

2026-02

$\beta \ddot{y} \text{ — } \bullet \dot{\Delta} \pm^3 \mu \gg \frac{1}{4} \pm \ddot{\Delta}^{10} \text{ ® } \bullet \frac{3}{4} \zeta \dot{\Delta} \text{ , } - \frac{1}{2} \acute{\Delta} \ddot{\Delta} \text{ .}$
 $\beta \ddot{y} \bullet^0 \dot{\Delta} \pm^1 \text{ ' } \mu \dot{\Delta} \ddot{\Delta}^{10} \hat{=} \frac{1}{2} \ddot{\Delta} \ddot{\Delta} \zeta \mu \gg \gg \cdot \frac{1}{2}^{10} \dot{\Delta}$
 $\beta \ddot{y} \ddot{\Delta} \zeta \zeta \gg \mu^- \zeta \text{ . } \acute{\Delta} \zeta \ddot{\Delta} -^3 \dot{\Delta} \ddot{\Delta} \text{ . } \acute{\Delta} \dot{\Delta} \zeta \zeta \ddot{\Delta} \acute{\Delta} \text{ ,}$
 $\beta \ddot{y} \mu \dot{\Delta}^1 \dot{\Delta} \ddot{\Delta} \hat{=} \ddot{\Delta} \mu \acute{\Delta} \frac{1}{2} \text{ , } \text{ ' }^1 \zeta^{10} \cdot \ddot{\Delta}^{10} \hat{=} \frac{1}{2} \ddot{\Delta} \ddot{\Delta} \text{ -}$
 $\beta \ddot{y}^0 \pm^1 \text{ . } \gg^{10} \pm^0 \hat{=} \frac{1}{2} \text{ ' }^1 \pm \text{ \AE } \zeta \acute{\Delta} \zeta \dot{\Delta} \zeta^1 \text{ ® } \ddot{\Delta} \mu$
 $\beta \ddot{y} \mu \acute{\Delta}^3 \pm \ddot{\Delta}^1 \pm^0 \dot{\Delta} \dot{\Delta} \mu \acute{\Delta}^{12} \text{ - } \gg \gg \zeta \frac{1}{2}$

$\beta \ddot{y} \acute{\Delta} \pm \gg \zeta^3 \text{ ® } \acute{\Delta} \zeta \dot{\Delta} \text{ , } \text{ \ae } \pm \acute{\Delta}^- \frac{1}{2} \pm$

$\beta \ddot{y} \text{ \ae } \mu \ddot{\Delta} \pm \dot{\Delta} \ddot{\Delta} \dot{\Delta} \zeta^{10} \dot{\Delta} \dot{\Delta} \text{ \AA } \dot{\Delta} \text{ \AA } \pm \frac{1}{4} \frac{1}{4} \pm \text{ " } \cdot \frac{1}{4} \dot{\Delta} \ddot{\Delta}^{10} \hat{=} \dot{\Delta} \text{ " }^1 \zeta^{-0} \cdot \ddot{\Delta} \cdot \dot{\Delta} \text{ , } \text{ \AA } \zeta \zeta \gg \text{ ® } \ddot{Y}^{10} \zeta \frac{1}{2} \zeta \frac{1}{4}^{10} \hat{=} \frac{1}{2} \bullet \dot{\Delta}^1 \ddot{\Delta} \text{ \AA}$
 $\beta \ddot{y} \text{ " }^1 \zeta^{-0} \cdot \ddot{\Delta} \cdot \dot{\Delta} \text{ , } \pm \frac{1}{2} \mu \dot{\Delta}^1 \ddot{\Delta} \text{ \AA } \text{ ® } \frac{1}{4}^1 \zeta \bullet \mu \text{ - } \dot{\Delta} \zeta \gg^1 \dot{\Delta} \text{ - } \text{ \AE } \zeta \dot{\Delta}$



**ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ, ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ**

**ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΝΕΑΠΟΛΙΣ ΠΑΦΟΥ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΗΜΟΣΙΑΣ
ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ**

**ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: « Η
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΤΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΨΥΧΟΣΩΜΑΤΙΚΩΝ ΕΠΙΠΤΩΣΕΩΝ,
ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΗΛΙΚΙΑΚΩΝ
ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΕΩΝ ΣΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ»**

**ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: ΜΑΡΙΝΑ ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ
Α.Μ. 1241112517**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΚΩΝΣΤΑΝΤΟΠΟΥΛΟΥ
ΔΕΣΠΟΙΝΑ**

ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2026



**ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ, ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ**

**ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΝΕΑΠΟΛΙΣ ΠΑΦΟΥ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΔΗΜΟΣΙΑΣ
ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ**

**ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: « Η
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΤΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΨΥΧΟΣΩΜΑΤΙΚΩΝ ΕΠΙΠΤΩΣΕΩΝ,
ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΗΛΙΚΙΑΚΩΝ
ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΕΩΝ ΣΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ»**

**Διπλωματική Εργασία η οποία υποβλήθηκε προς απόκτηση
μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη Δημόσια Διοίκηση στο
Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφος**

**ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: ΜΑΡΙΝΑ ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ
Α.Μ. 124112517**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΚΩΝΣΤΑΝΤΟΠΟΥΛΟΥ
ΔΕΣΠΟΙΝΑ
ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2026**

Πνευματικά δικαιώματα

Copyright © Μαρίνα Καλογήρου, 2026

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Η έγκριση της Διπλωματικής Εργασίας από το Πανεπιστήμιο Νεάπολις δεν υποδηλώνει απαραίτητως και αποδοχή των απόψεων του συγγραφέα εκ μέρους του Πανεπιστημίου

Σελίδα Εγκυρότητας

Όνοματεπώνυμο Φοιτητή/Φοιτήτριας: Μαρίνα Καλογήρου

Τίτλος Διπλωματικής Εργασίας: « Η Επαγγελματική Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών στο ελληνικό σχολείο. Προσέγγιση ψυχοσωματικών επιπτώσεων, διοικητικών στάσεων και ηλικιακών διαφοροποιήσεων στο εργασιακό περιβάλλον»

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για την απόκτηση εξ αποστάσεως μεταπτυχιακού τίτλου στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις και εγκρίθηκε στις 16/02/2026 από τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής.

Εξεταστική Επιτροπή:

Πρώτη επιβλέπουσα: Κωνσταντοπούλου Δέσποινα, Μέλος ΣΕΠ Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφου

Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής: Ρέππα Αναστασία, Μέλος ΔΕΠ Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφου

Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής: Σκλάβου Κωνσταντίνα, Μέλος ΣΕΠ Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφου

Η ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Η Μαρίνα Καλογήρου, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Η Επαγγελματική Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών στο ελληνικό σχολείο. Προσέγγιση ψυχοσωματικών επιπτώσεων, διοικητικών στάσεων και ηλικιακών διαφοροποιήσεων στο εργασιακό περιβάλλον», αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η Δηλούσα

Μαρίνα Καλογήρου

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει ως κύριο στόχο τη θεωρητική διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών και την ανάδειξη των βασικών παραγόντων που συμβάλλουν στην εμφάνιση, στην ένταση και τη διαχείρισή της στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη σχέση του φόρτου εργασίας, της εισαγωγής νέων μαθημάτων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων, καθώς και της στάσης και συμπεριφοράς της σχολικής ηγεσίας με την ψυχική και σωματική υγεία των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, η εργασία επιδιώκει να αναδείξει την επαγγελματική εξουθένωση, όχι ως ατομική αδυναμία, αλλά ως οργανωσιακό και συστημικό φαινόμενο, συνδεδεμένο με τις ευρύτερες συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου.

Η μεθοδολογία της εργασίας βασίζεται στη συστηματική ανασκόπηση και σύνθεση της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας. Αξιοποιούνται βασικά θεωρητικά μοντέλα, όπως το τρισδιάστατο μοντέλο της Maslach και το θεωρητικό πλαίσιο των Εργασιακών Απαιτήσεων-Πόρων (Job Demands-Resources), προκειμένου να αναλυθεί η αλληλεπίδραση μεταξύ εργασιακών απαιτήσεων, οργανωτικών πόρων και ατομικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών. Η βιβλιογραφική ανάλυση περιλαμβάνει ερευνητικά δεδομένα που αφορούν τόσο την προ πανδημίας όσο και τη μεταπανδημική εκπαιδευτική πραγματικότητα, με έμφαση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Τα ευρήματα της βιβλιογραφικής σύνθεσης καταδεικνύουν ότι η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών συνδέεται στενά με τον αυξημένο και πολυδιάστατο φόρτο εργασίας, τη συσσώρευση διοικητικών και γραφειοκρατικών απαιτήσεων, καθώς και την ταυτόχρονη εισαγωγή νέων μαθημάτων και προγραμμάτων χωρίς επαρκή υποστήριξη. Επιπλέον, αναδεικνύεται ο καθοριστικός ρόλος της σχολικής ηγεσίας, καθώς η υποστηρικτική και μετασχηματιστική ηγεσία λειτουργεί προστατευτικά, ενώ η έλλειψη σαφήνειας, αναγνώρισης και δικαιοσύνης εντείνει την επαγγελματική κόπωση. Παράλληλα, επιβεβαιώνεται η συμβολή ατομικών προστατευτικών παραγόντων, όπως η ανθεκτικότητα και η αυτοαποτελεσματικότητα, χωρίς να αναιρείται η πρωταρχική ευθύνη του οργανωτικού πλαισίου.

Συμπερασματικά, η εργασία καταλήγει ότι η πρόληψη και η διαχείριση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών απαιτούν πολυεπίπεδες και συντονισμένες παρεμβάσεις. Η αναθεώρηση του φόρτου εργασίας, η ενίσχυση των οργανωτικών πόρων, η επιμόρφωση της σχολικής ηγεσίας και η καλλιέργεια υποστηρικτικής σχολικής κουλτούρας αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για τη διασφάλιση της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών και, κατ' επέκταση, της ποιότητας της

εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Λέξεις-κλειδιά

επαγγελματική εξουθένωση, εκπαιδευτικοί, ψυχοσωματικές επιπτώσεις, εργασιακή απόδοση, εργασιακή ικανοποίηση, ποιότητα ζωής

Abstract

The present master's thesis aims to theoretically explore teacher's burnout and to highlight the main factors that contribute to its emergence, intensity and management within the contemporary school environment. Particular emphasis is placed on the relationship between workload, the introduction of new subjects and educational programs, as well as the role and behavior of school leadership, in relation to teachers' mental and physical health. At the same time, the study seeks to conceptualize burnout not as an individual weakness, but as an organizational and systemic phenomenon, closely linked to the broader conditions under which educational work is carried out.

The methodology of the study is based on a systematic review and synthesis of both international and Greek literature. Key theoretical models, such as Maslach's three-dimensional model and the Job Demands-Resources (JD-R) framework, are utilized to analyze the interaction between job demands, organizational resources, and individual characteristics of teachers. The literature review includes research findings from both the pre-pandemic and post-pandemic educational context, with particular emphasis on the Greek educational system.

The findings of the literature synthesis indicate that teacher burnout is closely associated with increased and multidimensional workload, the accumulation of administrative and bureaucratic demands, as well as the simultaneous introduction of new subjects and programs without adequate support. Furthermore, the crucial role of school leadership is highlighted, as supportive and transformational leadership functions as a protective factor, whereas a lack of clarity, recognition and fairness intensifies professional exhaustion. At the same time, the contribution of individual protective factors, such as resilience and self-efficacy, is confirmed, without undermining the primary responsibility of the organizational framework.

In conclusion, the study argues that the prevention and management of teacher burnout require multilevel and coordinated interventions. The reconsideration of workload, the strengthening of organizational resources, the professional development of school leadership, and the cultivation of a supportive school culture constitute fundamental prerequisites for safeguarding teachers' professional well-being and, consequently, the quality of the educational process.

Keywords

teacher burnout, teachers, psychosomatic effects, job performance, job satisfaction, quality of life

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στον σύζυγό μου και τα παιδιά μου για τη συνεχή υποστήριξη, την υπομονή και την κατανόηση που μου έδειξαν καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Η ενθάρρυνση και η ηθική τους υποστήριξη υπήρξαν καθοριστικής σημασίας για την ολοκλήρωσή της. Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στην επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κα Κωνσταντοπούλου Δέσποινα, για την πολύτιμη καθοδήγηση, τις εύστοχες παρατηρήσεις και τη συνεχή της διαθεσιμότητα, που συνέβαλαν ουσιαστικά στην πορεία και την ποιότητα της εργασίας.

Περιεχόμενα

Πνευματικά δικαιώματα.....	iii
Σελίδα εγκυρότητας.....	iv
Υπεύθυνη δήλωση.....	v
Περίληψη.....	vi
Abstract.....	vii
Ευχαριστίες.....	ix
Πίνακας Περιεχομένων.....	x
Εισαγωγή.....	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Θεωρητικό πλαίσιο της επαγγελματικής εξουθένωσης στην εκπαίδευση...	14
1.1 Ορισμός και θεωρητικά μοντέλα.....	14
1.2 Διαστάσεις της εξουθένωσης: συναισθηματική, σωματική και γνωστική.....	16
1.3 Ψυχολογικές και σωματικές επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης.....	18
1.4 Εξουθένωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.....	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Παράγοντες εξουθένωσης των εκπαιδευτικών στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση.....	21
2.1 Η σημασία της ηγεσίας στο σχολικό περιβάλλον.....	22
2.2 Ο ρόλος του διευθυντή/της διευθύντριας στην αντιμετώπιση ή επιδείνωση της εξουθένωσης.....	23
2.3 Περιορισμοί της αυτονομίας στη σχολική διοίκηση.....	25
2.4 Συνέπειες της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στο επάγγελμά τους για την ψυχολογική κατάσταση και απόδοση.....	27
2.5 Προκλήσεις κατά την εφαρμογή νέων προγραμμάτων, νέων μαθημάτων και πολλών δράσεων.....	29
2.6 Ηλικία, επαγγελματική εμπειρία και αντιμετώπιση προκλήσεων.....	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών.....	33
3.1 Ψυχοσωματικές και συναισθηματικές επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών.....	34
3.2 Εργασιακή απόδοση και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.....	36
3.3 Επίδραση στην ποιότητα ζωής και την υγεία των εκπαιδευτικών.....	38
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Στρατηγικές αντιμετώπισης και πρόληψης της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών.....	41
4.1 Στρατηγικές ατομικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών.....	42
4.2 Οργάνωση σχολικών δράσεων για μείωση του φόρτου εργασίας.....	44

4.3 Τεχνολογική υποστήριξη και εκπαίδευση.....	46
4.4 Πρακτικές και στρατηγικές υποστήριξης των εκπαιδευτικών.....	48
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Συμπεράσματα και προτάσεις για την πρόληψη και διαχείριση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών.....	51
5.1 Παρουσίαση και σύνθεση των θεωρητικών ευρημάτων.....	52
5.2 Σχέση φόρτου εργασίας, νέων μαθημάτων και προγραμμάτων με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών.....	54
5.3 Επίδραση της στάσης και συμπεριφοράς του διευθυντή/της διευθύντριας στην ψυχική και σωματική υγεία των εκπαιδευτικών.....	56
5.4 Ηλικιακές διαφοροποιήσεις και η συμβολή τους στη διαμόρφωση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στο επαγγελματικό τους έργο.....	58
5.5 Προτάσεις για πολιτικές πρόληψης και διαχείρισης της εξουθένωσης.....	60
Βιβλιογραφικές πηγές.....	63
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία.....	63
Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία.....	67
Διαδικτυακές πηγές.....	68

Εισαγωγή

Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα από τα πιο κρίσιμα ψυχοκοινωνικά φαινόμενα στον χώρο της εκπαίδευσης, καθώς επηρεάζει τόσο την ποιότητα της διδασκαλίας, όσο και την ευημερία των ίδιων των εκπαιδευτικών (Maslach & Leiter, 2016). Πρόκειται για ένα πολυδιάστατο φαινόμενο, που συνδέεται με την παρατεταμένη έκθεση σε υψηλές εργασιακές απαιτήσεις, την έλλειψη επαρκών πόρων, την επαναλαμβανόμενη συναισθηματική φόρτιση και τη διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ επαγγελματικών και προσωπικών αναγκών (Bakker & Demerouti, 2017). Στο σύγχρονο σχολικό πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν την πρόκληση να ανταποκριθούν σε πολλαπλούς και συχνά αντικρουόμενους ρόλους, γεγονός που καθιστά την επαγγελματική εξουθένωση όχι μόνο πιθανή, αλλά και κρίσιμη για την αποτελεσματικότητα της σχολικής λειτουργίας και την ψυχική τους υγεία.

Η ανάγκη μελέτης αυτού του φαινομένου ενισχύεται από τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές αλλαγές των τελευταίων ετών. Η συνεχής εφαρμογή μεταρρυθμίσεων, η αύξηση του διοικητικού φόρτου, η ενσωμάτωση νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία και οι αυξημένες απαιτήσεις από μαθητές και γονείς, δημιουργούν ένα περιβάλλον έντονης εργασιακής πίεσης (Skaalvik & Skaalvik, 2017). Στην ελληνική πραγματικότητα, η οικονομική κρίση και η πανδημία COVID-19 επιβάρυναν περαιτέρω τις συνθήκες εργασίας, ενισχύοντας την επαγγελματική ανασφάλεια, μειώνοντας την υποστήριξη και αυξάνοντας τη συναισθηματική καταπόνηση των εκπαιδευτικών (Papastylianou et al., 2009; Psani, et al., 2024). Τα στοιχεία που αντλούνται από τη βιβλιογραφία δείχνουν ότι η έλλειψη υποστηρικτικού περιβάλλοντος και η αδυναμία διαχείρισης των απαιτήσεων οδηγούν συχνά σε μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση, χαμηλή αφοσίωση και προβλήματα υγείας, καθιστώντας τη μελέτη του φαινομένου απαραίτητη για την πρόληψη και τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας (Papastylianou et al., 2009; Psani et al., 2024).

Στόχος της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η θεωρητική διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών μέσω της σύνθεσης της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας, εστιάζοντας στις αιτίες, τις μορφές εκδήλωσης και τις συνέπειες του φαινομένου. Στο πλαίσιο αυτό, επιδιώκεται η διερεύνηση κρίσιμων ερευνητικών ζητημάτων που αφορούν τους παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης, τους ψυχολογικούς και οργανωτικούς μηχανισμούς που μπορούν να την ενισχύσουν ή να τη μετριάσουν, καθώς και τον αντίκτυπό της στην εργασιακή απόδοση και την ποιότητα ζωής των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, εξετάζονται οι προσεγγίσεις πρόληψης και διαχείρισης της εξουθένωσης που έχουν αναδειχθεί στη

βιβλιογραφία. Η μεθοδολογική προσέγγιση της εργασίας βασίζεται σε συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση, η οποία περιλαμβάνει αναζήτηση σε διεθνείς και ελληνικές βάσεις δεδομένων, με κριτήρια επιλογής τη θεματική συνάφεια, την επικαιρότητα και την επιστημονική αξιοπιστία των πηγών. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιείται μέσω συγκριτικής και συνθετικής προσέγγισης, με στόχο την ανάδειξη κοινών θεωρητικών αξόνων, βασικών ερευνητικών ευρημάτων και υπαρχόντων κενών στη βιβλιογραφία (Schaufeli & Taris, 2014; Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Η παρούσα εργασία προσφέρει μια ολοκληρωμένη προσέγγιση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, εστιάζοντας τόσο στις θεωρητικές, όσο και στις πρακτικές της διαστάσεις. Η βιβλιογραφική ανάλυση επιτρέπει την ανάδειξη των κύριων παραγόντων που συμβάλλουν στην εμφάνιση του φαινομένου, καθώς και των συνεπειών του στην ψυχική υγεία, στην επαγγελματική απόδοση και στη λειτουργία του σχολείου. Παράλληλα, επιχειρείται η αξιολόγηση των υπαρχουσών στρατηγικών πρόληψης και αντιμετώπισης, με στόχο την παροχή χρήσιμων συμπερασμάτων για την εκπαιδευτική πράξη. Η συμβολή της εργασίας έγκειται στην ενσωμάτωση δεδομένων από διεθνείς και ελληνικές πηγές, επιτρέποντας την αναγνώριση κοινών προτύπων αλλά και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που παρατηρούνται στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Επιπλέον, η σύνθεση των ευρημάτων επιτρέπει την αναγνώριση κενών στη βιβλιογραφία και υποδεικνύει κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα, ενισχύοντας την επιστημονική γνώση και τη δυνατότητα εφαρμογής πρακτικών λύσεων στη σχολική καθημερινότητα (Daniilidou et al., 2020; Gkamari & Fotoroulou, 2024).

Η εργασία διαρθρώνεται σε πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της επαγγελματικής εξουθένωσης, οι βασικές έννοιες και η ιστορική εξέλιξη της μελέτης του φαινομένου. Το δεύτερο κεφάλαιο εστιάζει στους παράγοντες που προδιαθέτουν στην εμφάνιση της εξουθένωσης, όπως οι ατομικοί, κοινωνικοί και οργανωτικοί παράγοντες. Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύονται οι ψυχολογικές και σωματικές συνέπειες της εξουθένωσης, ενώ στο τέταρτο κεφάλαιο εξετάζονται οι επιπτώσεις στην εργασιακή απόδοση, την ποιότητα ζωής των εκπαιδευτικών και το σχολικό περιβάλλον. Τέλος, στο πέμπτο κεφάλαιο συνοψίζονται τα βασικά συμπεράσματα της βιβλιογραφικής σύνθεσης και διατυπώνονται προτάσεις για την εκπαιδευτική πράξη, την υποστήριξη των εκπαιδευτικών και τη μελλοντική ερευνητική δραστηριότητα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Θεωρητικό πλαίσιο της επαγγελματικής εξουθένωσης στην εκπαίδευση

Η επαγγελματική εξουθένωση (burnout) αποτελεί ένα από τα πλέον κρίσιμα και διαδεδομένα φαινόμενα που επηρεάζουν τη λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών και την ψυχολογική ευημερία των εκπαιδευτικών σε όλο τον κόσμο. Στην πράξη, η συνεχής πίεση που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, η έντονη και συχνά συναισθηματικά φορτισμένη αλληλεπίδραση με μαθητές, γονείς και συναδέλφους, οι ταχείες αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα, αλλά και οι αυξημένες διοικητικές απαιτήσεις, δημιουργούν ένα εργασιακό περιβάλλον που προκαλεί σημαντική ψυχική, συναισθηματική και σωματική καταπόνηση (Ntavlamanou,2024; Papadeli et al.,2022).

Η διερεύνηση του φαινομένου της εξουθένωσης απαιτεί μια ολοκληρωμένη κατανόηση τόσο των ατομικών παραγόντων που επηρεάζουν την εμφάνισή της, όσο και των οργανωτικών και κοινωνικών συνθηκών που την ενισχύουν. Το παρόν κεφάλαιο έχει στόχο να παρουσιάσει το θεωρητικό πλαίσιο της επαγγελματικής εξουθένωσης, εστιάζοντας στις βασικές διαστάσεις της, τα κυριότερα θεωρητικά μοντέλα που την περιγράφουν, καθώς και τις επιπτώσεις της στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η ανάλυση αυτή αποτελεί τη βάση για την κατανόηση των μηχανισμών που οδηγούν σε εξουθένωση και για την ανάπτυξη στρατηγικών αντιμετώπισης του φαινομένου.

1.1 Ορισμός και θεωρητικά μοντέλα

Ο όρος "επαγγελματική εξουθένωση " εισήχθη για πρώτη φορά στη βιβλιογραφία τη δεκαετία του 1970 από τον Freudenberger, για να περιγράψει το φαινόμενο της ψυχικής και σωματικής εξάντλησης που παρουσίαζαν επαγγελματίες που εργάζονταν σε τομείς παροχής υπηρεσιών και φροντίδας ανθρώπων. Ωστόσο, ο όρος καθιερώθηκε επιστημονικά μέσα από την ερευνητική εργασία της Christina Maslach και των συνεργατών της (Maslach, Jackson & Leiter, 2016) , οι οποίοι συστηματοποίησαν το φαινόμενο και ανέπτυξαν το ευρέως χρησιμοποιούμενο εργαλείο μέτρησης Maslach Burnout Inventory (MBI). Η Maslach μελέτησε εκτενώς τη σχέση μεταξύ της συνεχούς εργασιακής πίεσης, της συναισθηματικής επιβάρυνσης και της ψυχολογικής εξάντλησης των εργαζομένων, αναδεικνύοντας πως η εξουθένωση δεν είναι ένα ατομικό πρόβλημα, αλλά ένα σύνθετο φαινόμενο που προκύπτει από την αλληλεπίδραση ατόμου και εργασιακού περιβάλλοντος.

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (WHO, 2023), η επαγγελματική

εξουθένωση δε θεωρείται ιατρική διαταραχή, αλλά ένα φαινόμενο που σχετίζεται αποκλειστικά με το πλαίσιο εργασίας και προκύπτει ως αποτέλεσμα χρόνιου, ανεπιτυχώς διαχειριζόμενου εργασιακού στρες. Ο WHO ορίζει τρεις βασικές διαστάσεις της εξουθένωσης:

α) Συναισθηματική εξάντληση: Η εμπειρία συνεχούς κόπωσης, έλλειψης ενέργειας και συναισθηματικών αποθεμάτων. Το άτομο αισθάνεται πως δεν μπορεί πλέον να ανταποκριθεί στις επαγγελματικές απαιτήσεις, γεγονός που οδηγεί σε απάθεια και εσωτερική αποστράγγιση.

β) Αποπροσωποποίηση ή αποστασιοποίηση: Η ανάπτυξη αρνητικής, κυνικής ή απρόσωπης στάσης απέναντι στους συναδέλφους, τους μαθητές ή το αντικείμενο της εργασίας. Ο εργαζόμενος προσπαθεί να προστατευθεί ψυχικά, απομακρυνόμενος συναισθηματικά από το έργο του.

γ) Μειωμένη αίσθηση προσωπικής αποτελεσματικότητας: Η αίσθηση αποτυχίας και αναποτελεσματικότητας, που οδηγεί σε χαμηλή επαγγελματική αυτοεκτίμηση, απώλεια ενδιαφέροντος και μείωση της εργασιακής ικανοποίησης.

Το τρισδιάστατο μοντέλο της Maslach αποτελεί, μέχρι σήμερα τη θεωρητική βάση της πλειονότητας των ερευνών για το burnout. Οι τρεις διαστάσεις του δεν είναι ανεξάρτητες αλλά αλληλένδετες, σχηματίζοντας έναν δυναμικό κύκλο ψυχικής φθοράς: η συναισθηματική εξάντληση οδηγεί στην αποπροσωποποίηση, η οποία με τη σειρά της ενισχύει το αίσθημα αναποτελεσματικότητας. Έτσι, το άτομο εγκλωβίζεται σε έναν φαύλο κύκλο εξουθένωσης που επηρεάζει όχι μόνο την ψυχολογική του ευεξία, αλλά και την ποιότητα της επαγγελματικής του απόδοσης (Maslach et al., 2016).

Πέρα από το μοντέλο της Maslach, έχουν αναπτυχθεί και άλλα θεωρητικά πλαίσια, με σημαντικότερο το μοντέλο των Απαιτήσεων-Πόρων (Job Demands-Resources, JD-R model) των Demerouti et al. (2001). Το μοντέλο αυτό υποστηρίζει ότι η επαγγελματική εξουθένωση εμφανίζεται όταν οι εργασιακές απαιτήσεις (όπως ο φόρτος εργασίας, η συναισθηματική πίεση, οι γραφειοκρατικές διαδικασίες ή οι συνεχείς αλλαγές) υπερβαίνουν τους διαθέσιμους πόρους (όπως η υποστήριξη από τη διοίκηση, η αναγνώριση, η αυτονομία στη λήψη αποφάσεων ή οι κοινωνικές σχέσεις στον χώρο εργασίας). Όταν η ανισορροπία αυτή διατηρείται για μεγάλο χρονικό διάστημα, το άτομο οδηγείται σταδιακά σε εξουθένωση, απώλεια κινήτρων και εν τέλει σε επαγγελματική απόσυρση (Kariou et al., 2021).

Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν ένα σύνολο συνεχών και πολυδιάστατων προκλήσεων, όπως υψηλό φόρτο διδακτικών και διοικητικών καθηκόντων, ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή, συναισθηματικές απαιτήσεις από τη συνεχή αλληλεπίδραση

με μαθητές και γονείς, καθώς και πιέσεις που απορρέουν από την αξιολόγηση και τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (Ntavlamano, 2024; Psani et al., 2024). Οι συνεχείς αλλαγές στα προγράμματα σπουδών και στην εκπαιδευτική πολιτική εντείνουν το αίσθημα αστάθειας και αβεβαιότητας, καθιστώντας τους εκπαιδευτικούς ιδιαίτερα ευάλωτους στην εξουθένωση.

Η κατανόηση του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να περιοριστεί μόνο στις ατομικές ψυχολογικές διαστάσεις. Απαιτεί μια προσέγγιση που να λαμβάνει υπόψη τις οργανωτικές συνθήκες του σχολικού περιβάλλοντος, την παιδαγωγική κουλτούρα, το είδος της ηγεσίας που ασκείται, καθώς και τις ευκαιρίες που προσφέρονται για επαγγελματική ανάπτυξη και υποστήριξη. Η δημιουργία υποστηρικτικού κλίματος συνεργασίας, η ενίσχυση της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και διοίκησης, καθώς και η καλλιέργεια της επαγγελματικής ανθεκτικότητας, μπορούν να λειτουργήσουν προστατευτικά έναντι της εξουθένωσης (Brouskeli et al., 2018; Leiter & Maslach, 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2017). Έρευνες έχουν δείξει ότι η ύπαρξη θετικού εργασιακού κλίματος, η αίσθηση δικαιοσύνης, η επαγγελματική αναγνώριση και οι ευκαιρίες συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, μειώνουν σημαντικά τα επίπεδα εξουθένωσης και ενισχύουν την επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών (Hakanen et al., 2006; Papastylianou et al., 2009).

Συνολικά, η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί ένα πολυπαραγοντικό και πολυεπίπεδο φαινόμενο, το οποίο δεν αφορά μόνο την ατομική αντοχή ή την προσαρμοστικότητα, αλλά αντανάκλα και τη δομή, τις αξίες και τις συνθήκες του οργανισμού (Maslach & Leiter, 2017; Schaufeli & Taris, 2014). Η πρόληψή της προϋποθέτει τη συνειδητοποίηση της σημασίας της ψυχοκοινωνικής υγείας των εργαζομένων, την επένδυση στην ευημερία του προσωπικού και την ανάπτυξη στρατηγικών υποστήριξης, ώστε η εργασία να αποτελεί πηγή δημιουργικότητας και όχι εξάντλησης. Η ενίσχυση των πόρων, η ισορροπία μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής και η ενδυνάμωση της συλλογικότητας μπορούν να συμβάλλουν καθοριστικά στην πρόληψη του φαινομένου (Bakker & Demerouti, 2017; WHO, 2023).

1.2 Διαστάσεις της εξουθένωσης: συναισθηματική, σωματική και γνωστική

Η επαγγελματική εξουθένωση (burnout) αποτελεί ένα σύνθετο και πολυδιάστατο φαινόμενο που αναπτύσσεται σταδιακά, ως αποτέλεσμα της μακροχρόνιας έκθεσης του ατόμου σε επαγγελματικό στρες, υπερβολικές απαιτήσεις και έλλειψη επαρκούς υποστήριξης. Πρόκειται για μια κατάσταση σωματικής, ψυχικής και γνωστικής εξάντλησης

που επηρεάζει αρνητικά τόσο την προσωπική ευημερία, όσο και την επαγγελματική αποτελεσματικότητα του ατόμου (Maslach et al., 2016). Στον χώρο της εκπαίδευσης, η εξουθένωση είναι ιδιαίτερα συχνή, καθώς οι εκπαιδευτικοί καλούνται καθημερινά να ανταποκριθούν σε αυξημένες συναισθηματικές και γνωστικές απαιτήσεις, να διαχειριστούν τη διαφορετικότητα των μαθητών, να επιτελέσουν πολλαπλούς ρόλους και να προσαρμόζονται διαρκώς στις μεταβαλλόμενες συνθήκες του σχολικού περιβάλλοντος. Η βιβλιογραφία αναγνωρίζει τρεις βασικές διαστάσεις της εξουθένωσης: τη συναισθηματική, τη σωματική και τη γνωστική (Kariou et al., 2021; Nikolova & Lazaridou, 2024; Panagopoulos et al., 2014). Οι τρεις αυτές πτυχές συνδέονται μεταξύ τους και αλληλεπιδρούν, συνθέτοντας την πλήρη εικόνα του φαινομένου.

α) Συναισθηματική διάσταση

Η συναισθηματική εξουθένωση θεωρείται η κεντρική και η πιο χαρακτηριστική διάσταση του burnout. Αναφέρεται στο αίσθημα εξάντλησης και ψυχικής κόπωσης που βιώνει το άτομο όταν οι συναισθηματικοί του πόροι έχουν εξαντληθεί λόγω της συνεχούς επαφής με έντονες ή απαιτητικές κοινωνικές καταστάσεις (Maslach et al., 2016). Οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν συναισθηματική εξουθένωση συχνά αισθάνονται ότι δεν έχουν την ψυχική ενέργεια να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών τους, γεγονός που οδηγεί σε απογοήτευση, αποστασιοποίηση και μείωση της επαγγελματικής τους ικανοποίησης (Kariou et al., 2021).

Η υπερφόρτωση εργασίας, οι μεγάλες ευθύνες, η έλλειψη υποστήριξης από τη διοίκηση και η πίεση για συνεχή απόδοση, ενισχύουν το αίσθημα συναισθηματικής εξάντλησης. Αυτή η διάσταση λειτουργεί συχνά ως η αφετηρία της συνολικής εξουθένωσης, καθώς επηρεάζει αρνητικά τόσο την ψυχική ισορροπία, όσο και τη στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στο επάγγελμά του, οδηγώντας σταδιακά σε μειωμένη επαγγελματική δέσμευση και ενδιαφέρον.

β) Σωματική διάσταση

Η σωματική εξουθένωση εκφράζει τις βιολογικές και φυσιολογικές συνέπειες της χρόνιας εργασιακής κόπωσης. Εμφανίζεται μέσα από συμπτώματα όπως επίμονη κούραση, διαταραχές ύπνου, πονοκεφάλους, μειωμένη αντοχή και γενική εξάντληση του οργανισμού (Panagopoulos et al., 2014). Στους εκπαιδευτικούς, τα συμπτώματα αυτά είναι συχνά αποτέλεσμα του συνεχούς φόρτου εργασίας, της πίεσης χρόνου και της αδιάκοπης ανάγκης για συγκέντρωση και επικοινωνία με μαθητές, γονείς και συναδέλφους.

Η σωματική διάσταση της εξουθένωσης δεν είναι αποκομμένη από τις υπόλοιπες. Αντίθετα, συχνά ακολουθεί ή συνοδεύει τη συναισθηματική κόπωση, δημιουργώντας έναν κύκλο

αλληλεξάρτησης ανάμεσα στο σώμα και την ψυχή. Όπως αναφέρουν οι Λιθοξοπούλου και Γεράκη (2022), ιδιαίτερα στην ειδική αγωγή, όπου οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν αυξημένες απαιτήσεις και συναισθηματικά φορτισμένες καταστάσεις, η σωματική κόπωση είναι εντονότερη και ενισχύει τα συνολικά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης.

γ) Γνωστική διάσταση

Η γνωστική εξουθένωση αφορά τη φθορά των νοητικών λειτουργιών του ατόμου και τη δυσκολία διατήρησης της πνευματικής διαύγειας, της συγκέντρωσης και της δημιουργικής σκέψης (Nikolova & Lazaridou, 2024). Οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν γνωστική κόπωση δυσκολεύονται να οργανώσουν τη διδασκαλία τους, να λάβουν αποφάσεις και να προσαρμοστούν στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών. Αυτή η γνωστική επιβάρυνση επηρεάζει αρνητικά την ποιότητα της διδασκαλίας, μειώνει την αποτελεσματικότητα και οδηγεί σε ένα αίσθημα ανεπάρκειας, το οποίο ενισχύει περαιτέρω τη συνολική εξουθένωση. Σύμφωνα με τους Nikolova και Lazaridou (2024), η γνωστική εξουθένωση λειτουργεί συμπληρωματικά με τη συναισθηματική και τη σωματική, καθώς η πνευματική κόπωση συχνά προκαλεί ή εντείνει τη συναισθηματική και σωματική δυσλειτουργία. Η αλληλεπίδραση αυτών των διαστάσεων οδηγεί σε ένα ολοκληρωμένο φαινόμενο επαγγελματικής εξουθένωσης, το οποίο μειώνει τη συνολική λειτουργικότητα του ατόμου και θέτει σε κίνδυνο την επαγγελματική του ταυτότητα και αυτοεκτίμηση.

Η επαγγελματική εξουθένωση στον εκπαιδευτικό χώρο δεν εκδηλώνεται μονοδιάστατα, αλλά μέσα από την αλληλεπίδραση της συναισθηματικής, σωματικής και γνωστικής διάστασης. Η κατανόηση αυτών των τριών πτυχών είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς κάθε διάσταση επηρεάζει την επαγγελματική απόδοση και την προσωπική ευημερία των εκπαιδευτικών. Η αναγνώριση και η αντιμετώπιση των παραμέτρων που συντελούν στην εξουθένωση αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας και τη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Maslach et al., 2016).

1.3 Ψυχολογικές και σωματικές επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης

Η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί μια σοβαρή κατάσταση που επηρεάζει σημαντικά την ψυχολογική υγεία των εργαζομένων, ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών. Οι συνέπειές της δεν περιορίζονται μόνο στη συναισθηματική σφαίρα, αλλά επεκτείνονται και στη σωματική και κοινωνική λειτουργικότητα. Σε ψυχολογικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν υψηλά

επίπεδα εξουθένωσης συχνά εμφανίζουν άγχος, απογοήτευση, μειωμένη αυτοεκτίμηση και αίσθημα ανασφάλειας (Kariou et al., 2021; Papadeli et al., 2022). Τα συναισθήματα αυτά συχνά εντείνονται όταν δεν υπάρχει κατάλληλη αναγνώριση της προσπάθειάς τους από τη σχολική κοινότητα ή όταν η υποστήριξη από συναδέλφους και διοίκηση είναι περιορισμένη.

Η εξουθένωση επηρεάζει επίσης τη διαχείριση των σχέσεων μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Εκπαιδευτικοί που αντιμετωπίζουν έντονη εξουθένωση συχνά δυσκολεύονται στη διαχείριση συγκρούσεων, εμφανίζουν μειωμένη ενσυναίσθηση και αποστασιοποιούνται από τους μαθητές και τους συναδέλφους τους (Kalamara & Richardson, 2022). Επιπλέον, παρατηρούνται αλλαγές στη διάθεση, όπως αυξημένη ευερεθιστότητα, μεταβλητότητα της συναισθηματικής κατάστασης και αίσθημα συναισθηματικής απόστασης. Αυτά τα συμπτώματα εντείνονται όταν οι εκπαιδευτικοί δε νιώθουν υποστήριξη ή αναγνώριση για το έργο τους.

Οι ψυχοσωματικές επιπτώσεις της εξουθένωσης είναι εξίσου σημαντικές και συχνά εμφανίζονται παράλληλα με τα ψυχολογικά συμπτώματα. Μεταξύ αυτών περιλαμβάνονται πονοκέφαλοι, γαστρεντερικές διαταραχές, καρδιαγγειακές δυσλειτουργίες, διαταραχές ύπνου και μειωμένη φυσική αντοχή (Papadeli et al., 2022). Η πανδημία COVID-19 ανέδειξε ακόμα περισσότερο αυτού του είδους τις επιπτώσεις. Η έντονη χρήση ψηφιακών εργαλείων για την εξ αποστάσεως διδασκαλία αύξησε το στρες και τα ψυχοσωματικά συμπτώματα, ιδιαίτερα σε εκπαιδευτικούς που είχαν περιορισμένη ψηφιακή κατάρτιση (Psani et al., 2024). Παράλληλα, οι συνεχείς αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική και η ασάφεια στις οδηγίες δημιούργησαν μια αίσθηση χρόνιας πίεσης και απώλειας ελέγχου (Ntavlamani, 2024), γεγονός που ενίσχυσε τον ψυχολογικό φόρτο και τα συμπτώματα εξουθένωσης.

Ωστόσο, υπάρχουν παράγοντες που μπορούν να λειτουργήσουν προστατευτικά απέναντι στην εξουθένωση. Η ανθεκτικότητα και η αυτοαποτελεσματικότητα βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να διαχειριστούν καλύτερα τις δυσκολίες και να μειώσουν τα συμπτώματα εξουθένωσης (Daniilidou et al., 2020). Εκπαιδευτικοί με υψηλή ανθεκτικότητα εμφανίζουν λιγότερα ψυχολογικά και ψυχοσωματικά συμπτώματα και είναι σε θέση να προσαρμόζονται πιο αποτελεσματικά σε αλλαγές και δυσκολίες. Παράλληλα, η δημιουργία ενός υποστηρικτικού κλίματος που προάγει την αλληλοϋποστήριξη και την αναγνώριση της προσπάθειας, συμβάλλει σημαντικά στη μείωση της επαγγελματικής εξουθένωσης και των συνεπειών της.

Συνολικά, η επαγγελματική εξουθένωση επηρεάζει τόσο την ψυχολογική όσο και τη σωματική υγεία των εκπαιδευτικών, ενώ επηρεάζει και την ποιότητα της διδασκαλίας και των σχέσεων μέσα στο σχολείο. Η έγκαιρη αναγνώριση των συμπτωμάτων και η ενίσχυση της ανθεκτικότητας και της υποστήριξης αποτελούν κρίσιμα βήματα για την πρόληψη και

τη μείωση των αρνητικών συνεπειών.

1.4 Εξουθένωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Η καθημερινότητα των Ελλήνων εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση είναι αρκετά απαιτητική και συχνά οδηγεί σε επαγγελματική εξουθένωση. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει πολλές ιδιαιτερότητες που κάνουν το έργο των δασκάλων πιο δύσκολο και αγχωτικό. Οι συνεχείς αλλαγές στους νόμους, στα προγράμματα σπουδών και στις εκπαιδευτικές πολιτικές, δημιουργούν ένα περιβάλλον που απαιτεί συνεχή προσαρμογή (Ntavlamaniou, 2024). Πολλές φορές, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εφαρμόσουν νέες οδηγίες χωρίς να έχουν επαρκή χρόνο ή στήριξη, κάτι που αυξάνει την πίεση και το άγχος τους.

Τα τελευταία χρόνια έχουν προστεθεί νέα προγράμματα, μαθήματα και ψηφιακά εργαλεία, όπως το πρόγραμμα «Ψηφιακό Σχολείο» (ReferNet/Cedefop, 2024). Αυτές οι αλλαγές, αν και έχουν θετικό στόχο, αυξάνουν σημαντικά τον φόρτο εργασίας. Οι δάσκαλοι χρειάζεται να μάθουν να χρησιμοποιούν νέες τεχνολογίες και να προσαρμόζουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους (Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, 2024). Αυτό απαιτεί χρόνο, υπομονή και επιπλέον προσπάθεια, που συχνά δεν αναγνωρίζεται ή δεν επιβραβεύεται.

Ένα ακόμη σημαντικό πρόβλημα είναι η έλλειψη διοικητικής υποστήριξης και η περιορισμένη αυτονομία των σχολείων. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι δεν έχουν λόγο στις αποφάσεις που επηρεάζουν την εργασία τους και συχνά πρέπει να ακολουθούν αυστηρές οδηγίες χωρίς ευελιξία (Katsigianni & Ifanti, 2020; Menon Eliophotou, 2021). Όταν η σχολική ηγεσία δε δείχνει ενδιαφέρον, δε στηρίζει ή δεν ενθαρρύνει τη συνεργασία, οι δάσκαλοι νιώθουν απομονωμένοι και απογοητευμένοι (Panagopoulos et al., 2024).

Επιπλέον, η μειωμένη κοινωνική αναγνώριση του επαγγέλματος και οι οικονομικές δυσκολίες που συνεχίζονται τα τελευταία χρόνια, κάνουν την κατάσταση ακόμη πιο δύσκολη. Οι χαμηλοί μισθοί, η αβεβαιότητα και η έλλειψη προοπτικών εξέλιξης, ενισχύουν το αίσθημα ανασφάλειας και κόπωσης (Στάγια & Ιορδανίδης, 2014). Η περίοδος της οικονομικής κρίσης και των μνημονιακών μέτρων επηρέασε βαθιά τους εκπαιδευτικούς, οδηγώντας πολλούς σε ψυχολογική πίεση, άγχος και μειωμένη αυτοεκτίμηση (Papadeli et al., 2022).

Παρ' όλα αυτά, πολλοί Έλληνες εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν μεγάλη ανθεκτικότητα.

Παρότι κουράζονται, συνεχίζουν να προσπαθούν να κάνουν το μάθημά τους με μεράκι και αγάπη για τα παιδιά. Πολλοί αναζητούν τρόπους να διαχειριστούν το άγχος, μέσα από τη συνεργασία με συναδέλφους, τη συνεχή επιμόρφωση και την ανταλλαγή ιδεών. Άλλοι βρίσκουν δύναμη μέσα από τη χαρά που τους δίνει η επαφή με τους μαθητές και η αίσθηση ότι προσφέρουν κάτι ουσιαστικό (Daniilidou, 2023; Nikolova & Lazaridou, 2024).

Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα είναι ένα υπαρκτό και σοβαρό ζήτημα, που χρειάζεται προσοχή και στήριξη από την πολιτεία, τις σχολικές μονάδες και την κοινωνία. Παρά τις δυσκολίες, οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να αποτελούν βασικό πυλώνα του εκπαιδευτικού συστήματος και να δείχνουν ότι η διδασκαλία, πέρα από το επάγγελμα, είναι και πράξη προσφοράς (Katsigianni & Ifanti, 2020).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Παράγοντες εξουθένωσης των εκπαιδευτικών στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί ένα σύνθετο φαινόμενο που σχετίζεται τόσο με τις ατομικές αντοχές και στάσεις των εκπαιδευτικών, όσο και με το πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Οι συνθήκες εργασίας, οι μορφές ηγεσίας, η οργάνωση της σχολικής διοίκησης και οι συνεχείς μεταρρυθμίσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα συμβάλλουν σε διαφορετικό βαθμό στη διαμόρφωση των επιπέδων άγχους, ικανοποίησης και επαγγελματικής ευημερίας (Maslach & Leiter, 2016; Panagopoulos et al., 2024).

Η ηγεσία του σχολείου φαίνεται να διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του εργασιακού κλίματος και στην ψυχολογική κατάσταση των εκπαιδευτικών. Ένας διευθυντής/μία διευθύντρια που ενθαρρύνει τη συνεργασία, τη συμμετοχή και την αίσθηση εμπιστοσύνης, μπορεί να μειώσει αισθητά την επαγγελματική κόπωση και να ενισχύσει το κίνητρο για διδασκαλία (Menon Eliophotou, 2021). Αντίθετα, η γραφειοκρατική ή αυταρχική διοίκηση, αλλά και φαινόμενα άνισης μεταχείρισης ή προσωπικών προτιμήσεων, επιβαρύνουν το κλίμα και ενισχύουν την αίσθηση ματαιώσης (Kaparou & Bush, 2015; Katsigianni & Ifanti, 2020; Tzortzos & Anastasiou, 2025).

Ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας είναι οι θεσμικοί περιορισμοί που επιβάλλονται στη σχολική αυτονομία. Η συγκεντρωτική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος περιορίζει την πρωτοβουλία των διευθυντών/των διευθυντριών και των συλλόγων

διδασκόντων, γεγονός που συχνά προκαλεί αίσθημα έλλειψης ελέγχου και μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση (Kararou & Bush, 2015; Πασιαρδής, 2014). Παράλληλα, οι συνεχείς αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική και η εισαγωγή νέων προγραμμάτων και δράσεων, όπως τα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» ή το «Ψηφιακό Σχολείο», δημιουργούν πρόσθετες απαιτήσεις και διοικητικό φόρτο, ιδιαίτερα όταν δε συνοδεύονται από επαρκή επιμόρφωση και στήριξη (Ntavlamanou, 2024; Psani et al., 2024; ReferNet/Cedefop, 2024).

Τέλος, οι διαφορές μεταξύ νεότερων και παλαιότερων εκπαιδευτικών, τόσο σε επαγγελματικές αντιλήψεις, όσο και σε δεξιότητες προσαρμογής, επηρεάζουν το κλίμα συνεργασίας και την αίσθηση συνοχής στο σχολείο.

Η κατανόηση όλων αυτών των παραμέτρων είναι απαραίτητη για τον εντοπισμό στρατηγικών υποστήριξης και πρόληψης της εξουθένωσης, με στόχο τη διατήρηση ενός θετικού και υγιούς εργασιακού περιβάλλοντος για τους εκπαιδευτικούς και κατ' επέκταση, τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

2.1 Η σημασία της ηγεσίας στο σχολικό περιβάλλον

Η ηγεσία στη σχολική μονάδα αποτελεί κρίσιμο παράγοντα που επηρεάζει άμεσα την ψυχολογική ευημερία, τη δέσμευση και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Η βιβλιογραφία επισημαίνει ότι διαφορετικά στιλ ηγεσίας συνδέονται με διαφοροποιημένα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, καθώς καθορίζουν το κλίμα συνεργασίας, τον βαθμό εμπιστοσύνης και την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων εντός της σχολικής κοινότητας (Lazaridou & Beka, 2014; Maslach & Leiter, 2016).

Η μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership) επικεντρώνεται στην έμπνευση, στην ενθάρρυνση και στην ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης στοχεύει στην ανάπτυξη ενός κοινού οράματος και στην ενδυνάμωση των μελών του σχολείου, προωθώντας ένα υποστηρικτικό περιβάλλον όπου οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι η εργασία τους έχει νόημα και αξία (Menon Eliophotou, 2021). Σύμφωνα με έρευνες, η παρουσία μετασχηματιστικού ηγέτη συνδέεται με μειωμένα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αυξημένη αίσθηση επαγγελματικής αποτελεσματικότητας, καθώς οι εκπαιδευτικοί βιώνουν αναγνώριση, εμπιστοσύνη και σεβασμό (Ntavlamanou, 2024; Panagopoulos et al., 2024).

Αντίθετα, η συναλλακτική ηγεσία (transactional leadership), η οποία βασίζεται κυρίως σε σχέσεις ανταλλαγής μεταξύ διοίκησης και υφισταμένων (ανταμοιβές και κυρώσεις), τείνει να συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής κόπωσης, ιδίως όταν η εφαρμογή της

δε συνοδεύεται από υποστήριξη, ενσυναίσθηση και αναγνώριση (Kararou & Bush, 2015). Σε σχολικές μονάδες όπου η διοίκηση λειτουργεί περισσότερο γραφειοκρατικά και λιγότερο εμπυχωτικά, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν χαμηλότερη εργασιακή ικανοποίηση και μειωμένο κίνητρο συμμετοχής σε καινοτόμες δράσεις (Panagopoulos et al., 2024).

Η ηθική διάσταση της ηγεσίας συνιστά εξίσου σημαντικό παράγοντα στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Η ηγεσία που διέπεται από αρχές δικαιοσύνης, διαφάνειας και σεβασμού συμβάλλει στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος ασφάλειας και εμπιστοσύνης, το οποίο λειτουργεί προστατευτικά απέναντι στην εξουθένωση (Daniilidou et al., 2020). Αντίθετα, η απουσία ηθικής ηγεσίας, που εκδηλώνεται μέσω αδικιών, προσωπικών προτιμήσεων ή πολιτικών ταυτίσεων, ενισχύει το αίσθημα αποπροσωποποίησης και μειώνει τη συναισθηματική δέσμευση των εκπαιδευτικών (Menon Eliophotou, 2021; Papadeli et al., 2022).

Συνοψίζοντας, η έρευνα καταδεικνύει ότι η ηγεσία που συνδυάζει μετασχηματιστικά και ηθικά χαρακτηριστικά, καλλιεργεί συνεργατικό κλίμα και αναγνωρίζει τη συμβολή κάθε μέλους, αποτελεί ουσιαστικό παράγοντα πρόληψης της επαγγελματικής εξουθένωσης και προαγωγής της ψυχολογικής ευημερίας των εκπαιδευτικών (Lazaridou & Beka, 2014; Panagopoulos et al., 2024).

2.2 Ο ρόλος του διευθυντή/της διευθύντριας στην αντιμετώπιση ή επιδείνωση της εξουθένωσης

Ο διευθυντής/η διευθύντρια της σχολικής μονάδας έχει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της καθημερινότητας των εκπαιδευτικών και, κατά συνέπεια, στην εμφάνιση ή στην πρόληψη της επαγγελματικής εξουθένωσης. Δε λειτουργεί απλώς ως διαχειριστής, αλλά ως παράγοντας που επηρεάζει το κλίμα, τις σχέσεις και την ψυχολογική ευημερία του προσωπικού. Ο τρόπος με τον οποίο ασκεί την εξουσία, επικοινωνεί, κατανέμει τα καθήκοντα και αντιμετωπίζει τις συγκρούσεις μπορεί να καθορίσει αν το σχολείο θα αποτελέσει χώρο συνεργασίας και ανάπτυξης ή πηγή έντασης και απογοήτευσης (Θεοφιλίδης, 2012; Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007).

Η προσωπικότητα του διευθυντή/της διευθύντριας συνδέεται στενά με τον τρόπο που τα μέλη της σχολικής κοινότητας βιώνουν την εργασία τους. Οι διευθυντές/οι διευθύντριες που διαθέτουν επικοινωνιακές δεξιότητες, ενσυναίσθηση και διάθεση υποστήριξης, δημιουργούν ένα ασφαλές και ενθαρρυντικό περιβάλλον, το οποίο ενισχύει το αίσθημα

επαγγελματικής αξίας και μειώνει το στρες (Lazaridou & Beka, 2014). Η ηγεσία αυτή χαρακτηρίζεται από κατανόηση, δικαιοσύνη και προθυμία για ακρόαση των αναγκών των εκπαιδευτικών, προωθώντας παράλληλα τη συνεργασία και τη συλλογική λήψη αποφάσεων (Menon Eliophotou, 2021). Όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι η γνώμη τους λαμβάνεται υπόψη και ότι έχουν λόγο στις αποφάσεις που επηρεάζουν τη δουλειά τους, αυξάνεται η επαγγελματική τους ικανοποίηση και μειώνεται η συναισθηματική εξάντληση (Panagopoulos et al., 2024).

Αντίθετα, όταν ο διευθυντής/η διευθύντρια λειτουργεί με αυταρχικό ή γραφειοκρατικό τρόπο, χωρίς διαφάνεια και συμμετοχή, το κλίμα γίνεται ψυχρό και ανταγωνιστικό. Η μεροληπτική συμπεριφορά, οι προτιμήσεις, οι πολιτικές ή συνδικαλιστικές ταυτίσεις και η έλλειψη αντικειμενικότητας στη διαχείριση των εκπαιδευτικών, μπορούν να προκαλέσουν έντονα συναισθήματα αδικίας και ματαιώσης (Katsigianni & Ifanti, 2020). Σε αυτές τις περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι δεν αναγνωρίζεται η προσπάθειά τους και ότι οι αποφάσεις δε βασίζονται σε αξιοκρατικά κριτήρια, γεγονός που οδηγεί σε χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής δέσμευσης και αυξημένη αποπροσωποποίηση (Maslach & Leiter, 2016).

Η έλλειψη ουσιαστικής επικοινωνίας, σαφούς ανατροφοδότησης και συναισθηματικής υποστήριξης από τη διεύθυνση, μπορεί να επιδεινώσει την ψυχολογική πίεση των εκπαιδευτικών. Όταν η ηγεσία περιορίζεται στην επιβολή αποφάσεων και στον έλεγχο, χωρίς να καλλιεργεί σχέσεις εμπιστοσύνης, αυξάνεται το αίσθημα απομόνωσης και μειώνεται η συνεργασία μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων (Θεοφιλίδης, 2012; Σαΐτης, 2005). Οι εκπαιδευτικοί που δε νιώθουν στήριξη από τον διευθυντή/τη διευθύντριά τους είναι πιο πιθανό να εμφανίσουν επαγγελματική κόπωση, χαμηλό ηθικό και μειωμένη προθυμία συμμετοχής σε καινοτόμες δράσεις (Ntavlampanou, 2024).

Η διεθνής και ελληνική έρευνα αναδεικνύει επίσης το φαινόμενο της «τοξικής ηγεσίας», το οποίο έχει αρχίσει να μελετάται συστηματικά και στον χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης (Tzortzos & Anastasiou, 2025). Τοξική ηγεσία ασκείται όταν ο διευθυντής/η διευθύντρια χρησιμοποιεί τη θέση του με τρόπο χειριστικό, επιδεικνύει αλαζονική ή προσβλητική συμπεριφορά και δημιουργεί κλίμα φόβου και εξάρτησης. Αυτού του είδους η ηγεσία συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα εργασιακής δυσαρέσκειας, μειωμένη οργανωσιακή δέσμευση και αυξημένη επαγγελματική εξουθένωση. Οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν τέτοιες συνθήκες συχνά αποστασιοποιούνται συναισθηματικά από το έργο τους και επιδεικνύουν χαμηλότερη απόδοση (Chalvatzi et al., 2024).

Αντιθέτως, η συμμετοχική και υποστηρικτική ηγεσία φαίνεται να αποτελεί έναν από τους πιο ισχυρούς, προστατευτικούς παράγοντες απέναντι στην εξουθένωση. Ο διευθυντής/η

διευθύντρια που εμπνέει εμπιστοσύνη, ενθαρρύνει την πρωτοβουλία και διατηρεί ανοιχτούς διαύλους επικοινωνίας, δημιουργεί ένα κλίμα συνεργασίας και θετικής ενέργειας. Μέσα σε αυτό το περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι οι ανάγκες και οι απόψεις τους λαμβάνονται υπόψη και ότι ανήκουν σε μια κοινότητα που στηρίζει και ενδυναμώνει (Πασιαρδής, 2014). Παράλληλα, η υιοθέτηση πρακτικών μετασχηματιστικής ηγεσίας, όπως ο σαφής καθορισμός στόχων, η παροχή ανατροφοδότησης και η αναγνώριση των προσπαθειών, ενισχύουν την εσωτερική παρακίνηση και το αίσθημα επαγγελματικής ολοκλήρωσης (Menon Eliophotou, 2021).

Συνοψίζοντας, ο ρόλος του διευθυντή/της διευθύντριας δεν περιορίζεται στη διοικητική οργάνωση της σχολικής μονάδας, αλλά επεκτείνεται στη διαμόρφωση ενός θετικού, υποστηρικτικού και δίκαιου περιβάλλοντος. Οι ηγετικές του στάσεις και οι προσωπικές του αξίες επηρεάζουν βαθιά την ψυχολογία και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Μια ηγεσία που στηρίζεται στην ενσυναίσθηση, στη δικαιοσύνη και στη συνεργασία μπορεί να λειτουργήσει ως ασπίδα απέναντι στην επαγγελματική εξουθένωση και να συμβάλλει ουσιαστικά στην προαγωγή της ποιότητας της εκπαίδευσης (Katsigianni & Ifanti, 2020; Lazaridou & Beka, 2015; Panagopoulos et al., 2024).

2.3 Περιορισμοί της αυτονομίας στη σχολική διοίκηση

Η αυτονομία των διευθυντών/των διευθυντριών και των στελεχών σχολικών μονάδων αποτελεί κεντρικό στοιχείο της αποτελεσματικής σχολικής διοίκησης και της ανάπτυξης ενός ποιοτικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Στην περίπτωση της Ελλάδας, ωστόσο, η αυτονομία αυτή περιορίζεται σημαντικά από θεσμικούς, οργανωτικούς και γραφειοκρατικούς παράγοντες.

Καταρχήν, το νομοθετικό και θεσμικό πλαίσιο λειτουργεί ως βασικός περιορισμός. Οι διευθυντές/οι διευθύντριες σχολείων στην Ελλάδα συχνά δε διαθέτουν την ανεξαρτησία για να λάβουν κρίσιμες αποφάσεις σχετικά με την κατανομή προσωπικού, την οργάνωση του ωρολογίου προγράμματος ή τη χρήση πόρων, καθώς αυτές οι αποφάσεις υπαγορεύονται σε μεγάλο βαθμό από το Υπουργείο Παιδείας και άλλους κεντρικούς θεσμούς (Katsigianni & Ifanti, 2020). Η διαχρονική συγκέντρωση εξουσιών στο κεντρικό κράτος, όπως επισημαίνει ο Πασιαρδής (2014), διατηρεί σε μεγάλο βαθμό την παράδοση μιας γραφειοκρατικής ελεγχόμενης διοικητικής δομής, που περιορίζει τον πραγματικό σχεδιασμό σε τοπικό επίπεδο.

Οι οργανωτικοί και διοικητικοί μηχανισμοί επιβαρύνουν επίσης την αυτονομία. Οι

διευθυντές/οι διευθύντριες αναγκάζονται να αφιερώνουν σημαντικό χρόνο σε γραφειοκρατικές διαδικασίες, όπως η υποβολή αναφορών, η τήρηση αρχειακού υλικού και η διαχείριση διοικητικών εγγράφων, γεγονός που περιορίζει την ικανότητά τους να εστιάσουν στη συναισθηματική και παιδαγωγική υποστήριξη των εκπαιδευτικών (Ntavlamano, 2024). Αυτός ο διοικητικός φόρτος εμποδίζει τη δυνατότητα υιοθέτησης καινοτόμων πρακτικών και στρατηγικού προγραμματισμού των σχολικών δραστηριοτήτων.

Η περιορισμένη αυτονομία επηρεάζει άμεσα και στο στιλ ηγεσίας των διευθυντών/των διευθυντριών. Όταν οι επιλογές λήψης αποφάσεων είναι περιορισμένες ή καθορίζονται κεντρικά, οι διευθυντές/οι διευθύντριες τείνουν συχνά να υιοθετούν πιο παθητικές ή συναλλακτικές μορφές ηγεσίας, παρά να αναπτύσσουν μετασχηματιστικές ηγετικές πρακτικές (Panagoroulos et al., 2024). Επιπλέον, όπως επισημαίνουν οι Kararou & Bush (2015), στην ελληνική πραγματικότητα υφίσταται μια μορφή «ημι-διδασκτικής ηγεσίας» (semi-instructional leadership), όπου οι διευθυντές/οι διευθύντριες αναλαμβάνουν υποστηρικτικό ρόλο στη διδασκαλία, αλλά δεν έχουν επίσημη εξουσία και εργαλεία για ουσιαστική παιδαγωγική καθοδήγηση.

Η έλλειψη αυτονομίας συχνά συνδυάζεται με ανισοκατανομή πόρων και περιορισμένη ευελιξία στη διαχείρισή τους. Σε περιπτώσεις έλλειψης προσωπικού, τεχνολογικής υποδομής ή εκπαιδευτικών υλικών, οι διευθυντές/οι διευθύντριες δεν έχουν πάντα τη δυνατότητα να αναπροσαρμόσουν ή να κατανείμουν πόρους με τρόπο που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του σχολείου τους, ενισχύοντας έτσι τις διαφορές ανάμεσα σε σχολικές μονάδες (Menon Eliophotou, 2021).

Η έλλειψη αυτονομίας έχει επιπτώσεις όχι μόνο στη διοικητική αποτελεσματικότητα, αλλά και στο εργασιακό κλίμα και στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Οι περιορισμοί αυτονομίας μειώνουν την ικανότητα των διευθυντών/των διευθυντριών να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς με εξατομικευμένο τρόπο, αυξάνοντας την πιθανότητα εμφάνισης εργασιακής εξουθένωσης (Maslach & Leiter, 2016). Επιπλέον, η περιορισμένη ελευθερία στη λήψη αποφάσεων μπορεί να εντείνει τις ανισότητες και τη μεροληψία, καθώς οι διευθυντές/οι διευθύντριες συχνά αναγκάζονται να εφαρμόζουν κεντρικές πολιτικές, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαιτερότητες κάθε σχολικής μονάδας (Lazaridou & Beka, 2015).

Συνολικά, οι περιορισμοί στην αυτονομία της σχολικής διοίκησης στην Ελλάδα αποτελούν πολυδιάστατο πρόβλημα. Οι θεσμικοί περιορισμοί, η γραφειοκρατία, η έλλειψη πόρων και η περιορισμένη ευελιξία στη λήψη αποφάσεων, συνδυάζονται και επηρεάζουν την ηγεσία, την αποτελεσματικότητα και την επαγγελματική ικανοποίηση των διευθυντών/των διευθυντριών και του διδακτικού προσωπικού. Προκειμένου να ενισχυθεί η ποιότητα της

εκπαίδευσης και η λειτουργική αποτελεσματικότητα των σχολείων, είναι αναγκαία η υιοθέτηση στρατηγικών που θα ενδυναμώσουν την ηγετική αυτονομία και θα στηρίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη και ευημερία των στελεχών (Katsigianni & Ifanti, 2020).

2.4 Συνέπειες της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στο επάγγελμά τους για την ψυχολογική κατάσταση και απόδοση

Η υποκειμενική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο επάγγελμά τους, δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο οι ίδιοι αντιλαμβάνονται τις απαιτήσεις, τους ρόλους, το εργασιακό κλίμα και τις σχέσεις στο σχολικό περιβάλλον, επηρεάζει βαθιά τόσο την ψυχολογική τους κατάσταση, όσο και την επαγγελματική τους λειτουργικότητα. Η διεθνής βιβλιογραφία υπογραμμίζει ότι όταν οι απαιτήσεις της εργασίας βιώνονται ως υπερβολικές ή άνισες, αυξάνεται σημαντικά ο κίνδυνος ανάπτυξης επαγγελματικής εξουθένωσης (Bakker & Demerouti, 2017; Maslach & Leiter, 2016). Αυτό επιβεβαιώνεται και στην ελληνική πραγματικότητα, όπου οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν υψηλά επίπεδα άγχους, σύγχυσης ρόλων και συναισθηματικής εξάντλησης όταν θεωρούν ότι δε διαθέτουν την απαραίτητη υποστήριξη ή ότι το σχολείο λειτουργεί με έντονη πίεση (Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2020; Στάγια & Ιορδανίδης, 2014). Οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται το σχολικό πλαίσιο ως πειστικό ή μη υποστηρικτικό εμφανίζουν συχνά συμπτώματα συναισθηματικής εξάντλησης, αποπροσωποποίησης και μειωμένης αίσθησης προσωπικής επίτευξης, όπως περιγράφεται στη θεωρία του burnout (Maslach & Leiter, 2016).

Τα συμπτώματα αυτά συνοδεύονται συχνά από ψυχοσωματικές αντιδράσεις, όπως άγχος, κόπωση, διαταραχές ύπνου ή σωματικές ενοχλήσεις, ιδιαίτερα σε περιόδους κοινωνικοοικονομικής κρίσης ή εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, όπου η υποκειμενική αίσθηση ανασφάλειας αυξάνεται (Paradeli et al., 2022). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής φαίνεται να βιώνουν εντονότερα αυτές τις συνέπειες λόγω του ιδιαίτερα απαιτητικού ρόλου τους (Λιθοξοπούλου & Γεράκη, 2022). Η περίοδος της πανδημίας COVID-19 ενίσχυσε ακόμη περισσότερο την ψυχολογική επιβάρυνση, καθώς πολλοί εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν τεχνολογικές δυσκολίες, αυξημένο φόρτο εργασίας και αβεβαιότητα, γεγονός που επιδείνωσε την εξουθένωση (Gkamari & Fotopoulou, 2024; Psani et al., 2024). Ωστόσο, παράγοντες όπως η ανθεκτικότητα και η αυτοαποτελεσματικότητα λειτουργούν ως σημαντικά προστατευτικά στοιχεία, μειώνοντας την επίδραση των

αρνητικών αντιλήψεων στο επίπεδο άγχους και εξουθένωσης (Brouskeli et al., 2018; Daniilidou et al., 2020; Nikolova & Lazaridou, 2024).

Η αρνητική υποκειμενική στάση δεν περιορίζεται στις ψυχολογικές συνέπειες, αλλά επηρεάζει και την επαγγελματική αποτελεσματικότητα. Εκπαιδευτικοί που αισθάνονται ότι οι εργασιακές απαιτήσεις υπερβαίνουν τους πόρους που διαθέτουν, παρουσιάζουν μειωμένη εργασιακή ικανοποίηση και λιγότερη δέσμευση στο έργο τους (Panagopoulos et al., 2014; Papasotiriou et al., 2014; Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2020). Η ποιότητα διδασκαλίας, η διάθεση για συνεργασία και η ικανότητα διαχείρισης των μαθησιακών και συμπεριφορικών δυσκολιών φαίνεται επίσης να επηρεάζονται αρνητικά, οδηγώντας σε χαμηλότερη συνολική επίδοση και μεγαλύτερη πιθανότητα επαγγελματικής αποστασιοποίησης (Hakanen et al., 2006; Kariou et al., 2021). Σε πιο προχωρημένα στάδια εξουθένωσης, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να εμφανίσουν αυξημένες απουσίες, μειωμένη συνέπεια και τάση απομάκρυνσης από το επάγγελμα (Gkontelos et al., 2023).

Το είδος της σχολικής ηγεσίας και το κλίμα στο σχολείο διαδραματίζουν επίσης κρίσιμο ρόλο στη διαμόρφωση των υποκειμενικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Η υποστηρικτική και μετασχηματιστική ηγεσία, που ενθαρρύνει τη συνεργασία, ενισχύει την εμπιστοσύνη και αναγνωρίζει το έργο του εκπαιδευτικού, συμβάλλει στη μείωση των επιπέδων άγχους και εξουθένωσης και ενισχύει την εργασιακή ικανοποίηση (Katsigianni & Ifanti, 2020; Menon Eliophotou, 2021). Αντίθετα, η γραφειοκρατική, αυταρχική ή μη συμμετοχική διοίκηση εντείνει το άγχος, ενισχύει τις αρνητικές αντιλήψεις και επιβαρύνει την καθημερινότητα των εκπαιδευτικών (Θεοφιλίδης, 2012; Πασιαρδής, 2014; Σαΐτης, 2005). Ένα συνεργατικό και υποστηρικτικό περιβάλλον, όπου αναγνωρίζονται οι προσπάθειες και ενθαρρύνεται η επαγγελματική ανάπτυξη, φαίνεται να δρα προστατευτικά και να συμβάλλει στη θετικότερη υποκειμενική στάση (Hakanen et al., 2006; Daniilidou et al., 2020).

Συνολικά, η υποκειμενική στάση των εκπαιδευτικών αποτελεί κρίσιμο παράγοντα που επηρεάζει τόσο την ψυχική τους ευημερία όσο και την ποιότητα της διδασκαλίας τους. Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για το εργασιακό περιβάλλον, τις απαιτήσεις και το επίπεδο υποστήριξης που λαμβάνουν καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την αντοχή τους στις πιέσεις και, κατ' επέκταση, την επαγγελματική τους αποτελεσματικότητα. Όταν οι συνθήκες ερμηνεύονται ως δίκαιες, υποστηρικτικές και προβλέψιμες, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν περισσότερη ικανοποίηση, μεγαλύτερη δέσμευση και καλύτερα αποτελέσματα στην τάξη. Αντίθετα, όταν οι ίδιες συνθήκες βιώνονται ως φορτικές, ασαφείς ή εχθρικές, η εξουθένωση αυξάνεται, η ψυχική υγεία επιβαρύνεται και η απόδοση μειώνεται, υπογραμμίζοντας τη σημασία της καλλιέργειας ενός υγιούς και υποστηρικτικού περιβάλλοντος (Hakanen et al.,

2006; Maslach & Leiter, 2016; Panagopoulos et al., 2014; Papadeli et al., 2022).

2.5 Προκλήσεις κατά την εφαρμογή νέων προγραμμάτων, νέων μαθημάτων και πολλών δράσεων

Η εφαρμογή νέων προγραμμάτων, νέων μαθημάτων και πολυάριθμων σχολικών δράσεων αποτελεί μια πραγματικότητα που οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν ολοένα και πιο συχνά. Η ταυτόχρονη διαχείριση πολλών αλλαγών δημιουργεί ένα κλίμα πίεσης, κυρίως επειδή αυξάνει σημαντικά τον όγκο εργασίας και απαιτεί συνεχή προσαρμογή. Η έρευνα δείχνει ότι όταν οι απαιτήσεις αυξάνονται χωρίς αντίστοιχη ενίσχυση των διαθέσιμων πόρων, οι εκπαιδευτικοί βιώνουν μεγαλύτερο άγχος και εξάντληση (Bakker & Demerouti, 2017; Maslach & Leiter, 2016). Στην ελληνική εκπαίδευση, οι αλλαγές συχνά γίνονται σε σύντομο χρονικό διάστημα και χωρίς συστηματική επιμόρφωση, κάτι που ενισχύει περαιτέρω το αίσθημα πίεσης (Στάγια & Ιορδανίδης, 2014).

Μια από τις βασικές προκλήσεις αφορά την ασάφεια των ρόλων και των απαιτήσεων. Όταν οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εφαρμόσουν νέα προγράμματα χωρίς σαφείς οδηγίες, χωρίς παραδείγματα καλής πρακτικής και χωρίς επαρκή προετοιμασία, συχνά αισθάνονται ότι δε γνωρίζουν τι ακριβώς αναμένεται από αυτούς (Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2020). Η ασάφεια αυτή δημιουργεί άγχος και μειώνει την αυτοπεποίθηση, οδηγώντας πολλές φορές σε αποθάρρυνση.

Επιπλέον, τα νέα προγράμματα απαιτούν συχνά εξοικείωση με νέες δεξιότητες, όπως ψηφιακά εργαλεία, σύγχρονες παιδαγωγικές τεχνικές ή εξειδικευμένο υλικό. Κατά την πανδημία COVID-19, για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εφαρμόσουν ψηφιακά μαθήματα χωρίς επαρκή προετοιμασία, γεγονός που αύξησε σημαντικά το εργασιακό άγχος και τη συναισθηματική επιβάρυνση (Psani et al., 2024). Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρουν ότι η εφαρμογή πολλών παράλληλων δράσεων, όπως είναι τα πολιτιστικά προγράμματα, τα περιβαλλοντικά προγράμματα, τα εργαστήρια δεξιοτήτων, συχνά διακόπτει τη συνοχή του ωρολογίου προγράμματος διότι απαιτεί συνεχή μετακίνηση από θέμα σε θέμα (Gkamari & Fotopoulou, 2024).

Η έλλειψη χρόνου αποτελεί επίσης σημαντικό εμπόδιο. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι, εκτός από τη διδασκαλία, καλούνται να οργανώσουν υλικό, να καταγράψουν δράσεις, να προετοιμάσουν καινοτόμες δραστηριότητες και να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά σεμινάρια εντός ή εκτός ωραρίου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα συχνά να αισθάνονται ότι δεν

προλαβαίνουν τις υποχρεώσεις τους (Panagoroulos et al., 2014; Papasotiriou et al., 2014).

Ένας ακόμη παράγοντας είναι η συναισθηματική επιβάρυνση. Τα νέα προγράμματα συχνά απαιτούν δημιουργικότητα, κέφι, επικοινωνία και διαρκή θετική στάση απέναντι στους μαθητές, στοιχεία τα οποία δεν είναι πάντα εύκολο να διατηρηθούν όταν ο εκπαιδευτικός νιώθει πίεση ή κόπωση (Kariou et al., 2021). Η συνεχής ανάγκη για διαχείριση των συναισθημάτων οδηγεί σε αύξηση άγχους και, σε ορισμένες περιπτώσεις, εντείνει την εξουθένωση (Hakanen et al., 2006).

Η εφαρμογή νέων προγραμμάτων συχνά γίνεται δυσκολότερη όταν τα σχολεία δε διαθέτουν τους απαραίτητους πόρους. Υλικοτεχνικές ελλείψεις, περιορισμένος αριθμός εκπαιδευτικών, έλλειψη βοηθητικού προσωπικού και ακατάλληλοι χώροι δυσχεραίνουν τη σωστή υλοποίηση δράσεων και δημιουργούν απογοήτευση στους εκπαιδευτικούς (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2020). Σε πολλά σχολεία, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως καλούνται να εφαρμόσουν καινοτομίες που δεν είναι συμβατές με τις πραγματικές δυνατότητες της μονάδας, κάτι που ενισχύει την αίσθηση μειωμένης αποτελεσματικότητας (Papasotiriou et al., 2014).

Οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής αντιμετωπίζουν ακόμη περισσότερες προκλήσεις, καθώς οι πολλές δράσεις συχνά δε λαμβάνουν υπόψη τις ιδιαιτερότητες των μαθητών τους, με αποτέλεσμα να χρειάζεται να προσαρμόζουν συνεχώς το υλικό (Λιθοξοπούλου & Γεράκη, 2022).

Κομβικό σημείο αποτελεί και η ποιότητα της σχολικής ηγεσίας. Όταν η διοίκηση είναι υποστηρικτική, οργανώνει τις δράσεις, μοιράζει ισότιμα τα καθήκοντα και προσφέρει καθοδήγηση, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εφαρμόσουν ευκολότερα νέα προγράμματα (Katsigianni & Ifanti, 2020; Menon Eliophotou, 2021). Αντίθετα, όταν η ηγεσία είναι απόμακρη, δεν παρέχει σαφείς κατευθύνσεις, υποστήριξη ή δυνατότητα συνεργασίας, οι εκπαιδευτικοί βιώνουν επιπλέον πίεση και έχουν την αίσθηση ότι επωμίζονται μόνοι τους τις αλλαγές (Πασιαρδής, 2014; Σαΐτης, 2005).

Παρότι οι προκλήσεις είναι πολλές, η βιβλιογραφία δείχνει ότι όταν οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν επιμόρφωση, έχουν χρόνο για προετοιμασία και νιώθουν πως συμμετέχουν στον σχεδιασμό των αλλαγών, διαμορφώνουν πιο θετική στάση και εφαρμόζουν τα προγράμματα με μεγαλύτερη επιτυχία (Brouskeli et al., 2018; Daniilidou et al., 2020). Η ύπαρξη συνεργατικού κλίματος στο σχολείο μειώνει την πίεση και κάνει τις νέες απαιτήσεις πιο διαχειρίσιμες (Hakanen et al., 2006).

Συνολικά, η εφαρμογή νέων προγραμμάτων, μαθημάτων και δράσεων αποτελεί μια διαδικασία που έχει αξία για το σχολείο, αλλά ταυτόχρονα επιβαρύνει τους εκπαιδευτικούς όταν γίνεται χωρίς οργάνωση, υποστήριξη και ρεαλιστικές προσδοκίες. Οι πολλές αλλαγές

σε μικρό χρονικό διάστημα, η έλλειψη πόρων και η περιορισμένη καθοδήγηση συμβάλλουν στην αύξηση των επιπέδων άγχους και εξουθένωσης, όπως τεκμηριώνεται σε πολλές ελληνικές και διεθνείς μελέτες (Maslach & Leiter, 2016; Panagopoulos et al., 2014; Papadeli et al., 2022).

2.6 Ηλικία, επαγγελματική εμπειρία και αντιμετώπιση προκλήσεων

Στο σημερινό σχολικό περιβάλλον συναντώνται εκπαιδευτικοί διαφόρων ηλικιών, με διαφορετικές εμπειρίες, ανάγκες και τρόπους εργασίας. Η συνύπαρξη εκπαιδευτικών διαφορετικών γενεών επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τόσο την καθημερινή λειτουργία της σχολικής μονάδας, όσο και την ψυχολογική τους κατάσταση, ιδιαίτερα σε περιόδους έντονων αλλαγών και αυξημένων απαιτήσεων μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα (Bakker & Demerouti, 2017; Maslach & Leiter, 2016).

Οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί έχουν συσσωρευμένη παιδαγωγική εμπειρία, γνωρίζουν την κουλτούρα και τις διαδικασίες των σχολείων και συχνά λειτουργούν ως σημεία αναφοράς για τη σταθερότητα της σχολικής κοινότητας. Ωστόσο, μπορεί να αισθάνονται μεγαλύτερη πίεση όταν καλούνται να εφαρμόσουν γρήγορα αλλαγές, όπως νέα προγράμματα, τεχνολογίες και διαδικασίες, επειδή αυτά απαιτούν συχνά εκμάθηση νέων δεξιοτήτων και σημαντική αναπροσαρμογή της καθημερινής τους πρακτικής (Psani et al., 2024). Σε τέτοιες περιόδους, ειδικά όταν η υποστήριξη από την πολιτεία ή τη σχολική ηγεσία είναι περιορισμένη, εμφανίζονται αυξημένα επίπεδα στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης (Papadeli et al., 2022; Στάγια & Ιορδανίδης, 2014).

Από την άλλη πλευρά, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί, αν και συνήθως πιο εξοικειωμένοι με την τεχνολογία και πιο ευέλικτοι στη χρήση νέων εργαλείων, συχνά βιώνουν ανασφάλεια σχετικά με τον ρόλο τους, την αποτελεσματικότητά τους και τον τρόπο που θα ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου (Gkontelos et al., 2023). Οι νεότεροι συχνά χρειάζονται καθοδήγηση για να διαχειριστούν την καθημερινή πίεση και τις πολλαπλές εργασιακές ευθύνες, κάτι που, όταν δεν υπάρχει, οδηγεί σε αυξημένο άγχος ή αίσθημα απομόνωσης (Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2020).

Οι διαφορές ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες επηρεάζουν επίσης τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την επαγγελματική ικανοποίηση και τις συνθήκες της εργασίας τους. Οι παλαιότεροι συχνά δίνουν μεγαλύτερη αξία στη σταθερότητα, στις σαφείς διαδικασίες και στους παραδοσιακούς παιδαγωγικούς τρόπους, ενώ οι νεότεροι επιζητούν

συνήθως μεγαλύτερη αυτονομία, δημιουργικότητα και ελευθερία πειραματισμού στη διδασκαλία (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2020). Όταν οι δυο αυτοί τρόποι εργασίας δε συνυπάρχουν αρμονικά και απουσιάζει η αμοιβαία κατανόηση, είναι πιθανό να προκύψουν εντάσεις, παρεξηγήσεις ή δυσκολίες στη συνεργασία, ιδιαίτερα σε περιόδους όπου τα σχολεία χρειάζεται να υλοποιήσουν πλήθος νέων δράσεων.

Εξίσου καθοριστική είναι και η συναισθηματική προσπάθεια που καλούνται να καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της εργασίας τους. Οι νεότεροι, αν και συχνά πιο εξοικειωμένοι με τη διαχείριση πολυπολιτισμικών τάξεων ή νέων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, μπορεί να κουράζονται περισσότερο από τις συναισθηματικές απαιτήσεις του επαγγέλματος, καθώς δεν έχουν ακόμη αναπτύξει πλήρως στρατηγικές ανθεκτικότητας (Hakanen et al., 2006; Kariou et al., 2021). Αντίθετα, οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει μηχανισμούς αντιμετώπισης, αλλά κουβαλούν τη συσσωρευμένη κόπωση πολλών ετών σε ένα απαιτητικό εκπαιδευτικό σύστημα, κάτι που αυξάνει την πιθανότητα εξουθένωσης (Panagoroulos et al., 2014).

Επιπλέον, η εισαγωγή νέων μαθημάτων και εκπαιδευτικών δράσεων συχνά διαφοροποιεί τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί κάθε ηλικιακής ομάδας αντιμετωπίζουν τις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις. Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί καλούνται συχνά να αναλάβουν τεχνολογικά απαιτητικές ή καινοτόμες δράσεις, ενώ οι παλαιότεροι αναλαμβάνουν συνήθως περισσότερο τον διοικητικό ή οργανωτικό φόρτο, κάτι που μπορεί να οδηγήσει σε αίσθημα καταπόνησης ή αδικίας (Papasotiriou et al., 2014). Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι προσδοκίες αυτές είναι άτυπες, αλλά λειτουργούν καθημερινά στο σχολείο, επηρεάζοντας τις σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων.

Η αποτελεσματική σχολική ηγεσία παίζει καθοριστικό στη διατήρηση της ισορροπίας και της συνεργασίας μεταξύ των διαφορετικών ηλικιακών ομάδων. Έρευνες δείχνουν ότι όταν η ηγεσία είναι συνεργατική, υποστηρικτική και λειτουργεί με ξεκάθαρες διαδικασίες, οι συγκρούσεις μειώνονται και διευκολύνεται η αλληλοϋποστήριξη μεταξύ νεότερων και παλαιότερων εκπαιδευτικών (Katsigianni & Ifanti, 2020; Menon Eliophotou, 2021). Οι ηγέτες που προωθούν τον διάλογο, αναγνωρίζουν τις ανάγκες κάθε ομάδας και προσφέρουν κατάλληλες ευκαιρίες επιμόρφωσης και ενδυνάμωσης, βοηθούν σημαντικά στη μείωση του άγχους και της επαγγελματικής κόπωσης (Θεοφιλίδης, 2012; Πασιαρδής, 2014; Σαΐτης, 2005).

Παρά τις προκλήσεις, η έρευνα υποδεικνύει ότι η συνεργασία μεταξύ διαφορετικών ηλικιακών ομάδων μπορεί να λειτουργήσει ως πλεονέκτημα για τη σχολική κοινότητα. Όταν υπάρχει ανοιχτή επικοινωνία, αμοιβαία εκτίμηση και διάθεση υποστήριξης, οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσφέρουν καθοδήγηση και σταθερότητα, ενώ οι νεότεροι

μπορούν να συμβάλλουν με νέες ιδέες, ψηφιακές γνώσεις και καινοτόμες πρακτικές (Brouskeli et al., 2018; Daniilidou et al., 2020). Η ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών ενισχύεται όταν συνδέονται μεταξύ τους, ανταλλάσσουν εμπειρίες και νιώθουν ότι οι προσπάθειές τους αναγνωρίζονται από το σχολικό περιβάλλον (Nikolova & Lazaridou, 2024; Zagkas et al., 2023).

Συνοψίζοντας, οι ηλικιακές διαφοροποιήσεις και οι σχέσεις μεταξύ πιο έμπειρων και νεότερων εκπαιδευτικών δε δημιουργούν προβλήματα από μόνες τους. Οι δυσκολίες εμφανίζονται όταν το σχολικό πλαίσιο δεν παρέχει επαρκή υποστήριξη, σαφείς διαδικασίες και δίκαιη κατανομή εργασιών. Όταν όμως η σχολική ηγεσία είναι συνεργατική και ενισχύει την επαγγελματική ανάπτυξη όλων των εκπαιδευτικών, οι διαφορετικές ηλικιακές ομάδες μπορούν να αλληλοσυμπληρώνονται και να δημιουργούν ένα πιο υγιές και ισορροπημένο εργασιακό περιβάλλον (Brouskeli et al., 2018; Menon Eliophotou, 2021; Θεοφιλίδης, 2012). Με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών και μειώνεται ο κίνδυνος επαγγελματικής εξουθένωσης, συμβάλλοντας στη συνοχή και στη βελτίωση του κλίματος της σχολικής μονάδας (Daniilidou et al., 2020).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς αποτελεί ένα πολυσύνθετο φαινόμενο με σημαντικές συνέπειες τόσο στην προσωπική όσο και στην επαγγελματική τους ζωή. Η διεθνής και ελληνική βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι η εξουθένωση επηρεάζει σε πολλαπλά επίπεδα την ψυχική και σωματική υγεία, την εργασιακή τους απόδοση και την ευρύτερη ποιότητα ζωής τους (Gkamari & Fotopoulou, 2024; Maslach & Leiter, 2016). Καθώς οι απαιτήσεις της εκπαιδευτικής πράξης αυξάνονται συνεχώς, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν έντονες ψυχολογικές πιέσεις, συναισθηματικές απαιτήσεις και αυξημένο φόρτο εργασίας, γεγονός που εντείνει τον κίνδυνο εκδηλώσεων εξουθένωσης (Bakker & Demerouti, 2017; Schaufeli & Taris, 2014).

Οι επιπτώσεις της εξουθένωσης δεν περιορίζονται μόνο στο άτομο, αλλά επεκτείνονται και στη σχολική κοινότητα, επηρεάζοντας την ποιότητα της διδασκαλίας, την αλληλεπίδραση με τους μαθητές και τη συνολική εκπαιδευτική λειτουργία (Papastylianou et al., 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2017). Ειδικότερα, τα ψυχοσωματικά και συναισθηματικά συμπτώματα, η μείωση της εργασιακής απόδοσης και η υποβάθμιση της ποιότητας ζωής

συνθέτουν μια κατάσταση που καθιστά τους εκπαιδευτικούς περισσότερο εκτεθειμένους στις αρνητικές συνέπειες της εξουθένωσης, η οποία επηρεάζεται τόσο από ατομικούς παράγοντες όσο και από οργανωτικές συνθήκες στο σχολικό περιβάλλον (Antoniou et al., 2006; Menon Eliophotou, 2021).

Η κατανόηση των επιπτώσεων αυτών είναι κρίσιμη, καθώς αποτελεί τη βάση για την ανάπτυξη στρατηγικών πρόληψης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών. Το παρόν κεφάλαιο εξετάζει αναλυτικά τις ψυχοσωματικές και συναισθηματικές συνέπειες της εξουθένωσης, τον αντίκτυπό της στην εργασιακή απόδοση και ικανοποίηση, καθώς και την επίδρασή της στην ποιότητα ζωής και υγεία, συμβάλλοντας σε μια ολοκληρωμένη αποτύπωση του φαινομένου.

3.1 Ψυχοσωματικές και συναισθηματικές επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών

Στον χώρο της εκπαίδευσης, η επαγγελματική εξουθένωση αναδεικνύεται ως ένα σύνθετο και πολυεπίπεδο φαινόμενο, το οποίο συνδέεται στενά με τις απαιτήσεις της σχολικής πραγματικότητας και τις αυξημένες ευθύνες που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί. Η εξουθένωση εκδηλώνεται μέσα από ένα φάσμα ψυχοσωματικών και συναισθηματικών συμπτωμάτων που επηρεάζουν ουσιαστικά τη γενική ευεξία και την καθημερινή επαγγελματική λειτουργία των εκπαιδευτικών (Gkamari & Fotopoulou, 2024; Maslach & Leiter, 2016). Τα ψυχοσωματικά συμπτώματα, όπως χρόνια κόπωση, πονοκέφαλοι, μυϊκή ένταση, διαταραχές ύπνου, γαστρεντερικά προβλήματα και μειωμένη ανοσολογική αντίσταση, αναφέρονται συστηματικά στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία ως άμεσες συνέπειες της παρατεταμένης επαγγελματικής πίεσης (Daniilidou et al., 2020; Papastylianou et al., 2009). Πολλοί εκπαιδευτικοί περιγράφουν επίσης έντονα αισθήματα εξάντλησης, μειωμένη φυσική αντοχή και δυσκολία να ανταποκριθούν στις καθημερινές απαιτήσεις του σχολείου, ακόμα και όταν διαθέτουν υψηλό επαγγελματικό κίνητρο.

Πέρα από τα σωματικά συμπτώματα, η εξουθένωση έχει έντονη επίδραση στη συναισθηματική και ψυχολογική κατάσταση των εκπαιδευτικών. Η συναισθηματική απομάκρυνση από μαθητές και συναδέλφους, τα αισθήματα απογοήτευσης και θυμού, η μειωμένη αυτοεκτίμηση και η αίσθηση ανεπάρκειας συνιστούν χαρακτηριστικές εκδηλώσεις της συναισθηματικής εξάντλησης (Gkamari & Fotopoulou, 2022; Papastylianou et al., 2009). Αυτές οι αντιδράσεις συχνά οδηγούν σε κοινωνική απομόνωση και αυξημένο

βαθμό επαγγελματικής αποστασιοποίησης, επιβαρύνοντας περαιτέρω το άτομο και τη λειτουργική δυναμική της σχολικής μονάδας. Η συναισθηματική επιβάρυνση γίνεται ακόμη πιο έντονη σε περιόδους αυξημένων επαγγελματικών απαιτήσεων, όπως η εισαγωγή νέων προγραμμάτων σπουδών, η υλοποίηση καινοτόμων δράσεων ή η αναγκαστική μετάβαση σε εξ αποστάσεως διδασκαλία κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19. Σε τέτοιες συνθήκες οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν ταυτόχρονα αυξημένες απαιτήσεις διδασκαλίας, τεχνικές δεξιότητες και συναισθηματική εργασία (Psani et al., 2024).

Η ένταση των ψυχοσωματικών και συναισθηματικών επιπτώσεων δεν είναι ομοιόμορφη για όλους τους εκπαιδευτικούς, καθώς επηρεάζεται από ποικίλους ατομικούς παράγοντες, όπως το φύλο, η ηλικία και η διδακτική εμπειρία. Έρευνες δείχνουν ότι οι γυναίκες και οι νεότεροι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μεγαλύτερη ευαισθησία και αυξημένα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και ψυχοσωματικής κόπωσης (Antoniou et al., 2006; Zagkas et al., 2023). Αυτό ερμηνεύεται εν μέρει από την περιορισμένη εμπειρία στη διαχείριση στρεσογόνων καταστάσεων, αλλά και από πρόσθετες εξωεργασιακές υποχρεώσεις, όπως οικογενειακοί και κοινωνικοί ρόλοι, οι οποίοι εντείνουν συνολικά το βάρος που καλούνται να διαχειριστούν. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη προϋπηρεσία φαίνεται να διαθέτουν πιο αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης, γεγονός που λειτουργεί προστατευτικά, μειώνοντας την ένταση των αρνητικών επιπτώσεων, χωρίς ωστόσο αυτές να εξαλείφονται πλήρως (NtavIamanou, 2024).

Ένας ακόμη κρίσιμος παράγοντας είναι η συναισθηματική εργασία, δηλαδή η διαρκής ανάγκη των εκπαιδευτικών να ρυθμίζουν και να προσαρμόζουν τα συναισθήματά τους ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών τους και στις προσδοκίες της σχολικής κοινότητας. Η απαίτηση να επιδεικνύουν σταθερά μια θετική, υποστηρικτική στάση, ακόμη και υπό έντονη πίεση ή προσωπική δυσφορία, αποτελεί σημαντική πηγή συναισθηματικής κόπωσης (Kariou et al., 2021). Η αδυναμία αποτελεσματικής συναισθηματικής αυτορρύθμισης συνδέεται με αυξημένα επίπεδα άγχους, καταθλιπτικών συμπτωμάτων και εντονότερες ενδείξεις συναισθηματικής εξουθένωσης (Brouskeli et al., 2018; Daniilidou et al., 2020).

Η θεωρία Job Demands-Resources (JD-R) συμβάλλει καθοριστικά στην κατανόηση των παραπάνω φαινομένων. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η επαγγελματική εξουθένωση εμφανίζεται όταν οι απαιτήσεις της εργασίας, όπως ο φόρτος εργασίας, οι συναισθηματικές απαιτήσεις και η πίεση χρόνου, υπερβαίνουν τους διαθέσιμους πόρους, όπως η υποστήριξη από τη σχολική ηγεσία, η σαφήνεια των ρόλων, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και η ποιότητα των επαγγελματικών σχέσεων (Bakker, Demerouti, 2017; Schaufeli & Taris, 2014). Σε σχολικά περιβάλλοντα όπου οι πόροι είναι περιορισμένοι ή η οργάνωση

παρουσιάζει δυσλειτουργίες, οι εκπαιδευτικοί βιώνουν εντονότερα συμπτώματα εξουθένωσης, μειωμένη ανθεκτικότητα στο στρες, συχνότερες απουσίες και αυξημένη επαγγελματική αποστασιοποίηση (Gkamari & Fotopoulou, 2024; Skaalvik & Skaalvik, 2017). Η έλλειψη υποστηρικτικών δομών δεν οδηγεί μόνο σε επιδείνωση των συμπτωμάτων, αλλά και σε μακροπρόθεσμη υποβάθμιση της επαγγελματικής ταυτότητας και της δέσμευσης των εκπαιδευτικών.

Συνολικά, οι ψυχοσωματικές και συναισθηματικές επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης αποδεικνύονται ιδιαίτερα σύνθετες και επηρεάζονται από έναν συνδυασμό ατομικών χαρακτηριστικών, εργασιακών απαιτήσεων και οργανωτικών παραγόντων του σχολικού περιβάλλοντος. Η συστηματική αναγνώριση αυτών των επιπτώσεων και η έγκαιρη εφαρμογή αποτελεσματικών στρατηγικών πρόληψης και υποστήριξης αποτελούν καθοριστικά βήματα για την προστασία της υγείας, της ευημερίας και της επαγγελματικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Gkamari & Fotopoulou, 2024; Maslach & Leiter, 2016; Papastylianou et al., 2009). Η καλλιέργεια δεξιοτήτων ανθεκτικότητας, η ενίσχυση των διαθέσιμων πόρων και η δημιουργία ενός υποστηρικτικού σχολικού κλίματος μπορούν να λειτουργήσουν καταλυτικά στη μείωση των δυσμενών συνεπειών και στην προαγωγή ενός υγιούς και παραγωγικού εργασιακού περιβάλλοντος.

3.2 Εργασιακή απόδοση και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική εξουθένωση επηρεάζει άμεσα τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται στις καθημερινές απαιτήσεις της εργασίας τους. Όταν η πίεση, ο φόρτος και οι συνεχείς αλλαγές συσσωρεύονται, η αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία μειώνεται, όχι επειδή οι εκπαιδευτικοί στερούνται ικανότητας ή διάθεσης, αλλά επειδή τα διαθέσιμα ψυχικά και πρακτικά αποθέματα εξαντλούνται (Maslach & Leiter, 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2017). Η πτώση της απόδοσης εκδηλώνεται συνήθως σταδιακά. Η προετοιμασία των μαθημάτων γίνεται πιο βιαστική, η ικανότητα συγκέντρωσης μειώνεται, οι παιδαγωγικές παρεμβάσεις περιορίζονται στα απολύτως βασικά και η συνεργασία με συνεργασία με συναδέλφους γίνεται πιο επιφανειακή ή λιγότερο συχνή.

Ένας παράγοντας που επηρεάζεται έντονα είναι η ποιότητα της αλληλεπίδρασης με τους μαθητές. Εκπαιδευτικοί που νιώθουν κουρασμένοι ή απογοητευμένοι δυσκολεύονται να διατηρήσουν την ίδια συμμετοχική και υποστηρικτική στάση στην τάξη, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε περισσότερο άγχος στη διαχείριση της τάξης και σε λιγότερη διάθεση για δημιουργικές διδακτικές πρακτικές (Brouskeli et al., 2018; Gkamari & Fotopoulou, 2024).

Συχνά, η εξουθένωση ωθεί τους εκπαιδευτικούς να περιορίζουν τη δραστηριότητά τους στα βασικά καθήκοντα, ως έναν τρόπο να διαχειριστούν τη μειωμένη ενέργεια και την αυξημένη κόπωση. Αν και αυτή η τακτική προσφέρει μια πρόσκαιρη αίσθηση ανακούφισης, με την πάροδο του χρόνου εντείνει την επαγγελματική αποστασιοποίηση και μειώνει τη δέσμευση προς το εκπαιδευτικό έργο (Maslach & Leiter, 2016).

Η εργασιακή ικανοποίηση συνδέεται άμεσα με αυτό το κλίμα. Όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι οι προσπάθειές τους δε συνοδεύονται από την απαραίτητη στήριξη, καθοδήγηση ή αναγνώριση, βιώνουν μειωμένη επαγγελματική ολοκλήρωση και λιγότερο ενθουσιασμό για το έργο τους (Panagoroulos et al., 2014; Papasotiriou et al., 2014). Η διοίκηση και ο τρόπος οργάνωσης του σχολείου διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο. Όταν οι ρόλοι δεν είναι ξεκάθαροι, όταν οι αποφάσεις λαμβάνονται χωρίς ενημέρωση ή όταν η επικοινωνία μέσα στο σχολείο είναι ανεπαρκής, η δυσaráεσκεια εντείνεται και σταδιακά μειώνεται η εμπιστοσύνη προς τη σχολική ηγεσία (Katsigianni & Ifanti, 2020; Menon Eliophotou, 2021).

Η εμπειρία των εκπαιδευτικών επηρεάζει επίσης τον βαθμό στον οποίο βιώνουν μειωμένη απόδοση και ικανοποίηση. Νεότεροι εκπαιδευτικοί συχνά νιώθουν μεγαλύτερη πίεση, επειδή δεν έχουν αναπτύξει ακόμη σταθερές στρατηγικές διαχείρισης δυσκολιών, ενώ παράλληλα καλούνται να αποδείξουν την επαγγελματική τους επάρκεια (Antoniou et al., 2006). Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα όσες έχουν αυξημένες οικογενειακές υποχρεώσεις, αναφέρουν συχνά ότι η εξισορρόπηση πολλών ρόλων μειώνει την ικανοποίησή τους από την εργασία και αυξάνει την αίσθηση κόπωσης (Zagkas et al., 2023). Από την άλλη πλευρά, οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να διαχειρίζονται την πίεση αποτελεσματικότερα, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι παραμένουν ανεπηρέαστοι από την εξουθένωση (Ntavlamanou, 2024).

Η εισαγωγή νέων προγραμμάτων, η συνεχής ανάγκη ενημέρωσης και η χρήση ψηφιακών εργαλείων αποτελούν επιπλέον παράγοντες που επηρεάζουν την απόδοση και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Όταν απαιτούνται νέες δεξιότητες χωρίς παράλληλη επιμόρφωση ή χρόνο προσαρμογής, πολλοί εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν επαρκώς, γεγονός που ενισχύει την απογοήτευση και μειώνει το ενδιαφέρον για συμμετοχή σε καινοτομίες (Ntavlamanou, 2024; Psani et al., 2024). Επίσης, η άνιση κατανομή εργασιών δημιουργεί συχνά αίσθημα αδικίας, το οποίο επηρεάζει άμεσα τόσο τη συνοχή του συλλόγου, όσο και την ατομική εργασιακή ικανοποίηση.

Η θεωρία Job Demands-Resources βοηθά στην κατανόηση των παραπάνω. Σύμφωνα με αυτήν, η απόδοση και η ικανοποίηση δεν καθορίζονται μόνο από το πόσο απαραίτητο είναι το επάγγελμα, αλλά κυρίως από το αν οι εκπαιδευτικοί έχουν τους πόρους (υλικούς,

συναισθηματικούς και θεσμικούς) που χρειάζονται για να ανταποκριθούν (Bakker & Demerouti, 2017; Schaufeli & Taris, 2014). Όταν υπάρχει υποστήριξη από τη διοίκηση, συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης, η εξουθένωση μειώνεται και οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται μεγαλύτερη ικανοποίηση για το έργο τους (Brouskeli et al., 2018; Daniilidou et al., 2020).

Συνοψίζοντας, η εργασιακή απόδοση και η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών εξαρτώνται από έναν συνδυασμό παραγόντων που σχετίζονται με το σχολικό περιβάλλον, τις απαιτήσεις του επαγγέλματος και τις δυνατότητες υποστήριξης που παρέχονται. Όταν το σχολείο προσφέρει σταθερότητα, σαφήνεια, συνεργασία και ουσιαστική διοικητική στήριξη, οι εκπαιδευτικοί διατηρούν υψηλότερη απόδοση και νιώθουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τον ρόλο τους (Maslach & Leiter, 2016; Papasotiriou et al., 2014). Αντίθετα, όταν επικρατούν υψηλές απαιτήσεις χωρίς αντίστοιχους πόρους, η επαγγελματική εξουθένωση ενισχύεται και επηρεάζει αρνητικά τόσο την ποιότητα της διδασκαλίας, όσο και τη συνολική δέσμευση στον εκπαιδευτικό ρόλο.

3.3 Επίδραση στην ποιότητα ζωής και την υγεία των εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική εξουθένωση επηρεάζει βαθιά και σε πολλά επίπεδα την ποιότητα ζωής και την υγεία των εκπαιδευτικών, προκαλώντας επιπτώσεις που εκδηλώνονται τόσο σε σωματικό, όσο και σε ψυχολογικό επίπεδο. Οι επιπτώσεις αυτές δεν περιορίζονται μόνο στο πλαίσιο της εργασίας, αλλά επεκτείνονται στην προσωπική ζωή των εκπαιδευτικών, επηρεάζοντας τη συνολική καθημερινότητα και τη λειτουργικότητά τους. Εκπαιδευτικοί που έρχονται αντιμέτωποι με έντονη επαγγελματική κόπωση αναφέρουν συχνά μειωμένη γενική ευεξία, αίσθημα διαρκούς εξάντλησης και δυσκολία ανάκτησης δυνάμεων ακόμη και μετά από περιόδους ανάπαυσης, γεγονός που αποδυναμώνει την ανθεκτικότητά τους απέναντι στις καθημερινές απαιτήσεις της σχολικής ζωής (Gkamari & Fotopoulou, 2024; Papadeli et al., 2022). Η παρατεταμένη έκθεση στο άγχος οδηγεί συχνά σε επιμονή συμπτωμάτων όπως αϋπνία, διακοπτόμενος ύπνος και προβλήματα συγκέντρωσης, τα οποία υπονομεύουν περαιτέρω τη μέρα τους και μειώνουν την ποιότητα του ελεύθερου χρόνου, καθιστώντας δυσκολότερη τη συμμετοχή σε ψυχαγωγικές ή κοινωνικές δραστηριότητες (Papadeli et al., 2022; Papastylianou et al., 2009).

Τα ψυχοσωματικά συμπτώματα, που εμφανίζονται συχνά ως συνέπεια της εξουθένωσης, περιλαμβάνουν πονοκεφάλους, ένταση στον αυχένα και στη ράχη, προβλήματα στο πεπτικό σύστημα, μυοσκελετικούς πόνους και καρδιαγγειακές δυσλειτουργίες. Αυτά τα συμπτώματα αποτελούν φυσιολογικές αντιδράσεις ενός οργανισμού που βρίσκεται σε

διαρκή κατάσταση επιφυλακής και υπερδιέγερσης λόγω στρεσογόνων ερεθισμάτων. Σε βάθος χρόνου, όταν η επαγγελματική εξουθένωση δεν αναγνωρίζεται και δεν αντιμετωπίζεται αποτελεσματικά, μπορεί να οδηγήσει σε σοβαρότερες ασθένειες, όπως υπέρταση, χρόνιες φλεγμονές ή ακόμη και κατάθλιψη, καθιστώντας την κατάσταση ιδιαίτερα επιβαρυντική για την υγεία των εκπαιδευτικών (Papadeli et al., 2022; Papastylianou et al., 2009).

Η ψυχολογική διάσταση της εξουθένωσης εκδηλώνεται με έντονη συναισθηματική εξάντληση, μειωμένη ικανότητα διαχείρισης των καθημερινών απαιτήσεων και συχνά με αρνητισμό απέναντι στους μαθητές, τους συναδέλφους και το ίδιο το σχολικό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα όταν η εξουθένωση έχει φτάσει σε προχωρημένο στάδιο, συχνά βιώνουν συναισθήματα απομάκρυνσης από το έργο τους, μειωμένη διάθεση για ενασχόληση με τα καθήκοντά τους και την έντονη αίσθηση ότι οι προσπάθειές τους δεν αποδίδουν. Αυτές οι εμπειρίες επηρεάζουν άμεσα τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούν τον εαυτό τους και υπονομεύουν την αντίληψη της επαγγελματικής τους ικανότητας (Maslach & Leiter, 2016). Η συναισθηματική αυτή καταπόνηση συχνά επηρεάζει και την κοινωνική τους ζωή, περιορίζοντας την επιθυμία για συμμετοχή σε κοινωνικές ή οικογενειακές δραστηριότητες και οδηγώντας σε δυσκολίες στην επικοινωνία και στις διαπροσωπικές σχέσεις. Με αυτόν τον τρόπο, η εξουθένωση δεν παραμένει εγκλωβισμένη στο επαγγελματικό πλαίσιο, αλλά δημιουργεί έναν φαύλο κύκλο που επιβαρύνει το σύνολο της ψυχοκοινωνικής λειτουργίας του ατόμου (Daniilidou et al., 2020).

Σημαντικό ρόλο στην επιδείνωση της ποιότητας ζωής των εκπαιδευτικών έχουν και οι αυξημένες εργασιακές απαιτήσεις, οι οποίες έχουν ενταθεί τα τελευταία χρόνια λόγω των συνεχών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, της εισαγωγής νέων προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας και της επιτάχυνσης της τεχνολογικής ενσωμάτωσης. Η περίοδος της πανδημίας COVID-19 αποτέλεσε καθοριστικό παράγοντα επιβάρυνσης, καθώς οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να προσαρμοστούν άμεσα σε ψηφιακά περιβάλλοντα, συχνά χωρίς την απαραίτητη επιμόρφωση, τεχνική υποστήριξη ή ξεκάθαρες οδηγίες. Η μετάβαση αυτή, σε συνδυασμό με τις αυξημένες προσδοκίες από το σύστημα και τους γονείς, δημιούργησε νέες μορφές άγχους και πίεσης, ενισχύοντας την αίσθηση αβεβαιότητας και έλλειψης επαγγελματικής σταθερότητας (Nikolova & Lazaridou, 2024; Psani et al., 2024). Όταν οι εκπαιδευτικοί βιώνουν παράλληλα ασαφείς ρόλους, αυξημένο φόρτο εργασίας και απουσία θετικής υποστήριξης, το στρες εντείνεται και η ισορροπία ανάμεσα στην επαγγελματική και προσωπική τους ζωή διαταράσσεται σημαντικά (Brouskeli et al., 2018; Zagkas et al., 2023).

Οι κοινωνικοί και οργανωτικοί παράγοντες του σχολικού περιβάλλοντος αποτελούν επίσης κεντρικό στοιχείο στη διαμόρφωση της επαγγελματικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών και,

κατ' επέκταση, της υγείας και της ευεξίας τους. Η έλλειψη σαφών διαδικασιών, η περιορισμένη αυτονομία τους, η γραφειοκρατία, η απουσία ουσιαστικής αναγνώρισης του έργου τους και η ανεπαρκής υποστήριξη από τη σχολική ηγεσία αποτελούν παράγοντες που εντείνουν την πίεση και ευνοούν την εμφάνιση εξουθένωσης (Katsigianni & Ifanti, 2020; Menon Eliophotou, 2021). Αντιθέτως, ένα σχολικό περιβάλλον που στηρίζεται σε κλίμα εμπιστοσύνης, ανοιχτής επικοινωνίας και συνεργασίας μπορεί να λειτουργήσει προστατευτικά, μειώνοντας τις αρνητικές συνέπειες της επαγγελματικής πίεσης. Η συμμετοχική λήψη αποφάσεων, η διαφάνεια στις διαδικασίες και η ενίσχυση του αισθήματος ότι η άποψη των εκπαιδευτικών λαμβάνεται υπόψη, έχουν αποδειχθεί σημαντικοί παράγοντες ενίσχυσης της επαγγελματικής ικανοποίησης, της ψυχολογικής ανθεκτικότητας και της συνολικής ευημερίας (Gkamari & Fotopoulou, 2024; Maslach & Leiter, 2016).

Εξίσου κρίσιμη για την υγεία των εκπαιδευτικών είναι η ενίσχυση της ψυχολογικής ανθεκτικότητας, δηλαδή της ικανότητας να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις δυσκολίες και να προσαρμόζονται σε απαιτητικές ή μεταβαλλόμενες συνθήκες. Εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα και αναπτυγμένες δεξιότητες διαχείρισης άγχους μπορούν να ανταποκριθούν με μεγαλύτερη ευκολία στις εργασιακές προκλήσεις, να διατηρήσουν την ψυχική τους ισορροπία και να μειώσουν την αρνητική επίδραση της εξουθένωσης στην υγεία τους (Daniilidou et al., 2020; Brouskeli et al., 2018). Σημαντική συμβολή στην ενίσχυση αυτών των δεξιοτήτων έχουν προγράμματα υποστήριξης, όπως σεμινάρια για τη διαχείριση του άγχους, δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης, συμβουλευτική καθοδήγηση, ομαδικές δραστηριότητες συνεργασίας και παρεμβάσεις που ενισχύουν την ευεξία και την αυτογνωσία. Τεχνικές όπως η ενσυνειδητότητα (mindfulness) και τα προγράμματα πρόληψης της επαγγελματικής εξουθένωσης έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικά στη μείωση της ψυχοσωματικής κόπωσης και στην ενίσχυση της γενικότερης επαγγελματικής ευημερίας (Bakker & Demerouti, 2017; Schaufeli & Taris, 2014).

Τέλος, η μακροχρόνια επίδραση της εξουθένωσης στην ποιότητα ζωής των εκπαιδευτικών δημιουργεί έναν κύκλο διαρκώς επιδεινούμενων συνεπειών. Η μειωμένη υγεία και ευεξία οδηγούν σε χαμηλότερη ποιότητα διδασκαλίας, μειωμένη δημιουργικότητα και αυξημένη πιθανότητα απομάκρυνσης από το επάγγελμα. Η επιβάρυνση αυτή έχει άμεσο αντίκτυπο τόσο στη σχολική μονάδα όσο και στο ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς η αποχώρηση ή η μειωμένη απόδοση των εκπαιδευτικών επηρεάζει τη συνοχή του προσωπικού και την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Gkamari & Fotopoulou, 2024; Maslach & Leiter, 2016). Επομένως, η πρόληψη της εξουθένωσης και η συστηματική ενίσχυση της ποιότητας ζωής των εκπαιδευτικών αποτελούν αναγκαίες

προϋποθέσεις για τη διατήρηση της υγείας ολόκληρης της σχολικής κοινότητας και την ανάπτυξη ενός περιβάλλοντος που προάγει την ψυχική ανθεκτικότητα, την επαγγελματική ικανοποίηση και την παιδαγωγική αποτελεσματικότητα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : Στρατηγικές αντιμετώπισης και πρόληψης της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών έχει αναδειχθεί ως ένα από τα πιο συχνά και επίμονα προβλήματα στο σχολικό περιβάλλον, επηρεάζοντας τη συναισθηματική ισορροπία, την απόδοση και τη διάθεση για συνεργασία των εκπαιδευτικών. Η σχετική διεθνής βιβλιογραφία παρουσιάζει την εξουθένωση ως ένα φαινόμενο που προκύπτει όταν οι απαιτήσεις της εργασίας υπερβαίνουν για μεγάλο χρονικό διάστημα τους διαθέσιμους πόρους, οδηγώντας σε συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και μείωση προσωπικών επιτευγμάτων (Hakanen et al., 2006; Maslach & Leiter, 2016). Στο ελληνικό πλαίσιο, έρευνες δείχνουν ότι οι συνεχείς αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα, οι διοικητικές πιέσεις, η αυξημένη γραφειοκρατία, οι ψηφιακές απαιτήσεις και οι συχνές αναπροσαρμογές των προγραμμάτων σπουδών συμβάλλουν σημαντικά στην αύξηση του στρες και των ψυχοσωματικών συμπτωμάτων (Ntavlamanoou, 2024; Psani et al., 2024; Στάγια & Ιορδανίδης, 2014).

Την ίδια στιγμή, η θεωρία των εργασιακών απαιτήσεων και πόρων (JD-R) υπογραμμίζει ότι η πρόληψη της εξουθένωσης απαιτεί την ενίσχυση, τόσο των ατομικών δεξιοτήτων, όσο και των διοικητικών και θεσμικών υποδομών υποστήριξης (Bakker & Demerouti, 2017; Schaufeli & Taris, 2014). Οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν μεγαλύτερη ανθεκτικότητα, αυτοαποτελεσματικότητα και ικανότητες συναισθηματικής διαχείρισης εμφανίζονται λιγότερο ευάλωτοι στην επαγγελματική εξουθένωση (Daniilidou et al., 2020; Brouskeli et al., 2018), ενώ σημαντικό ρόλο παίζει και η ύπαρξη υποστηρικτικού σχολικού κλίματος, θετικής ηγεσίας και δίκαιων διαδικασιών (Menon Eliophotou, 2021; Panagopoulos et al., 2024).

Επιπλέον, με την αυξανόμενη εισαγωγή ψηφιακών εργαλείων και μεθόδων, ιδιαίτερα μετά την περίοδο της πανδημίας, αναδεικνύεται η ανάγκη για συστηματική επιμόρφωση και παροχή τεχνολογικής υποστήριξης, ώστε ο ψηφιακός μετασχηματισμός να λειτουργεί ως παράγοντας ενδυνάμωσης και όχι ως επιπλέον βάρος (ReferNet/Cedefop, 2024; Υπουργείο

Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, 2024).

Στο πλαίσιο αυτό, το παρόν κεφάλαιο παρουσιάζει ένα σύνολο στρατηγικών για την αντιμετώπιση και την πρόληψη της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Οι στρατηγικές αυτές οργανώνονται σε τέσσερις βασικούς άξονες: την ατομική ενδυνάμωση και ανθεκτικότητα, τη βελτίωση της σχολικής οργάνωσης και της διαχείρισης του φόρτου εργασίας, την αξιοποίηση της τεχνολογικής υποστήριξης και επιμόρφωσης και τέλος τις μορφές συστηματικής υποστήριξης που προσφέρει το σχολείο μέσω ηγεσίας, θεσμικών ρυθμίσεων και συνεργατικών πρακτικών.

4.1 Στρατηγικές ατομικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών

Η ατομική ανθεκτικότητα αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους προστατευτικούς παράγοντες απέναντι στην επαγγελματική εξουθένωση, καθώς συνδέεται με την ικανότητα των εκπαιδευτικών να διαχειρίζονται το επαναλαμβανόμενο άγχος, συναισθηματικές απαιτήσεις και μεταβαλλόμενες συνθήκες εργασίας. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, η ανθεκτικότητα δεν είναι έμφυτη, αλλά αναπτύσσεται σταδιακά μέσα από εμπειρίες, υποστηρικτικά περιβάλλοντα και την ενίσχυση δεξιοτήτων που βοηθούν τον εκπαιδευτικό να ανακτήσει την ισορροπία του μέσα από δύσκολες καταστάσεις (Bakker & Demerouti, 2017; Maslach & Leiter, 2016). Στο ελληνικό πλαίσιο, έρευνες καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα άγχους και συναισθηματικής εξάντλησης, ακόμη και σε περιόδους αυξημένων αλλαγών και πίεσης (Brouskeli et al., 2018; Daniilidou et al., 2020).

Ένα βασικό στοιχείο της ανθεκτικότητας είναι η αυτοαποτελεσματικότητα, δηλαδή η πεποίθηση του εκπαιδευτικού ότι μπορεί να ανταποκριθεί επιτυχώς στις καθημερινές απαιτήσεις. Η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζεται με μεγαλύτερη επιμονή, καλύτερο έλεγχο του άγχους και μειωμένη πιθανότητα εμφάνισης συναισθηματικής εξάντλησης (Hakanen et al., 2006). Στην Ελλάδα, έρευνες δείχνουν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα ενισχύει την ανθεκτικότητα τόσο στη γενική, όσο και στην ειδική αγωγή, περιορίζοντας την ένταση των ψυχολογικών και ψυχοσωματικών συμπτωμάτων που συνδέονται με την επαγγελματική εξουθένωση (Daniilidou et al., 2020; Λιθοξοπούλου & Γεράκη, 2022).

Εξίσου σημαντικός παράγοντας είναι η ρύθμιση συναισθημάτων και η αποτελεσματική διαχείριση της συναισθηματικής εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται καθημερινά να αντιμετωπίζουν έντονες συναισθηματικές απαιτήσεις, ιδιαίτερα όταν εργάζονται σε

δύσκολα σχολικά περιβάλλοντα ή καλούνται να στηρίξουν μαθητές με αυξημένες ανάγκες. Η συστηματική ανασκόπηση της Kariou και των συνεργατών της (2021) δείχνει ότι η ικανότητα να αναγνωρίζεται και να εκφράζεται κατάλληλα το συναίσθημα αποτελεί κρίσιμη δεξιότητα για την πρόληψη της εξουθένωσης, ενώ η έλλειψή της οδηγεί σε αυξημένη συναισθηματική κόπωση. Αυτή η θέση επιβεβαιώνεται και από ελληνικές έρευνες, οι οποίες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που επενδύουν στη συναισθηματική αυτορρύθμιση βιώνουν λιγότερο στρες και καταφέρνουν να διατηρήσουν θετικότερη στάση απέναντι στη διδασκαλία (Papastylianou et al., 2009; Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2020).

Η ενίσχυση της ανθεκτικότητας συνδέεται επίσης με την ανάπτυξη υγιών στρατηγικών αντιμετώπισης, όπως η επίλυση προβλήματος, η αναζήτηση υποστήριξης και η διατήρηση της ισορροπίας μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής. Έρευνες στην ελληνική πραγματικότητα δείχνουν πως η υιοθέτηση προσαρμοστικών στρατηγικών μειώνει τις ψυχοσωματικές αντιδράσεις που συνοδεύουν την εξουθένωση, όπως πονοκεφάλους, διαταραχές ύπνου και σωματική κόπωση (Paradelis et al., 2022; Στάγια & Ιορδανίδης, 2014). Αντίθετα, στρατηγικές όπως η αποφυγή, η υπερεντατική εργασία ή η διαρκής υπερπροσπάθεια συνδέονται με αύξηση της συναισθηματικής εξάντλησης και μείωση της εργασιακής ικανοποίησης (Panagopoulos et al., 2014; Papasotiriou et al., 2014).

Σημαντική για την ανθεκτικότητα είναι επίσης η υποστηρικτική επαγγελματική κουλτούρα, καθώς οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται ότι δεν είναι μόνοι στην αντιμετώπιση των δυσκολιών τείνουν να αντιμετωπίζουν το άγχος πιο αποτελεσματικά. Η ύπαρξη συναδελφικών σχέσεων, ομάδων επαγγελματικής μάθησης και ευκαιριών για ανταλλαγή εμπειριών λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας, ιδιαίτερα σε σχολεία όπου οι εργασιακές απαιτήσεις είναι υψηλές (Gkontelos et al., 2023; Skaalvik & Skaalvik, 2017). Στο ελληνικό πλαίσιο, η έννοια της συνεργατικότητας έχει αναδειχθεί ως παράγοντας που μειώνει τα επίπεδα αποπροσωποποίησης και ενισχύει τα κίνητρα για διδασκαλία (Panagopoulos et al., 2014).

Τέλος, η ανάπτυξη ανθεκτικότητας προϋποθέτει και την ικανότητα προσαρμογής σε αλλαγές, ιδιαίτερα σε περιόδους εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων ή τεχνολογικών αναπροσαρμογών. Οι συχνές οδηγίες, τα νέα προγράμματα και η εισαγωγή ψηφιακών εργαλείων, που συχνά αυξάνουν τον φόρτο εργασίας, απαιτούν δεξιότητες ευελιξίας και συνεχή ανανέωση γνώσεων (Ntavlamanou, 2024; Psani et al., 2024). Έρευνες μετά την πανδημία δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή ανθεκτικότητα διαχειρίστηκαν αποτελεσματικότερα την εξ αποστάσεως διδασκαλία και τις τεχνολογικές αλλαγές, βιώνοντας χαμηλότερα επίπεδα στρες και μεγαλύτερη επαγγελματική δέσμευση (Nikolova & Lazaridou, 2024).

Συνολικά, η ατομική ανθεκτικότητα αποτελεί θεμέλιο για την πρόληψη της εξουθένωσης, αλλά δεν αναπτύσσεται ανεξάρτητα από το σχολικό περιβάλλον. Απαιτεί συνδυασμό προσωπικών δεξιοτήτων, υποστηρικτικών σχέσεων και επαρκών πόρων, ώστε ο εκπαιδευτικός να μπορεί να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις της σχολικής πραγματικότητας.

4.2 Οργάνωση σχολικών δράσεων για μείωση του φόρτου εργασίας

Η οργάνωση του σχολικού έργου και η κατανομή των καθηκόντων αποτελούν κρίσιμους παράγοντες για τη μείωση του φόρτου εργασίας, ο οποίος αναγνωρίζεται ως ένας από τους σημαντικότερους αιτιώδεις παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με το μοντέλο των Εργασιακών Απαιτήσεων και Πόρων (JD-R), ο υψηλός φόρτος, η έντονη γραφειοκρατία και η συσσώρευση παράλληλων αρμοδιοτήτων λειτουργούν ως ισχυροί στρεσογόνοι παράγοντες όταν δε συνοδεύονται από αντίστοιχους πόρους υποστήριξης, οδηγώντας σε συναισθηματική εξάντληση και μείωση της εργασιακής ικανοποίησης (Bakker & Demerouti, 2017; Schaufeli & Taris, 2014). Η διεθνής και ελληνική βιβλιογραφία επιβεβαιώνει ότι ο κατακερματισμός του σχολικού χρόνου, οι συχνές αλλαγές στο πρόγραμμα και η ανάθεση πολλαπλών εξωδιδασκτικών καθηκόντων αυξάνουν σημαντικά τον κίνδυνο επαγγελματικής εξουθένωσης (Maslach & Leiter, 2016; Ntavlamanou, 2024).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ο φόρτος εργασίας εντείνεται λόγω των συνεχών διοικητικών οδηγιών, των επιμορφωτικών απαιτήσεων, των υποχρεωτικών ψηφιακών καταχωρίσεων και των επαναλαμβανόμενων αλλαγών στο αναλυτικό πρόγραμμα, όπως έχει τεκμηριωθεί σε πρόσφατες μελέτες (Ntavlamanou, 2024; Psani et al., 2024). Η εισαγωγή νέων δράσεων και θεσμών, όπως τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, τα περιβαλλοντικά και πολιτιστικά προγράμματα, ή οι πολλαπλές πλατφόρμες ψηφιακής διαχείρισης, συχνά οδηγεί σε αύξηση του εργασιακού φόρτου όταν δε συνοδεύονται από σαφείς οδηγίες, διαθέσιμο χρόνο και οργανωτική υποστήριξη (ReferNet/Cedefop, 2024; Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, 2024).

Ένας από τους αποτελεσματικότερους τρόπους για τη μείωση της πίεσης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί είναι η δίκαιη και διαφανής κατανομή των εξωδιδασκτικών καθηκόντων. Η σαφήνεια των ρόλων, η αποτύπωση των ευθυνών στον ετήσιο σχολικό προγραμματισμό και η αποφυγή αιφνίδιων ή υπερβολικά απαιτητικών αναθέσεων διευκολύνουν την οργάνωση του χρόνου και περιορίζουν τις ενδοσχολικές εντάσεις, οι οποίες αποτελούν σημαντική πηγή

στρες (Papastylianou et al., 2009; Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2020). Στο ελληνικό πλαίσιο, έχει παρατηρηθεί ότι η συστηματική ανάθεση πολλαπλών διοικητικών ευθυνών στους ίδιους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα σε κλάδους όπως η φυσική αγωγή ή η ειδική αγωγή, ενισχύει τα επίπεδα επαγγελματικής κόπωσης και μειώνει την αίσθηση δικαιοσύνης (Panagopoulos et al., 2014; Λιθοξοπούλου & Γεράκη, 2022).

Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και η λειτουργία σχολικών ομάδων εργασίας συμβάλλουν επίσης στη μείωση του εργασιακού άγχους. Οι τακτικές συναντήσεις, η από κοινού επίλυση προβλημάτων και ο συλλογικός σχεδιασμός δραστηριοτήτων μειώνουν την αίσθηση απομόνωσης και υποστηρίζουν μια κουλτούρα αλληλοβοήθειας, η οποία έχει αποδειχθεί ότι ενισχύει την επαγγελματική ικανοποίηση και μειώνει την εξουθένωση (Brouskeli et al., 2018; Gkontelos et al., 2023). Η διεθνής βιβλιογραφία έχει αναδείξει τον συνεργατικό προγραμματισμό ως βασικό χαρακτηριστικό των σχολείων υψηλής αποτελεσματικότητας, ενώ ελληνικές μελέτες καταδεικνύουν ότι η έλλειψη συστηματικού χρόνου συνεργασίας επιβαρύνει την καθημερινότητα των εκπαιδευτικών (Καρράου & Bush, 2015).

Η μείωση της γραφειοκρατίας αποτελεί ακόμη έναν κρίσιμο άξονα οργάνωσης. Η χρήση πολλαπλών ψηφιακών πλατφόρμων, η ανάγκη για συχνές και λεπτομερείς καταχωρίσεις και η συνεχής συλλογή τεκμηρίων αποτελούν σημαντικές πηγές στρες για τους Έλληνες εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα όταν δεν παρέχεται τεχνική ή διοικητική υποστήριξη (Nikolona & Lazaridou, 2024; Psani et al., 2024). Η απλοποίηση των διαδικασιών, η υιοθέτηση κοινών προτύπων εγγράφων και η ανάθεση συγκεκριμένων γραφειοκρατικών ενεργειών σε μέλη της διοίκησης μπορούν να μειώσουν αισθητά τη χρονική και ψυχολογική επιβάρυνση του προσωπικού. Παράλληλα, σε περιόδους έντονων θεσμικών αλλαγών, ο περιορισμός των παράλληλων προγραμμάτων και η προσαρμογή του σχολικού σχεδιασμού αποτελούν ουσιαστικές παρεμβάσεις για την προστασία της ψυχικής υγείας των εκπαιδευτικών (Ntavlamano, 2024; Στάγια & Ιορδανίδης, 2014).

Εξίσου σημαντικός παράγοντας είναι ο ρεαλιστικός και ισορροπημένος προγραμματισμός των σχολικών δράσεων. Αν και τα προγράμματα καινοτομίας, οι πολιτιστικές δράσεις και οι ευρωπαϊκές συμμετοχές προσφέρουν σημαντικές μαθησιακές ευκαιρίες, απαιτούν παράλληλα επιπλέον χρόνο και ενέργεια από τους εκπαιδευτικούς. Η βιβλιογραφία τονίζει ότι η σχολική ηγεσία οφείλει να διασφαλίζει ότι τέτοιες δράσεις κατανέμονται αναλογικά και ότι δεν υπερφορτώνουν τα ίδια άτομα, κάτι που έχει θετική επίδραση τόσο στη δέσμευση όσο και στην ψυχολογική ευημερία του προσωπικού (Menon Eliophotou, 2021; Panagopoulos et al., 2024).

Τέλος, η ποιότητα της σχολικής ηγεσίας αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στην οργάνωση

του σχολικού έργου και στη μείωση της επαγγελματικής πίεσης. Μορφές ηγεσίας που χαρακτηρίζονται από ενθάρρυνση, υποστήριξη, δίκαιη κατανομή εργασιών και σαφή επικοινωνία έχουν συσχετιστεί με χαμηλότερα επίπεδα εξουθένωσης και αυξημένη εργασιακή ικανοποίηση (Lazaridou & Beka, 2015; Panagopoulos et al., 2024; Tzortzos & Anastasiou, 2025). Αντίθετα, όταν η διοίκηση λειτουργεί με ασάφεια, μεροληψία ή απουσία καθοδήγησης, οι εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλότερη πίεση και μειωμένη αίσθηση ελέγχου, γεγονός που επιτείνει την επαγγελματική εξουθένωση (Katsigianni & Ifanti, 2020).

Συνολικά, η αποτελεσματική οργάνωση των σχολικών δράσεων και η συστηματική διαχείριση των καθηκόντων αποτελούν θεμελιώδη στοιχεία για τη μείωση του φόρτου εργασίας και την πρόληψη της εξουθένωσης. Όταν η σχολική λειτουργία χαρακτηρίζεται από σαφήνεια, συνεργατικότητα, ρεαλισμό και υποστηρικτική ηγεσία, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις ώστε οι εκπαιδευτικοί να επικεντρωθούν απερίσπαστα στο παιδαγωγικό τους έργο και να διατηρήσουν υψηλό επίπεδο επαγγελματικής ευημερίας (Maslach & Leiter, 2016; Ntavlamano, 2024).

4.3 Τεχνολογική υποστήριξη και εκπαίδευση

Η αξιοποίηση της τεχνολογικής υποστήριξης και της συστηματικής επιμόρφωσης αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη μείωση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα σε ένα σχολικό περιβάλλον που μεταβάλλεται συνεχώς. Η ταχεία ψηφιοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η εισαγωγή νέων πλατφόρμων, η απαίτηση για ηλεκτρονική τεκμηρίωση και οι αυξανόμενες ψηφιακές δεξιότητες που απαιτούνται από το σύγχρονο εκπαιδευτικό προσωπικό δημιουργούν πρόσθετες απαιτήσεις, οι οποίες συχνά μετατρέπονται σε στρεσογόνους παράγοντες όταν δε συνοδεύονται από επαρκή υποστήριξη (Psani et al., 2024; ReferNet/Cedefop, 2024). Η εμπειρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την πανδημική περίοδο ανέδειξε τόσο τις δυνατότητες όσο και τα όρια των εκπαιδευτικών ως προς την τεχνολογική προσαρμογή. Πολλές έρευνες κατέδειξαν ότι η έλλειψη προηγούμενης επιμόρφωσης, η απουσία τεχνικής βοήθειας και η χρήση πολλαπλών πλατφόρμων αύξησαν σημαντικά το άγχος, την πίεση χρόνου και τα επίπεδα επαγγελματικής κόπωσης (Nikolova & Lazaridou, 2024; Ntavlamano, 2024).

Η τεχνολογική υποστήριξη λειτουργεί προστατευτικά απέναντι στην εξουθένωση όταν παρέχονται σαφείς οδηγίες, ενιαίες διαδικασίες και τεχνική βοήθεια σε πραγματικό χρόνο. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν πρόσβαση σε υποδομές, αξιόπιστο εξοπλισμό και υποστηρικτικό περιβάλλον χρήσης ψηφιακών εργαλείων αναπτύσσουν υψηλότερη

αυτοαποτελεσματικότητα, γεγονός που μειώνει την αβεβαιότητα και ενισχύει την ανθεκτικότητά τους (Daniilidou et al., 2020). Ειδικότερα στο ελληνικό πλαίσιο, η ταυτόχρονη χρήση πολλών πληροφοριακών συστημάτων, όπως καταχωρίσεις απουσιών, βαθμολογιών, σχεδίων δράσης και ψηφιακών ημερολογίων, έχει αναγνωριστεί ως ένας από τους παράγοντες που αυξάνουν σημαντικά τον φόρτο εργασίας. Όταν όμως η τεχνολογική οργάνωση του σχολείου είναι αποτελεσματική και όταν οι διαδικασίες απλοποιούνται, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν μεγαλύτερη επαγγελματική άνεση και μειωμένα επίπεδα άγχους (Psani et al., 2024).

Η συστηματική επιμόρφωση σε θέματα τεχνολογίας αποτελεί έναν ακόμη κεντρικό παράγοντα που επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί βιώνουν τις καθημερινές απαιτήσεις. Η βιβλιογραφία επισημαίνει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη είναι αποτελεσματική, όταν είναι πρακτικά προσανατολισμένη, συνεχής και συνδέεται άμεσα με τις ανάγκες της σχολικής τάξης. Οι εκπαιδευτικοί επωφελούνται περισσότερο από επιμορφώσεις που περιλαμβάνουν βιωματικές δραστηριότητες, παραδείγματα πραγματικών διδακτικών σεναρίων και άμεση τεχνική υποστήριξη (Καρίου et al., 2021). Αντίθετα, οι αποσπασματικές ή θεωρητικές επιμορφωτικές δράσεις αυξάνουν την αίσθηση ματαιότητας και δε συμβάλλουν ουσιαστικά στη μείωση της επαγγελματικής κόπωσης.

Ένα ακόμη στοιχείο που επισημαίνεται στη βιβλιογραφία αφορά την ανάγκη για επιμόρφωση στις δεξιότητες συναισθηματικής διαχείρισης και αντιμετώπισης του άγχους μέσα από ψηφιακά εργαλεία. Οι τεχνολογίες που υποστηρίζουν τον αναστοχασμό, την αυτορρύθμιση ή την αναγνώριση των συναισθηματικών αναγκών των μαθητών μπορούν να λειτουργήσουν ως πολύτιμα εργαλεία για την πρόληψη της εξουθένωσης (Papastyliaou et al., 2009; Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2020). Στο πλαίσιο αυτό, η επιμόρφωση δεν περιορίζεται στη χρήση ψηφιακών εργαλείων για τη διδασκαλία, αλλά περιλαμβάνει και την αξιοποίησή τους ως μέσα υποστήριξης της ψυχικής ευεξίας των εκπαιδευτικών. Η ενίσχυση των ψηφιακών δεξιοτήτων έχει αποδειχθεί ότι συμβάλλει όχι μόνο στη μείωση του άγχους, αλλά και στην ενδυνάμωση της επαγγελματικής ταυτότητας, καθώς οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται περισσότερο ικανοί, ασφαλείς και λειτουργικοί σε ένα σχολικό σύστημα που εξελίσσεται τεχνολογικά (ReferNet/Cedefop, 2024). Η αποτελεσματική επιμόρφωση συνδέεται επίσης με την ανάπτυξη εργασιακών πόρων, όπως η αυτοπεποίθηση, ο αναστοχασμός και η επαγγελματική αυτονομία, οι οποίοι μειώνουν τον κίνδυνο συναισθηματικής εξάντλησης (Bakker & Demerouti, 2017).

Η βιβλιογραφία υπογραμμίζει επίσης τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας στη διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού πλαισίου για την τεχνολογική προσαρμογή. Όταν η διεύθυνση του σχολείου οργανώνει στοχευμένες επιμορφωτικές δράσεις, διασφαλίζει υλικοτεχνική υποστήριξη και

ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να δοκιμάσουν νέες πρακτικές χωρίς φόβο αποτυχίας, μειώνεται σημαντικά η πίεση που βιώνει το προσωπικό (Menon Eliophotou, 2021; Panagopoulos et al., 2024). Αντίθετα, η απουσία συντονισμού, η έλλειψη καθοδήγησης ή η επιβολή τεχνολογικών αλλαγών χωρίς προετοιμασία, αποτελούν παράγοντες που αυξάνουν την αβεβαιότητα και ενισχύουν την επαγγελματική κόπωση (Katsigianni & Ifanti, 2020).

Συνολικά, η τεχνολογική υποστήριξη και η συνεχιζόμενη επιμόρφωση δεν αποτελούν απλώς μηχανισμούς βελτίωσης της διδασκαλίας, αλλά κρίσιμους παράγοντες ψυχοκοινωνικής προστασίας για τους εκπαιδευτικούς. Όταν η τεχνολογία εντάσσεται οργανωμένα στη σχολική λειτουργία και όταν οι επιμορφώσεις είναι στοχευμένες, πρακτικές και συνεχείς, μειώνεται ο φόρτος εργασίας, εξισορροπούνται οι απαιτήσεις και ενισχύεται η επαγγελματική ανθεκτικότητα. Η δημιουργία ενός περιβάλλοντος στο οποίο ο εκπαιδευτικός δεν αισθάνεται μόνος απέναντι στις τεχνολογικές προκλήσεις αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη διατήρηση της ψυχικής ευεξίας και της επαγγελματικής του δέσμευσης (Bakker & Demerouti, 2017).

4.4 Πρακτικές και στρατηγικές υποστήριξης των εκπαιδευτικών

Η υποστήριξη των εκπαιδευτικών μέσα από στοχευμένες πρακτικές που ενισχύουν το ευρύτερο εργασιακό περιβάλλον αποτελεί βασικό παράγοντα πρόληψης της επαγγελματικής εξουθένωσης. Η βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι η εξουθένωση δεν είναι μόνο αποτέλεσμα ατομικών αδυναμιών ή προσωπικής διαχείρισης του στρες, αλλά κυρίως της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις απαιτήσεις και τους πόρους του σχολικού πλαισίου (Bakker & Demerouti, 2017; Maslach & Leiter, 2016; Schaufeli & Taris, 2014). Έτσι, η οργανωμένη παροχή υποστηρικτικών δομών, η ενίσχυση της συνεργασίας και η θετική σχολική κουλτούρα μπορούν να λειτουργήσουν ως ουσιαστικές παρεμβάσεις που μειώνουν την επαγγελματική πίεση και ενισχύουν την ψυχολογική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών.

Ένα σημαντικό στοιχείο αφορά την ανάπτυξη σταθερών καναλιών επικοινωνίας και πρακτικών συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς η ανταλλαγή εμπειριών μειώνει το αίσθημα απομόνωσης και βοηθά στη διαχείριση δύσκολων συνθηκών της καθημερινής σχολικής πρακτικής. Σύμφωνα με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί τόσο στον ελληνικό χώρο όσο και διεθνώς, η συνεργατική κουλτούρα συμβάλλει στη μείωση της συναισθηματικής εξάντλησης και ενισχύει την εργασιακή ικανοποίηση, λειτουργώντας ως προστατευτικός παράγοντας απέναντι στην εξουθένωση (Brouskeli et al., 2018; Papastyliaou et al., 2009). Τα σχολεία όπου ενθαρρύνονται οι ομάδες εκπαιδευτικών, η ομαδική λήψη αποφάσεων και η κοινή αναζήτηση λύσεων, εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα

επαγγελματικής κόπωσης, ενώ οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι αισθάνονται περισσότερο αναγνωρισμένοι και υποστηριγμένοι.

Εξίσου σημαντική είναι η συμβολή της σχολικής ηγεσίας. Πολλές μελέτες επιβεβαιώνουν ότι οι διευθυντές/οι διευθύντριες αποτελούν καθοριστική μεταβλητή όσον αφορά την ψυχολογική ευημερία του εκπαιδευτικού προσωπικού. Η μετασχηματιστική ηγεσία, η οποία βασίζεται στην ενδυνάμωση, στην ενθάρρυνση της αυτονομίας και στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, έχει συνδεθεί με μειωμένη επαγγελματική πίεση και αυξημένη εργασιακή ικανοποίηση (Menon Eliophotou, 2021; Panagopoulos et al., 2024). Αντίθετα, η αυταρχική ή παθητική ηγεσία, καθώς και η ύπαρξη τοξικών πρακτικών διοίκησης, ενισχύουν την αίσθηση αδικίας, την εργασιακή ανασφάλεια και τον ψυχολογικό φόρτο, συμβάλλοντας στην εμφάνιση εξουθένωσης (Tzortzos & Anastasiou, 2025). Η διεθνής και ελληνική βιβλιογραφία επισημαίνει ότι ο τρόπος με τον οποίο η διοίκηση προσεγγίζει τα προβλήματα, επικοινωνεί με το προσωπικό και οργανώνει το σχολείο, επηρεάζει άμεσα το επίπεδο επαγγελματικής ευεξίας των εκπαιδευτικών.

Μία ακόμη σημαντική διάσταση αφορά την παροχή θεσμικής και συμβουλευτικής υποστήριξης. Οι εκπαιδευτικοί ωφελούνται σημαντικά από την πρόσβαση σε ψυχοκοινωνικές υπηρεσίες, δομές συμβουλευτικής και ομάδες υποστήριξης, ιδιαίτερα όταν αντιμετωπίζουν αυξημένο συναισθηματικό φόρτο ή δυσκολίες που σχετίζονται με τη διαχείριση μαθητών, γονέων ή διαφοροποιημένων αναγκών (Gkontelos et al., 2023). Στο ελληνικό πλαίσιο, όπου οι απαιτήσεις συχνά αυξάνονται χωρίς παράλληλη ενίσχυση των δομών υποστήριξης, η ύπαρξη τέτοιων υπηρεσιών μπορεί να λειτουργήσει ως αντιστάθμισμα και να περιορίσει τη μακροπρόθεσμη επιβάρυνση των εκπαιδευτικών (Schaufeli & Taris, 2014). Παράλληλα η αναγνώριση της ψυχοσυναισθηματικής διάστασης της εργασίας από τις διοικητικές αρχές συμβάλλει στη δημιουργία ενός κλίματος στο οποίο οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ασφαλείς να εκφράσουν δυσκολίες χωρίς τον φόβο της αξιολογικής συνέπειας (Tzortzos & Anastasiou, 2025).

Η υποστήριξη πρέπει να περιλαμβάνει και πρακτικές που αφορούν την καθημερινή εργασιακή ρουτίνα, όπως η ανακατανομή καθηκόντων, η παροχή σαφών οδηγιών, ο περιορισμός του διοικητικού φόρτου και η πρόβλεψη χρόνου για προετοιμασία. Πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι η υπερφόρτωση καθηκόντων αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες εξουθένωσης, ενώ η παροχή οργανωτικών πόρων και η αναδιοργάνωση των διαδικασιών μειώνουν την επαγγελματική πίεση (Ntavlamanou, 2024; Papadeli et al., 2022). Η ύπαρξη σαφών πρωτοκόλλων και συνεκτικών διαδικασιών επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να εστιάσουν στον παιδαγωγικό τους ρόλο, γεγονός που ενισχύει τη δέσμευση και μειώνει την αίσθηση κόπωσης.

Επιπλέον, η ανάπτυξη κουλτούρας αναγνώρισης και επιβράβευσης συμβάλλει σημαντικά στη μείωση της επαγγελματικής φθοράς. Έρευνες έχουν δείξει ότι όταν οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών αναγνωρίζονται, είτε από τη διεύθυνση, είτε από τον σύλλογο διδασκόντων, η εργασιακή ικανοποίηση αυξάνεται και η πιθανότητα εμφάνισης συναισθηματικής εξάντλησης μειώνεται (Skaalvik & Skaalvik, 2017; Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2020). Σχολεία που εφαρμόζουν πρακτικές θετικής ανατροφοδότησης και ενθαρρύνουν την επαγγελματική ανάπτυξη δημιουργούν περιβάλλοντα όπου οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι έχουν σημαντικό ρόλο και αξία, μειώνοντας έτσι τους παράγοντες που οδηγούν στην εξουθένωση.

Τέλος, η βιβλιογραφία υποδεικνύει ότι η προώθηση της επαγγελματικής ανθεκτικότητας μέσα από οργανωσιακά προγράμματα, ομάδες μάθησης και κοινότητες πρακτικής, ενισχύει τη μακροπρόθεσμη ψυχική αντοχή των εκπαιδευτικών (Brouskeli et al., 2018; Daniilidou et al., 2020). Τέτοια προγράμματα βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν δεξιότητες διαχείρισης του άγχους, να υιοθετήσουν υγιείς τρόπους αντιμετώπισης και να καλλιεργήσουν μια πιο θετική στάση απέναντι στις επαγγελματικές προκλήσεις. Στο ελληνικό σύστημα, όπου οι συχνές αλλαγές πολιτικών και οι νέες απαιτήσεις επιβαρύνουν το προσωπικό, η συστηματική καλλιέργεια ανθεκτικότητας μπορεί να αποτελέσει μία από τις πιο αποτελεσματικές στρατηγικές πρόληψης της εξουθένωσης (Brouskeli et al., 2018; Daniilidou et al., 2020).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Συμπεράσματα και προτάσεις για την πρόληψη και διαχείριση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα από τα πλέον σύνθετα και επίκαιρα ζητήματα της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας, καθώς επηρεάζει άμεσα τόσο την ψυχική και σωματική υγεία των εκπαιδευτικών, όσο και την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Bakker & Demerouti, 2017; Maslach & Leiter, 2016). Οι συνεχώς αυξανόμενες εργασιακές απαιτήσεις, ο διευρυμένος ρόλος του σχολείου, η εισαγωγή νέων μαθημάτων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων, καθώς και οι διαρκείς εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, συνθέτουν ένα ιδιαίτερα απαιτητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν με αυξημένα επίπεδα επαγγελματισμού, ευελιξίας και συναισθηματικής εμπλοκής (Ntavlamanou, 2024; Psani et al., 2024).

Το παρόν κεφάλαιο εστιάζει στη θεωρητική διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, προσεγγίζοντάς την ως ένα πολυπαραγοντικό και δυναμικό φαινόμενο, το οποίο δεν μπορεί να ερμηνευτεί αποκλειστικά σε ατομικό επίπεδο. Αντιθέτως, η σύγχρονη βιβλιογραφία αναδεικνύει τη σημασία των οργανωτικών, εργασιακών και διοικητικών συνθηκών του σχολικού περιβάλλοντος, καθώς και την αλληλεπίδρασή τους με τα ατομικά χαρακτηριστικά και τους προστατευτικούς παράγοντες των εκπαιδευτικών (Maslach & Leiter, 2017; Schaufeli & Taris, 2014).

Ειδικότερα, στο κεφάλαιο παρουσιάζονται και συντίθενται τα βασικά θεωρητικά μοντέλα και ερευνητικά ευρήματα που αφορούν την έννοια και τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, με έμφαση στο τρισδιάστατο μοντέλο της Maslach (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και μειωμένη προσωπική επίτευξη) το οποίο έχει χρησιμοποιηθεί εκτενώς στον εκπαιδευτικό πληθυσμό (Maslach & Leiter, 2016; Leiter & Maslach, 2016). Παράλληλα, αξιοποιείται το θεωρητικό πλαίσιο Εργασιακών Απαιτήσεων-Πόρων (Job Demands-Resources), το οποίο προσφέρει μια ολοκληρωμένη ερμηνευτική προσέγγιση για τη σχέση ανάμεσα στις αυξημένες εργασιακές απαιτήσεις και τους διαθέσιμους οργανωτικούς πόρους στο σχολικό περιβάλλον (Bakker & Demerouti, 2017; Hakanen et al., 2006).

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη διερεύνηση της σχέσης του φόρτου εργασίας, της εισαγωγής νέων μαθημάτων και εκπαιδευτικών προγραμμάτων με την εμφάνιση και την ένταση της επαγγελματικής εξουθένωσης, όπως αυτή καταγράφεται τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία (Gkontelos et al., 2023; Papastylianou et al., 2009; Λιθοξοπούλου & Γεράκη, 2022). Επιπλέον, αναλύεται ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας και ειδικότερα η στάση

και η συμπεριφορά του διευθυντή/της διευθύντριας ως κρίσιμου προστατευτικού ή επιβαρυντικού παράγοντα για την ψυχική και σωματική υγεία των εκπαιδευτικών (Menon Eliophotou, 2021; Panagopoulos et al., 2024).

Μέσα από τη σύνθεση της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας, το κεφάλαιο επιχειρεί να αναδείξει την επαγγελματική εξουθένωση ως ένα κατεξοχήν οργανωσιακό και συστημικό φαινόμενο και όχι ως ατομική αδυναμία ή προσωπική αποτυχία (Maslach & Leiter, 2017). Η θεωρητική αυτή προσέγγιση υπογραμμίζει την ανάγκη για πολυεπίπεδες παρεμβάσεις πρόληψης και αντιμετώπισης, οι οποίες θα εστιάζουν τόσο στη βελτίωση των εργασιακών συνθηκών και της σχολικής ηγεσίας όσο και στην ενίσχυση της επαγγελματικής ευημερίας και της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών (Brouskeli et al., 2018; Daniilidou et al., 2020).

5.1 Παρουσίαση και σύνθεση των θεωρητικών ευρημάτων

Η συστηματική μελέτη της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας ανέδειξε ότι η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών συνιστά ένα πολυπαραγοντικό και δυναμικό φαινόμενο, το οποίο διαμορφώνεται μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση ατομικών χαρακτηριστικών, εργασιακών απαιτήσεων και οργανωτικών συνθηκών του σχολικού περιβάλλοντος. Η κυρίαρχη θεωρητική προσέγγιση της Maslach εδραίωσε την κατανόηση της εξουθένωσης ως σύνδρομο που περιλαμβάνει τη συναισθηματική εξάντληση, την αποπροσωποποίηση και τη μειωμένη αίσθηση προσωπικής επίτευξης, διαστάσεις που εμφανίζονται συστηματικά στον εκπαιδευτικό πληθυσμό (Maslach & Leiter, 2016).

Τα θεωρητικά ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι η συναισθηματική εξάντληση αποτελεί τον πυρήνα της εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς, καθώς το επάγγελμα προϋποθέτει διαρκή συναισθηματική εμπλοκή, υψηλό επίπεδο υπευθυνότητας και συνεχή διαχείριση διαπροσωπικών σχέσεων με μαθητές, γονείς και συναδέλφους (Kariou et al., 2021). Όταν η συναισθηματική αυτή επένδυση δε συνοδεύεται από αναγνώριση, υποστήριξη ή αίσθηση ελέγχου, οδηγεί σταδιακά σε ψυχική κόπωση και αποστασιοποίηση από το εκπαιδευτικό έργο (Maslach & Leiter, 2017). Η αποπροσωποποίηση, αν και συχνά παρερμηνεύεται ως αδιαφορία, λειτουργεί περισσότερο ως αμυντικός μηχανισμός αυτοπροστασίας, μέσω του οποίου οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να μειώσουν τη συναισθηματική τους επιβάρυνση (Papastylianou et al., 2009).

Ιδιαίτερη σημασία αποκτά η διάσταση της μειωμένης προσωπικής επίτευξης, καθώς συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών. Η αίσθηση ότι οι

προσπάθειες δεν αποδίδουν, ότι το έργο δεν αναγνωρίζεται ή ότι οι συνθήκες δεν επιτρέπουν την ποιοτική άσκηση της διδασκαλίας, υπονομεύει την αυτοαποτελεσματικότητα και την εσωτερική παρακίνηση (Ntavlamanou, 2024; Panagopoulos et al., 2014). Στον ελληνικό χώρο, η διάσταση αυτή εντείνεται από τη μακροχρόνια οικονομική κρίση, τη διοικητική αστάθεια και τις συνεχείς μεταρρυθμίσεις, οι οποίες δημιουργούν αίσθημα ανασφάλειας και επαγγελματικής ματαίωσης (Papadeli et al., 2022; Στάγια & Ιορδανίδης, 2014).

Το θεωρητικό μοντέλο Εργασιακών Απαιτήσεων-Πόρων (JD-R) προσφέρει ένα ολοκληρωμένο ερμηνευτικό πλαίσιο για την κατανόηση των παραπάνω διαστάσεων, καθώς αναδεικνύει ότι η εξουθένωση δεν αποτελεί αποτέλεσμα των απαιτήσεων αυτών καθαυτών, αλλά της ανισορροπίας μεταξύ απαιτήσεων και διαθέσιμων πόρων (Bakker & Demerouti, 2017). Στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, οι απαιτήσεις περιλαμβάνουν τον αυξημένο φόρτο εργασίας, τη συναισθηματική εργασία, τη γραφειοκρατία και την ανάγκη συνεχούς προσαρμογής σε νέες πολιτικές και τεχνολογίες, ενώ οι πόροι σχετίζονται με την υποστήριξη από τη διοίκηση, την αυτονομία, τη συνεργασία και τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης (Schaufeli & Taris, 2014).

Η ελληνική βιβλιογραφία επιβεβαιώνει εμπειρικά τη θεωρητική αυτή προσέγγιση, καταγράφοντας ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε περιβάλλοντα με περιορισμένους οργανωτικούς πόρους εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα εξουθένωσης, άγχους και ψυχοσωματικών συμπτωμάτων (Gkontelos et al., 2023; Λιθοξοπούλου & Γεράκη, 2022). Αντιθέτως, η ύπαρξη υποστηρικτικού σχολικού κλίματος, θετικής ηγεσίας και συνεργατικών σχέσεων λειτουργεί προστατευτικά και ενισχύει την εργασιακή δέσμευση (Brouskeli et al., 2018; Hakanen et al., 2006).

Παράλληλα, σύγχρονες προσεγγίσεις, όπως η ανάλυση λανθανόντων προφίλ, αναδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί δε βιώνουν την εξουθένωση με τον ίδιο τρόπο, αλλά διαμορφώνονται διαφορετικές τυπολογίες, που κυμαίνονται από υψηλή εμπλοκή και χαμηλή εξουθένωση έως πλήρη αποστασιοποίηση και ψυχική εξάντληση (Kalamara & Richardson, 2022; Leiter & Maslach, 2016). Τα ευρήματα αυτά υπογραμμίζουν την ανάγκη διαφοροποιημένων παρεμβάσεων, καθώς οι ανάγκες των εκπαιδευτικών δεν είναι ομοιογενείς.

Ιδιαίτερη βαρύτητα αποδίδεται και στους ατομικούς προστατευτικούς παράγοντες, όπως η ψυχολογική ανθεκτικότητα, η αυτοαποτελεσματικότητα και οι δεξιότητες διαχείρισης του άγχους. Έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερα επίπεδα ανθεκτικότητας παρουσιάζουν χαμηλότερη συναισθηματική εξάντληση και μεγαλύτερη εργασιακή ικανοποίηση, ακόμη και σε απαιτητικά περιβάλλοντα (Daniilidou et al., 2020; Nikolova & Lazaridou, 2024). Ωστόσο, η βιβλιογραφία επισημαίνει ότι η έμφαση αποκλειστικά στην

ατομική ανθεκτικότητα ενέχει τον κίνδυνο μετατόπισης της ευθύνης από το σύστημα στο άτομο, αγνοώντας τις δομικές αιτίες της εξουθένωσης (Maslach & Leiter, 2017).

Συνολικά, τα θεωρητικά ευρήματα συγκλίνουν στο ότι η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών αποτελεί αποτέλεσμα μιας μακροχρόνιας και συσσωρευτικής διαδικασίας, η οποία επηρεάζεται καθοριστικά από το εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο καλούνται να λειτουργήσουν (Bakker & Demerouti, 2017; Maslach & Leiter, 2017). Η κατανόηση της εξουθένωσης ως οργανωσιακού και συστημικού φαινομένου, και όχι ως ατομικής αποτυχίας, αποτελεί βασική προϋπόθεση για τον σχεδιασμό ουσιαστικών παρεμβάσεων πρόληψης και υποστήριξης (Leiter & Maslach, 2016; Schaufeli & Taris, 2014). Η θεωρητική αυτή σύνθεση θέτει τα θεμέλια για την αναγνώριση της ανάγκης αλλαγών σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, σχολικής ηγεσίας και επαγγελματικής κουλτούρας, με στόχο τη διασφάλιση της ψυχικής υγείας των εκπαιδευτικών και της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Brouskeli et al., 2018; Hakanen et al., 2006).

5.2 Σχέση φόρτου εργασίας, νέων μαθημάτων και προγραμμάτων με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών

Η ανάλυση της βιβλιογραφίας καταδεικνύει ότι ο φόρτος εργασίας αποτελεί έναν από τους πιο σταθερούς και ισχυρούς προγνωστικούς παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, τόσο διεθνώς, όσο και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ο φόρτος εργασίας δεν περιορίζεται στον διδακτικό χρόνο, αλλά περιλαμβάνει ένα σύνθετο πλέγμα διδακτικών, διοικητικών, γραφειοκρατικών και εξωδιδακτικών υποχρεώσεων, οι οποίες συσσωρεύονται και επιβαρύνουν σημαντικά τη σωματική και ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών (Bakker & Demerouti, 2017; Maslach & Leiter, 2016).

Στο πλαίσιο του μοντέλου Εργασιακών Απαιτήσεων-Πόρων (JD-R), ο αυξημένος φόρτος εργασίας λειτουργεί ως βασική εργασιακή απαίτηση, η οποία, όταν δεν εξισορροπείται από επαρκείς πόρους, οδηγεί σταδιακά σε συναισθηματική εξάντληση και αποστασιοποίηση από το έργο (Schaufeli & Taris, 2014). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν ταυτόχρονα σε απαιτήσεις διδασκαλίας, αξιολόγησης, διαχείρισης τάξης, επικοινωνίας με γονείς και συμμόρφωσης με διοικητικές οδηγίες, συχνά υπό συνθήκες χρονικής πίεσης και ασάφειας ρόλων (Papastylίου et al., 2009). Η χρόνια έκθεση σε τέτοιες συνθήκες οδηγεί σε συστηματική ενεργοποίηση του στρες και αυξάνει τον κίνδυνο εμφάνισης επαγγελματικής εξουθένωσης (Hakanen et al., 2006).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, η επιβάρυνση του φόρτου εργασίας έχει ενταθεί τα τελευταία χρόνια εξαιτίας της εισαγωγής νέων μαθημάτων, καινοτόμων δράσεων και πολυάριθμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία συχνά εφαρμόζονται παράλληλα με το υφιστάμενο αναλυτικό πρόγραμμα. Η υλοποίηση θεσμών όπως τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, τα περιβαλλοντικά και πολιτιστικά προγράμματα, καθώς και οι δράσεις αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης σχολικών μονάδων, απαιτούν πρόσθετο σχεδιασμό, τεκμηρίωση και διοικητική παρακολούθηση, αυξάνοντας αισθητά την καθημερινή εργασιακή επιβάρυνση των εκπαιδευτικών (Ntavlamano, 2024; Psani et al., 2024).

Η βιβλιογραφία επισημαίνει ότι η εισαγωγή νέων μαθημάτων και προγραμμάτων δεν αποτελεί από μόνη της αρνητικό παράγοντα. Αντίθετα, μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά της επαγγελματικής ικανοποίησης όταν συνοδεύεται από επαρκή επιμόρφωση, σαφή καθοδήγηση και διαθέσιμο χρόνο προσαρμογής (Leiter & Maslach, 2016). Ωστόσο, όταν οι αλλαγές επιβάλλονται με ταχύ ρυθμό, χωρίς σταδιακή εφαρμογή και χωρίς μείωση άλλων υποχρεώσεων, μετατρέπονται σε ισχυρούς στρεσογόνους παράγοντες που εντείνουν τη συναισθηματική εξάντληση και την αίσθηση απώλειας ελέγχου (Maslach & Leiter, 2017).

Ιδιαίτερα κρίσιμη αναδεικνύεται η διάσταση της γραφειοκρατίας, η οποία συνδέεται άμεσα με την εφαρμογή νέων προγραμμάτων και μαθημάτων. Η απαίτηση για εκτενή ψηφιακή τεκμηρίωση, αναφορές, καταχωρίσεις σε πολλαπλές πλατφόρμες και συνεχή επικαιροποίηση δεδομένων αυξάνει την πίεση χρόνου και περιορίζει τον διαθέσιμο χρόνο για παιδαγωγική προετοιμασία και αναστοχασμό (Nikolova & Lazaridou, 2024; Psani et al., 2024). Στο ελληνικό σχολείο, η γραφειοκρατική αυτή επιβάρυνση έχει συνδεθεί με αυξημένα επίπεδα άγχους, πονοκεφάλους, διαταραχές ύπνου και γενικευμένη σωματική κόπωση, στοιχεία που συνιστούν πρώιμες ενδείξεις επαγγελματικής εξουθένωσης (Papadeli et al., 2022).

Παράλληλα, η ασάφεια ρόλων και η συσσώρευση παράλληλων ευθυνών εντείνουν το φαινόμενο της επαγγελματικής κόπωσης. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί που καλούνται να αναλάβουν πολλαπλούς ρόλους, όπως συντονιστές δράσεων, υπεύθυνοι προγραμμάτων, διαχειριστές ψηφιακών πλατφόρμων ή διοικητικοί υποστηρικτές, εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και μειωμένη εργασιακή ικανοποίηση (Panagoroulos et al., 2014; Λιθοξοπούλου & Γεράκη, 2022). Η κατάσταση αυτή επιδεινώνεται όταν οι ρόλοι αυτοί δεν αναγνωρίζονται θεσμικά ή δε συνοδεύονται από μείωση άλλων καθηκόντων.

Ιδιαίτερη μνεία αξίζει και στη διαφοροποιημένη επίδραση του φόρτου εργασίας σε διαφορετικές κατηγορίες εκπαιδευτικών. Η ελληνική και διεθνής βιβλιογραφία καταγράφει ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, φυσικής αγωγής και οι νεοδιόριστοι εμφανίζουν συχνά

υψηλότερα επίπεδα εξουθένωσης, λόγω αυξημένων απαιτήσεων, ελλιπούς υποστήριξης και αυξημένης ευθύνης (Gkontelos et al., 2023; Λιθοξοπούλου & Γεράκη, 2022). Οι συχνές μετακινήσεις, η ανάληψη πολλαπλών σχολικών μονάδων και η περιορισμένη αίσθηση επαγγελματικής σταθερότητας λειτουργούν επιπρόσθετα επιβαρυντικά.

Η συσχέτιση μεταξύ αυξημένου φόρτου εργασίας και ψυχοσωματικών συνεπειών αναδεικνύεται με ιδιαίτερη ένταση σε περιόδους κρίσεων και εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Μελέτες που πραγματοποιήθηκαν κατά την περίοδο της οικονομικής κρίσης, αλλά και της πανδημίας COVID-19 καταδεικνύουν ότι η ταυτόχρονη εφαρμογή νέων προγραμμάτων, ψηφιακών εργαλείων και διοικητικών απαιτήσεων, χωρίς επαρκή θεσμική υποστήριξη, οδήγησε σε αυξημένα επίπεδα εξουθένωσης, κατάθλιψης και επαγγελματικής αποδέσμευσης (Psani et al., 2024; Στάγια & Ιορδανίδης, 2014).

Συνοψίζοντας, τα θεωρητικά και εμπειρικά ευρήματα συγκλίνουν στο ότι η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με τη συστηματική υπέρβαση των αντοχών τους μέσω της αύξησης του φόρτου εργασίας και της παράλληλης εισαγωγής νέων μαθημάτων και προγραμμάτων (Bakker & Demerouti, 2017; Maslach & Leiter, 2016). Όταν οι εκπαιδευτικές αλλαγές δεν εντάσσονται σε ένα ρεαλιστικό και υποστηρικτικό σχεδιασμό, αλλά εφαρμόζονται προσθετικά και χωρίς μείωση άλλων απαιτήσεων, ενισχύουν τη συναισθηματική εξάντληση και υπονομεύουν τη βιωσιμότητα του εκπαιδευτικού έργου (Leiter & Maslach, 2017; Psani et al., 2024). Η κατανόηση αυτής της σχέσης αποτελεί κρίσιμη βάση για τη διαμόρφωση πολιτικών που στοχεύουν όχι μόνο στη βελτίωση της εκπαιδευτικής ποιότητας, αλλά και στη διασφάλιση της ψυχικής υγείας και της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών (Hakanen et al., 2006; Schaufeli & Taris, 2014).

5.3 Επίδραση της στάσης και συμπεριφοράς του διευθυντή/της διευθύντριας στην ψυχική και σωματική υγεία των εκπαιδευτικών

Η ηγεσία του διευθυντή/της διευθύντριας αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη ψυχική και σωματική ευημερία των εκπαιδευτικών, επηρεάζοντας την επαγγελματική εξουθένωση σε πολλαπλά επίπεδα. Η βιβλιογραφία αναδεικνύει ότι η ποιότητα της ηγεσίας συνδέεται άμεσα με την αίσθηση επαγγελματικής στήριξης, την εργασιακή ικανοποίηση και τη διαχείριση του φόρτου εργασίας (Maslach & Leiter, 2016; Menon Eliophotou, 2021).

Οι μορφές ηγεσίας, όπως η μετασχηματιστική, η συναλλακτική ή η παθητική,

διαφοροποιούν τις επιπτώσεις της εργασιακής πίεσης. Η μετασχηματιστική ηγεσία, που χαρακτηρίζεται από ενσυναίσθηση, ενδυνάμωση του προσωπικού, σαφή στόχευση και αναγνώριση της προσφοράς των εκπαιδευτικών, φαίνεται να μειώνει σημαντικά τα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποστασιοποίησης (Menon Eliophotou, 2021; Panagopoulos et al., 2024). Αντίθετα, η απουσία ενεργής ηγεσίας ή η αυστηρά διοικητική, γραφειοκρατική προσέγγιση συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα άγχους, εξουθένωσης και σωματικών συμπτωμάτων, όπως πονοκεφάλους, αϋπνία και γαστρεντερικές διαταραχές (Katsigianni & Ifanti, 2020; Papadeli et al., 2022).

Στο ελληνικό σχολείο, οι εκπαιδευτικοί συχνά βιώνουν ένα πολυδιάστατο φάσμα προκλήσεων που επηρεάζει την ψυχική τους υγεία, όπως αβεβαιότητα σχετικά με τον ρόλο τους, έλλειψη σαφών κατευθυντήριων οδηγιών, αυξημένο γραφειοκρατικό φόρτο και περιορισμένα διαθέσιμα μέσα για τη εκτέλεση των καθηκόντων τους. Σε αυτές τις συνθήκες, η συμπεριφορά και η στάση του διευθυντή/της διευθύντριας αποκτούν ιδιαίτερη σημασία, καθώς μπορεί να λειτουργήσει είτε ως προστατευτικός παράγοντας, είτε ως επιβαρυντικός (Katsigianni & Ifanti, 2020; Menon Eliophotou, 2021).

Η έρευνα έχει δείξει ότι οι διευθυντές/οι διευθύντριες που εφαρμόζουν πολιτικές μεροληψίας ή έλλειψης αναγνώρισης επιτείνουν τη συναισθηματική εξάντληση των εκπαιδευτικών. Οι αποφάσεις που δε βασίζονται σε αντικειμενικά κριτήρια και η άνιση κατανομή ευθυνών δημιουργούν συναισθήματα αδικίας, μειώνουν τη δέσμευση και αυξάνουν την αποστασιοποίηση από το έργο (Lazaridou & Beka, 2015; Panagopoulos et al., 2024). Αντίθετα, οι ηγέτες που επιδεικνύουν διαφάνεια, ενθαρρύνουν τη συμμετοχή και υποστηρίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ενισχύουν την ανθεκτικότητα και μειώνουν τα συμπτώματα της εξουθένωσης (Brouskeli et al., 2018; Kaprarou & Bush, 2015).

Ιδιαίτερη βαρύτητα έχει η υποστήριξη σε περιόδους κρίσης. Κατά την οικονομική κρίση και την πανδημία COVID-19, η παρουσία διευθυντών/διευθυντριών που επέδειξαν μετασχηματιστικά χαρακτηριστικά συνέβαλε στη διατήρηση της ψυχικής υγείας και της επαγγελματικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών, ενώ η απουσία σαφούς καθοδήγησης και η επιβολή αυξημένου φόρτου χωρίς στήριξη, επιδείνωσε τα επίπεδα εξουθένωσης (Nikolova & Lazaridou, 2024; Psani et al., 2024; Στάγια & Ιορδανίδης, 2014). Οι μελέτες αυτές επιβεβαιώνουν ότι η ηγεσία αποτελεί κρίσιμο εργασιακό πόρο που μπορεί να εξισορροπήσει τις απαιτήσεις και να μειώσει τα ψυχοσωματικά συμπτώματα.

Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στη στάση του διευθυντή/της διευθύντριας και τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών είναι επίσης σημαντική. Εκπαιδευτικοί με υψηλή ανθεκτικότητα και αυτοαποτελεσματικότητα φαίνεται να επωφελούνται περισσότερο από

την υποστηρικτική ηγεσία, ενώ οι λιγότερο ανθεκτικοί εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μεγαλύτερη ευαισθησία σε αρνητικές ηγετικές πρακτικές (Daniilidou et al., 2020; Gkontelos et al., 2023). Αυτό δείχνει ότι η επίδραση της ηγεσίας είναι πολυδιάστατη και εξαρτάται τόσο από τα χαρακτηριστικά του ηγέτη όσο και από τις ατομικές ικανότητες και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Τέλος, η στάση και η συμπεριφορά του διευθυντή/της διευθύντριας επηρεάζει όχι μόνο τη σωματική και ψυχική υγεία, αλλά και την ποιότητα της σχολικής κουλτούρας και των διαπροσωπικών σχέσεων. Η έλλειψη υποστήριξης και αναγνώρισης οδηγεί σε κλίμα άγχους, ανταγωνισμού και μειωμένης συνεργασίας, ενώ η θετική ηγεσία ενισχύει το αίσθημα κοινότητας και την αμοιβαία υποστήριξη μεταξύ συναδέλφων, μειώνοντας τις πιθανότητες εμφάνισης επαγγελματικής εξουθένωσης (Maslach & Leiter, 2016; Panagopoulos et al., 2024).

Συνοψίζοντας, η στάση και η συμπεριφορά του διευθυντή/της διευθύντριας αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ψυχική και σωματική υγεία των εκπαιδευτικών. Η ηγεσία μπορεί, είτε να ενισχύσει την ανθεκτικότητα και την εργασιακή ικανοποίηση, είτε να επιτείνει την εξουθένωση και τα ψυχοσωματικά συμπτώματα (Maslach & Leiter, 2016; Menon Eliophotou, 2021). Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπου οι συνθήκες εργασίας συχνά επιβαρύνονται από νέες μεταρρυθμίσεις, γραφειοκρατία και αυξημένο φόρτο, η ποιότητα της ηγεσίας αποκτά κρίσιμη σημασία για τη βιωσιμότητα του επαγγελματικού έργου και την ψυχική ευημερία των εκπαιδευτικών (Katsigianni & Ifanti, 2020; Nikolova & Lazaridou, 2024).

5.4 Ηλικιακές διαφοροποιήσεις και η συμβολή τους στη διαμόρφωση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στο επαγγελματικό τους έργο

Οι ηλικιακές διαφοροποιήσεις στο σχολικό εργασιακό περιβάλλον συνιστούν έναν σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο επαγγελματικό τους έργο, τη δέσμευση και το νόημα που αποδίδουν στη διδασκαλία. Η ηλικία και τα έτη υπηρεσίας δεν αποτελούν απλώς δημογραφικά χαρακτηριστικά, αλλά συνδέονται με διαφορετικές επαγγελματικές διαδρομές, εμπειρίες κοινωνικοποίησης στο επάγγελμα, βαθμούς προσαρμογής στις εκπαιδευτικές αλλαγές και επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας (Antoniou et al., 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Η διεθνής και ελληνική βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί

εισέρχονται στο επάγγελμα με υψηλά επίπεδα επαγγελματικού ιδεαλισμού, εσωτερικής παρακίνησης και προσδοκιών για παιδαγωγική δημιουργικότητα και εξέλιξη. Παράλληλα, εμφανίζουν μεγαλύτερη εξοικείωση με τις ψηφιακές τεχνολογίες και τις σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές, γεγονός που μπορεί να λειτουργήσει ως σημαντικός προσωπικός πόρος στο σύγχρονο σχολείο (Psani et al., 2024). Ωστόσο, η περιορισμένη εργασιακή εμπειρία, η συχνά επισφαλής εργασιακή τους θέση, οι συχνές μετακινήσεις και η ανάληψη πολλαπλών ρόλων χωρίς επαρκή υποστήριξη, αυξάνουν την ευαλωτότητά τους στη συναισθηματική εξάντληση και στη μειωμένη αίσθηση επαγγελματικής αυτοαποτελεσματικότητας (Antonioni et al., 2006; Gkontelos et al., 2023). Η απόσταση μεταξύ των αρχικών προσδοκιών και της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας δύναται να οδηγήσει σε πρόωρη απογοήτευση και σε αναθεώρηση της στάσης τους απέναντι στο επαγγελματικό έργο.

Αντίθετα, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί διαθέτουν συσσωρευμένη επαγγελματική εμπειρία, σταθερότερη επαγγελματική ταυτότητα και αναπτυγμένες στρατηγικές διαχείρισης των απαιτήσεων της σχολικής ζωής, στοιχεία που μπορούν να λειτουργήσουν προστατευτικά απέναντι στην επαγγελματική εξουθένωση (Maslach & Leiter, 2016). Παρ' όλα αυτά, η μακροχρόνια έκθεση σε αυξημένο φόρτο εργασίας, οι διαδοχικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και η αίσθηση περιορισμένης αναγνώρισης ή μειωμένου ελέγχου επί του εκπαιδευτικού έργου, συνδέονται με αυξημένα επίπεδα συναισθηματικής κόπωσης, επαγγελματικής αποστασιοποίησης και μειωμένης δέσμευσης (Maslach & Leiter, 2017; Papastylianiou et al., 2009). Σε αυτό το πλαίσιο, η στάση απέναντι στο επάγγελμα ενδέχεται να χαρακτηρίζεται από αμφιθυμία, κόπωση ή ακόμη και κυνισμό, χωρίς αυτό να αναιρεί τη βαθιά επαγγελματική τους επάρκεια.

Οι ηλικιακές διαφοροποιήσεις επηρεάζουν και την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολικό περιβάλλον, διαμορφώνοντας δυναμικές συνεργασίας ή, αντιθέτως, συγκρούσεων και στερεοτυπικών αντιλήψεων. Η υποτίμηση της εμπειρίας των παλαιότερων εκπαιδευτικών ή, αντίστροφα, η απαξίωση της καινοτομίας και των δεξιοτήτων των νεότερων, μπορεί να υπονομεύσει το σχολικό κλίμα και να ενισχύσει την επαγγελματική απομόνωση και την αποδέσμευση (Brouskeli et al., 2018). Αντίθετα, η αναγνώριση της ηλικιακής ποικιλομορφίας ως οργανωσιακού πόρου ευνοεί τη μάθηση μέσω της συνεργασίας εκπαιδευτικών διαφορετικών γενεών, την ανταλλαγή εμπειριών και τη συλλογική αποτελεσματικότητα.

Στο πλαίσιο του μοντέλου Εργασιακών Απαιτήσεων-Πόρων (JD-R), οι ηλικιακές διαφοροποιήσεις μπορούν να ενισχύσουν ή να αποδυναμώσουν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο επαγγελματικό τους έργο, ανάλογα με το κατά πόσο το σχολικό

περιβάλλον προσφέρει επαρκείς πόρους, όπως υποστηρικτική ηγεσία, επαγγελματική αυτονομία και ευκαιρίες ανάπτυξης για όλα τα στάδια της επαγγελματικής πορείας (Bakker & Demerouti, 2017; Hakanen et al., 2006). Η έλλειψη τέτοιων πόρων οδηγεί στη συσσώρευση κόπωσης και στη σταδιακή υποβάθμιση του νοήματος της εργασίας, ανεξαρτήτως ηλικίας.

Συνοψίζοντας, οι ηλικιακές διαφοροποιήσεις αποτελούν κρίσιμο παράγοντα στη διαμόρφωση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στο επαγγελματικό τους έργο, καθώς επηρεάζουν τόσο την επαγγελματική τους δέσμευση, όσο και την αντίληψη της εργασιακής ικανοποίησης (Antoniou et al., 2006; Brouskeli et al., 2018). Όπως επισημάνθηκε προηγουμένως, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από υψηλό επαγγελματικό ιδεαλισμό, αλλά και αυξημένη ευαλωτότητα στο άγχος, ενώ οι παλαιότεροι διαθέτουν εμπειρία και σταθερότητα, αλλά ενδέχεται να εμφανίζουν κόπωση λόγω χρόνιων απαιτήσεων (Maslach & Leiter, 2017). Η ανάδειξη και αξιοποίηση των διαφορετικών ηλικιακών ομάδων των εκπαιδευτικών μέσα στο σχολικό περιβάλλον, σε συνδυασμό με την παροχή επαρκών πόρων και υποστηρικτικής ηγεσίας, μπορεί να ενισχύσει το επαγγελματικό νόημα και τη μακροχρόνια δέσμευση όλων των εκπαιδευτικών, όπως αναλύθηκε στο πλαίσιο του μοντέλου JD-R (Bakker & Demerouti, 2017). Η κατανόηση αυτών των διαφορών αποτελεί θεμέλιο για την ανάπτυξη στοχευμένων παρεμβάσεων και πολιτικών υποστήριξης των εκπαιδευτικών.

5.5 Προτάσεις για πολιτικές πρόληψης και διαχείρισης της εξουθένωσης

Η πρόληψη και η ουσιαστική αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών προϋποθέτουν μια συνολική και πολυδιάστατη προσέγγιση, η οποία λαμβάνει υπόψη τόσο τις δομικές και οργανωτικές συνθήκες του σχολικού πλαισίου, όσο και τους ατομικούς και κοινωνικούς πόρους των ίδιων των εκπαιδευτικών. Η σύγχρονη επιστημονική βιβλιογραφία συγκλίνει στην άποψη ότι η εξουθένωση δεν μπορεί να περιοριστεί μέσω μεμονωμένων ή αποκλειστικά ατομοκεντρικών παρεμβάσεων, αλλά απαιτεί συντονισμένες και συστηματικές δράσεις που στοχεύουν αφενός στον περιορισμό των εργασιακών απαιτήσεων και αφετέρου στην ενίσχυση των διαθέσιμων πόρων σε επίπεδο σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικής πολιτικής (Bakker & Demerouti, 2017; Maslach & Leiter, 2017).

Σε οργανωτικό επίπεδο, ιδιαίτερη σημασία έχει η αναθεώρηση του φόρτου εργασίας και η σαφής οριοθέτηση ρόλων και ευθυνών. Η ανάθεση πολλαπλών διδακτικών αντικειμένων, η

συμμετοχή σε παράλληλα προγράμματα, οι αυξημένες διοικητικές απαιτήσεις και η εκτεταμένη γραφειοκρατία έχουν συσχετιστεί επανειλημμένα με αυξημένη συναισθηματική εξάντληση και μειωμένη αίσθηση επαγγελματικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Schaufeli & Taris, 2014; Λιθοξοπούλου & Γεράκη, 2022). Η θέσπιση ρεαλιστικών χρονοδιαγραμμάτων, η αποφυγή επικαλύψεων καθηκόντων και η εξασφάλιση επαρκούς χρόνου για παιδαγωγική προετοιμασία και αναστοχασμό, μπορούν να λειτουργήσουν προστατευτικά, μειώνοντας τη μακροχρόνια έκθεση στο εργασιακό στρες (Hakanen et al., 2006; Ntavlamanou, 2024).

Παράλληλα, το θεωρητικό πλαίσιο των Εργασιακών Απαιτήσεων-Πόρων (JD-R) προσφέρει ένα ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο για τον σχεδιασμό παρεμβάσεων πρόληψης της εξουθένωσης, καθώς υπογραμμίζει ότι η απλή μείωση των απαιτήσεων δεν είναι πάντοτε εφικτή χωρίς ταυτόχρονη ενίσχυση των οργανωτικών πόρων (Bakker & Demerouti, 2017). Στο σχολικό περιβάλλον, οι πόροι αυτοί περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, τη στήριξη από τη διοίκηση, την επαγγελματική αυτονομία, τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και τις ευκαιρίες συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης. Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι οι σχολικές μονάδες που καλλιεργούν ένα υποστηρικτικό και συνεργατικό κλίμα εμφανίζουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και υψηλότερα επίπεδα εργασιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών (Brouskeli et al., 2018; Gkontelos et al., 2023).

Καθοριστικός παράγοντας στην πρόληψη της εξουθένωσης αναδεικνύεται και ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας. Η συστηματική επιμόρφωση των διευθυντών/των διευθυντριών σε πρακτικές μετασχηματιστικής και υποστηρικτικής ηγεσίας μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση της ψυχικής ευημερίας των εκπαιδευτικών, ενισχύοντας την αίσθηση δικαιοσύνης, αναγνώρισης και επαγγελματικής ασφάλειας (Menon Eliophotou, 2021; Panagopoulos et al., 2024). Η δίκαιη κατανομή των καθηκόντων, η διαφάνεια στις διοικητικές αποφάσεις και η προσέγγιση με ενσυναίσθηση τω δυσκολιών των εκπαιδευτικών, λειτουργούν ως ουσιαστικοί προστατευτικοί παράγοντες, ιδίως σε περιόδους αυξημένων προκλήσεων, όπως η οικονομική κρίση και η πανδημία Covid-19 (Nikolova & Lazaridou, 2024; Psani et al., 2024).

Εξίσου σημαντική είναι η έγκυρη ανίχνευση των ενδείξεων επαγγελματικής εξουθένωσης, ώστε να αποτραπεί η παγίωσή της. Η χρήση έγκυρων και αξιόπιστων εργαλείων αξιολόγησης, όπως το Maslach Burnout Inventory (MBI), σε συνδυασμό με ανώνυμες διαδικασίες ανατροφοδότησης, μπορεί να διευκολύνει τον εντοπισμό ατόμων ή σχολικών μονάδων αυξημένου κινδύνου και να υποστηρίξει την εφαρμογή στοχευμένων παρεμβάσεων (Maslach & Leiter, 2016; Κάμτσιος & Λώλης, 2016). Ωστόσο, η αξιοποίηση των εργαλείων αυτών θα πρέπει να εντάσσεται σε ένα πλαίσιο πρόληψης και φροντίδας και

όχι ελεγκτικής ή τιμωρητικής λογικής, προκειμένου να αποφεύγεται η ενίσχυση αισθημάτων ανασφάλειας ή στιγματισμού.

Σε ατομικό επίπεδο, η ανάπτυξη της ψυχολογικής ανθεκτικότητας, της αυτοαποτελεσματικότητας και των δεξιοτήτων διαχείρισης του άγχους αποτελεί έναν σημαντικό, αλλά συμπληρωματικό άξονα πρόληψης της εξουθένωσης. Παρεμβάσεις όπως το mentoring, το coaching, οι πρακτικές ενσυνειδητότητας (mindfulness) και οι γνωστικο-συμπεριφορικές τεχνικές έχουν συνδεθεί με μειωμένη συναισθηματική εξάντληση και αυξημένη επαγγελματική ικανοποίηση (Daniilidou et al., 2020; Παπαστυλιανού & Πολυχρονόπουλος, 2020). Παράλληλα, επισημαίνεται στη βιβλιογραφία ο κίνδυνος υπερτονισμού της ατομικής ευθύνης, ο οποίος ενδέχεται να μεταθέσει εμμέσως την ευθύνη από το εκπαιδευτικό σύστημα στον εκπαιδευτικό (Maslach & Leiter, 2017). Για τον λόγο αυτό, οι ατομικές παρεμβάσεις οφείλουν να λειτουργούν υποστηρικτικά και όχι ως υποκατάστατο των αναγκαίων οργανωτικών αλλαγών.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται και στη σημασία της κοινωνικής υποστήριξης εντός της σχολικής κοινότητας. Η προώθηση μια κουλτούρας συνεργασίας, η ενίσχυση της ομαδικής εργασίας και η ανάπτυξη κοινοτήτων πρακτικής συμβάλλουν στη μείωση της επαγγελματικής απομόνωσης και ενδυναμώνουν την αίσθηση του «ανήκειν», η οποία δρα προστατευτικά έναντι της εξουθένωσης (Brouskeli et al., 2018; Zagkas et al., 2023). Οι θετικές και υποστηρικτικές σχέσεις μεταξύ συναδέλφων αποτελούν σημαντικό ψυχοκοινωνικό πόρο, ιδίως σε περιβάλλοντα με αυξημένες απαιτήσεις και περιορισμένους θεσμικούς πόρους.

Σε βάθος χρόνου, η ουσιαστική πρόληψη της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών προϋποθέτει τον σχεδιασμό συνεκτικών και μακροπρόθεσμων εκπαιδευτικών πολιτικών που ενσωματώνουν τη διάσταση της ψυχικής υγείας στον πυρήνα των μεταρρυθμίσεων. Η εισαγωγή νέων μαθημάτων, προγραμμάτων ή αξιολογικών διαδικασιών θα πρέπει να συνοδεύεται από επαρκή επιμόρφωση, σταδιακή εφαρμογή και ουσιαστική υποστήριξη, ώστε να αποφεύγεται η συσσώρευση απαιτήσεων που υπερβαίνουν τις αντοχές των εκπαιδευτικών (Ntavlamanou, 2024; Panagopoulos et al., 2014). Η επένδυση στην ευημερία των εκπαιδευτικών δε συνιστά μόνο ηθική υποχρέωση, αλλά αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση για τη βιωσιμότητα και την ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του.

Βιβλιογραφικές πηγές

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Antoniou, A., Polychroni, F., & Vlachakis, A. (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>

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job Demands-Resources Theory: Taking Stock and Looking Forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273-285.

https://www.isonderhouden.nl/doc/pdf/arnoldbakker/articles/articles_arnold_bakker_444.pdf

Brouskeli, V., Kaltsi, V., & Loumakou, M. (2018). Resilience and occupational well-being of secondary education teachers in Greece. *Issues in Educational Research*, 28(1), 43-60.

<https://www.iier.org.au/iier28/brouskeli.pdf>

Chalvatzi, E., Anastasiou, A., & Valkanos, E. (2024). Leadership Outcomes of the Transformational, the Transactional and the Passive Leadership Style in Public Secondary Education Based on Teachers' Perceptions. *Journal of Research in Social Science and Humanities*, 3(8), 1-9.

<https://www.pioneerpublisher.com/jrssh/article/view/963>

Daniilidou, A. (2023). Risk and protective factors and coping strategies for building resilience in Greek general and special education teachers. *Journal of School and Educational Psychology*, 3(2), 66-83.

<https://doi.org/10.47602/josep.v3i2.48>

Daniilidou, A., Platsidou, M., & Gonida, E. (2020). Primary School Teachers' Resilience: Association with Teacher Self-Efficacy, Burnout and Stress. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 18(52), 549-582.

<https://doi.org/10.25115/ejrep.v18i52.3487>

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. B. (2001). The Job Demands-Resources Model of Burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499-512.

<http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>

Gkamari, M., & Fotopoulou, V. S. (2024). Burnout Syndrome Dimensions as Perceived by Kindergarten Teachers and Elementary School Teachers in Greece. *European Journal of Education and Pedagogy*, 5(5), 47-53.

<https://doi.org/10.24018/ejedu.2024.5.5.882>

Gkontelos, A., Vaiopoulou, J., & Stamovlasis, D. (2023). Burnout of Greek Teachers: Measurement Invariance and Differences across Individual Characteristics. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13(6), 1029-1042.

<https://doi.org/10.3390/ejihpe13060079>

Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513.

<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>

Kalamara, E., & Richardson, C. (2022). Using latent profile analysis to understand burnout in a sample of Greek teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 95, 141-152.

<https://doi.org/10.1007/s00420-021-01780-1>

Kaparou, M., & Bush, T. (2015). Instructional Leadership in centralized systems: evidence from Greek high-performing secondary schools. *School Leadership & Management*, 35, 321-345.

[10.1080/13632434.2015.1041489](https://doi.org/10.1080/13632434.2015.1041489)

Kariou, A., Koutsimani, P., Montgomery, A., & Lainidi, O. (2021). Emotional Labor and Burnout among Teachers: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(23), 12760.

<https://doi.org/10.3390/ijerph182312760>

Katsigianni, E., & Ifanti, A. (2020). School leadership in Greece. Autonomy trends and limitations. *Educational Journal of the University of Patras (UNESCO Chair)*, 7(2).

<https://pasithee.library.upatras.gr/ejupUNESCOchair/article/view/3375>

Lazaridou, A., & Beka, A. (2014). Personality and resilience characteristics of Greek primary school principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 772-791.

<https://doi.org/10.1177/1741143214535746>

Leiter, M. P., & Maslach, C. (2016). Latent burnout profiles: A new approach to understanding the burnout experience. *Burnout Research*, 3(4), 89-100.

<https://doi.org/10.1016/j.burn.2016.09.001>

Maslach, C., Jackson, S. E. & Leiter, M. P. (2016). *Maslach Burnout Inventory* (3th ed.).

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103-111.

<https://doi.org/10.1002/wps.20311>

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2017). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. Jossey-Bass.

Menon Eliophotou, M. (2021). Transformational Leadership at times of Crisis: The Case of School Leaders in Greece. *European Journal of Educational Management*, 4(1), 1-11.

<https://doi.org/10.12973/eujem.4.1.1>

Nikolova, S., & Lazaridou, E. (2024). MENTAL RESILIENCE AND BURN OUT IN GREEK TEACHERS, AFTER THE COVID-19 PANDEMIC. *KNOWLEDGE-International Journal*, 66(5), 557-563.

<https://ojs.ikm.mk/index.php/kij/article/view/7070>

Ntavlamanou, M. J. (2024). Occupational Burnout of Greek Primary Education Teachers. *European Journal of Education and Pedagogy*, 5(6), 46-51.

<https://doi.org/10.24018/ejedu.2024.5.6.893>

Panagopoulos, N., Anastasiou, S., & Goloni, V. (2014). Professional Burnout and Job Satisfaction among Physical Education Teachers in Greece. *Journal of Scientific Research and Reports*, 3(13), 1710-1721.

<https://doi.org/10.9734/JSRR/2014/8981>

Panagopoulos, N., Karamanis, K., & Anastasiou, S. (2024). Exploring the Impact Of Different Leadership Styles on Job Satisfaction among Primary School Teachers in the Achaia Region, Greece. *Education Sciences*, 14(1), 45.

<https://doi.org/10.3390/educsci14010045>

Papadeli, C., Filippou, A., Nikolakaki, M., Papadelis, I., & Korsavvidis, D. (2022). Economic Crisis and Educational Reforms: How Burnout affects Teachers' Physical, Mental and Oral Health ? . *Asian Journal of Humanities and Social Studies*, 10(2).

<https://doi.org/10.24203/ajhss.v10i2.6872>

Papaloi, E., Balasi, A., & Iordanidis, G. (2022). Ethical Leadership in the Field of Education in Europe: A Comparative Analysis. *European Journal of Education*, 5, 156-171.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1417342.pdf>

Papasotiriou, E., Sidiropoulos, G., Ntanos, S. A., Chalikias, M., & Skordoulis, M. (2014). The relationship between professional burnout and satisfaction: A case study for physical education teachers in a Greek urban area. *Serbian Journal of Management*, 13(2).

<https://doi.org/10.5937/sjm13-15801>

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

<https://doi.org/10.1007/s11218-008-9086-7>

Platsidou, M., & Daniilidou, A. (2016). Three Scales to Measure Burnout of Primary School Teachers: Empirical Evidence on their Adequacy. *International Journal of Educational Psychology*, 5(2), 164-186.

<https://doi.org/10.17583/ijep.2016.1810>

Psani, A., Kyriakaki, G., & Kotsifakos, D. (2024). Study of the Causes of Teacher Burnout from the Use of Information and Communication Technologies, During the Period of Covid-19. *Journal of Integrated Information Management*, 7(1), 33-42.

<https://doi.org/10.26265/jiim.v7i1.4502>

Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2014). A critical review of the job demands-resources

model: Implications for improving work and health. In G. F. Bauer & O. Hämmig (Eds.), *Bridging occupational, organizational and public health: A transdisciplinary approach* (pp.43-68).

https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/978-94-007-5640-3_4

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017) Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. *Social Psychology of Education, 20*(1), 15-37.

<https://doi.org/10.1007/s11218-016-9363-9>

Tzortzos, E., & Anastasiou, S. (2025). Toxic Leadership in Greek Primary Education: Impacts on Teachers' Job Satisfaction and Organizational Commitment. *Societies 15*(7), 200.

<https://doi.org/10.3390/soc15070200>

Zagkas, D. G., Chrousos G. P., Bacopoulou, F., Kanaka-Gantenbein, C., Vlachakis, D., Tzelepi, I., & Darviri, C. (2023). Stress and Well-Being of Greek Primary School Educators: A Cross-Sectional Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 20*(7), 5390.

<https://doi.org/10.3390/ijerph20075390>

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Θεοφιλίδης, Χρ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση: Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία*. Εκδόσεις Γρηγόρη.

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

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

Κουστέλιος Α., & Κουστέλιου Ι. (2020). Job satisfaction and burnout in education. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society, 81*(1), 30-39.

https://doi.org/10.12681/psy_hps.24093

Λιθοξοπούλου, Σ., & Γεράκη, Α. (2022). Professional Burnout and Stress on the Teachers of Special Education. *Education Sciences*, 2022(1), 31-52.

<https://doi.org/10.26248/v2022i1.1573>

Παπαστυλιανού Α., & Πολυχρονόπουλος Μ. (2020). Burnout, depression, role conflict and ambiguity in teachers of primary education. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 14(4), 367-391.

https://doi.org/10.12681/psy_hps.23876

Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή (2^η εκδ.)*. Μεταίχμιο.

Ράπτης, Ν., & Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Η ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης (4^η εκδ.)*. Αυτοέκδοση.

Στάγια, Δ., & Ιορδανίδης, Γ. (2014). Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 7, 56-82.

<https://doi.org/10.12681/jret.855>

Διαδικτυακές πηγές

ReferNet/Cedefop. (2024) *Greece: launch of a new comprehensive Digital School Platform*.

<https://www.cedefop.europa.eu/en/news/greece-launch-new-comprehensive-digital-school-platform>

World Health Organization (WHO). (2023). *Burn-out an “occupational phenomenon”*: *International Classification of Diseases*.

<https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases>

World Health Organization (WHO). (2025). *Occupational Burnout*, ICA-11

<https://icd.who.int/browse/2025-01/mms/en#1249056269>

Ψηφιακό Σχολείο-Εκσυγχρονισμός και ψηφιακός μετασχηματισμός της εκπαίδευσης.

<https://digitalschool.gov.gr>

Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού. (2025). *Ψηφιακός Μετασχηματισμός*.

<https://digitalstrategy.gov.gr/>