61	,54
Θα διάλεγα ξανά να γινόμουν εκπαιδευτικός	3,41	,71
Μου αρέσει να έρχομαι στο σχολείο το πρωί	3,37	,63
Με γεμίζει η διδασκαλία	3,45	,59
Είμαι ικανοποιημένος/η από τη δουλειά μου ως εκπαιδευτικός	3,35	,69
Για μένα η διδασκαλία είναι μία αποστολή	3,35	,69
Είναι σημαντικό για μένα να είμαι εκπαιδευτικός	3,49	,59
Το να αξιολογώ τη διαδικασία της εκπαίδευσης είναι μια πρόκληση για μένα	3,29	,72
Όταν τα MME επιτίθενται στους εκπαιδευτικούς, νιώθω πως γίνεται επίθεση και σε μένα	3,57	,69
Η διδασκαλία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή μου	3,43	,56
Η διδασκαλία είναι μια πνευματική πρόκληση για μένα	3,44	,55
Αισθάνομαι καλά όταν είμαι συντροφιά με τους συναδέλφους/ισσες μου	3,36	,78
Στο χώρο των εκπαιδευτικών νιώθω ότι είμαι ανάμεσα σε φίλους/ες	3,18	,79
Είμαι πρόθυμος να παλέψω με τους φίλους/ες μου για καλύτερες συνθήκες εργασίας	3,31	,67

Αισθάνομαι άνετα παρουσιάζοντας τον εαυτό μου ως εκπαιδευτικό	3,56	,52
Σε ανθρώπους που πιστεύουν το αντίθετο εξηγώ τη σημασία του να είμαι εκπαιδευτικός	3,40	,75

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα ευρήματα από το συσχετισμό των δημογραφικών παραγόντων με τις επιμέρους ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε η παραμετρική ανάλυση T-test για δύο ανεξάρτητα δείγματα, εκ των οποίων η ανεξάρτητη μεταβλητή είναι ονομαστική/διχοτομική (φύλο, τύπος σχολείου και περιοχή σχολείου), για εντοπιστούν πιθανές διαφοροποιήσεις μεταξύ των μεταβλητών. Επίσης, πραγματοποιήθηκε μη παραμετρική στατιστική ανάλυση Mann-Whitney στις περιπτώσεις που παρέστη αναγκαίο. Η φύση και η έκταση αυτής της εργασίας επέβαλλε την ανάγκη για επιλογή συγκεκριμένων δημογραφικών παραγόντων και όχι του συνόλου. Εξάλλου, οι επιλεγέντες παράγοντες είναι αυτοί που συνήθως επιδρούν στις στάσεις και αντιλήψεις των ατόμων και αυτοί που χρησιμοποιούνται σε τέτοιου είδους έρευνες.

Προκειμένου λοιπόν να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ του φύλου των φιλολόγων και των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου της επαγγελματικής ταυτότητας έγινε παραμετρικός έλεγχος T-test. Οι αναλύσεις έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση του φύλου με την υποκλίμακα του σθένους. Αντίθετα, η συσχέτιση του φύλου με την κεντρικότητα ανέδειξε δύο μεταβλητές που παρουσιάζουν στατιστική σημαντικότητα (πίνακας 18): η μεταβλητή «**Το να αξιολογώ τη διαδικασία της εκπαίδευσης είναι μια πρόκληση για μένα**» ($t = 2.857, df = 148, p < 0.05$ και δείκτης *Leven* είναι $,763 > 0.05$), με την οποία το αντρικό φύλο ($N=69$) φαίνεται να συμφωνεί περισσότερο ($M.O.= 3,46$ και $T.A.= ,63$) από το γυναικείο ($N=81$) ($M.O.=3,14$ και $T.A.= ,75$), και η μεταβλητή «**Η διδασκαλία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή μου**» ($t = 2.715, df = 148, p < 0.05$ και δείκτη *Leven* $,395 > 0.05$), για την οποία πάλι το αντρικό φύλο παρουσιάζει υψηλότερο βαθμό συμφωνίας ($M.O.=3,57$ και $T.A.= ,56$) έναντι του γυναικείου ($M.O.=3,32$ και $T.A.= ,54$) (πίνακας 17). Σε σχέση με τη συναδελφικότητα (πίνακας 22), η μεταβλητή: «**Στο χώρο των εκπαιδευτικών νιώθω ότι είμαι ανάμεσα σε φίλους/ες**» παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα ($t = 2.425, df = 148, p < 0.05$ αλλά ο δείκτης *Leven* είναι $,237 > 0.05$). Και σ' αυτή την περίπτωση οι άντρες συμφωνούν περισσότερο ($M.O.=3,35$ και $T.A.= ,78$) συγκριτικά με τις γυναίκες φιλολόγους ($M.O.=3,04$ και $T.A.= ,78$) (πίνακας 19).

Τέλος, η συσχέτιση του φύλου με την αυτοπαρουσίαση δεν ανέδειξε κάποια στατιστικά σημαντική σχέση.

Πίνακας 17 – Συσχέτιση φύλο*Κεντρικότητα

Μεταβλητή	Φύλο	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα Μέσης τιμής
Για μένα η διδασκαλία είναι μία αποστολή	άντρας	69	3,41	,671	,081
	γυναίκα	81	3,30	,660	,073
Είναι σημαντικό για μένα να είμαι εκπαιδευτικός	άντρας	69	3,54	,584	,070
	γυναίκα	81	3,46	,593	,066
Το να αξιολογώ τη διαδικασία της εκπαίδευσης είναι μια πρόκληση για μένα	άντρας	69	3,46	,632	,076
	γυναίκα	81	3,14	,754	,084
Όταν τα ΜΜΕ επιτίθενται στους εκπαιδευτικούς, νιώθω πως γίνεται επίθεση και σε μένα	άντρας	69	3,68	,630	,076
	γυναίκα	81	3,47	,726	,081
Η διδασκαλία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή μου	άντρας	69	3,57	,555	,067
	γυναίκα	81	3,32	,544	,060
Η διδασκαλία είναι μια πνευματική πρόκληση για μένα	άντρας	69	3,49	,585	,070
	γυναίκα	81	3,40	,517	,057

Πίνακας 18 – Ανάλυση Ανεξάρτητων Δειγμάτων

	Υπόθεση	Έλεγχος Levene's Test για την ισότητα της διασπορά		Έλεγχος t-test για την ισότητα της μέσης τιμής				
		F κατανομή	Δείκτης Σημαντικότητας (sig.)	Στατιστικό t	Μεταβολή της Συχνότητας (df)	Δείκτης Σημαντικότητας (sig.) (Δίπλευρος)	Μέση Διαφορά	Τυπικό Σφάλμα Διαφορές
Για μένα η διδασκαλία είναι μία αποστολή	Υπόθεση ίσων διασπορών	,345	,558	1,005	148	,317	,110	,109
	Υπόθεση άνισων διασπορών			1,003	143,463	,317	,110	,109
Είναι σημαντικό για μένα να είμαι εκπαιδευτικός	Υπόθεση ίσων διασπορών	,121	,729	,824	148	,411	,079	,096
	Υπόθεση άνισων διασπορών			,825	144,901	,411	,079	,096
Το να αξιολογώ τη διαδικασία της εκπαίδευσης είναι μια πρόκληση για μένα	Υπόθεση ίσων διασπορών	,091	,763	2,857	148	,005	,328	,115
	Υπόθεση άνισων διασπορών			2,898	147,965	,004	,328	,113
Όταν τα ΜΜΕ επιτίθενται στους εκπαιδευτικούς, νιώθω πως γίνεται επίθεση και σε μένα	Υπόθεση ίσων διασπορών	5,004	,027	1,893	148	,060	,212	,112
	Υπόθεση άνισων διασπορών			1,915	147,944	,057	,212	,111

Η διδασκαλία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή μου	Υπόθεση ίσων διασπορών	,728	,395	2,715	148	,007	,244	,090
	Υπόθεση άνισων διασπορών			2,711	143,244	,008	,244	,090
Η διδασκαλία είναι μια πνευματική πρόκληση για μένα	Υπόθεση ίσων διασπορών	3,195	,076	1,086	148	,279	,098	,090
	Υπόθεση άνισων διασπορών			1,076	137,024	,284	,098	,091

Πίνακας 19 – Συσχέτιση φύλο* Συναδελφικότητα

Μεταβλητή	Φύλο	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα Μέσης τιμής
Αισθάνομαι καλά όταν είμαι συντροφιά με τους/τις συναδέλφους/ισσες μου	άντρας	69	3,41	,792	,095
	γυναίκα	81	3,32	,772	,086
Στο χώρο των εκπαιδευτικών νιώθω ότι είμαι ανάμεσα σε φίλους/ες	άντρας	69	3,35	,783	,094
	γυναίκα	81	3,04	,782	,087
Είμαι πρόθυμος/η να παλέψω με τους/τις συναδέλφους/ισσες μου για καλύτερες συνθήκες εργασίας	άντρας	69	3,42	,604	,073
	γυναίκα	81	3,22	,707	,079

Πίνακας 20 – Ανάλυση Ανεξάρτητων Δειγμάτων

Έλεγχος Levene's Test για την ισότητα της διασπορά		Έλεγχος t-test για την ισότητα της μέσης τιμής						
		F καταν ομή	Δείκτης σημα ντικότητας (sig.)	Στατιστικό t	Μεταβολή της Συχνότητας (df)	Δείκτης σημαντικ ότητας (sig.) (Δίπλευρος)	Μέση Διαφ ορά	Τυπικό Σφάλμα Διαφορά ς
Αισθάνομαι καλά όταν είμαι συντροφιά με τους/τις συναδέλφους/ισσε ς μου	Υπόθεση ίσων διασπορών	,110	,740	,663	148	,508	,085	,128
	Υπόθεση άνισων διασπορών			,661	142,993	,509	,085	,128
Στο χώρο των εκπαιδευτικών νιώθω ότι είμαι ανάμεσα σε φίλους/ες	Υπόθεση ίσων διασπορών	1,409	,237	2,425	148	,016	,311	,128
	Υπόθεση άνισων διασπορών			2,425	144,180	,017	,311	,128
Είμαι πρόθυμος/η να παλέψω με τους/τις	Υπόθεση ίσων διασπορών	,618	,433	1,827	148	,070	,198	,108

συναδέλφους/ισσε ς μου για καλύτερες συνθήκες εργασίας	Υπόθεση άνισων διασπορών	1,850	147,998	,066	,198	,107
--	--------------------------------	-------	---------	------	------	------

Η διερεύνηση των σχέσεων των απαντήσεων των φιλολόγων ως προς τον τύπο του σχολείου (Γυμνάσιο/Λύκειο) έδειξε ότι όσο αφορά το σθένος δεν υπάρχει κάποια στατιστική σημαντικότητα, ενώ όσο αφορά την κεντρικότητα, η μεταβλητή : «**Το να αξιολογώ τη διαδικασία της εκπαίδευσης είναι μια πρόκληση για μένα**» παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα ($t = 2.711$, $df = 148$, $p < 0.05$ αλλά ο δείκτης *Leven* είναι $,522 > 0.05$) (πίνακας 22). Οι φιλόλογοι που υπηρετούν στα γυμνάσια ($N=71$) παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους ($M.O.=3,45$ και $T.A.=,65$) σε σχέση με όσους εργάζονται στα λύκεια ($N=79$) ($M.O.=3,14$ και $T.A.=,75$) (πίνακας 21). Ο τύπος του σχολείου φαίνεται να επιδρά και στην υποκλίμακα της συναδελφικότητας (πίνακας 26) αφού η μεταβλητή: «**Στο χώρο των εκπαιδευτικών νιώθω ότι είμαι ανάμεσα σε φίλους/ες**» παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα ($t = 2.343$, $df = 148$, $p < 0.05$ αλλά ο δείκτης *Leven* είναι $,837 > 0.05$). Και εδώ οι υπηρετούντες φιλόλογοι στα γυμνάσια συμφωνούν περισσότερο ($M.O.=3,34$ και $T.A.=,76$) συγκριτικά με τους συναδέλφους/ισσες τους στα λύκεια ($M.O.= 3,04$ και $T.A.=,81$) (πίνακας 23). Ωστόσο, δεν φάνηκε να υπάρχει καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του τύπου του σχολείου και της αυτοπαρουσίασης.

Πίνακας 21 – Συσχέτιση τύπος σχολείου*κεντρικότητα

Μεταβλητή	Τύπος σχολείου	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα Μέσης τιμής
Για μένα η διδασκαλία είναι μία αποστολή	Γυμνάσιο	71	3,37	,660	,078
	Λύκειο	79	3,33	,674	,076
Είναι σημαντικό για μένα να είμαι εκπαιδευτικός	Γυμνάσιο	71	3,46	,605	,072
	Λύκειο	79	3,52	,574	,065
Το να αξιολογώ τη διαδικασία της εκπαίδευσης είναι μια πρόκληση για μένα	Γυμνάσιο	71	3,45	,650	,077
	Λύκειο	79	3,14	,747	,084
Όταν τα ΜΜΕ επιτίθενται στους εκπαιδευτικούς, νιώθω πως γίνεται επίθεση και σε μένα	Γυμνάσιο	71	3,61	,665	,079
	Λύκειο	79	3,53	,713	,080
Η διδασκαλία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή μου	Γυμνάσιο	71	3,48	,582	,069
	Λύκειο	79	3,39	,541	,061
Η διδασκαλία είναι μια πνευματική πρόκληση για μένα	Γυμνάσιο	71	3,42	,601	,071
	Λύκειο	79	3,46	,501	,056

Πίνακας 22 – Ανάλυση Ανεξάρτητων Δειγμάτων

		Έλεγχος Levene's Test για την ισότητα της διασπορά		Έλεγχος t-test για την ισότητα της μέσης τιμής				
		F κατανομή	Δείκτης Σημαντικότητας (sig.)	Στατιστικό t	Μεταβολή της Συχνότητας (df)	Δείκτης Σημαντικότητας (sig.) (Δίπλευρος)	Μέση Διαφορά	Τυπικό Σφάλμα Διαφορές
Για μένα η διδασκαλία είναι μία αποστολή	Υπόθεση ίσων διασπορών	,012	,914	,340	148	,735	,037	,109
	Υπόθεση άνισων διασπορών			,340	146,908	,734	,037	,109
Είναι σημαντικό για μένα να είμαι εκπαιδευτικός	Υπόθεση ίσων διασπορών	,406	,525	-,562	148	,575	-,054	,096
	Υπόθεση άνισων διασπορών			-,561	144,296	,576	-,054	,097
Το να αξιολογώ τη διαδικασία της εκπαίδευσης είναι μια πρόκληση για μένα	Υπόθεση ίσων διασπορών	,412	,522	2,711	148	,008	,311	,115
	Υπόθεση άνισων διασπορών			2,731	147,860	,007	,311	,114
Όταν τα MME επιτίθενται στους εκπαιδευτικούς, νιώθω πως γίνεται επίθεση και σε μένα	Υπόθεση ίσων διασπορών	868	,353	,655	148	,514	,074	,113
	Υπόθεση άνισων διασπορών			657	147,791	,512	,074	,113
Η διδασκαλία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή μου	Υπόθεση ίσων διασπορών	1,331	,251	,943	148	,347	,086	,092
	Υπόθεση άνισων διασπορών			,939	143,350	,349	,086	,092
Η διδασκαλία είναι μια πνευματική πρόκληση για μένα	Υπόθεση ίσων διασπορών	4,780	,030	-,368	148	,713	-,033	,090
	Υπόθεση άνισων διασπορών			-,365	136,815	,716	-,033	,091

Πίνακας 23 – Συσχέτιση τύπος σχολείου* Συναδελφικότητα

Μεταβλητή	Τύπος Σχολείου	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα Μέσης τιμής
Αισθάνομαι καλά όταν είμαι συντροφιά με τους/τις συναδέλφους/ισσες μου	Γυμνάσιο	71	3,45	,733	,087
	Λύκειο	79	3,28	,816	,092
Στο χώρο των εκπαιδευτικών νιώθω ότι είμαι ανάμεσα σε φίλους/ες	Γυμνάσιο	71	3,34	,755	,090
	Λύκειο	79	3,04	,808	,091
Είμαι πρόθυμος/η να παλέψω με τους/τις συναδέλφους/ισσες μου για καλύτερες συνθήκες εργασίας	Γυμνάσιο	71	3,39	,643	,076
	Λύκειο	79	3,24	,683	,077

Πίνακας 24 – Ανάλυση Ανεξάρτητων Δειγμάτων

Έλεγχος Levene's Test για την ισότητα της διασποράς		Έλεγχος t-test για την ισότητα της μέσης τιμής						
		F κατανομή	Δείκτης Σημαντικότητας (sig.)	Στατιστικό t	Μεταβολή της Συχνότητας (df)	Δείκτης Σημαντικότητας (sig.) (Δίπλευρος)	Μέση Διαφορά	Τυπικό Σφάλμα Διαφορές
Αισθάνομαι καλά όταν είμαι συντροφιά με τους/τις συναδέλφους/ισσες μου	Υπόθεση ίσων διασπορών	2,089	,151	1,355	148	,178	,172	,127
Στο χώρο των εκπαιδευτικών νιώθω ότι είμαι ανάμεσα σε φίλους/ες	Υπόθεση άνισων διασπορών	,042	,837	2,343	148	,020	,300	,128
Είμαι πρόθυμος/η να παλέψω με τους/τις συναδέλφους/ισσες μου για καλύτερες συνθήκες εργασίας	Υπόθεση ίσων διασπορών	,004	,951	1,415	148	,159	,154	,109
	Υπόθεση άνισων διασπορών			1,420	147,676	,158	,154	,108

Ο τελευταίος παραμετρικός έλεγχος T-test έγινε για να διερευνηθεί αν η περιοχή της έδρας του σχολείου (Αστική και Ημιαστική/Αγροτική) διαφοροποιεί τις απαντήσεις των φιλόλογων. Η ανάλυση έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο σε σχέση με την υποκλίμακα της συναδελφικότητας (πίνακας 26) και συγκεκριμένα με τη μεταβλητή «Στο χώρο των εκπαιδευτικών νιώθω ότι είμαι ανάμεσα σε φίλους/ες» ($t = 2.384$, $df = 148$, $p < 0.05$ αλλά ο δείκτης *Leven* είναι $,360 > 0.05$). Οι φιλόλογοι που υπηρετούν σε σχολεία των ημιαστικών/αγροτικών περιοχών παρουσιάζουν πιο υψηλούς μέσους όρους ($M.O.=3,34$ και $T.A.= ,72$) από όσους υπηρετούν σε αστικές περιοχές ($M.O.=3,04$ και $T.A.= ,83$) (πίνακας 25).

Πίνακας 25 – Συσχέτιση περιοχή σχολείου* Συναδελφικότητα

Μεταβλητή	Περιοχή Έδρας Σχολείου	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα Μέσης τιμής
Αισθάνομαι καλά όταν είμαι συντροφιά με τους/τις συναδέλφους/ισσες μου	Αστική	80	3,29	,860	,096

Στο χώρο των εκπαιδευτικών νιώθω ότι είμαι ανάμεσα σε φίλους/ες	Αγροτική-Ημιαστική	70	3,44	,673	,080
	Αστική	80	3,04	,834	,093
Είμαι πρόθυμος/η να παλέψω με τους/τις συναδέλφους/ισσες μου για καλύτερες συνθήκες εργασίας	Αγροτική-Ημιαστική	70	3,34	,720	,086
	Αστική	80	3,23	,729	,081
	Αγροτική-Ημιαστική	70	3,41	,577	,069

Πίνακας 26 – Ανάλυση Ανεξάρτητων Δειγμάτων

		Έλεγχος Levene's Test για την ισότητα της διασπορά		Έλεγχος t-test για την ισότητα της μέσης τιμής				
		F	Δείκτης κατανομής (σημαντικότητα) (sig.)	Στατιστικό t	Μεταβολή της Συχνότητας (df)	Δείκτης Σημαντικότητας (sig.) (Δίπλευρος)	Μέση Διαφορά	Τυπικό Σφάλμα Διαφοράς
Αισθάνομαι καλά όταν είμαι συντροφιά με τους/τις συναδέλφους/ισσες μου	Υπόθεση ίσων διασπορών	11,85	,001	-1,220	148	,225	-,155	,127
	Υπόθεση άνισων διασπορών			-1,239	146,275	,217	-,155	,125
Στο χώρο των εκπαιδευτικών νιώθω ότι είμαι ανάμεσα σε φίλους/ες	Υπόθεση ίσων διασπορών	,842	,360	-2,384	148	,018	-,305	,128
	Υπόθεση άνισων διασπορών			-2,407	147,979	,017	-,305	,127
Είμαι πρόθυμος/η να παλέψω με τους/τις συναδέλφους/ισσες μου για καλύτερες συνθήκες εργασίας	Υπόθεση ίσων διασπορών	2,795	,097	-1,746	148	,083	-,189	,108
	Υπόθεση άνισων διασπορών			-1,773	146,606	,078	-,189	,107

Ως φυσική συνέχεια του εντοπισμού των συσχετισμών ανάμεσα στους δημογραφικούς παράγοντες και στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η παραμετρική ανάλυση Oneway ANOVA για τις ανεξάρτητες μεταβλητές που ήταν διατακτικές/ διαστημικές, δηλαδή όσες εμπεριέχουν πάνω από δύο κατηγορίες (ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, εργασιακή εμπειρία και αριθμός τμημάτων). Στις περιπτώσεις που κρίθηκε απαραίτητο έγινε μη παραμετρική ανάλυση Kruskal- Wallis.

Προκειμένου λοιπόν να διερευνήσουμε αν προκύπτουν διαφορές στις δηλώσεις των φιλολόγων ως προς την ηλικία τους στο επίπεδο του σθένους έγινε παραμετρικός έλεγχος Oneway ANOVA. Η ανάλυση έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση της ηλικίας με την υποκλίμακα του σθένους. Συγκεκριμένα, στον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal - Wallis που έγινε διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με την ηλικία σε 5 από τις 6 μεταβλητές της υποκλίμακας αυτής (πίνακας 27).

Πίνακας 27 – Συσχέτιση ηλικίας*Σθένους

	Μου αρέσει να είμαι εκπαιδευτικός	Η διδασκαλία είναι ελκυστική για μένα	Θα διάλεγα ξανά να γινόμουν εκπαιδευτικός	Με γεμίζει η διδασκαλία	Είμαι ικανοποιημένος/η από τη δουλειά μου ως εκπαιδευτικός
Kruskal-Wallis H	19,726	13,832	9,520	21,791	20,530
df	4	4	4	4	4
Asymp. Sig.	,001	,008	,049	,000	,000

a Kruskal Wallis Test
b Grouping Variable: Ηλικία

Η μεταβλητή «Μου αρέσει να είμαι εκπαιδευτικός» με $p.= ,001$ ($H=19,73$ & $df=4$), η μεταβλητή «Η διδασκαλία είναι ελκυστική για μένα» με $p.= ,008$ ($H=13,83$ & $df=4$), η μεταβλητή «Θα διάλεγα ξανά να γινόμουν εκπαιδευτικός» με $p.= ,049$ ($H=9,52$ & $df=4$), η μεταβλητή «Με γεμίζει η διδασκαλία» με $p.= ,000$ ($H=21,79$ & $df=4$) και η μεταβλητή «Είμαι ικανοποιημένος/η από τη δουλειά μου ως εκπαιδευτικός» με $p.= ,000$ ($H=20,53$ & $df=4$) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική σχέση $sig. < 0.05$ (πίνακας 27). Οι ηλικίες 22-30 ($N=3$) παρουσίασαν το μεγαλύτερο $M.O.=24$ ενώ το μικρότερο ($M.O.= 19,3$ και $T.A.= 4,9$) οι ηλικίες άνω των 60 ($N=8$) (πίνακας 28).

Πίνακας 28 – Συσχέτιση ηλικίας*Υποκλιμάκων (Μ.Ο./Τ.Α.)

Ηλικία		Σθένος	Κεντρικότητα	Συναδελφικότητα	Αυτοπαρουσίαση
22-30	Μέση τιμή	24,0000	23,6667	11,3333	8,0000
	N	3	3	3	3
31-40	Τυπική απόκλιση	,00000	,57735	1,15470	,00000
	Μέση τιμή	22,5517	22,2414	10,5517	7,4483
41-50	N	29	29	29	29
	Τυπική απόκλιση	1,84364	2,51645	1,70265	1,05513
51-60	Μέση τιμή	20,7667	20,5833	9,8500	7,0333
	N	60	60	60	60
>60	Τυπική απόκλιση	3,00489	2,58609	1,93824	1,24828
	Μέση τιμή	20,1000	19,5000	9,3600	6,5800
	N	50	50	50	50
	Τυπική απόκλιση	2,68974	2,99148	2,19238	1,14446
	Μέση τιμή	19,1250	19,8750	9,8750	6,6250

	N	8	8	8	8
Σύνολο	Τυπική απόκλιση	4,96955	4,58063	1,55265	1,18773
	Μέση τιμή	20,8667	20,5667	9,8533	6,9600
	N	150	150	150	150
	Τυπική απόκλιση	2,97792	2,98636	1,99121	1,20335

Για να διερευνηθεί αν η ηλικία των φιλολόγων διαφοροποιεί τις απαντήσεις τους στη διάσταση της κεντρικότητας πραγματοποιήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis (πίνακας 29). Κατά τον έλεγχο αποδείχθηκε ότι η μεταβλητή «**Για μένα η διδασκαλία είναι μία αποστολή**» με $p.= ,001$ ($H=18,39$ & $df=4$), η μεταβλητή «**Είναι σημαντικό για μένα να είμαι εκπαιδευτικός**» με $p.= ,008$ ($H=13,82$ & $df=4$), η μεταβλητή «**Το να αξιολογώ τη διαδικασία της εκπαίδευσης είναι μια πρόκληση για μένα**» με $p.= ,000$ ($H=26,57$ & $df=4$) και η μεταβλητή «**Η διδασκαλία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή μου**» με $p.= ,032$ ($H=10,54$ & $df=4$) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική σχέση $sig. < 0.05$. Τη μεγαλύτερη μέση τιμή σημείωσαν οι ηλικίες 22-30 ($M.O.= 23,7$ και $T.A.= 2,9$) και τη μικρότερη οι ηλικίες 51-60 ($M.O.= 19,5$ και $T.A.= ,58$) (πίνακας 28).

Πίνακας 29 – Συσχέτιση ηλικίας*Κεντρικότητας

	Για μένα η διδασκαλία είναι μία αποστολή	Είναι σημαντικό για μένα να είμαι εκπαιδευτικός	Το να αξιολογώ τη διαδικασία της εκπαίδευσης είναι μια πρόκληση για μένα	Η διδασκαλία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή μου
Kruskal-Wallis H	18,395	13,821	26,575	10,545
df	4	4	4	4
Asymp. Sig.	,001	,008	,000	,032

a Kruskal Wallis Test
b Grouping Variable: Ηλικία

Προκειμένου να διερευνήσουμε αν διαφοροποιούνται οι απόψεις των φιλολόγων στη διάσταση της αλληλεγγύης σε σχέση με την ηλικία τους πραγματοποιήθηκε η παραμετρική ανάλυση διακύμανσης ANOVA και η μη παραμετρική ανάλυση Kruskal Wallis. Σύμφωνα με τις αναλύσεις δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις ηλικίες των φιλολόγων και τη διάσταση της συναδελφικότητας. Αντίθετα, η συσχέτιση ηλικίας και αυτοπαρουσίασης έδειξε στατιστικά σημαντική σχέση στη μεταβλητή «**Σε ανθρώπους που πιστεύουν το αντίθετο εξηγώ τη σημασία του να είμαι εκπαιδευτικός**» ($F = (4, 145) = 2.520, p = ,044$) (πίνακας 30), ενώ η μεταβλητή «**Αισθάνομαι άνετα παρουσιάζοντας τον εαυτό μου ως εκπαιδευτικό**», ύστερα από μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal – Wallis (πίνακας

31), παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση $sig. < 0.05, p = ,003 (H=15,78 \text{ \& } df=4)$. Οι ηλικίες 22-30 και σ' αυτή την περίπτωση παρουσίασαν το μεγαλύτερο μέσο όρο ($M.O.= 9$ και $T.A.= ,00$) (πίνακας 28).

Πίνακας 30 – Συσχέτιση ηλικίας* Αυτοπαρουσίασης

		ANOVA					
		άθροισμα τετραγώνω ν	Μεταβολή της Συχνότητας (df)	Μέση τετραγωνικ ή τιμή	F κατανομ ή	Δείκτης Σημαντικότητας (Sig.)	
Αισθάνομαι άνετα παρουσιάζοντα ς τον εαυτό μου ως εκπαιδευτικό	Μεταξύ Ομάδω ν	4,301	4	1,075	4,253	,003	
	Εντός Ομάδω ν	36,659	145	,253			
	Σύνολο	40,960	149				
Σε ανθρώπους που πιστεύουν το αντίθετο εξηγώ τη σημασία του να είμαι εκπαιδευτικός	Μεταξύ Ομάδω ν	5,460	4	1,365	2,520	,044	
	Εντός Ομάδω ν	78,540	145	,542			
	Σύνολο	84,000	149				
Test of Homogeneity of Variances							
				Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Αισθάνομαι άνετα παρουσιάζοντας τον εαυτό μου ως εκπαιδευτικό	Με βάση το μέσο όρο			9,630	4	145	,000
	Με βάση τη Διάμεσο			1,445	4	145	,222
	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df			1,445	4	139,242	,222
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο			8,844	4	145	,000
Σε ανθρώπους που πιστεύουν το αντίθετο εξηγώ τη σημασία του να είμαι εκπαιδευτικός	Με βάση το μέσο όρο			2,293	4	145	,062
	Με βάση τη Διάμεσο			1,058	4	145	,380
	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df			1,058	4	123,922	,381

Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	2,094	4	145	,085
--	-------	---	-----	------

Πίνακας 31 – Συσχέτιση ηλικίας* Αυτοπαρουσίασης

	Αισθάνομαι άνετα παρουσιάζοντας τον εαυτό μου ως εκπαιδευτικό
Kruskal-Wallis H	15,787
df	4
Asymp. Sig.	,003
a Kruskal Wallis Test	
b Grouping Variable: Ηλικία	

Προκειμένου να εξεταστεί η επίδραση της οικογενειακής κατάστασης των φιλόλογων στη διάσταση του σθένους πραγματοποιήθηκε η παραμετρική ανάλυση διακύμανσης ANOVA και η μη παραμετρική ανάλυση Kruskal Wallis (πίνακας 32). Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τη μη παραμετρική ανάλυση Kruskal Wallis, παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στη μεταβλητή «**Θα διάλεγα ξανά να γινόμουν εκπαιδευτικός**» με $p.= ,047$ ($H=7,95$ & $df=3$) και «**Με γεμίζει η διδασκαλία**» με $p.= ,004$ ($H=13,55$ & $df=3$) παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση $sig. < 0.05$. Οι διαζευγμένοι/ες φιλόλογοι ($N=8$) παρουσιάζουν τους μεγαλύτερους μέσους όρους ($M.O.= 22,4$ και $T.A.= 1,8$), ενώ οι χήρου/ες ($N=2$) τους μικρότερους ($M.O.= 20$ και $T.A.= 2,83$) (πίνακας 33).

Πίνακας 32 – Συσχέτιση οικογενειακής κατάστασης*Σθένους

	Θα διάλεγα ξανά να γινόμουν εκπαιδευτικός	Με γεμίζει η διδασκαλία
Kruskal-Wallis H	7,954	13,545
df	3	3
Asymp. Sig.	,047	,004
a Kruskal Wallis Test		
b Grouping Variable: Οικογενειακή Κατάσταση		

Πίνακας 33 – Συσχέτιση οικογενειακής κατάστασης*Υποκλιμάκων (Μ.Ο./Τ.Α.)

Οικογενειακή Κατάσταση		Σθένος	Κεντρικότητα	Συναδελφικότητα	Αυτοπαρουσίαση
Αγαμος /η	Μέση τιμή	21,7333	21,7333	10,0667	7,1000
	N	30	30	30	30
	Τυπική απόκλιση	2,88795	2,54522	1,87420	1,34805
Έγγαμος /η	Μέση τιμή	20,5364	20,2455	9,7545	6,8818
	N	110	110	110	110
	Τυπική απόκλιση	3,02187	3,07158	2,00085	1,17880
Διαζευγμένος /η	Μέση τιμή	22,3750	20,3750	10,0000	7,2500
	N	8	8	8	8

Χήρος/α	Τυπική απόκλιση	1,76777	2,55999	2,50713	1,03510
	Μέση τιμή	20,0000	21,5000	11,5000	8,0000
	N	2	2	2	2
Σύνολο	Τυπική απόκλιση	2,82843	3,53553	,70711	,00000
	Μέση τιμή	20,8667	20,5667	9,8533	6,9600
	N	150	150	150	150
	Τυπική απόκλιση	2,97792	2,98636	1,99121	1,20335

Μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal Wallis έγινε και για τις μεταβλητές «**Είναι σημαντικό για μένα να είμαι εκπαιδευτικός**» και «**Όταν τα ΜΜΕ επιτίθενται στους εκπαιδευτικούς, νιώθω πως γίνεται επίθεση και σε μένα**» που αφορούν την κεντρικότητα (πίνακας 34). Και οι δύο μεταβλητές παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική σχέση $sig. < 0.05$. Η πρώτη $p.= ,014$ ($H=10,61$ & $df=3$) και η δεύτερη $p.= ,000$ ($H=21,22$ & $df=3$). Στη περίπτωση αυτή οι άγαμοι/ες φιλόλογοι ($N=30$) εμφανίζουν τον υψηλότερο μέσο όρο ($M.O.= 21,7$ και $T.A.= 2,6$) και οι έγγαμοι/ες το χαμηλότερο ($M.O.= 20,3$ και $T.A.= 3,1$) (πίνακας 33). Ο παραμετρικός έλεγχος ANOVA δεν έδωσε σημαντικές συσχετίσεις στις διαστάσεις της συναδελφικότητας και της αυτοπαρουσίας.

Πίνακας 34 – Συσχέτιση οικογενειακής κατάστασης*Κεντρικότητας

	Είναι σημαντικό για μένα να είμαι εκπαιδευτικός	Όταν τα ΜΜΕ επιτίθενται στους εκπαιδευτικούς, νιώθω πως γίνεται επίθεση και σε μένα
Kruskal-Wallis H	10,611	21,215
df	3	3
Asymp. Sig.	,014	,000

a Kruskal Wallis Test
b Grouping Variable: Οικογενειακή Κατάσταση

Παράλληλα, αναφορικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας των ερωτηθέντων σε συνάρτηση με την υποκλίμακα σθένος της επαγγελματικής ταυτότητας, μετά από έλεγχο ANOVA και Kruskal Wallis, προέκυψε ότι η μεταβλητή «**Μου αρέσει να έρχομαι στο σχολείο το πρωί**» παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα $F = (5, 144) = 3.215$, $p = ,009$ (πίνακας 35), ενώ οι μεταβλητές «**Μου αρέσει να είμαι εκπαιδευτικός**», «**Η διδασκαλία είναι ελκυστική για μένα**» και «**Με γεμίζει η διδασκαλία**» χρειάστηκαν μη παραμετρική ανάλυση. Από την ανάλυση αυτή διαπιστώθηκε ότι η μεταβλητή «**Μου αρέσει να είμαι εκπαιδευτικός**» με $p.= ,005$

($H=16,95$ & $df=5$) παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση $sig. < 0.05$ καθώς και η μεταβλητή «**Με γεμίζει η διδασκαλία**» με $p.= ,046$ ($H=11,29$ & $df=5$), αλλά η μεταβλητή «**Η διδασκαλία είναι ελκυστική για μένα**» με $p.= ,057$ ($H=10,75$ & $df=5$) δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση $sig. > 0.05$ (πίνακας 36). Οι φιλόλογοι με προϋπηρεσία ως 5 έτη εμφανίζουν τον υψηλότερο μέσο όρο ($M.O.= 23,8$ και $T.A.= ,41$) και τον χαμηλότερο ($M.O.= 20$ και $T.A.= 3,9$) όσοι υπηρετούν πάνω από 26 έτη (πίνακας 37).

Πίνακας 35 – Συσχέτιση εργασιακής εμπειρίας*Σθένους

		ANOVA				
		άθροισμα τετραγώνων v	Μεταβολή της Συχνότητας (df)	Μέση τετραγωνικ ή τιμή	F κατανομ ή	Δείκτης Σημαντικότητα ς (Sig.)
Μου αρέσει να είμαι εκπαιδευτικός	Μεταξύ Ομάδων v	4,011	5	,802	2,819	,018
	Εντός Ομάδων v	40,982	144	,285		
	Σύνολο	44,993	149			
Η διδασκαλία είναι ελκυστική για μένα	Μεταξύ Ομάδων v	3,596	5	,719	2,576	,029
	Εντός Ομάδων v	40,197	144	,279		
	Σύνολο	43,793	149			
Θα διάλεγα ξανά να γινόμουν εκπαιδευτικός	Μεταξύ Ομάδων v	4,529	5	,906	1,872	,103
	Εντός Ομάδων v	69,664	144	,484		
	Σύνολο	74,193	149			
Μου αρέσει να έρχομαι στο σχολείο το πρωί	Μεταξύ Ομάδων v	5,934	5	1,187	3,215	,009
	Εντός Ομάδων v	53,159	144	,369		
	Σύνολο	59,093	149			
Με γεμίζει η διδασκαλία	Μεταξύ Ομάδων v	4,089	5	,818	2,399	,040
	Εντός Ομάδων v	49,084	144	,341		
	Σύνολο	53,173	149			
Είμαι ικανοποιημένος/ η από τη	Μεταξύ Ομάδων v	4,453	5	,891	1,948	,090

δουλειά μου ως εκπαιδευτικός	Εντός Ομάδω	65,821	144	,457			
	v						
	Σύνολο	70,273	149				
Test of Homogeneity of Variances							
				Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Μου αρέσει να είμαι εκπαιδευτικός	Με βάση το μέσο όρο			11,383	5	144	,000
	Με βάση τη Διάμεσο			3,210	5	144	,009
	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df			3,210	5	114,621	,009
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο			9,280	5	144	,000
Η διδασκαλία είναι ελκυστική για μένα	Με βάση το μέσο όρο			18,115	5	144	,000
	Με βάση τη Διάμεσο			3,120	5	144	,011
	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df			3,120	5	131,448	,011
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο			16,590	5	144	,000
Θα διάλεγα ξανά να γινόμουν εκπαιδευτικός	Με βάση το μέσο όρο			11,020	5	144	,000
	Με βάση τη Διάμεσο			2,098	5	144	,069
	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df			2,098	5	108,593	,071
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο			10,798	5	144	,000
Μου αρέσει να έρχομαι στο σχολείο το πρωί	Με βάση το μέσο όρο			,839	5	144	,524
	Με βάση τη Διάμεσο			,456	5	144	,808
	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df			,456	5	124,385	,808
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο			,957	5	144	,446
Με γεμίζει η διδασκαλία	Με βάση το μέσο όρο			13,526	5	144	,000
	Με βάση τη Διάμεσο			3,150	5	144	,010
	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df			3,150	5	137,196	,010
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο			13,965	5	144	,000
Είμαι ικανοποιημένος/η από τη δουλειά μου ως εκπαιδευτικός	Με βάση το μέσο όρο			5,687	5	144	,000
	Με βάση τη Διάμεσο			2,426	5	144	,038
	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df			2,426	5	138,777	,038
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο			5,937	5	144	,000

Πίνακας 36 – Συσχέτιση εργασιακής εμπειρίας*Σθένους

	Μου αρέσει να είμαι εκπαιδευτικός	Η διδασκαλία είναι ελκυστική για μένα	Με γεμίζει η διδασκαλία
Kruskal- Wallis H	16,946	10,745	11,294
df	5	5	5

Asymp. Sig. ,005 ,057 ,046
a Kruskal Wallis Test
b Grouping Variable: Εργασιακή Εμπειρία

Πίνακας 37 – Συσχέτιση εργασιακής εμπειρίας *Υποκλιμάκων (Μ.Ο./Τ.Α.)

Εργασιακή Εμπειρία		Σθένος	Κεντρικότητα	Συναδελφικότητα	Αυτοπαρουσίαση
έως 5 έτη	Μέση τιμή	23,8333	23,8333	11,6667	8,0000
	N	6	6	6	6
6-10 έτη	Τυπική απόκλιση	,40825	,40825	,81650	,00000
	Μέση τιμή	22,5455	21,6364	10,3636	7,1818
11-15 έτη	N	11	11	11	11
	Τυπική απόκλιση	1,96792	2,97566	1,80404	1,25045
16-20 έτη	Μέση τιμή	20,9500	21,3000	9,9250	7,3250
	N	40	40	40	40
21-25 έτη	Τυπική απόκλιση	2,80978	2,77535	1,96622	,99711
	Μέση τιμή	20,4390	20,1951	9,1220	6,7317
26 έτη και άνω	N	41	41	41	41
	Τυπική απόκλιση	2,75725	2,58089	2,05177	1,32334
Σύνολο	Μέση τιμή	20,6389	19,3056	10,3333	6,8611
	N	36	36	36	36
	Τυπική απόκλιση	3,05336	2,96474	2,01424	1,26836
	Μέση τιμή	20,0000	20,5625	9,4375	6,3125
	N	16	16	16	16
	Τυπική απόκλιση	3,98330	3,68725	1,59034	,94648
	Μέση τιμή	20,8667	20,5667	9,8533	6,9600
	N	150	150	150	150
	Τυπική απόκλιση	2,97792	2,98636	1,99121	1,20335

Η συσχέτιση της εργασιακής εμπειρίας των φιλολόγων με την υποκλίμακα της κεντρικότητας ανέδειξε 4 μεταβλητές στις οποίες έγινε μη παραμετρική ανάλυση Kruskal Wallis. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι μεταβλητές «**Για μένα η διδασκαλία είναι μία αποστολή**» με $p.=,007$ ($H=15,45$ & $df=5$), η μεταβλητή «**Το να αξιολογώ τη διαδικασία της εκπαίδευσης είναι μια πρόκληση για μένα**» με $p.=,000$ ($H=22,51$ & $df=5$) και η μεταβλητή «**Η διδασκαλία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή μου**» με $p.=,011$ ($H=14,86$ & $df=5$) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική σχέση $sig. < 0.05$. Όμως, η μεταβλητή «**Όταν τα ΜΜΕ επιτίθενται στους εκπαιδευτικούς, νιώθω πως γίνεται επίθεση και σε μένα**» με $p.=,120$ ($H=8,74$ & $df=5$) δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση $sig.>0.05$ (πίνακας 38). Το μεγαλύτερο μέσο όρο παρουσίασαν οι έχοντες προϋπηρεσία ως 5 έτη ($M.O.= 23,8$ και

$T.A.= ,41$) και το μικρότερο οι φιλόλογοι με 21-25 έτη ($M.O.= 19,3$ και $T.A.= 2,9$) (πίνακας 37).

Πίνακας 38 – Συσχέτιση εργασιακής εμπειρίας*Κεντρικότητας

	Για μένα η διδασκαλία είναι μία αποστολή	Το να αξιολογώ τη διαδικασία της εκπαίδευσης είναι μια πρόκληση για μένα	Όταν τα ΜΜΕ επιτίθενται στους εκπαιδευτικούς, νιώθω πως γίνεται επίθεση και σε μένα	Η διδασκαλία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή μου
Kruskal-Wallis H	15,848	22,512	8,741	14,856
df	5	5	5	5
Asymp. Sig.	,007	,000	,120	,011

a Kruskal Wallis Test
b Grouping Variable: Εργασιακή Εμπειρία

Μη παραμετρικός έλεγχος έγινε επίσης και στις μεταβλητές «**Στο χώρο των εκπαιδευτικών νιώθω ότι είμαι ανάμεσα σε φίλους/ες**» και «**Είμαι πρόθυμος/η να παλέψω με τους/τις συναδέλφους/ισσες μου για καλύτερες συνθήκες εργασίας**» από την υποκλίμακα της συναδελφικότητας. Οι αναλύσεις έδειξαν στατιστικά σημαντική επίδραση της εργασιακής εμπειρίας στις παραπάνω δηλώσεις. Ειδικότερα, η μεταβλητή «**Στο χώρο των εκπαιδευτικών νιώθω ότι είμαι ανάμεσα σε φίλους/ες**» με $p.= ,027$ ($H=16,63$ & $df=5$) παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση $sig. < 0.05$ και το ίδιο η μεταβλητή «**Είμαι πρόθυμος/η να παλέψω με τους/τις συναδέλφους/ισσες μου για καλύτερες συνθήκες εργασίας**» με $p.= ,000$ ($H=22,87$ & $df=5$) (πίνακας 39).

Πίνακας 39 – Συσχέτιση εργασιακής εμπειρίας* Συναδελφικότητας

	Στο χώρο των εκπαιδευτικών νιώθω ότι είμαι ανάμεσα σε φίλους/ες	Είμαι πρόθυμος/η να παλέψω με τους/τις συναδέλφους/ισσες μου για καλύτερες συνθήκες εργασίας
Kruskal-Wallis H	12,627	22,866
df	5	5
Asymp. Sig.	,027	,000

a Kruskal Wallis Test
b Grouping Variable: Εργασιακή Εμπειρία

Τέλος, η μη παραμετρική ανάλυση Kruskal Wallis έδειξε στατιστικά σημαντική συσχέτιση της εργασιακής εμπειρίας με τις εξής δηλώσεις από την υποκλίμακα της αυτοπαρουσίασης: «**Αισθάνομαι άνετα παρουσιάζοντας τον εαυτό μου ως εκπαιδευτικό**» και «**Σε ανθρώπους που πιστεύουν το αντίθετο εξηγώ τη σημασία**

του να είμαι εκπαιδευτικός». Η πρώτη δήλωση παρουσίασε στατιστικά σημαντική σχέση $sig. < 0.05$ με $p. = ,009$ ($H=15,46$ & $df=5$) και παρόμοια η δεύτερη με $p. = ,010$ ($H=15,05$ & $df=5$) (πίνακας 40). Οι έχοντες εργασιακή εμπειρία ως 5 έτη συγκέντρωσαν τον υψηλότερο μέσο ($M.O.= 8$ και $T.A.= ,00$) και οι φιλόλογοι με 26 και άνω έτη το χαμηλότερο ($M.O.= 6,3$ και $T.A.= ,95$) (πίνακας 37).

Πίνακας 40 – Συσχέτιση εργασιακής εμπειρίας* Αυτοπαρουσίασης

	Αισθάνομαι άνετα παρουσιάζοντας τον εαυτό μου ως εκπαιδευτικό	Σε ανθρώπους που πιστεύουν το αντίθετο εξηγώ τη σημασία του να είμαι εκπαιδευτικός
Kruskal-Wallis H	15,456	15,045
df	5	5
Asymp. Sig.	,009	,010
a Kruskal Wallis Test		
b Grouping Variable: Εργασιακή Εμπειρία		

Προκειμένου να διαπιστώσουμε αν οι πρόσθετες σπουδές (δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό, επιμορφώσεις) των φιλολόγων ασκούν επίδραση στην επαγγελματική ταυτότητά τους εφαρμόσαμε την παραμετρική ανάλυση διακύμανσης ANOVA και τη μη παραμετρική ανάλυση Kruskal Wallis. Αναλυτικότερα, στην υποκλίμακα του σθένους έγινε μη παραμετρικός έλεγχος σε τρεις μεταβλητές (πίνακας 41): «Μου αρέσει να είμαι εκπαιδευτικός», «Η διδασκαλία είναι ελκυστική για μένα» και «Είμαι ικανοποιημένος/η από τη δουλειά μου ως εκπαιδευτικός». Οι αναλύσεις έδειξαν ότι στη πρώτη από τις τρεις υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση $sig. < 0.05$ καθώς $p. = ,000$ ($H=19,02$ & $df=3$), στη δεύτερη εντοπίστηκε επίσης οριακά στατιστική σημαντικότητα με $p. = ,051$ ($H=7,76$ & $df=3$), ενώ στην τρίτη μεταβλητή δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική σχέση $sig. > 0.05$ [$p. = ,066$, ($H=7,2$ & $df=3$)]. Μεγαλύτερο μέσο όρο συγκέντρωσαν όσοι φιλόλογοι ($N=9$) είχαν δεύτερο πτυχίο ($M.O.= 23$ και $T.A.= 1,4$) και μικρότερο ($M.O.= 19,3$ και $T.A.= 3,3$) όσοι είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος ($N=7$) (πίνακας 42).

Πίνακας 41 – Συσχέτιση πρόσθετων σπουδών*Σθένους

	Μου αρέσει να είμαι εκπαιδευτικός	Η διδασκαλία είναι ελκυστική για μένα	Είμαι ικανοποιημένος/η από τη δουλειά μου ως εκπαιδευτικός
Kruskal-Wallis H	19,021	7,767	7,201
df	3	3	3
Asymp. Sig.	,000	,051	,066
a Kruskal Wallis Test			
b Grouping Variable: Πρόσθετες Σπουδές			

Πίνακας 42 – Συσχέτιση πρόσθετων σπουδών *Υποκλιμάκων (Μ.Ο./Τ.Α.)

Πρόσθετες Σπουδές		Σθένος	Κεντρικότητα	Συναδελφικότητα	Αυτοπαρουσίαση
Δεύτερο Πτυχίο	Μέση τιμή	23,0000	23,0000	11,5556	7,8889
	N	9	9	9	9
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	Τυπική απόκλιση	1,41421	2,00000	,72648	,33333
	Μέση τιμή	21,2778	20,7963	9,7778	7,0556
	N	54	54	54	54
Διδακτορικό Δίπλωμα	Τυπική απόκλιση	2,39824	2,65912	2,13388	1,26516
	Μέση τιμή	19,2857	18,2857	8,4286	5,5714
	N	7	7	7	7
Άλλο	Τυπική απόκλιση	3,30224	3,03942	1,51186	1,71825
	Μέση τιμή	20,4875	20,3375	9,8375	6,9125
	N	80	80	80	80
Σύνολο	Τυπική απόκλιση	3,29170	3,12176	1,91889	1,06965
	Μέση τιμή	20,8667	20,5667	9,8533	6,9600
	N	150	150	150	150
	Τυπική απόκλιση	2,97792	2,98636	1,99121	1,20335

Ο έλεγχος ANOVA έδειξε στατιστική σημαντικότητα σε τρεις μεταβλητές της υποκλίμακας κεντρικότητα σε συσχέτισμό με τις πρόσθετες σπουδές των φιλολόγων (πίνακας 43). Αυτές είναι η δήλωση «**Για μένα η διδασκαλία είναι μία αποστολή**» με $F = (3, 146) = 2.759, p = ,044$, η δήλωση «**Είναι σημαντικό για μένα να είμαι εκπαιδευτικός**» με $F = (3, 146) = 3.357, p = ,021$ και η δήλωση «**Όταν τα ΜΜΕ επιτίθενται στους εκπαιδευτικούς, νιώθω πως γίνεται επίθεση και σε μένα**» με $F = (3, 146) = 4.579, p = ,000$. Αντίθετα, οι μεταβλητές: «**Το να αξιολογώ τη διαδικασία της εκπαίδευσης είναι μια πρόκληση για μένα**» και «**Η διδασκαλία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή μου**» σε μη παραμετρικό έλεγχο (πίνακας 44), από τον οποίο αποδείχθηκε ότι και η πρώτη εκ των δύο μεταβλητή με $p.= ,029$ ($H=9,02$ & $df=3$) και η δεύτερη με $p.= ,024$ ($H=9,41$ & $df=3$) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική σχέση $sig. < 0.05$.

Πίνακας 43 – Συσχέτιση πρόσθετων σπουδών*Κεντρικότητας

		ANOVA				
		Αθροισμα τετραγώνων ν	Μεταβολή της Συχνότητας (df)	Μέση τετραγωνικ ή τιμή	F κατανομ ή	Δείκτης Σημαντικότητας (Sig.)
Για μένα η διδασκαλία είναι μία αποστολή	Μεταξύ Ομάδων	3,540	3	1,180	2,759	,044
	Εντός Ομάδων	62,434	146	,428		
	Σύνολο	65,973	149			
Είναι σημαντικό για μένα να είμαι εκπαιδευτικός	Μεταξύ Ομάδων	3,323	3	1,108	3,357	,021
	Εντός Ομάδων	48,171	146	,330		
	Σύνολο	51,493	149			
Το να αξιολογώ τη διαδικασία της εκπαίδευσης είναι μια πρόκληση για μένα	Μεταξύ Ομάδων	4,998	3	1,666	3,394	,020
	Εντός Ομάδων	71,675	146	,491		
	Σύνολο	76,673	149			
Όταν τα ΜΜΕ επιτίθενται στους εκπαιδευτικούς, νιώθω πως γίνεται επίθεση και σε μένα	Μεταξύ Ομάδων	6,091	3	2,030	4,579	,004
	Εντός Ομάδων	64,742	146	,443		
	Σύνολο	70,833	149			
Η διδασκαλία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή μου	Μεταξύ Ομάδων	2,566	3	,855	2,822	,041
	Εντός Ομάδων	44,267	146	,303		
	Σύνολο	46,833	149			
Η διδασκαλία είναι μια πνευματική πρόκληση για μένα	Μεταξύ Ομάδων	1,710	3	,570	1,924	,128
	Σύνολο					

	Εντός Ομάδω v Σύνολο	43,250 146 44,960	146 149	,296			
Test of Homogeneity of Variances							
				Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Για μένα η διδασκαλία είναι μία αποστολή	Με βάση το μέσο όρο	1,894	3	146	,133		
	Με βάση τη Διάμεσο	1,382	3	146	,251		
	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	1,382	3	145,478	,251		
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	2,245	3	146	,086		
Είναι σημαντικό για μένα να είμαι εκπαιδευτικός	Με βάση το μέσο όρο	12,787	3	146	,000		
	Με βάση τη Διάμεσο	7,408	3	146	,000		
	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	7,408	3	113,623	,000		
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	13,938	3	146	,000		
Το να αξιολογώ τη διαδικασία της εκπαίδευσης είναι μια πρόκληση για μένα	Με βάση το μέσο όρο	2,033	3	146	,112		
	Με βάση τη Διάμεσο	1,823	3	146	,146		
	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	1,823	3	143,240	,146		
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	2,579	3	146	,056		
Όταν τα ΜΜΕ επιτίθενται στους εκπαιδευτικούς, νιώθω πως γίνεται επίθεση και σε μένα	Με βάση το μέσο όρο	11,870	3	146	,000		
	Με βάση τη Διάμεσο	3,919	3	146	,010		
	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	3,919	3	138,496	,010		
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	10,159	3	146	,000		
Η διδασκαλία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή μου	Με βάση το μέσο όρο	13,173	3	146	,000		
	Με βάση τη Διάμεσο	7,342	3	146	,000		
	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	7,342	3	102,920	,000		
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	14,245	3	146	,000		
Η διδασκαλία είναι μια πνευματική πρόκληση για μένα	Με βάση το μέσο όρο	8,682	3	146	,000		
	Με βάση τη Διάμεσο	5,082	3	146	,002		
	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	5,082	3	97,141	,003		
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	9,269	3	146	,000		

Πίνακας 44 – Συσχέτιση πρόσθετων σπουδών*Κεντρικότητας

	Το να αξιολογώ τη διαδικασία της εκπαίδευσης είναι μια πρόκληση για μένα	Η διδασκαλία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή μου
Kruskal-Wallis H	9,018	9,414
df	3	3
Asymp. Sig.	,029	,024
a Kruskal Wallis Test		
b Grouping Variable: Πρόσθετες Σπουδές		

Η παραμετρική ανάλυση διακύμανσης ANOVA ανέδειξε στατιστική σημαντικότητα [$F = (3, 146) = 4.020, p = ,009$] ανάμεσα στη μεταβλητή «**Στο χώρο των εκπαιδευτικών νιώθω ότι είμαι ανάμεσα σε φίλους/ες**» της υποκλίμακας της συναδελφικότητας με τις πρόσθετες σπουδές των ερωτηθέντων της παρούσης έρευνας φιλολόγων (πίνακας 45). Επίσης, στατιστικά σημαντική σχέση $sig. < 0.05$, ύστερα από έλεγχο Kruskal Wallis, απεδείχθη ότι υπάρχει ανάμεσα στις μεταβλητές «**Αισθάνομαι καλά όταν είμαι συντροφιά με τους συναδέλφους/ισσες μου**» [$p.= ,010 (H=11,42 & df=3)$] και «**Είμαι πρόθυμος να παλέψω με τους φίλους/ες μου για καλύτερες συνθήκες εργασίας**» [$p.= ,037 (H=8,49 & df=3)$] (πίνακας 46). Η μεγαλύτερη μέση τιμή παρατηρήθηκε στους φιλόλογους που είχαν δεύτερο πτυχίο ($M.O.= 11,56$ και $T.A.= ,73$) και η μικρότερη ($M.O.= 8,43$ και $T.A.= 1,51$) όσοι είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος ($N=7$) (πίνακας 42).

Πίνακας 45 – Συσχέτιση πρόσθετων σπουδών*Συναδελφικότητας

		ANOVA				
		Άθροισμα τετραγώνων ν	Μεταβολή της Συχνότητας (df)	Μέση τετραγωνική τιμή	F κατανομή	Δείκτης Σημαντικότητας (Sig.)
Αισθάνομαι καλά όταν είμαι συντροφιά με τους/τις συναδέλφους/ισσες μου	Μεταξύ Ομάδων	7,310	3	2,437	4,273	,006
	Εντός Ομάδων	83,250	146	,570		
	Σύνολο	90,560	149			
Στο χώρο των εκπαιδευτικών νιώθω ότι είμαι ανάμεσα σε φίλους/ες	Μεταξύ Ομάδων	7,183	3	2,394	4,020	,009

Είμαι πρόθυμος/η να παλέψω με τους/τις συναδέλφους/ισσες μου για καλύτερες συνθήκες εργασίας	Εντός Ομάδων	86,957	146	,596		
	ν					
	Σύνολο	94,140	149			
	Μεταξύ Ομάδων	3,535	3	1,178	2,742	,045
	ν					
	Εντός Ομάδων	62,739	146	,430		
	ν					
	Σύνολο	66,273	149			

Test of Homogeneity of Variances						
			Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Αισθάνομαι καλά όταν είμαι συντροφιά με τους/τις συναδέλφους/ισσες μου	Με βάση το μέσο όρο		6,567	3	146	,000
	Με βάση τη Διάμεσο		1,608	3	146	,190
	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df		1,608	3	139,493	,190
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο		6,909	3	146	,000
Στο χώρο των εκπαιδευτικών νιώθω ότι είμαι ανάμεσα σε φίλους/ες	Με βάση το μέσο όρο		2,268	3	146	,083
	Με βάση τη Διάμεσο		2,559	3	146	,057
	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df		2,559	3	132,561	,058
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο		2,590	3	146	,055
Είμαι πρόθυμος/η να παλέψω με τους/τις συναδέλφους/ισσες μου για καλύτερες συνθήκες εργασίας	Με βάση το μέσο όρο		3,746	3	146	,012
	Με βάση τη Διάμεσο		1,995	3	146	,117
	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df		1,995	3	143,391	,117
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο		4,759	3	146	,003

Πίνακας 46 – Συσχέτιση πρόσθετων σπουδών*Συναδελφικότητας

	Αισθάνομαι καλά όταν είμαι συντροφιά με τους/τις συναδέλφους/ισσες μου	Είμαι πρόθυμος/η να παλέψω με τους/τις συναδέλφους/ισσες μου για καλύτερες συνθήκες εργασίας
Kruskal-Wallis H	11,416	8,485
df	3	3
Asymp. Sig.	,010	,037
a Kruskal Wallis Test		
b Grouping Variable: Πρόσθετες Σπουδές		

Σε μη παραμετρική ανάλυση υποβλήθηκαν οι δύο μεταβλητές: «**Αισθάνομαι άνετα παρουσιάζοντας τον εαυτό μου ως εκπαιδευτικό**» [$p.= ,009$ ($H=11,55$ & $df=3$)] και «**Σε ανθρώπους που πιστεύουν το αντίθετο εξηγώ τη σημασία του να είμαι εκπαιδευτικός**» [$p.= ,008$ ($H=11,87$ & $df=3$)] της υποκλίμακας της αυτοπαρουσίασης. Η ανάλυση έδειξε στατιστικά σημαντική σχέση $sig. < 0.05$ και για τις δύο (πίνακας 47).

Πίνακας 47 – Συσχέτιση πρόσθετων σπουδών*Αυτοπαρουσίασης

	Αισθάνομαι άνετα παρουσιάζοντας τον εαυτό μου ως εκπαιδευτικό	Σε ανθρώπους που πιστεύουν το αντίθετο εξηγώ τη σημασία του να είμαι εκπαιδευτικός
Kruskal-Wallis H	11,549	11,869
df	3	3
Asymp. Sig.	,009	,008
a Kruskal Wallis Test		
b Grouping Variable: Πρόσθετες Σπουδές		

Τέλος, η διερεύνηση της συσχέτισης της μεταβλητής «αριθμός τμημάτων σχολείου» με τις υποκλίμακες της επαγγελματικής ταυτότητας έδειξε στατιστικά σημαντική σχέση μόνο στην υποκλίμακα της κεντρικότητας. Συγκεκριμένα, μετά από μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal Wallis, η μεταβλητή «**Όταν τα ΜΜΕ επιτίθενται στους νιώθω πως γίνεται επίθεση και σε μένα**» με $p.= ,039$ ($H=8,39$ & $df=3$) παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση $sig. < 0.05$ (πίνακας 48).

Πίνακας 48 – Συσχέτιση πρόσθετων σπουδών*Κεντρικότητας

Όταν τα ΜΜΕ επιτίθενται στους εκπαιδευτικούς, νιώθω πως γίνεται επίθεση και σε μένα	
Kruskal-Wallis H	8,387
df	3
Asymp. Sig.	,039
a Kruskal Wallis Test	
b Grouping Variable: Ηλικία	

Ανακεφαλαιωτικά, σ' όλες τις περιπτώσεις συσχετισμού των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα φιλολόγων με τις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου για την επαγγελματική ταυτότητα διαπιστώθηκε ότι υφίσταται κάποια μεγαλύτερη ή μικρότερη επίδραση, όπως έχουν αποδείξει έρευνες από το διεθνή και ελληνικό χώρο. Αναλυτική συζήτηση και συσχετισμός των αποτελεσμάτων της παρούσης έρευνας με άλλες παρόμοιες θα γίνει στην επόμενη ενότητα.

4.2.2 Ερωτηματολόγιο επαγγελματικής εξουθένωσης

Αρχικά ομαδοποιήθηκαν οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου σε 3 νέες ομαδοποιημένες μεταβλητές:

α) οι ερωτήσεις 1,2,3,6,8,13,14,16,20 αφορούν τη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης, β) οι ερωτήσεις 4,7,9,12,17,18,19,21 αφορούν την προσωπική επίτευξη και γ) οι ερωτήσεις 5,10,11,15,22 αφορούν τη διάσταση της αποπροσωποποίησης (Maslach *al.*,1996· Kokkinos, 2006). Πρώτα απ' όλα υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι των τριών μεταβλητών που προέκυψαν από την παραπάνω επεξεργασία. Η υπο-κλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης παρουσιάζει μέτρια προς χαμηλή βαθμολογία με $M.O.=13,5$ και $T.A.=9,8$, γεγονός που υποδηλώνει ότι η επαγγελματική εξουθένωση των φιλολόγων κινείται σε μέτρια επίπεδα. Η μεγαλύτερη συναισθηματική εξάντληση που καταγράφηκε είναι 46 ενώ η επικρατούσα τιμή είναι 12. Το 75% των φιλολόγων έχει βαθμολογία το 18. Αντιθέτως, η μέση τιμή της προσωπικής επίτευξης των φιλολόγων είναι 38,9 με τυπική απόκλιση 6.6, ενώ η μεγαλύτερη προσωπική επίτευξη που παρατηρήθηκε είναι 48. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες (75%) παρουσιάζουν βαθμολογία 45. Οι αριθμοί αυτοί υποδηλώνουν μέτρια προς χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης καθώς στην υπο-κλίμακα της προσωπικής επίτευξης, η μεγαλύτερη μέση βαθμολογία των συμμετεχόντων σημαίνει μικρότερη επαγγελματική εξουθένωση. Τέλος, όσο αφορά τη διάσταση της αποπροσωποποίησης διαπιστώθηκε πολύ χαμηλή μέση τιμή ($M.O.=4,2$ και $T.A.=5,9$). Η μεγαλύτερη προσωπική επίτευξη είναι 25 και οι περισσότεροι φιλόλογοι έχουν βαθμολογία μόλις 6. Συνεπώς, η υπο-κλίμακα της αποπροσωποποίησης δείχνει μικρή επαγγελματική εξουθένωση (πίνακας 49).

Πίνακας 49 – Μέση Τιμή και Τυπική Απόκλιση (Υπο-κλίμακες)

		Συναισθηματική Εξάντληση	Προσωπική Επίτευξη	Αποπροσωποποίηση
N	Έγκυρα	150	150	150
	Αναπάντητα	0	0	0
Μέση Τιμή		13,5133	38,8867	4,2133
Διάμεσος		12,0000	40,0000	2,0000
Επικρατούσα Τιμή		12,00	47,00	,00
Τυπική Απόκλιση		9,74902	6,62772	5,96363
Διασπορά		95,043	43,927	35,565
Εύρος		46,00	28,00	25,00
Ελάχιστη Τιμή		,00	20,00	,00
Μέγιστη Τιμή		46,00	48,00	25,00
	25	7,0000	34,7500	,0000
Εκατοστημόρια	50	12,0000	40,0000	2,0000
	75	18,0000	45,0000	6,0000

Ειδικότερα, στη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης (πίνακας 50), η ερώτηση «**Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στη δουλειά μου**» συγκέντρωσε τον υψηλότερο $M.O.=2,87$ και το χαμηλότερο ($M.O.=,61$) η ερώτηση «**Μου δημιουργεί πολύ στρες το ότι στη δουλειά μου έχω άμεση επαφή με ανθρώπους**». Σχετικά με την προσωπική επίτευξη, υψηλό $M.O.= 5,45$ παρουσίασε η ερώτηση «**Νιώθω αναζωογονημένος/η όταν δουλεύω σε στενή επαφή με τους μαθητές μου**» και χαμηλό $M.O.= 4,24$, η ερώτηση «**Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών μου πολύ αποτελεσματικά**». Τέλος, στη διάσταση της αποπροσωποποίησης ο υψηλότερος $M.O.= 1,23$ των φιλολόγων ήταν «**Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε μερικούς μαθητές μου απρόσωπα, σαν να είναι αντικείμενα**» και ο χαμηλότερος $M.O.= ,64$ η ερώτηση «**Αισθάνομαι ότι οι μαθητές μου κατηγορούν εμένα για μερικά από τα προβλήματα τους**».

Πίνακας 50– Μέση Τιμή και Τυπική Απόκλιση (μεταβλητές)

Μεταβλητή	M.O	T.A
Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη δουλειά μου	2,20	1,8
Νιώθω άδειος/α μετά από τη δουλειά μου	1,26	1,3
Νιώθω κουρασμένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα δουλειάς	1,71	1,5
Είναι πολύ κουραστικό συναίσθημα για μένα να δουλεύω με ανθρώπους όλη τη μέρα	,73	1,3
Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου	1,38	1,4
Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου	1,42	1,6
Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στη δουλειά μου	2,87	1,9
Μου δημιουργεί πολύ στρες το ότι στη δουλειά μου έχω άμεση επαφή με ανθρώπους	,61	1,3
Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου	1,34	1,3
Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς αισθάνονται οι μαθητές μου	5,02	1,3
Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών μου πολύ αποτελεσματικά	4,24	1,7
Νιώθω ότι με την εργασία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των άλλων ανθρώπων	4,72	1,5
Νιώθω γεμάτος/η ενεργητικότητα	4,63	1,4
Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου	5,21	,95
Νιώθω αναζωογονημένος/η όταν δουλεύω σε στενή επαφή με τους μαθητές μου	5,45	,79
Έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτή τη δουλειά	4,69	1,3

Αντιμετωπίζω ήρεμα τις συναισθηματικές φορτίσεις που προκύπτουν από τη δουλειά μου	4,93	1,2
Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε μερικούς μαθητές μου απρόσωπα, σαν να είναι αντικείμενα	1,23	1,7
Έχω γίνει περισσότερο σκληρός/ή με τους ανθρώπους από τότε που άρχισα αυτή τη δουλειά	,73	1,4
Ανησυχώ μήπως αυτή η δουλειά με κάνει περισσότερο σκληρό/ή	,88	1,6
Στην πραγματικότητα δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές μου	,74	1,4
Αισθάνομαι ότι οι μαθητές μου κατηγορούν εμένα για μερικά από τα προβλήματα τους	,64	1,2

Έπονται τα πορίσματα των αναλύσεων από το συσχετισμό των δημογραφικών παραγόντων με τις επιμέρους ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε η παραμετρική ανάλυση T-test για δύο ανεξάρτητα δείγματα, εκ των οποίων η ανεξάρτητη μεταβλητή είναι ονομαστική/διχοτομική (φύλο, τύπος σχολείου και περιοχή σχολείου), για εντοπιστούν πιθανές διαφοροποιήσεις μεταξύ των μεταβλητών. Επίσης, πραγματοποιήθηκε μη παραμετρική στατιστική ανάλυση Mann-Whitney στις περιπτώσεις που κρίθηκε απαραίτητο.

Για την διερεύνηση λοιπόν της σχέσης μεταξύ του φύλου των φιλολόγων και των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου της επαγγελματικής εξουθένωσης έγινε παραμετρικός έλεγχος T-test. Οι αναλύσεις έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση του φύλου με τη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης. Αντίθετα, από τη συσχέτιση του φύλου με τη διάσταση της προσωπικής επίτευξης διαπιστώθηκε ότι η μεταβλητή «**Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους/τις μαθητές/ριες μου**» παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα ($t = 2.867$, $df = 148$, $p < 0.05$ όμως ο δείκτης Leven είναι $,330 > 0.05$) (πίνακας 51). Το αντρικό φύλο ($N=69$) φάνηκε να συμφωνεί περισσότερο με αυτή τη δήλωση ($M.O. = 5,45$ και $T.A. = ,63$) απ' ό,τι το γυναικείο ($N=81$) ($M.O.=5,01$ και $T.A.= 1,12$) (πίνακας 53). Επίσης, ύστερα από μη παραμετρικό έλεγχο Mann-Whitney (πίνακας 52) δύο μεταβλητές παρουσίασαν στατιστικά σημαντική σχέση $sig. < 0.05$. Η μεταβλητή «**Νιώθω ότι με την εργασία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των άλλων ανθρώπων**» [$p. = ,021$ ($U=2215,5$ & $Z=2,31$)], στην οποία οι άντρες φιλόλογοι σημείωσαν υψηλότερο μέσο όρο ($M.O.=5,12$ και $T.A.= 1,07$) συγκριτικά με τις γυναίκες φιλολόγους ($M.O.=4,38$ και $T.A.= 1,74$), και «**Νιώθω αναζωογονημένος/η όταν δουλεύω σε στενή επαφή με τους/τις μαθητές/ριες μου**» [$p. = ,004$ ($U=2123$ & $Z=2,89$)], στην οποία πάλι το

αντρικό φύλο παρουσίασε υψηλότερο μέσο όρο ($M.O.=5,65$ και $T.A.=,59$) σε σχέση με το γυναικείο ($M.O.=5,27$ και $T.A.=,91$) (πίνακας 53).

Πίνακας 51 – Ανάλυση Ανεξάρτητων Δειγμάτων

		Levene's Test for Equality of Variances			t-test for Equality of Means			
	Υπόθεση	F καταν ομή	Δείκτης Σημαντικό τητας (sig.)	Στατιστ ικό t	Μεταβο λή της Συχνότ ητας (df)	Δείκτης Σημαντι κ ότητας (sig.) (Δίπλευ ρος)	Μέση Διαφο ρά	Τυπικ ό Σφάλμ α Διαφο ράς
Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς αισθάνονται οι μαθητές/ριες μου	Υπόθεση ίσων διασπο ρών Υπόθεση ίσων διασπο ρών	,045	,832	,729	148	,467	,151	,207
Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών/ριών μου πολύ αποτελεσματι κά	Υπόθεση ίσων διασπο ρών Υπόθεση ίσων διασπο ρών	,064	,800	1,768	148	,079	,495	,280
Νιώθω ότι με την εργασία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των άλλων ανθρώπων	Υπόθεση ίσων διασπο ρών Υπόθεση ίσων διασπο ρών	26,564	,000	3,033	148	,003	,733	,242
Νιώθω γεμάτος/η ενεργητικότ ητα	Υπόθεση ίσων διασπο ρών Υπόθεση ίσων διασπο ρών	,106	,745	,441	148	,660	,101	,229
Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους/τις	Υπόθεση ίσων διασπο ρών	,956	,330	2,867	148	,005	,437	,152

μαθητές/ριες μου	Υπόθεση άνισων διασπορών			2,990	129,345	,003	,437	,146
Νιώθω αναξωογονημένος/η όταν δουλεύω σε στενή επαφή με τους/τις μαθητές/ριες μου	Υπόθεση ίσων διασπορών	7,748	,006	2,984	148	,003	,381	,128
Έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτή τη δουλειά	Υπόθεση άνισων διασπορών			3,084	138,778	,002	,381	,123
Αντιμετωπίζω ήρεμα τις συναισθηματικές φορτίσεις που προκύπτουν από τη δουλειά μου	Υπόθεση ίσων διασπορών	,026	,871	,884	148	,378	,192	,217
	Υπόθεση άνισων διασπορών			,879	140,338	,381	,192	,219
	Υπόθεση ίσων διασπορών	,249	,619	,559	148	,577	,109	,195
	Υπόθεση άνισων διασπορών			,554	138,525	,580	,109	,197

Πίνακας 52 – Ανάλυση Ανεξάρτητων Δειγμάτων

	Νιώθω ότι με την εργασία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των άλλων ανθρώπων	Νιώθω αναξωογονημένος/η όταν δουλεύω σε στενή επαφή με τους/τις μαθητές/ριες μου
Mann-Whitney U	2215,500	2123,000
Wilcoxon W	5536,500	5444,000
Z	-2,306	-2,890
Asymp. Sig. (2-tailed)	,021	,004

a Grouping Variable: Φύλο

Πίνακας 53 – Συσχέτιση φύλο*Προσωπική Επίτευξη

Μεταβλητή	Φύλο	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα Μέσης τιμής
Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς αισθάνονται οι μαθητές/ριες μου	άντρας	69	5,10	1,274	,153
	γυναίκα	81	4,95	1,254	,139

Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών/ριών μου πολύ αποτελεσματικά	άντρας	69	4,51	1,686	,203
	γυναίκα	81	4,01	1,728	,192
Νιώθω ότι με την εργασία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των άλλων ανθρώπων	άντρας	69	5,12	1,078	,130
	γυναίκα	81	4,38	1,743	,194
Νιώθω γεμάτος/η ενεργητικότητα	άντρας	69	4,68	1,409	,170
	γυναίκα	81	4,58	1,386	,154
Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους/τις μαθητές/ριες μου	άντρας	69	5,45	,631	,076
	γυναίκα	81	5,01	1,124	,125
Νιώθω αναζωογονημένος/η όταν δουλεύω σε στενή επαφή με τους/τις μαθητές/ριες μου	άντρας	69	5,65	,590	,071
	γυναίκα	81	5,27	,908	,101
Έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτή τη δουλειά	άντρας	69	4,80	1,378	,166
	γυναίκα	81	4,60	1,281	,142
Αντιμετωπίζω ήρεμα τις συναισθηματικές φορτίσεις που προκύπτουν από τη δουλειά μου	άντρας	69	4,99	1,254	,151
	γυναίκα	81	4,88	1,133	,126

Προκειμένου να εξεταστούν οι διαφορές των απόψεων ανάμεσα στα δύο φύλα των φιλολόγων σε σχέση με την αποπροσωποποίηση, εφαρμόστηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος για ανεξάρτητα δείγματα (Mann-Whitney). Ο έλεγχος ανάμεσα στα δύο φύλα έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές (*sig.* <0.05) στη πρόταση «**Ανησυχώ μήπως αυτή η δουλειά με κάνει περισσότερο σκληρό/ή**» [*p.*= ,030 (*U*=2288,5 & *Z*=2,17)] (πίνακας 54). Οι άντρες φάνηκε ότι ανησυχούν περισσότερο (*M.O.*=1,25 και *T.A.*= 1,94) συγκριτικά με τις γυναίκες φιλολόγους (*M.O.*= ,57 και *T.A.*= 1,05) (πίνακας 55).

Πίνακας 54 – Ανάλυση Ανεξάρτητων Δειγμάτων

Ανησυχώ μήπως αυτή η δουλειά με κάνει περισσότερο σκληρό/ή	
Mann-Whitney U	2288,500
Wilcoxon W	5609,500
Z	-2,166
Asymp. Sig. (2-tailed)	,030
a Grouping Variable: Φύλο	

Πίνακας 55 – Συσχέτιση φύλο* Αποπροσωποποίηση

Μεταβλητή	Φύλο	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα Μέσης τιμής
Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε μερικούς/ες μαθητές/ριες μου απρόσωπα, σαν να είναι αντικείμενα	άντρας	69	1,32	1,875	,226
	γυναίκα	81	1,15	1,598	,178

Έχω γίνει περισσότερο σκληρός/ή με τους ανθρώπους από τότε που άρχισα αυτή τη δουλειά	άντρας	69	,94	1,740	,209
	γυναίκα	81	,54	,988	,110
Ανησυχώ μήπως αυτή η δουλειά με κάνει περισσότερο σκληρό/ή	άντρας	69	1,25	1,936	,233
	γυναίκα	81	,57	1,048	,116
Στην πραγματικότητα δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς/ες μαθητές/ριες μου	άντρας	69	,83	1,524	,183
	γυναίκα	81	,67	1,275	,142
Αισθάνομαι ότι οι μαθητές/ριες μου κατηγορούν εμένα για μερικά από τα προβλήματα τους	άντρας	69	,52	1,208	,145
	γυναίκα	81	,74	1,181	,131

Η διερεύνηση των σχέσεων των δηλώσεων των φιλολόγων ως προς τον τύπο του σχολείου (Γυμνάσιο/Λύκειο) έδειξε ότι, όσο αφορά τη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης, η μεταβλητή: «**Νιώθω κουρασμένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα δουλειάς**» παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα $t = 2.195$, $df = 148$, $p < 0.05$ αλλά ο δείκτης Leven είναι $,060 > 0.05$ (πίνακας 56). Επιπλέον, τέσσερις ακόμη μεταβλητές υποβλήθηκαν σε μη παραμετρικό έλεγχο. Οι αναλύσεις έδειξαν στατιστικά σημαντική επίδραση του τύπου του σχολείου στις παρακάτω δηλώσεις. Η μεταβλητή «**Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη δουλειά μου**» με $p = ,000$ ($U=1597,5$ & $Z=4,66$), η μεταβλητή «**Νιώθω άδειος/α μετά από τη δουλειά μου**» με $p = ,016$ ($U=2209,5$ & $Z=2,4$), η μεταβλητή «**Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου**» με $p = ,018$ ($U=2208$ & $Z=2,37$) και η μεταβλητή «**Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στη δουλειά μου**» με $p = ,018$ ($U=2201$ & $Z=2,37$) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική σχέση $sig. < 0.05$ (πίνακας 57). Σ' όλες τις προηγούμενες δηλώσεις όπου σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο τύπων, οι υπηρετούντες φιλόλογοι στα Λύκεια εμφάνισαν μεγαλύτερους μέσους όρους σε σχέση με τους εργαζόμενους φιλόλογους στα Γυμνάσια (πίνακας 58).

Πίνακας 56 – Ανάλυση Ανεξάρτητων Δειγμάτων

Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
	F	Δείκτης καταν ομή	Δείκτης Σημαντικότη τας (sig.)	Στατιστ ικό t	Μεταβο λή της Συχνότη τας (df)	Δείκτης Σημαντι κ ότητας (sig.) (Δίπλευ ρος)	Μέση Διαφο ρά	Τυπικ ό Σφάλμ α Διαφο ράς
Νιώθω ψυχικά	Υπόθεσ η ίσων	14,437	,000	-5,147	148	,000	- 1,396	,271

εξαντλημένο ς/η από τη δουλειά μου	διασπο ρών Υπόθεσ η άνισων διασπο ρών Υπόθεσ η			-5,209	145,942	,000	-	1,396	,268
Νιώθω άδειος/α μετά από τη δουλειά μου	η ίσων διασπο ρών Υπόθεσ η	7,406	,007	-2,412	148	,017		-,494	,205
Νιώθω κουρασμένος /η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσ ω άλλη μια μέρα δουλειάς	η ίσων διασπο ρών Υπόθεσ η	3,594	,060	-2,195	148	,030		-,539	,246
Είναι πολύ κουραστικό συναίσθημα για μένα να δουλεύω με ανθρώπους όλη τη μέρα	η ίσων διασπο ρών Υπόθεσ η	1,043	,309	-,849	148	,397		-,176	,208
Νιώθω εξουθενωμέν ος/η από τη δουλειά μου	η ίσων διασπο ρών Υπόθεσ η	7,361	,007	-2,299	148	,023		-,508	,221
Νιώθω απογοητευμέ νος/η από τη δουλειά μου	η ίσων διασπο ρών Υπόθεσ η	,035	,852	-,897	148	,371		-,236	,263
Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στη δουλειά μου	η ίσων διασπο ρών Υπόθεσ η	5,060	,026	-2,517	148	,013		-,802	,319
	η άνισων			-2,531	147,996	,012		-,802	,317

Μου δημιουργεί πολύ στρες το ότι στη δουλειά μου έχω άμεση επαφή με ανθρώπους	διασπορών Υπόθεση η ίσων διασπορών Υπόθεση η άνισων διασπορών Υπόθεση η ίσων διασπορών Υπόθεση η άνισων διασπορών	,968	,327	-,904	148	,368	-,189	,209
Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου	η άνισων διασπορών	3,809	,053	-,1,259	148	,210	-,271	,215
	η άνισων διασπορών			-,1,269	147,582	,206	-,271	,214

Πίνακας 57 – Ανάλυση Ανεξάρτητων Δειγμάτων

	Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη δουλειά μου	Νιώθω άδειος/α μετά από τη δουλειά μου	Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου	Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στη δουλειά μου
Mann-Whitney U	1597,500	2209,500	2208,000	2201,000
Wilcoxon W	4153,500	4765,500	4764,000	4757,000
Z	-4,655	-2,403	-2,374	-2,367
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,016	,018	,018

a Grouping Variable: Τύπος σχολείου

Πίνακας 58 – Συσχέτιση τύπος σχολείου*Συναισθηματική εξάντληση

Μεταβλητή	Τύπος σχολείου	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα Μέσης τιμής
Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη δουλειά μου	Γυμνάσιο	71	1,46	1,452	,172
	Λύκειο	79	2,86	1,824	,205
Νιώθω άδειος/α μετά από τη δουλειά μου	Γυμνάσιο	71	1,00	1,082	,128
	Λύκειο	79	1,49	1,386	,156
Νιώθω κουρασμένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα δουλειάς	Γυμνάσιο	71	1,42	1,306	,155
	Λύκειο	79	1,96	1,660	,187
Είναι πολύ κουραστικό συναίσθημα για μένα να δουλεύω με ανθρώπους όλη τη μέρα	Γυμνάσιο	71	,63	1,290	,153
	Λύκειο	79	,81	1,251	,141
Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου	Γυμνάσιο	71	1,11	1,178	,140
	Λύκειο	79	1,62	1,488	,167
Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου	Γυμνάσιο	71	1,30	1,660	,197
	Λύκειο	79	1,53	1,559	,175
Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στη δουλειά μου	Γυμνάσιο	71	2,45	1,842	,219
	Λύκειο	79	3,25	2,041	,230
	Γυμνάσιο	71	,51	1,241	,147

Μου δημιουργεί πολύ στρες το ότι στη δουλειά μου έχω άμεση επαφή με ανθρώπους	Λύκειο	79	,70	1,314	,148
Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου	Γυμνάσιο	71	1,20	1,203	,143
	Λύκειο	79	1,47	1,413	,159

Στατιστική σημαντικότητα $t = 2.783$, $df = 148$, $p < 0.05$ με το δείκτη Leven να είναι όμως $,243 > 0.05$ παρατηρήθηκε στη μεταβλητή «**Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου**» (πίνακας 59). Επιπροσθέτως, μετά από μη παραμετρικό έλεγχο στατιστικά σημαντική σχέση $sig. < 0.05$ παρουσίασαν και οι μεταβλητές: «**Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών μου πολύ αποτελεσματικά**» με $p = ,001$ ($U = 1945$ & $Z = 3,33$), «**Νιώθω ότι με την εργασία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των άλλων ανθρώπων**» με $p = ,010$ ($U = 2155,5$ & $Z = 2,58$) και «**Νιώθω γεμάτος/η ενεργητικότητα**» με $p = ,001$ ($U = 1938$ & $Z = 3,42$) (πίνακας 60). Οι παραπάνω δηλώσεις αφορούν τη διάσταση της προσωπικής επίτευξης και σ' όλες αυτές οι φιλόλογοι που εργάζονται στα Γυμνάσια σημείωσαν υψηλότερους μέσους όρους συγκριτικά με τους φιλόλογους που έχουν ως χώρο εργασίας τα Λύκεια (πίνακας 61).

Πίνακας 59 – Ανάλυση Ανεξάρτητων Δειγμάτων

	Levene's Test for Equality of Variances			t-test for Equality of Means				
	F	Δείκτης Σημαντικότητας (sig.)	Στατιστικό t	Μεταβολή της Συχνότητας (df)	Δείκτης Σημαντικότητας (sig.) (Δίπλευρος)	Μέση Διαφορά	Τυπικό Σφάλμα Διαφοράς	
Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς αισθάνονται οι μαθητές/ριες μου	Υπόθεση ίσων διασπορών	5,654	,019	1,641	148	,103	,336	,205
	Υπόθεση άνισων διασπορών			1,674	137,503	,096	,336	,201
Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών/ριών μου πολύ αποτελεσματικά	Υπόθεση ίσων διασπορών	4,987	,027	3,229	148	,002	,881	,273
	Υπόθεση άνισων διασπορών			3,255	147,744	,001	,881	,271

Νιώθω ότι με την εργασία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των άλλων ανθρώπων	Υπόθεση ίσων διασπορών	21,760	,000	3,094	148	,002	,746	,241
	Υπόθεση άνισων διασπορών			3,159	136,638	,002	,746	,236
Νιώθω γεμάτος/η ενεργητικότητα	Υπόθεση ίσων διασπορών	9,996	,002	3,337	148	,001	,736	,220
	Υπόθεση άνισων διασπορών			3,378	145,799	,001	,736	,218
Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους/τις μαθητές/ριες μου	Υπόθεση ίσων διασπορών	1,374	,243	2,783	148	,006	,424	,152
	Υπόθεση άνισων διασπορών			2,864	123,787	,005	,424	,148
Νιώθω αναζωογονημένος/η όταν δουλεύω σε στενή επαφή με τους/τις μαθητές/ριες μου	Υπόθεση ίσων διασπορών	5,430	,021	1,918	148	,057	,248	,129
	Υπόθεση άνισων διασπορών			1,956	138,347	,052	,248	,127
Έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτή τη δουλειά	Υπόθεση ίσων διασπορών	,587	,445	,464	148	,643	,101	,217
	Υπόθεση άνισων διασπορών			,466	147,715	,642	,101	,217
Αντιμετωπίζω ήρεμα τις συναισθηματικές φορτίσεις που προκύπτουν από τη δουλειά μου	Υπόθεση ίσων διασπορών	6,006	,015	1,131	148	,260	,219	,194
	Υπόθεση άνισων διασπορών			1,155	136,498	,250	,219	,190

Πίνακας 60 – Ανάλυση Ανεξάρτητων Δειγμάτων

	Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών/ριών μου πολύ αποτελεσματικά	Νιώθω ότι με την εργασία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των άλλων ανθρώπων	Νιώθω γεμάτος/η ενεργητικότητα
Mann-Whitney U	1945,000	2155,500	1938,000
Wilcoxon W	5105,000	5315,500	5098,000
Z	-3,325	-2,580	-3,420
Asymp. Sig. (2-tailed)	,001	,010	,001

a Grouping Variable: Τύπος σχολείου

Πίνακας 61 – Συσχέτιση τύπος σχολείου*Προσωπική επίτευξη

Μεταβλητή	Τύπος σχολείου	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα Μέσης τιμής
Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς αισθάνονται οι μαθητές/ριες μου	Γυμνάσιο	71	5,20	,980	,116
	Λύκειο	79	4,86	1,456	,164
Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών/ριών μου πολύ αποτελεσματικά	Γυμνάσιο	71	4,70	1,534	,182
	Λύκειο	79	3,82	1,781	,200
Νιώθω ότι με την εργασία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των άλλων ανθρώπων	Γυμνάσιο	71	5,11	1,141	,135
	Λύκειο	79	4,37	1,719	,193
Νιώθω γεμάτος/η ενεργητικότητα	Γυμνάσιο	71	5,01	1,177	,140
	Λύκειο	79	4,28	1,484	,167
Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους/τις μαθητές/ριες μου	Γυμνάσιο	71	5,44	,626	,074
	Λύκειο	79	5,01	1,138	,128
Νιώθω αναζωογονημένος/η όταν δουλεύω σε στενή επαφή με τους/τις μαθητές/ριες μου	Γυμνάσιο	71	5,58	,625	,074
	Λύκειο	79	5,33	,916	,103
Έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτή τη δουλειά	Γυμνάσιο	71	4,75	1,284	,152
	Λύκειο	79	4,65	1,368	,154
Αντιμετωπίζω ήρεμα τις συναισθηματικές φορτίσεις που προκύπτουν από τη δουλειά μου	Γυμνάσιο	71	5,04	,917	,109
	Λύκειο	79	4,82	1,385	,156

Ο τύπος του σχολείου δεν φάνηκε να παρουσιάζει κάποια στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη διάσταση της αποπροσωποποίησης.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε έλεγχος T-test και Mann-Whitney προκειμένου να διαπιστωθούν ενδεχόμενες διαφοροποιήσεις ανάμεσα στη περιοχή της έδρας του σχολείου (Αστική και Ημιαστική/Αγροτική) και των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης. Τα αποτελέσματα του ελέγχου έδειξαν ότι τρεις δηλώσεις των φιλολόγων στη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης παρουσιάζουν στατιστική σημαντικότητα *sig.* <0.05 (πίνακας 62). Συγκεκριμένα, οι μεταβλητές αυτές είναι: «**Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη δουλειά μου**» με *p.*= ,000 (*U*=1879,5 & *Z*=3,55), «**Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου**» με *p.*= ,051 (*U*=2304,5 & *Z*=1,95) που παρουσιάζει **οριακά** στατιστικά σημαντική σχέση

sig. = 0.05 και «**Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στη δουλειά μου**» με $p = ,028$ ($U=2240$ & $Z=2,19$). Όπως φαίνεται από τον πίνακα 63 οι φιλόλογοι που εργάζονται σε αστικές περιοχές παρουσίασαν υψηλότερους μέσους όρους από τους/τις συναδέλφους/ισσες τους που υπηρετούν σε σχολεία των ημιαστικών/ αγροτικών περιοχών εκτός από τη δήλωση «**Μου δημιουργεί πολύ στρες το ότι στη δουλειά μου έχω άμεση επαφή με ανθρώπους**» όπου μεγαλύτερο μέσο όρο σημείωσαν όσοι απασχολούνται σε ημιαστικές και αγροτικές περιοχές ($M.O.= ,69$ και $T.A.=1,45$) καθώς και τη δήλωση «**Είναι πολύ κουραστικό συναίσθημα για μένα να δουλεύω με ανθρώπους όλη τη μέρα**» όπου παρουσιάζεται ισοτιμία στο μέσο όρο ($M.O.= ,73$) (πίνακας 63).

Πίνακας 62 – Ανάλυση Ανεξάρτητων Δειγμάτων

	Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη δουλειά μου	Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου	Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στη δουλειά μου
Mann-Whitney U	1879,500	2304,500	2240,000
Wilcoxon W	4364,500	4789,500	4725,000
Z	-3,553	-1,954	-2,198
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,051	,028

a Grouping Variable: Περιοχή Έδρας Σχολείου

Πίνακας 63 – Συσχέτιση Περιοχή σχολείου*Συναίσθηματική εξάντληση

Μεταβλητή	Περιοχή Έδρας Σχολείου	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα Μέσης τιμής
Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη δουλειά μου	Αστική	80	2,68	1,792	,200
	Αγροτική-Ημιαστική	70	1,66	1,650	,197
Νιώθω άδειος/α μετά από τη δουλειά μου	Αστική	80	1,44	1,339	,150
	Αγροτική-Ημιαστική	70	1,06	1,166	,139
Νιώθω κουρασμένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα δουλειάς	Αστική	80	1,90	1,564	,175
	Αγροτική-Ημιαστική	70	1,49	1,452	,174
Είναι πολύ κουραστικό συναίσθημα για μένα να δουλεύω με ανθρώπους όλη τη μέρα	Αστική	80	,73	1,222	,137
	Αγροτική-Ημιαστική	70	,73	1,329	,159
Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου	Αστική	80	1,58	1,412	,158
	Αγροτική-Ημιαστική	70	1,16	1,293	,154
Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου	Αστική	80	1,66	1,698	,190
	Αγροτική-Ημιαστική	70	1,14	1,457	,174
Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στη δουλειά μου	Αστική	80	3,25	2,059	,230
	Αγροτική-Ημιαστική	70	2,44	1,815	,217

Μου δημιουργεί πολύ στρες το ότι στη δουλειά μου έχω άμεση επαφή με ανθρώπους	Αστική	80	,54	1,113	,124
	Αγροτική-Ημιαστική	70	,69	1,450	,173
Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου	Αστική	80	1,44	1,349	,151
	Αγροτική-Ημιαστική	70	1,23	1,287	,154

Ο ίδιος μη παραμετρικός έλεγχος (Mann-Whitney) χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να διερευνηθεί η επίδραση της περιοχής έδρας του σχολείου στη διάσταση της προσωπικής επίτευξης. Από την ανάλυση των πορισμάτων διαπιστώθηκε ότι τόσο η μεταβλητή «**Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών μου πολύ αποτελεσματικά**» με $p.= ,007$ ($U=2103$ & $Z=2,69$) όσο και η μεταβλητή «**Νιώθω γεμάτος/η ενεργητικότητα**» με $p.= ,001$ ($U=1960,5$ & $Z=3,31$) παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική σχέση $sig. <0.05$ (πίνακας 64). Στη δήλωση «**Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών μου πολύ αποτελεσματικά**» τη μεγαλύτερη μέση τιμή παρουσίασαν οι εργαζόμενοι φιλόλογοι στις ημιαστικές/αγροτικές περιοχές ($M.O.=4,64$ και $T.A.=1,5$) όπως εξάλλου και στη πρόταση «**Νιώθω γεμάτος/η ενεργητικότητα**» ($M.O.=5$ και $T.A.=1,2$) (πίνακας 65).

Πίνακας 64 – Ανάλυση Ανεξάρτητων Δειγμάτων

	Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών/ριών μου πολύ αποτελεσματικά	Νιώθω γεμάτος/η ενεργητικότητα
Mann-Whitney U	2103,000	1960,500
Wilcoxon W	5343,000	5200,500
Z	-2,698	-3,316
Asymp. Sig. (2-tailed)	,007	,001

a Grouping Variable: Περιοχή Έδρας Σχολείου

Πίνακας 65 – Συσχέτιση Περιοχή σχολείου*Προσωπική επίτευξη

Μεταβλητή	Περιοχή Έδρας Σχολείου	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα Μέσης τιμής
Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς αισθάνονται οι μαθητές/ριες μου	Αστική	80	5,06	1,306	,146
	Αγροτική-Ημιαστική	70	4,97	1,215	,145
Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών/ριών μου πολύ αποτελεσματικά	Αστική	80	3,89	1,835	,205
	Αγροτική-Ημιαστική	70	4,64	1,494	,179
Νιώθω ότι με την εργασία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των άλλων ανθρώπων	Αστική	80	4,51	1,765	,197
	Αγροτική-Ημιαστική	70	4,96	1,135	,136
Νιώθω γεμάτος/η ενεργητικότητα	Αστική	80	4,30	1,496	,167
	Αγροτική-Ημιαστική	70	5,00	1,167	,140
	Αστική	80	5,25	,921	,103

Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους/τις μαθητές/ριες μου	Αγροτική-Ημιαστική	70	5,17	,992	,119
Νιώθω αναζωογονημένος/η όταν δουλεύω σε στενή επαφή με τους/τις μαθητές/ριες μου	Αστική	80	5,49	,795	,089
Έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτή τη δουλειά	Αγροτική-Ημιαστική	70	5,40	,806	,096
	Αστική	80	4,59	1,556	,174
Αντιμετωπίζω ήρεμα τις συναισθηματικές φορτίσεις που προκύπτουν από τη δουλειά μου	Αγροτική-Ημιαστική	70	4,81	,997	,119
	Αστική	80	5,03	1,125	,126
	Αγροτική-Ημιαστική	70	4,81	1,254	,150

Η παραμετρική μέθοδος T-test και ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney χρησιμοποιήθηκαν και στη διάσταση της αποπροσωποποίησης οι οποίοι δεν ανέδειξαν ότι υπάρχει στατιστική σημαντικότητα σε κάποια δήλωση σε σχέση με την περιοχή που εδρεύει το σχολείο.

Στην συνέχεια των αναλύσεων και προκειμένου να διερευνηθούν οι μεταβλητές των δημογραφικών στοιχείων των ερωτηθέντων φιλολόγων, που είναι διατακτικές (ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, εργασιακή εμπειρία και αριθμός τμημάτων), σε συνάρτηση με τις τρεις διαστάσεις της κλίμακας M.B.I.-E.S χρησιμοποιήθηκε η παραμετρική ανάλυση διακύμανσης ANOVA και η μη παραμετρική ανάλυση Kruskal Wallis.

Για να διερευνηθεί λοιπόν αν υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις δηλώσεις των φιλολόγων ως προς την ηλικία τους στη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης έγινε παραμετρικός έλεγχος Oneway ANOVA. Η ανάλυση έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση καθώς η μεταβλητή «**Νιώθω άδειος/α μετά από τη δουλειά μου**» παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα $F = (4, 145) = 2.518, p = ,044$ όπως και η μεταβλητή: «**Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου**» που παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα $F = (4, 145) = 4.342, p = ,002$ (πίνακας 66). Έπειτα, στον μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal - Wallis που έγινε διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με την ηλικία σε 3 ακόμη μεταβλητές: η μεταβλητή «**Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη δουλειά μου**» [$p.= ,000$ ($H=37,93$ & $df=4$)], η μεταβλητή «**Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στη δουλειά μου**» [$p.= ,002$ ($H=17,19$ & $df=4$)] και η μεταβλητή «**Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου**» [$p.= ,000$ ($H=39,67$ & $df=4$)] (πίνακας 67). Η υψηλότερη μέση τιμή παρατηρήθηκε στις ηλικίες 51-60 ($M.O.=16,7$ και $T.A.=9,6$) και η χαμηλότερη στις ηλικίες 22-30 ($M.O.=2$ και $T.A.=2,7$) (πίνακας 68).

Πίνακας 66 – Συσχέτιση ηλικίας*Συναισθηματικής Εξάντλησης

		ANOVA				
		Αθροισμα τετραγώνω ν	Μεταβολή της Συχνότητας (df)	Μέση τετραγωνικ ή τιμή	F κατανομ ή	Δείκτης Σημαντικότη τας (Sig.)
Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη δουλειά μου	Μεταξ ύ Ομάδω ν	86,407	4	21,602	7,958	,000
	Εντός Ομάδω ν	393,593	145	2,714		
	Σύνολο Μεταξ ύ Ομάδω ν	480,000	149			
Νιώθω άδειος/α μετά από τη δουλειά μου	Μεταξ ύ Ομάδω ν	15,645	4	3,911	2,518	,044
	Εντός Ομάδω ν	225,215	145	1,553		
	Σύνολο Μεταξ ύ Ομάδω ν	240,860	149			
Νιώθω κουρασμένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα δουλειάς	Μεταξ ύ Ομάδω ν	20,899	4	5,225	2,337	,058
	Εντός Ομάδω ν	324,195	145	2,236		
	Σύνολο Μεταξ ύ Ομάδω ν	345,093	149			
Είναι πολύ κουραστικό συναίσθημα για μένα να δουλεύω με ανθρώπους όλη τη μέρα	Μεταξ ύ Ομάδω ν	12,591	4	3,148	2,009	,096
	Εντός Ομάδω ν	227,202	145	1,567		
	Σύνολο Μεταξ ύ Ομάδω ν	239,793	149			
Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου	Μεταξ ύ Ομάδω ν	29,882	4	7,471	4,342	,002
	Εντός Ομάδω ν	249,458	145	1,720		
	Σύνολο Μεταξ ύ Ομάδω ν	279,340	149			
Νιώθω απογοητευμένος/ η από τη δουλειά μου	Μεταξ ύ Ομάδω ν	20,410	4	5,102	2,032	,093
	Εντός Ομάδω ν	364,130	145	2,511		
	Σύνολο Μεταξ ύ Ομάδω ν	384,540	149			
Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στη δουλειά μου	Μεταξ ύ Ομάδω ν	50,866	4	12,717	3,442	,010

	Εντός Ομάδων	535,727	145	3,695		
	Σύνολο	586,593	149			
Μου δημιουργεί πολύ στρες το ότι στη δουλειά μου έχω άμεση επαφή με ανθρώπους	Μεταξύ Ομάδων	12,315	4	3,079	1,929	,109
	Εντός Ομάδων	231,479	145	1,596		
	Σύνολο	243,793	149			
	Μεταξύ Ομάδων	42,745	4	10,686	7,143	,000
Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου	Εντός Ομάδων	216,915	145	1,496		
	Σύνολο	259,660	149			

Test of Homogeneity of Variances

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη δουλειά μου	Με βάση το μέσο όρο	4,911	4	145	,001
	Με βάση τη Διάμεσο	2,713	4	145	,032
	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	2,713	4	125,674	,033
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	4,808	4	145	,001
	Με βάση το μέσο όρο	,836	4	145	,504
Νιώθω άδειος/α μετά από τη δουλειά μου	Με βάση τη Διάμεσο	,368	4	145	,831
	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	,368	4	135,634	,831
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	,673	4	145	,612
	Με βάση το μέσο όρο	1,430	4	145	,227
	Με βάση τη Διάμεσο	,428	4	145	,788
Νιώθω κουρασμένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα δουλειάς	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	,428	4	110,318	,788
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	1,159	4	145	,331
	Με βάση το μέσο όρο	2,101	4	145	,084
	Με βάση τη Διάμεσο	1,201	4	145	,313
	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	1,201	4	127,330	,313
Είναι πολύ κουραστικό συναίσθημα για μένα να δουλεύω με ανθρώπους όλη τη μέρα	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	2,577	4	145	,040
	Με βάση το μέσο όρο	,726	4	145	,575
	Με βάση τη Διάμεσο	,417	4	145	,796
	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	,417	4	140,295	,796
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	,813	4	145	,519
Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου	Με βάση το μέσο όρο	2,368	4	145	,055

	Με βάση τη Διάμεσο	,996	4	145	,412
Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	,996	4	123,054	,413
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	2,426	4	145	,051
Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στη δουλειά μου	Με βάση το μέσο όρο	4,204	4	145	,003
	Με βάση τη Διάμεσο	4,531	4	145	,002
	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	4,531	4	87,814	,002
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	4,336	4	145	,002
	Με βάση το μέσο όρο	3,420	4	145	,011
	Με βάση τη Διάμεσο	1,929	4	145	,109
Μου δημιουργεί πολύ στρες το ότι στη δουλειά μου έχω άμεση επαφή με ανθρώπους	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	1,929	4	112,293	,111
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	3,793	4	145	,006
	Με βάση το μέσο όρο	3,002	4	145	,020
	Με βάση τη Διάμεσο	1,620	4	145	,172
Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	1,620	4	137,161	,173
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	3,398	4	145	,011

Πίνακας 67 – Συσχέτιση ηλικίας*Συναισθηματικής Εξάντλησης

	Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη δουλειά μου	Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στη δουλειά μου	Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου
Kruskal-Wallis H	37,934	17,198	39,679
df	4	4	4
Asymp. Sig.	,000	,002	,000

a Kruskal Wallis Test
b Grouping Variable: Ηλικία

Πίνακας 68 – Συσχέτιση ηλικίας*Υποκλιμάκων (Μ.Ο./Τ.Α.)

Ηλικία	Συναισθηματική Εξάντληση	Προσωπική Επίτευξη	Αποπροσωποποίηση
22-30	Μέση τιμή	2,0000	45,3333
	N	3	3
31-40	Μέση τιμή	7,5172	41,6552
	N	29	29
41-50	Μέση τιμή	14,1000	38,2500
	N	60	60
51-60	Μέση τιμή	16,7000	37,5200
	N	50	50

	Τυπική απόκλιση	9,57729	6,86083	6,16362
>60	Μέση τιμή	15,2500	39,7500	3,8750
	N	8	8	8
	Τυπική απόκλιση	6,96419	6,31891	3,64251
Σύνολο	Μέση τιμή	13,5133	38,8867	4,2133
	N	150	150	150
	Τυπική απόκλιση	9,74902	6,62772	5,96363

Η διερεύνηση της σχέσης ηλικία και προσωπική επίτευξη έδειξε ότι η μεταβλητή «Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους/τις μαθητές/ριες μου» παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα $F = (4, 145) = 2.631, p = ,037$ (πίνακας 69), ενώ ο έλεγχος Mann-Whitney ανέδειξε άλλες δύο δηλώσεις που παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική σχέση $sig. < 0.05$: «Νιώθω γεμάτος/η ενεργητικότητα» [$p = ,001 (H=17,65 \text{ \& } df=4)$] και «Νιώθω αναζωογονημένος/η όταν δουλεύω σε στενή επαφή με τους/τις μαθητές/ριες μου» [$p = ,000 (H=26,18 \text{ \& } df=4)$] (πίνακας 70). Οι φιλόλογοι ηλικίας 22-30 σημείωσαν την υψηλότερη μέση τιμή ($M.O.=45,3$ και $T.A.=1,5$) ενώ τη χαμηλότερη οι ηλικίες 51-60 ($M.O.=37,5$ και $T.A.=6,9$) (πίνακας 68). Συνεπώς, μεγαλύτερη συναισθηματική εξάντληση παρουσιάζουν οι μεγαλύτερες ηλικίες ενώ υψηλότερη προσωπική επίτευξη εμφανίζουν οι μικρότερες. Ωστόσο, δεν παρουσιάστηκε καμία σημαντική συσχέτιση της ηλικίας με τη διάσταση της αποπροσωποποίησης.

Πίνακας 69 – Συσχέτιση ηλικίας*Προσωπικής Επίτευξης

		ANOVA				
		Άθροισμα τετραγώνων ν	Μεταβολή της Συχνότητας (df)	Μέση τετραγωνική τιμή	F κατανομή	Δείκτης Σημαντικότητας (Sig.)
Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς αισθάνονται οι μαθητές/ριες μου	Μεταξύ Ομάδων	6,265	4	1,566	,984	,418
	Εντός Ομάδων	230,675	145	1,591		
	Σύνολο	236,940	149			
Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών/ριών μου πολύ αποτελεσματικά	Μεταξύ Ομάδων	16,958	4	4,240	1,448	,221
	Εντός Ομάδων	424,402	145	2,927		
	Σύνολο	441,360	149			

Νιώθω ότι με την εργασία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των άλλων ανθρώπων	Μεταξύ Ομάδων	20,528	4	5,132	2,313	,060
	Εντός Ομάδων	321,712	145	2,219		
	Σύνολο	342,240	149			
Νιώθω γεμάτος/η ενεργητικότητα	Μεταξύ Ομάδων	25,371	4	6,343	3,487	,009
	Εντός Ομάδων	263,722	145	1,819		
	Σύνολο	289,093	149			
Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους/τις μαθητές/ριες μου	Μεταξύ Ομάδων	9,147	4	2,287	2,631	,037
	Εντός Ομάδων	126,027	145	,869		
	Σύνολο	135,173	149			
Νιώθω αναζωογονημένος /η όταν δουλεύω σε στενή επαφή με τους/τις μαθητές/ριες μου	Μεταξύ Ομάδων	11,844	4	2,961	5,159	,001
	Εντός Ομάδων	83,229	145	,574		
	Σύνολο	95,073	149			
Έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτή τη δουλειά	Μεταξύ Ομάδων	6,239	4	1,560	,885	,475
	Εντός Ομάδων	255,654	145	1,763		
	Σύνολο	261,893	149			
Αντιμετωπίζω ήρεμα τις συναισθηματικές φορτίσεις που προκύπτουν από τη δουλειά μου	Μεταξύ Ομάδων	4,868	4	1,217	,859	,490
	Εντός Ομάδων	205,325	145	1,416		
	Σύνολο	210,193	149			

Test of Homogeneity of Variances

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς αισθάνονται οι μαθητές/ριες μου	Με βάση το μέσο όρο	10,166	4	145	,000
	Με βάση τη Διάμεσο	1,530	4	145	,196
	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	1,530	4	51,652	,207
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	6,928	4	145	,000
	Με βάση το μέσο όρο	2,115	4	145	,082

	Με βάση τη Διάμεσο	,786	4	145	,536
Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών/ριών μου πολύ αποτελεσματικά	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	,786	4	130,140	,536
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	1,810	4	145	,130
	Με βάση το μέσο όρο	3,136	4	145	,017
	Με βάση τη Διάμεσο	1,032	4	145	,393
Νιώθω ότι με την εργασία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των άλλων ανθρώπων	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	1,032	4	118,897	,394
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	2,261	4	145	,065
	Με βάση το μέσο όρο	5,000	4	145	,001
	Με βάση τη Διάμεσο	1,316	4	145	,267
Νιώθω γεμάτος/η ενεργητικότητα	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	1,316	4	126,179	,268
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	4,262	4	145	,003
	Με βάση το μέσο όρο	,574	4	145	,682
	Με βάση τη Διάμεσο	1,130	4	145	,345
Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους/τις μαθητές/ριες μου	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	1,130	4	134,545	,345
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	,895	4	145	,469
	Με βάση το μέσο όρο	9,666	4	145	,000
	Με βάση τη Διάμεσο	4,770	4	145	,001
Νιώθω αναζωογονημένος/η όταν δουλεύω σε στενή επαφή με τους/τις μαθητές/ριες μου	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	4,770	4	105,016	,001
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	10,387	4	145	,000
	Με βάση το μέσο όρο	1,565	4	145	,187
	Με βάση τη Διάμεσο	,756	4	145	,555
Έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτή τη δουλειά	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	,756	4	134,241	,556
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	1,185	4	145	,320
	Με βάση το μέσο όρο	,759	4	145	,553
	Με βάση τη Διάμεσο	,834	4	145	,505
Αντιμετωπίζω ήρεμα τις συναισθηματικές φορτίσεις που προκύπτουν από τη δουλειά μου	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	,834	4	131,225	,506
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	,795	4	145	,530

Πίνακας 70 – Συσχέτιση ηλικίας*Προσωπικής Επίτευξης

	Νιώθω γεμάτος/η ενεργητικότητα	Νιώθω αναζωογονημένος/η όταν δουλεύω σε στενή επαφή με τους/τις μαθητές/ριες μου
Kruskal-Wallis H	17,659	26,183
df	4	4
Asymp. Sig.	,001	,000
a Kruskal Wallis Test		
b Grouping Variable: Ηλικία		

Η επόμενη ανάλυση με τη στατιστική μέθοδο ANOVA αφορούσε τη συσχέτιση της οικογενειακής κατάστασης των συμμετεχόντων στην έρευνα φιλολόγων με τις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Η συνάρτηση της οικογενειακής κατάστασης με τη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης έδειξε ότι η μεταβλητή «**Νιώθω κουρασμένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα δουλειάς**» παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα $F = (3, 146) = 2.958, p = ,034$ (πίνακας 71) και η μη παραμετρική ανάλυση Kruskal-Wallis ανέδειξε στατιστικά σημαντική σχέση $sig. < 0.05$ σε άλλες τέσσερις δηλώσεις: «**Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη δουλειά μου**» [$p.= ,000 (H=26,41 \& df=3)$], «**Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου**» [$p.= ,002 (H=14,32 \& df=3)$], «**Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στη δουλειά μου**» [$p.= ,001 (H=17,5 \& df=3)$] και «**Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου**» [$p.= ,002 (H=15,02 \& df=3)$] (πίνακας 72). Τη μεγαλύτερη μέση τιμή συγκέντρωσαν οι χήροι/ες ($M.O.=19$ και $T.A.=1,4$) και τη μικρότερη οι άγαμοι/ες ($M.O.=8,5$ και $T.A.=9,3$) (πίνακας 73).

Πίνακας 71 – Συσχέτιση οικογενειακής κατάστασης*Συναισθηματικής Εξάντλησης

		ANOVA				
		Άθροισμα τετραγώνων v	Μεταβολή της Συχνότητας (df)	Μέση τετραγωνική τιμή	F κατανομή	Δείκτης Σημαντικότητας (Sig.)
Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη δουλειά μου	Μεταξύ Ομάδων	67,552	3	22,517	7,971	,000
	Εντός Ομάδων	412,448	146	2,825		
	Σύνολο	480,000	149			
Νιώθω άδειος/α μετά από τη δουλειά μου	Μεταξύ Ομάδων	5,342	3	1,781	1,104	,350
	Εντός Ομάδων	235,518	146	1,613		
	Σύνολο	240,860	149			
Νιώθω κουρασμένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα δουλειάς	Μεταξύ Ομάδων	19,772	3	6,591	2,958	,034
	Εντός Ομάδων	325,321	146	2,228		
	Σύνολο	345,093	149			

Είναι πολύ κουραστικό συναίσθημα για μένα να δουλεύω με ανθρώπους όλη τη μέρα	Μεταξύ Ομάδων	5,454	3	1,818	1,133	,338
	Εντός Ομάδων	234,339	146	1,605		
	Σύνολο	239,793	149			
Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου	Μεταξύ Ομάδων	24,744	3	8,248	4,730	,004
	Εντός Ομάδων	254,596	146	1,744		
	Σύνολο	279,340	149			
Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου	Μεταξύ Ομάδων	4,922	3	1,641	,631	,596
	Εντός Ομάδων	379,618	146	2,600		
	Σύνολο	384,540	149			
Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στη δουλειά μου	Μεταξύ Ομάδων	63,372	3	21,124	5,894	,001
	Εντός Ομάδων	523,221	146	3,584		
	Σύνολο	586,593	149			
Μου δημιουργεί πολύ στρες το ότι στη δουλειά μου έχω άμεση επαφή με ανθρώπους	Μεταξύ Ομάδων	11,675	3	3,892	2,448	,066
	Εντός Ομάδων	232,118	146	1,590		
	Σύνολο	243,793	149			
Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου	Μεταξύ Ομάδων	19,775	3	6,592	4,012	,009
	Εντός Ομάδων	239,885	146	1,643		
	Σύνολο	259,660	149			

Test of Homogeneity of Variances

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη δουλειά μου	Με βάση το μέσο όρο	4,318	3	146	,006
	Με βάση τη Διάμεσο	2,803	3	146	,042
	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	2,803	3	137,622	,042
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	4,186	3	146	,007
	Με βάση το μέσο όρο	1,369	3	146	,255

	Με βάση τη Διάμεσο	,776	3	146	,509
Νιώθω άδειος/α μετά από τη δουλειά μου	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	,776	3	131,025	,510
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	,882	3	146	,452
Νιώθω κουρασμένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα δουλειάς	Με βάση το μέσο όρο	1,496	3	146	,218
	Με βάση τη Διάμεσο	,410	3	146	,746
	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	,410	3	131,189	,746
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	,995	3	146	,397
Είναι πολύ κουραστικό συναίσθημα για μένα να δουλεύω με ανθρώπους όλη τη μέρα	Με βάση το μέσο όρο	,852	3	146	,468
	Με βάση τη Διάμεσο	,951	3	146	,418
	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	,951	3	136,045	,418
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	,904	3	146	,441
Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου	Με βάση το μέσο όρο	4,194	3	146	,007
	Με βάση τη Διάμεσο	1,411	3	146	,242
	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	1,411	3	120,041	,243
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	3,341	3	146	,021
Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου	Με βάση το μέσο όρο	2,352	3	146	,075
	Με βάση τη Διάμεσο	,935	3	146	,425
	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	,935	3	139,642	,426
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	2,032	3	146	,112
Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στη δουλειά μου	Με βάση το μέσο όρο	8,986	3	146	,000
	Με βάση τη Διάμεσο	9,279	3	146	,000
	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	9,279	3	76,991	,000
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	9,086	3	146	,000
Μου δημιουργεί πολύ στρες το ότι στη δουλειά μου έχω άμεση επαφή με ανθρώπους	Με βάση το μέσο όρο	6,341	3	146	,000
	Με βάση τη Διάμεσο	2,448	3	146	,066
	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	2,448	3	113,462	,067
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	5,087	3	146	,002
Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου	Με βάση το μέσο όρο	5,061	3	146	,002
	Με βάση τη Διάμεσο	1,613	3	146	,189
	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	1,613	3	124,828	,190
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	3,829	3	146	,011

Πίνακας 72 – Συσχέτιση οικογενειακής κατάστασης*Συναισθηματικής Εξάντλησης

	Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη δουλειά μου	Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου	Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στη δουλειά μου	Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου
Kruskal-Wallis H	26,409	14,323	17,501	15,021
df	3	3	3	3
Asymp. Sig.	,000	,002	,001	,002

a Kruskal Wallis Test
b Grouping Variable: Οικογενειακή Κατάσταση

Πίνακας 73 – Συσχέτιση οικογενειακής κατάστασης*Υποκλιμάκων (Μ.Ο./Τ.Α.)

Οικογενειακή Κατάσταση		Συναισθηματική Εξάντληση	Προσωπική Επίτευξη	Αποπροσωποποίηση
Άγαμος /η	Μέση τιμή	8,5000	38,2000	4,2667
	N	30	30	30
	Τυπική απόκλιση	9,31721	9,08732	7,83420
Έγγαμος /η	Μέση τιμή	14,8364	38,8000	4,3818
	N	110	110	110
	Τυπική απόκλιση	9,86005	5,94285	5,62919
Διαζευγμένος /η	Μέση τιμή	12,7500	43,0000	1,7500
	N	8	8	8
	Τυπική απόκλιση	2,18763	4,56696	1,28174
Χήρος/α	Μέση τιμή	19,0000	37,5000	4,0000
	N	2	2	2
	Τυπική απόκλιση	1,41421	,70711	1,41421
Σύνολο	Μέση τιμή	13,5133	38,8867	4,2133
	N	150	150	150
	Τυπική απόκλιση	9,74902	6,62772	5,96363

Όσο αφορά τη συνάρτηση οικογενειακή κατάσταση και προσωπική επίτευξη δεν βρέθηκε κάποια στατιστικά σημαντική σχέση. Η συσχέτιση όμως της οικογενειακής κατάστασης με τη διάσταση της αποπροσωποποίησης έδωσε, ύστερα από το μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal-Wallis μια στατιστικά σημαντική σχέση $sig. < 0.05$ στη δήλωση «**Αισθάνομαι ότι οι μαθητές μου κατηγορούν εμένα για μερικά από τα προβλήματα τους**» [$p.= ,029$ ($H=9,03$ & $df=3$)] (πίνακας 74). Υψηλότερη μέση τιμή παρουσίασαν οι έγγαμοι/ες ($M.O.=4,4$ και $T.A.=5,6$) και τη μικρότερη οι άγαμοι/ες ($M.O.=$ και $T.A.=6,9$) (πίνακας 73).

Πίνακας 74 – Συσχέτιση οικογενειακής κατάστασης*Συναισθηματικής Εξάντλησης

Αισθάνομαι ότι οι μαθητές/ριες μου κατηγορούν εμένα για μερικά από τα προβλήματα τους	
Kruskal-Wallis	9,027
H	
df	3
Asymp. Sig.	,029
a Kruskal Wallis Test	
b Grouping Variable: Οικογενειακή κατάσταση	

Επιπρόσθετα, αναφορικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας των ερωτηθέντων φιλόλογων σε συνάρτηση με τη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης της επαγγελματικής εξουθένωσης, μετά από έλεγχο ANOVA και Kruskal Wallis, προέκυψε ότι οι δηλώσεις: «Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη δουλειά μου» [$F = (5, 144) = 5.383, p = ,000$], «Νιώθω κουρασμένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα δουλειάς» [$F = (5, 144) = 2.563, p = ,030$] και «Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στη δουλειά μου» [$F = (5, 144) = 2.718, p = ,022$] παρουσιάζουν στατιστική σημαντικότητα (πίνακας 75), ενώ έξι δηλώσεις χρειάστηκαν μη παραμετρική ανάλυση. Από την ανάλυση αυτή διαπιστώθηκε ότι όλες παρουσίασαν στατιστικά σημαντική σχέση $sig. < 0.05$: «Νιώθω άδειος/α μετά από τη δουλειά μου» [$p.= ,000 (H=23,42 \& df=5)$], «Είναι πολύ κουραστικό συναίσθημα για μένα να δουλεύω με ανθρώπους όλη τη μέρα» [$p.= ,001 (H=20,79 \& df=5)$], «Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου» [$p.= ,000 (H=33,43 \& df=5)$], «Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου» [$p.= ,000 (H=23,76 \& df=5)$], «Μου δημιουργεί πολύ στρες το ότι στη δουλειά μου έχω άμεση επαφή με ανθρώπους» [$p.= ,009 (H=15,25 \& df=5)$] και «Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου» [$p.= ,000 (H=40,7 \& df=5)$] (πίνακας 76). Τον υψηλότερο μέσο όρο συγκέντρωσαν οι φιλόλογοι που έχουν προϋπηρεσία άνω των 26 ετών ($M.O.=23,9$ και $T.A.=12,7$) και το χαμηλότερο οι έχοντες εργασιακή εμπειρία ως 5 χρόνια ($M.O.=4,2$ και $T.A.=4,1$) (πίνακας 77).

Πίνακας 75 – Συσχέτιση εργασιακής εμπειρίας*Συναισθηματικής Εξάντλησης

		ANOVA				
		Άθροισμα τετραγώνων ν	Μεταβολή της Συχνότητας (df)	Μέση τετραγωνική τιμή	F κατανομή	Δείκτης Σημαντικότητας (Sig.)
Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη δουλειά μου	Μεταξύ Ομάδων	75,591	5	15,118	5,383	,000

	Εντός Ομάδων	404,409	144	2,808		
	Σύνολο	480,000	149			
	Μεταξύ Ομάδων	21,836	5	4,367	2,871	,017
Νιώθω άδειος/α μετά από τη δουλειά μου	Εντός Ομάδων	219,024	144	1,521		
	Σύνολο	240,860	149			
	Μεταξύ Ομάδων	28,198	5	5,640	2,563	,030
Νιώθω κουρασμένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα δουλειάς	Εντός Ομάδων	316,896	144	2,201		
	Σύνολο	345,093	149			
	Μεταξύ Ομάδων	31,955	5	6,391	4,428	,001
Είναι πολύ κουραστικό συναίσθημα για μένα να δουλεύω με ανθρώπους όλη τη μέρα	Εντός Ομάδων	207,838	144	1,443		
	Σύνολο	239,793	149			
	Μεταξύ Ομάδων	63,434	5	12,687	8,462	,000
Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου	Εντός Ομάδων	215,906	144	1,499		
	Σύνολο	279,340	149			
	Μεταξύ Ομάδων	55,616	5	11,123	4,870	,000
Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου	Εντός Ομάδων	328,924	144	2,284		
	Σύνολο	384,540	149			
	Μεταξύ Ομάδων	50,591	5	10,118	2,718	,022
Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στη δουλειά μου	Εντός Ομάδων	536,003	144	3,722		
	Σύνολο	586,593	149			
	Μεταξύ Ομάδων	24,668	5	4,934	3,242	,008
Μου δημιουργεί πολύ στρες το ότι στη δουλειά μου έχω άμεση επαφή με ανθρώπους	Εντός Ομάδων	219,125	144	1,522		
	Σύνολο	243,793	149			

Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου	Μεταξύ Ομάδων	68,007	5	13,601	10,219	,000
	Εντός Ομάδων	191,653	144	1,331		
	Σύνολο	259,660	149			

Test of Homogeneity of Variances

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη δουλειά μου	Με βάση το μέσο όρο	1,700	5	144	,138
	Με βάση τη Διάμεσο	,876	5	144	,499
	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	,876	5	133,450	,499
Νιώθω άδειος/α μετά από τη δουλειά μου	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	1,653	5	144	,150
	Με βάση το μέσο όρο	2,647	5	144	,025
	Με βάση τη Διάμεσο	2,114	5	144	,067
Νιώθω κουρασμένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα δουλειάς	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	2,114	5	119,194	,068
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	2,388	5	144	,041
	Με βάση το μέσο όρο	2,125	5	144	,066
Είναι πολύ κουραστικό συναίσθημα για μένα να δουλεύω με ανθρώπους όλη τη μέρα	Με βάση τη Διάμεσο	1,365	5	144	,241
	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	1,365	5	118,287	,242
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	1,835	5	144	,110
Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου	Με βάση το μέσο όρο	5,159	5	144	,000
	Με βάση τη Διάμεσο	3,361	5	144	,007
	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	3,361	5	103,641	,007
Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	5,027	5	144	,000
	Με βάση το μέσο όρο	6,059	5	144	,000
	Με βάση τη Διάμεσο	3,942	5	144	,002
Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στη δουλειά μου	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	3,942	5	106,305	,003
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	5,476	5	144	,000
	Με βάση το μέσο όρο	3,741	5	144	,003
Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στη δουλειά μου	Με βάση τη Διάμεσο	2,508	5	144	,033
	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	2,508	5	131,740	,033
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	3,639	5	144	,004
Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στη δουλειά μου	Με βάση το μέσο όρο	1,454	5	144	,209
	Με βάση τη Διάμεσο	,852	5	144	,515
	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	,852	5	85,512	,517

	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	1,388	5	144	,232
	Με βάση το μέσο όρο	7,226	5	144	,000
	Με βάση τη Διάμεσο	3,166	5	144	,010
Μου δημιουργεί πολύ στρες το ότι στη δουλειά μου έχω άμεση επαφή με ανθρώπους	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	3,166	5	115,868	,010
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	6,042	5	144	,000
	Με βάση το μέσο όρο	3,308	5	144	,007
	Με βάση τη Διάμεσο	2,109	5	144	,068
Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	2,109	5	119,499	,069
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	2,929	5	144	,015

Πίνακας 76 – Συσχέτιση εργασιακής εμπειρίας*Συναισθηματικής Εξάντλησης

	Νιώθω άδειος/α μετά από τη δουλειά μου	Είναι πολύ κουραστικό συναισθημα για μένα να δουλεύω με ανθρώπους όλη τη μέρα	Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου	Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου	Μου δημιουργεί πολύ στρες το ότι στη δουλειά μου έχω άμεση επαφή με ανθρώπου	Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου
Kruskal-Wallis	23,421	20,785	33,433	23,756	15,251	40,703
H df	5	5	5	5	5	5
Asymp. Sig.	,000	,001	,000	,000	,009	,000

a Kruskal Wallis Test
b Grouping Variable: Εργασιακή Εμπειρία

Πίνακας 77 – Συσχέτιση εργασιακής εμπειρίας*Υποκλιμάκων (Μ.Ο./Τ.Α.)

Εργασιακή Εμπειρία		Συναισθηματική Εξάντληση	Προσωπική Επίτευξη	Αποπροσωποποίηση
έως 5 έτη	Μέση τιμή	4,1667	45,1667	,0000
	N	6	6	6
6-10 έτη	Τυπική απόκλιση	4,11906	2,40139	,00000
	Μέση τιμή	6,1818	39,9091	2,5455
11-15 έτη	N	11	11	11
	Τυπική απόκλιση	8,10948	7,10570	7,13251
16-20 έτη	Μέση τιμή	11,1250	39,6000	2,2500
	N	40	40	40
16-20 έτη	Τυπική απόκλιση	9,25476	7,63863	4,34859
	Μέση τιμή	13,0732	38,3171	5,4390

	N	41	41	41
21-25 έτη	Τυπική απόκλιση	7,42425	4,72990	6,60700
	Μέση τιμή	15,8333	37,2500	4,0556
	N	36	36	36
26 έτη και άνω	Τυπική απόκλιση	7,89394	7,48856	3,43881
	Μέση τιμή	23,9375	39,1875	9,0625
	N	16	16	16
Σύνολο	Τυπική απόκλιση	12,67264	5,76447	8,80506
	Μέση τιμή	13,5133	38,8867	4,2133
	N	150	150	150
	Τυπική απόκλιση	9,74902	6,62772	5,96363

Σχετικά με την εργασιακή εμπειρία των φιλολόγων σε σχέση με τη διάσταση της προσωπικής επίτευξης, η μη παραμετρική ανάλυση Kruskal Wallis έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις προτάσεις: «**Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς αισθάνονται οι μαθητές/ριες μου**» [$p.= ,000$ ($H=22,32$ & $df=5$)], «**Νιώθω γεμάτος/η ενεργητικότητα**» [$p.= ,003$ ($H=17,72$ & $df=5$)], «**Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους/τις μαθητές/ριες μου**» [$p.= ,000$ ($H=22,53$ & $df=5$)], «**Νιώθω αναζωογονημένος/η όταν δουλεύω σε στενή επαφή με τους/τις μαθητές/ριες μου**» [$p.= ,000$ ($H=36,6$ & $df=5$)] και «**Αντιμετωπίζω ήρεμα τις συναισθηματικές φορτίσεις που προκύπτουν από τη δουλειά μου**» [$p.= ,000$ ($H=30,77$ & $df=5$)] (πίνακας 78). Οι φιλόλογοι με λίγα χρόνια εργασιακής εμπειρίας (έως 5 έτη) παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη μέση τιμή ($M.O.=45,2$ και $T.A.=2,4$) και τη μικρότερη όσοι έχουν 21-25 έτη ($M.O.= 15,8$ και $T.A.=7,9$) (πίνακας 77).

Πίνακας 78 – Συσχέτιση εργασιακής εμπειρίας*Προσωπικής Επίτευξης

	Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς αισθάνονται οι μαθητές/ριες μου	Νιώθω γεμάτος/η ενεργητικότητα	Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους/τις μαθητές/ριες μου	Νιώθω αναζωογονημένος/η όταν δουλεύω σε στενή επαφή με τους/τις μαθητές/ριες μου	Αντιμετωπίζω ήρεμα τις συναισθηματικές φορτίσεις που προκύπτουν από τη δουλειά μου
Kruskal-Wallis	22,319	17,715	22,533	36,604	30,766
H					
df	5	5	5	5	5
Asymp. Sig.	,000	,003	,000	,000	,000
a Kruskal Wallis Test					
b Grouping Variable: Εργασιακή Εμπειρία					

Προκειμένου να εξεταστεί η επιρροή της εργασιακής εμπειρίας των φιλόλογων στη διάσταση της αποπροσωποποίησης πραγματοποιήθηκε η παραμετρική ανάλυση διακύμανσης ANOVA και η μη παραμετρική ανάλυση Kruskal Wallis. Σύμφωνα με τις αναλύσεις παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις σ' όλες τις μεταβλητές αυτής της διάστασης. Πιο αναλυτικά, κατά το μη παραμετρικό έλεγχο Kruskal Wallis, η μεταβλητή «**Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε μερικούς/ες μαθητές/ριες μου απρόσωπα, σαν να είναι αντικείμενα**» παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση [$p.= ,000$ ($H=30,66$ & $df=5$) $sig. < 0.05$], όπως και οι μεταβλητές «**Έχω γίνει περισσότερο σκληρός/ή με τους ανθρώπους από τότε που άρχισα αυτή τη δουλειά**» [$p.= ,000$ ($H=24,74$ & $df=5$)], «**Ανησυχώ μήπως αυτή η δουλειά με κάνει περισσότερο σκληρό/ή**» [$p.= ,018$ ($H=2213,67$ & $df=5$)], «**Στην πραγματικότητα δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς/ες μαθητές/ριες μου**» [$p.= ,000$ ($H=24,88$ & $df=5$)] και «**Αισθάνομαι ότι οι μαθητές/ριες μου κατηγορούν εμένα για μερικά από τα προβλήματα τους**» [$p.= ,000$ ($H=27,27$ & $df=5$)] (πίνακας 79). Οι φιλόλογοι με προϋπηρεσία άνω των 25 ετών παρουσίασαν τους υψηλότερους μέσους όρους ($M.O.=9,1$ και $T.A.=8,8$) ενώ τους χαμηλότερους οι φιλόλογοι με έως πέντε χρόνια εργασιακής εμπειρίας ($M.O.= ,00$ και $T.A.= ,00$) (πίνακας 77).

Πίνακας 78 – Συσχέτιση εργασιακής εμπειρίας*Αποπροσωποποίησης

	Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε μερικούς/ες μαθητές/ριες μου απρόσωπα, σαν να είναι αντικείμενα	Έχω γίνει περισσότερο σκληρός/ή με τους ανθρώπους από τότε που άρχισα αυτή τη δουλειά	Ανησυχώ μήπως αυτή η δουλειά με κάνει περισσότερο σκληρό/ή	Στην πραγματικότητα δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς/ες μαθητές/ριες μου	Αισθάνομαι ότι οι μαθητές/ριες μου κατηγορούν εμένα για μερικά από τα προβλήματα τους
Kruskal-Wallis	30,658	24,743	13,668	24,882	27,268
H					
df	5	5	5	5	5
Asymp. Sig.	,000	,000	,018	,000	,000
a Kruskal Wallis Test					
b Grouping Variable: Εργασιακή Εμπειρία					

Σκοπεύοντας να διερευνήσουμε τη σχέση ανάμεσα στις πρόσθετες σπουδές των φιλόλογων και τις τρεις διαστάσεις του ερωτηματολογίου της επαγγελματικής εξουθένωσης εφαρμόσαμε το παραμετρικό έλεγχο ANOVA και τη μη παραμετρική ανάλυση Kruskal Wallis. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι στη διάσταση της

συναισθηματικής εξάντλησης η μεταβλητή: «**Νιώθω κουρασμένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα δουλειάς**», παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα $F = (3, 146) = 4.267, p = ,006$ (πίνακας 79). Η μεγαλύτερη μέση τιμή παρατηρείται στους φιλόλογους που έχουν διδακτορικό δίπλωμα ($M.O.=18,9$ και $T.A.=8,9$) και η μικρότερη σε όσους είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου ($M.O.= 9,2$ και $T.A.=8,7$) (πίνακας 80).

Πίνακας 79 – Συσχέτιση πρόσθετων σπουδών*Συναισθηματικής Εξάντλησης

		ANOVA				
		Άθροισμα τετραγώνων ν	Μεταβολή της Συχνότητας (df)	Μέση τετραγωνική τιμή	F κατανομή	Δείκτης Σημαντικότητας (Sig.)
Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη δουλειά μου	Μεταξύ Ομάδων	8,929	3	2,976	,922	,432
	Εντός Ομάδων	471,071	146	3,227		
	Σύνολο	480,000	149			
Νιώθω άδειος/α μετά από τη δουλειά μου	Μεταξύ Ομάδων	10,711	3	3,570	2,265	,083
	Εντός Ομάδων	230,149	146	1,576		
	Σύνολο	240,860	149			
Νιώθω κουρασμένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα δουλειάς	Μεταξύ Ομάδων	27,820	3	9,273	4,267	,006
	Εντός Ομάδων	317,274	146	2,173		
	Σύνολο	345,093	149			
Είναι πολύ κουραστικό συναίσθημα για μένα να δουλεύω με ανθρώπους όλη τη μέρα	Μεταξύ Ομάδων	9,123	3	3,041	1,925	,128
	Εντός Ομάδων	230,671	146	1,580		
	Σύνολο	239,793	149			
Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου	Μεταξύ Ομάδων	13,674	3	4,558	2,505	,061
	Εντός Ομάδων	265,666	146	1,820		
	Σύνολο	279,340	149			

Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου	Μεταξύ Ομάδων	6,346	3	2,115	,817	,487
	Εντός Ομάδων	378,194	146	2,590		
	Σύνολο	384,540	149			
Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στη δουλειά μου	Μεταξύ Ομάδων	13,589	3	4,530	1,154	,329
	Εντός Ομάδων	573,004	146	3,925		
	Σύνολο	586,593	149			
Μου δημιουργεί πολύ στρες το ότι στη δουλειά μου έχω άμεση επαφή με ανθρώπους	Μεταξύ Ομάδων	5,814	3	1,938	1,189	,316
	Εντός Ομάδων	237,979	146	1,630		
	Σύνολο	243,793	149			
Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου	Μεταξύ Ομάδων	11,867	3	3,956	2,331	,077
	Εντός Ομάδων	247,793	146	1,697		
	Σύνολο	259,660	149			

Test of Homogeneity of Variances						
			Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη δουλειά μου	Με βάση το μέσο όρο		1,192	3	146	,315
	Με βάση τη Διάμεσο		,353	3	146	,787
	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df		,353	3	129,711	,787
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο		1,257	3	146	,292
Νιώθω άδειος/α μετά από τη δουλειά μου	Με βάση το μέσο όρο		4,377	3	146	,006
	Με βάση τη Διάμεσο		2,411	3	146	,069
	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df		2,411	3	125,605	,070
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο		3,772	3	146	,012
Νιώθω κουρασμένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα δουλειάς	Με βάση το μέσο όρο		1,015	3	146	,388
	Με βάση τη Διάμεσο		,798	3	146	,497
	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df		,798	3	139,482	,497
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο		1,172	3	146	,323
	Με βάση το μέσο όρο		2,231	3	146	,087
	Με βάση τη Διάμεσο		1,832	3	146	,144

Είναι πολύ κουραστικό συναίσθημα για μένα να δουλεύω με ανθρώπους όλη τη μέρα	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	1,832	3	122,016	,145
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	2,431	3	146	,068
Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου	Με βάση το μέσο όρο	,622	3	146	,602
	Με βάση τη Διάμεσο	,233	3	146	,873
	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	,233	3	139,514	,873
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	,556	3	146	,645
	Με βάση το μέσο όρο	1,420	3	146	,239
	Με βάση τη Διάμεσο	,717	3	146	,543
	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	,717	3	142,595	,543
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	1,131	3	146	,338
Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου	Με βάση το μέσο όρο	1,216	3	146	,306
	Με βάση τη Διάμεσο	,584	3	146	,627
	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	,584	3	131,775	,627
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	1,142	3	146	,334
Μου δημιουργεί πολύ στρες το ότι στη δουλειά μου έχω άμεση επαφή με ανθρώπους	Με βάση το μέσο όρο	3,090	3	146	,029
	Με βάση τη Διάμεσο	1,189	3	146	,316
	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	1,189	3	116,923	,317
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	2,554	3	146	,058
Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου	Με βάση το μέσο όρο	6,682	3	146	,000
	Με βάση τη Διάμεσο	3,703	3	146	,013
	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	3,703	3	134,323	,013
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	6,315	3	146	,000

Πίνακας 80 – Συσχέτιση πρόσθετων σπουδών* Υποκλιμάκων (Μ.Ο./Τ.Α.)

Πρόσθετες Σπουδές		Συναισθηματική Εξάντληση	Προσωπική Επίτευξη	Αποπροσωποποίηση
Δεύτερο Πτυχίο	Μέση τιμή	9,2222	43,3333	4,2222
	N	9	9	9
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	Τυπική απόκλιση	8,67147	5,07445	7,77460
	Μέση τιμή	12,0370	39,6296	3,2037
Διδακτορικό Δίπλωμα	N	54	54	54
	Τυπική απόκλιση	9,17742	5,55690	4,70399
Άλλο	Μέση τιμή	18,8571	35,2857	7,5714
	N	7	7	7
Άλλο	Τυπική απόκλιση	8,97085	2,05866	11,26731
	Μέση τιμή	14,5250	38,2000	4,6000
	N	80	80	80

	Τυπική απόκλιση	10,09320	7,41261	5,88411
	Μέση τιμή	13,5133	38,8867	4,2133
Σύνολο	N	150	150	150
	Τυπική απόκλιση	9,74902	6,62772	5,96363

Προκειμένου να εξετάσουμε τις επιδράσεις των πρόσθετων σπουδών στη διάσταση της προσωπικής επίτευξης πραγματοποιήθηκε η παραμετρική ανάλυση διακύμανσης ANOVA και η μη παραμετρική ανάλυση Kruskal Wallis. Από τις αναλύσεις διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στη μεταβλητή «**Έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτή τη δουλειά**» [$F = (3, 146) = 3.955, p = ,010$] (πίνακας 81), ενώ συγχρόνως με τον έλεγχο Kruskal Wallis παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις στη μεταβλητή «**Νιώθω ότι με την εργασία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των άλλων ανθρώπων**» [$p = ,035 (H=8.6 \& df=3)$], «**Νιώθω αναζωογονημένος/η όταν δουλεύω σε στενή επαφή με τους μαθητές μου**» [$p = ,031 (H=8,9 \& df=3)$] και «**Αντιμετωπίζω ήρεμα τις συναισθηματικές φορτίσεις που προκύπτουν από τη δουλειά μου**» [$p = ,003 (H=13,93 \& df=3)$] (πίνακας 82). Οι φιλόλογοι, κάτοχοι δεύτερου πτυχίου, παρουσιάζουν την υψηλότερη μέση τιμή ($M.O.=43,3$ και $T.A.=5,1$) εν αντιθέσει με τους κατόχους διδακτορικού ($M.O.= 35,3$ και $T.A.= 2,1$) (πίνακας 80).

Πίνακας 81 – Συσχέτιση πρόσθετων σπουδών*Προσωπικής Επίτευξης

		ANOVA				
		Άθροισμα τετραγώνων ν	Μεταβολή της Συχνότητας (df)	Μέση τετραγωνική τιμή	F κατανομή	Δείκτης Σημαντικότητας (Sig.)
Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς αισθάνονται οι μαθητές/ριες μου	Μεταξύ Ομάδων	6,614	3	2,205	1,397	,246
	Εντός Ομάδων	230,326	146	1,578		
	Σύνολο	236,940	149			
Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών/ριών μου πολύ αποτελεσματικά	Μεταξύ Ομάδων	9,006	3	3,002	1,014	,389
	Εντός Ομάδων	432,354	146	2,961		
	Σύνολο	441,360	149			
Νιώθω ότι με την εργασία μου	Μεταξύ Ομάδων	18,863	3	6,288	2,839	,040

επηρεάζω θετικά τις ζωές των άλλων ανθρώπων	Ομάδω ν Εντός Ομάδω	323,377	146	2,215		
	ν Σύνολο	342,240	149			
	Μεταξ ύ Ομάδω	10,428	3	3,476	1,821	,146
Νιώθω γεμάτος/η ενεργητικότητα	ν Εντός Ομάδω	278,666	146	1,909		
	ν Σύνολο	289,093	149			
	Μεταξ ύ Ομάδω	3,392	3	1,131	1,253	,293
Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους/τις μαθητές/ριες μου	ν Εντός Ομάδω	131,782	146	,903		
	ν Σύνολο	135,173	149			
	Μεταξ ύ Ομάδω	5,768	3	1,923	3,143	,027
Νιώθω αναζωογονημένος /η όταν δουλεύω σε στενή επαφή με τους/τις μαθητές/ριες μου	ν Εντός Ομάδω	89,305	146	,612		
	ν Σύνολο	95,073	149			
	Μεταξ ύ Ομάδω	19,681	3	6,560	3,955	,010
Έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτή τη δουλειά	ν Εντός Ομάδω	242,212	146	1,659		
	ν Σύνολο	261,893	149			
	Μεταξ ύ Ομάδω	18,843	3	6,281	4,793	,003
Αντιμετωπίζω ήρεμα τις συναισθηματικές φορτίσεις που προκύπτουν από τη δουλειά μου	ν Εντός Ομάδω	191,350	146	1,311		
	ν Σύνολο	210,193	149			

Test of Homogeneity of Variances

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς αισθάνονται οι μαθητές/ριες μου	Με βάση το μέσο όρο	1,597	3	146	,193
	Με βάση τη Διάμεσο	1,419	3	146	,240
	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	1,419	3	111,235	,241
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	1,322	3	146	,269
	Με βάση το μέσο όρο	,787	3	146	,503
	Με βάση τη Διάμεσο	,354	3	146	,787

Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών/ριών μου πολύ αποτελεσματικά	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	,354	3	138,597	,787
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	,666	3	146	,574
Νιώθω ότι με την εργασία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των άλλων ανθρώπων	Με βάση το μέσο όρο	6,664	3	146	,000
	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	2,330	3	146	,077
Νιώθω γεμάτος/η ενεργητικότητα	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	2,330	3	116,640	,078
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	4,762	3	146	,003
Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους/τις μαθητές/ριες μου	Με βάση το μέσο όρο	,510	3	146	,676
	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	,306	3	146	,821
Νιώθω αναζωογονημένος/η όταν δουλεύω σε στενή επαφή με τους/τις μαθητές/ριες μου	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	,306	3	145,669	,821
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	,439	3	146	,726
Έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτή τη δουλειά	Με βάση το μέσο όρο	1,144	3	146	,333
	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	1,224	3	146	,303
Αντιμετωπίζω ήρεμα τις συναισθηματικές φορτίσεις που προκύπτουν από τη δουλειά μου	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	1,224	3	123,381	,304
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	1,423	3	146	,239
Αντιμετωπίζω ήρεμα τις συναισθηματικές φορτίσεις που προκύπτουν από τη δουλειά μου	Με βάση το μέσο όρο	8,063	3	146	,000
	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	3,143	3	146	,027
Αντιμετωπίζω ήρεμα τις συναισθηματικές φορτίσεις που προκύπτουν από τη δουλειά μου	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	3,143	3	115,943	,028
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	7,586	3	146	,000
Αντιμετωπίζω ήρεμα τις συναισθηματικές φορτίσεις που προκύπτουν από τη δουλειά μου	Με βάση το μέσο όρο	2,309	3	146	,079
	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	1,182	3	146	,319
Αντιμετωπίζω ήρεμα τις συναισθηματικές φορτίσεις που προκύπτουν από τη δουλειά μου	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	1,182	3	136,126	,319
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	1,868	3	146	,138
Αντιμετωπίζω ήρεμα τις συναισθηματικές φορτίσεις που προκύπτουν από τη δουλειά μου	Με βάση το μέσο όρο	4,672	3	146	,004
	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	2,296	3	146	,080
Αντιμετωπίζω ήρεμα τις συναισθηματικές φορτίσεις που προκύπτουν από τη δουλειά μου	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	2,296	3	90,025	,083
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	4,701	3	146	,004

Πίνακας 82 – Συσχέτιση πρόσθετων σπουδών*Προσωπικής Επίτευξης

	Νιώθω ότι με την εργασία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των άλλων ανθρώπων	Νιώθω αναζωογονημένος/η όταν δουλεύω σε στενή επαφή με τους/τις μαθητές/ριες μου	Αντιμετωπίζω ήρεμα τις συναισθηματικές φορτίσεις που προκύπτουν από τη δουλειά μου
Kruskal-Wallis H	8,604	8,902	13,927
df	3	3	3

Asymp. Sig. a Kruskal Wallis Test b Grouping Variable: Πρόσθετες Σπουδές	,035	,031	,003
---	------	------	------

Με τη χρήση της μη παραμετρικής ανάλυσης Kruskal-Wallis εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις στις μεταβλητές «Έχω γίνει περισσότερο σκληρός/ή με τους ανθρώπους από τότε που άρχισα αυτή τη δουλειά» [$p.= ,002$ ($H=14,91$ & $df=3$)] και «Αισθάνομαι ότι οι μαθητές μου κατηγορούν εμένα για μερικά από τα προβλήματα τους» [$p.= ,005$ ($H=12,71$ & $df=3$)] της διάστασης της αποπροσωποποίησης (πίνακας 83). Ο υψηλότερος μέσος όρος παρουσιάζεται στους φιλολόγους που κατέχουν διδακτορικό δίπλωμα ($M.O.=7,6$ και $T.A.=11,3$) και ο χαμηλότερος σε όσους διαθέτουν μεταπτυχιακό δίπλωμα ($M.O.= 3,2$ και $T.A.= 4,7$) (πίνακας 80).

Πίνακας 83 – Συσχέτιση πρόσθετων σπουδών*Αποπροσωποποίησης

	Έχω γίνει περισσότερο σκληρός/ή με τους ανθρώπους από τότε που άρχισα αυτή τη δουλειά	Αισθάνομαι ότι οι μαθητές/ριες μου κατηγορούν εμένα για μερικά από τα προβλήματα τους
Kruskal-Wallis H	14,906	12,709
df	3	3
Asymp. Sig.	,002	,005
a Kruskal Wallis Test b Grouping Variable: Πρόσθετες Σπουδές		

Η τελευταία ανεξάρτητη μεταβλητή από τα δημογραφικά δεδομένα που ελέγχθηκε ήταν ο αριθμός τμημάτων των σχολείων σε συνδυασμό με τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι αναλύσεις έδειξαν ότι υφίσταται μια στατιστική σημαντικότητα $F = (3, 146) = 7.342$, $p = ,000$ σε μια μόνο μεταβλητή της διάστασης της συναισθηματικής εξάντλησης, τη δήλωση «Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη δουλειά μου» (πίνακας 84). Η υψηλότερη μέση τιμή σημειώθηκε στα σχολεία με μεγάλο αριθμό τμημάτων (19-24) ($M.O.= 17,3$ και $T.A.= 12,6$) (πίνακας 85).

Πίνακας 84 – Συσχέτιση αριθμού τμημάτων*Συναισθηματικής εξάντλησης

		ANOVA				
	Αθροισμα τετραγώνων ν	Μεταβολή της Συχνότητας (df)	Μέση τετραγωνική τιμή	F κατανομή	Δείκτης Σημαντικότητας (Sig.)	
Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η	Μεταξύ	62,918	3	20,973	7,342	,000

από τη δουλειά μου	Ομάδων Εντός Ομάδων	417,082	146	2,857		
	Σύνολο	480,000	149			
	Μεταξύ Ομάδων	7,056	3	2,352	1,469	,226
Νιώθω άδειος/α μετά από τη δουλειά μου	Εντός Ομάδων	233,804	146	1,601		
	Σύνολο	240,860	149			
	Μεταξύ Ομάδων	12,023	3	4,008	1,757	,158
Νιώθω κουρασμένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα δουλειάς	Εντός Ομάδων	333,070	146	2,281		
	Σύνολο	345,093	149			
	Μεταξύ Ομάδων	2,146	3	,715	,439	,725
Είναι πολύ κουραστικό συναίσθημα για μένα να δουλεύω με ανθρώπους όλη τη μέρα	Εντός Ομάδων	237,648	146	1,628		
	Σύνολο	239,793	149			
	Μεταξύ Ομάδων	3,368	3	1,123	,594	,620
Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου	Εντός Ομάδων	275,972	146	1,890		
	Σύνολο	279,340	149			
	Μεταξύ Ομάδων	2,516	3	,839	,321	,810
Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου	Εντός Ομάδων	382,024	146	2,617		
	Σύνολο	384,540	149			
	Μεταξύ Ομάδων	23,213	3	7,738	2,005	,116
Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στη δουλειά μου	Εντός Ομάδων	563,380	146	3,859		
	Σύνολο	586,593	149			
	Μεταξύ Ομάδων	7,842	3	2,614	1,617	,188
Μου δημιουργεί πολύ στρες το ότι στη δουλειά μου έχω άμεση	Εντός Ομάδων					

επαφή με ανθρώπους	Εντός Ομάδων	235,952	146	1,616		
	Σύνολο	243,793	149			
Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου	Μεταξύ Ομάδων	3,667	3	1,222	,697	,555
	Εντός Ομάδων	255,993	146	1,753		
	Σύνολο	259,660	149			

Test of Homogeneity of Variances

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη δουλειά μου	Με βάση το μέσο όρο	2,629	3	146	,052
	Με βάση τη Διάμεσο	2,979	3	146	,034
	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	2,979	3	127,670	,034
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	2,698	3	146	,048
Νιώθω άδειος/α μετά από τη δουλειά μου	Με βάση το μέσο όρο	2,294	3	146	,080
	Με βάση τη Διάμεσο	1,497	3	146	,218
	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	1,497	3	128,649	,218
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	1,845	3	146	,142
Νιώθω κουρασμένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα δουλειάς	Με βάση το μέσο όρο	3,789	3	146	,012
	Με βάση τη Διάμεσο	1,577	3	146	,197
	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	1,577	3	123,796	,198
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	3,700	3	146	,013
Είναι πολύ κουραστικό συναίσθημα για μένα να δουλεύω με ανθρώπους όλη τη μέρα	Με βάση το μέσο όρο	,316	3	146	,814
	Με βάση τη Διάμεσο	,439	3	146	,725
	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	,439	3	137,819	,725
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	,421	3	146	,738
Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου	Με βάση το μέσο όρο	1,399	3	146	,246
	Με βάση τη Διάμεσο	,255	3	146	,858
	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	,255	3	121,341	,857
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	1,177	3	146	,321
Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου	Με βάση το μέσο όρο	,935	3	146	,426
	Με βάση τη Διάμεσο	,532	3	146	,661
	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	,532	3	145,567	,661
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	1,000	3	146	,395
Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στη δουλειά μου	Με βάση το μέσο όρο	,176	3	146	,912
	Με βάση τη Διάμεσο	,339	3	146	,797

	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	,339	3	139,241	,797
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	,190	3	146	,903
	Με βάση το μέσο όρο	4,456	3	146	,005
	Με βάση τη Διάμεσο	1,617	3	146	,188
Μου δημιουργεί πολύ στρες το ότι στη δουλειά μου έχω άμεση επαφή με ανθρώπους	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	1,617	3	100,404	,190
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	3,799	3	146	,012
	Με βάση το μέσο όρο	1,450	3	146	,231
	Με βάση τη Διάμεσο	,618	3	146	,604
Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου	Με βάση τη Διάμεσο και με προσαρμοσμένο df	,618	3	126,317	,605
	Με βάση τον περικομμένο μέσο όρο	1,259	3	146	,291

Πίνακας 85 – Συσχέτιση αριθμού τμημάτων*Υποκλιμάκων (Μ.Ο./Τ.Α.)

Αριθμός Τμημάτων		Συναισθηματική Εξάντληση	Προσωπική Επίτευξη	Αποπροσωποποίηση
1-6	Μέση τιμή	14,1143	40,0286	5,4286
	N	35	35	35
7-12	Τυπική απόκλιση	12,29723	5,77258	7,71281
	Μέση τιμή	11,5926	39,0926	4,0926
13-18	N	54	54	54
	Τυπική απόκλιση	9,43402	7,66828	5,15521
19-24	Μέση τιμή	14,5094	38,0189	3,5472
	N	53	53	53
Σύνολο	Τυπική απόκλιση	7,35794	6,00798	5,55935
	Μέση τιμή	17,2500	38,2500	4,1250
	N	8	8	8
	Τυπική απόκλιση	12,60102	6,84001	5,13914
	Μέση τιμή	13,5133	38,8867	4,2133
	N	150	150	150
	Τυπική απόκλιση	9,74902	6,62772	5,96363

Εν κατακλείδι, οι αναλύσεις που προηγήθηκαν δείχνουν να συμφωνούν επί τον πλείστον με τα πορίσματα παρόμοιων ερευνών που διεξήχθησαν τόσο στο διεθνή όσο και στον ελλαδικό χώρο στο πεδίο της εκπαίδευσης. Τα σημεία συμφωνίας ή/και διαφωνίας των ευρημάτων της παρούσης έρευνας με τις αντίστοιχες από άλλες χώρες και την Ελλάδα θα παρουσιαστούν στην ενότητα που ακολουθεί.

4.2.3 Συσχετισμός της επαγγελματικής ταυτότητας με την επαγγελματική εξουθένωση

Προκειμένου να διερευνηθούν οι συσχετίσεις μεταξύ των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης και των τεσσάρων διαστάσεων της επαγγελματικής ταυτότητας πραγματοποιήθηκε ανάλυση διμεταβλητής συσχέτισης με το δείκτη συνάφειας Pearson r . Για τον λόγο αυτό δημιουργήθηκαν πίνακες διπλής εισόδου ή πίνακες συνάφειας. Ο δείκτης γραμμικής συσχέτισης Pearson λαμβάνει τιμές από το -1 έως το 1, που σημαίνει ότι αν η τιμή είναι από 0 ως 1 τότε υπάρχει θετική συσχέτιση. Στην παρούσα έρευνα ορίστηκε ως ελάχιστο αποδεκτό επίπεδο σημαντικότητας η τιμή $\alpha=0.05$. Αν η τιμή του $\text{sig}>0.05$ τότε απορρίπτεται η υπόθεση ύπαρξης συσχέτισης των δύο μεταβλητών. Διαφορετικά, γίνεται αποδεκτή (Εμβλωτής, Κατσή, & Σιδερίδης, 2006). Οι έλεγχοι συσχέτισης ανέδειξαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα.

Αρχικά ελέγχθηκε η ύπαρξη συνάφειας ανάμεσα στη πρώτη διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης και στις τέσσερις διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας. Από τον έλεγχο εντοπίστηκε στατιστικά αρνητική συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής εξάντλησης και του σθένους ($r = -,32 p = ,000$), δηλαδή όσο αυξάνεται η συναισθηματική εξάντληση των φιλολόγων τόσο εξασθενεί το σθένος, η σημασία, η ελκυστικότητα και η αξία που έχει για έναν φιλόλογο η ίδια η διδασκαλία (πίνακας 86). Την ίδια αρνητική σχέση ($r = -,33 p = ,000$) παρουσιάζει και η συσχέτιση ανάμεσα στη συναισθηματική εξάντληση και τη συναδελφικότητα, γεγονός που συνεπάγεται τη μείωση της επιθυμίας των φιλολόγων για συνεργασία, ομαδικό πνεύμα και αλληλεγγύη (πίνακας 87). Αλλά και σε σχέση με την κεντρικότητα φάνηκε πως η συναισθηματική εξάντληση ασκεί αρνητική επίδραση ($r = -,21 p = ,011$) αφού όσο ενδυναμώνει τόσο αποδυναμώνει τη σημασία του εκπαιδευτικού επαγγέλματος στη ζωή των φιλολόγων της έρευνας (πίνακας 88). Τέλος, η ανάγκη αναγνώρισης από το κοινωνικό σύνολο ενός εκπαιδευτικού (φιλόλογου στην προκείμενη) ως επαγγελματία και η ευαρέσκεια να αυτοπαρουσιάζεται ως εκπαιδευτικός φάνηκε ότι μειώνεται αισθητά ($r = -,47 p = ,000$) όσο οξύνεται η συναισθηματική εξάντληση (πίνακας 89).

Πίνακας 86 – Συνάφεια Συναισθηματικής εξάντλησης*Σθένους

		Συναισθηματική Εξάντληση	Σθένος
	Pearson Correlation	1	-,320**
Συναισθηματική Εξάντληση	Sig. (2-tailed)		,000
	N	150	150
Σθένος	Pearson Correlation	-,320**	1

	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	150	150

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 87 – Συνάφεια Συναισθηματικής εξάντλησης*Συναδελφικότητας

		Συναισθηματική Εξάντληση	Συναδελφικότητα
Συναισθηματική Εξάντληση	Pearson Correlation	1	-,335**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	150	150
Συναδελφικότητα	Pearson Correlation	-,335**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	150	150

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 88 – Συνάφεια Συναισθηματικής εξάντλησης*Κεντρικότητας

		Συναισθηματική Εξάντληση	Κεντρικότητα
Συναισθηματική Εξάντληση	Pearson Correlation	1	-,207*
	Sig. (2-tailed)		,011
	N	150	150
Κεντρικότητα	Pearson Correlation	-,207*	1
	Sig. (2-tailed)	,011	
	N	150	150

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πίνακας 89 – Συνάφεια Συναισθηματικής εξάντλησης*Αυτοπαρουσίασης

		Συναισθηματική Εξάντληση	Αυτοπαρουσίαση
Συναισθηματική Εξάντληση	Pearson Correlation	1	-,472**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	150	150
Αυτοπαρουσίαση	Pearson Correlation	-,472**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	150	150

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Εν συνεχεία, παρατίθενται οι συσχετίσεις μεταξύ της διάστασης της προσωπικής επίτευξης και των τεσσάρων διαστάσεων της επαγγελματικής ταυτότητας. Όπως διαπιστώθηκε, υπήρξε θετική συσχέτιση σ' όλες τις διαστάσεις. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε πως η μειωμένη προσωπική επίτευξη επηρεάζει τη στάση των φιλολόγων προς το επάγγελμά τους ($r = ,43$ $p = ,000$) με συνέπεια όσο περισσότερο αυξάνεται η αίσθηση της αποτυχίας και της ανεπάρκειας στην εργασία τους τόσο

μειώνεται η αξία του επαγγέλματός τους στην αντίληψή τους (πίνακας 90). Κατά παρόμοιο τρόπο, παύει να έχει κεντρική σημασία το επάγγελμά τους στην ζωή τους ($r = ,57 p = ,000$) (πίνακας 91). Επιπλέον, η θετική συνάφεια της μειωμένης προσωπικής επίτευξης με τη συναδελφικότητα ($r = ,58 p = ,000$) υποδηλώνει μείωση της προθυμίας των φιλολόγων για συνεργασία με τους συναδέλφους τους αλλά και της αίσθησης να νιώθουν άνετα αναμεταξύ τους (πίνακας 92). Τέλος, η θετική συσχέτιση με τη διάσταση της αυτοπαρουσίαση ($r = ,43 p = ,000$) δηλώνει μείωση του αισθήματος της κοινωνικής αναγνώρισης του επαγγέλματός τους και μείωση της επιθυμίας τους να παρουσιάζονται ως εκπαιδευτικοί (πίνακας 93).

Πίνακας 90 – Συνάφεια Προσωπικής Επίτευξης*Σθένους

		Προσωπική Επίτευξη	Σθένος
Προσωπική Επίτευξη	Pearson Correlation	1	,426**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	150	150
Σθένος	Pearson Correlation	,426**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	150	150

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 91 – Συνάφεια Προσωπικής Επίτευξης*Κεντρικότητας

		Προσωπική Επίτευξη	Κεντρικότητα
Προσωπική Επίτευξη	Pearson Correlation	1	,572**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	150	150
Κεντρικότητα	Pearson Correlation	,572**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	150	150

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 92 – Συνάφεια Προσωπικής Επίτευξης*Συναδελφικότητας

		Προσωπική Επίτευξη	Συναδελφικότητα
Προσωπική Επίτευξη	Pearson Correlation	1	,577**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	150	150
Συναδελφικότητα	Pearson Correlation	,577**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	150	150

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 93 – Συνάφεια Προσωπικής Επίτευξης*Αυτοπαρουσίασης

		Προσωπική Επίτευξη	Αυτοπαρουσίαση
Προσωπική Επίτευξη	Pearson Correlation	1	,431**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	150	150

	Pearson Correlation	,431**	1
Αυτοπαρουσίαση	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	150	150

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Ακολουθούν οι πίνακες συνάφειας της διάστασης της αποπροσωποποίησης με τις διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας. Η συσχέτιση της αποπροσωποποίησης με τη διάσταση του σθένους είναι μέτρια αρνητική ($r = ,23$ $p = ,005$) καθώς δεν φαίνεται να επηρεάζει τη αντίληψη των φιλολόγων για το επάγγελμά τους, δηλαδή η ανάπτυξη αρνητικών στάσεων και συμπεριφορών των φιλολόγων προς τους άλλους (μαθητές, γονείς, συναδέλφους) δε φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά την αξία που έχει για τους φιλολόγους η διδασκαλία ή το πόσο είναι ελκυστική για αυτούς (πίνακας 94). Επίσης, δεν επηρεάζεται καθόλου ($r = -,05$ $p = ,53$) η απόδοση σημασίας που προσδίδουν στο επάγγελμα του φιλολόγου (πίνακας 95). Μέτρια αρνητική συνάφεια παρουσίασε και η συσχέτιση της αποπροσωποποίησης με τη διάσταση της συναδελφικότητας ($r = -,24$ $p = ,003$) (πίνακας 96) αλλά και τη διάσταση της αυτοπαρουσίασης ($r = -,40$ $p = ,000$) (πίνακας 97). Συνεπώς, η διάσταση της αποπροσωποποίησης δεν έχει στατιστικά σημαντική σχέση με κάποια διάσταση της επαγγελματικής ταυτότητας των φιλολόγων.

Πίνακας 94 – Συνάφεια Αποπροσωποποίησης*Σθένους

		Αποπροσωποίηση	Σθένος
	Pearson Correlation	1	-,229**
Αποπροσωποίηση	Sig. (2-tailed)		,005
	N	150	150
	Pearson Correlation	-,229**	1
Σθένος	Sig. (2-tailed)	,005	
	N	150	150

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 95 – Συνάφεια Αποπροσωποποίησης*Κεντρικότητας

		Αποπροσωποίηση	Κεντρικότητα
	Pearson Correlation	1	-,052
Αποπροσωποίηση	Sig. (2-tailed)		,527
	N	150	150
	Pearson Correlation	-,052	1
Κεντρικότητα	Sig. (2-tailed)	,527	
	N	150	150

Πίνακας 96 – Συνάφεια Αποπροσωποποίησης*Συναδελφικότητας

		Αποπροσωποίηση	Συναδελφικότητα
	Pearson Correlation	1	-,241**
Αποπροσωποίηση	Sig. (2-tailed)		,003
	N	150	150

	Pearson Correlation	-,241**	1
Συναδελφικότητα	Sig. (2-tailed)	,003	
	N	150	150

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 97 – Συνάφεια Αποπροσωποποίησης* Αυτοπαρουσίασης

		Αποπροσωποποίηση	Αυτοπαρουσίαση
	Pearson Correlation	1	-,398**
Αποπροσωποποίηση	Sig. (2-tailed)		,000
	N	150	150
	Pearson Correlation	-,398**	1
Αυτοπαρουσίαση	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	150	150

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Ανακεφαλαιωτικά, οι συσχετίσεις μεταξύ των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης και των τεσσάρων διαστάσεων της επαγγελματικής ταυτότητας έδειξαν ότι η επαγγελματική εξουθένωση των φιλολόγων επιδρά στη διαμόρφωση και ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας άλλοτε αρνητικά και άλλοτε θετικά. Αυτό δείχνει τουλάχιστον ότι θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη των ιθυνόντων της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στην επόμενη ενότητα θα αναλυθεί, μεταξύ άλλων, περισσότερο.

4.3 Συζήτηση για τα Αποτελέσματα της Έρευνας

Στην ενότητα αυτή γίνεται μια προσπάθεια να ερμηνευθούν τα αποτελέσματα της παρούσης έρευνας συνθέτοντας τα ευρήματα από τα ερωτηματολόγια και συσχετίζοντάς τα με τα ερευνητικά ερωτήματα και τη παράθεση σχετικών ερευνών, μελετών και βιβλιογραφίας. Η παρουσίαση των πορισμάτων της έρευνας παρατίθεται κατά σειρά διατύπωσης των ερευνητικών ερωτημάτων.

1^ο ερευνητικό ερώτημα: Σε ποιο βαθμό οι διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας επηρεάζονται από τα δημογραφικά στοιχεία;

Σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, διαπιστώθηκε από την έρευνα ότι ο παράγοντας «ηλικία» επηρεάζει τη διαμόρφωση και ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας καθώς αποδείχθηκε αυτή είναι πιο ισχυρή στις νεότερες ηλικίες ενώ φθίνει σε φιλολόγους μεγαλύτερης ηλικίας. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με μια έρευνα των Beijaard et al., (2000) σύμφωνα με την οποία η δέσμευση των εκπαιδευτικών προς το

επάγγελμά τους είναι μεγαλύτερη στις μικρότερες ηλικίες παρά στις μεγαλύτερες. Την άποψη αυτή συμεριζεται και ο Μαυρογιώργος (2005), ο οποίος τονίζει ότι οι προσωπικές εμπειρίες και τα βιώματα που αποκτούν στα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας είναι καθοριστικές για τη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης επαγγελματικής ταυτότητας. Σε σχέση με τον παράγοντα «φύλο», η ανάλυση το δεδομένων έδειξε μια μικρή διαφορά υπέρ των ανδρών φιλολόγων καθώς φαίνεται να έχουν πιο ισχυρή αίσθηση της επαγγελματικής ταυτότητας. Αυτό το αποτέλεσμα συνάδει με έρευνα των Ζιώγου-Καραστεργίου & Δαλακούρα (2007) με την οποία έδειξαν ότι η επαγγελματική ταυτότητα των γυναικών εκπαιδευτικών δεν είναι ανταγωνιστική αλλά, αντίθετα, είναι ελάχιστα αποδοτική ή φερέγγυα, ίσως γιατί συνδέεται με την αντίληψη των γυναικών φιλολόγων ότι το επάγγελμά τους επηρεάζεται και αποτελεί συνέχεια του οικογενειακού ρόλου, της μητέρας ή της αδελφής, και όλα αυτά συνυφαίνονται με την κοινωνική προσφορά του επαγγέλματος και τη πεποίθησή τους ότι ο δικός τους επαγγελματισμός έχει όλα τα στερεοτυπικά στοιχεία μιας «κατώτερης» επαγγελματικής ταυτότητας έναντι της «ανώτερης» αντρικής.

Αναφορικά με τα «έτη προϋπηρεσίας» και συνακόλουθα τη διδακτική εμπειρία, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι οι φιλόλογοι με λιγότερα χρόνια εμπειρίας έχουν υψηλότερη αίσθηση της επαγγελματικής ταυτότητας συγκριτικά με τους συναδέλφους τους με περισσότερα χρόνια. Τα πορίσματα αυτά συμφωνούν με την άποψη των Beijaard et al., (2000) ότι όσα περισσότερα έτη προϋπηρεσίας έχει ένας εκπαιδευτικός τόσο πιο μικρή επαγγελματική δέσμευση έχει προς τους μαθητές/ριες του και, εν τέλει, προς το επάγγελμά του. Αντίθετα, οι Φωτοπούλου & Υφαντή (2014) κατέληξαν σε έρευνα τους ότι τα πολλά έτη εργασιακής εμπειρίας ενισχύουν την αυτοπεποίθηση του εκπαιδευτικού και τον διευκολύνουν να διαχειρίζεται ευκολότερα τις ολοένα αυξημένες εργασιακές απαιτήσεις αλλά και τα προβλήματα που συναντά και ενισχύουν τελικά την επαγγελματική του ταυτότητα. Ο Kelchtermans (1993) είχε επίσης υποστηρίξει ότι όσες περισσότερες εμπειρίες αποκτά κάποιος κατά τη διάρκεια άσκησης του επαγγέλματός του τόσο καλύτερα κατανοεί και διαμορφώνει την επαγγελματική ταυτότητα, ενώ η Feiman–Nemser (2001) ότι τα πρώτα χρόνια υπηρεσίας είναι καθοριστικά για τη παγίωση της επαγγελματικής ταυτότητας, με κύρια γνωρίσματα την υψηλή δέσμευση, την αποδοτικότητα στην τάξη και την αυξημένη αποτελεσματικότητα. Εν ολίγοις, στο ζήτημα αυτό υφίστανται αμφιλεγόμενα συμπεράσματα.

Σε σχέση με τις «πρόσθετες σπουδές», η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής σχέσης με τις διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας που υπέδειξε η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνεται από τα πορίσματα άλλων ερευνών που υποδεικνύουν ότι η συνεχής επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών γενικότερα μετασχηματίζουν και επηρεάζουν την ανάπτυξη της επαγγελματικής τους ταυτότητας (Ifanti & Fotopoulou, 2010· Ifanti & Fotopoulou, 2011). Μάλιστα οι Φωτοπούλου & Υφαντή (2014) απέδειξαν τη σημασία και την ανάγκη των εκπαιδευτικών για συνεχή εκπαίδευση καθώς πιστεύουν ότι θα ενισχύσει τον επαγγελματισμό, την επαγγελματική ταυτότητα και την επαγγελματική ανάπτυξή τους. Επιπλέον, οι Beijaard et al., (2000) θεωρούν ως καίριο παράγοντα διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας τις ακαδημαϊκές γνώσεις, γιατί η δια βίου εκπαίδευση συντελεί στη βελτίωσή της, αλλά και γιατί η απόκτηση νέων δεξιοτήτων και γνώσεων θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν στα νέα δεδομένα, ώστε να συμβάλλουν στη σχολική επίδοση των μαθητών/ριών τους καθώς και στην επιλογή της προσφορότερης κάθε φορά διδακτικής μεθόδου προσαρμοσμένης στις ανάγκες των μαθητών/ριών (Evans, 2011· Ifanti & Fotopoulou, 2010). Έτσι, όχι μόνο θα βελτιώσουν την επαγγελματική τους ταυτότητα αλλά και θα ανταποκριθούν επαρκώς στα διδακτικά και παιδαγωγικά τους καθήκοντα (Φωτοπούλου, 2017).

Όσο αφορά την «οικογενειακή κατάσταση», η παρούσα έρευνα έδειξε ότι οι άγαμοι/ες φιλόλογοι και σε ορισμένες περιπτώσεις οι χήροι/ες παρουσιάζουν υψηλότερους μέσους όρους σε σχέση με τους/τις έγγαμους/ες ή/και τους/τις διαζευγμένους/ες σ' όλες τις διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας καθώς φαίνεται ότι οι πιέσεις και τα προβλήματα της προσωπικής ζωής τους (οικογενειακές υποχρεώσεις, μειωμένη στήριξης από την οικογένεια) μπορούν να δημιουργήσουν επιπρόσθετο άγχος στο σχολικό περιβάλλον και, κατ' επέκταση, επιπλοκές στη δέσμευση και την αποτελεσματικότητά τους με απώτερη συνέπεια αρνητικές επιδράσεις στην επαγγελματική τους ταυτότητα (Acker, 1999, όπ. αναφ. στο Day, 2002). Σημαντικός παράγων αναδείχθηκε από την έρευνα και ο «τύπος του σχολείου» με το Γυμνάσιο να συγκεντρώνει μεγαλύτερους μέσους όρους συγκριτικά με το Λύκειο. Αυτό πιθανώς να οφείλεται στο γεγονός ότι τα γυμνάσια είναι λιγότερο πολυπληθή σε σχέση με τα λύκεια που σημαίνει και μικρότερος αριθμός μαθητών ανά τμήμα. Ο μικρός αριθμός μαθητών βοηθά στην ανάπτυξη καλύτερων, σχεδόν φιλικών, δεσμών του/της φιλολόγου με τους/τις μαθητές/ριες, καλύτερη επικοινωνία και, συνεπώς, συχνά λιγότερο αρνητικές συμπεριφορές εκ μέρους τους, γεγονός που

επηρεάζει την διάθεση του/της φιλολόγου και την θέληση του/της να ασχοληθεί με την επαγγελματική του/της ανάπτυξη (Skodra et al., 2013). Αυτό το θετικό κλίμα ενισχύει την αυτοπεποίθηση του/της εκπαιδευτικού και οδηγεί με τη σειρά του σε μια πιο σταθερή διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας.

Η συσχέτιση της «περιοχής του σχολείου» με τις διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας έδειξε στατιστική σημαντικότητα μόνο στη διάσταση της συναδελφικότητας, ίσως όχι τυχαία, αφού αποδείχθηκε ότι όσοι/ες υπηρετούν σε ημιαστικές/αγροτικές περιοχές παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές αλληλεγγύης. Αυτό πιθανώς σχετίζεται πάλι με το γεγονός ότι οι σχολικές μονάδες στις περιοχές αυτές είναι μικρότερες με πιο μικρό «αριθμό τμημάτων» και, κατά κανόνα, καλύτερο εργασιακό κλίμα. Λιγότερα ή/και μικρότερα τμήματα σημαίνει για τους/τις φιλολόγους μικρότερο φόρτο εργασίας και λιγότερα αντικείμενα προς διδασκαλία. Τα σχολεία στη περιφέρεια των μεγάλων αστικών κέντρων έχουν πιο «οικογενειακό» κλίμα, αφού ο σύλλογος διδασκόντων είναι μικρός, πιο σταθερός από άποψη μεταθέσεων εκπαιδευτικών και συχνά μεγαλύτερη συνεργασία με τους γονείς των παιδιών και την τοπική κοινότητα. Αυτά όλα μεταφράζονται σε πιο θετικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους, συνεργασία, αλληλοβοήθεια σε θέματα διδακτικά-εκπαιδευτικά, ουσιαστικότερη επικοινωνία με την ηγεσία του σχολείου και, τελικά, μια πιο ισχυρή επαγγελματική ταυτότητα (Beijaard, 1995, όπ. αναφ. στο Φρυδάκη, 2015). Εξάλλου, τα πολυπληθή ή πολλά σε αριθμό τμήματα προκαλούν δυσχέρειες στην εφαρμογή παιδαγωγικών μεθόδων και καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, εμπόδια στην εξατομικευμένη διδασκαλία, γεγονός που δύναται να ενσταλάξει στον εκπαιδευτικό αισθήματα ανεπάρκειας και απαισιοδοξίας για το έργο τους με αποτέλεσμα την εξασθένηση της επαγγελματικής τους υπόστασης (Παπά, 2006). Αντιθέτως, όταν οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ικανοποίηση από το έργο τους ότι προσφέρουν στη μάθηση των παιδιών, ότι ανταποκρίνονται με επάρκεια στις απαιτήσεις της εργασίας τους, τότε διαμορφώνουν μια ισχυρή επαγγελματική ταυτότητα (Day & Kington, 2008).

2^ο ερευνητικό ερώτημα: Σε ποιο βαθμό οι διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης επηρεάζονται από τα δημογραφικά στοιχεία;

Η απάντηση ερώτημα είναι θετική τουλάχιστον στο σημείο που, όπως αποκάλυψε η παρούσα έρευνα στους φιλολόγους της Π.Ε. Κοζάνης, οι περισσότεροι δημογραφικοί παράγοντες επιδρούν λίγο πολύ στις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Ειδικότερα, ο παράγοντας «φύλο», μολονότι δεν παρουσιάζει στατιστική

σημαντικότητα σε σχέση με τη συναισθηματική εξάντληση για κανένα από τα δύο φύλα, ωστόσο εμφανίζει στατιστικά σημαντική σχέση σε ό,τι αφορά την αποπροσωποποίηση και τη μειωμένη προσωπική επίτευξη με πρωταγωνιστές τους άνδρες φιλολόγους. Το εύρημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τους Maslach & Jackson (1981) που υποστήριξαν πως το γυναικείο φύλο παρουσιάζει μεγαλύτερη συναισθηματική εξάντληση σ' όλα τα επαγγέλματα συγκριτικά με τους άντρες. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν κι άλλες έρευνες τόσο από το διεθνή χώρο, οι οποίες αναφέρουν πως οι γυναίκες παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης από τους άνδρες (Kantas & Vasilaki 1997· Sari, 2010· Skaalvik & Skaalvik, 2016), όσο και από τον ελλαδικό (Μούζουρα, 2005· Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης, 2017). Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αισθάνονται μεγαλύτερη κόπωση σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους λόγω του ότι επωμίζονται περισσότερες οικογενειακές ευθύνες (Παναγόπουλος, Αναστασίου, & Γκολώνη, 2016). Κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι δεν υφίσταται σημαντική σχέση μεταξύ φύλου και επαγγελματικής εξουθένωσης (Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2010· Παπαδόπουλος & Σταμόπουλος, 2011), ενώ άλλες πάλι έρευνες υποστηρίζουν ότι οι άνδρες εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης, εξάντλησης και κυνισμού (Burke, Greenglass, & Schwarzer, 1996· Lau, Yuen, & Chan, 2005· Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006· Chang, 2009). Τα αποτελέσματα των ερευνών είναι μάλλον αντικρουόμενα, αν και πρόσφατες έρευνες αποδεικνύουν πως οι άνδρες είναι περισσότερο ευάλωτοι στο σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Έτσι, έρευνα της Rumschlag (2017) κατέδειξε ότι το ανδρικό φύλο σχετίζεται περισσότερο με τη διάσταση της αποπροσωποποίησης, ενώ οι Κάμτσιος & Λώλης (2016) έδειξαν επιπλέον πως οι άνδρες παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές στο αίσθημα προσωπικής επίτευξης συγκριτικά με τις γυναίκες. Με αυτές τις δύο τελευταίες έρευνες βρίσκονται σε απόλυτη συμφωνία τα ευρήματα της παρούσης έρευνας.

Ο παράγοντας «ηλικία» ανέδειξε ότι μεγαλύτερη συναισθηματική εξάντληση παρουσιάζουν οι μεγαλύτερες ηλικίες ενώ υψηλότερη προσωπική επίτευξη εμφανίζουν οι μικρότερες. Ωστόσο, δεν παρουσιάστηκε καμία σημαντική συσχέτιση της ηλικίας με τη διάσταση της αποπροσωποποίησης. Και σε αυτή τη περίπτωση τα ευρήματα από το διεθνή και ελληνικό χώρο δε συγκλίνουν. Οι νέοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι πιο επιρρεπείς στην εξουθένωση σε σχέση με τους μεγαλύτερους συνάδελφους τους (Κάντας, 1996· Αβεντισιάν-Παγοροπούλου, Κουμπιάς, & Γιαβρίμης, 2002· Lau et al., 2005). Οι Αντωνίου & Ντάλλα (2010) προσθέτουν ότι όσο μεγαλώνει η ηλικία τόσο

είναι πιθανότερο να εκδηλωθεί η αποπροσωποποίηση, ενώ αντίθετα άλλες έρευνες (Antoniou, Polychroni, & Vlachakis, 2006· Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006) έδειξαν ότι η αποπροσωποποίηση εντοπίζεται συχνότερα στους νεότερους ηλικιακά εκπαιδευτικούς. Αυτό το αποδίδουν στο γεγονός ότι οι νεότεροι δεν έχουν ακόμη αποκτήσει εκείνους τους μηχανισμούς που θα τους επιτρέψουν να αντιμετωπίσουν τις δυσχέρειες στον εργασιακό τους χώρο και γι' αυτό δαπανούν πολλά αποθέματα ενέργειας για να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις της εργασίας τους νιώθοντας έντονη κόπωση. Επιπλέον, η έρευνα (Μούζουρα, 2005· Antoniou et al., 2000) έδειξε μια αντίστροφη σχέση μεταξύ ηλικίας και προσωπικής επίτευξης, δηλαδή όσο η ηλικία αυξάνει, τόσο η προσωπική επίτευξη μειώνεται. Επιπρόσθετα, οι Στάγια & Ιορδανίδης (2014) απέδειξαν ότι η ηλικία των εκπαιδευτικών παρουσιάζει στατιστικά αρνητική συνάφεια με την επαγγελματική εξουθένωση, αφού οι νεότεροι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν το ΣΕΕ συχνότερα συγκριτικά με τους μεγαλύτερους συναδέλφους τους. Αντίθετα, η Rumschlag (2017) έχει επισημάνει ότι υφίσταται στατιστικά σημαντική διαφορά τόσο στη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης όσο και στη διάσταση της προσωπικής επίτευξης στους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερης ηλικίας. Η παρούσα έρευνα συμφωνεί με όσες υποστηρίζουν ότι τα χαμηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης συναντώνται στους μικρότερους/ες σε ηλικία εκπαιδευτικούς (Antoniou et al., 2006· Πολυχρονόπουλος, 2008· Chang, 2009· Χαραλάμπους, 2012). Διαφωνεί όμως με όσες έρευνες υποστηρίζουν ότι οι μεγαλύτερες ηλικίες βιώνουν χαμηλότερη συναισθηματική εξάντληση και επαγγελματική εξουθένωση (Antoniou et al., 2006· Πολυχρονόπουλος, 2008· Norlund, 2011).

Σχετική με την ηλικία είναι και ο παράγοντας «εργασιακή εμπειρία» καθώς τίνι τρόπο συνδέονται στη σχετική βιβλιογραφία. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι φιλόλογοι με προϋπηρεσία άνω των 25 ετών παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές στις διαστάσεις της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης από τους/τις έχοντες 5 έτη και αντίστροφα στη διάσταση της μειωμένης προσωπικής επίτευξης υψηλότερη τιμή εμφανίζουν οι φιλόλογοι με 5 έτη προϋπηρεσίας σε σχέση με όσους/ες έχουν 25 και πάνω χρόνια. Παρόμοια ευρήματα ανέδειξαν οι έρευνες των Σπυρομήτρου & Ιορδανίδη (2017), Kokkinos (2007) και Χαραλάμπους (2012) αναφορικά με την συναισθηματική εξάντληση και της αποπροσωποποίησης, ενώ έρευνες των Antoniou et al. (2006) και Ozdemir (2007) συμφωνούν ότι οι εκπαιδευτικοί με λιγότερα έτη προϋπηρεσίας παρουσιάζουν χαμηλότερο αίσθημα προσωπικής επίτευξης συγκριτικά με τους/τις συναδέλφους που έχουν άνω των 25

χρόνων εμπειρία. Πρέπει ωστόσο να αναφερθεί στο σημείο αυτό ότι κάποιες έρευνες δείχνουν προς την αντίθετη κατεύθυνση, δηλαδή ότι οι εκπαιδευτικοί με λίγα έτη προϋπηρεσίας είναι αυτοί που εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Πολυχρονόπουλος, 2008· Chang, 2009· Gaines, 2011).

Σημαντικός δημογραφικός παράγοντας αναδεικνύεται και η «οικογενειακή κατάσταση» για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών και φυσικά των φιλόλογων της παρούσης έρευνας. Συγκεκριμένα, από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι οι χήροι/ες παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές συναισθηματικής εξάντλησης έναντι των άγαμων, οι οποίοι εμφανίζουν χαμηλές τιμές αποπροσωποποίησης έναντι των έγγαμων. Όσο αφορά τη διάσταση της μειωμένης προσωπικής επίτευξης δε βρέθηκε κάποια στατιστικά σημαντική σχέση. Αυτά τα ευρήματα αποκλίνουν από άλλες έρευνες (Αβεντισιάν-Παγοροπούλου και συν., 2002· Κάντας, 1996) που έδειξαν ότι οι άγαμοι/ες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές αποπροσωποποίησης σε σχέση με τους/τις έγγαμους/ες (Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης, 2017) καθώς και συναισθηματικής εξάντλησης (Κάντας, 1996). Οι έγγαμοι/ες εκπαιδευτικοί όμως εμφανίζουν υψηλότερες τιμές προσωπικής επίτευξης (Antoniou, Polychroni & Walters, 2000· Μούζουρα, 2005), πιθανόν γιατί το οικογενειακό πλαίσιο λειτουργεί προστατευτικά και υποστηρικτικά για τους/τις παντρεμένους/ες (Κάντας, 1996· Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006).

Άλλος ένας παράγοντας που σχετίζεται με την επαγγελματική εξουθένωση είναι οι «πρόσθετες σπουδές» τα ακαδημαϊκά προσόντα των φιλόλογων και των εκπαιδευτικών γενικότερα. Η έρευνα έδειξε ότι οι φιλόλογοι με υψηλά προσόντα εμφανίζουν υψηλότερο βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης. Τα πορίσματα αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα άλλων ερευνών. Πιο συγκεκριμένα, η Μόττη-Στεφανίδου (2000) βρήκε πως οι κάτοχοι εξειδικευμένων γνώσεων εμφανίζουν μειωμένη αίσθηση προσωπικής επίτευξης. Στην παρούσα έρευνα οι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος εμφάνισαν τους χαμηλότερους μέσους όρους στη διάσταση αυτή. Επίσης, η Embich (2001) υποστήριξε ότι τα πρόσθετα προσόντα των εκπαιδευτικών συνεπάγονται χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, ενώ η Μούζουρα (2005) στην έρευνα της εντόπισε το αντίστροφο, δηλαδή πρόσθετα προσόντα ισούνται με μεγαλύτερη συναισθηματική εξάντληση. Επιπλέον, θετική συνάφεια μεταξύ συναισθηματικής εξάντλησης/επαγγελματικής εξουθένωσης και υψηλή επιστημονική κατάρτιση εντόπισαν και άλλες έρευνες (Van der Doef & Maes, 2002· Oakes, Lane, Jenkins, & Booker, 2013), αλλά ο Μουταβελής (2015) βρήκε σε ερευνά του ότι τα ακαδημαϊκά προσόντα έχουν ρόλο

εξισορροπητικό σε σχέση με τις διαστάσεις του ΣΕΕ. Εν κατακλείδι, άλλοι ερευνητές (Αβεντισιάν - Παγοροπούλου και συν., 2002· Bronskiy, Kusmidenov, & Lebedeva, 2014) απέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή ακαδημαϊκή μόρφωση παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα εξουθένωσης, ενώ άλλοι (Maslach et al., 2001· Μούζουρα, 2005· Desouky & Allam, 2017) το αντίθετο.

Ο παράγοντας «περιοχή σχολείου» εμφανίζει θετική συσχέτιση ανάμεσα στις αστικές περιοχές και την συναισθηματική εξάντληση, ανάμεσα στις ημιαστικές/αγροτικές και την προσωπική επίτευξη, αλλά καμία συνάφεια μεταξύ των δυο αυτών περιοχών και την αποπροσωποποίηση. Σε μια παλαιότερη έρευνα της Παπαστυλιανού (1997) αποδείχθηκε αντίστοιχα ότι οι εκπαιδευτικοί στα μεγάλα αστικά κέντρα εμφανίζουν μεγαλύτερη συναισθηματική κόπωση σε σχέση με τις ημιαστικές ή αγροτικές περιοχές. Επίσης, τα ευρήματα της παρούσης έρευνας συμφωνούν με αυτά της Μούζουρας (2005) που εντόπισε υψηλά επίπεδα προσωπικής επίτευξης των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε επαρχιακά σχολεία έναντι όσων εργάζονται σε αστικά και αντίστοιχα χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης στους εργαζόμενους στα σχολεία αστικών περιοχών σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς των επαρχιακών σχολείων, ενώ στη διάσταση της αποπροσωποποίησης καμία στατιστικά σημαντική διαφορά.

Τέλος, αναφορικά με τη σχέση της επαγγελματικής εξουθένωσης των φιλολόγων με τον «αριθμό τμημάτων», οι αναλύσεις έδειξαν ότι υφίσταται μια στατιστική σημαντικότητα μόνο σε μια μεταβλητή της διάστασης της συναισθηματικής εξάντλησης, τη δήλωση «Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη δουλειά μου» όπου η υψηλότερη μέση τιμή σημειώθηκε στα σχολεία με μεγάλο αριθμό τμημάτων (19-24). Είναι λογικό σε μεγάλες σχολικές μονάδες να υπηρετούν πολλοί εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων, να υπάρχουν πολυπληθή τμήματα, πολλά και διαφορετικά αντικείμενα διδασκαλίας για τους φιλολόγους. Ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τμήμα και οι δυσχέρειες στη διαχείριση των τάξεων, οι μηχανισμοί αντιμετώπισης προβλημάτων απειθαρχίας από τους μαθητές που πρέπει να αναπτύξει ο/η εκπαιδευτικός και το συνεπαγόμενο άγχος του οδηγούν σε συναισθηματική εξάντληση και επαγγελματική κόπωση (Prasad, Vaidya, & Kumar, 2016). Οι Ghanizadeh & Jahedizadeh (2015) αναλύοντας μελέτες οι οποίες καταγράφουν τους παράγοντες που προκαλούν την επαγγελματική εξουθένωση, κατέληξαν ότι η αρνητική συμπεριφορά και η ασέβεια των μαθητών αποτελεί παράγοντα της συναισθηματικής εξάντλησης και της προσωπικής επίτευξης και, τελικά, της επαγγελματικής εξουθένωσης. Ακόμη, έχει

αποδειχθεί ότι η συμπεριφορά των μαθητών/ριών αποτελεί για τις γυναίκες φιλολόγους τον κυριότερο παράγοντα συναισθηματικής εξάντλησης αφού προκαλεί έντονο άγχος (Μούζουρα, 2005· Antoniou et al., 2006). Εν τέλει, όσο μεγαλύτερη είναι μια σχολική μονάδα τόσο υψηλότερη είναι η αποπροσωποποίηση (Skaalvik & Skaalvik, 2010· Pietarinen, Pyhältö, Soini, & Salmela-Aro, 2013).

Από την άλλη, η συσχέτιση του «τύπου του σχολείου» με τη συναισθηματική εξάντληση έδωσε υψηλότερες τιμές στους υπηρετούντες φιλόλογους στα λύκεια παρά στα γυμνάσια, στη διάσταση της προσωπικής επίτευξης οι φιλόλογοι που εργάζονται στα γυμνάσια σημείωσαν υψηλότερους μέσους όρους συγκριτικά με τους/τις φιλόλογους που έχουν ως χώρο εργασίας τα Λύκεια, ενώ δεν παρουσιάστηκε καμιά στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη διάσταση της αποπροσωποποίησης. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε διαφωνία με αυτά από την έρευνα της Παπαστυλιανού (1997), η οποία κατέληξε ότι οι εκπαιδευτικοί γυμνασίου εκδηλώνουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς λυκείου. Ένα ακόμη χαρακτηριστικό των λυκείων είναι ότι είναι πολυπληθέστερα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές που συνεπάγεται περισσότερα διοικητικά καθήκοντα και μεγαλύτερο φόρτο εργασίας. Αυτά τα δύο στοιχεία επηρεάζουν την προσωπική επίτευξη και οδηγούν σε υψηλά επίπεδα συναισθηματικής κόπωσης (Αβεντισιάν-Παγοροπούλου και συν., 2002· Στάγια & Ιορδανίδης, 2014· Skaalvik & Skaalvik, 2016). Τα ευρήματα άλλων ερευνών (Betoret, 2006, 2009· Skaalvik & Skaalvik, 2011) επιβεβαιώνουν επίσης πως στα λύκεια, λόγω της εργασίας συνήθως περισσότερων εκπαιδευτικών, συναντάται πιο συχνά το φαινόμενο να μην υπάρχουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις ή συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων ή με τη διεύθυνση, γεγονός που επιδρά θετικά στην ανάπτυξη του ΣΕΕ.

3^ο ερευνητικό ερώτημα: Υπάρχει συνάφεια μεταξύ της επαγγελματικής ταυτότητας και της επαγγελματικής εξουθένωσης των φιλολόγων;

Η απάντηση στο ερώτημα αυτό είναι σε γενικές γραμμές θετική. Όπως φάνηκε από τις αναλύσεις στη προηγούμενη ενότητα (4.2.3), υπάρχει στατιστικά συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής εξάντλησης και των διαστάσεων της επαγγελματικής ταυτότητας. Συγκεκριμένα, αποδείχθηκε ότι όσο αυξάνεται η συναισθηματική εξάντληση των φιλολόγων τόσο εξασθενεί το σθένος, η αξία που έχει για έναν φιλόλογο η ίδια η διδασκαλία, το αίσθημα της συναδελφικότητας και συνεργασίας μειώνεται, ενώ συνάμα αποδυναμώνεται η σημασία του εκπαιδευτικού επαγγέλματος

στη ζωή των φιλολόγων της έρευνας όπως και η ευαρέσκεια τους να αυτοπαρουσιάζονται ως εκπαιδευτικοί. Παράλληλα, από τη συσχέτιση της διάστασης της προσωπικής επίτευξης και των διαστάσεων της επαγγελματικής ταυτότητας διαπιστώθηκε πως η μειωμένη προσωπική επίτευξη επηρεάζει τη στάση των φιλολόγων προς το επάγγελμά τους με συνέπεια όσο περισσότερο αυξάνεται η αίσθηση της αποτυχίας και της ανεπάρκειας στην εργασία τους τόσο μειώνεται η αξία του επαγγέλματός τους στην αντίληψή τους, παύει να έχει κεντρική σημασία το επάγγελμά τους στην ζωή τους, μειώνεται η επιθυμία των φιλολόγων για συνεργασία με τους συναδέλφους τους καθώς και το αίσθημα της κοινωνικής αναγνώρισης του επαγγέλματός τους και ταυτόχρονη μείωση της επιθυμίας τους να παρουσιάζονται ως εκπαιδευτικοί. Αντίθετα, η συσχέτιση της αποπροσωποποίησης με την επαγγελματική ταυτότητα ήταν οριακά αρνητική καθώς δεν φαίνεται να επηρεάζει τη αντίληψη των φιλολόγων για το επάγγελμά τους, ούτε την αξία που έχει για τους φιλολόγους η διδασκαλία ή το πόσο είναι ελκυστική για αυτούς· δεν επηρεάζεται σχεδόν καθόλου η σημασία που προσδίδουν στο επάγγελμα τους και, γενικά, δεν έχει στατιστικά σημαντική σχέση με κάποια διάσταση της επαγγελματικής ταυτότητας των φιλολόγων.

Οι Kremer & Hofman (1985) εντόπισαν επίσης στενή συνάφεια της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών με όλες τις διαστάσεις της επαγγελματικής ταυτότητας και υποστήριξαν ότι η ανάπτυξη της επαγγελματικής εξουθένωσης δύναται να περιοριστεί από τη διαμόρφωση μιας ισχυρής επαγγελματικής ταυτότητας στους εκπαιδευτικούς. Σε διαφορετική περίπτωση, η επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να εκδηλωθεί με έντονο τρόπο, αν η επαγγελματική ταυτότητα είναι αποδυναμωμένη. Κρίνεται λοιπόν αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί από τα πρώιμα χρόνια της εργασίας τους στο σχολείο να διαμορφώνουν μια σταθερή και ενδυναμωμένη ταυτότητα (Mansfield, Beltman, & Price, 2014). Άλλες έρευνες κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλή αίσθηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας έχουν μικρότερη επαγγελματική εξουθένωση ενώ συγχρόνως ελαττώνεται και η επιθυμία εγκατάλειψης του επαγγέλματος τους (Gaziel, 1995). Οι Kremer-Hayon et al. (2002) υποστήριξαν ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην επαγγελματική εξουθένωση και την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, αφού όσο ο βαθμός επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών είναι υψηλότερος τόσο πιο πολύ αποσταθεροποιείται η επαγγελματική τους ταυτότητα.

Επιπρόσθετα, οι Hofman & Kremer (1981) σε έρευνα τους απέδειξαν ότι η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να προβλέψει την επαγγελματική

τους εξουθένωση, καθότι η επαγγελματική ταυτότητα προσφέρει στους εκπαιδευτικούς την αίσθηση ότι ανήκουν σε μια ξεχωριστή κοινότητα επαγγελματιών και είναι αποδέκτες της κοινωνικής αναγνώρισης του επαγγέλματός τους. Όταν τα χαρακτηριστικά αυτά εκλείψουν, οδηγούνται σε μειωμένη προσωπική επίτευξη και, κατ' επέκταση, σε επαγγελματική εξουθένωση. Το ίδιο υποστήριξαν και οι Skaalvik & Skaalvik (2009) επισημαίνοντας ότι τα υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σημαίνουν μειωμένες επιδόσεις των εκπαιδευτικών στον εργασιακό τους χώρο και, τελικά, αποδυναμώνουν την επαγγελματική τους ταυτότητα. Αντιθέτως, όταν οι εκπαιδευτικοί οικοδομούν μια σταθερή και ισχυρή επαγγελματική ταυτότητα, τότε ελαττώνεται το ενδεχόμενο να αντιμετωπίσουν την επαγγελματική εξουθένωση (Izadinia, 2013).

Πέρα τούτων, οι Flores & Day (2006) απέδειξαν πόσο θετικό και ευεργετικό για τον σχηματισμό της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών είναι το πνεύμα αλληλεγγύης και συνεργασίας μεταξύ συναδέλφων σε μια σχολική μονάδα. Διαπίστωσαν όμως ότι οι συγκρουσιακές σχέσεις και οι έλλειψη ανατροφοδότησης σε σχολικές μονάδες που προκρίνουν την απομονωμένη εργασία των εκπαιδευτικών αποτελούν τροχοπέδη στην διαμόρφωση σταθερής επαγγελματικής ταυτότητας και δημιουργούν στρεσογόνες καταστάσεις με απότοκο την εκδήλωση επαγγελματικής εξουθένωσης. Σε μια άλλη έρευνα των Πολυμεροπούλου και συν. (2015) διαπίστωσαν πως, όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται απογοήτευση λόγω της απαξίωσης του έργου και του κύρους τους από το επίσημο κράτος και την κοινωνία, το αποτέλεσμα είναι η μειωμένη απόδοση στο εκπαιδευτικό τους έργο που, τελικά, οδηγεί σε μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση, καθώς και σε αλλοίωση της επαγγελματικής ταυτότητάς τους. Αυτό όμως συνεπάγεται την αίσθηση της αποτυχίας και της ανεπάρκειας και γενικά την έλλειψη εμπιστοσύνης στις δυνατότητές τους, δηλαδή την μειωμένη προσωπική επίτευξη και την επαγγελματική εξουθένωση. Τέλος, σύμφωνα με τον Kelchtermans (1993), η προσωπικότητα ενός ατόμου, τα ατομικά του κίνητρα και η αυτοεκτίμηση που έχει συνδέονται άμεσα με την αυτό-αποτελεσματικότητα του και επιδρούν στην οικοδόμηση της επαγγελματικής ταυτότητας. Όσο μάλιστα πιο υψηλή είναι η αυτοεκτίμηση τόσο μεγαλύτερη είναι η δέσμευση που έχει για το επάγγελμά του. Όταν όμως αλλοιωθεί η αυτοεικόνα και μειωθεί η αυτοπεποίθησή του ατόμου λόγω των προβλημάτων και των δυσχερειών που αντιμετωπίζει στη σχολική τάξη και στο σχολικό περιβάλλον γενικότερα, τότε ανοίγει ο δρόμος για την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Καταληκτικά υφίσταται μια σχέση αλληλοεπίδρασης μεταξύ επαγγελματικής ταυτότητας και επαγγελματικής εξουθένωσης που αναπτύσσεται μέσα στο σχολικό περιβάλλον και επηρεάζει τη δράση του/της εκπαιδευτικού καταλυτικά και του εκπαιδευτικού του έργου συλλήβδην.

Στο σημείο αυτό κρίνεται αναγκαίο να αιτιολογηθεί η επιλογή του ερευνητή να ελέγξει την επίδραση της επαγγελματικής εξουθένωσης στην επαγγελματική ταυτότητα και όχι το αντίστροφο. Οι έως τώρα έρευνες έχουν ασχοληθεί κυρίως με το ζήτημα της επίδρασης που ασκεί η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού στην επαγγελματική εξουθένωση. Οι έρευνες αυτές απέδειξαν ότι, κατά μείζονα λόγο, όσο πιο ισχυρή είναι η επαγγελματική ταυτότητα ενός εκπαιδευτικού τόσο λιγότερα συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης εκδηλώνει. Η παρούσα λοιπόν έρευνα καλείται να δείξει μια άλλη οπτική αυτής της συσχέτισης: κατά πόσο δηλαδή μπορεί η επαγγελματική εξουθένωση να επηρεάσει την επαγγελματική ταυτότητα; Μήπως η σχέση αυτή είναι αμφίδρομη;

Αν δεχτούμε ότι η ταυτότητα του εκπαιδευτικού είναι ρευστή και υπό συνεχή διαμόρφωση, μήπως η εκδήλωση της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι ανασταλτικός παράγοντας στη διαμόρφωσή της ή ενδεχομένως μπορεί να οδηγήσει στην αλλοίωσή της; Τα προαναφερθέντα ερωτήματα αποτέλεσαν το έναυσμα της σκέψης του ερευνητή και αυτά αποπειράται εμμέσως να απαντήσει η εν λόγω έρευνα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

5. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα κατέδειξε ότι η επαγγελματική ταυτότητα των φιλολόγων αφενός επηρεάζεται από τους δημογραφικούς παράγοντες και αφετέρου βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την επαγγελματική εξουθένωση. Ο Marcelo (2009) υποστήριξε ότι η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών δεν έχει παγκόσμιο χαρακτήρα, αλλά είναι σε άμεση συνάρτηση με το πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου τους και τις ιδιαιτερότητες του τόπου όπου υπηρετούν. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι η περιοχή έδρας του σχολείου, το μέγεθος της σχολικής μονάδας και η ύπαρξη μεγάλου αριθμού τμημάτων συνεισφέρουν, αρνητικά ή θετικά, στο σχηματισμό και την ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας των ερωτηθέντων φιλολόγων. Αναλύοντας περαιτέρω τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του πληθυσμού της έρευνας αποδείχθηκε

αυτό που και άλλες έρευνες σχετικές με την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών έφεραν στο φως, ότι δηλαδή οι παράγοντες που διαμορφώνουν και επηρεάζουν την επαγγελματική ταυτότητα των φιλολόγων της έρευνας είναι το φύλο και η ηλικία (Ανθοπούλου, 1999α· Ανθοπούλου, 1999β· Ζιώγου-Καραστεργίου & Δαλακούρα 2007· Ξενίτης, 2012· Φωτοπούλου, 2013), το εργασιακό περιβάλλον στο οποίο εργάζονται και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των συναδέλφων του σχολείου (Ανθοπούλου, 1999β· Zembylas, 2003· Μαυρογιώργος, 2005· Παπαναούμ, 2005· Beauchamp & Thomas, 2009· Υφαντή & Φωτοπούλου, 2010· Reppa & Gournelou, 2012· Skodra, Eliofotou-Menon, & Athanasoula-Reppa, 2013).

Επιπλέον, η επαγγελματική εμπειρία και προϋπηρεσία των φιλολόγων διαδραματίζει κύριο ρόλο στο σχηματισμό της επαγγελματικής ταυτότητας, όπως συμβαίνει και με άλλες ειδικότητες εκπαιδευτικών (Beijaard et al., 2000· Feiman-Nemser, 2001· Φωτοπούλου & Υφαντή, 2014). Σημαντικός παράγοντας αναδεικνύεται και η οικογενειακή κατάσταση (Αβεντισιάν-Παγοροπούλου και συν., 2002· Μούζουρα, 2005· Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006· Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης, 2017). Τέλος, οι πρόσθετες σπουδές των φιλολόγων, τα ακαδημαϊκά προσόντα τους, συμβάλλουν στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας όπως αποδεικνύουν και άλλες έρευνες (Ifanti & Fotopoulou, 2011· Evans, 2011· Φωτοπούλου & Υφαντή, 2014· Φωτοπούλου, 2017).

Καταληκτικά, η επαγγελματική ταυτότητα των φιλολόγων της παρούσης έρευνας φάνηκε να επηρεάζεται λιγότερο ή περισσότερο από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως συμβαίνει γενικότερα με όλους τους εκπαιδευτικούς, και είναι το αποτέλεσμα του συγκερασμού τους σε συνδυασμό και με άλλους παράγοντες (κοινωνικούς, πολιτιστικούς και θεσμικούς) (Van den Berg, 2002· Swennen et al., 2008).

Η παρούσα έρευνα όμως απέδειξε ότι οι δημογραφικοί παράγοντες που ελέγχθηκαν επιδρούν και στην επαγγελματική εξουθένωση των συμμετεχόντων φιλολόγων. Συγκεκριμένα, τα ευρήματα που προέκυψαν από τις αναλύσεις συμφωνούν επί τον πλείστον με άλλες έρευνες από τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, χωρίς όμως να παραλείψουμε την ύπαρξη κάποιων διαφωνιών, όπως αναλύθηκαν στην προηγούμενη ενότητα. Ειδικότερα, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά που συνδράμουν στην εκδήλωση της επαγγελματικής εξουθένωσης όπως αποδείχθηκε από την παρούσα έρευνα στους φιλολόγους της Π.Ε. Κοζάνης και όπως αποδείχθηκε από άλλες έρευνες είναι το φύλο (Μούζουρα, 2005· Antoniou et al., 2006· Chang, 2009· Gaines, 2011· Βασιλόπουλος, 2012), η ηλικία (Μούζουρα, 2005· Chang, 2009· Norlund, 2011·

Χαραλάμπους, 2012), η οικογενειακή κατάσταση (Κάντας, 1996· Μούζουρα, 2005· Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006· Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης, 2017), τα ακαδημαϊκά προσόντα (Μόττη–Στεφανίδου, 2000· Embich, 2001· Μούζουρα, 2005· Oakes et al., 2013· Bronskiy et al., 2014· Desouky & Allam, 2017). Παράλληλα, σημαντικός παράγοντας αναδείχθηκε η εργασιακή εμπειρία (Μούζουρα, 2005· Antoniou et al., 2006· Kokkinos, 2007· Chang, 2009· Gaines, 2011· Χαραλάμπους, 2012· Σπυρομήτρου & Ιορδανίδη, 2017), ο μεγάλος αριθμός τμημάτων (Ghanizadeh & Jahedizadeh, 2015· Prasad et al., 2016), ο τύπος του σχολείου (Αβεντισιάν-Παγοροπούλου και συν., 2002· Betoret, 2006, 2009· Skaalvik & Skaalvik, 2011· Στάγια & Ιορδανίδης, 2014· Skaalvik & Skaalvik, 2016) και η έδρα του σχολείου (Παπαστυλιανού, 1997· Μούζουρας, 2005).

Ανακεφαλαιωτικά, όπως στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας, έτσι και στην εκδήλωση και ανάπτυξη της επαγγελματικής εξουθένωσης επιδρούν οι ίδιοι, σε γενικές γραμμές, δημογραφικοί παράγοντες. Το γεγονός αυτό δείχνει πόσο δύσκολο είναι να διαμορφώσουν οι φιλόλογοι και γενικά οι εκπαιδευτικοί μια σταθερή και ισχυρή ταυτότητα περιορίζοντας ή/και καταστέλλοντας συγχρόνως την επαγγελματική κόπωση.

Εξάλλου, όπως έδειξαν και οι αναλύσεις συνάφειας μεταξύ των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης και των διαστάσεων της επαγγελματικής ταυτότητας, υπάρχει σε πολλές περιπτώσεις στατιστικώς σημαντική σχέση. Ασφαλώς, οι σχετικές έρευνες που έχουν γίνει σε διεθνές επίπεδο είναι ελάχιστες (Hofman & Kremer, 1981· Kremer & Hofman, 1985· Gaziel, 1995· Kremer-Hayon et al., 2002· Skaalvik & Skaalvik, 2009· Mansfield et al., 2014) ή κινούνται περισσότερο «περιφερειακά» γύρω από αυτή τη συσχέτιση (Flores & Day, 2006· Πολυμεροπούλου και συν., 2015). Στον ελλαδικό χώρο είναι μηδαμινές ενώ δεν υφίστανται καθόλου σε ό,τι αφορά τους φιλόλογους. Σε αυτό ακριβώς το πεδίο έρχεται να συμβάλλει η παρούσα έρευνα κάνοντας την αρχή και ελπίζοντας σε μια συνέχεια.

Μολονότι οι έρευνες στην Ελλάδα που αφορούν την επαγγελματική ταυτότητα και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών υπολείπονται από τις αντίστοιχες στον ευρωπαϊκό χώρο τόσο στην έκτασή τους όσο και στο βάθος προσέγγισης των δύο αυτών εννοιών, είναι μάλλον ασφαλές να συμπεραίνουμε ότι οι διάφορες εννοιολογικές απόπειρες περιγραφής τους αποδεικνύουν πως η κατανόηση και ο προσδιορισμός τους είναι μια σύνθετη διαδικασία με πολυδύναμο περιεχόμενο. Και αυτό οφείλεται στο γεγονός πως στο σχηματισμό τους εμπλέκονται πολλοί παράγοντες είτε εξωτερικοί (εκπαιδευτική πολιτική, επαγγελματική κατεύθυνση της σχολικής

μονάδας, οι σχέσεις και το κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των συναδέλφων κ.ά.) είτε εσωτερικοί (γνωστικό και παιδαγωγικό υπόβαθρο, διδακτική εμπειρία, προσωπικά βιώματα και συναισθήματα).

Και όλα αυτά συνυφαίνονται με τις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21ου αιώνα που απαιτούν αλλαγή του ρόλου του εκπαιδευτικού και προβάλλουν ως επιτακτική ανάγκη την ανανέωση του "οπλοστασίου" του με δεξιότητες και ικανότητες που θα του επιτρέψουν να υπηρετήσει καλύτερα το έργο του. «Φαίνεται, λοιπόν, ότι ωριμάζουν οι συνθήκες, ώστε η ελληνική πολιτεία να διασφαλίσει τη συνοχή και τη συνέχεια των ρυθμίσεων που αφορούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, αποδίδοντας την αναγκαία βαρύτητα στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Παπαναούμ, 2008: 61).

6. Προτάσεις για Περαιτέρω Έρευνα

Τα ευρήματα αυτής της έρευνας ασφαλώς δεν είναι δυνατόν να γενικευθούν λόγω του μικρού σχετικά δείγματος μιας μόνο περιφερειακής ενότητας της χώρας, αλλά αποτελούν κάλλιστα την αφορμή για προβληματισμό, μελέτη και περαιτέρω έρευνα. Οι προτάσεις που παρατίθενται στη συνέχεια αποτελούν το αποτέλεσμα και το αντιστάθμισμα των παραπάνω ευρημάτων της παρούσης έρευνας και είναι ενδεικτικές μόνο των όσων χρειάζεται να γίνουν:

1. Πρώτιστα είναι απαραίτητο και χρήσιμο να γίνουν σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης έρευνες είτε στο πλαίσιο διδακτορικών διατριβών είτε από τους αρμόδιους φορείς για τον καλύτερο προσδιορισμό των παραγόντων που συνδιαμορφώνουν την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών συνολικά αλλά και κατά ειδικότητα με στόχο τη βελτίωση της, αφού ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών σημαίνει ενδυνάμωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.
2. Είναι ανάγκη να γίνει διερεύνηση σε βάθος όλων των παραγόντων που αποτελούν πηγές άγχους και εξουθένωσης των εκπαιδευτικών γιατί ο αντίκτυπος και ο καθρέπτης αυτής της εξουθένωσης είναι τα ίδια τα παιδιά και φυσικά η κοινωνία. Ο εντοπισμός και η πρόληψη των αιτιών θα βοηθούσε στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα.
3. Ένα ακόμα θέμα προς διερεύνηση από τους αρμόδιους φορείς είναι να βοηθήσουν τους/τις εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων και ειδικοτήτων με τη

θέσπιση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης με κατεύθυνση την πολυεπίπεδη βελτίωση των συνθηκών του σχολικού περιβάλλοντος.

4. Είναι επιτακτική ανάγκη των καιρών να διερευνηθούν σε βάθος χρόνου οι επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης με διαχρονικές έρευνες τόσο στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών όσο και στην καθημερινή εκπαιδευτική τους πρακτική.
5. Συναφές με το προηγούμενο ζήτημα αποτελεί και η διαρκής ενίσχυση και συναισθηματική/ψυχολογική στήριξη των εκπαιδευτικών καθώς ένα πλήθος εμποδίων (εσωτερικών και εξωτερικών) εμποδίζουν την προσπάθεια τους να επιτελέσουν με το καλύτερο δυνατό τρόπο το έργο τους. Εμπόδια που, αν δεν αντιμετωπισθούν με το κατάλληλο τρόπο, αποτελούν ισχυρούς ανασταλτικούς παράγοντες της μαθησιακής διαδικασίας και οδηγούν συχνά σε ψυχική και συναισθηματική παραίτηση των εκπαιδευτικών.
6. Όσο αφορά τον κλάδο των φιλολόγων, οφείλει η πολιτεία να κάνει περισσότερες έρευνες τόσο για την επαγγελματική ταυτότητα και εξουθένωση όσο και για τη μεταξύ τους σχέση διότι διδάσκουν σε πολυάριθμα τμήματα, πολλά γνωστικά αντικείμενα, ενώ συνάμα αναλαμβάνουν πρόσθετες δραστηριότητες, όπως σχολικές εορτές, διοικητικά καθήκοντα κ.ά.. Όλα αυτά τους φέρνουν πιο κοντά στην επαγγελματική εξουθένωση.
7. Σχετική με τη προηγούμενη πρόταση είναι η ανάγκη για ηθική υποστήριξη και επιμόρφωση σε διδακτικές πρακτικές που θα συνδράμουν στην απόκτηση δεξιοτήτων απαραίτητων για να αντιμετωπίσουν οι φιλόλογοι με μεγαλύτερη επιτυχία τις επιταγές των καιρών, να αυξήσουν έτσι την αυτοεκτίμηση και την αυτοεικόνα τους και μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση να ενδυναμώσουν την ταυτότητά τους, ώστε να αντιμετωπίσουν πιο εύκολα στην σωματική και συναισθηματική εξάντληση τους, εξαιτίας της ιδιαιτερότητας του επαγγέλματός τους, και, εν τέλει, να συνεισφέρουν περισσότερο στη βελτίωση της εκπαιδευτικής ποιότητας και, κατ' επέκταση, της επιτυχίας των μαθητών/ριών τους.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αβεντισιάν-Παγοροπούλου, Α., Κουμπιάς, Ε. & Γισβρίμης Π. (2002,). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης: το χρόνιο άγχος των δασκάλων και η μετεξέλιξή του σε επαγγελματική εξουθένωση. *Μέντορας*, 5, 103-127.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά: Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Αμαραντίδου, Σ. (2010). *Επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: μια διαχρονική μελέτη*. Διδακτορική Διατριβή. Δημοκρίτειο Παν/μειο Θράκης και Παν/μειο Θεσσαλίας. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.
- Αμαραντίδου, Σ. & Κουστέλιος, Α. (2009). Διαφορές στα Επίπεδα Επαγγελματικής Εξουθένωσης, Ασάφειας Ρόλων και Σύγκρουσης Ρόλων, σε Εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής. *Διοίκηση Αθλητισμού και Αναψυχής*, 6 (2), 20-33.
- Ανάγνου, Ε. (2011). *Εκπαιδευτική πολιτική στην εκπαίδευση ενηλίκων: η αναπαραγωγή και ο μετασχηματισμός των βασικών αρχών και χαρακτηριστικών των Σχολειών Δεύτερης Ευκαιρίας μέσα από τις πρακτικές των διευθυντών τους. Εμπειρική έρευνα*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πάτρας. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.
- Αναγνωστόπουλος, Φ. & Παπαδάτου, Δ. (1992). Παραγοντική σύνθεση και εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου καταγραφής της επαγγελματικής εξουθένωσης σε δείγμα νοσηλευτριών. *Ψυχολογικά Θέματα*, 5, 183-202.
- Ανθοπούλου, Σ. -Σ. (1999α). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο: Αθανασούλα - Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης, Σ., & Μαυρογιώργος, Γ., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, τ. Β', (σσ. 17-92). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Ανθοπούλου, Σ. -Σ. (1999β). Συμβουλευτική υποστήριξη και παρακίνηση εκπαιδευτικού προσωπικού. Στο: Αθανασούλα - Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης, Σ., & Μαυρογιώργος, Γ., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, τ. Β' (σσ. 187-198). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Αντωνίου, Α. (2008). *Burnout: Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης. Ερευνητικές Προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

- Αντωνίου, Α. & Ντάλλα, Μ. (2010). Επαγγελματική εξουθένωση και ικανοποίηση από το επάγγελμα Ελλήνων δασκάλων (ειδικής και γενικής αγωγής) και καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Συγκριτική μελέτη. Στο Χ. Καρακιουλάφη, & Μ. Σπυριδάκη, *Εργασία & Κοινωνία*. Αθήνα: Διόνικος; 365-399.
- Βασιλόπουλος, Σ. Φ. (2012). Η επαγγελματική εξουθένωση και η σχέση της με το κοινωνικό άγχος στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Hellenic Journal of Psychology*, 9, 18-44.
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη. Εγχειρίδιο Μελέτης*. Πάτρα: Ε.Α.Π..
- Βουγιούκας, Κ. (2011). Μία έρευνα γύρω από την προσωπική θεωρία και την επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών. *Μέντορας*, 13, 146-164.
- Γεωργίου, Μ. & Ηλιοφώτου-Μένον, Μ. (2006). *Διερευνώντας ένα δυναμικό μοντέλο σχέσεων ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, το σχολικό κλίμα και την αποτελεσματικότητα του σχολείου: Μια εμπειρική έρευνα στη Μέση Εκπαίδευση*. Ανακοίνωση στο 9^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Λευκωσία.
- Γιώτη, Α. & Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2002). Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την προοπτική της εκπαίδευσης στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ενοποίησης: Περιεχόμενο σπουδών και ευρωπαϊκή ταυτότητα - επαγγελματικό προφίλ του Ευρωπαϊού Εκπαιδευτικού. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 126, 91-102.
- Γκρίτζιος, Β. (2006). Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 152-158.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων.
- Δεληγάς, Μ., Τούκας, Δ., & Σπυρούλη, Α. (2012). Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης (burn-out). Στο: *Υγιεινή και Ασφάλεια της εργασίας ΕΛ.ΙΝ.ΥΕ.Α.* (50), 5-12.
- Δημητριάδου, Κ. (2016). *Νέοι προσανατολισμοί της Διδακτικής. Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.

- Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Kalantzis, Μ., Κούτρα, Χ., & Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2008). Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου. Ποιότητα στην Εκπαίδευση. *Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (σσ. 357-391). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Εμβαλωτής, Α., Κατσης, Α., & Σιδερίδης, Γ. (2006). *Στατιστική μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Eurydice, (2008). *Εκπαίδευση και Πολιτισμός: Επίπεδα Αυτονομίας και Ευθύνες των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη*. Ευρωπαϊκή Επιτροπή.
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ., & Δαλακούρα, Κ. (2007). Γυναίκες εκπαιδευτικοί και επαγγελματική ταυτότητα. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 19-31.
- Θεοδώρου, Π., & Πετρίδου, Ε. (2014). Η συμβολή της καθοδήγησης (μέντορινγκ) στην επαγγελματική ταυτότητα του Μαθηματικού. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 1, 141-161.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κάμτσιος, Σ., & Λώλης, Θ. (2016). *Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων*. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9(1), 40-87.
- Κάντας, Α. (1996). Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Ψυχολογία: Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 3, 71-85.
- Κιουρτσής, Κ. & Ταρπάνη, Σ. (Μάιος, 2006). Η υποστήριξη του εκπαιδευτικού για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, της συναισθηματικής επάρκειας και της συναισθηματικής του δεξιότητας. *Το Ελληνικό σχολείο και οι προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας*. Πρακτικά 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου, σσ. 38-42.
- Κόκκινος, Κ. Μ. (2005). Επαγγελματική εξουθένωση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: μια συγκριτική μελέτη ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς από την Ελλάδα και την Κύπρο. *Μέντορας*, 14, 79-89.
- Κουστέλιος, Α. & Κουστέλιου, Ι. (2001). Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, 8(1), 30-39.

- Κουτούζης, Γ. (2008). Η Εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός. Στο: Αθανασούλα-Ρέπα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., & Χαλκιώτης, Δ., *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (σσ. 27-49). Πάτρα: Ε.Α.Π..
- Κυριαζή, Ν. (2004). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυριάκου, Α. (2020). Διερεύνηση της σύνδεσης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ταυτότητα και τη διδακτική μεθοδολογία που ακολουθούν με τις αξιολογικές τους πρακτικές. *Νέος Παιδαγωγός*, 16, 322-331.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μακράκης, Β. (1998). Αξιολόγηση συστημάτων Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Στο Δ. Βεργίδης, Α. Λιοναράκης, Α. Λυκουργιώτης, Β. Μακράκης, & Χ. Ματράλης, *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Θεσμοί και Λειτουργίες* (Τόμ. Ι, σσ. 245-302). Πάτρα: Ε.Α.Π..
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 63-81). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2005). Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 348-354). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Morrison, K., Manion, L., & Cohen, L. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (μτφ. Σ. Κυρανάκης). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μόττη – Στεφανίδου, Φ. (2000). Επαγγελματική εξουθένωση ειδικού προσωπικού σχολικών μονάδων ατόμων με ειδικές ανάγκες και μελών ομάδων ιατροπαιδαγωγικών κέντρων. Στο Α. Καλαντζή – Αζίζι & Η. Μπελεβέγκης (Επιμ.), *Θέματα επιμόρφωσης, ευαισθητοποίησης στελεχών ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα: 95 – 103.
- Μούζουρα, Ε. Ι. (2005). *Πηγές Αντιμετώπισης Επαγγελματικού- Συναισθηματικού Φόρτου Εκπαιδευτικών: Σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης*. Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.
- Μουταβελής, Α. Γ. (2015). Επαγγελματική εξουθένωση και υποστήριξη του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 120-139.

- Μπάλιου, Ε. Μ. (2005). *Οι Απογοητεύσεις των Καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από την Εκπαιδευτική Διαδικασία*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε..
- Ντούρου, Ε. (2014). Η επαγγελματική ανάπτυξη και η υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού στο ελληνικό σχολείο, σε περίοδο οικονομικής κρίσης. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 2 (3), 79-98.
- Ξενίτης, Ε. (2012). *Μια πορεία ζωής: η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και η διαμόρφωσή της*. Ανάκτηση 08 Σεπτεμβρίου 2021 από: <https://blogs.sch.gr/exenitis/2012/12/04/mia-poreia-zwhs-h-epaggelmatikh-tautothta-twn-ekpaideutikwn-kai-h-diamorfws-h-ths/>
- ΟΟΣΑ (2011). *Καλύτερες Επιδόσεις και Επιτυχίες Μεταρρυθμίσεις, Συστάσεις για την Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα*. ISBN978-92-64-11957-4 (έντυπο), ISBN978-89-26-411958-1 (PDF).
- Π.Δ.Μ.-Επιτροπή Ερευνών (2018). *Κώδικας Δεοντολογίας και Καλής Πρακτικής*. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 05, 2021, από <https://modip.uowm.gr/nfe/docs/BehReg.pdf>
- Παναγόπουλος, Ν., Αναστασίου Σ. & Γκολώνη, Β. (2016). Η συσχέτιση των ατομικών-δημογραφικών χαρακτηριστικών με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Αχαΐας. *PRIME*, 9(2), 87-96.
- Παπαδόπουλος, Ι. & Σταμόπουλος, Κ. (2011). Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών και εργασιακό άγχος. *Παιδαγωγικός λόγος*, 2, 65-97.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πως. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 82-91). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαναούμ, Ζ. (2008). *Για ένα καλύτερο σχολείο: Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών*. Πρακτικά Δημερίδας «Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο», Αθήνα, 20-21 Μαρτίου 2008 & Θεσσαλονίκη, 17-18 Απριλίου 2008, σσ. 54-61.
- Παπάνης, Ε. (2011). *Μεθοδολογία Έρευνας και Διαδίκτυο*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Παπαστυλιανού, Α. (1997). Το στρες στους Έλληνες εκπαιδευτικούς. Στο: Φ. Αναγνωστόπουλος (Εκδ.), *Σύγχρονη Ψυχολογία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα: 211-230.

- Παπαστυλιανού, Α. & Πολυχρονόπουλος, Μ. (2007). Επαγγελματική εξουθένωση, κατάθλιψη, ασάφεια και σύγκρουση ρόλων στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Ψυχολογία*, 14(4), 367-391.
- Παππά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 135-142.
- Πατσάλης, Χ. & Παπουτσάκη, Κ. (2010). Η επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 249-261.
- Πολυμεροπούλου, Β., Σκόδρα, Ε., & Σόρκος, Γ. (2015). Η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης πριν και κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 60, 158-175.
- Πολυχρόνη, Φ. & Αντωνίου, Α. Σ. (2006). Εργασιακό στρες και επαγγελματική εξουθένωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο Χ. Παπαηλιού, Γ. Ξανθάκου & Χ. Χατζηχρήστου (Επιμ.), *Εκπαιδευτική – Σχολική Ψυχολογία*, Τόμος Γ : 161- 186. Αθήνα: Ατραπός.
- Πολυχρονόπουλος, Μ. Κ. (2008). *Παράγοντες ψυχικής υγείας του Έλληνα Δασκάλου και η σχέση τους με την Επαγγελματική Εξουθένωση*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.
- Robbins, P. S. & Judge, A. T. (2011). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά* (Α. Πλατάκη, μτφ.). Αθήνα: Κριτική.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, μτφ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Σπυρομήτρος, Α. & Ιορδανίδης, Γ. (2017). *Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: η περίπτωση της περιφέρειας δυτικής Θεσσαλονίκης*. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 10(1), 142-186.
- Στάγια, Δ. & Ιορδανίδης, Γ. (2014). *Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης*. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 7, 57-82.
- Σωτηρούδας, Β. (2011). *Εγχειρίδιο Ερευνητικής Εργασίας*. Θεσσαλονίκη: iWrite.

- Τσιώλης, Γ. (2006). *Ιστορίες Ζωής και Βιογραφικές Αφηγήσεις - Η βιογραφική προσέγγιση στην κοινωνιολογική ποιοτική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Υφαντή, Α. Α. & Φωτοπούλου, Β. Σ. (2010). Θέσεις φοιτητών Π.Τ.Δ.Ε. πανεπιστημίου Πατρών και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαμόρφωση της επαγγελματικής τους ταυτότητας. *Νέα παιδεία*, 136, 122-139.
- Φρυδάκη Ε., (2015). *Η Επαγγελματική Ταυτότητα του Εκπαιδευτικού και το Μέλλον της Διδασκαλίας*. Κριτική: Αθήνα.
- Φωτοπούλου, Β. (2013). *Επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα και εκπαιδευτικός. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.
- Φωτοπούλου, Β. (2017). Ανιχνεύοντας την επαγγελματική ταυτότητα των προπτυχιακών φοιτητών μέσα από την πρακτική τους άσκηση. Μια εμπειρική μελέτη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 64, 164-183.
- Φωτοπούλου, Β. (2019). Επαγγελματική ταυτότητα σε σχηματισμό: προπτυχιακοί φοιτητές αντιλαμβάνονται και περιγράφουν τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικό. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 211-232.
- Φωτοπούλου, Β. & Υφαντή, Α. (2014). Θέσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον επαγγελματισμό, την επαγγελματική ανάπτυξη και επαγγελματική ταυτότητα: μια εμπειρική μελέτη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 57, 81-99.
- Φωτοπούλου, Β., Καραντζής, Ι., & Υφαντή, Α. (2014). Αποτυπώνοντας τις απόψεις προπτυχιακών φοιτητών Δημοτικής Εκπαίδευσης για την επαγγελματική τους ταυτότητα. Μια εμπειρική μελέτη. «*Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*». Πρακτικά 9^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου, τ. Β', Φλώρινα (σσ. 716-730). Αθήνα: Διάδραση.
- Χαραλάμπους, Ε. (2012). *Επαγγελματικές Πηγές Στρες και Επαγγελματική Εξουθένωση Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Στο Νομό Αττικής*. Διδακτορική Διατριβή. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Στο: *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σσ. 213-230). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ..

- Adera, B. A., & Bullock, L. M. (2010). Job stressors and teacher job satisfaction in programs serving students with emotional and behavioral disorders. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 15, 5–14.
- Ahola, K. & Hakanen, J. (2007). Job strain, burnout and depressive symptoms: A perspective study among dentists. *Journal of affective disorders*, 104(1-3), 103-110.
- Antoniou, A.S., Polychroni, F., Vlachakis, A.N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682-690.
- Apple, M. W., & Beane, J. A. (1999). *Democratic schools: Lessons from the chalk face*. Buckingham: Open University Press.
- Avalos, B. & De Los Rios, D. (2013). Reform environment and teacher identity in Chile. In D. B. Napier & S. Majhanovich (Eds.), *Education, dominance and identity* (pp. 153- 175). Rotterdam: Sense.
- Ballet, K., Kelchtermans, G., & Loughran, J. (2006). Beyond intensification towards a scholarship of practice: analysing changes in teachers' work lives. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 12, 209-229.
- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39 (2), 175-189.
- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2011). New teachers' identity shifts at the boundary of teacher education and initial practice. *International Journal of Educational Research*, 50, 6-13.
- Beijaard, D. (1995). Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1(2), 281- 294.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20, 107-128.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermut, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749-764.
- Beltman, S., Glass, C., Dinham, J., Chalk, B., & Nguyen, B. (2015). Drawing identity: Beginning pre-service teachers' professional identities. *Issues in Educational Research*, 25 (3), 225-241.

- Betoret, F. D. (2006). Stressors, Self-Efficacy, Coping Resources, and Burnout among Secondary School Teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4), 519-539.
- Betoret, F. D. (2009). Self-Efficacy, School Resources, Job Stressors and Burnout among Spanish Primary and Secondary School Teachers: A Structural Equation Approach. *Educational Psychology*, 29(1), 45-68.
- Betoret, F. D., & Artiga, A. G. (2010). Barriers perceived by teachers at work, coping strategies, self-efficacy and burnout. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 637-654.
- Blasé, J. J. (1982). A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18(4), 93-113.
- Bronskiy, E. V., Kusmidenov, M. E. & Lebedeva, V. I. (2014). Dependence of the level of burnout in teachers of physical culture on socio- demographic factors. *Life Science Journal*, 11, 319-324.
- Brouwers, A. (2000). *Teacher burnout and self-efficacy: an interpersonal approach*. Doctoral Dissertation. Heerlen: Open University.
- Burke, P. J. & Stets, J. E. (2009). Identity theory. Oxford, NY: Oxford University Press.
- Burke, R. J., Greenglass, E. R., & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support and self doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress and Coping*, 9(3), 261- 275.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational Studies*, 37 (5), 593–608.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European journal of Psychology of Education*, 27 (1), 115-132.
- Chan, D. W., & Hui, E. K. (1995). Burnout and coping among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *British Journal of Educational Psychology*, 65(1), 15-25.
- Chang, M. L. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout; Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193–218.
- Cherniss, C. (1980). *Professional burnout in human organization*. New York: Praeger Publisher.

- Cherniss, C. (1988). Observed supervisory behavior and teacher burnout in special education. *Exceptional Children*, 54(5), 449–454.
- Cinamon, G. R. & Rich, Y. (2005). Work–family conflict among female teachers. *Teaching and Teacher Education*, 21, 365-378.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37, 677–692.
- Day, C. Elliot, B., & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21 (5), 563-577.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601-616.
- Day, C. & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: the emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(1), 7-23.
- Desouky, D. & Allam, H. (2017). Occupational stress, anxiety, and depression among Egyptian teachers. *Journal of Epidemiology and Global Health*, 7(3), 191-198.
- Dolan, N. (1987). The Relationship between Burnout and Job-Satisfaction in Nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 12, 3-12.
- Dorman, J. (2003). Testing a model for teacher burnout. *Australian Journal of Educational & Development Psychology*, 3, 35-47.
- Drago, R. (2006). Presente a future degli insegnanti: rassegna della ricerca internazionale. *Psicologia dell' Educazione e della Formazione*, 2, 199-223.
- Dworkin, A. G. (2001). Perspectives on teacher burnout and school reform. *International Education Journal*, 2(2), 69-78.
- Edelwich, J. & Brodsky, A. (1980). *Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions*. New York: Human Services Press.
- Embich, J. L. (2001). The relationship of secondary special education teachers' roles and factors that lead to professional burnout. *Teacher Education and Special Education*, 24, 58–69.
- Erikson, E. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: W. W. Norton & Company.
- Evans, L. (2011). The “shape” of teacher professionalism in England: Professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White Paper. *British Educational Research Journal*, 37(5), 851-870.

- Farber, B. A. (2000). Treatment Strategies for Different Types of Teacher Burnout. *JCLP/In Session Psychotherapy in Practice*, 56(5), 675-689.
- Farber, B. A. & Miller, J. (1981). Teacher Burnout: A Psychoeducational Perspective. *Teachers College Record*, 83(2), 235-43.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013–1055.
- Fernet, C., Guay, F., Senecal, C., & Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28, 514-525.
- Flores, M. A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Friedman, I. A. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology*, 56(5), 565-606.
- Friedman, I. A. & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 675–86.
- Gaines, C. B. (2011). *Perceived Principal Support and Middle School Teacher Burnout*. Doctor of Philosophy Degree. University of Tennessee.
- Gaziel, H. H. (1995). Sabbatical leave, job burnout and turnover intentions among teachers. *International Journal of Lifelong Education*, 14, 331-338.
- Ghanizadeh, A. & Jahedizadeh, S. (2015). Teacher Burnout: A Review of Sources and Ramifications. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 6(1), 24-39.
- Gholami, L. (2015). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, 60, 83-86.
- Goddard, R., O'Brien, P., & Goddard, M. (2006). Work environment predictors of beginning teacher burnout. *British Educational Research Journal*, 32(6), 857-874.
- Greenglass, E. R. & Burke, R. J. (1988). Career orientations and psychological burnout in teachers. *Psychological Reports*, 63, 107–116.
- Gu, Q. & Day, C. (2007). Teacher's Resilience: A Necessary Condition for Effectiveness. *Teaching and Teacher Educations*, 23, 1302-1316.

- Guglielmi, R. S. & Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout and health in teachers: a methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, 68(1), 61-99.
- Guidetti, G., Viotti, S., Gil-Monte, P. R., & Converso, D. (2017). Feeling Guilty or Not Guilty. Identifying Burnout Profiles among Italian Teachers. *Current Psychology*, 1-12.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513.
- Hamman, D., Gosselin, K., Romano, J., & Bunuan, R. (2010). Using possible-selves theory to understand the identity development of the new teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1349-1361.
- Hargreaves, L., Cunningham, M., Hansen, A., McIntyre, D., Oliver, C., & Pell, T. (2007). *The status of teachers and the teaching profession in England: Views from inside and outside the profession*. Final Report of the Teacher Status Project. University of Cambridge Faculty of Education, Department of Media and Communication, University of Leicester.
- Heinenman, L. & Heinenmann, T. (2017). Burnout Research: Emergence and Scientific Investigation of a Contested Diagnosis. *Sage open*, 1-12.
- Hendrickson, B. (1979). Teacher Burnout: How to Recognize it? What to do about it. *Learning*, 7 (5), 37-39.
- Hofman, J. E. & Kremer, L. (1981). Professional identity and teacher dropout. *Studies in Education (Hebrew)*, 31, 99-108.
- Ifanti, A. & Fotopoulou, V. (2010). Undergraduate students' and teachers' perceptions of professional development and identity formation: A case study in Greece. *KEDI Journal of Educational Policy*, 7 (1), 157-174.
- Ifanti, A. & Fotopoulou, V. (2011). Teachers' Perceptions of Professionalism and Professional Development: A Case Study in Greece. *World Journal of Education*, 1(1), 40-51.
- Izadinia, M. (2013). A review of research on student teachers' professional identity. *British Educational Research Journal*, 39 (4), 694-713.
- Jenkins, R. (2007). *Κοινωνική Ταυτότητα*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Jennett, H. K., Harris, S. L., & Mesibov, G. B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 583-593.

- Jin, P., Yeung, A. S., Tang, T., & Low, R. (2008). Identifying teachers at risk in Hong Kong: Psychosomatic symptoms and sources of stress. *Journal of Psychosomatic Research*, 65, 357-362.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P. J., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of managerial psychology*, 20(2), 178-187.
- Kantas, A. & Vassilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work & Stress*, 11(1), 94–100.
- Karaolis A. & Philippou G. (2019) Teachers' Professional Identity. In M.S. Hannula (Eds.), *Affect and Mathematics Education* (pp. 399-417) Hamburg: Springer Open.
- Kaufhold, J. A., Alvarez, V. G., & Arnold, M. (2006). Lack of school supplies, materials and resources as an elementary cause of frustration and burnout in South Texas special education teachers. *Journal of Instructional Psychology*, 33(3), 159-161.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5/6), 443–456.
- Kelchtermans, G., & Vandenberghe, R. (1994). Teachers' professional development: a biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 26(1), 45-62.
- Klassen, R. M. & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Kokkinos, C. M. (2006). Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory-Educators Survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus. *Stress and Health*, 22(1), 25-33.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229-243.
- Kokkinos, C. M., Panayiotou, G., & Davazoglou, A. M. (2005). Correlates of teacher appraisals of student behaviors. *Psychology in the Schools*, 42(1), 79-89.
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- Koustelios, A. (2001). Organizational factors as predictors of teachers' burnout. *Psychological Reports*, 88, 627-634.

- Kremer-Hayon, L., Faraj, H., & Wubbels, T. (2002). Burn-out among Israeli Arab school principals as a function of professional identity and interpersonal relationships with teachers. *International Journal of Leadership in Education*, 5, 149-162.
- Kremer, L. & Hofman, J. E. (1985). Teachers' professional identity and burnout. *Research in Education*, 34, 89-95.
- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E., & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: a new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress*, 19(3), 192-207.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational research*, 29(2), 146-152.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: directions for future research. *Educational Review*, 53, 27-35.
- Lau, P. S. Y., Yuen, M. T., & Chan, R. M. C. (2005). Do demographic characteristics make a difference to burnout among Hong Kong Secondary school teachers? *Social Indicators Research*, 71, 491-516.
- Le Cornu, R. (2013). Building Early Career Teacher Resilience: The Role of Relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 38, 1-16.
- Leiter, M. P. & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 9, 297-308.
- Leiter, M. P. & Maslach, C. (2005). *Banishing Burnout: Six strategies for improving your relationships with work*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Leiter, M. P. & Maslach, C. (2007). *Areas of Worklife Scale Manual*. (4th Edition) Centre for Organizational Research & Development, Acadia University, Wolfville, NS, Canada.
- Li, H. Y. & Atuahene-Gima, K. (2001). Product innovation strategy and the performance of new technology ventures in China. *Academy of Management Journal*, 44(6), 1123-1134.
- Malak, M. S., Sharma, U., & Deppeler, J. M. (2017). Development of a Scale for Measuring Teachers' Attitudes toward Students' Inappropriate Behaviour. *International Journal of Whole Schooling*, 13(1), 1- 21.
- Male, D. & May, D. (1998). Stress and health, workload and burnout in learning support coordinations in colleges of further education. *Support for Learning*, 13, 134-138.

- Mansfield, C. F., Beltman, S., & Price, A. (2014). 'I'm coming back again!' The resilience process of early career teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20 (5), 547-567.
- Marcelo, C. (2009) Professional Development of Teachers: past and future. *Sisifo. Educational Sciences Journal*, o8, 5-20.
- Maslach, C. (1978). The client role in staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 34(4), 111-124.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice - Hall.
- Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research*, 19-32. Washington, DC: Taylor & Francis.
- Maslach, C. (2003). Job burnout: New Directions in Research and Intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 189-192.
- Maslach, C. & Jackson S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1986). *Maslach burnout inventory manual* (2nd edition). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *The Maslach Burnout Inventory* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1997). Maslach Burnout Inventory. In C. P. Zalaquett & R. J. Wood (Eds.), *Evaluating stress: A book of resources* (191-218). Lanhan, MD: The Scarecrow Press.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Schwab, R. L. (1996). Maslach Burnout Inventory Educators Survey (MBI-ES). C. In Maslach, S. E. Jackson, & M. P. Leiter (Eds.), *MBI Manual* (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. & Leiter, M. P. (1999). Teacher burnout: A research agenda. In R. Vandenberghe & A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp.295–303). Cambridge: Cambridge University Press.
- Maslach, C. & Leiter, P. M. (2016). *Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry*, 15(2), 103-111.
- Maslach, C., Leiter, M. P., & Schaufeli, W. B. (2008). Measuring Burnout. In C.L. Cooper & S. Cartwright (Eds), *The Oxford Handbook of Organizational Wellbeing*, Oxford University Press, Oxford, Chapter 5, 86-108.

- Maslach, C. & Ozer, E. (1995). *Theoretical issues related to burnout in AIDS health workers*. Health Workers and AIDS: Research, Intervention and Current Issues in Burnout and Response. Chur, Switzerland: Harwood Academic Publishers, 1-14.
- Maslach, C. & Pines, A. (1977). The burnout syndrome in the daycare setting. *Child Care Quarterly*, 6.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of Psychology*, 52, 397-422.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and society*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Miller, D. R. (1963), 'The study of social relationships: situation identity and social interaction', in S. Kisch (ed.), *Psychology: a study of a science*, vol. 5, New York: McGraw-Hill.
- Montgomery, C. & Rupp, A. A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 458-486.
- Moore Reginald L. (2013). *Pedagogical Stressors and Coping Strategies for Bolstering Teacher Resilience*. Doctoral study. COLLEGE OF EDUCATION. University Walden.
- Näring, G., Briët, M., & Brouwers, A. (2006). Beyond demand-control: Emotional labour and symptoms of burnout in teachers. *Work & Stress*, 20(4), 303-315.
- Norlund, S. (2011). *Psychosocial work factors and burnout: A study of a working general population and patients at a stress rehabilitation clinic*. Medical Dissertation, Umeå University, Sweden.
- Oakes, W. P., Lane, K. L., Jenkins, A., & Booker, B. B. (2013). Three-tiered models of prevention: Teacher efficacy and burnout. *Education and Treatment of Children*, 36(4), 95-126.
- O'Connor, K. E. (2008). You choose to care: Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24, 117-126.
- Lambert, R. G., McCarthy, C., O'Donnell, M., & Wang, C. (2009). Measuring elementary teacher stress and coping in the classroom: Validity evidence for the classroom appraisal of resources and demands. *Psychology in the Schools*, 46(10), 973-988.
- Olivier, M. A. J. & Venter, D. J. L. (2003). The extent and causes of stress in teachers in the George region. *South African Journal of Education*, 23(3), 186-192.

- Olsen, B. (2008). *Teaching what they learn, learning what they live*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Owens, T. (2007). Self and identity. In J. Delamater (Ed.), *Handbook of social psychology*, 205-233.
- Ozdemir, Y. (2007). The Role of Classroom Management Efficacy in Predicting Teacher Burnout. *International Journal of Social Sciences*, 2, 257-263.
- Panagopoulos, N., Anastasiou, S., & Goloni, V. (2014). Professional Burnout and Job Satisfaction among Physical Education Teachers in Greece. *Journal of Scientific Research and Reports*, 3(13), 1710-1721.
- Panitsides, E. A. & Anastasiadou, S. (2015). Lifelong Learning Policy Agenda in the European Union: A bi-level analysis. *Open Review of Educational Research*, 2 (1), 128-142.
- Papastylianou, A., Kaila, M., & Polychronopoulos, M. (2009). Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict. *Social Psychology Education*, 12, 295-314.
- Peeters, M. A. G. & Rutte, C. G. (2005). Time management behaviour as a moderator for the job demand-control interaction. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10, 64-75.
- Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T., & Salmela-Aro, K. (2013). Validity and Reliability of the Socio-Contextual Teacher Burnout Inventory (STBI). *Psychology* 4(1), 73-82.
- Pines, A. M. & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. New York: Free Press.
- Pines, A. M., Aronson, E., & Kafry, D. (1981). *Burn out: From tedium to personal growth*. New York: Free Press.
- Pines, A. & Kafri, D. (1978). *Coping with burnout*. Paper presented at the annual convention of the American Psychology Association, Toronto, Canada.
- Pines, A. M. & Keinan, G. (2005). *Stress and burnout: The significant difference*. *Personality and Individual Differences*, 39, 625-63.
- Platsidou, M. & Agaliotis, I. (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment-related sources of stress in Greek special education teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55, 61-76.
- Pomaki, G. & Anagnostopoulou, T. (2003). A Test and Extension of the Demand/Control/Social Support Model: Prediction of Wellness/Health Outcomes in Greek Teachers. *Psychology & Health*, 18(4), 537-550.

- Prasad, K. D. V., Vaidya, R., & Kumar, V. A. (2016). Teacher's Performance as a Function of Occupational Stress and Coping with Reference to CBSE Affiliated School Teachers in and around Hyderabad: A Multinomial Regression Approach. *Psychology*, 7, 1700-1718.
- Reppa, P. G & Gournelou, P. (2012). The professional identity of primary & secondary school music teachers in Greece. *Procedia-social & behavioral sciences*, 46, 2611-2614.
- Rioli, L. & Savicki, V. (2003). Optimism and coping as moderators of the relation between work resources and burnout in information service workers. *International Journal of Stress Management*, 10(3), 235-252.
- Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre and K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (3rd ed.). New York: Routledge, Taylor & Francis Group/ Association of Teacher Educators.
- Rodríguez-Mantilla, J. M. & Fernández-Díaz, M. (2017). The effect of interpersonal relationships on burnout syndrome in Secondary Education teachers. *Psicothema*, 29(3), 370-377.
- Rumschlag, K. E. (2017). Teacher Burnout: A Quantitative Analysis of Emotional Exhaustion, Personal Accomplishment, and Depersonalization. *International Management Review*, 13(1), 22-30.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16 (2), 149-161.
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P. Denicolo and M. Kopf (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5-21). Oxford: Routledge.
- Sari, H. (2004). How do principals and Teachers in Special Schools in Turkey Rate Themselves on Levels of Burnout, Job Satisfaction, and Locus of Control? *The Alberta Journal of Educational Research*, 51(2), 172-192.
- Sari, H. (2010). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors affecting their burnout and job satisfaction. *Educational Studies*, 30, 291-306.

- Schaufeli, W.B., Maslach, C., & Marek T. (1993). *Professional Burnout: Recent Developments in theory and research*. London: Taylor & Francis.
- Schaufeli, B.W., Leiter, P. M., & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(3), 204-220.
- Schaufeli, W. B. & Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: Burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, Stress, & Coping. An international Journal*, 20, 177-196.
- Schepens, A., Aelterman, A., & Vlerick, P. (2009). Student teachers' professional identity formation: between being born as a teacher and becoming one. *Journal Educational Studies*, 35(4), 361-378.
- Shinn, M., Rosario, M., March, H., & Chestnut, D. E. (1984). Coping with job stress and burnout in the human services. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 864-876.
- Shirom, A. & Melamed, S. (2003). A comparison of the construct validity of two Burnout measures in two groups of professionals. *International Journal of Stress Management*, 13(2), 176-200.
- Schmidt, M. & Datnow, A. (2005). Teachers' sense-making about comprehensive school reform: The influence of emotions. *Teaching and Teacher Education*, 21 (8), 949-965.
- Schratz, M. (2008). Ηγεσία και μάθηση: Ένα αταίριαστο ζευγάρι; Το αίτημα για μια ηγεσία για τη μάθηση. Στο Γ. Μπαγάκης & J. Macbeath (Επιμ.), *Η ηγεσία που διευκολύνει τη μάθηση* (σσ. 69-103). Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Λιβάνη.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611-625.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2009). Does School Context Matter? Relations with Teacher Burnout and Job Satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 518-524.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). Teacher Job Satisfaction and Motivation to Leave the Teaching Profession: Relations with School Context, Feeling of Belonging, and Emotional Exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1029-1038.

- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2016). Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy as Predictors of Engagement, Emotional Exhaustion and Motivation to Leave the Teaching Profession. *Creative Education*, 7, 1785-1799.
- Skodra, E, Eliofotou-Menon, M, & Reppa, A. A. (2013). The role of educational policy in shaping the professional identity of secondary school teachers in Greece. *The Cyprus journal of sciences*, 10, 3-24.
- Smith, R. G. (2007). Developing professional identities and knowledge: Becoming primary teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(4), 337-397.
- Spaniol, L. & Caputo, J. (1979). *Professional burnout: A personal survival kit*. Lexington, MA: Human Services Associates.
- Stoeber, J. & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress, & Coping*, 21(1), 37-53.
- Swennen, A., Volman, M., & Van Essen M. (2008). The development of the professional identity of two teacher educators in the context of Dutch teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 169-184.
- Van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72(4), 577-625.
- Van der Doef, M. & Maes, S. (2002). Teacher – specific quality of work Versus general quality of work assessment: a comparison of their validity regarding burnout, (psycho) somatic well-being and job satisfaction. *Anxiety, Stress and Coping*, 15(4), 327-344.
- Van Veen, K., Slegers, P., & Van de Ven, P. H. (2005). One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and Teacher Education*, 21.
- Watson, C. (2006). Narratives of practice and the construction of identity in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12 (5), 509-526.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: a post-structural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 9 (3), 213–238.
- Zhang, Q. & Sapp, D. A. (2009). The Effect of Perceived Teacher Burnout on Credibility. *Communication Research Reports*, 26(1), 87-90.

Παράρτημα

ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ Δ.Δ.Ε. Π.Ε. ΚΟΖΑΝΗΣ

1ο Γ/σιο Κοζάνης	1ο ΓΕΛ Κοζάνης	3ο Γ/σιο Πτολεμαΐδας
2ο Γ/σιο Κοζάνης	2ο ΓΕΛ Κοζάνης	4ο Γ/σιο Πτολεμαΐδας
3ο Γ/σιο Κοζάνης	3ο ΓΕΛ Κοζάνης	5ο Γ/σιο Πτολεμαΐδας
4ο Γ/σιο Κοζάνης	4ο ΓΕΛ Κοζάνης	Γ/σιο Αναρράχης - Εμπορίου
5ο Γ/σιο Κοζάνης	Εσπερινό ΓΕΛ Κοζάνης	Γ/σιο Ανατολικού
6ο Γ/σιο Κοζάνης	Μουσικό Σχολείο Πτολεμαΐδας	Γ/σιο Περδίκκα
8ο Γ/σιο Κοζάνης	Μουσικό Σχολείο Σιάτιστας (Κωνσταντίνος και Ελένη Παπανικολάου)	1ο ΓΕΛ Πτολεμαΐδας
Εσπερινό Γυμνάσιο Κοζάνης	Καλλιτεχνικό Γυμνάσιο Κοζάνης	2ο ΓΕΛ Πτολ/δας
Γ/σιο Λευκοπηγής	1ο Γ/σιο Πτολεμαΐδας	3ο ΓΕΛ Πτολ/δας
Γ/σιο Ξηρολίμνης	2ο Γ/σιο Πτολεμαΐδας	Γ/σιο Αιανής
Γ/σιο Βελβεντού	Γυμνάσιο Τσοτυλίου με Λυκειακές Τάξεις	3ο (Εσπερινό) ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας
Γ/σιο Γαλατινής-Εράτυρας	ΓΕΛ Βελβεντού	ΕΠΑΛ Σερβίων
Γ/σιο Καπνοχωρίου	ΓΕΛ Νεάπολης	ΕΠΑΛ Σιάτιστας (Τσίπος Αναστάσιος)
Γ/σιο Κρόκου	ΓΕΛ Σερβίων	Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο με Λ.Τ. Πενταλόφου (Καρούτσειο)
Γ/σιο Λιβαδερού	ΓΕΛ Σιάτιστας (Γεώργιος Παπαγεωργίου)	Γ/σιο Σερβίων
Γ/σιο Τρανοβάλτου	1ο ΕΠΑΛ Κοζάνης	Γ/σιο Σιάτιστας (Τραμπάντζειο)
Γ/σιο Νεάπολης	2ο ΕΠΑΛ Κοζάνης	1ο ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας
	4ο (Εσπερινό) ΕΠΑΛ Κοζάνης	2ο ΕΠΑΛ Πτολεμαΐδας

(Πηγή: Δ.Δ.Ε. Π.Ε. ΚΟΖΑΝΗΣ)

ΕΓΚΡΙΣΗ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ (Ε.Η.Δ.Ε.)



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΗΘΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας
Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
50 100 Κοζάνη
e-mail: ehde@uowm.gr

Κοζάνη, 12/04/2021
Αριθμ.Πρωτ.: 43/2021

Θέμα: “Εισήγηση της Επιτροπής Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας”

Η Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας λαμβάνοντας υπόψη:

1. Την υπ. αριθμ. 35/01-03-2021 αίτηση έγκρισης διεξαγωγής έρευνας στο πλαίσιο υλοποίησης της ερευνητικής δραστηριότητας με τίτλο “Επαγγελματική Ταυτότητα και Εργασιακή Εξουθένωση των Φιλολόγων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Κοζάνης” που υπέβαλλε στην Ε.Η.Δ.Ε. ο κ. Τσομπανάκης Δημήτριος
2. Την ισχύουσα εθνική και διεθνή νομοθεσία σχετικά με την Ηθική και τη Δεοντολογία της Έρευνας.
3. Τον Κανονισμό της Επιτροπής Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.
4. Την με αρ. γνώμης 127/12.03.2021 εισήγηση του Υπεύθυνου Προστασίας Δεδομένων Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Αποφάσισε,

στην υπ’ αριθμό 12/05-04-2021 Συνεδρίαση της

όπως εισηγηθεί την έγκριση για την διεξαγωγή έρευνας στο πλαίσιο εκπόνησης έρευνας με τίτλο “Επαγγελματική Ταυτότητα και Εργασιακή Εξουθένωση των Φιλολόγων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Κοζάνης” που υπέβαλλε στην Ε.Η.Δ.Ε. ο κ. Τσομπανάκης Δημήτριος όπως αυτή ολοκληρώθηκε με τα συμπληρωματικά έγγραφα που κατέθεσε ο αιτών.

Ο Πρόεδρος
της Ε.Η.Δ.Ε.

Ομ. Καθ. Ιωάννης Μπάρτζης

ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΚΑΙ ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ



**Πανεπιστήμιο
Δυτικής Μακεδονίας**

Αγαπητοί/ές συνάδελφοι/ισσες,

Τα ερωτηματολόγια που ακολουθούν είναι ανώνυμα και εμπιστευτικά και τα στοιχεία τους θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Η έρευνα, η οποία διεξάγεται στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής εργασίας του κ. Δημήτρη Τσομπανάκη στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, έχει ως σκοπό να εξετάσει τη σχέση μεταξύ της επαγγελματικής ταυτότητας των φιλολόγων, των παραγόντων του εργασιακού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε δημόσια γυμνάσια και λύκεια. Με την έρευνα αυτή προσδοκάται ότι θα προκύψουν ουσιαστικά συμπεράσματα που θα βοηθήσουν στον προσδιορισμό της οντότητας του εκπαιδευτικού και στη θέσπιση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης με κατεύθυνση την πολυεπίπεδη βελτίωση των συνθηκών του σχολικού περιβάλλοντος. Στην προσπάθεια αυτή οι απόψεις σας είναι σημαντικές και πολύτιμες. Γι' αυτό σας παρακαλώ να συμπληρώσετε τα ερωτηματολόγια με προσοχή και ειλικρίνεια. Η συμπλήρωσή τους δεν υπερβαίνει τα δέκα-δεκαπέντε λεπτά.

Είναι σημαντικό να γνωρίζετε ότι τα προσωπικά σας δεδομένα υπόκεινται σε πλήρη προστασία σύμφωνα με το συνημμένο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΕΠΙΣΤΟΛΗΣ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία και το χρόνο σας και σας παρακαλώ να δώσετε την προσωπική σας συγκατάθεση, όπως διατυπώνεται παρακάτω.

Με εκτίμηση,
Βασιλική Πλιόγκου
Επιστημονικά Υπεύθυνη

VASILIKI PLIOGOU

Ψηφιακά υπογεγραμμένο
από VASILIKI PLIOGOU
Ημερομηνία: 2021.04.07
12:35:03 EEST

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ

Συμφωνώ με την επεξεργασία των δεδομένων μου αποκλειστικά για σκοπούς επιστημονικής έρευνας κατά τα ανωτέρω :

ΝΑΙ ΟΧΙ

[τόπος, ημ/νία :],/...../.....

[υπογραφή :]

[ονοματεπώνυμο :]

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΕΠΙΣΤΟΛΗΣ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ

ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΓΙΑ ΣΚΟΠΟΥΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η επεξεργασία των δεδομένων σας για τον ανωτέρω σκοπό και η συμμετοχή σας στην έρευνα δεν συνεπάγονται δικαίωμα αποζημίωσης ή οικονομικά οφέλη οποιασδήποτε μορφής

Τα δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα των συμμετεχόντων στην έρευνα τυγχάνουν επεξεργασίας από το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (**Βασιλική Πλιόγκου, Επίκουρη Καθηγήτρια**), με έδρα στη Φλώρινα και στοιχεία επικοινωνίας 23850.55100 και vrliogou@uowm.gr. Το Π.Δ.Μ. έχει ορίσει ως **Υπεύθυνο Προστασίας Δεδομένων**, με διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου dpo@uowm.gr.

Τα συλλεγόμενα δεδομένα θα αποθηκευτούν με **ασφάλεια** σε ηλεκτρονική μορφή, θα είναι προσβάσιμα μόνο από τον επιστημονικό υπεύθυνο της έρευνας και θα διαφυλαχθούν από οποιαδήποτε εξωτερική πρόσβαση. Τα δεδομένα που συλλέγονται δεν διαβιβάζονται σε τρίτες χώρες.

Η επεξεργασία των προσωπικών δεδομένων σας διενεργείται, εφόσον την παράσχετε, **με τη ρητή συγκατάθεσή σας** κατ' άρθρο 6 § 1 περίπτωση α) ή 9 § 2 περίπτωση α) ΓΚΠΔ, την οποία δικαιούστε να ανακαλέσετε οποτεδήποτε και αζημίως, εκτός αν αυτό καθιστά αδύνατη ή παρακωλύει σοβαρά την έρευνα. Έχετε **δικαίωμα** πρόσβασης στα προσωπικά δεδομένα που σας αφορούν και σε πληροφορίες σχετικά με την επεξεργασία τους, δικαίωμα διόρθωσης ανακριβών ή συμπλήρωσης ελλιπών δεδομένων, υπό προϋποθέσεις δικαίωμα διαγραφής των δεδομένων σας, δικαίωμα ανάκλησης της συγκατάθεσης σας, δικαίωμα περιορισμού της επεξεργασίας των δεδομένων σας, δικαίωμα εναντίωσης στην επεξεργασία ανά πάσα στιγμή και για λόγους που σχετίζονται με την ιδιαίτερη κατάστασή σας.

Μπορείτε να ασκείτε τα παραπάνω δικαιώματά σας αποστέλλοντας σχετικό αίτημα προς τον Υπεύθυνο Προστασίας Δεδομένων του Πανεπιστημίου, στη διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου dpo@uowm.gr. Παράλληλα, αν θεωρείτε ότι η επεξεργασία των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα που σας αφορά παραβαίνει τον ΓΚΠΔ, έχετε δικαίωμα υποβολής καταγγελίας στην Αρχή Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα (www.dpa.gr) ή στην εποπτική αρχή του κράτους μέλους της ΕΕ όπου διαμένετε ή εργάζεστε ή στην εποπτική αρχή του τόπου της εικαζόμενης παράβασης.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ

Οδηγίες συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου

1. Αφού διαβάσετε προσεκτικά την κάθε ερώτηση και τις επιλογές που σας δίνονται, επιλέξτε αυτή που σας ταιριάζει και σημειώστε με X στο _ στις ερωτήσεις 1/2/3/4/7. Στην ερώτηση 5 γράψτε την ειδικότητά σας και στο 6 ανάλογα με τη περίπτωση τον τίτλο. Τέλος, στην 9 συμπληρώστε τον αριθμό των τμημάτων.
2. Σε όλες τις ερωτήσεις μπορείτε να επιλέξετε μόνο μια απάντηση
3. Αφού συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο, βεβαιωθείτε αν έχετε ξεχάσει να απαντήσετε σε κάποια ερώτηση. Σας ευχαριστώ.

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. **Φύλο:** Άνδρας ___ Γυναίκα ___
2. **Ηλικία:** 18-30 ___ 31-40 ___ 41-50 ___ 51-60 ___ άνω των 60 ___
3. **Οικογενειακή Κατάσταση:** Άγαμος /η ___ Έγγαμος /η ___ Διαζευγμένος /η ___
Σύμφωνο Συμβίωσης ___
4. **Εργασιακή Εμπειρία:** έως 5 έτη ___ 6-10 έτη ___ 11-15 έτη ___ 16-20 έτη ___
21-25 έτη ___ 26 έτη και άνω ___
5. **Ειδικότητα:**
6. **Πρόσθετες Σπουδές:**
Δεύτερο Πτυχίο:
Σχολή:
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα ___
Τίτλος:
Διδακτορικό Δίπλωμα ___
Τίτλος:
Επιμόρφωση, κατάρτιση (σεμινάρια για εκπαίδευση ενηλίκων, στο αντικείμενο σπουδών, κ.ά.) ____ .
Τίτλος:
7. **Τύπος σχολείου:** Γυμνάσιο: ____ Λύκειο: ____
8. **Περιοχή Έδρας Σχολείου:** Αστική: ____ Αγροτική-Ημιαστική: ____
9. **Αριθμός Τμημάτων Σ.Μ.:** ____

1) Επαγγελματική ταυτότητα (Teachers' Professional Identity Scale)

Το ερωτηματολόγιο διερευνά τις στάσεις των ερωτώμενων σε τέσσερις βασικές διαστάσεις του επαγγελματία: το σθένος (valence), τη κεντρικότητα (centrality), τη συναδελφικότητα/αλληλεγγύη (solidarity) και την αυτο-παρουσίαση (self-presentation). Η κλίμακα αυτή συγκροτείται από δεκαεπτά ερωτήσεις/ αντικείμενα (items), τα οποία χωρίζονται σε τέσσερις υπό-κλίμακες.

Οι ακόλουθες ερωτήσεις σας ρωτούν να προσδιορίσετε σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ή διαφωνείτε σε μια σειρά συνθηκών. Για κάθε μια από τις συνθήκες παρακαλώ επιλέξτε μια απάντηση στην 5-βαθμή κλίμακα Likert σημειώνοντας έναν αριθμό από το 1 έως το 5, όπου το 1 δηλώνει «Διαφωνώ απόλυτα» μέχρι το 5 «Συμφωνώ απόλυτα».

α/α		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	δεν είμαι βέβαιος /η	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	Μου αρέσει να είμαι εκπαιδευτικός	1	2	3	4	5
2	Η διδασκαλία είναι ελκυστική για μένα	1	2	3	4	5
3	Θα διάλεγα ξανά να γινόμουν εκπαιδευτικός	1	2	3	4	5
4	Μου αρέσει να έρχομαι στο σχολείο το πρωί	1	2	3	4	5
5	Με γεμίζει η διδασκαλία	1	2	3	4	5
6	Είμαι ικανοποιημένος από τη δουλειά μου ως εκπαιδευτικός	1	2	3	4	5
7	Για μένα η διδασκαλία είναι μία αποστολή	1	2	3	4	5
8	Είναι σημαντικό για μένα να είμαι εκπαιδευτικός	1	2	3	4	5
9	Το να αξιολογώ τη διαδικασία της εκπαίδευσης είναι μια πρόκληση για μένα	1	2	3	4	5
10	Όταν τα ΜΜΕ επιτίθενται στους εκπαιδευτικούς, νιώθω πως γίνεται επίθεση και σε μένα	1	2	3	4	5
11	Η διδασκαλία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή μου	1	2	3	4	5
12	Η διδασκαλία είναι μια πνευματική πρόκληση για μένα	1	2	3	4	5
13	Αισθάνομαι καλά όταν είμαι συντροφιά με τους συναδέλφους μου	1	2	3	4	5

α/α		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	δεν είμαι βέβαιος /η	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
14	Στο χώρο των εκπαιδευτικών νιώθω ότι είμαι ανάμεσα σε φίλους	1	2	3	4	5
15	Είμαι πρόθυμος να παλέψω με τους φίλους μου για καλύτερες συνθήκες εργασίας	1	2	3	4	5
16	Αισθάνομαι άνετα παρουσιάζοντας τον εαυτό μου ως εκπαιδευτικό	1	2	3	4	5
17	Σε ανθρώπους που πιστεύουν το αντίθετο εξηγώ τη σημασία του να είμαι εκπαιδευτικός	1	2	3	4	5

2) Επαγγελματική Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών (Teachers' Job Burnout Scale)

Το ερωτηματολόγιο διερευνά το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών με χρήση της Κλίμακας M.B.I.-E.S (Maslach Burnout Inventory-Educators Survey,) σε τρεις βασικές διαστάσεις: τη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης, της προσωπικής εκπλήρωσης και τη διάσταση της αποπροσωποποίησης. Η κλίμακα αυτή συγκροτείται από 22 ερωτήσεις/ αντικείμενα (items), τα οποία χωρίζονται σε τρεις υπό-κλίμακες.

Οι ακόλουθες ερωτήσεις σας ρωτούν να προσδιορίσετε τα συναισθήματα και τις στάσεις σας ως προς την εργασία σας. Για κάθε μια από τις συνθήκες παρακαλώ κυκλώστε στο τέλος κάθε πρότασης, με βάση την παρακάτω κλίμακα, πόσο συχνά νιώθετε αυτό που εκφράζει η κάθε πρόταση:

0: Ποτέ 1: Μερικές φορές το χρόνο 2: Μια φορά το μήνα
3: Μερικές φορές το μήνα 4: Μια φορά την εβδομάδα
5: Μερικές φορές την εβδομάδα 6: Κάθε μέρα

1	Νιώθω ψυχικά εξαντλημένος/η από τη δουλειά μου	0	1	2	3	4	5	6
2	Νιώθω άδειος/α μετά από τη δουλειά μου	0	1	2	3	4	5	6
3	Νιώθω κουρασμένος/η όταν ξυπνάω το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα δουλειάς	0	1	2	3	4	5	6
4	Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς αισθάνονται οι μαθητές μου	0	1	2	3	4	5	6
5	Νιώθω ότι συμπεριφέρομαι σε μερικούς μαθητές μου απρόσωπα, σαν να είναι αντικείμενα	0	1	2	3	4	5	6
6	Είναι πολύ κουραστικό συναίσθημα για μένα να δουλεύω με ανθρώπους όλη τη μέρα	0	1	2	3	4	5	6
7	Αντιμετωπίζω τα προβλήματα των μαθητών μου πολύ αποτελεσματικά	0	1	2	3	4	5	6
8	Νιώθω εξουθενωμένος/η από τη δουλειά μου	0	1	2	3	4	5	6
9	Νιώθω ότι με την εργασία μου επηρεάζω θετικά τις ζωές των άλλων ανθρώπων	0	1	2	3	4	5	6
10	Έχω γίνει περισσότερο σκληρός/ή με τους ανθρώπους από τότε που άρχισα αυτή τη δουλειά	0	1	2	3	4	5	6
11	Ανησυχώ μήπως αυτή η δουλειά με κάνει περισσότερο σκληρό/ή	0	1	2	3	4	5	6
12	Νιώθω γεμάτος/η ενεργητικότητα	0	1	2	3	4	5	6
13	Νιώθω απογοητευμένος/η από τη δουλειά μου	0	1	2	3	4	5	6
14	Νιώθω ότι εργάζομαι πολύ σκληρά στη δουλειά μου	0	1	2	3	4	5	6
15	Στην πραγματικότητα δεν με ενδιαφέρει τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές μου	0	1	2	3	4	5	6
16	Μου δημιουργεί πολύ στρες το ότι στη δουλειά μου έχω άμεση επαφή με ανθρώπους	0	1	2	3	4	5	6
17	Μπορώ να δημιουργήσω μια άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές μου	0	1	2	3	4	5	6
18	Νιώθω αναζωογονημένος/η όταν δουλεύω σε στενή επαφή με τους μαθητές μου	0	1	2	3	4	5	6
19	Έχω καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα σε αυτή τη δουλειά	0	1	2	3	4	5	6

20	Νιώθω ότι βρίσκομαι στα όρια της αντοχής μου	0	1	2	3	4	5	6
21	Αντιμετωπίζω ήρεμα τις συναισθηματικές φορτίσεις που προκύπτουν από τη δουλειά μου	0	1	2	3	4	5	6
22	Αισθάνομαι ότι οι μαθητές μου κατηγορούν εμένα για μερικά από τα προβλήματα τους	0	1	2	3	4	5	6

Σας ευχαριστώ για το χρόνο σας