

## Σκιαγραφώντας τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης των στελεχών εκπαίδευσης: Η περίπτωση των διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Γεώργιος Ν. Βοζαΐτης

[vozaitisg@gmail.com](mailto:vozaitisg@gmail.com)

Διδάκτωρ Επιστημών της Εκπαίδευσης, Διευθυντής 21ου Γυμνασίου Πατρών

**Περίληψη.** Στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης και ειδικότερα, της διοίκησης των σχολικών μονάδων, τα τελευταία χρόνια γίνεται πολύς λόγος και στην Ελλάδα για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών, ώστε το σχολείο να λειτουργεί ως κοινότητα μάθησης για μαθητές και εκπαιδευτικούς. Η σχετική συζήτηση ή παραμένει πολύ θεωρητική, έξω από το ελληνικό συγκείμενο ή εικονική (π.χ. διαβουλεύσεις). Η σχολική καθημερινότητα τις περισσότερες φορές είναι εντελώς διαφορετική, με αποτέλεσμα, τα κατώτερα στελέχη εκπαίδευσης, οι διευθυντές των σχολείων να βιώνουν όλο και περισσότερο καταστάσεις επαγγελματικής εξουθένωσης, ποικίλων διαστάσεων. Αν η μάθηση δεν είναι μόνο το προσδοκώμενο αποτέλεσμα μιας οργανωμένης διαδικασίας εκπαίδευσης αλλά και ό,τι προσλαμβάνεται ως βιωμένη εμπειρία, στη μελέτη αυτή μέσω της παρατήρησης καταγράφονται διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης την οποία βιώνουν οι διευθυντές σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ολοκληρώνοντας, προτείνεται μια αξιόπιστη, αποτελεσματική και παιδαγωγικά ρεαλιστική πολιτική για την υποστήριξη των στελεχών αυτών.

**Λέξεις κλειδιά:** Διευθυντές σχολείων, διοίκηση, επαγγελματική εξουθένωση, παρατήρηση

### Εισαγωγή

Είναι γνωστό ότι η διοίκηση της εκπαίδευσης-και ειδικότερα των σχολικών μονάδων-αποτελεί ένα διακριτό τομέα της διοικητικής επιστήμης και μια εξόχως απαιτητική δραστηριότητα, αφού προϋποθέτει ιδιαίτερες γνώσεις και δεξιότητες (διανοητικές και συναισθηματικές) για τα στελέχη της, καλύπτοντας ένα ευρύ φάσμα θεωρητικών και πρακτικών αρχών, αξιωμάτων και προκλήσεων (Argyropoulou & Symeonidis, 2017; Hargreaves & Fink, 2003; Pounder, 2006; Αγγελόπουλος, Καραγιάννης & Φωκάς, 2002; Βοζαΐτης, 2015 & 2018<sup>α</sup>; Γιαννίκας, 2014; Μπάκας, 2006; Μπίστα, 2007; Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008; Σαΐτης, 2008). Ο τομέας αυτός και στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια έχει γνωρίσει σημαντική ακαδημαϊκή εξέλιξη, αν ληφθούν υπόψη το αυξημένο επιστημονικό και ερευνητικό ενδιαφέρον και η λειτουργία τμημάτων πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, που είτε αυτονομημένα, είτε στο πλαίσιο μεταπτυχιακών σπουδών προσφέρουν ακαδημαϊκό προσανατολισμό, ώστε να επιτυγχάνονται με αποτελεσματικό τρόπο η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα η ανάπτυξη και η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών οργανισμών, κυρίως των σχολικών μονάδων (Υφαντή & Κατσιγιάννη, 2014). Ταυτόχρονα, αναδύεται μια αντινομία ανάμεσα στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση και στην εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική, καθόσον η ελληνική Πολιτεία ούτε τα πορίσματα της έρευνας έλαβε υπόψη της, αλλά και ουδέποτε φρόντισε για την εκπαίδευση των υποψηφίων διευθυντών σχολικών μονάδων. Αντιθέτως, με περισσή σπουδή

διαφοροποιούσε τα κριτήρια επιλογής τους, επαληθεύοντας τις συχνές αιτιάσεις για κομματικοποίηση των επιλογών και πρόκριση των εκάστοτε «ημετέρων», συνθήκη που καλλιεργούσε και μια υπόρρητη αμφισβήτηση του ρόλου των διευθυντών από μερίδα των εκπαιδευτικών (Μαυρέλης, 2008).

Ελλείπει, επομένως, μιας συστηματικής και οργανωμένης εκπαίδευσης στελεχών της σχολικής εκπαίδευσης (συμπεριλαμβανομένων των διευθυντών σχολικών μονάδων), στο πεδίο της διοικητικής κουλτούρας κυριάρχησε ο εμπειρισμός και ο αυτοσχεδιασμός και ως εκ τούτου, οι έλληνες διευθυντές των σχολικών μονάδων δεν κατάφεραν να εναρμονιστούν πλήρως με τα διεθνή προβαλλόμενα πρότυπα του διευθυντή-ηγέτη-διευκολυντή-υποστηρικτή του εκπαιδευτικού έργου (Κατσιγιάννη & Υφαντή, 2016). Απεναντίας χαρακτηρίζονται ως ανεπαρκείς σε ζητήματα οργανωσιακής συμπεριφοράς, αξιών, διαχείρισης του εκπαιδευτικού προσωπικού, κουλτούρας, κ.λπ. όπως έχει επισημανθεί πρόσφατα (Λόζγκα & Στραβάκου, 2018). Αυτή η εκπαιδευτική πολιτική υιοθετήθηκε διαχρονικά τα τελευταία χρόνια από τα κόμματα εξουσίας (ΠΑΣΟΚ-ΝΔ) και επαναλήφθηκε και την τριετία 2015-2018 από την υπάρχουσα κυβερνητική εξουσία, η οποία ψήφισε 3 διαφορετικούς νόμους<sup>1</sup> για την επιλογή των υποψηφίων στελεχών αλλά κανέναν για τη στοιχειώδη-έστω- προετοιμασία αυτών που θα έπαιρναν στα χέρια τους την ευθύνη της διοίκησης των σχολικών μονάδων (Βοζαΐτης, 2018<sup>β</sup>). Μάλιστα, τα τελευταία χρόνια, στο σύστημα επιλογής υιοθετήθηκαν καινοφανείς -για τα ελληνικά και διεθνή ειωθότα- διαδικασίες, με την αντικατάσταση της συνέντευξης από την ψηφοφορία του συλλόγου των διδασκόντων και στη συνέχεια-συνέπεια της αντισυνταγματικότητας των ρυθμίσεων-με τη διατύπωση της αξιολογικής κρίσης των υπηρετούντων εκπαιδευτικών για την καταλληλότητα ή μη του υποψήφιου διευθυντή. Οι ρυθμίσεις αυτές, πέραν της δυναμικής και των αντιδράσεων που προκάλεσαν στην εκπαιδευτική κοινότητα (Αργυροπούλου & Φιλίππου, 2018; Τσιαπλής & Τυριακίδου 2018), συσκοτίσαν για μια άλλη φορά τη συζήτηση που θα έπρεπε να ανοίξει στο εκπαιδευτικό σύστημα όχι τόσο για τις διαδικασίες, όσο για την ποιότητα του ρόλου και της αποστολής των διευθυντών στο σημερινό σχολείο.

Φυσικά, αυτό δεν αποτελεί το μοναδικό παράδοξο. Το έργο των διευθυντών παραμένει -εν πολλοίς- χωρίς την απαραίτητη υποστήριξη φορέων συμβουλευτικής και καθοδήγησης, αφήνοντας πολλές φορές την ανυπαρξία της διοικητικής κουλτούρας να αντισταθμίζεται από τις προσωπικές αξίες αυτών που βρίσκονται στην πρώτη γραμμή των προβλημάτων (ευαισθησία, ενδιαφέρον, διάθεση υπέρβασης). Έτσι, δυσχεραίνεται ουσιαστικά ο ρόλος των διευθυντών των σχολείων στην ανάπτυξη στις σχολικές μονάδες μιας κουλτούρας συνεχούς βελτίωσης, ώστε να οργανώνουν και να συντονίζουν θεματικούς κύκλους συζητήσεων, να καλλιεργούν συνεργασίες, να ερευνούν το χώρο του σχολείου είτε μέσω της έρευνας-δράσης, είτε μέσω της συλλογής ερευνητικών δεδομένων, να δημιουργούν και να συντονίζουν δίκτυα μάθησης, να υποστηρίζονται στο έργο τους από ειδικούς, να αναστοχάζονται και να αυτοαξιολογούν τα μαθησιακά και εκπαιδευτικά παραγόμενα, να μετατρέπουν το σχολικό χώρο σε αυτόνομη επιμορφωτική μονάδα (Feiman-Nemser, 2001; Imant, 2002; Λιακοπούλου, 2016; Lieberman & Miller, 1999 & 2004; Υφαντή & Βοζαΐτης, 2011).

Στον αντίποδα όλων αυτών, στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πράξης, το καθημερινό έργο των διευθυντών σχολικών μονάδων χαρακτηρίζεται από μια πληθώρα δραστηριοτήτων, διοικητικών και παιδαγωγικών, με αποτέλεσμα τα τελευταία χρόνια να εμφανίζονται με

<sup>1</sup> Ν. 4327/2015, Ν.4473/2017, Ν. 4547/2018

μεγαλύτερη συχνότητα σοβαρά προβλήματα που εδράζονται στα συμπτώματα επαγγελματικού άγχους και εξουθένωσης που βιώνουν οι διευθυντές των σχολείων κατά την άσκηση των καθηκόντων τους. Μάλιστα, έρευνες έχουν καταγράψει αντίστοιχα συμπτώματα επαγγελματικής εξάντλησης και σε άλλα εκπαιδευτικά στελέχη (Βασιλειάδου, 2016; Μόττη-Στεφανίδη, 2010; Μουταβελής, 2015), συνδυάζοντάς τα με συγκεκριμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά (Παπαδόπουλος, 2014). Είναι χαρακτηριστικό προς τούτο, σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία που εξέδωσε το Υπουργείο Παιδείας, ότι στην τελευταία προκήρυξη του 2017 για την πλήρωση των θέσεων των διευθυντών σχολικών μονάδων οι υποψηφιότητες που κατατέθηκαν ήταν εξαιρετικά ολιγάριθμες, αν ληφθεί υπόψη ότι σε σύνολο 7062 σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατατέθηκαν μόνο 10.321 αιτήσεις.

## Σκοπός & Μεθοδολογία

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να σκιαγραφήσει με έναν εμπειρικό τρόπο και να προσεγγίσει κριτικά τις συνθήκες επαγγελματικής εξουθένωσης κάτω από τις οποίες διαμορφώνεται η άτυπη διοικητική κουλτούρα, η οποία αφενός αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής μάθησης των διευθυντών των σχολικών μονάδων, αφετέρου δημιουργεί ποικίλες επιρροές στη διανοητική και συναισθηματική υγεία των στελεχών αυτών. Τα δεδομένα και οι καταγραφές προέρχονται από δυο συστηματικές συμμετοχικές παρατηρήσεις 12 διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά το σχολικό έτος 2017-2018 στην Περιφερειακή Ενότητα Αχαΐας από τον γράφοντα (βλ. π.χ: Βάμβουκας, 2010; Ιωσηφίδης, 2008; Mason, 2003). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω της βολικής δειγματοληψίας, με την έννοια ότι από ένα τυχαίο δείγμα διευθυντών, επιλέχθηκαν 12 οι οποίοι συναίνεσαν για τη συμμετοχή τους σε αυτήν. Κατά τον Ιωσηφίδη «η συμμετοχική παρατήρηση επιτρέπει τη συστηματική παρατήρηση κοινωνικών συμπεριφορών, φαινομένων και διαδικασιών στο πραγματικό, φυσικό κοινωνικό περιβάλλον με συμμετοχή του ερευνητή στις κοινωνικές διαδικασίες και διεργασίες που ερευνά και με συνεχή αλληλεπίδραση ερευνητή και ερευνώμενων» (Ιωσηφίδης, 2008, σ. 126), ενώ σύμφωνα με τη Mason (2003) «προϋποθέτει τη διείσδυση του ερευνητή σε ένα ερευνητικό πλαίσιο και τη συστηματική παρατήρηση κάποιων διαστάσεων αυτού του πλαισίου-διαδράσεων, σχέσεων, πράξεων, γεγονότων κ.λπ.-που εκτυλίσσονται μέσα σε αυτό» (Mason, σ. 134).

Τα δεδομένα, που συνελέγησαν, αρχικά καταγράφηκαν με τη μορφή απλών σημειώσεων, στη διάρκεια των δυο επιτόπιων παρατηρήσεων. Στη συνέχεια, ακολούθωσε μια δεκαπεντάλεπτη συζήτηση με τους διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα, ώστε να επιβεβαιωθεί η εγκυρότητα των παρατηρήσεων. Οι συζητήσεις αυτές-μέσω της ανάλυσης περιεχομένου- ταξινομήθηκαν σε κατηγορίες ανάλυσης και εντάχθηκαν σε ένα ευρύτερο πλαίσιο συνειδητοποίησης των υποκειμενικών νοηματοδοτήσεων και των ανανοηματοδοτήσεων των διευθυντών, προς την κατεύθυνση ενδυνάμωσης του ρόλου και ανάδειξης των δυσχερειών, αντιφάσεων, αναδιπλώσεων που εμφανίζονται στο καθημερινό έργο τους (Altrichter, Posch & Somekh, 2001; Oberg & Underwood, 1995; Παπαμανώλη & Συμεωνίδη, 2018). Επομένως, παρέμεινε εκτός ερευνητικού ενδιαφέροντος η συσχέτισή τους με τα δημογραφικά ή τα επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά, λόγω του μικρού δείγματος αλλά και διασφαλίζοντας με τον τρόπο αυτό την ανωνυμία των συμμετεχόντων. Οι επισκέψεις στις σχολικές μονάδες πραγματοποιήθηκαν κατά το χρονικό διάστημα 12:00

έως 14:00, ώστε να εξασφαλίζεται στη συνέχεια χρόνος προς συζήτηση, αφού είχε προηγηθεί σχετική επικοινωνία και συνεννόηση με τους διευθυντές. Ο ερευνητής παρευρίσκονταν καθ' όλη τη διάρκεια της παρατήρησης στα γραφεία των διευθυντών, καταγράφοντας τα αντίστοιχα ενεργήματά τους. Για την οργάνωση και τη διεξαγωγή της ακολουθήθηκαν τα εξής στάδια:

1. Προσδιορισμός της υπόθεσης της έρευνας. Η βασική ερευνητική υπόθεση ήταν ότι το έργο των διευθυντών σχολικών μονάδων αγγίζει τα όρια της επαγγελματικής εξουθένωσης, προκύπτουσα από το πλήθος και την ένταση των καθημερινών ενεργημάτων (διανοητικών και συναισθηματικών).
2. Καταγραφή με τη μορφή σημειώσεων όλων των ενεργειών των διευθυντών στις δυο επιτόπιες επισκέψεις στις σχολικές μονάδες, ανεξαρτήτως της συχνότητας εμφάνισής τους.
3. Συζήτηση με τους συμμετέχοντες διευθυντές σχετικά με τις καταγεγραμμένες παρατηρήσεις.
4. Ταξινόμηση των καταγεγραμμένων σημειώσεων και διαμόρφωση ενός προσωρινού συστήματος κατηγοριών.
5. Διατύπωση του οριστικού συστήματος κατηγοριών. Οι κατηγορίες ανάλυσης ήταν: διανοητικά ενεργήματα, συναισθηματικά ενεργήματα, συνέπειες

Ως προς τη δομή της εργασίας, αφού παρουσιαστούν βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις γύρω από την επαγγελματική εξουθένωση, παρουσιάζεται πολύ σύντομα το πολυσχιδές θεσμικό πλαίσιο άσκησης των καθηκόντων των διευθυντών σχολικών μονάδων και στη συνέχεια, οι ορατές και οι αθέατες πλευρές της επαγγελματικής εξουθένωσής τους στο πλαίσιο της καθημερινότητας του σχολείου, όπως καταγράφηκαν και ταξινομήθηκαν κατά τις επιτόπιες παρατηρήσεις. Ως απόρροια αυτών, θα τεθούν τόσο οι συνέπειές τους όσο και τα ερωτήματα που προκύπτουν σε μια προσπάθεια να φωτιστεί το πεδίο της διοικητικής κουλτούρας, η οποία αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής ζωής των διευθυντών σχολικών μονάδων. Η παρουσίαση ολοκληρώνεται με την παράθεση των συμπερασμάτων και τον κριτικό σχολιασμό τους.

## **Επαγγελματική εξουθένωση: θεωρητικές προσεγγίσεις**

Ο όρος επαγγελματική εξουθένωση (διεθνώς *burnout*), αν και πρωτοεμφανίζεται πολλές δεκαετίες πριν (Freudenberger, 1974), αναφέρεται ως σύνδρομο συναισθηματικής και σωματικής εξάντλησης, η οποία παρατηρείται ανάμεσα στους ανθρώπους που προσφέρουν τις υπηρεσίες τους σε άλλους ανθρώπους και προκύπτει ως συνέπεια μιας μακροχρόνιας και παρατεταμένης ανταπόκρισης σε στρεσογόνους παράγοντες στο χώρο εργασίας (Maslach & Jackson, 1981; Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001; Maslach & Leiter, 1999). Στο χώρο της διεθνούς βιβλιογραφίας απαντώνται πολλά μοντέλα που περιγράφουν το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Σύμφωνα με το μοντέλο των Maslach & Jackson (1984), βασικές διαστάσεις της αποτελούν η συναισθηματική εξάντληση, η οποία προσδιορίζεται ως η ψυχική κόπωση που νιώθει ο εργαζόμενος, η αποπροσωποποίηση (απομάκρυνση του εργαζόμενου από τους σημαντικούς άλλους με ταυτόχρονη υιοθέτηση απρόσωπων σχέσεων) και το αίσθημα της μειωμένης προσωπικής επίτευξης (αίσθημα ανικανότητας προσφοράς). Ως συνέπειες αυτών επισημαίνονται η ανάπτυξη αρνητικών

συναισθημάτων για το εργασιακό αντικείμενο αλλά και η μειωμένη ικανοποίηση που συνοδεύει την εκτέλεση των εργασιακών καθηκόντων από την πλευρά των εργαζομένων, συνθήκες που οδηγούν σε μια αρνητική αυτοαξιολόγηση της εργασιακής αποτελεσματικότητας, συνοδευόμενη τις περισσότερες φορές από αισθήματα ανεπάρκειας και χαμηλής αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης. Θα μπορούσε να συσχετιστεί με μια μορφή εργασιακής αλλοτρίωσης, οδηγώντας τους εργαζόμενους να βιώνουν όλο και πιο έντονα συναισθηματικές καταστάσεις που προσδιορίζονται ως εξάντληση, κυνισμό και αναποτελεσματικότητα. Θα μπορούσε, επίσης, να συσχετιστεί με μια μακροχρόνια κατάσταση επαγγελματικού άγχους, με αποτέλεσμα οι εργαζόμενοι να αισθάνονται ανεπαρκείς να αντιμετωπίζουν τους πιεστικούς και στρεσογόνους παράγοντες που συνοδεύουν την επαγγελματική τους ζωή. Οι γενεσιουργοί παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης σχετίζονται τόσο με περιβαλλοντικούς όρους, όπως είναι ο ίδιος ο εργασιακός χώρος, η ασάφεια ρόλων, ο υπερβολικός φόρτος εργασίας, η ανυπαρξία υποστηρικτικού πλαισίου και ανατροφοδότησης, το αυξημένο εργασιακό ωράριο, η έλλειψη κινήτρων, ο αυταρχικός τρόπος άσκησης του ηγετικού ρόλου, η πίεση του χρόνου, οι αυξημένες υποχρεώσεις και ευθύνες, ενώ στους ατομικούς συγκαταλέγονται στοιχεία της προσωπικότητας των εργαζομένων, όπως για παράδειγμα η αδυναμία διαχείρισης του άγχους, αυξημένες προσδοκίες από την άσκηση του εργασιακού ρόλου, αδυναμία αυτοελέγχου, αισθήματα ανεπάρκειας ή αναποτελεσματικότητας, χαμηλή αυτοεκτίμηση κ.λπ.

Ενώ υπάρχουν πλήθος ερευνών που κατέγραψαν πλευρές της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς, συνδυάζοντας τα ερευνητικά δεδομένα με συγκεκριμένες παραμέτρους (π.χ. το φύλο των εκπαιδευτικών, την ειδικότητα και το διδακτικό αντικείμενο, ή την αίσθηση της αποτελεσματικότητας), ωστόσο δεν υπάρχουν επαρκείς ερευνητικές προσεγγίσεις σε σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση των στελεχών της εκπαίδευσης, και ειδικότερα των διευθυντών σχολικών μονάδων (Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2002). Το παρόν άρθρο αποτελεί μια συμβολή στη διερεύνηση του συγκεκριμένου πεδίου, που παραμένει ποικιλοτρόπως ισχνό και ανεπαρκές.

Ακολουθεί η παράθεση του ισχύοντος νομοθετικού πλαισίου που διέπει τη λειτουργία και το ρόλο των διευθυντών σχολικών μονάδων στην ελληνική σχολική εκπαίδευση.

### **Το ελληνικό θεσμικό πλαίσιο: Ο διευθυντής σχολικής μονάδας**

(Φ. 353.1./324/105657/Δ1/16-10-2002, άρθρα 27,28,29,30, 31,32 ΦΕΚ 1340Β)

Μελετώντας το θεσμικό πλαίσιο που αναφέρεται στα καθήκοντα και στις υποχρεώσεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων και εστιάζοντας στις ρηματικές εκφράσεις που περιγράφουν το ρόλο, γίνεται αντιληπτό το πλήθος αλλά και η ποιότητα των ενεργημάτων, τα οποία καθημερινά οι διευθυντές των σχολικών μονάδων καλούνται να φέρουν εις πέρας. Έτσι, λοιπόν, ο διευθυντής «συνεργάζεται», «ενθαρρύνει», «εκπροσωπεί», «παραμένει», «είναι υπεύθυνος», «προωθεί», «φροντίζει», «συμβάλλει», «εφαρμόζει», «υλοποιεί», «είναι εκκαθαριστής», «έχει την παιδαγωγική ευθύνη», «συντάσσει», «επικοινωνεί», «χορηγεί», «παρέχει», «διενεργεί & ανανεώνει», «ορίζει», «διδάσκει & αξιολογεί», «φυλάσσει», «καταμερίζει», «διαβιβάζει», «ενημερώνει & ενημερώνεται», «καταρτίζει», «κοινοποιεί», «εγκρίνει», «συντηρεί», «εισηγείται», «συγκροτεί», «αναλαμβάνει», «προσκαλεί», «προεδρεύει», «αξιολογεί», «απευθύνει», «προκαλεί συσκέψεις»,

«κατανέμει», «εκδίδει», «συντελεί», «καλεί», «συμμετέχει», «παραπέμπει», «οφείλει», «γνωρίζει».

Σταθεροί τους αντίπαλοι παραμένουν ο χρόνος και ο εαυτός τους (Σεργίου & Πασιαρδής, 2010), αφενός διότι απρόβλεπτες καταστάσεις και συμβάντα της σχολικής ζωής θέτουν εκτός προγραμματισμού οτιδήποτε έχουν σχεδιάσει και οργανώσει, αφετέρου, διότι ως ηγέτες καλούνται να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα προσωπικά τους συναισθήματα και των άλλων, να εξομαλύνουν σχέσεις και καταστάσεις, να βρίσκουν κίνητρα για τον εαυτό τους, εντέλει, να κινούνται μεταίχμιακά μεταξύ λογικής και συναισθηματικής νοημοσύνης, καταπνίγοντας τον συναισθηματικό τους εγκέφαλο έναντι των ορθολογικών αποφάσεων, ενίοτε και το αντίστροφο, υπό την αμείλικτη και πάλι χρονική πίεση. Όπως, έχει, εξάλλου, επισημανθεί τα συναισθήματα παίζουν σημαντικό ρόλο στη λογική σκέψη. Στο χορό του συναισθήματος και της σκέψης, η συναισθηματική ικανότητα καθοδηγεί λεπτό προς λεπτό τις αποφάσεις μας, συμβαδίζοντας με το λογικό νου, επιτρέποντας ή παρεμποδίζοντας την ίδια τη σκέψη. Όμοια, ο σκεπτόμενος εγκέφαλος διαδραματίζει έναν εκτελεστικό ρόλο στα συναισθήματά μας-εκτός από τις στιγμές εκείνες κατά τις οποίες τα συναισθήματα ξεφεύγουν από τον έλεγχο και ο συναισθηματικός εγκέφαλος καλπάζει ασυγκράτητος. Με μια έννοια, έχουμε δύο εγκεφάλους, δυο μυαλά-και δυο διαφορετικά είδη νοημοσύνης: τη λογική και τη συναισθηματική (Goleman, 1998, σ. 61).

Παρακάτω, σκιαγραφούνται αδρομερώς πλευρές των εξαιρετικά σύνθετων διανοητικών και συναισθηματικών διεργασιών με τις οποίες εμπλέκονται οι διευθυντές των σχολείων, όπως διαμορφώνονται μέσα από την καθημερινότητα της σχολικής ζωής και προσδιορίζονται ως αιτιολογικοί παράγοντες δημιουργίας του burnout. Από τη σχετική παράθεση απουσιάζουν ενεργήματα που συνδέονται με την καταβολή σωματικών δυνάμεων ή και την άσκηση τεχνικών δεξιοτήτων, όπως απαιτεί π.χ. η συντήρηση των σχολικών μονάδων, στην οποία καλούνται πολλές φορές να ανταποκριθούν.

### **Από την πρόβλεψη στην πρακτική. Διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Συνέπειες**

Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων, με βάση τις καταγεγραμμένες παρατηρήσεις ανταποκρίνονται στα ακόλουθα **διανοητικά ενεργήματα**:

- Διεκπεραιώνουν διοικητικό και γραφειοκρατικό έργο, διαχειριζόμενοι την πολυνομία, η οποία διακρίνει την εκπαιδευτική διοίκηση («Υπερβολική γραφειοκρατία. Αν η Πολιτεία είχε βγάλει από την πλάτη μας τη διεκπεραίωση τόσο άσχετων με το ρόλο μας πραγμάτων...» κωδ. 8)
- Μελετούν και εφαρμόζουν το υφιστάμενο νομοθετικό πλαίσιο, Προεδρικά Διατάγματα, εγκυκλίους, Υπουργικές και Κανονιστικές Αποφάσεις, Υπηρεσιακές Εντολές, έγγραφα....(«είναι φοβερό αυτό που συμβαίνει με την αλληλογραφία. Δεν προλαβαίνω να τη διαβάσω. Παίρνω συνεχώς δουλειά για το σπίτι» κωδ. 2)
- Προεδρεύουν σε συνεδριάσεις και εποπτεύουν την ορθή τήρηση των πρακτικών τους («Όλα τα πρακτικά περνούν από μένα...όταν βάζεις την υπογραφή σου πρέπει να προσέχεις» κωδ. 5)

- Λαμβάνουν αποφάσεις και συντάσσουν σχετικά πρακτικά (*«Πολλές φορές πρέπει να πάρεις αποφάσεις και μάλιστα γρήγορα, γιατί η κατάσταση μπορεί να ξεφύγει..»* κωδ.12)
- Αναλαμβάνουν ρίσκο σε συνθήκες υψηλής επικινδυνότητας
- Προβαίνουν στην υλοποίηση μέτρων στο πλαίσιο εφαρμογής κανόνων Πολιτικής Προστασίας και Πολιτικής Άμυνας (*«Μέσα σε όλα αυτά είχα σήμερα να κάνω και την τελευταία άσκηση σεισμού...»* κωδ. 6)
- Επικοινωνούν με φορείς και γονείς
- Δέχονται ακατάπαυστα καταιγισμό ποικίλων ηχητικών, λεκτικών ή μη μηνυμάτων (τηλεφωνήματα, φωνές, κλπ.) (*«Κοντεύω να τρελαθώ. Το τηλέφωνο σήμερα δε σταμάτησε να χτυπάει»* κωδ.5)
- Αντιμετωπίζουν και διαχειρίζονται συχνές αλλαγές στη σύνθεση του προσωπικού των σχολικών μονάδων και μάλιστα στη διάρκεια ή και στο τέλος ακόμη της σχολικής περιόδου (*«Μέχρι το Φλεβάρη δεν μπορούσαμε να φτιάξουμε πρόγραμμα...υπήρχαν εκπαιδευτικοί που δε συμπλήρωναν ωράριο ούτε και στα δυο σχολεία»* κωδ. 5)

#### **Συναισθηματικά ενεργήματα:**

- Επιλύουν διαφορές και προβλήματα και διαχειρίζονται συγκρούσεις μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων (*«Αν δεν κάνεις σωστούς χειρισμούς, την έχεις πατήσει..Ε αυτό δε μπορεί να στο μάθει κανένας»* κωδ.3)
- Εποπτεύουν την τήρηση της πειθαρχίας (*«Τα σημερινά παιδιά είναι εξαιρετικά απείθαρχα. Πρέπει να είσαι καταπάνω συνεχώς...»* κωδ. 7)
- Δημιουργούν θετικό κλίμα (*«Πιστεύω ότι το θετικό κλίμα στο σχολείο είναι το βασικότερο..»* κωδ. 1)
- Αναπτύσσουν συνεργασίες
- Κάμπτουν αντιστάσεις
- Προσπαθούν να συντονίσουν τη σκέψη διαφορετικών ανθρώπων σε ένα κοινό στόχο
- Διατηρούν τις ισορροπίες ανάμεσα σε αντικρουόμενες ομάδες (γονείς-εκπαιδευτικούς-μαθητές) (*«αν δεν βρεις μια συμβιβαστική λύση, θα πάνε στο σπίτι και θα τα παρουσιάσουν στους γονείς τους, όπως τα συμφέρει. Την άλλη μέρα θα τους έχεις απέναντί σου..»* κωδ.8)
- Γίνονται οι «ενορχηστρωτές» της σχολικής μονάδας (*«Μοιάζει το έργο μας με το διευθυντή μιας ορχήστρας»* κωδ.11)
- Δίνουν τον κοινό βηματισμό στο σχολικό οργανισμό
- Αμύνονται απέναντι στη δικομανία κυρίως γονέων ή άλλων προσώπων, που τους αντιμετωπίζουν ως εκφραστές μιας καταπιεστικής εξουσίας και όχι ως επαγγελματίες της αγωγής (*«Μερικοί γονείς έρχονται για να μου υποδείξουν τι να κάνω..»* κωδ.6)
- Ακούν προσωπικές αφηγήσεις και κάνουν ψυχοθεραπεία μόνον στους άλλους

- Βιώνουν ποικίλα συναισθήματα (θυμό, οργή, εκνευρισμό, αγανάκτηση, θλίψη, φόβο, αποστροφή, έκπληξη, ντροπή....)
- Γίνονται θύματα εκφοβισμού διαφορετικών προελεύσεων («είχα μαθητές που μου έλεγαν ότι θα φέρουν τον πατέρα τους στο σχολείο...» κωδ. 5)
- Απωθούν την αυξανόμενη παθολογία της ελληνικής κοινωνίας που εισβάλλει στο σχολικό περιβάλλον μέσω των μαθητών και των οικογενειών τους («αρκετοί γονείς προσπαθούν να μεταφέρουν τις διαφορές τους στο σχολείο, βάζοντας πλάτη τα παιδιά τους. Τους το κόβω. Εμένα με ενδιαφέρουν αυτά που γίνονται εδώ. Να πάνε στα δικαστήρια να τα βρουν..» κωδ. 12).
- Λειτουργούν «πυροσβεστικά» στην αδυναμία των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν με επιτυχία τα συνήθη προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών της σχολικής τάξης, εξαιτίας συναισθημάτων παραίτησης, απογοήτευσης και εν γένει έλλειψης ανατροφοδότησης κατά την εκτέλεση του διδακτικού τους έργου (Βοζαΐτης, 2015)
- Μετατρέπονται σε αποδέκτες των συναισθηματικών και ψυχικών αναγκών των εκπαιδευτικών και μαθητών, προλαμβάνοντας-σε πολλές περιπτώσεις-την εκδήλωση ψυχικών ή σωματικών διαταραχών, υποστηρίζοντας το εκπαιδευτικό προσωπικό και αποδεικνύοντας την ενσυναίσθησή του (Ιωαννίδου, 2017) («Παρόλο που είχε άδικο, έπρεπε να τον υποστηρίξω μπροστά στο μαθητή». κωδ. 8).
- Λειτουργούν ως αποδέκτες παραπόνων, αιτημάτων, παρατηρήσεων, υποδείξεων, εντολών («Έχουμε καταστήσει γραφείο παραπόνων» κωδ. 4)
- Συντελούν στη διαμόρφωση της κουλτούρας και του σχολικού κλίματος

Ανάμεσα στις πιο συνήθεις συνέπειες συγκαταλέγονται η κόπωση, η εξάντληση δυνάμεων (σωματικών και πνευματικών), η διατάραξη της ψυχικής υγείας, η αδυναμία συγκέντρωσης σε απλές καταστάσεις και επεξεργασίας μηνυμάτων (λεκτικών ή μη), η υποβάθμιση της προσωπικής τους ζωής, η συρρίκνωση του ελεύθερου χρόνου τους, η κατασπατάληση δυνάμεων και το σημαντικότερο, η συναισθηματική αφαίμαξη. Είναι ενδεικτικές οι τοποθετήσεις τους κατά τη διάρκεια των συζητήσεων:

«Όταν μπαίνω στο σπίτι μου, τους λέω ότι δε θέλω να μου μιλάνε..Νιώθω να μην μπορώ να ακούσω τίποτα πλέον» (κωδ. 7)

«Το μόνο που θέλω είναι να πάω να ξαπλώσω..Συνέρχομαι μετά τις 6..» (κωδ.9)

«Δεν έχω αντοχή να κάνω τίποτα...» (κωδ. 12)

«Συνήθως φεύγω μετά τις 4. Όπως καταλαβαίνεις, τρώω μια φορά τη μέρα..» (κωδ. 1)

«Τις καθημερινές δεν προλαβαίνω και δεν έχω τη διάθεση να βγω για κανένα καφέ. Μόνο τα Σαββατοκύριακα» (κωδ. 6)

«Δεν έχω καθίσει σήμερα ακόμη κάτω..τρέχω σαν παλαβός από το πρωί» (κωδ. 9)

«Νιώθω πολλές φορές να αδειάζω. Με τόσα που ακούω κάθε μέρα....» (κωδ. 4)

«Το έργο του διευθυντή είναι από τα πιο δύσκολα που έχω κάνει στη ζωή μου» (κωδ. 7)

«Δεν μπορώ να λείψω από το σχολείο ούτε για μια δική μου δουλειά. Το σκέφτομαι να το κάνω και σπάνια το πετυχαίνω» (κωδ. 9)

«Είναι ένας ρόλος πολύ μοναχικός. Στην ουσία παλεύεις μόνος σου» (κωδ. 6)



«Δε νομίζω ότι θα ξανακάνω αίτηση. Πόσα χρόνια μπορεί να το κάνει κανένας αυτό;» (κωδ. 12)

«Καμιά μέρα δεν είναι ίδια. Δεν ξέρεις ποτέ τι θα σου προκύψει» (κωδ. 8)

Ως απόρροια όλων αυτών, θα μπορούσε να τεθούν, επομένως, τα ακόλουθα ερωτήματα. Είναι δυνατόν μονοπρόσωπα διοικητικά στελέχη, όπως οι διευθυντές σχολείων, να συντονίσουν τον εγκέφαλο και το συναίσθημα 400 και πλέον ζωντανών οργανισμών (μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων) μιας μεσαίας σχολικής κοινότητας; Αποσυντονίζεται ή όχι ο δικός τους εγκέφαλος, προκαλώντας βλάβες και στα δυο είδη νοημοσύνης, τη λογική και τη συναισθηματική; Υπάρχει τρόπος προφύλαξης απέναντι σε μια διαρκή υπερέκθεση λόγων, πράξεων, συναισθημάτων; Ποια ψυχικά-διανοητικά-συναισθηματικά αποθέματα χρειάζονται σήμερα οι διευθυντές των σχολείων να διαθέτουν, ώστε να ανταπεξέρχονται στη σχολική καθημερινότητα και -εν τέλει- να αποφεύγουν την εξουθένωση στον επαγγελματικό χώρο; Αυτά μπορούν να είναι προϊόν εκπαίδευσης και προετοιμασίας ή είναι κατά κάποιον τρόπο εγγενώς καταγεγραμμένα;

Σε αυτά τα ερωτήματα επιχειρείται, στη συνέχεια, σύντομη απάντηση στο πλαίσιο μιας κριτικής προσέγγισης.

## **Συμπεράσματα –Προτάσεις**

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων, προκύπτει ότι οι διευθυντές των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα κατά την εκτέλεση των καθημερινών τους καθηκόντων φαίνεται να βιώνουν καταστάσεις επαγγελματικής εξουθένωσης, απόρροια τόσο του απαιτητικού θεσμικού ρόλου όσο και των ποικίλων υποχρεώσεων στις οποίες καλούνται να ανταποκριθούν. Αν και το δείγμα των συμμετεχόντων ήταν μικρό, ωστόσο τόσο οι παρατηρήσεις όσο και οι συζητήσεις που ακολούθησαν αποκαλύπτουν το εύρος και την ποιότητα των ενεργημάτων τα οποία καλούνται να διαχειριστούν οι διευθυντές των σχολείων, απόλυτα συμβατά με την ελληνική σχολική πραγματικότητα και τη διαχρονικά υφιστάμενη διοικητική κουλτούρα της ελληνικής σχολικής εκπαίδευσης. Έτσι, λοιπόν, στο επίπεδο της διοικητικής κουλτούρας, η επιλογή και η αξιολόγηση των διευθυντών σχολικών μονάδων στην Ελλάδα διαχρονικά παρέμειναν εξαρτώμενα από το γραφειοκρατικό μηχανισμό της εκπαίδευσης, χωρίς να αυτονομηθούν από τις επιλογές της εκάστοτε κυβερνητικής εξουσίας, η οποία διαμόρφωνε τα κριτήρια, τις προϋποθέσεις, τις διαδικασίες. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί η άποψη ότι το σύστημα αυτό φαίνεται να έχει εξαντλήσει τα όριά του, μη ανταποκρινόμενο στο αίτημα μιας ποιοτικής εκπαιδευτικής διοίκησης, στην οποία τα στελέχη αυτά θα προκύπτουν μέσα από διαδικασίες εκπαίδευσης (πρακτικής και θεωρητικής), με παράλληλη αξιοποίηση του portfolio τους. Ταυτόχρονα, δεν μπορεί να αγνοηθεί το γεγονός ότι ακόμη και σήμερα υπό το πρίσμα των νέων προσεγγίσεων του σχολείου ως κοινότητα επαγγελματικής μάθησης, δεν έχει αναγνωριστεί η συμβολή των διευθυντών στην οικοδόμηση της μαθησιακής κουλτούρας για όλο το προσωπικό αλλά και η επικινδυνότητα που συνεπάγεται για τη διανοητική και συναισθηματική υγεία τους, η εκτέλεση πολλαπλών και σύνθετων διανοητικών και συναισθηματικών ενεργημάτων, όπως αυτά που παρατέθηκαν προηγουμένως, επαληθεύοντας την αρχική ερευνητική υπόθεση. Επειδή κανένα σύστημα αρχικής προετοιμασίας και εκπαίδευσης δεν μπορεί αμιγώς να θωρακίσει τους διευθυντές

των σχολείων, ώστε να αντιμετωπίζουν τις συνεχείς προκλήσεις της σχολικής καθημερινότητας, που παραμένει πολύπλοκη και απρόβλεπτη, ο συνεχής σχεδιασμός και επανασχεδιασμός στρατηγικών αντιμετώπισης του επαγγελματικού άγχους και της εξουθένωσης επιβάλλονται ως αναγκαίες τομές στην οργανωτική δομή της εκπαίδευσης προς την κατεύθυνση ενίσχυσης της συνεχούς επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξής τους. Ταυτόχρονα, δε διαφαίνεται καμιά πρόβλεψη στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα να ανοίξει το θέμα της «ποιότητας» των στελεχών εκπαίδευσης, και κυρίως των διευθυντών των σχολικών μονάδων, αφού συνεχίζεται να επιλέγονται και να αξιολογούνται αποπλαισιωμένοι από οποιαδήποτε μορφή εκπαίδευσης σχετικά με τα συγκεκριμένα καθήκοντα αλλά και από την ίδια την αποκτηθείσα εμπειρία τους, η οποία αποτιμάται μόνον αριθμητικά, στις διαδικασίες επανάκρισης, ως σύνολο μετρήσιμων μορίων. Κι όμως, η εμπειρία αυτή παραμένει αναξιοποίητη, ένα «αθέατο» μαθησιακό κεφάλαιο βιωμένης γνώσης, απόρροια και αυτό φυσικά της έλλειψης αξιολόγησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, στο οποίο έχει εξοβελιστεί «η κουλτούρα της αποδοχής των ανεπαρκειών, των ελλειμμάτων, των λαθών.....» (Βλασσόπουλος & Κίσσας, 2013, σ. 64). Η ύπαρξη ενός ολοκληρωμένου συστήματος λογοδοσίας αλλά και αυτοαξιολόγησης του έργου των διευθυντών-και πάντως όχι στην προοπτική μιας ψηφοφορίας από το σύλλογο διδασκόντων- θα μπορούσε να συνδράμει στην αλλαγή της υφιστάμενης διοικητικής κουλτούρας προς την κατεύθυνση διαμόρφωσης μιας αξιόπιστης, αποτελεσματικής και παιδαγωγικά ρεαλιστικής εκπαιδευτικής πολιτικής για την υποστήριξη των διευθυντών σχολικών μονάδων.

Η συνεχής παρουσία στο σχολείο και η υποστήριξη φορέων ψυχικής και συναισθηματικής υγείας στο πλαίσιο της λειτουργίας ενός ολοκληρωμένου συστήματος σχολικής συμβουλευτικής επιβάλλονται εκ των ων ουκ άνευ, όχι μόνο για το μαθητικό δυναμικό, αλλά και για τους εκπαιδευτικούς, πόσο μάλλον για τα διευθυντικά στελέχη, που εμπλέκονται με τόσο πολύπλοκες και απαιτητικές συναισθηματικές καταστάσεις, πολλές φορές χωρίς να διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις, ώστε να τις διαχειρίζονται αποτελεσματικά (Μπρούζος, 2010). Η νέα διάρθρωση του διοικητικού μηχανισμού της εκπαίδευσης με την αναδιάρθρωση των υποστηρικτικών δομών της, αν και δεν έχει επιφέρει ακόμη τα αναμενόμενα αποτελέσματα, ωστόσο έχει εγείρει πλήθος ενστάσεων και αντιρρήσεων, αφού μεταξύ άλλων επιφέρει την κατάργηση του θεσμού των Σχολικών Συμβούλων και την αντικατάστασή τους από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου, οι οποίοι θα ασκούν καθήκοντα που θα τους απομακρύνουν από την άμεση αλληλεπίδραση και την υποστήριξη των σχολείων και των εκπαιδευτικών (βλ. π.χ.: Ανακοίνωση ΠΑ.Π.Ε.Δ.Ε., 2018; Κωνσταντίνου, 2018).

Δεδομένου του αυξημένου ρόλου που διαδραματίζει η πολιτική κουλτούρα στη διαμόρφωση των διοικητικών χαρακτηριστικών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η ελληνική Πολιτεία οφείλει να καθορίσει με σαφήνεια αρχές, αξίες, στόχους, προτεραιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης και να τις υποστηρίξει μέσα από προγράμματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης για τα τωρινά αλλά και τα μελλοντικά. Αν δεν αποφασίσει ποια εκπαιδευτικά στελέχη χρειάζεται και για ποιο σχολείο, ποικίλες αρνητικές συνέπειες που σχετίζονται με τη διανοητική και τη συναισθηματική υγεία θα επιβαρύνουν καθημερινά το παιδαγωγικό έργο των διευθυντών, σε ένα πολύπλοκο, μεταβαλλόμενο και χαοτικό σχολικό περιβάλλον.

Η εξαιρετικά κομβική θέση των διευθυντών σχολικών μονάδων και η θεώρησή τους ως σύγχρονων ηγετών που εμπνέουν, καθοδηγούν, παρωθούν προϋποθέτει μια νέα

προσέγγιση για το ρόλο τους, ώστε να τον υποστηρίζουν δυναμικά και να υποστηρίζονται για αυτόν το ρόλο, συμβάλλοντας στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Ιωαννίδου, 2017; Υφαντή & Βοζαϊτής, 2009). Σε αυτό το πλαίσιο, κρίνεται σκόπιμη η απλούστευση των γραφειοκρατικών διαδικασιών στο επίπεδο της σχολικής μονάδας με παράλληλη μείωση της εκπαιδευτικής πολυνομίας (Σωτηρόπουλος & Χριστόπουλος, 2017), η εξασφάλιση ουσιαστικής αυτονομίας της, η μείωση του διεκπεραιωτικού ρόλου των διευθυντών σε ποικίλα θέματα, που δε σχετίζονται με τον παιδαγωγικό τους ρόλο (συντήρηση των κτηρίων, καθαριότητα, φύλαξη, προμήθεια υλικών, οικονομικοί απολογισμοί) τα οποία απομυζούν σημαντικά αποθέματα σωματικών και πνευματικών δυνάμεων.

Συνοψίζοντας, θα επισημαινόταν ότι τα σημερινά σχολεία απαιτούν διευθυντικά στελέχη με επιστημονικές, παιδαγωγικές και διδακτικές γνώσεις και δεξιότητες αλλά και με επαρκή διδακτική και εκπαιδευτική εμπειρία. Έτσι, θα μπορούν να αντιλαμβάνονται τις διαστάσεις της σύγχρονης εκπαιδευτικής και κοινωνικής πραγματικότητας και θα αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες με στόχο την καθημερινή βελτίωση της παιδαγωγικής και κοινωνικής αποστολής των σχολείων, συμβάλλοντας δραστικά στην αποτελεσματικότητά τους (Κουφογιάννης, 2018). Προφανώς, χρειάζεται και οι ίδιοι οι διευθυντές να διαθέτουν την ανάλογη εκπαίδευση αλλά και συναισθηματική καλλιέργεια, απαραίτητες προϋποθέσεις μιας επιτυχημένης σχολικής διοίκησης αλλά και επαγγελματικής πληρότητας, χωρίς ματαιώσεις και αδιέξοδα.

## Αναφορές

- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*, (Μτφρ. Δεληγιάννη Μ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Argyropoulou, E., & Symeonidis, A. (2017). Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού διευθυντή σχολικής μονάδας μέσα από τις διαδικασίες επιλογής. Μια εμπειρική μελέτη περίπτωσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6, 1, 53-72, doi:http://dx. doi.org/10.12681/hjre.10846.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103 (6), 1013-1055.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*;. (Επιμ.) Ι. Νέστορος, Ξενάκη Χ., (Μτφρ. Άννα Παπασταύρου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2003). *Sustaining leadership*. Phi Delta Kappan, 84 (9), 693-700.
- Imant, J. (2002). Restructuring school as a context for teacher learning. *Educational Research*, 37, 715-732.
- Lieberman, A., & Miller, L. (1999). *Teachers transforming their world and their work*. Teacher College Press.
- Lieberman, A., & Miller, L. (2004). *Teacher leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1984). Burnout in organizational settings. *Applied Social Psychology Annual*, 5, 133-153.
- Maslach, C. & Leiter, M.P. (1999). Take this job and love it! 6 ways to beat burnout. *Psychology Today*, 32, (5), 50-53.
- Maslach, C., & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, (2), 99-113.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., & Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Oberg, A. & Underwood, S. (1995). Βοηθώντας την αυτοεξέλιξη των εκπαιδευτικών: στοχασμός με βάση την εμπειρία. Στο: Hargreaves, A. & Fullan, M. (Επιμ.) *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (σ. 253-275). Αθήνα: Πατάκης.
- Pounder, J. S. (2006). Transformational classroom leadership. The fourth wave of teacher leadership? *Educational Management Administration & Leadership*, 34(4), 533-545.
- Αγγελόπουλος, Η., Καραγιάννης, Π., & Φωκάς, Ε. (2002). Αντιλήψεις διευθυντών σχολικών μονάδων Ν. Αχαΐας για το ρόλο του σύγχρονου διευθυντή στη σχολική κοινότητα. Μια ποσοτική και ποιοτική έρευνα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 72-94.
- Αργυροπούλου, Ε., & Φιλίππου (2018). Διχαστικός ή αντικειμενικός ο Νόμος επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων (4327/2015): Μελέτη περίπτωσης στο Νομό Θεσσαλονίκη. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 28-52.
- Βάμβουκας, Μ. (2010). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βασιλειάδου, Δ. (2016). Η επαγγελματική εξουθένωση των Σχολικών Συμβούλων. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 117-132.
- Βλασσόπουλος, Κ. & Κίσσας, Γ. (2013). *Σχολική τάξη και ψυχική υγεία, η αθέατη πλευρά των σχέσεων αγωγής στα σημερινά σχολεία*. Αθήνα: Αρμός.
- Βοζαΐτης Ν. Γ. (2018<sup>α</sup>). Όταν ο εγκέφαλος «καίγεται»: όψεις της καθημερινής μάθησης των διευθυντών σχολικών μονάδων. Στο: *Πώς μαθαίνει ο Εγκέφαλος*, Διεπιστημονικό Συμπόσιο, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, ΤΕΙ Ηπείρου, Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Ηπείρου, Ιωάννινα, 1-3 Ιουνίου 2018 (Βιβλίο περιλήψεων, σ. 17), <http://pme.conf.uoi.gr>.
- Βοζαΐτης, Γ. (2015). Ο παιδαγωγικός ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στη διαχείριση της σχολικής τάξης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, Πρακτικά συνεδρίου: Καλές πρακτικές και καινοτομία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, (Ειδικό) τεύχος 4, 199-207. Ανακτήθηκε από <http://erkyna.gr/>
- Βοζαΐτης, Γ. (2018<sup>β</sup>). Αδράνεις και μεταρρυθμιστικές τάσεις κατά την περίοδο 2015-2018: το παράδειγμα της αξιολόγησης των στελεχών εκπαίδευσης. Στο: *Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον*, 11<sup>ο</sup> Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, Πάτρα 23-25 Νοεμβρίου 2018 (Πρακτικά υπό έκδοση).
- Γιαννίκας, Α. (2014). Θεμελιώδεις στρατηγικές αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, με έμφαση στη διαδικασία λήψης απόφασης και στο συμβουλευτικό ρόλο των στελεχών της εκπαίδευσης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, τεύχος 3, 136-147. Ανακτήθηκε από <http://erkyna.gr/>.
- Ιωαννίδου, Κ. (2017). Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στην εξάλειψη του επαγγελματικού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 64, 13-29.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κατσιγιάννη, Ε. & Υφαντή, Α. (2016). Ο θεσμός του διευθυντή σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ιστορική ανασκόπηση. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 158-176.
- Κουφογιάννης, Ε. (2018). Ο εκπαιδευτικός ως ηγέτης ενός αποτελεσματικού και ανοικτού σχολείου. *Νέα Παιδεία*, 167, 51-58.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2018). *Αναδομώντας και Αποδομώντας Εκπαιδευτικούς Θεσμούς*. Ανακτήθηκε στις 16 Μαΐου 2018, από <http://www.esos.gr/>.
- Λιακοπούλου, Μ. (2016). Μπορεί το σχολείο να αποτελέσει κοινότητα μάθησης των εκπαιδευτικών; Δυνατότητες και περιορισμοί. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 19-38.
- Λόζγκα, Ε., & Στραβάκου, Π. (2018). Η διοικητική κουλτούρα στην εκπαίδευση: το παράδειγμα της Ελλάδας. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 53-73.
- Μαυρέλης Μ. (2008). Επιλογή στελεχών στην εκπαίδευση: απόπειρα ελέγχου και χειραγώγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 152, 51-53.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2000). Επαγγελματική εξουθένωση ειδικού προσωπικού σχολικών μονάδων ατόμων με ειδικές ανάγκες και μελών ομάδων ιατροπαιδαγωγικών κέντρων. Στο: Καλαντζή-Αζίζι, Α. & Μπεζεβέγκης, Η. (Επιμ.) *Θέματα επιμόρφωσης ευαισθητοποίησης στελεχών ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων* (σ. 95-104). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Μουταβελής, Α. (2015). Επαγγελματική εξουθένωση και υποστήριξη του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. *Επιστήμες Αγωγής*, 60, 120-139.
- Μπάκας, Θ. (2006). Ο παρωθητικός ρόλος του Διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο. *Παιδαγωγική-Θεωρία και Πράξη*, 1, 117-125.
- Μπίστα, Π. (2007). Διευθυντής/τρια σχολικής μονάδας, ρόλος σύνθετος και διλημματικός. *Νέα Παιδεία*, 124, 60-66.
- Μπρούζος, Α. (2010). Η αναγκαιότητα ενός ολοκληρωμένου συστήματος σχολικής συμβουλευτικής: Μια πρόταση για την ελληνική εκπαίδευση. *Περί Παιδείας Διάλογος*. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (σ. 219-231). Ρέθυμνο.
- ΠΑ.Π.Ε.Δ.Ε., (2018). *Η θέση μας για το νομοσχέδιο «ΑΝΑΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΩΝ ΔΟΜΩΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΛΛΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ*. Ανακτήθηκε στις 4 Απριλίου 2018, από <https://papede.wordpress.com>.
- Παπαδόπουλος, Γ. (2014). Εργασιακή εξουθένωση των εκπαιδευτικών και δημογραφικά χαρακτηριστικά. *Νέα Παιδεία*, 152, 78-93.
- Παπαμανώλη, Ε., & Συμεωνίδης, Β. (2018). Η χειραφέτηση του εκπαιδευτικού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Νέα Παιδεία*, 166, 123-132.
- Παρασκευά, Φ., & Παπαγιάννη, Α. (2008). *Επιστημονικές και παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σεργίου, Σ., & Πασιαρδής, Π. (2010). Η διαχείριση του χρόνου για αποτελεσματικότερη διοίκηση των σχολείων. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 161-196.
- Σωτηρόπουλος, Δ., & Χριστόπουλος, Λ. (2017). *Πολυνομία και κακονομία στην Ελλάδα. Ένα σχέδιο για ένα καλύτερο και αποτελεσματικότερο κράτος*. Αθήνα: ΔιαΝΕΟσις.
- Τσέτσος, Σ. (2016). Η διαχείριση του χρόνου ως σημαντικής παραμέτρου για την αποτελεσματική διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών. *Εκπ@ιδευτικός Κύκλος*, 4, (3), 155-207.
- Τσιάκκιρος, Α., & Πασιαρδής, Π. (2002). Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολικών μονάδων: μια ποιοτική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 3, 195-213.
- Τσιαπλής, Ν., & Τυριακίδου, Π. (2018). Ποιοτική προσέγγιση στη διαδικασία επιλογής διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας με τον Ν. 4327/2015. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 6-27.
- Υπουργική Απόφαση, *ΦΕΚ 1340/16-10-2002*, Αρ. Φ. 353.1/324/105657/Δ1/2002.
- Υφαντή, Α. & Βοζαΐτης, Γ. (2009). Η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως στοιχεία ποιότητας στο εκπαιδευτικό έργο. *Παιδαγωγική. Θεωρία και πράξη*, 3, 31-46.
- Υφαντή, Α., & Βοζαΐτης, Γ. (2011). Ο ρόλος της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Στο: Οικονομίδης, Δ. Βασίλειος (Επιμ.) *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*, (σ. 628-638). Αθήνα: Πεδίο.
- Υφαντή, Α., & Κατσιγιάννη, Ε. (2014). Ο διευθυντής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Θητεία ή μονιμότητα για την ενδυνάμωση του σχολείου; *Νέα Παιδεία*, 152, 46-64.