

## Η συμβολή της σχολικής ηγεσίας στη διαχείριση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών: Μια ποιοτική μελέτη

Ηρακλής Γρηγορόπουλος<sup>1</sup> και Σιμέλα Σωτηριάδου<sup>2</sup>

1. ΕΔΙΠ ΑΤΕΙ Θεσσαλονίκης. Τμήμα Προσχολικής Αγωγής,  
[griraklis@gmail.com](mailto:griraklis@gmail.com)
2. Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

### Περίληψη

**ΕΙΣΑΓΩΓΗ:** Τα τελευταία χρόνια γίνεται εντονότερο το ενδιαφέρον για τον ολοένα και αυξανόμενο αριθμό των εκπαιδευτικών που πλήττονται από στρες και επαγγελματική εξουθένωση. Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών επηρεάζει δυσμενώς την προσωπική τους ζωή αλλά και τη λειτουργικότητα τους στο πλαίσιο του σχολείου.

**ΣΚΟΠΟΣ:** Η παρούσα ερευνητική εργασία επιχείρησε να προσεγγίσει την εμπειρία των συμμετεχόντων όσον αφορά στην επαγγελματική εξουθένωση και τον τρόπο διαχείρισης της μέσα από τα βιώματα των συμμετεχόντων.

**ΥΛΙΚΟ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ:** Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων υλοποιήθηκε μέσω της ποιοτικής ερευνητικής προσέγγισης. Ειδικότερα, χρησιμοποιήθηκε το μεθοδολογικό εργαλείο της ατομικής ημιδομημένης συνέντευξης. Χρησιμοποιήθηκε θεματική ανάλυση για την επεξεργασία των δεδομένων.

Στην έρευνα συμμετείχαν 9 άτομα (αντιπροσωπευτικά της σχολικής ηγεσίας).

**ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:** Αναδύθηκαν τέσσερις βασικές θεματικές κατηγορίες: 1) Ατομικές επιδιώξεις ως πηγή επαγγελματικής ικανοποίησης, 2) Αμφιθυμία διαχείρισης της επαγγελματικής εξουθένωσης συναδέλφων, 3) Συναισθηματική εξάντληση, 4) Τρόποι αντιμετώπισης. Η παρούσα έρευνα υπογραμμίζει τον ρόλο των προσωπικών κινήτρων και θετικών συναισθημάτων μέσω της επίτευξης στόχων ως κύριο παράγοντα διαχείρισης καταστάσεων επαγγελματικής εξουθένωσης

**ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ:** *burnout, σχολικής ηγεσίας, επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών.*

### Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια γίνεται εντονότερο το ενδιαφέρον για τον ολοένα και αυξανόμενο αριθμό των εκπαιδευτικών που πλήττονται από στρες και επαγγελματική εξουθένωση. Η διδασκαλία είναι ένα επάγγελμα που χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και συναισθηματικής εξάντλησης (Maslach et al., 2001). Το εκπαιδευτικό άγχος και η εκπαιδευτική εξουθένωση αποτελούν καταστάσεις οι οποίες απαιτείται να διαγιγνώσκονται έγκαιρα και ιδανικά να προλαμβάνονται, καθώς αποτελεί ερευνητική διαπίστωση ότι τα ανωτέρω φαινόμενα επηρεάζουν την παραγωγικότητα και την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών στο σχολικό τους έργο (Βασιλόπουλος, 2012). Το εργασιακό άγχος, γενικά, μπορεί να εκδηλώνεται με συμπτώματα ψυχολογικής και συμπεριφορικής διάθεσης τα οποία

περιλαμβάνουν την έλλειψη ενδιαφερόντων και εμπιστοσύνης προς το περιβάλλον, το αίσθημα αποτυχίας, την αναποφασιστικότητα, την έλλειψη υπομονής, την εργασιακή απροθυμία και ενίοτε συχνές απουσίες από την εργασία (Αντωνίου, 2002).

Η εργασιακή εξουθένωση, διεθνώς γνωστή με τον όρο burnout, αποτελεί συνέπεια είτε ενός χρόνιου εργασιακού άγχους είτε μιας τραυματικής εργασιακής εμπειρίας και χαρακτηριστικές εκδηλώσεις της αποτελούν τα συναισθήματα της απογοήτευσης, της ματαίωσης, της διάψευσης των προσδοκιών, της αποστασιοποίησης - παραίτησης και της απόσυρσης (Αμαραντίδου, 2010). Σύμφωνα με τη θεωρητική προσέγγιση της Maslach η κατάσταση αυτή «πλήττει» επαγγελματίες, των οποίων η φύση της εργασίας, τούς φέρει σε συναναστροφή με πλήθος άλλων ανθρώπων (τομέας υγειονομικής περίθαλψης, εκπαίδευσης κλπ.). Επισημαίνεται, επίσης, ότι η επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να εκφραστεί είτε ως α). συναισθηματική αποστράγγιση που βιώνει ο/η εργαζόμενος/η αντιλαμβανόμενος/η ότι εξαντλούνται τα συναισθηματικά αποθέματα που κινητοποιούν και υποστηρίζουν την παραγωγικότητά της/του, είτε ως β). αντίληψη της αναποτελεσματικότητας του/της όσον αφορά στο επαγγελματικό της/του έργο, είτε ως 3). αποπροσωποποίηση, δηλαδή αδιαφορία και αποστροφή έναντι των ατόμων που αποτελούν τους δέκτες των υπηρεσιών της/του (Maslach, Jackson, Leiter, 1997).

Συνολικά, από το φάσμα των επιστημονικών διατυπώσεων προκύπτει ότι ως εργασιακό άγχος νοείται η πίεση από τον φόρτο και τις συνθήκες εργασίας, ενώ ως εργασιακή εξουθένωση γίνεται αντιληπτό το αποτέλεσμα της χρόνιας κόπωσης και της καταπόνησης των ψυχοπνευματικών δυνάμεων (έλλειψη έμπνευσης, ενεργητικότητας, επιδεξιότητας) σε συνδυασμό ενίοτε και με σωματικό αντίκτυπο (σωματική δυσλειτουργία και δυσφορία) (Αμαραντίδου, 2010; Αντωνίου, 2002, Maslach, Jackson, Leiter, 1997).

Το εργασιακό περιβάλλον και ο εργαζόμενος βρίσκονται σε μια συνεχή αλληλεπίδραση η οποία διαρκώς εξελίσσεται και διαμορφώνεται ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούν. Στην περίπτωση κατά την οποία οι εργασιακές συνθήκες είναι στρεσογόνες δημιουργείται συναισθηματική υπερφόρτιση στον εργαζόμενο με αποτέλεσμα να μην διαθέτει την απαιτούμενη ενέργεια και τα ψυχικά αποθέματα για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της συγκεκριμένης εργασίας (Maslach, Jackson, Leiter, 1997). Στην προσπάθεια του να απεγκλωβιστεί από αυτή την φόρτιση αναπτύσσει ως μηχανισμό άμυνας μια απρόσωπη, αρνητική έως κυνική σχέση με το εργασιακό του πλαίσιο (Bakker, Killmer, Siegrist et al, 2000).

### **Πρόκληση του άγχους και της εξουθένωσης στην εκπαίδευση**

Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών εντοπίζεται κυρίως στους παρακάτω γενεσιουργούς παράγοντες: το γενικότερο βιοτικό επίπεδο, τα γνωρίσματα των εκπαιδευτικών συστημάτων κάθε χώρας, τις ευρύτερες κοινωνικές αντιλήψεις, τις συνθήκες εργασίας συμπεριλαμβανομένων εργασιακών αμοιβών, τις διαπροσωπικές σχέσεις με συναδέλφους και γονείς, την ανεπαρκή ανταπόκριση - χαμηλή επίδοση και απειθαρχία των μαθητών και τις συχνές μεταβολές του εργασιακού περιβάλλοντος και προγράμματος, που καθιστούν επίπονη την αναγκαία αναπροσαρμογή των εκπαιδευτικών (Kyriacou & Chien, 2004).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εκδηλώνουν επαγγελματική εξουθένωση επειδή χρειάζεται να διαχειριστούν: α) τις υψηλές απαιτήσεις και κοινωνικές προσδοκίες των μαθητών, των γονέων και των μελών της τοπικής και ευρύτερης κοινότητας και β) τις δυσλειτουργικές προσωπικές εκδηλώσεις των συναισθημάτων τους (Brotheridge &

Grandey, 2002). Ως συνέπεια οι εκπαιδευτικοί έχουν αυξημένες πιθανότητες να μην νιώθουν ικανοποιημένοι από την άσκηση των παιδαγωγικών-διδακτικών τους καθηκόντων και των θεσμικών αρμοδιοτήτων τους, αφού συχνά αισθάνονται ότι παρ' όλες τις κοπιάσεις, αγχώδεις και συνεχείς τους προσπάθειες, δεν επιτυγχάνουν να ικανοποιήσουν στο μέγιστο βαθμό τόσο τους προσωπικούς όσο και τους συλλογικούς στόχους των υπολοίπων μελών της τάξης τους και της σχολικής τους μονάδας (Koustelios, 2001).

Ειδικότερα, τα συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης περιλαμβάνουν: α) συναισθηματικές αντιδράσεις (οξυθυμία, διαταραχές ύπνου, κατάθλιψη, προβλήματα στις οικογενειακές σχέσεις), β) γνωστικές αντιδράσεις (δυσκολίες στη συγκέντρωση, στην ανάκληση πληροφοριών, στη λήψη αποφάσεων), γ) συμπεριφορικές αντιδράσεις (κατάχρηση ουσιών ή/και οίονοπνευματώδων, τάσεις αυτοκαταστροφικής συμπεριφοράς) και δ) εκδηλώσεις συναισθηματικής εξάντλησης, χαμηλής επίτευξης προσωπικών επιτευγμάτων, παραίτησης και αποπροσωποποίησης (Kyriacou, 1987). Επιπρόσθετοι επιβαρυντικοί, ενίοτε, παράγοντες είναι τα ατομικά στοιχεία της προσωπικότητας του κάθε εκπαιδευτικού (όπως η κατανόηση η υπομονή και η ευγένεια, οι ικανότητες και οι εμπειρίες της/του, που σχετίζονται με την αποτελεσματική διαχείριση του εργασιακού άγχους), οι συχνά απαιτητικές κοινωνικές προσδοκίες ως προς τον ρόλο της/του εκπαιδευτικού οι οποίες συχνά την/τον επιφορτίζουν με καθήκοντα αναντίστοιχα προς τις πραγματικές της/του αρμοδιότητες (αρμοδιότητες γραφειοκρατικής υποστήριξης ταυτόχρονα με την άσκηση του παιδαγωγικού ρόλου) και η τάση κοινωνικής απαξίωσης του εκπαιδευτικού λειτουργήματος (Βακόλα & Νικολάου, 2012).

Συνολικά, το εκπαιδευτικό άγχος και η εκπαιδευτική εξουθένωση απορρέουν από την έλλειψη επαγγελματικής ικανοποίησης, δηλαδή χαράς και εκτίμησης για την καθημερινή εργασιακή δραστηριότητα, όπως επίσης και από την διόγκωση της επαγγελματικής δυσαρέσκειας. Τα δύο αυτά συναισθήματα πηγάζουν από την αναλογία εμφάνισης ή μη όλων των ανωτέρω παραγόντων κατά τη διάρκεια της σχολικής καθημερινότητας των εκπαιδευτικών (Ηλιοφώτου, 2015).

### **Οι επιπτώσεις στην εκπαίδευση και η συμβολή της εκπαιδευτικής διοίκησης**

Το εκπαιδευτικό άγχος και η εκπαιδευτική εξουθένωση προκαλούν μία γενική υποχώρηση του ποιοτικού επιπέδου της εκπαίδευσης ως διαδικασίας και ως αποτελέσματος. Πολύ σημαντικό είναι επίσης το ότι δυσχεραίνεται η καθημερινότητα των διδασκόντων που πλήττονται όχι μόνο στο επαγγελματικό τους πλαίσιο αλλά και στο ατομικό, οικογενειακό και κοινωνικό. Επιφέρει μία γενικότερη δυσαρέσκεια και απογοήτευση, αποστροφή από την επαγγελματική δράση, ακραίες αντιδράσεις όπως υπερένταση και υπερκόπωση. Επιπροσθέτως, αυξάνεται το λειτουργικό κόστος των σχολείων εξαιτίας των παρατεταμένων απουσιών των εκπαιδευτικών, της απώλειας εκπαιδευτικών ωρών και της πρόσληψης αναπληρωματικού προσωπικού (Χατζηηρήστου, 2014).

Σύμφωνα με τη Γιαννακίδου (2014) για την αντιμετώπιση του φαινομένου οι επιλεγόμενες παρεμβάσεις είναι χρήσιμο να εστιάζουν στο επίπεδο των ατομικών στρατηγικών, όπως είναι η συναισθηματική αποφόρτιση, η μεταβολή της συμπεριφοράς στο εργασιακό πλαίσιο, ο αναστοχασμός και η ανάπτυξη διαπροσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Σύμφωνα με τον Δελλατόλα (2010: 27-

29), η έλλειψη ενσυναίσθησης, δηλαδή κατανόησης των συναισθημάτων και της άποψης των άλλων, η έλλειψη συναισθηματικής νοημοσύνης στο πλαίσιο της διοίκησης ενός οργανισμού, δηλαδή το να μπορεί κανείς να διαβάσει το συναισθηματικό κλίμα και με ποιο τρόπο αυτό επηρεάζει την επίδοση των ανθρώπων του οργανισμού, η έλλειψη εσωτερικής επικοινωνίας και εμπιστοσύνης, η φιλοσοφία που βασίζεται στην ιεραρχία και την εξουσία σε έναν οργανισμό, ο υπερβολικός φόρτος εργασίας, η παρεμπόδιση λήψης πρωτοβουλιών, η έλλειψη σχέσεων, οι πενιχρές ανταμοιβές, η έλλειψη δικαιοσύνης, οι συγκρούσεις αξιών, ο μειωμένος προσανατολισμός στους ανθρώπους και η αδιαφορία του οργανισμού απέναντι στα συναισθήματα των εργαζομένων επιφέρουν, μεταξύ άλλων, τα εξής αποτελέσματα στο δυναμικό των εργαζομένων: μείωση κατανόησης, την αντίδραση και την παθητικότητα, την έλλειψη έμπνευσης, ζήλου, ενεργητικότητας, την απώλεια κινήτρων παρακίνησης των εργαζομένων, την ανυπαρξία καινοτομίας και ενθουσιασμού, την παγίωση χρόνιας εξάντλησης στους εργαζομένους και την ανάπτυξη απάθειας και κυνισμού.

Τα ηγετικά στελέχη των σχολικών μονάδων, οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές, επιβάλλεται από την φύση των σχολικών συνθηκών να καλλιεργούν πρόσφορο κλίμα ομαλής συνεργασίας και υγιούς αλληλεπίδρασης. Μεταξύ άλλων δηλαδή να υπάρχουν ρεαλιστικές απαιτήσεις και προσδοκίες από τους εκπαιδευτικούς, ενίσχυση κλίματος συλλογικότητας και ενίοτε παροχή συμβουλευτικής αρωγής (Χατζηχρήστου, 2012). Η ουσία της αποστολής του διευθυντή της σχολικής μονάδας έγκειται σύμφωνα με τον Σαΐτη (2014: 124) στην προσπάθειά του να καθιστά τους υφισταμένους του παραγωγικούς και ικανούς να φέρουν εις πέρας το έργο τους. Θεωρείται επίσης σημαντική η «ετοιμότητά του να διαχειρίζεται εποικοδομητικά για τη σχολική του μονάδα έκτακτες κρίσεις ή ευκαιρίες» (Δρόσος, 2011: 45). Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι η μειωμένη κοινωνική υποστήριξη από τη διοίκηση του σχολείου, αλλά και από τους συναδέλφους, οι υπερβολικές εργασιακές απαιτήσεις, η ελαχιστοποίηση της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, καθώς και οι αντιλήψεις για την υποστήριξη από τη διεύθυνση συνιστούν αιτιολογικούς παράγοντες πρόκλησης της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (Chang , 2009).

Οι Ostell και Oakland (1995) επισημαίνουν ότι παρά το γεγονός ότι οι διευθυντές αποτελούν ένα σημαντικό συστατικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τα περισσότερα βιβλία και άρθρα που έχουν δημοσιευθεί μέχρι σήμερα επικεντρώθηκαν στους εκπαιδευτικούς, ενώ σημαντικά θέματα και προβλήματα που αφορούν τους διευθυντές έχουν παραγνωρισθεί, με αποτέλεσμα να υπάρχει ένα κενό. Γι' αυτό το λόγο, κρίθηκε σκόπιμο να διερευνηθούν οι απόψεις των διευθυντών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας λόγω και της θέσης που κατέχουν στην ιεραρχία του εκπαιδευτικού συστήματος για το πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι και πώς βιώνουν διάφορες διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Με βάση τα παραπάνω αναδύονται προβληματισμοί που αφορούν στις πιθανές δράσεις του σχολικού ηγέτη (Διευθυντή-υποδιευθυντή), προκειμένου να εμποδίσει την εκδήλωση του συνδρόμου. Αναδεικνύεται, επομένως, η σημασία της άσκησης διοίκησης όπως και η ευθύνη της να εξασφαλίσει ένα ικανοποιητικό πλαίσιο εργασίας για το απασχολούμενο δυναμικό του, προκειμένου να αποφύγει την επαγγελματική δυσαρέσκεια, το άγχος και την εξουθένωση (Τσιάκκιρου & Πασιαρδή, 2002). Ωστόσο, και για τους ίδιους τους διευθυντές (Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας

εκπαίδευσης) πηγή άγχους φαίνεται να αποτελεί ο περιορισμένος χρόνος άσκησης καθηκόντων, η διαχείριση των εργασιακών θεμάτων και αντιξοοτήτων του προσωπικού του σχολείου και ευρύτερα των σχολικών φορέων καθώς και η επιτακτικότητα της λήψης των αποφάσεων (Τσιάκκιρου & Πασιαρδή, 2002). Με βάση τα παραπάνω η παρούσα μελέτη διερευνά την εμπειρία της επαγγελματικής εξουθένωσης και τη διαχείριση της από την σχολική ηγεσία (Διευθυντής/ντριά-υποδιευθυντής/ντριά Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης). Η συγκεκριμένη οπτική, δηλαδή των ενεργειών της σχολικής ηγεσίας σε καταστάσεις επαγγελματικής εξουθένωσης δεν έχει καλυφθεί επαρκώς βιβλιογραφικά και επιπλέον η χρήση της ποιοτικής μεθοδολογίας έρχεται να εμπλουτίσει τα ερευνητικά δεδομένα και να συμβάλει στην πρόληψη και στη διαχείριση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών.

### **Μεθοδολογία**

Η παρούσα έρευνα ακολουθεί την ποιοτική ερευνητική προσέγγιση η οποία χαρακτηρίζεται από την επιδίωξη του ερευνητή να κατανοήσει σε βάθος τις υποκειμενικές αντιλήψεις, πεποιθήσεις και εμπειρίες των συμμετεχόντων, ώστε να δημιουργηθεί μια βαθύτερη και περισσότερο επεξεργασμένη γνώση για το υπό έρευνα φαινόμενο (Ιωσηφίδης, 2008). Η έμφαση στην οπτική των συμμετεχόντων/-ουσών είναι και ο βασικός σκοπός της εργασίας. Η επιλογή αυτή ικανοποιεί την πρόθεση των ερευνητών να προσεγγισθεί με τρόπο βιωματικό η επαγγελματική εξουθένωση και η διαχείριση της από τη σχολική ηγεσία (Δευτεροβάθμια εκπαίδευση). Ειδικότερα, το ερευνητικό ενδιαφέρον επικεντρώνεται στις εμπειρίες τις αντιλήψεις και στους χειρισμούς των συμμετεχόντων.

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε ως μέθοδος συλλογής δεδομένων η ημιδομημένη συνέντευξη. Κρίθηκε ότι παρέχει τη δυνατότητα βαθύτερης διερεύνησης των ερευνητικών ερωτημάτων καθώς οι ερωτήσεις μπορούν να προσαρμοστούν σύμφωνα με τις λειτουργικές ανάγκες του διαλόγου. Η τεχνική αυτή, σύμφωνα με την Κυριαζή (2000) ανιχνεύει και συλλέγει στοιχεία και δεδομένα με επιτυχία χωρίς να αποκλείονται η ελεύθερη συζήτηση και η παράθεση απόψεων, σκέψεων και εμπειριών. Οι ερωτήσεις της συνέντευξης (βλέπε Παράρτημα 1) καθοδηγήθηκαν από τα ερευνητικά ερωτήματα και λειτούργησαν ως ερεθίσματα, προκειμένου να αναδειχθούν οι εμπειρίες των συμμετεχόντων (May, 2001). Επιπλέον, υπήρξε η δυνατότητα συζήτησης θεμάτων που ανέκυπταν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης και σχετίζονταν με τους σκοπούς της μελέτης.

### **Συμμετέχοντες**

Στη συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν έξι άνδρες διευθυντές, μια γυναίκα διευθύντρια και δύο γυναίκες υποδιευθύντριες με μέσο όρο ηλικίας τα 54 χρόνια από την περιοχή της κεντρικής Μακεδονίας. Όλοι οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες είχαν μεταπτυχιακές σπουδές και δύο από αυτούς/αυτές διδακτορικό δίπλωμα. Τα στοιχεία συλλέχθηκαν από εκπαιδευτικούς που είχαν εκπαιδευτική προϋπηρεσία για τουλάχιστον 8 έτη. Το όριο αυτό επιλέχθηκε επειδή κρίθηκε σκόπιμο οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα να έχουν συσσωρευμένη εμπειρία ορισμένων ετών αλλά κυρίως επειδή συμπίπτει με τα ελάχιστα έτη διδακτικής υπηρεσίας που απαιτούνται για να μπορεί κάποιος να αναλάβει τα καθήκοντα του υποδιευθυντή σε σχολικές μονάδες. Τα σχολεία των θέσεών τους ήταν περίπου ισότιμα όσον αφορά στο εκπαιδευτικό και μαθητικό δυναμικό, ήταν ημιαστικά ενώ και οι μαθητές που

φοιτούν σε αυτά είχαν παρόμοιο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολικών τους μονάδων είχε ένα επιπλέον κοινό χαρακτηριστικό καθώς απαρτιζόταν σε μεγάλο βαθμό από εκπαιδευτικούς οι οποίοι, είτε μόνιμοι είτε αναπληρωτές, διένυαν καθημερινά μεγάλες αποστάσεις καθώς η οικογενειακή τους έδρα δεν βρισκόταν στον ίδιο νομό.

Το συγκεκριμένο δείγμα επιλέχθηκε λόγω του ότι διαθέτει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, τα οποία επιτρέπουν τη διερεύνηση των ερευνητικών στόχων. Η δειγματοληπτική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την επιλογή των συμμετεχόντων/ουσών στην έρευνα ήταν η «μέθοδος της χιονοστιβάδας ή αλυσίδας» (Ritchie, Lewis & Elam, 2003). Η συγκεκριμένη μέθοδος αποτελεί κοινή πρακτική στην ποιοτική έρευνα και συνήθως χρησιμοποιείται όταν οι συμμετέχοντες είναι απαραίτητο να διαθέτουν κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Η διαδικασία που ακολουθείται σε αυτού του είδους τη δειγματοληψία είναι ότι οι συμμετέχοντες να βοηθούν τον/ την ερευνητή να εντοπίσει και άλλα άτομα που πληρούν τα κριτήρια των ερευνητικών ερωτημάτων (Ιωσηφίδης, 2008). Η συμμετοχή όλων ήταν εξολοκλήρου εθελοντική. Τα ονόματα των συμμετεχόντων έχουν αλλαχθεί προκειμένου να διατηρηθεί το απόρρητο και η αρχή της εμπιστευτικότητας.

Πριν τη διεξαγωγή της κάθε συνέντευξης οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν έντυπο συγκατάθεσης και ενημέρωσης για τη συμμετοχή τους στην έρευνα όπου και δηλώθηκε ρητά και κατέστη αντιληπτό ότι αποτελούσε αναφαίρετο δικαίωμά τους η διακοπή της ροής της συζήτησης και το αίτημα αποκλεισμού της δημοσιοποίησης των δεδομένων της. Μαζί με το παραπάνω έντυπο οι συμμετέχοντες/ουσες συμπλήρωναν επίσης ένα σύντομο ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων. Η έρευνα διενεργήθηκε στα τέλη του Ιουνίου του 2018, στη λήξη του σχολικού έτους. Η χρονική διάρκεια των 9 συνεντεύξεων ήταν κατά μέσο όρο 45-50 περίπου λεπτά.

### **Μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων**

Ως μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων επιλέχθηκε η θεματική ανάλυση καθώς αποτελεί μία εύχρηστη και ευέλικτη ποιοτική ερευνητική μέθοδο μέσω της οποίας ο ερευνητής επιτρέπει στη φωνή των συμμετεχόντων να ακουστεί, και την ίδια στιγμή αναδεικνύει ευρύτερα θέματα, τα οποία εξετάζονται ως προς τη χρησιμότητά τους στην πράξη (Braun & Clarke, 2006). Η θεματική ανάλυση αφενός διέπεται από μία πνευματική «ελευθερία», δηλαδή αποδέσμευση από επιστημολογικές προϋποθέσεις (π.χ. ρεαλισμός, φαινομενολογία) που καθοδηγούν την παραγωγή νοημάτων, εξού και ο χαρακτηρισμός της ως «ευέλικτης» μεθόδου, αφετέρου, λόγω της συστηματικότητάς της (π.χ. στην ανάδειξη νοημάτων από τα δεδομένα του ερευνητικού υλικού σύμφωνα με τον επαγωγικό τρόπο θεματικής κατηγοριοποίησης), διασφαλίζει την επιστημονική συμβατότητα (Boyatzis, 1998). Ειδικότερα για τη διατύπωση των θεματικών κατηγοριών, οι Braun & Clarke (2006) προτείνουν ενδεικτικά 6 στάδια ερευνητικού σχεδιασμού: α. Εξοικείωση με τα δεδομένα του ερευνητικού υλικού, β. Κωδικοποίηση των δεδομένων, γ. Επισήμανση των θεμάτων, δ. Επανελέγχος των θεμάτων, ε. Προς-διορισμός των θεμάτων και στ. Παρουσίαση των ευρημάτων.

Ως προς τη διαδικασία της παρούσης εργασίας, οι 8 συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς, μαγνητοφωνήθηκαν με τη συγκατάθεση των συνεντευξιζόμενων, απομαγνητοφωνήθηκαν, και στη συνέχεια το υλικό αναλύθηκε σύμφωνα με τις αρχές της θεματικής ανάλυσης, υιοθετώντας τη φαινομενολογική εστίαση στην εμπειρία. Ο ερευνητής εστίασε όσο το δυνατό περισσότερο στα βιώματα. Να σημειωθεί, ότι το

υλικό χρησιμοποιήθηκε αποκλειστικά για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας και για αυτό τηρούνται οι κανόνες δεοντολογίας.

Σε πρώτη φάση συγκεντρώθηκε ένας αρκετά μεγάλος όγκος αδόμητων πληροφοριών, οι οποίες προέκυψαν από την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων. Το απομαγνητοφωνημένο υλικό αναγνώστηκε πολλές φορές, προκειμένου να αποκτήσουν οι ερευνητές, τον επιθυμητό βαθμό οικειότητας. Στη συνέχεια μέσα από τη θεματική ανάλυση και με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα, έγινε προσπάθεια να αναδυθούν ορισμένα θέματα με βάση το νοηματικό τους περιεχόμενο. Πρώτα λοιπόν το υλικό κωδικοποιήθηκε και στη συνέχεια προέκυψαν οι νοηματικές κατηγορίες. Στη συνέχεια επιχειρήθηκε ο σχηματισμός ευρύτερων κατηγοριών και η οργάνωση αυτών, μελετώντας ποιες προεξάρχουν και το πώς σχετίζονται μεταξύ τους. (Mason, 2002).

### **Μεθοδολογικά ζητήματα: εγκυρότητα, αξιοπιστία**

Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας της παρούσας έρευνας διενεργήθηκε αρχικά προκαταρκτική δοκιμή της συνέντευξης μέσω της οποίας ελέγχθηκε η κατανόηση των ερωτήσεων κατά τη διάρκεια της συνέντευξης (Bryman, 2008). Για την επεξεργασία των δεδομένων και την περαιτέρω ανάλυση λήφθηκαν υπόψη όλα τα δεδομένα που συνελέγησαν χωρίς καμία επιλογή συγκεκριμένων ενοτήτων. Επιχειρήθηκε, επίσης, η σύγκριση των αποτελεσμάτων με ευρήματα προηγούμενων ερευνών στο πεδίο και τέλος, η χρήση εξωτερικού ελεγκτή -στην προκειμένη περίπτωση συναδέλφου - για την επανεξέταση ολόκληρης της εργασίας ενισχύοντας έτσι τη συνολική εγκυρότητα έρευνας (Creswell, 2008). Για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε τα ερευνητικά ερωτήματα να είναι διατυπωμένα με σαφήνεια και ο ερευνητικός σχεδιασμός σχεδιασμένος με λεπτομέρεια και πληρότητα. Τα ευρήματα υποστηρίχθηκαν με αποσπάσματα των συνεντεύξεων, συνοδευόμενα από σχόλια για το συγκεκριμένο τους (Mason, 2002).

### **Ευρήματα**

Από τη συστηματική ανάλυση του υλικού των συνεντεύξεων, προέκυψαν τέσσερις βασικές θεματικές κατηγορίες οι οποίες αναδεικνύουν την εμπειρία των συμμετεχόντων σε σχέση με το υπό μελέτη φαινόμενο. Οι βασικές θεματικές κατηγορίες είναι οι εξής: 1) Ατομικές επιδιώξεις ως πηγή επαγγελματικής ικανοποίησης, 2) Αμφιθυμία διαχείρισης της επαγγελματικής εξουθένωσης συναδέλφων, 3) Συναισθηματική εξάντληση, 4) Τρόποι αντιμετώπισης

#### **Θεματική Α.) Ατομικές επιδιώξεις: πηγή επαγγελματικής ικανοποίησης**

*Σε αυτή τη θεματική οι ατομικές επιδιώξεις αναδεικνύονται ως σημαντικό στοιχείο επαγγελματικής ικανοποίησης. Οι αναφορές των συμμετεχόντων/ουσών αναδεικνύουν ότι τα κίνητρα τους για την ανάληψη του ρόλου του/της διευθυντή/τριας, υποδιευθυντή/ υποδιευθυντριας διακρίνονται από το στοιχείο της κάλυψης ατομικών επιδιώξεων οι οποίες λειτουργούν στις συγκεκριμένες περιπτώσεις και ως πηγή επαγγελματικής ικανοποίησης και ενδεχομένως ανασταλτικά ως προς την επαγγελματική εξουθένωση των ίδιων των συμμετεχόντων/ουσών.*

*Ενδεικτικά ο/η συμμετέχων Δ αναφέρει: «...σκέφτηκα μέσα μου, γιατί να μη δοκιμάσω τις δυνάμεις μου και στο κομμάτι αυτό; Εξάλλου όλο υπεράριθμος κρινόμουν, είχα κουραστεί. Δηλαδή για μένα στην αρχή ήταν κάτι σαν λύση ανάγκης, στην πορεία όμως είδα ότι τα κατάφερα μια χαρά! Γι' αυτό έκανα και μεταπτυχιακό...»*

Επίσης, ο/η συμμετέχων ΣΤ δηλώνει: «Με τόσα προσόντα.. μεταπτυχιακά, διδακτορικό, πιστοποιήσεις, σεμινάρια, προϋπηρεσία νομίζω ήταν αυτονόητο, λογικό και αναπόφευκτο να διεκδικήσω τη σχολική ηγεσία. Θα χαρακτηρίζα την κίνηση αυτή κάτι σαν δικαίωση. Η θέση αυτή απαιτεί ανθρώπους μεθοδικούς. Για μένα αποτέλεσε πρόκληση καριέρας, δεν είναι το οικονομικό το κίνητρο. Τα σχολεία πρέπει να στελεχώνονται από ανθρώπους με θέληση, για να προάγεται το έργο της δημόσιας εκπαίδευσης, είναι απλό, απλούστατο αυτό που υποστηρίζω.»

Ο/η συμμετέχων Α: «...Και όμως τώρα, μέσα στη δυσκολία, μετεκπαιδούνται και επιμορφώνονται περισσότεροι συνάδελφοι, γιατί έχουν κίνητρο να διαφύγουν από την υπηρεσιακή τους στασιμότητα, επιδιώκουν μία καλύτερη θέση, χαίρονται με τη διάβιου μάθηση.»

Τα κίνητρα των συμμετεχόντων για τις θέσεις της σχολικής ηγεσίας σχετίζονται με την απόσβεση κόπων που αφορούν την απόκτηση πρόσθετων προσόντων, με την αντιμετώπιση υπηρεσιακών ζητημάτων για ειδικότητες οι οποίες πλήττονται από την υπεραριθμία, περιλαμβάνουν την κοινωνική καταξίωση και γενικότερα περιστρέφονται γύρω από την ικανοποίηση προσωπικών επιδιώξεων και φιλοδοξιών οι οποίες αποτελούν σημαντική πηγή κινήτρων και μάλιστα ιδιαίτερα αποτελεσματικών για τους συμμετέχοντες στη συγκεκριμένη μελέτη.

Το κίνητρο, επίσης, για την ανάληψη του διευθυντικού ρόλου διακρίνεται από το στοιχείο της προσωπικής κυρίως ικανοποίησης και έπειτα της προσφοράς προς τους άλλους.

## **Θεματική Β). Αμφιθυμία διαχείρισης της επαγγελματικής εξουθένωσης συναδέλφων**

**Υποθεματική Β.1)** Η απόσταση από το πρόβλημα ως εγγύηση αντικειμενικότερης και ωριμότερης προσέγγισης

Η συγκεκριμένη θεματική αναδεικνύει μια πιο αποστασιοποιημένη και τυπική διαχείριση των συναδέλφων στο σχολείο (από την πλευρά της σχολικής ηγεσίας) καθώς και τη διάθεση να μην ξεφύγουν από καλά περιγεγραμμένους ρόλους και καθήκοντα

Ενδεικτικά ο/η συμμετέχων Γ δηλώνει: «...δε με αφορούν λεπτομερέστερα περιστατικά. Άλλωστε, άλλοι συνάδελφοι είναι ως άνθρωποι εσωστρεφείς, λιγότερο κοινωνικοί, δύστροποι ίσως... Στον βαθμό που επιτυγχάνω να συνεννοούμαι, έστω και κοπιαστικά κάποιες φορές, για θέματα δουλειάς, δεν αναζητώ επιπλέον διευκρινίσεις για το πώς αισθάνεται ο καθένας... Και αν είναι ο τύπος του ανθρώπου τέτοιος και όχι ένας εξουθενωμένος εκπαιδευτικός; Πώς μπορώ να είμαι βέβαιος, για να θίξω τέτοιο ζήτημα και μετά να αναζητήσω λύσεις;»

Συμπληρωματικά λειτουργεί και η αναφορά του/της συμμετέχουσας Δ: «...οι άνθρωποι, και αν τους συμβαίνει κάτι τέτοιο, δεν ανοίγονται εύκολα να το παραδεχτούν. Από εγωισμό, από φόβο μήπως εκτεθούν...».

Η παραπάνω στάση επιβεβαιώνεται και βιβλιογραφικά καθώς «τα άτομα που υποφέρουν από εξουθένωση, κρύβουν συνήθως το πρόβλημά τους επειδή αισθάνονται την ενοχή και τη ντροπή για τη συμπεριφορά τους, τις στάσεις τους και την πνευματική τους κατάσταση.» Αμαραντίδου (2010: 47). Συνάμα, προκύπτει και η παράμετρος της διάκρισης των αυθεντικών περιπτώσεων του συνδρόμου τις οποίες, σύμφωνα με τη γνώμη των συμμετεχόντων, μόνο κάποιος ειδικός είναι σε θέση να διαπιστώσει τεκμηριωμένα, υπονοώντας έμμεσα την ύπαρξη και μιας ενίοτε υποκριτικής ή/και φυγόπονης στάσης κάποιων εκπαιδευτικών. Ερευνητικά δεδομένα, ωστόσο, δείχνουν ότι η μειωμένη κοινωνική υποστήριξη από τη διοίκηση του σχολείου, αλλά και από τους συναδέλφους συνιστούν ικανούς αιτιολογικούς



παράγοντες πρόκλησης επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (Chang , 2009).

### **Υποθεματική Β.2) Υποστηρικτική στάση**

Από την άλλη πλευρά η ενίσχυση ενός κλίματος συλλογικότητας και ενίοτε η παροχή μιας πιο προσωπικής υποστήριξης μπορεί να συνιστά δράση ανταγωνιστική προς το φαινόμενο της εξουθένωσης (Χατζηχρήστου, 2012).

*Ενδεικτικά ο/η συμμετέχων Β φαίνεται να προσπαθεί να αντιμετωπίσει καταστάσεις και να προσεγγίσει συναδέλφους με κατανόηση*

*«... «συμβουλευώ τους συναδέλφους αναπληρωτές, να μη μένουν εκτός σχολικών δρωμένων, να μη μιζεριάζουν λόγω αδιοριστίας, δεν είναι λόγος αυτός να απελπίζονται και να μη χαίρονται τη δουλειά μας, ασφαλώς κατανοώ τα προβλήματα, τα σοβαρά προβλήματά τους, οι πιο πολλοί έχουν και οικογένειες...»*

*Ενώ και ο/η συμμετέχων ΣΤ θεωρεί ότι ένας διδακτικός σύλλογος χρειάζεται πέρα από την απαρτέγκλιτη τήρηση καθηκόντων και μία εσωτερική του, διαπροσωπική ευελιξία που επιφέρει ισορροπία: «μοιραζόμαστε πολύ κοινό χρόνο καθημερινά, τον χρόνο της δουλειάς μας. Πιστεύω ότι αναπτύσσουμε ανθρώπινους δεσμούς. Μπορούμε να υποστηρίξουμε και να ενισχύουμε ο ένας τον άλλο. Δεν είναι τυχαίος ο όρος συνάδελφοι.»*

Η ενασχόληση με τα προβλήματα των συναδέλφων παραπέμπει σε μια μορφή ηγεσίας που εμπνέει και παρωθεί προς την αντιμετώπιση δύσκολων προσωπικών και μη προσωπικών καταστάσεων. Σύμφωνα με τη Μούζουρα (2005: 80-82) η διάσταση της ενσυναίσθησης λειτουργεί ως μηχανισμός αντιμετώπισης και κυρίως πρόληψης του συνδρόμου της εκπαιδευτικής εξουθένωσης. Τα άτομα με ώριμη ενσυναίσθηση διαθέτουν υψηλό δείκτη ικανότητας ανάληψης της οπτικής των άλλων και είναι σε θέση να αναπαραστήσουν να κατανοήσουν και να συμπαρασταθούν στα συναισθήματα των άλλων. Ο εκπαιδευτικός αντλεί δύναμη αντικειμενικής και ψύχραιμης θεώρησης των πραγμάτων μέσα από τη συζήτηση των προβλημάτων του με τους συναδέλφους του σε ένα κλίμα αλληλοϋποστήριξης και ενθάρρυνσης. Κατ' αυτόν τον τρόπο οι κοινωνικές σχέσεις φαίνεται να αποτελούν έναν δυναμικό τρόπο αντιμετώπισης της επαγγελματικής εξουθένωσης, καθώς το κοινωνικό, οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον πλαισιώνουν κατευναστικά το άτομο που βιώνει τέτοιες καταστάσεις (Fontana, & Abouserie, 1993)

### **Θεματική Γ) Συναισθηματική εξάντληση (συμμετεχόντων/ ουσών)**

*Σε αυτή τη θεματική οι αναφορές αναδεικνύουν ιδιαίτερες προσωπικές ενδείξεις επαγγελματικής εξουθένωσης από τους/τις συμμετέχουσες.*

*Ενδεικτικά ο/η συμμετέχων Β δηλώνει: «ένιωσα την εξάντληση σταδιακά, αφότου ανέλαβα τα καθήκοντα... Επεσαν πάνω μου πολλά γραφειοκρατικά βάρη, αλλά και άλλες αρμοδιότητες οι οποίες κανονικά θα αναλογούσαν σε σχολική γραμματεία ή σε άλλους συναδέλφους ως εξωδιδακτικές δραστηριότητες. Όλη τη χρονιά είμαι με διάσπαρτους πόνους, εκδηλώθηκε η κούραση ψυχοσωματικά. Την επέλεξα βέβαια τη θέση, δε φανταζόμουν όμως τόσο φόρτο εργασίας, προέκυψαν και έκτακτες ανάγκες του σχολείου... ίσως ταλαιπωρήθηκα επιπλέον.»*

*Στο ίδιο πλαίσιο ο/η συμμετέχων Δ επισημαίνει: «...το βλέπω ότι έχει υποχωρήσει και ότι υποχωρεί λίγο – λίγο ο ενθουσιασμός μου, τα θέματα της δουλειάς ανακυκλώνονται, οι αντοχές αλλάζουν και αυτές...»*

*Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον ότι οι συμμετέχοντες/ουσες προσδιόρισαν και τη δυσκολία τους αλλά και τις πιθανές αιτίες για αυτή (στην πρώτη περίπτωση).*

Η συναισθηματική εξάντληση θεωρείται η κεντρική ποιότητα της επαγγελματικής εξουθένωσης και η πιο προφανής εκδήλωση του σύνθετου αυτού του συνδρόμου (Maslach et al., 2001). Αναφέρεται σε αισθήματα κόπωσης, χαμηλής ενέργειας, συναισθηματικής αποστράγγισης και εξάντλησης των συναισθηματικών και φυσικών πόρων του ατόμου (Tomic et al, 2004).

### **Θεματική Δ) Τρόποι αντιμετώπισης**

Η θεματική αυτή αποτελείται από δύο κατηγορίες και αναδεικνύει τις αναφορές των συμμετεχόντων/ουσών για τον περιορισμό της επαγγελματικής εξουθένωσης.

#### **Υποθεματική Δ.1) Ενίσχυση από θεσμικά μέτρα**

Στη συγκεκριμένη υποθεματική αναδύεται η ανάγκη της διαχείρισης της επαγγελματικής εξουθένωσης και των συνοδών συνεπειών της από την πλευρά της θεσμικής διοίκησης της εκπαίδευσης. Προτείνεται δηλαδή ή συμμετοχή της θεσμικής διοίκησης στην αντιμετώπιση τέτοιων δυσκολιών, μεριμνώντας, για παράδειγμα, για τη λειτουργία γραφείων παροχής υπηρεσιών ψυχολογικής υποστήριξης στο σύνολο του ανθρώπινου δυναμικού κάθε σχολικής μονάδας, συμπεριλαμβάνοντας εκπαιδευτικούς και μαθητές.

ο/η συμμετέχων ΣΤ δηλώνει χαρακτηριστικά: «...αλλά χρειάζονται και ειδικούς τα σχολεία, με οργανικές θέσεις, για να παρακολουθούν και να βοηθούν συστηματικά όλους, μαθητές και καθηγητές...»

ο/η συμμετέχων Δ δηλώνει ενδεικτικά «...οι σχολικές δομές μας χρειάζονται οπωσδήποτε ενίσχυση, να στελεχωθούν με ειδικούς, με σχολικούς ψυχολόγους»  
Τονίζεται σε αυτή την περίπτωση ότι πέρα από την ατομική ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη και η συνδρομή εξωτερικών βοηθητικών παραγόντων, όπως η ύπαρξη ειδικών στα σχολεία, για την αντιμετώπιση αυτών των καταστάσεων. Κάτι που προϋποθέτει όπως ήδη αναφέρθηκε τη συμμετοχή της πολιτικής διοίκησης της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση τρόπων αντιμετώπισης.

#### **Υποθεματική Δ.2) Προσωπικοί τρόποι αντιμετώπισης**

Στη δεύτερη υποκατηγορία αναδεικνύονται οι προσωπικοί τρόποι αντιμετώπισης. Οι δηλώσεις των συμμετεχόντων παραπέμπουν στην προσωπική ευθύνη για τη διαχείριση των όποιων δυσκολιών με στόχο την ύπαρξη μιας σχετικής ικανοποίησης αλλά και της ικανοποιητικής λειτουργίας στο χώρο του σχολείου.

ο/η συμμετέχων Δ δηλώνει ενδεικτικά : «*αναζητώ στο περιβάλλον της δουλειάς πηγές έμπνευσης και δύναμης, αφού ο εσωτερικός μου ενθουσιασμός με τα χρόνια μάλλον είναι και φυσικό να στερεύει. Το έχω αποδεχτεί μέσα μου και συνεχίζω...*»

ο/η συμμετέχων Α αναφέρει: «*η κόπωση δε με ενοχλεί. Άλλωστε, με ξεκουράζει να ολοκληρώνονται οι δουλειές, έχω, πιστεύω, ισχυρά αποθέματα ψυχικής αντοχής μέσα μου. Εξαρτάται από το πώς βλέπεις τη ζωή, σε ποιες αξίες πιστεύεις... Αυτό θα υπενθύμιζα και στους συναδέλφους που νιώθουν κούραση και πλήξη.*»

ο/η συμμετέχων Ε δηλώνει: «*...Ο καθένας ας αναλάβει τις ευθύνες του για την εργασία του και για τον εαυτό του, δε μπορώ να υποδεικνύω στους άλλους τι να προσέχουν για να είναι καλά, δε μου επιτρέπεται...;*»

*Καθίσταται φανερό, επίσης, μια διάθεση αποστασιοποίησης από τέτοιου είδους δυσκολίες, αφού κανείς θα πρέπει να τα βγάλει πέρα μόνος του αλλά και η έγνοια το προσωπικό να μην επηρεάσει το σύνολο, να μην αναστείλει την καθημερινότητα του σχολείου. Κάτι που μπορεί να λειτουργήσει ως φαύλος κύκλος αφού η υποστήριξη απουσιάζει και καλείται ο /η εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί στηριζόμενος σε δυνάμεις που δεν έχει. Οι επικλήσεις στο συναίσθημα και στην υπευθυνότητα ενδεχομένως είναι ενδεικτικές της διάθεσης να περισταλεί η σημαντικότητα της επαγγελματικής εξουθένωσης, θεωρώντας ενδεχομένως μη αποδεκτή την εκδήλωσή της στο σχολικό πλαίσιο.*

### **Συμπεράσματα**

Η επαγγελματική εξουθένωση είναι μια σύνθετη, πολυπαραγοντική έννοια, η έρευνα της οποίας στηρίχθηκε στις εμπειρίες των ανθρώπων στο χώρο της εργασίας τους (Maslach et al., 2001). Θέμα της παρούσας μελέτης αποτέλεσε η ποιοτική διερεύνηση της εμπειρίας της επαγγελματικής εξουθένωσης και της διαχείρισης της από διευθυντές και υποδιευθυντές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι εμπειρίες και οι αντιλήψεις που καταγράφηκαν από τους συμμετέχοντες αναδεικνύουν τη δική τους κατανόηση του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης αλλά και της διαχείρισης του.

Ως σημαντικό εύρημα αξιολογείται η αναφορά των συμμετεχόντων/ουσών στην ανάγκη συνειδητοποίησης από τους εκπαιδευτικούς των πηγών επαγγελματικής ικανοποίησης τους. Ουσιαστικά δηλαδή γίνεται αναφορά στην αναζήτηση κινήτρων και θετικών συναισθημάτων μέσω της επίτευξης στόχων, τα οποία θα αναχαιτίσουν την ενδεχόμενη πλήξη και την ψυχοσωματική εξάντλησή τους. Βιβλιογραφικά επισημαίνεται ότι άτομα με υψηλή ανθεκτικότητα φαίνεται να χρησιμοποιούν τα θετικά συναισθήματα για να ανακάμψουν από στρεσογόνες καταστάσεις (Tugade & Fredrickson, 2004). Ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν, επίσης, ότι η αίσθηση σκοπού και νοήματος στη ζωή θεωρείται ως ένας από τους πιο σημαντικούς προστατευτικούς παράγοντες που ενισχύουν την ανθεκτικότητα ενός ατόμου. Τα άτομα τα οποία προσπαθούν να βρουν κάποιο θετικό νόημα στη ζωή τους μέσα από τη δουλειά τους και αποτύχουν σε αυτό, αισθάνονται επαγγελματική εξουθένωση. Τα συγκεκριμένα ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν ότι η αίσθηση σκοπού και νοήματος στη ζωή εμφανίζεται ως ένας από τους πιο σημαντικούς προστατευτικούς παράγοντες που ενισχύουν την ανθεκτικότητα ενός ατόμου. Η βίωση θετικών συναισθημάτων αυξάνει καθοριστικά την ανθεκτικότητα των ατόμων και η αύξηση αυτή οδηγεί σε ικανοποίηση από τη ζωή (Mancini & Bonanno, 2010; Masten & Wright, 2010). Σύμφωνα με τους Ryan & Deci (2000) το αίσθημα της προσωπικής επίτευξης συνδέεται με αυξημένη αίσθηση αυτοεκτίμησης και υψηλά κίνητρα για επάρκεια και αποτελεσματικότητα, αφού υπάρχει η αίσθηση ότι διαθέτει (ή επιδιώκει να έχει) κανείς τις απαραίτητες ικανότητες για να βελτιώσει το εκπαιδευτικό του έργο και κατά προέκταση το εργασιακό του περιβάλλον. Αντίθετα η μειωμένη προσωπική εκπλήρωση φανερώνει την τάση που έχει το άτομο να αξιολογεί αρνητικά τον εαυτό του σε σχέση με την απόδοσή του στην εργασία (Schaufeli, Maslach, & Marek, 1993).

Η δεύτερη θεματική αναδεικνύει την έλλειψη ενός πλάνου διαχείρισης, από την πλευρά της σχολικής ηγεσίας, της επαγγελματικής εξουθένωσης (πρβλ. Τσιτάκκιρου & Πασιαρδή, 2006). Ένας ικανοποιητικός τρόπος διαχείρισης κατά τους συμμετέχοντες

ήταν η προσπάθεια κατανόησης των συναδέλφων (έμμεση αναφορά ενσυναίσθησης), που σε κάποιες περιπτώσεις κατά τα λεγόμενα των συμμετεχόντων μπορεί να πάρει και τη μορφή συμβουλών. Αναδύεται επίσης η στάση ενός αποστασιοποιημένου ενδιαφέροντος και πρόθεσης να προσεγγίσουν τους συναδέλφους σεβόμενοι τα όρια της ιδιωτικότητας τους. Δε διατυπώνεται, ωστόσο, ιδιαίτερος προβληματισμός προσωπικής ανάμειξη, ευθύνης ή υποστήριξης σε τυχόν δυσκολίες συναδέλφων. Στις μεμονωμένες περιπτώσεις που αναφέρθηκαν έμφαση δόθηκε περισσότερο στη μη απορύθμιση της σχολικής καθημερινότητας και όχι στο προσωπικό βίωμα και τη διαχείριση του. Η συγκράτηση και η διστακτικότητα ενδεχομένως αναδεικνύουν το κενό επαρκούς πληροφόρησής των συμμετεχόντων/ ουσών, αλλά και το δυσδιάκριτο όριο της δικής τους εμπλοκής όπου η απόσταση από το πρόβλημα προβάλλεται ως εγγύηση αντικειμενικότερης, διαυγέστερης και ωριμότερης προσέγγισης του άλλου ατόμου. Συνολικά, οι συμμετέχοντες (εκπρόσωποι της σχολικής ηγεσίας) εκφράστηκαν άκαμπτα σε σχέση με τις διευθυντικές απαιτήσεις και τις εργασιακές προσδοκίες από τους συναδέλφους τους και λιγότερο διαλλακτικά απέναντι στον ανθρώπινο παράγοντα στοχεύοντας ενδεχομένως, περισσότερο στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, και κρατώντας μια ασφαλή απόσταση από τα «ιδιωτικά προβλήματα» των συναδέλφων τους.

Οι συμμετέχοντες/ουσες στην τρίτη θεματική εκφράστηκαν με περισσότερη βεβαιότητα για βιώματα που αφορούν τον εαυτό τους και τον τρόπο διαχείρισης τους, ενώ οι προηγούμενες διατυπώσεις τους για συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς ήταν αναμενόμενα πιο συγκρατημένες. Όσον αφορά στα προσωπικά βιώματα των συμμετεχόντων/ ουσών συμφωνούν με ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τις συνέπειες της επαγγελματικής εξουθένωσης όπως ο μειωμένος ενθουσιασμός και ενδιαφέρον, τα αισθήματα δυσαρέσκειας και η μείωση της απόδοσης των εκπαιδευτικών που βιώνουν το εν λόγω σύνδρομο (Kyriacou et al, 2004). Σε αυτό το πλαίσιο έμφαση δόθηκε από τους συμμετέχοντες και στην αυτό-διαχείριση προσωπικών και περιβαλλοντικών επιβαρυντικών καταστάσεων αποτελώντας έμμεσα μια πρόταση αντιμετώπισης της εξουθένωσης. Η έμφαση στην ατομική πρωτοβουλία, ωστόσο, ενίοτε επιβραδύνει τις ομαδικές και συντονισμένες παρεμβάσεις επίλυσης (Γιαννακίδου, 2014).

Ερευνητικά δεδομένα (για την αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης) προτείνουν το συνδυασμό παρεμβάσεων που αφορούν το άτομο (για παράδειγμα στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες) με παρεμβάσεις που προσανατολίζονται στο περιβάλλον εργασίας, δηλαδή στους οργανωτικούς παράγοντες που συνδέονται με την εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης όπως η ρύθμιση του εργασιακού φόρτου, η εξασφάλιση του προσωπικού ελέγχου στην άσκηση του επαγγέλματος, οι ανταμοιβές και η τροφοδότηση της συλλογικότητας. Ένα σημαντικό πλεονέκτημα αυτών των συνδυασμένων παρεμβάσεων και στο άτομο και στον οργανισμό είναι ότι τείνουν να ενισχύουν το 'θετικό αντίβαρο' της επαγγελματικής εξουθένωσης, δηλαδή τη δέσμευση στην εργασία (Maslach, 2003).

Σε συμφωνία με τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα οι συμμετέχοντες ζήτησαν εμφατικά τη συνδρομή του θεσμικού πλαισίου αλλά και ειδικών επιστημόνων ενώ ήταν ιδιαίτερα επιφυλακτικοί στην προσπάθεια τους να διακρίνουν έστω και αδρά πιθανές δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν συνάδελφοι τους.

Συνολικά, καθίσταται σημαντικός ο σχεδιασμός επιμόρφωσης και εξοικείωσης της σχολικής ηγεσίας σε θέματα διαχείρισης προσωπικού αλλά και της οργανωμένης και

συστηματικής ψυχολογικής ενίσχυσης του προσωπικού των σχολικών μονάδων. Στην έρευνα των Τσιάκκιρου και Πασιαρδή (2006) υπογραμμίζεται επίσης από τους συμμετέχοντες/ουσες η ανεπαρκής προκαταρκτική τους προετοιμασία για την ανάληψη και διεκπεραίωση του ρόλου τους, γεγονός που τους προκαλεί άγχος και τους καθιστά επιφυλακτικούς στη διαχείριση καίριων ζητημάτων.

Βιβλιογραφικά, ο διευθυντής του σχολείου αποτελεί τον εννοιοστρωτή της καθημερινής σχολικής ζωής και ο τρόπος που διοικεί, οι επιλογές του, η ερμηνεία και η εφαρμογή των δυνατοτήτων που του παρέχονται επηρεάζουν το κλίμα διαπροσωπικής επικοινωνίας των μελών της σχολικής κοινότητας (Caruso, Giammanco & Gitto, 2014) ενώ σύμφωνα και με τα δεδομένα της συγκεκριμένης έρευνας είναι διακριτή και η εμπλοκή του/της σε επαγγελματικής φύσεως συνασθηματικές δυσλειτουργίες, ανεξάρτητα από το εάν ο ίδιος/α επιθυμεί ή όχι κάτι τέτοιο.

Η παρούσα ερευνητική εργασία αποτελεί την αποτύπωση της άποψης και της εμπειρίας των συγκεκριμένων συμμετεχόντων, συγκεκριμένης γεωγραφικής περιοχής σε ορισμένη χρονική περίοδο του σχολικού έτους, σχετικά με την εξουθένωση των ίδιων, των συναδέλφων τους και τη διαχείρισή της. Συνολικά η επικέντρωση της σχολικής κοινότητας στην καλλιέργεια θετικών συναισθημάτων και της ύπαρξης νοήματος στις δράσεις και τις ενέργειες τους, μέσω της επιδίωξης προσωπικών στόχων όπως συζητήθηκε παραπάνω, αντί για την εξάλειψη των αρνητικών συναισθημάτων που σε αρκετές περιπτώσεις κρίνεται ανέφικτη (Tugade & Fredrickson, 2004), μπορεί να συνεισφέρει τα μέγιστα στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των εκπαιδευτικών.

## Βιβλιογραφία

1. Αμαραντίδου, Σ. (2010). *Επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: μία διαχρονική μελέτη*. Ανακτήθηκε από
2. <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/90/P0000090.pdf?sequence=1&isAllowed=1>
3. Αντωνίου, Α.Σ. (2002). *Εννοιολογικές προσεγγίσεις – διασαφήσεις που αφορούν στο στρες (Εργασιακό & Οικογενειακό) (Μέρος Α')*. Ανακτήθηκε από
4. [http://www.elinyae.gr/el/lib\\_file\\_upload/Vol12.1103134670984.pdf](http://www.elinyae.gr/el/lib_file_upload/Vol12.1103134670984.pdf)
5. Bakker A.B., Killmer C.H., Siegrist J. & Schaufeli W.B. (2000). Effort-reward imbalance and burnout among nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 31:884-891.
6. Βακόλα, Μ., Νικολάου, Ι. (2012). *Οργανωσιακή ψυχολογία και συμπεριφορά*. 1η έκδ. Αθήνα : Rosili.
7. Βασιλόπουλος, Σ. (2012). Η επαγγελματική εξουθένωση και η σχέση της με το κοινωνικό άγχος στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Hellenic journal of psychology*, 9 (1), 18-44.
8. Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
9. Brotheridge, C. & Grandey. A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives on “People work”. *Journal of Vocational Behavior* 60 (1), 17-39.
10. Bryman, A (2008). *Social Research Methods*. Oxford University Press.
11. Chang, E. C. (1996b). Evidence for the cultural specificity of pessimism in Asians vs Caucasians: A test of a general negativity hypothesis. *Personality and Individual Differences*, 21, 819-822.

12. Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ Pearson Education, Inc.
13. Γιαννακίδου, Χ. (2014). *Επαγγελματική εξουθένωση, πηγές επαγγελματικού στρες και αυτοαποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε από <http://ikee.lib.auth.gr/record/136349/files/GRI-2015-14287.pdf>
14. Δελλατόλας, Α. (2010). *Συναισθηματική νοημοσύνη και χαρισματική ηγεσία στους καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε από [http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/3779/1/DIPLOM%20DELLA\\_TOLAS.pdf](http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/3779/1/DIPLOM%20DELLA_TOLAS.pdf)
15. Fontana, D., & Abouserie, R. (1993). Stress levels, gender and personality factors in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 261–270.
16. Δρόσος, Β. (2011). *Η σχέση του Υποδιευθυντή Σχολικής Μονάδας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με το Διευθυντή ως παράγοντας αποτελεσματικής ηγεσίας και διαμόρφωσης σχολικής κουλτούρας. Περίπτωση Ν.Φθιώτιδας*. Ανακτήθηκε 26 Αυγούστου, 2018, από <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/42001/9821.pdf?sequence=1>
17. Ηλιοφότου, Μ. (2015). *Οικονομική κρίση και επαγγελματική ικανοποίηση/δυσαρέσκεια στην εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από [http://50chrona.moec.gov.cy/archeia/epistimoniko\\_synedrio/m\\_eliofotou.pdf](http://50chrona.moec.gov.cy/archeia/epistimoniko_synedrio/m_eliofotou.pdf)
18. Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
19. Koustelios, A. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *The International Journal of Educational Management*, 15 (7), 354-358.
20. Kyriacou, Ch., & Chien, Y. (2004). *Teacher stress in Taiwanese primary schools*. Ανακτήθηκε από <https://www.ojs.unisa.edu.au/index.php/EDEQ/article/viewFile/511/380/>
21. Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29, 146-152.
22. Κυριαζή, Ν. (2000). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Εκδόσεις:
23. Mancini, A.D. & Bonanno, G.A. (2010). Resilience to Potential Trauma: Toward a Lifespan Approach. In J.W. Reich, A.J. Hall (Eds.), *Handbook of Adult Resilience*. New York, London: The Guilford Press
24. Maslach, Ch., Jackson, S., Leiter, M. (1997). *The Maslach Burnout Inventory Manual. Third Edition*. Ανακτήθηκε από
25. [https://www.researchgate.net/profile/Christina\\_Maslach/publication/277816643\\_The\\_Maslach\\_Burnout\\_Inventory\\_Manual/links/5574dbd708aeb6d8c01946d7.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Christina_Maslach/publication/277816643_The_Maslach_Burnout_Inventory_Manual/links/5574dbd708aeb6d8c01946d7.pdf)
26. Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
27. Maslach, C. (2003). New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12(5). 189-192.
28. Mason, J. (2002). *Qualitative Researching*. (Second ed.) London . Sage.
29. Masten, A.S. & Wright, M.O. (2010). Resilience over the Lifespan: developmental Perspectives on Resistance, Recovery and Transformation. In J. W. Reich, A. J. Zuatra & J. S. Hall (Eds.), *Handbook of Adult Resilience*. New York, London: The Guilford Press.
30. Μούζουρα Ε. (2005). «Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού – συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: Σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης».

- Θεσσαλονίκη: Διδακτορική διατριβή στο τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
31. Ritchie, J., Lewis, J., & Elam, G. (2003). Designing and selecting samples. In J. Ritchie & J. Lewis (Eds.), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers* (pp. 77-108). London: Sage
  32. Ryan, R. & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
  33. Oakland, S., & Ostell, A. (1996). Measuring Coping: A Review and Critique. *Human Relations*, 49(2), 133-155.  
<https://doi.org/10.1177/001872679604900201>
  34. Σαΐτης, Χ. (2014). *Μόηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
  35. Schaufeli, W. B., Maslach, C., & Marek, T. (Eds.). (1993). Professional burnout: Recent developments and research. Washington, DC: Taylor and Francis. Στο Kokkinos, C. M. Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229 - 243.
  36. Tomic, W., Evers, W. J. G., & Brouwers, A. (2004). Existential fulfilment and teacher burnout. *European Psychotherapy*, 5(1), 65-74.
  37. Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2002). Positive emotions and emotional intelligence. In Barrett L. Feldman & P. Salovey (Eds.). *The Wisdom of Feelings* (pp. 319-340). New York: Guilford.
  38. Τσιάκκιρος, Α., Πασιαρδής, Π. (2006). *Το άγχος των διευθυντών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: αποτελέσματα τεσσάρων περιπτώσιακών μελετών*. Ανακτήθηκε από
  39. [http://www.pek.org.cy/Proceedings\\_2006/5.%20Kefalaio%205%20Ekpaideftiki%20Dioikisi/5.3.%20A.%20Tsiakkiros%20&%20P.%20Pashiardis.pdf](http://www.pek.org.cy/Proceedings_2006/5.%20Kefalaio%205%20Ekpaideftiki%20Dioikisi/5.3.%20A.%20Tsiakkiros%20&%20P.%20Pashiardis.pdf)
  40. Χατζηχρήστου, Χ. επιμ. (2012). *Διαχείριση Κρίσεων στη Σχολική Κοινότητα*. Αθήνα: Gutenberg.
  41. Χατζηχρήστου, Χ. (2014). *Συμβουλευτική στη σχολική κοινότητα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

-----

## Παράρτημα 1

### ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

1. Θα μπορούσατε να μου μιλήσετε για την επαγγελματική σας πορεία;
2. Πώς αντιλαμβάνεστε την επαγγελματική εξουθένωση;
3. Πώς αντιλαμβάνεστε την επαγγελματική εξουθένωση συναδέλφων σας; (ειδικότερα πώς προκύπτει και πώς επηρεάζει το άτομο και τη σχολική ζωή;
4. Πώς ενεργήσατε (ως διεθυντής/τρια υποδιευθυντής/τρια) σε παρόμοιες καταστάσεις με συναδέλφους σας; (τι σας βοήθησε ή δεν σας βοήθησε;)

## **Managing professional burnout. The views of school leadership: A qualitative study**

**Iraklis Grigoropoulos<sup>1</sup> and Simela Sotiriadou<sup>2</sup>**

1. ΕΔΙΠ ΑΤΕΙ Θεσσαλονίκης. Preschool department,  
griraklis@gmail.com,
2. Teacher of Secondary Education

### **Abstract**

**INTRODUCTION:** In recent years, there has been an increasing interest in the growing number of educators suffering from stress and occupational burnout. Occupational burnout of educators adversely affects their personal lives and their functionality within the school.

**OBJECTIVE:** This research work has attempted to approach the participants' experiences of occupational burnout and its management through the participants' experiences.

**MATERIAL AND METHOD:** The collection of research data was achieved through a qualitative research approach. In particular, the methodological tool of the individual semi-structured interview was used. Thematic analysis was used to process the data. The survey involved 9 people (representative of school leadership).

**RESULTS:** Four main thematic categories were developed: 1) Individual pursuits as a source of professional satisfaction, 2) colloquies burnout management, 3) Emotional exhaustion, 4) Ways to handle with burnout.

This research highlights the role of personal motivation and positive emotions through the achievement of goals as the main factor in the management of professional burnout situations

**KEY WORDS:** burnout, burnout, teacher's professional satisfaction