

Το εκπαιδευτικό έργο από τη σκοπιά της εξουθένωσης, της ικανοποίησης και της δημιουργικότητας των εκπαιδευτικών

Περικλής Παυλίδης

Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
ppavliidi@eled.auth.gr

Εισαγωγή

Η συζήτηση για το επαγγελματικό άγχος και την εξουθένωση των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με την εξέταση των συνθηκών εργασίας τους αφορά τη συζήτηση για τις συνθήκες εκπαίδευσης των μαθητών, τις δυνατότητες και προοπτικές βελτίωσής της. Το έργο των εκπαιδευτικών είναι εξόχως σημαντικό για τη μόρφωση των μαθητών. Συνιστά οργανωμένη, συστηματική, κλιμακούμενη δραστηριότητα μετάδοσης γνώσεων, οι οποίες υπερβαίνουν θεμελιωδώς τα όρια της καθημερινής εμπειρίας των παιδιών (τα όρια αυτού που μπορούν μόνα τους, χωρίς διδασκαλία, να ανακαλύψουν και να κατανοήσουν), καλλιέργειας σύνθετων ικανοτήτων, αλλά και διαπαιδαγώγησης της προσωπικότητας των μαθητών, διαμόρφωσης αρχών συμπεριφοράς, στάσεων και ιδανικών (Παυλίδης 2022, 51-71).

Ως προς το χαρακτήρα του το έργο των εκπαιδευτικών αποτελεί μορφή πολύπλοκης διανοητικής εργασίας, η οποία ενέχει γνωσιακή-ερευνητική, σχεδιαστική-οργανωτική, συναισθηματική-αισθητική και ηθική διάσταση.

Δεδομένου ότι οι κρίσιμοι πόροι για την υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου (γνώσεις, ικανότητα ενσυναίσθησης και συναισθηματικής επικοινωνίας, αισθητικής έκφρασης, κριτικής σκέψης, φαντασίας κ.ά.) συνδέονται άρρηκτα με την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών, το έργο αυτό προϋποθέτει και απαιτεί την ενεργοποίηση του συνόλου της προσωπικότητάς τους και μπορεί να είναι αποτελεσματικό μόνο όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να πραγματώνουν σε αυτό την προσωπικότητά τους, αλλά και να αναπτύσσονται ως προσωπικότητες.

Βάσει των παραπάνω, η εξέταση –στην οποία θα προβούμε σε αυτό το άρθρο– της σχέσης του εκπαιδευτικού έργου με το ζήτημα της εξουθένωσης, όπως και με αυτό της δημιουργικότητας των εκπαιδευτικών και της ικανοποίησής τους από αυτό που κάνουν αφορά ουσιαστικά την ανίχνευση των συνθηκών εντός των οποίων το εν λόγω έργο μπορεί να υλοποιηθεί αποτελεσματικά, να αναπτυχθεί και να βελτιωθεί ουσιαστικά.

Ένα ιδιαίτερα αγχογόνο επάγγελμα

Το εκπαιδευτικό έργο μπορεί να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς δυνατότητες δημιουργικής πραγμάτωσης, συναισθηματική ικανοποίηση από την παιδαγωγική σχέση με τους/ις μαθητές/ήτριες και την ουσιαστική συμβολή στη διαμόρφωση και ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Την ίδια στιγμή, το μεγάλο εργασιακό άγχος και η εξουθένωση αποτελούν χαρακτηριστικά φαινόμενα του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών, τα οποία επηρεάζουν με εξαιρετικά αρνητικό τρόπο την υλοποίησή του. Το 2017, έρευνα της Αμερικανικής Ομοσπονδίας Εκπαιδευτικών (*American Federation of Teachers*) και της *Badass Teachers Association* για την Ποιότητα της Εργασιακής Ζωής αποκάλυψε ότι το 61% των εκπαιδευτικών αισθάνεται άγχος, συχνά ή πάντα, στην εργασία (AFT και BAT 2017, 2).

Σύμφωνα με την έκθεση “The Teacher Wellbeing Index” για το 2023, που αφορά τους εκπαιδευτικούς του Ηνωμένου Βασιλείου, το 78% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι βιώνει άγχος, ποσοστό αυξημένο κατά 3% συγκριτικά με το 2022 (*Education Support 2023*, 13). Επίσης, το 41% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι αντιμετώπισε προβλήματα ψυχικής υγείας κατά το προηγούμενο σχολικό έτος (*Education Support 2023*, 19).

Σε έρευνα του 2023 που αφορά τους εκπαιδευτικούς της Αυστραλίας, το 59,7% των ερωτηθέντων απάντησε ότι βιώνει άγχος μέσου έως υψηλού επιπέδου (ενώ η αντίστοιχη τιμή στον γενικό πληθυσμό είναι 11,4%), το 52% δήλωσε μέση έως ισχυρή κατάθλιψη (ενώ η αντίστοιχη τιμή στον γενικό πληθυσμό είναι 12.1%), το 46,2% δήλωσε μέση έως ισχυρή ανησυχία (ενώ η αντίστοιχη τιμή στον γενικό πληθυσμό είναι 9%) και το 75,6 % δήλωσε ότι αισθάνεται εργασιακή εξουθένωση, συχνά έως διαρκώς (*Black Dog Institute*, 2023, 1). Αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός ότι το 46,8% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δήλωσε ότι σκέφτεται να εγκαταλείψει το επάγγελμα μέσα στους επόμενους 12 μήνες (*Black Dog Institute 2023*, 1).

Την κρισιμότητα του προβλήματος του άγχους των εκπαιδευτικών αναδεικνύει με σαφήνεια το στέλεχος της UNESCO, Catherine Wilczek (2023), η οποία δηλώνει ότι

«το άγχος των εκπαιδευτικών και η εξουθένωση αποτελούν εδώ και καιρό μια διαρκή πρόκληση για την εκπαίδευση σε όλα τα επίπεδα, πόσο μάλλον για την προσχολική και την πρώιμη πρωτοβάθμια. Όταν αυτοί οι αγχογόνοι παράγοντες δεν αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά, οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών επηρεάζονται αρνητικά, οδηγώντας σε δυσαρέσκεια από την εργασία και, τελικά, σε πλήρη απομάκρυνση των εκπαιδευτικών από το επάγγελμα [...]».

Ανιχνεύοντας τα αίτια της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών

Αν εξετάσουμε διεξοδικότερα το φαινόμενο της εξουθένωσης, αυτό ερμηνεύεται ως ψυχολογική συνέπεια του χρόνιου εργασιακού άγχους (Halbesleben & Demerouti 2005, 208). Η Christina Maslach ορίζει την επαγγελματική εξουθένωση ως ένα ψυχολογικό σύνδρομο συναισθηματικής εξάντλησης, αποπροσωποποίησης και μειωμένης προσωπικής επίτευξης, το οποίο μπορεί να εμφανιστεί σε συγκεκριμένα εργασιακά περιβάλλοντα. Η συναισθηματική εξάντληση αφορά την κατάσταση συναισθηματικής υπερέντασης και εξάντλησης των συναισθηματικών αποθεμάτων ενός ατόμου, η αποπροσωποποίηση την υπερβολικά αποστασιοποιημένη στάση απέναντι σε άλλους, οι οποίοι είναι αποδέκτες των υπηρεσιών ή της φροντίδας κάποιου, ενώ η μειωμένη προσωπική επίτευξη τη μειωμένη αίσθηση που έχει κάποιος των ικανοτήτων του και της επιτυχίας του στην εργασία του (Maslach 1993, 20-21).

Η Alaya Pines όρισε την εξουθένωση ως υπαρξιακή κρίση, στην οποία αμφισβητείται η αξία της εργασίας του ατόμου και η αίσθηση της αυτοεκτίμησης, με αποτέλεσμα την απώλεια του νοήματος τόσο της εργασιακής προσπάθειας, όσο γενικότερα της ίδιας της ζωής (Pines 1993, 40-43). Η εξουθένωση πλήττει ιδιαίτερα άτομα τα οποία αρχικά έχουν υψηλούς εργασιακούς στόχους, αλλά τελικά καταλήγουν να βιώνουν απογοήτευση και ματαίωση (Pines 1993, 36). Κι ενώ ο καθένας μπορεί να βιώσει εργασιακό άγχος, η εξουθένωση μπορεί να προκύψει μόνο σε άτομα που εισήλθαν στο επάγγελμά τους με υψηλές προσδοκίες, που περίμεναν να βιώσουν την αίσθηση της σημασίας της εργασίας τους. Ένα άτομο που δεν έχει τέτοιο αρχικό κίνητρο μπορεί να βιώσει εργασιακό άγχος, αλλά όχι εξουθένωση. Εάν κάποιος εκτελεί την εργασία του χωρίς να νοιάζεται για τους ανθρώπους με τους οποίους συνεργάζεται, εάν δεν εμπλέκεται συναισθηματικά στην εργασία του, είναι απίθανο να αισθανθεί εξουθένωση (Pines 1993, 36, 38). Η Pines τονίζει ότι η βίωση της υπαρξιακής σημασίας της εργασίας είναι απαραίτητη, προκειμένου να βρει κανείς

νόημα στη ζωή, χωρίς το οποίο η επαγγελματική εξουθένωση είναι πολύ πιθανή (Pines 1993, 51).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι το επαγγελματικό άγχος και η εξουθένωση των εκπαιδευτικών οφείλονται, πρώτα απ' όλα, σε ορισμένες εγγενείς ιδιαιτερότητες του έργου τους. Η πιο σημαντική συνίσταται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν τη μεγάλη ευθύνη για τη σωματική και ψυχική-συναισθηματική ασφάλεια των μαθητών/ητριών, ατόμων τα οποία λόγω ηλικίας στερούνται την ικανότητα ευθύνης ή πλήρους ευθύνης του εαυτού τους. Η εν λόγω ευθύνη είναι διαρκής και εκτείνεται σε όλες στις στιγμές της σχολικής ζωής. Οι μεγάλες απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς να φροντίζουν για τη σωματική και ψυχική ασφάλεια και υγεία των μαθητών/ητριών προκαλούν έντονη συναισθηματική φόρτιση και ένταση, και βεβαίως επαγγελματικό άγχος.

Μια άλλη αχχογόνος ιδιαιτερότητα του εκπαιδευτικού έργου αφορά το γεγονός ότι αυτό είναι από τη φύση του εξαιρετικά περίπλοκο, δυναμικό, σε πολλές πτυχές του απρόβλεπτο, χαρακτηριζόμενο από διαρκείς προκλήσεις στις οποίες οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν. Είναι έργο το οποίο δεν μπορεί να υλοποιηθεί βάσει κάποιων στερεότυπων, προδιαγεγραμμένων μεθόδων και ενεργειών. Δεδομένου ότι σε αυτό εμπλέκεται αποφασιστικά η υποκειμενικότητα των μαθητών/ητριών, ο ψυχισμός, η συνείδηση, η ιδιοσυγκρασία, ο χαρακτήρας, η προσωπικότητά τους, στοιχεία τα οποία ποικίλουν από άτομο σε άτομο, είναι αναγκαίο για τους εκπαιδευτικούς να μεταβάλουν διαρκώς τις διδακτικές και παιδαγωγικές τους ενέργειες, τους τρόπους προσέγγισης των μαθητών/ητριών και επικοινωνίας με αυτούς/ές, να προβαίνουν διαρκώς σε ευέλικτη προσαρμογή στις νέες καταστάσεις που γεννά η διδακτική δραστηριότητα και η παιδαγωγική σχέση.

Ας έχουμε υπ' όψη ότι η υποκειμενικότητα των μαθητών/ητριών δεν είναι καθόλου εύκολο να γίνει αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς, δεν είναι ποτέ πλήρως εμφανής και δοσμένη, αλλά αποκαλύπτεται σταδιακά και με μη μονοσήμαντο τρόπο, γεγονός που απαιτεί τη διαρκή προσπάθεια των εκπαιδευτικών, προκειμένου να κατανοήσουν τα άτομα στα οποία διδάσκουν. Η απόκτηση αυτής της κατανόησης αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς καθημερινό ζητούμενο και επιτακτική ανάγκη, προκειμένου να μπορέσουν να αλληλεπιδράσουν παιδαγωγικά με τους/ις μαθητές/ήτριές τους και να υλοποιήσουν το διδακτικό τους έργο.

Πηγή επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών αποτελεί η εγγενώς επικοινωνιακή-σχεσιακή διάσταση του έργου τους και η συναπτόμενη με αυτή μεγάλη δαπάνη συναισθηματικής ενέργειας. Ως συναισθηματικά απαιτητική δραστηριότητα, η οποία προκαλεί υψηλά επίπεδα συναισθηματικής έντασης, το έργο των

εκπαιδευτικών κατατείνει εγγενώς στη συναισθηματική εξάντληση (Tuxford και Bradley 2014). Χρήζει ιδιαίτερης προσοχής το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί στις αλληλεπιδράσεις με τους/ις μαθητές/τριες και στο πλαίσιο των δεσμών που αναπτύσσουν μεταξύ τους γίνονται συχνά κοινωνοί των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι τελευταίοι/ες στην καθημερινή τους ζωή και αρκετές φορές εμπλέκονται στην αντιμετώπισή τους. Η εμπλοκή αυτή προκαλεί το αποκαλούμενο «δευτερογενές τραυματικό στρες» (secondary traumatic stress), δηλαδή το άγχος από την έκθεση στις τραυματικές εμπειρίες ενός άλλου ατόμου και την προσπάθεια παροχής βοήθειας σε αυτό. Δέον να τονιστεί ότι το «δευτερογενές τραυματικό στρες» πλήττει τους εκπαιδευτικούς από τη στιγμή που αυτοί, ως γνώστες της ζωής των μαθητών/τριών, της κατάστασης και των αναγκών των οικογενειών τους, εκδηλώνουν ισχυρό ενδιαφέρον γι' αυτούς (Walker 2019).

Σημαντική ιδιομορφία του εκπαιδευτικού έργου αποτελεί το γεγονός ότι σε αυτό εμπλέκονται και το επηρεάζουν όλες οι συνθήκες ζωής των μαθητών/ητριών, το κοινωνικό-πολιτισμικό τους περιβάλλον, οι στάσεις προς τη μάθηση που αυτό δημιουργεί. Οι εκπαιδευτικοί στα προβλήματα των μαθητών/τριών αντιμετωπίζουν την κατάσταση και τα προβλήματα της οικογένειας και της κοινωνίας. Όταν μάλιστα εργάζονται σε σχολεία τα οποία βρίσκονται σε δυσμενές κοινωνικό περιβάλλον, βιώνουν μεγαλύτερο άγχος και εξουθένωση.

Πέραν των προαναφερθεισών ιδιομορφιών του εκπαιδευτικού έργου, σημαντικός παράγων που συμβάλλει στο μεγάλο επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών είναι ο υπέρμετρος φόρτος εργασίας τους σε συνάρτηση με τις μεγάλες απαιτήσεις που εγείρει η πολιτεία από αυτούς (κατά κανόνα πέραν των πραγματικών τους δυνατοτήτων), εντός συνθηκών ανταγωνιστικής λογοδοσίας.

Οι ευθύνες με τις οποίες επιβαρύνονται σήμερα οι εκπαιδευτικοί είναι αυξημένες και σύνθετες. Όπως επισημαίνεται σε κείμενο του ΟΟΣΑ, από τους εκπαιδευτικούς αναμένεται να διδάσκουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις, να είναι ευαίσθητοι σε θέματα πολιτισμού και φύλου, να προάγουν την ανεκτικότητα και την κοινωνική συνοχή, να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά το διαφορετικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών και να ανταποκρίνονται στις ατομικές τους ανάγκες, να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις περιπτώσεις μαθητών/τριών με προβλήματα μάθησης ή συμπεριφοράς, να χρησιμοποιούν νέες τεχνολογίες και να συμβαδίζουν με τα ταχέως αναπτυσσόμενα πεδία γνώσης και τις νέες προσεγγίσεις στην αξιολόγηση των μαθητών/τριών, να προετοιμάζουν τους/ις μαθητές/τριες για μια κοινωνία και οικονομία στην οποία θα πρέπει αυτόβουλα να μαθαίνουν διαρκώς, να παρέχουν επαγγελματικές συμβουλές σε γονείς, να δημιουργούν κοινότητες μάθησης κ.ά. (OECD 2005, 2-3).

Οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με υπερβολικό φόρτο εργασίας, έλλειψη διοικητικής υποστήριξης και γραφειοκρατικούς περιορισμούς, φαινόμενα τα οποία προκαλούν άγχος, όχι μόνο επειδή είναι συστημικοί παράγοντες που τους εμποδίζουν να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά τις ικανότητές τους, αλλά και επειδή δημιουργούν σε αυτούς την αίσθηση της ματαίωσης.

Η εμπειρία της ματαίωσης είναι αγχωτική διότι στερεί από τους εκπαιδευτικούς την αντίληψη της σημασίας της εργασίας τους (Pines 1993, 36), τη στιγμή που τα συναισθήματα της αποτελεσματικότητας και της ικανότητας στην εργασία είναι εξόχως σημαντικά μιας και συμβάλλουν στη δημιουργία υπαρξιακού νοήματος (Pines 1993, 36).

Οι μεγάλες απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς συνδέονται με τη νεοφιλελεύθερη ρητορική της ανεπάρκειας ή αποτυχίας των σχολείων να ανταποκριθούν στις σύγχρονες ανάγκες της οικονομίας (Wright 2020, 106). Στους εκπαιδευτικούς χρεώνεται η ευθύνη για τις κακές επιδόσεις των μαθητών, αποστρέφοντας την προσοχή από τα ευρύτερα οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα που τις καθορίζουν, τα οποία οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί σαφώς δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν (Manning 2016). Κρίσιμος δε παράγων ενοχοποίησης αλλά και δυσφήμισης των εκπαιδευτικών είναι τα ηγεμονικά μέσα μαζικής ενημέρωσης (Reichel 2018, 483).

Σε πνεύμα καχυποψίας απέναντί τους, σχολεία και εκπαιδευτικοί υποβάλλονται σε πρακτικές λογοδοσίας και αξιολόγησης, οι οποίες αποτελούν ισχυρό αίτιο άγχους και εξουθένωσης. Σύμφωνα με τα στοιχεία του "Teacher Wellbeing Index 2023", το 71% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δήλωσε ότι οι επιθεωρήσεις αξιολόγησης επηρεάζουν αρνητικά την ψυχική τους υγεία (Education Support 2023, 43).

Μια βασική αντίληψη που διαπερνά τα συστήματα λογοδοσίας των σχολείων είναι ότι το διδακτικό προσωπικό τους δεν μπορεί να αποτιμήσει επαρκώς το πόσο καλά προετοιμάζει τους/ις μαθητές/τριες για τη σταδιοδρομία τους, και ότι συνεπώς θα πρέπει η σχολική εκπαίδευση να υποβάλλεται σε αξιολογήσεις βασισμένες σε έξωθεν επιβαλλόμενα πρότυπα και τεστ. Η εν λόγω αντίληψη υπονοεί ότι κάποιοι εξωτερικοί παράγοντες πρέπει πάντα να ελέγχουν τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, εάν αφεθούν στις δικές τους προσπάθειες, θα αποτύγχαναν να διδάξουν επαρκώς (Dworkin και Tobe 2014, 125). Όπως εύστοχα επισημαίνουν ο Anthony Gary Dworkin και η Pamela Tobe (2014, 125), «τα συστήματα εξωτερικής λογοδοσίας βασίζονται σε μια ιεραρχία δυσπιστίας» από τις επιχειρήσεις προς το κράτος, όσον αφορά την ικανότητα του τελευταίου να εκπαιδεύσει ένα ανταγωνιστικό εργατικό δυναμικό, και από το κράτος προς τους εκπαιδευτικούς.

Ωστόσο, σε αυτό το σύστημα ιεραρχικής δυσπιστίας, οι εκπαιδευτικοί φορείς επικεντρώνονται στην επίδειξη επιθυμητών μαθησιακών επιδόσεων και όχι απαραίτητα στην πραγματική επίτευξη ουσιαστικών μαθησιακών αποτελεσμάτων (Dworkin και Tobe 2014, 125). Την ίδια στιγμή, η ιεραρχική δυσπιστία που διέπει τα τρέχοντα συστήματα λογοδοσίας αυξάνει το εργασιακό άγχος και ως εκ τούτου την εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Dworkin και Tobe 2014, 127).

Οι πρακτικές αξιολόγησης και λογοδοσίας δημιουργούν ένα περιβάλλον γραφειοκρατικής τυπολατρίας, ατομικισμού και ανταγωνισμού, το οποίο υπονομεύει τις παιδαγωγικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών. Αν και οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να συνεργαστούν με τους/ις μαθητές/ήτριες, προκειμένου να τους βοηθήσουν να αναπτυχθούν γνωσιακά, συναισθηματικά και κοινωνικά, τα συστήματα τυποποιημένης αξιολόγησης τους υποχρεώνουν να ακολουθούν αυστηρές πρακτικές στην τάξη, χωρίς να μπορούν να ανταποκριθούν σε ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών/τριών τους (Wright 2020, 107).

Οι πρακτικές λογοδοσίας έχουν μειώσει την αυτονομία των εκπαιδευτικών, αποθαρρύνοντάς τους από τη χρήση των επαγγελματικών τους γνώσεων και ικανοτήτων (Wright 2020, 109). Οι εκπαιδευτικοί, όταν γνωρίζουν ότι αξιολογούνται με στόχο την ανταγωνιστική λογοδοσία, τείνουν να είναι λιγότερο δημιουργικοί, επιλέγουν τις λιγότερο ριψοκίνδυνες διδακτικές πρακτικές, περιορίζονται στην απλή μετάδοση γνώσης και στην υλοποίηση βραχυπρόθεσμων και περιορισμένων στόχων του προγράμματος σπουδών, αντί να ασχοληθούν με πιο σύνθετες μορφές διδασκαλίας, συναπτόμενες με τον ελεύθερο διάλογο, τη συλλογική εξερεύνηση, την κριτική σκέψη, οι οποίες όμως δεν οδηγούν σε μονοσήμαντα και μετρήσιμα αποτελέσματα.

Όπως εύστοχα αναφέρουν ο Michael Apple και η Suzan Jungck (2008, 50),

«Η εντατικοποίηση κάνει τους ανθρώπους να “απλουστεύουν” τα πράγματα [...] Στην πορεία η ποιότητα θυσιάζεται χάριν της ποσότητας [...] Συχνά ο βασικός στόχος είναι, για να χρησιμοποιήσουμε τα λόγια ενός εκπαιδευτικού, “να καταφέρουμε να βγάλουμε τη μέρα”».

Δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί, κατά κανόνα, εισέρχονται στο επάγγελμα για λόγους που σχετίζονται με την εγγενή φύση της εργασίας τους, συμπεριλαμβανομένης της επιδίωξης να συμβάλουν στην ανάπτυξη των μαθητών, η σύγκρουση μεταξύ των παιδαγωγικών τους πεποιθήσεων και των απαιτήσεων της κυρίαρχης εκπαιδευτικής πολιτικής έχει ως αποτέλεσμα τη συναισθηματική τους κόπωση. Αξιοσημείωτο είναι ότι στις συνθήκες της πανδημίας Covid 19, το άγχος και η εξουθένωση των εκπαιδευτικών αυξήθηκαν σημαντικά, εξαιτίας αφ' ενός του ότι αυξήθηκαν απότομα

οι υποχρεώσεις και ο φόρτος εργασίας τους, μιας και έπρεπε να αναπροσαρμόσουν γρήγορα το διδακτικό τους έργο στις απαιτήσεις της τηλεεκπαίδευσης, αφ' ετέρου του ότι στερήθηκαν τη συναισθηματική ικανοποίηση που προσφέρει η ίδια η επικοινωνία και σχέση με τους/ις μαθητές/τριες, καθώς και τα πολύτιμα από παιδαγωγική σκοπιά μηνύματα που προκύπτουν από αυτή τη σχέση (Anderson et al. 2021, 11, 13).

Σημαντικό παράγοντα άγχους αποτελεί η αποσταθεροποίηση των συνθηκών και προοπτικών εργασίας των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί διεθνώς γίνονται μάρτυρες της τάσης αντικατάστασης των θέσεων μόνιμης εργασίας από μορφές προσωρινής, ελαστικής απασχόλησης, σε σχολεία τα οποία προσλαμβάνουν και απολύουν αυτόνομα το διδακτικό προσωπικό. Ενδεικτική αυτής της τάσης είναι η έμμεση σύσταση του Andreas Schleicher, διευθυντή Εκπαίδευσης και Δεξιοτήτων του ΟΟΣΑ, υπεύθυνου του Προγράμματος Διεθνούς Αξιολόγησης Μαθητών (PISA), για θεσμοθέτηση στην Ελλάδα της αυτονομίας κάθε σχολείου να επιλέγει το ίδιο τους εκπαιδευτικούς που θα διδάσκουν σε αυτό (Schleicher 2023).

Η προσωρινή, ελαστική απασχόληση και η συναπτόμενη με αυτή εργασιακή ανασφάλεια οδηγούν σε μειωμένη εργασιακή δέσμευση, από τη στιγμή που οι εκπαιδευτικοί δεν δύνανται να αναπτύξουν ισχυρούς δεσμούς με τη σχολική κοινότητα (Bosman et al. 2005, 54). Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών συνδέεται σε σημαντικό βαθμό με την εξασθένηση των μεταξύ τους συναδελφικών σχέσεων εντός των σχολείων. Ενδεικτικά είναι τα στοιχεία που αφορούν τους εκπαιδευτικούς του Ηνωμένου Βασιλείου, όπου, σύμφωνα με έρευνα, το 17% δηλώνει ότι νιώθει συχνά ή πάντα απομονωμένο από τους άλλους, ενώ το 45% περιστασιακά (Education Support 2023, 33).

Οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι θεμελιώδους σημασίας για τη μετάδοση εμπειρίας, την καλλιέργεια ικανοτήτων και αφοσίωσης στο επάγγελμα. Η μεταξύ τους αποξένωση συρρικνώνει τις δυνατότητες αλληλοβοήθειας σε ποικίλα ζητήματα του έργου τους, παροχής συναισθηματικής στήριξης σε συναδέλφους, προκειμένου να αντιμετωπίσουν ποικίλες δυσκολίες και προβλήματα. Οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν μοναξιά και αποξένωση στους χώρους εργασίας τους, χωρίς δυνατότητα να λάβουν υποστήριξη από συναδέλφους, είναι πιο ευάλωτοι στον κίνδυνο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Η κατάσταση αυτή, ιδιαίτερα στους νέους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι κατεξοχήν έχουν ανάγκη τη στήριξη και βοήθεια των παλαιότερων, οδηγεί συχνά στην εγκατάλειψη του επαγγέλματος.

Η δημιουργικότητα στο εκπαιδευτικό έργο: περιεχόμενο και προϋποθέσεις

Το άγχος και η εξουθένωση ακυρώνουν τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να λάβουν ικανοποίηση από το έργο τους, προκαλούν συναισθηματική αποστασιοποίηση από αυτό, ωθούν σε μειωμένους εργασιακούς στόχους. Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το έργο τους αφορά τη συναισθηματική σχέση τους με τον διδακτικό τους ρόλο, τους/ις μαθητές/τριες και το σχολείο, και επηρεάζει αποφασιστικά τα κίνητρα της εργασιακής τους προσπάθειας, την αφοσίωση στο επάγγελμά τους.

Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους συνίσταται στα θετικά συναισθήματα τα οποία προκύπτουν από τη διανοητική πρόκληση της διδασκαλίας, τη δυνατότητα να δοκιμάσουν νέες ιδέες, να πραγματώσουν τις δημιουργικές τους ικανότητες και γενικότερα να αναπτυχθούν επαγγελματικά.

Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους, στην ηθική της διάσταση, συνάπτεται με τη δυνατότητα υποστήριξης της ανάπτυξης των μαθητών/τριών, τις καλές προσωπικές σχέσεις με αυτούς/ές, την ύπαρξη θετικού εργασιακού περιβάλλοντος, καλών σχέσεων με τους συναδέλφους, τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, την αναγνώριση της προσφοράς τους (Moore 2012).

Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους είναι αλληλένδετη με τη δημιουργικότητά τους. Μπορούμε να πούμε ότι χωρίς δημιουργικότητα δεν υπάρχει ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και χωρίς ικανοποίηση δεν υπάρχει δημιουργικότητα (Anderson et al. 2021, 2-3). Και βεβαίως ας έχουμε υπ' όψη ότι η δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών εντός του έργου τους είναι θεμελιώδους σημασίας για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας των μαθητών.

Εάν η δημιουργικότητα αφορά την αυτόβουλη ενεργοποίηση συνόλου ικανοτήτων (της ενσυναίσθησης, της κριτικής-αναλυτικής ικανότητας, της διαίσθησης, της φαντασίας) άρρηκτα συνδεδεμένων με την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών και συνεπώς απαιτεί εσωτερικά κίνητρα –δεν μπορεί δηλαδή να προκύψει από κάποιο είδος εξωτερικής πίεσης ή εξαναγκασμού– τότε η ικανοποίηση είναι απαραίτητη προϋπόθεση ενεργοποίησης και εκδίπλωσης των δημιουργικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών.

Η δημιουργικότητα συνίσταται στην πρωτοτυπία και αποτελεσματικότητα που διακρίνουν συγκεκριμένη δραστηριότητα (Corazza 2016, 259). Κατά μια άλλη προσέγγιση, η δημιουργικότητα ορίζεται ως το πολλαπλασιαστικό αποτέλεσμα της πρωτοτυπίας, της χρησιμότητας και της έκπληξης (Simonton 2016, 83).

Αναφορικά με το εκπαιδευτικό έργο, η δημιουργικότητα συνίσταται στην ανανέωση και ανάπτυξη του περιεχομένου του, στην εξερεύνηση νέων δυνατοτήτων και μορφών υλοποίησής του, στην ευέλικτη τροποποίηση των μεθόδων διδασκαλίας και των μορφών παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης.

Ορίζοντας τους δημιουργικούς εκπαιδευτικούς, η Teresa Cremin σημειώνει ότι διακατέχονται από περιέργεια και γνήσια επιθυμία για μάθηση, έχουν γνώση της δημιουργικότητάς τους (βλέπουν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της πρωτοτυπίας ως ειδοποιό χαρακτηριστικό του έργου τους), επιδεικνύουν διερευνητική στάση και μεγάλο βαθμό αυτονομίας, ενώ εκτιμούν την πρωτοτυπία ιδεών, και με αυτές τις στάσεις επιδιώκουν να αναπτύξουν τις δημιουργικές διαθέσεις των μαθητών/τριών τους (Cremin 2009, 43).

Η δημιουργικότητα μπορεί να προκύψει μόνο διαμέσου συνειδητού προσανατολισμού σε αυτή, συνειδητής αναγνώρισης της αναγκαιότητάς της (Beghetto 2021, 2). Κάτι τέτοιο, όμως, είναι εφικτό μόνον όταν οι εκπαιδευτικοί βρίσκουν νόημα και αξία σε αυτό που κάνουν, όταν κατανοούν την κοινωνική σημασία του έργου τους. Η επιδίωξη της δημιουργικότητας και της κομβικής πτυχής της, της καινοτομίας, απαιτεί συνεπώς την κατάλληλη νοηματοδότησή της, η οποία είναι εφικτή όταν αφορά έναν αναγνωρισμένης αξίας σκοπό, ο οποίος λειτουργεί ως κίνητρο της εκπαιδευτικής δραστηριότητας.

Κάθε δημιουργική δραστηριότητα είναι συνυφασμένη με την καταβολή αυξημένης προσπάθειας, γι' αυτό και είναι κρίσιμο ζήτημα ο σκοπός χάριν του οποίου επιχειρείται, ιδιαίτερα όταν δύναται να λειτουργήσει ως εσωτερικό κίνητρο. Ως πλέον ισχυρό εσωτερικό κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς μπορεί να λειτουργήσει ο σκοπός της προσφοράς στους/ις μαθητές/τριες, της πολύπλευρης συμβολής στην ανάπτυξή τους. Στην πιο αναπτυγμένη εκδοχή του το κίνητρο αυτό αφορά τη συμβολή στην ανάπτυξη και πρόοδο της κοινωνίας.

Είναι σημαντικό να έχουμε υπ' όψη ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί επιλέγουν το επάγγελμά τους με την πρόθεση οι προσπάθειές τους να επιφέρουν σημαντική βελτίωση στη ζωή των μαθητών/τριών (Morgan et al. 2010, 201-202). Μια τέτοια στάση τους ωθεί να αντιμετωπίζουν αυτοκριτικά αυτό που κάνουν κι επίσης να έχουν ενσυναίσθηση, να βλέπουν το έργο τους με τα μάτια των μαθητών/τριών τους, να προσπαθούν διαρκώς να αντιληφθούν τις ανεπάρκειές του και τα σημεία που χρήζουν βελτίωσης.

Ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών επί του έργου τους, η κριτική αποτίμηση της δραστηριότητάς τους, των συνθηκών υλοποίησής της και των αποτελεσμάτων της

είναι θεμελιώδη στοιχεία της δημιουργικότητάς τους, η οποία προϋποθέτει επίσης ερευνητικό έθος και διαρκή ετοιμότητα για αλλαγή.

Πέραν αυτών, η δημιουργικότητα συνάπτεται με την αναπτυγμένη φαντασία, την ικανότητα, δηλαδή, των εκπαιδευτικών να ανασυνθέτουν την εμπειρία τους σχεδιάζοντας νέες, πρωτότυπες μορφές δραστηριότητας. Είναι ακριβώς η φαντασία που αποτελεί την πηγή της επινοητικότητας και εφευρετικότητας.

Χρειάζεται να επισημανθεί ότι οι ικανότητες που συνθέτουν τη δημιουργικότητα δύνανται να ενεργοποιηθούν και να αναπτυχθούν σε περιβάλλον στο οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να έχουν εμπιστοσύνη στις δυνάμεις τους, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, οι οποίες τυγχάνουν ενθάρρυνσης και υποστήριξης.

Ένα σημαντικό ζήτημα που αφορά την καινοτομία, ως θεμελιώδες στοιχείο της δημιουργικότητας, είναι ότι πρόκειται για κίνηση σε αχαρτογράφητες κατευθύνσεις, χωρίς εξασφαλισμένη εγγύηση επιτυχίας. Μάλιστα, ένα μεγάλο μέρος κάθε δημιουργικής δραστηριότητας δεν καταλήγει ποτέ σε εμφανή και μετρήσιμα αποτελέσματα, αλλά γεννά λανθάνουσες δυνατότητες για δημιουργικά επιτεύγματα στο μέλλον (Corazza 2016, 260). Με άλλα λόγια, η δημιουργικότητα συνιστά ένα δυναμικό φαινόμενο, συνυφασμένο τόσο με σαφή όσο και με αστάθμητα αποτελέσματα (Corazza 2016, 265).

Η καινοτομία είναι συνυφασμένη με την έκθεση σε αβεβαιότητα (Beghetto 2021), σε απρόβλεπτες δυσκολίες και προκλήσεις και συνεπώς με την ανάληψη ρίσκων. Το να αναλαμβάνεις ρίσκα απαιτεί «δημιουργικό θάρρος», μιας και η αναζήτηση πρωτότυπων λύσεων και ενεργειών μπορεί να οδηγήσει σε λάθη και να προκαλέσει μομφή (Burnard & White 2008, 673). Συνακόλουθα, τα ρίσκα –σαφώς τα λελογισμένα ρίσκα– μπορεί να λειτουργήσουν ανασταλτικά για την καινοτομία, όταν χρεώνονται ατομικά στους εκπαιδευτικούς και μπορούν να έχουν δυσμενείς συνέπειες για την επαγγελματική τους θέση. Γι' αυτό και όταν οι εκπαιδευτικοί βιώνουν αρνητική πίεση από το εργασιακό τους περιβάλλον, τείνουν να αναζητούν γρήγορες, βραχυπρόθεσμες λύσεις στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, αποφεύγοντας καινοτόμα εγχειρήματα από φόβο μήπως προκαλέσουν δυσαρέσκεια (Massie κ.α. 2022, 4).

Μπορούμε να πούμε ότι η καινοτομία στο έργο των εκπαιδευτικών προϋποθέτει την επαρκή παιδαγωγική αυτονομία τους, ώστε να μπορούν να δοκιμάζουν διαφορετικά πράγματα στην τάξη, να αναπτύσσουν οι ίδιοι σχέδια μαθήματος και να έχουν ευελιξία στην υλοποίησή τους (Burnard & White 2008, 672). Η αυτονομία των εκπαιδευτικών στην τάξη, η δυνατότητα ελέγχου επί των συνθηκών εργασίας τους είναι αποφασιστικής σημασίας για τη μείωση του άγχους και την ικανοποίησή τους από το επάγγελμά τους (Dobbins 2009, 100· Wright 2020, 109).

Βάσει των προαναφερθέντων, καθίσταται σαφές ότι, προκειμένου να είναι δημιουργικό το έργο των εκπαιδευτικών, χρειάζεται η διαρκής υποστήριξή τους, ώστε να μπορούν να αναλαμβάνουν ρίσκα και να εργάζονται έξω από τα όρια του ασφαλούς, του γνωστού και του προβλέψιμου (Burnard & White 2008, 672). Απαιτείται συνεπώς ένα συνολικά ευνοϊκό περιβάλλον εντός της σχολικής κοινότητας, με κομβικά στοιχεία τη συλλογικότητα, τη συνεργασία, τις σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών (John-Steiner 2000· Burnard & White 2008, 673), ώστε να επιτυγχάνεται ο διαμοιρασμός της ευθύνης για το ρίσκο κάθε καινοτόμου εγχειρήματος και η συλλογική βοήθεια για την υλοποίησή του.

Στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός θεσμός συνολικά λειτουργεί ως συστημικό πλαίσιο το οποίο ευνοεί και ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα (επειδή συνάμα εκτιμά και δίνει προτεραιότητα στην καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης και ανάπτυξης των ίδιων των μαθητών/τριών), οι εκπαιδευτικοί βιώνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από το έργο τους, ενθουσιασμό, υπερηφάνεια, έμπνευση και αποφασιστικότητα για την υλοποίησή του (Anderson et al. 2021,15).

Ορισμένα συμπεράσματα

Είναι δημοφιλής η άποψη ότι η δημιουργικότητα έχει μεγάλη σημασία για την οικονομία και την κοινωνία του 21ου αιώνα. Σε ένα κείμενο της ΟΥΝΕΣΚΟ (2001, 40) διαβάζουμε ότι

«το σχολείο του 21ου αιώνα πρέπει να είναι σε θέση να προβλέψει τις νέες ανάγκες παρέχοντας ειδική θέση στη διδασκαλία των καλλιτεχνικών αξιών και θεμάτων, προκειμένου να ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα, η οποία αποτελεί διακριτικό χαρακτηριστικό του ανθρώπινου είδους. Η δημιουργικότητα είναι η ελπίδα μας».

Και βεβαίως η δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών φαντάζει ιδιαίτερα θεμιτή, προκειμένου να καλλιεργηθεί η δημιουργικότητα των μαθητών/τριών. Ωστόσο, καθίσταται ασαφές το κατά πόσο μπορεί να αναπτυχθεί η δημιουργικότητα εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών σε ένα σχολικό σύστημα που είναι εξαιρετικά δεσμευτικό, βασίζεται στην απόδοση και επικεντρώνεται σε μετρήσιμα πρότυπα και αποτελέσματα (Dobbins 2009, 96). Σημαντικός είναι ο κίνδυνος οι πρακτικές ανταγωνιστικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών να ωθήσουν αρκετούς από αυτούς να παραμείνουν συντηρητικοί ή πραγματιστές στο έργο τους (Dobbins 2009, 96). Στην περίπτωση που η επίτευξη μετρήσιμων αποτελεσμάτων αποκτά προτεραιότητα μέσα στην τάξη, ενώ εξαιτίας του άτεγκτου αναλυτικού προγράμματος ο διαθέσιμος χρόνος

είναι περιορισμένος, οι δυνατότητες δημιουργικότητας των εκπαιδευτικών περιορίζονται σημαντικά (Dobbins 2009, 102).

Συνακόλουθα, δεν μπορούμε να αποφύγουμε το συμπέρασμα ότι όταν το σχολικό περιβάλλον –ο εκπαιδευτικός θεσμός συνολικά– διακρίνεται από ισχυρό διοικητικό έλεγχο, μεγάλο φόρτο υποχρεώσεων και δραστηριοτήτων ρουτίνας, αγχωτικές πρακτικές λογοδοσίας και γραφειοκρατική τυπολατρία, περιορισμένη αυτονομία και συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, ανταγωνιστικές και αποξενωτικές σχέσεις μεταξύ τους, τότε ουδόλως ευνοεί την καινοτομία και τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών και συνακόλουθα την καλλιέργεια της δημιουργικότητας των μαθητών/τριών.

Δυστυχώς, οι διεθνώς κυρίαρχες πολιτικές διαχείρισης του εκπαιδευτικού έργου εμφορούνται εν πολλοίς από την αντίληψη ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να είναι αποτελεσματικοί όταν βρίσκονται διαρκώς υπό καθεστώς επιτήρησης, αξιολόγησης, ανταγωνισμού, αποσταθεροποίησης των όρων εργασίας τους, εξαναγκασμού, παρά το γεγονός ότι το καθεστώς αυτό τους στερεί την ικανοποίηση από το έργο τους. Πρόκειται για μια κλασική της κεφαλαιοκρατικής οικονομίας αντίληψη αναφορικά με τη διεύθυνση της μισθωτής εργασίας.

Την ίδια στιγμή, ο πιο σίγουρος τρόπος για να πλήξει κανείς το εκπαιδευτικό έργο και την αποτελεσματικότητά του είναι να στερήσει από τους εκπαιδευτικούς την ικανοποίηση που λαμβάνουν από αυτό που κάνουν. Στο εκπαιδευτικό έργο, όπως και σε όλες τις μορφές εργασίας όπου απαιτείται δημιουργική διανοητική δραστηριότητα, οι τυπικές καπιταλιστικές πρακτικές χειραγώγησης της μισθωτής εργασίας (η εργασιακή επισφάλεια, ο ανταγωνισμός, ο γραφειοκρατικός έλεγχος, ο εξαναγκασμός) υπονομεύουν καίρια και καταστρέφουν τη δημιουργικότητα των εργαζομένων.

Συνακόλουθα, η προοπτική πραγματικής βελτίωσης του έργου των εκπαιδευτικών συνδέεται άρρηκτα με τον αγώνα για τη χειραφέτησή του, την υλοποίησή του με όρους που διασφαλίζουν τη διαρκή και πολύπλευρη καλλιέργεια της προσωπικότητάς τους, που δίνουν αυθεντικό νόημα και εσωτερικό κίνητρο στους εκπαιδευτικούς να εργαστούν για την ανάπτυξη των μαθητών/τριών και της κοινωνίας.

Εν κατακλείδι, μπορούμε να επισημάνουμε επιγραμματικά ότι, προκειμένου το έργο των εκπαιδευτικών να είναι δημιουργικό και να τους προσφέρει ικανοποίηση, χρειάζεται α) να απολαμβάνουν την εμπιστοσύνη και στήριξη της κοινωνίας, β) να διασφαλίζεται η δυνατότητά τους να πραγματώνονται και να αναπτύσσονται ως προσωπικότητες εντός της εργασίας τους, καθώς και στις λοιπές στιγμές του βίου τους και γ) να έχουν τον αποφασιστικό έλεγχο επί των συνθηκών της εργασίας τους, και συνακόλουθα τη συλλογική διαχείριση των εκπαιδευτικών θεσμών, δεδομένου ότι

μόνο οι εργαζόμενοι που έχουν αποφασιστικό λόγο και ρόλο στα θέματα της εργασίας τους μπορούν να αναπτύξουν αυθεντικό αίσθημα ευθύνης για το έργο που προσφέρουν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Anderson, R. C., Boussetot, T., Katz-Buoincontro, J., Todd, J. (2021), "Generating Buoyancy in a Sea of Uncertainty: Teachers Creativity and Well-Being during the COVID-19 Pandemic", *Frontiers in Psychology* 11,614774: 1-17. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.614774.

AFT, BAT (2017), *2017 Educator Quality of Work Life Survey*. Washington, DC: American Federation of Teachers (ανακτηθέν στις 8.12.2023, από https://www.aft.org/sites/default/files/media/2017/2017_eqwl_survey_web.pdf).

Apple, M., Jungck, S. (2008), «Δεν χρειάζεσαι να είσαι εκπαιδευτικός για να διδάξεις αυτή την ενότητα: Διδασκαλία, τεχνολογία και έλεγχος στην τάξη», στο Hargreaves, A., Fullan, M.G. (2008), (επιμ.), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, μτφρ. Π. Χατζηπαντελή. Αθήνα: εκδ. Πατάκη, 42-76.

Beghetto, R.A. (2021), "There is no creativity without uncertainty: Dubito Ergo Creo", *Journal of Creativity* 31,100005: 1-5. DOI: 10.1016/j.joc.2021.100005.

Black Dog Institute (2023), *National Teacher Survey-Summary (Preliminary Data)* (ανακτηθέν στις 27.11.2023, από: <https://tinyurl.com/4kscs6jk>).

Bosman, J., Rothmann, S., Buitendach, J.H. (2005), "Job insecurity, burnout and work engagement: The impact of positive and negative effectivity", *SA Journal of Industrial Psychology* 31(4): 48-56. DOI: 10.4102/sajip.v31i4.199.

Burnard, P., White, J. (2008), "Creativity and Performativity: Counterpoints in British and Australian Education", *British Educational Research Journal* 34(5): 667-682, (ανακτηθέν στις 8.12.2023 από: <http://www.jstor.org/stable/40375528>).

Corazza, G. E. (2016), «Potential Originality and Effectiveness: The Dynamic Definition of Creativity», *Creativity Research Journal*, 28(3), 258-267. DOI: 10.1080/10400419.2016.1195627.

Cremin, T. (2009), "Creative Teachers and Creative Teaching", in Wilson, A. (ed.), *Creativity in Primary Education*. Exeter: Learning Matters Ltd., 36-46.

Dobbins, K. (2009), "Teacher creativity within the current education system: a case study of the perceptions of primary teachers»" *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education* 37(2): 95-104. DOI: 10.1080/03004270802012632.

Dworkin, A.G., Tobe, P.F. (2014), "The effects of standards based school accountability on teacher burnout and trust relationship: A longitudinal analysis", in Van Maele, D., Forsyth, P.B., Van Houtte, M. (eds), *Trust and School Life: The Role of Trust for Learning, Teaching, Leading, and Bridging*. London: Springer, 121-143.

- Education Support** (2023), *Teacher Wellbeing Index 2023* (ανακτηθέν στις 6.1.2024, από: https://www.educationsupport.org.uk/media/0h4jd5pt/twix_2023.pdf)
- Halbesleben, J.R.B., Demerouti, E.** (2005), "The construct validity of an alternative measure of burnout: Investigating the English translation of the Oldenburg Burnout Inventory", *Work & Stress* 19(3): 208-220. DOI: 10.1080/02678370500340728.
- John-Steiner, V.** (2000), *Creative collaboration*. New York: Oxford University Press.
- Manning, N.** (2016), "Stop blaming teachers for falling results and give them the trust and time to actually teach", *The Guardian*, 2.12.2016 (ανακτηθέν στις 10.12.2023 από: <http://tinyurl.com/hpahaucn>).
- Maslach, C.** (1993), "Burnout: A multidimensional perspective", in Schaufeli, W.B., Maslach, C., Marek, T. (eds), *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Washington, DC: Taylor & Francis, 19-32.
- Massie, M.-H., Capron Puozzo, I., Boutet, M.** (2022), "Teacher Creativity: When Professional Coherence Supports Beautiful Risks", *Journal of Intelligence* 10(62): 1-16. DOI: 10.3390/jintelligence10030062.
- Moore, C.M.** (2012), "The role of school environment in teacher dissatisfaction among U.S. public school teachers", *Sage Open* 2(1): 1-16. DOI: 10.1177/2158244012438888.
- Morgan, M., Ludlow, L., Kitching, K., O'Leary, M., Clarke, A.** (2010), "What makes teachers tick? Sustaining events in new teachers' lives", *British Educational Research Journal* 36(2): 191-208. DOI: 10.1080/01411920902780972.
- OECD** (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers-Overview*. Paris: OECD.
- Παυλίδης, Π.** (2022), *Το έργο των εκπαιδευτικών στην «κοινωνία της γνώσης»*. Αθήνα: εκδ. ΚΨΜ.
- Pines, A.** (1993), "Burnout, existential perspectives", in Schaufeli, W.B., Maslach, C., Marek, T. (eds), *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Washington: Taylor and Francis, 33-52.
- Reichel, M.** (2018), "Teachers movements in the circuits of communication: from crisis to contestation", *Critical Studies in Media Communication* 35(5): 483-502. DOI: 10.1080/15295036.2018.1503416.
- Simonton, D.K.** (2016), "Defining Creativity: Don't We Also Need to Define What Is Not Creative?", *The Journal of Creative Behavior* 52(1): 80-90. DOI: 10.1002/jocb.137.
- Schleicher, A.** (2023), «Σχεδιάζοντας την Εκπαιδευτική Απάντηση της Ελλάδας στις Πραγματικότητες του 21ου αιώνα», *Capital.gr*, 7.12.2023 (ανακτηθέν στις 8.12.2023 από: <https://www.capital.gr/oikonomia/3754254/oosa-sto-capital-gr-metarruthmiste-ta-sxoleia-oi-allages-pou-prepei-na-ginoun/>).
- Tuxford, L.M., Bradley, G.L.** (2015), "Emotional job demands and emotional exhaustion in teachers", *Educational Psychology* 35(8): 1006–1024. DOI: 10.1080/01443410.2014.912260.

UNESCO (2001), *Cultural heritage, creativity and education for all in Africa*. Paris: Division of the Arts and Cultural Enterprises, Sector of Culture, UNESCO, 1-49.

Walker, T. (2019), “‘I Didn’t Know It Had a Name’: Secondary Traumatic Stress and Educators”, *NEA Today*, 18.10.2019 (ανακτηθέν στις 8.12.2023, από: <https://www.nea.org/nea-today/all-news-articles/i-didnt-know-it-had-name-secondary-traumatic-stress-and-educators>).

Wilczek, C. (2023), “Teacher ‘key’ to social skill growth”, *UNESCO*, 5.10.2023 (ανακτηθέν στις 20.12.2023, από: <https://www.unesco.org/en/articles/teacher-key-social-skill-growth>).

Wright, A.M. (2020), “Historical view of accountability and teacher labor”, *Communication Education* 69(1): 105-118. DOI: 10.1080/03634523.2019.1679381.