ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Διπλωματική εργασία

«‘Επαγγελματική εξουθένωση’ και ‘επαγγελματική ικανοποίηση’: διερεύνηση απόψεων φιλολόγων»

τ ο υ

Π ρ ό δ ρ ο μ ο υ Π. Β α σ ι λ ε ι ά δ η

Επιβλέπουσα καθηγήτρια : Ελένη Γρίβα, αναπληρώτρια καθηγήτρια Π. Δ. Μ.

Εξεταστές:
1. Ελένη Τσακιρίδου, καθηγήτρια Π. Δ. Μ.

2. Γιώργος Ιορδανίδης, αναπληρωτής καθηγητής Π. Δ. Μ.

Φλώρινα, Φεβρουάριος 2018

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θεωρώντας υποχρέωση την καταγραφή σε αυτό το σημείο των ευχαριστιών προς εκείνους οι οποίοι συνετέλεσαν από την πλευρά τους στη συγγραφή αυτής της μελέτης, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στα μέλη της τριμελούς επιτροπής με τα οποία είχα την ευκαιρία να συνεργαστώ. Ως εκ τούτου, θερμές ευχαριστίες οφείλω πρωτίστως στην επόπτριά μου, για δεύτερη φορά σε διπλωματική εργασία μεταπτυχιακού επιπέδου στο Π.Δ.Μ., κυρία Ελένη Γρίβα, αναπληρώτρια καθηγήτρια του Π.Δ.Μ. για τη συνδρομή της στην ποιοτική έρευνα η οποία επιχειρείται με αυτή τη μελέτη.

Παράλληλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω και τα άλλα δύο μέλη της εξεταστικής μου επιτροπής. Ειδικότερα, μεγάλη υπήρξε η συμβολή της κυρίας Τσακιρίδου, την οποία είχα την ευκαιρία να έχω στην εξεταστική μου επιτροπή και από την οποία έχω διδαχθεί δαψιλώς την ποσοτική έρευνα, σημαντική παρακαταθήκη στο οπλοστάσιο ενός ερευνητή. Από την άλλη πλευρά, ευχαριστίες οφείλονται στον διευθυντή του Μεταπτυχιακού Προγράμματος 'Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Εκπαιδευτική Ηγεσία' του Π.Τ.Δ.Ε., κύριο Γιώργο Ιορδανίδη, αναπληρωτή καθηγητή του Π.Δ.Μ., τον οποίο πολλές φορές συμβουλεύτηκα.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τη σύζυγό μου για την υπομονή της και τη συμπαράσταση απέναντί μου στο εγχείρημα αυτό, της έρευνας γύρω από την 'επαγγελματική εξουθένωση' ('burnout') και την 'επαγγελματική ικανοποίηση' (job satisfaction') των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Δυτικής Θεσσαλονίκης και της Δυτικής Μακεδονίας, συμπεριλαμβανομένων των νομών Ιωαννίνων και Αιτωλοακαρνανίας.

Τέλος, ευχαριστίες οφείλω και σε όλους εκείνους τους εκπαιδευτικούς που δέχθηκαν να δώσουν συνέντευξη, ώστε να καταγραφεί η πολύτιμη άποψή τους, προϊόν εκπαιδευτικής εμπειρίας, για το προαναφερθέν θέμα της έρευνας. Να υπογραμμιστεί πως η ευθύνη για τυχόν παραλείψεις και αβλεψίες βαρύνει αποκλειστικά και μόνο τον γράψαντα.

Copyright © Πρόδρομος Π. Βασιλειάδης, 2018.
Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.
Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Ονοματεπώνυμο: Πρόδρομος Π. Βασιλειάδης

Α.Ε.Μ.: 629

Ηλεκτρονική διεύθυνση: provasil@otenet.gr

Έτος εισαγωγής: 2016

Τίτλος διπλωματικής εργασίας:

«‘Επαγγελματική εξουθένωση’ και ‘επαγγελματική ικανοποίηση’ : διερεύνηση απόψεων φιλολόγων»

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

Ημερομηνία …… - …… - 2018 Ο δηλών

Πρόδρομος Π. Βασιλειάδης

Πίνακας περιεχομένων

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ 7
ΠΕΡΙΛΗΨΗ 8
ABSTRACT 9
1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ 10
2. ΜΕΡΟΣ Α' ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ - ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ 19
2.1. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ 19
2.1.1. Ιστορική αναδρομή του όρου 'burnout' 19
2.1.2. Οριοθέτηση της 'επαγγελματικής εξουθένωσης' 20
2.1.3. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις και ορισμοί που έχουν δοθεί για το 'burnout' 20
2.1.4. Θεωρητικά μοντέλα προσέγγισης της 'επαγγελματικής εξουθένωσης' 23
2.1.5. Το λειτούργημα του εκπαιδευτικού 27
2.1.6. Συνιστώσες του συνδρόμου της 'επαγγελματικής εξουθένωσης' 28
2.1.6.1. Ενδογενείς συνιστώσες που επιφέρουν το 'burnout' 29
2.1.6.2. Εξωγενείς συνιστώσες που επιφέρουν το 'burnout' 32
2.1.7. Αρνητικές συνέπειες της 'επαγγελματικής εξουθένωσης' 36
2.1.8. Έρευνα του Huberman στη Γενεύη 37
2.1.9. Μέτρα πρόληψης και αναχαίτισης του 'burnout' στους εκπαιδευτικούς 38
2.1.10. Επισκόπηση ερευνών στην Ελλάδα 41
2.2. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ 43
2.2.1. Ε ι σ α γ ω γ ι κ ά 43
2.2.2. Η 'επαγγελματική ικανοποίηση' ως μεταβλητή της 'επαγγελματικής εξουθένωσης' 44
2.2.3. Προσδιορισμό της έννοιας 'επαγγελματική ικανοποίηση' 45
2.2.4. Μοντέλα Προσέγγισης της 'επαγγελματικής ικανοποίησης' 46
2.2.5. Το Μοντέλο Herzberg (1968) 47
2.2.6. Παράγοντες της 'επαγγελματικής ικανοποίησης' των εκπαιδευτικών 48
2.2.6.1. 'Ενδογενείς παράγοντες' της 'επαγγελματικής ικανοποίησης' 49
2.2.6.2. 'Εξωγενείς παράγοντες' της 'επαγγελματικής ικανοποίησης' 51
2.2.7. Αποτίμηση των ερευνών που έχουν γίνει στην Ελλάδα για το 'job satisfaction' 52

3. ΜΕΡΟΣ Β' – Η ΕΡΕΥΝΑ 54
3. 1. Η ταυτότητα της έρευνας 54
3.1.1. Στοχοθεσία 54
3.2. Μέθοδος 56
3.2.1. Ερευνητικό εργαλείο 56
3.3. Διαδικασία συλλογής ποιοτικών δεδομένων 57
4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ 58
4.1. Αποτελέσματα ποιοτικής θεματικής ανάλυσης συνεντεύξεων 58
4.1.1. Α' θεματικός άξονας: Παράγοντες που συντελούν στο 'Job satisfaction'. 58
4.1.1.1. Το λειτούργημα του εκπαιδευτικού και η επιλογή του από αυτόν 59
4.1.1.2. σχολικοί πόροι 61
4.1.1.3. Διοίκηση του σχολείου 63
4.1.1.4. Κλίμα του Σχολείου 65
4.1.1.5. Προϋποθέσεις προσωπικής εξέλιξης 68
4.1.2. Β' θεματικός άξονας: παράγοντες που σχετίζονται με την 'επαγγελματική εξουθένωση' ('burnout') των εκπαιδευτικών εν μέσω οικονομικής κρίσης 71
4.1.2.1. Ατομικοί παράγοντες 71
4.1.2.2. εξωτερικές συνιστώσες 76
4.1.2.3. Επιπτώσεις σε προσωπικό επίπεδο 83
4.1.2.4. Επιπτώσεις στον οικογενειακό και εργασιακό χώρο 84
4.1.3. Γ' θεματικός άξονας : Διαφορές 'burnout' - 'job satisfaction' 87
4.1.3.1. Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού με job satisfaction 87
4.1.3.2. Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού με 'επαγγελματική εξουθένωση' 88
4.1.4. Δ' θεματικός άξονας : Θεσμικά και εκπαιδευτικά προβλήματα 91
4.1.4.1. Προβλήματα από τη λήψη πολιτικών αποφάσεων 91
4.1.4.2. Κοινωνικά Προβλήματα - ζητήματα 96
4.1.4.3. Συνέπειες στους εκπαιδευτικούς 99
4.1.4.4. Εκπαιδευτικά προβλήματα 100

4.1.5. Ε' θεματικός άξονας : Εκπαιδευτικές και επιμορφωτικές προτάσεις 103
4.1.5.1. Προτάσεις σε ατομικό επίπεδο 103
4.1.5.2. Προτάσεις σε εξωτερικό επίπεδο/ επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής 109
4. 2. Αποτελέσματα κριτικής ανάλυσης.....123
4.2.1. Θεματικός άξονας Α. Συνιστώσες που αφορούν την 'επαγγελματική ικανοποίηση' ('Job satisfaction') του εκπαιδευτικού στην οικονομική κρίση ..123
4.2.2. Θεματικός άξονας Β. Παράγοντες που σχετίζονται με την 'επαγγελματική εξουθένωση' ('burnout') των εκπαιδευτικών εν μέσω οικονομικής κρίσης.....128
4.2.3. Θεματικός άξονας Γ. Διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με 'burnout' - 'job satisfaction'.....132
4.2.4. Θεματικός άξονας Δ. Θεσμικά και Εκπαιδευτικά προβλήματα.....136
4.2.5. Θεματικός άξονας Ε : Εκπαιδευτικές και Επιμορφωτικές προτάσεις.....140
4.2.6. Δεοντική τροπικότητα στον άξονα Εκπαιδευτικές και Επιμορφωτικές προτάσεις.....143
4.2.7. Ο λόγος «burnout ως περιορισμός».....147
4.2.8. Ο λόγος «job satisfaction ως κίνητρο».....150
5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ 153
5.1. Περιορισμοί της έρευνας.....165
5.2. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα 167
6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 169
7. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ 182
7.1. Συλλογικός πίνακας κωδικοποίησης ποιοτικής ανάλυσης.....182
7.2. Ατομικός πίνακας κωδικοποίησης δεδομένων (εκπαιδευτικός 1) 187
7.3. συνέντευξη (εκπαιδευτικός 7).....190
7.4. συνέντευξη Εκπαιδευτικός 3.....199
7.5. συνέντευξη Εκπαιδευτικός 12.....208
8. RÉSUMÉ 218

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Το προφίλ αυτών που συμμετέχουν στην έρευνα 55

Πίνακας 2. Κωδικοί και κατηγορίες «Συνιστώσες που αφορούν την 'επαγγελματική ικανοποίηση' ('job satisfaction') του εκπαιδευτικού στην οικονομική κρίση» 69

Πίνακας 3. Κωδικοί και κατηγορίες «παράγοντες που σχετίζονται με την 'επαγγελματική εξουθένωση' ('burnout') των εκπαιδευτικών εν μέσω οικονομικής κρίσης..... 85

Πίνακας 4. Κωδικοί και κατηγορίες «διαφορές 'burnout' - 'job satisfaction'» 90

Πίνακας 5. Κωδικοί και κατηγορίες «Θεσμικά και Εκπαιδευτικά προβλήματα» 101

Πίνακας 6. Κωδικοί και κατηγορίες «Εκπαιδευτικές και Επιμορφωτικές προτάσεις» 120

Πίνακας 7. Γλωσσικά στοιχεία τροπικότητας και αριθμός αναφορών για τις συνιστώσες που αφορούν την 'επαγγελματική ικανοποίηση' ('job satisfaction') του εκπαιδευτικού στην οικονομική κρίση 127

Πίνακας 8. Γλωσσικά στοιχεία τροπικότητας και αριθμός αναφορών για τους παράγοντες που σχετίζονται με την 'επαγγελματική εξουθένωση' ('burnout') των εκπαιδευτικών εν μέσω οικονομικής κρίσης 132

Πίνακας 9. Γλωσσικά στοιχεία τροπικότητας και αριθμός αναφορών για τις διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με 'burnout' - 'job satisfaction' 136

Πίνακας 10. Γλωσσικά στοιχεία τροπικότητας και αριθμός αναφορών για τα θεσμικά και εκπαιδευτικά προβλήματα. 139

Πίνακας 11. Γλωσσικά στοιχεία αξιολόγησης και αριθμός αναφορών των φιλολόγων για τις εκπαιδευτικές και επιμορφωτικές προτάσεις. 143

Πίνακας 12. Γλωσσικά στοιχεία δεοντικής τροπικότητας και αριθμός αναφορών για τις εκπαιδευτικές και επιμορφωτικές προτάσεις. 147

Πίνακας 13. Συλλογικός πίνακας κωδικοποίησης ποιοτικής ανάλυσης..... 182

Πίνακας 14. Ατομικός πίνακας κωδικοποίησης (εκπαιδευτικός 1) 187

Πίνακας 15. Συνέντευξη (εκπαιδευτικός 7) 190

Πίνακας 16. Συνέντευξη (εκπαιδευτικός 3) 199

Πίνακας 17. Συνέντευξη (εκπαιδευτικός 12) 208

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η μελέτη εξετάζει τις απόψεις 50 φιλολόγων στη Δυτική Θεσσαλονίκη αλλά και στη Δυτική Μακεδονία αναφορικά με το σύνδρομο της 'επαγγελματικής εξουθένωσης' εν μέσω οικονομικής κρίσης. καταγράφονται τα χαρακτηριστικά του 'burnout', συσχετίζεται η 'επαγγελματική εξουθένωση' με μια σειρά από μεταβλητές όπως τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, έτη προϋπηρεσίας, παρόν σχολείο εργασίας, πρόσθετα προσόντα εκπαιδευτικού) και άλλοι εξωτερικοί παράγοντες, ανιχνεύεται η σχέση 'job satisfaction' και 'burnout', επισημαίνονται τυχόν εκπαιδευτικά προβλήματα που ανακύπτουν και προτείνονται κάποιες λύσεις σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Μεθοδολογικά οι έρευνες που έχουν εκπονηθεί διεθνώς και οι αντίστοιχες στην Ελλάδα χρησιμοποιούν κυρίως την κλίμακα της Maslach (MBI) ως εργαλείο μέτρησης της 'επαγγελματικής εξουθένωσης' (Kristensen 2005). Η διευρυμένη χρήση του MBI αφενός στο 'burnout', αφετέρου το ότι στην Ελλάδα τα ποσοστά του 'burnout' των εκπαιδευτικών είναι χαμηλά, οδηγούν στο να εμπλουτιστεί η έρευνα μεθοδολογικά ως προς τα στοιχεία άντλησης από μια ποιοτική μελέτη η οποία να εμπεριέχει και την κριτική ανάλυση του λόγου των εκπαιδευτικών. Με το τέλος της έρευνας επιβεβαιώνονται οι υποθέσεις εργασίας ότι οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν την 'επαγγελματική ικανοποίηση' σημειώνουν χαμηλότερα επίπεδα ή και δεν εμφανίζουν κατά την εργασιακή τους πορεία το σύνδρομο του 'burnout', ενώ η 'επαγγελματική εξουθένωση' αποτελεί απότοκο πολλών παραγόντων. Έτσι, την 'επαγγελματική εξουθένωση' επηρεάζουν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά αλλά και ενδογενείς παράγοντες (ιδιοσυστασία κάθε ατόμου) συσχετίζονται με τις τρεις συνιστώσες του 'burnout' ('συναισθηματική εξάντληση', 'αποπροσωποποίηση', 'μειωμένη προσωπική επίτευξη'). Τέλος, προτείνεται πως η επιμόρφωση των φιλόλογων εκπαιδευτικών τόσο σε γνωστικό επίπεδο όσο και σε ψυχολογικό μπορεί να προλάβει την εκδήλωση του συνδρόμου 'burnout'.

Λέξεις κλειδιά : 'επαγγελματική εξουθένωση', 'επαγγελματική ικανοποίηση', το ερωτηματολόγιο της Maslach, αποπροσωποποίηση, επιμόρφωση.

ABSTRACT

This survey investigates the viewpoints of 50 Secondary School classics teachers in West Thessaloniki as well as in West Macedonia regarding the syndrome of 'burnout'. The study researches the characteristics of 'burnout' the correlation between the 'burnout' and a series of variables such as demographic features (sex, age, years of teaching, current school of teaching, additional qualifications of teacher) and other external factors. It is also detects the relationship between 'job satisfaction' and 'burnout'. Moreover, it points out the education problems that may occur and finally it suggests some solutions in both individual as well as collective level. As far as methodology concerns, the researches that have been conducted internationally and the ones corresponding to Greece, use mainly the scale of Maslach (MBI) as a measuring tool for 'burnout' (Cristensen 2005). The extended use of MBI regarding 'burnout' one hand and the fact that the percentages of Greek teachers who suffer from 'burnout' are low on the other hand, lead to a methodological enrichment in this survey in terms of the collecting data through a qualitative study which includes the critical analysis of speech of teachers. In conclusion, the hypotheses of this survey are being confirmed, that is to say the Greek teachers, who have 'job satisfaction', have lower levels or they even don't appear to suffer from the syndrome of 'burnout', whereas the last is the result of many other factors. The research demonstrates that the demographic features do affect the 'burnout' alongside correlate with the three components of 'burnout' ('emotional exhaustion', 'depersonalization', loss of personal accomplishment'). Finally, the research suggests that the training of the Secondary classics teachers both on cognitive as well as on psychological level can prevent the appearance of the 'burnout' syndrome.

Key words : 'burnout', 'job satisfaction', the scale of Maslach, 'depersonalization', teacher training.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία εντάσσεται στα πλαίσια του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ) του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και της κατεύθυνσης «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Εκπαιδευτική Ηγεσία». Το θέμα της έρευνας είναι «Επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση: διερεύνηση απόψεων φιλολόγων». Η έρευνα που διεξάγεται έχει υπόβαθρο τις απόψεις πενήντα εκπαιδευτικών φιλολόγων της Δυτικής Θεσσαλονίκης, της Δυτικής Μακεδονίας και των νομών Ιωαννίνων και Αιτωλοακαρνανίας.

Η επιλογή του θέματος της έρευνας δεν είναι τυχαία αλλά στηρίζεται στην καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών, η οποία αναδεικνύεται μείζονος σημασίας θέμα, καθώς οι τελευταίοι αποτελούν τον αναπόσπαστο κρίκο στην εκπαιδευτική διεργασία. Το παραπάνω σημασιοδοτείται υπό την έννοια πως οι καθηγητές είναι οι φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής και αυτοί που εφαρμόζουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα στην τάξη. Ως εκ τούτου, οι απόψεις τους είναι σημαντικές, διότι διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι κατανοούν την κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα και φυσικά είναι οι ίδιοι εκείνοι που σχετίζονται με το περιεχόμενο του διδακτικού αντικειμένου και τη διδακτική διαδικασία. Καθίσταται, λοιπόν, αναγκαίο να μελετηθεί η σκέψη των εκπαιδευτικών και, επομένως, μέσα από τέτοιες έρευνες μπορεί κάποιος να αντιληφθεί πώς οι καθηγητές κατανοούν την ευρύτερη εκπαιδευτική πολιτική και δικαιολογούν τη συμπεριφορά τους εντός του μικρόκοσμου της σχολικής μονάδας.

Είναι καθολικά αποδεκτό το γεγονός πως η εκπαίδευση, σε όλες τις βαθμίδες της, έχει ως στόχο να κοινωνικοποιήσει τα άτομα και να τους μεταλαμπαδεύσει, εκτός από τις απαραίτητες γνώσεις, κοινωνικές νόρμες και πολιτιστικά αγαθά. Ωστόσο, έχει καταδειχθεί στη διεθνή βιβλιογραφία πως η εκπαίδευση, πέραν των κοινωνικού και πολιτιστικού προσανατολισμού της, ενδύεται και οικονομικές αξίες, καθώς συμβάλλει μακροπρόθεσμα στην αύξηση της παραγωγής και στη παραγωγικότητα της εργασίας (Σαΐτη Α. 2000). Ως εκ τούτου, ο ρόλος του

εκπαιδευτικού διαρκώς διαφοροποιείται και καθίσταται πολυδιάστατος (Παπαναούμ 2003). Για τον λόγο αυτό κάθε κράτος σπεύδει να ενισχύσει την εκπαίδευση που παρέχει στους εκπαιδευτικούς του, παρέχοντάς τους μια σειρά από δεξιότητες τις οποίες οι τελευταίοι οφείλουν να ενστερνιστούν και να μεταβιβάσουν στους εκπαιδευόμενούς τους. Δεν είναι τυχαίο πως η ανάπτυξη ενός κράτους συναρτάται με την ποιότητα της εκπαίδευσής του (Schultz 1988). Από τα παραπάνω συνάγεται αβίαστα πως οι εκπαιδευτικοί συνιστούν ένα τμήμα εντός του κοινωνικού συνόλου που πρέπει να προσεχθεί ιδιαιτέρως από κάθε πολιτεία, καθώς το 'λειτούργημα' που οι πρώτοι επιτελούν επιφέρει πολλά θετικά στην πρόοδο του κάθε κράτους.

Από την άλλη πλευρά, είναι ευρέως αποδεκτό και βιβλιογραφικά τεκμηριωμένο πως το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα απαιτητικό και από τα πλέον στρεσογόνα (Jonson *et al*. 2005). Οι προκλήσεις που έχουν να αντιμετωπίσουν συχνά τους οδηγούν στην 'επαγγελματική εξουθένωση'. Ειδικότερα, (i) οι εκπαιδευτικοί υποχρεούνται καθημερινώς να συγχρωτίζονται και να αλληλεπιδρούν στον χώρο της εργασίας τους με πολλά και ετερόκλητα άτομα (άλλους εκπαιδευτικούς, διοικητικό δυναμικό, μαθητές, γονείς), (ii) η καθημερινή έκθεση σε ακροατήριο συνιστά αναφερόμενο φόβο και (iii) τα σύγχρονα παιδαγωγικά ρεύματα πιέζουν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν και να διατηρήσουν ποιοτικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές (Alden & Taylor 2004, Βασιλόπουλος 2012). Προς επίρρωση, η Ελλάδα διέρχεται ήδη από το 2012 μια περίοδο οικονομικής κρίσης, με αποτέλεσμα την δημιουργία ενός αβέβαιου κλίματος και μιας αστάθειας, συνιστώσες οι οποίες αναπόδραστα μπορεί να έχουν επίπτωση στους εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, το 30% των εκπαιδευτικών εμφανίζει σε κάποια στιγμή της καριέρας τους το burnout (Antoniou *et al*. 2000). Χώρες όπως ο Καναδάς, οι ΗΠΑ, η Γαλλία, η Αγγλία, η Γερμανία, η Ελλάδα κ.α.) πλήττονται από τα συμπτώματα του σοβαρού αυτού προβλήματος, το οποίο εμφανίζεται σε μεγαλύτερη συχνότητα στους εκπαιδευτικούς από ό,τι σε κάποια άλλα επαγγέλματα προσφοράς υπηρεσιών.

Με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις που αφορούν την 'επαγγελματική εξουθένωση' των εκπαιδευτικών, έχουν δει το φως της δημοσιότητας πολλές έρευνες και μελέτες τόσο σε διεθνές όσο και σε τοπικό επίπεδο. Για παράδειγμα, στην Αμερική, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε ποσοστό έως και 25% βιώνουν κάποτε την 'επαγγελματική εξουθένωση' (Farber 1991), ενώ, πέραν της εμφανίσεως των συμπτωμάτων της επαγγελματικής κόπωσης,

οι εκπαιδευτικοί ενίοτε παραιτούνται του πόστου εργασίας τους, καθώς δε νιώθουν πως μπορούν να αναχαιτίσουν αυτό που βιώνουν (de Heus & Diekstra 1999, Farber 1991). Κοντά σε αυτά έχει διαπιστωθεί πως το 'burnout' πλήττει κυρίως τους εκπαιδευτικούς των θεωρητικών μαθημάτων και λιγότερο τους άντρες από ό,τι τις γυναίκες (Friedman & Lotan 1985). Ένα δεύτερο παράδειγμα έρχεται από την χώρα της παρούσης έρευνας, την Ελλάδα, όπου παραδόξως τα ποσοστά του 'burnout' κυμαίνονται σε χαμηλά συγκριτικά επίπεδα με την δευτεροβάθμια εκπαίδευση να έχει τα πρωτεία αναφορικά με την πρωτοβάθμια (Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος 2007). Εδώ θα σημειωθεί ο Κάντας (1996) του οποίου η έρευνα έδειξε πως το 25% των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βιώνει υψηλή 'συναισθηματική εξάντληση', το 5% των παραπάνω εκπαιδευτικών παρουσιάζει ανεβασμένα επίπεδα 'αποπροσωποποίησης' και το 15% αναφέρει χαμηλά ποσοστά 'προσωπικής επίτευξης', με βάση την κλίμακα μέτρησης της Maslach. Ο ίδιος, επίσης, επισημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας έχουν μεγαλύτερα ποσοστά 'burnout' σε σχέση με τους συναδέλφους τους της πρωτοβάθμιας. Κλείνοντας τη σύντομη αναφορά ερευνών στον ελλαδικό χώρο για την 'επαγγελματική εξουθένωση', να τονιστεί και η έρευνα που διενήργησαν οι Κουστέλιος & Κουστέλιου (2001) οι οποίοι κινήθηκαν σε δείγμα 100 εκπαιδευτικών του νομού Θεσσαλονίκης στην οποία καταγράφηκαν χαμηλά ποσοστά 'burnout', ενώ μια άλλη έρευνα καταγράφει υψηλότερα ποσοστά ψυχοσωματικών συμπτωμάτων στους εκπαιδευτικούς της περιφέρειας Αττικής από ό,τι σε άλλες γεωγραφικές περιοχές (Τσίρος & Παπαπέτρου 2008).

Επιπλέον, αυτό που πρέπει να σημειωθεί είναι πως μεθοδολογικά τόσο οι έρευνες που έχουν εκπονηθεί σε διεθνές επίπεδο όσο και οι αντίστοιχες στον ελλαδικό χώρο χρησιμοποιούν κατά κόρον την κλίμακα της Maslach (MBI) ως εργαλείο μέτρησης της 'επαγγελματικής εξουθένωσης' (Kristensen *et al.* 2005). Μαζί με την παραπάνω κύρια συνισταμένη ('burnout' - 'épuisement professionnel'), στις περισσότερες μελέτες συμπεριλαμβάνεται ως μεταβλητή ελέγχου η ('job satisfaction' - 'satisfaction du travail'). Το συμπέρασμα το οποίο συνάγεται, αφενός από την διευρυμένη χρήση του μοντέλου προσέγγισης MBI στην 'επαγγελματική εξουθένωση', αφετέρου από το ότι στην Ελλάδα τα ποσοστά του 'burnout' είναι χαμηλά, είναι πως η κλίμακα της Maslack θα μπορούσε να εμπλουτιστεί μεθοδολογικά ως προς τα στοιχεία άντλησης από μια ποιοτική καθαρά έρευνα η

οποία να εμπεριέχει και την κριτική ανάλυση του λόγου των εκπαιδευτικών. Το δίπτυχο αυτό μεθοδολογικά, δηλαδή η ημιδομημένη συνέντευξη με προκαθορισμένους θεματικούς άξονες από τη μια και η κριτική ανάλυση του λόγου από την άλλη θα μπορούσε να δώσει μια νέα διάσταση στην ερευνητική γεωγραφία της 'épuisement professionnel', καθώς έτσι θα μπορούσε να αξιοποιηθεί χωρίς περιοριστικές δικλείδες ο λόγος των εκπαιδευτικών (La Montagne *et al*. 2007).

Όπως ήδη έχει ειπωθεί, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σε συνεχή αναπροσαρμογή και αναβάθμιση λόγω της διαρκούς εξέλιξης της κοινωνίας, τόσο σε επίπεδο τεχνογνωσίας όσο και σε πολιτισμικό (Τερζής 1993, Ματσαγγούρας 1998). Ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματική υπόσταση μελετάται βιβλιογραφικά ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του '60 (Παπαναούμ 2003). Ο 'ρόλος' του εκπαιδευτικού, ωστόσο, δεν είναι μονοδιάστατος, αλλά εγγράφεται μέσα σε ένα αρκετά περίπλοκο πλαίσιο και τον οριοθετούν έννοιες από τον χώρο της εκπαίδευσης και τον ευρύτερα κοινωνικό χώρο : γνωστικό - μορφωτικό επίπεδο, επαγγελματισμός, διαπροσωπικές σχέσεις και διαχείριση κρίσεων, διά βίου μάθηση και άλλες. Οι παραπάνω παρατηρήσεις οδηγούν αβίαστα στο συμπέρασμα της άμεσης συνάφειας και αλληλεξάρτησης που έχει η ποιότητα της εκπαίδευσης με την κοινωνική πρόοδο. Η επαγγελματική ομάδα των εκπαιδευτικών αποτελεί την κινητήρια δύναμη κάθε εκπαιδευτικής πολιτικής. Την ίδια στιγμή, η 'επαγγελματική ικανοποίηση' των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι το *desideratum* κάθε εκπαιδευτικής πολιτικής που έχει στόχο την ατομική και κοινωνική ευημερία των μελών του κοινωνικού συνόλου, καθώς η τελευταία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της εκπαίδευσης που λαμβάνουν τα μέλη του (Παπαναούμ 2003, Saiti 2007). Επομένως, οι ρυθμίσεις που αφορούν τον εκπαιδευτικό, η προετοιμασία του και η επιμόρφωσή του, το εργασιακό του περιβάλλον, συνιστούν παραμέτρους της 'επαγγελματικής ικανοποίησης' που δυνητικά βιώνει (Παπαναούμ 2003).

Οι παραπάνω παραδοχές κι επισημάνσεις οι οποίες συνοπτικά θα μπορούσαν να είναι (i) ο συσχετισμός ανάπτυξης ενός κράτους με την εκπαίδευση, (ii) η έκταση που λαμβάνει η 'επαγγελματική εξουθένωση' των εκπαιδευτικών εν μέσω οικονομικής κρίσης, (iii) η ανακολουθία των ποσοστών εμφάνισης του φαινομένου στις περισσότερες χώρες συγκριτικά με την Ελλάδα, (iv) η μεταβλητή ελέγχου 'job satisfaction' και, τέλος, (v) η χρήση κυρίως της κλίμακας μέτρησης MBI, έχουν αποτελέσει τους λόγους ανάληψης της παρούσας διπλωματικής εργασίας και

ταυτόχρονα τα απαραίτητα ερεθίσματα μιας γόνιμης ζύμωσης για έρευνα με κοινή συνισταμένη το 'burnout' των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη δυτική Θεσσαλονίκη και σε κάποια γεωγραφικά διαμερίσματα της δυτικής Ελλάδας γενικότερα [Ο Τσιπλητάρης σε μια πρόσφατη έρευνα πήρε δείγμα εκπαιδευτικών από την περιφέρεια Αττικής και ανατολικής Ελλάδας (2004)]. Άλλωστε, η επισήμανση και ο εντοπισμός των επιπέδων, των παραμέτρων και της έντασης που λαμβάνει εν μέσω οικονομικής κρίσης η 'επαγγελματική εξουθένωση' μπορεί να βοηθήσει τους πλέον αρμόδιους να επιφέρουν εκείνες τις διορθωτικές αλλαγές και τις βελτιωτικές επεμβάσεις, ώστε να αποφευχθεί ο σκόπελος του 'burnout'.

Ο σκοπός της μελέτης αυτής είναι να θέσει υπό εξέταση τις υποκειμενικές απόψεις των φιλολόγων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Δυτική Θεσσαλονίκη αλλά και στη Δυτική Ελλάδα αναφορικά με το πώς βιώνουν το σύνδρομο της 'επαγγελματικής εξουθένωσης' εν μέσω οικονομικής κρίσης. Ευγενής επιθυμία επίσης αποτελεί το γεγονός να καταστούν τα πορίσματα του ερευνητικού αυτού εγχειρήματος τεκμήριο για οποιαδήποτε μέτρα πρόληψης. Στο ίδιο πνεύμα ευκταίο είναι να χρησιμοποιηθούν τα ανωτέρω πιθανά ευρήματα ως βάση για την σύνταξη ενός οδηγού με κατευθυντήριες γραμμές για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και όχι μόνο.

Οι ιδιαίτεροι στόχοι του εγχειρήματος που έχουν τεθεί είναι : (i) να εντοπιστεί και αποτυπωθεί σαφέστερα το 'burnout' των φιλολόγων στα προεπιλεγμένα γεωγραφικά κέντρα της επικράτειας, (ii) να καταγραφούν τα χαρακτηριστικά που περιγράφουν την 'επαγγελματική εξουθένωση' των εκπαιδευτικών, (iii) να καταταχθούν κατά σειρά συχνότητας εμφάνισης και σπουδαιότητας οι παράγοντες που οδηγούν στο 'burnout' των φιλολόγων, (iv) να συσχετιστεί η 'επαγγελματική εξουθένωση' με μια σειρά από μεταβλητές, όπως τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, έτη προϋπηρεσίας, παρόν σχολείο εργασίας, πρόσθετα προσόντα εκπαιδευτικού κ.α.) και άλλοι ατομικοί παράγοντες (για παράδειγμα η ιδιοσυστασία κάθε εκπαιδευτικού μέσα από τα ποιοτικά δεδομένα, (v) να εξεταστεί το κατά πόσο και οι εξωτερικοί παράγοντες συνδέονται με την 'επαγγελματική εξουθένωση', (vi) να ανιχνευθεί η σχέση job satisfaction και burnout εν μέσω οικονομικής κρίσης, (vii) να επισημανθούν τυχόν εκπαιδευτικά προβλήματα που ανακύπτουν, (viii) να αναδειχθούν οι ανάγκες των φιλολόγων οι οποίες ενδεχομένως να λειτουργήσουν

αναχαιτιστικά ως προς την επαγγελματική εξουθένωση, (ix) να προταθούν κάποιες λύσεις είτε σε ατομικό επίπεδο είτε σε συλλογικό και από τα έξω.

Οι υποθέσεις εργασίας που έχουν γίνει είναι οι εξής : (α) Οι φιλόλογοι που βιώνουν την 'επαγγελματική ικανοποίηση' σημειώνουν χαμηλότερα επίπεδα ή και δεν εμφανίζουν κατά την εργασιακή τους πορεία το σύνδρομο της 'επαγγελματικής εξουθένωσης', (β) Η 'επαγγελματική εξουθένωση' στους φιλολόγους αποτελεί απότοκο πολλών παραγόντων (ατομικών/εσωτερικών και εξωτερικών). Έτσι, εσωτερικοί παράγοντες (η ιδιοσυστασία κάθε ατόμου, η ανθεκτικότητά του) συσχετίζονται με τις τρεις συνιστώσες του 'burnout' (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση, μειωμένη προσωπική επίτευξη). Παράλληλα, δημογραφικά στοιχεία (φύλο, ηλικία, έτη προϋπηρεσίας, παρόν σχολείο εργασίας, πρόσθετα προσόντα εκπαιδευτικού) αποτελούν μεταβλητές που επηρεάζουν την 'επαγγελματική εξουθένωση', (γ) η επιμόρφωση των φιλόλογων εκπαιδευτικών τόσο σε γνωστικό επίπεδο όσο και σε ψυχολογικό μπορεί να προλάβει την εκδήλωση του συνδρόμου.

Ως προς τη μεθοδολογία, η μελέτη που έχει εκπονηθεί περιλαμβάνει δύο μεγάλες ενότητες - μέρη. Στο πρώτο μέρος γίνεται μια καταγραφή του θεωρητικού πλαισίου στο οποίο εντάσσεται η έρευνα που έχει διενεργηθεί. Στο πεδίο αυτό σε ένα πρώτο κεφάλαιο συμπεριλαμβάνονται η εννοιολογική προσέγγιση του όρου 'burnout' και σε ένα δεύτερο κεφάλαιο του όρου 'job satisfaction'. Επίσης, υπάρχει μια ιστορική αναδρομή με την αρχή της εμφανίσεως του πρώτου και την αναφορά εκείνου που πρώτος αναφέρθηκε σε αυτόν τον όρο, το επικρατέστερο εργαλείο προσέγγισής του από μια πρωτοπόρο στην έρευνα και περιγραφή του τελευταίου. Επιπλέον, περιλαμβάνονται τα μοντέλα προσέγγισης του 'burnout' και του 'job satisfaction' στο πρώτο και στο δεύτερο κεφάλαιο αντίστοιχα, τα οποία κατά καιρούς έχουν δει το φως της δημοσιότητας και αφορούν τους τομείς εκείνους που προσεγγίζει η έρευνα, δηλαδή το τρίπτυχο που χαρακτηρίζει το 'burnout', ήτοι την 'συναισθηματική εξάντληση', την 'αποπροσωποποίηση', την 'αδυναμία προσωπικής επίτευξης', ακόμη, τις συνιστώσες που σχετίζονται με την 'επαγγελματική ικανοποίηση', τους παράγοντες που ευθύνονται για την 'επαγγελματική εξουθένωση', τη συμπτωματολογία και τις επιπτώσεις του συνδρόμου 'burnout'. Στα παραπάνω προστίθεται και μια επισκόπηση των πιο πρόσφατων ερευνών που δημοσιεύτηκαν στην Ελλάδα και στο εξωτερικό.

Το δεύτερο μεγάλο μέρος - ενότητα της παρούσας μελέτης καταλαμβάνει η προσωπική έρευνα πάνω στο θέμα των απόψεων των φιλολόγων για τους εκπαιδευτικούς με 'επαγγελματική εξουθένωση' και άλλους με 'επαγγελματική ικανοποίηση'. Σε αυτό το μέρος της έρευνας ακολουθείται η ποιοτική ανάλυση δεδομένων, ήτοι οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, με ένα προσχεδιασμένο κατάλληλα ευέλικτο ερωτηματολόγιο.

Στην παρούσα ερευνητική εργασία έχει επιλεγεί ως μέθοδος εργασίας η ποιοτική προσέγγιση, όπως αυτό επισημάνθηκε παραπάνω. Εξάλλου, η ποιοτική έρευνα στοχεύει στην περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων, απαντώντας κυρίως στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί», ερωτήματα που απασχολούν και την παρούσα μελέτη (Ιωσηφίδης 2003). Αυτό σημαίνει πως δε χρησιμοποιούνται σταθμισμένα εργαλεία, όπως το ερωτηματολόγιο 'κλειστού' τύπου. Απεναντίας, το εργαλείο που χρησιμοποιείται για την ποιοτική ανάλυση είναι αυτό της ημιδομημένης συνέντευξης. Με το εργαλείο αυτό εδραιώνεται άμεσα η σχέση συνεντευκτή-συνεντευξιαζόμενου και δίνεται στον ερευνητή η ευελιξία εκείνη που απαιτεί μια έρευνα που έχει να κάνει με τις προσωπικές απόψεις των ερωτηθέντων (King 1999, Κυριαζή 1999). Ωστόσο, εδώ υπάρχει ένα *a priori* συνταχθέν ερωτηματολόγιο πάνω στο οποίο δομείται η συνέντευξη. Στο σημείο αυτό, που αφορά τη σύνταξη του ερωτηματολογίου, πρέπει να τονιστεί η σημασία της ορθής σύνταξής του, καθώς με αυτό ως εργαλείο δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή να καλύψει τους τομείς που τον ενδιαφέρουν αλλά ταυτόχρονα και να εμβαθύνει σε πτυχές του θέματος που έχει από πριν φροντίσει να στρέψει και να εστιάσει το ενδιαφέρον του. Επίσης, ένα άλλο στοιχείο που πρέπει να υπογραμμιστεί ως συνιστώσα μεγάλης βαρύτητας είναι αυτό της ικανότητας του ερευνητή να αναπτύξει τη δυνατότητα εκ μέρους του συνεντευξιαζόμενου της ελεύθερης έκφρασης των απόψεών του και να μην οδηγηθεί ο πρώτος σε μια κατευθυντική πορεία τέτοια που να συλλέξει τις απαντήσεις που νομίζει ο ίδιος πως πρέπει να δοθούνε. Με άλλα λόγια, πρέπει να δοθεί στον συνεντευξιαζόμενο το πλαίσιο εκείνο ελευθερίας ώστε να ξεδιπλώσει ανεμπόδιστα τις απόψεις του. Άλλωστε, με το παραπάνω εγχείρημα θα έχει ο ερευνητής το καύχημα να ισχυριστεί πως τα αποτελέσματα της έρευνάς του είναι προϊόν πρωτότυπης έρευνας κι όχι συλλογή προκατασκευασμένων γνωμών (Cohen & Manion 1994, Cohen, Manion & Morrison 2000).

Από την άλλη πλευρά, πρέπει να δηλωθεί εξαρχής πως στην έρευνα έχει επιλεχθεί από τον σχεδιαστή και συντάκτη της παρούσας μελέτης και ακολουθείται το μοντέλο των Miles & Haberman 1994. Πιο ειδικά, η διαδικασία που έχει ακολουθηθεί συνίσταται εν ολίγοις στα εξής : αφενός έχουν ληφθεί οι συνεντεύξεις από τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας και στη συνέχεια έχουν απομαγνητοφωνηθεί και αποτυπωθεί σε ενιαίο κείμενο για την ευκολότερη προσέγγισή τους. Ακολούθως, μετά τις πολλαπλές αναγνώσεις των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων εξάγονται κωδικοί που σχετίζονται φυσικά μεταξύ τους και ομαδοποιούνται σε κατηγορίες. Το τελευταίο στάδιο οδηγεί στη σύνταξη «λειτουργικών ορισμών».

Επιπλέον, η έρευνα που έχει διεξαχθεί στα πλαίσια της παρούσας μελέτης συμπεριλαμβάνει και την κριτική ανάλυση του λόγου των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας. Η κριτική ανάλυση του λόγου εμπίπτει στο πλαίσιο της κοινωνιογλωσσολογίας. Σε αυτό το στάδιο τα δεδομένα της ανάλυσης δίνουν τη δυνατότητα σύνδεσης της μικρο-ανάλυσης με τη μακρο-ανάλυση των κοινωνικών δομών, καθώς υιοθετείται η μέθοδος του Fairclough. Ο παραπάνω μελετητής εξετάζει τον λόγο μέσα από το τρίπτυχο της περιγραφικής ανάλυσης, της ερμηνευτικής ανάλυσης και τέλος της πρακτικής. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Fairclough το κείμενο είναι φορέας ιδεολογίας μέσα από τις λειτουργίες της γλώσσας, όπως αυτές έχουν αποτυπωθεί στο λόγο των συνεντευξιαζόμενων εκπαιδευτικών. Εδώ μπορεί κάποιος να δει την ιδεολογική επίδραση που έχει ένα κείμενο στην κοινωνία, καθώς μέσα από τον λόγο ανασυγκροτούνται αναπαραστάσεις του κόσμου.

Στο δεύτερο αυτό μέρος της διπλωματικής που καταλαμβάνει η έρευνα, ενυπάρχει το τρίτο κεφάλαιο το οποίο εμπεριέχει την ταυτότητα της έρευνας, τον σκοπό και την ιδιαίτερη στοχοθεσία της καθώς και τα σχετικά με το ερευνητικό εργαλείο προσέγγισης του θέματος της ‘επαγγελματικής εξουθένωσης’. Μεγάλο μέρος του δεύτερου μέρους της παρούσης μελέτης καταλαμβάνει το τέταρτο κεφάλαιο με τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης και της κριτικής ανάλυσης του λόγου των εκπαιδευτικών. Η διπλωματική ολοκληρώνεται με το πέμπτο κεφάλαιο της συζήτησης των πορισμάτων, ενώ στο έκτο κεφάλαιο καταγράφεται η βιβλιογραφία, στην οποία αποτυπώνονται οι ελληνόγλωσσες και ξενόγλωσσες αναφορές που αποτέλεσαν τη βάση τεκμηρίωσης για τον μελετητή. Τέλος, τα παραρτήματα καταλαμβάνουν αντίστοιχα το έβδομο κεφάλαιο και περιέχουν

δείγματα συνεντεύξεων απομαγνητοφωνημένων, τον συλλογικό πίνακα αποκωδικοποίησης με τις αναφορές που έχουν εντοπιστεί στο λόγο των συνεντευξιαζόμενων, καθώς και κάποιους ατομικούς πίνακες ανάλυσης.

2. ΜΕΡΟΣ Α’ ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ - ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

2.1. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

2.1.1. Ιστορική αναδρομή του όρου ‘burnout’

Πρέπει να καταγραφεί ότι πολύ πριν εμφανιστεί στη βιβλιογραφία και καταστεί αντικείμενο μελέτης των ερευνητών ο όρος ‘burnout’, είχε επισημανθεί από τους κοινωνικούς σχολιαστές το κοινωνικό πρόβλημα που επιφέρει η ‘επαγγελματική εξουθένωση’ (Maslach *et al*. 2001). Ο όρος ‘επαγγελματική εξουθένωση’ [burnout (αγγλικά) – épuisement professionnel (γαλλικά)] μπορεί να ειπωθεί πως έχει ως αφετηρία στη διαδρομή του τους χώρους της μυθοπλασίας και χρονικά εντοπίζεται στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Συγκεκριμένα απαντάται στον τίτλο μιας νουβέλας του Graham Greene το 1961 (A burnout case). Στο τέλος αυτής της δεκαετίας ο όρος εμφανίζεται εκ νέου από τον Harold B. Bradley, αμερικανό ψυχολόγο, ο οποίος το έτος 1969 τον χρησιμοποιεί για να περιγράψει το ψυχολογικό φαινόμενο της εξουθένωσης που βιώνει το βοηθητικό προσωπικό (‘staff burnout’) των υπηρεσιών που έρχεται σε επαφή με ανήλικα παραβατικά άτομα (Burisch, 2006).

Ωστόσο, αυτός ο οποίος έθεσε τον όρο σε επιστημονική βάση ήταν ο ψυχίατρος, κλινικός ψυχολόγος και ψυχαναλυτής / ψυχοθεραπευτής Freudenberger το 1974. Ο παραπάνω ψυχίατρος, θέλοντας να περιγράψει τις επιπτώσεις από την χρόνια χρήση ουσιών από τη μια και από την άλλη τη σταδιακή αποδυνάμωση (συναισθηματική και σωματική) των εθελοντών στην Κλινική όπου εργάζονταν στην Αμερική, μετήλθε τον όρο ‘burnout’. Στο άρθρο του «The staff burn-out syndrome in alternative institutions», *Journal of Social Issues*, 30 (1) 159-165, αναφέρεται καθαρά στο σύνδρομο, όπως το χαρακτηρίζει, της ‘επαγγελματικής εξουθένωσης’ (B. O. S.) [=Burn - out syndrome].

2.1.2. Οριοθέτηση της 'επαγγελματικής εξουθένωσης'

Το σύνδρομο της 'επαγγελματικής εξουθένωσης' έχουν προσδιορίσει με τον πλέον αποδεκτό τρόπο οι Maslach & Jackson (1986) σύμφωνα με τους οποίους το 'burnout' συνιστά μια εξελικτική διαδικασία κατά την οποία ο εργαζόμενος βιώνει μια συναισθηματική, σωματική και ψυχολογική εξάντληση (emotional exhaustion-l'épuisement émotionnel), την επακόλουθη 'αποπροσωποποίηση' (depersonalization-la dépersonnalisation des relations hymaines) μέχρι και την αδυναμία εργασιακής απόδοσης (loss of personal accomplishment - la diminution du sentiment d'accomplissement personnel), φαινόμενα τα οποία προκαλούνται από μακροχρόνια έκθεση κι εμπλοκή σε καταστάσεις που έχουν συναισθηματικές απαιτήσεις. Το 'burnout' δηλώνει την μέχρι κάποιο βαθμό καθ' ολοκληρίαν εκμηδένιση της προσωπικής και της επαγγελματικής υπόστασης του ατόμου. Η 'επαγγελματική εξουθένωση' προκύπτει από το παρατεταμένο επαγγελματικό άγχος και την έλλειψη 'επαγγελματικής ικανοποίησης' (Schaufeli *et al.*, 2001 - Δανιηλίδου, 2013). Παράλληλα, εκείνος που το υφίσταται, παύει να είναι ευχαριστημένος από την απόδοσή του και, συγχρόνως, αναπτύσσει μια αρνητική εικόνα του εαυτού του (Σαλμάν & Πλατσίδου 2011). Η 'επαγγελματική εξουθένωση', των εκπαιδευτικών ειδικά, επηρεάζει τη διδακτική εργασία, την παιδαγωγική σχέση, την 'επαγγελματική ικανοποίηση' και την κρίση τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Λεονταρή *et al.*, 2000 – Χαραλάμπους 2012).

2.1.3. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις και ορισμοί που έχουν δοθεί για το 'burnout'

Είναι ευρέως αποδεκτό πως στην κοινωνική διάσταση του 'burnout' έδωσαν έμφαση εργαζόμενοι και κοινωνικοί σχολιαστές, προτού να δουν το φως της δημοσιότητας οι πλείστες τόσες μελέτες των ειδικών (Maslach *et al.* 2001). Από την άλλη πλευρά, η 'επαγγελματική εξουθένωση' αφορά ένα πλήθος εργαζομένων - κι όχι κατ' ανάγκη μόνο τους εκπαιδευτικούς - που οφείλουν να δώσουν λύσεις σε διάφορα

προβλήματα, να παράσχουν συμβουλές και νουθετήσεις (Schaufeli, Leiter & Maslach 2009). Πρέπει, επομένως, να ειπωθεί πως δεν είναι εύκολο να καταγραφεί ένας ορισμός που να ανταποκρίνεται πλήρως στο 'burnout', κι αυτό γιατί οι περισσότεροι εξ αυτών επιδιώκουν να διαχωρίσουν την 'επαγγελματική εξουθένωση' από το 'επαγγελματικό άγχος' (Κάντας 1996, Pomaki & Anagnostopoulou 2003). Άλλωστε, επικρατεί μια σύγχυση γενικά ως προς την αποσαφήνιση των όρων 'job stress', 'fatigue', 'alienation', 'depression'.

Οι όροι 'άγχος' και 'στρες' δεν είναι πλήρως ταυτόσημοι στη βιβλιογραφία (Αργυροπούλου 1998). Το 'άγχος' συνιστά μια ενδότερη αντίδραση του οργανισμού στο φυσικό ή κοινωνικό περιβάλλον (Μαρούδας 1996). Βρίσκεται σε συνάρτηση τόσο με εξωγενείς παράγοντες όσο και με ενδογενείς, όπως για παράδειγμα, μια προγενέστερη εμπειρία ή την ίδια την προσωπικότητα του υποκειμένου. Το 'στρες' είναι αποτέλεσμα της αντίδρασης του υποκειμένου σε εξωτερικούς παράγοντες και στις απαιτήσεις που οι τελευταίοι απαιτούν. Έτσι, όταν οι απαιτήσεις είναι υπερβολικές, τότε επέρχεται το στρες. Το τελευταίο έχει άλλοτε αρνητικές εκφάνσεις, όπως απογοήτευση και θυμό, άλλοτε θετικές εκφάνσεις. Οι τελευταίες συνίστανται στην εγρήγορση και δραστηριοποίηση του υποκειμένου (Αναγνωστοπούλου 2010). Παρόλα αυτά, κι όχι για απλουστευτικούς λόγους, στην παρούσα μελέτη το 'άγχος' εκλαμβάνεται ως συνώνυμο του 'στρες' και δε διαφοροποιείται από το πρώτο, όπως γίνεται στα πλαίσια της κλινικής ψυχολογίας, η οποίας θεωρεί το 'στρες' μια αόριστη ανησυχία.

Επίσης, το 'burnout' δεν είναι όρος ιατρικός που σχετίζεται με τον χώρο της υγείας, αλλά πρόκειται για ορολογία που προσπαθεί να περιγράψει την κόπωση ή την αδυναμία κάποιου να λειτουργήσει στον εργασιακό του χώρο, όταν οι απαιτήσεις του τελευταίου ξεπερνούν την ικανότητα του υποκειμένου να τις πραγματώσει. Από την άλλη πλευρά η 'κατάθλιψη' συνιστά ένα περίπλοκο φαινόμενο που εμπλέκει μηχανισμούς εσωτερικούς και επιρροές εξωτερικές και δύναται να διεισδύσει σε όλες τις πτυχές της ζωής κάποιου.

Όπως ειπώθηκε πιο πάνω στην ιστορική αναδρομή και αργότερα στην προσπάθεια οριοθέτησης του όρου, ο πληρέστερος ορισμός για το 'burnout' είναι αυτός που έχει δοθεί από την Maslach, η οποία περιέγραψε το σύνδρομο κάνοντας λόγο για απώλεια ενδιαφέροντος του υποκειμένου απέναντι στα άτομα που εξυπηρετεί, για αρνητική εικόνα του εαυτού του και μη ικανοποίηση από την

απόδοση στην εργασία του, ενώ η πατρότητα της επιστημονικής συζήτησης γύρω από το σύνδρομο ανήκει στον Freudenberger. Από κει και πέρα έχουν διατυπωθεί και άλλοι ορισμοί, οι οποίοι προσπαθούν να οριοθετήσουν το 'burnout'.

Πιο ειδικά, ο Freudenberger (1983) εκτιμά πως η 'επαγγελματική εξουθένωση' αποτελεί ένα είδος αποτυχίας στο να διατηρηθεί μια ιδεαλιστική εικόνα. Ο ίδιος ορίζει το παραπάνω σύνδρομο ως εξάντληση εξαιτίας των πολύ μεγάλων απαιτήσεων από το άτομο ή αδυναμία για επίδοση (Freudenberger 1974). Ο παραπάνω μελετητής θεωρεί πως η 'επαγγελματική εξουθένωση' είναι μια κατάσταση χρόνιας κόπωσης (fatigue chronique), κατάθλιψης (dépression) και απογοήτευσης (frustration) που προκαλείται από την αφοσίωση σε κάτι, αποτυγχάνοντας να παράξει τα απαραίτητα αντίμετρα, οδηγώντας στην απεμπλοκή, αποστασιοποίηση και, τέλος, στην αναποτελεσματικότητα στον εργασιακό χώρο (Hofmann 2005). Με βάση τις παραπάνω παρατηρήσεις, το 'burnout' προσβάλλει κυρίως άτομα που τα χαρακτηρίζει μια υπερεκτίμηση του εαυτού τους και τα οποία θέτουν πολύ φιλόδοξους στόχους στη σταδιοδρομία τους, αλλά τελικά εξαντλούνται στην προσπάθεια να τους υλοποιήσουν. Η 'επαγγελματική εξουθένωση' παίρνει έκταση κυρίως όταν σχετίζεται με προσωπικούς παράγοντες (όπως η οικονομική κατάσταση κάποιου, η επισφαλής στέγασή του, τα τυχόν χρέη που τον βαρύνουν, η οικογενειακή του κατάσταση). Αυτή η κατάσταση θα επηρεάσει αναπόδραστα και την επαγγελματική του σφαίρα δράσης και συνακόλουθα οι δύο αυτές συνιστώσες, προσωπική και επαγγελματική, θα καταστήσουν πιο ευάλωτο το άτομο στο 'burnout'.

Ο Cherniss θεωρεί πως το ανωτέρω σύνδρομο συνιστά 'αρρώστια των υπερβολικά αφοσιωμένων' (Cherniss 1980a), ενώ για άλλους μελετητές η 'επαγγελματική εξουθένωση' αποτελεί ένα είδος άμυνας που προβάλλει το υποκείμενο της οποίας εκδηλώσεις είναι η απάθεια και η αποστασιοποίηση (Hughes 2001). Στην ίδια κατεύθυνση ως προς το 'burnout', οι Pines & Aronson (1988) υποστηρίζουν πως η 'επαγγελματική εξουθένωση' είναι η λανθασμένη αναζήτηση για την ύπαρξη νοηματοδότησης μέσα από την εργασία. Οι αμέσως προηγούμενοι ερευνητές θεωρούν πως το 'burnout' συνιστά μια τρίπλευρη κατάσταση εξάντλησης, σωματικής, πνευματικής και συναισθηματικής, την οποία προκαλεί η παρατεταμένη έκθεση σε συνθήκες συναισθηματικά απαιτητικές.

Οι Κουστέλιους & Κουστέλιου (2001) υπογραμμίζουν πως το 'burnout' αποτελεί μια μορφή διαρκούς άγχους στο εργασιακό περιβάλλον, κάτι που δεν μπορεί

να αναχαιτιστεί από το άτομο. Σε ένα άλλο επίπεδο, για τους Αβεντισιάν-Παγοροπούλου, Κουμπιά & Γιαβρίμη (2002) το 'burnout' περιγράφει την αποστασιοποίηση του υποκειμένου από την εργασία του αλλά και τις επιπτώσεις που η επαγγελματική εξουθένωση έχει στο άτομο εξαιτίας των ακυρώσεων που το τελευταίο βιώνει και των πέραν του δέοντος απαιτήσεων. Εδώ πρέπει να αναφερθεί πως στα επαγγέλματα παροχής υπηρεσιών, όπως αυτό του εκπαιδευτικού, το παραπάνω φαινόμενο του άγχους είναι πιο εμφανές (Devos *et al*. 2006), όπως και η φθορά σε επίπεδο προσωπικό και εξωτερικό-εργασιακό (Chang 2009).

Σε ό,τι αφορά τον κλάδο των εκπαιδευτικών, έχει υποστηριχθεί πως το 'burnout' συνιστά μια σωματική, συναισθηματική και ψυχολογική κατάπτωση της οποίας η αφετηρία συμπίπτει με την χρονική στιγμή κατά την οποία ο διδάσκων βιώνει την απώλεια του ενδιαφέροντος και του ενθουσιασμού για τη διδασκαλία (Hendrickson 1979).

Ένας άλλος ορισμός ο οποίος έχει αποτελέσει και το θεωρητικό υπόβαθρο για το μοντέλο της Κοπεγχάγης προέρχεται από τους Schaufeli & Greenglass (2001), σύμφωνα με τους οποίους το 'burnout' περιγράφει μια κατάσταση τρίπλευρης κόπωσης, σωματικής, συναισθηματικής και πνευματικής, η οποία είναι το αποτέλεσμα της μακροπρόθεσμης έκθεσης σε συναισθηματικά απαιτητικές εργασιακές συνθήκες.

2.1.4. Θεωρητικά μοντέλα προσέγγισης της 'επαγγελματικής εξουθένωσης'

Το επικρατέστερο μοντέλο προσέγγισης της 'επαγγελματικής εξουθένωσης' είναι αυτό των τριών διαστάσεων (Maslach & Jackson, 1981). Με βάση το μοντέλο αυτό η 'επαγγελματική εξουθένωση' είναι αποτέλεσμα παρατεταμένης εργασίας υπό καθεστώς πίεσης, με επανειλημμένες αποτυχίες, που επιφέρουν αυξανόμενο επαγγελματικό άγχος. Η 'επαγγελματική εξουθένωση' έχει τρεις διαστάσεις, πρώτον τη 'συναισθηματική εξάντληση' η οποία εκδηλώνεται με την έλλειψη ενέργειας, απουσία κινήτρων, σωματική κόπωση, διάψευση προσδοκιών, αναξιότητα, ματαίωση, απογοήτευση, αδυναμία παροχής βοήθειας στους μαθητές (Maslach, Jackson & Leiter 1997). Πολλές φορές, μάλιστα, ο εκπαιδευτικός δεν θέλει να πάει στο χώρο εργασίας

του (Κάντας 1995). Μια δεύτερη διάσταση της 'επαγγελματικής εξουθένωσης' είναι η 'αποπροσωποποίηση', της οποίας τα συμπτώματα είναι η αποξένωση από την εργασία, η εγκαθίδρυση απρόσωπων σχέσεων, η αρνητική στάση απέναντι σε μαθητές, ο κυνισμός, η ευερεθιστότητα και γενικότερα το έλλειμμα του ανθρωπισμού στις κοινωνικές επαφές (Maslach *et al*. 1997). Τρίτη διάσταση του 'burnout' είναι η 'μειωμένη προσωπική επίτευξη', που ενοχοποιείται από το αίσθημα ανεπάρκειας σε σχέση με την απόδοση, την ελλιπή επίτευξη στην εργασία, την χαμηλή αυτοεκτίμηση. Η τρίτη αυτή διάσταση του 'burnout' σχετίζεται αφενός με την προσδοκία του καθενός εκπαιδευτικού από το λειτούργημά του, καθώς διακατέχεται από την επιθυμία να βοηθήσει τους μαθητές του, αφετέρου με το αίσθημα ματαίωσης και απογοήτευσης που ενδεχομένως θα βιώνει, αφού σε τελική ανάλυση αντιλαμβάνεται πως δεν μπορεί να υλοποιήσει την αρχική του φιλοδοξία (Maslach *et al*. 1997). Το 90% και πάνω των ερευνών διεξάγονται διεθνώς με τα ερωτηματολόγια αυτού του μοντέλου (Kristensen *et al*. 2005). Αλλά και στον ελλαδικό χώρο το μεγαλύτερο ποσοστό των ερευνών που έχουν διεξαχθεί για το 'burnout' μετέρχονται ως εργαλείο το ερωτηματολόγιο της κλίμακας MBI (Αβεντισιάν-Παγοροπούλου, Κουμπιάς & Γιαβρίμης 2002, Μόττη-Στεφανίδη 2000, Βασιλόπουλος 2012). Το μοντέλο της Maslach έχει τροποποιηθεί, ώστε να προσαρμοστεί στην ερευνητική διαδικασία που αφορά τους εκπαιδευτικούς, περιλαμβάνοντας 22 δηλώσεις (εκφωνήματα), οι οποίες ομαδοποιούνται σε τρεις υποκατηγορίες ως εξής : εννιά (9) δηλώσεις για τη 'συναισθηματική εξάντληση', πέντε (5) δηλώσεις για την 'αποπροσωποποίηση' και, τέλος, οκτώ (8) δηλώσεις για την 'μειωμένη προσωπική επίτευξη'. Επιπλέον, υπάρχει μια διαβάθμιση η οποία αποτυπώνεται σε μια κλίμακα επτά βαθμών για την καλύτερη μέτρηση της επαγγελματικής εξουθένωσης (Κάντας 1996).

Δεύτερο στη σειρά, θα μπορούσε να καταγραφεί το 'διαδραστικό μοντέλο' (Cherniss, 1980), σύμφωνα με το οποίο η 'επαγγελματική εξουθένωση' δημιουργείται από την αναντιστοιχία ανάμεσα «σ' αυτό που δίνουμε στην εργασία» και «σ' αυτό που παίρνουμε από την εργασία». Ειδικότερα, η 'επαγγελματική εξουθένωση' περιγράφεται ως μια διαδικασία : διατάραξη → εξάντληση → αμυντική κατάληξη η οποία αντιστοιχεί σε τρία επίπεδα : (i) το ατομικό, (ii) το οργανωσιακό και (iii) το κοινωνικό. Στο πρώτο στάδιο οι υπάρχοντες πόροι στο εργασιακό περιβάλλον αδυνατούν να ικανοποιήσουν τον εκπαιδευτικό στους ατομικούς του στόχους. Στο δεύτερο στάδιο ο εκπαιδευτικός βιώνει τη σχολική μονάδα ως πηγή εξάντλησης, γι'

αυτό και σταδιακά απογοητεύεται και ενίοτε παραιτείται αποστασιοποιούμενος. Στο τρίτο και τελευταίο στάδιο παρατηρούνται οι αλλαγές στη συμπεριφορά και στη στάση του εκπαιδευτικού, καθώς ο τελευταίος αποστασιοποιείται συναισθηματικά από την εργασία του και εκδηλώνει κυνισμό και απάθεια για τους γύρω του.

Ως τρίτο θα μπορούσε να αναφερθεί το μοντέλο της μιας κατάστασης (Pines, 2003). Για την Pines και τους συνεργάτες της η 'επαγγελματική εξουθένωση' είναι μια κατάσταση εξάντλησης και ειδικότερα (α) σωματικής εξάντλησης (ένταση, αδυναμία, κόπωση, υπέρταση, κεφαλαλγίες κτλ.), (β) συναισθηματικής εξάντλησης (αποθάρρυνση, αίσθημα ανεπάρκειας, αίσθημα ενοχής, αδικίας κτλ.) και (γ) πνευματικής εξάντλησης (αναποτελεσματικότητα, έλλειψη επιρροής στους μαθητές, αδυναμία συγκέντρωσης προσοχής, αδυναμία συγκράτησης, π.χ. ξεχνά εύκολα ονόματα μαθητών κτλ.). Τα παραπάνω προκαλούνται από μακροχρόνια έκθεση σε απαιτητικές συνθήκες διδακτικής εργασίας. Η 'επαγγελματική εξουθένωση' εμφανίζεται στους εκπαιδευτικούς που αποτυγχάνουν να εκπληρώσουν τις προσδοκίες τους. Η κλίμακα μέτρησης αυτού του μοντέλου (Burnout Measure Pines & Aronson 1988) είναι το αμέσως επόμενο σε δημοφιλία εργαλείο μέτρησης της 'επαγγελματικής εξουθένωσης' έπειτα από αυτό της Maslach, κι αυτό λόγω του ότι το θεωρούν αρκετά αξιόπιστο εργαλείο έρευνας (Schaufeli & Enzmann 1998). Στον ελλαδικό χώρο δεν έχει καταγραφεί, μέχρι τώρα τουλάχιστον, κάποιο ερευνητικό εγχείρημα το οποίο μετέρχεται την κλίμακα αυτή, για να «μετρήσει» την 'επαγγελματική εξουθένωση'.

Τέταρτο μοντέλο που αναφέρεται στην παρούσα μελέτη είναι το μοντέλο των δύο διαστάσεων (ή μοντέλο της Κοπεγχάγης, της Kristensen *et al.*, 2005). Τα προηγούμενα μοντέλα κατηγορούνται ότι ανταποκρίνονται στην αμερικανική κουλτούρα και δεν μπορούν να «λειτουργήσουν» στην κουλτούρα άλλων χωρών. Η 'επαγγελματική εξουθένωση' είναι αποτέλεσμα προσωπικής και διαπροσωπικής εργασιακής εξάντλησης, που προκύπτει από μακροχρόνια απαιτητική διδακτική εργασία. Το ερωτηματολόγιο αυτού του μοντέλου έχει πολύ καλή προβλεψιμότητα και έχει χρησιμοποιηθεί σε λίγες έρευνες (Δανιηλίδου, 2013). Ταυτόχρονα, η μετάφρασή του στα Γαλλικά, Αγγλικά και σε άλλες γλώσσες, πιστοποιούν το γεγονός πως το Copenhagen Burnout Inventory (CBI) αποδεικνύεται ένα αξιόπιστο εργαλείο μέτρησης της 'επαγγελματικής εξουθένωσης'. Ωστόσο, όπως και στο προηγούμενο μοντέλο, έτσι και στο μοντέλο της Κοπεγχάγης, το ερωτηματολόγιό του δεν έχει

χρησιμοποιηθεί στην Ελλάδα σε κάποιο ερευνητικό εγχείρημα μέτρησης της ‘επαγγελματικής εξουθένωσης’.

Το μοντέλο της Κοπεγχάγης (Kristensen *et al*. 2005) θεωρείται αρκετά πρόσφατο στον ερευνητικό χώρο και η «κατασκευή» του οφείλεται στην πρόθεση να απαντήσουν οι δημιουργοί του στο ερωτηματολόγιο της Maslach (MBI), ασκώντας ταυτόχρονα και μια πολεμική απέναντι στο τελευταίο. Έτσι, οι δημιουργοί του CBI, στην προσπάθειά τους να εντοπίσουν μια σειρά από αδυναμίες του προϋπάρχοντος ερωτηματολογίου MBI, πρεσβεύουν, πρώτον, ότι, από τη στιγμή που το τελευταίο κυριαρχεί στις έρευνες, κατέληξε να ταυτιστεί με το ‘burnout’ κατά τέτοιο τρόπο, ώστε ως ‘επαγγελματική εξουθένωση’ να θεωρείται ό,τι μετράει το MBI. Από την άλλη μεριά, όμως, και το MBI κατέληξε να μετράει αυτό που θεωρεί ότι είναι η ‘επαγγελματική εξουθένωση’, σύμφωνα με τους παραπάνω δημιουργούς του CBI. Μια δεύτερη αδυναμία που εντόπισαν στο MBI οι δημιουργοί του ερωτηματολογίου της Κοπεγχάγης είναι πως σχεδιάστηκε να εφαρμόζεται μόνο σε επαγγέλματα παροχής υπηρεσιών σε ανθρώπους. Το τρίτο αδύνατο σημείο στο οποίο εστιάζουν την αρνητική κριτική τους οι δημιουργοί του CBI εναπόκειται στο ότι το ερωτηματολόγιο της κλίμακας Maslach μετράει το ‘burnout’ σε άρρηκτη σχέση με τις τρεις συνιστώσες (‘συναισθηματική εξάντληση’, ‘αποπροσωποποίηση’, μειωμένη προσωπική επίτευξη’), τις οποίες εκλαμβάνει ως χαρακτηριστικά της ‘επαγγελματικής εξουθένωσης’. Οι Kristensen *et al*. (2005) διατείνονται ότι τα χαρακτηριστικά αυτά που προαναφέρθηκαν δεν είναι τίποτε άλλο παρά τα αποτελέσματα της ‘επαγγελματικής εξουθένωσης’. Τέταρτο και τελευταίο σημείο κριτικής αποτελούν κάποιες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου της κλίμακας MBI, τις οποίες θεωρούν περιττές οι δημιουργοί του CBI.

Το μοντέλο της Κοπεγχάγης στηρίζεται σε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο συνδυάζει τρεις παράγοντες , την εξουθένωση σε ατομικό επίπεδο, την εξουθένωση στον επαγγελματικό τομέα και την εξουθένωση η οποία επέρχεται από την επαφή με τους ανθρώπους. Το παραπάνω μοντέλο εφαρμόστηκε σε έρευνα που διεξήχθη σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Νέα Ζηλανδία το 2008, όπου και αποδείχθηκε η αξιοπιστία του.

2.1.5. Το λειτούργημα του εκπαιδευτικού

Το εκπαιδευτικό έργο και η σημασία του ως ένα από τα σπουδαιότερα λειτουργήματα στο κοινωνικό σύνολο αποδεικνύεται απρόσκοπτα από τη θεματολογία γύρω από το λειτούργημα στη διεθνή βιβλιογραφία. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού συσχετίζεται με την πρόοδο των παιδιών και τη συνακόλουθη συνέχιση της κοινωνίας. Ωστόσο, η ταχύτατη εξέλιξη της κοινωνίας, στην οποία οι εξελίξεις «τρέχουν» με ιλλιγιώδη ταχύτητα και ραγδαίους ρυθμούς, καθώς οι τεχνολογικές εκρήξεις έχουν επιφέρει μια αλυσίδα νέων δυνατοτήτων και εφαρμογών, όχι μόνο στην επιστήμη [άλλωστε σε αυτόν τον χώρο είναι το ζητούμενο και κάτι αυτονόητο] αλλά και στην καθημερινή πραγματικότητα, επιβάλλει στον εκπαιδευτικό να είναι απόλυτα συμβατός και ενημερωμένος, για να βοηθήσει και τους μαθητές του. Άλλωστε, το σχολείο οφείλει να είναι ανοικτό στη σύγχρονη κοινωνική κι επιστημονική πραγματικότητα η οποία είναι αφενός ψηφιακή αφετέρου πολυπολιτισμική (Ματσαγγούρας 1998, Τερζής, 1993, Saiti 2007)

Από την άλλη, οι πτυχές που απαρτίζουν το εκπαιδευτικό λειτούργημα είναι πολλαπλές και επάλληλες, καθώς το να είσαι εκπαιδευτικός συνιστά ένα πολυδιάστατο ρόλο. Έτσι, το λειτούργημα μοιράζεται σε υποχρεώσεις διοικητικές / υπαλληλικές με γραφειοκρατικές ενίοτε διαδικασίες, υποχρεώσεις διδακτικές-παιδαγωγικές, υποχρεώσεις επιστημονικές – γνωστικές, αλλά και κοινωνικές - συμπεριφορικές. Το παραπάνω πλέγμα των πτυχών του εκπαιδευτικού ρόλου, οδηγεί συχνά τον εκπαιδευτικό σε μια ασάφεια και σύγκρουση των διάφορων ρόλων που υποχρεούται να εκπληρώσει απέναντι στις ομάδες αναφοράς (μαθητές, συνάδελφοι, διευθυντής, προϊστάμενοι, γονείς, τοπικές οργανώσεις), με αποτέλεσμα την υπερφόρτωση του ‘ρόλου’ του (Κάντας 1995, Πυργιωτάκης 2000, Παπαναούμ 2003, Kafetsios 2007).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό πως ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σημερινό σχολείο είναι πολυδιάστατος. Με άλλα λόγια, ο ‘ρόλος’ του είναι η κοινή συνισταμένη συνιστωσών όπως η εναρμόνιση για χάρη των μαθητών του μικρόκοσμου της σχολικής ζωής με τον εξωτερικό πραγματικό κόσμο, η προσπάθεια «εκμάθησης» από τους μαθητές αφενός των κοινωνικών κανόνων αφετέρου η θωράκισή τους με τις απαραίτητες εκείνες γνώσεις που θα τους κάνουν ώστε να μη μειονεκτούν από άποψη τεχνογνωσίας. Θα πρέπει ο εκπαιδευτικός, όχι μόνο να

αντιλαμβάνεται τον ρόλο του ως ενός ακόμη επαγγελματία του κοινωνικού συνόλου, αλλά και να διαισθάνεται αυτό που περιμένει από τον ίδιο ολόκληρη η κοινωνία (επί τόπου και ανά την επικράτεια της χώρας), για να μπορέσει να φέρει σε πέρας αυτό το λειτούργημα που του έχει ανατεθεί. Εάν ο 19ος και ο 20ος αιώνας ήταν περίοδοι της τεχνολογίας, ο 21ος είναι η εποχή της ψηφιακής τεχνολογίας, γι' αυτό και ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέσει να ετοιμάσει τους μαθητές του ανάλογα, ώστε οι τελευταίοι να αφομοιώσουν να εμπεδώσουν και να εξοικειωθούν με αυτό το νέο πολυπολιτισμικό και τεχνολογικό «κεφάλαιο» της σύγχρονης ζωής (Ράπτης & Ράπτη 2002, Ξωχέλης 2006, Παπάνης & Γιαβρίμης 2007, Πολυζωάκης 2008)

2.1.6. Συνιστώσες του συνδρόμου της 'επαγγελματικής εξουθένωσης'

Δεν είναι εύκολο να υπάρξει μια γενική συναίνεση πάνω στις συνιστώσες που προκαλούν την 'επαγγελματική εξουθένωση', καθώς οι ερευνητές εστιάζουν τις μελέτες τους άλλοι γύρω από (i) ενδογενείς συνιστώσες και άλλοι γύρω από (ii) εξωγενείς συνιστώσες. Έτσι, οι πρώτοι ερευνητές ενοχοποιούν για το σύνδρομο αυτό τις προσδοκίες του εκπαιδευτικού από το εργασιακό του περιβάλλον, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του και την ανθεκτικότητα που τυχόν έχει ο τελευταίος, το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, την εργασιακή εμπειρία, το μορφωτικό υπόβαθρο. Από την άλλη πλευρά, άλλοι μελετητές μένουν σε παράγοντες που δεν αφορούν αυτόν καθ' αυτόν τον εκπαιδευτικό, αλλά αναπόφευκτα σχετίζονται με αυτόν. Ως εκ τούτου, οι έρευνές τους επικεντρώνονται στον εργασιακό χώρο του κάθε εκπαιδευτικού και την οργανωσιακή δομή του (διευθυντής σχολικής μονάδας, σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή, εκπαιδευτικού-συναδέλφων, φόρτος εργασίας, «βαρύ» πρόγραμμα, ανάθεση μαθημάτων, έλλειψη υλικών πόρων, σχέσεις με γονείς). Εδώ θα μπορούσαν να προστεθούν και αιτίες που έχουν να κάνουν με το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα (στη βιβλιογραφία αναφέρονται ως παράγοντες 'συναλλαγής'), όπως η ασάφεια στις αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού και τις υποχρεώσεις του, οι μεταθέσεις, οι αποσπάσεις, οι αποδοχές, η απόσταση της σχολικής μονάδας από τον τόπο διαμονής του εκπαιδευτικού, ο κοινωνικός

αντικατοπτρισμός της απόδοσης του έργου του εκπαιδευτικού (Κάντας 2001, Τσιπλητάρης 2002, Πολυχρόνη & Αντωνίου 2006).

Μια ενδεικτική κατηγοριοποίηση των παραγόντων που επιφέρουν το σύνδρομο της 'επαγγελματικής εξουθένωσης' διαπιστώνει πως οι τελευταίοι αρθρώνονται σε πέντε τομείς (i) στον ατομικό, (ii) στον τομέα των διαπροσωπικών σχέσεων, (iii) στον τομέα του εργασιακού περιβάλλοντος, (iv) στο οργανωσιακό πλαίσιο, και (v) στον τομέα των κοινωνικών συνθηκών και της χρονικής στιγμής (Barth 1992).

Τέλος, υπάρχει και μία διαφορετική κατηγοριοποίηση των συνιστωσών του 'burnout' η οποία διακρίνει (i) τους ατομικούς παράγοντες. Πρόκειται για παράγοντες οι οποίοι δίνουν απάντηση στο ερώτημα : «ποιοι εκπαιδευτικοί είναι ευεπίφοροι στο burnout». Στην κατηγορία αυτή συγκαταλέγονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, οικογενειακό *status*, μορφωτικό υπόβαθρο, προϋπηρεσία), αλλά και χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του υποκειμένου (ii) τους οργανωτικούς παράγοντες. Πρόκειται για παράγοντες που εστιάζουν στο ερώτημα : «τι είναι εκείνο το γενεσιουργό αίτιο που επιφέρει το burnout». Εδώ καταγράφονται στοιχεία που συσχετίζονται με το «στενό» εργασιακό πλαίσιο, αλά και το ευρύτερα κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό. (iii) τους παράγοντες συναλλαγής. Σε αυτή την περίπτωση πρόκειται για απότοκο της αλληλεπίδρασης των δύο προηγούμενων παραγόντων, αφού, σύμφωνα και με τους περισσότερους ερευνητές, το 'burnout' συνιστά το επακόλουθο της δυναμικής αλληλεπίδρασης του υποκειμένου με το περιβάλλον. Άρα, με δεδομένο την παραπάνω διαπίστωση, οι παράγοντες αυτοί δίνουν απάντηση στη δίπτυχη ερώτηση : «ποια άτομα καθίστανται εξουθενωμένα επαγγελματικά και κάτω από ποιες συνθήκες» (Chang 2009, Χατζηπαντελή 2016).

2.1.6.1. Ενδογενείς συνιστώσες που επιφέρουν το 'burnout'

Είναι αλήθεια πως η επαγγελματική εξουθένωση συσχετίζεται με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, το φύλο, την ηλικία και την οικογενειακή κατάσταση του εκπαιδευτικού, την εργασιακή εμπειρία και τα χρόνια υπηρεσίας στο παρόν σχολείο, το μορφωτικό υπόβαθρο του τελευταίου, εάν δηλαδή

κατέχει επιπλέον ακαδημαϊκούς τίτλους σπουδών, το ωράριο διδασκαλίας που έχει την παρούσα χρονική στιγμή ο εκπαιδευτικός και την προσωπικότητα. Με βάση την παραπάνω διαπίστωση, έχουν δει το φως της δημοσιότητας έρευνες στις οποίες αποτυπώνονται ενδιαφέροντα πορίσματα και τα οποία αξίζει να συζητηθούν αδρομερώς στην παρούσα εργασία. Ωστόσο, επειδή τα δημογραφικά χαρακτηριστικά αποτελούν ατομικά χαρακτηριστικά, καθώς συνιστούν την έκφανση κάθε αυθύπαρκτης προσωπικότητας και με δεδομένο ότι κάθε άνθρωπος αποτελεί ιδιαίτερη και μοναδική προσωπικότητα, ενίοτε παρατηρούνται διακυμάνσεις στα ποσοστά των πορισμάτων από τις έρευνες, ενώ δε λείπουν κάποτε και τα αντιφατικά πορίσματα σε ό,τι αφορά τα πρώτα (Αντωνίου 2008).

Αρχικά, όσον αφορά το φύλο των εκπαιδευτικών, από τις μελέτες που έχουν διεξαχθεί σε διεθνές επίπεδο, συνάγεται πως οι γυναίκες είναι περισσότερο επιρρεπείς στο 'burnout', καθώς παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά 'συναισθηματικής εξάντλησης' από τους άνδρες εκπαιδευτικούς (Maslach & Jacson 1981, Sari 2004, Πολυχρόνη & Αντωνίου 2006). Η παραπάνω διαπίστωση, με βάση τις μελέτες των ειδικών, ενδεχόμενα οφείλεται στο συναισθηματισμό των γυναικών, οι οποίες προοδευτικά δένονται στενότερα με τους διδασκόμενους τους. Κι από την άλλη πλευρά, να σημειωθεί πως, με βάση τα πορίσματα των μελετών, οι άνδρες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά 'αποπροσωποποίησης' από ό,τι οι γυναίκες συνάδελφοί τους (Αβεντισιάν-Παγοροπούλου *et el*. 2002). Τόσο η 'αποπροσωποποίηση' των ανδρών όσο και η 'συναισθηματική εξάντληση' των γυναικών, πιθανόν οφείλονται στις θεωρίες που αναφέρονται στον 'ρόλο των φύλων' και στην αντίθεση : άνδρες : κρύβουν το συναίσθημα που βιώνουν – γυναίκες : ευεπίφορες στην επίδειξη της συγκινησιακής τους κατάστασης (Χατζηπαντελή 2016).

Δευτερευόντως, σύμφωνα με τους Αβεντισιάν – Παγουροπούλου *et al*. 2002, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας περίπου 30 ετών εικάζεται να εμφανίσουν 'burnout' σε μεγαλύτερο ποσοστό από ό,τι οι μεγαλύτερης ηλικίας συνάδελφοί τους. Σύμφωνα με τον (Cherniss 1980b) οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί κατέχουν μεγαλύτερη εμπειρία αναφορικά με τους νεότερους συναδέλφους τους, γεγονός που τους θωρακίζει απέναντι στην 'επαγγελματική εξουθένωση'. Επίσης, έχει βρεθεί στα πορίσματα των ερευνών (Lavian 2012) πως οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν αυξημένη αίσθηση του καθήκοντός τους, των υποχρεώσεων και διαπνέονται από ιδεαλιστικά κίνητρα, εισερχόμενοι στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και

διαπιστώνοντας ενίοτε αναντιστοιχία προσδοκιών και όρων ρεαλισμού, συχνά εμφανίζουν γρηγορότερα τα συμπτώματα του ‘burnout’.

Επιπλέον, σχετικά με ένα άλλο δημογραφικό χαρακτηριστικό, αυτό της οικογενειακής κατάστασης, η βιβλιογραφία αναδεικνύει τους έγγαμους εκπαιδευτικούς πιο ανθεκτικούς στην ‘επαγγελματική εξουθένωση’ από ό,τι τους άγαμους (Kantas 1996). Προφανώς η ανατροφή των παιδιών και η εκ των πραγμάτων κοινωνικότητα των έγγαμων, σε συνδυασμό με την ηλικία τους, τους γαλουχεί έτσι ώστε να έχουν μια διαφορετική στάση απέναντι στο λειτούργημά τους.

Επιπλέον, το μορφωτικό υπόβαθρο αποτελεί ένα συντελεστή που σχετίζεται με την ‘επαγγελματική εξουθένωση’, καθώς έχει καταγραφεί βιβλιογραφικά πως, άτομα με αυξημένα προσόντα, τα οποία έχουν αποκτήσει με μόχθους και σπουδές συμπληρωματικές στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό, έχουν δικαιολογημένα μεγαλύτερες φιλοδοξίες και επιδιώξεις από τον εκπαιδευτικό χώρο. Στην περίπτωση, λοιπόν, που οι στόχοι των εκπαιδευτικών της προηγούμενης λίστας δεν ευοδωθούν, επέρχεται το ‘burnout’ (Pines 1993).

Τα χρόνια του εργασιακού βίου έχουν μελετηθεί και αυτά ως μια μεταβλητή που μπορεί να επηρεάσει έναν εκπαιδευτικό στο να εμφανίσει ή όχι σημάδια ‘επαγγελματικής εξουθένωσης’. Με βάση, λοιπόν, τα συμπεράσματα των μέχρι τώρα μελετών έχει αποδειχθεί πως οι εκπαιδευτικοί που έχουν στην πλάτη τους 12-24 χρόνια προϋπηρεσίας παρουσιάζουν μικρότερα ποσοστά προσωπικής επίτευξης από ό,τι οι μεγαλύτερης προϋπηρεσίας συνάδελφοί τους (Antoniou *et al*. 2000, Κουστέλιος & Κουστέλιου 2001).

Τέλος, αναφορικά με την προσωπικότητα έχει καταγραφεί πως οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι αφοσιωμένοι στην εργασία τους και προσδίδουν κύρος σε αυτήν, όταν βλέπουν πως οι στόχοι τους δεν ευοδώνονται, εμφανίζουν ευκολότερα την ‘επαγγελματική εξουθένωση (Maslach *et al*. 2001). Στην προσωπικότητα του κάθε εκπαιδευτικού έγκειται και η χαμηλή ανθεκτικότητα και αυτοεκτίμηση που κάποιος ενδεχομένως έχει, συνιστώσες οι οποίες με τη σειρά τους οδηγούν τον πρώτο στην ‘επαγγελματική εξουθένωση’ (Maslach *et al*. 2001, Καφέτσιος *et al*. 2006).

2.1.6.2. Εξωγενείς συνιστώσες που επιφέρουν το 'burnout'

Ένα άλλο γκρουπ συνιστωσών που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς στο να εμφανίσουν ή όχι την 'επαγγελματική εξουθένωση' είναι αυτό των εξωγενών συνιστωσών. Εδώ θα μπορούσε να ειπωθεί ότι συγκαταλέγονται συνιστώσες που αφορούν το περιβάλλον του εκπαιδευτικού (αλλιώς 'εργασιακό πλαίσιο') - για το οποίο πολλοί μελετητές διατείνονται πως είναι υπεύθυνο για την 'επαγγελματική εξουθένωση' των εκπαιδευτικών - και στη βιβλιογραφία αναφέρονται ως 'οργανωτικοί' (οργανωσιακοί) παράγοντες και παράγοντες 'συναλλαγής'. Εξάλλου, η 'επαγγελματική εξουθένωση' δεν επέρχεται από του αυτομάτου, αλλά συχνά είναι το επακόλουθο μιας δυσαρμονίας του εργαζόμενου / εκπαιδευτικού με το εργασιακό περιβάλλον, τη δομή του, τη λειτουργία και τους φορείς του (Kyriakou 1987, Maslach & Leiter 1997)

Εδώ θα μπορούσε να αναφερθεί το έλλειμμα κοινωνικών πόρων. Ειδικότερα, κάτω από την γενικευτική αυτή διατύπωση βρίσκουν στέγαση παράγοντες όπως η ασθενής υποστήριξη από την ιεραρχία ή από τους συναδέλφους της σχολικής μονάδας στον εκπαιδευτικό που υφίσταται την 'επαγγελματική εξουθένωση'. Είναι αλήθεια πως, εκτός από την αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές, σημαντικό ρόλο στην 'επαγγελματική εξουθένωση' παίζουν και οι σχέσεις του πρώτου με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, με τον σχολικό σύμβουλο της αντίστοιχης ειδικότητας, αυτόν της παιδαγωγικής ευθύνης, αλλά και τον προϊστάμενο της εκπαίδευσης στην περιφέρεια όπου ανήκει ο εκπαιδευτικός. Όταν οι τελευταίοι δεν ασκούν δίκαια και αποτελεσματικά τη διοίκηση, την παιδαγωγική εποπτεία και καθοδήγηση, αλλά ενεργούν με αυταρχικό και όχι δημοκρατικό τρόπο, αναπόφευκτα ο εκπαιδευτικός νιώθει πως δεν υποστηρίζεται από την ηγεσία της εκπαιδευτικής κοινότητας αλλά και της σχολικής μονάδας και πως ερήμην του λαμβάνονται αποφάσεις που τον αφορούν. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός βρίσκεται διαρκώς σε αλληλεξάρτηση με τους συναδέλφους του αλλά και με τους γονείς των μαθητών. Δικαιολογημένα, λοιπόν, αναμένει την αμοιβαία αλληλεγγύη και υποστήριξη του συλλόγου των διδασκόντων και τη συλλογικότητα στις αποφάσεις για την υπέρβαση της οποιασδήποτε δυσκολίας προκύψει στο εκπαιδευτικό έργο. Ως εκ τούτου, όταν ο

εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται πως η προσφορά του δεν αναγνωρίζεται ή ότι έχουν διασαλευτεί οι σχέσεις του με τους προηγούμενους παράγοντες, δύναται να εμφανίσει την 'επαγγελματική εξουθένωση' (Λεονταρή, Κυρίδης & Γιαλαμάς 1997, Δημητρόπουλος 1998, Kyriakou 2001, Τσιπλητάρης 2002, Τσιάκκιρος & Πασιαρδής 2002, Taris *et al*. 2004, Καφέτσιος *et al*. 2006, Papanastasiou & Zempylas 2008, Βασιλόπουλος 2012).

Η συμπεριφορά των μαθητών, η οποία πολλές φορές είναι ανάρμοστη, η απροθυμία τους για μάθηση, σε συνδυασμό ενίοτε με το μέγεθος της σχολικής τάξης, τον αριθμός μαθητών ανά τμήμα και την ετερογένεια της τάξης, αποτελούν ένα δίπτυχο παραγόντων που οδηγούν συχνά τους εκπαιδευτικούς να εμφανίσουν το 'burnout'. Κι αυτό διότι η διαχείριση της σχέσης μαθητή-εκπαιδευτικού δεν είναι εύκολη, καθώς συχνά αναδύονται κρίσεις που πρέπει να αντιμετωπιστούν για την ομαλή εκπαιδευτική διαδικασία και τη διασφάλιση της ηρεμίας στο 'σχολικό κλίμα'. Από την άλλη πλευρά, και το προαναφερθέν δίπτυχο συντρέχει στο βαθμό ικανοποίησης που βιώνει ο κάθε εκπαιδευτικός από το λειτούργημά του. (Blasé 1982, Mancini *et al*. 1984, Friedman & Farber 1992, Λεονταρή, Κυρίδης & Γιαλαμάς 1997, Pines 2001, Μούζουρα 2005).

Ένας άλλος λόγος για την επαγγελματική εξουθένωση φαίνεται από τις έρευνες πως είναι το είδος του σχολείου στο οποίο διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί (Γυμνάσιο, Λύκειο, ΕΠΑΛ) αλλά και τις τάξεις που έχουν υπό την εποπτεία τους, για παράδειγμα το εάν διδάσκουν πιο πολλές ώρες σε μια τάξη ή είναι ισομερώς κατανεμημένο το πρόγραμμά τους σε όλες τις τάξεις (Platsidou & Agaliotis 2008).

Στα παραπάνω προστίθεται και η έλλειψη συνεργασίας και κατανόησης από τους γονείς των μαθητών. Οι τελευταίοι στην προσπάθειά τους να καλύψουν τυχόν αδυναμίες των παιδιών τους, χρεώνουν οποιαδήποτε μαθησιακή αδυναμία των τελευταίων στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καθίστανται το εύκολο «θύμα» και, καθώς ήδη έχουν στοχοποιηθεί και από την κοινωνία πως δε δουλεύουν όσο θα έπρεπε μέσα στη σοβούσα κρίση, τους θεωρούν «ανίκανους» και κοινωνικά υποδεέστερους. Το τελευταίο χαρακτηριστικό κερδίζει έδαφος στην ελληνική κοινωνία και ευρύτερα, καθώς θεωρείται πως οι απολαβές κάποιου είναι το κριτήριο της 'επαγγελματικής ικανότητας' και συνακόλουθα της κοινωνικής του θέσης (Πολυχρονόπουλος 2008).

Ακόμη ένας παράγοντας που συντελεί στην 'επαγγελματική εξουθένωση' του εκπαιδευτικού είναι ο φόρτος εργασίας που έχει να αντιμετωπίσει. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί, πέραν του αυστηρά ωρολογίου προγράμματος της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν, έχουν και επιπλέον εργασία στο σπίτι, καθώς διορθώνουν τις εργασίες των μαθητών τους, τα κριτήρια αξιολόγησής τους (είτε ολιγόλεπτα είτε 45 λεπτών) ή έχουν αναλάβει να τους καθοδηγήσουν σε κάποιες δημιουργικές εργασίες ή εμπλέκονται σε οποιαδήποτε άλλης μορφής παροχή βοήθειας προς τους δεύτερους. Από την άλλη μεριά, η καθημερινή σχολική μέρα του εκπαιδευτικού είναι κατά τέτοιον τρόπο δομημένη, ώστε θέτει τον τελευταίο σε καθεστώς επαγρύπνησης και εγρήγορσης ανά πάσα στιγμή. Η τελευταία διαπίστωση αφορά τις εφημερίες, την ευθύνη του παρουσιολογίου με τις απουσίες κάθε τμήματος, την ενημέρωση των γονέων, τη γραφειοκρατική δουλειά (καθώς απουσιάζει - λόγω κρίσης οικονομικής - η γραμματειακή υποστήριξη από τις σχολικές μονάδες), όπως για παράδειγμα η σύνταξη του μητρώου των μαθητών της σχολικής μονάδας. Τα παραπάνω αποτελούν κάποιες πτυχές του εκπαιδευτικού έργου με το οποίο είναι επιφορτισμένος καθένας από τους διδάσκοντες σε οποιαδήποτε σχολική μονάδα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η διανομή του οποίου γίνεται στην αρχή κάθε σχολικού έτους από τον διευθυντή στην εναρκτήρια συνεδρίαση του συλλόγου των διδασκόντων. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί υποχρεούνται είτε να διεκπεραιώσουν πολλή εργασία σε ελάχιστο χρόνο είτε να βρεθούν αντιμέτωποι με αρκετά δύσκολη εργασία, με αποτέλεσμα να οδηγούνται στην 'επαγγελματική εξουθένωση' (Kyriakou 1987, Λεονταρή, Κυρίδης & Γιαλαμάς 1997, Φατούρου & Παπαθανασίου 2008, Papanastasiou & Zempylas 2008, Travers 2010).

Οι αποδοχές του εκπαιδευτικού, αποτελούν μια παράμετρος πολύ σημαντική στην 'επαγγελματική εξουθένωση' των εκπαιδευτικών (Roxa 2009). Μέσα στη σοβούσα οικονομική κρίση, ο εκπαιδευτικός έχει να αντιμετωπίσει μια πληθώρα προβλημάτων προκειμένου να επιτελέσει με αποτελεσματικότητα το λειτούργημά του. Συγκεκριμένα, η αξιοπρεπής διαβίωσή του απαιτεί κάποιες δαπάνες (ενδεικτικά αναφέρονται : ενοίκιο, έξοδα διατροφής και ένδυσης, έξοδα συντήρησης της οικογένειας, μετακίνησης, υγείας και ασφάλισης), στις οποίες συμπεριλαμβάνονται και εκείνες για τη διαχείριση του εκπαιδευτικού έργου (ενδεικτικά αναφέρονται : τεχνολογικός εξοπλισμός ήτοι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, αναλώσιμα αυτών, γραφειακή ύλη). Με την είσοδο της χώρας στην οικονομική κρίση, οι αποδοχές των

εκπαιδευτικών – όπως και άλλων κοινωνικών ομάδων - υπέστησαν δραστική περικοπή και μειώθηκαν σημαντικά [Ο Νόμος 4024/2011 καθιέρωσε το Ενιαίο Μισθολόγιο των δημοσίων υπαλλήλων], με αποτέλεσμα οι τελευταίοι να υφίστανται μία επιπλέον πίεση στην καθημερινή τους βιοπάλη και εν τέλει να δρασκελούν το κατώφλι της 'επαγγελματικής εξουθένωσης' (Αργυροπούλου 1998, Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος 2007, Kondilis *et al*. 2013). Τις μεγαλύτερες απώλειες στο εισόδημά τους είδαν οι εκπαιδευτικοί των οποίων η προϋπηρεσία δεν ξεπερνούσε τα δέκα έτη, αφού ο μισθός τους μειώθηκε σε ποσοστό 40% (European Commission/Eyridice 2013). Τα παραπάνω, δημοσιονομικού χαρακτήρα γεγονότα, σε συνδυασμό με την βαθμολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, οδηγούν τους τελευταίους μέσα από ένα βίωμα ανασφάλειας και νευρικότητας στο 'burnout'.

Αλλά και το έλλειμμα υλικών πόρων της σχολικής μονάδας προσμετρείται στους παράγοντες που συντείνουν στην 'επαγγελματική εξουθένωση' των εκπαιδευτικών. Εδώ συγκαταλέγονται παράγοντες όπως η έλλειψη αύλειου χώρου, το κυλικείο, ο χώρος άθλησης, αίθουσα πολλαπλών χρήσεων, βιβλιοθήκη, χώρος τεχνολογίας κι επικοινωνιών (ΤΠΕ), φωτοαντιγραφικά μηχανήματα και πλήθος τεχνικών εξαρτημάτων που συνδέονται με αυτά, όπως για παράδειγμα φωτοαντιγραφικό χαρτί, γραφίτης, βιντεοπροβολέας, υπολογιστές γραφείου και ατομικής χρήσης, με άλλα λόγια πλήθος εποπτικού υλικού. Η απουσία όλου του προαναφερθέντος υλικού ή μέρους αυτού αναχαιτίζει τις όποιες θετικές προθέσεις των εκπαιδευτικών για παροχή υψηλής ποιότητας διδακτικού έργου αλλά και προσκομίζει προσκόμματα στην απρόσκοπτη διεξαγωγής του λειτουργήματός τους (Kloska & Reamasut 1985, Παπαναούμ 2003). Προς επίρρωση, μείωση υπέστησαν και οι κρατικές δαπάνες για την παιδεία. Συγκεκριμένα, από το 2008 μέχρι το 2012 καταγράφηκε μείωση των δαπανών για την παιδεία σε ποσοστό 19%, ποσοστό το οποίο αυξήθηκε κατά 10% μόλις την επόμενη χρονιά (2013), στοιχεία που αποτυπώνονται στο δίκτυο «Ευρυδίκη» (European Commission/Eyridice 2013).

Ο κοινωνικός αντίκτυπος από το λειτούργημα που επιτελούν οι εκπαιδευτικοί κατά γενική παραδοχή είναι μικρής δυναμικής και δεν αντισταθμίζει αυτό που νιώθουν οι πρώτοι πως προσφέρουν στο σύνολο. Αυτή η υποβάθμιση κοινωνικά του έργου τους προσδίδει στην εκπαιδευτική κοινότητα αίσθημα ανεπάρκειας, ανασφάλειας και άγχους, παράγοντες οι οποίοι συντελούν στο 'burnout' (Φατούρου & παπαθανασίου 2008)

Τέλος, εδώ συγκαταλέγονται και ευρύτερα εκπαιδευτικά προβλήματα, όπως οι έγκαιρες μεταθέσεις, η διδασκαλία στην ίδια σχολική μονάδα ή οι συχνές αποσπάσεις και η αλλαγή εργασιακού περιβάλλοντος, η διδασκαλία μαθημάτων δεύτερης αναθέσεως, η αξιολόγηση, η δυνατότητα επιμόρφωσης, οι συχνές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα και στα αναλυτικά προγράμματα. (Πετρίδου 2000, Μλεκάνης 2005). Είναι, επομένως, εύλογο πως η σταθερότητα των μελών ενός συλλόγου διδασκόντων που τους συνδέει μια οργανική σχέση είναι απαραίτητη για την υλοποίηση οποιουδήποτε εκπαιδευτικού έργου στα πλαίσια της σχολικής μονάδας, καθώς αυτή θα προωθεί την εμπιστοσύνη και την αλληλεγγύη. Δεν είναι περιττό να επαναληφθεί και ο καθοδηγητικός και όχι «αυταρχικός» ρόλος της ηγεσίας (Μαυροσκούφης 2000, Παπαναούμ 2003, Μούζουρα 2005).

2.1.7. Αρνητικές συνέπειες της 'επαγγελματικής εξουθένωσης'

Οι αρνητικές συνέπειες του συνδρόμου 'burnout' στους εκπαιδευτικούς δε διαφέρουν από τις επιπτώσεις στους άλλους εργαζόμενους των επαγγελμάτων παροχής υπηρεσιών. Ειδικότερα, αυτές εμφανίζονται σε όλο το εύρος της ανθρώπινης υπόστασης και εκδηλώνονται σε διαφορετικά κάθε φορά επίπεδα. Έτσι, οι επιπτώσεις αναφαίνονται σε σωματικό επίπεδο, σε γνωστικό επίπεδο, σε συναισθηματικό και σε επίπεδο κινήτρων. Οι επιπτώσεις θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν αφενός σε εκείνες που συσχετίζονται με το άτομο και αφετέρου εκείνες που συσχετίζονται με τις διαπροσωπικές του σχέσεις.

Σε πρώτο επίπεδο, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός που έχει υποστεί 'επαγγελματική εξουθένωση' αρχικά χάνει το ενδιαφέρον του για το λειτούργημά του, τη διδασκαλία προς τους μαθητές του (Hendrickson 1979). Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί αυτής της περίπτωσης βιώνουν χαμηλά ποσοστά 'επαγγελματικής ικανοποίησης' (Maslach & Jackson 1981). Επιπλέον, στους εκπαιδευτικούς που έχουν το σύνδρομο του 'burnout' παρατηρείται πτώση του βαθμού ικανότητας και αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία, καθώς έχουν αρχίσει να χάνουν τον αρχικό τους ενθουσιασμό και την αυτοπεποίθηση των πρώτων χρόνων (McGee-Cooper *et al*. 1990, Shirom & Ezrachi 2003). Κοντά στα παραπάνω, οι εκπαιδευτικοί με τα προαναφερθέντα

χαρακτηριστικά εμφανίζουν διάθεση μη προσέλευσης στην εργασία και καταγραφή πολλών απουσιών, ενώ διακατέχονται από τάσεις εγκατάλειψης της εργασίας και λήψης της σύνταξης (Kyriakou & Sutcliffe 1978). Το «βαρύτερο», όμως, αντικαθρέφτισμα της 'επαγγελματικής εξουθένωσης' είναι ζητήματα υγείας που επέρχονται σταδιακά και όλο και πιο σταθερά στους παραπάνω εκπαιδευτικούς, όπως διατροφικές διαταραχές, καταθλιπτικές τάσεις, μειωμένη αυτοεκτίμηση, χρήση αλκοόλ και ενίοτε εργασιομανία, δηλαδή προσπάθεια υπέρβασης των όποιων δυσκολιών μέσω της εργασίας (Maslach *et al*. 2001).

Σε δεύτερο επίπεδο, αναφερόμενοι στις διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών. Το φαινόμενο κατά το οποίο η 'επαγγελματική εξουθένωση' επιφέρει προστριβές και διενέξεις μεταξύ των εκπαιδευτικών σε μια σχολική μονάδα είναι αποδεδειγμένο και ερευνητικά. Μάλιστα, μερικές φορές η διαταραχή των σχέσεων καταλήγει σε προσωπικές διαμάχες και αντιπαλότητες οι οποίες με τη σειρά τους αποσπούν τους εκπαιδευτικούς από τα διδακτικά τους καθήκοντα. Από την άλλη πλευρά, η 'επαγγελματική εξουθένωση' επιφέρει επιπτώσεις και στην οικογενειακή και κοινωνική σφαίρα του εκπαιδευτικού, με αποτέλεσμα τις συγκρούσεις σε ενδοοικογενειακό επίπεδο, διαταραχή των σχέσεων με τα παιδιά εντός οικογένειας, και μείωση του ενδιαφέροντος για κοινωνικές συναναστροφές. Από τα παραπάνω καθίσταται προφανές πως ο εκπαιδευτικός γίνεται περισσότερο κυνικός, επιφυλακτικός με τους συναδέλφους τους και τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, απεκδύεται των όποιων ευθυνών ή προσπαθεί να τις μετακυλήσει στους άλλους και εν τέλει αποσύρεται από τον κοινωνικό του περίγυρο (Pines & Maslach 1978, Griffith *et al*. 1999). Ως εκ τούτου, αυτό που χαρακτηρίζει τις διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών με 'burnout' είναι ο επιφανειακός χαρακτήρας.

2.1.8. Έρευνα του Huberman στη Γενεύη

Η έρευνα του Huberman εστιάζει στις περιόδους της εκπαιδευτικής καριέρας - τις οποίες καταμετρά τρεις - και έχει διεξαχθεί στη Γενεύη της Ελβετίας σε δείγμα 160 εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Κατά την πρώτη περίοδο της εισόδου στον εκπαιδευτικό βίο το υποκείμενο έρχεται αντιμέτωπο με την

πραγματικότητα και προσπαθεί, μέσα από την βιωματική εμπειρία που υφίσταται, «να τα βγάλει πέρα». Ωστόσο, δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν μια ουσιώδη εμπειρία 'ανακαλύψεως' και δημιουργικότητας μέσα από την επαφή τους με τους παράγοντες της σχολικής ζωής, τους μαθητές κυρίως. Κατά τη δεύτερη περίοδο της 'σταθεροποίησης' ο εκπαιδευτικός βρίσκει τις απαραίτητες ισορροπίες τόσο με το διδακτικό προσωπικό όσο και με τους μαθητές του. Σε αυτή την περίοδο μπορεί να εμφανισθεί και η φάση μιας ενδεχόμενης διαφοροποίησης και του πειραματισμού. Έχοντας πια εξοικειωθεί με το σχολικό περιβάλλον, ο εκπαιδευτικός άλλοτε επενδύει στη δημιουργικότητα και άλλοτε αναζητά νέες προκλήσεις, όπως για παράδειγμα η συμμετοχή στο συνδικαλισμό ή η στροφή στη διοίκηση. Ειδικότερα έχει αποδειχθεί πως οι γυναίκες δε ψάχνουν τόσο έντονα τη διαφοροποίηση. Τέλος, έρχεται μια άλλη περίοδος, αυτή της 'αποδέσμευσης', κατά την οποία ο εκπαιδευτικός σταδιακά αποσπάται από τη εκπαιδευτική ζωή για να στραφεί περισσότερο στον εαυτό του. Σε αυτή την περίοδο, κυρίως στις ηλικίες 50-60, ενδέχεται ο εκπαιδευτικός να εκφράσει μια σειρά παραπόνων για το εκπαιδευτικό σύστημα, τους μαθητές και τους συναδέλφους του. Τις απόψεις του ο παραπάνω μελετητής εγκλείει στο άρθρο «Les phases de la Carrière Enseignante. Un essaie de description et de prévision», *Revue Française De Pédagogie*, 86, janv- mars, 5-16.

2.1.9. Μέτρα πρόληψης και αναχαίτισης του 'burnout' στους εκπαιδευτικούς

Όπως σε κάθε πρόβλημα, έτσι και στο υπό συζήτηση βασική παράμετρος παραμένει η έγκαιρη διαπίστωση της ύπαρξής του. Από κει και πέρα, όπως συνήθως λέγεται «το προλαμβάνειν κάλλιον του θεραπεύειν», με άλλα λόγια η πρόληψη είναι καλύτερη λύση από τη θεραπεία (Wood & McCarty 2002). Κι αυτό διότι υπάρχουν πολλοί εκπαιδευτικοί οι οποίοι αρνούνται να το καθομολογήσουν φοβούμενοι τα δυσμενή σχόλια και τις επικρίσεις των συναδέλφων και του κοινωνικού περίγυρου.

Σε μια δεύτερη φάση, χρειάζεται ένα δίπτυχο δράσης, από τη μια σε ατομικό επίπεδο και από την άλλη σε επίπεδο οργανωσιακό. Ειδικότερα, όσον αφορά το πρώτο, από τη στιγμή που εκπαιδευτικοί έχουν το προνόμιο να ανήκουν σε ένα

κοινωνικό γκρουπ με υψηλά επίπεδα μόρφωσης, του δίνει το πλεονέκτημα να αναπτύξουν γνωστικές στρατηγικές αναχαίτισης του 'burnout', με άλλα λόγια να σχεδιάσουν οι ίδιοι τους τρόπους με τους οποίους θα υπερνικήσουν την 'επαγγελματική εξουθένωση' (Kyriakou 2001). Παράλληλα, επειδή τα μέτρα αναχαίτισης θα είναι πιο αποτελεσματικά όσο πιο πλατύ είναι το μέτωπο αντίστασης, καλό θα ήταν να επιδιώξει κάθε εκπαιδευτικός την αρωγή και από το στενό του περιβάλλον, οικογενειακό, εάν υπάρχει, και κοινωνικό.

Ως προς το δεύτερο επίπεδο, αυτό που σχετίζεται με την οργανωσιακή δομή του χώρου όπου ασκεί τα καθήκοντά του, εδώ θα πρέπει να χυθεί περισσότερη μελάνη, καθώς αυτό θα παίξει αποφασιστικό ρόλο στην εξαφάνιση ή συνέχεια ζωής του συνδρόμου.

Συγκεκριμένα, στρατηγικές όπως, η σωστή διατροφή, η διαχείριση του χρόνου, και η προσωπική και επαγγελματική θωράκιση του εκπαιδευτικού συνιστά το εναρκτήριο βήμα. Κι εδώ θα πρέπει να σημειωθεί πως επιδιώκεται διαρκής ενημέρωση του εκπαιδευτικού επί του αντικειμένου διδασκαλίας (προετοιμασία, σχέδια διδασκαλίας, βιβλιογραφία), συμμετοχή του σε επιμορφωτικές δράσεις, ώστε να ενισχυθεί στον γνωστικό τομέα και στην απαραίτητη επάρκεια εντός της αίθουσας διδασκαλίας, δια βίου παιδεία, ώστε να ενημερώνεται για τις παιδαγωγικές εξελίξεις. Γενικότερα, επιδιώκεται η πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού, ώστε να φθάσει σε θέση να κατανοεί τις διαφορετικότητες του κοινωνικού περίγυρου και να αποσοβεί τις προστριβές και τις συγκρούσεις με τις ομάδες αναφοράς, είτε αυτοί είναι οι μαθητές - κατά κύριο λόγο - είτε οι άλλοι συνάδελφοι της σχολικής μονάδας (Γεωργογιάννης, Γκόβαρης & Γιαννακά 2006).

Ένας πιο «στενός» όρος που συντελεί στην «πυρόσβεση» ή μη του 'burnout' είναι η ίδια η ιδιαιτερότητα της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετεί ο εκπαιδευτικός και πολυσυζητημένη επιδίωξη της αυτονομίας της. Είναι ευρέως αποδεκτό πως το πλέγμα παραγόντων υπό τους οποίους λειτουργεί μια σχολική μονάδα είναι πολύπλοκο. Ειδικότερα, η λειτουργία της εξαρτάται από μεταβλητές όπως το προφίλ του διευθυντή, η σύνθεση του συλλόγου των εκπαιδευτικών που την απαρτίζουν, τα δημογραφικά, γεωγραφικά, πολιτισμικά και κυρίως οικονομικά χαρακτηριστικά του διαμερίσματος όπου ανήκει (Μαυρογιώργος 1999). Από την άλλη, αναγνωρίζεται από τους μελετητές πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι «συγκεντρωτικό» και το χαρακτηρίζει ο «γραφειοκρατικός» χαρακτήρας, με

αποτέλεσμα η αυτονομία κάθε σχολικής μονάδας να καταλήγει ένα απλό *desideratum*. Ως εκ τούτου, ελαχιστοποιούνται και τα περιθώρια αυτονομίας και οποιασδήποτε δημιουργικής πρόθεσης οποιουδήποτε εκπαιδευτικού, ο οποίος, εν τέλει, είναι υποχρεωμένος να τροχιοδρομεί πάνω στις ράγες που του έχουν εκ των προτέρων χαράξει (Μλεκάνης 2005).

Ένα άλλο όπλο κατά του 'burnout', σε επίπεδο οργανωσιακό και ευρύτερα εκπαιδευτικό, αναδεικνύεται ο διευθυντής της εκάστοτε σχολικής μονάδας, υπό την προϋπόθεση ότι ο τελευταίος είναι δίκαιος, κατανέμει λελογισμένα τα διοικητικού χαρακτήρα καθήκοντα στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων και παράλληλα ασκεί με δημοκρατικό κι όχι αυταρχικό τρόπο τη διοίκηση. Με άλλα λόγια, είναι πρόθυμος να «αφουγκραστεί» τις ιδιαιτερότητες καθενός εκπαιδευτικού, μηδενός εξαιρουμένου, και, παράλληλα, ενθαρρύνει τα ενδιαφέροντα για δράση των εκπαιδευτικών του σχολείου. Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και το γεγονός πως ο παραπάνω οφείλει να επιβραβεύει, με ηθικές κυρίως αμοιβές, τους εκπαιδευτικούς, στα πλαίσια αφενός της παροχής κινήτρων προς τους τελευταίους να ασκούν με ικανοποίηση το λειτούργημά τους, αφετέρου στα πλαίσια της εξέλιξης κάθε εκπαιδευτικού (Everard & Morris 1999). Στα ίδια περίπου πλαίσια κινείται και η «πυροσβεστική» και επικουρική δράση των σχολικών συμβούλων ειδικότητας και παιδαγωγικής καθοδήγησης, αφού έτσι επιδρούν στη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού κλίματος με τον συμβουλευτικό τους ρόλο αλλά και τον επιμορφωτικό (Μαυρογιώργος 1999). Με τις παραπάνω προϋποθέσεις η αξιολόγηση είτε της σχολικής μονάδας είτε του εκπαιδευτικού και του έργου του παύουν να συνιστούν προσκόμματα και δε δημιουργούν ανασφάλεια κι επιπλέον άγχος στους εκπαιδευτικούς, οδηγώντας τους σταδιακά στην 'επαγγελματική εξουθένωση' (Ψαχαρόπουλος 2003).

Τέλος, η ίδια η πολιτεία η οποία θεωρεί αξιόπιστο εργαλείο της τον εκπαιδευτικό θα πρέπει να τον θωρακίσει απέναντι στις προκλήσεις της σύγχρονης εποχής και των απαιτήσεών της. Πιο ειδικά, θα πρέπει να εξασφαλίσει στον εκπαιδευτικό τις υλικές εκείνες υποδομές που θα του επιτρέψουν να ασκεί απρόσκοπτα το λειτούργημά του (υλικοτεχνική υποδομή σε επίπεδο σχολικής μονάδας : φωτοαντιγραφικό χαρτί, βιντεοπροβολείς/προτζέκτορες, αίθουσες πολλαπλών χρήσεων, αίθουσες υπολογιστών, κτηριακές υποδομές – αύλειος χώρος, ευμεγέθεις αίθουσες διδασκαλίας, φωτοαντιγραφικά μηχανήματα και άλλα συναφή). Επιπλέον, θα πρέπει εξακτινωμένα από την Αθήνα να λειτουργούν τα περιφερειακά

επιμορφωτικά κέντρα Π.Ε.Κ., τα οποία είναι αρμόδια για τις απαραίτητες επιμορφωτικές δράσεις στα νέα αναλυτικά προγράμματα και στις τεχνολογικές προόδους, τα οποία θα είναι στελεχωμένα μα άρτια καταρτισμένο δυναμικό. Κι εδώ να σημειωθεί η δημιουργική αξιοποίηση των σχολικών συμβούλων οι οποίοι έχουν αυξημένα προσόντα. Μόνο όταν ο εκπαιδευτικός νιώσει ένα πλέγμα προστασίας εκ των άνω (Υπουργείο Παιδείας, Διεύθυνση Εκπαίδευσης και Σχολικής Μονάδας) να τον περιβάλλει, θα μπορέσει να αποδώσει τα μέγιστα στο ύψιστο λειτούργημα που του έχει ανατεθεί, αυτό της διδασκαλίας και της διάπλασης της προσωπικότητας των νέων παιδιών (Πατσάλης & Παπουτσάκη 2010).

Τέλος, δεν θα μπορούσε να λείψει από τη φαρέτρα των όπλων κατά της 'επαγγελματικής εξουθένωσης' αυτό της δίκαιης ανταμοιβής του κοινωνικού έργου που προσφέρουν οι εκπαιδευτικοί, το οποίο δεν είναι άλλο από μια πολιτική δίκαιων απολαβών για το λειτούργημά τους κι όχι η συνεχής και ανελέητη περικοπή των όποιων επιδομάτων προς τους πρώτους έχει προβλεφθεί. Θα πρέπει, επιτέλους, να γίνει κατανοητό τόσο από την Πολιτεία όσο και από τον ευρύτερο κοινωνικό τομέα πως και οι εκπαιδευτικοί είναι άνθρωποι και μάλιστα 'σκληρά' εργαζόμενοι σε τομείς που έχουν να κάνουν με παροχή υπηρεσιών σε ανθρώπους. Για να μπορέσουν να ανταποκριθούν αξιοπρεπώς στο λειτούργημά τους θα πρέπει να έχουν και τις ανάλογες οικονομικές απολαβές που θα τους εξασφαλίζουν μια έντιμη και αξιοπρεπή διαβίωση (ατομική συντήρηση, ήτοι ένδυση και διατροφή, οικογενειακή υποστήριξη - όπου είναι απαραίτητο, έξοδα διαμονής, μετακίνησης, βιβλιογραφική υποστήριξη). Εν τέλει, θα πρέπει ο καθένας να κάνει βίωμά του το αξίωμα ότι δεν θα πρέπει κάποιος να είναι «φιλοπαίγμων εν ου παικτοίς».

2.1.10. Επισκόπηση ερευνών στην Ελλάδα

Μολονότι το θέμα της 'επαγγελματικής εξουθένωσης' ('burnout'), όπως προειπώθηκε, έχει απασχολήσει τη διεθνή βιβλιογραφία και έρευνα ήδη από τον προηγούμενο αιώνα, στον ελλαδικό χώρο δεν έχουν δει το φως της δημοσιότητας πολλές έρευνες. Οι τελευταίες έχουν ως πεδίο έρευνας άλλοτε τους εκπαιδευτικούς

της πρωτοβάθμιας (Κολιάδης *et al*. 2000, Παγοροπούλου, Κουμπιάς & Γιαβρίμης 2001, Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος 2007), άλλοι τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής (Antoniou *et al*. 2000) και λιγότερες τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας. Παρακάτω γίνεται μια προσπάθεια να καταγραφούν ορισμένες έρευνες που είχαν ως δείγματα εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας. Αξιοσημείωτο, επίσης, είναι ότι και οι ελάχιστες αυτές έρευνες είχαν ως γεωγραφικό διαμέρισμα την περιοχή της Αττικής και της Θεσσαλονίκης, περιοχές με μεγάλο πληθυσμιακό εύρος.

Μια σύντομη δειγματοληπτικά επισκόπηση θα μπορούσε να καταγράψει αρχικά την έρευνα του Κάντα (1996), η οποία είχε ως πεδίο έρευνας τους εκπαιδευτικούς και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (143) αλλά και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (74) και διεξήχθη με εργαλείο μέτρησης αυτό της Maslach (MBI). Σε ό,τι αφορά, λοιπόν, τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η προαναφερθείσα έρευνα εξάγει ως πόρισμα πως ένα ποσοστό 25% των εκπαιδευτικών παρουσιάζει υψηλά επίπεδα 'συναισθηματικής εξάντλησης', ένα ποσοστό 5% εμφανίζει την 'αποπροσωποποίηση' και, τέλος, 15% των εκπαιδευτικών δηλώνει χαμηλά επίπεδα 'προσωπικής επίτευξης'.

Δευτερευόντως, θα πρέπει να αναφερθεί η έρευνα των Κουστέλιος & Κουστέλιου (2001), η οποία είχε ως αντικείμενο μελέτης το 'burnout' σε εκατό (100) εκπαιδευτικούς, εκ των οποίων οι σαράντα τέσσερις (44) ήταν της δευτεροβάθμιας και οι υπόλοιποι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης με εργαλείο μέτρησης το ερωτηματολόγιο (MBI). Η συγκεκριμένη έρευνα καταλήγει στο πόρισμα πως η 'επαγγελματική εξουθένωση' των εκπαιδευτικών κυμαίνεται σε χαμηλά επίπεδα.

Τέλος, σημαντική έρευνα εκπονήθηκε και από την Μούζουρα (2005), η οποία στη διδακτορική της διατριβή μελέτησε πλήθος μεταβλητών που σχετίζονται με το 'burnout'. Κάποια από τα πολύτιμα πορίσματα αυτής της έρευνας είναι ενδεικτικά πως (i) εκπαιδευτικοί με αυξημένα προσόντα και μετεκπαίδευση εμφανίζουν ανεβασμένα επίπεδα 'συναισθηματικής εξάντλησης', (ii) εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν στην επαρχία καταγράφουν ψηλότερα επίπεδα 'προσωπικής επίτευξης', (iii) οι γυναίκες εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά 'συναισθηματικής εξάντλησης' από ό,τι οι άνδρες εκπαιδευτικοί.

2.2. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

2.2.1. Εισαγωγικά

Το ερευνητικό πεδίο γύρω από την 'επαγγελματική ικανοποίηση' παρέχει πρόσφορο έδαφος για μελέτη, με αποτέλεσμα να έχουν εκπονηθεί πολλές εργασίες σχετικές με το θέμα, πολλές από τις οποίες ασχολούνται πρώτιστα με το 'job satisfaction' των εκπαιδευτικών (Locke 1976, Κουστέλιος & Κουστέλιου 2001). Μάλιστα, πολλές εξ αυτών έχουν αντικείμενο έρευνας την 'επαγγελματική ικανοποίηση' των εκπαιδευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Papanastasiou & Zempylas 2008), καθώς οι επιδόσεις και οι επιτυχίες των μαθητών πολλές φορές συσχετίζονται με αυτό τον παράγοντα (Spear, Gould & Lee 2000).

Η σημασία της 'επαγγελματικής ικανοποίησης', λοιπόν, δε μειώνεται όπως και να τη θεωρήσει ο καθένας από τους μελετητές, απεναντίας λαμβάνει ευρύτερες διαστάσεις ολοένα και περισσότερο, καθώς τα πορίσματα των ερευνών που έχουν γίνει γύρω από το 'job satisfaction' παρέχουν χρήσιμα συμπεράσματα προς διάφορες κατευθύνσεις. Συγκεκριμένα, στον διεθνή χώρο έχουν δει το φως της δημοσιότητας έρευνες οι οποίες (i) ενοχοποιούν τους συναδέλφους του εκπαιδευτικού, τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, τη μονότονη και χωρίς ενδιαφέροντα καθημερινότητα του εκπαιδευτικού, αλλά και τις ατασθαλίες των μαθητών προς τους εκπαιδευτικούς (Papanastasiou & Zempylas 2008), (ii) εμπλέκουν την ηλικία, το φύλο και τη θέση ευθύνης στο βαθμό της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Ερωτοκρίτου 1996, Γραμματικού 2010), (iii) συσχετίζουν το 'job satisfaction' με την επίδοση των μαθητών (Wright & Custer 1998). Από την άλλη μεριά, δεν είναι και λίγες οι έρευνες που έχουν δημοσιευθεί και στην Ελλάδα με πεδίο μελέτης την εγχώρια ανθρωπογεωγραφία της εκπαίδευσης, όπως επισημαίνεται παρακάτω σε αντίστοιχο υποκεφάλαιο της παρούσης μελέτης (Saiti 2007, Αντωνίου, Κουρτέσης, Κουστέλιος & Παπαϊωάννου 2007). Επίσης, πολλές έρευνες για το 'job satisfaction' έχουν γίνει και σε άλλα επαγγέλματα που αφορούν την παροχή υπηρεσιών στους ανθρώπους, όπως αυτά της υγείας (Γώγος & Πετζετάκη 2010), του αθλητισμού (Ζουρνατζή, Κουστέλιος *et al*. 2006), του σωφρονιστικού υπαλλήλου,

των δικηγόρων (Σάλμαν & Πλατσίδου 2011), των τραπεζικών υπαλλήλων (Belias *et al*. 2014).

Συνοψίζοντας, η 'επαγγελματική ικανοποίηση' αποτελεί μια ουσιώδη συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, συνδέεται άμεσα με τον εκπαιδευτικό όλων των βαθμίδων και τα ποσοστά εμφάνισής της στους τελευταίους καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την απόδοσή τους, τη δημιουργικότητα στο λειτούργημά τους και, τέλος, εξασφαλίζουν την ψυχική γαλήνη και κοινωνική ευημερία τόσο του ίδιου όσο και των άλλων παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κάντας 2009).

2.2.2. Η 'επαγγελματική ικανοποίηση' ως μεταβλητή της 'επαγγελματικής εξουθένωσης'

Από τη μια πλευρά, έχει διαπιστωθεί και έχει γίνει αποδεκτό από μια μερίδα της επιστημονικής κοινότητας πως η 'επαγγελματική ικανοποίηση' δεν μπορεί να μη συσχετίζεται με την 'επαγγελματική εξουθένωση' (Platsidou 2010). Αυτός, άλλωστε, είναι και ο βασικότερος λόγος που το 'job satisfaction' στην προκειμένη εργασία έχει επιλεγεί ως βασική συνιστώσα και μεταβλητή της 'επαγγελματικής ικανοποίησης' ('burnout'). Μάλιστα, οι Κουστέλιος & Κουστέλιου (2001) τονίζουν πως το έλλειμμα του 'job satisfaction' δύναται να αποτελεί γενεσιουργό αίτιο του 'burnout' και ανάστροφα. Στην ίδια κατεύθυνση κινούμενες οι ερευνητικές εργασίες πολλών μελετητών, αναδεικνύουν ως πορίσματα πως, σε μικρά ποσοστά 'burnout', αντιστοιχούν μεγάλα ποσοστά job satisfaction (Platsidou & Agaliotis 2008).

Από την άλλη πλευρά, για πολλούς συντελεστές της επιστημονικής κοινότητας, η σχέση των δύο, του 'job satisfaction' και του 'burnout' δεν είναι τόσο απλή όσο εμφανίζεται και γι' αυτό, άλλωστε, οι παραπάνω την προσεγγίζουν μέσα από ένα τρίπτυχο θεωρήσεων : (i) σύμφωνα με μία άποψη η 'επαγγελματική εξουθένωση' συνιστά το γενεσιουργό αίτιο για το έλλειμμα 'επαγγελματικής ικανοποίησης' (ii), μία άλλη θεώρηση εκτιμά πως η 'επαγγελματική ικανοποίηση' εκμηδενίζει ή τουλάχιστον ελαχιστοποιεί τα ποσοστά εμφάνισης του 'burnout' (iii) και μια τρίτη θεώρηση διαπιστώνει πως οι συνθήκες του 'εργασιακού περιβάλλοντος' αποτελούν το βαθύτερο αίτιο τόσο του 'job satisfaction' όσο και του 'burnout'.

Συγκεφαλαιωτικά, στη βιβλιογραφία η 'επαγγελματική ικανοποίηση' λαμβάνεται άλλοτε ως εξαρτημένη και άλλοτε ως ανεξάρτητη μεταβλητή στα ερευνητικά εγχειρήματα που αφορούν και το 'burnout'. Ως εξαρτημένη μεταβλητή μελετάται σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και τις διαπροσωπικές σχέσεις στον εργασιακό χώρο (Δημητρόπουλος 1998). Από την άλλη, ως ανεξάρτητη μεταβλητή μελετάται ως στάση που εν δυνάμει διαμορφώνει συμπεριφορές στον εργασιακό χώρο κι επομένως συσχετίζεται με την απόδοση και την 'επαγγελματική εξουθένωση' (Κουστέλιος & Κουστέλιου 2001)

2.2.3. Προσδιορισμό της έννοιας 'επαγγελματική ικανοποίηση'

Η έννοια της 'επαγγελματικής ικανοποίησης' είναι η ευρύτερη συνισταμένη πολλών συνιστωσών και ταυτόχρονα αποτελεί ένα σύνθετο κατασκεύασμα εννοιολογικά (Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρας 2003). Στην πλούσια βιβλιογραφία που υπάρχει για το 'job satisfaction' μπορεί να βρει κανείς πλήθος ορισμών οι οποίοι περιγράφουν την έννοια (Πυργιωτάκης 1992, Μπρούζος 2004). Στους Κουστέλιος & Κουστέλιου (2001) εγγράφεται, ωστόσο, ένας από τους ορισμούς που συγκεντρώνει την αποδοχή της ευρύτερης δυνατής συναίνεσης των μελετητών. Για τους παραπάνω, λοιπόν, μελετητές η 'επαγγελματική ικανοποίηση' συνιστά τις αρνητικές και θετικές στάσεις των υποκειμένων για την εργασία τους ή για κάποιες πτυχές αυτής. Επιπλέον, σε μια προσπάθεια να περιγραφεί όσο το δυνατόν πληρέστερα η έννοια 'job satisfaction', γίνεται παρακάτω μια καταγραφή των ορισμών που κατά καιρόν έχουν δοθεί από τους μελετητές, τηρώντας, ωστόσο, μια χρονολογική σειρά.

Σύμφωνα με τον (Locke 1976), με το 'job satisfaction' ορίζεται μια ευχάριστη κατάσταση συναισθηματικά της οποίας το γενεσιουργό αίτιο είναι η συνεκτίμηση των εργασιακών εμπειριών του ανθρώπου. Μια δεκαπενταετία περίπου αργότερα καταγράφεται ένας άλλος ορισμός ο οποίος πρεσβεύει πως η 'επαγγελματική ικανοποίηση' αντικαθρεφτίζει το ποσοστό πληρότητας και εκπλήρωσης των αναγκών του υποκειμένου στον χώρο όπου εργάζεται (Spector 1985). Στην ίδια κατεύθυνση κινείται η προσπάθεια προσδιορισμού στην οποία η 'επαγγελματική ικανοποίηση'

αποτυπώνεται ως μία πολύπλευρη και πολυπρισματική έννοια που εκφράζει μια συνολική στάση του υποκειμένου για ορισμένες πλευρές του λειτουργήματός του (Kohler 1988).

Επίσης, την τελευταία δεκαετία του εικοστού αιώνα έκαναν την εμφάνισή τους πολλοί ορισμοί οι οποίοι προσπάθησαν να αποτυπώσουν αυτό που συνιστά την 'επαγγελματική ικανοποίηση'. Πιο ειδικά, για κάποιους μελετητές η επαγγελματική ικανοποίηση συνιστά το προϊόν της σύγκρισης από το υποκείμενο των ωφελειών από την εργασία και αντίστοιχα όσων θα επιθυμούσε να έχει (Granny, Smith & Stone 1992), ενώ για άλλους το 'job satisfaction' αντανακλά την ενιαία θέση που παίρνει το υποκείμενο απέναντι στην εργασία του, συνεκτιμώντας και συνυπολογίζοντας όλες τις επιμέρους συνιστώσες της τελευταίας (Κάντας 1998). Ο Κάντας (1998) παραθέτει και έναν παλιό αλλά διαχρονικό ορισμό του 'job satisfaction' που εδόθη από τον Allport (1954), σύμφωνα με τον οποίο η 'επαγγελματική ικανοποίηση' θεωρείται 'στάση' του υποκειμένου απέναντι στην εργασία του. Ένας κάπως πιο γενικός ορισμός είναι αυτός που θεωρεί την 'επαγγελματική ικανοποίηση' μια γεύση χαράς και αισιοδοξίας που νιώθει το υποκείμενο ασκώντας την εργασία του (Ghosh 2013).

2.2.4. Μοντέλα Προσέγγισης της 'επαγγελματικής ικανοποίησης'

Η έννοια της 'επαγγελματικής ικανοποίησης' μπορεί να προσδιοριστεί και να μελετηθεί μέσα από διάφορες προοπτικές προσέγγισης. Ως εκ τούτου, έχουν καταγραφεί από τη μια οι 'οντολογικές θεωρίες των κινήτρων' και από την άλλη οι 'μηχανιστικές θεωρίες των κινήτρων' (Παπάνης & Ρόντος 2005). Στην πρώτη ομαδοποιημένη κατηγορία θεωριών περιεχομένου ανήκει η θεωρία της 'ιεράρχησης των αναγκών' του Maslow (1970), η θεωρία του Alderfer (1972) η οποία βασίζεται στο θεωρητικό 'μοντέλο του Maslow', η 'διπολική θεωρία Y – X' του McGregor (1960), η θεωρία των «δύο παραγόντων» του Hertzberg (1968).

Από την άλλη μεριά, στις 'μηχανιστικές θεωρίες των κινήτρων' ή αλλιώς 'θεωρίες της διαδικασίας' ανήκουν μοντέλα προσέγγισης της 'επαγγελματικής ικανοποίησης' όπως αυτό της 'θεωρίας της απόκλισης' (Locke 1969, Porter 1961,

Porter & Lawler 1968), της 'θεωρίας της προσδοκίας' (Vroom 1964 - Lawler & Porter 1967), η 'θεωρία της ισότητας' (Adams 1965).

2.2.5. Το Μοντέλο Herzberg (1968)

Στην παρούσα μελέτη δίνεται έμφαση στη θεωρία των 'δύο παραγόντων' του Herzberg, καθώς είναι αυτή η θεωρία που προκρίνεται και με βάση την οποία αναλύονται παρακάτω οι παράγοντες που παίζουν ρόλο στην επαγγελματική ικανοποίηση. Σύμφωνα, λοιπόν, με τον παραπάνω ερευνητή, καταγράφονται δύο ομάδες παραγόντων που ευθύνονται για το job satisfaction, οι ενδογενείς και οι εξωγενείς παράγοντες. Στην ουσία, αναφορικά με την πρώτη κατηγορία, πρόκειται για θεωρίες κινήτρων που έχουν σαν εγχείρημα την προσπάθεια ερμηνείας του περιεχομένου των κινήτρων (ενδογενείς παράγοντες), αφετέρου, σε ό,τι σχετίζεται με την δεύτερη κατηγορία παραγόντων, πρόκειται για θεωρίες που σχετίζονται με το εργασιακό περιβάλλον του υποκειμένου και εστιάζουν στη συμπεριφορά και τις συνθήκες που ενισχύουν ή αναχαιτίζουν την απόδοση στην εργασία (εξωγενείς παράγοντες). Όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία, εάν από τις δύο ομαδοποιημένες κατηγορίες λείπει στο υποκείμενο η δεύτερη (εξωγενείς παράγοντες) δεν μπορεί να εξασφαλιστεί το 'job satisfaction'. Από την άλλη πλευρά, υποστηρίζεται πως η επιρροή των ενδογενών παραγόντων είναι ουσιωδέστερη (Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρας 2003).

Ειδικότερα, στους ενδογενείς παράγοντες εντάσσονται η υπευθυνότητα του υποκειμένου, η επίτευξη του έργου του και οι ευκαιρίες που του παρέχονται, η αναγνώριση που λαμβάνει γι' αυτό, η ίδια η εργασία, οι δυνατότητες προαγωγής και εργασιακής ανέλιξης. Ο ίδιος ο Herzberg θεωρεί τους παράγοντες αυτής της κατηγορίας (πέντε στο σύνολό τους) ως εστίες παρακίνησης, ως βαθύτερα κίνητρα και εν τέλει πραγματικά υποκινητικές δυνάμεις (Σαΐτης & Σαΐτη 2012). Στον αντίποδα βρίσκονται οι εξωγενείς παράγοντες που απαρτίζονται από τις αμοιβές που λαμβάνει το υποκείμενο, την πολιτική που ασκεί ο εργασιακός χώρος, τον τρόπο διοίκησης και εποπτείας, τις διαπροσωπικές σχέσεις στα πλαίσια του εργασιακού χώρου, τις συνθήκες εργασίας και την ασφάλεια. Την τελευταία αυτή ομάδα

παραγόντων ο Herzberg αποκαλεί ‘παράγοντες συντήρησης ή υγιεινής’, καθώς ο ρόλος τους είναι να συντηρούν ή να προστατεύουν το υποκείμενο (Μπρούζος 2002).

Η θεωρία του Herzberg έχει δεχθεί τα βέλη της κριτικής, καθώς δε συμπεριλαμβάνει όλους τους παράγοντες που σχετίζονται με την ‘επαγγελματική ικανοποίηση’. Σε ό,τι έχει, μάλιστα, να κάνει με τους εκπαιδευτικούς, οπωσδήποτε θα χρειαστεί να προστεθούν επιπλέον στοιχεία που να καλύπτουν σφαιρικότερα το ‘job satisfaction’ (Papanastasiou & Zempylas 2008).

2.2.6. Παράγοντες της ‘επαγγελματικής ικανοποίησης’ των εκπαιδευτικών

Είναι σαφές πως η ‘επαγγελματική ικανοποίηση’ δεν είναι απότοκος ενός μόνο παράγοντα ή έστω μιας ομάδας παραγόντων. Αυτό που η βιβλιογραφία τόσο η διεθνής όσο και η αντίστοιχη εγχώρια δέχεται είναι πως το ‘job satisfaction’ είναι η απόρροια ενός πλέγματος παραγόντων που, όμως, ομαδοποιούνται σύμφωνα με τον συντάκτη αυτής της εργασίας, σε δύο ευρύτερες λίστες : Πρώτον, οι ενδογενείς παράγοντες και, δεύτερον, οι εξωγενείς παράγοντες. Ωστόσο, στην προτεινόμενη κατηγοριοποίηση η οποία και επιχειρείται, θα προστεθούν στο παραπάνω δίπτυχο συνιστώσες που έχουν να κάνουν με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο καθώς και με το περιβαλλοντολογικό.

Από την άλλη μεριά, θα πρέπει να αναφερθεί ότι η διάκριση η οποία επικρατεί βιβλιογραφικά στηρίζεται στο δίπολο α) ‘ατομικοί παράγοντες’ και β) οργανωτικοί (οργανωσιακοί ίσως καλύτερα). Είναι σαφές πως ό,τι αφορά του ‘ατομικούς παράγοντες’ σχετίζεται με το ίδιο το υποκείμενο και τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν την προσωπικότητά του, ενώ σε ό,τι αφορά τους ‘οργανωσιακούς παράγοντες’ αυτοί σχετίζονται με το ‘εργασιακό πλαίσιο’ (Κάντας 1998) και σύμφωνα με έναν άλλο μελετητή αποκαλούνται ‘πηγές ικανοποίησης’ (Evans 1998).

Ο Κάντας (1998), αναφερόμενος στην ‘επαγγελματική ικανοποίηση’, παραθέτει στοιχεία που βασίζονται στην κατηγοριοποίηση ενός άλλου μελετητή του ‘job satisfaction’, του Locke (1976). Με βάση, λοιπόν, τον τελευταίο οι συνιστώσες που επιδρούν στο ‘job satisfaction’ δεν ταξινομούνται σε αντιδιαστολή : ‘ατομικοί παράγοντες’ και ‘οργανωτικοί παράγοντες’. Μέσα στα πλαίσια της θεωρίας του

Locke (1976) δίνεται έμφαση στον εργασιακό χώρο του υποκειμένου. Με βάση την τελευταία διαπίστωση ο Locke (1976) υποστηρίζει πως θα πρέπει να υπάρχει ενδιαφέρον στο υποκείμενο αναφορικά με το λειτούργημα/εργασία που επιτελεί, να συσχετίζεται με διαφάνεια η αμοιβή του πρώτου με την απόδοση στην εργασία του, να είναι θετικό το κλίμα μέσα στο οποίο εργάζεται το υποκείμενο (κι εδώ εννοούνται οι διαπροσωπικές σχέσεις), να τηρούνται τα μέτρα ορθής ασφάλειας και ασφάλισης. Τέλος, η εποπτεία στην εργασία να γίνεται κατόπιν ορθής πολιτικής, δίνοντας στο υποκείμενο την ανατροφοδότηση και την ενίσχυση που χρειάζεται. Με τις παραπάνω προϋποθέσεις εξασφαλίζεται η αυτονομία και η δυνατότητα του εργαζόμενου να λαμβάνει μέρος στη λήψη των αποφάσεων που τον αφορούν.

Στη συνέχεια, γίνεται μια προσπάθεια να καταγραφούν οι παράγοντες που συντελούν στην 'επαγγελματική ικανοποίηση', τηρώντας το προαναφερθέν δίπολο, δηλαδή 'ενδογενείς παράγοντες' και 'εξωγενείς παράγοντες'.

2.2.6.1. 'Ενδογενείς παράγοντες' της 'επαγγελματικής ικανοποίησης'

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, θα γίνει μια προσπάθεια να καταγραφούν στη συγκεκριμένη υποενότητα οι 'ενδογενείς παράγοντες' τηρώντας αφενός τα όσα αναφέρει γι' αυτή την υποομάδα ο Herzberg, αφετέρου θα γίνει ένας εμπλουτισμός της κατηγοριοποίησης που έχει προτείνει ο παραπάνω μελετητής. Εδώ να σημειωθεί και η κατηγοριοποίηση που πραγματοποιούν οι Hackman & Oldhman (1980), οι οποίοι προτείνουν στο θεωρητικό τους πλαίσιο για την προσέγγιση του 'job satisfaction' το μοντέλο που καλείται 'χαρακτηριστικά της εργασίας' και σύμφωνα με το οποίο η διάκριση των συντελεστών στην 'επαγγελματική ικανοποίηση' γίνεται σε ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες (Παπάνης & Ρόντος 2005). Ως εκ τούτου, πέρα από τους πέντε παράγοντες που αναφέρει ο Herzberg (υπευθυνότητα του υποκειμένου, επίτευξη του έργου του και ευκαιρίες που του παρέχονται, αναγνώριση που λαμβάνει για το έργο, η ίδια η εργασία, δυνατότητες προαγωγής και εργασιακής ανέλιξης) θα πρέπει να αναφερθούν και κάποιοι άλλοι. Πιο ειδικά, με στήριγμα τη διάκριση των δύο προηγούμενα αναφερθέντων μελετητών, καταγράφονται επίσης : (i) η εργασιακή αυτονομία του υποκειμένου και η ανατροφοδότηση που λαμβάνει

από τον χώρο εργασίας του, (ii) το εύρος των δυνατοτήτων του υποκειμένου, (iii) η σπουδαιότητα του λειτουργήματος του υποκειμένου (Δημητρόπουλος 1998).

Επιπλέον, εδώ εντάσσονται κυρίως τα ατομικά χαρακτηριστικά του υποκειμένου τα οποία συνιστούν τη συνισταμένη στοιχείων όπως η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, οι εμπειρίες από το εργασιακό του περιβάλλον, το μορφωτικό του υπόβαθρο (βασικές σπουδές, μεταπτυχιακές και διδακτορικές σπουδές, σπουδές στο εξωτερικό που διευρύνουν τον ορίζοντα αντιληπτικής ικανότητας, σπουδές στην παιδαγωγική, γνώση ξένων γλωσσών και πολιτισμών), το φύλο και η ηλικία, ο τόπος διαμονής του υποκειμένου, η εργασιακή προϋπηρεσία. Παρακάτω γίνεται μια προσπάθεια να καταγραφούν τα πορίσματα κάποιων ερευνών δειγματοληπτικά που αφορούν κάποια από τα ατομικά χαρακτηριστικά τα οποία συνιστούν 'ενδογενείς παράγοντες' για την 'επαγγελματική ικανοποίηση'.

Σε πρώτο επίπεδο, έχει αποδειχθεί πως το 'job satisfaction' επηρεάζεται από την προσωπικότητα του κάθε ατόμου και σε αυτό συντείνει και η αποκτηθείσα με την πάροδο των ετών εμπειρία (Spector 2000, Σαλωνίτης 2002, Παπαναούμ 2003). Με άλλα λόγια, επειδή τα νέα σε ηλικία άτομα βρίθουν οραμάτων και ιδανικών, όταν δουν μέσα από την εργασία τους αυτά να ακυρώνονται βιώνουν εντονότερα τη δυσαρέσκεια από ό,τι οι μεγαλύτερης ηλικίας συνάδελφοί τους.

Κοντά στα παραπάνω εντάσσεται και το φύλο των ατόμων. Πάνω σε αυτό το πεδίο έχουν διεξαχθεί έρευνες οι οποίες αναδεικνύουν στα πορίσματά τους πως οι γυναίκες έχουν εστιάσει στην άνεση στον χώρο εργασίας, στις διαπροσωπικές σχέσεις και στις σχέσεις δικαιοσύνης που εδραιώνουν με τον αμερόληπτο προϊστάμενό τους. Από την άλλη πλευρά, οι άνδρες εστιάζουν πολύ στην αυτοπροβολή μέσω της εργασίας και την ανέλιξή τους επαγγελματικά. Πάντως και στις δύο προαναφερθείσες περιπτώσεις αυτό που διαφοροποιεί τα δύο γκρουπ είναι ο βαθμός επιλογής του επαγγέλματος, δηλαδή το κατά πόσο ήταν ενσυνείδητη επιλογή ή απλώς βιοποριστική ανάγκη (Spector 2000, Παπαδόπουλος 2008).

Τέλος, θα μπορούσε να αναφερθεί και το μορφωτικό επίπεδο των ατόμων, το οποίο διχάζει τους ερευνητές. Με άλλα λόγια, υπάρχουν έρευνες που έχουν ως συμπέρασμα το γεγονός ότι τα άτομα με μεγαλύτερο μορφωτικό επίπεδο βιώνουν μεγαλύτερα ποσοστά 'επαγγελματικής ικανοποίησης' και άλλες με τα ακριβώς αντίθετα πορίσματα (Κουστέλιος & Κουστέλιου 2001). Ο βαθμός και το επίπεδο του μορφωτικού επιπέδου συντελούν ώστε τα άτομα, αφενός να αντιλαμβάνονται

καλύτερα την όποια δυσαρμονία αναδεικνύεται ανάμεσα στους στόχους, τις φιλοδοξίες τους και την εργασία και να αναπροσαρμόζουν τη βιοθεωρία τους στην πραγματικότητα με ρεαλιστικότερο τρόπο, αφετέρου να μην μπορούν να αντέξουν κάτω από το βάρος αυτού του διμέτωπου αγώνα και να παραιτούνται νωρίτερα, μη θέλοντας να προδώσουν τα «πιστεύω» τους.

2.2.6.2. 'Εξωγενείς παράγοντες' της 'επαγγελματικής ικανοποίησης'

Στον άλλο πόλο των παραγόντων που επιδρούν στην 'επαγγελματική ικανοποίηση' βρίσκονται οι 'εξωγενείς παράγοντες' στους οποίους συγκαταλέγονται το 'εργασιακό περιβάλλον' (φυσικό και κοινωνικό), το αποκαλούμενο 'κλίμα' της εργασίας, το ωράριο, το εναλλασσόμενο ωράριο εργασίας, οι συνθήκες εργασίας, οι αποδοχές, οι συνθήκες ασφάλειας και η διεύθυνση, το χάσιμο για οποιονδήποτε λόγο ωρών διδασκαλίας σε συνδυασμό με το εύρος της διδακτέας ύλης, η έλλειψη επιμόρφωσης, η απόσταση της σχολικής μονάδας από τον τόπο διαμονής, το φτωχό πολιτιστικό και μορφωτικό υπόβαθρο, αξιοκρατία του συστήματος εκπαίδευσης (Πυργιωτάκης 1992, Κάντας 1998, Μακρή-Μπότσαρη & Μασταγγούρας 2003, Antoniou 2009). Στη συνέχεια, γίνεται μια δειγματοληπτική καταγραφή πορισμάτων που έχουν προκύψει από διεξαχθείσες έρευνες τα οποία επισφραγίζουν τα όσα αφορούν τους εξωγενείς παράγοντες που επιδρούν στην 'επαγγελματική ικανοποίηση'.

Πρώτον, το φυσικό περιβάλλον εργασίας επιδρά στον βαθμό ικανοποίησης του υποκειμένου. Στο φυσικό περιβάλλον, προκειμένου για τις σχολικές μονάδες συγκαταλέγονται ο αύλειος χώρος, η συστέγαση των σχολικών μονάδων, η θέρμανση, ο αερισμός των αιθουσών, ο φωτισμός των αιθουσών, γενικότερα η υγιεινή της σχολικής μονάδας (Κυριακίδης 1976, Φρειδερίκου, Τσερούλη-Φολερού 1991).

Από την άλλη πλευρά, από έρευνες που έχουν διεξαχθεί έχει διαπιστωθεί πως το κοινωνικό περιβάλλον συντελεί και αυτό με τη σειρά του στο 'job satisfaction'. Κι εδώ, αναφορικά με την εκπαίδευση, συγκαταλέγονται παράγοντες όπως η βοήθεια και η κατανόηση που παρέχουν οι γονείς των μαθητών στους εκπαιδευτικούς, η

κοινωνική αποδοχή του εκπαιδευτικού λειτουργήματος και το εύρος του κοινωνικού κύρους των λειτουργών εκπαίδευσης, η συνδικαλιστική συνδρομή (Μπρούζος 2002, 2004, Saiti 2007).

Τρίτον, το 'σχολικό κλίμα' αποτελεί, επίσης, συντελεστή για την 'επαγγελματική ικανοποίηση' των εκπαιδευτικών. Πιο ειδικά, η απειθαρχία των μαθητών, οι πολυπληθείς τάξεις, η αδυναμία συνεννόησης των συναδέλφων και η απαραίτητη ενθάρρυνση και υποστήριξη από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας αποτελούν καταλύτες για το 'job satisfaction' (Papanastasiou & Zempylas 2008).

Τέταρτον, και ο ρόλος του διευθυντή είναι καταλυτικός στην 'επαγγελματική ικανοποίηση' των εκπαιδευτικών, όπως αυτό αποδεικνύεται από πλήθος ερευνητικών πορισμάτων. Ο παραπάνω είναι υπεύθυνος τόσο για την ομαλή πορεία της σχολικής μονάδας όσο και για τη διασφάλιση του αρμονικού κλίματος συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών που εργάζονται και διδάσκουν σε αυτήν. Με άλλα λόγια, ο διευθυντής μια σχολικής μονάδας δεν έχει μόνο διοικητικό ρόλο αλλά και παιδαγωγικό, καθώς μπορεί να βοηθήσει με την εμπειρία και την κατάρτιση που θα έχει λάβει τους εκπαιδευτικούς σε ενδεχόμενα προβλήματα που δύναται να συναντήσουν (Saiti 2007).

2.2.7. Αποτίμηση των ερευνών που έχουν γίνει στην Ελλάδα για το 'job satisfaction'

Είναι αναντίλεκτα αποδεκτό πως η 'επαγγελματική ικανοποίηση' αποτελεί βασικό μοχλό ολοκλήρωσης του εκπαιδευτικού, καθώς συντελεί τόσο στην απόδοσή του διδακτικά όσο και στην κοινωνική ανταπόκριση του έργου του, γεγονός που συσχετίζεται με την επιτυχία και την πρόοδο του μαθητικού δυναμικού που τελεί υπό την καθοδήγηση του πρώτου. Άλλωστε, δεν είναι τυχαίο πως πολλοί εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν επιτυγχάνουν υψηλά επίπεδα 'επαγγελματικής ικανοποίησης' ενίοτε προβαίνουν στην αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος ή φτάνουν ακόμη και στο σημείο να την εγκαταλείψουν, ειδικά εάν βρίσκονται στην ώριμη φάση της ηλικιακής τους διαδρομής (Perie *et al*. 1997, Wright & Custer 1998, Δημητρόπουλος 1998, Spear, Gould & Lee 2000, Papanastasiou & Zempylas 2008).

Προβαίνοντας σε μια αποτίμηση των μέχρι τώρα ερευνών που έχουν διεξαχθεί στον ελλαδικό μπορεί να εξαχθεί το ακόλουθο συμπέρασμα : μολονότι το 'job satisfaction' είναι ένα πλούσιο πεδίο έρευνας στον διεθνή χώρο, στην Ελλάδα έχουν διεξαχθεί όχι και τόσο πολλές έρευνες πάνω στους εκπαιδευτικούς τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με την οποία ασχολείται η παρούσα μελέτη. Η τελευταία διαπίστωση ενδεχομένως οφείλεται στο γεγονός πως για την 'επαγγελματική ικανοποίηση' των εκπαιδευτικών συντελούν πολλοί παράγοντες οι οποίοι δεν ήταν δυνατόν να μελετηθούν σε βάθος από όλες τις έρευνες που έχουν δει μέχρι τώρα το φως της δημοσιότητας, είτε ποσοτικές είτε ποιοτικές. Επιπλέον, χωρίς να είναι αναγκαίο να αναφερθούν εκ νέου όλοι εκείνοι οι παράγοντες που συντελούν ή επηρεάζουν την 'επαγγελματική ικανοποίηση' των εκπαιδευτικών, αυτό που οφείλεται να καταγραφεί είναι πως τα συμπεράσματα των ερευνών είναι ετεροβαρή ως προς τους παράγοντες που προσδίδουν 'επαγγελματική ικανοποίηση'. Για παράδειγμα, πολλές από αυτές δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι με τους ενδογενείς παράγοντες και λιγότερο με τους εξωγενείς. Όμως, η πλειοψηφία των ερευνών που έχουν διεξαχθεί στον ελλαδικό χώρο καταλήγει στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί της χώρας είναι ικανοποιημένοι επαγγελματικά σε ποσοστό που κυμαίνεται από μέτριο ως υψηλό επίπεδο (Μόττη-Στεφανίδη 2000, Koustelios 2001, Μπρούζος 2004, Saiti 2007).

3. ΜΕΡΟΣ Β' – Η ΕΡΕΥΝΑ

3. 1. Η ταυτότητα της έρευνας

3.1.1. Στοχοθεσία

Ο σκοπός της εργασίας αυτής είναι να θέσει υπό εξέταση τις υποκειμενικές απόψεις των φιλολόγων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Δυτική Θεσσαλονίκη αλλά και στη Δυτική Μακεδονία αναφορικά με το πώς βιώνουν το σύνδρομο της 'επαγγελματικής εξουθένωσης' εν μέσω οικονομικής κρίσης. Ευγενής επιθυμία επίσης αποτελεί το γεγονός να καταστούν τα πορίσματα του ερευνητικού αυτού εγχειρήματος τεκμήριο για οποιαδήποτε μέτρα πρόληψης. Στο ίδιο πνεύμα ευκταίο είναι να χρησιμοποιηθούν τα ανωτέρω πιθανά ευρήματα ως βάση για την σύνταξη ενός οδηγούν με κατευθυντήριες γραμμές για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και όχι μόνο.

Οι *επιμέρους στόχοι* του εγχειρήματος που έχουν τεθεί είναι :

1. να εντοπιστεί και αποτυπωθεί σαφέστερα το 'burnout' των φιλολόγων που υπηρετούν στη δημόσια εκπαίδευση στα προεπιλεγμένα γεωγραφικά κέντρα της επικράτειας,
2. να καταγραφούν τα χαρακτηριστικά που περιγράφουν την 'επαγγελματική εξουθένωση' των φιλόλογων,
3. να καταταχθούν κατά σειρά συχνότητας εμφάνισης και σπουδαιότητας οι παράγοντες που οδηγούν στο 'burnout' των φιλολόγων
4. να συσχετιστεί η 'επαγγελματική εξουθένωση' με μια σειρά από μεταβλητές όπως τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, έτη προϋπηρεσίας, παρόν σχολείο εργασίας, πρόσθετα προσόντα εκπαιδευτικού κ.α.) και άλλοι εξωτερικοί παράγοντες (ρόλος της διοίκησης της σχολικής μονάδας για παράδειγμα), μέσα από τα ποιοτικά δεδομένα των συνεντεύξεων.
5. να ανιχνευθεί η σχέση 'job satisfaction' και 'burnout' εν μέσω οικονομικής κρίσης,
6. να επισημανθούν τυχόν εκπαιδευτικά προβλήματα που ανακύπτουν

7. να αναδειχθούν οι ανάγκες των φιλολόγων οι οποίες ενδεχομένως να λειτουργήσουν αναχαιτιστικά ως προς την ‘επαγγελματική εξουθένωση’,
8. να προταθούν κάποιες λύσεις είτε σε ατομικό επίπεδο είτε σε συλλογικό και από τα έξω.

Συμμετέχοντες στην έρευνα

Παρακάτω δίνεται παραστατικά ο πίνακας με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα.

Πίνακας 1. Το προφίλ αυτών που συμμετέχουν στην έρευνα

Συμμετέχοντες		
Φύλο	Γυναίκες 38	
	Άνδρες 12	
Ειδικότητα	50 Εκπαιδευτικοί ελληνικής γλώσσας (φιλόλογοι ΠΕ02)	
Χρόνια υπηρεσίας	1-10 χρόνια υπηρεσίας	9 φιλόλογοι
	Πάνω από 10 χρόνια υπηρεσίας	36 φιλόλογοι
	Πάνω από 20 χρόνια υπηρεσίας	5 φιλόλογοι
Μορφωτικό υπόβαθρο	Βασικό πτυχίο	50 φιλόλογοι
	Δεύτερο πτυχίο	3 φιλόλογοι
	Μεταπτυχιακό / -ά	12 φιλόλογοι
	Διδακτορικό / -ά	1 φιλόλογος
	Επιμόρφωση ΤΠΕ (β’ επίπεδο)	42 φιλόλογοι
	Πτυχίο 1ης ξένης γλώσσας	46 φιλόλογοι
	Πτυχίο 2ης ξένης γλώσσας	11 φιλόλογοι

3.2. Μέθοδος

3.2.1. Ερευνητικό εργαλείο

Στην παρούσα έρευνα και για τους σκοπούς της, ως βασικός μοχλός και εργαλείο έχει εφαρμοστεί αυτό των ημι-δομημένων συνεντεύξεων, καθώς αυτές προσφέρουν τη δυνατότητα αφενός της εκ του σύνεγγυς επαφής πρόσωπο με πρόσωπο με τον εκπαιδευτικό – συνεντευξιαζόμενο, αφετέρου συντελούν στην αλληλεπίδραση ανάμεσα στον ερευνητή και στον συνεντευξιαζόμενο, με απώτερο σκοπό την καταγραφή των απόψεων του τελευταίου (Brown 2001). Επιπλέον, η συνέντευξη, ως εργαλείο της ποιοτικής έρευνας, παρέχει την απαραίτητη ευελιξία κινήσεων στον ερευνητή, ενώ προσδίδει στον συνεντευξιαζόμενο την αίσθηση της οικειότητας και της αμεσότητας (King 1999). Προς επίρρωση όσων προαναφέρθηκαν, μέσω των συνεντεύξεων ο ερευνητής αποκτά πλήθος λεπτομερειών και σαφέστερη εικόνα του προς συζήτηση θέματος (Κυριαζή 1999), ενώ ταυτόχρονα επιδιώκεται η κατανόηση και εμβριθής ανάλυση των πεποιθήσεων και των αντιλήψεων / θέσεων των φιλόλογων.

Οι συνεντεύξεις περιλαμβάνουν 36 ερωτήσεις και δομούνται γύρω από τους εξής θεματικούς άξονες :

i) το προφίλ του εκπαιδευτικού ήτοι στοιχεία που αφορούν την επαγγελματική του ταυτότητα,

ii) συνιστώσες που αφορούν την ‘επαγγελματική ικανοποίηση’ (‘job satisfaction’) του εκπαιδευτικού στην οικονομική κρίση,

iii) παράγοντες που σχετίζονται με την ‘επαγγελματική εξουθένωση’ (‘burnout’) των εκπαιδευτικών εν μέσω οικονομικής κρίσης,

iv) διαφορές ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς με ‘επαγγελματική εξουθένωση’ και αντίστοιχους που τους χαρακτηρίζει η ‘επαγγελματική ικανοποίηση’ κατά την οικονομική κρίση της χώρας,

v) ευρύτερα θεσμικά και εκπαιδευτικά προβλήματα εν μέσω οικονομικής κρίσης,

vi) εκπαιδευτικές και επιμορφωτικές προτάσεις σε σχέση με την επιμόρφωση και την παροχή κινήτρων μέσω χάραξης πολιτικών από την πλευρά της πολιτείας

3.3. Διαδικασία συλλογής ποιοτικών δεδομένων

Η έρευνα που εκπονήθηκε για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων έχει ξεκινήσει από τον Μάρτιο του 2017 και για την διεξαγωγή της έχουν ληφθεί συνεντεύξεις από εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης (δυτικής Θεσσαλονίκης) είτε αυτοί υπηρετούν σε Γυμνάσια είτε σε Λύκεια του νομού αλλά και από καθηγητές που υπηρετούν στην δυτική Μακεδονία (νομοί Φλώρινας, Κοζάνης, Γρεβενών, Καστοριάς). Επιλεκτικά προστέθηκαν και οι νομοί Ιωαννίνων και Αιτωλοακαρνανίας, νομοί αντιπροσωπευτικοί του γεωγραφικού διαμερίσματος της Δυτικής Ελλάδας. Για αρχή πραγματοποιήθηκαν τρεις πιλοτικές συνεντεύξεις. Και οι τρεις εκπαιδευτικοί είναι γνωστοί του εκπονήσαντος την παρούσα έρευνα και με μεγάλη εμπειρία στον εκπαιδευτικό τομέα η οποία μετράται σε πάνω από δέκα χρόνια υπηρεσίας. Μετά από κάθε συνέντευξη επήλθε η απομαγνητοφώνησή της και η εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων για τη διεξαγωγή των υπολοίπων. Το αρχικό ερωτηματολόγιο στην πορεία τροποποιήθηκε ελάχιστα και βελτιώθηκε.

Για τη συνέχεια, έχει πραγματοποιηθεί η διεξαγωγή των εξατομικευμένων συνεντεύξεων, οι οποίες κρίθηκε καλό να είναι περίπου πενήντα εν συνόλω, ώστε να εξαχθούν από το σύνολό τους όσο το δυνατόν πιο πλουραλιστικά και υπό τη μέγιστη διασταύρωση δεδομένα. Ο χρόνος διεξαγωγής της κάθε εξατομικευμένης συνέντευξης κυμαίνεται ανάμεσα στα σαράντα με πενήντα λεπτά, αλλά μερικές ξεπερνούν το εξηντάλεπτο, καθώς οι συνεντευξιαζόμενοι είχαν να καταθέσουν πολλά στοιχεία και απόψεις πάνω στο θέμα του burnout εν μέσω οικονομικής κρίσης. Η ημέρα και η ώρα είχε προκαθοριστεί από πριν μέσα από την επικοινωνία του ερευνητή με τον υποψήφιο συμμετέχοντα εκπαιδευτικό, επικοινωνία κατά την οποία ο τελευταίος είχε ενημερωθεί από τον εκπονήσαντα την παρούσα έρευνα για το θέμα και το σκοπό της. Ως προς το χώρο λήψης των συνεντεύξεων, αυτές πραγματοποιήθηκαν είτε στα σχολεία όπου υπηρετούν οι υπό μελέτη εκπαιδευτικοί είτε και στην οικία ορισμένων εξ αυτών.

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1. Αποτελέσματα ποιοτικής θεματικής ανάλυσης συνεντεύξεων

Από την ποιοτική θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας προκύπτουν 149 κωδικοί, οι οποίοι ομαδοποιούνται σε 17 κατηγορίες και εντάσσονται στους παρακάτω 5 θεματικούς άξονες ως ακολούθως :

i) συνιστώσες που αφορούν την 'επαγγελματική ικανοποίηση' ('job satisfaction') του εκπαιδευτικού στην οικονομική κρίση

ii) παράγοντες που σχετίζονται με την 'επαγγελματική εξουθένωση' ('burnout') των εκπαιδευτικών εν μέσω οικονομικής κρίσης

iii) διαφορές ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς με 'επαγγελματική εξουθένωση' και αντίστοιχους που τους χαρακτηρίζει η 'επαγγελματική ικανοποίηση' κατά την οικονομική κρίση της χώρας

iv) ευρύτερα θεσμικά και εκπαιδευτικά προβλήματα εν μέσω οικονομικής κρίσης

v) εκπαιδευτικές και επιμορφωτικές προτάσεις σε σχέση με την επιμόρφωση και την παροχή κινήτρων μέσω χάραξης πολιτικών από την πλευρά της πολιτείας

4.1.1. Α' θεματικός άξονας: Παράγοντες που συντελούν στο 'Job satisfaction'

Από το *corpus* των συνεντεύξεων που έχουν παραχωρήσει οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προκύπτει πως οι παράγοντες που συντελούν στο 'job satisfaction' αποτελούν ένα πλέγμα πολυπαραγοντικό και πολυδιάστατο. Πιο ειδικά, από τις απαντήσεις των υπό μελέτη εκπαιδευτικών συνάγεται πως η ικανοποίηση που αντλούν από την εργασία τους εκπηγάζει σε μεγάλο βαθμό από τη ενσυναίσθησή τους πως διαπράττουν λειτούργημα και από το θετικό κλίμα που επικρατεί στην εκάστοτε σχολική μονάδα και σε μικρότερο βαθμό από την υλικοτεχνική υποδομή που διαθέτουν οι τελευταίες. Είναι χαρακτηριστικό πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επισημαίνει την έλλειψη υλικών πόρων στα σχολεία όπου υπηρετούν, χωρίς, ωστόσο, να καταγράφουν το παραπάνω στοιχείο ως πρόσκομμα στην εκτέλεση του καθήκοντός τους. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες στην

έρευνα εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως δεν θα ήθελαν μια άλλη εξέλιξη στην πορεία της καριέρας τους, γεγονός που δείχνει ότι είναι ικανοποιημένοι με την τρέχουσα εκπαιδευτική τους υπηρεσία, ενώ μία εκπαιδευτικός δηλώνει την πρόθεσή της να ασχοληθεί στο μέλλον με τη σχολική διοίκηση. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας εκτιμούν πως διαχειρίζονται ορθά τα σχολικά θέματα και πως αυτό τους καθιστά ικανούς να αναλαμβάνουν επιτυχώς και όποια καινοτόμα προγράμματα κατά καιρό διεξάγονται στα όρια της σχολικής τους μονάδας.

4.1.1.1. Το λειτούργημα του εκπαιδευτικού και η επιλογή του από αυτόν

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους έχουν επιλέξει το επάγγελμα του 'εκπαιδευτικού' από αγάπη προς τη φιλολογία και τα παιδιά και επειδή θέλει έκαστος εξ αυτών να προσφέρει τα μέγιστα στο δυναμικό αυτό τμήμα της κοινωνίας : «Η επιλογή μου έχει να κάνει με το γεγονός ότι αγαπούσα τη φιλολογία … Και το γεγονός ότι ανέκαθεν είχα μια αγάπη, κυρίως αυτό εκεί θα εστίαζα, στην φιλολογία.» (εκπαιδευτικός 1), «κοίταξε, η αγάπη για τα φιλολογικά μαθήματα, ιδίως τα αρχαία, ήταν αυτό που με ώθησε να επιλέξω το λειτούργημα του φιλολόγου, κάτι που πίστεψέ με, ενισχύθηκε με την επιτυχία μου στις εξετάσεις και την ακόλουθη πορεία μου στο Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο» (εκπαιδευτικός 11), «Η αγάπη για τα αντικείμενα» (εκπαιδευτικός 40), «Ήταν η αγάπη μου στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, η κλίση μου ας πούμε, η αγάπη μου με τα παιδιά, μου άρεζε πολύ η επαφή με την νέα γενιά και να μεταδίδω αυτό που γνωρίζω, αυτό το γνωστικό αλισβερίσι.» (εκπαιδευτικός 48), «Η αγάπη για το επάγγελμα το ίδιο, για το αντικείμενο και για την επαφή με τα παιδιά.» (εκπαιδευτικός 3), «Η επιθυμία μου να βοηθήσω άλλους ανθρώπους, τους μαθητές μου, να γνωρίσουνε διαφορετικούς πολιτισμούς.» (εκπαιδευτικός 32). Επίσης, μια εκπαιδευτικός από την Κυπαρισσία δηλώνει πως «Από πάντα ήθελα να γίνω καθηγητής.», εκφράζοντας την αγάπη της κατ' αυτό τον τρόπο για το λειτούργημα του εκπαιδευτικού (εκπαιδευτικός 50).

Ένας άλλος παράγοντας που ώθησε μια μερίδα εκπαιδευτικών να επιλέξουν το λειτούργημα του εκπαιδευτικού στην πορεία της ζωής τους είναι το ότι θέλουν να αποτελέσουν οι ίδιοι αντικείμενο έμπνευσης για τους νέους, κάτι το οποίο ίσως

συνέβη και με τους ίδιους : «Θα σου πω αυτό που λέω στους μαθητές μου όταν με ρωτάνε τι σχολή να διαλέξουν. Εγώ όταν ήμουν στη Β' λυκείου, ήταν να πάω πρώτη δέσμη και τρίτη δέσμη. Επέλεξα να πάω τρίτη δέσμη και μετά ήμουν μεταξύ Νομικής και Φιλολογίας γιατί ήμουν καλός στα φιλολογικά μαθήματα … Στη Νομική αν πας θα γίνεις δικηγόρος και επειδή είχα φιλοδοξίες θα γινόμουν εισαγγελέας δικαστής και εκεί αναγκαστικά θα ασχοληθείς με τον άνθρωπο όταν παρεκτραπεί και θα γίνεις και δυσάρεστος, ενώ ως καθηγητής που θα ασχολείσαι με τον άνθρωπο όταν ξεκινά , μπορείς να εμπνεύσεις κάποιους, να σώσεις κάποιους άλλους και να δώσεις αξίες και αρχές και πρότυπα. Σε κάλυψα;» (εκπαιδευτικός 12), «Από μικρός, από το δημοτικό ακόμα. ήθελα να γίνω δάσκαλος. Σταδιακά όμως από τα τέλη του δημοτικού ήθελα να γίνω φιλόλογος. Τα ερεθίσματα μου ήταν δύο: Ένας πολύ καλός δάσκαλος από το δημοτικό που με επηρέασε. Μια ξαδέρφη μου παντρεύτηκε επίσης φιλόλογο, με επηρέασαν. Το επάγγελμα τους, το στήσιμο τους, οι απόψεις τους ως μικρότερος κι εγώ τους θαύμαζα και ήθελα να γίνω φιλόλογος. Αυτά τα τρία πρόσωπα ήταν εκείνα που με στιγμάτισαν.» (εκπαιδευτικός 7).

Ωστόσο, δεν ήταν μόνο αυτός ο κύριος λόγος που ώθησε τους εκπαιδευτικούς που ρωτήσαμε να επιλέξουν το λειτούργημα του φιλολόγου. Κάποιοι το επέλεξαν απορρίπτοντας κάτι άλλο που θα μπορούσε να τους προσφέρει το πτυχίο της φιλοσοφικής : «Εντάξει, είχα τελειώσει μια σχετική σχολή, το ιστορικό-αρχαιολογικό… Και είχα δυο επιλογές: ή να κάνω ακαδημαϊκή καριέρα ή να γίνω καθηγήτρια. Εε… Κι έγινα καθηγήτρια!» (εκπαιδευτικός 20), «αγαπητέ μου, είναι μονόδρομος. Τι άλλο μπορεί να κάνει ένας που έχει τελειώσει τη φιλοσοφική από το να γίνει καθηγητής;» (εκπαιδευτικός 17).

Επίσης, πολλοί έχουν επιλέξει το λειτούργημα του φιλολόγου για κοινωνικούς ή βιοποριστικούς λόγους : «Ε, τι να πω τώρα… Η κοινωνική μου καταγωγή … Ε, μικροαστός επαρχιώτης Μάκη και λοιπόν τι μπορεί να κάνει; … Εγώ διάλεξα να γίνω καθηγητής.» (εκπαιδευτικός 30). Ένας εκπαιδευτικός από το Αίγιο δηλώνει : «Εεε… ήταν καλό αυτό… Βιοποριστικοί λόγοι» (εκπαιδευτικός 36).

Τέλος, δε λείπουνε και οι φωνές που τους κατέχει ο <u>ρομαντισμός</u> και δηλώνουν πως οι σπουδές τους αποτελούν το όνειρο της παιδικής τους ηλικίας : «Το λειτούργημα του φιλολόγου, ρομαντικά θα έλεγα, ήταν το όνειρο μου από παιδί. Επέλεξα να σπουδάσω από όνειρο, επιθυμία και στόχο. Χωρίς να επιδιώκω απαραίτητα την επαγγελματική και οικονομική ανέλιξη, Άλλωστε στην δεκαετία του

’90 τα πράγματα ήταν πολύ διαφορετικά στην Ελλάδα, υπήρχε αισιοδοξία, στόχευση, το όνειρο.» (εκπαιδευτικός 10).

4.1.1.2. σχολικοί πόροι

Πιο ειδικά οι εκπαιδευτικοί σχολιάζουν πως οι σημερινές σχολικές μονάδες αδυνατούν να καλύψουν ακόμη και τις στοιχειώδη υλικοτεχνικές ανάγκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας : «Όχι είναι ανεπαρκής … Υπάρχει πρόβλημα αιθουσών. Υπάρχει έλλειψη χώρων για να έχουμε αίθουσες προβολών, εργαστήριο, είναι πολύ μικρό το εργαστήριο της πληροφορικής που έχουμε, δηλαδή τέτοια… Δεν έχουμε βιβλιοθήκη μες στο σχολείο … Δεν έχουμε να σκεφτείς ότι και για να θέλουμε να χρησιμοποιήσουμε στο μάθημα να κάνουμε μία προβολή, ο καθένας κουβαλάει το λάπτοπ το δικό του μαζί.» (εκπαιδευτικός 3), «Όχι, όχι … Ναι θα σου πω. Τώρα ας πούμε που η θερμοκρασία έχει πέσει γενικότερα, τώρα δεν πιστεύω αύριο να ανοίξουμε γιατί έχει πολύ κρύο, και γενικώς στα κρύα δεν έχει υποδομές πως να σου πω τώρα, η υλικοτεχνική υποδομή του δεν είναι άψογη. Ας πούμε είναι κτήριο σχετικά παλιό, δεν είναι μονωμένο, δεν έχει επαρκή καύσιμα, εε τι άλλο να πω; Είναι τεράστιοι οι χώροι άρα δεν μπορούν να ζεσταθούνε … Στην Καστοριά. Ας πούμε η συντήρηση του κτηρίου δεν είναι ικανοποιητική ας πούμε και η υποδομή του δεν είναι κατάλληλη γιατί είναι παλιό, είναι πεπαλαιωμένο κτήριο και δεν έχει γίνει μία ανακαίνιση, κάτι.» (εκπαιδευτικός 24), «Λείπει η βιβλιοθήκη, ας πούμε, και η αίθουσα εκδηλώσεων, αλλά έχω υπάρξει και σε άλλα σχολεία, όπως πέρυσι, στο ΕΠΑ.Λ. του Κορδελιού, όπου τα προβλήματα… η κατάσταση ήταν τραγική: Δεν υπήρχανε τάξεις… Δεν υπήρχε τίποτα. Όχι βιβλιοθήκη, τίποτα δεν είχε.» (εκπαιδευτικός 20), «Αντικειμενικά δεν μπορεί να είμαι ευχαριστημένος. Για παράδειγμα, λείπει μια αίθουσα πολλαπλών εκδηλώσεων. Επίσης, να τονίσω ότι σταδιακά βλέπω πως το σχολείο τελικά δεν είναι μόνο μαθήματα, έχει πολλές πτυχές...μουσική, θέατρο, κινηματογράφο...και αυτά δεν μπορούν στο σχολείο μας να γίνου εύκολα. Πρέπει να πάμε σε άλλο χώρο και με ότι αυτό συνεπάγεται...με τη ταλαιπωρία των μαθητών, μετακίνηση, λεωφορείο...Οπότε ξεκινάω με το βασικότερο για εμένα που είναι η αίθουσα πολλαπλών εκδηλώσεων-χρήσεων και δεν μπαίνω σε λεπτομέρειες. Πιστεύω ότι αυτό το καλύπτουμε με λίγη καλή θέληση, διάθεση.»

(εκπαιδευτικός 7), «Θα σου μιλήσω για το συγκεκριμένο χώρο. Είναι ένας ανακαινισμένος χώρος και κάθε χρόνο γίνονταν βελτιωτικά έργα για παράδειγμα προτζέκτορες, υπολογιστές, προσπάθεια δημιουργίας εξειδικευμένων εργαστηρίων. Ωστόσο θα έλεγα ότι υστερεί. Ουτοπιστικά, εγώ για την ειδικότητα μου θα ήθελα μια ξεχωριστή αίθουσα φιλολογικών μαθημάτων με βιβλιοθήκη όπου τα παιδιά εκεί να αγαπήσουν την ελληνική γλώσσα και να θεωρήσουν ότι το μάθημα που κάνουμε είναι σημαντικό και βιωματικό. Για αυτό εργαζόμαστε και προσπαθούμε.» (εκπαιδευτικός 10), «Σε καμία περίπτωση δεν θα μπορούσα να το πω. Οι αίθουσες διδασκαλίες είναι πολύ μικρές, ακούγονται συνάδελφοι από δίπλα, οι μαθητές από δίπλα. Δεν το συζητάμε για βιβλιοθήκες ή τα υπόλοιπα που μου ανέφερες αλλά έχοντας υπόψη την κρίση την οποία βιώνουμε θα μπορούσε να πει κανείς ότι με αυτές οι συνθήκες… είναι σχετικά ικανοποιητικά.» (εκπαιδευτικός 1), «Όχι σε καμία περίπτωση … Οι αίθουσες, η στενότητα του χώρου, η έλλειψη τεχνολογικής υποδομής, η πρόσβαση στο διαδίκτυο είναι δύσκολη την ώρα του μαθήματος.» (εκπαιδευτικός 48), «Ποτέ νομίζω στην Ελλάδα. Επειδή έχω δει και στο εξωτερικό πως είναι τα σχολεία και από όλα τα σχολεία που έχω περάσει όλα είχαν μια στοιχειώδη υλικοτεχνική υποδομή. Εκεί είναι που πάσχουμε. Δηλαδή εγώ θα ήθελα όλες οι αίθουσες να είναι επανδρωμένες τεχνολογικά, να μπαίνω δηλαδή στην αίθουσα μου και να έχω στη διάθεση μου ανά πάσα στιγμή το ιντερνέτ, να έχω διαδραστικό πίνακα, να έχω ένα λάπτοπ, να μην αναγκάζομαι να κουβαλάω σαν το γαϊδούρι από το σπίτι μου το δικό μου λάπτοπ, να έχουμε μία αίθουσα διαδραστικού ή μία αίθουσα υπολογιστών. Δηλαδή θα ήθελα αφού ζούμε μέσα στην τεχνολογία, δεν ξέρω πως αν όχι κρατικά, από άλλες επιχορηγήσεις ή χορηγούς ή από ιδιώτες, αυτό που θα ήθελα πραγματικά θα ήταν πολύ βοηθητικό για το έργο μας, να έχουμε περισσότερο επανδρωμένες αίθουσες.» (εκπαιδευτικός 50).

Από την άλλη μεριά υπάρχουν και κάποιοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι βρίσκουν ικανοποιητικούς τους υλικούς πόρους που τους παρέχει η σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν : «Έχουμε ένα πάρα πολύ ωραίο γραφείο καθηγητών με πολύ άνεση με πολύ ακριβά έπιπλα γιατί ήμασταν τυχεροί είχε αφήσει κάποιος παππούς χρήματα στο λύκειο και τότε η διεύθυνση που ήταν θεώρησε ότι ήταν καλό να φύγουν όλα τα παλιά θρανία που είχαμε και έκανε μία μεγάλη, σαν Π, αίθουσα, και πίσω ντουλάπια δηλαδή όταν μπαίνεις στο γραφείο των καθηγητών είναι πραγματικά ένα από τα ωραιότερα γραφεία είναι σαν ένας συνεδριακός χώρος … Προαύλιο χώρο έχουμε

πάρα πολύ ωραίο και μεγάλο. Και έχουμε και ένα γυμναστήριο που μας βοηθάει, δεν είναι και το καλύτερο. Έχει κάποια προβλήματα αλλά είναι τουλάχιστον καλό.» (εκπαιδευτικός 19), «Εε, στο δικό μας σχολείο είναι αρκετά καλή, σε πολύ καλό επίπεδο.» (εκπαιδευτικός 36), «Θα έλεγα πως τώρα ναι. Αυτή την στιγμή ναι, γιατί έχουμε δύο αίθουσες προβολών έχουμε βιβλιοθήκη πλήρως εξοπλισμένη, υπολογιστές στα γραφεία των καθηγητών, αλλάξανε τα κουφώματα. Αυτή την χρονιά ναι» (εκπαιδευτικός 12).

Όπως συνάγεται από τα παραπάνω, οι υλικοί πόροι της εκάστοτε σχολικής μονάδας αποτελούν μια σημαντική συνιστώσα στην επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού.

4.1.1.3. Διοίκηση του σχολείου

Επειδή η διοίκηση του σχολείου ανατίθεται στον διευθυντή, ο ρόλος του είναι πολυσυλλεκτικός, πολύπλοκος και πολυπαραγοντικός. Κυρίως οφείλει να είναι δίκαιος απέναντι στους εκπαιδευτικούς του συλλόγου διδασκόντων, ώστε να εξασφαλίσει την ομαλότητα στη σχολική μονάδα και την επαγγελματική ικανοποίηση των τελευταίων. Παράλληλα, οφείλει να ακούει συχνά τους εκπαιδευτικούς του συλλόγου διδασκόντων σε τυχόν παράπονα ή προτάσεις, ενώ οφείλει και να είναι οργανωτικός και να μην προκαλεί άγχος και αγωνία στους εκπαιδευτικούς : «Καταρχάς είμαι σε διαφορετικά σχολεία … Είμαι στα 3 εσπερινά της Κοζάνης. Εσπερινό Γυμνάσιο, εσπερινό ΓΕΛ, και εσπερινό ΕΠΑΛ φέτος … Οπότε ανάλογα με το σχολείο ποικίλει. Γενικά μπορώ να πω με βάση τις συνθήκες ικανοποιητικά. Αλλά παίζουν πολλά πράγματα, αυτό το έχω παρατηρήσει γενικά, πρέπει να πούμε ότι (δεν ξέρω αν είναι για καλό ή για κακό) υπάρχουν αρκετά περιθώρια αυθόρμητης λειτουργίας του διευθυντή και αυτό μπορεί να είναι καλό σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να είναι κακό. Εγώ φέτος θα χτυπήσω ξύλο έχω πέσει σε καλούς διευθυντές. Υπάρχουν όμως άλλοι που δεν είναι.» (εκπαιδευτικός 32), «κοίταξε να δεις, είμαι σε ένα Λύκειο με πολύ καλό διευθυντή, ο οποίος αφουγκράζεται τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και συχνά, συγκαλώντας τον σύλλογο των καθηγητών, προσπαθεί να ακούσει όσο το δυνατόν περισσότερες φωνές εντός εισαγωγικών, να μας βοηθήσει, να τρέξει προγράμματα, να ενδιαφερθεί για το ωρολόγιο πρόγραμμα όλων, άρα, να

εκτιμώ πως είμαι σε σχολείο με καλό διευθυντή» (εκπαιδευτικός 46), «ναι, πράγματι, έχουμε καλό διευθυντή, μάλιστα κάτι μου έτυχε μια δυο φορές, ξέρεις με τα κρύα στη Φλώρινα, και μου έδωσε άδεια άγραφη, ε τι να πω τώρα» (εκπαιδευτικός 44), «Ο συγκεκριμένος που έχουμε τώρα, βέβαια εγώ εντάξει τον ξέρω και ως συνάδελφο από χρόνια έχουμε συνυπηρετήσει σε άλλα σχολεία, είναι εξαιρετικός.» (εκπαιδευτικός 3), «Εε, ότι ο διευθυντής μου θεωρώ ότι είναι απ' τους καλύτερους στην Ελλάδα.» (εκπαιδευτικός 36), «Κοίταξε να δεις, ο διευθυντής μας είναι πάρα πολύ καλός. Τον ψηφίσαμε και βγήκε επτά προς τρία με την παλιά διευθύντρια. Είναι της ουσίας και όχι των τύπων. Έχει κατανόηση, είναι οργανωτικός, μας δίνει την δυνατότητα να αυτενεργήσουμε εκεί που θέλουμε. Δηλαδή να σου πω για να καταλάβεις. Η προηγούμενη διευθύντρια δεν μας άφηνε να φύγουμε ή έλεγε να φύγουμε όταν θα τελειώσουμε το μάθημα, αυτός μας διώχνει και δεν φεύγουμε και δουλεύουμε με μεράκι. Αυτό λέει πολλά πράγματα και μας εμπιστεύεται. Δεν παρεμβαίνει στο γιατί είσαι εδώ στην ύλη , εκεί στην ύλη και αυτό οπωσδήποτε στο να σου δείχνει εμπιστοσύνη κάποιος δουλεύεις και πιο άνετα χωρίς άγχος, χωρίς αγωνία.» (εκπαιδευτικός 12), «Δεν έχω να πω κάτι σχετικά. Σε ότι αφορά τα διοικητικά δεν έχω εντοπίσει προβλήματα σοβαρά που να αφορούν τη διαχείριση της σχολικής μονάδας ή τη σχέση της διοίκησης με το προσωπικό. Οπότε θα έλεγα ότι, τουλάχιστον σε αυτόν τον τομέα, τα πράγματα είναι αρκετά ικανοποιητικά.» (εκπαιδευτικός 1), «Ο διευθυντής είναι ικανός. Είναι ικανός άνθρωπος. Είναι παλιός και έμπειρος, ξέρει τι γίνεται … Δηλαδή είναι υπερεπαρκής για το ρόλο του.» (εκπαιδευτικός 30), «Νομίζω πως γενικότερα είμαστε σε ένα όχι και τόσο καλό επίπεδο, ένα μέτριο επίπεδο όσον αφορά τη διεύθυνση του σχολείου. Μιλάω για αυτά που έχω περάσει, έχω δει, και ακούσματα άλλων και εμπειρίες...Πιστεύω θα πρέπει να γίνει μία σε βάθος εκπαίδευση των προσώπων της διεύθυνσης και της υποδιεύθυνσης, πρέπει να υπάρχει μια εκπαίδευση λίγο πιο ειδική πάνω σε θέματα ανθρώπινου δυναμικού. Νομίζω αρκετοί από τους διευθυντές που έχω δει και έχω ακούσει σε σχολεία είναι μόνο λόγω προϋπηρεσίας, λόγω ενός μεταπτυχιακού μόνο...ενώ νομίζω δε φτάνει αυτό. Για αυτό και βλέπω πως πολλοί από τους διευθυντές κινούνται σε μια μετριότητα χωρίς αυτό να σημαίνει πως δεν υπάρχουν εξαιρέσεις, πως δεν υπάρχει ο αξιόλογος, ο τυπικός και αυτός που θέλει να δουλέψει. Αλλά μιλώντας σε μια πιο γενική εικόνα νομίζω πως κινούμαστε σε μια μετριότητα. Πιθανώς και σε αυτό να ευθύνεται περισσότερο η δυσλειτουργία του δημόσιου τομέα

που φέρνει το αποτέλεσμα αυτό που προανέφερα … Νομίζω υπάρχει μια καλή συνεργασία. Υπάρχει ένας διευθυντής και υποδιευθυντής που θέλουν να είναι δίκαιοι και θέλουν να κατανέμουν ισομερώς τις υποχρεώσεις. Πραγματικά κυλάει καλά η υπηρεσία έως την τρίτη χρονιά που είμαι στο σχολείο αυτό.» (εκπαιδευτικός 7), «Γνωρίζουν όλοι ότι πέρα από την παιδαγωγική μας επάρκεια και το γεγονός ότι συνεργαζόμαστε καθημερινά με παιδιά, το σχολείο είναι και ένας διοικητικός οργανισμός. Λειτουργεί θεωρώ, δε θα έλεγα άψογα, ωστόσο έγκειται στην εθελοντική προσφορά των συναδέλφων και εμού της ιδίας ως προς την διεκπεραίωση διοικητικών θεμάτων. Δηλαδή, ναι μεν υπάρχουν οι διοικητικές αρμοδιότητες στην έναρξη της σχολικής χρονιάς, ωστόσο πυραμιδικά η διεύθυνση του σχολείου δίδει επιπρόσθετες ευθύνες σε εκπαιδευτικούς πάντα ως προς το διοικητικό κομμάτι.» (εκπαιδευτικός 10), «Είναι ένα από τα καλά σχολεία, όλα λειτουργούν ρολόι, είμαστε και πρωτοπόροι σε κάποια πράγματα. Γενικά είναι ένα σχολείο που, δεν σου λέω μόνο από την συγκεκριμένη διεύθυνση, από τότε που ήμουν εγώ εδώ και πιο παλιά που δεν ήμουν γενικά το λύκειο της Κυπαρισσίας έχει την φήμη ενός πολύ καλού σχολείου που όλα κυλάν πολύ καλά και γρήγορα.» (εκπαιδευτικός 50).

Από την άλλη πλευρά υπάρχουν και άλλες φωνές που δηλώνουν πως η διοίκηση του σχολείου στο οποίο υπηρετούν έχει ελλείψεις : «Ο διευθυντής/τρια έχει ακαδημαϊκά προσόντα αλλά κάπως σε θέματα οργάνωσης υστερεί, και επειδή είμαστε μουσικό, δίνει προτεραιότητα στα μαθήματα μουσικής παιδείας παρά στα γενικής, τα παιδιά ρωτάνε αν γίνονται όλα τα μαθήματα γενικής παιδείας και δεν επιλέγουν όλες τις μουσικές σπουδές να κάνουν, οπότε αυτό είναι ένα μειονέκτημα.» (εκπαιδευτικός 40).

4.1.1.4. Κλίμα του Σχολείου

Ένας σημαντικός μοχλός για την ‘επαγγελματική ικανοποίηση’ των εκπαιδευτικών συνιστά το κλίμα των καθηγητών της σχολικής μονάδας και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της έρευνας δηλώνουν ικανοποιημένοι από τις σχέσεις τους με τους συναδέλφους τους. Παράλληλα, σε όλες τις απαντήσεις τους ενυπάρχει η σύγκριση αναπόφευκτα και με άλλα σχολεία στα οποία έχουν υπηρετήσει κατά το παρελθόν, καθώς πρόκειται για καθηγητές με πολυετή εκπαιδευτική εμπειρία : «Δεν

έχω κανένα πρόβλημα» (εκπαιδευτικός 3), «Προσωπικά δεν έχω κανένα πρόβλημα. Η αλήθεια είναι ότι ουδέποτε δεν είχα στην επαγγελματική μου πορεία, δεν ξέρω δηλαδή αν έχει να κάνει με εμένα ως προσωπικότητα ή το συγκεκριμένο σύλλογο διδασκόντων, αλλά η αλήθεια είναι ότι ανατρέχοντας στο παρελθόν δεν είχα ποτέ σοβαρά προβλήματα με συναδέλφους.» (εκπαιδευτικός 1), «Γενικά ναι.» (εκπαιδευτικός 32), «Σε ικανοποιητικό βαθμό. Πάντοτε υπάρχουν εντάξει ρε παιδί μου και τα άσχημα ας πούμε. Υπάρχουν και τα αρνητικά … Σε γενικές γραμμές, ικανοποιημένη, ναι.» (εκπαιδευτικός 24), «Ναι παρά πολύ. Ο σύλλογος Νεάπολης είναι ένας σύλλογος που έχει 70% καθηγητές ντόπιους. Αλλά το θέμα είναι ότι ακριβώς επειδή είναι από χωριά οι περισσότεροι και όχι από τη Νεάπολη, έχει δημιουργηθεί μια νοοτροπία ισότητας, με την έννοια ότι οι καινούργιοι που έρχονται, έχουν έρθει πέντε Κοζανίτες, δύο Καστοριανοί, δεν τους αντιμετωπίζουν πλέον ως ξένο σώμα κάτι που εγώ βίωσα στο Τσοτύλι και Σιάτιστα που είναι εμείς και οι άλλοι, θα χώσουμε τους καινούργιους σε γιορτές, σε κενά, σε πρόγραμμα σε επτάωρα επί ίσης όροις για αυτό και ο σύλλογος σωστά λειτουργεί και ενσωματώνεται. Λέμε ποιες οι απαιτήσεις του καθενός, τις θέτουμε κάτω και λέει ο προγραμματιστής προηγούνται οι μητέρες με τα ανήλικα παιδιά κ.τ.λ. θα γίνουν τα χατίρια όλων, ένα του ενός, ένα του άλλου, οπότε ο σύλλογος πάει πάρα πολύ καλά, δεν έχουμε ούτε διαφωνίες ούτε καβγάδες ούτε τσακωμούς, ούτε γκρίνιες. Επειδή έχω κάνει σε αρκετά σχολεία έχω κάνει στην Εράτυρα έχω κάνει Τσοτύλι, έχω κάνει Φιλώτα, έχω κάνει Σιάτιστα , έχω κάνει στο 1ο λύκειο, είναι πάρα πολύ καλό το κλίμα, είναι εξαιρετικά καλό θα έλεγα. Σε σημείο που όταν λείψει κάποιος συνάδελφος σκιζόμαστε ποιος θα καλύψει την ώρα ή βλέπουμε κάποιον να βγάζει φωτοτυπίες και πάμε όλοι και βοηθάμε, αυτό είναι για όλους και έχει πολύ μεγάλη αξία αυτό.» (εκπαιδευτικός 12), «Είμαι ικανοποιημένη γιατί είμαι ένας άνθρωπος ανοικτός και ελεύθερος στο πνεύμα, δέχομαι τη διαφορετικότητα ενός συναδέλφου σε κάθε τομέα και πτυχή της ζωής του, είμαι ανοιχτή στις συζητήσεις και τη συνεργασία. Πολλές φορές όμως είμαι επιφυλακτική διότι το αυθόρμητο και παρορμητικό του χαρακτήρα μου, με έχει οδηγήσει στο παρελθόν σε ατυχείς κοινωνικές και συνεργατικές διαδικασίες με συναδέλφους.» (εκπαιδευτικός 10), «Σε γενικές γραμμές, ναι. Δεν είμαι υπέρμετρα ενθουσιασμένος, ούτε φυσικά απογοητευμένος. Βλέπω πως υπάρχει μια καλή σε γενικές γραμμές κατάσταση γιατί βλέπω πως στα σχολεία που έχω υπηρετήσει μέχρι τώρα ότι πάντα υπάρχουν κάποιοι με τους οποίους δεν μπορείς να

ευθυγραμμιστείς, δεν μπορείς να τα βρεις σε όλα. Ίσως κινούνται σε άλλο μήκος κύματος. Επομένως, μπορώ να πω πως υπάρχει σε γενικές γραμμές ένα καλό επίπεδο.» (εκπαιδευτικός 7), «Πάρα πολύ. Είμαστε ένας πάρα πολύ καλός σύλλογος τουλάχιστον αυτό έχουμε να το λέμε.» (εκπαιδευτικός 50).

Ένας άλλος παράγοντας που συντελεί στην 'επαγγελματική ικανοποίηση' των εκπαιδευτικών είναι αυτός της καλής σχέσης με τους μαθητές. Έτσι, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της έρευνας απαντούν πως έχουν καλές σχέσεις με τους μαθητές τους με κάποιες επιφυλάξεις που έχουν να κάνουν με τον ταχύ ρυθμό εξέλιξης της κοινωνίας και τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές αλλαγές : «Ναι. Αρκετά θα έλεγα έως πολύ. Εκεί είναι και ανάλογα την φουρνιά. Κυρίως στην γνωστική τους επάρκεια και στην ανταπόκριση. Στο μάθημα δηλαδή πέρυσι πανελλαδικές έδωσαν πέντε. Οι δέκα πήγαν για ενδοσχολικές. Καταλαβαίνεις τι σημαίνει αυτό. Φέτος είναι το ανάποδο από τους 27 οι επτά πάνε για ενδοσχολικές και οι 20 για πανελλαδικές. Οι προσωπικές σχέσεις, οι οποίες είναι σε ένα επίπεδο σοβαρότητας και πληθυντικού αριθμού είναι πάρα πολύ καλές. Για το θέμα τώρα της μάθησης, παίζει υψηλό ή χαμηλό ανάλογα με την φουρνιά και επιδιώξεις των μαθητών.» (εκπαιδευτικός 12), «Ίσως λόγω χαρακτήρα και ιδιοσυγκρασίας συνήθως είμαι ανοιχτός στους μαθητές. Είναι θέμα χαρακτήρα πρώτα από όλα. Επομένως, από αυτή την έννοια είμαι αρκετά ευχαριστημένος με τα παιδιά. Έχω καλή συνεργασία αλλά πάντα φροντίζω για να μην παρεξηγηθώ, να θέτω κάποια όρια, δηλαδή τους έχω από κοντά μέχρι ενός σημείου...θέλω λίγο και τις αποστάσεις να τηρούμε. Γενικά, υπάρχει ένα καλό κλίμα νομίζω, οριοθετημένο.» (εκπαιδευτικός 7), «Στο κομμάτι μαθητικό δυναμικό, θεωρώ πως είμαι ικανοποιημένη. Επειδή έχω κάνει και παιδαγωγικές σπουδές και μ' ενδιαφέρει αυτή η ηλικία (προεφηβεία και εφηβεία) βλέπω απ' τη μια, τη γνωστική προσπάθεια των μαθητών για να περάσουν σε κάποιο πανεπιστήμιο και από την άλλη, την έντονη ανάγκη τους να αποκτήσουν πρότυπα. Θεωρώ ότι ο εκπαιδευτικός είναι καλό να έχει έναν τέτοιο ρόλο, δηλαδή να παραδειγματίσει θετικά τους μαθητές στην καλλιέργεια των αρετών τους, την αγωνιστικότητα την αισιοδοξία, την ευθύνη. Σε γενικές γραμμές θεωρώ ότι έχω καλή, αγαθή σχέση με τους μαθητές, τόσο-όσο.» (εκπαιδευτικός 10), «Ναι. Αν και βλέπεις ότι πλέον τα ενδιαφέροντα των μαθητών δεν είναι το σχολείο και η γνώση. Ή να στο πω αλλιώς, όταν μπαίνω ας πούμε στη γενική παιδεία στεναχωριέμαι με αυτή την απαξίωση που συναντάω ως προς τα μαθήματα της γενικής παιδείας που είναι πάρα πολύ σημαντικά γιατί καμία γνώση

δεν είναι άχρηστη. Ακόμη και τα παιδιά που είναι στη φάση που δίνουν πανελλαδικές στην έκθεση μου βγαίνει η πίστη ανάποδα για να πω δύο τρία πράγματα, δεν προσέχουν. Θεωρούν ότι το σχολείο έχει ένα δευτερεύοντα ρόλο και ότι τον σημαντικό ρόλο τον παίζουν τα φροντιστήρια. Αλλά δεν είναι και τίποτα επιδόσεις τρομαχτικές γιατί όταν κατακρίνεις ή όταν τέλος πάντων υποτιμάς έναν χώρο, δεν είδα να προσφέρουν και αυτοί κάτι παραπάνω ή να είναι τέλειο όταν υποτιμάς κάτι που δίνεται. Δηλαδή δεν είδα και τα παιδιά να έχουν κάποιες τρομαχτικές επιδόσεις, δηλαδή τρελές που να τους δίνει το δικαίωμα να υποβιβάσουν την γενική παιδεία ή την δημόσια παιδεία.» (εκπαιδευτικός 50).

4.1.1.5. Προϋποθέσεις προσωπικής εξέλιξης

Είναι ευρέως αποδεκτό πως οι άνθρωποι έχουν στη ζωή τους φιλοδοξίες και μέσα από την επαγγελματική τους θέση προσπαθούν να τις ικανοποιήσουν σε ένα μεγάλο βαθμό. Ωστόσο, υπάρχουν κάποιες προϋποθέσεις προκειμένου κάποιος εκπαιδευτικός να αναρριχηθεί στα ψηλότερα εκπαιδευτικά κλιμάκια και να αναλάβει πιο υπεύθυνα και, ίσως, πιο προσοδοφόρα πόστα και αυτές δεν είναι άλλες από την κατοχή κάποιων επιπλέον τίτλων σπουδών αλλά και διάθεση προσφοράς στο σύνολο. Επίσης, αυτή η πορεία πολλές φορές τους απομονώνει από το σύνολο του εκπαιδευτικού πληθυσμού, καθώς οι θέσεις αυτές απαιτούν πολύμοχθη εργασία και αφοσίωση : «Όχι ιδιαίτερα. Και να σου πω και τον λόγο. Όταν ξεκίνησα το μεταπτυχιακό μου με τον Κορέ στη Βυζαντινή Ιστορία, μου είχε πει ότι εγώ έχω να λασπώσω παπούτσια τρία χρόνια, να πάω στο χωριό μου να δω φίλους μου, συγγενείς μου, όπως συνήθως. Δεν σου εύχομαι το ίδιο και δεν το μετάνιωσα που παρέμεινα στην δημόσια εκπαίδευση δευτεροβάθμια, γιατί κράτησα την επαφή μου με τον πραγματικό κόσμο.» (εκπαιδευτικός 12), «κατηγορηματικά όχι, κι αυτό γιατί εμένα με γεμίζει η τάξη, νιώθω πως εκεί τα δίνω όλα, εάν μπορείς να με καταλάβεις» (εκπαιδευτικός 41), «εάν εννοείς θέση ευθύνης, δηλαδή διευθυντής ή υποδιευθυντής, όχι δε με ενδιαφέρει κάτι τέτοιο, προτιμώ μια καθηγητριούλα που βγάζει τίμια το ψωμί της» (εκπαιδευτικός 33).

Μια μικρή μερίδα εκπαιδευτικών δηλώνει πως θα περίμενε μια άλλη εξέλιξη στην εκπαίδευση και δηλώνουν κάποιοι εξ αυτών τους λόγους που κατά την κρίση

τους δεν έγινε αυτό : «Ναι, νομίζω ότι θα έπρεπε να υπάρχει γιατί είναι άλλοι που δεν μοχθούν καθόλου ενώ είναι κάποιοι που αγωνίζονται πραγματικά με ζήλο και είμαστε όλοι στο ίδιο επίπεδο.» (εκπαιδευτικός 40), «Εεε… πιστεύω ότι αδικήθηκα… αλλά πιστεύω ότι θα μπορούσαν να γίνονται περισσότερες επιμορφώσεις… να υπάρχει μια εξέλιξη, να μην είμαστε στα ίδια.» (εκπαιδευτικός 20), «Είμαι σε ένα ηλικιακό μεταίχμιο όπου φλερτάρει μέσα μου η ιδέα να αποκτήσω κάποια άλλη σχέση με την εκπαίδευση και το εκπαιδευτικό σύστημα. Θα ήθελα να περάσω και από τους κόλπους του θεσμού είτε διοικητικά είτε στο κομμάτι της εκπαιδευτικής διοίκησης.» (εκπαιδευτικός 10), «Δεν το έχω σκεφτεί μέχρι τώρα, τώρα ακόμα στα τρία βιώματα που σας είπα των προσώπων αυτών, ακόμα είμαι κολλημένος να το πω έτσι με τη διδασκαλία. Οπότε νομίζω, όχι, είμαι στο χώρο μου, είμαι στα νερά μου. Βέβαια, δε σας κρύβω ότι μελλοντικά θα ήθελα να υπάρξει μια διαφοροποίηση είτε αυτή είναι μία θέση ευθύνης, δεν ξέρω βέβαια αν είναι ακόμα στο χώρο της δευτεροβάθμιας ή αν είναι σε κάποιο χώρο άλλης εκπαίδευσης. Ας πούμε τώρα με το ψηφιακό που κάνω την εκπαίδευση των ενήλικων μου αρέσει. Είναι πάλι χώρος εκπαίδευσης αλλά είσαι σε ένα άλλο πόστο. Εδώ βάζω ερωτηματικό προς το παρόν, θέλω σίγουρα σε βάθος πενταετίας, να μείνω στο χώρο που είμαι. Δε θέλω να αναιρέσω φυσικά αυτό που είπα στην αρχή ότι τα βιώματα αυτά με επηρέασαν καθοριστική και είμαι στο χώρο της εκπαίδευσης, θέλω πάλι στο χώρο της εκπαίδευσης ίσως από ένα άλλο πόστο, ίσως το ακροατήριο από κάτω να είναι διαφορετικό. Υπό σκέψη όλα αυτά.» (εκπαιδευτικός 7).

Πίνακας 2. Κωδικοί και κατηγορίες «Συνιστώσες που αφορούν την ‘επαγγελματική ικανοποίηση’ (‘job satisfaction’) του εκπαιδευτικού στην οικονομική κρίση»

Κατηγορίες	Κωδικοί-λειτουργικοί ορισμοί	Αναφορές
1ος Θεματικός άξονας : Συνιστώσες που αφορούν την ‘επαγγελματική ικανοποίηση’ (‘job satisfaction’) του εκπαιδευτικού στην οικονομική κρίση		
1. Επιλογή του λειτουργήματος του εκπαιδευτικού	ΑΚΑΔΥΠΟΒ= ακαδημαϊκό υπόβαθρο	16
	ΑΓΑΦΙΛΜΑ= αγάπη στα φιλολογικά μαθήματα	28
	ΑΓΑΜΑΘΗΤ= αγάπη στους μαθητές	41
	ΑΓΑΚΑΘΕΠ= αγάπη στο επάγγελμα του καθηγητή	31
	ΚΑΘΕΞΚΟΚ= καθηγητής εξαιτίας της κοινωνικής	02

	καταγωγής	
	ΔΙΑΠΡΟΑΞ= διάθεση προσφοράς αξιών στους νέους ανθρώπους	24
	ΔΙΑΕΜΠΡΟ= διάθεση να δώσεις έμπνευση και πρότυπα στους νέους ανθρώπους	16
	ΔΙΑΒΟΗΘΑ= διάθεση να βοηθήσεις άλλους ανθρώπους	28
	ΣΠΟΥΡΟΜΑ= σπουδές από ρομαντισμό	06
	ΣΠΟΥΔΟΝΕ= σπουδές από όνειρο	03
	ΣΠΟΥΣΤΟΧ =σπουδές με στόχο, στοχευμένες	34
	ΒΙΟΠΟΛΟΓ= βιοποριστικοί λόγοι	06
	ΕΠΑΓΓΠΡΟ= επαγγελματική προοπτική	08
	ΠΡΟΗΓΠΡΟ= προηγούμενα πρότυπα	12
2. Σχολικοί πόροι	ΕΛΑΙΘΟΣΧ= έλλειψη αιθουσών διδασκαλίας	19
	ΕΛΑΙΘΟΠΡ= έλλειψη αιθουσών προβολής	13
	ΕΛΑΙΘΟΕΡ= έλλειψη εργαστηρίου	14
	ΕΛΒΙΒΛΣΧ= έλλειψη σχολικής βιβλιοθήκης	16
	ΕΛΔΙΑΠΙΝ= έλλειψη διαδραστικού πίνακα	11
3. Διοίκηση του Σχολείου	ΣΩΔΙΑΣΧΜ= σωστή διαχείριση της σχολικής μονάδας, οργανωτικός	06
	ΣΩΔΙΑΔΙΠ= σωστή διαχείριση του διδακτικού προσωπικού	09
	ΔΙΚΑΡΟΔΙ= ρόλος του διευθυντή το να είναι δίκαιος και ενισχυτικός	03
4. Κλίμα του Σχολείου	ΣΧΕΚΑΘΣΧ= σχέσεις των καθηγητών του σχολείου μεταξύ τους	30
	ΣΧΕΜΕΚΑΘ= σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους καθηγητές του σχολείου	29
	ΣΧΕΜΕ ΜΑΘ= σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του σχολείου	21
	ΣΧΕΚΑΘΔΝ= σχέσεις του καθηγητή με τον διευθυντή του σχολείου	28

5. Προϋποθέσεις προσωπικής εξέλιξης	ΚΑΤΙΣΠΟΥ= κατοχή τίτλων σπουδών ΔΙΑΘΠΡΟΣ= διάθεση προσφοράς στο σύνολο ΕΠΑΜΕΠΚΟ= επαφή με τον 'πραγματικό' κόσμο ΥΠΑΠΟΠΚΟ= υποχρεωτικά απομάκρυνση από τον 'πραγματικό' κόσμο	19 29 11 06

4.1.2. Β' θεματικός άξονας: παράγοντες που σχετίζονται με την 'επαγγελματική εξουθένωση' ('burnout') των εκπαιδευτικών εν μέσω οικονομικής κρίσης

4.1.2.1. Ατομικοί παράγοντες

Είναι γεγονός πως η προσωπικότητα του κάθε εκπαιδευτικού συνιστά βασικό παράγοντα στο εάν ο τελευταίος εμφανίσει ή όχι την 'επαγγελματική εξουθένωση'. Πιο ειδικά, η υψηλή αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού αποτελεί συνιστώσα της προσωπικότητας η οποία τον θωρακίζει στο burnout, καθώς γνωρίζει πολύ καλά γιατί επέλεξε να κάνει αυτό που κάνει, αφού ήταν προσωπική του επιλογή. Έτσι μπορεί να αντιμετωπίσει την αρνητική κριτική, πολλές φορές, της κοινωνίας απέναντί του και να αναπτύξει μια ανθεκτικότητα ικανή να του επιφέρει την ισορροπία που απαιτείται για να αναχαιτίσει τα όποια αρνητικά σχόλια : «Παρά πολύ. Κοίταξε κρατάς καλύτερη άμυνα να στο πω έτσι. Με την έννοια όταν έχεις καλύτερη αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, κάνεις καλύτερη διαχείριση τον όποιων προβλημάτων. Θυμάσαι λέγαμε στο βαθμολογικό, πρέπει να σβήνουμε το κουμπάκι που λέγεται σπίτι, οικογένεια, προσωπικά προβλήματα, γονείς και να βαθμολογούμε ανεπηρέαστοι. Κάπως έτσι. Το χειρίζεσαι καλύτερα όταν έχεις ανθεκτικό χαρακτήρα, αυτοπεποίθηση δεν σε καταβάλουν περιπτωσιακά γεγονότα που συμβαίνουν μία στο τόσο και γενικότερα έχεις εστιάσει σε κάποιο στόχο.» (εκπαιδευτικός 12), «εε ναι, η αυτοεκτίμηση μπορεί να αποτρέψει από την εξουθένωση, πως τη λες, αφού δε σε ανάγκασε κανένας να γίνεις καθηγητής, ήξερες τι θα αντιμετωπίσεις και εννοώ την κατακραυγή της κοινωνίας που μας λέει αργόσχολους. Μάλιστα, πολλοί γονείς το έχουν περάσει και στα παιδιά τους ξέρεις και μου τη λένε φάτσα φόρα μερικές φορές

… υπομονή» (εκπαιδευτικός 6), «Πολύ καλή ερώτηση. Μιλώντας πάντα για τον εαυτό μου νομίζω ότι παρά την κούραση που σας ανέφερα που μπορεί να επέρχεται με τις υποχρεώσεις και τα καθήκοντα, τολμώ να πάρω θέση υπεύθυνα και να πω ότι δε με κουράζει η όλη κατάσταση. Τώρα μπορεί να ανατρέπω και όλη τη συζήτηση αλλά μπορεί να μιλάμε για κόπωση όμως εγώ δεν αισθάνομαι κόπωση παρ' όλα αυτά. Ίσως επειδή είναι το επάγγελμα που από μικρός ήθελα. Ίσως επειδή αυτό μου δίνει δύναμη. Καθημερινά τραγουδάω στο διάλλειμα, είμαι με το χαμόγελο και το αστείο. Ίσως επειδή είμαι σε έναν χώρο όπως σας είπα στην αρχή είναι μέσα στα νερά μου. Βέβαια δεν ξέρω πως θα πάει αλλά μέχρι στιγμής πάει καλά το πράγμα. Έτσι για να το κλείσω εδώ.» (εκπαιδευτικός 7), «Οικογενειακοί παράγοντες και θέματα ψυχολογικά και πνευματικά, όπως η αυτοεκτίμηση τα «κουβαλάμε» και στην τάξη, οπότε διογκώνονται τα προβλήματα που προκύπτουν στην μαθησιακή διαδικασία και επηρεάζεται και καταπονείται ο εκπαιδευτικός περαιτέρω. Θα έβαζα ιεραρχικά πρώτο αυτό το θέμα της αυτοεκτίμησης γιατί όταν έχεις χαμηλή αυτοεκτίμηση δυσκολεύεται και το γνωστικό σου έργο στην τάξη, η μαθησιακή διαδικασία, δεν μπορείς να ανταποκριθείς. Αυτό, σε γεμίζει άγχος και σε φορτίζει περισσότερο, κι αν συνδυάζεται με κάποιο οικογενειακό πρόβλημα ή προσωπικό, αυτό καταπονεί περαιτέρω τον εκπαιδευτικό.» (εκπαιδευτικός 48), «Και η ανθεκτικότητά του… δηλαδή ο άλλος… Καλά η ανθεκτικότητα τού χαρακτήρα είναι κάτι το οποίο διαμορφώνεται μέσα από πολλούς παράγοντες […] Έτσι, όταν κάποιος ξέρει τι θέλει, ξέρει τι κάνει, λοιπόν, έχει ανθεκτικό χαρακτήρα. Ποιο άλλο ανέφερες πριν από την ανθεκτικότητα τού χαρακτήρα; […] Ε, βέβαια. Άμα έχεις… άμα σε επηρεάζει η κοινωνία η οποία λέει ότι εσείς οι εκπαιδευτικοί είστε ένα μάτσο τεμπέληδες, πάτε εκεί πέρα και δε δουλεύετε, και εσύ αυτό το πιστεύεις, τότε ναι, αυτό δημιουργεί χαμηλή αυτοεκτίμηση και δε μπορείς να αποδώσεις. […] Έτσι. Εγώ βέβαια, πολλές φορές έχω δει διαφωνίες με ανθρώπους εδώ μέσα, και λέω σάς παρακαλώ πολύ, λέω, ούτε τα τυπικά σας προσόντα δε μπορούμε να συγκρίνουμε δηλαδή. Εσύ τι έχεις, κύριέ μου; Τι τυπικά προσόντα έχεις; Εγώ, λέει, τίποτα, λέει πήγα στο μαγαζί του πατέρα μου. Μάλιστα. Και θεωρείς, δηλαδή, τον εαυτό σου ανώτερο από μένα, που έχω το πτυχίο, που έχω το Proficiency; απ' τον αδερφό μου, ξέρω 'γω, που έχει πάρει μεταπτυχιακό, πήγε και ορκίστηκε προχτές, να ο άνθρωπος κάθεται στην Πάτρα στο Ανοιχτό Πανεπιστήμιο; Δε καταλαβαίνω. Εσείς, δηλαδή, γιατί είστε ανώτεροι από μας; Επειδή το λέει η Διαμαντοπούλου; Λοιπόν κατάλαβες; […] Παίζει ρόλο η

υψηλή αυτοεκτίμηση κι είναι κακό πράγμα που δεν καλλιεργούμε στους συναδέλφους αυτό το πράμα. Αυτό. Εσύ, αδερφέ, πήρες το πτυχίο σου, γύρισες όλη την Ελλάδα για να διδάξεις τους ελληνόπαιδες τη γλώσσα τους, υπηρέτησες την πατρίδα, υπηρέτησες τον εαυτό σου, γιατί λοιπόν δεν έχεις υψηλή αυτοεκτίμηση; Επειδή κάποιος σού είπε ότι θα γίνεις αυτοκράτορας; Ή επειδή κάποιος σού λέει ότι είσαι να πούμε παλιάτσος;» (εκπαιδευτικός 30), «Σαφέστατα. Δεν επιβιώνεις μετά έτσι. Ειδικά τώρα με όλα αυτά τα χτυπήματα από κοινωνία η οποία απαξιώνει, από ένα κράτος το οποίο δεν σε αντιμετωπίζει όπως αντιμετωπίζει τους υπόλοιπους δημοσίους υπαλλήλους. Στοιχειώδης σεβασμός σε αυτό! Από μαθητές οι οποίοι… το αφήνω. Από ένα Υπουργείο Παιδείας το οποίο από τη μία δεν σε υποστηρίζει και από την άλλη σου αναθέτει ότι περισσότερο υπάρχει. Δεν υπάρχει περίπτωση. Αν δεν ήμασταν ανθεκτικοί δεν θα είχαμε επιβιώσει.» (εκπαιδευτικός 32)

Μια άλλη παράμετρος είναι η οικογενειακή κατάσταση του εκάστοτε εκπαιδευτικού, καθώς η αρμονικότητα που υπάρχει στους κόλπους της οικογένειας αναχαιτίζει την όποια κόπωση εργασιακή, ενώ η κάθε δυσαρμονία την επιτείνει : «Λοιπόν, η οικογενειακή κατάσταση παίζει ρόλο, ας πούμε. Δηλαδή, όταν ο εκπαιδευτικός έχει μια οικογένεια να τον στηρίζει από πίσω, ας πούμε, να γυρίζει στο σπίτι του μεσημέρι και να μπορεί να ξεχνάει τού σχολείου τη βαβούρα, τότε ναι, είναι… μπορεί να μπορεί να σταθεί, δηλαδή ξεπερνάει την κόπωση. Δηλαδή όταν το μεσημέρι γυρνάς στο σπίτι σου και ξεχνάς τα τού σχολείου και τα της δουλειάς, λοιπόν αυτό σε βοηθάει πάρα πολύ να ξεπεράσεις την επαγγελματική κόπωση. Αν γυρνάς τ μεσημέρι, τσακώνεσαι, γκρινιάζεις ή φεύγεις για ιδιαίτερο, δηλαδή να κάνεις τα ίδια πράγματα ακριβώς που έκανες το πρωί, ε τότε όχι.» (εκπαιδευτικός 30), «Σίγουρα η οικογενειακή κατάσταση επηρεάζει διότι όταν είσαι ψυχικά συγκροτημένος και νιώθεις ψυχικά δυνατός μπορείς να αντιμετωπίσεις πολύ ποιο δύσκολες καταστάσεις και να αντέχεις περισσότερο. Θύμισέ μου ποιους άλλους παράγοντες ανέφερες;» (εκπαιδευτικός 1),

Επιπλέον, το υψηλό εκπαιδευτικό υπόβαθρο σε συνδυασμό με την εργασιακή εμπειρία συνθέτουν ένα ισχυρό όπλο απέναντι στην 'επαγγελματική εξουθένωση' : «Βεβαιότατα η εργασιακή εμπειρία παίζει σπουδαίο ρόλο γιατί στο διάβα της ζωής σου έχεις αντιμετωπίσει σπουδαίες καταστάσεις και εξαίρετες πολύ δύσκολες με μαθητές είτε σε γνωστικό, είτε σε ψυχολογικό επίπεδο. Έχω αντιμετωπίσει καταστάσεις συγκρουσιακές με μαθητές. Θεωρώ ότι τις επιλύσαμε με τον καλύτερο

τρόπο. Εν ολίγοις η εμπειρία οδηγεί τον εκπαιδευτικό σε αύξηση της εργασιακής τουλάχιστον, αυτοεκτίμησής του, σε δύναμη ώστε να μπορεί να προσφέρει περισσότερα.» (εκπαιδευτικός 10), «κοίταξε να δεις, σαφώς το εκπαιδευτικό υπόβαθρο, τι εννοώ, εννοώ η καλή γνώση του αντικειμένου. Όσο πιο καλά καταρτισμένος είσαι τόσο πιο άνετα νιώθεις εντός τάξης και αυτό σου προσδίδει ένα ατού απέναντι σε όποια μορφή κόπωσης. Αλλά και η εργασιακή εμπειρία, ναι, κι αυτή θεωρώ πως βοηθάει τον καθηγητή να λύνει πιο εύκολα τα όποια προβλήματα του παρουσιάζονται, κυρίως μορφής πειθαρχίας χα χα.» (εκπαιδευτικός 5), «μια και βέβαια παίζει ρόλο η εργασιακή εμπειρία. Τι μου θυμίζεις τώρα, τα χρόνια που έψαχνα δουλειά σε κάποιο φροντιστήριο και όλα χρειάζονταν την προϋπηρεσία, άστα. Ε ναι, πιστεύω πως σε βοηθάει να σταθείς πιο γερά στα πόδια σου κααι να αντιμετωπίσεις αυτά τα μικρά τερατάκια, τους μαθητές μας» (εκπαιδευτικός 9), «Σίγουρα η εργασιακή εμπειρία βοηθάει πάρα πολύ. Ένας νέος καθηγητής και άπειρος ο οποίος μαθαίνει σίγουρα έχει να αντιμετωπίσει πολύ μεγαλύτερο φόρτο εργασίας από έναν καθηγητή που δουλεύει περισσότερα χρόνια. Σίγουρα αισθάνεται πιο ανασφαλής και η ανασφάλεια πάρα πολλές φορές επηρεάζει αρνητικά αλλά πιστεύω πάντοτε ότι το πόσο αντέχει κανείς έχει να κάνει πάρα πάρα πολύ με τη συγκρότηση της προσωπικότητάς σου.» (εκπαιδευτικός 1) Ωστόσο, μια εκπαιδευτικός από την Κοζάνη αναφέρει πως και οι νέοι σε εμπειρία εκπαιδευτικοί είναι πολύ αξιόλογοι και τα βγάζουν πέρα άνετα : «Λοιπόν, ας ξεκινήσουμε. Τα χρόνια εμπειρίας ναι και όχι. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί που είναι κοντά στη σύνταξη και κάνουν πάρα πολύ καλές δουλειές και υπάρχουν και συνάδελφοι οι οποίοι είναι νέοι και είναι πολύ δραστήριοι. Αυτό νομίζω ότι είναι ατομικό στα άτομα. Η επαγγελματική σίγουρα ειδικά τα χρόνια της κρίσης πλέον είναι πιο έντονο ίσως από παλιότερα όσον αφορά τις επαγγελματικές υποχρεώσεις.» (εκπαιδευτικός 32), «Βέβαια, ένας έμπειρος εκπαιδευτικός λόγω της τριβής του χειρίζεται πιο εύκολα καταστάσεις δύσκολες οπότε αποφορτίζεται και πιο εύκολα.» (εκπαιδευτικός 48), «Βέβαια. Η θεωρητική κατάρτιση έχει σημασία για να ξέρει ο άλλος τι κάνει. Αν κάποιος, δηλαδή, πάει στο σχολείο και λέει "ωχ τώρα θα πάω να υποστώ, ξέρω 'γω, ε, 20 παλαβά για να πάρω 1 χιλιάρικο μωρέ ή 8 κατοστάρικα, και δεν έχει το υπόβαθρο το θεωρητικό που λέει κύριε είσαι εκπαιδευτικός, υπηρετείς την κοινωνικοποίηση του άλλου, υπηρετείς σκοπό σοβαρό, δεν είσαι ο Μαστρομήτσος να του μάθεις μια τέχνη… Είσαι ένας άνθρωπος να διαμορφώσεις χαρακτήρα … Αυτό

βέβαια το εκπαιδευτικό… το θεωρητικό υπόβαθρο … Εγώ ξέρω ότι πάω να διαμορφώσω ανθρώπους εκεί πέρα. Ξέρεις, είμαι σε σχολείο με πολλούς Ρομά. Έτσι. Μάς κλαίνε εκεί πέρα όλους, μάς σκότωσαν. Τέλος πάντων. Δε βαριέσαι. […]Η εργασιακή εμπειρία παίζει ρόλο, εγώ έχει τύχει να περάσω και από περιβάλλοντα του ιδιωτικού τομέα, και ιδιωτικό σχολείο, έτσι, και φροντιστήριο, λοιπόν, και εκεί πέρα ήταν πολύ πιεστικές οι καταστάσεις. Δηλαδή, αν ήμουν τώρα, ειδικά στο ιδιωτικό σχολείο, δε θα μπορούσα να τα βγάλω πέρα. Λοιπόν. Είδα λοιπόν εκείνα, να μην πω τα χειρότερα, τα πιο δύσκολα τέλος πάντων, και τώρα εκεί που είμαι, είμαι… μου φαίνεται kinder garden που λέμε. Kinder garden, ξέρεις νηπιαγωγείο […]Βέβαια, πριν πάω στο 2ο Γυμνάσιο Αγρινίου που είμαι τώρα, μέχρι πέρυσι ήμουν και στο ΕΠΑΛ Αγρινίου. Εκεί να δεις… Χε, άλλη, αδιαφορία από τους μαθητές εκεί πέρα πλήρη, ας πούμε, ξέρω ‘γω.» (εκπαιδευτικός 30), «Εντάξει, όση περισσότερη εμπειρία έχει κανείς, και όσο περισσότερο καταρτισμένος είναι, κακά τα ψέματα, τόσο ευκολότερη είναι η δουλειά του μέσα στην τάξη. Ε, από την άλλη, όσο υψηλότερο επίπεδο γνώσεων έχει, όσο κατέχει πιο καλά το αντικείμενό του, όσο πιο εξειδικευμένος, τόσο καλύτερα κάνε τη δουλειά του μέσα στην τάξη. Και πιο εύκολα.» (εκπαιδευτικός 20).

Τέλος, πολλούς συναδέλφους τους οδηγεί σε κόπωση και η μονομέρεια του αντικειμένου διδασκαλίας, καθώς για πολλά συναπτά έτη διδάσκουν το ίδιο αντικείμενο. Ταυτόχρονα και η προσωπική διάψευση των προσδοκιών, αφού σπούδασαν για παράδειγμα ιστορία και διδάσκουν κάθε άλλο αντικείμενο γνωστικό πέραν της ιστορίας : «θα σου έλεγα η μονοτονία από το να κάνεις το ίδιο αντικείμενο για χρόνια. Ξέρεις κάποιοι το προτιμούν, εγώ προσωπικά το αποφεύγω, με κουράζει εσωτερικά» (εκπαιδευτικός 4), «Όχι. Γιατί εγώ τελείωσα το ιστορικό και εμ, ιστορία μού δόθηκε πολύ λίγες φορές η ευκαιρία να διδάξω. Το μάθημα της ιστορίας το διδάσκουν άτομα εε, καθηγητές ξενόγλωσσοι- τις πιο πολλές φορές- ε, των θρησκευτικών… και τέτοια. Ιστορία πολύ σπάνια διδάσκω.» (εκπαιδευτικός 20), «Η επανάληψη. Το γεγονός ότι είναι καθηλωμένος ξέρω 'γω σε ένα συγκεκριμένο σχολείο, επαναλαμβάνει τα ίδια και τα ίδια πράγματα χωρίς όμως να βλέπει αντίκρισμα. Να προσπαθεί αλλά να μην έχει αντίκρισμα σε αυτό που κάνει. Τώρα εγώ ας πούμε βλέπω σε μένα ότι κάνω τόσα χρόνια ίδια μαθήματα. Κάπου δηλαδή κουράζεσαι ρε παιδί μου, βαριέσαι.» (εκπαιδευτικός 24), «Να θεωρήσουμε ως αυτονόητο και πρώτο παράγοντα την πάροδο των ετών ότι πολλές φορές υπάρχει μια επανάληψη παρ’ όλο που τα πρόσωπα κάθε χρόνο σαφώς διαφέρουν, είναι καινούρια

πρόσωπα οι μαθητές. Υπάρχει ίσως μια επανάληψη του αντικειμένου, της διδασκαλίας, ενδεχομένως των ίδιων μαθημάτων και μάλιστα δεν σας κρύβω πως είμαι από τα άτομα που συνήθως παίρνουν μαθήματα ίδια κάθε χρονιά. Μου αρέσουν βέβαια από τη μία μέρα, από την άλλη όμως υπάρχει το στοιχείο της επανάληψης. Αυτό ενδεχομένως να φέρει μια κόπωση, μια μονοτονία.» (εκπαιδευτικός 7).

4.1.2.2. εξωτερικές συνιστώσες

Οι εξωτερικές συνιστώσες είναι πολύ περισσότερες και αδιαμφισβήτητες αφού αναφέρονται από το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Αρχικά, μπορεί να ειπωθεί πως ο τόπος διαμονής συνιστά έναν βασικό παράγοντα που επηρεάζει τον εκπαιδευτικό και ανάλογα τον διευκολύνει ή του προσδίδει κόπωση : «Αλλιώς είναι να δουλεύεις δίπλα από το σπίτι σου και αλλιώς να πρέπει να διανύσεις 200 χιλιόμετρα να πας και να έρθεις.» (εκπαιδευτικός 3), «Ναι, σίγουρα. Αυτό είναι ένας παράγοντας με την έννοια ότι ειδικά τώρα στα χρόνια της κρίσης όσο πιο… όσο περισσότερο μετακινείται κάποιος για τη δουλειά του τόσο περισσότερο τον κουράζει. Και όταν λέμε τόπος διαμονής να βάλουμε και πλέον τα πολλαπλά σχολεία … Δηλαδή, έχω φέτος συνάδελφο, ο οποίος καλά να είναι ο άνθρωπος γιατί είναι και πολύ καλό παιδί τον ξέρω, ο οποίος είναι τώρα σε 5. Και είναι μέρα που είναι πρωί απόγευμα σε δύο-τρία … Αυτό τον έχει κάνει να αποστασιοποιηθεί. Αισθάνεται ότι αρκεί και μόνο να είναι εκεί πέρα να διδάσκει, δεν θέλει να του ανατεθούν ούτε εφημερίες, ούτε επιπλέον καθήκοντα, ούτε τίποτα … Αν αυτό -εντάξει τώρα αυτό είναι ένας χρόνος- αν γίνει όμως και παραπάνω χρόνια.» (εκπαιδευτικός 32), «Εεμ ναι. Άλλος ας πούμε είναι στα Τρίκαλα με την οικογένεια του και η δουλειά του αναγκαστικά είναι στην Καστοριά ας πούμε.» (εκπαιδευτικός 24), «Ο τόπος διαμονής παίζει ρόλο, ας πούμε η Αθήνα είναι κουραστική για τους εκπαιδευτικούς. Και γενικά, όσο πιο μακριά είναι το σχολείο, κατά τη δικιά μου τη γνώμη… Τόσο χειρότερα, γιατί αναγκάζεσαι να οδηγήσεις, να καλύψεις… να αφιερώσεις χρόνο στο "πήγαινε" και στο "έλα", χρήμα. Δηλαδή η πλειοψηφία παρόλα αυτά που λέει "α μικρό σχολείο, καλό" αυτά, ναι, όταν βρίσκει ευκαιρία έρχεται μες το Αγρίνιο […] Όπως όταν επαινούν εδώ νησιά, αυτό πώς το λένε, γυμνάσια στου διαόλου τη μάνα, να το πω έτσι, "αχ τι ωραία εκεί, α, εκείνο, α

εκείνο" οι 9 στους 10 για να μην πω οι 99 στους 100 μόλις βρουν την ευκαιρία έρχονται μες την πόλη […] Παίζει ρόλο το πού μένεις, πώς δεν παίζει ρόλο.» (εκπαιδευτικός 30), «Θυμάμαι στο Τσοτύλι, πήγε συνάδελφος, έκανε δυόμιση ώρες να έρθει από τα Τρίκαλα και δυόμιση να γυρίσει πίσω.» (εκπαιδευτικός 12), «Ναι όντως. Θίξατε και ένα θέμα που είναι η μετακίνηση. Εγώ μένω στην άλλη άκρη της Θεσσαλονίκης από την εργασία μου και καθημερινά πολλές φορές μπορεί να χρειαστώ και μια ώρα για να πάω στη δουλειά μου και μια να επιστρέψω. Πολλές φορές και οι συνθήκες μποτιλιαρίσματος, της κυκλοφοριακής συμφόρησης μπορεί να επιφέρει και τον εκνευρισμό που πάλι ενδεχομένως υποσυνείδητα μπορεί να περάσει μέσα στη τάξη.» (εκπαιδευτικός 7), «Πολλές φορές η επαγγελματική εξουθένωση συνδυάζεται με τις αποστάσεις από τον τόπο κατοικίας πηγαίνοντας δηλαδή ή γυρίζοντας από και προς το σχολείο. Στα μεγάλα αστικά κέντρα που ζούμε, η χιλιομετρική απόσταση είναι αυτή που ώρες-ώρες οδηγεί τον εκπαιδευτικό, και σαφώς εμένα που διανύω αρκετά χιλιόμετρα για να φτάσω στη δουλειά μου, σε μια αδημονία του να φτάσω και προσφέρω. Και το μεσημέρι, μια κόπωση στις περαιτέρω ασχολίες, τις προσωπικές και τις οικογενειακές.» (εκπαιδευτικός 10), «σαφώς και ο τόπος διαμονής αποτελεί παράγοντα που άλλοτε διευκολύνει και άλλοτε εξουθενώνει τον καθηγητή. Πάρε για παράδειγμα εμένα, πέρασα από όλους τους νομούς της Πελοποννήσου για να καταφέρω τελικά στα 43 μου να έρθω στην Πάτρα και μάλιστα όχι μέσα στην πόλη αλά ευτυχώς στον νομό. Είχα κουραστεί στ' αλήθεια αυτήν την καθημερινή μετακίνηση με τα 'γκρουπάκια' χαχαχα όσο διασκεδαστική κι αν ήταν αρχικά» (εκπαιδευτικός 2), «Ναι, ε φυσικά. Αν έχεις έναν… μού 'χει συμβεί και μένα, κάθε μέρα χρειάζεται να ταξιδεύεις από τον τόπο διαμονής σου δύο και τρεις ώρες για να πας στον τόπο εργασίας σου, ε αυτή είναι μια κούραση. Μια κούραση η οποία… πριν αρχίσει το μάθημα είσαι κουρασμένος.» (εκπαιδευτικός 20), «Όσο πιο κοντά από εκεί που δουλεύεις είσαι τόσο υπάρχουν λιγότερα προβλήματα γιατί αν έχεις και το θέμα της μετακίνησης ή να μένεις αλλού το σαββατοκύριακο και να έρχεσαι, δηλαδή να μένεις μακριά από την οικογένεια σου τότε υπάρχουν πάρα πολλά προβλήματα. Δεν μπορείς να οργανώσεις τίποτα δηλαδή. Ούτε και οικογένεια να κάνεις αν π.χ. (να μην μιλήσω μόνο για τον εαυτό μου να μιλήσω με ένα παράδειγμα) το να είσαι με έναν άνθρωπο παντρεμένος και να είναι δέκα χρόνια ο ένας αλλού και ο άλλος αλλού και δεν μπορείτε να βρεθείτε να κάνετε μια οικογένεια.» (εκπαιδευτικός 50)

Επίσης, εξωτερικός παράγοντας που επηρεάζει τον φιλόλογο κυρίως εκπαιδευτικό στην εξουθένωση είναι τα πολλά αντικείμενα που έχει να διδάξει σε καθημερινή βάση, η ανάλογη προετοιμασία στο σπίτι και οι πολλές εξεταστικές διαδικασίες : «ε τώρα τι θέλεις να σου πω, τα πολλά αντικείμενα με τα οποία είναι χρεωμένος ο φιλόλογος ή οι εκθέσεις που ανά μήνα έχει να διορθώνει στο σπίτι. Και άσε αυτά, τα πρόχειρα που έχει να βάλει και να διορθώσει; Αν είναι και ευσυνείδητος και βάλει και καμιά άλλη εργασία στα πλαίσια των γλωσσικών μαθημάτων, ε τότε αντιλαμβάνεσαι, νομίζω, ότι μιλάμε για αληθινό φόρτο εργασίας και όχι για πλάκα» (εκπαιδευτικός 23), «συγγνώμη Πρόδρομε, δεν το βλέπεις και εσύ πως άλλη προετοιμασία και δουλειά στο σπίτι κάνεις εσύ ως φιλόλογος και άλλη ένας μαθηματικός ή χημικός ας το πούμε. Ξέρεις πόσο τους ζηλεύω που έρχονται με ένα βιβλίο στο χέρι τη στιγμή που εγώ κουβαλάω δύο τσάντες μαζί μου με τα απολύτως απαραίτητα εγχειρίδια; Ε αυτή είναι μια ανισομερής κατάσταση που μου τη δίνει στα νεύρα» (εκπαιδευτικός 45), «Κοίταξε για την δική μας την ειδικότητα πρώτον είναι τα πολλά αντικείμενα. […] Οι πολλές εξεταστικές διαδικασίες. Το ότι έχουμε πολλά πρόχειρα, πολλά διαγωνίσματα. […] Δηλαδή πολλή δουλειά στο σπίτι.» (εκπαιδευτικός 3), «Έχουμε πάρα πολύ δουλεία που πρέπει να γίνει εκτός σχολείου, η οποία είναι εις βάρος της οικογένειας, της προσωπικής ζωής. Αυτό, σε εξουθενώνει γιατί μας προσθέτουν όλο και περισσότερα πράγματα που πρέπει να κάνουμε. Ή τέλος πάντων η δουλειά μας δεν σταματάει την ώρα της διδασκαλίας. […] εάν θες να είσαι σωστός σε όλα αυτά τα οποία πρέπει να κάνουμε γιατί ειδικά οι φιλόλογοι έχουν πολλά αντικείμενα, αυτό πάλι είναι ένα μεγάλο θέμα, τώρα εγώ μιλάω από την σκοπιά του φιλολόγου γιατί ο φυσικός ή ο μαθηματικός εκ των πραγμάτων τρεις είναι οι τάξεις τρεις φυσικές θα κάνει. Εγώ έχω έξι αντικείμενα ή εφτά, συν το project, και τώρα τις δημιουργικές εργασίες που λένε οχτώ και περιβαλλοντολογικό εννιά αντικείμενα.» (εκπαιδευτικός 50), «Καταρχήν πολλά καθήκοντα. Σκέψου ότι ο καθηγητής έχει να διδάξει, να διορθώσει, να παραδώσει βαθμολογία, να χαρακτηρίσει μαθητές, έχει εφημερίες, έχει διοικητικά καθήκοντα, ενδεχομένως έχει και άλλα καθήκοντα. Εγώ κάνω και τον ταχυδρόμο πολλές φορές. Φέρνω αλληλογραφία στο σχολείο, που λέει ο λόγος, διόρθωση στο σπίτι, γραπτά αν είσαι ευσυνείδητος. Αν είσαι ευσυνείδητος δεν φτάνουν οι ώρες της ημέρας και όλα αυτά με έναν μισθό που δεν φτάνει ούτε το χιλιάρικο, οπότε λογικό δεν είναι;» (εκπαιδευτικός 12), «Εδώ ενδεχομένως παίζει ρόλο μιλώντας προσωπικά ότι πολλές φορές υπάρχουν διάφορα

αντικείμενα εκτός από τις υποχρεώσεις, αντικείμενα του σχολείου, δηλαδή αρκετά μαθήματα πανελλαδικής εξέτασης, ανάληψη πολιτισμικών προγραμμάτων, το μεταπτυχιακό που σας έλεγα πριν. Έτσι νομίζω είναι αρκετός ο φόρτος, πράγμα που το κάνεις με μεράκι, με χαρά αλλά πάλι η κόπωση επέρχεται.» (εκπαιδευτικός 7)

Μαζί με τα παραπάνω, εξωτερικοί παράγοντες είναι και η αύξηση του ωραρίου που πλήττει όλες τις ειδικότητες, τα μεγάλα αριθμητικά τμήματα εντός σχολείου και η μείωση των αποδοχών των εκπαιδευτικών λόγω της οικονομικής κρίσης : «αγαπητέ μου Πρόδρομε, όλα ξεκινούν από την οικονομική κρίση. Η αύξηση του ωραρίου γιατί έγινε; Μα, φυσικά, για να γλιτώσει το υπουργείο τους διορισμούς επιπλέον αναπληρωτών. Αυτό, όμως, έχει φθάσει στα όρια της τρέλας τους ενυπάρχοντες καθηγητές. Δε σου κρύβω ότι κουράζομαι, αδερφέ, εκεί που περίμενα να πέσω από τις 18 ώρες στις 16, πάλι γυρίζω στο ίδιο ωράριο» (εκπαιδευτικός 14), «ναι, θα ήθελα να σχολιάσω τα μεγάλα αριθμητικά τμήματα, είμαι σε ένα σχολείο με 26 ή 27 μαθητές ανά τάξη. Πιο παλιά στα Γρεβενά τα τμήματα δεν ξεπερνούσαν τα 22 με 23 άτομα και λέγαμε πως ήταν πολλά. Τώρα είναι αβάσταχτα τα πράγματα, ειδικά επισημαίνω στη Γ' λυκείου. 27 άτομα για έκθεση στη Γ' Λυκείου 5η-6η ώρα μπορείς να φανταστείς τι γίνεται; Κακός χαμός. Πιο πολύ προσπαθώ να κρατήσω την τάξη παρά να κάνω μάθημα, άστα Πρόδρομε» (εκπαιδευτικός 29), «Βεβαίως. Όσον αφορά την οικονομική… ε, τον οικονομικό παράγοντα˙ κοίταξε να δεις, πολλοί εκπαιδευτικοί, εδώ τουλάχιστον στο Αγρίνιο που ξέρω εγώ, είχανε παραδάκι οι άνθρωποι, αγόρασαν σπίτια για να ξενοιάσουν με την οικογένειά τους. […] Λοιπόν κάποια στιγμή έρχεται η οικονομική κρίση, το εισόδημά τους μειώνεται… […] Λοιπόν, οι πώς το λένε, οι υποχρεώσεις αυξάνουν γιατί τα παιδιά τους πήγανε για σπουδές, και έχουνε βρεθεί, ας πούμε, τώρα, ουσιαστικά, αισθάνονται πολύ, κάποιοι που μιλάω εγώ, εγκλωβισμένοι. […] Ε δε μπορώ να φύγω ρε παιδάκι μου και για σύνταξη να πούμε, έχω 35 χρόνια έχω συμπληρώσει, έχουν συμπληρώσει πολλοί άνθρωποι. Ε, "πληρώ τις προϋποθέσεις μου" μού λέει "Κώστα, αλλά δε φεύγω διότι δε βγαίνω". […] Αυτό παίζει ρόλο, άμα είναι τώρα ο άλλος 60 χρονών, 65, γιατί ξέρω και συναδέλφους που είναι 64ρων ετών. Λοιπόν. Έτσι. Ε βέβαια. Τον κουράζει αυτό. Τον απογοητεύει.» (εκπαιδευτικός 30), «Θα έλεγα πολύ βασικό παράγοντα ίσως στην εποχή μας, επειδή είπατε εν μέσω κρίσης, η κρίση αυτή, η οποία νομίζω τους περισσότερους μας επηρεάζει υποσυνείδητα. Θυμάμαι τελευταία με τη γυναίκα μου είχα μια κουβέντα-επίσης εκπαιδευτικός-που αισθάνεται

παρόμοια. Νομίζω δεν μας κουράζει τόσο το αντικείμενο και η διδασκαλία όσο το υποσυνείδητο της κρίσης σήμερα, με όλα όσα αυτό συνεπάγεται: οικογενειακές υποχρεώσεις, υπάρχουν παιδιά, υπάρχουν όπως σε όλο το κόσμο πολλαπλές υποχρεώσεις των καθημερινών εξόδων, αυτά ίσως υποσυνείδητα επηρεάζουν το επάγγελμα μας.» (εκπαιδευτικός 7)

Επιπλέον, θα μπορούσανε να αναφερθούν και η έλευση της ηλικίας, γεγονός αναπόφευκτο για όλους, οι οικογενειακές υποχρεώσεις, αλλά και η διεύθυνση της εκάστοτε σχολικής μονάδας : «Ναι, σίγουρα. Όταν οι συνάδελφοι έχουν οικογενειακές υποχρεώσεις που πλέον καλούνται να τις αναλάβουν σε μεγάλο βαθμό αυτοί γιατί δεν υπάρχει οικονομική δυνατότητα ίσως να πληρωθεί κάποιος άλλος να τις κάνει. Όταν υπάρχουν παιδιά τα οποία με κάποιο τρόπο πρέπει να υποστηριχτούν. Αυτά δημιουργούν ένα πρόβλημα στην οικογενειακή κατάσταση σε αυτό το επίπεδο. Όταν ίσως υπάρχουν συνάδελφοι οι οποίοι ένας είναι στο ένα μέρος και ο άλλος είναι στο άλλο είναι δύσκολο. (εκπαιδευτικός 32), «άστα με φέρνεις σε αμηχανία, το ξέρεις; Κοίταξε να δεις, ναι έχεις δίκιο που το αναφέρεις, αλλιώς ήμουν πριν δέκα έτη και αλλιώς είμαι τώρα … άσε τις κολακείες … λοιπόν, να μου ρίχνει κάπως την απόδοση, κουράζομαι κάπως να βγάλω το συνεχές πεντάωρο, ενώ παλιά το ήθελα κιόλας» (εκπαιδευτικός 49), «Ε ναι εννοείται. Εσύ δεν το βλέπεις από το σπίτι σου; Αν ας πούμε εσύ έχεις οικογένεια, αν έχεις ένα μικρό παιδάκι, σε ξενυχτάει όλη την ημέρα, όλο το βράδυ έχεις την ίδια δύναμη να πας στο σχολείο και να διδάξεις ας πούμε και να αντιμετωπίσεις τα παιδία; Επηρεάζει, δεν επηρεάζει; Προσωπική ζωή..Επηρεάζουν.» (εκπαιδευτικός 24), «Φυσικά, πάρα πολύ. Πρέπει πρώτα απ' όλα να είναι δίκαιος να αντιλαμβάνεται πολλά πράγματα, να μην περιμένει να του τα πούνε στο γραφείο του ιδιαιτέρως, πρέπει να'χει τα μάτια του παντού.» (εκπαιδευτικός 40), «Και, ε, από την άλλη, όταν έχεις πάρα πολλές υποχρεώσεις, στην οικογένειά σου, αυτό σε κάνει να είσαι ήδη εξουθενωμένος σε ό,τι κάνεις στο σχολείο και να μη μπορείς να προσφέρεις πολλά, να βλέπεις τη δουλειά σου σαν ένα… σα μια αγκαρία· ανθρώπινο μεν αλλά αυτό συμβαίνει.» (εκπαιδευτικός 20), «Βέβαια, η οικονομική κρίση με όλο το φάσμα που καλύπτει, των προβλημάτων δηλαδή που προκαλεί, και στην προσωπική ζωή του εκπαιδευτικού, προβλήματα επιβίωσης, τα οποία επηρεάζουν και την μαθησιακή διαδικασία και όταν η διεύθυνση παρεμβαίνει ή είναι αυταρχική δυσκολεύει την δουλειά σου, συσσωρεύει και περισσότερα προβλήματα.» (εκπαιδευτικός 48), «Λοιπόν. Όσον αφορά τον

διευθυντή˙ κοίταξε να δεις τώρα. Αν ο διευθυντής είναι δηλαδή πιεστικός, δεν ξέρει να χειριστεί καταστάσεις, έτσι, τσακώνεται με τους συναδέλφους ας πούμε, βέβαια, παίζει ρόλο. Πώς δεν παίζει ρόλο; Μια απ' τις βασικότερες αποστολές τού διευθυντή αγαπητέ είναι να διατηρεί καλό κλίμα μεταξύ των συναδέλφων […] Δηλαδή και μεταξύ αυτού και του… δηλαδή να σηκώνεται ο άλλος, να πηγαίνει στο σχολείο, να έχει εμπιστοσύνη στο διευθυντή, έτσι, να ξέρει ότι σε μια δύσκολη στιγμή ο διευθυντής δε θα τον κρεμάσει […] Λοιπόν, ο ρόλος του διευθυντή αυτός είναι, δεν είναι να υπογράφει χαρτιά ούτε να στέλνει mail. […]Αυτό. Ο διευθυντής παίζει πολύ μεγάλο ρόλο, αυτός είναι ο ρόλος του. Η διατήρηση ισορροπιών…» (εκπαιδευτικός 30), «Ναι φυσικά. Γιατί όταν ο διευθυντής είναι των τύπων και όχι της ουσίας, δηλαδή όταν δεν έχουμε δουλειά και έχω και μισή ώρα και κάνω και εκατό χιλιόμετρα από το σπίτι μου, γιατί μένω Κοζάνη, πλέον, και μου λέει φύγε δεν έχεις δουλειά και έρθω μισή ώρα στο σπίτι μου να δω την γυναίκα μου ή να πάω για έναν καφέ, βεβαίως αυτό με ανανεώνει, όταν όμως παραμένει στους τύπους και λέει όχι θα φύγεις στις 2 η ώρα και κάτσε εδώ να πιείς καφέ να σε βλέπω να με βλέπεις και να κοιταζόμαστε, εκείνος σου στερεί εν πάση περιπτώσει την αυτενέργεια να δώσεις το κάτι παραπάνω να κάνεις πιο ποιοτική την δουλειά σου.» (εκπαιδευτικός 12), «Σε μεγάλο βαθμό. Ένας καταπιεστικός διευθυντής, ή ένας διευθυντής ο οποίος δεν έχει καλή σχέση με το σύλλογο δεν είναι διαλλακτικός, έχει έναν τρόπο διοίκησης αυταρχικό, σαφώς και μπορεί να χειροτερέψει την κατάσταση αυτή. Γενικότερα βέβαια, η οικονομική κρίση, οι χαμηλές αποδοχές που έχουμε, το ότι χάσαμε ένα μεγάλο κομμάτι εισοδήματος, επιτείνει το πρόβλημα.» (εκπαιδευτικός 3)

Από την άλλη μεριά, μια εκπαιδευτικός από τη δυτική Θεσσαλονίκη δηλώνει : «Όχι, δεν νομίζω ότι συντελούν, τουλάχιστον για μένα προσωπικά. Δεν νομίζω ότι η διεύθυνση του σχολείου συντελεί σε 'μένα προσωπικά ώστε να εξουθενωθώ επαγγελματικά. Εγώ κάνω το έργο μου, είμαι δυνατή στην εκπαιδευτική μου δραστηριότητα. Δεν απογοητεύομαι από την αυστηρή, σε εισαγωγικά, σχολική διοίκηση, ή την χαλαρή, ή την μέτρια. Όχι, δεν με πτοεί, δεν με πειράζει.» (εκπαιδευτικός 10). Σε θετική κατεύθυνση βρίσκεται η δήλωση ενός καθηγητή από το Αίγιο : «Θα ήταν το αντίθετο, δηλαδή ο διευθυντής, για να σ' το δώσω να το καταλάβεις κιόλας, ο διευθυντής αντίθετα, είναι ένα κίνητρο, ε, εργασίας, απόδοσης και δημιουργικότητας.» (εκπαιδευτικός 36)

Ωστόσο, μια εκπαιδευτικός δίνει μια ενδιαφέρουσα άποψη για το πέρασμα της ηλικίας : «Αν θέλεις να σου μιλήσω επί προσωπικού, θα έλεγα ότι η επαγγελματική εξουθένωση έχει διακυμάνσεις από χρόνο σε χρόνο και από μήνα σε μήνα. Μερικές φορές το πέρασμα της ηλικίας ενός εκπαιδευτικού και οι επιπτώσεις που λαμβάνει από την προσωπική και επαγγελματική του ζωή, τον κάνουν να μαζεύεται και να μη θέλει να προσφέρει τη μέγιστη δυνατή βοήθεια στους μαθητές. Άλλες φορές πάλι το σχολείο αποτελεί αποθεραπεία, ψυχική λύτρωση για τον εκπαιδευτικό και για 'μένα την ίδια γιατί εκεί μπορείς να δοθείς ψυχικά με όλες σου τις δυνάμεις και να εισπράξεις τέτοια χαρά και ικανοποίηση από τη νέα γενιά που αυτό σε οδηγεί, με οδηγία στο να έχω μια αισιόδοξη στάση στη ζωή, στα πράγματα, να λέω όχι, η κρίση δεν είναι αυτή που θα επηρεάσει τη ψυχική μου γαλήνη και ισορροπία.» (εκπαιδευτικός 10)

Τέλος, και άλλες θεσμικές διαδικασίες, όπως κυρίως αυτή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, μπορεί να επηρεάσουν τον εκπαιδευτικό στο να εμφανίσει το burnout, μολονότι οι περισσότεροι είναι θετικοί απέναντί της με προϋποθέσεις : «…αν πάρουμε για παράδειγμα την αξιολόγηση την οποία ανέφερες, την οποία ακούμε εδώ και πολλά χρόνια, προσωπικά ποτέ μου δεν την φοβήθηκα… αλλά δεν την φοβήθηκα καθαρά έχοντας στο την μυαλό μου ως αξιολόγηση με την έννοια τι θα έπρεπε να είναι μια αξιολόγηση; Μία κρίση του κατά πόσο ένας καθηγητής είναι αποτελεσματικός στο έργο του, είναι έντιμος, είναι συνεπής, είναι αυτά που θεωρώ εγώ τέλος πάντων βασικές προϋποθέσεις προκειμένου να είναι ένας καλός επαγγελματίας στο χώρο στον οποίο εργάζεται. Επειδή η αξιολόγηση όπως έχει… όπως ακούγεται τέλος πάντων ότι θα γίνει δεν θα έχει να κάνει τόσο με αυτά τα χαρακτηριστικά αλλά με άλλα στοιχεία. Για αυτό σίγουρα δημιουργεί ένα αίσθημα ανασφάλειας. Το αίσθημα αυτό της ανασφάλειας σαφώς επηρεάζει και την επίδοση του εκπαιδευτικού, την απόδοση, συγνώμη, του εκπαιδευτικού και σαφώς πολλές φορές όταν νιώθει ότι η δουλειά του μπορεί εν τέλει να μην αναγνωριστεί κατά την διαδικασία της αξιολόγησης αυτό να του επιβραδύνει τη θέληση για εργασία και μάλιστα πάρα πολύ. Οι θεσμοί οι άλλοι, πολιτικοί όπως ανέφερες, ομολογώ ότι στα 23 χρόνια που είμαι στην εκπαίδευση έχω έρθει πολλές φορές αντιμέτωπη με αυτούς τους θεσμούς… και ευτυχώς είμαι σε μια φάση στην οποία δεν θα έλεγα ότι μπορούν να με επηρεάσουν, θεωρώ, εντός εισαγωγικών, ιδιαίτερα. Οπότε δεν με απασχολούν με την έννοια η οποία αναφέρθηκε.» (εκπαιδευτικός 1),

4.1.2.3. Επιπτώσεις σε προσωπικό επίπεδο

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εμφανίζουν το 'burnout' πρώτα απ' όλα υφίστανται μια συναισθηματική και σωματική καθίζηση. Περιορίζονται τα ψυχικά τους αποθέματα και συνήθως κλείνονται στον εαυτό τους : «Σαφώς έχει επιπτώσεις η επαγγελματική κούραση. Ασυζητητί δεδομένου ότι προκειμένου να είναι κανείς ενεργός και αποτελεσματικός σε οποιαδήποτε εργασία κάνει, πόσο μάλλον του εκπαιδευτικού η οποία... στην οποία καταθέτει ψυχή την ώρα που βρίσκεται μέσα στην τάξη, έχει να κάνει δηλαδή και με το ψυχικό απόθεμα. Και δεδομένου ότι η κούραση περιορίζει το ψυχικό απόθεμα που μπορεί να έχει» (εκπαιδευτικός 1), «Οπουδήποτε. Να ξεκινήσουμε σωματικά; […] Να σου πω ότι ο οδοντίατρος μου έχει τρελαθεί να βάζει νάρθηκες. Να ντύνει όχι τους βάζει μόνιμα. Να τοποθετεί νάρθηκες για το βράδυ γιατί όλος ο κόσμος ξέρει έχω βρουξισμό. […]Βρουξισμό. Να δαγκώνεις τα δόντια σου όταν κοιμάσαι. […] Ο φυσιοθεραπευτής μου τα έχει δει όλα άσχετοι πόνοι παντού. Δηλαδή κόσμος να έρχεται να σου λέει πονάει το χέρι μου, πονάει η μέση μου, πονάει το κεφάλι μου-καλά γονατιαίο όλοι πάνε και έρχονται-. Στομάχι επίσης πάρα πολύ. […] Από άποψη τώρα συναισθηματική, αυτήν την ώρα έχω αποστασιοποιηθεί, είναι δηλαδή η αποστασιοποίηση από τη δουλειά, η δουλειά ως διεκπεραίωση.» (εκπαιδευτικός 32), «Για 'μένα προσωπικά έχει επηρεάσει τη ψυχοσύνθεση μου και το μάζεμα ως προσωπικότητα για επαγγελματική μετεξέλιξη που θέλω να πραγματοποιήσω. Παράδειγμα, κάποιο μεταπτυχιακό κοστίζει μερικές χιλιάδες ευρώ. Αυτό ναι, με εξουθενώνει, με στενοχωρεί, με λυπεί. Από την άλλη η οικονομική κρίση, δηλαδή το μείωμα ή πάγωμα της μισθολογικής μας εξέλιξης δεν με έχει πτοήσει στον τρόπο της δουλειάς μου, στις εργασίες που προσφέρομαι να κάνω. Η στενοχώρια έρχεται εσωτερικά, μέσα μου, γυρίζει. Δεν την βγάζω στο εκπαιδευτικό κομμάτι.» (εκπαιδευτικός 10), «Αυτό εξαρτάται και από τον χαρακτήρα του άλλου, κόπωση έχεις, αλλά προσπαθείς να μην την μεταδίδεις στα παιδιά. Συνήθως βγαίνει σε προσωπικά, σε μένα βγαίνει στον εαυτό μου.» (εκπαιδευτικός 40), «Νομίζω παντού. Φορτίζεσαι, απογοητεύεσαι, στεναχωριέσαι, αισθάνεσαι αδύναμος να λύσεις πράγματα.» (εκπαιδευτικός 50).

Επίσης, επίπτωση σε ατομικό επίπεδο συνιστά η αδυναμία ελέγχου της σχολικής τάξης και η ανασφάλεια λόγω αξιολόγησης : «Κοίταξε να δεις, ένας που έχει επαγγελματική εξουθένωση δεν μπορεί να είναι αποτελεσματικός στην τάξη, δεν θέλει να μπει στην τάξη, αρνείται γιατί έχει απογοητευτεί από την εκπαίδευση. Βάλε τώρα και την αξιολόγηση που προφέρεται από χείλη σε χείλη, ε αυτό είναι η ταφόπλακα ίσως για πολλούς καθηγητές» (εκπαιδευτικός 26)

4.1.2.4. Επιπτώσεις στον οικογενειακό και εργασιακό χώρο

Σημαντική παράμετρος στη ζωή του εκπαιδευτικού είναι η οικογενειακή του υπόσταση. Όταν, όμως, ο εκπαιδευτικός έχει εξουθενωθεί επαγγελματικά, τότε η οικογενειακή του ηρεμία διακυβεύεται. Από την άλλη πλευρά, ο κάθε εκπαιδευτικός περνά ένα μεγάλο μέρος της ζωής του εντός της σχολικής μονάδας, οπότε κι εκεί το κλίμα διασαλεύεται, όταν ο πρώτος είναι εξουθενωμένος : «Πάρα πολύ σημαντική σε σχέση με την οικογένεια, γιατί τα κουβαλάς τα προβλήματα στο σπίτι και διαταράσσονται και οι σχέσεις μέσα στο σπίτι …» (εκπαιδευτικός 3), «Ένας άνθρωπος που είναι κουρασμένος και από την δουλειά του όπως και να είναι ξεσπάει και στην οικογένεια του. Όταν δεν είναι ευχαριστημένος από κάτι που κάνει στην δουλειά, αυτό φαίνεται και στην συμπεριφορά στην οικογένεια του.» (εκπαιδευτικός 24), «Έτσι, ξέρουμε περιπτώσεις συναδέλφων οι οποίοι χωρίσανε… έτσι ξέρεις. Δε λέω ότι φταίει αυτό που χωρίσανε αλλά πολλοί το απέδωσαν εκεί. Λοιπόν, δηλαδή, ε τώρα βέβαια αυτό είναι κάτι που πρέπει να ‘χω πιο πολλά στοιχεία στα χέρια μου για να απαντήσω˙ πιστεύω ότι υπάρχουν επιπτώσεις… […] Εντάξει, βέβαια όταν ο άλλος… δεν τον γεμίζει η δουλειά του φυσικά πιέζεται. Έτσι, αλλά τώρα δεν ξέρω, ας πούμε, ποιες μπορεί να είναι, δηλαδή δεν έχω στοιχεία για να απαντήσω ποιες είναι… Σίγουρα υπάρχει πίεση πάντως. […] Ο άλλος θα γυρίζει σπίτι του, ας πούμε, σπασμένος από το σχολείο μπορεί να… ας πούμε λέει μια φορά μια συνάδελφος: “φεύγω από ‘δω” λέει “και πάω στο σπίτι μου και τσακώνομαι με τον άντρα μου” . Κατάλαβες;» (εκπαιδευτικός 30), «Επιπτώσεις έχει στη συμπεριφορά, στο ίδιο το σχολείο και στους μαθητές. Οι καθηγητές οι οποίοι είναι κουρασμένοι, και βλέπουμε τέτοιους συναδέλφους, είτε θα είναι απαθείς και αδιάφοροι ή θα είναι νευρικοί και ευερέθιστοι. Έχει επιπτώσεις στον τρόπο βαθμολογίας ή θα είναι πολύ επιεικής ή θα

είναι πολύ αυστηρός. Έχει επιπτώσεις στο οικογενειακό του περιβάλλον, στην γυναίκα του, στα παιδιά του, έχει επιπτώσεις ακόμα και στον ίδιο του τον εαυτό του, στις σχέσεις με τους συναδέλφους του, στην όλη παρουσία του στο σχολείο.» (εκπαιδευτικός 12). Ο ίδιος, ωστόσο, εκπαιδευτικός προσθέτει πως η δουλειά του είναι γι' αυτόν απόλαυση : «Φυσικά. Εγώ λέω το εξής στους μαθητές μου. Εγώ αγαπάω πάρα πολύ και γουστάρω πάρα πολύ αυτό που κάνω και το θέμα είναι όταν κάνεις αυτό που θες να κοιτάς το ρολόι πότε θα πας και όχι πότε θα φύγεις. Και όταν νιώθεις ικανοποιημένος από αυτό που παράσχεις, το ελάχιστο που βοηθάς τους μαθητές σου βλέπεις τον καθρέφτη και τον κοιτάς κατάματα και αν δεν είσαι περήφανος, τουλάχιστον δεν ντρέπεσαι για αυτό που βλέπεις απέναντι.» (εκπαιδευτικός 12), «Οπωσδήποτε, γιατί χρειάζεται ένα αρκετό μεγάλο διάστημα να οργανώσει πάλι το μυαλό του κτλ και να φύγει από το περιβάλλον αυτό του σχολείου και τις υποχρεώσεις εκείνες και να μπει στις υπόλοιπες γιατί τρέχουν πράγματα και εδώ έχει να κάνει αν είσαι άνδρας ή γυναίκα τι υποχρεώσεις έχεις μες την οικογένεια, δηλαδή είναι δύσκολα. Γενικά όταν γυρίζεις από το σχολείο είσαι πτώμα.» (εκπαιδευτικός 50), «Ε φυσικά. Ε, κυρίως με τους συναδέλφους του. Ε, με τους συναδέλφους του, έχει πάρα πολύ μεγάλη σχέση· έχω δει καθηγητές να μαλώνουν μεταξύ τους γιατί απλώς ήτανε πάρα πολύ κουρασμένοι… είχαν αυτή την κόπωση που λες… ε, με τους μαθητές του δεν είμαι τόσο σίγουρη.» (εκπαιδευτικός 20).

Πίνακας 3. Κωδικοί και κατηγορίες «παράγοντες που σχετίζονται με την 'επαγγελματική εξουθένωση' ('burnout') των εκπαιδευτικών εν μέσω οικονομικής κρίσης»

Κατηγορίες	Κωδικοί-λειτουργικοί ορισμοί	Αναφορές
2ος Θεματικός άξονας : παράγοντες που σχετίζονται με την 'επαγγελματική εξουθένωση' ('burnout') των εκπαιδευτικών εν μέσω οικονομικής κρίσης		
6. Ατομικοί παράγοντες	ΕΛΔΙΑΘΑΤ= έλλειψη διάθεσης ατομικά	41
	ΑΝΘΕΚΑΘΗ= ανθεκτικότητα καθηγητών	22
	ΟΙΚΟΓΚΑΤ= οικογενειακή κατάσταση	28
	ΕΡΓΑΣΕΜΠ= εργασιακή εμπειρία	38
	ΑΤΟΠΡΟΣΔ= ατομικές προσδοκίες	20

	ΥΨΕΠΑΥΤΟ= υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης ΥΨΕΚΠΥΠΟ= υψηλό εκπαιδευτικό υπόβαθρο ΑΡΝΕΠΙΚΟ= αρνητική επίδραση της κοινωνίας ΜΟΝΟΜΑΝΤ= μονομέρεια αντικειμένου	33 24 13 18
7. Εξωτερικές συνιστώσες	ΔΙΑΠΟΛΑΝ= διαχείριση πολλών αντικειμένων ΑΥΞΑΡΜΑΘ= αυξημένος αριθμός μαθητών ΔΙΑΠΟΛΕΞ= διαχείριση πολλών εξετάσεων ΑΥΞΔΟΥΣΠ= αυξημένη δουλειά στο σπίτι ΑΥΞΩΡΔΙΔ= αύξηση των ωρών διδασκαλίας ΜΕΙΑΠΕΚΠ= μείωση αποδοχών καθηγητών ΑΠΟΤΟΔΙΑ= απομακρυσμένος τόπος διαμονής ΠΡΩΤΕΚΟΥ= πρωτεύουσα κουραστική για τον εκπαιδευτικό ΡΟΔΝΤΗΑΡ= αρνητικός ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας ΔΙΑΦΟΣΧΟ = διαφορετικό το σημερινό σχολείο ΕΛΕΥΣΗΛΙ= έλευση ηλικιακού ορίου ΥΠΗΠΟΣΧΟ= υπηρεσία σε πολλά σχολεία	19 38 14 37 11 49 43 12 35 12 37 13
8. Επιπτώσεις σε προσωπικό επίπεδο	ΚΑΘΕΚΠΣΥ= εξάντληση εκπαιδευτικού συναισθηματική ΑΝΑΣΕΞΑΞ= ανασφάλεια λόγω αξιολόγησης ΠΕΡΨΥΑΠΟ= περιορισμός ψυχικού αποθέματος ΑΔΥΕΛΣΤΑ= αδυναμία ελέγχου σχολικής τάξης ΟΜΗΡΕΚΠΑ= ομηρία του εκπαιδευτικού ΣΤΕΜΕΤΕΠ= στένωμα επαγγελματικής μετεξέλιξης ΕΝΔΟΣΤΕΝ= ενδοπροσωπική στενοχώρια ΚΛΕΙΣΕΚΠ= κλείσιμο του εκπαιδευτικού στον εαυτό του	29 11 14 33 14 16 17 19
9. Επιπτώσεις στον οικογενειακό και εργασιακό χώρο	ΕΚΡΕΝΤΑΞ= εκρήξεις εντός της τάξης ΧΑΜΗΒΑΜΑ= χαμηλή βαθμολογία μαθητών ΕΚΡΕΝΤΟΙ= εκρήξεις εντός οικογένειας ΕΚΡΣΥΝΣΧ= έκρηξη στις σχέσεις με τους	30 22 29 28

	συναδέλφους ΔΙΑΠΡΟΣΧ= έλλειψη διάθεσης προσέλευσης στο σχολείο	18

4.1.3. Γ' θεματικός άξονας : Διαφορές 'burnout' - 'job satisfaction'

4.1.3.1. Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού με job satisfaction

Όσοι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από 'επαγγελματική ικανοποίηση' είναι αρχικά αποτελεσματικοί στον χώρο εργασίας τους. Δευτερευόντως, ενδιαφέρονται για την απόδοσή τους και αναλαμβάνουν και επιπλέον πρωτοβουλίες στα πλαίσια του σχολείου τους : «Ένας εκπαιδευτικός ο οποίος είναι… δεν έχει αυτήν την κόπωση, θα προετοιμαστεί καλά στο σπίτι του… θα έρθει στο σχολείο και θα έχει κέφι… θα αντιμετωπίζει με κέφι τους μαθητές του… θα αναλάβει ίσως κάποιες πρωτοβουλίες με προγράμματα, με δημιουργικές ενασχολήσεις των μαθητών…» (εκπαιδευτικός 20), «Η επαγγελματική ικανοποίηση έχει να κάνει κατά την γνώμη μου με την ανατροφοδότηση την οποία εισπράττει είτε από τους μαθητές του είτε από την επιβράβευση την οποία μπορεί να έχει από τους γονείς, από τους προϊσταμένους του από οπουδήποτε. Σίγουρα επιδρά θετικά για να συνεχίσει το έργο του και να αναλάβει περισσότερες πρωτοβουλίες και να είναι πιο αποδοτικός και πιο αποτελεσματικός.» (εκπαιδευτικός 1), «Πάνε στο ότι αυτός που είναι ικανοποιημένος από τι δουλειά του μπορεί να εφαρμόσει και άλλα προγράμματα, και διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης στη μάθηση, να χρησιμοποιήσει έναν προτζέκτορα, να κάνει και μία άλλη προσέγγιση. Ενώ ο άλλος θα διεκπεραιώσει το σχολικό εγχειρίδιο και θα σηκωθεί να φύγει.» (εκπαιδευτικός 3), «Σε αντίθεση με συναδέλφους που δεν είναι κουρασμένοι, δε δείχνουν κόπωση γιατί να μην κρυβόμαστε υπάρχουν και αυτοί οι συνάδελφοι που κάνουν τη δουλειά τους με μεράκι, με χαρά, με διάθεση, είναι τυπικοί, που θέλουν ας πούμε να έχουν μια καλή εικόνα. Εκεί τα αποτελέσματα είναι διαφορετικά. Βλέπω ότι είναι αποδεκτοί από τα παιδιά και η δουλειά τους φαίνεται και γενικότερα λειτουργούν σωστά. Οπότε και για να τοποθετηθώ υπεύθυνα στο θέμα

σας, υπάρχει διαφορά.» (εκπαιδευτικός 7), «Θα έλεγα ευθαρσώς ότι ανήκω στο γκρουπ των ανθρώπων που εισπράττουν επαγγελματική ικανοποίηση από τους μαθητές τους, γιατί έχουμε να κάνουμε με ανθρώπινες ψυχές. Ούτε το οικονομικό κομμάτι, ούτε το καθαρά ψυχρό-επαγγελματικό, ούτε το διοικητικό. Είναι οι ανθρώπινες ψυχές που αναλαμβάνουμε από τον Σεπτέμβριο και καλούμαστε για ένα χρόνο να τις φέρουμε από ένα σημείο που επιδιώκω να είμαι μια μικρή σπίθα στο φως και στο πυροτέχνημα που θα γίνουν αυτοί οι μαθητές, οι αυριανοί πολίτες. […] Σαφώς θεωρώ ότι είναι πιο αποδοτικοί οι εκπαιδευτικοί που αντλούν και πρέπει να αντλούν εκπαιδευτική ικανοποίηση. Θέλω να τονιστεί αυτό και το πιστεύω μέσα από την ψυχή μου ότι ανεξάρτητα από την οικονομική κρίση, εμείς οι εκπαιδευτικοί, εγώ προσωπικά και παρόλο που είμαι κοντά στα 20 χρόνια στην εκπαίδευση, κάθε χρονιά προσπαθώ να εμπνευστώ από αυτές τις μικρές ψυχούλες, τους μαθητές που περιμένουν από εμάς να βάλουμε τα όνειρά μας, να τους ανοίξουμε το μυαλό, να προσφέρουμε συμβουλευτικές οδηγίες, γιατί ίσως οι οικογένειές του δεν το κάνουν και το διαπιστώνω αυτό. Τα παιδιά βρίσκονται σε μόνιμη κατάθλιψη, θέλουν να πιαστούν, να κρατηθούν από χειρολαβές και δεν το καταφέρνουν. Εγώ θεωρώ τον εαυτό μου υπεύθυνο να το κάνω αυτό και μου δίνουν έμπνευση τα παιδιά. Ωστόσο η οικονομική κρίση είναι τελείως ξεχωριστή από την υπόστασή μου ως εκπαιδευτικός. Στενοχωριέμαι που φτάνουμε σε βαθμό επιβίωσης πλέον, κι όχι μιας αξιοπρεπούς διαβίωσης. Αλλά είναι άλλο κομμάτι το ένα, άλλο κομμάτι το άλλο, για 'μένα προσωπικά.» (εκπαιδευτικός 10), «Εδώ θα πω ναι. Λυπάμαι που το λέω, δε μου αρέσει που το λέω αλλά οι συνάδελφοι που καταγινόμαστε με διάφορα πράγματα δεν σε εξουθενώνει τόσο η δουλειά σου. Οι συνάδελφοι οι οποίοι δεν κάνουν και επιπλέον πράγματα για την επαγγελματική τους ανάπτυξη είναι πιο εύκολο.» (εκπαιδευτικός 32)

4.1.3.2. Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού με 'επαγγελματική εξουθένωση'

Εδώ οι φιλόλογοι αναφέρθηκαν σε πλήθος συμπτωμάτων του 'burnout' «Ο εκπαιδευτικός ο οποίος αισθάνεται κόπωση συνήθως δεν έχει καλές σχέσεις με τους μαθητές. Δηλαδή είναι πολύ πιο εύκολο να χαλάσει η σχέση με τους μαθητές. Να παρεξηγηθεί, να τσακωθεί, να καλεί το διευθυντή κάθε τρεις και λίγο: "έλα γιατί ο

τάδε μού φώναξε… Έλα γιατί ο τάδε τού είπα έτσι και μού αντιμίλησε…” . Κατάλαβες; […] Λοιπόν. Έχει… πώς το λένε… έχει επίπτωση. Ή όταν ο άλλος, ξέρω ‘γω, αισθάνεται, ας πούμε, αισθάνεται αυτή την κόπωση και κοιτάει να εκδικηθεί τους μαθητές, να ξεσπάσει στους μαθητές, να τους βάλει χαμηλούς βαθμούς… […] Λοιπόν, αυτά όλα, να πούμε, έχουνε την επίπτωσή τους, ο μαθητής δεν είναι ο μαθητής τής εποχής που είχε γνωρίσει νωρίτερα, ο οποίος πήγαινε στο σχολείο με συγκεκριμένα κίνητρα, λοιπόν, ελπίζοντας να βγει να κάνει κάτι, τώρα το σχολείο είναι χώρος κοινωνικοποίησης πάνω απ’ όλα. Όταν, λοιπόν, ο μαθητής πάει στο σχολείο, πρέπει να αισθάνεται καλά. Δεν είναι στρατιωτική μονάδα το σχολείο. Εμείς, εμείς να πούμε, φοιτήσαμε τη δεκαετία του ’80 στο μιλιταριστικό σχολείο, ακόμα ούτε υπήρχε. Αυτό. Εγώ το λέω μιλιταριστικό σχολείο, ξέρεις, πειθαρχία, μη μιλάς… άντε στο διάολο από ‘δω! […] Λοιπόν, έτσι. Λοιπόν, τώρα αυτά έχουν αλλάξει, δε μπορεί να μείνει ο μιλιταρισμός, αυτό το στιλ το… να πούμε, ξέρεις, πειθαρχία, δεν περνάει έτσι στους μαθητές. Λοιπόν. Ο μαθητής θέλει καλή συμπεριφορά. Όταν, λοιπόν, ο άλλος λόγω της κόπωσής του είναι νευρικός, κοιτάει να εκδικηθεί, κοιτάει να κάνει, να βάλει χαμηλό βαθμό, διαταράσσονται οι σχέσεις. Άμα δεν είσαι ευχαριστημένος εσύ βρε Μάκη, πώς θα είναι οι άλλοι ευχαριστημένοι από σένα να πούμε;» (εκπαιδευτικός 30), «Αυτός που έχει επαγγελματική ικανοποίηση θα μάθει τα ονόματα των μαθητών του σε 15 μέρες. Αυτός που έχει επαγγελματική κόπωση, η μητέρα ενός μαθητή, που του κάνω ιδιαίτερα στην Κοζάνη, μου είπε πήγε ρώτησε και της είπε η καθηγήτρια ότι είναι πολύ καλό παιδί από τις αρχές, αλλά δεν ξέρω τι μαθητής είναι γιατί δεν έχω βάλει ακόμα διαγώνισμα, δεν έχω δει ακόμα το γραπτό του. Ο άλλος είπε έλα δείξε μου ποιο είναι το παιδί σου να σου πω τι κάνει, γιατί δεν ξέρω τα ονόματα. Η επαγγελματική κόπωση δημιουργεί αδιαφορία, απάθεια, η επαγγελματική ικανοποίηση δημιουργεί ενδιαφέρον, θέληση, συνεργασία. Μαθαίνεις τα ονόματα σε 15 μέρες και ο άλλος περνάει τα ονόματα στον κατάλογο μετά από 1,5 μήνα.» (εκπαιδευτικός 12), «Νομίζω ναι. Στη δεκαετή αυτή υπηρεσία μου στην δευτεροβάθμια έχω δει και εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι και φαίνονται πολύ κουρασμένοι. Τολμώ να πω υπεύθυνα ότι δεν μπορούν να αποδώσουν μετά στην τάξη. Μάλιστα αν λάβουμε υπόψη ότι τα παιδιά είναι έφηβοι και σε μια φάση που μπορούν να κρίνουν, νομίζω ότι αυτοί οι συνάδελφοι δεν είναι αποδεκτοί πλέον από τους μαθητές. Από το σύστημα είναι γιατί μίλησα στην αρχή για τη δυσλειτουργία του δημόσιου τομέα...αλλά από τα παιδιά δεν είναι. Αυτό

εισπράττω εγώ και νομίζω δεν κάνω λάθος εδώ. Προσωπική άποψη.» (εκπαιδευτικός 7), «Δεδομένου πάντα των ιδιαιτεροτήτων της δουλείας του. Θεωρώ ότι είναι ιδιαίτερη η φύση της δουλειάς του εκπαιδευτικού. […] Πράγμα που σημαίνει ότι η επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να φανεί πιο άμεσα στη δουλειά του. […] Θεωρώ ότι ένας υπάλληλος γραφείου για παράδειγμα επαγγελματικά εξουθενωμένος δεν θα δείξει αυτό που βιώνει. Ένας εκπαιδευτικός ο οποίος πρέπει να έχει τη σχολική τάξη υπό τον έλεγχο του για παράδειγμα, και είναι ταυτόχρονα επαγγελματικά εξουθενωμένος δεν θα το καταφέρει αυτό. Φαίνονται άμεσα τα αποτελέσματα θεωρώ της επαγγελματικής εξουθένωσης του εκπαιδευτικού σε όλα τα επίπεδα.» (εκπαιδευτικός 1), «Χαρακτηριστικά ε, λοιπόν, αυτός που έχει εξουθενωθεί λειτουργεί διεκπεραιωτικά, το ωράριό του και φεύγει. Κάθε τόσο σκέφτεται τη σύνταξή του, εάν θα την πάρει, τώρα με την κρίση, έχει άγχος από την πρώτη ώρα και γενικά δεν μπορεί να αποδώσει» (εκπαιδευτικός 21), «Κοίταξε σε πολλαπλά επίπεδα. Σε πρώτο επίπεδο αποστασιοποίηση από την εργασία και σε δεύτερο… θα έλεγα μέχρι και άρνηση ουσιαστικά της εργασίας. Όχι άρνηση να μην πάω, η μη ενασχόληση. […] Φυσικά. Γιατί όταν για παράδειγμα όταν ο άλλος έχει επαγγελματική εξουθένωση, έχει burnout, δεν θέλει να συζητάει για τους μαθητές. Του λες ας πούμε τι γίνεται με κάποιον μαθητή, «Έλα τώρα για αυτό θα λέμε», «Έλα μια χαρά είναι», «Έλα μην ασχολείσαι». […] Η ασχολία στην… εντάξει δεν είπαμε ότι δε συζητάμε συνεχώς για τους μαθητές μας αλλά ας πούμε σε κενό ή διάλλειμα η διασκέδαση του άλλου είναι να κουτσομπολεύει ή να συζητάει για οτιδήποτε άλλο.» (εκπαιδευτικός 32)

Πίνακας 4. Κωδικοί και κατηγορίες «διαφορές ‘burnout’ - ‘job satisfaction’»

Κατηγορίες	Κωδικοί-λειτουργικοί ορισμοί	Αναφορές
3ος Θεματικός άξονας : Διαφορές ‘burnout’ - ‘job satisfaction’		
10. Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού με ‘job satisfaction’	ΑΠΟΤΧΩΕΡ= αποτελεσματικός στον χώρο εργασίας ΕΝΔΑΠΟΣΧ= ενδιαφέρον για την απόδοσή τους ΕΦΑΚΑΙΠΡ= εφαρμογή νέων προγραμμάτων	47 34 23
11. Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού με	ΚΑΠΕΡΒΕΛ= καθόλου περιθώρια βελτίωσης ΔΙΑΚΑΝΑΠ= διακυμάνσεις ανά περίοδο, χρόνο, μήνα	29 12

‘επαγγελματική εξουθένωση	ΕΝΔΕΞΣΥΓ= εσωτερικές και εξωτερικές συγκρούσεις	14
	ΣΤΟΧΑΜΕΛ= στοχασμοί για το μέλλον	10
	ΣΤΟΧΑΣΥΝ= στοχασμοί για τη σύνταξη	11
	ΚΑΘΗΜΑΓΧ= καθημερινό άγχος	18
	ΔΙΕΚΠΕΡΓ= απλή διεκπεραίωση εργασίας	34
	ΔΡΑΕΝΠΛΑ= δραστηριότητα αυστηρά εντός πλαισίου	33
	ΑΔΥΑΝΕΠΥ= αδυναμία ανταπόκρισης στις επαγγελματικές υποχρεώσεις	41
	ΨΥΣΩΜΚΑΤ= ψυχοσωματική κατάπτωση	
	ΕΠΑΝΙΔΙΠ= επανάληψη ίδιων πραγμάτων	29
	ΑΔΙΑΦΕΚΠ = αδιαφορία εκπαιδευτικού	38
	ΕΚΝΕΚΠΑΙ = εκνευρισμός εκπαιδευτικού	44
	ΣΥΜΑΘΕΚΠ= συμπλοκή εκπαιδευτικού με μαθητές	31
	ΑΠΟΣΤΕΡΓ= αποστασιοποίηση από την εργασία	40
	ΑΡΝΕΡΓΑΣ= άρνηση για εργασία	24
		11

4.1.4. Δ’ θεματικός άξονας : Θεσμικά και εκπαιδευτικά προβλήματα

4.1.4.1. Προβλήματα από τη λήψη πολιτικών αποφάσεων

Ένα σημαντικό τρίπτυχο πολιτικών αποφάσεων διαπιστώνεται πως είναι η μείωση των μεταθέσεων των εκπαιδευτικών, των αποσπάσεων και τέλος η συρρίκνωση των αποδοχών τους : «ένας συνάδελφος σε ένα σχολείο μπορεί να προέρχεται από πολλές αποσπάσεις-μεταθέσεις, ένας άλλος μπορεί να έχει πρόβλημα με την καθυστέρηση της τοποθέτησης του, άλλος πάλι συνάδελφος να έχει τα δικά του οικονομικά προβλήματα και όλα αυτά συνθέτουν μια εικόνα δυσλειτουργίας.» (εκπαιδευτικός 7), «Μάλιστα. Εδώ θα μπορούσα να αναφέρω την αύξηση των ωρών διδασκαλίας του εκπαιδευτικού γεγονός που είναι ένα πολύ μεγάλο πρόσθετο βάρος δεδομένης της ιδιαιτερότητας που περιέχει η δουλειά του εκπαιδευτικού η οποία δεν συνοδεύεται ή μάλλον συνοδεύεται να τω πω διαφορετικά με μείωση των αποδοχών

του. Είναι αντιστρόφως ανάλογα τα μεγέθη. Γεγονός που προφανώς έχει επίπτωση στην διάθεση με την οποία προσέρχεται στο χώρο της εργασίας του. Επίσης από συζητήσεις με άλλους συναδέλφους έχω εντοπίσει πολύ μεγάλα προβλήματα όσον αφορά στη μετακίνησή τους, τη γνωστή μετακίνηση που υφίστανται πάρα πολλοί εκπαιδευτικοί προκειμένου να βρεθούν κοντά στις οικογένειές τους, να συνυπηρετήσουν ενδεχομένως ζευγάρια εκπαιδευτικών, γεγονός που είναι πάρα πολύ αρνητικό δεδομένου ότι έχουν μειωθεί οι αποσπάσεις, οι μεταθέσεις και λοιπά. Τώρα σε ότι αφορά εμένα προσωπικά θα εστίαζα κυρίως στο πρώτο που ανέφερα, το οποίο το θεωρώ πάρα πάρα πολύ σημαντικό.» (εκπαιδευτικός 1), «Είναι ένα πρόβλημα το οποίο χρησιμοποιήθηκε η αύξηση των ωρών της εργασίας, όχι ότι είμαστε τεμπέληδες διότι δουλεύουμε λιγότερο γιατί αποδεδειγμένα ο μέσος όρος εργασίας των καθηγητών και σε άλλες χώρες είναι και μικρότερος από αυτόν που είναι στην Ελλάδα απλώς ήταν ένα όπλο που χρησιμοποιήθηκε ας πούμε από την πολιτεία για να λύσει το πρόβλημα της έλλειψης καθηγητών με τις πάμπολλες συνταξιοδοτήσεις. Έτσι δηλαδή μπόρεσε να πάρει λιγότερους αναπληρωτές εν μέσω κρίσης. Γι αυτό κι έγινε. Δηλαδή, ουσιαστικά άλλο το ότι κάποιο κύκλοι το χρησιμοποίησαν με την έννοια ότι αυτοί είναι τεμπέληδες ας δουλέψουν λίγο παραπάνω.» (εκπαιδευτικός 50),

Επιπλέον, θα μπορούσαν να αναφερθούν η αύξηση των ωρών διδασκαλίας και τα ίδια τα αναλυτικά προγράμματα τα οποία συχνά αλλάζουν, αλλά χωρίς να αλλάζουν και τα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια. Σε αυτά έρχεται να προστεθεί η έλλειψη παντελούς επιμόρφωσης για κάθε καινούριο και η αξιολόγηση : «Έπιασες τη ραχοκοκαλιά των προβλημάτων θα τολμούσα να πω και θα ήμουν λίγο απόλυτη σε αυτό, η κεντρική εξουσία, η πολιτεία, θα ήταν καλό να δείξει φροντίδα σε αυτά που προανέφερες δηλαδή στην οικογενειακή κρίση, στην έλλειψη αξιών των παιδιών προς το σχολείο, γιατί το σχολείο είναι μια μικρογραφία της κοινωνίας. Πώς θα μεγαλώσουμε τα παιδιά με αξίες από τη στιγμή που βλέπουν ότι η κοινωνία καταρρέει; Τα παιδιά δε ζουν σε ένα κλειστό κλουβί. Είναι μέρη ενός κοινωνικού συνόλου. Από τη μια αυτό. Από την άλλη η συνεχής αλλαγή αναλυτικών προγραμμάτων και διαφοροποιήσεων στον τρόπο πρόσβασης σε πανεπιστημιακές σπουδές ή σε αλλαγή αναλυτικών προγραμμάτων σε εξειδικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα γνωστικά αντικείμενα, όλα αυτά οδηγούν σε μα σύγχυση και μια νευρικότητα τον εκπαιδευτικό. Είναι ένα κεντρικό, θεσμικό πρόβλημα για εμένα και

θα έπρεπε εμπεριστατωμένα να ασχοληθεί κάποιος φορέας, το υπουργείο με όλους τους σοφούς. Θα σου μιλήσω και λίγο για την αξιολόγηση. Θα σταθώ θετικά στην αξιολόγηση. Με ποια έννοια; Όχι ότι με φοβίζει η αξιολόγηση, αλλά δέχομαι την κριτική και τη συμβουλευτική από ανθρώπους πολύ πιο άξιους από 'μένα, με την έννοια ότι μπορώ να επιμορφωθώ περισσότερο έτσι ώστε να προσφέρω περισσότερο και σε 'μένα την ίδια σαν άνθρωπο-εκπαιδευτικό αλλά ταυτόχρονα σαν διάθεση αποτελεσμάτων για τα υπόλοιπα χρόνια που θα εργάζομαι. Δηλαδή, θεωρώ ότι η αξιολόγηση, ναι, να πραγματοποιηθεί, χωρίς βέβαια να υπάρχει τιμωρητική διάθεση, καλύτερα να υπάρχει επιμορφωτική διάθεση ακόμα-ακόμα και εξειδικευμένη, συμβουλευτική φροντίδα προς εκπαιδευτικούς κατά περίπτωση.» (εκπαιδευτικός 10), «Σαφώς! Και σαφώς θα ήταν καλύτερα και η αύξηση των ωρών να μην υπάρχει και η επιβάρυνση και η μείωση μισθών να μην υπάρχει. Σαφώς επηρεάζουν και επηρεάζουν αρνητικά. […] Κοντά σε αυτά μπορούμε να προσθέσουμε ότι η επιμόρφωση νομίζω δεν γίνεται, όχι πως γινόταν πως παλιότερα είχαμε καλύτερη εικόνα, νομίζω τελευταία λείπουν οι επιμορφώσεις και οι επιπλέον ενημερώσεις για κάποια αντικείμενα. […] Νομίζω ότι και η αξιολόγηση, πάλι προσωπική άποψη θα θέσω εδώ, λίγα χρόνια πριν που ξεκίνησε κάτι να γίνεται με την αξιολόγηση, κάτι πήγε να γίνει, να εφαρμοστεί, να υλοποιηθεί, νομίζω η εικόνα ήταν καλύτερη και υπήρξε μια κινητοποίηση από τους καθηγητές, από τους δασκάλους γενικά, από την εκπαίδευση, από το χώρο μας. Έβλεπα πολλούς να δραστηριοποιούνται, να αναλαμβάνουν προγράμματα, να θέλουν να κάνουν κάποιο μεταπτυχιακό ,να θέλουν να εμπλουτίσουν την ξένη γλώσσα τους, σε όλες αυτές τις κινήσεις εγώ βάζω πρόσημο θετικό, νομίζω πάλι τελευταία ατόνησε. Νομίζω πάλι ήρθαμε λίγο πίσω, οπότε ίσως στην αξιολόγηση θεσμικά πρέπει να γίνει άμεσα, να γίνει χθες. (εκπαιδευτικός 7), «Πρώτον βαρετό πρόγραμμα και βαρετή ύλη και βαρετά βιβλία και γενικά ένα σύστημα το οποίο δεν έχει επί της ουσίας να διορθωθεί, να μην σου πω υπερβολές τώρα τα τελευταία 20 χρόνια που το ζω εγώ. Γιατί δέκα χρόνια προσπαθώ ……βάλε και άλλα δέκα που είμαι ενισχυτική, είναι τόσο βαρετά που αναγκαζόμαστε να επιλέγουμε. Δεύτερον οι δυσαρμονίες του συστήματος. Δηλαδή αυτοί οι οποίοι αποφασίζουν, δεν έχουν επαφή με την πραγματικότητα δεν ξέρουν ότι για παράδειγμα οι δύο ώρες την εβδομάδα έκθεση τρίτη λυκείου δεν βγαίνει με τίποτα και ότι όταν χαθεί το μάθημα μπορεί να χαθεί και για δεκαπενθήμερο. Οπότε εκεί κάνεις έναν αγώνα δρόμου να προλάβεις την ύλη. Το γεγονός ότι δεν υπάρχει

αξιοκρατική επιλογή για κάποιες θέσεις, το γεγονός ότι πολλές φορές ο καθηγητής πρέπει να στρογγυλοποιήσει το τετράγωνο ή να τετραγωνίσει τον κύκλο, έχουμε φτάσει από το ένα άκρο στο άλλο. Κάποτε όταν ήμουν εγώ μαθητής υπήρχαν και στάσιμοι μαθητές. Τώρα για να μείνει ένας μαθητής στάσιμος πρέπει ή να σκοτώσει το μισό σύλλογο ή να ανατινάξει το σχολείο ολόκληρο ή να κάνει αίτηση να τον αφήσουμε στάσιμο και πάλι δε θα μείνει με 17 στη γυμναστική. Μπαίνω στην 1η λυκείου στον αυτόματο πιλότο κάποιοι.....και παίρνουν απολυτήριο με 9,5 10 και γράφουν το ξεχνώ το ξ με κσ και το ψάχνω το ψ με πς. Το βλέπω και στις πανελλαδικές και δεν μπορείς. Να τον βουτήξεις να του δώσεις δύο μπάτσες ανάποδες, θα σε διώξουν.» (εκπαιδευτικός 12), «Επίσης θα μπορούσα να αναφέρω, επειδή η ερώτηση έχει να κάνει με θεσμούς, αυτό που προηγήθηκε πριν 2-3 χρόνια και αναφέρομαι στην αξιολόγηση με τον τρόπο που ξεκίνησε αυτή, να επικρέμεται πάνω από τα κεφάλια των εκπαιδευτικών ως απειλή, η οποία κανονικά δεν θα έπρεπε να είναι σε καμία περίπτωση έτσι . Επικρέμονταν ως απειλή δεδομένης της δυσπιστίας απέναντι στους θεσμούς. Και αυτό είναι πάρα πολύ άσχημο πράγμα όταν ένας επαγγελματίας δυσπιστεί απέναντι στους πολιτικούς του προϊστάμενους. Δεν μπορεί εύκολα να είναι αποτελεσματικός στη δουλεία του, δεν αισθάνεται ασφαλής.» (εκπαιδευτικός 1), «Φυσικά. Το θέμα είναι ότι αυτό που λέμε στα αγγλικά «Ο δρόμος για την κόλαση είναι στρωμένος με καταστροφές». Σαφέστατα. Αξιολογούμαστε όλοι άτυπα για ό,τι κάνουμε από παντού. Μας αξιολογούν οι διευθυντές μας, άσχετα που δεν γράφουν κάτι. Μας αξιολογεί η κοινωνία, έστω και αν δεν έχει αυτό επίπτωση. Αλλά το πρόβλημα με την αξιολόγηση στην Ελλάδα είναι ότι δεν έχει… Καταρχάς τα συνδικαλιστικά μας όργανα δεν λειτουργούν καθόλου καλά που σημαίνει ότι δεν μπορούν να υποτάσσουν, ουσιαστικά κάτι θετικό να πούνε για την αξιολόγηση. Επιβάλλεται μία αξιολόγηση από έξω οι σκοποί της οποίας δεν είναι ξεκάθαρη. Οι άνθρωποι που θα κάνουν αυτοί την αξιολόγηση δεν είναι σίγουρο ότι έχουν τα προσόντα να την κάνουν. Δεν είναι σίγουρο ότι αυτή η αξιολόγηση θα μπορέσει να είναι αντικειμενική. Η διαδικασία της αξιολόγησης για μένα από μόνη της δεν είναι αρνητική. Την εφαρμογή φοβάμαι.» (εκπαιδευτικός 32), «Ναι κοίταξε ούτως ή άλλως μια αξιολόγηση έχει γίνει. Είχε γίνει πριν από λίγα χρόνια. Δύο-τρία χρόνια; Είχαμε κάνει μια αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. […] Εε εγώ το βλέπω με πολύ κριτική αντιμετώπιση γιατί επιδρά και αρνητικά στην ψυχολογία του εκπαιδευτικού αυτό το πράγμα. Εε εγώ μόνο την έννοια του όρου αξιολόγηση αισθάνομαι ένα

τρέμουλο διότι για να διοριστώ πέρασα τα μύρια όσα..Εεε τέλος πάντων και επίσης δεν θεωρώ σωστό να μιλάνε για αξιολόγηση, καθενός εκπαιδευτικού προσωπικά όταν υπάρχει μεγάλη διαφορά στην μισθολογική...μεγάλη ψαλίδα στο μισθολόγιο και όταν υπάρχουν συνάδελφοι οι οποίοι έχουν πολύ λιγότερες ώρες από μένα, πληρώνονται πολύ περισσότερα χρήματα από μένα και δεν δουλεύουνε γιατί δεν έχουν ώρες. […] Πρώτα να έχουν όλοι οι συνάδελφοι ωράριο, από τον τελευταίο γυμναστή μέχρι τον τελευταίο φιλόλογο, εε να κάνουμε τα ίδια πράγματα και μετά να πάμε να αξιολογηθούμε. […] Είμαι άκρως αρνητική από αυτή την άποψη. Να με αξιολογήσει από το τι δουλειά κάνω, τι αντικείμενο έχω, ε τι δουλεύω να με αξιολογήσει. Έτσι ναι. Όχι όμως με τα κριτήρια που δεν ξέρω αν θα βάλουνε, αν θα βάλουνε γιατί εντάξει παραέχει...Μας έχουνε κουράσει. Και όπως είπε και ο τελευταίος υπουργός τώρα ο Γαβρόγλου, τους εκπαιδευτικούς λέει τους...έχουν κουραστεί πάρα πολύ ψυχολογικά και είναι σε θέση να αξιολογήσουνε και όχι να αξιολογηθούν. Αυτό είναι το τελευταίο ωραίο που άκουσα.» (εκπαιδευτικός 24), «Έτσι. Όχι η αξιολόγηση η οποία πήγε να περάσει με προηγούμενη 15% λέει δε θα προαχθεί και θα απολυθεί. Θες να με εκδικηθείς; Μα, αν ο εκπαιδευτικός αξιολογείται με τρόπο εκδικητικό γιατί μετά να μην περιμένουμε κι από αυτόν να αξιολογήσει τους μαθητές με τρόπο εκδικητικό. Θα κόψει ο από πάνω εμένα, θα κόψω κι εγώ εσένα, νεαρέ μου. […] Φυσικά η αυτοαξιολόγηση με τον τρόπο που είπα εγώ έχει θέση. Η αξιολόγηση τού εκπαιδευτικού που μάς πάει στα χρόνια πριν από το ’80, δηλαδή επιθεωρητισμός και ξέρεις εγώ δε θα σου βάλω καλό βαθμό αν σε κόψω, ε αυτά δεν έχουν θέση στη σύγχρονη περίοδο, στη σύγχρονη εποχή.» (εκπαιδευτικός 30), «Ναι… κοίταξε να δεις, εγώ είμαι θετικός με την αξιολόγηση και των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας… […] Και όχι με την έννοια, ας πούμε, της, ε, ξέρεις, της σκληρής, ε, του σκληρού ελέγχου και της καταδίκης σε περίπτωση που κάτι δεν πάει καλά κλπ (εκπαιδευτικός 36).

Τέλος, εκπαιδευτικό πρόβλημα συνιστά η κομματικοποίηση και η έλλειψη αξιοκρατίας, στοιχεία τα οποία συνδέονται και με την αναρρίχηση σε σημαντικές θέσεις της εκπαίδευσης κομματικών στελεχών : «Το ότι δεν έχουμε απαλλαγεί από την κομματικοποίηση της εκπαίδευσης πάντα τα ανώτερα κλιμάκια δεν στελεχώνονται από τεχνοκράτες, δεν στελεχώνονται αξιοκρατικά, δεν στελεχώνονται κομματικά, ένα το κρατούμενο. Δεύτερον, δεν έχουμε απαλλαγεί επίσης από την κομματικοποίηση τις εκλογές των καθηγητών ούτε στον συνδικαλιστικό τομέα και

τρίτον το γεγονός ότι πολλές φορές οι άνθρωποι οι οποίοι καλούνται να στελεχώσουν κάποιες θέσεις, είναι τελείως ακατάλληλοι, γιατί δεν έχουν επαφή με την πραγματικότητα. Τι να τον κάνω εγώ τον άλλον αν έχει τρία μεταπτυχιακά και δεν έχει διδάξει ποτέ και ότι οι μαθητές του σήμερα δεν έχουν καμία σχέση με τους μαθητές που ήταν αυτός μαθητής.» (εκπαιδευτικός 12), «θα πρόσθετα ανεπιφύλακτα και την κομματικοποίηση στην εκπαίδευση. Φίλε Πρόδρομε, για να πετύχεις μια μετάθεση ή μια απόσπαση πρέπει να πλευρίσεις και κάμποσους αιρετούς ή συνδικαλιστές, έ όχι που να πάρει η ευχή» (εκπαιδευτικός 22), «εδώ θα ήθελα να συμπληρώσω και την κομματικοποίηση, ξέρετε, ανήκουμε στο τάδε κόμμα και είμαστε στο απυρόβλητο, άντε να μη μιλήσω και φανώ κάπως, αλλά ναι αυτό είναι μια πληγή του συστήματος, πάρε παράδειγμα και την τελευταία εκλογή των διευθυντών, όπου στελέχη κομματικά πήρανε μεγαλύτερη βαθμολογία από άλλους που είχαν ουκ ολίγα ή και περισσότερα προσόντα» (εκπαιδευτικός 47).

4.1.4.2. Κοινωνικά Προβλήματα - ζητήματα

Πολλές φορές καταγράφονται συγκρούσεις των γονέων με τους εκπαιδευτικούς, καθώς οι πρώτοι επισημαίνουν ανεπάρκεια στους δεύτερους. Εκτός αυτού, και το κοινωνικό σύνολο πολλές φορές στοχοποιεί τους εκπαιδευτικούς και δη τους φιλολόγους, βρίσκοντας ελλείμματα στη δουλειά τους : «Σαφώς και υπάρχουν. Δεν έχει καμία σχέση τρόπος που αντιμετωπίζεται ο εκπαιδευτικός σήμερα, με τον τρόπο που αντιμετωπίζονταν πριν 15-20 χρόνια για να μην πάω σε πολύ παλιότερες εποχές. Δηλαδή όλοι μας αντιμετωπίζουν ως ανθρώπους που δουλεύουμε ελάχιστα και αμειβόμαστε σχετικά ικανοποιητικά. Εμείς έχουμε την ακριβώς αντίθετη άποψη πάνω στο ζήτημα. Θεωρούμε ότι εργαζόμαστε πολύ και δεν αμειβόμαστε ικανοποιητικά. Αυτό μας οδηγεί σε μια σύγκρουση με το κοινωνικό περιβάλλον, σε μία κόντρα με άλλες εργασιακές ομάδες, με αποτέλεσμα να πρέπει να απολογηθούμε ή να πρέπει να υπερασπιστούμε την ίδια μας τη δουλειά, απέναντι σε ανθρώπους οι οποίοι και καχύποπτα θα μας κοιτάξουν, και περίεργα, και ως βολεμένους θα μας αντιμετωπίσουν, και όταν αυτοί είναι γονείς των μαθητών μας τότε υπάρχουν και προβλήματα στο να τους πείσεις για κάποια πράγματα που έχουν να κάνουν με το ίδιο τους το παιδί.» (εκπαιδευτικός 3), «Εννοείται, εννοείται το επισημαίνουμε αυτό.

Επισημαίνεται καθημερινά και αυτό πολλές φορές που λες η απαξίωση φαίνεται και από τους ίδιους τους γονείς των παιδιών που έρχονται ας πούμε και δεν σε αντιμετωπίζουν ως τον καθηγητή του παιδιού, έτσι; […] Μπορεί ας πούμε να σου μιλήσουν απαξιωτικά όταν εσύ πας να πεις την αλήθεια για το παιδί ότι μπορεί να μην δείχνει ενδιαφέρον, ότι θέλει έναν άλλον χειρισμό. Μου έχει τύχει εμένα περίπτωση κιόλας. […] Απαξιωτική αντιμετώπιση μητέρας. Εεεμ ναι, τώρα αυτό βέβαια είναι και θέμα ιδιοσυγκρασίας έτσι; Δεν είναι....Πέραν της κρίσεως, εντάξει το σχολείο είναι ένα σχολείο. Δεν παύει να είναι ένας θεσμός που υποτίθεται μαθαίνει τα παιδιά στο να μορφώνονται, στο να διαβάζουν, στο να αναπτύσσουν ιδέες, στο να τα θωρακίζονται για το μέλλον ας πούμε.» (εκπαιδευτικός 24), «Αυτά υπήρχαν και υπάρχουν. Προ κρίσεως ήταν και πιο έντονα, γιατί έχοντας αναγάγει η ελληνική κοινωνία τον υλισμό και την ευζωία σε αξία ζωής, έχοντας μετασχηματίσει τον καταναλωτισμό και τα αγαθά υλικά σε ιδανικά και προσπαθώντας να κάνουν πράξη το αμερικανικό όνειρο υπό την ευρωπαϊκή έκδοση με την έννοια ότι ένα καλό σπίτι μια Μερσεντές, μια πισίνα, μια μεζονέτα, μια ωραία σύζυγος, μια ωραία ερωμένη και πολλά λεφτά, ξεχάσαμε την ψυχή μας στον Θεό και τον συνάνθρωπο μας. Τώρα με την οικονομική κρίση, που δεν άλλαξε η νοοτροπία μας, αλλά κόντυνε η τσέπη μας, γιατί έτσι είναι τα πράγματα, και που ανακαλύψαμε ότι ζούσαμε με ξένα χρήματα και ως ιδιώτες και ως κράτος, κάποιες αξίες αρχίζουν να επανεμφανίζονται. Δηλαδή το μόνο καλό είναι ότι ξαναβρήκαμε τον ανθρωπισμό μας μέσα από τα συσσίτια, μέσα από τους εράνους, μέσα από την προσφορά ρούχων, το κοινωνικό παντοπωλείο, το φαρμακείο, όλα αυτά που ξαναθυμηθήκαμε ότι είμαστε άνθρωποι και συνάνθρωποι. […] Μαθητές που πεινάνε στα σχολεία. Κάθονται και κοιτάνε το τζάμι του κυλικείου για μία ώρα. Το έχουμε αυτό το φαινόμενο. Όλο και περισσότεροι μαθητές φέρνουν σάντουιτς από το σπίτι, μαθητές που έρχονται χωρίς χαρτζιλίκι στο σχολείο, μαθητές που θα μείνουν με τα ίδια ρούχα πολλές μέρες, που σημαίνει ότι δεν έχουν άλλα. Οι μαθητές που είναι αδιάφοροι για το σχολείο ή βλέπουν ότι δεν βγάζει πουθενά, με την έννοια βλέπουν ότι δεν είναι πτυχιούχοι, ότι υπάρχει οικονομική πίεση, ότι πρέπει άμεσα να πιάσουν δουλειά αμέσως μετά το σχολείο. Μαθητές οι οποίοι είναι αδιάφοροι πολλές φορές με το σχολείο, με την έννοια ότι ξέρουν ότι θα τους περάσουν. Όλα αυτά είναι εμφανή.» (εκπαιδευτικός 12), «Τα παιδιά δεν βάζουν στόχους πια για το πανεπιστήμιο, γιατί ξέρουν ότι δεν θα υπάρχει επαγγελματική αποκατάσταση και είναι κάπως πιο απαισιόδοξα αλλά ξέρουν ότι τα πανεπιστήμια

είναι σχεδόν μονόδρομος γιατί δεν έχουν κάτι καλύτερο να κάνουν. Γενικά υπάρχουν πολλά προβλήματα.» (εκπαιδευτικός 31)

Επίσης, πρόβλημα αποτελεί και η γενικότερη υποβάθμιση του σχολείου και της γνώσης, αλλά και η ατονία του θεσμού της οικογένειας. Το τελευταίο χαρακτηριστικό πλήττει τόσο τους γονείς των παιδιών όσο και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς με βασικότερο αίτιο αυτό της οικονομικής κρίσης : «Ναι. Και πιστεύω ο χειρότερος παράγοντας είναι η υποβάθμιση του ρόλου του σχολείου, του εκπαιδευτικού ως λειτουργού. Και πλέον κατάντησε ο ρόλος του διεκπεραιωτής μιας δεδομένης ύλης, την οποία στο λύκειο κιόλας τα παιδιά την έχουν δεδομένη από εξωσχολικούς φορείς (φροντιστήρια κτλ.), οπότε απαξιώνεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού έτσι.» (εκπαιδευτικός 48), Απ' την άλλη αυτή η ίδια η κατάσταση, όπως είπα και πριν, στις οικογένειες των μαθητών, ε, κάνει τα πράγματα μέσα στην τάξη δύσκολα, κάνει τα παιδιά ν' απαξιούν για το σχολείο, ε, και κάνει τα παιδιά να μη στοχεύουν σε σπουδές. Δηλαδή, να θεωρούν τις σπουδές ότι είναι κάτι που δεν είναι γι' αυτούς… κάτι ανέφικτο…» (εκπαιδευτικός 20) «Καταρχάς ξεκινάμε. Πάρα πολλά πράγματα. Δεν έχει απαξιωθεί μόνο το σχολείο ως θεσμός, αυτό είναι μικρό πρόβλημα. Έχει απαξιωθεί η γνώση. Όχι η πληροφορία, η γνώση. Τα παιδιά κατακλύζονται από πληροφορίες, όχι από γνώσεις. Δεν αποκτούν αυτό που λέμε, την αφηρημένη έννοια αυτή που λέμε κριτική δεξιότητες. Καταρχάς οι περισσότεροι μαθητές μας πλέον είναι ιστορικά αναλφάβητοι. Δυστυχέστατα ένα τεράστιο ποσοστό των μαθητών μας παρουσιάζουνε συμπεριφορές αυτιστικού πλάσματος. Δεν λέω ότι είναι αυτιστικά τα παιδιά λέω τι δείχνει η συμπεριφορά τους από το πρίσμα ενός ευρύτερου φάσματος. Δεν ξέρουν να παίξουν, δεν έχουν συναίσθηση, δεν μπορούν να δουλέψουν μαζί. Δεν έχουν αίσθηση των ορίων. Δεν έχουν αίσθηση… πραγματικά σε κάποιες στιγμές δεν έχουν αίσθηση του κόσμου. Πολλά από παιδιά μας δεν ζουν σε αυτή την πραγματικότητα που ζούμε εμείς […] Τώρα, δηλαδή έχει απαξιωθεί η γνώση , ξεκινάμε από εκεί. Έχει απαξιωθεί η γνώση η γνώση. Αυτό έχει οδηγήσει σε αυτά, το οποίο έχει οδηγήσει σε υποβάθμιση του όρου του σχολείου. Αυτό έχει οδηγήσει στην αναζήτηση, στην απεγνωσμένη αναζήτηση για άλλες πηγές που θα προμηθεύσουν κάποια πράγματα εννοώ στον ιδιωτικό τομέα: φροντιστήρια τέτοια πράγματα.» (εκπαιδευτικός 32), «Ναι, ναι βεβαίως, η οικονομική κρίση προκάλεσε τέτοια φαινόμενα. Δηλαδή θέλω να πω, ε, βλέπεις ότι κατά κάποιο τρόπο το σχολείο, το παραδοσιακό σχολείο, δηλαδή αυτό που οδηγούσε σε επαγγελματική

αποκατάσταση, έτσι, έχει απαξιωθεί. Δηλαδή τα παιδιά τού Λυκείου καταλαβαίνουν ότι το απολυτήριο τού Λυκείου μπορεί να 'ναι μια… ε, απαραίτητη, αναγκαία προϋπόθεση αλλά δεν είναι επαρκής. Και δηλαδή, έχει αυτό περιορίσει την απήχησή του. Τα παιδιά σού λέει: "Ωχ ρε αδερφέ τώρα τι θες και φωνάζεις! Λοιπόν τι λες εκεί;" . Κατάλαβες; […] Έχει επηρεάσει βέβαια η οικονομία. Κοίταξε, η οικονομική κρίση βέβαια, αυτό είναι ένα πρόβλημα το οποίο προϋπήρχε, Μάκη. Δηλαδή ήδη, εδώ και 15-20 χρόνια, το σχολείο έχει αλλάξει, δεν είναι πλέον ο χώρος που εξασφαλίζει επαγγελματική αποκατάσταση. Ούτε καν το πανεπιστήμιο. […] Αλλά επειδή υπήρχε χρήμα, ας πούμε, έτσι, αυτό δεν έβγαινε στην επιφάνεια τόσο έντονα. Τώρα που το χρήμα περιορίστηκε, αυτή η πραγματικότητα έχει βγει στην επιφάνεια. Και πολλοί σού λέμε: "Έλα μωρέ τώρα τι λες εκεί; Ωραία και θα δώσω πανελλαδικές, τώρα θα περάσω σε μια σχολή τι θα κάνω μετά;" […] Έτσι, οι πιο συνειδητοποιημένοι μαθητές γιατί οι άλλοι σού λένε άσε να πάω να περάσω… να πάω να περάσω εκεί στην Αθήνα να βγάλω 4-5 χρόνια καλά, να πούμε, και μετά έχει ο Θεός. Οι πιο γάιδαροι αυτό λένε.» (εκπαιδευτικός 30), «Συνολικά το βλέπω και η αίσθησή μου είναι ότι αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στη θωράκιση των νέων παιδιών με αγωνιστική διάθεση, με αισιοδοξία, με οράματα για να σπουδάσουν και να προχωρήσουν στη ζωή τους. Θεωρώ ότι η κρίση έχει άμεσο αντίκτυπο στο εκπαιδευτικό σύστημα. Υπάρχει χαλαρότητα, στενοχώρια και καταθλιπτική καθοδική πορεία.» (εκπαιδευτικός 10)

4.1.4.3. Συνέπειες στους εκπαιδευτικούς

Οι συνέπειες στους εκπαιδευτικούς εντοπίζονται αρχικά στην ανασφάλεια που τυχόν νιώθουν, καθώς αισθάνονται ότι δεν προστατεύονται από το σύστημα το οποίο υπηρετούν : «Ένα πρόβλημα θεσμικά είναι ότι οι καθηγητές αισθάνονται ότι δεν προστατεύονται από το σύστημα. Αυτό έχει σχέση με την οικονομική κρίση γιατί Θεωρείται ότι έχουν μειωθεί οι μισθοί μας κατά αναλογία, έτσι κι άλλως δεν πληρωνόμασταν καλά ως δημόσιοι υπάλληλοι αλλά ακόμη περισσότερο τώρα. Οπότε αυτό έχει οδηγήσει στην επαγγελματική εξουθένωση και στην απώλεια ενδιαφέροντος για τη δουλειά. Τι να πω. Αδιαφορία επαγγελματικής εξέλιξης γιατί δεν αισθάνεται ο άλλος ότι θα του χρησιμεύσει σε κάτι. Αυτό το λίγο μπορώ να

νιώσω τώρα.» (εκπαιδευτικός 32), «Η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει και την οικογένεια των εκπαιδευτικών, γιατί κανένας εκπαιδευτικός με το μισθό… ειδικά τα νέα τα παιδιά που παίρνουν 600-700$ δεν μπορούν να κάνουν οικογένεια ή δεν μπορούν να συντηρήσουν την οικογένεια και θα αναγκαστούν να κάνουν ιδιαίτερα, να παρανομήσουν δηλαδή, που αυτό σημαίνει ότι για να κρατήσουν δυνάμεις και αντοχές για να δουλέψουν το απόγευμα θα υποβαθμίσουν πιθανώς το μάθημα στο σχολείο.» (εκπαιδευτικός 3), «Ε, καταρχήν πιστεύω πως η πίεση που νιώθει ο εκπαιδευτικός στην οικογένειά του, για οικονομικούς λόγους, δηλαδή η οικονομική πίεση που νιώθει η ελληνική οικογένεια σήμερα, ε, έχει αρνητικό αποτέλεσμα στη δουλειά του εκπαιδευτικού. Κακά τα ψέματα, υπάρχουν εκπαιδευτικοί, για παράδειγμα, που σήμερα κάνουν ιδιαίτερα. Ε, αυτό δεν είναι καλό για κανέναν, ούτε για τη δουλειά τους στο σχολείο, ούτε για τίποτα. Από την άλλη, βέβαια, αν βλέπεις μια μιζέρια στο σπίτι και δε μπορείς να ανταποκριθείς, ε δε θα είσαι και τελείως χαρούμενος όταν πας να κάνεις το έργο σου.» (εκπαιδευτικός 20), «Εξαρτάται κατά περίπτωση. Πολλές φορές ο εκπαιδευτικός εξουθενώνεται επαγγελματικά για τους δικούς του λόγους και η δύναμη του χαρακτήρα του, η προσωπικότητά του ,τον οδηγεί στο να κοντραρίζεται ή να έρχεται αντιμέτωπος με άλλους συναδέλφους-εκπαιδευτικούς για διάφορα εξειδικευμένα θέματα. Άλλες φορές πάλι οδηγεί τον εκπαιδευτικό στο να κλειστεί στο άτομό του, να μην επιδιώκει σχέσεις συνεργασίας. Προσπαθεί την όποια σύγκρουση να την βιώσει μόνος του ή με την οικογένειά του. Άρα λοιπόν, είναι σχετική η επαγγελματική εξουθένωση. Είτε βγαίνει προς τους συναδέλφους, είτε μαζεύεται ο εκπαιδευτικός στη δική του προσωπική ιστορία.» (εκπαιδευτικός 10)

4.1.4.4. Εκπαιδευτικά προβλήματα

Η βεντάλια των εκπαιδευτικών προβλημάτων είναι κάπως διευρυμένη. Εδώ συναντάει κανείς την υποβάθμιση της δημόσιας εκπαίδευσης, τη στροφή των μαθητών στην ιδιωτική παιδεία και την έλλειψη σεβασμού στην πρώτη και στους φορείς της, τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Η προηγούμενη κατάσταση συνδέεται με το ότι το λύκειο κινείται σε έναν άξονα που είναι εξετασιοκεντρικός, δηλαδή έχει καταστεί εξεταστικό κέντρο, συνδεόμενο με την είσοδο στα πανεπιστήμια : «Κοίταξε,

το πρόβλημα είναι η έλλειψη σεβασμού τόσο προς το σχολείο όσο και προς τον καθηγητή. Μπαίνεις στην τάξη και, εντάξει δεν απαιτείς να σηκωθούν από σεβασμό όπως στο παρελθόν σε μας, αλλά τουλάχιστον να σταματήσουνε να μιλάνε μεταξύ τους. Πιο πολύ ώρα δαπανώ στις παρατηρήσεις παρά στο μάθημα, ε αυτό με κουράζει αφάνταστα» (εκπαιδευτικός 15), «μα η αδιαφορία των μαθητών φυσικά, δε σε λογαριάζουνε στο ελάχιστο. Κι αυτό γιατί όλοι μα όλοι ή άντε να το μετριάσω στη συντριπτική τους πλειοψηφία πηγαίνουνε στα φροντιστήρια. Δεν τα κατηγορώ, άλλωστε όλοι μας λίγο πολύ περάσαμε από εκεί στα πρώτα χρόνια τα εργασιακά, αλλά και το σχολείο δεν είναι για πέταμα, με καταλαβαίνεις τι λέω» (εκπαιδευτικός 27), «α να σου προσθέσω και την έλλειψη αξιοκρατίας που επικρατεί σους μαθητές. Όλοι παίρνουν από 16 μέχρι 20. Πού ακούστηκε αυτό; Θυμάμαι το κλασικό εκείνο πως 20 δεν παίρνει κανένας, το θυμάσαι στα χείλη των καθηγητών μας; Άντε από κανά 19 σπάνια και όλοι εμείς από 18 και κάτω. Σήμερα αντιστραφήκανε οι ρόλοι, όλοι από 16 και πάνω και σπάνια κανά 12, 13. Να μη μιλήσω για δέκα … χάχά» (εκπαιδευτικός 35), «Ε, από την άλλη, ίσως αν υπάρχουν στο εργασιακό σου περιβάλλον κάποιες αδικίες, κι αυτό… ή τις θεωρείς εσύ αδικίες τέλος πάντων· κι αυτό έχει αρνητικά αποτελέσματα στον τρόπο στον οποίο την εκλαμβάνεις τη δουλειά σου.» (εκπαιδευτικός 16), «σήμερα άκουγα πάλι από συνάδελφο πως στο σχολείο της ο θεολόγος κάνει τις ιστορίες πρώτης λυκείου για να συμπληρώσει ωράριο και να μην μετακινηθεί από το σχολείο, καθώς είναι παλιός συνάδελφος. Εντάξει, δε λέω αυτό, αλλά να καλούμαι εγώ να κάνω άλλα μαθήματα π.χ. θεατρολογία, ψυχολογία, φιλοσοφία και άλλα, ενώ θα μπορούσα να κάνω την ιστορία που σπούδασα επί τέσσερα χρόνια, ε αυτό με εξοργίζει βρε Πρόδρομε» (εκπαιδευτικός 16).

Πίνακας 5. Κωδικοί και κατηγορίες «Θεσμικά και Εκπαιδευτικά προβλήματα»

Κατηγορίες	Κωδικοί-λειτουργικοί ορισμοί	Αναφορές
4ος Θεματικός άξονας : Θεσμικά και Εκπαιδευτικά προβλήματα		
12. Προβλήματα από τη λήψη πολιτικών αποφάσεων	ΜΕΙΜΕΤΕΚ= μείωση μεταθέσεων εκπαιδευτικών	24
	ΜΕΙΑΠΟΣΚ= μείωση αποσπάσεων εκπαιδευτικών	21
	ΜΕΙΑΠΟΔΚ= μείωση αποδοχών των εκπαιδευτικών	48
	ΑΥΞΩΡΔΙΔ= αύξηση ωρών διδασκαλίας	42

	ΙΔΙΑΣΧΟΒ= ίδια για πολύ καιρό σχολικά βιβλία	29
	ΙΔΙΟΑΝΑΠ= ίδιο για πολύ καιρό αναλυτικό πρόγραμμα	26
	ΚΟΜΤΗΣΕΚ= κομματικοποίηση της εκπαίδευσης	24
	ΑΞΙΧΩΤΙΜ= αξιολόγηση χωρίς τιμωρητική διάθεση	38
13. Κοινωνικά προβλήματα - ζητήματα	ΣΥΓΚΓΟΜΑ= συγκρούσεις με γονείς	19
	ΚΑΤΑΚΣΥΝ= κατακραυγή από το κοινωνικό σύνολο	12
	ΑΝΑΔΑΝΘΡ= ανάδειξη του ανθρωπισμού σε δύσκολες στιγμές	14
	ΡΟΥΜΑΘΙΔ = ίδια ρούχα στους μαθητές από αδυναμία να πάρουν καινούρια	11
	ΑΔΙΑΦΜΑΘ= αδιαφορία μαθητών για το σχολείο	34
	ΕΠΙΘΕΜΑΘ= επιθετικοί μαθητές	17
14. Συνέπειες στους εκπαιδευτικούς	ΑΝΑΣΦΕΚΠ= ανασφάλεια των εκπαιδευτικών	16
	ΕΣΩΤΣΥΓΚ= συγκρούσεις με τον ίδιο τον εαυτό τους	22
	ΔΥΣΠΕΚΘΕ= δυσπιστία στους θεσμούς	19
	ΔΥΣΠΕΚΠΡ= δυσπιστία στους προϊσταμένους	36
	ΣΤΡΟΦΙΔΙ= στροφή των εκπαιδευτικών στα ιδιαίτερα	13
15. Εκπαιδευτικά προβλήματα	ΣΕΒΜΑΘΕΚ= σεβασμός στον καθηγητή	30
	ΑΝΑΤΡΟΜΑ= ανατροφοδότηση από τους μαθητές	12
	ΥΠΟΔΗΜΕΚ= υποβάθμιση δημόσιας εκπαίδευσης	29
	ΕΞΕΣΥΣΤΗ= εξετασιοκεντρικό σύστημα	19
	ΣΥΝΛΥΚΕΞ= σύνδεση Λυκείου με πανελλαδικές εξετάσεις	21
	ΕΛΑΞΙΟΜΑ= έλλειψη αξιοκρατίας στους μαθητές	11
	ΑΛΕΙΔΙΣΤ= άλλες ειδικότητες διδάσκουν ιστορία	13
	ΑΔΙΚΙΚΑΘ= αδικίες στους κόλπους των καθηγητών	22
	ΑΠΑΞΙΓΝΩ= απαξίωση της γνώσης	29
	ΣΤΡΙΔΠΑΙ= στροφή στην ιδιωτική παιδεία	13
	ΑΝΥΣΤΗΣΥ= ανυπαρξία στήριξης από τα συνδικαλιστικά όργανα	15

4.1.5. Ε' θεματικός άξονας : Εκπαιδευτικές και επιμορφωτικές προτάσεις

4.1.5.1. Προτάσεις σε ατομικό επίπεδο

Αυτά που μπορεί να κάνει κάθε εκπαιδευτικός σε προσωπικό επίπεδο είναι η ενσυνείδητη επιλογή του επαγγέλματός του και η ατομική εκλογίκευση των πραγμάτων. Το τελευταίο σημαίνει ψυχική θωράκιση και προσαρμογή στα νέα δεδομένα. Ο κάθε εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι πρόθυμος να δουλέψει σωστά, προγραμματίζοντας και οργανώνοντας το αντικείμενο διδασκαλίας του, θεωρώντας λειτούργημα αυτό που κάνει και όχι ένα συνηθισμένο επάγγελμα. Επομένως, θα πρέπει να αγαπά τους μαθητές και να επιδιώκει τη βοήθεια προς αυτούς : «Πρώτα απ' όλα, στην επιλογή του επαγγέλματος, όταν διαλέξεις να γίνεις καθηγητής ξέρεις ότι θα έχεις να κάνεις με παιδιά, θα έχεις να κάνεις πολλές θυσίες, προτεραιότητα έχουν πάντα τα παιδιά, να γνωρίζεις την ψυχολογία τους, πάντα καλή διάθεση,» (εκπαιδευτικός 40), «Πιστεύω ότι θα βοηθούσε ένας καλός προγραμματισμός, μια συστηματοποίηση της ύλης, της δουλείας που θα κάνει ο εκπαιδευτικός στο έτος, διδακτική χρονιά, που θα διαβεί προκειμένου τυχόν αλλαγή και έλλειψη επιπρόσθετου άγχους. Ένας καλός προγραμματισμός της δουλειάς πριν ξεκινήσει, στις αρχές της χρονιάς, για να βοηθήσει αυτό τυχόν απώλειες να αναπληρωθούν εύκολα.» (εκπαιδευτικός 48), «Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ίσως θα μπορούσε να αμυνθεί εκλογικεύοντας τα πράγματα. Τι εννοώ όταν λέω εκλογικεύοντας; Να ζυγίσει, εντός εισαγωγικών, την παρούσα κατάσταση και αυτό έχει να κάνει πάντοτε με τη συγκρότηση της προσωπικότητας του ανθρώπου και με το κατά πόσον είναι θετικά προδιατεθειμένος απέναντι σε καταστάσεις ή αρνητικά. Θεωρώ δηλαδή ότι ένας θετικός άνθρωπος θα έμπαινε στη διαδικασία να εκλογικεύσει, επαναλαμβάνω, την κατάσταση, να συμβιβαστεί, εντός εισαγωγικών, να προσαρμοστεί θα έλεγα καλύτερα και να φροντίσει να κάνει όσο μπορεί καλύτερα τη δουλειά του μην επιτρέποντας αυτό να τον επηρεάσει. Αυτό το θεωρώ ψυχικά υγιή ας το πω αντιμετώπιση του θέματος. Δηλαδή η ψυχική υγεία έχει να κάνει για μένα, είναι πάρα πολύ σημαντικός παράγοντας που οπλίζει τους ανθρώπους απέναντι σε τέτοιου είδους καταστάσεις. […] Θεωρώ δηλαδή… […] …να το συγκεκριμενοποιήσω , όταν έχεις να κάνεις με κάτι το οποίο δεν μπορείς ο ίδιος να το αλλάξεις…[…] καλύτερα είναι

να φροντίσεις να προσαρμοστείς σε αυτό χωρίς να του επιτρέψεις να σε καταβάλει έτσι ώστε να μπορέσεις να βγεις από αυτό ψυχικά υγιής.» (εκπαιδευτικός 1), «Ναι. Το πρώτο που ξεκινάει είναι το γιατί έγινε εκπαιδευτικός να έχει συναίσθηση του γιατί διάλεξε ένα επάγγελμα. Και ότι δεν είναι ένα επάγγελμα απλό, άρα ξεκινάει από τν εποχή του επαγγελματικού του δικού του. Το να έχεις τελειώσει δηλαδή μια σχολή καθηγητική και να έχεις επιδιώξει να μπεις στο χώρο της εκπαίδευσης συνειδητά. Το δεύτερο είναι να ξέρει τι σημαίνει δημόσια εκπαίδευση και γιατί επέλεξε να υπηρετήσει τη δημόσια εκπαίδευση και όχι την ιδιωτική. Ότι η δημόσια εκπαίδευση δεν είναι διεκπεραίωση των πανελλαδικών αλλά είναι κοινωνικός θεσμός και με άλλα ερείσματα και με άλλες ανάγκες και απαιτήσεις. Το τρίτο είναι να ξέρει πολύ καλά σε ποιο περιβάλλον βρίσκεται. Δεν είναι το ίδιο να είσαι καθηγητής στο Κολωνάκι, το ίδιο να είσαι σε ένα απομακρυσμένο νησί ή το ίδιο σε ένα ορεινό χωριό της Καστοριάς. Είναι τελείως διαφορετικά τα πράγματα άρα πρέπει να έχεις μία προσαρμοστικότητα πολύ μεγάλη και μια τεράστια ευελιξία. Να είναι διατεθειμένος ο ίδιος για πάρα πολύ δουλειά, να έχει αυτιά ανοιχτά, να ακούει τα παιδιά. Να προσαρμόζεται στις νέες εξελίξεις και στα νέα δεδομένα. Και θεωρώ ότι αυτό πιστεύω ότι είναι το άλφα και το ωμέγα. Τα κίνητρα, οι άξονες πάνω στους οποίους πρέπει να κινηθεί είναι η υπερβολική αγάπη για τα παιδιά και η όσο το δυνατόν καλύτερη γνώση του αντικειμένου. Άρα θέλεις από τη φύση σου μία μεγάλη αγάπη για τα παιδιά και μία διαρκή προσπάθεια για να γίνεις όλο και καλύτερος στο αντικείμενό σου.[…] Εγώ Μάκη μου σου λέω αυτό που το πιστεύω 100% και το έχω εφαρμόσει όλα μου τα χρόνια… είναι ότι τα παιδιά θέλουν 2 πράγματα. Αγάπη και μάθημα. Και ότι ο μαθητής καταλαβαίνει από την πρώτη στιγμή ποιος τον αγαπάει, και ποιος του κάνει μάθημα και δεν τον κοροϊδεύει. Ότι όσοι πήγαμε συνειδητά στη δημόσια εκπαίδευση πήγαμε να υπηρετήσουμε και άλλους σκοπούς και όχι για να βγάλουμε λεφτά. Αν θέλαμε να βγάλουμε λεφτά θα καθόμασταν στον ιδιωτικό τομέα και ότι σήμερα που η οικονομική κρίση έχει πλήξει όλη την κοινωνία και τα παιδιά αυτά προέρχονται από οικογένειες με γονείς ανέργους και που δεν μπορούν να πάνε φροντιστήριο και ο αριθμός των μαθητών που δεν πηγαίνουν φροντιστήριο κάθε χρόνο γίνεται όλο και μεγαλύτερος, είναι ακόμη πιο βαρύς και σημαντικός ο ρόλος ο δικός μας απέναντι σε αυτά τα παιδιά. » (εκπαιδευτικός 3), Το θέμα είναι ως άτομο να έχεις αυτοεκτίμηση, αυτοπεποίθηση, φιλότιμο και να είσαι εκπαιδευτικός κατ' επιλογή και όχι κατά ανάγκη. Το πανεπιστήμιο Πρόδρομε και το πτυχίο του

πανεπιστημίου δεν μας κάνει εκπαιδευτικούς. Και εσύ και εγώ όταν πήραμε το πτυχίο από την σχολή ξέραμε πολύ λιγότερα από αυτά που μάθαμε στην πορεία, ψάχνοντας γνώμες ρωτώντας κτλ. Να σου θυμίσω ότι τα παιδαγωγικά μας μαθήματα στο πανεπιστήμιο ήταν δύο κατ' επιλογήν σε εμάς . Άρα λοιπόν το γεγονός είναι ότι ο καθηγητής για να προλάβει την επαγγελματική κόπωση θα πρέπει να θέλει, να είναι καθηγητής και όχι να τύχει να είναι καθηγητής, άρα να λειτουργεί ως δημόσιος υπάλληλος. Ο λειτουργός πρέπει να κάνει λειτούργημα, όχι να διεκπεραιώνει μια τυπική διαδικασία που λέγεται εξέταση, μάθημα, τέλος. Αυτό για να γίνει, θέλει να γνωρίσουμε τι εστί εκπαιδευτικός και πως τους επιλέγουμε και όχι να χρίσουμε εκπαιδευτικούς όλους τους αποφοίτους από τα τριτοβάθμια ιδρύματα είτε είναι φιλοσοφίας είτε μικρασιατικών σπουδών είτε είναι λαογραφίας και να τους πούμε φιλόλογους ή φυσικούς. Άρα πρέπει να αλλάξει άρδην και ριζικά το όλο στήσιμο και να πούμε όπως κάποτε είχαν πει οι ψυχολόγοι δεν πάνε στην εκπαίδευση ότι να υπάρχουν απόφοιτοι πανεπιστημίου αλλά άλλη σχολή εκπαιδευτικών, πως υπάρχει η σχολή δημόσιας διοίκησης όπου θα διδαχτούν και παιδοψυχολογία και παιδαγωγικά, θα διδαχτούν και υπολογιστές και ξένες γλώσσες και χίλια δύο πράγματα από την πλευρά που είμαι προσωπικά εκπαιδευτικός για να αποφύγει η πνευματική κόπωση έρχεται και στον πιο ιδανικό λειτουργό. Μην ξεχνάς ότι έχουμε και πνεύμα και σάρκα και η σάρκα κουράζεται. Εγώ αρνήθηκα ενός πολύ καλού φίλου, αδελφού, την κόρη σήμερα για ιδιαίτερα, γιατί έβλεπα ότι αν το αναλάμβανα θα διατάρασσα την ….αμφέβαλλα πολύ αν θα είχα αποτέλεσμα, γιατί στις 150 μέρες δεν πιάνουν τα 2,5 χρόνια και θα διατάραζα και την οικογενειακή μου γαλήνη και την γαλήνη των άλλων παιδιών γιατί θα άλλαζε το πρόγραμμα, χίλια δυο πράγματα. Άρα θα πρέπει να σταθμίσουμε την ζωή μας με ποιοτικά κριτήρια δίνοντας έμφαση στην ουσία αλλά και στο αποτέλεσμα. Ο.....είχε πει κάποτε ότι για να γράψεις, δεν αρκούν οι προθέσεις, αλλά χρειάζονται και οι προϋποθέσεις. Άρα λοιπόν πέρα από την πρόθεση χρειαζόμαστε και προϋποθέσεις που αυτή τη στιγμή δεν υπάρχουν.» (εκπαιδευτικός 12)

Σε ένα άλλο επίπεδο ο κάθε εκπαιδευτικός θα μπορούσε να διαχωρίσει την προσωπική από την επαγγελματική ζωή, άλλο οικογένεια και άλλο σχολική μονάδα, χώρος εργασίας : «Ναι. Θα πρέπει να διαχωρίσει την οικογενειακή του και την προσωπική του ζωή από την επαγγελματική.[…] Δηλαδή οτιδήποτε προβλήματα έχει στο σπίτι του να τ' αφήνει στο σπίτι του και να έρχεται στο σχολείο ε, λες και δεν

έχει προβλήματα. Τέλος πάντων να τα διαχωρίσει αυτά τα δυο τα πράγματα τελείως, να μη μεταφέρει τα προβλήματα του σπιτιού στο σχολείο. […] Ε, αυτή την οικονομική δυσχέρεια στους μισθούς, ε, θα μπορούσε ο καθηγητής να την αφήσει έξω· την προσωπική του, να την αφήσει έξω από το διδακτικό του έργο· δε σου φταίνε τα παιδιά αν σου μείωσαν το μισθό. Να κάνει ό,τι μπορεί καλύτερο. Ο ίδιος. Ε, από 'κει και πέρα στις επιμορφώσεις δε πιστεύω ότι μπορεί να κάνει και πολλά πράγματα μόνος του. Ε, αυτό εγώ που θα έλεγα ή αν… (εκπαιδευτικός 20), «Αυτό δεν είναι μόνο θέμα εκπαιδευτικού, εε πλέον νομίζω στην κατάσταση που βιώνουμε ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι χαζοχαρούμενος ξέρω 'γω πρέπει για να αισθάνεται καλά. Προσωπικά ο καθένας είναι θέμα συνείδησης πόσο κάνει την δουλειά του έτσι; […] Και σε καμία περίπτωση δεν θα συσχετίσω ας πούμε το τι χρήματα παίρνω με το πως θα αποδώσω στην δουλειά μου. Ένας συνειδητός εκπαιδευτικός οφείλει να κάνει την δουλειά του, ένας συνειδητοποιημένος έτσι; Οφείλει..Και υψηλές αποδοχές να μην έχει οφείλει να κάνει σωστά την δουλειά του.» (εκπαιδευτικός 24), «κοίταξε να δεις Πρόδρομε, το πρώτο είναι να διαχωρίσει την προσωπική και οικογενειακή ίσως ζωή από την αντίστοιχη στον χώρο εργασίας. Όταν πηγαίνεις στο σχολείο φορτωμένος με ένα σωρό σκοτούρες ε αυτό δεν είναι και ό,τι το καλύτερο για τα παιδιά. Πώς να αποδώσεις εάν σκέφτεσαι το παιδί σου που έχει σήμερα πυρετό; Ε, ναι είναι ανθρώπινο και συμβαίνει κατά κόρον, αλλά οφείλει ο σωστός εκπαιδευτικός να προσπαθεί να αποστασιοποιείται όσο μπορεί, κι ας μην τα καταφέρνει, οφείλει πάντως να το πράττει» (εκπαιδευτικός 13), «ξέρεις και εμείς είμαστε άνθρωποι και η κρίση μας επηρεάζει, αλλά θα πρέπει, όταν προσέρχεσαι στο σχολείο να διαχωρίζεις τα ατομικά σου προβλήματα και να μην τα συσχετίζεις με τη δουλειά σου, πόσο περισσότερο μάλλον όταν αυτό που κάνεις δεν είναι απλό επάγγελμα αλλά λειτούργημα, σε κάλυψα κάπως;» (εκπαιδευτικός 25)

Επιπλέον, ο κάθε εκπαιδευτικός θα μπορούσε να εμπλακεί σε διάφορες συλλογικές δράσεις και να τεθεί υπεύθυνος ποικίλων πολιτιστικών και μη προγραμμάτων, γεγονός που θα ενισχύσει την αυτοπεποίθησή του και θα τον βοηθήσει περαιτέρω : «Ε, το βασικό που κάνω κι εγώ, είναι να εμπλακεί μέσα σε… πολιτιστικά και περιβαλλοντικά προγράμματα. Δηλαδή να προσπαθήσει, ας πούμε, να γίνει δημιουργικός πέρα απ' το κομμάτι το μορφωτικό, έτσι και το κομμάτι της ύλης που καθημερινά είναι αυτό που γίνεται στο σχολείο, ε, να προσπαθήσει να κάνει περισσότερα πράγματα σε συνεργασία με τους μαθητές του, να λειτουργήσουν,

δηλαδή, σε ομάδες πολιτιστικές, περιβαλλοντικές ή αγωγής υγείας, και να κάνει πράγματα που να ενδιαφέρουν και τους μαθητές και το σχολείο να ανοίξει τις πόρτες του προς την κοινωνία μέσα απ' αυτά.» (εκπαιδευτικός 36), «καθώς και η ανάληψη δραστηριοτήτων, ξέρω 'γω, όπως είναι οι γιορτές, όπως είναι επισκέψεις, όπως είναι εργασίες συλλογικές, θεωρώ ότι μπορεί να τον βοηθήσουνε. Είναι και θέμα χαρακτήρα βέβαια, φίλε μου.» (εκπαιδευτικός 30), «Για τον άξονα που λέγαμε, είναι πολύ καλό το πως να βάλει κι άλλους τομείς κι άλλες σφαίρες στο έργο του. Για παράδειγμα ενώ μπορεί όντως να επέρχεται μια κούραση από την μονοτονία του αντικειμένου, κάποια χρόνια τα ίδια μαθήματα, πανελλαδικά κτλ, που σε αναγκάζουν να μείνεις προσκολλημένος στην ύλη και να τη διδάξεις με προσοχή για να πιάσεις πολλές φορές και SOS θέματα και τα γνωστά μεταξύ μας είμαστε μη κρυβόμαστε νομίζω μπορείς να βάλεις πλέον άλλες πτυχές στην εκπαίδευση. Για παράδειγμα το θέατρο, ο κινηματογράφος, η μουσική είναι πολύ σημαντικό πλέον και ενώ αναθεωρώ πολλές απόψεις που είχα μέχρι τώρα και πίστευα το σχολείο είναι μόνο μάθημα και τίποτα άλλο. Τελικά βλέπω ότι βάζοντας τέτοιες καλλιτεχνικές σφαίρες (θέατρο, κινηματογράφος, μουσική) μέσω προγραμμάτων, μέσω ενός μικρού βίντεο που θα δείξεις στο μάθημα, νομίζω κινητοποιείς το ενδιαφέρον και μπορείς να πετύχεις και καλύτερα αποτελέσματα και νομίζω και εσένα ως πρόσωπο και εκπαιδευτικό σε ανανεώνει η όλη αυτή διαδικασία διότι μαθαίνεις νέα πράγματα, τα εφαρμόζεις και βλέπεις πολλές φορές να υπάρχει και αποτέλεσμα. Ας πούμε δε θα ξεχάσω εγώ την περίπτωση που στη λογοτεχνία Α' λυκείου είχα βάλει ένα βίντεο με τον Ερωτόκριτο ερμηνευμένο από εβδομήντα επτά καλλιτέχνες και υπήρξε μαθήτρια που της άρεσε τόσο το βίντεο που ασχολήθηκε με τη μουσική και είχε στραφεί στην ποιοτική μουσική, στην έντεχνη και μου εκμυστηρεύτηκε κάποια στιγμή ότι αυτό οφείλεται στον Ερωτόκριτο, στο βιντεάκι που είχε δει κάποια στιγμή κάπου κάποτε στη λογοτεχνία της Α' λυκείου. Πολλές φορές μπορεί να κάνουμε κάτι τα βιώματα κάποιου, τις επιλογές κάποια εννοώ μαθητή. Οπότε ναι με αυτή την έννοια μπορείς να βρεις τέτοιες δράσεις που σας ανέφερα για να εμπλουτίσεις το έργο σου. […] Ναι και εννοείται θέλει δράση, γιατί μην ξεχνάμε ζούμε σε μία εποχή όπου τα πάντα είναι ήχος, τα πάντα είναι εικόνα, τα πάντα είναι τεχνολογία και νομίζω αν ο εκπαιδευτικός δεν μπει σε αυτή τη λογική, σε αυτό το πλαίσιο δεν μπορεί να επιβιώσει, να το πω έτσι, σήμερα στο χώρο μας ή θα επιβιώσει με μία μετριότητα. Νομίζω πάνε οι εποχές, έχουν παρέλθει εκείνες που μόνο το βιβλίο και το βοήθημα μπορούσες...Σήμερα

νομίζω είναι ο ρόλος μας πολυδιάστατος και αν δεν μπεις στο χορό αυτό, δε θα χορέψεις.» (εκπαιδευτικός 7)

Τέλος, μερικές ενέργειες που θα ήταν καλό για κάθε εκπαιδευτικό με βάση τους υπό έρευνα συνεντευξιαζόμενους είναι να αλλάζουν όποτε μπορούν σχολική μονάδα, διδακτικά αντικείμενα και να στραφούν σε μια διά βίου εκπαίδευση, προσπαθώντας να βελτιστοποιήσουν ό,τι κάνουν στο γνωστικό τους αντικείμενο. Και όλα τα παραπάνω με την απαραίτητη προϋπόθεση πως αγαπάνε τους μαθητές, απαραίτητο όρο για την πρόοδο κάθε εκπαιδευτικού συστήματος : «Μία διά βίου παιδεία κριτική παιδεία όχι θεωρητική. Και μία πολύ καλή σχέση με τα παιδιά διαπροσωπική. Πρέπει να είσαι κοντά στα παιδιά, να ξέρεις τους κώδικές τους, να ξέρεις που ζουν, πως ζουν, ποια προβλήματα έχουν και να τα αντιμετωπίζεις ως όταν μία αστυνομία που έχει αυτή τη στιγμή τα προβλήματα.» (εκπαιδευτικός 3), «η αποφυγή για μένα της εξουθένωσης εννοείται να αποφύγεις το να αποκτήσουμε όσο μπορούμε μια προοπτική, αν μην παίρνουμε πολύ προσωπικά αυτά που συμβαίνουν. Να προσπαθούμε να κάνουμε το καλύτερο μέσα στα πλαίσια που έχουμε. Να προσπαθούμε να αναπτυσσόμαστε ως εκπαιδευτικοί. Θεωρώ ότι δεν είναι σίγουρα καλό το γεγονός ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί παραμένουν συνεχώς στο ίδιο σχολείο. Δεν μπορώ να σκεφτώ κάτι άλλο.» (εκπαιδευτικός 32), «Ε… κοίταξε, μια καλή πρόταση είναι να αλλάζεις σχολεία και αντικείμενα. […] Έτσι. Βέβαια είναι και άνθρωποι οι οποίοι τούς αρέσει να ασχολούνται μ' ένα αντικείμενο και να γίνονται κάθε χρόνο και πιο καλοί σ' αυτό. […] Αλλά εγώ θεωρώ ότι η αλλαγή σχολείου- θα μού πεις τώρα εδώ υπάρχει το ζήτημα της οργανικής θέσης, εδώ υπάρχει το ζήτημα των μαθημάτων που έχει κάνει ο καθένας˙ τέλος πάντων, η αλλαγή αντικειμένων, έτσι, και σχολείων […] Είναι κάποιοι που αρέσκονται στο να κάνουν το ίδιο πράγμα. Σού λέει αυτό κάνω συνέχεια, το 'χω μάθει πολύ καλά και ικανοποιούμαι κάνοντάς το. Αλλά αν κάποιος, ξέρεις η… πώς το λένε… το καλύτερο αντίδοτο στην κόπωση είναι η αλλαγή. […] Έτσι. Λοιπόν, εγώ θεωρώ ότι η αλλαγή αντικειμένων και σχολείων βοηθάει. Τώρα αν κάποιος- είπαμε είναι και θέμα χαρακτήρα- σού λέει ο άλλος δε θέλω να αλλάζω, ας πούμε. Αλλά θεωρώ ότι η αλλαγή, η ανανέωση μπορεί να προσφέρει. Έτσι.» (εκπαιδευτικός 30), «η συνεχής κατάρτιση είναι απαραίτητη, απο'κεί και πέρα, να έχεις διάθεση, να ανανεώνεις, είτε το αντικείμενο σου, είτε τις τάξεις σου, μην κάνεις συνέχεια τα ίδια μαθήματα, νομίζω πως κάποια στιγμή σε

κουράζει. Γενικώς να επιμορφώνεσαι, νομίζω πως αυτό περισσότερο σε προσφέρει παρά σε κουράζει.» (εκπαιδευτικός 40).

4.1.5.2. Προτάσεις σε εξωτερικό επίπεδο/ επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής

Το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα μίλησαν για μια καλά οργανωμένη επιμόρφωση τόσο σε γνωστικό όσο και σε παιδαγωγικό επίπεδο, καθώς εκείνο που μετράει δεν είναι μόνο οι γνώσεις που μεταγγίζονται στους μαθητές αλλά και η ορθή παιδαγωγική με την οποία οι τελευταίοι αντιμετωπίζονται. Επίσης, χρειάζεται μια επιμόρφωση εκτός προγράμματος του σχολείου και σε τακτά χρονικά διαστήματα, για να έχει καλύτερο αποτέλεσμα.: «Ωραία. Για παράδειγμα στις επιμορφώσεις θα μπορούσε να υπάρχει ένα οργανωμένο πλάνο επιμόρφωσης, ένα οργανωμένο σχέδιο το οποίο θα μπορούσε ο καθηγητής να το ακολουθήσει. Να υπάρχουν ξέρω 'γω τέσσερα επίπεδα επιμορφώσεων και αυτά τα επίπεδα όποτε και αν θέλει να τ' ακολουθήσει. Υποχρεωτικά ή προαιρετικά. Αυτό που υπάρχει τώρα είναι ξεκομμένα σεμινάρια εδώ και 'κει από διάφορους άσχετους φορείς σε άσχετες ημερομηνίες και τα οποία δεν έχουν καμία συνέχεια μεταξύ τους και λίγο, κατά την άποψή μου, συμβάλλουν στις πραγματικές ανάγκες που έχει ένας εκπαιδευτικός· είναι απλά πληροφορίες ασύνδετες μεταξύ τους και ενημερώσεις… ασύνδετες μεταξύ τους. […] Πιστεύω ότι η επιμόρφωση πρέπει να γίνει αφενός στο διδακτικό κομμάτι, δηλαδή στη διδακτική· και επίσης ε, να γίνεται μια ενημέρωση στα νεότερα στοιχεία που υπάρχουνε. Για παράδειγμα υπάρχει η μέθοδος του project με το οποίο εργαζόμαστε. Μια ολοκληρωμένη ενημέρωση πάνω σ' αυτό. Υπάρχουν διάφορα ευρωπαϊκά προγράμματα τα οποία τρέχουνε, μια ολοκληρωμένη ενημέρωση πάνω σ αυτό. Ε, αυτό.» (εκπαιδευτικός 20), «Θα κινηθώ σε δύο κομμάτια. Πιστεύω στην επιμόρφωση, επικροτώ τη συνεχόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Με ποια έννοια; Όχι να την κρατήσουν για τον εαυτό τους, ως τίτλους σπουδών χωρίς να υπάρχει διάχυση προς το σχολείο. Δηλαδή όλη αυτή η εμπειρία και η παροχή προσόντων προς τους εκπαιδευτικούς να εισχωρήσει στα σχολεία, στα παιδιά μας. Οπότε πιστεύω στην επιμόρφωση, αλλά επιδιώκω και είμαι θετική και στην άνοδο της μισθολογικής κλίμακας σε εκπαιδευτικούς που έχουν τα προσόντα, είναι μάχιμοι

μέσα στην τάξη. Κι αν κριθούν από αξιολόγηση ότι, ναι, μπορούν από τη βαθμολογική τους εξέλιξη να πάρουν κάτι παραπάνω, ναι, να πάρουν κάτι παραπάνω, οικονομικά πάντα. Διότι αυτό θα είναι ένα κίνητρο στη δουλειά που κάνουν και θα κάνουν μέχρι το τέλος της ζωής τους. Αυτός είναι ο μάχιμος εκπαιδευτικός για 'μένα. Θα έπρεπε να υπάρχει ένα κίνητρο, μια προϋπόθεση για να προχωρήσουν αυτοί οι εκπαιδευτικοί, και 'γω προσωπικά, περισσότερο μπροστά από όσο με καθηλώνει το ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα και η μισθολογική παγίωση.» (εκπαιδευτικός 10), «Δε θα μιλήσω για μισθούς ,αυτοί θεωρούνται πλέον δεδομένο με τη κρίση. Θέλω να τα βλέπω τα πράγματα με την πιστή λογική, τα πράγματα πάνε κάπως έτσι αν όχι χειρότερα. Ακόμα και σε αυτό το κλίμα ίσως το μόνο που μπορεί να κάνει είναι κάποιες επιμορφώσεις οι οποίες νομίζω δεν έχουν όλες κόστος, μέσω σχολικών συμβούλων. Πήγα σε κάποιες και βλέπω πως οι συνάδερφοι έχουν διάθεση παρ' όλο που είναι προαιρετικές οι πιο πολλές δε θέλουν να τις χάσουν πηγαίνουν στην επιμόρφωση νομίζω αυτό ίσως γίνει και στο μέτρο το δυνατό κάποιες βελτιώσεις μικρές υλικοτεχνικής υποδομής αν είναι εφικτές. Διαφορετικά, πάλι θα πάω στο μεράκι εγώ και στην προσωπική δράση του καθενός, μπορούν να βρεθούν άκρες.» (εκπαιδευτικός 7), «Βεβαίως. Εγώ εδώ και χρόνια κάνω αίτηση δεξιά αριστερά για να φτάσω το πρώτο στάδιο για την επιμόρφωση της πληροφορικής, το έχουν καταργήσει. Βεβαίως είναι απαραίτητη η μόρφωση. Τύπου, θυμάσαι τα ΠΕΚ και την τελευταία φάση που σε είχαμε και…..εγώ δεν πήγα στην τελευταία φάση γιατί είχα διδακτική εμπειρία. […] Και της Πληροφορικής και των παιδαγωγικών απαραίτητη περιοδική, να σου δώσω ένα άλλο παράδειγμα. Θυμάσαι τότε που κάναμε την ψηφιοποίηση τάξης στο γυμνάσιο; Που έδωσαν τους υπολογιστές και πήγε ούτε ένα εξάμηνο; Λοιπόν όλη η επιμόρφωση …..στο γυμνάσιο το 5^{ο} της Νεάπολης ήταν να επιμορφώσουν σε ένα απόγευμα δύο καθηγητές που θα επιμόρφωναν τους υπόλοιπους συνέχεια. […] Χρειάζεται τακτή περιοδική προγραμματισμένη επιμόρφωση και όχι στον αέρα. Όχι τα σεμινάρια που μας έκαναν, και μας κάνουν δηλαδή, για να καταλάβεις φέτος πήγαμε …μιλάμε για ένα θέατρο ….ένα φέσι αδερφέ μου. Για τρία τέταρτα μας μιλούσε για τον εαυτό του πριν καν μπει στην ουσία. Όλα αυτά πολλές φορές γίνονται για να εξυπηρετηθούν οι ημέτεροι. Όλοι αξύριστοι οι άπλυτοι, συγνώμη για την έκφραση, και οι ημέτεροι του ΣΥΡΙΖΑ, δεν μιλάω πολιτικά αυτή την στιγμή, και της ΝΔ μπορούσε να είναι. Όλοι προκειμένου να ικανοποιήσουν το τραυματισμένο τους εγώ ή ξέρω εγώ να βγουν και πέντε

φωτογραφίες φτιάχνουν και από ένα σεμινάριο και μας τραβάνε. Φτάνει, κουραστήκαμε.» (εκπαιδευτικός 12), «Σαφώς μπορεί να τον θωρακίσει. Η επιμόρφωση είναι πάρα πολύ σημαντική. Θεωρώ ότι πρέπει να γίνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα για πάρα πολλούς λόγους. Καταρχήν για αυτήν την θωράκιση την οποία είπαμε, και την επιστημονική κατάρτιση βεβαίως, στις νέες εξελίξεις που πάντοτε τρέχουν, αλλά και στην ψυχική και πνευματική θωράκιση. Επιπλέον νομίζω ότι θα έπρεπε να γίνεται σε διαστήματα τέτοια στα οποία ο εκπαιδευτικός θα αποσπάται, θα βρίσκεται εκτός τάξης, γεγονός που θα του επιτρέπει να κάνει και ένα διάλλειμα από τα εκπαιδευτικά του καθήκοντα.» (εκπαιδευτικός 1)

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αναφέρονται στην αξιολόγηση η οποία θα πρέπει να γίνει με ορθό τρόπο. Στόχος, αναφέρουν οι ίδιοι, δεν είναι η τιμωρία των καθηγητών αλλά η βελτίωση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού προσωπικού : «Αυτά νομίζω. Ξέρω 'γω; Αυτά που είχα να πω τα είπα. Απλώς εγώ θέλω να επιμείνω εκεί που είπες για την αξιολόγηση και δεν ξέρω εσύ μπορεί να είσαι σε ένα σχολείο που όλα μπορεί να λειτουργούν ρολόι ή σε μια διεύθυνση, εγώ πάντως βλέπω ότι με την αύξηση του ωραρίου που μας έχει γίνει, με την μείωση ωρών και όλα αυτά βλέπω ότι είμαστε εκπαιδευτικοί δύο ταχυτήτων. Εκπαιδευτικοί που δουλεύουνε και εκπαιδευτικοί που δεν δουλεύουνε. Εγώ πάνω σε αυτό το πλαίσιο ας πούμε και σε αυτή την λογική, δεν μπορώ να σκεφτώ ότι μπορεί να γίνει προσωπική αξιολόγηση του καθενός ξεχωριστά. Δηλαδή εε με ξεπερνάει, πως να σου πω; Σκέψου τώρα εσύ να δουλεύεις σαν το σκυλί, να μπαίνεις στην τάξη να κάνεις τις ώρες σου, να δουλεύεις στο σπίτι, έτσι; Να τρέχεις σε ότι σε χρειάζεται το σχολείο και ο άλλος ας πούμε να κάνει την υποτιθέμενη γραμματειακή υποστήριξη ένα τίποτα και να αξιολογηθούμε με τον ίδιο τρόπο, με τα ίδια κριτήρια και αυτός που κάνει και γραμματειακή δεν έχει ώρες μπορεί ας πούμε να θεωρηθείτε ότι έχει και περισσότερα προσόντα και χρήζει να πάει και ένα βαθμό παραπάνω.» (εκπαιδευτικός 24), «αυτή η περιβόητη αξιολόγηση θα πρέπει να αρχίσει να πραγματοποιείται και να μη μείνει στα χαρτιά ως ένα άλλο πυροτέχνημα. Αλλά τι αξιολόγηση; Αξιολόγηση όπου για παράδειγμα η ψήφος κάποιων κατώτερων θα κρίνει τη θέση και το πόστο ενός διευθυντή σχολείου; Ξέρεις φυσικά πού αναφέρομαι. Πού έχεις δει αγαπητέ Πρόδρομε οι υφιστάμενοι να εκλέγουν τον προϊστάμενό τους; Μόνο εδώ θα μπορούσε να γίνει και έγινε. Ξέρω εγώ υποψήφιους διευθυντές με προσόντα και αξία οι οποίοι χαντακώθηκαν στην ψηφοφορία, γιατί δεν ήταν λαοπρόβλητοι να το πω

απλά ή γιατί δεν πήγαιναν στις συνάξεις με τα τσίπουρα. Με καταλαβαίνεις; Εγώ μόνο τα τυπικά προσόντα και την συνέντευξη από ανώτερο κλιμάκιο δέχομαι, τίποτε άλλο. Σε όλα τα άλλα παρεμβαίνει ο παράγων 'άνθρωπος' και οι δημόσιες σχέσεις του καθενός. Θέλεις να συνεχίσω; ..» (εκπαιδευτικός 39), «Λοιπόν. Η αξιολόγηση τού εκπαιδευτικού και της εκπαιδευτικής μονάδας, και μάλιστα αυτά είναι διαφορετικά πράγματα. Άλλο αξιολόγηση εκπαιδευτικού και άλλο αξιολόγηση εκπαιδευτικής μονάδας. Συνδέονται στενά αλλά είναι διαφορετικά πράγματα. […] Εγώ είμαι υπέρ της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής μονάδας και δη της αυτοαξιολόγησης. Δηλαδή, παιδιά καθόμαστε κάτω. Τι στόχους έχουμε για φέτος; Αυτό κι αυτό. Ρεαλιστικούς στόχους μιλάω τώρα, δε λέω να το κάνουμε κολλέγιο εδώ. […] Λοιπόν. Ωραία, ωραία. Στο τέλος της χρονιάς τα πετύχαμε αυτά; Λειτούργησε το σχολείο καλά; […] Δηλαδή πόσες μέρες κατάληψη είχαμε; 1; 2; 5; 10; 100; Μπορέσαμε να κάνουμε μάθημα; Είμαστε ευχαριστημένοι με τον αριθμό των μαθητών οι οποίοι έρχονται εδώ πέρα; Είμαστε ευχαριστημένοι από το γεγονός ότι παιδιά από άλλες περιοχές που είναι να πάνε σε άλλα σχολεία έρχονται σε μας, κάνουν δηλώσεις ψεύτικες κι έρχονται σε μας; Ή παιδιά δικά μας που είναι να 'ρθουν σε μας κάνουν δηλώσεις ψεύτικές και πάνε σ' άλλα σχολεία; Και γιατί αυτό; […] Κατάλαβες τι γίνεται; […] Η αυτοαξιολόγηση η συλλογική της σχολικής μονάδας ναι, έχει θέση στη σύγχρονη εκπαιδευτική πράξη, έτσι, και λειτουργεί ως feedback. Γιατί δεν έρχονται σε μας; Επειδή αυτά είναι προβλήματα που αντιμετωπίζουμε εμείς στο σχολείο μας.» (εκπαιδευτικός 30), «δε σου κρύβω πως τρομάζω όταν ακούω τη λέξη 'αξιολόγηση'. Ξέρεις, όπως 'εξορθολογισμός' κατάντησε να σημαίνει μείωση μισθών έτσι και η αξιολόγηση έχει συνδεθεί με την απόλυση συναδέλφων. Ωστόσο, εάν γίνει με σωστό τρόπο, θα μπορέσει να επιφέρει θετικά αποτελέσματα και όχι τρόμο. Πιο ειδικά, για μένα θα μπορούσε να ενεργοποιηθεί ο φάκελος του κάθε εκπαιδευτικού και ανάλογα με τα προσόντα του να τυγχάνει και την επιβράβευση, είτε αυτή είναι μισθολογική είτε προαγωγές κτλ. Όχι όμως να τιμωρώ τον κάθε συνάδελφο επειδή δεν μπόρεσε να πάει στο τάδε σεμινάριο τη στιγμή που έχει τρία κουτσούβελα χαχα εγώ για παράδειγμα δεν έχω παιδιά αλλά μένω μακριά από τα Γρεβενά και την Κοζάνη όπου πραγματοποιούνται συνήθως οι όποιες δράσεις, ξέρεις γηροκομώ τους γονείς μου στο χωριό» (εκπαιδευτικός 43).

Σε μια άλλη φάση της έρευνας έχει καταγραφεί από τους εκπαιδευτικούς ότι καλό θα ήταν να οργανωθούν από τα αρμόδια όργανα σεμινάρια κατά ειδικότητα, τα

οποία θα οδηγήσουν σε μια ολοκληρωμένη και πιο σύγχρονη κατάρτιση των εκπαιδευτικών, με βάση και τα σύγχρονα δεδομένα της τεχνολογίας. Παράλληλα, όμως, και στην ίδια κατεύθυνση θα πρέπει να καθιερωθεί η επιβράβευση των εκπαιδευτικών, ηθική και υλική, γεγονός που θα τους απαλλάξει από την ανασφάλεια που μέχρι τώρα αισθάνονται. Και φυσικά η παροχή κινήτρων, χωρίς τα οποία οι εκπαιδευτικοί ίσως λιμνάζουν. Οι τελευταίες προτάσεις σχετίζονται με την ενίσχυση του συλλόγου των φιλολόγων, ο οποίος θα είναι ο κατάλληλος τόσο για τη στήριξη των εκπαιδευτικών της αντίστοιχης ειδικότητας, αλλά και εκείνο το θεσμικό όργανο που θα αναλαμβάνει την επιβράβευση που θα ακολουθεί την επίτευξη ορισμένων στόχων – κινήτρων : «Καταρχήν θέλουμε χρήματα. Δεν μπορείς να κάνεις τίποτα χωρίς χρήματα. Δηλαδή δεν μπορείς να έχεις έναν εκπαιδευτικό με μεράκι όταν τον έχεις κακοπληρωμένο. Το χιλιάρικο που παίρνουμε με τον κόπο δεν φτάνει να ζήσεις οικογένεια, ακόμη και το διχίλιαρο που παίρνουν δύο καθηγητές που είναι ζευγάρι όταν έχουν παιδιά φοιτητές μικρά κτλ. Ο ένας θα πάει να κάνει γουρούνι, ο άλλος θα πάει να κάνει κοτόπουλο, ο άλλος θα πάει σερβιτόρος στα κλαμπ, ο άλλος θα πάει στην ταβέρνα και ο άλλος θα κάνει ιδιαίτερα. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί κάνουν δεύτερη δουλειά και το ξέρεις. Θέλουμε χρήματα. Χρήματα για την παιδεία είναι μόνο οι μισθοί των εκπαιδευτικών που βγάζει το λογιστήριο του υπουργού παιδείας; Δεν υπάρχουν πλέον χρήματα για υποδομές. Εμείς ό,τι έχουμε κάνει στο σχολείο, το έχουμε κάνει με χορηγούς από τον δήμο, με ιδιώτες, με ενέργειες του συλλόγου. Εγώ δεν έχω κανένα πρόβλημα να κάνω ιδιαίτερα αν μου έδιναν 2 χιλιάρικα και να διορθώνω τα γραπτά. Από την άλλη δεν μπορείς να απαιτείς από έναν καθηγητή να έρθει όπως είναι στην Κοζάνη. Δηλαδή σκέψου ότι εγώ έχω στην κατεύθυνση 13 άτομα και εδώ έχω 32, δηλαδή δύο διαγωνίσματα δικά μου είναι ένα εδώ. Κάποτε είχα 5 στην ……5 δικά μου, ήταν ένα δικό του. Θέλουμε μείωση αριθμού τάξεων, θέλουμε περισσότερους διορισμούς, θέλουμε νέο αίμα που δεν υπάρχει στην εκπαίδευση, δηλαδή δεν έχει γίνει καμιά εθελούσια έξοδος γιατί υπάρχουν και καθηγητές που έχουν βαρεθεί να είναι καθηγητές και είναι καθηγητές μόνο τυπικά για τον μισθό που έρχονται και κοιτάνε την ώρα πότε θα φύγουν. Αυτά δεν αλλάζουνε και για να αλλάξουν πολιτική βούληση που θα συνεπάγει ένα σοβαρό και πολιτικό κόστος, που ουδείς έχει αναλάβει εδώ στην Ελλάδα γιατί θα μεταφερθεί σε αρνητικές ψήφους.[…] Βεβαίως. Ξέρεις πολύ καλά ότι το κίνητρο, δηλαδή είτε το θέσουμε ως οικονομικό, είτε το θέσουμε ως προαγωγή, είτε το θέσουμε ως

αναγνώριση αλλά πρόσεξε ποιός θα κρίνει ποιούς και ποιος θα κρίνει τους κρίνοντες. […] Φυσικά και μπορεί. Το θέμα είναι αν θέλει. Γιατί οι εκπαιδευτικοί που θα είναι ξεκούραστοι και που θα αμείβονται καλά και που θα κάνουν με μεράκι αυτό που θέλουν, θα βγάλουν και τίποτα μαθητές επαναστάτες και θα τους πάρουν με τις πέτρες.» (εκπαιδευτικός 12), ««Κοίταξε, η πολιτεία πρέπει να δείξει στους εκπαιδευτικούς ότι τούς εκτιμάει. […] Δηλαδή, τα προηγούμενα χρόνια, φίλε μου, δηλαδή από το 2010 μέχρι το 2015 έτσι, δυστυχώς… κι εγώ επειδή ασχολούμαι με τα συνδικαλιστικά, με την ΔΑΚΕ κι αυτά, ας πούμε, ε και η Διαμαντοπούλου και ο Αρβανιτόπουλος αργότερα μάς απογοήτευσαν. Δηλαδή μιλάμε για ανθρώπους οι οποίοι εξ ορισμού θεωρούσαν ότι ο εκπαιδευτικός είναι ένας τεμπέλης τού οποίου το κεφάλι πρέπει να το πατήσουμε για να δουλέψει. Κι είχε φτάσει στο σημείο η άλλη- βέβαια αυτό ισχύει για όλους τους δημοσίους υπαλλήλους- να σού 'κανε ο άλλος καταγγελία να χάσεις το μισθό σου, να βγεις σε διαθεσιμότητα αυτόματα, δηλαδή κάτι τέτοια. Λοιπόν. Ήρθε μετά ο κύριος ο Αρβανιτόπουλος, τον οποίο τον είχα και σε εκτίμηση, ας πούμε. Και επειδή είχε αναγάγει σε ρήξη το θέμα, να πούμε, θυμάμαι με το Χειμώνα του '13-'14, είχε αναγάγει σε ρήξη το θέμα το αν θα κάνουμε μάθημα την 7η Ιανουαρίου˙ γιατί οι τεμπέληδες να μην πάνε να κάνουνε 7η Ιανουαρίου μάθημα; Μετά μάς έταζαν λευκές εβδομάδες. Λοιπόν. Δηλαδή: απαξίωση, απαξίωση, απαξίωση! Απ' την πλευρά της πολιτείας. Ε ας πουν κι έναν καλό λόγο. […] Ας πούνε κι έναν καλό λόγο, ρε παιδιά μπράβο, κρατάτε, το λαό και το έθνος, ξέρω 'γω, ψηλά. Τούς μαθαίνεται τη γλώσσα, την ιστορία. Ε τι, "α οι τεμπέληδες, κάθονται το καλοκαίρι" . Μα, συγγνώμη ρε φίλε, τα παιδιά δεν κάθονται το καλοκαίρι; Να πάτε να δουλέψετε, λέει. Ποιος μού λέει να πάω να δουλέψω; Εσύ μού λες να πάω να δουλέψω; Ο οποίος πήγες στο μαγαζί του πατέρα σου, ας πούμε, έτσι, το φαλίρισες; Δεν έχεις κανένα τυπικό προσόν και μιλάς για αξιοκρατία; Έλεος δηλαδή! […] Η ηθική και η επιβράβευση όμως πρόσεξε: η επιβράβευση του συνόλου των εκπαιδευτικών. […] Όχι πήραμε 10 καλούς δασκάλους α, οι άριστοι αυτοί οι δάσκαλοι μπράβο, οι υπόλοιποι είναι μα#@κες όλοι. […] Εντάξει; Λοιπόν. Οι δάσκαλοι, οι εκπαιδευτικοί, οι δάσκαλοι- δάσκαλοι είμαστε όλοι μας- ως σύνολο. Είστε μια κοινωνική τάξη η οποία προσφέρει στο έθνος. Μπορεί να υπάρχουνε και κάποιοι οι οποίοι δεν αξίζουνε. Υπάρχουνε κι άλλοι οι οποίοι κρατάνε στην πλάτη τους όμως το σύστημα το οποίο εντάξει, κάνει ό,τι μπορεί αλλά αντιμετωπίζει κι αυτό προβλήματα. Μιλάω για την ηθική πλευρά όλου του συνόλου. […] Λοιπόν. Φυσικά,

και η υλική επιβράβευση θα ήτανε κάτι. Έτσι αλλά στο γενικότερο πλαίσιο που επικρατεί, εμείς δεν είμαστε ένστολοι να λέμε μόνο σε μας θα δώσετε στους άλλους δε θα δώσετε. Θα δώσουμε στους ένστολους, λέει, στους άλλους δε θα δώσουμε. Ούτε δικαστές είμαστε, να πούμε, να βγάζουμε αποφάσεις και να λέμε: "α εμείς, από μας κακώς κόψατε το μισθό, σε όλους τους υπόλοιπους καλά κάνατε και τον κόψατε" . Δεν είμαστε τέτοιοι εμείς.» (εκπαιδευτικός 30), «Από εκεί και μετά οι σύνδεσμοι φιλολόγων και γενικά οι σύλλογοι επιστημονικών ειδικοτήτων που μπορούν να γίνουν κατά τόπους, κατά νομούς κτλ. Είναι πάρα πολύ καλό. Δεν χρειάζεται τα σεμινάρια αυτά να είναι πολύ καλά οργανωμένα ή μεγάλα. Μπορούν να γίνουν και από εμάς τους ίδιους.» (εκπαιδευτικός 3), «Κοίτα, το βασικό που θα μπορούσε να κάνει είναι να υπάρχει κάποια μορφή επιβράβευσης οικονομικής ίσως, σε ανθρώπους οι οποίοι κάνουν περισσότερα πράγματα για το σχολείο τους και δε μένουνε μόνο στα τυπικά που τους ζητείται από το κράτος. Ε, από 'κει και πέρα, εντάξει, σίγουρα μια γενικότερη καλύτερη οικονομική, ε, μια οικονομική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών θα λειτουργούσε, φαντάζομαι, προς την τελική κατεύθυνση, αλλά δεν είναι μόνο το οικονομικό το θέμα, το θέμα είναι προσωπικό πλέον πιστεύω του καθενός, αν θέλει στη δουλειά που κάνει με αυτά τα χρήματα που παίρνει, έτσι, να μπορεί να προσφέρει τα περισσότερα που μπορεί.» (εκπαιδευτικός 36)

Μαζί με τις παραπάνω προτάσεις οι υπό έρευνα εκπαιδευτικοί έχουν αναφερθεί και στην ενίσχυση του ρόλου τόσο του σχολικού συμβούλου των φιλολόγων αλλά και του διευθυντή της κάθε σχολικής μονάδας. Ο ρόλος των σχολικών συμβούλων ο οποίος θα πρέπει να είναι ενεργός, γιατί αυτοί με την εμπειρία τους και με την καθοδηγητική τους δράση δύνανται να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς στο δύσκολο λειτούργημά τους : «Θα σου μιλήσω για το σύμβουλο. Σέβομαι τη μεταπτυχιακή, διδακτορική τους κατάρτιση. Ο σύμβουλος πρέπει να είναι δημιουργικά παρών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Να υπάρχει επικοινωνία, είτε διαδικτυακή, είτε μηνιαίως, μια φορά. Δηλαδή να είναι περισσότερο και πιο ουσιαστικά ενεργός σε σχολική τάξη. Ωστόσο σέβομαι την ακαδημαϊκή τους καριέρα και δέχομαι τις απόψεις και συμβουλές τους. Ο ρόλος της διεύθυνσης τώρα, δεν ξέρω πόσο μπορεί να κάνει πράγματα για να αποφορτίσει τον εκπαιδευτικό. Αυτό προέρχεται κυρίως από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Ο ίδιος πρέπει να κάνει μια εμβάθυνση στον εαυτό του. Να δει τα στοιχεία που τον απογοητεύουν. Μπορεί η διοίκηση να είναι συμβουλευτική και συμπαραστάτης στα προβλήματα των

εκπαιδευτικών. Η συνεργασία πάντα φέρει άριστα αποτελέσματα.» (εκπαιδευτικός 10), «Ναι εγώ νομίζω εδώ μπορεί ας πούμε η διεύθυνση κάθε φορά να είναι στο μέτρο του δυνατού για αυτό θέλει και μια εκπαίδευση κάποια στιγμή σε άλλο χρόνο και αυτού του δυναμικού. Ας πούμε πρέπει ο εκάστοτε διευθυντής να είναι δίκαιος, πρέπει νομίζω τον εργαζόμενο που βλέπει ότι εργάζεται, ότι προσφέρει ,να τον απαλλάξει από κάτι. Νομίζω αυτό ο εργαζόμενος θα το ξεπληρώσει, θα δώσει αλλού την ενέργεια του. Είναι θέμα εδώ προσωπικότητας του διευθυντή για εμένα.» (εκπαιδευτικός 7), «Ε εδώ γελάμε λίγο … ποιο σχολικό σύμβουλο, τον είδες εσύ καθόλου; Εγώ φίλε αγαπητέ Πρόδρομε όχι τα τελευταία 6 χρόνια που διδάσκω στο Λύκειο. Επομένως θα σου μιλήσω για τον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Κοίταξε, θα πρέπει να είναι άνθρωπος ακέραιος, αδέκαστος και αμερόληπτος. Ότι θα στηριχθεί σε μερικά άτομα πιο εξειδικευμένα για ορισμένες εργασίες είναι σίγουρο. Αλλά όχι να κάνει με αυτούς 'αυλή', ξέρεις την αυλή του Ερρίκου ΙΔ στη Γαλλία ας πούμε και οι υπόλοιποι πάρε και βάρα τους. Αυτό βιώνω εγώ τα τρία τελευταία χρόνια στο σχολείο μου, άστα δράμα. Έλα που δεν μπορώ να φύγω με απόσπαση, αλλιώς θα τα μούντζωνα εκεί όλα εκτός από τα παιδιά και ορισμένους άξιους καθηγητές» (εκπαιδευτικός 18), «Πρόδρομέ μου ο σύμβουλος είναι ένας άγιος άνθρωπος που μόνο το ράσο του λείπει. Ο δε διευθυντής που τυχαίνει να έχω είναι άστα να πάνε. Έχει διαιρέσει το σύλλογο σε όσους τον ψηφίσανε και σε όσους όχι. Αντιλαμβάνεσαι τι γίνεται παραπέρα, ποιος αναλαμβάνει γιορτές, πηγαίνει εκδρομές κτλ να συνεχίσω; Αυτό είναι που ζητάμε; Όχι βέβαια, αλλά αυτά φέρνουν οι ψηφοφορίες, εκείνος που τάζει και πίνει πιο πολύ τσίπουρο είναι εκλεκτός, οι άλλοι στον Καιάδα» (εκπαιδευτικός 28), «Βεβαίως. Εγώ το έχω ζήσει αυτό. Δηλαδή, όταν ο διευθυντής είναι της ουσίας και σε βοηθά, έχει σημασία αυτό, φεύγεις από την δουλειά σου με ξεκούραστο μυαλό. Μπορεί να πάρεις γραπτά να διορθώσεις …..πάρα πολύ καλή επιλογή τελικά κάνουμε αξιόλογους ανθρώπους και πραγματικά σε ξεκουράζει, σου δίνει ώθηση να συνεχίσεις.» (εκπαιδευτικός 12), «Δόξα τω Θεό έχουμε μια καλή σύμβουλο εμείς εδώ πέρα η οποία φέτος ήρθε μάς ενημέρωσε για το νέο τρόπο εξέτασης τής Γλώσσας στο Γυμνάσιο, έτσι, έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα σε αυτό, ε, μας έστειλε και για την Ιστορία, έτσι, κάποιες οδηγίες˙ λοιπόν, αλλά ήρθε δυο φορές στο σχολείο κι έκανε 2ωρη και παραπάνω επιμόρφωση στο θέμα της Γλώσσας. Της Νέας Ελληνικής Γλώσσας η οποία, ξέρεις, από φέτος στο Γυμνάσιο εξετάζεται με νέο τρόπο. Αποκτάει κομβικό σχήμα, κομβικό ρόλο, γίνεται με βάση τη σύγχρονη,

δηλαδή αφορά τις σύγχρονες αντιλήψεις για τη γλώσσα ως κομμάτι και τη Γλωσσολογία ως κομμάτι της Σημειολογίας. Έτσι, σκοπός της Γλώσσας η επικοινωνία˙ είναι νέοι τρόποι εξέτασης που ακριβώς ελέγχουν το επικοινωνιακό κομμάτι, δηλαδή αν μπορεί να επικοινωνήσει το παιδί. […] Ήρθε και μας έκανε 2 κιόλας ενημερώσεις. Είμαι πολύ ικανοποιημένος, αλλά το θεωρώ απαραίτητο αυτό. Και με συγκεκριμένες γραμματικοτεχνικές οδηγίες των συγκεκριμένων αντικειμένων αλλά και γενικότερα στοιχεία ψυχολογίας, κοινωνιολογίας, φιλοσοφίας, που διευρύνουνε τους ορίζοντες τού καθηγητή, είναι απαραίτητα. […] Ο σύμβουλος είναι παλιός συνάδελφος, μπορεί να σου δώσει μια συμβουλή. Έστω, να 'χει να κάνει με τη συμπεριφορά μέσα στην τάξη βρε παιδί μου. Εφόσον δηλαδή η κόπωση αυτή οφείλεται σε καθαρά παιδαγωγικούς παράγοντες, παράγοντες με βάση το σχολείο, μπορεί να βοηθήσει ο… Τώρα αν ο άλλος έχει προβλήματα ευρύτερα, εντάξει εκεί…» (εκπαιδευτικός 30), «Λοιπόν εμείς έχουμε έναν Μητρούσια σχολικό σύμβουλο.. […] Ναι είναι Τρικαλινός και τώρα το τελευταίο διάστημα είναι δεν ξέρω τώρα τι ηλικίας είναι..Γύρω στα εξήντα ο άνθρωπος, φιλόλογος λογικά ο οποίος το τελευταίο διάστημα..Ε μια τελευταία φορά που ήρθε, εντάξει κάνει την δουλεία του, κάνει αυτό που είναι να κάνει για να δικαιολογήσει την θέση του και την τελευταία φορά που ήρθε ο ίδιος συνέπασχε..Δηλαδή περισσότερο θα έλεγα γκρίνιαζε με το κράτος αυτός παρά εμείς. Κατάλαβες; Οπότε ανάλογα τον άνθρωπο και όσον αφορά και τον σύμβουλο. Υποτίθεται ότι τον σύμβουλο τον έχουμε δίπλα μας για να μας στηρίζει και όχι να τον βλέπουμε σαν μπαμπούλα. (εκπαιδευτικός 24), «Θεωρητικά μπορεί, πρακτικά δεν μπορεί γιατί είναι αυτό που λέγαμε ότι δεν έχουμε γραμματειακή υποστήριξη στα σχολεία, οπότε αναγκαζόμαστε να έχουμε και πολλές άλλες δραστηριότητες πέρα από της διδακτικές. Αλλά ένας καλός διευθυντής ο οποίος είναι διαλλακτικός, φέρνει τα θέματα στο σύλλογο και προσπαθεί εντός εισαγωγικών να διευκολύνει κάποιους συναδέλφους οι οποίοι μπορεί να ζορίζονται παραπάνω ή μπορεί να έχουν περισσότερες οικογενειακές υποχρεώσεις μπορεί να λειτουργήσει πολύ θετικά.» (εκπαιδευτικός 3). Η παραπάνω εκπαιδευτικός αναφέρεται και στον σχολικό σύμβουλο : «Πως μπορεί να του βοηθήσει. Στο θέμα το γνωστικού αντικειμένου μπορεί να τον βοηθήσει με την επιμόρφωση. […] Βέβαια να πω κάτι εδώ. Ότι φταίμε και εμείς οι ίδιοι οι οποίοι δεν έχουμε διάθεση για τέτοια πράγματα. Και να σου πω κάτι χαρακτηριστικό. Στο Πανεπιστήμιο στα Γιάννενα κάναμε ένα συνέδριο αρχές Νοεμβρίου, ένα τριήμερο συνέδριο το οποίο ήταν

παιδαγωγικό. Ήταν πανελλήνιο συνέδριο και είχε σαν θέμα τη λογοτεχνία και την παιδαγωγική διάσταση της λογοτεχνίας. Το έκαναν τα παιδαγωγικά τμήματα, η φιλοσοφική και συμμετείχανε και ο σύνδεσμος φιλολόγων Ιωαννίνων. Αισθάνθηκα άπειρη ντροπή για το ότι σε αυτό το συνέδριο μετείχαμε από τους δεν ξέρω πόσους φιλόλογους έχει ο νομός Ιωαννίνων (1000-1100), 7 άτομα. […] Ο σύμβουλος και 7 άτομα και αισθανθήκαμε… τι να σου πω. Ενώ ήταν κάτι εξαιρετικά ενδιαφέρον, δεν λέω ότι ήταν όλα ενδιαφέροντα αν όμως υπήρχαν για παράδειγμα 200 εισηγήσεις οι 30 ήταν εξαιρετικές.. Δεν υπήρχε λοιπόν ενδιαφέρον από εμάς. […] Επιμόρφωση στο αντικείμενο, παιδαγωγική επιμόρφωση. […] Στήριξη καθοριστική μέσω του θεσμού του σχολικού συμβούλου και του συμβούλου παιδαγωγικής καθοδήγησης.» (εκπαιδευτικός 3), «Σαφώς δεδομένου ότι ο σύμβουλος πρέπει να λειτουργεί συμβουλευτικά. Αν λοιπόν λειτουργεί συμβουλευτικά και ανταποκρίνεται στο ρόλο του σαφώς και θα έπρεπε να… να μπορεί να βρίσκεται κοντά στον εκπαιδευτικό, να αντιλαμβάνεται τα προβλήματά του, να έχει τη δυνατότητα ο εκπαιδευτικός να θέσει τα προβλήματά του όχι μόνο τη δυνατότητα, την αίσθηση της ελευθερίας και της ασφάλειας να θέσει τα όποια προβλήματα σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση στον αντίστοιχο σύμβουλο, πέρα από τον διευθυντή της σχολική μονάδας προκειμένου να λάβει από εκεί ακριβώς την ανατροφοδότηση που χρειάζεται.» (εκπαιδευτικός 1). Η ίδια καθηγήτρια αναφέρεται και στον ρόλο του διευθυντή : «Βεβαίως, βεβαίως θεωρώ ότι σε περίπτωση που… η διεύθυνση μιας σχολικής μονάδας εντοπίσει ότι έχει να κάνει με έναν εκπαιδευτικό ο οποίος βιώνει επαγγελματική εξουθένωση θα πρέπει να τον στηρίξει, θα πρέπει να τον βοηθήσει. Σαφώς ένα βήμα είναι η απαλλαγή από τέτοιου είδους επιπλέον καθήκοντα. Η στήριξη του η ψυχική βασικά με κάθε τρόπο… κυρίως εστιάζοντας στο γεγονός ότι… πάρα πολλούς εκπαιδευτικούς τους επιβαρύνει πάρα πολύ ψυχικά αυτό. Εστιάζοντας λοιπόν ιδιαίτερα στον γεγονός ότι δεν είναι αναποτελεσματικός ο εκπαιδευτικός αλλά περνάει ενδεχομένως μία κρίση η οποία θα έχει ημερομηνία λήξεως. Προσβλέποντας η διεύθυνση σε αυτό θα μπορούσε να στηρίξει ιδιαίτερα τον εκπαιδευτικό και τυπικά και ουσιαστικά.» (εκπαιδευτικός 1)

Οι τελευταίες προτάσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας αφορούν την κεντρική ηγεσία και συγκεκριμένα του Υπουργείο. Το τελευταίο θα πρέπει να αλλάζει συχνά τα αναλυτικά προγράμματα, καθώς οι γνώσεις αυξάνουν με ραγδαίο ρυθμό. Ωστόσο, οι αλλαγές αυτές θα πρέπει να γίνονται με πρόγραμμα και όχι κάθε

λίγο και μάλιστα διαδοχικά στη διάρκεια της ίδια σχολικής χρονιάς. Το υπουργείο θεωρείται υπεύθυνο, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, και για την ανάληψη πολλών διεθνών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αφού το ίδιο εγκρίνει ή απορρίπτει τη διεξαγωγή τους. Επίσης, θα πρέπει να καθοριστεί με μεγαλύτερη σαφήνεια ο ρόλος των εκπαιδευτικών και οι ευθύνες τους. Τα τελευταία χρόνια, μέσα από το on line σύστημα school.gr μπορεί να δρομολογηθεί πιο εύκολα η κατανομή των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες, ώστε και οι καθηγητές να ρυθμίσουν και να προγραμματίσουν το έργο τους καλύτερα. Παράλληλα, θα πρέπει να δοθεί η δυνατότητα να στελεχωθεί το ΙΕΠ και από μάχιμους εκπαιδευτικούς, καθώς πολλές φορές οι εγκύκλιοι και τα διατάγματα που προτείνει στο υπουργείο ελάχιστα άπτονται του ρεαλισμού : «Και οι προϋποθέσεις δεν καθίστανται δυνατές μόνο από το άτομο. Πρέπει να ξεκινήσει και από το κράτος και από την πολιτεία, κάτι που δεν γίνεται, εξ ου και όλες οι ρυθμίσεις. Καμιά δεν άλλαξε τα πανεπιστήμια δεν τα άγγιξε καν. Αυτή τη στιγμή έχουμε 200.000 αδιόριστους εκπαιδευτικούς που κάνουν ιδιαίτερα ή είναι σε φροντιστήριο και πάλι φέτος θα περάσουν πόσες χιλιάδες παιδιά εκπαιδευτικοί για ποιο λόγο; Για να μπουν στο ταμείο ανεργίας ή να κάνουν και αυτοί στα πέντε χρόνια αδήλωτα ιδιαίτερα αντί να γίνουν σουβλατζήδες ή μπετατζήδες. Δεν έχουμε εθνική στρατηγική στην παιδεία κάτι που έχουν άλλες χώρες. Στην Γερμανία ….εγώ εδώ θυμάμαι τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που έζησα ως μαθητής, από τα ονόματα των υπουργών του ΠΑΣΟΚ και την ΝΔ, γιατί που πάει το γυμνάσιο των τεσσάρων αυτών που έλεγε ο Φίλης, πάει το ξεχάσαμε. Εδώ τα αλλάζει ο υπουργός, όχι το κόμμα, αλλάζει και η εκπαιδευτική πολιτική, αυτό μόνο στην Ουγκάντα συμβαίνει ή στην Λιβερία. Σε κάλυψα;» (εκπαιδευτικός 12), «Καταρχήν νομίζω ότι εκείνο που εισπράττω εγώ έτσι ιδιαίτερα αρνητικά αυτή η ρευστότητα που υπάρχει στα αναλυτικά προγράμματα… Ρευστότητα η οποία σημαίνει ότι αλλάζουν κάθε λίγο και λιγάκι χωρίς προφανή και ουσιαστικό λόγο. Έχουν να κάνουν με τον εκάστοτε υπουργό παιδείας τελικά. Ότι στα χρόνια που είμαι στην εκπαίδευση έχω δει αλλαγές ακόμη και 2-3 φορές μέσα στην ίδια σχολική χρονιά, γεγονός πάρα πολύ αρνητικό κατά τη γνώμη μου. Για παράδειγμα το γεγονός ότι προγράμματα, τρόπος αξιολόγησης των μαθητών έρχονται και ενημερώνονται οι καθηγητές σχετικά με αυτά μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς, δηλαδή ένα πλαίσιο, θεωρώ, πιο σταθερό, πιο ισορροπημένο θα ήταν εξαιρετικό βοήθημα τέλος πάντων στα χέρια τον εκπαιδευτικών προκειμένου να οργανώσουν τη δουλειά τους.»

(εκπαιδευτικός 1), «ε τι να σου πω τώρα, τα γνωρίζεις και συ ο ίδιος. Κάθε λίγο αλλαγές επί αλλαγών. Συμφωνώ πως κάποια πράγματα πρέπει να αλλάξουν, όμως κατόπιν διαβουλεύσεων με τους αρμόδιους επιστημονικά υπεύθυνους και όχι τυχαία και αποσπασματικά, για παράδειγμα από την Α' Λυκείου, από τη Γ' Γυμνασίου και πάει λέγοντας. Αυτή η ασυνέπεια αρχίζει και μου τη δίνει στα νεύρα αγαπητέ» (εκπαιδευτικός 43), «Φυσικά, τεράστια. Γιατί στην πραγματικότητα αυτό που γίνεται σήμερα σού δίνουν μία ύλη και τρεις σελίδες οδηγίες και σού λεν δίδαξέ την. Κι αυτή η ύλη τού χρόνου είναι άλλη και του άλλου χρόνου είναι άλλη και καταρχήν καλό είναι να υπάρχει ένας σχεδιασμός για όλο το σχολείο και να δίνονται τα' απαραίτητα βοηθήματα, ξέρω 'γω τρία βιβλία για κάθε μάθημα. Και αυτό το πράγμα να γίνεται και οργανωμένα, για να μην αλλάζει κάθε χρόνο, να υπάρχει ένας μακροχρόνιος σχεδιασμός που να είναι καλά οργανωμένος… αυτό που γίνεται σήμερα είναι να αλλάζει το πρόγραμμα σπουδών κάθε χρόνο και τίποτα δεν ολοκληρώνεται και όλα μένουν στη μέση.» (εκπαιδευτικός 20)

Πίνακας 6. Κωδικοί και κατηγορίες «Εκπαιδευτικές και Επιμορφωτικές προτάσεις»

Κατηγορίες	Κωδικοί-λειτουργικοί ορισμοί	Αναφορές
5ος Θεματικός άξονας : Εκπαιδευτικές και Επιμορφωτικές προτάσεις		
16. Προσωπικό/ατομικό επίπεδο	ΑΤΕΚΛΠΡΑ= ατομική εκλογίκευση των πραγμάτων	04
	ΣΩΣΕΚΔΟΥ= σωστή εκτέλεση της δουλειάς	
	ΨΥΧΘΩΡΑΤ= ψυχική θωράκιση του ατόμου	02
	ΠΡΟΣΕΚΠΡ= προσαρμογή εκ των πραγμάτων	07
	ΕΚΤΔΟΕΚΠ= εκτίμηση του εκπαιδευτικού έργου	29
	ΠΡΟΣΔΒΕΚ= προσωπική διά βίου εκπαίδευση	14
	ΑΓΑΕΚΜΑΘ= αγάπη των εκπαιδευτικών στους μαθητές	32
	ΑΛΛΑΔΙΔΑ= αλλαγή διδακτικού αντικειμένου	34
	ΑΛΛΑΣΧΟΜ= αλλαγή συχνή σχολικής μονάδας	12
	ΑΝΑΣΥΔΡΑΣ= ανάληψη συλλογικών δράσεων	22
	ΕΝΣΕΚΤΛΕ= ενσυναίσθηση ότι εκτελεί ο εκπαιδευτικός λειτούργημα	39
	ΕΝΣΥΠΗΔΕ= ενσυναίσθηση ότι υπηρετεί στη	13

	δημόσια εκπαίδευση	22
	ΔΙΑΘΕΚΔΟ= διάθεση του εκπαιδευτικού για πολλή δουλειά	33
	ΕΠΑΓΝΑΝΤ= επαρκής γνώση του αντικειμένου	46
	ΔΙΑΠΡΟΕΖ= διάκριση προσωπικής και επαγγελματικής ζωής	31
	ΣΩΠΡΟΓΥΛ= σωστός προγραμματισμός της ύλης	23
	ΠΟΛΙΤΙΠΡ= πολιτιστικά προγράμματα	31
	ΑΓΥΓΕΙΠΡ= προγράμματα αγωγής υγείας	11
	ΠΕΡΙΒΑΠΡ = περιβαλλοντικά προγράμματα	10
17. Εξωτερικό επίπεδο/επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής	ΕΠΙΜΕΚΠΡ= επιμόρφωση εκτός σχολικού προγράμματος	19
	ΕΠΙΜΤΑΚΤ= επιμόρφωση σε τακτά χρονικά διαστήματα	24
	ΣΥΧΝΑΛΑΠ= συχνές αλλαγές στα Αναλυτικά Προγράμματα	11
	ΒΕΛΔΙΕΣΜ= βελτίωση στη διεύθυνση της σχολικής μονάδας	39
	ΒΟΗΣΧΣΥΜ= βοήθεια σχολικού συμβούλου	36
	ΗΘΕΠΙΒΕΚ= επιβράβευση εκπαιδευτικών	28
	ΥΛΕΠΙΒΕΚ =υλική επιβράβευση εκπαιδευτικών	41
	ΠΑΡΟΧΚΙΝ= παροχή κινήτρων σε όλους τους εκπαιδευτικούς	44
	ΔΙΕΘΕΚΠΡ= διεθνή εκπαιδευτικά προγράμματα	11
	ΕΝΙΣΥΛΦΙ= ενίσχυση του συλλόγου φιλολόγων	13
	ΣΕΜΙΚΑΤΕ= σεμινάρια κατά ειδικότητα	24
	ΟΣΤΕΛΙΕΠ= ορθή στελέχωση του ΙΕΠ και από μάχιμους εκπαιδευτικούς	17
	ΟΡΑΡΚΑΚΑ= ορθή κατανομή καθηγητών αρχή σχολικής χρονιάς	22
	ΑΠΟΣΑΕΥ= αποσαφήνιση ευθυνών των εκπαιδευτικών	11

	ΚΙΝΗΤΕΚΠ= κινητικότητα εκπαιδευτικών και σε γραφεία όταν συντρέχουν λόγοι	09
	ΑΠΟΣΑΡΟ= αποσαφήνιση ρόλων εκ μέρους της πολιτείας	10
	ΑΝΤΙΚΑΞΙ= αξιολόγηση με αντικειμενικά κριτήρια	42

4. 2. Αποτελέσματα κριτικής ανάλυσης

Κατά την κριτική ανάλυση γίνεται η σύνδεση της μικρο-ανάλυσης των κειμένων με την μακρο-ανάλυση των κοινωνικών δομών. Σε αυτού του τύπου την προσέγγιση η γλώσσα σηματοδοτεί κοινωνικά προσδιορισμένα νοήματα και σαφώς σε δεύτερο επίπεδο λαμβάνεται με την έννοια της (*parole*), ήτοι της προσωπικής πραγμάτωσης της γλώσσας, με άλλα λόγια της καθημερινής χρήσης της από κάθε άτομο. Σύμφωνα με την Στάμου, η κριτική ανάλυση λόγου συνιστά μια κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση, η οποία αναδεικνύει τον ρόλο της ιδεολογίας στη σχέση που διαμορφώνεται ανάμεσα στις γλωσσικές και κοινωνικές δομές και πρακτικές (Στάμου 2014, Γρίβα & Στάμου 2014).

4.2.1. Θεματικός άξονας Α. Συνιστώσες που αφορούν την 'επαγγελματική ικανοποίηση' ('Job satisfaction') του εκπαιδευτικού στην οικονομική κρίση

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας διατύπωσαν τις θέσεις τους και με βάση αυτές έχει συνταχθεί μια λίστα συνιστωσών που αφορούν την 'επαγγελματική ικανοποίηση' ('Job satisfaction') του εκπαιδευτικού στην οικονομική κρίση. Η παραπάνω λίστα περιέχει συνιστώσες όπως η επιλογή του λειτουργήματος του εκπαιδευτικού, οι σχολικοί πόροι, η διοίκηση του σχολείου, το κλίμα της σχολικής μονάδας και οι προϋποθέσεις προσωπικής εξέλιξης.

Στην θεματική αυτή ενότητα στον λόγο των εκπαιδευτικών επισημαίνονται γλωσσικές αναφορές με επιστημική τροπικότητα, η οποία θα μπορούσε να διακριθεί σε υψηλή, μέση και χαμηλή τροπικότητα με βάση τη χρήση κάθε φορά των ανάλογων γλωσσικών στοιχείων που λειτουργούν ως ενδείκτες επιστημικής τροπικότητας. Όταν ο λόγος ενός εκπαιδευτικού χρωματίζεται από υψηλή τροπικότητα, βάσει των υποδείξεων του Halliday, ο πρώτος δεν είναι απολύτως βέβαιος για τις δηλώσεις του. Από την άλλη πλευρά, η χαμηλή τροπικότητα συνιστά ενδείκτη των αποφαντικών δηλώσεων του ομιλούντος. Η επιστημική τροπικότητα υποδηλώνει διαβαθμίσεις αλήθειας, και γι' αυτό συσχετίζεται με τις αποφαντικές πράξεις ομιλίας (δηλ. πόσο αποφαινόμαστε για κάτι), ενώ η δεοντική τροπικότητα εκφράζει διαβαθμίσεις

υποχρέωσης (δηλ. πόσο ζητείται κάτι από τον ακροατή), και γι' αυτό το λόγο σχετίζεται με τις κατευθυντικές πράξεις.

Συγκεκριμένα, σε 174 γλωσσικές αναφορές εντοπίζεται έλλειψη επιστημικής τροπικότητας, γεγονός που δείχνει πως οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα μετέρχονται στο λόγο τους ισχυρές αποφάνσεις : «Όσο για την άσκηση του επαγγέλματος, τα σχολεία πλέον λειτουργούν μόνο από την φιλοτιμία των καθηγητών γιατί άμα δεν λειτουργήσουμε όπως έχουν οι διαταγές θα το διαλύσουμε. Δηλαδή λειτουργούμε, αυτενεργούμε και αυτοσχεδιάζουμε για να βγάλουμε ύλη και για άλλα δύο πράγματα. Γιατί αυτοί που σχεδιάζουν και αποφασίζουν δεν έχουν καμία σχέση με το αντικείμενο και καμιά επαφή με τον χώρο. Μετράνε ώρες και σελίδες χωρίς να ξέρουν ότι χάνονται ώρες από 25η Μαρτίου, Πολυτεχνεία, εκδρομές, οπότε ο καθηγητής αυτενεργεί, αυτοσχεδιάζει, συνδυάζει για να τα καταφέρει και αυτό που τον εμπνέει είναι η αγάπη των μαθητών του και το πόσο τους εμπνέει και οι επιτυχίες τους. Ένα ευχαριστώ που σου λένε είναι ειδική ανταμοιβή που σε πάει παρακάτω.» (εκπαιδευτικός 12)

Παρόλα αυτά, η επιστημική τροπικότητα που εντοπίζεται στο λόγο των εκπαιδευτικών καταγράφει ενδιαφέροντα ποσοστά και εμφανίζει διαβαθμίσεις. Έτσι, σε σύνολο 123 γλωσσικών αναφορών έχουν εντοπιστεί 59 αναφορές με υψηλή τροπικότητα : «Κοίταξε να δεις, ο διευθυντής μας είναι πάρα πολύ καλός. Τον ψηφίσαμε και βγήκε επτά προς τρία με την παλιά διευθύντρια. Είναι της ουσίας και όχι των τύπων. Έχει κατανόηση, είναι οργανωτικός, μας δίνει την δυνατότητα να αυτενεργήσουμε εκεί που θέλουμε. Δηλαδή να σου πω για να καταλάβεις. Η προηγούμενη διευθύντρια δεν μας άφηνε να φύγουμε ή έλεγε να φύγουμε όταν θα τελειώσουμε το μάθημα, αυτός μας διώχνει και δεν φεύγουμε και δουλεύουμε με μεράκι. Αυτό λέει πολλά πράγματα και μας εμπιστεύεται. Δεν παρεμβαίνει στο γιατί είσαι εδώ στην ύλη , εκεί στην ύλη και αυτό οπωσδήποτε στο να σου δείχνει εμπιστοσύνη κάποιος δουλεύεις και πιο άνετα χωρίς άγχος, χωρίς αγωνία.» (εκπαιδευτικός 12). Παράλληλα, επισημαίνονται 27 γλωσσικές αναφορές με μέση τροπικότητα, που σημαίνει πως εμπεριέχουν κάποια ρήματα όπως : μπορεί, ενδέχεται, τη χρήση της δυνητικής οριστικής αλλά και τη χρήση ορισμένων επιρρημάτων όπως τα : πιθανόν, ίσως, ενδεχομένως : «ίσως έχει να κάνει με την οικογενειακή κατάσταση και την οικογενειακή γαλήνη που βιώνει ο εκπαιδευτικός. Πιθανόν, λοιπόν, αυτό να αποτελεί ένα αντίδοτο στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο καθένας

και ενδεχομένως τον θωρακίζει απέναντι στην εργασιακή καθημερινότητα. Ενδέχεται να τον στηρίζει η γυναίκα του ή και αντίστροφα ο άντρας τη γυναίκα καθηγήτρια. Ε τότε ναι ίσως περνά πιο απαλά τις δυσκολίες που προκύπτουν καθημερινά στο σχολείο» (εκπαιδευτικός 42). Τέλος, υπάρχουνε 37 γλωσσικές αναφορές οι οποίες εμφανίζουν χαμηλή τροπικότητα μέσα από τη χρήση στο λόγο τους των τροπικών ρημάτων : θεωρώ, νομίζω, πιστεύω, δε γνωρίζω, εκτιμώ : «Νομίζω πως γενικότερα είμαστε σε ένα όχι και τόσο καλό επίπεδο, ένα μέτριο επίπεδο όσον αφορά τη διεύθυνση του σχολείου. Μιλάω για αυτά που έχω περάσει, έχω δει, και ακούσματα άλλων και εμπειρίες...Πιστεύω θα πρέπει να γίνει μία σε βάθος εκπαίδευση των προσώπων της διεύθυνσης και της υποδιεύθυνσης, πρέπει να υπάρχει μια εκπαίδευση λίγο πιο ειδική πάνω σε θέματα ανθρώπινου δυναμικού. Νομίζω αρκετοί από τους διευθυντές που έχω δει και έχω ακούσει σε σχολεία είναι μόνο λόγω προϋπηρεσίας, λόγω ενός μεταπτυχιακού μόνο...ενώ νομίζω δε φτάνει αυτό. Για αυτό και βλέπω πως πολλοί από τους διευθυντές κινούνται σε μια μετριότητα χωρίς αυτό να σημαίνει πως δεν υπάρχουν εξαιρέσεις, πως δεν υπάρχει ο αξιόλογος, ο τυπικός και αυτός που θέλει να δουλέψει. Αλλά μιλώντας σε μια πιο γενική εικόνα νομίζω πως κινούμαστε σε μια μετριότητα. » (εκπαιδευτικός 7).

Ως προς τα στοιχεία αξιολόγησης, καταγράφονται 206 αναφορές. Σε αυτές εντοπίζονται 56 γλωσσικές αναφορές με αρνητική αξιολόγηση και ποσοστό 27,19 %. και 150 γλωσσικές αναφορές με θετική αξιολόγηση και ποσοστό 72,81 %.

Ένα μέρος των φιλολόγων που συμμετείχαν στην έρευνα πιστεύουν πως η επιπόλαια επιλογή επαγγέλματος, οι ελλείψεις σε υλικούς πόρους και η κακή διοίκηση της σχολικής μονάδας δυσχεραίνουν την επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού. Στα προηγούμενα έρχεται να προστεθεί για ορισμένους εκπαιδευτικούς και το κακό κλίμα που επικρατεί ενίοτε στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν : «Εμένα προσωπικά με ώθησε η αποκατάσταση από τα φιλολογικά μαθήματα και δευτερευόντως η τάση να περάσω τις γνώσεις μου στα παιδιά. Ταυτόχρονα, όμως, και η οικονομική δυσπραγία της οικογένειάς μου. Βλέπεις η επιλογή μου ήταν κάπως πιεσμένη από τις ανάγκες. Εάν, όμως, όπως γίνεται στις μέρες μας, η επιλογή του επαγγέλματος που θα σε συνοδεύει μια ζωή δεν είναι ενσυνείδητη, τότε δεν μπορεί να αντλήσεις από αυτό καμιά ικανοποίηση και χαρά» (εκπαιδευτικός 38), «Μα πώς να είμαι βρε Πρόδρομε; Να σου αριθμήσω μερικές βασικές ελλείψεις; Ας αρχίσουμε από την αίθουσα προβολών, ανύπαρκτη. Πόσες

φορές θέλησα να προβάλλω την ‘Αντιγόνη’ του Σοφοκλή και έφερνα δικό μου υπολογιστή και, άκουσον άκουσον, δανειζόμουνα από φίλο μου πληροφορικάριο τον προτζέκτορα για να προβάλω το έργο. Γυμναστήριο; ούτε να το συζητάμε. Απορώ πώς γίνεται γυμναστική τον χειμώνα. Θέρμανση; Άστα να πάνε Πρόδρομε. Και τα λάπτοπ που έχουμε είναι της κακιάς ώρας, μάχη δίνεται ποιος θα τα πρωτοπάρει. Καταλαβαίνεις τώρα γιατί καμιά φορά σου φαίνομαι εκνευρισμένος στις συναντήσεις μας» (εκπαιδευτικός 9), «Θα μπορούσα να μη σου απαντήσω, καθώς γνωρίζεις την απάντηση. Πόσες φορές συζητήσαμε το θέμα της διεύθυνσης. Για χάρη της συνέντευξης θα σου απαντήσω πως προσωπικά νιώθω απέραντη απογοήτευση, θλίψη και αγανάκτηση. Ο ‘άνθρωπος’ έχει την ‘αυλή’ του, να φανταστείς πηγαίνεις στο γραφείο να ζητήσεις κάτι απλό, π.χ. χαρτί φωτοαντιγραφικό, και περνάς από ακρόαση από τους αυλοκόλακές του. Ντρέπομαι για λογαριασμό του. Θέλεις να κάνεις μια αλλαγή στο πρόγραμμα, βρίσκεις κάποιον να σε βοηθήσει, του το αναφέρεις, και σου απαντάει πως δε γίνεται. Θέλει, όμως, ένας εξ αυτών να κάνει μια αλλαγή, ούτε καν τον ρωτάει, πάει και το γράφει στο πρόγραμμα. Αυτό εσύ πώς το κρίνεις;» (εκπαιδευτικός 17), «αστειεύεσαι φαίνεται! Ούτε κατά διάνοια νιώθω ικανοποίηση! Μπαίνεις στον χώρο του σχολείου το πρωί, λες ‘καλημέρα’ και σου απαντάνε με γρύλισμα. Βρε Πρόδρομε πουθενά δεν το είδα αυτό! Θυμάσαι στην Αθήνα τι καλά πέρναγα. Από την άλλη είναι εμφανές πως ο σύλλογος είναι μοιρασμένος στα δυο καθώς από τη μια είναι οι μόνιμοι της Σιάτιστας και από την άλλη εμείς που ερχόμαστε από αλλού, οι ξενόφερτοι, οι ξένοι» (εκπαιδευτικός 2)

Στον αντίποδα της αρνητικής βρίσκεται η θετική αξιολόγηση που υπερισχύει. Σε αυτό το τμήμα καταγράφονται 150 αναφορές και ποσοστό 72,81 % από τους φιλόλογους της έρευνας οι οποίοι δηλώνουν πως βρίσκουν ικανοποίηση από την δουλειά τους, καθώς ανήκουν σε έναν πολύ αγαπημένο και δεμένο σύλλογο, άλλοι διότι έχουν απέναντί τους έναν ικανό και έμπειρο διευθυντή και φυσικά κάποιοι αναφέρονται και στην πλούσια υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου τους. Τέλος, πολλοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως τους χαρακτηρίζει το job satisfaction λόγω του ότι ασκούν το λειτούργημα που έχουν σπουδάσει «Θα έλεγα χωρίς δεύτερη σκέψη πως ναι, είμαι απόλυτα ικανοποιημένη από τις σπουδές μου στην Αθήνα και από αυτό που σπούδασα. Ήταν μια επιλογή που έκανα με ώριμη σκέψη και όχι επιπόλαια. Γι’ αυτό και αγαπώ αυτό που κάνω και νιώθω ικανοποίηση που βγάζω τα προς το ζην από αυτό που σπούδασα. Αυτό προτείνω και στα σημερινά παιδιά, να στραφούν σε

ό,τι τους αρέσει και εκφράζει. Ακούω συχνά από τους μαθητές μου πως υπάρχει κρίση και πως θα πρέπει μετά τις σπουδές να βγουν στο εξωτερικό, αλλά εγώ πάντα τους λέω πως, εάν κάνεις με αγάπη και μεράκι αυτό που κάνεις, θα πετύχεις στη ζωή.» (εκπαιδευτικός 6), «Ναι είμαι απόλυτα ικανοποιημένη από τις σχέσεις μου με τους συναδέλφους. Είμαι τυχερή, γιατί ο σύλλογος στο Αμύνταιο είναι δεμένος και συχνά μάλιστα βγαίνουμε όλοι μαζί για καφεδάκια και φαγητό στα γύρω μέρη, ξέρεις Σκλήθρο, Πτολεμαΐδα, Φλώρινα. Μου αρέσει πολύ αυτό και είναι κάτι που με ξανανιώνει, αν και δε βρίσκω ιδιαίτερα γραφικό το Αμύνταιο. Να σου δώσω ένα παράδειγμα, κάναμε κατανομή μαθημάτων και ο καθένας κοιτούσε πώς να βοηθήσει εμένα που μόλις είχα έρθει, δεν το βρίσκεις αυτό οπουδήποτε. Αλλά κι εγώ από την πλευρά μου θα κάνω το καλύτερο τόσο για το σχολείο όσο και για τους συναδέλφους μου» (εκπαιδευτικός 33), «κοίταξε να δεις, ο διευθυντής που έχουμε τώρα είναι καινούριος και εξελέγη με το νέο σύστημα, είναι εξαιρετικός, το ξέρω και από άλλα δύο σχολεία ως συνάδελφο στα οποία είχαμε συνυπηρετήσει. Είναι πολύ παλιός συνάδελφος, γνωρίζει το καθετί που αφορά ένα σχολείο και ήταν και συνδικαλιστής χρόνια. Έχει μεγάλη εμπειρία και νιώθει και αφουγκράζεται τις ανάγκες των καθηγητών, του έχω εμπιστοσύνη, όπως και όλοι μας άλλωστε» (εκπαιδευτικός 25)

Πίνακας 7. Γλωσσικά στοιχεία τροπικότητας και αριθμός αναφορών για τις συνιστώσες που αφορούν την επαγγελματική ικανοποίηση (job satisfaction) του εκπαιδευτικού στην οικονομική κρίση.

Α. συνιστώσες που αφορούν την ‘επαγγελματική ικανοποίηση’ (‘job satisfaction’) του εκπαιδευτικού στην οικονομική κρίση.		
Γλωσσικά στοιχεία	Αριθμός αναφορών	Ποσοστό
Θετική αξιολόγηση	150	72,81 %
Αρνητική αξιολόγηση	56	27,19 %
Σύνολο	206	100%
Επιστημική τροπικότητα	123	41,42 %
Έλλειψη επιστημικής τροπικότητας	174	58,58 %
Σύνολο	297	100 %

4.2.2. Θεματικός άξονας Β. Παράγοντες που σχετίζονται με την 'επαγγελματική εξουθένωση' ('burnout') των εκπαιδευτικών εν μέσω οικονομικής κρίσης

Στην θεματική αυτή ενότητα οι συνεντευξιαζόμενοι ρωτήθηκαν για θέματα που σχετίζονται με την 'επαγγελματική εξουθένωση' ('burnout') των εκπαιδευτικών εν μέσω οικονομικής κρίσης. Έτσι, απάντησαν στα ερωτήματα που ήταν χωρισμένα σε δύο κατηγορίες, αφενός τους ατομικούς και εξωτερικούς παράγοντες που μπορεί να επιφέρουν την 'επαγγελματική εξουθένωση' στον εκπαιδευτικό. Όμως, απαντήσεις έδωσαν και για δύο άλλες κατηγορίες, τις συνέπειες του 'burnout' από τη μια σε προσωπικό επίπεδο, από την άλλη στο οικογενειακό και ευρύτερα εργασιακό περιβάλλον. Οι συνεντευξιαζόμενοι απάντησαν σε ερωτήματα που αφορούν την αυτοεκτίμηση που μπορεί να έχει κάποιος για τον εαυτό του, την ανθεκτικότητα του σε δύσκολες καταστάσεις. Αλλά σχολίασαν, επίσης, την εργασιακή προϋπηρεσία και εμπειρία ενός εκπαιδευτικού, το μορφωτικό του υπόβαθρο, τον τόπο διαμονής του σε σχέση με τον τόπο εργασίας του την οικογενειακή του κατάσταση και τις τυχόν μεταθέσεις και αποσπάσεις που έχει στο ενεργητικό του. Τέλος, στα σχόλια των συνεντευξιαζόμενων ενυπάρχουν και αναφορές στη διεύθυνση της σχολικής μονάδας αλλά και θεσμών εκπαιδευτικών όπως η αξιολόγηση και οι συνεχείς μειώσεις των αποδοχών τους. Στο λόγο των εκπαιδευτικών καταγράφονται συνολικά 212 γλωσσικά στοιχεία αξιολόγησης, από τα οποία οι 116 αναφορές (ποσοστό 54,71 %) έχουν αρνητικό χαρακτήρα, ενώ οι 96 (ποσοστό 45,29 %) εντοπίζονται στη θετική αξιολόγηση. Από τα παραπάνω δεδομένα των συνεντεύξεων αναδεικνύεται πως οι εκπαιδευτικοί μέσα από τον λόγο τους θεωρούν πως η μετακίνηση καθημερινά, το οικογενειακό και σχολικό κλίμα είναι οι παράγοντες που ευθύνονται πρώτιστα για το 'burnout' των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, σε έναν μεγάλο βαθμό, για την 'επαγγελματική εξουθένωση' ευθύνες χρεώνουν και στις μειώσεις των αποδοχών τους και στην αύξηση του ωραρίου τους.

Επίσης, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν σε αυτή τη θεματική ενότητα 132 γλωσσικά στοιχεία επιστημικής τροπικότητας, γεγονός που σημαίνει πως κάποιες φορές είναι αβέβαιοι για της δηλώσεις τους, ενώ εμφανίζονται στις

απαντήσεις τους και 104 στοιχεία έλλειψης επιστημικής τροπικότητας, όταν είναι σίγουροι για τις δηλώσεις τους.

Όπως ειπώθηκε παραπάνω, οι φιλόλογοι καταγράφουν 116 στοιχεία με αρνητική αξιολόγηση και 96 στοιχεία θετικής αξιολόγησης. Είναι σαφές πως οι αρνητικές αναφορές αξιολόγησης υπερισχύουν και αναφέρονται στις καθημερινές μετακινήσεις των εκπαιδευτικών, στις μειώσεις των αποδοχών τους, στην αύξηση του ωραρίου τους και στις κατά καιρούς εκπαιδευτικές αλλαγές που δεν προφταίνουν να αφομοιώσουν : «πρώτα και κύρια η συρρίκνωση του εισοδήματος. Ακόμη μειώσεις γίνονται και περικοπές επιδομάτων. Ε πώς αυτό να μην επηρεάσει τον εκπαιδευτικό! Εμείς ανάγκες δεν έχουμε; Δε θέλουμε ένα βιβλίο παραπάνω; Το ετήσιο εισόδημα μειώθηκε κατά 45%. Ξέρεις δεν είναι εύκολο για κάποιον που έπαιρνε 1300 ευρώ να παίρνει τώρα 860. Άσε που η αγοραστική δύναμη του καθενός μειώθηκε, καθώς αυξάνονται οι τιμές των βασικών προϊόντων, και κυρίως οι τιμές των καυσίμων. Εάν μετακινείσαι καθημερινά, αυτό σε γονατίζει. Μου φαίνεται θα μπω στη διαδικασία με τα γκρουπάκια, θυμάσαι τότε στην Καστοριά; Εγώ τότε τα σνομπάριζα, έλεγα πως εγώ φεύγω όποτε θέλω και πάω όπου θέλω. Τώρα; Αναγκαστικά και θα περιμένεις ένα συνάδελφο μια ώρα να φύγετε όλοι μαζί, αφού το θέμα είναι καθαρά οικονομικό, το κόστος της βενζίνης που γλιτώνεις» (εκπαιδευτικός 14), «εκείνο που με πειράζει περισσότερο είναι η μετακίνηση. Σου φαίνεται εύκολο να πηγαίνει καθημερινά στα Κουφάλια ενώ διαμένεις στην Καλαμαριά; Θα μου πεις, είσαι μόνιμη ενώ άλλοι δεν έχουν δουλειά ακόμη. Αυτό μόνο με καθησυχάζει αγαπητέ Πρόδρομε» (εκπαιδευτικός 23), «Ένα άλλο που θα σου αναφέρω είναι οι διαρκείς και άσκοπες αλλαγές στα μαθήματα και στην ύλη τους εν μέσω της χρονιάς. Σε τι εξυπηρετεί αυτό; Εμένα με κουράζει, σε πολλά μαθήματα έρχονται κάθε χρονιά αλλαγές, ειδικά στα Αρχαία, αλλά και στη Λογοτεχνία. Εάν προσέξει κάποιος, όμως, αυτές γίνονται για να εξοικονομηθούν ώρες και συνακόλουθα καθηγητές, αυτό είναι το ζητούμενο, ο στόχος, άστα θλίβομαι.» (εκπαιδευτικός 29), «μετά τη μείωση των αποδοχών μας θα έβαζα την αύξηση του ωραρίου. Βέβαια, όλοι γνωρίζουν για ποιο λόγο έγινε αυτή η αύξηση, αλλά παρ' όλα αυτά δεν παύει να αποτελεί μια πραγματικότητα. Για φαντάσου έναν καθηγητή με 20 χρόνια στην πλάτη του ο οποίος περίμενε να πέσει στις 14 ώρες να του λες να πάρει άλλες 2; Άντε εμείς είμαστε ακόμη σε μέση ηλικιακά κατάσταση, όμως αυτό για τους λίγο μεγαλύτερους ήταν ένα πλήγμα σοβαρό. Πολλοί από αυτούς που γνωρίζω εγώ βγήκαν στη σύνταξη και, μεταξύ μας,

όπως μου είπαν, δικαιώθηκαν, καθώς πήραν μεγάλη σύνταξη. Με τα σημερινά δεδομένα όλο και ροκανίζεται η σύνταξη. Σε λίγο δεν θα μιλάμε για σύνταξη καθόλου χαχα» (εκπαιδευτικός 49). Τέλος, μία εκπαιδευτικός από τον νομό Κοζάνης επισημαίνει πως και η επανάληψη των ίδιων πραγμάτων ευθύνεται κατά πολύ στην επαγγελματική κόπωση των εκπαιδευτικών : «για μένα αυτή η καθημερινή ρουτίνα επανάληψης των ίδιων γνωστικών αντικειμένων κουράζει τον καθηγητή. Μερικές φορές δεν μπορεί, όμως, κάποιος να την αποφύγει, αφού το σχολείο στελεχώνεται πλήρως στα τέλη Νοεμβρίου, ενίοτε και Δεκεμβρίου. Επομένως, οι ίδιοι και οι ίδιοι μόνιμοι εκπαιδευτικοί χρεωνόμαστε τα 'βαριά' αντικείμενα, κάπως λογικό αλλά από την άλλη είναι επιβλαβές για τον μόνιμο και τον κουράζει εντός εισαγωγικών» (εκπαιδευτικός 18), «Οι μεγάλες αποστάσεις ο χωρισμός από την οικογένεια, τα τυχόν οικογενειακά, οικονομικά προβλήματα. Οι μονόμισθοι συνάδελφοι έχουν δει την οικονομική πίεση σήμερα. Όταν έχεις ένα βουνό λογαριασμούς και δεν σου φτάνει ο μισθός, δεν μπορεί να είσαι μέσα στην τρελή χαρά και να λες καλημέρα στην δουλειά σου. Όλα αυτά επιδρούν, είμαστε άνθρωποι.» (εκπαιδευτικός 20)

Από την άλλη μεριά, υπάρχουνε και φιλόλογοι οι οποίοι υποστηρίζουν πως η ενσυνείδητη επιλογή του επαγγέλματος, η ανθεκτικότητα του χαρακτήρα και η συχνή αλλαγή μαθημάτων θωρακίζουν τον εκπαιδευτικό μέσα στην οικονομική κρίση κατά την οποία ο μισθός του έχει μειωθεί σημαντικά : «Μιλώντας πάντα για τον εαυτό μου νομίζω ότι παρά την κούραση που σας ανέφερα που μπορεί να επέρχεται με τις υποχρεώσεις και τα καθήκοντα, τολμώ να πάρω θέση υπεύθυνα και να πω ότι δε με κουράζει η όλη κατάσταση. Τώρα μπορεί να ανατρέπω και όλη τη συζήτηση αλλά μπορεί να μιλάμε για κόπωση όμως εγώ δεν αισθάνομαι κόπωση παρ' όλα αυτά. Ίσως επειδή είναι το επάγγελμα που από μικρός ήθελα. Ίσως επειδή αυτό μου δίνει δύναμη. Καθημερινά τραγουδάω στο διάλλειμα, είμαι με το χαμόγελο και το αστείο. Ίσως επειδή είμαι σε έναν χώρο όπως σας είπα στην αρχή είναι μέσα στα νερά μου. Βέβαια δεν ξέρω πως θα πάει αλλά μέχρι στιγμής πάει καλά το πράγμα. Έτσι για να το κλείσω εδώ.» (εκπαιδευτικός 7), «Άλλες φορές πάλι το σχολείο αποτελεί αποθεραπεία, ψυχική λύτρωση για τον εκπαιδευτικό και για 'μένα την ίδια γιατί εκεί μπορείς να δοθείς ψυχικά με όλες σου τις δυνάμεις και να εισπράξεις τέτοια χαρά και ικανοποίηση από τη νέα γενιά που αυτό σε οδηγεί, με οδηγία στο να έχω μια αισιόδοξη στάση στη ζωή, στα πράγματα, να λέω όχι, η κρίση δεν είναι αυτή που θα επηρεάσει τη ψυχική μου γαλήνη και ισορροπία.» (εκπαιδευτικός 10), «Εκεί υπάρχει

το εξής θετικό, ότι αυτή την επαγγελματική εξουθένωση δεν την νιώθω μόνο εγώ είναι κάτι που αφορά πάρα πολλούς ανθρώπους, άρα αφού νιώθουμε όλοι το ίδιο όταν το συζητάμε κάπως αυτό απαλύνεται το όλο θέμα ή από κοινού προσπαθούμε να βρούμε μια λύση. Ουσιαστικά συζητώντας μεταξύ μας, αφού γενικά είμαστε σε έναν σύλλογο πολύ καλό, μέσα στο περιβάλλον του σχολείου βλέπουμε όλα αυτά τα θέματα, συζητάμε, κάνουμε κουράγιο ο ένας τον άλλον και προσπαθούμε να βρούμε λύσεις. […] Εγώ πιστεύω ότι έχει να κάνει με τον άνθρωπο και το μέσα του. Δηλαδή, ουσιαστικά ένας καθηγητής στην ώρα της τάξης ξεχνάει τα πάντα και κοιτάζει πως θα δώσει, τι να δώσει και τι είναι καλύτερο για τα παιδιά άσχετα με το τι αισθάνεται ο ίδιος.» (εκπαιδευτικός 50)

Επιπλέον, ο λόγος των φιλολόγων διανθίζεται από 132 γλωσσικές αναφορές επιστημικής τροπικότητας (ποσοστό 55,94 %) που σημαίνει πως δεν είναι απόλυτα βέβαιοι για τις θέσεις τους : «μπορεί ενδεχομένως οι καθηγητές με λίγα χρόνια εργασιακής να έχουν απόδοση παρόμοια με εκείνους που εργάζονται εδώ και πολλά χρόνια, αλλά εκτιμώ ότι αυτό είναι αρκετά σπάνιο. Να σου θυμίσω εκείνο το παλαιό θέμα πανελληνίων στην έκθεση 'εμπειρία απειρίας κρατεί'» (εκπαιδευτικός 4), «κοίταξε να δεις, μέσα στην τάξη οι καθηγητές με ελάχιστη εργασιακή και διδακτική εμπειρία συναντούν οπωσδήποτε δυσκολίες, ειδικά όταν έχουν αριθμητικά μεγάλα τμήματα 23 και 25 ατόμων» (εκπαιδευτικός 47).

Παράλληλα, καταγράφονται και 104 γλωσσικά στοιχεία με έλλειψη επιστημικής τροπικότητας (ποσοστό 44,06 %) που δείχνει πως έχουν βεβαιότητα όταν καταθέτουν τις δηλώσεις τους με ισχυρές αποφάνσεις : «burnout σημαίνει να σηκώνεσαι να πας στη δουλειά σου και να μην έχεις διάθεση να το κάνεις. Νιώθεις εξάντληση πριν ακόμη φτάσεις στο σχολείο. Πηγαίνεις στο σχολείο και σου φταίνε τα πάντα, από τον μαθητή που δε σου είπε 'καλημέρα' μέχρι και η σύντομη ενημέρωση του διευθυντή σε κάποιο διάλειμμα, γιατί σου λέει πράγματα ήδη γνωστά και βαρετά» (εκπαιδευτικός 19), «η μη συζήτηση στους συλλόγους για κάποια θέματα, αυτό που έλεγα πριν για τη διεκπεραίωση. Η άποψη ότι μετεκπαίδευση είναι καταναγκασμός, ότι κάνω το λιγότερο δυνατό, ότι γκρινιάζω γιατί δεν με πληρώνουν πολύ, ότι θα έκανα παραπάνω αν με πλήρωναν, ότι άφησε τα παιδιά γιατί έτσι και αλλιώς δεν πρόκειται να γίνει τίποτα. Αυτά.» (εκπαιδευτικός 32),

Πίνακας 8. Γλωσσικά στοιχεία τροπικότητας και αριθμός αναφορών για τους παράγοντες που σχετίζονται με την ‘επαγγελματική εξουθένωση’ (‘burnout’) των εκπαιδευτικών εν μέσω οικονομικής κρίσης

Β. Παράγοντες που σχετίζονται με την ‘επαγγελματική εξουθένωση’ (‘burnout’) των εκπαιδευτικών εν μέσω οικονομικής κρίσης		
Γλωσσικά στοιχεία	Αριθμός αναφορών	Ποσοστό
Θετική αξιολόγηση	96	45,29 %
Αρνητική αξιολόγηση	116	54,71 %
Σύνολο	212	100 %
Επιστημική τροπικότητα	132	55,94 %
Έλλειψη επιστημικής τροπικότητας	104	44,06 %
Σύνολο	236	100 %

4.2.3. Θεματικός άξονας Γ. Διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με ‘burnout’ - ‘job satisfaction’

Στο τμήμα αυτό της συνέντευξης που αφορούσε το δίπολο με τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού που εμφανίζει ‘burnout’ από τη μια και από την άλλη με τα χαρακτηριστικά όσων διακατέχονται από ‘job satisfaction’, οι υπό έρευνα εκπαιδευτικοί προέβησαν σε μια σειρά από ενδιαφέρουσες εκτιμήσεις. Αξίζει να τονιστεί ότι επικεντρωθήκανε, κυρίως, στο ενδιαφέρον που δείχνουνε οι εκπαιδευτικοί με ‘επαγγελματική ικανοποίηση’ για την απόδοσή τους στον χώρο εργασίας και την αποτελεσματικότητά τους, ενώ αναφέρθηκαν και στην εφαρμογή νέων προγραμμάτων εκ μέρους των προαναφερθέντων. Από την άλλη μεριά, για τις περιπτώσεις των εκπαιδευτικών που εμφανίζουν χαρακτηριστικά ‘επαγγελματικής εξουθένωσης’, εστιάσανε σε επιπτώσεις που πλήττουν τους πρώτους στο τρίπτυχο εργασιακός χώρος, προσωπική και οικογενειακή ζωή.

Προς επίρρωση, στο λόγο των υπό έρευνα εκπαιδευτικών εντοπίζονται και γλωσσικές αξιολογήσεις. Πιο ειδικά, καταγράφονται συνολικά 102 αναφορές από τις

οποίες οι 71 είναι αρνητικές και οι 31 θετικές. Το παραπάνω γεγονός σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι η 'επαγγελματική εξουθένωση' είναι ένα σύνδρομο το οποίο εμφανίζεται με κάποια υπολογίσιμα ποσοστά στις σχολικές μονάδες και χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς αδυνατούν να εκπληρώσουν στο ακέραιο τα διδακτικά τους καθήκοντα ή τα εκπληρώνουν διεκπεραιωτικά, δεν έχουν περιθώριο βελτίωσης, απουσιάζουν συχνά από το σχολείο, συμπλέκονται συχνά με τους μαθητές τους και βιώνουν έντονο άγχος καθημερινά : «Όταν δεν μπορείς, έχεις καεί, είσαι 'burnout' τελείως δεν μπορείς ούτε μάθημα να κάνεις, ούτε να αναπτύξεις διαπροσωπικές σχέσεις με τα παιδιά, ούτε να ασχοληθείς με προσωπικά σου προβλήματα, ούτε να τα προσεγγίσεις και με μία άλλη διάσταση πέρα από το ότι διεκπεραιώνω το μάθημα και σηκώνομαι και φεύγω. Δεν έχεις διάθεση στο σχολείο να ασχοληθείς με άλλες δραστηριότητες που μπορούν να λάβουν χώρα μέσα το σχολείο, με εκδηλώσεις, με θεατρικές παραστάσεις, με οργάνωση χιλίων δύο (1002) πραγμάτων και επομένως δίνεις πολύ λιγότερα από αυτά που θα μπορούσες ενδεχομένως να δώσεις… Τεράστια διαφορά. Τεράστια διαφορά στις σχέσεις με τα παιδιά. Τεράστια διαφορά στον τρόπο που κάνουν μάθημα και τεράστια διαφορά στο ότι οι μεν , οι καμένοι, ας το πω έτσι, μπορεί να δίνουν ποινές για ψύλλου πήδημα, να βγάζουν μαθητές από την τάξη, να έχουν πολύ άσχημη επαφή και σχέση με τους μαθητές, ενώ ένας ικανοποιημένος είναι πιο διαλλακτικός, διαχειρίζεται καλύτερα τα προβλήματα στην τάξη…–Πάνε στο ότι αυτός που είναι ικανοποιημένος από τι δουλειά του μπορεί να εφαρμόσει και άλλα προγράμματα, και διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης στη μάθηση, να χρησιμοποιήσει έναν προτζέκτορα, να κάνει και μία άλλη προσέγγιση. Ενώ ο άλλος θα διεκπεραιώσει το σχολικό εγχειρίδιο και θα σηκωθεί να φύγει.» (εκπαιδευτικός 3), «Ο εκπαιδευτικός ο οποίος αισθάνεται κόπωση συνήθως δεν έχει καλές σχέσεις με τους μαθητές. Δηλαδή είναι πολύ πιο εύκολο να χαλάσει η σχέση με τους μαθητές. Να παρεξηγηθεί, να τσακωθεί, να καλεί το διευθυντή κάθε τρεις και λίγο: "έλα γιατί ο τάδε μού φώναξε… Έλα γιατί ο τάδε τού είπα έτσι και μού αντιμίλησε…" … Λοιπόν. Έχει… πώς το λένε… έχει επίπτωση. Ή όταν ο άλλος, ξέρω 'γω, αισθάνεται, ας πούμε, αισθάνεται αυτή την κόπωση και κοιτάει να εκδικηθεί τους μαθητές, να ξεσπάσει στους μαθητές, να τους βάλει χαμηλούς βαθμούς…Λοιπόν, αυτά όλα, να πούμε, έχουνε την επίπτωσή τους, ο μαθητής δεν είναι ο μαθητής της εποχής που είχε γνωρίσει νωρίτερα, ο οποίος πήγαινε στο σχολείο με συγκεκριμένα κίνητρα, λοιπόν, ελπίζοντας να βγει να κάνει

κάτι, τώρα το σχολείο είναι χώρος κοινωνικοποίησης πάνω απ' όλα. Όταν, λοιπόν, ο μαθητής πάει στο σχολείο, πρέπει να αισθάνεται καλά. Δεν είναι στρατιωτική μονάδα το σχολείο. Εμείς, εμείς να πούμε, φοιτήσαμε τη δεκαετία του '80 στο μιλιταριστικό σχολείο, ακόμα ούτε υπήρχε. Αυτό. Εγώ το λέω μιλιταριστικό σχολείο, ξέρεις, πειθαρχία, μη μιλάς… άντε στο διάολο από 'δω! … Λοιπόν, έτσι. Λοιπόν, τώρα αυτά έχουν αλλάξει, δε μπορεί να μείνει ο μιλιταρισμός, αυτό το στιλ το… να πούμε, ξέρεις, πειθαρχία, δεν περνάει έτσι στους μαθητές. Λοιπόν. Ο μαθητής θέλει καλή συμπεριφορά. Όταν, λοιπόν, ο άλλος λόγω της κόπωσής του είναι νευρικός, κοιτάει να εκδικηθεί, κοιτάει να κάνει, να βάλει χαμηλό βαθμό, διαταράσσονται οι σχέσεις. Άμα δεν είσαι ευχαριστημένος εσύ βρε Μάκη, πώς θα είναι οι άλλοι ευχαριστημένοι από σένα να πούμε;» (εκπαιδευτικός 30), «Τεράστια, αυτοί που έχουν επαγγελματική κόπωση, γίνονται πιο γκρινιάρηδες, εκνευρίζονται πολύ εύκολα, και με τα παιδιά, και με τους συναδέλφους, δεν έχουν διάθεση για κάτι περισσότερο, ενώ αυτοί που έχουν επαγγελματικό ενδιαφέρον πιστεύω ότι τα πάνε καλά, όχι μόνο με τα παιδιά, αλλά και με τους συναδέλφους, είναι ένα καλύτερο κλίμα.» (εκπαιδευτικός 40). Στην άλλη πλευρά ανήκουν οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν την 'επαγγελματική ικανοποίηση' και αναφέρονται στο λόγο των φιλολόγων : «Θα έλεγα ευθαρσώς ότι ανήκω στο γκρουπ των ανθρώπων που εισπράττουν επαγγελματική ικανοποίηση από τους μαθητές τους, γιατί έχουμε να κάνουμε με ανθρώπινες ψυχές. Ούτε το οικονομικό κομμάτι, ούτε το καθαρά ψυχρό-επαγγελματικό, ούτε το διοικητικό. Είναι οι ανθρώπινες ψυχές που αναλαμβάνουμε από τον Σεπτέμβριο και καλούμαστε για ένα χρόνο να τις φέρουμε από ένα σημείο που επιδιώκω να είμαι μια μικρή σπίθα στο φως και στο πυροτέχνημα που θα γίνουν αυτοί οι μαθητές, οι αυριανοί πολίτες.» (εκπαιδευτικός 10), «Το ίδιο όμως και ο καθηγητής που έχει, ο εκπαιδευτικός που έχει επαγγελματική ικανοποίηση και αυτό λειτουργεί ανατροφοδοτικά και τον επηρεάζει θετικά και θέλει επίσης να είναι πολύ καλός στη δουλεία του.» (εκπαιδευτικός 1), «Σε αντίθεση με συναδέλφους που δεν είναι κουρασμένοι, δε δείχνουν κόπωση γιατί να μην κρυβόμαστε υπάρχουν και αυτοί οι συνάδελφοι που κάνουν τη δουλειά τους με μεράκι, με χαρά, με διάθεση, είναι τυπικοί, που θέλουν ας πούμε να έχουν μια καλή εικόνα. Εκεί τα αποτελέσματα είναι διαφορετικά. Βλέπω ότι είναι αποδεκτοί από τα παιδιά και η δουλειά τους φαίνεται και γενικότερα λειτουργούν σωστά. Οπότε και για να τοποθετηθώ υπεύθυνα στο θέμα σας, υπάρχει διαφορά.» (εκπαιδευτικός 7)

Επίσης, σε ό,τι αφορά την τροπικότητα, στο λόγο των φιλολόγων εμφανίζονται 128 αναφορές με επιστημική τροπικότητα, γεγονός που σημαίνει πως δεν είναι απόλυτα βέβαιοι για τις θέσεις τους : «Δε είμαι σίγουρη, δεν ξέρω. Εννοείς δηλαδή αυτοί που είναι εξουθενωμένοι ας πούμε που αισθάνονται αυτήν την εξουθένωση κατά πόσο έχουν την δύναμη να δουλέψουν, αλλά άμα ανήκουν σε αυτόν τον τύπο εγώ σου βάζω και ένα παράδειγμα όταν μες την τάξη ξεχνάς δεν υφίσταται αυτό.» (εκπαιδευτικός 50), «Θεωρώ ότι ένας υπάλληλος γραφείου για παράδειγμα επαγγελματικά εξουθενωμένος δεν θα δείξει αυτό που βιώνει. Ένας εκπαιδευτικός ο οποίος πρέπει να έχει τη σχολική τάξη υπό τον έλεγχο του για παράδειγμα, και είναι ταυτόχρονα επαγγελματικά εξουθενωμένος δεν θα το καταφέρει αυτό. Φαίνονται άμεσα τα αποτελέσματα θεωρώ της επαγγελματικής εξουθένωσης του εκπαιδευτικού σε όλα τα επίπεδα … Δεν θα μπορούσα να ξεχωρίσω τον έναν και τον άλλον. Ο εκπαιδευτικός που έχει επαγγελματική εξουθένωση να επηρεάζεται από το γεγονός ότι θέλει να είναι πάρα πολύ καλός στη δουλεία του και αυτό να τον οδηγεί ταυτόχρονα σε εξουθένωση» (εκπαιδευτικός 1), «Κοίταξε εγώ αυτό ας πούμε που μπορώ να πω, που βλέπω, εε είναι ότι υπάρχουν άτομα τα οποία κοιτάζουνε να περνάνε καλά..Εεε λόγω της καταστάσεως έχουνε μειωμένο ωράριο, πηγαίνουνε σε πολλά σχολεία και αυτό το γεγονός είναι αποθαρρυντικό στο να κάνουν σωστά την δουλειά τους. Το γεγονός ότι πάνε σε πολλά σχολεία. Αυτό φαίνεται, το βλέπουμε ας πούμε σε κάποια άτομα. Κοιτάζουν μόνο....Εεε βρίσκουν τρόπους. Ας πούμε παίρνουνε άδειες, δεν έρχονται..Τώρα αν αυτό είναι επαγγελματική εξουθένωση δεν ξέρω… Δεν ξέρω, τι να σου πω τώρα.; Αλλά το να είναι κάποιος επαγγελματικά εξουθενωμένος, δεν σημαίνει ότι δεν κάνει και καλά την δουλειά του. Δηλαδή μπορεί εγώ να αισθάνομαι ξέρω 'γω ότι κουράζομαι αλλά δεν σημαίνει ότι αυτό φαίνεται και στο πόσο κάνω το μάθημά μου, έτσι; Το πώς μπαίνω μέσα στην τάξη.» (εκπαιδευτικός 24). Παράλληλα, καταγράφονται και 64 γλωσσικά στοιχεία με έλλειψη επιστημικής τροπικότητας, γεγονός που σηματοδοτεί την βεβαιότητα των φιλολόγων όταν καταθέτουν τη γνώμη τους : «Κάποιοι όμως, εε ευνοούνται από συνθήκες, από καταστάσεις και από την τεμπελιά, από το γεγονός ότι το σύστημα τους δίνει την δυνατότητα να μην μένουν σε μία τάξη, αυτό δημιουργεί μία μόνιμη κατάσταση και βαριούνται μετά. Αυτό γίνεται καθεστώς. Και το παρατηρούμε εδώ πέρα. Υπάρχουν ας πούμε ειδικότητες που δεν έχουνε ωράριο και όταν τους πεις πάνε κάνε αυτό το πράγμα ξέρω ΄γω κάνε αυτή την δουλειά, δεν την

κάνουνε. Κατάλαβες;» (εκπαιδευτικός 24), «Αυτός που έχει επαγγελματική ικανοποίηση θα μάθει τα ονόματα των μαθητών του σε 15 μέρες. Αυτός που έχει επαγγελματική κόπωση, η μητέρα ενός μαθητή, που του κάνω ιδιαίτερα στην Κοζάνη, μου είπε πήγε ρώτησε και της είπε η καθηγήτρια ότι είναι πολύ καλό παιδί από τις αρχές, αλλά δεν ξέρω τι μαθητής είναι γιατί δεν έχω βάλει ακόμα διαγώνισμα, δεν έχω δει ακόμα το γραπτό του. Ο άλλος είπε έλα δείξε μου ποιο είναι το παιδί σου να σου πω τι κάνει, γιατί δεν ξέρω τα ονόματα. Η επαγγελματική κόπωση δημιουργεί αδιαφορία, απάθεια, η επαγγελματική ικανοποίηση δημιουργεί ενδιαφέρον, θέληση, συνεργασία. Μαθαίνεις τα ονόματα σε 15 μέρες και ο άλλος περνάει τα ονόματα στον κατάλογο μετά από 1,5 μήνα.» (εκπαιδευτικός 12)

Πίνακας 9. Γλωσσικά στοιχεία τροπικότητας και αριθμός αναφορών για τις διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με ‘burnout’ - ‘job satisfaction’

Γ. Διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με ‘burnout’ - ‘job satisfaction’		
Γλωσσικά στοιχεία	Αριθμός αναφορών	Ποσοστό
Θετική αξιολόγηση	31	30,40 %
Αρνητική αξιολόγηση	71	69,60 %
Σύνολο	102	100 %
Επιστημική τροπικότητα	128	66,66 %
Έλλειψη επιστημικής τροπικότητας	64	33,34 %
Σύνολο	192	100 %

4.2.4. Θεματικός άξονας Δ. Θεσμικά και Εκπαιδευτικά προβλήματα

Στην ενότητα αυτή ο λόγος των φιλολόγων ήταν χειμαρρώδης, διότι καθένας εξ αυτών είχε να δηλώσει και κάποιο τρωτό του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας. Δεν είναι, επίσης, τυχαίο πως ο λόγος των φιλολόγων της συνέντευξης δεν χρωματίζεται από υψηλή τροπικότητα, που σημαίνει πως διατυπώνουν με βεβαιότητα τη θέση τους. Για την ακρίβεια, σε ένα σύνολο 58 αναφορών, εντοπίστηκαν 39 με

έλλειψη επιστημικής τροπικότητας και 55 αναφορές με αρνητική αξιολόγηση. Η συγκριτικά μεγαλύτερη ποσόστωση που επισημαίνεται στην αρνητική αξιολόγηση συνεπάγεται πως το εκπαιδευτικό σύστημα βρίθει ατελειών και ανεπαρκειών που ταλανίζουν εν τέλει τον ίδιο των εκπαιδευτικό, υποχρεώνοντάς τον σε ημιτελή εκτέλεση των καθηκόντων του στο ύψιστο λειτούργημα της διάπλασης της γνωστικής και ηθικοπλαστικής σφαίρας των μαθητών, σπρώχνοντάς τον ολοένα και πιο κοντά στη μέγγενη της 'επαγγελματικής εξόντωσης'. Πιο συγκεκριμένα, η αρνητική κριτική των συνεντευξιαζόμενων εστιάζει αρχικά στην αύξηση των ωρών διδασκαλίας στους εκπαιδευτικούς και στην ταυτόχρονη αύξηση του αριθμού των μαθητών ανά τμήμα : Ναι, κοιτάξτε κύριε Βασιλειάδη, κατά πρώτον έχουμε μια αύξηση στο ωράριό μας. Ξέρετε πολύ καλά πως οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί είμαστε μιας κάποιας ηλικίας, αφού το κράτος έχει να προσλάβει διδακτικό προσωπικό από το 2011, εάν δεν απατώμαι, ενώ δεν προβαίνει σε διορισμούς, ώστε να ανανεωθεί ηλικιακά το σώμα των καθηγητών. Λοιπόν, πώς να βγάλει ένας καθηγητής μιας άλφα ηλικίας 20 ώρες εβδομαδιαίως; Εγώ, όταν έχω τέσσερις ώρες συνεχόμενες στη Γ' Λυκείου κουράζομαι αφάνταστα, να καταλάβετε» (εκπαιδευτικός 43), «μπαίνοντας σε όλες τις τάξεις του Λυκείου έχω να σας καταθέσω πως το έργο μου δυσχεραίνει ο μεγάλος αριθμός των μαθητών κάθε τμήματος, για να μη συζητήσω για την αύξηση ωραρίου που μας έχει επιβληθεί και επιτείνει τις όποιες δυσκολίες στο έργο μας.» (εκπαιδευτικός 6).

Επιπλέον, η έλλειψη επιστημικής τροπικότητας στο λόγο των συνεντευξιαζόμενων υποδηλώνει τη βεβαιότητα με την οποία προβαίνουν στις δηλώσεις τους όταν μιλούν για τη μείωση των μεταθέσεων και των αντίστοιχων αποσπάσεων : «παρατήρησα φέτος Πρόδρομε πως δεν έγινα μεταθέσεις ούτε και στα μεγάλα αστικά κέντρα Αθήνα και Θεσσαλονίκη. Έγιναν, όμως, αποσπάσεις που δεν καλύπτουν τα πραγματικά κενά, αφού δε γίνονται διορισμοί και κάθε τόσο ακούμε για πλήθος συνταξιοδοτήσεων από τον κλάδο.» (εκπαιδευτικός 13), «φέτος κύριε Βασιλειάδη που ενδιαφέρθηκα για μια απόσπαση λόγω του ότι έχω μικρό παιδί και μόνη μου στηρίζω δύο παιδιά, είδα μετά λύπης μου ότι εδόθησαν αποσπάσεις τμηματικά και σε διαφορετικά χρονικά σημεία. Δεν το γνώριζα αυτό και με ενημέρωσαν οι συνδικαλιστές πως εδώ και λίγο καιρό όλα γίνονται μέσα από το σύστημα ηλεκτρονικά. Αυτό που απέφυγαν να μου πούνε είναι εάν όλα γίνονται με διαφάνεια ή όχι» (εκπαιδευτικός 22)

Ωστόσο, καταγράφονται και 19 αναφορές με επιστημική τροπικότητα ειδικά όταν οι φιλόλογοι αναφέρονται στη μείωση των αποδοχών τους και στην αποκοπή όλων των επιδομάτων : «εκτιμώ πως η μείωση των αποδοχών μας συνιστά βαρύτατο αδίκημα, καθώς το έργο που επιτελούμε είναι δυσανάλογο με τις πενιχρότατες αμοιβές μας. Αυτοί που έχουν υποστεί το βάρος του μνημονίου και του οικονομικού ολοκαυτώματος είναι οι συνάδελφοι με λίγα χρόνια υπηρεσίας. Αυτό δεν έπρεπε να γίνει. Τελικά εκείνο που εγώ κύριε Βασιλειάδη έχω συνειδητοποιήσει είναι πως ο όρος 'εξορθολογισμός' έχει χάσει στα λόγια των πολιτικών την έννοιά του και δηλώνει τη 'μείωση του εισοδήματος', δε ξέρω εάν συμφωνείτε» (εκπαιδευτικός 14), «θα μιλήσω πρώτα πρώτα για τη μείωση του μισθού μας κύριε Βασιλειάδη. Αυτό το βρίσκω εγκληματικό και το υπουργείο σφυρίζει αδιάφορα. Όλα επαφίενται στην καλή θέληση και αυτοθυσία των εκπαιδευτικών. Το καράβι της εκπαίδευσης έχει τεθεί στον αυτόματο πιλότο και λίγο λίγο, μέρα με τη μέρα αποσυντίθεται καθώς του λείπουν και τα βασικά για να λειτουργήσει, κι εννοώ τη στοιχειώδη υλικοτεχνική υποδομή, για να μη μιλήσω για την ελλιπή στελέχωσή του με έμψυχο δυναμικό» (εκπαιδευτικός 18).

Τέλος, το μένος των συνεντευξιαζόμενων συγκεντρώνει η επικείμενη και αίολη αξιολόγηση σε συνδυασμό με την παντελή, όπως εκφράζεται, έλλειψη επιμόρφωσης : «Θα σας αναφέρω πρωτίστως τα σχετικά με τους συμβούλους. Πού είναι οι ευλογημένοι; 5 χρόνια κλείνω φέτος κύριε Βασιλειάδης στη Δυτική Θεσσαλονίκη και δεν έχω δει καν τα πρόσωπά τους. Μόνο τα ονόματά τους κάπου κάπου βλέπω στην ιστοσελίδα της δευτεροβάθμιας, τους ίδιους ποτέ και πουθενά. Δευτερευόντως θα αναφέρω την αξιολόγηση, για την οποία γνωρίζετε πόση μελάνη έχει χυθεί. Νομίζω, λοιπόν, πως τα δύο προηγούμενα που ανέφερα συνδέονται οργανικά μεταξύ των και αλληλοεξαρτώνται, καθώς υπεύθυνοι να μας αξιολογήσουν, εικάζω πως είναι οι ιεραρχικά ανώτεροί μας. Παρενθετικά να πω ότι δεν εμπιστεύομαι την κρίση των διευθυντών μας, καθώς πολλοί εξ αυτών καταλαμβάνουν τη θέση λόγω αρχαιότητας, έστω κι αν δεν έχουν κάποιο επιπλέον προσόν παιδαγωγικού χαρακτήρα. Επανερχόμενη στα δύο πρώτα, πώς θα γίνει αξιολόγηση εάν δεν προηγηθεί επιμόρφωση και κατάρτιση; Μη θέλοντας να γίνω εριστική και ιδιαίτερα καυστική στηλιτεύοντας θεσμούς και πρόσωπα σταματώ εδώ, μου επιτρέπετε» (εκπαιδευτικός 17), «Θέλω να είμαι κατηγορηματική και λιτή, νομίζω πως η έλλειψη επιμόρφωσης για ό,τι καινούριο στην εκπαίδευση αποτελεί αγκάθι του

εκπαιδευτικού μας συστήματος. Από την άλλη καταλαβαίνω και τους συμβούλους οι οποίοι, όπως διατείνονται, δεν έχουν ήδη πληρωθεί για δεδουλευμένες υπηρεσίες και δεν προσδοκάνε να πληρωθούν για μελλοντικές, οπότε αδρανούν» (εκπαιδευτικός 46). Παρόλα αυτά δε λείπουν και φωνές όπως η παρακάτω έμπειρη φιλόλογος η οποία δηλώνει υπέρ της αξιολόγησης με διαφανή κριτήρια : «Και σε σχολικές μονάδες και σε εκπαιδευτικούς. Ξέρω βέβαια ότι αντικειμενική δεν πρόκειται να είναι αλλά θεωρώ ότι αντικειμενική δεν είναι η αξιολόγηση ούτε στις πανελλήνιες. Από τη στιγμή όμως που σαν κλάδος μόνοι μας δεν έχουμε φροντίσει να έχουμε κερδίσει την αξιοπιστία μας, να την έχουμε καθιερώσει, και επειδή ακριβώς πολύ αντιμετωπίζουν το δικό μας το επάγγελμα εντελώς διεκπεραιωτικά και βιοποριστικά, ενώ έχουμε να κάνουμε με μαθητές, με ζωντανές ψυχές… Κάποιοι από εμάς θεωρώ ότι είναι και επικίνδυνοι για το σχολείο και ίσως δεν θα έπρεπε να βρίσκονται στο σχολικό περιβάλλον. Εγώ θεωρώ την αξιολόγηση επιβεβλημένη. Και μάλιστα αξιολόγηση η οποία δεν θα γίνεται από κάποιους πάνω μόνο από εμάς, αλλά θα γίνεται πρώτα από όλα στους ίδιους τους μαθητές μας. Θεωρώ δηλαδή ότι οι μαθητές μας αξιολογούν είτε έτσι είτε αλλιώς. Και ξέρουν πολύ καλά ό αν ένας καθηγητής τους προσφέρει αγάπη και μάθημα. Αυτοί θεωρώ είναι οι 2 βασικοί άξονες του εκπαιδευτικού. Η αγάπη για τα παιδιά και η αγάπη για το μάθημα. Τα παιδιά όποιον εκπαιδευτικό δουν να τους προσφέρει αγάπη και μάθημα δεν του δημιουργούν κανένα πρόβλημα. Όποιον δουν ότι κοροϊδεύει ή είναι ανεπαρκής στο αντικείμενο θα τον πατήσουν κάτω.» (εκπαιδευτικός 3)

Πίνακας 10. Γλωσσικά στοιχεία τροπικότητας και αριθμός αναφορών για τα θεσμικά και εκπαιδευτικά προβλήματα

Δ. Θεσμικά και εκπαιδευτικά προβλήματα		
Γλωσσικά στοιχεία	Αριθμός αναφορών	Ποσοστό
Θετική αξιολόγηση	10	15,39 %
Αρνητική αξιολόγηση	55	84,61 %
Σύνολο	65	100 %
Επιστημική τροπικότητα	19	32,76 %
Έλλειψη επιστημικής τροπικότητας	39	67,24 %
Σύνολο	58	100 %

4.2.5. Θεματικός άξονας Ε : Εκπαιδευτικές και Επιμορφωτικές προτάσεις

Μετά από την κριτική ανάλυση του λόγου των φιλολόγων διαπιστώνεται πως, από το σύνολο των 109 αναφορών που έχουν εντοπιστεί, το μεγαλύτερο μέρος των τελευταίων καταγράφεται στη θετική αξιολόγηση (73 αναφορές) και αντίστοιχο ποσοστό 66,97 %, ενώ 36 εντοπίζονται στην αρνητική αξιολόγηση.

Οι περισσότεροι φιλόλογοι εκτιμούν πως αυτό που απαιτείται σήμερα σε προσωπικό εξαρχής επίπεδο είναι η θωράκιση του εκπαιδευτικού και ο εξοπλισμός του με τα απαραίτητα όπλα που θα γεμίσουν τη φαρέτρα του και θα τον καταστήσουν ικανό να αντιμετωπίσει την ενδεχόμενη 'επαγγελματική εξουθένωση'. Δίνουν, δηλαδή, βαρύτητα στην πρόληψη και όχι στην εκ του αποτελέσματος αντιμετώπιση. Αναφέρουν μια σειρά από προτάσεις, όπως για παράδειγμα την αγάπη των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους, την διαρκή τους ενημέρωση επί του διδακτικού τους αντικειμένου, με άλλα λόγια την ενσυναίσθηση ότι επιτελούν λειτούργημα και όχι ένα απλό επάγγελμα. Παραπληρωματικά, σε εξωτερικό επίπεδο και επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής εκτιμούν πως είναι απαραίτητη η διαρκής και ολοκληρωμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η δράση επικουρικά των σχολικών συμβούλων ειδικότητας και παιδαγωγικής καθοδήγησης, η συνεργασία τους με τους γονείς. Επιπλέον, η στελέχωση του διοικητικού προσωπικού με ικανά στελέχη που θα αναλάβουν τη διοίκηση αμερόληπτα και όχι ιδιοτελώς, η παροχή κινήτρων, υλικών και ηθικών και γενικότερα η ορθότερη αξιοποίηση του εργαλείου 'εκπαιδευτικός' προς όφελος της εκπαιδευτικής, μαθητικής και κοινωνικής σφαίρας. Επίσης, όλα τα παραπάνω θα πρέπει να ισχύουν με την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας το οποίο πρέπει να φροντίσει για την αναβάθμιση και ευελιξία του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας : «Ε, το βασικό που κάνω κι εγώ, είναι να εμπλακεί μέσα σε… πολιτιστικά και περιβαλλοντικά προγράμματα. Δηλαδή να προσπαθήσει, ας πούμε, να γίνει δημιουργικός πέρα απ' το κομμάτι το μορφωτικό, έτσι και το κομμάτι της ύλης που καθημερινά είναι αυτό που γίνεται στο σχολείο, ε, να προσπαθήσει να κάνει περισσότερα πράγματα σε συνεργασία με τους μαθητές του, να λειτουργήσουν, δηλαδή, σε ομάδες πολιτιστικές, περιβαλλοντικές ή αγωγής υγείας, και να κάνει πράγματα που να ενδιαφέρουν και τους μαθητές και το σχολείο να ανοίξει τις πόρτες του προς την κοινωνία μέσα απ' αυτά… Κοίτα, το βασικό που θα μπορούσε να κάνει είναι να υπάρχει κάποια μορφή επιβράβευσης οικονομικής ίσως, σε ανθρώπους οι

οποίοι κάνουν περισσότερα πράγματα για το σχολείο τους και δε μένουνε μόνο στα τυπικά που τους ζητείται από το κράτος. Ε, από 'κει και πέρα, εντάξει, σίγουρα μια γενικότερη καλύτερη οικονομική, ε, μια οικονομική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών θα λειτουργούσε, φαντάζομαι, προς την τελική κατεύθυνση, αλλά δεν είναι μόνο το οικονομικό το θέμα, το θέμα είναι προσωπικό πλέον πιστεύω του καθενός, αν θέλει στη δουλειά που κάνει με αυτά τα χρήματα που παίρνει, έτσι, να μπορεί να προσφέρει τα περισσότερα που μπορεί.» (εκπαιδευτικός 36), «Ανάλογα τα κίνητρα. Από μόνο του ναι το να δώσει κάποια κίνητρα είναι θετικό αλλά εξαρτάται από τα κίνητρα. Αν δώσεις, δηλαδή… όταν υπήρχε ο φόβος της αξιολόγησης πριν 1-2 χρόνια (λέω φόβο με την έννοια, εντάξει…) πάρα πολύ εκπαιδευτικοί έτρεξαν να κάνουν επιμορφώσεις πραγματικές ή εικονικές απλά και μόνο για να έχουνε στην αξιολόγηση να παρουσιάσουν κάτι. Κάποιοι άνθρωποι έμαθαν κάποια πράγματα, κάποιοι άλλοι είτε δεν πήγαν καθόλου και εξασφάλισαν πιστοποιητικά έτσι ή ήταν εκεί με το ζόρι. Το οικονομικό είναι ένα κίνητρο σαφέστατα αλλά εξαρτάται από το πώς… τι κριτήρια θα δοθούν και πως θα διασφαλιστεί ότι θα δοθούν εκεί που πρέπει.» (εκπαιδευτικός 32), «Η πολιτεία θα μπορούσε δίνοντας οικονομικό κίνητρο, μια ηθική επιβράβευση σε εκπαιδευτικούς που παράγουν έργο, αξιοποιούν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Θα μπορούσε να νοιαστεί περισσότερο για επιπλέον επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς που πρέπει να λύνουν και τέτοιου είδους προβλήματα πιο εύκολα, να διαχειρίζονται προβλήματα στρες και άγχους.» (εκπαιδευτικός 48), «Αν θεωρήσουμε δεδομένο ότι εν μέσω κρίσης δεν μπορεί να υπάρξει βελτίωση στα οικονομικά, σε αυτό βέβαια θα συνεπαγόταν η υλικοτεχνική υποδομή, το μόνο που μπορεί να κάνει είναι οι επιμορφώσεις νομίζω. Σαφώς θα μπορούσαμε να μιλήσουμε και για μείωση ωραρίων οπότε νομίζω η επιμόρφωση, για να μπορέσουν οι συνάδελφοι να αποκομίσουν κάποια οφέλη.» (εκπαιδευτικός 7)

Ωστόσο, δε λείπουν και οι φιλόλογοι οι οποίοι κάνουν λόγο για ελλιπές εκπαιδευτικό σύστημα και εκπαιδευτική πολιτική που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών, αναφέρουνε επίσης την έλλειψη επιμόρφωσης των ιδίων και τέλος την έλλειψη της υλικοτεχνικής υποδομής και το ενδιαφέρον των γονιών για την επίδοση των παιδιών τους : «Αφού είμαστε ο τελευταίος τροχός της αμάξης (σ.σ. γέλια)… (Γιατί γελάς; Πολλά μπορούμε να λέμε να σου γράψω πραγματείες πολλές να τα πούμε στα συμβούλια με αυτά τα οποία εγώ δεν ασχολούμαι, να τα πούμε να φτάσουν ψηλά. Ενίοτε το κάνουμε. Ας το μεταφέρουμε στο ανώτερο επίπεδο

ιεραρχικά , στον/ στην σχολική σύμβουλο και σε κάποια βλέπουμε ότι υπάρχουν κάποιες βελτιώσεις φτάνουν τα ερωτήματα στην εξουσία)» (εκπαιδευτικός 50), «Η πολιτεία εγώ πιστεύω ότι το μόνο που θα κάνει είναι να μην βοηθάει. Καταρχάς εγώ από την στιγμή τώρα έχω πόσα χρόνια δουλεύω, αυτό που ακούω είναι για απολύσεις, για πως το λένε, αξιολόγηση. Δηλαδή πως να μην τρέμεις συνέχεια; Δηλαδή δεν σε αφήνει. Δεν σε αφήνει λίγο να ηρεμήσεις… Λοιπόν εμένα αυτά μου φαίνονται πολύ ουτοπικά γιατί βλέπεις εε το υπουργείο όταν επεμβαίνει. Τουλάχιστον, σε όλες τις ειδικότητες, αλλά εγώ θα μιλήσω για την δική μας έτσι; Που μειώνει ώρες. Δεν σε βοηθάει. Δηλαδή βλέπεις φέτος, εσύ εντάξει είσαι και στο λύκειο και είσαι λίγο πιο έξω ας πούμε, μείωση στην ώρα των αρχαίων… Έτσι; Και δεν το θεωρεί πλέον ο Φίλης δεν θεωρείται το μάθημα ότι είναι βασικό έτσι το έβγαλε και από τις εξετάσεις στο τέλος και μείωσε την ώρα. Ανά μία ώρα. Αυτομάτως αυτομάτως εε οι φιλόλογοι ξέρω 'γω παντού έχουν θέμα. Δεν συμπληρώνουν ώρες. Κατάλαβες; … Οπότε το υπουργείο εμένα δεν μου κάνει τίποτα. Εγώ σε αυτά τα χρόνια τα λίγα που έχω που κάποιοι με θεωρούν και χθεσινή εεε νομίζω ότι δεν μας βοηθάει το υπουργείο. Σου λέω δηλαδή σου δημιουργεί ένα μόνιμο άγχος τι θα γίνει αύριο, ωχ Παναγία μου και τι θα κάνουμε και τι θα γίνει και τι θα κάνουμε. Ένα μόνιμο άγχος σου δημιουργεί, τίποτα άλλο.» (εκπαιδευτικός 24), «ένας μάχιμος εκπαιδευτικός ποτέ δεν θα'λεγε ότι είναι άλυτα τέτοια προβλήματα, ποτέ. Εεε ίσα-ίσα, πρέπει να είμαστε πάντοτε αισιόδοξοι και μαχη… μαχητικοί σ'αυτό. Υπάρχουν λύσεις… Αρκεί, όμως, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να ανοίξει τα μάτια του και να τις δει…και να τις εφαρμόσει. Και μπορώ να γίνω πολύ πιο συγκεκριμένη, εδώ και λίγο καιρό τα γλωσσικά μαθήματα αποκτούν μια άλλη διάσταση, υποδεέστερη των τεχνοκρατικών, θα έλεγα, μαθημάτων και είτε μειώνονται οι ώρες τους –βλέπε αρχαία – είτε συγχωνεύονται με άλλα. Όμως, δεν είναι σαφής ο στόχος του υπουργείου. Μήπως, λόγω της οικονομικής κρίσης θέλει να εξοικονομήσει κι άλλους φιλολόγους, αντί να προσλάβει νέους ή αναπληρωτές; Λέω εγώ τώρα …» (εκπαιδευτικός 38), «Όσον αφορά την ΞΓ για να υπάρξουν θετικά αποτελέσματα και να ξεπεραστούν οι δυσκολίες, θα πρέπει το πρόγραμμα να είναι πιο ευέλικτο και τα τμήματα των ΞΓ να οργανώνονται με βάση το επίπεδο στην ΞΓ και όχι με βάση την τάξη στην οποία ανήκουν οι μαθητές. Δύσκολο, αλλά αποτελεσματικό» (εκπαιδευτικός 30).

Πίνακας 11. Γλωσσικά στοιχεία αξιολόγησης και αριθμός αναφορών των φιλολόγων για τις εκπαιδευτικές και επιμορφωτικές προτάσεις.

Ε. Εκπαιδευτικές και Επιμορφωτικές προτάσεις		
Γλωσσικά στοιχεία	Αριθμός αναφορών	Ποσοστό
Θετική αξιολόγηση	73	66,97 %
Αρνητική αξιολόγηση	36	33,03 %
Σύνολο	109	100 %

4.2.6. Δεοντική τροπικότητα στον άξονα Εκπαιδευτικές και Επιμορφωτικές προτάσεις

Σχετικά με τον άξονα στον οποίο θα επικεντρωθεί ο σχολιασμός, πρέπει να δηλωθεί εκ των προτέρων πως αυτός κατ' εξοχήν είναι ο τομέας όπου διαπιστώνεται η δεοντική τροπικότητα. Συνεπώς, στο λόγο των φιλολόγων καταγράφονται 128 αναφορές δεοντικής τροπικότητας. Οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν πως θα πρέπει να αναμορφωθεί, να αναδιοργανωθεί και, εν τέλει, να αναβαθμισθεί το εκπαιδευτικό σύστημα έτσι ώστε να βοηθήσει τους λειτουργούς που το στελεχώνουν και αποτελούν τα οργανικά του εργαλεία να εκτελούν με ικανοποίηση το λειτούργημά τους.

Αρχικά, σε προσωπικό επίπεδο, οι φιλόλογοι προτείνουν πως θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να αποτιμήσει θετικά το διδακτικό αντικείμενο το οποίο έχει σπουδάσει και θα πρέπει να το περιβάλλει με την ανάλογη εκτίμηση, ώστε αυτό να περάσει και στους μαθητές, οι οποίοι, ειρήσθω εν παρόδω, σημειώνουν σημαντικά ποσοστά αδιαφορίας για την πλειονότητα των μαθημάτων. Από κει και πέρα θα πρέπει, δηλώνει το παραπάνω γκρουπ εκπαιδευτικών, να κάνει ό,τι είναι δυνατόν για να αναβαθμίσει τον εαυτό του διδακτικά και παιδαγωγικά με το να ενημερώνεται συνεχώς για τις νέες εξελίξεις στο διδακτικό του πεδίο : «Κοίταξε, αυτό που μπορώ να σκεφτώ είναι η αγάπη του εκπαιδευτικού για αυτό που κάνει. Μόνο όταν αγαπάς αυτό που κάνεις μπορείς να πετύχεις επαγγελματικά και προσωπικά, γιατί τότε νιώθεις μια εσωτερική πληρότητα. Από την άλλη πλευρά, θα είσαι πιο αποτελεσματικός και αποδοτικός εντός τάξης, χώρια που οι μαθητές στο λύκειο αυτό

επιζητούνε. Νομίζω πως με αυτό τον 'εξοπλισμό', μέσα σε εισαγωγικά η λέξη, θα μπορέσει ο οποιοσδήποτε να ξεπεράσει αυτό το burnout που μου αναφέρεις» (εκπαιδευτικός 5), «Αυτό που έχω να πω είναι ότι γύρω μας υπάρχουν πολλοί, επίτρεψέ μου να το πω, αφού με 'ερεθίζεις', 'άσχετοι', κι εννοώ εκπαιδευτικοί που δεν κατέχουν αυτό που διδάσκουν. Ξέρεις πόσες φορές τα παιδιά έρχονται και με ρωτάνε στην ιστορία για πράγματα που τους τα είπε λάθος άλλος συνάδελφος. Ε αυτό δε συγχωρείται. Πρέπει να καθίσει ο εκπαιδευτικός να διαβάσει και να αφήσει τις φθηνές δικαιολογίες του στιλ 'δεν έχουμε χρόνο', 'έχουμε οικογένειες', 'μετακινούμαστε διαρκώς' και όλα τα σχετικά. Κύριε το κράτος σε καλοπληρώνει και πρέπει να δικαιολογήσεις τα χρήματα που παίρνεις, ειδικά εάν διδάσκει κάποιος στο Λύκειο, δεν το συζητώ. Η προαναφερθείσα δραστηριότητα θα του πάρει το μυαλό από οποιαδήποτε αρνητική σκέψη και θα τον οπλίσει με θάρρος κι αγωνιστικότητα που θα ξεπεράσει το όποια προβλήματα επαγγελματικής εξουθένωσης ή burnout όπως μου το λες.» (εκπαιδευτικός 11), «Καλό είναι να προετοιμάζεσαι πριν πας στο σχολείο, δεν ξέρεις ποτέ τι μπορεί να σε ρωτήσει ένας μαθητής. Καλού κακού κάνε κι ένα πλάνο, σχέδιο διδασκαλίας, εάν έχεις χρόνο. Θυμάσαι τα ΤΠΕ που περάσαμε;» (εκπαιδευτικός 17), «Κοίταξε να δεις, αγάπη για τους μαθητές, αυτό μου έρχεται τώρα. Πρέπει να αγαπάς τους μαθητές σου, εάν θέλεις να σε σέβονται και να σε αγαπάνε και εκείνοι. Νομίζω πως αυτό είναι εκείνο που θα πρότεινα σε κάποιον εμφανίζει σημάδια κόπωσης, burnout, όπως μου το λες. Κι αυτό γιατί έτσι θα δώσει άλλο νόημα στην εργασία του, που κακά τα ψέματα βρε Πρόδρομε, έχει καταντήσει ρουτίνα για έναν εξηντάρη σε ηλικία εκπαιδευτικό. Ήδη σου μίλησα για την πληθώρα των προβλημάτων που βιώνουμε καθημερινά» (εκπαιδευτικός 25), «αυτό που μπορώ να σκεφτώ αυτή τη στιγμή είναι να αγαπά τους μαθητές του, διότι έτσι θα αποφύγει να έρχεται σε σύγκρουση καθημερινά μαζί τους, ε και αυτό, νομίζω, θα του δώσει μια κάποια ικανοποίηση, ώστε να μη νιώθει burnout. Πίστεψέ με, τα παιδιά μπορούν να καταλάβουν πότε τα αγαπάς και ενδιαφέρεσαι για αυτά» (εκπαιδευτικός 19).

Επιπλέον, η πλειονότητα των φιλολόγων προτείνει, σε εξωτερικό επίπεδο, την τη βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολικών μονάδων και την έγκαιρη στελέχωσή τους ήδη από τον Σεπτέμβριο, αν όχι νωρίτερα : «Ε εδώ τώρα θα γελάσουμε και ξέρεις πολύ καλά το γιατί! Μα βρε Πρόδρομε πήγες εσύ σε σχολείο που να ήταν πλήρως εξοπλισμένο; … εντάξει, ξέρω η Πτολεμαΐδα είχε οργανωμένα σχολεία, δε λέω, αλλά η πλειονότητα των σχολικών μονάδων της χώρας μας είναι

άστα να πάνε. Και τι δε λείπει, από προτζέκτορα μέχρι γραφική ύλη, πχ. Μολύβια, στυλό, ξύστρες κ.ά. Αυτό θα πρέπει να αλλάξει. Δεν μπορεί εγώ να είμαι αναπληρώτρια σε σχολείο στο Χαλάνδρι και να έχουμε ακόμη μαυροπίνακα εν έτει 2012 αυτό, ενώ δεν είχαμε μπει για τα καλά στην κρίση.» (εκπαιδευτικός 44), «Εκείνο που μού' ρχεται στο μυαλό είναι η γρήγορη στελέχωση των σχολικών μονάδων ήδη από τον Σεπτέμβριο. Ξέρετε είμαι μητέρα τριών παιδιών και μέχρι των Οκτώβριο τα δυο μου παιδιά στο Γυμνάσιο στην Πάτρα δεν είχαν ακόμη καθηγητές για τα βασικά μαθήματα, αφήστε τα λιγότερο βασικά, γυμναστή για παράδειγμα. Και αυτό το βλέπω να διαιωνίζεται αντί να διακοπεί μια και καλή. Πρέπει ο εκπαιδευτικός να προλάβει να γνωρίσει τους μαθητές που έχει, για να μπορέσει να δει τις αδυναμίες τους και να στοχεύσει σωστά στο πού θα επικεντρώσει την προσοχή και πώς θα προσαρμόσει τη διδασκαλία τους ώστε να καλύψει τα κενά των παιδιών και να προχωρήσει σε ύλη. Αυτό, όμως, δε γίνεται όταν καλείται να στελεχώσει μια μονάδα τον Οκτώβριο και τον Νοέμβριο ακόμη. Και προσέξτε, δε μιλάω για αναπληρωτές» (εκπαιδευτικός 2).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί προτείνουν την παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς με χαρακτήρα ηθικό και υλικό ακόμη : «καλό θα ήταν να αμείβεται ο εκπαιδευτικός για την παροχή τόσων υπηρεσιών που έχει χρεωθεί, κι εννοώ έστω ηθικά, με ένα 'μπράβο' μια ανακοίνωση 'ευχαριστίας' από την διεύθυνση, την ανάληψη ενός άλλου πόστου στο οποίο διακρίθηκε, την απαλλαγή από κάποια επιβαρυντική εργασία, όπως π.χ. 'υπεύθυνος τμήματος'. Αλλά και η αποκατάσταση του μισθολογίου εκτιμώ ότι θα πρέπει να είναι προτεραιότητα του υπουργείου προς τους εκπαιδευτικούς. Δουλεύουμε σκληρά κι ας μη φαίνεται, εξ ου και το φαινόμενο για το οποίο μου παίρνετε συνέντευξη, η επαγγελματική κόπωση» (εκπαιδευτικός 49), «θα πρότεινα χωρίς ενδοιασμούς την υλική αμοιβή του καθηγητή και να εξηγήσω το γιατί. Οκ, είμαστε εντός οικονομικής κρίσης, αλλά το να δίνεις άδειες όταν πρόκειται για επιτήρηση π.χ. του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας αντί να πληρώνεις τους εκπαιδευτικούς νομίζω κύριε Πρόδομε γίνεται σε βάρος των μαθητών που χάνουν ώρες από τα μαθήματά τους. Ήθελα να' ξερα ποιος εξυπνάκιας το σκέφτηκε όλο αυτό» (εκπαιδευτικός 31).

Προς επίρρωση, οι υπό έρευνα εκπαιδευτικοί προτείνουνε τη στελέχωση του ΙΕΠ με εκπαιδευτικούς που θα έχουν επιλεγεί με αξιοκρατικά κριτήρια και οι οποίοι θα μεριμνήσουν για τη σωστή αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων (Α.Π.)

κι όχι μόνο. Κοντά σε αυτό προτείνουν τη μείωση των ωρών διδασκαλίας ανά εκπαιδευτικό ή την επιστροφή στο παλαιό καθεστώς και την μείωση μαθητών ανά τάξη που αναλογεί στους εκπαιδευτικούς : «μου έρχεται στο νου η λέξη 'αξιοκρατία'. Αυτή θα εφαρμοστεί και στους ιθύνοντες του ΙΕΠ που αντί να βελτιώνουν κάθε φορά τα αναλυτικά προγράμματα, τα κάνουν πιο δυσκίνητα και αντιλειτουργικά, σε βάρος εννοείται, πάντα, των ανθρωπιστικών μαθημάτων. Έχουν βάλει στο μάτι τα φιλολογικά μαθήματα και τα χτυπάνε ανελέητα. Τι να σου κάνει κι ο δόλιος ο καθηγητής, εξοντώνεται, φτάνει στα όριά του» (εκπαιδευτικός 39), «Κοίταξε να δεις αγαπητέ Πρόδρομε, εγώ πιστεύω πως από μάχη με την επαγγελματική εξουθένωση θα βγει κερδισμένος ο εκπαιδευτικός που θα έχει μειωμένο ωράριο και δεν εννοώ μείωση στο ωράριό του το κανονικό. Αυτό που εννοώ είναι η κατά επικράτεια μείωση του ωραρίου των εκπαιδευτικών ή έστω μείωση του αριθμού των μαθητών ανά τμήμα. Πού νοείται τμήμα κατεύθυνσης με 27 άτομα εκ των οποίων μόνο 3-4 θα δώσουν το μάθημα πανελληνίως. Με τους άλλους πώς κινείσαι; Γίνεσαι καραγκιόζης ή Χατζαβάτης; Άστα, τα ξέρεις και δε συνεχίζω παρά πέρα» (εκπαιδευτικός 41)

Τέλος, όλοι οι φιλόλογοι εκπαιδευτικοί τονίζουν την ανάγκη για επιμόρφωση με σεμινάρια από καλά καταρτισμένους σχολικούς συμβούλους ή προγράμματα εξ αποστάσεως : «Αυτό που χρειάζεται ένας εκπαιδευτικός στα πρόθυρα του burnout είναι η επιμόρφωση με το ε κεφαλαίο (Ε). Κι αυτό μπορεί να γίνει από έμπειρους και άρτια καταρτισμένους σχολικούς συμβούλους και παιδαγωγικής υποστήριξης και διδακτικής του αντικειμένου καθενός. Μα θα μου αντιτείνει κάποιος, για αυτό που είναι ήδη εξουθενωμένος, εσύ έρχεσαι και του προσθέτεις κι άλλη υπηρεσία; Θα απαντούσα εδώ πως με αυτά τα προγράμματα θα τονωθεί ο εκπαιδευτικός και θα αποκτήσει την δέουσα αυτοπεποίθηση να συνεχίσει το δύσκολο λειτούργημά του. Έχω δε προγράμματα που γίνονται με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και εξ αποστάσεως και δίνεται η δυνατότητα να επιμορφωθεί κανείς από το σπίτι του» (εκπαιδευτικός 41), «Επιμόρφωση στους διευθυντές παλαιού στιλ διοίκησης. Πρέπει οι κύριοι αυτοί που μοναδικό προσόν έχουν την παλαιότητα και τα μόρια από το διευθυντιλίκι να καθίσουν στα θρανία και να επιμορφωθούν για θέματα παιδαγωγικού χαρακτήρα, αφού πολλές φορές αυτοί ευθύνονται για την κόπωση και την εξουθένωση των εκπαιδευτικών, μιλάω εξ εμπειρίας προσωπικής κύριε Βασιλειάδη» (εκπαιδευτικός 47), «κοίταξε, νομίζω πως μια επιμόρφωση μόνο καλό θα έκανε. Αλλά ποιος να επιμορφώσει; Μήπως οι σχολικοί σύμβουλοι που έχουν

πάρει παράταση για τέταρτη ή Τρίτη νομίζω χρονιά; Γιατί να μη δοθεί η δυνατότητα και σε κάποιους άλλους από το σώμα των εκπαιδευτικών με αυξημένα προσόντα να κάνει κάτι χρήσιμο; Αυτό ίσως θα βοηθούσε τον τελευταίο να γλιτώσει από τον ύφαλο του burnout όπως μου το λέτε» (εκπαιδευτικός 35)

Πίνακας 12. Γλωσσικά στοιχεία δεοντικής τροπικότητας και αριθμός αναφορών για τις εκπαιδευτικές και επιμορφωτικές προτάσεις.

Δ. Εκπαιδευτικές και Επιμορφωτικές προτάσεις		
Γλωσσικά στοιχεία	Αριθμός αναφορών	Ποσοστό
Δεοντική τροπικότητα	128	100 %

4.2.7. Ο λόγος «burnout ως περιορισμός»

Από τις συνεντεύξεις των υπό έρευνα φιλολόγων διαπιστώνεται πως αναπαράγεται ο κυρίαρχος λόγος «burnout ως περιορισμός». Η προηγούμενη διαπίστωση οφείλεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί διά του λόγου τους ανάγουν την 'επαγγελματική εξουθένωση' σε μια προβληματική κατάσταση την οποία ενοχοποιούν για μια σειρά προβλήματα που ανακύπτουν στους μαθητές. Ειδικότερα, στο λόγο των περισσότερων εκπαιδευτικών εγγράφεται πλήθος γλωσσικών αξιολογικών αρνητικών στοιχείων όπως : «παρακωλύει», «δυσχεραίνει», «μειονέκτημα», «πρόσκομμα», «δυσκολίες», «εμπόδιο», «πρόβλημα», «επιπρόσθετο βάρος», «ανασταλτικά», «δεν υποστηρίζεται», «δεν υπάρχει διάθεση», «αντίκτυπο», «διαταράσσονται οι σχέσεις». Συγκεκριμένα, σταχυολογώντας τις συνεντεύξεις θα άξιζε να αναφερθούν οι ακόλουθες δηλώσεις : «Συνολικά το βλέπω και η αίσθησή μου είναι ότι αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στη θωράκιση των νέων παιδιών με αγωνιστική διάθεση, με αισιοδοξία, με οράματα για να σπουδάσουν και να προχωρήσουν στη ζωή τους. Θεωρώ ότι η κρίση έχει άμεσο αντίκτυπο στο εκπαιδευτικό σύστημα.» (εκπαιδευτικός 10), «Λοιπόν, αυτά όλα, να πούμε, έχουνε την επίπτωσή τους, ο μαθητής δεν είναι ο μαθητής τής εποχής που είχε γνωρίσει νωρίτερα, ο οποίος πήγαινε στο σχολείο με συγκεκριμένα κίνητρα, λοιπόν,

ελπίζοντας να βγει να κάνει κάτι, τώρα το σχολείο είναι χώρος κοινωνικοποίησης πάνω απ' όλα. Όταν, λοιπόν, ο μαθητής πάει στο σχολείο, πρέπει να αισθάνεται καλά. Δεν είναι στρατιωτική μονάδα το σχολείο. Εμείς, εμείς να πούμε, φοιτήσαμε τη δεκαετία του '80 στο μιλιταριστικό σχολείο, ακόμα ούτε υπήρχε. Αυτό. Εγώ το λέω μιλιταριστικό σχολείο, ξέρεις, πειθαρχία, […]Λοιπόν, έτσι. Λοιπόν, τώρα αυτά έχουν αλλάξει, δε μπορεί να μείνει ο μιλιταρισμός, αυτό το στιλ το… να πούμε, ξέρεις, πειθαρχία, δεν περνάει έτσι στους μαθητές. Λοιπόν. Ο μαθητής θέλει καλή συμπεριφορά. Όταν, λοιπόν, ο άλλος λόγω της κόπωσής του είναι νευρικός, κοιτάει να εκδικηθεί, κοιτάει να κάνει, να βάλει χαμηλό βαθμό, διαταράσσονται οι σχέσεις. Άμα δεν είσαι ευχαριστημένος εσύ βρε Μάκη, πώς θα είναι οι άλλοι ευχαριστημένοι από σένα να πούμε;» (εκπαιδευτικός 30), «Συγκεκριμένα… Όταν δεν μπορείς, έχεις καεί, είσαι burnout τελείως δεν μπορείς ούτε μάθημα να κάνεις, ούτε να αναπτύξεις διαπροσωπικές σχέσεις με τα παιδιά, ούτε να ασχοληθείς με προσωπικά σου προβλήματα, ούτε να τα προσεγγίσεις και με μία άλλη διάσταση πέρα από το ότι διεκπεραιώνω το μάθημα και σηκώνομαι και φεύγω. Δεν έχεις διάθεση στο σχολείο να ασχοληθείς με άλλες δραστηριότητες που μπορούν να λάβουν χώρα μέσα το σχολείο, με εκδηλώσεις, με θεατρικές παραστάσεις, με οργάνωση 1002 πραγμάτων και επομένως δίνεις πολύ λιγότερα από αυτά που θα μπορούσες ενδεχομένως να δώσεις.» (εκπαιδευτικός 12).

Κεντρικό ζήτημα με το οποίο αναπόδραστα σχετίζεται η ίδια η συνέντευξη όσο και οι δηλώσεις των συνεντευξιαζόμενων είναι η επίδοση των μαθητών. Από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται - κατά πλειοψηφία - πως οι εκπαιδευτικοί που έχουν τα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης ως επί το πλείστον συναντούν δυσχέρειες στο σχολείο, τόσο με τους μαθητές τους όσο και με τους συναδέλφους τους στη σχολική μονάδα όπου υπηρετούν. Το παραπάνω συμπεραίνεται από τη χρήση στο λόγο των εκπαιδευτικών εκφράσεων και λέξεων αξιολογικά αρνητικά φορτισμένων, όπως : «δυσκολεύονται», «δύσκολα προσαρμόζονται», «χαμηλή αυτοεκτίμηση» : «εκτιμώ πως ο αντίκτυπος στη σχολική ζωή κερδίζει τη μεγαλύτερη μερίδα, χωρίς αυτό να μειώνει τις επιπτώσεις στην προσωπική και οικογενειακή ζωή του καθηγητή» (εκπαιδευτικός 2), «οπωσδήποτε το burnout δυσχεραίνει την προσωπική ζωή του καθενός εκπαιδευτικού, αχ δε θέλω να σκέφτομαι αρνητικά, αλλά και τη ζωή του στο σχολείο, παρακωλύει τη σχέση του με τους μαθητές και δίνει πρόσθετο βάρος στις διαπροσωπικές σχέσεις του καθηγητή με

τους συναδέλφους του» (εκπαιδευτικός 18), «κατ' αρχάς ο συνάδελφος που θα εμφανίσει τα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης χαρακτηρίζεται από χαμηλή αυτοεκτίμηση, κλείνεται στον εαυτό του, γεγονός που τον κάνει δύσκολο στις κοινωνικές επαφές και στη συμπεριφορά του με τους μαθητές κυρίως» (εκπαιδευτικός 21), «οι καθηγητές που έχουν 'burnout' δεν προσαρμόζονται στο κλίμα του σχολείου, φαίνεται από μακριά πως δεν 'κολλάνε' με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους, κάθονται απόμακρα, δεν πολυμιλούν ούτε στους μαθητές ούτε στους άλλους καθηγητές, ούτε 'καλημέρα' λένε ή, εάν τη λένε, τη λένε βαριεστημένα» (εκπαιδευτικός 23).

Πρέπει, όμως, να σημειωθεί πως, ακόμη και οι φιλόλογοι οι οποίοι δεν αντιμετωπίζουν την 'επαγγελματική εξουθένωση' ως ανυπέρβλητο πρόβλημα των εκπαιδευτικών, παρόλα αυτά ο λόγος τους έχει στοιχεία επιστημικής τροπικότητας [π.χ. με τη χρήση τροπικών ρημάτων (π.χ. πρέπει, μπορεί, χρειάζεται), κάποιων επιρρημάτων (π.χ. ίσως, πιθανόν, οπωσδήποτε) και επιθέτων (π.χ. πιθανός, αναγκαίος, σίγουρος)]. Ως εκ τούτου, και οι εν λόγω ευάριθμοι εκπαιδευτικοί αναπαράγουν τον λόγο «burnout ως περιορισμός» : «Σε κάποιους εκπαιδευτικούς που μπορώ να διαγνώσω επαγγελματική εξουθένωση, δεν είμαι εγώ η αρμόδια για να κρίνω αυτούς τους ανθρώπους, όμως με λυπεί αυτό το γεγονός, με στενοχωρεί. Όμως δεν μπορώ να κάνω κάτι γι' αυτό και δεν έχουν υπάρξει τα κίνητρα ώστε να μπορώ να κάνω κουβέντα με αυτούς τους ανθρώπους, για να διαπιστώσουμε κοινά σημεία εκπαιδευτικής εξέλιξης.» (εκπαιδευτικός 10), «Να θεωρήσουμε ως αυτονόητο και πρώτο παράγοντα την πάροδο των ετών ότι πολλές φορές υπάρχει μια επανάληψη παρ' όλο που τα πρόσωπα κάθε χρόνο σαφώς διαφέρουν, είναι καινούρια πρόσωπα οι μαθητές. Υπάρχει ίσως μια επανάληψη του αντικειμένου, της διδασκαλίας, ενδεχομένως των ίδιων μαθημάτων και μάλιστα δεν σας κρύβω πως είμαι από τα άτομα που συνήθως παίρνουν μαθήματα ίδια κάθε χρονιά. Μου αρέσουν βέβαια από τη μία μέρα, από την άλλη όμως υπάρχει το στοιχείο της επανάληψης. Αυτό ενδεχομένως να φέρει μια κόπωση, μια μονοτονία.» (εκπαιδευτικός 7), «Θεωρώ ότι δύσκολα θα περνούσε στα παιδιά, όσο άσχημα κι αν αισθάνομαι εγώ ας πούμε ή εξουθενωμένη κτλ όταν είμαι στην τάξη ξεχνάω οτιδήποτε με απασχολεί.» (εκπαιδευτικός 50).

4.2.8. Ο λόγος «job satisfaction ως κίνητρο»

Παρόλο που η 'επαγγελματική εξουθένωση' ('burnout') συνιστά, με βάση τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, ένα για τον χώρο της εκπαίδευσης, από την άλλη μεριά η 'επαγγελματική ικανοποίηση' ('job satisfaction'), αποτελεί ένα σημαντικό αναχαιτιστικό μέσο απέναντι στην πρώτη, αναδεικνύοντας έτσι και προβάλλοντας τον εναλλακτικό λόγο «η διγλωσσία ως κίνητρο». Κι αυτό διότι μέσα από την εκτίμηση του λόγου των φιλολόγων βρίσκονται θετικά αξιολογικά στοιχεία, τονίζοντας έτσι και υπογραμμίζοντας την ικανότητα που έχουν οι εκπαιδευτικοί στο να αντιμετωπίζουν και στο τέλος να ξεπερνούν τα εμπόδια που εμφανίζονται στον επαγγελματικό τους βίο : «Μιλώντας πάντα για τον εαυτό μου νομίζω ότι παρά την κούραση που σας ανέφερα που μπορεί να επέρχεται με τις υποχρεώσεις και τα καθήκοντα, τολμώ να πάρω θέση υπεύθυνα και να πω ότι δε με κουράζει η όλη κατάσταση. Τώρα μπορεί να ανατρέπω και όλη τη συζήτηση αλλά μπορεί να μιλάμε για κόπωση όμως εγώ δεν αισθάνομαι κόπωση παρ' όλα αυτά. Ίσως επειδή είναι το επάγγελμα που από μικρός ήθελα. Ίσως επειδή αυτό μου δίνει δύναμη. Καθημερινά τραγουδάω στο διάλλειμα, είμαι με το χαμόγελο και το αστείο. Ίσως επειδή είμαι σε έναν χώρο όπως σας είπα στην αρχή είναι μέσα στα νερά μου. Βέβαια δεν ξέρω πως θα πάει αλλά μέχρι στιγμής πάει καλά το πράγμα. Έτσι για να το κλείσω εδώ.» (εκπαιδευτικός 7), «Σαφώς θεωρώ ότι είναι οι εκπαιδευτικοί που αντλούν και πρέπει να αντλούν εκπαιδευτική ικανοποίηση. Θέλω να τονιστεί αυτό και το πιστεύω μέσα από την ψυχή μου ότι ανεξάρτητα από την οικονομική κρίση, εμείς οι εκπαιδευτικοί, εγώ προσωπικά και παρόλο που είμαι κοντά στα 20 χρόνια στην εκπαίδευση, κάθε χρονιά προσπαθώ να εμπνευστώ από αυτές τις μικρές ψυχούλες, τους μαθητές που περιμένουν από εμάς να βάλουμε τα όνειρά μας, να τους ανοίξουμε το μυαλό, να προσφέρουμε συμβουλευτικές οδηγίες, γιατί ίσως οι οικογένειές του δεν το κάνουν και το διαπιστώνω αυτό. Τα παιδιά βρίσκονται σε μόνιμη κατάθλιψη, θέλουν να πιαστούν, να κρατηθούν από χειρολαβές και δεν το καταφέρνουν. Εγώ θεωρώ τον εαυτό μου υπεύθυνο να το κάνω αυτό και μου δίνουν έμπνευση τα παιδιά. Ωστόσο η οικονομική κρίση είναι τελείως ξεχωριστή από την υπόστασή μου ως εκπαιδευτικός. Στενοχωριέμαι που φτάνουμε σε βαθμό επιβίωσης πλέον, κι όχι μιας αξιοπρεπούς διαβίωσης. Αλλά είναι άλλο κομμάτι το ένα, άλλο κομμάτι το άλλο, για 'μένα προσωπικά.» (εκπαιδευτικός 10), «Αυτός που έχει επαγγελματική ικανοποίηση θα

μάθει τα ονόματα των μαθητών του σε 15 μέρες. Αυτός που έχει επαγγελματική κόπωση δεν τα μαθαίνει ποτέ. Η μητέρα ενός μαθητή, που του κάνω ιδιαίτερα στην Κοζάνη, μου είπε πήγε ρώτησε και της είπε η καθηγήτρια ότι είναι πολύ καλό παιδί από τις αρχές, αλλά δεν ξέρω τι μαθητής είναι γιατί δεν έχω βάλει ακόμα διαγώνισμα, δεν έχω δει ακόμα το γραπτό του. Ο άλλος είπε έλα δείξε μου ποιο είναι το παιδί σου να σου πω τι κάνει, γιατί δεν ξέρω τα ονόματα. Η επαγγελματική κόπωση δημιουργεί αδιαφορία, απάθεια, η επαγγελματική ικανοποίηση δημιουργεί ενδιαφέρον, θέληση, συνεργασία. Μαθαίνεις τα ονόματα σε 15 μέρες και ο άλλος περνάει τα ονόματα στον κατάλογο μετά από 1,5 μήνα.» (εκπαιδευτικός 12).

Αυτό που είναι αξιοσημείωτο και παρουσιάζει ενδιαφέρον στις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών είναι πως, όσοι έχουν σπουδάσει στο εξωτερικό ή έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές, μπορούν να εκτιμήσουν από ένα άλλο πρίσμα την εκπαιδευτική πραγματικότητα τόσο σε πρακτικό καθημερινό αλλά και σε ευρύτερα γνωστικό και πολιτισμικό επίπεδο. Κατόπιν τούτου, συνεκτιμώντας τα θετικά που τους έχει προσδώσει η διευρυμένη παιδεία τους, έχουν τη διάθεση και την πρόθεση να αντιπροτείνουν στο 'burnout' το 'job satisfaction' και με αυτό τον τρόπο να υποστηρίξουν και να ανατρέψουν τον κυρίαρχο λόγο «burnout ως περιορισμός». Γι' αυτό άλλωστε και στις απομαγνητοφωνήσεις των λόγων των παραπάνω εκπαιδευτικών διαπιστώνεται η ύπαρξη στοιχείων υψηλής επιστημικής τροπικότητας όπως : «σίγουρα», «οπωσδήποτε», «βέβαια», «απίστευτη πεποίθηση» : «κοίταξε να δεις, εδώ οπωσδήποτε να διακρίνουμε τους εκπαιδευτικούς με διευρυμένο το κοσμοείδωλο λόγω των αυξημένων προσόντων τους και λόγω της διά βίου παιδείας που έχουν επιλέξει ως τρόπο ζωής. Αυτοί σίγουρα θα διακατέχονται από σταθερή αυτοπεποίθηση για το έργο τους και θα έχουν διπλή θωράκιση απέναντι στο burnout» (εκπαιδευτικός 28).

Επιπλέον, αποτιμώντας θετικά τη 'επαγγελματική ικανοποίηση', οι παραπάνω φιλόλογοι-εκπαιδευτικοί εκφράζονται με θετικά αξιολογικά στοιχεία όταν αναφέρονται στην αντίστοιχη κατάσταση : «Εγώ νομίζω όμως πως ο εκπαιδευτικός ακόμα και σε τέτοιο περιβάλλον κάπως αρνητικό, μπορεί να βρει λύση. Ας πούμε είπατε για τα βιβλία που μπορεί να μην τα αγοράζει τόσο εύκολα λόγω μείωσης των μισθών. Νομίζω υπάρχει και καλό εργαλείο το διαδίκτυο, δηλαδή νομίζω ο εκπαιδευτικός που θέλει να κάνει τη δουλεία του θα βρει ακμή, για παράδειγμα στο διαδίκτυο. Οπότε δε θα αγοράσω βοήθημα θα βρω όμως πολύ καλό υλικό στο

διαδίκτυο και θα κάνω τη δουλειά μου. Την αύξηση του ωραρίου; Πάλι, εγώ νομίζω μπορεί να τη καλύψει, θα βρει ο εκπαιδευτικός που ενδιαφέρεται μια ώρα παραπάνω, θα καθίσει στο κενό του να δουλέψει, στο κενό του δε θα καθίσει, για να μην κρυβόμαστε, να πιει το καφέ του, θα κάνει τη δουλειά που οφείλει να κάνει. Θα βρει μια ώρα παραπάνω στο σπίτι.» (εκπαιδευτικός 7)

5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα έρευνα κατά πρώτον έχει καταγράψει τις απόψεις των φιλολόγων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Δυτική Θεσσαλονίκη, στη Δυτική Μακεδονία, αλλά και στους νομούς Ιωαννίνων και Αιτωλοακαρνανίας σχετικά με την 'επαγγελματική εξουθένωση' ('burnout') των εκπαιδευτικών εν μέσω οικονομικής κρίσης. Η μελέτη έχει εστιάσει στις παραμέτρους που ευθύνονται για το 'burnout' των εκπαιδευτικών, αλλά και στις επιπτώσεις που αυτό επιφέρει στον ίδιο τον εκπαιδευτικό, αλλά και στον ευρύτερο εργασιακό και οικογενειακό του τομέα. Για την καλύτερη εμβάθυνση στο 'burnout' των εκπαιδευτικών έχει επιλεγεί η 'επαγγελματική ικανοποίηση', ως συντελεστής που επιδρά καταλυτικά στην εμφάνιση και/ή αναχαίτιση του παραπάνω συνδρόμου (Platsidou 2010).

Δευτερευόντως, αλλά στην αρχή της γραμμικής πορείας της έρευνας, καταγράφονται οι συνιστώσες που αφορούν την 'επαγγελματική ικανοποίηση' ('job satisfaction') των εκπαιδευτικών μέσα στην οικονομική κρίση. Τρίτον, έχει επιδιωχθεί να αναδειχθεί το πού εντοπίζεται η διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών με 'επαγγελματική εξουθένωση' και αυτών με 'επαγγελματική ικανοποίηση', ενώ, σε ένα άλλο επίπεδο, έχουν καταγραφεί και τα ευρύτερα θεσμικά και εκπαιδευτικά προβλήματα που συναντώνται στο πεδίο της εκπαίδευσης. Τέλος, έχουν συμπεριληφθεί οι προτάσεις που κάνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, ώστε να περιοριστεί ή και να εξαλειφθεί τελείως το μέχρι τώρα περιστασιακό πρόβλημα της εμφάνισης του συνδρόμου 'burnout'.

Με την ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας μπορεί να ειπωθεί πως έχουν επιβεβαιωθεί οι αρχικές υποθέσεις εργασίας. Πιο συγκεκριμένα :

Σε μια πρώτη φάση, αυτό που συνάγεται από τις συνεντεύξεις είναι πως οι φιλόλογοι έχουν συναντήσει στην πορεία του εκπαιδευτικού τους βίου συναδέλφους οι οποίοι εμφανίζουν τα χαρακτηριστικά της 'επαγγελματικής εξουθένωσης' και, ως εκ τούτου, μπορεί να τεθεί ως βάση της έρευνας το γεγονός πως το 'burnout' είναι μια πραγματικότητα - έστω και περιστασιακή - και στον τομέα της εκπαίδευσης, χώρο ο οποίος σχετίζεται με την παροχή υπηρεσιών στους ανθρώπους και δη στους μαθητές της χώρας. Αξιοσημείωτο είναι πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, μέσα από την αξιολόγηση των στοιχείων που διαμορφώνουν το σύνδρομο του 'burnout',

καταγράφει ένα ποσοστό αρνητικής αξιολόγησης μεγαλύτερο σε σχέση με αυτό της θετικής αξιολόγησης. Το παραπάνω ποσοστό προκύπτει από τους ισχυρισμούς των συνεντευξιαζόμενων για το ότι οι εκπαιδευτικοί με 'επαγγελματική εξουθένωση' έχουν εξαντλήσει και την παραμικρή ικμάδα ψυχικού αποθέματος που τους έχει απομείνει (l'épuisement émotionnel), δεν έχουν περιθώρια - αλλά και διάθεση - βελτίωσης, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και τους διακατέχει μια τάση απουσίας από το σχολείο (diminution du sentiment d'accomplissement personnel). Πρέπει, επίσης, να υπογραμμιστεί πως η προηγούμενη συμπτωματολογία συμπληρώνεται με την αδιαφορία των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους (cynisme), τις συγκρούσεις με τους τελευταίους, αλλά και με το υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό, συμπεριλαμβανομένου και του διευθυντή της σχολικής μονάδας, ενώ εμφανίζουν και συμπτώματα εγκλεισμού στον εαυτό τους, (dépersonnalosation).

Από την άλλη πλευρά, υπάρχει και ένα ποσοστό φιλολόγων το οποίο καταγράφει τις θέσεις του στην πλευρά της θετικής αξιολόγησης, όταν του ζητείται η γνώμη του για την 'επαγγελματική εξουθένωση' εν μέσω της κρίσης, καθώς πρεσβεύει πως ο εκπαιδευτικός σε τοιαύτες περιπτώσεις αντλεί από τα προσωπικά του αποθέματα δυνάμεις αναχαιτιστικές του φαινομένου και οφείλει να μην περνάει τις όποιες δυσχέρειες, οικονομικής κυρίως φύσης, εντός τάξης. Βέβαια, και οι ίδιοι οι φιλόλογοι που ανήκουν στο οπτιμιστικό γκρουπ παραδέχονται πως η οικονομική κρίση έχει φτάσει στο κατώφλι της εκπαίδευσης και την περιβάλλει απειλητικά, αλλά αυτό δεν πρέπει, όπως διατείνονται, να πτοήσει τους εκπαιδευτικούς στο λειτούργημα το οποίο επιτελούν, καθώς έχουν ύψιστο στόχο την εκπαίδευση των νεαρών μαθητών τους. Έτσι, υποστηρίζουν πως η ανάληψη πρωτοβουλιών στο σχολείο, η ενασχόληση με τα διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα και η διαρκής επιμόρφωση συνιστούν ένα αρκετά ισχυρό τρίπτυχο που δύναται να θωρακίσει τους εκπαιδευτικούς στο δύσκολο έργο τους.

Σε δεύτερη φάση και μέσα από την ανάλυση του πρώτου θεματικού άξονα που αφορά τις συνιστώσες που αφορούν την 'επαγγελματική ικανοποίηση' του εκπαιδευτικού στην κρίση καταγράφονται ποικίλοι και διαφορετικοί μεταξύ τους παράγοντες. Οι τελευταίοι αποτυπώνονται στις συνεντεύξεις και είναι η επιλογή του λειτουργήματος του εκπαιδευτικού, η ύπαρξη ή το έλλειμμα σχολικών πόρων, η διεύθυνση του σχολείου και το κλίμα το οποίο επικρατεί σε αυτό αλλά και οι προϋποθέσεις της προσωπικής εξέλιξης. Όμως, οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν την

‘επαγγελματική ικανοποίηση’, με βάση τις συνεντεύξεις των φιλολόγων, σημειώνουν χαμηλότερα επίπεδα ή και δεν εμφανίζουν κατά την εργασιακή τους πορεία το σύνδρομο της ‘επαγγελματικής εξουθένωσης’ (Platsidou & Agaliotis 2008).

Βασικό όπλο του εκπαιδευτικού που τοποθετείται πίσω από την θωράκισή του είναι η αγάπη για το αντικείμενό του και ταυτόχρονα η αγάπη προς τους μαθητές. Η πρώτη συνιστώσα του προηγούμενου δίπολου εκπηγάζει ως απότοκος της ενσυνείδητης επιλογής, στην οποία προβαίνει ο εκπαιδευτικός τη στιγμή του προσανατολισμού στις σπουδές του. Με άλλα λόγια, η τυχαία απόκτηση τίτλου σπουδών από μια σχολή, που δεν αντιπροσωπεύει τον εκπαιδευτικό, δεν μπορεί παρά να καθιστά τον τελευταίο απλώς διεκπεραιωτή ενός διδακτικού αντικειμένου. Απεναντίας, η απόκτηση τίτλου σπουδών μετά από ενσυνείδητη επιλογή (στοχευμένες σπουδές, με όνειρα και ρομαντική διάθεση - η αγάπη για παράδειγμα στα φιλολογικά μαθήματα), καθιστά τον εκπαιδευτικό ‘εραστή’ του διδακτικού του αντικειμένου και υπέρμαχό του. Η δεύτερη συνιστώσα του παραπάνω δίπολου, η αγάπη για τους μαθητές, ενδύεται τον παιδαγωγικό μανδύα, απαραίτητη περιβολή ενός εκπαιδευτικού που, σύμφωνα με τον Ντράικωρς *et al.* (1989), εξασφαλίζει την επιτυχία και στη διδακτική σφαίρα. Έτσι, η διάθεση προσφοράς προτύπων και έμπνευσης στους νέους ανθρώπους, η ανάγκη παροχής βοήθειας, η τάση μεταλαμπάδευσης των ουσιωδών αξιών, ολοκληρώνει τον εκπαιδευτικό.

Βασική μεταβλητή στην ‘επαγγελματική ικανοποίηση’ αποτελεί η ύπαρξη ή το έλλειμμα σχολικών πόρων. Εδώ συμπεριλαμβάνονται στοιχεία υλικοτεχνικής υποδομής για τα οποία η πλειονότητα των φιλολόγων έχει δηλώσει πως βρίσκονται σε έλλειψη, τουλάχιστον στις σχολικές μονάδες που υπηρετούν οι συνεντευξιαζόμενοι. Εδώ αξίζει να ειπωθεί πως πλήρως εξοπλισμένες σχολικές μονάδες, μέσα από τις συνεντεύξεις, καταγράφεται πως είναι αυτές της επαρχιακής χώρας, καθώς στη συμπρωτεύουσα τα σχολεία έχουν χρησιμοποιηθεί πολλές φορές για πολλαπλές δραστηριότητες. Ακολούθως, αναφέρονται ελλείψεις όπως αυτές του διαδραστικού πίνακα, της σχολικής βιβλιοθήκης, του εργαστηρίου πληροφορικής ή φυσικών επιστημών, αίθουσας πολλαπλών χρήσεων και άλλες (Μακρή-Μπότσαρη & Μασταγγούρας 2002).

Όμως, αυτό που είναι άξιο προσοχής στις δηλώσεις των φιλολόγων είναι η συσχέτιση της ‘επαγγελματικής ικανοποίησης’ με τη διοίκηση και το κλίμα του σχολείου. Ειδικότερα, οι συνεντευξιαζόμενοι εξέφρασαν την άποψη πως ο ρόλος του

διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι ρυθμιστικός, καθοδηγητικός και ενισχυτικός, καθώς είναι ο υπεύθυνος τόσο για την ομαλή εξέλιξη της εκπαιδευτικής δραστηριότητας στο σχολείο όσο και για την εξέλιξη του κάθε εκπαιδευτικού χωριστά. Ο τελευταίος οφείλει να είναι δίκαιος και να ενθαρρύνει τις όποιες πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών προς όφελος των μαθητών του σχολείου. Προς επίρρωση, στο 'job satisfaction' ρόλο παίζει και το 'κλίμα' του σχολείου, αφού οι σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους πρέπει να είναι αρμονικές όπως και μεταξύ των μαθητών της σχολικής μονάδας (Λεονταρή, Κυρίδης & Γιαλαμάς 1997, Papanastasiou & Zempylas 2008).

Τελευταία παράμετρο για το 'job satisfaction αναφέρουν οι συνεντευξιαζόμενοι τις προϋποθέσεις προσωπικής εξέλιξης. Ωστόσο, η προσωπική εξέλιξη στον εκπαιδευτικό χώρο είναι συνάρτηση της κατοχής επιπλέον τίτλων σπουδών και συνεπάγεται απομάκρυνση από τον 'πραγματικό' κόσμο.

Στη συνέχεια, σε τρίτη φάση επιδιώκεται να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που ευθύνονται για το 'burnout'των εκπαιδευτικών εν μέσω οικονομικής κρίσης. Στο στάδιο αυτό διακρίνονται στο λόγο των συνεντευξιαζόμενων δύο τομείς, αφενός οι ατομικοί παράγοντες, αφετέρου οι εξωτερικές συνιστώσες. Στον πρώτο τομέα ανήκουν δημογραφικά χαρακτηριστικά τα οποία, σύμφωνα με τους φιλολόγους, είναι η οικογενειακή κατάσταση, η ηλικία του εκπαιδευτικού, η εργασιακή του προϋπηρεσία, το μορφωτικό του υπόβαθρο. Η οικογενειακή εστία αποτελεί ασπίδα που θωρακίζει τον εκπαιδευτικό, καθιστώντας τον πιο ανθεκτικό στις καθημερινές προκλήσεις της σχολικής πραγματικότητας. Την ίδια στιγμή η ηλικία σε συνδυασμό με την εργασιακή προϋπηρεσία, αποτελούν κριτήριο εμπειρίας, η οποία κρίνεται απαραίτητη στην επίλυση ενδεχόμενων προβλημάτων εντός σχολικής τάξης, αλλά και οργάνωσης του διδακτικού αντικειμένου. Επίσης, το μορφωτικό προφίλ του εκπαιδευτικού άλλοτε συντελεί θετικά και άλλοτε αρνητικά στην εμφάνιση της 'επαγγελματικής εξουθένωσης'.

Ακολούθως, οι εκπαιδευτικοί με λίγα χρόνια υπηρεσίας φαίνεται ότι κρίνονται ανεπαρκείς από τους υπό συνέντευξη φιλολόγους, καθώς τους λείπει η απαραίτητη εμπειρία και η εξοικείωση με την 'πραγματικότητα' της σχολικής τάξης η οποία διαφέρει σημαντικά από τα 'ιδιαίτερα' μαθήματα ή την εργασία στα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια, περιβάλλοντα τα οποία ενδεχομένως να αποτελούν για πολλούς εκπαιδευτικούς τον προθάλαμο για το δημόσιο σχολείο. Ωστόσο, δεν είναι λίγοι και

οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αντιμετωπίζουν θετικά (θετική αξιολόγηση) τους νεαρούς ηλικιακά εκπαιδευτικούς, τους οποίους θεωρούν 'φερέλπιδες' και με διάθεση να 'εργαστούν' μοχθώντας πάνω στο εκπαιδευτικό λειτούργημα. Ταυτόχρονα, οι νέοι ηλικιακά εκπαιδευτικοί, θεωρούνται πως δεν έχουν ακόμη αποκτήσει το σύνδρομο της 'ρουτινοποίησης' στην καθημερινή τους σχολική ζωή και βλέπουν σε αυτή προοπτικές εξέλιξης και προόδου (Αβεντισιάν – Παγουροπούλου *et al*. 2002). Όσον αφορά το μορφωτικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών, οι υπό συνέντευξη φιλόλογοι καταθέτουν τη γνώμη πως όσο 'μεγαλύτερη' μόρφωση και περισσότερους τίτλους σπουδών κατέχει ένας εκπαιδευτικός, τόσο πιο ευάλωτος είναι στην 'επαγγελματική εξουθένωση', καθώς η προτεραία κατάσταση δεν εναρμονίζεται με τις προσδοκίες των τελευταίων από την εκπαίδευση στην παρούσα χρονική περίοδο της οικονομικής κρίσης (Pines 1993).

Από την άλλη μεριά, στις εξωτερικές συνιστώσες καταγράφεται ο μεγαλύτερος όγκος των πληροφοριών που λαμβάνονται από τις συνεντεύξεις των φιλολόγων με αρνητική αξιολόγηση αναφορικά με το σύνδρομο της 'επαγγελματικής εξουθένωσης'. Προσπαθώντας να συμπεριλάβει κανείς ορισμένες από αυτές τις συνιστώσες κάτω από έναν τίτλο, ίσως θα έκανε λόγο για τις συνθήκες εργασίας και γενικότερα το εργασιακό πλαίσιο. Ξεδιπλώνοντας, λοιπόν, καθεμιά από αυτές αρχικά να καταγραφεί ο τόπος διαμονής του εκπαιδευτικού, ο οποίος ενίοτε είναι απομακρυσμένος από τη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετεί, με αποτέλεσμα την καθημερινή μετακίνηση του τελευταίου, γεγονός πολύ επιβαρυντικό που επιτείνει την εξουθένωσή του. Επίσης, η αύξηση των ωρών του εκπαιδευτικού έχει επιφέρει τη μείωση του διδακτικού προσωπικού των σχολικών μονάδων, με αποτέλεσμα να περισσεύουν ώρες διδασκαλίας τις οποίες οι πρώτοι καλούνται να συμπληρώσουν σε όμορα σχολεία ή και απομακρυσμένα από αυτό της οργανικής τους θέσης, οπότε η μετακίνησή τους είναι αναπόφευκτη εκ νέου. Προς επίρρωση μερικοί εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως η μετακίνηση είναι ιδιαίτερα επιβαρυντική στην Αθήνα και στη συμπρωτεύουσα.

Ένα ακόμη δίπτυχο που δυσχεραίνει τον εκπαιδευτικό είναι αυτό της αύξησης των μαθητών ανά τάξη σε συνδυασμό με τον φόρτο εργασίας στο σπίτι, κάτι που είναι αναμενόμενο, ειδικά για τους φιλολόγους. Από τις δηλώσεις, επίσης, των τελευταίων φαίνεται πως το σημερινό σχολείο καθίσταται εξετασιοκεντρικό, με αποτέλεσμα την περισσότερη εργασία των εκπαιδευτικών, γεγονός που αθροιστικά

τους αγχώνει και, σε τελική φάση, τους εξουθενώνει. Εδώ πρέπει να σημειωθεί και η ιδιαιτερότητα κάποιων ειδικοτήτων στο σχολείο, όπως αυτή του φιλολόγου (ΠΕ02), η οποία 'ευθύνεται' για τη διδασκαλία πολλών γνωστικών αντικειμένων. Αυτή η γνωστική διεύρυνση, διατείνονται οι φιλόλογοι, είναι εύλογο να μην εκχωρεί την απόλυτη επάρκεια σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα στον φορέα της, δηλαδή τον φιλόλογο εκπαιδευτικό (Φατούρου & Παπαθανασίου 2008).

Ως επιστέγασμα των παραγόντων της 'επαγγελματικής εξουθένωσης' με αρνητικό πρόσημο να σημειωθεί η επίδραση του 'κακού' διευθυντή της σχολικής μονάδας. Σε αυτό το σημείο καταγράφονται από τους συνεντευξιαζόμενους πτυχές της διοίκησης οι οποίες δεν θα έπρεπε να υπάρχουν. Συγκεκριμένα, η ανάθεση από τον διευθυντή πολλών εργασιών στους εκπαιδευτικούς, με στόχο αφενός την προβολή του σχολείου, αφετέρου την ανάδειξη του πρώτου, έχει ως αποτέλεσμα την εξουθένωση των διδασκόντων, οι οποίοι καλούνται να εκπληρώσουν ενίοτε και αρμοδιότητες που δεν τους ανήκουν. Αναφέρεται στις συνεντεύξεις πως η γραμματειακή υποστήριξη που κάποτε υπήρχε στις σχολικές μονάδες, λόγω οικονομικής κρίσης και αναπότρεπτης μείωσης του προσωπικού, έχει περιέλθει στους ώμους των εκπαιδευτικών. Επομένως, εκτός από τη διδασκαλία η οποία προϋποθέτει γνωστική και παιδαγωγική επάρκεια, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το πρωτόκολλο του σχολείου, το πρωτόκολλο απουσιών των μαθητών, την ψηφιακή υποστήριξη του σχολείου, τα προγράμματα με τις δραστηριότητες, το my school, την αλληλογραφία και πλήθος άλλες αρμοδιότητες. Τέλος, εάν ο διευθυντής διοικεί με αυταρχικό και όχι δημοκρατικό στιλ, δεν 'αφουγκράζεται' τις ανάγκες του συλλόγου των διδασκόντων, οδηγεί τον κάθε εκπαιδευτικό χωριστά σε σημεία εξουθένωσης ανάλογα με την ιδιοσυγκρασία του τελευταίου και την ανθεκτικότητα του χαρακτήρα του (Μαυροσκούφης 2000).

Από μια άλλη πλευρά καταγράφονται οι επιπτώσεις, οι οποίες συγκεντρώνονται αφενός στο προσωπικό, αφετέρου στον οικογενειακό και εργασιακό χώρο. Έτσι, μένοντας στο πρώτο πεδίο, αρχικά ο εκπαιδευτικός, με βάση τις συνεντεύξεις των φιλολόγων, νιώθοντας την ομηρία του στο εκπαιδευτικό σύστημα, κλείνεται στον εαυτό του (dépersonnalisation), χάνει ολοένα και διαρκώς τα ψυχικά του αποθέματα και βιώνει μια ενδοπροσωπική 'στενοχώρια'(l'épuisement émotionnel). Εδώ σημειώνουν οι φιλόλογοι και την ανασφάλεια που προκύπτει από την επικείμενη αξιολόγηση. Περνώντας στο πεδίο της οικογένειας και του σχολικού

περιβάλλοντος, καταγράφεται η έλλειψη διάθεσης προσέλευσης στο σχολείο και η αδυναμία ελέγχου της σχολικής τάξης, η αίσθηση ότι ‘δεν κάνεις κάτι δημιουργικό’ (diminution du sentiment d’ accomplissement personnel), η διαταραχή των σχέσεων με τους συναδέλφους και πρώτιστα με τους μαθητές, οι συχνές συγκρούσεις με τους τελευταίους. Τα παραπάνω περνάνε και στην οικογένεια του εκπαιδευτικού, καθώς οι εκρήξεις πολλές φορές εκτονώνονται στον οικείο χώρο του καθενός.

Στην τέταρτη φάση, η οποία περιλαμβάνει τις διαφορές ανάμεσα στους καθηγητές με ‘burnout’ και ‘job satisfaction’ πρέπει να ειπωθεί πως ενδιαφέρουσες ήταν οι δηλώσεις των υπό έρευνα εκπαιδευτικών, καθώς μέσα από το λόγο τους καταγράφεται πως από τα δύο γκρουπ εκπαιδευτικών αυτό που είναι αποτελεσματικότερο και αποδοτικότερο είναι το δεύτερο. Η προηγούμενη διαπίστωση δεν προέρχεται αυθαίρετα, αλλά συνάγεται από τη σύγκριση των χαρακτηριστικών που παρουσιάζει το καθένα από τα παραπάνω γκρουπ εκπαιδευτικών.

Το κομβικής, λοιπόν, σπουδαιότητας σημείο τομής ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με ‘επαγγελματική ικανοποίηση’ και εκείνους με ‘επαγγελματική εξουθένωση’ είναι η αποτελεσματικότητα του έργου τους και η συνακόλουθη απόδοσή τους στο λειτούργημα που τους έχει ανατεθεί. Έτσι, οι πρώτοι εμφανίζουν ενδιαφέρον για την εργασία τους, εφαρμόζουν ολοένα και περισσότερα νέα προγράμματα και, γενικότερα, είναι πιο αποτελεσματικοί στο λειτούργημά τους, κάτι που εισπράττεται από τους μαθητές τους. Οι δεύτεροι παρουσιάζουν καμπές και διακυμάνσεις ανά περίοδο, υφίστανται εσωτερικές και εξωτερικές συγκρούσεις, είναι οξύθυμοι και ευερέθιστοι με το παραμικρό, αδιαφορούν για τους μαθητές τους και, γενικότερα, εκφράζουν μια συνολική άρνηση του εργασιακού χώρου, στοχαζόμενοι και μιλώντας διαρκώς για την ενδεχόμενη συνταξιοδότησή τους. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί με ‘burnout’ αδυνατούν να εκπληρώσουν τις διδακτικές τους αρμοδιότητες.

Περνώντας στην Πέμπτη φάση, η οποία αφορά τα θεσμικά και ευρύτερα εκπαιδευτικά προβλήματα, οι υπό εξέταση εκπαιδευτικοί, προκειμένου να αναχαιτίσουν τυχόν προβλήματα ανομοιογενούς εξέλιξης της τάξης τους, δηλαδή στην τέταρτη θεματική ενότητα, οι πρώτοι κατέθεσαν μια σειρά από στρατηγικές και μεθόδους που έχουν στο οπλοστάσιό τους. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους δηλώνουν πως τα προβλήματα συσχετίζονται με τη λήψη των πολιτικών

αποφάσεων και τον κοινωνικό περίγυρο, στοιχεία που απαρτίζουν έναν ισχυρό δακτύλιο που επιφέρει μια σειρά συνεπειών στους πρώτους. Παράλληλα, δεν παύουν να υφίστανται και διάφορα άλλα εκπαιδευτικά προβλήματα τα οποία αναφέρονται από τους φιλολόγους, αλλά αποτελούν κοινό τόπο στον χώρο της εκπαίδευσης.

Ως προς τη λήψη των πολιτικών αποφάσεων μπορεί να σημειωθούν μερικές δηλώσεις των φιλολόγων στις οποίες χρεώνουν στο Υπουργείο Παιδείας τη μείωση ή τον εκμηδενισμό των μεταθέσεων, τη συνακόλουθη μείωση των αποσπάσεων, την αύξηση του υποχρεωτικού ωραρίου των εκπαιδευτικών και την ταυτόχρονη αντιστρόφως ανάλογη αύξηση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη. Παράλληλα, οι φιλόλογοι στις συνεντεύξεις τους κάνουν αναφορά στην αξιολόγηση την οποία βλέπουν με επιφυλακτικό βλέμμα, καθώς υποψιάζονται απολύσεις τιμωρητικού χαρακτήρα. Με την πολιτική που ασκεί το Υπουργείο Παιδείας συνδέουν και το γεγονός πως δεν αλλάζουν τακτικά τα σχολικά εγχειρίδια, ενώ στασιμότητα και έλλειψη ευελιξίας εντοπίζουν και στα Αναλυτικά Προγράμματα. Ως επισφράγισμα της αρνητικής αξιολόγησης που επισημαίνεται στο λόγο των φιλολόγων μπορεί να καταγραφεί η μείωση των αποδοχών του εκπαιδευτικού, γεγονός που συνδέεται με την ευρύτερη δημοσιονομική πολιτική εν μέσω οικονομικής κρίσης. Εξετάζοντας όλα τα παραπάνω, θα μπορούσε να θεωρηθεί αξιοσημείωτο το ότι οι φιλόλογοι μιλούν για κομματικοποίηση της εκπαίδευσης με τη επάνδρωση του ΙΕΠ (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής) από κομματικά στελέχη.

Επιπλέον, οι φιλόλογοι προσθέτουν στη λίστα με τα θεσμικά προβλήματα τα κοινωνικά θέματα που τους προβληματίζουν. Ειδικότερα, αναφέρονται στην κατακραυγή της κοινωνίας απέναντι στους εκπαιδευτικούς για την αργομισθία τους, καθώς τους θεωρεί ράθυμους, οκνηρούς και 'τεμπέληδες'. Γι' αυτό άλλωστε και οι φιλόλογοι αναφέρονται σε - μεμονωμένα ευτυχώς - περιστατικά συγκρούσεων με τους γονείς. Προς επίρρωση, η οικονομική κρίση οδηγεί πολλές οικογένειες στη συρρίκνωση του εισοδήματός τους, με αποτέλεσμα οι φιλόλογοι να έχουν επισημάνει μαθητές με τα ίδια ρούχα, αδυναμία αγοραστική από τις καντίνες των σχολείων και άλλες προβληματικές καταστάσεις. Βέβαια, μολονότι πλήττονται οι κοινωνικοί θεσμοί, όπως η αξιοκρατία, η αλληλεγγύη, η ελευθερία της γνώμης, υπάρχουν και εξαιρέσεις, όπως η έξαρση του ανθρωπισμού εν μέσω κρίσης, η οποία ωθεί πολλούς να στρέφονται στη βοήθεια προς τον συνάνθρωπο. Κλείνοντας αυτό το στάδιο, οι

φιλόλογοι τονίζουν την (επακόλουθη) αδιαφορία των μαθητών στο σχολείο και την επιθετική εν γένει συμπεριφορά τους.

Το παραπάνω δίπολο της λήψης πολιτικών αποφάσεων και των κοινωνικών ζητημάτων χρεώνεται με μια σειρά επιπτώσεων στους εκπαιδευτικούς που δεν περνούνε απαρατήρητες από τους φιλολόγους. Οι τελευταίοι εκφράζουν τη δυσπιστία τους στο εκπαιδευτικό σύστημα, στους θεσμούς και την ενδόμυχη ανασφάλειά τους. Γι' αυτό δηλώνουν πως συχνά έχουν συναντήσει το φαινόμενο κατά το οποίοι οι εκπαιδευτικοί του δημοσίου να στρέφονται στα ιδιαίτερα μαθήματα ή να εγκαταλείπουν - κάπως σπάνια - την εκπαίδευση.

Τη βεντάλια των θεσμικών και εκπαιδευτικών προβλημάτων συμπληρώνουν και ολοκληρώνουν τα ευρύτερα εκπαιδευτικά προβλήματα που ισχύουν μέχρι τώρα και που τονίζονται ευκρινώς στο λόγο των υπό συνέντευξη φιλολόγων με αρνητικό πρόσημο αξιολόγησης. Αρχίζοντας γενικά και προχωρώντας πιο ειδικά, πολλοί φιλόλογοι αρχίζουν το λόγο τους, στο σημείο αυτό της εκπαίδευσης, τονίζοντας την υποβάθμιση της δημόσιας παιδείας, τη στροφή στην ιδιωτική, αλλά και την απαξίωση της γνώσης. Ειδικότερα, τονίζεται η έλλειψη του σεβασμού προς τους εκπαιδευτικούς από τους μαθητές, απόρροια της προαναφερθείσας απαξίωσης της γνώσης προς όφελος της υλιστικής σφαίρας. Παράλληλα, αναφέρεται στο λόγο των φιλολόγων πως το νέο Ενιαίο Λύκειο έχει καταστεί εξεταστικό κέντρο, αφού το σύστημα είναι εξετασιοκεντρικό, συνδέοντας το τελευταίο με τις πανελλαδικές εξετάσεις. Την ίδια, όμως, στιγμή κάνουν λόγο για έλλειψη αξιοκρατίας στους μαθητές αλλά και ανάμεσα στους κόλπους των εκπαιδευτικών. Τελευταία αναφορά σε αυτό τον άξονα συνιστά η ανυπαρξία στήριξης που αισθάνονται οι υπό έρευνα εκπαιδευτικοί από τα συνδικαλιστικά τους όργανα.

Η τελευταία θεματική ενότητα που τέθηκε υπό έρευνα στην παρούσα εργασία με τους φιλόλογους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είναι αυτή που αφορά στις προτάσεις των τελευταίων για την υπερπήδηση των δυσχερειών, που έχουν να κάνουν με την 'επαγγελματική εξουθένωση', ώστε να βρεθούν στο στρατόπεδο εκείνων που, εάν όχι απόλυτα, έστω σε μεγάλο βαθμό, βιώνουν την 'επαγγελματική ικανοποίηση' και καταλαμβάνει την έκτη φάση. Και σε αυτή την ενότητα οι προτάσεις χωρίζονται και είναι μοιρασμένες σε ατομικό/προσωπικό επίπεδο και από την άλλη μεριά σε εξωτερικό επίπεδο/επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής. Σε κάθε περίπτωση, όμως, από τις ληφθείσες συνεντεύξεις γίνεται

κατανοητό πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών υποστηρίζει πως ‘το προλαμβάνειν εστί κάλλιον του θεραπεύειν’ και πως για την υπερπήδηση του σκοπέλου της ‘επαγγελματικής εξουθένωσης’ απαιτείται διμέτωπος αγώνας, από τη μια σε ατομικό/προσωπικό επίπεδο οφείλεται η συνεχής εγρήγορση και επαφή με την εκπαιδευτική πραγματικότητα, γεγονός που αφυπνίζει τον εκπαιδευτικό και δεν του αφήνει περιθώρια χαλάρωσης, απάθειας και αδιαφορίας, χαρακτηριστικά που βρίσκονται στο κατώφλι του ‘burnout’. Από την άλλη, χρειάζεται μια ενεργητική επιμόρφωση η οποία να στοχεύει στην ενίσχυση του γνωστικού οπλοστασίου του εκπαιδευτικού και παράλληλα την παιδαγωγική του θωράκιση απέναντι στις προκλήσεις των μαθητών και του κοινωνικού περίγυρου (Πετρίδου 2000).

Ως εκ τούτου, η ψυχική θωράκιση του εκπαιδευτικού επιτυγχάνεται μέσα από την ενεργοποίηση της ασπίδας η οποία συνίσταται στην ατομική εκλογίκευση των πραγμάτων, στην ενσυναίσθηση ότι ο τελευταίος εκτελεί λειτούργημα, ότι υπηρετεί στη δημόσια εκπαίδευση. Μετά από αυτό το βήμα, θα πρέπει, όπως αναφέρουν οι υπό συνέντευξη φιλόλογοι, ο εκπαιδευτικός να προσπαθήσει να ενημερώνεται διαρκώς για το γνωστικό του αντικείμενο, ώστε να μη νιώθει ανεπαρκής εντός της σχολικής τάξης, ιδιαίτερα στη σύγχρονη εποχή που οι κρουνοί της πληροφόρησης διοχετεύουν τη γνώση δαψιλώς και από πολλές πηγές. Συνεπώς, θα είναι σε θέση να προγραμματίσει ορθά τη διδακτέα ύλη και να τη μεταλαμπαδεύσει με επιτυχία στους μαθητές. Παράλληλα, θα πρέπει να μη φοβάται να αναλάβει συλλογικές δράσεις και να εμπλακεί σε διάφορα προγράμματα της σχολικής μονάδας.

Τελειώνοντας τον άξονα που αφορά το ατομικό/προσωπικό επίπεδο πρέπει να ειπωθεί πως, εάν διαγνώσει ο εκπαιδευτικός πως εμφανίζει σημάδια ‘επαγγελματικής εξουθένωσης’, καλό θα είναι, σύμφωνα με τις δηλώσεις των συνεντευξιαζόμενων, να προβεί στην αλλαγή διδακτικών αντικειμένων, ώστε να αποφύγει τη μονοτονία, τη διάκριση της προσωπικής και επαγγελματικής ζωής, μέχρι και την αλλαγή σχολικής μονάδας, τρίπτυχο που μπορεί να ενεργοποιήσει τον πρώτο.

Το κεφάλαιο των προτάσεων κλείνει με τις ενέργειες (εξωτερικοί παράγοντες) στις οποίες θα πρέπει να προβούν, όπως δηλώνουν οι φιλόλογοι, για να προληφθεί η ‘επαγγελματική εξουθένωση’ των εκπαιδευτικών. Κορωνίδα των προτάσεων που εκφράζεται είναι η επιμόρφωση σε τακτά χρονικά διαστήματα των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα που άπτονται του διδακτικού τους αντικειμένου, αλλά και σε άλλα που αφορούν την παιδαγωγική τους κατάρτιση (Μλεκάνης 2005).

Πηγαίνοντας παραγωγικά από τα γενικά στα ειδικότερα, είναι απαραίτητο να καταγραφεί η πρόταση πολλών εκπαιδευτικών για συχνές αλλαγές στα Αναλυτικά Προγράμματα, ώστε τα τελευταία να συμβαδίζουν με τις επιταγές της σύγχρονης ψηφιακής εποχής. Μια ακόμη πρόταση των εκπαιδευτικών είναι η επιβράβευση των εκπαιδευτικών και η παροχή κινήτρων, ώστε να νιώσουν πως η πολιτεία ενδιαφέρεται για τους ίδιους, αλλά και να κινητοποιηθούν πιο δραστήρια. Ειδικότερα, η επιβράβευση αυτή, σύμφωνα με τους φιλολόγους, μπορεί να είναι είτε ηθική είτε υλική. Για παράδειγμα, η μονοήμερη άδεια, η απαλλαγή από ορισμένα καθήκοντα στη σχολική μονάδα, ενώ η υλική επικεντρώνεται στην αύξηση του πενιχρού ήδη μισθού του εκπαιδευτικού.

Σημαντικό κεφάλαιο στο στάδιο αυτό θεωρείται από τους φιλολόγους η συμβολή της διοίκησης τόσο της σχολικής μονάδας όσο και της τοπικής Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Πολλοί φιλόλογοι, έχοντας οι ίδιοι παράπονα από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούν, προτείνουν την επιμόρφωση και των ίδιων των διευθυντών, καθώς πολλοί εξ αυτών έχουν καταλάβει τις θέσεις λόγω παλαιότητας, η οποία τους πριμοδοτεί με κάποια επιπλέον μόρια. Επομένως, οι αποφάσεις των παραπάνω είναι αποτέλεσμα είτε εμπειρικής προσέγγισης είτε κινείται ιδιοτελώς, ευνοώντας, σύμφωνα με τις δηλώσεις των φιλολόγων, μια 'ομάδα εντός της ομάδας' του συλλόγου των διδασκόντων. Το φαινόμενο αυτό πρέπει να εκλείψει, προκειμένου οι σύλλογοι να προχωρήσουν απρόσκοπτα στο λειτούργημά τους, της διδασκαλία των μαθητών και όχι να αναλώνονται σε μικροδιεκδικήσεις και αντιπαλότητες. Ο διευθυντής της κάθε σχολικής μονάδας θα πρέπει να είναι αμερόληπτος, με στιλ δημοκρατικότητας κι όχι αυταρχισμού, να ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εφόσον οι τελευταίες κινούνται προς όφελος των μαθητών και της σχολικής μονάδας, να αναθέτει εργασίες σε όλους το ίδιο και να εμπνέει εμπιστοσύνη. Ανάλογες 'αρετές' θα πρέπει να έχει και η διεύθυνση της δευτεροβάθμιας σε τοπικό επίπεδο, αναφέρουν οι φιλόλογοι (Δημητρόπουλος 1998, Βασιλόπουλος 2012).

Τέλος, οι φιλόλογοι εστιάζουν, στο μεγαλύτερο ποσοστό από τους συνεντευξιαζόμενους, στον ενεργητικό ρόλο των σχολικών συμβούλων ειδικότητας και παιδαγωγικής ευθύνης. Προτείνουν οι σχολικοί σύμβουλοι να προβούν στην ανά τακτικά διαστήματα επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, όπως αυτή που πρόσφατα έχει διενεργηθεί και αφορούσε τις δημιουργικές εργασίες. Εδώ οι φιλόλογοι

επικεντρώνονται στο ρόλο των Π.Ε.Κ. για τη διοργάνωση προγραμμάτων επιμόρφωσης, μικρής διάρκειας, ώστε να μην αποδιοργανώνεται και το πρόγραμμα των σχολικών μονάδων αλλά και του κάθε εκπαιδευτικού που, ομολογουμένως, είναι ήδη βαριά φορτωμένο. Οι σχολικοί σύμβουλοι, με την επιπλέον επιστημονική και παιδαγωγική τους κατάρτιση μπορεί να βοηθήσουν στην αποκλιμάκωση της 'επαγγελματικής εξουθένωσης' καθοδηγώντας και προσφέροντας στους εκπαιδευτικούς πολύτιμες παραινέσεις είτε κατά ομάδα επιμόρφωσης, είτε κατά σχολείο, είτε και ατομικά.

Κλείνοντας την αποτίμηση της παρούσας έρευνας με τους φιλολόγους της δευτεροβάθμιας των γεωγραφικών διαμερισμάτων της Δυτικής Θεσσαλονίκης, της Δυτικής Ελλάδας, αλλά και των νομών Ιωαννίνων και Αιτωλοακαρνανίας, μπορεί κατά πρώτον να καταγραφεί πως επιβεβαιώνεται αυτό που καταγράφουν προηγούμενες έρευνες στην ελληνική επικράτεια, ότι δηλαδή τα ποσοστά εκπαιδευτικών με 'burnout' είναι σε χαμηλά επίπεδα, καθώς μέσα από τις απόψεις, τις στάσεις και τις αντιλήψεις των υπό έρευνα συνεντευξιαζόμενων συνάγεται πως σε λίγες περιπτώσεις έχουν βρεθεί αντιμέτωποι με περίπτωση συναδέλφου που εμφανίζει 'επαγγελματική εξουθένωση'. Κατά δεύτερον, το γκρουπ των συνεντευξιαζόμενων δηλώνει με αρκετά μεγάλη βεβαιότητα πως αντλεί 'επαγγελματική ικανοποίηση' από το λειτούργημα του διδάσκοντος, μολονότι καταθέτει μια σειρά από αρνητικές αξιολογήσεις, οι οποίες αφορούν τα «τρωτά» του εκπαιδευτικού συστήματος. Εν κατακλείδι, σκεφτόμενοι με αισιοδοξία οι φιλόλογοι εκχωρούν μια λίστα δημιουργικών προτάσεων που μπορεί να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό που ίσως βρίσκεται στο κατώφλι του 'burnout' με αιχμή του δόρατος τον ενεργητικό σχολικό σύμβουλο ειδικότητας και παιδαγωγικής ευθύνης, ο οποίος θα χρεωθεί την ευθύνη για μια εγκύκλιο επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Σε συζυγία με την προηγούμενη πρόταση βρίσκεται και η άποψη των φιλολόγων για την προοπτική βελτίωσης μέσα από την αντίστοιχη επιμόρφωση και των διευθυντών των σχολικών μονάδων, καθώς οι τελευταίοι είναι οι πιο άμεσα υπεύθυνοι για την πορεία και εξέλιξη των εκπαιδευτικών που υπηρετούν υπό την καθοδήγησή τους.

5.1. Περιορισμοί της έρευνας

Με την ολοκλήρωση της παρούσας μελέτης τίθεται απαραίτητη η μνεία κάποιων περιορισμών του ερευνητικού εγχειρήματος. Ένας περιορισμός που αναδεικνύεται συνίσταται στην επιλογή της μεθοδολογικής προσέγγισης του θέματος. Η μέθοδος η οποία εξαρχής έχει επιλεγεί είναι η ποιοτική έρευνα με βασικό ερευνητικό εργαλείο αυτό της ημιδομημένης ατομικής συνέντευξης. Όπως έχει ήδη αναφερθεί στον πρόλογο της παρούσας μελέτης, η ημιδομημένη ατομική συνέντευξη παρουσιάζει μια σειρά από πλεονεκτήματα έναντι των στατικών χαρακτηριστικών που έχει το κλειστού τύπου ερωτηματολόγιο το οποίο αποτελεί το κύριο εργαλείο της αντίστοιχης ποσοτικής έρευνας. Ενδεικτικά μπορεί να ειπωθεί πως η ημιδομημένη συνέντευξη με την διά ζώσης 'ζεστή' προσέγγιση ανάμεσα στον συνεντευξιαζόμενο και τον ερευνητή εμπερικλείει έναν πρακτικό τρόπο, ώστε να συλλεχθούν και να αποτυπωθούν δεδομένα για στοιχεία που είναι δύσκολα παρατηρήσιμα, όπως για παράδειγμα τα αισθήματα και τα συναισθήματα κάποιου. Μέσα από τη συνέντευξη ξεδιπλώνονται μύχιες σκέψεις και μπορεί να δοθούν λεπτομέρειες, καθώς ο λόγος δίνεται ελεύθερα στον συνεντευξιαζόμενο. Απεναντίας, στο ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου ο ερωτώμενος απαντά 'ξερά' σε μια σειρά κλειστού τύπου ερωτήσεις, πλήρως καθοδηγούμενος και μη μπορώντας να δώσει εξηγήσεις ή διευκρινίσεις, στοιχεία που υποβοηθούν στην αντίστοιχη ποιοτική έρευνα τον μελετητή να συμπληρώσει τις απαντήσεις και να καταλήξει σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα.

Από την άλλη πλευρά, ωστόσο, υποφώσκουν ορισμένα μειονεκτήματα τα οποία οφείλεται να διατυπωθούν μετά το πέρας της παρούσας μελέτης. Συγκεκριμένα, σε μια ποιοτική, όπως η αντίστοιχη παρούσα έρευνα που επεξεργάζεται το θέμα της 'επαγγελματικής εξουθένωσης' και της 'επαγγελματικής ικανοποίησης' των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η πορεία αλλά και το αποτέλεσμά της εξαρτώνται από τις ικανότητες του μελετητή. Ειδικότερα, ο μελετητής θα πρέπει σε όλη τη διάρκεια της συνέντευξης να είναι σε διαρκή εγρήγορση και να σκέφτεται τις ερωτήσεις που έχει θέσει, ώστε να προετοιμάσει την επόμενη, να την αναδιατυπώσει ίσως ή να αποφύγει κάποιες που ενδεχομένως έχει καλύψει με τον αναλυτικό του λόγο ο υπό περίπτωση συνεντευξιαζόμενος. Από την άλλη, σημαντική παράμετρο αποτελεί και ο ίδιος ο συνεντευξιαζόμενος, αφού,

ανάλογα με το αν είναι διαχυτικός και αναλυτικός ή 'κουμπωμένος' και δε διαθέτει ευφράδεια, αποτυγχάνει να δώσει τα στοιχεία εκείνα που επιζητεί μέσα από τις ερωτήσεις του ο ερευνητής. Αλλά και ολόκληρη η συνέντευξη τίθεται σε αμφιβολία από τη στιγμή που ο ερωτών ερευνητής δε διαθέτει την ανάλογη εμπειρία. Η τελευταία συνιστά απαραίτητη προϋπόθεση για την αίσια έκβαση και επιτυχία του ερευνητικού εγχειρήματος, καθώς, εάν ο ερευνητής δε την έχει, αναδύεται ο κίνδυνος του να περάσει ο τελευταίος στον συνεντευξιαζόμενο σήματα με τα οποία προεξοφλείται η απάντηση του δεύτερου και να δοθούν από τον συνεντευξιαζόμενο απαντήσεις αναμενόμενες και εκ των προτέρων προβλεπόμενες (Φίλιας 2001).

Σε ένα άλλο επίπεδο, ως δεύτερος περιορισμός μπορεί να αναφερθεί πως η αξιοπιστία μια συνέντευξης δεν είναι μεγάλη, καθώς η έρευνα δεν μπορεί να επαναληφθεί εκ νέου με τον ίδιο τρόπο που έχει από πριν διεξαχθεί, ώστε να επιβεβαιωθούν τα συναχθέντα αποτελέσματα. Επιπλέον, οι ημιδομημένες συνεντεύξεις απαιτούν πολύ χρόνο, ώστε να βρεθούν οι ερωτώμενοι, να απομαγνητοφωνηθούν οι συνεντεύξεις τους και να αποτυπωθούν σε έντυπη μορφή, η οποία διευκολύνει την επεξεργασία τους για την εξαγωγή κωδικών και την κριτική ανάλυση του λόγου των προσώπων.

Επίσης, σημαντικός περιορισμός φαίνεται πως είναι το γεγονός ότι ο ερευνητής δεν μπορεί να γνωρίζει το κατά πόσο ο συνεντευξιαζόμενος ψεύδεται ή λέει αλήθεια σε όσα δηλώνει. Σχετικό με το παραπάνω είναι και το ότι απαιτείται ικανότητα από τον ερευνητή να διακρίνει από τις συνεντεύξεις ποια στοιχεία του είναι απαραίτητα και ενδιαφέροντα και ποια άσχετα και περιφερειακά (Φίλιας 2001).

Τέλος, ο πιο σημαντικός περιορισμός είναι αυτός του δείγματος της έρευνας. Πιο ειδικά, όσο κι αν θα ήταν καλύτερο και πιο αξιόπιστο, το δείγμα της παραπάνω ποιοτικής έρευνας δεν είναι αρκετά ευρύ. Ειδικότερα, αν και εκτείνεται στα όρια των γεωγραφικών διαμερισμάτων της Δυτικής Θεσσαλονίκης και της Δυτικής Ελλάδας (Κοζάνη, Φλώρινα, Πτολεμαΐδα, Καστοριά, Γρεβενά), συμπεριλαμβανομένων και των νομών Ιωαννίνων και Αιτωλοακαρνανίας, περιορίζεται κάπως αριθμητικά, καθώς ανέρχεται σε πενήντα συνεντεύξεις φιλολόγων από τους νομούς των παραπάνω διαμερισμάτων. Πρέπει να δηλωθεί πως οι υπό έρευνα εκπαιδευτικοί εντοπίζονται στην ειδικότητα ΠΕ02, με άλλα λόγια σε καθηγητές φιλόλογους[1]. Ωστόσο, θα

[1] Η ακριβής κατανομή τους και τα στοιχεία του προφίλ τους δίνονται στο αντίστοιχο κεφάλαιο της μελέτης που καλύπτει η 'έρευνα', όπου εκεί συζητείται η μεθοδολογία της έρευνας διεξοδικά.

μπορούσε το δείγμα να είναι πιο διευρυμένο και να περιλαμβάνει αριθμητικά μεγαλύτερο δείγμα, όπως για παράδειγμα τον διπλάσιο αριθμό φιλολόγων και να συμπεριλάβει και την υπόλοιπη Δυτική Ελλάδα (Νομούς Θεσπρωτίας, Πρεβέζης, Αχαΐας, Ηλείας, Καλαμάτας, Φωκίδας, Άρτας).

5.2. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Σε κάθε ερευνητικό εγχείρημα είναι απαραίτητο να δηλωθεί το εύρος της υπό έρευνα εργασίας, ώστε να οριοθετηθεί ο χώρος δράσης του αντίστοιχου μελετητή και να δοθεί κατ' αυτό τον τρόπο η δυνατότητα σε μελλοντικούς ερευνητές να προχωρήσουν την έρευνα ένα βήμα πιο πέρα με γενικότερο και συλλογικό όφελος προς την επιστημονική κοινότητα. Στα πλαίσια της παραπάνω άποψης και μέσα από τους ήδη παραπάνω δηλωθέντες περιορισμούς έρχεται ο υποφαινόμενος μελετητής να καταθέσει μια σειρά από προτάσεις, οι οποίες θα ήταν δυνατόν να αξιοποιηθούν καταλλήλως από τους μελλοντικούς ερευνητές, που θα θελήσουν να πάρουν τη σκυτάλη στο δρόμο της 'επαγγελματικής εξουθένωσης' και της 'επαγγελματικής ικανοποίησης'. Πιο ειδικά,

Α) Ανοίγεται το πεδίο διεξαγωγής μιας έρευνας πιο διευρυμένης που θα συνδυάζει την ποιοτική έρευνα με την ποσοτική με την έννοια ότι κάποια ερωτήματα θα είναι σταθμισμένα σε ένα 'κλειστού' τύπου ερωτηματολόγιο. Τα αποτελέσματα θα είναι διασταυρωμένα, καθώς από τη μια θα υπάρχουν οι συνεντεύξεις και η ανάλυσή τους, αλλά την ίδια στιγμή θα υπάρχει και η ανάλυση η ποσοτική που οδηγεί σε πιο αξιόπιστα στοιχεία, καθώς τα δεδομένα του ερωτηματολογίου θα επεξεργαστούν από το πρόγραμμα ανάλυσης της Maslach (MBI).

Β) Προτείνεται η διεύρυνση του δείγματος των ερωτηθέντων και των υποβληθέντων υπό έρευνα.

Γ) όπως έχει ήδη αναφερθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο, αυτό των περιορισμών της έρευνας, η τελευταία θα είναι καλό να διεξαχθεί και σε νησιωτικούς χώρους, όπου ως γνωστόν οι κοινωνίες είναι πιο 'κλειστές' και πλέον συντηρητικές. Ως εκ τούτου, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που διαβιούν σε αυτές τις περιοχές θα είναι εξαιρετικά ενδιαφέρουσες.

Τέλος, δύναται να διευρυνθεί και το ίδιο το αντικείμενο της έρευνας μέσα από την διεύρυνση του τίτλου της, ο οποίος θα μπορούσε να συμπεριλαμβάνει αφενός τη σημασία της 'επαγγελματικής ικανοποίησης' για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αφετέρου και τις απόψεις των μαθητών και των γονιών τους για την 'επαγγελματική εξουθένωση' που μπορεί να εντοπίζουν σε κάποιους εκπαιδευτικούς. Μέσα από αυτή την παράμετρο θα προκύψουν και οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών για την επάρκεια των εκπαιδευτικών και θα μπορούσε να τεκμηριωθεί πιο σφαιρικά η διαφοροποίηση της επίδοσης των καθηγητών με 'job satisfaction' και αυτών με 'burnout'.

6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΑ ΕΡΓΑ (ΒΙΒΛΙΑ, ΠΕΡΙΟΔΙΚΑ, ΑΡΘΡΑ)

Adams, J. S. (1965), «Inequity in Social Exchange», *Advances in experimental social psychology, 2*, 267-299.

Alden, L. E., & Taylor, C. T. (2004), «Interpersonal processes in social phobia.» *Clinical Psychology Review, 24*, 857-882.

Alderfer, C. P. (*1972*), *Existence, relatedness, and growth*, New York: Free Press.

Allport, G. (1954), «The Historical Background of Modem Social Psychology». Στο G. Lindzey (Ed.) *Handbook of Social psychology*, vol 1, Cambridge, Mass : Addison – Wesley, 45.

Antoniou, A.-S. (*2009*), «*Unhealthy' relationships at work* and emerging ethical issues». Στο A.-S. *Antoniou*, C. L. Cooper, G. P. Chrousos, C. D. Spielberger, & M. W. Eysenck, (Eds.), *Handbook of Managerial Behavior and Occupational Health*, 157-175, Cheltenham: Edward Elgar Publishing Ltd.

Antoniou, A.S., Polychroni, F., & Walters, B. (2000), «Sources of stress and professional. burnout of teachers of special educational needs in Greece». Paper presented at the International Special Education Congress, University of Manchester 24–28. July 2000. http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_p/polychroni_1.htm Πρόσβαση στις 20-12-2017.

Belias, D., Koustelios, A., Sdrolias, L., Koutiva, M., Zournatzi, E., & Varsanis, K. (2014), «Motivation and Job Satisfaction among Greek Bank Employees», *Prime*, 7, 71-87.

Blasé, J. J. (*1982*), «A socio-psychological grounded theory of *teacher stress* and *burnout*», *Educational Research Journal*, 18(4), 93–113.

Burisch, M. (*2006*), Das *Burnout*-Syndrom: Theorie der inneren Erschöpfung [The *burnout*-syndrome: A theory of inner exhaustion], Heidelberg.

Barth, A. R. (*1992*), *Burnout bei Lehrern*. Göttingen: Hogrefe.

Bradley, H.B. (*1969*), «*Community based treatment* for young adult offenders», *Crime and Delinquency*, 15, 359-370.

Brown, J.D. (2001), *Using Surveys in Language Programs*, Cambridge, Cambridge University Press.

Chang, M. L. (*2009), An Appraisal Perspective of Teacher* Burnout Examining the Emotional Work of *Teachers. Educational Psychology Review*, 21, 193-218.

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

Cherniss, C. (1980b), *Staff burnout*: Job stress in the *human services*, Beverly Hill

Cherniss, C. (1988): «Observed supervisory behavior and teacher burnout in special education», *Exceptional Children*, 54(5), 449-454.

de Heus, P., & Diekstra, R. F. W. (1999). Do teachers burn out more easily? A comparison of teachers with other social professions on work stress and burnout symptoms. In R. Vanderberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 269-284), Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Cohen, L., & Manion, L. (1994), *Research Methods in Education*, (4th ed.), London, Routledge.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000), *Research Methods in Education*, London, Routledge.

Devos, G., Bouckenooghe, D., Engels, N., Hotton, G., Aelterman, A. (2006), «An assessment of wellbeing of principals in Flemish primary schools», *Journal of Educational Administration*, 45 (1), 33 – 61.

Evans, L. (*1998*), *Teacher* Morale, *Job Satisfaction and Motivation*, London

Fairclough (2003), *Analyzing Discourse: Textual Analysis for Social Research*, London: Routledge.

Farber, B. A. (1991), *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*, San Francisco: Jossey-Bass.

Freudenberger, H.J. (1974) «Staff burnout», *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.

Friedman, I. A., & Lotan, I. (*1985*), *Mental burnout among teachers in elementary schools*, Jerusalem: Henrietta Szold Institute.

Friedman, I. A. (2006), «Classroom Management and Teacher Stress and Burnout». In C. M. Evertson, & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*, 925-944, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Friedman, I. A., & *Farber*, B. A. (1992), «*Professional self-concept* as a predictor of teacher burnout», *The Journal of Educational Research*, 86(1), 28-35.

Ghosh, M. (2013), «Job Satisfaction of Teachers working at the Primary School», *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 2(7), 1-5.

Granny, C., Smith, D., & Stone, E. (1992), *Job satisfaction: advances in research and Application*, Lexington, MA: Lexington Books.

Griffith, J., *Steptoe*, A., & *Cropley*, M. (*1999*), «An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers», *British Journal of Educational Psychology*, 69(4), 517-531.

Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976), «Motivation through the design of work: Test of a theory», *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 250-279.

Halliday, M.A.K. (*1994*), *An introduction to functional grammar, London: Eduard Arnold.*

Hendrickson, B. (*1979*), «*Teacher burnout*: How to *recognize it*; what to do about it», *Learning*,7(5),. 37-39.

Herzberg, F. (*1968*), «*One more time*: how *do you motivate employees*?», *Harvard Business Review* 46(1), 53–62.

Hoffman A. (2005), «Burnout : biographie d'un concept», *Santé conjuguée*, no.32, 37-38.

Huberman, M. (1989), «Les *phases* de la *carrière enseignante* : un *essai* de *description* et de prévision, *Revue française de pédagogie*, 86, janv- mars, 5-16.

Huberman, M. (1993), «Burnout in Teaching Careers», *European Education*, 25(3), 47-69.

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.

Kafetsios, K. (2007), «Work-family conflict and its relationship with job satisfaction and psychological distress: The role of affect at work and gender», *Hellenic Journal of Psychology*, 4, 15-35.

Kantas, A. (*1996*), «The *burnout* syndrome of teachers and people who work to health professionals», *Psychology*, 3, 71-85.

King, J. (1999), Giving Feedback, *British Medical Journal*, 318 (7200), S2, www.bmj.com/cgi/content/full/318/7200/S2-7200 (Πρόσβαση στις 7-9-2017).

Kloska, A., & Raemasut, A. (1985), «Teacher Stress», *Maladjustment and Therapeutic Education*, 3 (2), 19-26.

Kohler, L. (1988), «Job satisfaction and corporate business managers: An organizational behaviour approach to sport management», *Journal of Sport Management*, 2, 100-105.

Kondilis E., *Giannakopoulos* S., *Gavana* M., Ierodiakonou I., Waitzkin H., Benos A. (*2013*), «Economic crisis, restrictive policies, and the population's health and health care: The Greek case», *American Journal of Public Health*, 103, 973–979.

Koustelios, A., & Kousteliou, I. (1998), «Relations among measures of job satisfaction, role conflict, and role ambiguity for a sample of Greek teachers» *Psychological Reports*, 82, 131-136.

Koustelios, A. (*2001*), «*Personal characteristics* and job satisfaction of Greek teachers», International Journal of Educational Management , Vol. 15 Issue: 7, 354-358, https://doi.org/10.1108/EUM0000000005931 . Downloads: The fulltext of this document has been downloaded (Πρόσβαση στις 6-12-2017).

Kristensen, T.S., Borritz, M., Villadsen, E., Christensen, K.B. (2005), The Copenhagen Burnout Inventory A New Tool for the Assessment of Burnout. *Work and Stress*, 19, 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*, vol.53, nr.1, 27-35.

Kyriacou, C., & *Sutcliffe*, J. (*1978*), «Teacher Stress, Prevalence, Sources and Symptoms», *Journal of Educational Psychology*, 48, 323-365.

LaMontagne, A.D., Keegel, T., Louie, A.M., Ostry, A., & Landsbergis, P.A. (2007), «A systematic review of the job-stress intervention evaluation literature 1990–2005», *International Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 13, 268–80.

Lawer, E. E., & Porter, L. W. (1967), «The effect of Performance on Job Satisfaction», *Industrial Relations: A Journal of Economy and Society*, 7(1), 20-28.

Lavian-Hillel, R. (*2012), «The impact of* organizational climate on burnout among homeroom teachers and special education teachers in mainstream schools», *Teachers and Teaching: Theory into Practice*, 18(2), 233-247.

Locke, E.A. (1969), «What is job satisfaction?», *Organizational Behavior & Human Performance*, 4(4), 309-336.

Locke, E.A. (*1976*), «The Nature and Causes of *Job Satisfaction*», *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, 1, 1297-1343.

Mancini, V., Wuest, D., Vantine, K. and Clark, E. (*1984*), «Use of Instruction and Supervision in Interaction Analysis on Burned Out Teachers: Its Effects on Teaching Behaviours, Level of *Burnout* and Academic Learning time», *Journal of Teaching in Physical Education*, 3(2), 29-46.

Maslach, C., & *Jackson*, S. E. (*1981*), «The measurement of experienced burnout», *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *MBI: Maslach Burnout Inventory. Manual research edition.* Palo Alto, CA: University of California, Consulting Psychologists Press.

Maslach, C.,Leiter, M., (1997), *The truth about burnout*,Jossey-Bass Publishers, San Francisco

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001), «Job burnout», *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.

Maslach, C., *Jackson*, S.E. & *Leiter*, M.P. (*1997*), «*Maslach Burnout Inventory*», στο *Evaluating Stress A Book of Resources*, 3rd Edition, Scarecrow Education, Lanham, 191-218.

Maslow, A. H., (1970), *Motivation and Personality.* (3rd ed). New York, Longman

McGee-Cooper, A., Trammell, D., & Lau, B. (1990), *You Don't Have to Go Home From Work Exhausted: The Energy Engineering Approach*. Dallas: Bowen & Rogers.

McGregor, *Douglas* (*1960*), *The human side of enterprise*, New York, McGraw-Hill.

Miles & Haberman (1994), *Qualitative Data Analysis*, London : Sage publications.

Papanastasiou, E. C., & Zembylas, M. (2008), «Anxiety in undergraduate research methods courses: Its nature and implications», *International Journal of Research & Method in Education* 31(2). 155–167.

Perie, M., Baker, D. P., & Whitener, S. (1997), *Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics and teacher compensation.* Washington, DC: US Department of Education. Retrieved in from http://nces.ed.gov/pubs97/97471.pdf (Πρόσβαση στις 08/12/2017)

Pines, A., & Aronson, E. (*1988*), *Career Burnout. Causes and Cures*, New York The Free Press.

Pines, A., M., (1993), «Burnout». Στο Goldberger, L. and Breznitz, S., (eds), *Handbook of stress*, (2nd ed.), 386-403. Free press, New York

Pines, A. M. (*2002*), «Teacher *burnout*: A psychodynamic existential perspective» *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(2), 121-140.

Pines, A., & *Maslach*, C. (*1978*), «*Characteristics* of staff burn-out in mental health settings», *Hospital and Community Psychiatry*, 29, 233–237.

Platsidou, M. (*2010*), «Trait Emotional Intelligence of Greek Special Education Teachers in Relation to Burnout and *Job Satisfaction*», *School Psychology International*, 31, 60-76.

Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2008), «Burnout, job satisfaction and instructional assignmentrelated 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 and Health*, 18, 537-550.

Porter, L. (1961), «A study of perceived need satisfactions in bottom and middle management jobs», *Journal of Applied Psychology*, 45 (1), 1-10.

Porter, L.W., & Lawler, E.E. III (1968), *Managerial attitudes and performance*, Homewood, Il: Richard D. Irwin.

Roxas, M. A. (*2009*), «*Stress among public* elementary school teachers, *University of Cordilleras Research Journal*, 1(4), 86-108.

Saiti, A. (*2007*), «*Main factors* of *job satisfaction* among primary school educators: *Factor* analysis of the Greek reality», *Management in Education*, 21(2), 28-32.

Sari, H. (2004), «An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors effecting their burnout and job satisfaction», *Educational Studies*, 30, 291–306.

Schaufeli, *W.B.*, *Bakker*, *A.B.*, *Hoogduin*, C.A.L., Schaap, C.P.D.R., & Kladler, A. (2001), «On the clinical validity of the Maslach Burnout Inventory and the Burnout Measure», *Psychology and Health*, 16, 565–582.

Schaufeli, W.B. & *Enzmann*, D. (*1998), The Burnout Companion to Study and Practice: A Critical Analysis*, Taylor & Francis, London.

Schaufeli, W. B., *Leiter*, M. P., & *Maslach*, C. (*2009*), «*Burnout: 35* years of research and practice», *The Career Development International*, 14(3), 204-220.

Schultz, T. P. (1988), Education Investment and Returns. In H. Chenery and T. N. Srinivasan (Ed.). *Handbook of Development Economics*. Vol. 1. Amsterdam: North Holland Pub. Co.

Shirom, A., & *Ezrachi*, Y. (*2003*), «On the discriminant validity of burnout, depression and anxiety: A re-examination of the Burnout Measure», *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 16(1), 83-97.

Spear, M., *Gould*, K. and *Lee*, B. (*2000*), *Who Would be a Teacher? A Review of Factors Motivating and Demotivating Prospective and Practising Teachers*. Slough: National Foundation for Educational Research (NFER).

Spector, P. E. (*1985*), «Measurement of human service staff satisfaction: Development of the *job satisfaction survey*», *American Journal of Community Psychology*, 13, 693-713.

Spector, P. E. (*2000*), *Industrial and organizational psychology: Research and practice* (2nd ed.), New York: John Wiley.

Taris, T. W., Van Horn, J. E., Schaufeli, W. B., & Schreurs, J. G. (2004), «*Inequity, burnout* and psychological withdrawal among teachers: A dynamic exchange model». Στο *Anxiety, Stress, and Coping*, 17(1), 103–122.

Vroom V. H. (1964), *Work and Motivation*, New York: John Wiley and Sons, Inc.

Wright, M., & *Custer*, R. (*1998)*, «Why they *enjoy* teaching: The motivation of outstanding technology teachers», *Journal of Technology Education*, 9(2), 60–77.

Wood, T. & McCarthy, C. (2002), *Understanding and Preventing Teacher Burnout*. Eric Digest. Washington D.C.: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education. http://www.ericdigests.org/2004-1/burnout. (Πρόσβαση στις 22-12-2017)

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΑ ΕΡΓΑ (ΒΙΒΛΙΑ, ΠΕΡΙΟΔΙΚΑ, ΑΡΘΡΑ)

Αβεντισιάν-Παγοροπούλου, Α., Κουμπιάς, Ε., & Γιαβρίμης, Π. (2002), «Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης: Το χρόνιο άγχος των δασκάλων και η μετεξέλιξή του σε επαγγελματική εξουθένωση», *Μέντορας,* 5, 103-127.

Αναγνωστοπούλου, Θ. (*2010*), *Εργασιακό Στρες* και *Επαγγελματική Ικανοποίηση. Αστυνομικών Υπαλλήλων. Μια πρόταση συμβουλευτικής παρέμβασης*. Αθήνα: Μεταπτυχιακή Εργασία στο ΠΜΣ 'Συμβουλευτική & Επαγγελματικός Προσανατολισμός'.

Αντωνίου, Α., (2008), *Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης*, University studio press, Θεσσαλονίκη.

Αντωνίου, Χ., Κουρτέσης, Θ., Κουστέλιος, Α., & Παπαϊωάννου, Α. (2007), «Η επαγγελματική ικανοποίηση των Καθηγητών Φυσικής Αγωγής σε σύγκριση με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων», *Άθληση & Κοινωνία,* 45, 76-82.

Αργυροπούλου Κ. (1998), *Επαγγελματικό άγχος στους δασκάλους, Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 106, 101-104.

Βασιλόπουλος, Σ. (2012), «Η επαγγελματική εξουθένωση και η σχέση της με το κοινωνικό άγχος στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης», *Hellenic Journal of Psychology,* 9, 18-44.

Γεωργογιάννης, Π., Γκόβαρης, Χ. και Γιαννακά,Χ. (2006), «Διεύθυνση Σχολικών Μονάδων και Stress: Έρευνα για τον εντοπισμό των παραμέτρων που αποτελούν πηγή stress για τους Διευθυντές Σχολικών Μονάδων». Στο: Διοίκηση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης, Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου* (Άρτα), Τόμος ΙΙ, Πάτρα, 95-101.

Γραμματικού, Κ. (2010), *Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας*, Διπλωματική Εργασία, Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Γρίβα, Ε.& Στάμου, Α. (2014), *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον*, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδη.

Γώγος, Χ., & Πετσετάκη, Ε. (2010), «Διερεύνηση της επαγγελματικής ικανοποίησης του νοσηλευτικού προσωπικού στο χώρο του νοσοκομείου. Η περίπτωση του Γενικού Νοσοκομείου Νάουσας», *Ελληνικό περιοδικό της Νοσηλευτικής Επιστήμης,* 4(4), 15-34.

Δανιηλίδου Α., (2013), Η *μελέτη* της *Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τρία εναλλακτικά μοντέλα: το Μοντέλο της Maslach, το Μοντέλο της Pines και το Μοντέλο της Κοπεγχάγης*, *Διπλωματική Μελέτη,* Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Παν/μιο *ΠΑΜΑΚ,* Θεσσαλονίκη.

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

Ερωτοκρίτου, Μ. (1996), «Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και Κυπριακή Εκπαίδευση», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 89, 55-66.

Everard, B. & *Morris*, G. (*1999*), *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (μτφρ. Δ. Κίκιζας). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ζουρνατζή, Ε., Τσιγγίλης, Ν., Κουστέλιος, Α., & Πιντζοπούλου, Ε. (2006), «Επαγγελματική ικανοποίηση καθηγητών φυσικής αγωγής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», *Διοίκηση Αθλητισμού και Αναψυχής*, 3(2), 18-28.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003), *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα, Κριτική.

Κάντας, Α. (1992), «Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», *Νέα Παιδεία*, 1, 30-43.

Κάντας, Α. (*1995*), *Οργανωτική–Βιομηχανική Ψυχολογία*, Μέρος 3ο: Διεργασίες Ομάδας-Σύγκρουση-Ανάπτυξη και Αλλαγή-Κουλτούρα-Επαγγελματικό Άγχος. (2η έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κάντας, Α. (1996), «Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους στα επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας», *Ψυχολογία*, 3,(2), 71-85.

Κάντας Α., (1998), *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία: Κίνητρα - Επαγγελματική Ικανοποίηση - Ηγεσία,* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κάντας, Α. (2001), «Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς». Στο σύγγραμμα των Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπεζεβέγκη (επιμ.) *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπιση τους,* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κάντας, Α. (2009), *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία*, Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα

Καφέτσιος, Κ., Βούζας, Φ., Πετρούλια, Ι., & Τζίμα, Γ. (2006), «Διαπροσωπικές σχέσεις στην εργασία: Η επίδραση της κοινωνικής στήριξης στο συναίσθημα και την ικανοποίηση από την εργασία», *Επιθεώρηση Ελληνικής Ακαδημίας Διοίκησης Επιχειρήσεων,* 4(1), 6-17.

Κολιάδης, Ε. – Μυλωνάς, Κ.Λ. – Κουμπιάς, Ε.Λ. – Τσιναρέλλης, Γ. – Βαλσάμη, Ν. - Βάρφη, Β. (2000), «Το Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης σε Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Γενικής & Ειδικής Αγωγής». Στο: *Πρακτικά του 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Ελληνικής Παιδαγωγικής Εταιρείας της Ελλάδος*.

Κουστέλιος & Κουστέλιου (2001), «Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση», *Ψυχολογία*, 8(1), 30-39.

Κυριαζή, Ν. (1999), *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Κυριακίδης, Π. (*1976*), *Η σημερινή κοινωνική κατάσταση του διδασκάλου της επαρχίας*, Ιωάννινα, Αυτοέκδοση.

Λεονταρή, Α. *Κυρίδης*, Α. & *Γιαλαμάς*, Β. (1997), «Το *στρες* των *εκπαιδευτικών*», ΣΕΨ, *Ψυχολογικά θέματα*, 7(3), 139-152.

Λεονταρή, Α., *Κυρίδης*, Α. & *Γιαλαμάς*, Β. (2000), «Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 7 (30), 139-161.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. & *Ματσαγγούρας*, Η. (*2003*), «Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης», *Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδ/ικής Εταιρείας Ελλάδος*.

Μαρούδας, Η. (1996), Το *επαγγελματικό στρες* των *εκπαιδευτικών*. Τα *εκπαιδευτικά*, 73-74, 166-178.

Ματσαγγούρας, Η., (1998), *Στρατηγικές διδασκαλίας*, Αθήνα, Gutenberg.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999), «Η *εκπαιδευτική μονάδα* ως *φορέας διαμόρφωσης* και *άσκησης εκπαιδευτικής* πολιτικής» Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., *Μαυρογιώργος, Γ.*, Νιτσόπουλος, Β., Χαλκιώτης, Δ. (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Τόμος Α', *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*.

Μαυροσκούφης, Δ. (*2002*), «Η *εισαγωγή* και η *υποδοχή* των καινοτομιών στα σχολεία: Θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικά προβλήματα», *Νέα Παιδεία*, τ. 103, 16-23.

Μλεκάνης, Μ. (2005), *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*, Αθήνα, Τυπωθήτω.

Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (*2000*), *Επαγγελματική εξουθένωση* ειδικού προσωπικού σχολικών μονάδων ατόμων με ειδικές ανάγκες και μελών ομάδων ιατροπαιδαγωγικών κέντρων. Στο Α.Καλαντζή-Αζίζι & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ. Έκδ.), *Θέματα επιμόρφωσης ευαισθητοποίησηςστελεχών ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων* (σ. 95-103).

Μούζουρα, Ε. (2005), *Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού - συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης*, Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ), Σχολή Φιλοσοφική, Τμήμα Ψυχολογίας, Θεσσαλονίκη.

Μπρούζος, Α. (2002), «Η Επαγγελματική Ικανοποίηση Ελλήνων Δασκάλων». Στο: Καψάλης, Γ., & Κατσίκης, Α. (επιμ.), *Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση,* Α΄τόμος. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Μπρούζος, Α. (*2004*), «*Ικανοποίηση των Δασκάλων* από το Επάγγελμά τους», Στο Χατζηδήμου Δ., Ταρατόρη Ε., Κουγιουρούκη Μ. & Στραβάκου Π., *Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδ/κής Εταιρείας Ελλάδος*, Θεσσαλονίκη, Αδελφών Κυριακίδη.

Ντράικωρς Ρ., Γκράνγουωλντ Μπ. Μπρ., Πέππερ Φ. (1989), *Διατηρώντας την ισορροπία στην τάξη*, Θυμάρι

Ξωχέλλης, Π. (2006), *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπαδόπουλος, Ι. (2008), *Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και η επίδραση της στην ψυχοσωματική υγεία*, Πτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Παπαναούμ Ζ., (2003), *Το επάγγελμα του Εκπαιδευτικού*, Αθήνα, Τυπωθείτω.

Παπάνης, Ε. & *Γιαβρίμης*, Π. (*2007*), «*Ανάπτυξη κλίμακας. μέτρησης επαγγελματικής προσαρμογής* των εκπαιδευτικών (εργασιακή ικανοποίηση, *επαγγελματικό* άγχος και εξουθένωση)». Άρθρο στον ιστοχώρο. http://epapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post_20.html. (Πρόσβαση στις 7-9-2017).

Παπάνης, Ε. & *Ρόντος*, Κ. (2005), *Ψυχολογία-Κοινωνιολογία* της εργασίας και διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού: Θεωρία και εμπειρική έρευνα, Αθήνα, Σιδέρης.

Παππά, Β. (2006), «Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 11, 135-142.

Παπαστυλιανού, Α. & *Πολυχρονόπουλος,* Μ. (*2007*), «Επαγγελματική Εξουθένωση, Κατάθλιψη Ασάφεια και Σύγκρουση Ρόλων στους Εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης», *Ψυχολογία*, 14(4), 367-391.

Πατσάλης, Χ., & *Παπουτσάκη*, Κ. (*2010), «Η επαγγελματική* εξουθένωση εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης», *Επιστημονικό Βήμα*, 14, 249-261.

Πετρίδου, Ε. (2000), «Πρόταση μια πρότυπης διαδικασία προγραμματισμού του έργου της σχολικής μονάδας». Στο Παπαναούμ, Ζ. (Επιμ.). *Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού έργου στη Σχολική Μονάδα: Από τη θεωρία στην πράξη*, 49-57, Θεσσαλονίκη: Π.Ι - Α.Π.Θ.

Πολυζωάκης, Ε. (*2008*), «Ο *εκπαιδευτικός* στο *σύγχρονο σχολείο», Εκπαιδευτικά,* 87, 172-184.

Πολυχρόνη, Φ., & *Αντωνίου*, Α.-Σ. (*2006*), «Εργασιακό στρες και επαγγελματική εξουθένωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση». Στο: Χ. Φ. Παπαηλιού, Γ. Ξανθάκου, & Σ. Χατζηχρήστου (Επιμ.), *Εκπαιδευτική Σχολική Ψυχολογία* (Τομ. Γ', σσ. 161-186). Αθήνα: Ατραπός.

Πολυχρονόπουλος, Μ. (2008), *Παράγοντες ψυχικής υγείας του Έλληνα Δασκάλου και η σχέση τους με την Επαγγελματική Εξουθένωση*, Διδακτορική διατριβή, Ρόδος Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών.

Πυργιωτάκης, Ι. (*1992*), *Οι Έλληνες Δάσκαλοι: Εμπειρική προσέγγιση των συνθηκών εργασίας τους*, Γρηγόρης, Αθήνα.

Πυργιωτάκης, Ι. (*2000*), *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2002), *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας. Ολική προσέγγιση.*Αθήνα.

Σαΐτη, Α., (2000), *Εκπαίδευση και οικονομική ανάπτυξη*, Αθήνα, Τυπωθήτω.

Σαλμαν, Λ. & *Πλατσίδου,* Μ. (*2011*). Η επαγγελματική εξουθένωση και ικανοποίηση των δικηγορών, Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, 15 (60), 53-77.

Στάμου, Α.Γ. (2014), «Η κριτική ανάλυση λόγου : Μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας». Στο : Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφιανού & Β. Τσάκωνα (Επιμ.), *Ανάλυση Λόγου : Θεωρία και Εφαρμογές*, Αθήνα, Νήσος

Τερζής Ν. Π., (1993), *Εκπαιδευτική πολιτική* και *εκπαιδευτική μεταρρύθμιση*, Θεσ/νίκη, Κυριακίδης

Travers, Ch., (2010), «Το στρες στην εκπαίδευση». Στο Αντωνίου, Α.-Σ, (επιμέλεια), *Στρες: Προσωπική ανάπτυξη και ευημερία*, Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

Τσιάκκιρος, Α. & Πασιαρδής, Π. (2002), «Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων: Μία ποιοτική προσέγγιση», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 3, 195 – 213

Τσιπλητάρης, Αθ. (2002), *Η παρώθηση του μαθητή για μάθηση*. Αθήνα: Έκδοση του συγγραφέα.

Τσιπλητάρης Α. (2004). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης.*Αθήνα: Ατραπός.

Τσίρος, Χ., Παπαπέτρου, Σ., (2008), «Επαγγελματική εξουθένωση και αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με την έννοια του αισθητηριακού τύπου». Πρακτικά συνεδρίου Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Βόλος, 156-173

Φατούρου, Μ., Παπαθανασίου, Μ., (2008), «Επαγγελματική εξουθένωση : πράξη και πρόληψη σε επαγγελματίες ψυχικής υγείας». Στο Αναγνωστόπουλος, Φ., Καραδήμας, (2008) (επιμέλεια), *Υγεία και ασθένεια : ψυχολογικές διεργασίες*, Εκδοτικός οργανισμός Λιβάνη, Αθήνα, 653-672.

Φίλιας, Β. (2001), *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*, Αθήνα : Gutenberg.

Φρειδερίκου, Α. & Φολέρου-Τσερούλη, Φ., (1991), *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου. Μια κοινωνιολογική προσέγγιση*, εκδ. Ύψιλον, Αθήνα.

Χαραλάμπους Ε. (2012), Επαγγελματικές πηγές στρες και *επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Νομό Αττικής*, Διπλωματική Μελέτη, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Χατζηπαντελή Αικ. (2016), *Επαγγελματική Εξουθένωση* των εργαζομένων στα ειδικά σχολεία. Διπλωματική εργασία στο Διαπανεπιστημιακό - Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.

Ψαχαρόπουλος Γ., (*2003), Ελληνική παιδεία*: *Μια σύγχρονη τραγωδία*, Αθήνα, Εκδόσεις Ι. Σιδέρης.

7. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

7.1. Συλλογικός πίνακας κωδικοποίησης ποιοτικής ανάλυσης

Συλλογικός πίνακας κωδικοποίησης ποιοτικής ανάλυσης

Θεματικοί άξονες/κατηγορίες	Κωδικοί	Αναφορές
ΠΡΟΦΙΛ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ	**Φύλο:** Άνδρας - γυναίκα **Ειδικότητα :** ΠΕ02 (Φιλόλογοι) **Μορφωτικό επίπεδο :** Κάτοχος πτυχίου ΑΕΙ (Φιλοσοφικής) **Έτη Προϋπηρεσίας: 1 - …** **Μεταπτυχιακές σπουδές:** (Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό) **Πτυχία ξένων γλωσσών :** (Αγγλικά, Γαλλικά κ.α.)	50 50 50
Α. ΣΥΝΙΣΤΩΣΕΣ που αφορούν την 'επαγγελματική ικανοποίηση' ('Job satisfaction') του εκπαιδευτικού στην οικονομική κρίση		
1. Επιλογή του λειτουργήματος του εκπαιδευτικού	**ΑΚΑΔΥΠΟΒ**= ακαδημαϊκό υπόβαθρο **ΑΓΑΦΙΛΜΑ**= αγάπη στα φιλολογικά μαθήματα **ΑΓΑΜΑΘΗΤ**= αγάπη στους μαθητές **ΑΓΑΚΑΘΕΠ**= αγάπη στο επάγγελμα του καθηγητή **ΚΑΘΕΞΚΟΚ=** καθηγητής εξαιτίας της κοινωνικής καταγωγής **ΔΙΑΠΡΟΑΞ**= διάθεση προσφοράς αξιών στους νέους ανθρώπους **ΔΙΑΕΜΠΡΟ**= διάθεση να δώσεις έμπνευση και πρότυπα στους νέους ανθρώπους **ΔΙΑΒΟΗΘΑ**= διάθεση να βοηθήσεις άλλους ανθρώπους **ΣΠΟΥΡΟΜΑ**= σπουδές από ρομαντισμό **ΣΠΟΥΔΟΝΕ**= σπουδές από όνειρο **ΣΠΟΥΣΤΟΧ** =σπουδές με στόχο, στοχευμένες **ΒΙΟΠΟΛΟΓ**= βιοποριστικοί λόγοι **ΕΠΑΓΓΠΡΟ**= επαγγελματική προοπτική **ΠΡΟΗΓΠΡΟ**= προηγούμενα πρότυπα	**16** **28** **41** **31** **2** **24** **16** **28** **6** **3** **34** **6** **8** **12**
2. Σχολικοί πόροι	**ΕΛΑΙΘΟΣΧ**= έλλειψη αιθουσών διδασκαλίας **ΕΛΑΙΘΟΠΡ**= έλλειψη αιθουσών προβολής **ΕΛΑΙΘΟΕΡ**= έλλειψη εργαστηρίου **ΕΛΒΙΒΛΣΧ**= έλλειψη σχολικής βιβλιοθήκης **ΕΛΔΙΑΠΙΝ**= έλλειψη διαδραστικού πίνακα	**19** **13** **14** **16** **11**
3. Διοίκηση του Σχολείου	**ΣΩΔΙΑΣΧΜ**= σωστή διαχείριση της σχολικής μονάδας, οργανωτικός **ΣΩΔΙΑΔΙΠ**= σωστή διαχείριση του διδακτικού προσωπικού, δεν παρεμβαίνει στο έργο του καθηγητή **ΔΙΚΑΡΟΔΙ**= ρόλος του διευθυντή το να είναι δίκαιος και ενισχυτικός	**6** **9** **3**
4. Κλίμα του Σχολείου	**ΣΧΕΚΑΘΣΧ**= σχέσεις των καθηγητών του σχολείου	

	μεταξύ τους **ΣΧΕΜΕΚΑΘ**= σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους καθηγητές του σχολείου **ΣΧΕΜΕ ΜΑΘ**= σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του σχολείου **ΣΧΕΚΑΘΔΝ=** σχέσεις του καθηγητή με τον διευθυντή του σχολείου	**30** **29** **21** **28**
5. Προϋποθέσεις προσωπικής εξέλιξης	**ΚΑΤΙΣΠΟΥ**= κατοχή τίτλων σπουδών **ΔΙΑΘΠΡΟΣ=** διάθεση προσφοράς στο σύνολο **ΕΠΑΜΕΠΚΟ=** επαφή με τον 'πραγματικό' κόσμο **ΥΠΑΠΟΠΚΟ=** υποχρεωτικά απομάκρυνση από τον 'πραγματικό' κόσμο	**19** **29** **11** **6**
Β. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ που σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση (burnout) των εκπαιδευτικών εν μέσω οικονομικής κρίσης		
6. Ατομικοί παράγοντες	**ΕΛΔΙΑΘΑΤ**= έλλειψη διάθεσης ατομικά **ΑΝΘΕΚΑΘΗ**= ανθεκτικότητα καθηγητών **ΟΙΚΟΓΚΑΤ**= οικογενειακή κατάσταση **ΕΡΓΑΣΕΜΠ**= εργασιακή εμπειρία **ΑΤΟΠΡΟΣΔ**= ατομικές προσδοκίες **ΥΨΕΠΑΥΤΟ**= υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης **ΥΨΕΚΠΥΠΟ**= υψηλό εκπαιδευτικό υπόβαθρο **ΑΡΝΕΠΙΚΟ=** αρνητική επίδραση της κοινωνίας **ΜΟΝΟΜΑΝΤ=** μονομέρεια αντικειμένου	**41** **22** **28** **38** **20** **33** **24** **13** **18**
7. Εξωτερικές συνιστώσες	**ΔΙΑΠΟΛΑΝ=** διαχείριση πολλών αντικειμένων **ΑΥΞΑΡΜΑΘ=** αυξημένος αριθμός μαθητών **ΔΙΑΠΟΛΕΞ=** διαχείριση πολλών εξετάσεων **ΑΥΞΔΟΥΣΠ**= αυξημένη δουλειά στο σπίτι **ΑΥΞΩΡΔΙΔ**= αύξηση των ωρών διδασκαλίας **ΜΕΙΑΠΕΚΠ**= μείωση αποδοχών καθηγητών **ΑΠΟΤΟΔΙΑ**= απομακρυσμένος τόπος διαμονής **ΠΡΩΤΕΚΟΥ=** πρωτεύουσα κουραστική για τον εκπαιδευτικό **ΡΟΔΝΤΗΑΡ=** αρνητικός ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας **ΔΙΑΦΟΣΧΟ =** διαφορετικό το σημερινό σχολείο **ΕΛΕΥΣΗΛΙ=** έλευση ηλικιακού ορίου **ΥΠΗΠΟΣΧΟ=** υπηρεσία σε πολλά σχολεία	**19** **38** **14** **37** **11** **49** **43** **12** **35** **12** **37** **13**
8. Επιπτώσεις σε προσωπικό επίπεδο	**ΣΥΝΕΚΠΕΞ**= εξάντληση εκπαιδευτικού συναισθηματική **ΑΝΑΣΕΞΑΞ**= ανασφάλεια λόγω αξιολόγησης **ΠΕΡΨΥΑΠΟ**= περιορισμός ψυχικού αποθέματος **ΑΔΥΕΛΣΤΑ**= αδυναμία ελέγχου σχολικής τάξης **ΟΜΗΡΕΚΠΑ=** ομηρία του εκπαιδευτικού **ΣΤΕΜΕΤΕΠ=** στένωμα επαγγελματικής μετεξέλιξης **ΕΝΔΟΣΤΕΝ=** ενδοπροσωπική στενοχώρια **ΚΛΕΙΣΕΚΠ=** κλείσιμο του εκπαιδευτικού στον εαυτό του	**29** **11** **14** **33** **14** **16** **17** **19**
9. Επιπτώσεις στον οικογενειακό και εργασιακό χώρο	**ΕΚΡΕΝΤΑΞ**= εκρήξεις εντός της τάξης **ΧΑΜΗΒΑΜΑ=** χαμηλή βαθμολογία μαθητών **ΕΚΡΕΝΤΟΙ**= εκρήξεις εντός οικογένειας **ΕΚΡΣΥΝΣΧ**= έκρηξη στις σχέσεις με τους συναδέλφους	**30** **22** **29** **28**

	ΔΙΑΠΡΟΣΧ= έλλειψη διάθεσης προσέλευσης στο σχολείο	**18**
Γ. ΔΙΑΦΟΡΕΣ burnout – job satisfaction		
10. Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού με job satisfaction	**ΑΠΟΤΧΩΕΡ**= αποτελεσματικός στον χώρο εργασίας **ΕΝΔΑΠΟΣΧ**= ενδιαφέρον για την απόδοσή τους **ΕΦΑΚΑΙΠΡ**= εφαρμογή νέων προγραμμάτων	**47** **34** **23**
11. Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού με επαγγελματική κόπωση	**ΚΑΠΕΡΒΕΛ**= καθόλου περιθώρια βελτίωσης **ΔΙΑΚΑΝΑΠ**= διακυμάνσεις ανά περίοδο, χρόνο, μήνα **ΕΝΔΕΞΣΥΓ**= εσωτερικές και εξωτερικές συγκρούσεις **ΣΤΟΧΑΜΕΛ**= στοχασμοί για το μέλλον **ΣΤΟΧΑΣΥΝ**= στοχασμοί για τη σύνταξη **ΚΑΘΗΜΑΓΧ**= καθημερινό άγχος **ΔΙΕΚΠΕΡΓ**= απλή διεκπεραίωση εργασίας **ΚΙΝΕΝΠΛΑ**= δραστηριότητα αυστηρά εντός πλαισίου **ΑΔΥΑΝΕΠΥ**= αδυναμία ανταπόκρισης στις επαγγελματικές υποχρεώσεις **ΨΥΣΩΜΚΑΤ**= ψυχοσωματική κατάπτωση **ΕΠΑΝΙΔΙΠ**= επανάληψη ίδιων πραγμάτων **ΑΔΙΑΦΕΚΠ** = αδιαφορία εκπαιδευτικού **ΕΚΝΕΚΠΑΙ** = εκνευρισμός εκπαιδευτικού **ΣΥΜΑΘΕΚΠ**= συμπλοκή εκπαιδευτικού με μαθητές **ΑΠΟΣΤΕΡΓ**= αποστασιοποίηση από την εργασία **ΑΡΝΕΡΓΑΣ**= άρνηση για εργασία	**29** **12** **14** **10** **11** **18** **34** **33** **41** **29** **38** **44** **31** **40** **24** **11**
Δ. ΘΕΣΜΙΚΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ		
12. Προβλήματα από τη λήψη πολιτικών αποφάσεων	**ΜΕΙΜΕΤΕΚ**= μείωση μεταθέσεων εκπαιδευτικών **ΜΕΙΑΠΟΣΚ**= μείωση αποσπάσεων εκπαιδευτικών **ΜΕΙΑΠΟΔΚ**= μείωση αποδοχών των εκπαιδευτικών **ΑΥΞΩΡΔΙΔ**= αύξηση ωρών διδασκαλίας **ΙΔΙΑΣΧΟΒ**= ίδια για πολύ καιρό σχολικά βιβλία **ΙΔΙΟΑΝΑΠ**= ίδιο για πολύ καιρό αναλυτικό πρόγραμμα **ΚΟΜΤΗΣΕΚ**= κομματικοποίηση της εκπαίδευσης **ΑΞΙΧΩΤΙΜ**= αξιολόγηση χωρίς τιμωρητική διάθεση	**24** **21** **48** **42** **29** **26** **24** **38**
13. Κοινωνικά προβλήματα - ζητήματα	**ΣΥΓΚΓΟΜΑ**= συγκρούσεις με γονείς **ΚΑΤΑΚΣΥΝ**= κατακραυγή από το κοινωνικό σύνολο **ΑΝΑΔΑΝΘΡ**= ανάδειξη του ανθρωπισμού σε δύσκολες στιγμές **ΡΟΥΜΑΘΙΔ** = ίδια ρούχα στους μαθητές από αδυναμία να πάρουν καινούρια **ΑΔΙΑΦΜΑΘ**= αδιαφορία μαθητών για το σχολείο **ΕΠΙΘΕΜΑΘ**= επιθετικοί μαθητές	**19** **12** **14** **11** **34** **17**
14. Συνέπειες στους εκπαιδευτικούς	**ΑΝΑΣΦΕΚΠ**= ανασφάλεια των εκπαιδευτικών **ΕΣΩΤΣΥΓΚ**= συγκρούσεις με τον ίδιο τον εαυτό τους **ΔΥΣΠΕΚΘΕ**= δυσπιστία στους θεσμούς **ΔΥΣΠΕΚΠΡ**= δυσπιστία στους προϊσταμένους **ΣΤΡΟΦΙΔΙ**= στροφή των εκπαιδευτικών στα ιδιαίτερα	**16** **22** **19** **36** **13**
15. Εκπαιδευτικά προβλήματα	**ΣΕΒΜΑΘΕΚ**= σεβασμός στον καθηγητή **ΑΝΑΤΡΟΜΑ**= ανατροφοδότηση από τους μαθητές **ΥΠΟΔΗΜΕΚ**= υποβάθμιση δημόσιας εκπαίδευσης **ΕΞΕΣΥΣΤΗ**= εξετασιοκεντρικό σύστημα	**30** **12** **29** **19**

	ΣΥΝΛΥΚΕΞ= σύνδεση Λυκείου με πανελλαδικές εξετάσεις	**21**
	ΕΛΑΞΙΟΜΑ= έλλειψη αξιοκρατίας στους μαθητές	**11**
	ΑΛΕΙΔΙΣΤ= άλλες ειδικότητες διδάσκουν ιστορία	**13**
	ΑΔΙΚΙΚΑΘ= αδικίες στους κόλπους των καθηγητών	**22**
	ΑΠΑΞΙΓΝΩ= απαξίωση της γνώσης	**29**
	ΣΤΡΙΔΠΑΙ= στροφή στην ιδιωτική παιδεία	**13**
	ΑΝΥΣΤΗΣΥ= ανυπαρξία στήριξης από τα συνδικαλιστικά όργανα	**15**
Ε. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ		
16. Προσωπικό/ατομικό επίπεδο	**ΑΤΕΚΛΠΡΑ**= ατομική εκλογίκευση των πραγμάτων	**04**
	ΣΩΣΕΚΔΟΥ= σωστή εκτέλεση της δουλειάς	**02**
	ΨΥΧΘΩΡΑΤ= ψυχική θωράκιση του ατόμου	**07**
	ΠΡΟΣΕΚΠΡ= προσαρμογή εκ των πραγμάτων	**29**
	ΕΚΤΔΟΕΚΠ= εκτίμηση του εκπαιδευτικού έργου	**14**
	ΠΡΟΣΔΒΕΚ= προσωπική διά βίου εκπαίδευση	**11**
	ΑΓΑΕΚΜΑΘ= αγάπη των εκπαιδευτικών στους μαθητές	**32**
	ΑΛΛΑΔΙΔΑ= αλλαγή διδακτικού αντικειμένου	**12**
	ΑΛΛΑΣΧΟΜ= αλλαγή συχνή σχολικής μονάδας	**12**
	ΑΝΑΣΥΔΡΑΣ= ανάληψη συλλογικών δράσεων	**22**
	ΕΝΣΕΚΤΛΕ= ενσυναίσθηση ότι εκτελεί ο εκπαιδευτικός λειτούργημα	**39**
	ΕΝΣΥΠΗΔΕ= ενσυναίσθηση ότι υπηρετεί στη δημόσια εκπαίδευση	**13**
	ΔΙΑΘΕΚΔΟ= διάθεση του εκπαιδευτικού για πολλή δουλειά	**22**
	ΕΠΑΓΝΑΝΤ= επαρκής γνώση του αντικειμένου	**33**
	ΔΙΑΠΡΟΕΖ= διάκριση προσωπικής και επαγγελματικής ζωής	**31**
	ΣΩΠΡΟΓΥΛ= σωστός προγραμματισμός της ύλης	**23**
	ΠΟΛΙΤΙΠΡ= πολιτιστικά προγράμματα	**31**
	ΑΓΥΓΕΙΠΡ= προγράμματα αγωγής υγείας	**11**
	ΠΕΡΙΒΑΠΡ = περιβαλλοντικά προγράμματα	**10**
17. Εξωτερικό επίπεδο/επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής	**ΕΠΙΜΕΚΠΡ**= επιμόρφωση εκτός σχολικού προγράμματος	**19**
	ΕΠΙΜΤΑΚΤ= επιμόρφωση σε τακτά χρονικά διαστήματα	**24**
	ΣΥΧΝΑΛΑΠ= συχνές αλλαγές στα Αναλυτικά Προγράμματα	**11**
	ΒΕΛΔΙΕΣΜ= βελτίωση στη διεύθυνση της σχολικής μονάδας	**39**
	ΒΟΗΣΧΣΥΜ= βοήθεια σχολικού συμβούλου	**36**
	ΗΘΕΠΙΒΕΚ= επιβράβευση εκπαιδευτικών	**28**
	ΥΛΕΠΙΒΕΚ =υλική επιβράβευση εκπαιδευτικών	**41**
	ΠΑΡΟΧΚΙΝ= παροχή κινήτρων σε όλους τους εκπαιδευτικούς	**44**
	ΔΙΕΘΕΚΠΡ= διεθνή εκπαιδευτικά προγράμματα	**11**
	ΕΝΙΣΥΛΦΙ= ενίσχυση του συλλόγου φιλολόγων	**13**
	ΣΕΜΙΚΑΤΕ= σεμινάρια κατά ειδικότητα	**24**
	ΟΣΤΕΛΙΕΠ= ορθή στελέχωση του ΙΕΠ και από μάχιμους εκπαιδευτικούς	**17**

	ΟΡΑΡΚΑΚΑ= ορθή κατανομή καθηγητών αρχή σχολικής χρονιάς **ΑΠΟΣΑΕΥ**= αποσαφήνιση ευθυνών των εκπαιδευτικών **ΚΙΝΗΤΕΚΠ**= κινητικότητα εκπαιδευτικών και σε γραφεία όταν συντρέχουν λόγοι **ΑΠΟΣΑΡΟ=** αποσαφήνιση ρόλων εκ μέρους της πολιτείας **ΑΝΤΙΚΑΞΙΟ=** αξιολόγηση με αντικειμενικά κριτήρια	**22** **11** **09** **10** **42**

7.2. Ατομικός πίνακας κωδικοποίησης δεδομένων (εκπαιδευτικός 1)

Ατομικός πίνακας κωδικοποίησης δεδομένων

εκπαιδευτικός 1

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ / ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	**ΚΩΔΙΚΟΙ**
ΠΡΟΦΙΛ	**Φύλο: Γυναίκα** **Ειδικότητα**: Φιλόλογος **Ηλικία :** 48 ετών **Μορφωτικό επίπεδο**: Κάτοχος πτυχίου ΑΕΙ **Χρόνια προϋπηρεσίας**: 14 **Μεταπτυχιακές σπουδές :** **Κάτοχος πτυχίου ξένων γλωσσών :**
Α. ΣΥΝΙΣΤΩΣΕΣ που αφορούν την επαγγελματική ικανοποίηση (Job satisfaction) του εκπαιδευτικού στην οικονομική κρίση	
1. Επιλογή του λειτουργήματος του εκπαιδευτικού	**ΑΚΑΔΥΠΟΒ**= ακαδημαϊκό υπόβαθρο **ΑΓΑΦΙΛΜΑ**= αγάπη στα φιλολογικά μαθήματα **ΑΓΑΜΑΘΗ**Τ= αγάπη στους μαθητές
2. Σχολικοί πόροι	**ΕΛΥΛΙΚΥΠ=** έλλειψη αιθουσών διδασκαλία **ΕΛΒΙΒΛΣΧ=** έλλειψη σχολικής βιβλιοθήκης
3. Διοίκηση του Σχολείου	**ΣΩΔΙΑΣΧΜ**= σωστή διαχείριση της σχολικής μονάδας, οργανωτικός **ΣΩΔΙΑΔΙΠ**= σωστή διαχείριση του διδακτικού προσωπικού, δεν παρεμβαίνει στο έργο του καθηγητή
4. Κλίμα του Σχολείου	**ΣΧΕΚΑΘΣΧ**= σχέσεις των καθηγητών του σχολείου μεταξύ τους **ΣΧΕΜΕΚΑΘ**= σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους καθηγητές του σχολείου **ΣΧΕΜΕ ΜΑΘ**= σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του σχολείου **ΣΧΕΚΑΘΔΝ=** σχέσεις του καθηγητή με τον διευθυντή του σχολείου
5. Προϋποθέσεις προσωπικής εξέλιξης	**ΚΑΤΙΣΠΟΥ**= κατοχή τίτλων σπουδών **ΔΙΑΘΠΡΟΣ=** διάθεση προσφοράς στο σύνολο
Β. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ που σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση (burnout) των εκπαιδευτικών εν μέσω οικονομικής κρίσης	
6. Ατομικοί παράγοντες	**ΑΝΘΕΚΑΘΗ**= ανθεκτικότητα καθηγητών **ΟΙΚΟΓΚΑΤ**= οικογενειακή κατάσταση **ΕΡΓΑΣΕΜΠ**= εργασιακή εμπειρία
7. Εξωτερικές συνιστώσες	**ΑΥΞΔΟΥΣΠ**= αυξημένη δουλειά στο σπίτι **ΜΕΙΑΠΕΚΠ**= μείωση αποδοχών καθηγητών **ΑΥΞΩΡΔΙΔ**= αύξηση ωρών διδασκαλίας

	ΑΠΟΤΟΔΙΑ= απομακρυσμένος τόπος διαμονής
8. Επιπτώσεις σε προσωπικό επίπεδο	**ΣΥΝΕΚΠΕΞ**= εξάντληση εκπαιδευτικού συναισθηματική **ΑΝΑΣΕΞΑΞ**= ανασφάλεια λόγω αξιολόγησης **ΠΕΡΨΥΑΠΟ**= περιορισμός ψυχικού αποθέματος **ΑΔΥΕΛΣΤΑ**= αδυναμία ελέγχου σχολικής τάξης
9. Επιπτώσεις στον οικογενειακό και εργασιακό χώρο	**ΕΚΡΕΝΤΑΞ**= εκρήξεις εντός της τάξης **ΕΚΡΕΝΤΟΙ**= εκρήξεις εντός οικογένειας **ΕΚΡΣΥΝΣΧ**= έκρηξη στις σχέσεις με τους συναδέλφους
Γ. ΔΙΑΦΟΡΕΣ burnout – job satisfaction	
10. Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού με job satisfaction	**ΑΠΟΤΧΩΕΡ**= αποτελεσματικός στον χώρο εργασίας **ΕΝΔΑΠΟΣΧ**= ενδιαφέρον για την απόδοσή τους
11. Χαρακτηριστικά εκπαιδευτικού με επαγγελματική κόπωση	**ΑΔΥΑΝΕΠΥ**= αδυναμία ανταπόκρισης στις επαγγελματικές υποχρεώσεις **ΨΥΣΩΜΚΑΤ**= ψυχοσωματική κατάπτωση **ΔΙΕΚΠΕΡΓ=** απλή διεκπεραίωση εργασίας **ΕΚΝΕΚΠΑΙ =** εκνευρισμός εκπαιδευτικού
Δ. ΘΕΣΜΙΚΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ	
12. Προβλήματα από τη λήψη πολιτικών αποφάσεων	**ΑΥΞΩΡΔΙΔ**= αύξηση ωρών διδασκαλίας **ΜΕΙΑΠΟΔΚ**= μείωση αποδοχών των εκπαιδευτικών **ΑΞΙΧΩΤΙΜ=** αξιολόγηση χωρίς τιμωρητική διάθεση **ΜΕΙΜΕΤΕΚ**= μείωση μεταθέσεων εκπαιδευτικών
13. Κοινωνικά προβλήματα - ζητήματα	**ΣΥΓΚΓΟΜΑ**= συγκρούσεις με γονείς **ΚΑΤΑΚΣΥΝ**= κατακραυγή από το κοινωνικό σύνολο
14. Συνέπειες στους εκπαιδευτικούς	**ΑΝΑΣΦΕΚΠ**= ανασφάλεια των εκπαιδευτικών **ΕΣΩΤΣΥΓΚ=** συγκρούσεις με τον ίδιο τον εαυτό τους **ΔΥΣΠΕΚΘΕ**= δυσπιστία στους θεσμούς **ΔΥΣΠΕΚΠΡ**= δυσπιστία στους προϊσταμένους
15. Εκπαιδευτικά προβλήματα	**ΣΕΒΜΑΘΕΚ**= σεβασμός στον καθηγητή **ΑΝΑΤΡΟΜΑ**= ανατροφοδότηση από τους μαθητές **ΥΠΟΔΗΜΕΚ=** υποβάθμιση δημόσιας εκπαίδευσης
Ε. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	
16. Προσωπικό/ατομικό επίπεδο	**ΑΤΕΚΛΠΡΑ**= ατομική εκλογίκευση των πραγμάτων **ΣΩΣΕΚΔΟΥ**= σωστή εκτέλεση της δουλειάς **ΨΥΧΘΩΡΑΤ**= ψυχική θωράκιση του ατόμου **ΠΡΟΣΕΚΠΡ**= προσαρμογή εκ των πραγμάτων **ΕΚΤΔΟΕΚΠ**= εκτίμηση του εκπαιδευτικού έργου **ΠΡΟΣΔΒΕΚ=** προσωπική διά βίου εκπαίδευση **ΑΓΑΕΚΜΑΘ=** αγάπη των εκπαιδευτικών στους μαθητές
17. Εξωτερικό επίπεδο/επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής	**ΕΠΙΜΕΚΠΡ**= επιμόρφωση εκτός σχολικού προγράμματος **ΕΠΙΜΤΑΚΤ**= επιμόρφωση σε τακτά χρονικά διαστήματα **ΣΥΧΝΑΛΑΠ**= συχνές αλλαγές στα Αναλυτικά Προγράμματα

	ΒΕΛΔΙΕΣΜ= βελτίωση στη διεύθυνση της σχολικής μονάδας **ΒΟΗΣΧΣΥΜ**= βοήθεια σχολικού συμβούλου **ΗΘΕΠΙΒΕΚ**= επιβράβευση εκπαιδευτικών **ΥΛΕΠΙΒΕΚ** =υλική επιβράβευση εκπαιδευτικών **ΠΑΡΟΧΚΙΝ**= παροχή κινήτρων σε όλους τους εκπαιδευτικούς **ΟΣΤΕΛΙΕΠ**= ορθή στελέχωση του ΙΕΠ και από μάχιμους εκπαιδευτικούς **ΑΠΟΣΑΡΟ**= αποσαφήνιση ρόλων εκ μέρους της πολιτείας **ΑΝΤΙΚΑΞΙ**= αξιολόγηση με αντικειμενικά κριτήρια

7.3. συνέντευξη (εκπαιδευτικός 7)

Εκπαιδευτικός 7

Ερωτήσεις προφίλ	**1.**	**Ε**-Ποια είναι η ειδικότητα σου στο λύκειο;
		Α-Είμαι φιλόλογος.
	2.	**Ε**-Πόσα χρόνια έχεις στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;
		Α-Φέτος είναι η δέκατη χρονιά.
	3.	**Ε**-Έχεις κάποια συγκεκριμένη θέση;
		Α-Όχι,απλός εκπαιδευτικός.
	4.	**Ε**-Μήπως έχεις άλλες επιπρόσθετες σπουδές;
		Α-Είμαι στη φάση του μεταπτυχιακού.Είμαι στο Ε.Α.Π. και είμαι στη δεύτερη χρονιά με τίτλο «Σπουδές στην εκπαίδευση».
	5.	**Ε**-Πόσες και ποιες γλώσσες μιλάς;
		Α-Γνωρίζω λίγα αγγλικά και λίγα τούρκικα.
	6.	**Ε**-Έχεις έρθει αντιμέτωπος με το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης,έτσι δεν είναι; Δηλαδή θα έχεις συναντήσει στην πορεία σου καθηγητές που έχουν παρουσιάσει συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης;
		Α-Ναι.Νομίζω αρκετά συχνά το βλέπουμε στον χώρο μας
Α. ΣΥΝΙΣΤΩΣΕΣ που αφορούν την επαγγελματική ικανοποίηση (Job satisfaction) του εκπαιδευτικού στην οικονομική κρίση	**1.**	**Ε**-Τι σε ώθησε να επιλέξεις το λειτούργημα του καθηγητή της φιλολογίας;
		Α-Από μικρός, από το δημοτικό ακόμα. ήθελα να γίνω δάσκαλος. Σταδιακά όμως από τα τέλη του δημοτικού ήθελα να γίνω φιλόλογος. Τα ερεθίσματα μου ήταν δύο: Ένας πολύ καλός δάσκαλος από το δημοτικό που με επηρέασε. Μια ξαδέρφη μου παντρεύτηκε επίσης φιλόλογο, με επηρέασαν. Το επάγγελμα τους, το στήσιμο τους, οι απόψεις τους ως μικρότερος κι εγώ τους θαύμαζα και ήθελα να γίνω φιλόλογος. Αυτά τα τρία πρόσωπα ήταν εκείνα που με στιγμάτισαν.
	2.	**Ε**-Είσαι ικανοποιημένος από την ολοκλήρωση των σπουδών σου και την άσκηση του λειτουργήματος που έχεις επιλέξει;
		Α-Απόλυτα. Δεν μετάνιωσα για την επιλογή αυτή μέχρι στιγμής.
	3.	**Ε**-Βρίσκεις ικανοποιητική την κτηριακή και υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου στο οποίο εργάζεσαι;
		Α-Αντικειμενικά δεν μπορεί να είμαι ευχαριστημένος. Για παράδειγμα, λείπει μια αίθουσα πολλαπλών εκδηλώσεων. Επίσης, να τονίσω ότι σταδιακά βλέπω πως το σχολείο τελικά δεν είναι μόνο μαθήματα, έχει πολλές πτυχές...μουσική, θέατρο, κινηματογράφο...και αυτά δεν μπορούν στο σχολείο μας να γίνου εύκολα. Πρέπει να πάμε σε άλλο χώρο και με ότι αυτό συνεπάγεται...με τη ταλαιπωρία των μαθητών, μετακίνηση, λεωφορείο...Οπότε ξεκινάω με το βασικότερο για εμένα που είναι η αίθουσα πολλαπλών εκδηλώσεων-χρήσεων και δεν μπαίνω σε λεπτομέρειες. Πιστεύω ότι αυτό το καλύπτουμε με λίγη καλή θέληση, διάθεση.

	4.	**Ε**-Προερχόμαστε και οι δύο από γενιά που συνηθίσαμε να αρκούμαστε σε αυτά που είχαμε και τώρα βλέπουμε ίσως πως οι ανάγκες της χώρας αυξάνονται...
		Α-Σαφώς θα ήταν καλό να έχουμε μεγάλες αίθουσες ευάερες, ευήλιες...αλλά εγώ θέλω να μείνω στα υπάρχοντα δεδομένα.
	5.	**Ε**-Τι έχεις να δηλώσεις για τις ικανότητες και τα προσόντα της διεύθυνσης του σχολείου;
		Α-Νομίζω πως γενικότερα είμαστε σε ένα όχι και τόσο καλό επίπεδο, ένα μέτριο επίπεδο όσον αφορά τη διεύθυνση του σχολείου. Μιλάω για αυτά που έχω περάσει, έχω δει, και ακούσματα άλλων και εμπειρίες...Πιστεύω θα πρέπει να γίνει μία σε βάθος εκπαίδευση των προσώπων της διεύθυνσης και της υποδιεύθυνσης, πρέπει να υπάρχει μια εκπαίδευση λίγο πιο ειδική πάνω σε θέματα ανθρώπινου δυναμικού. Νομίζω αρκετοί από τους διευθυντές που έχω δει και έχω ακούσει σε σχολεία είναι μόνο λόγω προϋπηρεσίας, λόγω ενός μεταπτυχιακού μόνο...ενώ νομίζω δε φτάνει αυτό. Για αυτό και βλέπω πως πολλοί από τους διευθυντές κινούνται σε μια μετριότητα χωρίς αυτό να σημαίνει πως δεν υπάρχουν εξαιρέσεις, πως δεν υπάρχει ο αξιόλογος, ο τυπικός και αυτός που θέλει να δουλέψει. Αλλά μιλώντας σε μια πιο γενική εικόνα νομίζω πως κινούμαστε σε μια μετριότητα. Πιθανώς και σε αυτό να ευθύνεται περισσότερο η δυσλειτουργία του δημόσιου τομέα που φέρνει το αποτέλεσμα αυτό που προανέφερα.
	6.	**Ε**-Και αν αναφερθούμε στο σχολείο που εργάζεσαι τώρα;
		Α-Νομίζω υπάρχει μια καλή συνεργασία. Υπάρχει ένας διευθυντής και υποδιευθυντής που θέλουν να είναι δίκαιοι και θέλουν να κατανέμουν ισομερώς τις υποχρεώσεις. Πραγματικά κυλάει καλά η υπηρεσία έως την τρίτη χρονιά που είμαι στο σχολείο αυτό.
	7.	**Ε**-Είσαι το ίδιο ικανοποιημένος από τη σχέση με τους συναδέλφους σου;
		Α-Σε γενικές γραμμές, ναι. Δεν είμαι υπέρμετρα ενθουσιασμένος, ούτε φυσικά απογοητευμένος. Βλέπω πως υπάρχει μια καλή σε γενικές γραμμές κατάσταση γιατί βλέπω πως στα σχολεία που έχω υπηρετήσει μέχρι τώρα ότι πάντα υπάρχουν κάποιοι με τους οποίους δεν μπορείς να ευθυγραμμιστείς, δεν μπορείς να τα βρεις σε όλα. Ίσως κινούνται σε άλλο μήκος κύματος. Επομένως, μπορώ να πω πως υπάρχει σε γενικές γραμμές ένα καλό επίπεδο.
	8.	**Ε**-Και η Τρίτη ερώτηση που αφορά τον εργασιακό χώρο έχει να κάνει με τη σχέση σου με τις μαθητές σου. Είσαι ικανοποιημένος σε αυτή τη σχέση σου μαζί τις;
		Α-Ίσως λόγω χαρακτήρα και ιδιοσυγκρασίας συνήθως είμαι ανοιχτός τις μαθητές. Είναι θέμα χαρακτήρα πρώτα από όλα. Επομένως, από αυτή την έννοια είμαι αρκετά ευχαριστημένος με τα παιδιά. Έχω καλή συνεργασία αλλά πάντα φροντίζω για να μην παρεξηγηθώ, να θέτω κάποια όρια, δηλαδή τις έχω από κοντά μέχρι τις σημείου...θέλω λίγο και τις αποστάσεις να τηρούμε. Γενικά, υπάρχει ένα καλό κλίμα νομίζω, οριοθετημένο.

	9.	**Ε**-Πιστεύεις πως θα έπρεπε να είχες μια διαφορετική επαγγελματική εξέλιξη στην εκπαίδευση με βάση αυτού που προσφέρεις;
		Α-Δεν το έχω σκεφτεί μέχρι τώρα, τώρα ακόμα στα τρία βιώματα που σας είπα των προσώπων αυτών, ακόμα είμαι κολλημένος να το πω έτσι με τη διδασκαλία. Οπότε νομίζω, όχι, είμαι στο χώρο μου, είμαι στα νερά μου. Βέβαια, δε σας κρύβω ότι μελλοντικά θα ήθελα να υπάρξει μια διαφοροποίηση είτε αυτή είναι μία θέση ευθύνης, δεν ξέρω βέβαια αν είναι ακόμα στο χώρο της δευτεροβάθμιας ή αν είναι σε κάποιο χώρο άλλης εκπαίδευσης. Ας πούμε τώρα με το ψηφιακό που κάνω την εκπαίδευση των ενήλικων μου αρέσει. Είναι πάλι χώρος εκπαίδευσης αλλά είσαι σε ένα άλλο πόστο. Εδώ βάζω ερωτηματικό προς το παρόν, θέλω σίγουρα σε βάθος πενταετίας, να μείνω στο χώρο που είμαι. Δε θέλω να αναιρέσω φυσικά αυτό που είπα στην αρχή ότι τα βιώματα αυτά με επηρέασαν καθοριστική και είμαι στο χώρο της εκπαίδευσης, θέλω πάλι στο χώρο της εκπαίδευσης ίσως από ένα άλλο πόστο, ίσως το ακροατήριο από κάτω να είναι διαφορετικό. Υπό σκέψη όλα αυτά.
	10.	-Απόλυτα σαφές.
Β. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ που σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση (burnout) των εκπαιδευτικών εν μέσω οικονομικής κρίσης	**1.**	**Ε**- Πως αντιλαμβάνεσαι τον όρο επαγγελματική κόπωση; Ποιά χαρακτηριστική νομίζεις ότι συντελούν στη συμπτωματολογία αυτού του φαινομένου;
		Α-Να θεωρήσουμε ως αυτονόητο και πρώτο παράγοντα την πάροδο των ετών ότι πολλές φορές υπάρχει μια επανάληψη παρ' όλο που τα πρόσωπα κάθε χρόνο σαφώς διαφέρουν, είναι καινούρια πρόσωπα οι μαθητές. Υπάρχει ίσως μια επανάληψη του αντικειμένου, της διδασκαλίας, ενδεχομένως των ίδιων μαθημάτων και μάλιστα δεν σας κρύβω πως είμαι από τα άτομα που συνήθως παίρνουν μαθήματα ίδια κάθε χρονιά. Μου αρέσουν βέβαια από τη μία μέρα, από την άλλη όμως υπάρχει το στοιχείο της επανάληψης. Αυτό ενδεχομένως να φέρει μια κόπωση, μια μονοτονία. Θα έλεγα πολύ βασικό παράγοντα ίσως στην εποχή μας, επειδή είπατε εν μέσω κρίσης, η κρίση αυτή, η οποία νομίζω τους περισσότερους μας επηρεάζει υποσυνείδητα. Θυμάμαι τελευταία με τη γυναίκα μου είχα μια κουβέντα-επίσης εκπαιδευτικός-που αισθάνεται παρόμοια. Νομίζω δεν μας κουράζει τόσο το αντικείμενο και η διδασκαλία όσο το υποσυνείδητο της κρίσης σήμερα, με όλα όσα αυτό συνεπάγεται: οικογενειακές υποχρεώσεις, υπάρχουν παιδιά, υπάρχουν όπως σε όλο το κόσμο πολλαπλές υποχρεώσεις των καθημερινών εξόδων, αυτά ίσως υποσυνείδητα επηρεάζουν το επάγγελμα μας. Οπότε να εστιάσω στους δύο πρώτους παράγοντες, η πάροδος των χρόνων με την μονοτονία που μπορεί να επέλθει από το αντικείμενο και η κρίση.

	2.	**Ε**-Έχω εντοπίσει πως οι παράγοντες που αναφέρεις είναι εξωτερικοί. Μου επιτρέπεις να σου θέσω επιπλέον ερωτήσεις που αφορούν εξωτερικούς παράγοντες; Παράδειγμα, η εργασιακή σου προϋπηρεσία, το εκπαιδευτικό υπόβαθρο. Αυτοί οι παράγοντες που είναι εξωτερικοί της ξαναλέω η εργασιακή εμπειρία, το εκπαιδευτικό υπόβαθρο, ο τόπος διαμονής σου, αν είσαι μακριά ή κοντά από τον τόπο εργασίας σου, οι συχνές μεταθέσεις που αν τυχόν της; Αυτά μπορούν να επιφέρουν κούραση κατά τη γνώμη σου;
		Α-Ναι όντως. Θίξατε και ένα θέμα που είναι η μετακίνηση. Εγώ μένω στην άλλη άκρη της Θεσσαλονίκης από την εργασία μου και καθημερινά της φορές μπορεί να χρειαστώ και μια ώρα για να πάω στη δουλειά μου και μια να επιστρέψω. Της φορές και οι συνθήκες μποτιλιαρίσματος, της κυκλοφοριακής συμφόρησης μπορεί να επιφέρει και τον εκνευρισμό που πάλι ενδεχομένως υποσυνείδητα μπορεί να περάσει μέσα στη τάξη.
	3.	**Ε**-Πιστεύεις ότι θεσμοί, πάλι σαν εξωτερικοί παράγοντες όπως η διεύθυνση του σχολείου, η αξιολόγηση εν μέσω κρίσης, δηλαδή θεσμοί που έχουν περάσει μέσα στην εκπαίδευση και είναι στην εκπαίδευση μπορούν να επηρεάσουν και αυτοί;
		Α-Βεβαίως επηρεάζουν. Είπα προηγουμένως για το κλίμα το συναδελφικό πολλές φορές μια δυσλειτουργία στις σχέσεις μπορεί να επιφέρει τον εκνευρισμό. Νομίζω ότι και το περιβάλλον της εργασίας πολλές φορές οδηγεί στην κόπωση. Εδώ ενδεχομένως παίζει ρόλο μιλώντας προσωπικά ότι πολλές φορές υπάρχουν διάφορα αντικείμενα εκτός από τις υποχρεώσεις, αντικείμενα του σχολείου, δηλαδή αρκετά μαθήματα πανελλαδικής εξέτασης, ανάληψη πολιτισμικών προγραμμάτων, το μεταπτυχιακό που σας έλεγα πριν. Έτσι νομίζω είναι αρκετός ο φόρτος, πράγμα που το κάνεις με μεράκι, με χαρά αλλά πάλι η κόπωση επέρχεται.
	4.	**Ε**-Παράγοντες ατομικής ευθύνης σας είναι η ανθεκτικότητα που έχει ο κάθε χαρακτήρας, ο τρόπος που αντιδρά ο κάθε χαρακτήρας αναφερόμενος σε εσένα ατομικά και η προσωπικότητα πιστεύεις ότι η υψηλή αυτοεκτίμηση που μπορεί να έχει κάποιος συνάδελφος για τον εαυτό του, χαρακτηριστικά δηλαδή που αφορούν την προσωπικότητα συντελούν στο να εμφανίσει σας εκπαιδευτικός εν μέσω κρίσης την επαγγελματική κόπωση;
		Α-Πολύ καλή ερώτηση. Μιλώντας πάντα για τον εαυτό μου νομίζω ότι παρά την κούραση που σας ανέφερα που μπορεί να επέρχεται με σας υποχρεώσεις και τα καθήκοντα, τολμώ να πάρω θέση υπεύθυνα και να πω ότι δε με κουράζει η όλη κατάσταση. Τώρα μπορεί να ανατρέπω και όλη τη συζήτηση αλλά μπορεί να μιλάμε για κόπωση σας εγώ δεν αισθάνομαι κόπωση παρ' όλα αυτά. Ίσως επειδή είναι το επάγγελμα που από μικρός ήθελα. Ίσως επειδή αυτό μου δίνει δύναμη. Καθημερινά τραγουδάω στο διάλλειμα, είμαι με το χαμόγελο και το αστείο. Ίσως επειδή είμαι σε έναν χώρο που σας είπα στην αρχή είναι μέσα στα νερά μου. Βέβαια δεν ξέρω πως θα πάει αλλά μέχρι στιγμής πάει καλά το πράγμα. Έτσι για να το κλείσω εδώ.

	5.	**Ε**-Δεν είναι καθόλου οξύμωρο, είναι κάτι που σε θωρακίζει και σε σφυρηλατεί. Μου το έχεις καλύψει και μου το είπες πιο πάνω ότι πολλές φορές η επαγγελματική εξουθένωση προέρχεται και από τις τριβές που εμφανίζουν οι συνάδελφοι στο χώρο του διαλλείματος στις συναντήσεις που έχουν κατ' ιδίαν μεταξύ τους.
		Α-Βασικά για να μην παρεξηγηθώ, υπάρχουν και στιγμές που και η κόπωση θα έρθει και η σωματική και η ψυχολογική. Αλίμονο, όταν έχεις τόσες υποχρεώσεις. Εγώ μιλάω για την γενική εικόνα που θα έλεγα ότι είναι μάλλον θετική.
	6.	**Ε**-Από την άλλη πλευρά πιστεύεις, αν αντιστρέψω το ερώτημα, ότι η επαγγελματική κόπωση επιδρά στον εκπαιδευτικό, ένας διαπροσωπικές του σχέσεις με ένας συναδέλφους του και ένας μαθητές του; Και μου το ένας απαντήσει λέγοντας ότι σαφώς ένας φορές γεννά τον εκνευρισμό.
		Α-Εγώ θα έλεγα ότι ένας φορές δεν θες να οδηγηθεί κάπου αλλά το υποσυνείδητο σε οδηγεί σε συμπεριφορές που να μην ήθελες κιόλας και είτε ένας φορές φταις εσύ είτε δε φταις, μπορεί να μην ευθύνεσαι εσύ, μπορεί κάποιος ένας αλλά το αποτέλεσμα πάλι είναι να υπάρχει ένας εκνευρισμός.
	7.	-Μου το έχεις καλύψει ξεκάθαρα
ΔΙΑΦΟΡΕΣ burnout – job satisfaction	**1.**	**Ε**-Διακρίνεις κάποια διαφορά στην απόδοση και στην εκτέλεση του λειτουργήματός τους;
		Α-Νομίζω ναι. Στη δεκαετή αυτή υπηρεσία μου στην δευτεροβάθμια έχω δει και εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι και φαίνονται πολύ κουρασμένοι. Τολμώ να πω υπεύθυνα ότι δεν μπορούν να αποδώσουν μετά στην τάξη. Μάλιστα αν λάβουμε υπόψη ότι τα παιδιά είναι έφηβοι και σε μια φάση που μπορούν να κρίνουν, νομίζω ότι αυτοί οι συνάδελφοι δεν είναι αποδεκτοί πλέον από τους μαθητές. Από το σύστημα είναι γιατί μίλησα στην αρχή για τη δυσλειτουργία του δημόσιου τομέα...αλλά από τα παιδιά δεν είναι. Αυτό εισπράττω εγώ και νομίζω δεν κάνω λάθος εδώ. Προσωπική άποψη. Σε αντίθεση με συναδέλφους που δεν είναι κουρασμένοι, δε δείχνουν κόπωση γιατί να μην κρυβόμαστε υπάρχουν και αυτοί οι συνάδελφοι που κάνουν τη δουλειά τους με μεράκι, με χαρά, με διάθεση, είναι τυπικοί, που θέλουν ας πούμε να έχουν μια καλή εικόνα. Εκεί τα αποτελέσματα είναι διαφορετικά. Βλέπω ότι είναι αποδεκτοί από τα παιδιά και η δουλειά τους φαίνεται και γενικότερα λειτουργούν σωστά. Οπότε και για να τοποθετηθώ υπεύθυνα στο θέμα σας, υπάρχει διαφορά.
	2.	-Ευθύμη σε ευχαριστώ πάρα πολύ, μου έχεις καλύψει εξ' ολοκλήρου όλο τον άξονα

ΘΕΣΜΙΚΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ	**1.**	**Ε**-Ποια ευρύτερα θεσμικά και εκπαιδευτικά προβλήματα εν μέσω κρίσης διαπιστώνεις; Για παράδειγμα με δεδομένη την οικονομική κρίση ας αναφερθούμε σε κάποια θεσμικά προβλήματα. Ποια προβλήματα βλέπεις ότι έχουν ανακύψει στο χώρο της εκπαίδευσης από την πλευρά της πολιτείας ή από την πλευρά της ελληνικής κοινωνίας που δυσκολεύουν την εκπαιδευτική κατάσταση; Για παράδειγμα ο θεσμός της οικογένειας; Η κρίση των αξιών της ελληνικής κοινωνίας; Ο σεβασμός των μαθητών; Η υποβάθμιση του ρόλου του σχολείου; Αυτά κρίνεις ότι αποτελούν θεσμικά προβλήματα; Η αξιολόγηση; Η αύξηση των ωρών της διδασκαλίας; Η μείωση του εκπαιδευτικού μισθού; Αυτές οι συχνές μεταθέσεις από σχολείο σε σχολείο, από περιοχή σε περιοχή και από νομό σε νομό; Αυτά συνιστούν για εσένα θεσμικά προβλήματα που θα ήθελες να σχολιάσεις;
		Α-Βέβαια. Νομίζω λίγο πολύ όλα αυτά επηρεάζουν την εκπαίδευση και μάλιστα πως την επηρεάζουν; Βέβαια θέσατε πολλά ερωτήματα...
	2.	**Ε**-Ναι και συγγνώμη.
		Α-Όχι ίσα ίσα βοηθήσανε στο εξής: ένας συνάδελφος σε ένα σχολείο μπορεί να προέρχεται από πολλές αποσπάσεις-μεταθέσεις, ένας άλλος μπορεί να έχει πρόβλημα με την καθυστέρηση της τοποθέτησης του, άλλος πάλι συνάδελφος να έχει τα δικά του οικονομικά προβλήματα και όλα αυτά συνθέτουν μια εικόνα δυσλειτουργίας. Κοντά σε αυτά μπορούμε να προσθέσουμε ότι η επιμόρφωση νομίζω δεν γίνεται, όχι πως γινόταν πως παλιότερα είχαμε καλύτερη εικόνα, νομίζω τελευταία λείπουν οι επιμορφώσεις και οι επιπλέον ενημερώσεις για κάποια αντικείμενα. Νομίζω πρέπει να υπάρξει πιο συχνή επαφή με τους σχολικούς συμβούλους πάνω στο αντικείμενο που ο καθένας διδάσκει. Η κρίση αξιών που είπατε, νομίζω, ναι, επηρεάζει, η οικογένεια βάλλεται, τα παιδιά επίσης δέχομαι όλα αυτά, η επαγγελματική αποκατάσταση που δεν υπάρχει την εισπράττουμε από τα παιδιά, υπάρχει απογοήτευση και όλα αυτά επηρεάζουν και τη δική μας προσπάθεια για να αποδώσουμε. Νομίζω ότι και η αξιολόγηση, πάλι προσωπική άποψη θα θέσω εδώ, λίγα χρόνια πριν που ξεκίνησε κάτι να γίνεται με την αξιολόγηση, κάτι πήγε να γίνει, να εφαρμοστεί, να υλοποιηθεί, νομίζω η εικόνα ήταν καλύτερη και υπήρξε μια κινητοποίηση από τους καθηγητές, από τους δασκάλους γενικά, από την εκπαίδευση, από το χώρο μας. Έβλεπα πολλούς να δραστηριοποιούνται, να αναλαμβάνουν προγράμματα, να θέλουν να κάνουν κάποιο μεταπτυχιακό ,να θέλουν να εμπλουτίσουν την ξένη γλώσσα τους, σε όλες αυτές τις κινήσεις εγώ βάζω πρόσημο θετικό, νομίζω πάλι τελευταία ατόνησε. Νομίζω πάλι ήρθαμε λίγο πίσω, οπότε ίσως στην αξιολόγηση θεσμικά πρέπει να γίνει άμεσα, να γίνει χθες.

	3.	**Ε**-Συνεχίζοντας και βομβαρδίζοντάς σε λίγο περισσότερο στον ίδιο άξονα. Πιστεύεις ότι υπάρχουν κάποια ευρύτερα εκπαιδευτικά προβλήματα που συναντούμε εν μέσω οικονομικής κρίσης; Για παράδειγμα εγώ θα ήθελα να σε ρωτήσω μερικά πράγματα ίσως να τα σκεφτείς. Η έλλειψη φωτοαντιγραφικού υλικού; Η μείωση όμως αγοραστικής δύναμης του εκπαιδευτικού λόγω όμως μείωσης του μισθού; Όμως φορές ο εκπαιδευτικός αδυνατεί να προμηθευτεί βιβλία τα οποία είναι εργαλεία για τη δουλειά του; Η έλλειψη σεβασμού των μαθητών και των γονέων ίσως όμως όμως όμως; Η αύξηση των ωρών όμως διδασκαλίας αναφορικά με την οικονομική κρίση ώστε να εξοικονομηθούν ίσως οι καθηγητές και να μην χρειαστεί η πρόσληψη αναπληρωτών; Αυτό επιφορτίζει όμως εκπαιδευτικούς; Συντελεί ίσως στην αποκλιμάκωση, στην αποφόρτιση ή στην επιπλέον επιβάρυνση όμως εν μέσω οικονομικής κρίσης; Συνιστούν προβλήματα;
		Α-Σαφώς! Και σαφώς θα ήταν καλύτερα και η αύξηση των ωρών να μην υπάρχει και η επιβάρυνση και η μείωση μισθών να μην υπάρχει. Σαφώς επηρεάζουν και επηρεάζουν αρνητικά. Εγώ νομίζω όμως πως ο εκπαιδευτικός ακόμα και σε τέτοιο περιβάλλον κάπως αρνητικό, μπορεί να βρει λύση. Όμως πούμε είπατε για τα βιβλία που μπορεί να μην τα αγοράζει τόσο εύκολα λόγω μείωσης των μισθών. Νομίζω υπάρχει και καλό εργαλείο το διαδίκτυο, δηλαδή νομίζω ο εκπαιδευτικός που θέλει να κάνει τη δουλεία του θα βρει ακμή, για παράδειγμα στο διαδίκτυο. Οπότε δε θα αγοράσω βοήθημα θα βρω όμως πολύ καλό υλικό στο διαδίκτυο και θα κάνω τη δουλειά μου. Την αύξηση του ωραρίου; Πάλι, εγώ νομίζω μπορεί να τη καλύψει, θα βρει ο εκπαιδευτικός που ενδιαφέρεται μια ώρα παραπάνω, θα καθίσει στο κενό του να δουλέψει, στο κενό του δε θα καθίσει, για να μην κρυβόμαστε, να πιει το καφέ του, θα κάνει τη δουλειά που οφείλει να κάνει. Θα βρει μια ώρα παραπάνω στο σπίτι.
	4.	**Ε**-Οφείλω να το καταγράψω ότι πάντα με εκπλήσσει η δυνατότητα σου να προωθείς την έρευνα και σε άλλα κανάλια.
		Α-Και εδώ θα πω όχι, μπορεί να βρεθεί άκρη. Καλά θα ήταν να μην υπάρξει αύξηση, καλά ήταν να έχουμε τον μισθό που είχαμε, αλλά όχι, καλά είναι στη ζωή να προχωράς με τα δεδομένα που έχεις μπροστά σου. Αυτό που λέμε ώ γέγονε, ώ γέγονε, από αυτή τη στιγμή και μετά νομίζω ο εκπαιδευτικός που ενδιαφέρεται θα βρει λύση και είμαι κάθετος σε αυτό.
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	**1.**	**Ε**-Και μόνος σου πέρασες στο τελευταίο εκπαιδευτικό άξονα με τον οποίο κλείνει η συνέντευξη, αυτή η ζεστή κουβέντα που είχα μαζί σου. Ποιες εκπαιδευτικές και επιμορφωτικές προτάσεις, γενικά, έχεις να κάνεις εσύ και ποια κίνητρα θα μπορούσαν να δοθούν για να εκλείψει το φαινόμενο αυτό της επαγγελματικής κόπωσης; Και εδώ Ευθύμη, δε θέλω να σε κατευθύνω αλλά θα ήθελα να σκεφτείς ατομικά πως μπορεί να λάβει κάποια μέτρα κάποιος εκπαιδευτικός εάν δεύτερον η πολιτεία μπορεί να τον βοηθήσει;
		Α-Πολύ καλή αφορμή εδώ πήρα. Ίσως μου άρεσε πιο πολύ αυτός ο

		άξονας, πάρα πολύ μου άρεσε.
	2.	**Ε**-Ήδη μου έχεις κάνει πρόταση η οποία αφορά τη λύση που θα δώσει ο εκπαιδευτικός μόνος του με το διαδίκτυο.
		Α-Απλώς στο διαδίκτυο θέλει μεγάλη προσοχή, οπότε θέλεις πολύ χρόνο για να βρεις το πραγματικό αξιόλογο. Απαιτεί πάρα πολύ χρόνο από την προσωπική σου δράση, αυτό που βλέπω εγώ, για να τραβήξω καλό υλικό το οποίο θα ενθουσιάσει, θα κάνει τη δουλειά του. Για τον άξονα που λέγαμε, είναι πολύ καλό το πως να βάλει κι άλλους τομείς κι άλλες σφαίρες στο έργο του. Για παράδειγμα ενώ μπορεί όντως να επέρχεται μια κούραση από την μονοτονία του αντικειμένου, κάποια χρόνια τα ίδια μαθήματα, πανελλαδικά κτλ, που σε αναγκάζουν να μείνεις προσκολλημένος στην ύλη και να τη διδάξεις με προσοχή για να πιάσεις πολλές φορές και SOS θέματα και τα γνωστά μεταξύ μας είμαστε μη κρυβόμαστε νομίζω μπορείς να βάλεις πλέον άλλες πτυχές στην εκπαίδευση. Για παράδειγμα το θέατρο, ο κινηματογράφος, η μουσική είναι πολύ σημαντικό πλέον και ενώ αναθεωρώ πολλές απόψεις που είχα μέχρι τώρα και πίστευα το σχολείο είναι μόνο μάθημα και τίποτα άλλο. Τελικά βλέπω ότι βάζοντας τέτοιες καλλιτεχνικές σφαίρες (θέατρο, κινηματογράφος, μουσική) μέσω προγραμμάτων, μέσω ενός μικρού βίντεο που θα δείξεις στο μάθημα, νομίζω κινητοποιείς το ενδιαφέρον και μπορείς να πετύχεις και καλύτερα αποτελέσματα και νομίζω και εσένα ως πρόσωπο και εκπαιδευτικό σε ανανεώνει η όλη αυτή διαδικασία διότι μαθαίνεις νέα πράγματα, τα εφαρμόζεις και βλέπεις πολλές φορές να υπάρχει και αποτέλεσμα. Ας πούμε δε θα ξεχάσω εγώ την περίπτωση που στη λογοτεχνία Α' λυκείου είχα βάλει ένα βίντεο με τον Ερωτόκριτο ερμηνευμένο από εβδομήντα επτά καλλιτέχνες και υπήρξε μαθήτρια που της άρεσε τόσο το βίντεο που ασχολήθηκε με τη μουσική και είχε στραφεί στην ποιοτική μουσική, στην έντεχνη και μου εκμυστηρεύτηκε κάποια στιγμή ότι αυτό οφείλεται στον Ερωτόκριτο, στο βιντεάκι που είχε δει κάποια στιγμή κάπου κάποτε στη λογοτεχνία της Α' λυκείου. Πολλές φορές μπορεί να κάνουμε κάτι τα βιώματα κάποιου, τις επιλογές κάποια εννοώ μαθητή. Οπότε ναι με αυτή την έννοια μπορείς να βρεις τέτοιες δράσεις που σας ανέφερα για να εμπλουτίσεις το έργο σου.
	3.	**Ε**-Άρα λοιπόν μπορεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός μόνος του να δραστηριοποιηθεί και να βρει κάποιες πτυχές...
		Α-Ναι και εννοείται θέλει δράση, γιατί μην ξεχνάμε ζούμε σε μία εποχή όπου τα πάντα είναι ήχος, τα πάντα είναι εικόνα, τα πάντα είναι τεχνολογία και νομίζω αν ο εκπαιδευτικός δεν μπει σε αυτή τη λογική, σε αυτό το πλαίσιο δεν μπορεί να επιβιώσει, να το πω έτσι, σήμερα στο χώρο μας ή θα επιβιώσει με μία μετριότητα. Νομίζω πάνε οι εποχές, έχουν παρέλθει εκείνες που μόνο το βιβλίο και το βοήθημα μπορούσες...Σήμερα νομίζω είναι ο ρόλος μας πολυδιάστατος και αν δεν μπεις στο χορό αυτό, δε θα χορέψεις.
	4.	**Ε**-Η πολιτεία πως μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να ξεπεράσει την επαγγελματική εξουθένωση;
		Α-Δε θα μιλήσω για μισθούς ,αυτοί θεωρούνται πλέον δεδομένο με

		τη κρίση. Θέλω να τα βλέπω τα πράγματα με την πιστή λογική, τα πράγματα πάνε κάπως έτσι αν όχι χειρότερα. Ακόμα και σε αυτό το κλίμα ίσως το μόνο που μπορεί να κάνει είναι κάποιες επιμορφώσεις οι οποίες νομίζω δεν έχουν τις κόστος, μέσω σχολικών συμβούλων. Πήγα σε κάποιες και βλέπω πως οι συνάδερφοι έχουν διάθεση παρ' όλο που είναι προαιρετικές οι πιο τις δε θέλουν να τις χάσουν πηγαίνουν στην επιμόρφωση νομίζω αυτό ίσως γίνει και στο μέτρο το δυνατό κάποιες βελτιώσεις μικρές υλικοτεχνικής υποδομής αν είναι εφικτές. Διαφορετικά, πάλι θα πάω στο μεράκι εγώ και στην προσωπική δράση του καθενός, μπορούν να βρεθούν άκρες.
	5.	**Ε**-Νομίζεις ότι η διεύθυνση της εκάστοτε σχολικής μονάδας μπορεί να συνδράμει τον ίδιο τον εκπαιδευτικό στην επαγγελματική εξουθένωση που τυχόν βιώνει; Συμβουλευτικός ρόλος ίσως; Απαλλαγή από κάποιο επιπλέον έργο;
		Α-Ναι εγώ νομίζω εδώ μπορεί ας πούμε η διεύθυνση κάθε φορά να είναι στο μέτρο του δυνατού για αυτό θέλει και μια εκπαίδευση κάποια στιγμή σε άλλο χρόνο και αυτού του δυναμικού. Ας πούμε πρέπει ο εκάστοτε διευθυντής να είναι δίκαιος, πρέπει νομίζω τον εργαζόμενο που βλέπει ότι εργάζεται, ότι προσφέρει ,να τον απαλλάξει από κάτι. Νομίζω αυτό ο εργαζόμενος θα το ξεπληρώσει, θα δώσει αλλού την ενέργεια του. Είναι θέμα εδώ προσωπικότητας του διευθυντή για εμένα.
	6.	**Ε**-Και κλείνοντας, η κεντρική υπηρεσία για εμάς που είναι το υπουργείο, πιστεύεις ότι στο μέτρο χάραξης μιας νέας πολιτικής θα μπορούσε να κάνει κάποια θετικά βήματα και ενέργειες που να συντελέσουν στην αποκλιμάκωση από την κόπωση που νιώθει ο εκπαιδευτικός;
		Α-Με δεδομένο πάντα ότι δεν μπορεί να βοηθήσει πλέον οικονομικά;
	7.	**Ε**-Ναι.
		Α-Αν θεωρήσουμε δεδομένο ότι εν μέσω κρίσης δεν μπορεί να υπάρξει βελτίωση στα οικονομικά, σε αυτό βέβαια θα συνεπαγόταν η υλικοτεχνική υποδομή, το μόνο που μπορεί να κάνει είναι οι επιμορφώσεις νομίζω. Σαφώς θα μπορούσαμε να μιλήσουμε και για μείωση ωραρίων οπότε νομίζω η επιμόρφωση, για να μπορέσουν οι συνάδελφοι να αποκομίσουν κάποια οφέλη.
	8.	**Ε**-Και να ισχυροποιηθούν θα έλεγα εγώ τόσο στο αντικείμενό τους και από πλευράς ψυχολογικού τομέα. Ευθύμη σε ευχαριστώ πάρα πολύ για αυτή τη συνέντευξη!
		Α-Παρακαλώ! Χαρά μου!

7.4. συνέντευξη Εκπαιδευτικός 3

Εκπαιδευτικός 3

Ερωτήσεις προφίλ	**1.**	**Ε**-Βάσω μου ξέρω ότι η ειδικότητά σου στο λύκειο εννοείται ότι είναι… είσαι φιλόλογος.
		Α-Ναι.
	2.	**Ε**-Πόσα χρόνια Βάσω έχεις στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;
		Α-18. Από το ’98 πότε είναι; 18 κλεισμένα. Τα έκλεισα τα 18.
	3.	**Ε**-Πάρα πολύ ωραία και καλά. Έχεις κάποια θέση στην εκπαίδευση;
		Α-Τι εννοείς; Θέση ευθύνης;
	4.	**Ε**-Θέση ευθύνης. Είσαι νομίζω καθηγήτρια;
		Α-Ναι, ναι, ναι.
	5.	**Ε**-Πάρα πολύ ωραία. Έχεις κάνει μεταπτυχιακές ή άλλες επιπρόσθετες σπουδές;
		Α-Όχι.
	6.	**Ε**-Βάσω έχεις συναντήσει ή έχεις έρθει αντιμέτωπη κάποια φορά με το φαινόμενο της επαγγελματικής κόπωσης του εκπαιδευτικού; Δηλαδή αυτό που λέμε επαγγελματική εξουθένωση; Να δεις κάποιον καθηγητή εξουθενωμένο;
		Α-Δεν αναφέρεσαι δηλαδή σε μένα. Ο στόχος σου είναι να δεις σε σχολείο, σε συναδέλφους, οπουδήποτε.
	7.	**Ε**-Μπράβο ακριβώς. Όχι σε σένα.
		Α-Ναι, ναι, ναι.
Α. ΣΥΝΙΣΤΩΣΕΣ που αφορούν την επαγγελματική ικανοποίηση (Job satisfaction) του εκπαιδευτικού στην οικονομική κρίση	**1.**	**Ε**-Τι σε ώθησε εσένα προσωπικά Βάσω να επιλέξεις το επάγγελμα, λειτούργημα, πιο σωστά του καθηγητή της φιλολογίας;
		Α-Η αγάπη για το επάγγελμα το ίδιο, για το αντικείμενο και για την επαφή με τα παιδιά.
	2.	**Ε**-Πάρα πολύ ωραία. Είσαι ικανοποιημένη Βάσω από την ολοκλήρωση των σπουδών σου και παράλληλα την άσκηση του λειτουργήματος που σπούδασες;
		Α-Κοίταξε αυτό πώς το θες; Το θες με διαβάθμιση…; Δεν μπορώ να σου πω 100%. Το θες με ποσοστό;
	3.	**Ε**-Όπως κρίνεις εσύ.
		Α-Δηλαδή σε γενικές γραμμές ναι…
	4.	**Ε**-Πάρα πολύ ωραία. Για τα οποία θα μιλήσουμε σε λίγο. Βρίσκεις επαρκή ή ικανοποιητική την κτηριακή και υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου στο οποίο διδάσκεις τώρα;
		Ε-Όχι είναι ανεπαρκής.
	5.	**Α**-Πιο συγκεκριμένα Βάσω;
		Ε-Υπάρχει πρόβλημα αιθουσών. Υπάρχει έλλειψη χώρων για να έχουμε αίθουσες προβολών, εργαστήριο, είναι πολύ μικρό το εργαστήριο της πληροφορικής που έχουμε, δηλαδή τέτοια… Δεν έχουμε βιβλιοθήκη μες στο σχολείο.
	6.	**Ε**-Μάλιστα. Πάρα πολύ ωραία. Πάρα πολύ ωραία.
		Α-Δεν έχουμε να σκεφτείς ότι και για να θέλουμε να

		χρησιμοποιήσουμε στο μάθημα να κάνουμε μία προβολή, ο καθένας κουβαλάει το λάπτοπ το δικό του μαζί.
	7.	**Ε**-Μάλιστα, μάλιστα, καταλαβαίνω.
		Α-Δεν υπάρχει τεχνική υποδομή.
	8.	**Ε**-Μάλιστα Βάσω μου. Βάσω, χωρίς να αναφερόμαστε σε πρόσωπα τι έχεις να δηλώσεις για τη διοικητική οργάνωση του σχολείου δηλαδή τις ικανότητες και τα προσόντα τις διεύθυνσης;
		Α-Κοίταξε εμείς αλλάξαμε διευθυντή φέτος.
	9.	**Ε**-Προφανώς με το σύστημα της συνέντευξης.
		Α-Ναι. Ο προηγούμενος και οι προηγούμενοι διευθυντές ήταν με το σύστημα της συνέντευξης.
	10.	**Ε**-Εννοώ συγνώμη λάθος με το σύστημα της ψηφοφορίας.
		Α-Ενώ οι προηγούμενοι ήταν με το σύστημα της ψηφοφορίας. Και τώρα είναι πάλι με το σύστημα της ψηφοφορία;
	11.	**Ε**-Μάλιστα.
		Α-Ο συγκεκριμένος που έχουμε τώρα, βέβαια εγώ εντάξει τον ξέρω και ως συνάδελφο από χρόνια έχουμε συνυπηρετήσει σε άλλα σχολεία, είναι εξαιρετικός.
	12.	**Ε**-Πάρα πολύ ωραία. Είσαι ικανοποιημένη Βάσω από τις σχέσεις σου με τους συναδέλφους;
		Α-Σε ένα μεγάλο ποσοστό ναι.
	13.	**Ε**-Πολύ ωραία. Επίσης από τη σχέση σου με τους μαθητές;
		Α-Δεν έχω κανένα πρόβλημα.
	14.	**Ε**-Πάρα πολύ ωραία. Πιστεύεις Βάσω ότι θα έπρεπε να είχες μία διαφορετική επαγγελματική εξέλιξη στο χώρο της εκπαίδευσης;
		Α-Τι σημαίνει επαγγελματική εκπαίδευση; Να έχω διεκδικήσει θέση ευθύνης;
	15.	**Ε**-Προφανώς
		Α-Δεν το επιδίωξα, θα μπορούσα να την είχα.
	16.	**Ε**-Μάλιστα.
Β. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ που σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση (burnout) των εκπαιδευτικών εν μέσω οικονομικής κρίσης	**1.**	**Ε**-Πώς αντιλαμβάνεσαι τον όρο επαγγελματική εξουθένωση, αναφερόμαστε στους καθηγητές. Δηλαδή αυτή η κόπωση σε έναν εκπαιδευτικό…
		Α-Από πού προέρχεται;
	2.	**Ε**-Προφανώς.
		Α-Κοίταξε για την δική μας την ειδικότητα πρώτον είναι τα πολλά αντικείμενα.
	3.	**Ε**-Μάλιστα.
		Α-Είναι η αύξηση του ωραρίου που έγινε.
	4.	**Ε**-Μάλιστα.
		Α-Τα μεγάλα τμήματα. Όταν έχεις ένα τμήμα με 27-28 μαθητές. Ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τμήμα.
	5.	**Ε**-Μάλιστα.
		Α-Οι πολλές εξεταστικές διαδικασίες. Το ότι έχουμε πολλά πρόχειρα, πολλά διαγωνίσματα.
	6.	**Ε**-Μάλιστα.
		Α-Δηλαδή πολλή δουλειά στο σπίτι.
	7.	**Ε**-Μάλιστα.

		Α-Και οι χαμηλές οικονομικά αποδοχές.
	8.	**Ε**-Πάρα πολύ ωραία. Βάσω να ρωτήσω πιο ειδικά. Κάποιοι ατομικοί παράγοντες εκτιμάς πως επηρεάζουν τον εκπαιδευτικό ώστε να εμφανίσει ή όχι τα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης; Και για να βοηθήσω …
		Α-Ναι αυτό συμβαίνει έχει να κάνει και με την προσωπικότητα του καθενός και με το τι προβλήματα οικογενειακά μπορεί να έχει ο καθένας ή με το… Αλλιώς είναι να δουλεύεις δίπλα από το σπίτι σου και αλλιώς να πρέπει να διανύσεις 200 χιλιόμετρα να πας και να έρθεις. Είναι προσωπικά αυτά του καθενός.
	9.	**Ε**-Βάσω…
		Α-Εφόσον ήταν συνειδητοποιημένος στη δουλειά που διάλεξε ή όχι.
	10.	**Ε**-Βάσω με κάλυψες πλήρως ,γιατί θα σου έθετα εγώ την εργασιακή εμπειρία, την οικογενειακή κατάσταση, το εκπαιδευτικό υπόβαθρο αυτό κάθε αυτό του εκπαιδευτικού, τον τόπο διαμονής που μου σχολίασες.
		Α-Βέβαια.
	11.	**Ε**-Πάρα πολύ ωραία.
		Α-Είναι πολύ σημαντικό.
	12.	**Ε**-Πάρα πολύ ωραία. Κάποιοι εξωτερικοί παράγοντες ,Βάσω, π.χ. η διεύθυνση του σχολείου ή η οικονομική κρίση θα μπορούσαν να συντελέσουν ώστε ο εκπαιδευτικός να εμφανίσει την επαγγελματική εξουθένωση;
		Α-Σε μεγάλο βαθμό. Ένας καταπιεστικός διευθυντής, ή ένας διευθυντής ο οποίος δεν έχει καλή σχέση με το σύλλογο δεν είναι διαλλακτικός, έχει έναν τρόπο διοίκησης αυταρχικό, σαφώς και μπορεί να χειροτερέψει την κατάσταση αυτή. Γενικότερα βέβαια, η οικονομική κρίση, οι χαμηλές αποδοχές που έχουμε, το ότι χάσαμε ένα μεγάλο κομμάτι εισοδήματος, επιτείνει το πρόβλημα.
	13.	**Ε**-Μάλιστα. Πιστεύεις Βάσω ότι οι επιπτώσεις που παρουσιάζει αυτή η κόπωση του εκπαιδευτικού είναι στους παρακάτω τομείς, και αν θα ήθελες να τους σχολιάσεις, σημαντική; π.χ. στον ίδιο τον εκπαιδευτικό, στις σχέσεις με τους συναδέλφους του αλλά και στις σχέσεις με την οικογένειά του, και τους μαθητές.
		Α-Πάρα πολύ σημαντική σε σχέση με την οικογένεια, γιατί τα κουβαλάς τα προβλήματα στο σπίτι και διαταράσσονται και οι σχέσεις μέσα στο σπίτι και με τους υπόλοιπους συναδέλφους και πολύ περισσότερο με τα παιδιά.
	14.	**Ε**-Μάλιστα. Συγκεκριμένα;
		Α-Συγκεκριμένα… Όταν δεν μπορείς, έχεις καεί, είσαι burnout τελείως δεν μπορείς ούτε μάθημα να κάνεις, ούτε να αναπτύξεις διαπροσωπικές σχέσεις με τα παιδιά, ούτε να ασχοληθείς με προσωπικά σου προβλήματα, ούτε να τα προσεγγίσεις και με μία άλλη διάσταση πέρα από το ότι διεκπεραιώνω το μάθημα και σηκώνομαι και φεύγω. Δεν έχεις διάθεση στο σχολείο να ασχοληθείς με άλλες δραστηριότητες που μπορούν να λάβουν χώρα μέσα το σχολείο, με εκδηλώσεις, με θεατρικές παραστάσεις, με οργάνωση 1002 πραγμάτων και επομένως δίνεις πολύ λιγότερα από

		αυτά που θα μπορούσες ενδεχομένως να δώσεις.
ΔΙΑΦΟΡΕΣ burnout – job satisfaction	**1**	**Ε**-Διακρίνεις κάποια διαφορά ανάμεσα σους καθηγητές που έχουν επαγγελματική εξουθένωση και σε αυτούς που έχουν ικανοποίηση, σ' αυτούς που λαμβάνουν ικανοποίηση από αυτό που ασκούν, στην απόδοση και στην εκτέλεση…
		Α-Τεράστια διαφορά. Τεράστια διαφορά στις σχέσεις με τα παιδιά. Τεράστια διαφορά στον τρόπο που κάνουν μάθημα και τεράστια διαφορά στο ότι οι μεν , οι καμένοι, ας το πω έτσι, μπορεί να δίνουν ποινές για ψύλλου πήδημα, να βγάζουν μαθητές από την τάξη, να έχουν πολύ άσχημη επαφή και σχέση με τους μαθητές, ενώ ένας ικανοποιημένος είναι πιο διαλλακτικός, διαχειρίζεται καλύτερα τα προβλήματα στην τάξη.
	2.	**Ε**-Μάλιστα.
		Α-Είναι πολύ σημαντικό. Πάνε στο ότι αυτός που είναι ικανοποιημένος από τι δουλειά του μπορεί να εφαρμόσει και άλλα προγράμματα, και διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης στη μάθηση, να χρησιμοποιήσει έναν προτζέκτορα, να κάνει και μία άλλη προσέγγιση. Ενώ ο άλλος θα διεκπεραιώσει το σχολικό εγχειρίδιο και θα σηκωθεί να φύγει.
	3.	**Ε**-Πάρα πολύ ωραία. Βάσω με κάλυψες απόλυτα. Άρα λοιπόν, από τα δύο γκρουπ, προφανώς για την απόδοση και την αποτελεσματικότητά του στο χώρο εργασίας ενδιαφέρεται αυτός που είναι ικανοποιημένος από τη εργασία του.
		Α-Εννοείται.
	4.	**Ε**-Πάρα πού ωραία. Και περνάω…
		Α-Και έτσι ανατροφοδοτείται για να μπορεί να γίνει καλύτερος.
	5.	**Ε**-Πάρα πολύ ωραία.
		Α-Ενώ ο καμένος, αυτός ο οποίος έχει δεχτεί την εργασιακή κόπωση δεν θέλει να θέσει τον εαυτό του περιθώρια βελτίωσης ούτε το ενδεχόμενο να γίνει καλύτερος.
ΘΕΣΜΙΚΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ	**1.**	**Ε**-Με δεδομένη λοιπόν την οικονομική κρίση, ποια ευρύτερα θεσμικά προβλήματα έχεις συναντήσει εσύ ως εκπαιδευτικός; Και εδώ θα σου πω εγώ ενδεικτικά κάποια και αν θέλεις να τα σχολιάσεις ή να σχολιάσεις και επιπλέον.
		Α-Ναι.
	2.	**Ε**-π.χ. ο θεσμός της οικογένειας και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει αυτή, ή κρίση των αξιών όπως η καχυποψία στους ανθρώπους, η αλληλεγγύη, ο σεβασμός προς τον καθηγητή και τον ρόλο του σχολείου… Αυτά συνιστούν για σένα προβλήματα τα οποία έχεις συναντήσει και ως εκπαιδευτικός;

		Α-Σαφώς και υπάρχουν. Δεν έχει καμία σχέση τρόπος που αντιμετωπίζεται ο εκπαιδευτικός σήμερα, με τον τρόπο που αντιμετωπίζονταν πριν 15-20 χρόνια για να μην πάω σε πολύ παλιότερες εποχές. Δηλαδή όλοι μας αντιμετωπίζουν ως ανθρώπους που δουλεύουμε ελάχιστα και αμειβόμαστε σχετικά ικανοποιητικά. Εμείς έχουμε την ακριβώς αντίθετη άποψη πάνω στο ζήτημα. Θεωρούμε ότι εργαζόμαστε πολύ και δεν αμειβόμαστε ικανοποιητικά. Αυτό μας οδηγεί σε μια σύγκρουση με το κοινωνικό περιβάλλον, σε μία κόντρα με άλλες εργασιακές ομάδες, με αποτέλεσμα να πρέπει να απολογηθούμε ή να πρέπει να υπερασπιστούμε την ίδια μας τη δουλειά, απέναντι σε ανθρώπους οι οποίοι και καχύποπτα θα μας κοιτάξουν, και περίεργα, και ως βολεμένους θα μας αντιμετωπίσουν, και όταν αυτοί είναι γονείς των μαθητών μας τότε υπάρχουν και προβλήματα στο να τους πείσεις για κάποια πράγματα που έχουν να κάνουν με το ίδιο τους το παιδί. Η οικονομική κρίση έχει επηρεάσει και την οικογένεια των εκπαιδευτικών, γιατί κανένας εκπαιδευτικός με το μισθό… ειδικά τα νέα τα παιδιά που παίρνουν 600-700$ δεν μπορούν να κάνουν οικογένεια ή δεν μπορούν να συντηρήσουν την οικογένεια και θα αναγκαστούν να κάνουν ιδιαίτερα, να παρανομήσουν δηλαδή, που αυτό σημαίνει ότι για να κρατήσουν δυνάμεις και αντοχές για να δουλέψουν το απόγευμα θα υποβαθμίσουν πιθανώς το μάθημα στο σχολείο.
	3.	**Ε**-Μάλιστα. Πάρα πολύ ωραία. Βάσω, διακρίνεις… έχεις συναντήσει και κάποια ευρύτερα εκπαιδευτικά προβλήματα; π.χ. μου ανέφερες κάποια που αφορούν την υλικοτεχνική υποδομή. Μήπως και η αξιολόγηση θα μπορούσε να συνιστά ένα πρόβλημα είτε του εκπαιδευτικού είτε της… ;;
		Α-Εγώ προσωπικά είμαι υπέρ της αξιολόγησης.
	4.	**Ε**-Μάλιστα.

		Α-Και σε σχολικές μονάδες και σε εκπαιδευτικούς. Ξέρω βέβαια ότι αντικειμενική δεν πρόκειται να είναι αλλά θεωρώ ότι αντικειμενική δεν είναι η αξιολόγηση ούτε στις πανελλήνιες. Από τη στιγμή όμως που σαν κλάδος μόνοι μας δεν έχουμε φροντίσει να έχουμε κερδίσει την αξιοπιστία μας, να την έχουμε καθιερώσει, και επειδή ακριβώς πολύ αντιμετωπίζουν το δικό μας το επάγγελμα εντελώς διεκπεραιωτικά και βιοποριστικά, ενώ έχουμε να κάνουμε με μαθητές, με ζωντανές ψυχές… Κάποιοι από εμάς θεωρώ ότι είναι και επικίνδυνοι για το σχολείο και ίσως δεν θα έπρεπε να βρίσκονται στο σχολικό περιβάλλον. Εγώ θεωρώ την αξιολόγηση επιβεβλημένη. Και μάλιστα αξιολόγηση η οποία δεν θα γίνεται από κάποιους πάνω μόνο από εμάς, αλλά θα γίνεται πρώτα από όλα στους ίδιους τους μαθητές μας. Θεωρώ δηλαδή ότι οι μαθητές μας αξιολογούν είτε έτσι είτε αλλιώς. Και ξέρουν πολύ καλά ό αν ένας καθηγητής τους προσφέρει αγάπη και μάθημα. Αυτοί θεωρώ είναι οι δύο (2) βασικοί άξονες του εκπαιδευτικού. Η αγάπη για τα παιδιά και η αγάπη για το μάθημα. Τα παιδιά όποιον εκπαιδευτικό δουν να τους προσφέρει αγάπη και μάθημα δεν του δημιουργούν κανένα πρόβλημα. Όποιον δουν ότι κοροϊδεύει ή είναι ανεπαρκής στο αντικείμενο θα τον πατήσουν κάτω. Είμαι απόλυτη σε αυτό.
ΚΑΙ ΕΠΙΜΟ ΡΦΩΤΙ	**1.**	**Ε**-Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ή η πολιτεία πως μπορεί να βοηθήσει;
		Α-Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός είναι το πρώτο και θα έρθω μετά στην πολιτεία.
	2.	**Ε**-Ναι.

		Το πρώτο που ξεκινάει είναι το γιατί έγινε εκπαιδευτικός να έχει συναίσθηση του γιατί διάλεξε ένα επάγγελμα. Και ότι δεν είναι ένα επάγγελμα απλό, άρα ξεκινάει από τν εποχή του επαγγελματικού του δικού του. Το να έχεις τελειώσει δηλαδή μια σχολή καθηγητική και να έχεις επιδιώξει να μπεις στο χώρο της εκπαίδευσης συνειδητά. Το δεύτερο είναι να ξέρει τι σημαίνει δημόσια εκπαίδευση και γιατί επέλεξε να υπηρετήσει τη δημόσια εκπαίδευση και όχι την ιδιωτική. Ότι η δημόσια εκπαίδευση δεν είναι διεκπεραίωση των πανελλαδικών αλλά είναι κοινωνικός θεσμός και με άλλα ερείσματα και με άλλες ανάγκες και απαιτήσεις. Το τρίτο είναι να ξέρει πολύ καλά σε ποιο περιβάλλον βρίσκεται. Δεν είναι το ίδιο να είσαι καθηγητής στο Κολωνάκι, το ίδιο να είσαι σε ένα απομακρυσμένο νησί ή το ίδιο σε ένα ορεινό χωριό της Καστοριάς. Είναι τελείως διαφορετικά τα πράγματα άρα πρέπει να έχεις μία προσαρμοστικότητα πολύ μεγάλη και μια τεράστια ευελιξία. Να είναι διατεθειμένος ο ίδιος για πάρα πολύ δουλειά, να έχει αυτιά ανοιχτά, να ακούει τα παιδιά. Να προσαρμόζεται στις νέες εξελίξεις και στα νέα δεδομένα. Και θεωρώ ότι αυτό πιστεύω ότι είναι το άλφα και το ωμέγα. Τα κίνητρα, οι άξονες πάνω στους οποίους πρέπει να κινηθεί είναι η υπερβολική αγάπη για τα παιδιά και η όσο το δυνατόν καλύτερη γνώση του αντικειμένου. Άρα θέλεις από τη φύση σου μία μεγάλη αγάπη για τα παιδιά και μία διαρκή προσπάθεια για να γίνεις όλο και καλύτερος στο αντικείμενό σου. Μία διά βίου παιδεία κριτική παιδεία όχι θεωρητική. Και μία πολύ καλή σχέση με τα παιδιά διαπροσωπική. Πρέπει να είσαι κοντά στα παιδιά, να ξέρεις τους κώδικές τους, να ξέρεις που ζουν, πως ζουν, ποια προβλήματα έχουν και να τα αντιμετωπίζεις ως όταν μία αστυνομία που έχει αυτή τη στιγμή τα προβλήματα
	3.	**Α**-Μάλιστα. Νομίζεις λοιπόν Βάσω ότι η πολιτεία μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να ξεπεράσει την επαγγελματική κόπωση;
		Α-Μάλιστα.
	4.	**Ε**-Πως μπορεί να του βοηθήσει.
		Α- Στο θέμα το γνωστικού αντικειμένου μπορεί να τον βοηθήσει με την επιμόρφωση. Βέβαια να πω κάτι εδώ. Ότι φταίμε και εμείς οι ίδιοι οι οποίοι δεν έχουμε διάθεση για τέτοια πράγματα. Και να σου πω κάτι χαρακτηριστικό. Στο Πανεπιστήμιο στα Γιάννενα κάναμε ένα συνέδριο αρχές Νοεμβρίου, ένα τριήμερο συνέδριο το οποίο ήταν παιδαγωγικό. Ήταν πανελλήνιο συνέδριο και είχε σαν θέμα τη λογοτεχνία και την παιδαγωγική διάσταση της λογοτεχνίας. Το έκαναν τα παιδαγωγικά τμήματα, η φιλοσοφική και συμμετείχανε και ο σύνδεσμος φιλολόγων Ιωαννίνων. Αισθάνθηκα άπειρη ντροπή για το ότι σε αυτό το συνέδριο μετείχαμε από τους δεν ξέρω πόσους φιλόλογους έχει ο νομός Ιωαννίνων (1000-1100), 7 άτομα
	5.	**Α**-Αδύνατον να το πιστέψω!
		Ε-Αδύνατον;
	6.	**Ε**-Πάρα πολύ καλά …

		Α-Ο σύμβουλος και 7 άτομα και αισθανθήκαμε… τι να σου πω. Ενώ ήταν κάτι εξαιρετικά ενδιαφέρον, δεν λέω ότι ήταν όλα ενδιαφέροντα αν όμως υπήρχαν για παράδειγμα 200 εισηγήσεις οι 30 ήταν εξαιρετικές … Δεν υπήρχε λοιπόν ενδιαφέρον από εμάς.
	7.	**Ε**-Μάλιστα. Άρα λοιπόν Βάσω επιμόρφωση στο αντικείμενο…
		Α-Επιμόρφωση στο αντικείμενο, παιδαγωγική επιμόρφωση.
	8.	**Ε**-Πάρα πολύ ωραία.
		Α-Στήριξη καθοριστική μέσω του θεσμού του σχολικού συμβούλου και του συμβούλου παιδαγωγικής καθοδήγησης.
	9.	**Ε**-Μάλιστα.
		Α-Από εκεί και μετά οι σύνδεσμοι φιλολόγων και γενικά οι σύλλογοι επιστημονικών ειδικοτήτων που μπορούν να γίνουν κατά τόπους, κατά νομούς κτλ. Είναι πάρα πολύ καλό. Δεν χρειάζεται τα σεμινάρια αυτά να είναι πολύ καλά οργανωμένα ή μεγάλα. Μπορούν να γίνουν και από εμάς τους ίδιους.
	10.	**Ε**-Πάρα πολύ ωραία. Βάσω πιστεύεις ότι η διεύθυνση του σχολείου μπορεί να βοηθήσει σα αυτό το ρόλο, σε αυτό το έργο τον εκπαιδευτικό να ξεπεράσει την επαγγελματική κόπωση με το συμβουλευτικό της ρόλο ή και με τυχόν απαλλαγή από επιπλέον καθήκοντα;
		Α-Θεωρητικά μπορεί, πρακτικά δεν μπορεί γιατί είναι αυτό που λέγαμε ότι δεν έχουμε γραμματειακή υποστήριξη στα σχολεία, οπότε αναγκαζόμαστε να έχουμε και πολλές άλλες δραστηριότητες πέρα από της διδακτικές. Αλλά ένας καλός διευθυντής ο οποίος είναι διαλλακτικός, φέρνει τα θέματα στο σύλλογο και προσπαθεί εντός εισαγωγικών να διευκολύνει κάποιους συναδέλφους οι οποίοι μπορεί να ζορίζονται παραπάνω ή μπορεί να έχουν περισσότερες οικογενειακές υποχρεώσεις μπορεί να λειτουργήσει πολύ θετικά.
	11.	**Ε**-Πάρα πολύ καλά. Ήσουν σαφέστατη. Το υπουργείο Βάσω πως μπορεί να θωρακίσει τον εκπαιδευτικό απέναντι burnout που τυχόν βιώνει;
		Α-Το Υπουργείο να μην κάνει αύξηση ωραρίου.
	12.	**Ε**-Αύξηση ωραρίου; Ίσως τα αναλυτικά προγράμματα…;;
		Α-Και τα αναλυτικά προγράμματα τα οποία, για τα οποία μάλλον δεν συμβουλεύεται τους εν ενεργεία καθηγητές. Απλά τα βγάζουν κάποιοι άνθρωποι που δεν έχουν σχέση με την τάξη, και που είναι εξοντωτικά και δεν έχουν καμία σχέση με την πραγματικότητα.
	13.	**Ε**-Μάλιστα.
		Α-Αρκεί να δούμε τις νέες οδηγίες διδασκαλίας των φιλολογικών μαθημάτων στην Α' Λυκείου παράδειγμα φέτος για να καταλάβουμε πόσο άστοχα είναι όλα αυτά που δίνουν.
	14.	**Ε**-Μάλιστα.
		Α-Το Υπουργείο πρέπει να πάρει μέσα στη διοίκηση και να αναθέσει αρμοδιότητες σε ανθρώπους οι οποίοι προέρχονται από την τάξη τη σχολική. Όσο δεν το κάνει αυτό είναι πολύ μακριά από την πραγματικότητα.
	15.	**Ε**-Πάρα πολύ ωραία. Βάσω έχεις να προσθέσεις κάτι επιπλέον γιατί εγώ έχω τελειώσει με το ερωτηματολόγιο.

		Α-Εγώ Μάκη μου σου λέω αυτό που το πιστεύω 100% και το έχω εφαρμόσει όλα μου τα χρόνια… είναι ότι τα παιδιά θέλουν 2 πράγματα. Αγάπη και μάθημα. Και ότι ο μαθητής καταλαβαίνει από την πρώτη στιγμή ποιος τον αγαπάει, και ποιος του κάνει μάθημα και δεν τον κοροϊδεύει. Ότι όσοι πήγαμε συνειδητά στη δημόσια εκπαίδευση πήγαμε να υπηρετήσουμε και άλλους σκοπούς και όχι για να βγάλουμε λεφτά. Αν θέλαμε να βγάλουμε λεφτά θα καθόμασταν στον ιδιωτικό τομέα και ότι σήμερα που η οικονομική κρίση έχει πλήξει όλη την κοινωνία και τα παιδιά αυτά προέρχονται από οικογένειες με γονείς ανέργους και που δεν μπορούν να πάνε φροντιστήριο και ο αριθμός των μαθητών που δεν πηγαίνουν φροντιστήριο κάθε χρόνο γίνεται όλο και μεγαλύτερος, είναι ακόμη πιο βαρύς και σημαντικός ο ρόλος ο δικός μας απέναντι σε αυτά τα παιδιά.
	16.	**Ε**-Σε καταλαβαίνω και σε ευχαριστώ Βάσω μου νομίζω ήσουν σαφέστατη.

7.5. συνέντευξη Εκπαιδευτικός 12

Εκπαιδευτικός 12

Ερωτήσεις προφίλ	**1.**	**Ε**-Χρήστο η ειδικότητα σου στο λύκειο, δεν το συζητώ, είναι φιλόλογος. Πόσα χρόνια στην υπηρεσία έχεις;
		Α-Δέκα χρόνια και έξι μήνες, κάπου εκεί.
	2.	**Ε**-Χρήστο έχεις κάποια θέση τώρα στην εκπαίδευση; Κάτι μου έλεγες ότι είσαι..
		Α-Αναπληρωτής διευθυντής στο λύκειό μου φέτος.
	3.	**Ε**- Εχεις κάνει κάποιες μεταπτυχιακές ή άλλες επιπρόσθετες σπουδές;
		Α- Οχι. Σεμινάρια μόνο πολλά, αυτά που πηγαίναμε και μαζί, δύο μέρες, τρείς μέρες.
	4.	**Ε**-Χρήστο έχεις συναντήσει το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών;
		Α-Ναι φυσικά. Και έντονα κιόλας, μπορώ να σου πω.
	5.	**Ε**-Ωραία. Για αυτό λοιπόν Χρήστο είναι αυτή η συνέντευξη εντός εισαγωγικών.
Α. ΣΥΝΙΣΤΩΣΕΣ που αφορούν την επαγγελματική ικανοποίηση (Job satisfaction) του εκπαιδευτικού στην οικονομική κρίση	**1.**	**Ε**-τι σε ώθησε να επιλέξεις το επάγγελμα του καθηγητή της φιλολογίας;
		Α-Θα σου πω αυτό που λέω στους μαθητές μου όταν με ρωτάνε τι σχολή να διαλέξουν. Εγώ όταν ήμουν στη Β' λυκείου, ήταν να πάω πρώτη δέσμη και τρίτη δέσμη. Επέλεξα να πάω τρίτη δέσμη και μετά ήμουν μεταξύ Νομικής και Φιλολογίας γιατί ήμουν καλός στα φιλολογικά μαθήματα.
	2.	**Ε**-Πάρα πολύ ωραία.
		Α-Στη Νομική αν πας θα γίνεις δικηγόρος και επειδή είχα φιλοδοξίες θα γινόμουν εισαγγελέας δικαστής και εκεί αναγκαστικά θα ασχοληθείς με τον άνθρωπο όταν παρεκτραπεί και θα γίνεις και δυσάρεστος, ενώ ως καθηγητής που θα ασχολείσαι με τον άνθρωπο όταν ξεκινά , μπορείς να εμπνεύσεις κάποιους, να σώσεις κάποιους άλλους και να δώσεις αξίες και αρχές και πρότυπα. Σε κάλυψα;
	3.	**Ε**-Αν με κάλυψες λέει. Χρήστο είσαι κορυφή. Είσαι ικανοποιημένος από την ολοκλήρωση των σπουδών σου και την άσκηση του επαγγέλματος που σπούδασες;
		Α-Κοίταξε να δεις. Και ναι και όχι με ποια έννοια. Ότι εγώ είχα ξεκινήσει ένα μεταπτυχιακό, δεν το τέλειωσα για διάφορους λόγους, έχασα την αδερφή μου αν θυμάσαι, μετά υπήρχαν οικονομικές ανάγκες. Οι γονείς δεν είχαν άλλα, εγώ γύρισα πίσω. Όσο για την άσκηση του επαγγέλματος, τα σχολεία πλέον λειτουργούν μόνο από την φιλοτιμία των καθηγητών γιατί άμα δεν λειτουργήσουμε όπως έχουν οι διαταγές θα το διαλύσουμε. Δηλαδή λειτουργούμε, αυτενεργούμε και αυτοσχεδιάζουμε για να βγάλουμε ύλη και για άλλα δύο πράγματα. Γιατί αυτοί που σχεδιάζουν και αποφασίζουν

		δεν έχουν καμία σχέση με το αντικείμενο και καμιά επαφή με τον χώρο. Μετράνε ώρες και σελίδες χωρίς να ξέρουν ότι χάνονται ώρες από 25η Μαρτίου, Πολυτεχνεία, εκδρομές, οπότε ο καθηγητής αυτενεργεί, αυτοσχεδιάζει, συνδυάζει για να τα καταφέρει και αυτό που τον εμπνέει είναι η αγάπη των μαθητών του και το πόσο τους εμπνέει και οι επιτυχίες τους. Ένα ευχαριστώ που σου λένε είναι ειδική ανταμοιβή που σε πάει παρακάτω.
	4.	**Ε**-Χρήστο μου, βρίσκεις επαρκή ή ικανοποιητική την κτηριακή και υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου σου; π.χ. αίθουσες διδασκαλίας, γραφεία;
		Α-Θα έλεγα πως τώρα ναι. Αυτή την στιγμή ναι, γιατί έχουμε δύο αίθουσες προβολών έχουμε βιβλιοθήκη πλήρως εξοπλισμένη, υπολογιστές στα γραφεία των καθηγητών, αλλάξανε τα κουφώματα. Αυτή την χρονιά ναι, αλλά τα προηγούμενα χρόνια όχι.
	5.	**Ε**-Χρήστο τι έχεις να δηλώσεις, απρόσωπα εννοείται, για την διοικητική οργάνωση του σχολείου σου, ικανότητες και προσόντα της διεύθυνσης; Χωρίς βέβαια να αναφέρουμε πρόσωπα.
		Α-Κοίταξε να δεις, ο διευθυντής μας είναι πάρα πολύ καλός. Τον ψηφίσαμε και βγήκε επτά προς τρία με την παλιά διευθύντρια. Είναι της ουσίας και όχι των τύπων. Έχει κατανόηση, είναι οργανωτικός, μας δίνει την δυνατότητα να αυτενεργήσουμε εκεί που θέλουμε. Δηλαδή να σου πω για να καταλάβεις. Η προηγούμενη διευθύντρια δεν μας άφηνε να φύγουμε ή έλεγε να φύγουμε όταν θα τελειώσουμε το μάθημα, αυτός μας διώχνει και δεν φεύγουμε και δουλεύουμε με μεράκι. Αυτό λέει πολλά πράγματα και μας εμπιστεύεται. Δεν παρεμβαίνει στο γιατί είσαι εδώ στην ύλη , εκεί στην ύλη και αυτό οπωσδήποτε στο να σου δείχνει εμπιστοσύνη κάποιος δουλεύεις και πιο άνετα χωρίς άγχος, χωρίς αγωνία.
	6.	**Ε**-Χρήστο σε ευχαριστώ πάρα πολύ για την διευκρινιστικότατη απάντηση σου. Είσαι ικανοποιημένος από την σχέση σου με τους συναδέλφους σου;
		Α-Ναι παρά πολύ. Ο σύλλογος Νεάπολης είναι ένας σύλλογος που έχει 70% καθηγητές ντόπιους. Αλλά το θέμα είναι ότι ακριβώς επειδή είναι από χωριά οι περισσότεροι και όχι από τη Νεάπολη, έχει δημιουργηθεί μια νοοτροπία ισότητας, με την έννοια ότι οι καινούργιοι που έρχονται, έχουν έρθει πέντε Κοζανίτες, δύο Καστοριανοί, δεν τους αντιμετωπίζουν πλέον ως ξένο σώμα κάτι που εγώ βίωσα στο Τσοτύλι και Σιάτιστα που είναι εμείς και οι άλλοι, θα χώσουμε τους καινούργιους σε γιορτές, σε κενά, σε πρόγραμμα σε επτάωρα επί ίσης όροις για αυτό και ο σύλλογος σωστά λειτουργεί και ενσωματώνεται. Λέμε ποιες οι απαιτήσεις του καθενός, τις θέτουμε κάτω και λέει ο προγραμματιστής προηγούνται οι μητέρες με τα ανήλικα παιδιά κ.τ.λ. θα γίνουν τα χατίρια όλων, ένα του ενός, ένα του άλλου, οπότε ο σύλλογος πάει πάρα πολύ καλά, δεν έχουμε ούτε διαφωνίες ούτε καβγάδες ούτε τσακωμούς, ούτε γκρίνιες. Επειδή έχω κάνει σε αρκετά σχολεία έχω κάνει στην Εράτυρα έχω κάνει Τσοτύλι, έχω κάνει Φιλώτα, έχω κάνει Σιάτιστα , έχω κάνει στο 1ο λύκειο, είναι πάρα πολύ καλό το κλίμα, είναι εξαιρετικά καλό θα έλεγα. Σε σημείο που όταν λείψει κάποιος

		συνάδελφος σκιζόμαστε ποιος θα καλύψει την ώρα ή βλέπουμε κάποιον να βγάζει φωτοτυπίες και πάμε όλοι και βοηθάμε, αυτό είναι για όλους και έχει πολύ μεγάλη αξία αυτό.
	7.	**Ε**-Χρήστο μου σε ευχαριστώ. Είσαι ικανοποιημένος από την σχέση σου με τους μαθητές;
		Α-Ναι. Αρκετά θα έλεγα έως πολύ. Εκεί είναι και ανάλογα την φουρνιά. Κυρίως στην γνωστική τους επάρκεια και στην ανταπόκριση. Στο μάθημα δηλαδή πέρυσι πανελλαδικές έδωσαν πέντε. Οι δέκα πήγαν για ενδοσχολικές. Καταλαβαίνεις τι σημαίνει αυτό. Φέτος είναι το ανάποδο από τους 27 οι επτά πάνε για ενδοσχολικές και οι 20 για πανελλαδικές. Οι προσωπικές σχέσεις, οι οποίες είναι σε ένα επίπεδο σοβαρότητας και πληθυντικού αριθμού είναι πάρα πολύ καλές. Για το θέμα τώρα της μάθησης, παίζει υψηλό ή χαμηλό ανάλογα με την φουρνιά και επιδιώξεις των μαθητών.
	8.	**Ε**-Πιστεύεις Χρήστο ότι θα έπρεπε να είχες μια διαφορετική επαγγελματική εξέλιξη στον χώρο της εκπαιδεύσεως;
		Α- Όχι ιδιαίτερα. Και να σου πω και τον λόγο. Όταν ξεκίνησα το μεταπτυχιακό μου με τον Κορέ στη Βυζαντινή Ιστορία, μου είχε πει ότι εγώ έχω να λασπώσω παπούτσια τρία χρόνια, να πάω στο χωριό μου να δω φίλους μου, συγγενείς μου, όπως συνήθως. Δεν σου εύχομαι το ίδιο και δεν το μετάνιωσα που παρέμεινα στην δημόσια εκπαίδευση δευτεροβάθμια, γιατί κράτησα την επαφή μου με τον πραγματικό κόσμο.
	9.	**Ε**-Πάρα πολύ ωραία.
Β. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ που σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση (burnout) των εκπαιδευτικών εν μέσω οικονομικής κρίσης	**1.**	**Ε**-Πως αντιλαμβάνεσαι τον όρο επαγγελματική εξουθένωση;
		Α-Καταρχήν πολλά καθήκοντα. Σκέψου ότι ο καθηγητής έχει να διδάξει, να διορθώσει, να παραδώσει βαθμολογία, να χαρακτηρίσει μαθητές, έχει εφημερίες, έχει διοικητικά καθήκοντα, ενδεχομένως έχει και άλλα καθήκοντα. Εγώ κάνω και τον ταχυδρόμο πολλές φορές. Φέρνω αλληλογραφία στο σχολείο, που λέει ο λόγος, διόρθωση στο σπίτι, γραπτά αν είσαι ευσυνείδητος. Αν είσαι ευσυνείδητος δεν φτάνουν οι ώρες της ημέρας και όλα αυτά με έναν μισθό που δεν φτάνει ούτε το χιλιάρικο, οπότε λογικό δεν είναι;
	2.	**Ε**-Ποιά χαρακτηριστικά πιστεύεις Χρήστο ότι αποτελούν την συμπτωματολογία αυτού του φαινομένου που λέγεται επαγγελματική εξουθένωση στους καθηγητές εν μέσω κρίσης;
		Α-Πρώτον βαρετό πρόγραμμα και βαρετή ύλη και βαρετά βιβλία και γενικά ένα σύστημα το οποίο δεν έχει επί της ουσίας να διορθωθεί, να μην σου πω υπερβολές τώρα τα τελευταία 20 χρόνια που το ζω εγώ. Γιατί δέκα χρόνια προσπαθώ ……βάλε και άλλα δέκα που είμαι ενισχυτική, είναι τόσο βαρετά που αναγκαζόμαστε να επιλέγουμε. Δεύτερον οι δυσαρμονίες του συστήματος. Δηλαδή αυτοί οι οποίοι αποφασίζουν, δεν έχουν επαφή με την πραγματικότητα δεν ξέρουν ότι για παράδειγμα οι δύο ώρες την εβδομάδα έκθεση τρίτη λυκείου δεν βγαίνει με τίποτα και ότι όταν χαθεί το μάθημα μπορεί να χαθεί και για δεκαπενθήμερο. Οπότε εκεί κάνεις έναν αγώνα δρόμου να προλάβεις την ύλη. Το γεγονός ότι δεν υπάρχει αξιοκρατική επιλογή για κάποιες θέσεις, το γεγονός

		ότι πολλές φορές ο καθηγητής πρέπει να στρογγυλοποιήσει το τετράγωνο ή να τετραγωνίσει τον κύκλο, έχουμε φτάσει από το ένα άκρο στο άλλο. Κάποτε όταν ήμουν εγώ μαθητής υπήρχαν και στάσιμοι μαθητές. Τώρα για να μείνει ένας μαθητής στάσιμος πρέπει ή να σκοτώσει το μισό σύλλογο ή να ανατινάξει το σχολείο ολόκληρο ή να κάνει αίτηση να τον αφήσουμε στάσιμο και πάλι δε θα μείνει με 17 στη γυμναστική. Μπαίνουν στην 1η λυκείου στον αυτόματο πιλότο κάποιοι.....και παίρνουν απολυτήριο με 9,5 10 και γράφουν το ξεχνώ το ξ με κσ και το ψάχνω το ψ με πς. Το βλέπω και στις πανελλαδικές και δεν μπορείς. Να τον βουτήξεις να του δώσεις δύο μπάτσες ανάποδες, θα σε διώξουν.
	3.	**Ε**-Χρήστο να επιμερίσω λίγο την ερώτηση. Κάποιοι ατομικοί παράγοντες εκτιμάς πως επηρεάζουν τον εκπαιδευτικό ώστε να εμφανίσει την συμπτωματολογία της επαγγελματικής εξουθένωσης; Παράδειγμα να σου πω εγώ μερικούς, η εργασιακή εμπειρία. Οικογενειακή κατάσταση.
		Α-Θυμάμαι στο Τσοτύλι, πήγε συνάδελφος, έκανε δυόμιση ώρες να έρθει από τα Τρίκαλα και δυόμιση να γυρίσει πίσω. Οι μεγάλες αποστάσεις ο χωρισμός από την οικογένεια, τα τυχόν οικογενειακά, οικονομικά προβλήματα. Οι μονόμισθοι συνάδελφοι έχουν δει την οικονομική πίεση σήμερα. Όταν έχεις ένα βουνό λογαριασμούς και δεν σου φτάνει ο μισθός, δεν μπορεί να είσαι μέσα στην τρελή χαρά και να λες καλημέρα στην δουλειά σου. Όλα αυτά επιδρούν, είμαστε άνθρωποι.
	4.	**Ε**-Πιστεύεις η προσωπικότητα, η αυτοεκτίμηση που έχει κάποιος, η ανθεκτικότητα που μπορεί να έχει σαν χαρακτήρας, αυτά είναι παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική εξουθένωση;
		Α- Παρά πολύ. Κοίταξε κρατάς καλύτερη άμυνα να στο πω έτσι. Με την έννοια όταν έχεις καλύτερη αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, κάνεις καλύτερη διαχείριση τον όποιων προβλημάτων. Θυμάσαι λέγαμε στο βαθμολογικό, πρέπει να σβήνουμε το κουμπάκι που λέγεται σπίτι, οικογένεια, προσωπικά προβλήματα, γονείς και να βαθμολογούμε ανεπηρέαστοι. Κάπως έτσι. Το χειρίζεσαι καλύτερα όταν έχεις ανθεκτικό χαρακτήρα, αυτοπεποίθηση δεν σε καταβάλουν περιπτωσιακά γεγονότα που συμβαίνουν μία στο τόσο και γενικότερα έχεις εστιάσει σε κάποιο στόχο.
	5.	**Ε**-Πιστεύεις ότι κάποιοι εξωτερικοί παράγοντες όπως π.χ. ο διευθυντής ή οι θεσμοί της εκπαίδευσης όπως μου έλεγες πριν ή η οικονομική κρίση συντελούν στην επαγγελματική εξουθένωση του εκπαιδευτικού;
		Α-Ναι φυσικά. Γιατί όταν ο διευθυντής είναι των τύπων και όχι της ουσίας, δηλαδή όταν δεν έχουμε δουλειά και έχω και μισή ώρα και κάνω και εκατό χιλιόμετρα από το σπίτι μου, γιατί μένω Κοζάνη, πλέον, και μου λέει φύγε δεν έχεις δουλειά και έρθω μισή ώρα στο σπίτι μου να δω την γυναίκα μου ή να πάω για έναν καφέ, βεβαίως αυτό με ανανεώνει, όταν όμως παραμένει στους τύπους και λέει όχι θα φύγεις στις 2 η ώρα και κάτσε εδώ να πιείς καφέ να σε βλέπω να με βλέπεις και να κοιταζόμαστε, εκείνος σου στερεί εν πάση περιπτώσει την αυτενέργεια να δώσεις το κάτι παραπάνω να κάνεις

		πιο ποιοτική την δουλειά σου.
	6.	**Ε**-Νομίζεις ότι η επαγγελματική εξουθένωση του εκπαιδευτικού, η κόπωση που νιώθει ο εκπαιδευτικός έχει κάποιες επιπτώσεις και που τις εντοπίζεις;
		Α-Επιπτώσεις έχει στη συμπεριφορά, στο ίδιο το σχολείο και στους μαθητές. Οι καθηγητές οι οποίοι είναι κουρασμένοι, και βλέπουμε τέτοιους συναδέλφους, είτε θα είναι απαθείς και αδιάφοροι ή θα είναι νευρικοί και ευερέθιστοι. Έχει επιπτώσεις στον τρόπο βαθμολογίας ή θα είναι πολύ επιεικής ή θα είναι πολύ αυστηρός. Έχει επιπτώσεις στο οικογενειακό του περιβάλλον, στην γυναίκα του, στα παιδιά του, έχει επιπτώσεις ακόμα και στον ίδιο του τον εαυτό του, στις σχέσεις με τους συναδέλφους του, στην όλη παρουσία του στο σχολείο.
	7.	**Ε**-Μάλιστα Χρήστο ήσουν διευκρινιστικότατος. Νομίζεις ότι η επαγγελματική ικανοποίηση έχει αντίστοιχα επιπτώσεις για τον εκπαιδευτικό;
		Α-Φυσικά. Εγώ λέω το εξής στους μαθητές μου. Εγώ αγαπάω πάρα πολύ και γουστάρω πάρα πολύ αυτό που κάνω και το θέμα είναι όταν κάνεις αυτό που θες να κοιτάς το ρολόι πότε θα πας και όχι πότε θα φύγεις. Και όταν νιώθεις ικανοποιημένος από αυτό που παράσχεις, το ελάχιστο που βοηθάς τους μαθητές σου βλέπεις τον καθρέφτη και τον κοιτάς κατάματα και αν δεν είσαι περήφανος, τουλάχιστον δεν ντρέπεσαι για αυτό που βλέπεις απέναντι.
	8.	**Ε**-Νομίζεις Χρήστο ότι η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται με την επαγγελματική κόπωση;
		Α-Ναι την αποτρέπει αν δεν έχεις επαγγελματική ικανοποίηση, κουράζεσαι λιγότερο πιο αργά και βρίσκεις διεξόδους αναπλήρωσης.
ΔΙΑΦΟΡΕΣ burnout – job satisfaction	**1.**	**Ε**-Άλλος μου έλεγες διακρίνεις κάποια διαφορά στην απόδοση και στην εκτέλεση του λειτουργήματός άλλος.
		Α-Άλλος που έχει επαγγελματική ικανοποίηση θα μάθει τα ονόματα των μαθητών του σε 15 μέρες. Άλλος που έχει επαγγελματική κόπωση δεν τα μαθαίνει ποτέ. Η μητέρα άλλος μαθητή, που του κάνω ιδιαίτερα στην Κοζάνη, μου είπε πήγε ρώτησε και άλλος είπε η καθηγήτρια ότι είναι πολύ καλό παιδί από άλλος αρχές, αλλά δεν ξέρω τι μαθητής είναι γιατί δεν έχω βάλει ακόμα διαγώνισμα, δεν έχω δει ακόμα το γραπτό του. Ο άλλος είπε έλα δείξε μου ποιο είναι το παιδί σου να σου πω τι κάνει, γιατί δεν ξέρω τα ονόματα. Η επαγγελματική κόπωση δημιουργεί αδιαφορία, απάθεια, η επαγγελματική ικανοποίηση δημιουργεί ενδιαφέρον, θέληση, συνεργασία. Μαθαίνεις τα ονόματα σε 15 μέρες και ο άλλος περνάει τα ονόματα στον κατάλογο μετά από 1,5 μήνα.
	2.	**Ε**-Χρήστο με κάλυψες απόλυτα.
ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥ ΤΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑ	**1.**	**Ε**-Με δεδομένη λοιπόν την οικονομική κρίση, ποιά ευρύτερα θεσμικά προβλήματα έχεις εντοπίσει ως εκπαιδευτικός;
		Α-Το ότι δεν έχουμε απαλλαγεί από την κομματικοποίηση της εκπαίδευσης πάντα τα ανώτερα κλιμάκια δεν στελεχώνονται από τεχνοκράτες, δεν στελεχώνονται αξιοκρατικά, δεν στελεχώνονται κομματικά, ένα το κρατούμενο. Δεύτερον, δεν έχουμε απαλλαγεί

		επίσης από την κομματικοποίηση τις εκλογές των καθηγητών ούτε στον συνδικαλιστικό τομέα και τρίτον το γεγονός ότι πολλές φορές οι άνθρωποι οι οποίοι καλούνται να στελεχώσουν κάποιες θέσεις, είναι τελείως ακατάλληλοι, γιατί δεν έχουν επαφή με την πραγματικότητα. Τι να τον κάνω εγώ τον άλλον αν έχει τρία μεταπτυχιακά και δεν έχει διδάξει ποτέ και ότι οι μαθητές του σήμερα δεν έχουν καμία σχέση με τους μαθητές που ήταν αυτός μαθητής.
	2.	**Ε**-Να ρωτήσω εξειδικεύοντας την ερώτηση την πρώτη. Οι θεσμοί στην Ελλάδα, όπως η οικογένεια, τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η κρίση των αξιών, η αλληλεγγύη, η καχυποψία μεταξύ των ανθρώπων, ο σεβασμός στον καθηγητή, η υποβάθμιση του ρόλου του σχολείου, αυτά συνιστούν για εσένα προβλήματα που έχεις επισημάνει εν μέσω κρίσης;
		Α-Αυτά υπήρχαν και υπάρχουν. Προ κρίσεως ήταν και πιο έντονα, γιατί έχοντας αναγάγει η ελληνική κοινωνία τον υλισμό και την ευζωία σε αξία ζωής, έχοντας μετασχηματίσει τον καταναλωτισμό και τα αγαθά υλικά σε ιδανικά και προσπαθώντας να κάνουν πράξη το αμερικανικό όνειρο υπό την ευρωπαϊκή έκδοση με την έννοια ότι ένα καλό σπίτι μια Μερσεντές, μια πισίνα, μια μεζονέτα, μια ωραία σύζυγος, μια ωραία ερωμένη και πολλά λεφτά, ξεχάσαμε την ψυχή μας στον Θεό και τον συνάνθρωπο μας. Τώρα με την οικονομική κρίση, που δεν άλλαξε η νοοτροπία μας, αλλά κόντυνε η τσέπη μας, γιατί έτσι είναι τα πράγματα, και που ανακαλύψαμε ότι ζούσαμε με ξένα χρήματα και ως ιδιώτες και ως κράτος, κάποιες αξίες αρχίζουν να επανεμφανίζονται. Δηλαδή το μόνο καλό είναι ότι ξαναβρήκαμε τον ανθρωπισμό μας μέσα από τα συσσίτια, μέσα από τους εράνους, μέσα από την προσφορά ρούχων, το κοινωνικό παντοπωλείο, το φαρμακείο, όλα αυτά που ξαναθυμηθήκαμε ότι είμαστε άνθρωποι και συνάνθρωποι.
	3.	**Ε**-Χρήστο ήσουν κατατοπιστικότατος και διευκρινιστικότατος. Μήπως έχεις να σχολιάσεις κάποια ευρύτερα εκπαιδευτικά προβλήματα που έχεις συναντήσει εν μέσω της οικονομικής κρίσης;
		Α-Μαθητές που πεινάνε στα σχολεία. Κάθονται και κοιτάνε το τζάμι του κυλικείου για μία ώρα. Το έχουμε αυτό το φαινόμενο. Όλο και περισσότεροι μαθητές φέρνουν σάντουιτς από το σπίτι, μαθητές που έρχονται χωρίς χαρτζιλίκι στο σχολείο, μαθητές που θα μείνουν με τα ίδια ρούχα πολλές μέρες, που σημαίνει ότι δεν έχουν άλλα. Οι μαθητές που είναι αδιάφοροι για το σχολείο ή βλέπουν ότι δεν βγάζει πουθενά, με την έννοια βλέπουν ότι δεν είναι πτυχιούχοι, ότι υπάρχει οικονομική πίεση, ότι πρέπει άμεσα να πιάσουν δουλειά αμέσως μετά το σχολείο. Μαθητές οι οποίοι είναι αδιάφοροι πολλές φορές με το σχολείο, με την έννοια ότι ξέρουν ότι θα τους περάσουν. Όλα αυτά είναι εμφανή.
	4.	**Ε**-Και τελειώνοντας περνάω στον τελευταίο 5^{ο} άξονα, ο οποίος αφορά τις εκπαιδευτικές και επιμορφωτικές προτάσεις.
ΚΑΙ ΕΠΙ ΜΟΡΦΟΥ	**1.**	**Ε**-Ποια μέτρα κρίνεις εσύ πως μπορεί να λάβει ένας εκπαιδευτικός για να αναχαιτίσει ή να προλάβει αυτό το φαινόμενο που λέμε επαγγελματική κόπωση στους εκπαιδευτικούς;

		Α-Το θέμα είναι ως άτομο να έχεις αυτοεκτίμηση, αυτοπεποίθηση, φιλότιμο και να είσαι εκπαιδευτικός κατ' επιλογή και όχι κατά ανάγκη. Το πανεπιστήμιο Πρόδρομε και το πτυχίο του πανεπιστημίου δεν μας κάνει εκπαιδευτικούς. Και εσύ και εγώ όταν πήραμε το πτυχίο από την σχολή ξέραμε πολύ λιγότερα από αυτά που μάθαμε στην πορεία, ψάχνοντας γνώμες ρωτώντας κτλ. Να σου θυμίσω ότι τα παιδαγωγικά μας μαθήματα στο πανεπιστήμιο ήταν δύο κατ' επιλογήν σε εμάς . Άρα λοιπόν το γεγονός είναι ότι ο καθηγητής για να προλάβει την επαγγελματική κόπωση θα πρέπει να θέλει, να είναι καθηγητής και όχι να τύχει να είναι καθηγητής, άρα να λειτουργεί ως δημόσιος υπάλληλος. Ο λειτουργός πρέπει να κάνει λειτούργημα, όχι να διεκπεραιώνει μια τυπική διαδικασία που λέγεται εξέταση, μάθημα, τέλος. Αυτό για να γίνει, θέλει να γνωρίσουμε τι εστί εκπαιδευτικός και πως τους επιλέγουμε και όχι να χρίσουμε εκπαιδευτικούς όλους τους αποφοίτους από τα τριτοβάθμια ιδρύματα είτε είναι φιλοσοφίας είτε μικρασιατικών σπουδών είτε είναι λαογραφίας και να τους πούμε φιλόλογους ή φυσικούς. Άρα πρέπει να αλλάξει άρδην και ριζικά το όλο στήσιμο και να πούμε όπως κάποτε είχαν πει οι ψυχολόγοι δεν πάνε στην εκπαίδευση ότι να υπάρχουν απόφοιτοι πανεπιστημίου αλλά άλλη σχολή εκπαιδευτικών, πως υπάρχει η σχολή δημόσιας διοίκησης όπου θα διδαχτούν και παιδοψυχολογία και παιδαγωγικά, θα διδαχτούν και υπολογιστές και ξένες γλώσσες και χίλια δύο πράγματα από την πλευρά που είμαι προσωπικά εκπαιδευτικός για να αποφύγει η πνευματική κόπωση έρχεται και στον πιο ιδανικό λειτουργό. Μην ξεχνάς ότι έχουμε και πνεύμα και σάρκα και η σάρκα κουράζεται. Εγώ αρνήθηκα ενός πολύ καλού φίλου, αδελφού, την κόρη σήμερα για ιδιαίτερα, γιατί έβλεπα ότι αν το αναλάμβανα θα διατάρασσα την ….αμφέβαλλα πολύ αν θα είχα αποτέλεσμα, γιατί στις 150 μέρες δεν πιάνουν τα 2,5 χρόνια και θα διατάραζα και την οικογενειακή μου γαλήνη και την γαλήνη των άλλων παιδιών γιατί θα άλλαζε το πρόγραμμα, χίλια δυο πράγματα. Άρα θα πρέπει να σταθμίσουμε την ζωή μας με ποιοτικά κριτήρια δίνοντας έμφαση στην ουσία αλλά και στο αποτέλεσμα. Ο.....είχε πει κάποτε ότι για να γράψεις, δεν αρκούν οι προθέσεις, αλλά χρειάζονται και οι προϋποθέσεις. Άρα λοιπόν πέρα από την πρόθεση χρειαζόμαστε και προϋποθέσεις που αυτή τη στιγμή δεν υπάρχουν. Και οι προϋποθέσεις δεν καθίστανται δυνατές μόνο από το άτομο. Πρέπει να ξεκινήσει και από το κράτος και από την πολιτεία, κάτι που δεν γίνεται, εξ ου και όλες οι ρυθμίσεις. Καμιά δεν άλλαξε τα πανεπιστήμια δεν τα άγγιξε καν. Αυτή τη στιγμή έχουμε 200.000 αδιόριστους εκπαιδευτικούς που κάνουν ιδιαίτερα ή είναι σε φροντιστήριο και πάλι φέτος θα περάσουν πόσες χιλιάδες παιδιά εκπαιδευτικοί για ποιο λόγο; Για να μπουν στο ταμείο ανεργίας ή να κάνουν και αυτοί στα πέντε χρόνια αδήλωτα ιδιαίτερα αντί να γίνουν σουβλατζήδες ή μπετατζήδες. Δεν έχουμε εθνική στρατηγική στην παιδεία κάτι που έχουν άλλες χώρες. Στην Γερμανία ….εγώ εδώ θυμάμαι τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που έζησα ως μαθητής, από τα ονόματα των υπουργών του ΠΑΣΟΚ και την ΝΔ,

		γιατί που πάει το γυμνάσιο των τεσσάρων αυτών που έλεγε ο Φίλης, πάει το ξεχάσαμε. Εδώ τα αλλάζει ο υπουργός, όχι το κόμμα, αλλάζει και η εκπαιδευτική πολιτική, αυτό μόνο στην Ουγκάντα συμβαίνει ή στην Λιβερία. Σε κάλυψα;
	2.	**Ε**- Με κάλυψες Χρήστο με τον καλύτερο δυνατό τρόπο και αυτά που ανέφερες χρίζουν και περαιτέρω ανάλυση και τα αναφέρουν όλα τα βιβλία οργάνωσης και διοίκησης. Να σε ρωτήσω η πολιτεία πως μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να ξεπεράσει αυτήν την κόπωση την επαγγελματική;
		Α- Καταρχήν θέλουμε χρήματα. Δεν μπορείς να κάνεις τίποτα χωρίς χρήματα. Δηλαδή δεν μπορείς να έχεις έναν εκπαιδευτικό με μεράκι όταν τον έχεις κακοπληρωμένο. Το χιλιάρικο που παίρνουμε με τον κόπο δεν φτάνει να ζήσεις οικογένεια, ακόμη και το διχίλιαρο που παίρνουν δύο καθηγητές που είναι ζευγάρι όταν έχουν παιδιά φοιτητές μικρά κτλ. Ο ένας θα πάει να κάνει γουρούνι, ο άλλος θα πάει να κάνει κοτόπουλο, ο άλλος θα πάει σερβιτόρος στα κλαμπ, ο άλλος θα πάει στην ταβέρνα και ο άλλος θα κάνει ιδιαίτερα. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί κάνουν δεύτερη δουλειά και το ξέρεις. Θέλουμε χρήματα. Χρήματα για την παιδεία είναι μόνο οι μισθοί των εκπαιδευτικών που βγάζει το λογιστήριο του υπουργού παιδείας; Δεν υπάρχουν πλέον χρήματα για υποδομές. Εμείς ό,τι έχουμε κάνει στο σχολείο, το έχουμε κάνει με χορηγούς από τον δήμο, με ιδιώτες, με ενέργειες του συλλόγου. Εγώ δεν έχω κανένα πρόβλημα να κάνω ιδιαίτερα αν μου έδιναν 2 χιλιάρικα και να διορθώνω τα γραπτά… Από την άλλη δεν μπορείς να απαιτείς από έναν καθηγητή να έρθει όπως είναι στην Κοζάνη. Δηλαδή σκέψου ότι εγώ έχω στην κατεύθυνση 13 άτομα και εδώ έχω 32, δηλαδή δύο διαγωνίσματα δικά μου είναι ένα εδώ. Κάποτε είχα 5 στην … 5 δικά μου, ήταν ένα δικό του. Θέλουμε μείωση αριθμού τάξεων, θέλουμε περισσότερους διορισμούς, θέλουμε νέο αίμα που δεν υπάρχει στην εκπαίδευση, δηλαδή δεν έχει γίνει καμιά εθελούσια έξοδος γιατί υπάρχουν και καθηγητές που έχουν βαρεθεί να είναι καθηγητές και είναι καθηγητές μόνο τυπικά για τον μισθό που έρχονται και κοιτάνε την ώρα πότε θα φύγουν. Αυτά δεν αλλάζουνε και για να αλλάξουν πολιτική βούληση που θα συνεπάγει ένα σοβαρό και πολιτικό κόστος, που ουδείς έχει αναλάβει εδώ στην Ελλάδα γιατί θα μεταφερθεί σε αρνητικές ψήφους.
	3.	**Ε**-Χρήστο, θεωρείς απαραίτητη την επιμόρφωση;
		Α-Βεβαίως. Εγώ εδώ και χρόνια κάνω αίτηση δεξιά αριστερά για να φτάσω το πρώτο στάδιο για την επιμόρφωση της πληροφορικής, το έχουν καταργήσει. Βεβαίως είναι απαραίτητη η μόρφωση. Τύπου, θυμάσαι τα ΠΕΚ και την τελευταία φάση που σε είχαμε και… Εγώ δεν πήγα στην τελευταία φάση γιατί είχα διδακτική εμπειρία . Σου χω πει την ιστορία με το ΕΠΑΛ της Πτολεμαΐδας;
	4.	**Ε**-Όχι…
		Α-Τα ΠΕΚ είναι στημένα ξέρεις. Στο τέλος όταν πάνε οι καθηγητές οι καινούργιοι να παραδώσουν ένα μάθημα, ξέρουν που θα πάνε από τον επιμορφωτή. Ο καθηγητής το έχει κάνει πρόβα άπειρες φορές, έχει βγάλει το μάθημα ένα μήνα συνέχεια το ίδιο μάθημα, οπότε

		όταν πάνε εκεί λειτουργούν όλα τέλεια. Κάποτε που πήγε μια ομάδα των ΠΕΚ στο ΕΠΑΛ της Πτολεμαίδας, ενώ είχαν προετοιμάσει το Γ4, τους είχανε αλλάξει τα φώτα, … επειδή κάτι τους βοήθησε στο Γ7, λέει εκεί θα πάτε, μα κύριε εκεί είναι εγκληματίες … μα, μου, εκεί θα πάτε. Πάνε εκεί μέσα ο επιμορφωτής με τους νέους καθηγητές, δύο έπαιζαν ΣΟΣ, δύο έπαιζαν τάβλι, δύο είχαν μια τσόντα άλλος έπαιζε τρίλιζα άλλος πετούσε βιβλία, σκοτώνονταν εκεί μέσα… και λέει τι είναι εδώ, τι μαθητές έχετε και λέει εδώ μόνο τέτοιους μαθητές έχουμε κύριε επιμορφωτή και με αυτούς προσπαθούμε να βγάλουμε άκρη.
	5.	**Ε**-Άρα λοιπόν Χρήστο η επιμόρφωση είτε στο αντικείμενο είτε στον τομέα της ψυχολογίας…
		Α-Και της Πληροφορικής και των παιδαγωγικών απαραίτητη περιοδική, να σου δώσω ένα άλλο παράδειγμα. Θυμάσαι τότε που κάναμε την ψηφιοποίηση τάξης στο γυμνάσιο; Που έδωσαν τους υπολογιστές και πήγε ούτε ένα εξάμηνο; Λοιπόν όλη η επιμόρφωση … στο γυμνάσιο το 5^{ο} της Νεάπολης ήταν να επιμορφώσουν σε ένα απόγευμα δύο καθηγητές που θα επιμόρφωναν τους υπόλοιπους συνέχεια … τους οποίους δεν έβαλαν απαγορευτικό βαλέρ για 'ροζ' ιστοσελίδες και έβλεπαν οι μαθητές εν ώρα μαθήματος τσόντες και το είδε ένας καθηγητής και έγινε χαμός και απολύθηκαν οι περισσότεροι σε μια νύχτα. Το έχω σε άρθρο αυτό, δεν το λέω έτσι. Χρειάζεται τακτή, περιοδική, προγραμματισμένη επιμόρφωση και όχι στον αέρα. Όχι τα σεμινάρια που μας έκαναν, και μας κάνουν δηλαδή, για να καταλάβεις φέτος πήγαμε … μιλάμε για ένα θέατρο … ένα φέσι αδερφέ μου. Για τρία τέταρτα μας μιλούσε για τον εαυτό του πριν καν μπει στην ουσία. Όλα αυτά πολλές φορές γίνονται για να εξυπηρετηθούν οι ημέτεροι. Όλοι οι αξύριστοι, οι άπλυτοι, συγνώμη για την έκφραση, και οι ημέτεροι του ΣΥΡΙΖΑ, δεν μιλάω πολιτικά αυτή την στιγμή, και της ΝΔ μπορούσε να είναι. Όλοι προκειμένου να ικανοποιήσουν το τραυματισμένο τους εγώ ή ξέρω εγώ να βγουν και πέντε φωτογραφίες φτιάχνουν και από ένα σεμινάριο και μας τραβάνε. Φτάνει, κουραστήκαμε.
	6.	**Ε**-Χρήστο, η παροχή κινήτρων στο μέτρο της χάραξης μιας νέας πολιτικής από το υπουργείο που είναι η κεντρική εξουσία για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών θα συντελούσε στην αποκλιμάκωση;
		Α-Βεβαίως. Ξέρεις πολύ καλά ότι το κίνητρο, δηλαδή είτε το θέσουμε ως οικονομικό, είτε το θέσουμε ως προαγωγή, είτε το θέσουμε ως αναγνώριση αλλά πρόσεξε ποιός θα κρίνει ποιούς και ποιος θα κρίνει τους κρίνοντες.
	7.	**Ε**- Πιστεύεις πως το υπουργείο μπορεί να θωρακίσει τον εκπαιδευτικό απέναντι στην επαγγελματική κόπωση
		Α-Φυσικά και μπορεί. Το θέμα είναι αν θέλει. Γιατί οι εκπαιδευτικοί που θα είναι ξεκούραστοι και που θα αμείβονται καλά και που θα κάνουν με μεράκι αυτό που θέλουν, θα βγάλουν και τίποτα μαθητές επαναστάτες και θα τους πάρουν με τις πέτρες.
	8.	**Ε**-Η διεύθυνση της εκάστοτε σχολικής μονάδας μπορεί να συνδράμει τον εκπαιδευτικό στην επαγγελματική κόπωση που τυχόν

		βιώνει;
		Α-Βεβαίως. Εγώ το έχω ζήσει αυτό. Δηλαδή, όταν ο διευθυντής είναι της ουσίας και σε βοηθά, έχει σημασία αυτό, φεύγεις από την δουλειά σου με ξεκούραστο μυαλό. Μπορεί να πάρεις γραπτά να διορθώσεις …..πάρα πολύ καλή επιλογή τελικά κάνουμε αξιόλογους ανθρώπους και πραγματικά σε ξεκουράζει, σου δίνει ώθηση να συνεχίσεις.
	9.	**Ε**-Χρήστο εγώ αυτά είχα να πω εκτός αν θέλεις εσύ κάτι να προτείνεις σαν κατακλείδα.
		Α-Εγώ το μόνο που θέλω να προσθέσω είναι ότι βαρέθηκα να έχω μαθητές στο λύκειο που είναι επίπεδο τετάρτης δημοτικού και πρέπει να τους βαθμολογήσω από ένα έως 20, ενώ πρέπει να πάρουν -44. Η πρόταση μου δε είναι πανελλήνιες εξετάσεις αυστηρότατες στην πρώτη λυκείου με βάση το 15, και όλοι οι άλλοι που δεν θα το έχουν, αντικειμενικές εξετάσεις. Θα πρέπει να οδηγηθούν σε τεχνικές σχολές που θα μορφωθούν και θα ενισχυθούν οικονομικά, να γίνουν ξυλουργοί, μάστορες, μαραγκοί κάτι να γίνουν και όχι κοπρόσκυλα ή αρχιτεμπέληδες που να ζουν μέχρι τα 35, 40 με γονείς και παππούδες και να μην μας πρήζουν τα συκώτια. Και να έχουμε τάξεις όχι των 30, αλλά των 15 ατόμων να περνάνε να βρίσκουν και δουλειά, αλλά να είναι και μαθητές με επίπεδο. Όταν εγώ έχω μαθητές Γ' λυκείου που το γνωστικό τους επίπεδο παραπέμπει σε τάξεις δημοτικού, και στις μικρές όχι στις μεγάλες, την τρίτη δεν την πιάνουμε, για την δευτέρα μιλάω, καταλαβαίνεις τι γίνεται.
	10.	**Ε**-Χρήστο μου σε ευχαριστώ πάρα πολύ.
		Α-Παρακαλώ Πρόδρομε να είσαι καλά.

8. RÉSUMÉ

Cette étude examine les opinions de 50 professeurs de lettres dans ouest Thessalonique et dans Macédoine occidentale concernant le syndrome du « burnout – épuisement professionnel » en pleine de la crise économique. Dans l'étude s'inscrivent les caractéristiques de « l'épuisement professionnel », puis le « burnout » se met en relation avec une série de variables telles que les caractéristiques démographiques (sexe, âge, années d'ancienneté, institution de travail actuelle, qualifications supplémentaires des enseignants) et d'autres facteurs externes : De plus, se détecte la relation entre le « burnout » et le « satisfaction au travail », se mettent en évidence encore tous les problèmes d'éducation qui s'émergent et se suggèrent certaines solutions au niveau individuel et collectif. Sur le plan méthodologique, les enquêtes menées à l'échelle internationale et similaires en Grèce utilisent principalement l'échelle de Maslach (MBI) comme outil pour mesurer «l'épuisement professionnel» (Kristensen 2005). L'utilisation généralisée du MBI sur «burnout» d'une part, d'autre part le fait qu'en Grèce les taux de «burnout» des enseignants sont faibles, conduisent à s'enrichir la recherche méthodologiquement, vis-à-vis des éléments attrapées et collectées, par une étude qualitative incluant l'analyse critique du discours des l'enseignants. À la fin de l'enquête, les hypothèses se confirment, que les enseignants qui éprouvent une «satisfaction professionnelle» obtiennent un score inférieur ou ne présentent même pas de syndrome d'épuisement professionnel, tandis que l'épuisement professionnel est le résultat de nombreux facteurs. Ainsi, les caractéristiques démographiques affectent l'épuisement professionnel ainsi que les facteurs intrinsèques (la constitution d'une personne) se rapportent aux trois composantes de l'épuisement professionnel (« épuisement émotionnel », « dépersonnalisation », « diminution personnelle réduite »). Enfin, il est suggéré que la formation des professeurs de lettres à la fois au niveau cognitif et psychologique peut prévenir l'apparition du syndrome d'épuisement professionnel.

Mots clès : 'épuisement professionnel', 'satisfaction au travail', questionnaire de Maslach, dépersonnalisation, formation.