



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

**Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ ΟΙ ΚΥΡΙΕΣ ΠΗΓΕΣ
ΕΡΓΑΣΙΑΚΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΤΟΥ**

του

ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ ΙΩΑΝΝΗ

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Ειρήνη Ιωαννίδου

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης
στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Μάιος 2019



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων CreativeCommons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- Μοιραστείτε: αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- Προσαρμόστε: αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- Αναφορά Δημιουργού: Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- Μη Εμπορική Χρήση: Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- Παρόμοια Διανομή: Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια CreativeCommonsόπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξανδρείου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης(βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, 11, Μάιος, 2019

Ο Δηλών: Οικονόμου Ιωάννης

Πίνακας Περιεχομένων

| | |
|--------------------------------------------------------------------|----|
| Πίνακας Πινάκων | 5 |
| Περίληψη | 6 |
| ABSTRACT..... | 7 |
| Εισαγωγή..... | 8 |
| Μέρος Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ..... | 10 |
| Κεφάλαιο 1 ^ο : Διοίκηση και άγχος στην εκπαίδευση | 10 |
| 1.1. Στόχοι και αποτελεσματικότητα του σχολείου..... | 10 |
| 1.2. Διοίκηση και ηγεσία σχολικών μονάδων..... | 17 |
| 1.3. Ο ρόλος του διευθυντή των σχολικών μονάδων..... | 24 |
| 1.4. Ο ρόλος του διευθυντή σύμφωνα με τα διάφορα στυλ ηγεσίας..... | 32 |
| 1.5. Εργασιακό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση | 37 |
| 1.6. Εκπαίδευση και άγχος | 40 |
| 1.6.1. Παράγοντες άγχους στην εκπαίδευση..... | 40 |
| 1.6.2. Συνέπειες επαγγελματικού άγχους..... | 44 |
| 1.6.3. Σχολική διοίκηση και διαχείριση άγχους..... | 45 |
| Μέρος Β: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ | 47 |
| Κεφάλαιο 2 ^ο : Η έρευνα | 47 |
| 2.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα | 47 |
| 2.2. Μεθοδολογία έρευνας | 47 |
| 2.3. Αποτελέσματα έρευνας | 54 |
| 2.3.1. Το δείγμα..... | 54 |
| 2.3.2. Ο ρόλος του διευθυντή | 55 |
| 2.3.3. Κύριες αιτίες του άγχους των διευθυντών | 60 |
| 2.3.4. Επιπτώσεις εργασιακού άγχους..... | 63 |
| 2.3.5. Τρόποι αντιμετώπισης του άγχους..... | 66 |
| 2.4. Συζήτηση - Συμπεράσματα | 67 |
| Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα | 72 |
| Επίλογος..... | 76 |
| ΜΕΡΟΣ Γ΄: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ..... | 79 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ | 79 |
| Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία | 79 |
| Ξενόγλωσση βιβλιογραφία | 81 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΥΝΝΕΤΕΥΞΗΣ | 83 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: ΣΥΝΝΕΤΕΥΞΕΙΣ | 84 |

Πίνακας Πινάκων

| | |
|------------------------------------------------------------------|----|
| Πίνακας 1: Στοιχεία διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα | 54 |
| Πίνακας 2: Ο ρόλος του διευθυντή | 55 |
| Πίνακας 3: Κύριες πηγές άγχους διευθυντών | 61 |
| Πίνακας 4: Επιπτώσεις του εργασιακού άγχους | 63 |
| Πίνακας 5: Τρόποι αντιμετώπισης του άγχους | 66 |

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της μελέτης αυτής θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους βοήθησαν στην πραγματοποίησή της:

- ✓ Ιδιαίτερώς την κ. Ειρήνη Ιωαννίδου, για την επιλογή και ανάθεση του θέματος της έρευνας, τις καίριες υποδείξεις και παρατηρήσεις και για την πάντα πρόθυμη και φιλική ενίσχυση και συμπαράστασή της σε όλες τις φάσεις της έρευνας.
- ✓ Τους συναδέλφους διευθυντές/ντριες σχολικών μονάδων Ν. Ιωαννίνων που πρόθυμα συμμετείχαν στην έρευνα.
- ✓ Τη σύζυγο μου Βούλα για την ηθική συμπαράσταση και την ουσιαστική βοήθεια καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

Περίληψη

Μέσα στο γενικότερο κλίμα των μεταβολών και αναθεωρήσεων, το σχολείο θα πρέπει να λάβει υπόψη του τα νέα δεδομένα και να αποδεσμευτεί από τις παραδοσιακές δομές του. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό και αυτό επηρεάζει όλους όσοι εργάζονται στο σχολείο ή για το σχολείο. Έτσι, λοιπόν, επηρεάζει και τη θέση και το ρόλο των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Ο διευθυντής έχει το ρόλο του διαμορφωτή, του διοικητή, του καθοδηγητή, του επιμορφωτή και του δασκάλου. Επιβλέπει, ελέγχει, καθοδηγεί, επιμορφώνει τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς. Από την άλλη πλευρά, λειτουργεί και σαν γραφειοκράτης με αποτέλεσμα πολλές φορές ο ρόλος του να συγχέεται.

Στην παρούσα εργασία, θα περιγράψουμε το διοικητικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού μας συστήματος και τη θέση και το ρόλο του διευθυντή σε αυτό. Έπειτα, θα γίνει μία βιβλιογραφική ανασκόπηση των κύριων παραγόντων που δημιουργούν άγχος στους διευθυντές. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας αυτής, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήχθη σε 20 διευθυντές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων. Σαν ερευνητικό εργαλείο επιλέχθηκε η δομημένη συνέντευξη, ώστε οι διευθυντές να εκφράσουν τις απόψεις τους ελεύθερα και αβίαστα. Η έρευνα κλείνει με τις στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους που χρησιμοποιούν οι συνεντευξιαζόμενοι διευθυντές.

Λέξεις Κλειδιά: Ρόλος, Άγχος, Διευθυντής, Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Στρατηγικές αντιμετώπισης

ABSTRACT

In the general frame of changes and reconsideration, school should take into account the new data and be released from its traditional structure. The Greek educational system which is centralized, affects all the people who work at school or for school. Thus, it also affects the school principal role. The principal has the role of a maker, a commander, an instructor, a trainer and a teacher. He supervises, checks, leads, trains both students and teachers on the other hand, he functions as a bureaucrat as well, which in many cases leads to a role mix-up.

In this project, we will describe the administrative frame work of our educational system and the principal's status and role in it. Then, a bibliographic review of the main factors that cause anxiety to the principals will follow. In the second part of this project, the results of a survey carried out on 20 principals of secondary education in Ioannina, are shown. The survey method chosen, was the structured interview so that the principals could freely express their point of view. The project ends with the anxiety treatment strategies employed by the interviewed principals.

Key-words: Role, Anxiety, Principal, Secondary Education, Treatment Strategies.

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία εντάσσεται, στο χώρο της Σχολικής Παιδαγωγικής και ειδικότερα στον επιστημονικό κλάδο της Διοίκησης της Εκπαίδευσης. Σε ό, τι αφορά στην ερευνητική μεθοδολογική της προσέγγιση ανήκει στην ποιοτική έρευνα.

Στην εργασία αυτή επιχειρείται να διερευνηθεί, θεωρητικά και εμπειρικά ένα πολύ σημαντικό και συνάμα δύσκολο θέμα που σχετίζεται με το ρόλο του διευθυντή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τις κύριες πηγές του εργασιακού του άγχους. Η δυσκολία προσέγγισης του θέματος έγκειται αφενός στο ότι το έργο και ο ρόλος του διευθυντή της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας έχει από πολλούς δεχθεί κριτική και αμφισβήτηση και αφετέρου στο ότι οι επαγγελματικές του αρμοδιότητες δεν έχουν μέχρι σήμερα διασαφηνιστεί.

Ειδικότερα, ο σχολικός ηγέτης είναι υπεύθυνος για την αποτελεσματική οργάνωση και διοίκηση του σχολείου στο οποίο έχει τοποθετηθεί. Οι ευθύνες του ποικίλλουν ανάλογα με τον ιδιαίτερο χαρακτήρα της κοινωνίας στην οποία βρίσκεται το σχολείο ή τη σχολική περιφέρεια, ανάλογα με το είδος του σχολείου και τον τρόπο που οργανώνει την εργασία και κατανέμει τα καθήκοντα. Κατά γενική ομολογία στο βασικό έργο του διευθυντή περιλαμβάνεται η οργάνωση του σχεδίου της διοικητικής εργασίας και η εποπτεία των εκπαιδευτικών, αλλά και η φροντίδα για άρτια διδασκαλία. Φροντίζει επίσης να λύνονται τα προβλήματα των μαθητών του σχολείου και να προστατεύονται τα δικαιώματά τους και γενικότερα για μία υγιή και πολιτισμένη ζωή των μαθητών.

Ο σχολικός ηγέτης φροντίζει να δείχνει τη σωστή οδό στους εκπαιδευτικούς και για το λόγο αυτό προσπαθεί να αναπτύξει άρτιες διαπροσωπικές σχέσεις μαζί τους. Ενδιαφέρεται για την επιμόρφωσή τους και για την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους, ώστε να καταστούν άξιοι συμμετοχοί στα εκπαιδευτικά σχέδια. Ένας αποτελεσματικός διευθυντής δεν εργάζεται με συμβατικούς τρόπους, αλλά συνεχώς φροντίζει να ενημερώνεται για εκπαιδευτικές καινοτομίες και για τα τρέχοντα διοικητικά θέματα.

Ο πολυδιάστατος και αδιευκρίνιστος πολλές φορές ρόλος του διευθυντή μπορεί να προκαλέσει την εκδήλωση συμπτωμάτων άγχους. Αν και κατά γενική παραδοχή, οι μικρές ποσότητες άγχους αποτελούν πηγή πρόκλησης και κινητήριο δύναμη για πολλούς ανθρώπους, στην περίπτωση του εργασιακού άγχους, συνήθως ισχύει το αντίθετο. Το άγχος μπορεί όταν υπάρχει σε μεγάλο βαθμό να οδηγήσει σε επαγγελματική εξουθένωση και τότε μπορεί να αποβεί καταστρεπτικό ακόμα και για τη σωματική υγεία αυτών που το βιώνουν.

Φαίνεται ότι το άγχος για τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, αλλά και για όλους όσοι σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία, κυρίως για τους εκπαιδευτικούς, οφείλεται σε διάφορους παράγοντες. Η κακή συνεργασία με τους συναδέλφους, το σχολικό κλίμα, ο μεγάλος φόρτος εργασίας και η ασφάλεια των μαθητών είναι οι κυριότεροι παράγοντες άγχους, όπως αποδεικνύεται τόσο από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας όσο και από αποτελέσματα ερευνών.

Στο δεύτερο, λοιπόν, μέρος της παρούσας εργασίας ασχοληθήκαμε με τις απόψεις των διευθυντών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων, σχετικά με το ρόλο του διευθυντή, καθώς και με τις κύριες πηγές του εργασιακού τους άγχους. Είκοσι διευθυντές του νομού Ιωαννίνων εξέφρασαν τις πεποιθήσεις τους μέσα από συνεντεύξεις για τις αρμοδιότητές τους, αλλά και το άγχος που προκύπτει από τον υπερβολικό φόρτο εργασίας. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι τρόποι που χρησιμοποιούν οι διευθυντές για να αντιμετωπίσουν τα συναισθήματα άγχους.

Για τους σκοπούς της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο, η δομημένη συνέντευξη. Αυτός ο τύπος συνέντευξης επιλέχθηκε με σκοπό οι διευθυντές να εκφράσουν τις δικές τους αντιλήψεις σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα αβίαστα και μη παρεμβατικά.

Μέρος Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

Κεφάλαιο 1^ο: Διοίκηση και άγχος στην εκπαίδευση

1.1. Στόχοι και αποτελεσματικότητα του σχολείου

Το σχολείο είναι ένα πολύπλοκο δυναμικό κατασκεύασμα και για το λόγο αυτό δεν είναι εύκολο να οριστεί και να περιγραφεί σε όλη του την έκταση. Πολλές φορές με τον όρο σχολείο εννοούμε το κτίριο, τις αίθουσες διδασκαλίας, όπου λαμβάνουν χώρα οι διαδικασίες της αγωγής και της μάθησης, αλλά και μία συγκεκριμένη βαθμίδα εκπαίδευσης, έναν συγκεκριμένο τύπο σχολείου ή πολλές φορές το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος. Ως σχολείο θεωρείται, επίσης, *το κοινωνικό σύστημα, το οποίο παίρνει από το περιβάλλον πόρους (όπως διδακτικό προσωπικό, μαθητές κ. α.) και μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας παράγει εγγράμματος και μορφωμένους μαθητές και αποφοίτους* (Σαΐτης, 2000).

Σύμφωνα με τη νομική επιστήμη, ως σχολείο ορίζεται *«η οργανωμένη και διαρκή υπηρεσία στην οποία, ανεξαρτήτως της αλλαγής διδασκόντων και διδασκομένων, επιδιώκονται συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί στόχοι με τη συστηματική διδασκαλία ικανού αριθμού γνωστικών αντικειμένων»* (Σαΐτης, 2000).

Σύμφωνα με την οικονομική επιστήμη, το σχολείο είναι ένας εκπαιδευτικός οργανισμός, στον οποίον οι επιστήμονες εστιάζουν στη σχέση κόστους-αποτελέσματος και στη συμβολή της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη της εκάστοτε χώρας (Σαΐτης, 2000).

Από τη σκοπιά της παιδαγωγικής επιστήμης, το σχολείο είναι ένας παιδαγωγικός οργανισμός, που διαφοροποιείται από τους υπόλοιπους οργανισμούς λόγω της λειτουργίας του και του παιδαγωγικού του χαρακτήρα (Κωνσταντίνου, 1994).

Βασικός ρόλος του σχολείου είναι να προετοιμάζει τους μαθητές για την κοινωνία και τη ζωή τους, έτσι ώστε να καταφέρουν να επιλύουν ορθολογικά τα ατομικά και κοινωνικά ζητήματα και τελικώς, να διαμορφώνουν μία ολοκληρωμένη προσωπικότητα. Το σχολείο οφείλει να παρέχει στους μαθητές τις ικανότητες και δεξιότητες που απαιτούνται ώστε να αναπτυχθούν κοινωνικά, συναισθηματικά, γνωστικά, για να είναι σε θέση να σκέφτονται να κρίνουν και να ερμηνεύουν τα κοινωνικά ζητήματα και έπειτα να προβαίνουν στις επιλογές που εκείνοι επιθυμούν (Κωνσταντίνου, 2015). Με άλλα λόγια το σχολείο πρέπει να παρέχει εκπαίδευση τόσο μέσω της μόρφωσης όσο και μέσω της κοινωνικοποίησης.

Σύμφωνα με τη Διεθνή Σύμβαση για τα δικαιώματα του Παιδιού το σχολείο πρέπει να αποσκοπεί:

α. στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού και στην πληρέστερη δυνατή ανάπτυξη των χαρισμάτων του και σωματικών και πνευματικών ικανοτήτων του,

β. στην ανάπτυξη του σεβασμού για τα δικαιώματα του ανθρώπου και τις θεμελιώδεις ελευθερίες και για τις αρχές που καθιερώνονται στον Χάρτη των Ηνωμένων Εθνών,

γ. στην ανάπτυξη του σεβασμού για τους γονείς του παιδιού, την ταυτότητά του, τη γλώσσα του και τις πολιτιστικές του αξίες, καθώς και του σεβασμού του για τις εθνικές αξίες της χώρας στην οποία ζει, της χώρας από την οποία μπορεί να κατάγεται και για τους πολιτισμούς που διαφέρουν από το δικό του,

δ. στην προετοιμασία του παιδιού για μια υπεύθυνη ζωή σε μία ελεύθερη κοινωνία μέσα σε πνεύμα κατανόησης, ειρήνης, ανοχής, ισότητας των φύλων και φιλίας ανάμεσα σε όλους τους λαούς και τις εθνικιστικές, εθνικές και θρησκευτικές ομάδες και στα πρόσωπα αυτόχθονης καταγωγής,

ε. στην ανάπτυξη του σεβασμού για το φυσικό περιβάλλον» (Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, 1989).

Με βάση τη Σύμβαση κατά των διακρίσεων στην Εκπαίδευση (1960), απαγορεύεται η διαφορετική αντιμετώπιση, που δέχονται άτομα, με αφορμή στοιχεία που τα διακρίνουν, όπως είναι η θρησκεία, η γλώσσα, το χρώμα κ.α., και έχει αρνητικές συνέπειες γι' αυτά. Η πρώτη παράγραφος του άρθρου αναφέρει χαρακτηριστικά:

«1. Κατά την έννοια της παρούσας Σύμβασης ο όρος «διάκριση» περιλαμβάνει κάθε «διάκριση» εξαίρεση, περιορισμό ή προτίμηση που βασιζόμενη στη φυλή, το χρώμα, το γένος, τη γλώσσα, τη θρησκεία, σε πολιτική ή άλλη πεποίθηση, την εθνική ή κοινωνική προέλευση, την οικονομική κατάσταση ή τη γέννηση, έχει ως σκοπό ή αποτέλεσμα την εκμηδένιση ή εξασθένιση της ίσης μεταχείρισης στην εκπαίδευση και ειδικότερα: (α) τη στέρηση πρόσβασης οποιουδήποτε προσώπου ή ομάδας προσώπων σε οποιαδήποτε μορφή ή βαθμίδα εκπαίδευσης (β) τον περιορισμό (γ) υπό την επιφύλαξη των όρων του άρθρου 2 της παρούσας Σύμβασης. την εγκαθίδρυση ή διατήρηση χωριστών εκπαιδευτικών συστημάτων ή ιδρυμάτων για πρόσωπα ή ομάδες/προσώπων ή (δ) την επιβολή σε οποιοδήποτε πρόσωπο ή ομάδα προσώπων, συνθηκών ασυμβίβαστων με την ανθρώπινη αξιοπρέπεια.» (Σύμβαση κατά των Διακρίσεων στην Εκπαίδευση, 1960).

Στο δεύτερο άρθρο διατυπώνονται οι προϋποθέσεις, που πρέπει να τηρούνται, ώστε να ιδρύονται και να λειτουργούν ξεχωριστά εκπαιδευτικά συστήματα ή ιδρύματα για παιδιά, χωρίς αυτές οι πράξεις να εκλαμβάνονται ως μορφή διάκρισης:

«Όταν οι ακόλουθες καταστάσεις επιτρέπονται σε ένα κράτος, δεν θα θεωρούνται ότι αποτελούν διάκριση κατά την έννοια του άρθρου 1 της παρούσας Σύμβασης:

(α) Η εγκαθίδρυση ή διατήρηση χωριστών εκπαιδευτικών συστημάτων ή ιδρυμάτων για μαθητές των δύο φύλων, εφόσον τα συστήματα ή τα ιδρύματα αυτά προσφέρουν ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση, εξασφαλίζουν διδακτικό προσωπικό ισάξιων προσόντων, καθώς επίσης σχολικούς χώρους και εξοπλισμό της ίδιας ποιότητας και παρέχουν τη δυνατότητα συμμετοχής σε όμοια ή ισότιμα εκπαιδευτικά προγράμματα.

(β) Η εγκαθίδρυση ή διατήρηση για θρησκευτικούς ή γλωσσικούς λόγους χωριστών εκπαιδευτικών συστημάτων ή ιδρυμάτων που παρέχουν εκπαίδευση σύμφωνη με τις επιθυμίες των γονέων ή νομίμων κηδεμόνων των μαθητών, εφόσον η συμμετοχή σε τέτοια συστήματα ή η παρακολούθηση σε τέτοια ιδρύματα είναι προαιρετική και εφόσον η παρεχόμενη εκπαίδευση ανταποκρίνεται στα κριτήρια που καθορίζονται ή εγκρίνονται από τις αρμόδιες αρχές, ειδικότερα για εκπαίδευση ίδιου επιπέδου. Η εγκαθίδρυση ή η διατήρηση ιδιωτικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων εφόσον αυτά δεν αποσκοπούν στον αποκλεισμό οποιασδήποτε ομάδας αλλά στην παροχή εκπαιδευτικών διευκολύνσεων πέραν αυτών που παρέχονται από το Δημόσιο, εφόσον τα ιδρύματα αυτά διοικούνται σύμφωνα με τον σκοπό αυτόν και εφόσον, η παρεχόμενη - εκπαίδευση ανταποκρίνεται στα κριτήρια που καθορίζονται ή εγκρίνονται από τις αρμόδιες αρχές, ειδικότερα για εκπαίδευση του ίδιου επιπέδου.» (Σύμβαση κατά των Διακρίσεων στην Εκπαίδευση, 1960).

Η σχολική αποτελεσματικότητα αποτέλεσε αντικείμενο έρευνας από τη δεκαετία του 1960, οπότε και αποδείχτηκε ότι το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών ήταν αυτό που καθόριζε τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών και όχι το σχολείο. Σε αντίθεση με τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών σχετικά με την επίδραση του σχολικού περιβάλλοντος στα μαθησιακά αποτελέσματα, αναπτύχθηκε το κίνημα «για το αποτελεσματικό σχολείο» το οποίο ξεκίνησε από την Αμερική στα τέλη της δεκαετίας του 1970 και στις αρχές της δεκαετίας του 1980. Ο R. Edmonds (1979), θεωρείται ο πατέρας της σχολικής αποτελεσματικότητας, ήταν αυτός ο οποίος πρότεινε πέντε χαρακτηριστικά τα οποία διαφοροποιούν τα αποτελεσματικά σχολεία από τα υπόλοιπα και που ακόμα και σήμερα απαντώνται ως οι κύριοι άξονες για τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου:

- Σχολικό κλίμα που εγγυάται τη μαθησιακή πρόοδο
- Υψηλές προσδοκίες για τις μαθητικές επιδόσεις
- Σαφές πλαίσιο αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων
- Έμφαση στην απόκτηση βασικών μορφωτικών δεξιοτήτων
- Ισχυρή διοίκηση του σχολείου

Σε μερικές έρευνες, που έγιναν σχετικά με την αποτελεσματικότητα του σχολείου το κέντρο βάρους έπεφτε πάνω στους εκπαιδευτικούς (Cartoll, 1963). Οι έρευνες αυτές ξεχώρισαν τις ακόλουθες συμπεριφορές διδασκαλίας: ενεργή διδασκαλία (ενάντια στην ατομική, ανεξέλεγκτη μελέτη από τους μαθητές), προσαρμογή των απαιτήσεων στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών, τη διάρθρωση, την επισκόπηση και την ανασκόπηση των μαθημάτων, τη συχνή εξέταση και την παροχή εργασίας στο σπίτι, την ενθάρρυνση και παροχή ανατροφοδότησης, την συνεχή παρακολούθηση των μαθητών από τους γονείς την ώρα της μελέτης.

Η έρευνα που έγινε από την Teodorovic (2009) απέδειξε ότι η αποτελεσματικότητα του σχολείου δε σχετίζεται μόνο με την αποτελεσματικότητα των καθηγητών, αλλά είναι συνδυασμός παραγόντων. Έτσι, ο πρώτος και βασικός παράγοντας, που έχει άμεση σχέση με τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι η οικογενειακή κατάσταση των μαθητών. Εδώ συμπεριλαμβάνονται υπό-παράγοντες, όπως η επαγγελματική αποκατάσταση των γονέων, η οικονομική τους κατάσταση, η πρόσβαση σε πολιτιστικά αγαθά, η οικογενειακή δομή, καθώς και η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Φυσικά και στην έρευνα αυτή αποδείχτηκε και πάλι ως πολύ σημαντικός παράγοντας ο ρόλος του εκπαιδευτικού, αλλά δόθηκε βαρύτητα και στο σχολικό περιβάλλον. Δηλαδή, εξετάστηκε σε ποιο βαθμό οι υποδομές μιας σχολικής μονάδας επηρεάζουν τη μέθοδο διδασκαλίας των καθηγητών και εάν τους δίνει τα εχέγγυα, για να εφαρμόσουν καινοτομίες κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι παράγοντες που αποδείχτηκε ότι επηρεάζουν περισσότερο τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι οι ηγετικές ικανότητες των εκπαιδευτικών στα όρια της τάξης, σε συνδυασμό με τη σχολική διοίκηση, η οποία είναι υπεύθυνη να συντονίζει τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και των εκπαιδευτικών με τους γονείς. Μόνο κατά αυτόν τον τρόπο, δηλαδή σε πνεύμα απόλυτης συνεργασίας μπορούν να δημιουργηθούν υψηλές μαθησιακές προσδοκίες, γεγονός που θα συνεισφέρει στην αύξηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Σύμφωνα με τις παιδαγωγικές-κοινωνικές λειτουργίες που επιτελεί το σχολείο και βασιζόμενος κανείς στα επιστημονικά δεδομένα της Παιδαγωγικής επιστήμης μπορεί να υποστηριχτεί ότι οι θεμελιώδεις σκοποί του σχολείου είναι δύο: Η διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή και η ένταξή του στο κοινωνικό σύστημα.

Πιο αναλυτικά, ο μαθητής θεωρείται ότι διαθέτει άρτια και ολοκληρωμένη προσωπικότητα όταν έχει αποκτήσει πληρότητα επικοινωνίας και πράξης, δηλαδή, όταν είναι σε θέση να ρυθμίζει και να επιλύει με αποτελεσματικό τρόπο τα προσωπικά και κοινωνικά

ζητήματα ή αλλιώς όταν έχει αποκτήσει προσωπική και κοινωνική ταυτότητα. Άρα, το σχολείο θεωρείται αποτελεσματικό όταν έχει καλλιεργήσει τα παρακάτω προσόντα στην προσωπικότητα του μαθητή:

- Αναπτυγμένο γνωστικό, νοητικό και συναισθηματικό επίπεδο
- Κριτική και δημιουργική στάση
- Πληρότητα στην επικοινωνία και πράξη
- Ισχυρή αυτοαντίληψη
- Ικανότητα αντίστασης
- Δυναμικό και οικουμενικό αξιακό σύστημα
- Ειρηνική διάθεση και υπόσταση
- Πολιτισμική και θρησκευτική ανεκτικότητα
- Αυτόνομη και χειραφετημένη συμπεριφορά

Εκτός, όμως, από την ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή, ένα αποτελεσματικό σχολείο στοχεύει και στην ένταξη του μαθητή στο κοινωνικό σύστημα. Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο διαπαιδαγωγεί και κοινωνικοποιεί τον μαθητή με τρόπο ώστε να εξοικειωθεί με τις αξίες, τους κανόνες και τις αντιλήψεις της κοινωνίας, για να μπορέσει να ενταχθεί ομαλά σε αυτή.

Με ποιον τρόπο το σχολείο επιδρά στις προσωπικές εμπειρίες όσων μετέχουν σε αυτό, είναι ένα ερώτημα το οποίο παρουσιάζει ενδιαφέρον. Το σχολείο, λοιπόν, επιδρά δίνοντας έμφαση στην παιδαγωγική οργάνωση των διαδικασιών του, λαμβάνοντας υπόψη το βιωματικό κόσμο των παιδιών, τα ενδιαφέροντα και το χαρακτήρα τους. Για το λόγο αυτό, η γνώση στο σχολείο έχει διαμεσολαβημένο χαρακτήρα. Ασκεί αγωγή στους μαθητές, άρα η παιδαγωγική λειτουργία του δε συνίσταται μόνο στη διδασκαλία της κωδικοποιημένης ύλης, αλλά σχετίζεται με όλα τα δηλωμένα και άδηλα στοιχεία, που διαμορφώνουν την καθημερινή σχολική πραγματικότητα. Δηλαδή, το είδος της οργάνωσης της επικοινωνίας και της παιδαγωγικής σχέσης στην τάξη, τα προβλήματα που προκύπτουν, ο τρόπος αντιμετώπισης του μαθητή είναι τρόποι που το σχολείο επιδρά πάνω στο μαθητή. Δεν ενδιαφέρεται απλώς για τον μαθητή, αλλά φροντίζει να δείχνει έμπρακτα το ενδιαφέρον του.

Η εκπαίδευση σήμερα, αλλά και το σχολείο ειδικότερα, αντιμετωπίζεται ως ένα ανοικτό κοινωνικό σύστημα. Είναι κοινωνικό σύστημα, επειδή είναι κατασκεύασμα του ανθρώπου, δηλαδή της κοινωνίας και είναι ανοικτό κοινωνικό σύστημα επειδή βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση με την κοινωνία που το τροφοδοτεί. Το κάθε στέλεχος της εκπαίδευσης οργανώνεται και επηρεάζεται από τη νομοθεσία, τα ήθη, τα έθιμα και τις αξίες της κοινωνίας,

δηλαδή την κουλτούρα των ανθρώπων της, ενώ η προσωπικότητά του έχει διαμορφωθεί με βάση τις βιολογικές ανάγκες και τις δυνατότητές του. Επειδή, όμως, κάθε άτομο ενεργεί και δρα στα πλαίσια μιας κοινωνίας είναι φυσικό όλη η συμπεριφορά του να επηρεάζεται από το κλίμα, το οποίο δημιουργείται μέσα στο σύστημα (Μιχαλακόπουλος, 2000).

Κάθε σχολική μονάδα, όπως και κάθε οργανισμός, έχει συγκεκριμένους σκοπούς να επιτελέσει, έτσι ώστε να επιτύχει συγκεκριμένα αποτελέσματα. Η συμβολή διάφορων συντελεστών για την επίτευξη αυτών των αποτελεσμάτων είναι απαραίτητη και οι συντελεστές αυτοί δεν είναι άλλοι από: α) τον άνθρωπο, δηλαδή κάθε πρόσωπο που εργάζεται στο σχολείο και για το σχολείο, β) τα μέσα, όπως τα σχολικά εγχειρίδια, το αναλυτικό πρόγραμμα, γ) ο χώρος εργασίας και πιο συγκεκριμένα το σχολικό κλίμα και δ) το χρονικό διάστημα μέσα στο οποίο όλοι οι συντελεστές θα οργανωθούν ώστε να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα. Αντιλαμβανόμαστε ότι η συμβολή της διοίκησης είναι απαραίτητη ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι της σχολικής μονάδας.

Ο Νόμος 1566 της υπουργικής απόφασης που ορίζει τη δομή και λειτουργία της ελληνικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρεται στο σκοπό των ελληνικών σχολείων. Σύμφωνα με το άρθρο 1:

Σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά. Ειδικότερα υποβοηθά τους μαθητές:

α) Να γίνονται ελεύθεροι, υπεύθυνοι, δημοκρατικοί πολίτες, να υπερασπίζονται την εθνική ανεξαρτησία, την εδαφική ακεραιότητα της χώρας και τη δημοκρατία, να εμπνέονται από αγάπη προς τον άνθρωπο, τη ζωή και τη φύση και να διακατέχονται από πίστη προς την πατρίδα και τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης. Η ελευθερία της θρησκευτικής τους συνείδησης είναι απαραβίαστη.

β) Να καλλιεργούν και να αναπτύσσουν αρμονικά το πνεύμα και το σώμα τους, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές τους. Να αποκτούν, μέσα από τη σχολική τους αγωγή, κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση, να αντιλαμβάνονται και να συνειδητοποιούν την κοινωνική αξία και ισοτιμία της πνευματικής και της χειρωνακτικής εργασίας. Να ενημερώνονται και να ασκούνται πάνω στη σωστή και ωφέλιμη για το ανθρώπινο γένος χρήση και αξιοποίηση των αγαθών του σύγχρονου πολιτισμού, καθώς και των αξιών της λαϊκής μας παράδοσης.

γ) Να αναπτύσσουν δημιουργική και κριτική σκέψη και αντίληψη συλλογικής προσπάθειας και συνεργασίας, ώστε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και με την υπεύθυνη συμμετοχή τους να συντελούν αποφασιστικά στην πρόοδο του κοινωνικού συνόλου και στην ανάπτυξη της πατρίδας μας.

δ) Να κατανοούν τη σημασία της τέχνης, της επιστήμης και της τεχνολογίας, να σέβονται τις ανθρώπινες αξίες και να διαφυλάσσουν και προάγουν τον πολιτισμό.

ε) Να αναπτύσσουν πνεύμα φιλίας και συνεργασίας με όλους τους λαούς της γης, προσβλέποντας σε έναν κόσμο καλύτερο, δίκαιο και ειρηνικό.

2. Βασικοί συντελεστές για την επίτευξη των παραπάνω σκοπών είναι:

α) η προσωπικότητα και η κατάρτιση του προσωπικού όλων των κλάδων και των βαθμίδων της εκπαίδευσης, β) τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά βιβλία και τα λοιπά διδακτικά μέσα, καθώς και η σωστή χρήση τους, γ) η εξασφάλιση όλων των αναγκαίων προϋποθέσεων και μέσων για την απρόσκοπτη λειτουργία των σχολείων και δ) η δημιουργία του απαραίτητου παιδαγωγικού κλίματος με την ανάπτυξη αρμονικών διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο και στην τάξη και με το σεβασμό προς την προσωπικότητα του κάθε μαθητή.

Στο Άρθρο 5 και 6 της ίδιας υπουργικής απόφασης ορίζονται ο σκοπός και η λειτουργία των γυμνασίων της χώρας:

Σκοπός του γυμνασίου είναι να προωθήσει, μέσα στο πνεύμα του ευρύτερου σκοπού της εκπαίδευσης, την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών σε σχέση με τις δυνατότητες που έχουν στην ηλικία αυτή και τις αντίστοιχες απαιτήσεις της ζωής. Ειδικότερα το γυμνάσιο βοηθεί τους μαθητές: α) Να διευρύνουν, το σύστημα αξιών τους (ηθικές, θρησκευτικές, εθνικές, ανθρωπιστικές και άλλες αξίες), ώστε να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους σύμφωνα με τις επιταγές του. Να ελέγχουν και να κατευθύνουν το συναισθηματικό τους κόσμο σε στόχους δημιουργικούς και πράξεις ανθρωπιστικές. β) Να συμπληρώνουν και να συνδυάζουν την κατάκτηση της γνώσης με τους ανάλογους κοινωνικούς προβληματισμούς, ώστε να αντιμετωπίζουν με επιτυχία διάφορες καταστάσεις και να αναζητούν λύσεις των προβλημάτων της ζωής με υπευθυνότητα, μέσα σε κλίμα δημιουργικού διαλόγου και συλλογικής προσπάθειας. γ) Να καλλιεργούν τη γλωσσική τους έκφραση, ώστε να διατυπώνουν τις σκέψεις τους στον προφορικό και γραπτό λόγο με σαφήνεια και ορθότητα. δ) Να αναπτύσσουν ομαλά το σώμα τους για τη λειτουργική βελτίωση του οργανισμού και να καλλιεργούν τις κινητικές τους κλίσεις και ικανότητες. ε) Να γνωρίζουν τις διάφορες μορφές της τέχνης και να διαμορφώνουν αισθητικό κριτήριο, χρήσιμο και για τη δική τους καλλιτεχνική έκφραση. στ) Να συνειδητοποιούν τις δυνατότητες, τις κλίσεις, τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντά τους, να αποκτούν γνώση για τα διάφορα επαγγέλματα και να επιδιώκουν την παραπέρα βελτίωσή τους

μέσα στα πλαίσια της πολιτιστικής, κοινωνικής και οικονομικής ζωής, ώστε να αναπτύσσονται σύμμετρα ως άνθρωποι και ως μελλοντικοί εργαζόμενοι.

Τα λύκεια λειτουργούν ως γενικά, κλασικά, τεχνικά - επαγγελματικά και ενιαία πολυκλαδικά. Το λύκειο επιδιώκει την ολοκλήρωση των σκοπών της εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα βοηθά τους μαθητές: α) Να κατανοούν βαθύτερα την κοινωνική πραγματικότητα, να κάνουν σωστές επιλογές για τις παραπέρα σπουδές και την επαγγελματική τους αποκατάσταση και να διαμορφώνουν το χαρακτήρα και την προσωπικότητά τους έτσι, ώστε να εντάσσονται αρμονικά στο κοινωνικό σύνολο και να συμβάλλουν στην οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική ανάπτυξη της πατρίδας. β) Να συνειδητοποιούν τη βαθύτερη σημασία του ορθόδοξου χριστιανικού ήθους και της σταθερής προσήλωσης στις πανανθρώπινες αξίες και να κατανοούν τη σπουδαιότητα του δημοκρατικού διαλόγου και της συμμετοχής σε συλλογικές δραστηριότητες. γ) Να αποκτούν βαθύτερη και ουσιαστικότερη γνώση και αυτογνωσία, ώστε να αντιμετωπίζουν με κριτικό και δημιουργικό πνεύμα τη ζωή, την επιστήμη, την τέχνη και τον ελληνικό και παγκόσμιο πολιτισμό. δ) Να αναπτύσσουν τον προβληματισμό τους με τη μελέτη και τη βαθύτερη γνώση των ιστορικών γεγονότων (ελληνικών και παγκοσμίων) και της ιστορίας της τέχνης και της επιστήμης. ε) Να εμπλουτίζουν το γνωστικό και γλωσσικό τους εξοπλισμό και να αναπτύσσουν το αισθητικό τους κριτήριο και την ποιότητα της καλλιτεχνικής τους έκφρασης. στ) Να εμποδώνουν τις κινητικές ικανότητες και κλίσεις μέσα από συγκεκριμένες αθλητικές δραστηριότητες και να αποκτούν αθλητικές συνήθειες που αναβαθμίζουν την ποιότητα της ζωής τους.

1.2. Διοίκηση και ηγεσία σχολικών μονάδων

Αλλά, ποια είναι η διοίκηση της σημερινής εκπαίδευσης, ποια η ιεραρχία, η μορφή και η διαδικασία που ακολουθείται και ποιοι τη γνωρίζουν ουσιαστικά, είναι ερωτήματα τα οποία απασχολούν όλους όσους ασχολούνται με την εκπαίδευση. Στο ελληνικό σχολείο, οι μαθητές και όχι σπάνια και οι εκπαιδευτικοί, ενημερώνονται για το πρωτόκολλο της διοίκησης, εάν και εφόσον προκύψει κάποιο σημαντικό πρόβλημα και έπειτα από προσωπική και επίμονη ενασχόληση με το θέμα. Η εύρυθμη λειτουργία του σχολικού θεσμού, δεν εξαρτάται αποκλειστικά και μόνο από την ύπαρξη θεσμών και κανόνων, αλλά και από την προϋπόθεση ότι το σύστημα της λειτουργίας και της διοίκησης είναι αντιληπτό, γνωστό και αποδεκτό από όλα τα συμβαλλόμενα μέλη, μαθητές και εκπαιδευτικούς (Χιουρέα, 1986).

Η εκπαίδευση είναι ο κύριος παράγοντας αλλαγής στις αναπτυσσόμενες και αναπτυσσόμενες κοινωνίες. Ως αποτέλεσμα, η διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών

θεωρείται, ως ένας από τους σημαντικότερους τομείς της εκπαιδευτικής διαχείρισης και της ηγεσίας. Βασικά, η διαχείριση των εκπαιδευτικών μονάδων είναι ένας επιστημονικός κλάδος που ασχολείται με τη διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών και εφόσον ο τομέας αυτός έχει αναπτυχθεί στηριζόμενος σε άλλους καθιερωμένους επιστημονικούς κλάδους, διάφοροι θεωρητικοί έχουν εκφράσει τις απόψεις τους. Παρόλο που η διαδικασία καθορισμού των οργανωτικών στόχων είναι θεμελιώδης για τη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων, η σύνδεση μεταξύ των σκοπών και των στόχων της εκπαίδευσης και των δράσεων της διοίκησης μπορεί να θεωρηθεί υψίστης σημασίας. Επίσης, πολύ σημαντική είναι η στενά αλληλένδετη σχέση μεταξύ της εκπαιδευτικής διαχείρισης και της εκπαιδευτικής ηγεσίας και ένας συνδυασμός αυτών για την επίτευξη εκπαιδευτικής προόδου.

Η διοίκηση είναι μια σειρά από δράσεις και καθήκοντα, που σχετίζονται με την πολύ καλά οργανωμένη και αποτελεσματική εφαρμογή των πόρων εντός του οργανισμού, για την επίτευξη οργανωτικών στόχων (Sapre, 2002). Η διοίκηση της εκπαίδευσης μπορεί να θεωρηθεί ως επιστημονικός κλάδος που ασχολείται με τη διαχείριση των εκπαιδευτικών οργανισμών (Bush, 2010). Από μια άλλη οπτική γωνία, ο Bolam (1999) θεώρησε ότι η εκπαιδευτική διαχείριση είναι μία λειτουργία επιτέλεσης των αποφάσεων, που έχουν παρθεί από την πολιτεία για την εκπαίδευση και έκανε διάκριση μεταξύ της εκπαιδευτικής διοίκησης και της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Ωστόσο, πρέπει να υπάρχει ένας βασικός δεσμός μεταξύ των στόχων της εκπαίδευσης και των δράσεων της διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων και έτσι, η διαδικασία καθορισμού των στόχων των οργανισμών είναι θεμελιώδης για την ομαλή διοίκησή τους (Bush, 2010).

Οι διάφορες ονομασίες που χρησιμοποιήθηκαν και χρησιμοποιούνται ακόμη για την περιγραφή του τομέα της διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων έχουν αλλάξει με την πάροδο του χρόνου από την εκπαιδευτική διοίκηση στην εκπαιδευτική διαχείριση και τέλος στην εκπαιδευτική ηγεσία (Gunter, 2004). Οι θεωρίες και τα μοντέλα της εκπαιδευτικής διαχείρισης έχουν κατηγοριοποιηθεί από διάφορους μελετητές. Ο ίδιος ταξινόμησε τις εκπαιδευτικές θεωρίες διαχείρισης σε πέντε ομάδες, συμπεριλαμβανομένων αναλυτικά-ορθολογικών, ρεαλιστικών, πολιτικών, φαινομενολογικών και αλληλεπιδραστικών μοντέλων.

Ενώ γράφει για το σκοπό της εκπαιδευτικής διαχείρισης, ο Kandel (1933) λέει: *«Βασικά, ο σκοπός της εκπαιδευτικής διαχείρισης είναι να φέρει τους μαθητές και τους δασκάλους υπό τέτοιες συνθήκες που θα κάνουμε λόγο για άριστα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, καθώς και να προωθήσει με μεγαλύτερη επιτυχία το σκοπό της εκπαίδευσης. Σκοπός της εκπαιδευτικής διοίκησης είναι να μπορέσουν οι μαθητές να λάβουν τη σωστή εκπαίδευση από τους σωστούς δασκάλους, με κόστος τα μέσα του κράτους, το οποίο θα δώσει τη δυνατότητα*

στους μαθητές να επωφεληθούν από τη μάθησή τους. Σε μια δημοκρατική χώρα όπως η δική μας, η εκπαιδευτική διαχείριση είναι μια αναγκαιότητα. Η ανώτερη εκπαιδευτική διαχείριση είναι ουσιαστικά τόσο βασική για την ικανοποιητική λειτουργία της δημοκρατίας. Σφάλματα διαχείρισης μπορούν να δικαιολογηθούν σε ένα αγρόκτημα ή εργοστάσιο, αλλά αυτά μπορεί να είναι μοιραία, όταν ασχολούμαστε με τις ιδέες και τις αξίες της κοινωνίας. Ένα αποτελεσματικό και αξιόπιστο σύστημα διαχείρισης της εκπαίδευσης είναι, στην πραγματικότητα, η βάση μιας καλής δημοκρατίας».

Όταν κάνουμε λόγο για το πεδίο εφαρμογής της εκπαιδευτικής διαχείρισης, εννοούμε τον τομέα εντός του οποίου λαμβάνει χώρα η λειτουργία της εκπαιδευτικής διαχείρισης. Το πεδίο της εκπαιδευτικής διοίκησης σήμερα είναι εξίσου τεράστιο με εκείνο της ίδιας της εκπαίδευσης. Οποιαδήποτε δραστηριότητα ευνοεί στην επίτευξη του εκπαιδευτικού στόχου, αποτελεί μέρος της εκπαιδευτικής διαχείρισης. Τέτοιες δραστηριότητες θα μπορούσαν να λαμβάνουν χώρα τόσο σε επίπεδο δημόσιου σχολείου, όσο και σε επίπεδο ιδιωτικών σχολείων, σε πανεπιστημιακό επίπεδο ή σε επίπεδο ελέγχου. Οτιδήποτε για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης σε οποιοδήποτε στάδιο, που μπορεί να κυμαίνεται από την προσφορά υλικών, ανθρώπινων και οικονομικών πόρων, μέχρι τις υψηλότερες πολιτιστικές ή ακαδημαϊκές ανάγκες, εμπίπτει στο πεδίο εφαρμογής της εκπαιδευτικής διαχείρισης. Παρακάτω γίνεται λόγος για τα βασικότερα βήματα που ακολουθεί ο επιστημονικός κλάδος της διοίκησης όχι μόνο στον τομέα της εκπαίδευσης, αλλά και σε άλλους τομείς (Καμπουρίδης 2002).

Ανάπτυξη στόχου:

Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα υποσύστημα μιας κοινωνίας και επομένως η κοινωνία όχι μόνο παρέχει ανθρώπινους και μη ανθρώπινους πόρους αλλά και ορισμένες προσδοκίες ότι το εκπαιδευτικό σύστημα θα επιτύχει συγκεκριμένο στόχο. Δεδομένου ότι, η κοινωνία βρίσκεται σε συνεχή διαδικασία αλλαγής, οι ανάγκες της κοινωνίας αλλάζουν και οι προδιαγραφές στόχου. Είναι απαραίτητο για την εκπαιδευτική διαδικασία να ανταποκρίνεται στις μεταβαλλόμενες προσδοκίες. Τα πρόσωπα που εμπλέκονται στη διαδικασία διαχείρισης της εκπαίδευσης χρειάζεται να μπορούν να εξετάζουν να αξιολογούν και να αλλάζουν τους στόχους της εκπαίδευσης όποτε κριθεί αναγκαίο.

Προγραμματισμός

Ο σχεδιασμός-προγραμματισμός αποτελεί τη βασική και αρχική λειτουργία της διοίκησης και μας βοηθά να προσαρμόσουμε έγκαιρα τους αρχικούς μας στόχους στην πραγματικότητα που αντιμετωπίζουμε κάθε φορά και έτσι να μπορούμε να αποφεύγουμε γενικά καθυστερήσεις και σπατάλες, όχι μόνο σε χρήμα, αλλά και σε ανθρώπινη προσπάθεια (Σαϊτής, 2000). Ο

προγραμματισμός είναι η διαδικασία της προετοιμασίας λήψης αποφάσεων για μελλοντική δράση και κατευθύνεται προς την επίτευξη ορισμένων στόχων με τα καλύτερα δυνατά μέσα. Η ουσία του σχεδιασμού είναι αρχικά, η εκτίμηση όσο το δυνατόν περισσότερων λειτουργικών εναλλακτικών λύσεων και στη συνέχεια, η επιλογή της καλύτερης για την έναρξη της δράσης.

Ο σχεδιασμός στα πρώτα δύο στάδια, δηλαδή σε εθνικό και κρατικό επίπεδο, υποφέρει από κάποιες ελλείψεις, όπως την έλλειψη έμφασης σε τοπικά ζητήματα της εκπαιδευτικής ανάπτυξης, τη μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και την υπερβολική έμφαση στα προγράμματα που προσανατολίζονται στις δαπάνες.

Ωστόσο, η δραστηριότητα του προγραμματισμού είναι μία από τις βασικές λειτουργίες της διοίκησης, συνδέεται άμεσα με την πρόβλεψη και προηγείται συγκριτικά των άλλων δραστηριοτήτων της διοίκησης. Ως επί το πλείστον, έχει τη μορφή του ιεραρχικού επιμερισμού των ευθυνών, σύμφωνα με τα προσόντα και την εξειδίκευση του διδακτικού προσωπικού. Κατά τον προγραμματισμό, ο υπεύθυνος διατυπώνει προβλέψεις για τη μελλοντική συμπεριφορά των παραμέτρων του οργανωσιακού χώρου, καθορίζει αντικειμενικούς στόχους, επιλέγει από τις εναλλακτικές λύσεις την καλύτερη και μεθοδεύει όλες τις απαραίτητες ενέργειες που συμβάλλουν αποτελεσματικά στην επιτέλεση των παραπάνω στόχων.

Προϊόν του προγραμματισμού είναι το πρόγραμμα, που καθορίζει την πορεία και τις διαδικασίες των εργασιών. Ο βαθμός της επιτυχίας υλοποίησης ενός προγράμματος εξαρτάται τόσο από την υποστήριξη της ανώτατης ηγεσίας όσο και από την ικανότητα και τη θέληση των εκτελεστικών οργάνων (Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά., 1999).

Ο προγραμματισμός έχει σαν χαρακτηριστικά: α) *υπεύθυνο είναι ένα άτομο*, β) *συμμετοχή όλων των μελών*, γ) *ορθολογική οργάνωση των πόρων*, δ) *προσαρμογή του στην πραγματική κατάσταση του συστήματος* (Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου, 1994)

Ο προγραμματισμός στον εκπαιδευτικό χώρο μπορεί να αφορά στα λειτουργικά δεδομένα του σχολείου, όπως είναι για παράδειγμα η εισαγωγή νέων τεχνολογιών ή η διαμόρφωση και ο εξοπλισμός μιας αίθουσας Φυσικών και τότε κάνουμε λόγο για Λειτουργικό προγραμματισμό ή μπορεί να αφορά τη χάραξη μιας γενικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής και τότε κάνουμε λόγο για Στρατηγικό προγραμματισμό. Ο Στρατηγικός προγραμματισμός καθορίζεται από την κεντρική διοίκηση, λόγω του συγκεντρωτικού ελληνικού συστήματος (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Ο προγραμματισμός, σύμφωνα με την Αθανασούλα-Ρέππα και τους συνεργάτες της (1999) είναι μία διαδικασία που αποτελείται από 7 βήματα. Αυτά είναι:

1. Καθορισμός των στόχων
2. Ανάπτυξη εναλλακτικών λύσεων
3. Διερεύνηση συνθηκών
4. Αξιολόγηση των εναλλακτικών λύσεων
5. Επιλογή της πιο κατάλληλης λύσης
6. Διαμόρφωση των επιμέρους σχεδίων
7. Εφαρμογή των σχεδίων

Συνεπώς, ο προγραμματισμός ουσιαστικά γεφυρώνει το χάσμα του «εκεί που βρισκόμαστε» με το «εκεί που θέλουμε να φτάσουμε», μέσα από μία διαδρομή και διαδικασία, αυτή της λήψης απόφασης. Κάθε διοίκηση, λοιπόν, πόσο μάλλον όταν κάνουμε λόγο για τη διοίκηση της εκπαίδευσης, πρέπει να λειτουργεί σύμφωνα με ένα σχέδιο δράσης, το οποίο συνήθως ακολουθεί μία τυπική μορφή. Αρχικά, φροντίζει να καθορίσει τους αντικειμενικούς σκοπούς της οργάνωσης, έπειτα καταρτίζει ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα δράσης και ύστερα προσαρμόζει το πρόγραμμα αυτό στις μεταβαλλόμενες καταστάσεις.

Οργάνωση

Η οργάνωση αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται και διανέμεται το έργο μιας ομάδας ανθρώπων μεταξύ των μελών της ομάδας. Η λειτουργία της οργάνωσης περιλαμβάνει τον προσδιορισμό των δραστηριοτήτων που θα πραγματοποιηθούν, τη δημιουργία τμημάτων και θέσεων για την εκτέλεση των δραστηριοτήτων αυτών και την καθιέρωση σχέσεων, μεταξύ των διαφόρων τμημάτων μιας οργάνωσης. Κύριος σκοπός είναι να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο για την άσκηση των δραστηριοτήτων ενός οργανισμού με συστηματικό τρόπο (Καμπουρίδης 2002).

Όπως προαναφέραμε, το σχολείο είναι ένας οργανισμός και όπως κάθε οργανισμός οργανώνεται και διοικείται. Η οργάνωση και η διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών στην ουσία δε διαφέρουν τυπικά από τη διοίκηση άλλων οργανισμών, δηλαδή οι αρχές διοίκησης και οργάνωσης είναι ουσιαστικά οι ίδιες που εφαρμόζονται και σε άλλους οργανισμούς, με τη διαφορά ότι οι αρχές αυτές έχουν προσαρμοστεί ελάχιστα στα δεδομένα της σχολικής πραγματικότητας.

Η διαδικασία της οργάνωσης αναφέρεται στην αναγνώριση και ομαδοποίηση των προς εκτέλεση δραστηριοτήτων, καθορίζοντας και την ανάθεση εξουσίας, την ανάληψη ευθύνης και την καθιέρωση σχέσεων, που θα επιτρέψουν στους ανθρώπους να συνεργάζονται αποτελεσματικά για την επίτευξη των στόχων. Τα τυπικά βήματα οργάνωσης, που ακολουθούνται σχεδόν σε όλους τους οργανισμούς είναι τα εξής:

α) Καθορισμός των προς εκτέλεση δραστηριοτήτων για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού:

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί αναλαμβάνουν διδακτικές δραστηριότητες με σκοπό την παροχή εκπαίδευσης. Η διδασκαλία και η μάθηση είναι οι δύο κύριες λειτουργίες των εκπαιδευτικών οργανισμών. Παράλληλα, όμως, με τις διαδικασίες αυτές, πρέπει να εκτελεστούν σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό και ένας μεγάλος αριθμός διαφορετικών δραστηριοτήτων, όπως η χρηματοδότηση, ο καταμερισμός αρμοδιοτήτων στα μέλη, κ. α..

β) Προσδιορισμός λειτουργιών με τις οποίες σχετίζονται αυτές οι δραστηριότητες:

Το επόμενο βήμα είναι να εντοπιστούν οι κύριες λειτουργίες με τις οποίες σχετίζονται αυτές οι δραστηριότητες. Σε εκπαιδευτικό οργανισμό, διδασκαλία, η μάθηση, η χρηματοδότηση και ο καταμερισμός αρμοδιοτήτων στο προσωπικό είναι οι κύριες λειτουργίες. Αφού, λοιπόν, προσδιοριστούν οι λειτουργίες και γίνει η κατανομή των ευθυνών, πρέπει να δημιουργηθούν ξεχωριστά τμήματα και να καταρτιστεί ένας κατάλογος δραστηριοτήτων και να οριστεί ο ηγέτης του κάθε τμήματος.

γ) Ομαδοποίηση και υποδιαίρεση του έργου σε κάθε λειτουργία:

Σε αυτό το βήμα, αποφασίζεται πώς οι δραστηριότητες μπορούν να ομαδοποιηθούν με βάση την ομοιότητά τους ή τη μεταξύ τους συγγένεια.

δ) Δημιουργία σχέσεων μεταξύ ατόμων και ομάδων:

Οι ηγέτες διαιρούν τις δραστηριότητες στοχεύοντας στην αύξηση αποτελεσματικότητας και για να διασφαλιστεί ότι η εργασία πραγματοποιείται σωστά. Οι δραστηριότητες που εκτελούνται από τα πρόσωπα που κατέχουν διαφορετικές θέσεις πρέπει να συνδέονται. Η ευθύνη, η εξουσία και η υπευθυνότητα κάθε προσώπου πρέπει να είναι σαφώς καθορισμένη. Αυτό είναι απαραίτητο για την αποφυγή συγκρούσεων και για να διασφαλίσει ότι η εργασία εκτελείται, όπως έχει προγραμματιστεί. Η δημιουργία σχέσεων μεταξύ των ατόμων και των ομάδων είναι, συνεπώς, μια σημαντική πτυχή της διαδικασίας οργάνωσης.

Διαρθρωτικά, συστήματα, γραφειοκρατικά, ορθολογικά και ιεραρχικά μοντέλα αποτελούν τα επίσημα πρότυπα της διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων. Αυτά τα μοντέλα υποστηρίζουν ότι η δομή των οργανώσεων είναι ιεραρχική και οι στόχοι είναι ορθολογικά προκαθορισμένοι. Στα μοντέλα αυτά συναντάμε συνήθως έναν ή ελάχιστους επικεφαλής, οι οποίοι είναι υπεύθυνοι για την εκτέλεση των συμφωνημένων πολιτικών (Bush, 2010).

Τα τυπικά μοντέλα της εκπαιδευτικής διοίκησης συνδέονται με το στυλ ηγετικής διοίκησης. Αυτό το στυλ ηγεσίας έχει ορισμένες παραδοχές, όπως η συγκέντρωση στην εκτέλεση ενεργειών, καθηκόντων και δραστηριοτήτων σε ένα ή σε λίγα πρόσωπα, με το πρόσχημα ότι έτσι θα επιτευχθεί η διευκόλυνση των δραστηριοτήτων των υπόλοιπων μελών του οργανισμού (Bush, 2010).

Τα δεύτερα μοντέλα εκπαιδευτικής διοίκησης είναι τα συλλογικά μοντέλα. Κύριες πεποιθήσεις αυτών των μοντέλων είναι ο καθορισμός και η διαμόρφωση πολιτικής και η λήψη αποφάσεων βασισμένες σε μια διαδικασία συζητήσεων, συμφωνιών και συναίνεσης και η εναλλαγή της εξουσίας μεταξύ ορισμένων ή όλων των μελών του οργανισμού, αυτών που θεωρείται ότι έχουν κοινή αντίληψη των οργανωτικών στόχων. Τα συλλογικά μοντέλα συνδέονται με τρεις μορφές ηγεσίας, οι οποίες είναι η μετασχηματιστική ηγεσία, η συμμετοχική ηγεσία και η κατανεμημένη ηγεσία (Bush, 2010).

Οι βασικές πεποιθήσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας είναι η συγκέντρωση στις ικανότητες των οργανωτικών μελών και το γεγονός ότι το υψηλότερο επίπεδο προσωπικών δεσμεύσεων σε οργανωτικούς στόχους, καθώς και μεγαλύτερης ικανότητας για επίτευξη στόχου θα συνέβαλε στην παραγωγικότητα του οργανισμού.

Η συμμετοχική ηγεσία, η οποία μερικές φορές περιγράφεται ως κοινή, συνεργατική ή συλλογική ηγεσία, έχει οριστεί ως η δυνατότητα των μελών της οργάνωσης να συμμετάσχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων μέσα στον οργανισμό (Hoyle & Wallace, 2005) και αυτή η δέσμευση είναι υψίστης σημασίας. Ως κανονιστική θεωρία, η συμμετοχική ηγεσία βασίζεται σε κάποιες αρχές, οι κυριότερες εκ των οποίων είναι η αύξηση της σχολικής αποτελεσματικότητας λόγω της εφαρμογής της συμμετοχικής προσέγγισης, και η διαθεσιμότητα της ηγεσίας σε όλους τους νόμιμους ενδιαφερόμενους της τοπικής κοινότητας.

Ο τρίτος τύπος ηγεσίας, που σχετίζεται με τα στυλ της κατανεμημένης ηγεσίας, βρίσκεται στο επίκεντρο της προσοχής των μελετητών στον 21ο αιώνα (Gronn, 2010). Αυτό το είδος ηγεσίας απομακρύνεται από το συγκεντρωτισμό της εξουσίας και βασίζεται στις ικανότητες και τις δεξιότητες όλων των μελών ενός οργανισμού. Με αυτόν τον τρόπο, ο Harris (2003) δήλωσε ότι η κατανεμημένη ηγεσία επικεντρώνεται στην αναζήτηση και αξιοποίηση της εμπειρίας, οπουδήποτε υπάρχει στην οργάνωση ανεξάρτητα από το εάν πρόκειται ή όχι για ειδικευμένα στην οργάνωση και διοίκηση άτομα.

Η τρίτη μορφή ηγεσίας συνδέεται με το υποκειμενικό μοντέλο διοίκησης, στο οποίο ανήκουν η μεταμοντέρνα και η συναισθηματική ηγεσία. Σύμφωνα με τη μεταμοντέρνα ηγεσία, οι παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη διοίκηση και ηγεσία των εκπαιδευτικών οργανισμών είναι πολλοί και μερικές φορές αδιευκρίνιστοι και μεταξύ αυτών

ανήκουν η αδυναμία του λόγου να αντανakλά την πραγματικότητα, η επιρροή του άγχους, η πολλαπλότητα της πραγματικότητας. Η αδυναμία αυτού του μοντέλου ηγεσίας έγκειται κυρίως στο γεγονός ότι δεν υπάρχουν προτάσεις, σύμφωνα με τις οποίες οι ηγέτες αναμένεται να αναλάβουν δράση.

Η τέταρτη μορφή διοίκησης περιλαμβάνει το πολιτιστικό μοντέλο. Με βάση αυτό το μοντέλο θεωρούνται ως βασικές για τους οργανισμούς κάποιες έννοιες όπως οι ιδέες, οι πεποιθήσεις, οι κανόνες, οι αξίες, οι συμπεριφορές, τα σύμβολα, οι τελετουργίες, οι παραδόσεις και οι ιδεολογίες και τα μέλη συμπεριφέρονται και αξιολογούν τη συμπεριφορά των άλλων μελών με βάση αυτά. Επιπλέον, το πολιτιστικό μοντέλο επικεντρώνεται στο πώς η κατανόηση και οι απόψεις των μελών ενσωματώνονται σε κοινές οργανωτικές έννοιες. Το πιο σχετικό ηγετικό στυλ που λειτουργεί σύμφωνα με τα πολιτιστικά πρότυπα της εκπαιδευτικής διοίκησης είναι η ηθική ηγεσία που τονίζει στις αξίες, τις πεποιθήσεις και την ηθική των ηγετών της οργάνωσης (Bush, 2010).

1.3. Ο ρόλος του διευθυντή των σχολικών μονάδων

Η κοινωνία στο σύνολό της, αποτελεί ένα σύστημα ρόλων και τα άτομα κοινωνικοποιούνται στο σύστημα αυτό ερμηνεύοντας και πραγματοποιώντας το ρόλο τους, ανάλογα με τις δυνατότητες που απορρέουν από αυτόν και ανάλογα με τις κοινωνικές περιστάσεις. Κάθε άτομο μέσα σε ένα κοινωνικό σύστημα μπορεί να επιτελεί έναν ή περισσότερους ρόλους. Όταν κάνουμε λόγο για τη *«μορφή που παίρνει η δράση ενός ατόμου σε σχέση με κάποιο άλλο άτομο, ομάδα ή θεσμό, τη στιγμή που η δράση αυτή υπόκειται σε επίσημη ή ανεπίσημη κανονιστική ρύθμιση και προϋποθέτει την αμοιβαία ταξινόμηση των αλληλεπιδρώντων μερών, χρησιμοποιούμε τη λέξη «ρόλος»*.

Σε κάθε οργανωμένο κοινωνικό σύνολο, αυτός που φέρει το ρόλο περιμένει μία συγκεκριμένη συμπεριφορά από τα υπόλοιπα μέλη του συνόλου αυτού, αλλά και από τον ίδιο του τον εαυτό. Το ίδιο συμβαίνει και με τα υπόλοιπα μέλη του κοινωνικού αυτού συνόλου, δηλαδή αυτά δημιουργούν προσδοκίες από τον φορέα του ρόλου. Αδιαμφισβήτητα, η κοινωνία δομείται πάνω στα μέλη της και στις συμπεριφορές τους και όλα τα μέλη οφείλουν να δρουν παίρνοντας ατομικές πρωτοβουλίες, σεβόμενοι τον περίγυρο. Για το λόγο αυτό, πολλές φορές λειτουργούμε μέσα σε κανονιστικά πλαίσια, σύμφωνα με τα οποία δημιουργούμε κανονιστικούς ρόλους, τόσο για εμάς όσο και τους άλλους. Οι προσδοκίες, λοιπόν, μπορεί να υποχρεώνουν τον φορέα του ρόλου να εναρμονίσει τη συμπεριφορά και

δράση του μέσα σε ένα κανονιστικό πλαίσιο, δρώντας ως απλός εντολοδόχος και περιορίζοντας τις ατομικές πρωτοβουλίες (Γκότοβος, 1986).

Ως εκ τούτου, ο ρόλος είναι ένα κοινωνικό κατασκευάσμα, το οποίο δεν έχει σταθερά χαρακτηριστικά, διότι μεταβάλλεται ανάλογα με την κοινωνική τάξη, στην οποία ανήκει κανείς, από περιοχή σε περιοχή και από κοινωνία σε κοινωνία. Έτσι, λοιπόν, ο ρόλος του διευθυντή μεταβάλλεται από σχολείο σε σχολείο, από περιοχή σε περιοχή και από εποχή σε εποχή. Διαφορετικές είναι οι απαιτήσεις του ρόλου του διευθυντή σε σχολείο της πόλης, τουλάχιστον όσον αφορά τις ομάδες επιρροής, ενώ άλλες κοινωνικές συνθήκες υπεισέρχονται στο ρόλο του διευθυντή της επαρχίας. Διαφορετικές ανάγκες διοίκησης και ηγεσίας απαιτούνται σε ένα πολυθέσιο σχολείο από ένα ολιγοθέσιο ή σε ένα δημόσιο από ένα ιδιωτικό.

Ως ρόλο, λοιπόν, ορίζουμε στην παρούσα εργασία, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις, που απορρέουν από μία συγκεκριμένη θέση που κατέχει κάποιος σε ένα κοινωνικό σύνολο ή αλλιώς τη μορφή που παίρνει η δράση του ατόμου, όταν αυτό δρα με βάση τους συγκεκριμένους κανόνες και υποχρεώσεις. Αυτό συμβαίνει και για τον διευθυντή, δηλαδή ο ρόλος του καθορίζεται σε ένα μεγάλο βαθμό από τις προσδοκίες όλων αυτών που σχετίζονται με το σχολείο και ασκούν επιρροή σε αυτό. Οι μαθητές, οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, η κοινή γνώμη, ακόμα και εξωσχολικοί παράγοντες ασκούν επιρροή στο έργο του διευθυντή των σχολικών μονάδων (Κωνσταντίνου, 2015).

Άρα, ο ρόλος του διευθυντή των σύγχρονων σχολικών μονάδων κρίνεται εκ προοιμίου, ιδιαίτερα δύσκολος και πολυδιάστατος. Η πολυπλοκότητα και η δυσκολία στην υλοποίηση του ρόλου οφείλονται κατά κανόνα στο γεγονός ότι είναι εξουσιοδοτημένος να φέρει εις πέρας τις αρμοδιότητές του, αφενός με βάση τις διοικητικές ρυθμίσεις, δηλαδή τους νόμους, τις εγκυκλίους τα αναλυτικά προγράμματα, αφετέρου με βάση την επιστημονική και παιδαγωγική του κατάρτιση σε συγκερασμό με την προσωπικότητά του.

Σε μία συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία, το σχολείο, που συνιστά τον βασικό πυρήνα μόρφωσης και συνδετικού ιστού ανάμεσα στον άνθρωπο, την κοινωνία και την παγκόσμια κοινότητα, δεν είναι δυνατόν να παραμένει στατικό και αμετάβλητο και να μην ανταποκρίνεται στις νέες εξελίξεις. Είναι αναγκαία μία αναδιάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, μέσω του εμπλουτισμού των ισχύων προγραμμάτων, μία ανανέωση των μεθόδων διδασκαλίας και η εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών. Αυτό δυσχεραίνει κατά πολύ τον, ήδη επιβαρημένο ρόλο του διευθυντή των σχολικών μονάδων, καθώς είναι εκείνος που επιφορτίζεται με επιπλέον καθήκοντα και αρμοδιότητες που προκύπτουν. Η πάροδος του χρόνου και οι εξελίξεις σε όλους τους τομείς της κοινωνίας αποτελούν αστάθμητους

παράγοντες για τον ηγέτη της σχολικής μονάδας, γιατί πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι ο διευθυντής δεν είναι παρά ένας εκπαιδευτικός στον οποίο έχει ανατεθεί ένας ρόλος για τον οποίον η Σχολή στην οποία έχει φοιτήσει δεν τον έχει προετοιμάσει κατάλληλα (Μπελαδάκης, 2007).

Ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας είναι εκείνος ο οποίος εφαρμόζοντας τις αρχές της διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων και κατέχοντας ξεχωριστές ικανότητες θα συντελέσει αποφασιστικά στη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων. Σύμφωνα με τον Πυργιωτάκη, ένας αποτελεσματικός διευθυντής δεν είναι εκείνος που απλά μεριμνά για τη σωστή διοίκηση του σχολείου, αλλά πολύ περισσότερο που φροντίζει για δύο πράγματα: αφενός για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας και για την επιτέλεση των στόχων της, αφετέρου για την ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων μεταξύ των ομάδων που απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα (Πυργιωτάκης, 2002).

Ο πολυδιάστατος ρόλος του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης καθορίζεται με την ίδια Υπουργική απόφαση Αρ. Φ.353.1/324/105657/Δ1/02 (ΦΕΚ 1340/16-10-02), στα άρθρα 27-32. Είναι παράλληλα ο διοικητικός και παιδαγωγικός - επιστημονικός υπεύθυνος για την οργάνωση, διοίκηση και λειτουργία του σχολείου. Αναλυτικότερα σύμφωνα με το Σαΐτη (2008), ο Διευθυντής του σχολείου μπορεί να χαρακτηριστεί οργανωτής, επόπτης, εκπαιδευτής, εκπαιδευτικός και συντονιστής, ρυθμιστής λειτουργικών θεμάτων καθώς και εκπρόσωπος του σχολείου. Σχετίζεται με το σύνολο των εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων - στοιχείων που επιδρούν στην εύρυθμη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας. Συνεργάζεται δηλαδή με το Σύλλογο των διδασκόντων και το μαθητικό δυναμικό του σχολείου του (εσωτερικοί παράγοντες), με τους γονείς, με στελέχη της εκπαίδευσης, αλλά και τους διάφορους διοικητικούς ή κοινωνικούς παράγοντες (εξωτερικοί παράγοντες) που ενδεχομένως εμπλέκονται στη σχολική ζωή και διαδικασία. Ο ρόλος του είναι:

- διοικητικός: Στα διοικητικά καθήκοντα του Διευθυντή εντάσσεται η ενημέρωση του διδακτικού προσωπικού για την εκπαιδευτική πολιτική καθώς συμβάλλει στην ορθή εφαρμογή της σχετικής εκπαιδευτικής πολιτικής του Υπουργείου αποτελώντας το συνδετικό κρίκο της διοίκησης και των εκπαιδευτικών. Στο εσωτερικό της σχολικής μονάδας, προεδρεύοντας στις συνεδριάσεις του συλλόγου των διδασκόντων, ενημερώνει για τους διοικητικούς στόχους και το έργο του σχολείου καθώς επίσης ελέγχει την πορεία των διαφορετικών διοικητικών και εκπαιδευτικών εργασιών οι οποίες ανατίθενται στους εκπαιδευτικούς όσον αφορά στην έγκαιρη ανταπόκρισή τους στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν.

- συντονιστικός, αφού προΐσταται των εκπαιδευτικών συντονίζοντας ή κατευθύνοντας το έργο τους και στοχεύει στη διατήρηση ή ενίσχυση των αρμονικών σχέσεων το Συλλόγου Διδασκόντων. Συχνά καλείται στο πλαίσιο ισότιμης αντιμετώπισης να αμβλύνει τις διαφορετικότητες ή τις πιθανές αντιθέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και απευθύνει στους διδάσκοντες, όποτε αυτό κριθεί απαραίτητο, κατάλληλες συστάσεις στο πλαίσιο της συναδελφικής αλληλεγγύης. Ο ίδιος ως συντονιστής καλείται να ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες ή τις συνεργασίες μεταξύ των εκπαιδευτικών παρέχοντας τα κατάλληλα στοιχεία παρακίνησης ώστε στο σύνολό του το σχολείο να συμβάλλει στη δημιουργία ελεύθερων, υπεύθυνων, δημοκρατικών και ευαισθητοποιημένων πολιτών. Ανιχνεύει και αξιοποιεί δημιουργικά τις δυνατότητες όλου του προσωπικού μέσα στο πλαίσιο των διακριτών ρόλων και αρμοδιοτήτων του.
- καθοδηγητικός, σε σχέση με τη σχολική κοινότητα και με δημοκρατικό πνεύμα θέτει υψηλούς στόχους εξασφαλίζοντας τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους. Αποτελεί ο ίδιος χαρακτηριστικό παράδειγμα εντός της σχολικής μονάδας και αναλαμβάνει πρωτοβουλίες σε εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό επίπεδο.
- επιμορφωτικός, αφού προωθεί την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά. Στα πλαίσια των επιμορφωτικών του πρωτοβουλιών, αξιοποιεί κάθε μέσο εσωτερικής και εξωτερικής επιμόρφωσης του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου του, διατηρώντας το επιστημονικό τους υπόβαθρο σε υψηλό επίπεδο. Ενισχύει παράλληλα κάθε προσπάθεια ή πρωτοβουλία αυτοεπιμόρφωσης από μέρους των εκπαιδευτικών.
- αξιολογικός, αφού καλείται να αξιολογήσει τους εκπαιδευτικούς σύμφωνα με τους στόχους της αξιολόγησης. Ο ίδιος συνεργάζεται με το μαθητικό δυναμικό του σχολείου του σε επίπεδο τόσο ατομικό όσο και στο πλαίσιο των μαθητικών κοινοτήτων στοχεύοντας στην άριστη οργάνωση της σχολικής ζωής ενώ εμπνέει ένα αίσθημα κατανόησης και υπευθυνότητας οικοδομώντας συνθήκες φιλικού παιδαγωγικού κλίματος μεταξύ μαθητών και διδασκόντων.
- Να έχει την ικανότητα να χειρίζεται τις συγκρούσεις μέσα στο χώρο του σχολείου. Οι τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων κατά τους (Everard & Morris, 1999), είναι η εξομάλυνση, ο συμβιβασμός, η επίλυση προβλημάτων η αποφυγή και η μάχη. Η τεχνική της εξομάλυνσης είναι υποχωρητική και συνεργατική, αν εφαρμόζεται υπέρμετρα οι άλλοι μπορεί να πάψουν να σέβονται εμάς και τις απόψεις μας. Η τεχνική του συμβιβασμού αναζητεί πρόχειρες λύσεις που ικανοποιούν και τις δυο πλευρές. Αυτό που μας ενδιαφέρει εδώ είναι μια μέση λύση και

όχι μια δημιουργική ή ποιοτική λύση. Στην επίλυση προβλημάτων συνεργαζόμαστε με την άλλη πλευρά για να βρούμε μια λύση που ικανοποιεί όλους. Το πρόβλημα είναι ότι απαιτεί πολύ χρόνο και συνάμα μια δικαιολογία για αναβολή αποφάσεων σε προβλήματα που επείγουν. Με την αποφυγή παρακάμπτουμε το πρόβλημα, ελπίζοντας ότι θα λυθεί από μόνο του και το αποτέλεσμα σε αυτή την περίπτωση είναι περισσότερο άγχος. Στην τεχνική της μάχης υπερασπιζόμαστε αυτό που θεωρούμε σωστό και προσπαθούμε να πετύχουμε προσωπική νίκη.

•οργανωτικός, να είναι ικανός να οργανώσει αποτελεσματικά τη διδασκαλία και τη μάθηση, να αναπτύξει αποτελεσματική διοικητική δομή, να κάνει κατάλληλη κατανομή και αξιοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού και να χρησιμοποιεί το χώρο το χρόνο και τούς πόρους κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο (Κατσαρός 2008).

Σύμφωνα με την υπουργική απόφαση 350/2/1/5209, ο ρόλος και τα καθήκοντα του διευθυντή των σχολικών μονάδων ορίζονται ως εξής:

- *Ασκούν, πέρα από τα Διδακτικά τους καθήκοντα, Διοικητικά καθήκοντα επί του προσωπικού και Εποπτικά στην όλη λειτουργία του σχολείου.*
- *Έχουν την άμεση επίβλεψη και τη γενική διεύθυνση του σχολείου τους, που το εκπροσωπούν σε όλες του τις σχέσεις.*
- *Παραμένουν όλες τις εργάσιμες ημέρες στο σχολείο και φροντίζουν για την κανονική λειτουργία του, εκτός αν είναι αναγκασμένοι ν' απουσιάσουν για αποχρώντα λόγο, οπότε αναπληρώνονται από τον Υποδιευθυντή ή από τον νόμιμο αναπληρωτή τους.*
- *Φροντίζουν να τηρούνται σε καλή κατάσταση και πάντοτε ενημερωμένα τα υπηρεσιακά βιβλία και έντυπα του σχολείου και είναι υπεύθυνοι για τη διεκπεραίωση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας.*
- *Είναι υπεύθυνοι για την πιστή εφαρμογή των νόμων και των διαταγών των Προϊσταμένων Αρχών των σχετικών με το παιδευτικό έργο του σχολείου, τις εγγραφές, μετεγγραφές την τακτική φοίτηση και τις συνέπειες της ελλιπούς φοιτήσεως.*
- *Εκδίδουν τους τίτλους σπουδών πάσης φύσεως του οποίους υπογράφουν αυτοί ως υπεύθυνοι και μονογράφει ο συντάκτης του τίτλου διδάσκαλος.*
- *Τηρούν στο αρχείο του σχολείου τους τίτλους εγγραφής των μαθητών, τα δελτία ατομικότητας αυτών κτλ.*
- *Συγκαλούν σε τακτικές και έκτακτες συνεδριάσεις το διδακτικό προσωπικό του σχολείου τους, διευθύνουν τις εργασίες και εισηγούνται τα προς συζήτηση θέματα, αν δεν έχουν αναθέσει την εισήγηση σε άλλο διδάσκαλο του σχολείου.*

- Σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό αποφασίζουν για το διαχωρισμό των τάξεων σε τμήματα, την κατάρτιση του Ωρολογίου προγράμματος διδασκαλίας και τη μεταξύ του προσωπικού κατανομή των τάξεων, με γνώμονα πάντοτε την αποδοτική λειτουργία του σχολείου.
- Ορίζουν σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό του σχολείου, τους εφημερεύοντες εκπαιδευτικούς κατά τις εργάσιμες ημέρες και τους υπεύθυνους για τις διάφορες δραστηριότητες του σχολείου (υπεύθυνος βιβλιοθήκης, εκδρομών, εκκλησιασμού μαθητών κλπ).
- Φροντίζουν ώστε οι δάσκαλοι του σχολείου τους να εφαρμόζουν το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα και να καταχωρούν στα οικεία βιβλία τη διδασκόμενη ύλη.
- Φροντίζουν, σε περίπτωση έκτακτης απουσίας διδασκάλου, για την αναπλήρωση του από άλλο διδάσκαλο του σχολείου.
- Μπορούν να επισκέπτονται, τις τάξεις κατά την ώρα της διδασκαλίας των μαθημάτων και σε συνεργασία με τους διδάσκοντες να επιλύουν θέματα που ανακύπτουν από την εκτέλεση των διδακτικών τους καθηκόντων.
- Οφείλουν να ενημερώνουν τους διδασκάλους του σχολείου τους για τους νόμους που διέπουν τη λειτουργία του σχολείου και να ανακοινώνουν σ' αυτούς με ευθύνη τους τις αποφάσεις και διαταγές των Προϊσταμένων Αρχών που αναφέρονται σε θέματα γενικού ενδιαφέροντος. Ιδιαίτερα πρέπει να καθοδηγούν τους νέους διδασκάλους στα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις που απορρέουν από την ιδιότητα του δημοσίου υπαλλήλου και ειδικότερα του εκπαιδευτικού λειτουργού.
- Συντάσσουν και υποβάλλουν στον αρμόδιο Επιθεωρητή ειδικές εκθέσεις ουσιαστικών προσόντων για το διδακτικό προσωπικό του σχολείου τους, σύμφωνα με τις διατάξεις της παρ. 5 και 7β ' του άρθρου 60 και τους περιορισμούς της δεύτερης περιόδου της παρ. 5 του άρθρου 17 του Ν.309/1976 καθώς και εκθέσεις υπηρεσιακής ικανότητας για το προσωπικό Γ' κατηγορίας του σχολείου τους - αυτό σήμερα δεν ισχύει.
- Φροντίζουν για την ευπρεπή εμφάνιση και την υγιεινή κατάσταση των χώρων του διδακτηρίου και προβαίνουν στις κατάλληλες ενέργειες για την ασφαλή στέγαση και υγιεινή παραμονή των μαθητών στο σχολείο. Για κάθε κρούσμα μεταδοτικής ασθένειας που παρουσιάζεται μεταξύ των μαθητών ενημερώνουν αμέσως την Προϊσταμένη τους Αρχή και τις αρμόδιες υγειονομικές υπηρεσίες και ενεργούν σύμφωνα με τις οδηγίες τους.
- Μεριμνούν για τη συντήρηση και επισκευή του διδακτηρίου, των σχολικών επίπλων και σκευών καθώς και για την προμήθεια των αναγκαίων μέσων εξοπλισμού και εποπτικών οργάνων διδασκαλίας, ζητώντας τη συνδρομή των Προϊσταμένων Αρχών, όταν αυτό καθίσταται αναγκαίο.

- Φροντίζουν για τη δημιουργία καλών σχέσεων μεταξύ του σχολείου και των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών, ορίζουν χρόνο επισκέψεως αυτών στο σχολείο για ιδιαίτερη ενημέρωση τους σχετικά με τη φοίτηση, διαγωγή και επίδοση των μαθητών, τους προσκαλούν σε συγκεντρώσεις κατά τάξεις ή γενικές για την ανταλλαγή απόψεων σε θέματα, σχετικά με το έργο του σχολείου και την αγωγή των μαθητών.
- Μετέχουν ως μέλη στην επιτροπή μισθώσεως οικημάτων για την κάλυψη στεγαστικών αναγκών του σχολείου τους και φροντίζουν για την τήρηση των όρων της συμβάσεως της μισθώσεως.
- Προτείνουν το διορισμό και την απόλυση του προσωπικού Γ' κατηγορίας του σχολείου τους κατά τη διαδικασία που προβλέπεται από τις σχετικές διατάξεις.
- Είναι υπεύθυνοι για την τήρηση των διατάξεων και για την εφαρμογή των διαταγών που αφορούν στη διάθεση και κυκλοφορία κάθε εντύπου στο χώρο του σχολείου.
- Ασκούν τα καθήκοντα του Γραμματέα της Σχολικής Εφορείας του Σχολείου τους και εισηγούνται στα μέλη της τις απαιτούμενες κάθε φορά δαπάνες για επισκευές του διδακτηρίου ή επίπλων και σκευών καθώς και για προμήθειες απαραίτητες για τη ομαλή λειτουργία του σχολείου.
- Οφείλουν να συνεργάζονται αρμονικά με όλο το διδακτικό προσωπικό του Σχολείου τους, αφού στην καλή συνεργασία στηρίζεται όλο το διδακτικό έργο. Η συνεργασία αυτή θα επιτευχθεί, όταν υπάρχει σεβασμός προς την προσωπικότητα των διδασκάλων, δικαιοσύνη στην ανάθεση των διαφόρων εργασιών και καθηκόντων, αντικειμενική και δίκαιη αξιολόγηση και πραγματικό ενδιαφέρον για την επίλυση των υπηρεσιακών αλλά και των προσωπικών προβλημάτων.
- Σε περίπτωση μεταθέσεως, παραιτήσεως, απολύσεως ή απομακρύνσεώς τους από το Σχολείο για οποιοδήποτε λόγο, παραδίδουν με κανονικό πρωτόκολλο και με βάση τα βιβλία υλικού και βιβλιοθήκης όλη την κινητή περιουσία του σχολείου καθώς και το αρχείο στον αντικαταστάτη τους ή το νόμιμο αναπληρωτή τους, και σε περίπτωση που δεν υπάρχουν, στον Πρόεδρο της Σχολικής Εφορείας. Αντίγραφο του πρωτοκόλλου παραδόσεως και παραλαβής υποβάλλεται στον αρμόδιο Επιθεωρητή.
- Στα τετραθέσια ως επταθέσια Δημοτικά Σχολεία αναπληρωτής του Διευθυντή ορίζεται με πράξη του Προϊσταμένου Επιθεωρητή, ο ανώτερος κατά βαθμό διδάσκαλος του σχολείου. Σε περίπτωση ομοιοβαθμίας αναπληρωτής ορίζεται ο αρχαιότερος από τους προακτέους κατ' εκλογήν. Τέλος, -σε περίπτωση που στα οκταθέσια και άνω δημοτικά σχολεία, δεν υπηρετεί διδάσκαλος με βαθμό Διευθυντού Β', τον Διευθυντή, όταν λείπει, απουσιάζει ή κωλύεται, τον αναπληρώνει ο ανώτερος κατά βαθμό διδάσκαλος του σχολείου. Ο ορισμός γίνεται με πράξη

του Προϊσταμένου Επιθεωρητή. Σε περίπτωση ομοιοβαθμίας, αναπληρωτής ορίζεται ο αρχαιότερος από τους προακτέους κατ' εκλογήν.

Σε ό, τι αφορά στα καθήκοντα των Υποδιευθυντών των Δημοτικών Σχολείων, διαπιστώνεται: ότι αυτοί επικουρούν το Διευθυντή στην εκτέλεση των καθηκόντων του και τον αναπληρώνουν όταν λείπει, απουσιάζει ή κωλύεται, ότι είναι, μετά το Διευθυντή, οι πρώτοι αρμόδιοι και υπεύθυνοι για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και συνεργάζονται μ' αυτόν για κάθε θέμα που αφορά στη λειτουργία του σχολείου, ότι είναι ενήμεροι όλων των σχολικών ζητημάτων και εισηγούνται τη λήψη μέτρων, που θα συντελέσουν στην προαγωγή του έργου και την πραγμάτωση των σκοπών της αγωγής, που παρέχει το σχολείο, και ότι δεν εκτελούν εφημερία, αλλά συνεργάζονται με τους εφημερεύοντες και παίρνουν όλα τα μέτρα τάξεως, ασφάλειας και υγιεινής.

Ο ρόλος του διευθυντή είναι, λοιπόν, το κύριο στοιχείο στην επιτυχία των σκοπών του σχολείου ως οργανισμού. Ο διευθυντής, που έχει την ευθύνη της ηγεσίας είναι ο κύριος υπεύθυνος του σχολείου ως κοινωνικής ομάδας ή οργάνωσης και συγχρόνως, ο διορισμένος υπάλληλος των διοικητικών εκπαιδευτικών αρχών. Προσπαθεί να ενεργεί σύμφωνα με τις προσδοκίες της ομάδας που ηγείται, δηλαδή των εκπαιδευτικών και των μαθητών και παράλληλα ως διορισμένος υπάλληλος προσπαθεί να ενεργεί σύμφωνα με τις προσδοκίες των ιεραρχικά ανωτέρων του. Από τον διττό αυτό ρόλο του προκύπτει ότι ο διευθυντής του σχολείου είναι ο σύνδεσμος μεταξύ του σχολείου και των διοικητικών εκπαιδευτικών αρχών. Η συμπεριφορά του επηρεάζει τις υποομάδες του σχολείου, τόσο ως εξωτερική όσο και ως εσωτερική δύναμη.

Ως μέλος της κοινωνικής ομάδας του σχολείου, ο διευθυντής υπόκειται στους ίδιους κανόνες, όπως και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, δηλαδή επηρεάζει και επηρεάζεται ανάλογα με τα προσωπικά του χαρακτηριστικά και τις ιδιαίτερες ικανότητές του. Ως διορισμένος κύριος υπεύθυνος καθορίζει τη δράση των εκπαιδευτικών και των μαθητών, σύμφωνα με τις οδηγίες που δίνονται στους ανωτέρους του. Το γεγονός ότι ο διευθυντής είναι διορισμένος από μία ανώτερη αρχή, του δίνει το πλεονέκτημα να βρίσκεται σε μία πιο ιδιαίτερη και υψηλή θέση από τα άλλα μέλη του σχολείου και συνεπώς, ασκεί μεγαλύτερη επιρροή στα μέλη αυτά. Εκτός, όμως, από τις ευθύνες και τα πλεονεκτήματα που απορρέουν από τη θέση αυτή, προκύπτουν και μερικά μειονεκτήματα, όπως το ότι τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας δεν μπορούν να τον αντιμετωπίσουν σαν ισάξιο τους, γεγονός που αποτελεί πολλές φορές εμπόδιο στην επικοινωνία τους.

Ο διευθυντής καλείται να προωθήσει την επιτυχία των σκοπών του σχολείου, οι οποίοι στόχοι είναι τόσο γενικοί όσο και πιο ειδικοί. Οι γενικοί σκοποί καθορίζονται από την

πολιτεία και τις εκπαιδευτικές αρχές, οι ειδικοί όμως εμπίπτουν στην αρμοδιότητα του διευθυντή, από τον οποίο εξαρτάται η πλήρης αξιοποίηση των πηγών για την επιτυχία των γενικών στόχων του σχολείου. Επομένως, η ευθύνη του διευθυντή είναι να μετατρέψει το σχολείο σε μια κοινότητα αλληλοεπηρεαζόμενων προσώπων, μέσα στην οποία εκπαιδευτικοί και μαθητές θα συνεργάζονται για την επιτυχία των γενικών και ειδικών σκοπών της παιδείας. Ο διευθυντής πρέπει να είναι ο ηγέτης του σχολείου, ο οποίος γνωρίζει πώς να εμπνέει και να καθοδηγεί τα μέλη της ομάδας που ηγείται, ώστε να τα παρακινεί στη λήψη σωστών αποφάσεων και στην οργάνωση σχεδίων τα οποία στη συνέχεια θα εκτελούν. Για το λόγο αυτό, ο διευθυντής χρειάζεται ορισμένες ικανότητες και χαρακτηριστικά, όπως για παράδειγμα την ικανότητα στη λήψη αποφάσεων, στον προγραμματισμό, στο συντονισμό, στην προσαρμοστικότητα και κυρίως να είναι ειλικρινής, δίκαιος και αδέκαστος. Αν ο διευθυντής δε χαρακτηρίζεται αυτές τις ικανότητες, τότε θα εξακολουθεί να είναι ένας διορισμένος προϊστάμενος του σχολείου, αλλά όχι ο ηγέτης που εμπνέει.

Με βάση τα παραπάνω και γνωρίζοντας τη σημερινή ελληνική σχολική πραγματικότητα, η Μαραθεύτη (1981) υποστηρίζει ότι ο διευθυντής θα πρέπει:

- α) Να αξιολογεί τα αποτελέσματα της δουλειάς του τακτικά.
- β) Να ενημερώνεται διαρκώς για τις τρέχουσες εξελίξεις σε όλους τους τομείς και κυρίως στον τομέα της εκπαίδευσης.
- γ) Να μπορεί να αναζητά και να επωφελείται από καινούργιες εμπειρίες, όπως τα διάφορα επιμορφωτικά σεμινάρια που λαμβάνουν χώρα στις μέρες μας.
- δ) Να γνωρίζει καλά το σχολικό περιβάλλον, τις αρμοδιότητες, τα καθήκοντα, τα δικαιώματα που προκύπτουν από το ρόλο του και να υπάρχει τόσο για τον ίδιο όσο και τα υπόλοιπα στελέχη της εκπαίδευσης συμβουλευτική ψυχολογική υποστήριξη.

1.4. Ο ρόλος του διευθυντή σύμφωνα με τα διάφορα στυλ ηγεσίας

Ο όρος «διοικητικός ηγέτης» αποτέλεσε για δεκαετίες το επιθυμητό μοντέλο για τη διεύθυνση των εκπαιδευτικών μονάδων. Αυτός ο τύπος ηγεσίας εστιάζει στον ίδιο τον ηγέτη, δηλαδή στις λειτουργίες, στους σκοπούς και στις συμπεριφορές του. Το ενδιαφέρον αυτού του μοντέλου ηγεσίας επικεντρώνεται σε μία σειρά συμβατικών πρακτικών, όπως η εποπτεία της σχολικής μονάδας, ο έλεγχος εισροών και εκροών, ο έλεγχος των συμπεριφορών των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας, καθώς και η εποπτεία του σχολικού περιβάλλοντος.

Αν και ομολογουμένως, ο ρόλος του διευθυντή σύμφωνα με το συγκεκριμένο μοντέλο άσκησης της ηγεσίας είναι να φροντίζει ώστε οι διαδικασίες της διδασκαλίας και της

μάθησης να βρίσκονται στο επίκεντρο της λήψης αποφάσεων, ωστόσο οι αρμοδιότητες του διευθυντή δε σταματάνε εκεί. Βασικός στόχος αποτελεί να καταστεί το σχολείο καλύτερο για τους μαθητές και αυτό απαιτεί συνεχείς βελτιώσεις και όχι όπως προαναφέραμε ένα σχολείο στατικό και αμετάβλητο. Στο σημείο αυτό έγκειται και η αδυναμία του διευθυντή, όπως τον ορίζει το μοντέλο της διοικητικής ηγεσίας, στο ότι δηλαδή, ο διευθυντής καταλήγει να ταυτιστεί με έναν απλό γραφειοκράτη (Ανδρέου, 1999).

Ένα άλλο μοντέλο εκπαιδευτικής ηγεσίας είναι αυτό της «Κατανεμημένης Ηγεσίας», πάνω στο οποίο στηρίχτηκαν πολλά από τα νεότερα μοντέλα, όπως αυτό της συμμετοχικής ηγεσίας ή της μετασχηματιστικής. Το συγκεκριμένο μοντέλο βασίζει τις ιδέες του σε πεποιθήσεις, οι οποίες δεν μπορούν να αμφισβητηθούν και βασίζονται στο γεγονός ότι ένα μόνο άτομο δεν μπορεί να κατέχει όλες εκείνες τις ιδιότητες και ικανότητες που απαιτούνται για να φέρει εις πέρας το δύσκολο έργο της διεύθυνσης μίας ολόκληρης σχολικής μονάδας. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την εναλλακτική αυτή μορφή ηγεσίας, ένας αποτελεσματικός διευθυντής οφείλει να συνυπολογίζει τη συνεισφορά κι άλλων ανθρώπων σε θέματα που αφορούν στη διεύθυνση ενός σχολείου. Η θέσπιση κοινών στόχων, η ανάληψη ηγετικών πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς και η δημιουργία κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης θεωρούνται κυρίαρχα στοιχεία της εν λόγω ηγεσίας. Άρα ο διευθυντής καλείται να διαδραματίσει τον ρόλο του συντονιστή μίας κοινότητας, η οποία θα αποτελείται από τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς των μαθητών και τους σχολικούς συμβούλους.

Ωστόσο, το έργο του διευθυντή δε σταματά εκεί, καθώς οφείλει εκτός από το ρόλο του συνδαιτυμόνα, να προσπαθεί να αναπτύσσει τη δημιουργικότητα των μελών αυτών, να αυξάνει τη δέσμευση των εκπαιδευτικών και των γονέων στον οργανισμό και όλα αυτά να έχουν ως στόχο τη βελτίωση της σχολικής ζωής, μέρος της οποίας αποτελεί η σχολική επίδοση των μαθητών.

Στη θεωρία της Κατανεμημένης Ηγεσίας, βασίστηκε ένα σχετικά πρόσφατο μοντέλο, το οποίο ονομάστηκε Συμμετοχική ηγεσία. Στο επίκεντρο αυτού του τύπου ηγεσίας βρίσκεται αρχικά η κατανομή των αρμοδιοτήτων διαχείρισης της σχολικής μονάδας και η συνεργατική λήψη των αποφάσεων. Το φόρτο εργασίας των διευθυντών μίας σχολικής μονάδας είναι μεγάλο, οπότε είναι δύσκολο για ένα άτομο να φέρει εις πέρας τα καθήκοντα που απορρέουν από τον ρόλο του. Με τη συμμετοχική ηγεσία, ωστόσο, τα πράγματα γίνονται λίγο πιο εύκολα, καθώς τα καθήκοντα μοιράζονται και οι διακρίσεις ανάμεσα σε ηγέτες και υφιστάμενους τείνουν να εξαλείφονται. Έτσι, υπάρχουν πολλοί που είναι αρμόδιοι για τη διοίκηση και τη διεύθυνση και ως εκ τούτου η ηγεσία δεν κατοικεί στην κορυφή, αλλά σε κάθε πρόσωπο (Harris, 2008).

Τα μοντέλα μετασχηματιστικής ηγεσίας τείνουν να κυριαρχούν στον τομέα της ηγεσίας τις τελευταίες δεκαετίες, κυρίως λόγω της έκδηλης βαρύτητας που δίνουν στην ανθρώπινη αλληλεπίδραση. Το σχολείο είναι ένα κοινωνικό σύστημα και όπως κάθε κοινωνία, αποτελείται από άτομα τα οποία επιτελούν ρόλους. Οι ρόλοι αυτοί αλληλεπιδρούν και συνεπώς, απαιτείται η κατάλληλη «συναισθηματική νοημοσύνη» εκ μέρους των ανθρώπων που είναι οι φορείς τους.

Το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας δομήθηκε πάνω σε συγκεκριμένους στόχους, οι οποίοι αποβλέπουν σε μία ουσιαστική αναδιάρθρωση των μεθόδων διοίκησης μιας σχολικής μονάδας. Έτσι, λοιπόν, η μετασχηματιστική ηγεσία υποστηρίζει ότι όλα τα μέλη που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να έχουν ένα κοινό όραμα, έναν κοινό στόχο. Πολύ σημαντικός παράγοντας στη δημιουργία του κοινού αυτού οράματος είναι η δημιουργία προτύπων και η συνεχής διανοητική παρακίνηση και καλλιέργεια προσδοκιών. Όλα τα παραπάνω είναι επιτεύξιμα από τη στιγμή που η ομάδα θα διαμορφώσει τη δική της ταυτότητα, τη δική της κουλτούρα, γι' αυτό και η ανάπτυξη δομών συμμετοχικότητας διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο. Βέβαια θα υπάρχει ένας αρμόδιος ηγέτης-υπεύθυνος για την επίβλεψη και τον συντονισμό της κοινότητας, ο οποίος θα κατευθύνει το όραμά του στους υφιστάμενους και αφού εκείνοι ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους, η ικανοποίηση αυτή θα εκδηλωθεί στον οργανισμό (Bryman,1996).

Γίνεται αντιληπτό ότι η μετασχηματιστική προσέγγιση προσπαθεί να ανταποκριθεί στις προκλήσεις ενός μεταβαλλόμενου κόσμου και στοχεύει στη δημιουργία ηγετικών προσωπικοτήτων οι οποίες θα προτείνουν δημιουργικές λύσεις για την αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων.

Η συμβολή των σχολείων στη διαδικασία της μάθησης, που είναι και η κυριότερη λειτουργία των εκπαιδευτικών θεσμών εξαρτάται σίγουρα από τα κίνητρα και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών και των διοικητικών στελεχών, που ενεργούν τόσο ατομικά όσο και συλλογικά. Ωστόσο, οι συνθήκες της οργάνωσης ορισμένες φορές φθείρουν τις καλές προθέσεις των εκπαιδευτικών και στην πραγματικότητα εμποδίζουν τη χρήση αποτελεσματικών πρακτικών.

Οι επιτυχημένοι εκπαιδευτικοί ηγέτες αναπτύσσουν τα σχολεία τους ως αποτελεσματικές οργανώσεις που υποστηρίζουν και στηρίζουν τους ρόλους των διαχειριστών και των εκπαιδευτικών, καθώς και των μαθητών. Συγκεκριμένες πρακτικές που συνδέονται με όλα αυτά περιλαμβάνουν την ενδυνάμωση της σχολικής ζωής, την τροποποίηση των οργανωτικών δομών και την καλλιέργεια ενός συνεργατικού κλίματος

Τέτοιες πρακτικές βασίζονται στο ότι ο σκοπός πίσω από τον επανασχεδιασμό των οργανωτικών πολιτισμών και δομών είναι να διευκολυνθεί το έργο των οργανωτικών μελών και ότι η ευελιξία των δομών πρέπει να ταιριάζει με τον μεταβαλλόμενο χαρακτήρα του προγράμματος βελτίωσης του σχολείου.

Όπως και οι ειδικοί στα περισσότερα πεδία, έτσι και οι επιτυχημένοι διευθυντές πρέπει να φέρουν σε πέρας όχι μόνο τις βασικές αρμοδιότητες, αλλά και να είναι παραγωγικοί στις συγκεκριμένες απαιτήσεις του περιβάλλοντος που δραστηριοποιούνται. Υπό αυτή την έννοια, η επιτυχημένη ηγεσία είναι "εξαρτώμενη" στις ρίζες της. Πράγματι, τα εντυπωσιακά στοιχεία υποδηλώνουν ότι οι μεμονωμένοι ηγέτες συμπεριφέρονται διαφορετικά ανάλογα με τις συνθήκες που αντιμετωπίζουν και τους ανθρώπους με τους οποίους εργάζονται. Αυτό θέτει υπό αμφισβήτηση την κοινή πεποίθηση ότι πρέπει να ακολουθούμε τα συνηθισμένα "στυλ" ηγεσίας και να αναζητάμε διαρκώς ένα καλύτερο μοντέλο ή στυλ. Πρέπει να αναπτύξουμε διευθυντές με μεγάλο ρεπερτόριο πρακτικών και την ικανότητα να επιλέγουν από αυτό το ρεπερτόριο και όχι διευθυντές, που εκπαιδεύονται σε ένα παραδοσιακό στυλ εκπαιδευτικής ηγεσίας.

Όπως γίνεται αντιληπτό από τα παραπάνω, η άσκηση της σχολικής ηγεσίας εξαρτάται από μία πληθώρα παραγόντων οι οποίοι επηρεάζουν και το μοντέλο της ηγεσίας που θα ακολουθήσει ένας εκπαιδευτικός. Δηλαδή, ο ρόλος του διευθυντή συναρτάται άμεσα κυρίως από τρεις παράγοντες: το οργανωτικό πλαίσιο, τον μαθητικό πληθυσμό και την εκπαιδευτική πολιτική.

Το οργανωτικό πλαίσιο διαμορφώνεται από τη γεωγραφική θέση του σχολείου, από το επίπεδο της σχολικής βαθμίδας και από το μέγεθος του σχολείου. Καθένα από αυτά τα χαρακτηριστικά διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στο τρόπο με τον οποίο ο διευθυντής θα οργανώσει μία επιτυχημένη ηγεσία. Επί παραδείγματι, οι διευθυντές σχολείων της πόλης προτιμούν να εφαρμόσουν ένα μοντέλο ηγεσίας πιο προσωποπαγές από τους διευθυντές σχολικών μονάδων της επαρχίας. Επίσης, οι διευθυντές δημοτικών σχολείων ασκούν μεγαλύτερη επιρροή στη δημιουργία των διδακτικών προγραμμάτων από τους διευθυντές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αντιθέτως, οι διευθυντές της βαθμίδας του γυμνασίου-λυκείου προτιμούν να συμβουλευούνται τους σχολικούς συμβούλους για τη διαμόρφωση των προγραμμάτων. Τέλος τα μικρά σχολεία επιτρέπουν την άμεση εμπλοκή των διευθυντών στη μορφή της διδασκαλίας, ενώ οι διευθυντές μεγάλων σχολείων επηρεάζουν πιο έμμεσα τους εκπαιδευτικούς στον τρόπο διδασκαλίας.

Αναφορικά με την κοινωνική προέλευση του μαθητικού πληθυσμού, οι διευθυντές κάθε σχολικής μονάδας αδιαμφισβήτητα επηρεάζονται από τις διαφορετικές εκπαιδευτικές

ανάγκες που προκύπτουν από τις διαφορές των κοινωνικών τάξεων. Για παράδειγμα, οι μαθητές που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα έχουν διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες από αυτούς που προέρχονται από ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Η ετερογένεια που προκύπτει οξύνεται από τις φυλετικές διαφορές και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Πυργιωτάκης, 2010).

Το πολιτικό προσκίνητο της χώρας αλλάζει σημαντικά με την πάροδο του χρόνου, αλλά θέματα όπως η εκπαιδευτική πολιτική δεν υφίσταται ουσιώδεις τροποποιήσεις. Το κράτος είναι βασικός παράγοντας που επηρεάζει την εκπαιδευτική ηγεσία σε πολλούς τομείς. Η χρηματοδότηση των σχολικών δομών δεν είναι πλέον μόνο τοπική ευθύνη, αλλά έχει μετατοπιστεί σε κρατική, οπότε αντιλαμβανόμαστε τη δυσχέρεια των διευθυντών όταν έχουν να λογοδοτήσουν για τους οικονομικούς πόρους όχι μόνο στην τοπική κοινότητα και περιφέρεια, αλλά και στο κράτος.

Συνοψίζοντας, ο ρόλος του διευθυντή του σημερινού σχολείου είναι πολύπλοκος και πολυδιάστατος και εξαρτώμενος από πολλούς παράγοντες. Είναι, όμως, βέβαιο πως ο διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας οφείλει να δημιουργήσει ένα σχολείο σύμφωνα με τα νέα κοινωνικά πρότυπα. Αυτό θα το επιτύχει με:

α) Τη δημιουργία και διατήρηση ενός ανταγωνιστικού σχολείου: Δημιουργία ανταγωνιστικού σχολείου δεν αναφέρεται μόνο στα ιδιωτικά σχολεία, αλλά βρίσκει εφαρμογή και στα δημόσια. Αυτό θα επιτευχθεί με την εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα, όπως για παράδειγμα με τη συμμετοχή σε ευρωπαϊκά ή εθνικά προγράμματα, το θεσμό της παράλληλης στήριξης, το ολοήμερο σχολείο, την ενισχυτική διδασκαλία κλπ.

β) Ενδυνάμωση των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας για τη λήψη σημαντικών αποφάσεων: Αυτό αποτελεί βασικό στόχο για τους διευθυντές των εκπαιδευτικών μονάδων, εφόσον προωθείται η πολυφωνία και ο διάλογος. Έτσι, οι σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων είναι σημαντικά όργανα άσκησης εξουσίας.

γ) Παροχή εκπαιδευτικής καθοδήγησης: Αυτός είναι ένας σημαντικός στόχος για τους διευθυντές σε όλα τα σχολεία με στόχο τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Παίρνει, όμως, έναν ειδικό χαρακτήρα ειδικά όταν πρόκειται για τον προσδιορισμό των προτύπων και της χρήσης τους με σκοπό τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, εδώ έγκειται και η ανάγκη τακτικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προσωπικού.

δ) Ανάπτυξη και εφαρμογή στρατηγικών και σχολικών σχεδίων βελτίωσης: Είναι ανάγκη, τα σχολεία να διαθέτουν σχέδια βελτίωσης και για να καταστεί αυτό δυνατό, είναι απαραίτητο οι διευθυντές να έχουν μία συνεχόμενη και σταθερή εκπαίδευση πάνω σε τέτοιου είδους θέματα

και πρακτικές. Είναι ανάγκη δηλαδή, οι διευθυντές να κατακτήσουν δεξιότητες που σχετίζονται με τον παραγωγικό σχεδιασμό και την υλοποίηση σχεδίων.

1.5. Εργασιακό άγχος και επαγγελματική εξουθένωση

Η πολυπλοκότητα του αντικειμένου εργασίας των διευθυντών, όπως αναλύθηκε παραπάνω και οι αυξημένες απαιτήσεις του ρόλου τους σε συνδυασμό με τις αρνητικές –από τους ίδιους- προσλαμβανόμενες συνθήκες του εργασιακού τους περιβάλλοντος δημιουργούν συνθήκες έντονου stress (Κουστουράκης κ.ά., 2000). Ως υποκατηγορία της γενικότερης έννοιας του άγχους, το εργασιακό άγχος είναι η συνεχής πίεση σε ένα άτομο να ρυθμίσει τη συμπεριφορά του, να αντιμετωπίσει καταστάσεις και να προσαρμοστεί σε μία συγκεκριμένη εργασιακή κατάσταση (Κάντας, 1996). Σύμφωνα με το άρθρο του Καραντάνου, το άγχος που προκύπτει από μια κατάσταση βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στον τρόπο με τον οποίο το αντιλαμβάνεται το άτομο, άρα χαρακτηρίζεται από υποκειμενικότητα, καθώς η ίδια κατάσταση μπορεί για κάποιον να αποτελεί πηγή άγχους, ενώ για κάποιον άλλον όχι (Karantanos, 2012).

Το άγχος ή στη γλώσσα των μελετητών, η ψυχολογική πίεση, είναι η φυσιολογική ανταπόκριση που βιώνουμε ως αποτέλεσμα των απαιτήσεων που επιβάλλονται στο σώμα μας. Αυτές οι απαιτήσεις είναι γνωστές ως παράγοντες άγχους και μπορούν να είναι δύο τύπων: αρνητικό άγχος ή δημιουργικό άγχος. Η δυσφορία αναφέρεται ως αρνητικό άγχος, διότι θέτει απαιτήσεις στο σώμα που θεωρούνται αρνητικές και υπερβαίνουν την ικανότητα ανταπόκρισης του ατόμου. Επομένως, αυτές οι απαιτήσεις οδηγούν σε εξάντληση και μειωμένη απόδοση στο χώρο εργασίας. Αντίθετα, ο όρος «δημιουργικό άγχος» αναφέρεται σε απαιτήσεις που τίθενται σε ένα άτομο που θεωρούνται θετικές και συμβάλλουν στην αύξηση του κινήτρου για δράση. Αξίζει να σημειωθεί, ωστόσο, ότι ακόμη και το δημιουργικό άγχος μπορεί να συμβάλλει στην καταπόνηση και την εξάντληση, εξαιτίας του αριθμού των στρεσογόνων παραγόντων και την επακόλουθη αύξηση της διέγερσης.

Ανεξάρτητα από το είδος των στρεσογόνων παραγόντων, το άγχος παράγει μια φυσιολογική ανταπόκριση στο σώμα, που είναι γνωστή ως διέγερση. Ο σκοπός της διέγερσης είναι να παράσχει στο σώμα τη χημική ενέργεια που είναι απαραίτητη για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις. Δυστυχώς, ο οργανισμός λειτουργεί παραγωγικά μόνο σε μέτρια επίπεδα διέγερσης. Η υπερβολική διέγερση μας κάνει να νιώθουμε ακινητοποιημένοι και αδιάφοροι. Ωστόσο, εάν υπάρχει υπερβολική διέγερση, μπορεί να αισθανόμαστε εγκλωβισμένοι στην κατάσταση αυτή, η οποία οδηγεί σε υπερβολική καταπόνηση και εξάντληση, ενώ η χαμηλή

διέγερση μειώνει την απόδοση περιορίζοντας τα κίνητρα, την προσοχή, την ευαισθητοποίηση, και ενδιαφέρον για το έργο που πρέπει να γίνει.

Επιπλέον, η δυσφορία που προκαλείται ενεργοποιεί έναν αέναο κύκλο αρνητικού στρες και δημιουργικού στρες. Καθώς αρχίζουμε να βιώνουμε τη δυσφορία, όλοι οι πρόσθετοι παράγοντες άγχους συνδυάζονται με ήδη υπάρχοντες παράγοντες άγχους και προκαλείται η αύξηση της αρνητικής συναισθηματικής και φυσικής κατάστασης. Αυτό συνδυάζεται με το γεγονός ότι μόλις βιώσουμε δυσφορία και υψηλή διέγερση, μειώνεται η αντίληψή μας για όλα τα άλλα. Αυτή η αρνητική συναισθηματική κατάσταση μας αναγκάζει να δούμε άλλα πράγματα, ακόμα και πράγματα τα οποία δεν έχουν σχέση με την πηγή του άγχους, με αρνητικό τρόπο.

Σίγουρα το άγχος ως ένα βαθμό μπορεί να είναι ωφέλιμο, καθώς αφορά σε μια κατάσταση όπου το άτομο είναι σε εγρήγορση προκειμένου να αντιμετωπίσει ένα πιθανό κίνδυνο (συντά αυτό αναφέρεται και ως δημιουργικό άγχος). Οι επιπτώσεις, όμως του παθολογικού εργασιακού άγχους φαίνεται να επηρεάζουν αρνητικά και να διεισδύουν και σε άλλους τομείς της καθημερινότητας του ατόμου, πέρα από το εργασιακό περιβάλλον.

Στην έρευνα της Παππά (2006), σχετικά με το εργασιακό άγχος που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, μεταξύ των συνεπειών που έχει το εργασιακό άγχος στην εργασιακή συμπεριφορά είναι η έλλειψη ενθουσιασμού για τη διδασκαλία, η μείωση του ενδιαφέροντος για τη δουλειά, η μείωση της ενεργητικότητας και της ανάληψης πρωτοβουλιών, η αύξηση των απουσιών, η μετάθεση ευθυνών και η επιφανειακή αντιμετώπιση των προβλημάτων και των θεμάτων εργασίας. Πολλές φορές το εργασιακό άγχος κλιμακώνεται και τότε οδηγούμαστε στην κατάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης (burnout).

Το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης, παρατηρήθηκε από τους επιστήμονες περίπου κατά τη δεκαετία του 1970. Εκείνη την εποχή, η ψυχολόγος Maslach περιέγραψε την επαγγελματική εξάντληση ως φαινόμενο συναισθηματικής και σωματικής εξάντλησης που προκύπτει όχι μόνο από το επαγγελματικό άγχος αλλά και από την έντονη διαπροσωπική επικοινωνία (Skoryk, 2013). Σύμφωνα με την Maslach, η ψυχική εξάντληση είναι ο σχηματισμός αρνητικής στάσης απέναντι στην εργασία, η μείωση της αυτοεκτίμησης της ικανότητας και του επαγγελματισμού κάποιου ατόμου και η διαταραχή σε επικοινωνιακό επίπεδο. Άρα, γίνεται αντιληπτό ότι στη περίπτωση ενός ατόμου που βρίσκεται στην κατάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης, η εργασία εκτελείται μηχανικά, χωρίς δηλαδή την εμπλοκή του συναισθήματος. Αυτή η ανισορροπία προκαλεί την απώλεια κινήτρων στο επάγγελμα σε έναν εργαζόμενο, μια αίσθηση υπερφόρτωσης και συναισθηματικής δυσφορίας. Κατά την άποψη των Edelwich και Brodsky η επαγγελματική εξάντληση είναι η

συνέπεια της απώλειας των στόχων ζωής, λόγω κακών συνθηκών εργασίας (Edelwich & Brodsky, 1980).

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τους Maslach και Jackson, η επαγγελματική εξουθένωση οφείλεται στο άγχος που προκαλείται στο άτομο από τις εργασιακές συνθήκες και εργασιακό περιβάλλον. Το μοντέλο που αναπτύχθηκε από τους δύο αυτούς ερευνητές υποστηρίζει ότι η επαγγελματική εξουθένωση έχει τρεις διαστάσεις. Η πρώτη διάσταση είναι εκείνη της ψυχικής κόπωσης, η οποία εκδηλώνεται με σωματικές επιπλοκές και καθιστά το άτομο ανίκανο να ανταπεξέλθει στα εργασιακά του καθήκοντα. Αυτό έχει σαν συνέπεια, το άτομο να αρχίζει να αισθάνεται συναισθηματικά εξουθενωμένο και με την πάροδο του χρόνου νιώθει ότι δεν μπορεί να προσφέρει στο εργασιακό περιβάλλον.

Στη δεύτερη διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης το άτομο δημιουργεί έναν μηχανισμό άμυνας, ο οποίος συνοδεύεται από αρνητικά συναισθήματα τόσο για το ίδιο όσο και για τον εργασιακό του περίγυρο. Αρχίζει σιγά σιγά να αποξενώνεται από τους συναδέλφους του, ενώ σε μερικές περιπτώσεις δημιουργεί επιθετικές συμπεριφορές. Οι διευθυντές που βρίσκονται στο δεύτερο στάδιο της επαγγελματικής εξουθένωσης φαίνεται να διατηρούν αποστάσεις από τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές, δημιουργώντας σε αυτούς αρνητικά συναισθήματα.

Στην τρίτη διάσταση της επαγγελματικής εξουθένωσης, το άτομο έχει αποδεχτεί τα συναισθήματά του και νιώθει πλέον ανίκανο να ανταπεξέλθει εργασιακά. Σε πολλές περιπτώσεις το άτομο υποφέρει από κατάθλιψη και μπορεί αργότερα να οδηγηθεί σε εγκατάλειψη της εργασίας του.

Αναφορικά με τη θεωρία των Edelwich και Brodsky η επαγγελματική εξουθένωση αναπτύσσεται σε τέσσερα στάδια, κατά τη διάρκεια των οποίων το άτομο αρχίζει σταδιακά να απομυθοποιεί την εργασία του. Συνήθως, κατά τους δύο αυτούς ερευνητές, τα άτομα που βιώνουν την επαγγελματική εξουθένωση είναι εκείνα που ξεκινάνε με μεγάλο ενθουσιασμό.

Κατά το πρώτο στάδιο, το άτομο ξεκινά με ενθουσιασμό τη δουλειά του, θέτοντας υψηλούς στόχους από τον ίδιο του τον εαυτό, αλλά και έχοντας υψηλές προσδοκίες τόσο από τους συναδέλφους όσο και από το ευρύτερο εργασιακό περιβάλλον. Έχοντας επενδύσει χρόνο και κόπο στη δουλειά του και αντιλαμβανόμενο ότι δεν εισπράττει είτε τα αποτελέσματα των στόχων του είτε την αναγνώριση των συναδέλφων του, αρχίζει και απογοητεύεται.

Έπειτα, από το στάδιο της απογοήτευσης περνά στο στάδιο της αδράνειας. Νιώθει να αποτυγχάνει συνεχώς και αρχίζει να εντείνει τις προσπάθειές του για να επιτύχει τα αποτελέσματα που επιθυμεί. Στο τρίτο στάδιο του μοντέλου αυτού, το άτομο αρχίζει να

βλέπει τη δουλειά του σαν την κύρια πηγή του άγχους του και αρχίζει να αποθαρρύνεται και να απογοητεύεται.

Το τελευταίο στάδιο του μοντέλου αυτού είναι η απάθεια. Το άτομο δεν επενδύει πλέον ενεργεια στην εργασία του, παρά μόνο εργάζεται για βιοποριστικούς λόγους και τελικώς, οδηγείται στη διακοπή των σχέσεων με τους συνεργάτες του και πολλές φορές στην παραίτησή του από τη δουλειά.

1.6. Εκπαίδευση και άγχος

1.6.1. Παράγοντες άγχους στην εκπαίδευση

Σύμφωνα με το μοντέλο του επαγγελματικού άγχους των Cooper et al. (1988), πηγή άγχους μπορεί να είναι παράγοντες εσωγενείς στην εργασία. Ειδικότερα, οι κακές συνθήκες εργασίας αποτελούν χαρακτηριστική πηγή άγχους. Πράγματι, στο σημερινό σχολείο, οι συνθήκες που επικρατούν δεν είναι οι καλύτερες δυνατές. Η αρχιτεκτονική διαρρύθμιση του χώρου, η κτιριακή κατάσταση των σχολείων, οι σημαντικές ελλείψεις σε εξοπλισμό, οι πολυπληθείς αίθουσες λόγω έλλειψης κτιριακών εγκαταστάσεων, ο κακός φωτισμός και αερισμός που συχνά παρατηρείται στα σχολεία δεν μπορούν παρά να λειτουργήσουν με τρόπο αρνητικό για όλο το δυναμικό του σχολείου.

Άλλο σημαντικό στοιχείο είναι και ο χρόνος εργασίας. Ο υπερβολικός φόρτος εργασίας λειτουργεί με τρόπο καταλυτικό για την δημιουργία αγχογόνων καταστάσεων. Σε αυτή την περίπτωση περιλαμβάνεται και ανάθεση ποσότητας ή ποιότητας εργασίας που ο εργαζόμενος αδυνατεί να φέρει εις πέρας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι νεοδιορισμένοι εκπαιδευτικοί, στους οποίους το γεγονός ότι δεν γνωρίζουν με σαφήνεια το αναλυτικό πρόγραμμα, τα διδακτικά βιβλία και τη διδακτέα ύλη, τους καθιστά ιδιαίτερα ευάλωτους έναντι του άγχους.

Η πειθαρχία της τάξης αποτελεί και αυτή ένα σημαντικό παράγοντα πρόκλησης άγχους από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Ο R. Lewis μελέτησε τα πιστεύω των εκπαιδευτικών αναφορικά με το στρες και βρήκε ότι είχαν άμεση σχέση με την αδυναμία τους να χειριστούν τους μαθητές με τον τρόπο που αυτοί ήθελαν και να επιτύχουν την πειθαρχία στα πλαίσια της τάξης ή είχαν σχέση με την ανάρμοστη/μη ευγενική συμπεριφορά κάποιων μαθητών (1999). Μάλιστα, σύμφωνα με τον Blase, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το θέμα της πειθαρχίας ως αυτό που διαδραματίζει τον σημαντικότερο ρόλο στην πρόκληση άγχους (Blasé, 1986).

Άλλη πηγή άγχους αποτελεί και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, δηλαδή οι μορφές συμπεριφοράς που συνδέονται με την συγκεκριμένη επαγγελματική θέση. Δεν είναι λίγες οι φορές που επικρατεί ασάφεια του ρόλου που καλείται να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός. Δεν είναι, δηλαδή, απόλυτα ξεκαθαρισμένο τι αναμένεται να κάνει, αναφορικά με τα διδακτικά του καθήκοντα ή τις αρμοδιότητες. Χαρακτηριστική περίπτωση και πάλι αυτή των αναπληρωτών και των νεοδιορισμένων, όπου ο διευθυντής δεν προβαίνει σε σαφή περιγραφή των δικαιωμάτων, των υποχρεώσεων και των αρμοδιοτήτων τους, τόσο σε διδακτικό επίπεδο όσο και σε διοικητικό. Ασάφεια ρόλων ενδέχεται να υπάρξει και σε περίπτωση που ένας εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται ότι κάποιος μαθητής αντιμετωπίζει προβλήματα που δεν σχετίζονται άμεσα με τη διδακτική διαδικασία. (π.χ οικογενειακά προβλήματα, ψυχολογικά, κακοποίηση από τους γονείς).

Σε άλλες πάλι περιπτώσεις υφίσταται σύγκρουση ρόλων, όταν ο εκπαιδευτικός αισθάνεται ότι πρέπει να ικανοποιήσει διαφορετικών ειδών απαιτήσεις και προσδοκίες ή όταν η συμμόρφωση με ορισμένες απαιτήσεις του ρόλου κάνει δύσκολη ή αδύνατη τη συμμόρφωση με κάποιες άλλες πλευρές του ρόλου. Βέβαια ο ρόλος της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού παίζει καθοριστικό ρόλο. Αποδείχθηκε ότι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν στην ικανότητά τους για διδασκαλία και στη συμβολή τους στην επίτευξη καλών αποτελεσμάτων από την πλευρά των μαθητών, που έχουν δηλαδή υψηλότερη αυτοεκτίμηση και εσωτερικό έλεγχο, έχουν λιγότερο άγχος.

Άγχογόνες καταστάσεις δύναται να προκύψουν και από τις σχέσεις στον εργασιακό χώρο. Έτσι, οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με συναδέλφους πολλές φορές δημιουργούν πηγές έντασης. Δεν είναι σπάνια τα περιστατικά κατά τα οποία σε συλλόγους διδασκόντων υπάρχουν ανεπίσημες ομάδες (κλίκες), όπου κυριαρχεί χαμηλός βαθμός εμπιστοσύνης, πνεύμα ανταγωνισμού, έλλειψη κατανόησης και χαμηλός βαθμός στήριξης σε περίπτωση εμφάνισης διαφόρων προβλημάτων. Επιπροσθέτως, οι νεοδιορισμένοι, οι αναπληρωτές και γενικότερα το μη μόνιμο προσωπικό ενός συλλόγου έχει ανάγκη την καλλιέργεια του συναισθήματος ότι ανήκει στην ευρύτερη ομάδα και ότι η παρουσία του εκτιμάται.

Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με προϊσταμένους, και ιδιαίτερα με τον διευθυντή λειτουργούν και αυτές, συχνά, με τρόπο που ευνοεί την δημιουργία άγχους. Δεν είναι σπάνιο το φαινόμενο όπου οι διευθυντές αδιαφορούν για το ανθρώπινο δυναμικό, υιοθετώντας συμπεριφορές που υποδεικνύουν έλλειψη φροντίδας και ανθρώπινης αντιμετώπισης. Η τάση για υποβίβαση των ικανοτήτων και της αξίας κάποιου εκπαιδευτικού, η μη ενθάρρυνση ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου, η υιοθέτηση επιθετικών στάσεων, δεν μπορούν παρά να λειτουργήσουν αρνητικά, ευνοώντας την

δημιουργία αρνητικού κλίματος, δυσαρέσκεια προς την δουλειά, αίσθημα απομόνωσης. Βέβαια, δεν θα πρέπει να αγνοείται και η άλλη πλευρά του νομίσματος που σχετίζεται με το άγχος του διευθυντή και που μπορεί να πηγάζει από την ανάρμοστη συμπεριφορά των μαθητών, τις αλλαγές στο εκπαιδευτικό έργο, την πίεση του χρόνου, τις συγκρούσεις και τον υπερβολικό φόρτο εργασίας.

Αξίζει να επισημανθεί και η περίπτωση της αξιολόγησης ως άλλη πηγή άγχους. Βέβαια, προς το παρόν, υφίσταται μόνο το νομοθετικό πλαίσιο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και της σχολικής μονάδας. Μέχρι τώρα, η αξιολόγηση δεν αποτελούσε ιδιαίτερη πηγή άγχους, καθώς ο διευθυντής συνέτασσε έκθεση καταλληλότητας του εκπαιδευτικού στη περίπτωση της μονιμοποίησης του τελευταίου, αλλά σχεδόν πάντα είχε χαρακτήρα θετικό για τον εκπαιδευτικό. Όμως, με τα νέα δεδομένα, η μορφή της αξιολόγησης, έτσι όπως ορίζεται από το τριπλό νομοσχέδιο (Ν.4547/2018 άρθρα 37,47) θα αποτελέσει σίγουρα πηγή άγχους, ιδιαίτερα αν υπάρξει σύνδεση της απόδοσης με την αμοιβή, την προαγωγή ή ακόμα και με την κατοχύρωση της θέσης που έχει ο εκπαιδευτικός.

Το κλίμα και η δομή της οργάνωσης σχετίζονται, επιπλέον, με την δημιουργία άγχους. Αναφορικά με το σχολείο, η μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων που τους αφορούν άμεσα και το αίσθημα ότι δεν έχουν κανένα έλεγχο σε αυτά που τους συμβαίνουν στο χώρο εργασίας παίζουν ρόλο σημαντικό στο άγχος. Δεν είναι λίγες οι φορές που οι εκπαιδευτικοί καλούνται, παραδείγματος χάρη, να εφαρμόσουν μεταρρυθμίσεις στο χώρο της παιδείας ή αλλαγές σχετικά με τα αναλυτικά προγράμματα χωρίς να έχουν λάβει μέρος στο σχεδιασμό τους, αν και είναι οι βασικοί παράγοντες που θα τις ενσαρκώσουν. Ακόμα και σε μικρό επίπεδο, δηλαδή στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας, όπως ήδη αναφέρθηκε, συμβαίνει ο σύλλογος να μην συμμετέχει σε δημοκρατικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Brunet, 2004).

Βέβαια σημαντικό παράγοντα στη δημιουργία άγχους στους διευθυντές των σχολικών μονάδων διαδραματίζει και η ευχαρίστηση που οι ίδιοι αποκομίζουν κατά τη διάρκεια επιτέλεσης του ρόλου και των καθηκόντων τους, αλλά και έπειτα από αυτά. Εκτός από τους δημογραφικούς παράγοντες, όπως η ηλικία, το φύλο, η εμπειρία και οικογενειακή ζωή, ορισμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα προσωπικότητας φαίνεται να επηρεάζουν την αντίληψη της εργασίας σε ατομικό επίπεδο. Οι σημαντικότεροι παράγοντες προσωπικότητας σε σχέση με την εργασία η αντίληψη φαίνεται να είναι η αυτό-αποτελεσματικότητα, η οποία αναφέρεται στις δικές του ικανότητες να κινητοποιήσει τα κίνητρα και τους γνωστικούς πόρους. Τα άτομα με υψηλή αυτοπεποίθηση έχουν την πεποίθηση ότι είναι σε θέση να αντεπεξέλθουν στη δουλειά τους. Επιπρόσθετα, οι διευθυντές που ανήκουν στους τύπους

προσωπικότητας, οι οποίοι χαρακτηρίζονται από αυτοέλεγχο φαίνεται να απολαμβάνουν περισσότερο τη δουλειά τους σε σύγκριση με αυτούς οι οποίοι αποδίδουν την επιτυχία ή αποτυχία τους σε εξωτερικούς παράγοντες.

Είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι, σύμφωνα με μια πρόσφατη διεθνή έρευνα, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε σχολεία με μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες ή που συγκαταλέγονται στην κατηγορία των παιδιών με ειδικές ανάγκες παρουσιάζουν συμπτώματα άγχους σε μεγαλύτερο βαθμό, καθώς η περιορισμένη πρόοδος των μαθητών, το υψηλό αίσθημα ευθύνης, αλλά και το πιο δύσκολο έργο ασκούν επιπρόσθετη ψυχολογική πίεση και στην προσωπικότητα, αλλά και στην απόδοση της δουλειάς τους (Antoniou et al., 2000). Επιπλέον η είσοδος και ένταξη των προσφυγόπουλων στα ελληνικά σχολεία είναι ένα ακανθώδες ζήτημα για την ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα, γεγονός που αποδεικνύεται από την πληθώρα υπουργικών αποφάσεων που ελήφθησαν τα τελευταία χρόνια για το ζήτημα αυτό και απαιτεί για τη λύση του δημιουργία κατάλληλου κλίματος και κουλτούρας. Παρατηρήθηκαν ποικίλες αντιδράσεις για τις αποφάσεις αυτές, οι οποίες κλιμακώθηκαν από την έντονη άρνηση για τη φοίτηση των προσφύγων στα ελληνικά σχολεία έως και την εγκάρδια υποδοχή τους σε ορισμένα σχολεία της Ελλάδας. Η ένταξη των προσφύγων στην ελληνική σχολική κοινότητα σε συνδυασμό με την ένταξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης οδήγησαν στη δημιουργία του συμπεριληπτικού σχολείου της νέας εποχής.

Σύμφωνα με τους Sebba & Ainscow, ως συμπεριληπτική εκπαίδευση ορίζεται η διαδικασία για την ενίσχυση του εκπαιδευτικού συστήματος, μέσω της αναθεώρησης της οργάνωσης του και του αναλυτικού του προγράμματος, ώστε να μπορεί να μεριμνήσει και να παρέχει ευκαιρίες μάθησης για όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά (οπ. αν. Παπαπέτρου κ.ά., 2013). Με άλλα λόγια η συμπεριληπτική εκπαίδευση αφορά μία πλήρως παρεχόμενη συμμετοχική εκπαίδευση και η εφαρμογή της αφορά στο σχεδιασμό ενός αναλυτικού προγράμματος και μιας οργανωτικής στρατηγικής στα γενικά σχολεία που θα ανταποκρίνεται στο πλήρες φάσμα της ετερότητας ή διαφοροποίησης των μαθητών στο σύνολό τους (Στασινός, 2013).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση απευθύνεται στο σύνολο των μαθητών χωρίς διακρίσεις. Η εφαρμογή της προϋποθέτει έναν ειδικά σχεδιασμένο αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο θα ανταποκρίνεται στο πλήρες φάσμα της ετερότητας, καθώς και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών της γενικής και ειδικής αγωγής τόσο μεταξύ τους, όσο και με τα ειδικά διαφοροδιαγνωστικά κέντρα και άλλους φορείς αρμόδιους για την Ειδική Εκπαίδευση.

Για την οργάνωση και υλοποίηση του συμπεριληπτικού σχολείου της νέας εποχής, ο ηγέτης της σχολικής μονάδας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο αφενός στην ομαλή ένταξη των

προσφύγων αφετέρου στην προσαρμογή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις σχολικές μονάδες. Η συμπερίληψη επιβαρύνει περισσότερο τον ήδη επιφορτισμένο ρόλο των διευθυντών, καθώς είναι οι κύριοι υπεύθυνοι για τη δημιουργία του σχολικού κλίματος, τη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας και την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων. Όπως ήδη αναφέρθηκε, ο διευθυντής είναι ο κύριος υπεύθυνος να παροτρύνει το διδακτικό προσωπικό για επιμόρφωσή τους σε ζητήματα ειδικής αγωγής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και δύναται να επηρεάσει και να διευκολύνει την ομαλή ένταξη των μαθητών μέσω της δημιουργίας κατάλληλου κλίματος και κουλτούρας και μέσω της πραγματοποίησης ενεργειών για ένα δημοκρατικό σχολείο που θα διαπαιδαγωγεί ευαισθητοποιημένους πολίτες.

1.6.2. Συνέπειες επαγγελματικού άγχους

Οι πηγές του άγχους μπορεί να οδηγήσουν σε συμπτώματα που αφορούν τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και χαρακτηρίζονται ως ψυχοσωματικά, όπως η αρτηριακή πίεση, κατάθλιψη. Ο εκπαιδευτικός, που αρχίζει να υποφέρει από το άγχος μπορεί να υποφέρει από συχνούς πονοκεφάλους, απώλεια βάρους, χρόνια σύνδρομο κόπωσης, κλπ. Το άγχος μπορεί επίσης να οδηγήσει σε συμπτώματα που αφορούν τον εργασιακό χώρο του και την συμπεριφορά του σε αυτόν, δηλαδή απουσίες, αποχωρήσεις, προβλήματα σε σχέση με τους συναδέλφους, με τους μαθητές, αλλά και με το οικείο/οικογενειακό περιβάλλον του. Τα συμπτώματα δύναται να είναι ψυχολογικής μορφής, όπως ευερεθιστότητα, έλλειψη ενδιαφέροντος για την εργασία του και για την ζωή γενικότερα, αισθήματα κατωτερότητας αποθάρρυνσης και αποτυχίας, αρρωστοφοβίες, δυσκολίες στη συγκέντρωση του νου κλπ. Όπως αναφέρθηκε, σε περίπτωση χρόνιου άγχους, ο εκπαιδευτικός κινδυνεύει από επαγγελματική εξουθένωση (burn-out), με χαρακτηριστικό γνώρισμα την αποπροσωποποίηση, την εξάντληση, τον κυνισμό, την αναποτελεσματικότητα, την φυγή από το εργασιακό γίγνεσθαι, ακόμα και την εμμονή στη χρήση ουσιών.

Συνέπεια αυτής της κατάστασης είναι το γεγονός ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να εγκαταλείψουν την εργασία αυτή. Όσοι παραμείνουν, αναπτύσσουν αρνητικές στάσεις και τυγχάνουν μειωμένων ικανοτήτων. Το πιο σημαντικό είναι ότι οι αρνητικές διαθέσεις μπορεί να μετατραπούν σε αρνητικές συμπεριφορές, που συνήθως είναι επιθετικές και αποκαλύπτουν την μειωμένη ικανότητα του εκπαιδευτικού να διαχειριστεί την τάξη και τα προβλήματά της, υιοθετώντας μια γενικότερη ευερεθιστότητα και υπερευαισθησία ως προς την κριτική (Beeman, 1993).

Οι διαστάσεις του προβλήματος που σχετίζεται με το άγχος που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στον εργασιακό τους χώρο είναι σημαντικές. Όπως φαίνεται από στοιχεία που προέρχονται από ασφαλιστικές εταιρείες, η υγεία ενός σημαντικού αριθμού εκπαιδευτικών καταρρέει λόγω στρες. Παραδείγματος χάρη, η αγγλική εταιρεία Eagle Star Ltd αποκάλυψε ότι το 64% των ασφαλειών σχετικά με την ανικανότητα των εκπαιδευτικών προκύπτει από τα άγχος/στρες και τα συνδεδεμένα με αυτήν συμπτώματα της κατάθλιψης. Για την περίπτωση της Ελλάδας δεν υπάρχουν ακριβή στοιχεία.

1.6.3. Σχολική διοίκηση και διαχείριση άγχους

Δεδομένου ότι το άγχος μπορεί να έχει σοβαρές επιπτώσεις τόσο στον ίδιο τον εκπαιδευτικό όσο και στον εργασιακό του χώρο θα πρέπει να ληφθούν από την πλευρά της διοίκησης του σχολείου όλα τα απαραίτητα μέτρα που θα προλαμβάνουν κατά το δυνατό τις αγχογόνες καταστάσεις. Η ύπαρξη ενός κλίματος εμπιστοσύνης, υποστήριξης και κατανόησης από την πλευρά του διευθυντή, αλλά και ανάμεσα στο σύλλογο των διδασκόντων, θα βοηθούσε σε μεγάλο βαθμό την αποφυγή τέτοιων καταστάσεων. Ιδιαίτερη έμφαση θα ήταν καλό να δοθεί στους νεοδιορισμένους εκπαιδευτικούς, για τους λόγους που έχουν προαναφερθεί. Η υποδοχή και η αρχική στήριξή τους (παροχή απαραίτητων πληροφοριών, γνωριμία με το υπόλοιπο ανθρώπινο δυναμικό κλπ) θα εξασφαλίσει την ομαλή ένταξή τους.

Ο διευθυντής καλείται να αξιοποιήσει με τον πιο κατάλληλο τρόπο τις διαθέσιμες υλικότεχνικές πηγές του σχολείου καθώς και το ανθρώπινο δυναμικό, γνωρίζοντας την προσωπικότητα, την κλίση και τις ιδιαίτερες ικανότητες που διαθέτει κάθε μέλος του διδακτικού προσωπικού προκειμένου να προβεί στην ορθή κατανομή υποχρεώσεων και ευθυνών (Πασιαρδής-Πασιαρδή, 2000). Η δική του συμπεριφορά και δράση, με σωστή επικοινωνία και συνεργασία, θα δημιουργήσουν το κατάλληλο εργασιακό κλίμα για την προώθηση των στόχων της σχολικής μονάδας και την ελαχιστοποίηση του επαγγελματικού άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί. Η συμβολή, λοιπόν, του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και στην παρακίνηση του προσωπικού είναι καθοριστική.

Το προτεινόμενο μοντέλο διοίκησης σε αυτή την περίπτωση είναι το συνεργατικό, όπου η εξουσία και η λήψη των αποφάσεων κατανέμεται σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας (Bush, 2003). Στηρίζεται στις δημοκρατικές αρχές για την λήψη των αποφάσεων, στην αυθεντία και άποψη του επαγγελματία ειδικού, στις κοινές αξίες σχετικά με την εκπαίδευση και την κοινωνία, στο μικρό μέγεθος των ομάδων-εξασφαλίζοντας τη συμμετοχή

όλων- και στην κοινή αποδοχή των αποφάσεων που προκύπτουν μέσα από συμφωνία (Μαυρογιώργος, 1999).

Ο διευθυντής του σχολείου πρέπει να γνωρίζει, μέσω αμφίδρομης επικοινωνίας, τι κρύβουν οι απλοί εκπαιδευτικοί μέσα τους, να δίνει έμφαση στον έπαινο και στην ενθάρρυνση, να κατανοεί τα προβλήματα των εκπαιδευτικών, να τους ενημερώνει, να είναι σταθερός στην συμπεριφορά του, να είναι παράδειγμα στους υφιστάμενους του, να απορρίπτει τεχνικές διοίκησης που βασίζονται μόνο σε διαταγές, απειλές και επιπλήξεις, και, τέλος να διατηρεί κλίμα εμπιστοσύνης (Σαΐτης, 2002).

Παράλληλα, χρειάζεται να δοθεί έμφαση και στις διαδικασίες πρόληψης και αντιμετώπισης του άγχους από τον εκπαιδευτικό, δεδομένου ότι το άγχος είναι κυρίως μια υποκειμενική διαδικασία. Η υιοθέτηση τεχνικών που θα ευνοούν την ενίσχυση/απόκτηση αυτοπεποίθησης και θάρρους καθώς και η γνωστική αντιμετώπιση των αγχογόνων καταστάσεων, με εκλογίκευση ή ανοχή των καταστάσεων που δεν μπορούν να αποφευχθούν, αποτελούν κάποιες προτεινόμενες λύσεις. Ανάμεσα σε άλλα, προτείνεται και η υιοθέτηση μια θετικής φιλοσοφικής άποψης για τη ζωή, η σωστή διαχείριση του διαθέσιμου χρόνου, η διατήρηση της φυσικής και ψυχικής υγείας (Brunet, 2001). Η αναζήτηση επίτευξης πιο ρεαλιστικών στόχων, η ύπαρξη ενός οικογενειακού φιλικού περιβάλλοντος που θα λειτουργεί εμπνευστικά, η αίσθηση του χιούμορ και αντιμετώπιση των ενδεχόμενων προβλημάτων ως ευκαιρίες αποτελούν επίσης θετικές ενέργειες κατά του άγχους.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, διάφορα προγράμματα λαμβάνουν χώρα στο εξωτερικό, προκειμένου να μάθουν οι εκπαιδευτικοί πώς να επιτύχουν την αλλαγή της συμπεριφοράς τους ενώπιον αγχογόνων καταστάσεων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτό της Ιρλανδίας, όπου, τον Απρίλιο του 2001, έλαβαν χώρα 60 πιλοτικά προγράμματα πρόληψης σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στόχος των προγραμμάτων αυτών ήταν η εκπαίδευση 300 εκπαιδευτικών για την υιοθέτηση προληπτικής μεθοδολογίας κατά του άγχους και την μείωση του άγχους μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού. Επιδιωκόμενα οφέλη αποτέλεσαν η μείωση του άγχους των εκπαιδευτικών, η μείωση των απουσιών που οφείλονται στο στρες, η βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, η ανάπτυξη ήθους-κουλτούρας συνεργασίας μέσα στο σχολείο και η γενικότερη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (W.R.C., 2001).

Μέρος Β: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο 2^ο: Η έρευνα

2.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι να κατανοήσει καλύτερα τις πηγές και τις επιπτώσεις του άγχους που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε ελληνικά σχολεία της επαρχίας και συγκεκριμένα στο Νομό Ιωαννίνων και τους τρόπους που οι ίδιοι οι διευθυντές προτείνουν για την αντιμετώπισή του. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν: οι πηγές του άγχους των καθηγητών, καθώς και οι επιπτώσεις του άγχους στην εργασιακή τους απόδοση, αλλά και πιθανές στρατηγικές που οι ίδιοι ακολούθησαν ώστε να μειώσουν το εργασιακό άγχος. Επιμέρους στόχος της έρευνας αυτής, είναι να γίνει ένα σημαντικό πρώτο βήμα προς την επιλογή αποτελεσματικών πρακτικών πρόληψης του εργασιακού άγχους των διευθυντών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Από το σκοπό της έρευνας προκύπτουν και τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα. Τα ερωτήματα πάνω στα οποία δομείται η έρευνά μας είναι τα εξής:

- α) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των διευθυντών σχετικά με τις αρμοδιότητες και τα καθήκοντά τους.
- β) Ποιες είναι οι αντιλήψεις των διευθυντών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων αναφορικά με τις κύριες πηγές του εργασιακού τους άγχους.
- γ) Ποιες είναι οι επιπτώσεις του εργασιακού άγχους των διευθυντών τόσο σε προσωπικό επίπεδο όσο και στην αποτελεσματικότητά τους σε επίπεδο εργασιακό.
- δ) Ποιες είναι οι στρατηγικές αντιμετώπισης που ακολουθούν ώστε να μειώσουν τα επίπεδα του εργασιακού άγχους.
- ε) Αν και κατά πόσο η ομαλή συνεργασία με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς βοηθάει στη μείωση των επιπέδων άγχους.

2.2. Μεθοδολογία έρευνας

Για τη συλλογή των δεδομένων θα επιλεγεί η δομημένη συνέντευξη. Η συνέντευξη χρησιμοποιείται στην έρευνα της επισκόπησης, γιατί μας επιτρέπει να διερευνήσουμε σε βάθος και με περισσότερες λεπτομέρειες τις οπτικές των συμμετεχόντων στην έρευνα (Verma

& Mallick, 2004). Η δομημένη θα επιλεγεί, ώστε να υπάρχει ένας βασικός κορμός στον οδηγό συνέντευξης προκειμένου να απαντηθούν τα ερωτήματα της έρευνας, αλλά σε όλους τους συμμετέχοντες θα γίνουν ακριβώς οι ίδιες ερωτήσεις με τα ίδια ακριβώς λόγια, με την ίδια σειρά από τον ερευνητή, έτσι ώστε να συμπεριφερθούμε σε κάθε συμμετέχοντα με τον ίδιο (ουδέτερο) τρόπο.

Οι μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες αποτελούν ουσιαστικό μέρος κάθε ερευνητικού έργου και καθορίζουν την επιτυχία, την εγκυρότητά και την αξιοπιστία του. Οι κοινωνικοί επιστήμονες τείνουν να χρησιμοποιούν ποιοτική έρευνα με στόχο τη συγκέντρωση λεπτομερειών της ανθρώπινης συμπεριφοράς και των ανθρώπινων πεποιθήσεων μέσα στα πλαίσια που εμφανίζονται. Επιπλέον, με τη χρήση των μη αριθμητικών δεδομένων, η ποιοτική έρευνα επιδιώκει να διερευνήσει και να περιγράψει την «ποιότητα» και τη «φύση» του τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι συμπεριφέρονται και κατανοούν. Πέρα από τη σύνδεση των ενεργειών των ανθρώπων με τις πεποιθήσεις τους, ο Brown (2005) προσθέτει ότι: *«Μία από τις μεγάλες δυνατότητες της ποιοτικής έρευνας είναι οι δυνατότητές της να διαμορφώνει υποθέσεις».*

Η ποιοτική έρευνα είναι διεξοδική έρευνα, η οποία χρησιμοποιώντας μια σειρά τεχνικών στοχεύει να καταλάβει γιατί οι άνθρωποι σκέφτονται, αισθάνονται, αντιδρούν και συμπεριφέρονται με τον συγκεκριμένο τρόπο. Τα δείγματα τείνουν να είναι μικρά στην περίπτωση των ποιοτικών συνεντεύξεων και ακόμη και των ομάδων εστίασης, επειδή στόχος είναι να δημιουργηθούν έννοιες, στρατηγικές ή, απλώς να γίνει μία εκτίμηση των διαδικασιών, που διέπουν ομάδες ή ιδρύματα. Η ποιοτική έρευνα μπορεί να προσαρμοστεί σε οποιοδήποτε ερευνητικό πλαίσιο που δεν αφορά τη γνώση του «ποσού». Το όφελος από τις ποιοτικές προσεγγίσεις είναι ότι δεν ξεκινάνε με μια «υπόθεση», που πρέπει να αποδειχθεί και η οποία μπορεί να είναι πολύ άκαμπτη. Πρόκειται μάλλον για μια ανοικτή προσέγγιση που μπορεί να προσαρμοστεί και να αλλάξει, ενώ η έρευνα βρίσκεται σε εξέλιξη, γεγονός που ενισχύει την ποιότητα των δεδομένων και των πληροφοριών που δημιουργούνται.

Υπάρχουν πολλές διαφορετικές ερευνητικές μέθοδοι που εμπίπτουν στην κατηγορία «ποιοτικές» και πολλές από αυτές υφίστανται συνεχείς αλλαγές. Παρακάτω θα συνοψίσουμε εν συντομία τέσσερις από αυτές, την εθνογραφία, τις ομάδες εστίασης, την έρευνα δράσης και τις συνεντεύξεις, όπως αναλύονται από τους Cohen et.al. (2008):

α) Εθνογραφία. Αυτή η προσέγγιση απαιτεί από τον ερευνητή να βυθιστεί στο πλαίσιο της έρευνας, που ονομάζεται «φυσικό περιβάλλον», που μπορεί να είναι ένας οργανισμός, μια ομάδα ή μια γεωγραφική θέση - οι δυνατότητες είναι ατελείωτες. Μπορούν απλώς να παρατηρούν τι συμβαίνει ή να συμμετέχουν πιο άμεσα στην ομιλία με τους ανθρώπους

(«παρατηρητής» ή «συμμετέχων παρατηρητής»). Ο ερευνητής παίρνει σημειώσεις, που ονομάζεται «ημερολόγιο πεδίου», το οποίο αποτελεί τα δεδομένα του ερευνητικού προγράμματος και από το οποίο μπορούν να δημιουργηθούν ιδέες και έννοιες μέσω της ανάλυσης. Η εθνογραφία μπορεί να διεξαχθεί σε λίγες μέρες έως μερικά χρόνια, αν και λίγοι μπορούν να το κάνουν λόγω των συνεπειών των πόρων. Μπορεί να συνδυαστεί αποτελεσματικά με άλλες μεθόδους για λόγους αξιοπιστίας και εγκυρότητας («τριγωνισμός»).

β) Ομάδες εστίασης. Αυτή είναι μια μορφή έρευνας, όπου ένας συντονιστής οδηγεί μια συζήτηση μεταξύ μιας ομάδας που μοιράζεται μια ανάγκη, έναν τρόπο ζωής ή ένα κοινό κοινωνικό χαρακτηριστικό, για ορισμένους συγκεκριμένους ερευνητικούς στόχους. Χρησιμοποιείται, συνήθως, για κοινωνική έρευνα και θεωρείται συχνά, ως οικονομικότερη από την ποιοτική συνέντευξη ή την εθνογραφία. Ένα μειονέκτημα είναι ότι οι συμμετέχοντες μπορούν να καθοδηγούνται ο ένας από τον άλλον και αυτό που λένε μπορεί να μην είναι μια ακριβής αναπαράσταση της πραγματικότητας. Οι ομάδες εστίασης μπορούν να φιλοξενοούνται σε διάφορες πλατφόρμες .

γ) Έρευνα δράσης. Πρόκειται για έρευνα στην οποία ο ερευνητής και αυτός που ερευνάται δεν είναι διακριτοί. Στόχος του ερευνητή είναι να βελτιώσει ή να αλλάξει τις περιστάσεις ή τις πρακτικές της ερευνητικής κοινότητας. Παραδείγματα μπορεί να είναι οι μαίες που διεξάγουν έρευνα για να βελτιώσουν την πρακτική της μαιευτικής τους ή οι ψυχοθεραπευτές, που συνεργάζονται με τους συν-ερευνητές για να εξετάσουν και να αλλάξουν ένα πεδίο της ψυχοθεραπευτικής εργασίας τους.

δ) Συνεντεύξεις. Αυτό είναι ίσως η πιο συνηθισμένη από τις ποιοτικές μεθόδους. Οι συνεντεύξεις είναι συνήθως ατομικές και περιλαμβάνουν μια σε βάθος διερεύνηση των σκέψεων, των συναισθημάτων και των αντιλήψεων του συνεντευξιαζόμενου. Μπορούν να διαρκέσουν μεταξύ μισής ώρας έως δύο ώρες ή και περισσότερο, αν και η συνέντευξη μιας ώρας είναι ο κανόνας. Τα μεγέθη δειγμάτων, όπως παρατηρήθηκαν, τείνουν να είναι μικρά, από 3-12 για ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση, έως 20 ή περισσότερα για τυποποιημένη ποιοτική θεματική κωδικοποίηση. Η συνέντευξη είναι χρονοβόρα, διότι απαιτεί χρόνο για να διενεργηθεί και για να μεταγραφούν οι συνεντεύξεις. Η ανάλυση (είτε γίνεται χειροκίνητα είτε μέσω προγραμμάτων) είναι χρονοβόρα λόγω του τεράστιου όγκου των δεδομένων που δημιουργήθηκαν. Η ποιότητα των δεδομένων που παράγονται είναι εξαιρετικά λεπτομερής, λεπτή και πολύτιμη και ένα ποιοτικό δείγμα μπορεί να δημιουργήσει νέες ιδέες για αρκετά χρόνια.

Όπως σημειώνεται από τον Dörnyei (2007), τα ποιοτικά στοιχεία συλλέγονται «συνηθέστερα» από ερευνητές, μέσω συνεντεύξεων και ερωτηματολογίων. Ωστόσο, οι συνεντεύξεις σε σύγκριση με τα ερωτηματολόγια είναι πιο ισχυρές στην απόκτηση αφηγηματικών δεδομένων, γιατί επιτρέπει στους ερευνητές να διερευνήσουν τις απόψεις των ανθρώπων σε μεγαλύτερο βάθος (Kvale, 1996, 2003). Ο Cohen et. al. (2008) προσθέτει, ότι η συνέντευξη είναι *«μια πολύτιμη μέθοδος για την εξερεύνηση της κατασκευής των νοημάτων μέσα μια φυσική ρύθμιση»*.

Τόσο το ερωτηματολόγιο όσο και η συνέντευξη είναι δύο πολύτιμα ερευνητικά εργαλεία και το καθένα από τα δύο υπερέχει του άλλου από κάποιες απόψεις. Τα πλεονεκτήματα του ερωτηματολογίου είναι, ότι τείνει να είναι πιο αξιόπιστο, κυρίως λόγω του ότι οι συμμετέχοντες μπορούν να διατηρήσουν την ανωνυμία τους και άρα, να απαντάνε με μεγαλύτερη ειλικρίνεια. Ωστόσο, χρησιμοποιώντας το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο κινδυνεύουμε να έρθουμε αντιμέτωποι με ένα πρόβλημα, που πιθανόν να μην το έχουμε υπολογίσει. Τα ερωτηματολόγια έχουν συχνά μικρό ποσοστό επιστροφών, ενώ παρατηρείται ότι οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου συχνά δεν απαντώνται ή συμπληρώνονται βιαστικά.

Όπως επισημαίνεται από τον Kitwood, η συνέντευξη είναι ένα δυνητικό μέσο μετάδοσης πληροφοριών και ο κάθε συνεντευξιαζόμενος θα ορίσει την κατάσταση με το δικό του τρόπο. Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που διαφέρουν από τη μία συνέντευξη στην άλλη, όπως η αμοιβαία εμπιστοσύνη, η κοινωνική απόσταση και ο έλεγχος του συνεντευκτή. Ο απαντών μπορεί εύκολα να αισθάνεται άβολα και να υιοθετεί τακτικές αποφυγής, εάν οι ερωτήσεις είναι πολύ διεισδυτικές. Και οι δύο πλευρές, δηλαδή και ο ερωτών και ο απαντών, είναι σχεδόν αναγκασμένοι να συγκρατούν μέρος αυτών που θα ήθελαν να δηλώσουν, ενώ πολλές από τις έννοιες, οι οποίες είναι σαφείς για τη μία πλευρά, μπορεί να είναι δυσνόητες για την άλλη. Έτσι, λοιπόν, αντιλαμβανόμαστε ότι ανεξάρτητα από το πόσο ένας συνεντευκτής θα προσπαθήσει να είναι αντικειμενικός και συστηματικός, οι περιορισμοί της καθημερινής ζωής θα αποτελούν πάντοτε ένα εμπόδιο. (Cohen et al., 2008).

Δηλαδή, η αξία της συνέντευξης δεν περιορίζεται μόνο στο ότι δημιουργεί ένα ολιστικό στιγμιότυπο, αναλύει λέξεις, αναφέρει λεπτομερείς απόψεις των πληροφοριοδοτών, αλλά και στο γεγονός ότι επιτρέπει στους ερωτώμενους να «μιλούν με δική τους φωνή και να εκφράζουν τις δικές τους σκέψεις και συναισθήματα» (Berg, 2007). Επιπλέον, οι συνεντεύξεις, καθώς και άλλες ποιοτικές προσεγγίσεις στην έρευνα των κοινωνικών επιστημών, διαφέρουν από τις ποσοτικές μεθόδους, με την έννοια της ικανότητάς τους να

αναλύουν τα δεδομένα που προκύπτουν λαμβάνοντας υπόψη την κοινωνική ζωή των συμμετεχόντων.

Στον τομέα της κοινωνικής έρευνας, η χρησιμότητα των συνεντεύξεων έχει αναγνωριστεί από καιρό. Δηλαδή, καθώς οι ποιοτικοί ερευνητές τείνουν να παρέχουν λεπτομερείς περιγραφές των ατόμων και των γεγονότων στο φυσικό τους περιβάλλον, η συνέντευξη έχει «συνήθως» θεωρηθεί ως βασικός παράγοντας στον σχεδιασμό της έρευνας (Cohen et al., 2008). Παρομοίως, ο Kvale (1996) επισημαίνει με ενδιαφέρον ότι, καθώς τέτοια γεγονότα δεν είναι συχνά άμεσα «παρατηρήσιμα», η συζήτηση με τους ανθρώπους θα ήταν μια από τις πιο αποτελεσματικές μεθόδους για την επίτευξη και διερεύνηση τέτοιων θεμάτων. Πιο συγκεκριμένα, καθώς οι συνεντεύξεις είναι αλληλεπιδραστικές, οι ερευνητές μπορούν να πιέσουν για ολοκληρωμένες, σαφείς απαντήσεις και να διερευνήσουν τυχόν αναδυόμενα θέματα. Ως εκ τούτου, η συνέντευξη αναμένεται να διευρύνει το φάσμα των φαινομένων διερεύνησης της κατανόησης, καθώς είναι ένα πιο φυσιολογικό και λιγότερο δομημένο εργαλείο συλλογής δεδομένων.

Σύμφωνα με τον Kvale (1996), μια συνέντευξη είναι «μια συζήτηση, σκοπός της οποίας είναι να συγκεντρωθούν οι περιγραφές του [κόσμου ζωής] του ερωτώμενου» σε σχέση με την ερμηνεία των εννοιών των «περιγραφέντων φαινομένων». Έπειτα, προσθέτει ότι μια συνέντευξη είναι μια επεκτάσιμη συζήτηση μεταξύ εταίρων που στοχεύει στην παροχή μιας «εμπεριστατωμένης πληροφόρησης» σχετικά με ένα συγκεκριμένο θέμα.

Τέσσερις τύποι συνεντεύξεων, συχνά χρησιμοποιούνται στις κοινωνικές επιστήμες. Η πρώτη είναι η δομημένη συνέντευξη, της οποίας το κύριο χαρακτηριστικό είναι ότι οργανώνεται κυρίως γύρω από μια σειρά προκαθορισμένων άμεσων ερωτήσεων που απαιτούν άμεση, κυρίως «ναι» ή «όχι», τύπου, απαντήσεις. Έτσι, σε μια τέτοια συνέντευξη, ο συνεντευκτής και οι ερωτώμενοι έχουν ελάχιστη ελευθερία (Berg, 2007). Συνεπώς, μπορεί να υποστηριχθεί ότι αυτός ο τύπος συνεντεύξεων είναι παρόμοιος με τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιούνται τις ποσοτικές μεθόδους τόσο στη μορφή όσο και στις υποθέσεις.

Ο δεύτερος τύπος συνεντεύξεων είναι η μη δομημένη συνέντευξη. Οι Gubrium & Holstein (2002) επισημαίνουν ότι, σε αντίθεση με τη δομημένη συνέντευξη, αυτό το είδος συνεντεύξεων είναι μια ανοιχτή κατάσταση, μέσω της οποίας παρέχεται μεγαλύτερη ευελιξία και ελευθερία και στις δύο πλευρές (δηλαδή σε συνεντευκτές και ερωτώμενους) όσον αφορά τον προγραμματισμό, την υλοποίηση και την οργάνωση του περιεχομένου της συνέντευξης και των ερωτήσεων. Ως εκ τούτου, ο συνεντευκτής εδώ θα ήταν πιο "πρόθυμος να παρακολουθήσει τις ενδιαφέρουσες εξελίξεις και να αφήσει τον ερωτώμενο να επεξεργαστεί διάφορα θέματα" (Dömyei, 2007).

Ο τρίτος τύπος συνεντεύξεων είναι η ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία φαίνεται να είναι η πιο ευέλικτη μορφή συνέντευξης. Η ημιδομημένη συνέντευξη επιτρέπει στον ερευνητή να διερευνήσει περαιτέρω τις απαντήσεις των ερωτηθέντων και να τις επεκτείνει ζητώντας περισσότερες πληροφορίες. Ενώ η μη δομημένη συνέντευξη διεξάγεται σε συνδυασμό με τη συλλογή δεδομένων παρατήρησης, οι ημιδομημένες συνεντεύξεις είναι συχνά η μόνη πηγή δεδομένων για ένα ποιοτικό ερευνητικό πρόγραμμα και συνήθως, προγραμματίζονται εκ των προτέρων σε καθορισμένο χρόνο και τόπο έξω από την καθημερινότητα. Είναι γενικά οργανωμένες γύρω από ένα σύνολο προκαθορισμένων ανοικτών ερωτημάτων, με άλλα ερωτήματα, που προκύπτουν από το διάλογο μεταξύ συνέντευξης και ερωτηθέντων.

Ο τέταρτος τύπος συνέντευξης είναι η εστιασμένη συνέντευξη, η οποία χρησιμοποιείται κατά κύριο λόγο στην ψυχολογία, αλλά παρόλα αυτά η χρήση της είναι ευρέως διαδεδομένη στον ερευνητικό χώρο. Τα πλεονεκτήματά της έγκεινται στο γεγονός ότι όπως και άλλοι τρεις τύποι συνεντεύξεων δεν περιορίζουν τα άτομα με τον τρόπο που περιορίζονται από τη δομή ενός κλειστού ερωτηματολογίου. Η έμφαση δίνεται στην ομάδα των συνεντευξιαζόμενων, στην αλληλεπίδραση των μελών και στις δυναμικές αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια της συνέντευξης (Cohen et al., 2008).

Οι δομημένες συνεντεύξεις είναι χρονοβόρες, απαιτούν εργασία και χρειάζονται συνεννόηση με τους συνεντευξιαζόμενους. Οι ερωτηθέντες πρέπει να είναι ευαισθητοποιημένοι, ετοιμόλογοι και να μπορούν να ελίσσονται, καθώς και να έχουν γνώση των σχετικών ουσιαστικών ζητημάτων. Η διαδικασία της προετοιμασίας για τις συνεντεύξεις, η σύσταση των συνεντεύξεων, η διεξαγωγή τους και η ανάλυση των συνεντεύξεων δεν είναι τόσο εύκολες διαδικασίες. Ο χρόνος και η προσπάθεια, που απαιτούνται, για να τα κάνουμε όλα αυτά σωστά είναι σημαντικά. Πολλές φορές, όταν κανείς επιλέγει τη δομημένη συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο έρχεται αντιμέτωπος με το επίπονο καθήκον της ανάλυσης ενός τεράστιου όγκου σημειώσεων και μεταγραφών.

Ωστόσο, κάποιες φορές, η δομημένη συνέντευξη μπορεί να αποβεί ως το πιο χρήσιμο ερευνητικό εργαλείο, ιδιαίτερα στον τομέα των κοινωνικών επιστημών. Σύμφωνα με Newcomer et al. (2015) η δομημένη συνέντευξη μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα χρήσιμη στις παρακάτω περιπτώσεις:

1. Εάν μέσα από ερωτήσεις ανοικτού τύπου, ο ερευνητής επιθυμεί να μάθει τις απόψεις κάθε ατόμου ξεχωριστά, που ανήκει σε μία συγκεκριμένη ομάδα.

2. Εάν μέσα από ερωτήσεις ανοικτού τύπου, επιθυμεί ο ερευνητής να ρωτήσει σχετικά με θέματα για τα οποία οι ερωτώμενοι δε θα ήταν ειλικρινείς στα πλαίσια μιας ομάδας εστίασης.
3. Εάν θέλουμε να πραγματοποιήσουμε την αξιολόγηση διαμόρφωσης ενός προγράμματος και επιθυμούμε να πραγματοποιήσουμε συνεντεύξεις με τους βασικούς διαχειριστές προγραμμάτων, το προσωπικό και τους παρόχους υπηρεσιών πρώτης γραμμής.
4. Εάν ο ερευνητής εξετάζει ανεξερεύνητα πεδία με άγνωστα αλλά δυνητικά σημαντικά ζητήματα και οι ερωτώμενοι χρειάζονται μεγάλο περιθώριο για τις απαντήσεις τους.

ε) Ερευνητική διαδικασία. Αρχικά έγινε τηλεφωνική επικοινωνία με ενδεχόμενους συμμετέχοντες στους οποίους υπήρχε δυνατότητα πρόσβασης, κατά την οποία ενημερώθηκαν για το περιεχόμενο και τους σκοπούς της έρευνας, το χρόνο, που κατά προσέγγιση θα διαρκούσε η συνέντευξη και αφού συμφώνησαν και πληρούσαν τα κριτήρια συμμετοχής στην έρευνα, κανονίστηκε μια συνάντηση στον προσωπικό επαγγελματικό χώρο του καθενός. Τριάντα (30) διευθυντές συμφώνησαν να λάβουν μέρος στην έρευνα, αλλά οι δέκα (10) δεν μπόρεσαν να συμμετάσχουν λόγω έλλειψης χρόνου, κατά το χρονικό διάστημα διεξαγωγής της μελέτης, το οποίο ήταν από 12-9-2018 έως 25-11-2018. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε χώρο επιλογής του κάθε συνεντευξιζόμενου. Στους συμμετέχοντες δόθηκαν ψευδώνυμα, για να διασφαλιστεί η ανωνυμία και διαβεβαιώθηκαν ότι η συγκεκριμένη έρευνα δεν θα τους βλάψει σε επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο. Υπέγραψαν μια φόρμα συναίνεσης η οποία φυλάσσεται εμπιστευτικά από τον ερευνητή.

Πριν την έναρξη των συνεντεύξεων, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις και σκοπός είναι η συλλογή των προσωπικών τους απόψεων. Στους συμμετέχοντες δόθηκαν οι ερωτήσεις και ο απαραίτητος χρόνος για να τις διαβάσουν και να κάνουν κάποια διευκρινιστική ερώτηση. Οι ερωτήσεις ήταν ανοικτού τύπου και ο ερευνητής παρέλειψε τον οποιοδήποτε σχολιασμό προκειμένου να αποφευχθεί η καθοδήγηση. Οι συνεντεύξεις διήρκησαν 30-45 λεπτά, και κατεγράφησαν με την χρήση ψηφιακού μαγνητοφώνου, ενώ ο ερευνητής κρατούσε σημειώσεις, κατά τη διάρκειά τους. Οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν αυτολεξεί και έπειτα κωδικοποιήθηκαν και ταξινομήθηκαν σε κατηγορίες και υποκατηγορίες, όπως αναφέρονται παρακάτω.

Η ανάλυση ποιοτικών δεδομένων είναι μια διαδικασία που περιλαμβάνει όλες τις διαδικασίες νοηματοδότησης, κατηγοριοποίησης και θεωρητικοποίησης του ποιοτικού υλικού με στόχο την απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα, τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων

ή την ερμηνεία και κατανόηση φαινομένων, διαδικασιών και συμπεριφορών (Ιωσηφίδης, 2003).

Όπως προαναφέρθηκε, αρχικά, οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν αυτολεξεί και κατεγράφησαν σε πρόγραμμα Word σε υπολογιστή. Έπειτα, έγινε επαναληπτική ακρόαση των συνεντεύξεων, για να δημιουργηθεί σαφής πεποίθηση ότι δεν έχουν γίνει εκ παραδρομής παραλήψεις, που θα μπορούσαν να αλλοιώσουν το αποτέλεσμα. Στη συνέχεια, οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις διαβάστηκαν πολλές φορές, για να εξοικειωθεί ο ερευνητής με το υπό ανάλυση υλικό. Οι απαντήσεις ομαδοποιήθηκαν με βάση τα κοινά χαρακτηριστικά τους και ταξινομήθηκαν τελικά στις εξής κατηγορίες: ο ρόλος του διευθυντή, οι κύριες αιτίες του άγχους των διευθυντών, οι επιπτώσεις του εργασιακού άγχους και οι τρόποι αντιμετώπισης του άγχους. Για τις παραπάνω κατηγορίες προέκυψαν οι υποκατηγορίες όπως αναλύονται στα υποκεφάλαια 2.3.2., 2.3.3., 2.3.4. και 2.3.5. και στους Πίνακες 2, 3, 4 και 5. Η τελική ενέργεια ήταν να ξαναδιαβαστούν μαζί με την τελική λίστα οι απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις, ούτως ώστε να διαπιστωθεί ότι δεν έχει γίνει κάποια παράληψη που αφορά σε αυτά που είχαν ειπωθεί από τους συμμετέχοντες στην έρευνα.

2.3. Αποτελέσματα έρευνας

2.3.1. Το δείγμα

Οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας ήταν διευθυντές στις σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων. Από τους 20 συμμετέχοντες, οι 11 ήταν άνδρες και οι 9 γυναίκες (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Στοιχεία διευθυντών που συμμετείχαν στην έρευνα

| Συμμετέχοντες (Ψευδώνυμα) | Χρονική περίοδος στη θέση του διευθυντή | Βασικός τίτλος σπουδών | Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών | Διδακτορικός τίτλος σπουδών |
|---------------------------|-----------------------------------------|------------------------|------------------------------|-----------------------------|
| Πέτρος | 6 | Φιλολογίας | Όχι | Όχι |
| Χαρά | 4 | Φυσικής | Ναι | Ναι |
| Βάνα | 12 | Φιλολογίας | Ναι | Όχι |
| Δήμητρα | 5 | Φυσικής | Ναι | Όχι |
| Άννα | 4 | Αγγλικής Φιλολογίας | Ναι | Όχι |
| Νίκος | 1 | Φιλολογίας | Ναι | Ναι |
| Χάρης | 22 | Φιλολογίας | Όχι | Όχι |
| Ελένη | 1,5 | Πληροφορικής | Ναι | Όχι |

| | | | | |
|-------------------|----|---------------------------------------|-----|-----|
| Γεωργία | 5 | Κοινωνιολογίας | Όχι | Όχι |
| Κάρμεν | 2 | Γαλλικής γλώσσας και φιλολογίας | Ναι | Όχι |
| Κώστας | 1 | Μαθηματικού | Όχι | Όχι |
| Βαγγέλης | 11 | Φυσικής | Όχι | Όχι |
| Ευγένιος | 4 | Αγγλικής Φιλολογίας | Ναι | Όχι |
| Χρήστος | 4 | Φιλολογίας | Ναι | Όχι |
| Σοφοκλής | 7 | Φυσικής Αγωγής | Όχι | Όχι |
| Σέβη | 3 | Φιλοσοφικής | Ναι | Ναι |
| Δημήτρης | 7 | Μηχανολογίας | Όχι | Όχι |
| Βασιλική | 2 | Πληροφορικής | Όχι | Όχι |
| Μάρκος | 1 | Μαθηματικού | Όχι | Όχι |
| Παναγιώτης | 1 | Πολιτικός Μηχανικός | Ναι | Όχι |

Η διεξαγωγή της έρευνας έλαβε χώρα στον προσωπικό χώρο κάθε συμμετέχοντα, στο νομό Ιωαννίνων, μετά από τηλεφωνική επικοινωνία και καθορισμό της συνάντησης. Τριάντα διευθυντές συμφώνησαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, αλλά οι δέκα λόγω έλλειψης χρόνου δεν μπόρεσαν να λάβουν μέρος. Το δείγμα αποτελείται από 20 διευθυντές, με εργασιακή εμπειρία από 1 έως 22 έτη, οι οποίοι εργάζονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση του νομού Ιωαννίνων. Στους συμμετέχοντες δόθηκαν ψευδώνυμα, για να διατηρηθεί η ανωνυμία τους.

Οι συμμετέχοντες διευθυντές είναι απόφοιτοι διάφορων σχολών. Όπως βλέπουμε και στον Πίνακα 1, οι 11 εκ των συμμετεχόντων κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, ενώ μόνο οι τρεις από τους 20 κατέχουν διδακτορικό δίπλωμα.

2.3.2. Ο ρόλος του διευθυντή

Οι ρόλοι που αναλαμβάνει ένας διευθυντής συνοψίζονται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2: Ο ρόλος του διευθυντή

| |
|---------------------------------------------------------------|
| 1. Συντονισμό και επίβλεψη του έργου των εκπαιδευτικών |
| 2. Επίβλεψη των μαθητών |
| α. πρόληψη/διαχείριση/επίλυση προβλημάτων |

β. προστασία δικαιωμάτων τους

3. Επίβλεψη και φροντίδα υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου

4. Φροντίδα για καλή συνεργασία μεταξύ

α. των εκπαιδευτικών

β. των εκπαιδευτικών και των μαθητών

γ. των διευθυντών με το σύλλογο διδασκόντων

δ. του συλλόγου διδασκόντων με τους μαθητές

ε. όλων των παραπάνω με τους γονείς των μαθητών

5. Ευθύνη για την οργάνωση και διεκπεραίωση της διοικητικής εργασίας

6. Ευθύνη για το σχολικό περιβάλλον και κλίμα

Το σχολείο ως ενιαίο οργανωτικό σύνολο λειτουργεί με βάση ένα προδιαγεγραμμένο πλαίσιο, από όπου απορρέουν οι κανόνες λειτουργίας του και το τυπικό περίγραμμα των σχέσεων μεταξύ των μελών του και των σχέσεων της κάθε σχολικής μονάδας με τα ανώτερα επίπεδα διοίκησης. Σε όλες σχεδόν τις χώρες, η διοίκηση και η εποπτεία της εκπαίδευσης ασκείται με τον ίδιο τρόπο, δηλαδή με την κεντρική διοίκηση και με τις υπηρεσίες της σε περιφερειακό ή τοπικό επίπεδο. Η θέση του διευθυντή της σχολικής μονάδας εντάσσεται συγχρόνως στο σχολείο, το οποίο διευθύνει και στο κεντρικό σύστημα διοίκησης της εκπαίδευσης, μέσω του οποίου πληρώνεται η θέση του και ως μέρος του οποίου λειτουργεί. Η θέση του διευθυντή αποτελεί ένα σημείο τομής ή και σύνδεσης των εξωτερικών παραμέτρων με τις ατομικές διαπροσωπικές παραμέτρους της ενδοσχολικής πραγματικότητας (Παπαναούμ, 1995).

Στον δύσκολο και πολύπλευρο ρόλο, που καλείται να διαδραματίσει στη σχολική ζωή ο διευθυντής, συμφωνούν όλοι οι συμμετέχοντες της έρευνας, επιβεβαιώνοντας την υπάρχουσα βιβλιογραφία. Η αντίληψη των ερωτηθέντων για τη διεύθυνση του σχολείου, παρά τις μικρές διαφοροποιήσεις, συμπίπτει ως προς τις κεντρικές της διαστάσεις, την τεχνική, την οργανωτική, την κοινωνική και την ηθική. Το ζητούμενο για τη διεύθυνση δεν είναι απλώς η ορθολογική διαχείριση των πόρων για να αυξηθεί η αποδοτικότητα, αλλά η συμβολή της στους εκπαιδευτικούς στόχους.

Ο Δημήτρης δήλωσε: «Είναι επικεφαλής της σχολικής μονάδας και θέτει τους στόχους του σχολείου. [...] Εκπροσωπεί το σχολείο σε όλες τις δραστηριότητές του και τις σχέσεις

του με τους τρίτους. Εφαρμόζει τη νομοθεσία και έχει την ευθύνη δημιουργίας θετικού κλίματος στη σχολική κοινότητα [...]».

Ο Πέτρος αναφέρει: «Έχει ευθύνη για την οργάνωση και διεκπεραίωση της διοικητικής εργασίας, π.χ. η διεκπεραίωση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας, η τήρηση των υπηρεσιακών βιβλίων, η διεκπεραίωση των μετεγγραφών, εσχάτως η ενημέρωση του συστήματος Myschool κ.ά.[...]. Ταυτόχρονα θα πρέπει να έχει όραμα για το σχολείο και να μυεί σε αυτό των σύλλογο διδασκόντων ώστε να γίνει συμμετοχος και συν-δημιουργός. Πρώτο βήμα προς αυτήν την κατεύθυνση είναι η ύπαρξη θετικού κλίματος και η υιοθέτηση της κουλτούρας του σχολείου (αναλόγως φυσικά και της ιστορίας του)».

Η Χαρά λέει: «Είναι ένας πολύπλοκος ρόλος στον οποίο δεν έχουν οριστεί με σαφήνεια τα καθήκοντα και οι υποχρεώσεις του. Ο διευθυντής αναλώνεται σε διοικητικής φύσεως εργασίες και δεν ασχολείται με τον συντονισμό του εκπαιδευτικού έργου, που είναι ο κύριος ρόλος του. Δεν στηρίζεται από την πολιτεία, καθώς αναλαμβάνει πολλές και ποικίλες ευθύνες χωρίς να έχει ουσιαστική αποδοχή και θεσμική κατοχύρωση. Οι τελευταίες νομοθετικές ρυθμίσεις, που ορίζουν την αξιολόγησή του από όλες τις κατευθύνσεις, χωρίς να έχει οριστεί συνυπευθυνότητα, με τους εκπαιδευτικούς αμέτοχους στη διοίκηση, έχουν καταστήσει τους διευθυντές τους μοναδικούς υπεύθυνους για την λογοδοσία για τη λειτουργία του σχολείου».

Ο Κώστας αναφέρει: Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας είναι καθοριστικός για το παραγόμενο σχολικό αποτέλεσμα. Ο διευθυντής επωμίζεται το δύσκολο έργο της σχολικής μονάδας που είναι η εκπλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων. Υποχρέωση του διευθυντή είναι η άσκηση των διοικητικών του καθηκόντων και η σωστή κατανομή του έργου του σχολείου (διδασκτικό και εξωδιδασκτικό). Τα καθήκοντα του διευθυντή είναι οργανωτικά, διοικητικά, παιδαγωγικά γενικά είναι σύνθετα αφού όλα αυτά έχουν σαν απώτερο σκοπό την βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Ο Πέτρος λέει: Ο ρόλος του διευθυντή μιας σύγχρονης σχολικής μονάδας κρίνεται ιδιαιτέρως σύνθετος και εκ των πραγμάτων ιδιαίτερα απαιτητικός. Με βάση το άρθρο 11 του ν. 1566/85 έχει την ευθύνη για ένα ευρύ φάσμα λειτουργιών, που θα μπορούσαν να συνοψιστούν στους εξής πέντε (5) τομείς.

α) ευθύνη για το διδασκτικό προσωπικό, π.χ. η επίβλεψη του έργου των διδασκόντων, καθοδήγηση, συντονισμός, μέριμνα για την επιμόρφωσή τους, εισαγωγή εκπ/κών καινοτομιών, ενημέρωση για την ισχύουσα νομοθεσία κ.ά.

β) ευθύνη για τους μαθητές, π.χ. να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τα δικαιώματά τους, κατάλληλης πρόληψη-διαχείριση-επίλυση προβλημάτων, συν-εργασία με γονείς κ.ά.

γ) ευθύνη για την επικοινωνία με φορείς του εξωτερικού περιβάλλοντος, π.χ. η δημιουργία και διατήρηση καλών σχέσεων με τους γονείς και την τοπική κοινωνία, επικοινωνία, εξωστρέφεια κ.ά.

δ) ευθύνη για την κτηριακή και υλικοτεχνική δομή του σχολείου, π.χ. η συντήρηση των κτηριακών υποδομών, η ασφάλεια και η υγιεινή των χώρων, η διαμόρφωση ενός οπτικά καλαίσθητου κτηρίου κ.ά.

ε) ευθύνη για την οργάνωση και διεκπεραίωση της διοικητικής εργασίας, π.χ. η διεκπεραίωση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας, η τήρηση των υπηρεσιακών βιβλίων, η διεκπεραίωση των μετεγγραφών, εσχάτως η ενημέρωση του συστήματος Myschool κ.ά.

Ταυτόχρονα θα πρέπει να έχει όραμα για το σχολείο και να μυεί σε αυτό των σύλλογο διδασκόντων ώστε να γίνει συμμετοχος και συν-δημιουργός. Πρώτο βήμα προς αυτήν την κατεύθυνση είναι η ύπαρξη θετικού κλίματος και η υιοθέτηση της κουλτούρας του σχολείου (αναλόγως φυσικά και της ιστορίας του).

Η θέση του Διευθυντή απαιτεί προσωπικότητα.

Ο Ευγένιος αναφέρει: Πράγματι ο ρόλος του διευθυντή είναι πολυδιάστατος. Είναι επικεφαλής της σχολικής μονάδας και θέτει τους στόχους του σχολείου. Συντονίζει και ελέγχει το έργο των εκπαιδευτικών φροντίζοντας παράλληλα να επιμορφωθούν αυτοί σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά ή επιστημονικά. Συνεργάζεται ισότιμα με το Σύλλογο Διδασκόντων φροντίζοντας να αμβλύνει τις αντιθέσεις και να ενισχύσει τις πρωτοβουλίες. Εκπροσωπεί το σχολείο σε όλες τις δραστηριότητές του και τις σχέσεις του με τους τρίτους. Εφαρμόζει τη νομοθεσία και έχει την ευθύνη δημιουργίας θετικού κλίματος στη σχολική κοινότητα.

Οι αρμοδιότητες των διευθυντών, όπως απορρέουν από το ρόλο τους, εκτείνονται κυρίως σε δύο διαστάσεις: τη διαχειριστική, δηλαδή ό, τι αφορά σε διοικητικά και οργανωτικά θέματα για την καλή λειτουργία του σχολείου και τη διαπροσωπική, δηλαδή ό, τι αφορά σε θέματα των μαθητών και τη συνεργασία τους με τους καθηγητές και τους γονείς. Από το σύνολο των συνεντεύξεων προκύπτει ότι η διεκπεραίωση των διοικητικών θεμάτων είναι η δραστηριότητα την οποία θεωρούν ως προτεραιότητά τους. Από εκεί και έπειτα, ακολουθούν τα θέματα που αφορούν στους μαθητές και τον σύλλογο διδασκόντων και τα λειτουργικά θέματα του σχολικού κτιρίου. Ένα ζήτημα στο οποίο δίνουν πολύ μεγάλη

βαρύτητα είναι η σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών, των ίδιων με τους εκπαιδευτικούς και των ίδιων και του συλλόγου διδασκόντων με τους γονείς των μαθητών.

Η Βάνα χαρακτηριστικά αναφέρει ότι: «[...]Το έργο αυτό δεν εξαντλείται στη διεκπεραίωση των διοικητικών εντολών της πολιτείας. Καθώς ο διευθυντής αποτελεί καθοριστικό παράγοντα λειτουργίας του σχολείου, πρέπει να διαθέτει γνώσεις προγραμματισμού, οργάνωσης, διεύθυνσης, εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, δημιουργικό και ευέλικτο πνεύμα, δεξιότητες καθοδήγησης, υποκίνησης της ομάδας, τεχνικές επικοινωνίας και συνεργασίας με στόχο τη λήψη αποφάσεων βάσει της αρχής της αρχής της συναίνεσης της συλλογικής ευθύνης και της δημοκρατικότητας».

Ο Χρήστος λέει: «Πρόκειται για καίρια θέση ευθύνης. «Καλείται να επιτελέσει πολύπλευρο ρόλο διοικητικό, επιστημονικό καθοδηγητικό, συμβουλευτικό[...]».

Ο Κώστας αναφέρει: «Ο διευθυντής είναι κύρια προϊστάμενος της σχολικής μονάδας με δυνατότητα και υποχρέωση να βοηθά και να κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα θέτοντας στόχους με σκοπό τη δημιουργία ενός σχολείου ανοικτού στην κοινωνία-βοηθά τους εκπαιδευτικούς και συντονίζει το έργο τους, προϊσταται του συλλόγου, διατηρώντας ισορροπίες δημιουργεί καλό και ευνοϊκό κλίμα στο σχολείο, αξιολογεί εκπαιδευτικούς, συνεργάζεται με τη διεύθυνση της εκπαίδευσης, τους σχολικούς συμβούλους, το σύλλογο γονέων, τους κηδεμόνες των μαθητών και φυσικά τους μαθητές. Εκπροσωπεί το σχολείο σε όλες τις σχέσεις του με τρίτους. Εφαρμόζει τους νόμους, Π.Δ κλπ. Συγκροτεί επιτροπές για εξετάσεις, εκδρομές και οτιδήποτε απαιτείται για τη σωστή λειτουργία του σχολείου».

Η Σέβη αναφέρει: Ο ρόλος του διευθυντή σε μια σύγχρονη σχολική μονάδα είναι ρόλος αυξημένης ευθύνης κυρίως καθηκόντων και υποχρεώσεων. Τα καθήκοντα και υποχρεώσεις του σχετίζονται με την συνολική λειτουργία του σχολείου. Από την καταλληλότητα του σχολικού κτιρίου-περιβάλλοντος χώρου στην διεξαγωγή της παιδαγωγικής και διδακτικής πράξης μέχρι την απρόσκοπτη παραμονή και ασφάλεια των μαθητών σε όλα τα επίπεδα. Εύκολα καταλαβαίνει κανείς πέρα από τις διαταγές και εγκυκλίους των υπηρεσιακών παραγόντων που διεκπεραιώνει ο διευθυντής οφείλει να διαθέτει ειδικές ικανότητες, δεξιότητες και γνώσεις προκειμένου να σταθεί στο ύψος των περιστάσεων.

2.3.3. Κύριες αιτίες του άγχους των διευθυντών

Οι σημερινοί διευθυντές των σχολείων, όχι μόνο αντιμετωπίζουν πληθώρα απαιτήσεων και προκλήσεων, που συνήθως συνδέονται με το ρόλο ενός διευθυντή, αλλά έχουν ολόκληρη τη σχολική ευθύνη. Σύμφωνα με τους Militello και Behnke (2006), μερικοί από τους παράγοντες που προκαλούν δυσαρέσκεια, ως προς την κύρια θέση είναι οι χρονικοί περιορισμοί, η αμοιβή που δεν είναι ανάλογη με τις εργασιακές ευθύνες, τις πιέσεις, την τοπική πολιτική, τον πολύ λίγο χρόνο που αφιερώνεται στην διδασκαλία και το άγχος που προκύπτει από τη θέση ευθύνης. Οι μελέτες των διευθυντικών στελεχών στις Ηνωμένες Πολιτείες ανέφεραν ευρήματα παρόμοια με εκείνα σε μια αυστραλιανή μελέτη (Bond, 2002), η οποία διαπίστωσε ότι οι διευθυντές έχουν αναγκαστεί, πλέον περισσότερο από ποτέ, να γίνουν διαχειριστές συμπεριφοράς, σύμβουλοι γονέων, εκπαιδευτικών και μαθητών (Fraser & Brock, 2006).

Σύμφωνα με την Εθνική Ένωση Διευθυντών Δημοτικών Σχολείων, οι διευθυντές εργάζονται περισσότερες ώρες, έχουν λιγότερο χρόνο για να ανταπεξέλθουν στον αέναο ανταγωνισμό, έχουν λιγότερη αυτοεκτίμηση και μεγάλη ευθύνη για την επιτυχία των σχολείων τους (Protheroe, 2009).

Για παράδειγμα, ο σημερινός διευθυντής είναι υπεύθυνος για τη δημιουργία ενός οράματος σε όλο το σχολείο, για την επαγγελματική εξέλιξη των μαθητών, καθοδήγηση εκπαιδευτικών, την οργάνωση και παρακολούθηση εκδηλώσεων, το συντονισμό τους και την παρακολούθηση των πολλών άλλων λεπτομερειών που συνοδεύουν το σχολείο (Richard, 2000).

Οι αδιάλειπτες πιέσεις με έντονο φόρτο εργασίας και αυξημένες ευθύνες έχουν δημιουργήσει μια κουλτούρα άγχους για τους διευθυντές, η οποία επηρεάζει τόσο τη σωματική όσο και την ψυχική υγεία αυτών των ατόμων. Δεδομένου ότι, υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ άγχους και υγείας, με το αρνητικό άγχος να συνδέεται με ψυχολογικές, καρδιαγγειακές, αναπνευστικές παθήσεις και είναι επιτακτική ανάγκη οι διευθυντές των σχολείων να αρχίσουν να εξετάζουν τις επιδράσεις του εργασιακού άγχους, καθώς και να αξιολογούν τους τύπους και την αποτελεσματικότητα των μηχανισμών αντιμετώπισης, που χρησιμοποιούν, για να μειώσουν το άγχος τους.

Στην έρευνα του Krzemienski (2012), τα ευρήματα εμφάνισαν αυξημένα επίπεδα άγχους των διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που προέκυπταν εξαιτίας των επαγγελματικών ευθυνών ή θέματα όπως η πολύωρη εργασία, λόγω συμμετοχής σε σχολικές δραστηριότητες εκτός των κανονικών ωρών εργασίας, αξιολόγησης του προσωπικού,

επίλυσης συγκρούσεων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, απόκτησης οικονομικών πόρων και της λήψης σημαντικών αποφάσεων. Η σύγχρονη πραγματικότητα έφερε μία πληθώρα νέων και πολύπλοκων παραγόντων άγχους, καθώς προστέθηκαν στην αρμοδιότητα του διευθυντή αρμοδιότητες, που αφορούν ένα νέο σχολικό όραμα.

Η Παπαστυλιανού (1996) στην έρευνά της για τις κύριες πηγές άγχους των εκπαιδευτικών, επισημαίνει ότι τα αίτια άγχους είναι πολλά και διαφορετικά. Ανάμεσά τους διακρίνονται τα εξής: η ανυπαρξία κινήτρων από πλευράς μαθητών, ο φόρτος εργασίας, η ανύπαρκτη ή κακής ποιότητας επικοινωνία με τους συναδέλφους, την ανάληψη πολλών και διαφορετικών καθηκόντων, οι φτωχές συνθήκες εργασίας, το κακό σχολικό κλίμα, η κακή οργάνωση της σχολικής μονάδας, η έλλειψη δυνατότητας επιρροής στις αποφάσεις, οι χαμηλές αποδοχές, ζητήματα πειθαρχίας, κ.ά. .

Ανάλογες έρευνες, αν και λιγότερες, έχουν διεξαχθεί με σκοπό τη διερεύνηση των πηγών άγχους των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Σύμφωνα με τις έρευνες αυτές, το άγχος των διευθυντών εντοπίζεται στο φόρτο εργασίας τους, στη διαχείριση των σχέσεων με τους επίσημους φορείς, στην έλλειψη πόρων, στην έλλειψη υποστήριξης, στις εκπαιδευτικές αλλαγές, στην οργάνωση της σχολικής μονάδας και σε διάφορα προβλήματα που ανακύπτουν από εξωσχολικούς παράγοντες (Τσιάκκιρος & Πασσιαρδής, 2002).

Πίνακας 3: Κύριες πηγές άγχους διευθυντών

| |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Υπερβολικός φόρτος εργασίας |
| 2. Ελλιπής διοικητική επάρκεια |
| 3. Προστασία μαθητών α. ασφάλεια στα διαλείμματα β. σχολικές εκδρομές γ. καταλήψεις |
| 4. Δύσκολη συνεργασία με τους γονείς |
| 5. Δυσκολίες συνεργασίας με το σύλλογο διδασκόντων α. ασυνεννοησία για τις άδειες των εκπαιδευτικών |
| 6. Έλλειψη οικονομικών πόρων α. ελλιπής υποστήριξη από εξωσχολικούς φορείς |
| 7. Έλλειψη ή φθορά υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου |
| 8. Ελλιπής εκπαιδευτική πολιτική α. μη έγκαιρη τοποθέτηση εκπαιδευτικών στα σχολεία |

Οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες διευθυντές κατατάσσουν στις κύριες πηγές του εργασιακού τους άγχους, την ελλιπή εκπαιδευτική πολιτική, την έλλειψη οικονομικών πόρων και την έλλειψη ή τη φθορά του σχολικού εξοπλισμού. Η κακή κατάσταση των κτιρίων και τα προβλήματα συντήρησής τους, τα προβλήματα που ανακύπτουν λόγω φθορών προκαλούν δυσχέρειες στη λειτουργία του σχολείου και σε συνδυασμό με την έλλειψη οικονομικών πόρων αποτελούν τροχοπέδη στην απερίσπαστη άσκηση των κύριων καθηκόντων των διευθυντών (Πίνακας 3).

Ο Δημήτρης χαρακτηριστικά αναφέρει: «[...]Επίσης, σημαντική πηγή είναι η προσπάθεια εξεύρεσης των υλικών μέσων που απαιτούνται καθημερινά για την ομαλή λειτουργία του σχολείου».

Η Βάνα τονίζει: «η λειτουργικότητα και ασφαλής χρήση των ελλειπόν εγκαταστάσεων».

Συναφή και με αρκετές αναφορές είναι και τα προβλήματα, που σχετίζονται με τη διοίκηση και την οργάνωση. Συχνά, αναφέρονται η γραφειοκρατία και η έλλειψη νομοθεσίας, που αφορούν στη διοίκηση της σχολικής μονάδας ως κύριες πηγές του άγχους των διευθυντών.

Ο Πέτρος αναφέρει: «Το άγχος του διευθυντή εκπορεύεται κυρίως από τον υπερβολικό φόρτο εργασίας (γραφειοκρατία, ανεπαρκής χρόνος ολοκλήρωσης εργασιών/προθεσμίες, κ.α.)».

Προβλήματα που σχετίζονται με τους μαθητές και προκαλούν έντονο στρες αναφέρουν οι περισσότεροι συνεντευξιαζόμενοι διευθυντές. Τα προβλήματα αυτά αφορούν στη σχολική επίδοση και πρόοδο των μαθητών, καθώς και σε προβλήματα συμπεριφοράς (απουσίες, καταλήψεις). Επιπρόσθετα, αναφορικά με τους μαθητές, άγχος φαίνεται να προκαλεί σε αρκετούς διευθυντές η επιτυχία και η διεκπεραίωση των Πανελλήνιων εξετάσεων, καθώς και η συνοδεία των μαθητών στις σχολικές εκδρομές.

Ο Δημήτρης αναφέρει: «Στη δική μου περίπτωση, η κυριότερη πηγή άγχους προέρχεται από την προσπάθεια προσαρμογής στη σχολική κοινότητα των ιδιαίτερων περιπτώσεων μαθητών που έχουν αρνητική στάση για το σχολείο».

Η Δήμητρα λέει χαρακτηριστικά: «Ασφάλεια των μαθητών και τήρηση των εφημεριών από τους εκπαιδευτικούς-διενέξεις ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς με παρεμβάσεις γονέων [...] επίσης πολύ μεγάλο άγχος έχει η διεξαγωγή των Πανελληνίων».

Αναφορικά με τους καθηγητές, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών αναφέρει, ότι τα πράγματα θα ήταν πιο εύκολα και τα επίπεδα του άγχους μικρότερα, εάν οι καθηγητές ενδιαφέρονταν περισσότερο για τη δημιουργία ενός ομαδικού

πνεύματος στα πλαίσια του σχολείου και στόχος τους δεν ήταν απλώς και μόνο η επίδοση των μαθητών.

Η Χαρά αναφέρει ότι: **«Η διαχείριση προσωπικού, οι ελλείψεις ή οι άδειες και η αναπλήρωσή του. Προκαλείται πραγματική αναστάτωση όταν απουσιάζει εκπαιδευτικός και μάλιστα σε μακροχρόνιες άδειες γιατί δεν αναπληρώνεται».**

Ο Νίκος επισημαίνει ότι: **«Η κατοχή της θέσης του διευθυντή προκαλεί μεγάλο άγχος. [...] Η άμβλυνση αντιθέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και η επίλυση συγκρούσεων».**

Η Ελένη αναφέρει ότι: **«Η κατοχή της θέσης του διευθυντή προκαλεί μεγάλο άγχος. [...] Δημοσιοϋπαλληλική στάση των εκπαιδευτικών».**

Ένας άλλος παράγοντας που φαίνεται να επηρεάζει αρνητικά τόσο την ψυχολογία όσο και την απόδοση των διευθυντών είναι οι σχέσεις των ίδιων και του εκπαιδευτικού προσωπικού με τους γονείς των μαθητών. Όπως αναφέρεται από τους συνεντευξιαζόμενους, συχνά στο σχολείο προκαλούνται συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών και των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς. Η ανάμειξη των γονέων στις συγκρούσεις αυτές δυσχεραίνει το δύσκολο έργο των διευθυντών, οι οποίοι καλούνται να λειτουργήσουν συμβουλευτικά. Από την άλλη πλευρά, κάποιοι διευθυντές αναφέρουν ως κύριο παράγοντα του άγχους τους, την απουσία των γονέων από κύρια ζητήματα που προκύπτουν στη σχολική μονάδα, καθώς και από τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων.

Ο Πέτρος επισημαίνει: **«[...]τις δυσκολίες στην συνεργασία-επικοινωνία με τους γονείς (ιδιαίτερες-υπερβολικές απαιτήσεις, αντιπαιδαγωγικές απόψεις, προσπάθεια παρέμβασης στο έργο του σχολείου κ.α.)».**

Ο Δημήτρης αναφέρει: **«Τέλος, η επικοινωνία με τους γονείς είναι δύσκολη ορισμένες φορές λόγω της άποψης που έχουν για τη λειτουργία και τους σκοπούς του σχολείου».**

Η Δήμητρα τονίζει: **«[...]διενέξεις ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς με παρεμβάσεις γονέων[...]».**

2.3.4. Επιπτώσεις εργασιακού άγχους

Πίνακας 4: Επιπτώσεις του εργασιακού άγχους

| Στην προσωπική ζωή | Στην επαγγελματική ζωή |
|-----------------------------------------|---------------------------|
| Δυσκολία ισορροπίας της προσωπικής ζωής | Δυσκολία αυτοσυγκέντρωσης |
| Έλλειψη χρόνου | Ψυχική κούραση |

Σωματική και ψυχολογική κόπωση

Δυσκολίες στις σχέσεις με τους συναδέλφους

Προστριβές με το οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον

Μείωση αποδοτικότητας

Έλλειψη ενδιαφερόντων

Απογοήτευση

Όπως αποδείχτηκε από την παρούσα μελέτη το εργασιακό άγχος των διευθυντών οδηγεί αναπόφευκτα σε κάποιες επιπτώσεις, που σχετίζονται τόσο με την προσωπική όσο και με την επαγγελματική ζωή των ανθρώπων αυτών. Ο Πίνακας 4 αναφέρει τις κύριες επιπτώσεις του άγχους στη ζωή των διευθυντών του νομού Ιωαννίνων. Οι επιπτώσεις του άγχους στους διευθυντές φαίνεται να σχετίζονται με την έλλειψη ισορροπίας ανάμεσα στην προσωπική και επαγγελματική ζωή. Η έλλειψη χρόνου, που είναι απότοκο του μεγάλου φόρτου εργασίας των διευθυντών δημιουργεί σωματική και ψυχολογική κόπωση, καθώς και έλλειψη χρόνου για την άσκηση οποιουδήποτε ενδιαφέροντος. Δεν απουσιάζουν οι προστριβές των διευθυντών με το οικογενειακό και φιλικό τους περιβάλλον, γεγονός που έρχεται σαν επακόλουθο της έλλειψης χρόνου για συζήτηση με τους οικείους και σαν εκτόνωση της καθημερινής εργασιακής έντασης.

Αναφορικά με τις αρνητικές συνέπειες του άγχους στην επαγγελματική ζωή, οι διευθυντές, σχετίζονται με επιπτώσεις στην ευρύτερη επαγγελματική ζωή, στο παραγόμενο έργο και την αποδοτικότητα στις απαιτήσεις του ρόλου τους, αλλά και στη σχέση τους με τους συναδέλφους τους. Το πιο ενδιαφέρον και συνάμα αποθαρρυντικό εύρημα της έρευνάς μας ήταν το γεγονός ότι αρκετοί διευθυντές μίλησαν για ψυχική κόπωση ή αλλιώς ψυχική εξουθένωση, κατάσταση η οποία είναι το τελευταίο στάδιο του άγχους, γεγονός που αποδεικνύει ότι το πρόβλημα δεν είναι απλώς υπαρκτό, αλλά και επικίνδυνο.

Η Χαρά αναφέρει: «Γενικά, όμως, με φθείρει καθώς με κυριεύει και έχω την αίσθηση ότι είμαι μόνη μου και έχω να αντιμετωπίσω δυσκολίες που θα μπορούσαν να προβλεφτούν και να αντιμετωπιστούν με συλλογικό τρόπο».

Ο Δημήτρης λέει: «Οι επιπτώσεις του άγχους στην προσωπική ζωή είναι πολύ σημαντικές. Επηρεάζει τις σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας αλλά και την προσωπική υγεία του Διευθυντή ιδιαίτερα αν τα επίπεδα άγχους είναι μεγάλα».

Η Βάνα τονίζει: «κόπωση σωματική και συναισθηματική».

Ο Ευγένιος επισημαίνει: «Οι επιπτώσεις του άγχους στον επαγγελματικό τομέα είναι η αρνητική στάση του Διευθυντή απέναντι στα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις του και η μειωμένη ικανότητα εκπλήρωσης αυτών. Δικαιολογημένα ως ένα βαθμό το άγχος βοηθά

την καθημερινή φροντίδα για το σχολείο όμως μετά από αυτό το βαθμό λειτουργεί σαν τροχοπέδη».

Αναφορικά με τη συνεργασία των διευθυντών με τον σύλλογο διδασκόντων και κατά πόσο τους επηρεάζει είτε θετικά είτε αρνητικά στα επίπεδα του άγχους τους, οι περισσότεροι διευθυντές φαίνεται να περιγράφουν τη σχέση τους κατά γενική ομολογία ως ομαλή και αρμονική. Ωστόσο, η ομαλή αυτή σχέση δεν είναι ανάλογη της μείωσης του άγχους των διευθυντών, δηλαδή φαίνεται να μην επηρεάζει τα επίπεδα στρες των περισσότερων από τους διευθυντές, εκτός από ελάχιστες περιπτώσεις. Το αντίθετο συμβαίνει με τη μη ομαλή συνεργασία με το σύλλογο των διδασκόντων. Πιο αναλυτικά, οι περισσότεροι ερωτώμενοι διευθυντές επιβεβαίωσαν, ότι η δύσκολη συνεργασία με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς δημιουργεί αυξημένα επίπεδα άγχους, διότι νιώθουν ότι δεν έχουν κάποια βοήθεια, έστω σαν ψυχολογική υποστήριξη στο δύσκολο έργο τους.

Η Χαρά αναφέρει: «**Η επικοινωνία με άλλους συναδέλφους δεν με βοηθά στην αντιμετώπιση πρακτικών ζητημάτων αλλά η διαπίστωση κοινών προβλημάτων τουλάχιστον δεν με αποθαρρύνει και με ενισχύει να συνεχίσω».**

Ο Κώστας λέει: «**Η σχέση μου με τους συναδέλφους ήταν και είναι πολύ καλή, μιας και βασίζεται στην αμοιβαία κατανόηση των υποχρεώσεων και των καθηκόντων διευθυντή και εκπαιδευτικών. Επιπλέον, αρκετοί συνάδελφοι αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και υλοποιώντας προγράμματα και εκδηλώσεις βοήθησαν στην άρτια λειτουργία του σχολείου μειώνοντας αισθητά το άγχος του διευθυντή».**

Η Δήμητρα αναφέρει: «**Στο σχολείο που υπηρετώ σήμερα η συνεργασία με τους συναδέλφους είναι άριστη και καλλιεργώντας και διαπροσωπικές σχέσεις υπάρχει μείωση του άγχους».**

Ο Ευγένιος τονίζει: «**Οι πιο συνηθισμένες περιπτώσεις άγχους αφορούν: την εικόνα του διευθυντή και την εικόνα του σχολείου. Σε περιόδους έντονης κρίσης, λήψης αποφάσεων ή προς το τέλος της χρονιάς, όταν κάνουμε την τελευταία παιδαγωγική συνεδρίαση, όπου γίνεται και μια αποτίμηση του έργου, εκεί φαίνονται οι κρίσεις οι οποίες υπήρξαν».**

Η Άννα αναφέρει: «**Η συνεργασία με τους συναδέλφους είναι καλή. Υπάρχουν, όμως, εκπαιδευτικοί, που δεν έχουν την απαραίτητη ευαισθησία σε επίπεδο παιδαγωγικής ευθύνης και εύρυθμης σχολικής λειτουργίας. Η προσπάθεια να καταλάβουν τις υποχρεώσεις δημιουργεί άγχος».**

2.3.5. Τρόποι αντιμετώπισης του άγχους

Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι διευθυντές της έρευνάς μας για την αντιμετώπιση των συμπτωμάτων του άγχους φαίνεται να προέρχονται από την προσωπική εμπειρία του καθενός ή να προκύπτουν μέσα από συζητήσεις με άλλους συναδέλφους τους (Πίνακας 5).

Πίνακας 5: Τρόποι αντιμετώπισης του άγχους

1. Δημιουργία δικτύων υποστήριξης
 - α. να συζητάς με τους εκπαιδευτικούς
 - β. να συζητάς με το οικογενειακό περιβάλλον
 - γ. Συμβουλές από ειδικούς ψυχικής υγείας
2. Ενεργοποίηση τάσεων διαφυγής
 - α. να προσπαθείς να ξεχνάς τον διευθυντικό σου ρόλο όταν πηγαίνεις σπίτι
 - β. να οργανώνεις ταξίδια ανάπαυλας
 - γ. να ασχολείσαι με δραστηριότητες που σε ενδιαφέρουν
3. Χρήση του μοντέλου της συμμετοχικής ηγεσίας
 - α. να προσπαθείς να εντάξεις τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία λήψης αποφάσεων
 - β. να κατανέμεις τις ευθύνες
4. Υιοθέτηση θετικής στάσης
 - α. να αποφεύγεις τα συναισθήματα πανικού
 - β. να αντιμετωπίζεις τις δυσκολίες με ψυχραιμία

Όλοι οι διευθυντές της έρευνάς μας συμφώνησαν ότι η εκπαιδευτική πολιτική είναι απύσχα σε ό, τι αφορά τους τρόπους πρόληψης ή αντιμετώπισης του άγχους των διευθυντών. Και όχι μόνο αυτό, αλλά με την πληθώρα των αρμοδιοτήτων και των καθηκόντων που προβλέπονται για τους διευθυντές το πρόβλημα επιτείνεται και διογκώνεται.

Οι περισσότεροι διευθυντές, επιλέγουν τη συζήτηση με το οικογενειακό τους περιβάλλον ως τρόπο χαλάρωσης από τα προβλήματα στο εργασιακό περιβάλλον, ενώ προτιμούν να συζητάνε με συναδέλφους για ότι αφορά σε θέματα χειρισμού δύσκολων και αγχογόνων καταστάσεων. Αρκετοί από τους συνεντευξιζόμενους, ανέφεραν ότι είχαν συχνά την τάση διαφυγής από την καθημερινότητα και τη ρουτίνα και για το λόγο αυτό διοργάνωναν ταξίδια ή έβρισκαν προσωρινή διέξοδο σε διάφορες δραστηριότητες, κυρίως αθλητικές.

Η οργανωτικότητα, ο σωστός προγραμματισμός και ο καταμερισμός ευθυνών είναι πρακτικές, που επιλέγουν αρκετοί από τους συνεντευξιζόμενους, ώστε να προλάβουν το άγχος, ως απόρροια του μεγάλου φόρτου εργασίας. Κυρίως οι διευθυντές με πολυετή εμπειρία είναι εκείνοι που επιμένουν στον σωστό προγραμματισμό, ως στρατηγική πρόληψης του άγχους, ενώ οι ίδιοι αναφέρουν ότι αντιμετωπίζουν τις καταστάσεις σαν μέρος της δουλειάς τους με απόλυτα φυσιολογικό τρόπο και χωρίς πανικό. Από την άλλη πλευρά, φαίνεται ότι οι διευθυντές που δεν κατέχουν χρόνια τη θέση αυτή, επιλέγουν την παραπομπή τους σε κάποιον ειδικό, σύμβουλο ψυχικής υγείας.

Η Βάνα αναφέρει: **«καλή οργάνωση προγραμματισμό, κατάρτιση σε θέματα διοίκησης, διατήρηση υγιών διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας».**

Η Χαρά λέει: **«Τα αντιμετώπιζα συζητώντας με τον σύζυγό μου και με την βοήθεια φίλων. Στο τέλος της θητείας μου πήγα σε γιατρό αλλά ευτυχώς τελείωσε το σχολείο για καλοκαιρινές διακοπές».**

Ο Παύλος λέει: **«Χαλάρωση, ενδοσκόπηση, άθληση (βάδισμα), διάλογος με οικεία άτομα εμπιστοσύνης, γνώστες πολλές φορές του αντικειμένου».**

Η Βασιλική τονίζει: **«Με ψυχραιμία θέτοντας την εμπειρία ως οδηγό στις λύσεις του κάθε προβλήματος με θετική και αισιόδοξη σκέψη και αναζήτηση βοήθειας από τους αρμόδιους ειδικούς επιστήμονες».**

Ο Νίκος λέει: **«Αντιμετώπιση του άγχους με σωστό και έγκαιρο προγραμματισμό με τη χρήση γραπτών σημειώσεων, συλλογική λήψη αποφάσεων για σοβαρά ζητήματα του σχολείου, λήψη απόφασης ύστερα από σκέψη και συζήτηση με πρόσωπα που έχουν επαγγελματική εμπειρία και μπορούν να έχουν συμβουλευτικό ρόλο (σχολική σύμβουλος), υποστήριξη από το οικογενειακό περιβάλλον».**

Η Γεωργία αναφέρει: **Διοικητική επάρκεια και ετοιμότητα των διευθυντών, γνώσεις ψυχολογίας με έμφαση τη σχολική μονάδα, γνώσεις διαχείρισης συγκρούσεων, γνώσεις συμβουλευτικής σε σχέση με τα προβλήματα και την επικοινωνία σε μια σχολική μονάδα, σταθερό νομικό και θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης.**

2.4.Συζήτηση - Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 20 διευθυντές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων. Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών, σχετικά με το ρόλο και τα καθήκοντά τους, η διερεύνηση των πηγών που προκαλούν άγχος

στους διευθυντές και οι επιπτώσεις του εργασιακού άγχους τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο. Παράλληλα, σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να ακουστούν οι απόψεις των διευθυντών για τις στρατηγικές επίλυσης του άγχους και αν και κατά πόσο η ομαλή συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας συμβάλει στη μείωση του άγχους.

Για να διερευνηθούν οι απόψεις των διευθυντών, επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος έρευνας και ως ερευνητικό εργαλείο η δομημένη συνέντευξη. Με τον τρόπο αυτό καταφέραμε να ερευνήσουμε όσο το δυνατόν πιο διεξοδικά τις απόψεις των συνεντευξιαζόμενων για το ρόλο και τις αρμοδιότητες ενός διευθυντή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα. Η δομημένη συνέντευξη με τις ανοικτού τύπου ερωτήσεις αποτελεί πρωτοτυπία στη διερεύνηση ενός τέτοιου πολυδιάστατου θέματος, για το οποίο οι απόψεις των ίδιων των εργαζομένων πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη από τους αρμόδιους της εκπαιδευτικής πολιτικής. Επιπρόσθετα, η συμβολή της παρούσας έρευνας είναι καθοριστική στον επαναπροσδιορισμό των πηγών άγχους των διευθυντών και των στρατηγικών επίλυσης που οι ίδιοι χρησιμοποιούν και που προέρχονται κυρίως από την προσωπική τους εμπειρία. Ως προς αυτό, μέσα από τη μελέτη αυτή οι διευθυντές καλούνε την πολιτεία να επαναπροσδιορίσει τις αρμοδιότητες και τα καθήκοντα των διευθυντών και να λάβουν μέτρα πρόληψης και αντιμετώπισης των κύριων πηγών άγχους.

Όπως αποδείχτηκε από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων διευθυντών, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας δεν είναι μόνο ένας απλός διεκπεραιωτής των διοικητικών και υπηρεσιακών υποθέσεων, όπως παλαιότερα, αντιθέτως είναι ένα άτομο με πολυποικίλους ρόλους στη σημερινή κοινωνία της πληροφορίας και της παγκοσμιοποίησης. Ο διευθυντής αποτελεί το πρότυπο της σχολικής μονάδας για διδακτικά, παιδαγωγικά, υπηρεσιακά και διαπροσωπικά θέματα και είναι εμψυχωτής τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων και των μαθητών. Πιο αναλυτικά, ο διευθυντής καλείται να εμψυχώνει και να ενισχύει κάθε προσπάθεια που γίνεται είτε ενδοσχολικά είτε εξωσχολικά από τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία, να διευκολύνει την επικοινωνία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, να προστατεύει τα δικαιώματα των μαθητών και να φροντίζει για την ασφάλειά τους.

Οι αντιλήψεις των ερωτηθέντων εναρμονίζονται με το ρόλο του διευθυντή, όπως περιγράφηκε στη σχετική βιβλιογραφική ανασκόπηση και όπως προκύπτει από τα άρθρα και τα προεδρικά διατάγματα, από την ανάλυση, όμως, των συνεντεύξεων διαπιστώθηκε ποικιλία απόψεων και κάποιες μικρές διαφοροποιήσεις στις επιμέρους απόψεις. Η διαπίστωση αυτή ενισχύει την άποψη ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι τόσο πολύπλευρος και σύνθετος. Αν

εξετάσει όμως κανείς συνολικά τα επιμέρους θέματα που προκύπτουν διαπιστώνει κάποιες κοινές τάσεις.

Στη μεγαλύτερη πλειοψηφία, οι διευθυντές θεωρούν ως κύριο καθήκον τους την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας, τη δημιουργία καλού σχολικού κλίματος και την προστασία, αλλά και επίδοση των μαθητών. Επίσης, ο διευθυντής θεωρείται συνδεδετικός κρίκος σε ό, τι σχετίζεται με συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς. Δεν πρέπει να ασκεί έλεγχο και δύναμη στους εκπαιδευτικούς, αλλά να τους παρέχει δύναμη και να τους ενθαρρύνει με σκοπό να αποκτήσουν μία σχετική αυτονομία.

Επίσης, ανάμεσα στις αντιλήψεις όπως αυτές εκφράστηκαν στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διακρίνουμε και το ρόλο του διευθυντή ως οικονομικό διαχειριστή, ως υπεύθυνο για την τήρηση της πειθαρχίας, ως υπεύθυνο για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας που διευθύνει και ως υπεύθυνο να θέτει εκπαιδευτικούς στόχους στην αρχή της χρονιάς, αλλά και μικρότερους στόχους κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Άρα, αν προσπαθήσουμε να ομαδοποιήσουμε τις πεποιθήσεις των διευθυντών σχετικά με το ρόλο και τα καθήκοντά τους, θα διακρίναμε δύο κατηγορίες καθηκόντων: α) καθήκοντα διοικητικά/διαχειριστικά, εκείνα δηλαδή που αφορούν την καλή λειτουργία του σχολείου και την αποτελεσματική επικοινωνία με την κεντρική διοίκηση και β) καθήκοντα που αφορούν τη δημιουργία παιδαγωγικού κλίματος μέσω των διαπροσωπικών σχέσεων. Αυτό είναι και το αποτέλεσμα της έρευνας της Παπαναούμ (1995), η οποία ασχολήθηκε με τις αντιλήψεις διευθυντών των σχολικών μονάδων σχετικά με τα καθήκοντά τους και την αποτελεσματικότητά τους.

Η έρευνα που διεξήχθη επιβεβαίωσε τη σχετική βιβλιογραφία. Σχετικά με την αποτελεσματικότητα των διευθυντών ως ηγετών των σχολικών μονάδων, διαπιστώθηκε ότι τα βασικά χαρακτηριστικά και συστατικά της αποτελεσματικής διοίκησης είναι τα ακόλουθα:

A) Το όραμα, που πρέπει να διαμορφώνει ο σχολικός ηγέτης για το σχολείο που διευθύνει.

B) Οι ικανότητες μετασχηματισμού, δηλαδή η ικανότητα να παράγει συγκεκριμένο έργο μεταβάλλοντας κάθε φορά τους στόχους και τις πηγές που απαιτούνται κάθε φορά.

Γ) Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μέσα από τη συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Δ) Η σταθερότητα και η ενσυνείδητη δράση, οι οποίες συνδέονται με την ικανότητα του διευθυντή να επιφέρει αλλαγές.

Ε) Η δημιουργικότητα, που σχετίζεται με την εφευρετικότητα καινοτόμων λύσεων για την αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων.

Στ) Η ευαισθησία, που εκφράζεται μέσα από την κατανόηση που δείχνει στις φιλοδοξίες και τις ανάγκες των υφισταμένων του.

Ζ) Η ικανότητα του διευθυντή να ασκεί τόσο διδακτική όσο και διοικητική επίδραση στην εργασία του σχολείου (Σαϊτής, 2007).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό και ως εκ τούτου, ο συγκεντρωτισμός αυτός επηρεάζει όλες τις πτυχές της σχολικής ζωής, μία από τις οποίες είναι το έργο των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Αυτό αποδεικνύεται και στην έρευνά μας, από τις απαντήσεις που έδωσαν οι 20 ερωτηθέντες διευθυντές. Οι περισσότεροι παράγοντες άγχους των διευθυντών, δηλαδή οι δυσκολίες που προκύπτουν από τη θέση του διευθυντή και δημιουργούν έντονα συναισθήματα στρες, δηλαδή η έλλειψη χρόνου τόσο σε επαγγελματικό όσο και σε προσωπικό επίπεδο, η έλλειψη υποστήριξης τόσο από πλευράς συναδέλφων όσο και από την ελλιπή διοικητική παρουσία και ο υπερβολικός φόρτος εργασίας, είναι αποτελέσματα του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Αναφορικά με τις αιτίες που προκαλούν άγχος στους διευθυντές εντοπίζεται και μία γενικότερη έλλειψη εκπαιδευτικής πολιτικής όσον αφορά τα καθήκοντα με τα οποία είναι επιφορτισμένοι οι διευθυντές. Αρκετοί από τους συνεντευξιαζόμενους ανέφεραν ότι η προστασία και η ασφάλεια των μαθητών ιδιαίτερα στις σχολικές εκδρομές, αλλά και η σχολική τους επίδοση είναι δύο παράγοντες που αυξάνουν κατά πολύ τα επίπεδα τους άγχους τους. Όπως διαπιστώνεται, η ασφάλεια των μαθητών και η σχολική επίδοση είναι δύο καταστάσεις, οι οποίες δεν έχουν άμεση σχέση μεταξύ τους. Παρόλα αυτά, οι διευθυντές είναι υπεύθυνοι και για τις δύο αυτές αρμοδιότητες. Επιπρόσθετα, η έλλειψη εκπαιδευτικής πολιτικής εντοπίζεται και στην έλλειψη οικονομικών πόρων των σχολικών μονάδων, αλλά και στην αδυναμία επιδιόρθωσης ή αντικατάστασης της υλικοτεχνικής υποδομής σε περίπτωση φθοράς, κάτι που επιβαρύνει ακόμα περισσότερο την ψυχολογική κατάσταση των διευθυντών.

Τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τους παράγοντες που δημιουργούν άγχος στους διευθυντές συμφωνούν με τα ευρήματα των ερευνών της διεθνούς βιβλιογραφίας. Οι Tsiakkiros και Pashiardis (2002), απέδειξαν στην έρευνά τους ότι οι κύριες αιτίες άγχους των διευθυντών προέρχονται από τον συγκεντρωτισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς εντόπισαν ως κύριες αγγηγόνες αιτίες την έλλειψη χρόνου των διευθυντών, την

έλλειψη αναγνώρισης και υποστήριξης του έργου τους, τα θέματα πειθαρχίας και τον υπερβολικό φόρτο εργασίας.

Όπως καταλήγει ο Τσιάκιρος, στην έρευνά του, απαιτείται μία εκπαιδευτική πολιτική η οποία θα πρέπει να λάβει μέτρα για την αντιμετώπιση των πηγών άγχους των διευθυντών και σιγά - σιγά να αρχίσει να προωθείται η αυτονόμηση και αποκέντρωση των σχολικών μονάδων. Η παροχή ευελιξίας στο αναλυτικό πρόγραμμα, ώστε αυτό να δομείται βάση της ιδιαιτερότητας της κάθε περιοχής, η παροχή ενός ποσού σε κάθε σχολείο, ώστε να καλύπτουν αυτόνομα ορισμένες ανάγκες τους είναι μερικές ενδεικτικές προτάσεις, οι οποίες θα αποφόρτιζαν κάπως το ρόλο του διευθυντή. Αντί αυτών και από την έρευνά μας αποδείχτηκε ότι η πολιτεία είναι απύσχα, ενώ η εκπαιδευτική πολιτική δεν προβλέπει μέτρα πρόληψης ή αντιμετώπισης του άγχους των διευθυντών και συνεπώς, οι διευθυντές χρησιμοποιούν τις δικές τους στρατηγικές επίλυσης του άγχους, οι οποίες βασίζονται στην εμπειρία τους.

Τέσσερις είναι οι διέξοδοι, οι οποίες φαίνεται να χρησιμοποιούνται από τους διευθυντές ως στρατηγικές επίλυσης του άγχους τους: α) η δημιουργία δικτύων υποστήριξης, β) η ενεργοποίηση τάσεων διαφυγής, γ) η προσπάθεια για χρήση του μοντέλου της συμμετοχικής ηγεσίας και δ) η υιοθέτηση μία γενικότερης θετικής στάσης απέναντι στο επάγγελμά τους.

Οι περισσότεροι εκ των διευθυντών αναφέρουν ότι για να αντιμετωπίσουν το άγχος τους έστω και πρόσκαιρα επιλέγουν να συμβουλευονται κάποιο πρόσωπο από το οικογενειακό ή φιλικό περιβάλλον ή κάποιον συνεργάτη τους, ο οποίος έχει βρεθεί στη θέση αυτή. Αρκετοί αναφέρουν ότι επιλέγουν να διαφεύγουν για λίγο από την επαγγελματική καθημερινότητα και το άγχος που αυτή συνεπάγεται κάνοντας ταξίδια ή με το να ασχολούνται με κάποια αθλητική δραστηριότητα.

Το προτεινόμενο μοντέλο διοίκησης, ώστε να αποφορτισθούν οι διευθυντές από τον φόρτο εργασίας φαίνεται να είναι η συμμετοχική ηγεσία, σύμφωνα με την οποία η εξουσία και η λήψη αποφάσεων κατανέμεται σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας. Τη χρήση του συμμετοχικού αυτού μοντέλου φαίνεται να επιδιώκουν και πολλοί από τους διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνά μας. Το μοντέλο αυτό στηρίζεται στις δημοκρατικές αρχές για τη λήψη αποφάσεων, στις κοινές αξίες σχετικά με την εκπαίδευση και την κοινωνία, στο μικρό μέγεθος των ομάδων και στην κοινή αποδοχή των αποφάσεων που προκύπτουν μέσα από συμφωνία (Μαυρογιώργος, 1999).

Ανάμεσα στις απόψεις των διευθυντών ιδιαίτερη έμφαση δίνεται επίσης στην υιοθέτηση μιας θετικής φιλοσοφικής άποψης για τη ζωή, στη σωστή διαχείριση του διαθέσιμου χρόνου και στη διατήρηση της φυσικής και ψυχικής υγείας (Brunet, 2001).

Η έρευνα του Τσιάκκιρου, κατέδειξε επίσης κάποιες προσωπικές, διαπροσωπικές και οργανωτικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι Κύπριοι διευθυντές για την αντιμετώπιση του άγχους. Ανάμεσα σε αυτές τις στρατηγικές εντοπίζουμε την προσπάθειά τους να μάθουν περισσότερα στοιχεία από συναδέλφους τους για την αντιμετώπιση των δύσκολων καταστάσεων, η ενίσχυση της αντίληψης ότι έχουν τη δυνατότητα έλεγχου για όσα συμβαίνουν, ο προγραμματισμός των ενεργειών τους και η χρήση τεχνικών διαχείρισης του χρόνου. Η τακτική άσκηση και η χρήση τεχνικών χαλάρωσης επίσης αναφέρονται από τους Κύπριους διευθυντές, ως στρατηγικές αντιμετώπισης των αγχογόνων καταστάσεων.

Από όσα έχουν αναφερθεί πιο πάνω, φαίνεται ότι οι Έλληνες διευθυντές χρησιμοποιούν διάφορες στρατηγικές διαχείρισης του επαγγελματικού άγχους. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι κανένας από τους διευθυντές δεν συμπεριέλαβαν στις στρατηγικές την άμεση παρέμβαση και την πρόληψη ώστε να προλαβαίνουν την εκδήλωση ανεπιθύμητων καταστάσεων. Είναι φανερό ότι οι διευθυντές καταφεύγουν στις πρόσκαιρες αυτές στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους, γιατί το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα δεν τους βοηθάει στην πρόληψη ή την αντιμετώπισή του.

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Το συμπεριληπτικό σχολείο της νέας εποχής, όπως αναφέρθηκε και στην παράγραφο 1.6.1., θέτει ως στόχο όλοι οι μαθητές να συμμετέχουν στα αναλυτικά προγράμματα και κανείς να μην αποκλείεται από την πολιτιστική ζωή και τις δραστηριότητες του σχολείου. Μέσα από τις σχέσεις αλληλεγγύης μεταξύ των ανθρώπων και τις δημιουργικές συγκρούσεις που προκύπτουν, αποτελεί το πρώτο βήμα για μια κοινωνία μη αποκλεισμού και τη λύση απέναντι στα επικίνδυνα αποτελέσματα της απομόνωσης. Παράλληλα, παρέχει ευκαιρίες ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων για όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η παρουσία ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη μνεί όλους στην κατανόηση, την αποδοχή και τον σεβασμό απέναντι στους συνανθρώπους, καθώς και στη διαδικασία διαχείρισης των ατομικών διαφορών και ομοιοτήτων στις μεταξύ τους σχέσεις. Ταυτόχρονα, όσον αφορά στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, η ενεργή συμμετοχή τους στα γενικά σχολεία μεγιστοποιεί τις ευκαιρίες για αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους χωρίς αναπηρία, ευνοεί την ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων, των γενικών τους γνώσεων και της λειτουργικότητάς τους (Χριστοφοράκη, 2005).

«Σήμερα, στα δημόσια σχολεία γενικής εκπαίδευσης φοιτούν οι περισσότεροι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (υλοποίηση της αρχής της συμπεριληπτικής ή ολικής

εκπαίδευσης) στους οποίους παρέχεται πρόσθετη διδακτική στήριξη ή παράλληλη στήριξη στην τάξη ή λειτουργούν τμήματα ένταξης για ορισμένες περιπτώσεις παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες» (Στασινός, 2013). Έτσι, ο ρόλος των εκπαιδευτικών της γενικής αγωγής παρουσιάζεται διευρυμένος, καθώς αυτοί καλούνται να ανταποκριθούν στις ανάγκες όλων των μαθητών. Επίσης, συμβάλλουν στον εντοπισμό των δυνατοτήτων και των αδυναμιών των παιδιών, καθώς και στη διαμόρφωση του κλινικού τους προφίλ μέσω των παρατηρήσεών τους, αλλά και στην αξιολόγηση των ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών τους. Είναι οι πρώτοι που αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες των μαθητών και που μπορούν να προτείνουν την ένταξη του μαθητή σε ειδική τάξη και την παροχή των κατάλληλων υπηρεσιών (Παπαπέτρου κ.ά., 2013).

Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης συλλέγει πληροφορίες για την αναγνώριση των παραγόντων που συνεισφέρουν στη δυσκολία ενός μαθητή, όταν μαθαίνει να διαβάζει και να γράφει. Η διαδικασία της αξιολόγησης είναι σημαντική για μια σειρά διαφορετικών αλλά αλληλένδετων λόγων. «Πρώτον, συλλέγονται πληροφορίες από γονείς και δασκάλους, για να κατανοηθούν οι αναπτυξιακές και εκπαιδευτικές ευκαιρίες που έχουν προσφερθεί στον εκάστοτε μαθητή. Έπειτα, του δίνονται τεστ, για να αναγνωριστούν τα δυνατά σημεία και οι αδυναμίες του που οδηγούν σε μια διάγνωση και ένας οδικός χάρτης για την παρέμβαση. Αναπτύσσονται στη συνέχεια και αναφέρονται τα συμπεράσματα και οι προτάσεις» (Τζιβινίκου, 2015).

Τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παρά το γεγονός ότι συγκροτούν ανομοιογενείς ομάδες, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι εμφανίζουν ορισμένα κοινά στοιχεία τα οποία εντοπίζονται στις περισσότερες από αυτές τις διαφορετικές ομάδες. Τέτοια στοιχεία είναι: α) η νοημοσύνη, β) οι αισθητηριακές ικανότητες, γ) σχολική επίδοση κατώτερη απ' αυτή που δικαιολογεί το νοητικό τους επίπεδο, οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες και η ηλικία τους, δ) ασυμφωνία στην εξέλιξη των επιμέρους ικανοτήτων, ε) η φωνολογική ανεπάρκεια (η δυσκολία του παιδιού δηλαδή να αντιληφθεί και να χρησιμοποιήσει σωστά τα δομικά στοιχεία στα οποία αναλύεται κάθε λέξη) και στ) οι αντιληπτικές δυσλειτουργίες. (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Με βάση τα παραπάνω, η αξιολόγηση, για να είναι σφαιρική και έγκυρη, θα πρέπει να διέπεται από την αρχή της διεπιστημονικότητας. Η διεπιστημονικότητα δεν είναι μια μηχανιστική άθροιση των επιμέρους αξιολογήσεων, αλλά μια δυναμική αλληλεπίδραση των στοιχείων των επιμέρους αξιολογήσεων, που οδηγούν σε συνέργειες, ολιστικές προσεγγίσεις, αναλύσεις, διερευνήσεις και εντέλει σε συνθέσεις. Για να ικανοποιηθεί η αρχή της διεπιστημονικότητας στη διαδικασία αξιολόγησης, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα εξής

στοιχεία: (α) το κοινωνικό και αναπτυξιακό ιστορικό, (β) εκτίμηση του νοητικού δυναμικού (ευφυΐας), (γ) εκτίμηση προφορικού λόγου, (δ) αξιολόγηση μαθησιακού επιπέδου, και συγκεκριμένα: i. εκτίμηση του γλωσσικού γραμματισμού και ii. εκτίμηση του μαθηματικού γραμματισμού. Αρκετές φορές η διαδικασία απαιτείται (κυρίως για λόγους διαφορικής διάγνωσης) να συμπληρώνεται από παιδοψυχιατρική εκτίμηση και άλλες επιμέρους εκτιμήσεις» (Τζιβνίκου, 2015).

Στη διαδικασία αυτή πρωτοστατεί τόσο ο εκπαιδευτικός της ειδικής αγωγής όσο και ο εκπαιδευτικός της γενικής αγωγής. Αντιλαμβανόμαστε, λοιπόν, την αδήριτη ανάγκη, οι εκπαιδευτικοί να παρακολουθούν ειδικά επιμορφωτικά σεμινάρια Ειδικής Αγωγής και Μαθησιακών Δυσκολιών, ώστε να είναι σε θέση να εντοπίζουν στους μαθητές μαθησιακές δυσκολίες, που να δηλώνουν ότι χρήζουν κάποιας περαιτέρω διερεύνησης και να συνεργάζονται με διαγνωστικά κέντρα, τα οποία θα κάνουν την ακριβή αποτύπωση του κλινικού προφίλ των μαθητών με μεθόδους διαφοροδιάγνωσης και διάγνωσης. Στα κέντρα αυτά, που είναι γνωστά ως Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ), (παλιότερα ΚΕΔΔΥ), η διερεύνηση, η αξιολόγηση και η διαπίστωση του είδους των δυσκολιών και των πιθανών εκπαιδευτικών, συναισθηματικών, ψυχοκοινωνικών και άλλων αναγκών και φραγμών στη μάθηση πραγματοποιείται από τριμελή διεπιστημονική, η οποία απαρτίζεται από έναν εκπαιδευτικό με εξειδίκευση στην ΕΑΕ, πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανάλογα με τη βαθμίδα από την οποία προέρχεται ο αξιολογούμενος μαθητής, έναν κοινωνικό λειτουργό και έναν ψυχολόγο (Ν.4547/2018 άρθρο 51). Εκεί, εφόσον η διάγνωση πρώτου βαθμού έγινε από τον εκπαιδευτικό, λαμβάνει χώρα η διάγνωση δευτέρου βαθμού, μέσω σταθμισμένων ψυχολογικών κριτηρίων για την εκτίμηση της νοητικής ικανότητας, μνήμης, αντίληψης (Παντελιάδου, 2011).

Όπως αναφέρθηκε στην παράγραφο 1.6.1., η συμπερίληψη επιβαρύνει τον ήδη επιφορτισμένο ρόλο των διευθυντών, καθώς είναι οι κύριοι υπεύθυνοι για τη δημιουργία του σχολικού κλίματος, τη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας, την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων και την παρώθηση του διδακτικού προσωπικού για επιμόρφωσή τους σε ζητήματα ειδικής αγωγής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Εξετάζοντας την έννοια της συμπερίληψης στα σχολεία της νέας εποχής και δεδομένης της αδήριτης ανάγκης για την ομαλή ένταξη των προσφύγων και των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις σχολικές μονάδες, ενδιαφέρον θα αποτελούσε μία έρευνα σχετικά με τις πεποιθήσεις των διευθυντών των γενικών και ειδικών σχολείων σχετικά με το συμπεριληπτικό σχολείο της νέας εποχής. Πόσο επιβαρυνμένος θεωρούν ότι θα είναι ο ρόλος τους σε ένα τέτοιο σχολείο και κατά πόσο θα πρέπει να εξεταστεί το ενδεχόμενο ενός άλλου

στυλ ηγεσίας για τα σχολεία της νέας εποχής, θα μπορούσαν να αποτελέσουν τα εναύσματα για μία περαιτέρω έρευνα.

Επίλογος

Αναντίρρητα, το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας χαρακτηρίζεται ως συγκεντρωτικό. Αυτό προκύπτει από την πυραμιδική οργάνωσή του, η οποία περιλαμβάνει τρία επίπεδα: α) το ανώτερο εθνικό επίπεδο, β) το μεσαίο εθνικό επίπεδο και γ) το κατώτερο σχολικό επίπεδο. Αυτό σημαίνει ότι ο διευθυντής των σχολικών μονάδων διαθέτει κάποιες εξουσίες, αλλά βρίσκεται σε συνεχή εξάρτηση από την κεντρική εξουσία και η αποστασιοποίησή του είναι αδύνατη, εφόσον διορίζεται και παύεται από αυτήν. Το γεγονός αυτό έχει σαν αποτέλεσμα οι διευθυντές να περιορίζονται στους τύπους και τους κανονισμούς, να αρνούνται να αναλάβουν οποιαδήποτε πρωτοβουλία και να μεταθέτουν τα προβλήματα στους προϊστάμενους (Σαϊτης, 2000).

Στην παρούσα εργασία, ασχοληθήκαμε εκτενώς με το ρόλο του διευθυντή των σχολικών μονάδων τόσο σε διοικητικό όσο και στο εκπαιδευτικό επίπεδο. Ανακεφαλαιώνοντας τα συμπεράσματά μας από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και την έρευνά μας διαπιστώνουμε ότι ο ρόλος του διευθυντή των σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εντοπίζεται στα παρακάτω καθήκοντα:

- α) Ανάπτυξη στρατηγικού σχεδίου για το σχολείο, σε συνεννόηση με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και το Υπουργείο Παιδείας, συμπεριλαμβανομένης της προετοιμασίας σχεδίου στελέχωσης και πόρων.
- β) Συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην εκπόνηση και συμφωνία του σχεδίου του σχολείου.
- γ) Ανασκόπηση των επιδόσεων του σχολείου σε σχέση με τους στόχους του, όπως αναφέρεται στο στρατηγικό του σχέδιο και στο σχέδιο πόρων του.
- δ) Ευθύνη για όλα τα οικονομικά θέματα, συμπεριλαμβανομένου του οικονομικού σχεδιασμού και της βιωσιμότητας, της κατανομής των πόρων, του εντοπισμού νέων πηγών εισοδήματος, της παρακολούθησης των δαπανών, ώστε να διασφαλιστεί ότι βρίσκονται σε κατάλληλα επίπεδα, εξασφαλίζοντας τη σύνδεση της κατανομής πόρων με τον στρατηγικό και επιχειρησιακό σχεδιασμό.
- ε) Συμμόρφωση με τις χρηματοοικονομικές πολιτικές που έχουν εγκριθεί εξασφαλίζοντας ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν την ύπαρξη και την έκταση των οικονομικών πόρων της σχολικής μονάδας.
- στ) Ευθύνη για τη διαχείριση του προγράμματος διδασκαλίας και έρευνας του σχολείου
- ζ) Εξασφάλιση της αποτελεσματικής παροχής διδασκαλίας υψηλής ποιότητας
- η) Προώθηση μιας κουλτούρας μάθησης που απευθύνεται στις ανάγκες των μαθητών
- θ) Εκπροσώπηση του σχολείου τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό επίπεδο

Διαχείριση μιας ροής πληροφοριών για το προσωπικό και τους μαθητές στο σχολείο, σχετικά με τις εξελίξεις στην εκπαίδευση

ι) Εξασφάλιση της αποτελεσματικής λειτουργίας του Σχολείου σύμφωνα με τις εγκεκριμένες διαδικασίες διακυβέρνησης.

κ) Η γενική διαχείριση των υλικών εγκαταστάσεων και του εξοπλισμού του σχολείου συμπεριλαμβανομένης της κατανομής των μαθητών στις αίθουσες διδασκαλίας.

Ο πολυδιάστατος ρόλος του και ο μεγάλος φόρτος εργασίας του, έχουν σαν αποτέλεσμα την αύξηση των επιπέδων του άγχους των διευθυντών και τη δημιουργία στρεσογόνων καταστάσεων και πολλές φορές οδηγούν στην επαγγελματική εξουθένωση.

Για την αντιμετώπιση των παραγόντων άγχους οι διευθυντές χρησιμοποιούν διάφορες στρατηγικές που προέρχονται κυρίως από την προσωπική τους εμπειρία.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας, πραγματοποιήθηκε μία βιβλιογραφική ανασκόπηση που σχετίζεται με το ρόλο του διευθυντή των σχολικών μονάδων και τις κύριες πηγές του άγχους του.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας, αποτελεί την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας που πραγματοποιήθηκε ανάμεσα σε 20 διευθυντές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ιωαννίνων. Από την έρευνα αυτή προέκυψαν οι αντιλήψεις των διευθυντών για τις αρμοδιότητές τους και αν και κατά πόσο η διευθυντική θέση δημιουργεί άγχος. Σύμφωνα με τις πεποιθήσεις των συνεντευξιζόμενων, η εκπαιδευτική πολιτική δεν προβλέπει σαφώς και πλήρως τα καθήκοντά τους, με αποτέλεσμα να συγχέουν μερικές φορές το ρόλο τους και να παραπαίουν ανάμεσα στη γραφειοκρατία και τον εκπαιδευτικό τους ρόλο.

Είναι φυσικό, όταν οι διευθυντές δεν έχουν την απαιτούμενη γνώση και πείρα, να νιώθει μεγάλη πίεση για το αν θα μπορέσει να ανταποκριθεί ικανοποιητικά στις απαιτήσεις που προκύπτουν από τη θέση αυτή. Η έλλειψη υποστήριξης και συνεργασίας από τους συναδέλφους, διάφορα ζητήματα πειθαρχίας που προκύπτουν, η απροθυμία των εκπαιδευτικών να αναλάβουν διάφορες υπευθυνότητες είναι οι κύριες πηγές άγχους που αναφέρουν οι διευθυντές της έρευνας.

Για να αντιμετωπίσουν τους αγχογόνους παράγοντες, συχνά επιστρατεύονται πρόσκαιρες, εμπειρικές λύσεις ή λύσεις που προκύπτουν από τη συζήτησή τους με άλλους διευθυντές. Οι περισσότεροι από αυτούς δημιουργούν ένα δίκτυο υποστήριξης που αποτελείται από ανθρώπους του περιβάλλοντός τους και με τους οποίους μπορούν να κουβεντιάσουν αυτά που τους απασχολούν ή επιλέγουν να ασχοληθούν με κάποια δραστηριότητα, όπως τα ταξίδια ή τον αθλητισμό.

Αδιαμφισβήτητα, όμως η θεραπεία του άγχους δε θα πρέπει να είναι συμπτωματική, αλλά αιτιολογική και αυτό είναι ευθύνη και μέριμνα της πολιτείας, του εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή να αντιμετωπίζει τις αιτίες και τις πηγές του άγχους.

ΜΕΡΟΣ Γ΄: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αθανασούλα-Ρέππα Α, Μ., Κουτουζής, Γ., & Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων*, τομ. Α΄. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Α. Α. Λιβάνη.
- Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα Α.Α. ΛΙΒΑΝΗ.
- Γκότοβος, Α. Ε. (1985). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Κάντας, Α. (1996). Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Ψυχολογία: Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 3, 71-85.
- Κατσαρός, Ι. (2008) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κουστουράκης, Γ., Παναγιωτακόπουλος, Χ., & Κατσίλλης, Γ. (2000). Κοινωνιολογική προσέγγιση του αυτοαξιολογούμενου στρες σε δασκάλους εξαιτίας της εισόδου των «Νέων Τεχνολογιών» στην εκπαιδευτική διαδικασία: Η περίπτωση του «άγχους για τους υπολογιστές». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 110, 122-131.
- Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός μηχανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.
- Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαραθεύτη, Μ. (1981). Ο διευθυντής του σχολείου και ο ρόλος του. *Νέα Παιδεία*, 16 (81), Αθήνα.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος, Δ. Χαλκιάτης (Επιμ.) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, τ. Α΄*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Μιχαλακόπουλος, Γ. (2000). *Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση: προσεγγίσεις στην κοινωνιολογική διερεύνηση της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πράξης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Μπελαδάκης, Μ. (2007). *Καινοτομίες στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μετασπουδή.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι & γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η διεύθυνση σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

- Παπαπέτρου, Σ., Μπαλκίζας, Ν., Μπελεγράτη, Χ., & Υφαντή, Ε. (2013). *Συμπεριληπτική εκπαίδευση: Συγκριτική μελέτη για τις στάσεις των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και Ολλανδία σε σχέση με τη νομοθεσία και τις εκπαιδευτικές δομές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε 30 Αυγούστου 2018 από <http://users.sch.gr/nikbalki/arthra.htm>
- Παπαστυλιανού, Α. (1995). Το στρες στους Έλληνες εκπαιδευτικούς μέσης εκπαίδευσης. Σύγχρονη Ψυχολογία στην Ελλάδα: Πρακτικά 4^{ου} πανευρωπαϊκού συνεδρίου ψυχολογίας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παππά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. Ανακτήθηκε 10 Σεπτεμβρίου 2018 από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos11/f14.pdf>
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και Έφηβοι με Εκπαιδευτικές ανάγκες και Δυνατότητες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2002). Νέοι ρόλοι στο Ολοήμερο σχολείο: Ο ρόλος του διευθυντή. Στο: Ι. Πυργιωτάκης (Επιμ.), *Ολοήμερο σχολείο-Λειτουργία και προοπτικές* (σ. 205-214). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαΐτης, Α. Χ. (2000). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία και πράξη*, β' έκδοση. Αθήνα: Ατραπός.
- Στασινός, Δ. (2013). *Η ειδική εκπαίδευση 2020: Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες - διδακτικές παρεμβάσεις*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 20 Οκτώβρη 2018 από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5332>.
- Τσιάκκιρος, Α. Πασιαρδής, Π. (2002). Επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων: Μία ποιοτική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 195-213.
- Χιουρέα, Δ. (1986). Η επιλογή διευθυντών και προϊσταμένων στην εκπαίδευση και η λειτουργία των συλλόγων των διδασκάλων. *Σχολείο και Ζωή*, 10, σσ.297-298.
- Χριστοφοράκη, Κ. (2005). *Η ενσωμάτωση παιδιών με αναπηρίες στη σχολική διαδικασία*. Αθήνα. Ανακτήθηκε 30 Δεκεμβρίου 2018 από http://edu-gate.minedu.gov.gr/amea/Dokimia/sxol_diadikasia.pdf
- 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 37 Αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης.
- Νόμος 4547/2018 ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018, άρθρο 47 Προγραμματισμός και αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων.
- Νόμος 4547/2018 ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018, άρθρο 51 Θέματα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Ε.Α.Ε.).

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Antoniou, A.S., Polychroni, F, Walters, B. (2000). Sources of stress and professional burn out of teachers of special educational needs in Greece, Proceedings of the International Conference of Special Education, ISEC 2000. UK : Manchester, 24-28 July.
- Berg, B. L. (2007). *Qualitative research methods for the social sciences*. London: Pearson.
- Bolam, R. (1999). *Educational administration, leadership and management: Towards a research agenda Educational Management* , Taylor & Francis , 2, 17-28.
- 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. (1996). *Leadership in organizations*. Handbook of organization Studies. London: Sage Publication.
- Bush, T. (2010). *Theories of educational leadership and management* (4 ed.): Sage.
- Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64, 723-733.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison K., (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Edelwich, J., & Brodsky, A. (1980). Burn-out: Stages of Disillusionment in the Helping Profession. *Human Sciences Press*, New York.
- Edmonds, R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, 37(1) 15-18, 20-24.
- Everard, K., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική διοίκηση*. Πάτρα: ΕΑΠ Ανακτήθηκε από <http://documents.tips/documents/everard-morris-html>
- Gronn, P. (2010). Where to next for educational leadership? In T. Bush, L. Bell & D. Middlewood (Eds.), *The principles of educational leadership and management* (pp. 70-85). London: Sage.
- Gunter, H. (2004). Labels and labelling in the field of educational leadership. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 25 (1), 21-41. doi: 10.1080/0159630042000178464
- Harris, A. (2003). Distributed leadership in schools: Leading or misleading? *Management in Education*, 16 (5), 10-13.
- Harris, A. (2008). *Distributed school leadership: Developing tomorrow's leaders*. London: Routledge.
- Hoyle, E., & Wallace, M. (2005). *Educational leadership: Ambiguity, professionals and managerialism*, Sage.
- Kandel, I. L. (1933). *Comparative Education*. Boston: Houghton Mifflin.

- Karantanos, G. (2012). Continuities and discontinuities of psychopathology from childhood to adulthood, *Περιοδικό Ψυχιατρική*, 23, 24-25, Ανακτήθηκε 8 Αυγούστου 2018 από: <https://www.psych.gr/documents/psychiatry/23.2-GR-2012-SUP.pdf>
- Kvale, S., (1996). *Interviews*, London: Sage Publications.
- Militello, M., & Behnke, K. (2006). The principal shortage in Massachusetts: Discerning the need for credentialed candidates for qualified candidates. Paper presented at the 2006 Annual meeting of the University Council for Educational Administrators, November 10-12, 2006, San Antonio, Texas.
- Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights. (1948). Οικουμενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Στο: www.ohchr.org.
- Sapre, P. (2002). Realizing the potential of education management in India. *Educational Management Administration & Leadership*, 30 (1), 101-108. doi: 10.1177/0263211X020301001.
- Skoryk, Y. (2013). Prevention of Teachers' Professional Burnout as a Way to Improve the Quality of Higher Education. *American Journal of Educational Research* 1 (11), 496-504.
- Teodorovic, J. (2009) Zbornik Instituta za pedagogska istrazivanja Beograd: Publisher: Institut za Pedagoška Istraživanja. Ανακτήθηκε 29 Δεκεμβρίου 2018 από <https://www.researchgate.net/journal/05796431-Zbornik-Instituta-za-pedagogska-istrazivanja>
- UNESCO, (1960). Σύμβαση κατά των Διακρίσεων στην εκπαίδευση. Στο: http://6dimdiapelfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/DiethneisSymvaseis_Diakirixeis/Unesco1960.htm.
- Verma, G.K., Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική Έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

1. Ποια είναι η τρέχουσα ιδιότητά σας;
2. Εθνικότητα.
3. Ποια είναι η ημερομηνία γέννησής σας;
4. Ποιος είναι ο βασικός τίτλος σπουδών σας;
5. Διαθέτετε μεταπτυχιακό ή/και διδακτορικό τίτλο σπουδών;
6. Πόσα χρόνια βρίσκεστε ή βρισκόσαστε στη θέση του διευθυντή;
7. Πώς κρίνετε τον πολυδιάστατο ρόλο του διευθυντή μιας σύγχρονης σχολικής μονάδας; Ποια είναι τα καθήκοντά του και οι υποχρεώσεις του;
8. Προκαλεί άγχος η κατοχή της θέσης του διευθυντή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;
9. Ποιες είναι οι κύριες πηγές άγχους που απορρέουν από τη θέση αυτή; Αναφέρετε και περιγράψτε τέσσερις.
10. Περιγράψτε τη συνεργασία με τους υπόλοιπους συναδέλφους και το βαθμό που αυτή επηρέασε τα επίπεδα του άγχους σας είτε θετικά είτε αρνητικά.
11. Ποιες είναι οι επιπτώσεις του εργασιακού άγχους που απορρέουν από τη θέση του διευθυντή, στην επαγγελματική ζωή;
12. Ποιες είναι οι επιπτώσεις του άγχους που απορρέουν από την κατοχή της θέσης του διευθυντή, στην προσωπική ζωή;
13. Είναι σε θέση όλοι οι διευθυντές/διευθύντριες μιας εκπαιδευτικής μονάδας να εντοπίζουν μόνοι τους τις κύριες πηγές του στρες και να τις αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά;
14. Πώς αντιμετωπίσατε, σε προσωπικό επίπεδο, τα συναισθήματα άγχους με τα οποία κατά καιρούς ερχόσασταν αντιμέτωπος;
15. Οι στρατηγικές αντιμετώπισης του εργασιακού άγχους των διευθυντών/διευθυντριών των εκπαιδευτικών μονάδων, είναι ζήτημα προσωπικό ή αφορά την πολιτεία;
16. Πώς κατά τη γνώμη σας μπορεί να συμβάλει μία εκπαιδευτική πολιτική, που να αφορά σε θέματα πρόληψης του εργασιακού άγχους των διευθυντών;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2: ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ

Πέτρος:

1. Διευθυντής στο Αρσάκειο Γ.Ε.Λ. Ιωαννίνων.
2. Ελληνική
3. 18-08-1978
4. Πτυχίο Τμήματος Φιλολογίας (Κλασική Κατ/νση), Φιλοσοφικής Σχολής ΕΚΠΑ
5. Όχι. Ολοκληρώνω προσεχώς master στις Επιστήμες της Αγωγής.
6. Έξι (6)
7. Ο ρόλος του διευθυντή μιας σύγχρονης σχολικής μονάδας κρίνεται ιδιαιτέρως σύνθετος και εκ των πραγμάτων ιδιαίτερα απαιτητικός. Με βάση το άρθρο 11 του ν. 1566/85 έχει την ευθύνη για ένα ευρύ φάσμα λειτουργιών, που θα μπορούσαν να συνοψιστούν στους εξής πέντε (5) τομείς.
 - α) ευθύνη για το διδακτικό προσωπικό, π.χ. η επίβλεψη του έργου των διδασκόντων, καθοδήγηση, συντονισμός, μέριμνα για επιμόρφωσή τους, εισαγωγή εκπ/κών καινοτομιών, ενημέρωση για την ισχύουσα νομοθεσία κ.ά.
 - β) ευθύνη για τους μαθητές, π.χ. να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τα δικαιώματά τους, κατάλληλης πρόληψη-διαχείριση-επίλυση προβλημάτων, συν-εργασία με γονείς κ.ά.
 - γ) ευθύνη για την επικοινωνία με φορείς του εξωτερικού περιβάλλοντος, π.χ. η δημιουργία και διατήρηση καλών σχέσεων με τους γονείς και την τοπική κοινωνία, επικοινωνία, εξωστρέφεια κ.ά.
 - δ) ευθύνη για την κτηριακή και υλικοτεχνική δομή του σχολείου, π.χ. η συντήρηση των κτηριακών υποδομών, η ασφάλεια και η υγιεινή των χώρων, η διαμόρφωση ενός οπτικά καλαίσθητου κτηρίου κ.ά.
 - ε) ευθύνη για την οργάνωση και διεκπεραίωση της διοικητικής εργασίας, π.χ. η διεκπεραίωση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας, η τήρηση των υπηρεσιακών βιβλίων, η διεκπεραίωση των μετεγγραφών, εσχάτως η ενημέρωση του συστήματος Myschool κ.ά.Ταυτόχρονα θα πρέπει να έχει όραμα για το σχολείο και να μυεί σε αυτό των σύλλογο διδασκόντων ώστε να γίνει συμμετέχων και συν-δημιουργός. Πρώτο βήμα προς αυτήν την κατεύθυνση είναι η ύπαρξη θετικού κλίματος και η υιοθέτηση της κουλτούρας του σχολείου (αναλόγως φυσικά και της ιστορίας του).

Η θέση του Δ/ντή απαιτεί προσωπικότητα.
8. Κάθε θέση ευθύνης είναι φυσιολογικό να προκαλεί σε έναν βαθμό άγχος, το οποίο οδηγεί σε στρεσογόνες καταστάσεις αλλά και ενίοτε κινητοποιεί. Ιδιαίτερη προσοχή

χρειάζεται όταν οδηγεί σε αρνητικά αποτελέσματα. Είναι σαφές πως ο βαθμός του άγχους ποικίλει ανάλογα με την εμπειρία, την προσωπικότητα, την γνώση της διοικητικής επιστήμης από μέρος του Δ/ντή.

9. Το άγχος ενός διευθυντή εκπορεύεται κυρίως από:

α) τον υπερβολικό φόρτο εργασίας (γραφειοκρατία, ανεπαρκής χρόνος ολοκλήρωσης εργασιών/προθεσμίες, κ.α.)

β) τις ενίοτε- όχι συχνά είναι αλήθεια- δυσκολίες που προκύπτουν στην συνεργασία με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς (σχεδιασμός και υλοποίηση ετήσιου προγραμματισμού, διεκπεραίωση εργασιών, τήρηση καθηκόντων, κ.α.)

γ) τις δυσκολίες στην συνεργασία-επικοινωνία με τους γονείς (ιδιαίτερες-υπερβολικές απαιτήσεις, αντι-παιδαγωγικές απόψεις, προσπάθεια παρέμβασης στο έργο του σχολείου κ.α.)

δ) τις δυσκολίες επικοινωνίας του έργου του σχολείου στην τοπική κοινωνία.

10. Η συνεργασία με τον σύλλογο διδασκόντων είναι εξαιρετική. Πρέπει να σημειωθεί ότι πρόκειται για έναν σύλλογο με ιδιαίτερα χαμηλό Μ.Ο. ηλικίας. Είναι ένας σύλλογος πρόθυμος, εργατικός και συν-εργατικός, με επιστημονική κατάρτιση και γνώση των διδακτικών αντικειμένων, χωρίς ιδιαίτερη όμως εμπειρία στην γενικότερη λειτουργία μίας σχολικής μονάδας όπως αυτή προβλέπεται από την κείμενη νομοθεσία.

11. Εκνευρισμός, δυσκολίες αυτοσυγκέντρωσης, διαρκής ένταση (έλλειψη χαλάρωσης)

12. Δυσκολίες στην ισορροπία μεταξύ της επαγγελματικής και της προσωπικής ζωής τουλάχιστον από πλευράς χρόνου.

13. Δεν είμαι σίγουρος. Απαιτούνται ιδιαίτερες ικανότητες τόσο για τον εντοπισμό αλλά κυρίοτατα για την ουσιαστική και αποτελεσματική αντιμετώπισή τους. Το νομοθετικό πλαίσιο άλλωστε περιορίζει τις... λύσεις.

14. Χαλάρωση, ενδοσκόπηση, άθληση (βάδισμα), διάλογος με οικεία άτομα εμπιστοσύνης, γνώστες πολλές φορές του αντικειμένου.

15. Θεωρώ ότι είναι ζήτημα τόσο προσωπικό (κατάρτιση, καλλιέργεια σχετικών δεξιοτήτων πχ συνεργατικών, επικοινωνιακών και διαχείρισης κρίσεων, αυτοβελτίωση, υιοθέτηση κατάλληλου τρόπου ζωής-διατροφή, άσκηση άλλες δημιουργικές δραστηριότητες, διαχείριση ελεύθερου χρόνου, ιεράρχηση προτεραιοτήτων) όσο και της πολιτείας (ανασχεδιασμός τρόπου λειτουργίας σχολικών μονάδων, απλοποίηση νομοθετικού πλαισίου, υποστήριξη επιστημονική και παιδαγωγική, μείωση εργασιακού ωραρίου, ψυχολογική υπηρεσία σε κάθε σχολείο κ.α.).

16. Ήδη περιεγράφησαν οι τρόποι. Αλλαγή γραφειοκρατικού μοντέλου διοίκησης που συνεπάγεται την αλλαγή του τρόπου εκτέλεσης των εργασιών αλλά και του τρόπου λήψης αποφάσεων ώστε να εμπλέκονται περισσότερο οι εκπαιδευτικοί, μείωση του φόρτου εργασίας, ύπαρξη ψυχολογικής υπηρεσίας, μείωση του διδακτικού ωραρίου, βελτίωση των υποδομών, αύξηση των οικονομικών πόρων για τα σχολεία, και φυσικά την «εκπαίδευση» των εκπαιδευτικών.

Χαρά:

1. Διευθύντρια Γυμνασίου

2. Ελληνική

3. 2_4_1962

4. Πτυχίο Φυσικής

5. Διδακτορικό

6. 4

7. Ποια είναι τα καθήκοντά του και οι υποχρεώσεις του; Είναι ένας πολύπλοκος ρόλος στον οποίο δεν έχουν οριστεί με σαφήνεια τα καθήκοντα και οι υποχρεώσεις του. Ο διευθυντής αναλώνεται σε διοικητικής/διεκπεραιωτής φύσεως εργασίες και δεν ασχολείται με τον συντονισμό του εκπαιδευτικού έργου, που είναι ο κύριος ρόλος του. Δεν στηρίζεται από την πολιτεία, καθώς αναλαμβάνει πολλές και ποικίλες ευθύνες χωρίς να έχει ουσιαστική αποδοχή και θεσμική κατοχύρωση. Οι τελευταίες νομοθετικές ρυθμίσεις, που ορίζουν την αξιολόγησή του από όλες τις κατευθύνσεις, χωρίς να έχει οριστεί συνυπευθυνότητα, με τους εκπαιδευτικούς αμέτοχους στη διοίκηση, έχουν καταστήσει τους διευθυντές τους μοναδικούς υπεύθυνους για την λογοδοσία για τη λειτουργία του σχολείου.

8. Η διαχείριση του σχολείου είναι από τις πιο στρεσογόνες καταστάσεις επειδή είναι ζωντανός οργανισμός με πολλές έκτακτες καταστάσεις. Ο διευθυντής λογοδοτεί καθημερινά σε γονείς, εκπαιδευτικούς, μαθητές, προϊσταμένους, τοπική κοινωνία χωρίς να υπάρχει ουσιαστική στήριξη από συλλόγους διδασκόντων που φαίνεται να είναι αποστασιοποιημένοι.

9. Αναφέρετε και περιγράψτε τέσσερις.

Η διαχείριση προσωπικού, οι ελλείψεις ή οι άδειες και η αναπλήρωσή του. Προκαλείται πραγματική αναστάτωση όταν απουσιάζει εκπαιδευτικός και μάλιστα σε μακροχρόνιες άδειες γιατί δεν αναπληρώνεται.

Η αντίδραση σε κάθε αλλαγή ή η αποστασιοποίηση σε θέματα διαμόρφωσης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής από κάποιους εκπαιδευτικούς. Ο διευθυντής χρειάζεται να

εξαντλήσει όλες τις επικοινωνιακές ικανότητες για να ισορροπεί σε καταστάσεις που χρειάζεται να αναληφθούν δράσεις ή εξωδιδακτικό έργο. Μεγάλη φόρτιση προκαλεί η ερμηνεία του εργασιακού χρόνου ως διδακτικό και μόνος και η πρόωγη αποχώρηση από το σχολείο, χωρίς να καλλιεργείται ομαδικό πνεύμα.

Οι συνεχείς αβαρίες που αφορούν πρακτικά ζητήματα που κανονικά έπρεπε να λυθούν από τις σχολικές επιτροπές. Κλειδαριές που χαλάνε, τζάμια που σπάνε, καλοριφέρ που δεν ανάβει, κτήριο που δεν πληροί προδιαγραφές κ.λπ. Πρόβλημα δημιουργεί η υποχρηματοδότηση των σχολείων.

Η δυσκολία διαμόρφωσης κοινής επαγγελματικής κουλτούρας και η απουσία ουσιαστικά ενιαίου πλαισίου λειτουργίας στη σχολική μονάδα που επηρεάζει τη συμπεριφορά των μαθητών και την αντιμετώπιση του σχολείου και των εκπαιδευτικών από την κοινωνία. Η σχετική παιδαγωγική αυτονομία και η χαλάρωση του σφιχτού ιεραρχικού πλαισίου διοικητικής λειτουργίας θα μπορούσε να βοηθήσει στην διαμόρφωση εσωτερικής πολιτικής.

10. Η επικοινωνία με άλλους συναδέλφους δεν με βοηθά στην αντιμετώπιση πρακτικών ζητημάτων αλλά η διαπίστωση κοινών προβλημάτων τουλάχιστον δεν με αποθαρρύνει και με ενισχύει να συνεχίσω.

11. Πολλές φορές με παραλύει, άλλες με ενεργοποιεί και γίνομαι δημιουργική. Γενικά όμως με φθείρει καθώς με κυριεύει και έχω την αίσθηση ότι είμαι μόνη μου και έχω να αντιμετωπίσω δυσκολίες που θα μπορούσαν να προβλεφτούν και να αντιμετωπιστούν με συλλογικό τρόπο.

12. Πολλές φορές απορροφά τόσο πολύ η ενασχόληση με το ρόλο του διευθυντή, που μένει λίγος χρόνος για την προσωπική, γεγονός που με φέρνει αντιμέτωπη με υποχρεώσεις οικογενειακές προκαλώντας παραπάνω άγχος.

13. Όχι, δεν είναι, θέλουν στήριξη. Θα μας βοηθούσε να καταλάβουμε να μην παίρνουμε στα σοβαρά την εκπαίδευση που λειτουργεί όπως η δική μας. Κυρίως όμως χρειάζεται ένα πλαίσιο λειτουργίας σχολείου, σαφείς και διακριτοί ρόλοι ώστε να μην εμπλέκονται οι ρόλοι, να υποστηρίζονται οι διευθυντές και να μην αντιμετωπίζονται ως παιδιά για όλες τις δουλειές.

14. Τα αντιμετώπιζα συζητώντας με τον σύζυγό μου και με την βοήθεια φίλων. Στο τέλος της θητείας μου πήγα σε γιατρό αλλά ευτυχώς τελείωσε το σχολείο για καλοκαιρινές διακοπές.

15. Την πολιτεία αφορά να φτιάξει ένα εκπαιδευτικό σύστημα που να έχει σαφείς στόχους, να έχει υποδομές και κατάλληλα άτομα που να στελεχώνουν τα σχολεία. Έτσι δεν θα χρειαζόνταν να αντιμετωπίσουμε αυτές τις έντονες καταστάσεις άγχους που

προκαλούνται όταν θέλεις να κάνεις σωστά τη δουλειά σου σε ένα σύστημα που δεν ξέρει τι του γίνεται.

16. Νομίζω απάντησα στην ερώτηση Οι ψυχολόγοι που λέμε να λειτουργήσουν στα σχολεία θα αντιμετωπίσουν τα συμπτώματα αλλά όχι την αιτία.

Βάνα:

1. Διευθύντρια γυμνασίου

2. Ελληνική

3. 1968

4. Εκπαιδευτικός φιλόλογος

5. Μεταπτυχιακό

6.12

7. Τα διευθυντικά στελέχη στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο καλούνται να ανταποκριθούν σε ένα πολυσύνθετο και πολυεπίπεδο έργο με σκοπό την ενδυνάμωση της σχολικής μονάδας και την αποτελεσματική και αποδοτική λειτουργία της. Το έργο αυτό δεν εξαντλείται στη διεκπεραίωση των διοικητικών εντολών της πολιτείας. Καθώς ο διευθυντής αποτελεί καθοριστικό παράγοντα λειτουργίας του σχολείου πρέπει να διαθέτει γνώσεις προγραμματισμού, οργάνωσης, διεύθυνσης, εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, δημιουργικό και ευέλικτο πνεύμα, δεξιότητες καθοδήγησης, υποκίνησης της ομάδας, τεχνικές επικοινωνίας και συνεργασίας με στόχο τη λήψη αποφάσεων βάσει της αρχής της αρχής της συναίνεσης της συλλογικής ευθύνης και της δημοκρατικότητας.

8. Η θέση του διευθυντή σχολικής μονάδας είναι από τις πλέον στρεσογόνες στην ιεραρχία της εκπαίδευσης.

9. Σημαντικές πηγές άγχους είναι η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, ο μεγάλος αριθμός ευθυνών, ο απρόβλεπτος παράγοντας η ελλιπής διοικητική επάρκεια και ετοιμότητα.

10. Η συνεργασία με τους υπόλοιπους συναδέλφους είναι αρμονική χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες με αποτέλεσμα να μειώνονται οι πιθανότητες πρόκλησης άγχους κατά την άσκηση των καθηκόντων.

11. Ελλιπής και μη αποδοτική άσκηση των καθηκόντων

12. Κόπωση σωματική και συναισθηματική.

13. Η διαχείριση των πηγών άγχους ποικίλλει από διευθυντή σε διευθυντή

14. Καλή οργάνωση προγραμματισμό, κατάρτιση σε θέματα διοίκησης, διατήρηση υγιών διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας.

15. Είναι ζήτημα προσωπικό αλλά αφορά και την πολιτεία

16. Με την ανάπτυξη μιας σταθερής και μεθοδικής επιμορφωτικής πολιτικής για τα στελέχη της εκπαίδευσης σε θέματα διοίκησης και οργάνωσης σύμφωνα με τις ανάγκες του σημερινού σχολείου καθώς και τη δημιουργία ενός σχολείου λιγότερο γραφειοκρατικού και περισσότερο αυτόνομου..

Δήμητρα:

1. Δ/ντρια λυκείου

2. Ελληνική

3. 22-6-1961

4. Πτυχίο φυσικής

5. Ναι , μεταπτυχιακό

6. 5 έτη

7. Τα τελευταία χρόνια ο ρόλος του δ/ντή είναι πολύπλοκος. Ο δ/ντής δεν είναι απλά διεκπεραιωτής εγγράφων (διοικητική εμπειρία)αλλά θα πρέπει να είναι γνώστης της σύγχρονης τεχνολογίας ώστε να μπορεί να διαχειριστεί το my school την ηλεκτρονική αλληλογραφία, ηλεκτρονικές εγγραφές, μετεγγραφές, άδειες, αναθέσεις μαθημάτων κλπ. Σήμερα σε σχέση με το παρελθόν όλα διεκπεραιώνονται ηλεκτρονικά. Γενικά όλη η οργάνωση και λειτουργία της σχολικής μονάδας ανήκει αποκλειστικά στον ίδιο και παράλληλα θα πρέπει να φροντίζει για τις αρμονικές σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, τους γονείς αλλά και στους μαθητές.

8. Πολύ μεγάλο για τους διευθυντές που θέλουν το σχολείο να λειτουργεί σύμφωνα με κάποιους κανόνες .

9. Ασφάλεια των μαθητών και τήρηση των εφημεριών από τους εκπαιδευτικούς-διενέξεις ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς με παρεμβάσεις γονέων-τήρηση προθεσμιών εγγράφων προς διεύθυνση και ΥΠΕΠΘ-επίσης πολύ μεγάλο άγχος έχει η διεξαγωγή των Πανελληνίων.

10. Στο σχολείο που υπηρετώ σήμερα η συνεργασία με τους συναδέλφους είναι άριστη και καλλιεργώντας και διαπροσωπικές σχέσεις υπάρχει μείωση του άγχους.

11. Πολλές φορές υπό το βάρος των ευθυνών υπάρχουν υπερβολικές αντιδράσεις οι οποίες ευτυχώς δεν είναι πολλές, οπότε δεν δημιουργούνται προβλήματα σε σχέση με τους συναδέλφους.

12. Η προσωπική ζωή επηρεάζεται παρά πολύ, γιατί ότι δεν μπορείς να εκτονώσεις στο σχολείο το μεταφέρεις στις προσωπικές σχέσεις.

13. Όχι βέβαια. Θέλει πολύ δουλειά με τον εαυτό του να κάνει κανείς και μεγάλη εμπειρία ώστε να μπορεί να αποβάλλει το στρες αντιμετωπίζοντας αποκλειστικά τις πηγές από τις οποίες απορρέει.

14. Πολύ δύσκολα. Η λύση ήταν επίλυση του προβλήματος που με απασχολούσε.

15. Για ένα συνεπή και οργανωτικό διευθυντή η εμφάνιση άγχους αφορά κατά κύριο λόγο την πολιτεία.

16. Με σωστό προγραμματισμό και συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα που θα υπάρχει από την έναρξη του σχολικού έτους. Επίσης να μην τροποποιούνται κατά την διάρκεια του σχολικού έτους νόμοι και εγκύκλιοι οι οποίοι αφορούν την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου.

Άννα:

1. Διευθύντρια

2. Ελληνική

3. 23-6-1965

4. Αγγλική φιλολογία

5. Μεταπτυχιακό

6. 4

7. Ο διευθυντής σήμερα έχει έναν πολυδιάστατο ρόλο. Είναι αρμόδιος για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου τόσο σε διοικητικό όσο και σε παιδαγωγικό πλαίσιο. Προσπαθεί να ικανοποιήσει τις προσδοκίες του υπουργείου παιδείας, των γονέων, των μαθητών, των προϊσταμένων και της σχολικής επιτροπής . είναι πολύ δύσκολος ο ρόλος του ιδίως σήμερα που έχει αποδυναμωθεί το συλλογικό πνεύμα σε επίπεδο παραγωγής έργου και ευθύνης.

8. Η κατοχή της θέσης του διευθυντή προκαλεί μεγάλο άγχος μπρός στα πολλαπλά καθήκοντά του.

9.1 Η γραφειοκρατία με τις συνεχείς αποστολές εντύπων και πινάκων ενώ όλα καταχωρούνται ηλεκτρονικά.

9.2 Τα κενά στη διδασκαλία που δημιουργούνται από τις άδειες των εκπαιδευτικών.

9.3 Η έλλειψη συνειδητοποίησης από τους μαθητές και γονείς του ρόλου του σχολείου

9.4 Η ανησυχία του να μη συμβεί κάτι στην ασφάλεια των μαθητών σε καθημερινή βάση.

10. Η συνεργασία με τους συναδέλφους είναι καλή. Υπάρχουν όμως εκπαιδευτικοί που δεν έχουν την απαραίτητη ευαισθησία σε επίπεδο παιδαγωγικής ευθύνης και εύρυθμης σχολικής λειτουργίας. Η προσπάθεια να καταλάβουν τις υποχρεώσεις δημιουργεί άγχος.

11. Επηρεάζουν την επαγγελματική ζωή στο να μην είναι πάντα ευχάριστη. Έτσι το δασκαλικό λειτούργημα μετατρέπεται σε μια δύσκολη εργασία που δημιουργεί νευρική κατάσταση.
12. Το ίδιο συμβαίνει και στην προσωπική ζωή. Η ψυχοσύνθεση του διευθυντή δεν αλλάζει με το που εγκαταλείπει το σχολείο. Τα προβλήματα τα κουβαλά και προσπαθεί όλη μέρα να τα επιλύσει.
13. Μόνοι τους όχι. Όπως όλοι μας χρειαζόμαστε την επικοινωνία και με τους άλλους για να ανταλλάξουμε απόψεις.
14. Με το δικό μου οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον.
15. Αφορά και τους δυο
16. Με την τοποθέτηση γραμματέων στα σχολεία, υποδιευθυντών, ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών. Σήμερα όλα αυτά τα κάνει ο διευθυντής

Νίκος:

1. Διευθυντής
2. Ελληνική
3. 19-12-1969
4. Πτυχίο φιλολογίας Ιωαννίνων
5. Μεταπτυχιακό και διδακτορικό τίτλο
6. 1 έτος
7. Ο ρόλος του είναι παιδαγωγικός-επιστημονικός ,συμβουλευτικός, επικοινωνιακός αλλά και διοικητικός. Πρέπει επομένως να έχει και γνώσεις σχετικές με τη διοίκηση, αλλά και ηγετικές ικανότητες και δεξιότητες που αφορούν στην ορθή διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και τη δημιουργία κατάλληλου κλίματος. Ο διευθυντής καλείται να συμβάλλει στη υλοποίηση αλλαγών, να θέτει υψηλούς στόχους , να εφαρμόζει τη νομοθεσία και να παροτρύνει τους εκπ/κούς στην εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων. Ο διευθυντής με λίγα λόγια μπορεί να συμβάλλει τα μέγιστα ώστε με το οράμά του όλοι οι εμπλεκόμενοι στη μαθησιακή διαδικασία να πετύχουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Εν κατακλείδι το έργο του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας είναι πολυσύνθετο και αυτός καλείται να ανταποκριθεί σε ποικίλες απαιτήσεις χωρίς κάποια συγκροτημένη και οργανωμένη προετοιμασία με μοναδικό εφόδιο την εμπειρία που αυτός έχει αποκτήσει ως εκπαιδευτικός και τις σπουδές του που δεν αφορούν συνήθως διοικητικά θέματα.
8. Προκαλεί ιδιαίτερο άγχος
9. Η άμβλυνση αντιθέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και η επίλυση συγκρούσεων - ο μεγάλος φόρτος εργασίας και η διεκπεραίωση όλων των σχολικών εργασιών που

προβλέπονται - η διαχείριση σοβαρών παιδαγωγικών προβλημάτων που αφορούν μαθητές και δεν μπορούν να λυθούν από το σχολείο - η μέτρια συνεργασία και η ελλιπής υποστήριξη από εξωσχολικούς φορείς όπως η σχολική επιτροπή και άλλες υπηρεσίες του Δήμου, προκειμένου να διεκπεραιωθούν στοιχειώδεις ανάγκες για τη λειτουργία του σχολείου.

10. Η συνεργασία με τους υπόλοιπους συναδέλφους επηρέασε τα επίπεδα του άγχους θετικά στις περιπτώσεις εκείνες που βοηθούσαν αποτελεσματικά σε διεκπεραιωτικά θέματα και ανταποκρίνονταν στις υποχρεώσεις τους που απέρρεαν από την κατανομή αρμοδιοτήτων που είχε συμφωνηθεί από το σύλλογο. Θετικά επηρέαζε το επίπεδο άγχους επίσης η υιοθέτηση προτάσεων και ιδεών που βοηθούσαν τη λειτουργία του σχολείου ή την επίτευξη ενός κοινού στόχου. Το επίπεδο άγχους μου επηρεάστηκε αρνητικά από αντιπαιδαγωγικές ενέργειες συναδέλφων προς τους μαθητές και την υιοθέτηση ακραίων καταστάσεων και συμπεριφορών που δε συνέβαλλαν στη δημιουργία καλού κλίματος στο σχολείο, ενώ δυσχέραιναν και τη συνεργασία με τους γονείς.

11. Όταν το άγχος είναι διαχειρίσιμο ενεργώ θετικά ώστε να είμαι αποτελεσματικός, η μεγάλη όμως πίεση με φόρτο εργασίας έχει ως συνέπεια μειωμένη αποτελεσματικότητα στη διαχείριση ζητημάτων του σχολείου, λάθη και παραλείψεις.

12. Έλλειψη χρόνου να ασχοληθείς με προσωπικά ζητήματα, συναισθηματικές αλλαγές στη συμπεριφορά, εργασία στο σπίτι παρουσία στο σχολείο σε ώρες εκτός λειτουργίας.

13. Σίγουρα δεν είναι σε θέση όλοι οι διευθυντές να εντοπίζουν μόνοι τους τις κύριες πηγές του άγχους τους και να τις αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά, γεγονός που φαίνεται συχνά και από την αποχώρηση από την εργασία.

14. Αντιμέτωπη του άγχους με σωστό και έγκαιρο προγραμματισμό με τη χρήση γραπτών σημειώσεων, συλλογική λήψη αποφάσεων για σοβαρά ζητήματα του σχολείου, λήψη απόφασης ύστερα από σκέψη και συζήτηση με πρόσωπα που έχουν επαγγελματική εμπειρία και μπορούν να έχουν συμβουλευτικό ρόλο (σχολική σύμβουλος), υποστήριξη από το οικογενειακό περιβάλλον.

15. Είναι και τα δυο. Πέρα από τις ανεπάρκειες που υπάρχουν από την πολιτεία, που είναι δεδομένες για όλους, η προηγούμενη εμπειρία και ο τύπος προσωπικότητας κάθε διευθυντή συμβάλλει αποφασιστικά στην εκδήλωση του επαγγελματικού άγχους

16. Με την τοποθέτηση γραμματέα, τουλάχιστον σε μεγάλα σχολεία, ώστε ο διευθυντής να έχει υποστήριξη στον καθημερινό γραφειοκρατικό όγκο, με την οικονομική αυτονομία της σχολικής μονάδας και με την αποτελεσματική επίλυση ζητημάτων που έχουν σχέση με το κτίριο από τις αρμόδιες υπηρεσίες των δήμων.

Χάρης:

1. Διευθυντής Γυμνασίου
2. ελληνική
3. 23-7-1954
4. Πτυχίο φιλοσοφικής σχολής Ιωαννίνων
5. όχι
6. 22
7. Σημαντικός – καθοριστικός για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας.(καθηκοντολόγιο)
8. ναι
- 9.1. Έγκαιρη τοποθέτηση καθηγητών
- 9.2 Αντιμετώπιση καταλήψεων
- 9.3 Αντιμετώπιση προβληματικών καθηγητών
- 9.4 Προβληματική συνεργασία με προϊσταμένους και υφισταμένους
10. Η προσωπικότητα του διευθυντή, η σταθερή συμπεριφορά του, η θετική διάθεση, το επικοινωνιακό του χάρισμα, η δίκαιη αντιμετώπιση όλων καθορίζουν υη συνεργασία με τους καθηγητές. Όταν είναι αρμονική χωρίς εκπτώσεις η επίδραση είναι θετική. Άλλως είναι αρνητική.
11. Μπορεί να είναι θετικές όταν ο δ/ντής διαθέτει πληρότητα για να ανταποκριθεί στο ρόλο, εμπειρία και στόχευση. Κυρίως να θέλει συνειδητά να υπηρετήσει τους σκοπούς που έχουν τεθεί και όχι καιροσκοπικά. Διαφορετικά θα έχει αρνητικά αποτελέσματα.
12. Προσωπικά μετά από 20ετή εμπειρία, δεν επηρεάζομαι στην προσωπική μου ζωή. Εργαζόμαστε με ένταση κατά τη διάρκεια του σχολικού ωραρίου, κάνουμε παύση, και επανερχόμαστε την άλλη μέρα. Δεν είναι εύκολο. Αλλά πρέπει να γίνει έτσι.
13. Προφανώς όχι. Αλλά θα πρέπει να προσπαθούν.
14. **Πρώτο βήμα:** όχι βιασύνη, ανίχνευση του θέματος, ακούω προσεκτικά τις άλλες απόψεις (υποδιευθυντή, σύλλογο).
Δεύτερο βήμα: ήρεμη αντιμετώπιση και **τρίτο βήμα:** προετοιμασία του συλλόγου καθηγητών -15 μελών μαθητών για την επικείμενη απόφαση. Δηλαδή, όχι αιφνιδιασμός. Και τέλος σταθερότητα.
15. Είναι κυρίως προσωπικό αλλά για διάφορα θέματα(π.χ το ακανθώδες, απομάκρυνση από το σχολείο προβληματικού συναδέλφου ή μαθητή) η πολιτεία πρέπει να καθορίσει το πλαίσιο και να επιταχύνει τις διαδικασίες και να μην γίνεται ότι συνήθως (οι πάντες πόντιοι πιλάτοι και το πρόβλημα – άγχος στον διευθυντή).
16. Στήριξη και αναγνώριση του ρόλου του διευθυντή(πράγμα που γίνεται στο εξωτερικό) και σαφές νομοθετικό πλαίσιο για τα θέματα του σχολείου χωρίς παρερμηνείες, όπως π.χ. το

30ωρο παραμονής στο σχολείο που η διαφορετική ερμηνεία του παραπέμπει στις επερχόμενες εκλογές.

Ελένη:

1. Διευθύντρια
2. Ελληνική
3. 27/06/1969
4. Πτυχίο Πληροφορικής ΑΣΟΕΕ
5. ΝΑΙ
6. 1,5 χρόνια
7. Ο Διευθυντής μιας σύγχρονης σχολικής μονάδας πρέπει να έχει προσόντα ηγέτη, όραμα, ευελιξία, επιμόρφωση. Ένας διευθυντής φροντίζει αρχικά για την ασφάλεια των μαθητών και των εκπαιδευτικών και στη συνέχεια για την δημιουργία περιβάλλοντος συνεργασίας, ηρεμίας και δημιουργικότητας στο σχολείο που διοικεί.
8. Η κατοχή της θέσης του διευθυντή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προκαλεί άγχος.
9. Α) Πολλές αρμοδιότητες
Β) Μειωμένοι οικονομικοί πόροι
Γ) Έλλειψη ανθρώπινο δυναμικού (γραμματείς, καθηγητές, φύλακες)
Δ) Μη μόνιμου εκπαιδευτικού δυναμικού/Μετακίνηση εκπαιδευτικών από σχολείο σε σχολείο
Ε) Δημοσιουπαλληλική στάση εκπαιδευτικών
ΣΤ) Έλλιπής εκπαιδευτική πολιτική
10. Όταν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου δεν συνεργάζονται στον κοινό και δεν είναι συνοδοιπόροι του οράματος του διευθυντή τότε δημιουργείται περισσότερο άγχος.
11. Το υπερβολικό άγχος μειώνει την απόδοση, και οδηγεί σε φαύλο κύκλο άγχους και διαχείρισης άγχους με αποτέλεσμα να επέρχεται επαγγελματική εξουθένωση.
12. Στην προσωπική ζωή το υπερβολικό άγχος μπορεί να προκαλέσει προβλήματα υγείας και οικογενειακές προστριβές.
13. Κάποιες πηγές άγχους μπορούν να εντοπιστούν αλλά σίγουρα ειδικοί επιστήμονες μπορούν να ανακαλύψουν πολλές αιτίες που προκαλούν άγχος όπως και να υποδείξουν τεχνικές διαχείρισης άγχους
14. Συζητώντας με έναν – δύο ανθρώπους που εμπιστεύομαι την γνώμη και την κρίση τους και εφαρμόζοντας τεχνικές διαχείρισης άγχους
15. Κυρίως είναι προσωπικό όμως η πολιτεία οφείλει να παρέχει στους διευθυντές ευκαιρίες επιμόρφωσης πάνω στα θέματα διαχείρισης του άγχους.

16. Όταν οι εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόζονται λαμβάνουν υπόψη, στο σχεδιασμό τους και στον επαναπροσδιορισμό τους στη διάρκεια του εκπαιδευτικού κύκλου το εργασιακό άγχος των διευθυντών τότε σίγουρα αυτό θα οδηγήσει σε πολιτικές που μειώνουν το άγχος και βελτιώνουν το έργο των διευθυντών.

Γεωργία:

1. Καθηγήτρια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

2. Ελληνική

3 11/11/1960

4 Πτυχίο Κοινωνιολογίας Παντείου Πανεπιστημίου

5 ΟΧΙ

6 Στη θέση του Διευθυντή περίπου 5 χρόνια

7 Ο Διευθυντής μιας σύγχρονης σχολικής μονάδας πρέπει να έχει τα κατάλληλα προσόντα και τις δεξιότητες ώστε να μπορεί να διαμορφώνει το κατάλληλο κλίμα στην εκπαιδευτική μονάδα που ηγείται, να είναι εμπνευστής και συντονιστής του έργου που επιτελείται σε αυτή. Να έχει δημιουργική σκέψη και κριτική ικανότητα και να μπορεί να επιδεικνύει ευελιξία. Να είναι ο συνεκτικός κρίκος μεταξύ της τοπικής κοινωνίας και της εκπαιδευτικής μονάδας. Ο ρόλος του διευθυντή είναι απαιτητικός και προϋποθέτει σχετική επιμόρφωση.

8. Ο ρόλος του Διευθυντή μιας σχολικής μονάδας προκαλεί άγχος, ειδικά εάν δεν διαθέτει διοικητική επάρκεια και ετοιμότητα.

9. Α) Πολλές ευθύνες

Β) Λιγοστοί οικονομικοί πόροι

Γ) Έλλειψη κατανόησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών των προβλημάτων που αντιμετωπίζει

Δ) Η πολιτεία δεν κατανοεί τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ώστε να έρθει αρωγός του

10. Αυτός που έχει τη συνολική ευθύνη της ομαλής αλλά και της αποδοτικής λειτουργίας του σχολείου, είναι ο διευθυντής του. Ο έλεγχος και ο συντονισμός των συναδέλφων του είναι λειτουργίες στρατηγικής σημασίας για την επίτευξη των σκοπών και των στόχων που έχουν τεθεί. Εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν είναι συνεργάσιμοι δημιουργούν ή αυξάνουν τα επίπεδα άγχους του διευθυντή.

11. Το υπερβολικό άγχος μπορεί να μειώσει τα επίπεδα παραγωγικότητας, να εμποδίσει την εξέλιξή μας και να μας οδηγήσει σε επαγγελματική εξουθένωση. Να επηρεάσει αρνητικά την λήψη αποφάσεων, να μας κάνει νευρικούς, αδιάφορους ή και εριστικούς απέναντι στους

εκπαιδευτικούς της σχολικής μας μονάδας, στους μαθητές, στους γονείς αλλά και στους προϊσταμένους μας.

12. Στην προσωπική μας ζωή μπορεί να μειώσει την υπομονή μας και να αυξήσει τις προστριβές με την οικογένειά μας και τους άλλους γύρω μας.

13. Σίγουρα όχι. Απαιτούνται γνώσεις τεχνικών εντοπισμού των πηγών που προκαλούν άγχος όπως και τεχνικών διαχείρισης άγχους

14. Εφαρμόζοντας τεχνικές διαχείρισης άγχους

15. Σίγουρα είναι προσωπικό όμως η πολιτεία πρέπει να δίνει την δυνατότητα στους διευθυντές να παρακολουθήσουν σεμινάρια διαχείρισης άγχους όπως και πρόσβασης σε ειδικούς για σωστότερη και ταχύτερη αντιμετώπισή του.

16. Διοικητική επάρκεια και ετοιμότητα των διευθυντών

Γνώσεις ψυχολογίας με έμφαση τη σχολική μονάδα

Γνώσεις διαχείρισης συγκρούσεων

Γνώσεις συμβουλευτικής σε σχέση με τα προβλήματα και την επικοινωνία σε μια σχολική μονάδα

Σταθερό νομικό και θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης

Κάρμεν:

1. Εκπαιδευτικός τάξης

2. Ελληνική

3. 3/4/1974

4. Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας

5. Όχι. Τώρα τελειώνω μεταπτυχιακό στη Διοίκηση και Αξιολόγηση στην εκπαίδευση.

6. Δυο

7. Απαιτητικός, 24ώρου απασχόλησης με απίστευτη ευθύνη και νομικές συνέπειες να караδοκούν σε κάθε βήμα. Αγχωτικός. Ευθύνη για τα πάντα ιδιαίτερα σε επαρχιακό σχολείο 98 μαθητών που συστεγάζεται με Γυμνάσιο 56 μαθητών και όπου δεν υπάρχει επιπλέον βοήθεια: γραμματειακή υποστήριξη, επιστάτης, καθαρίστρια πλήρους απασχόλησης κ.α.

8. Ναι

9. Η αβεβαιότητα υποχρεώσεων της επόμενης ημέρας (ξημερώνει και σου ζητάνε κάθε μέρα κάτι διαφορετικό) η παντελής έλλειψη επιμόρφωσης προ της ανάληψης καθηκόντων. Οι νομικές ευθύνες που караδοκούν. Η εφαρμογή μέτρων χωρίς προγραμματισμό και σωστή ενημέρωση (αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, εκπ/κού κλπ). Ο διευθυντής είναι απέναντι

στη συνείδηση του εκπ/κού. Επίσης η διαρκής αξιολόγηση των διευθυντών από το προσωπικό του σχολείου.

10. Άσπογη έως πολύ ικανοποιητική έως την ψηφοφορία όπου φάνηκαν πολλά. Δεν γνώριζα το σύλλογο ως απλός συνάδελφος γιατί προερχόμουν από άλλο σχολείο και για όλους ήμουν η διευθύντρια και όχι εγώ. Το άγχος προκαλούνταν από τα απίστευτα πολλά πράγματα που είχες να αντιμετωπίσεις και να εφαρμόσεις καθημερινά, με τις ανεξέλεγκτες αλλαγές αλλά και το ότι οι καθηγητές σε θεωρούσαν παντογνώστη και σου πέταγαν το μπαλάκι, την καυτή πατάτα σε όλα. Ακόμη και τη διαχείριση ορισμένων μαθητών της τάξης τους μονίμως. Υπήρξαν όμως και συνάδελφοι οι οποίοι ήταν υποστηρικτικοί. Έπεσα από τα σύννεφα όταν κάποια στιγμή συνειδητοποίησα σχολιασμούς και διπροσωπίες από άτομα που δεν το περίμενα απλά γιατί ήμουν νέα διευθύντρια.

11. Η υιοθέτηση μιας απίστευτα προσεκτικής στάσης απέναντι σε όλους και σε όλα , διότι τα λάθη δεν επιτρέπονται. Μόνιμο στρες, αίσθημα πίεσης και έλλειψης οξυγόνου.

12. Υπερβολικό άγχος, απειροελάχιστος χρόνος ελεύθερος, δύσκολες σχέσεις με συναδέλφους εκτός ωρών εργασίας (πολύ προσεκτικές) απίστευτες σωματοποιήσεις (αυτοάνοσα, αύξηση σωματικού βάρους).

13. Αρχικά χρειάζονται σίγουρα βοήθεια στη συνέχεια μπορούν και μόνοι τους, αλλά η στήριξη θα ήταν το ιδανικό. Από την προσωπική μου εμπειρία ήμουν πολύ πιεσμένη ειδικά την πρώτη χρονιά, διότι και ο πληθυσμός του σχολείου αυξήθηκε λόγω κατάργησης κοντινών σχολείων, οπότε και έπρεπε να οργανωθεί διαφορετικά (με τις δυσκολίες και τη συστέγαση με το γυμνάσιο) τη δεύτερη όμως χρονιά πατούσα πιο γερά στα πόδια μου διότι είχα οργανώσει τα πάντα σχεδόν, όπως τα ήθελα και την επόμενη χρονιά, που είχα φύγει από το σχολείο ολοκληρώθηκαν πολλές εργασίες. Αν ήμουν τώρα διευθύντρια, θα ένοιωθα πολύ πιο σίγουρη, λόγω εμπειρίας και απόκτησης άλλης οπτικής του όλου θέματος. Θα ήταν σωστό να γίνεται μια σχετική επιμόρφωση πριν την ανάληψη καθηκόντων.

14. Με άπειρους τρόπους αποθεραπείας, αλλά όχι πάντα αποτελεσματικούς. Δυστυχώς αρκετά θέματα απασχολούν το μυαλό επί 24-ώρου βάσεως. Από τη δεύτερη χρονιά και μετά συνηθίζεις. Χρειαζόμουν πάντως ηρεμία, φυσική άσκηση(περπάτημα, γυμναστική-χορό), μικρές ημερήσιες αποδράσεις τα σ/κ και τις διακοπές και ήρεμες ώρες με την οικογένεια και φίλους. Η οικογένειά μου ήταν πολύ υποστηρικτική. Με ενσυναίσθηση.

15. Σαφώς αφορά και την πολιτεία η εξεύρεση τρόπων αντιμετώπισης του άγχους , όσον αφορά τον σωστό προγραμματισμό και την έγκαιρη απαίτηση πραγμάτων από τη μεριά της διοίκησης. Επίσης ότι ζητείται από τους υφιστάμενους καλό είναι να το διαθέτουν και οι προϊστάμενοι και όχι να απαιτούνται σκόρπια πράγματα χωρίς προγραμματισμό. Όπως

υπάρχουν για τους μαθητές προγράμματα, όπως το «στηρίζομαι στα πόδια μου», «συζητήσεις εφήβων», «παίρνω τη ζωή στα χέρια μου», θα μπορούσαν να υλοποιηθούν αντίστοιχα προγράμματα όχι μόνο για τους διευθυντές, που τα έχουν απόλυτη ανάγκη αλλά και για τους εκπ/κούς. Στα πλαίσια αυτοπραγμάτωσης του Maslow αναζητάς, αλλά βρίσκεις ότι διατίθεται.

16. Τόσο στα πλαίσια της καλής οργάνωσης-προγραμματισμού, όσο και δια της βίου στήριξης με κάποιου είδους υποστηρικτική δομή υπηρεσίες (τύπου mentoring ίσως). Στη δική μου περίπτωση, αν και έναχνα δεν μπορούσα να βρω επιμόρφωση, διότι ανέλαβα στα μισά της τετραετούς θητείας. Για καλή μου τύχη όμως είχα απίστευτα καλή συνεργασία με έμπειρους παλαιούς διευθυντές, που με στήριξαν και με βοήθησαν. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να γίνει πιο οργανωμένα για όλους. Πολύ βοηθητική υπήρξε επίσης η προϊσταμένη εκπαιδευτικών θεμάτων καθώς και η σύμβουλος παιδαγωγικής και επιστημονικής καθοδήγησης καθώς και η διευθύντρια δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Κώστας:

1. Εκπ/κός Β/θμιας
2. Ελληνική
3. 1960
4. Πτυχίο μαθηματικού τμ Ιωαννίνων
5. Όχι
6. Ένα χρόνο
7. Ο δ/ντής είναι κύρια προϊστάμενος της σχολικής μονάδας με δυνατότητα και υποχρέωση να βοηθά και να κατευθύνει τους εκπ/κούς της σχολικής μονάδας. καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα θέτοντας στόχους με σκοπό τη δημιουργία ενός σχολείου ανοικτού στην κοινωνία-βοηθά τους εκπαιδευτικούς και συντονίζει το έργο τους-προϊσταται του συλλόγου, διατηρώντας ισορροπίες δημιουργεί καλό και ευνοϊκό κλίμα στο σχολείο-αξιολογεί εκπαιδευτικούς –συνεργάζεται με τη δ/ση εκπαίδευσης, τους σχολικούς συμβούλους, το σύλλογο γονέων, τους κηδεμόνες των μαθητών και φυσικά τους μαθητές. Εκπροσωπεί το σχολείο σε όλες τις σχέσεις του με τρίτους. Εφαρμόζει τους νόμους, Π.Δ κλπ. Συγκροτεί επιτροπές για εξετάσεις, εκδρομές και οτιδήποτε απαιτείται για τη σωστή λειτουργία του σχολείου.
8. Σίγουρα ναι

9. Η ασφάλεια των μαθητών-η λειτουργικότητα και ασφαλής χρήση των εγκαταστάσεων-η εφαρμογή των νόμων και η αντιμετώπιση της γραφειοκρατίας-η διατήρηση ισορροπιών στο σύλλογο.

10. Η σχέση μου με τους συναδέλφους ήταν και είναι πολύ καλή, μιας και βασίζεται στην αμοιβαία κατανόηση των υποχρεώσεων και των καθηκόντων δ/ντή και εκπαιδευτικών. Επί πλέον αρκετοί συνάδελφοι αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και υλοποιώντας προγράμματα και εκδηλώσεις βοήθησαν στην άρτια λειτουργία του σχολείου μειώνοντας αισθητά το άγχος του διευθυντή.

11. Το άγχος της θέσης μπορεί να επιφέρει απότομο τρόπο συμπεριφοράς απέναντι σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, λανθασμένες εκτιμήσεις και αποφάσεις, δημιουργία αρνητικού κλίματος στο σχολείο.

12. Στην προσωπική ζωή μπορεί κανείς να παρατηρήσει έλλειψη ενδιαφερόντων, συνεχή αναφορά σε σχολικά θέματα, οξυθυμία, κούραση, απογοήτευση.

13. Πιθανά όχι

14. Συζήτηση με άτομα στο οικογενειακό ή φιλικό περιβάλλον καθώς και με συναδέλφους εκπαιδευτικούς (διευθυντές και καθηγητές)

15. Ισχύουν και τα δυο. Προσωπικό γιατί ο καθένας αντιμετωπίζει διαφορετικά το στρες αλλά και θέμα πολιτείας που θα μπορούσε να προλάβει ή ακόμη καλύτερα να μη δημιουργεί αγχωτικές καταστάσεις στις θέσεις ευθύνης, πράγμα που συνήθως οφείλεται στη έλλειψη προγραμματισμού, στην πολυνομία και στην ασάφεια νόμων και διατάξεων.

16. Κυρίως με ενημέρωση-εκπαίδευση των στελεχών αλλά και με αποφόρτιση από το δημιουργούμενο άγχος. Αρκεί η εκπ/κή αυτή πολιτική να αντιμετωπίζει το δ/ντή σαν πραγματικό συνεργάτη και κρίκο της αλυσίδας της εκπ/σης και σαν μέσο αποσυμπίεσης της τάσης που δημιουργείται συνήθως μεταξύ υπουργείου και εκπ/κής κοινότητας.

Βαγγέλης:

1. Δ/ντής λυκείου

2. Ελληνική

3. Οκτώβριος 1954

4 Πανεπιστήμιο

5. Όχι

6. 11

7. Ο δ/ντής σχολικής μονάδας είναι ο μόνος που αξιολογείται , είναι αυτός που μπορεί να αναθέσει καθήκοντα, αλλά όμως και μπορεί να ελεγχθεί ανά πάσα στιγμή για την ορθότητα

και την αποτελεσματικότητα των ενεργειών του σε σχέση με αυτά. Ο ρόλος του διευθυντή είναι κομβικός.

Καθήκοντα συνοπτικά.

Ο διευθυντής είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός παιδαγωγικός υπεύθυνος.

Ειδικότερα ο διευθυντής της σχολικής μονάδας:

Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξη τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία.

Καθοδηγεί και βοηθάει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους ειδικότερα τους νεότερου

Φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά , παιδαγωγικά και επιστημονικά.

Προϊσταται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους.

Συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης.

Διατηρεί και ενισχύει τη συνοχή του συλλόγου , αμβλύνει τις αντιθέσεις.

8. Αν ο διευθυντής μπορεί και ανταποκρίνεται στα περισσότερα από τα παραπάνω, νομίζω ότι η θέση του ως θέση ευθύνης ελαχιστοποιεί το άγχος του.

9. Προσωπικά δεν μου προκαλεί υπερβολικό άγχος η θέση του διευθυντή λόγω εμπειρίας , μιας και έχω υπηρετήσει κατά καιρούς την β/θμια εκπαίδευση από όλες τις διοικητικές θέσεις ευθύνης.

10. Οι τομείς που μπορώ να πω ότι μου προκαλούσαν άγχος στα πρώτα χρόνια ως διευθυντής ήταν οι διαπροσωπικές σχέσεις είτε με συναδέλφους είτε με γονείς ή ακόμη και με τα παιδιά

11. Το άγχος προφανώς οδηγεί πολλές φορές σε αρνητικά εργασιακά αποτελέσματα από τα επιδιωκόμενα.

12. Όταν το εργασιακό άγχος μεταφέρεται στην προσωπική ζωή τα προβλήματα είναι αρκετά σημαντικά με αρνητικές επιπτώσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις του διευθυντή ,πολλές φορές και στο οικογενειακό περιβάλλον. Τελικά το άγχος έχει επιπτώσεις πάνω στην αποτελεσματικότητα είτε αυτή αφορά στην εργασία (σχολείο) είτε τις διαπροσωπικές σχέσεις είτε την προσωπική παρουσίαση

13.Όχι

14. Ένας μικρός βαθμός άγχους πρέπει πάντοτε να συνοδεύει την επαγγελματική δραστηριότητα των εκπ/κών και ιδιαίτερα τους διευθυντές για να προκαλεί να παρακινεί και να πιέζει τον ανθρώπινο οργανισμό για δράση

15. Και προσωπικό αλλά κατά κύριο λόγο της πολιτείας (η ασάφεια της εκπαιδευτικής πολιτικής)

16. Όταν η εκπαιδευτική πολιτική είναι ξεκάθαρη με σκοπούς και στόχους τότε το εργασιακό άγχος γίνεται προγραμματισμός με θετικά αποτελέσματα,

Ευγένιος:

1. Διευθυντής ημερήσιου γυμνασίου
2. Ελληνική
3. 10-3-1971
4. Πτυχίο αγγλικής φιλολογίας
5. Μεταπτυχιακό στην εφαρμοσμένη γλωσσολογία
6. 4 χρόνια
7. Ο ρόλος του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας είναι όντως πολυδιάστατος και ποικίλος καθώς σχετίζεται με μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς. Έχει την οργάνωση του σχολείου τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου την διοίκηση του προσωπικού. Ο διευθυντής έρχεται καθημερινά αντιμέτωπος με πάρα πολλές προκλήσεις από τις οποίες κρίνεται η καθημερινή λειτουργία του σχολείου. Ο διευθυντής είναι επίσης υπεύθυνος για τα κτιριακά θέματα του σχολείου, τα οικονομικά (κυλικείο-σχολική επιτροπή) όσο και για την εικόνα του σχολείου στην τοπική και ευρύτερη κοινωνία.
8. Η θέση του διευθυντή δεν προκαλεί άγχος σε άτομα με φιλοδοξίες ή σε άτομα τα οποία νομίζουν ότι μπορούν να λύσουν όλα τα προβλήματα. Για εκείνους όμως που πιστεύουν ότι η θέση πρέπει να ανταποκρίνεται σε παιδαγωγικά, εκπαιδευτικά, ανθρώπινα κριτήρια και που θεωρούν ότι η διαφάνεια, και το συμφέρον της υπηρεσίας προηγούνται των ατομικών συμφερόντων σίγουρα προκαλεί άγχος. Περισσότερο άγχος όμως νομίζω ότι προκαλεί η παγιωμένη κατάσταση που δύσκολα αλλάζει, η δολοπλοκία, η υποτίμηση και ο αναχρονιστικός τρόπος σκέψης και αντίληψης των πραγμάτων που θεωρεί κάθε καινούργιο ως επικίνδυνο ή ανούσιο, άρα και προβληματικό.
9. Κύριες πηγές άγχους: η ενασχόληση με όλα τα θέματα του σχολείου-η παγιωμένη στάση και το βόλεμα των συναδέλφων-η αδιαφάνεια από μέρους της διοίκησης-η ανάληψη ευθύνης σε δύσκολες περιπτώσεις π.χ ΕΔΕ σε συνάδελφο.
10. Η συνεργασία με τους συναδέλφους δεν ήταν ούτε σταθερή ούτε ομαλή. Στην αρχή δεν σε εμπιστεύονται, δεν ξέρουν τι θέλεις από αυτούς, σε υποτιμούν, σε κατηγορούν, σε υποσιάζονται μήπως υπάρχει και κάτι άλλο πίσω από αυτό που ζητάς. Αρκετό άγχος επίσης προσθέτουν οι άδειες των εκπαιδευτικών ειδικά όταν δεν συντρέχουν λόγοι ανάγκης καθώς στο γυμνάσιο τα παιδιά είναι ακόμη μικρά και στα κενά δεν μπορείς να τα αφήσεις χωρίς επίβλεψη.

11. Οι πιο συνηθισμένες περιπτώσεις άγχους αφορούν: την εικόνα του διευθυντή-την εικόνα του σχολείου. Σε περιόδους έντονης κρίσης, λήψης αποφάσεων ή προς το τέλος της χρονιάς, όταν κάνουμε την τελευταία παιδαγωγική συνεδρίαση όπου γίνεται και μια αποτίμηση του έργου, εκεί φαίνονται οι κρίσεις οι οποίες υπήρξαν.
12. Στην προσωπική μου ζωή αισθάνομαι ότι είμαι σε διαρκή εγρήγορση ακόμη και τις μέρες αργιών και διακοπών. Γενικά η διεύθυνση του σχολείου αφαιρεί χρόνο από την προσωπική και οικογενειακή ζωή.
13. Όχι δεν είναι δυνατόν όλοι οι διευθυντές να εντοπίζουν τις στρεσογόνες καταστάσεις και ούτε να τις αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά. Η ύπαρξη υποδιευθυντή, η γραμματεία και η θετική στάση του συλλόγου διδασκόντων θα βοηθούσε μερικώς.
14. Σε προσωπικό επίπεδο λόγω απειρίας όταν ανέλαβα τα καθήκοντα του διευθυντή στηρίχτηκα σε άλλος παλιούς διευθυντές με τους οποίους είχα μια κάποια φιλική σχέση. Εκείνο που κατάλαβα είναι ότι η στήριξη και εμπιστοσύνη των συναδέλφων βοηθάνε αποτελεσματικά στην καταπολέμηση του άγχους.
15. Είναι και τα δυο. Η πολιτεία πρέπει να οργανώσει σεμινάρια και επιμορφώσεις έτσι ώστε να υπάρξουν στρατηγικές διαχείρισης του άγχους.
16. Χρειάζεται επιμόρφωση τόσο στη νομοθεσία όσο και στις σύγχρονες παιδαγωγικές ανάγκες των μαθητών και των σχολείων μας. Ρύθμιση του ωραρίου των εκπαιδευτικών, ξεκαθάρισμα των υποχρεώσεων και των δικαιωμάτων είναι μια παράμετρος που αν λυθεί τότε ίσως να μειωθεί και το άγχος. Πάνω από όλα χρειάζεται να χτιστεί μια σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα στο διευθυντή και τους καθηγητές, τους μαθητές και στους γονείς. Δεν ξέρω αν η πολιτεία μπορεί να κάνει κάτι σε αυτό. Αν η περίφημη αξιολόγηση λειτουργήσει θα χρειαστεί μεγάλη προσοχή ώστε να μην αυξηθούν τα προβλήματα.

Χρήστος:

1. Εκπ/κός τάξης
2. Ελληνική
3. 21-03-69
4. Πτυχίο φιλολογίας
5. Μεταπτυχιακό
6. 4 έτη
7. Πρόκειται για καίρια θέση ευθύνης. Καλείται να επιτελέσει πολύπλευρο ρόλο διοικητικό, επιστημονικό καθοδηγητικό, συμβουλευτικό και να διαμορφώσει το στίγμα της σχολικής του μονάδας.

8. Κάθε θέση ευθύνης προκαλεί άγχος.
9. Ισορροπίες με συναδέλφους-συνεργασία με τη διοίκηση-διαχείριση γονέων-συμπεριφορά μαθητών.
10. Στις περισσότερες περιπτώσεις οι συνάδελφοι θεωρώ ότι δεν έχουν ενσυναίσθηση απέναντι στη διοίκηση του σχολείου. Περισσότερο απαιτούν καλύτερο ωράριο και αυτονομία και δυσαρεστούνται όταν καλούνται να αναλάβουν καθήκοντα πέραν των βασικών.
11. Αφιερώνει περισσότερο χρόνο στο διοικητικό μέρος και παραμερίζει το δημιουργικό.
12. Αφιερώνει πολύ προσωπικό χρόνο για τα επαγγελματικά καθήκοντα πηγαίνοντας στο σχολείο ακόμη και απογευματινές ώρες και αργίες.
13. Θεωρώ πως όχι
14. Με θετική σκέψη και προσπαθώντας να μετατρέψω το άγχος σε δημιουργικό στρές
15. Κυρίως προσωπικό
16. Απαιτείται μια εκπαιδευτική πολιτική που
 - α. θα θωρακίζει τους διευθυντές από το άγχος της λογοδοσίας και των αναίτιων πολλές φορές επιθέσεις γονέων.
 - β. θα δίνει μεγαλύτερα περιθώρια ευελιξίας και σχετικής αυτονομίας
 - γ. λιγότερη γραφειοκρατία
 - δ. οικονομική ανεξαρτησία της σχολικής μονάδας

Σοφοκλής:

1. Διευθυντής
2. Ελληνική
3. 7-8-1964
4. Πτυχίο φυσικής αγωγής
5. Όχι
6. 7 έτη
7. Δύσκολος ρόλος με πολλές υποχρεώσεις και ισορροπίες. Οι κυριότερες υποχρεώσεις του είναι: η ασφάλεια των μαθητών, η ομαλή λειτουργία του σχολείου, η διεκπεραίωση πολλών γραφικών εργασιών. Κύρια καθήκοντα του διευθυντή είναι να είναι καλός ηγέτης και να έχει καλή γνώση των πρακτικών και νομικών πτυχών στη διοίκηση των σχολικών μονάδων.
8. Άλλοτε ναι και άλλοτε όχι
9. Η πολλή γραφική δουλειά, απαιτήσεις εργασιών σε περιορισμένο χρόνο, συμπεριφορές μαθητών, συμπεριφορές εκπαιδευτικών.

10. Η συνεργασία με το 60% των εκπαιδευτικών είναι τέλεια, αλλά με το υπόλοιπο 40% είναι ελαφρώς ελλιπής. Σε μέτριο βαθμό επηρεάζει τα επίπεδα άγχους προς τα αρνητικά.
11. Να είναι όλα τέλεια χωρίς το παραμικρό λάθος.
12. Ελάχιστες φορές-στιγμές αρνητική διάθεση.
13. Όχι
14. Φεύγω από το σχολείο και κλείνω την πόρτα του σχολείου εντελώς-με άσκηση και αθλητικές δραστηριότητες.
15. Είναι και τα δυο . χρειάζεται εκπαίδευση από την πολιτεία αλλά και προσωπική εκπαίδευση.
16. Ανάπτυξη των προσωπικών αλλά προπαντός των συνολικών σχολικών προγραμμάτων και πολιτικών, για την πρόληψη και την σωστή διαχείριση του εργασιακού άγχους των διευθυντών.(πληροφορίες-συμβουλές-συναισθηματική υποστήριξη)

Σέβη:

1. Εκπαιδευτικός-φιλόλογος
2. Ελληνική
3. 7-7-1963
4. Φιλοσοφική σχολή Ιωαννίνων
5. Διδακτορικό
6. 3
7. Ο ρόλος του διευθυντή σε μια σύγχρονη σχολική μονάδα είναι ρόλος αυξημένης ευθύνης κυρίως καθηκόντων και υποχρεώσεων. Τα καθήκοντα και υποχρεώσεις του σχετίζονται με την συνολική λειτουργία του σχολείου. Από την καταλληλότητα του σχολικού κτιρίου-περιβάλλοντος χώρου στην διεξαγωγή της παιδαγωγικής και διδακτικής πράξης μέχρι την απρόσκοπτη παραμονή και ασφάλεια των μαθητών σε όλα τα επίπεδα. Εύκολα καταλαβαίνει κανείς πέρα από τις διαταγές και εγκυκλίους των υπηρεσιακών παραγόντων που διεκπεραιώνει ο δ/ντής οφείλει να διαθέτει ειδικές ικανότητες, δεξιότητες και γνώσεις προκειμένου να σταθεί στο ύψος των περιστάσεων.
8. Μερικές φορές ναι
9. Η ασφάλεια των μαθητών-η συνέπεια των εκπαιδευτικών-η καλή λειτουργία του σχολείου-η ανυπαρξία γραμματειακής υποστήριξης η οποία βαραίνει το διευθυντή και είναι πολύ βαρύ φορτίο.

10. Οι συνάδελφοι που αναγνωρίζουν το μερικό και ειδικό έργο του διευθυντή αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους χωρίς αυτό να σημαίνει κατ' ανάγκη μείωση του άγχους του διευθυντή.
11. Προκειμένου να ανταπεξέλθει ο διευθυντής στα καθήκοντά του εργάζεται πυρετωδώς με ότι αυτό συνεπάγεται-αμέτρητες ώρες στο σχολείο, απασχόληση όλο το 24 ωρο με ζητήματα του σχολείου.
12. Δεν υπάρχει προσωπική ζωή.
13. Αυτοί που αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά μόνοι τους είναι ελάχιστοι.
14. Με την προσφυγή στην κατάλληλη ιατρική –θεραπευτική αγωγή, με την στήριξη από το οικογενειακό περιβάλλον και με το διάβασμα.
15. Είναι προσωπικό αλλά αφορά και την πολιτεία.
16. Με την γνώση των πραγματικών προβλημάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Δημήτρης:

1. Διευθυντής Γυμνασίου
2. Έλληνας
3. 1966
4. Μηχανολόγος ΑΣΕΤΕΜ-ΣΕΛΕΤΕ
5. Όχι
6. Επτά χρόνια
7. Πράγματι ο ρόλος του διευθυντή είναι πολυδιάστατος. Είναι επικεφαλής της σχολικής μονάδας και θέτει τους στόχους του σχολείου. Συντονίζει και ελέγχει το έργο των εκπαιδευτικών φροντίζοντας παράλληλα να επιμορφωθούν αυτοί σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά ή επιστημονικά. Συνεργάζεται ισότιμα με το Σύλλογο Διδασκόντων φροντίζοντας να αμβλύνει τις αντιθέσεις και να ενισχύσει τις πρωτοβουλίες. Εκπροσωπεί το σχολείο σε όλες τις δραστηριότητές του και τις σχέσεις του με τους τρίτους. Εφαρμόζει τη νομοθεσία και έχει την ευθύνη δημιουργίας θετικού κλίματος στη σχολική κοινότητα.
8. Η θέση του Διευθυντή εκ των πραγμάτων είναι μια θέση «για γερά νεύρα». Άλλωστε η πρώτη ευχή που άκουσα ήταν να έχω γερό στομάχι!
9. Στη δική μου περίπτωση η κυριότερη πηγή άγχους προέρχεται από την προσπάθεια προσαρμογής στη σχολική κοινότητα των ιδιαίτερων περιπτώσεων μαθητών που έχουν αρνητική στάση για το σχολείο. Επίσης σημαντική πηγή είναι η προσπάθεια εξεύρεσης των υλικών μέσων που απαιτούνται καθημερινά για την ομαλή λειτουργία του σχολείου. Η προσπάθεια συνεργασίας με τους όλους τους συναδέλφους καμιά φορά δημιουργεί κάποιο

άγχος. Τέλος η επικοινωνία με τους γονείς είναι δύσκολη ορισμένες φορές λόγω της άποψης που έχουν για τη λειτουργία και τους σκοπούς του σχολείου.

10. Σε γενικές γραμμές δεν έχω ιδιαίτερα προβλήματα με τη συνεργασία με τους καθηγητές. Καμιά φορά προκύπτουν προβλήματα από την πίεση που νιώθουν οι ίδιοι στην προσπάθειά τους να κάνουν σωστά τη δουλειά τους. Επειδή βασική αρχή της πολιτικής μου είναι η συζήτηση προσπαθώ πάντα μέσα από αυτή την κατάλληλη χρονική στιγμή να επιλύσω τυχόν προβλήματα. Η προσπάθεια αυτή όμως είναι πηγή άγχους ιδιαίτερα σε περιπτώσεις που χρειάζεται να αντιμετωπιστούν διαφορετικά προβλήματα ταυτόχρονα.

11. Οι επιπτώσεις του άγχους στον επαγγελματικό τομέα είναι η αρνητική στάση του Διευθυντή απέναντι στα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις του και η μειωμένη ικανότητα εκπλήρωσης αυτών. Δικαιολογημένα ως ένα βαθμό το άγχος βοηθά την καθημερινή φροντίδα για το σχολείο όμως μετά από αυτό το βαθμό λειτουργεί σαν τροχοπέδη

12. Οι επιπτώσεις του άγχους στην προσωπική ζωή είναι πολύ σημαντικές. Επηρεάζει τις σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας αλλά και την προσωπική υγεία του Διευθυντή ιδιαίτερα αν τα επίπεδα άγχους είναι μεγάλα.

13. Κανονικά οι Διευθυντές θα έπρεπε από μόνοι τους να μπορούν να διαχειριστούν τα προβλήματα άγχους ξεκινώντας φυσικά από την αναζήτηση των αιτιών που προκαλούν τα προβλήματα αυτά. Όμως κρίνοντας από την πείρα μου βλέπω ότι δεν μπορούν όλοι να το κάνουν.

14. Η προσωπική μου στρατηγική για τα προβλήματα άγχους είναι βασικά η ψύχραιμη αντιμετώπιση των πραγμάτων. Προσπαθώ να αναλύσω το πρόβλημα να ακούσω διάφορες απόψεις και να σχηματίσω όσο το δυνατόν σφαιρική άποψη. Η εξωτερίκευση του προβλήματος βοηθάει πολλές φορές αλλά και η ενασχόληση στον ελεύθερο χρόνο με δραστηριότητες στη φύση (περπάτημα, ποδηλασία κ.ά.)

15. Η εκπαίδευση των Διευθυντών σε θέματα αντιμετώπισης άγχους είναι ένα ζήτημα που αφορά την πολιτεία και οπωσδήποτε όποιος αναλαμβάνει μια τέτοια θέση πρέπει να εκπαιδεύεται σε τέτοιες στρατηγικές. Άλλωστε από όσο γνωρίζω η επιστήμη έχει πολλά να προσφέρει.

16. Η εκπαιδευτική πολιτική που μπορεί να συμβάλλει στην πρόληψη του άγχους έχει να κάνει πιστεύω με την κατάρτιση των υποψηφίων Διευθυντών σε όλους του τομείς καθηκόντων τους (γραφειοκρατία, ανθρώπινες σχέσεις, διαχείριση συγκρούσεων κ.ά.). Η κατάλληλη επιλογή Διευθυντών μέσα από αξιοκρατικές διαδικασίες βελτιώνει την κατάσταση μιας και οι ικανότεροι σε όλα τα επίπεδα θα αναλάβουν τέτοιες θέσεις.

Βασιλική:

1. Υποδιευθύντρια
2. Ελληνική
3. 9/11/1968
4. Μηχανικός πληροφορικής
5. Ετήσια εξειδίκευση στην Ειδική αγωγή
6. Δυο
7. Ο ρόλος του διευθυντή κρίνω πως έχει δυο πλευρές. Πρώτον είναι είναι ενδιαφέρων και αναζωογονητικός γιατί συνεργάζεται με παιδιά και εφήβους που είναι πηγή ενέργειας, ζωντάνιας, ιδεών και συνάμα προβλημάτων. Δεύτερον είναι αγχωτικός γιατί έχει πολλαπλές και πολλές ευθύνες λογιστικού-οικονομικού περιεχομένου, ρόλο επιστάτη, ρόλο υποστηρικτή-εμπυχωτή και ειρηνοποιού σε μαθητές αλλά και σε συναδέλφους του.
8. Ναι, προκαλεί
9. Πηγές άγχους
 - 9.1. Πηγές άγχους φέρει κάθε θέση ευθύνης ,πόσο μάλλον αυτή που έχει ως αντικείμενο μαθητές παιδιά και εφήβους.
 - 9.2. Συντονισμός όλων των ανθρώπινων μονάδων (διευθυντή εκπαίδευσης, μαθητές, εκπαιδευτικοί, βοηθητικό προσωπικό) με τον καλύτερο δυνατό τρόπο για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.
 - 9.3. Ασφάλεια μαθητικού δυναμικού και συλλόγου διδασκόντων κατά τις εκπαιδευτικές επισκέψεις, περιπάτους μονοήμερων και πολυήμερων εκδρομών αλλά και σε περίπτωση ακραίων καιρικών φαινομένων και άλλων δυσμενών συνθηκών.
 - 9.4. Εκπαιδευτικό έργο το οποίο παράγει το σχολείο και πως προβάλλεται στην τοπική και ευρύτερη κοινωνία.
10. Όταν η συνεργασία είναι καλή χωρίς ακραίες καταστάσεις και παράγεται εκπαιδευτικό έργο το επίπεδο άγχους είναι χαμηλό. Σε αντίθετη περίπτωση η μη συνεργασία αποτελεί κύριο λόγο αύξησης του άγχους.
11. Αποδοτικό άγχος φέρει επίτευξη των στόχων σε όλα τα επίπεδα, περίσσιο άγχος φέρει κρίσεις πανικού μικρότερες ή μεγαλύτερες με αποτέλεσμα μια χαώδη κατάσταση.
12. Επιπτώσεις τόσο στη ψυχική υγεία όσο και στη σωματική.
13. Όχι, δεν είναι σε αυτή τη θέση οι περισσότεροι διευθυντές. χρειάζεται εκπαίδευση πρώτα σε προσωπικό επίπεδο διαχείρισης άγχους.

14. Με ψυχραιμία θέτοντας την εμπειρία ως οδηγό στις λύσεις του κάθε προβλήματος με θετική και αισιόδοξη σκέψη και αναζήτηση βοήθειας από τους αρμόδιους ειδικούς επιστήμονες.

15. Είναι ζήτημα και των δυο, προσωπικό και πολιτείας.

16. Θεωρώ πως μπορεί να συμβάλλει μόνο θετικά, διότι θα δείξει σε όλους μας διεξόδους άμεσης ή και έμμεσης αντιμετώπισης εργασιακού άγχους

Μάρκος:

1. Μαθηματικός σε Γενικό Λύκειο

2. Ελληνική

3. 16-11-1958

4. Πτυχίο μαθηματικού τμήματος πανεπιστημίου Ιωαννίνων

5. Όχι

6. Ένα χρόνο

7. Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας είναι καθοριστικός για το παραγόμενο σχολικό αποτέλεσμα. Ο διευθυντής επωμίζεται το δύσκολο έργο της σχολικής μονάδας που είναι η εκπλήρωση των εκπαιδευτικών στόχων. Υποχρέωση του διευθυντή είναι η άσκηση των διοικητικών του καθηκόντων και η σωστή κατανομή του έργου του σχολείου (διδασκτικό και εξωδιδασκτικό). Τα καθήκοντα του διευθυντή είναι οργανωτικά, διοικητικά, παιδαγωγικά γενικά είναι σύνθετα αφού όλα αυτά έχουν σαν απώτερο σκοπό την βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

8. Η θέση του διευθυντή σχολικής μονάδας είναι μια από τις πιο αγχώδεις θέσεις στην εκπαίδευση.

9. Το άγχος διευθυντή σχολικής μονάδας έχει να κάνει με τις απαιτήσεις της εργασίας του. Οι κύριες πηγές άγχους κατά την άποψή μου είναι: η σχέση του διευθυντή με το σύλλογο διδασκόντων, η σχέση με το σύλλογο γονέων, η ασφάλεια των μαθητών (εφημερίες, μετακινήσεις, εκδρομές) και οι σχέσεις των μαθητών μεταξύ τους.

10. Στη θέση του διευθυντή κάθε χρόνο θα πρέπει να βρίσκεται και διαφορετικός συνάδελφος. Έτσι οι συνάδελφοι θα δουν το μέγεθος της ευθύνης και πιστεύω ότι θα πάνον να παραπονοούνται για τις εφημερίες και για τις επιπλέον εργασίες που τους ανατίθενται. Η συνεργασία μου με το σύλλογο διδασκόντων δεν είχε ιδιαίτερα προβλήματα. Προσωπικά η θέση του διευθυντή μου προκάλεσε υπερβολικό άγχος γιατί εκείνη τα χρονιά πλημμύρισε το σχολείο λόγω έντονων καιρικών φαινομένων.

11. Το άγχος μειώνει την απόδοση του διευθυντή, φέρνει προστριβές με το σύλλογο διδασκόντων και σε κουράζει σωματικά.
12. Προβλήματα υγείας, οικογενειακές προστριβές και κακή διαχείριση του ελεύθερου χρόνου σου.
13. Φυσικά και δεν είναι, ένα ποσοστό των διευθυντών μπορεί να εντοπίσει τι του προκαλεί άγχος χωρίς να δώσουν αποτελεσματική λύση αλλά νομίζω ότι ειδικοί επιστήμονες θα μπορέσουν να δώσουν λύση στο πρόβλημα της αντιμετώπισης του άγχους.
14. Συζητώντας με ανθρώπους τους οποίους εμπιστευόμουν προσπαθώντας να χαλαρώσω εγώ σαν άτομο. Πέρα από αυτό η διάφορες δραστηριότητες (περπάτημα , κήπος) βοηθούσαν παρά πολύ στη μείωση των επιπέδων του άγχους.
15. Είναι ένα ζήτημα το οποίο αφορά κατά κύριο λόγο την πολιτεία αλλά και η προσωπικότητα του κάθε υποψήφιου διευθυντή παίζει μεγάλο ρόλο θα πρέπει να υπάρχει μια εκπαίδευση των διευθυντών που πρόκειται να αναλάβουν πως θα αντιμετωπίσουν το άγχος.
16. Ποια εκπαιδευτική πολιτική; Όσο θυμάμαι τον εαυτό μου σαν δάσκαλο των μαθηματικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν υπήρχε ξεκάθαρη εκπαιδευτική πολιτική. Αν η εκπαιδευτική πολιτική ήταν ξεκάθαρη το άγχος των διευθυντών θα ήταν ελάχιστο.

Παναγιώτης:

1. Εκπαιδευτικός Β/θμιας
2. Ελληνική
3. 30-4-73
4. Πολιτικός μηχανικός
5. Μεταπτυχιακό
6. Ένα χρόνο
7. Ακριβώς πολυδιάστατος διότι εκτός από τα παιδαγωγικά πρέπει να ασκεί και διοικητικά (γραφειοκρατία) καθήκοντα. Επίσης είναι υπεύθυνος για την οικονομική διαχείριση.
8. Ναι
9. Εκνευρισμός, απογοήτευση, κατάθλιψη διότι όλα συνδέονται με την λήψη απόφασης.
10. Η συνεργασία ήταν άπογη δεν επηρέασε όμως τα συναισθήματά μου
11. Όταν λειτουργείς κάτω από πίεση στρες δεν παίρνεις σωστή απόφαση.
12. Στην προσωπική ζωή είναι εκνευρισμός. Βέβαια εδώ πρέπει να αναφέρουμε ότι όταν κάποιος θέλει να αναλάβει θέση ευθύνης θα πρέπει να είναι έτοιμος να αντιμετωπίσει δύσκολες καταστάσεις.

13. Όχι
14. Ζω με τις αποφάσεις και δεν επηρεάζομαι από αυτές.
15. Νομίζω ότι είναι ζήτημα προσωπικό
16. Να αφήσει το διευθυντή να αλλάξει με τις αποφάσεις το εκπαιδευτικό σύστημα και όχι να το υπηρετεί όπως συμβαίνει σήμερα.