



## **ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

Διπλωματική Εργασία

### **“ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΜΙΑ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΙΤΙΩΝ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ”**

της

**ΜΗΤΣΑ ΑΝΝΑΣ**

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Ιωαννίδου Ειρήνη

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης  
στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Ιούνιος 2019



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από

δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων Creative Commons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



**Μπορείτε να:**

- Μοιραστείτε: αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- Προσαρμόστε: αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

**Υπό τους ακόλουθους όρους:**

- Αναφορά Δημιουργού: Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- Μη Εμπορική Χρήση: Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- Παρόμοια Διανομή: Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια CreativeCommonsόπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

## Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης(βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, 22, Ιουνίου, 2019

Η Δηλούσα: Μήτσα Άννα

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Ολοκληρώνοντας το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στη Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές μου για τη συμβολή τους στην επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών μου. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα της Διπλωματικής μου Εργασίας, κ. Ιωαννίδου Ειρήνη, για τις χρήσιμες συμβουλές καθώς και για την εποικοδομητική κριτική της κατά τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας.

## **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Στη συγκεκριμένη εργασία διερευνήθηκε το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης στο χώρο της εκπαίδευσης. Αρχικά ορίζονται οι έννοιες του εργασιακού άγχους και της εργασιακής εξουθένωσης και στη συνέχεια αναφέρονται τα αίτια των φαινομένων αυτών καθώς και οι συνέπειες που προκαλούν. Η έρευνα εστίασε ειδικά στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, διερευνήθηκε η έκταση που λαμβάνει το φαινόμενο αυτό στο συγκεκριμένο επάγγελμα στα ελληνικά σχολεία ειδικά τα τελευταία χρόνια και αναδείχθηκαν οι συνέπειες που προκαλεί. Παράλληλα έγινε αναφορά και στο φαινόμενο της εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών άλλων χωρών. Επίσης αξιολογήθηκε ο ρόλος του σχολικού κλίματος αλλά και της ηγεσίας της σχολικής μονάδας στην εμφάνιση και αντιμετώπιση του σύνθετου αυτού προβλήματος. Τέλος, αναφέρονται τρόποι πρόληψης αλλά και αντιμετώπισης της εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, όπως αυτοί προκύπτουν από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας.

**Λέξεις κλειδιά:** εργασιακό άγχος, επαγγελματική εξουθένωση, εκπαιδευτικοί, σχολικό κλίμα, σχολική ηγεσία.

## **ABSTRACT**

This work has explored the phenomenon of professional exhaustion in the field of education. Initially, the concepts of work-related anxiety and burnout are defined and then the causes of these phenomena and the consequences they cause. The research focused specifically on the profession of teacher, the extent to which this phenomenon has taken place in the particular profession in Greek schools, especially in recent years, has been investigated and its consequences have been highlighted. At the same time, there was a reference to the phenomenon of labor exhaustion of teachers from other countries. The role of the school climate and school leadership in the emergence and treatment of this complex problem was also assessed. Finally, there are mentioned ways of preventing and addressing the exhaustion of teachers as they arise from the study of the relevant literature.

**Keywords:** work-related stress, professional burnout, teachers, school climate, school leadership.

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

### Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	7
ΜΕΡΟΣ Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ .....	9
1. Εργασιακό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών .....	9
1.1 Η έννοια της εργασιακής εξουθένωσης.....	9
1.2 Χαρακτηριστικά της επαγγελματικής εξουθένωσης .....	10
1.3 Αίτια της επαγγελματικής εξουθένωσης .....	12
1.4 Το στρες και η εργασιακή εξουθένωση των εκπαιδευτικών .....	14
1.4.1 Το στρες και η εργασιακή εξουθένωση ως αποτέλεσμα των συνθηκών εργασίας	14
1.4.2 Συνέπειες του άγχους και της εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών .....	17
ΜΕΡΟΣ Β: Η ΕΡΕΥΝΑ .....	18
2. Σκοπός της έρευνας-Μεθοδολογία-Ερευνητικά ερωτήματα.....	18
2.1 Σκοπός της έρευνας.....	18
2.2 Μεθοδολογία-Ερευνητικά ερωτήματα .....	19
3.Αποτελέσματα ερευνών για την επαγγελματική εξουθένωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών .....	19
4. Burnout στους εκπαιδευτικούς άλλων χωρών.....	30
5. Η έννοια του σχολικού κλίματος και η επίδρασή του στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών .....	34
6.Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας .....	38
6.1 Ηγεσία και Διοίκηση .....	38
6.2 Επίδραση της ηγεσίας στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών .....	42
6.3 Η επαγγελματική εξουθένωση των διευθυντών σχολικών μονάδων.....	45
7. Αποτελέσματα της έρευνας.....	51
8. Συζήτηση-Προτάσεις.....	57
Βιβλιογραφία.....	66

## Εισαγωγή

Σύμφωνα με τους Maslach & Jackson (1981), η εργασιακή εξουθένωση είναι φαινόμενο το οποίο προκαλείται σε μεγάλο βαθμό από ένα παρατεταμένο εργασιακό άγχος. Πρόκειται για ένα σύνδρομο το οποίο εκδηλώνεται με σωματικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά συμπτώματα και πλήττει κυρίως άτομα που ασχολούνται με επαγγέλματα παροχής υπηρεσιών.

Το επαγγελματικό άγχος αποτελεί ένα ιδιαίτερα επίκαιρο αντικείμενο μελέτης στη σύγχρονη κοινωνία σε παγκόσμιο επίπεδο. Σ' αυτό συντελούν σε μεγάλο βαθμό το εργασιακό περιβάλλον αλλά και οι εργασιακές σχέσεις, οι οποίες ειδικά τα τελευταία χρόνια έχουν αλλάξει εις βάρος των εργαζομένων. Η μείωση των αποδοχών των εργαζομένων, τα υψηλά ποσοστά ανεργίας και η ανασφάλεια κυρίως από το 2008 που σηματοδοτεί και την έναρξη μιας παρατεταμένης οικονομικής, αποτελούν στρεσογόνες καταστάσεις που απειλούν την ψυχική υγεία των εργαζομένων. Ένα παρατεταμένο εργασιακό άγχος επιφέρει ψυχοσωματικά προβλήματα στους εργαζόμενους και οδηγεί σε χαμηλή παραγωγικότητα και σε κακή ποιότητα του παραγόμενου έργου.

Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε διάφορες χώρες, αναδεικνύουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως ένα από τα πλέον στρεσογόνα. Το φαινόμενο αυτό έχει απασχολήσει και την ελληνική επιστημονική κοινότητα. Όπως αναφέρουν οι Κάμτσιος και Λώλης (2016), πολλές μελέτες έχουν προσδιορίσει ως κύριες πηγές άγχους των εκπαιδευτικών την υπερφόρτωση ρόλων, τις εργασιακές συνθήκες, την επαγγελματική ανάπτυξη, την έλλειψη πόρων, τις εργασιακές σχέσεις με συναδέλφους, τις χαμηλές αποδοχές, την ασάφεια και τη σύγκρουση ρόλων, την απρεπή συμπεριφορά των μαθητών, τις σχέσεις με τους γονείς κ.ά. Το στρες των εκπαιδευτικών μεγεθύνεται αν λάβει κανείς υπόψη του τις σημερινές επαγγελματικές και οικονομικές συγκυρίες σε σχέση με την εντατικοποίηση των διεργασιών για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου καθώς και τις κοινωνικές προσδοκίες για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα μέσα στις τάξεις.

Το γεγονός ότι η διδασκαλία σχετίζεται με υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, έχει προξενήσει το ενδιαφέρον αρκετών μελετητών. Χαρακτηριστικό του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού είναι ο πολυδιάστατος ρόλος του και κατά συνέπεια οι υψηλές απαιτήσεις ενώ ταυτόχρονα υπάρχει έντονη συναισθηματική εμπλοκή και επένδυση. Αυτό σημαίνει ότι ένας εξουθενωμένος εκπαιδευτικός κυριαρχείται από αισθήματα δυσαρέσκειας και απογοήτευσης, μη ικανοποίησης από την εργασία του, ενώ πολλές φορές κατηγορεί τους μαθητές για τη δική του αποτυχία. Η επαγγελματική εξουθένωση εκφράζεται τελικά ως αγωνία, πλήξη, κυνισμός, ενοχές, απεχθής συμπεριφορά απέναντι στους μαθητές είτε και ως συναισθηματική κατάρρευση. Είναι φανερό ότι σε μία τέτοια περίπτωση ο εκπαιδευτικός δεν είναι σε θέση να επιτελέσει τον πολυσύνθετο και απαιτητικό ρόλο που έχει αναλάβει, κάτι που έχει δυσάρεστες προεκτάσεις τόσο για τον ίδιο και το άμεσο οικογενειακό του περιβάλλον όσο και για το σχολικό κλίμα καθώς επηρεάζονται αρνητικά οι σχέσεις με μαθητές, συναδέλφους, γονείς και διεύθυνση. Όλα αυτά αποτελούν απειλή τόσο για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού όσο και για την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στους μαθητές.

Όπως συμπεραίνουν οι Στάγια και Ιορδανίδης (2014), θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμο να υλοποιηθούν έρευνες ευρείας κλίμακας σε εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων έτσι ώστε να αποτυπωθεί η πραγματική κατάσταση που βιώνουν σήμερα οι Έλληνες εκπαιδευτικοί και να σχεδιαστεί στη συνέχεια ένα κατάλληλο πρόγραμμα διάδοσης τεχνικών διαχείρισης και πρόληψης του άγχους. Ιδιαίτερης σημασίας κρίνεται στο σημείο αυτό και ο ρόλος της πολιτείας με την άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής που ασκεί κάθε φορά καθώς και με το βαθμό στον οποίο παρέχει βοήθεια και στήριξη ώστε να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του πολυσύνθετου ρόλου του.



## **ΜΕΡΟΣ Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

### **1. Εργασιακό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών**

#### **1.1 Η έννοια της εργασιακής εξουθένωσης**

Τον όρο *εργασιακή εξουθένωση* (burnout) τον εισήγαγε ο Herbert Freuderberger (1974), ο οποίος δούλευε ως ψυχίατρος σε μία κλινική απεξάρτησης ναρκομανών. Με τον όρο αυτό θέλησε να περιγράψει την κατάσταση των εθελοντών στη κλινική που δούλευε, την οποία χαρακτήριζε η σταδιακή συναισθηματική εξάντληση, η έλλειψη κινήτρου κατά τη διάρκεια της εργασίας και η μειωμένη αφοσίωση στην εργασία. Την κατάσταση αυτή την οποία είχε βιώσει και ο ίδιος δύο φορές στη ζωή του, την παρομοίασε ως μία αποπνικτική φωτιά ή το σβήσιμο ενός κεριού. Με τον τρόπο αυτό ήθελε να δείξει ότι η φλόγα δεν μπορεί να συνεχίσει να καίει αν δεν υπάρχουν διαθέσιμες πηγές και πόροι που να μπορούν να την ανανεώσουν και να τη κρατήσουν ζωντανή (Schaufelietal, 2009).

Σύμφωνα με την Πολύζου (2017), ο όρος «Επαγγελματική Εξουθένωση» (burnout) χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει μια κατάσταση συναισθηματικής και σωματικής εξάντλησης στο πλαίσιο της εργασίας και είναι φαινόμενο με σημαντικό αντίκτυπο στη σύγχρονη κουλτούρα, ειδικά στις «δυτικού τύπου» κοινωνίες και την Ιαπωνία. Το σύνδρομο αυτό επηρεάζει κυρίως τους επαγγελματίες υγείας (γιατρούς και νοσηλευτές) αλλά και τους δικαστικούς, τους ταμίες, τους αστυνομικούς, τους πιλότους και τους εκπαιδευτικούς, όσους δηλαδή αναπτύσσουν στην εργασία τους σχέση φροντίδας και υπευθυνότητας με άλλα άτομα αλλά δυνητικά μπορεί να επηρεάσει και κάθε εργαζόμενο.

Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης έχει πολύπλευρες επιδράσεις στη ζωή του εργαζομένου και εκφράζεται με διάφορους τρόπους:

1. Σωματικά συμπτώματα: χρόνια κόπωση, πόνοι στην πλάτη και τον αυχένα, διαταραχές στον ύπνο, υψηλή αρτηριακή πίεση, έλκος, καρδιαγγειακές παθήσεις, ημικρανίες.

2. Αλλαγές στη συμπεριφορά: τάση για απομόνωση, απρόσωπη επικοινωνία, προσφώνηση των άλλων με υποτιμητικές φράσεις, συγκρούσεις με συνεργάτες και μέλη της οικογενείας, και ακόμη απόπειρες αυτοκτονιών.

3. Ψυχολογικές επιπτώσεις: θυμός, πλήξη, απογοήτευση, αποθάρρυνση, αδιαφορία, χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, κατάθλιψη.

Οι δυσάρεστες επιπτώσεις όμως δεν παρατηρούνται μόνο σε ατομικό επίπεδο αλλά και σε κοινωνικό υπό την έννοια ότι ένα άτομο που έχει υποστεί burnout, μπορεί να μεταδώσει αρνητικά συναισθήματα και σε άλλα άτομα με τα οποία αλληλεπιδρά στον ίδιο εργασιακό χώρο.

## **1.2 Χαρακτηριστικά της επαγγελματικής εξουθένωσης**

Σύμφωνα με τους Maslach & Jackson (1986), η επαγγελματική εξουθένωση προϋποθέτει τρία στοιχεία:

### **i) Τη συναισθηματική εξάντληση**

Με την έννοια αυτή δηλώνεται η μείωση των συναισθημάτων του ατόμου, το οποίο δεν μπορεί πλέον να προσφέρει συναισθηματικά στους αποδέκτες των υπηρεσιών του. Έτσι αισθάνεται ψυχική εξάντληση και νιώθει ότι οι προσδοκίες του συνεχώς διαψεύδονται. Τελικά το άτομο στην προσπάθειά του να προστατευτεί απέναντι σ' αυτή την κατάσταση, απομονώνεται και αρχίζει να επικοινωνεί με τους άλλους με αρνητικό ή επιθετικό τρόπο.

### **ii) Την αποπροσωποποίηση**

Το άτομο εκδηλώνει αρνητική στάση απέναντι στην εργασία και τα άτομα με τα οποία συνεργάζεται (κυνισμός). Αποξενώνει τον εαυτό του από την εργασία και αναπτύσσει απέναντι σ' αυτήν μια περιστασιακή και απαθή στάση. Μάλιστα στην προσπάθειά του να απεγκλωβιστεί από τη φόρτιση, αντιμετωπίζει πολλές φορές τους αποδέκτες των υπηρεσιών του ως αντικείμενα ενώ το ίδιο χαρακτηρίζεται από χαμηλό αυτοσεβασμό.

### **iii) Τη χαμηλή προσωπική επίτευξη**

Ο εργαζόμενος αποτυγχάνει στην επίτευξη των στόχων στο χώρο εργασίας του, κάτι που έχει σαν αποτέλεσμα τη χαμηλή αυτοεκτίμηση και την έλλειψη αυτοπεποίθησης

(Enzmann, 2008 ; Leiter & Maslach, 2005). Το άτομο αισθάνεται αναποτελεσματικό και κλονίζεται η πεποίθησή του ότι έχει την ικανότητα να εκτελέσει την εργασία (Maslach & Shaufeli, 1993). Τελικά το άτομο βιώνει ένα γενικότερο αίσθημα δυστυχίας και δυσαρέσκειας σε σχέση με τα αποτελέσματα και το περιεχόμενο της εργασίας του.

Οι παράγοντες αυτοί θεωρούνται ότι εμφανίζονται διαδοχικά, καθώς αυξάνεται ο βαθμός εξουθένωσης των εργαζομένων. Προηγούνται δηλαδή τα αισθήματα συναισθηματικής εξάντλησης και ως συνέπεια ακολουθεί το αίσθημα αποπροσωποποίησης που με τη σειρά του οδηγεί σε αίσθημα μειωμένης προσωπικής επίτευξης (Maslach, 1993).

Ωστόσο έχουν διαπιστωθεί σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στην συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση οπότε αυτοί οι δύο παράγοντες θεωρείται ότι αποτελούν και τον πυρήνα της επαγγελματικής εξουθένωσης (Ζήση, 2017).

Οι περισσότεροι μελετητές, αναλύουν το σύνδρομο burnout σε φάσεις, ως μία διαδικασία-διεργασία, η οποία πραγματοποιείται στις παρακάτω τρεις φάσεις:

α) φάση εργασιακού στρες

Κατά τη φάση αυτή πραγματοποιείται μια διατάραξη ισορροπίας η οποία προκαλείται όταν οι διαθέσιμοι πόροι δεν επαρκούν για την υλοποίηση των στόχων.

β) φάση εξάντλησης

Η διατάραξη της ισορροπίας που προαναφέραμε οδηγεί τον απογοητευμένο εργαζόμενο σε συναισθηματική εξάντληση, στρες, κόπωση, ανία, έλλειψη ενδιαφέροντος και απάθεια.

γ) φάση αμυντικής κατάληξης

Στην προσπάθειά του ο εργαζόμενος να αμυνθεί στις εσωτερικές ψυχολογικές πιέσεις που δέχεται, τροποποιεί τη συμπεριφορά του ενώ πολλές φορές εκδηλώνει κυνισμό (Δεληγάς κ.ά., 2012).

Οι Golebiewski & Munzenrider (1988), ανέδειξαν ως βασικό παράγοντα εμφάνισης της επαγγελματικής εξουθένωσης το εργασιακό περιβάλλον. Θεώρησαν δηλαδή ότι η συναισθηματική εξάντληση, η αποπροσωποποίηση και η χαμηλή προσωπική

επίτευξη αναπτύσσονται ανεξάρτητα η μία από την άλλη και αποτελούν τις φάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Μάλιστα πρώτη παρουσιάζεται η αποπροσωποποίηση, ακολουθεί η περιορισμένη προσωπική ικανοποίηση και τελικά επέρχεται η συναισθηματική εξάντληση.

Σύμφωνα με τους Pines & Aronson (1988) οι εργαζόμενοι που έχουν υποστεί burnout είναι αυτοί που έχουν πολλές ανεκπλήρωτες ανάγκες και θέτουν υψηλούς στόχους. Επίσης επιρρεπείς στην επαγγελματική εξουθένωση είναι όσοι ξεκίνησαν τη σταδιοδρομία τους έχοντας υψηλά κίνητρα και μη ρεαλιστικές προσδοκίες (Wessels, 1989).

Η ψυχολόγος Sherrie Bourg Carter (2013) συνδέει την επαγγελματική εξουθένωση με τις προσδοκίες που έχουν τα άτομα από τον ίδιο τους τον εαυτό τονίζοντας ότι αυτοί που θέτουν υψηλούς στόχους είναι συχνά τόσο παθιασμένοι με αυτό που κάνουν, τείνουν να αγνοούν το γεγονός ότι εργάζονται εξαιρετικά πολλές ώρες, παίρνουν υπερβολικά βαριά φορτία εργασίας και βάζουν τεράστια πίεση στον εαυτό τους να υπερέχουν. Οι άνθρωποι αυτοί είναι πιο ευάλωτοι στην εργασιακή εξουθένωση.

### **1.3 Αίτια της επαγγελματικής εξουθένωσης**

Γενικά το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι ένα φαινόμενο που οφείλεται σε πολλούς παράγοντες. Σήμερα, οι περισσότερες επιστημονικές απόψεις πλέον συγκλίνουν στη θέση ότι οι βασικές αιτίες της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι:

α) Οι απαιτητικές εργασιακές συνθήκες

Σύμφωνα με τους Maslach & Leiter (1997, όπως αναφέρεται στις Κυριακάκη και Λούπη, 2016), υπάρχει μεγάλος κίνδυνος επαγγελματικής εξουθένωσης όταν δεν αναγνωρίζεται η ανθρώπινη πλευρά της εργασίας. Τέτοιες καταστάσεις μπορούν να προκύψουν για παράδειγμα όταν υπάρχουν υπερβολικός φόρτος εργασίας, έλλειψη αυτονομίας, ακατάλληλο φυσικό περιβάλλον καθώς και διαπροσωπικές συγκρούσεις αλλά και χαμηλές αμοιβές (Friedman, 1991 όπως αναφέρεται στις Κυριακάκη και Λούπη, 2016).

β) Οι ατομικοί παράγοντες

Εδώ θα μπορούσαμε να εντάξουμε τα δημογραφικά χαρακτηριστικά καθώς και τα ατομικά χαρακτηριστικά του ίδιου του εργαζόμενου.

### γ) Το εργασιακό άγχος

Η Αντωνιάδου (2007) αναφέρει ότι το εργασιακό άγχος αποτελεί ένα μαζικό επαγγελματικό φαινόμενο στο σύγχρονο εργασιακό περιβάλλον με αρνητικές επιπτώσεις για τον εργαζόμενο όπως αντιπαραγωγική εργασία, κατάθλιψη και επαγγελματική εξουθένωση.

Ο Cox (1987) αναφέρει ότι το εργασιακό άγχος εμφανίζεται όταν το άτομο αναγνωρίζει την ανικανότητά του να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις της εργασίας του. Υπάρχει δηλαδή διαφορά ανάμεσα στην αντίληψη του ατόμου για τις απαιτήσεις που πρέπει να ικανοποιήσει στην εργασία του και στην ικανότητά του να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις αυτές.

Κατά τον Vanus (1987, όπως αναφέρεται στις Κυριακάκη και Λούπη, 2016) το εργασιακό άγχος αποτελεί μία ασθένεια του σύγχρονου πολιτισμού που αναδύεται μέσα στο χώρο δουλειάς, εκφράζεται μέσα από το στρες και σταδιακά οδηγεί στην επαγγελματική εξουθένωση. Κύρια αιτία δημιουργίας του αποτελεί η αλληλεπίδραση μεταξύ περιβάλλοντος και ατόμου. Αυτό σημαίνει ότι το άγχος μπορεί να προέρχεται από εξωτερικούς παράγοντες ή από εσωτερικές συγκρούσεις και εκδηλώνεται ως συνέπεια της κληρονομικής προδιάθεσης, των επιδράσεων του περιβάλλοντος και της προσωπικότητας του ατόμου (Παπαδόπουλος, 2005).

Οι Λεονταρή, Κυρίδης και Γιαλαμάς (2000) αναφέρουν ότι οι περισσότεροι ερευνητές που ασχολούνται με το άγχος σήμερα, υιοθετούν το αλληλεπιδραστικό μοντέλο σύμφωνα με το οποίο οι άνθρωποι και αντιδρούν προς τα ερεθίσματα που δέχονται αλλά και επηρεάζουν το περιβάλλον τους. Έτσι το άγχος εμφανίζεται όταν η έκταση των αγχογόνων ερεθισμάτων υπερβαίνει τις ικανότητες του ατόμου να τα αντιμετωπίσει. Αυτό το αλληλεπιδραστικό μοντέλο συντέλεσε σε μια προοδευτική αναγνώριση της σπουδαιότητας της νοητικής δραστηριότητας ως ενός σημαντικού παράγοντα στη δημιουργία του άγχους. Με άλλα λόγια, σημασία έχει ο τρόπος με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται ένα ερέθισμα ως αγχογόνο και όχι η αντικειμενική ύπαρξη του ίδιου του ερεθίσματος.

## **1.4 Το στρες και η εργασιακή εξουθένωση των εκπαιδευτικών**

### **1.4.1 Το στρες και η εργασιακή εξουθένωση ως αποτέλεσμα των συνθηκών εργασίας**

Στο παραδοσιακό σχολείο ο εκπαιδευτικός θεωρούνταν ως ένα είδος κινητής εγκυκλοπαίδειας καθώς είχε το ρόλο του μεταλαμπαδευτή της γνώσης και των αξιών, του παντογνώστη και του πάνσοφου.

Ωστόσο η κοινωνία μεταβάλλεται και μαζί της μεταβάλλεται και το σχολείο ενώ όλες αυτές οι μεταβολές αντανακλώνται αναγκαστικά και στο ρόλο του εκπαιδευτικού. Ο ρόλος αυτός όμως είναι πολυσύνθετος και πολυδιάστατος. Όπως αναφέρει ο Ντούσκας (2007), ο εκπαιδευτικός καλείται να παίξει το ρόλο του παιδαγωγού, του εκπαιδευτικού, του αξιολογητή και του φύλακα. Επίσης στη βιβλιογραφία τον συναντάμε ως σύμβουλο, ανανεωτή, λειτουργό, ψυχοπλάστη. Σε όλα τα παραπάνω θα πρέπει να προστεθεί και ο ρόλος του δημοσίου υπαλλήλου τον οποίο αποκτά με τον διορισμό του.

Στα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των καθηγητών-διδασκόντων σύμφωνα με την παρ. 8 άρθρο 13 και άρθρο 55 Ν. 1566/85, περιλαμβάνονται μεταξύ άλλων και τα παρακάτω:

Τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών ορίζονται με βάση το ότι οι εκπαιδευτικοί επιτελούν έργο υψηλής κοινωνικής ευθύνης. Στο έργο τους περιλαμβάνεται η διδασκαλία, η εκπαίδευση και η διαπαιδαγώγηση των μαθητών. Η πρόοδος, η οικονομική ανάπτυξη, ο πολιτισμός και η συνοχή της κοινωνίας εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της εκπαίδευσης και κατ' επέκταση από τη συμβολή και την προσπάθεια των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα μεταξύ των αρμοδιοτήτων τους, είναι η διδασκαλία διαφόρων γνωστικών αντικειμένων σύμφωνα με το ισχύον πρόγραμμα σπουδών. Η διδασκαλία τους θα πρέπει να στηρίζεται σε σύγχρονες και κατάλληλες μεθόδους με βάση τις ανάγκες των μαθητών και τις ιδιαιτερότητες των γνωστικών αντικειμένων. Οφείλουν επίσης να συμμετέχουν στον γενικότερο προγραμματισμό δραστηριοτήτων της σχολικής μονάδας λαμβάνοντας υπόψη τους τις οδηγίες του ΥΠΕΠΘ, του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.) και των Σχολικών Συμβούλων. Παράλληλα συμμετέχουν στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων, συνεργάζονται με τους σχολικούς Συμβούλους αλλά και

ενημερώνονται από τον Διευθυντή για την τήρηση των νόμων, των διαταγμάτων, των οδηγιών καθώς και των νέων εγκυκλίων. Αναλαμβάνουν όμως και τις εξωδιδασκτικές εργασίες του σχολείου, συμβάλλοντας έτσι έμπρακτα στη συλλογική λειτουργία του. Επίσης οφείλουν να ενθαρρύνουν τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση και λήψη αποφάσεων για θέματα που αφορούν τους ίδιους και το σχολείο και καλλιεργούν τις αρχές και το πνεύμα αλληλεγγύης και συλλογικότητας. Θα πρέπει ακόμη να ενημερώνουν τους γονείς για θέματα φοίτησης και συμπεριφοράς των παιδιών τους αλλά και να συνεργάζονται με το Διευθυντή, τους γονείς και τους αρμόδιους Σχολικούς Συμβούλους για την καλύτερη δυνατή παιδαγωγική αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς, σεβόμενοι την προσωπικότητα και τα δικαιώματα των μαθητών.

Καταλαβαίνουμε ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα απαιτητικό όχι μόνο στον τομέα της διδακτικής αλλά και σε άλλους τομείς όπως είναι οι εξωδιδασκτικές εργασίες καθώς και θέματα επικοινωνίας με τον Διευθυντή, τους Σχολικούς Συμβούλους, τους συναδέλφους, τους γονείς και φυσικά τους μαθητές. Χαρακτηρίζεται επομένως από έντονη και άμεση συναισθηματική εμπλοκή και υψηλά ποσοστά άγχους καθώς και από μία συνακόλουθη συναισθηματική εξουθένωση τόσο λόγω των έντονων και απαιτητικών σχέσεων με τους μαθητές όσο και εξαιτίας των καθημερινών αντικειμενικών δυσκολιών στο χώρο εργασίας (Παππά, 2006).

Σύμφωνα με τους Αντωνίου & Ντάλλα (2010), το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης αποτελεί το άμεσο αποτέλεσμα μιας παρατεταμένης έκθεσης σε στρεσογόνες συνθήκες εργασίας ή ζωής και μπορεί να συμβεί σε οποιοδήποτε άτομο. Σε κάποιες επαγγελματικές ομάδες όπως οι εκπαιδευτικοί, ο κίνδυνος εμφάνισης του συνδρόμου είναι υψηλότερος καθώς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται από ρουτίνα, υψηλές ευθύνες, μικρό έλεγχο επί της εκπαιδευτικής πολιτικής και των αποφάσεων, λίγη ή καθόλου θετική ανατροφοδότηση και έντονες στρεσογόνες καταστάσεις. Πρόσφατες μάλιστα έρευνες έχουν δείξει ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι μεταξύ των πιο στρεσογόνων (Kyriacou, 2001. Munt, 2004). Επίσης σύμφωνα με τους Cranwell-Ward & Abbey (2005), κατά το έτος 2004 το επάγγελμα του εκπαιδευτικού κατατάχθηκε ανάμεσα στα έξι πιο στρεσογόνα επαγγέλματα. Η παρατεταμένη όμως έκθεση σε συνθήκες υψηλού επαγγελματικού

άγχους, έχει ως συνέπεια την εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Σύμφωνα με τον Κυγιάκου (1987), οι εκπαιδευτικοί δέχονται μεγάλη πίεση και αντιδρούν σε αυτή διαφορετικά αναγκάζοντας τους πολλές φορές να ξεπεράσουν τα προσωπικά τους όρια. Πιο συγκεκριμένα, η υπερβολική εργασία, οι ανεπαρκείς μισθοί, τα πειθαρχικά προβλήματα, η έλλειψη ενδιαφέροντος των μαθητών, οι πολυπληθείς τάξεις, η δυσκολία για πρόοδο, οι απαιτητικοί γονείς, η έλλειψη υποδομής, υποστήριξης και εξοπλισμών, οι οικονομικοί περιορισμοί, η αυξημένη πίεση από την πλευρά της διοίκησης, οι ανεπιθύμητες αποσπάσεις σε άλλα σχολεία, η αντίθεση με τις επαγγελματικές αντιλήψεις και η δημόσια κριτική των εκπαιδευτικών και της εργασίας τους, είναι παράγοντες που συμβάλουν στην αύξηση αυτής της πίεσης και τα συνακόλουθα αποτελέσματά της (Φλάμπουρας, 2017).

Επίσης σύμφωνα με την GrantRankin (2016), το burnout των εκπαιδευτικών είναι στην πραγματικότητα μια διεθνής επιδημία, σύμφωνα με έρευνες που έγιναν για την Αφρική, την Ασία, την Αυστραλία, τον Καναδά, την Ευρώπη, τη Μέση Ανατολή, τη Νέα Ζηλανδία και τη Νότια Αμερική. Για παράδειγμα, σχεδόν οι μισοί δάσκαλοι στην Ινδία πάσχουν από burnout (Shukla & Trivedi, 2008) και οι μισοί άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί που σπουδάζουν στη νότια Ιορδανία υποφέρουν από συναισθηματική εξάντληση που σχετίζεται με την εργασιακή εξουθένωση (Alkhateeb, Kraishan & Salah, 2015). Αν και οι συνθήκες εργασίας και τα αιτήματα μπορεί να διαφέρουν από χώρα σε χώρα, φαίνεται ότι εάν μια χώρα έχει ένα καθιερωμένο εκπαιδευτικό σύστημα τότε πολλοί από τους εκπαιδευτικούς της βιώνουν εξάντληση.

Η Παππά (2006) αναφέρει ότι το στρες του εκπαιδευτικού εξαρτάται από τους παρακάτω παράγοντες:

- α) Τη σύγκρουση ρόλων ή την ασάφεια του ρόλου.
- β) Την εκτίμηση του εκπαιδευτικού ότι δεν είναι ικανός να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις του επαγγέλματος.
- γ) Τη μειωμένη ικανότητά του να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις του επαγγέλματος εξαιτίας μη ικανοποιητικών συνθηκών εργασίας.
- δ) Τις άγνωστες ή νέες επαγγελματικές απαιτήσεις.



ε) Πηγές έξω από το ρόλο του ως εκπαιδευτικού.

Όσο για τους παράγοντες που συντελούν στη δημιουργία επαγγελματικής εξουθένωσης, αναφέρει τους παρακάτω:

α) Προσωπικοί παράγοντες (αναφέρονται στο ρόλο που παίζουν τα ατομικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού στη δημιουργία επαγγελματικής εξουθένωσης)

β) Διαπροσωπικοί παράγοντες (αναφέρονται στο ρόλο που διαδραματίζουν οι άλλοι άνθρωποι στη δημιουργία της επαγγελματικής εξουθένωσης).

γ) Οργανωτικοί παράγοντες (αναφέρονται στο ρόλο που παίζει το περιβάλλον του σχολείου καθώς και στο ρόλο που παίζει ο διευθυντής).

Ο Chang (2009, όπως αναφέρεται στην Χαραλάμπους, 2012), έχει κατατάξει τους παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών σε τρεις κύριες κατηγορίες: στους *ατομικούς* (ηλικία, φύλο, χρόνια διδακτικής εμπειρίας, χαρακτηριστικά προσωπικότητας κ.ά.), στους *οργανωτικούς* (περιλαμβάνουν θεσμικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά όπως κοινωνικοοικονομικό επίπεδο του σχολείου, υποστήριξη από το διοίκηση, μεγάλες απαιτήσεις από την εργασία κ.ά.) και στους *παράγοντες συναλλαγής* (περιλαμβάνουν τις αλληλεπιδράσεις των ατομικών παραγόντων με τους οργανωτικούς ή/και τους κοινωνικούς παράγοντες όπως για παράδειγμα οι αντιλήψεις των εργαζομένων για το στυλ της διοίκησης, τη στάση των εκπαιδευτικών ως προς την απειθαρχία των εκπαιδευτικών κ.ά.).

#### **1.4.2 Συνέπειες του άγχους και της εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών**

Το άτομο που βιώνει κατάσταση μακροχρόνιου άγχους εκδηλώνει δυσμενή συμπτώματα που μπορεί να είναι σωματικά (όπως πονοκέφαλοι, ταχυπαλμίες, αύξηση της αρτηριακής πίεσης κ.ά.), ψυχολογικά (όπως κατάθλιψη, μειωμένη αυτοπεποίθηση, αδυναμία συγκέντρωσης, εχθρότητα προς το περιβάλλον κ.ά.) καθώς και θέματα συμπεριφοράς (όπως χαμηλή απόδοση, μετάθεση ευθυνών, αύξηση απουσιών από την εργασία κ.ά.).

Είναι φανερό ότι όλα τα παραπάνω επιδρούν αρνητικά στην άσκηση του έργου του εκπαιδευτικού το οποίο απαιτεί λεπτούς χειρισμούς καθώς και τήρηση ευαίσθητων χειρισμών σε επικοινωνιακό επίπεδο.

Αποκορύφωμα όλων αυτών των αρνητικών συναισθημάτων που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια της εργασίας αποτελεί το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Έχει καταγραφεί μια αρκετά μεγάλη ποικιλία ψυχοσωματικών εκδηλώσεων (όπως χαμηλή ενεργητικότητα, χρόνια κόπωση και αδυναμία, αισθήματα αδιεξόδου και ανάπτυξη αρνητικών στάσεων προς τη ζωή, την εργασία και το ίδιο το άτομο, αλλά και στο χώρο της εργασίας με επιδείνωση των διαπροσωπικών σχέσεων, διαφοροποίηση της ποιότητας της ανθρώπινης επαφής, αυθαίρετες απουσίες και τάσεις εγκατάλειψης του επαγγελματικού πόστου) που αναπτύσσονται σταδιακά μέσα από μια διαδικασία συνεχώς αθροιζόμενης κούρασης και επαγγελματικής απογοήτευσης, που κατατρώγει τον όποιο αρχικό ιδεαλισμό και τον ενθουσιασμό του αρχάριου εκπαιδευτικού, για να τον οδηγήσει στην πλήρη ψυχοσωματική κατάρρευση που συνοδεύει το burnout, και μάλιστα εν μέσω αυξημένων συναισθημάτων ενοχής (Μαρούδας, 2012).

Οι συνέπειες, όμως, της επαγγελματικής εξουθένωσης πλήττουν και την εύρυθμη λειτουργία καθώς και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας του εκπαιδευτικού αφού αυτός δεν συμμετέχει στα εκπαιδευτικά δρώμενα, προκαλεί επεισόδια σύγκρουσης με μαθητές, γονείς και συναδέλφους και οδηγείται σε χαμηλής ποιότητας μάθημα (Jacobson, 2016).

## **ΜΕΡΟΣ Β: Η ΕΡΕΥΝΑ**

### **2. Σκοπός της έρευνας-Μεθοδολογία-Ερευνητικά ερωτήματα**

#### **2.1 Σκοπός της έρευνας**

Η Hendrickson (1979) αναφέρει ότι η εργασιακή εξουθένωση των εκπαιδευτικών είναι η σωματική, συναισθηματική και ψυχολογική εξάντληση που αρχίζει όταν ο εκπαιδευτικός διακατέχεται από ένα συναίσθημα απώλειας ενδιαφέροντος για την εργασία. Είναι προφανές ότι τέτοιου είδους συναισθήματα έχουν πολλές αρνητικές επιδράσεις τόσο στον ίδιο τον εκπαιδευτικό όσο και στο αποτέλεσμα του έργου που καλείται να επιτελέσει στο χώρο εργασίας του.

Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι η διερεύνηση των αιτιών του φαινομένου της εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, της επίδρασης του σχολικού

κλίματος καθώς και του ρόλου που μπορεί να διαδραματίσει η σχολική ηγεσία στην αντιμετώπιση του σοβαρού αυτού προβλήματος όταν εμφανίζεται σε ένα σχολικό περιβάλλον.

## **2.2 Μεθοδολογία-Ερευνητικά ερωτήματα**

### **A. Οι έρευνες στον ελλαδικό χώρο**

Για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκαν τα αποτελέσματα 40 περίπου ερευνών που διεξήχθησαν σε ελληνικά σχολεία κατά τη χρονική περίοδο 2000-2018.

Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων έγινε με στόχο να απαντηθούν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια είναι η έκταση του φαινομένου της εργασιακής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς καθώς και τους διευθυντές των ελληνικών σχολείων;
2. Ποια είναι τα σημαντικότερα αίτια που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στο εργασιακό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση;
3. Ποιο ρόλο διαδραματίζει το κλίμα της σχολικής μονάδας στο συγκεκριμένο φαινόμενο;
4. Ποιος είναι ο ρόλος που διαδραματίζει η σχολική ηγεσία στην πρόκληση ή την αντιμετώπιση του φαινομένου της εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών;

### **B. Οι έρευνες για εκπαιδευτικούς άλλων χωρών**

Παράλληλα, αξιοποιούνται τα αποτελέσματα ορισμένων ερευνών εκτός ελλαδικού χώρου με σκοπό να διερευνηθεί η έκταση του φαινομένου της εργασιακής εξουθένωσης και σε εκπαιδευτικούς άλλων χωρών.

## **3.Αποτελέσματα ερευνών για την επαγγελματική εξουθένωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών**

Στη χώρα μας έχουν παρουσιαστεί αρκετές μελέτες του συγκεκριμένου προβλήματος κατά τις τελευταίες τρεις δεκαετίες και επιχειρούν να δώσουν ερμηνεία εξετάζοντας

το πρόβλημα έχοντας ως επίκεντρο είτε το ίδιο το άτομο είτε τις διαπροσωπικές του σχέσεις είτε τους κοινωνικούς παράγοντες και τις διάφορες οργανωτικές δομές.

Αμέσως παρακάτω θα παρουσιάσουμε αποτελέσματα ερευνών που έχουν διεξαχθεί σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας, σχετικά με τα επίπεδα του εργασιακού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης καθώς και τα αίτια που σχετίζονται με την εμφάνιση των παραπάνω φαινομένων στον κλάδο των εκπαιδευτικών.

Ο Αϊβαλιώτης (2018), διεξήγαγε έρευνα για το εργασιακό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση των μαθηματικών που υπηρετούν σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα με σκοπό να ανιχνεύσει τους παράγοντες και τα επίπεδα του εργασιακού άγχους και της συνεπακόλουθης επαγγελματικής εξουθένωσης. Το δείγμα αποτέλεσαν 180 μαθηματικοί που υπηρέτησαν σε σχολεία της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αχαΐας κατά το σχολικό έτος 2017-2018. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε αυτή παρουσίαζαν, συνολικά, ελαφρώς άνω του μετρίου επίπεδα εργασιακού άγχους.

Στους εκτός σχολικής κοινότητας παράγοντες που προκαλούν μεγάλο άγχος στους εκπαιδευτικούς του δείγματος περιλαμβάνονται η ανεπαρκής αμοιβή, η αύξηση ορίων ηλικίας για συνταξιοδότηση, η απαξίωση ή χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος, η μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα που τους αφορούν, η εργασιακή ανασφάλεια λόγω συγχωνεύσεων, μετατάξεων, διαθεσιμότητας και οι αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική.

Μεγάλη βαρύτητα όμως έχουν και οι εντός σχολικής κοινότητας παράγοντες που τους προκαλούν σχετικά μεγάλο άγχος, όπως: η έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές, η εξωδιδασκτική απασχόληση όπως διοικητικό έργο, εφημερίες κ.α., η ανομοιογένεια των τάξεων ως προς το μαθησιακό επίπεδο, ο μεγάλος αριθμός μαθητών με προβλήματα μάθησης ή συμπεριφοράς, η έλλειψη υποστήριξης από ειδικούς στη διαχείριση ενδοσχολικών προβλημάτων, η μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου τους, τα μαθησιακά προβλήματα των μαθητών, η έλλειψη ή ανεπάρκεια εποπτικών μέσων διδασκαλίας, τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών και η έλλειψη χρόνου για την ολοκλήρωση του αναλυτικού προγράμματος.

Η Δαניהλίδου (2018) διερεύνησε την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας γενικής και ειδικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα της οικονομικής κρίσης. Στην έρευνα συμμετείχαν 636 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, από 37 νομούς της Ελλάδας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί βιώνουν μέτρια επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και στρες και ταυτόχρονα υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας και αυτοαποτελεσματικότητας.

Η Ματαράγκα (2018), διερεύνησε τις αντιλήψεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το πώς αντιλαμβάνονται και βιώνουν οι ίδιοι την επαγγελματική εξουθένωση. Το δείγμα αποτέλεσαν 26 εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ζακύνθου που διδάσκουν σε διάφορους τύπους σχολείων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι βιώνουν συνθήκες επαγγελματικής εξουθένωσης, με πιο συχνή αναφορά να γίνεται στο σχολικό κλίμα και συγκεκριμένα στην κοινωνική του διάσταση που αφορά στις διαπροσωπικές σχέσεις.

Παρ' όλα αυτά, τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε γενικές γραμμές φαίνεται να κυμαίνονται από χαμηλά έως μέτρια. Ως παράγοντες που δημιουργούν επαγγελματική εξουθένωση θεωρούνται κυρίως τα οικογενειακά προβλήματα, θέματα υγείας, η ηλικία του εκπαιδευτικού καθώς και η ιδιοσυγκρασία του. Πολλές αναφορές έγιναν επίσης και στα προβλήματα με τους συναδέλφους, με τους μαθητές, με το διευθυντή καθώς και το αρνητικό κλίμα στη σχολική μονάδα. Τέλος αναφέρθηκαν και άλλοι παράγοντες όπως ο μισθός, η απόσταση του σχολείου από τον τόπο διαμονής, η υλικοτεχνική υποδομή, τα πολλά καθήκοντα καθώς και η έλλειψη προγραμματισμού.

Η έρευνα της Πανάγου (2017) εστίασε στο εργασιακό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση των Φιλολόγων ως ξεχωριστή ειδικότητα. Το δείγμα αποτέλεσαν όλοι οι Φιλολόγοι που εργάζονταν στο νομό Χανίων κατά το σχολικό έτος 2016-17 με οποιαδήποτε σχέση εργασίας και σε όλους τους τύπους σχολείων. Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος παρουσίασαν χαμηλά έως μέτρια επίπεδα επαγγελματικού άγχους. Ως κυριότερες πηγές άγχους αναφέρθηκαν κατά σειρά σοβαρότητας η οικονομική υποβάθμιση του επαγγέλματος, η έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές, η έλλειψη υποστήριξης από ειδικούς στη διαχείριση ενδοσχολικών προβλημάτων, ο μεγάλος φόρτος εργασίας (πολλά αντικείμενα διδασκαλίας, μελέτη κ.ά.), αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική,

εξωδιδασκτικά καθήκοντα, έλλειψη ή ανεπάρκεια εποπτικών μέσων διδασκαλίας, χαμηλή αναγνώριση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, διαδικασίες αξιολόγησης, εργασιακή ανασφάλεια, συγκρούσεις με τους συναδέλφους ή με τη διεύθυνση του σχολείου, συγκρούσεις με γονείς, συμπλήρωση ωραρίου σε άλλα σχολεία ή με αναθέσεις άλλων μαθημάτων, ανταγωνισμός μεταξύ συναδέλφων καθώς και δυσκολία μετάβασης στο σχολείο. Παρ' όλα αυτά, όσο πιο έμπειροι ήταν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, τόσο λιγότερο αγχωμένοι εμφανίστηκαν σε σχέση με τις συνθήκες εργασίας τους.

Σε ότι έχει σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση, καταγράφηκαν μέτρια ως υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης αλλά χαμηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης και προσωπικής επίτευξης.

Η Παπαδοπούλου (2018) διεξήγαγε έρευνα με σκοπό να αναζητήσει την επίδραση που ασκεί η επιμόρφωση στο φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης και αντίστροφα, ώστε να εξάγει συμπεράσματα για τον τρόπο που μπορεί να αλληλεπιδρούν. Το δείγμα αποτέλεσαν 76 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας ιδιωτικής εκπαίδευσης που εργάζονται σχολικές μονάδες που εδράζουν στον Άλιμο Αττικής, στο Μαρούσι, Αττικής, στη νήσο της Σύρου, Κυκλάδων και στην Πεύκη Θεσσαλονίκης και σε 89 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας ιδιωτικής εκπαίδευσης που δραστηριοποιούνται σε σχολικές μονάδες που εδράζουν στην Πειραιά Αττικής, στο Ψυχικό Αττικής και στην Πεύκη Θεσσαλονίκης. Διαπίστωσε σύνδεση μεταξύ της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και των συνιστωσών της επαγγελματικής εξουθένωσης που μπορεί αυτοί να βιώνουν. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που ακολουθούν τη δια βίου επιμόρφωση φαίνεται να κινδυνεύουν λιγότερο από συμπεριφορές που μαρτυρούν συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση.

Σκοπός της έρευνας της Πισάνου (2017) ήταν να συγκρίνει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν στις Διευθύνσεις Α' Αθήνας και Ζακύνθου, προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα σε περιοχές του κέντρου και της περιφέρειας της Ελλάδας, σε σχέση με τα επίπεδα εργασιακού άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης που εμφανίζουν, τους παράγοντες που τους επηρεάζουν και τους τρόπους που χρησιμοποιούν για να διαχειριστούν το άγχος. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται μακριά από το

μόνιμο τόπο διαμονής τους εμφανίζουν μεγαλύτερη συναισθηματική φόρτιση από αυτούς που η περιοχή μόνιμης κατοικίας τους είναι η ίδια με την εργασία τους.

Επίσης κύριες πηγές εργασιακού άγχους αναδείχθηκαν ο χαμηλός μισθός και η επαγγελματική ανασφάλεια. Λιγότερο φαίνεται να απασχολεί τους εκπαιδευτικούς ο φόρτος εργασίας και οι κακές υποδομές.

Γενικά, τα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών της παρούσας μελέτης είναι αυξημένα σε σχέση με έρευνες των περασμένων δεκαετιών στην Ελλάδα.

Η έρευνα του Μανώλη (2017) είχε ως στόχο να αποτυπώσει το βαθμό της επαγγελματικής εξουθένωσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών στις τρέχουσες κοινωνικές συνθήκες.

Η στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων έδειξε ότι ο βαθμός εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος είναι αρκετά υψηλός. Συνολικά, αποδείχθηκε πως οι σημαντικότεροι παράγοντες κατά σειρά που επηρεάζουν το επίπεδο του εργασιακού άγχους είναι η συναισθηματική εξάντληση και η αποπροσωποποίηση. Μάλιστα οι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν επαγγελματική εξουθένωση, σημειώνουν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης και ιδιαίτερα χαμηλότερα επίπεδα αισθήματος εκπλήρωσης προσωπικών επιτευγμάτων σε σχέση με τους υπολοίπους εκπαιδευτικούς.

Οι Σπυρομήτρος και Ιορδανίδης (2017) διερεύνησαν τις πηγές και το επίπεδο του επαγγελματικού άγχους και της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών καθώς και τη μεταξύ τους συσχέτιση. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 211 καθηγητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ύστερα από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων διαπίστωσαν ότι οι συμμετέχοντες παρουσίαζαν, συνολικά, μέτρια επίπεδα επαγγελματικού άγχους. Κυριότερες πηγές άγχους βρέθηκαν να είναι η έλλειψη κατάρτισης για τη διαχείριση προβλημάτων μάθησης-συμπεριφοράς, η έλλειψη αυτονομίας στην άσκηση του έργου τους, η μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η μη αναγνώριση του επιπλέον προσφερόμενου έργου τους και η χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Επίσης οι εκπαιδευτικοί του δείγματος παρουσίασαν χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε όλες τις διαστάσεις της. Όμως οι τιμές της συναισθηματικής εξάντλησης των εκπαιδευτικών

αυξάνονται όσο αυξάνεται το στρες που προέρχεται από θέματα σχετικά με τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών καθώς και από θέματα φόρτου εργασίας και πίεσης χρόνου σε συνδυασμό με το φύλο τους. Επίσης οι τιμές της αποπροσωποποίησης αυξάνονται όσο αυξάνεται το άγχος που προέρχεται από θέματα σχετικά με τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών καθώς και από θέματα σχετικά με την έλλειψη υποστήριξης της διοίκησης και την αναγνώριση του επαγγελματικού κύρους.

Οι Κάμτσιος και Λώλης (2016) επιχείρησαν τη διερεύνηση των επιπέδων της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και τη σχέση της με δημογραφικά χαρακτηριστικά και καθημερινούς στρεσογόνους παράγοντες στο χώρο του σχολείου. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μία χρονική περίοδο που χαρακτηρίζεται από μια ατμόσφαιρα αναταραχής και ανασφάλειας εξαιτίας της εντατικοποίησης των διεργασιών για την αξιολόγηση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα καθώς και σε μία περίοδο που χαρακτηρίζεται από την υποβάθμιση του κύρους των εκπαιδευτικών αλλά και του θεσμού της εκπαίδευσης στο σύνολό της. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 1447 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων, οι οποίοι προέρχονταν και από τους 53 νομούς της Ελλάδος. Εκείνο που διαπιστώθηκε είναι ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, σε περίοδο οικονομικής κρίσης αλλά και έντονης ανασφάλειας και ανησυχίας λόγω της επικείμενης αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου και στο συγκεκριμένο διάστημα στο οποίο πραγματοποιήθηκε η μελέτη, βιώνουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας αναδεικνύουν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί βιώνουν την επαγγελματική εξουθένωση και δεν επιβεβαιώνουν τα ευρήματα προηγούμενων συναφών ερευνών, σύμφωνα με τα οποία τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών είναι χαμηλά (Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2007; Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2010; Antoniouetal., 2006; Δανηλίδου, 2013; Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001;). Σχετικά δε με τους παράγοντες που συντελούν στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, η έρευνα ανέδειξε κάποιους που είναι ενδογενείς στην εργασία όπως φόρτος εργασίας και πίεση χρόνου, προοπτική και κύρος του επαγγέλματος, συμπεριφορά μαθητών, διοικητικά και οργανωτικά προβλήματα, μάθηση των μαθητών. Τα στρεσογόνα αυτά



ερεθίσματα σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες όπως είναι τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, μπορεί να έχουν καταστροφικές επιπτώσεις για την ψυχοκοινωνική προσαρμογή και τη γενικότερη λειτουργία του ατόμου.

Η έρευνα των Κυριακάκη και Λούπη (2016) πραγματοποιήθηκε με σκοπό τη διερεύνηση της Επαγγελματικής Εξουθένωσης Εκπαιδευτικών που εργάζονται σε δημόσια σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν συνολικά 134 εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτως σχέσης εργασίας και ειδικότητας, που εργάζονται σε δημόσια Νηπιαγωγεία, Δημοτικά, Γυμνάσια και Λύκεια. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στο συγκεκριμένο δείγμα υφίσταται επαγγελματική εξουθένωση που κυμαίνεται από μέτρια ως υψηλά επίπεδα ανάλογα με τη σχέση και το περιβάλλον της εργασίας. Αρκετοί εκπαιδευτικοί νιώθουν έντονη σωματική κόπωση και ψυχική εξάντληση, εξαιτίας της δουλειάς τους. Επίσης σπάνια είναι ικανοποιημένοι στον εργασιακό τους χώρο αφού νιώθουν ότι δεν επιτυγχάνουν κάτι σημαντικό. Αρκετοί μάλιστα αισθάνονται ότι αποτυγχάνουν στην επίτευξη των εργασιακών τους στόχων νιώθοντας χαμηλή αυτοπεποίθηση. Στη διάσταση της αποπροσωποποίησης (depersonalization), οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα. Ενδιαφέρονται για τους μαθητές τους και διατηρούν τις ευαισθησίες που είχαν πριν μπουν στο συγκεκριμένο επάγγελμα. Η έρευνα αυτή έδειξε επίσης ότι τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης επηρεάζονται σημαντικά από τη σχέση εργασίας. Συγκεκριμένα, οι μη μόνιμοι εκπαιδευτικοί (αναπληρωτές-ωρομίσθιοι) εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε σχέση με τους μόνιμους και είναι πιο επιρρεπείς στο burnout. Τέλος, τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης επηρεάζονται και από τις εργασιακές συνθήκες έτσι όπως έχουν διαμορφωθεί κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης που διανύουμε ως χώρα. Συγκεκριμένα, η επιδείνωση των εργασιακών συνθηκών των εκπαιδευτικών έχει συμβάλει στην αύξηση του εργασιακού άγχους, τη διόγκωση της επαγγελματικής τους δυσαρέσκειας, τη μείωση της επαγγελματικής τους ικανοποίησης, την άρση της δέσμευσης απέναντι στην εργασία τους και τη μείωση της παραγωγικότητάς τους.

Η έρευνα της Μουτιάγκα (2016) εστίασε στη σχέση μεταξύ απόδοσης νοήματος στην εργασία και του εργασιακού στρες Ελλήνων εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το δείγμα αποτέλεσαν 199 εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε 30 σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της ευρύτερης περιοχής της δυτικής Θεσσαλονίκης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η κυριότερη

πηγή εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών του παρόντος δείγματος είναι οι εργασιακές πιέσεις που δέχονται εντός του πλαισίου της εργασίας τους. Ως δεύτερος παράγοντας εργασιακού στρες αναδείχθηκε η έλλειψη υποστήριξης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Τελευταίοι στην ιεράρχηση κατατάχθηκαν οι παράγοντες της συμπεριφοράς των μαθητών και των εργασιακών συνθηκών. Παράλληλα όμως η έρευνα έδειξε ότι όσο αυξάνεται η ηλικία ελαττώνεται το συνολικό στρες, το στρες λόγω μη υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου καθώς και το στρες που προέρχεται από τις εργασιακές συνθήκες.

Σε έρευνα που διεξήγαγε η Σπανιώλου (2016), ασχολήθηκε μεταξύ άλλων και με το βαθμό στον οποίο αντιμετώπιζαν την επαγγελματική εξουθένωση οι εκπαιδευτικοί ως αποτέλεσμα του εργασιακού τους άγχους. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 130 φιλόλογοι που υπηρετούσαν κατά το σχολικό έτος 2015-16 σε σχολεία της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Δ.Δ.Ε.) της Περιφερειακής Ενότητας Λακωνίας. Εκείνο που διαπιστώθηκε είναι ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανέφεραν (με φθίνουσα κατάταξη ως προς το μέγεθος της επίδρασης) ότι τους άγγωναν οι δύσκολες εργασιακές συνθήκες που αντιμετώπιζαν, ο εργασιακός φόρτος και η πίεση του χρόνου, γενικότερα η μαθησιακή διαδικασία και ειδικότερα η συμπεριφορά των μαθητών, η έλλειψη επαρκούς υποστήριξης και επιμόρφωσης και το περιορισμένο κύρος της δουλειάς τους, η συνολική οργάνωση και λειτουργία του σχολείου καθώς και οι υποδομές του και, σε μικρότερο βαθμό, οι σχέσεις με τους συναδέλφους, τη διεύθυνση και τους γονείς των μαθητών. Ως προς την επαγγελματική τους εξουθένωση, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα εμφάνιζαν συνολικά χαμηλά επίπεδα (χαμηλές τιμές για συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση και υψηλές για προσωπική επίτευξη). Παράλληλα βρέθηκε ότι η συναισθηματική εξάντληση μεγαλώνει με την αύξηση της αποπροσωποποίησης και περιορίζεται καθώς αυξάνεται η προσωπική επίτευξη του εκπαιδευτικού, η οποία από την άλλη, περιορίζεται καθώς μεγαλώνει η αποπροσωποποίησή του.

Στην έρευνα της Πολυμεροπούλου κ.ά. (2015), τίθεται το ζήτημα της απαξίωσης του δημόσιου σχολείου και του ρόλου, του έργου και του κύρους του εκπαιδευτικού από την κοινωνία, την πολιτεία, τους γονείς. Στην έρευνα του 2009 το δείγμα αναφοράς περιλάμβανε 170 καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ενώ στην έρευνα του 2013 οι συμμετέχοντες ήταν 48. Τα αποτελέσματα οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται αδύναμοι, νιώθουν ότι αμφισβητούνται, βιώνουν την

έλλειψη εμπιστοσύνης από γονείς, Μ.Μ.Ε. και άλλους κοινωνικούς φορείς, αλλά ταυτόχρονα δεν έχουν και τον τρόπο να προασπίσουν τους εαυτούς τους και την επαγγελματική τους υπόσταση απέναντι στη μειωμένη κοινωνική υποστήριξη. Στην ίδια έρευνα γίνεται επίσης αναφορά και στο ότι υπάρχει δυσaréσκεια επειδή πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί αναγκάζονται να διδάξουν μαθήματα μη συναφή με την ειδικότητά τους. Επιπλέον δε δίνονται τα χρονικά περιθώρια για εξατομικευμένη διδασκαλία και προσοχή στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή, γεγονός που δημιουργεί μια αίσθηση ανικανότητας. Παράλληλα υπάρχει απουσία συνεννόησης μεταξύ των διδασκόντων ενώ απουσιάζει και ένα κοινό όραμα για την παιδεία. Γενικά υπάρχει η αίσθηση ότι οι υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών συνεχώς αυξάνονται, χωρίς όμως να τους παρέχονται τα κατάλληλα μέσα για να ανταπεξέλθουν σ' αυτές.

Στην έρευνα της Αμαραντίδου (2010) συμμετείχαν 490 καθηγητές φυσικής αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από πέντε νομούς της χώρας (Δράμας, Καβάλας, Σερρών, Κιλκίς, Κοζάνης). Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να αξιολογήσουν την επαγγελματική ικανοποίηση, την επαγγελματική εξουθένωση που βιώνουν καθώς και τις οργανωσιακές μεταβλητές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής ήταν ικανοποιημένοι από την εργασία τους και δεν βίωναν ιδιαίτερα συμπτώματα εξουθένωσης. Αυτό αποδίδεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής έχουν πολύ καλές σχέσεις τόσο με τους μαθητές όσο και με τους υπόλοιπους συναδέλφους αλλά και τη διεύθυνση του σχολείου.

Σε έρευνα των Πατσάλη & Παπουτσάκη (2010) διερευνήθηκε μεταξύ άλλων εάν υπάρχει επαγγελματική εξουθένωση σε δασκάλους γενικής και ειδικής εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι δάσκαλοι των σχολείων γενικής αγωγής και εκπαίδευσης βιώνουν υψηλού βαθμού συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση και μέτριου βαθμού προσωπική επίτευξη, εκτιμώντας ότι βρίσκονται σε ένα πρώτο στάδιο επαγγελματικής εξουθένωσης. Η κατηγορία αυτή των δασκάλων φαίνεται ότι αντιμετωπίζει ποικίλες δυσκολίες στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία εξαιτίας της νέας εκπαιδευτικής κατάστασης που σχετίζεται με την ετερογενή σύνθεση των τάξεων και ιδιαίτερα εξαιτίας του πολυπολιτισμικού τους προφίλ. Η έρευνα ανέδειξε επίσης και τους παράγοντες που συντελούν στη δυσaréσκεια των εκπαιδευτικών από το εργασιακό τους πλαίσιο, όπως α) η πληθώρα της ύλης και τα νέα διδακτικά εγχειρίδια, β) η εφαρμογή νέων εκπαιδευτικών

προγραμμάτων όπως προγραμμάτων ένταξης, ενσωμάτωσης, Ευέλικτης Ζώνης, Αγωγής Υγείας κ.ά., γ) η έλλειψη επικοινωνίας με τους συναδέλφους τους, δ) η έλλειψη υποστήριξης από τους προϊσταμένους τους, ε) η έλλειψη υποστηρικτικών υπηρεσιών, στ) η αδιαφορία της πολιτείας και ζ) οι άσχημες συνθήκες εργασίας (μικρές αίθουσες, πολλοί μαθητές κ.ά.).

Ο Πολυχρονόπουλος (2008) διεξήγαγε έρευνα με σκοπό την αναζήτηση και καταγραφή των σημαντικότερων στοιχείων που επηρεάζουν την ψυχική υγεία των Ελλήνων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 562 δάσκαλοι και εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων που υπηρετούσαν σε δημόσια δημοτικά σχολεία γενικής εκπαίδευσης των νομών Αρκαδίας, Αττικής και Κορινθίας, κατά τη διάρκεια του πρώτου τετραμήνου του 2005. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι τα σημαντικότερα γεγονότα που προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς είναι τα οικονομικά προβλήματα, οι εργασιακές δυσκολίες, η διαμονή μακριά από τους γονείς. Ως προς τα ψυχοσωματικά συμπτώματα, εκείνα που αναφέρθηκαν περισσότερο ήταν η σωματική εξάντληση – κόπωση, οι πονοκέφαλοι, οι αϋπνίες, οι ημικρανίες και οι μυοσκελετικές παθήσεις. Σε σχέση με το κομμάτι της επαγγελματικής εξουθένωσης, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν μεγάλη ικανοποίηση από την άσκηση του έργου τους. Χαμηλή βαθμολόγηση είχαν όμως και οι ερωτήσεις της *συναισθηματικής εξάντλησης*, ενώ ακόμα πιο χαμηλή βαθμολόγηση είχαν οι ερωτήσεις του παράγοντα *αποπροσωποποίησης*.

Στόχος της έρευνας της Αντωνιάδου (2007) ήταν η διερεύνηση των παραγόντων που επιδρούν στο άγχος των καθηγητών καθώς και των στρατηγικών που ακολουθούνται για την αντιμετώπισή του. Το δείγμα αποτέλεσαν 152 καθηγητές των σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Θεσσαλονίκης. Το βασικότερο συμπέρασμα που προέκυψε ήταν ότι οι καθηγητές των λυκείων διέπονται από ιδιαίτερα αυξημένο άγχος στην εργασία τους. Μάλιστα οι κύριες αιτίες άγχους εμφανίστηκε να έχουν σχέση με τους εκπαιδευτικούς πόρους και τις αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική. Συγκεκριμένα, οι συνεχείς αλλαγές στην εκπαίδευση κατά την τελευταία δεκαετία στην Ελλάδα γίνονται χωρίς να δίνεται το απαραίτητο περιθώριο πραγματικής βελτίωσης, κάτι που καλλιεργεί κλίμα αβεβαιότητας και ανασφάλειας στους καθηγητές. Ένα άλλο πολύ σημαντικό πρόβλημα είναι η ύπαρξη μαθητών με ειδικές ανάγκες και μαθησιακές δυσκολίες καθώς και η είσοδος στα ελληνικά σχολεία αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Όλα αυτά αποτελούν πηγή άγχους για

τους εκπαιδευτικούς λόγω της έλλειψης κατάλληλων υποδομών καθώς και ατόμων με ειδικές γνώσεις και δεξιότητες που θα μπορέσουν να διαχειριστούν αποτελεσματικότερα αυτές τις μαθητικές ομάδες αλλά και τις ειδικές καταστάσεις που έχουν προκύψει μέσα σ' αυτό το ιδιαίτερο και πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Μία άλλη πηγή άγχους φαίνεται να αποτελεί και η επικοινωνία με τους γονείς, οι οποίοι αγχώνονται υπερβολικά πολύ με τα παιδιά τους και το άγχος αυτό το μεταφέρουν και στους ίδιους τους καθηγητές.

Η έρευνα των Αντωνίου και Πολυχρόνη (2006) είχε ως στόχο μεταξύ άλλων τη μελέτη των ιδιαίτερων παραγόντων που σχετίζονται με το εργασιακό στρες των Ελλήνων εκπαιδευτικών καθώς και το βαθμό της επαγγελματικής τους εξουθένωσης. Το δείγμα αποτέλεσαν 493 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονταν σε μεγάλα αστικά κέντρα εκτός Αθηνών. Η συγκεκριμένη έρευνα ανέδειξε ως σημαντικότερο παράγοντα εργασιακού στρες τη συμπεριφορά των μαθητών. Ο δε παράγοντας των πιέσεων που δέχονται οι εκπαιδευτικοί, κατατάσσεται στην τρίτη θέση μετά τις εργασιακές συνθήκες. Ο παράγοντας της μη υποστήριξης από την κοινότητα και την Πολιτεία, κατατάσσεται τελευταίος.

Στη μελέτη της Μούζουρα (2005), εξετάζεται συγκριτικά η συμβολή μιας σειράς ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης στο συναισθηματικό φόρτο των εκπαιδευτικών. Το συμπέρασμα είναι ότι οι αντιλαμβανόμενες από τους εκπαιδευτικούς ως οι τρεις πρώτες πηγές επαγγελματικού στρες, ήταν κατά σειρά σοβαρότητας:

α) Η έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές καθώς και οι καθυστερήσεις αποστολής βιβλίων, διδακτέας-εξεταστέας ύλης.

β) Η μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς.

γ) Οι τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών.

Τέλος σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ίδιας έρευνας, φαίνεται ότι οι παράγοντες που οδηγούν στο σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης αφορούν αλληλεπίδραση κοινωνικών συνθηκών και ατομικών χαρακτηριστικών.

Οι Λεονταρή, Κυρίδης & Γιαλαμάς (2000), επιχείρησαν να διερευνήσουν σχέσεις ανάμεσα σε κάποια χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (δημογραφικά και ψυχολογικά) και το επαγγελματικό άγχος. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση και υψηλό αντιληπτικό έλεγχο παρουσιάζουν συγκριτικά χαμηλότερα επίπεδα άγχους. Αυτό σημαίνει ότι το άγχος επηρεάζεται σημαντικά από την αντίληψη που έχει ο άνθρωπος για το αν και κατά πόσο ελέγχει τα γεγονότα της ζωής του.

#### 4. Burnout στους εκπαιδευτικούς άλλων χωρών

Διάφορες έρευνες έχουν δείξει ότι το φαινόμενο της εργασιακής εξουθένωσης δεν περιορίζεται μόνο στον ελλαδικό χώρο αλλά αφορά στους εκπαιδευτικούς πολλών χωρών της Ευρώπης, της Ασίας και της Αμερικής.

Ο Tapper (2018) σε άρθρο του, αναφέρει χαρακτηριστικά για τις αίθουσες διδασκαλίας στην Αγγλία του 2018: *Κάθε δάσκαλος γνωρίζει κάποιον που έχει εγκαταλείψει το επάγγελμα, αποσύρθηκε νωρίς, είχε καταρρεύσει ή είχε υπογράψει εργασία με άγχος. Κάτω από 40.000 καθηγητές εγκαταλείπουν το επάγγελμα το 2016 - τα τελευταία διαθέσιμα στοιχεία - αντιπροσωπεύουν περίπου το 9% του εργατικού δυναμικού, σύμφωνα με κυβερνητικά στοιχεία. Και δεν αντικαθίστανται αρκετά από αυτά - τώρα υπάρχει ένα έλλειμμα 30.000 καθηγητών στην τάξη, ιδίως στο δευτεροβάθμιο επίπεδο, όπου το 20% των κενών θέσεων εκπαιδευτικών είναι άδειες.*



Εικόνα 1: Ο αριθμός των καθηγητών που εγκαταλείπουν τα δευτεροβάθμια σχολεία.

Το παραπάνω γεγονός έχει σημαντικές αρνητικές επιπτώσεις στην εκπαίδευση καθώς έλλειψη καθηγητών σημαίνει ότι τα μαθήματα μεγαλώνουν. Οι μεγαλύτερες τάξεις είναι

*πιο δύσκολο να ελεγχθούν. Ο χαμένος έλεγχος σταματά τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών. Με λιγότερο χρόνο διδασκαλίας, οι μαθητές σημειώνουν μικρότερη πρόοδο. Και αυτό μπορεί να είναι καταστροφικό για τους δασκάλους.*

Η Swartzner (2018) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι το επάγγελμα των δασκάλων είναι εξαιρετικά στρεσογόνο με αποτέλεσμα το burnout να είναι η άμεση αιτία κάποιων θλιβερών στατιστικών. Για παράδειγμα πενήντα πέντε τοις εκατό των εκπαιδευτικών στις Η.Π.Α. αναφέρουν ότι το ηθικό τους ήταν χαμηλό και μειώθηκε ακόμη περισσότερο (Εθνική Ένωση Εκπαιδευτικών, 2013). Επίσης σαράντα έως πενήντα τοις εκατό των νέων εκπαιδευτικών εγκαταλείπουν το επάγγελμα κατά τα πρώτα πέντε χρόνια (Ingersoll, 2012). Παραδέχεται επίσης ότι το συγκεκριμένο φαινόμενο δεν είναι πρόβλημα που μπορεί να λυθεί μεμονωμένα, οπότε πρέπει να αντιληφθούμε τα αίτια εκτός του τομέα της εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικό είναι ότι τα περισσότερα από τα παρακάτω πιθανά αίτια της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών που αναφέρει, αναγνωρίζονται ως υπαρκτά και στο δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα:

- Ένας ακραίος αριθμός αρμοδιοτήτων πάνω και πέρα από τις οδηγίες.
- Έλλειψη διοικητικής υποστήριξης.
- Μια υπερβολική έμφαση στις τυποποιημένες δοκιμές.
- Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με βάση τυποποιημένες βαθμολογίες δοκιμών.
- Η ολοένα και πιο δύσκολη συμπεριφορά των μαθητών με αυξήσεις στη συχνότητα και τη σοβαρότητα.
- Αρχική ζωή των παιδιών που οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να ελέγξουν.
- Έλλειψη προσωπικού / κατάλληλη στελέχωση.
- Αναγκάζοντας τους δασκάλους να διδάσκουν εκτός της περιοχής εμπειρογνωμοσύνης.
- Ανεπαρκής χρόνος προετοιμασίας.
- Αυξημένες απαιτήσεις σε γραφική εργασία.
- Η έλλειψη σεβασμού για το επάγγελμα.

-Προκλητικές αλληλεπιδράσεις με τους γονείς.

-Ελλειψη πόρων.

-Ελλειψη κατάρτισης για νέες πρωτοβουλίες και τεχνολογία.

Μεγάλο ενδιαφέρον όμως παρουσιάζουν και τα όσα αναφέρει σε άρθρο του ο Diaz (2018). Επισημαίνει ότι το burnout είναι μία σύγχρονη επιδημία στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και ότι πολλοί αποτυγχάνουν να συνειδητοποιήσουν ότι το συγκεκριμένο φαινόμενο προκαλείται ουσιαστικά από κατάθλιψη. Σύμφωνα μάλιστα με έρευνα που δημοσιεύθηκε στην Εφημερίδα της Κλινικής Ψυχολογίας, υπάρχει σημαντική αλληλοεπικάλυψη μεταξύ της εξουθένωσης και της κατάθλιψης ενώ όσο εντονότερα είναι τα συμπτώματα της εξουθένωσης, τόσο εντονότερα είναι και τα καταθλιπτικά χαρακτηριστικά που εκδηλώνονται. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό αν αναλογιστεί κανείς ότι όταν μας διαφεύγει η πραγματική φύση του προβλήματος, οι συνηθισμένες συστάσεις που δίνονται δεν αποτελούν παρά προσωρινές διορθώσεις οι οποίες δεν θα είναι σε θέση να βοηθήσουν μακροπρόθεσμα. Για παράδειγμα ενώ οι δάσκαλοι πιστεύουν ότι οι καλοκαιρινές διακοπές θα τους αναζωογονήσουν και θα θεραπεύσουν τα συμπτώματά τους, έρευνες δείχνουν ότι αυτό σπάνια λειτουργεί αφού συνήθως επανέρχονται τα συμπτώματα μέσα σε 2-3 εβδομάδες από την επιστροφή στην εργασία. Αυτό σημαίνει ότι η επαγγελματική εξουθένωση είναι πολύ πιο σοβαρή από αυτή που γενικά απεικονίζεται οπότε είναι απαραίτητο να επανεκτιμηθεί ο τρόπος με τον οποίο βοηθάμε τους εκπαιδευτικούς που την βιώνουν. Θα μπορούσε για παράδειγμα να βοηθήσει η ανάπτυξη μιας υποστηρικτικής κουλτούρας στο χώρο εργασίας σε θέματα ψυχικής υγείας. Επίσης επειδή το burnout προκαλείται από οργανωτικούς παράγοντες, αν και ορισμένα άτομα είναι πιο ευάλωτα στο άγχος, η τοποθέτηση της ευθύνης στους εκπαιδευτικούς δεν αντιμετωπίζει τη βασική αιτία της εξάντλησης. Στρατηγικές που μπορούν να βοηθήσουν προς την κατεύθυνση αυτή είναι η προώθηση της καλύτερης συνεργασίας, η εφαρμογή αποτελεσματικών στρατηγικών διδασκαλίας και η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να αναπτύξουν όρια εργασίας-ζωής. Τελικά ο καλύτερος τρόπος αντιμετώπισης του burnout είναι η ανάπτυξη μιας κουλτούρας που αποσυμπιέζει θέματα ψυχικής υγείας στο χώρο εργασίας και παρέχει σωστή και συνεχή εκπαίδευση.



Η Kendrick (2019) αναφέρει σε άρθρο της ότι σε πολλές χώρες οι καλά προετοιμασμένοι εκπαιδευτικοί εγκαταλείπουν το επάγγελμα με ανησυχητικά ποσοστά, όπως στον Καναδά, την Αυστραλία, το Ηνωμένο Βασίλειο και τις Ηνωμένες Πολιτείες. Οι ηγέτες των σχολικών και εκπαιδευτικών συστημάτων θα πρέπει να επενδύσουν σημαντικό χρόνο, εξετάζοντας πώς να διατηρήσουν τους εκπαιδευτικούς, διότι η διατήρησή τους είναι απαραίτητη για την εξασφάλιση σταθερότητας στο σύστημα.

Ο Elias (2012) σε άρθρο του, μεταξύ άλλων, συσχετίζει το burnout των εκπαιδευτικών με την κουλτούρα και το κλίμα της σχολικής μονάδας. Αναφέρει συγκεκριμένα ότι η εργασιακή εξουθένωση είναι συνήθως οργανωτικό πρόβλημα αλλά και ένα ύπουλο φαινόμενο γιατί μπορεί να αφαιρέσει τους αφοσιωμένους δασκάλους από τον τομέα της εκπαίδευσης, μερικές φορές ακόμα και πριν εγκαταλείψουν φυσικά τη δουλειά τους. Παράλληλα εντοπίζει τη λύση του προβλήματος κυρίως στη δημιουργία θετικής και υποστηρικτικής σχολικής κουλτούρας και κλίματος, όπου οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως επαγγελματίες και έχουν την ευκαιρία να συνεργαστούν, να επιλύσουν το πρόβλημα και να πάρουν τις απαραίτητες, εύλογες υποστηρίξεις εγκαίρως. Τονίζει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να γίνουν υπεράνθρωποι και να ξεπεράσουν όλες τις φριχτές συνθήκες στον εργασιακό τους χώρο, προσπαθώντας να κάνουν ότι είναι πρακτικώς αδύνατο. Οι μαθητές χρειάζονται τους δασκάλους τους να παραμείνουν αφοσιωμένοι οπότε όταν οι συνθήκες διδασκαλίας είναι κακές, οι συνθήκες εκμάθησης τείνουν να είναι χειρότερες και τα παιδιά υποφέρουν με διαρκή τρόπο. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο οι παράπλευρες ζημιές των εξουθενωμένων δασκάλων ουσιαστικά είναι οι ίδιοι οι μαθητές τους.

Οι Papastylianou κ.ά. αναφέρουν ότι στη Μεγάλη Βρετανία κατά το έτος 1998, το ετήσιο κόστος αντιμετώπισης του άγχους-στρες στην εκπαίδευση έφτασε σε £230,000,000 ενώ κατά το έτος 2000, 120.000 εκπαιδευτικοί κάλεσαν την ανοιχτή γραμμή επικοινωνίας ([www.teatcherline.org.uk](http://www.teatcherline.org.uk)) η οποία απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς που υποφέρουν από στρες και κατάθλιψη. Επίσης έρευνες που έγιναν σε διάφορες χώρες όπως Μεγάλη Βρετανία, Ολλανδία, Σκανδιναβία, Καναδάς, Η.Π.Α., Hong-Kong, Αυστραλία, Νέα Ζηλανδία και άλλες, έδειξαν ότι το 33% περίπου των εκπαιδευτικών τους προκαλούσε στρες ή υπερβολικό στρες. Μάλιστα στη Μεγάλη Βρετανία το 66% των Βρετανών εκπαιδευτικών σκέφτηκαν κάποια

στιγμή στην καριέρα τους να εγκαταλείψουν το επάγγελμα. Στην Ολλανδία βρέθηκε ότι το 60% των εκπαιδευτικών που παραιτήθηκαν, υπέφεραν από συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης.

Όσο για τις Ηνωμένες Πολιτείες, σύμφωνα με τις Maslach και Leiter (1997), η επαγγελματική εξουθένωση έχει φτάσει πλέον σε ποσοστά επιδημίας.

Επίσης οι Hakanen κ.ά. (2006) σε μεταγενέστερη έρευνα αναφέρουν σχετικά ότι σε κάθε δεδομένο χρόνο, ένα 5% έως 20% όλων των εκπαιδευτικών στις Ηνωμένες Πολιτείες υφίσταται burnout. Αναφέρουν επίσης ότι στη Φινλανδία τα επίπεδα εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών είναι τα υψηλότερα μεταξύ άλλων επαγγελμάτων που σχετίζονται με την παροχή υπηρεσιών.

## **5. Η έννοια του σχολικού κλίματος και η επίδρασή του στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών**

Σύμφωνα με την Chang (2009), οι παράγοντες που προκαλούν επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς διακρίνονται σε ατομικούς (όπως δημογραφικά χαρακτηριστικά, εκπαιδευτικές στρατηγικές και προσωπικότητα του εκπαιδευτικού), οργανωτικούς (όπως μισθός, κουλτούρα και κλίμα της σχολικής μονάδας, μέγεθος της τάξης και βαθμός συμμετοχής του εκπαιδευτικού στη λήψη αποφάσεων) και παράγοντες συναλλαγής (όπως συμπεριφορά μαθητών καθώς και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους συναδέλφους και τη διεύθυνση του σχολείου αλλά και για την αποτελεσματικότητα και την αναγνώριση του έργου τους).

Σχετικά με την έννοια του σχολικού κλίματος, έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς διάφοροι ορισμοί. Αναφέρουμε ενδεικτικά ότι σύμφωνα με τον Ζαβλανό (2003), σχολικό κλίμα είναι το σύνολο των αξιών, πιστεύω, προτύπων, υποθέσεων και τρόπου σκέψης που αποδέχονται συνειδητά ή ασυνείδητα όλα τα μέλη του οργανισμού. Παρ' όλα αυτά υπάρχει το θέμα εάν το κλίμα αποτελεί ιδιότητα του σχολείου ή ορίζεται μέσω της υποκειμενικής αντίληψης των μελών της σχολικής κοινότητας. Όπως όμως αναφέρει η Νούσια (2014), οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι το κλίμα είναι ιδιότητα του σχολείου, το οποίο αποτελεί και τη μονάδα ανάλυσης του κλίματος.

Σύμφωνα με την Καβούρη (1998) (όπως αναφέρεται στην Νούσια, 2014), το σχολικό κλίμα διακρίνεται σε:

i) *Ανοιχτό κλίμα*. Χαρακτηρίζεται από συνεργασία και υποστήριξη μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι σχέσεις είναι φιλικές ενώ ταυτόχρονα παρέχεται στήριξη και αυτονομία από τον διευθυντή.

ii) *Κλειστό κλίμα*. Τα χαρακτηριστικά του είναι ακριβώς αντίθετα από εκείνα της προηγούμενης περίπτωσης.

iii) *Κλίμα αποχής/αποφυγής*. Στην περίπτωση αυτή ενώ οι διευθυντές υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς και τους παρέχουν ευχέρεια ανάληψης πρωτοβουλιών, οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν απάθεια και έλλειψη συνεργασίας.

iv) *Κλίμα συμμετοχής/αφοσίωσης*. Τα χαρακτηριστικά του είναι ακριβώς αντίθετα από εκείνα της προηγούμενης περίπτωσης. Ενώ δηλαδή ο διευθυντής παρουσιάζει αυταρχική συμπεριφορά, οι εκπαιδευτικοί είναι ενωμένοι μεταξύ τους, παρουσιάζουν υψηλό αίσθημα ευθύνης και αγνοούν το διευθυντή.

Οι Κατσαρού κ.ά. (2016) συμπεραίνουν ότι το σχολικό κλίμα συνδέεται με την ποιότητα του σχολείου, συνεισφέρει στη δημιουργία αίσθησης του ανήκειν σε μία ομάδα, δημιουργεί αισθήματα ικανοποίησης και υπευθυνότητας και ενδυναμώνει την αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Ταυτόχρονα όμως συμβάλλει στη μάθηση και την επιτυχία των μαθητών και άρα στην ανάπτυξη και τη βελτίωση κάθε σχολικής μονάδας. Χαρακτηριστικό είναι ότι όταν το σχολικό κλίμα χαρακτηρίζεται από επικοινωνία, συνεργασία και συλλογικότητα, συμβάλλει στη δημιουργία μεγαλύτερης ικανοποίησης του διδακτικού προσωπικού. Όταν όμως το εργασιακό κλίμα είναι αρνητικό και απωθητικό, αυτό θα έχει αρνητικές επιπτώσεις τόσο στην εκτέλεση των καθηκόντων των εκπαιδευτικών και στην ποιότητα της εργασίας τους αλλά και στις επιδόσεις των μαθητών και γενικότερα στην ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής οργάνωσης.

Σύμφωνα με τους Snowden Gorton (2002) (όπως αναφέρεται στους Πολυμεροπούλου & Σόρκος, 2015), η απουσία συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών οδηγεί στην απεμπλοκή των εκπαιδευτικών από τη σχολική κοινότητα καθώς και στην απουσία κινήτρων για την πραγματοποίηση προγραμμάτων και την εισαγωγή καινοτομιών. Οι εκπαιδευτικοί έχουν απολέσει τον παιδαγωγικό τους ρόλο και λειτουργούν

ουσιαστικά ως διεκπεραιωτές. Ακόμη σύμφωνα με την Παππά (2006), ο εκπαιδευτικός συναντά μεγάλες δυσκολίες όταν απουσιάζει η αλληλεγγύη και η συνεννόηση μεταξύ συναδέλφων για ζητήματα κατανομής μαθημάτων και εξωδιδασκτικών αρμοδιοτήτων. Έτσι όταν δεν υπάρχουν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στη σχολική κοινότητα, οι εκπαιδευτικοί δεν νιώθουν άνετα και δεν αποδίδουν αποτελεσματικά.

Ο Αποστολάκης (2015) ύστερα από αντίστοιχη βιβλιογραφική έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι σχολικό κλίμα είναι ότι αντιλαμβάνεται στην καθημερινότητα του ένας εργαζόμενος - εκπαιδευτικός ή μαθητής στη σχολική μονάδα ως εργασιακό περιβάλλον και περιβάλλον μάθησης αντίστοιχα, που ενδέχεται να διαφέρει μεταξύ των σχολικών μονάδων. Επίσης το κλίμα αυτό καθορίζεται από τους παρακάτω θεματικούς άξονες: της α) υποστηρικτικής συμπεριφοράς του διευθυντή, β) της καθοδηγητικής διευθυντικής συμπεριφοράς, γ) της ενεργητικά εμπλεκόμενης συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, δ) των καταστάσεων απογοήτευσής τους και ε) της οικείας συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών.

Σε έρευνα που διεξήγαγε η Ματαράγκα (2018), διερευνήθηκε μεταξύ άλλων και η επίδραση του σχολικού κλίματος στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Σε σχέση με τους μαθητές, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναφέρουν ως εξουθενωτικές συμπεριφορές την αδιαφορία, την απειθαρχία και την επιθετικότητα. Σε σχέση με τους συναδέλφους τους ανέφεραν κυρίως θέματα συγκρούσεων, αρνητικών σχολίων, συνεργασίας και διακρίσεων. Σε σχέση με τον διευθυντή, η κατάσταση επιβαρύνεται όταν αυτός είναι αυταρχικός, απρόσιτος, προσβλητικός, μη ανθρώπινος, αδιάφορος, ευθυνόφοβος και μεροληπτικός. Επιβαρύνουν όμως και ορισμένες συμπεριφορές από μέρους των γονέων όπως η αδιαφορία, η απουσία, οι παρεμβάσεις, οι επικρίσεις, η βαθμοθηρία, η διάθεση να δικαιολογούν αρνητικές συμπεριφορές των μαθητών καθώς και η μετάθεση των ευθυνών στον εκπαιδευτικό. Τέλος, σε σχέση με τον τρόπο οργάνωσης της σχολικής μονάδας υποστήριξαν ότι τους εξουθενώνει όταν αυτός είναι αυταρχικός, αυστηρός, αντισυναδελφικός, απρόσωπος, γραφειοκρατικός και εντατικός. Γι' αυτό και δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων, καλής επικοινωνίας στη σχολική μονάδα, συνεργασίας των εμπλεκόμενων και διαλόγου με τους μαθητές.

Αλλά και σε έρευνα της Νούσια (2014), φαίνεται ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Η σχετική εργασία αναφέρεται στις αντιλήψεις των μαθητών/τριών για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών τους καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι όσο πιο αρνητικά αντιλαμβάνονται οι μαθητές/τριες το κλίμα της τάξης τόσο πιο επαγγελματικά εξουθενωμένος/η γίνεται αντιληπτός/ή ο/η εκπαιδευτικός από τους/τις μαθητές/τριες. Επίσης όπως αναφέρεται στην ίδια έρευνα, σύμφωνα με τους Cobb (1976) και Cohen & Wills (1985) το σχολικό κλίμα της τάξης επηρεάζεται από το στρες των εκπαιδευτικών. Το στρες, η ψυχολογία και η γενικότερη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού επηρεάζει το σχολικό κλίμα, δημιουργώντας κάθε φορά θετικό ή αρνητικό αντίκτυπο αντίστοιχα.

Όταν σε μία σχολική μονάδα επικρατούν έλλειψη διαλόγου και συνεργασίας, εντάσεις, επαγγελματικές συγκρούσεις και ανταγωνισμοί, είναι εμφανή τα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης. Σε ανάλογα συμπεράσματα κατέληξαν και οι Maslachetal (2001) υποστηρίζοντας ότι η έλλειψη κοινωνικής υποστήριξης από τους συναδέλφους, αποτελεί παράγοντα επαγγελματικής εξουθένωσης.

Εκτός όμως από τις σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων, καθοριστικό παράγοντα επαγγελματικής εξουθένωσης αποτελεί και η ποιότητα των σχέσεων με τους μαθητές. Σε έρευνα της Ματαράγκα (2018) επιβεβαιώνεται η εξουθένωση των εκπαιδευτικών όταν οι μαθητές είναι απείθαρχοι, αδιάφοροι στην τάξη, δεν προσέχουν και δεν συνεργάζονται αλλά και όταν εκδηλώνουν επιθετικότητα και βίαιη συμπεριφορά, κάτι που φανερώνει την απαξίωση του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα επίσης με την ίδια, οι Pines (2004) και Chang (2012) θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται στην αποπροσωποποίηση και την έλλειψη προσωπικής επίτευξης λόγω των διαταραγμένων σχέσεών τους με τους μαθητές, που προκαλούνται από την απροθυμία τους να παρακολουθήσουν το μάθημα.

## 6.Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας

### 6.1 Ηγεσία και Διοίκηση

Ο Μιχαλόπουλος (1998), θεωρεί ότι πρέπει να γίνει σαφής διάκριση ανάμεσα στην ηγεσία και τη διεύθυνση. Ενώ δηλαδή η διεύθυνση στηρίζεται στην επίσημη θέση εξουσίας για να διαμορφώσει την οργανωτική συμπεριφορά, η ηγεσία απορρέει από διαδικασίες κοινωνικής επιρροής.

Ο Σαΐτης (2005) ορίζει την ηγεσία ως τη διαδικασία επιρροής της συμπεριφοράς των μελών μιας οργάνωσης από κάποιον (ηγέτη) έτσι ώστε τα μέλη να συνεργάζονται με τη θέλησή τους έχοντας ως στόχο την επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος.

Οι Μπουραντάς κ.ά. (1999) ορίζουν την ηγετική συμπεριφορά ενός ατόμου ως το σύνολο των ενεργειών εκείνων, οι οποίες επιδρούν πάνω στους άλλους ανθρώπους και τους κάνουν να το "ακολουθούν εθελοντικά και πρόθυμα" και να του έχουν εμπιστοσύνη. Κατά συνέπεια τα βασικά στοιχεία που συνθέτουν την ηγετική συμπεριφορά ενός ατόμου, είναι:

- Η σύλληψη ενός οράματος, η διάδοσή του στους συνεργάτες, ώστε να το ενστερνιστούν, και η σύνδεσή του με τις καθημερινές εργασίες τους, ώστε να δίνει σε αυτές νόημα.
- Η ενδυνάμωση, η ανάπτυξη, η παρακίνηση και η εμπύχωση των συνεργατών.
- Η επιβράβευση των ατόμων.
- Η δημιουργία ομάδας και η δημιουργία καλού κλίματος σ' αυτή.
- Η διαμόρφωση στόχων και σχεδίων για την υλοποίησή τους.
- Η συνεχής βελτίωση των ατόμων, των μέσων, των διαδικασιών και συστημάτων και οι καινοτομίες.
- Η παρακολούθηση του περιβάλλοντος, η αντιμετώπιση των περιορισμών και των απειλών και η αξιοποίηση των ευκαιριών που υπάρχουν σ' αυτό.
- Η ανάπτυξη της παιδείας (νοοτροπίας- κουλτούρας) στο χώρο της ευθύνης του.

Προσδιορίζουν δε, τρία βασικά πρότυπα ηγεσίας με κριτήριο τον τρόπο λήψης των αποφάσεων από τον ηγέτη: το αυταρχικό, το δημοκρατικό και το εξουσιοδοτικό.

- Αυταρχικό πρότυπο. Ο ηγέτης αποφασίζει μόνος του και δίνει εντολές στους συνεργάτες του για εκτέλεση των αποφάσεών του. Λέγεται ότι ο τρόπος αυτός είναι ενδεδειγμένος, όταν οι εργαζόμενοι πρέπει να μάθουν γρήγορα το έργο τους και όταν δεν ανταποκρίνονται σε άλλους τρόπους ηγεσίας. Έχει αρκετά μειονεκτήματα μια και οι εργαζόμενοι δεν αναλαμβάνουν την ευθύνη για το αποτέλεσμα και η παραγωγή είναι καλή μόνον, όταν ο ηγέτης είναι παρών.

- Δημοκρατικό πρότυπο. Ο ηγέτης στις αποφάσεις του λαμβάνει σοβαρά υπόψη τη γνώμη και τις ανάγκες των συνεργατών του ή και συχνά ζητά τη συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων. Συνήθως αφορά τον τρόπο διοίκησης σε εργαζομένους μορφωμένους, με υψηλές δεξιότητες ή πολλή εμπειρία, που έχουν αναπτυγμένο αίσθημα ευθύνης, βοηθούν στην εκτέλεση του έργου και είναι δεκτικοί σε νέες ιδέες και αλλαγές. Τα συμπεράσματα από έρευνες δείχνουν ότι αυτός ο τρόπος διοίκησης οδηγεί σε μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και ικανοποίηση των μελών της ομάδας.

-Εξουσιοδοτικό πρότυπο. Ο ηγέτης δίνει το δικαίωμα να αποφασίζουν σε πολλά θέματα οι συνεργάτες του και ο ρόλος του είναι πολύ περιορισμένος. Η ομάδα παίρνει τις αποφάσεις μόνη της χωρίς τον επηρεασμό του ηγέτη.

Υπάρχει όμως και μία διάκριση των προτύπων ηγεσίας, με κριτήριο το συνολικό προσανατολισμό της συμπεριφοράς του ηγέτη. Σύμφωνα με αυτό, προσδιορίστηκαν δύο βασικές διαστάσεις της ηγετικής συμπεριφοράς.

Η πρώτη διάσταση ονομάστηκε "προσανατολισμός προς τους ανθρώπους". Ο ηγέτης που ακολουθεί αυτόν τον τρόπο διοίκησης θεωρεί τον άνθρωπο τον σπουδαιότερο συντελεστή παραγωγής, αποδέχεται τις ιδιαιτερότητές του και αναπτύσσει σχέσεις φιλίας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Πιστεύει ακόμη ότι, αν ικανοποιούνται τα μέλη της ομάδας του, τότε και η παραγωγή θα είναι ικανοποιητική. Η ηγετική συμπεριφορά στρέφεται κυρίως στην ανάπτυξη και ικανοποίηση των ανθρώπων και στη διατήρηση ανθρώπινων σχέσεων μεταξύ του ηγέτη και των συναδέλφων του.

Η δεύτερη διάσταση ονομάστηκε "προσανατολισμός προς τα καθήκοντα". Σ' αυτήν την περίπτωση δίνεται μεγάλη προσοχή στο σχεδιασμό και την υλοποίηση του έργου

και ορίζονται με σαφήνεια οι ρόλοι των εργαζομένων και οι υποχρεώσεις που έχουν. Ο ηγέτης διατηρεί τυπικές σχέσεις με τους υφισταμένους του και οι δομές και οι διαδικασίες είναι καθορισμένες. Θεωρεί ότι, όταν οι στόχοι του έργου επιτυγχάνονται, τότε και τα μέλη της ομάδας μπορούν να ικανοποιηθούν. Συνεπώς, η ηγετική συμπεριφορά επικεντρώνεται κυρίως σε ενέργειες που αφορούν την υλοποίηση του έργου και την εκτέλεση των καθηκόντων.

Σύμφωνα με τον Bass (1985), υπάρχουν τρία χαρακτηριστικά στυλ ηγεσίας: η παθητική-αποφευκτική, η συναλλακτική και η μετασχηματιστική.

Ο παθητικός-αποφευκτικός ηγέτης αποφεύγει την ανάμειξη σε βασικά ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης. Δεν γίνονται συναλλαγές και συμφωνίες με τους εργαζόμενους αλλά ούτε και προσπάθεια αυτοί να κινητοποιηθούν, να εμψυχωθούν ή να αναγνωριστεί η προσφορά τους στο χώρο εργασίας.

Ο συναλλακτικός ηγέτης λειτουργεί στα πλαίσια του υπάρχοντος συστήματος και της συγκεκριμένης οργανωσιακής κουλτούρας χωρίς να επιφέρει σημαντικές αλλαγές. Στηρίζει τις υπάρχουσες δομές και στρατηγικές και συμβάλει στην πραγματοποίηση των οριοθετημένων στόχων επιβραβεύοντας τους υφισταμένους που επιφέρουν τα «αποδεκτά» αποτελέσματα.

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης είναι αυτός που παρακινεί τους υφισταμένους του για την επίτευξη υπερβατικών στόχων και την ικανοποίηση των ανώτερων αναγκών τους. Προωθεί την αλλαγή και συνεισφέρει στην ενίσχυση της δημιουργικότητάς τους αλλά και των κινήτρων τους στην οργάνωση. Όπως μάλιστα αναφέρει ο Θεοφιλίδης (2012), ο Leithwood και οι συνεργάτες του εντόπισαν οχτώ τομείς που χαρακτηρίζουν τη μετασχηματιστική ηγεσία και οι οποίοι είναι: εξατομικευμένη στήριξη, κοινοί στόχοι, όραμα, νοητική παρόθηση, οικοδόμηση κουλτούρας, αμοιβές, υψηλές προσδοκίες, παράδειγμα προς μίμηση.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφέρουμε και τον χαρισματικό ηγέτη, ο οποίος σύμφωνα με τους Conger & Kanungo (1998) έχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- Οξυδέρκεια και διορατικότητα.
- Ευαισθησία και επικοινωνία στο εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον του οργανισμού.



- Ευαισθησία στις ανάγκες και τα προβλήματα των μελών του οργανισμού.
- Ανάλυση ευθυνών και πρωτοβουλιών.
- Ενθάρρυνση των καινοτομιών και αλλαγών στην κουλτούρα του οργανισμού.

Παρ' όλα αυτά, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια μετακίνηση από την ηγεσία του «χαρισματικού ηγέτη», σε μετασχηματιστικού τύπου μορφές ηγεσίας στις οποίες δεν είναι ένα το άτομο που ηγείται αλλά περισσότερα, συνδεδεμένα μεταξύ τους ως ομάδα (Dieronitou, 2014). Υπάρχουν γι' αυτό διάφοροι λόγοι μεταξύ των οποίων «η υπερβολικά μεγάλη πίεση που προκύπτει από εξωτερικές απαιτήσεις για τα σχολεία όπως η έμφαση στην βελτίωση των εθνικών δεικτών σχολικής επίδοσης και η ταυτόχρονη διατήρηση της αυτονομίας και δύναμης των σχολικών μονάδων». Οι Βασιλειάδου και Διερωνίτου (2014), αναφέρουν ότι η ηγεσία είναι το αποτέλεσμα των ηγετικών ρόλων που αναδύονται από όλα τα μέλη μιας σχολικής κοινότητας όπως τη διευθυντική ομάδα, τους εκπαιδευτικούς, τα μαθητικά συμβούλια, το σύλλογο γονέων. Ο ρόλος του ηγέτη είναι να αξιοποιεί τις ικανότητες όλων αυτών των ατόμων. Έτσι η μετασχηματιστική ηγεσία αποτελεί τη νέα τάση των εκπαιδευτικών συστημάτων έπειτα από πολλά χρόνια προσήλωσης στο γραφειοκρατικό, διότι μεταξύ άλλων έχει και ένα πολύ μεγάλο πλεονέκτημα: η ηγεσία στηρίζεται σε άτομα περισσότερα του ενός τα οποία ζουν και δραστηριοποιούνται στον οργανισμό και έχουν λόγο για οτιδήποτε και αν συμβαίνει. Το πορτρέτο του μετασχηματιστικού ηγέτη συμπληρώνεται με τις ιδιότητες που χαρακτηρίζουν ένα συνθέτη μιας κλασικής ορχήστρας, ο οποίος συντονίζει ποικίλες ομάδες οργάνων, οι οποίες αλληλοεπιδρώντας αρμονικά παράγουν το πρωταρχικό αποτέλεσμα που είχε θέσει ο ίδιος (Dierontiou, 2014). Επίσης σύμφωνα με τον Bass (1985), εκείνο που ουσιαστικά καλείται να κάνει ο μετασχηματιστικός ηγέτης είναι να κατευθύνει τους προσωπικούς στόχους των υφισταμένων του στην υποστήριξη των στόχων και του οράματος της σχολικής μονάδας, μέσα σε ένα κλίμα που να προάγει την εμπιστοσύνη και τη συνεργασία.

Στο ερώτημα ‘‘ποιο πρότυπο ηγεσίας είναι το πλέον κατάλληλο ή αποτελεσματικό’’, οι διάφορες έρευνες έδειξαν ότι όλα μπορεί να είναι αποτελεσματικά, όταν ασκούνται στην κατάλληλη περίπτωση. Αυτό σημαίνει ότι ο ηγέτης θα πρέπει να προσαρμόζει το πρότυπο ηγεσίας: α) στο έργο που έχει να υλοποιήσει, β) στο περιβάλλον μέσα στο οποίο ασκεί την ηγεσία, γ) στην ωριμότητα των ατόμων.

## **6.2 Επίδραση της ηγεσίας στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών**

Η Ιωαννίδου (2017) επισημαίνει τον μείζονα ρόλο του Ηγέτη-Διευθυντή στην προστασία και διατήρηση της ψυχοσωματικής υγείας των εκπαιδευτικών. Ο σχολικός ηγέτης είναι το πρωταρχικό πρόσωπο της σχολικής διοίκησης και αποτελεί όχι μόνο τον κατεξοχήν διαχειριστή του ανθρώπινου δυναμικού αλλά και τον εμπνευστή όλων των εμπλεκόμενων στη σχολική πραγματικότητα. Ως γνώστης λοιπόν των πηγών και των συμπτωμάτων του εργασιακού άγχους αλλά και των σωματικών, ψυχολογικών και συμπεριφορικών συμπτωμάτων της επαγγελματικής εξουθένωσης, οφείλει να ενεργοποιήσει ένα στρατηγικό σχέδιο ανακούφισης και απεμπλοκής του εκπαιδευτικού από τους αιτιολογικούς παράγοντες. Βασικός παράγοντας προς την κατεύθυνση αυτή αποτελεί και η εμπλοκή του διευθυντή ως υποστηρικτή της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Μάλιστα ασφαλή μονόδρομο για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, αποτελεί η μετασχηματιστική ηγεσία. Η ίδια αναφέρει ότι σύμφωνα με τον Θεοφιλίδη (2012), ενδεικτικές μετασχηματιστικές συμπεριφορές ηγετών οι οποίες αξιοποιούν το ανθρώπινο δυναμικό και εστιάζουν στην ανάπτυξή του, αποτελούν η αναγνώριση της προσφοράς του εκπαιδευτικού και η κατανόηση των προβλημάτων της σχολικής μονάδας. Όταν λοιπόν ο σχολικός ηγέτης είναι σε θέση να αφουγκράζεται τις συναισθηματικές και ψυχικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, μπορεί να προλαμβάνει την εκδήλωση νοσηρών ψυχικών και σωματικών συμπτωμάτων υποστηρίζοντας το προσωπικό και αποδεικνύοντας έμπρακτα την ενσυναίσθησή του.

Σε έρευνα που διεξήγαγε η Ζέρβα (2012), διαπίστωσε ότι η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το στυλ ηγεσίας του διευθυντή. Μάλιστα ως η πιο ενδεδειγμένη για την προώθηση της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών, θεωρείται η μετασχηματιστική ηγεσία. Η παθητική-αποφευκτική ηγεσία, επιδρά αρνητικά στην επαγγελματική ευημερία και τις διαστάσεις της.

Στην έρευνά του (2007) ο Γουρναρόπουλος αναφέρει ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι ιδιαίτερα σημαντικός και αναμφισβήτητα καθοριστικός για τη δημιουργία θετικού εργασιακού κλίματος. Μάλιστα ο τρόπος που ασκεί τα καθήκοντά του ένας διευθυντής αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες οι οποίοι διαμορφώνουν το εργασιακό κλίμα στο χώρο των σχολικών μονάδων και κατ' επέκταση επηρεάζουν

σημαντικά την εκπαιδευτική διαδικασία και καθορίζουν το βαθμό αποτελεσματικότητάς τους. Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων δεν πρέπει να ενεργούν ως απλοί γραφειοκράτες αλλά ως σύγχρονοι σχολικοί ηγέτες, οι οποίοι *θα καθοδηγούν, θα πείθουν, θα παρακινούν, θα επαιτούν* και γενικά *θα κατευθύνουν* τους εκπαιδευτικούς σε μια πορεία για την υλοποίηση των στόχων του οργανισμού.

Όπως αναφέρει η Παπακώστα (2014), διάφορες έρευνες έχουν δείξει ότι ο ρόλος της ηγεσίας στο στρες των εκπαιδευτικών είναι καταλυτικός. Όπως μάλιστα απέδειξαν οι Πολυχρονόπουλος & Παπαστυλιανού (2007), η υποστήριξη από τη διεύθυνση μειώνει τα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών και ασκεί ‘προστατευτική δράση’ απέναντι στην επαγγελματική τους εξουθένωση. Επίσης σύμφωνα με έρευνα των Kyriacou & Sutcliffe (1978), μία από τις κύριες πηγές που προκαλεί άγχος στους εκπαιδευτικούς είναι η έλλειψη στήριξης από τον διευθυντή. Ακόμη σύμφωνα με τους Sarros & Sarros (1992), οι σχολικοί διευθυντές που διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στην ευημερία των εκπαιδευτικών είναι εκείνοι που συγκεντρώνουν τα χαρακτηριστικά της υποστηρικτικής ηγεσίας, δίνουν έμφαση στην εσωτερική παρόθηση, στην εξατομικευμένη προσέγγιση, στην κινητοποίηση και στην προσωπική ανάπτυξη των εργαζομένων, ενισχύοντας τους εκπαιδευτικούς στο καθημερινό τους έργο.

Ο Αναστασόπουλος (2018) διερεύνησε μεταξύ άλλων και σε ποιο βαθμό σχετίζονται η ευημερία των εκπαιδευτικών με την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή και το κλίμα στο σχολείο. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν πως το δημοκρατικό στιλ ηγεσίας επιδρά θετικά στην ευημερία των εκπαιδευτικών μέσα από τη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος. Αντίθετα, η απουσία των στοιχείων του δημοκρατικού σχολικού ηγέτη οδηγεί στην επαγγελματική εξουθένωση, που αποτελεί παράγοντα για την ισχνή ευημερία των επαγγελματιών στην εκπαίδευση.

Η έρευνα του Αποστολάκη (2015) ανέδειξε το στοιχείο του Διευθυντή ως εργασιακού προτύπου για τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής μονάδας. Με τον τρόπο αυτό δημιουργείται το κατάλληλο οργανωσιακό κλίμα στο οποίο προάγονται με θετικό τρόπο οι ανθρώπινες σχέσεις. Η συμπεριφορά του Διευθυντή κατέχει κυρίαρχο ρόλο στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ενώ η υποστηρικτική του συμπεριφορά αποτελεί τον σημαντικότερο προβλεπτικό παράγοντα του οργανωσιακού κλίματος για την επαγγελματική ικανοποίηση. Σύμφωνα με τον ίδιο,

και η έρευνα της Ανθοπούλου (1999) καταλήγει σε ανάλογα συμπεράσματα καθώς αναδεικνύει τον σημαντικό και κρίσιμο ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωση θετικού κλίματος και κουλτούρας στη σχολική του μονάδα αποτελώντας την κινητήρια δύναμη καθώς είναι σε θέση να λειτουργήσει ο ίδιος ως παράδειγμα προς μίμηση.

Αλλά και οι Halley & Lock (2007) επισημαίνουν ότι από τα βασικότερα στοιχεία πρόληψης του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης αποτελεί η ύπαρξη ενός χαρισματικού ηγέτη (διευθυντή-προϊσταμένου). Ο ηγέτης αυτός θα αντιλαμβάνεται έγκαιρα τις ιδιαίτερες ικανότητες του κάθε εργαζομένου και ταυτόχρονα θα αναγνωρίζει το πόσο σημαντική είναι η καλή συνεργασία στον σχολικό οργανισμό.

Επίσης οι Seltzer & Numerof (1988) σημειώνουν ότι η υποστήριξη του διευθυντή είναι ζωτικής σημασίας για τη μείωση της εξουθένωσης. Οι διευθυντές θα πρέπει να εκπαιδεύονται έτσι ώστε να αναγνωρίζουν τα προειδοποιητικά σημάδια της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών και να παρέχουν την κατάλληλη υποστήριξη ώστε να ελαχιστοποιηθεί το συγκεκριμένο φαινόμενο στον εργασιακό χώρο.

Η Κούλα (2011) διεξήγαγε έρευνα απευθυνόμενη σε Διευθυντές και εκπαιδευτικούς σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής και Δυτικής Θεσσαλονίκης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί πολύ σημαντική και χρήσιμη τη συνεργασία με τον Διευθυντή σε θέματα διοικητικά, εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά. Αναφέρει ότι σύμφωνα και με θεωρητικές επιστημονικές προσεγγίσεις, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών βοηθά στο να διατηρείται το ηθικό τους υψηλό, στο να εισπράττουν ικανοποίηση από την εργασία τους και στο να αποφεύγεται η επαγγελματική εξουθένωση. Μάλιστα όπως υποστηρίζει η κοινωνική ψυχολογία, το άτομο θέλει να αυτοεκπληρώνεται και να διατηρεί μία θετική αυτοεικόνα στον εργασιακό του χώρο.

Ο Παπαδόπουλος (2013) διεξήγαγε έρευνα με σκοπό να διαπιστώσει μεταξύ άλλων, αν υπάρχει σχέση ανάμεσα στην ασκούμενη μορφή ηγεσίας και στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Όπως αναφέρει, σύμφωνα με τον Locke (1976), ως εργασιακή ικανοποίηση ορίζεται *η απολαυστική ή ευχάριστη συναισθηματική κατάσταση που είναι αποτέλεσμα της αποτίμησης της εργασίας ή των εργασιακών βιωμάτων που έχει ένα άτομο*. Η εργασιακή ικανοποίηση είναι πολύ σημαντική διότι επηρεάζει την απόδοση των εργαζομένων υπό την έννοια ότι τα άτομα που είναι ικανοποιημένα από την εργασία τους έχουν περισσότερα κίνητρα και είναι πιο

αποτελεσματικά. Τα ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν ότι υπάρχει σύνδεση της εργασιακής ικανοποίησης με την ασκούμενη μορφή ηγεσίας είναι αρκετά. Τα αποτελέσματα συγκλίνουν στο ότι διαφορετικές μορφές ηγεσίας επιφέρουν διαφορετικά αποτελέσματα τόσο ως προς την αποτελεσματικότητα του οργανισμού όσο και ως προς την ικανοποίηση των υφισταμένων. Έτσι οι εργαζόμενοι αισθάνονται μεγαλύτερη ικανοποίηση όταν οι ηγέτες τους σέβονται και τους υποστηρίζουν. Αντίθετα όταν οι ηγέτες είναι αδιάφοροι και επικριτικοί, η αρνητική σχέση που αναπτύσσεται έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση της παραγωγικότητας και της αποτελεσματικότητας των υφισταμένων ενώ μπορεί να αυξήσει και τα φαινόμενα απουσίας από την εργασία. Συγκεκριμένα για το χώρο της εκπαίδευσης οι έρευνες έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης είχαν διευθυντές που έδειχναν ενδιαφέρον όχι μόνο για τις ανάγκες του οργανισμού αλλά και για τις ανάγκες των ίδιων των εκπαιδευτικών. Ο ίδιος ο Παπαδόπουλος στην έρευνά του κατέληξε σε ανάλογα συμπεράσματα. Διαπιστώθηκε δηλαδή ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και της ασκούμενης μορφής ηγεσίας. Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή που έχουν ανθρωπιστικό διευθυντή, έχουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από εκείνους που έχουν μέτριο ή αδιάφορο διευθυντή. Υψηλότερο επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης εμφανίζουν επίσης και οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν δημοκρατικό διευθυντή.

### **6.3 Η επαγγελματική εξουθένωση των διευθυντών σχολικών μονάδων**

Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι ιδιαίτερα απαιτητικός και πολυδιάστατος, αν αναλογιστούμε το έργο που έχει να επιτελέσει σύμφωνα με όσα αναγράφονται στο καθηκοντολόγιο (άρθ. 11 περιπτ. Δ Ν.1566/85). Έτσι λοιπόν ο Διευθυντής ως διοικητικός αλλά και επιστημονικός – παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο του σχολείου, θα πρέπει μεταξύ άλλων να καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία. Θα πρέπει όχι απλώς να διευθύνει αλλά και να καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς και να συντονίζει το έργο τους. Ανάμεσα στις υποχρεώσεις του είναι επίσης να διατηρεί και ενισχύει την συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, να αμβλύνει τις αντιθέσεις, να ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, να εμπνέει και να παρέχει θετικά κίνητρα σ' αυτούς. Παράλληλα όμως θα πρέπει να ελέγχει και την πορεία των εργασιών και να κατευθύνει τους

εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν. Τέλος, αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, όπως ορίζει η αντίστοιχη νομοθεσία.

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας αναλαμβάνει πολλά διοικητικά καθήκοντα όπως το να παραμένει στο σχολείο όλες τις εργάσιμες ώρες και να είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και το συντονισμό της σχολικής ζωής. Μεταξύ άλλων, εκπροσωπεί το σχολείο σε όλες τις σχέσεις του με τους τρίτους. Εφαρμόζει τους νόμους, τα προεδρικά διατάγματα, τις εγκυκλίους και τις υπηρεσιακές εντολές των Στελεχών Διοίκησης, είναι υπεύθυνος για την τήρησή τους και υλοποιεί τις αποφάσεις του Συλλόγου των Διδασκόντων. Συντάσσει τις αξιολογικές εκθέσεις για το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό, όπως προβλέπει η νομοθεσία. Ενημερώνει το διδακτικό προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές, για την εκπαιδευτική πολιτική, τους στόχους και το έργο του σχολείου. Έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας. Γενικά φροντίζει για τη λήψη κάθε μέτρου το οποίο συμβάλλει στην καλύτερη λειτουργία του σχολείου.

Οι αρμοδιότητες του Διευθυντή σε σχέση με το Σύλλογο Διδασκόντων είναι μεταξύ άλλων να ενημερώνει για την εκπαιδευτική νομοθεσία, τις εγκυκλίους και τις αποφάσεις που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου και την εφαρμογή των προγραμμάτων εκπαίδευσης. Θα πρέπει επίσης να συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος δημοκρατικής συμπεριφοράς των διδασκόντων και των μαθητών και να είναι υπεύθυνος, σε συνεργασία με τους διδάσκοντες, για την τήρηση της πειθαρχίας. Επίσης σε συνεργασία με τους διδάσκοντες, καταρτίζει το πρόγραμμα ενημέρωσης των γονέων. Στους διδάσκοντες θα πρέπει να παρέχει συγκεκριμένες οδηγίες για να ανταποκρίνονται στα καθήκοντά τους, σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις. Απευθύνει στους διδάσκοντες, όταν είναι απαραίτητο, συστάσεις με πνεύμα συναδελφικής αλληλεγγύης. Εάν όμως κάποιοι δεν ανταποκρίνονται στις υποχρεώσεις και τα καθήκοντά τους και οι προσπάθειες του μένουν χωρίς αποτέλεσμα, ενημερώνει σχετικά το Σύλλογο των Διδασκόντων, το διοικητικό του Προϊστάμενο και τον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο. Εφόσον, παρ' όλα αυτά δεν υπάρξει αποτέλεσμα, αναφέρεται γραπτά στο Διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο του Γραφείου.

Ένας Διευθυντής όμως έχει καθήκοντα και αρμοδιότητες και σε σχέση με τους μαθητές. Μεταξύ άλλων λοιπόν θα πρέπει να συνεργάζεται με τις μαθητικές κοινότητες για την οργάνωση της σχολικής ζωής, μέσα σε κλίμα κατανόησης και υπευθυνότητας αλλά και να φροντίζει ώστε να διαμορφώνονται συνθήκες φιλικού παιδαγωγικού κλίματος μεταξύ μαθητών και διδασκόντων.

Τέλος ένας Διευθυντής έχει καθήκοντα και σε σχέση με τα όργανα λαϊκής συμμετοχής και τους άλλους συντελεστές εκπαίδευσης. Έτσι μεταξύ άλλων, καλεί τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών για ενημέρωση και συμμετέχει στις συνεδριάσεις τους, όταν προσκαλείται και το θεωρεί αναγκαίο. Επίσης δίνει πληροφορίες σε κάθε πολίτη που έχει έννομο συμφέρον, σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις και δεν τον παραπέμπει σε άλλες υπηρεσίες για θέματα που εκείνος οφείλει να γνωρίζει.

Καταλαβαίνουμε λοιπόν ότι υπάρχουν αυξημένες ευθύνες καθώς και πολλές απαιτήσεις αλλά και προκλήσεις στις οποίες ένας διευθυντής θα πρέπει να ανταποκριθεί. Ένα τέτοιο εργασιακό περιβάλλον είναι πολύ πιθανό να προκαλέσει μακροχρόνιο στρες και να οδηγήσει σε εργασιακή εξουθένωση. Μία τέτοια κατάσταση θα ήταν πολύ δυσάρεστη καθώς όλες οι αρνητικές συνέπειες του συνδρόμου θα επηρέαζαν όχι μόνο τον ίδιο αλλά θα μπορούσαν να θέσουν σε κίνδυνο και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Η Saiti (2014) αναφέρει για παράδειγμα το ζήτημα των συγκρούσεων το οποίο αποτελεί μία δυσάρεστη πραγματικότητα για κάθε σχολική μονάδα. Σε τέτοιες περιπτώσεις οι διευθυντές των σχολείων συχνά δαπανούν πολύτιμο χρόνο προσπαθώντας να επιλύσουν προβλήματα που προκύπτουν ως αποτέλεσμα σύγκρουσης ή διαφωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Αυτό όμως είναι κάτι που μειώνει τον διαθέσιμο χρόνο για εποικοδομητικό προγραμματισμό και την προώθηση δημιουργικών πρωτοβουλιών και λύσεων.

Η Μπαντούνα (2018) αναφέρει ότι ο ρόλος του Διευθυντή είναι ιδιαίτερα πολυδιάστατος και άρα απαιτητικός. Ο Διευθυντής θα πρέπει να ανταποκριθεί σε αυξημένες ευθύνες ενώ οι καθημερινές προκλήσεις και πιέσεις που αντιμετωπίζει είναι πιθανό να του προκαλέσουν εργασιακό άγχος. Όταν αυτό συσσωρευτεί για μεγάλο χρονικό διάστημα, μπορεί να οδηγήσει στην εκδήλωση επαγγελματικής εξουθένωσης και μάλιστα με αρνητικές συνέπειες τόσο για τον ίδιο όσο και για τη

σχολική μονάδα γενικότερα. Η ίδια στην έρευνα που διεξήγαγε, διερεύνησε τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης των Διευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο νομό Ηλείας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί πραγματικότητα για τους Διευθυντές του συγκεκριμένου δείγματος. Οι ίδιοι βιώνουν την επαγγελματική εξουθένωση σε διαφορετικά επίπεδα. Οι περισσότεροι όμως αναγνωρίζουν αρχικές ενδείξεις burnout και αντιλαμβάνονται την εκδήλωση επαγγελματικής εξουθένωσης γενικά σε χαμηλό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό εξουθενωμένων Διευθυντών του δείγματος καταγράφηκε στη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης. Ακολουθεί η διάσταση των προσωπικών επιτευγμάτων και τέλος η αποπροσωποποίηση.

Ανάλογη έρευνα διεξήγαγαν και οι Ποντίκας κ.ά. (2015). Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 250 Διευθυντές σχολείων από τις περιφέρειες της Αν. Αττικής, Ν. Αιγαίου και Θεσσαλίας. Το γενικό συμπέρασμα ήταν ότι οι Διευθυντές του δείγματος βιώνουν την εργασιακή εξουθένωση αλλά σε χαμηλά επίπεδα. Οι ερευνητές όμως κρίνουν ότι η σημασία της επαγγελματικής εξουθένωσης των Διευθυντών των σχολικών μονάδων είναι σημαντική καθώς επηρεάζει την αποτελεσματικότητα του έργου τους. Κατά συνέπεια κρίνεται αναγκαία και η διερεύνηση των αιτιών που τη δημιουργούν.

Ο Καραγεώργος (2017) διερεύνησε την επαγγελματική εξουθένωση Διευθυντών σχολικών μονάδων στις περιφέρειες της Δυτικής Αττικής και της Γ΄ Αθήνας. Το δείγμα αποτέλεσαν 189 Διευθυντές σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των δύο εκπαιδευτικών περιφερειών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, στον εργασιακό χώρο των Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, το φαινόμενο της εργασιακής εξουθένωσης είναι υπαρκτό. Εκείνο που διαπιστώνεται είναι ότι η αποπροσωποποίηση και η συναισθηματική εξάντληση βιώνονται σε υψηλά ποσοστά μεταξύ των Διευθυντών. Όμως η μειωμένη προσωπική επίτευξη φαίνεται να βιώνεται σε σχετικά χαμηλό βαθμό.

Η Κουρτέση (2016) πραγματοποίησε ανάλογη έρευνα σε 184 Διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχολικές μονάδες του νομού Αττικής. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι Διευθυντές βιώνουν έντονο άγχος που προκύπτει από την ευθύνη της θέσης που υπηρετούν και την πολυπλοκότητα του ρόλου στον οποίο καλούνται να ανταποκριθούν. Οι βασικότερες πηγές μόνιμου άγχους των Διευθυντών



βρέθηκαν να είναι η μειωμένη χρηματοδότηση, η έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης, ο φόρτος εργασίας, τα αυστηρά χρονοδιαγράμματα καθώς και η έλλειψη διοικητικής επιμόρφωσης. Μάλιστα ως τα πιο συχνά συμπτώματα του άγχους αναφέρθηκαν η αδυναμία να ελέγξουν συναισθήματα θυμού και εκνευρισμού καθώς και διαταραχές στον ύπνο και στη διάθεση. Ως συνέπεια των παραπάνω, σημειώθηκαν ενδείξεις αναποτελεσματικότητας και συναισθηματικής εξάντλησης, οι οποίες όμως κυμαίνονταν σε χαμηλά επίπεδα.

Ο Ιωάννου (2018) διερεύνησε την επαγγελματική εξουθένωση Διευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Αιτωλοακαρνανίας. Το συγκεκριμένο δείγμα αποτέλεσαν 75 Διευθυντές σχολικών μονάδων του νομού. Τα πορίσματα της έρευνας ανέδειξαν ότι το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι υπαρκτό, όμως η εξουθένωση των ερωτηθέντων βρίσκεται σε χαμηλά επίπεδα. Διαπιστώθηκε επίσης ότι οι έμπειροι Διευθυντές διαχειρίζονται πιο αποτελεσματικά τους παράγοντες εκείνους στους οποίους οφείλεται η επαγγελματική εξουθένωση οπότε και εμφανίζουν με μικρότερη συχνότητα συμπτώματα, στάσεις και συμπεριφορές ενδεικτικές του συνδρόμου.

Αναφέρουμε επίσης την έρευνα του Καρούμπαλη (2010) ο οποίος διερεύνησε τους αγγογόνους παράγοντες στην εργασία Διευθυντών δημοτικών σχολείων καθώς και το ρόλο τους στην επαγγελματική τους ικανοποίηση. Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν ιδιοχείρως σε διευθυντές και διευθύντριες από διάφορες περιοχές της Ελλάδας (Αθήνα, Κυκλάδες, Μαγνησία, Ηλεία). Βασικό συμπέρασμα της συγκεκριμένης έρευνας ήταν ότι οι αγγογόνοι παράγοντες στην εργασία των Ελλήνων διευθυντών βρέθηκαν να είναι οι δυσκολίες στις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, η ασάφεια και η σύγκρουση ρόλων καθώς και η έλλειψη ισχύος, ο υπερβολικός φόρτος εργασίας και τέλος η έλλειψη πόρων. Επισημαίνεται μάλιστα ότι οι σχέσεις του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου είναι ένας ισχυρός αγγογόνος παράγοντας για τους διευθυντές σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα. Πολλές έρευνες στο χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης έχουν απομονώσει αυτόν τον παράγοντα σαν ένα από τους περισσότερο αγγογόνους για τους διευθυντές των σχολείων (Parker & DeCotiis 1983 · Sarros 1988 · Borg & Riding 1993). Το φαινόμενο αυτό είναι πιο έντονο στα αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα καθώς ο διευθυντής είναι αυτός που θέτει τους εκπαιδευτικούς στόχους για τους μαθητές του σχολείου και ο κυρίαρχος ρόλος του είναι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σχετικά με την επίτευξη

αυτών των στόχων. Αυτό το καθεστώς τον απομονώνει από την ομάδα των εκπαιδευτικών οι οποίοι τον αντιμετωπίζουν με καχυποψία. Χαρακτηριστικό επίσης είναι ότι σε σχέση με την ασάφεια, τη σύγκρουση ρόλων και την έλλειψη ισχύος, στα αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα το άγχος των διευθυντών που οφείλεται στους παραπάνω παράγοντες, είναι επίσης ιδιαίτερα αυξημένο. Αυτό αποδίδεται στο ότι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία άτομα που δεν έχουν καμιά σχέση με την εκπαίδευση (γονείς, δημοτικές αρχές, χρηματοδότες κλπ) και λαμβάνουν σημαντικές αποφάσεις (κατασκευή αναλυτικού προγράμματος κλπ.), μειώνοντας έτσι την εξουσία του διευθυντή και αυξάνοντας την αταξία του συστήματος. Ανάλογα ισχύουν και για τον φόρτο εργασίας. Αναφέρεται για παράδειγμα το αμερικανικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπου οι διευθυντές υπολογίζεται ότι εργάζονται από 50 έως 70 ώρες την εβδομάδα για όλο το χρόνο (συμπεριλαμβανομένων των καλοκαιρινών διακοπών και των αργιών), σύμφωνα με τα στοιχεία του αμερικανικού υπουργείου εργασίας (Occupational Outlook Handbook, 2010-11 Edition). Για την περίπτωση της Ελλάδας, η συγκεκριμένη έρευνα ανέδειξε την πολύ μικρή σχέση αυτού του παράγοντα με τα αρνητικά συναισθήματα, την επαγγελματική ευχαρίστηση καθώς και η ανυπαρξία σχέσης με το άγχος, αν και οι περισσότεροι διευθυντές ανέφεραν ότι εργάζονται περισσότερο από τις 30 ώρες την εβδομάδα που είναι το τυπικό τους ωράριο.

Η Μπούτσκου (2011) αναφέρει ότι σύμφωνα με έρευνες, οι πιο σημαντικοί παράγοντες που μπορούν να προκαλέσουν άγχος στους διευθυντές των σχολικών μονάδων είναι η χαμηλή σχολική επίδοση των μαθητών καθώς και θέματα πειθαρχίας τους, η μείωση των διαθέσιμων πόρων, η έλλειψη κατανόησης των πολιτών για το ρόλο του διευθυντή, οι πολυπληθείς τάξεις καθώς και η έλλειψη κινήτρων των μαθητών για μάθηση. Μάλιστα διεξήγαγε έρευνα στην οποία προσπαθεί να συσχετίσει το στρες του διευθυντή της σχολικής μονάδας με τη διοικητική επάρκεια και ετοιμότητα. Μεταξύ των συμπερασμάτων στα οποία κατέληξε ήταν και το ότι παράγοντας που μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία άγχους των διευθυντών είναι οι αυξημένες αρμοδιότητες και ευθύνες, γεγονός το οποίο μπορεί να οδηγήσει σε ψυχική εξουθένωση. Επίσης πρόσθετο άγχος μπορεί να δημιουργήσει η ελλιπής διοικητική επάρκεια και διοικητική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών. Έτσι προτείνει οι εκπαιδευτικοί να επιμορφώνονται σε θέματα που σχετίζονται με την οργάνωση και διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων, με το νομικό και θεσμικό πλαίσιο της

εκπαίδευσης, με τη διαχείριση της σχολικής τάξης και τις μαθησιακές δυσκολίες καθώς και με θέματα επικοινωνίας της σχολικής μονάδας. Έχοντας τα εφόδια αυτά θα μπορούν να επιτελούν καλύτερα τις διοικητικές τους αρμοδιότητες οπότε και θα διαθέτουν περισσότερο χρόνο για να αφιερώσουν στην εισαγωγή προτάσεων και καινοτομιών που θα βελτιώσουν το σχολικό περιβάλλον και την εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα.

Σε έρευνα που διεξήγαγε ο Καράγιωργας (2018), ασχολήθηκε με την επαγγελματική εξουθένωση των διευθυντών των σχολικών μονάδων της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Αχαΐας καθώς και την ανίχνευση της ψυχολογικής τους επιβάρυνσης από την οικονομική κρίση των τελευταίων ετών. Το δείγμα αποτέλεσαν 94 διευθυντές με μέση ηλικία τα 53 έτη. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η επαγγελματική εξουθένωση κυμαίνεται μεν σε χαμηλό επίπεδο αλλά ένα ποσοστό 16% δηλώνει υψηλή συναισθηματική εξάντληση, ένα επίσης όχι ασήμαντο ποσοστό 19,1% δηλώνει εξουθενωμένο ως προς τα προσωπικά επιτεύγματα ενώ ένα μικρότερο ποσοστό 4,3% δηλώνει υψηλή αποπροσωποποίηση. Η έρευνα έδειξε επίσης ότι ένα μεγάλο μέρος των διευθυντών έχει επηρεαστεί από τις συνέπειες της συνεχιζόμενης οικονομικής κρίσης. Μάλιστα όσο το επίπεδο της συναισθηματικής εξάντλησης είναι υψηλότερο, τόσο μεγαλύτερη είναι και η ψυχολογική επιβάρυνση από την οικονομική κρίση. Ισχύει όμως και το αντίστροφο με την έννοια ότι η ψυχολογική επιβάρυνση από την οικονομική κρίση επιφέρει υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης.

## **7. Αποτελέσματα της έρευνας**

### **A. Αποτελέσματα ερευνών για τα ελληνικά σχολεία**

Είδαμε παραπάνω ότι στα ελληνικά σχολεία έχουν διεξαχθεί αρκετές έρευνες σχετικές με το θέμα και μάλιστα πολλές από αυτές κατά την τελευταία δεκαετία. Επίσης αποτελεί γεγονός το ότι τέτοιου είδους έρευνες υφίστανται περιορισμούς οι οποίοι μπορεί να σχετίζονται με την επιλογή του δείγματος (π.χ. μέγεθος, ηλικία, φύλλο, ειδικότητα, γνωστικό υπόβαθρο, τόπος διαμονής κ.ά.) καθώς και με τη μέθοδο συλλογής των δεδομένων. Υπάρχουν επίσης και άλλοι παράγοντες οι οποίοι είναι σε θέση να παίξουν καθοριστικό ρόλο στα αποτελέσματα τέτοιων ερευνών όπως για παράδειγμα οι πολιτισμικές διαφορές, η κουλτούρα του καθενός, ενδεχόμενα

οικογενειακά προβλήματα που αυξάνουν τα επίπεδα του άγχους και τις αντοχές του ατόμου, προβλήματα υγείας κ.ά. Οι παράγοντες όπως βλέπουμε είναι πάρα πολλοί και είναι αναμενόμενο να έχουμε διακυμάνσεις στα τελικά συμπεράσματα. Παρ' όλα αυτά, η επεξεργασία των δεδομένων από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας που αναφέρεται παραπάνω, οδηγεί σε κάποια γενικά συμπεράσματα που μας βοηθούν να απαντήσουμε ως ένα βαθμό στα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν διατυπωθεί.

1. Οι εκπαιδευτικοί στα ελληνικά σχολεία βιώνουν το φαινόμενο της εργασιακής εξουθένωσης σε ένα ποσοστό που δεν μπορεί να αγνοηθεί. Ως συμπτώματα σχετικά με την κατάσταση αυτή έχουν αναφερθεί η κόπωση, οι πονοκέφαλοι, οι αϋπνίες, οι ημικρανίες και οι μυοσκελετικές παθήσεις.

Σχετικά με την έκταση του φαινομένου της εργασιακής εξουθένωσης, οι διάφορες έρευνες συγκλίνουν στο ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δηλώνουν μέτρια έως ελαφρώς άνω του μετρίου επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Παρ' όλα αυτά, σε κάποιες έρευνες τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης εμφανίζονται αρκετά υψηλά, με ιδιαίτερη έμφαση στο μέρος της συναισθηματικής εξάντλησης αλλά και της αποπροσωποποίησης. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι περισσότερες έρευνες διαπιστώνουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε σχέση με τα αντίστοιχα επίπεδα περασμένων δεκαετιών.

Εργασιακή εξουθένωση όμως υφίστανται και οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων. Γενικότερη διαπίστωση όμως είναι ότι τα επίπεδα εξουθένωσης είναι γενικά μέτρια, με σημαντικότερο και εδώ τον παράγοντα της συναισθηματικής εξάντλησης αλλά και της αποπροσωποποίησης.

2. Σε σχέση με τα αίτια που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στο εργασιακό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση, αναφέρονται από τους εκπαιδευτικούς ως σημαντικότερα τα παρακάτω:

α) αίτια που σχετίζονται με παράγοντες που εντοπίζονται εντός του σχολικού περιβάλλοντος όπως η έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων από τους μαθητές, η ανομοιογένεια των τάξεων ως προς το μαθησιακό επίπεδο, η εξωδιδασκτική απασχόληση όπως διοικητικό έργο, εφημερίες κ.α., ο μεγάλος αριθμός μαθητών με προβλήματα μάθησης ή συμπεριφοράς, η έλλειψη ή ανεπάρκεια εποπτικών μέσων διδασκαλίας, η έλλειψη χρόνου για την ολοκλήρωση του αναλυτικού προγράμματος,

η μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα που τους αφορούν, ο μεγάλος φόρτος εργασίας (πολλά αντικείμενα διδασκαλίας, μελέτη κ.ά.), η συμπλήρωση ωραρίου με διδασκαλία σε άλλα σχολεία ή με αναθέσεις άλλων μαθημάτων, η πίεση χρόνου, η ύπαρξη μαθητών με ειδικές ανάγκες καθώς και η είσοδος στα ελληνικά σχολεία αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών, η αίσθηση ότι οι υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών συνεχώς αυξάνονται χωρίς όμως να τους παρέχονται τα κατάλληλα μέσα για να ανταπεξέλθουν σ' αυτές.

β) αίτια που σχετίζονται με παράγοντες που εντοπίζονται εκτός σχολικού περιβάλλοντος όπως η έλλειψη επαρκούς επιμόρφωσης ( για παράδειγμα νέες μέθοδοι διδασκαλίας, αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία και καινοτόμες δράσεις), η έλλειψη κατάρτισης για τη διαχείριση προβλημάτων μάθησης και συμπεριφοράς των μαθητών, η έλλειψη υποστήριξης από ειδικούς στη διαχείριση ενδοσχολικών προβλημάτων, οι πιέσεις από τους γονείς, η ανεπαρκής αμοιβή, η αύξηση ορίων ηλικίας για συνταξιοδότηση, η απαξίωση ή χαμηλή κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος, η εργασιακή ανασφάλεια λόγω συγχωνεύσεων, μετατάξεων, διαθεσιμότητας, οι συνεχείς αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική που γίνονται χωρίς να δίνεται το απαραίτητο περιθώριο πραγματικής βελτίωσης, κάτι που καλλιεργεί κλίμα αβεβαιότητας και ανασφάλειας, η επικείμενη αξιολόγηση, η απόσταση του σχολείου από τον τόπο διαμονής, η υλικοτεχνική υποδομή, τα οικογενειακά προβλήματα, θέματα υγείας, η ηλικία του εκπαιδευτικού καθώς και η ιδιοσυγκρασία του.

3. Σε σχέση με το ρόλο που διαδραματίζει το κλίμα της σχολικής μονάδας στο συγκεκριμένο φαινόμενο, τα αποτελέσματα των διαφόρων ερευνών συγκλίνουν στο ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, όταν σε μία σχολική μονάδα επικρατούν έλλειψη διαλόγου και συνεργασίας, εντάσεις, επαγγελματικές συγκρούσεις και ανταγωνισμοί, είναι εμφανή τα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης. Έτσι δύο από τους σημαντικότερους παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών είναι η έλλειψη συνεργασίας και στήριξης από τους συναδέλφους τους καθώς και η συμπεριφορά των μαθητών όταν αυτοί είναι απείθαρχοι, αδιάφοροι στην τάξη, δεν προσέχουν και δεν συνεργάζονται αλλά και όταν εκδηλώνουν επιθετικότητα και βίαιη συμπεριφορά, κάτι που φανερώνει την απαξίωση του εκπαιδευτικού.

4. Σε σχέση με το ρόλο που διαδραματίζει η σχολική ηγεσία στην πρόκληση ή την αντιμετώπιση του φαινομένου της εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, οι διάφορες έρευνες συγκλίνουν στο ότι η επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το στυλ ηγεσίας του Διευθυντή. Μάλιστα ο ρόλος του Ηγέτη-Διευθυντή στην προστασία και διατήρηση της ψυχοσωματικής υγείας των εκπαιδευτικών, είναι καθοριστικός. Πιο συγκεκριμένα, ένας Διευθυντής που συγκεντρώνει τα χαρακτηριστικά της υποστηρικτικής ηγεσίας, μειώνει τα επίπεδα άγχους των εκπαιδευτικών και ασκεί 'προστατευτική δράση' απέναντι στην επαγγελματική τους εξουθένωση. Αυτό σημαίνει ότι δίνει έμφαση στην εσωτερική παρώθηση, στην εξατομικευμένη προσέγγιση, στην κινητοποίηση και στην προσωπική ανάπτυξη των εργαζομένων, ενισχύοντας τους εκπαιδευτικούς στο καθημερινό τους έργο.

Τα παραπάνω αποτελέσματα συμφωνούν σε πολλά σημεία με τις απόψεις και άλλων εκπαιδευτικών και ερευνητών. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι σύμφωνα με σχετικό άρθρο του Κάτσικα (2017), το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι ένα γενικευμένο φαινόμενο αφού σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία ένα ποσοστό 5-25% των εκπαιδευτικών υποφέρει από το παραπάνω σύνδρομο. Ανάμεσα στις σημαντικότερες αιτίες γι' αυτό αναφέρονται οι πολυάριθμες τάξεις, οι αυξανόμενες απαιτήσεις του επαγγέλματος καθώς και η συμπεριφορά των μαθητών. Όπως μάλιστα έγραψε η εφημερίδα Guardian, κάποιος από τους λόγους που ωθούν πολλούς εκπαιδευτικούς σε παραίτηση το άγχος, οι απαιτήσεις, ο φόρτος εργασίας καθώς και η πίεση από τον έλεγχο των σχολικών επιθεωρητών. Για τη χώρα μας αναφέρει χαρακτηριστικά ότι σύμφωνα με έρευνα που παρουσίασε το Ελληνικό Ινστιτούτο Υγιεινής και Ασφάλειας της Εργασίας (ΕΛΙΝΥΑΕ), από τα πλέον συνήθη προβλήματα που σχετίζονται με την εργασία είναι το άγχος σε ποσοστό 28% και η επαγγελματική εξουθένωση σε ποσοστό 23%. Επιπλέον διάφορες έρευνες συγκλίνουν στο ότι ένα ποσοστό των εκπαιδευτικών που φτάνει περίπου το 25% βιώνει υψηλή ή μεσαία συναισθηματική εξάντληση ενώ ένα ακόμη μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών αισθάνεται ότι δεν μπορεί να είναι αποτελεσματικό στη δουλειά του. Ως κυριότερες πηγές άγχους αναφέρονται ο υπερβολικός φόρτος εργασίας, το ατελείωτο τρέξιμο σε 2,3,4 ακόμη και 5 σχολεία, η έλλειψη κονδυλίων, η απειλή της αξιολόγησης, η οργανωτική και διοικητική αυταρχική δομή του σχολείου, ο χαμηλός

μισθός, η έλλειψη σεβασμού από μαθητές, γονείς και υπηρεσιακούς παράγοντες, η έλλειψη ευκαιριών για επιμόρφωση κ.λπ.

Ο Κάμτσιος (2018) αναφέρει ότι αρκετές μελέτες έχουν αναγνωρίσει τη σπουδαιότητα του burnout στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα στο διδακτικό επάγγελμα. Αυτές οι μελέτες έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν απαιτήσεις στη δουλειά τους όπως υψηλό φόρτο εργασίας και πίεση χρόνου, προβλήματα με τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών, συγκρούσεις προσωπικού καθώς και έλλειψη αυτονομίας. Ενώ όμως οι απαιτήσεις αυτές εμφανίζονται σταθερές στη βιβλιογραφία για το στρες των εκπαιδευτικών για πάνω από 30 χρόνια, είναι κοινά αποδεκτό ότι κατά την τελευταία δεκαετία η διδασκαλία έχει γίνει πιο απαιτητική από ποτέ. Σύμφωνα μάλιστα με την βιβλιογραφία, τρεις είναι οι κύριοι παράγοντες πρόβλεψης της εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών: (α) έλλειψη επαγγελματικής αναγνώρισης και εκτίμησης εκ μέρους των φοιτητών, (β) έλλειψη εκτίμησης και επαγγελματικής αναγνώρισης από το κοινό και (γ) έλλειψη συνεργατικού και υποστηρικτικού επαγγελματικού περιβάλλοντος, το οποίο συνδέεται με την κουλτούρα υποστήριξης του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί επίσης να παρουσιάσουν εξάντληση ως αποτέλεσμα των ίδιων των απαιτήσεων της δουλειάς, μια ξαφνική κατάρρευση ή αναποτελεσματικότητα των στρατηγικών αντιμετώπισης τους για μεγάλο χρονικό διάστημα. Χαρακτηριστικό είναι ότι η συναισθηματική εξάντληση των εκπαιδευτικών, η αποπροσωποποίηση και η προσωπική ολοκλήρωση σε διαφορετικά στάδια της επαγγελματικής εξέλιξης προβλέπονται από το φόρτο εργασίας και το χρόνο πίεσης καθώς και προβλήματα που σχετίζονται με τη συμπεριφορά των μαθητών. Στην περίπτωση επίσης που η εργασιακή εξουθένωση αποτελεί γεγονός, θα πρέπει να προκαλέσει μεγάλη ανησυχία διότι μπορεί να βλάψει την ποιότητα της διδασκαλίας και να οδηγήσει σε δυσαρέσκεια, αποξένωση εργασίας, σωματική και συναισθηματική κακή υγεία και εκπαιδευτικούς που εγκαταλείπουν το επάγγελμα.

Σε έρευνά του ο Μπιτσακάκης (2018), συμπεραίνει ότι το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υφίσταται σε βαθμό πολύ μεγαλύτερο από εκείνον που ανέδειξαν παλαιότερες έρευνες. Αυτό σε μεγάλο βαθμό οφείλεται και στην περίοδο της παρατεταμένης οικονομικής κρίσης που διανύουμε, η οποία έχει μειώσει τις αντοχές της ελληνικής οικογένειας και της κοινωνίας γενικότερα. Αναγνωρίζεται επίσης η στενή σχέση που υπάρχει ανάμεσα

στο στρες, το άγχος και την εξουθένωση, καθώς τα αισθήματα εξουθένωσης πηγάζουν από το άγχος όταν αυτό παρατείνεται χρονικά και πολιορκεί συστηματικά τον εργαζόμενο. Ακόμη σύμφωνα με τη συγκεκριμένη έρευνα, στις τρεις πρώτες θέσεις των συνεπειών της κρίσης που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς βρίσκονται η επαγγελματική ανασφάλεια και αβεβαιότητα, η μείωση που υπέστησαν οι αποδοχές τους και τέλος η αύξηση του διδακτικού τους ωραρίου. Επισημαίνεται στο σημείο αυτό η ανάγκη που έχει ο εκπαιδευτικός για το σεβασμό και την αναγνώριση του δύσκολου έργου που επιτελεί καθημερινά, όχι μόνο από τον κοινωνικό περίγυρο αλλά και από το ίδιο το κράτος.

Σύμφωνα με τους Δεληγά κ.ά. (2012), οι πιθανότητες εμφάνισης του συνδρόμου burnout αυξάνονται όταν μεταξύ άλλων υπάρχει αυξημένη πίεση χρόνου η οποία θέτει όρια στην παροχή υπηρεσίας και δημιουργεί την εντύπωση ότι ο εργαζόμενος δεν προσπαθεί αρκετά. Επίσης όταν οι υπευθυνότητες δεν είναι σαφώς καθορισμένες, όταν υπάρχει κακή ροή πληροφοριών, έλλειψη αναγνώρισης και χαμηλές οικονομικές απολαβές. Επίσης όταν στον εργασιακό χώρο υπάρχουν στρεσογόνοι παράγοντες μεταξύ των οποίων και ψυχοκοινωνικής φύσεως όπως διαμάχη ρόλων, μη καθορισμένοι ρόλοι, μη κανονική ροή πληροφοριών, έλλειψη προσωπικού, διαπροσωπικές διαμάχες και έλλειψη χρόνου.

## **B. Αποτελέσματα ερευνών για εκπαιδευτικούς άλλων χωρών**

Διάφορες έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε σχολεία του εξωτερικού, συγκλίνουν στο ότι το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης έχει πάρει διαστάσεις και στους εκπαιδευτικούς πολλών χωρών της Ευρώπης, της Ασίας και της Αμερικής. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι σε πολλές χώρες οι καλά προετοιμασμένοι εκπαιδευτικοί εγκαταλείπουν το επάγγελμα με ανησυχητικά ποσοστά, όπως στον Καναδά, την Αυστραλία, το Ηνωμένο Βασίλειο. Όσο για τις Ηνωμένες Πολιτείες, έρευνες των Maslach και Leiter (1997) διαπιστώνουν ότι η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών έχει φτάσει σε ποσοστά επιδημίας. Επίσης αναγνωρίζεται ότι το burnout είναι μία σύγχρονη επιδημία στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και ότι πολλοί αποτυγχάνουν να συνειδητοποιήσουν ότι το συγκεκριμένο φαινόμενο προκαλείται ουσιαστικά από κατάθλιψη.

Τα περισσότερα από τα αίτια της εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών αναγνωρίζονται ως υπαρκτά και στο δικό μας εκπαιδευτικό σύστημα ενώ η λύση του



προβλήματος εντοπίζεται κυρίως στη δημιουργία θετικής και υποστηρικτικής σχολικής κουλτούρας και κλίματος, όπου οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως επαγγελματίες και έχουν την ευκαιρία να συνεργαστούν, να επιλύσουν το πρόβλημα και να πάρουν την απαραίτητη, εύλογη υποστήριξη εγκαίρως. Τονίζεται επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να γίνουν υπεράνθρωποι και να ξεπεράσουν όλες τις φριχτές συνθήκες στον εργασιακό τους χώρο, προσπαθώντας να κάνουν ότι είναι πρακτικώς αδύνατο.

## **8. Συζήτηση-Προτάσεις**

Όπως έχουμε διαπιστώσει μέχρι τώρα, μεταξύ των σημαντικότερων παραγόντων που προκαλούν στρες και οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στην επαγγελματική εξουθένωση, έχουν αναφερθεί η έλλειψη κατάλληλων υποδομών, οι συνεχείς αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα που δεν δίνουν το περιθώριο για τις απαραίτητες προσαρμογές και βελτιώσεις, η απουσία συνεννόησης μεταξύ των διδασκόντων και η απουσία ενός κοινού οράματος για την παιδεία, η μη υποστήριξη του έργου του εκπαιδευτικού, οι εργασιακές συνθήκες, ο φόρτος εργασίας, η έλλειψη επαρκούς επιμόρφωσης και η πίεση χρόνου.

Σημειώνουμε επίσης ότι αποτελέσματα των ερευνών στις οποίες γίνεται αναφορά, συγκλίνουν στο ότι η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών αποτελεί μία δυσάρεστη πραγματικότητα. Μάλιστα είναι κάτι που θα πρέπει να μας προβληματίσει ιδιαίτερα διότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού παρά την απαξίωση με την οποία αντιμετωπίζεται από κάποιους, είναι καθοριστικής σημασίας για μία κοινωνία το εκπαιδευτικό σύστημα της οποίας στοχεύει στο να δημιουργήσει ολοκληρωμένες προσωπικότητες. Το ερώτημα είναι το κατά πόσο ο στόχος αυτός μπορεί να επιτευχθεί με αγχωμένους και εξουθενωμένους καθηγητές. Θα πρέπει να αναλογιστούμε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που θα εργαστούν για να κάνουν πράξη τους νέους στόχους και τα οράματα που αποβαίνουν προς όφελος της μαθητικής κοινότητας και της κοινωνίας γενικότερα και αυτό δεν μπορεί να επιτευχθεί στα πλαίσια μιας προσπάθειας που θα τους μετατρέψει σε “πολυεργαλείο” για όλες τις δουλειές.

Επίσης γενική διαπίστωση αποτελεί το ότι για να αποφύγουμε και να μειώσουμε τον κίνδυνο της επαγγελματικής εξουθένωσης θα πρέπει να προβούμε σε πρόληψη και

άμεση αναγνώριση των συμπτωμάτων πριν εμφανιστούν η συναισθηματική εξάντληση, η αποπροσωποποίηση και η αδράνεια.

Σε πρωτοβάθμιο επίπεδο παρέμβασης θα πρέπει να ληφθούν μέτρα πρόληψης όπως η μείωση των στρεσογόνων παραγόντων έτσι ώστε ο εργαζόμενος να έχει τη δυνατότητα ελέγχου της εργασίας του. Μεταξύ των στρατηγικών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν είναι ο επανασχεδιασμός της εργασίας, η καθιέρωση ελαστικών προγραμμάτων εργασίας, ο επανασχεδιασμός του οργανωσιακού περιβάλλοντος, η ενθάρρυνση συμμετοχής στη διοίκηση, η δημιουργία συνεκτικών ομάδων και η καθιέρωση δίκαιων εργασιακών πολιτικών.

Σε δευτεροβάθμιο επίπεδο, η παρέμβαση επικεντρώνεται κυρίως στη διαχείριση της εξουθένωσης που αισθάνεται ο εργαζόμενος. Για το σκοπό αυτό θα πρέπει να του παρέχεται εκπαίδευση η οποία να περιλαμβάνει προγράμματα για την οργάνωση και διαχείριση του χρόνου, την καλλιέργεια δεξιοτήτων για επίλυση προβλημάτων καθώς και συμβουλευτική για την τροποποίηση της εργασιακής συμπεριφοράς και του τρόπου ζωής των εργαζομένων.

Σε τριτοβάθμιο επίπεδο, η παρέμβαση επικεντρώνεται στον εντοπισμό των ατόμων που πάσχουν από το συγκεκριμένο σύνδρομο και στη σύσταση ομάδων ψυχολογικής υποστήριξης.

Θα πρέπει επίσης να δοθεί έμφαση στο ότι ένας κύριος παράγοντας αντίστασης στην επαγγελματική εξουθένωση, είναι η επαγγελματική ικανοποίηση. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός είναι ικανοποιημένος από τα αποτελέσματα της εργασίας του, τη συμπεριφορά των μαθητών, την αναγνώριση του έργου του από μαθητές, γονείς, συναδέλφους και τη Διεύθυνση του σχολείου καθώς και από τις οικονομικές του απολαβές.

Γενικά λοιπόν η ανάπτυξη δεξιοτήτων και γνώσεων, η ανάπτυξη κινήτρων, η κοινωνική προστασία αλλά και η βελτίωση της ψυχολογικής ατμόσφαιρας σε συλλογικό επίπεδο, είναι πρακτικές που μπορούν να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης (Δεληγά κ.ά., 2012).

Ειδικότερα σε σχέση με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, η υιοθέτηση των παραπάνω μέτρων σημαίνει ότι οι φορείς που είναι υπεύθυνοι για τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής θα πρέπει να δώσουν έμφαση στο να βελτιωθούν οι εργασιακές συνθήκες

των εκπαιδευτικών αλλά και να θεσπιστούν υποστηρικτικές δομές με ειδικούς, στον τομέα της πρόληψης και της διαχείρισης του εργασιακού άγχους (Κάμτσιος και Λώλης, 2016).

Στην έρευνα της Ματαράγκα (2018) αναδεικνύονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να βοηθήσει η ίδια η πολιτεία. Αναφέρονται μεταξύ άλλων η εφαρμογή κατάλληλης εκπαιδευτικής πολιτικής, η ύπαρξη δομών στήριξης που θα υποστηρίζουν επαγγελματικά τον εκπαιδευτικό, η οικονομική αναβάθμιση, η αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος, η μείωση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη καθώς και η τοποθέτηση των επαγγελματικά εξουθενωμένων εκπαιδευτικών σε διοικητικές θέσεις για όσο διάστημα χρειαστεί.

Τα παραπάνω σημαίνουν ανάληψη πρωτοβουλίας από την πολιτεία, η οποία όμως προς το παρόν δεν κινείται προς αυτή την κατεύθυνση. Εκείνος όμως που έρχεται σε επαφή με την καθημερινότητα των εκπαιδευτικών και είναι σε θέση να ασκεί καταλυτική επίδραση στην ψυχολογία τους, είναι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής είναι αυτός που θα πρέπει ταυτόχρονα να ηγείται, να επηρεάζει δηλαδή τη συμπεριφορά και τις πράξεις των υφισταμένων του με σκοπό την επίτευξη κάποιων επιθυμητών στόχων καθώς και να τους παρέχει κίνητρα έτσι ώστε να είναι πιο αποδοτικοί στο έργο τους. Αυτό είναι κάτι που απαιτεί ιδιαίτερες ικανότητες, αν σκεφτούμε τις κοινωνικές, πολιτικές, εργασιακές και οικονομικές συνθήκες κάτω από τις οποίες επιχειρούνται σήμερα οι όποιες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Οι μεταρρυθμίσεις αυτές στοχεύουν εκτός των άλλων, στον μετασχηματισμό του ‘‘παραδοσιακού σχολείου’’ σε ένα σχολείο ‘‘ανοιχτό στην κοινωνία’’. Σύμφωνα με τους Δαμανάκη κ.ά. (2006) πρόκειται για μια μεγάλη ιδέα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης η οποία θα στηριχθεί στη συλλογική και προσωπική ευθύνη όλων των κοινωνικών δυνάμεων που εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου, όπως εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς αλλά και τοπική αυτοδιοίκηση και τοπικές παραγωγικές δυνάμεις. Πρόκειται για μία αντίληψη σύμφωνα με την οποία η κοινωνία θα πρέπει μέσω του σχολείου να παρέχει όλα εκείνα τα θεσμικά, οικονομικά και παιδαγωγικά εφόδια που θα επιτρέψουν στο μαθητή να αντιμετωπίσει με επιτυχία τις προκλήσεις του κρατισμού καθώς και της ανεξέλεγκτης δράσης δυνάμεων της αγοράς.

Σχετικά με το θέμα αυτό, ο Βλαχάκης (2018) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι η στενή σχέση και σύνδεση της εκπαιδευτικής κοινότητας με την τοπική κοινωνία, αποτελεί φαινόμενο που καταγράφεται και στη διεθνή βιβλιογραφία. Πρόκειται για μία αμφίδρομη σχέση κατά την οποία η τοπική κοινωνία μπορεί να συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του σχολείου και από την άλλη ένα εξωστρεφές σχολείο συμβάλλει στη διαμόρφωση της κοινωνίας. Κατά συνέπεια σήμερα ένα σχολείο που δεν καταφέρνει να ανοίξει παράθυρα επικοινωνίας και να χτίσει γέφυρες μάθησης με την κοινωνία, είναι καταδικασμένο στην απομόνωση.

Ο Χαραβιτσίδης (2015) αναφέρει για το Ανοιχτό σχολείο ότι είναι ελκυστικό και ενδιαφέρον για τους μαθητές του. Τους προσφέρει χαρά και ικανοποίηση και καταπολεμά τις μαθητικές διαρροές, την περιθωριοποίηση και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Αυτό επιτυγχάνεται αφενός κατά την καθημερινή του πρωινή λειτουργία και αφετέρου με διάθεση των χώρων του τα απογεύματα για δράσεις και πρωτοβουλίες που θα εφαρμόζονται με κύρια ευθύνη των μελών της σχολικής κοινότητας και σε συνεργασία με την Πολιτεία, τον Δήμο, φορείς και επιστήμονες που ασχολούνται με το παιδί, την οικογένεια, την κοινωνία.

Αναφέρουμε στο σημείο αυτό το ευρωπαϊκό έργο H2020: «Open Schools for Open Societies – OSOS» («Ένα ανοιχτό σχολείο σε μια ανοιχτή κοινωνία»), το οποίο προωθεί την ιδέα ενός σχολείου που βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση με την τοπική κοινωνία και πορεύεται ως ισότιμος κοινωνικός εταίρος της. Το έργο έχει διάρκεια τρία χρόνια (2017-2020) και συμμετέχουν 21 φορείς (υπουργεία, πανεπιστήμια, ερευνητικά κέντρα, μουσεία, σχολεία, κ.ά.) από την Ευρώπη, τις ΗΠΑ και την Αυστραλία. Εθνικός συντονιστής για την Ελλάδα είναι το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Το πρόγραμμα αυτό θα παρέχει μεταξύ άλλων και κατευθυντήριες γραμμές και συμβουλές σε θέματα όπως η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ο επανασχεδιασμός του σχολικού χρόνου και η ανάπτυξη συνεργασιών με ερευνητικούς φορείς, μουσεία, παραγωγικές μονάδες, ενώσεις γονέων, φορείς υπεύθυνους για τη χάραξη πολιτικής, κ.ά.

Ο Μπούμπας (2014) αναφέρει σε άρθρο του ότι το ζητούμενο είναι ένα ευέλικτο και εξωστρεφές σχολείο. Ένα σχολείο που θα φέρει κοντά δημόσιους οργανισμούς κοινής ωφέλειας, την τοπική αυτοδιοίκηση καθώς και τους γονείς τους οποίους μάλιστα θα βοηθά ώστε να επιμορφώνονται διαρκώς και να βρίσκονται πλάι στο παιδί σε όλα τα

στάδια της δικής του εκπαιδευτικής αγωγής. Και όλα αυτά θα πραγματοποιούνται τόσο πριν όσο και κατά τη διάρκεια αλλά και μετά τη λήξη του σχολικού ωραρίου.

Σχετικό παράδειγμα έχουμε με το πρόγραμμα ‘‘Ανοιχτά Σχολεία’’ του Δήμου Αθηναίων, στο οποίο συμμετέχουν προς το παρόν 20 σχολικά συγκροτήματα. Τα σχολεία αυτά ανοίγουν απόγευμα (Δευτέρα - Παρασκευή: 16.00 - 21.30) και τα Σαββατοκύριακα (10.00 - 20.00) και μετατρέπονται σε χώρους συνάντησης των κατοίκων της γειτονιάς. Τα σχολικά προαύλια διατίθενται για ελεύθερο παιχνίδι ενώ στις αίθουσες υλοποιούνται δράσεις πολιτισμού, εκπαίδευσης, ψυχαγωγίας, άθλησης και τεχνολογίας για όλους.

Άλλο παράδειγμα αποτελεί η πρωτοβουλία της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης με την ίδρυση στις αρχές του σχολικού έτους 2016-2017 του Τοπικού Θεματικού Δικτύου Π.Ε «Σχολείο Ανοιχτό στην Κοινωνία-Ενεργός Πολίτης στο Δήμο Παύλου Μελά» για τις σχολικές μονάδες του δήμου τα σχολικά έτη 2016-2017 και 2017-2018. Βασική επιδίωξη ήταν να δημιουργηθεί ένα δίκτυο σχολικών μονάδων και συνεργαζομένων φορέων, το οποίο θα αποτελεί πυρήνα εμπλοκής της σχολικής κοινότητας σε θέματα που αφορούν το άμεσο και τοπικό περιβάλλον στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την Αειφορία, με όραμα ένα σχολείο ανοιχτό στην τοπική κοινωνία, που αφουγκράζεται τις ανάγκες της και αξιοποιεί τις δυνάμεις της για ένα πιο βιώσιμο μέλλον, προετοιμάζοντας τους περιβαλλοντικά και κοινωνικά ευαισθητοποιημένους και υπεύθυνους ενεργούς πολίτες. Η ανταπόκριση ήταν μεγάλη και στην προσπάθεια αυτή μετείχαν δεκάδες σχολικές μονάδες, εκατοντάδες εκπαιδευτικοί και χιλιάδες μαθητές. Συνεργάστηκαν εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, Τοπική Αυτοδιοίκηση και ενισχύθηκαν οι σχολικές κοινότητες σε συμμετοχικές δράσεις με τις τοπικές κοινωνίες για τη διαχείριση του τοπικού περιβάλλοντος.

Ενδεικτικά ως πρόσφατο παράδειγμα αναφέρουμε και την εκδήλωση «Σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία 2019» που πραγματοποίησε Ο Δήμος Λαρισαίων, σε συνεργασία με τη Δ/ση Β/βάθμιας Εκπ/σης ν. Λάρισας, τα Εργαστηριακά Κέντρα Φυσικών Επιστημών (ΕΚΦΕ) Λάρισας και μια σειρά επιστημονικών φορέων του νομού. Στόχος της εκδήλωσης ήταν η διάχυση των πρακτικών που εφαρμόζουν οι Φυσικές Επιστήμες για την επίλυση προβλημάτων της καθημερινής ζωής καθώς και η ενημέρωση του κοινού πάνω σε σύγχρονα επιστημονικά θέματα. Για το σκοπό αυτό

μικρές ομάδες μαθητών από 20 σχολεία του νομού, υπό την καθοδήγηση των καθηγητών τους, παρουσίασαν πειράματα, κατασκευές, εργασίες, θεατρικά κ.α. που σχετίζονται με τις Φυσικές Επιστήμες, πάνω σε θέματα που άπτονται της καθημερινότητας και είναι προσιτά στους αμύητους στην επιστήμη.

Σύμφωνα με τους Δαμανάκη κ.ά. (2006), ο σχεδιασμός και η λειτουργία του Ανοιχτού Σχολείου θα πρέπει να βασιστεί στην αποκέντρωση και τη συμμετοχή. Όπως μάλιστα αναφέρει σχετικά ο Κεραμιτσόπουλος (2018), η ουσιαστική υλοποίηση του ανοιχτού σχολείου απαιτεί:

- επανασχεδιασμό του προγράμματος σπουδών με άμεση συσχέτισή του με σοβαρά ζητήματα που απασχολούν την τοπική κοινωνία
- σύνδεση της γνώσης με το ιστορικό, πολιτιστικό, οικονομικό, παραγωγικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας
- δυνατότητα επιλογής ή και παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού προσαρμοσμένου στις ανάγκες του επανασχεδιασμένου εκπαιδευτικού προγράμματος
- δυνατότητα επιλογής από την σχολική μονάδα του βοηθητικού, μη εκπαιδευτικού προσωπικού, η πρόσληψη του οποίου κρίνεται απαραίτητη για την υλοποίηση των στόχων του εκπαιδευτικού προγράμματος
- αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών όχι κεντρικά αλλά μέσω μιας διαδικασίας αυτοαξιολόγησης
- αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού και της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου για την παραγωγή και παρουσίαση πολιτιστικών προϊόντων που απευθύνονται σε όλα τα μέλη της τοπικής κοινωνίας.

Στο σημείο αυτό τονίζεται και ο σημαντικός ρόλος που έχει να παίξει ο ίδιος ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ο οποίος θα πρέπει να είναι σε θέση να παρακινήσει τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς αλλά και να τους μεταδώσει την απαραίτητη θέρμη. Ταυτόχρονα όμως αν κάποιος εμμένει μέχρι τέλους στις επιφυλάξεις τους, δεν πρέπει να περιθωριοποιηθούν διότι έτσι τίθεται υπό αίρεση το κλίμα συναδελφικότητας της σχολικής μονάδας. Γενικά θα πρέπει να εμπνέει, να ενθαρρύνει και να επιβραβεύει, επιδιώκοντας την λήψη πρωτοβουλιών χωρίς οι εμπλεκόμενοι να διακατέχονται από τον φόβο της τυχόν αποτυχίας.

Μέσα στα πλαίσια της κοινωνίας της πληροφορίας, της ραγδαίας ανάπτυξης της τεχνολογίας αλλά και των δραματικών κοινωνικών μεταβολών που πραγματοποιούνται στις μέρες μας, το Ανοιχτό Σχολείο φαίνεται πως είναι μία αναγκαιότητα. Μέχρι τώρα όμως όλες αυτές οι δράσεις πραγματοποιούνται εθελοντικά και δεν επιβάλλονται στις σχολικές κοινότητες από εξωτερικούς παράγοντες ή θεσμούς. Το γεγονός αυτό εξασφαλίζει το ότι κανένας εκπαιδευτικός δεν θα εξαναγκαστεί να συμμετέχει αν για κάποιους ιδιαίτερους και προσωπικούς λόγους δεν το επιθυμεί. Τα πράγματα όμως θα είναι τελείως διαφορετικά μέσα στα πλαίσια μιας διαδικασίας αξιολόγησης ή αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και της σχολικής μονάδας γενικότερα διότι τέτοιου είδους δράσεις αποτελούν έναν από τους συμπεριλαμβανόμενους μετρήσιμους δείκτες. Σύμφωνα με το υλικό για την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση που παρήχθη στο πλαίσιο του πιλοτικού προγράμματος «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου-Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης» με φορείς υλοποίησης το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ο Δείκτης Αξιολόγησης 5.1 αναφέρεται σε Εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτομίες, υποστηρικτικές και αντισταθμιστικές παρεμβάσεις και περιγράφεται ως εξής:

*Ο συγκεκριμένος δείκτης αναφέρεται στη μέριμνα και το ενδιαφέρον της σχολικής μονάδας για την υλοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων εντός και εκτός σχολείου με στόχο την ενίσχυση της επιστημονικής, κοινωνικής και πολιτισμικής διάστασης του εκπαιδευτικού έργου και τη βελτιστοποίηση των εκπαιδευτικών του επιτευγμάτων. Εξετάζει τις πρωτοβουλίες του σχολείου για την υλοποίηση προαιρετικών εκπαιδευτικών και πολιτιστικών προγραμμάτων, καθώς και αθλητικών δραστηριοτήτων, με σκοπό τον εμπλουτισμό του Προγράμματος Σπουδών, την υποστήριξη της ατομικής και κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών και το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία. Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται σε πρωτοβουλίες που αποβλέπουν στην υλοποίηση ειδικών υποστηρικτικών - αντισταθμιστικών προγραμμάτων για ορισμένες κατηγορίες μαθητών, καθώς και στην ανάπτυξη ειδικών και στοχευμένων παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση προβλημάτων φοίτησης και διαρροής στο σχολείο. Εντός του πεδίου αναφοράς του δείκτη ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στο στοιχείο της καινοτομίας και στην αξιοποίηση των ΤΠΕ σε όποια πρωτοβουλία, δραστηριότητα και πρόγραμμα κι αν εντάσσεται και στη συνέχεια εφαρμόζεται ή υλοποιείται.*

*Σκοπός διερεύνησης του δείκτη είναι η αποτίμηση των πρωτοβουλιών του σχολείου για ανάπτυξη και υλοποίηση προγραμμάτων και δράσεων που υποστηρίζουν το Πρόγραμμα Σπουδών και λειτουργούν υποστηρικτικά και αντισταθμιστικά για ορισμένες κατηγορίες μαθητών. Διαπιστώνονται θετικά στοιχεία, όπως η ανάπτυξη εναλλακτικών δράσεων, το πλήθος συμμετοχής και ο βαθμός εμπλοκής των μελών της σχολικής κοινότητας, η έμφαση στην καινοτομία. Παράλληλα εντοπίζονται προβλήματα και αδυναμίες, όπως δυσλειτουργίες στην οργάνωση και τη συνεργασία, δυσεκπλήρωτοι στόχοι κ.ά. .*

Είναι φανερό ότι η όλη διαδικασία θα καταστεί υποχρεωτική και για ένα μεγάλο κομμάτι εκπαιδευτικών οι οποίοι θα πρέπει να εμπλακούν σε έναν νέο κύκλο επιμορφώσεων και δραστηριοτήτων χωρίς ενδεχομένως να είναι σε θέση να διαθέσουν χρόνο και δυνάμεις προς αυτή την κατεύθυνση.

Ο Κάτσικας (2017) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι κείνο που είναι ιδιαίτερα ανησυχητικό είναι ότι στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια ολοένα και μεγαλύτερος αριθμός εκπαιδευτικών "θερίζεται" από εγκεφαλικά και καρδιακά νοσήματα, καρκίνο και σκλήρυνση κατά πλάκας, ενώ την ίδια στιγμή διάφορες μορφές κατάθλιψης έχουν κάνει την εμφάνισή τους σε αυξημένο αριθμό εκπαιδευτικών. Επίσης σύμφωνα με τον ίδιο, πηγές δυσαρέσκειας και άγχους για τους εκπαιδευτικούς αποτελούν μεταξύ άλλων η κακή υλικοτεχνική υποδομή, οι κακές εργασιακές σχέσεις, η καλλιέργεια ανταγωνιστικού κλίματος μεταξύ των εκπαιδευτικών, η συμπεριφορά των μαθητών καθώς και η σύνδεση της αξιολόγησης με αριθμητικούς δείκτες αλλά και με την επιτυχία ή μη των μαθητών τους στις εξετάσεις.

Σε άλλο άρθρο του ο Κάτσικας (2018) αναφέρει ότι η υποχρεωτική παραμονή των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα οδηγεί με άμεσο ή έμμεσο τρόπο σε αύξηση του διδακτικού τους ωραρίου. Επιπλέον οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι οι μόνοι εκπαιδευτικοί στην Ευρώπη που ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια έχουν επωμιστεί μεγάλο φόρτο γραφειοκρατικών ευθυνών μέσα στη σχολική μονάδα και ίσως οι μοναδικοί που καταναλώνουν τόσες πολλές ώρες εργασίας στο σπίτι είτε για τη διόρθωση των εργασιών των μαθητών τους είτε για την προετοιμασία των μαθημάτων τους.

Επίσης ο Τσιριγώτης (2016) αναφέρει σε άρθρο του ότι τα νέα μέτρα που προωθεί το Υπουργείο Παιδείας οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στην εξουθένωση. Μεταξύ άλλων γίνεται αναφορά στον καθηγητή-Παντογνώστη υπό το πρίσμα της ενοποίησης



ειδικοτήτων. Αφού οι 150 περίπου ειδικότητες θα γίνουν περίπου 40, αυτό θα έχει ως συνέπεια ο κάθε καθηγητής να καλείται να διδάξει πολλά αντικείμενα διαφορετικά από την ειδικότητά του. Κάτι τέτοιο συμβαίνει για παράδειγμα σήμερα με τους καθηγητές του κλάδου ΠΕ04 όπου Φυσικοί, Χημικοί και Βιολόγοι καλούνται να διδάξουν οποιοδήποτε αντικείμενο των Φυσικών Επιστημών. Γίνεται επίσης αναφορά στην “Δια βίου μάθηση” όπου σε τακτά χρονικά διαστήματα όταν ο καθηγητής δεν θα είναι στην τάξη, θα παρακολουθεί σεμινάρια και συναντήσεις επιμόρφωσης. Γίνεται ακόμη αναφορά στον καθηγητή-Μονομάχο αφού οι καθηγητές κάθε ειδικότητας θα εξωθούνται σε μονομαχία έναντι των συναδέλφων τους άλλων ειδικοτήτων έτσι ώστε το δικό τους μάθημα να συνεχίσει να διδάσκεται και να μη χαρακτηρίζεται ως δευτερεύον. Τελικά στη χώρα μας οι εκπαιδευτικοί καλούνται να παίξουν πολλαπλούς ρόλους, κάτι που συμβαίνει και στο εξωτερικό αλλά με κάποιες πολύ σημαντικές διαφορές. Για παράδειγμα εκεί οι εκπαιδευτικοί έχουν μόνο διδακτικά καθήκοντα και η όποια επιμόρφωση θεωρείται μέρος του διδακτικού τους ωραρίου ενώ στη χώρα μας καλούνται να διεκπεραιώσουν και πάρα πολλά εξωδιδακτικά καθήκοντα ενώ η όποια επιμόρφωση δεν εντάσσεται προς το παρόν στο διδακτικό τους ωράριο.

Σύμφωνα με το άρθρο 11 του ν. 1566/1985 ορίζεται ότι ο «διευθυντής είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών καθώς και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου διδασκόντων. Μετέχει επίσης στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους». Η έρευνα των Σαΐτη κ.ά. (1997) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι για να επιτελέσει ο σύγχρονος διευθυντής το έργο του θα πρέπει να αναβαθμιστεί σε ηγέτη-manager, να αναλάβει πρωτοβουλίες για συντονισμένη συλλογική δράση και να αξιοποιήσει αποτελεσματικά όλους τους διαθέσιμους υλικούς και άυλους πόρους. Επίσης σε άρθρο των Γεωργιάδου και Καμπουρίδη (2005), ο διευθυντής της σχολικής μονάδας παρουσιάζεται ως διαμορφωτής, εμπνευστής και συντονιστής του οράματος και της αποστολής του σχολείου. Έτσι μεταξύ των μελλοντικών απαιτήσεων συγκαταλέγονται η ανάπτυξη της δημιουργικότητας, η ανάληψη πρωτοβουλιών εκ μέρους των εκπαιδευτικών, η συνεχής βελτίωση του ανθρώπινου δυναμικού, η ικανοποίηση των αναγκών του

ατόμου, η πλήρης και αποτελεσματική συμμετοχή όλων στην επίτευξη ενός αποδοτικού και ανταγωνιστικού σχολείου.

Ο σύγχρονος λοιπόν διευθυντής μιας σχολικής μονάδας θα πρέπει ως διοικητικό στέλεχος να είναι λογικός, εμπειρογνώμονας, επίμονος, επιλυτής προβλημάτων, άκαμπτος, αναλυτικός, δομημένος, συμβουλευτικός, αξιόπιστος και σταθεροποιητικός ενώ ως ηγέτης να είναι οραματιστής, παθιασμένος, δημιουργικός, εύελικτος, εμπνευστής, καινοτόμος, θαρραλέος, ευφάνταστος, ανεξάρτητος. Ταυτόχρονα όμως θα πρέπει να είναι και σε θέση να κρατά τις λεπτές ισορροπίες μεταξύ ενός εκπαιδευτικού συστήματος που ασκεί όλο και μεγαλύτερες πιέσεις για επίτευξη στόχων χωρίς επαρκή χρηματοδότηση ή κατάλληλη οργάνωση και προγραμματισμό και της μερίδας εκείνης των εκπαιδευτικών που για διάφορους προσωπικούς και σεβαστούς λόγους δεν είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν σ' αυτούς τους έντονους ρυθμούς παραγωγής 'εκπαιδευτικού προϊόντος' που απαιτεί σήμερα η σύγχρονη κοινωνία και η εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική.

## Βιβλιογραφία

### Ξενόγλωσση

Alkhateeb, O., Kraishan, O. M., & Salah, R. O. (2015, May 27). Level of psychological burnout of a sample of secondary phase teachers in Ma'an Governorate and its relationship with some other variables. *International Education Studies*, 8(6), 56-68. doi:10.5539/ies.v8n6p56.

Antoniou AS., 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 (ISEC 2000). UK, Manchester

Antoniou, A. S., Polychroni, F. & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682-690.

Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.

Borg M. and Riding R. (1993) *Occupational Stress and Job Satisfaction among School Administrators*. Journal of Educational Administration, Vol. 31, No. 1, (pp. 4-21).

Bourg Carter, S. (2013). "The Tell Tale Signs of Burnout ... Do You Have Them?". Psychology today. Ανακτήθηκε 14 Φεβρουαρίου 2019 από <https://www.psychologytoday.com/us/blog/high-octane-women/201311/the-tell-tale-signs-burnout-do-you-have-them>

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

Chang, Y. (2012). The relationship between maladaptive perfectionism with burnout: Testing mediating effect of emotion-focused coping. *Personality and Individual Differences*, vol. 53, p. 635-639.

Cobb, S. (1976). *Social support as a mediator of life stress*. Psychosomatic Medicine, 38,300-314.

Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1998). *Charismatic leadership in organizations*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.

Cohen, S. - Wills, T.A. (1985). *Stress, social support, and the buffering hypothesis*. Psychological Bulletin, 98,310-357.

Cox, T. (1987). Stress, coping and problem solving. *Work & Stress*, 1(1), 5-14.

Cranwell-Ward, J., & Abbey, A. (2005). *Organizational stress*. London: Palgrave Macmillan.

Diaz, C. (2018,20 Αυγούστου). The Truth About Teacher Burnout: It's Work Induced Depression. Psychlearning Curve. Ανακτήθηκε 24 Μαρτίου 2019 από <http://psychlearningcurve.org/the-truth-about-teacher-burnout/>

Dieronitou, I. (2014) Unveiling the restricted and extended possibilities of distributed leadership, *Journal of Arts, Science and Commerce*, 5 (1) 37-43.

Elias, M. (2012, 23 Μαΐου). *Teacher Burnout: What Are the Warning Signs? What fuels a teacher?* Edutopia. Ανακτήθηκε 24 Μαρτίου 2019 από <https://www.edutopia.org/blog/teacher-burnout-warning-signs-maurice-elias>

Enzmann, D. (2008). Επαγγελματική εξουθένωση και συναισθήματα: Ένα ζήτημα που δεν έχει ερευνηθεί αρκετά αναζητά θεωρία. Στο Α. Αντωνίου: *Burnout: Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης*. Θεσσαλονίκη: University studiopress, 197-210.

Freudenberger, H.J. (1974). "Staff Burnout". *Journal of Social Issues*. 30:1, 159-166.

Friedman, I.A. (1991). High- and low-burnout schools: School culture aspects of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 84(6), 325-333.

Golebiewski, R.T. & Munzenrider, R.I. (1988). *Phases of burnout developments in concepts and applications*. New York: Praeger.

Grant Rankin, J. (2016, 22 Νοεμβρίου). *The Teacher Burnout Epidemic, Part 1 of 2. How prevalent is burnout in the teaching profession?* Ανακτήθηκε 18 Φεβρουαρίου 2019 από <https://www.psychologytoday.com/us/blog/much-more-common-core/201611/the-teacher-burnout-epidemic-part-1-2>

Hakanen, J., Bakker, A. & Schaufeli, W. (2006). *Burnout and work engagement among teachers*. *Journal of School Psychology*, 43 (2006) 495 – 513.

Halley-Lock A. (2007). Up close and personal: *Employee networks and job satisfaction in a human service context*. *Social Service Review*, 81, 4.

Hendrickson, B. (1979). *Teacher Burnout: How to Recognize it? What to do about it*. *Learning*, 7 (5), 37-39.

Ingersoll, R.M. (2012, May 16). Beginning teacher induction: What the data tell us: Induction is an education reform whose time has come. *Education Week*. Retrieved from [https://www.edweek.org/ew/articles/2012/05/16/kappan\\_ingersoll.h31.html](https://www.edweek.org/ew/articles/2012/05/16/kappan_ingersoll.h31.html) .

Jacobson, D.A. (2016), *Causes and Effects of Teacher Burnout*. Doctoral Study. Minneapolis: Walden University.

Kamtsios, S. (2018). *BURNOUT SYNDROME AND STRESSORS IN DIFFERENT STAGES OF TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT: THE MEDIATING ROLE OF COPING STRATEGIES*. *Hellenic Journal of Psychology*, Vol. 15 (2018), pp. 229-253.

Kendrick, A. (2019, 7 Φεβρουαρίου). *Heartbreak becomes burnout for teachers when work is turbulent*. *The Conversation*. Ανακτήθηκε 24 Μαρτίου 2019 από <http://theconversation.com/heartbreak-becomes-burnout-for-teachers-when-work-is-turbulent-111148>

Kyriacou, C. (1987). *Teacher stress and burnout: An international review*. *Educational Research*, 29(2), 146-152.

Kyriacou, C. (2001). *Teacher stress: Directions for future research*. *Educational Review*, 53(1), 27-35.

Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). *Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms*, *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.

Leiter, M. & Maslach, C. (2005). *A mediation model of job burnout*. In A.-S. Antoniou & C.L. Cooper (Eds.): *Research Companion to Organizational Health Psychology*. Edward Elgar: Northampton, MA.

Locke, E. (1976). *The nature and causes of job satisfaction*. In M. Dunnette (Ed.). *Hand book of industrial and organizational psychology* (pp. 1297-1349). Chicago: Rand Mc Nally.

Maslach, C., Jackson, S.E. (1986). *Maslach burnout inventory manual*. California.: Consulting Psychologists Press.

Maslach, C., Schaufeli W.B., & Leiter, M.B. (2001). *Job Burnout*, *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422. Ανακτήθηκε 23 Μαρ. 2019 από <https://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/154.pdf>

Maslach, C. (1993). *Burnout: a multidimensional perspective*. In Schaufeli, W.B., Maslach, C. and Marek, T. (Eds), *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*. Washington, DC: Taylor & Francis, 19-32.

Maslach, C., & Leiter, M.P. (1997). *The Truth about Burnout*. New York, NY: Jossey-Bass.

Maslach, C., & Schaufeli, W.B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. In W.B. Schaufeli, C. Maslach, and T. Marek, (Eds), *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*, ( pp. 1-160. Washington, DC: Taylor & Francis.

Munt, V. (2004). The Awful Truth: a microhistory of teacher stress at Westwood High. *British Journal of Sociology of Education*, 25(5), 577-591.

Papanikolaou, T., Ragkou, P. and Karameris, A. (2009). Study of Primary and Secondary School Environmental Educators' Perceptions of Sustainable Development and its characteristics, Proceedings of the 2nd International CEMEPE & Editors: Kungolos, A., Aravossis, K., AKaragiannidis, A. and Samaras, P., University of Thessaly, Department of Planning and Regional Development, School of Engineering, SECOTOX Conference, Mykonos, June 21-26, 2009, Vol IV, pp. 2147- 2155.

Papastyliaou, A., Kaila, M. & Polychronopoulos, M. (2009). *Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict*. *Social Psychology of Education* 12(3):295-314.

Parker D. and DeCotiis T. (1983). *Organizational determinants of job stress*. *Organizational Behavior and Human Performance*, Volume 32, Issue 2, (pp. 160-177)

Pines, A. M. (2004). Attachment styles and burnout. *Work and Stress*, vol. 18, p. 6680.

Saiti, A. (2014). *Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek Primary educators*. *Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 43(4) 582–609. Ανακτήθηκε 27 Μαρτίου 2019 από

[https://www.researchgate.net/publication/270635047\\_Conflicts\\_in\\_schools\\_conflict\\_management\\_styles\\_and\\_the\\_role\\_of\\_the\\_school\\_leader\\_A\\_study\\_of\\_Greek\\_primary\\_school\\_educators?enrichId=rgreq-36666ae4-58bf-4404-b175-004aa681c0ed&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzI3MDYzNTA0NztBUzoyNjI3NzUxODg0ODgxOTJAMTQzOTY2MTg5NTA0OA%3D%3D&el=1\\_x\\_2](https://www.researchgate.net/publication/270635047_Conflicts_in_schools_conflict_management_styles_and_the_role_of_the_school_leader_A_study_of_Greek_primary_school_educators?enrichId=rgreq-36666ae4-58bf-4404-b175-004aa681c0ed&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzI3MDYzNTA0NztBUzoyNjI3NzUxODg0ODgxOTJAMTQzOTY2MTg5NTA0OA%3D%3D&el=1_x_2)

Sarros, J.C., & Sarros, A.M. (1992). Social support and teacher burnout, *Journal of Educational Administration*, 30(1), 55-70.

Sarros J. (1988) Administrator Burnout: Findings and Future Directions. *The Journal of Educational Administration*, Vol. 26, No. 2.

Seltzer, J. & Numerof, R. E. (1988). Supervisory leadership and subordinate burnout. *Academy of Management Journal*, 31, 439-446.

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

Smith, G. A. (2015). Community organizing, schools, and the right to the city. *Environmental Education Research*, 21(3), 478-490.

Swartzter, K. (2018). *The Causes of Teacher Burnout: What Everyone Needs to Know*. Learners Edge. Ανακτήθηκε 24 Μαρτίου 2019 από <https://www.learnersedge.com/blog/causes-of-teacher-burnout>

Tapper, J. (2018, 13 Μαΐου). *Burned out: why are so many teachers quitting or off sick with stress?* TheGuardian. Ανακτήθηκε 24 Μαρτίου 2019 από <https://www.theguardian.com/education/2018/may/13/teacher-burnout-shortages-recruitment-problems-budget-cuts>

Vavrus, M. (1987). Reconsidering Teacher Alienation: A Critique of Teacher Burnout in the Public Schools. *The Urban Review*, 19 (3), 179-188. 249.

## Ελληνόγλωσση

Αϊβαλιώτης, Θ. (2018). *Διερεύνηση παραγόντων εργασιακού άγχους & συνεπακόλουθης επαγγελματικής εξουθένωσης των μαθηματικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών. ΕΑΠ. Πάτρα.

Αμαραντίδου, Σ. (2010). *Επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: Μια διαχρονική μελέτη*. (Διδακτορική διατριβή). Τμήματα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Δημοκρίτειου Παν/μίου Θράκης και του Παν/μίου Θεσσαλίας. Τρίκαλα.

Αναστασόπουλος, Α. (2018). *Η ευημερία του εκπαιδευτικού : διαστάσεις και διασυνδέσεις με τον ρόλο του διευθυντή-ηγέτη και το κλίμα της σχολικής μονάδας*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Σχολή Ανθρωπιστικών σπουδών. ΕΑΠ. Πάτρα.

Ανθοπούλου, Σ.Σ. (1999). *Η κουλτούρα του οργανισμού εκπαίδευσης*, στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α.-Ανθοπούλου, Σ.Σ.-Κατσουλάνης, Σ.-Μαυρογιώργος ,Γ. (1999). Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων. Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. Τόμος Β΄ Πάτρα: ΕΑΠ

Αντωνιάδου, Μ. (2007). *Το εργασιακό άγχος στο χώρο της εκπαίδευσης-Η επίδραση του άγχους των γονιών και των μαθητών-Μια εμπειρική μελέτη για τους παράγοντες που επιδρούν στο άγχος των καθηγητών Δημοσίων σχολείων Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Μεταπτυχιακές σπουδές στη Διοίκηση Επιχειρήσεων. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Θεσσαλονίκη.

Αντωνίου, Α.Σ., & Ντάλλα, Μ. (2010). *Επαγγελματική εξουθένωση και ικανοποίηση από το επάγγελμα Ελλήνων δασκάλων (ειδικής και γενικής αγωγής) και καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Συγκριτική μελέτη*. Στο: Χ. Καρακιουλάφη & Μ. Σπυριδάκη (Επιμ. Εκδ.), *Εργασία & Κοινωνία* (365-399). Αθήνα: Διόνικος.

Αντωνίου, Α. & Πολυχρόνη, Φ. (2006). *Εργασιακό στρες και επαγγελματική εξουθένωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Εκπαιδευτική Ψυχολογία, 66 (3), 161-186. Αθήνα: Ατραπός.

Αποστολάκης, Δ. (2015). *Το σχολικό κλίμα ως παράγοντας επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε σχολεία της Β/θμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος.

Βασιλειάδου, Δ. & Διερωνίτου, Ε. *Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 3ο, 92-108, 2014.

Βλαχακας, Γ. (2018). *Για ένα σχολείο ανοικτό στην κοινωνία*. Ανακτήθηκε 22 Μαΐου 2019 από <https://www.cretalive.gr/opinions/gia-ena-scholeio-anoichto-sthn-koinonia>

Γεωργιάδου, Β. & Καμπουρίδης, Γ. (2005). *Ο διευθυντής- ηγέτης*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 10, 121-129.

Γουρναρόπουλος, Γ. (2007). *Η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος*. (Διδακτορική διατριβή). Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος.

Δαμανάκη, Μ., Κουλαϊδής, Β., Κόκκος, Α., Λάμνιαν, Κ., Δημόπουλος, Κ. (2006). *Ανοικτό στην Κοινωνία Σχολείο*. Ανακτήθηκε 22 Μαΐου 2019 από <https://docplayer.gr/9413663-Anoikto-stin-koinonia-sholeio.html>

Δανηλίδου, 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*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Δανηλίδου, Α. (2018). *Η διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας γενικής και ειδικής εκπαίδευσης: παράγοντες προστασίας και κινδύνου και στρατηγικές ενίσχυσης στην Ελλάδα της οικονομικής κρίσης*. (Διδακτορική διατριβή). Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Θεσσαλονίκη.

Δεληγάς, Μ., Τούκας, Δ., Σπυρούλη, Α. (2012). *Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης (burn-out)*. Υγιεινή και ασφάλεια της εργασίας. Τεύχος 50. Σελ. 5-12.

Ευκολίδου, Α., Ράγκου, Π. & Καΐλα, Μ. (2014). *Δυσκολίες και εμπόδια για την προώθηση της εκπαίδευσης για την αειφόρο ανάπτυξη στο ελληνικό σχολείο*. 5ο Περιβαλλοντικό Συνέδριο Μακεδονίας, Ένωση Ελλήνων Χημικών Θεσσαλονίκη 14-16 Μαρτίου.

Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Αθ. Σταμούλη.

Ζέρβα, Γ. (2012). *Στυλ ηγεσίας και επαγγελματική ευημερία εκπαιδευτικών: Μια ποσοτική διερεύνηση σε λυκειακές τάξεις*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος.

Ζήση, Δ. (2017). *Το σχολικό κλίμα και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών. ΕΑΠ. Κόρινθος.

Θεοφιλίδης, Χ., (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ιωαννίδου, Κ. (2017). *Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στην εξάλειψη του επαγγελματικού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 64/2017.



Ιωάννου, Χ. (2018). *Επαγγελματική Εξουθένωση Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αιτωλοακαρνανίας*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας. ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας. Πάτρα.

Καβούρη, Π. (1998). *Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 27, 181- 201.

Κάμτσιος, Σ., & Λώλης, Θ. (2016). *Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων*. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 9(1), 40-87.

Καραγεώργος, Χ. (2017). *Επαγγελματική Εξουθένωση Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών. ΕΑΠ. Πάτρα.

Καράγιωργας, Ι. (2018). *Επαγγελματική εξουθένωση διευθυντών σχολικών μονάδων Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας*. (Διπλωματική εργασία). ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας. Πάτρα.

Καρούμπαλης, Σ. (2010). *Αγχογόνοι παράγοντες στην εργασία των διευθυντών δημοτικών σχολείων και ο ρόλος τους στην επαγγελματική τους ικανοποίηση*. Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος.

Κατσαρού, Ε., Πισιάβας, Δ. & Κάκκος, Γ. (2016). *Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής μονάδας και ο καταλυτικός ρόλος του διευθυντή*. Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος» Τόμος 4, Τεύχος 3, 169-186.

Κάτσικας, Χ. (2017). *Νέες αφόρητες πιέσεις οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στα πρόθυρα νευρικής κρίσης*. Ανακτήθηκε 21 Μαΐου 2019 από [https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/239132\\_nees-aforites-pieseis-odigoyn-toys-ekpaideytikoys-sta-prothyra-neyrikis-krisis](https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/239132_nees-aforites-pieseis-odigoyn-toys-ekpaideytikoys-sta-prothyra-neyrikis-krisis)

Κάτσικας, Χ. (2018). *«Πόλεμος» για την επιβολή 30ωρου στο ρημαγμένο χώρο των 150.000 εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε 21 Μαΐου 2019 από [https://www.efsyn.gr/ellada/ekpaideysi/138964\\_polemos-gia-tin-epiboli-30oroy-sto-rimagmeno-horo-ton-150000-ekpaideytikon](https://www.efsyn.gr/ellada/ekpaideysi/138964_polemos-gia-tin-epiboli-30oroy-sto-rimagmeno-horo-ton-150000-ekpaideytikon)

Κεραμιτσόπουλος, Δ. (2018). *«Σχολείο Ανοικτό στην Κοινωνία: μελέτη της περίπτωσης ενός σχολείου με ΤΥ ΖΕΠ στην πόλη των Σερρών»*. (Διπλωματική Εργασία). Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών. ΕΑΠ. Πάτρα.

Κούλα, Β. (2011). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών: Συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας*. (Διδακτορική διατριβή). Φιλοσοφική Σχολή. ΑΠΘ.

Κουρτέση, Π. (2016). *Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών. ΕΑΠ. Αθήνα.



Κουστέλιος, Α., & Κουστέλιου, Ι. (2001). Η επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, 1, 30-39.

Κυριακάκη, Γ. & Λούπη, Α. (2016). *Η επαγγελματική εξουθένωση μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας. ΑΕΙ Πειραιά ΤΤ. Αθήνα.

Λεονταρή, Α. Κυρίδης Α. και Γιαλαμάς Β. (2000). *Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε 4 Μαρτίου 2019 από <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6806/6835>.

Μανώλης, Ι. (2017). *Επαγγελματική εξουθένωση: Η περίπτωση των εργαζομένων στην εκπαίδευση*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Τμήμα Οργάνωσης και Διαχείρισης Αθλητισμού. του Παν/μιο Πελοποννήσου. Σπάρτη.

Μαρούδας, Η. (2012, Νοέμβριος 11). *Εργασιακό στρες και εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε 11 Μαρτίου 2019 από <http://dipe.kor.sch.gr/index.php/arhtra/295-ergasiakostres-kai-ergiasiaki-ikanopoiisi-ton-ekpaideftikon>

Ματαράγκα, Δ. (2018). *Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών και η σχέση τους με το σχολικό κλίμα: Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Ζακύνθου*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. ΕΑΠ. Πάτρα.

Μιχόπουλος, Α. (1998,β) «Εκπαιδευτική Διοίκηση», ΙΙ, Αθήνα.

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

Μουτιάγκα, Σ. (2016). *Η απόδοση νοήματος στην εργασία και η επίδρασή της στο εργασιακό στρες των Ελλήνων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Σχολή Κοινωνικών Ανθρωπιστικών Σπουδών και Τεχνών. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Θεσσαλονίκη.

Μπαντούνα, Μ. (2018). *Επαγγελματική εξουθένωση Διευθυντών σχολικών μονάδων. Η μελέτη των Διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηλείας*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας. Πάτρα.

Μπιτσακάκης, Ι. (2018). *Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της κρίσης*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Φλώρινα.

Μπούμπας, Α. (2014). *Κοινωνικό Σχολείο: Το Σχολείο που προλαμβάνει και δημιουργεί*. Ανακτήθηκε 22 Μαΐου 2019 από <https://www.koinignomi.gr/news/koinonia/koinonika/2014/11/02/koinoniko-sholeio-sholeio-poy-prolamvanei-kai-dimioyrgei.html>

Μπουραντάς, Δ., Βάθης, Α., Παπακωνσταντίνου, Χ., Ρεκλείτης, Π. (1999). *Αρχές οργάνωσης και διοίκησης επιχειρήσεων και υπηρεσιών*. ΟΑΕΔΒ. Αθήνα.

Μπούτσκου, Λ. (2011). *Το στρες του Διευθυντή της σχολικής μονάδας και η σχέση του με τη διοικητική επάρκεια και ετοιμότητα*. Ποιοτική έρευνα διοίκησης. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Νούσια, Α. (2014). *Το κλίμα της τάξης και οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών τους*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Σχολή Επιστημών της Αγωγής. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ιωάννινα.

Ντούσκας, Ν. (2007). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο*. Επιστημονικό Βήμα, τ.6, 28-41.

Πανάγου, Δ. (2017). *Το εργασιακό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Η περίπτωση των φιλολόγων του νομού Χανίων*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών. ΕΑΠ. Χανιά.

Παπαδοπούλου, Α. (2018). *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Εξουθένωση εκπαιδευτικών. Μελέτη Περίπτωσης σε ιδιωτικά σχολεία της Ελλάδας*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών. ΕΑΠ. Αθήνα.

Παπαδόπουλος, Ι. (2013). *Εργασιακή ικανοποίηση και ασκούμενη μορφή ηγεσίας στις σχολικές μονάδες*. <<εκπ@ιδευτικός κύκλος>>, τόμος 1, τεύχος 3, σελ. 37-59.

Παπαδόπουλος Ν. (2005). *Λεξικό της ψυχολογίας*. Αθήνα: Σύγχρονη έκδοση όπως αναφέρεται στις Κυριακάκη, Γ. & Λούπη, Α. (2016). *Η επαγγελματική εξουθένωση μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας. ΑΕΙ Πειραιά ΤΤ. Αθήνα.

Παπακόστα, Π. (2014). *Η ευημερία των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και η επίδραση που ασκεί σε αυτή το άγχος τους και η επίδραση του σχολικού ηγέτη*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Βόλος.

Παπτά, 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 πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. *Ψυχολογία*, 14, 367-391.

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

Πισάνου, Ε. (2017). *Εργασιακό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκριτική μελέτη περιοχών Α' Αθήνας και Ζακύνθου*. ΕΑΠ. Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών. Αθήνα.

Πολύζου, Β. (2017, 10 Απριλίου). *"Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης ή σύνδρομο burnout. Ποιες οι αιτίες και τα συμπτώματα που προκαλεί"*; Ιατρικά νέα. Ανακτήθηκε 14 Φεβρουαρίου 2019 από [https://medlabgr.blogspot.com/2015/03/burnout\\_30.html#gsc.tab=0](https://medlabgr.blogspot.com/2015/03/burnout_30.html#gsc.tab=0)

Πολυμεροπούλου, Β., Σκόδρα, Ε. & Σόρκος, Γ. *Η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική ταυτότητα εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης πριν και κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 60/2015, 158-175.

Πολυμεροπούλου, & Σόρκος (2015). *Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου τους*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015, 1254-1270.

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

Ποντίκας, Α., Παπαβαγγέλη, Σ., Κολλάρου, Μ. & Κουστέλιος, Α. (2015). *Επαγγελματική εξουθένωση διευθυντών σχολικών μονάδων*. 23<sup>ο</sup> Συνέδριο Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού (σελ. 254-258). Κομοτηνή 15-17 Μαΐου 2015. Ανακτήθηκε 28 Μαρτίου 2019 από <http://www.phyed.duth.gr/undergraduate/images/files/congress/2015/spaper15.pdf>

Σαϊτής, Χ. Α. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και Πράξη* (4η έκδοση). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαϊτής, Χ., Τσιαμάση, Φ., Χατζή, Μ. (1997). *Ο διευθυντής του σχολείου: Manager, ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης*; Νέα Παιδεία, 83, 66-77.

Σπανιώνλου, Χ. (2016). *Εργασιακό Άγχος και Επαγγελματική Εξουθένωση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Η περίπτωση των φιλολόγων της Λακωνίας*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών. ΕΑΠ. Αθήνα.

Σπυρομήτρος, Α., & Ιορδανίδης, Γ. (2017). *Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: η περίπτωση της περιφέρειας δυτικής Θεσσαλονίκης*. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 10(1), 142-186.

Στάγια, Δ. & Ιορδανίδης, Γ. (2014). *Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών την εποχή της οικονομικής κρίσης*. *Επιστημονική επετηρίδα, Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*. 7, 56-82. Ανακτήθηκε 23 Μαρτίου 2019 από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/jret/article/view/855/873>

Τσιριγώτης, Δ. (2016). *Τα νέα μέτρα οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στην εξουθένωση*. Ανακτήθηκε 21 Μαΐου 2019 από <https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/189099-ta-nea-metra-odigoy-n-toys-ekpaideytikoys-stin-exoythenosi>

Φλάμπουρα Νιέτου, Η. (2017). *“Η σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της αυτοαποτελεσματικότητας με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών”*. (Διδακτορική διατριβή). Σχολή Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Τρίκαλα.

Χαραβιτσίδης, Π. (2015). *Ανοιχτά σχολεία σε ανοιχτές κοινωνίες*. Ανακτήθηκε 22 Μαΐου 2019 από <http://www.avgi.gr/article/10808/5842709/anoichta-scholeia-se-anoichtes-koinonies>

Χαραλάμπους, Ε. (2012). *Επαγγελματικές πηγές στρες και επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο νομό Αττικής*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Αθήνα.