

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών της
πρωτοβάθμιας και η επαγγελματική επάρκεια του διευθυντή στα
ελληνικά σχολεία.**

ΑΣΠΑΣΙΑ ΚΑΡΑΛΕΚΑ

Επιβλέπων καθηγητής: Αγιακλόγλου Χρήστος

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πειραιώς ως μέρος των απαιτήσεων για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων

Πειραιάς, 2023

UNIVERSITY OF PIRAEUS
DEPARTMENT OF ECONOMICS



MASTER PROGRAM
IN ECONOMICS OF EDUCATION AND MANAGEMENT
OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

**The professional burnout of primary school teachers and the
professional competence of the principal in Greek schools**

ASPASIA KARALEKA

Master Thesis submitted to the Department of Economics of the University of Piraeus in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in Economics of Education and Management of Educational Institutions

Piraeus, Greece, 2023

Αφιερώνεται στην οικογένεια μου και τους φίλους μου.

Ευχαριστίες

Για τη συγγραφή της παρούσας διπλωματικής εργασίας στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων», θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου κύριο Χρήστο Αγιακλόγλου, για την υποστήριξη που μου παρείχε αλλά και όλους τους καθηγητές και την εποικοδομητική τους συμβολή στο έργο τους προς εμάς.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σημαντικοί Όροι: επαγγελματική εξουθένωση, εκπαιδευτικοί, διευθυντής, επάρκεια

Η εξουθένωση των εκπαιδευτικών είναι ένα πραγματικό ζήτημα που μπορεί να έχει σοβαρές συνέπειες τόσο για τους δασκάλους όσο και για τους μαθητές. Χαρακτηρίζεται από αισθήματα κόπωσης, απογοήτευσης και έλλειψης χαράς όταν πρόκειται για διδασκαλία. Μπορεί να προκαλέσει στους εκπαιδευτικούς να αισθάνονται καταπονημένοι, να χάσουν το ενδιαφέρον τους για τη δουλειά τους και να γίνουν λιγότερο αποτελεσματικοί. Καθώς οι δάσκαλοι αντιμετωπίζουν αυξανόμενες απαιτήσεις τόσο από τους γονείς όσο και από τους συναδέλφους ή τους διευθυντές, μπορεί να είναι δύσκολο να βρουν την ενέργεια και την ώθηση για να παρέχουν την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση στους μαθητές τους. Δυστυχώς, αυτό μπορεί να οδηγήσει σε μια κατάσταση σωματικής και συναισθηματικής εξάντλησης που μπορεί να έχει μακροπρόθεσμες αρνητικές επιπτώσεις.

Για τον διευθυντή ενός δημοτικού σχολείου, η κατοχή της κατάλληλης επαγγελματικής επάρκειας είναι απαραίτητη για να διασφαλιστεί ότι οι μαθητές λαμβάνουν την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση. Οι επαγγελματικές ικανότητες ενός διευθυντή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελούνται από πολλές σημαντικές ιδιότητες που πρέπει να υπάρχουν για να μπορούν να ηγούνται αποτελεσματικά του σχολείου και να διασφαλίζουν ότι αυτό εκπληρώνει τους στόχους του. Η κατοχή ισχυρών ηγετικών δεξιοτήτων είναι επίσης απαραίτητη για κάθε διευθυντή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ένας καλός ηγέτης ξέρει πώς να παρακινεί τα μέλη του προσωπικού, ενώ θέτει επίσης σαφείς προσδοκίες για το τι πρέπει να επιτευχθεί εντός ορισμένων χρονικών πλαισίων. Θα πρέπει επίσης να έχουν την ικανότητα δημιουργικής επίλυσης προβλημάτων, έτσι

ώστε οποιαδήποτε ζητήματα ή προκλήσεις που αντιμετωπίζουν να μπορούν να προσεγγιστούν από διαφορετικές οπτικές γωνίες πριν λάβουν μια απόφαση για το πώς θα προχωρήσουν καλύτερα.

Στην παρούσα διπλωματική εργασία θα αναλυθούν τα θέματα τόσο της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας όσο και της επαγγελματικής επάρκειας των διευθυντών στα ελληνικά σχολεία.

ABSTRACT

Key-words: burnout, teachers, principal, competence

The burnout of primary school teachers is a serious issue that can have negative consequences for both teachers and students. It is characterized by feelings of fatigue, frustration and lack of joy when it comes to teaching. This can cause teachers to feel overwhelmed, lose interest in their work and become less effective. As teachers face increasing demands from both parents and colleagues or principals, it can be difficult to find the energy and drive to provide the best possible education for their students. This can lead to a state of physical and emotional exhaustion that can have long-term negative effects.

The professional competence of a primary school principal is essential to ensure that students receive the best possible education. The professional competencies of a primary school principal consist of many important qualities that must be present in order to be able to effectively lead the school and ensure that it fulfills its objectives. Possessing strong leadership skills is also essential for any primary school principal. A good leader knows how to motivate staff members while also setting clear expectations of what needs to be accomplished within certain time frames. They should also have the ability to solve problems creatively, so that any issues or challenges they face can be approached from different angles before making a decision on how best to proceed.

This thesis will analyze the issues of both the burnout of primary school teachers and the professional competence of principals in Greek schools.

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	iv
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	v
ABSTRACT.....	vii
Κατάλογος Διαγραμμάτων.....	x
Κεφάλαιο 1.....	1
Βασικές έννοιες Επαγγελματική εξουθένωση.....	1
1.1. Εισαγωγή.....	1
1.2 Εννοιολογικές διευκρινίσεις.....	2
1.3 Ιστορική αναδρομή.....	6
1.4 Θεωρητικά μοντέλα της επαγγελματικής εξουθένωσης.....	7
1.5 Τα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης.....	13
1.6 Παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση.....	15
1.7 Οι επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης.....	18
1.8. Παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης.....	19
1.9 Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στα ελληνικά σχολεία.....	23
1.10 Ανακεφαλαίωση.....	24
Κεφάλαιο 2.....	26
Σύνδρομο και επιπτώσεις της Επαγγελματικής εξουθένωσης.....	26
2.1. Εισαγωγή.....	26
2.2. Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης εκπαιδευτικών.....	27
2.3 Επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης.....	29
2.4 Παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών.....	32
2.5. Επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς.....	36
2.6 Νομοθετικό πλαίσιο της εκπαίδευσης στην Ελλάδα.....	39
2.7 Ανακεφαλαίωση.....	40
Κεφάλαιο 3.....	42
Επαγγελματική επάρκεια διευθυντών στα ελληνικά σχολεία.....	42
3.1 Εισαγωγή.....	42
3.2 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις.....	43

3.3 Κριτήρια επαγγελματικής επάρκειας	48
3.4 Ο πολύπλοκος ρόλος του διευθυντή	50
3.5 Ο διευθυντής ως ηγέτης της σχολικής μονάδας.....	51
3.6 Διαστάσεις ηγετικών συμπεριφορών	52
3.7 Καθήκοντα διευθυντών στα ελληνικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	53
3.8 Λήψη αποφάσεων στο σχολείο	55
3.9 Διοικητικές ικανότητες	56
3.10 Προσωπικά χαρακτηριστικά και στάσεις.....	59
3.11 Ανακεφαλαίωση	60
Κεφάλαιο 4.....	62
Μεθοδολογία και αποτελέσματα έρευνας	62
4.1. Εισαγωγή.....	62
4.2 Μεθοδολογία και περιγραφή των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου	63
4.3 Συμπεράσματα – Προτάσεις	77
4.4 Ανακεφαλαίωση	82
Βιβλιογραφία	84

Κατάλογος Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 4.1: Διαγραμματική απεικόνιση της διά βίου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών	67
Διάγραμμα 4.2: Χρόνια προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός.....	67
Διάγραμμα 4.3: Διαγραμματική απεικόνιση της υπερφόρτωσης της εργασίας και κατα πόσο πολύ αυτή επηρεάζει την επαγγελματική επάρκεια των διευθυντών	68
Διάγραμμα 4.4: Διαγραμματική απεικόνιση της υποβάθμισης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού	68
Διάγραμμα 4.5: Διαγραμματική απεικόνιση της υποστήριξης των εκπαιδευτικών απο την διεύθυνση.....	69
Διάγραμμα 4.6: Διαγραμματική απεικόνιση των προσπαθειών των εκπαιδευτικών να βελτιώσουν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες	69
Διάγραμμα 4.7: Διαγραμματική απεικόνιση του ποσοστού των εκπαιδευτικών που υποστηρίζει πως οι διευθυντές πρέπει να έχουν περισσότερη εξουσία	70
Διάγραμμα 4.8: Διαγραμματική απεικόνιση του πόσο καλή ή καλή αξιολογούν την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να βελτιώσουν τις εκπαιδευτικές τους διαδικασίας	70
Διάγραμμα 4.9: Διαγραμματική απεικόνιση του πόσο ελεύθερα μπορούν οι εκπαιδευτικοί να εκφράζουν τις απόψεις τους.....	71
Διάγραμμα 4.10: Διαγραμματική απεικόνιση της επαγγελματικής και προσωπικής ισορροπίας των εκπαιδευτικών	71
Διάγραμμα 4.11: Διαγραμματική απεικόνιση της πρόσβασης των εκπαιδευτικών σε υλικό και εργαλεία	72
Διάγραμμα 4.12: Διαγραμματική απεικόνιση της πρόσβασης των εκπαιδευτικών σε υλικό και εργαλεία	72
Διάγραμμα 4.13: Διαγραμματική απεικόνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών.....	73

Κεφάλαιο 1

Βασικές έννοιες Επαγγελματική εξουθένωση

1.1. Εισαγωγή

Η σημασία της εκπαίδευσης για την κοινωνία δεν μπορεί να υπερεκτιμηθεί και οι δάσκαλοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαδραματίζουν ζωτικό ρόλο στη διασφάλιση ότι οι νέοι λαμβάνουν καλή εκπαίδευση. Ωστόσο, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού μπορεί να είναι απαιτητικό και αγχωτικό, και αυτό έχει οδηγήσει σε αυξανόμενη ανησυχία για την επαγγελματική εξουθένωση μεταξύ των δασκάλων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να έχει αρνητικό αντίκτυπο στην ευημερία και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και, τελικά, στην ποιότητα της εκπαίδευσης που λαμβάνουν οι μαθητές.

Τα ευρήματα αυτής της έρευνας θα βοηθήσουν στην εμβάθυνση της κατανόησής μας για τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και τους τρόπους με τους οποίους οι διευθυντές μπορούν να τους υποστηρίξουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Αυτή η έρευνα έχει επίσης πρακτικές επιπτώσεις για τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και τους εκπαιδευτικούς ηγέτες, καθώς μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη αποτελεσματικών παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση του ζητήματος της επαγγελματικής εξουθένωσης και την προώθηση της ευημερίας και της επαγγελματικής ικανότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Η μελέτη είναι σημαντική γιατί θα μπορούσε να συμβάλει στο υπάρχον σύνολο γνώσεων σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση μεταξύ των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και να δώσει πληροφορίες για τις συγκεκριμένες προκλήσεις και ανάγκες των

εκπαιδευτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Τα ευρήματα της μελέτης θα είναι επίσης σχετικά με άλλες χώρες που αντιμετωπίζουν παρόμοιες προκλήσεις στα συστήματα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και μπορούν να βοηθήσουν στην ενημέρωση της ανάπτυξης πολιτικών και παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση του ζητήματος της επαγγελματικής εξουθένωσης και την προώθηση της ευημερίας και της ικανότητας των εκπαιδευτικών. Ακολουθούν κάποιες εννοιολογικές διευκρινίσεις για το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης.

1.2 Εννοιολογικές διευκρινίσεις

Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη σωματική, ψυχική και συναισθηματική εξάντληση που μπορεί να προκύψει από παρατεταμένο ή επαναλαμβανόμενο στρες στον χώρο εργασίας. Αυτή η κατάσταση έχει λάβει αυξημένη προσοχή τα τελευταία χρόνια καθώς σχετίζεται με το επαγγελματικό άγχος και τις επιπτώσεις του στους εργαζόμενους τόσο στην ελληνική όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία . Μπορεί να εκδηλωθεί με σωματική εξάντληση, γνωστική εξασθένηση, συναισθηματική απόσπαση από τα εργασιακά καθήκοντα, αισθήματα κενού ή μοναξιάς, έλλειψη κινήτρων ή ενθουσιασμού για καθημερινές εργασίες και μειωμένη εργασιακή ικανοποίηση (Freudenberger, 1974; Maslach & Leiter, 2016).

Το σύνδρομο έχει μελετηθεί από τα τέλη της δεκαετίας του 1960, όταν ο ψυχολόγος Herbert Freudenberger το εντόπισε για πρώτη φορά ως ένα φαινόμενο που βιώνουν οι εργαζόμενοι σε επαγγέλματα «βοήθειας», όπως οι νοσηλευτές και οι κοινωνικοί λειτουργοί (Freudenberger, 1974). Σύμφωνα με τον ορισμό του Herbert Freudenberger για την εξάντληση, είναι μια κατάσταση κόπωσης ή απογοήτευσης που προκαλείται από την αφοσίωση του ατόμου σε μια αιτία

ή στόχο σε σημείο που οι δικές του ανάγκες αγνοούνται και δημιουργείται εξάντληση. Αυτός ο ορισμός τονίζει τον αντίκτυπο που έχει η συμπεριφορά αυτοθυσίας στην επαγγελματική εξουθένωση. Έκτοτε, η έρευνα σε αυτό το θέμα συνέχισε να αυξάνεται με μελέτες που επικεντρώνονται στον επιπολασμό της επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ διαφόρων ομάδων Ελλήνων εργαζομένων, συμπεριλαμβανομένων των δημοσίων υπαλλήλων (π.χ. εκπαιδευτικοί), των επαγγελματιών υγείας (π.χ. γιατροί) και των επιχειρηματιών.

Κατά την έρευνα της επαγγελματικής εξουθένωσης, ένα από τα πιο αναφερόμενα ονόματα είναι η Christina Maslach. Η Maslach, Αμερικανίδα ψυχολόγος και ομότιμη καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο της Καλιφόρνια στο Μπέρκλεϋ, έκανε δημοφιλή τον όρο «burnout» στο βιβλίο της το 1976 «Burnout: The Cost of Caring». Στην έρευνά της για την εξουθένωση, εντόπισε τρία βασικά συστατικά: συναισθηματική εξάντληση (αίσθημα συναισθηματικής εξάντλησης από την εργασία), αποπροσωποποίηση (απόσπαση από τους ανθρώπους και αίσθημα κυνισμού για αυτούς), και μειωμένες προσωπικές επιδόσεις (αίσθηση ότι δεν πετυχαίνεις τους στόχους σου) (Maslach, 2018). Αυτά τα τρία συστατικά μαζί σχηματίζουν αυτό που τώρα ονομάζουμε σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης. Η έρευνα της Maslach είχε απίστευτη επιρροή στο να μας βοηθήσει να κατανοήσουμε καλύτερα το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης (Maslach, 2004; Maslach & Jackson, 1981). Έκτοτε έχει κάνει εκτενή έρευνα σχετικά με τις αιτίες του στρες στο χώρο εργασίας και πώς να το αποτρέψει. Σήμερα, η δουλειά της χρησιμοποιείται ως βάση για παρεμβάσεις με στόχο τη μείωση του άγχους στους χώρους εργασίας παγκοσμίως (Maslach, 2004; Schaufeli et al., 2017b).

Οι Brezniak και Ben Ya'ir (1989) πρότειναν την ιδέα ότι η επαγγελματική εξουθένωση προκαλείται από μια ανισορροπία μεταξύ των ικανοτήτων, των αξιών και των προσδοκιών ενός ατόμου και των απαιτήσεων του περιβάλλοντός του (Brezniak & Ben-Ya'ir, 1989; Ross, 1994).

Σύμφωνα με τους Ross και Altmaier (1994), η επαγγελματική εξουθένωση συνδέεται με τη σταδιακή τροποποίηση της συμπεριφοράς του εργαζομένου λόγω των στρεσογόνων παραγόντων που συναντά στον εργασιακό του χώρο (Ross, 1994).

Σύμφωνα με τον Hock (1988), υπάρχουν δύο κυρίαρχες διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης: η επαγγελματική εξουθένωση ως αποτέλεσμα παρατεταμένης έκθεσης σε στρεσογόνες συνθήκες εργασίας και η επαγγελματική εξουθένωση ως συνέπεια της μεγάλης προσπάθειας που καταβάλλεται σε στρεσογόνες συνθήκες εργασίας (Hock, 1988).

Το εργασιακό άγχος αναφέρεται στα αρνητικά συναισθήματα που προκαλούνται από παράγοντες που σχετίζονται με την εργασία. Συνήθως θεωρείται ως μια προσωρινή και προσαρμοστική διαδικασία, κατά την οποία το άτομο βιώνει αυξημένη δραστηριότητα, συναίσθημα, καθώς και σωματική φθορά. Από την άλλη πλευρά, η επαγγελματική εξουθένωση είναι μια αργή διαδικασία που διαβρώνει την προσαρμοστική ικανότητα του ατόμου, που χαρακτηρίζεται από συναισθηματική επιδείνωση, αποθάρρυνση, απόσπαση και απώλεια κινήτρων (Bakker et al., 2002; Spence Laschinger et al., 2009; Taris et al., 2005). Ενώ το εργασιακό άγχος μπορεί να επηρεάσει οποιονδήποτε, η επαγγελματική εξουθένωση συνήθως βιώνεται από εργαζόμενους που είναι ενθουσιώδεις και έχουν υψηλές προσδοκίες στην αρχή της σταδιοδρομίας τους.

Βάσει του Schaufeli η επαγγελματική εξουθένωση είναι ένα ψυχολογικό σύνδρομο που προκύπτει από χρόνιους στρεσογόνους παράγοντες στο χώρο εργασίας που δεν έχουν αντιμετωπιστεί επιτυχώς (Hakanen et al., 2006; Schaufeli et al., 2001; Taris et al., 2005). Αυτός ο ορισμός τονίζει πώς το άγχος στο χώρο εργασίας μπορεί να οδηγήσει σε εξάντληση εάν δεν αντιμετωπιστεί σωστά (Bakker & Schaufeli, 2000; Schaufeli et al., 2017a). Η Pines, από την άλλη, όρισε την εξουθένωση ως «μια εκτεταμένη αντίδραση στρες με τη συναισθηματική εξάντληση να

είναι το βασικό συστατικό της», υποδηλώνοντας ότι τα συναισθήματα βρίσκονται στη ρίζα αυτού του φαινομένου (A. M. Pines, 2017). Άλλοι υποστηρίζουν πως η επαγγελματική εξουθένωση είναι μια διαδικασία συναισθηματικής εξάντλησης που χαρακτηρίζεται από αισθήματα κενού ή απογοήτευσης που προκύπτουν από την παρατεταμένη αντιμετώπιση δύσκολων περιβαλλόντων ή ανθρώπων (Klusmann et al., 2016; Reyes et al., 2012), ενώ ένα άλλο μερίδιο συμπληρώνει πως η επαγγελματική εξουθένωση χαρακτηρίζεται από συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση (αίσθημα απομάκρυνσης από τους άλλους) και μειωμένη προσωπική επιτυχία (Panagioti et al., 2017; Richardson et al., 2012).

Ένας άλλος ορισμός προέρχεται από τον ερευνητή Barry Schwartz, ο οποίος βλέπει την επαγγελματική εξουθένωση ως σταδιακή μείωση των κινήτρων που προκαλείται από επαναλαμβανόμενες εργασίες ή καταστάσεις που δεν παρέχουν ουσιαστικά αποτελέσματα ή ανατροφοδότηση. (Schwartz, n.d.). Ο ψυχολόγος Michael Leiter, βλέπει την επαγγελματική εξουθένωση ως την παρατεταμένη εμπειρία αρνητικών συναισθηματικών καταστάσεων που σχετίζονται με την εργασία, όπως ο θυμός και η απογοήτευση. Σύμφωνα με αυτή την άποψη, τα άτομα κατακλύζονται από συναισθήματα που σχετίζονται με το εργασιακό τους περιβάλλον, γεγονός που οδηγεί σε συναισθηματική εξάντληση και μειωμένη εργασιακή ικανοποίηση με την πάροδο του χρόνου (Maslach & Leiter, 2016; Spence Laschinger et al., 2009).

Όλοι αυτοί οι ορισμοί υπογραμμίζουν βασικές πτυχές που σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση, όπως η συναισθηματική εξάντληση, η έλλειψη κινήτρων, η μειωμένη προσωπική επίδοση και οι αρνητικές σκέψεις για τον εργασιακό ρόλο κάποιου. Παρά αυτές τις διαφορές στην προσέγγιση, κάθε ερευνητής παρέχει μια σημαντική προοπτική όταν προσπαθεί να κατανοήσει καλύτερα αυτό το περίπλοκο φαινόμενο.

1.3 Ιστορική αναδρομή

Μία από τις πρώτες συζητήσεις περί εξουθένωσης καταγράφηκε από τον αρχαίο Έλληνα γιατρό Ιπποκράτη το 400 π.Χ. Σημείωσε ότι η υπερβολική εργασία μπορεί να οδηγήσει σε σωματικά συμπτώματα όπως κόπωση και πονοκεφάλους. Η ιδέα διερευνήθηκε περαιτέρω από τον μεσαιωνικό χριστιανό θεολόγο Θωμά Ακινάτη, ο οποίος υποστήριξε ότι η πνευματική εξάντληση θα μπορούσε να οδηγήσει και σε σωματικές ασθένειες (Σδράλη, n.d.). Τον 18ο αιώνα, ο Γερμανός φιλόσοφος Immanuel Kant περιέγραψε αυτό που ονόμασε "ennui" - το αίσθημα της εξάντλησης ή της πλήξης από τη ζωή μετά από παρατεταμένες περιόδους άγχους ή πλήξης - κάτι που πολλοί υποστηρίζουν ότι μοιάζει με τη σύγχρονη επαγγελματική εξουθένωση (Nikulín, 2019). Τον 19ο αιώνα, ο Γάλλος συγγραφέας Ονορέ ντε Μπαλζάκ έγραψε εκτενώς για αυτό που ονόμασε «νευρασθένεια» – μια ακραία κατάσταση ψυχικής εξάντλησης που προκαλείται από υπερβολική εργασία ή άγχος – την οποία πολλοί αναγνωρίζουν πλέον ως στενά συνδεδεμένη με την επαγγελματική εξουθένωση σήμερα (Çevik, 2021).

Η έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης εμφανίστηκε επίσης κατά τη διάρκεια της Βιομηχανικής Επανάστασης. Οι εργαζόμενοι στα εργοστάσια αναμενόταν να εργάζονται πολλές ώρες σε δύσκολες συνθήκες με ελάχιστη ανάπαυση ή αποζημίωση. Αυτό οδήγησε σε εξάντληση και απάθεια μεταξύ πολλών ανθρώπων που ένιωθαν ότι δεν είχαν κανέναν έλεγχο στη ζωή ή το μέλλον τους. Ως αποτέλεσμα, η εργασιακή δυσαρέσκεια έγινε ολοένα και πιο συχνή λόγω της έλλειψης αυτονομίας στο εργασιακό τους περιβάλλον (Hultell et al., 2013).

Όπως ειπώθηκε και προηγουμένως ο όρος «burnout» επινοήθηκε για πρώτη φορά από τον Αμερικανό ψυχολόγο Herbert J. Freudenberger το 1974. Εκείνη την εποχή, περιέγραψε την επαγγελματική εξουθένωση ως απάντηση σε «χρόνιους στρεσογόνους παράγοντες που

σχετίζονται με τους ρόλους φροντίδας». Από εκείνο το σημείο και μετά, η έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης κέρδισε σιγά σιγά περισσότερη προσοχή και αναγνώριση, οδηγώντας στη συμπερίληψή της στο Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών (DSM-5) το 2013 (Korczak et al., 2012; Korczak & Huber, 2012). Τα τελευταία χρόνια, η επαγγελματική εξουθένωση έχει γίνει ολοένα και πιο συχνή λόγω της ανόδου της ψηφιακής τεχνολογίας και των ευκαιριών εργασίας εξ αποστάσεως. Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας κήρυξε πρόσφατα την επαγγελματική εξουθένωση ως επίσημη ιατρική διάγνωση, αναφέροντας παράγοντες όπως οι «υπερβολικές απαιτήσεις», η «έλλειψη ελέγχου της εργασίας» και το «κακό σύστημα ανταμοιβής» ως παράγοντες που συμβάλλουν σε αυτήν την πάθηση (Korczak et al., 2010).

Είναι σαφές ότι με την πάροδο του χρόνου η κατανόησή μας και η συνειδητοποίηση της επαγγελματικής εξουθένωσης έχει αυξηθεί σημαντικά - από ένα σχετικά άγνωστο φαινόμενο από την έναρξή του το 1974 μέχρι σήμερα, όπου αναγνωρίζεται από οργανισμούς όπως ο ΠΟΥ ως επίσημη διάγνωση με καλά καθορισμένα συμπτώματα που πρέπει να αντιμετωπιστεί γρήγορα εάν οι εργαζόμενοι πρόκειται να παραμείνουν υγιείς και παραγωγικοί τόσο επαγγελματικά όσο και προσωπικά στη ζωή τους εκτός δουλειάς.

1.4 Θεωρητικά μοντέλα της επαγγελματικής εξουθένωσης

Η εξουθένωση είναι μια κατάσταση συναισθηματικής, ψυχικής και σωματικής εξάντλησης που προκαλείται από υπερβολικό και παρατεταμένο στρες. Μπορεί να συμβεί όταν κάποιος αισθάνεται καταβεβλημένος, συναισθηματικά εξαντλημένος και ανίκανος να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις που του τίθενται. Είναι σημαντικό για τους εργοδότες να κατανοήσουν αυτά τα

θεωρητικά μοντέλα που σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση, ώστε να μπορούν να εντοπίσουν πιθανές πηγές άγχους στο χώρο εργασίας και να λάβουν μέτρα για να το μειώσουν όπου χρειάζεται. Δημιουργώντας ένα περιβάλλον όπου οι εργαζόμενοι αισθάνονται ότι υποστηρίζονται και όχι συγκλονισμένοι, μπορεί να βοηθήσει στην αποφυγή του αισθήματος εξάντλησης πριν γίνουν πολύ σοβαρά. Τα τελευταία χρόνια, οι ερευνητές έχουν αναπτύξει μια σειρά από θεωρητικά μοντέλα για να εξηγήσουν την επαγγελματική εξουθένωση και τις αιτίες της.

Το μοντέλο των τριών διαστάσεων της Maslach (1982)

Το 1982, η Christina Maslach ανέπτυξε ένα τρισδιάστατο μοντέλο για την καλύτερη κατανόηση και διάγνωση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Το μοντέλο αποτελείται από τρία στοιχεία: συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και μειωμένη προσωπική επιτυχία. Η συναισθηματική εξάντληση χαρακτηρίζεται από αισθήματα συναισθηματικής εξάντλησης ή κακουχίας λόγω της αντιμετώπισης δύσκολων ανθρώπων ή καταστάσεων για μεγάλο χρονικό διάστημα. Αυτός ο τύπος εξουθένωσης μπορεί να οδηγήσει σε αισθήματα υπερέντασης, ευερεθιστότητας και έλλειψη κινήτρων (Bakker et al., 2002; Maslach, 2018). Η αποπροσωποποίηση είναι η δεύτερη διάσταση στο μοντέλο της Maslach. Χαρακτηρίζεται από αρνητική στάση απέναντι στους άλλους ανθρώπους. Αυτό μπορεί να εκδηλωθεί ως κυνισμός, αδιαφορία προς τους συναδέλφους ή τους πελάτες. Η τρίτη διάσταση στο μοντέλο της Maslach είναι τα μειωμένα προσωπικά επιτεύγματα. Αυτός ο τύπος εξουθένωσης περιλαμβάνει την αίσθηση ότι η δουλειά του ατόμου δεν έχει πια σημασία – έχει γίνει κοσμική και χωρίς νόημα. Οι άνθρωποι που βιώνουν αυτό το είδος εξουθένωσης μπορεί να αισθάνονται ότι οι προσπάθειές τους δεν εκτιμώνται από τους άλλους ή ότι δεν έχουν πετύχει τους στόχους τους στη δουλειά (Maslach, 2004; Maslach & Jackson, 1981; Maslach & Leiter, 2016).

Το τρισδιάστατο μοντέλο της Maslach παρέχει έναν αποτελεσματικό τρόπο διάγνωσης της επαγγελματικής εξουθένωσης και των επιπτώσεών της στους ανθρώπους στο περιβάλλον εργασίας. Κατανοώντας κάθε στοιχείο ξεχωριστά, οι εργοδότες μπορούν να εντοπίζουν καλύτερα ζητήματα που σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση εντός του οργανισμού τους και να λαμβάνουν τα κατάλληλα μέτρα για την αντιμετώπισή τους κατά μέτωπο — όπως η παροχή συστημάτων υποστήριξης για υπαλλήλους που μπορεί να επηρεαστούν από αυτό — δημιουργώντας έτσι πιο υγιή εργασιακά περιβάλλοντα για όλους τους εμπλεκόμενους (Schaufeli et al., 2017a, 2017b).

Το διαδραστικό μοντέλο του Cherniss (1980)

Το πεδίο της οργανωσιακής ψυχολογίας έχει επικεντρωθεί εδώ και πολύ καιρό στη μελέτη του τρόπου βελτίωσης της απόδοσης στο χώρο εργασίας. Μία από τις ιδέες με τη μεγαλύτερη επιρροή σε αυτόν τον τομέα είναι το διαδραστικό μοντέλο του Cherniss (1980). Αυτό το μοντέλο εξετάζει πώς αλληλεπιδρούν ψυχολογικοί, περιβαλλοντικοί και οργανωτικοί παράγοντες για να επηρεάσουν την απόδοση. Κατανοώντας αυτές τις δυναμικές, οι οργανισμοί μπορούν να δημιουργήσουν πιο αποτελεσματικά περιβάλλοντα εργασίας και να επιτύχουν καλύτερα αποτελέσματα (Cherniss, 1980).

Το μοντέλο αυτό εξουθένωσης πρότεινε ένα πρώτο στάδιο ανισορροπίας μεταξύ εργασιακών απαιτήσεων και ατομικών πόρων (εργασιακοί στρεσογόνοι παράγοντες), ένα δεύτερο στάδιο συναισθηματικής αντίδρασης εξάντλησης και άγχους (ατομική καταπόνηση) και ένα τρίτο στάδιο αλλαγών, σε στάσεις και συμπεριφορά, όπως ο κυνισμός (αμυντική αντιμετώπιση). Πιο συγκεκριμένα:

1η φάση: εργασιακό στρες:

Σε αυτό το σημείο, παρατηρείται διαταραχή μεταξύ των πόρων που είναι διαθέσιμοι και αυτών που απαιτούνται. Το εργασιακό άγχος προκαλείται όταν οι διαθέσιμοι πόροι δεν επαρκούν για να ικανοποιήσουν τους προσωπικούς στόχους του εργαζομένου, καθώς και τις απαιτήσεις του εργασιακού περιβάλλοντος (Cherniss, 1980).

2η φάση: εξάντληση:

Το προηγούμενο στάδιο οδηγεί σε συναισθηματική εξάντληση, κόπωση, απάθεια, άγχος και έλλειψη ενδιαφέροντος. Εάν αυτά τα αρνητικά συναισθήματα δεν διαχειρίζονται σωστά, μπορεί να οδηγήσουν σε απογοήτευση και τελικά παραίτηση (Cherniss, 1980).

3η φάση: αμυντική κατάληξη:

Σε αυτή τη φάση, ο εργαζόμενος μπορεί να γίνει απαθής και να αποσπαστεί από την εργασία του και μπορεί να αρχίσει να ενεργεί διαφορετικά σε μια προσπάθεια να αντιμετωπίσει το εργασιακό του περιβάλλον (Cherniss, 1980).

Το μοντέλο της Pines (1988)

Το μοντέλο εξουθένωσης βασίζεται στην έννοια της «συναισθηματικής εξάντλησης», η οποία αναφέρεται στην εξάντληση της ενέργειας, του ενθουσιασμού και της αισιοδοξίας που βιώνει ένας εργαζόμενος ως αποτέλεσμα παρατεταμένου άγχους ή εργασιακών πιέσεων (A. Pines & Aronson, 1988). Το μοντέλο προσδιορίζει τρία κύρια συστατικά που συμβάλλουν στη συναισθηματική εξάντληση:

1. Συναισθηματική Στέρηση:

Αναφέρεται σε συναισθήματα αποξένωσης από άλλα άτομα στο χώρο εργασίας, όπως προϊστάμενους, συνομηλίκους ή πελάτες. Περιλαμβάνει επίσης αισθήματα μη εκτίμησης ή υποτίμησης από τη διοίκηση (A. Pines & Aronson, 1988).

2. Υπερφόρτωση:

Αυτό αναφέρεται στο αίσθημα υπερφόρτωσης με τα εργασιακά καθήκοντα είτε λόγω υπερβολικής δουλειάς είτε λόγω έλλειψης αρκετών πόρων για την ολοκλήρωσή της. Μπορεί επίσης να περιλαμβάνει την αίσθηση ότι βρίσκεται το άτομο συνεχώς υπό πίεση από τη διοίκηση για να παράγει γρήγορα αποτελέσματα ενώ εξακολουθεί να εργάζεται εντός ορισμένων περιορισμών (A. Pines & Aronson, 1988).

3. Έλλειψη ελέγχου:

Αυτό σχετίζεται με την αίσθηση ότι το άτομο δεν έχει κανέναν έλεγχο του φόρτου εργασίας ή του τρόπου με τον οποίο είναι δομημένη η εργασία - για παράδειγμα, εάν ορίζονται προθεσμίες χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η διαθεσιμότητά του ή εάν υπάρχουν πάρα πολλές προσδοκίες από το άτομο χωρίς επαρκή υποστήριξη ή καθοδήγηση από διαχείριση (A. Pines & Aronson, 1988).

Το μοντέλο του Meier (1983)

Ο Meier (1983) πρότεινε ένα θεωρητικό πλαίσιο βασισμένο στην εργασία του Bandura (1999) για να εξηγήσει την επαγγελματική εξουθένωση. Πρότεινε ότι η επαγγελματική εξουθένωση είναι το αποτέλεσμα των ατόμων που έχουν ψευδείς προσδοκίες για την εργασία τους που δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Αυτές οι προσδοκίες εμπίπτουν σε τρεις κατηγορίες: α) προσδοκίες ενίσχυσης (δηλαδή προσδοκίες για ανταμοιβή για την εργασία

κάποιου), b) προσδοκίες αποτελέσματος (δηλαδή προσδοκίες για το ποιες συμπεριφορές απαιτούνται για την επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων) και c) προσδοκίες αποτελεσματικότητας (δηλαδή προσωπικές πεποιθήσεις σχετικά με την ικανότητα κάποιου να αναπτύξει τις απαραίτητες συμπεριφορές για να επιτύχει τα επιθυμητά αποτελέσματα) (Meier, 1983).

Το μοντέλο της συναισθηματικής «υπέρ- εμπλοκής» κατά Leiter

Ο Leiter χρησιμοποίησε το μοντέλο της Maslach (1986) για να αναθεωρήσει την ανάπτυξη της επαγγελματικής εξουθένωσης. Πρότεινε ότι η επαγγελματική εξουθένωση ξεκινά με συναισθηματική εξάντληση, ακολουθούμενη από τη διαδοχική ανάπτυξη της αποπροσωποποίησης. Υπάρχει μια παράλληλη εξέλιξη των συναισθημάτων μειωμένης προσωπικής επιτυχίας, η οποία συμβαίνει λόγω του εργασιακού περιβάλλοντος. Ενώ η επαγγελματική εξουθένωση στο μοντέλο της Maslach είναι μια εντελώς εσωτερική διαδικασία, στο μοντέλο του Leiter οι περιβαλλοντικοί στρεσογόνοι παράγοντες επηρεάζουν ολόκληρη τη διαδικασία εξουθένωσης, επηρεάζοντας όλες τις διαστάσεις της (Maslach & Leiter, 2016).

Το μοντέλο του Leiter προτείνει ότι οι άνθρωποι εμπλέκονται υπερβολικά συναισθηματικά όταν αισθάνονται καταβεβλημένοι, εξαντλημένοι και ανίκανοι να αντιμετωπίσουν την κατάστασή τους. Αυτή η υπερβολική εμπλοκή οδηγεί σε αύξηση των επιπέδων στρες, το οποίο μπορεί τελικά να οδηγήσει σε εξάντληση. Το βασικό στοιχείο αυτού του μοντέλου είναι ότι εστιάζει στα συναισθήματα του ατόμου και όχι σε εξωτερικούς παράγοντες όπως ο φόρτος εργασίας ή το περιβάλλον (Spence Laschinger et al., 2009).

1.5 Τα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης

Δεδομένης της σοβαρότητας του ζητήματος, είναι σημαντικό να κατανοήσουμε τα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης προκειμένου να εντοπίσουμε και να αντιμετωπίσουμε το πρόβλημα. Ο σκοπός αυτής της ενότητας είναι να παρέχει μια επισκόπηση των συμπτωμάτων της επαγγελματικής εξουθένωσης, η οποία μπορεί να βοηθήσει άτομα και οργανισμούς να αναγνωρίσουν τα σημάδια της επαγγελματικής εξουθένωσης και να λάβουν τα κατάλληλα μέτρα για την πρόληψη ή την αντιμετώπισή της. Συνολικά, είναι απαραίτητο να κατανοήσουμε τα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης προκειμένου να προωθήσουμε την ευημερία και την παραγωγικότητα στον εργασιακό χώρο. Αναγνωρίζοντας τα σημάδια της επαγγελματικής εξουθένωσης και λαμβάνοντας μέτρα για την αντιμετώπισή της, τα άτομα και οι οργανισμοί μπορούν να προωθήσουν ένα πιο υγιές και πιο βιώσιμο περιβάλλον εργασίας.

Τα πιο κοινά συμπτώματα εξουθένωσης περιλαμβάνουν:

- Αίσθημα κούρασης ή εξάντληση όλη την ώρα – ακόμα και μετά από έναν ξεκούραστο βραδινό ύπνο.
- Απώλεια ενδιαφέροντος ή κινήτρου για δραστηριότητες που συνήθιζαν να φέρνουν χαρά.
- Δυσκολία συγκέντρωσης ή λήψης αποφάσεων.
- Αίσθημα κατακλυσμού από καθήκοντα ή ευθύνες.
- Ευερεθιστότητα ή εναλλαγές της διάθεσης.
- Σωματικά συμπτώματα όπως πονοκέφαλοι, στομαχικές διαταραχές και μυϊκοί πόνοι.
- Μειωμένη απόδοση στη δουλειά ή στο σχολείο.
- Κοινωνική απόσυρση από την οικογένεια και τους φίλους.

Συμπερασματικά, ο εργαζόμενος μπορεί να εμφανίσει σωματικά συμπτώματα όπως κόπωση, εξάντληση και διαταραχές φαγητού ή ύπνου (Cherniss, 2016; Kantas & Vassilaki, 2007). Μπορεί επίσης να έχει αυξημένη αρτηριακή πίεση, δύσπνοια, μυϊκούς πόνους, γαστρεντερικά ή καρδιακά προβλήματα και σεξουαλική δυσλειτουργία.

Ψυχολογικά, ο εργαζόμενος μπορεί να βιώσει έντονο άγχος και πλήξη και μπορεί να εκδηλώσει θυμό, εκνευρισμό, ευερεθιστότητα, επιθετικότητα και κυνισμό. Μπορεί επίσης να βιώσει ξαφνικές και έντονες αλλαγές στη διάθεση και να αναπτύξει συναισθήματα ανεπάρκειας και αποτυχίας, ενοχής, αδικίας και αποξένωσης (Dickinson & Wright, 2008; Klusmann et al., 2008; McCarthy et al., 2016). Συμπεριφορικά, ο εργαζόμενος μπορεί να χαρακτηρίζεται από χαμηλή εργασιακή απόδοση και χαμηλό ηθικό και μπορεί να τείνει να αποφεύγει την ευθύνη και να συγκρούεται με τους συναδέλφους. Εάν αυτά τα συμπτώματα δεν αντιμετωπιστούν σωστά, ο εργαζόμενος μπορεί επίσης να αναπτύξει συμπτώματα κατάθλιψης (Chang, 2009a; Galanakis et al., 2020; Purvanova & Muros, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2009).

Συνοψίζοντας, η εξουθένωση είναι μια ψυχολογική κατάσταση που μπορεί να προκύψει από παρατεταμένο εργασιακό στρες. Χαρακτηρίζεται από τρία κύρια συμπτώματα: συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και μειωμένη προσωπική επιτυχία. Η συναισθηματική εξάντληση μπορεί να περιλαμβάνει αίσθημα εξάντλησης, κατάθλιψης και απόγνωσης, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε απώλεια κινήτρων και ενέργειας για την ολοκλήρωση των εργασιών. Η αποπροσωποποίηση μπορεί να αναφέρεται σε αρνητικές και κυνικές στάσεις απέναντι σε συναδέλφους ή πελάτες, που μπορεί να οδηγήσει σε μια αίσθηση αποστασιοποίησης και μειωμένη ενσυναίσθηση. Τέλος, η μειωμένη προσωπική επιτυχία μπορεί να περιλαμβάνει μια αίσθηση μειωμένης αποτελεσματικότητας και ικανότητας στην εργασία κάποιου, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε συναισθήματα απογοήτευσης και αποτυχίας. Η

επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να έχει σοβαρές συνέπειες για άτομα και οργανισμούς, συμπεριλαμβανομένης της μειωμένης παραγωγικότητας, της κακής απόδοσης στην εργασία και της αυξημένης απουσίας, καθώς και αρνητικών επιπτώσεων στη σωματική και ψυχική υγεία. Όλα αυτά τα συμπτώματα συνήθως προκαλούνται από έναν συνδυασμό στρες και κόπωσης που μπορεί να εκδηλωθεί με διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με τη χημεία του σώματος και τη γενική κατάσταση της υγείας του ατόμου (Kim et al., 2019; Kim & Burić, 2020).

1.6 Παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση

Η καθημερινότητα είναι γεμάτη από στρεσογόνες καταστάσεις. Αυτές οι καταστάσεις είναι διαφορετικές για τον καθένα και μπορεί να οδηγήσουν σε μια σειρά από μειονεκτήματα, συμπεριλαμβανομένων προβλημάτων σωματικής υγείας και ζητημάτων ψυχικής υγείας. Το άγχος μπορεί επίσης να μειώσει τη δημιουργικότητα και να εμποδίσει την προσωπική και πνευματική ανάπτυξη. Υπάρχει ένας αριθμός ενδοατομικών παραγόντων που συμβάλλουν στην πιθανότητα να υποφέρει κάποιος από επαγγελματική εξουθένωση (Billingsley & Bettini, 2019; Chang, 2009b; Iancu et al., 2018). Αυτά περιλαμβάνουν τον χαρακτήρα των εν λόγω εργαζομένων και τον βαθμό στον οποίο αισθάνονται υπερβολικά δεσμευμένοι (Chang, 2009b; Herman et al., 2018). Επιπλέον, οι άνθρωποι που αντλούν μεγάλο νόημα από την εργασία τους είναι επίσης ευαίσθητοι στην επαγγελματική εξουθένωση. Η θεωρία του Carl Jung για τους τύπους προσωπικότητας παρουσιάζει επίσης ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε αυτό το πλαίσιο, καθώς υποστηρίζει ότι οι παράγοντες που προκαλούν εξουθένωση ποικίλλουν ανάλογα με το εν λόγω άτομο. Αν και οι αιτίες της επαγγελματικής εξουθένωσης μπορεί να είναι περίπλοκες και να διαφέρουν από άτομο σε άτομο, υπάρχουν ορισμένοι βασικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνισή της.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι παραγόντες που οδηγούν στην επαγγελματική εξουθένωση:

1. Αδικαιολόγητος φόρτος εργασίας: Μία από τις πιο κοινές αιτίες εξουθένωσης είναι ο παράλογος φόρτος εργασίας (Bakker & Schaufeli, 2000; Katrin Arens & Morin, 2016). Αυτό θα μπορούσε να περιλαμβάνει πάρα πολλές εργασίες ή υπερβολική ευθύνη για να χειριστεί ένα άτομο σε μια δεδομένη χρονική περίοδο. Όταν αντιμετωπίζουν έναν τόσο υπερβολικό φόρτο εργασίας, είναι εύκολο για τα άτομα να καταπονηθούν και να εμφανίσουν συμπτώματα εξουθένωσης όπως κόπωση, ευερεθιστότητα και δυσκολία συγκέντρωσης.
2. Έλλειψη ελέγχου: Ένας άλλος παράγοντας που μπορεί να οδηγήσει σε εξάντληση είναι η έλλειψη ελέγχου του εργασιακού περιβάλλοντος ή των εργασιακών καθηκόντων κάποιου. Όταν τα άτομα δεν έχουν καμία εξουσία λήψης αποφάσεων ή αυτονομία στα εργασιακά τους καθήκοντα, μπορεί να απογοητευτούν και να κατακλυστούν με την κατάστασή τους (Aloe et al., 2014; Hoglund et al., 2015). Αυτό το αίσθημα αδυναμίας μπορεί συχνά να οδηγήσει σε συναισθήματα απελπισίας που μπορεί να οδηγήσει περαιτέρω στην ανάπτυξη του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης με την πάροδο του χρόνου.
3. Έλλειψη αναγνώρισης: Η αναγνώριση για τις προσπάθειες στην εργασία είναι απαραίτητη για τη διατήρηση του ηθικού σε υψηλά επίπεδα και την αποφυγή της ανάπτυξης του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης με την πάροδο του χρόνου.
4. Ασαφείς προσδοκίες: Το να έχει κανείς ασαφείς προσδοκίες από τον εργοδότη μπορεί να είναι ένας άλλος παράγοντας που συμβάλλει στην εξάντληση στην εργασία λόγω της σύγχυσης που δημιουργεί σχετικά με το τι ακριβώς χρειάζεται να ολοκληρωθεί εντός συγκεκριμένου χρονικού πλαισίου, καθώς και πόση προσπάθεια πρέπει να καταβληθεί σε

κάθε εργασία προκειμένου να είναι ικανοποιητική (Hanushek et al., 2016; Küçükoğlu, 2014).

5. Κακή ισορροπία εργασίας/ζωής: Η έλλειψη ισορροπίας μεταξύ της ζωής εκτός εργασίας (συναναστροφή με φίλους/οικογένειες/συντρόφους) και της ζωής μέσα στην εργασία (αφιερωμένες ώρες σε εργασίες) οδηγεί πολλούς ανθρώπους στο να αισθάνονται ότι κατακλύζονται από τον φόρτο εργασίας τους. Αυτή η ανισορροπία οδηγεί συχνά σε κόπωση που οδηγεί αμέσως σε εξάντληση, τελικά, εάν δεν αντιμετωπιστεί (Hultell et al., 2013; Li et al., 2021).
6. Αγανάκτηση προς Εργοδότες/Συνεργάτες: Το αίσθημα δυσαρέσκειας προς τους εργοδότες ή τους συναδέλφους λόγω άδικης μεταχείρισης, όπως οι μισθολογικές διαφορές, μπορεί επίσης να συμβάλει σημαντικά στην ανάπτυξη συναισθημάτων που σχετίζονται με το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης. Αυτή η δυσαρέσκεια μπορεί να εκδηλωθεί μέσω χαμηλότερου ηθικού κατά τις εργάσιμες ώρες καθώς και γενικής δυσαρέσκειας για τα καθήκοντα που ανατίθενται από τους ανώτερους στην εξουσία, οι οποίοι αντιλαμβάνονται ότι «εκμεταλλεύονται» αυτούς που βρίσκονται από κάτω τους επίτηδες .(Chen & Zhao, 2022)
7. Ανεπαρκείς πόροι και υποστήριξη: Διαθέτοντας ανεπαρκείς πόρους (όπως περιορισμοί προϋπολογισμού) μαζί με ανεπαρκή υποστήριξη από συναδέλφους ή ανωτέρους (έλλειψη σχολίων όταν χρειάζεται κ.λπ.). είναι δύο ακόμη παράγοντες που θα μπορούσαν δυνητικά να ωθήσουν κάποιον να εμφανίσει συμπτώματα που σχετίζονται με την εξουθένωση εάν δεν αντιμετωπιστούν αρκετά γρήγορα (Alamos et al., 2022).

Κατά συνέπεια, δύναται μα ειπωθούν τα εξής: Υπάρχουν πολλές αιτίες επαγγελματικής εξουθένωσης, τόσο εξωτερικές όσο και εσωτερικές. Οι εξωτερικοί παράγοντες περιλαμβάνουν

στρεσογόνους παράγοντες που σχετίζονται με την εργασία, όπως μεγάλο φόρτο εργασίας, πίεση χρόνου, έλλειψη πόρων, οργανωτική αλλαγή και σύγκρουση ρόλων. Επιπλέον, η εργασιακή ανασφάλεια, η έλλειψη υποστήριξης από τους συναδέλφους και τους προϊσταμένους και η χαμηλή αυτονομία μπορούν να συμβάλουν στην εξουθένωση. Οι εσωτερικοί παράγοντες περιλαμβάνουν μεμονωμένα χαρακτηριστικά και μηχανισμούς αντιμετώπισης, όπως η τελειομανία, η έλλειψη αυτοφροντίδας και η κακή ρύθμιση ορίων (Chen & Zhao, 2022).

Τελικά, η επαγγελματική εξουθένωση είναι ένα σύνθετο και πολυδιάστατο φαινόμενο και οι αιτίες μπορεί να διαφέρουν από άτομο σε άτομο. Είναι σημαντικό τα άτομα και οι οργανισμοί να αναγνωρίζουν τους διάφορους παράγοντες που συμβάλλουν στην εξουθένωση και να λαμβάνουν μέτρα για την αντιμετώπισή τους. Αυτό περιλαμβάνει την προώθηση της αυτοφροντίδας, την παροχή υποστήριξης και πόρων και την εφαρμογή οργανωτικών πολιτικών και πρακτικών που προάγουν την ευημερία και την ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής. Αντιμετωπίζοντας τις αιτίες της επαγγελματικής εξουθένωσης, τα άτομα και οι οργανισμοί μπορούν να προωθήσουν ένα πιο υγιές και πιο βιώσιμο περιβάλλον εργασίας.

1.7 Οι επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης

Η επαγγελματική εξουθένωση έχει συνδεθεί με μια σειρά από αρνητικές συνέπειες, τόσο για τα άτομα όσο και για τις εθνικές οικονομίες. Η εκδήλωση των συμπτωμάτων του συνεπάγεται μια σειρά από πνευματικές, οργανικές και ψυχολογικές δυσλειτουργίες για το άτομο, όπως χρόνια κόπωση, συχνές ασθένειες, διαταραχές μνήμης και συγκέντρωσης, χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυξημένη ευαλωτότητα στο στρες (Naama & Lavy, 2022). Αυτές οι ψυχοσωματικές δυσλειτουργίες έχουν συσχετιστεί θετικά με την κοινωνική δυσλειτουργία, συγκεκριμένα με

προβληματικές οικογενειακές και κοινωνικές σχέσεις, και με την αδυναμία αποτελεσματικής συμμετοχής σε κοινωνικές δραστηριότητες (Gaitan & Mccomas, 2009; Kamtsios, 2018; Madigan & Kim, 2021). Ταυτόχρονα, η επαγγελματική εξουθένωση του εργαζομένου είναι επίσης τεράστιο πλήγμα για τον οργανισμό / επιχείρηση, όσον αφορά τη μειωμένη εργασιακή ικανοποίηση, τη δέσμευση, την παραγωγικότητα και την ποιότητα των υπηρεσιών. Το οικονομικό κόστος επεκτείνεται και στην εθνική οικονομία, λόγω των αυξημένων δαπανών για ιατρική και φαρμακευτική περίθαλψη των εργαζομένων.

1.8. Παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης

Όπως ειπώθηκε και προηγουμένως, η επαγγελματική εξουθένωση είναι μια κατάσταση σωματικής και συναισθηματικής εξάντλησης που χαρακτηρίζεται από αισθήματα ανικανότητας, απελπισίας και απομάκρυνσης από τις εργασιακές δραστηριότητες (Gaitan & Mccomas, 2009; Kamtsios, 2018). Τα κοινά συμπτώματα που σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση περιλαμβάνουν το αίσθημα κατάθλιψης, την έλλειψη κινήτρων ή ενθουσιασμού για τη δουλειά, τη μειωμένη εργασιακή ικανοποίηση, την αυξημένη ευερεθιστότητα ή θυμό, τη δυσκολία συγκέντρωσης και τις αλλαγές στα πρότυπα ύπνου.

Είναι σημαντικό να αναγνωρίζουμε τα σημάδια της επαγγελματικής εξουθένωσης προκειμένου να αποτρέψουμε την ανάπτυξη περαιτέρω προβλημάτων υγείας (Ξυνοπούλου, 2017). Τα τακτικά διαλείμματα κατά τη διάρκεια της ημέρας, η ενασχόληση με δραστηριότητες εκτός εργασίας και η συμμετοχή σε τεχνικές διαχείρισης του άγχους μπορούν να βοηθήσουν στην πρόληψη της εξουθένωσης (Bousquet, 2012; Vandenberghe et al., 1999). Επιπλέον, η συζήτηση

με έναν επαγγελματία ψυχικής υγείας μπορεί να προσφέρει πρόσθετη υποστήριξη κατά την αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Ένα άλλο βασικό βήμα για την αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι η δημιουργία υγιών ορίων μεταξύ της επαγγελματικής και της προσωπικής ζωής. Αυτό σημαίνει να θέτει κανείς ρεαλιστικές προσδοκίες για τον εαυτό του και να μην αναλαμβάνει πάρα πολλές εργασίες ταυτόχρονα (Agyarong et al., 2022; Chennoufi et al., 2012a). Ο καθορισμός περιόδων για ξεκούραση και χαλάρωση μπορεί επίσης να βοηθήσει στη μείωση των επιπέδων στρες και στην πρόληψη της επανάληψης της εξουθένωσης στο μέλλον. Η τακτική άσκηση είναι επίσης ευεργετική για όσους υποφέρουν από επαγγελματική εξουθένωση, καθώς βοηθά στην αύξηση των επιπέδων ενέργειας ενώ μειώνει τα συναισθήματα άγχους ή κατάθλιψης που σχετίζονται με την πάθηση.

Η αντιμετώπιση της εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας μπορεί να είναι αποτελεσματική προς αυτή την κατεύθυνση των γεγονότων από μια διαφορετική οπτική γωνία, τη δημιουργία κινήτρων για τους μαθητές, ώστε να δίνουν μεγαλύτερη προσοχή (Cursoux et al., 2012; Önder & Basim, 2008). Ταυτόχρονα, ο δάσκαλος πρέπει να θέτει ρεαλιστικούς στόχους στην εργασία του και να μην απογοητεύει τους συναδέλφους του. Η κοινωνική και ενδοσχολική υποστήριξη από αυτούς είναι πολύ σημαντική και φυσικά θα μπορούσε να βοηθήσει ως ένα βαθμό η ουσιαστική επικοινωνία με την οικογένεια και τους φίλους, καθώς και η ανάπτυξη δεξιοτήτων από την πλευρά του δασκάλου (Hastings et al., 2004; Jennings & Greenberg, 2009).

Ωστόσο, το πρόβλημα της επαγγελματικής εξουθένωσης δεν αφορά μόνο το άτομο που το βιώνει, αλλά και την εκπαιδευτική μονάδα στην οποία εργάζεται. Κατά συνέπεια, θεωρείται επιβεβλημένο το ίδιο το σχολείο να αναζητήσει τρόπους αντιμετώπισης αυτής της δυσάρεστης κατάστασης. Υπάρχουν βέβαια και δυσκολίες προς αυτή την κατεύθυνση, για παράδειγμα η

κουλτούρα του εκάστοτε σχολείου και η απροθυμία των συναδέλφων να τα μάθουν (Burke & Greenglass, 1995; Byrne, 1991; Clunies-Ross et al., 2008).

Είναι, λοιπόν, απαραίτητο για κάθε σχολείο να υιοθετήσει πρακτικές και να δημιουργήσει συνθήκες που λειτουργούν για την ελαχιστοποίηση των περισσότερων πηγών πίεσης στο εσωτερικό του (Evers et al., 2002a; Forlin, 2001; Kalyva et al., 2007; Λεονταρή et al., 2000). Προκειμένου να επιτύχει κάτι τέτοιο θα μπορούσε να μειώσει τον αριθμό των μαθητών ανά τάξη, να δημιουργήσει συνθήκες για εξωσχολική επικοινωνία των εργαζομένων, δράσεις, εκπαιδευτικά σεμινάρια και ημέρες που στοχεύουν τόσο στην επαγγελματική τους εξέλιξη όσο και στην απόκτηση εμπιστοσύνης στις ικανότητες και τις δεξιότητές τους (Evers et al., 2002a; Forlin, 2001).

Οι διοικήσεις πρέπει να εντοπίσουν τις πηγές του εργασιακού άγχους και να χαράξουν οργανωτικές στρατηγικές για τον έλεγχό του. Πρέπει να τεθούν σε εφαρμογή διαδικασίες για να αυξηθεί το αίσθημα συμμετοχής στις αποφάσεις υποδοχής και η αυτονομία, το εργασιακό περιβάλλον να βελτιωθεί, να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα και να μειωθεί ο φόρτος εργασίας και οι ηγέτες και τα στελέχη κάθε εκπαιδευτικού ιδρύματος πρέπει να παρέχουν περισσότερη υποστήριξη και ενθάρρυνση στο προσωπικό, αφού εκπαιδευτούν στην καθοδήγηση και τη σωστή επικοινωνία (Γεωργοπούλου, 2022; Μαλλιαρίδου, 2018).

Τα ατομικά μέτρα για τη βελτίωση της ισορροπίας μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής περιλαμβάνουν τον επαναπροσδιορισμό των προσδοκιών και των στόχων, την αποφυγή ανάληψης πρόσθετων ευθυνών και τη χρήση σύντομων διαλειμμάτων και αδειών από την εργασία (Friedman, 1995; Jepson & Forrest, 2006). Μια άλλη στρατηγική είναι ο εντοπισμός και η ανάλυση προβλημάτων και αρνητικών συναισθημάτων για την εργασία.

Ένας σημαντικός τρόπος με τον οποίο μπορεί να βοηθήσει το κράτος είναι η παροχή οικονομικών πόρων για θεραπεία. Πολλοί άνθρωποι που υποφέρουν από εξουθένωση μπορεί να δυσκολεύονται να αντέξουν οικονομικά την επαγγελματική θεραπεία. Το κράτος θα μπορούσε να προσφέρει επιδοτήσεις ή επιχορηγήσεις για να κάνει τη θεραπεία πιο προσιτή για όσους έχουν ανάγκη (Johnson et al., 2005; Kafetsios & Loumakou, 2007; Vassilaki, 1997a). Αυτό θα μπορούσε να περιλαμβάνει την παροχή χρηματοδότησης για επαγγελματίες ψυχικής υγείας, όπως συμβούλους ή ψυχολόγους που ειδικεύονται στην αποκατάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Θα μπορούσε επίσης να παρέχει εκπαιδευτικούς πόρους σχετικά με τεχνικές πρόληψης και διαχείρισης της επαγγελματικής εξουθένωσης στο κοινό (Kalyva, 2013; Kalyva et al., 2007). Αυτό περιλαμβάνει πρόσβαση στη βιβλιογραφία για πρακτικές αυτοεξυπηρέτησης, συμβουλές για το πώς να διαχειριστεί ένας εκπαιδευτικός πιο αποτελεσματικά τα επίπεδα άγχους ή πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο αναγνώρισης των συμπτωμάτων της επαγγελματικής εξουθένωσης νωρίς πριν γίνουν σοβαρά προβλήματα.

Το κράτος θα πρέπει επίσης να δημιουργήσει πολιτικές που θα διευκολύνουν τους εργοδότες να υποστηρίζουν τις ανάγκες ψυχικής υγείας των εργαζομένων τους χωρίς φόβο τιμωρίας ή διακρίσεων από τη διοίκηση. Αυτό περιλαμβάνει την παροχή άδειας στους εργαζόμενους όταν χρειάζεται και τη διασφάλιση ότι ο φόρτος εργασίας είναι διαχειρίσιμος, έτσι ώστε οι εργαζόμενοι να μην αισθάνονται κατακλυσμένοι από άγχος και ευθύνες στην εργασία. Επιπλέον, οι εργοδότες θα πρέπει να ενθαρρύνονται από το κράτος να εισαγάγουν πρωτοβουλίες ευεξίας στο χώρο εργασίας, όπως μαθήματα γιόγκα ή διαλείμματα διαλογισμού που μπορούν να βοηθήσουν στη μείωση των επιπέδων άγχους στο προσωπικό τους (Kyriacou, 2001; Kyriacou & Sutcliffe, 1978; KYRIACOU & SUTCLIFFE, 1979; Vassilaki, 1997a). Τέλος, το κράτος θα πρέπει να παρέχει πρόσβαση σε κοινωνικές υπηρεσίες, όπως συμβουλευτικά κέντρα, τα οποία μπορούν να

προσφέρουν συμβουλές για οικονομικά θέματα ή συναισθηματική υποστήριξη σε δύσκολες στιγμές που διαφορετικά θα μπορούσαν να προκαλέσουν συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης σε άτομα, εάν αφηθούν ανεξέλεγκτα.

1.9 Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στα ελληνικά σχολεία

Η επαγγελματική εξουθένωση μεταξύ των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι μια αυξανόμενη ανησυχία τα τελευταία χρόνια. Μελέτες έχουν δείξει ότι τα υψηλά επίπεδα άγχους, ο φόρτος εργασίας και η έλλειψη υποστήριξης μπορεί να οδηγήσουν σε αισθήματα εξάντλησης, κυνισμού και μειωμένης αποτελεσματικότητας στην τάξη.

Ένας από τους κύριους παράγοντες που συμβάλλουν στην εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα είναι τα υψηλά επίπεδα φόρτου εργασίας. Οι δάσκαλοι συχνά εργάζονται πολλές ώρες, συμπεριλαμβανομένης της προετοιμασίας και της βαθμολόγησης των εργασιών, της παρακολούθησης συναντήσεων και της συμμετοχής στην επαγγελματική ανάπτυξη. Επιπλέον, μπορεί να αναμένεται να παρέχουν πρόσθετη υποστήριξη σε μαθητές που αγωνίζονται, οδηγώντας σε επιπλέον άγχος και πίεση.

Η επαγγελματική επάρκεια του διευθυντή στα ελληνικά σχολεία έχει επίσης εντοπιστεί ως παράγοντας εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Οι διευθυντές που δεν διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες και υποστήριξη για το προσωπικό τους μπορούν να συμβάλουν σε ένα αρνητικό εργασιακό περιβάλλον και να συμβάλουν περαιτέρω στην εξουθένωση των εκπαιδευτικών.

Για την αντιμετώπιση αυτών των ζητημάτων, είναι σημαντικό για τα ελληνικά σχολεία να εφαρμόσουν στρατηγικές όπως η μείωση του φόρτου εργασίας και η παροχή υποστήριξης και

επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς. Είναι επίσης σημαντικό για τους διευθυντές να λαμβάνουν επαρκή εκπαίδευση και υποστήριξη για να καθοδηγούν και να υποστηρίζουν αποτελεσματικά το προσωπικό τους.

1.10 Ανακεφαλαίωση

Η επαγγελματική εξουθένωση είναι ένα κοινό πρόβλημα μεταξύ των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, που προέρχεται από έναν συνδυασμό παραγόντων όπως ο μεγάλος φόρτος εργασίας, οι χαμηλοί μισθοί, η περιορισμένη αυτονομία και οι υψηλές προσδοκίες από τους γονείς και την κοινωνία. Αυτό μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις τόσο στο άτομο όσο και στον οργανισμό, συμπεριλαμβανομένης της μειωμένης ικανοποίησης από την εργασία, των υψηλών ποσοστών κύκλου εργασιών και της κακής απόδοσης. Οι δάσκαλοι που βιώνουν εξουθένωση μπορεί να δυσκολεύονται να παράσχουν ποιοτική εκπαίδευση στους μαθητές τους, οδηγώντας σε μείωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων και αρνητικό αντίκτυπο στη συναισθηματική ευημερία των μαθητών. Επιπλέον, η επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να έχει σημαντικές οικονομικές και οργανωτικές επιπτώσεις, συμπεριλαμβανομένων των αυξημένων απουσιών και του κόστους υγειονομικής περίθαλψης. Ως αποτέλεσμα, η επαγγελματική εξουθένωση είναι ένα σημαντικό ζήτημα στα ελληνικά σχολεία που απαιτεί προσοχή και δράση τόσο από άτομα όσο και από οργανισμούς.

Η εξουθένωση μπορεί να έχει σοβαρές συνέπειες για άτομα και οργανισμούς, οδηγώντας σε μειωμένη ικανοποίηση από την εργασία, υψηλά ποσοστά κύκλου εργασιών και κακή απόδοση. Ωστόσο, ένας ικανός και ενεργός διευθυντής μπορεί να διαδραματίσει κρίσιμο ρόλο στην αντιμετώπιση της εξουθένωσης και στην προώθηση ενός υγιούς εργασιακού περιβάλλοντος. Αυτό

μπορεί να περιλαμβάνει την εφαρμογή πολιτικών που προάγουν την ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής, παροχή υποστήριξης και πόρων για τους εκπαιδευτικούς, ενθάρρυνση μιας κουλτούρας συνεργασίας και επικοινωνίας και προώθηση της αυτοφροντίδας. Αντιμετωπίζοντας την εξουθένωση και προάγοντας την ευημερία, ένας διευθυντής μπορεί να βοηθήσει στη δημιουργία ενός πιο θετικού και παραγωγικού περιβάλλοντος εργασίας που ωφελεί τόσο τους δασκάλους όσο και τους μαθητές.

Κεφάλαιο 2

Σύνδρομο και επιπτώσεις της Επαγγελματικής εξουθένωσης

2.1. Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο θα επικεντρωθούμε στο θέμα της επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Η Ελλάδα αντιμετωπίζει σημαντικές οικονομικές προκλήσεις τα τελευταία χρόνια, οι οποίες οδήγησαν σε περικοπές προϋπολογισμού και περιορισμένους πόρους στον τομέα της εκπαίδευσης. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα αυξημένο φόρτο εργασίας και μειωμένη υποστήριξη για τους εκπαιδευτικούς, επιδεινώνοντας το πρόβλημα της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα αντιμετωπίζουν υψηλές προσδοκίες από τους γονείς και την κοινωνία, αυξάνοντας την πίεση και το άγχος της δουλειάς. Θα διερευνήσουμε τις αιτίες και τις συνέπειες της επαγγελματικής εξουθένωσης στο ελληνικό πλαίσιο και θα συζητήσουμε πιθανές λύσεις και παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση αυτού του ζητήματος. Μέσω αυτής της εξέτασης, ελπίζουμε να ρίξουμε φως στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και στη σημασία της προώθησης της ευημερίας και της ισορροπίας μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής στον τομέα της εκπαίδευσης.

2.2. Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης εκπαιδευτικών

Η Ελλάδα είναι μια χώρα με αρχαία και πλούσια ιστορία και το εκπαιδευτικό της σύστημα αντανακλά αυτή την κληρονομιά. Από την καθιέρωση του Ελληνικού Συντάγματος το 1975, η κυβέρνηση έχει θέσει ένα ισχυρό νομοθετικό πλαίσιο για να διασφαλίσει ότι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα παρέχουν ποιοτική εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές. Αυτό το νομοθετικό πλαίσιο περιλαμβάνει νόμους που διέπουν την επιλογή των εκπαιδευτικών, τη διαδικασία πρόσληψης, τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών, την αξιολόγηση των μαθητών και άλλες πτυχές της λειτουργίας του σχολείου (Σπυρομήτρος Α. & Ιορδανίδης Γ., 2017; Στάγια Δ. & Ιορδανίδης Γ., 2014).

Έχει κατά καιρούς τεθεί υπό έλεγχο λόγω αναφορών επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Στην Ελλάδα, έχει γίνει ένα ολοένα και πιο σοβαρό ζήτημα καθώς οι δάσκαλοι αντιμετωπίζουν πολυάριθμες προκλήσεις, όπως υπερπλήρεις αίθουσες διδασκαλίας, ανεπαρκείς πόρους για διδακτικό υλικό και αυξανόμενους αριθμούς προβλημάτων πειθαρχίας των μαθητών (Papadeli & Παπαδέλη, 2017; Γκίνης, 2017). Αυτοί οι παράγοντες οδήγησαν σε αυξημένα επίπεδα άγχους που σχετίζεται με την εργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών που μπορεί να οδηγήσει σε σωματική και συναισθηματική εξάντληση. Ως απάντηση σε αυτά τα ζητήματα, το Υπουργείο Παιδείας έχει λάβει μέτρα για να διασφαλίσει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν πρόσβαση σε επαρκή συστήματα υποστήριξης για την πρόληψη ή τη μείωση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Για παράδειγμα, παρέχεται πλέον στους εκπαιδευτικούς πιο ευέλικτο ωράριο εργασίας καθώς και πρόσβαση σε υπηρεσίες ψυχολογικής συμβουλευτικής, εάν χρειαστεί. Επιπλέον, έχουν γίνει προσπάθειες από τα σχολεία να δημιουργήσουν καλύτερα περιβάλλοντα μάθησης μέσω βελτιωμένων στρατηγικών διαχείρισης της τάξης και πιο ελκυστικών σχεδίων μαθημάτων (Papadeli & Παπαδέλη, 2017; Γκίνης, 2017).

Το Υπουργείο Παιδείας εργάζεται επίσης για την επικαιροποίηση του νομοθετικού πλαισίου για την εκπαίδευση στην Ελλάδα ώστε να ανταποκρίνεται καλύτερα στις τρέχουσες ανάγκες. Αν και σημειώνεται πρόοδος όσον αφορά την αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ των εκπαιδευτικών στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, υπάρχει ακόμη πολλή δουλειά που δεν έχει γίνει. Η συνεχής επένδυση τόσο από τις κυβερνητικές αρχές όσο και από τους διευθυντές των σχολείων θα είναι απαραίτητη εάν επιθυμούμε οι δάσκαλοί μας να συνεχίσουν να παρέχουν ποιοτική εκπαίδευση χωρίς να θυσιάζουν την ευημερία τους (Papadeli & Παπαδέλη, 2017).

Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης μελετήθηκε αρχικά μεταξύ των εργαζομένων στον τομέα της υγείας. Ωστόσο, με την πάροδο του χρόνου, το εύρος αυτών των μελετών επεκτάθηκε και σε άλλους επαγγελματικούς τομείς. Αυτές οι μελέτες έδειξαν ότι τα επαγγέλματα που σχετίζονται με τις κοινωνικές υπηρεσίες συνδέονται με υψηλά επίπεδα άγχους. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται επίσης πολύ απαιτητικό και αγχωτικό, με αποτέλεσμα υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ των εκπαιδευτικών (Chennoufi et al., 2012b; Perlman & Hartman, 1982; Starostina et al., n.d.). Το κύριο χαρακτηριστικό αυτού του επαγγέλματος είναι ότι οι δάσκαλοι έρχονται σε επαφή με ανθρώπους (συναδέλφους, γονείς, μαθητές) που έχουν διαφορετικές απαιτήσεις. Επιπλέον, οι δάσκαλοι πρέπει να αντιμετωπίσουν καταστάσεις που περιλαμβάνουν έντονη συναισθηματική εμπλοκή και υψηλό βαθμό ευθύνης. Έτσι, η επαγγελματική εξουθένωση γίνεται ολοένα και πιο συχνή μεταξύ των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, λόγω των πολλών πιέσεων που αντιμετωπίζουν στην τάξη. Υπάρχουν πολλά σημάδια που υποδεικνύουν πότε ένας εκπαιδευτικός μπορεί να βιώνει επαγγελματική εξουθένωση, όπως δυσκολία συγκέντρωσης, απώλεια ενθουσιασμού για τη δουλειά του, αίσθημα εξάντλησης ή καταπόνησης από εργασίες ή δυσκολία στη διαχείριση των επιπέδων άγχους

(Trendall, 1989; Yoon, 2002). Άλλα σημάδια που μπορεί να υποδεικνύουν ότι ένας εκπαιδευτικός παλεύει με επαγγελματική εξουθένωση είναι η απουσία από την εργασία, η αυξημένη ευερεθιστότητα με τους συναδέλφους και/ή τους μαθητές ή η συνολική μείωση της παραγωγικότητας.

Η εξουθένωση μεταξύ των δασκάλων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συχνά εκδηλώνεται ως έλλειψη κινήτρων ή ενθουσιασμού για τη δουλειά τους. Μπορεί να αρχίσουν να αισθάνονται συγκλονισμένοι από τα καθήκοντά τους ή απογοητευμένοι από τη δυναμική της τάξης, με αποτέλεσμα να αναρωτιούνται εάν έχουν επιλέξει το σωστό επάγγελμα ή αν είναι ακόμη ικανοί να κάνουν σωστά τη δουλειά τους (van Dick & Wagner, 2001; Williams & Gersch, 2004). Αυτά τα αρνητικά συναισθήματα μπορούν γρήγορα να ενταθούν και οι δάσκαλοι απογοητεύονται περισσότερο από τη δουλειά τους, ενώ βιώνουν συναισθήματα αδυναμίας και απελπισίας για τις μελλοντικές προοπτικές τους (Cooper, 1993; Lewis, 1999; D. Male & May, 1998; Peterson & Wilson, 2002; Pomaki & Anagnostopoulou, 2003; Schwab & Iwanicki, 1982).

2.3 Επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης

Μια σειρά ερευνών που διεξήχθησαν στις Ηνωμένες Πολιτείες, την Ευρώπη και την Αυστραλία έχουν δείξει ότι η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών είναι ένα σημαντικό πρόβλημα. Σε έρευνα των Maslach et al. (1986), οι δάσκαλοι ανέφεραν τα υψηλότερα επίπεδα εξουθένωσης σε σύγκριση με άλλες επαγγελματικές ομάδες. Παρόμοια αποτελέσματα στην Αυστραλία και μελέτες στην Αμερική έδειξαν ότι το 15-25% των δασκάλων έχουν βιώσει συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης σε κάποιο σημείο της καριέρας τους (Maslach, 2004).

Έρευνες σε Ολλανδούς και Βρετανούς δασκάλους επιβεβαίωσαν την υψηλή θετική συσχέτιση της απασχόλησης με την επαγγελματική εξουθένωση (Evers et al., 2002b; Heus & Diekstra, 2010).

Δεν υπάρχει ακόμη σαφής κατανόηση για το πώς το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα, αλλά όσα έχουν ερευνηθεί μέχρι τώρα ήταν αντιφατικά και ενδιαφέροντα. Σε μια μελέτη που συνέκρινε τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε δασκάλους και εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας, διαπιστώθηκε ότι οι δάσκαλοι αναφέρουν γενικά χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, με τις υψηλότερες τιμές στη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης και τις χαμηλότερες στην περιορισμένη προσωπική επίδοση (Πατσάλης Χ. & Παπουτσάκη Κ., 2010). Ωστόσο, άλλες μελέτες έχουν βρει ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί βιώνουν συνολικά χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Κάντας, 2020).

Σύμφωνα με μια σειρά από μελέτες, οι δάσκαλοι αναφέρουν συχνά χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης σε όλους τους τομείς της επαγγελματικής εξουθένωσης, συμπεριλαμβανομένης της συναισθηματικής εξάντλησης, των προσωπικών επιτευγμάτων και της αποπροσωποποίησης. Σε ορισμένες περιπτώσεις, αναφέρουν ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα ικανοποίησης με τα προσωπικά τους επιτεύγματα, αλλά εξακολουθούν να είναι χαμηλά τα επίπεδα στους άλλους δύο τομείς (Koustelios & Tsigilis, 2016; Vassilaki, 1997b). Υπάρχουν διάφορες πιθανές εξηγήσεις για το γιατί οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους από άλλες χώρες (Αντωνίου & Ντάλλα 2010, n.d.; Στάγια Δ. & Ιορδανίδης Γ., 2014). Οι Flamboura-Nieto et al. (2018) το αποδίδουν σε κοινωνικοπολιτιστικούς λόγους, ενώ ο Kandas (1996) υποστηρίζει ότι οφείλεται σε ορισμένα στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού, όπως η ύπαρξη ισχυρών συλλογικών και οικογενειακών δεσμών (Κάντας, 2020; Φλαμπουρας_Νιέτος, 2018). Η Παπαστυλιανού (1997) προσφέρει μια

διαφορετική ερμηνεία, υποδηλώνοντας ότι οι Έλληνες δάσκαλοι μπορεί να είναι λιγότερο πιθανό να αναφέρουν αρνητικά συναισθήματα λόγω επαγγελματικής δεοντολογίας (Παπαστυλιανού,1997) . Η Capel υποστηρίζει ότι ίσως τα υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης που αναφέρουν ξένοι εκπαιδευτικοί οφείλονται σε υπερβολική αντίδραση εκ μέρους τους (CAPEL, 1991).

Η έρευνα των Patsali et al. διαπίστωσε ότι οι δάσκαλοι συχνά βιώνουν τα πρώτα στάδια της επαγγελματικής εξουθένωσης, με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης και μέτρια επίπεδα περιορισμένης προσωπικής επιτυχίας (Πατσάλης Χ. & Παπουτσάκη Κ., 2010). Οι ερευνητές συσχέτισαν αυτά τα ευρήματα με τις διάφορες στρεσογόνες καταστάσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή τους ζωή και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, η έρευνα των Καμτσιού και Λώλη διαπίστωσε ότι οι δάσκαλοι βιώνουν ακόμη υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, με υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης, μέτρια έως υψηλά επίπεδα αποπροσωποποίησης και χαμηλά έως μέτρια επίπεδα προσωπικής επίδοσης (Κάμτσιος & Λώλης, 2016).

Έχει βρεθεί σε πολλαπλές μελέτες ότι το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης γενικά επηρεάζει περισσότερο τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από αυτούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό πιστεύεται ότι οφείλεται στην αυξημένη δομή και ρύθμιση του προγράμματος σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία αφήνει λιγότερα περιθώρια για αυτονομία των εκπαιδευτικών και αυξάνει τα συνολικά επίπεδα άγχους. Ωστόσο, δεν έχουν βρει όλες οι μελέτες σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων, με ορισμένες να δείχνουν ότι οι δάσκαλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι στην πραγματικότητα πιο πιθανό να εμφανίσουν συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης από τους ομολόγους τους στο γυμνάσιο (Πατσάλης & Παπουτσάκη Κ, n.d.; Σπυρομήτρος Α. & Ιορδανίδης Γ., 2017).

2.4 Παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών

Οι παράγοντες που συμβάλλουν στην εξουθένωση των εκπαιδευτικών έχουν μελετηθεί ευρέως, με έμφαση τόσο στα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών όσο και στα χαρακτηριστικά του εργασιακού περιβάλλοντος. Τα ευρήματα αυτών των μελετών είναι ποικίλα, αλλά έχουν προκύψει ορισμένα κοινά θέματα (Κάμτσιος & Λώλης, 2016). Οι ερευνητές που ερεύνησαν την εμφάνιση του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης στους δασκάλους διαπίστωσαν ότι υπάρχει μια σειρά από στρεσογόνους παράγοντες στο χώρο εργασίας που φαίνεται να αυξάνουν την πίεση στους δασκάλους και να συμβάλλουν στην εκδήλωση των συμπτωμάτων του (Antonίου et al., 2006; Κάμτσιος & Λώλης, 2016; Φλαμπουρας_ Νιέτος, 2018). Αυτοί οι παράγοντες περιλαμβάνουν προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών, έλλειψη κινήτρων, φόρτο εργασίας και ανεπαρκή χρόνο για επίλυση ζητημάτων, έλλειψη υποστήριξης από ανωτέρους, συναδέλφους και το κράτος, αυξημένη πίεση από τη διοίκηση και έλλειψη αναγνώρισης του εκπαιδευτικού έργου από το κράτος, δημόσια κριτική στους εκπαιδευτικούς και μειωμένο κοινωνικό κύρος του επαγγέλματος, ελλείψεις σε επιμελητεία, υποδομές και ανθρώπινο δυναμικό, χαμηλές οικονομικές απολαβές και περιορισμένες δυνατότητες επαγγελματικής εξέλιξης, πολυάριθμες και ετερογενείς σχολικές τάξεις, μειωμένη αυτονομία στο εκπαιδευτικό έργο, απαιτήσεις των γονέων, αντιλήψεις για επαγγελματικές και προσωπικές συγκρούσεις, έλλειψη κατάρτισης στη διαχείριση κρίσεων και μαθησιακά προβλήματα των μαθητών (Koustelios & Tsigilis, 2016; Vassilaki, 1997b; Αντωνίου & Ντάλλα 2010, n.d.; Στάγια Δ. & Ιορδανίδης Γ., 2014).

Οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν μεταξύ επαγγελματικών ομάδων εκπαιδευτικών επιβεβαίωσαν τη στενή σχέση μεταξύ του εργασιακού στρες και της ανάπτυξης συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης (Koustelios & Tsigilis, 2016; Φλαμπουρας_Νιέτος, 2018). Παράγοντες όπως τα προβλήματα της μαθησιακής διαδικασίας, η συμπεριφορά των μαθητών, η έλλειψη υποστήριξης και το μειωμένο κοινωνικό κύρος του επαγγέλματος είναι ενδεικτικοί αυτής της σύνδεσης. Φαίνεται ότι το εργασιακό άγχος είναι αποτέλεσμα τόσο περιβαλλοντικών όσο και ατομικών παραγόντων.

Υπάρχουν ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών που, σύμφωνα με μελέτες, φαίνεται να συνδέονται με το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης. Αυτά περιλαμβάνουν την κατάθλιψη, την υπερβολική ευαισθησία, τις ανταγωνιστικές τάσεις και επίσης την υπερβολική ανάγκη για έλεγχο (Στάγια Δ. & Ιορδανίδης Γ., 2014). Οι δάσκαλοι που τείνουν να θεωρούν τους εαυτούς τους υπεύθυνους για την απειθαρχία των μαθητών τους φαίνεται επίσης να έχουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης. Ωστόσο, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών που φαίνεται να είναι προγνωστικά της εκδήλωσης συμπτωμάτων επαγγελματικής εξουθένωσης είναι οι περιορισμένες οργανωτικές δεξιότητες, το αδύναμο εγώ και τα υψηλά επίπεδα άγχους (Κάμτσιος & Λώλης, 2016; Σπυρομήτρος Α. & Ιορδανίδης Γ., 2017; Στάγια Δ. & Ιορδανίδης Γ., 2014). Τέλος, μελέτες της Pines έχουν δείξει ότι οι υψηλές προσδοκίες και τα υψηλά κίνητρα είναι χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που κάνουν τους εκπαιδευτικούς ιδιαίτερα επιρρεπείς στην εμφάνιση εξουθένωσης (A. M. Pines, 2017).

Η συντριπτική πλειοψηφία της έρευνας για την εξουθένωση των εκπαιδευτικών έχει επικεντρωθεί σε δημογραφικές μεταβλητές και τον πιθανό αντίκτυπό τους στην ανάπτυξη και εξέλιξη του συνδρόμου. Η πιο μελετημένη μεταβλητή είναι το φύλο, αν και τα ευρήματα ήταν

αντιφατικά (Buunk & Schaufeli, 2018; Κάμτσιος & Λώλης, 2016; Φλαμπουρας_Νιέτος, 2018). Η κυρίαρχη αντίληψη είναι ότι υπάρχει διαφορά στον τρόπο με τον οποίο εκδηλώνεται η επαγγελματική εξουθένωση μεταξύ ανδρών και γυναικών, με τις γυναίκες δασκάλες να έχουν συνήθως υψηλότερη βαθμολογία από τους άνδρες σε όλες τις διαστάσεις του συνδρόμου (Antoniou et al., 2006). Έχει προταθεί ότι αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι οι γυναίκες κοινωνικοποιούνται ώστε να είναι πιο συναισθηματικές και ευαίσθητες ή στο γεγονός ότι συχνά έχουν πολλαπλούς ρόλους. Είτε έτσι είτε αλλιώς, αυτός ο συνδυασμός θεωρείται ότι δημιουργεί υψηλά επίπεδα άγχους για τις γυναίκες δασκάλες, το οποίο με τη σειρά του αυξάνει τον κίνδυνο ανάπτυξης εξουθένωσης (Antoniou et al., 2006; Maslach, 2018; Κάμτσιος & Λώλης, 2016; Κάντας, 2020).

Μελέτες έχουν αμφισβητήσει την κυρίαρχη πεποίθηση ότι το φύλο είναι ένας παράγοντας διαφοροποίησης στην εκδήλωση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι Πατσάλης και Παπουτσάκη (2010) δεν βρήκαν συσχέτιση μεταξύ του φύλου και της επαγγελματικής εξουθένωσης, τονίζοντας ότι η εκδήλωση του συνδρόμου φαίνεται να επηρεάζεται περισσότερο από εργασιακούς παράγοντες παρά από ατομικά χαρακτηριστικά (Πατσάλης X. & Παπουτσάκη K., 2010). Έρευνες δείχνουν ότι οι άνδρες δάσκαλοι βαθμολογούνται υψηλότερα στη μειωμένη προσωπική επίδοση (Kafetsios & Loumakou, 2007), αλλά και στις διαστάσεις της συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης (Kalyva et al., 2007; Οικονόμου Μαρία, 2018), δημιουργώντας ένα θολό τοπίο για την επίδραση του φύλου στην επαγγελματική εξουθένωση.

Η εμπειρία του να είσαι επαγγελματίας δάσκαλος, που έρχεται με την ηλικία και την ωριμότητα, φαίνεται να έχει ανασταλτική ή προστατευτική επίδραση έναντι των αγχωτικών συνθηκών που μπορεί να οδηγήσουν σε εξάντληση. Ωστόσο, οι νεότεροι δάσκαλοι τείνουν να

έχουν υψηλότερα επίπεδα εξουθένωσης, κάτι που πιθανότατα οφείλεται στη λεγόμενη αποεξιδανίκευση του επαγγέλματος. Αυτό συμβαίνει όταν οι νέοι δάσκαλοι εκτίθενται στις ρεαλιστικές συνθήκες της διδασκαλίας, οι οποίες μπορεί να διαψεύσουν τις αρχικές ιδεαλιστικές προσδοκίες τους για το επάγγελμα. Ως εκ τούτου, οι νέοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι πιο ευάλωτοι, με χαμηλό ηθικό και την αίσθηση ότι πρέπει να καταβάλουν περισσότερη προσπάθεια για αποτελεσματική προσαρμογή (Κυγιάκου, 1987; Κάμτσιος & Λώλης, 2016).

Ένα ακόμη δημογραφικό στοιχείο που έχει διερευνηθεί για την επίδρασή του στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών είναι η οικογενειακή κατάσταση (Κυγιάκου, 1987; Κάμτσιος & Λώλης, 2016). Η έρευνα έχει βρει σε μεγάλο βαθμό ότι η οικογενειακή κατάσταση είναι μια σταθερή μεταβλητή που δεν συσχετίζεται θετικά με τα συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης (Αντωνίου et al., 2006; Σπυρομήτρος Α. & Ιορδανίδης Γ., 2017; Φλαμπουρας_Νιέτος, 2018). Ωστόσο, η πλειοψηφία των ερευνών κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι παντρεμένοι δάσκαλοι τείνουν να φαίνονται λιγότερο ευάλωτοι στην επαγγελματική εξουθένωση. Οι ερευνητές τονίζουν τον υποστηρικτικό ρόλο της οικογένειας και την ανασταλτική της δράση στην εκδήλωση συμπτωμάτων επαγγελματικής εξουθένωσης (Αντωνίου & Ντάλλα 2010, n.d.; Στάγια Δ. & Ιορδανίδης Γ., 2014). Υποστηρίζουν ότι η οικογένεια παρέχει ένα πλαίσιο για την αποσυμπίεση και την απόσβεση των εντάσεων που αναπτύσσονται στο χώρο εργασίας των εκπαιδευτικών. Προτείνουν επίσης ότι οι παντρεμένοι δάσκαλοι έχουν μεγαλύτερη εμπειρία στη διαχείριση συγκρούσεων και πιο ρεαλιστικές προσδοκίες για τον επαγγελματικό τους ρόλο.

Σε μια μελέτη 78 δασκάλων δημοτικών σχολείων στη Θεσσαλονίκη, διαπιστώθηκε ότι δημογραφικοί παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία, τα έτη υπηρεσίας και η οικογενειακή κατάσταση δεν είχαν σημαντική επίδραση στην επαγγελματική εξουθένωση. Η μελέτη διαπίστωσε ότι οι δάσκαλοι που βίωσαν τη μεγαλύτερη συναισθηματική εξάντληση ήταν άγαμοι

και άνω των 43 ετών, ενώ οι άγαμοι καθηγητές με περισσότερα από 28 χρόνια υπηρεσίας είχαν τα υψηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης (Σιδηρόπουλος, 2017) Τα στοιχεία από την έρευνα δείχνουν ότι το ένα τέταρτο των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η διδασκαλία είναι εξαιρετικά αγχωτική. Αυτό το άγχος μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες για τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα. Ένας τρόπος με τον οποίο αντιδρούν οι δάσκαλοι σε αυτούς τους στρεσογόνους παράγοντες είναι να βιώνουν εξουθένωση (αίσθημα καταπόνησης και εξάντλησης).

Οι δάσκαλοι που εργάζονται σε σχολεία ειδικής αγωγής συχνά βιώνουν περισσότερο άγχος από άλλους εκπαιδευτικούς. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής έχουν να αντιμετωπίσουν πιο δύσκολες συνθήκες από άλλους εκπαιδευτικούς (Καραβάνα, 2011).

Ο τόπος εργασίας δεν έχει διερευνηθεί ως πιθανή αιτία συμπτωμάτων επαγγελματικής εξουθένωσης, αλλά λαμβάνοντας υπόψη τη σταθερή σχέση μεταξύ εργασιακού στρες και εξάντλησης, θα μπορούσε κανείς να επικεντρωθεί σε μελέτες που σχετίζονται με το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών, προκειμένου να αποκτηθεί μια πρώτη εικόνα για την πιθανή σχέση μεταξύ του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης και του τόπου εργασίας. Αυτό το εύρημα συνδέθηκε με λιγότερο στενές διαπροσωπικές σχέσεις σε αστικές και ημιαστικές περιοχές και επομένως με λιγότερο κοινωνικό έλεγχο που ασκείται μεταξύ των εκπαιδευτικών (Λεονταρή et al., 2000).

2.5. Επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς

Η εξουθένωση ξεκινά όταν οι δάσκαλοι αρχίζουν να χάνουν το ενδιαφέρον τους για τη διδασκαλία, ενώ ταυτόχρονα αισθάνονται πίεση. Για να αντιμετωπίσουν αυτή την κατάσταση,

προσπαθούν να βρουν μηχανισμούς αντιμετώπισης, αλλά ταυτόχρονα νιώθουν έλλειψη ενθουσιασμού, συγκέντρωσης, χιούμορ, αυτοπεποίθησης και συνεχή λήθαργο (Koustelios & Kousteliou, 1998; D. B. Male & May, 1997). Μπορεί να εμφανιστεί σε διάφορες μορφές, συμπεριλαμβανομένης της συναισθηματικής, σωματικής και κοινωνικής εξάντλησης. Τα τελευταία χρόνια οι εκπαιδευτικοί έχουν αντιμετωπίσει πολλές δυσκολίες, όπως χαμηλούς μισθούς και αυξανόμενες αρμοδιότητες. Αυτά τα προβλήματα μπορεί να οδηγήσουν σε εξάντληση των εκπαιδευτικών. Η εξουθένωση θα έχει αρνητικά αποτελέσματα τόσο για τον δάσκαλο όσο και για τους μαθητές τους (Chan, 2002).

Η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς είναι μια διαδικασία που συμβαίνει αργά, με την πάροδο του χρόνου. Αν δεν αντιμετωπιστεί γρήγορα, οι συνέπειες γίνονται μεγαλύτερες, τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα. Οι επιπτώσεις του συνδρόμου επαγγελματικής εξουθένωσης μπορούν να βρεθούν τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο οργάνωσης του σχολείου.

Ατομικά

Συναισθηματικά, η εξουθένωση εμφανίζεται πιο έντονα στον δάσκαλο με υπερκόπωση, θυμό, νευρική κατάσταση, ευερεθιστότητα, κινισμό, αίσθημα αδυναμίας να ξεφύγει από τη ρουτίνα της καθημερινότητας, έλλειψη κινήτρων και ενθουσιασμού, αίσθημα χαμηλής αυτοεκτίμησης, ματαιότητα, απόγνωση, αποτυχία, μοναξιά, δυστυχία που μπορεί να οδηγήσει σε απογοήτευση και απόγνωση (Kokkinos et al., 2005; KYRIACOU & SUTCLIFFE, 1979). Εξαιρετικά σημαντικό είναι το γεγονός ότι οι παραπάνω διαταραχές δεν χαρακτηρίζονται μόνο από τα συγκεκριμένα αρνητικά συναισθήματα, αλλά και από την απουσία θετικών συναισθηματικών καταστάσεων. Αυτές οι κακές συναισθηματικές καταστάσεις μπορούν να οδηγήσουν τον εκπαιδευτικό στην κατάθλιψη, μια από τις πιο δύσκολες ψυχικές ασθένειες της σύγχρονης κοινωνίας. Μπορεί να

προκαλέσει μια σειρά από σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά, συμπεριφορικά και ψυχολογικά συμπτώματα. Σωματικά, τα πιο συνηθισμένα προβλήματα είναι: έμετος, ζάλη, δυσφορία, πονοκέφαλοι, μυϊκοί πόνοι, αυξημένη αρτηριακή πίεση, μεταβολικό σύνδρομο, γαστρεντερικά προβλήματα, χρόνια κόπωση, σεξουαλικά προβλήματα, διαταραχές στον ύπνο, καρδιαγγειακές διαταραχές, εξασθένηση του ανοσοποιητικού συστήματος.

Σε επίπεδο σχολικού οργανισμού

Όταν ένας δάσκαλος βιώνει εξουθένωση, οι μαθητές βιώνουν μεγαλύτερο αρνητικό αντίκτυπο. Ειδικά οι μαθητές των ειδικών κατηγοριών (όσοι έχουν μαθησιακές δυσκολίες, έχουν προβλήματα συμπεριφοράς, είναι αλλοδαποί κ.λπ.) είναι λιγότερο πιθανό να λάβουν την ειδική φροντίδα και υποστήριξη που χρειάζονται για να ανταποκριθούν στην τάξη. Όμως ακόμη και οι ταλαντούχοι μαθητές αποτυγχάνουν να καλλιεργήσουν τα ιδιαίτερα χαρίσματά τους όταν συναντούν έναν αδιάφορο δάσκαλο (Jennings & Greenberg, 2009; Johnson et al., 2005; Kyriacou, 2001; Vassilaki, 1997a). Τα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης μπορεί να έχουν αρνητικό αντίκτυπο στο εργασιακό περιβάλλον, συμπεριλαμβανομένων αρνητικών αντιδράσεων από άλλους δασκάλους και μαθητές, έλλειψη ικανοποίησης με την οργάνωση, δυσκολία στον προγραμματισμό και την εκτέλεση της διδακτικής εργασίας και ασυνέπεια στον χειρισμό εξωσχολικών εργασιών. Αυτή η κατάσταση μπορεί να οδηγήσει ορισμένους εκπαιδευτικούς να περιορίσουν την εκπαιδευτική τους δραστηριότητα, να λείπουν συχνά από το σχολείο και να προσφέρουν ελάχιστες υπηρεσίες στους μαθητές (Friedman, 1995; Hastings et al., 2004; Jennings & Greenberg, 2009). Ταυτόχρονα, ανίκανοι να διαχειριστούν τυχόν προβληματικές συμπεριφορές μαθητών, αυτοί οι δάσκαλοι τείνουν να αλλάζουν σχολείο, να συνταξιοδοτούνται πρόωρα ή να παραιτούνται (Νικολακόπουλος, 2020; Τσούνης, 2020).

Ο εξαντλημένος δάσκαλος συνήθως αποφεύγει να ζητήσει βοήθεια γιατί πιστεύει ότι θα ταπεινωθεί στα μάτια των άλλων και θα χάσει τον σεβασμό τους. Ο διευθυντής και οι συνάδελφοι του δασκάλου δυσκολεύονται να κατανοήσουν την κατάσταση που βιώνει ο δάσκαλος. Πολλές φορές αντιμετωπίζουν τον εξουθενωμένο δάσκαλο ως τεμπέλη, αδέξιο και ανίκανο (Porras & Hargis, 1982). Αυτές οι καταστάσεις παγιώνονται με την πάροδο του χρόνου και δύσκολα αλλάζουν. Η ψυχολογική υποστήριξη, ειδικά στο ελληνικό σχολείο, είναι μηδενική. Όλες οι περιπτώσεις εξουθένωσης καλούνται να αντιμετωπίζονται μέσω του διευθυντή και των εκπαιδευτικών (Antoniou, n.d.; Kafetsios & Loumakou, 2007; Kalyva et al., 2007; Vassilaki, 1997b; Κάμτσιος & Λώλης, 2016). Ωστόσο, ακόμα κι αν εντοπιστεί το πρόβλημα, ο διευθυντής αδυνατεί να το καταλάβει και πρέπει να κινητοποιηθεί προτείνοντας τις κατάλληλες οργανωτικές αλλαγές ώστε να βοηθήσει τον εξαντλημένο δάσκαλο.

2.6 Νομοθετικό πλαίσιο της εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Η Ελλάδα είναι μια χώρα που δίνει μεγάλη σημασία στην εκπαίδευση και διαθέτει ένα καλά εδραιωμένο νομοθετικό πλαίσιο που διασφαλίζει ότι όλοι οι πολίτες έχουν πρόσβαση σε ποιοτική εκπαίδευση. Το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων είναι υπεύθυνο για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα και συνεργάζεται στενά με άλλους κρατικούς φορείς για την εφαρμογή νόμων, κανονισμών και πολιτικών που σχετίζονται με την εκπαίδευση. Ο πρώτος νόμος για την εκπαίδευση στην Ελλάδα χρονολογείται από το 1833 που χορηγούσε δωρεάν πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως κοινωνικής τάξης ή θρησκευτικής καταγωγής (Κελεσιδής, 2014). Ο νόμος αυτός έχει τροποποιηθεί πολλές φορές όλα αυτά τα χρόνια και σήμερα προβλέπει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση από 6-12 ετών.

Εκτός από αυτό το βασικό πλαίσιο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης για όλους τους πολίτες, υπάρχουν επίσης νόμοι που προάγουν την ισότητα μεταξύ των μαθητών και παρέχουν ειδική προστασία για όσους είναι μειονεκτούντες ή ευάλωτοι. Για παράδειγμα, ο Νόμος για την Ισότητα στην Εκπαίδευση διασφαλίζει ότι όλοι οι μαθητές έχουν ίση πρόσβαση σε εκπαιδευτικές ευκαιρίες ανεξαρτήτως φυλής, φύλου ή κοινωνικοοικονομικής καταγωγής. Ο Νόμος για την Υποστήριξη της Ειδικής Αγωγής παρέχει επίσης πρόσθετες υπηρεσίες υποστήριξης όπως συμβουλευτική και βοήθεια για άτομα με ειδικές ανάγκες ή αναπηρίες. Επιπλέον, υπάρχουν νόμοι που παρέχουν κίνητρα στους εκπαιδευτικούς διασφαλίζοντας τα δικαιώματά τους ως υπαλλήλων του δημόσιου τομέα, όπως ασφάλεια εργασίας (Κυρίδης et al., 2019). Υπάρχουν επίσης νόμοι που ενθαρρύνουν τις ιδιωτικές επενδύσεις σε δημόσια σχολεία επιτρέποντας σε ιδιωτικές εταιρείες να χρηματοδοτούν τη δημόσια εκπαίδευση μέσω δωρεών ή άλλων μορφών υποστήριξης (Γιαννόπουλος, 2014; Κουτόβα Χ., 2014). Άλλα σημαντικά νομοθετήματα περιλαμβάνουν προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών που στοχεύουν στη βελτίωση των μεθόδων διδασκαλίας καθώς και πρωτοβουλίες μεταρρύθμισης του προγράμματος σπουδών που έχουν σχεδιαστεί για να διατηρούν τα ελληνικά σχολεία ενημερωμένα με τα τρέχοντα διεθνή πρότυπα (Kelesidis & Κελεσιδης, 2014; Γκίνης, 2017; Κυρίδης et al., 2019).

2.7 Ανακεφαλαίωση

Ο συνδυασμός οικονομικών προκλήσεων, υψηλών προσδοκιών και περιορισμένων πόρων έχει δημιουργήσει ένα απαιτητικό περιβάλλον εργασίας για τους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα, οδηγώντας σε αυξημένα επίπεδα άγχους και εξουθένωσης. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης βιώνουν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης,

αποπροσωποποίησης και μειωμένων προσωπικών επιτευγμάτων, τα οποία είναι τα βασικά συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Οι συνέπειες της επαγγελματικής εξουθένωσης μπορεί να είναι σοβαρές, επηρεάζοντας τόσο το άτομο όσο και τον οργανισμό. Η επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να οδηγήσει σε μειωμένη εργασιακή ικανοποίηση, απουσίες, υψηλά ποσοστά εναλλαγής εργασίας και κακή απόδοση, γεγονός που μπορεί τελικά να επηρεάσει την ποιότητα της εκπαίδευσης που λαμβάνουν οι μαθητές. Η εξουθένωση μπορεί επίσης να έχει αρνητικές επιπτώσεις στη σωματική και ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών, οδηγώντας σε αυξημένο κόστος υγειονομικής περίθαλψης. Για την αντιμετώπιση του ζητήματος της επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, είναι κρίσιμο να δοθεί προτεραιότητα στην ισορροπία της ευημερίας και της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την εφαρμογή πολιτικών που μειώνουν τον φόρτο εργασίας, παρέχοντας υποστήριξη και πόρους στους εκπαιδευτικούς και ενισχύοντας μια κουλτούρα συνεργασίας και επικοινωνίας. Επιπλέον, η προώθηση τεχνικών αυτοφροντίδας και διαχείρισης του άγχους μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να διαχειριστούν τις απαιτήσεις της δουλειάς τους και να αποτρέψουν την εξουθένωση.

Συνολικά, η επαγγελματική εξουθένωση είναι ένα σημαντικό ζήτημα μεταξύ των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και να λάβουμε προληπτικά μέτρα για την αντιμετώπιση αυτού του ζητήματος, την προώθηση της ευημερίας και τη δημιουργία ενός θετικού εργασιακού περιβάλλοντος που ωφελεί τόσο τους δασκάλους όσο και τους μαθητές.

Κεφάλαιο 3

Επαγγελματική επάρκεια διευθυντών στα ελληνικά σχολεία

3.1 Εισαγωγή

Ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός για την αποτελεσματική λειτουργία ενός σχολείου. Στην Ελλάδα, οι διευθυντές είναι υπεύθυνοι για τη διαχείριση των καθημερινών λειτουργιών του σχολείου, την επίβλεψη των εκπαιδευτικών και την προώθηση ενός θετικού και παραγωγικού εργασιακού περιβάλλοντος. Η παρούσα διπλωματική εργασία στοχεύει να διερευνήσει την επαγγελματική ικανότητα των διευθυντών στα ελληνικά σχολεία και τις επιπτώσεις της στο εργασιακό περιβάλλον, την εξουθένωση των εκπαιδευτικών και τις επιδόσεις των μαθητών.

Μέσα από μια εις βάθος ανάλυση των ικανοτήτων που απαιτούνται για την αποτελεσματική σχολική ηγεσία, αυτή η διατριβή θα δώσει πληροφορίες για τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές στην Ελλάδα και θα εντοπίσει στρατηγικές για την προώθηση της επαγγελματικής τους εξέλιξης και την ενίσχυση της αποτελεσματικότητάς τους. Τελικά, αυτή η έρευνα θα συμβάλει στις συνεχείς προσπάθειες για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, αναδεικνύοντας τον κρίσιμο ρόλο της σχολικής ηγεσίας στη δημιουργία ενός θετικού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης.

3.2 Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Οι δάσκαλοι παίζουν σημαντικό ρόλο στο εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας. Βρίσκονται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και διαδραματίζουν ζωτικό ρόλο στη διαμόρφωση του μέλλοντος των μαθητών τους. Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο, οι εκπαιδευτικοί είναι μια ετερογενής ομάδα επαγγελματιών που διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο, την ειδικότητα, το επίπεδο εκπαίδευσης που διδάσκουν, την υπηρεσιακή τους κατάσταση και την αρχική τους εκπαίδευση και κατάρτιση (Μαυρογιώργος, 2005). Ωστόσο, είναι μια επαγγελματική και συνεισφέρουσα ομάδα που είναι καταλυτική στην αναπαραγωγική λειτουργία της εκπαίδευσης και επηρεάζεται από ευρύτερες κοινωνικοοικονομικές και πολιτισμικές αλλαγές. Το περιβάλλον στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί γίνεται όλο και πιο απαιτητικό, απαιτώντας από αυτούς να αποκτήσουν νέες δεξιότητες και να επεκτείνουν τις υπάρχουσες επαγγελματικές τους ικανότητες. Ως εκ τούτου, είναι επιτακτική η ενίσχυση της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών (Obradović et al., 2009; Rignea et al., 2022; C. Y. Tan et al., 2020).

Η επάρκεια του εκπαιδευτικού είναι ουσιαστικός παράγοντας για ένα επιτυχημένο εκπαιδευτικό σύστημα. Ορίζεται ως η ικανότητα ενός εκπαιδευτικού να χρησιμοποιεί τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τη στάση του για να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών του και το διδακτικό του περιβάλλον (Hanifah et al., 2019; Leach, 2002; Marjon & Nugroho, 2019). Ο Παπαναούμ ορίζει την επαγγελματική ικανότητα ως το σύνολο των ελάχιστων γνώσεων και δεξιοτήτων που πρέπει να έχουν οι δάσκαλοι για να είναι επιτυχημένοι στην καθημερινή τους εργασία (Παπαναούμ et al., n.d.). Επαγγελματική ικανότητα είναι η ικανότητα ενός ατόμου να εκπληρώσει τη δική του εργασία αποτελεσματικά και αποδοτικά. Είναι βασικός παράγοντας για την επιτυχία του σχολείου, και είναι ιδιαίτερα σημαντική για τους διευθυντές σχολείων, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για τη συνολική διαχείριση και ηγεσία του σχολείου τους. Ένας διευθυντής που είναι επαγγελματικά

ικανός είναι σε θέση να ηγηθεί αποτελεσματικά και να διαχειριστεί την σχολική μονάδα δημιουργώντας ένα θετικό και παραγωγικό περιβάλλον για μαθητές, εκπαιδευτικούς και προσωπικό. Οι διευθυντές θα πρέπει να είναι σε θέση να επικοινωνούν αποτελεσματικά με όλους τους ενδιαφερόμενους, θέτουν σαφείς στόχους και προσδοκίες και διαχείριση πόρων και προσωπικού με αποτελεσματικό τρόπο και αποτελεσματικό τρόπο.

Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν αναπόσπαστο ρόλο στην ανάπτυξη των μαθητών και ως εκ τούτου, η επαγγελματική τους ικανότητα είναι υψίστης σημασίας. Η επαγγελματική ικανότητα μπορεί να οριστεί ως ο συνδυασμός γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που διαθέτει ένας δάσκαλος προκειμένου να εκτελεί αποτελεσματικά τα καθήκοντα που του απαιτούνται. Ο Ingvarson προσθέτει ότι η επαγγελματική ικανότητα περιλαμβάνει τις ιδιότητες και τις στάσεις του δασκάλου (Ingvarson, n.d.). Οι Epstein και Hundert ορίζουν την επαγγελματική ικανότητα ως ένα σύνολο ικανοτήτων, γνώσεων, στάσεων και κινήτρων που, καθώς αλληλεπιδρούν, οδηγούν στον επιτυχή χειρισμό μιας κατάστασης στο επαγγελματικό περιβάλλον του ατόμου (Epstein & Hundert, 2002).

Αυτό σημαίνει ότι η γνώση δεν διασφαλίζει την επαγγελματική επάρκεια. Άλλοι ερευνητές προσθέτουν ότι η ικανότητα αυτορρύθμισης είναι επίσης απαραίτητη για την επαγγελματική επάρκεια. Αυτό περιλαμβάνει τόσο τις γνώσεις περιεχομένου όσο και το σύνολο παιδαγωγικών δεξιοτήτων τους. Στον σημερινό κόσμο, υπάρχουν πολλές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σε καθημερινή βάση. Από τη διασφάλιση ότι οι μαθητές τους μαθαίνουν με τον κατάλληλο ρυθμό μέχρι την αντιμετώπιση διαφόρων κοινωνικών ζητημάτων εντός της τάξης, είναι απαραίτητο για τους εκπαιδευτικούς να έχουν βαθιά κατανόηση τόσο του περιεχομένου όσο και της παιδαγωγικής προκειμένου να εξυπηρετήσουν καλύτερα τους μαθητές τους. Η

επαγγελματική ικανότητα είναι αυτή που τους επιτρέπει να το κάνουν αυτό (Marjon & Nugroho, 2019; Παπαναούμ et al., n.d.; Σταμέλος & Βασιλοπουλος, 2014).

Η επαγγελματική ικανότητα των εκπαιδευτικών είναι ένας σημαντικός δείκτης ποιοτικής εκπαίδευσης, καθώς μπορεί να επηρεάσει τις επιδόσεις των μαθητών, το σχολικό κλίμα και τη συνολική επιτυχία στην τάξη. Για να αποκτήσουν επαγγελματική επάρκεια, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν σαφή κατανόηση του αντικειμένου που διδάσκουν και να μπορούν να το εφαρμόζουν με αποτελεσματικό τρόπο (Ingvarson, n.d.; Leach, 2002). Θα πρέπει επίσης να είναι ικανοί σε στρατηγικές διδασκαλίας που βοηθούν τους μαθητές να μαθαίνουν αποτελεσματικά. Επιπλέον, οι δάσκαλοι πρέπει να είναι σε θέση να διαχειρίζονται το περιβάλλον της τάξης τους αναπτύσσοντας θετικές σχέσεις με τους μαθητές, και παρέχοντας κατάλληλη ανατροφοδότηση για την πρόοδο των μαθητών (Gkolia et al., 2022; Vegas, 2007; Zainal & Mohd Matore, 2021).

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παραμένουν ενημερωμένοι με τις τρέχουσες τάσεις στην εκπαίδευση και να ενημερώνονται για τις νέες εξελίξεις στις διδακτικές προσεγγίσεις. Η επαγγελματική ικανότητα αναπτύσσεται συχνά μέσω ενός χρυσού συνδυασμού: εκπαίδευση, εμπειρία και κατάρτιση. Εκπαίδευση: Ένα ισχυρό εκπαιδευτικό υπόβαθρο, συμπεριλαμβανομένου ενός μεταπτυχιακού πτυχίου στην εκπαίδευση ή τη σχολική ηγεσία, μπορεί να παρέχει στους διευθυντές τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την αποτελεσματική καθοδήγηση και διαχείριση του εκπαιδευτικού ιδρύματος.

Εξίσου σημαντική με την εκπαίδευση είναι η εμπειρία σε ηγετικούς ρόλους, όπως του υποδιευθυντή ή του επικεφαλής τμήματος, μπορεί να παρέχει στους διευθυντές πολύτιμες δεξιότητες και γνώσεις που μπορούν να τους βοηθήσουν να οδηγήσουν και να διαχειριστούν αποτελεσματικά το σχολείο.

Σαφώς η κατάρτιση, η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη και κατάρτιση μπορεί να βοηθήσει ώστε οι διευθυντές να παραμένουν ενημερωμένοι με την πιο πρόσφατη έρευνα και τις βέλτιστες πρακτικές. Αυτό μπορεί να τους βοηθήσει να αναπτύξουν τις δεξιότητες και τις γνώσεις τους και βελτιώσουν τις επαγγελματικές τους ικανότητες. Σχεδιασμός και οργάνωση: Η ικανότητα αποτελεσματικού σχεδιασμού και οργάνωσης πρωτοβουλιές και έργα σε όλο το σχολείο είναι μια σημαντική πτυχή της.

Είναι σημαντικό για τους διευθυντές να αναζητούν συνεχώς ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη προκειμένου να μείνουν ενημερωμένοι με τις πιο πρόσφατες έρευνες και τις βέλτιστες πρακτικές στην εκπαίδευση και τα συνεχώς και ραγδαίως εναλλασσόμενα δεδομένα. Θα πρέπει επίσης να προσπαθούν για συνεχή βελτίωση αναθεωρώντας τις δικές τους μεθόδους διδασκαλίας και συμμετέχοντας σε επαγγελματικές δραστηριότητες μάθησης, όπως η παρακολούθηση εργαστηρίων ή συνεδρίων που σχετίζονται με το γνωστικό τους αντικείμενο (Ευαγγέλου & Evangelou, 2022a). Η επαγγελματική ικανότητα είναι κρίσιμος παράγοντας για την επιτυχία ενός σχολείου, και είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τους διευθυντές των σχολείων, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για τη συνολική διαχείριση και ηγεσία του σχολείου τους.

Ένας διευθυντής που είναι επαγγελματικά ικανός είναι σε θέση να ηγηθεί αποτελεσματικά και να διαχειρίζονται το σχολείο τους, δημιουργώντας ένα θετικό και παραγωγικό περιβάλλον για μαθητές, εκπαιδευτικούς και προσωπικό. Οφείλει να διαθέτει άψογες επικοινωνιακές δεξιότητες και να ηγείται με βλέμμα στραμμένο σε προσδοκίες και διαχείριση πόρων και προσωπικού για καλύτερη έκβαση αποτελεσμάτων. Η επαγγελματική επάρκεια του διευθυντή είναι σημαντική για μια πληθώρα λόγων. Πρώτον, επιτρέπει στον εντολέα να ηγείται και να διαχειρίζεται αποτελεσματικά το σχολείο τους, το οποίο μπορεί να βελτιώσει το συνολικό περιβάλλον μάθησης για τα παιδιά. Δεύτερον, μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένη εργασιακή

ικανοποίηση και διατήρηση μεταξύ των δασκάλων και του προσωπικού, καθώς αισθάνονται ότι τους υποστηρίζουν και τους εκτιμούν

Ένας επαγγελματικά ικανός διευθυντής είναι σε θέση να οικοδομήσει εμπιστοσύνη και αξιοπιστία με όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη, γεγονός που μπορεί να βελτιώσει τη φήμη και την επιτυχία του σχολείου. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό για τους διευθυντές να δώσουν προτεραιότητα στην επαγγελματική τους ικανότητα ώστε να ηγούνται και να διαχειρίζονται αποτελεσματικά το σχολείο τους.

Τέλος, οι διευθυντές θα πρέπει να αναπτύξουν ένα σύνολο προσωπικών στόχων που τους βοηθούν να γίνουν πιο ικανοί επαγγελματίες (Liakopoulou, 2011b; L. Tan & Ali, 2019). Αυτοί οι στόχοι πρέπει να περιλαμβάνουν τομείς όπως η βελτίωση των μεθόδων διδασκαλίας, η αύξηση των γνώσεων σχετικά με την ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών, η απόκτηση μεγαλύτερης επίγνωσης των εκπαιδευτικών τάσεων, η ανάπτυξη αποτελεσματικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων, η διατήρηση του επαγγελματισμού ανά πάσα στιγμή και η διαρκής ενημέρωση με την έρευνα για τις παιδαγωγικές πρακτικές (Τσερώνης, 2022). Θέτοντας αυτούς τους στόχους και προσπαθώντας καθημερινά προς την κατεύθυνσή τους, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να βελτιώνουν συνεχώς την επαγγελματική τους ικανότητα με την πάροδο του χρόνου (Akro & Jita, 2013; Hanifah et al., 2019; Τσερώνης, 2022). Συμπερασματικά, η επαγγελματική επάρκεια μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι ουσιαστικός παράγοντας για ποιοτικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα σε όλα τα σχολικά επίπεδα (Σταμέλος & Βασιλοπούλος, 2014). Οι δάσκαλοι πρέπει να προσπαθούν για συνεχή βελτίωση μέσω του αυτο-στοχασμού των προσωπικών τους στόχων, παραμένοντας παράλληλα ενημερωμένοι με τις τρέχουσες τάσεις στις εκπαιδευτικές πρακτικές, εάν θέλουν να εμπλέκουν αποτελεσματικά τους μαθητές με υψηλά ακαδημαϊκά πρότυπα δημιουργώντας παράλληλα ένα θετικό περιβάλλον μάθησης στις τάξεις τους (Νικολακάκη, 2003).

3.3 Κριτήρια επαγγελματικής επάρκειας

Η επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών αποτελεί κεντρικό ζήτημα στη διεθνή εκπαιδευτική πολιτική. Υπάρχει ανάγκη να θεσπιστούν κριτήρια για την επαγγελματική επάρκεια, η οποία δεν είναι πλέον εθνική υπόθεση (Zmas, 2002). Αυτό επιβεβαιώνεται από την ενθάρρυνση που δίνουν οι διεθνείς οργανισμοί στα κράτη μέλη τους να αξιολογούν την επαγγελματική ικανότητα των εκπαιδευτικών με τη διεξαγωγή ερευνητικών προγραμμάτων, τη δημοσίευση εκθέσεων, τη σύγκριση των κρατών μελών μεταξύ τους και την προώθηση καλών πρακτικών (Zmas & Sipitanou, 2009). Ωστόσο, είναι δύσκολο να καταρτιστεί ένας κατάλογος προσόντων που θα ενημερώνεται συνεχώς και θα αντικατοπτρίζει τον «καλό» δάσκαλο, λόγω της πολυπλοκότητας του ρόλου και της φύσης της διδασκαλίας. Βέβαια, αυτό είναι απαραίτητο για τον προγραμματισμό των προγραμμάτων σπουδών των εκπαιδευτικών, την πρόσληψή τους, την αξιολόγηση και την αυτοαξιολόγησή τους. Τα κριτήρια πρέπει να είναι ευέλικτα και προσαρμόσιμα στις τρέχουσες εκπαιδευτικές συνθήκες (Liakopoulou, 2011a; Zmas & Sipitanou, 2009).

Τα κριτήρια επαγγελματικής επάρκειας καθορίζουν τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται για τη βελτίωση της πρακτικής. Αναφέρονται σε όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού που υποστηρίζουν τους μαθητές να επιτύχουν συγκεκριμένους παιδαγωγικούς στόχους ή άλλα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Ο καθορισμός των κριτηρίων επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένων των διευθυντών της πρωτοβάθμιας, έχει απασχολήσει πολλούς μελετητές της εκπαιδευτικής πολιτικής. Σύμφωνα με τη Λιακοπούλου η επαγγελματική ικανότητα χωρίζεται σε δύο γενικές κατηγορίες προσόντων: διδακτική και παιδαγωγική γνώση και προσωπικά χαρακτηριστικά, αξίες και στάσεις (Anderson et al., 2018; Knoepfel & Rinehart, 2008; Liakopoulou, 2011a).

Το πρώτο βήμα για την αξιολόγηση της ικανότητας ενός διευθυντή είναι να προσδιοριστεί το τρέχον επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων που διαθέτει. Αυτό μπορεί να γίνει μέσω παρατήρησης, συνεντεύξεων με μέλη του προσωπικού ή ερευνών για να αξιολογηθεί η κατανόησή τους για τις εκπαιδευτικές θεωρίες και πρακτικές (Anderson et al., 2018; Knoeppel & Rinehart, 2008; Urick & Bowers, 2014). Μόλις καθοριστεί αυτό, είναι δυνατό να εντοπιστούν τομείς όπου μπορεί να χρειαστεί βελτίωση και να αναπτυχθούν στρατηγικές για να γίνει αυτό. Μια σημαντική πτυχή που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά την αξιολόγηση της επαγγελματικής ικανότητας ενός διευθυντή είναι εάν έχει ή όχι επαρκείς διαθέσιμους πόρους για την εφαρμογή νέων πρωτοβουλιών ή την εκτέλεση των απαραίτητων εργασιών στη σχολική του περιφέρεια (Joyce, 2009; Xuan et al., 2019). Είναι επίσης σημαντικό να εξεταστεί εάν έχουν πρόσβαση σε κατάλληλο προσωπικό υποστήριξης ή ευκαιρίες κατάρτισης που μπορούν να τους βοηθήσουν να αυξήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους που σχετίζονται με την εκπαιδευτική ηγεσία (Cowan, 2006; Cox & Mullen, 2022; Owings et al., 2005).

Είναι σημαντικό για τους διευθυντές να αξιολογούν συνεχώς τους εαυτούς τους, προκειμένου να διασφαλίζουν ότι συμβαδίζουν με τις τελευταίες τάσεις στην εκπαίδευση και ότι βρίσκονται μπροστά σε τυχόν πιθανά προβλήματα ή προκλήσεις που αντιμετωπίζει η σχολική τους περιφέρεια (Liakoroulou, 2011a; Zmas & Siritanou, 2009). Αυτό θα μπορούσε να περιλαμβάνει τη συμμετοχή σε εργαστήρια ή σεμινάρια που σχετίζονται με την εκπαιδευτική ηγεσία, τη συμμετοχή σε συνέδρια για τις βέλτιστες πρακτικές, την ανάγνωση σχετικής βιβλιογραφίας ή την αναζήτηση συμβουλών από έμπειρους συναδέλφους ή μέντορες που μπορεί να έχουν γνώσεις για το τι λειτουργεί καλά σε ορισμένα πλαίσια (Hitt et al., 2018; Mustamin & Yasin, 2012a).

3.4 Ο πολύπλοκος ρόλος του διευθυντή

Οι διευθυντές των δημοτικών σχολείων αλλά και των σχολείων άλλης βαθμίδας είναι η ραχοκοκαλιά κάθε εκπαιδευτικού ιδρύματος. Είναι υπεύθυνοι για την επίβλεψη των καθημερινών λειτουργιών, τη διαχείριση του προσωπικού, την ανάπτυξη σχεδίων επιδόσεων των μαθητών και τη διασφάλιση της συμμόρφωσης με τους τοπικούς, πολιτειακούς και ομοσπονδιακούς κανονισμούς (Ahmad & Muhammad Idkham, 2020). Με τόση ευθύνη στα χέρια τους, είναι σημαντικό οι διευθυντές σχολείων να διαθέτουν υψηλό επίπεδο επαγγελματικής ικανότητας.

Ενώ πολλοί άνθρωποι υποθέτουν ότι οι διευθυντές σχολείων έχουν ήδη όλες τις απαραίτητες δεξιότητες για να κάνουν τη δουλειά τους με επιτυχία, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι υπάρχουν ορισμένες ικανότητες που πρέπει να αναπτυχθούν προκειμένου να γίνει ένας διευθυντής σχολείου αποτελεσματικός (Mustamin & Yasin, 2012b; Αναστασίου, 2014). Αυτές οι ικανότητες περιλαμβάνουν ισχυρές επικοινωνιακές δεξιότητες, ηγετική ικανότητα, στρατηγική σκέψη και ικανότητες επίλυσης προβλημάτων.

Πρόσφατη έρευνα δείχνει ότι υπάρχει ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της ποιότητας της ηγεσίας ενός σχολείου και των επιδόσεων των μαθητών. Αυτό σημαίνει ότι όταν οι διευθυντές είναι σε θέση να επιδείξουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανότητας, οι μαθητές τείνουν να τα πηγαίνουν καλύτερα στις σπουδές τους. Η κύρια εστίαση αυτών των μελετών είναι στο πώς οι διευθυντές μπορούν να βελτιώσουν την επαγγελματική τους ικανότητα προκειμένου να βελτιώσουν τις επιδόσεις των μαθητών (Glaze et al., 2016).

3.5 Ο διευθυντής ως ηγέτης της σχολικής μονάδας

Οι ισχυρές δεξιότητες επικοινωνίας είναι απαραίτητες για κάθε ηγέτη σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον, επειδή βοηθούν στη οικοδόμηση σχέσεων με μαθητές, δασκάλους και μέλη της κοινότητας. Ένας διευθυντής πρέπει να είναι σε θέση να επικοινωνήσει αποτελεσματικά το όραμά του για το σχολείο καθώς και να παρακινήσει τα μέλη του προσωπικού να εργαστούν για την επίτευξη αυτών των στόχων (Lassiter, 2020; Parrillo, 2012; Sanghi, 2019). Επιπλέον, πρέπει να είναι σε θέση να ενθαρρύνουν τον ανοιχτό διάλογο μεταξύ όλων των ενδιαφερομένων, προκειμένου να διασφαλίσουν ότι όλοι συμφωνούν με την κατεύθυνση του σχολείου (Mullen, 2011; Proto, 2015; Scarlett, 2017).

Η ηγετική ικανότητα είναι επίσης κρίσιμο στοιχείο της επαγγελματικής ικανότητας για τους διευθυντές σχολείων. Ως ηγέτες σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον πρέπει να είναι σε θέση να εμπνέουν τους δασκάλους και τα μέλη του προσωπικού παρέχοντας παράλληλα καθοδήγηση όταν χρειάζεται. Πρέπει να είναι σε θέση να λαμβάνουν δύσκολες αποφάσεις, διατηρώντας παράλληλα την ασφάλεια των μαθητών σε κορυφαία προτεραιότητα και συμβάλλοντας στη δημιουργία ενός θετικού περιβάλλοντος μάθησης για όλους τους μαθητές (ΧΑΛΕΠΛΗ, 2011).

Η στρατηγική σκέψη είναι μια άλλη σημαντική δεξιότητα για τους επιτυχημένους διευθυντές σχολείων γιατί τους βοηθά να εντοπίζουν προβλήματα πριν προκύψουν και να αναπτύσσουν γρήγορα λύσεις όταν προκύπτουν προβλήματα. Επιπλέον, το να είναι σε θέση να σκέφτονται στρατηγικά τους επιτρέπει να λαμβάνουν αποφάσεις με βάση τα δεδομένα και όχι το ένστικτο που μπορεί να οδηγήσει σε πιο αποτελεσματικά αποτελέσματα συνολικά για ολόκληρο τον οργανισμό, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών, γονέων και δασκάλων (Δημητρίου, 2010; Σαββίδης, 2008).

Τέλος, οι ικανότητες επίλυσης προβλημάτων αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής ικανότητας για οποιονδήποτε ηγέτη, αλλά ειδικά για τα κορυφαία εκπαιδευτικά ιδρύματα, καθώς θα υπάρχουν πάντα απρόβλεπτα ζητήματα που χρήζουν αντιμετώπισης σε καθημερινή βάση. Η δυνατότητα γρήγορης αξιολόγησης των προβλημάτων και στη συνέχεια η εξεύρεση δημιουργικών λύσεων μπορεί να βοηθήσει να διασφαλιστούν η ομαλή λειτουργία των λειτουργιών και η ελάχιστη αναστάτωση ανά πάσα στιγμή (Αναστασίου, 2014; ΧΑΛΕΠΛΗ, 2011). Συμπερασματικά, είναι σαφές ότι η επαγγελματική επάρκεια των διευθυντών σχολείων παίζει ζωτικό ρόλο στη διασφάλιση της επιτυχίας σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό ίδρυμα. Έχοντας ισχυρή επικοινωνία, ηγεσία, στρατηγική σκέψη και ικανότητες επίλυσης προβλημάτων τους δίνει τη δυνατότητα όχι μόνο να διαχειρίζονται τις καθημερινές λειτουργίες αλλά και να ενεργούν ως εμπνευσμένοι ηγέτες που προωθούν θετικά περιβάλλοντα μάθησης όπου όλοι οι εμπλεκόμενοι αισθάνονται ότι τους εκτιμούν (Γιαννόπουλος, 2014; Γραβανη-Κασσίδα Ασπασία, 2012; Κουτόβα Χ., 2014; Τσικολάτας, 2011).

3.6 Διαστάσεις ηγετικών συμπεριφορών

Η έννοια της ηγεσίας παίζει βασικό ρόλο σε ομάδες, οργανισμούς και χώρες, παίρνοντας διάφορες έννοιες. Αν και είναι δύσκολο να οριστεί η ηγεσία λόγω της έλλειψης ενός συγκεκριμένου και παγκοσμίως αποδεκτού ορισμού (Katsaros I., 2008), υπάρχουν τρεις διαστάσεις που αποτελούν τη βάση για έναν λειτουργικό ορισμό: α) Η ηγεσία συνιστά μια πορεία επιρροής από ένα άτομο ή μια ομάδα σε άλλους σε έναν οργανισμό, β) η ηγεσία πρέπει να δομείται σε μόνιμες, προσωπικές και επαγγελματικές αξίες και γ) η ηγεσία περιλαμβάνει τη δημιουργία ενός οράματος για τον οργανισμό (Yukl, 2002).

Υπάρχει μεγάλη έμφαση στη σχετική βιβλιογραφία στους όρους «συναλλακτική» και «μετασχηματιστική» ηγεσία, που εισήχθη για πρώτη φορά από την Μπερνς το 1978. Η συναλλακτική ηγεσία βασίζεται σε μια αμοιβαία ανταλλαγή μεταξύ ηγετών και υφισταμένων, όπου οι υφισταμένοι εκτελούν τις εντολές του ηγέτη και στη συνέχεια ανταμείβονται ή τιμωρούνται. Αυτό το είδος ηγεσίας δεν οδηγεί σε καμία αλλαγή στην οργανωτική κουλτούρα της σχολικής μονάδας (Burns et al., 1984).

Η μετασχηματιστική ηγεσία, από την άλλη πλευρά, στοχεύει να ξεπεράσει τις αδυναμίες της συναλλακτικής ηγεσίας και να την καταστήσει πιο ταιριαστή με το συνεχώς μεταβαλλόμενο τοπίο της εκπαίδευσης. Αυτός ο τύπος ηγεσίας βασίζεται στη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των υφισταμένων για την επίτευξη κοινών στόχων (Σαΐτης, 2008). Έχει τη δυνατότητα να οδηγήσει σε αναδιάρθρωση της οργανωτικής κουλτούρας της σχολικής μονάδας.

3.7. Καθήκοντα διευθυντών στα ελληνικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Συνολικά, φαίνεται ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι για τους διευθυντές των ελληνικών δημοτικών σχολείων να αυξήσουν την επαγγελματική τους ικανότητα και να εξασφαλίσουν την επιτυχία των μαθητών στα σχολεία τους. Είναι σημαντικό για αυτούς τους ηγέτες όχι μόνο να διαθέτουν ισχυρές θεωρητικές γνώσεις αλλά και να διαθέτουν πρακτική εμπειρία σε σχετικά θέματα όπως ο προϋπολογισμός και η κατανομή πόρων (Ευαγγέλου & Evangelou, 2022b; ΧΑΛΕΠΑΗ, 2011). Ωστόσο, πρέπει επίσης να παραμείνουν επικεντρωμένοι στο να είναι ενημερωμένοι με τις αναδυόμενες τάσεις, ώστε να μπορούν να οδηγήσουν αποτελεσματικά τα σχολεία τους μπροστά στο μέλλον.

Ο ρόλος του διευθυντή στην ενσωμάτωση νέων δασκάλων στο σχολικό περιβάλλον και την υποστήριξη της επαγγελματικής τους εξέλιξης είναι κρίσιμος. Ωστόσο, για να παρέχουν το κατάλληλο επίπεδο υποστήριξης και καθοδήγησης, οι διευθυντές πρέπει να γνωρίζουν τις προκλήσεις και τις ανησυχίες που αντιμετωπίζουν οι νέοι εκπαιδευτικοί, καθώς και τη σημασία του ρόλου τους στη βοήθεια για την επίλυσή τους. Οι ανάγκες και τα προβλήματα των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών αφορούν κυρίως την αντιμετώπιση επαγγελματικών και προσωπικών δυσκολιών. Καλούνται να ασχοληθούν με τη γραφειοκρατικά δομημένη καθημερινή λειτουργία των σχολείων, που έρχεται σε άμεση αντιπαράθεση με την ιδανική εικόνα που έχουν σχηματίσει κατά τη βασική τους εκπαίδευση. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε επαγγελματικό άγχος και ανασφάλεια καθώς προσπαθούν να κατανοήσουν και να προσαρμοστούν στη σχολική κουλτούρα (Arvidsson et al., 2021). Η οργάνωση του διδακτικού και παιδαγωγικού τους έργου, η ανάπτυξη στρατηγικών διαχείρισης της τάξης και η εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος μπορεί να είναι πρόσθετες πηγές άγχους. Επιπλέον, η επικοινωνία με συναδέλφους, γονείς και μαθητές μπορεί να αποτελέσει σημαντικό πρόβλημα για τους νεοδιορισμένους δασκάλους.

Μελέτες έχουν δείξει ότι οι αρχάριοι δάσκαλοι δεν διαθέτουν πρακτικές δεξιότητες στον τομέα της διαχείρισης της τάξης. Στην πραγματικότητα, σχεδόν οι μισοί νέοι εκπαιδευτικοί εγκαταλείπουν το επάγγελμα μέσα στα πρώτα πέντε χρόνια. Αυτό συχνά οφείλεται στη δυσκολία διαχείρισης των τάξεων, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε επαναδιαπραγμάτευση της σταδιοδρομίας τους. Για την αντιμετώπιση αυτού του ζητήματος, οι διευθυντές θα πρέπει να παρέχουν εκτενή καθοδήγηση, επίβλεψη και επανεκπαίδευση στους αρχάριους δασκάλους (al Alooia et al., 2017; Barbieri et al., 2019; Katsantonis, 2019; Özgenel et al., 2022).

Ως εκπαιδευτικός ηγέτης του σχολείου, είναι ευθύνη του διευθυντή να δημιουργήσει μια θετική σχολική κουλτούρα που ευνοεί τη μάθηση. Αυτό θα βοηθήσει να διασφαλιστεί ότι οι νέοι

δάσκαλοι έχουν μια θετική εμπειρία στην τάξη και είναι καλύτερα εξοπλισμένοι για να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες του σχολικού οργανισμού. Επιπλέον, ο διευθυντής θα πρέπει να συνεργαστεί με το υπόλοιπο προσωπικό για να αναπτύξει μια κοινότητα που είναι αφοσιωμένη στους κοινούς στόχους και στη λήψη αποφάσεων με βάση την κοινή εμπειρία και αποτελέσματα (Chin, 2015; Davis, 1983; Gillat, 1994; Pardosi & Utari, 2022).

3.8 Λήψη αποφάσεων στο σχολείο

Σε γενικές γραμμές, οι ικανοί διευθυντές είναι εκείνοι που γνωρίζουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές, έχουν ισχυρές διαπροσωπικές δεξιότητες και επιδεικνύουν αποτελεσματικές οργανωτικές δεξιότητες (Parrillo, 2012; Scarlett, 2017). Πρέπει επίσης να έχουν καλή κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι οικονομικοί πόροι μπορούν να χρησιμοποιηθούν αποτελεσματικά προκειμένου να μεγιστοποιήσουν τις δυνατότητες των μαθητών και του προσωπικού τους. Εξετάζοντας πώς αυτές οι πτυχές μεταφράζονται στη λήψη αποφάσεων στα ελληνικά δημοτικά σχολεία, γίνεται προφανές ότι οι αρμόδιοι διευθυντές είναι πιο πιθανό να λαμβάνουν τεκμηριωμένες αποφάσεις με βάση τις διαθέσιμες πληροφορίες. Αυτό περιλαμβάνει την πρόσβαση σε αξιόπιστα δεδομένα σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών καθώς και πληροφορίες για τις τρέχουσες τάσεις στα σχολεία τους (Chik & Abdullah, 2018; Kadri et al., 2021). Έχοντας αυτές τις πληροφορίες στα χέρια τους, οι διευθυντές μπορούν στη συνέχεια να αποφασίσουν στρατηγικές που θα βελτιστοποιήσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές, ενώ παράλληλα θα εξασφαλίσουν οικονομική σταθερότητα για τα σχολεία τους. Επιπλέον, μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις διαπροσωπικές τους δεξιότητες για να συνεργάζονται αποτελεσματικά με τα μέλη του προσωπικού όταν λαμβάνουν αποφάσεις που επηρεάζουν όλους

τους ενδιαφερόμενους φορείς που εμπλέκονται στο σχολικό σύστημα (Caasi-Tabbal et al., 2019; Mustamin & Yasin, 2012c).

Είναι σαφές ότι η κατοχή επαγγελματικής επάρκειας είναι ένα ανεκτίμητο πλεονέκτημα όταν πρόκειται για τη λήψη τεκμηριωμένων αποφάσεων από έναν διευθυντή σε ένα ελληνικό δημοτικό σχολείο. Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει ότι όλες οι αποφάσεις θα είναι επιτυχείς ή ακόμη και ωφέλιμες κατά καιρούς. Όπως συμβαίνει με κάθε επάγγελμα ή ηγετικό ρόλο στη ζωή, θα υπάρξουν στιγμές όπου γίνονται λάθη ή λάθος επιλογές. Ωστόσο, η κατοχή ισχυρής επαγγελματικής επάρκειας θα πρέπει να παρέχει καθοδήγηση όταν κάνει ένας διευθυντής δύσκολες επιλογές, ώστε να μην τεθεί σε κίνδυνο η πρόοδος που έχει σημειωθεί μέχρι τώρα σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα (Mustamin & Yasin, 2012b; Αναστασίου, 2014).

3.9 Διοικητικές ικανότητες

Η κατοχή εξαιρετικών δεξιοτήτων διαχείρισης είναι απαραίτητη για κάθε διευθυντή σχολείου. Οι διευθυντές των σχολείων πρέπει να είναι σε θέση να διαχειρίζονται αποτελεσματικά το προσωπικό, τους πόρους και τους μαθητές τους με υψηλό βαθμό δεξιοτήτων και εξειδίκευσης. Ένας καλός διευθυντής θα είναι σε θέση να δημιουργήσει ένα θετικό περιβάλλον μάθησης που ενθαρρύνει την εκπαίδευση και την ανάπτυξη, να χειρίζεται δύσκολες καταστάσεις με χάρη και επαγγελματισμό και να οδηγεί το σχολείο σε μια κατεύθυνση που θα ωφελήσει τόσο τους μαθητές όσο και την κοινότητα (Çayak & Eskici, 2021; Creswell & Garrett, 2008; Verhoek-Miller et al., 2002; Zhang et al., 2022).

Οι δεξιότητες καλής διαχείρισης περιλαμβάνουν σκληρές δεξιότητες όπως η κατάρτιση προϋπολογισμού και η ανάθεση καθηκόντων καθώς και δεξιότητες όπως η επικοινωνία, τα

κίνητρα, η επίλυση προβλημάτων, η λήψη αποφάσεων, η συνεργασία, η επίλυση συγκρούσεων και η οικοδόμηση ομάδας. Ακολουθούν ορισμένες βασικές δεξιότητες διαχείρισης που πρέπει να έχει κάθε διευθυντής σχολείου:

1. Στρατηγική σκέψη: Ένας καλός διευθυντής σχολείου θα πρέπει να μπορεί να σκέφτεται στρατηγικά πώς να βελτιώσει τη συνολική απόδοση του σχολείου του κάνοντας μακροπρόθεσμα σχέδια που περιλαμβάνουν τον καθορισμό στόχων και ακοπών για το μέλλον (Dussault et al., 2008; Vekeman et al., 2016). Πρέπει επίσης να είναι σε θέση να εντοπίζει ευκαιρίες για βελτίωση ενώ αναλύει δεδομένα από διάφορες πηγές, όπως μετρήσεις απόδοσης μαθητών ή έρευνες σχολείων, τόσο της ελληνικής όσο και της ευρύτερης επικράτειας.
2. Επικοινωνία: Οι διευθυντές σχολείων πρέπει να έχουν ισχυρές επικοινωνιακές δεξιότητες προκειμένου να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά με μέλη του προσωπικού, γονείς, μαθητές, διοικητικούς υπαλλήλους σε άλλα σχολεία ή περιφέρειες και μέλη της κοινότητας. Πρέπει να είναι σε θέση να επικοινωνήσουν με σαφήνεια το όραμά τους, ώστε όλοι να καταλάβουν πού κατευθύνονται ως θεσμός (Madalińska-Michalak, n.d.; Sarwar et al., 2022). Η καλή επικοινωνία περιλαμβάνει επίσης ενεργητική ακρόαση, ώστε να μπορούν να ακούν τι λένε οι άλλοι και να ανταποκρίνονται κατάλληλα.
3. Ηγεσία: Οι διευθυντές των σχολείων πρέπει να είναι ισχυροί ηγέτες που να μπορούν να παρακινούν τα μέλη του προσωπικού τους προς κοινούς στόχους, εμπνέοντας παράλληλα εμπιστοσύνη από τους γύρω τους. Θα πρέπει να ξέρουν πώς να δημιουργούν ένα περιβάλλον όπου όλοι νιώθουν αρκετά άνετα ώστε να παίρνουν ρίσκα, να δοκιμάζουν νέα πράγματα και να φέρνουν τη δημιουργικότητα στο μείγμα (ΚΑΜΠΙΑΣ, 2016; Τσερέκας, 2018).

4. Επίλυση προβλημάτων: Κάθε μέρα παρουσιάζει προκλήσεις για έναν διευθυντή σχολείου, επομένως πρέπει να έχει ισχυρές ικανότητες επίλυσης προβλημάτων προκειμένου να αξιολογεί γρήγορα τις καταστάσεις, να εντοπίζει τις αιτίες των προβλημάτων, να αναπτύσσει λύσεις και να τις εφαρμόζει με επιτυχία. Η καλή επίλυση προβλημάτων περιλαμβάνει το να είσαι δημιουργικός στην εύρεση τρόπων αντιμετώπισης των εμποδίων, ενώ ταυτόχρονα να είσαι αρκετά ευέλικτος και να προσαρμόζεσαι όταν χρειάζεται (Béteille et al., 2012; ΚΑΜΠΙΑΣ, 2016; Σαΐτης, 2008).
5. Λήψη Αποφάσεων: Η ικανότητα γρήγορης λήψης ορθών αποφάσεων είναι επίσης απαραίτητη. Οι διευθυντές πρέπει να γνωρίζουν πότε είναι η κατάλληλη στιγμή να λάβουν μια απόφαση μόνοι τους ή να εμπλέξουν άλλα ενδιαφερόμενα μέρη στη διαδικασία. Αυτό περιλαμβάνει τη στάθμιση διαφορετικών επιλογών με βάση τις διαθέσιμες πληροφορίες, ενώ εξετάζονται οι πιθανές συνέπειες κάθε επιλογής πριν από τη δέσμευση με τον ένα ή τον άλλο τρόπο.

Το διοικητικό έργο του Υπουργείου Παιδείας στην Ελλάδα παρουσιάζει ιδιαίτερο εύρος. Το κορυφαίο τμήμα της οργανωτικής δομής του συστήματος λειτουργεί εποπτικά σε όλο το φάσμα των υπόλοιπων κατώτερων επιπέδων οργάνωσης (περιφερειακές υπηρεσίες, άλλοι φορείς) συντονίζοντας τα, παρεμβαίνοντας προληπτικά ή κατασταλτικά όπου προβλέπεται και διαδραματίζοντας πρωταρχικό ρόλο στη διαχείριση πόρων (προϋπολογισμός, διορισμοί διδακτικού προσωπικού, έγκριση αναλυτικών προγραμμάτων, ρύθμιση σχέσεων του εκπαιδευτικού συστήματος με άλλους κοινωνικούς φορείς και οργανισμούς). Σύμφωνα με τον Saitis (2008), Υπουργός, Υφυπουργοί, Γενικοί Γραμματείς και άλλοι, ως ηγεσία πολιτικών και δημοσίων υπαλλήλων, είναι υπεύθυνοι για τη διαμόρφωση και τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και τη συλλογική αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Επιπλέον, η

πολιτική ηγεσία του Υπουργείου όχι μόνο χάραξε την εκπαιδευτική πολιτική αλλά ταυτόχρονα καθόρισε με λεπτομέρεια τη λειτουργία των κατώτερων κλιμακίων ώστε να υπάρχει έλεγχος και εξάρτηση από αυτήν (Babalis et al., 2012; ΚΑΜΠΙΑΣ, 2016; Τσερέκας, 2018).

3.10 Προσωπικά χαρακτηριστικά και στάσεις

Συνολικά, δεν μπορεί να υπερεκτιμηθεί πόσο σημαντική είναι η επαγγελματική ικανότητα κατά την εξέταση της λήψης αποφάσεων μεταξύ των διευθυντών της ελληνικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Έχοντας πρόσβαση σε αξιόπιστα δεδομένα και κατανοώντας τις τρέχουσες τάσεις που σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές στα σχολεία τους· σε συνδυασμό με ισχυρές διαπροσωπικές και οργανωτικές ικανότητες, αυτά τα άτομα μπορούν να εξασφαλίσουν επιτυχή αποτελέσματα τόσο για τους ίδιους όσο και για εκείνους που εξυπηρετούν καθημερινά—τους μαθητές που τους έχουν εμπιστευτεί (Glaze et al., 2016; Χαλεπλή, 2011).

Η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας των διευθυντών σχολείων εξαρτάται από το αν μπορούν να διευκολύνουν τη συμμετοχή και την ανάμειξη των μελών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και σχεδιασμού, την επικοινωνία μεταξύ πολλαπλών σχολικών ομάδων, τη συνεργασία μεταξύ διαφορετικών μονάδων, τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και σχέσεις μεταξύ των μελών, την ανάπτυξη του σχολικού κλίματος, καθώς και τις βασικές δραστηριότητες διδασκαλίας και μάθησης (Anyiendah, 2016).

Οι ικανότητες απόδοσης στη σχολική ηγεσία απαιτούν όχι μόνο να εμπνεύσουν τους δασκάλους στη δέσμευσή τους με τους μαθητές, αλλά και να προκαλέσουν και να υποστηρίξουν εκείνους που μένουν πίσω και αποτυγχάνουν να βελτιώσουν την καθοδηγητική-εκπαιδευτική πρακτική τους (Hoy et al., 2011). Τα ανθρώπινα όντα αναζητούν δυνατότητες απόδοσης για να

είναι σίγουροι ότι κάνουν το σωστό. Η πρόκληση και η ευκαιρία για τους διευθυντές σχολείων είναι να καλλιεργήσουν την τεχνογνωσία του προσωπικού και των μαθητών στην εργασία τους, τον τρόπο σκέψης τους και τις καθημερινές τους ενέργειες (Hoy et al., 2011). Μέσα από τις δυνατότητες απόδοσης, την εμπειρία και τη γνώση έρχεται η επίτευξη (Ahmad & Muhammad Idkham, 2020; Chik & Abdullah, 2018; Hoy et al., 2011) Ειδικότερα, όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, οι δεξιότητες και οι επιδόσεις συνδέονται άμεσα με την επαγγελματική τους ικανότητα, η οποία προϋποθέτει και απαιτεί γνώση του διδακτικού αντικειμένου από την πλευρά τους και διδακτική επάρκεια, διαγνωστικές και συμβουλευτικές δεξιότητες, ικανότητα διαχείρισης τάξης, ικανότητα αξιολογητή-κριτή, ερευνητική διάθεση και ενδιαφέρον για καινοτομίες, επικοινωνιακή ικανότητα και τέλος συνεχή εκπαίδευση και κατάρτιση (Ξωχέλλης, 2005).

3.11 Ανακεφαλαίωση

Η ικανότητα των διευθυντών να εκτελούν αποτελεσματικά τα καθήκοντά τους στα ελληνικά σχολεία είναι κρίσιμος παράγοντας για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η αποτελεσματική σχολική ηγεσία απαιτεί μια σειρά από ικανότητες, συμπεριλαμβανομένης της εκπαιδευτικής ηγεσίας, της οργανωτικής διαχείρισης και των διαπροσωπικών δεξιοτήτων. Ένας διευθυντής με αυτές τις ικανότητες μπορεί να δημιουργήσει ένα θετικό και υποστηρικτικό περιβάλλον εργασίας που προάγει την ευημερία των εκπαιδευτικών και αποτρέπει την εξουθένωση.

Οι διευθυντές που διαθέτουν ισχυρές διδακτικές ηγετικές δεξιότητες μπορούν να παρέχουν στους δασκάλους την υποστήριξη και τους πόρους που χρειάζονται για να βελτιώσουν τις διδακτικές τους πρακτικές και να επιτύχουν καλύτερα αποτελέσματα στους μαθητές. Επιπλέον,

μπορούν να διαχειριστούν αποτελεσματικά τους πόρους του σχολείου, μειώνοντας τον φόρτο εργασίας και το άγχος των δασκάλων. Επιπλέον, διευθυντές με ισχυρές διαπροσωπικές δεξιότητες μπορούν να καλλιεργήσουν μια θετική σχολική κουλτούρα, να προωθήσουν τη συνεργασία και να παρέχουν συναισθηματική υποστήριξη στους δασκάλους, μειώνοντας έτσι τον κίνδυνο εξουθένωσης. Αντίθετα, εάν οι διευθυντές δεν διαθέτουν επαγγελματική επάρκεια, αυτό μπορεί να επιδεινώσει το πρόβλημα της επαγγελματικής εξουθένωσης. Χωρίς την απαραίτητη υποστήριξη και πόρους από ανίκανους διευθυντές, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να έχουν αυξημένο φόρτο εργασίας και άγχος. Επιπλέον, ένα αρνητικό εργασιακό περιβάλλον που δημιουργείται από ανίκανους διευθυντές μπορεί να οδηγήσει σε διαπροσωπικές συγκρούσεις και μειωμένη εργασιακή ικανοποίηση.

Ως εκ τούτου, είναι απαραίτητη η προώθηση της επαγγελματικής εξέλιξης των διευθυντών στα ελληνικά σχολεία, προκειμένου να αποφευχθεί και να αντιμετωπιστεί η επαγγελματική εξουθένωση μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ενισχύοντας τις ικανότητες των διευθυντών, μπορούν να διαχειριστούν αποτελεσματικά τους πόρους του σχολείου, να δημιουργήσουν μια θετική σχολική κουλτούρα και να παρέχουν στους εκπαιδευτικούς την υποστήριξη και τους πόρους που χρειάζονται για να ευδοκιμήσουν. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε ένα πιο υποστηρικτικό και παραγωγικό περιβάλλον εργασίας, προς όφελος τελικά τόσο των δασκάλων όσο και των μαθητών.

Κεφάλαιο 4

Μεθοδολογία και αποτελέσματα έρευνας

4.1 Εισαγωγή

Η επαγγελματική εξουθένωση μεταξύ των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι μια αυξανόμενη ανησυχία τα τελευταία χρόνια. Τα υψηλά επίπεδα φόρτου εργασίας είναι ένας από τους κύριους παράγοντες που συμβάλλουν στην εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Οι δάσκαλοι συχνά εργάζονται πολλές ώρες προετοιμάζοντας και βαθμολογώντας τις εργασίες για το σπίτι, παρακολουθώντας συναντήσεις και αφιερώνοντας ώρες στην προετοιμασία του διδακτικού υλικού, αλλά φυσικά και την αφιέρωση του ψυχικού τους κόσμου στα παιδιά και τις ιδιαίτερες ανάγκες τους, χωρίς να συναντάνε την αναγνώριση ως αντίκρισμα για τον κόπο τους, ούτε και τις πρέπουσες οικονομικές απολαβές. Επιπλέον, μπορεί να αναμένεται να παρέχουν πρόσθετη βοήθεια σε μαθητές που αγωνίζονται, προσθέτοντας το άγχος και την πίεσή τους.

Στα ελληνικά σχολεία, η επαγγελματική ικανότητα του διευθυντή έχει επίσης αναγνωριστεί ως παράγοντας εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Οι διευθυντές που δεν διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες και απαραίτητη υποστήριξη για το προσωπικό τους μπορούν να συμβάλουν σε ένα αρνητικό εργασιακό περιβάλλον, το οποίο μπορεί να επιδεινώσει την εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Στην πορεία θα παρουσιαστεί η ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε και η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν, με τη ταυτόχρονη χρήση ερωτηματολογίου, καθώς και κάποια συμπεράσματα καθώς και ορισμένες λύσεις για την καταπολέμηση του προβλήματος.

4.2 Μεθοδολογία και περιγραφή των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του της ψυχικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών και το κατά πόσο ο ρόλο του διευθυντή επαρκεί αλλά και συμβάλλει στην επιδείνωση των προβλημάτων καθώς και η εξέταση των επιπτώσεων σε διάφορους τομείς της εκπαίδευσης. Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας σχολικής βαθμίδας στα ελληνικά σχολεία. Η ερευνητική λοιπόν μέθοδος που υιοθετήθηκε είναι η ποσοτική. Μέσω της ποσοτικής έρευνας, συγκεντρώνονται δεδομένα σχετικά με τις απόψεις και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών, παρέχοντας έτσι μια συστηματική εικόνα του φαινομένου.

Κατόπιν, αναλύονται τα αποτελέσματα προκειμένου να αναδειχθούν τυχόν προκλήσεις και αντιφάσεις σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση. Στο πλαίσιο αυτό, επίσης, εξετάζεται η επαγγελματική επάρκεια των διευθυντών στα ελληνικά σχολεία, προσφέροντας μια πλήρη εικόνα του επαγγελματικού περιβάλλοντος στον εκπαιδευτικό χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Η δειγματοληψία έγινε με τυχαίο τρόπο και με την χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, με την συμμετοχή 80 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και διευθυντών. Επιπρόσθετα, η παρούσα έρευνα στρίχτηκε σε ελληνική και ξένη βιβλιογραφία.

Ένα δείγμα 80 ατόμων χρησιμοποιήθηκε για την εξέταση της επαγγελματικής εξουθένωσης και επάρκειας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και του διευθυντή στα ελληνικά σχολεία. Συγκέντρωσα πληροφορίες για να αξιολογήσω τη συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση και τη μείωση των προσωπικών επιτευγμάτων, καθώς και τη συνολική επαγγελματική ικανότητα.

Σε αυτό το πλαίσιο, διατυπώνονται τέσσερα κύρια ερευνητικά ερωτήματα προκειμένου να διαπιστωθούν τα κυριότερα ευρήματα:

1. **Επαγγελματική Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών:** Πρώτον, διερευνάται η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση των ελληνικών σχολείων. Το ερώτημα εδώ είναι πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την εξουσία και την αυτονομία τους στο επαγγελματικό τους περιβάλλον, καθώς και ποια είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.
2. **Επαγγελματική Επάρκεια των Διευθυντών:** Δεύτερον, εξετάζεται η επαγγελματική επάρκεια των διευθυντών στα ελληνικά σχολεία. Ποιες είναι οι δεξιότητες και οι ικανότητες που απαιτούνται για την αποτελεσματική διοίκηση του σχολικού περιβάλλοντος, και πώς αξιολογούνται αυτές οι δεξιότητες από τους διάφορους ενδιαφερόμενους.
3. **Υποστήριξη και Προοπτικές:** Τρίτον, εξετάζεται πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την υποστήριξη που λαμβάνουν από τη διοίκηση του σχολείου και ποιες είναι οι προοπτικές για βελτίωση της επαγγελματικής τους κατάστασης.
4. **Συμπεράσματα και Συστάσεις:** Τέλος, αναλύονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την έρευνα και διατυπώνονται συστάσεις για τη βελτίωση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών και την ενίσχυση της επαγγελματικής επάρκειας των διευθυντών στα ελληνικά σχολεία.

Πραγματοποίησα ανάλυση δεδομένων με τη βοήθεια του SPSS, ώστε να κατανοήσω καλύτερα τα στατιστικά χαρακτηριστικά των μεταβλητών μας. Ανακάλυψα ότι οι μέσες βαθμολογίες για τις διάφορες μεταβλητές ήταν ως εξής: Η συναισθηματική εξάντληση είχε μέσο όρο 3,4, η

αποπροσωποποίηση 2,9, και η μειωμένη προσωπική επίδοση 2,7. Αντίθετα, η συνολική μέση βαθμολογία για την επαγγελματική ικανότητα ανήλθε σε 4,1. Κατόπιν, διερευνώντας τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών, ανακάλυψα ότι υπήρχε σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής ικανότητας και της συναισθηματικής εξάντλησης, της αποπροσωποποίησης, και της μειωμένης προσωπικής επίδοσης. Αυτό υποδηλώνει ότι όσο η επαγγελματική ικανότητα αυξάνεται, η επαγγελματική εξάντληση μειώνεται.

Τέλος, μια πολλαπλή παλινδρόμηση αποκάλυψε ότι η επαγγελματική ικανότητα επηρεάζει σημαντικά τη συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση, και τη μειωμένη προσωπική επίδοση. Αυτό δηλώνει ότι όσο η επαγγελματική ικανότητα αυξάνεται, μειώνονται αυτόματα η συναισθηματική εξάντληση και η αποπροσωποποίηση, ενώ βελτιώνεται η προσωπική επίδοση. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής επάρκειας του διευθυντή. Αυτό σημαίνει ότι με τη βελτίωση της επαγγελματικής ικανότητας του διευθυντή, αυξάνεται και η επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Συνολικά, τα ευρήματά δείχνουν ότι η επαγγελματική επάρκεια είναι σημαντική για τη μείωση της επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στα ελληνικά σχολεία. Συνολικά, αυτά τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι η επαγγελματική επάρκεια του διευθυντή είναι ένας σημαντικός παράγοντας για τη μείωση της επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στα ελληνικά σχολεία. Αυτό τονίζει τη σημασία της υποστήριξης και της ανάπτυξης των επαγγελματικών δεξιοτήτων και γνώσεων των δασκάλων και των διευθυντών προκειμένου να προωθηθεί η ευημερία και η αποτελεσματικότητα στην τάξη. Φυσικά, χρειάζεται να διεξαχθεί περισσότερη έρευνα αλλά και να αφιερωθεί σκέψεις για λύσεις και δημιουργία σχεδίου δράσης για την περαιτέρω διερεύνηση αυτής της σχέσης και

τον εντοπισμό στρατηγικών για τη βελτίωση της επαγγελματικής ικανότητας των διευθυντών σχολείων, προκειμένου να προαχθεί η ευημερία των εκπαιδευτικών και η εργασιακή ικανοποίηση.

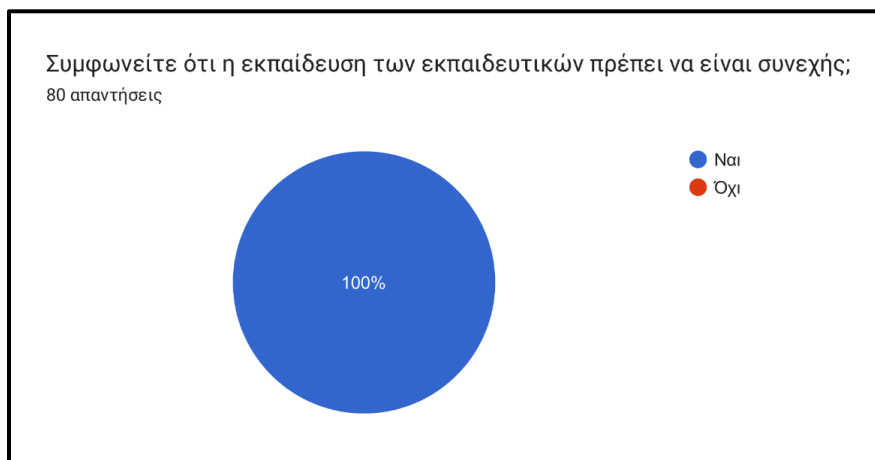
Πίνακας 4.1: Τιμές μέσων όρων βαθμολογιών

Μεταβλητή	Μέση Βαθμολογία
Συναισθηματική Εξάντληση	3.4
Αποπροσωποποίηση	2.9
Μειωμένη Προσωπική Επίδοση	2.7
Επαγγελματική Ικανότητα	4.1

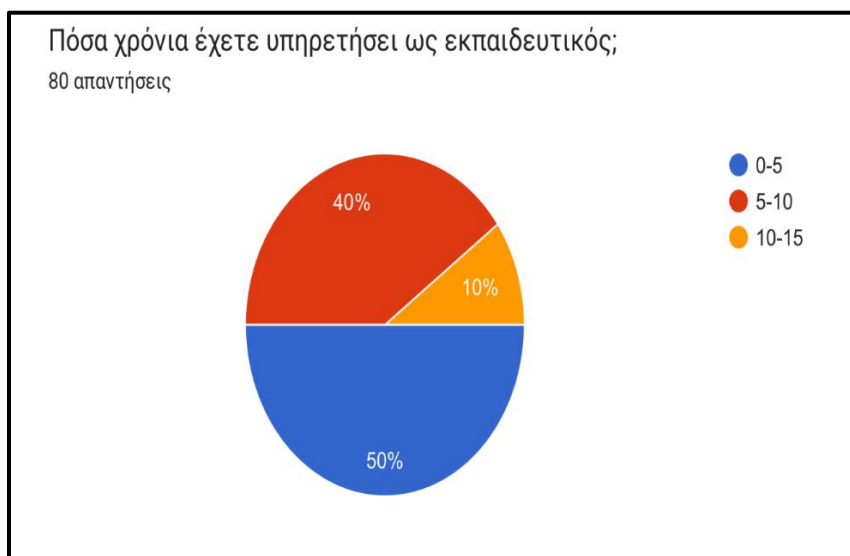
Σε ό,τι αφορά τη συναισθηματική εξάντληση, η μέση βαθμολογία είναι 3.4, όπως εμφανίζεται στον Πίνακα 4.1, δηλώνοντας ότι υπάρχει κάποιο επίπεδο συναισθηματικής εξάντλησης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Αυτό μπορεί να συνδέεται και με τις απαιτήσεις του επαγγελματικού τους ρόλου και τη δυσκολία στη διαχείριση τους. Επίσης, όπως φαίνεται από τον πίνακα αυτόν, η μέση βαθμολογία για τον τομέα της αποπροσωποποίησης είναι 2.9 αποκαλύπτοντας ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί μπορεί να νιώθουν αποξενωμένοι από τον επαγγελματικό τους ρόλο και την εργασία τους.

Επιπρόσθετα, η μέση βαθμολογία σχετικά με τη μειωμένη προσωπική επίδοσης είναι 2.7, υποδεικνύοντας ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί μπορεί να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην προσωπική τους απόδοση σε ό,τι αφορά το έργο τους. Ωστόσο, όσον αφορά την επαγγελματική ικανότητα, η μέση βαθμολογία είναι 4.1, δηλώνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές επιδεικνύουν υψηλό επίπεδο επαγγελματικής ικανότητας και επάρκειας.

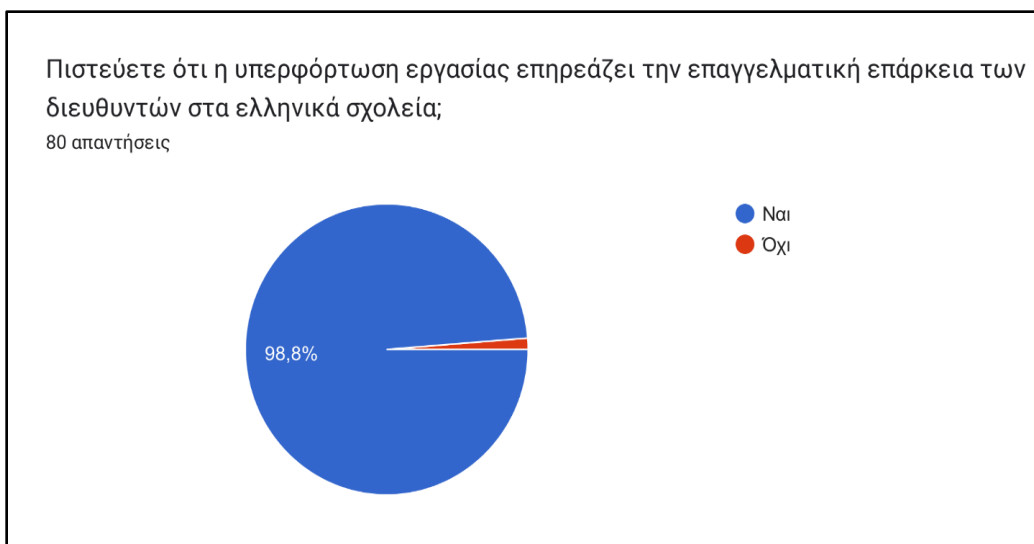
Αυτά τα ευρήματα του Πίνακα 4.1 συμπεραίνεται η ανάγκη για προγράμματα εκπαίδευσης και υποστήριξης που θα βοηθήσουν στη μείωση της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης, καθώς και στην ανάπτυξη των προσωπικών επιδόσεων των εκπαιδευτικών. Επίσης, αναδεικνύεται η σημασία της συνεχούς υποστήριξης της επαγγελματικής ικανότητας που επιδεικνύουν ήδη.



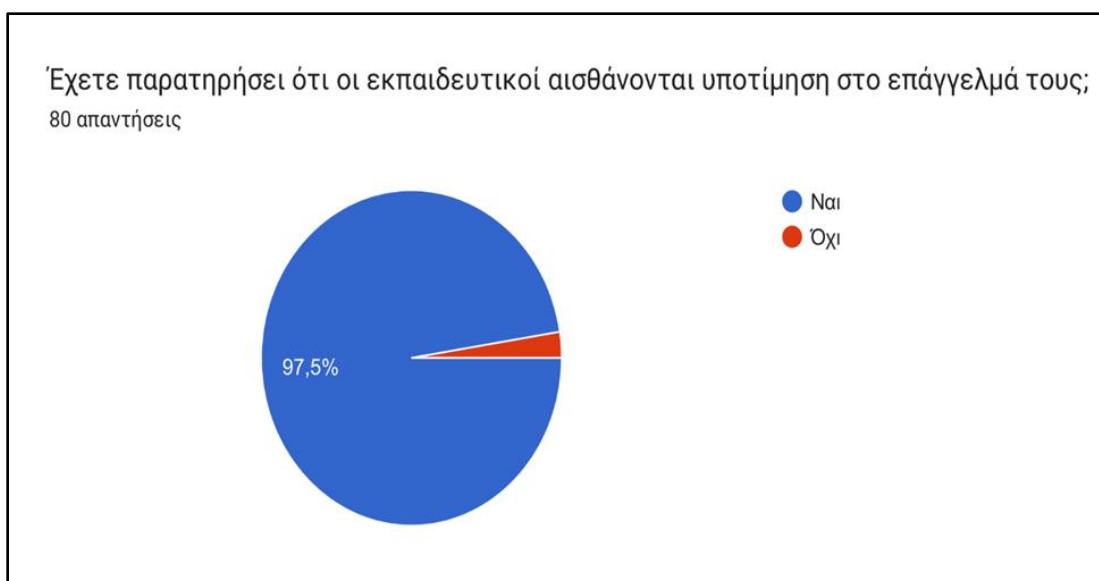
Διάγραμμα 4.1: Διαγραμματική απεικόνιση της δια βίου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών



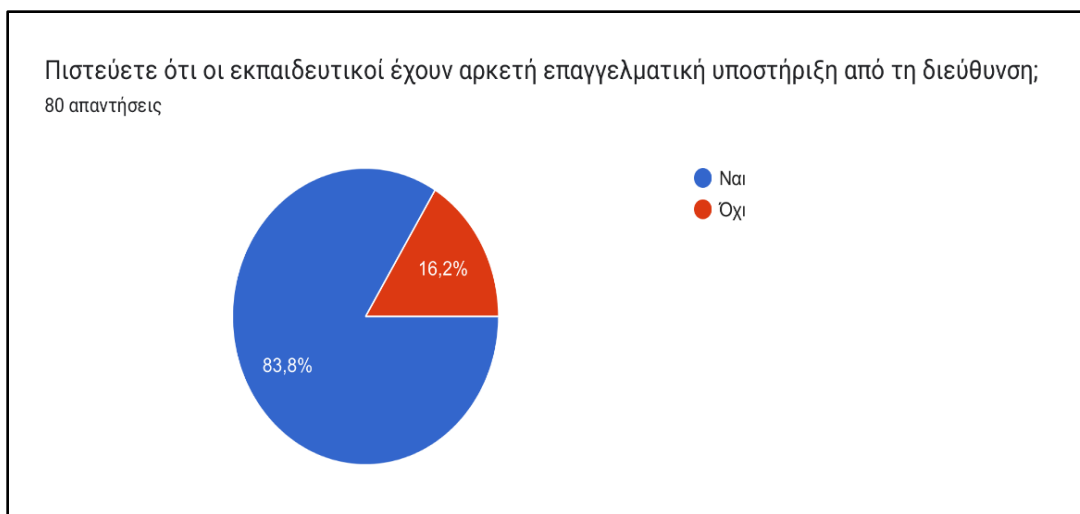
Διάγραμμα 4.2: Χρόνια προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός



Διάγραμμα 4.3: Διαγραμματική απεικόνιση της υπερφόρτωσης της εργασίας και κατά πόσο πολύ αυτή επηρεάζει την επαγγελματική επάρκεια των διευθυντών



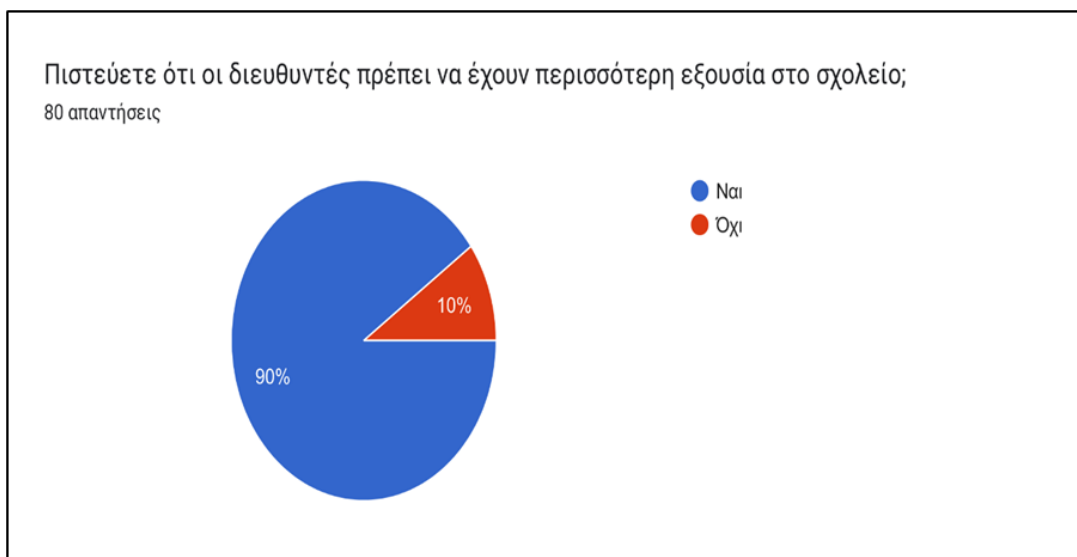
Διάγραμμα 4.4: Διαγραμματική απεικόνιση της υποβάθμισης του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού



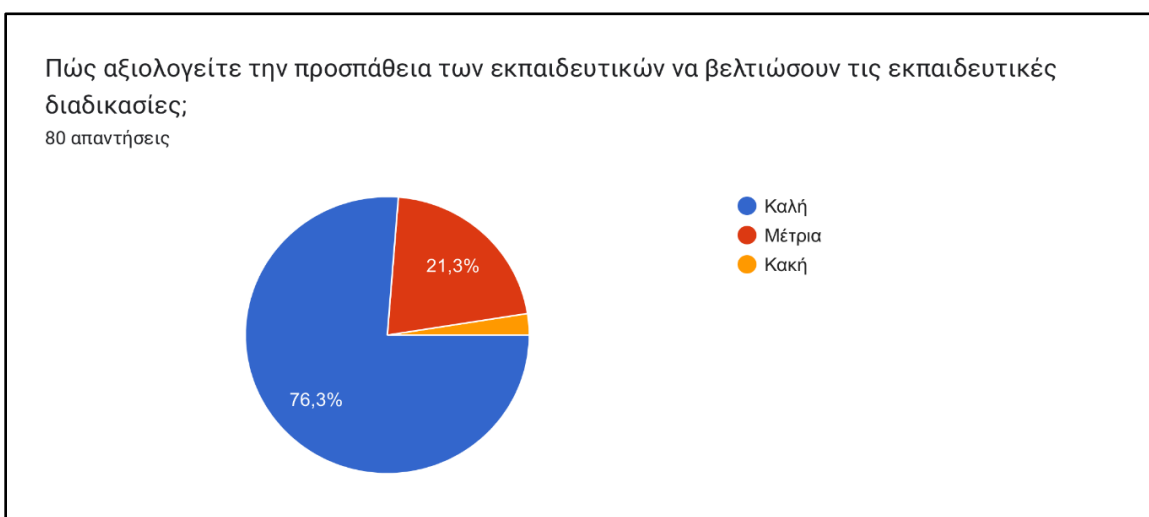
Διάγραμμα 4.5: Διαγραμματική απεικόνιση της υποστήριξης των εκπαιδευτικών από την διεύθυνση



Διάγραμμα 4.6. Διαγραμματική απεικόνιση των προσπαθειών των εκπαιδευτικών να βελτιώσουν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες



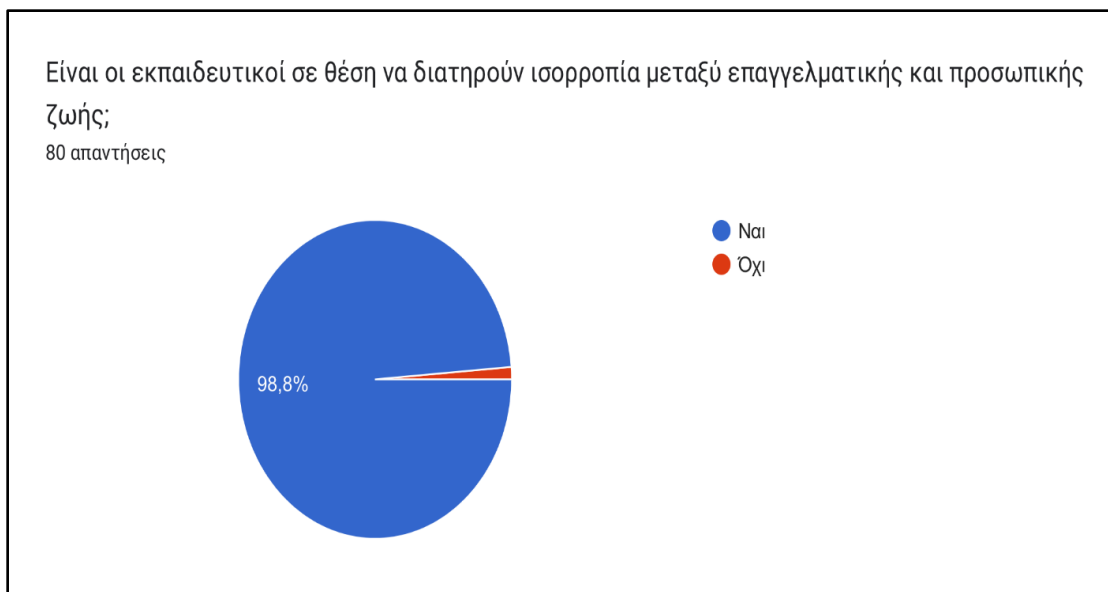
Διάγραμμα 4.7: Διαγραμματική απεικόνιση του ποσοστού των εκπαιδευτικών που υποστηρίζει πως οι διευθυντές πρέπει να έχουν περισσότερη εξουσία



Διάγραμμα 4.8: Διαγραμματική απεικόνιση του πόσο καλή ή καλή αξιολογούν την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να βελτιώσουν τις εκπαιδευτικές τους διαδικασίες



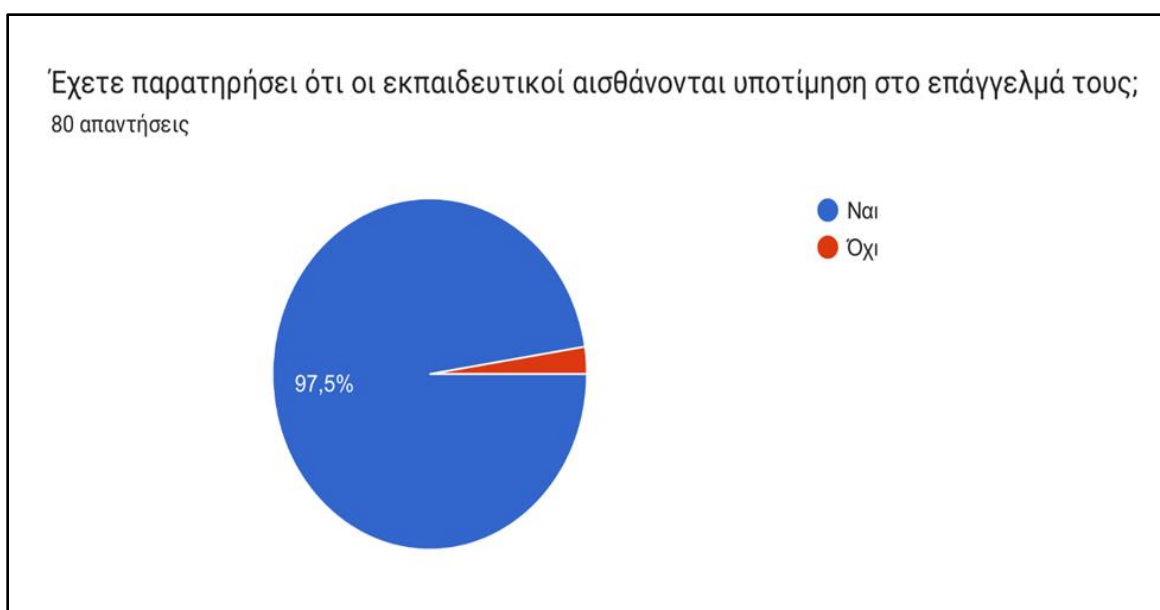
Διάγραμμα 4.9: Διαγραμματική απεικόνιση του πόσο ελεύθερα μπορούν οι εκπαιδευτικοί να εκφράζουν τις απόψεις τους



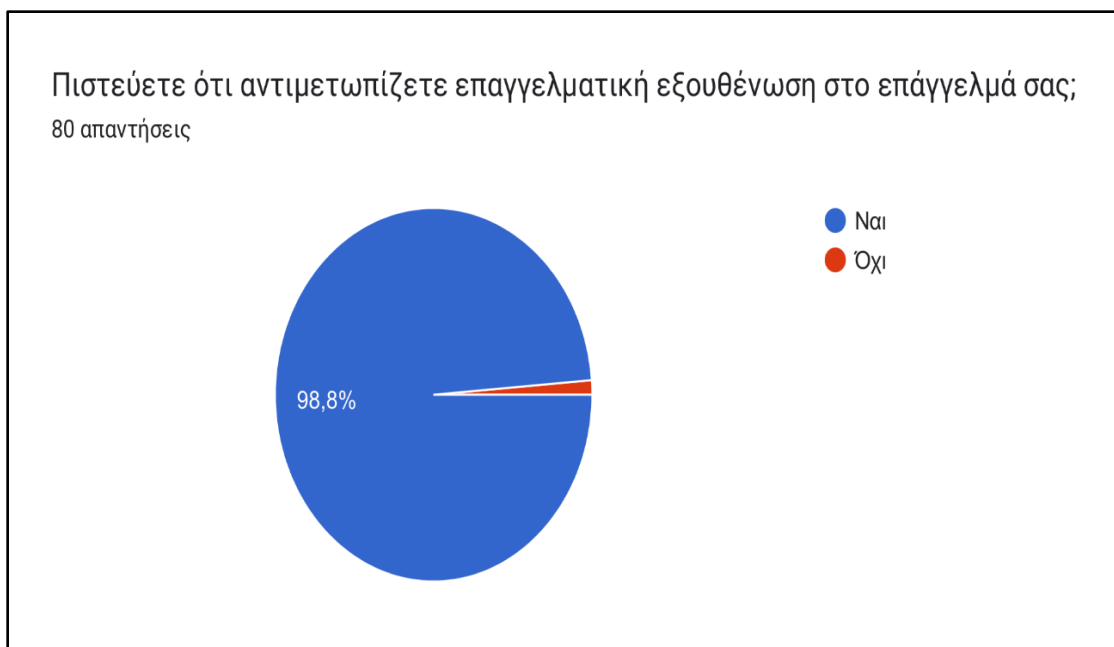
Διάγραμμα 4.10: Διαγραμματική απεικόνιση της επαγγελματικής και προσωπικής ισορροπίας των εκπαιδευτικών



Διάγραμμα 4.11: Διαγραμματική απεικόνιση της πρόσβασης των εκπαιδευτικών σε υλικό και εργαλεία



Διάγραμμα 4.12: Διαγραμματική απεικόνιση της πρόσβασης των εκπαιδευτικών σε υλικό και εργαλεία



Διάγραμμα 4.13: Διαγραμματική απεικόνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών

Στη συνέχεια παρουσιάζεται το ερωτηματολόγιο της έρευνας, καθώς και ορισμένα συμπεράσματα, όπως αυτά απεικονίζονται στα Διαγράμματα 4.1 έως 4.13.

Ερωτηματολόγιο

1. Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εξουθενώνονται από τις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις; (Ναι/Όχι)
2. Πιστεύετε ότι η υπερφόρτωση εργασίας επηρεάζει την επαγγελματική επάρκεια των διευθυντών στα ελληνικά σχολεία; (Ναι/Όχι)

3. Έχετε παρατηρήσει ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται υποτίμηση στο επάγγελμά τους; (Ναι/Όχι)
4. Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αρκετή επαγγελματική υποστήριξη από τη διεύθυνση; (Ναι/Όχι).
5. Πώς αξιολογείτε την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να βελτιώσουν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες; (Καλή/Μέτρια/Κακή).
6. Είναι οι εκπαιδευτικοί σε θέση να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους στο σχολείο; (Ναι/Όχι)
7. Πιστεύετε ότι η εκπαίδευση και κατάρτιση των διευθυντών είναι επαρκής; (Ναι/Όχι).
8. Είναι οι εκπαιδευτικοί πάντα σε θέση να εκπληρώνουν τα καθήκοντά τους στο σχολείο; (Ναι/Όχι).
9. Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν πίεση για αποτελέσματα στις εξετάσεις; (Ναι/Όχι).
10. Συμφωνείτε ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι συνεχής; (Ναι/Όχι).
11. Πιστεύετε ότι οι διευθυντές πρέπει να έχουν περισσότερη εξουσία στο σχολείο; (Ναι/Όχι).
12. Είναι οι εκπαιδευτικοί σε θέση να διατηρούν ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής; (Ναι/Όχι).
13. Πώς θα αξιολογούσατε τη σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης; (Καλή/Μέτρια/Κακή).
14. Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν επαρκή πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό και εργαλεία; (Ναι/Όχι).
15. Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν περισσότερη αναγνώριση για το έργο τους; (Ναι/Όχι).

Σύντομη παρουσίαση αποτελεσμάτων

Στην ερώτηση για το αν αισθάνονται επαγγελματική εξουθένωση, παρατηρούμε ότι το ποσοστό αυτών που απάντησαν "ναι" (98,8%) δηλώνει την ύπαρξη ανησυχιών σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.

Το γεγονός ότι το 96,3% απάντησε "ναι" στην τρίτη ερώτηση υπογραμμίζει την προθυμία των εκπαιδευτικών να βελτιώσουν τις εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Στην έβδομη ερώτηση, το 81,7% απάντησε "ναι," καθιστώντας σαφές ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν εμπιστοσύνη στη διοίκηση του σχολείου.

Τα υψηλά ποσοστά απαντήσεων "ναι" στις ερωτήσεις 12, 14 και 15 (περίπου 99%) αναδεικνύουν τη γενική συμφωνία σε θέματα που αφορούν την εκπαίδευση και τη διοίκηση των σχολείων.

Στην έκτη ερώτηση, το 96,3% απάντησε "ναι," δείχνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν την ελευθερία έκφρασης στο σχολείο.

Στην 10η ερώτηση, το 90,2% απάντησε "ναι," υπογραμμίζοντας τη σημασία της συνεχούς εκπαίδευσης.

Το ποσοστό απαντήσεων "ναι" στην 15η ερώτηση (78%) αναδεικνύει τη σημαντική υποστήριξη για την αναγνώριση του έργου των εκπαιδευτικών.

Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι, παρόλο που περίπου το 74% απαντήσαν "ναι" στην 11η ερώτηση, υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό (περίπου 27%) που απάντησε "όχι" όσον αφορά την εξουσία των διευθυντών.

Συνολικά, αυτά τα αποτελέσματα υπογραμμίζουν την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα και δράση για τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας και της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών στα ελληνικά σχολεία.

Επιπρόσθετα, μπορούν να αναφερθούν και τα ακόλουθα συμπεράσματα:

- Οι εκπαιδευτικοί στα ελληνικά σχολεία διανύουν δύσκολες εποχές όσον αφορά την επαγγελματική εξουθένωση. Αυτό ενδεχομένως να αντικατοπτρίζει την ανάγκη για περισσότερη υποστήριξη και αναγνώριση του έργου τους.
- Οι εκπαιδευτικοί διακηρύσσουν τη σημασία της επαγγελματικής ανάπτυξης και εκπαίδευσης, υπογραμμίζοντας την προθυμία τους για βελτίωση και αναβάθμιση των διδακτικών πρακτικών.
- Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιμετωπίζουν προκλήσεις στον επαγγελματικό τους βίο, καθώς ένα υψηλό ποσοστό απαντήσεων υποδηλώνει επαγγελματική εξουθένωση.
- Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να εκτιμούν τη σημασία της συνεχούς επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.
- Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών διατηρεί θετική στάση απέναντι στη διοίκηση του σχολείου και τη συνεργασία τους μαζί της.
- Υπάρχει έντονη υποστήριξη για την αναγνώριση και την εκτίμηση του έργου των εκπαιδευτικών, καθώς και για την πρόσβασή τους σε εκπαιδευτικό υλικό και εργαλεία.
- Ωστόσο, υπάρχουν ορισμένες ανησυχίες σχετικά με την εξουσία των διευθυντών, με ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών να απαντά ότι θεωρούν ότι οι διευθυντές πρέπει να έχουν περισσότερη εξουσία.

Τα συμπεράσματα αυτά μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για περαιτέρω έρευνα και δράση προς την κατεύθυνση της βελτίωσης των συνθηκών εργασίας και της επαγγελματικής επάρκειας των εκπαιδευτικών στα ελληνικά σχολεία.

4.3 Συμπεράσματα – Προτάσεις

Η έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών υπάρχει εδώ και δεκαετίες, αλλά έχει γίνει ολοένα και πιο κοινή τα τελευταία χρόνια. Η εξουθένωση των εκπαιδευτικών είναι το αποτέλεσμα ενός συνδυασμού σωματικής και συναισθηματικής εξάντλησης, που προκαλείται από τα υψηλά επίπεδα άγχους, τις πολλές ώρες και τη χαμηλή αμοιβή που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί. Η εξουθένωση των εκπαιδευτικών αυξάνεται λόγω της αύξησης του φόρτου εργασίας, της έλλειψης πόρων και υποστήριξης από τους διαχειριστές και της έντονης πίεσης για την τήρηση των ακαδημαϊκών προτύπων. Αναφέρεται επίσης ότι η εξουθένωση των εκπαιδευτικών μπορεί να οδηγήσει σε αύξηση των απουσιών, μειωμένη εργασιακή ικανοποίηση και δυσκολία στις επαγγελματικές σχέσεις (Νικολακόπουλος, 2020; Ξυνοπούλου, 2017). Τα ευρήματα και τα αποτελέσματα από την ανάλυση των απαντήσεων που δόθηκαν στο ερωτηματολόγιό μου, εμφανίζουν διάφορα για το δημοτικό σχολείο, δασκάλους και διευθυντές.

Για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα υψηλά επίπεδα εξουθένωσης και τα χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής επάρκειας που βρέθηκε στο δείγμα μας υποδηλώνουν ότι υπάρχει ανάγκη για στρατηγικές για τη μείωση του άγχους και του φόρτου εργασίας και για τη βελτίωση ευκαιριών για επαγγελματική εξέλιξη. Αυτό θα μπορούσε να περιλαμβάνει την εφαρμογή στρατηγικών διαχείρισης του άγχους, όπως η ενσυνειδητότητα και πρακτικές αυτοφροντίδας,

καθώς και παροχή ευκαιριών στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη.

Για τους διευθυντές, τα υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανότητας που βρίσκονται στο δείγμα υποδηλώνει ότι μπορεί να είναι καλύτερα εξοπλισμένοι για να οδηγήσουν και διαχειρίζονται αποτελεσματικά το σχολείο τους. Ωστόσο, εξακολουθεί να είναι σημαντικό για εκείνους να δώσουν προτεραιότητα στη δική τους επαγγελματική ανάπτυξη προκειμένου να διατηρούν και βελτιώνουν την επαγγελματική τους ικανότητα. Συνολικά, τα αποτελέσματα υπογραμμίζουν τη σημασία της αντιμετώπισης επαγγελματική εξουθένωση και προώθηση της επαγγελματικής επάρκειας με σκοπό τη βελτίωση τη συνολική αποτελεσματικότητα και επιτυχία ενός δημοτικού σχολείου.

Τι μπορεί λοιπόν να γίνει για να αποφευχθεί η εξουθένωση των εκπαιδευτικών; Πρώτον, οι σχολικές περιφέρειες πρέπει να διασφαλίσουν ότι παρέχονται στους εκπαιδευτικούς επαρκείς πόροι και υποστήριξη. Αυτό περιλαμβάνει την παροχή πρόσβασης στους εκπαιδευτικούς στην τεχνολογία, όπως διαδικτυακές πλατφόρμες μάθησης ή άλλα εργαλεία που μπορούν να βοηθήσουν στη μείωση του φόρτου εργασίας. Επιπλέον, οι διαχειριστές θα πρέπει να βεβαιωθούν ότι επικοινωνούν σωστά τις προσδοκίες τους, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μην κατακλύζονται από παράλογες απαιτήσεις (Γεωργοπούλου, 2022; Μαλλιαρίδου, 2018).

Οι σχολικές περιφέρειες θα πρέπει επίσης να δώσουν προτεραιότητα στη δημιουργία ενός θετικού εργασιακού περιβάλλοντος όπου οι δάσκαλοι νιώθουν ότι τους εκτιμούν και τους σέβονται οι συνάδελφοί τους καθώς και οι οικογένειες των μαθητών (Chatzipetrou & Χατζηπέμου, 2016; Αμαραντίδου, 2010; Τσικολάτας, 2011). Αυτό θα μπορούσε να περιλαμβάνει την παροχή κινήτρων όπως προγράμματα αναγνώρισης ή βραβεία για εξαιρετικές διδακτικές προσπάθειες ή την προσφορά ευέλικτων επιλογών, όπως η δυνατότητα εξ αποστάσεως εργασίας

όταν είναι απαραίτητο. Τέλος, οι σχολικές περιφέρειες πρέπει να διασφαλίσουν ότι οι δάσκαλοί τους έχουν πρόσβαση σε υπηρεσίες ψυχικής υγείας, εάν χρειαστεί, ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν τυχόν ζητήματα που σχετίζονται με το άγχος ή την ένταση προτού γίνουν υπερβολικά συντριπτικά. Η επένδυση σε υποστήριξη ψυχικής υγείας όχι μόνο θα βοηθήσει τους δασκάλους να μην εξαντληθούν αλλά θα ωφελήσει επίσης τους μαθητές που βασίζονται στο να έχουν υγιείς εκπαιδευτές στις τάξεις τους κάθε μέρα.

Η επαγγελματική επάρκεια των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχή λειτουργία της δημοτικής εκπαίδευσης και την ευημερία των μαθητών. Ο διευθυντής χρησιμεύει ως ηγέτης, διευθυντής και μέντορας σε όλους τους μαθητές, το διδακτικό προσωπικό και τους γονείς. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να διασφαλιστεί ότι οι διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες και γνώσεις για να εκπληρώσουν αποτελεσματικά τους ρόλους τους (Gaitanidou & Γαϊτανίδου, 2019; Κουτόβα Χ., 2014).

Προκειμένου να κατανοηθεί η τρέχουσα κατάσταση της επαγγελματικής ικανότητας μεταξύ των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, είναι σημαντικό να αναλυθούν και κατανοηθούν πρώτα το τι απαρτίζουν τα εργασιακά τους καθήκοντα και ευθύνες. Τα καθημερινά καθήκοντα ενός διευθυντή περιλαμβάνουν τον προγραμματισμό και την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών, πρόσληψη, εκπαίδευση και επίβλεψη προσωπικού· ανταπόκριση στις ανησυχίες των γονέων· ανάπτυξη πολιτικών· διαχείριση προϋπολογισμών· αξιολόγηση της απόδοσης των μαθητών· δημιουργία ενός ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος· συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς· τήρηση αρχείων σπουδαστών· οργάνωση δραστηριοτήτων εκτός σχολικών ωρών, όπως εκδρομές ή εξωσχολικές εκδρομές· επικοινωνία με άλλα ενδιαφερόμενα μέρη, συμπεριλαμβανομένων των διοικητικών στελεχών από υψηλότερα επίπεδα εντός του

εκπαιδευτικού συστήματος, όπως αξιωματούχους της περιφέρειας ή του κράτους (Γιαννόπουλος, 2014; Γραβάνη-Κασσίδα Ασπασία, 2012; Κουτόβα Χ., 2014; Τσικολάτας, 2011).

Για την αποτελεσματική εκτέλεση αυτών των καθηκόντων απαιτείται ένα ευρύ φάσμα επαγγελματικών ικανοτήτων, συμπεριλαμβανομένων των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, των ηγετικών ικανοτήτων, των ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων και των οργανωτικών ικανοτήτων μεταξύ άλλων. Επιπλέον, οι διευθυντές πρέπει να κατέχουν βαθιά κατανόηση των εκπαιδευτικών θεωριών και πρακτικών προκειμένου να είναι σε θέση να δημιουργήσουν αποτελεσματικές στρατηγικές μάθησης για τους μαθητές τους (Γιαννόπουλος, 2014). Ακόμα, πρέπει να έχουν γνώση για το πώς να διαχειρίζονται καλύτερα τους ανθρώπους προκειμένου να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον ευνοϊκό για μάθηση, διατηρώντας παράλληλα την πειθαρχία εντός αποδεκτών ορίων.

Προκειμένου να αξιολογηθεί το επίπεδο επαγγελματικής ικανότητας μεταξύ των διευθυντών δημοτικών σχολείων στην Ελλάδα έχουν διεξαχθεί διάφορες μελέτες τα τελευταία χρόνια (Gaitanidou & Γαϊτανίδου, 2019; Γιαννόπουλος, 2014). Αυτές οι μελέτες έχουν αποκαλύψει ότι οι Έλληνες διευθυντές επιδεικνύουν γενικά υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανότητας όσον αφορά τις επικοινωνιακές δεξιότητες, αλλά μειονεκτούν όταν πρόκειται για ηγετικές ικανότητες ή ικανότητες επίλυσης προβλημάτων. Επιπλέον, φαίνεται να υπάρχει σημαντικό χάσμα μεταξύ της θεωρητικής εκπαίδευσης που λαμβάνεται κατά τη διάρκεια εκπαιδύσεων ή μαθημάτων που προσφέρονται από πανεπιστήμια ή άλλους οργανισμούς έναντι της πρακτικής εμπειρίας που αποκτήθηκε μέσω της εκπαίδευσης στην εργασία από μέντορες ή πιο έμπειρους επαγγελματίες. Προκειμένου να βελτιωθεί η επαγγελματική εξουθένωση και η επαγγελματική ικανότητα στα ελληνικά στα δημοτικά σχολεία, υπάρχουν πολλές στρατηγικές που θα μπορούσαν να είναι: Στρατηγικές διαχείρισης άγχους: Εφαρμογή διαχείρισης άγχους

στρατηγικές, όπως η ενσυνειδητότητα και οι πρακτικές αυτοφροντίδας, μπορούν να βοηθήσουν να μειώσει το άγχος και τον φόρτο εργασίας για τους εκπαιδευτικούς και να βελτιώσει τη γενική ευημερία τους.

- Ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης: Παροχή ευκαιριών για εκπαιδευτικών και διευθυντών να συμμετέχουν σε συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους.
- Διαχείριση φόρτου εργασίας: Εφαρμογή στρατηγικών για τη διαχείριση του φόρτου εργασίας και η μείωση των απαιτήσεων από τους εκπαιδευτικούς μπορεί να βοηθήσει στη μείωση της επαγγελματικής εξουθένωσης και βελτίωση της εργασιακής ικανοποίησης.
- Ανάπτυξη ηγεσίας: Παροχή εκπαίδευσης και υποστήριξης στους διευθυντές στην ανάπτυξη ηγεσίας μπορούν να βοηθήσουν στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας ως διευθυντές σχολείων.
- Συνεργασία και υποστήριξη: Ενθάρρυνση της συνεργασίας και υποστήριξης μεταξύ των δασκάλων και των διευθυντών μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση του ηθικού και στην οικοδόμηση θετικής σχολικής κουλτούρας, η οποία μπορεί με τη σειρά της να μειώσει την επαγγελματική εξουθένωση και να βελτιώσει την επαγγελματική κουλτούρα.

Μέσα από την διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και την επαγγελματικής επάρκειας των διευθυντών στα ελληνικά σχολεία. Γενικά δεδομένα αλλά και η στατιστική μου ανάλυση διαπίστωσε ότι αρκετοί παράγοντες, όπως το άγχος, ο φόρτος εργασίας, η εκπαίδευση και η εμπειρία, συσχετίστηκαν σημαντικά με την επαγγελματική εξουθένωση και την επαγγελματική επάρκεια του διευθυντή.

Αυτά τα αποτελέσματα υπογραμμίζουν τη σημασία της αντιμετώπισης της επαγγελματικής εξουθένωσης και προώθηση της επαγγελματικής επάρκειας προκειμένου να βελτιωθεί συνολικά

η αποτελεσματικότητα και επιτυχία ενός δημοτικού σχολείου. Στρατηγικές όπως διαχείριση άγχους, επαγγελματική εξέλιξη, φόρτος εργασίας και διαχείριση, ανάπτυξη ηγεσίας και συνεργασία και υποστήριξη μπορεί να βοηθήσουν στη μείωση της επαγγελματικής εξουθένωσης και στη βελτίωση της επαγγελματικής ικανότητας.

Ενδεικτικά, φαίνεται ότι ενώ οι διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα διαθέτουν επαρκή επίπεδα επαγγελματικής ικανότητας συνολικά, υπάρχει ακόμη περιθώριο βελτίωσης όσον αφορά ορισμένους τομείς όπως η ηγετική ικανότητα ή η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Επιπλέον, θα πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην παροχή έμπειρων επαγγελματιών που μπορούν να χρησιμεύσουν ως μέντορες για νέους άπειρους δασκάλους, ώστε να μπορούν να αναπτύξουν αυτές τις βασικές δεξιότητες γρήγορα, παραμένοντας παράλληλα αφοσιωμένοι εκπαιδευτικοί στην καρδιά.

4.4 Ανακεφαλαίωση

Στο κεφάλαιο αυτό διερευνήθηκε η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών μέσα από τυχαία δειγματοληπτική ποσοτική έρευνα, η οποία στηρίχθηκε σε απαντήσεις που συλλέχθηκαν από τη συμπλήρωση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο απευθύνθηκε σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και διευθυντές και αποκτήθηκαν 80 ολοκληρωμένες απαντήσεις, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν για την ανάλυση της έρευνας και τη διεξαγωγή συμπερασμάτων.

Από την έρευνα αυτή προέκυψαν συμπεράσματα για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής επάρκειας του διευθυντή και αναλύθηκαν οι λόγοι για τους οποίους συμβαίνει αυτό. Για την περαιτέρω έρευνα επί του θέματος αυτού προτείνεται η

διερεύνηση της επίδρασης νέων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων και πρακτικών, καθώς και η σύγκριση των αποτελεσμάτων με άλλες χώρες ή εκπαιδευτικά συστήματα. Επίσης, θα μπορούσε να εξεταστεί η ανάπτυξη και εφαρμογή προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς, που θα στοχεύουν στην αντιμετώπιση της εξουθένωσης και την ενίσχυση της επαγγελματικής επάρκειας.

Σε πρώτη φάση, η εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί ζωτικό στοιχείο στην αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών και των διευθυντών. Συνεπώς, είναι σημαντικό να ενθαρρύνεται η ανάπτυξη εκπαιδευτικών πολιτικών που θα διασφαλίζουν τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού στα ελληνικά σχολεία.

Επιπλέον, η υποστήριξη και η συνεργασία αποτελούν βασικά συστατικά για την ενίσχυση της επαγγελματικής επάρκειας. Πρέπει να προωθούνται προγράμματα ψυχολογικής υποστήριξης και ενίσχυσης της επαγγελματικής αυτοπεποίθησης για τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές, προκειμένου να αντιμετωπίσουμε αποτελεσματικά τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν. Στη συνέχεια, η κατάρτιση και η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελούν τμήμα της λύσης. Καλό θα ήταν να διασφαλιστεί ότι υπάρχουν διαρκείς ευκαιρίες για κατάρτιση και εκπαίδευση μέσω εργαστηρίων, σεμιναρίων και προγραμμάτων εκπαίδευσης. Επιπλέον, η βελτίωση του εργασιακού περιβάλλοντος στα σχολεία αποτελεί κρίσιμο στοιχείο για τη μείωση του άγχους και της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών.

Τέλος, η ενθάρρυνση ερευνητικών πρωτοβουλιών αποτελεί καίριο βήμα για την εμπάθυνση της κατανόησης του θέματος. Είναι πολύ σημαντικό να προωθηθεί η ανάπτυξη περαιτέρω ερευνητικών πρωτοβουλιών που θα εξετάζουν την επαγγελματική εξουθένωση και την επάρκεια στον εκπαιδευτικό τομέα, προκειμένου να διαμορφωθούν πιο αποτελεσματικές πολιτικές και πρακτικές για τη βελτίωση της κατάστασης.

Βιβλιογραφία

- Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., & Wei, Y. (2022). Stress, Burnout, Anxiety and Depression among Teachers: A Scoping Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17). <https://doi.org/10.3390/IJERPH191710706>
- Ahmad, A., & Muhammad Idkham, A. (2020). The Effect of Principals Competencies on Teachers' Performance of Public Schools in Makassar City. *Universal Journal of Educational Research*, 8(12A), 7825–7832. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.082571>
- Akpo, S. E., & Jita, L. C. (2013). The influence of selected teacher inputs on students' academic achievement in the junior secondary school certificate mathematics in Namibia. *TD: The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 9(3), 465–479. <https://doi.org/10.4102/td.v9i3.191>
- al Aloola, N. A., Saba, M., Nissen, L., Alewairdhi, H. A., Alaloola, A., & Saini, B. (2017). Development and evaluation of a school-based asthma educational program. *Journal of Asthma*, 54(4), 419–429. <https://doi.org/10.1080/02770903.2016.1218015>
- Alamos, P., Corbin, C. M., Klotz, M., Lowenstein, A. E., Downer, J. T., & Brown, J. L. (2022). Bidirectional associations among teachers' burnout and classroom relational climate across an academic year. *Journal of School Psychology*, 95, 43–57. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.09.001>
- Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom Management Self-Efficacy and Burnout: A Multivariate Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26(1), 101–126. <https://doi.org/10.1007/S10648-013-9244-0>

Anderson, K., Kochan, F., Kensler, L. A. W., & Reames, E. H. (2018). Academic Optimism, Enabling Structures, and Student Achievement. *Journal of School Leadership*, 28(4), 434–461. <https://doi.org/10.1177/105268461802800401>

Antoniou, A.-S. (n.d.). *Καραβάνα, Ε., Αντωνίου, Α.-Σ. & Ντάλλα, Μ. Εργασιακό στρες, επαγγελματική εξουθένωση και προαγωγή υγείας εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής. Ανακοίνωση στο 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Αθήνα, 2-5 Ιουνίου 2011.*

Retrieved December 29, 2022, from https://www.academia.edu/32887334/%CE%9A%CE%B1%CF%81%CE%B1%CE%B2%CE%AC%CE%BD%CE%B1_%CE%95_%CE%91%CE%BD%CF%84%CF%89%CE%BD%CE%AF%CE%BF%CF%85_%CE%91_%CE%A3_and_%CE%9D%CF%84%CE%A%CE%BB%CE%BB%CE%B1_%CE%9C_%CE%95%CF%81%CE%B3%CE%B1%CF%83%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CF%8C_%CF%83%CF%84%CF%81%CE%B5%CF%82_%CE%B5%CF%80%CE%B1%CE%B3%CE%B3%CE%B5%CE%BB%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%B5%CE%BE%CE%BF%CF%85%CE%B8%CE%AD%CE%BD%CF%89%CF%83%CE%B7_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CF%80%CF%81%CE%BF%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%AE_%CF%85%CE%B3%CE%B5%CE%AF%CE%B1%CF%82_%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD_%CE%B5%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CE%B3%CE%B5%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82_%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%AE%CF%82_%CE%91%CE%BD%CE%B1%CE%BA%CE%BF%CE%AF%CE%BD%CF%89%CF%83%CE%B7_%CF%83%CF%84%CE%BF_3%CE%BF_%CE%A0%CE%B1%CE%BD%CE%B5%CE

%BB%CE%BB%CE%AE%CE%BD%CE%B9%CE%BF_%CE%A3%CF%85%CE%BD
%CE%AD%CE%B4%CF%81%CE%B9%CE%BF_%CE%95%CF%80%CE%B9%CF%8
3%CF%84%CE%B7%CE%BC%CF%8E%CE%BD_%CE%95%CE%BA%CF%80%CE
%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%CF%82_%CE%91%CE
E%B8%CE%AE%CE%BD%CE%B1_2_5_%CE%99%CE%BF%CF%85%CE%BD%CE
%AF%CE%BF%CF%85_2011

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. <https://doi.org/10.1108/02683940610690213>

Anyiendah, M. (2016). *School culture and the changing process*.

Arvidsson, I., Leo, U., Oudin, A., Nilsson, K., Håkansson, C., Österberg, K., & Persson, R. (2021). Should i stay or should i go? Associations between occupational factors, signs of exhaustion and the intention to change workplace among swedish principals. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(10). <https://doi.org/10.3390/ijerph18105376>

Babalis, T., Tsoli, K., Koutouvela, C., Stavrou, N., & Alexopoulos, N. (2012). Quality and Effectiveness in Greek Primary School. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 1462–1468. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2012.12.086>

Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2002). Validation of the Maslach Burnout Inventory - General survey: An Internet study. *Anxiety, Stress and Coping*, 15(3), 245–260. <https://doi.org/10.1080/1061580021000020716>

- Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2000). Burnout contagion processes among teachers. *Journal of Applied Social Psychology, 30*(11), 2289–2308. <https://doi.org/10.1111/J.1559-1816.2000.TB02437.X>
- Barbieri, B., Sulis, I., Porcu, M., & Toland, M. D. (2019). Italian teachers' well-being within the high school context: Evidence from a large scale survey. *Frontiers in Psychology, 10*(AUG). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01926>
- Béteille, T., Kalogrides, D., & Loeb, S. (2012). Stepping stones: Principal career paths and school outcomes. *Social Science Research, 41*(4), 904–919. <https://doi.org/10.1016/J.SSRESEARCH.2012.03.003>
- Billingsley, B., & Bettini, E. (2019). Special Education Teacher Attrition and Retention: A Review of the Literature. *Review of Educational Research, 89*(5), 697–744. <https://doi.org/10.3102/0034654319862495>
- Bousquet, S. (2012). *Teacher Burnout: Causes, Cures and Prevention*.
- Brezniak, N., & Ben-Ya'ir, S. (1989). Patient burnout—Behaviour of young adults undergoing orthodontic treatment. *Stress Medicine, 5*(3), 183–187. <https://doi.org/10.1002/SMI.2460050308>
- Burke, R. J., & Greenglass, E. (1995). A Longitudinal Study of Psychological Burnout in Teachers. *Human Relations, 48*(2), 187–202. <https://doi.org/10.1177/001872679504800205>
- Burns, A., Homel, R., & Goodnow, J. (1984). Conditions Of Life And Parental Values. *Australian Journal of Psychology, 36*(2), 219–237. <https://doi.org/10.1080/00049538408255093>

Buunk, B. P., & Schaufeli, W. B. (2018). Burnout: a Perspective From Social Comparison Theory. *Professional Burnout*, 52–69. <https://doi.org/10.4324/9781315227979-5/BURNOUT-PERSPECTIVE-SOCIAL-COMPARISON-THEORY-BRAM-BUUNK-WILMAR-SCHAUFELI>

Byrne, B. M. (1991). Burnout: Investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators. *Teaching and Teacher Education*, 7(2), 197–209. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(91\)90027-M](https://doi.org/10.1016/0742-051X(91)90027-M)

Caasi-Tabbal, B., Ocampo, J. M., & Agustin, L. S. (2019). *A Framework for Enhancing the Leadership Competencies of Diocesan School Principals*. <https://doi.org/10.2121/.V2I1.1252.G1083>

CAPEL, S. A. (1991). A LONGITUDINAL STUDY OF BURNOUT IN TEACHERS. *British Journal of Educational Psychology*, 61(1), 36–45. <https://doi.org/10.1111/J.2044-8279.1991.TB00959.X>

Çayak, S., & Eskici, M. (2021). The Mediating Role of Emotional Intelligence in the Relationship Between School Principals' Sustainable Leadership Behaviors and Diversity Management Skills. *Frontiers in Psychology*, 12, 774388. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.774388>

Çevik, H. (2021). Balzac's Scream Of Realism Father Goriot. *Balzac's Scream Of Realism Father Goriot*. https://www.academia.edu/48924673/Balzacs_Scream_Of_Realism_Father_Goriot

Chan, D. W. (2002). Stress, self-efficacy, social support, and psychological distress among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 22(5), 557–569. <https://doi.org/10.1080/0144341022000023635>

- Chang, M. L. (2009a). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193–218.
<https://doi.org/10.1007/S10648-009-9106-Y>
- Chang, M. L. (2009b). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193–218.
<https://doi.org/10.1007/S10648-009-9106-Y>
- Chatzipemou, T., & Χατζηπέμου, Θ. (2016). *Επαγγελματική εξουθένωση στην ειδική αγωγή: μια συνδυαστική μεθοδολογική προσέγγιση της επαγγελματικής εξουθένωσης του εκπαιδευτικού και του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού*. <https://doi.org/10.12681/EADD/38096>
- Chen, B., & Zhao, C. (2022). More is less: Homeroom teachers' administrative duties and students' achievements in China. *Teaching and Teacher Education*, 119.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103857>
- Chennoufi, L., Ellouze, F., Cherif, W., Mersni, M., & M'Rad, M. F. (2012a). Stress et épuisement professionnel des enseignants tunisiens. *Encephale*, 38(6), 480–487.
<https://doi.org/10.1016/j.encep.2011.12.012>
- Chennoufi, L., Ellouze, F., Cherif, W., Mersni, M., & M'Rad, M. F. (2012b). Stress et épuisement professionnel des enseignants tunisiens. *Encephale*, 38(6), 480–487.
<https://doi.org/10.1016/j.encep.2011.12.012>
- Cherniss, C. (2016). Observed Supervisory Behavior and Teacher Burnout in Special Education. *Http://Dx.Doi.Org/10.1177/001440298805400508*, 54(5), 449–454.
<https://doi.org/10.1177/001440298805400508>

- Chik, Z., & Abdullah, A. H. (2018). The Role of Mediator in Relationship between Motivations with Learning Discipline of Student Academic Achievement. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(11).
<https://doi.org/10.6007/IJARBS/V8-I11/4959>
- Chin, R. J. (2015). Examining teamwork and leadership in the fields of public administration, leadership, and management. *Team Performance Management*, 21(3–4), 199–216.
<https://doi.org/10.1108/TPM-07-2014-0037>
- Clunies-Ross, P., Little, E., & Kienhuis, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28(6), 693–710.
<https://doi.org/10.1080/01443410802206700>
- Cooper, C. L. (1993). Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers. *Work and Stress*, 7(3), 203–219. <https://doi.org/10.1080/02678379308257062>
- Cowan, D. F. (2006). Creating Learning Communities in Low-Performing Sites: A Systemic Approach to Alignment. *Journal of School Leadership*, 16(5), 596–610.
<https://doi.org/10.1177/105268460601600510>
- Cox, J. S., & Mullen, C. A. (2022). Impacting Student Achievement: Principals’ Instructional Leadership Practice in Two Title I Rural Schools. *Journal of School Leadership*, 105268462211339. <https://doi.org/10.1177/10526846221133996>
- Creswell, J. W., & Garrett, A. L. (2008). The “movement” of mixed methods research and the role of educators. *South African Journal of Education*, 28(3), 321–333.
<https://doi.org/10.15700/SAJE.V28N3A176>

- Cursoux, P., Lehucher-Michel, M. P., Marchetti, H., Chaumet, G., & Delliaux, S. (2012). Syndrome de burnout: Un « vrai » facteur de risque cardiovasculaire. *Presse Medicale*, *41*(11), 1056–1063. <https://doi.org/10.1016/j.lpm.2012.02.004>
- Davis, J. H. (1983). A Study of the High School Principal's Role in Health Education. *Journal of School Health*, *53*(10), 610–612. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.1983.tb01121.x>
- Dickinson, T., & Wright, K. M. (2008). Stress and burnout in forensic mental health nursing: a literature review. *Br J Nursing*, *17*(2), 82–87. <https://doi.org/10.12968/bjon.2008.17.2.28133>
- Dussault, M., Payette, D., & Leroux, M. (2008). Principals' transformational leadership and teachers' collective efficacy. *Psychological Reports*, *102*(2), 401–410. <https://doi.org/10.2466/PR0.102.2.401-410>
- Epstein, R. M., & Hundert, E. M. (2002). Defining and assessing professional competence. *JAMA*, *287*(2), 226–235. <https://doi.org/10.1001/JAMA.287.2.226>
- Evers, W. J. G., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002a). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, *72*(2), 227–243. <https://doi.org/10.1348/000709902158865>
- Evers, W. J. G., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002b). Burnout and self-efficacy: a study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *The British Journal of Educational Psychology*, *72*(Pt 2), 227–243. <https://doi.org/10.1348/000709902158865>

- Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43(3), 235–245. <https://doi.org/10.1080/00131880110081017>
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165. <https://doi.org/10.1111/J.1540-4560.1974.TB00706.X>
- Friedman, I. A. (1995). Student Behavior Patterns Contributing to Teacher Burnout. *Journal of Educational Research*, 88(5), 281–289. <https://doi.org/10.1080/00220671.1995.9941312>
- Gaitan, P. E., & Mccomas, J. J. (2009). *IN PARTIAL FULFILLMENT OF THE REQUIREMENTS FOR THE DEGREE OF DOCTOR OF PHILOSOPHY.*
- Gaitanidou, A., & Γαϊτανίδου, Α. (2019). *Η διοικητική αποτελεσματικότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ο παιδαγωγικός του ρόλος σε κινητικές διαθεματικές προσεγγίσεις.* <https://doi.org/10.12681/EADD/45678>
- Galanakis, M., Graki, E., Dimitriadou, M., Kalemaki, I., Kalogirou, E., Kourbeli, M., Chouliara, R., Galanakis, M., Graki, E., Dimitriadou, M., Kalemaki, I., Kalogirou, E., Kourbeli, M., & Chouliara, R. (2020). Occupational Burnout in Greek Teachers: A Contemporary Study in the Era of Economic Crisis. *Psychology*, 11(8), 1170–1178. <https://doi.org/10.4236/PSYCH.2020.118077>
- Gillat, A. (1994). Promoting principals' managerial involvement in instructional improvement. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(1), 115–129. <https://doi.org/10.1901/jaba.1994.27-115>
- Gkolia, A., Tsigilis, N., Evangelou, M., & Koustelios, A. (2022). Factorial Validity and Measurement Invariance of the Principal Leadership Questionnaire in Greek Educational

Context. *Psychological Reports*, 125(4), 2292–2311.
<https://doi.org/10.1177/003329412111009130>

Glaze, A., Mattingley, R., & Andrews, R. (2016). Leadership for Improved Learning. *High School Graduation: K–12 Strategies That Work*, 109–130.
<https://doi.org/10.4135/9781483332079.N6>

Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *J.J. Hakanen). Journal of School Psychology*, 43, 495–513.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>

Hanifah, N., Isrokatun, I., & Aeni, A. N. (2019). Social studies preservice teachers' experience of technology integration (Qualitative research in UPI Campus Sumedang). *Journal of Physics: Conference Series*, 1318(1). <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1318/1/012135>

Hanushek, E. A., Rivkin, S. G., & Schiman, J. C. (2016). Dynamic effects of teacher turnover on the quality of instruction. *Economics of Education Review*, 55, 132–148.
<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.08.004>

Hastings, R. P., Horne, S., & Mitchell, G. (2004). Burnout in direct care staff in intellectual disability services: A factor analytic study of the Maslach Burnout Inventory. *Journal of Intellectual Disability Research*, 48(3), 268–273. <https://doi.org/10.1111/J.1365-2788.2003.00523.X>

Herman, K. C., Hickmon-Rosa, J., & Reinke, W. M. (2018). Empirically Derived Profiles of Teacher Stress, Burnout, Self-Efficacy, and Coping and Associated Student Outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 90–100.
<https://doi.org/10.1177/1098300717732066>

- Heus, P. de, & Diekstra, R. F. W. (2010). Do Teachers Burn Out More Easily? A Comparison of Teachers with Other Social Professions on Work Stress and Burnout Symptoms. *Understanding and Preventing Teacher Burnout*, 269–284. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527784.019>
- Hitt, D. H., Woodruff, D., Meyers, C. v., & Zhu, G. (2018). Principal Competencies that Make a Difference. *Https://Doi.Org/10.1177/105268461802800103*, 28(1), 56–81. <https://doi.org/10.1177/105268461802800103>
- Hock, R. R. (1988). Professional Burnout among Public School Teachers. *Public Personnel Management*, 17(2), 167–189. <https://doi.org/10.1177/009102608801700207>
- Hoglund, W. L. G., Klinge, K. E., & Hosan, N. E. (2015). Classroom risks and resources: Teacher burnout, classroom quality and children’s adjustment in high needs elementary schools. *Journal of School Psychology*, 53(5), 337–357. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.06.002>
- Hoy, W. K., DiPaola, M. F., & Forsyth, P. B. (2011). *Leading research in educational administration : a festschrift for Wayne K. Hoy*. 242.
- Hultell, D., Melin, B., & Gustavsson, J. P. (2013). Getting personal with teacher burnout: A longitudinal study on the development of burnout using a person-based approach. *Teaching and Teacher Education*, 32, 75–86. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.007>
- Iancu, A. E., Rusu, A., Măroiu, C., Păcurar, R., & Maricuoiu, L. P. (2018). The Effectiveness of Interventions Aimed at Reducing Teacher Burnout: a Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 30(2), 373–396. <https://doi.org/10.1007/S10648-017-9420-8>

- Ingvarson, L. (n.d.). *att Integrating Teachers' Career Development and Professional Development The Science EducFtion Professional Development Project.*
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jepson, E., & Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology, 76*(1), 183–197. <https://doi.org/10.1348/000709905X37299>
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology, 20*(2), 178–187. <https://doi.org/10.1108/02683940510579803>
- Joyce, P. (2009). Leadership and organisational effectiveness - Lessons to be drawn from education? *Journal of Nursing Management, 17*(4), 494–502. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2834.2009.01012.x>
- Kadri, K., Mansor, A. N., Nor, M. Y. M., Kadri, K., Mansor, A. N., & Nor, M. Y. M. (2021). Principal and Teacher Leadership Competencies and 21st Century Teacher Learning and Facilitating Practices: Instrument Development and Demographic Analysis. *Creative Education, 12*(9), 2196–2215. <https://doi.org/10.4236/CE.2021.129168>
- Kafetsios, K., & Loumakou, M. (2007). A comparative evaluation of the effects of trait Emotional Intelligence and emotion regulation on affect at work and job satisfaction. <Http://Www.Scopus.Com/Inward/Record.Url?Eid=2-S2.0->

34347259925&partnerID=40&md5=d1d7cbe892105dda14fce9586e1c5074, 2(1), 71–87.
<https://doi.org/10.1504/IJWOE.2007.013616>

Kalyva, E. (2013). Stress in Greek primary schoolteachers working under conditions of financial crisis. *Europe's Journal of Psychology*, 9(1), 104–112.
<https://doi.org/10.5964/EJOP.V9I1.488>

Kalyva, E., Georgiadi, M., & Tsakiris, V. (2007). Attitudes of Greek parents of primary school children without special educational needs to inclusion. *Http://Dx.Doi.Org/10.1080/08856250701430869*, 22(3), 295–305.
<https://doi.org/10.1080/08856250701430869>

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

Kantas, A., & Vassilaki, E. (2007). Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Http://Dx.Doi.Org/10.1080/02678379708256826*, 11(1), 94–100. <https://doi.org/10.1080/02678379708256826>

Katrin Arens, A., & Morin, A. J. S. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 800–813.
<https://doi.org/10.1037/EDU0000105>

Katsantonis, I. G. (2019). Investigation of the Impact of School Climate and Teachers' Self-Efficacy on Job Satisfaction: A Cross-Cultural Approach. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(1), 119–133.
<https://doi.org/10.3390/ejihpe10010011>

Katsaros I. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*.

Keddie, A., MacDonald, K., Blackmore, J., Boyask, R., Fitzgerald, S., Gavin, M., Heffernan, A., Hursh, D., McGrath-Champ, S., Møller, J., O'Neill, J., Parding, K., Salokangas, M., Skerritt, C., Stacey, M., Thomson, P., Wilkins, A., Wilson, R., Wylie, C., & Yoon, E.-S. (2022). What needs to happen for school autonomy to be mobilised to create more equitable public schools and systems of education? *Australian Educational Researcher*, 1–27. <https://doi.org/10.1007/s13384-022-00573-w>

Kelesidis, E., & Κελεσιδης, E. (2014). *Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση τη δεκαετία του '80: κοινωνική δυναμική, διαδικασίες διαμόρφωσης, θεσμοί και εφαρμογή*. <https://doi.org/10.12681/EADD/35098>

Kim, L. E., & Burić, I. (2020). Teacher self-efficacy and burnout: Determining the directions of prediction through an autoregressive cross-lagged panel model. *Journal of Educational Psychology*, 112(8), 1661–1676. <https://doi.org/10.1037/EDU0000424>

Kim, L. E., Jörg, V., & Klassen, R. M. (2019). A Meta-Analysis of the Effects of Teacher Personality on Teacher Effectiveness and Burnout. *Educational Psychology Review*, 31(1), 163–195. <https://doi.org/10.1007/S10648-018-9458-2>

Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2008). Teachers' Occupational Well-Being and Quality of Instruction: The Important Role of Self-Regulatory Patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 702–715. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.702>

- Klusmann, U., Richter, D., & Ludtke, O. (2016). Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study. *Journal of Educational Psychology, 108*(8), 1193–1203. <https://doi.org/10.1037/EDU0000125>
- Knoepfel, R. C., & Rinehart, J. S. (2008). Student Achievement and Principal Quality: Explaining the Relationship. *Journal of School Leadership, 18*(5), 501–527. <https://doi.org/10.1177/105268460801800502>
- Kokkinos, C. M., Panayiotou, G., & Davazoglou, A. M. (2005). Correlates of teacher appraisals of student behaviors. *Psychology in the Schools, 42*(1), 79–89. <https://doi.org/10.1002/PITS.20031>
- Korcak, D., & Huber, B. (2012). Burn-out: Kann Man es Messen? *Bundesgesundheitsblatt - Gesundheitsforschung - Gesundheitsschutz, 55*(2), 164–171. <https://doi.org/10.1007/s00103-011-1404-0>
- Korcak, D., Huber, B., & Kister, C. (2010). Differential diagnostic of the burnout syndrome. *GMS Health Technology Assessment, 6*, Doc09. <https://doi.org/10.3205/HTA000087>
- Korcak, D., Wastian, M., & Schneider, M. (2012). Therapy of the burnout syndrome. *GMS Health Technology Assessment, 8*, Doc05. <https://doi.org/10.3205/hta000103>
- Koustelios, A., & Kousteliou, I. (1998). Relations among Measures of Job Satisfaction, Role Conflict, and Role Ambiguity for a Sample of Greek Teachers. *Psychological Reports, 82*(1), 131–136. <https://doi.org/10.2466/PR0.1998.82.1.131>
- Koustelios, A., & Tsigilis, N. (2016). The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: a multivariate approach.

[Http://Dx.Doi.Org/10.1177/1356336X05052896](http://Dx.Doi.Org/10.1177/1356336X05052896), 11(2), 189–203.
<https://doi.org/10.1177/1356336X05052896>

Küçükoğlu, H. (2014). Ways to Cope with Teacher Burnout Factors in ELT Classrooms. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 2741–2746.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.647>

Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29(2), 146–152. <https://doi.org/10.1080/0013188870290207>

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>

Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: prevalence, sources, and symptoms. *The British Journal of Educational Psychology*, 48(2), 159–167. <https://doi.org/10.1111/J.2044-8279.1978.TB02381.X>

KYRIACOU, C., & SUTCLIFFE, J. (1979). A note on teacher stress and locus of control. *Journal of Occupational Psychology*, 52(3), 227–228. <https://doi.org/10.1111/J.2044-8325.1979.TB00456.X>

Lassiter, C. (2020). Cup of Courage: Accountability Practices. *Everyday Courage for School Leaders*, 81–100. <https://doi.org/10.4135/9781506381640.N5>

Leach, D. C. (2002). Competence is a habit. *JAMA*, 287(2), 243–244.
<https://doi.org/10.1001/jama.287.2.243>

Lewis, R. (1999). Teachers coping with the stress of classroom discipline. *Social Psychology of Education*, 3(3), 155–171. <https://doi.org/10.1023/A:1009627827937>

- Li, R., Liu, H., Chen, Y., & Yao, M. (2021). Why teachers want to leave? The roles of achievement goals, burnout and perceived school context. *Learning and Individual Differences, 89*. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102032>
- Liakopoulou, M. (2011a). *The Professional Competence of Teachers: Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness?* International Journal of Humanities and Social Science, *1(21): 1-13*. <http://www.sciepub.com/reference/308480>
- Liakopoulou, M. (2011b). Teachers' Pedagogical Competence as a Prerequisite for Entering the Profession. *European Journal of Education, 46(4)*, 474–488. <https://doi.org/10.1111/J.1465-3435.2011.01495.X>
- Madalińska-Michalak, J. (n.d.). *LABOR et EDUCATIO nr 5/2017*. <https://doi.org/10.4467/25439561LE.17.008.7983>
- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Does teacher burnout affect students? A systematic review of its association with academic achievement and student-reported outcomes. *International Journal of Educational Research, 105*, 101714. <https://doi.org/10.1016/J.IJER.2020.101714>
- Male, D. B., & May, D. (1997). Research section: Stress, burnout and workload in teachers of children with special educational needs. *British Journal of Special Education, 24(3)*, 133–140. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.T01-1-00029>
- Male, D., & May, D. (1998). Stress and health, workload and burnout in learning support coordinators in colleges of further education. *Support for Learning, 13(3)*, 134–138. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.00075>

- Marjon, M., & Nugroho, K. U. Z. (2019). The competence of teachers based on academic qualification and gender. *Journal of Physics: Conference Series*, 1318(1), 012136. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1318/1/012136>
- Maslach, C. (2004). Stress, burnout, and workaholism. *Professionals in Distress: Issues, Syndromes, and Solutions in Psychology*, 53–75. <https://doi.org/10.1037/10056-004>
- Maslach, C. (2018). Burnout: a Multidimensional Perspective. *Professional Burnout*, 19–32. <https://doi.org/10.4324/9781315227979-3/BURNOUT-MULTIDIMENSIONAL-PERSPECTIVE-CHRISTINA-MASLACH>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99–113. <https://doi.org/10.1002/JOB.4030020205>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103. <https://doi.org/10.1002/WPS.20311>
- McCarthy, C. J., Lambert, R. G., Lineback, S., Fitchett, P., & Baddouh, P. G. (2016). Assessing Teacher Appraisals and Stress in the Classroom: Review of the Classroom Appraisal of Resources and Demands. *Educational Psychology Review*, 28(3), 577–603. <https://doi.org/10.1007/S10648-015-9322-6>
- Meier, S. T. (2016). Toward a Theory of Burnout. <https://doi.org/10.1177/001872678303601003>, 36(10), 899–910. <https://doi.org/10.1177/001872678303601003>

- Mullen, C. A. (2011). The paradox of change in public schooling and education leadership. *The SAGE Handbook of Educational Leadership, Second Edition*, 70–81. <https://doi.org/10.4135/9781412980036.N7>
- Mustamin, N., & Yasin, M. A. M. bin. (2012a). The Competence of School Principals: What Kind of Need Competence for School Success? *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 6(1), 33–42. <https://doi.org/10.11591/EDULEARN.V6I1.188>
- Mustamin, N., & Yasin, M. A. M. bin. (2012b). The Competence of School Principals: What Kind of Need Competence for School Success? *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 6(1), 33–42. <https://doi.org/10.11591/EDULEARN.V6I1.188>
- Mustamin, N., & Yasin, M. A. M. bin. (2012c). The Competence of School Principals: What Kind of Need Competence for School Success? *Journal of Education and Learning*, 6(1), 33–42. <https://doi.org/10.11591/EDULEARN.V6I1.188>
- Naama, E., & Lavy, S. (2022). What it takes to be caring: Resources and benefits of caring teachers in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 119. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103852>
- Nikulin, D. (2019). Laziness and the Cunning of Nature: Kant on Boredom. *Stasis*, 8(2), 122–136. <https://doi.org/10.33280/2310-3817-2019-8-2-122-136>
- Obradović, J., Long, J. D., Cutuli, J. J., Chan, C. K., Hinz, E., Heistad, D., & Masten, A. S. (2009). Academic achievement of homeless and highly mobile children in an urban school district: Longitudinal evidence on risk, growth, and resilience. *Development and Psychopathology*, 21(2), 493–518. <https://doi.org/10.1017/S0954579409000273>

- Önder, Ç., & Basim, N. (2008). Examination of developmental models of occupational burnout using burnout profiles of nurses. *Journal of Advanced Nursing*, *64*(5), 514–523. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2008.04818.x>
- Owings, W. A., Kaplan, L. S., & Nunnery, J. (2005). Principal Quality, ISLLC Standards, and Student Achievement: A Virginia Study. *Journal of School Leadership*, *15*(1), 99–119. <https://doi.org/10.1177/105268460501500105>
- Özgenel, M., Yazıcı, Ş., & Asmaz, A. (2022). The Mediator Role of Organizational Justice in the Relationship Between School Principals' Agile Leadership Characteristics and Teachers' Job Satisfaction. *Frontiers in Psychology*, *13*, 895540. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.895540>
- Panagioti, M., Panagopoulou, E., Bower, P., Lewith, G., Kontopantelis, E., Chew-Graham, C., Dawson, S., van Marwijk, H., Geraghty, K., & Esmail, A. (2017). Controlled interventions to reduce burnout in physicians a systematic review and meta-analysis. *JAMA Internal Medicine*, *177*(2), 195–205. <https://doi.org/10.1001/JAMAINTERNMED.2016.7674>
- Papadeli, C., & Παπαδέλη, Χ. (2017). Η επαγγελματική εξουθένωση (burn out) των καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της πρώτης διαθεσιμότητας του Υπουργείου Παιδείας στα πλαίσια μεταρρύθμισης σε περιβάλλον κρίσης: μελέτη στάσεων, απόψεων, σωματοποιημένων προβλημάτων και συναισθηματικών διαταραχών. <https://doi.org/10.12681/EADD/41106>
- Pardosi, J., & Utari, T. I. (2022). Effective principal leadership behaviors to improve the teacher performance and the student achievement. *F1000Research*, *10*. <https://doi.org/10.12688/F1000RESEARCH.51549.2/DOI>

- Parrillo, V. (2012). Minimum Competency Test. *Encyclopedia of Social Problems*.
<https://doi.org/10.4135/9781412963930.N348>
- Perlman, B., & Hartman, E. A. (1982). Burnout: Summary and Future Research. *Human Relations*, 35(4), 283–305. <https://doi.org/10.1177/001872678203500402>
- Peterson, M., & Wilson, J. F. (2002). The culture-work-health model and work stress. *American Journal of Health Behavior*, 26(1), 16–24. <https://doi.org/10.5993/AJHB.26.1.2>
- Pines, A., & Aronson, E. (1988). Career burnout: Causes and cures. *Choice Reviews Online*, 26(03), 26-1580-26–1580. <https://doi.org/10.5860/CHOICE.26-1580>
- Pines, A. M. (2017). Burnout: An Existential Perspective. *Professional Burnout*, 33–51.
<https://doi.org/10.4324/9781315227979-4>
- Pomaki, G., & Anagnostopoulou, T. (2003). A test and extension of the demand/control/social support model: Prediction of wellness/health outcomes in Greek teachers. *Psychology and Health*, 18(4), 537–550. <https://doi.org/10.1080/0887044031000147256>
- Porras, J. I., & Hargis, K. (1982). Precursors of Individual Change: Responses to a Social Learning Theory Based on Organizational Intervention. *Human Relations*, 35(11), 973–990.
<https://doi.org/10.1177/001872678203501103>
- Proto, M. T. (2015). Establishing a Climate of Performance and Success. *The SAGE Guide to Educational Leadership and Management*, 389–400.
<https://doi.org/10.4135/9781483346649.N38>
- Purvanova, R. K., & Muros, J. P. (2010). Gender differences in burnout: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 77(2), 168–185. <https://doi.org/10.1016/J.JVB.2010.04.006>

- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 700–712. <https://doi.org/10.1037/A0027268>
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin, 138*(2), 353–387. <https://doi.org/10.1037/A0026838>
- Riglea, T., Kalubi, J., Sylvestre, M. P., Maximova, K., Dutczak, H., Gariépy, G., & O'loughlin, J. (2022). Social inequalities in availability of health-promoting interventions in Québec elementary schools. *Health Promotion International, 37*(1). <https://doi.org/10.1093/heapro/daab023>
- Ross, J. A. (1994). The impact of an in-service to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education, 10*(4), 381–394.
- Sanghi, S. (2019). Introduction to Competency Mapping. *The Handbook of Competency Mapping: Understanding, Designing and Implementing Competency Models in Organizations*, 1–25. <https://doi.org/10.4135/9789353280352.N1>
- Sarwar, U., Tariq, R., & Yong, Q. Z. (2022). Principals' leadership styles and its impact on teachers' performance at college level. *Frontiers in Psychology, 13*. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2022.919693>
- Scarlett, W. G. (2017). School Restructuring. *The SAGE Encyclopedia of Classroom Management*. <https://doi.org/10.4135/9781483346243.N296>

- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., Hoogduin, K., Schaap, C., & Kladler, A. (2001). On the clinical validity of the maslach burnout inventory and the burnout measure. *Psychology and Health, 16*(5), 565–582. <https://doi.org/10.1080/08870440108405527>
- Schaufeli, W. B., Maslach, C., & Maslach, C. (2017a). Historical and conceptual development of burnout. Professional burnout: Recent developments in theory and research. *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research, 1–16*. <https://www.taylorfrancis.com/books/9781351854740>
- Schaufeli, W. B., Maslach, C., & Maslach, C. (2017b). *Professional Burnout*. <https://doi.org/10.4324/9781315227979>
- Schwab, R. L., & Iwanicki, E. F. (1982). Perceived Role Conflict, Role Ambiguity, and Teacher Burnout. *Educational Administration Quarterly, 18*(1), 60–74. <https://doi.org/10.1177/0013161X82018001005>
- Schwartz, B. (n.d.). *What Does It Mean to Be a Rational Decision Maker?*
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education, 25*(3), 518–524. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2008.12.006>
- Spence Laschinger, H. K., Leiter, M., Day, A., & Gilin, D. (2009). Workplace empowerment, incivility, and burnout: Impact on staff nurse recruitment and retention outcomes. *Journal of Nursing Management, 17*(3), 302–311. <https://doi.org/10.1111/J.1365-2834.2009.00999.X>

- Starostina, L., Yegorova, V., Nikolayev, Y., & Shamayeva, V. (n.d.). *Teacher burnout and opportunities to increase the human resources of urban schools*.
<https://doi.org/10.1051/shsconf/20219804012>
- Tan, C. Y., Liu, P., & Wong, W. L. V. (2020). Different Patterns of Relationships Between Principal Leadership and 15-Year-Old Students' Science Learning: How School Resources, Teacher Quality, and School Socioeconomic Status Make a Difference. *Frontiers in Psychology, 11*, 2257. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02257>
- Tan, L., & Ali, J. (2019). Investigating TPACK as Professional Knowledge for Australian Literacy Teachers . *The International Encyclopedia of Media Literacy*, 1–12.
<https://doi.org/10.1002/9781118978238.IEML0235>
- Taris, T. W., le Blanc, P. M., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. G. (2005). Are there causal relationships between the dimensions of the Maslach Burnout Inventory? A review and two longitudinal tests. *Work and Stress, 19*(3), 238–255.
<https://doi.org/10.1080/02678370500270453>
- Trendall, C. (1989). Stress in teaching and teacher effectiveness: A study of teachers across mainstream and special education. *Educational Research, 31*(1), 52–58.
<https://doi.org/10.1080/0013188890310106>
- Urick, A., & Bowers, A. J. (2014). The Impact of Principal Perception on Student Academic Climate and Achievement in High School: How Does it Measure Up? *Journal of School Leadership, 24*(2), 386–414. <https://doi.org/10.1177/105268461402400207>

- van Dick, R., & Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 243–259.
<https://doi.org/10.1348/000709901158505>
- Vandenberghe, R., Michael, A., & Cambridge, H. (1999). *Understanding and Preventing Teacher Burnout A Sourcebook of International Research and Practice*.
www.cambridge.org/9780521622134
- Vassilaki, E. (1997a). Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work and Stress*, 11(1), 94–100.
<https://doi.org/10.1080/02678379708256826>
- Vassilaki, E. (1997b). Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work and Stress*, 11(1), 94–100.
<https://doi.org/10.1080/02678379708256826>
- Vegas, E. (2007). Teacher labor markets in developing countries. *Future of Children*, 17(1), 219–232. <https://doi.org/10.1353/foc.2007.0011>
- Vekeman, E., Devos, G., & Valcke, M. (2016). Linking educational leadership styles to the HR architecture for new teachers in primary education. *SpringerPlus*, 5(1), 1754.
<https://doi.org/10.1186/s40064-016-3378-8>
- Verhoek-Miller, N. A., Miller, D. I., Shirachi, M., & Hoda, N. (2002). Dimensions of school climate: Teachers' or principals' power styles and subjects' propensities to be climate vigilant as related to students' perceptions of satisfaction and of peers' abusive behavior. *Psychological Reports*, 91(1), 257–262. <https://doi.org/10.2466/pr0.2002.91.1.257>

- Williams, M., & Gersch, I. (2004). Teaching in mainstream and special schools: Are the stresses similar or different? *British Journal of Special Education*, *31*(3), 157–162.
<https://doi.org/10.1111/J.0952-3383.2004.00347.X>
- Xuan, X., Xue, Y., Zhang, C., Luo, Y., Jiang, W., Qi, M., & Wang, Y. (2019). Relationship among school socioeconomic status, teacher-student relationship, and middle school students' academic achievement in China: Using the multilevel mediation model. *PLoS ONE*, *14*(3).
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0213783>
- Yoon, J. S. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: Stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality*, *30*(5), 485–494.
<https://doi.org/10.2224/SBP.2002.30.5.485>
- Yukl, G. (2002). *Leadership in organizations* . <https://www.worldcat.org/title/leadership-in-organizations/oclc/45661624>
- Zainal, M. A., & Mohd Matore, M. E. E. (2021). The influence of teachers' self-efficacy and school leaders' transformational leadership practices on teachers' innovative behaviour. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(12).
<https://doi.org/10.3390/ijerph18126423>
- Zhang, L., Wu, T., Liu, L., Ren, P., & Lin, C. (2022). The relationship between Chinese preschool principal leadership styles and teacher leadership: Exploring the mediating effect of psychological capital. *Frontiers in Psychology*, *13*, 1006184.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1006184>

Zmas, A., & Sipitanou, A. A. (2009). Inequalities in Lifelong Learning and Adult University Education Policies. *Http://Dx.Doi.Org/10.1177/147797140901500110*, 15(1), 121–133.
<https://doi.org/10.1177/147797140901500110>

Zmas, Aristotelis. (2002). *Europäische Bildungspolitik : Grenzen und Möglichkeiten unter dem Kriterium der regulativen Idee von Bildung.*

Αμαραντίδου. (2010). *ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ.*

Αναστασίου, Α. (2014). *Ικανότητες απόδοσης των ηγετών εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα και συσχετίσή τους με χαρακτηρισολογικές παραμέτρους.*
<http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/16183>

Αντωνίου & Ντάλλα 2010. (n.d.). *ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΕΛΛΗΝΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ (ΕΙΔΙΚΗΣ ΚΑΙ ΓΕΝΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ) ΚΑΙ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ*
Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου-Μαρίνα Ντάλλα**.*

Γεωργοπούλου, Γ. (2022). *Η σχέση επαγγελματικής εξουθένωσης και ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η συσχέτιση με τις διαστάσεις της επαγγελματικής ενημερίας.* https://doi.org/10.26267/UNIPI_DIONE/1571

Γιαννόπουλος. (2014). *Η ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (ΠΕ 70-ΠΕ 11): Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ Α/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ ΤΟΥ Ν. ΑΡΓΟΛΙΔΑΣ.*

Γκίνη, Α. (2017). *Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΑΡΓΟΛΙΔΑΣ.* <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/35134>

ΓΡΑΒΑΝΗ-ΚΑΣΣΙΔΑ ΑΣΠΑΣΙΑ. (2012). ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ CORE View metadata, citation and similar papers at core.

Δημητρίου. (2010). ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ» ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ.

Ευαγγέλου, Ι., & Evangelou, Ι. (2022a). *Η επαγγελματική επάρκεια του διευθυντή στα ελληνικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.*
<https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/2546>

Ευαγγέλου, Ι., & Evangelou, Ι. (2022b). *Η επαγγελματική επάρκεια του διευθυντή στα ελληνικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.*
<https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/2546>

ΙΩΑΝΝΗΣ ΣΑΒΒΙΔΗΣ. (2008). ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ ΤΩΝ ΗΓΕΤΙΚΩΝ ΣΤΙΑ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΥΤΟΕΠΑΡΚΕΙΑΣ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΜΕ ΤΗΝ ΑΥΤΟΕΠΑΡΚΕΙΑ ΚΑΙ ΤΗ ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΙΩΑΝΝΗΣ ΣΑΒΒΙΔΗΣ Διατριβή η οποία υποβλήθηκε προς απόκτηση διδακτορικού τίτλου σπουδών στο Πανεπιστήμιο Κύπρου.

ΚΑΜΠΑΣ, Α. (2016). *Ο διευθυντής ως ηγέτης στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας: διαστάσεις του ρόλου του, αποτελεσματικότητα και διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας*. <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/32582>

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. <https://doi.org/10.12681/jret.10277>

Κάντας, Α. (2020). Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 3(3), 71–85. https://doi.org/10.12681/psy_hps.24204

Καραβάνα, Ε. , Α. Α.-Σ. , Ντάλλα, Μ. (2011). *Καραβάνα, Ε., Αντωνίου, Α.-Σ. & Ντάλλα, Μ. Εργασιακό στρες, επαγγελματική εξουθένωση και προαγωγή υγείας εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής. Ανακοίνωση στο 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Αθήνα, 2-5 Ιουνίου 2011.*

https://www.academia.edu/32887334/%CE%9A%CE%B1%CF%81%CE%B1%CE%B2%CE%AC%CE%BD%CE%B1_%CE%95_%CE%91%CE%BD%CF%84%CF%89%CE%BD%CE%AF%CE%BF%CF%85_%CE%91_%CE%A3_and_%CE%9D%CF%84%CE%A%CE%BB%CE%BB%CE%B1_%CE%9C_%CE%95%CF%81%CE%B3%CE%B1%CF%83%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CF%8C_%CF%83%CF%84%CF%81%CE%B5%CF%82_%CE%B5%CF%80%CE%B1%CE%B3%CE%B3%CE%B5%CE%BB%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%B5%CE%BE%CE%BF%CF%85%CE%B8%CE%AD%CE%BD%CF%89%CF%83%CE%B7_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CF%80%CF%81%CE%BF%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%AE_

%CF%85%CE%B3%CE%B5%CE%AF%CE%B1%CF%82_%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD_%CE%B5%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CE%B3%CE%B5%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82_%CE%B1%CE%B3%CF%89%CE%B3%CE%AE%CF%82_%CE%91%CE%BD%CE%B1%CE%BA%CE%BF%CE%AF%CE%BD%CF%89%CF%83%CE%B7_%CF%83%CF%84%CE%BF_3%CE%BF_%CE%A0%CE%B1%CE%BD%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%AE%CE%BD%CE%B9%CE%BF_%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%AD%CE%B4%CF%81%CE%B9%CE%BF_%CE%95%CF%80%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BC%CF%8E%CE%BD_%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%CF%82_%CE%91%CE%BD%CE%B8%CE%AE%CE%BD%CE%B1_2_5_%CE%99%CE%BF%CF%85%CE%BD%CE%AF%CE%BF%CF%85_2011

Κουτόβα Χ. (2014). *Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η ηγετική επάρκεια του διευθυντή σχολείου*. <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/16258>

Κυρίδης, Α., Αριστοτέλειο, Κ., Θεσσαλονίκης, Π., Φωτόπουλος, Ν., Καθηγητής, Ε., Πελοποννήσου, Π., Χαλκιώτης, Δ., Ινστιτούτο, Σ., & Πολιτικής, Ε. (2019). *Γιάννης Καμαριανός Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστήμιο Πατρών*.

Λεονταρή, Α., Κυρίδης, Α., & Γιαλαμάς, Β. (2000). Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 139–161. <http://ikee.lib.auth.gr/record/265251>

Μαλλιαρίδου, Χ. (2018). *Επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και εκπαιδευτική διοίκηση*. <https://hephaestus.nup.ac.cy/handle/11728/10841>

Νικολακόπουλος. (2020). *Επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση: Η περίπτωση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας*. <http://repository.library.teimes.gr/xmlui/handle/123456789/9278>

Ξυνοπούλου, Ε. (2017). ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΤΜΗΜΑ ΙΑΤΡΙΚΗΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ: «ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΦΡΟΝΤΙΔΑ ΥΓΕΙΑΣ» Διπλωματική Εργασία με Θέμα: ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΜΟΥΣΙΚΗΣ (Π.Ε 16) ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ ΤΟΥΣ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΦΡΟΝΤΙΔΑ
CORE View metadata, citation and similar papers at core.

Οικονόμου Μαρία. (2018). *Επαγγελματική Εξουθένωση Εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, την Ειδική Αγωγή και τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*.

Παπαναούμ, Ζ., Πανεπιστήμιο, Α., & Παιδαγωγικής, Θ. Κ. (n.d.). *ΓΙΑ ΕΝΑ ΚΑΛΥΤΕΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ*.

Πατσάλης, Χ., & Παπουτσάκη Κ. (n.d.). *Η επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*.

Πατσάλης Χ., & Παπουτσάκη Κ. (2010). *Η επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*.

Σαΐτης, Χ. (2008). *ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΤΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ Οργάνωση & Διοίκηση Δομών Εκπαίδευσης*.

Σδράλη, Α. (n.d.). *ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ & ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ / ΤΟΜΕΑΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΤΜΗΜΑ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ-ΝΟΜΙΚΗ ΣΧΟΛΗ Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ: ΚΕΙΜΕΝΑ, ΕΡΜΗΝΕΙΕΣ, ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ Θείο και Ωραίο στον Θωμά Ακινάτη Διπλωματική εργασία*.

Σιδηρόπουλος Ed, Δ. Μ., & Th, Μ. (n.d.). *ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΤΟΥ ΚΕΝΤΡΟΥ ΤΗΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ*. Retrieved December 29, 2022, from <http://e-jst.teiath.gr>

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. <https://doi.org/10.12681/jret.13781>

Στάγια Δ., & Ιορδανίδης Γ. (2014). Occupational stress and professional burnout among Greek teachers in secondary schools under conditions of economic crisis. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 7(0), 56–82. <https://doi.org/10.12681/jret.855>

Σταμέλος & Βασιλοπούλος. (2014). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές*. www.kallipos.gr

Τσερέκας, Ν. (2018). «Ο Θεσμός του Μέντορα στην ελληνική εκπαίδευση : Απόψεις διευθυντών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης». <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/39511>

Τσερώνης, Χ. (2022). *Άγχος και επαγγελματική επάρκεια εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας Covid-19: Μια εμπειρική προσέγγιση στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πειραιά*.
<https://apothesis.eap.gr/handle/repo/57029>

Τσικολάτας, Α. (2011). Το στρες του Διευθυντή της σχολικής μονάδας. *Τσικολάτας Α. (2011) Το Στρες Του Διευθυντή Της Σχολικής Μονάδας*.
https://www.academia.edu/34790633/%CE%A4%CF%83%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%BB%CE%AC%CF%84%CE%B1%CF%82_%CE%91_2011_T%CE%BF_%CF%83%CF%84%CF%81%CE%B5%CF%82_%CF%84%CE%BF%CF%85_%CE%94%CE%B9%CE%B5%CF%85%CE%B8%CF%85%CE%BD%CF%84%CE%AE_%CF%84%CE%B7%CF%82_%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82_%CE%BC%CE%BF%CE%BD%CE%AC%CE%B4%CE%B1%CF%82

Τσουνής, Ε. (2020). *Η επίδραση της εργασιακής αβεβαιότητας στην επαγγελματική εξουθένωση καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τον Νομού Αιτωλοακαρνανίας*.
<http://repository.library.teimes.gr/xmlui/handle/123456789/9253>

Φλαμπουρας_Νιέτος, Η. , Π. Σ. , Ζ. Ε. & Κ. Α. (2018). *Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Εκπαιδευτικός Κύκλος, 6(1), 50-64*.
https://de.uth.gr/%CF%86%CE%BB%CE%B1%CE%BC%CF%80%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%B1%CF%82_%CE%BD%CE%B9%CE%AD%CF%84%CE%BF%CF%82-%CE%B7-%CF%80%CE%B1%CF%80%CE%B1%CE%B2%CE%B1%CE%B3%CE%B3%CE%AD%CE%BB%CE%B7-%CF%83-%CE%B6%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%BD%CE%B1%CF%84%CE%B6%CE%A

E-%CE%B5-

%CE%BA%CE%BF%CF%85%CF%83%CF%84%CE%AD%CE%BB%CE%B9%CE%B

F%CF%82-%CE%B1-2018-

%CE%B5%CF%80%CE%B1%CE%B3%CE%B3%CE%B5%CE%BB%CE%BC%CE%B

1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE-

%CE%B5%CE%BE%CE%BF%CF%85%CE%B8%CE%AD%CE%BD%CF%89%CF%8

3%CE%B7-

%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84

%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD-

%CF%80%CF%81%CF%89%CF%84%CE%BF%CE%B2%CE%AC%CE%B8%CE%BC

%CE%B9%CE%B1%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-

%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%BF%CE%B2%CE%AC

%CE%B8%CE%BC%CE%B9%CE%B1%CF%82-

%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%8

3%CE%B7%CF%82-

%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84

%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82-

%CE%BA%CF%8D%CE%BA%CE%BB%CE%BF%CF%82-61-50-64

ΧΑΛΕΠΛΗ, Γ. (2011). *Η επάρκεια διευθυντή δημοτικού σχολείου ως παράγοντας αποτελεσματικής ηγεσίας [Cd-rom] : οι απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών του Νομού Κιλκίς : [Διπλωματική διατριβή]*. <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/19595>

Εισαγωγή

Η επαγγελματική εξουθένωση είναι μια κατάσταση συναισθηματικής, σωματικής και ψυχικής εξάντλησης που προκαλείται από παρατεταμένο άγχος ή μια παρατεταμένη περίοδο καταπόνησης που σχετίζεται με την εργασία. Η εξουθένωση είναι μια κατάσταση σωματικής, συναισθηματικής και ψυχικής εξάντλησης, δηλαδή προκαλείται από υπερβολικό και παρατεταμένο άγχος. Είναι κοινό μεταξύ δασκάλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που συχνά αντιμετωπίζουν υψηλά επίπεδα άγχους και φόρτο εργασίας λόγω των απαιτήσεων της δουλειάς τους. Η εξουθένωση μπορεί να οδηγήσει σε αρνητικά συνέπειες για τους εκπαιδευτικούς, όπως η μειωμένη εργασιακή ικανοποίηση, μειωμένη παραγωγικότητα και αυξημένη απουσία. Οι αιτίες της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών ποικίλλουν και μπορεί να περιλαμβάνουν υπερφόρτωση εργασιών ή ευθυνών, ανεπαρκή υποστήριξη από τους διευθυντές ή τους συναδέλφους του σχολείου, έλλειψη αναγνώρισης για μια καλά εκτελεσμένη δουλειά και ανεπαρκείς πόρους για να γίνει αποτελεσματικά η δουλειά (Γεωργοπούλου, 2022). Άλλοι παράγοντες όπως οι πολλές ώρες εργασίας, τα μεγάλα μεγέθη των τάξεων και η έλλειψη αυτονομίας στη λήψη αποφάσεων μπορούν επίσης να συμβάλουν στην επαγγελματική εξουθένωση.

Οι επιπτώσεις της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι καταστροφικές τόσο για τους δασκάλους όσο και για τους μαθητές. παράγοντες οι οποίοι μπορεί να έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην συνολική αποτελεσματικότητα και επιτυχία ενός σχολείου. Οι κουρασμένοι δάσκαλοι μπορεί να γίνουν λιγότερο υπομονετικοί με τους μαθητές τους, οδηγώντας σε

χαμηλότερο ηθικό στην τάξη και μειωμένη ακαδημαϊκή επίδοση από τους μαθητές (Evers et al., 2002b; Heus & Diekstra, 2010; Maslach, 2004; Σιδηρόπουλος Ed & Th, n.d.). Μπορεί επίσης να αρχίσουν να φοβούνται να πάνε στη δουλειά κάθε μέρα ή να αποφεύγουν ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης που θα μπορούσαν να τους βοηθήσουν να εξυπηρετήσουν καλύτερα τους μαθητές τους. Τα κοινά συμπτώματα περιλαμβάνουν κόπωση, άγχος, κατάθλιψη, απώλεια ενθουσιασμού για διδασκαλία, σωματική ασθένεια και δυσκολία συγκέντρωσης στην εργασία. Δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι η δουλειά του δασκάλου συνοδεύεται από το μερίδιο του άγχους. Με την ευθύνη της διαμόρφωσης του μυαλού των νέων και της εργασίας με περιορισμένους προϋπολογισμούς, είναι εύκολο να καταλάβουμε γιατί η εξουθένωση των εκπαιδευτικών γίνεται όλο και πιο κοινό ζήτημα.

Ο καλύτερος τρόπος για να αποφευχθεί η εξουθένωση των εκπαιδευτικών είναι να εξασκούνε την αυτοφροντίδα σε καθημερινή βάση. Αυτό θα μπορούσε να περιλαμβάνει τακτικά διαλείμματα κατά τη διάρκεια της ημέρας για τον εαυτό τους και συμμετοχή σε ευχάριστες δραστηριότητες εκτός σχολείου, όπως το διάβασμα ή η άσκηση . Είναι επίσης σημαντικό να θέτουν ρεαλιστικές προσδοκίες.

Ένας άλλος τρόπος για την καταπολέμηση της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών είναι η σύνδεση με άλλους δασκάλους που μοιράζονται παρόμοιες εμπειρίες και προκλήσεις. Αυτό θα μπορούσε να γίνει μέσω διαδικτυακών δικτύων ή παρακολουθώντας συνέδρια επαγγελματικής ανάπτυξης (Kyriacou, 1987; Οικονόμου Μαρία, 2018). Για να αποφευχθεί η εμφάνιση εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, είναι σημαντικό για τους διευθυντές των σχολείων να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον όπου οι δάσκαλοι αισθάνονται ότι υποστηρίζονται και εκτιμώνται στους ρόλους τους. Αυτό περιλαμβάνει την παροχή επαρκών πόρων, όπως προμήθειες, τεχνολογία

και ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, ώστε οι εκπαιδευτικοί να έχουν τα εργαλεία που χρειάζονται για να κάνουν καλά τη δουλειά τους.

Τα σχολεία θα πρέπει επίσης να διασφαλίζουν ότι ο φόρτος εργασίας είναι κατάλληλος για το επίπεδο εμπειρίας κάθε εκπαιδευτικού. Αυτό θα τους αποτρέψει από το να επιβαρυνθούν με εργασίες εκτός του πεδίου της ειδικότητάς τους που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε εξουθένωση μακροπρόθεσμα. Τέλος, είναι σημαντικό για τα σχολεία να έχουν ανοιχτούς δρόμους επικοινωνίας με το προσωπικό τους, ώστε τυχόν ζητήματα ή ανησυχίες να μπορούν να αντιμετωπιστούν γρήγορα προτού γίνουν μη διαχειρίσιμο βάρος τόσο για τα μέλη του προσωπικού όσο και για τους μαθητές. Όλα αυτά τα θέματα θα μελετηθούν στην παρούσα εργασία σε πρώτο πλάνο, και στη συνέχεια θα γίνει εστίαση στην επαγγελματική επάρκεια του διευθυντή της πρωτοβάθμιας. Η επαγγελματική επάρκεια, από την άλλη πλευρά, αναφέρεται στην ικανότητα ενός να εκτελούν τη δουλειά τους αποτελεσματικά και αποδοτικά. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τους διευθυντές σχολείων, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για την γενική διοίκηση και ηγεσία του σχολείου τους. Ένας διευθυντής που είναι επαγγελματικά ικανός είναι σε θέση να ηγούνται και να διαχειρίζονται αποτελεσματικά το σχολείο, δημιουργώντας ένα θετικό και παραγωγικό περιβάλλον για τους μαθητές, καθηγητές και προσωπικό.

Η επαγγελματική ικανότητα για τους διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης περιλαμβάνει τόσο τις πρακτικές όσο και τις διαπροσωπικές δεξιότητες. Οι πρακτικές δεξιότητες αναφέρονται στις γνώσεις και τις ικανότητες που είναι απαραίτητες για την εκτέλεση καθημερινών καθηκόντων, όπως διαχείριση προϋπολογισμών, επίβλεψη προσωπικού, αξιολόγηση προγράμματος σπουδών, επαφή με γονείς, επαφή με μέλη της κοινότητας, επίβλεψη λειτουργιών και ανάπτυξη μακροπρόθεσμων στρατηγικών. Από την άλλη πλευρά, οι διαπροσωπικές δεξιότητες περιλαμβάνουν τη δυνατότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας με όλους τους

ενδιαφερόμενους στη σχολική κοινότητα - συμπεριλαμβανομένων των δασκάλων, των μελών του προσωπικού, των γονέων, των μαθητών και των μελών της κοινότητας - προκειμένου να δημιουργηθούν θετικές σχέσεις που ενθαρρύνουν τη συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκομένων μερών (Parrillo, 2012; Scarlett, 2017).

Εκτός από αυτές τις πρακτικές και διαπροσωπικές δεξιότητες που χρειάζονται οι διευθυντές των δημοτικών σχολείων, θα πρέπει επίσης να διαθέτουν ορισμένες προσωπικές ιδιότητες που τους επιτρέπουν να ηγούνται με επιτυχία. Αυτές περιλαμβάνουν αποτελεσματικές δυνατότητες επίλυσης προβλημάτων, καλή ικανότητα λήψης αποφάσεων, ισχυρές οργανωτικές ικανότητες, εξαιρετικές ικανότητες επικοινωνίας, τιμιότητα, αξιοπιστία, δικαιοσύνη, ορθή κρίση, ενθουσιασμό για τη διδασκαλία, σεβασμό στη διαφορετικότητα, δέσμευση για αριστεία, αυτοπειθαρχία και υπευθυνότητα για τις πράξεις τους (Γιαννόπουλος, 2014).

Τέλος, σημαντική είναι η ανάγκη για επαγγελματική ανάπτυξη που μπορεί να βοηθήσει τους διευθυντές των σχολείων να παραμένουν ενημερωμένοι για τις βέλτιστες πρακτικές στην εκπαιδευτική ηγεσία καθώς και να τους παρέχει νέα εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να βελτιώσουν την απόδοσή τους στην εργασία. Οι ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης μπορεί να περιλαμβάνουν παρακολούθηση σεμιναρίων ή εργαστηρίων που σχετίζονται με θέματα εκπαιδευτικής ηγεσίας ή παρακολούθηση μαθημάτων που σχετίζονται με τη διοίκηση ή τη διαχείριση της εκπαίδευσης (Γαϊτανίδου, 2019).

Συνολικά, είναι σαφές ότι η επαγγελματική ικανότητα ενός διευθυντή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πρέπει να περιλαμβάνει πολλές πτυχές εάν αναμένεται επιτυχία από τον ρόλο του στις κοινότητες των σχολείων του. Έχοντας πρακτικές γνώσεις σε συνδυασμό με διαπροσωπικές δεξιότητες και με προσωπικές ιδιότητες όπως η καλή κρίση και ο σεβασμός, τότε καθίσταται δυνατό για αυτούς τους διευθυντές να οδηγήσουν αποτελεσματικά τα σχολεία τους σε βιώσιμο

μέλλον παρέχοντας ποιοτικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες ανά πάσα στιγμή στην πορεία (Gaitanidou & Γαϊτανίδου, 2019; Keddie et al., 2022). Η διερεύνηση της σχέσης αυτής μεταξύ των επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και επάρκειας της επαγγελματικής αρμοδιότητας του διευθυντή στα ελληνικά σχολεία. Γίνεται δυνατό να αποκτήσουμε καλύτερη κατανόηση των παραγόντων που συμβάλλουν στην εξουθένωση και την επαγγελματική ικανότητα σε αυτές τις ρυθμίσεις, καθώς ταυτόχρονα να εντοπίσει και εφεύρει κανείς τρόπους αντιμετώπισης και βελτίωσης αυτών των ζητημάτων.