

2024-02

þý • Á³ ± Ã¹ ± ⁰ ì ñ³ Ç ¿ Â ⁰ ± ¹ ⁰ ± ¹ ½ ¿ Ä ì ¼

þý Ã Ä Á ± Ä · ³ ¹ ⁰ - Â ´ ¹ ± Ç µ ⁻ Á¹ Ã · Â Ä ¿ Å

þý ´ ¹ µ Å , Å ½ Ä - Â » Å ⁰ µ ⁻ É ½ Ä ¿ Å ½ ¿ ½

þý £ À Í Á ¿ Å , ™ É ñ ½ ½ · Â

þý œ µ Ä ± Ä Ä Å Ç ¹ ± ⁰ ì Á ì ³ Á ± ¼ ¼ ± " ¹ ¿ ⁻ ⁰ · Ä · Â • Ä ¹ Ç µ ¹ Á ® Ä µ É ½ , £ Ç ¿ » ® Ý ¹ ⁰ ¿ ½ ¿ ¼ ¹ ⁰ Î ½

þý " ¹ ¿ ⁻ ⁰ · Ä · Â , ± ½ µ Ä ¹ Ã Ä ® ¼ ¹ ¿ • µ ñ Ä ¿ » ¹ Â ñ Æ ¿ Ä

<http://hdl.handle.net/11728/12748>

Downloaded from HEPHAESTUS Repository, Neapolis University institutional repository

**ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ, ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ &
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ**

**«ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΟΥ ΑΠΟ
ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ ΛΥΚΕΙΩΝ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΑΧΑΪΑΣ»**

ΣΠΥΡΟΥ ΙΩΑΝΝΗΣ

ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2024

**ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ, ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ &
ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ**

**«ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΟΥ ΑΠΟ
ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ ΛΥΚΕΙΩΝ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΑΧΑΪΑΣ»**

**Διπλωματική Εργασία η οποία υποβλήθηκε προς απόκτηση
Μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη Διοίκηση Επιχειρήσεων
στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφος.**

ΣΠΥΡΟΥ ΙΩΑΝΝΗΣ

ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2024

Πνευματικά δικαιώματα

Copyright © **Ιωάννης Σπύρου, 2024**

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

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

Σελίδα Εγκυρότητας

Όνοματεπώνυμο: Ιωάννης Σπύρου

Τίτλος Διπλωματικής Εργασίας: «ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΟΥ ΑΠΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ ΛΥΚΕΙΩΝ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΑΧΑΪΑΣ»

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για την απόκτηση εξ' αποστάσεως μεταπτυχιακού τίτλου στο Πανεπιστήμιο Νεάπολις και εγκρίθηκε στις 6/2/2024 από τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής.

Εξεταστική Επιτροπή:

Πρώτος επιβλέπων : ΜΟΡΦΑΚΗ ΧΡΙΣΤΙΝΑ, Λέκτορας, Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφος

Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής: ΣΑΡΙΑΝΝΙΔΗΣ ΝΙΚΟΛΑΟΣ, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Μέλος Εξεταστικής Επιτροπής: ΔΕΪΡΜΕΝΤΖΟΓΛΟΥ ΓΕΩΡΓΙΟΣ, Λέκτορας, Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφος.

Contents

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ	3
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	3
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο : Θεωρητική θεμελίωση - Βιβλιογραφική ανασκόπηση στις έννοιες του επαγγελματικού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης σε διευθυντές λυκείων	3
1.1. Άγχος.....	3
1.2. Στρες	4
1.3. Επαγγελματικό άγχος.....	4
1.4. Επαγγελματική εξουθένωση	5
1.5. Πηγές άγχους Διευθυντών Λυκείων	5
1.6. Αιτίες άγχους.....	7
1.7. Ψυχικές και σωματικές επιπτώσεις στους σχολικούς ηγέτες.....	8
1.7.1 Επιπτώσεις επαγγελματικού άγχους	8
1.7.2 Επιπτώσεις επαγγελματικής εξουθένωσης.....	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο : Ο ρόλος και οι αρμοδιότητες ενός Διευθυντή Λυκείου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κατά την εφαρμογή του ηγετικού του ρόλου	10
2.1. Διοίκηση και ηγεσία σχολικών μονάδων.....	10
2.2. Ο ρόλος και τα καθήκοντα των σχολικών Διευθυντών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης... ..	11
2.3. Ο ρόλος του διευθυντή ανάλογα με τον τύπο της εκπαιδευτικής ηγεσίας.....	14
2.4. Εργασιακή ικανοποίηση του διευθυντή σχολικής μονάδας.....	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο : Διαφορετικοί τύποι Λυκείων που λειτουργούν στην Ελλάδα	16
3.1. Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.....	16
3.2. Τύποι Λυκείων που λειτουργούν στην Ελλάδα	16
3.3. Εξειδικευμένα Γενικά Λύκεια.....	18
3.3.1 Μουσικά Σχολεία.....	18
3.3.2 Πρότυπα και Πειραματικά Λύκεια.....	18
3.3.3 Ειδικά σχολεία (ΣΜΕΑΕ).....	18
3.3.4 Εσπερινά Λύκεια.....	18
3.4. Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.).....	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο : Καινοτόμες στρατηγικές διαχείρισης του εργασιακού άγχους	19
4.1. Στρατηγικές πρόληψης και διαχείρισης εργασιακού άγχους	19
4.2. Καινοτόμες στρατηγικές διαχείρισης εργασιακού άγχους.....	21
4.3. Οφέλη στρατηγικών για εκπαιδευτικούς και σχολικό οργανισμό	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	24

5.1.	Μεθοδολογία της έρευνας.....	24
5.1.1	Προσδιορισμός του ερευνητικού θέματος	24
5.1.2	Επιλογή του ερευνητικού σχεδιασμού	25
5.1.3	Μέθοδος συλλογής των δεδομένων	26
5.1.4	Ανάλυση των δεδομένων	28
5.1.5	Βασικές θεματικές ενότητες.....	29
5.1.6	Ερευνητικά ερωτήματα	30
5.2.	Θέματα Δεοντολογίας	30
5.3.	Περιορισμοί.....	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ^ο : ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ / ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ		31
6.1.	Φυσιογνωμία του δείγματος.....	31
6.2.	Παρουσίαση Αποτελεσμάτων	31
6.2.1	ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ I: Οι πηγές και αιτίες του επαγγελματικού άγχους	31
6.2.2	ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ II: Οι ψυχικές και σωματικές επιπτώσεις.....	37
6.2.3	ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ III: Η επίδραση του άγχους και της εξουθένωσης (burnout) στον ηγετικό ρόλο των διευθυντών.....	41
6.2.4	ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ IV: Η διαφοροποίηση των παραπάνω στους διαφορετικούς τύπους Λυκείων που διοικούν.....	43
6.2.5	ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ V: Οι καινοτόμες στρατηγικές διαχείρισης του εργασιακού άγχους τους.....	46
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 ^ο : ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ		51
7.1.	Συζήτηση και σχολιασμός θεματικών ενότητων.....	52
7.2.	Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	62
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 ^ο : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ		62
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ		67
ΕΛΛΗΝΙΚΗ.....		67
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ		72
ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ.....		79
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: Ερευνητικά ερωτήματα		80
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Πρωτόκολλο καταγραφής δεδομένων ποιοτικής έρευνας με ερευνητικό εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη από Διευθυντές Λυκείων του νομού Αχαΐας.		81
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΕΙΚΟΝΩΝ		
Εικόνα 1: Οι σχέσεις μεταξύ των όρων ηγεσία, διεύθυνση και διοίκηση		12
Εικόνα 2: Ο ρόλος του διευθυντή		13
Εικόνα 3: Δομή του Ελληνικού Εκπαιδευτικού συστήματος 2021-2022.....		17

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

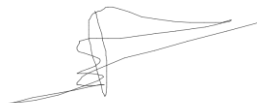
Πίνακας 1: Πηγές άγχους διευθυντών Λυκείων	31
Πίνακας 2: Η θέση των διευθυντών Λυκείων	34
Πίνακας 3: Κίνητρα διεκδίκησης διευθυντικής θέσης σε Λύκειο	35
Πίνακας 4: Συνέπειες σε ψυχική και σωματική υγεία	37
Πίνακας 5: Καινοτόμες στρατηγικές διαχείρισης άγχους	46
Πίνακας 6: Καινοτόμες στρατηγικές διαχείρισης άγχους	49

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Ο Σπύρου Ιωάννης, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Εργασιακό άγχος και καινοτόμες στρατηγικές διαχείρισής του από διευθυντές Λυκείων του νομού Αχαΐας», αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Ο Δηλών

ΣΠΥΡΟΥ ΙΩΑΝΝΗΣ



ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ερευνητική κοινότητα έχει ασχοληθεί πολύ με το εργασιακό άγχος στον εκπαιδευτικό κλάδο σε παγκόσμιο επίπεδο, που θεωρείται από τα πιο στρεσογόνα επαγγέλματα αφού οι εκπαιδευτικοί καθημερινά αλληλεπιδρούν με μαθητές, γονείς, συναδέλφους και ανώτερα στελέχη (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Οι διευθυντές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ιδιαίτερα, έχουν πολλαπλές αρμοδιότητες αφού το έργο τους έχει πολλές διαστάσεις όπως διοικητικό, διδακτικό, οικονομικό, οργανωσιακό, ηγετικό και συμβουλευτικό. Διοικούν τον εκπαιδευτικό οργανισμό ώστε να προκύπτει η καλύτερη δυνατή απόδοση και αποτελεσματικότητα αλλά και να εξασφαλίζονται ήρεμες και ευνοϊκές συνθήκες πνευματικής ανάπτυξης, συνεργασίας, καινοτομιών και αριστείας.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διατυπωθούν, να συγκεντρωθούν, να διερευνηθούν και να αποσαφηνιστούν οι γνώμες των διευθυντών Λυκείων, γενικών και εξειδικευμένων όπως Ειδικών, Μουσικών, Εσπερινών και Προτύπων σχολείων του νομού Αχαΐας που σχετίζονται με το εργασιακό άγχος και τις καινοτόμες στρατηγικές διαχείρισής του που χρησιμοποιούνται από αυτούς στην καθημερινότητά τους.

Οι στόχοι της εργασίας είναι να συλλεχθούν δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία ενός δείγματος Διευθυντών, από διαφορετικούς τύπους γενικών σχολείων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αχαΐας και να αναζητηθούν οι πηγές πρόκλησης και η ένταση του εργασιακού άγχους τους. Επίσης θα αναζητηθούν τυχόν σωματικές και ψυχολογικές επιπτώσεις καθώς και η επίδραση της προκαλούμενης εξουθένωσης στην απόδοσή τους. Τέλος θα προταθούν καινοτόμες στρατηγικές διαχείρισης του άγχους που χρησιμοποιούνται από αυτούς τη σημερινή εποχή.

Επιμέρους στόχοι είναι να εντοπιστούν διαφορές στην ένταση και στις πηγές του άγχους των διευθυντών στους διαφορετικούς τύπους σχολείων και να καταγραφούν οι διαφορές του εργασιακού άγχους λόγω μαθητών Λυκείων που βρίσκονται στη δύσκολη φάση της εφηβείας αλλά και στα πρόθυρα της εξουθενωτικής διαδικασίας των Πανελλαδικών Εξετάσεων.

Για την πραγματοποίηση του παραπάνω σκοπού και των στόχων, δημιουργήθηκε ερωτηματολόγιο με 21 ερωτήσεις που απαντήθηκε από τους διευθυντές με ημιδομημένες συνεντεύξεις. Μετά την επεξεργασία των απαντήσεων, αναδεικνύεται αυξημένο επίπεδο εργασιακού άγχους κατά την άσκηση διοικητικού έργου σε γενικά Λύκεια. Το φαινόμενο εμφανίζεται εντονότερο στα διαφοροποιημένα Λύκεια. Προκαλεί σοβαρά σωματικά, ψυχολογικά, φυσιολογικά και κοινωνικά προβλήματα έως και επαγγελματική εξουθένωση. Από την παρούσα μελέτη προέκυψε ότι οι διευθυντές δεν έχουν επαρκείς στρατηγικές αντιμετώπισης, καταπολέμησης και εξάλειψης του άγχους με αποτέλεσμα να υπονομεύεται ο ηγετικός τους ρόλος και να αναδεικνύεται η σημασία της αντιμετώπισης του.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ

εργασιακό άγχος, διευθυντές Λυκείων, τύποι Λυκείων, στρατηγικές διαχείρισης άγχους, ηγετικός ρόλος

ABSTRACT

The research community has dealt a lot with work-related stress in the educational sector worldwide, which is considered one of the most stressful professions since teachers interact daily with students, parents, colleagues and senior executives (Skaalvik & Skaalvik, 2018). The directors of Secondary Education, in particular, have multiple responsibilities since their work has many dimensions such as administrative, teaching, financial, organizational, leadership and advisory. They manage the educational organization in order to achieve the best possible performance and effectiveness, but also to ensure calm and favorable conditions for intellectual development, cooperation, innovations and excellence.

The purpose of this research is to formulate, gather, investigate and clarify the opinions of the principals of Lyceums, general and specialized general Lyceums such as special, musical, evening and standards schools in the prefecture of Achaia related to work-related stress and its innovative Management Strategies that are used by them in their daily lives.

The objectives of this thesis are to collect demographic and professional data of a sample of Principals from different types of secondary education schools in the prefecture of Achaia and to seek the sources of challenge and the intensity of their work-related stress. They will also look for any physical and psychological effects as well as the effect of the induced burnout on their performance. Finally, innovative stress management strategies used by them in today's era will be proposed.

Specific objectives are to identify differences in the intensity and sources of stress in different types of schools, but also to record the differences in work-related stress due to high school students who are in the difficult phase of adolescence, but also on the verge of the exhausting process of the National Examinations.

To achieve the above purpose and objectives, a questionnaire was created with 21 questions that was answered by the managers through semi-structured interviews. After processing the answers, an increased level of work-related stress is revealed when performing administrative work in general high schools. The phenomenon appears more strongly in differentiated high schools. It causes serious physical, psychological, physiological and social problems up to professional burnout. From the present study, it emerged that managers do not have adequate strategies to deal with, combat and eliminate stress, with the result that their leadership role is undermined and the importance of dealing with it is highlighted.

KEYWORDS

Professional stress, High school principals, types of Lyceum, stress management strategies, leadership role

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Το έργο των διευθυντών Λυκείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι πολυδιάστατο αφού οι αρμοδιότητές τους είναι διοικητικές, οικονομικές, οργανωσιακές, ηγετικές, διδακτικές και συμβουλευτικές. Με δεδομένο ότι η απασχόληση στον εκπαιδευτικό κλάδο, σε παγκόσμιο επίπεδο, θεωρείται από τα πλέον στρεσογόνα επαγγέλματα, το ερευνητικό ενδιαφέρον για το εργασιακό άγχος, την επαγγελματική εξουθένωση αλλά και τις καινοτόμες μεθόδους αντιμετώπισης που χρησιμοποιούν οι διευθυντές, είναι σημαντικό. Επιπρόσθετα, η διαφοροποίηση που υπάρχει στην Ελλάδα στους τύπους Λυκείων, αλλά και η προσέγγιση στην εξουθενωτική διαδικασία των Πανελλαδικών Εξετάσεων ενδεχομένως να επηρεάζει και άλλους παράγοντες επιδείνωσης του άγχους τους.

Στην παρούσα εργασία θα διερευνηθεί το εργασιακό άγχος και οι καινοτόμες στρατηγικές διαχείρισής του, σε διευθυντές Λυκείων που λειτουργούν στον Ν. Αχαΐας. Εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Διοίκηση Επιχειρήσεων» του τμήματος Οικονομικών και Διοίκησης της Σχολής Οικονομικών, Διοίκησης & Πληροφορικής του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφος.

Με την ολοκλήρωση της Μεταπτυχιακής μου Διπλωματικής θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσοι συνέβαλαν ώστε να την περατώσω.

- Ιδιαίτερα την κα Χριστίνα Μορφάκη που ήταν η επιβλέπουσα καθηγήτριά μου για τις σημαντικότερες παρατηρήσεις, την ορθή επιστημονική καθοδήγηση, την υποστήριξη της στο ερευνητικό κομμάτι της παρούσας εργασίας αλλά και την προθυμία και ψυχολογική συμπαράστασή της σε όλη τη διάρκεια της έρευνας και συγγραφής.
- Τον κ. Σαριαννίδη Νικόλαο και τον κ. Δεϊρμεντζόγλου Γεώργιο που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην τριμελή επιτροπή που αξιολόγησε την ερευνητική εργασία μου.
- Τους διευθυντές των σχολικών μονάδων του νομού Αχαΐας που πρόθυμα συμμετείχαν στην έρευνά μου παρά τον περιορισμένο χρόνο που είχαν, αφού η καταγραφή των συνεντεύξεων έγινε τον Οκτώβριο που οι υποχρεώσεις τους είναι ιδιαίτερα αυξημένες.
- Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου για την συμπαράσταση και την υπομονή που επέδειξαν σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου και της συγγραφής της διπλωματικής μου.

Αθήνα, Φεβρουάριος 2024

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική τοποθετείται στον κλάδο της Διοίκησης Επιχειρήσεων και πιο συγκεκριμένα στην Διοίκηση ενός Σχολικού Οργανισμού Δημόσιου ή Ιδιωτικού. Η μεθοδολογία που χρησιμοποιείται είναι η ποιοτική έρευνα με ερευνητικό εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη.

Η ερευνητική πορεία που ακολουθείται, έχει σκοπό τη θεωρητική και εμπειρική διερεύνηση ενός ιδιαίτερου ζητήματος που αφορά στη σχέση του ηγετικού ρόλου ενός Διευθυντή Λυκείου με το άγχος και τις πιθανές καινοτόμες λύσεις που αυτός χρησιμοποιεί για τη διαχείρισή του. Όλες οι ερωτήσεις που δόθηκαν είναι ανοικτού τύπου και η συνέντευξη δομείται σε πέντε βασικές ενότητες για τους διευθυντές:

- Πηγές και αιτίες του επαγγελματικού άγχους
- Ψυχικές και σωματικές επιπτώσεις
- Η επίδραση του άγχους και της εξουθένωσης (burnout) στον ηγετικό ρόλο τους
- Η διαφοροποίηση των παραπάνω στους διαφορετικούς τύπους Λυκείων που διοικούν
- Οι καινοτόμες στρατηγικές διαχείρισης του εργασιακού άγχους τους.

Η Διπλωματική αποτελείται από δυο κύρια μέρη, ένα θεωρητικό και ένα ερευνητικό.

Το πρώτο μέρος, που είναι το θεωρητικό, αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια όπου διερευνώνται βιβλιογραφικά οι παραπάνω έννοιες και ορολογίες. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο προσεγγίζονται βιβλιογραφικά οι έννοιες «άγχος», «στρες», «επαγγελματικό άγχος» και «επαγγελματική εξουθένωση» ή “burnout”, εντοπίζονται οι πηγές, οι αιτίες και οι ψυχικές, σωματικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές επιπτώσεις του επαγγελματικού άγχους και της εργασιακής εξουθένωσης στους ηγέτες των σχολικών μονάδων. Το κεφάλαιο αυτό εστιάζει στα αποτελέσματα του άγχους στον ηγετικό ρόλο των διευθυντών Λυκείων.

Στο δεύτερο κεφάλαιο διευκρινίζονται ο ρόλος και οι αρμοδιότητες ενός Διευθυντή Λυκείου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κατά την εφαρμογή του ηγετικού του ρόλου. Αναλύεται ο ρόλος και τα καθήκοντα του διευθυντή σχολικής μονάδας ανάλογα με το στυλ ηγεσίας του και η εργασιακή του ικανοποίηση.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύεται η Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, οι δύο διαφορετικοί τύποι Λυκείων και τέλος τα εξειδικευμένα Γενικά Λύκεια που λειτουργούν σήμερα.

Στο τέταρτο κεφάλαιο περιγράφονται οι στρατηγικές διαχείρισης του εργασιακού άγχους και τα ωφέλη τους με αναζήτηση σε ελληνική και ξένη βιβλιογραφία.

Το δεύτερο μέρος που είναι ερευνητικό, περιέχει τα επόμενα τέσσερα κεφάλαια όπου ερευνητικά πλέον εστιάζει στο εργασιακό άγχος και εντοπίζει τους νέους, ίσως και πρωτοποριακούς τρόπους που οι διευθυντές επιλέγουν προκειμένου να αντιμετωπίσουν τις

στρεσογόνες καταστάσεις στον επαγγελματικό τους χώρο. Οι Διευθυντές που έδωσαν συνεντεύξεις εργάζονται σε δημόσια γενικά Λύκεια διαφορετικών τύπων του νομού Αχαΐας.

Πιο συγκεκριμένα, στο πέμπτο κεφάλαιο περιλαμβάνονται: ο προσδιορισμός του ερευνητικού θέματος, η επιλογή του ερευνητικού σχεδιασμού της έρευνας, η μέθοδος συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων αυτής της Διπλωματικής Εργασίας, οι βασικές θεματικές ενότητες με τις υποενότητες τους και τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιείται στην παρούσα Διπλωματική Εργασία είναι η ημιδομημένη συνέντευξη.

Στο έκτο κεφάλαιο ταξινομούνται, παρουσιάζονται και επεξεργάζονται οι απαντήσεις που έχουν συλλεχθεί ανά θεματική ενότητα καθώς και η φυσιογνωμία του δείγματος των διευθυντών.

Στο έβδομο κεφάλαιο, γίνεται συζήτηση και σχολιασμός των αποτελεσμάτων των θεματικών ενοτήτων.

Στο όγδοο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την επεξεργασία που προηγήθηκε.

Ακολουθεί η ελληνική και ξένη βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε, το παράρτημα με τις 21 ερωτήσεις που δόθηκαν για απάντηση καθώς και το πρωτόκολλο της συνέντευξης.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: Θεωρητική θεμελίωση - Βιβλιογραφική ανασκόπηση στις έννοιες του επαγγελματικού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης σε διευθυντές λυκείων

1.1. Άγχος

Το άγχος αποτελεί «τη φυσιολογική ή ψυχολογική αντίδραση σε εσωτερικούς ή εξωτερικούς στρεσογόνους παράγοντες» (American Psychological Association, 2023). Η λέξη άγχος προέρχεται από το λατινογενές *anxietas* που μεταφράζεται ως «μια κατάσταση αγωνίας, ανησυχίας και αβεβαιότητας που συνοδεύεται από αίσθηση επικείμενου κινδύνου» (Χουντουμάδη & Πατεράκη, 2008) ή έχει σχέση με «την αντιμετώπιση αβέβαιης, υπαρξιακής απειλής» (Harrington, 2013). Το άγχος «αποδίδει μια μικτή συναισθηματική κατάσταση αναταραχής και φόβου» (Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό, 1989). Σύμφωνα με τον Sigmund Freud, το άγχος βιώνεται με οδυνηρό τρόπο όταν άγνωστες δυνάμεις απειλούν το Εγώ (Χουντουμάδη & Πατεράκη, 2008). Σχετίζεται με τις γνωστικές και συναισθηματικές αντιδράσεις ενός ανθρώπου όταν αισθάνεται απειλή και όταν πρέπει να αντιμετωπίσει απαιτητικές συνθήκες (Χουντουμάδη & Πατεράκη, 2008). Αυτές του προκαλούν φόβο, ανασφάλεια, αρνητικές σκέψεις, ένταση αλλά και φυσιολογικές εναλλαγές (Θεοδωράκης, 2010 · Θεοδωράκης κ.α., 2015). Για τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ορίζεται και «η ψυχική υπερένταση που συνοδεύεται από ανησυχία και δυσφορία, που προκαλείται από συναίσθημα ακαθόριστου εσωτερικού κινδύνου» (Αλεξόπουλος, 1990).

Το άγχος μπορεί να είναι παροδικό (*state anxiety*) που αντιπροσωπεύει μια παροδική και άμεση συναισθηματική κατάσταση με αισθήματα έντασης, ανησυχίας και ενεργοποίησης του αυτόνομου νευρικού συστήματος αλλά και μόνιμο (*trait anxiety*) που αποτελεί χαρακτηριστικό της προσωπικότητας ενός ατόμου και αφορά στην προδιάθεση που έχουν κάποια άτομα να αντιλαμβάνονται κάποιες συνθήκες ως εξαιρετικά απειλητικές και επικίνδυνες γι'αυτούς, αλλά να έχουν και την τάση να αντιδρούν με μορφές παροδικού άγχους. Αυτό το χαρακτηριστικό διαφοροποιεί αυτή την κατηγορία των ανθρώπων που ονομάζονται «αγχώδεις» προσωπικότητες (Μητρούση κ.α., 2013 · Πλατσίδου & Γωνιά, 2005).

Η επίδρασή του στον εγκέφαλο προκαλεί μια σειρά από δομικές αλλοιώσεις όπως σμίκρυνση του ιππόκαμπου και λειτουργικές αλλαγές στους νευροδιαβιβαστές με αποτέλεσμα να εξασθενεί η μνήμη και η ικανότητα μάθησης (Arnsten, 2009).

1.2. Στρες

Η λέξη στρες προέρχεται από το λατινογενές *stringere* που μεταφράζεται ως «τεντώνω» (Βακόλα & Νικολάου, 2012). Ο όρος στρες σήμερα, «*περιλαμβάνει οποιαδήποτε ψυχοπιεστική ή ψυχοτραυματική κατάσταση*» (Χουντουμάδη & Πατεράκη, 2008). Θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και ως «*αδυναμία αντιμετώπισης μια ρεαλιστικής ή νοητής απειλής για τη σωματική, συναισθηματική, πνευματική και νοητική ευημερία του ανθρώπου, που τον ωθεί σε ένα σύνολο φυσιολογικών αντιδράσεων και προσαρμογών*» (Seaward, 2012). Η απάντηση στο στρες είναι μια φυσική και προσαρμοστική αντίδραση στην απειλή που αντιλαμβάνεται το άτομο που είναι «*η μάχη ή η φυγή*» (flight or fight). Τότε το σώμα αρχίζει να ελευθερώνει τις ορμόνες του στρες που είναι η αδρεναλίνη και η κορτιζόλη με αποτέλεσμα να κινητοποιείται το συμπαθητικό νευρικό σύστημα, να αυξάνονται οι καρδιακοί παλμοί και η αρτηριακή πίεση. Αυτή η κατάσταση δημιουργείται προκειμένου το σώμα να πολεμήσει ή να τραπεί σε φυγή (Seegerstrom & Miller, 2004)

Το στρες είναι μια φυσιολογική αντίδραση στις καθημερινές πιέσεις, αλλά μπορεί να γίνει ανθυγιεινό όταν διαταράσσει την καθημερινή λειτουργία ενός ατόμου.

Το στρες δεν είναι αισθητό όμως με τον ίδιο τρόπο και την ίδια ένταση από όλους τους ανθρώπους αφού λόγω υποκειμενικότητας, ίδια θέματα μπορούν να είναι πηγή στρες σε κάποιους ενώ σε άλλους όχι. Αξίζει να αναφερθούν όμως και τα θετικά αποτελέσματά του, αφού δημιουργούνται συνθήκες εγρήγορσης και κινητοποίησης προκειμένου να επιτευχθούν τα μέγιστα θετικά αποτελέσματα (Βακόλα & Νικολάου, 2012 · Boyland, 2011 · Darmody & Smyth, 2016 · Harrington, 2013 · Seaward, 2012).

Συχνά οι δυο όροι άγχος και στρες χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι όπως θα γίνει και στην παρούσα Μεταπτυχιακή Διπλωματική.

1.3. Επαγγελματικό άγχος

Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών ορίζεται ως «*η εμπειρία δυσάρεστων και αρνητικών συναισθημάτων όπως θυμός, ανησυχία, ένταση, εκνευρισμός και κατάθλιψη που δημιουργούνται από την εργασία του εκπαιδευτικού*» (Kyriacou & Sutcliffe, 1978 · Kyriakou, 1995). Μπορεί να οριστεί «*ως ένα μοτίβο συναισθηματικών, γνωστικών, συμπεριφορικών και φυσιολογικών αντιδράσεων σε δυσμενείς και επιζήμιες πτυχές του περιεχομένου της εργασίας, της οργάνωσης της εργασίας και του εργασιακού περιβάλλοντος*» (Diamantopoulou, 2002).

Για την εργασία αυτή, που εστιάζει σε διευθυντές Λυκείων, ως εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών ορίζεται ένα σύνολο από αρνητικές αντιδράσεις που δημιουργούνται όταν οι εξωτερικές προκλήσεις είναι πολύ πιο απαιτητικές από αυτές που ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαχειριστεί, όπως ο ίδιος τις αντιλαμβάνεται. Το οργανωσιακό στρες μπορεί να είναι επιβλαβές για τις φυσιολογικές και ψυχολογικές επιπτώσεις του στους εργαζομένους. Το επάγγελμα αυτό θεωρείται ότι δημιουργεί απογοήτευση και συναισθηματική εξάντληση (Hanushek, 2017).

1.4. Επαγγελματική εξουθένωση

Ο όρος εξουθένωση ή burnout διατυπώθηκε από τον ψυχαναλυτή Freudenberger το 1975 και περιγράφει το αίσθημα του κορεσμού και της εξάντλησης που προκύπτει μέσα από ορισμένη δραστηριότητα ή επάγγελμα.

Σε διευθυντές σχολικών μονάδων, το αντιληπτό άγχος συσχετίστηκε σημαντικά με τις διαστάσεις του συνδρόμου Burnout (Cárdenas *et al.*, 2019) ενώ υποφέρουν από την επαγγελματική εξουθένωση λόγω συνδυασμού πολλών παραγόντων (Kittel & Leynen, 2003 · Kruger *et al.*, 2005). Το σύνδρομο αυτό προκαλεί συναισθηματική εξουθένωση, ελαττωμένο αίσθημα προσωπικής επίτευξης, απομόνωση, απελπισία και αποπροσωποποίηση.

Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν τις σχέσεις μεταξύ του επαγγελματικού άγχους, της επαγγελματικής ικανοποίησης και των συνεπειών τους (επαγγελματική εξουθένωση), συμπεριλαμβανομένων περιβαλλοντικών, πλαισιακών και δημογραφικών στοιχείων και χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών (Chaplain, 1995 · Mearns & Cain, 2003 · Borg & Riding, 1991 · Kokkinos, 2006 · Byrne, 1998 · Borg & Riding, 1991). Τα κοινά ευρήματα δείχνουν ότι οι νεότεροι ή/και οι λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί και οι γυναίκες, παρουσιάζουν αυξημένα επίπεδα στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ οι άνδρες βιώνουν υψηλότερο επίπεδο αποπροσωποποίησης (Mearns & Cain, 2003 · Kantas, 1996 · Byrne, 1998 · Sari, 2004). Συνολικά, τα προσωπικά και περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν την αντίληψη του άγχους, η οποία με τη σειρά της, επηρεάζει το επίπεδο της εξάντλησης (Kelley *et al.*, 2018).

1.5. Πηγές άγχους Διευθυντών Λυκείων

Οι πηγές άγχους σε διαφορετικές χώρες έχουν μεγάλες διαφορές αφού καθορίζονται από τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων που εφαρμόζονται, τις διαφορετικές εργασιακές συνθήκες των σχολικών μονάδων, τις στάσεις και αξίες των εργαζομένων και την κουλτούρα της κοινωνίας (Kyriacou, 2001). Οι διευθυντές, στην προσπάθειά τους να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, τους γονείς, και τους μαθητές, εισπράττουν μια εντονότατη καταπίεση επειδή πιστεύουν ότι δεν θα μπορέσουν να ανταποκριθούν στον ηγετικό ρόλο τους, ή ενδεχομένως να αμφισβητηθούν από όλους (Friedman, 2002 · Παππά, 2002 · Στραβάκου, 2003).

Ενώ για τους εκπαιδευτικούς γενικά υπάρχουν πάρα πολλές έρευνες για τις πηγές άγχους, για τους διευθυντές υπάρχουν πολύ λίγες. Ομαδοποιούνται στις παρακάτω (Ostell & Oakland, 1995):

- ✓ Ο ιδιαίτερα αυξημένος φόρτος εργασίας τους και η τεράστια γραφειακή και διοικητική εργασία που απαιτεί μια λυκειακή σχολική μονάδα, λαμβάνοντας υπόψη και τη διεξαγωγή των αδιάβλητων Πανελλαδικών Εξετάσεων. Οι αυξημένοι ρυθμοί εργασίας και οι πολλές ώρες εργασίας οδηγούν σε άγχος, σε εξουθένωση με αρνητικές συνέπειες για την υγεία τους (Schaufeli & Taris, 2014). Οργανώνουν σχολικές εκδηλώσεις και δραστηριότητες,

συγκεντρώνουν πληροφορίες για τη σχολική μονάδα και κυρίως λαμβάνουν αποφάσεις προκειμένου να εξασφαλίζεται η ομαλή λειτουργία του σχολείου. Παράλληλα θα πρέπει να ξέρουν τον αντίκτυπο των εργασιακών απαιτήσεων στην υγεία των εκπαιδευτικών και να τους παρέχουν την απαιτούμενη εκπαίδευση και τους πόρους όπως και να θέτουν ρεαλιστικούς στόχους και προθεσμίες. Ευέλικτες διευθετήσεις εργασίας μπορούν να ισορροπήσουν την επαγγελματική και προσωπική ζωή σε κάποιους εργαζόμενους.

- ✓ Η διαχείριση των σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους και οι παρεμβάσεις που πρέπει να γίνουν λόγω της κακής απόδοσής τους. Οι κακές διαπροσωπικές σχέσεις με συναδέλφους, ο εκφοβισμός, η παρενόχληση και οι διακρίσεις οδηγούν σε προβλήματα κατάθλιψης και τελικά στη διαταραχή του μετατραυματικού στρες (PTSD) (Carter *et al.*, 2013). Η επικοινωνία μπορεί να είναι φτωχή ή και ανύπαρκτη, να υπάρχει έλλειψη ομαδικού πνεύματος και ανομοιόμορφη κατανομή των εξωδιδασκτικών εργασιών, να δημιουργούνται εσωτερικές και προσωπικές προστριβές και να απουσιάζει η ακαδημαϊκή επαγγελματική επαφή. Αν οι σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων είναι προβληματικές, αυτό επηρεάζει ολόκληρο το σχολείο άρα και την παραγωγικότητά τους, την υγεία τους και την εργασιακή ικανοποίηση που νιώθουν (Cartwright & Cooper, 1997).
- ✓ Η έλλειψη ελέγχου εργασίας, αφορά στο βαθμό που οι εργαζόμενοι συμβάλλουν στις διαδικασίες και στην εξουσία λήψης αποφάσεων και οδηγεί σε ελαττωμένη εργασιακή ικανοποίηση και σωματικά προβλήματα. Οι διευθυντές θα πρέπει να παροτρύνουν τους εκπαιδευτικούς προς αυτή την κατεύθυνση, να γίνεται ανατροφοδότηση και να υπάρχει ευνοϊκό κλίμα για ανάδειξη και ανάπτυξη δεξιοτήτων, στην λύση των προβλημάτων και των εσωτερικών συγκρούσεων μεταξύ τους.
- ✓ Η διαχείριση της συμπεριφοράς των μαθητών που διανύουν την δύσκολη εφηβική τους ηλικία, με το εξαντλητικό διάβασμα που απαιτείται λόγω των τελικών εισαγωγικών εξετάσεων. Οι σχέσεις με τους μαθητές (πολυπληθείς τάξεις, μαθητές με διαφορετικές μαθησιακές ικανότητες) και τους γονείς που μπορεί να είναι παρεμβατικοί, παράλογοι ή αδιάφοροι δημιουργούν επίσης μεγάλο άγχος. Είναι γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότεροι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και δυσκολίες συμπεριφοράς παρακολουθούν κανονικές τάξεις, ενώ μεγάλος αριθμός αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών φοιτούν στα ελληνικά σχολεία. Αναφέρονται επίσης η έλλειψη κινήτρων των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο για μάθηση (Combs *et al.*, 2009 · Tsigilis *et al.*, 2011).
- ✓ Οι τοπικές εκπαιδευτικές αρχές και οι εξωτερικοί παράγοντες (π.χ. νομοθεσία, κυβερνήτες, επιθεωρήσεις) και τα αισθήματα της έλλειψης υποστήριξης από αυτούς (Lopez Meneses *et al.*, 2017). Κάθε αλλαγή προκαλεί αβεβαιότητα, ανασφάλεια και αυξημένη εργασία. Οι διευθυντές λοιπόν πρέπει να το διαχειρίζονται με καλή επικοινωνία και διαφάνεια κατά την εξέλιξη της αλλαγής, να παρέχουν τη γνώση και τους πόρους ώστε να προσαρμοστούν οι εκπαιδευτικοί στους νέους ρόλους και στις νέες ευθύνες. Υπάρχουν άτομα που δεν

μπορούν να προσαρμοστούν γρήγορα με αποτέλεσμα να μην μπορούν να ανταποκριθούν στις αλλαγές (Tsiakkiros & Pashiardis, 2002). Παράλληλα η έλλειψη πληροφόρησης σχετικά με την εφαρμογή των αλλαγών, ο ρυθμός της αλλαγής, και η έλλειψη μέσων που θα βοηθήσουν την μετάβαση, γεννούν συναισθήματα αποτυχίας, αδυναμίας και άγχους (Travers & Cooper, 1996).

- ✓ Η οργάνωση και διοίκηση των πόρων και μέσων του σχολείου και η τυχόν έλλειψή τους. Οι φτωχές συνθήκες εργασίας τους που αφορούν στην ανεπάρκεια υλικών και μέσων, συνήθως στην κακή φυσική κατάσταση των κτιρίων, στην ελλειμματική γραμματειακή υποστήριξη, στην ανεπάρκεια χρόνου για προετοιμασία και στην απουσία δυνατότητας για επαγγελματική ανάπτυξη.
- ✓ Η αυτοεκτίμηση καθώς και η κοινωνική θέση που έχουν. Υπάρχει αναμφισβήτητη σύγκρουση και ασάφεια ρόλων που σχετίζεται με τις προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί με τον εαυτό τους αλλά και η κοινωνία για τους εκπαιδευτικούς (Burke, 1999). Η σύγκρουση ρόλων εμφανίζει θετική σχέση με την εξουθένωση ενώ η ασάφεια ρόλων με την δυσαρέσκεια για την εργασία (Perrewe *et al.*, 2002 · Conley & Woosley, 2000). Οι επιτυχημένοι διευθυντές χρησιμοποιούν ένα σύνολο από αξίες που θέτουν τις προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευτικών πάνω από τις οργανωτικές ώστε να διαχειρίζονται την ασάφεια και τη σύγχυση.
- ✓ Η αναγκαιότητα να διαθέτουν επιμονή, ευελιξία κινήσεων, πρωτοτυπία, σεβασμό στη διαφορετικότητα, να εμπνέουν εμπιστοσύνη, να προκαλούν αισθήματα ενθουσιασμού και να αποσβήνουν συγκρούσεις (Παππά, 2002 · Τσικολάτας, 2011).

1.6. Αιτίες άγχους

Η σχέση των διευθυντών με τους συναδέλφους τους αλλά και η αλληλεπίδρασή τους με το σχολικό περιβάλλον είναι γενικά οι βασικές αιτίες του άγχους τους (Fontana *et al.*, 1993). Είναι η αντίδραση τους, στις περιπτώσεις που αναγνωρίζουν πως οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι ικανότητες που διαθέτουν, δεν αρκούν προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εργασίας τους. Αυτό τους κάνει να αισθάνονται αποδυναμωμένοι ως προς την ικανότητα να διοικούν αλλά και την ετοιμότητα για αντίστοιχες δυσκολίες που θα προκύψουν στο μέλλον (Fontana, 1993 · Τσιάκκιρος, 2012). Πιο συγκεκριμένα:

- ✓ Οι απαιτήσεις της εργασίας, δηλαδή το σωματικό και ψυχολογικό φορτίο της, αποτελούν τον κυριότερο παράγοντα δημιουργίας εργασιακού άγχους. Οι υψηλές απαιτήσεις επίσης μπορεί να προκαλέσουν προβλήματα ψυχικής υγείας, όπως είναι η κατάθλιψη (Nielsen, 2017).
- ✓ Ο έλεγχος της προσωπικής εργασίας που δηλώνει την αυτονομία και την εξουσία που διαθέτει κάποιος όταν λαμβάνει αποφάσεις, αποτελεί επίσης σημαντική αιτία.

- ✓ Η έλλειψη κοινωνικής υποστήριξης που περιλαμβάνει την συναισθηματική και ουσιαστική βοήθεια από συναδέλφους, προϊστάμενους και την οικογένεια αποτελεί επίσης αιτία άγχους. Η υποστήριξη από συναδέλφους και προϊστάμενους οδηγεί σε μείωση του εργασιακού άγχους, ελάττωση της εξάντλησης και αύξηση της εργασιακής ικανοποίησης (Halbesleben & Buckley, 2004 · Πατσάλης & Παπουτσάκη, 2010).
- ✓ Η οργανωσιακή κουλτούρα που αναφέρεται στις κοινές αξίες, πεποιθήσεις και πρακτικές μέσα σε έναν οργανισμό αποτελεί και αυτή αιτία άγχους. Μια κακή οργανωσιακή κουλτούρα που δεν εξασφαλίζει την υποστήριξη, την αναγνώριση και την απαραίτητη επικοινωνία οδηγεί σε αγχωτικό περιβάλλον (Nahrgang *et al.*, 2011). Σε αυτό το πλαίσιο κουλτούρας, δίνεται έμφαση στην παραγωγικότητα σε βάρος της ευημερίας των εργαζομένων ενώ σε πλαίσιο ανταγωνιστικότητας προκύπτουν και θέματα εκφοβισμού (Salin & Notelaers, 2017).
- ✓ Η εργασιακή ανασφάλεια και η σύγκρουση ρόλων, που οδηγεί σε ανισορροπία ανάμεσα στην επαγγελματική και προσωπική ζωή και δημιουργεί πολλές φορές αισθήματα ενοχής και σύγκρουσης.

Επίσης, αιτίες που προκαλούν εργασιακό άγχος στους διευθυντές Λυκείων είναι:

- Η απροθυμία των εκπαιδευτικών να συνεργάζονται με τον διευθυντή με σκοπό πάντα την καλή λειτουργία του σχολείου
- Η έλλειψη ανταμοιβής για υψηλές αποδόσεις στην εργασία
- Η έλλειψη δυνατότητας έκφρασης παραπόνων (Boyland, 2011 · Στραβάκου, 2003).

1.7. Ψυχικές και σωματικές επιπτώσεις στους σχολικούς ηγέτες

1.7.1 Επιπτώσεις επαγγελματικού άγχους

Γενικά, οι κακές εργασιακές συνθήκες προκαλούν αρνητικές επιπτώσεις στην σωματική και ψυχική υγεία των εργαζομένων. Η σύνδεση του επαγγελματικού άγχους και της εμφάνισης ασθeneιών όμως, είναι περίπλοκη (Kyriacou, 2000).

Πιο συγκεκριμένα, η έλλειψη ελέγχου εργασίας που μπορεί να βιώνουν οι εργαζόμενοι είναι πιθανότερο να οδηγήσει σε μυοσκελετικές διαταραχές, όπως πόνοι στην πλάτη ενώ διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο άγχους και κατάθλιψης (Schaufeli & Taris, 2014; Stansfeld & Candy, 2006). Όσοι αντιμετωπίζουν υψηλές απαιτήσεις εργασίας βιώνουν κούραση, μειωμένη εργασιακή ικανοποίηση και συχνές απουσίες (Brough *et al.*, 2005). Οι άσχημες σχέσεις με τους συναδέλφους, το περιβάλλον εκφοβισμού, παρενοχλήσεων και διακρίσεων οδηγεί σε κατάθλιψη και διαταραχή μετατραυματικού στρες (Carter *et al.*, 2013). Η έλλειψη κοινωνικής υποστήριξης σε συνδυασμό με τις κακές σχέσεις με προϊστάμενους και συναδέλφους οδηγεί σε μειωμένη εργασιακή ικανοποίηση και κίνητρα (Schaufeli & Taris, 2014). Οι οργανωτικές αλλαγές όπως είναι η αναδιάρθρωση και η συρρίκνωση προσωπικού οδηγεί σε αβεβαιότητα, αυξημένη εργασιακή ανασφάλεια, άγχος και κατάθλιψη (Kompier & Kristensen, 2001). Σε έρευνα που ζητήθηκαν οι

απόψεις μαθητών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τους εκπαιδευτικούς τους που έπασχαν από επαγγελματική εξουθένωση οι μαθητές απάντησαν ότι οι εκπαιδευτικοί ένιωθαν νευρικοί, κουρασμένοι, ανυπόμονοι, απρόθυμοι να διδάξουν, τιμωρούσαν διαρκώς τους μαθητές και δεν είχαν τον απαιτούμενο σεβασμό και κύρος μέσα στη σχολική αίθουσα (Tatar & Yahav, 1999).

Οι επιπτώσεις του επαγγελματικού άγχους είναι (Brock & Grady, 2000):

- Φυσικές και σωματικές που εκφράζονται με χρόνια κόπωση, συχνές ασθένειες και ατυχήματα, υπερβολικό φαγητό, προβλήματα κυρίως στη σπονδυλική στήλη, μειωμένο ανοσοποιητικό σύστημα, αναπνευστικά προβλήματα, πεπτικό έλκος, καρδιαγγειακά θέματα, αθηροσκλήρωση, μεταβολικά σύνδρομα και λιγότερο καθημερινό ύπνο λόγω εργασίας μέχρι αργά το βράδυ. Αυτές οι ανθυγιεινές συνήθειες μπορούν να οδηγήσουν σε ασθένειες (Kyriacou & Sutcliffe, 1979). Αυτές είναι η υψηλή αρτηριακή πίεση, η χοληστερόλη, η στηθάγχη, οι πονοκέφαλοι, το γαστρεντερικό έλκος, οι λιποθυμίες, οι χρόνιοι πόνοι στην πλάτη, οι κοιλιακές και στομαχικές διαταραχές, το ευερέθιστο έντερο, οι αλλεργίες και το άσθμα, η απώλεια βάρους, τα αθριτικά, οι αϋπνίες κ.α. (Ostell & Oakland, 1995).
- Διανοητικές ή γνωστικές όπου εμφανίζεται αδυναμία συγκέντρωσης, μείωση δημιουργικότητας, δυσκολία στη μνήμη και στην εκμάθηση νέων γνώσεων, αλλά και στη λήψη αποφάσεων.
- Συναισθηματικές με συμπτώματα ανησυχίας, νευρικότητας, θυμού, διαταραχές ύπνου, κατάθλιψη, αποξένωση, προβλήματα στην προσωπική ζωή, υποχονδρία (Ostell & Oakland, 1995).
- Κοινωνικές με εκδηλώσεις αγένειας και έλλειψη κοινωνικών επαφών.
- Πνευματικές, με τάσεις αλλαγής και απόδρασης από την εργασία και απώλειας προσωπικών αξιών.
- Συμπεριφορικές με κατάχρηση καπνού, οινοπνευματωδών ποτών, ναρκωτικών ουσιών, με καταστροφική συμπεριφορά, εμπλοκή σε ατυχήματα, επιθετικότητα, μείωση της απόδοσης και συχνές απουσίες από την εργασία (Troman & Woods, 2001).

1.7.2 Επιπτώσεις επαγγελματικής εξουθένωσης

Είναι ξεκάθαρο ότι οι διευθυντές θα πρέπει να διακρίνουν τα συμπτώματα του εργασιακού στρες ώστε να τα διαχειρίζονται αφενός και αφετέρου να μην φτάνουν τελικά στο σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης όπου τα συμπτώματα είναι σαφώς εντονότερα με όλες τις συνέπειες από αυτή (Chang, 2009 · Τσιάκκιρος, 2012 · Κουτρουβίδης, 2013).

Οι σωματικές επιπτώσεις είναι μυϊκοί πόνοι, κόπωση, εξάντληση που γίνονται εντονότερες όταν συνυπάρχουν θέματα υγείας όπως πίεση, ημικρανίες, αϋπνίες, διαβήτης κ.α. (Δεληγάς κ.α.,

2012). Οι ψυχολογικές επιπτώσεις περιλαμβάνουν θυμό, αποπροσανατολισμό, εκνευρισμό, ανία, αίσθηση ματαιότητας, ενοχή και μείωση αυτοεκτίμησης. Η κατάθλιψη και η μεταβαλλόμενη διάθεση οδηγούν σε εξουθένωση (Κουτρουβίδης, 2013). Στις συναισθηματικές επιπτώσεις περιλαμβάνονται η ευερεθιστικότητα προς τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, η κυκλοθυμικότητα, η απουσία αυτοελέγχου και η χαμηλή αυτοεκτίμηση (Κάντας, 1996). Τέλος στις συμπεριφορικές επιπτώσεις ανήκουν η ελλειμματική προσοχή, η απομόνωση από τους συναδέλφους, η δυσκολία στην συνεργασία και την επικοινωνία και οι συγκρούσεις με έντονα ξεσπάσματα θυμού (Δεληγάς κ.α., 2012 · Schaufeli & Taris, 2014 · Stansfeld & Candy, 2006).

Για έναν διευθυντή που δεν εισπράτει εργασιακή ικανοποίηση αυξάνονται οι πιθανότητες να μην μπορεί να ανταπεξέλθει στα καθήκοντά του επομένως μειώνεται η αποδοτικότητά του. Στο τελευταίο στάδιο επέρχεται η απάθεια.

Οι επιπτώσεις των διαφόρων παραγόντων επαγγελματικού στρες και οι εκδηλώσεις του στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας πάντως, δεν έχουν διερευνηθεί εκτενώς (Kourmousi & Alexopoulos, 2016).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: Ο ρόλος και οι αρμοδιότητες ενός Διευθυντή Λυκείου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κατά την εφαρμογή του ηγετικού του ρόλου

2.1. Διοίκηση και ηγεσία σχολικών μονάδων

Κάθε σχολικός οργανισμός έχει ιδιαίτερους σκοπούς και στόχους που πρέπει να ολοκληρώσει μέσα σε συγκεκριμένα χρονικά πλαίσια. Η συνεισφορά των διαφόρων συντελεστών, που είναι το εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό, τα μέσα που παρέχει το σχολείο (τα βιβλία και το αναλυτικό πρόγραμμα) και η σχολική κουλτούρα είναι αναγκαία. Η συνεισφορά της διοίκησης όμως σε αυτό το πλαίσιο είναι καθοριστική.

Στην Ελλάδα ο Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985) όπως τροποποιήθηκε και συμπληρώθηκε από μεταγενέστερους όπως οι Ν.2817/2000 και Ν.2986/2002, διαχωρίζει τη δομή και λειτουργία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Εκεί επισημαίνονται οι σκοποί της εκπαίδευσης, η προσφορά στους μαθητές και οι βασικοί συντελεστές για την επίτευξη των σκοπών της.

Η εκπαιδευτική διαχείριση και η εκπαιδευτική ηγεσία, που ορίζονται ως διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών, αποτελούν τη σύνδεση ανάμεσα στους σκοπούς και τους στόχους της εκπαίδευσης με τις δράσεις της διοίκησης ενός σχολικού οργανισμού (Bush, 2010). Η διοίκηση περιλαμβάνει ενέργειες και καθήκοντα που συνδέονται με την ορθά οργανωμένη και αποτελεσματική χρήση των διαθέσιμων πόρων της σχολικής μονάδας προκειμένου να πραγματοποιηθούν οι οργανωτικοί στόχοι (Sapre, 2002).

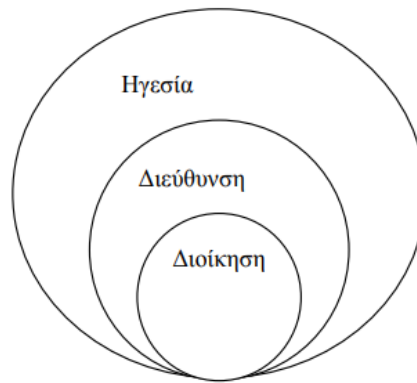
Τα επίσημα πρότυπα μοντέλα διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων είναι τα διαρθρωτικά, τα συστήματα, τα γραφειοκρατικά, τα ορθολογικά και τα ιεραρχικά. Σύμφωνα με αυτά τα μοντέλα, η δομή της οργάνωσης είναι ιεραρχική, με ορθολογικούς και προκαθορισμένους στόχους, με έναν ή ελάχιστους επικεφαλής, που εφαρμόζουν συμφωνημένες πολιτικές (Bush, 2010).

Τα τυπικά μοντέλα της εκπαιδευτικής διοίκησης ακολουθούν το στυλ της ηγετικής διοίκησης δηλαδή εστιάζουν στην εκτέλεση ενεργειών, καθηκόντων και δραστηριοτήτων από ένα ή λίγα πρόσωπα με την αιτιολογία ότι διευκολύνονται οι δραστηριότητες όλων των άλλων ατόμων (Bush, 2010).

Άλλα μοντέλα διοίκησης είναι τα συλλογικά που συνδέονται με τρεις μορφές ηγεσίας: τη μετασχηματιστική ηγεσία, τη συμμετοχική ηγεσία και την κατανομημένη ηγεσία (Bush, 2010).

2.2. Ο ρόλος και τα καθήκοντα των σχολικών Διευθυντών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Ο ρόλος του διευθυντή είναι διαφορετικός από σχολείο σε σχολείο (πόλη ή επαρχία, ιδιωτικό ή δημόσιο, εκπαιδευτική βαθμίδα). Περιλαμβάνει τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που προκύπτουν από τη συγκεκριμένη θέση ενώ καθορίζεται από τις προσδοκίες όσων έχουν σχέση με το σχολείο και ασκούν επιρροή σε αυτό δηλαδή τους μαθητές, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, την κοινή γνώμη αλλά και την ευρύτερη κοινωνία (Κωνσταντίνου, 2015). Είναι ένας ρόλος δύσκολος και πολυδιάστατος γιατί σχετίζεται με νόμους, εγκυκλίους, αναλυτικά προγράμματα αλλά και την απαιτούμενη επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση. Πρέπει να διαχειριστεί τις εκπαιδευτικές καινοτομίες και τις αναδιαρθρώσεις των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, λαμβάνοντας υπόψη ότι ο ίδιος είναι ένας εκπαιδευτικός που δεν έχει προετοιμαστεί από την Σχολή του να τις αντιμετωπίσει (Μπελαδάκης, 2007). Ο σχεδιασμός και η οργάνωση είναι οι δυο βασικές αρχές της σχολικής διεύθυνσης και αποτελούν τις απαιτούμενες διαδικασίες που καθορίζουν τη λειτουργία του σχολείου, τη διατήρηση της σχολικής τάξης, τον προσδιορισμό των προσδοκιών, την επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών, των προϊστάμενων, την συντήρηση των κτιρίων και τη σωστή οικονομική διαχείριση των πόρων. Αντίθετα η ηγεσία καθορίζει το μέλλον, ή το όραμα, συντονίζει την εκπαιδευτική κοινότητα σε αυτό το όραμα και τους δημιουργεί δέσμευση και αφοσίωση (Pepper, 2010). Ο όρος της ηγεσίας συμπεριλαμβάνει τις έννοιες της διοίκησης και της διεύθυνσης. Ο όρος ηγεσία είναι ευρύτερος γιατί για να είναι κάποιος άξιος ηγέτης πρέπει να είναι άξιος διοικητής και διευθυντής (Εικόνα 1). Έτσι, ο ένας όρος συμπληρώνει τον άλλο και θεωρούνται απαραίτητοι για να χαρακτηριστεί κάποιος ικανός σύγχρονος ηγέτης (Πασιαρδής, 2004).



Εικόνα 1: Οι σχέσεις μεταξύ των όρων ηγεσία, διεύθυνση και διοίκηση (Πασιαρδής, 2004, σελ. 212).

Ο ρόλος του διευθυντή, σύμφωνα με τους Ν.2525/97 και Δ1/105657/8.10.2002 (άρθρο 27) είναι (Καμπουρίδης, 2002 · Μουντζούρη-Μανούση, 2002 · Σαΐτης, 2007 · Τσικολάτας, 2011):

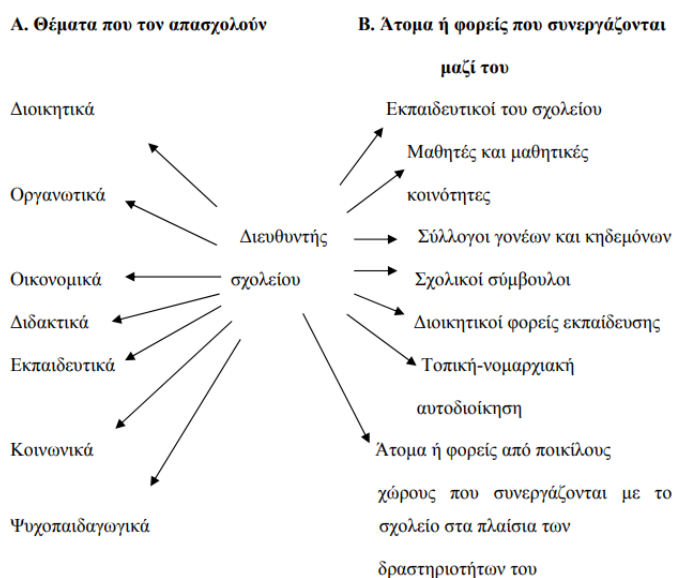
- Διοικητικός. Ο διευθυντής ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του για την εκπαιδευτική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας, πληροφορεί για τους στόχους της σχολικής μονάδας, ελέγχει την πρόοδο των διοικητικών και εκπαιδευτικών διαδικασιών που έχουν αναλάβει οι εκπαιδευτικοί και εντοπίζει τους ανθρώπινους πόρους που απαιτούνται (Lussier & Achua, 2021).
- Συντονιστικός. Ο διευθυντής συντονίζει και οδηγεί τις δράσεις ενώ ταυτόχρονα ενισχύει τις ειρηνικές σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους. Υποστηρίζει έμπρακτα την ισοτιμία, μειώνει τις αντιπαλότητες μεταξύ τους, ενώ προβαίνει σε συστάσεις όταν προωθεί τη συναδελφική αλληλεγγύη. Συντονίζει τις πρωτοβουλίες και καινοτομίες μεταξύ του προσωπικού του ενώ διακρίνει και αξιοποιεί τις δεξιότητες και δυνατότητες των εκπαιδευτικών του (Harris *et al.*, 2001).
- Καθοδηγητικός. Οι υψηλοί στόχοι που ο ίδιος θέτει και οι πρωτοβουλίες που αναλαμβάνει σε εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό επίπεδο αποτελούν παράδειγμα για τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς της μονάδας του. Ένας σχολικός διευθυντής είναι ένας πρωτοπόρος ηγέτης στη σχολική μονάδα, και ένας καλός ηγέτης καθοδηγεί με το παράδειγμά του. Με παροχή ηγεσίας και υποστήριξης προσφέρει παρακίνηση και εξασφαλίζει την αφοσίωση των εργαζομένων.
- Επιμορφωτικός. Προάγει την διοικητική, παιδαγωγική και επιστημονική εσωτερική και εξωτερική επιμόρφωση του προσωπικού του ώστε να αναβαθμίζει το επιστημονικό υπόβαθρο του. Παράλληλα υποστηρίζει την διάθεση και επιθυμία αυτοεπιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.
- Αξιολογικός. Αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς του σύμφωνα με το νομοθετικό πλαίσιο, συνεργάζεται με τους μαθητές του ατομικά αλλά και με τις μαθητικές κοινότητες ώστε να επιτυγχάνει καλή οργάνωση της σχολικής ζωής χτίζοντας ένα φιλικό πνεύμα μεταξύ μαθητών και καθηγητών. Ο έλεγχος που εφαρμόζει με την αξιολόγηση του σχολικού

οργανισμού, περιλαμβάνει τη μέτρηση της προόδου, τον εντοπισμό των αδύναμων σημείων και την αλλαγή στη στρατηγική που ακολουθεί.

- **Επικοινωνιακός.** Διαχειρίζεται συγκρούσεις εντός του σχολείου με τεχνικές όπως η εξομάλυνση (υποχωρητική και συνεργατική), ο συμβιβασμός (πρόχειρες λύσεις που ικανοποιούν και τις δυο πλευρές), η επίλυση προβλημάτων (συνεργατικότητα για σωστή λύση), η αποφυγή (παράκαμψη του προβλήματος) και η μάχη (με υπεράσπιση του σωστού) (Everard & Morris, 2004).
- **Οργανωτικός.** Επιφέρει την αποτελεσματικότητα σε διδασκαλία, μάθηση, διοικητική δομή, κατανομή και αξιοποίηση του προσωπικού του, στο χώρο του σχολείου και στους διαθέσιμους πόρους (Κατσαρός, 2008 · Bateman & Snell, 2019). Σχεδιάζονται χρονοδιαγράμματα και προϋπολογισμοί ώστε οι διαθέσιμοι πόροι να αξιοποιούνται αποτελεσματικά.
- **Συμβουλευτικός.** Αποτελεί τον σύμβουλο-καθοδηγητή για τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς των μαθητών, τους ίδιους τους μαθητές σε φιλικό και οικείο περιβάλλον (Εικόνα 2).

Επίσης, σύμφωνα με τα άρθρα 28, 29, 31 και 32 σημειώνονται τα εξής:

- 1) Ο Διευθυντής εκπροσωπεί το σχολείο έναντι τρίτων
- 2) Εφαρμόζει νόμους, διατάγματα, αποφάσεις, εγκυκλίους και υπηρεσιακές εντολές
- 3) Συνεργάζεται με άλλους εμπλεκόμενους σε εκπαιδευτικά θέματα



Εικόνα 2: Ο ρόλος του διευθυντή (Λεμονή & Κολεζάκης, 2013, σσ. 170)

Οι Υποδιευθυντές αντίστοιχα, επικουρούν τον Διευθυντή στα καθήκοντά του, σε περίπτωση απουσίας τον αντικαθιστούν, ενώ είναι μετά τον Διευθυντή οι υπεύθυνοι για τη σωστή λειτουργία του σχολείου.

Ένας διευθυντής διορισμένος από διοικητικές εκπαιδευτικές αρχές είναι ο ηγέτης μιας σχολικής μονάδας που πρέπει να δρα ανάλογα με τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, των μαθητών αλλά και αυτών που ιεραρχικά είναι ανώτεροί του. Άρα αποτελεί τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα

στο σχολείο και τις διοικητικές εκπαιδευτικές αρχές. Αυτός θα προσδιορίσει τις ενέργειες των εκπαιδευτικών και μαθητών, σύμφωνα με τους νόμους της Πολιτείας. Η υψηλότερη θέση που κατέχει του δίνεται από μια ανώτερη αρχή, επομένως επηρεάζει περισσότερο τα υπόλοιπα μέλη του σχολείου του. Το βασικό καθήκον του είναι να προάγει τους γενικούς και ειδικούς σκοπούς του σχολείου του ώστε να δημιουργηθεί ένα σχολείο όπου μαθητές και εκπαιδευτικοί συνεργάζονται για την επίτευξη τους. Οι γενικοί σκοποί προσδιορίζονται από το αρμόδιο υπουργείο και την πολιτεία, ενώ οι ειδικοί αφορούν στην αρμοδιότητα του διευθυντή (Λεμονή & Κολεζιάκης, 2013).

2.3. Ο ρόλος του διευθυντή ανάλογα με τον τύπο της εκπαιδευτικής ηγεσίας

Το στυλ της ηγετικής διοίκησης για πολλά χρόνια ήταν ένα ελκυστικό μοντέλο για την διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων. Σύμφωνα με αυτό τον τύπο ηγεσίας, τον κεντρικό ρόλο τον έχει ο ηγέτης-διευθυντής με την συμπεριφορά του, τις λειτουργίες του και τους στόχους του (Πασιαρδής, 2004). Ο καλός ηγέτης είναι αυτός που κατευθύνει τους άλλους με το παράδειγμά του και όχι αυτός που διατάζει και απειλεί (Παπαγεωργίου, 2002).

Το μοντέλο της Κατανεμημένης Ηγεσίας, δίνει βάση στο γεγονός ότι δεν μπορεί ένα μόνο άτομο να διαθέτει όλες τις δεξιότητες και ικανότητες που χρειάζονται για να διαχειρίζεται μόνος του τη διεύθυνση μιας ολόκληρης σχολικής μονάδας.

Το μοντέλο της Συμμετοχικής Ηγεσίας βασίζεται στην κατανομή των καθηκόντων της διαχείρισης και στην λήψη αποφάσεων με συνεργασία. Επειδή ο φόρτος εργασίας ενός διευθυντή είναι υπέρογκος με αυτό το μοντέλο οι αρμοδιότητες μοιράζονται χωρίς διακρίσεις μεταξύ των μελών (Harris, 2008).

Το μοντέλο της Μετασχηματιστικής Ηγεσίας επικρατεί τα τελευταία χρόνια γιατί βασίζεται στην ανθρώπινη αλληλεπίδραση. Το μοντέλο αυτό έχει στόχο τη διαμόρφωση των τρόπων της εκπαιδευτικής διοίκησης με βάση ένα κοινό όραμα. Σχηματίζονται έτσι πρότυπα, μια αδιάκοπη πνευματική παρακίνηση και εγρήγορση που δίνουν στα μέλη της ομάδας μια μοναδική ταυτότητα, κουλτούρα και διάθεση συμμετοχικότητας. Είναι φυσικά αναγκαία η ύπαρξη του ηγέτη που επιτηρεί και συντονίζει την ομάδα, διαχέει το όραμά του και προσφέρει εργασιακή ικανοποίηση σε όλο τον οργανισμό (Bryman, 1996).

Η εφαρμογή της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας καθορίζεται από τρεις παράγοντες που οδηγούν προς ένα μοντέλο ηγεσίας που είναι:

- Το οργανωτικό πλαίσιο
- Ο μαθητικός πληθυσμός
- Η εκπαιδευτική πολιτική.

Το οργανωτικό πλαίσιο προσδιορίζεται από τη γεωγραφική θέση, το μέγεθος του σχολείου και το επίπεδο της εκπαιδευτικής βαθμίδας που παίζουν ουσιαστικό ρόλο κατά την εφαρμογή ενός μοντέλου ηγεσίας.

Η κοινωνική προέλευση του μαθητικού πληθυσμού επιδρά στις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες λόγω των διαφορετικών κοινωνικών τάξεων. Έτσι, εμφανίζεται μια ετερογένεια που εντείνεται από φυλετικές διαφορές και τις εξειδικευμένες ανάγκες κάποιων μαθητών που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες (Πυργιωτάκης, 2002).

Η πολιτική κατάσταση της Ελλάδας, μεταβάλλεται αρκετά με το πέρασμα των χρόνων αλλά η εκπαιδευτική πολιτική δεν αλλάζει σημαντικά ενώ η χρηματοδότηση για την παιδεία είναι κρατική.

Το ζητούμενο όμως για τον σχολικό ηγέτη είναι να δημιουργήσει ένα σχολείο με σύγχρονα κοινωνικά πρότυπα με τους παρακάτω τρόπους:

- Τον σχηματισμό και την διαφύλαξη μιας ανταγωνιστικής σχολικής μονάδας είτε είναι δημόσια είτε ιδιωτική δομή. Αυτό θα πραγματοποιηθεί με εφαρμογή καινοτόμων δράσεων όπως προγράμματα Erasmus, ενισχυτικής διδασκαλίας και παράλληλης στήριξης.
- Με συνεργασία και ισχυροποίηση των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική κοινότητα όπως σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων, για την από κοινού λήψη αποφάσεων.
- Με την εκπαιδευτική καθοδήγηση των διευθυντών για πρόοδο της μαθησιακής πορείας. Για να επιτευχθεί αυτή η καθοδήγηση θα πρέπει να πραγματοποιείται συχνά η επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών αλλά και να εφαρμόζεται η συχνή αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.
- Να δημιουργούνται και να εφαρμόζονται στρατηγικές και projects με σκοπό τη βελτίωση των σχολείων. Είναι αναγκαίο και οι ίδιοι οι διευθυντές να κάνουν συχνά εκπαιδευσεις σχετικές με τα παραπάνω, προκειμένου να αποκτήσουν τις δεξιότητες παραγωγικού σχεδιασμού και πραγματοποίησης σχεδίων.

2.4. Εργασιακή ικανοποίηση του διευθυντή σχολικής μονάδας

Εργασιακή ικανοποίηση ονομάζεται η γενική στάση ενός εργαζόμενου απέναντι στην εργασία του. Σχετίζεται με την ικανοποίηση του εργαζόμενου από την ζωή του (Πουρίδου, 2015). Οι διευθυντές σχολικών μονάδων σε μελέτες εκφράζουν την ικανοποίησή τους επειδή συνεργάζονται με παιδιά και εκπαιδευτικούς, αλλά νιώθουν υπερφορτωμένοι από τις πολλαπλές γραφειοκρατικές υποχρεώσεις, τις συχνές παράλογες απαιτήσεις από γονείς, την ανασφάλεια σχετικά με την σωματική ασφάλεια των μαθητών, τα θέματα εφηβείας όπως φύλου και ισότητας, την υποστήριξη του εκπαιδευτικού προσωπικού, την ανάπτυξη του οργανισμού και την ανάληψη ευθυνών (Fraser & Brock, 2006). Ασφαλώς, η εργασιακή ικανοποίηση σχετίζεται και με τις οικονομικές τους απολαβές, την παρουσία υποδιευθυντή και την αναγνώριση και την πρόοδο της σχολικής τους μονάδας. Τα τελευταία χρόνια όμως, οι ευθύνες των διευθυντών έχουν αυξηθεί

κατακόρυφα αφού καθημερινά πρέπει να ενημερώνονται από το my school και άμεσα να αναλάβουν και τον ρόλο των αξιολογητών (Τσουλής κ.α., 2015).

Σε γενικές γραμμές οι διευθυντές νιώθουν εργασιακή ικανοποίηση αλλά θεωρούν ότι αμοίβονται μη ικανοποιητικά και ότι έχουν εξαντλητικά ωράρια. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να χρησιμοποιούν τον προσωπικό τους χρόνο για να καλύπτουν τις υποχρεώσεις τους. Με παροχή γραμματειακής υποστήριξης οι διευθυντές θα μπορούσαν να έχουν χρόνο που θα τον αξιοποιούσαν σε άλλους τομείς όπως την υποστήριξη και παρακίνηση του προσωπικού και την ανάπτυξη του οργανισμού άρα και της δικής τους εργασιακής ικανοποίησης (Τσουλής κ.α., 2015).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: Διαφορετικοί τύποι Λυκείων που λειτουργούν στην Ελλάδα

3.1. Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Στη χώρα μας η εκπαιδευτική διοίκηση περιλαμβάνει τις λειτουργίες του Προγραμματισμού, της Οργάνωσης, της Διεύθυνσης, του Ελέγχου και του Συντονισμού (ΠΟΔΕΣ) (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Η διοικητική οργάνωση του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ορίζεται με βάση τις διατάξεις του Ν.1566/85 και την τροποποίηση και συμπλήρωση από μεταγενέστερους, όπως τους Ν.2817/2000 και Ν.2986/2002.

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι στην Ελλάδα το εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό, γιατί τα αναλυτικά προγράμματα, οι εκπαιδευτικοί και οι οικονομικοί πόροι παρέχονται από το Υπουργείο Παιδείας. Το Υπουργείο Παιδείας είναι το κέντρο όπου λαμβάνονται οι αποφάσεις και δημιουργεί την εκπαιδευτική πολιτική κατεύθυνση ανάλογα με την κυβέρνηση της χώρας (Πανάρετος, 1995). Ο ρόλος των Γενικών Διευθύνσεων και Τμημάτων του ΥΠΕΠΘ είναι κυρίαρχος γιατί αυτές διαχειρίζονται τους οικονομικούς πόρους, εξοπλίζουν τα σχολεία με υλικά μέσα, όργανα, υπολογιστές, οικόπεδα και χτίζουν τα σχολεία. Ρυθμίζουν τους διορισμούς, τις μεταθέσεις, τις αποσπάσεις, ελέγχουν τις σχολικές δραστηριότητες και τα αναλυτικά προγράμματα (Σαϊτής, 2005).

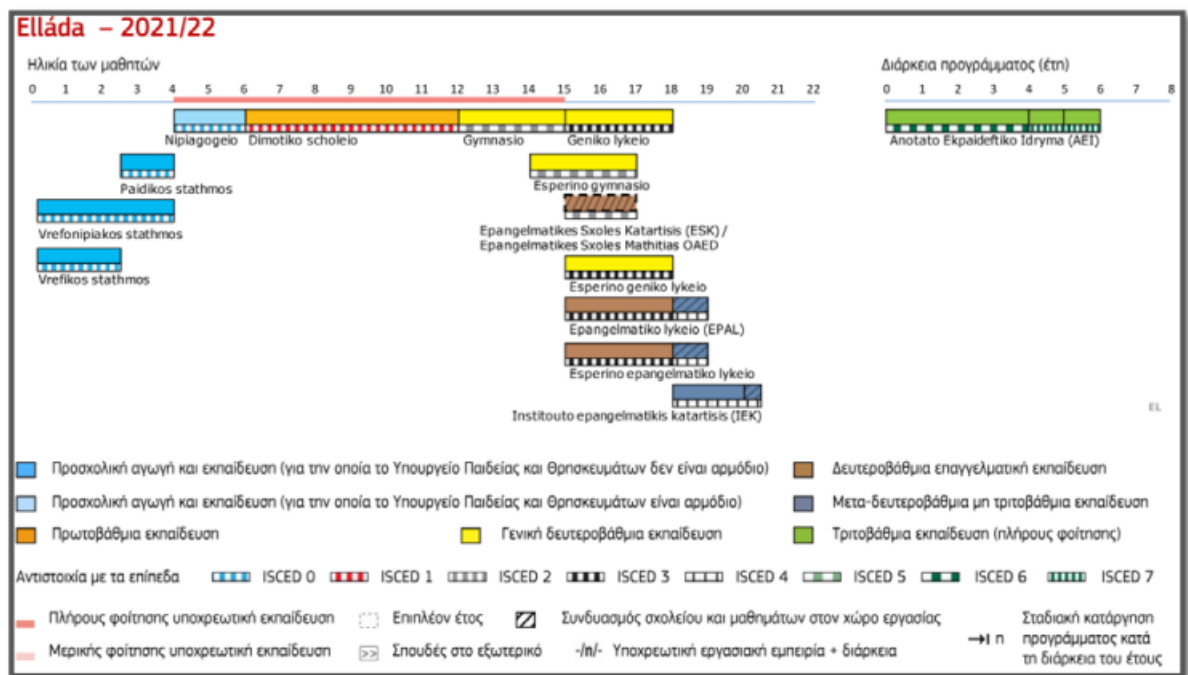
Η εξουσία συνεπώς των διευθυντών είναι πολύ περιορισμένη αφού δεν διαθέτουν εξουσία για αξιολόγηση του διδακτικού και εκπαιδευτικού έργου του προσωπικού, δεν μπορούν να αλλάξουν τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, αλλά και να εισάγουν κάποιες προσωπικές καινοτομίες ή επιμορφώσεις (Πασιαρδής, 2004 · Πασιαρδής, 2012).

3.2. Τύποι Λυκείων που λειτουργούν στην Ελλάδα

Σύμφωνα με το άρθρο 16 του Συντάγματος (2019), η εκπαίδευση συνιστά βασική υποχρέωση του Κράτους που σαν απώτερο σκοπό έχει την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελληνόπουλων, την δημιουργία εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλαση τους ως ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες.

Στην Ελλάδα, στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στον Πρώτο κύκλο λειτουργούν Ημερήσια και Εσπερινά Γυμνάσια (Δούρος, 2022). Επίσης λειτουργούν Μουσικά, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Αθλητικής Διευκόλυνσης, Εκκλησιαστικά, Μειονοτικά, Διαπολιτισμικά, Ειδικά ή με τάξεις Ένταξης και τέλος Πρότυπα και Πειραματικά Γυμνάσια.

Ο Δεύτερος κύκλος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δεν είναι υποχρεωτικός και περιλαμβάνει δύο τύπους σχολείων: Το Γενικό Λύκειο (ΓΕ.Λ.) και το Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ.). Τα εξειδικευμένα Λύκεια που λειτουργούν είναι τα Εκκλησιαστικά, τα Μειονοτικά, τα Διαπολιτισμικά, τα Μουσικά, τα Καλλιτεχνικά, τα Πειραματικά και Πρότυπα και τα Ειδικά όπου φοιτούν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΣΜΕΑΕ) (Εικόνα 3).



Εικόνα 3: Δομή του Ελληνικού Εκπαιδευτικού συστήματος 2021-2022 (Euridice *et al.*, 2021).

Ο αρχικός στόχος της δημόσιας εκπαίδευσης ήταν η ομοιομορφία, η ανάπτυξη των ατομικών δυνατοτήτων και η αξιοκρατία, όμως τείνει να εξασθενεί σταδιακά (Green and Little, 2007; Lingard *et al.*, 2005). Εμφανίζονται σημεία ποικιλομορφίας με την ίδρυση των Προτύπων σχολείων και των σχολείων που εξειδικεύονται στην καλλιέργεια συγκεκριμένων ταλέντων και πεδίων. Σύμφωνα με ερευνητική μελέτη η δευτεροβάθμια εκπαίδευση μελλοντικά θα είναι εξειδικευμένη και εστιασμένη, όχι στις τεχνικές ικανότητες και δεξιότητες που θα έχουν οι μαθητές αλλά στα ατομικά ταλέντα τους (Gamarnicowa & Green, 2003). Εγείρονται έτσι θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης που αναπαράγουν ανισότητες αφού δημιουργείται ένα σύστημα που πιστοποιεί και νομιμοποιεί την οριζόντια διάκριση και τις κατακόρυφες ανισότητες (Ball, 2003).

3.3. Εξειδικευμένα Γενικά Λύκεια

3.3.1 Μουσικά Σχολεία

Η λειτουργία των Μουσικών Σχολείων στην Ελλάδα, σύμφωνα με τον ιδρυτικό τους Νόμο 1824/1988 και την Υπουργική Απόφαση Γ2/3850/16-6-1998, ορίζει ως σκοπό της ίδρυσής τους την προετοιμασία και κατάρτιση των μαθητών που θέλουν να ακολουθήσουν την επαγγελματική κατεύθυνση της μουσικής (άρθρο 1). Περιλαμβάνει μαθήματα γενικής και μουσικής παιδείας, σύμφωνα με τον ιδρυτικό Νόμο, διακρίνει το διδακτικό προσωπικό σε καθηγητές γενικών μαθημάτων που πρέπει να έχουν σχέση με τις τέχνες γενικά και τη μουσική ειδικά και σε καθηγητές μουσικής, απόλυτα εξειδικευμένους σε μουσική παιδεία (άρθρο 5). Ελλείπει διορισμένων στα δημόσια σχολεία μουσικών, η διδασκαλία σε μαθήματα μουσικής ανατίθεται σε ιδιώτες χωρίς κριτήρια διαπίστευσης προσόντων.

3.3.2 Πρότυπα και Πειραματικά Λύκεια

Τα Πρότυπα και Πειραματικά λύκεια είναι σχολικοί οργανισμοί που προάγουν την καλλιέργεια και διάχυση της έννοιας και των πρακτικών της αριστείας και της καινοτομίας στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στα Πρότυπα οι μαθητές εισάγονται με εξετάσεις ενώ στα Πειραματικά με κλήρωση (Μαδέση, 2023). Ιδρύθηκαν με σκοπό να εφαρμόσουν πιλοτικά προγράμματα σπουδών, μεθόδους διδασκαλίας, νέο εκπαιδευτικό υλικό, νέα διδακτικά εγχειρίδια, σχολικά εγχειρίδια και καινοτόμες διδακτικές πρακτικές. Συμμετέχουν σε ερευνητικά προγράμματα σε συνεργασία με Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι.) και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.). (Άρθρο 11, 12 Εφημερίδα της Κυβέρνησης, ΦΕΚ 111/Α/12, 2020).

3.3.3 Ειδικά σχολεία (ΣΜΕΑΕ)

Η Ειδική Αγωγή αποτελεί βασικό κομμάτι της εκπαίδευσης με στόχο, μαθητές με αναπηρίες να αποκτήσουν δεξιότητες και γνώσεις προκειμένου να αποκτήσουν ανεξαρτησία, αυτονομία, να γίνουν παραγωγικοί και να ενσωματωθούν στην κοινωνία. Νομοθετικά με το νόμο 1566 του 1985 εντάχθηκε στη γενική εκπαίδευση. Τροποποιήσεις στους στόχους της Ειδικής Αγωγής έγιναν με τους νόμους 2817/2000 και 3699/2008 (Μπίτζιου, 2017).

Τα ειδικά σχολεία στην Ελλάδα όμως, αντιμετωπίζουν μεγάλες ελλείψεις σε εξειδικευμένο προσωπικό, υπηρεσίες και προγράμματα. Η κοινότητα των εκπαιδευτικών δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένη για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες λόγω απουσίας οργανωμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2000). Στο ισχύον νομοθετικό πλαίσιο υπάρχουν ασάφειες ενώ η εφαρμογή της πολιτικής της ένταξης αντιμετωπίζει πολλές δυσκολίες που οδηγούν σε ανεπαρκείς μεταρρυθμίσεις (Κοκκινάκη & Κοκκινάκη, 2014).

3.3.4 Εσπερινά Λύκεια

Στο Εσπερινό Λύκειο εγγράφονται ενήλικοι μαθητές που είτε έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική τους εκπαίδευση πριν πολλά χρόνια, είτε πρόσφατα ολοκλήρωσαν τη φοίτησή τους

σε Εσπερινό Γυμνάσιο ή σε ένα Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας με σκοπό να αποκτήσουν τον απολυτήριο τίτλο, να βελτιώσουν την εργασιακή τους θέση με μισθολογική εξέλιξη ή να συνεχίσουν σπουδές σε τριτοβάθμια εκπαίδευση (Γαλίτης, 2015).

3.4. Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.)

Όπως αναφέρθηκε, στη μη υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση υπάρχουν δύο τύποι Λυκείων που είναι το Γενικό Λύκειο (ΓΕ.Λ.) και το Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ.) (Μπάτσιου, 2020). Διαφέρουν στα ωρολόγια προγράμματά τους αφού τα Επαγγελματικά Λύκεια περιλαμβάνουν μεγαλύτερο αριθμό πρακτικών και εργαστηριακών μαθημάτων, ενώ τα θεωρητικά μαθήματα είναι λιγότερα.

Τα ΕΠΑ.Λ. θεωρούνται «δύσκολα» σχολεία (Schleicher, 2018) για «αδύνατους» μαθητές, με χαμηλό κύρος και γονείς που συνήθως ανήκουν σε χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα (Giannakaki & Batziakas, 2016). Έτσι, πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η διδασκαλία σε αυτούς τους μαθητές είναι μάταιη, λόγω της αδιαφορίας τους και που δεν έχουν τις μαθησιακές ικανότητες των μαθητών των ΓΕΛ. Νιώθουν απαξίωση που την αντιλαμβάνονται οι μαθητές ενώ περιλαμβάνει συχνά και νεανική παραβατικότητα από αυτούς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: Καινοτόμες στρατηγικές διαχείρισης του εργασιακού άγχους

4.1. Στρατηγικές πρόληψης και διαχείρισης εργασιακού άγχους

Προκειμένου να εξασφαλίζεται η σωματική και ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών στον εργασιακό τους χώρο αλλά και να προοδεύει ο οργανισμός, είναι αναγκαίο να αντιμετωπίζονται οι αιτίες πρόκλησης του εργασιακού άγχους. Ενδεχομένως θα μπορούσε να υπάρχει από την Πολιτεία ή το υπουργείο Παιδείας μια πολιτική ώστε να εκπαιδούνται οι διευθυντές με στόχο την αναγνώριση και τη διαχείριση των αγχογόνων παραγόντων στον εργασιακό χώρο. Τα πρώτα βήματα της διαχείρισης είναι η ελεύθερη και ανοιχτή επικοινωνία με ανωτέρους, η ανατροφοδότηση, η συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων, όπως και μέτρα που να εξασφαλίζουν την ισορροπία ανάμεσα στην επαγγελματική και προσωπική ζωή.

Οι τρόποι αναγνώρισης και στρατηγικής διαχείρισης των αγχογόνων παραγόντων είναι οι εξής:

- Η Διεξαγωγή Αξιολογήσεων Κινδύνων. Αυτή περιλαμβάνει τη συγκέντρωση σχολίων από τους εκπαιδευτικούς, την επανεξέταση της εφαρμοζόμενης πολιτικής για την οργάνωση του σχολείου και τον εντοπισμό των αδυναμιών που απαιτούν βελτίωση. Με αυτό το μέτρο οι διευθυντές αξιολογούν τις εργασιακές συνθήκες και τις εφαρμοζόμενες διαδικασίες της εργασίας και προσδιορίζουν τις εργασιακές απαιτήσεις και υποχρεώσεις, τις δυσλειτουργικές σχέσεις με συναδέλφους, τη μείωση του ελέγχου και τις οργανωτικές

αλλαγές που απειλούν την σωματική και ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών (Health and Safety Executive, 2020 · Leka *et al.*, 2010).

- Η συνεχής προσφορά εκπαίδευσης και ψυχολογικής υποστήριξης για τη διαχείριση του άγχους τους. Η εκπαίδευση που είναι σχετική με τη σωστή διαχείριση του άγχους περιλαμβάνει ζητήματα σε σχέση με τον χρόνο και τον φόρτο της δουλειάς, την ομαλή συναδελφική επικοινωνία και την λύση των συγκρούσεων (World Health Organization, 2019). Ταυτόχρονα οι διευθυντές θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν προγράμματα βοήθειας σε εργαζόμενους και συμβουλευτικές υπηρεσίες που παρέχουν εκπαίδευση σε τεχνικές διαχείρισης άγχους και υποστήριξη ειδικά σε άτομα που αντιμετωπίζουν θέματα ψυχικής υγείας (European Agency for Safety and Health at Work, 2014).
- Η εξασφάλιση της ισορροπίας ανάμεσα στην επαγγελματική και προσωπική ζωή. Η αποτροπή της εργασιακής εξάντλησης (Eurofound, 2014) προϋποθέτει τη σωστή διαχείριση του φόρτου εργασίας και της προσωπικής ζωής. Μπορεί να πραγματοποιηθεί με παροχή ευέλικτων ωραρίων εργασίας, με τηλεεργασία, με συχνά διαλείμματα κατά τη διάρκεια της ημέρας και διακοπές για αυτοφροντίδα (Canadian Centre for Occupational Health and Safety, 2019). Επίσης η προσφορά προγραμμάτων ευεξίας, με ασκήσεις ενσυνειδητότητας, μπορούν να συμβάλλουν αποτελεσματικά.
- Η παρότρυνση για ανοικτή Επικοινωνία. Η σωστή επικοινωνία περιλαμβάνει την ελεύθερη έκφραση των προβληματισμών, των σκέψεων και των παρατηρήσεων των εργαζόμενων με τους ανώτερους. Συχνές επαφές των διευθυντών με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του, μέσω ομαδικών και ατομικών συναντήσεων που δημιουργεί ένα γόνιμο πεδίο ανοικτής επικοινωνίας για θέματα που τους απασχολούν πριν διογκωθούν. Περιστατικά εκφοβισμού, παρενοχλήσεων, και διακρίσεων θα πρέπει να αναφέρονται χωρίς δισταγμό.
- Συνεχής επιμόρφωση και εκπαίδευση ηγεσίας. Ο ηγετικός ρόλος των διευθυντών είναι κρίσιμος και καθοριστικός στην παραγωγή θετικού εργασιακού κλίματος. Επομένως η παροχή εκπαίδευσης ηγεσίας όπως είναι οι δεξιότητες επικοινωνίας, η επίλυση συγκρούσεων και οι τεχνικές διαχείρισης άγχους είναι εργαλεία για προώθηση υγείας και ευημερίας των εργαζομένων (World Health Organization, 2019). Η ίδια η πολιτεία έχει υποχρέωση με κατάλληλα προγράμματα να επιμορφώνει τους νεοεισερχόμενους διευθυντές αλλά και σε όλη την ηγετική πορεία τους να τους υποστηρίζει ώστε να ανταπεξέρχονται στις υποχρεώσεις τους αποτελεσματικά.
- Διαχείριση οργανωτικών αλλαγών. Οι αλλαγές αφορούν σε αναδιοργάνωση ή αύξηση/μείωση των εκπαιδευτικών του σχολείου που επιδρά αρνητικά στην ψυχολογία των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας. Η παροχή υποστήριξης και των απαραίτητων μέσων που απαιτούνται για την προσαρμογή στην αλλαγή, όπως είναι η ανοιχτή επικοινωνία, η συμβουλευτική υποστήριξη και η εκπαίδευση στις νέες δεξιότητες που

απαιτούνται συμβάλλει αποτελεσματικά στη μετάβαση των εκπαιδευτικών στους νέους ρόλους (European Agency for Safety and Health at Work, 2014).

- Πολιτικές και πρακτικές που αφορούν σε φόρτο εργασίας, στα διαλείμματα και στην χρονική διάρκεια των διακοπών ώστε να προλαμβάνεται η εξουθένωση. Η αποδοχή της διαφορετικότητας, της ισονομίας της πρόληψης και της εξαφάνισης των διακρίσεων και των παρενοχλήσεων προάγουν τη σωματική υγεία και ευημερία (International Labour Organization, 2019).
- Προαγωγή μιας κουλτούρας υποστηρικτικής για τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Περιλαμβάνει την ομαδικότητα, την αναγνώριση και την ανταμοιβή για τις μεγάλες αποδόσεις εφευρίσκοντας ευκαιρίες για ανάπτυξη και εξέλιξη των εργαζόμενων (Eurofound, 2018).

4.2. Καινοτόμες στρατηγικές διαχείρισης εργασιακού άγχους

Οι καινοτόμες στρατηγικές που προτείνονται, μπορούν να εφαρμοστούν από τους διευθυντές με τους παρακάτω τρόπους:

- Μια προληπτική καινοτόμος στρατηγική που μπορεί να χρησιμοποιηθεί από διευθυντές είναι η οργανωμένη κοινωνική στήριξη σχετική με το άγχος (Ross & Altmaier, 2000). Ο διευθυντής οφείλει να διαθέτει το σθένος και να χρησιμοποιεί μεθόδους για αποκλιμάκωση και αποτροπή των στρεσογόνων καταστάσεων και να μην απογοητεύεται ή να προκαταβάλλεται αρνητικά (Ross & Altmaier, 2000).
- Με τη δημιουργία θετικής εργασιακής κουλτούρας που ελαττώνει το άγχος και δημιουργεί κίνητρα στους εργαζόμενους. Σε αυτό το εργασιακό κλίμα προάγεται η ομαδική εργασία, η συνεργασία, η αναγνώριση και η ανταμοιβή της καλής απόδοσης των εργαζομένων (Eurofound, 2018). Αυτό οδηγεί σε εργασιακή ικανοποίηση και επιτυγχάνεται η ισορροπία ανάμεσα σε επαγγελματική και προσωπική ζωή.
- Με την παροχή πόρων και μέσων για την σωματική και ψυχική ευημερία των εκπαιδευτικών (European Agency for Safety and Health at Work, 2014). Συμβουλευτικά και υποστηρικτικά προγράμματα βοήθειας εργαζομένων, παρέχουν υπηρεσίες για εργαζόμενους με αυξημένο άγχος και θέματα ψυχικής υγείας. Παράλληλα προγράμματα ευεξίας και ενσυνείδησης βοηθούν δραστικά (World Health Organization, 2019).
- Με σύγχρονες τεχνικές διαχείρισης άγχους με ασκήσεις βαθιάς αναπνοής, διαλογισμού και γιόγκα (Eurofound, 2018). Σημαντικές είναι και η χρήση διανοητικών πρακτικών, η ενεργοποίηση πολιτικών διαφυγής και αποφυγής και η ενεργοποίηση γνωστικών δραστηριοτήτων.
- Με συχνή ανατροφοδότηση και αναγνώριση που επιτυγχάνεται με συχνή επικοινωνία του διευθυντή και σχολιασμό αλλά και αναγνώριση της καλής απόδοσης με προσφορά ευκαιριών (Eurofound, 2018).

- Με ενεργητικές στρατηγικές όπως αναφέρονται στη βιβλιογραφία, που οι πιο συνηθισμένες είναι η γυμναστική, οι κοινωνικές επαφές όπως η συζήτηση με φίλους ή συναδέλφους, διάφορα χόμπι, η τηλεόραση, το διάβασμα, η περισυλλογή, ο αναστοχασμός, μια ενεργός δραστηριότητα και ιδιαίτερα η αποφυγή της αδράνειας και της στασιμότητας (Gulwadi, 2006). Λιγότερο αποτελεσματικές στρατηγικές είναι τα παράπονα σε φίλους και συναδέλφους, το κάπνισμα και η συναισθηματική απόσυρση.

Τέλος, παρεμβατικές στρατηγικές θεωρούνται αυτές που εστιάζουν:

- 1) Στην μείωση των συνεπειών του επαγγελματικού άγχους με περιορισμό της έντασης και των πηγών
- 2) Στην προσφορά βοήθειας (Bellarosa & Chen, 1997).

Για την επαγγελματική εξουθένωση των διευθυντών θα πρέπει να εφαρμόζονται συνδυαστικές παρεμβατικές μέθοδοι.

Συνολικά, οι πιο αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης και διαχείρισης του άγχους είναι το να ζητούν βοήθεια, να εκφράζουν τα συναισθήματα που νιώθουν, να προχωρούν σε σωστές δράσεις, να κερδίζουν δύναμη όταν υπερνικούν τις δυσκολίες, να έχουν χιούμορ, να πιστεύουν στον εαυτό τους, να διαθέτουν αυτοπεποίθηση και να έχουν αυτοέλεγχο. Οι λιγότερο αποτελεσματικές στρατηγικές περιλαμβάνουν την εχθρικότητα, την αναποφασιστικότητα, την τάση αποφυγής και απόσυρσης από τα προβλήματα που προκύπτουν (Kleinke, 2007).

Σημαντικά είναι και τα προληπτικά μέτρα για τη διαχείριση του άγχους (Robbins & Alvy, 2003). Πρέπει λοιπόν οι διευθυντές να πηγαίνουν συχνά για διακοπές, να οργανώνουν προσεκτικά το πρόγραμμά τους ώστε να μην παραλείπεται το μεσημεριανό γεύμα, ο ελεύθερος χρόνος, η σωματική άσκηση, να απολαμβάνουν τυχόν ευκαιρίες επαγγελματικής ανόδου και να εμπνυχώνουν τους εκπαιδευτικούς τους. Προτείνεται όταν οι διευθυντές νιώθουν στρες, η επίσκεψη στις αίθουσες διδασκαλίας, με δημιουργικό χρόνο και συζητήσεις με τους μαθητές. Έτσι «*οι αντανakλαστικές δραστηριότητες μπορούν να βοηθήσουν τους διευθυντές να διατηρήσουν την ατομικότητά τους και την οργανωτική ή θεσμική γραφειοκρατία σε προοπτική*» (Robbins & Alvy, 2003).

4.3. Οφέλη στρατηγικών για εκπαιδευτικούς και σχολικό οργανισμό

Οι στρατηγικές διαχείρισης του εργασιακού άγχους ωφελούν τους εκπαιδευτικούς αλλά και τον σχολικό οργανισμό συνολικά. Όταν εφαρμόζονται επιτυγχάνονται:

- ✓ Η εργασιακή ικανοποίηση, που αποτελεί το σπουδαιότερο όφελος και ελαττώνεται το εργασιακό άγχος (Eurofound, 2018). Η ψυχολογική υποστήριξη και η εκτίμηση αποτελούν τα κυρίαρχα συναισθήματα των εκπαιδευτικών που νιώθουν ικανοποίηση με την εργασία τους. Όταν μέσα σε αυτό το θετικό κλίμα εργασιακής κουλτούρας προσφέρονται και οι απαιτούμενοι πόροι δημιουργείται εργασιακή δέσμευση.

- ✓ Η ελάττωση του κύκλου εργασιών, που είναι ένα σημαντικό όφελος από την εφαρμογή των στρατηγικών διαχείρισης (Bakker *et al.*, 2014). Ο κύκλος εργασιών είναι δαπανηρός για τους σχολικούς οργανισμούς σε χρήμα και σε χρόνο. Όταν ένας διευθυντής εφαρμόζει στρατηγικές διαχείρισης άγχους ελαττώνονται οι πιθανότητες εναλλαγής του προσωπικού και διατηρούνται στη σχολική μονάδα οι εργαζόμενοι. Έτσι παραμένει σταθερό το έμπειρο, καταρτισμένο και παραγωγικό προσωπικό, βελτιώνεται η απόδοση και η ποιότητα της εργασίας όλων και συντονίζονται αποτελεσματικά όλες οι εργασίες.
- ✓ Η αύξηση της απόδοσης, της δημιουργικότητας και της παραγωγικότητας των εκπαιδευτικών που σε αυτές τις συνθήκες αποτελεί ένα επιπρόσθετο όφελος από τη σωστή διαχείριση άγχους. Αν πραγματοποιηθεί μια εκτενής αξιολόγηση του εργασιακού περιβάλλοντος και εντοπιστούν οι αγγχογόνοι παράγοντες θα μπορούσαν να εφαρμοστούν με αποτελεσματικότητα οι στρατηγικές (Leka *et al.*, 2010). Για τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας των στρατηγικών σε σχέση με το χρόνο, οι διευθυντές θα πρέπει να συλλέγουν συχνά διάφορα σχόλια από τους εκπαιδευτικούς, να υπολογίζουν βασικούς δείκτες απόδοσης, όπως είναι τα ποσοστά κύκλου εργασιών, οι δείκτες παραγωγικότητας και η εργασιακή δέσμευση των υπαλλήλων (Eurofound, 2018). Με ανατροφοδότηση σε διευθυντές που είναι δεκτικοί στις αλλαγές, μπορεί να γίνει και βελτίωση των στρατηγικών.

Αυτό που προκύπτει συμπερασματικά είναι ότι, το επαγγελματικό άγχος δεν είναι μια ασθένεια που αντιμετωπίζεται με κάποια μέθοδο ή τεχνική. Οι διευθυντές θα πρέπει συνέχεια να ενδιαφέρονται για την πρόληψη και τη στοχευμένη διαχείριση όταν αντιλαμβάνονται τέτοια φαινόμενα σε αυτούς αλλά και στο προσωπικό της σχολικής μονάδας (Τσιάκκιρος, 2012).

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1. *Μεθοδολογία της έρευνας*

Η μεθοδολογία έρευνας περιλαμβάνει τη δομημένη πρόσβαση σε μια έρευνα, τη συλλογή των δεδομένων και την απόκριση σε ερωτήσεις και υποθέσεις. Διαλέγονται οι κατάλληλες μέθοδοι και τεχνικές ώστε να διασφαλίζεται η αξιοπιστία που οδηγούν σε γενίκευση των αποτελεσμάτων. Περιλαμβάνει βασικά βήματα που είναι:

1. Ο προσδιορισμός του ερευνητικού θέματος. Η έναρξη της έρευνας πραγματοποιείται με ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας ώστε να διαγνωστούν τυχόν κενά και ερωτήματα σχετικά με το υπό διερεύνηση θέμα.
2. Η διατύπωση σαφών και συνοπτικών ερευνητικών ερωτημάτων ή υποθέσεων που θα βασιστεί η έρευνα.
3. Η επιλογή του ερευνητικού σχεδιασμού που θα είναι η πιο κατάλληλη μέθοδος δηλαδή η ποιοτική, η ποσοτική ή η μικτή.
4. Η μέθοδος της συλλογής των δεδομένων, που περιλαμβάνει συνεντεύξεις και έρευνες, όπου συλλέγονται εμπειρικά στοιχεία μέσω των ερευνητικών ερωτημάτων. Σε αυτό το βήμα συμπεριλαμβάνεται η επιλογή του δείγματος αυτών που συμμετέχουν αφού εξασφαλιστούν οι κανόνες δεοντολογίας και προστασίας προσωπικών δεδομένων καθώς και η πιλοτική εφαρμογή της μεθόδου που επιλέχτηκε για τη συλλογή των δεδομένων.
5. Η ανάλυση των δεδομένων που πραγματοποιείται με στατιστική ανάλυση σε ποσοτικά δεδομένα και θεματική ανάλυση σε ποιοτικά δεδομένα. Προκύπτουν έτσι, πρότυπα, σχέσεις και τάσεις.
6. Η ερμηνεία και η συζήτηση των αποτελεσμάτων σε συνάρτηση με την υπάρχουσα βιβλιογραφία που ερμηνεύει τα αποτελέσματα στην θεωρία και την πράξη.
7. Η διεξαγωγή συμπερασμάτων με ανακεφαλαίωση των αποτελεσμάτων, ενώ προτείνονται και θέματα για μελλοντική έρευνα.

5.1.1 Προσδιορισμός του ερευνητικού θέματος

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διατυπωθούν, να συγκεντρωθούν, να διερευνηθούν και να αποσαφηνιστούν οι γνώμες διευθυντών Λυκείων, γενικών αλλά και εξειδικευμένων όπως

Ειδικών, Μουσικών, Εσπερινών και Προτύπων σχολείων του νομού Αχαΐας που σχετίζονται με το εργασιακό άγχος και τις καινοτόμες στρατηγικές διαχείρισής του.

Οι στόχοι της εργασίας είναι να συλλεχθούν δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία ενός δείγματος Διευθυντών, από διαφορετικούς τύπους γενικών σχολείων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αχαΐας και να αναζητηθούν οι πηγές πρόκλησης και η ένταση του εργασιακού άγχους τους. Κατόπιν, θα αναζητηθούν τυχόν σωματικές και ψυχολογικές επιπτώσεις καθώς και η επίδραση της προκαλούμενης εξουθένωσης στην απόδοσή τους και στο ηγετικό τους έργο. Τέλος θα προταθούν καινοτόμες στρατηγικές διαχείρισης του άγχους που χρησιμοποιούνται από αυτούς τη σημερινή εποχή.

Επιμέρους στόχοι είναι να εντοπιστούν διαφορές στην ένταση και στις πηγές του άγχους στους διαφορετικούς τύπους σχολείων αλλά και να καταγραφούν οι διαφορές του εργασιακού άγχους λόγω μαθητών Λυκείων που βρίσκονται στη δύσκολη φάση της εφηβείας αλλά και στα πρόθυρα της εξουθενωτικής διαδικασίας των Πανελλαδικών Εξετάσεων.

5.1.2 Επιλογή του ερευνητικού σχεδιασμού

Στις κοινωνικές επιστήμες η μέθοδος έρευνας που θα ακολουθήσει ο κάθε ερευνητής παίζει πολύ σημαντικό ρόλο για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της. Έτσι η ποιοτική έρευνα χρησιμοποιείται πιο συχνά γιατί συλλέγονται πληροφορίες για ανθρώπινες συμπεριφορές, εμπειρίες, αντιλήψεις και απόψεις γύρω από το αντικείμενο που διερευνάται. Επειδή δεν χρησιμοποιούνται μαθηματικοί υπολογισμοί για τα δεδομένα της έρευνας, η ποιοτική έρευνα καταφέρνει να ερευνήσει και να απεικονίσει την «ποιότητα» και τη «φύση» της ανθρώπινης συμπεριφοράς και των πεποιθήσεων γύρω από ένα ζήτημα. Υπάρχει συνεπώς σχέση ανάμεσα στις ενέργειες των ατόμων με τις συγκεκριμένες πεποιθήσεις ενώ *«μία από τις μεγάλες δυνατότητες που παρέχει η ποιοτική έρευνα είναι οι δυνατότητες που έχει να διαμορφώνει υποθέσεις»* (Brown, 2005).

Τα δείγματα στην ποιοτική έρευνα συνήθως είναι μικρά, γιατί ο βασικός στόχος είναι να σχηματιστούν έννοιες, στρατηγικές ή να εκτιμηθούν πορείες που καθορίζουν κάποιες ομάδες ή κάποιοι οργανισμοί. Οι τεχνικές της έχουν σκοπό να κατανοήσουν γιατί οι ερωτώμενοι νιώθουν, ενεργούν, αντιλαμβάνονται και αντιδρούν με κάποιους τρόπους. Είναι μια εύκαμπτη προσέγγιση που μεταβάλλεται κατά τη διάρκεια της ερευνητικής πορείας.

Τα βασικά χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας είναι:

- Η υποκειμενικότητα, όπου θεωρείται δεδομένο ότι οι πεποιθήσεις, οι αξίες και οι εμπειρίες του συγγραφέα δυνητικά επηρεάζουν τα αποτελέσματα της έρευνας.
- Η συγκεκριμενοποίηση όπου τονίζεται η αξία της κατανόησης ενός ερευνητικού θέματος σε συγκεκριμένα κοινωνικά, πολιτιστικά, ιστορικά και περιστασιακά πλαίσια.

- Ο επαγωγικός συλλογισμός που χρησιμοποιεί για τη διατύπωση νέων θεωριών και εννοιών από τα δεδομένα που συλλέγονται.
- Η ευελιξία που επιτρέπει στον ερευνητή να προσαρμόζει τους τρόπους συλλογής των δεδομένων, τα ερωτήματα και τη δειγματοληψία κατά τη διάρκειά της.
- Η παραγωγή λεπτομερών δεδομένων και πληροφοριών για εμπειρίες, αντιλήψεις και δράσεις των ερωτώμενων.

Στην παρούσα ερευνητική εργασία θα χρησιμοποιηθεί ποιοτική μέθοδος με πρωτογενή στοιχεία με ανάλυση σε βάθος και λεπτομέρεια για τις απόψεις, τις γνώμες και τις προσωπικές εμπειρίες των ερωτηθέντων διευθυντών σχετικά με το εργασιακό άγχος που βιώνουν στην εργασία τους αλλά και διάφορες στρατηγικές που χρησιμοποιούν προκειμένου να το διαχειρίζονται δημιουργικά και αποτελεσματικά. Παρουσιάζονται έτσι ολοκληρωμένες οι απόψεις, οι προσωπικές γνώμες και οι εκτιμήσεις των διευθυντών Λυκείων (Creswell, 2016 · Mason, 2003).

5.1.3 Μέθοδος συλλογής των δεδομένων

Η τεχνική συλλογής των απαιτούμενων δεδομένων είναι η συνέντευξη όπου θα τεθούν τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα και θα καταγραφούν οι απαντήσεις των διευθυντών Λυκείων. Κατόπιν θα καταγραφούν σε υπολογιστή και θα ερμηνευτούν (Creswell, 2016).

Το πιο συνηθισμένο είδος ποιοτικών ερευνών είναι οι συνεντεύξεις (Cohen *et al.*, 2007). Δίνονται ατομικά και περιγράφουν σε βάθος τις απόψεις, τα συναισθήματα και τις ιδέες των ερωτώμενων. Συνήθως διαρκούν από μισή έως μια ώρα. Οι ποιοτικές έρευνες γίνονται μέσω συνεντεύξεων και ερωτηματολογίων (Dörnyei, 2007). Όταν όμως απαιτούνται αφηγηματικές πληροφορίες, οι συνεντεύξεις είναι πολύ πιο αξιόπιστες και ισχυρές γιατί δίνουν τη δυνατότητα για διερεύνηση σκέψεων και πεποιθήσεων βαθύτερα (Kvale, 1996). Οι συνεντευξιαζόμενοι «*μιλούν με τη δική τους φωνή και εκφράζουν ελεύθερα τις ιδέες και τα συναισθήματά τους*» (Berg, 2007). Η διαφορά τους από τις ποσοτικές μεθόδους, αποτελεί η δυνατότητα ανάλυσης των δεδομένων που προσφέρουν έχοντας υπόψη την κοινωνική ζωή των ερωτώμενων και την λεπτομέρεια των ατόμων και των γεγονότων στο φυσικό περιβάλλον τους (Cohen *et al.*, 2007).

Η συνέντευξη αποτελεί «*μια συζήτηση που έχει σκοπό να συγκεντρώσει τις περιγραφές της ζωής του ερωτώμενου προκειμένου να ερμηνευτούν οι έννοιες των φαινομένων που περιγράφηκαν ενώ παρέχει εμπειριστατωμένη πληροφόρηση για κάποιο ζήτημα*» (Kvale, 1996).

Τα πλεονεκτήματα των συνεντεύξεων είναι (Bell, 1997 · Creswell, 2016):

- ✓ Η παροχή πλήθους δεδομένων όπως πεποιθήσεις, συναισθήματα, εκφράσεις προσώπων που δεν εξασφαλίζονται από ερωτηματολόγια.
- ✓ Η παροχή των προσωπικών στοιχείων αναλυτικά.

- ✓ Η δυνατότητα του ερευνητή να πάρει ακριβώς τα δεδομένα που θέλει αφού μπορεί να υποβάλλει ερωτήσεις κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.
- ✓ Η οικειότητα και η επικοινωνία που αναπτύσσεται ανάμεσα στις δυο πλευρές.
- ✓ Η αμεσότητα της επικοινωνίας μεταξύ ερευνητή και ερωτώμενου.
- ✓ Η ανάπτυξη θεμάτων που δεν είχαν τεθεί νωρίτερα και προέκυψαν μετά από τροποποίηση του αρχικού πλάνου.

Τα μειονεκτήματα είναι:

- ✓ Οι προσωπικές αντιλήψεις ή πλάνες που μεταφέρονται ως πληροφορίες.
- ✓ Οι απόψεις του ερωτώμενου να παραποιούνται έτσι ώστε να είναι αυτές που ο ερευνητής θέλει να ακούσει.
- ✓ Οι απαντήσεις που δίνονται να είναι ασαφείς ή μη αντιληπτές, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις απειρίας του ερευνητή.

Η συνέντευξη της παρούσας εργασίας έχει ημιδομημένη μορφή, δηλαδή είναι καθοδηγούμενη αλλά παράλληλα θα παρέχει στον ομιλητή μια σχετική ελευθερία και ευελιξία (Bell, 1997 · Bryman, 2017). Τα ερευνητικά ερωτήματα ή θέματα της ημιδομημένης συνέντευξης είναι καθορισμένα, αλλά υπάρχει η δυνατότητα ο ερωτώμενος να αλλάξει τη σειρά τους, τη μορφή τους και να τα παραλείψει αν το αποφασίσει, κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της. Εξασφαλίζεται έτσι, η απαιτούμενη ελευθερία λόγου ώστε να εκφράζονται οι απόψεις και οι ιδέες χωρίς κανένα περιορισμό (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Ο ρόλος του ερευνητή σε αυτή τη μορφή της συνέντευξης είναι να ενθαρρύνει αφενός και αφετέρου να καθοδηγεί τη συνέντευξη αλλά αν ένας διευθυντής αλλάξει ερώτηση ή ακόμα και ενότητα ερωτήσεων η συνέντευξη προχωράει κανονικά και δεν διακόπτεται (Bell, 1997 · Creswell, 2016).

Υπάρχουν 21 βασικές ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, που απαντήθηκαν ελεύθερα σε όποια έκταση έκρινε ο καθένας. Κατόπιν αναλύθηκαν και οδήγησαν στην διεξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων.

Συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα

Το δείγμα αποτελείται από 6 διευθυντές και 2 υποδιευθυντές γενικών Λυκείων καθώς και Εξειδικευμένων του Ν. Αχαΐας δηλαδή Γενικών, Μουσικού, Προτύπου, Εσπερινών και Ειδικών. Η δειγματοληψία είναι σκόπιμη και στοχευμένη (μη τυχαία) ώστε να εξασφαλίζεται η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της. Επιλέχτηκε η δειγματοληψία αλυσίδας ή χιονοστιβάδας που επικεντρώνεται σε διαλεγμένα άτομα-κλειδιά λόγω των εξειδικευμένων γνώσεων και εμπειρίας που διαθέτουν. Η συγκεκριμένη εργασία είχε πολύ περιορισμένη εμβέλεια οπότε δεν μπορούσε να ληφθεί ένα

ικανοποιητικό δείγμα. Η συμπτωματική και ευκαιριακή δειγματοληψία που έγινε αφορούσε σε άτομα που η πρόσβαση σε αυτά ήταν δυνατή μέχρι τον απαιτούμενο αριθμό (Cohen *et al.*, 2008).

Όλοι οι ερωτηθέντες είναι κάτοχοι Πανεπιστημιακών Διπλωμάτων και οι περισσότεροι διαθέτουν τουλάχιστον ένα Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης και Διδακτορικό τίτλο σπουδών. Η έρευνα στηρίζεται στην απομαγνητοφώνηση 8 συνεντεύξεων διευθυντών Λυκείων, γενικών και εξειδικευμένων από το νομό Αχαΐας. Στο νομό Αχαΐας λειτουργεί ένα Μουσικό Σχολείο, ένα Εσπερινό, ένα Πρότυπο, ένα Πειραματικό και ένα Ειδικό Σχολείο. Καταγράφηκαν οι πεποιθήσεις, οι απόψεις, και οι εμπειρίες από τη διοίκηση αυτών των σχολείων αλλά και οι στρατηγικές που υιοθέτησαν οι ερωτώμενοι για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά. Οι συνεντεύξεις δόθηκαν από το Σεπτέμβριο του 2023 έως και τον Νοέμβριο του 2023. Οι οκτώ συνεντεύξεις έγιναν δια ζώσης. Η όλη διαδικασία κράτησε από 30 λεπτά έως και μία ώρα και δόθηκαν πλήρεις εξηγήσεις σχετικά με το θέμα της διπλωματικής, τη διαδικασία που τηρείται και το πρωτόκολλο. Το κλίμα γενικά ήταν φιλικό και οικείο και η καταγραφή έγινε με χρήση κινητού τηλεφώνου αλλά και συσκευή ηχογράφησης για λόγους ασφάλειας και σιγουριάς για την εξασφάλιση της ηχογράφησης. Φυσικά, σύμφωνα με την προστασία προσωπικών δεδομένων και τήρησης της ανωνυμίας, οι διευθυντές ενημερώθηκαν από την αρχή για το πρωτόκολλο. Έδωσαν και προφορική αλλά και γραπτή συγκατάθεση για την ηχογράφηση τους. Δόθηκαν οι ερωτήσεις και ο απαιτούμενος χρόνος που χρειαζόταν ο καθένας προκειμένου να τις μελετήσουν και να κάνουν κάποια ερώτηση αν θέλουν. Όλες οι ερωτήσεις είναι ανοικτού τύπου και ο ερευνητής δεν έκανε κανέναν σχολιασμό για να μην θεωρηθεί ότι καθοδηγεί τον συνομιλητή. Ακολούθησε απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων αυτολεξί, καταγράφηκαν σε πρόγραμμα Word, έγινε ακρόαση ξανά και ακολούθησε επεξεργασία των πληροφοριών. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο έρευνας στην παρούσα εργασία δεν θα δοθούν τα ονόματά τους, τα οποία όμως διαθέτει ο ερευνητής στο αρχείο του.

5.1.4 Ανάλυση των δεδομένων

Στην παρούσα διπλωματική χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση (Bryman, 2017). Είναι μια τεχνική περιγραφής, εντοπισμού και «θεματοποίησης» κάποιων ζητημάτων (προτύπων) που επαναλαμβάνονται στα ερευνητικά δεδομένα (Τσιώλης, 2016 · Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Παρέχει πλούσια και λεπτομερή καταγραφή εμπειριών και απόψεων (Schaufeli & Taris, 2014).

Η θεματική ανάλυση περιλαμβάνει έξι βήματα (Braun & Clark, 2006· Ίσαρη & Πουρκός, 2015):

1. Εξοικείωση με τις πληροφορίες που έχουν συλλεγεί, γεγονός που επιτυγχάνεται με πολλαπλή ανάγνωση των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων ώστε να κατανοηθεί σε βάθος το περιεχόμενο. Δημιουργούνται έτσι, αρχικές σκέψεις και πρότυπα.
2. Κωδικοποίηση και δημιουργία βασικών θεματικών ενοτήτων για οργάνωση. Κωδικοποιούνται οι στόχοι και τα δεδομένα με ένα σύστημα κωδικοποίησης που είναι

απαγωγικό, δηλαδή βασισμένο σε θεωρίες που προϋπάρχουν και επαγωγικό που βασίζεται στα δεδομένα.

3. Αφού προκύψουν οι θεματικές ενότητες διερευνώνται τα πιθανά θέματα που είναι πρότυπα ή έννοιες για τη σημασία των δεδομένων. Η αναζήτηση θεμάτων επιτυγχάνεται με μείωση του αριθμού των κωδικών και αναζήτηση κοινών στοιχείων μεταξύ τους ώστε να μετατραπούν οι κωδικοί σε θέματα.
4. Ανασκόπηση και επανεξέταση των θεμάτων και υποθεμάτων που θα προκύψουν, ώστε να μην υπάρχει αλληλεπικάλυψη, κάποια θέματα ίσως χρειάζεται να συγχωνευτούν ή να διαχωριστούν ώστε να είναι συνεκτικά και ξεκάθαρα με αναθεώρηση, προσθήκη ή απόρριψη και επανεξέταση.
5. Ορισμός και ονομασία των θεμάτων, όπου πραγματοποιείται ανάλυση σε βάθος του κάθε θέματος με σαφή και σύντομο τρόπο.
6. Έκθεση, συγγραφή και περιγραφή των ευρημάτων. Περιγράφονται τα αποτελέσματα συνοπτικά, συνεκτικά και λογικά. Παρουσιάζονται τα θέματα, τα υποθέματα, καθώς και η ερμηνεία τους σε συνάρτηση με το θεωρητικό πλαίσιο και τη βιβλιογραφία. Περιλαμβάνει και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

5.1.5 Βασικές θεματικές ενότητες

Στην παρούσα ερευνητική εργασία η συνέντευξη οργανώθηκε σε πέντε βασικές θεματικές ενότητες με ορισμένες ερωτήσεις η κάθε ενότητα όπως ακριβώς αναπτύχθηκαν στο θεωρητικό κομμάτι της διπλωματικής. Οι πέντε βασικές θεματικές ενότητες με τις υποενότητές τους για τους διευθυντές Λυκείων είναι:

- **ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ I:** Οι πηγές και αιτίες του επαγγελματικού άγχους.
 - **Α' υποενότητα:** Πηγές άγχους.
 - **Β' υποενότητα:** Η θέση του διευθυντή στο Λύκειο.
 - **Γ' υποενότητα:** Κίνητρα διεκδίκησης διευθυντικής θέσης στο Λύκειο.
 - **Δ' υποενότητα:** Στυλ ηγεσίας.
- **ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ II:** Οι ψυχικές και σωματικές επιπτώσεις.
 - **Α' υποενότητα:** Συνέπειες σε ψυχική και σωματική υγεία διευθυντικής θέσης στο Λύκειο.
 - **Β' υποενότητα:** Ανάλυση ευθύνης σε περιπτώσεις προσωπικών ή συναδελφικών λαθών, παραλείψεων ή αποτυχιών.
- **ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ III:** Η επίδρασή του άγχους και της εξουθένωσης (burnout) στον ηγετικό ρόλο τους.

- **ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ IV:** Η διαφοροποίηση των παραπάνω στους διαφορετικούς τύπους Λυκείων που διοικούν.
- **ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ V:** Οι καινοτόμες στρατηγικές διαχείρισης του εργασιακού άγχους τους.
 - **Α΄ υποενότητα:** Στρατηγικές διαχείρισης του άγχους.
 - **Β΄ υποενότητα:** Προτάσεις για προληπτική εκπαιδευτική πολιτική στη διαχείριση άγχους.

5.1.6 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα παρουσιάζονται στο Παράρτημα Α της παρούσας εργασίας.

5.2. *Θέματα Δεοντολογίας*

Τα θέματα δεοντολογίας που προκύπτουν αντιμετωπίστηκαν με πρόβλεψη για τη διασφάλιση των προσωπικών δεδομένων (Creswell, 2016 · Cohen & Manion, 2007) των ερωτηθέντων. Ο ερευνητής πρέπει να ακολουθεί αυστηρούς κανόνες προκειμένου να εξασφαλίζεται η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του δείγματος (Cohen & Manion, 2007). Οι απαιτούμενες προϋποθέσεις που ορίστηκαν είναι οι εξής (Bryman, 2017 · Creswell, 2016 · Cohen & Manion, 2007):

- Τηρείται αυστηρά η ανωνυμία των Διευθυντών, ενώ ενημερώθηκαν πλήρως για την διαδικασία πριν τη διεξαγωγή της. Το ζητούμενο ήταν να δημιουργηθεί εμπιστοσύνη, ώστε να υπάρξει απόλυτη ειλικρίνεια από τους συνεντευξιζόμενους (Creswell, 2016).
- Δημιουργία κλίματος οικειότητας ώστε να αποφευχθεί η αίσθηση της «ανάκρισης» ή της διστακτικότητας (Cohen & Manion, 2007).
- Προσεκτική επιλογή των ερωτήσεων και των ατόμων που έδωσαν τη συνέντευξη (Cohen & Manion, 2007).
- Εξασφάλιση της προφορικής αλλά και της ενυπόγραφης συναίνεσης τους που φυλάσσεται από τον ερευνητή (Cohen & Manion, 2007).
- Διαβεβαίωση ότι τα αποτελέσματα της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τις ανάγκες του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του ερευνητή.

5.3. *Περιορισμοί*

Οι περιορισμοί που προέκυψαν συνδέονται με την σοβαρότατη έλλειψη χρόνου των διευθυντών και τον τεράστιο φόρτο εργασίας που έχουν την εποχή που πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Τον Σεπτέμβριο ξεκινάει η νέα σχολική χρονιά όπου η πίεση είναι πολύ μεγάλη και ο ελεύθερος χρόνος τους είναι εξαιρετικά περιορισμένος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ / ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

6.1. Φυσιογνωμία του δείγματος

Από τους 8 διευθυντές που συμμετείχαν στην παρούσα ερευνητική εργασία οι τέσσερις είναι άντρες και οι τέσσερις είναι γυναίκες. Το ηλικιακό φάσμα που καλύπτουν είναι ανάμεσα σε 44 και 62 έτη. Τα χρόνια υπηρεσίας τους ως διευθυντές σχολικών μονάδων βρίσκονται ανάμεσα σε 7 μήνες (1 περίπτωση, με διευθυντική προϋπηρεσία όμως για έξι χρόνια σε Εσπερινό Γυμνάσιο) έως 16 χρόνια, με Μ.Ο. περίπου τα έξι χρόνια. Τα έτη διδακτικής τους εμπειρίας κυμαίνονται από 18 έως 30 έτη. Οι έξι είναι κάτοχοι ενός ή δύο μεταπτυχιακών και διδακτορικών διπλωμάτων. Ένας διοικούσε σε Πρότυπο Λύκειο για 6 έτη ενώ τώρα διοικεί σε Πρότυπο Γυμνάσιο, ένας σε Μουσικό σχολείο, ένας σε Ειδικό σχολείο, ένας σε Εσπερινό Λύκειο, ένας διοικούσε για 6 έτη σε Εσπερινό Γυμνάσιο ενώ τώρα διοικεί σε κεντρικό Λύκειο και οι υπόλοιποι τρεις σε Γενικά Λύκεια.

Στην παρούσα εργασία εμφανίζονται αυτολεξί αποσπάσματα με λόγια των ερωτώμενων που συμβολίζονται με το γράμμα «Σ» από τη λέξη «συνεντευξιαζόμενος» με έναν αριθμό που αντιστοιχεί σε ορισμένο ερωτώμενο.

Σ1: ΓΕΛ, Σ2: ΕΣΠΕΡΙΝΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΚΑΙ ΓΕΛ, Σ3: ΓΕΛ, Σ4: ΕΙΔΙΚΟ, Σ5: ΠΡΟΤΥΠΟ ΓΕΛ και ΠΡΟΤΥΠΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ, Σ6: ΜΟΥΣΙΚΟ, Σ7: ΕΣΠΕΡΙΝΟ ΓΕΛ, Σ8: ΓΕΛ

6.2. Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

6.2.1 ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ Ι: Οι πηγές και αιτίες του επαγγελματικού άγχους

Α' υποενότητα: Πηγές άγχους.

Πίνακας 1: Πηγές άγχους διευθυντών Λυκείων

1. Υπερβολικός φόρτος εργασίας
2. Αυξημένες και πολύπλοκες αρμοδιότητες
3. Γραφειοκρατία
4. Ασφυκτικά χρονικά περιθώρια και προθεσμίες
5. Διεκπεραίωση των Πανελλαδικών εξετάσεων
6. Έλλειψη και ανεπάρκεια οικονομικών πόρων, υλικοτεχνικής υποδομής, κτιριακό
7. Προστασία μαθητών (στην εφηβεία) στο σχολείο, στις εκδρομές, στις καταλήψεις
8. Δύσκολες διαπροσωπικές σχέσεις και συγκρούσεις με σύλλογο, με μαθητές, με γονείς
9. Ελλιπής κατανόηση, υποστήριξη και αναγνώριση από προϊστάμενους

Από την ανάλυση των ευρημάτων των συνεντεύξεων προκύπτει ότι ο υπερβολικός φόρτος εργασίας, οι αυξημένες αρμοδιότητες, η γραφειοκρατία και τα ασφυκτικά χρονικά περιθώρια για την τήρηση των προθεσμιών ήταν οι βασικότερες πηγές άγχους των διευθυντών Λυκείων. Αναφέρθηκαν στην πολυπλοκότητα των καθημερινών αρμοδιοτήτων τους όπως η οικονομική

διαχείριση του σχολείου τους και η σωστή εφαρμογή του προγράμματος σπουδών. Ως πηγές άγχους αναφέρθηκαν και θέματα διοίκησης και οργάνωσης, η γραφειοκρατία, η έλλειψη νομοθεσίας και η ανεπαρκής εκπαιδευτική πολιτική (κενά εκπαιδευτικών). Στη συντριπτική πλειοψηφία τους, οι δύσκολες διαπροσωπικές σχέσεις, οι συγκρούσεις και η επιτυχής διεκπεραίωση των Πανελλαδικών εξετάσεων τους προκαλούσε, σε πολύ μεγάλη ένταση, εργασιακό άγχος. Επισημαίνονται τέλος η ελλιπής κατανόηση, υποστήριξη και αναγνώριση από προϊστάμενους (Πίνακας 1).

Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

Σ3: «...πέρα από το γεγονός ότι υπάρχουν οι εξετάσεις, υπάρχουν ένα σωρό άλλα απρόβλεπτα θέματα που προκύπτουν καθημερινά στα οποία πρέπει να ανταπεξέλθεις. Πέρα από την απίστευτη γραφειοκρατία η οποία εξακολουθεί να υπάρχει στα σχολεία και παρά τα όσα λέγονται για την αποφόρτιση των σχολείων από τα γραφειοκρατικά, αυτά εξακολουθούν να είναι ένας μεγάλος βραχνάς. Δεν βλέπω σε γενικές γραμμές να υπάρχει μια αποφόρτιση και συνεχίζουν να μεταφέρονται αρμοδιότητες στο σχολείο στα πλαίσια της αυτονομίας της σχολικής μονάδας...».

Σ8: «...η θέση του διευθυντή Λυκείου είναι πολύ απαιτητική καθώς έχει να κάνει με τη διεξαγωγή πολλών τύπων εξετάσεων, όπως εξετάσεων προαγωγής μέσω της τράπεζας θεμάτων και φυσικά το μέγιστο που είναι η διεξαγωγή των Πανελλαδικών εξετάσεων που όλα πρέπει να πάνε καλά διότι κρίνονται μέσα σε κάποιες ώρες οι προσπάθειες όλων των μαθητών όλα τα προηγούμενα χρόνια».

Σ6: «Η βασικότερη πηγή άγχους στο Λύκειο είναι η πορεία και η ολοκλήρωση της ύλης, των Πανελλαδικώς εξεταζόμενων μαθημάτων. Επειδή κατά τη διάρκεια της χρονιάς χάνονται πολλές διδακτικές ώρες για διάφορους λόγους, λόγω περιπάτων, λόγω εκδρομών, λόγω διδακτικών επισκέψεων, εορτών, απρόβλεπτων γεγονότων, πάντα υπάρχει το άγχος της ύλης. Να προλάβουμε να ολοκληρώσουμε την ύλη, να είμαστε με το χρονοδιάγραμμα συνεπείς, να την ολοκληρώσουμε σε ένα εύλογο χρονικό διάστημα και να προλάβουν ει δυνατόν να γίνουν και κάποιες επαναλήψεις. Αυτό είναι το βασικότερο άγχος μου στο Λύκειο».

Αναφέρθηκαν οι δύσκολες διαπροσωπικές σχέσεις και οι συγκρούσεις με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς, τους προϊστάμενους που προέρχονταν από ασυμβατότητα σε αξίες, στάσεις, προτεραιότητες και τρόπους επικοινωνίας. Οι μαθητές Λυκείου διανύουν τη δύσκολη περίοδο της εφηβείας και συχνά προκαλούνται συγκρούσεις προς όλες τις κατευθύνσεις. Η ανάμειξη των γονέων σε αυτές τις συγκρούσεις, η απουσία και αδιαφορία τους επιδεινώνει το άγχος τους πολύ.

Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

Σ2: «Οι πηγές άγχους έχουν να κάνουν με τους μαθητές, με τις σχέσεις που διαμορφώνει ο διευθυντής και ο σύλλογος με τους μαθητές ούτως ώστε να υπάρχει ευχάριστο κλίμα, η σχέση που έχει ο διευθυντής με τους καθηγητές για να μπορεί να λειτουργεί ομαλά το σχολείο και να γίνονται τα εξωδιδακτικά καθήκοντα. Οι σχέσεις με τους γονείς, όπου ξέρει ο διευθυντής ότι πρέπει να διατηρεί όσο το δυνατόν καλύτερες σχέσεις, γιατί όταν οι γονείς αντιδρούν σε κάτι, δεν έχει καλή σχέση ο

διευθυντής, τότε γίνονται πάρα πολλές αναφορές στη δευτεροβάθμια και η δευτεροβάθμια ενοχλεί το σχολείο και το διευθυντή».

Σ1: «Όταν δεν υπάρχει καλή συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων προκαλούνται προβλήματα στην εύρυθμη λειτουργία και ένα επιπρόσθετο άγχος το οποίο όμως σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει να σε καταβάλλει και να είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει αρνητικά τις αποφάσεις σου».

Η ελλιπής κατανόηση, υποστήριξη και αναγνώριση από προϊσταμένους και συναδέλφους προστίθενται ως σημαντικοί παράγοντες που συμβάλλουν στην επιδείνωση του άγχους.

Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

Σ2: «Όσον αφορά την έλλειψη κατανόησης είναι πολύ μεγάλος φόρτος και βαρίδι για το διευθυντή γιατί πολλές φορές, ειδικά σε μεγάλα σχολεία, νιώθει ότι δεν έχει τη συμπαράσταση των άλλων».

Σ3: «Στην αύξηση του άγχους συμβάλλει φυσικά η κακή συνεργασία με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς αλλά και η ελλιπής κατανόηση, υποστήριξη και αναγνώριση από τους προϊσταμένους. Εμένα ένα παράπονό μου είναι ότι γενικότερα οι προϊστάμενοί μας πολλές φορές θέλουν να μην ακούνε νέα από εμάς θεωρώντας ότι “no news is good news”. Στην πρώτη όμως στραβή φυσικά θα θεωρήσουν ότι κάτι δεν κάναμε καλά και αυτή η στραβή μπορεί να προκύψει ανά πάσα στιγμή και όπως λέω πολύ συχνά μιλάμε για μαθητές, μιλάμε για ανηλίκους, μιλάμε για παιδιά».

Σ6: «Το θέμα της συνεργασίας με το σύλλογο και με την προϊσταμένη αρχή είναι πάρα πολύ βασικό και είναι επίσης ένας σημαντικός παράγοντας άγχους. Αν ξέρεις ότι έχεις την κάλυψη του προϊσταμένου, εννοώ τη βοήθεια του προϊσταμένου λειτουργείς πιο ελεύθερα. Αν όμως δεν το έχεις αυτό, ή είναι πολύ ελεγκτικός ο προϊστάμενος, εκεί τα πράγματα αρχίζουν να σε αγχώνουν ειδικά όταν δίνει περισσότερη βαρύτητα όχι στο διοικητικό αλλά στο γραφειοκρατικό κομμάτι, πάντα σε αγχώνει μήπως χάσεις κάποια ημερομηνία. Και βέβαια παίζει το μεγαλύτερο ρόλο η συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων γιατί έστω και ένας να υπάρχει που δημιουργεί πρόβλημα διαταράσσεται η ομαλή λειτουργία του σχολείου και διαταράσσονται και οι σχέσεις μεταξύ διευθυντή -καθηγητών συλλόγου. Ειδικά τώρα με το κεφάλαιο αξιολόγηση που είναι ένα αγκάθι έχουν δημιουργηθεί πάρα πολλές προστριβές».

Η έλλειψη οικονομικών πόρων και σχολικού εξοπλισμού, η κακή κατάσταση των κτιρίων δημιουργούν προβλήματα στη λειτουργία του σχολείου. Επισημαίνεται και η ελλιπής υποστήριξη από εξωσχολικούς φορείς όπως ο δήμος, το Υπουργείο Παιδείας κ.α.

Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

Σ8: «...Όταν υλικοτεχνικά δεν υποστηρίζεται, είναι δύσκολο. Όταν δεν υπάρχει χρηματοδότηση επίσης είναι εξαιρετικά δύσκολο γιατί δεν μπορεί να βάλει από την τσέπη του χρήματα ή μπορεί να βάλει για κάτι απλό...»

Σ4: «...η γραφειοκρατία και η ελλιπής χρηματική επιχορήγηση σε μεγάλο βαθμό».

Η προστασία των μαθητών στα διαλείμματα, στις σχολικές εκδρομές ακόμα και σε καταλήψεις αναφέρονται ως βασική αιτία άγχους.

Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

Σ8: «...1. Η ασφάλεια των μαθητών 2. Η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, καθηγητές κ.λ.π. και 3. Η διαικπεραίωση των καθημερινών εργασιών και όποιες έκτακτες υποχρεώσεις προκύπτουν στη διάρκεια του ωραρίου μου».

Σ1: «Ένας λόγος είναι η κακή συνεργασία με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, η κακή κτιριακή υποδομή, η οικονομική δυσπραγία, και κάποιες κακές συμπεριφορές μαθητών που πρέπει να τις αντιμετωπίσεις.».

Σ3: «...Το γεγονός ότι σε ένα σχολείο υπάρχουν ανήλικα παιδιά, ανήλικοι μαθητές, όσο και να θεωρούμε ότι έχουν μεγαλώσει δεν παύεις να έχεις την ευθύνη τους. Άγχος μου δημιουργεί επίσης το γεγονός της διεξαγωγής μιας πολυήμερης εκδρομής όπου μιλάμε για έφηβους, συχνά ξεσηκωμένους που θέλουν να γευτούν πράγματα όπου σε κάθε περίπτωση όμως εσύ τελικά είσαι υπεύθυνος για την ασφάλειά τους. Άγχος φυσικά για τυχόν προβλήματα εκφοβισμού τα οποία μπορούν να παρουσιαστούν, σε κάθε περίπτωση όμως είναι μειωμένα στο Λύκειο σε σχέση με τις μικρότερες βαθμίδες».

Β' υποενοότητα: Η θέση του διευθυντή στο Λύκειο.

Πίνακας 2: Η θέση των διευθυντών Λυκείων

1. Ηγέτης, θέση ευθύνης
2. Διοικητικός και γραφειοκρατικός διεκπεραιωτής
3. Υπεύθυνος για το θετικό σχολικό περιβάλλον, το όραμα και την κουλτούρα του σχολείου
4. Συντονιστής των διαπροσωπικών σχέσεων με εκπαιδευτικούς, με μαθητές, με γονείς
5. Αρμόδιος για τη μέριμνα των υποδομών και την ασφάλεια
6. Παιδαγωγός
7. Εκπρόσωπος των ανώτερων αρχών, εφαρμόζει την πολιτική του Υπουργείου
8. Συντονιστής Πανελλαδικών και άλλων εξετάσεων

Από την ανάλυση προκύπτει ότι η θέση του διευθυντή Λυκείου είναι πολυδιάστατη. Οι σπουδαιότεροι ρόλοι είναι του ηγέτη, του διοικητικού και γραφειοκρατικού διεκπεραιωτή, του παιδαγωγού, του υπεύθυνου και συντονιστή για τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις και τη συνεργασία, του οραματιστή και του διαμορφωτή της κουλτούρας ενός σχολείου (Πίνακας 2).

Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

Σ7: «Ο διευθυντής κατά τη γνώμη μου αποτελεί το όριο ανάμεσα στις προϊστάμενες αρχές, διεύθυνση, υπουργείο, Περιφέρεια, δήμο, κ.λ.π. και τον σύλλογο εκπαιδευτικών. Είναι υποχρεωμένος να εκπροσωπίσει τους ανώτερους και να εφαρμόσει την πολιτική, είναι ο κύριος αρμόδιος για την

εφαρμογή της πολιτικής και ταυτόχρονα να αντιμετωπίσει τις πιθανές αντιδράσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών».

Σ4: «...όλες οι ευθύνες και οι διαδικασίες του σχολείου περνάνε από το διευθυντή»

Σ1: «Η θέση του διευθυντή στο Λύκειο είναι μια θέση ευθύνης. Επειδή έχω διατελέσει και διευθυντής σε Γυμνάσιο, στο Λύκειο έχεις να διαχειριστείς ηλικίες ευαίσθητες, εφηβία και μην ξεχνάμε ότι έχεις να διαχειριστείς και τις Πανελλήνιες εξετάσεις που αυτές από μόνες τους προκαλούν μεγάλο άγχος αφού εκεί δεν επιτρέπεται να κάνεις κανένα λάθος.»

Σ2: «Μπορεί ο διευθυντής να είναι ο διοικητικός προϊστάμενος της σχολικής μονάδας, είναι υπεύθυνος για τα πάντα και παρά το γεγονός ότι ακόμα και για το κτιριακό που ανήκει στο δήμο, ο διευθυντής είναι υπεύθυνος ασφαλείας και γενικά οτιδήποτε σχετίζεται με το σχολείο. Αυτός είναι υπόλογος και βρίσκεται μπροστά στο οποιοδήποτε πρόβλημα δημιουργηθεί. Άρα η θέση και ο ρόλος του είναι πολλαπλός και τα καθήκοντά του πάρα πολλά.»

Σ3: « Η θέση του Διευθυντή στο Λύκειο είναι πολύ απαιτητική με αποτέλεσμα να σχετίζεται άμεσα με το εργασιακό άγχος. Ένας διευθυντής έχει μια καθημερινότητα η οποία μεταβάλλεται διαρκώς. Όμως αυτές οι αρμοδιότητες όταν μεταφέρονται στο σχολείο συμβάλλουν στην αύξηση της επαγγελματικής εξουθένωσης και πρωτίστως φυσικά του διευθυντή».

Για πρώτη φορά επισημαίνεται το αυξημένο άγχος που παρατηρείται στους διευθυντές Λυκείων σε σχέση με μικρότερες βαθμίδες.

Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

Σ5: « Θεωρώ ότι ο διευθυντής στο Λύκειο έχει παραπάνω εργασία και άγχος, αν θέλει πραγματικά και ουσιαστικά να φέρει το χαμόγελο στα χείλη των παιδιών, σε μια πολύ ιδιαίτερη ηλικία που είναι ευαίσθητη. Τα παιδιά έρχονται στο σχολείο με απαιτήσεις, θέλουν να περάσουν καλά, θέλουν να κάνουν το μάθημα να πετύχουν στις Πανελλαδικές εξετάσεις και επειδή υπάρχουν συνάδελφοι που αγωνίζονται να πραγματοποιήσουν το όραμα αυτών των παιδιών, είναι πολύ δύσκολο να το διαχειριστείς. Προσωπικά εμένα μου δημιουργούσε πολύ άγχος κάθε βράδυ πώς αυτό θα το διαχειριστούμε».

Σ6: «Ο διευθυντής του Λυκείου και του Γυμνασίου όπως και ο οποιοσδήποτε διευθυντής είναι ηγέτης να το πω, πρέπει να είναι μάλλον. Να έχει τον ηγετικό ρόλο στο σχολείο συγχρόνως όμως και τον επικουρικό και τον παιδαγωγικό. Έχει πολύπλευρο ρόλο ο διευθυντής, σε ένα Λύκειο περισσότερο».

Γ' υποενότητα: Κίνητρα διεκδίκησης διευθυντικής θέσης στο Λύκειο

Πίνακας 3: Κίνητρα διεκδίκησης διευθυντικής θέσης σε Λύκειο

1. Φιλοδοξία
2. Οικονομικές απολαβές, επίδομα θέσης

3. Όραμα και διάθεση αλλαγής προς ένα ιδανικό σχολείο

Αναφορικά με τα κίνητρα που μπορεί να έχει κάποιος για να γίνει διευθυντής και μάλιστα σε Λύκειο που παρατηρείται αυξημένο άγχος, ευθύνες και καθήκοντα, η πλειοψηφία υποστήριξε ότι υπήρχαν λόγοι οικονομικοί, η φιλοδοξία και η διάθεση αλλαγής προς ένα ιδανικό σχολείο.

Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

Σ1: *«Τα κίνητρα είναι πολλά. Ένα κίνητρο μπορεί να είναι η φιλοδοξία. Να δοκιμάσουν τον εαυτό τους σε κάτι διαφορετικό, πέρα από τις σπουδές τους, πέρα από την επιστήμη τους, σε διοικητικά καθήκοντα. Άλλο κίνητρο προφανώς είναι και το οικονομικό, οι όποιες απολαβές σχετίζονται με την αμοιβή ενός διευθυντή».*

Σ7: *«...ίσως να είναι η απομάκρυνση από την τάξη για κάποιους, ειδικά από κάποια ηλικία και μετά, οι πολλές ώρες μέσα στην τάξη είναι υπερβολικά κουραστικές».*

Σ6: *«Γιατί συνήθως έχουμε όραμα για την εκπαίδευση. Έχουμε κάποιους στόχους και πιστεύουμε ότι μπορούμε να κάνουμε πράγματα, άλλο αν στην πορεία διαπιστώνουμε ότι πολλά από αυτά είναι ανέφικτα να συμβούν».*

Σ5: *«Πώς θα μπορέσω αυτό που ονειρευόμουν ή ότι αρνητικό είχα βιώσει ως μαθητής να το αλλάξω και να το μετατρέψω στο σχολείο και ότι αυτό που ακούγεται διαρκώς, δεν υπάρχει κανένα παιδί στην Ελλάδα που να περνάει όμορφα στο σχολείο, θάθελα εγώ αυτό να το αλλάξω. Αν έστω και κάποιοι μαθητές έρθουν και μου πουν πέρασα ωραία σε αυτό το σχολείο και ότι με βοήθησες να μου στιγματίσεις τα χρόνια ωραία, μου θυμίζει τα λόγια του Καζαντζάκη που αναφέρει ότι τα παιδιά που αργότερα έγιναν μεγάλοι επιστήμονες είπαν ότι το σχολείο ήταν το σημείο αναφοράς. Άρα αυτό το στοιχείο με κάνει να απορρίψω υποχρεώσεις, ευθύνες και να τα ικανοποιήσω μπροστά στο χαμόγελο των παιδιών».*

Δ' υποενότητα: Στυλ ηγεσίας

Από την ανάλυση των ευρημάτων των συνεντεύξεων, η συντριπτική πλειοψηφία επισημαίνει ότι οι καλύτεροι τρόποι είναι ο δημοκρατικός, ο μετασχηματιστικός, ο συμμετοχικός και ολικής ποιότητας. Επισημαίνεται από δύο, ότι στην πραγματικότητα είναι μια εναλλαγή δημοκρατικότητας και συγκεντρωτισμού με την έννοια ότι ο διευθυντής πρέπει να έχει την επίβλεψη όλων των δράσεων του σχολείου και να διαχέονται οι ευθύνες αφού η καθημερινότητα είναι κάτι το οποίο σε κάνει να ελίσσεσαι.

Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

Σ2: *«...το καλύτερο είναι το δημοκρατικό στην ουσία όμως ενώ πρέπει να εμπλέκεις και τους μαθητές σε επίπεδο αποφάσεων δηλαδή τα μαθητικά συμβούλια, τα πενταμελή και τα δεκαπενταμελή, να ακούνε τα παιδιά καθημερινά το λόγο σου όπως επίσης να εμπλέκεις και όλους τους εκπαιδευτικούς στις αποφάσεις και τις εργασίες του σχολείου αλλά και τους γονείς όποτε αυτό είναι*

εφικτό παρόλα αυτά θα πρέπει ο διευθυντής να έχει εικόνα για όλα τα πεδία δραστηριότητας του σχολείου. Δηλαδή, ενώ οι αρμοδιότητες θα πρέπει να διαχέονται σε ένα μεγάλο σχολείο γιατί δεν προλαβαίνει ο διευθυντής να τα κάνει όλα μόνος του, πρέπει να έχει την επίβλεψη και να γνωρίζει πώς γίνεται οποιαδήποτε διαδικασία. Για παράδειγμα για το πώς γίνονται οι μεταφορές ενός σχολείου, οι βεβαιώσεις όπου βεβαιώνουμε ποια παιδιά έρχονται δωρεάν με κάρτα, αν έρχονται κάποια ταξί, πώς πληρώνονται οι οδηγοί των ταξί, κ.ο.κ. Ο διευθυντής πρέπει να ξέρει πώς γράφεται το μητρώο που είναι νευραλγικό για το σχολείο. Επίσης πώς γίνονται οι εφημερίες, πού γίνονται και αν γίνονται τελικά από τους συναδέλφους. Άρα λοιπόν ενώ φαίνεται ότι ο καλύτερος τρόπος είναι ο δημοκρατικός και να διαχέονται οι ευθύνες, στην πραγματικότητα όμως είναι μια εναλλαγή δημοκρατικότητας και συγκεντρωτισμού με την έννοια ότι ο διευθυντής πρέπει να έχει την επίβλεψη όλων των δράσεων του σχολείου».

Σ3: «Στο στυλ ηγεσίας νομίζω ότι ιδανικά το δημοκρατικό και συμμετοχικό στυλ ηγεσίας είναι το καλύτερο, ωστόσο κάποιες φορές ένας διευθυντής χρειάζεται να ελίσσεται προκειμένου να ανταπεξέλθει στις πολυδιάστατες ευθύνες και τις καθημερινές προκλήσεις της διοίκησης του οργανισμού. Θέλω να πω με αυτό ότι κάποιες φορές θα μπει στη διαδικασία της συνδιαλλαγής και του συγκεντρωτισμού, ενδεχομένως κάποιες φορές θα πρέπει να πάρεις αποφάσεις μόνος σου παρόλο που βλέπεις ότι ένα μεγάλο μέρος δεν συμφωνεί μαζί σου. Γενικότερα το στυλ ηγεσίας είναι κάτι το οποίο ιδανικά όπως είπα πριν πρέπει να είναι το δημοκρατικό, συμμετοχικό, υπάρχουν πολλά στυλ, μετασχηματιστικό αλλά η καθημερινότητα είναι κάτι το οποίο σε κάνει να ελίσσεσαι».

Σ8: «Το στυλ ηγεσίας που υπάρχει στο σχολείο μας είναι φιλελεύθερο στυλ. Οι εργαζόμενοι δουλεύουν με τους τρόπους που τους ταιριάζουν καλύτερα αρκεί να ολοκληρώσουν τη δουλειά τους υπό το βλέμμα της διευθύντριας».

Σ6: « Το στυλ της ηγεσίας που εφαρμόζω κατά κύριο λόγο είναι η ολική ποιότητα. Μέσα από αυτό προσπαθώ να εντοπίσω τις ιδιαιτερότητες των συναδέλφων, τους τομείς που είναι καλύτεροι και όσο μπορώ και υπάρχει προθυμία από αυτούς βέβαια, να τις αναδείξουμε και να κάνουμε ένα βήμα πιο πέρα για το καλό πάντα των παιδιών».

6.2.2 ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ II: Οι ψυχικές και σωματικές επιπτώσεις

Α' υποενότητα: Συνέπειες άγχους σε ψυχική και σωματική υγεία διευθυντών στο Λύκειο

Πίνακας 4: Συνέπειες σε ψυχική και σωματική υγεία

ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΖΩΗ	ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΖΩΗ
1. Έλλειψη ισορροπίας σε προσωπική ζωή	1. Δυσκολία στις σχέσεις με συναδέλφους
2. Σοβαρότατη έλλειψη χρόνου	2. Ελάττωση παραγωγικότητας και αποτελεσματικότητας

3. Σωματική και ψυχολογική εξάντληση	3. Αρνητικά συναισθήματα, αποσυντονισμός
4. Οικογενειακές και φιλικές προστριβές και συγκρούσεις	4. Ελάττωση απόδοσης
5. Κεφαλαλγίες και μειωμένη συγκέντρωση	5. Ψυχική εξάντληση και εξουθένωση
6. Αίσθημα ανεπάρκειας	6. Ευαισθησία στις κριτικές

Από την ανάλυση των ευρημάτων των συνεντεύξεων, όλοι ανέφεραν ότι έχουν σοβαρές επιπτώσεις τόσο σε προσωπική όσο και σε επαγγελματική ζωή. Βασικότερη συνέπεια από την πλειοψηφία, αναφέρθηκε η έλλειψη ισορροπίας ανάμεσα σε προσωπική και σε επαγγελματική ζωή, όπως και η σοβαρότατη έλλειψη χρόνου, λόγω του τεράστιου φόρτου εργασίας που οδηγεί σε σωματική και ψυχολογική εξάντληση. Τονίζονται από τους μισούς, οι έντονες οικογενειακές και φιλικές προστριβές και συγκρούσεις σαν συνέπεια της έλλειψης χρόνου και επαφής και σαν εκτόνωση από την εργασιακή ένταση. Οι κεφαλαλγίες, η μειωμένη συγκέντρωση και η ευαισθησία στις κριτικές από όλες τις κατευθύνσεις αναφέρονται από κάποιους ως συμπτώματα κατά χρονικές περιόδους.

Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

Σ1: *« Έχω αντιληφθεί ότι πολλές φορές γυρνώντας από το σχολείο στο σπίτι έχω μεταφέρει το άγχος, την πίεση στην οικογένεια, στις σκέψεις μου, στον εαυτό μου, με έχει επηρεάσει στον ελεύθερο χρόνο μου γιατί σε κάποιο πρόβλημα που αντιμετωπίζω προσπαθώ να δώσω λύση οπότε αυτό με απορροφά από κάποιες άλλες δραστηριότητες».*

Σ7: *«...έχει σαν αποτέλεσμα την έλλειψη συγκέντρωσης, ένα μόνιμο συναίσθημα ότι κάτι έχει ξεχαστεί και δημιουργεί ένα αίσθημα ανεπάρκειας προς τις υπόλοιπες υποχρεώσεις απέναντι στην οικογένεια, στα παιδιά και τους γονείς».*

Σ6: *«...Πολλές φορές ξυπνάω τη νύχτα με ταχυπαλμία για το τι θα ακολουθήσει την επόμενη μέρα, τι προηγήθηκε, τι πρέπει να γίνει. Πολλές φορές είναι αλήθεια ότι χάνουμε την μπάλα σε σχέση με τα παιδιά, με το παιδαγωγικό μας έργο και μένουμε κυρίως στο διεκπεραιωτικό, στο γραφειοκρατικό. Φυσικά το άγχος δημιουργεί πάρα πολλά προβλήματα. Τις κεφαλαλγίες, τη μειωμένη συγκέντρωση, ξεχνάς πολύ βασικά πράγματα, λειτουργώ πάντα με χαρτάκια προσωπικά αλλά μου το λένε και άλλοι διευθυντές που το έχω συζητήσει μαζί τους. Και στη σχέση με την οικογένεια δημιουργείται πρόβλημα γιατί όσο και αν δεν το θες, μεταφέρεις στο σπίτι την ημέρα του σχολείου, τη δουλειά του σχολείου, την ένταση του σχολείου. Και δεν έχεις πάντα τις αντοχές να ασχοληθείς με την οικογένειά σου και με τα παιδιά σου. Αυτό είναι ένα μεγάλο πρόβλημα. Θα πρέπει δηλαδή και ο σύζυγος ή η σύζυγος να δείχνουν μεγάλη κατανόηση και υπομονή στις περιπτώσεις αυτές».*

Σ2: «...Το άγχος είχε πάρα πολύ μεγάλο κόστος στην προσωπική μου ζωή γιατί δουλεύοντας στο εσπερινό, είχα χαθεί από τους φίλους μου, ακόμα και την οικογένειά μου. Επηρέασε ακόμα και την οικογενειακή μου κατάσταση σε σχέση με τη γυναίκα μου και τα παιδιά μου καθώς δεν μπορούσα να τους δω καθόλου. Τώρα που έχω αναλάβει ένα κεντρικό Λύκειο της Πάτρας, δουλεύω 10-12 ώρες και πραγματικά νιώθω εξαντλημένος και ότι έχω απομακρυνθεί από τα αγαπημένα μου πρόσωπα. Αυτή τη στιγμή νιώθω εξαντλημένος, έχω κεφαλαλγίες αλλά και ικανοποίηση ότι το σχολείο πηγαίνει καλά».

Σ5: «Στη φυσική υγεία το άγχος μου θα έλεγα ότι μου προκαλεί κάποιες αϋπνίες. Μπορεί να μελαγχολήσω, μπορεί να μην παρακολουθώ αυτά που λένε, μπορεί να είμαι στον κόσμο μου χαμένος».

Σε ερωτήσεις σχετικά με την μείωση της ποιότητας εργασίας και της απόδοσης οι περισσότεροι απάντησαν πως σε περιόδους με ένταση αποσυντονίζονται αλλά στο τέλος ανακάμπτουν. Η ψυχική εξάντληση και η μειωμένη απόδοση στην επαγγελματική ζωή αναφέρθηκε από την πλειοψηφία σαν συνέπεια. Η ελάττωση παραγωγικότητας και αποτελεσματικότητας, η δυσκολία στις σχέσεις με συναδέλφους και ο αποσυντονισμός αναφέρθηκαν σε σημαντικό ποσοστό. Η παραγωγικότητά τους μειώνεται, ιδιαίτερα σε αλλαγές ενώ όταν συνηθίζουν στο νέο περιβάλλον το άγχος φθίνει. Αναφέρθηκε από δυο ότι το άγχος λειτουργεί και ως κινητήρια δύναμη.

Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

Σ2: «Σίγουρα το άγχος σε κάνει λιγότερο παραγωγικό. Έχω παρατηρήσει ότι μετά από ενάμισυ μήνα δωδεκάωρης δουλειάς νιώθω πάρα πολύ εξαντλημένος και αναγκάζομαι να πηγαίνω και τα απογεύματα να έχω ησυχία και να τελειώσω κάποιες δουλειές και δεν το θέλω καθόλου. Ξεκινάω για το σχολείο και είμαι πάρα πολύ αγχωμένος και στεναχωρημένος. Άρα σίγουρα η παραγωγικότητα επηρεάζεται από το άγχος και επαναλαμβάνω ότι το άγχος αυτό υπάρχει κυρίως στις αλλαγές. Όταν ένας διευθυντής συνηθίσει και τον συνηθίσουν και οι υπόλοιποι τότε τα πράγματα είναι διαφορετικά. Το άγχος φθίνει και γίνεσαι περισσότερο παραγωγικός».

Σ8: «...χρειάζεται μια ισορροπία και μια επιλογή σχετικά με ποια θέματα πρέπει να είναι σε πρώτη προτεραιότητα, αυτά δηλαδή με τα οποία θα πρέπει να ασχοληθούμε και στον προσωπικό μας ελεύθερο χρόνο έτσι ώστε να μην καταρρεύσουμε ψυχικά και σωματικά».

Σ4: «Το εργασιακό άγχος λειτουργεί ως κινητήρια δύναμη για εμένα καθώς είμαι περισσότερο παραγωγική και βγάζω περισσότερη δουλειά σε λιγότερο χρόνο».

Σ5: «...Ανεβάζει την αδρεναλίνη μου οπότε λειτουργώ πολύ καλύτερα. Δεν λειτουργώ όμως καλύτερα όταν το άγχος ξεπεράσει κάποια επίπεδα και γίνει πλέον πολύ έντονο. Εκεί μπλοκάρεις. Όμως το καθημερινό απλό άγχος με βοηθάει να αντιμετωπίσω καλύτερα καταστάσεις, δηλαδή οι αντιδράσεις

μου είναι πιο γρήγορες, παίρνω πιο εύκολα πρωτοβουλίες. Όταν όμως υπερβεί μια γραμμή, από εκεί και πέρα γίνεται ανασταλτικός παράγοντας».

Τα αρνητικά συναισθήματα που αναφέρθηκαν από τον ηγετικό ρόλο είναι κυρίως η απογοήτευση, η πίεση και η στεναχώρια. Στην μελλοντική επιθυμία να διεκδικήσουν πάλι ηγετική θέση οι περισσότεροι ενώ ανέφεραν ότι έχουν σκεφτεί να παραιτηθούν, αργότερα θεώρησαν ότι αξίζει τον κόπο να παλέψουν.

Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

Σ1: «Για να είμαι ειλικρινής, πολλές φορές σε κάποια προβλήματα που τα θεωρείς δυσεπίλυτα, λες ότι δεν αξίζει να το κάνεις αυτό γιατί η πίεση και η ψυχική φθορά είναι πολύ μεγάλη. Αλλά αυτό είναι πρόσκαιρο και στην πορεία το προσπερνάς και συνεχίζεις».

Σ2: «...ως διευθυντής του Εσπερινού Γυμνασίου που είναι συνδυασμός ανήλικων με ενήλικους νιώθω αποδοχή από το περιβάλλον και οι αρνητικές αντιλήψεις και εικόνες σιγά σιγά φεύγουν. Επαναλαμβάνω όμως ότι αυτό μπορεί να ανατραπεί ανά πάσα στιγμή, οι απρόβλεπτοι παράγοντες είναι πολλοί».

Σ4: «Δεν υπάρχουν αρνητικά συναισθήματα διότι λόγω της πολυετούς μου εργασιακής εμπειρίας έχω μάθει να διαχειρίζομαι και να επιλύω οποιοδήποτε πρόβλημα που μπορεί να παρουσιάζεται. Άρα έχω την θέληση και την ικανότητα να ηγηθώ ξανά για τη διεκδίκηση αυτής της θέσης».

Σ5: «Το μόνο αρνητικό συναίσθημα που έχω είναι η απογοήτευση. Είναι η ακύρωση των οραμάτων και των ονείρων μου. Αυτό δεν με απωθεί τόσο πολύ σε πρώτη φάση να διεκδικήσω μια διευθυντική θέση, ...».

Σ6: «...Έχω πει ότι θα παραιτηθώ, δεν πρόκειται να το ξανακάνω. Παρ'όλα αυτά όταν τα πράγματα δρομολογούνται ή όταν εισπράττεις την ικανοποίηση των παιδιών και των γονιών, όταν βλέπεις την επιτυχία τους, όταν γυρίζουν στο σχολείο γιατί τους έχεις λείψει ή για να σε ευχαριστήσουν, όλα αυτά σε κάνουν να λες ότι αξίζει τον κόπο, θα το παλέψω, θα το πάω μέχρι τέλους».

Σ7: «Οι πιθανότητες να διεκδικήσω θέση ηγετική είναι μάλλον λίγες και ειδικά αν χρειαστεί να παίξω ενεργό ρόλο σε περίπτωση αξιολόγησης εκπαιδευτικών, τότε οι πιθανότητες μειώνονται πάρα πολύ».

Β' υποενότητα: Ανάλυση ευθύνης σε περιπτώσεις προσωπικών ή συναδελφικών λαθών, παραλείψεων ή αποτυχιών.

Σε ερωτήσεις σχετικά με την ανάληψη ευθύνης προσωπικών λαθών οι περισσότεροι απάντησαν ότι αναλαμβάνουν πρόθυμα την ευθύνη ενώ για λάθη των εκπαιδευτικών όλοι τόνισαν ότι τα λάθη και οι αστοχίες φορτώνονται σε αυτούς χωρίς τελικά να είναι υπεύθυνοι. Κάποιοι θεωρούν τον εαυτό τους συνυπεύθυνο σε λάθη συναδέλφων θεωρώντας ότι θα μπορούσαν να τα είχαν προβλέψει και προλάβει.

Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

Σ1: «Αν αντιληφθώ ένα λάθος συναδέλφου, μέλημά μου είναι να μην το εκθέσω μπροστά σε άλλους συναδέλφους. Κάποιες φορές σε περίπτωση λάθους θεωρώ και τον εαυτό μου συνυπεύθυνο, γιατί ίσως με τον τρόπο μου να μην έδειξα πώς λειτουργεί το σχολείο και πώς πρέπει να λειτουργεί ένας καθηγητής. Όταν κάποιος δεν κάνει αυτό που πρέπει την κατάλληλη στιγμή, αυτό μπορεί να διογκωθεί και να δημιουργηθεί ένα πρόβλημα στο σχολείο ενώ θα μπορούσα να το έχω προλάβει. Σε αυτές τις περιπτώσεις θεωρώ σίγουρα και τον εαυτό μου υπεύθυνο».

Σ6: «Λάθη, σαφώς γίνονται. Το θέμα είναι να μην γίνονται εσκεμμένα ή να μην είναι κομβικής σημασίας λάθη γιατί εκεί δημιουργούνται προβλήματα, κυρίως αυτά που έχουν να κάνουν με τις Πανελλαδικές».

Σ2: «...όταν προσπαθείς συνέχεια για το καλύτερο, σου αρέσει αυτό που κάνεις και δεν σκέπτεσαι σαν δημόσιος υπάλληλος που πηγαίνει το πρωί και φεύγει το μεσημέρι, ενώ δεν είναι στόχος σου να καλύπτεις πάντα τα νότα σου ή να κάνεις έγγραφα και να αποποιείσαι τις ευθύνες τότε νομίζω ότι αυτό το αποδέχονται όλοι και κυλάει η διευθυντική θητεία χωρίς προβλήματα και με ικανοποίηση».

Σ3: «Τις περιπτώσεις λάθους, παράλειψης ή αποτυχίας, νομίζω ότι πρέπει να τις προλαβαίνουμε. Τώρα το πώς τις διαχειριζόμαστε είναι δύσκολο γιατί πολλές φορές νιώθεις ότι φορτώνεσαι ένα λάθος για το οποίο τελικά δεν είσαι υπεύθυνος ενώ θεωρείται ότι είσαι υπεύθυνος. Πολλές φορές αστοχίες εκπαιδευτικών φορτώνονται σε εσένα».

Σ7: «Η πρώτη προσπάθεια θα είναι να διορθωθεί ό,τι μπορεί να διορθωθεί. Αναλαμβάνω το μερίδιο ευθύνης που μου αναλογεί αλλά δεν θεωρώ ότι εγώ θα σώσω τη δημόσια εκπαίδευση».

6.2.3 ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ III: Η επίδραση του άγχους και της εξουθένωσης (burnout) στον ηγετικό ρόλο των διευθυντών.

Από την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων προκύπτουν υψηλά ποσοστά εργασιακής ικανοποίησης από σχεδόν όλους. Επίσης, επισημαίνεται ότι υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο δημιουργικό άγχος και το διαρκές και ανεξέλεγκτο. Μέχρι ένα βαθμό, το άγχος είναι δημιουργικό και προσφέρει στον ηγετικό ρόλο των διευθυντών. Πάνω όμως από ένα όριο αποσυντονίζει και οδηγεί σε λάθη, παραλείψεις ή αποτυχίες. Η προσωπικότητα του κάθε διευθυντή και ο τρόπος που ασκεί τα ηγετικά του καθήκοντα είναι αυτός που θα καθορίσει τη σωστή διαχείριση του άγχους του ώστε να μην καταλήξει σε εξουθένωση.

Χαρακτηριστικά αναφέρουν για την εργασιακή ικανοποίηση:

Σ1: «Μου δίνει μια εργασιακή ικανοποίηση αρκετά μεγάλη όταν την εισπράττω περισσότερο από τους μαθητές, μετά από τους γονείς και λιγότερο από τους συναδέλφους. Γιατί οι μαθητές είναι οι καλύτεροι κριτές. Όταν βλέπω και μου λένε ότι κάτι λειτουργεί σωστά, νομίζω ότι αυτό με ικανοποιεί πάρα πολύ».

Σ2: «Υπάρχουν υψηλά επίπεδα ικανοποίησης. Νιώθεις πάρα πολύ ωραία, πατάς καλά στα πόδια σου, μπορείς να πάρεις ξεκάθαρες αποφάσεις καθώς το άγχος έχει μειωθεί και ξέρεις ότι έχεις την απόλυτη αποδοχή ακόμα και αν συμβεί κάποιο λάθος».

Σ4: «Έχοντας θέσει υψηλούς εργασιακούς στόχους όσον αφορά την ηγετική μου θέση αυτό που απορρέει με ικανοποιεί απόλυτα και μου δίνει τη δύναμη κάθε φορά να θέτω υψηλότερους στόχους όσον αφορά την καλή λειτουργία του σχολείου αφενός και αφετέρου την ψυχική και συναισθηματική ικανοποίηση των μαθητών μας».

Σ5: «...θεωρώ ότι πάντα αισθάνομαι ανικανοποίητος σαν «ηγέτης», πάντα αισθάνομαι ότι μπορώ να γίνω καλύτερος και πάντα υπάρχουν στοιχεία που μπορείς να βελτιώσεις και να αλλάζουν».

Χαρακτηριστικά αναφέρουν για την επίδραση του άγχους στον ηγετικό ρόλο τους:

Σ3: «Το εργασιακό άγχος σίγουρα επηρεάζει τον ηγετικό ρόλο όμως υπάρχουν διαφορετικές περίοδοι με διαφορετικό εργασιακό άγχος. Εάν καταφέρεις αυτό να μην σε πνίξει μπορεί να μην επιδράσει τελικά στον ηγετικό σου ρόλο. Μπορεί να σε ζορίσει κάποια μέρα, κάποιες χρονικές περιόδους αλλά δεν πρέπει να σε ζορίζει όλο το χρόνο και σε όλη τη διάρκεια της θητείας σου».

Σ4: «Έχω μάθει να διαχειρίζομαι το άγχος μου προκειμένου να διασφαλιστεί η εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας».

Σ8: «...Το ανέφερα πριν ότι θεωρώ ότι το εργασιακό άγχος επηρεάζει αρνητικά τον ηγετικό ρόλο. Όταν εγώ ως διευθυντής εκπέμπω το άγχος μου στον συνάδελφο, δεν θα βοηθήσει γιατί έτσι τον απωθώ, δεν τον στηρίζω δεν τον ενισχύω, άρα προσπαθώ να το φυλάξω μέσα μου και να το καλύψω όσο μπορώ για να τον κάνω να αισθανθεί πολύ πιο άνετα».

Σ6: «Το εργασιακό άγχος επιδρά στον ηγετικό ρόλο με την έννοια ότι λειτουργεί θετικά κάποιες φορές, με την έννοια της ερηγώσεως. Το καθημερινό απλό άγχος με βοηθάει να αντιμετωπίσω καταστάσεις καλύτερα, δηλαδή οι αντιδράσεις μου είναι πιο γρήγορες, παίρνω πιο εύκολα πρωτοβουλίες. Όταν όμως υπερβεί τα συνηθισμένα όρια μπορεί να έχει και αντίθετα αποτελέσματα».

Σχετικά με την επίδραση του ηγετικού ρόλου στην ψυχολογία των εκπαιδευτικών αναφέρεται ότι ο τρόπος με τον οποίο ο διευθυντής αντιμετωπίζει τους συναδέλφους, τους κατανέμει εργασίες, αντιμετωπίζει τους μαθητές και όλα τα υπόλοιπα, ρυθμίζει και την ψυχολογία των εκπαιδευτικών.

Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

Σ2: «Το πώς ασκείς τα καθήκοντά σου επηρεάζει πάρα πολύ την ψυχολογία των εκπαιδευτικών. Ο διευθυντής είναι ο διοικητικός και ο παιδαγωγικός προϊστάμενος. Όταν λοιπόν δεν καταφέρνει να διαχειριστεί το άγχος του τότε πραγματικά όλο το σχολείο βρίσκεται στα πρόθυρα «νευρικής κρίσης».

Σ5: «Είναι ο διευθυντής της ορχήστρας που καθορίζει πώς θα κινηθεί η υπόλοιπη ορχήστρα δηλαδή πώς θα κινηθούν οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί. Και θεωρώ ότι αυτό πάλι είναι ένα στοιχείο που μου

προκαλεί ένταση και άγχος επειδή έχουμε να κάνουμε με ανθρώπινες σχέσεις ειδικά σε ένα σχολείο όπως το Πρότυπο που οι εκπαιδευτικοί έρχονται συνειδητά, με ιδιαίτερες απαιτήσεις αφού έχουν κριθεί».

Σ8: «Θεωρώ ότι ο διευθυντής είναι μάλλον το βαρόμετρο του συλλόγου. Κρύβεται πίσω από τη λειτουργία όλου του σχολείου και λειτουργεί ως κινητήρια δύναμη. Βέβαια υπάρχουν εκπαιδευτικοί σε ένα σύλλογο οι οποίοι έρχονται να κάνουν τη δουλειά τους και να φύγουν οπότε δεν νομίζω ότι ο ρόλος του διευθυντή σε αυτούς έχει μεγάλη επίδραση».

Από την ανάλυση των ευρημάτων των συνεντεύξεων, σχεδόν όλοι ανέφεραν ότι οι εξωτερικοί παράγοντες επηρεάζουν αρνητικά την άσκηση του ηγετικού τους έργου. Αναφέρθηκε ότι νιώθουν περιορισμούς και παρεμβάσεις από τη Δευτεροβάθμια, πελατειακές σχέσεις, οικονομική δυσχέρεια και έλλειψη υποστήριξης στην εφαρμογή καινοτομιών, δαιδαλώδης νομοθεσία και αντίσταση στην καινοτομία.

Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

Σ2: «Σίγουρα οι εξωτερικοί παράγοντες επηρεάζουν πάρα πολύ τον ηγετικό ρόλο του διευθυντή π.χ. όταν υπάρχουν παρεμβάσεις από τη Δευτεροβάθμια, ή πελατειακές σχέσεις...»

Σ6: «Πάντα ο διευθυντής θέλει να κάνει πράγματα. Έχει στόχους, έχει όνειρα και όραμα. Όταν υλικοτεχνικά δεν υποστηρίζεται, είναι δύσκολο. Όταν δεν υπάρχει χρηματοδότηση επίσης είναι εξαιρετικά δύσκολο...».

Σ8: «Θεωρώ ότι το δημόσιο σχολείο καθορίζεται από νομοθεσία αλλά ταυτόχρονα βρίσκεται στο στόχαστρο της κοινωνίας η οποία είναι έτοιμη να κρίνει και να κατακρίνει πολλές από τις πρωτοβουλίες που μπορεί να πάρει ένας διευθυντής. Αυτό σημαίνει ότι είναι λίγα τα περιθώρια για εφαρμογή καινοτομιών».

Σ3: «Ως προς τους περιορισμούς, νομίζω ότι έχουν να κάνουν με το γεγονός ότι υπάρχουν άνθρωποι μέσα στο σχολείο, εκπαιδευτικοί που έχουν διαφορετική αφετηρία, διαφορετικά θέλω, διαφορετική αίσθηση του επαγγελματικού τους ρόλου και εξέλιξης. Υπάρχει πάντα μια αντίσταση στην καινοτομία, είναι φυσιολογική αντίδραση οποιουδήποτε ανθρώπου και μια δαιδαλώδης νομοθεσία».

6.2.4 ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ IV: Η διαφοροποίηση των παραπάνω στους διαφορετικούς τύπους Λυκείων που διοικούν.

Σχετικά με τη διαφοροποίηση των Λυκείων επισημαίνονται διαφορές ως προς το άγχος ανάμεσα σε γενικά και επαγγελματικά Λύκεια. Οι παράγοντες που παίζουν ρόλο είναι η δύναμη των παιδιών του σχολείου, αν το σχολείο είναι κεντρικό ή περιφερειακό, αν είναι ιδιωτικό ή δημόσιο και αν είναι εξειδικευμένο (Πρότυπο, Μουσικό, Εσπερινό, Ειδικό, Καλλιτεχνικό και Εκκλησιαστικό).

Χαρακτηριστικά αναφέρεται:

Σ1: « Όλοι έχουν σίγουρα άγχος αλλά σε καμιά περίπτωση δεν έχουν την ίδια αναλογία άγχους. Οι παράγοντες είναι πάρα πολλοί. Αν το σχολείο είναι κεντρικό, αν είναι περιφερειακό, παίζει ρόλο και η δύναμη του σχολείου, αν είναι ΕΠΑΛ, αν είναι Πρότυπο, γιατί όλα αυτά καθορίζουν και κάποιες συμπεριφορές των μαθητών που σίγουρα δημιουργούν λιγότερο ή περισσότερο άγχος».

Από την ανάλυση των ευρημάτων των συνεντεύξεων, όλοι όσοι έχουν εργαστεί σε διαφοροποιημένα Λύκεια ανέφεραν ότι υπάρχει πολύ μεγάλη διαφοροποίηση του άγχους στα εξειδικευμένα Λύκεια. Στα Εσπερινά υπάρχει εντονότατο θέμα με το εργασιακό άγχος επειδή οι μαθητές προέρχονται από διαφορετικές ηλικίες και γνωστικό υπόβαθρο, παραβατικότητα, υπάρχουν κρατούμενοι, στρατευμένοι, εγκυμονούσες κ.α. που σημαίνει ότι απαιτείται εξατομικευμένη αντιμετώπιση και η φοίτησή τους δεν αποτελεί την κλασική: Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο. Στα Μουσικά παρατηρείται επίσης αυξημένο άγχος γιατί έχει περισσότερες δράσεις και συναλλαγή με περισσότερο κόσμο όπως οδηγούς, γονείς, σίτιση, αλλά και με την ευρύτερη κοινωνία, γιατί γίνονται περισσότερες εκδηλώσεις από ότι σε ένα γενικό Λύκειο ενώ και οι απαιτήσεις του κόσμου είναι αυξημένες. Στα Πρότυπα που θεωρούνται σχολεία αριστείας οι απαιτήσεις γονέων, μαθητών, κοινωνίας είναι επίσης αυξημένες και οι καινοτόμες δράσεις απαιτούμενες. Στα Ειδικά αναφέρθηκε παρόμοια ένταση άγχους με τα Γενικά. Ως προς τις ομοιότητες του εργασιακού άγχους, οι ηγέτες επισήμαναν ότι διοικούν με τον ίδιο τρόπο, έχουν ίδιες διαπροσωπικές σχέσεις με το σύλλογο διδασκόντων, τους μαθητές και με τη Διεύθυνση, επομένως δεν εντοπίστηκε διαφορά. Στις διαφορές του άγχους που παρατηρείται, αναφέρθηκαν τα προγράμματα σπουδών, όπως στο Μουσικό που υπάρχουν ειδικά μαθήματα εκτός από τα 4 των Πανελληνίων, η παραβατικότητα, το διαφορετικό μαθησιακό υπόβαθρο, οι ηλικιακές διαφορές, οι διαφορετικές δράσεις, η συναλλαγή με οδηγούς, λεωφορεία, υπεύθυνους σίτισης κ.λ.π. που είναι πηγές αύξησης του.

Χαρακτηριστικά αναφέρουν για τη διαφοροποίηση στο άγχος:

Σ2: «Από τη θητεία μου στο Εσπερινό Γυμνάσιο θυμάμαι ότι γυρνούσα 2 η ώρα το βράδυ, άνοιγα το ψυγείο και πήρα μέσα σε 6 μήνες 12 κιλά. Αρχισα να μην αισθάνομαι καλά, να έχω κεφαλαλγίες, όμως σιγά σιγά από τη δεύτερη χρονιά εξασθένησε και τα υπόλοιπα 4 χρόνια που έμεινα εκεί πραγματικά νομίζω ότι το απολάμβανα. Φέτος έχω πάει από γυμνάσιο σε λύκειο και πραγματικά έχει τύχει μέρες που δουλεύω 14 ώρες. Γνωρίζοντας όμως από τη θητεία μου ως διευθυντής στο 2^ο Εσπερινό Γυμνάσιο που ήταν ένα μικρό σχολείο με πολλούς μαθητές και παραβατικότητα, όπου οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούσαν να κάνουν πολλά πράγματα, όλα χρειάζονται υπομονή».

Σ5: «Δεν αισθάνομαι ότι περιορίζομαι ειδικά σε ένα σχολείο όπως το Πρότυπο. Ίσα ίσα αισθάνομαι αυτόνομος. Υπάρχουν διοικητικές δομές όπως το ΕΠ.Ε.Σ., η Π.Ε.Π.Π.Σ. που με αφήνουν πολύ πιο ελεύθερο να δράσω και να ξεδιπλώσω το όραμά μου, δηλαδή τα νερά είναι πολύ πιο εύκολα είναι αχαρτογράφητα δεν είναι τόσο δεσμευτικά όπως σε ένα άλλο σχολείο. Άρα δεν αισθάνομαι ότι περιορίζεται ο ρόλος μου ίσα ίσα νιώθω ότι είμαι αυτόνομος να ικανοποιήσω αυτό που θέλω».

Σ3: «Θεωρώ ότι σε σχολείο γενικής αγωγής είναι λίγο πιο σταθερά τα πράγματα...».

Σ4: «Φυσικά και υπάρχει διαφοροποίηση στις αναφερόμενες πηγές εργασιακού άγχους. Διότι κάθε σχολική μονάδα διαφέρει ως προς τον τρόπο διοίκησης και αντιμετώπισης οποιουδήποτε προβλήματος. Η ένταση ποικίλει ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας. Για παράδειγμα στα γενικά λύκεια υπάρχει περισσότερο εργασιακό άγχος και κυρίως κατά την διεξαγωγή των πανελληνίων εξετάσεων».

Σ6: «Έχοντας διοικήσει και Γενικό και Μουσικό, ως προς τις εξετάσεις είναι ακριβώς το ίδιο άγχος. Απλώς το Μουσικό έχει τις δικές του ιδιαιτερότητες. Έχει αυξημένο άγχος με την έννοια ότι έχει περισσότερες δράσεις και έχεις να ασχοληθείς με περισσότερο κόσμο. Γιατί έχει να κάνει με οδηγούς, έχει να κάνει με γονείς, με σίτιση, με την ευρύτερη κοινωνία γιατί γίνονται περισσότερες εκδηλώσεις από ότι σε ένα γενικό Λύκειο. Άρα ναι, υπάρχουν ιδιαιτερότητες. Το γενικό είναι πιο βατό και έχει να κάνει κυρίως με τις Πανελλήνιες. Στο Μουσικό όμως είναι διαφορετικά τα πράγματα. Αναφέρω επίσης ότι υπάρχουν και τα ειδικά μαθήματα εκτός από τα 4 των Πανελληνίων που επίσης εξετάζονται τα παιδιά και είναι ένα επιπλέον άγχος».

Σ7: «Έχω υπάρξει αναπληρώτρια διευθύντρια εσπερινού Λυκείου. Οι βασικές πηγές άγχους για το συγκεκριμένο σχολείο είναι δύο. Το πρώτο είναι οι μαθητές οι οποίοι προέρχονται από ποικίλα κοινωνικά στρώματα, ηλικίες, περιοχές, επαγγέλματα γνωστικά επίπεδα κ.λ.π., οι οποίοι πρέπει να συνυπάρξουν και να αποδώσουν κάτω από μια «ομπρέλα». Τα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν είναι πολλά και ανάλογα με την περίπτωση απαιτούν συγκεκριμένη αντιμετώπιση. Δεύτερη πηγή είναι η επαφή με τους προϊστάμενους. Πολλές φορές ξεχνούν ότι απευθύνονται σε εσπερινά σχολεία, ζητώντας έγγραφα την τελευταία στιγμή χωρίς να λάβουν υπόψιν το ωράριο, ενώ πολλές φορές αποφάσεις, νομοθεσίες δεν εφαρμόζονται για τους μαθητές εσπερινού Λυκείου και απαιτούν ιδιαίτερες διευκρινήσεις».

Χαρακτηριστικά αναφέρουν για τις ομοιότητες και τις διαφορές στο εργασιακό άγχος και τις αντίστοιχες πηγές τους:

Σ6: «Ομοιότητα είναι η διοίκηση, αφού ίδια διοίκηση ασκείς και στα δυο σχολεία. Πάντα έχει να κάνει με το σύλλογο το πώς θα το χειριστείς γιατί όπως προείπα πρόκειται για ανθρώπινο δυναμικό, δεν πρόκειται για μηχανή, ενώ δεν μπαίνουν όλα σε καλούπι όταν μιλάμε για ανθρώπους, ούτε όλα αυτά που έχουμε σκεφτεί να κάνουμε μπορούν να γίνουν πράξη. Ο λόγος έχει τον αντίλογο, τα ευρωπαϊκά προγράμματα για παράδειγμα δεν καταφέραμε ποτέ να τρέξουμε κάποιο γιατί υπήρχε αντίδραση από το σύλλογο. Δεν καταφέραμε να κάνουμε στοχοθεσία γιατί θεώρησαν ότι είναι γραμμή του υπουργείου. Εξαρτάται πόσο ανοιχτός είναι ο σύλλογος σε καινοτομίες και σε νέα πράγματα. Αυτό συμβαίνει και στα Μουσικά και στα Γενικά. Φαντάζομαι ότι σε όλα τα σχολεία ισχύει κάτι τέτοιο».

Σ7: «Οι ομοιότητες είναι σαφείς. Δηλαδή η διαχείριση των μαθητών, των καθηγητών, των σχέσεων με τη διεύθυνση κ.ο.κ. είναι ίδιες. Οι διαφορές που προκύπτουν έχουν κυρίως σχέση με το ότι έχεις να κάνεις με μαθητές οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικές ηλικίες και γνωστικό υπόβαθρο, υπάρχουν κρατούμενοι, υπάρχουν στρατευμένοι, εγκυμονούσες κ.α. που σημαίνει ότι όλοι αυτοί απαιτούν εξατομικευμένη αντιμετώπιση ενώ υπάρχουν κενά, ζητούνται δικαιολογητικά πρέπει να εφαρμόσεις τη νομοθεσία και διάφορα σχετικά τα οποία σε κρατούν σε επαγρύπνηση».

6.2.5 ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ V: Οι καινοτόμες στρατηγικές διαχείρισης του εργασιακού άγχους τους.

Α' υποενότητα: Στρατηγικές διαχείρισης του άγχους

Από την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων προτείνονται διάφορες στρατηγικές για τη διαχείριση του άγχους.

Πίνακας 5: Καινοτόμες στρατηγικές διαχείρισης άγχους

1. Χρήση του μοντέλου της συμμετοχικής ηγεσίας με ανάθεση καθηκόντων και ευθυνών στα μέλη του συλλόγου
2. Ορθός καταμερισμός υποχρεώσεων
3. Κοινωνική υποστήριξη από φίλους συναδέλφους και οικογένεια.
4. Ιεράρχηση των προτεραιοτήτων
5. Ρεαλιστική στοχοθεσία
6. Υιοθέτηση θετικής στάσης
7. Ψυχραιμία και διαχείριση κρίσεων πανικού
8. Τεχνικές αυτοφροντίδας
9. Καλή ενημέρωση της νομοθεσίας και των εγκυκλίων του υπουργείου.
10. Τεχνικές σωστής διαχείρισης χρόνου

Οι απόψεις συγκλίνουν προς την κατεύθυνση της ανάγκης διαρκούς ενημέρωσης της νομοθεσίας και των εγκυκλίων του υπουργείου. Η συζήτηση με οικεία πρόσωπα, φίλους ή εκπαιδευτικούς και οικογένεια αποτελεί βασικό τρόπο χαλάρωσης. Η απασχόληση με δραστηριότητες που χαλαρώνουν και χόμπι ή η διοργάνωση ταξιδιών αποτελούν τρόπους εκτόνωσης. Επίσης, η θετική στάση που υιοθέτησαν κάποιοι, η προτεραιοποίηση στην επίλυση προβλημάτων που αφορούν τους ανθρώπους της σχολικής μονάδας, η ψυχραιμία και η νηφαλιότητα ή η καθυστερημένη λήψη αποφάσεων για εξασφάλιση νηφαλιότητας και ψυχραιμίας, αποτελούν στρατηγικές αποφυγής άγχους. Αναφέρθηκαν επίσης η τακτική άσκηση, οι πρακτικές

ενσυνειδητότητας και χαλάρωσης, οι ασκήσεις βαθιάς αναπνοής και οι προσπάθειες διατήρησης υγιούς ισορροπίας μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής.

Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

Σ8: «Αυτό σημαίνει ότι κάνουμε ένα βήμα πίσω, παίρνουμε μια βαθιά ανάσα και ιεραρχούμε τις υποχρεώσεις μας ανάλογα με το τι είναι πιο επείγον. Από εκεί και πέρα, όλα παίρνουν σειρά. Τώρα τι κρίνεται πιο επείγον είναι ο χρόνος και ό,τι έχει σχέση με την ασφάλεια και την υγεία των μαθητών».

Σ1: «Αυτό που δεν πρέπει να βγει προς τα έξω είναι να δείξεις ότι έχεις αγχωθεί, ότι είσαι πιεσμένος και ότι η απόφαση που θα πάρεις είναι σε συνθήκες αυξημένης πίεσης. Αυτό που εφαρμόζω εδώ και χρόνια ως εκπαιδευτικός και αργότερα ως διευθυντής, τα τελευταία 9 χρόνια είναι ότι δεν παίρνω αποφάσεις εν θερμώ. Αν είναι κάτι πολύ σοβαρό το αφήνω, το φιλτράρω, περνάει η πίεση και παίρνω την απόφασή μου μετά από ώριμη σκέψη».

Σ3: «...χρειάζεται μια προτεραιοποίηση των εργασιών οι οποίες πρέπει να γίνουν διότι αλλιώς πνίγεσαι. Πρέπει να αξιολογήσεις, να δεις τελικά τι είναι το πιο σημαντικό. Τη γραφειοκρατία ακόμα και αν εξαντληθείς λίγο σωματικά, θα την κάνεις το απόγευμα και το βράδυ. Αυτό το οποίο χρειάζεται είναι η επίλυση προβλημάτων που αφορούν τους ανθρώπους της σχολικής μονάδας. Ένα άμεσο πρόβλημα το οποίο πρέπει να λυθεί έχει σχέση με γονείς, με παιδιά, με εκπαιδευτικούς».

Σ5: «...προσπαθώ να ενημερωθώ απόλυτα, να είμαι απόλυτα διαβασμένος για κάθε νομοθεσία, εγκύκλιο ή κανονισμούς σχολείου. Για να μην έχω αυτό το άγχος φροντίζω να είμαι πολύ ξεκάθαρος και πολύ ειλικρινής, να ενημερώσω απόλυτα τους συναδέλφους για το πλαίσιο, τη δράση, το σχέδιο διδασκαλίας μου. Αυτό το κάνω μάλιστα από την αρχή της σχολικής χρονιάς. Προτείνω και οι συνάδελφοι να κάνουν το ίδιο και να μας κοινοποιήσουν τις επιθυμίες. Προσπαθώ κάθε μέρα να κάνω την αυτοκριτική μου και να δω τι πήγε καλά και τι δεν πήγε. Όλα αυτά με ισορροπούν και με κάνουν, αφού βλέπω τα λάθη ή βλέπω τα καλά που έγιναν να με ενισχύσουν και έτσι με βοηθούν να κάνω την καθημερινή μου δραστηριότητα πολύ πιο άνετη και χωρίς άγχος».

Σ6: «Αυτό που γενικά προσπαθώ να κάνω είναι να έχω θετική ψυχολογία. Όταν υπάρχει πολύ έντονο στρες ξεκινάω με τις διαφραγματικές αναπνοές για να χαλαρώσω και να δω τι πρέπει να γίνει. Υπάρχουν περιπτώσεις που οι αποφάσεις πρέπει να παρθούν αμεσότητα. Ή όταν έχεις να διαχειριστείς μια κρίση. Άρα εκεί πρέπει όσο το δυνατόν να είσαι νηφάλιος, να συνεκτιμήσεις τους παράγοντες, να λειτουργήσεις όσοι το δυνατόν θετικά με την έννοια ότι θα πρέπει να σκεφτείς τι είναι το χειρότερο και τι το καλύτερο σενάριο που θα συμβεί αν εσύ πάρεις την κάθε απόφαση και να μπορείς ήρεμα όσο το δυνατόν, ψύχραιμα και λογικά να αποφασίσεις».

Η αξιολόγηση του σχολείου και των εκπαιδευτικών κρίθηκε από λίγους ότι αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο πρόβλεψης και εντοπισμού αστοχιών, παραλείψεων και λαθών καθώς και τρόπο

επίτευξης στόχων ενώ από τους περισσότερους αναφέρθηκε ότι επιφέρει διχόνοια και διάσπαση και δημιουργεί επιπρόσθετο άγχος.

Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

Σ8: «...για μένα είναι πάρα πολύ σημαντική...»

Σ6: «*Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει επιφέρει γκρίνια στους σύλλογους, διχόνοια και διάσπαση. Υπάρχουν πολλοί που διαφωνούν κάθετα σε όλα αυτά, δεν σημαίνει ότι διαφωνούν από ιδεολογία. Μπορεί να μην έχουν ασχοληθεί καν. Διαφωνούν επειδή διαφωνεί η πλειοψηφία. Άλλοι διαφωνούν από ιδεολογία. Κάποιοι λίγοι τα θέλουν αυτά και συμφωνούν. Γενικότερα όμως αυτό είναι ένα πρόσθετο άγχος για το διευθυντή, γιατί πρέπει να γίνει αξιολόγηση, πρέπει να κατατεθούν τα σχέδια, πρέπει να γίνουν δράσεις.*»

Σ7: «*...είναι πηγή άγχους ειδικά αν ο διευθυντής συμμετάσχει στην αξιολόγηση των υφισταμένων του. Θεωρώ επίσης ότι θα γίνει μόνο επιδερμικά και τελικά το αποτέλεσμα θα συμβάλλει στο άγχος χωρίς κανένα αποτέλεσμα και όφελος.*»

Οι τεχνικές διαχείρισης χρόνου και ο ορθός καταμερισμός των υποχρεώσεων συμφώνησαν όλοι ότι αποτελούν σημαντικούς παράγοντες διαχείρισης άγχους.

Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

Σ1: «*...είμαι απόλυτα σίγουρος γι' αυτό. Ο ορθός καταμερισμός εργασιών σε απαλλάσσει από χρόνο που μπορείς να τον χρησιμοποιήσεις κάπου αλλού.*»

Σ4: «*Σε αυτές τις τεχνικές στηρίζεται η ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς συναδέλφους.*»

Στην ερώτηση για τη σημασία των τακτικών συναντήσεων με το σύλλογο των διδασκόντων και με γονείς όλοι συμφώνησαν ότι βοηθούν όταν γίνονται σε ένα σωστό πλαίσιο, όταν δεν γίνεται υπερβολή ενώ οι περισσότεροι τόνισαν ότι δημιουργούν εντάσεις, γιατί καλείσαι να διαχειριστείς πολλά πράγματα και ετερόκλητα στοιχεία (γονείς, δήμο, μαθητές, καθηγητές), ειδικά αν υπάρχουν συνδικαλιστές στο σύλλογο όπου η κατάσταση είναι πολύ εύκολο να εκτροχιαστεί.

Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

Σ4: «*...πιστεύω πως οι συχνές συναντήσεις με ολομέλεια και γονείς ενδείκνυνται όταν υπάρχει συγκεκριμένος και σοβαρός λόγος.*»

Σ5: «*Θεωρώ ότι κάποιες φορές η σύγκληση συλλόγου δημιουργεί περισσότερα προβλήματα ανάλογα με το θέμα. Ειδικά με το θέμα της αξιολόγησης πρέπει να είμαστε πιο φειδωλοί γιατί δημιουργεί εντάσεις που δεν βοηθούν. Κάνουμε ένα τυπικό σύλλογο αναφέρουμε τα βασικά και προσπαθούμε με*

τρόπο να αποφύγουμε τις κακοτοπιές. Ειδικά αν υπάρχουν συνδικαλιστές στο σύλλογο εκεί η κατάσταση είναι πολύ εύκολο να εκτροχιαστεί. Το ίδιο άγχος δημιουργείται και όταν είναι να αντιμετωπιστεί και μια κατάσταση που δεν είναι συνηθισμένη όπως η αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος σε μαθητή. Η κάποια παραβατική κατάσταση που έχουν κληθεί γονείς, το σχολικό συμβούλιο ή και το συμβούλιο τάξης. Είναι περιπτώσεις που σου δημιουργούν ένα πρόσθετο άγχος γιατί καλείσαι να διαχειριστείς πολλά πράγματα και ετερόκλητα στοιχεία γονείς, δήμο, μαθητές, καθηγητές, όλα μαζί οπότε εκεί πρέπει να επιστρατεύσεις όλη σου τη μαεστρία για να τους διαχειριστείς όσο το δυνατόν σωστά».

Σ6: «Προφανώς οι συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς πρέπει να γίνονται αλλά η συχνή συνάντηση πολλές φορές θεωρώ ότι συμβάλλει στην αύξηση του άγχους γιατί δείχνει και μια αδυναμία του διευθυντή. Θεωρώ ότι οι συναντήσεις πρέπει να γίνονται όταν πρέπει και σε ένα σωστό πλαίσιο, όπως προβλέπεται από την κείμενη νομοθεσία».

Σ7: «Από την εμπειρία που έχω θεωρώ ότι οι πυκνές συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς δεν είναι πάρα πολύ αποτελεσματικές. Οι εκπαιδευτικοί παρίστανται επειδή πρέπει να παραστούν, οι γονείς όσοι ενδιαφέρονται εμφανίζονται και συνήθως είναι οι γονείς αυτοί που εκπροσωπούν τους καλούς μαθητές, οι γονείς των μαθητών που έχουν προβλήματα συνήθως είναι η αιτία των προβλημάτων οπότε δεν μπαίνουν καν στη διαδικασία να εμφανιστούν. Πολλές φορές αυτές οι συναντήσεις έχουν την τάση να εκτροχιάζονται, ο καθένας λέει το δικό του, χωρίς να ακούνε τι λέει ο άλλος, ή συχνά να ξεφεύγουν από το θέμα. Θεωρώ ότι ίσως είναι καλές στη διάχυση κάποιων πραγμάτων αλλά δεν είμαι πάρα πολύ αισιόδοξη ότι μπορεί να επιτευχθεί κάτι ουσιαστικό».

Β' υποενότητα: Προτάσεις για προληπτική εκπαιδευτική πολιτική στη διαχείριση άγχους

Πίνακας 6: Καινοτόμες στρατηγικές διαχείρισης άγχους

1. Σταθερότητα και διαχρονικότητα στην εκπαιδευτική πολιτική
2. Περισσότερες ενημερώσεις, σεμινάρια και επιμορφώσεις
3. Μεγαλύτερη ελευθερία κινήσεων, μείωση και σαφής οριοθέτηση των απαιτήσεων
4. Μεγαλύτερη υποστήριξη σε όλα τα πεδία
5. Ο θεσμός του Μέντορα να καθιερωθεί σε κάθε σχολική μονάδα
6. Ύπαρξη γραμματειακής υποστήριξης
7. Ύπαρξη ψυχολόγου ή κοινωνικού λειτουργού

Στην ερώτηση για κάποια εκπαιδευτική πολιτική που θα προλάμβανε το επαγγελματικό άγχος η πλειοψηφία ήταν αισιόδοξη σχετικά με αυτήν αφού δηλώνουν ότι δεν χρειαζόμαστε άλλους νόμους, ούτε άλλη εκπαιδευτική πολιτική. Διατυπώθηκε ότι η τωρινή εκπαιδευτική πολιτική αυξάνει το άγχος, ότι κάθε φορά που αλλάζει η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου

Παιδείας, αλλάζουν τα πρόσωπα και τα δεδομένα και πάντα σε βάρος των διευθυντών. Επίσης, οι δομές του Υπουργείου Παιδείας κάποιες φορές ξεπερνούν το όριο και το μέτρο και απαιτούν από το διευθυντή να έχει μόνο έναν γραφειοκρατικό ρόλο και όχι παιδαγωγικό και ηγετικό ενώ τονίζουν την ανάγκη να υπάρχουν περισσότερες ενημερώσεις από το Υπουργείο, μεγαλύτερη υποστήριξη και μεγαλύτερη ελευθερία κινήσεων σε κάποια θέματα. Η πρόταση που διατυπώνεται είναι η σταθερότητα και η διαχρονική πολιτική που σε βάθος χρόνου να μην αλλάξει. Γίνεται αναφορά για επιμορφώσεις και σεμινάρια, αλλά όλες οι επιμορφώσεις θεωρούν ότι είναι σε θεωρητική βάση. Ο θεσμός του μέντορα στο σχολείο, που ήδη έχει ξεκινήσει, η ύπαρξη γραμματειακής υποστήριξης και ψυχολόγου ή κοινωνικού λειτουργού, τόσο για τα παιδιά όσο και για τους καθηγητές, θα βελτιώναν πολύ σημαντικά την κατάσταση. Τέλος τονίζεται ότι για να υπάρξει πρόληψη, το σημαντικότερο θα ήταν το υπουργείο να μειώσει τα ζητούμενα από τους διευθυντές, να οριοθετήσει περισσότερο τι απαιτείται από αυτούς, να τους δώσει κάποιο περιθώριο ελιγμών και να εμπλέξει με ουσιαστικό ρόλο τους άμεσα ενδιαφερόμενους δηλαδή γονείς, κηδεμόνες και εκπαιδευτικούς.

Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

Σ1: «... Η εκπαιδευτική πολιτική που υπάρχει αυτή τη στιγμή αυξάνει το επαγγελματικό άγχος των διευθυντών. Γιατί οι αποφάσεις από κάθε πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας αλλάζουν με κάθε αλλαγή προσώπων με αποτέλεσμα η πίεση και η γραφειοκρατία που έχουν επωμιστεί οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές κατ'επέκταση να είναι τόσο μεγάλες που είναι εις βάρος του εκπαιδευτικού έργου των καθηγητών. Θα ζητούσα μια σταθερότητα στην εκπαίδευση και μια διαχρονική πολιτική που σε βάθος χρόνου να είναι σταθερή. Να μην αλλάζουν ανάλογα με την εκάστοτε πολιτική ηγεσία».

Σ5: «Δεν θεωρώ ότι υπάρχει εκπαιδευτική πολιτική που θα λύσει το άγχος. Έχω κουραστεί να ακούω λύσεις από νομοθεσίες και ψηφίσματα και νόμους για αντιμετώπιση προβλημάτων. Θεωρώ ότι η οποιαδήποτε διαχείριση προβλημάτων και θεμάτων άγχους γίνεται μόνο όταν εμείς οι εκπαιδευτικοί και συγκεκριμένα εμείς οι διευθυντές αγωνιζόμαστε για να λύνουμε στην καθημερινότητα των παιδιών, των εκπαιδευτικών, των γονιών και προσπαθούμε να εκπληρώσουμε τους στόχους και τα οράματα που έχουμε ως εκπαιδευτικοί. Προφανώς γιατί δεν χρειαζόμαστε άλλους νόμους, ούτε άλλη εκπαιδευτική πολιτική. Να διευκρινίσω βέβαια ότι όταν οι δομές του Υπουργείου Παιδείας κάποιες φορές ξεπερνούν το όριο και το μέτρο και απαιτούν από το διευθυντή να έχει μόνο έναν γραφειοκρατικό ρόλο και όχι παιδαγωγικό και ηγετικό τότε πραγματικά αυτό ισχύει. Αλλά αν ο διευθυντής διαχειριστεί μόνος του αυτό το πρόβλημα δεν χρειάζεται καμιά εκπαιδευτική πολιτική αλλά μόνο μια σωστή διαχείριση των θεμάτων».

Σ3: «Θεωρώ ότι κάποια σεμινάρια, ενδεχομένως κάποια επιμόρφωση θα μπορούσε να γίνει. Αλλά όλες οι επιμορφώσεις είναι επί θεωρητικής βάσης και τελικά στην πράξη κρίνεσαι».

Σ6: «Θεωρώ ότι θα έπρεπε να υπάρχουν περισσότερες ενημερώσεις από το Υπουργείο στους διευθυντές, μεγαλύτερη υποστήριξη, μεγαλύτερη ελευθερία κινήσεων σε κάποια θέματα. Να μην είναι τόση πολλή η γραφειοκρατική δουλειά για το διευθυντή για να μπορεί να παρακολουθεί και το παιδαγωγικό κομμάτι του σχολείου. Θα ήταν καλό να υπάρχουν μέντορες στο σχολείο (ήδη έχει ξεκινήσει αυτός ο θεσμός) και γραμματείς για να αποσυμπιέζεται η κατάσταση, οπωσδήποτε ψυχολόγος στο σχολείο, τόσο για τα παιδιά όσο και για τους καθηγητές γιατί υπάρχουν πάρα πολλά προβλήματα, ειδικά μετά την καραντίνα όπου τα παιδιά έχουν αλλάξει πολύ αλλά και οι καθηγητές. Υπάρχει μεγαλύτερη απομόνωση, μεγαλύτερη επιθετικότητα, καχυποψία, έλλειψη συνεργασίας ενώ δημιουργούνται καταστάσεις πρωτόγνωρες για τις οποίες θα ήταν πολύ καλό να υπάρχει συμβουλή ειδικού. Την περσινή χρονιά είχαμε κοινωνική λειτουργό μια φορά την εβδομάδα και ήταν πάρα πολύ σημαντική η βοήθειά της στην αντιμετώπιση προβλημάτων με τα παιδιά. Θεωρώ λοιπόν ότι η ύπαρξη ψυχολόγου στο σχολείο που να μπορεί να διαχειρίζεται τον διευθυντή, τους καθηγητές και τα παιδιά είναι πρωταρχικής σημασίας πλέον. Νομίζω ότι αυτή τη στιγμή είναι το πιο απαραίτητο».

Σ7: «Οι διευθυντές είναι οι εκπρόσωποι της πολιτικής του υπουργείου την οποία πρέπει να περάσουν στο σύλλογο των διδασκόντων, στους μαθητές και στους γονείς τους. Θεωρώ ότι έχουν αναλάβει καθήκοντα τα οποία δεν θα μπορούσαν να μετατεθούν στο σύλλογο εκπαιδευτικών όπως είναι για παράδειγμα η επιλογή των υποδιευθυντών που σημαίνει ότι για να υπάρξει πρόληψη, το πρώτο θα ήταν το υπουργείο να μειώσει τα ζητούμενα από τους διευθυντές, να οριοθετήσει περισσότερο τι απαιτείται από αυτούς, να τους δώσει κάποιο περιθώριο ελιγμών και να εμπλέξει με ουσιαστικό ρόλο τους άμεσα ενδιαφερόμενους δηλαδή γονείς, κηδεμόνες και εκπαιδευτικούς».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Στη συγκεκριμένη Διπλωματική επιχειρήθηκε ο επαναπροσδιορισμός της σχέσης ανάμεσα στις πηγές άγχους και τις στρατηγικές αντιμετώπισης του σε διευθυντές Λυκείων. Συμμετείχαν 8 διευθυντές Λυκείων, γενικών και εξειδικευμένων του νομού Αχαΐας. Σκοπός ήταν να διατυπωθούν, να συγκεντρωθούν, να διερευνηθούν και να αποσαφηνιστούν οι γνώμες διευθυντών Λυκείων, γενικών και εξειδικευμένων για τις πηγές πρόκλησης του εργασιακού άγχους και τις καινοτόμες στρατηγικές διαχείρισής του που χρησιμοποιούνται από αυτούς στην καθημερινότητά τους. Επίσης να αναζητηθούν τυχόν σωματικές και ψυχολογικές επιπτώσεις καθώς και η επίδραση της προκαλούμενης εξουθένωσης στην απόδοσή τους. Στο τέλος της έρευνας γίνονται και προτάσεις για προληπτική εκπαιδευτική πολιτική στη διαχείριση άγχους.

Το σημαντικό στοιχείο αυτής της εργασίας είναι ότι εστίασε σε βάθος σε μια συγκεκριμένη επαγγελματική ομάδα διευθυντών Λυκείων και μάλιστα σε εξειδικευμένα Λύκεια που εκτός από τα ειδικά σχολεία που υπάρχουν ελάχιστα δεδομένα, για τα υπόλοιπα δεν βρέθηκε καμία αναφορά. Προτείνει δηλαδή κάτι διαφορετικό, αμφισβητεί κάποια σημεία και επιβεβαιώνει κάποια άλλα σε

σχέση με την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Οι ερμηνείες που θα δοθούν δεν είναι απόλυτες, ούτε μετρήσιμες αλλά αποτελούν μέρος κάποιων πιθανών ερμηνειών που μπορεί να ισχύουν.

Επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος έρευνας και χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο.

7.1. Συζήτηση και σχολιασμός θεματικών ενοτήτων

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ I: Οι πηγές και αιτίες του επαγγελματικού άγχους.

Από τη θεματική ανάλυση των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων προέκυψε ότι οι διευθυντές Λυκείων έχουν τεράστιες ευθύνες, καθήκοντα και αρμοδιότητες, με συνέπεια σωματικές και ψυχολογικές επιπτώσεις έως και επαγγελματική εξουθένωση σε κάποιες περιπτώσεις.

Πιο συγκεκριμένα, οι κύριες πηγές άγχους προέρχονται, σύμφωνα με τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, από τον υπερβολικό φόρτο εργασίας, τις αυξημένες και πολύπλοκες αρμοδιότητες που προκύπτουν από το ρόλο των διευθυντών και την ατελείωτη γραφειοκρατία. Τα ασφυκτικά χρονικά περιθώρια και οι προθεσμίες που πρέπει να τηρηθούν ήταν από τις βασικότερες πηγές άγχους των διευθυντών Λυκείων. Αναφέρθηκαν με λεπτομέρεια στην πολυπλοκότητα των καθημερινών αρμοδιοτήτων τους όπως η οικονομική διαχείριση του σχολείου τους και η σωστή εφαρμογή του προγράμματος σπουδών. Ως πηγές άγχους αναφέρθηκαν θέματα διοίκησης και οργάνωσης, η έλλειψη νομοθεσίας και η ανεπαρκής εκπαιδευτική πολιτική (κενά εκπαιδευτικών). Στη συντριπτική πλειοψηφία τους, η επιτυχία και η διεκπεραίωση των Πανελλαδικών εξετάσεων τους προκαλούσε, σε πολύ μεγάλη ένταση, εργασιακό άγχος. Η έλλειψη οικονομικών πόρων και σχολικού εξοπλισμού, η κακή κατάσταση των κτιρίων δημιουργούν προβλήματα στη λειτουργία του σχολείου. Αναφέρθηκαν οι δύσκολες διαπροσωπικές σχέσεις και οι συγκρούσεις με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς, τους προϊστάμενους που προέρχονταν από ασυμβατότητα σε αξίες, στάσεις, προτεραιότητες και τρόπους επικοινωνίας. Οι μαθητές Λυκείου διανύουν τη δύσκολη περίοδο της εφηβείας και συχνά προκαλούνται συγκρούσεις προς όλες τις κατευθύνσεις. Η ανάμειξη των γονέων σε αυτές τις συγκρούσεις, η απουσία και αδιαφορία τους επιδεινώνει το άγχος τους κατά πολύ. Επισημάνθηκαν τέλος η ελλιπής κατανόηση, υποστήριξη και αναγνώριση από προϊσταμένους καθώς και η συνεχής ανησυχία που τους προκαλούσε η προστασία των εφήβων μαθητών στο σχολείο, στις εκδρομές και στις καταλήψεις. Συνοψίζοντας, ο διευθυντής έχει ποικίλους ρόλους όπως διοικητικό, διδακτικό, οικονομικό, οργανωσιακό, ηγετικό και συμβουλευτικό. Διοικούν τον εκπαιδευτικό οργανισμό ώστε να προκύπτει η καλύτερη δυνατή απόδοση και αποτελεσματικότητα αλλά και να εξασφαλίζονται ήρεμες και ευνοϊκές συνθήκες πνευματικής ανάπτυξης, συνεργασίας, καινοτομιών και αριστείας.

Με ομαδοποίηση των αρμοδιοτήτων και καθηκόντων των διευθυντών καταλήγουμε σε δυο κατηγορίες: i. διοικητικά και διαχειριστικά και ii. καθήκοντα που έχουν σχέση με την εξασφάλιση

ήρεμων διαπροσωπικών σχέσεων και ευνοϊκών συνθηκών πνευματικής ανάπτυξης και συνεργασίας. Στο ίδιο αποτέλεσμα καταλήγει ερευνητική εργασία της Παπαναούμ (1995) για τις αντιλήψεις διευθυντών σχολικών οργανισμών σε σχέση με τα καθήκοντα και την αποτελεσματικότητά τους.

Οι απόψεις των ερωτηθέντων διευθυντών συμφωνούν απόλυτα με τον ρόλο του διευθυντή-ηγέτη, όπως έχει περιγραφεί βιβλιογραφικά αλλά και το ΦΕΚ 1340/14-10-2002, τ. Β', όπου διατυπώνονται οι αρμοδιότητες και οι ευθύνες των διευθυντών και αφορούν σε θέματα διοικητικά, οργανωτικά, συμβουλευτικά και διδακτικά. Δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις και διαπιστώθηκαν κοινές τάσεις. Η έρευνα που έγινε επιβεβαίωσε τη σχετική βιβλιογραφία, αφού οι πηγές άγχους των διευθυντών που ερωτήθηκαν συμφωνούν επίσης πάρα πολύ με τα βιβλιογραφικά ευρήματα. Η πιο πρόσφατη και συναφής διπλωματική διατριβή μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών είναι η «Συγκριτική μελέτη των πηγών εργασιακού στρες διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Αχαΐας» (2019) της Διαμαντοπούλου Α., όπου διερευνά τις πηγές εργασιακού στρες και το ρόλο των δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών των στελεχών με τις πηγές άγχους.

Η υφιστάμενη βιβλιογραφία αναφέρεται σε κατηγοριοποίηση των πηγών εργασιακού άγχους διευθυντών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου όπως αναφέρεται στη διδακτορική διατριβή του Τσιάκκιρος (2006) που είναι: α) οι σχέσεις με μαθητές, συναδέλφους, γονείς β) ο φόρτος εργασίας και οι αρμοδιότητες γ) η αυτοεκτίμηση και κοινωνική θέση δ) οι χαμηλοί μισθοί ε) οι κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές στ) ο χειρισμός ζητημάτων πειθαρχίας και διαχείρισης των εκπαιδευτικών του σχολείου ζ) η έλλειψη αναγνώρισης και υποστήριξης.

Άλλοι παράγοντες είναι οι πολυπληθείς τάξεις και η έλλειψη κινήτρων των μαθητών για μάθηση των Combs, Edmonson & Jackson (2009) και των Tsigilis, Zournatzi & Koustelios (2011). Αναφορές των Γεωργογιάννης *et al.* (2009) γίνονται για την σχέση του άγχους με την προσωπικότητα του διευθυντή, την προϋπάρχουσα κατάρτισή του σε διοικητικά θέματα αλλά και την εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στην διοίκηση. Στην εργασία αυτή μάλιστα υποστήριξαν ότι το άγχος συνδέεται και με το σθένος και την ικανότητά τους να ελέγξουν και να διαχειριστούν τις αρμοδιότητες με τις ηγετικές ικανότητες που διαθέτουν με αποτέλεσμα αυτή η αγχωτική κατάσταση να αυξάνεται όταν δεν υπάρχουν δυνάμεις ελέγχου. Για την έλλειψη αναγνώρισης και υποστήριξης του έργου των διευθυντών, τα θέματα πειθαρχίας που προκύπτουν ειδικά σε παιδιά στην ηλικία της εφηβείας αλλά και τον υπερβολικό φόρτο εργασίας γίνεται λόγος από τους Tsiakkiros & Pashiardis (2002).

Σε έρευνα του Λεβέντη (2008) παρατηρήθηκε μια σημαντική διαφοροποίηση στα δυο φύλα αφού οι άντρες επηρεάζονται περισσότερο όταν υπάρχουν δύσκολες συνθήκες εργασίας και διδασκαλίας ενώ οι γυναίκες δίνουν μεγάλη προσοχή σε διαπροσωπικές σχέσεις που δεν καλλιεργούν την ομαδικότητα και τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Οι γυναίκες

διευθύντριες νιώθουν μεγαλύτερο επαγγελματικό άγχος όπως επιβεβαιώνεται και από τις έρευνες των Κόκκινος (2002), Englezakis (2002) και Λεονταρής *et al.* (2000) που αφορά σε διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας. Σε άλλη έρευνα όμως των Green & Little (2007) δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά. Αβέβαια αποτελέσματα προέκυψαν για την σχέση της οικογενειακής κατάστασης με το εργασιακό άγχος. Παρατηρήθηκε μια αύξηση του άγχους σε χήρους και διαζευγμένους αλλά σε μελέτες των Chona & Roxas (2009) δεν φάνηκαν σημαντικές διαφορές. Το εκπαιδευτικό επίπεδο τέλος, φάνηκε να παίζει σε κάποιες έρευνες σημαντικό ρόλο αφού τα πιο μορφωμένα άτομα νιώθουν υψηλότερο άγχος σύμφωνα με τους Blaug *et al.* (2007) ενώ στην έρευνα των Eres & Atanasoska (2011) δεν υπήρξαν σημαντικές διαφορές.

Τα βασικά χαρακτηριστικά της ορθής διοίκησης συμφωνούν με τα ευρήματα που αναφέρονται στη βιβλιογραφία από τον Σαΐτη (2007) που είναι τα εξής:

1. Το όραμα και η κουλτούρα του σχολείου που προσδιορίζεται από τον ηγέτη
2. Η μετασχηματιστική ηγεσία και η ευελιξία σε στόχους
3. Η συμμετοχική διαδικασία λήψης σημαντικών αποφάσεων με τον σύλλογο
4. Η σταθερότητα και η καινοτομία που οδηγεί ομαλά σε αλλαγές
5. Η δημιουργικότητα και η κατανόηση απέναντι στους εκπαιδευτικούς
6. Η διδακτική και διοικητική ικανότητα

Σύμφωνα με έρευνα από τον Πασιαρδή (2004), οι πηγές άγχους θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν με τα τρία «Σ» που είναι ο συγκεντρωτισμός, ο συντηρητισμός και ο συντεχνιασμός. Αυτά συντελούν ώστε το εκπαιδευτικό σύστημα να μην μπορεί να αναπτυχθεί, κρατώντας το δέσμιο των δομών που λειτουργούν εμποδίζοντας τους ηγέτες στο έργο τους.

Σε ξενόγλωσση βιβλιογραφία ξεκινώντας από τους Klassen & Chiou (2010), γίνεται διάκριση των παραγόντων που προκαλούν άγχος που είναι σχετικοί με την εργασία, με τον σχολικό οργανισμό αλλά και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του στελέχους. Σε άλλη εργασία των Fink & Resnick (2001), υπογραμμίζεται το μεγάλο εύρος των καθηκόντων που είναι διοικητικά, διαχειριστικά, εκπαιδευτικά, οικονομικά, και της καθημερινότητας που τα τελευταία χρόνια έχουν αυξηθεί κατακόρυφα. Σε ανάλογη εργασία των Day *et al.* (2000) που ερευνά την αποτελεσματικότητα δώδεκα διευθυντών, συμπληρώνουν ως πηγές το αυξημένο ωράριο εργασίας, τις συχνές αλλαγές των εκπαιδευτικών συστημάτων από τα κράτη, την ανάγκη γρήγορης λήψης σημαντικών αποφάσεων, τα προβλήματα με τη χρηματοδότηση των σχολείων και κυρίως την ατέλειωτη γραφειοκρατία που καλύπτεται ολοκληρωτικά από τον Διευθυντή.

Για το στυλ ηγεσίας, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων επισήμανε ότι οι καλύτεροι τρόποι είναι ο δημοκρατικός, ο μετασχηματιστικός, ο συμμετοχικός και η διοίκηση ολικής ποιότητας. Υπήρξε όμως διαφοροποίηση σε σχέση με τη βιβλιογραφία, γιατί ισχυρίστηκαν ότι στην πραγματικότητα ο σωστός τρόπος είναι μια εναλλαγή δημοκρατικότητας και συγκεντρωτισμού με την έννοια ότι ο διευθυντής πρέπει να έχει την επίβλεψη όλων των δράσεων του σχολείου, να διαχέονται οι ευθύνες ωστόσο κάποιες φορές απαιτείται η συνδιαλλαγή και ο

συγκεντρωτισμός, σε περιπτώσεις διαφωνιών. Τη σπουδαιότητα του ρόλου του ηγέτη καθώς και του τρόπου ηγεσίας υπογραμμίζουν στις εργασίες τους οι Ιορδανίδης (2005) και Πασιαρδής (2004) όπου θεωρούν ότι η άσκηση και το στυλ ηγεσίας είναι καθοριστικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα της συνολικής λειτουργίας ενός σχολείου με βασικό συντονιστή τον διευθυντή. Αυτός διαχειρίζεται σε όλα τα επίπεδα το σχολείο, τους εκπαιδευτικούς και προσδιορίζει ουσιαστικά την εργασιακή τους ικανοποίηση ή τη δυσαρέσκεια τους. Αν εξασφαλίσει τη σωστή λειτουργία με δημοκρατικές διαδικασίες, επικοινωνία, συνεργασία, αν εμπνέει, ενθαρρύνει, εμπυχώνει και καινοτομεί, προάγει συνολικά το έργο του οργανισμού με τη βοήθεια των άλλων εκπαιδευτικών σύμφωνα με μελέτη του Μπρίνια (2008).

Η επεξεργασία των δεδομένων παρουσιάζει πάρα πολλά κοινά σημεία με τα βιβλιογραφικά δεδομένα σχετικά με το αυξημένο εργασιακό άγχος των διευθυντών και τις πηγές και αιτίες που το προκαλούν.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ II: Ψυχικές και σωματικές επιπτώσεις

Από τη θεματική ανάλυση των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων προέκυψε ότι οι διευθυντές Λυκείων έχουν σοβαρές επιπτώσεις τόσο σε προσωπική όσο και σε επαγγελματική ζωή. Βασικότερη συνέπεια από την πλειοψηφία, αναφέρθηκε η έλλειψη ισορροπίας ανάμεσα σε προσωπική και επαγγελματική ζωή, όπως και η σοβαρότατη έλλειψη χρόνου, λόγω του τεράστιου φόρτου εργασίας που οδηγεί σε σωματική και ψυχολογική εξάντληση. Τονίζονται από τους μισούς, οι έντονες οικογενειακές και φιλικές προστριβές και συγκρούσεις σαν συνέπεια της έλλειψης χρόνου και επαφής και σαν εκτόνωση από την εργασιακή ένταση. Σε εργασία του Eckman (2004), καταγράφονται οι συγκρούσεις μεταξύ της προσωπικής και επαγγελματικής ζωής που επηρεάζουν και τα δύο φύλα με έμφαση όμως τις γυναίκες. Οι κεφαλαλγίες, η μειωμένη συγκέντρωση και η ευαισθησία στις κριτικές από όλες τις κατευθύνσεις αναφέρονται από κάποιους ως συμπτώματα κατά χρονικές περιόδους.

Στην εργασία του Παππά (2006) υποστηρίζεται ότι το άγχος των εκπαιδευτικών δημιουργεί συμπτώματα παρεκκλινοσών συμπεριφορών που είναι η επιθετικότητα, η τάση για απουσίες και άδειες, η κακή επαγγελματική απόδοση και δημιουργικότητα. Αναφέρονται επίσης συμπτώματα αδυναμίας, ατονίας, δυσκολία συγκέντρωσης και ανασφάλειας.

Σε ερωτήσεις σχετικά με την μείωση της ποιότητας εργασίας και της απόδοσης οι περισσότεροι απάντησαν πως σε περιόδους με ένταση αποσυντονίζονται αλλά στο τέλος ανακάμπτουν. Η ψυχική εξάντληση και η μειωμένη απόδοση στην επαγγελματική ζωή αναφέρθηκε από την πλειοψηφία σαν συνέπεια. Σε έρευνα του Παππά (2006) αναφέρεται πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και διευθυντές βιώνουν σωματική και ψυχική εξάντληση και δυσκολίες. Αξίζει να αναφερθεί ότι σε μια διεθνή μελέτη εκπαιδευτικών και διευθυντών των Kantas & Vassiliaki (1997), παρατηρήθηκε ότι οι Έλληνες εμφάνιζαν ελαττωμένη εξουθένωση σε σχέση με Ευρωπαίους συναδέλφους τους.

Η ελάττωση παραγωγικότητας και αποτελεσματικότητας, η δυσκολία στις σχέσεις με συναδέλφους και ο αποσυντονισμός αναφέρθηκαν σε σημαντικό ποσοστό. Στην εργασία των Kaiser & Polozynski (1982), αναφέρονται συναισθήματα αδυναμίας προκειμένου να ανταποκριθούν στις υποχρεώσεις τους που προκαλούν συναισθήματα αποσυντονισμού και μείωσης της αποτελεσματικότητάς τους. Για τον αποπροσανατολισμό και την ελάττωση της ποιότητας ζωής γίνεται αναφορά και στην εργασία του Kyriacou (1987). Η παραγωγικότητα μειώνεται, ιδιαίτερα σε αλλαγές ενώ όταν συνηθίζουν στο νέο περιβάλλον το άγχος φθίνει. Αναφέρθηκε από δυο διευθυντές όμως ότι το άγχος λειτουργεί και ως κινητήρια δύναμη.

Τα αρνητικά συναισθήματα που αναφέρθηκαν από τον ηγετικό ρόλο είναι κυρίως η απογοήτευση, η πίεση και η στεναχώρια. Αρκετοί διευθυντές τόνισαν όμως ότι αυτά τα συναισθήματα τα ένιωσαν μόνο στην αρχή της καριέρας τους ή όταν άλλαξαν σχολική μονάδα, ενώ όταν συνηθισαν το νέο περιβάλλον η εργασιακή τους ικανοποίηση ήταν πολύ μεγάλη. Υπάρχει αρκετό υλικό των Maslach (1982) και των Burke & Greenglass (1989) που αποδεικνύει την ύπαρξη συναισθηματικής κόπωσης, αποπροσωποποίησης και ελαττωμένης αντίληψης των ατομικών επιτευγμάτων. Σε εργασία του Κουτροβίδη (2013) αναφέρονται συναισθήματα δυσμενή και ενοχικά όταν ο διευθυντής δεν μπορεί να ανταποκριθεί στα καθήκοντά του που μπορεί να οδηγήσουν σε κατάθλιψη και γενική εξουθένωση του οργανισμού του.

Στην μελλοντική επιθυμία να διεκδικήσουν πάλι ηγετική θέση οι περισσότεροι ενώ ανέφεραν ότι έχουν σκεφτεί να παραιτηθούν, αργότερα όμως θεώρησαν ότι αξίζει τον κόπο να παλέψουν.

Βιβλιογραφικά, η εργασιακή δέσμευση και η διάθεση να διεκδικήσουν ξανά τη διευθυντική θέση που κατέχουν είναι υψηλή αφού δηλώνουν ότι υπάρχουν πολλές ή πάρα πολλές πιθανότητες να επιλέξουν πάλι τη θέση του διευθυντή (90%) γιατί αντλούν ικανοποίηση από διάφορες άλλες πηγές της διευθυντικής θέσης τους όπως δηλώνεται και στις εργασίες Travers & Cooper (1998).

Σε ερωτήσεις σχετικά με την ανάληψη ευθύνης προσωπικών λαθών οι περισσότεροι απάντησαν ότι αναλαμβάνουν πρόθυμα την ευθύνη ενώ για λάθη των εκπαιδευτικών όλοι τόνισαν ότι τα λάθη και οι αστοχίες φορτώνονται σε αυτούς χωρίς τελικά να είναι υπεύθυνοι. Κάποιοι θεωρούν τον εαυτό τους συνυπεύθυνο σε λάθη συναδέλφων θεωρώντας ότι θα μπορούσαν να τα είχαν προβλέψει και προλάβει.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ ΙΙΙ: Η επίδρασή του άγχους και της εξουθένωσης (burnout) στον ηγετικό ρόλο τους.

Από την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων προκύπτει ότι μέχρι ένα βαθμό, το άγχος είναι δημιουργικό και προσφέρει στον ηγετικό ρόλο των διευθυντών. Πάνω όμως από ένα όριο αποσυντονίζει και οδηγεί σε λάθη, παραλείψεις ή αποτυχίες. Η προσωπικότητα του κάθε διευθυντή και ο τρόπος που ασκεί τα ηγετικά του καθήκοντα είναι αυτός που θα καθορίσει τη σωστή διαχείριση του άγχους του ώστε να μην καταλήξει σε εξουθένωση.

Σε έρευνα των Yang, Ge, Hu, Chi & Wang (2009) στην Κίνα διερευνήθηκε η σχέση ανάμεσα στην ποιότητα ζωής και στο επαγγελματικό άγχος σε 2.929 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όπου προέκυψε ισχυρή αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στο επαγγελματικό άγχος και στην ποιότητα ζωής ενώ το επαγγελματικό άγχος φαίνεται να οδηγεί σε εξουθένωση προκαλώντας διάφορα προβλήματα και σε σωματικό αλλά και σε ψυχολογικό επίπεδο.

Από την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων προκύπτουν υψηλά ποσοστά εργασιακής ικανοποίησης ενώ επισημαίνεται ότι υπάρχει διαφορά ανάμεσα στο δημιουργικό άγχος και το διαρκές και ανεξέλεγκτο.

Στο φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout) βρέθηκε αρκετό υλικό από τον Βασιλόπουλο (2012), τους Κάμτσιο και Λώλη (2016), τον Παππά (2002) και τους Σπυρομήτρο και Ιορδανίδη (2017). Σε έρευνα των Κολιάδη *et al.* (2000), που μελέτησαν το σύνδρομο της εξουθένωσης σε γενική και ειδική αγωγή, ανέδειξαν την ύπαρξή του με ιδιαίτερα ανησυχητικά αυξημένο τον παράγοντα της αποπροσωποποίησης. Σε παλαιότερη μελέτη των Λεονταρή *et al.* (1996) πολυπληθούς δείγματος εκπαιδευτικών παρουσιάζεται ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό που είναι δυσαρεστημένο από τις εργασιακές συνθήκες του. Σε μεταγενέστερη έρευνα των Koustelios & Kousteliou (1998) διαπιστώθηκε πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εισπράττει μια μέτρια ευχαρίστηση από την εργασία του. Βιβλιογραφικά οι Κύπριοι διευθυντές έχουν πολύ μεγάλη εργασιακή ικανοποίηση (92%) σύμφωνα με τις έρευνες των Borg & Riding (1991).

Σχετικά με την επίδραση του ηγετικού ρόλου στην ψυχολογία των εκπαιδευτικών αναφέρεται ότι ο τρόπος με τον οποίο ο διευθυντής αντιμετωπίζει τους συναδέλφους, τους κατανέμει εργασίες, αντιμετωπίζει τους μαθητές και όλα τα υπόλοιπα, ρυθμίζει και την ψυχολογία των εκπαιδευτικών. Σε έρευνα του Λεβέντη (2008) αποδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντική η προσωπική επίτευξη των διευθυντών όταν υπάρχει θετικό κλίμα με τους εκπαιδευτικούς και τους φορείς που εμπλέκονται μαζί τους.

Από την ανάλυση των ευρημάτων των συνεντεύξεων, σχεδόν όλοι ανέφεραν ότι οι εξωτερικοί παράγοντες επηρεάζουν αρνητικά την άσκηση του ηγετικού τους έργου. Αναφέρθηκε ότι νιώθουν περιορισμούς και παρεμβάσεις από τη Δευτεροβάθμια, στενή καθοδήγηση σε παρωχημένες μεθόδους και υπακοή σε κανονισμούς, πελατειακές σχέσεις, οικονομική δυσχέρεια και έλλειψη υποστήριξης στην εφαρμογή καινοτομιών, δαιδαλώδης νομοθεσία και αντίσταση στην καινοτομία. Στο συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα που ισχύει στη χώρα μας, μπορούν να εμφανιστούν εμπόδια και περιορισμοί σε κινήσεις και πρωτοβουλίες τους.

Τέλος σε έρευνα των Adeyemo & Ogunyemi (2005), παρατηρήθηκε ότι οι σχολικοί διευθυντές εμφανίζουν δυσανάλογα αυξημένα επίπεδα επαγγελματικού άγχους σε σχέση με τα υπόλοιπα επαγγέλματα.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ IV: Η διαφοροποίηση του άγχους στους διαφορετικούς τύπους Λυκείων που διοικούν.

Από τη θεματική ανάλυση των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές ως προς το άγχος ανάμεσα σε γενικά και εξειδικευμένα Λύκεια. Οι παράγοντες που συμβάλλουν είναι η δύναμη των παιδιών του σχολείου, αν το σχολείο είναι κεντρικό ή περιφερειακό, αν είναι ιδιωτικό ή δημόσιο και αν είναι διαφοροποιημένο (Πρότυπο, Μουσικό, Εσπερινό, Ειδικό, Καλλιτεχνικό και Εκκλησιαστικό). Είναι πολλές οι ερευνητικές μελέτες που έχουν γίνει στην Ελλάδα και το εξωτερικό σχετικά με το εργασιακό άγχος σε όλες τις κατηγορίες των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, για εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας υπάρχουν οι εργασίες των Antonίου *et al.* (2013), του Kamtsios (2018), των Κάμτσιος και Λώλης (2016), του Kokkinos (2006) & (2007) και των Skaalvik & Skaalvik (2018), για εκπαιδευτικούς ειδικής ή γενικής εκπαίδευσης των Μουρκογιάννη & Αντωνίου (2016) και εκπαιδευτικούς της δημόσιας ή της ιδιωτικής εκπαίδευσης των Κρουπίς *et al.* (2017). Έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας σε διάφορες χώρες, σε παγκόσμιο επίπεδο όπως στις ΗΠΑ από τους Huk *et al.* (2019), των Shernoff *et al.* (2011), στον Καναδά των Klassen & Chiu (2011), στο Χονγκ Κονγκ του Chan (2002), στο Ηνωμένο Βασίλειο των Kim, Jörg & Klassen (2019), του Kyriacou (2001), στην Νορβηγία των Skaalvik & Skaalvik (2018), στην Γερμανία των Zimmermann *et al.* (2018), στην Κύπρο του Kokkinos (2006 & 2007), των Τσιάκκιρος και Πασιαρδής (2002) ενώ αρκετές είναι οι έρευνες και στον Ελλαδικό χώρο όπως των Anastasiou & Papakonstantinou (2014), των Antonίου *et al.* (2013), των Foulidi *et al.* (2018a) & (2018b), του Kamtsios (2018), των Κρουπίς *et al.* (2017) και των Μουρκογιάννη και Αντωνίου (2016).

Από την ανάλυση των ευρημάτων των συνεντεύξεων, όλοι όσοι έχουν εργαστεί σε διαφορετικά Λύκεια ανέφεραν ότι υπάρχει πολύ μεγάλη διαφοροποίηση του άγχους στα εξειδικευμένα Λύκεια.

Από τη βιβλιογραφική αναζήτηση που πραγματοποιήθηκε από τον ερευνητή βρέθηκε μόνο η εργασία του Ριμπά (2020) που μελετά την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στα Μουσικά Σχολεία της Ελλάδας. Εντοπίστηκαν στρεσογόνοι παράγοντες που σχετίζονται με ενδοσχολικούς και εξωσχολικούς παράγοντες, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του Μουσικού σχολείου και τις διαφορές που υπάρχουν στους εκπαιδευτικούς ανά κλάδο, ειδικότητα σχέση εργασίας και επίπεδο εκπαίδευσης. Εκεί αναφέρονται ως πηγές η ανάγκη εσωστρέφειας, οι απαιτήσεις των καλλιτεχνικών εκδηλώσεων σύμφωνα με το οργανόγραμμα, οι ελλείψεις προσωπικού μουσικών οργάνων, κατάλληλων κτιρίων, οι χαμηλές οικονομικές απολαβές και οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ συναδέλφων. Σε άλλη εργασία της Τσιριγωτάκη (2019) μελετήθηκαν οι πηγές του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτών ενηλίκων και οι στρατηγικές διαχείρισής του στο ΣΔΕ (Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας) Ηρακλείου όπως και στην εργασία της Αφένδρας (2020) που μελετήθηκαν οι εκπαιδευτικές ανάγκες και η σχολική πραγματικότητα ενηλίκων μαθητών σε Εσπερινό Γενικό Λύκειο. Η διαπίστωση είναι ότι για τους διευθυντές αυτών των διαφοροποιημένων σχολείων δεν υπάρχουν σχεδόν καθόλου βιβλιογραφικές αναφορές.

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ V: Οι καινοτόμες στρατηγικές διαχείρισης του εργασιακού άγχους τους.

Από την καταγραφή και ανάλυση των δεδομένων σε αυτή τη θεματική ενότητα για καινοτόμες στρατηγικές αντιμετώπισης, καταπολέμησης και διαχείρισης του άγχους προκύπτει ότι η ανάθεση καθηκόντων και ευθυνών με ορθό καταμερισμό τους στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων, σύμφωνα με το μοντέλο της συμμετοχικής ηγεσίας βοηθάει πολύ. Οι σημαντικότεροι παράγοντες είναι η ιεράρχηση των προτεραιοτήτων, η ρεαλιστική στοχοθεσία, η σωστή χρήση τεχνικών διαχείρισης χρόνου και η γενικότερη θετική στάση. Στην εργασία του Seaward (2012), αναφέρεται η αναμόρφωση του νου όταν ο διευθυντής σκέφτεται θετικά σε αγχώδεις καταστάσεις που προκαλεί μια θετική συστροφή ώστε να ανατρέπεται μια δυνητικά κακή κατάσταση. Όταν ένας ηγέτης είναι αισιόδοξος έχει την τάση να κινητοποιεί και να οδηγεί σε επίτευξη έργων. Στην βιβλιογραφία αναφέρεται επίσης η μεγάλη σημασία που έχει το χιούμορ ενώ στην παρούσα εργασία δεν αναφέρθηκε από κανέναν. Στην εργασία των Bultinck & Bush (2009), προτείνουν στους διευθυντές να χρησιμοποιήσουν την αίσθηση του χιούμορ για ενίσχυση των διαπροσωπικών σχέσεων.

Για την σωστή χρήση τεχνικών διαχείρισης χρόνου υπάρχουν αναφορές που τονίζουν τη σημασία τους. Σε εργασία του Grady (2004) υποστηρίζεται ότι οι όσοι δεν μπορούν να διαχειριστούν την αποτελεσματική χρήση του χρόνου τους έχουν αυξημένο κίνδυνο επιδείνωσης του άγχους τους και της υγείας τους. Σε ανάλογη εργασία του Seaward (2012) γίνεται αναφορά σε «κλέφτες» του χρόνου που απομυζούν την ενέργεια της ζωής γι' αυτό και προτείνει στους διευθυντές να εργάζονται ως διεκδικητές, εκπρόσωποι, προγραμματιστές καθημερινού προσωπικού χρόνου, χρήστες της τεχνολογίας και με μέριμνα για καλό ύπνο.

Οι ερωτώμενοι τόνισαν με έμφαση ότι επιδρά στη διαχείριση του άγχους, η συνεχής και σωστή ενημέρωση της νομοθεσίας και των εγκυκλίων του υπουργείου αλλά και η ψυχραιμία σε στιγμές έντασης και πανικού. Οι τεχνικές αυτοφροντίδας όπως η τακτική άσκηση, οι πρακτικές ενσυνειδητότητας και χαλάρωσης, τα χόμπι, η διοργάνωση ταξιδιών, οι ασκήσεις βαθιάς αναπνοής και οι προσπάθειες διατήρησης υγιούς ισορροπίας μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής συμβάλλουν σημαντικά. Η συζήτηση με οικεία πρόσωπα και η κοινωνική υποστήριξη από φίλους συναδέλφους και οικογένεια αποτελεί βασικό τρόπο χαλάρωσης. Οι Robbins & Alvy (2003) επισημαίνουν τη σημασία των σωματικών ασκήσεων στη διατήρηση της υγείας και ευεξίας. Σε εργασία των Queen & Queen (2005) διατυπώνεται ότι «η άσκηση βοηθά στη χαλάρωση της έντασης των μυών που προκαλείται από το άγχος». Υποστηρίζουν ότι ενισχύονται τα ενεργειακά επίπεδα και οδηγεί σε αποτελεσματικότερη προσωπική και επαγγελματική ζωή, μειώνει την αρτηριακή πίεση, τον καρδιακό ρυθμό, αυξάνει την αντοχή, βελτιώνει τη διάθεση και αυξάνει τον μεταβολισμό.

Η αξιολόγηση του σχολείου και των εκπαιδευτικών κρίθηκε από λίγους ότι αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο πρόβλεψης και εντοπισμού αστοχιών, παραλείψεων και λαθών καθώς και τρόπος επίτευξης στόχων ενώ από τους περισσότερους αναφέρθηκε ότι επιφέρει διχόνοια και διάσπαση και δημιουργεί επιπρόσθετο άγχος.

Στην ερώτηση για τη σημασία των τακτικών συναντήσεων με το σύλλογο των διδασκόντων και με γονείς όλοι συμφώνησαν ότι βοηθούν όταν γίνονται σε ένα σωστό πλαίσιο, όταν δεν γίνεται υπερβολή ενώ οι περισσότεροι τόνισαν ότι δημιουργούν εντάσεις, γιατί καλούνται να διαχειριστούν πολλά πράγματα και ετερόκλητα στοιχεία (γονείς, δήμο, μαθητές, καθηγητές), ειδικά αν υπάρχουν συνδικαλιστές στο σύλλογο όπου η κατάσταση είναι πολύ εύκολο να εκτροχιαστεί. Σε εργασία όμως του Dunham (1994) που ερευνά στρατηγικές μείωσης του άγχους από διευθυντές όλων των βαθμίδων τονίζεται η σημασία των καλών σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς, η οργάνωση συχνών συνελεύσεων όπου γίνονται εποικοδομητικές συζητήσεις για θέματα του σχολείου ενώ συνιστάται η άμεση εμπλοκή των μελών. Ο παράγοντας αυτός στην παρούσα εργασία βρίσκεται σε αντίθεση με τα βιβλιογραφικά δεδομένα.

Για την αντιμετώπιση του άγχους υπάρχει αρκετό υλικό, όπως η στρατηγική της ενεργητικής ή προσανατολισμένης αντιμετώπισης που συνδέεται με την ικανοποίηση από την εργασία και τη μείωση του άγχους και της δυσφορίας των Fortes-Ferreira *et al.* (2006). Στη διδακτορική διατριβή του Τσιάκκιου (2006) γίνεται αναφορά σε στρατηγικές όπως α) χρήση διανοητικών τεχνικών και προγραμματισμού β) λειτουργία τάσεων διαφυγής και αποφυγής γ) σχηματισμός δικτύων υποστήριξης. Ανάλογα αποτελέσματα προκύπτουν στις σχετικές ελληνικές αναφορές των Antoniou, Ploumpi & Ntalla (2013) καθώς και στους Κουρτέση και Κάντας (2000). Κάποιοι ερευνητές επίσης κατηγοριοποιούν τις στρατηγικές αντιμετώπισης όπως είναι η εργασία του Gaziel (1993). Οι πιο σημαντικές στρατηγικές που προτείνονται από τους McCormick (1997) και Dunham & Bath (1998) είναι σε επίπεδο σχολικής μονάδας, να εφαρμόζονται τακτικά εκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης.

Εντοπίστηκε επίσης, η Κλίμακα Στρατηγικών Αντιμετώπισης Αγχогόνων Καταστάσεων (ΣΑΑΚ), της κλίμακας Ways of Coping (Τρόποι Αντιμετώπισης Αγχогόνων Καταστάσεων) των R. Lazarus & S. Folkman (κεφάλαιο 2.4), που αξιολογεί τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν τα άτομα για να αντιμετωπίσουν μια στρεσογόνα κατάσταση σύμφωνα με τον Καραδήμα (1998). Προτείνει πέντε στρατηγικές: θετική προσέγγιση, αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης, ονειροπόληση, αποφυγή/διαφυγή και διεκδικητική επίλυση προβλήματος. Οι διάφορες στρατηγικές όμως, δεν μπορούν να χαρακτηριστούν αποτελεσματικές πάντα, αφού σύμφωνα με τους Lazarus & Folkman (1984b) πιθανόν να είναι αποτελεσματικές για ορισμένο χρονικό διάστημα και σε ορισμένα άτομα ενώ να αλλάζει σε περιεχόμενο με την πάροδο του χρόνου.

Γενικά όμως, οι στρατηγικές διαχείρισης του άγχους μοιάζουν σε διάφορες ερευνητικές εργασίες όπως αναφέρεται στον Dunham (1994) και συνοψίζονται σε δυο βασικούς άξονες: τις

προσωπικές, κοινοτικές και διαπροσωπικές στρατηγικές ο πρώτος και τις οργανωτικές στρατηγικές που έχουν σχέση με τον σχολικό οργανισμό ο δεύτερος.

Για εκπαιδευτική πολιτική που θα προλάμβανε το επαγγελματικό άγχος, η πλειοψηφία ήταν απαισιόδοξη σχετικά με αυτήν αφού δηλώνουν ότι δεν χρειαζόμαστε άλλους νόμους, ούτε άλλη εκπαιδευτική πολιτική. Διατυπώθηκε ότι η τωρινή εκπαιδευτική πολιτική αυξάνει το άγχος, ότι κάθε φορά που αλλάζει η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, αλλάζουν τα πρόσωπα και τα δεδομένα και πάντα σε βάρος των διευθυντών. Επίσης, οι δομές του Υπουργείου Παιδείας κάποιες φορές ξεπερνούν το όριο και το μέτρο και απαιτούν από το διευθυντή να έχει μόνο έναν γραφειοκρατικό ρόλο και όχι παιδαγωγικό και ηγετικό.

Τονίστηκε η ανάγκη να υπάρχουν περισσότερες ενημερώσεις από το Υπουργείο, μεγαλύτερη υποστήριξη και μεγαλύτερη ελευθερία κινήσεων σε κάποια θέματα. Σε αντίστοιχη εργασία του Χατζηχρήστου (2004) τονίζεται η ανάγκη να εντάσσονται οι τακτικές εκπαιδευτικές επιμορφώσεις διευθυντών, ώστε να γίνεται αποτελεσματικότερη η άσκηση των καθηκόντων τους και ο ρόλος τους. Σε εργασία των Schaufeli & Kompier (2001), προτείνεται η δημιουργία μιας ενεργητικής κυβερνητικής πολιτικής που θα μπορούσε να δράσει προληπτικά στα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά της εργασίας.

Οι προτάσεις που προτείνονται στις συνεντεύξεις είναι η σταθερότητα και η διαχρονική πολιτική που σε βάθος χρόνου να μην αλλάζει. Γίνεται αναφορά για επιμορφώσεις και σεμινάρια, αλλά ισχυρίζονται ότι όλες οι επιμορφώσεις είναι θεωρητικές. Ο θεσμός του μέντορα στο σχολείο, η ύπαρξη γραμματειακής υποστήριξης και ψυχολόγου ή κοινωνικού λειτουργού, τόσο για τα παιδιά όσο και για τους καθηγητές, θα βελτιώναν πολύ σημαντικά την κατάσταση. Τέλος τονίζεται ότι για να υπάρξει πρόληψη, το σημαντικότερο θα ήταν το υπουργείο να μειώσει τα ζητούμενα από τους διευθυντές, να οριοθετήσει περισσότερο τι απαιτείται από αυτούς, να τους δώσει κάποιο περιθώριο ελιγμών και να εμπλέξει με ουσιαστικό ρόλο τους άμεσα ενδιαφερόμενους.

Η επαγγελματική βοήθεια αναφέρεται και στην εργασία των Palmer *et al.* (2003). Προτείνει στους διευθυντές που έχουν αυξημένο άγχος να συμβουλευούνται επαγγελματίες φροντιστές που βοηθούν στην αντιμετώπιση προβλημάτων άγχους. Τα δυο συναισθηματικά ζητήματα που αφορούν στο άγχος είναι το άγχος και ο θυμός. Το Πρόγραμμα Υποστήριξης Εργαζομένων διατίθεται σε διάφορα κοινοτικά νοσοκομεία.

Η παρούσα εργασία ανέδειξε ένα μεγάλο αριθμό πληροφοριών προς περαιτέρω έρευνα. Αποδείχτηκε το αυξημένο άγχος των διευθυντών Λυκείων που επιδρά άμεσα στο ρόλο τους, ενώ κρίνεται επιτακτικά η άμεση κρατική παρέμβαση που αφού εστιάσει στις πηγές και αιτίες του άγχους και τις συνέπειές του, θα πρέπει να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες για ένα υγιές εργασιακό περιβάλλον με υιοθέτηση μέτρων πρόληψης και αντιμετώπισής του.

7.2. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας δεν μπορούν να γενικευτούν επειδή το δείγμα των διευθυντών Λυκείων δεν ήταν μεγάλο. Διαπιστώθηκαν ομοιότητες με την υπάρχουσα βιβλιογραφία αλλά και σημαντικές διαφορές, ενώ για κάποια στοιχεία που αφορούν σε εξειδικευμένα σχολεία η βιβλιογραφία ήταν σχεδόν ανύπαρκτη. Γι'αυτό τα συμπεράσματα της μελέτης αυτής μπορούν να διευρυνθούν από δεδομένα ενός μεγαλύτερου δείγματος και από διαφορετικούς νομούς της Ελλάδας ώστε τα συμπεράσματα να είναι πιο αξιόπιστα. Το δείγμα της έρευνας μπορεί να περιλαμβάνει περιοχές της πρωτεύουσας αλλά και απομακρυσμένων νομών ενώ θα μπορούσε να επεκταθεί και σε άλλες Ευρωπαϊκές χώρες προκειμένου να γίνει σύγκριση.

Η ίδια έρευνα παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον αν πραγματοποιηθεί σε επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ) όπου υπεισέρχονται περισσότεροι παράγοντες όπως θέματα πειθαρχίας, παραβατικότητας και κάποιες φορές χρήσης απαγορευμένων ουσιών. Η πλειοψηφία των μαθητών προέρχεται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Έτσι, πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η διδασκαλία σε αυτούς τους μαθητές είναι μάταιη, λόγω της αδιαφορίας τους και επειδή δεν έχουν τις μαθησιακές ικανότητες των μαθητών των ΓΕΛ με αποτέλεσμα να νιώθουν απαξίωση που την αντιλαμβάνονται οι μαθητές.

Στην έρευνα αυτή δεν κατάφερε ο ερευνητής να λάβει συνέντευξη από Εκκλησιαστικό Λύκειο και Καλλιτεχνικό Λύκειο αφού δεν λειτουργεί προς το παρόν τέτοια δομή στον συγκεκριμένο νομό. Αξίζει να αναφερθεί το ενδιαφέρον που παρουσιάζει μια ανάλογη έρευνα που θα εστιάσει στα Ειδικά σχολεία που απαιτούν ιδιαίτερες δεξιότητες και γνώσεις πέραν των αναμενόμενων από τους εκπαιδευτικούς που απασχολούνται.

Στη άλλη έρευνα επίσης, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ένα άλλο μεθοδολογικό εργαλείο που είναι το ερωτηματολόγιο ώστε να είναι δυνατός ο συνδυασμός με τα στοιχεία της ποιοτικής έρευνας.

Μπορεί επίσης να διεξαχθεί μια διαχρονική μελέτη σχετικά με τις μακροχρόνιες επιπτώσεις του άγχους στην υγεία των διευθυντών Λυκείων.

Τέλος, από την παρούσα μελέτη προέκυψε ότι οι διευθυντές, εξαιτίας της πολυπλοκότητας του ρόλου τους, δεν έχουν επαρκείς στρατηγικές αντιμετώπισης, καταπολέμησης και εξάλειψης του άγχους με αποτέλεσμα να υπονομεύεται ο ηγετικός τους ρόλος και να αναδεικνύεται η σημασία διερεύνησης νέων στρατηγικών αντιμετώπισης του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

1. Από τους διευθυντές τη σημερινή εποχή απαιτούνται πολυάριθμα και πολυποίκιλα καθήκοντα και ρόλοι καθώς και διεπαφή και διαπροσωπικές σχέσεις με πολλά και διαφορετικά άτομα. Επειδή οι διευθυντές δεν διαθέτουν την απαιτούμενη εκπαίδευση,

εμπειρία, γνώση και τεχνογνωσία προκύπτει πολύ μεγάλο εργασιακό άγχος και πίεση σχετικά με το βαθμό ανταπόκρισης στις απαιτήσεις αυτές.

2. Ο διευθυντής σε ένα Λύκειο έχει ποικίλα καθήκοντα όπως διοικητικά, διδακτικά, οικονομικά, οργανωσιακά, ηγετικά και συμβουλευτικά. Διοικούν τον εκπαιδευτικό οργανισμό ώστε να προκύπτει η καλύτερη δυνατή απόδοση και αποτελεσματικότητα αλλά και να εξασφαλίζονται ήρεμες και ευνοϊκές συνθήκες πνευματικής ανάπτυξης, συνεργασίας, καινοτομιών και αριστείας.
3. Οι σπουδαιότεροι ρόλοι του συγκεκριμένα είναι του ηγέτη, του διοικητικού γραφειοκρατικού διεκπεραιωτή, του παιδαγωγού, του εκπρόσωπου των ανώτερων αρχών, που εφαρμόζει την πολιτική του υπουργείου, του υπεύθυνου και συντονιστή για τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις και τη συνεργασία, του οραματιστή, του διαμορφωτή της κουλτούρας ενός σχολείου αλλά κυρίως του συντονιστή των Πανελλαδικών εξετάσεων.
4. Μελετώντας τις πηγές άγχους των διευθυντών Λυκείων της παρούσας εργασίας παρατηρούμε ότι εμφανίζουν πολλές ομοιότητες με τις πηγές που καταγράφονται στη διεθνή βιβλιογραφία αλλά στην ένταση διαφέρουν, αφού σε όλα τα Λύκεια προκύπτουν και άλλοι ιδιαίτερα στρεσογόνοι παράγοντες όπως είναι οι Πανελλήνιες εξετάσεις και οι πολυήμερες εκδρομές μαθητών-εφήβων. Οι κύριες πηγές είναι κυρίως η έλλειψη χρόνου, η ατέλειωτη γραφειοκρατία, οι πολυδιάστατες εργασίες, οι αναρίθμητες ευθύνες, ό όγκος της εργασίας, η έλλειψη αναγνώρισης και υποστήριξης, οι συνεχόμενες αλλαγές, τα θέματα πειθαρχίας και οι δύσκολες διαπροσωπικές σχέσεις με εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές. Αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την απόδοση, την ευημερία, την εργασιακή ικανοποίηση και συνολικά την αποτελεσματικότητά των διευθυντών.
5. Το δημοκρατικό στυλ ηγεσίας είναι καθοριστικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα της συνολικής λειτουργίας ενός σχολείου με βασικό συντονιστή τον διευθυντή που διαχειρίζεται το σχολείο, τους εκπαιδευτικούς και προσδιορίζει ουσιαστικά την εργασιακή τους ικανοποίηση ή τη δυσαρέσκεια τους. Αν εξασφαλίσει τη σωστή λειτουργία με δημοκρατικές διαδικασίες, επικοινωνία, συνεργασία, αν εμπνέει, ενθαρρύνει, εμπυχώνει και καινοτομεί, προάγει συνολικά το έργο του οργανισμού με τη βοήθεια των άλλων.
6. Για το στυλ ηγεσίας, η συντριπτική πλειοψηφία επισήμανε ότι οι καλύτεροι τρόποι είναι ο δημοκρατικός, ο μετασχηματιστικός, ο συμμετοχικός και ολικής ποιότητας. Υπήρξε όμως διαφοροποίηση σε σχέση με τη βιβλιογραφία, γιατί αρκετοί ισχυρίστηκαν ότι στην πραγματικότητα ο σωστός τρόπος είναι μια εναλλαγή δημοκρατικότητας και συγκεντρωτισμού, με διάχυση ευθυνών ενώ κάποιες φορές απαιτείται η συνδιαλλαγή και ο συγκεντρωτισμός.

7. Τα βασικά χαρακτηριστικά της ορθής διοίκησης από την πλειοψηφία είναι τα εξής:
 - a. Το όραμα και η κουλτούρα του σχολείου που προσδιορίζεται από τον ηγέτη
 - b. Η μετασχηματιστική ηγεσία και η ευελιξία σε στόχους
 - c. Η συμμετοχική διαδικασία λήψης σημαντικών αποφάσεων με τον σύλλογο
 - d. Η σταθερότητα και η καινοτομία που οδηγεί σε αλλαγές
 - e. Η δημιουργικότητα και η κατανόηση απέναντι στους εκπαιδευτικούς του
 - f. Η διδακτική και διοικητική ικανότητα του διευθυντή
8. Οι παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης των διευθυντών Λυκείων είναι η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, η δημιουργία καλού κλίματος ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους, η ομαλή συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, η έλλειψη εντάσεων και η διευθέτηση των συγκρούσεων, η εφαρμογή προγραμμάτων και δράσεων, η συμβολή τους στην πρόοδο και την αριστεία των μαθητών και εκπαιδευτικών, η επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας, η διαπροσωπικές σχέσεις και το διδακτικό έργο με τους μαθητές, η αποδοχή και η αναγνώριση από το σύλλογο των διδασκόντων και τους γονείς και τέλος η αγάπη των παιδιών.
9. Παράγοντες άγχους και απογοήτευσης των διευθυντών είναι η έλλειψη αναγνώρισης της προσφοράς τους από όσους εμπλέκονται στη σχολική κοινότητα, οι συγκρούσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, η αδιαφορία των εκπαιδευτικών για εφαρμογή προγραμμάτων και δράσεων, η προσήλωση στο προσωπικό τους συμφέρον που επιδεικνύουν κάποιοι εκπαιδευτικοί αδιαφορώντας για το κοινό καλό, οι προβληματικές σχέσεις με παρεμβατικούς γονείς, η ασφάλεια των μαθητών, η κουραστική γραφειοκρατία και η διαχείριση προβλημάτων.
10. Το άγχος μέχρι ένα βαθμό είναι δημιουργικό και προσφέρει στον ηγετικό ρόλο των διευθυντών. Πάνω όμως από ένα όριο αποσυντονίζει και οδηγεί σε λάθη, παραλείψεις ή αποτυχίες. Η προσωπικότητα του κάθε διευθυντή και ο τρόπος που ασκεί τα ηγετικά του καθήκοντα είναι αυτός που θα καθορίσει τη σωστή διαχείριση του άγχους του ώστε να μην καταλήξει σε εξουθένωση προκαλώντας διάφορα προβλήματα και σε σωματικό αλλά και σε ψυχολογικό επίπεδο.
11. Από την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων προκύπτουν υψηλά ποσοστά εργασιακής ικανοποίησης στους διευθυντές Λυκείων.
12. Σχετικά με την επίδραση του ηγετικού ρόλου στην ψυχολογία των εκπαιδευτικών αναφέρεται ότι ο τρόπος με τον οποίο ο διευθυντής αντιμετωπίζει τους συναδέλφους, τους κατανέμει εργασίες, αντιμετωπίζει τους μαθητές και όλα τα υπόλοιπα, ρυθμίζει και την ψυχολογία των εκπαιδευτικών.
13. Οι εξωτερικοί παράγοντες επηρεάζουν αρνητικά την άσκηση του ηγετικού τους έργου. Αναφέρθηκε ότι νιώθουν περιορισμούς και παρεμβάσεις από τη Δευτεροβάθμια, στενή

καθοδήγηση σε παρωχημένες μεθόδους και υπακοή σε κανονισμούς, πελατειακές σχέσεις, οικονομική δυσχέρεια και έλλειψη υποστήριξης στην εφαρμογή καινοτομιών, δαιδαλώδης νομοθεσία και αντίσταση στην καινοτομία. Στο συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα που ισχύει στη χώρα μας, μπορούν να εμφανιστούν εμπόδια και περιορισμοί σε κινήσεις και πρωτοβουλίες τους.

14. Στις διαφορές του άγχους που παρατηρούνται στα διαφοροποιημένα Λύκεια, αναφέρθηκαν τα προγράμματα σπουδών, όπως στο Μουσικό που υπάρχουν ειδικά μαθήματα εκτός από τα 4 των Πανελληνίων, η παραβατικότητα, το διαφορετικό μαθησιακό υπόβαθρο, οι ηλικιακές διαφορές, οι διαφορετικές δράσεις, η συναλλαγή με οδηγούς, λεωφορεία και υπεύθυνους σίτησης κ.λ.π. που είναι πηγές αύξησης του. Ως προς τις ομοιότητες του εργασιακού άγχους, επισήμαναν ότι οι διευθυντές διοικούν με τον ίδιο τρόπο, έχουν ίδιες διαπροσωπικές σχέσεις με το σύλλογο διδασκόντων, τους μαθητές και με τη Διεύθυνση.
15. Οι διευθυντές Λυκείων έχουν σοβαρές επιπτώσεις τόσο σε προσωπική όσο και σε επαγγελματική ζωή. Ως βασικότερη συνέπεια αναφέρθηκε η έλλειψη ισορροπίας ανάμεσα σε προσωπική και επαγγελματική ζωή, η σοβαρότατη έλλειψη χρόνου, λόγω του τεράστιου φόρτου εργασίας που οδηγεί σε σωματική και ψυχολογική εξάντληση. Άλλες συνέπειες είναι οι έντονες οικογενειακές και φιλικές προστριβές και συγκρούσεις, η ψυχική εξάντληση και η μειωμένη απόδοση στην επαγγελματική ζωή, η ελάττωση παραγωγικότητας και αποτελεσματικότητας, η δυσκολία στις σχέσεις με συναδέλφους και ο αποσυντονισμός. Τα αρνητικά συναισθήματα που αναφέρθηκαν από τον ηγετικό ρόλο είναι κυρίως η απογοήτευση, η πίεση και η στεναχώρια.
16. Η εργασιακή δέσμευση και η διάθεση να διεκδικήσουν ξανά τη διευθυντική θέση που κατέχουν είναι υψηλή αφού δηλώνουν ότι υπάρχουν πολλές ή πάρα πολλές πιθανότητες να επιλέξουν πάλι τη θέση του διευθυντή γιατί αντλούν ικανοποίηση από διάφορες άλλες πηγές της διευθυντικής θέσης τους.
17. Για τους διευθυντές των διαφοροποιημένων σχολείων διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχουν σχεδόν καθόλου βιβλιογραφικές αναφορές.
18. Οι στρατηγικές διαχείρισης του άγχους σε διάφορες ερευνητικές εργασίες έχουν πολλές ομοιότητες με την παρούσα εργασία και συνοψίζονται σε δυο βασικούς άξονες: τις προσωπικές, κοινοτικές και διαπροσωπικές στρατηγικές ο πρώτος και τις οργανωτικές στρατηγικές που έχουν σχέση με τον σχολικό οργανισμό ο δεύτερος.
19. Οι καινοτόμες στρατηγικές αντιμετώπισης, καταπολέμησης και διαχείρισης του άγχους αναλυτικά είναι η ανάθεση καθηκόντων και ευθυνών με ορθό καταμερισμό τους στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων, η ιεράρχηση των προτεραιοτήτων, η ρεαλιστική στοχοθεσία, η σωστή χρήση τεχνικών διαχείρισης χρόνου και η γενικότερη θετική στάση. Επίσης η συνεχής και σωστή ενημέρωση της νομοθεσίας και των εγκυκλίων του υπουργείου αλλά

και η ψυχραιμία σε στιγμές έντασης και πανικού. Οι τεχνικές αυτοφροντίδας όπως η τακτική άσκηση, οι πρακτικές ενσυνειδητότητας και χαλάρωσης, η συζήτηση και η κοινωνική υποστήριξη από φίλους, συναδέλφους και οικογένεια αποτελούν βασικό τρόπο χαλάρωσης.

20. Η γενικότερη θετική στάση σε αγχώδεις καταστάσεις ανατρέπει δυνητικά κακές καταστάσεις. Όταν ένας ηγέτης είναι αισιόδοξος έχει την τάση να κινητοποιεί και να οδηγεί σε επίτευξη στόχων. Στην βιβλιογραφία αναφέρεται επίσης η μεγάλη σημασία που έχει το χιούμορ ενώ στην παρούσα εργασία δεν αναφέρθηκε από κανέναν.
21. Η αξιολόγηση του σχολείου και των εκπαιδευτικών κρίθηκε από λίγους ότι αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο πρόβλεψης και εντοπισμού αστοχιών, παραλείψεων και λαθών καθώς και τρόπος επίτευξης στόχων ενώ από τους περισσότερους αναφέρθηκε ότι επιφέρει διχόνοια και διάσπαση και δημιουργεί επιπρόσθετο άγχος.
22. Για τη σημασία των τακτικών συναντήσεων με το σύλλογο των διδασκόντων και με γονείς όλοι συμφώνησαν ότι βοηθούν όταν γίνονται σε ένα σωστό πλαίσιο, χωρίς υπερβολή ενώ οι περισσότεροι τόνισαν ότι δημιουργούν εντάσεις. Στη βιβλιογραφία τονίζεται η οργάνωση συχνών συνελεύσεων όπου γίνονται εποικοδομητικές συζητήσεις για θέματα του σχολείου ενώ συνιστάται η άμεση εμπλοκή των μελών. Ο παράγοντας αυτός στην παρούσα εργασία βρίσκεται σε αντίθεση με τα βιβλιογραφικά δεδομένα.
23. Η πρόταση που προτείνεται ως λύση είναι η σταθερότητα και η διαχρονική εκπαιδευτική πολιτική σε βάθος χρόνου. Γίνεται αναφορά για ανάγκη επιμορφώσεων και σεμιναρίων. Ο θεσμός του μέντορα στο σχολείο, η ύπαρξη γραμματειακής υποστήριξης και ψυχολόγου ή κοινωνικού λειτουργού, τόσο για τα παιδιά όσο και για τους καθηγητές, θα βελτίωναν πολύ σημαντικά την κατάσταση.
24. Τονίζεται από τους περισσότερους ότι για να υπάρξει πρόληψη, το σημαντικότερο θα ήταν το υπουργείο να μειώσει τα ζητούμενα από τους διευθυντές, να οριοθετήσει περισσότερο τι απαιτείται από αυτούς, να τους δώσει κάποιο περιθώριο ελιγμών και να εμπλέξει με ουσιαστικό ρόλο τους άμεσα ενδιαφερόμενους δηλαδή γονείς, κηδεμόνες και εκπαιδευτικούς.
25. Προτείνεται στους διευθυντές που έχουν αυξημένο άγχος να συμβουλευούνται επαγγελματίες φροντιστές που βοηθούν στην αντιμετώπιση των δυο συναισθηματικών ζητημάτων που αφορούν στο άγχος. Το Πρόγραμμα Υποστήριξης Εργαζομένων διατίθεται σε διάφορα κοινοτικά νοσοκομεία.
26. Η παρούσα εργασία ανέδειξε ένα μεγάλο αριθμό πληροφοριών προς περαιτέρω έρευνα. Αποδείχτηκε το αυξημένο άγχος των διευθυντών Λυκείων γενικών και εξειδικευμένων,

που επιδρά άμεσα στο ρόλο τους, ενώ κρίνεται επιτακτικά η άμεση κρατική παρέμβαση που αφού εστιάσει στις πηγές και αιτίες του άγχους και τις συνέπειές του, θα πρέπει να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες για ένα υγιές εργασιακό περιβάλλον με υιοθέτηση μέτρων πρόληψης και αντιμετώπισής του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008), *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά: Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Έλλην.
- Αλεξόπουλος, Δ. Σ. (1990), *Ο μεταβαλλόμενος ρόλος του καθηγητή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Πηγές άγχους, άγχος από την εργασία και ικανοποίηση απ' αυτήν*, Νέα Παιδεία, 56, 58-85.
- Αντωνίου, Α. Σ. (2008), *Burnout. Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης*, Ερευνητικές προσεγγίσεις, Θεσσαλονίκη: University Studio Press
- Αφένδρα, Μ. (2020), *Ενήλικοι μαθητές στο Εσπερινό Γενικό Λύκειο: Εκπαιδευτικές ανάγκες, προσδοκίες και σχολική πραγματικότητα*, Επιστήμες Αγωγής, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βακόλα, Μ. & Νικολάου, Ι. (2012), *Οργανωσιακή Ψυχολογία & Συμπεριφορά*, Αθήνα: Rosili.
- Βασιλόπουλος, Σ. Φ. (2012), *Η επαγγελματική εξουθένωση και η σχέση της με το κοινωνικό άγχος στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*, Hellenic Journal of Psychology, 9, 18-44.
- Bell, J. (1997), *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*, Αθήνα: Gutenberg.
- Bryman, A. (2017), *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*, (μτφρ.) Π. Σακελλαρίου, Αθήνα: Gutenberg
- Γαλίτης, Π. (2015), «Παρουσία, εξέλιξη και προοπτική της Εσπερινής Εκπαίδευσης στην Μεταπολιτευτική Ελλάδα», Εισήγηση στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Αθήνα.
- Γεωργογιάννης, Π., Μπομπαρίδου, Χ. & Κυπριανού, Δ. (2009), «Διοικητική ετοιμότητα των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων και Στρες». Στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Αξιολόγηση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης και διαπολιτισμική πραγματικότητα. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*, Τόμος 9ος (σσ. 170-177), Πάτρα
- Cohen, L. & Manion, L. (2007), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, (μτφρ.) Χ. Μητσοπούλου, Μ. Φιλοπούλου, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison K., (2007), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. W. (2016), *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*, (μτφρ.) Ν. Κουβαράκου, Αθήνα : Εκδοτικός Όμιλος Ίων.

- Δελιχάς, Μ., Τούκας, Δ. & Σπυρούλης, Α. (2012), *Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης, Υγιεινή και ασφάλεια της εργασίας*, 50, 5-12.
- Διαμαντοπούλου, Α. (2019), *Συγκριτική μελέτη των πηγών εργασιακού στρες διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Αχαΐας*, Μεταπτυχιακή Διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Δούρος, Π. (2022), *Η θέσπιση των Πρότυπων Επαγγελματικών Λυκείων μέσα από τα πρακτικά κοινοβουλευτικών διεργασιών και την οπτική των εκπαιδευτικών συντελεστών*.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Γενική Διεύθυνση Εκπαίδευσης, Νεολαίας, Αθλητισμού και Πολιτισμού, (2020), *Έκθεση παρακολούθησης της εκπαίδευσης και της κατάρτισης 2019 : Ελλάδα*, Publications Office.
- Θεοδωράκης, Γ. (2010), *Άσκηση, ψυχική υγεία και ποιότητα ζωής*, Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδη.
- Θεοδωράκης, Γ., Χατζηγεωργιάδης, Α. & Ζουρμπάνος, Ν. (2015), *Ψυχολογική Υποστήριξη στον Αθλητισμό και την Άσκηση για Υγεία*, Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- I.O.B.E. (2013), *Δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση: Συγκριτική ανάλυση*, Αθήνα: I.O.B.E.
- Ιορδανίδης, Γ. (2005), «Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στην Αγγλία: Θεωρητική προσέγγιση». Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σσ. 123-157), Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015), *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Καμπουρίδης, Γ. (2002), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Κάμτσιος, Σ., & Λώλης, Θ. (2016), *Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; Ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων*, Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 9, 40-87.
- Κάντας, Α. (1996). «Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζομένους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας». *Ψυχολογία*, 3 (2), 71-85.
- Καραδήμας, Ε. Χ. (1998), *Η προσαρμογή στα ελληνικά μιας κλίμακας μέτρησης των στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων*, *Ψυχολογία*, 5(3), 260-273.
- Κατσαρός, Ι. (2008), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κοκκινάκη, Δ., & Κοκκινάκη, Α. (2014), Η νομοθεσία της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα και την Αγγλία: μια συγκριτική προσέγγιση, Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2014(1), 7-16Α.
- Κόκκινος, Κ. Μ. (2000), «Διαστάσεις του επαγγελματικού άγχους στους Κύπριους καθηγητές». Στους Σ.Ν. Γεωργίου, Α. Κυριακίδη & Κ. Χρίστου (Επιμ. Εκδ.), *Σύγχρονη έρευνα στις επιστήμες της αγωγής* (σσ. 5-13) Λευκωσία.
- Κολιάδης, Ε., Μυλωνάς, Κ., Κουμπιάς, Ε., Τσιναρέλλης, Γ., Βαλσάμη, Ν. & Βάρφη, Β. (2000), «Το Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης σε Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Γενικής & Ειδικής Αγωγής». Στο: Α. Παππάς, Α. Τσιπλητάρης, Ν. Πετρουλάκης, Κ. Χάρης, Σ.

- Νικόδημος & Ν. Ζούκης (Επιμ.), Πρακτικά, 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Β' τόμος, σελ. 282-297. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Κουρτέση, Π., & Κάντας, Α. (2000), *Στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους των εκπαιδευτικών*, Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 114/115, 53-66.
- Κουτρουβίδης, Π. (2013), *Διαχείριση εργασιακού άγχους/ Εναρμόνιση επαγγελματικής και προσωπικής ζωής*, Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (2015), *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*, Αθήνα: Gutenberg.
- Λεβέντης, Χ. (2008), *Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή της Θεσσαλίας*, (Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Λεμονή, Ι., & Κολεζάκης, Α. (2013), «Το πολυσύνθετο έργο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και η έλλειψη σχετικής κατάρτισης του στη «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων»», *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»* 1(3), 165-184.
- Λεονταρή, Α., Κυρίδης, Α. & Γιαλαμάς, Β. (1996), *Εκπαιδευτικό στρες*, Ψυχολογικά Θέματα, 7, 139-152.
- Leontari A, Kiridis A, Gialamas B. (2000), *Occupational stress in teachers at the primary school level*, *Educ Rev* 30:141–61. [In Greek]
- Μαδέση, Π. (2023), *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στα νεοϊδρυθέντα πρότυπα πειραματικά σχολεία της ηπειρωτικής Ελλάδας*, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Επιστήμες Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Mason, J. (2003), *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μητρούση, Σ., Τραυλός, Α., Κούκια, Ε., & Ζυγά, Σ. (2013), «Θεωρίες άγχους: Μία κριτική ανασκόπηση», *Ελληνικό Περιοδικό της νοσηλευτικής επιστήμης*, 6(1), 21-27.
- Μουντζούρη-Μανούση, Ε. (2002), *Ο διευθυντής επιλέγει στόχους, σχεδιάζει και συντονίζει τις δραστηριότητες της σχολικής μονάδας*, *Επιστήμη και Παιδαγωγία*, 3, 58.
- Μουρκογιάννη, Κ. & Αντωνίου, Α.-Σ. (2016), *Επίπεδα επαγγελματικής δέσμευσης και ικανοποίησης σε σχέση με τους μηχανισμούς αντιμετώπισης ψυχοπαιστικών καταστάσεων σε Έλληνες εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής*, 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΕΚΠΑ – Τομέας Ειδικής Αγωγής και Ψυχολογίας Π.Τ.Δ.Ε. – Κέντρο Μελέτης και Ψυχοφυσιολογίας και Εκπαίδευσης.
- Μπάτσιου, Μ. Δ. (2020), *Ηγεσία των εκπαιδευτικών στο γενικό και επαγγελματικό λύκειο και η σχέση της με το κλίμα εμπιστοσύνης στο σχολείο, την εργασιακή ικανοποίηση και την οργανωσιακή πολιτεότητα* (Master's thesis), Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Μπελαδάκης, Μ. (2007), *Καινοτομίες στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Μετασπουδή.
- Μπίτζιου, Ε. (2017), *Η επαγγελματική εξουθένωση των κοινωνικών επιστημόνων που εργάζονται σε ειδικά σχολεία-μια εμπειρική μελέτη*, Φλώρινα, Παιδαγωγικό τμήμα νηπιαγωγών.

- Μπονίδης, Κ. (2004), *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπρίνια, Β. (2008), *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Σταμούλης.
- Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό (1989), Τόμος 1, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, λήμμα: άγχος, σσ. 61-62.
- Πανάρετος, Ι. (1995), *ΕΛΛΑΣ: Επισκόπηση του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος. Έκθεση για τον ΟΟΣΑ*, Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων.
- Παντελιάδου, Σ. & Πατσιοδήμου, Α. (2000), *Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση και την ειδική αγωγή*.
- Παπαγεωργίου, Η. (2002), *Ο διευθυντής και ο αυτοσεβασμός του εκπαιδευτικού: Εγχειρίδιο για τη σωστή διοίκηση του σχολείου*, Αθήνα: Σαββάλας.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995), *Η διεύθυνση σχολείου*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Παππά, Β. (2002), *Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση*, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 11, 135-142.
- Παππά, Β. (2006), *Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση*, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 11, 135-142.
- Πασιαρδής, Π. (2004), *Εκπαιδευτική ηγεσία*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2004), *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2012), *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων*, Αθήνα: Ίων.
- Πασιαρδής, Π. (2004), *Εκπαιδευτική ηγεσία*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 212
- Πατσάλης, Χ., Παπουτσάκη, Κ. (2010), *Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*, Επιστημονικό Βήμα, 14, 250- 261.
- Πλατσίδου, Μ. & Γωνιά, Ε. (2005). «Θεωρίες κινήτρων στον εργασιακό χώρο», στο Α. Καψάλης (επιμ.), *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Πουρίδου, Α. (2015), «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και Ικανοποίηση από την Εργασία – Η Περίπτωση ενός 12θέσιου Δημοτικού Σχολείου στον Νομό Ηρακλείου Κρήτης», στο: Ε. Σφακιανάκη (Επιμ.), *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και Εκπαίδευση: Προσεγγίσεις, Εφαρμογές, Μελέτες Περίπτωσης*, Αθήνα: Διάυλος, σσ. 331-337.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2002), «Νέοι ρόλοι στο Ολοήμερο σχολείο: Ο ρόλος του διευθυντή», στο: Ι. Πυργιωτάκης (επιμ.), *Ολοήμερο σχολείο-Λειτουργία και προοπτικές*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σσ. 205-214.
- Ριμπάς, Χ. (2020), *Επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στα Μουσικά Σχολεία της Ελλάδας*, Επιστήμες Αγωγής, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Σαΐτης, Χ. (2007), *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.

- Σπυρομήτρος, Α., & Ιορδανίδης, Γ. (2017), *Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: η περίπτωση της περιφέρειας δυτικής Θεσσαλονίκης*, Επιστημονική Επετηρίδα, Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 10, 142-186
- Στραβάκου, Π. (2003), *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως κινητήρια δύναμη λειτουργίας της*, Αθήνα: Αφοι Κυριακίδη α.ε.
- Τσιάκκιρος, Α. (2006), *Το επαγγελματικό άγχος των διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Κύπρου: Πηγές, επιπτώσεις και στρατηγικές αντιμετώπισης*, Διδακτορική διατριβή. Λευκωσία.
- Τσιάκκιρος, Α., & Πασιαρδής, Π. (2002), *Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων: Μια ποιοτική προσέγγιση*, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 33, 195-213.
- Τσιάκκιρος, Α., & Πασιαρδής, Π. (2006), «Το άγχος των διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Αποτελέσματα τεσσάρων περιπτώσιακών μελετών», στο 9ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου, 541-552.
- Τσιάκκιρος, Α. (2012), *Το Επαγγελματικό Άγχος των Διευθυντικών Στελεχών*, Αθήνα: εκδοτικός όμιλος Ίων-Μ. Παρίκου & ΣΙΑ ΕΠΕ-Ανδρέας Τσιάκκιρος.
- Τσικολάτας, Α. (2011), *Το στρες του Διευθυντή της σχολικής μονάδας και η σχέση του με τη διοικητική επάρκεια και ετοιμότητα*.
- Τσιριγωτάκη, Μ. (2019), *Οι πηγές του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτών ενηλίκων και οι στρατηγικές διαχείρισής του. Η περίπτωση του ΣΔΕ Ηρακλείου*, Εκπαίδευση ενηλίκων, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Τσιώλης, Γ. (2016), «Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: Διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες», στο: Ι. Ε. Πυργιωτάκης & Χ. Θεοφιλίδης (επιμ.), *Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση: Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*, Αθήνα: Πεδίο, σσ. 473-478.
- Τσουλής, Μ., Διαμαντόπουλος, Δ., & Βασδέκης, Κ. (2015), «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση και Επαγγελματική Ικανοποίηση των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης», στο: Ε. Σφακιανάκη (επιμ.), *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και Εκπαίδευση: Προσεγγίσεις, Εφαρμογές, Μελέτες Περίπτωσης*, Αθήνα: Διάυλος, σσ. 60-69.
- Υφαντή, Α., & Ζορμπά, Β. (2010), *Τα εξειδικευμένα μουσικά σχολεία στην Ελλάδα. Μία μελέτη περίπτωσης*, Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, 15(57).
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004), *Αντιμετώπιση αγχογόνων καταστάσεων*, Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Χουντουμάδη, Α., & Πατεράκη, Λ. (2008), *Λεξικό Ψυχολογίας*, Αθήνα: Τόπος.
- Νόμος 1566/1985 ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985, Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 4547/2018 ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018, άρθρο 51 Θέματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Ε.Α.Ε.).
- Νόμος 1824/1988 (ΦΕΚ:296/1988) Ίδρυση και λειτουργία μουσικών σχολείων.

Νόμος υπ' αριθ. 2817/2000 ΦΕΚ 78/Α/14-3-2000. Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις.

Νόμος υπ' αριθ. 3699 ΦΕΚ 199/2.10.2008 Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Υπουργική Απόφαση Γ2/3850/16-6-1998 (ΦΕΚ: 658B/1988) Λειτουργία μουσικών σχολείων.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Adeyemo, D. A., & Ogunyemi, B. (2005). "Emotional intelligence and self-efficacy as predictors of occupational stress among academic staff in a Nigerian university". *E-Journal of Organizational Learning and Leadership*, 4(1), 6-21.

Anastasiou, S., & Papakonstantinou, G. (2014). "Factors affecting job satisfaction, stress and work performance of secondary education teachers in Epirus, NW Greece". *International Journal of Management in Education*, 8(1), 37-53.

Antoniou, A.-S., Ploumpi, A., & Ntalla, M. (2013). "Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: the role of coping strategies". *Psychology*, 4(3A), 349-355.

Arnsten, A. F. (2009). "Stress signalling pathways that impair prefrontal cortex structure and function". *Nature reviews neuroscience*, 10(6), 410-422.

Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. I. (2014). "Burnout and work engagement: The JD-R approach". *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 389-411.

Ball, S. J., (2003). "Class Strategies and the Education Market". The middle classes and social advantage, *London*.

Bateman, T. S., & Snell, S. A. (2019). "Management: Leading & Collaborating in a Competitive World". *McGraw-Hill Education*.

Bellarosa, C. & Chen, P. Y. (1997). "The effectiveness and practicality of occupational stress management interventions: A survey of subject matter expert opinions". *Journal of Occupational Health Psychology*, 2, 247-262.

Blaug, R., Kenyon, A., & Lekhi, R. (2007). "Stress at work". *The work foundation, London*.

Borg, M., Riding, R.J. (1991). "Stress in teaching: a study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary school teachers". *Educ Psychol* 11:59-76.

Boyland, L. (2011). "Job Stress and Coping Strategies of Elementary Principals: A Statewide Study". *Current Issues in Education*, 14(3), 1-10.

Braun, V., & Clark, V. (2006). "Using thematic analysis in psychology". *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

Brock, B. L., & Grady, M. L. (2000). "Rekindling the flame: Principals combating teacher burnout". *Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.*

- Brough, P., O'Driscoll, M. P., & Kalliath, T. (2005). "The ability of "workplace demand-control-person" and "effort-reward imbalance" models to predict older employees' health". *International Journal of Stress Management*, 12(4), 397–413.
- Brown, J. D. (2005). "Research methods for applied linguistics". In: A. Davies and C. Elder, (Eds.), *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford, UK: Blackwell.
- Bryman, A. (2017), *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*, (μτφρ.) Π. Σακελλαρίου, Αθήνα: Gutenberg
- Bultinck, H. J., & Bush, L. H. (2009). "99 ways to lead and succeed: Strategies and stories for school leaders". Larchmont, NY: Eye on Education
- Burke, L. (1999). "7 steps to stress free teaching: A stress prevention planning guide for teachers". *Raleigh: Educators*; Lighthouse.
- Burke, R.J. and Greenglass, E.R. (1989). "Sex differences in psychological burnout in teachers". *Psychological Reports*, 65, 55–63.
- Bush, T. (2010). "Theories of educational leadership and management". (4 ed.): Sage.
- Byrne, JJ. (1998) "Teacher as hunger artist: burnout: its causes, effects and remedies". *Contemp Educ* 69:86–91.
- Cárdenas, M.; Méndez, L.M.; González, M.T. (2019) "Desempeño, estrés, burnout y variables personales de los docentes universitarios". [Performance, stress, burnout and personal variables of university teachers]. *Educere* 18, 289–302.
- Carter, M., Deveau, R., & Stubbs, M. (2013). "Occupational stress and workplace bullying among healthcare professionals: A cross-sectional study". *Nursing Forum*, 48(1), 28-37.
- Carter, M., Mccaughey, D., & Martin, C. (2013). "Workplace bullying: The invisible threat". *Journal of Business and Psychology*, 28(3), 361-371.
- Cartwright, S., & Cooper, C. L. (1997). "Managing workplace stress". *Thousand Oaks: Sage Publications*.
- Chan, D. (2002). "Stress, Self-Efficacy, Social Support, and Psychological Distress Among Prospective Chinese Teachers in Hong Kong". *Educational Psychology*, 22(5), 557- 569.
- Chang, M. L. (2009). "An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers". *Educational Psychology Review*, 21, 193-218.
- Chaplain R. (1995). "Stress and job satisfaction: a study of English primary school teachers". *Educ Psychol* 15:473–89.
- Chona, C., & Roxas, C. (2009). "Stress among public elementary school teachers". *University of the Cordilleras*, 1(4), 86-108.
- Eckman, E. W. (2004). "Similarities and Differences in Role Conflict, Role Commitment, and Job Satisfaction for Female and Male High School Principals". *Educational Administration Quarterly*, 40(3), 366-387
- Glaser, R., & Kiecolt-Glaser, J. K. (2005). "Stress-induced immune dysfunction: implications for health". *Nature Reviews Immunology*, 5(3), 243-251.

- Cohen, S., & Janicki-Deverts, D. (2012). "Who's stressed? Distributions of psychological stress in the United States in probability samples from 1983, 2006, and 2009". *Journal of Applied Social Psychology*, 42(6), 1320-1334
- Collins, R. (1979). "The Credential Society", *Academic Press*, New York.
- Combs, J., Edmonson, S.L. & Jackson, S.H. (2009). "Burnout Among Elementary School Principals". *Journal of Scholarship & Practice*, 5 (4), 10-16.
- Conley, S., & Woosley, S. A. (2000). "Teacher role stress, higher order needs and work outcomes". *Journal of Educational Administration*, 38(2), 179-201.
- Green, A. and Little, A. (2007). "Education and Development in a Global Era: Strategies for "successful globalisation", chapter 1
- Darmody, M., & Smyth, E. (2016). "Primary school principals' job satisfaction and occupational stress". *International Journal of Educational Management*, 30(1), 115- 128.
- Diamantopoulou, A. (2002). "Europe under stress" {Electronic version}. *Magazine: Working on Stress*, 5,3.
- Dunham, J. (1994). "A framework of teachers' coping strategies for a whole stress management policy". *Educational Management and Administration*, 22(3), 168-174.
- Dunham, J. & Bath, V. (1998). "The benefits of whole-school stress management". In J. Dunham & V. Varma (Eds.), *Stress in teachers: Past, present and future* (pp.139-159). London: Whurr.
- Englezakis, D. (2002). "Occupational stress, job satisfaction and coping actions among Cyprus headteachers". In G. Baldacchino & C. J. Farrugia (Eds.), *Educational planning and management in small states: Concepts and experiences* (pp.119-134). London: Commonwealth Secretariat.
- Eres, F., & Atanasoska, T. (2011). "Occupational stress of teachers: A comparative study between Turkey and Macedonia". *International Journal of Humanities and Social Science*, 1, 59-65.
- Everard, K. B., Morris, G., & Wilson, I. (2004). "Effective school management". *Sage*.
- Fontana, D., & Abouserie, R. (1993). "Stress levels, gender and personality factors in teachers". *British Journal of educational psychology*, 63(2), 261-270.
- Foulidi, X., Papakitsos, C. E., Vamvakeros, X. & Dimou, I. (2018). "Teachers of Secondary Education and Professional Stress with Students" Performance: A Geographical Case Study. *Humanities and Social Sciences Letters*, 6(3), 121-129.
- Foulidi, X., Papakitsos, C. E., Theologis, E., Vlachopoulou, M. & Vamvakeros, X. (2018). "A Proposed Methodology for Empirical Research Concerning Issues of Professional Stress among Teachers: The Case of Greece". *International Educational Research*, 1(1), 1-6.
- Fraser, J., & Brock, B. L. (2006). "Catholic School Principal Job Satisfaction: Keys to Retention and Recruitment". *Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice*, 9(4), 425-440.
- Friedman, I. (2002). "Burnout in school principals: role related antecedents". *Social Psychology of Education*, 5, 229-251.

- Gamarnicowa, E. and Green, A., (2003). "Social justice, identity formation and social capital". School diversification policy under New Labour, In: Vincent, C. (ed.), *Social Justice, Education and Identity*, Routledge – Falmer Press, London – N. York, chapter 12.
- Gaziel, H. H. (1993). "Coping with Occupational Stress among Teachers: a cross-cultural study". *Comparative Education*, 29(1), 67-79.
- Giannakaki, M.S., & Batziakas, G. (2016). "This is a beautiful school. This school is useless! Explaining disengagement in a Greek vocational school through the examination of teacher ideologies". *Research in Post-Compulsory Education*, 21(4), 409-433.
- Grady, M. L. (2004). "20 biggest mistakes principals make and how to avoid them". Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Green, A. and Little, A. (2007). "Education and Development in a Global Era: Strategies for "successful globalisation", chapter 1".
- Gulwadi, G. (2006). "Seeking restorative experiences: Elementary school teachers' choices for places that enable coping with stress". *Environment and Behavior*, 38, 503- 520.
- Halbesleben, J. R., & Buckley, M. R. (2004). "Burnout in organizational life". *Journal of management*, 30(6), 859-879.
- Hanushek, E. A. (2017). "The single salary schedule and other issues of teacher pay". *Peabody Journal of Education*, 82, 574-586.
- Harrington, R. (2013). "Stress, Health & Well-Being, Thriving in the 21st Century". Belmont, USA: Wadsworth, Cengage Learning.
- Harris, A. (2008). "Distributed school leadership: Developing tomorrow's leaders". London: Routledge.
- Harris, A., Day, C., & Hadfield, M. (2001). "Headteachers' views of effective school leadership". *International Studies in Educational Administration*, 29(1), 29-39.
- Health and Safety Executive. (2020). "The scale of occupational stress: A further analysis of the impact of demographic factors and type of job". Cardiff, Wales: Centre for Occupational & Health Psychology School of Psychology, Cardiff University.
- Huk, O., Terjesen, D. M. & Cherkasova, L. (2019). "Predicting teacher burnout as a function of school characteristics and irrational beliefs". *Psychology in the Schools*, 1-17.
- Kaiser, J. S. & Polczynski, J. J. (1982). "Educational Stress: Sources, reactions, preventions". *Peabody Journal of Education*, 59(2), 127-136.
- Kamtsios, S. (2018). "Burnout Syndrome and Stressors in Different Stages of Teachers" Professional Development: The Mediating Role of Coping Strategies. *Hellenic Journal of Psychology*, 15, 229-253.
- Kantas, A. & Vassilaki, E. (1997). "Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory". *Work and Stress*, 11, 94-100.
- Kelley, B.C.; Gill, D.L. (2018). "An examination of personal/situational variables, stress appraisal, and burnout in collegiate teacher-coaches". *Res. Q. Exerc. Sport*. 64, 94-102.

- Kim, E. L., Jörg, V. & Klassen, M. R. (2019). "A Meta-Analysis of the Effects of Teacher Personality on Teacher Effectiveness and Burnout". *Educational Psychology Review*, 31(1), 163-195.
- Kittel, F., & Leynen, F. (2003). "A study of work stressors and wellness/health outcomes among Belgian school teachers". *Psychology and Health*, 18(4),501-510.
- Klassen, M. R. & Chiu, M. M. (2011). "The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context". *Contemporary Educational Psychology*, 36, 114-129.
- Kleinke, C. L. (2007). "What does it mean to cope?". In A. Monat, R. S. Lazarus, & G. Reevy (Eds.), *Stress and coping* (Vol. 2, pp. 289–308). Westport, CT: Praeger.
- Kokkinos, C. (2006). "Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory – Educators Survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus". *Stress and Health*, 22, 25-33.
- Kokkinos, C. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229-243.
- Kompier, M. A. J., & Kristensen, T. S. (2001). "Organisational work stress interventions in a theoretical, labour market and practical context". In M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst, & C. L. Cooper (Eds.), *The handbook of work and health psychology* (2nd ed., pp. 513–537). Wiley.
- Kourmoussi, N., & Alexopoulos, E. C. (2016). "Stress sources and manifestations in a nationwide sample of pre-primary, primary, and secondary educators in Greece". *Frontiers in public health*, 4, 73.
- Kroupis, I., Kourtessis, T., Kouli, O., Tzetzis, G., Derri, V. & Mavrommatis, G. (2017). "Job satisfaction and burnout among Greek P.E. teachers". A comparison of educational sectors, level and gender. *CCD Cultura*, 13(12), 5-14.
- Kruger, M. L., Eck, E. van, & Vermeulen, A. (2005). "Why principals leave: Risk factors for premature departure in the Netherlands compared for women and men". *School Leadership and Management*, 25(3), 241-261.
- Koustelios, A. & Kousteliou, I. (1998). "Relations among measures of job satisfaction, role conflict, and role ambiguity for a sample of Greek teachers". *Psychological Reports*, 82, 131-136.
- Kvale, S., (1996). "Interviews", London: Sage Publications.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978). "Teacher Stress: Prevalence, Sources, and Symptoms". *Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1979). "A Note on Teacher Stress and Locus of Control". *Journal of Occupational Psychology*, 52, 227-228.
- Kyriacou, C. (1987). "Teacher stress and burnout: An international review". *Educational Research*, 29(2), 146-152.
- Kyriacou, C. (1995). "Essential teaching skills". Cheltenham: Stanley Thornes.

- Kyriacou, C. (2000). "Stress - busting for teachers". *Cheltenham: Stanley Thornes*.
- Kyriacou, C. (2001). "Teacher Stress: Directions for future research". *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984b). "Coping and adaptation". In W. D. Gentry (Ed.), *Handbook of behavioral medicine* (pp.282-325). *New York: The Guilford Press*.
- Leka, S., & Houdmont, J. (2010). "Occupational health psychology". *John Wiley & Sons*.
- Leka, S., & Jain, A. (2010). "Health impact of psychosocial hazards at work: An overview". *Geneva: World Health Organization*.
- Lingard, B., Rawolle, S. and Taylor, S., (2005). "Globalizing policy sociology in education: working with Bourdieu", *Journal of Education Policy*, 20 (6), pp 759-777.
- Lopez Meneses, E., Leiva Olivencia, J. J. & Vazquez-Cano, E. (2017). "The impact of personal interactions on the stress of school administrators: The validation and application of an assessment tool". *Intangible Capital*, 13(3), 499-522.
- Lussier, R. N., & Achua, C. F. (2021). "Management Fundamentals: Concepts, Applications, and Skill Development". *SAGE Publications*.
- Maslach, C. (1982). "Burnout: The Cost of Caring". *Prentice-Hall, Englewood Cliff, NJ*.
- McCormick, J. (1997). "An attribution model of teachers' occupational stress and job satisfaction in a large educational system". *Work and Stress*, 11(1), 17-32.
- Mearns J, Cain JE. (2003). "Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: roles of coping and negative mood regulation". *Kourmoussi and Alexopoulos, Teachers' Stress Sources and Manifestations Frontiers in Public Health* Volume 4, Article 73 expectancies, Anxiety Stress Coping 16:71–82.
- Nahrgang, J. D., Morgeson, F. P., & Hofmann, D. A. (2011). "Safety at work: a meta-analytic investigation of the link between job demands, job resources, burnout, engagement, and safety outcomes". *Journal of applied psychology*, 96(1), 71.
- Nielsen, T. (2017). "The stress acceleration hypothesis of nightmares". *Frontiers in neurology*, 8, 201.
- Ostel, A., Oakland, S. (1995). "Headteacher stress, coping and health". *Aldershot: Avebury*.
- Palmer, S., Cooper, C., & Thomas, K. (2003). "Creating a balance: Managing stress". London: British Library.
- Pepper, K. (2010). "Effective principals skillfully balance leadership styles to facilitate student success: A focus for the reauthorization of ESEA". *Planning and Changing Journal*, 41(1/2), 42-56.
- Perrewe, P. L., Hochwarter, W. A., Rossi, A. M., Wallace, A., Maignan, I., Castro, S. L., et al. (2002). "Are work stress relationships universal? A nine-region examination of role stressors, general self-efficacy, and burnout". *Journal of International Management*, 8, 163-187.
- Queen, J. A., & Queen, P. S. (2005). "The frazzled principal's wellness plan: Reclaiming time, managing stress, and creating healthy lifestyle". *Thousand Oaks, CA: Corwin*

- Reay, D. (2000). "A useful extension of Bourdieu's conceptual framework: emotional capital as a way of understanding mothers' involvement in their children's education", *Sociological Review*, 48 (4), pp. 568-585.
- Robbins, P., & Alvy, H. B. (2003). "The principal's companion: Strategies and hints to make the job easier" (2nd ed.). *Thousand Oaks, CA: Corwin*.
- Ross, R. & Altmaier, E. (2000). "Intervention in Occupational Stress". *London: Sage Publications*.
- Salin, D., & Notelaers, G. (2017). "The effect of exposure to bullying on turnover intentions: the role of perceived psychological contract violation and benevolent behavior". *Work & stress*, 31(4), 355-374.
- Sari H. (2004). "An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors effecting their burnout and job satisfaction". *Educ Stud* 30:291–306.
- Sapre, P. (2002). "Realizing the potential of education management in India". *Educational Management Administration & Leadership*, 30 (1), 101-108.
- Schaufeli, W.B., & Kompier, M. A. J. (2001). "Managing job stress in the Netherlands". *International Journal of Stress Management*, 8(1), 15-34.
- Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2014). « A critical review of the job demands-resources model: Implications for improving work and health. In Bridging occupational, organizational and public health" (pp. 43-68). *Springer Netherlands*.
- Schleicher, A. (2018). "Valuing our Teachers and Raising their Status: How Communities Can Help, International Summit on the Teaching Profession". *Paris: OECD Publishing*.
- Seaward, B. L. (7 2012). "Managing Stress, Principles and Strategies for Health and Well-Being". *Burlington, USA: Jones & Bartlett Learning*.
- Segerstrom, S. C., & Miller, G. E. (2004). "Psychological stress and the human immune system: a meta-analytic study of 30 years of inquiry". *Psychological bulletin*, 130(4), 601.
- Shernoff, S. E., Mehta, G. T., Atkins, S. M., Torf, R. & Spencer, J. (2011). "A Qualitative Study of the Sources and Impact of Stress Among Urban Teachers". *School Mental Health*, 3, 59-69.
- Skaalvik, M. E. & Skaalvik, S. (2018). "Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being". *Social Psychology of Education*, 21(5), 1251- 1275.
- Stansfeld, S., & Candy, B. (2006). "Psychosocial work environment and mental health—a meta-analytic review". *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 32(6), 443-462.
- Tatar, M., & Yahav, V. (1999). "Secondary school pupils' perceptions of burnout among teachers". *British Journal of Educational Psychology*, 69, 457-468.
- Travers, CJ, Cooper, CL. (1996). "Teachers Under Pressure: Stress in the Teaching Profession". *London: Routledge*.
- Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1998). "Increasing costs of occupational stress for teachers". In J. Dunham & V. Varma (Eds.), *Stress in teachers: Past, present and future* (pp. 57-75). *London: Whurr*

- Troman, G., & Woods, P. (2001). "Primary teachers' stress". *London: Routledge Falmer*.
- Tsiakkios, A., & Pashiardis, P. (2002). "Strategic planning and education: The case of Cyprus". *The International Journal of Educational Management*, 16(1), 6-17.
- Tsigilis, N., Zournatzi, E. & Koustelios, A. (2011). "Burnout among physical education teachers in primary and secondary schools". *International Journal of Humanities and Social Science*, 1 (7), 53 – 58.
- Yang, X., Ge, C., Hu, B., Chi, T., & Wang, L. (2009). "Relationship between quality of life and occupational stress among teachers". *Public Health*, 123, 750–755
- Zimmermann, F., Rösler, L., Möller, J. & Köller, O. (2018). "How Learning Conditions and Program Structure Predict Burnout and Satisfaction in Teacher Education". *European Journal of Teacher Education*, 1-42.

ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ

- American Psychological Association, *Stress*, στο: <https://www.apa.org/topics/stress> (Δημοσιεύτηκε στις 23/9/2023).
- Canadian Centre for Occupational Health and Safety 2019–20 *Departmental Results Report*, στο: [CCOHS 2019 - Departmental Results Report](#) (Δημοσιεύτηκε στις 11/10/2023).
- Eurofound, *Psychosocial risks in Europe: Prevalence and strategies for prevention*, Luxembourg: Publications Office of the European Union, στο: [Search | European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions \(europa.eu\)](#) (Δημοσιεύτηκε στις 23/9/2023).
- European Agency for Safety and Health at Work, *Work-related stress*, στο: [Search | Safety and health at work EU-OSHA \(europa.eu\)](#) (Δημοσιεύτηκε στις 3/10/2023).
- European Agency for Safety and Health at Work, *Calculating the cost of work-related stress and psychosocial risks*, στο: [Search | Safety and health at work EU-OSHA \(europa.eu\)](#) (Δημοσιεύτηκε στις 29/9/2023).
- European Education and Culture Executive Agency, Eurydice, De Coster, I., Sicurella, A., Baïdak, N., *The structure of the European education systems 2021/22: schematic diagrams*. Publications Office, στο: [The structure of the European education systems 2021/22 - Publications Office of the EU \(europa.eu\)](#) (Δημοσιεύτηκε στις 13/10/2023)
- Everard, K., & Morris, G., *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, Πάτρα: ΕΑΠ στο: [Everard - Morris:Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση | PDF \(scribd.com\)](#) (Δημοσιεύτηκε στις 9/10/2023).
- Εφημερίδα της Κυβέρνησης ΦΕΚ 111/Α/12-6-2020 *Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις*, στο: [Άρθρο 11 – Πρότυπα Σχολεία | Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού \(opengov.gr\)](#) (Δημοσιεύτηκε στις 29/9/2023).
- Εφημερίδα της Κυβέρνησης ΦΕΚ 111/Α/12-6-2020 *Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις*, στο: [Άρθρο 12 – Πειραματικά Σχολεία | Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού \(opengov.gr\)](#) (Δημοσιεύτηκε στις 25/10/2023).

- 7) Το έντονο εργασιακό άγχος σας κάνει λιγότερο παραγωγικό και αποτελεσματικό;
- 8) Ποια τα αρνητικά συναισθήματα που νιώθετε από τον ηγετικό σας ρόλο και πώς αυτά επιδρούν στην μελλοντική επιθυμία σας να διεκδικήσετε πάλι ηγετική θέση;
- 9) Πώς διαχειρίζεστε περιπτώσεις λάθους, παράλειψης ή αποτυχίας και πόσο θεωρείτε τον εαυτό σας υπεύθυνο;

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ III: Η επίδρασή του άγχους και της εξουθένωσης (burnout) στον ηγετικό ρόλο τους

- 10) Περιγράψτε το ποσοστό εργασιακής ικανοποίησης που νιώθετε ως ηγέτης της σχολικής σας μονάδας.
- 11) Πώς επιδρά το εργασιακό άγχος στον ηγετικό σας ρόλο;
- 12) Πιστεύετε ότι ο ηγετικός σας ρόλος επιδρά στην ψυχολογία των εκπαιδευτικών που διοικείτε και κατά πόσο αυτή η αντίληψη σας προκαλεί αύξηση στο άγχος σας;
- 13) Νιώθετε να περιορίζεστε ως προς την άσκηση του ηγετικού έργου σας αλλά και των καινοτομιών που θα θέλατε να λάβετε, από εξωτερικούς παράγοντες;

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ IV: Η διαφοροποίηση των παραπάνω στους διαφορετικούς τύπους Λυκείων που διοικούν

- 14) Υπάρχει διαφοροποίηση των αναφερόμενων πηγών εργασιακού άγχους ανάλογα με τον τύπο του Λυκείου που διοικείτε (Γενικό, Πρότυπο, Μουσικό, Εσπερινό, Ειδικό) και σε ποιο βαθμό (ένταση);
- 15) Αν έχετε υπηρετήσει στο παρελθόν ως Διευθυντής σε ειδικού τύπου Λύκειο ενώ τώρα σε γενικό ή αντίστροφα, μπορείτε να αναφέρεται ομοιότητες και διαφορές που εντοπίζεται ως προς το εργασιακό άγχος σας;

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ V: Οι καινοτόμες στρατηγικές διαχείρισης του εργασιακού άγχους τους.

- 16) Ποιες είναι οι στρατηγικές διαχείρισης του άγχους σας κάτω από συνθήκες έντονης πίεσης;
- 17) Πιστεύετε ότι η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας σας και των εκπαιδευτικών θα συμβάλλει στη διαχείριση του άγχους;
- 18) Οι τεχνικές διαχείρισης χρόνου και ο ορθός καταμερισμός των υποχρεώσεων μιας σχολικής μονάδας είναι από τα μέτρα που θα βοηθούσαν στη διαχείριση του άγχους και σε τι βαθμό;
- 19) Θεωρείτε πως οι συχνές συναντήσεις με την ολομέλεια των εκπαιδευτικών και τους γονείς θα μπορούσε να συμβάλλει στη διαχείριση του άγχους;
- 20) Πόση σημασία έχουν οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις με υφιστάμενους και προϊστάμενους αλλά και με τους μαθητές στη διαχείριση του άγχους σας;
- 21) Θα μπορούσε να υπάρχει κάποια εκπαιδευτική πολιτική, ώστε να υπάρχει πρόληψη σε ζητήματα που σχετίζονται με το επαγγελματικό άγχος των διευθυντών;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: Πρωτόκολλο καταγραφής δεδομένων ποιοτικής έρευνας με ερευνητικό εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη από Διευθυντές Λυκείων του νομού Αχαΐας.

Τίτλος Μεταπτυχιακής Διατριβής: «Εργασιακό άγχος και καινοτόμες στρατηγικές διαχείρισής του από Διευθυντές Λυκείων του νομού Αχαΐας»

Όνοματεπώνυμο Μεταπτυχιακού φοιτητή : Σπύρου Ιωάννης

Πανεπιστήμιο εκπόνησης Μεταπτυχιακής Εργασίας : Νεάπολις Πάφος

Δημογραφικά Στοιχεία

1. Ονοματεπώνυμο Συνεντευξιζόμενου Διευθυντή :
2. Ηλικία: 21-35, 36-45, 46-55, 55 και άνω
3. Σχολείο που διοικεί :
4. Βασικό πτυχίο/Ειδικότητα :
5. Μεταπτυχιακές Σπουδές :
6. Χρόνος Διδακτικής Εμπειρίας :
7. Χρόνος Διευθυντικής Εμπειρίας σε ΓΕΛ :
8. Χρόνος Διευθυντικής Εμπειρίας σε σχολική μονάδα ειδικού τύπου :
9. Στοιχεία Επικοινωνίας : Σταθερό τηλέφωνο: Κινητό τηλέφωνο: E-mail:
10. Λήψη συνέντευξης: Ημερομηνία: Ώρα έναρξης: Διάρκεια:

11. Επιθυμώ να απομαγνητοφωνηθεί η συνέντευξη : ΝΑΙ / ΟΧΙ
12. Επιθυμώ να αποσταλεί η συνέντευξη για επιβεβαίωση: ΝΑΙ / ΟΧΙ
13. Διαδικασία συνέντευξης :
 - ✓ Έναρξη
 - ✓ Ερώτηση για αποδοχή μαγνητοφώνησης της συνέντευξης
 - ✓ Εξήγηση της διαδικασίας της ημιδομημένης συνέντευξης
 - ✓ Διατύπωση του σκοπού και των γενικών και ειδικών στόχων της παρούσας εργασίας
 - ✓ Υπογραφή του εντύπου ώστε να αποτυπώνεται γραπτώς η συγκατάθεση του συνεντευξιαζόμενου
 - ✓ Πραγματοποίηση της συνέντευξης με τις 21 ερωτήσεις όπως αποτυπώνονται στο Παράρτημα Ι
 - ✓ Ευχαριστίες για τη συμμετοχή στην έρευνα

Οι πέντε βασικές θεματικές ενότητες με τις υποενότητες τους που ταξινομήθηκαν οι ερωτήσεις για τους διευθυντές Λυκείων είναι:

- **ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ Ι:** Οι πηγές και αιτίες του επαγγελματικού άγχους.
 - **Α΄ υποενότητα:** Πηγές άγχους.
 - **Β΄ υποενότητα:** Η θέση του διευθυντή στο Λύκειο.
 - **Γ΄ υποενότητα:** Κίνητρα διεκδίκησης διευθυντικής θέσης στο Λύκειο.
 - **Δ΄ υποενότητα:** Στυλ ηγεσίας.
- **ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ ΙΙ:** Οι ψυχικές και σωματικές επιπτώσεις.
 - **Α΄ υποενότητα:** Συνέπειες σε ψυχική και σωματική υγεία διευθυντικής θέσης στο Λύκειο.
 - **Β΄ υποενότητα:** Ανάλυση ευθύνης σε περιπτώσεις προσωπικών ή συναδελφικών λαθών, παραλείψεων ή αποτυχιών.
- **ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ ΙΙΙ:** Η επίδρασή του άγχους και της εξουθένωσης (burnout) στον ηγετικό ρόλο τους.
- **ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ ΙV:** Η διαφοροποίηση των παραπάνω στους διαφορετικούς τύπους Λυκείων που διοικούν.
- **ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ V:** Οι καινοτόμες στρατηγικές διαχείρισης του εργασιακού άγχους τους.
 - **Α΄ υποενότητα:** Στρατηγικές διαχείρισης του άγχους.
 - **Β΄ υποενότητα:** Προτάσεις για προληπτική εκπαιδευτική πολιτική στη διαχείριση άγχους.

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ:

ΥΠΟΓΡΑΦΗ: