



**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ
ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΜΟΝΑΔΩΝ**

Διπλωματική Εργασία

**ΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΑΓΧΟΣ ΤΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ
ΜΟΝΑΔΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. ΈΡΕΥΝΑ ΣΤΑ
ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΔΥΤΙΚΗΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ**

του

ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ ΤΣΙΟΤΙΚΑ

Επιβλέπων Καθηγητής

Απόστολος Αποστολίδης

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

Θεσσαλονίκη, Μάρτιος 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 Creative Commons όπως 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 Αλεξάνδρειου 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, 10 Μαρτίου 2019

Ο Δηλούσα: Δημήτριος Τσιοτίκας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το άγχος ήταν και εξακολουθεί να είναι ένα φυσικό φαινόμενο της καθημερινής ζωής των ανθρώπων. Ο σημερινός κόσμος είναι γεμάτος αγχωτικές καταστάσεις: μπορεί κανείς να αισθάνεται ανήσυχος όταν υπάρχει πολλή δουλειά στο γραφείο του και άλλος μπορεί να αισθάνεται ανήσυχος όταν πρέπει να αγοράσει ένα δώρο για ένα συγκεκριμένο άτομο. Το επάγγελμα του δασκάλου δεν θα μπορούσε να αποτελεί εξαίρεση, καθώς το άγχος των εκπαιδευτικών είναι σήμερα ένα μείζον διεθνές ζήτημα και η πληθώρα των δημοσιευθεισών μέχρι σήμερα ερευνών είναι ενδεικτική αυτού του ενδιαφέροντος. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει κάποιες από τις βασικές διαστάσεις του επαγγελματικού άγχους των διευθυντών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και να ενσωματώσει τα αποτελέσματα της σχετικής έρευνας στα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα για τα υπό εξέταση θέματα. Πιο συγκεκριμένα, ο σκοπός αυτής της έρευνας είναι να διερευνήσει τις πηγές που προκαλούν άγχος στους διευθυντές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας, τα συμπτώματα και οι επιπτώσεις που έχει το άγχος στην εργασία των διευθυντών και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι διευθυντές για την αντιμετώπιση του άγχους. Η μελέτη πραγματοποιήθηκε σε ένα δείγμα 130 διευθυντών στην δυτική Θεσσαλονίκη και τα αποτελέσματα είναι σύμφωνα με πρότερες έρευνες, αναδεικνύοντας τη σημασία της καταπολέμησης του άγχους στην εν λόγω ομάδα εργαζομένων.

Λέξεις-κλειδιά: εκπαιδευτικοί ηγέτες, άγχος, Ελλάδα, Θεσσαλονίκη

ABSTRACT

Stress was and still is a natural phenomenon of people's everyday lives. The current world is full of stressful situations: one can feel anxious when there is a lot of work in his office and another may feel restless when he has to buy a gift for a particular person. The profession of teacher could not be an exception, as teachers' anxiety is today a major international issue and the plethora of research published so far is indicative of this interest. The purpose of this research is to investigate some of the basic dimensions of the professional stress of primary and secondary school managers in Greece and to integrate the results of the relevant research into the available research data on the topics under consideration. More specifically, the purpose of this research is to investigate sources of anxiety for managers of primary and secondary education in Greece, the symptoms and effects of stress on managers' work and the strategies that managers use to deal with anxiety. The study was conducted in a sample of 130 directors in western Thessaloniki and the results are consistent with previous research, highlighting the importance of fighting stress in this group of employees.

Stress was and still is a natural phenomenon of people's everyday lives. The current world is full of stressful situations: one can feel anxious when there is a lot of work in his office and another may feel restless when he has to buy a gift for a particular person. The profession of teacher could not be an exception, as teachers' anxiety is today a major international issue and the plethora of research published so far is indicative of this interest. The purpose of this research is to investigate some of the basic dimensions of the professional stress of primary and secondary school managers in Greece and to integrate the results of the relevant research into the available research data on the topics under consideration. More specifically, the purpose of this research is to investigate sources of anxiety for managers of primary and secondary education in Greece, the symptoms and effects of stress on managers' work and the strategies that managers use to deal with anxiety. The study was conducted in a sample of 130 directors in western Thessaloniki and the results are consistent with previous research, highlighting the importance of fighting stress in this group of employees.

Keywords: educational leaders, stress, Greece, Thessaloniki

Περιεχόμενα

Υπεύθυνη Δήλωση.....	4
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	5
ABSTRACT.....	6
Περιεχόμενα.....	7
ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΩΝ	9
Ευχαριστίες.....	16
Εισαγωγή	17
1. ΗΓΕΣΙΑ	19
1.1 Ορισμός και θεωρίες ηγεσίας	19
1.2 Η ηγεσία στην εκπαίδευση	20
1.3 Στυλ ηγεσίας	21
1.3.1 Διοικητική ηγεσία	22
1.3.2 Μετασχηματιστική ηγεσία.....	23
1.3.3 Συμμετοχική ηγεσία.....	24
1.3.4 Συναλλακτική ηγεσία.....	25
1.3.5 Μεταμοντέρνα ηγεσία.....	25
1.3.6 Ηθική ηγεσία.....	26
1.3.7 Καθοδηγητική ηγεσία	27
2. ΤΟ ΑΓΧΟΣ.....	28
2.1 Η έννοια του άγχους	28
2.2 Εργασιακό άγχος και εκπαίδευση.....	29
2.2.1. Αιτίες εργασιακού άγχους.....	30
2.2.2 Συμπτώματα εργασιακού άγχους.....	31
2.2.3 Τρόποι διαχείρισης άγχους	32
3. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΑΓΧΟΣ ΤΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	34

3.1 Πρότερες μελέτες.....	34
3.2 Σκοπός της μελέτης.....	44
3.3 Ερευνητικά ερωτήματα.....	45
4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	46
4.1 Δείγμα.....	46
4.2 Ερευνητική προσέγγιση.....	47
4.3 Ερευνητικό εργαλείο.....	47
4.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	48
4.5 Στατιστικές τεχνικές ανάλυσης δεδομένων.....	49
5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	50
5.1 Δημογραφικά.....	50
5.2 Πηγές άγχους.....	60
5.3 Συμπτώματα/επιπτώσεις.....	88
5.4 Στρατηγικές αντιμετώπισης.....	114
6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	133
6.1 Συζήτηση.....	133
6.2 Προτάσεις.....	147
6.2.1 Για εφαρμογή.....	147
6.2.2 Για τα τοπικά σχολικά συμβούλια.....	148
6.2.3 Για έρευνα.....	149
6.3 Συμπέρασμα.....	150
Βιβλιογραφία.....	152
Ξενόγλωσση.....	152
Ελληνική.....	159
Παράρτημα.....	162

ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Φύλο	50
Πίνακας 2. Οικογενειακή κατάσταση	51
Πίνακας 3. Ηλικία	52
Πίνακας 4. Επιπλέον σπουδές.....	53
Πίνακας 5. Σχέση εργασίας	54
Πίνακας 6. Συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία	55
Πίνακας 7. Προϋπηρεσία στο σχολείο που υπηρετείτε σήμερα	56
Πίνακας 8. Πόσο άγχος σας προκαλεί η κατοχή της θέσης του/της διευθυντή/ντριας στην εκπαίδευση;	57
Πίνακας 9. Σε γενικές γραμμές πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τη θέση που κατέχετε ως διευθυντής/ντρια;.....	58
Πίνακας 10. Αν είχατε την ευκαιρία να διεκδικούσατε ξανά τη θέση διευθυντή/ντριας, τι πιθανότητες θα υπήρχαν να κάνατε το ίδιο;.....	59
Πίνακας 11. Η ανάγκη ανάπτυξης σχέσεων με τους γονείς των μαθητών σας προκαλεί	60
Πίνακας 12. Η ανεπάρκεια της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής σας προκαλεί.	61
Πίνακας 13. Η υποστήριξη και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σας προκαλεί.....	62
Πίνακας 14. Η έλλειψη ενδιαφέροντος των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους σας προκαλεί.....	63
Πίνακας 15. Οι περιορισμένες ευκαιρίες για προαγωγή σας προκαλεί	64
Πίνακας 16. Οι φτωχές επιδόσεις των μαθητών του σχολείου σας προκαλεί	65
Πίνακας 17. Οι συχνές διακοπές της εργασίας σας για διάφορους λόγους σας προκαλεί	66
Πίνακας 18. Η έλλειψη αναγνώρισης της εργασίας σας από τους ανώτερους σας προκαλεί.....	67
Πίνακας 19. Η έλλειψη υποστήριξης από τους εκπαιδευτικούς στο χειρισμό θεμάτων πειθαρχίας σας προκαλεί.....	68
Πίνακας 20. Η πολλή γραφειακή δουλειά που πρέπει να διεκπεραιώσετε σας προκαλεί	69
Πίνακας 21. Η έλλειψη ή η φτωχή συντήρηση του σχολικού χώρου σας προκαλεί... ..	70
Πίνακας 22. Η έλλειψη βοηθητικού προσωπικού στο σχολείο σας προκαλεί	71

Πίνακας 23. Η ανάγκη αναπλήρωσης των εκπαιδευτικών που απουσιάζουν σας προκαλεί.....	72
Πίνακας 24. Οι πολλές ευθύνες που πρέπει να επωμίζεστε σας προκαλεί.....	73
Πίνακας 25. Η ποικιλία των ρόλων, τους οποίους καλείστε να αναλάβετε σας προκαλεί	74
Πίνακας 26. Η έλλειψη χρόνου για να υλοποιήσω τους στόχους που θέτω και να ασχοληθώ με τα διοικητικά καθήκοντα σας προκαλεί	75
Πίνακας 27. Η αμφισβήτηση της εξουσίας μου από διάφορους φορείς σας προκαλεί.....	76
Πίνακας 28. Η διατήρηση σχολικής πειθαρχίας σας προκαλεί	77
Πίνακας 29. Ο χειρισμός διάφορων πτυχών της εργασίας μου για τις οποίες νιώθω ότι δεν έχω την κατάλληλη εκπαίδευση σας προκαλεί	78
Πίνακας 30. Η λήψη αποφάσεων που επηρεάζουν άλλους σας προκαλεί	79
Πίνακας 31. Η αδυναμία διαμόρφωσης ορισμένων αποφάσεων και ενεργειών που με επηρεάζουν άμεσα σας προκαλεί.....	80
Πίνακας 32. Η ανάγκη να θέτω στόχους για το σχολείο σας προκαλεί.....	81
Πίνακας 33. Η διοίκηση ή η προσαρμογή στην αλλαγή σας προκαλεί.....	82
Πίνακας 34. Η ένταξη μαθητών με ειδικές ανάγκες στο κανονικό σχολείο σας προκαλεί	83
Πίνακας 35. Όταν νιώθω ότι η πρόοδος της εργασίας μου δεν είναι αυτή που θα έπρεπε ή που θα μπορούσε να ήταν σας προκαλεί	84
Πίνακας 36. Η απόλυτη οικονομική εξάρτηση του/της διευθυντή/ντριας από άλλους φορείς σας προκαλεί	85
Πίνακας 37. Η απροθυμία των εκπαιδευτικών να αναλάβουν διάφορες υπευθυνότητες και το μειωμένο αίσθημα ευθύνης που τους διακρίνει σας προκαλεί	86
Πίνακας 38. Όταν πρέπει για διάφορους λόγους να επιπλήξω κάποιο μέλος του προσωπικού σας προκαλεί	87
Πίνακας 39. Το γεγονός ότι έχει αυξηθεί το ποσοστό προσφύγων- μεταναστών στη σχολική τάξη σας προκαλεί	88
Πίνακας 40. Πονοκέφαλοι	89
Πίνακας 41. Κάψιμο στο στομάχι, αναούλα ή δυσπεψία	90
Πίνακας 42. Δυσκολίες στην αναπνοή ή λαχάνιασμα	91
Πίνακας 43. Αρρυθμίες στους καρδιακούς παλμούς ή ταχυπαλμία	92
Πίνακας 44. Τάση για λιποθυμία ή ζαλάδα	93
Πίνακας 45. Αισθήματα βάρους ή αδυναμίας στα χέρια και τα πόδια	94

Πίνακας 46. Μικροί ερεθισμοί της επιδερμίδας, εξανθήματα ή φαγούρα	95
Πίνακας 47. Πόνος ή ενόχληση στα μάτια	96
Πίνακας 48. Μούδιασμα ή μυρμήγκιασμα σε διάφορα μέρη του σώματος	97
Πίνακας 49. Πόνοι στο στήθος ή στη μέση	98
Πίνακας 50. Έλλειψη ενέργειας, απάθεια ή συνεχής κούραση	99
Πίνακας 51. Νευρικότητα, ανησυχία, ένταση ή θυμός.....	100
Πίνακας 52. Αδυναμία συγκέντρωσης ή ξεκούρασης	101
Πίνακας 53. Αισθήματα αδιαθεσίας και αμηχανίας	102
Πίνακας 54. Αισθήματα μοναξιάς και απομόνωσης.....	103
Πίνακας 55. Δυσκολία στον ύπνο ή στο να παραμείνω ξύπνιος/α	104
Πίνακας 56. Χρήση φαρμάκων.....	105
Πίνακας 57. Μείωση της ποιότητας εργασίας (π.χ. μου διαφεύγουν λάθη, γίνονται παραλείψεις)	106
Πίνακας 58. Χαμηλό επίπεδο παραγωγικότητας (π.χ. δεν προλαβαίνω τον ημερήσιο προγραμματισμό μου).....	107
Πίνακας 59. Δυσαρέσκεια από την εργασία	108
Πίνακας 60. Αδυναμία στην επίτευξη των στόχων	109
Πίνακας 61. Πρόθεση για εγκατάλειψη του επαγγέλματος.....	110
Πίνακας 62. Δυσκολίες στην επικοινωνία	111
Πίνακας 63. Μειωμένη αποτελεσματικότητα.....	112
Πίνακας 64. Επαγγελματική εξουθένωση	113
Πίνακας 65. Θέτω ρεαλιστικούς στόχους αναγνωρίζοντας τους περιορισμούς της εργασίας μου	114
Πίνακας 66. Κατανέμω υπευθυνότητες	115
Πίνακας 67. Διατηρώ την αίσθηση του χιούμορ	116
Πίνακας 68. Καταφεύγω σε ψυχαγωγικές δραστηριότητες ή χόμπι.....	117
Πίνακας 69. Χρησιμοποιώ δεξιότητες καλών ανθρωπίνων σχέσεων με το προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές	118
Πίνακας 70. Θέτω προτεραιότητες και χρησιμοποιώ τεχνικές διαχείρισης του χρόνου	119
Πίνακας 71. Μιλώ με τους ανωτέρους μου ή άλλους διευθυντές	120
Πίνακας 72. Προσεγγίζω τα προβλήματα με αισιοδοξία και αντικειμενικότητα	121
Πίνακας 73. Ασκούμαι τακτικά	122
Πίνακας 74. Χρησιμοποιώ τεχνικές χαλάρωσης και διαχείρισης του άγχους.....	123

Πίνακας 75. Διαχωρίζω την εργασιακή από τη μη εργασιακή ζωή μου	124
Πίνακας 76. Κάνω διακοπές μικρής διάρκειας.....	125
Πίνακας 77. Αναζητώ την απομόνωση, την ελάττωση του ρυθμού εργασίας και αφιερώνω χρόνο για αναστοχασμό.....	126
Πίνακας 78. Εκμεταλλεύομαι τις ενδοϋπηρεσιακές ευκαιρίες για να αυξήσω το ρεπερτόριο των διοικητικών και επικοινωνιακών μου δεξιοτήτων.....	127
Πίνακας 79. Χειρίζομαι τα προβλήματα μόλις αυτά εμφανιστούν	128
Πίνακας 80. Προβαίνω σε λογικές ενέργειες για την εκτίμηση της κατάστασης	129
Πίνακας 81. Προσπαθώ να προβλέπω καταστάσεις, έτσι ώστε να προλαβαίνω την εκδήλωση ανεπιθύμητων καταστάσεων και προβλημάτων.....	130
Πίνακας 82. Προγραμματίζω με λεπτομέρεια όλες μου τις ενέργειες.....	131
Πίνακας 83. Προσπαθώ να αποφεύγω τις αντιπαραθέσεις.....	132
Διάγραμμα 1. Φύλο.....	50
Διάγραμμα 2. Οικογενειακή κατάσταση	51
Διάγραμμα 3. Ηλικία	52
Διάγραμμα 4. Επιπλέον σπουδές	53
Διάγραμμα 5. Σχέση εργασίας	54
Διάγραμμα 6. Συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία	55
Διάγραμμα 7. Προϋπηρεσία στο σχολείο που υπηρετείτε σήμερα.....	56
Διάγραμμα 8. Πόσο άγχος σας προκαλεί η κατοχή της θέσης του/της διευθυντή/ντριας στην εκπαίδευση;	57
Διάγραμμα 9. Σε γενικές γραμμές πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τη θέση που κατέχετε ως διευθυντής/ντρια;.....	58
Διάγραμμα 10. Αν είχατε την ευκαιρία να διεκδικούσατε ξανά τη θέση διευθυντή/ντριας, τι πιθανότητες θα υπήρχαν να κάνατε το ίδιο;	59
Διάγραμμα 11. Η ανάγκη ανάπτυξης σχέσεων με τους γονείς των μαθητών σας προκαλεί.....	60
Διάγραμμα 12. Η ανεπάρκεια της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής σας προκαλεί	61
Διάγραμμα 13. Η υποστήριξη και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σας προκαλεί	62
Διάγραμμα 14. Η έλλειψη ενδιαφέροντος των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους σας προκαλεί.....	63

Διάγραμμα 15. Οι περιορισμένες ευκαιρίες για προαγωγή σας προκαλεί.....	64
Διάγραμμα 16. Οι φτωχές επιδόσεις των μαθητών του σχολείου μου σας προκαλεί..	65
Διάγραμμα 17. Οι συχνές διακοπές της εργασίας μου για διάφορους λόγους σας προκαλεί.....	66
Διάγραμμα 18. Η έλλειψη αναγνώρισης της εργασίας μου από τους ανώτερους σας προκαλεί.....	67
Διάγραμμα 19. Η έλλειψη υποστήριξης από τους εκπαιδευτικούς στο χειρισμό θεμάτων πειθαρχίας σας προκαλεί.....	68
Διάγραμμα 20. Η πολλή γραφειακή δουλειά που πρέπει να διεκπεραιώσω σας προκαλεί	69
Διάγραμμα 21. Η έλλειψη ή η φτωχή συντήρηση του σχολικού χώρου σας προκαλεί	70
Διάγραμμα 22. Η έλλειψη βοηθητικού προσωπικού στο σχολείο σας προκαλεί	71
Διάγραμμα 23. Η ανάγκη αναπλήρωσης των εκπαιδευτικών που απουσιάζουν σας προκαλεί.....	72
Διάγραμμα 24. Οι πολλές ευθύνες που πρέπει να επωμίζομαι σας προκαλεί	73
Διάγραμμα 25. Η ποικιλία των ρόλων, τους οποίους καλούμαι να αναλάβω σας προκαλεί.....	74
Διάγραμμα 26. Η έλλειψη χρόνου για να υλοποιήσω τους στόχους που θέτω και να ασχοληθώ με τα διοικητικά καθήκοντα σας προκαλεί	75
Διάγραμμα 27. Η αμφισβήτηση της εξουσίας μου από διάφορους φορείς σας προκαλεί	76
Διάγραμμα 28. Η διατήρηση σχολικής πειθαρχίας σας προκαλεί.....	77
Διάγραμμα 29. Ο χειρισμός διάφορων πτυχών της εργασίας μου για τις οποίες νιώθω ότι δεν έχω την κατάλληλη εκπαίδευση σας προκαλεί.....	78
Διάγραμμα 30. Η λήψη αποφάσεων που επηρεάζουν άλλους σας προκαλεί.....	79
Διάγραμμα 31. Η αδυναμία διαμόρφωσης ορισμένων αποφάσεων και ενεργειών που με επηρεάζουν άμεσα σας προκαλεί.....	80
Διάγραμμα 32. Η ανάγκη να θέτω στόχους για το σχολείο σας προκαλεί.....	81
Διάγραμμα 33. Η διοίκηση ή η προσαρμογή στην αλλαγή σας προκαλεί.....	82
Διάγραμμα 34. Η ένταξη μαθητών με ειδικές ανάγκες στο κανονικό σχολείο σας προκαλεί.....	83
Διάγραμμα 35. Όταν νιώθω ότι η πρόοδος της εργασίας μου δεν είναι αυτή που θα έπρεπε ή που θα μπορούσε να ήταν σας προκαλεί	84

Διάγραμμα 36. Η απόλυτη οικονομική εξάρτηση του/της διευθυντή/ ντριας από άλλους φορείς σας προκαλεί	85
Διάγραμμα 37. Η απροθυμία των εκπαιδευτικών να αναλάβουν διάφορες υπευθυνότητες και το μειωμένο αίσθημα ευθύνης που τους διακρίνει σας προκαλεί	86
Διάγραμμα 38. Όταν πρέπει για διάφορους λόγους να επιπλήξω κάποιο μέλος του προσωπικού σας προκαλεί	87
Διάγραμμα 39. Το γεγονός ότι έχει αυξηθεί το ποσοστό προσφύγων- μεταναστών στη σχολική τάξη σας προκαλεί	88
Διάγραμμα 40. Πονοκέφαλοι.....	89
Διάγραμμα 41. Κάψιμο στο στομάχι, αναούλα ή δυσπεψία	90
Διάγραμμα 42. Δυσκολίες στην αναπνοή ή λαχάνιασμα.....	91
Διάγραμμα 43. Αρρυθμίες στους καρδιακούς παλμούς ή ταχυπαλμία.....	92
Διάγραμμα 44. Τάση για λιποθυμία ή ζαλάδα.....	93
Διάγραμμα 45. Αισθήματα βάρους ή αδυναμίας στα χέρια και τα πόδια	94
Διάγραμμα 46. Μικροί ερεθισμοί της επιδερμίδας, εξανθήματα ή φαγούρα	95
Διάγραμμα 47. Πόνος ή ενόχληση στα μάτια.....	96
Διάγραμμα 48. Μούδιασμα ή μυρμήγκιασμα σε διάφορα μέρη του σώματος.....	97
Διάγραμμα 49. Πόνοι στο στήθος ή στη μέση.....	98
Διάγραμμα 50. Έλλειψη ενέργειας, απάθεια ή συνεχής κούραση.....	99
Διάγραμμα 51. Νευρική κατάσταση, ανησυχία, ένταση ή θυμός	100
Διάγραμμα 52. Αδυναμία συγκέντρωσης ή ξεκούρασης.....	101
Διάγραμμα 53. Αισθήματα αδιαθεσίας και αμηχανίας.....	102
Διάγραμμα 54. Αισθήματα μοναξιάς και απομόνωσης	103
Διάγραμμα 55. Δυσκολία στον ύπνο ή στο να παραμείνω ξύπνιος/α.....	104
Διάγραμμα 56. Χρήση φαρμάκων	105
Διάγραμμα 57. Μείωση της ποιότητας εργασίας (π.χ. μου διαφεύγουν λάθη, γίνονται παραλείψεις)	106
Διάγραμμα 58. Χαμηλό επίπεδο παραγωγικότητας (π.χ. δεν προλαβαίνω τον ημερήσιο προγραμματισμό μου).....	107
Διάγραμμα 59. Δυσαρέσκεια από την εργασία.....	108
Διάγραμμα 60. Αδυναμία στην επίτευξη των στόχων	109
Διάγραμμα 61. Πρόθεση για εγκατάλειψη του επαγγέλματος	110
Διάγραμμα 62. Δυσκολίες στην επικοινωνία.....	111
Διάγραμμα 63. Μειωμένη αποτελεσματικότητα	112

Διάγραμμα 64. Επαγγελματική εξουθένωση	113
Διάγραμμα 65. Θέτω ρεαλιστικούς στόχους αναγνωρίζοντας τους περιορισμούς της εργασίας μου	114
Διάγραμμα 66. Κατανέμω υπευθυνότητες.....	115
Διάγραμμα 67. Διατηρώ την αίσθηση του χιούμορ.....	116
Διάγραμμα 68. Καταφεύγω σε ψυχαγωγικές δραστηριότητες ή χόμπι	117
Διάγραμμα 69. Χρησιμοποιώ δεξιότητες καλών ανθρωπίνων σχέσεων με το προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές	118
Διάγραμμα 70. Θέτω προτεραιότητες και χρησιμοποιώ τεχνικές διαχείρισης του χρόνου	119
Διάγραμμα 71. Μιλώ με τους ανωτέρους μου ή άλλους διευθυντές	120
Διάγραμμα 72. Προσεγγίζω τα προβλήματα με αισιοδοξία και αντικειμενικότητα .	121
Διάγραμμα 73. Ασκούμαι τακτικά.....	122
Διάγραμμα 74. Χρησιμοποιώ τεχνικές χαλάρωσης και διαχείρισης του άγχους	123
Διάγραμμα 75. Διαχωρίζω την εργασιακή από τη μη εργασιακή ζωή μου	124
Διάγραμμα 76. Κάνω διακοπές μικρής διάρκειας	125
Διάγραμμα 77. Αναζητώ την απομόνωση, την ελάττωση του ρυθμού εργασίας και αφιερώνω χρόνο για αναστοχασμό	126
Διάγραμμα 78. Εκμεταλλεύομαι τις ενδοϋπηρεσιακές ευκαιρίες για να αυξήσω το ρεπερτόριο των διοικητικών και επικοινωνιακών μου δεξιοτήτων	127
Διάγραμμα 79. Χειρίζομαι τα προβλήματα μόλις αυτά εμφανιστούν	128
Διάγραμμα 80. Προβαίνω σε λογικές ενέργειες για την εκτίμηση της κατάστασης .	129
Διάγραμμα 81. Προσπαθώ να προβλέπω καταστάσεις, έτσι ώστε να προλαβαίνω την εκδήλωση ανεπιθύμητων καταστάσεων και προβλημάτων.....	130
Διάγραμμα 82. Προγραμματίζω με λεπτομέρεια όλες μου τις ενέργειες	131
Διάγραμμα 83. Προσπαθώ να αποφεύγω τις αντιπαραθέσεις	132

Ευχαριστίες

Εισαγωγή

Το άγχος ήταν και εξακολουθεί να είναι ένα φυσικό φαινόμενο της καθημερινής ζωής των ανθρώπων. Ο σημερινός κόσμος είναι γεμάτος αγχωτικές καταστάσεις: μπορεί κανείς να αισθάνεται ανήσυχος όταν υπάρχει πολλή δουλειά στο γραφείο του και άλλος μπορεί να αισθάνεται ανήσυχος όταν πρέπει να αγοράσει ένα δώρο για ένα συγκεκριμένο άτομο. Το κρίσιμο σημείο σε κάθε περίπτωση είναι η ικανότητα καθενός να αντιμετωπίσει αυτές τις καταστάσεις και έτσι να μειώσει τα αποτελέσματά τους. Το άγχος, σύμφωνα με τον Claxton (1989), επηρεάζει τους ανθρώπους σωματικά, κοινωνικά, συμπεριφορικά, διανοητικά ή συναισθηματικά και φαίνεται να είναι ένα ιδιόμορφο φαινόμενο (Whan & Ross Thomas, 1996).

Η Cherniss (1980) υποστηρίζει ότι σε επαγγέλματα με το κύριο χαρακτηριστικό ότι είναι υπεύθυνοι για άλλους ανθρώπους και άμεση καθημερινή επαφή με τον κόσμο, οι πιθανότητες επαγγελματικού άγχους αυξάνονται, καθώς η συναισθηματική διαθεσιμότητα και οι αποδοτικότερες επιδόσεις μπορούν να γίνουν υψηλότερες. Η παραπάνω άποψη ενισχύεται από το έργο του Cooper και Marshall (1980), στο οποίο παρουσιάζεται μια σειρά επαγγελμάτων που αναφέρουν επίπεδα άγχους τα οποία έχουν ως κοινό χαρακτηριστικό τις θέσεις εργασίας γραφείου και όχι χειρωνακτικής εργασίας. Τέτοια παραδείγματα περιλαμβάνουν τους οδοντιάτρους, τους νοσηλευτές, τους διευθυντές επιχειρήσεων / σχολείων / υπηρεσιών, τους δασκάλους, τους αστυνομικούς, τους κοινωνικούς λειτουργούς, τους επαγγελματίες μηχανικούς, τους τεχνικούς υποστήριξης, τους ερευνητές, τους βουλευτές και τους συνδικαλιστικούς ηγέτες. Οι Kinman και Jones (2005) διαπίστωσαν επίσης ότι οι άνθρωποι που εργάζονται σε επαγγέλματα με χαμηλή κόπωση και μικρή αυτονομία είναι πιο πιθανό να διατρέχουν κίνδυνο εργασιακού άγχους.

Το επάγγελμα του δασκάλου δεν θα μπορούσε να αποτελεί εξαίρεση, καθώς το άγχος των εκπαιδευτικών είναι σήμερα ένα μείζον διεθνές ζήτημα και η πληθώρα των δημοσιευθεισών μέχρι σήμερα ερευνών είναι ενδεικτική αυτού του ενδιαφέροντος (Abel & Sewell, 1999. Benmansour, 1998. Borg & Falzon, 1989. Griffith, Steptoe & Cropley, 1999. Hui & Chan, 1996. Manthei, Gilmore, Tuck & Adair, 1996. Travers & Cooper, 1996). Αντίθετα, στην Ελλάδα, το θέμα παραμένει ουσιαστικά ανεξερεύνητο, αφού μέχρι σήμερα έχουν γίνει λίγες έρευνες. Ένα πράγμα που πρέπει επίσης να ληφθεί υπόψη είναι ότι οι θεωρίες, τα πρότυπα και η έρευνα που έχουν αναπτυχθεί μέχρι

στιγμής σε σχέση με το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών δεν θα είχαν σημασία εάν δεν ήταν σε θέση να προσφέρουν πρακτικές προτάσεις για διαφοροποίηση ή αλλαγή στα θέματα απασχόλησης, και το σχεδιασμό εργασίας για την αποτελεσματική αντιμετώπιση αυτού του σοβαρού προβλήματος (Maslach & Jackson, 1981).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει κάποιες από τις βασικές διαστάσεις του επαγγελματικού άγχους των διευθυντών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και να ενσωματώσει τα αποτελέσματα της σχετικής έρευνας στα διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα για τα υπό εξέταση θέματα. Πιο συγκεκριμένα, ο σκοπός αυτής της έρευνας είναι να διερευνήσει:

- (α) οι πηγές που προκαλούν άγχος στους διευθυντές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας,
- (β) τα συμπτώματα και οι επιπτώσεις που έχει το άγχος στην εργασία των διευθυντών και
- (γ) οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι διευθυντές για την αντιμετώπιση του άγχους.

1. ΗΓΕΣΙΑ

1.1 Ορισμός και θεωρίες ηγεσίας

Το ζήτημα της ηγεσίας είναι "ένα από τα πιο σύνθετα και συναρπαστικά στην οργανωτική συμπεριφορά και στη διαχείριση των οργανώσεων" (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012). Η ηγεσία είναι η ικανότητα να επηρεάζει μια ομάδα με στόχο την πραγματοποίηση ενός οράματος ή μιας σειράς μικρότερων στόχων, καθώς και τη βούληση των υποστηρικτών να επιδιώξουν το όραμα και τους στόχους τους (Owens, 2001). Πράγματι, είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν οποιαδήποτε μικρή ή μεγάλη, επίσημη ή άτυπη κοινωνική οργάνωση όπως λέσχες, συνεταιρισμοί, επιχειρήσεις, κράτη κλπ. Καθορίζει τη λειτουργία τους, την εξέλιξή τους. Στο θέμα αυτό εξετάστηκαν διάφοροι κλάδοι, ιδιαίτερα η κοινωνιολογία, η ιστορία, η ψυχολογία, η φιλοσοφία και η πολιτική επιστήμη (Μπουραντάς, 2002).

Αναμφισβήτητα, είναι μια πολύπλοκη, δυναμική και πολύπλευρη διαδικασία ανθρώπινων σχέσεων, αλληλεπιδράσεων, αλλά και μια προσπάθεια επιβολής στόχων και απόψεων μεταξύ του ηγέτη και των συνεργατών του, της ομάδας εργασίας του. "Η ηγεσία θεωρείται ως η ικανότητα ενός ατόμου να επηρεάσει τους συναδέλφους του ή τους υφισταμένους του με τέτοιο τρόπο ώστε οι πράξεις τους να εξυπηρετούν τους στόχους ενός οργανισμού. Αυτό μπορεί να γίνει με καθοδήγηση, ανάπτυξη προσωπικών δεξιοτήτων, κίνητρο, δημιουργία κλίματος της εμπιστοσύνης κλπ.»(Πλατσίδου, 2010).

Τελικά, η ηγεσία στοχεύει να επηρεάσει τη συμπεριφορά των μελών της ομάδας να εργάζονται πρόθυμα και αποτελεσματικά. Να επηρεάσουν τη συμπεριφορά τους με βάση τη θέλησή τους και όχι με εξαναγκασμό. Ο τελευταίος επιβεβαιώνεται από την παρατήρηση ότι η ηγεσία είναι "η διαδικασία επηρεασμού της στάσης και της συμπεριφοράς μιας μικρής ή μεγάλης, επίσημης ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα πρόσωπο (ηγέτης) με τέτοιο τρόπο ώστε αυτοί εθελοντικά, με πρόθυμο τρόπο και με την κατάλληλη η συνεργασία προσπαθεί να επιτύχει στόχους που προκύπτουν από την αποστολή της ομάδας με τη μέγιστη δυνατή αποτελεσματικότητα" (Μπουραντάς, 2002).

Μια άλλη προσέγγιση σχετίζεται με τον κοινωνικό και ηθικό ρόλο της, καθώς θεωρεί ότι η ηγεσία είναι μια "βασική πτυχή που έχει καταλυτική επίδραση στην οργάνωση,

τη διαχείριση, την εποπτεία, τη λειτουργία και την απόδοση ενός οργανισμού και αποτελεί βασικό παράγοντα στην ανθρώπινη παραγωγικότητα". Πρόκειται για μια πολύπλοκη διαδικασία που περιλαμβάνει κοινωνικές και ηθικές διαστάσεις. Με άλλα λόγια, η ηγεσία μπορεί να οριστεί ως μια διαδικασία κοινωνικής επιρροής που χαρακτηρίζεται από την ικανότητα και την ηγεσία ενός ατόμου / ομάδας σε άλλα πρόσωπα / ομάδες για την οικοδόμηση σχέσεων και δραστηριοτήτων και την επίτευξη των συλλογικών στόχων (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Παρά τις διαφορές, οι περισσότεροι ορισμοί της ηγεσίας γενικά συμφωνούν σε δύο πράγματα:

- Η ηγεσία είναι μια ομαδική λειτουργία: συμβαίνει μόνο στις διαδικασίες δύο ή περισσότερων ανθρώπων που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους.
- Οι ηγέτες σκοπύμως επιδιώκουν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά άλλων ανθρώπων.

Η επίδραση είναι η δυναμική, ανεπίσημη, αμφίδρομη, διαδραστική και αόριστη πτυχή της δύναμης που προκαλεί εθελοντική συμπεριφοριστική συμμόρφωση και διακρίνεται σαφώς από τη δύναμη που είναι η διαρθρωτική και τυπική πτυχή της δύναμης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Υπάρχουν διαφορετικά είδη δύναμης μέσω των οποίων κάποιος μπορεί να προσπαθήσει να επηρεάσει άλλους, και αυτά τα είδη προέρχονται από διαφορετικές πηγές. Για να καταλάβει κανείς την ηγεσία πρέπει να καταλάβει τη διαφορά μεταξύ της δύναμης εκείνων που οδηγούν και της δύναμης εκείνων που διοικούν. Αυτά τα δύο συχνά συγχέονται μεταξύ τους. Η διαφορά μεταξύ ηγεσίας και διαταγής (εντολής) βρίσκεται στις πηγές από τις οποίες έρχεται η εξουσία (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008).

1.2 Η ηγεσία στην εκπαίδευση

Υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική ηγεσία στις αρχές του 21ου αιώνα. Καθώς η παγκόσμια οικονομία συγκεντρώνεται, περισσότερες κυβερνήσεις συνειδητοποιούν ότι οι κύριοι πόροι τους είναι οι άνθρωποι τους και ότι η διαμονή ή η ίδρυση ανταγωνιστών εξαρτάται όλο και περισσότερο από την ανάπτυξη ενός εργατικού δυναμικού υψηλής εξειδίκευσης (Bush, στον Τύπο).

Ο τομέας της εκπαιδευτικής ηγεσίας και της διοίκησης είναι πλουραλιστικός, με πολλές προοπτικές ανταγωνισμού και αναπόφευκτη έλλειψη συμφωνίας όσον αφορά την ακριβή φύση της πειθαρχίας. Μια βασική συζήτηση ήταν κατά πόσο ο εκπαιδευτικός ηγέτης-πλοίο είναι ένα ξεχωριστό πεδίο ή απλά ένας κλάδος της ευρύτερης μελέτης της διοίκησης. Η άποψη του συγγραφέα είναι σαφής και συνεπής δεδομένου ότι έχει διαρθρωθεί για περισσότερα από 20 χρόνια. Ενώ η εκπαίδευση μπορεί να αντληθεί από άλλα περιβάλλοντα, η εκπαιδευτική ηγεσία και η διοίκηση πρέπει να εμπλέκονται κεντρικά με το σκοπό ή τους στόχους της εκπαίδευσης. Αυτοί οι σκοποί ή οι στόχοι παρέχουν την βασική αίσθηση της κατεύθυνσης για τη στήριξη της σχολικής διοίκησης. Εκτός αν αυτή η σχέση μεταξύ σκοπού και διοίκησης είναι σαφής και στενής, υπάρχει ο κίνδυνος «διαχειριστικής», «έμφασης στις διαδικασίες εις βάρος εκπαιδευτικών σκοπών και αξιών» (Bush, 1999).

Η διαδικασία λήψης αποφάσεων σχετικά με τους στόχους του οργανισμού βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διοίκησης. Στα περισσότερα σχολεία, οι στόχοι αποφασίζονται από τον διευθυντή, συχνά σε συνεργασία με την ανώτερη διοικητική ομάδα (SMT) και ίσως και με το σχολικό σώμα (SGB). Ωστόσο, οι σχολικοί στόχοι επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από τις εξωτερικές πιέσεις και ιδιαίτερα από τις προσδοκίες της κυβέρνησης, που συχνά εκφράζονται μέσω νομοθετικών πράξεων ή επίσημων δηλώσεων πολιτικής. Τα σχολεία μπορούν να αφηθούν στο εναπομένον καθήκον της διερμηνείας των εξωτερικών ελέγχων αντί να θέτουν στόχους βάσει της δικής τους εκτίμησης των αναγκών των μαθητών (Bush, 2003).

1.3 Στυλ ηγεσίας

Ο Μπους έχει παρουσιάσει και ταξινομήσει θεωρίες της εκπαιδευτικής διοίκησης για πάνω από 20 χρόνια (Μπους, 1986, 1995, 2003). Το έργο αυτό ταξινομεί τις κύριες θεωρίες σε έξι βασικά μοντέλα: επίσημο, συλλογικό, πολιτικό, υποκειμενικό, αμφίβολο και πολιτιστικό.

Πιο πρόσφατα, αναθεώρησε τις έννοιες της εκπαιδευτικής ηγεσίας, ιδιαίτερα όσον αφορά το έργο που διεξάγεται στο Αγγλικό Εθνικό Κολλέγιο για την Ηγεσία του Σχολείου (Bush & Glover, 2014). Η ηγετική βιβλιογραφία έχει δημιουργήσει ένα σύνολο εναλλακτικών και ανταγωνιστικών μοντέλων. Μερικοί συγγραφείς προσπάθησαν να συγκεντρώσουν αυτές τις διαφορετικές έννοιες σε ένα ευρύ φάσμα

θεμάτων ή "τύπων". Η πιο γνωστή από αυτές τις τυπολογίες είναι ότι από τους Leithwood, Jantzi και Steinbach (1999), ο οποίος εντόπισε έξι «μοντέλα» εξετάζοντας 121 άρθρα σε τέσσερα διεθνή περιοδικά. Οι Bush & Glover (2014) επέκτεινε αυτή την τυπολογία σε οκτώ βαθμούς. Αυτά είναι μεταξύ των εννέα μοντέλων ηγεσίας, παράλληλα με τα μοντέλα διαχείρισης που αναφέρονται παραπάνω.

1.3.1 Διοικητική ηγεσία

Οι Leithwood et al (1999) ορίζουν αυτό το μοντέλο ως:

Η διοικητική ηγεσία υποδηλώνει ότι η εστίαση των ηγετών πρέπει να είναι στις λειτουργίες, τα καθήκοντα και τις συμπεριφορές και ότι, αν οι λειτουργίες αυτές αποδώσουν καλά, θα διευκολυνθεί η εργασία των άλλων στην οργάνωση. Οι περισσότερες προσεγγίσεις της διοικητικής ηγεσίας υποθέτουν επίσης ότι η συμπεριφορά των οργανωτικών μελών είναι σε μεγάλο βαθμό λογική. Η εξουσία και η επιρροή χωρίζονται σε επίσημες θέσεις ανάλογα με την κατάσταση αυτών των θέσεων στην οργανωτική ιεραρχία.

Αυτός ο ορισμός είναι πολύ κοντά σε αυτόν που δόθηκε για «επίσημα μοντέλα» στην τριλογία βιβλίων για το θέμα αυτό (Μπους, 1986, 1995, 2003).

Η διοικητική ηγεσία επικεντρώνεται στη διαχείριση των υφιστάμενων δραστηριοτήτων με επιτυχία αντί να σχεδιάζει ένα καλύτερο μέλλον για το σχολείο. Αυτή η προσέγγιση είναι πολύ κατάλληλη για τους ηγέτες των σχολείων που εργάζονται σε κεντρικά συστήματα, δεδομένου ότι δίδεται προτεραιότητα στην αποτελεσματική εφαρμογή εξωτερικών ελέγχων, ιδίως εκείνων που καθορίζονται από ανώτερα επίπεδα εντός της γραφειοκρατικής ιεραρχίας.

Ο Sebakwane (1997), βασισμένος σε μια έρευνα που διεξήχθη στη δεκαετία του 1980, ισχυρίζεται ότι η επιστημονική διοίκηση μεταφέρθηκε από βιομηχανικές εταιρείες σε σχολεία μαύρων στη Νότια Αφρική για να φέρει τον έλεγχο των εκπαιδευτικών και των μαθητών σε μια εποχή όπου τα μαθήματα σε μαύρους γινόταν εν μέσω διαμαρτυριών μαθητών και εκπαιδευτικών. "Αυτά τα δεδομένα είναι σύμφωνα με το μοντέλο που περιγράφεται από τον McLennan & Thurlow (2003).

Παρά τη συσχέτισή της με την προηγούμενη διανομή, η ηγεσία των διευθυντών παραμένει σημαντική για τη Νότια Αφρική στον 21ο αιώνα. Όπως προαναφέρθηκε, η

επίτευξη λειτουργικών σχολών αποτελεί βασική προϋπόθεση για την πραγματοποίηση της μάθησης. Η αποτελεσματικότητα απαιτεί ήρεμα και ομαλά σχολεία και αίθουσες διδασκαλίας.

Η διοικητική ηγεσία έχει ορισμένα πλεονεκτήματα, ειδικά για τα γραφειοκρατικά συστήματα, αλλά υπάρχουν δυσκολίες στην εφαρμογή της με ενθουσιασμό στα σχολεία και τα κολλέγια λόγω του επαγγελματικού ρόλου των εκπαιδευτικών. Αν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτές δεν έχουν τις δικές τους «καινοτομίες» αλλά απλώς πρέπει να εφαρμόσουν αλλαγές που επιβάλλονται από το εξωτερικό, είναι πιθανό να το κάνουν χωρίς ενθουσιασμό, οδηγώντας σε μια πιθανή αποτυχία (Bush, 2003).

1.3.2 Μετασχηματιστική ηγεσία

Ο Μπους (2003) συνδέει τρία μοντέλα ηγεσίας με το "συλλογικό" μοντέλο διαχείρισης του. Η πρώτη είναι η "μετασχηματιστική ηγεσία".

Αυτή η μορφή ηγεσίας προϋποθέτει ότι η κεντρική εστίαση της ηγεσίας πρέπει να είναι οι δεσμεύσεις και οι ικανότητες των οργανωτικών μελών. Τα υψηλότερα επίπεδα προσωπικής δέσμευσης για οργανωτικούς στόχους και μεγαλύτερες δυνατότητες για την επίτευξη αυτών των στόχων θεωρούνται ότι οδηγούν σε επιπλέον προσπάθεια και μεγαλύτερη παραγωγικότητα (Leithwood et al., 1999).

Οι Caldwell και Spinks (1992) υποστηρίζουν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία είναι απαραίτητη για τα αυτόνομα σχολεία:

Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες καταφέρνουν να κερδίσουν τη δέσμευση των υποστηρικτών σε τέτοιο βαθμό ώστε ... τα υψηλότερα επίπεδα επίτευξης να γίνουν σχεδόν ηθικά επιτακτικά. Κατά την άποψή μας, απαιτείται μια ισχυρή ικανότητα μετασχηματιστικής ηγεσίας για την επιτυχή μετάβαση σε ένα αυτοδιαχειριζόμενο σχολικό σύστημα.

Το μετασχηματιστικό μοντέλο είναι περιεκτικό δεδομένου ότι παρέχει μια κανονιστική προσέγγιση στην ηγεσία του σχολείου, η οποία επικεντρώνεται κυρίως στη διαδικασία με την οποία οι ηγέτες επιδιώκουν να επηρεάσουν τα σχολικά αποτελέσματα και όχι τη φύση ή την κατεύθυνση αυτών των αποτελεσμάτων. Ωστόσο, μπορεί επίσης να θεωρηθεί ως όχημα για τον έλεγχο των εκπαιδευτικών και είναι πιθανότερο να γίνει αποδεκτό από τον αρχηγό παρά από τους ηγέτες (Chirichello, 1999). Ο Allix (2000)

προχωράει περαιτέρω και ισχυρίζεται ότι η ηγεσία μετασχηματισμού έχει τη δυνατότητα να γίνει "δεσποτική" εξαιτίας των ισχυρών, ηρωικών και χαρισματικών χαρακτηριστικών της.

Το αγγλικό σύστημα, για παράδειγμα, απαιτεί όλο και περισσότερο από τους ηγέτες των σχολείων να συμμορφώνονται με κυβερνητικές συνταγές, οι οποίες επηρεάζουν τους στόχους, το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και τις παιδαγωγικές καθώς και τις αξίες. Υπάρχει "ένα πιο συγκεντρωτικό, πιο κατευθυνόμενο και πιο ελεγχόμενο εκπαιδευτικό σύστημα [που] έχει μειώσει δραστικά τη δυνατότητα μιας πραγματικά μεταμορφωτικής εκπαίδευσης και ηγεσίας" (Bottery, 2001).

Μια προσέγγιση μετασχηματιστικής ηγεσίας έχει τη δυνατότητα να εμπλέξει όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη στην επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων. Οι στόχοι των ηγετών και των υποστηρικτών συγχωνεύονται σε τέτοιο βαθμό ώστε να είναι ρεαλιστική η ανάληψη μιας αρμονικής σχέσης και μιας πραγματικής σύγκλισης που θα οδηγήσει σε συμφωνημένες αποφάσεις. Στη Νότιο Αφρική, ο "μετασχηματισμός" απαιτεί δράση σε όλα τα επίπεδα και υπάρχουν όρια σε ό, τι μπορούν να επιτύχουν οι εκπρόσωποι ελλείψει κατάλληλων φυσικών, ανθρώπινων και οικονομικών πόρων.

1.3.3 Συμμετοχική ηγεσία

"Η συμμετοχική ηγεσία ... υποθέτει ότι οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων της ομάδας πρέπει να αποτελούν το επίκεντρο της ομάδας" (Leithwood et al., 1999). Αυτό το μοντέλο υποστηρίζεται από τρεις παραδοχές:

- Η συμμετοχή θα αυξήσει την αποτελεσματικότητα του σχολείου.
- Η συμμετοχή δικαιολογείται από δημοκρατικές αρχές. και
- Στο πλαίσιο της διαχείρισης βάσει ισότοπων, η ηγεσία είναι δυνητικά διαθέσιμη σε κάθε νόμιμο ενδιαφερόμενο (Leithwood et al., 1999).

Ο Sergiovanni (1984) υπογραμμίζει τη σημασία μιας συμμετοχικής προσέγγισης. Αυτό θα καταφέρει να "συνδέσει" το προσωπικό μαζί και να διευκολύνει την πίεση στους διευθυντές των σχολείων. "Τα βάρη ηγεσίας θα είναι λιγότερα εάν η ηγεσία και οι ρόλοι μοιραστούν και αν η έννοια της πυκνότητας ηγεσίας θα είναι μια βιώσιμη αντικατάσταση της ηγεσίας".

1.3.4 Συναλλακτική ηγεσία

Ο Bush (2003) συνδέει την ηγεσία του εμπορίου με το πολιτικό του μοντέλο. Στα πολιτικά μοντέλα υπάρχει διαφωνία μεταξύ των ενδιαφερομένων μερών για την επίλυση των διαφορών υπέρ των πιο σημαντικών παραγόντων:

Η ηγεσία στο εμπόριο είναι μια ηγεσία στην οποία οι σχέσεις με τους υφισταμένους βασίζονται σε μια ανταλλαγή για μια αξιόλογη πηγή. Στην ηγεσία συναλλαγών, η αλληλεπίδραση μεταξύ διαχειριστών και εκπαιδευτικών είναι συνήθως επεισοδιακή, βραχύβια και περιορίζεται στην συναλλαγή ανταλλαγής (Miller & Miller, 2001).

Ο ορισμός των Miller και Miller (2001) αναφέρεται στην ηγετική θέση της αγοράς ως διαδικασία ανταλλαγής. Η ανταλλαγή είναι μια καθιερωμένη πολιτική στρατηγική για τα μέλη των οργανώσεων. Οι διευθυντές έχουν τη δύναμη που προκύπτει από τις θέσεις τους ως επίσημοι ηγέτες των σχολείων τους. Ωστόσο, ο Διευθυντής απαιτεί συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για την εξασφάλιση αποτελεσματικής σχολικής διοίκησης. Μια ανταλλαγή μπορεί να προσφέρει οφέλη και στα δύο μέρη της συμφωνίας. Ο σημαντικότερος περιορισμός μιας τέτοιας διαδικασίας είναι ότι δεν δεσμεύει το προσωπικό πέρα από τα άμεσα κέρδη που παράγει η συναλλαγή. Όπως υποδηλώνει ο ορισμός του Miller και του Miller, η ηγεσία του εμπορίου δεν δημιουργεί μακροπρόθεσμη δέσμευση για τις αξίες και το όραμα που προωθούνται από τους ηγέτες των σχολείων.

1.3.5 Μεταμοντέρνα ηγεσία

Ο Μπους (2003) επισημαίνει ότι η μεταμοντέρνα ηγεσία ευθυγραμμίζεται στενά με το μοντέλο υποκειμενικής διαχείρισης. Το μεταμοντέρνο μοντέλο δείχνει ότι οι ηγέτες πρέπει να σέβονται και να δίνουν προσοχή στις διαφορετικές και ατομικές προοπτικές των ενδιαφερομένων. Πρέπει επίσης να αποφύγουν την εξάρτηση από την ιεραρχία, διότι η έννοια αυτή δεν έχει μεγάλη σημασία σε μια τόσο ρευστή οργάνωση. Ο Starratt (2001) ευθυγραμμίζει τον μεταμοντερνισμό με τη δημοκρατία και υποστηρίζει μια "περισσότερη συμβουλευτική, συμμετοχική, προσανατολιστική στάση", μια προσέγγιση συνεπή με την συμμετοχική ηγεσία.

Οι Sackney και Mitchell (2001) υπογραμμίζουν τη σημασία της «φωνής» στη μεταμοντέρνα ηγεσία. Τα ενδιαφερόμενα μέρη έχουν το δικαίωμα ακρόασης. Αυτό ανταποκρίνεται στις προσδοκίες της Νότιας Αφρικής στον 21ο αιώνα. Οι διευθυντές πρέπει να διευκολύνουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, των γονέων, των εκπαιδευομένων και της σχολικής κοινότητας σε όλα τα θέματα που επηρεάζουν τα συμφέροντά τους. Η μεταμοντέρνα ηγεσία είναι ένα όχημα για την επίτευξη αυτού του στόχου.

1.3.6 Ηθική ηγεσία

Αυτό το μοντέλο υποθέτει ότι η κρίσιμη εστίαση της ηγεσίας πρέπει να είναι στις αξίες, τις πεποιθήσεις και την ηθική των ίδιων των ηγετών. Η εξουσία και η επιρροή πρέπει να προέρχονται από λογικές αντιλήψεις για το τι είναι σωστό ή καλό (Leithwood et al., 1999). Ο Sergiovanni (1984) λέει ότι «τα Ακραία Σχολεία έχουν κεντρικές ζώνες αξιών και πεποιθήσεων που έχουν ιερά ή πολιτιστικά χαρακτηριστικά». Στη συνέχεια προσθέτει ότι η «διοίκηση» είναι μια «ηθική τέχνη» (Sergiovanni, 1991).

Ο West-Burnham (1997) συζητά δύο προσεγγίσεις της ηγεσίας, οι οποίες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως "ηθικές". Η πρώτη περιγράφει ως "πνευματική" και σχετίζεται με την "αναγνώριση ότι πολλοί ηγέτες έχουν αυτό που θα μπορούσαν να καλούνται προοπτικές" ανώτερης τάξης. "Αυτοί μπορεί να ... αντιπροσωπεύονται από μια συγκεκριμένη θρησκευτική σχέση. παρέχουν τη βάση για αυτογνωσία. Η δεύτερη κατηγορία είναι η «ηθική εμπιστοσύνη», η ικανότητα να ενεργεί με τρόπο συμβατό με ένα ηθικό σύστημα και συνεπής με την πάροδο του χρόνου.

Ο Sergiovanni (1991) υποστηρίζει ότι τόσο η ηθική ηγεσία όσο και η ηγεσία χρειάζονται για να αναπτύξουν μια μαθησιακή κοινότητα:

Στην αρχή, η πρόκληση της ηγεσίας είναι να κάνει ειρήνη με δύο ανταγωνιστικούς ελέγχους, διαχειριστικούς και ηθικούς. Οι δύο έλεγχοι είναι αναπόφευκτοι και η παραμέληση δημιουργεί προβλήματα. Τα σχολεία πρέπει να εργάζονται αποτελεσματικά για να επιβιώσουν, αλλά για να μετατρέψουν το σχολείο σε ίδρυμα, πρέπει να βρεθεί μια κοινότητα μάθησης. Αυτή είναι η ηθική επιταγή που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές των σχολείων.

1.3.7 Καθοδηγητική ηγεσία

Η καθοδηγητική ηγεσία διαφέρει από τα άλλα μοντέλα που εξετάζονται σε αυτό το κεφάλαιο, επειδή επικεντρώνεται στην κατεύθυνση επιρροής και όχι στη φύση και την πηγή της. Η αυξανόμενη έμφαση στη διαχείριση της διδασκαλίας και της μάθησης ως βασική δραστηριότητα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων οδήγησε στην υποστήριξη αυτής της προσέγγισης, κυρίως από το Αγγλικό Εθνικό Κολλέγιο για την Ηγεσία του Σχολείου, το οποίο την περιλαμβάνει ως μια από τις δέκα από τις προτάσεις ηγεσίας της.

Το Southworth (2002) αναφέρει ότι "η ηγεσία της ηγεσίας ενδιαφέρεται έντονα για τη διδασκαλία και τη μάθηση, συμπεριλαμβανομένης της επαγγελματικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και της ανάπτυξης των σπουδαστών". Οι ορισμοί των Bush και Glover (2002) υπογραμμίζουν την κατεύθυνση της διαδικασίας επιρροής:

Η καθοδηγητική ηγεσία επικεντρώνεται στη διδασκαλία και μάθηση και στην εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στην εργασία με τους μαθητές. Η επιρροή των ηγετών βασίζεται στη μάθηση των μαθητών μέσω των εκπαιδευτικών. Η έμφαση δίνεται στην κατεύθυνση και την επιρροή της επιρροής και όχι στην ίδια την επιρροή.

Η διαχείριση στην εκπαίδευση δεν είναι αυτοσκοπός. Η χρηστή διακυβέρνηση αποτελεί βασική πτυχή κάθε εκπαιδευτικής υπηρεσίας, αλλά ο κεντρικός της στόχος είναι η προώθηση της αποτελεσματικής διδασκαλίας και μάθησης. Το καθήκον της διοίκησης σε όλα τα επίπεδα της εκπαιδευτικής υπηρεσίας είναι τελικά να δημιουργήσει και να υποστηρίξει τις συνθήκες υπό τις οποίες οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές είναι σε θέση να επιτύχουν μάθηση. Ο βαθμός στον οποίο επιτυγχάνεται η αποτελεσματική μάθηση είναι επομένως το κριτήριο για την αξιολόγηση της ποιότητας της διαχείρισης.

Οι έρευνες των Bush και Heystek (2006) στο Gauteng έδειξαν ότι μόνο το 27,2% των διαχειριστών της έρευνας το χαρακτήρισε ως ανάγκη κατάρτισης. Αυτά τα ευρήματα δείχνουν ότι οι διευθυντές δεν βλέπουν το ρόλο τους ως «ηγέτες της μάθησης». Δεδομένων των ριζικών αλλαγών στη σχολική διακυβέρνηση και τη διοίκηση, είναι κατανοητό ότι οι διευθυντές θέλουν να δώσουν προτεραιότητα στη δημοσιονομική διαχείριση και τη διαχείριση του προσωπικού, καθώς και στις σχέσεις με τα διοικητικά όργανα.

2. ΤΟ ΑΓΧΟΣ

2.1 Η έννοια του άγχους

Ως άγχος ορίζεται (Μάνος, 1997) η δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση που περιλαμβάνει ένα αίσθημα φόβου, ή και τρόμου, σαν αντίδραση σε κάποιο κίνδυνο του οποίου η πηγή είναι σε μεγάλο βαθμό άγνωστη ή μη αναγνωρίσιμη. Ο κυριότερος εκπρόσωπος της έρευνας για το άγχος, Seyle, (1950, 1956, 1975) θεωρεί ότι πρόκειται για μια αυτόματη αντίδραση του οργανισμού σε διάφορα εξωγενή ερεθίσματα. η οποία προκύπτει όταν το άτομο νιώθει ανίκανο να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις μίας κατάστασης. Ο Sarafino (1994) ορίζει το άγχος ως την κατάσταση που υπάρχει όταν το άτομο, μέσω της συναλλαγής του με το περιβάλλον, αντιλαμβάνεται μια διαφορά, πραγματική ή μη, μεταξύ των απαιτήσεων μίας κατάστασης και των πόρων (βιολογικών, ψυχολογικών κ.α.) που διαθέτει για να το διαχειριστεί. Αυτός ο ορισμός δίνει έμφαση στην αξιολόγηση που κάνει το άτομο σχετικά με μια κατάσταση και στην αξιολόγηση των δικών του ικανοτήτων. Οι Lazarus και Folkman (1984) θεωρούν πως όταν το άτομο ενοχλείται, κάνει δυο γνωστικές εκτιμήσεις: η πρώτη αφορά στο κατά πόσο ένα γεγονός ή ένας αγχωτικός παράγοντας το θέτει σε κίνδυνο και η δεύτερη, αν είναι ικανό να αντεπεξέλθει σε αυτή την κατάσταση. Οι Μουστάκα και Κωνσταντινίδης (2010) υποστηρίζουν ότι το άγχος προκαλείται όταν ένα άτομο σκέφτεται ότι μια περιβαλλοντική κατάσταση απειλεί να δοκιμάσει και να εκτείνει τις ικανότητες του και επίσης, όταν παρόλο που καταφέρνει να ανταπεξέλθει στις αυξημένες απαιτήσεις, λαμβάνει λιγότερα οφέλη από τα αναμενόμενα. Οι ίδιοι αναφέρουν ότι ο φόβος για το μέλλον και η χαμηλή αυτοπεποίθηση συχνά προκαλούν στον άνθρωπο αυξημένα επίπεδα άγχους. Υποστηρίζουν επίσης ότι το άγχος παρουσιάζεται και εκδηλώνεται με πολύ διαφορετικό τρόπο από άτομο σε άτομο, ανάλογα με τις αντιδράσεις του καθενός και την ικανότητά του να προσαρμόζεται σε μεταβαλλόμενες καταστάσεις.

Μέχρι ενός ορίου, το άγχος είναι φυσιολογικό και χρήσιμο στοιχείο της ανθρώπινης προσωπικότητας καθώς μπορεί να ενισχύσει τις σωματικές και πνευματικές επιδόσεις των ατόμων (Barlow, 2000). Το άγχος σε φυσιολογικά επίπεδα κρατά τον άνθρωπο σε ψυχολογική εγρήγορση προκειμένου να διαφυλάσσει την ψυχοσωματική του ακεραιότητα, ενώ σε υπερβολικά επίπεδα αποτελεί μια νοσηρή κατάσταση.

Ο Spielberg (1966b) διακρίνει το άγχος σε παροδικό και μόνιμο. Το παροδικό άγχος αναφέρεται σε μια υπάρχουσα ή άμεση συναισθηματική κατάσταση που χαρακτηρίζεται από ανησυχία και ένταση. Αντίθετα, το μόνιμο άγχος είναι ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου και αναφέρεται σε μια προδιάθεσή του να ερμηνεύει αντικειμενικά μη απειλητικές καταστάσεις ως απειλητικές και να αντιδρά σε αυτές με ποικίλα επίπεδα παροδικού άγχους.

2.2 Εργασιακό άγχος και εκπαίδευση

Με τον όρο εργασιακό άγχος αναφερόμαστε στο άγχος που οφείλεται στην εργασία και προκαλείται όταν οι απαιτήσεις της εργασίας υπερβαίνουν την ικανότητα ελέγχου ή αντιμετώπισης της κατάστασης (Κουτρουβίδης, 2007). Μελέτη των Quick και Henderson (2016) εστιάζει στις φυσιολογικές και φυσικές επιπτώσεις της αρνητικής δραστηριότητας στο χώρο εργασίας ως αποτέλεσμα πολλών παραγόντων, συμπεριλαμβανομένων των εξωτερικών γεγονότων, των εσωτερικών εκδηλώσεων, των απαιτήσεων της εργασίας και της συμπεριφοράς των συναδέλφων. Αξίζει να επισημανθεί ότι οι ίδιες εργασιακές απαιτήσεις ή τα ίδια περιστατικά σε κάποια άτομα μπορεί να προκαλέσουν άγχος και σε κάποια άλλα, όχι (Αλεξόπουλος, 2007).

Όσον αφορά το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών, οι Kyriacou και Sutcliffe (1977, 1978) υποστηρίζουν ότι είναι μία εκδήλωση κάποιου αρνητικού συναισθήματος όπως οργή ή κατάθλιψη που συνοδεύεται από πιθανές παθογόνες φυσιολογικές μεταβολές (π.χ. ταχυπαλμία) ως αποτέλεσμα των απαιτήσεων του επαγγελματικού ρόλου των διδασκόντων. Έρευνες στο χώρο της εκπαίδευσης έχουν δείξει ότι το άγχος στους εκπαιδευτικούς είναι πολύ μεγαλύτερο σε σχέση με αυτό άλλων εργασιακών ομάδων αλλά και συγκριτικά με το άγχος του γενικού πληθυσμού (Λεονταρή et al, 2000). Τα αυξημένα ποσοστά άγχους έχουν άμεση σχέση τόσο με τη φύση της εργασίας του εκπαιδευτικού που χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα και αυξημένες απαιτήσεις, όσο και με τις αρνητικές συνθήκες εργασιακού περιβάλλοντος (Κουστουράκης et al, 2000). Επιπλέον, το άγχος των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζει αρνητικά μόνο τους ίδιους αλλά επιφέρει αρνητικές συνέπειες και στην ποιότητα του εκπαιδευτικού τους έργου στο οποίο έχει επενδύσει η κοινωνία γενικότερα (Maslach και Jackson, 1981, Ηλιού, 1996).

2.2.1. Αιτίες εργασιακού άγχους

Αρκετοί ερευνητές επιχείρησαν κατά καιρούς να διερευνήσουν και να καταγράψουν τις γενεσιουργές αιτίες του άγχους των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, ο ακριβής προσδιορισμός τους και πολύ περισσότερο ο προσδιορισμός του βαθμού που επηρεασμού κάθε ατόμου ξεχωριστά, είναι μια δύσκολη διαδικασία.

Οι τέσσερις βασικοί περιβαλλοντικοί παράγοντες που επιφέρουν άγχος στους εκπαιδευτικούς σύμφωνα με τους Kyriacou & Sutcliffe (1979) είναι η άτακτη συμπεριφορά των μαθητών, η απροθυμία τους για μάθηση, οι κακές συνθήκες εργασίας καθώς και η πίεση χρόνου για τη διεκπεραίωση του εκπαιδευτικού έργου. Σε παρόμοια πλαίσια εντάσσονται και τα συμπεράσματα των Kloska και Raemasut (1985) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι κυριότεροι λόγοι δημιουργίας άγχους σύμφωνα με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς είναι η έλλειψη κινήτρων και πειθαρχίας από πλευράς των μαθητών, η έλλειψη χρόνου για την επίλυση προβλημάτων που παρουσιάζονται καθημερινά, η κακή επικοινωνία μεταξύ των συναδέλφων και η ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων. Σε μελέτη των Travers & Cooper (1996) αναφέρονται επίσης παράγοντες εγγενείς στην εργασία όπως το ωράριο, η ασάφεια του εκπαιδευτικού ρόλου, οι διαμάχες, η επαγγελματική εξέλιξη, η οργανωτική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και η σχέση εργασίας και οικογένειας του εκπαιδευτικού.

Ανάλογα με το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε κράτους και τις ιδιαίτερες συνθήκες εργασίας παρατηρούνται κάποιες διαφοροποιήσεις στους παράγοντες που επηρεάζουν το άγχος (Kyriacou, 2001). Για τον ελλαδικό χώρο εξαιρετικά διαφωτιστική είναι η έρευνα της Μούζουρα (2005) που αφορά στους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με αυτή, παράγοντες που επιφέρουν άγχος αποτελούν διάφορα ζητήματα σχετικά με τους μαθητές (μαθησιακά και συμπεριφορικά), προβλήματα που πηγάζουν από τον υπερβολικό φόρτο εργασίας σε συνδυασμό με τον περιορισμένο χρόνο, θέματα που αφορούν τη λειτουργία και τις συνθήκες εργασίας στα σχολεία και ζητήματα που συνδέονται με το μειωμένο κύρος του επαγγέλματος και την έλλειψη υποστήριξης από την πολιτεία. Επιπλέον, ως πιο συγκεκριμένες αιτίες πρόκλησης άγχους επισημαίνονται η καθυστέρηση στην τοποθέτηση των αποσπασμένων εκπαιδευτικών και στην πρόσληψη αναπληρωτών, η ανάθεση πολλών διδακτικών αντικειμένων, η μη έγκαιρη αποστολή των βιβλίων και των οδηγιών για τη διδακτέα - εξεταστέα ύλη και η ανεπάρκεια γνώσεων για την αντιμετώπιση των μαθησιακών και συμπεριφορικών προβλημάτων των μαθητών.

Τέλος, πρέπει να επισημανθεί ότι οι παράγοντες άγχους είναι μοναδικοί για κάθε εκπαιδευτικό και είναι αποτέλεσμα του συνδυασμού της προσωπικότητάς του, των ικανοτήτων του, των αξιών του και των συνθηκών εργασίας του (Κυγιάκου, 2001).

2.2.2 Συμπτώματα εργασιακού άγχους

Όταν το άτομο βρίσκεται σε κατάσταση άγχους είναι πιθανό να εκδηλώσει ορισμένα συμπτώματα, τα οποία κατηγοριοποιούνται σε Ψυχολογικά και Σωματικά. Ο Μ. Μαδιανός, στο βιβλίο του «Κλινική Ψυχιατρική» (2003), αναφέρει ότι στα ψυχολογικά συμπτώματα ανήκουν: η ανησυχία και η ανυπομονησία, το αίσθημα απροσδιόριστου φόβου και αγωνίας, η νευρικότητα, η διάσπαση της προσοχής, η δυσκολία στη συγκέντρωση και το αίσθημα μειωμένης αντιληπτικής ικανότητας. Στα σωματικά συμπτώματα συγκαταλέγονται: η δύσπνοια, το αίσθημα πνιγμού, το αίσθημα "κόμπου στο λαιμό", ο πόνος στο στήθος, η δυσκαταποσία, το αίσθημα παλμών, τα κρύα χέρια, η λιποθυμική τάση, η ξηροστομία, η ανορεξία, η ναυτία, ο ίλιγγος, τα κοιλιακά άλγη, η μυϊκή τάση, η κινητική ανησυχία, ο τρόμος, η αδυναμία, η ζάλη, οι εφιδρώσεις, η συχνοουρία και η κεφαλαλγία τάσης.

Σε γενικές γραμμές, ο τρόπος με τον οποίο ένα άτομο βιώνει το στρες μπορεί να αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο αισθάνεται, σκέφτεται ή συμπεριφέρεται. Στον εργασιακό χώρο τα συμπτώματα του στρες μπορούν να εξειδικευτούν, όπως παρακάτω (Leka and Kortum, 2008):

- Δυσκολία συνεργασίας και επικοινωνίας με τους συναδέλφους
- Δυσκολία στη σχέση με τον εργοδότη
- Δυσκολία στη συνεργασία και επικοινωνία με τους πελάτες
- Προβλήματα στη συγκέντρωση που οδηγούν σε λάθη
- Αδυναμία εκτέλεσης μιας εργασίας
- Αίσθημα ανικανότητας και αποτυχίας

Το στρες αποδεικνύεται επιζήμιο, όχι μόνο για το άτομο, αλλά και για την επιχείρηση, αφού οι επιπτώσεις του φαίνονται να είναι οικονομικά δυσμενείς, είτε μέσω αποζημιώσεων λόγω τραυματισμών ή ασθενειών οφειλόμενων σε στρεσογόνες συνθήκες εργασίας, είτε μέσω της χαμηλής παραγωγικότητας που έρχεται ως αποτέλεσμα της αλλαγής της εργασιακής συμπεριφοράς του ατόμου. Επομένως, μια

ακόμη κατηγοριοποίηση των συμπτωμάτων του εργασιακού στρες θα μπορούσε να γίνει σε δύο επίπεδα: σε επίπεδο επιχείρησης και σε επίπεδο ατόμου. Πιο συγκεκριμένα (Vermeulen, 2007; Prouska, 2009):

α. Σε επίπεδο επιχείρησης:

απουσία από την εργασία, αναστάτωση προσωπικού, κακή τήρηση του ωραρίου, προβλήματα πειθαρχίας, παρενόχληση, μειωμένη παραγωγικότητα, ατυχήματα, σφάλματα και αυξημένες δαπάνες για αποζημίωση ή υγειονομική περίθαλψη.

β. Σε επίπεδο ατόμου:

συναισθηματικές αντιδράσεις (οξυθυμία, ανησυχία, διαταραχές ύπνου, κατάθλιψη, υποχονδρία, αποξένωση, επαγγελματική εξουθένωση, προβλήματα στις οικογενειακές σχέσεις) γνωστικές αντιδράσεις (δυσκολία στη συγκέντρωση, στην ανάκληση στη μνήμη, στην εκμάθηση νέων πραγμάτων, στη λήψη αποφάσεων) συμπεριφορικές αντιδράσεις (κατάχρηση ναρκωτικών ουσιών, οινοπνευματωδών και καπνού, καταστροφική συμπεριφορά, εμπλοκή σε ατυχήματα, υψηλή συχνότητα απουσιών με αναρρωτική άδεια από την εργασία) φυσιολογικές - σωματικές αντιδράσεις (προβλήματα στη σπονδυλική στήλη, εξασθενημένη ανοσία, αναπνευστικές δυσλειτουργίες, πεπτικό έλκος, καρδιακά προβλήματα, υπέρταση, αθηροσκλήρωση, διαβήτης, μεταβολικό σύνδρομο).

2.2.3 Τρόποι διαχείρισης άγχους

Οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται από επαγγελματική εξουθένωση επιδρούν αρνητικά στον εαυτό τους, στους μαθητές τους και στο εκπαιδευτικό σύστημα (Hughes, 2001). Οι στρατηγικές στις οποίες καταφεύγουν για την αντιμετώπιση του στρες που βιώνουν είναι: η συζήτηση με το σύζυγο, τους φίλους ή τους συναδέλφους, η τηλεόραση, το διάβασμα και η γυμναστική. Άλλες λιγότερο δημιουργικές στρατηγικές είναι τα παράπονα σε συναδέλφους και συγγενείς, το κάπνισμα και η συναισθηματική απόσυρση (Kloska & Raemasut, 1985). Η διαδικασία αντιμετώπισης του στρες ξεκινάει με την αποδοχή της κατάστασης και την επιθυμία για αλλαγή (Cedoline, 1982). Οι στρατηγικές διαφοροποιούνται και κάθε εκπαιδευτικός

καταφεύγει σε διαφορετικές στρατηγικές για να διατηρήσει τη σωματική και την ψυχική του ισορροπία.

Οι στρατηγικές που μπορούν να εφαρμοστούν είναι οι εξής: 1) αναγνώριση του περιβάλλοντος που επιθυμούν τα παιδιά μέσα στην τάξη, 2) δημιουργία ανάλογων συνθηκών για εξασφάλιση αυτού του περιβάλλοντος, 3) απόδοση σπουδαιότητας σε κάθε μαθητή ξεχωριστά, 4) ανάπτυξη της αίσθησης του «ανήκειν», 5) απόδοση δικαιοσύνης, 6) ανάθεση υπευθυνότητας σε όλους, 7) συνέπεια, 8) φιλικότητα, 9) ενθάρρυνση, 10) κατανόηση όσον αφορά τις δυσκολίες των παιδιών και 11) χιούμορ (Χατζηχρήστου, 2004).

Οι στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων θα πρέπει να αποτελούν μέρος της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών για την πιο αποτελεσματική άσκηση του ρόλου τους. Είναι γεγονός ότι όλο και περισσότεροι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και δυσκολίες συμπεριφοράς εντάσσονται στις κανονικές τάξεις και οι συνεπακόλουθες απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς είναι πλέον αυξημένες. Επιπλέον, ο μεγάλος αριθμός των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών που φοιτούν σήμερα στα ελληνικά σχολεία, αυξάνει το στρες των εκπαιδευτικών, εφόσον καλούνται να συντελέσουν στην αποτελεσματική ένταξη των εν λόγω μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με περισσότερες στρεσογόνες καταστάσεις (Fink & Janssen, 1993· Χατζηχρήστου, 2004).

3. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΑΓΧΟΣ ΤΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.1 Πρότερες μελέτες

Το άγχος υποδηλώνει μια επιδημική κρίση "που επηρεάζει τα πάντα στη ζωή μας, από τις διατροφικές μας συνήθειες μέχρι τις πιο βασικές συμπεριφορές του τρόπου ζωής όλων των ανθρώπων με τους οποίους αλληλεπιδρούμε" (Seaward, 2006, σελ. Xvii). Ο Seaward εντοπίζει τρία είδη άγχους, το καλό, το ουδέτερο και το κακό στρες:

Το Eustress είναι καλό στρες και τίθεται σε κάθε κατάσταση ή περίσταση που ένα άτομο βρίσκει κίνητρα ή εμπνέει. . . . συνήθως, οι καταστάσεις που ταξινομούνται ως eustress είναι ευχάριστες και γι 'αυτό το λόγο δεν θεωρούνται απειλή. Το Neustress περιγράφει αισθητήρια ερεθίσματα που δεν έχουν καμία επακόλουθη επίδραση. δεν θεωρείται ούτε καλό ούτε κακό. Νέα από σεισμό σε μια απομακρυσμένη γωνιά του κόσμου μπορεί να εμπίπτουν σε αυτήν την κατηγορία. Ο τρίτος τύπος άγχους, η αγωνία, θεωρείται κακός τύπος και συχνά συντομεύεται απλώς ως άγχος. Υπάρχουν δύο είδη άγχους: το οξύ άγχος ή αυτό που επιτίθεται αρκετά έντονα και εξαφανίζεται γρήγορα και το χρόνιο άγχος ή αυτό που μπορεί να μην φαίνεται τόσο έντονο, φαίνεται να παραμένει για παρατεταμένες χρονικές περιόδους (π.χ. ώρες, ημέρες, εβδομάδες ή μήνες). (σελ. 7)

Ο Monat και ο Lazarus (1991) εντοπίζουν τρεις βασικούς τύπους στρες: συστηματικό ή φυσιολογικό (κυρίως ανησυχητικό για τις διαταραχές των ιστολογικών συστημάτων), ψυχολογικό (κυρίως για τους γνωστικούς παράγοντες που οδηγούν στην αξιολόγηση της απειλής) και κοινωνικό μιας κοινωνικής μονάδας ή συστήματος).

Γενικά, "οι ερευνητές πιστεύουν ότι πολλές ασθένειες προέρχονται από το άγχος, επηρεάζοντας τη ζωή μας με διάφορους τρόπους" (Collins, 2003, σελ. 3). Στην πραγματικότητα, "όλοι υποφέρουμε από το άγχος σε κάποιο σημείο της ζωής μας" (Palmer, Cooper, & Thomas, 2003, σελ. 1). Ο McGrady (2007) υποστηρίζει ότι «το άγχος διαπερνά την ανθρώπινη ύπαρξη, από την προγεννητική περίοδο έως τη γέννηση μέχρι το τέλος της ζωής. Ο εγκέφαλος είναι σκληρός για να αντιληφθεί τις εμπειρίες, να τις αναγνωρίσει ως αρνητικές, ουδέτερες ή θετικές και να αντιδράσει σε αυτές

»(σελ. 16). Σύμφωνα με τον McGrady, οι περισσότεροι άνθρωποι αντιλαμβάνονται το άγχος ως μια χρονοβόρα και διανοητικά εξαντλητική οντότητα στην οποία η γνωστική ενέργεια του αγχωμένου είναι αφιερωμένη στη σκέψη για τον στρεσογόνο παράγοντα και πώς θα τον επηρεάσει αυτός ο παράγοντας. Επιπλέον, η αντίληψη των προκλήσεων από το περιβάλλον μέσα στη συνείδηση της ικανότητας αντιμετώπισης του στρες εμφανίζεται συνεχώς.

Το στρες που σχετίζεται με την εργασία λαμβάνει αυξημένη προσοχή στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία. Οι διευθυντές σχολείων οδηγούνται σε αγχώδεις ζωές και ακόμη και ο καλύτερος οργανωμένος διευθυντής ή επιθεωρητής βομβαρδίζεται καθημερινά με απρογραμμάτιστες συναντήσεις, συχνές διακοπές και μικρές ενοχλήσεις. Αν και η ποσότητα του στρες που παράγεται από τα γεγονότα της ημέρας θα ποικίλει ανάλογα με το άτομο, το στρες είναι μια σταθερά στη ζωή ενός επαγγελματία.

Οι εμπειρικές έρευνες που ασχολούνται με το άγχος και την ένταση είναι άφθονες. Επί του παρόντος, υπάρχει λίγη έρευνα που έχει ολοκληρωθεί σχετικά με τις αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί διαχειριστές σχετικά με το άγχος που σχετίζεται με την εργασία τους. Ωστόσο, κανένας οργανισμός δεν έχει ανοσία στο άγχος και πολλά από τα ερευνητικά στοιχεία που έχουν αναφερθεί αποκαλύπτουν ότι οι κύριες αιτίες του άγχους εργασίας στους διευθυντές των σχολείων είναι συγκρούσεις ρόλων (Kahn, Wolf, Quinn & Snoek, 1964). υπερφόρτωση εργασίας (Piatt, 1981). ανεπαρκής αποζημίωση (Brown & Carlton, 1980, Hendrickson, 1979). διαπροσωπικές συγκρούσεις με τους γονείς, τους δασκάλους και τους μαθητές (Blumberg & Greenfield, 1980, Washington, 1980). και αυξημένη διοικητική ευθύνη (Brown & Carlton, 1980, Hendrickson, 1979).

Ο χρόνος και το χρήμα είναι δύο πόροι που είναι συνεχώς σε υψηλή ζήτηση και αποτελούν δύο κύριους παράγοντες πίεσης στη σχολική διοίκηση (και σε άλλα μη-σχολικά περιβάλλοντα) των οποίων τα αποτελέσματα προκαλούν ή αλληλοεπικαλύπτονται με άλλους παράγοντες πίεσης. Πολλοί άνθρωποι πιστεύουν ότι τα περισσότερα προβλήματα απλώς θα εξαφανιστούν εάν υπήρχαν λίγες περισσότερες ώρες την ημέρα και επιπλέον χρήματα (Seaward, 2006). Στην αναθεώρησή τους για τα σημερινά σχολεία, οι Pawlas και Oliva (2008) προτείνουν δύο προοπτικές αντιμετώπισης των χρονικών περιορισμών. Πρώτον, οι διευθυντές θα πρέπει να

εξετάσουν εάν τα καθήκοντα που θεωρούν σήμερα απαραίτητα είναι πραγματικά σημαντικά. Δεύτερον, πρέπει να προσπαθήσουν να δώσουν προτεραιότητα σε αυτά τα καθήκοντα και τις απαιτήσεις της εποχής τους. Ο Hardy (2008) προτείνει δύο τρόπους για την ιεράρχηση των καθηκόντων.

Το πρώτο είναι να ολοκληρώσετε τις εργασίες με αύξουσα σειρά από το πιο εύκολο στο πιο δύσκολο, ενώ το δεύτερο είναι να ολοκληρώσετε πρώτα τα πιο εμπλεκόμενα καθήκοντα. "Αυτό σας επιτρέπει να απελευθερώσετε χρόνο για τις άλλες μικρότερες εργασίες και να αφήσετε περισσότερο χρόνο για προγραμματισμό. Μπορεί επίσης να μειώσει το άγχος σας επειδή η ολοκλήρωση μεγάλων εργασιών δημιουργεί αισθήματα ολοκλήρωσης"(σελ. 39). Ο Hardy ισχυρίζεται επίσης ότι «η γνώση του πότε και πώς θα μεταβιβαστεί είναι ένα αποτελεσματικό εργαλείο» και δεδομένου ότι οι εντολοδόχοι δεν μπορούν να το πράξουν μόνοι τους, «η ανάθεση ευθυνών είναι ένα πολύ καλό εργαλείο ανάπτυξης προσωπικού για βοηθούς διευθυντές» Επιπλέον, οι Glickman, Gordon και Ross-Gordon (2010) υποδεικνύουν ότι η τήρηση ενός ημερήσιου ημερολογίου των χρονοδιαγραμμάτων παρακολούθησης μπορεί να βοηθήσει έναν διευθυντή να διαχειριστεί τον χρόνο του πιο αποτελεσματικά. Σύμφωνα με αυτό το τρίο, οι συμβουλές αντιμετώπισης σώζουν ένα τεράστιο χρονικό διάστημα που θα μπορούσε να στραφεί προς την ολοκλήρωση άλλων καθηκόντων: να μεταβιβαστεί στη γραμματεία ή στους υποδιευθυντές, να γίνει θέσπιση αυστηρότερων διαδικασιών για την πειθαρχία των μαθητών και την παραπομπή των εκπαιδευτικών στο σχολείο στο γραφείο του διευθυντή και προγραμματισμός επισκέψεων στην τάξη για καθορισμένο χρόνο κάθε μέρα.

Οι καθημερινές και συνεχείς απαιτήσεις εργασίας του διευθυντή του σχολείου είναι ένας γνωστός παράγοντας άγχους που καταδυναστεύει τους διευθυντές. Σε μια μελέτη του ρόλου του ελεύθερου χρόνου στην αντιμετώπιση του άγχους που σχετίζεται με την εργασία μεταξύ των διευθυντών σχολείων, οι Trenberth και Dewe (2005) ανέφεραν ότι το 89,6% των εντολέων και το 87,4% των αναπληρωτών διευθυντών που συμμετείχαν ισχυρίστηκαν ότι εργάστηκαν κατά μέσο όρο 62 ώρες την εβδομάδα και τα επίπεδα στρες ήταν πολύ υψηλά. Στο άρθρο τους "Αυτοί οι σκληροί οικονομικοί καιροί", οι Desrochers, Cowan και Christner (2009) καλούν τους σχολικούς ηγέτες να

1. να επανεξετάζουν τακτικά τους δικούς τους πίνακες ελέγχου στρατηγικής (ύπνος και διατροφή, φίλοι και κοινωνική δραστηριότητα, άσκηση, χόμπι και χρόνος "εκτός σύνδεσης" και μια υγιή οικογενειακή ζωή).
2. να κατανοούν τα προσωπικά συνθήματα ή την αντίδραση στο άγχος, όπως η προσοχή στις σωματικές αντιδράσεις (π.χ. ένταση των μυών, κόπωση), σκέψεις (π.χ. δυσκολία συγκέντρωσης, αρνητική σκέψη) και ασυνήθιστες συμπεριφορές.
3. Να γνωρίζουν τις προσωπικές πηγές στρες (δηλ. Τι προκαλεί άγχος στο άτομο).
4. να είναι σε θέση να αυτο-εκτιμήσουν τις προσωπικές συμπεριφορές ως απάντηση στο άγχος
5. να βρουν υγιείς εναλλακτικές λύσεις για την αντιμετώπιση του άγχους (π.χ. γυμναστική, βόλτα, διαλογισμό ή γιόγκα, ομιλία με υποστηρικτικούς ανθρώπους).
6. να λαμβάνουν υποστήριξη από τα μέλη της οικογένειας και τους φίλους τους καθώς και από επαγγελματίες ψυχικής υγείας. και
7. να γνωρίζουν πότε να κάνουν ένα διάλειμμα από την εργασία.

Το άγχος της εργασίας έχει εντοπιστεί ως έναυσμα για την ώθηση των προσωπικών σχέσεων. Σύμφωνα με τον Palmer και τους συναδέλφους του (2003), οι προσωπικές σχέσεις στο σπίτι συχνά υποφέρουν "όταν οι άνθρωποι εργάζονται περισσότερες ώρες και έχουν αυξημένες απαιτήσεις σε ό, τι αναμένεται από αυτούς" (σελ. 106). Σύμφωνα με τον Palmer και τους συνεργάτες του, τα ακόλουθα είναι ενδείξεις από τους ανθρώπους που πάσχουν από άγχος που σχετίζεται με την εργασία: βραχυχρόνια δυσκαμψία, αυξανόμενη δυσκολία στη συγκέντρωση, μεγαλύτερο θυμό από τους άλλους ανθρώπους και αύξηση της κατανάλωσης οινοπνεύματος. Στη δεκαετία του '80, οι McCrae και Costa (που αναφέρονται στο Kleinke, 2007) μελετούσαν ανθρώπους για τις εμπειρίες τους με διάφορες απαντήσεις αντιμετώπισης όταν αντιμετώπιζαν απώλειες, απειλές και προκλήσεις. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι πιο αποτελεσματικές απαντήσεις αντιμετώπισης περιλαμβάνουν το να ζητούν βοήθεια, να εκφράζουν συναισθήματα, να λαμβάνουν ορθολογική δράση, να αντλούν δύναμη από τις αντιξοότητες, να χρησιμοποιούν το χιούμορ, και να διατηρούν την πίστη, την αυτοπεποίθηση και το αίσθημα ελέγχου, ενώ οι λιγότερο αποτελεσματικές απαντήσεις αντιμετώπισης περιλαμβάνουν την εχθρότητα, την αναποφασιστικότητα, και την προσπάθεια να ξεφύγει ή να αποσυρθεί από την κατάσταση. Οι Lazarus και Folkman

(1984) προτείνουν δύο κύριους τρόπους αντιμετώπισης της δραστηκής αντιμετώπισης του στρες (δηλ. Της χρήσης μεθόδων για τη διαχείριση μιας κατάστασης για την επαναφορά του ελέγχου) και την αποφυγή αντιμετώπισης (δηλ. Αποφυγή καταστάσεων που προκαλούν στρες). Ο Halbesleben (2010) χρησιμοποιεί τις έννοιες του αγώνα και της πτήσης για να διακρίνει μεταξύ της ενεργητικής και της αποφυγής αντιμετώπισης. Σύμφωνα με τον ίδιο, "Αν έχουμε τους πόρους για την καταπολέμηση, το κάνουμε. Εάν δεν διαθέτουμε αυτούς τους πόρους, τρέχουμε "(σελ. 19).

Ο Lazarus και ο Folkman (1984) υποστηρίζουν ότι η αντιμετώπιση είναι ένα φαινόμενο προσανατολισμένο στη διαδικασία και όχι ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα (δηλαδή, εγγενή χαρακτηριστικά που διαθέτουν άτομα να αντιδρούν με ορισμένους τρόπους σε συγκεκριμένες κατηγορίες καταστάσεων). Ισχυρίζονται ότι η αντιμετώπιση ως διαδικασία προσέγγισης έχει κάποια βασικά χαρακτηριστικά. Πρώτον, οι παρατηρήσεις και η αξιολόγηση αφορούν το τι πραγματικά σκέφτεται ή κάνει το άτομο, σε αντίθεση με αυτό που συνήθως κάνει το άτομο, θα έκανε ή θα έπρεπε να κάνει, το οποίο είναι μια ανησυχία για την προσέγγιση των χαρακτηριστικών. Δεύτερον, αυτό που πραγματικά σκέφτεται ή κάνει το άτομο εξετάζεται μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο και ενέργειες που απευθύνονται σε συγκεκριμένες συνθήκες. Σύμφωνα με αυτό το δίδυμο, αντιμετώπισης είναι επομένως μια διαδικασία μετατόπισης κατά την οποία ένα πρόσωπο πρέπει, σε ορισμένες χρονικές περιόδους, βασίζονται περισσότερο σε μεγάλο βαθμό σε μια μορφή αντιμετώπισης, λένε οι αμυντικές στρατηγικές, και άλλες φορές σε στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, όπως η ιδιότητα του προσώπου -περιβαλλοντικές αλλαγές σχέσεων. (σελ. 142)

Προληπτικά μέτρα αυτοεξυπηρέτησης έχουν εντοπιστεί ως εγγυήσεις για τη διαρκή ικανότητα αντιμετώπισης του άγχους. Οι Robbins και Alvy (2003) υπογραμμίζουν τη σημασία των αρχών που φροντίζουν τους εαυτούς τους για να φροντίσουν τους άλλους. Σύμφωνα με αυτούς, «σε όλα τα κοινωνικά στρώματα, αν έρχεστε για δουλειά δυσαρεστημένος ή πιεσμένος, χρειάζεται μια τεράστια ποσότητα ενέργειας και ψυχολογική χειραγώγηση για να αναστρέψετε τη διάθεσή σας για να λειτουργήσετε αποτελεσματικά για τους άλλους και τον εαυτό σας» (σελ.280) . Ισχυρίζονται ότι οι διευθυντές οφείλουν στον εαυτό τους να απολαμβάνουν τις διακοπές και τις ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξής τους, όσο και να ενθαρρύνουν το προσωπικό τους. Πιστεύουν ότι εάν ο διευθυντής δεν είναι καλά ανανεωμένος όταν ξεκινά το έτος, τότε το σχολικό έτος ξεκινάει σε μια σφοδρή αρχή. Ως εκ τούτου, ενθαρρύνουν τους

διευθυντές να οργανώσουν προοδευτικά το πρόγραμμά τους για να συμπεριλάβουν μια ώρα μεσημεριανού γεύματος, ελεύθερου χρόνου, άσκησης και άλλες δραστηριότητες που αναζωογονούν, όπως θα έκαναν σχολική συνάντηση στο ημερολόγιο. Ο Robbins και ο Alvy υποδεικνύουν ότι, όταν ο διευθυντής αισθάνεται άγχος, οι "μπαταρίες μπορούν να επαναφορτιστούν" με την επίσκεψη στις αίθουσες διδασκαλίας, με το πέρασμα του χρόνου με τους μαθητές στην παιδική χαρά και τις αίθουσες, με καθήκοντα λεωφορείων, περιστασιακά με εκδρομές, με ταξίδια και ιππασία με τους μαθητές, και με συμμετοχή τακτικά σε συζητήσεις club book με διαφορετικές τάξεις. Αυτές οι αλληλεπιδράσεις όχι μόνο ανακουφίζουν από το άγχος αλλά και καθιστούν τους μαθητές να αντιλαμβάνονται τον διευθυντή ως πραγματικό άτομο, να οικοδομούν ισχυρότερες σχέσεις και να ενημερώνουν τον αρχηγό για τον παλμό του σχολείου.

Το επίπεδο πίεσης των διευθυντών σχολείων αυξάνεται καθώς εξελίσσονται τα συναισθήματα από τη συμμετοχή τους σε διάφορες δραστηριότητες και αλληλεπιδράσεις με διάφορους ενδιαφερόμενους. Στο βιβλίο της Υποστήριξη του συναισθηματικού έργου των ηγετών των σχολείων, η Belinda Harris (2007) υποστηρίζει ότι τα σχολεία είναι δυναμικές συγκινήσεις, καθώς τα άτομα αλληλεπιδρούν με άλλους με ποικίλες αξίες και ανάγκες. Τα σχολεία είναι επίσης ναρκοπέδια από απογοήτευση, κρίσεις, αναταραχές, φόβο, αγωνία, ταπείνωση, θλίψη και κατάθλιψη. Αυτές οι αλληλεπιδράσεις είναι δυνητικά αγχωτικές και οι διευθυντές ως ηγέτες φέρουν το κύριο βάρος. Κατά κάποιον τρόπο, οι διευθυντές ισχυρίζονται ότι είναι ανεπαρκώς προετοιμασμένοι για τις εξελισσόμενες συναισθηματικές διαστάσεις του ρόλου τους. Ο Harris καταλήγει στο συμπέρασμα ότι "οι ηγέτες μπορούν να είναι αποτελεσματικοί μόνο αν αναγνωρίσουν, αναπτύξουν και αναγνωρίσουν ενεργά τη δική τους συναισθηματική ευημερία". Η συναισθηματική υγεία του σχολικού ηγέτη, είναι ισχυρά συνδεδεμένη με τη συναισθηματική υγεία των δασκάλων και των νέων. Η διάθεση της κυβέρνησης είναι κρίσιμη για την επιτυχή αντιμετώπιση του άγχους. Από την πρακτική άποψη του Robbins και του Alvy (2003), όσο καλύτερα αισθάνεται ο διευθυντής στην δουλειά, τόσο καλύτερα θα εκτελέσει. Σύμφωνα με τους συγγραφείς, οι «αντανακλαστικές δραστηριότητες μπορούν να βοηθήσουν τους διευθυντές να διατηρήσουν την ατομικότητά τους και να διατηρήσουν την οργανωτική ή θεσμική γραφειοκρατία σε προοπτική» (σελ. 283). Ισχυρίζονται ότι οι δραστηριότητες όπως η ανάγνωση, η γραφή και η άσκηση μακριά από την εργασία μπορούν να συμβάλουν στη

μείωση των σωματικών, ψυχολογικών και κοινωνικοεπιχειρησιακών δεσμών με την εργασία και συνεπώς να βοηθήσουν τον διευθυντή να διατηρήσει την ατομικότητά του.

Ο Wayne Gerke (2007), ένας διευθυντής σχολείου στο Fairbanks της Αλάσκας, εξηγεί ότι η γνώση του πότε να λέει "time out" ή "stop out" μπορεί να έχει δραματική επίδραση στην αντιμετώπιση του άγχους. Σύμφωνα με τον ίδιο, «όταν βρισκόμουν στη μέση του συναισθηματικού συναισθήματος και εκτός ελέγχου, στάθηκα πίσω από το γραφείο μου και είπα τον εαυτό μου, Time-Out» (σελ. 27). Ισχυρίζεται ότι αυτό τον βοήθησε να κάνει ένα διάλειμμα από την εμμονή για το τεράστιο έργο που έπρεπε να κάνει, καθώς και για το αίσθημα βύθισης που βίωσε για αρκετό καιρό. Επιπλέον, λέει ότι κάθε φορά που συνέλαβε τον εαυτό του επιστρέφοντας σε αυτόν τον αδιάκοπο κύκλο ανησυχίας για όλα όσα χρειάζεται για να πετύχει, θα λέει τον εαυτό του "διάλειμμα". Ο Gerke προτείνει άλλους τρόπους αντιμετώπισης του στρες, μεταξύ άλλων

- κατανάλωση τουλάχιστον 30 λεπτών την ημέρα για επαγγελματική εξέλιξη,
- την εξάλειψη περιττών συναντήσεων,
- να κάνετε ένα διάλειμμα από το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο,
- ζητώντας βοήθεια (π.χ. εκχώρηση ορισμένων καθηκόντων σε διοικητικούς βοηθούς και άλλους),
- αναδιοργάνωση του γραφείου και απομάκρυνση των πραγμάτων,
- να κλείνετε περιοδικά την πόρτα του γραφείου για να έχετε μερικά κομμάτια αδιάλειπτης διάρκειας (π.χ., μια φορά την ημέρα, μπορείτε να ζητήσετε από τη διαχειριστική σας βοήθεια να μην επιτρέπει σε κανέναν να σας διακόψει),
- να κάνετε διαλείμματα με μεσημεριανό γεύμα, και
- να μάθετε τον εαυτό σας να χαλαρώνει (π.χ., έχοντας ένα βράδυ χωρίς την εργασία ή παρακολουθώντας ταινίες με την οικογένεια και / ή τους φίλους σας).

Σύμφωνα με τους Glicken και Janka (Hanson, 2003), η μείωση του επιπέδου του στρες μπορεί να επιτευχθεί με την αναζήτηση της βέλτιστης προσαρμογής μεταξύ των χαρακτηριστικών του ατόμου, των απαιτήσεων της εργασίας και του τύπου της οργανωτικής δομής. Όσο πιο σφιχτή η τακτοποίηση, τόσο λιγότερες πιθανότητες για δυσλειτουργικό άγχος. (σελ. 266)

Οι Glicken και Janka υποδεικνύουν περαιτέρω ότι οι αμυντικοί μηχανισμοί αντιμετώπισης θα πρέπει να αναπτυχθούν όταν δεν είναι πλέον εφικτές οι πρόσθετες προσαρμογές στην προσαρμογή στην προσωπική εργασία. Εντούτοις, «όταν η προσωπική προσαρμογή δεν είναι καλή και απαιτούνται εκτεταμένοι μηχανισμοί αντιμετώπισης για μεγάλο χρονικό διάστημα, οι συνέπειες μπορεί να είναι επιζήμιες για τη σωματική και ψυχολογική υγεία» (σελ. 266).

Σύμφωνα με τη Jane (1990), όπως αναφέρεται στο Chyuan (1998), ένας από τους τρόπους διαχείρισης του άγχους είναι η αυτοδιαχείριση. Η αποτελεσματική αυτοδιοίκηση σύμφωνα με την Jane μπορεί να επιτευχθεί με την τήρηση ορισμένων κανόνων που περιλαμβάνουν τα εξής: να αναπτύξετε ένα σαφές γενικό σχέδιο θέτοντας εσείς τους στόχους και υποεξέταση σε κάθε έναν από τους βασικούς τομείς που είναι αποτέλεσμα, να αναπτύξετε σχέδια δράσης όπου θα μετατρέπετε τους στόχους σε δράση, να καθιερώσετε ένα σαφές σύστημα προτεραιοτήτων, να χρησιμοποιήσετε τον χρόνο αποτελεσματικά, αποφεύγοντας τους χρονοβόρους, όπως διακοπές, αναβλητικότητα, έλλειψη οργάνωσης, μεταβιβάζοντας όσο το δυνατόν περισσότερη δουλειά, προσδιορίζοντας την ώρα της ημέρας που εργάζεστε πιο αποτελεσματικά και προγραμματίζετε δύσκολη εργασία την ώρα εκείνη, να επανεξετάζετε τακτικά την προσωπική πρόοδο και να βελτιώνετε την αυτοδιαχείριση όταν είναι απαραίτητο, να αναπτύσσετε ένα σύστημα διαχείρισης χρόνου που λειτουργεί για τον εαυτό σας, να έχετε ένα αποτελεσματικό σύστημα αντιμετώπισης γραφειοκρατίας και να μάθετε να λέτε όχι όταν είναι απαραίτητο.

Ο Allison (1996), όπως αναφέρεται στο Chyuan (1998), πρότεινε ότι είναι λογικό να προσεγγίζουμε το άγχος από δύο κατευθύνσεις. Μια προσέγγιση αναφέρεται συνήθως ως διαχείριση του άγχους και επικεντρώνεται στους παράγοντες της κατάστασης και τις μεθόδους μείωσης των απαιτήσεων της κατάστασης σε ένα άτομο (Kelehear, 2004). Η άλλη προσέγγιση διαχείρισης άγχους επικεντρώνεται στις συμπεριφορικές γνωστικές ή φυσιολογικές συνιστώσες της αντίδρασης ενός ατόμου σε μια προσπάθεια να επιτραπεί η πιο ήρεμη απάντηση στην απαιτητική κατάσταση. Οι στρατηγικές αντιμετώπισης είναι: διατήρηση ενός καλού προγράμματος φυσικής υγείας, απόσυρση και επαναφόρτιση, πνευματική, κοινωνική και πνευματική υποστήριξη, θετική στάση, ρεαλιστική προοπτική, αυξημένη εμπλοκή, διαχείριση χρόνου και οργάνωση.

Μελετώντας όλους τους διευθυντές του Ηνωμένου Βασιλείου σε εθνικό επίπεδο, οι Cooper και Kelly (1993), χρησιμοποιώντας την ανάλυση παραγοντικών παραγόντων, συγκέντρωσαν τις πηγές στρες στους ακόλουθους πέντε παράγοντες: φόρτο εργασίας, διαχείριση προσωπικού, διαχείριση πόρων, τοπικές εκπαιδευτικές αρχές και χειρισμό ανεπαρκών επιδόσεων του προσωπικού. Στην έρευνα Borg and Riding (1993), με 150 βοηθούς διευθυντές της Μάλτας και διευθυντές δύο βαθμίδων, φάνηκε ότι οι τρεις κύριες πηγές άγχους ήταν οι συχνές διακοπές της εργασίας τους, πολλές εργασίες γραφείου και η έλλειψη ή η ανεπάρκεια του σχολείου σε εξοπλισμό και μέσα.

Η μελέτη του Carr το 1994, με 94 διευθυντές στη Νότια Αυστραλία, αποκάλυψε ότι οι τρεις κύριοι παράγοντες που προκαλούν άγχος ήταν η έλλειψη υποστήριξης από το τμήμα εκπαίδευσης, οι δύσκολες απαιτήσεις εργασίας και οι προσδοκίες του εργοδότη και οι δυσκολίες διαπροσωπικών σχέσεων με το υπόλοιπο προσωπικό. Η Whan (1988), η οποία μελέτησε δέκα διευθυντές, και πάλι στην Αυστραλία, μέσω παρατήρησης, διαπίστωσε ότι οι κύριες πηγές άγχους σχετίζονταν με τους εκπαιδευτικούς (αλλαγή προσωπικού, συμπεριφορές, απουσίες και σχέσεις), βοηθητικό προσωπικό, η συμπεριφορά, οι επιδόσεις), οι γονείς, οι επίσημοι φορείς, καθώς και οι διοικητικοί και οργανωτικοί παράγοντες που σχετίζονται με την εκπαιδευτική πολιτική και το πρόγραμμα σπουδών, τον προγραμματισμό και την οργάνωση, τον εξοπλισμό, την υποδομή.

Οι ερευνητές Whan και Ross Thomas (1996), μελέτησαν δέκα διευθυντές δημοτικών σχολείων στην Αυστραλία, και διαπίστωσαν την ύπαρξη άγχους μέσω παρατήρησης και επιβεβαίωσης από φυσιολογικές μετρήσεις, καθώς υπήρξαν ημέρες κατά τις οποίες 9 από τους 10 διευθυντές επηρεάστηκαν από σοβαρή ή έντονη ανησυχία περισσότερο από το 30% του χρόνου εργασίας τους. Οι ερευνητές επισημαίνουν το γεγονός ότι το άγχος ποικίλλει από άτομο σε άτομο, αλλά από την ανάλυση της παρατηρούμενης δραστηριότητας με στοιχεία έντονης ή άγριας ανησυχίας αποκαλύφθηκε η ύπαρξη αγχογόνων ερεθισμάτων στην εργασία που είναι κοινά σε όλους τους διαχειριστές. Αυτά τα ερεθίσματα περιλαμβάνουν προβλήματα με τα κτίρια, πτυχές της συμπεριφοράς των μαθητών, ορισμένες συμπεριφορές και αντιδράσεις των εκπαιδευτικών, απόδοση διοικητικού προσωπικού, ανάπτυξη απαιτήσεων πολιτικής και προγράμματος σπουδών και σοβαρή εργασία που πρέπει να ολοκληρωθεί σε περιορισμένο χρονικό διάστημα.

Ο Cockburn (1996), μέσα από συνέντευξη από τους διευθυντές, αποκάλυψε ορισμένες πηγές που προκαλούν άγχος, όπως: ο τεράστιος όγκος δουλειάς γραφείου που πρέπει να πετύχουν, οι σχέσεις με το προσωπικό, οι γονείς και οι παράγοντες της κοινότητας, η οικονομική διαχείριση, η έλλειψη χρόνου, το προσωπικό και την ανάγκη λήψης αποφάσεων σε διάφορα θέματα. Αντίθετα, στην έρευνα του Nhundu (1999) με 95 διευθυντές στη Ζιμπάμπουε, οι τρεις πρώτοι λόγοι άγχους ήταν οι γονείς, η έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού και οι ανεπαρκείς πόροι.

Επιπλέον, ο Τσιακίρος και ο Πασιαρδής (2002) υπογραμμίζουν τους ακόλουθους τομείς που προκαλούν άγχος στους διευθυντές δημοτικών σχολείων:

- Διαπροσωπικές σχέσεις είτε με συναδέλφους είτε με γονείς ή ακόμα και παιδιά,
- Παρεμβάσεις ή απαιτήσεις γονέων σε διάφορα θέματα,
- Πότε να κάνετε κάτι δεν εξαρτάται από τον εαυτό τους, αλλά από άλλους,
- οργάνωση του σχολείου,
- όταν το έργο της σχολικής μονάδας διαβρωθεί από εξωσχολικούς παράγοντες,
- την επιτυχία της δουλειάς τους και, τέλος,
- τις υπερβολικές ευθύνες που πρέπει να αντιμετωπίσουν

Αυτά τα συμπτώματα έχουν αναδειχθεί και από πρότερες έρευνες. Συγκεκριμένα, στην έρευνα Ostell και Oakland (1995), με 80 ηγέτες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μέσω της ανάλυσης περιεχομένου, οι συναισθηματικές αντιδράσεις τους στις 160 προβληματικές καταστάσεις περιλάμβαναν συναισθήματα θυμού (43%), άγχος (29%), κατάθλιψη (16%), ενοχή (8%) και ευτυχία (3%). Επιπλέον, στην έρευνα των James και Vince (2001), με 14 δασκάλους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εκτός από το αξιοσημείωτο πάθος και αφοσίωσή τους στο έργο τους, βρέθηκαν διάφορα αρνητικά συναισθήματα που σχετίζονταν με τον ρόλο τους, όπως ο θυμός, η θλίψη και το άγχος.

Επιπλέον, οι Farber (1991) και οι Troman and Woods (2001) αναφέρουν μια σειρά ασθενειών που μπορούν να δημιουργηθούν από το άγχος όπως υψηλή αρτηριακή πίεση, υπερβολικά επίπεδα χοληστερόλης, στηθάγχη, κεφαλαλγίες, έλκη, λιποθυμία, χρόνιο πόνο στην πλάτη, κοιλιακό και στομάχι διαταραχές, σύνδρομο ευερέθιστου εντέρου, αλλεργίες και άσθμα, μείωση βάρους, στεφανιαίες νόσοι, αρθρίτιδα, δυσπεψία, αϋπνία και άλλες.

Σύμφωνα με τους Travers και Cooper (1996), η συνεχιζόμενη έκθεση σε παρατεταμένο άγχος οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε επισφαλή σωματική και ψυχική υγεία, δυσαρέσκεια στην εργασία, πρόωρη συνταξιοδότηση, υψηλό βαθμό απουσιών, πρόθεση εγκατάλειψης του επαγγέλματος και, τέλος, εξάντληση. Οι Travers και Cooper διαπίστωσαν ότι 66% των ερωτηθέντων σκέφτηκαν σοβαρά να εγκαταλείψουν τη δουλειά τους τα τελευταία πέντε χρόνια, το 28% αναζητούσαν εναλλακτική απασχόληση ενώ το 13% ζήτησε πρόωρη συνταξιοδότηση. Οι λόγοι ήταν ότι οι καθηγητές ζητούσαν περισσότερη δουλειά με τη μορφή βελτιωμένου κοινωνικού καθεστώτος, ευκαιριών προώθησης και καλύτερης αμοιβής.

Επιπλέον, ο Nias (1990) διαπίστωσε στη δική του έρευνα ότι το άγχος και η κόπωση ήταν μία από τις τρεις πηγές που συχνά αναφέρθηκαν από όλο και περισσότερους δασκάλους ότι ήταν δυσαρεστημένοι με την εργασία. Οι άλλες δύο πηγές ήταν κακές συνθήκες εργασίας και έλλειψη αυτονομίας. Ο Evans (1998) διαπίστωσε στην έρευνά της ότι αυτό που προκαλεί δυσαρέσκεια με τους δασκάλους είναι η ασυμβατότητα με το συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο στο οποίο εργάζονται. Επιπλέον, οι Brown και Ralph (1998) κατατάσσουν την δυσαρέσκεια στην εργασία και το χαμηλό επίπεδο παραγωγικότητας μεταξύ των πιο κοινών σημείων ανησυχίας, ενώ ο Elangovan (2001) καταλήγει στην έρευνά του ότι η επίπτωση του άγχους είναι κυρίως επί της εργασιακής ικανοποίησης και προτείνει τα μοντέλα άγχους που δεν περιλαμβάνουν την ικανοποίηση από την εργασία ως εξαρτημένη μεταβλητή είναι ελλιπή.

Εν κατακλείδι, καθώς το στρες δεν μπορεί να αποφευχθεί, ο εντοπισμός αποτελεσματικών στρατηγικών αντιμετώπισης μπορεί να παρέχει στους διευθυντές του σχολείου τα εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να μειώσουν την ποσότητα του στρες στο περιβάλλον τους και να μετριάσουν την επίδραση του στρες σε αυτά. Είναι πολύ σημαντικό να διερευνηθούν οι αιτίες του στρες καθώς και οι τεχνικές πρόληψης ή αντιμετώπισης που χρησιμοποιούνται για την αντιμετώπιση του στρες.

3.2 Σκοπός της μελέτης

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση του εργασιακού άγχους των στελεχών διοίκησης των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στα σχολεία της Δυτικής Θεσσαλονίκης.

3.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που απορρέουν από το σκοπό της εργασίας είναι τα εξής:

1. Ποιες είναι οι πηγές άγχους των στελεχών διοίκησης της εκπαίδευσης;
2. Ποια τα συμπτώματα του άγχους στα στελέχη διοίκησης της εκπαίδευσης;
3. Ποιες είναι οι επιπτώσεις του άγχους στα στελέχη διοίκησης της εκπαίδευσης;
4. Ποιες είναι οι στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους των στελεχών διοίκησης της εκπαίδευσης;

4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.1 Δείγμα

Το πρώτο σημαντικό βήμα στη διαδικασία συλλογής ποσοτικών δεδομένων είναι ο εντοπισμός των ατόμων και των θέσεων που ερευνήθηκαν. Επιπλέον, ο ερευνητής θα πρέπει να αποφασίσει ποια ομάδα θα είναι η πλέον κατάλληλη για τη μελέτη. Αυτή η ομάδα είναι ο πληθυσμός της έρευνας. Ο πληθυσμός στόχος είναι μια ομάδα ατόμων με ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά που ο ερευνητής μπορεί να ταυτιστεί και να μελετήσει. Από αυτόν τον πληθυσμό-στόχο, ο ερευνητής επιλέγει συχνά ένα συγκεκριμένο δείγμα ανθρώπων - δηλαδή ένα υποσύνολο του πληθυσμού-στόχου - προκειμένου να γενικευτεί το αποτέλεσμα της έρευνας (Creswell, 2012).

Η παρούσα ερευνητική εργασία διεξήχθη στη δυτική Θεσσαλονίκη, από το Δεκέμβριο 2018 έως και το Φεβρουάριο 2019.

Η παράδοση του ερωτηματολογίου έγινε από τον ίδιο τον ερευνητή με την αποστολή του link. Στο email είχε καταχωρηθεί εκτός από το ερωτηματολόγιο και κείμενο με τα στοιχεία επικοινωνίας του ερευνητή - τηλέφωνο και email- για οποιαδήποτε απορία ή διευκρίνιση, καθώς και οδηγίες για την σωστή συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Κατά την παράδοση πραγματοποιήθηκαν οι απαραίτητες εξηγήσεις για την διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και τονίζοντας τους αυστηρούς κανόνες τήρησης της ανωνυμίας για να μην υπάρχει αμφιβολία περί ανωνυμίας της έρευνας.

Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από άτομα όλων των ηλικιών, άντρες και γυναίκες που είχαν διοικητική θέση στην εκπαίδευση.

Συνολικά συγκεντρώθηκαν 130 ερωτηματολόγια. Το ποσοστό ανταπόκρισης είναι απόλυτα ικανοποιητικό. Η μέθοδος δειγματοληψίας ήταν δειγματοληψία ευκολίας, καθώς δεν χρησιμοποιήθηκε κάποιου είδους στοχαστική διαδικασία για την επιλογή των συμμετεχόντων με συγκεκριμένη τυχαία μέθοδο, αλλά τα ερωτηματολόγια μοιράζονταν σε όλους τους εκπαιδευτικούς ανεξαιρέτως με την πιθανότητα να είναι ένα στοιχείο του πληθυσμού ώστε η δειγματοληψία να μην είναι γνωστή εκ των προτέρων.

4.2 Ερευνητική προσέγγιση

Προς την επίτευξη της απάντησης των ερευνητικών ερωτημάτων χρησιμοποιήθηκε μία ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου. Η επιλογή του ερωτηματολογίου με χρήση ερωτήσεων κλειστού τύπου κλίμακας Likert υπαγορεύτηκε από το πλήθος των πληροφοριών που έπρεπε να συλλεχθούν αλλά και από σχετικά μεγάλο δείγμα.

Στην παρούσα έρευνα θα ακολουθηθεί μία ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου. με επίκεντρο τους συμμετέχοντες υποδιευθυντές και διευθυντές σχολικών μονάδων. Στόχος ήταν, πέρα από τις απόψεις τους, τον τρόπο που ερμηνεύουν τις καταστάσεις και τη σημασία που προσδίδουν στη ίδια τους τη συμπεριφορά (Woods, 1999, σ. 152) να δοθεί έμφαση στη διερεύνηση σε βάθος και διεξοδικά των στάσεων, εμπειριών και αντιλήψεων των υποδιευθυντών, διευθυντών και προϊσταμένων προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με το υπό διαπραγμάτευση θέμα της έρευνας.

4.3 Ερευνητικό εργαλείο

Ως ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Η επιλογή αυτή στηρίχτηκε στο ότι το ερωτηματολόγιο αποτελεί ένα από τα ευρέως διαδεδομένα και εύχρηστα ερευνητικά εργαλεία για έρευνες επισκόπησης γιατί παρέχει τη δυνατότητα συγκέντρωσης δεδομένων από μεγάλες πληθυσμιακές ομάδες σε μικρό χρονικό διάστημα (Παρασκευόπουλος, 1993), είναι εύκολο στην ανάλυση και μπορεί να χρησιμοποιηθεί με την απουσία του ερευνητή (Wilson & McLean, 1994) και με μικρή δαπάνη σε χρήμα, χρόνο και κόπο. Επίσης, εξασφαλίζοντας την ανωνυμία, επιτρέπει την ελεύθερη έκφραση και την χωρίς άγχος έκφραση των απόψεων, τις οποίες παρεμποδίζει η παρουσία του άλλου (Βάμβουκας, 2007). Δίνει τη δυνατότητα να επεξεργαστούν τα δεδομένα με το λογισμικό SPSS (Kumar, 1996) και αυξάνει το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των ερωτώμενων στην ερευνητική διαδικασία (Javeau, 2000). Κατά τον Βάμβουκα (1997), το ερωτηματολόγιο είναι η πιο κατάλληλη μέθοδος για τη διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων. Στη συγκεκριμένη έρευνα θα ήταν εξαιρετικά χρονοβόρα και ανέφικτη η συλλογή δεδομένων με κάποια άλλη τεχνική, δεδομένου του εύρους του θέματος, αλλά και του αριθμού των υποκειμένων.

Η επιλογή των ερωτήσεων και η σύνταξη του ερωτηματολογίου, βασίστηκαν στην επισκόπηση της βιβλιογραφίας. Με κλειστού τύπου ερωτήσεις, διασφαλίστηκε η αντικειμενικότητα των απαντήσεων και έγινε πιο εύκολη και γρήγορη η κωδικοποίηση και η επεξεργασία τους (Βάμβουκας, 2007).

Για την κατασκευή των ερωτήσεων χρησιμοποιήθηκε η πεντάβαθμη κλίμακα ιεράρχησης Likert (Likert, 1932) η οποία είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για την αποτύπωση απόψεων, αντιλήψεων και συμπεριφορών των συμμετεχόντων, κάτι που συμβαδίζει απόλυτα με τους στόχους της συγκεκριμένης έρευνας. Επίσης, συμπεριλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο και απαντήσεις πολλαπλής επιλογής, όπως και διχοτομικές απαντήσεις, οι οποίες μπορούν να επιφέρουν ποσοτικά δεδομένα (Cohen, Manion, Morrison, 2008).

Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τέσσερις ενότητες, στις οποίες αποτυπώθηκαν αντίστοιχα:

- Τα Δημογραφικά Στοιχεία των ερωτηθέντων που αφορούσαν το φύλο, την ηλικιακή κατηγορία, τις σπουδές, τη διδακτική εμπειρία κλπ (8 ερωτήσεις)
- Οι πηγές άγχους των στελεχών διοίκησης (29 ερωτήσεις)
- Τα συμπτώματα και οι επιπτώσεις του άγχους των εκπαιδευτικών (25 ερωτήσεις).
- Οι στρατηγικές αντιμετώπιση του άγχους (19 ερωτήσεις)

4.4 Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Στην ενότητα αυτή περιγράφεται ο τρόπος συλλογής δεδομένων. Προκειμένου να συλλεχθούν τα δεδομένα της παρούσας έρευνας δημιουργήσαμε ένα σχέδιο έρευνας το οποίο θα όριζε τα βήματα που θα κάναμε ώστε να ολοκληρωθεί με επιτυχία η μελέτη μας. Για να μπορεί ένα ερωτηματολόγιο να ελαχιστοποιήσει τα σφάλματα κρίνεται αναγκαίο πριν από την ευρεία χρήση του να γίνει ένας προέλεγχος για να διαπιστώσουμε τυχόν σφάλματα και να τα διορθώσουμε (Babbie, 2011).

Ο προέλεγχος πραγματοποιήθηκε σε ένα μικρό δείγμα που ονομάζεται πιλοτικό δείγμα. Αυτό έχει σαν στόχο να διαπιστώσουμε αν το ερωτηματολόγιο είναι σαφές και κατανοητό στους ερωτώμενους και αν όχι, που ακριβώς είναι το πρόβλημα ώστε να το

διορθώσουμε. Έτσι, αφού πρώτα ήρθαμε σε επαφή, είτε τηλεφωνική είτε άμεσα προσωπική, με διευθυντές σχολείων α/θμιας εκπαίδευσης της δυτικής Θεσσαλονίκης φροντίσαμε να τους ενημερώσουμε για τους λόγους και τους στόχους της έρευνας μας τονίζοντας τη σημασία που θα είχε η συμμετοχή του σχολείου τους. Έπειτα από τη σύμφωνη γνώμη των διευθυντών των σχολείων αποστείλαμε το ερωτηματολόγιο μέσω του Google forms. Συνολικά συγκεντρώθηκαν 130 ερωτηματολόγια.

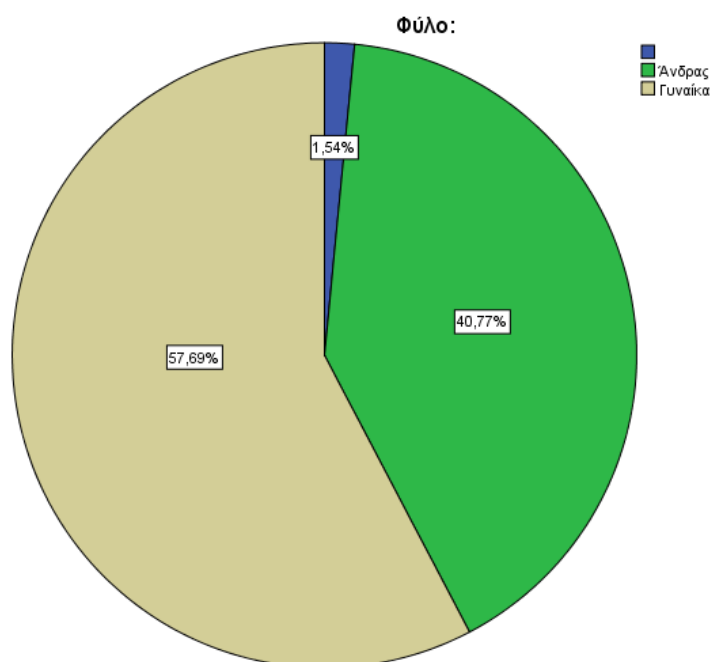
4.5 Στατιστικές τεχνικές ανάλυσης δεδομένων

Για την ανάλυση και την επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχτηκαν μέσω των ερωτηματολογίων, έγινε χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS 20.0 (Statistical – Package – for – Social - Sciences). Χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι και τεχνικές από την περιγραφική και την επαγωγική στατιστική. Αρχικά, στα πλαίσια της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης χρησιμοποιήθηκαν οι πίνακες συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων (Frequencies), καθώς και μέσοι όροι και αποκλίσεις με σκοπό να δοθεί μια γενική περιγραφική εικόνα των δεδομένων και να γίνουν κάποιες πρώτες συγκρίσεις. Σχετικά με την επαγωγική στατιστική, χρησιμοποιήθηκε το τεστ One-way-Anova, έτσι ώστε να διαπιστωθεί η ύπαρξη ή μη στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα στους μέσους όρους των εξαρτημένων μεταβλητών.

5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1 Δημογραφικά

Στην έρευνα συμμετείχαν 130 άτομα εκ των οποίων οι 53 ήταν άνδρες και οι 75 γυναίκες, ενώ 2 δεν απάντησαν σχετικά με το φύλο τους.

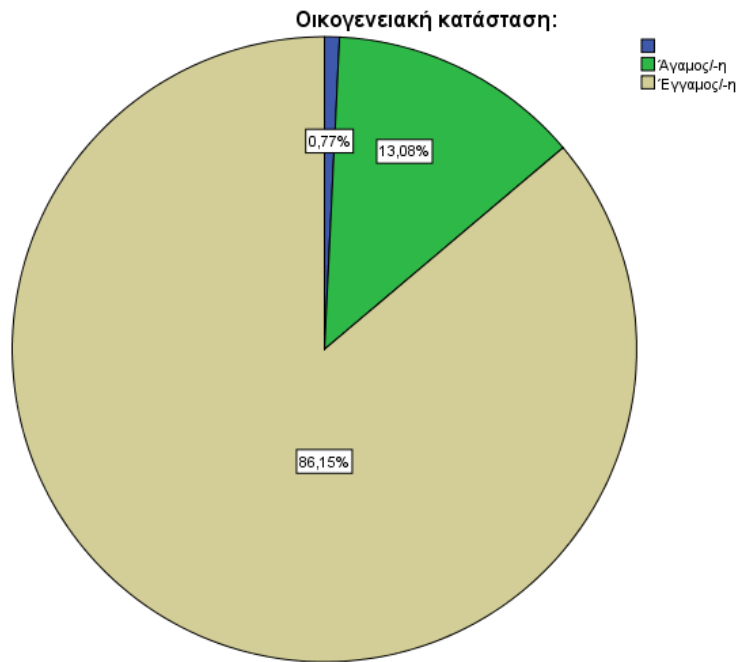


Διάγραμμα 1. Φύλο

Πίνακας 1. Φύλο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	2	1,5	1,5	1,5
Valid	Άνδρας	53	40,8	40,8
	Γυναίκα	75	57,7	57,7
	Total	130	100,0	100,0

Ακόμα, το 86,2% ήταν παντρεμένοι και το 13,1% ανύπαντροι.

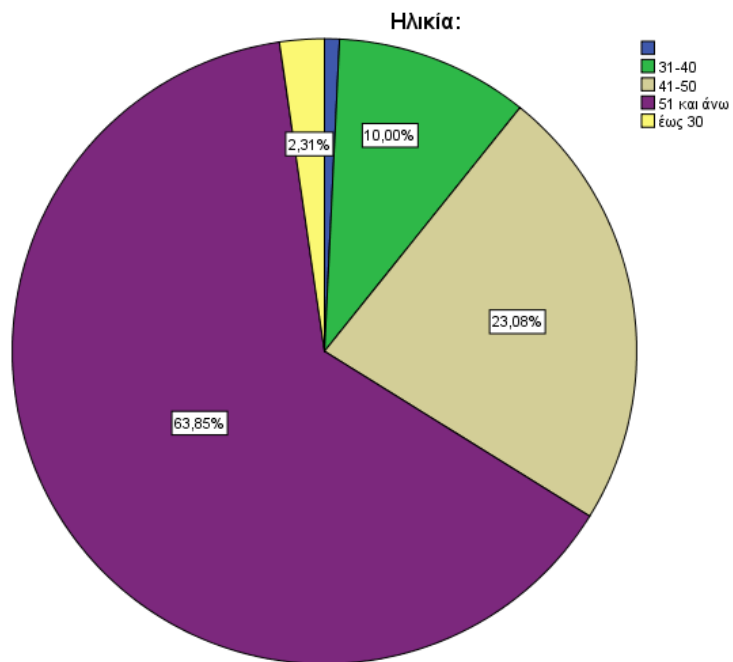


Διάγραμμα 2. Οικογενειακή κατάσταση

Πίνακας 2. Οικογενειακή κατάσταση

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Άγαμος/-η	17	13,1	13,1	13,8
Έγγαμος/-η	112	86,2	86,2	100,0
Total	130	100,0	100,0	

Ηλικιακά, το 63,8% ήταν πάνω από 50 ετών, το 23,1% ήταν μεταξύ 41 και 50 ετών, το 10% ήταν 31-40 ετών και το 2,3% ήταν κάτω από 30.

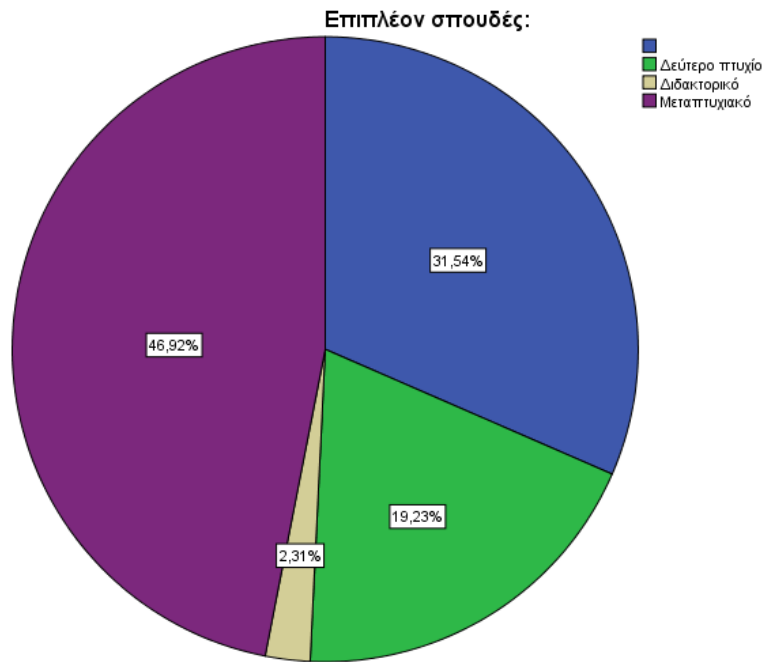


Διάγραμμα 3. Ηλικία

Πίνακας 3. Ηλικία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	1	,8	,8	,8
Valid 31-40	13	10,0	10,0	10,8
41-50	30	23,1	23,1	33,8
51 και άνω	83	63,8	63,8	97,7
έως 30	3	2,3	2,3	100,0
Total	130	100,0	100,0	

Εκτός από το βασικό τους πτυχίο, το 46,9% είχαν μεταπτυχιακό, το 19,2% ένα δεύτερο πτυχίο, το 2,3% διδακτορικό και το 31,5% δεν είχαν επιπλέον σπουδές ή δεν απάντησαν.

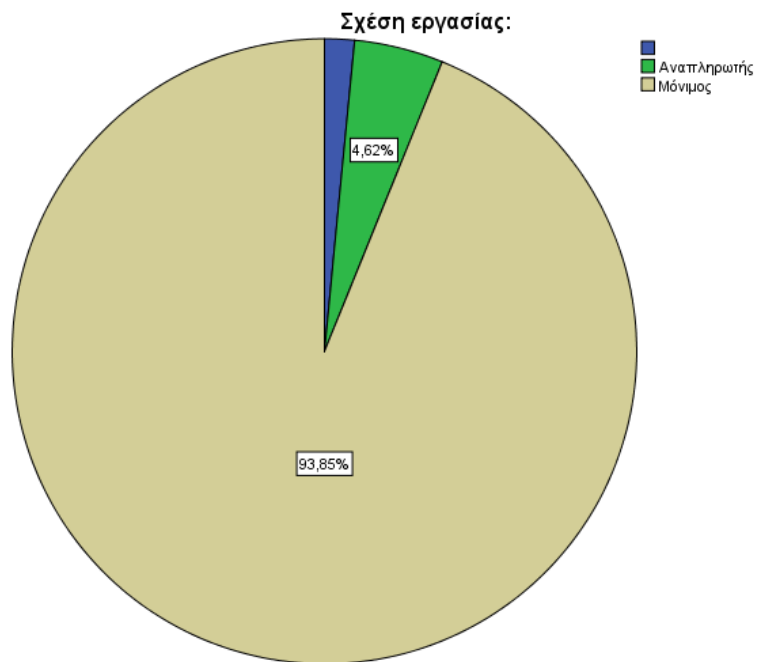


Διάγραμμα 4. Επιπλέον σπουδές

Πίνακας 4. Επιπλέον σπουδές

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	41	31,5	31,5	31,5
Valid Δεύτερο πτυχίο	25	19,2	19,2	50,8
Valid Διδακτορικό	3	2,3	2,3	53,1
Valid Μεταπτυχιακό	61	46,9	46,9	100,0
Total	130	100,0	100,0	

Η μεγάλη πλειοψηφία (93,8%) ήταν μόνιμα διορισμένοι και το 4,6% ήταν αναπληρωτές.

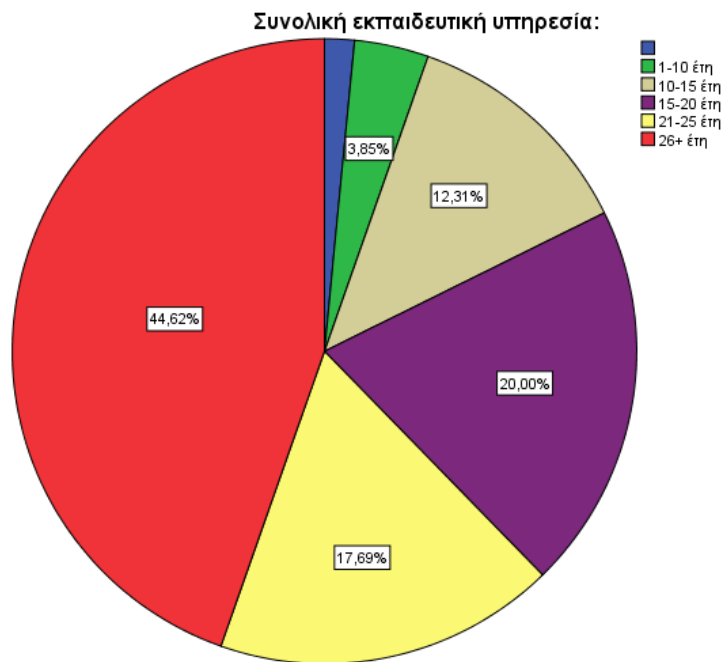


Διάγραμμα 5. Σχέση εργασίας

Πίνακας 5. Σχέση εργασίας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Αναπληρωτής	2	1,5	1,5	1,5
Μόνιμος	6	4,6	4,6	6,2
Total	122	93,8	93,8	100,0
Total	130	100,0	100,0	

Το 44,6% ήταν με πάνω από 25 έτη εκπαιδευτική υπηρεσία, το 20% είχαν 15-20 έτη, το 17,7% 21-25 έτη, το 12,3% 10-15 έτη και το 3,8% 1-10 έτη εκπαιδευτική υπηρεσία.

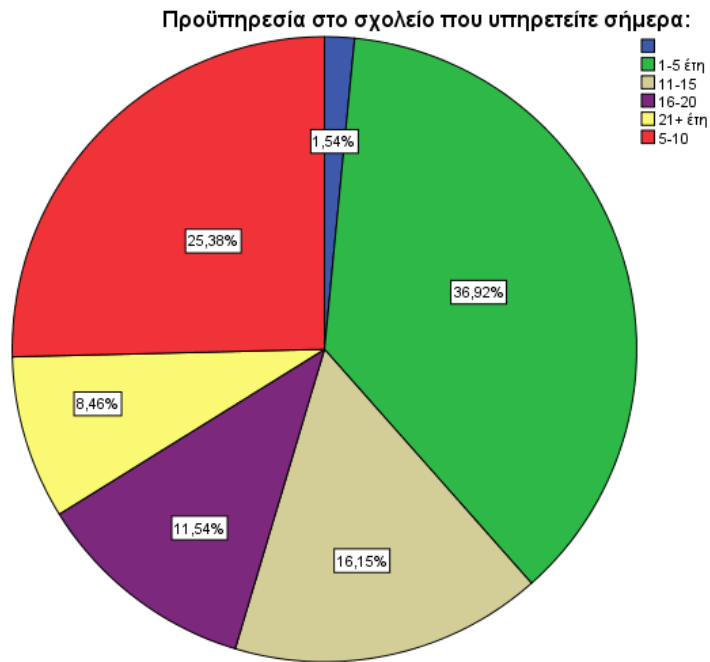


Διάγραμμα 6. Συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία

Πίνακας 6. Συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	2	1,5	1,5	1,5
Valid 1-10 έτη	5	3,8	3,8	5,4
10-15 έτη	16	12,3	12,3	17,7
15-20 έτη	26	20,0	20,0	37,7
21-25 έτη	23	17,7	17,7	55,4
26+ έτη	58	44,6	44,6	100,0
Total	130	100,0	100,0	

Αντίστοιχα, στο σχολείο που υπηρετούν σήμερα, το 36,9% είχαν 1-5 έτη προϋπηρεσία, το 25,4% είχαν 5-10 έτη, το 16,2% 11-15 έτη, το 11,5% 16-20 έτη και το 8,5% πάνω από 20 έτη.



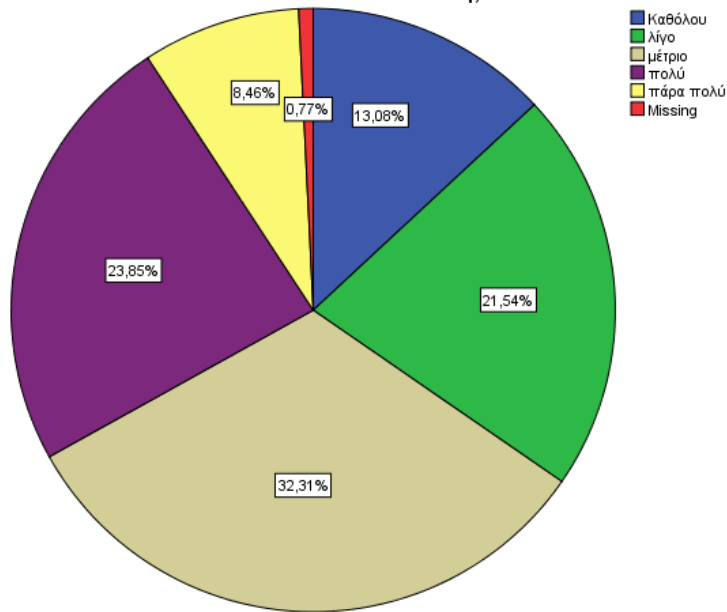
Διάγραμμα 7. Προϋπηρεσία στο σχολείο που υπηρετείτε σήμερα

Πίνακας 7. Προϋπηρεσία στο σχολείο που υπηρετείτε σήμερα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	2	1,5	1,5	1,5
Valid 1-5 έτη	48	36,9	36,9	38,5
11-15	21	16,2	16,2	54,6
16-20	15	11,5	11,5	66,2
21+ έτη	11	8,5	8,5	74,6
5-10	33	25,4	25,4	100,0
Total	130	100,0	100,0	

Η πλειοψηφία (65,1%) είπαν πως η κατοχή της θέσης του/της διευθυντή/ντριας στην εκπαίδευση τους προκαλεί μέτριο-πάρα πολύ άγχος.

Πόσο άγχος σας προκαλεί η κατοχή της θέσης του/της διευθυντή/ντριας στην εκπαίδευση;



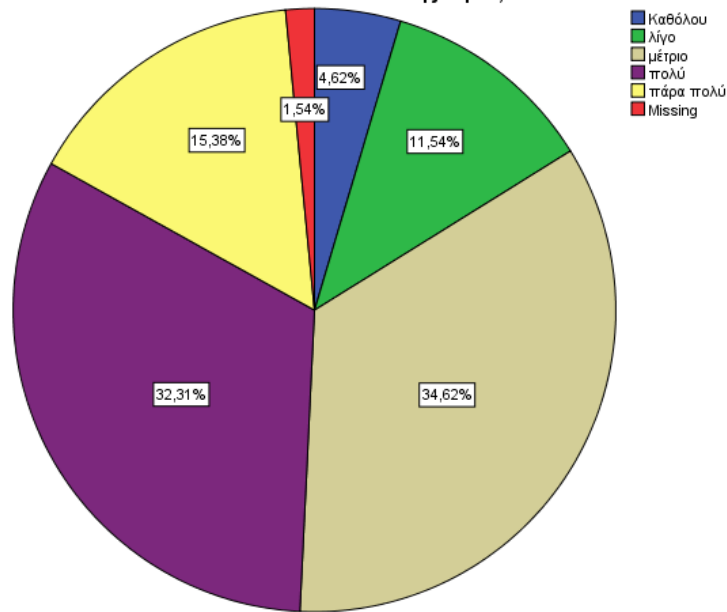
Διάγραμμα 8. Πόσο άγχος σας προκαλεί η κατοχή της θέσης του/της διευθυντή/ντριας στην εκπαίδευση;

Πίνακας 8. Πόσο άγχος σας προκαλεί η κατοχή της θέσης του/της διευθυντή/ντριας στην εκπαίδευση;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent	
Valid	Καθόλου	17	13,1	13,2	13,2
	λίγο	28	21,5	21,7	34,9
	μέτριο	42	32,3	32,6	67,4
	πολύ	31	23,8	24,0	91,5
	πάρα πολύ	11	8,5	8,5	100,0
	Total	129	99,2	100,0	
Missing	System	1	,8		
Total		130	100,0		

Ακόμα, το 83,6% είπαν πως είναι μέτρια έως πάρα πολύ ικανοποιημένοι από τη θέση που κατέχουν ως διευθυντής/ντρια.

Σε γενικές γραμμές πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τη θέση που κατέχετε ως διευθυντής/ντρια;



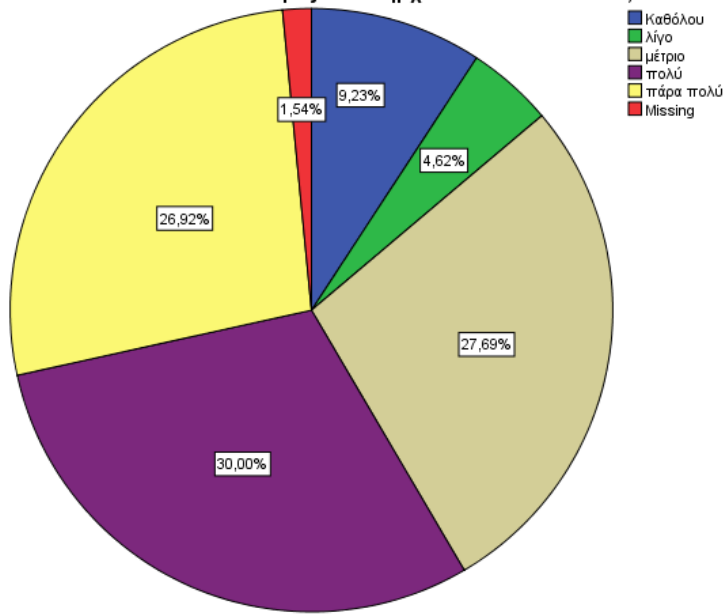
Διάγραμμα 9. Σε γενικές γραμμές πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τη θέση που κατέχετε ως διευθυντής/ντρια;

Πίνακας 9. Σε γενικές γραμμές πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τη θέση που κατέχετε ως διευθυντής/ντρια;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	6	4,6	4,7
	λίγο	15	11,5	11,7
	μέτριο	45	34,6	35,2
	πολύ	42	32,3	32,8
	πάρα πολύ	20	15,4	15,6
	Total	128	98,5	100,0
Missing	System	2	1,5	
Total		130	100,0	

Τέλος, το 85,9% είπαν πως αν είχαν την ευκαιρία να διεκδικήσουν ξανά τη θέση διευθυντή/ντριας, θα υπήρχαν μέτριες έως πάρα πολλές πιθανότητες να κάνουν το ίδιο.

Αν είχατε την ευκαιρία να διεκδικούσατε ξανά τη θέση διευθυντή/ντριας, τι πιθανότητες θα υπήρχαν να κάνατε το ίδιο;



Διάγραμμα 10. Αν είχατε την ευκαιρία να διεκδικούσατε ξανά τη θέση διευθυντή/ντριας, τι πιθανότητες θα υπήρχαν να κάνατε το ίδιο;

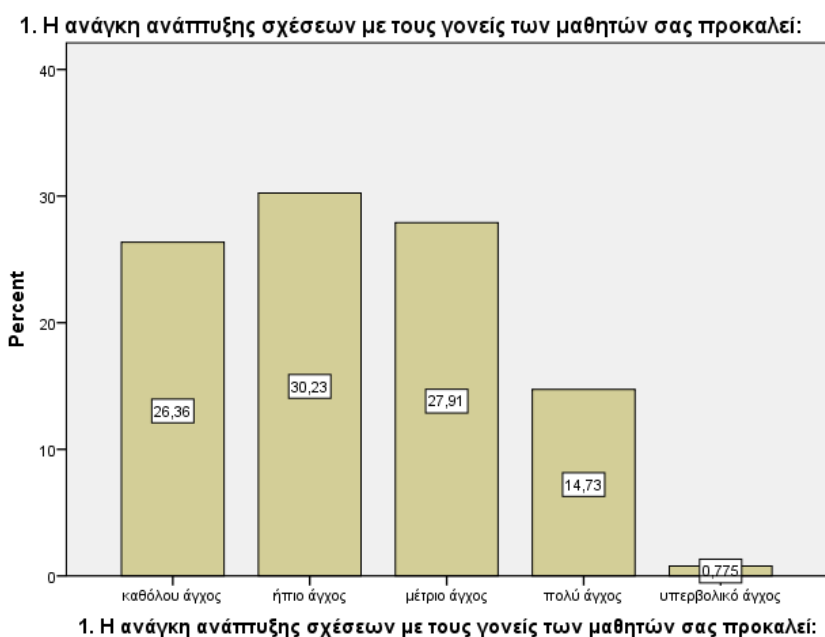
Πίνακας 10. Αν είχατε την ευκαιρία να διεκδικούσατε ξανά τη θέση διευθυντή/ντριας, τι πιθανότητες θα υπήρχαν να κάνατε το ίδιο;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Καθόλου	12	9,2	9,4	9,4
λίγο	6	4,6	4,7	14,1
μέτριο	36	27,7	28,1	42,2
πολύ	39	30,0	30,5	72,7
πάρα πολύ	35	26,9	27,3	100,0
Total	128	98,5	100,0	
Missing System	2	1,5		
Total	130	100,0		

5.2 Πηγές άγχους

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με το βαθμό που σας προκαλεί άγχος η κάθε πηγή από τις 29 που αναφέρονταν, με βάση μια πεντάβαθμη κλίμακα.

Αρχικά, το 43,4% είπαν πως η ανάγκη ανάπτυξης σχέσεων με τους γονείς των μαθητών τους προκαλεί μέτριο έως υπερβολικό άγχος, το 79,1% είπαν πως του αγχώνει σημαντικά η ανεπάρκεια της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής, το 65,1% αγχώνονται σημαντικά από την υποστήριξη και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, το 83,7% από την έλλειψη ενδιαφέροντος των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους, το 47,3% από τις περιορισμένες ευκαιρίες για προαγωγή, το 85,3% από τις φτωχές επιδόσεις των μαθητών του σχολείου και το 72,9% από τις συχνές διακοπές της εργασίας τους για διάφορους λόγους.



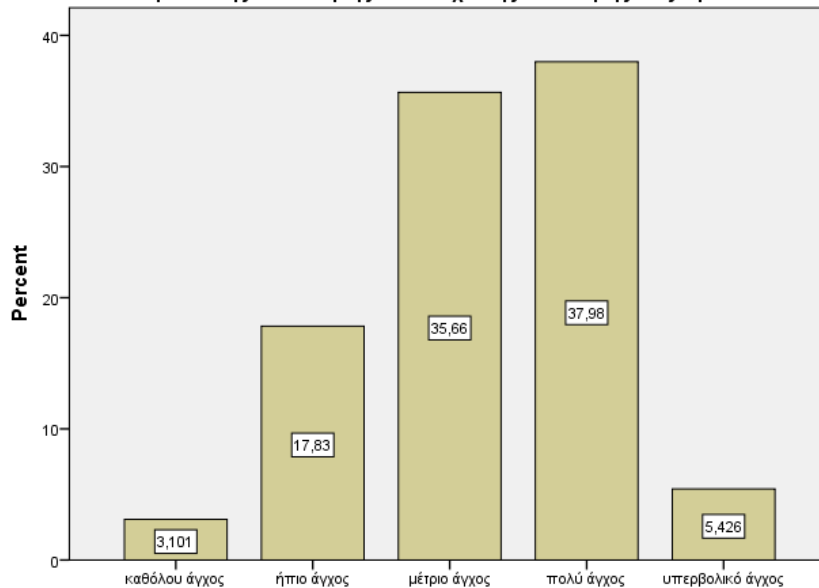
Διάγραμμα 11. Η ανάγκη ανάπτυξης σχέσεων με τους γονείς των μαθητών σας προκαλεί

Πίνακας 11. Η ανάγκη ανάπτυξης σχέσεων με τους γονείς των μαθητών σας προκαλεί

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου άγχος	34	26,2	26,4	26,4

	ήπιο άγχος	39	30,0	30,2	56,6
	μέτριο άγχος	36	27,7	27,9	84,5
	πολύ άγχος	19	14,6	14,7	99,2
	υπερβολικό άγχος	1	,8	,8	100,0
	Total	129	99,2	100,0	
Missing	System	1	,8		
Total		130	100,0		

2. Η ανεπάρκεια της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής σας προκαλεί:



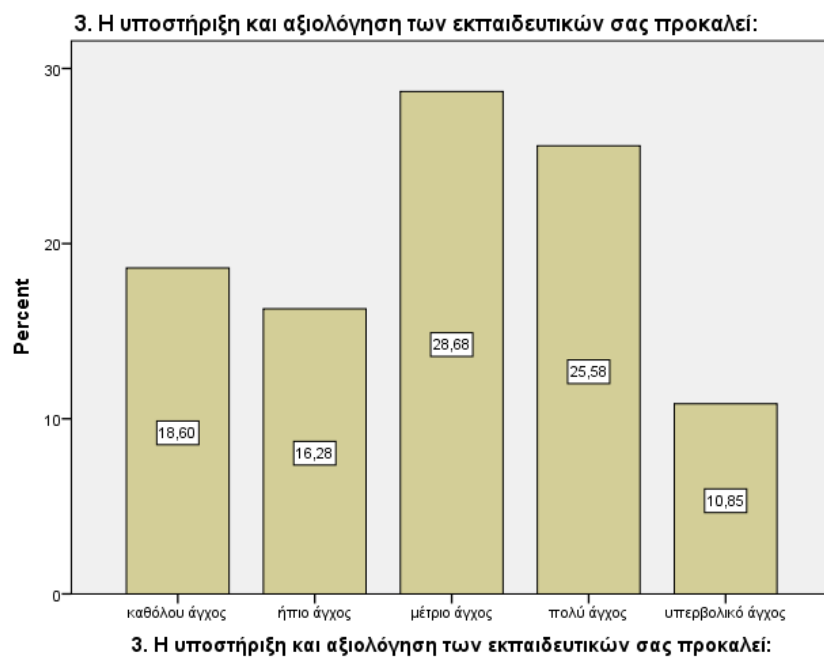
2. Η ανεπάρκεια της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής σας προκαλεί:

Διάγραμμα 12. Η ανεπάρκεια της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής σας προκαλεί

Πίνακας 12. Η ανεπάρκεια της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής σας προκαλεί

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	καθόλου άγχος	4	3,1	3,1
	ήπιο άγχος	23	17,7	20,9
	μέτριο άγχος	46	35,4	56,6

	πολύ άγχος	49	37,7	38,0	94,6
	υπερβολικό άγχος	7	5,4	5,4	100,0
	Total	129	99,2	100,0	
Missing	System	1	,8		
Total		130	100,0		



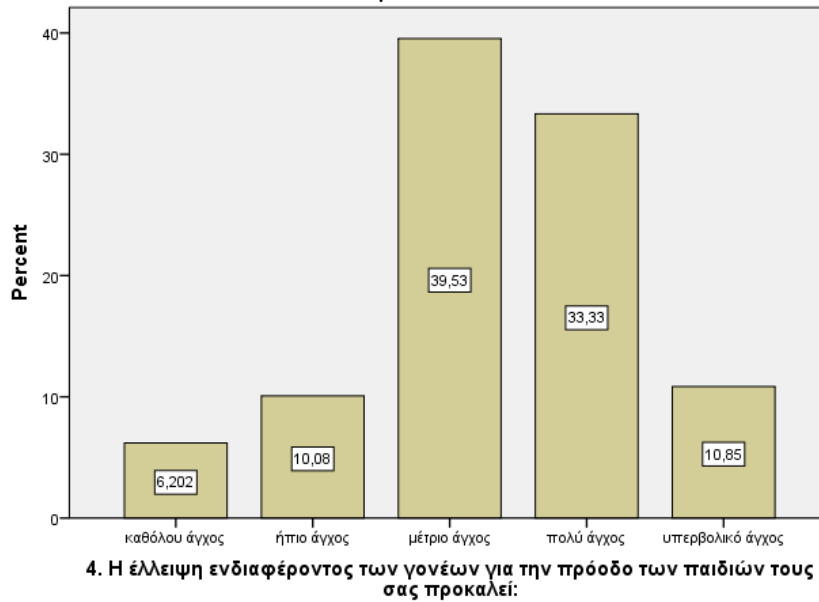
Διάγραμμα 13. Η υποστήριξη και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σας προκαλεί

Πίνακας 13. Η υποστήριξη και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σας προκαλεί

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου άγχος	24	18,5	18,6	18,6
ήπιο άγχος	21	16,2	16,3	34,9
μέτριο άγχος	37	28,5	28,7	63,6
πολύ άγχος	33	25,4	25,6	89,1
υπερβολικό άγχος	14	10,8	10,9	100,0

Total	129	99,2	100,0
Missing System	1	,8	
Total	130	100,0	

4. Η έλλειψη ενδιαφέροντος των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους σας προκαλεί:



Διάγραμμα 14. Η έλλειψη ενδιαφέροντος των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους σας προκαλεί

Πίνακας 14. Η έλλειψη ενδιαφέροντος των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους σας προκαλεί

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
καθόλου άγχος	8	6,2	6,2	6,2
ήπιο άγχος	13	10,0	10,1	16,3
μέτριο άγχος	51	39,2	39,5	55,8
πολύ άγχος	43	33,1	33,3	89,1
υπερβολικό άγχος	14	10,8	10,9	100,0
Total	129	99,2	100,0	
Missing System	1	,8		

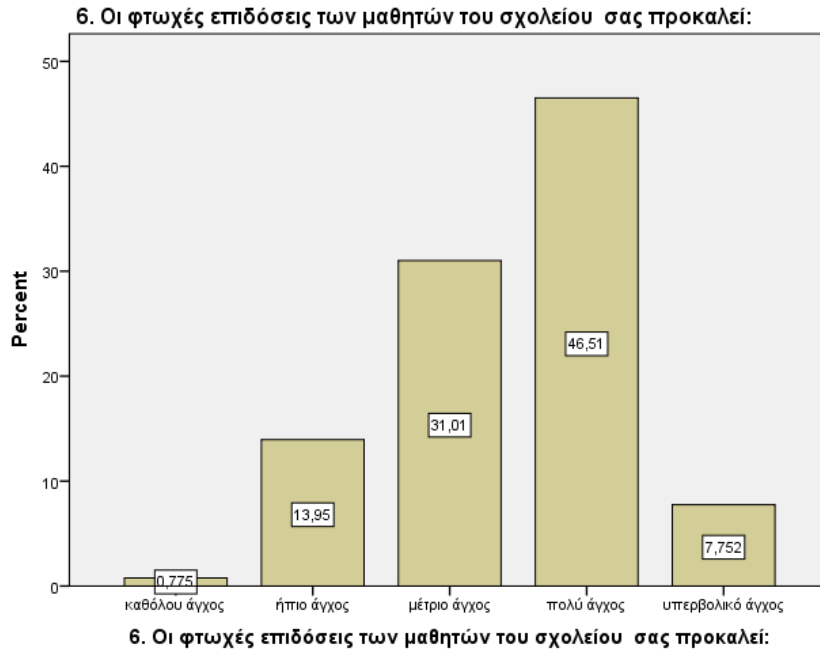
Total	130	100,0		
-------	-----	-------	--	--



Διάγραμμα 15. Οι περιορισμένες ευκαιρίες για προαγωγή σας προκαλεί

Πίνακας 15. Οι περιορισμένες ευκαιρίες για προαγωγή σας προκαλεί

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου άγχος	32	24,6	24,8	24,8
ήπιο άγχος	36	27,7	27,9	52,7
μέτριο άγχος	31	23,8	24,0	76,7
πολύ άγχος	27	20,8	20,9	97,7
υπερβολικό άγχος	3	2,3	2,3	100,0
Total	129	99,2	100,0	
Missing System	1	,8		
Total	130	100,0		

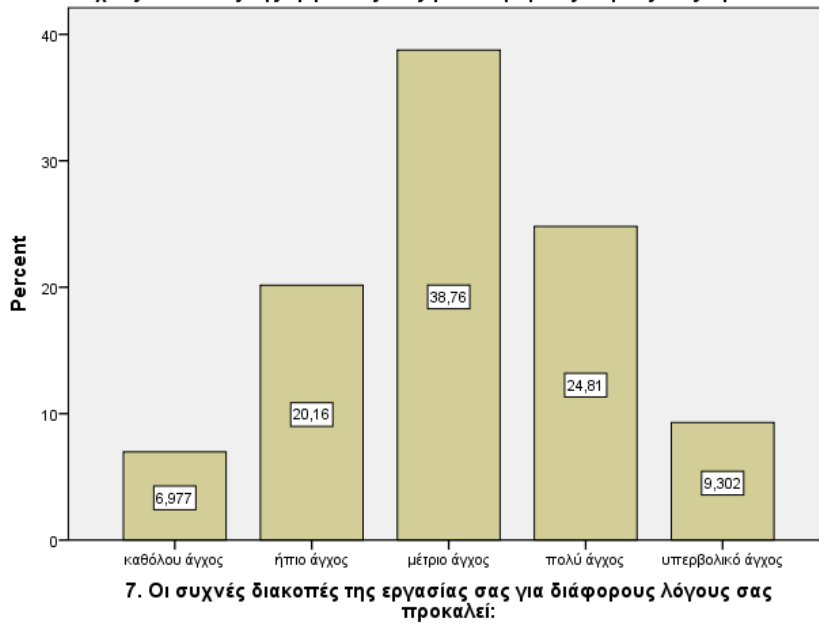


Διάγραμμα 16. Οι φτωχές επιδόσεις των μαθητών του σχολείου μου σας προκαλεί

Πίνακας 16. Οι φτωχές επιδόσεις των μαθητών του σχολείου σας προκαλεί

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου άγχος	1	,8	,8	,8
Valid ήπιο άγχος	18	13,8	14,0	14,7
Valid μέτριο άγχος	40	30,8	31,0	45,7
Valid πολύ άγχος	60	46,2	46,5	92,2
Valid υπερβολικό άγχος	10	7,7	7,8	100,0
Total	129	99,2	100,0	
Missing System	1	,8		
Total	130	100,0		

7. Οι συχνές διακοπές της εργασίας σας για διάφορους λόγους σας προκαλεί:



Διάγραμμα 17. Οι συχνές διακοπές της εργασίας μου για διάφορους λόγους σας προκαλεί

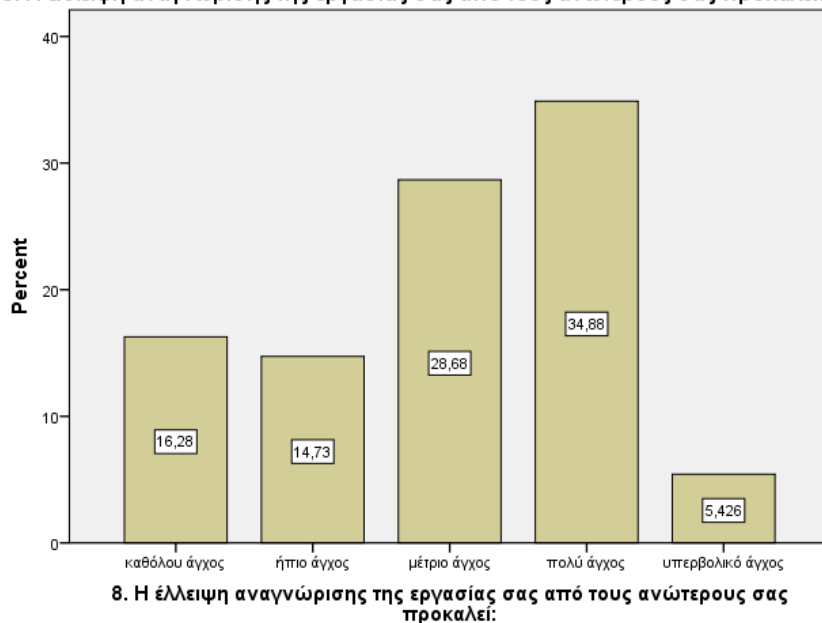
Πίνακας 17. Οι συχνές διακοπές της εργασίας σας για διάφορους λόγους σας προκαλεί

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου άγχος	9	6,9	7,0	7,0
Valid ήπιο άγχος	26	20,0	20,2	27,1
Valid μέτριο άγχος	50	38,5	38,8	65,9
Valid πολύ άγχος	32	24,6	24,8	90,7
Valid υπερβολικό άγχος	12	9,2	9,3	100,0
Total	129	99,2	100,0	
Missing System	1	,8		
Total	130	100,0		

Ακόμα, η έλλειψη αναγνώρισης της εργασίας τους από τους ανώτερους προκαλεί μέτριο έως υπερβολικό άγχος στο 69%, η έλλειψη υποστήριξης από τους εκπαιδευτικούς στο χειρισμό θεμάτων πειθαρχίας προκαλεί σημαντικό άγχος στο

82,9%, το 71,9% αγχώνονται σημαντικά από την πολλή γραφειακή δουλειά που πρέπει να διεκπεραιώσουν, το 84,5% από την έλλειψη ή τη φτωχή συντήρηση του σχολικού χώρου, το 81,4% από την έλλειψη βοηθητικού προσωπικού στο σχολείο, το 80,6% από την ανάγκη αναπλήρωσης των εκπαιδευτικών που απουσιάζουν και το 82,2% από τις πολλές ευθύνες που πρέπει να επωμίζονται.

8. Η έλλειψη αναγνώρισης της εργασίας σας από τους ανώτερους σας προκαλεί:



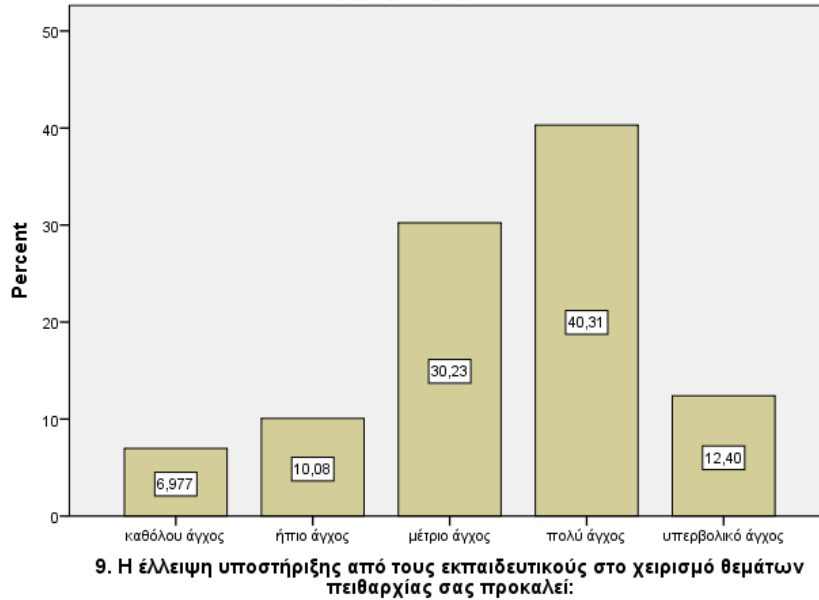
Διάγραμμα 18. Η έλλειψη αναγνώρισης της εργασίας μου από τους ανώτερους σας προκαλεί

Πίνακας 18. Η έλλειψη αναγνώρισης της εργασίας σας από τους ανώτερους σας προκαλεί

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου άγχος	21	16,2	16,3	16,3
Valid ήπιο άγχος	19	14,6	14,7	31,0
Valid μέτριο άγχος	37	28,5	28,7	59,7
Valid πολύ άγχος	45	34,6	34,9	94,6
Valid υπερβολικό άγχος	7	5,4	5,4	100,0
Total	129	99,2	100,0	

Missing System	1	,8		
Total	130	100,0		

9. Η έλλειψη υποστήριξης από τους εκπαιδευτικούς στο χειρισμό θεμάτων πειθαρχίας σας προκαλεί:



Διάγραμμα 19. Η έλλειψη υποστήριξης από τους εκπαιδευτικούς στο χειρισμό θεμάτων πειθαρχίας σας προκαλεί

Πίνακας 19. Η έλλειψη υποστήριξης από τους εκπαιδευτικούς στο χειρισμό θεμάτων πειθαρχίας σας προκαλεί

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου άγχος	9	6,9	7,0	7,0
Valid ήπιο άγχος	13	10,0	10,1	17,1
Valid μέτριο άγχος	39	30,0	30,2	47,3
Valid πολύ άγχος	52	40,0	40,3	87,6
Valid υπερβολικό άγχος	16	12,3	12,4	100,0
Total	129	99,2	100,0	
Missing System	1	,8		
Total	130	100,0		

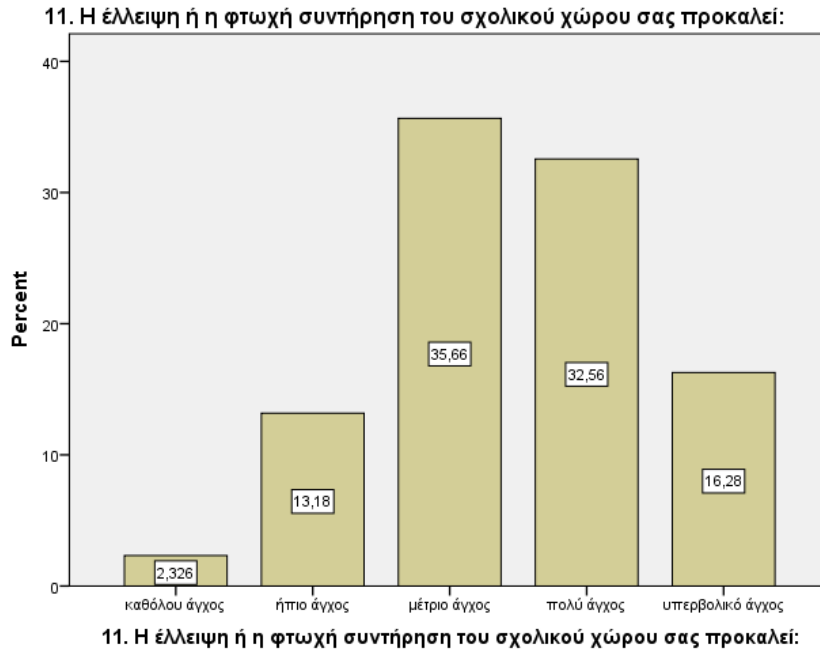
10. Η πολλή γραφειακή δουλειά που πρέπει να διεκπεραιώσετε σας προκαλεί:



Διάγραμμα 20. Η πολλή γραφειακή δουλειά που πρέπει να διεκπεραιώσω σας προκαλεί

Πίνακας 20. Η πολλή γραφειακή δουλειά που πρέπει να διεκπεραιώσετε σας προκαλεί

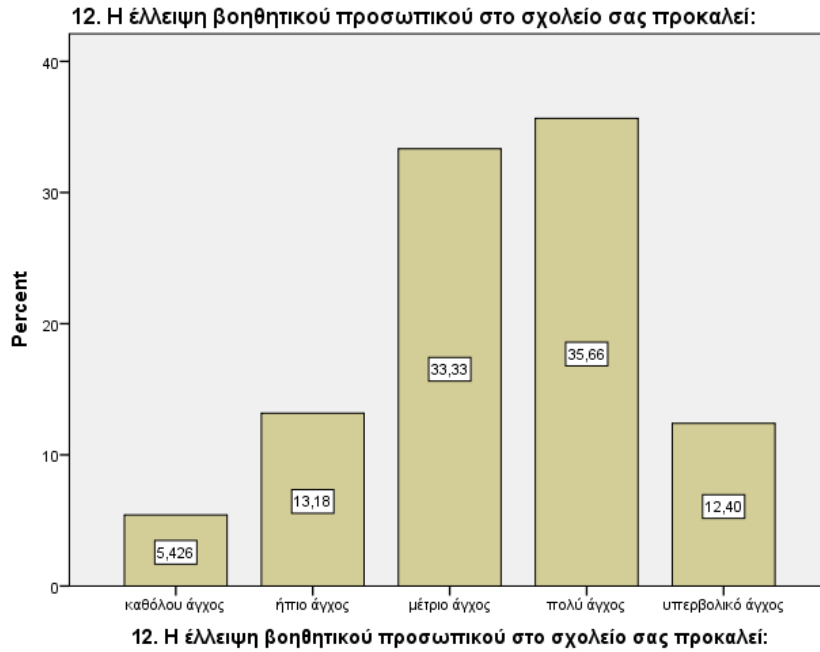
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου άγχος	11	8,5	8,6	8,6
Valid ήπιο άγχος	25	19,2	19,5	28,1
Valid μέτριο άγχος	27	20,8	21,1	49,2
Valid πολύ άγχος	37	28,5	28,9	78,1
Valid υπερβολικό άγχος	28	21,5	21,9	100,0
Total	128	98,5	100,0	
Missing System	2	1,5		
Total	130	100,0		



Διάγραμμα 21. Η έλλειψη ή η φτωχή συντήρηση του σχολικού χώρου σας προκαλεί

Πίνακας 21. Η έλλειψη ή η φτωχή συντήρηση του σχολικού χώρου σας προκαλεί

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου άγχος	3	2,3	2,3	2,3
ήπιο άγχος	17	13,1	13,2	15,5
μέτριο άγχος	46	35,4	35,7	51,2
πολύ άγχος	42	32,3	32,6	83,7
υπερβολικό άγχος	21	16,2	16,3	100,0
Total	129	99,2	100,0	
Missing System	1	,8		
Total	130	100,0		

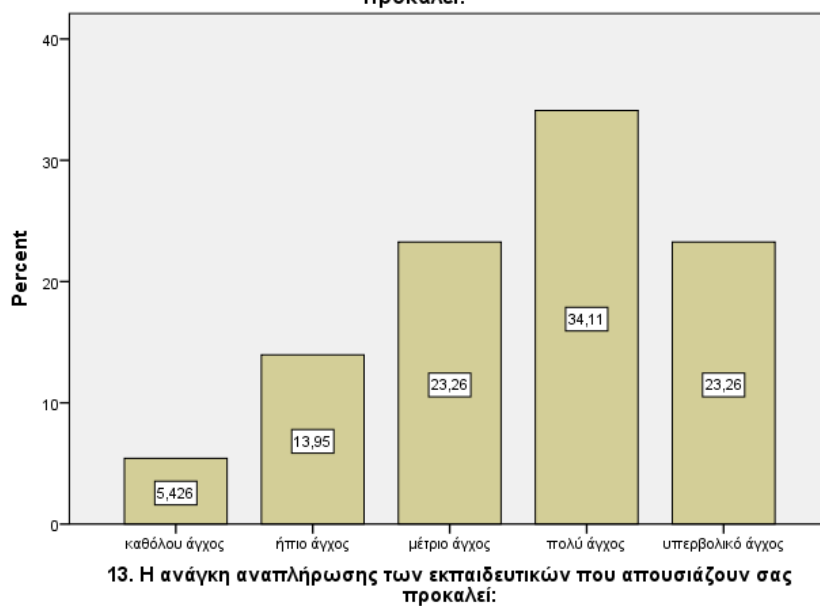


Διάγραμμα 22. Η έλλειψη βοηθητικού προσωπικού στο σχολείο σας προκαλεί

Πίνακας 22. Η έλλειψη βοηθητικού προσωπικού στο σχολείο σας προκαλεί

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου άγχος	7	5,4	5,4	5,4
ήπιο άγχος	17	13,1	13,2	18,6
μέτριο άγχος	43	33,1	33,3	51,9
πολύ άγχος	46	35,4	35,7	87,6
υπερβολικό άγχος	16	12,3	12,4	100,0
Total	129	99,2	100,0	
Missing System	1	,8		
Total	130	100,0		

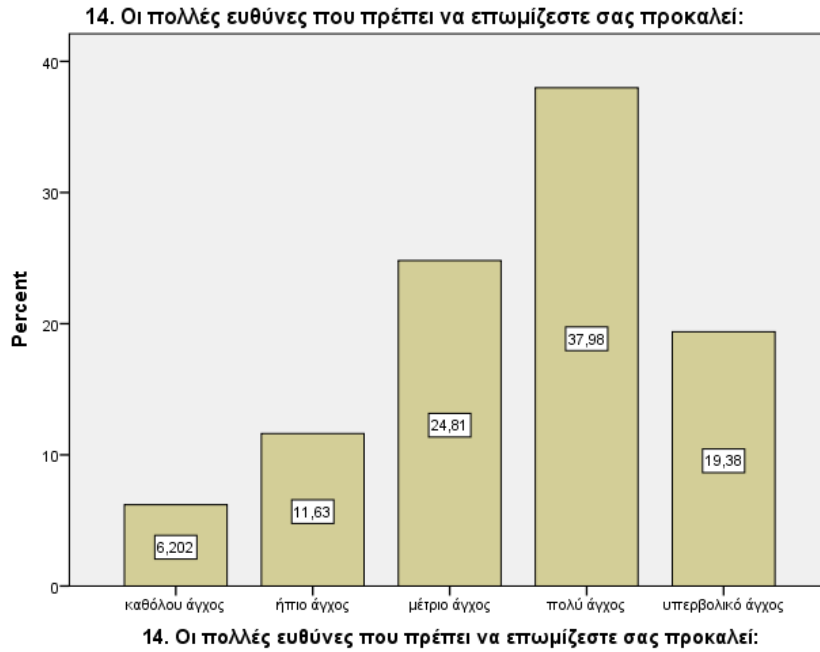
13. Η ανάγκη αναπλήρωσης των εκπαιδευτικών που απουσιάζουν σας προκαλεί:



Διάγραμμα 23. Η ανάγκη αναπλήρωσης των εκπαιδευτικών που απουσιάζουν σας προκαλεί

Πίνακας 23. Η ανάγκη αναπλήρωσης των εκπαιδευτικών που απουσιάζουν σας προκαλεί

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου άγχος	7	5,4	5,4	5,4
Valid ήπιο άγχος	18	13,8	14,0	19,4
Valid μέτριο άγχος	30	23,1	23,3	42,6
Valid πολύ άγχος	44	33,8	34,1	76,7
Valid υπερβολικό άγχος	30	23,1	23,3	100,0
Total	129	99,2	100,0	
Missing System	1	,8		
Total	130	100,0		



Διάγραμμα 24. Οι πολλές ευθύνες που πρέπει να επομίζομαι σας προκαλεί

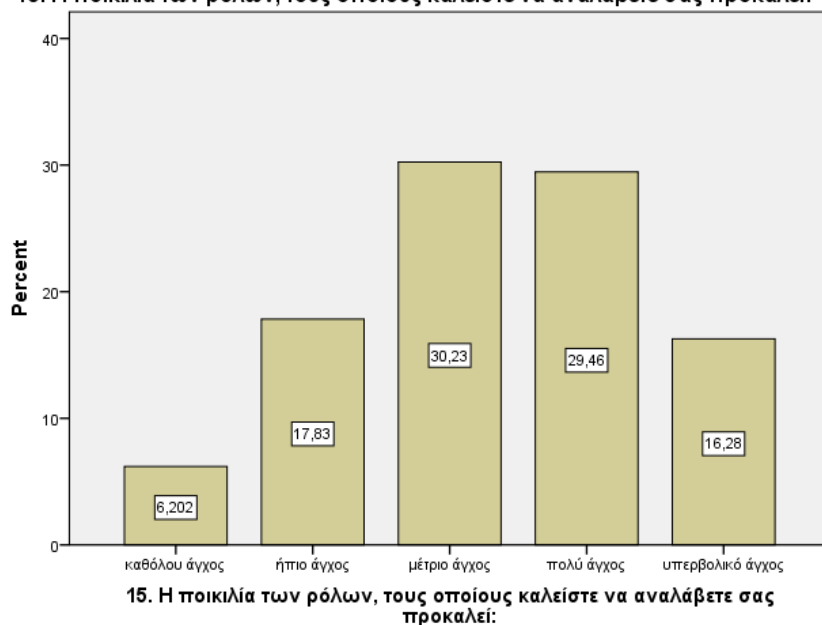
Πίνακας 24. Οι πολλές ευθύνες που πρέπει να επωμίζεστε σας προκαλεί

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου άγχος	8	6,2	6,2	6,2
Valid ήπιο άγχος	15	11,5	11,6	17,8
Valid μέτριο άγχος	32	24,6	24,8	42,6
Valid πολύ άγχος	49	37,7	38,0	80,6
Valid υπερβολικό άγχος	25	19,2	19,4	100,0
Total	129	99,2	100,0	
Missing System	1	,8		
Total	130	100,0		

Επίσης, το 76% αγχώνονται ιδιαίτερα από την ποικιλία των ρόλων, τους οποίους καλούνται να αναλάβουν, το 80,6% από την έλλειψη χρόνου για να υλοποιήσουν τους στόχους που θέτουν και να ασχοληθούν με τα διοικητικά καθήκοντα, το 65,1% από την

αμφισβήτηση της εξουσίας τους από διάφορους φορείς, το 75,2% από τη διατήρηση σχολικής πειθαρχίας, το 77,3% από το χειρισμό διάφορων πτυχών της εργασίας τους για τις οποίες νιώθουν ότι δεν έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση, το 76,7% από τη λήψη αποφάσεων που επηρεάζουν άλλους και το 80,3% από την αδυναμία διαμόρφωσης ορισμένων αποφάσεων και ενεργειών που τους επηρεάζουν άμεσα.

15. Η ποικιλία των ρόλων, τους οποίους καλείστε να αναλάβετε σας προκαλεί:

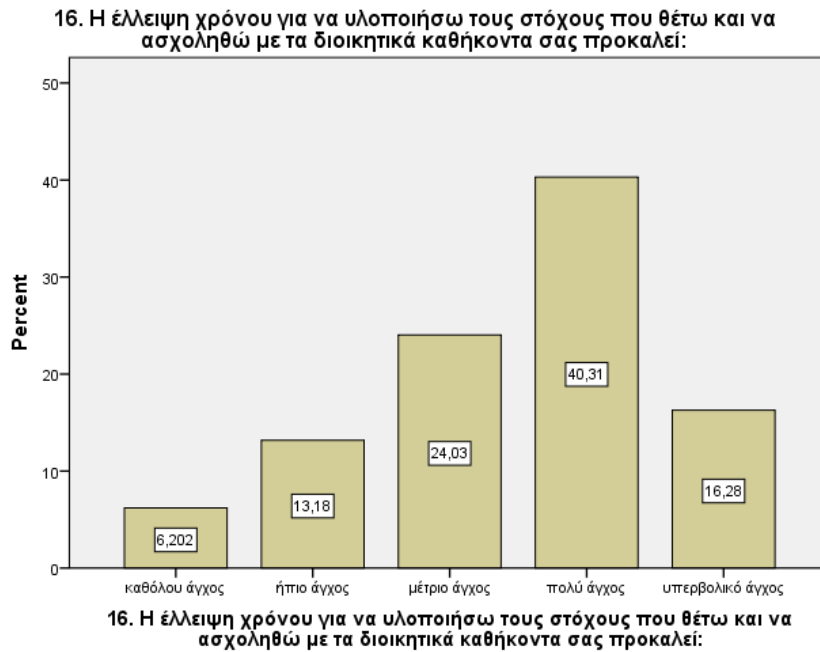


Διάγραμμα 25. Η ποικιλία των ρόλων, τους οποίους καλούμαι να αναλάβω σας προκαλεί

Πίνακας 25. Η ποικιλία των ρόλων, τους οποίους καλείστε να αναλάβετε σας προκαλεί

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου άγχος	8	6,2	6,2	6,2
ήπιο άγχος	23	17,7	17,8	24,0
μέτριο άγχος	39	30,0	30,2	54,3
πολύ άγχος	38	29,2	29,5	83,7
υπερβολικό άγχος	21	16,2	16,3	100,0
Total	129	99,2	100,0	

Missing System	1	,8		
Total	130	100,0		



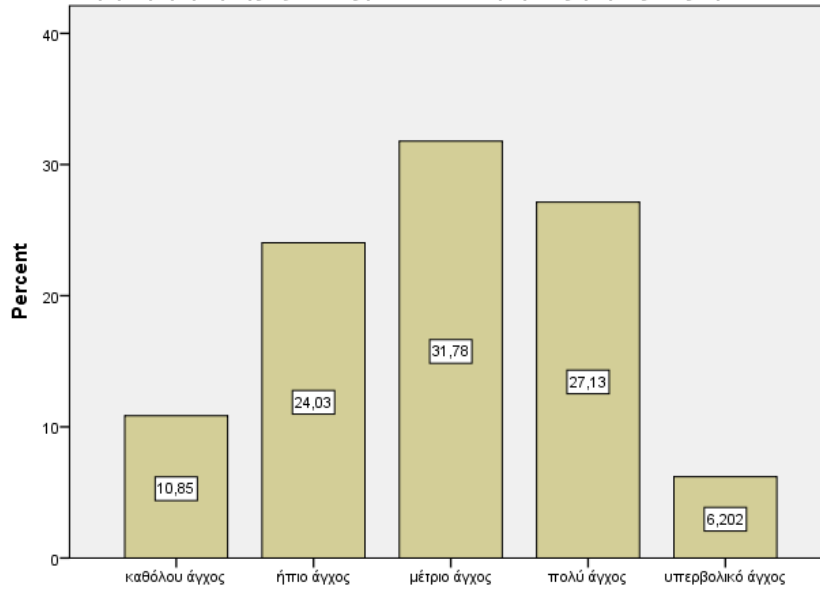
Διάγραμμα 26. Η έλλειψη χρόνου για να υλοποιήσω τους στόχους που θέτω και να ασχοληθώ με τα διοικητικά καθήκοντα σας προκαλεί

Πίνακας 26. Η έλλειψη χρόνου για να υλοποιήσω τους στόχους που θέτω και να ασχοληθώ με τα διοικητικά καθήκοντα σας προκαλεί

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου άγχος	8	6,2	6,2	6,2
Valid ήπιο άγχος	17	13,1	13,2	19,4
Valid μέτριο άγχος	31	23,8	24,0	43,4
Valid πολύ άγχος	52	40,0	40,3	83,7
Valid υπερβολικό άγχος	21	16,2	16,3	100,0
Total	129	99,2	100,0	
Missing System	1	,8		

Total	130	100,0		
-------	-----	-------	--	--

17. Η αμφισβήτηση της εξουσίας μου από διάφορους φορείς σας προκαλεί:



17. Η αμφισβήτηση της εξουσίας μου από διάφορους φορείς σας προκαλεί:

Διάγραμμα 27. Η αμφισβήτηση της εξουσίας μου από διάφορους φορείς σας προκαλεί

Πίνακας 27. Η αμφισβήτηση της εξουσίας μου από διάφορους φορείς σας προκαλεί

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου άγχος	14	10,8	10,9	10,9
Valid ήπιο άγχος	31	23,8	24,0	34,9
Valid μέτριο άγχος	41	31,5	31,8	66,7
Valid πολύ άγχος	35	26,9	27,1	93,8
Valid υπερβολικό άγχος	8	6,2	6,2	100,0
Total	129	99,2	100,0	
Missing System	1	,8		
Total	130	100,0		

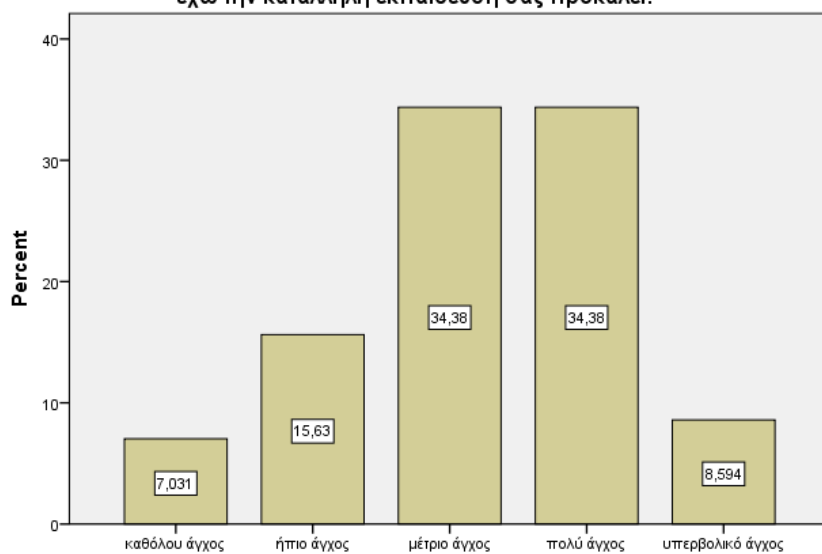


Διάγραμμα 28. Η διατήρηση σχολικής πειθαρχίας σας προκαλεί

Πίνακας 28. Η διατήρηση σχολικής πειθαρχίας σας προκαλεί

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου άγχος	12	9,2	9,3	9,3
Valid ήπιο άγχος	20	15,4	15,5	24,8
Valid μέτριο άγχος	57	43,8	44,2	69,0
Valid πολύ άγχος	36	27,7	27,9	96,9
Valid υπερβολικό άγχος	4	3,1	3,1	100,0
Total	129	99,2	100,0	
Missing System	1	,8		
Total	130	100,0		

19. Ο χειρισμός διάφορων πτυχών της εργασίας μου για τις οποίες νιώθω ότι δεν έχω την κατάλληλη εκπαίδευση σας προκαλεί:

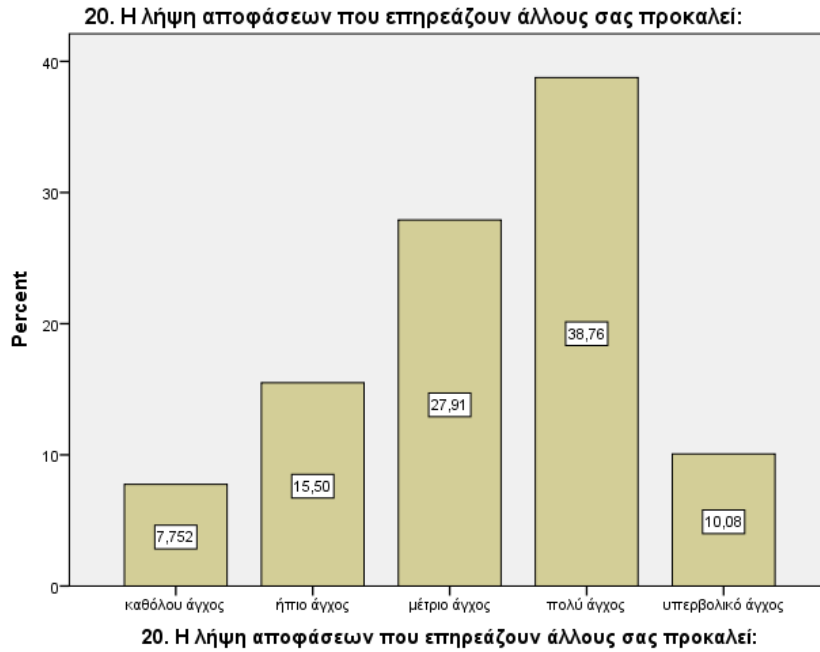


19. Ο χειρισμός διάφορων πτυχών της εργασίας μου για τις οποίες νιώθω ότι δεν έχω την κατάλληλη εκπαίδευση σας προκαλεί:

Διάγραμμα 29. Ο χειρισμός διάφορων πτυχών της εργασίας μου για τις οποίες νιώθω ότι δεν έχω την κατάλληλη εκπαίδευση σας προκαλεί

Πίνακας 29. Ο χειρισμός διάφορων πτυχών της εργασίας μου για τις οποίες νιώθω ότι δεν έχω την κατάλληλη εκπαίδευση σας προκαλεί

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
καθόλου άγχος	9	6,9	7,0	7,0
ήπιο άγχος	20	15,4	15,6	22,7
μέτριο άγχος	44	33,8	34,4	57,0
πολύ άγχος	44	33,8	34,4	91,4
υπερβολικό άγχος	11	8,5	8,6	100,0
Total	128	98,5	100,0	
Missing System	2	1,5		
Total	130	100,0		

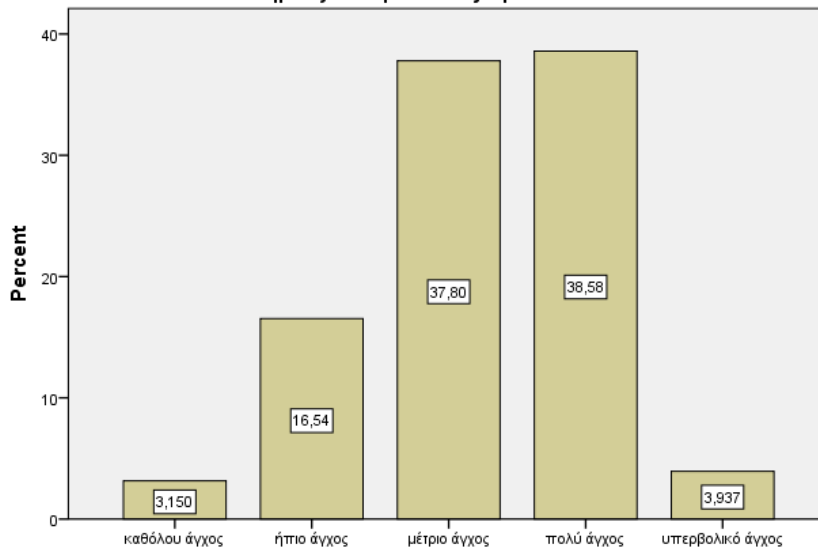


Διάγραμμα 30. Η λήψη αποφάσεων που επηρεάζουν άλλους σας προκαλεί

Πίνακας 30. Η λήψη αποφάσεων που επηρεάζουν άλλους σας προκαλεί

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου άγχος	10	7,7	7,8	7,8
ήπιο άγχος	20	15,4	15,5	23,3
μέτριο άγχος	36	27,7	27,9	51,2
πολύ άγχος	50	38,5	38,8	89,9
υπερβολικό άγχος	13	10,0	10,1	100,0
Total	129	99,2	100,0	
Missing System	1	,8		
Total	130	100,0		

21. Η αδυναμία διαμόρφωσης ορισμένων αποφάσεων και ενεργειών που με επηρεάζουν άμεσα σας προκαλεί:



21. Η αδυναμία διαμόρφωσης ορισμένων αποφάσεων και ενεργειών που με επηρεάζουν άμεσα σας προκαλεί:

Διάγραμμα 31. Η αδυναμία διαμόρφωσης ορισμένων αποφάσεων και ενεργειών που με επηρεάζουν άμεσα σας προκαλεί

Πίνακας 31. Η αδυναμία διαμόρφωσης ορισμένων αποφάσεων και ενεργειών που με επηρεάζουν άμεσα σας προκαλεί

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου άγχος	4	3,1	3,1	3,1
Valid ήπιο άγχος	21	16,2	16,5	19,7
Valid μέτριο άγχος	48	36,9	37,8	57,5
Valid πολύ άγχος	49	37,7	38,6	96,1
Valid υπερβολικό άγχος	5	3,8	3,9	100,0
Total	127	97,7	100,0	
Missing System	3	2,3		
Total	130	100,0		

Τέλος, μέτριο-υπερβολικό άγχος προκαλεί στο 54,3% η ανάγκη να θέτουν στόχους για το σχολείο, στο 58,1% η διοίκηση ή η προσαρμογή στην αλλαγή, στο 73,6% η ένταξη

μαθητών με ειδικές ανάγκες στο κανονικό σχολείο, στο 83,7% η αίσθηση ότι η πρόοδος της εργασίας τους δεν είναι αυτή που θα έπρεπε ή που θα μπορούσε να ήταν, στο 75,2% η απόλυτη οικονομική εξάρτηση του/της διευθυντή/ντριας από άλλους φορείς, στο 91,4% η απροθυμία των εκπαιδευτικών να αναλάβουν διάφορες υπευθυνότητες και το μειωμένο αίσθημα ευθύνης που τους διακρίνει, στο 86% το ότι κάποιες φορές πρέπει για διάφορους λόγους να επιπλήξουν κάποιο μέλος του προσωπικού και στο 53,1% το γεγονός ότι έχει αυξηθεί το ποσοστό προσφύγων- μεταναστών στη σχολική τάξη.



Διάγραμμα 32. Η ανάγκη να θέτω στόχους για το σχολείο σας προκαλεί

Πίνακας 32. Η ανάγκη να θέτω στόχους για το σχολείο σας προκαλεί

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
καθόλου άγχος	24	18,5	18,9	18,9
ήπιο άγχος	34	26,2	26,8	45,7
Valid μέτριο άγχος	43	33,1	33,9	79,5
πολύ άγχος	23	17,7	18,1	97,6
υπερβολικό άγχος	3	2,3	2,4	100,0

Total	127	97,7	100,0
Missing System	3	2,3	
Total	130	100,0	



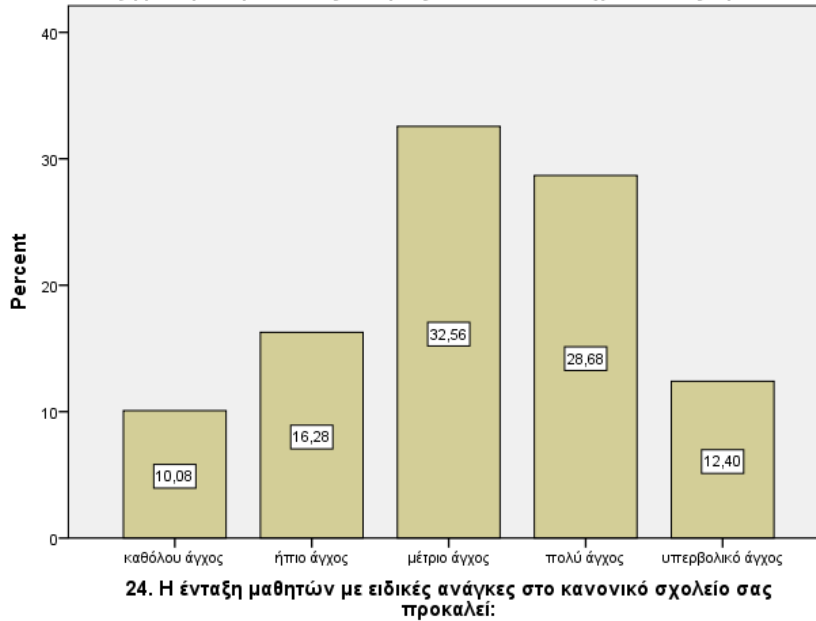
Διάγραμμα 33. Η διοίκηση ή η προσαρμογή στην αλλαγή σας προκαλεί

Πίνακας 33. Η διοίκηση ή η προσαρμογή στην αλλαγή σας προκαλεί

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
καθόλου άγχος	15	11,5	11,6	11,6
ήπιο άγχος	39	30,0	30,2	41,9
μέτριο άγχος	42	32,3	32,6	74,4
πολύ άγχος	25	19,2	19,4	93,8
υπερβολικό άγχος	8	6,2	6,2	100,0
Total	129	99,2	100,0	
Missing System	1	,8		

Total	130	100,0		
-------	-----	-------	--	--

24. Η ένταξη μαθητών με ειδικές ανάγκες στο κανονικό σχολείο σας προκαλεί:

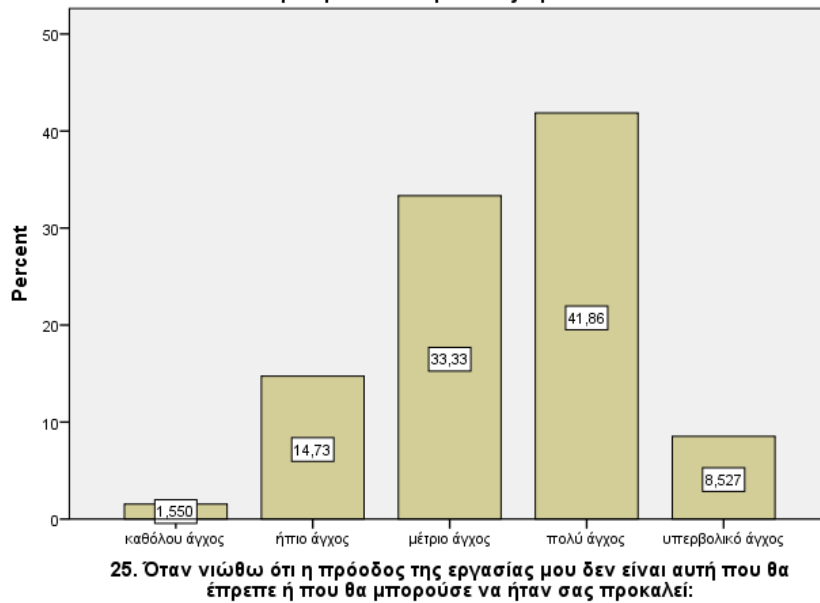


Διάγραμμα 34. Η ένταξη μαθητών με ειδικές ανάγκες στο κανονικό σχολείο σας προκαλεί

Πίνακας 34. Η ένταξη μαθητών με ειδικές ανάγκες στο κανονικό σχολείο σας προκαλεί

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου άγχος	13	10,0	10,1	10,1
Valid ήπιο άγχος	21	16,2	16,3	26,4
Valid μέτριο άγχος	42	32,3	32,6	58,9
Valid πολύ άγχος	37	28,5	28,7	87,6
Valid υπερβολικό άγχος	16	12,3	12,4	100,0
Total	129	99,2	100,0	
Missing System	1	,8		
Total	130	100,0		

25. Όταν νιώθω ότι η πρόοδος της εργασίας μου δεν είναι αυτή που θα έπρεπε ή που θα μπορούσε να ήταν σας προκαλεί:

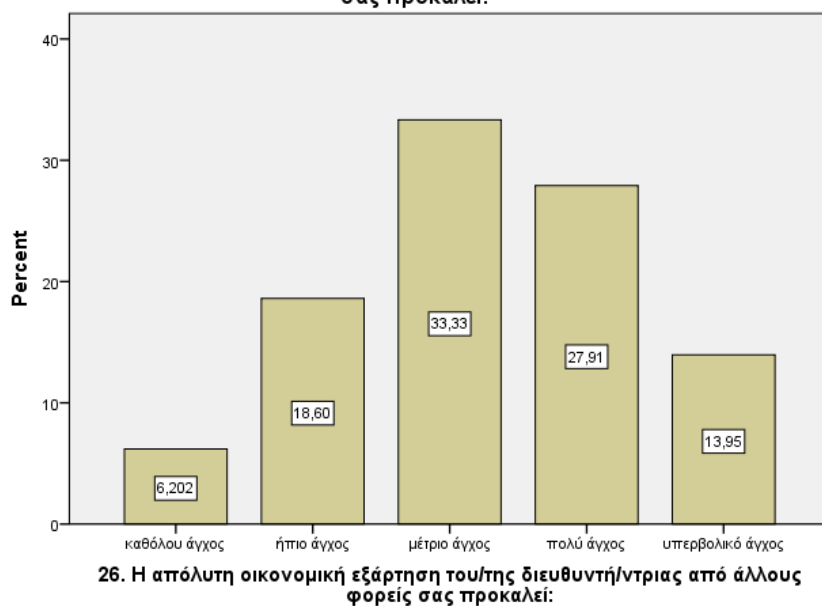


Διάγραμμα 35. Όταν νιώθω ότι η πρόοδος της εργασίας μου δεν είναι αυτή που θα έπρεπε ή που θα μπορούσε να ήταν σας προκαλεί

Πίνακας 35. Όταν νιώθω ότι η πρόοδος της εργασίας μου δεν είναι αυτή που θα έπρεπε ή που θα μπορούσε να ήταν σας προκαλεί

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου άγχος	2	1,5	1,6	1,6
Valid ήπιο άγχος	19	14,6	14,7	16,3
Valid μέτριο άγχος	43	33,1	33,3	49,6
Valid πολύ άγχος	54	41,5	41,9	91,5
Valid υπερβολικό άγχος	11	8,5	8,5	100,0
Total	129	99,2	100,0	
Missing System	1	,8		
Total	130	100,0		

26. Η απόλυτη οικονομική εξάρτηση του/της διευθυντή/ντριας από άλλους φορείς σας προκαλεί:

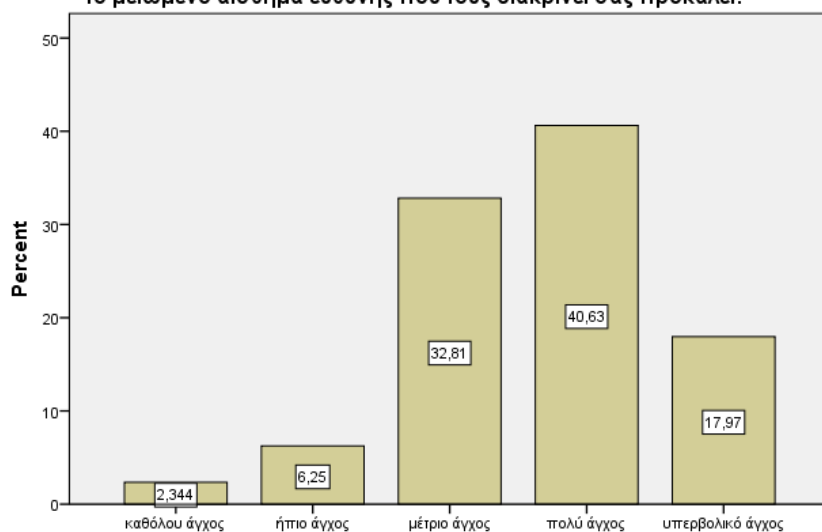


Διάγραμμα 36. Η απόλυτη οικονομική εξάρτηση του/της διευθυντή/ ντριας από άλλους φορείς σας προκαλεί

Πίνακας 36. Η απόλυτη οικονομική εξάρτηση του/της διευθυντή/ντριας από άλλους φορείς σας προκαλεί

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου άγχος	8	6,2	6,2	6,2
ήπιο άγχος	24	18,5	18,6	24,8
μέτριο άγχος	43	33,1	33,3	58,1
πολύ άγχος	36	27,7	27,9	86,0
υπερβολικό άγχος	18	13,8	14,0	100,0
Total	129	99,2	100,0	
Missing System	1	,8		
Total	130	100,0		

27. Η απροθυμία των εκπαιδευτικών να αναλάβουν διάφορες υπευθυνότητες και το μειωμένο αίσθημα ευθύνης που τους διακρίνει σας προκαλεί:



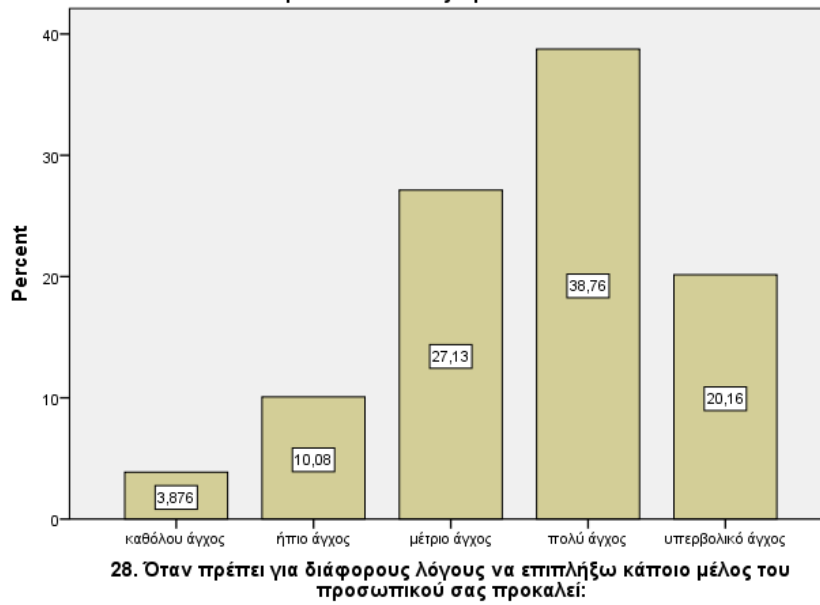
27. Η απροθυμία των εκπαιδευτικών να αναλάβουν διάφορες υπευθυνότητες και το μειωμένο αίσθημα ευθύνης που τους διακρίνει σας προκαλεί:

Διάγραμμα 37. Η απροθυμία των εκπαιδευτικών να αναλάβουν διάφορες υπευθυνότητες και το μειωμένο αίσθημα ευθύνης που τους διακρίνει σας προκαλεί

Πίνακας 37. Η απροθυμία των εκπαιδευτικών να αναλάβουν διάφορες υπευθυνότητες και το μειωμένο αίσθημα ευθύνης που τους διακρίνει σας προκαλεί

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου άγχος	3	2,3	2,3	2,3
Valid ήπιο άγχος	8	6,2	6,3	8,6
Valid μέτριο άγχος	42	32,3	32,8	41,4
Valid πολύ άγχος	52	40,0	40,6	82,0
Valid υπερβολικό άγχος	23	17,7	18,0	100,0
Total	128	98,5	100,0	
Missing System	2	1,5		
Total	130	100,0		

28. Όταν πρέπει για διάφορους λόγους να επιπλήξω κάποιο μέλος του προσωπικού σας προκαλεί:

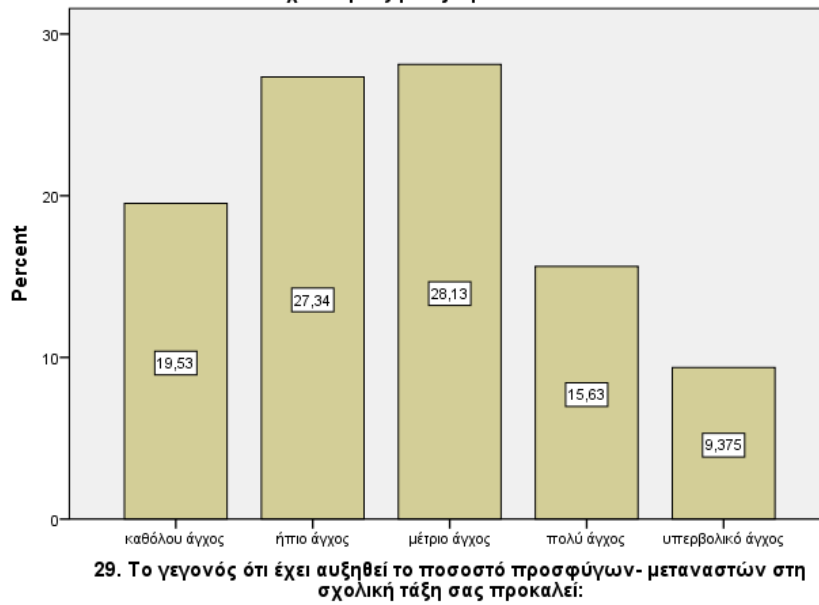


Διάγραμμα 38. Όταν πρέπει για διάφορους λόγους να επιπλήξω κάποιο μέλος του προσωπικού σας προκαλεί

Πίνακας 38. Όταν πρέπει για διάφορους λόγους να επιπλήξω κάποιο μέλος του προσωπικού σας προκαλεί

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid καθόλου άγχος	5	3,8	3,9	3,9
Valid ήπιο άγχος	13	10,0	10,1	14,0
Valid μέτριο άγχος	35	26,9	27,1	41,1
Valid πολύ άγχος	50	38,5	38,8	79,8
Valid υπερβολικό άγχος	26	20,0	20,2	100,0
Total	129	99,2	100,0	
Missing System	1	,8		
Total	130	100,0		

29. Το γεγονός ότι έχει αυξηθεί το ποσοστό προσφύγων- μεταναστών στη σχολική τάξη σας προκαλεί:



Διάγραμμα 39. Το γεγονός ότι έχει αυξηθεί το ποσοστό προσφύγων- μεταναστών στη σχολική τάξη σας προκαλεί

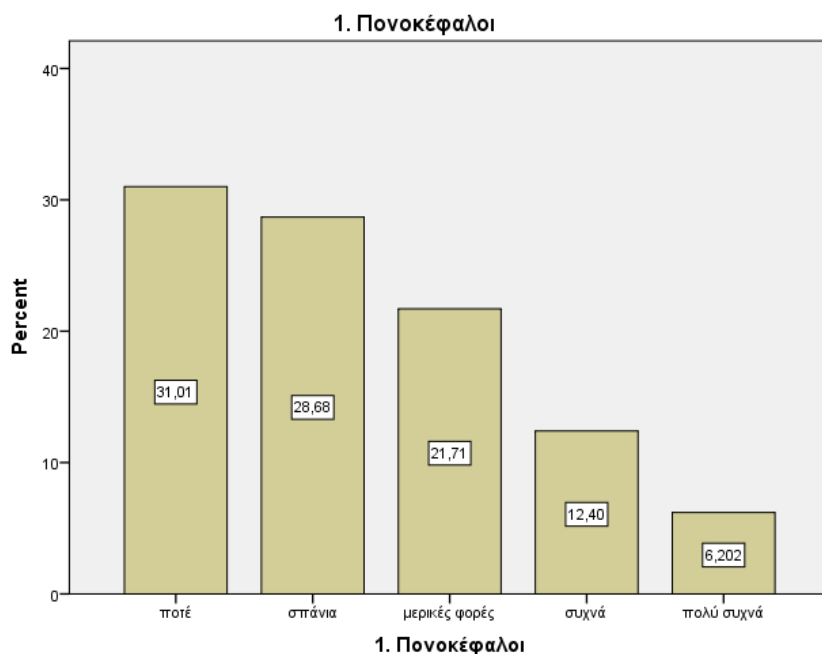
Πίνακας 39. Το γεγονός ότι έχει αυξηθεί το ποσοστό προσφύγων- μεταναστών στη σχολική τάξη σας προκαλεί

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
καθόλου άγχος	25	19,2	19,5	19,5
ήπιο άγχος	35	26,9	27,3	46,9
μέτριο άγχος	36	27,7	28,1	75,0
πολύ άγχος	20	15,4	15,6	90,6
υπερβολικό άγχος	12	9,2	9,4	100,0
Total	128	98,5	100,0	
Missing System	2	1,5		
Total	130	100,0		

5.3 Συμπτώματα/επιπτώσεις

Ακολούθως οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν σχετικά με τα συμπτώματα του άγχους τις τελευταίες εβδομάδες.

Βλέπουμε πως το 40,3% είχαν μερικές φορές έως πολύ συχνά πονοκεφάλους, το 27,9% κάψιμο στο στομάχι, αναγούλα ή δυσπεψία, το 21,7% είχαν δυσκολίες στην αναπνοή ή λαχάνιασμα, το 25,8% είχαν Αρρυθμίες στους καρδιακούς παλμούς ή ταχυπαλμία, το 19,5% Τάση για λιποθυμία ή ζαλάδα και το 29,7% Αισθήματα βάρους ή αδυναμίας στα χέρια και τα πόδια.

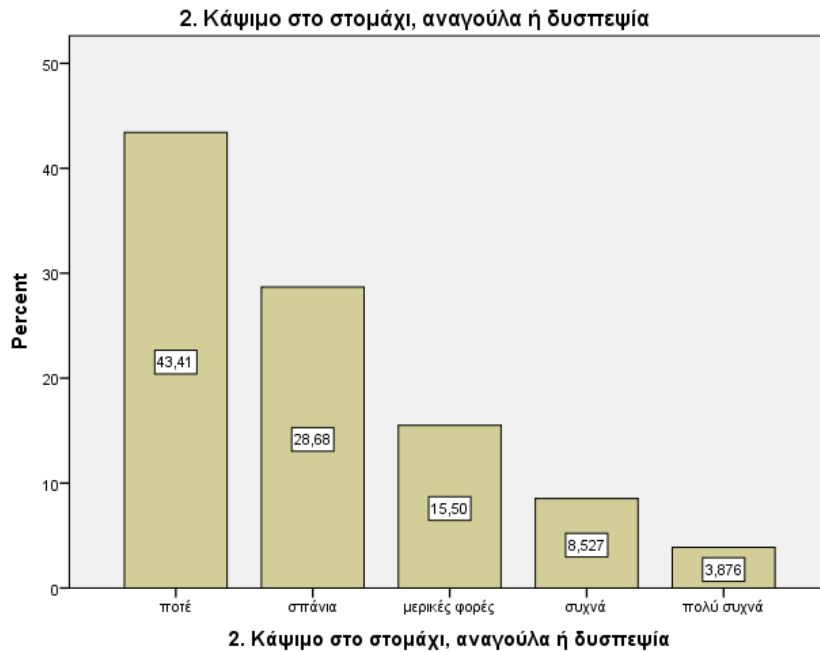


Διάγραμμα 40. Πονοκέφαλοι

Πίνακας 40. Πονοκέφαλοι

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ποτέ	40	30,8	31,0	31,0
σπάνια	37	28,5	28,7	59,7
μερικές φορές	28	21,5	21,7	81,4
συχνά	16	12,3	12,4	93,8
πολύ συχνά	8	6,2	6,2	100,0
Total	129	99,2	100,0	

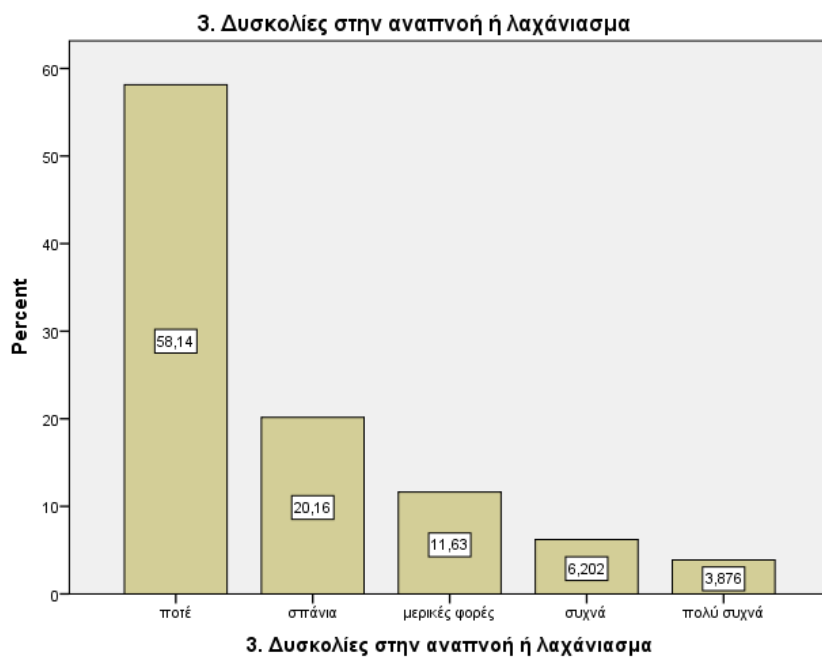
Missing System	1	,8		
Total	130	100,0		



Διάγραμμα 41. Κάψιμο στο στομάχι, αναούλα ή δυσπεψία

Πίνακας 41. Κάψιμο στο στομάχι, αναούλα ή δυσπεψία

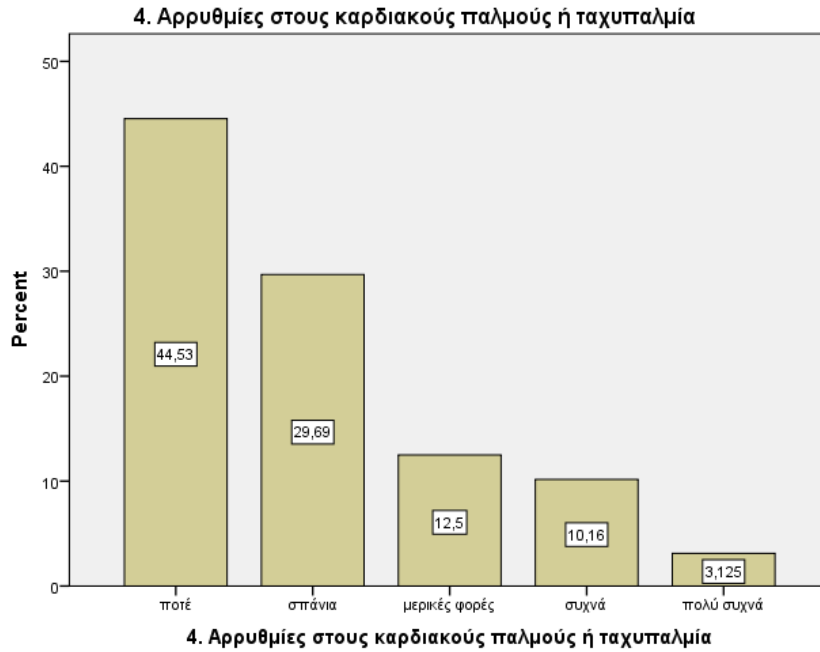
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ποτέ	56	43,1	43,4	43,4
Valid σπάνια	37	28,5	28,7	72,1
Valid μερικές φορές	20	15,4	15,5	87,6
Valid συχνά	11	8,5	8,5	96,1
Valid πολύ συχνά	5	3,8	3,9	100,0
Total	129	99,2	100,0	
Missing System	1	,8		
Total	130	100,0		



Διάγραμμα 42. Δυσκολίες στην αναπνοή ή λαχάνιασμα

Πίνακας 42. Δυσκολίες στην αναπνοή ή λαχάνιασμα

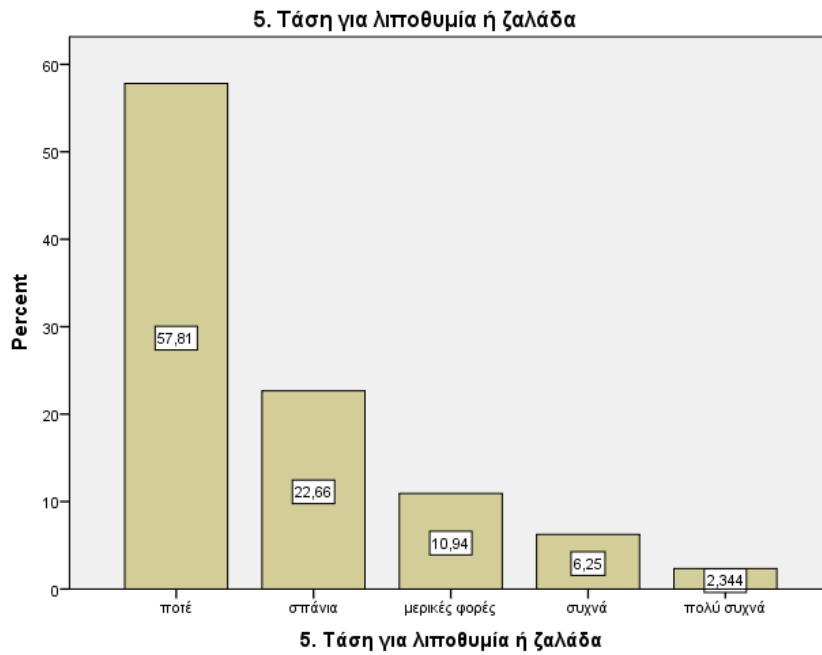
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ποτέ	75	57,7	58,1	58,1
σπάνια	26	20,0	20,2	78,3
μερικές φορές	15	11,5	11,6	89,9
συχνά	8	6,2	6,2	96,1
πολύ συχνά	5	3,8	3,9	100,0
Total	129	99,2	100,0	
Missing System	1	,8		
Total	130	100,0		



Διάγραμμα 43. Αρρυθμίες στους καρδιακούς παλμούς ή ταχυπαλμία

Πίνακας 43. Αρρυθμίες στους καρδιακούς παλμούς ή ταχυπαλμία

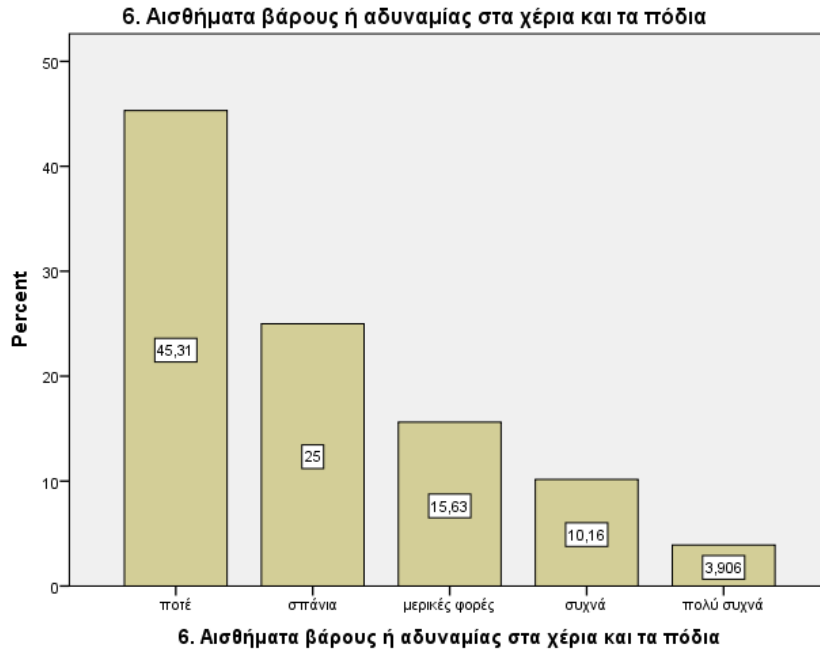
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
ποτέ	57	43,8	44,5	44,5
σπάνια	38	29,2	29,7	74,2
μερικές φορές	16	12,3	12,5	86,7
συχνά	13	10,0	10,2	96,9
πολύ συχνά	4	3,1	3,1	100,0
Total	128	98,5	100,0	
Missing				
System	2	1,5		
Total	130	100,0		



Διάγραμμα 44. Τάση για λιποθυμία ή ζαλάδα

Πίνακας 44. Τάση για λιποθυμία ή ζαλάδα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
ποτέ	74	56,9	57,8	57,8
σπάνια	29	22,3	22,7	80,5
μερικές φορές	14	10,8	10,9	91,4
συχνά	8	6,2	6,3	97,7
πολύ συχνά	3	2,3	2,3	100,0
Total	128	98,5	100,0	
Missing				
System	2	1,5		
Total	130	100,0		



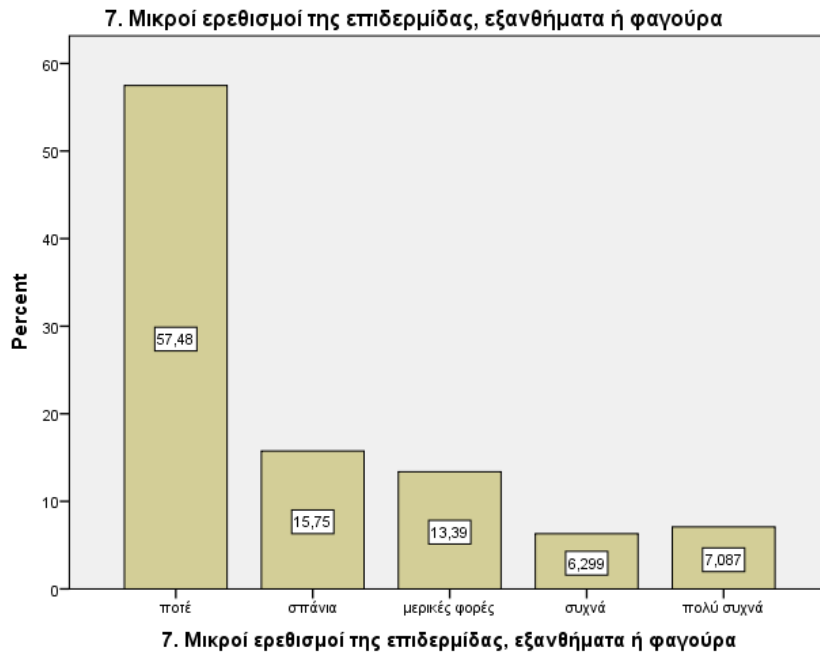
Διάγραμμα 45. Αισθήματα βάρους ή αδυναμίας στα χέρια και τα πόδια

Πίνακας 45. Αισθήματα βάρους ή αδυναμίας στα χέρια και τα πόδια

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
ποτέ	58	44,6	45,3	45,3
σπάνια	32	24,6	25,0	70,3
μερικές φορές	20	15,4	15,6	85,9
συχνά	13	10,0	10,2	96,1
πολύ συχνά	5	3,8	3,9	100,0
Total	128	98,5	100,0	
Missing				
System	2	1,5		
Total	130	100,0		

Ακόμα, το 26,8% είχαν μικρούς ερεθισμούς της επιδερμίδας, εξανθήματα ή φαγούρα, το 45,7% πόνο ή ενόχληση στα μάτια, το 25,6% Μούδιασμα ή μυρμηγκιασμα σε διάφορα μέρη του σώματος, το 38,8% πόνους στο στήθος ή στη μέση, το 45,6%

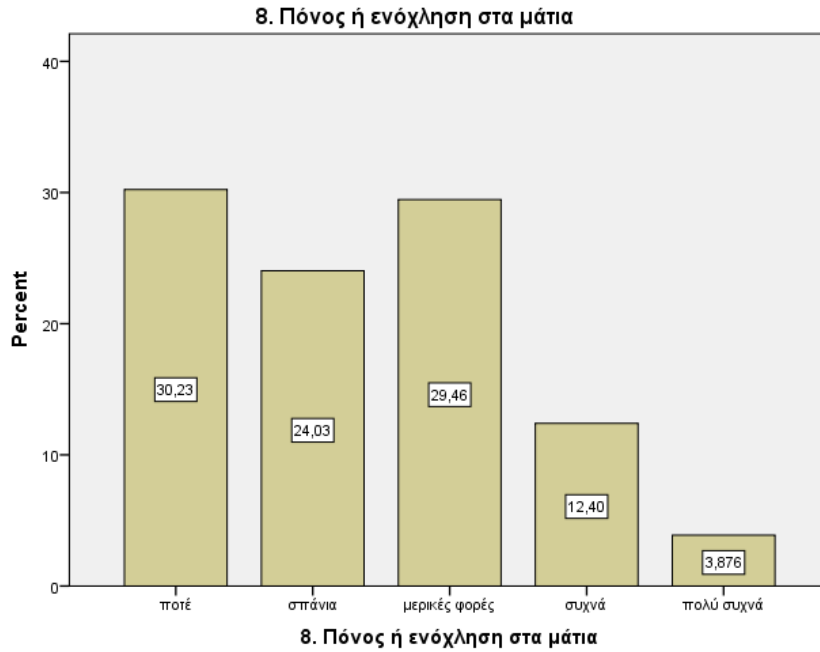
Έλλειψη ενέργειας, απάθεια ή συνεχής κούραση και το 51,2% Νευρικήτητα, ανησυχία, ένταση ή θυμό.



Διάγραμμα 46. Μικροί ερεθισμοί της επιδερμίδας, εξανθήματα ή φαγούρα

Πίνακας 46. Μικροί ερεθισμοί της επιδερμίδας, εξανθήματα ή φαγούρα

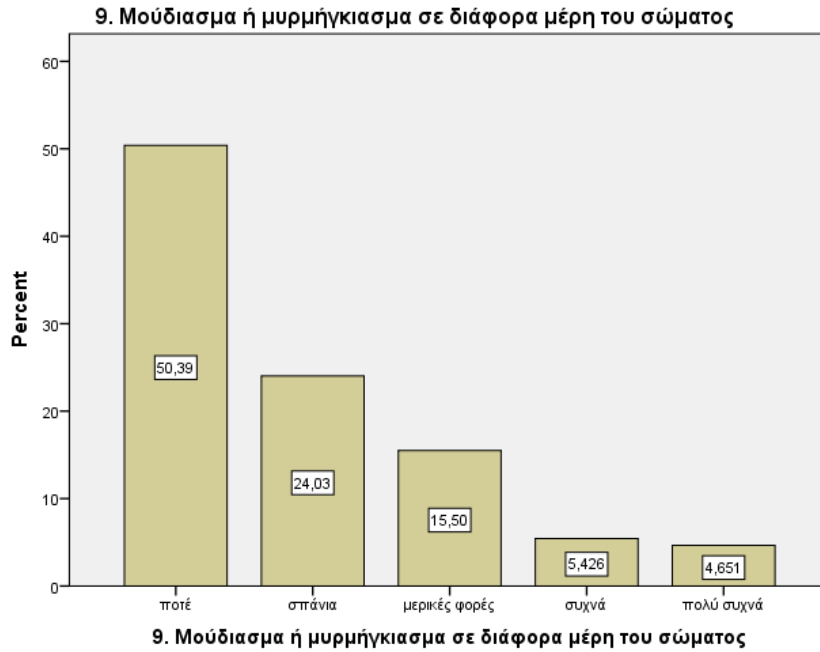
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
ποτέ	73	56,2	57,5	57,5
σπάνια	20	15,4	15,7	73,2
μερικές φορές	17	13,1	13,4	86,6
συχνά	8	6,2	6,3	92,9
πολύ συχνά	9	6,9	7,1	100,0
Total	127	97,7	100,0	
Missing				
System	3	2,3		
Total	130	100,0		



Διάγραμμα 47. Πόνος ή ενόχληση στα μάτια

Πίνακας 47. Πόνος ή ενόχληση στα μάτια

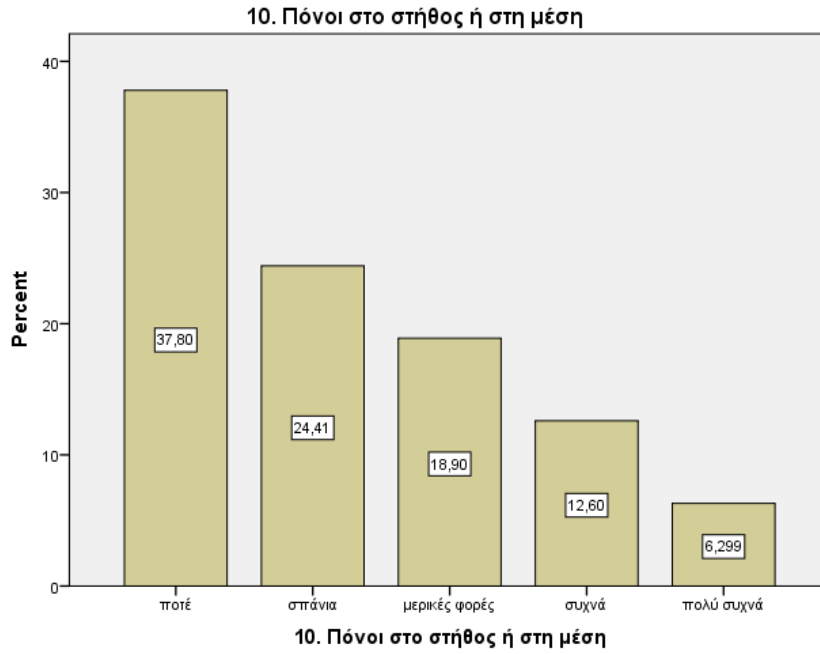
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
ποτέ	39	30,0	30,2	30,2
σπάνια	31	23,8	24,0	54,3
μερικές φορές	38	29,2	29,5	83,7
συχνά	16	12,3	12,4	96,1
πολύ συχνά	5	3,8	3,9	100,0
Total	129	99,2	100,0	
Missing				
System	1	,8		
Total	130	100,0		



Διάγραμμα 48. Μούδιασμα ή μυρμήγκιασμα σε διάφορα μέρη του σώματος

Πίνακας 48. Μούδιασμα ή μυρμήγκιασμα σε διάφορα μέρη του σώματος

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
ποτέ	65	50,0	50,4	50,4
σπάνια	31	23,8	24,0	74,4
μερικές φορές	20	15,4	15,5	89,9
συχνά	7	5,4	5,4	95,3
πολύ συχνά	6	4,6	4,7	100,0
Total	129	99,2	100,0	
Missing				
System	1	,8		
Total	130	100,0		



Διάγραμμα 49. Πόνοι στο στήθος ή στη μέση

Πίνακας 49. Πόνοι στο στήθος ή στη μέση

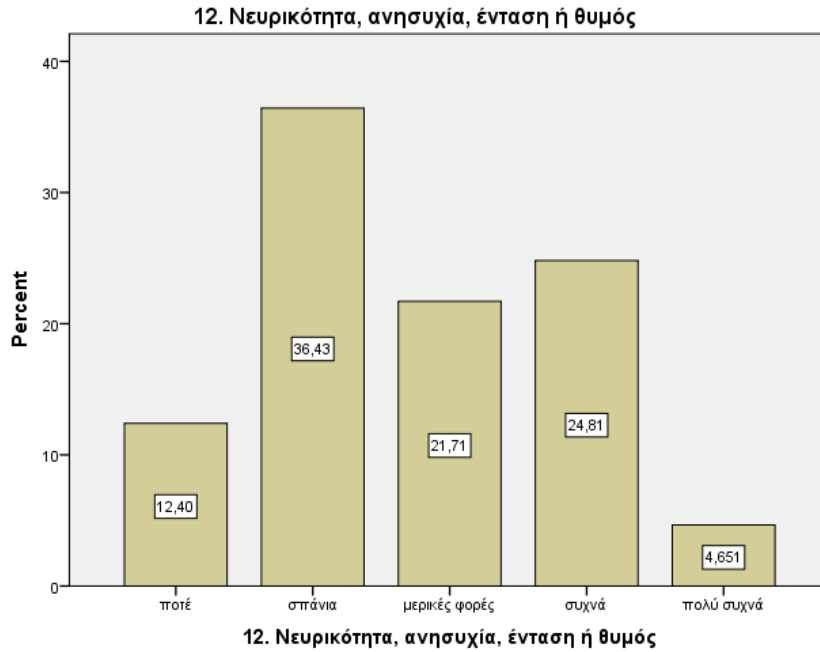
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
ποτέ	48	36,9	37,8	37,8
σπάνια	31	23,8	24,4	62,2
μερικές φορές	24	18,5	18,9	81,1
συχνά	16	12,3	12,6	93,7
πολύ συχνά	8	6,2	6,3	100,0
Total	127	97,7	100,0	
Missing				
System	3	2,3		
Total	130	100,0		



Διάγραμμα 50. Έλλειψη ενέργειας, απάθεια ή συνεχής κούραση

Πίνακας 50. Έλλειψη ενέργειας, απάθεια ή συνεχής κούραση

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
ποτέ	27	20,8	21,6	21,6
σπάνια	41	31,5	32,8	54,4
μερικές φορές	26	20,0	20,8	75,2
συχνά	22	16,9	17,6	92,8
πολύ συχνά	9	6,9	7,2	100,0
Total	125	96,2	100,0	
Missing				
System	5	3,8		
Total	130	100,0		



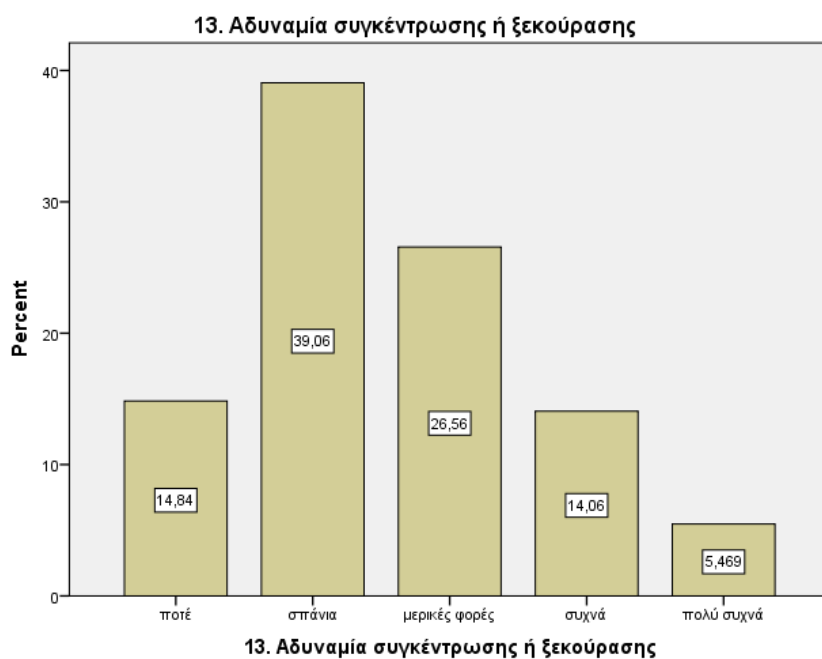
Διάγραμμα 51. Νευρικότητα, ανησυχία, ένταση ή θυμός

Πίνακας 51. Νευρικότητα, ανησυχία, ένταση ή θυμός

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
ποτέ	16	12,3	12,4	12,4
σπάνια	47	36,2	36,4	48,8
μερικές φορές	28	21,5	21,7	70,5
συχνά	32	24,6	24,8	95,3
πολύ συχνά	6	4,6	4,7	100,0
Total	129	99,2	100,0	
Missing				
System	1	,8		
Total	130	100,0		

Τέλος, το 46,1% είχαν μερικές φορές έως πολύ συχνά Αδυναμία συγκέντρωσης ή ξεκούρασης, το 31,7% Αισθήματα αδιαθεσίας και αμηχανίας, το 26,6% Αισθήματα

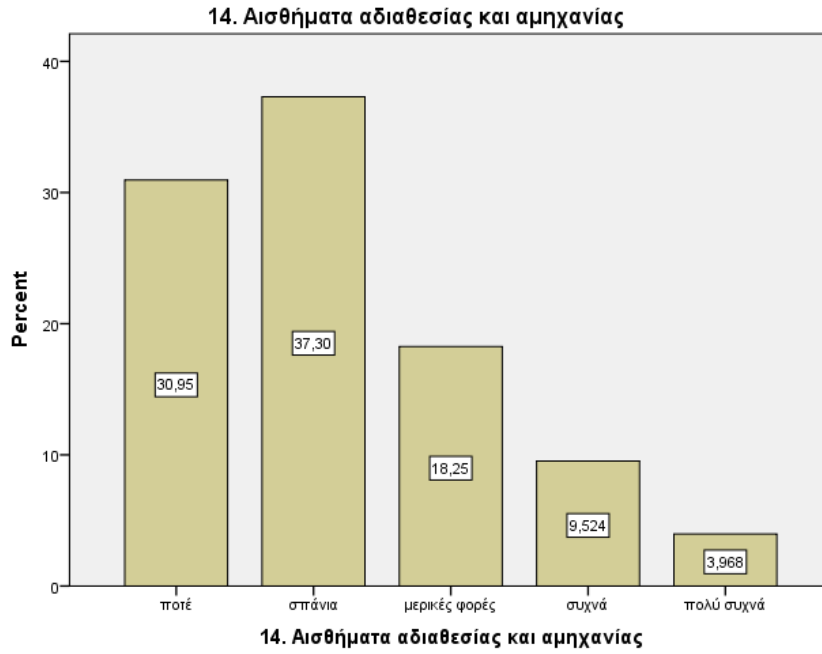
μοναξιάς και απομόνωσης, το 39,5% Δυσκολία στον ύπνο ή στο να παραμείνουν ξύπνιοι και το 12,4% έκαναν χρήση φαρμάκων.



Διάγραμμα 52. Αδυναμία συγκέντρωσης ή ξεκούρασης

Πίνακας 52. Αδυναμία συγκέντρωσης ή ξεκούρασης

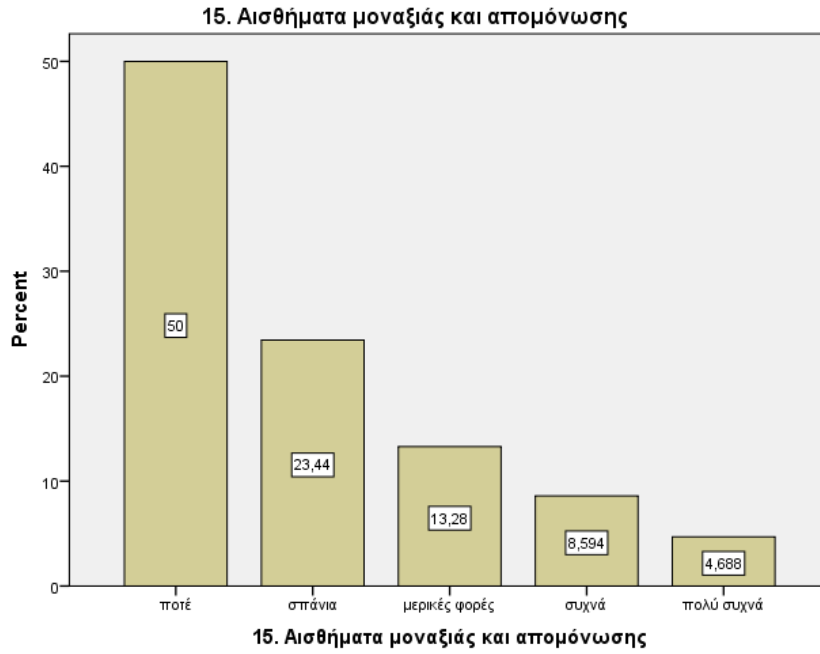
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ποτέ	19	14,6	14,8	14,8
Valid σπάνια	50	38,5	39,1	53,9
Valid μερικές φορές	34	26,2	26,6	80,5
Valid συχνά	18	13,8	14,1	94,5
Valid πολύ συχνά	7	5,4	5,5	100,0
Total	128	98,5	100,0	
Missing System	2	1,5		
Total	130	100,0		



Διάγραμμα 53. Αισθήματα αδιαθεσίας και αμηχανίας

Πίνακας 53. Αισθήματα αδιαθεσίας και αμηχανίας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
ποτέ	39	30,0	31,0	31,0
σπάνια	47	36,2	37,3	68,3
μερικές φορές	23	17,7	18,3	86,5
συχνά	12	9,2	9,5	96,0
πολύ συχνά	5	3,8	4,0	100,0
Total	126	96,9	100,0	
Missing				
System	4	3,1		
Total	130	100,0		



Διάγραμμα 54. Αισθήματα μοναξιάς και απομόνωσης

Πίνακας 54. Αισθήματα μοναξιάς και απομόνωσης

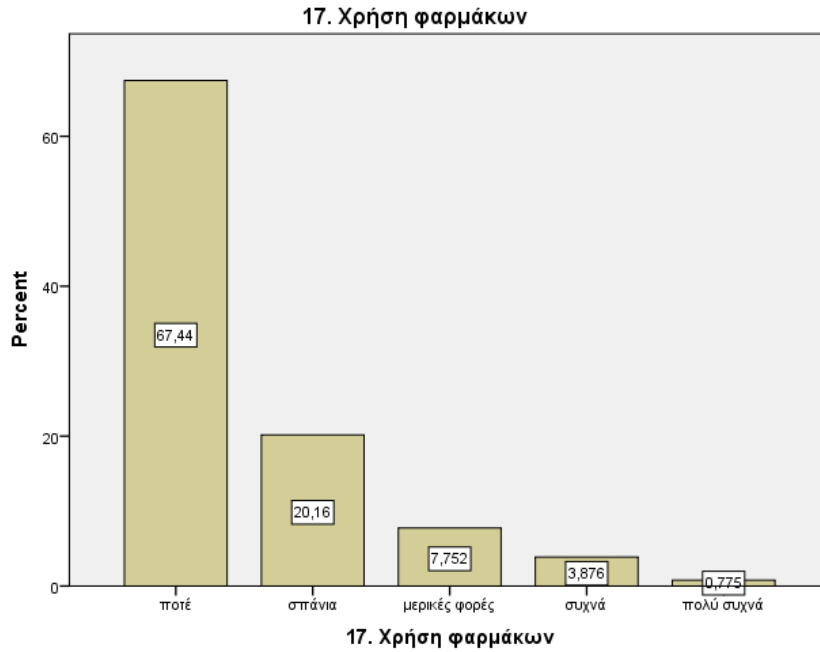
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
ποτέ	64	49,2	50,0	50,0
σπάνια	30	23,1	23,4	73,4
μερικές φορές	17	13,1	13,3	86,7
συχνά	11	8,5	8,6	95,3
πολύ συχνά	6	4,6	4,7	100,0
Total	128	98,5	100,0	
Missing				
System	2	1,5		
Total	130	100,0		



Διάγραμμα 55. Δυσκολία στον ύπνο ή στο να παραμείνω ξύπνιος/α

Πίνακας 55. Δυσκολία στον ύπνο ή στο να παραμείνω ξύπνιος/α

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
ποτέ	48	36,9	37,2	37,2
σπάνια	30	23,1	23,3	60,5
μερικές φορές	24	18,5	18,6	79,1
συχνά	15	11,5	11,6	90,7
πολύ συχνά	12	9,2	9,3	100,0
Total	129	99,2	100,0	
Missing				
System	1	,8		
Total	130	100,0		



Διάγραμμα 56. Χρήση φαρμάκων

Πίνακας 56. Χρήση φαρμάκων

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
ποτέ	87	66,9	67,4	67,4
σπάνια	26	20,0	20,2	87,6
μερικές φορές	10	7,7	7,8	95,3
συχνά	5	3,8	3,9	99,2
πολύ συχνά	1	,8	,8	100,0
Total	129	99,2	100,0	
Missing				
System	1	,8		
Total	130	100,0		

Στη συνέχεια άποψή τους όσον αφορά τις επιπτώσεις που είχε το άγχος τις τελευταίες εβδομάδες στην εργασία τους, με βάση μια πεντάβαθμη κλίμακα (ποτέ- πολύ συχνά).

Το 29,5% είπαν πως μερικές φορές έως πολύ συχνά το άγχος επιφέρει μείωση της ποιότητας εργασίας, το 34,9% πως το άγχος προκαλεί χαμηλό επίπεδο παραγωγικότητας και Αδυναμία στην επίτευξη των στόχων, το 31,2% πως λόγω του άγχους επέρχεται δυσαρέσκεια από την εργασία, το 13,4% πως επιφέρει πρόθεση για εγκατάλειψη του επαγγέλματος, το 25,6% πως επιφέρει δυσκολίες στην επικοινωνία, το 29,5% πως λόγω του άγχους προκαλείται μειωμένη αποτελεσματικότητα και το 45,7% πως το άγχος προκαλεί επαγγελματική εξουθένωση.



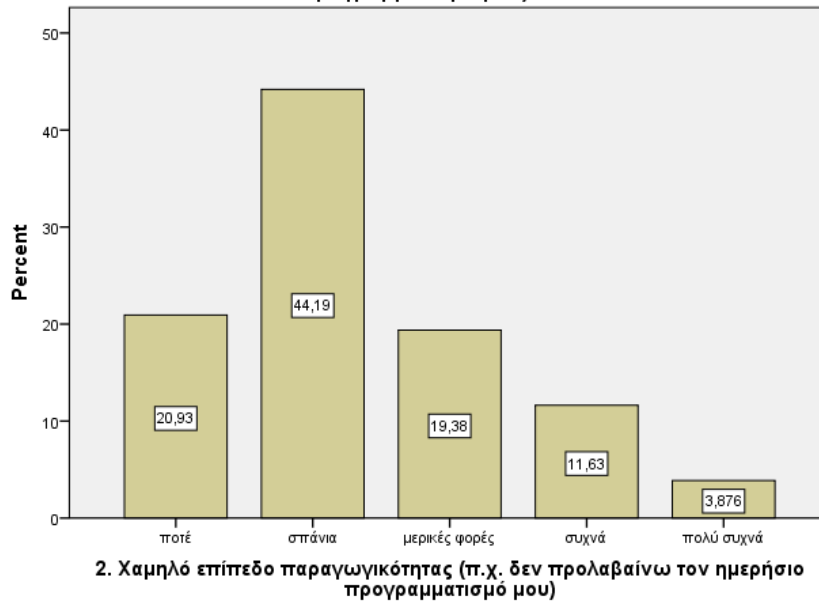
Διάγραμμα 57. Μείωση της ποιότητας εργασίας (π.χ. μου διαφεύγουν λάθη, γίνονται παραλείψεις)

Πίνακας 57. Μείωση της ποιότητας εργασίας (π.χ. μου διαφεύγουν λάθη, γίνονται παραλείψεις)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
ποτέ	23	17,7	17,8	17,8
σπάνια	68	52,3	52,7	70,5
Valid μερικές φορές	29	22,3	22,5	93,0
συχνά	7	5,4	5,4	98,4
πολύ συχνά	2	1,5	1,6	100,0

Total	129	99,2	100,0	
Missing System	1	,8		
Total	130	100,0		

2. Χαμηλό επίπεδο παραγωγικότητας (π.χ. δεν προλαβαίνω τον ημερήσιο προγραμματισμό μου)

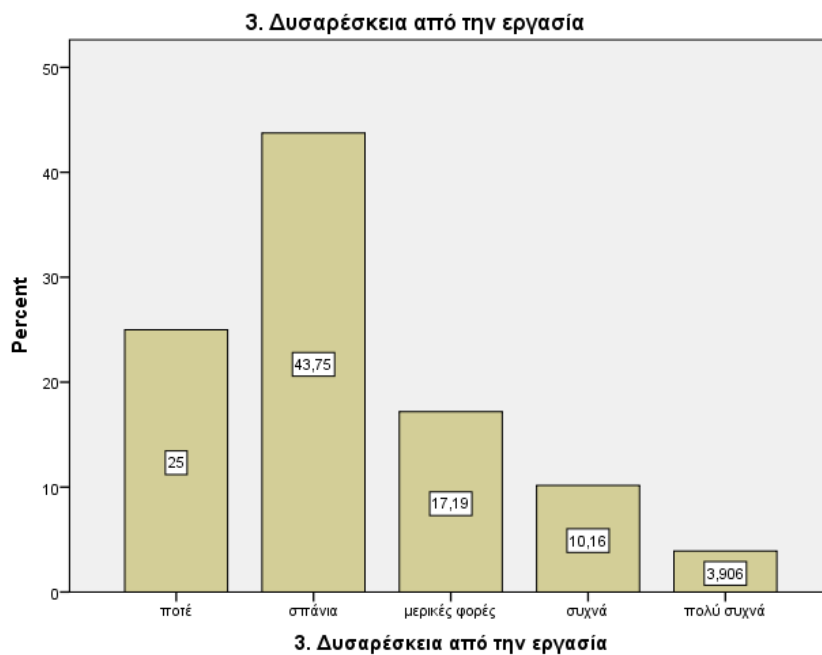


Διάγραμμα 58. Χαμηλό επίπεδο παραγωγικότητας (π.χ. δεν προλαβαίνω τον ημερήσιο προγραμματισμό μου)

Πίνακας 58. Χαμηλό επίπεδο παραγωγικότητας (π.χ. δεν προλαβαίνω τον ημερήσιο προγραμματισμό μου)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ποτέ	27	20,8	20,9	20,9
σπάνια	57	43,8	44,2	65,1
μερικές φορές	25	19,2	19,4	84,5
συχνά	15	11,5	11,6	96,1
πολύ συχνά	5	3,8	3,9	100,0
Total	129	99,2	100,0	
Missing System	1	,8		

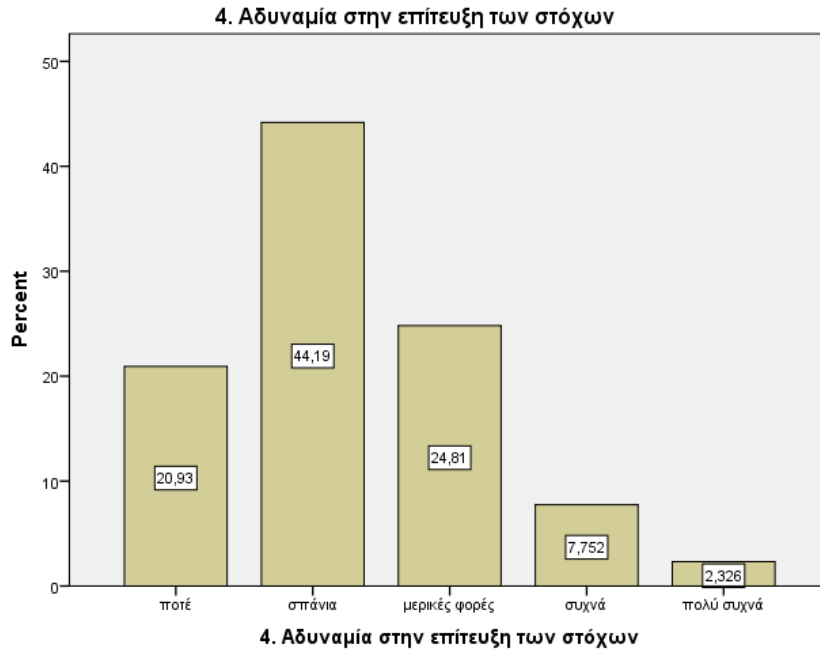
Total	130	100,0		
-------	-----	-------	--	--



Διάγραμμα 59. Δυσaréσκεια από την εργασία

Πίνακας 59. Δυσaréσκεια από την εργασία

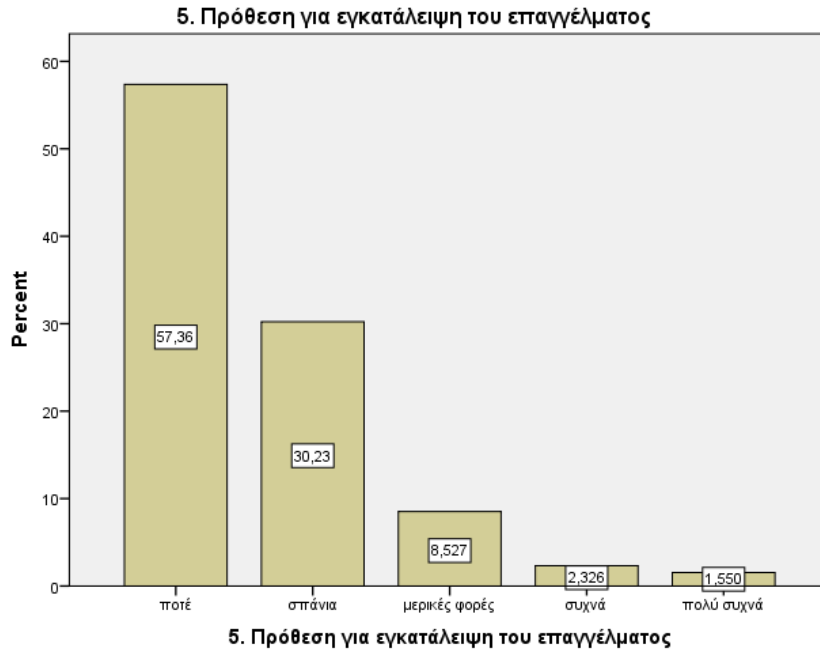
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ποτέ	32	24,6	25,0	25,0
σπάνια	56	43,1	43,8	68,8
μερικές φορές	22	16,9	17,2	85,9
συχνά	13	10,0	10,2	96,1
πολύ συχνά	5	3,8	3,9	100,0
Total	128	98,5	100,0	
Missing System	2	1,5		
Total	130	100,0		



Διάγραμμα 60. Αδυναμία στην επίτευξη των στόχων

Πίνακας 60. Αδυναμία στην επίτευξη των στόχων

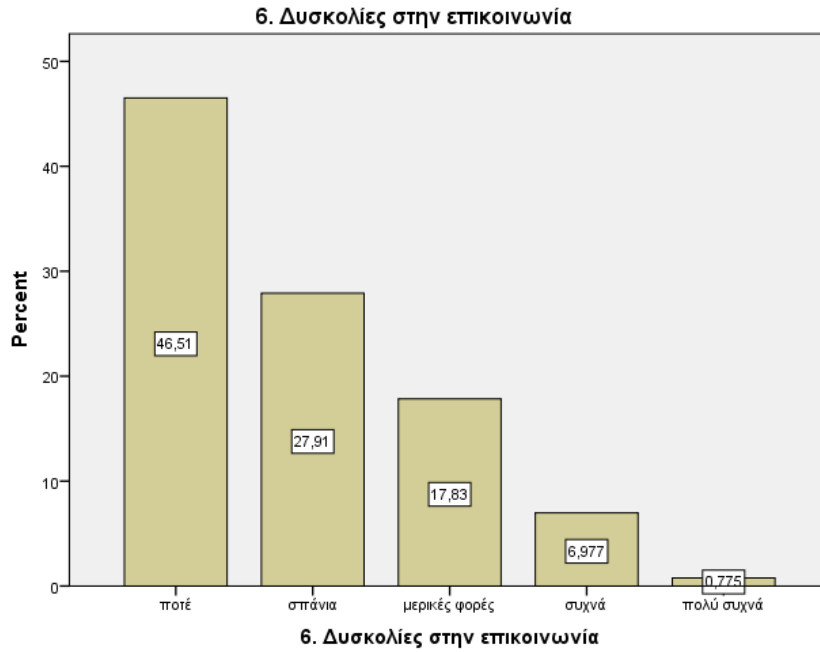
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
ποτέ	27	20,8	20,9	20,9
σπάνια	57	43,8	44,2	65,1
μερικές φορές	32	24,6	24,8	89,9
συχνά	10	7,7	7,8	97,7
πολύ συχνά	3	2,3	2,3	100,0
Total	129	99,2	100,0	
Missing				
System	1	,8		
Total	130	100,0		



Διάγραμμα 61. Πρόθεση για εγκατάλειψη του επαγγέλματος

Πίνακας 61. Πρόθεση για εγκατάλειψη του επαγγέλματος

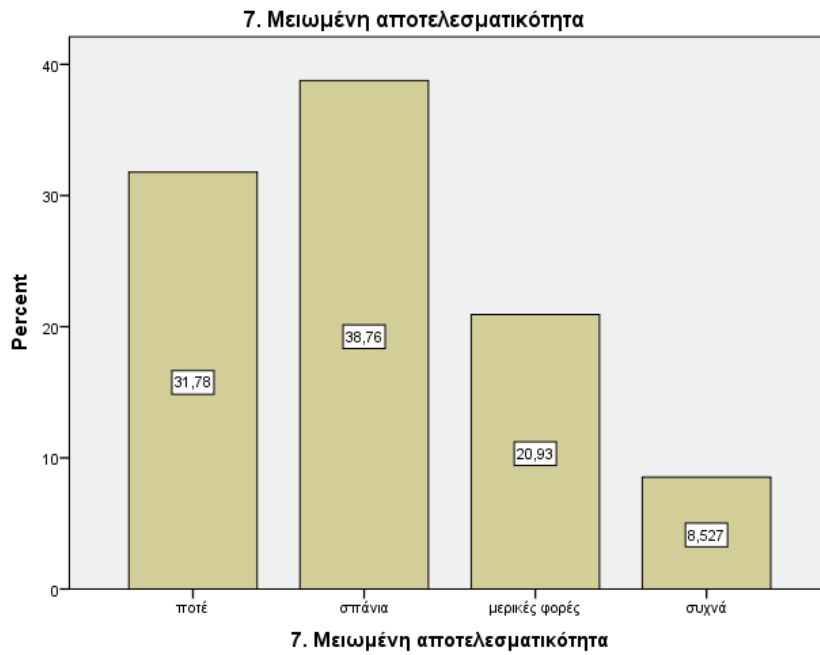
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ποτέ	74	56,9	57,4	57,4
σπάνια	39	30,0	30,2	87,6
μερικές φορές	11	8,5	8,5	96,1
συχνά	3	2,3	2,3	98,4
πολύ συχνά	2	1,5	1,6	100,0
Total	129	99,2	100,0	
Missing System	1	,8		
Total	130	100,0		



Διάγραμμα 62. Δυσκολίες στην επικοινωνία.

Πίνακας 62. Δυσκολίες στην επικοινωνία.

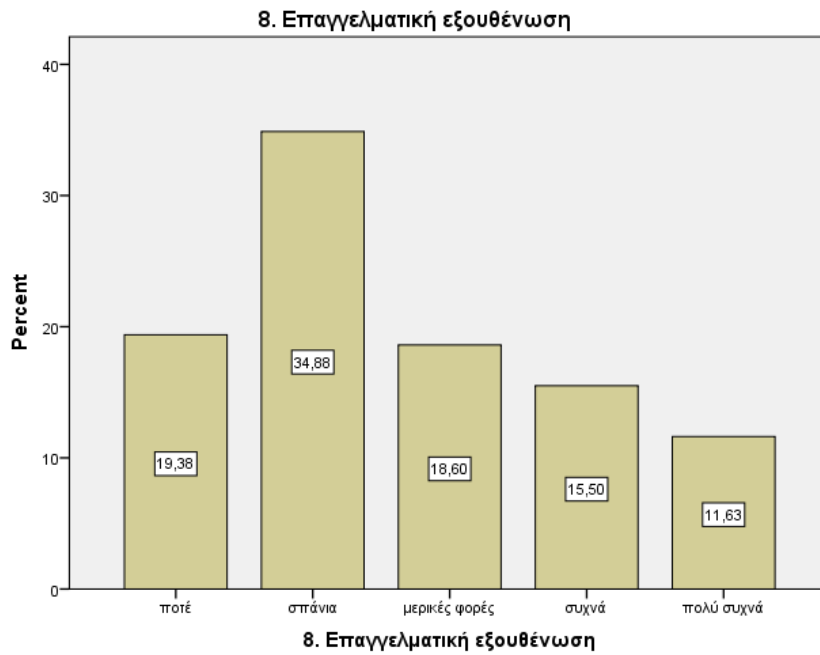
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
ποτέ	60	46,2	46,5	46,5
σπάνια	36	27,7	27,9	74,4
μερικές φορές	23	17,7	17,8	92,2
συχνά	9	6,9	7,0	99,2
πολύ συχνά	1	,8	,8	100,0
Total	129	99,2	100,0	
Missing				
System	1	,8		
Total	130	100,0		



Διάγραμμα 63. Μειωμένη αποτελεσματικότητα

Πίνακας 63. Μειωμένη αποτελεσματικότητα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
ποτέ	41	31,5	31,8	31,8
σπάνια	50	38,5	38,8	70,5
μερικές φορές	27	20,8	20,9	91,5
συχνά	11	8,5	8,5	100,0
Total	129	99,2	100,0	
Missing				
System	1	,8		
Total	130	100,0		



Διάγραμμα 64. Επαγγελματική εξουθένωση

Πίνακας 64. Επαγγελματική εξουθένωση

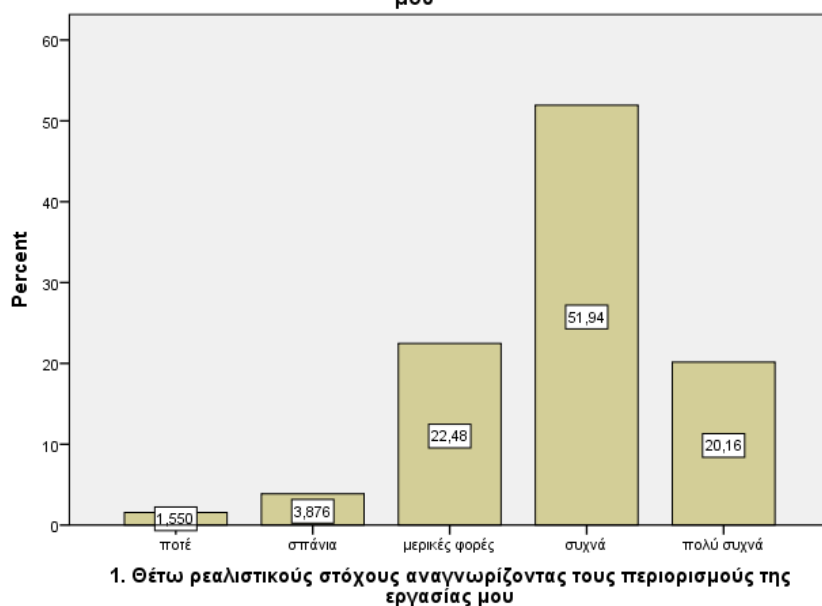
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ποτέ	25	19,2	19,4	19,4
σπάνια	45	34,6	34,9	54,3
μερικές φορές	24	18,5	18,6	72,9
συχνά	20	15,4	15,5	88,4
πολύ συχνά	15	11,5	11,6	100,0
Total	129	99,2	100,0	
Missing System	1	,8		
Total	130	100,0		

5.4 Στρατηγικές αντιμετώπισης

Τέλος, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δηλώσουν πόσο συχνά χρησιμοποιούν την καθεμιά από τις στρατηγικές αντιμετώπισης που αναφέρονται.

Το 94,6% είπαν πως θέτουν ρεαλιστικούς στόχους αναγνωρίζοντας τους περιορισμούς της εργασίας τους, χρησιμοποιούν δεξιότητες καλών ανθρωπίνων σχέσεων με το προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές και θέτουν προτεραιότητες και χρησιμοποιούν τεχνικές διαχείρισης του χρόνου, το 85,3% κατανέμουν υπευθυνότητες, το 93,8% διατηρούν την αίσθηση του χιούμορ, το 86% καταφεύγω σε ψυχαγωγικές δραστηριότητες ή χόμπι, το 83,7% μιλούν με τους ανωτέρους τους ή άλλους διευθυντές, το 97,7% προσεγγίζουν τα προβλήματα με αισιοδοξία και αντικειμενικότητα και το 60,5% ασκούνται τακτικά.

1. Θέτω ρεαλιστικούς στόχους αναγνωρίζοντας τους περιορισμούς της εργασίας μου

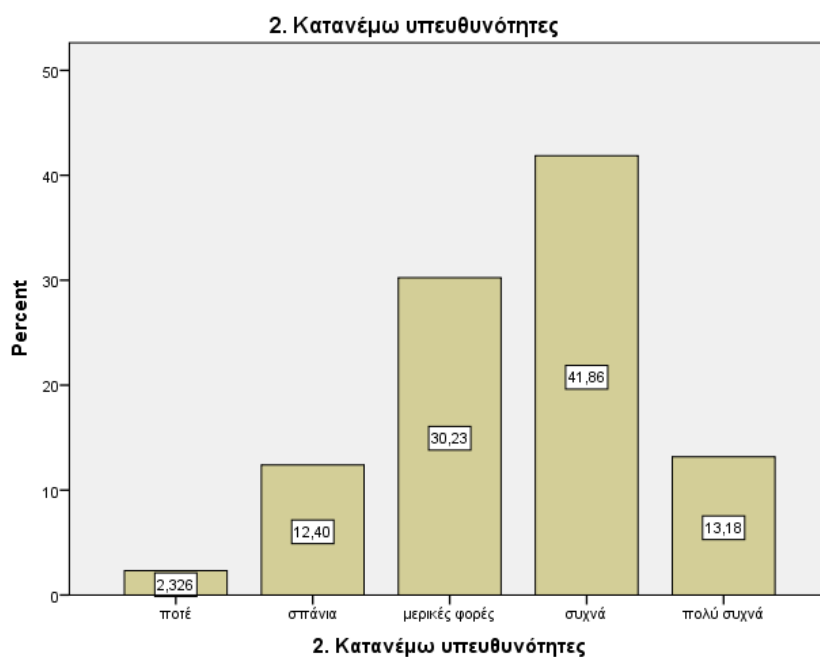


Διάγραμμα 65. Θέτω ρεαλιστικούς στόχους αναγνωρίζοντας τους περιορισμούς της εργασίας μου

Πίνακας 65. Θέτω ρεαλιστικούς στόχους αναγνωρίζοντας τους περιορισμούς της εργασίας μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ποτέ	2	1,6	1,6
	σπάνια	5	3,9	5,4

	μερικές φορές	29	22,3	22,5	27,9
	συχνά	67	51,5	51,9	79,8
	πολύ συχνά	26	20,0	20,2	100,0
	Total	129	99,2	100,0	
Missing	System	1	,8		
Total		130	100,0		

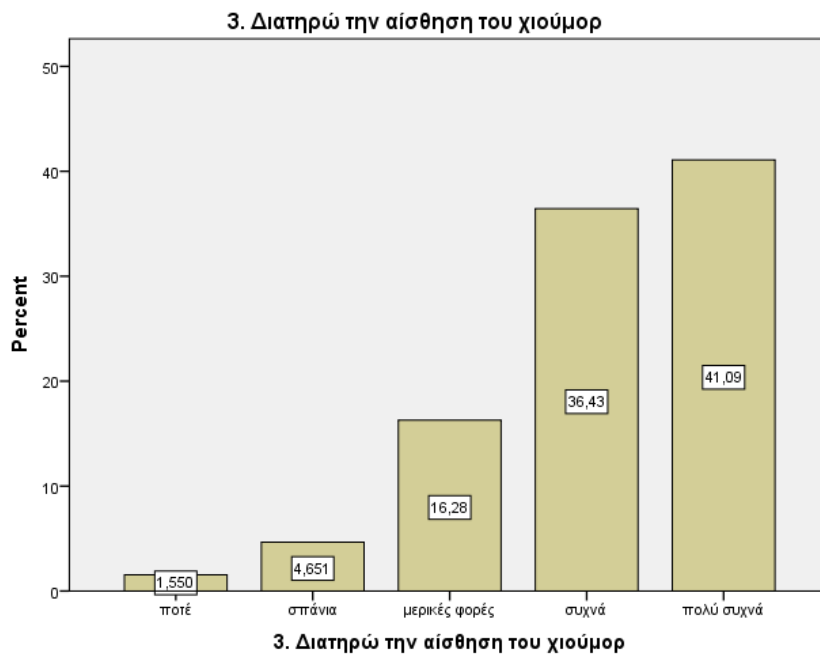


Διάγραμμα 66. Κατανέμω υπευθυνότητας

Πίνακας 66. Κατανέμω υπευθυνότητας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
	ποτέ	3	2,3	2,3
	σπάνια	16	12,3	14,7
	μερικές φορές	39	30,0	45,0
	συχνά	54	41,5	86,8

	πολύ συχνά	17	13,1	13,2	100,0
	Total	129	99,2	100,0	
Missing	System	1	,8		
Total		130	100,0		

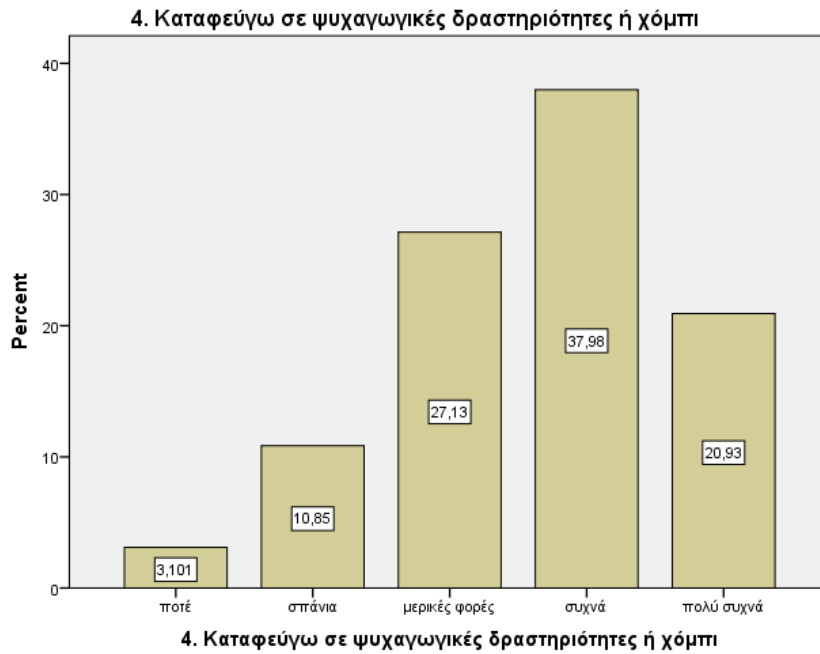


Διάγραμμα 67. Διατηρώ την αίσθηση του χιούμορ

Πίνακας 67. Διατηρώ την αίσθηση του χιούμορ

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
ποτέ	2	1,5	1,6	1,6
σπάνια	6	4,6	4,7	6,2
μερικές φορές	21	16,2	16,3	22,5
συχνά	47	36,2	36,4	58,9
πολύ συχνά	53	40,8	41,1	100,0
Total	129	99,2	100,0	

Missing System	1	,8		
Total	130	100,0		

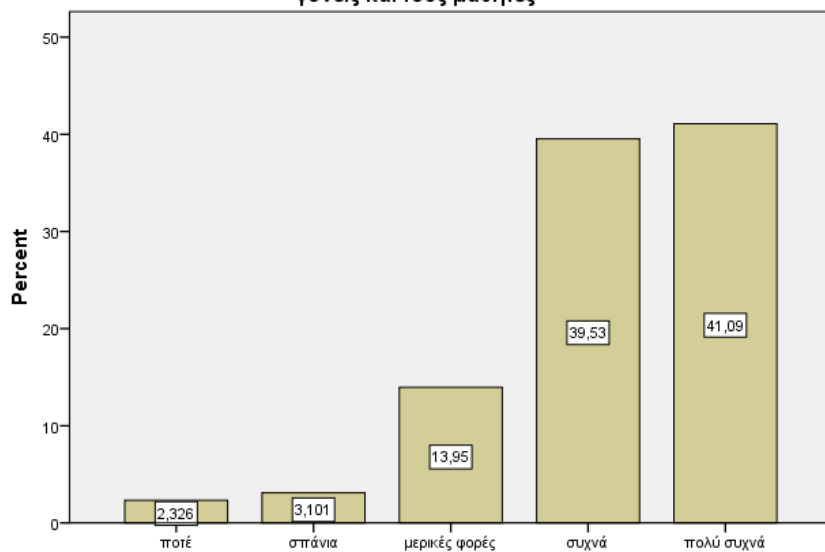


Διάγραμμα 68. Καταφεύγω σε ψυχαγωγικές δραστηριότητες ή χόμπι

Πίνακας 68. Καταφεύγω σε ψυχαγωγικές δραστηριότητες ή χόμπι

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ποτέ	4	3,1	3,1	3,1
Valid σπάνια	14	10,8	10,9	14,0
Valid μερικές φορές	35	26,9	27,1	41,1
Valid συχνά	49	37,7	38,0	79,1
Valid πολύ συχνά	27	20,8	20,9	100,0
Total	129	99,2	100,0	
Missing System	1	,8		
Total	130	100,0		

5. Χρησιμοποιώ δεξιότητες καλών ανθρωπίνων σχέσεων με το προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές



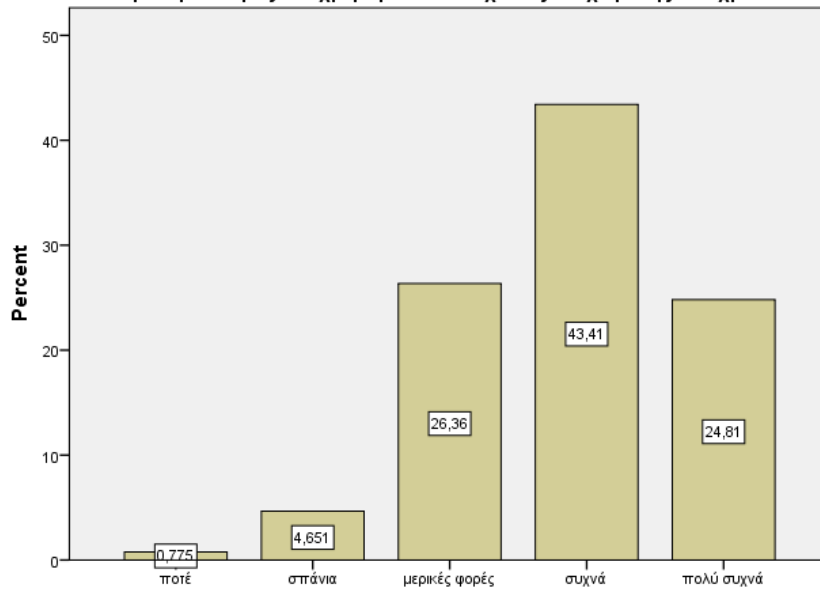
5. Χρησιμοποιώ δεξιότητες καλών ανθρωπίνων σχέσεων με το προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές

Διάγραμμα 69. Χρησιμοποιώ δεξιότητες καλών ανθρωπίνων σχέσεων με το προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές

Πίνακας 69. Χρησιμοποιώ δεξιότητες καλών ανθρωπίνων σχέσεων με το προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ποτέ	3	2,3	2,3	2,3
σπάνια	4	3,1	3,1	5,4
μερικές φορές	18	13,8	14,0	19,4
συχνά	51	39,2	39,5	58,9
πολύ συχνά	53	40,8	41,1	100,0
Total	129	99,2	100,0	
Missing System	1	,8		
Total	130	100,0		

6. Θέτω προτεραιότητες και χρησιμοποιώ τεχνικές διαχείρισης του χρόνου

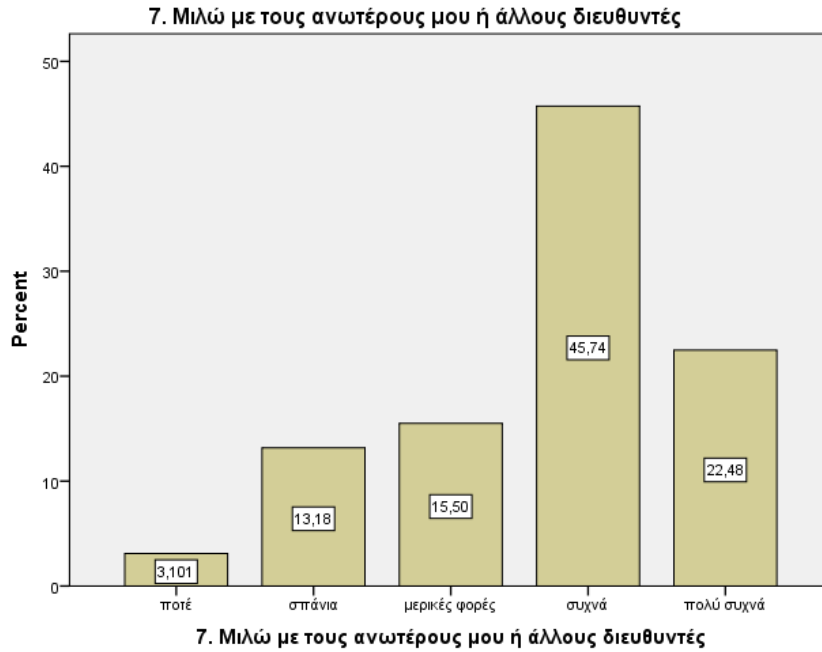


6. Θέτω προτεραιότητες και χρησιμοποιώ τεχνικές διαχείρισης του χρόνου

Διάγραμμα 70. Θέτω προτεραιότητες και χρησιμοποιώ τεχνικές διαχείρισης του χρόνου

Πίνακας 70. Θέτω προτεραιότητες και χρησιμοποιώ τεχνικές διαχείρισης του χρόνου

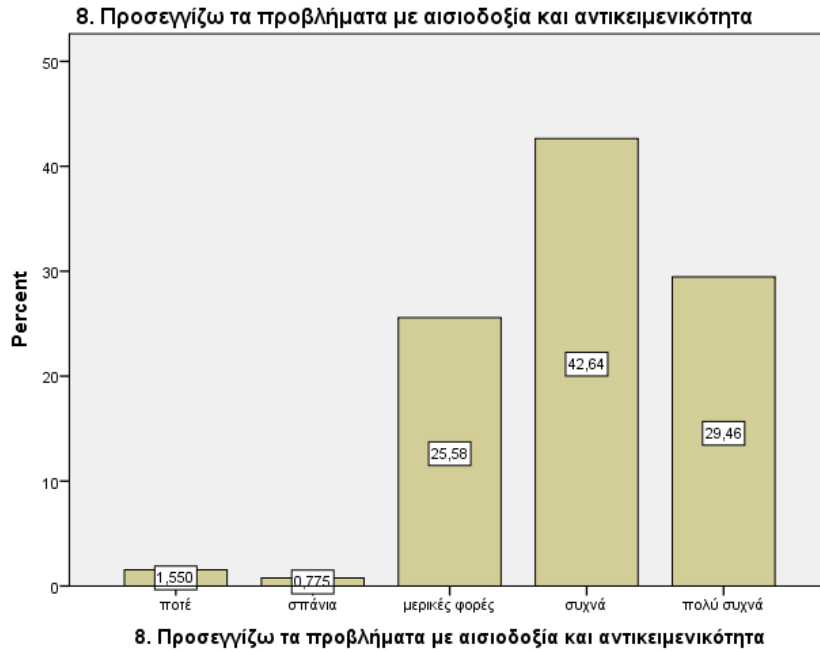
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
ποτέ	1	,8	,8	,8
σπάνια	6	4,6	4,7	5,4
μερικές φορές	34	26,2	26,4	31,8
συχνά	56	43,1	43,4	75,2
πολύ συχνά	32	24,6	24,8	100,0
Total	129	99,2	100,0	
Missing				
System	1	,8		
Total	130	100,0		



Διάγραμμα 71. Μιλώ με τους ανωτέρους μου ή άλλους διευθυντές

Πίνακας 71. Μιλώ με τους ανωτέρους μου ή άλλους διευθυντές

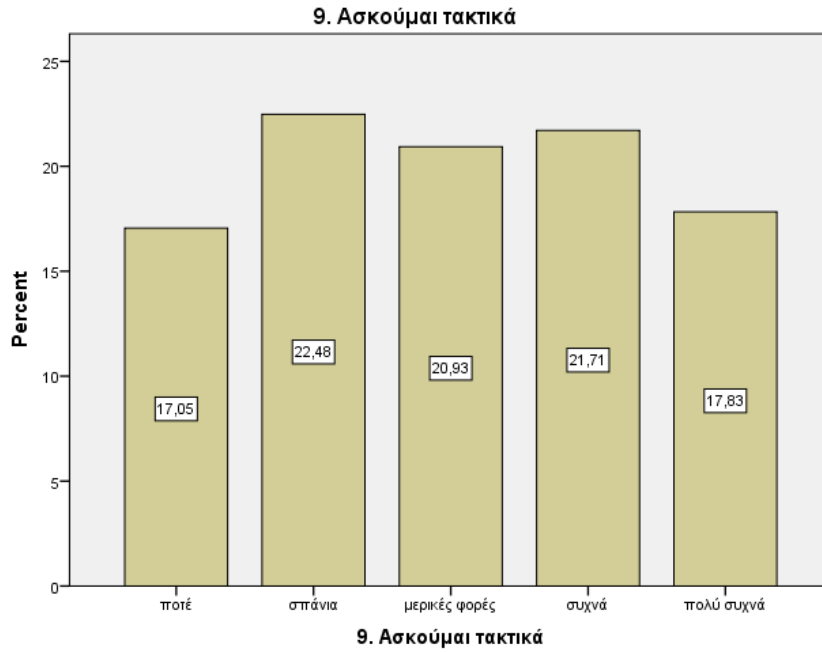
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
ποτέ	4	3,1	3,1	3,1
σπάνια	17	13,1	13,2	16,3
μερικές φορές	20	15,4	15,5	31,8
συχνά	59	45,4	45,7	77,5
πολύ συχνά	29	22,3	22,5	100,0
Total	129	99,2	100,0	
Missing				
System	1	,8		
Total	130	100,0		



Διάγραμμα 72. Προσεγγίζω τα προβλήματα με αισιοδοξία και αντικειμενικότητα

Πίνακας 72. Προσεγγίζω τα προβλήματα με αισιοδοξία και αντικειμενικότητα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
ποτέ	2	1,5	1,6	1,6
σπάνια	1	,8	,8	2,3
μερικές φορές	33	25,4	25,6	27,9
συχνά	55	42,3	42,6	70,5
πολύ συχνά	38	29,2	29,5	100,0
Total	129	99,2	100,0	
Missing				
System	1	,8		
Total	130	100,0		



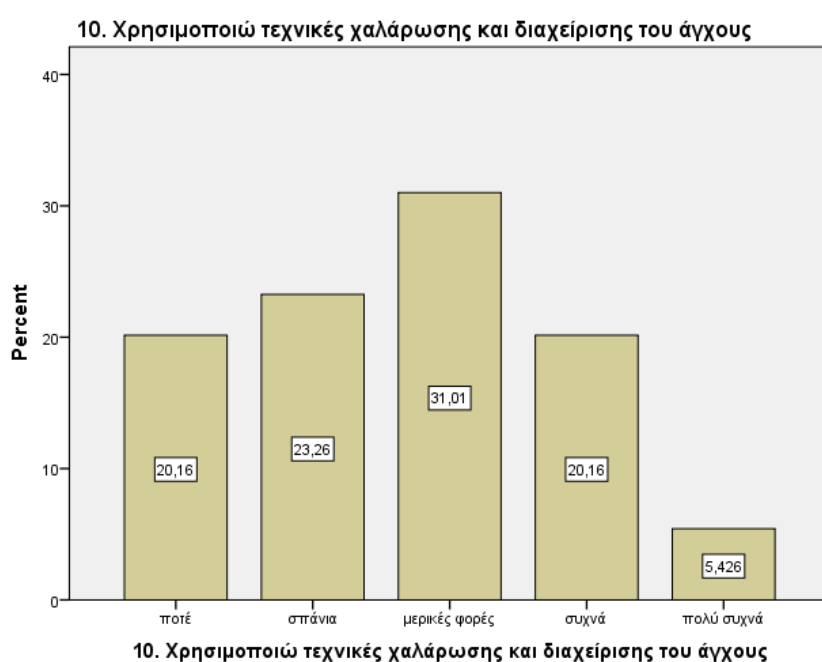
Διάγραμμα 73. Ασκούμει τακτικά

Πίνακας 73. Ασκούμει τακτικά

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
ποτέ	22	16,9	17,1	17,1
σπάνια	29	22,3	22,5	39,5
μερικές φορές	27	20,8	20,9	60,5
συχνά	28	21,5	21,7	82,2
πολύ συχνά	23	17,7	17,8	100,0
Total	129	99,2	100,0	
Missing				
System	1	,8		
Total	130	100,0		

Επίσης, το 56,6% χρησιμοποιούν τεχνικές χαλάρωσης και διαχείρισης του άγχους, το 79,8% διαχωρίζουν την εργασιακή από τη μη εργασιακή ζωή τους, το 60,5% κάνουν διακοπές μικρής διάρκειας, το 52,7% αναζητούν την απομόνωση, την ελάττωση του

ρυθμού εργασίας και αφιερώνουν χρόνο για αναστοχασμό, το 72,1% εκμεταλλεύονται τις ενδοϋπηρεσιακές ευκαιρίες για να αυξήσουν το ρεπερτόριο των διοικητικών και επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων, το 93% χειρίζονται τα προβλήματα μόλις αυτά εμφανιστούν και προγραμματίζουν με λεπτομέρεια όλες μου τις ενέργειες, το 97,7% προβαίνουν σε λογικές ενέργειες για την εκτίμηση της κατάστασης και προσπαθούν να προβλέπουν καταστάσεις, έτσι ώστε να προλαβαίνουν την εκδήλωση ανεπιθύμητων καταστάσεων και προβλημάτων και το 91,7% προσπαθούν να αποφεύγουν τις αντιπαραθέσεις.

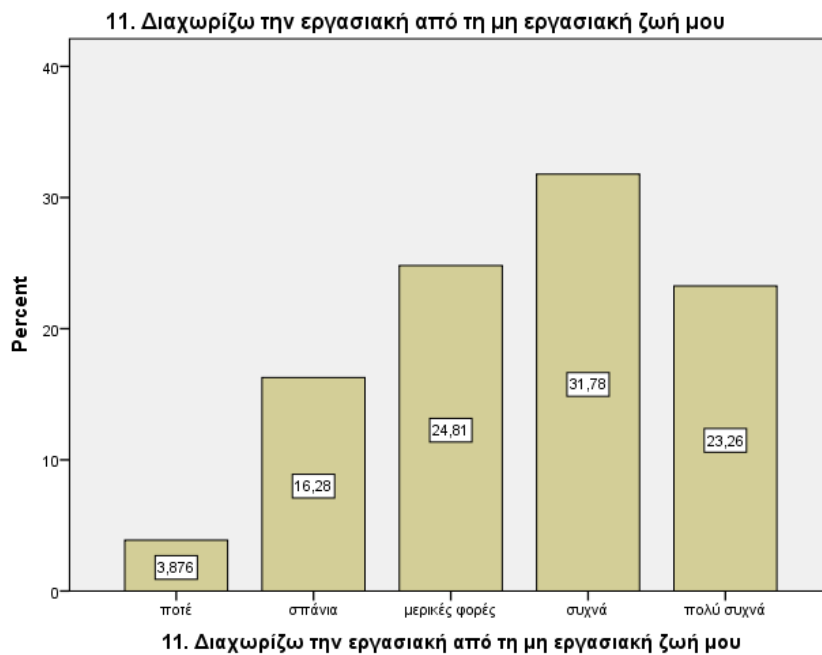


Διάγραμμα 74. Χρησιμοποιού τεχνικές χαλάρωσης και διαχείρισης του άγχους

Πίνακας 74. Χρησιμοποιού τεχνικές χαλάρωσης και διαχείρισης του άγχους

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ποτέ	26	20,0	20,2	20,2
σπάνια	30	23,1	23,3	43,4
μερικές φορές	40	30,8	31,0	74,4
συχνά	26	20,0	20,2	94,6

	πολύ συχνά	7	5,4	5,4	100,0
	Total	129	99,2	100,0	
Missing	System	1	,8		
Total		130	100,0		

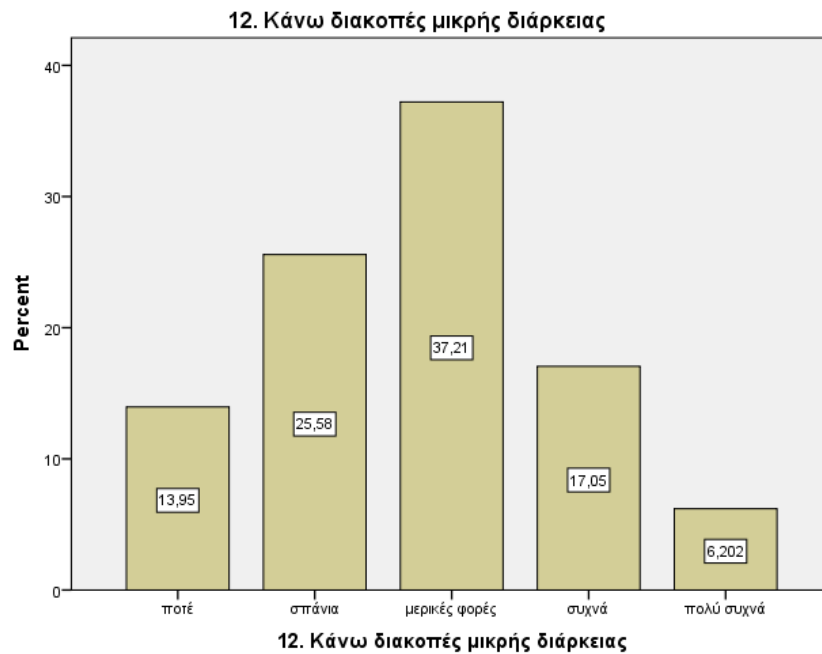


Διάγραμμα 75. Διαχωρίζω την εργασιακή από τη μη εργασιακή ζωή μου

Πίνακας 75. Διαχωρίζω την εργασιακή από τη μη εργασιακή ζωή μου

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
ποτέ	5	3,8	3,9	3,9
σπάνια	21	16,2	16,3	20,2
μερικές φορές	32	24,6	24,8	45,0
συχνά	41	31,5	31,8	76,7
πολύ συχνά	30	23,1	23,3	100,0
Total	129	99,2	100,0	

Missing System	1	,8		
Total	130	100,0		

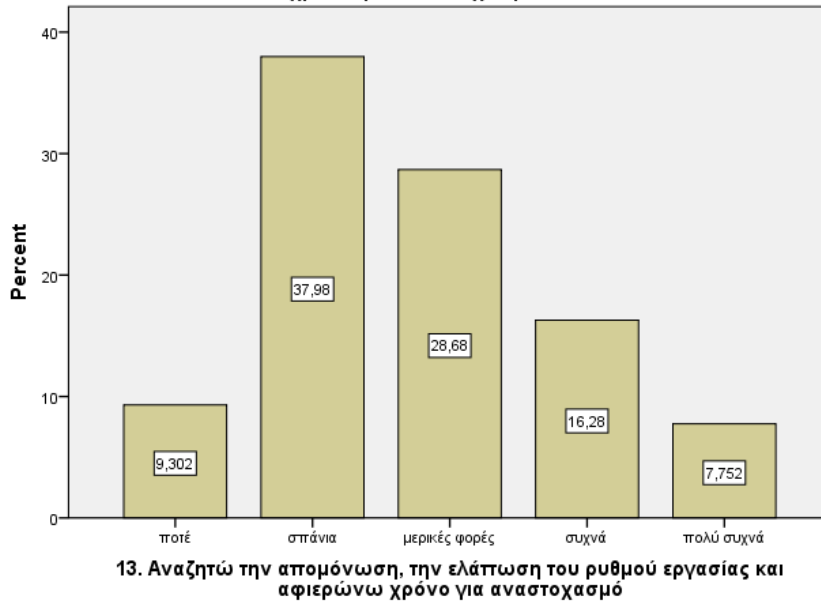


Διάγραμμα 76. Κάνω διακοπές μικρής διάρκειας

Πίνακας 76. Κάνω διακοπές μικρής διάρκειας

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ποτέ	18	13,8	14,0	14,0
Valid σπάνια	33	25,4	25,6	39,5
Valid μερικές φορές	48	36,9	37,2	76,7
Valid συχνά	22	16,9	17,1	93,8
Valid πολύ συχνά	8	6,2	6,2	100,0
Total	129	99,2	100,0	
Missing System	1	,8		
Total	130	100,0		

13. Αναζητώ την απομόνωση, την ελάττωση του ρυθμού εργασίας και αφιερώνω χρόνο για αναστοχασμό

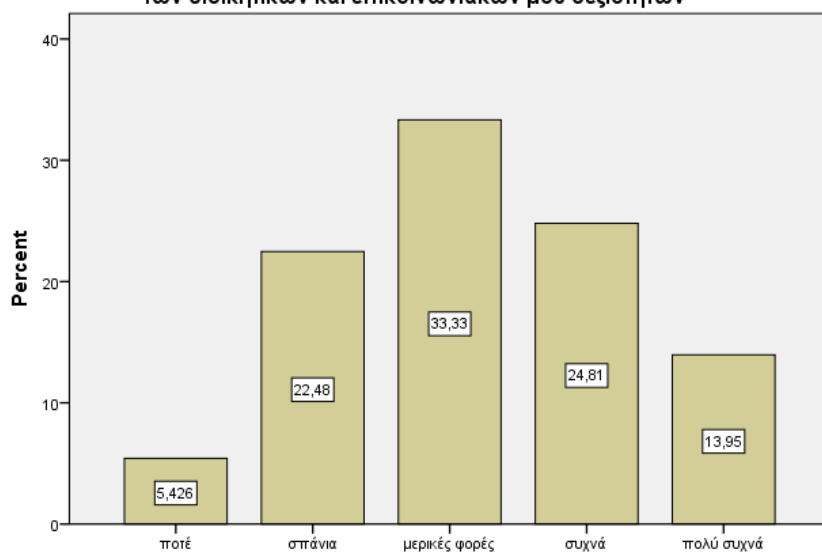


Διάγραμμα 77. Αναζητώ την απομόνωση, την ελάττωση του ρυθμού εργασίας και αφιερώνω χρόνο για αναστοχασμό

Πίνακας 77. Αναζητώ την απομόνωση, την ελάττωση του ρυθμού εργασίας και αφιερώνω χρόνο για αναστοχασμό

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ποτέ	12	9,2	9,3	9,3
Valid σπάνια	49	37,7	38,0	47,3
Valid μερικές φορές	37	28,5	28,7	76,0
Valid συχνά	21	16,2	16,3	92,2
Valid πολύ συχνά	10	7,7	7,8	100,0
Total	129	99,2	100,0	
Missing System	1	,8		
Total	130	100,0		

14. Εκμεταλλεύομαι τις ενδοϋπηρεσιακές ευκαιρίες για να αυξήσω το ρεπερτόριο των διοικητικών και επικοινωνιακών μου δεξιοτήτων

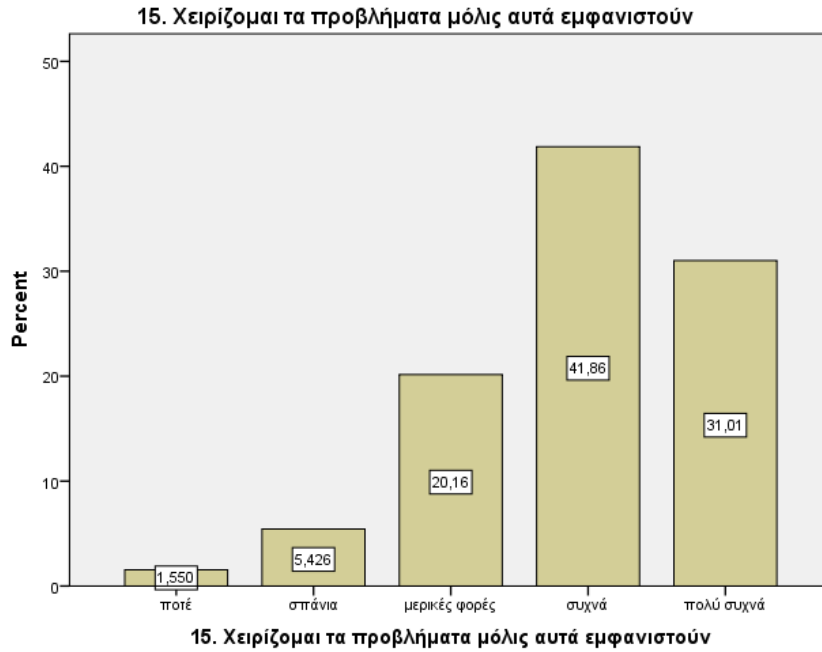


14. Εκμεταλλεύομαι τις ενδοϋπηρεσιακές ευκαιρίες για να αυξήσω το ρεπερτόριο των διοικητικών και επικοινωνιακών μου δεξιοτήτων

Διάγραμμα 78. Εκμεταλλεύομαι τις ενδοϋπηρεσιακές ευκαιρίες για να αυξήσω το ρεπερτόριο των διοικητικών και επικοινωνιακών μου δεξιοτήτων

Πίνακας 78. Εκμεταλλεύομαι τις ενδοϋπηρεσιακές ευκαιρίες για να αυξήσω το ρεπερτόριο των διοικητικών και επικοινωνιακών μου δεξιοτήτων

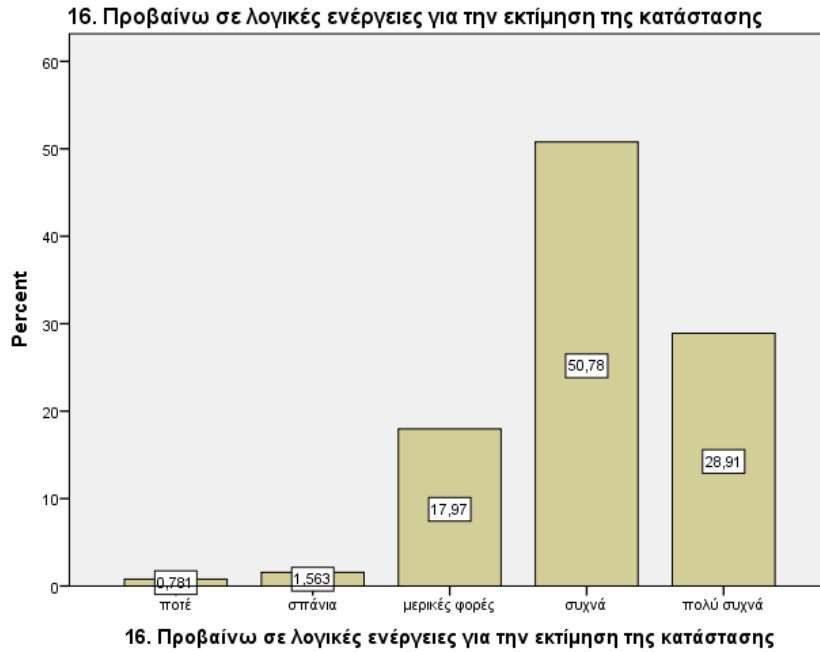
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
ποτέ	7	5,4	5,4	5,4
σπάνια	29	22,3	22,5	27,9
μερικές φορές	43	33,1	33,3	61,2
συχνά	32	24,6	24,8	86,0
πολύ συχνά	18	13,8	14,0	100,0
Total	129	99,2	100,0	
Missing				
System	1	,8		
Total	130	100,0		



Διάγραμμα 79. Χειρίζομαι τα προβλήματα μόλις αυτά εμφανιστούν

Πίνακας 79. Χειρίζομαι τα προβλήματα μόλις αυτά εμφανιστούν

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
ποτέ	2	1,5	1,6	1,6
σπάνια	7	5,4	5,4	7,0
μερικές φορές	26	20,0	20,2	27,1
συχνά	54	41,5	41,9	69,0
πολύ συχνά	40	30,8	31,0	100,0
Total	129	99,2	100,0	
Missing				
System	1	,8		
Total	130	100,0		

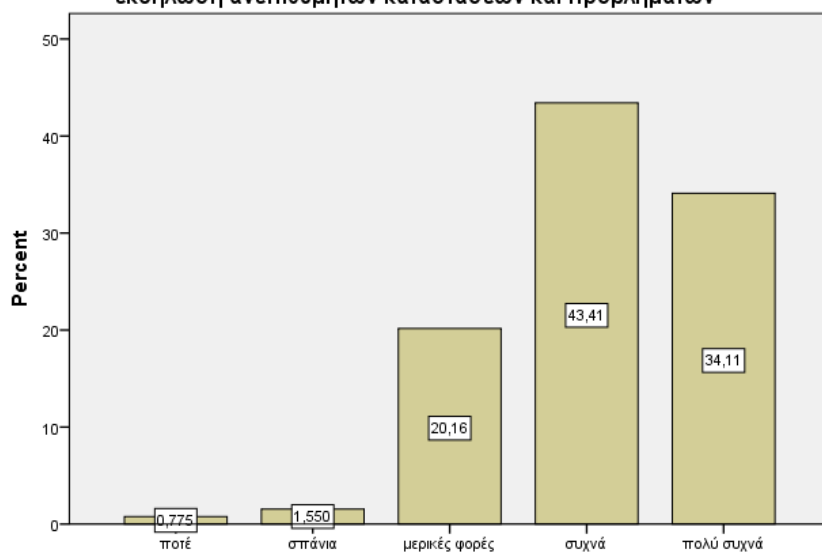


Διάγραμμα 80. Προβαίνω σε λογικές ενέργειες για την εκτίμηση της κατάστασης

Πίνακας 80. Προβαίνω σε λογικές ενέργειες για την εκτίμηση της κατάστασης

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ποτέ	1	,8	,8	,8
σπάνια	2	1,5	1,6	2,3
μερικές φορές	23	17,7	18,0	20,3
συχνά	65	50,0	50,8	71,1
πολύ συχνά	37	28,5	28,9	100,0
Total	128	98,5	100,0	
Missing System	2	1,5		
Total	130	100,0		

17. Προσπαθώ να προβλέπω καταστάσεις, έτσι ώστε να προλαβαίνω την εκδήλωση ανεπιθύμητων καταστάσεων και προβλημάτων

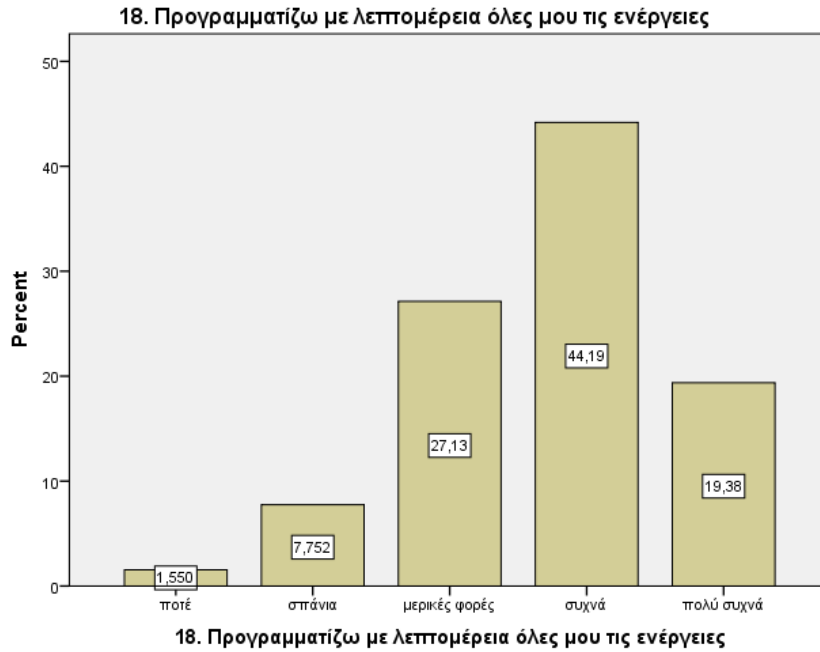


17. Προσπαθώ να προβλέπω καταστάσεις, έτσι ώστε να προλαβαίνω την εκδήλωση ανεπιθύμητων καταστάσεων και προβλημάτων

Διάγραμμα 81. Προσπαθώ να προβλέπω καταστάσεις, έτσι ώστε να προλαβαίνω την εκδήλωση ανεπιθύμητων καταστάσεων και προβλημάτων

Πίνακας 81. Προσπαθώ να προβλέπω καταστάσεις, έτσι ώστε να προλαβαίνω την εκδήλωση ανεπιθύμητων καταστάσεων και προβλημάτων

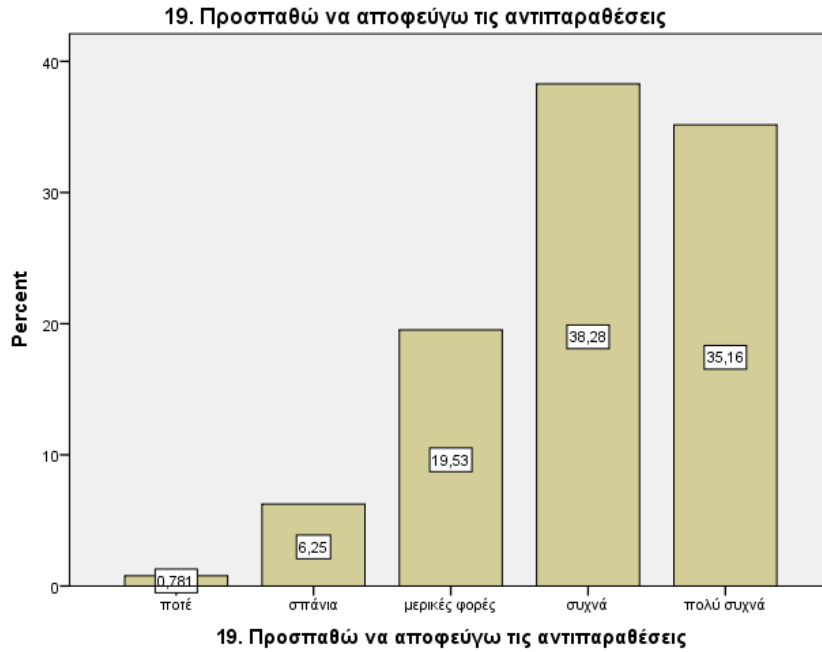
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
ποτέ	1	,8	,8	,8
σπάνια	2	1,5	1,6	2,3
μερικές φορές	26	20,0	20,2	22,5
συχνά	56	43,1	43,4	65,9
πολύ συχνά	44	33,8	34,1	100,0
Total	129	99,2	100,0	
Missing				
System	1	,8		
Total	130	100,0		



Διάγραμμα 82. Προγραμματίζω με λεπτομέρεια όλες μου τις ενέργειες

Πίνακας 82. Προγραμματίζω με λεπτομέρεια όλες μου τις ενέργειες

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
ποτέ	2	1,5	1,6	1,6
σπάνια	10	7,7	7,8	9,3
μερικές φορές	35	26,9	27,1	36,4
συχνά	57	43,8	44,2	80,6
πολύ συχνά	25	19,2	19,4	100,0
Total	129	99,2	100,0	
Missing				
System	1	,8		
Total	130	100,0		



Διάγραμμα 83. Προσπαθώ να αποφεύγω τις αντιπαραθέσεις

Πίνακας 83. Προσπαθώ να αποφεύγω τις αντιπαραθέσεις

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
ποτέ	1	,8	,8	,8
σπάνια	8	6,2	6,3	7,0
μερικές φορές	25	19,2	19,5	26,6
συχνά	49	37,7	38,3	64,8
πολύ συχνά	45	34,6	35,2	100,0
Total	128	98,5	100,0	
Missing				
System	2	1,5		
Total	130	100,0		

6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

6.1 Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη προσπάθησε να αναδείξει τις πηγές άγχους των διοικητικών στελεχών στην εκπαίδευση, καθώς και τα συμπτώματα, τις επιπτώσεις και τις τεχνικές αντιμετώπισής του. Τα στοιχεία αποδεικνύουν ότι το άγχος είναι μια ανησυχητική και αναπόφευκτη οντότητα στη σχολική διοίκηση και ότι προδιαθέτει κατευθυντήριες γραμμές για διάφορα σωματικά, ψυχολογικά, φυσιολογικά και κοινωνικοεπιχειρησιακά προβλήματα. Παρόλο που είναι φυσικό οι υποτιθέμενοι διευθυντές να υποφέρουν ικανοποιητικά, οι συνέπειες της κακής τους επίδοσης στα μαθητικά επιτεύγματα και στο γενικό σχολικό περιβάλλον δεν μπορούν να υπογραμμιστούν υπερβολικά. Όπως δηλώνει ο Reboire (2003), όταν οι διευθυντές θεωρούν ότι αντιμετωπίζουν αδικαιολόγητο άγχος με βάση τις θέσεις και τις ευθύνες τους, πρέπει να βρουν τρόπους για να αφαιρέσουν ή να μειώσουν αυτή την κατάσταση, αλλιώς η κατάσταση θα τους πάρει τον έλεγχο. Ο βασικός κανόνας είναι ότι οι διευθυντές θα έχουν καλύτερες επιδόσεις όταν μπορούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά το άγχος που εξελίσσεται από την εργασία τους-επομένως, η ανάγκη να είναι εξοπλισμένοι με επαρκείς συμβουλές αντιμετώπισης για να αποτρέψουν τη συνεχή απειλή αυτής της ανικανότητας.

Σύμφωνα με την παρούσα μελέτη, βασικοί παράγοντες που προκαλούν άγχος στους διευθυντές είναι η ανεπάρκεια της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής, η υποστήριξη και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η έλλειψη ενδιαφέροντος των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους, οι φτωχές επιδόσεις των μαθητών του σχολείου και οι συχνές διακοπές της εργασίας τους για διάφορους λόγους.

Ακόμα, η έλλειψη αναγνώρισης της εργασίας τους από τους ανώτερους, η έλλειψη υποστήριξης από τους εκπαιδευτικούς στο χειρισμό θεμάτων πειθαρχίας, η πολλή γραφειακή δουλειά που πρέπει να διεκπεραιώσουν, η έλλειψη ή τη φτωχή συντήρηση του σχολικού χώρου, η έλλειψη βοηθητικού προσωπικού στο σχολείο, η ανάγκη αναπλήρωσης των εκπαιδευτικών που απουσιάζουν και οι πολλές ευθύνες που πρέπει να επωμίζονται προκαλούν σημαντικό άγχος στους περισσότερους.

Επίσης, οι περισσότεροι αγχώνονται ιδιαίτερα από την ποικιλία των ρόλων, τους οποίους καλούνται να αναλάβουν, από την έλλειψη χρόνου για να υλοποιήσουν τους

στόχους που θέτουν και να ασχοληθούν με τα διοικητικά καθήκοντα, από την αμφισβήτηση της εξουσίας τους από διάφορους φορείς, τη διατήρηση σχολικής πειθαρχίας, από το χειρισμό διάφορων πτυχών της εργασίας τους για τις οποίες νιώθουν ότι δεν έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση, από τη λήψη αποφάσεων που επηρεάζουν άλλους και από την αδυναμία διαμόρφωσης ορισμένων αποφάσεων και ενεργειών που τους επηρεάζουν άμεσα

Τέλος, η ένταξη μαθητών με ειδικές ανάγκες στο κανονικό σχολείο, η αίσθηση ότι η πρόοδος της εργασίας τους δεν είναι αυτή που θα έπρεπε ή που θα μπορούσε να ήταν, η απόλυτη οικονομική εξάρτηση του/της διευθυντή/ντριας από άλλους φορείς, στο η απροθυμία των εκπαιδευτικών να αναλάβουν διάφορες υπευθυνότητες και το μειωμένο αίσθημα ευθύνης που τους διακρίνει και το ότι κάποιες φορές πρέπει για διάφορους λόγους να επιπλήξουν κάποιο μέλος του προσωπικού είναι επίσης πηγές άγχους για την πλειοψηφία των συμμετεχόντων.

Τα παραπάνω αποτελέσματα ευθυγραμμίζονται με προηγούμενη έρευνα για τις πηγές άγχους μεταξύ των εκπαιδευτικών. Μελετώντας όλους τους διευθυντές του Ηνωμένου Βασιλείου σε εθνικό επίπεδο, οι Cooper και Kelly (1993), χρησιμοποιώντας την ανάλυση παραγοντικών παραγόντων, συγκέντρωσαν τις πηγές στρες στους ακόλουθους πέντε παράγοντες: φόρτο εργασίας, διαχείριση προσωπικού, διαχείριση πόρων, τοπικές εκπαιδευτικές αρχές και χειρισμό ανεπαρκών επιδόσεων του προσωπικού. Στην έρευνα Borg and Ridings (1993), με 150 υποδιευθυντές της Μάλτας και διευθυντές δύο βαθμίδων, φάνηκε ότι οι τρεις κύριες πηγές άγχους ήταν οι συχνές διακοπές της εργασίας τους, πολλές εργασίες γραφείου και η έλλειψη ή η ανεπάρκεια του σχολείου εξοπλισμό και μέσα.

Η μελέτη του Carr το 1994, με 94 διευθυντές στη Νότια Αυστραλία, αποκάλυψε ότι οι τρεις κύριοι παράγοντες που προκαλούν άγχος ήταν η έλλειψη υποστήριξης από το τμήμα εκπαίδευσης, οι δύσκολες απαιτήσεις εργασίας και οι προσδοκίες του εργοδότη και οι δυσκολίες διαπροσωπικών σχέσεων με το υπόλοιπο προσωπικό. Η Whan (1988), η οποία μελέτησε δέκα διευθυντές, και πάλι στην Αυστραλία, μέσω παρατήρησης, διαπίστωσε ότι οι κύριες πηγές άγχους σχετίζονταν με τους εκπαιδευτικούς (αλλαγή προσωπικού, συμπεριφορές, συμπεριφορές, απουσίες και σχέσεις), βοηθητικό προσωπικό, η συμπεριφορά, οι επιδόσεις), οι γονείς, οι επίσημοι φορείς, καθώς και οι διοικητικοί και οργανωτικοί παράγοντες που σχετίζονται με την εκπαιδευτική πολιτική

και το πρόγραμμα σπουδών, τον προγραμματισμό και την οργάνωση, τον εξοπλισμό, την υποδομή.

Οι ερευνητές Whan και Ross Thomas (1996), μελέτησαν δέκα διευθυντές δημοτικών σχολείων στην Αυστραλία, και διαπίστωσαν την ύπαρξη άγχους μέσω παρατήρησης και επιβεβαίωσης από φυσιολογικές μετρήσεις, καθώς υπήρξαν ημέρες κατά τις οποίες 9 από τους 10 σκηνοθέτες επηρεάστηκαν από σοβαρή ή έντονη ανησυχία περισσότερο από το 30% του χρόνου εργασίας τους. Οι ερευνητές επισημαίνουν το γεγονός ότι το άγχος ποικίλλει από άτομο σε άτομο, αλλά από την ανάλυση της παρατηρούμενης δραστηριότητας με στοιχεία έντονης ή άγριας ανησυχίας αποκαλύφθηκε η ύπαρξη αγχογόνων ερεθισμάτων στην εργασία που είναι κοινά σε όλους τους διαχειριστές. Αυτά τα ερεθίσματα περιλαμβάνουν προβλήματα με τα κτίρια, πτυχές της συμπεριφοράς των μαθητών, ορισμένες συμπεριφορές και συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, απόδοση διοικητικού προσωπικού, ανάπτυξη απαιτήσεων πολιτικής και προγράμματος σπουδών και σοβαρή εργασία που πρέπει να ολοκληρωθεί σε περιορισμένο χρονικό διάστημα.

Ο Cockburn (1996b), μέσα από συνέντευξη από τους διευθυντές, αποκάλυψε ορισμένες πηγές που προκαλούν άγχος, όπως: ο τεράστιος όγκος δουλειάς γραφείου που πρέπει να πετύχουν, οι σχέσεις με το προσωπικό, οι γονείς και οι παράγοντες της κοινότητας, η οικονομική διαχείριση, η έλλειψη χρόνου, το προσωπικό και την ανάγκη λήψης αποφάσεων σε διάφορα θέματα. Αντίθετα, στην έρευνα του Nhundu (1999) με 95 διευθυντές στη Ζιμπάμπουε, οι τρεις πρώτοι λόγοι άγχους ήταν οι γονείς, η έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού και οι ανεπαρκείς πόροι.

Επιπλέον, ο Τσιακκίρος και ο Πασιαρδής (2002) υπογραμμίζουν τους ακόλουθους τομείς που προκαλούν άγχος στους διευθυντές δημοτικών σχολείων:

- Διαπροσωπικές σχέσεις είτε με συναδέλφους είτε με γονείς ή ακόμα και παιδιά,
- Παρεμβάσεις ή απαιτήσεις γονέων σε διάφορα θέματα,
- Πότε να κάνετε κάτι δεν εξαρτάται από τον εαυτό τους, αλλά από άλλους,
- οργάνωση του σχολείου,
- όταν το έργο της σχολικής μονάδας διαβρωθεί από εξωσχολικούς παράγοντες,
- την επιτυχία της δουλειάς τους και, τέλος,
- τις υπερβολικές ευθύνες που πρέπει να αντιμετωπίσουν

Όσον αφορά τα συμπτώματα του άγχους στους συμμετέχοντες της έρευνάς μας, επικρατούν οι πονοκέφαλοι, ο πόνος ή ενόχληση στα μάτια, οι πόνοι στο στήθος ή στη μέση, η Έλλειψη ενέργειας, απάθεια ή συνεχής κούραση, η Νευρική ανησυχία, ένταση ή θυμός, η Αδυναμία συγκέντρωσης ή ξεκούρασης, τα Αισθήματα αδιαθεσίας και αμηχανίας και η Δυσκολία στον ύπνο ή στο να παραμείνουν ξύπνιοι.

Αυτά τα συμπτώματα έχουν αναδειχθεί και από πρότερες έρευνες. Συγκεκριμένα, στην έρευνα Ostell και Oakland (1995), με 80 ηγέτες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μέσω της ανάλυσης περιεχομένου, οι συναισθηματικές αντιδράσεις τους στις 160 προβληματικές καταστάσεις περιλάμβαναν συναισθήματα θυμού (43%), άγχος (29%), κατάθλιψη (16%), ενοχή (8%) και ευτυχία (3%). Επιπλέον, στην έρευνα του James και του Vince (2001), με 14 δασκάλους της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εκτός από το αξιοσημείωτο πάθος και αφοσίωσή τους στο έργο τους, βρέθηκαν διάφορα αρνητικά συναισθήματα που σχετίζονταν με τον ρόλο τους, όπως ο θυμός, η θλίψη και το άγχος.

Επιπλέον, οι Farber (1991) και οι Troman and Woods (2001) αναφέρουν μια σειρά ασθενειών που μπορούν να οδηγήσουν σε άγχος όπως υψηλή αρτηριακή πίεση, υπερβολικά επίπεδα χοληστερόλης, στηθάγχη, κεφαλαλγίες, έλκη, λιποθυμία, χρόνιο πόνο στην πλάτη, κοιλιακό και στομάχι διαταραχές, σύνδρομο ευερέθιστου εντέρου, αλλεργίες και άσθμα, μείωση βάρους, στεφανιαίες νόσοι, αρθρίτιδα, δυσπεψία, αϋπνία και άλλες.

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν για τις επιπτώσεις που είχε το άγχος τις τελευταίες εβδομάδες στην εργασία τους. Η πλειοψηφία είπε πως το άγχος προκαλεί χαμηλό επίπεδο παραγωγικότητας και Αδυναμία στην επίτευξη των στόχων, πως λόγω του άγχους επέρχεται δυσαρέσκεια από την εργασία και πως λόγω του άγχους προκαλείται επαγγελματική εξουθένωση.

Σύμφωνα με τους Travers και Cooper (1996), η συνεχιζόμενη έκθεση σε παρατεταμένο άγχος οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε επισφαλή σωματική και ψυχική υγεία, δυσαρέσκεια στην εργασία, πρόωρη συνταξιοδότηση, υψηλό βαθμό απουσιών, πρόθεση εγκατάλειψης του επαγγέλματος και, τέλος, εξάντληση. Οι Travers και Cooper διαπίστωσαν ότι 66% των ερωτηθέντων σκέφτηκαν σοβαρά να εγκαταλείψουν τη δουλειά τους τα τελευταία πέντε χρόνια, το 28% αναζητούσαν εναλλακτική απασχόληση ενώ το 13% ζήτησε πρόωρη συνταξιοδότηση. Οι λόγοι ήταν ότι οι

καθηγητές ζητούσαν περισσότερη δουλειά με τη μορφή βελτιωμένου κοινωνικού καθεστώτος, ευκαιριών προώθησης και καλύτερης αμοιβής.

Επιπλέον, ο Nias (1990) διαπίστωσε στη δική του έρευνα ότι το άγχος και η κόπωση ήταν μία από τις τρεις πηγές που συχνά αναφέρθηκαν από όλο και περισσότερους δασκάλους ότι ήταν δυσαρεστημένοι με την εργασία. Οι άλλες δύο πηγές ήταν κακές συνθήκες εργασίας και έλλειψη αυτονομίας. Ο Evans (1998) διαπίστωσε στην έρευνά της ότι αυτό που προκαλεί δυσαρέσκεια με τους δασκάλους είναι η ασυμβατότητα με το συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο στο οποίο εργάζονται. Επιπλέον, οι Brown και Ralph (1998) κατατάσσουν την δυσαρέσκεια στην εργασία και το χαμηλό επίπεδο παραγωγικότητας μεταξύ των πιο κοινών σημείων ανησυχίας, ενώ ο Elangovan (2001) καταλήγει στην έρευνά του ότι η επίπτωση του άγχους είναι κυρίως επί της εργασίας ικανοποίησης και προτείνει τα μοντέλα άγχους που δεν περιλαμβάνουν την ικανοποίηση από την εργασία ως εξαρτημένη μεταβλητή είναι ελλιπή.

Τέλος, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δηλώσουν πόσο συχνά χρησιμοποιούν την καθεμιά από τις στρατηγικές αντιμετώπισης που αναφέρονταν. Διαφάνηκε πως χρησιμοποιούνται όλες οι ενδεδειγμένες τεχνικές αντιμετώπισης καθώς οι περισσότεροι (σχεδόν όλοι στις περισσότερες περιπτώσεις) είπαν πως θέτουν ρεαλιστικούς στόχους αναγνωρίζοντας τους περιορισμούς της εργασίας τους, χρησιμοποιούν δεξιότητες καλών ανθρωπίνων σχέσεων με το προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές και θέτουν προτεραιότητες και χρησιμοποιούν τεχνικές διαχείρισης του χρόνου, κατανέμουν υπευθυνότητες, διατηρούν την αίσθηση του χιούμορ, καταφεύγουν σε ψυχαγωγικές δραστηριότητες ή χόμπι, μιλούν με τους ανωτέρους τους ή άλλους διευθυντές, προσεγγίζουν τα προβλήματα με αισιοδοξία και αντικειμενικότητα και ασκούνται.

Επίσης, αρκετοί είπαν πως χρησιμοποιούν τεχνικές χαλάρωσης και διαχείρισης του άγχους, διαχωρίζουν την εργασιακή από τη μη εργασιακή ζωή τους, κάνουν διακοπές μικρής διάρκειας, αναζητούν την απομόνωση, την ελάττωση του ρυθμού εργασίας και αφιερώνουν χρόνο για αναστοχασμό και εκμεταλλεύονται τις ενδοϋπηρεσιακές ευκαιρίες για να αυξήσουν το ρεπερτόριο των διοικητικών και επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων, ενώ σχεδόν όλοι χειρίζονται τα προβλήματα μόλις αυτά εμφανιστούν και προγραμματίζουν με λεπτομέρεια όλες μου τις ενέργειες, προβαίνουν σε λογικές ενέργειες για την εκτίμηση της κατάστασης και προσπαθούν να προβλέπουν

καταστάσεις, έτσι ώστε να προλαβαίνουν την εκδήλωση ανεπιθύμητων καταστάσεων και προβλημάτων και προσπαθούν να αποφεύγουν τις αντιπαραθέσεις. Στη συνέχεια αναλύονται οι στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους, όπως έχουν αναδειχθεί μέσα από πολλαπλές μελέτες. Δεδομένης της ευελιξίας των συμβουλών αντιμετώπισης, η γενικευσιμότητα τους εξαρτάται από τον ιδιαίτερο χαρακτήρα της συγκεκριμένης κατάστασης. Με άλλα λόγια, ένας συνδυασμός τεχνικών μπορεί να λειτουργήσει σε ορισμένες περιπτώσεις και όχι σε άλλους. Ωστόσο, ό, τι κι αν είναι για το άτομο είναι η καλύτερη στρατηγική αντιμετώπισης που πρέπει να υιοθετηθεί και να καλλιεργηθεί.

Ρύθμιση της συνήθειας του ύπνου. Πολλοί διαχειριστές υποφέρουν από στέρηση ύπνου. Περισσότερο από το 70% των ερωτηθέντων ισχυρίστηκαν ότι κοιμούνται αργά και ξυπνούν νωρίς. Με άλλα λόγια, κατά μέσο όρο, οι υπάλληλοι κοιμούνται κατά μέσο όρο 5-6 ώρες κάθε εργάσιμη ημέρα. Ως εκ τούτου, η έλλειψη ύπνου καθιστά τις αρχές λιγότερο αποτελεσματικές στην εκτέλεση διοικητικών καθηκόντων. Το συναισθηματικό στρες (δηλ. Η ανησυχία με τους καθημερινούς στρεσογόνους παράγοντες) έχει αναγνωριστεί ως η κύρια αιτία της αϋπνίας. "Το αποτέλεσμα γίνεται μια ανήσυχη κατάσταση μυαλού, όπου οι σκέψεις αγωνίζονται γύρω από το ricocheting από το εγκεφαλικό κύτταρο στο κύτταρο του εγκεφάλου, χωρίς ποτέ να αφήνουμε μια παύση στις διαδικασίες σκέψης, πόσο μάλλον να απογοητεύουμε" (Seaward, 2006, σ. 9). Πολλές μελέτες σχετικά με το άγχος έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι μια τακτική 8 ώρες ύπνου είναι απαραίτητη για τη βέλτιστη υγεία. Ωστόσο, υπάρχουν εκείνοι που μπορούν να πάρουν μόλις 6 ώρες και να αισθάνονται πλήρως ξεκούραστοι. Άλλοι μπορεί να χρειαστούν έως και 10 ώρες (Seaward, 2006). Η χρυσή συμβουλή πρέπει να είναι αυτοπειθαρχημένη για τη διατήρηση επαρκών ωρών ύπνου. Οι διευθυντές θα πρέπει να προσπαθούν να τροποποιήσουν το πρόγραμμα εργασίας τους με τέτοιο τρόπο ώστε να τους αφήνει αρκετό χρόνο για ύπνο. Σε σοβαρές περιπτώσεις διαρκούς εφιάλητη ή στέρησης ύπνου, οι άντρες θα πρέπει να συμβουλευούνται τους γιατρούς ή τους επαγγελματίες του ιατρικού τους τομέα.

Μάθετε να λέτε "όχι" σε εργασίες που χρονοτριβούν ή χάνουν χρόνο. Μια σημαντική συμπεριφορά στην εκμάθηση της αντιμετώπισης των φορέων του άγχους είναι να μάθουν να λένε «όχι». Οι διευθυντές πρέπει να γνωρίζουν τα καθήκοντα ή τις δραστηριότητες που τους αποστερούν για τον πολύτιμο χρόνο τους και πρέπει να τους αποφεύγουν όσο το δυνατόν περισσότερο. Ο Grady (2004) υποστηρίζει ότι οι υπεύθυνοι που δεν μπορούν να διαχειριστούν την αποδοτική και αποτελεσματική

χρήση του χρόνου τους διατρέχουν τον κίνδυνο να αυξήσουν τα επίπεδα στρες και να θέσουν σε κίνδυνο την υγεία τους. Σύμφωνα με τον Seaward (2006), "οι «κλέφτες» του χρόνου είναι πράγματα που κλέβουν τον πολύτιμο χρόνο σας μακριά από αυτό που πραγματικά χρειάζεται προσοχή. Οι «κλέφτες» του χρόνου είναι επίσης πράγματα που κυριολεκτικά πιπιλίζουν την ενέργεια ζωής ακριβώς έξω από σας. . . . Οι άνθρωποι μπορούν να είναι και «κλέφτες» του χρόνου!" (Σελ. 134). Για το λόγο αυτό, ο Seaward συνιστά να έχετε υγιή όρια όταν εργάζεστε σε εργασίες στον κατάλογο υποχρεώσεων και ότι η συμμόρφωση με τις παρακάτω συμβουλές αντιμετώπισης θα βοηθήσει αποτελεσματικά την ικανότητά σας για διαχείριση χρόνου: να είστε διεκδικητής, να εκπροσωπείτε, να προγραμματίζετε προσωπικό χρόνο κάθε μέρα, να καλλιεργείτε τις ικανότητές σας στη δικτύωση, να πάρετε έναν καλό ύπνο και να αφήσετε την τεχνολογία να σας εξυπηρετήσει. Ο Hanson (2003) υποστηρίζει: Η αποδυνάμωση ενός ανώτερου ή ο καθένας που θέλει ένα κομμάτι του χρόνου σας δεν είναι πάντα εύκολο. Εντούτοις, επισημαίνοντας τη φύση του φόρτου εργασίας, τη διαθεσιμότητα του χρόνου και ό, τι θα πρέπει αναγκαστικά να παραμεριστεί συχνά γίνεται ένα πειστικό επιχείρημα. (σελ. 266)

Διατήρηση μιας υγιεινής διατροφικής ισορροπίας. Το άγχος και η διατροφή είναι δύο στενά συνυφασμένες οντότητες. "Μια διατροφική ανεπάρκεια είναι ένα άγχος σε ένα στρες από μόνο του, δεδομένου ότι οι μη βέλτιστες ποσότητες ενός ή περισσότερων θρεπτικών ουσιών θέτουν πίεση σε όλες τις μεταβολικές διεργασίες του σώματος που εξαρτώνται από αυτή τη θρεπτική ουσία" (Gura, 2007, σ. 513). Ο Gura ισχυρίζεται ότι το άγχος επηρεάζει τις θρεπτικές ανάγκες του σώματος μειώνοντας την απορρόφηση και αυξάνοντας την απέκκριση, αλλάζοντας έτσι τον τρόπο με τον οποίο το σώμα χρησιμοποιεί τη θρεπτική ουσία και αυξάνοντας ακόμη και τις καθημερινές απαιτήσεις για ορισμένα θρεπτικά συστατικά. "Κατά συνέπεια, ένα άτομο είναι πιο ευάλωτο στις διατροφικές ανεπάρκειες όταν τονίζεται παρά σε σχεδόν οποιαδήποτε άλλη στιγμή της ζωής και αυτές οι ανεπάρκειες θρεπτικών ουσιών ενισχύουν το στρες" (σελ. 513). Ο Gura καταλήγει στο συμπέρασμα ότι το πόσο καλά το σώμα του τρέφεται πριν από και κατά τη διάρκεια ενός αγχωτικού γεγονότος θα επηρεάσει πόσο καλά χειρίζεται το άγχος. Επομένως, οι διευθυντές ενθαρρύνονται να διατηρούν ένα ισορροπημένο πρόγραμμα διατροφής.

Πρωθήστε το πάθος σας για τη δουλειά και αγαπάτε τι κάνετε! Η αγάπη για τη δουλειά ενός ατόμου είναι η ανακούφιση από το άγχος. Οι επιτυχημένοι διευθυντές είναι

εκείνοι που καλλιεργούν το πάθος τους για τη δουλειά. Όπως ένας κύριος δήλωσε: "Λατρεύω τη δουλειά μου και μου αρέσει να πηγαίνω στο σχολείο κάθε μέρα. Μου αρέσουν οι άνθρωποι, και πιστεύω ότι οι περισσότεροι άνθρωποι σαν κι εμένα. Η δουλειά μου μου δίνει μια αίσθηση πρόκλησης, κίνητρο και ανάπτυξη. "Ένας άλλος κύριος απηύθυνε," ήξερα ότι η δουλειά θα ήταν προκλητική, αλλά μου αρέσει. Όταν ξυπνάω, σκέφτομαι το σχολείο μου, τους φοιτητές μου και τους δασκάλους! "Η δήλωση του Steve Jobs στο Πανεπιστήμιο του Στάνφορντ στις 12 Ιουνίου 2005, το συνοψίζει: Πρέπει να βρείτε αυτό που αγαπάτε. Και αυτό ισχύει τόσο για την εργασία σας όσο και για τους λάτρεις σας. Το έργο σας πρόκειται να καλύψει ένα μεγάλο μέρος της ζωής σας και ο μόνος τρόπος να είστε πραγματικά ικανοποιημένος είναι να κάνετε αυτό που πιστεύετε ότι είναι σπουδαία δουλειά. Και ο μόνος τρόπος να κάνεις σπουδαία δουλειά είναι να αγαπάς αυτό που κάνεις. . . . Και, όπως και κάθε σπουδαία σχέση, το μόνο που παίρνει καλύτερα είναι ότι τα χρόνια συνεχίζονται. ("Έχεις να βρεις αυτό που αγαπάς", 2005, σ. 2) Το ζήτημα είναι, μην πηγαίνετε στη διοίκηση ή τη σχολική διοίκηση μόνο για το κύρος ή απλώς να κερδίσετε περισσότερα χρήματα. Αντίθετα, θα πρέπει να αναλάβετε σχολικές ηγετικές θέσεις λόγω του πάθους σας για τη δουλειά και της φιλοδοξίας να κάνετε μια διαφορά στη ζωή των παιδιών και της κοινωνίας.

Ακολουθήστε προσωπικά χόμπι. Η επιδίωξη ενός χόμπι είναι ένας τρόπος να ξεφύγουμε από τη φασαρία της πολυάσχολης διοικητικής ζωής.

Αυτο-παρακολούθηση της συμπεριφοράς. Η αυτο-παρακολούθηση είναι ένα αυτοθεραπευτικό μέτρο κατά του στρες. Η επιτυχής αυτο-παρακολούθηση απαιτεί αυτοπειθαρχία, ακούγοντας τα συναισθήματα του εντέρου και είναι ειλικρινής στον εαυτό του. Για παράδειγμα, όταν αισθάνεστε σαν να ξεκουραστείτε ή να κάνετε ένα διάλειμμα, απλά το κάνετε. Η αυτο-ανάκλαση μπορεί να προκαλέσει αυτοκριτική που μπορεί να οδηγήσει σε βελτιώσεις του εαυτού και της εργασίας. Επίσης, με αυτοπειθαρχία, μπορείτε να παρακολουθείτε την αυξανόμενη επιθυμία σας για το αλκοόλ, ειδικά όταν βρίσκεστε σε κίνδυνο, και να είστε σε θέση να αναζητήσετε την κατάλληλη επαγγελματική ή ιατρική φροντίδα. Οι Oak, Burns και Sheffield (1982) πιστεύουν ότι η αυτοέλεγχος είναι το ουσιαστικό πρώτο βήμα κάθε προγράμματος αυτοελέγχου και παραμένει στην καρδιά οποιασδήποτε απόπειρας συμπεριφορικής παρέμβασης. . . [και ότι] η ίδια η πράξη παρατήρησης της συμπεριφοράς του ατόμου αλλάζει αυτή τη συμπεριφορά "(σελ. 86). Ωστόσο, οι Beech και οι συνάδελφοί τους

ισχυρίζονται επίσης ότι "μια τέτοια αλλαγή είναι συχνά παροδική εκτός και αν υιοθετηθούν άλλες στρατηγικές, όπως αυτοαξιολόγηση ή κάποια περιβαλλοντική αλλαγή που θα συμβάλει στη διατήρηση των αλλαγών στη συμπεριφορά" (σελ. 89). Άλλες στρατηγικές περιλαμβάνουν τη χρήση ενός επαγγελματία, ενός φίλου, ενός συμβούλου, ενός συμβούλου ή ενός μέντορα για υποστήριξη, ανατροφοδότηση και ενίσχυση και έχοντας μια προσωπική δήλωση αποστολής. Ο Covey (1989) υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη μιας προσωπικής δήλωσης αποστολής είναι μια παραγωγική δραστηριότητα που έχει τη δυνατότητα να βοηθά τους διευθυντές να παρακολουθούν τις καθημερινές τους δραστηριότητες και κατά συνέπεια να μειώνουν το διοικητικό άγχος. Κατά την ανάπτυξη προσωπικής δήλωσης αποστολής, οι Robbins και Alvy (2003) παροτρύνουν τους διευθυντές να εξετάσουν τα ακόλουθα ερωτήματα:

- Όταν αποχωρείτε από την εκπαίδευση, πώς θέλετε να θυμάστε;
- Τι θέλετε οι δάσκαλοι, οι γονείς και πάνω απ' όλα οι μαθητές να πουν για εσάς;
- Ποια θα είναι η κληρονομιά σας ως επικεφαλής;
- Τι είδους φίλος είσαι;
- Πόσο παραγωγικοί είστε εκτός της επαγγελματικής σας εργασίας;
- Τι πρέπει να γράψετε στην επιτύμβια σας; (σελ. 282)

Τέτοιες ερωτήσεις επιτρέπουν στον κύριο υπόχρεο να συνδέει τις καθημερινές δραστηριότητες με ένα σημαντικό όραμα μεγάλης εμβέλειας. Προτείνεται η δήλωση αποστολής να τοποθετείται στρατηγικά όπου θα μπορούσε να εξεταστεί από καιρό σε καιρό (Robbins & Alvy, 2003).

Ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ του προσωπικού και των σχέσεων σχολείο-οικογένεια-κοινότητα. Η συνεργασία με τους γονείς έχει τη δυνατότητα να συμβάλει στη μείωση ορισμένων από τους πιέσεις από την πειθαρχία, τη βία και το χαμηλό επίπεδο επιτευγμάτων των μαθητών. Η χρήση αποτελεσματικών μορφών ηγεσίας για την προώθηση της συλλογικότητας μπορεί να δημιουργήσει μια ατμόσφαιρα συντροφικότητας μεταξύ των διαχειριστών και των εκπαιδευτικών, όπου τα βιβλία, οι ιδέες και οι εμπειρίες μπορούν να είναι αμοιβαία επωφελείς και θεραπευτικές.

Θετική σκέψη και νοοτροπία. Αυτό σχετίζεται με την αναμόρφωση του νου να σκέφτεται θετικά σε αγχωτικές καταστάσεις. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό σε περιόδους αλλαγών ή κινδύνων για να δοκιμάσετε κάτι νέο. Σύμφωνα με το Seaward (2006), η αναμόρφωση προκαλεί μια θετική συστροφή που εξουδετερώνει το τσίμπημα

μιας δυνητικά κακής κατάστασης. Για παράδειγμα, σε μια εποχή αλλαγής, θα πρέπει να αποφύγετε να είστε αμφίβολοι και απαισιόδοξοι για την επιτυχία σας. μάλλον, θα πρέπει να είστε αισιόδοξοι για το αποτέλεσμα και να επικεντρωθείτε στη θετική πλευρά της αλλαγής, του καθήκοντος ή της κατάστασης. Μια δημοφιλής πεποίθηση είναι ότι ένας ηγέτης που εκδηλώνει αισιοδοξία με ενθουσιασμό έχει την τάση να κινητοποιεί οδήγησε στην επίτευξη μεγαλύτερων πραγμάτων.

Ενίσχυση της ικανότητας αυτο-οικοδόμησης ηγεσίας. Η κακή ηγεσία μπορεί να είναι αγχωτική για τους ανάκανους ηγέτες. Ως εκ τούτου, είναι κρίσιμο για τους διευθυντές να επιδιώκουν συνεχώς την ενίσχυση της ηγετικής τους ικανότητας σε διάφορες διοικητικές λειτουργίες όπως διαχείριση και επίλυση συγκρούσεων, διαχείριση χρόνου, δημοσιονομική διαχείριση, διαχείριση κρίσεων, διαχείριση εγκαταστάσεων, ανάλυση δεδομένων, η αντιπροσωπεία, η ισχυρή επικοινωνία και οι καλές σχέσεις και οι διαπροσωπικές δεξιότητες, για να αναφέρουμε μόνο μερικούς. Με άλλα λόγια, ένας διευθυντής θα πρέπει πάντα να προσπαθεί να αναζητήσει βοήθεια σε οποιουδήποτε τομείς αισθάνεται ότι χρειάζεται ανάπτυξη.

Αλλαγή της σχολικής κοινότητας ή αναζήτηση μεταθέσεων ή επανατοποθέτησης. Μερικές φορές οι προσδοκίες και οι φιλοσοφίες μιας κοινότητας ή του σχολικού συμβουλίου της μπορεί να έρχονται σε σύγκρουση με τις προσδοκίες και τις φιλοσοφίες της αρχής πέρα από το σημείο που μπορεί να αντιμετωπίσει ο διευθυντής. Σε αυτό το σημείο, είναι σκόπιμο ο διευθυντής να απομακρυνθεί από αυτήν την κοινότητα με μεταφορά, επανατοποθέτηση ή νέο διορισμό.

Αλλαγή του στυλ ηγεσίας. Δεν λειτουργούν όλες οι μορφές ηγεσίας σε όλες τις περιπτώσεις. Ορισμένα καθήκοντα ή ρόλοι απαιτούν ιδιαίτερο στυλ ηγεσίας για να είναι επιτυχείς. Ένας αποτελεσματικός διευθυντής του σχολείου πρέπει να είναι σε θέση να διαφοροποιεί το στυλ ηγεσίας του ώστε να ταιριάζει με τις επικρατούσες καταστάσεις. Θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν διάφορες μορφές ηγεσίας, όπου ενδείκνυται. Όταν οι εργασίες αλλάζουν διαρκώς, ο ηγέτης πρέπει να είναι έγκαιρος για να τροποποιήσει το στυλ ηγεσίας του ώστε να ταιριάζει με το status quo. Η ανελαστικότητα ενός ηγέτη μπορεί να προσελκύσει περισσότερο άγχος από την πολυπλοκότητα του έργου και τις εξελισσόμενες συγκρούσεις.

Αναζητήστε κοινωνικο-κρατική στήριξη. Αυτό σχετίζεται με τη διαφορετική σωματική, συναισθηματική και ψυχολογική βοήθεια και άνεση που λαμβάνουμε από ένα δίκτυο

ατόμων μέσα και έξω από τα σπίτια και τους χώρους εργασίας μας. Αυτά περιλαμβάνουν τα μέλη της οικογένειάς μας, επαγγελματίες συναδέλφους, προσωπικό, γείτονες και φίλους από θρησκευτικές ή κοινωνικές ομάδες. Ένας κύριος είχε μια ομάδα υποτροφίας με την οποία προσευχόταν κάθε Σαββατοκύριακο. Ένας άλλος κύριος ισχυρίστηκε ότι ήταν Χριστιανός και πίστευε «σε πνευματική παρέμβαση επειδή υπάρχουν πολλά πράγματα που συμβαίνουν που είναι πέρα από τον έλεγχο και τη φαντασία μας». Ακόμη ένας κύριος περιστασιακά επισκέφθηκε με φίλους ή τους προσκάλεσε στο σπίτι του για μπάρμπεκιου ή "ευτυχισμένη ώρα". Οι διευθυντές ενθαρρύνονται να συζητούν πάντα τα συναισθήματά τους με τους αγαπημένους τους, οι οποίοι θα μπορούσαν να βοηθήσουν στη συμβουλή και την άνεσή τους. Οι αγαπημένοι θα πρέπει να είναι σε θέση να παρατηρήσουν σημάδια διαταραχής και κατά συνέπεια να βοηθήσουν τον αγχωμένο να αναζητήσει επαγγελματική ή ιατρική περίθαλψη.

Χρησιμοποιήστε το χιούμορ. Ο Tension Tamers (n.d.) ισχυρίζεται ότι αρκετές ψυχοευροανοσολογικές μελέτες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το γέλιο έχει κάποια εκπληκτικά οφέλη για την υγεία. Το γέλιο μπορεί να ανακουφίσει το στρες, να αυξήσει την ανοχή του πόνου και να στηρίξει το ανοσοποιητικό σύστημα, καθώς και να εξυπηρετήσει αρκετούς άλλους υγιείς σκοπούς. Ο Connors (2000) παρατηρεί, "Κανείς δεν μπορεί να επιβιώσει επιτυχώς στην εκπαίδευση της εκπαίδευσης χωρίς αίσθημα χιούμορ. . . . Χωρίς χιούμορ, το άγχος θα σας φάνε. Με το χιούμορ, οι καλύτεροι διευθυντές μπορούν να μάθουν να αντιμετωπίζουν όλες τις καταστάσεις και να μάθουν να φωτίζουν" (σελ. 104). Οι Bultinck και Bush (2009) συμφωνούν ότι οι ηγέτες των σχολείων μπορούν να χρησιμοποιήσουν την αίσθηση του χιούμορ για να ενισχύσουν τις αλληλεπιδράσεις με διάφορους ενδιαφερόμενους - για να ελαφρύνουν ή να διαχέουν τη διάθεση. Υποστηρίζουν ότι η έλλειψη χιούμορ ή γέλιο σε ένα σχολείο μπορεί να αποτελεί σημάδι προβλημάτων, γι 'αυτό ενθαρρύνουν τους ηγέτες των σχολείων που δεν έχουν την αίσθηση του χιούμορ να αναπτύξουν ένα.

Αλλαγή ρουτινών. Στο βιβλίο του με τίτλο Άγχος και Διευθυντής, ο Albrecht (1979) θεωρεί ότι οι ρήξεις μπορούν να βοηθήσουν στην απομάκρυνση ενός αγχωμένου ατόμου από τη συνεχή επαφή με έναν φορέα άγχους. Με άλλα λόγια, οι μεταβαλλόμενες ρουτίνες όπως τα καθήκοντα λεωφορείου και το μεσημεριανό γεύμα και η επίβλεψη του διαδρόμου ή οι μεταβαλλόμενοι χρόνοι συνάντησης και οι επόπτες μπορούν να βοηθήσουν έναν κύριο να αποφύγει τη συνεχή επαφή με έναν φορέα στρες

Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για τους διευθυντές στα μεγάλα σχολεία με βοηθούς διευθυντές, επικεφαλής των τμημάτων και αρκετούς ηγέτες των εκπαιδευτικών που μπορούν να βοηθήσουν στην εκτέλεση ορισμένων διοικητικών καθηκόντων.

Σωματικές ασκήσεις. Οι σωματικές ασκήσεις έχουν αποδειχθεί ότι αυξάνουν την αντοχή, ενισχύουν τη σωματική υγεία και γενικά μειώνουν το άγχος. Οι Robbins και Alvy (2003) επισημαίνουν ότι όσο καλύτερα αισθάνεται ένας ηγέτης, τόσο καλύτερα θα είναι αυτός που θα εκτελέσει και θα είναι σε θέση να βοηθήσει άλλους. Ως εκ τούτου, οι σωματικές ασκήσεις βοηθούν στη διατήρηση ενός προσωπικού επιπέδου υγείας και ευεξίας. Σύμφωνα με την Βασίλισσα και Βασίλισσα (2005), "η σωματική άσκηση βοηθά στη χαλάρωση της έντασης των μυών που προκαλείται από το άγχος. Η άσκηση μας δίνει επίσης την προσοχή και τη συγκέντρωση από αγχωτικές σκέψεις και μας επικεντρώνεται στην άσκηση και τις σχετικές δεξιότητες »(σελ. 47). Επίσης, «αυξάνοντας τα επίπεδα άσκησής μας, αναπτύσσουμε τα ενεργειακά μας επίπεδα και αυτό μας ενισχύει ώστε να είμαστε πιο αποτελεσματικοί σε άλλες πτυχές της προσωπικής και επαγγελματικής ζωής μας» (σελ. 47). Οι Queen και Queen (2005) συνιστούν οι ασκήσεις που κυμαίνονται από έναν απλό περίπατο γύρω από το σχολικό σύνθετο ή πεδία σε τρέχοντα μίλια ή μααραθώνιο "μπορούν να βοηθήσουν στη μείωση της αρτηριακής πίεσης και του καρδιακού ρυθμού, αύξηση της αντοχής, βελτίωση της διάθεσης, μείωση της όρεξης, αύξηση του μεταβολισμού και μείωση υπερβολική βιοχημική δραστηριότητα στο ανοσοποιητικό σύστημα "(σελ. 48). Σύμφωνα με αυτό το δίδυμο, καθώς τα σώματά μας συνηθίζουν στις σωματικές ασκήσεις, το επίπεδο πίεσης μειώνεται και γίνεται ευκολότερη η διαχείριση απλώς και μόνο λόγω βελτιωμένου ρυθμού. Συνεπώς, η συνεχής άσκηση και η σχετική αύξηση της δέσμευσης και της αντοχής αποτελούν κρίσιμα συστατικά της διαχείρισης του άγχους. Η τομή (μόνιμη τάνυση, καθιστική τάνυση και τέντωμα για ανακούφιση του πόνου), τροποποιημένες καταλήψεις, μύγα στο στήθος με αλτήρες και στάσεις των ποδιών είναι μερικά συνιστώμενα παραδείγματα σωματικών ασκήσεων (Queen & Queen, 2005, Stallinger, 2004). Το American College of Sports Medicine παρέχει χρήσιμες οδηγίες για την έναρξη και τη διατήρηση ενός σχεδίου φυσικής κατάστασης: διατήρηση της συνέπειας, διατήρηση της εξέλιξης, εύρεση μιας φυσικής δραστηριότητας που μπορεί να λειτουργήσει στον τρόπο ζωής σας, μάθετε περισσότερα για τη σωματική σας δραστηριότητα, βρείτε έναν σύντροφο προπόνησης, κρατήστε ημερολόγιο προπόνησης, και ορίστε ένα στόχο (Tummers, 2009).

Τεχνικές χαλάρωσης. Η χαλάρωση είναι το κλειδί για την αντιμετώπιση του άγχους. «Η αιώνια σοφία υπογράμμισε τη σημασία της επίτευξης ισορροπίας μεταξύ της σκληρής φυσικής εργασίας και της χαλάρωσης» (Seaward, 2006, σελ. 184). Σύμφωνα με το Seaward (2006), οι τεχνικές χαλάρωσης στοχεύουν στην επίτευξη ομοιοστασίας (δηλαδή σε μια σχετική κατάσταση ισορροπίας ή ισορροπίας) και βασίζονται στην ηρεμία και την ηρεμία του νου και του σώματος μέσα από τις πέντε αισθήσεις της όρασης, του ήχου, της οσμής, γεύση και αφής. "Αυτές οι πέντε αισθήσεις είναι οι πύλες μέσω των οποίων εισέρχονται οι πληροφορίες στον εγκέφαλο, έτσι ώστε το μυαλό να μπορεί να καθορίσει την απειλή από τη μη απειλή, φίλος από τον εχθρό" (σελ. 184). Μερικά από τα σύγχρονα παραδείγματα μεθόδων που χρησιμοποιούνταν για την επιστροφή του νου και του σώματος σε μια αίσθηση ηρεμίας περιλαμβάνουν τη θεραπεία μασάζ, την αρωματοθεραπεία, τη μουσικοθεραπεία και τη υδροθεραπεία, το καλό φαγητό και την καλή μουσική και την αργή βαθιά αναπνοή και τις ειρηνικές εικόνες.

Διαλογισμός. Ο διαλογισμός είναι μια τεχνική για τον καθαρισμό, την εγρήγορση και την ανάκτηση της εστίασης και των σκέψεων. Η έρευνα έχει δείξει ότι ο διαλογισμός μειώνει το άγχος και αυξάνει τα συναισθήματα της ευημερίας και της ευτυχίας, καθώς και ότι σχετίζεται με οφέλη για την υγεία, συμπεριλαμβανομένης της μείωσης των πονοκεφάλων, της αρτηριακής πίεσης και των πόνων (Tummers, 2009). Ένα σημαντικό παράδειγμα πρακτικής διαλογισμού είναι η μείωση του στρες με βάση την ευαισθησία. Ο διαλογισμός της συνείδησης, ο οποίος επίσης αναφέρεται ως «διαλογισμός διορατικότητας» ή «πρακτική βαπασάνα», χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο για την αντιμετώπιση του άγχους (Kristeller, 2007). Ο πρωταρχικός στόχος του είναι να προσφέρει στους ασθενείς, ή στους αγχωμένους, εκπαίδευση με τεχνικές διαλογισμού για να προάγει την ποιότητα της νοοτροπίας. Η μείωση του άγχους που βασίζεται στην ευαισθησία αποσκοπεί στο να διδάξει στους ανθρώπους να προσεγγίσουν με προσοχή τις αγχωτικές καταστάσεις ώστε να ανταποκριθούν στην κατάσταση αντί να αντιδράσουν αυτόματα σε αυτήν. "Αντί να κάνεις πολλαπλές εργασίες και να έχεις το μυαλό σου σε όλα τα σημεία σε κάθε στιγμή της αφύπνισης, ο διαλογισμός στο μυαλό καλεί τον ασκούμενο να είναι πλήρως παρούσα με κάθε δραστηριότητα που κάνει" (Seaward, 2006, σ. 203). Μια κλασική άσκηση στο μυαλό που παρέχει το Seaward είναι η εξής: Πάρτε ένα μήλο, μυρίστε το, αισθανθείτε, κοιτάξτε το χρώμα και την υφή του, και νιώστε το βάρος στην παλάμη του χεριού σας.

Να είστε προσεκτικοί σχετικά με το πού καλλιεργείται και πώς τρέφει το σώμα όταν τρώγεται, στη συνέχεια, πάρτε μια τσίμπημα για να απολαύσετε τη γεύση του μήλου, με κάθε δάγκωμα να έχει επίγνωση όλων αυτών των πτυχών. (σελ. 203) Ο Seaward υποστηρίζει επίσης ότι ο καλύτερος τρόπος για να ξεκινήσετε και να διατηρήσετε μια πρακτική διαλογισμού είναι να αφιερώσετε τουλάχιστον 5 λεπτά κάθε μέρα για να καθίσετε ή να ακουμπήσετε ήσυχα και να ελαχιστοποιήσετε όλες τις περισπασμούς. Θα μπορούσατε να ορίσετε ένα συγκεκριμένο μέρος για αυτό το σκοπό, να διαβάσετε ένα σύντομο απόσπασμα από ένα καθημερινό βιβλίο διαλογισμού και / ή να ακούσετε μια επιλογή από ένα διαδραστικό ακουστικό ή CD (με ή χωρίς ακουστικά). Άλλες πρακτικές περισυλλογής της προσοχής περιλαμβάνουν τη μάντρα (δηλαδή, ψαλμωδία ή επανάληψη μερικών λέξεων ήσυχα ή δυνατά για να διατηρηθεί η εστίαση), γιόγκα (δηλαδή, εργασία κάτω άκρων, κάτω πλάτη, λαιμός, ώμοι και βραχίονας σε εξέλιξη συνειδητών κινήσεων σε συνδυασμό με κάποιους αναπνοή, να πειθαρχήσει το μυαλό και το εγώ) και πνευματική αναζωογόνηση (δηλ. κατάσταση συνειδητοποίησης ή θεμελιώδους μετατόπισης στην προσωπική πίστη, ταυτότητα, συνείδηση και διαφώτιση).

Επαγγελματική Βοήθεια. Οι διευθυντές που βρίσκονται σε αγωνία ενθαρρύνονται να συμβουλευθούν τους επαγγελματίες φροντιστές όπως οι σύμβουλοι και οι ψυχοθεραπευτές (δηλαδή οι θεραπευτές) που μπορούν να συμβουλευθούν και να βοηθούν στην ανάπτυξη νέων τρόπων αντιμετώπισης των προβλημάτων του στρες. Δύο βασικά συναισθηματικά ζητήματα που αφορούν το άγχος είναι το άγχος και ο θυμός (Palmer et al., 2003). Ως εκ τούτου, οι διευθύνοντες αρχές ενθαρρύνονται να αναζητήσουν επαγγελματική βοήθεια για συμβουλές αντιμετώπισης, όταν είναι απαραίτητο. Ένα δημοφιλές φροντιστή που υποστηρίζεται από την κυβέρνηση είναι μέσω του Προγράμματος Υποστήριξης Εργαζομένων. Το πρόγραμμα αυτό διατίθεται σε διάφορα κοινοτικά νοσοκομεία. Δύο διευθυντές υποστήριξαν ότι χρησιμοποίησαν και αξιοποίησαν τις υπηρεσίες του προγράμματος.

Φαρμακευτική αγωγή. Η φαρμακευτική αγωγή περιλαμβάνει τη χρήση τακτικών συμπληρωμάτων διατροφής για την αναπλήρωση του σώματος των χαμένων θρεπτικών ουσιών. Παραδείγματα είναι οι πολυβιταμίνες, τα δισκία ασβεστίου και σιδήρου. Ωστόσο, σε εξαιρετικά αγχωτικές περιπτώσεις, ίσως μετά από να δοκιμάσουν διάφορες τεχνικές αντιμετώπισης, οι διευθυντές που εξακολουθούν να αισθάνονται σοβαρά τονισμένοι, συνιστάται να ζητούν ιατρική βοήθεια μέσω των γιατρών τους ή

των ιατρών που μπορούν να βοηθήσουν στη θεραπεία των ανεπίλυτων συμπτωμάτων. Τα κοινά φάρμακα είναι αντιαγχωτικά, αντικαταθλιπτικά και αντιψυχωσικά. Αυτά τα φάρμακα χρησιμοποιούνται για να διορθώσουν την ανισορροπία ορισμένων χημικών ουσιών στον εγκέφαλο που μπορεί να λειτουργούν ως καταλύτες στο στρες (Seaward, 2006). Ωστόσο, επειδή αυτά τα φάρμακα μπορεί να έχουν κάποιες σοβαρές ανεπιθύμητες ενέργειες, οι αγχωμένοι ασθενείς πρέπει να λαμβάνουν συνταγές από τους γιατρούς τους προτού τα χρησιμοποιήσουν και να αποφύγουν τις θεραπείες χωρίς συνταγή.

6.2 Προτάσεις

Αναμφισβήτητα, αυτή η μελέτη αποκάλυψε ότι το στρες στη σχολική διοίκηση είναι πραγματικό και έχει σημαντικές επιπτώσεις. Οι συνέπειες είναι τριπλές: επιπτώσεις στην πρακτική, στα τοπικά σχολικά συμβούλια και στην έρευνα.

6.2.1 Για εφαρμογή

Όπως αποκάλυψαν στην παρούσα μελέτη, ενώ ορισμένοι διευθυντές ισχυρίστηκαν ότι ήταν συγκλονισμένοι με θέματα για την επίλυση των συγκρούσεων μεταξύ των ανθρώπων, τη σχολική βία και τη μείωση των προϋπολογισμών ενόψει των αυξανόμενων πολιτικών απαιτήσεων και των μη χρηματοδοτούμενων εντολών, πολλοί παραδέχθηκαν ανεπαρκή επαγγελματική προετοιμασία για τους ρόλους τους ως πηγή την ανικανότητά τους να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις διάφορες πιέσεις στις δουλειές τους. Ως εκ τούτου, τα προγράμματα προετοιμασίας ηγεσίας θα πρέπει να εξετάσουν το ενδεχόμενο η διαχείριση του άγχους να αποτελέσει την πρώτη προτεραιότητα στην προετοιμασία των ηγετών των σχολείων για τη βελτίωση της υγείας και της απόδοσής τους. Κατά τη διάρκεια τέτοιων προγραμμάτων κατάρτισης, η άμεση και εξειδικευμένη μάθηση μπορεί να συγκεντρωθεί μέσω σχετικών περιπτώσιολογικών μελετών, προσομοιώσεων, φόρουμ προσκεκλημένων ομιλητών (π.χ. προσκαλώντας επαγγελματίες του τομέα να έρθουν και να μοιραστούν τις εμπειρίες τους στην τάξη), εμπειρίες σκίασης και προγράμματα mentor-mentee .

Επιπλέον, η επαρκής έκθεση στις πραγματικότητες της σχολικής διοίκησης κατά τη διάρκεια της φάσης της πρακτικής άσκησης προγραμμάτων προετοιμασίας ηγετών

μπορεί να κάνει τους υποψήφιους σχολικούς ηγέτες να αποκτήσουν αξιολογη επαγγελματική ικανότητα για να αντιμετωπίσουν τους πιεστικούς παράγοντες στη σχολική διοίκηση. Δεν πρέπει να παραβλέπεται η ανάγκη για τα κολέγια και τα πανεπιστήμια και άλλα ιδρύματα που συμμετέχουν στην προετοιμασία της ηγεσίας για τους διοικητικούς υπαλλήλους των σχολείων να ενσωματώσουν τις δεξιότητες αντιμετώπισης του άγχους στα προγράμματά τους. Συγκεκριμένα, θα πρέπει να απαιτείται από αυτά τα ιδρύματα να επεκτείνουν την πρακτική ή την πρακτική άσκηση των προγραμμάτων επαγγελματικής τους κατάρτισης για υποψήφιους διευθυντές σχολείων από λιγότερο από μία χρονιά σε ετήσιες εμπειρίες και να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στην πρακτικότητα της διαχείρισης των θεμάτων που σχετίζονται με το άγχος. Σύμφωνα με τη ρύθμιση αυτή, οι οργανισμοί διαπίστευσης θα πρέπει να το επιβάλλουν και να επιβλέπουν την παρακολούθηση και την αξιολόγηση της προόδου των θεσμικών οργάνων αναλόγως.

6.2.2 Για τα τοπικά σχολικά συμβούλια

Οι σχολικές συννοικίες είναι υποχρεωμένες να λαμβάνουν πιο ενεργά μέτρα που μπορούν να ωφελήσουν τους διευθυντές και τη σχολική κοινότητα στο σύνολό της. Μεταξύ άλλων, τα τοπικά σχολικά συμβούλια ή οι τοπικές σχολικές μονάδες πρέπει να παρέχουν επαρκή χρηματοδότηση για την οργάνωση πιο ουσιαστικών προγραμμάτων επαγγελματικής εξέλιξης για όλους τους διευθυντές σχολείων. Ιδιαίτερα, τα τακτικά προγράμματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης για όλους τους διευθυντές-νεοφώτιστες και βετεράνοι- είναι πολύτιμες επαγγελματικές πρακτικές που πρέπει να εφαρμοστούν. Επιπλέον, υπάρχουν στοιχεία που αφθονούν ότι οι επιθεωρητές διαδραματίζουν βασικό ρόλο στην αύξηση ή μείωση των επιπέδων άγχους των αρχών. Για παράδειγμα, οι υπεύθυνοι εποπτείας που καλλιεργούν ισχυρές σχέσεις και συνεργατική επαγγελματική και κοινωνική υποστήριξη παρέχουν ένα ρυθμιστικό που βοηθάει στη μείωση του άγχους για τους διευθυντές στις δικαιοδοσίες τους.

Η μελέτη ζητά από τα τοπικά εκπαιδευτικά συμβούλια να οργανώνουν σε τακτική βάση προγράμματα κατάρτισης για τη διαχείριση του άγχους και να εφαρμόζουν πολιτικές που στοχεύουν στη μείωση του άγχους στις αρχές. Τα προγράμματα κατάρτισης θα πρέπει επίσης να αποσκοπούν στην οικοδόμηση ικανότητας ηγεσίας στους εκπαιδευτικούς ώστε να μπορούν πάντοτε να βοηθούν τους διευθυντές τους με κάποια

διοικητικά καθήκοντα. Μια άλλη πολιτική για τη μείωση του στρες απαιτεί μειωμένο έλεγχο ελέγχου για τους διευθυντές (δηλ. Τον αριθμό των ατόμων που θα πρέπει να εποπτεύει ο κύριος υπόχρεος). Κατά μέσο όρο, οι διευθυντές οδηγούν γενικά δύο ή περισσότερες φορές περισσότερους ανθρώπους σε σύγκριση με τους ηγέτες σε μη σχολικές εγκαταστάσεις.

6.2.3 Για έρευνα

Γενικά, οι άνθρωποι δοκιμάζουν και αντιδρούν με διαφορετικό άγχος. Ορισμένες σχολές σκέψης πιστεύουν ότι τα πολιτισμικά υπόβαθρα και οι θρησκευτικοί προσανατολισμοί επηρεάζουν τις αντιδράσεις των ατόμων στο άγχος. Πιστεύω ότι η κατανόηση του πολιτισμικού υπόβαθρου, συμπεριλαμβανομένης της φυλής και της θρησκείας, των διευθυντών των σχολείων θα βοηθούσε στην άρση των προκαταλήψεων σε θεραπευτικές προσεγγίσεις σε διευθυντές από διαφορετικό υπόβαθρο που πάσχουν από άγχος. Όπως σημειώνεται από τους Askew και Keyes (Lehrer et al., 2007), οι άμεσες εκφράσεις της συναισθηματικής δυσφορίας θα θεωρούνταν πιο αποκλίνουσες σε πιο συνηθισμένες κολεκτιβιστικές κουλτούρες, όπως η Κορέα, παρά σε πιο ατομικιστικές κουλτούρες, όπως οι Ηνωμένες Πολιτείες. τα συμπτώματα του άγχους τείνουν να εμφανίζονται σωματικά πιο συχνά στους ασιατικούς πολιτισμούς. (σελ. 10)

Απαιτείται περαιτέρω έρευνα για να απορριφθεί ή να μην απορριφθεί αυτή η υπόθεση. Ο Kleinke (2007) ισχυρίζεται ότι τα στυλ προσωπικότητας σχετίζονται στενά με το πώς ένα άτομο αντιλαμβάνεται τον κόσμο και αντιδρά σε αγχωτικά γεγονότα. Ως εκ τούτου, ο συντάκτης δηλώνει ότι για να αντιμετωπίσει επιτυχώς τις προκλήσεις της ζωής, είναι χρήσιμο να γνωρίζει κανείς το στυλ της προσωπικότητας: «Οι άνθρωποι που αντιμετωπίζουν τα περισσότερα προβλήματα αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις της ζωής είναι εκείνοι των οποίων οι μορφές προσωπικότητας δεν είναι ευέλικτες και, ως εκ τούτου, απαντήσεις για την ικανοποίηση των απαιτήσεων μιας συγκεκριμένης κατάστασης" (σελ. 297). Γνωρίζοντας ότι οι διευθυντές ως ανθρώπινα όντα έχουν και διαφορετικές προσωπικότητες, η περαιτέρω έρευνα οδηγείται στον προσδιορισμό της συσχέτισης μεταξύ του τύπου προσωπικότητας του κύριου και του επιπέδου στρες. Επίσης, θα πρέπει να ενθαρρυνθούν περαιτέρω έρευνες για να διαπιστωθεί η συσχέτιση μεταξύ της ικανότητας ενός διευθυντή στην διαχείριση του στρες και της επίτευξης των

σπουδαστών. Δεδομένου ότι η έρευνα σχετικά με τη σχέση μεταξύ του άγχους, της σχολικής διοίκησης και της κατάστασης υγείας είναι σχετικά περιορισμένη στη βιβλιογραφική ηγεσία του σχολείου, η αύξηση της αυστηρής έρευνας για το πώς το άγχος επηρεάζει τα αποτελέσματα της υγείας είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη αποτελεσματικών τεχνικών πρόληψης και αντιμετώπισης για τους διευθυντές και τους άλλους διευθυντές σχολείων. Επίσης, έχουν γίνει πολύ λίγες έρευνες για το στρες είτε με γυναίκες είτε με μαύρους διευθυντές.

Ωστόσο, με τον αυξανόμενο ρυθμό αυτών των ομάδων στη σχολική διοίκηση, είναι κρίσιμο να διεξάγονται περισσότερες μελέτες στρες που να επικεντρώνονται σε αυτές. Άλλα ενδιαφέροντα θέματα ή ερευνητικές ερωτήσεις που αξίζει να διερευνηθούν περιλαμβάνουν τα εξής:

- Είναι το επίπεδο άγχους μεγαλύτερο για τους διευθυντές των αστικών σχολείων από τους διευθυντές σε άλλα περιβάλλοντα;
- Τα επίπεδα άγχους των διευθυντών ποικίλλουν ανάλογα με τα επίπεδα του σχολείου - στοιχειώδη, μεσαία και γυμνάσια;
- Υπάρχουν ορισμένοι τύποι προσωπικοτήτων διευθυντών πιο επιρρεπείς στο στρες από άλλους;
- Είναι άγχος ένας παράγοντας στην έλλειψη, την τριβή ή τον κύκλο εργασιών των διευθυντών στα σχολεία σήμερα;
- Τα φυλετικά ή θρησκευτικά υπόβαθρα των διευθυντών επηρεάζουν τα επίπεδα στρες;

6.3 Συμπέρασμα

Τα στοιχεία αποδεικνύουν ότι το άγχος είναι μια ανησυχητική και αναπόφευκτη οντότητα στη σχολική διοίκηση και ότι προδιαθέτει κατευθυντήριες γραμμές για διάφορα σωματικά, ψυχολογικά, φυσιολογικά και κοινωνικοεπιχειρησιακά προβλήματα. Παρόλο που είναι φυσικό οι υποτιθέμενοι διευθυντές να υποφέρουν ικανοποιητικά, οι συνέπειες της κακής τους επίδοσης στα μαθητικά επιτεύγματα και στο γενικό σχολικό περιβάλλον δεν μπορούν να υπογραμμιστούν υπερβολικά. Όπως δηλώνει ο Rebores (2003), όταν οι διευθυντές θεωρούν ότι αντιμετωπίζουν αδικαιολόγητο άγχος με βάση τις θέσεις και τις ευθύνες τους, πρέπει να βρουν τρόπους για να αφαιρέσουν ή να μειώσουν αυτή την κατάσταση ή η κατάσταση θα τους πάρει

τον έλεγχο. Ωστόσο, από την παρούσα μελέτη προέκυψε ότι οι περισσότεροι διευθυντές δεν διαθέτουν ικανότητες αντιμετώπισης του άγχους, γεγονός που υπονομεύει την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας τους. Ο βασικός κανόνας είναι ότι οι διευθυντές θα έχουν καλύτερες επιδόσεις όταν μπορούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά το άγχος που εξελίσσεται από την εργασία τους-επομένως, η ανάγκη να είναι εξοπλισμένες με επαρκείς συμβουλές αντιμετώπισης για να αποτρέψουν τη συνεχή απειλή αυτής της ανικανότητας.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Abel, M. H., & Sewell, J. (1999). Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *The Journal of Educational Research*, 92(5), 287-293.

Albrecht, K. (1979). *Stress and the manager*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Allix NM 2000. Transformational leadership: Democratic or despotic? *Educational Management and Administration*, 28:7-20.

Attridge, M. (2000, fall). Trouble at the head of the class: Teachers say job stress impacts their students' academic performance, but it's a condition that can be reversed. *EAP Digest*, pp. 30-32.

Beech, H. R., Burns, L. E., & Sheffield, B. F. (1982). *A behavioral approach to the management of stress: A practical guide to techniques*. New York: Wiley.

Benmansour, N. (1998). Job satisfaction, stress and coping strategies among Moroccan high school teachers. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 3(1), 13-33.

Borg, M. G., & Falzon, J. M. (1989). Stress and job satisfaction among primary school teachers in Malta. *Educational Review*, 41, 271-279.

Borg, M. G., & Riding, R. J. (1993). Occupational stress and job satisfaction among school administrators. *Journal of Educational Administration*, 31(1), 4-21

Bottery M 2001. Globalisation and the UK competition state: no room for transformational leadership in education? *School Leadership and Management*, 21:199-218.

Bremner, J. D. (2002). *Does stress damage the brain?* New York: Norton.

Bultinck, H. J., & Bush, L. H. (2009). *99 ways to lead and succeed: Strategies and stories for school leaders*. Larchmont, NY: Eye on Education.

Bush T & Heystek J 2006. School leadership and management in South Africa: Principals' perceptions. *International Studies in Educational Administration*, 34:63-76.

Bush T (in press). *Leadership and Management Development in Education*. London: Sage.

Bush T 1999. Crisis or Crossroads? The Discipline of Educational Management in the Late 1990s. *Educational Management and Administration*, 27: 239-252.

Bush T 2003. *Theories of Educational Management*, 3rd edn. London: Sage.

Bush, T., & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management*, 34, 553–571.

Caldwell B & Spinks J 1992. *Leading the Self-Managing School*. London: The Falmer Press.

Carr, A. (1994). Anxiety and depression among school principals: Warning, principalship can be hazardous to your health. *Journal of Educational Administration*, 32(3), 18-34.

Cherniss, C. (1980). *Professional burnout in human service organizations*. New York: Praeger.

Chirichello M 1999. Building Capacity for Change: Transformational Leadership for School Principals. Paper presented at ICSEI Conference, San Antonio, January 3-6.

Chyuan, A.R. (1998) Managing Occupational Stress Among school Administrators in Malaysia with special reference to Telemoh District Pahang. Unpublished Master dissertation, International Islamic University Malaysia, Kuala Lumpur.

Claxton, G. (1989). *Being a teacher: A positive approach to change and stress*. London: Cassell Educational.

Cockburn, A. D. (1996). *Teaching under pressure: Looking at primary teachers' stress*. Bristol: The Falmer Press.

Collins, C. F. (2003). *Sources of stress and relief for African American women*. Westport, CT: Praeger.

Connecticut State Department of Education. (2008). *Connecticut education facts, 2006–2007*. Hartford, CT: Author.

- Connors, N. A. (2000). *If you don't feed teachers, they eat the students: Guide to success for administrators and teachers*. Nashville, TN: Incentive.
- Cooper, C. L., & Kelly, M. (1993). Occupational stress in head teachers: A national UK study. *British Journal of Educational Psychology*, *63*, 130-143.
- Cooper, C. L., & Marshall, J. (1980). (Eds.). *White collar and professional stress*. Chichester: John Wiley and Sons.
- Covey, S. (1989). *The seven habits of highly effective people*. New York: Simon & Schuster.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Desrochers, J. E., Cowan, K. C., & Christner, R. W. (2009). These tough economic times. *Principal Leadership*, *9*(8), 10-14.
- DiPaola, M., & Tschannen-Moran, M. (2003). The principalship at a crossroads: A study of the conditions and concerns of principals. *NASSP Bulletin*, *87*(634), 43-65.
- Elangovan, A. R. (2001). Causal ordering of stress, satisfaction and commitment, and intention to quit: A structural equations analysis. *Leadership and Organization Development Journal*, *22*(4), 159-165.
- Evans, L. (1998). *Teacher morale, job satisfaction and motivation*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Evans, R. (2001). *The human side of school change: Reform, resistance, and the real-life problems of innovation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Farber, B. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco: Jossey-Bass
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2009). *Applying educational research* (6th ed.). Boston: Pearson.

- Gerke, W. (2007, April). Conquering the invisible wall. *Principal Leadership*, 7(8), 26-29.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2010). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach* (8th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Gmelch, W. H. (1983). Stress for success: How to optimize your performance. *Theory Into Practice*, 22(1), 7-14.
- Golembiewski, R. T., Munzenrider, R. F., & Stevenson, J. G. (1986). *Stress in organizations*. New York: Praeger.
- Grady, M. L. (2004). *20 biggest mistakes principals make and how to avoid them*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Griffith, J., Steptoe, A., & Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 517-531.
- Gura, S. T. (2007). Yoga for stress reduction and injury prevention at work. In A. Monat, R. S. Lazarus, & G. Reevy (Eds.), *Stress and coping* (pp. 489-527). Westport, CT: Praeger.
- Halbesleben, J. R. B. (2010). *Managing stress and preventing burnout in the healthcare workplace*. Chicago: Foundation of the American College of Health Foundation.
- Hanson, E. M. (2003). *Educational administration and organizational behavior* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Hardy, S. B., III. (2008, March). Managing your time. *American School Board Journal*, pp. 38-39.
- Harris, B. (2007). *Supporting the emotional work of school leaders*. London: Chapman.
- Hui, E., & Chan, D. (1996). Teacher stress and guidance work in Hong Kong secondary school teachers. *British Journal of Guidance and Counselling*, 24(2), 199-211.
- James, C., & Vince, R. (2001). Developing the leadership capability of headteachers. *Educational Management and Administration*, 29(3), 307-317

- Jazzar, M., & Algozzine, B. (2006). *Critical issues in educational leadership*. Boston: Pearson.
- Kelehear, Z. (2004). "Controlling stress: Principal leadership". *Educational Journals* 3 30-38. Retrieved from ProQuest Database
- Kelehear, Z. (2004). Controlling stress. *Principal Leadership*, 5(3), 30-33.
- Kinman, G., & Jones F. (2005). Lay representations of workplace stress: What do people really mean when they say they are stressed? *Work and Stress*, 19(2), 101-120.
- Kleinke, C. L. (2007). What does it mean to cope? In A. Monat, R. S. Lazarus, & G. Reevy (Eds.), *Stress and coping* (Vol. 2, pp. 289-308). Westport, CT: Praeger.
- Kloska, A., & Raemasut, A. (1985). Teacher Stress. *Maladjustment and Therapeutic Education*, 3 (2), 19-26.
- Kristeller, J. L. (2007). Mindfulness meditation. In P. M. Lehrer, R. L. Woolfolk, & W. E. Sime (Eds.), *Principles and practice of stress management* (3rd ed., pp. 393-427). New York: Guilford Press.
- Kyriacou C. (2001). Teacher Stress: directions for future research *Educational Review*, 53 (1), 27-35
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1977). Teacher stress: A review. *Educational Review*, 29 (4), 299-306.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, Sources and Symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167
- Lazarus R. & Folkman S. (1984) *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Lazarus, R. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. (1991). Psychological stress in the workplace. *Journal of Social Behavior and Personality*, 6, 1-13.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.

- Lehrer, P. M., Woolfolk, R. L., & Sime, W. E. (Eds.). (2007). *Principles and practice of stress management* (3rd ed.). New York: Guilford Press.
- Leithwood K, Jantzi D & Steinbach R 1999. *Changing Leadership for Changing Times*. Buckingham: Open University Press.
- Long, B. C. (1988). Stress management for school personnel: Stress inoculation training and exercise. *Psychology in the Schools*, 25, 314-324.
- Manthei, R., Gilmore, A., Tuck, B., & Adair, V. (1996). Teacher stress in intermediate schools. *Educational Research*, 38(1), 3-19.
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1981). The Maslach Burnout Inventory. Research edition. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- McGrady, A. (2007). Psychophysiological mechanism of stress: A foundation for the stress management therapies. In P. M. Lehrer, R. L. Woolfolk, & W. E. Sime (Eds.), *Principles and practice of stress management* (pp. 16-37). New York: Guilford Press.
- McLennan A & Thurlow M 200 3. The context of education management in South Africa. In: Thurlow M , Bush T & Coleman M (ed s). *Leadership and Strategic Management in South African Schools*. London: Commonwealth Secretariat.
- Miller TW & Miller JM 2001. Educational leadership in the new millennium: a vision for 2020. *International Journal of Leadership in Education*, 4:181-189.
- Monat, A., & Lazarus, R. S. (Eds.). (1991). *Stress and coping: An anthology*. New York: Columbia University Press.
- National Institute for Occupational Safety and Health. (1999). *Stress at work*. Retrieved from <http://www.cdc.gov/niosh/docs/99-101>
- Nhundu, T. J. (1999). Determinants and prevalence of occupational stress among Zimbabwean school administrators. *Journal of Educational Administration*, 37(3), 256-272.
- Nias, J. (1990). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. London: Routledge.

- Ostell, A., & Oakland, S. (1995). *Headteacher stress, coping and health*. Aldershot: Avebury
- Owens R. (2001) *Organizational behavior in Education*, Allyn and Bacon
- Palmer, S., Cooper, C., & Thomas, K. (2003). *Creating a balance: Managing stress*. London: British Library.
- Pawlas, G. E., & Oliva, P. F. (2008). *Supervision for today's schools*. New York: Longman.
- Queen, J. A., & Queen, P. S. (2005). *The frazzled principal's wellness plan: Reclaiming time, managing stress, and creating a healthy lifestyle*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Quick, J. C., & Henderson, D. F. (2016). Occupational Stress: Preventing Suffering, Enhancing Wellbeing †. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13(5), 459. <http://doi.org/10.3390/ijerph13050459>
- Rebore, R. W. (2003). *A human relations approach to the practice of educational leadership*. Boston: Allyn & Bacon.
- Robbins, P., & Alvy, H. B. (2003). *The principal's companion: Strategies and hints to make the job easier* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Robbins, S.P. (1978), "Conflict management and conflict resolution are not synonymous", *California Management Review*, 21 67-76.
- Sackney L & Mitchell C 2001. Postmodern expressions of educational leadership. In: K Leithwood & P Hallinger (e ds). *The Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht: Kluwer.
- Sebakwane S 1997. The contradictions of scientific management as a mode of controlling teachers' work in black secondary schools: South Africa. *International Journal of Educational Development*, 17:391-404.
- Sergiovanni T 1984. Leadership and excellence in schooling. *Education al Leadership*, 41:4-13.
- Spielberger, C.D. (1966b). Theory and research on anxiety. In C. D.
- Starratt RJ 2001. Democratic leadership theory in late modernity: an oxymoron or ironic possibility? *International Journal of Leadership in Education*, 4:333-352.

Travers, C. J. & Cooper, C.L. (1996). Teachers under pressure-stress in the teaching profession. London: Routledge.

Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1996). *Teachers under pressure: Stress in the teaching profession*. London: Routledge.

Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1998). Increasing costs of occupational stress for teachers. In J. Dunham & V. Varma (Eds.), *Stress in teachers: Past, present and future* (pp. 57-75). London: Whurr.

Troman, G., & Woods, P. (2001). *Primary teachers' stress*. London: RoutledgeFalmer

West-Burnham J 1997. Leadership for learning: re-engineering 'mindsets'. *School Leadership and Management*, 17:231-243.

Whan, L. D. (1988). *Stress in primary school principals*. Unpublished Ph.D. thesis, The University of New England, Armidale, New South Wales, Australia.

Whan, L. D., & Ross Thomas, A. (1996). The principalship and stress in the workplace: An observational and physiological study. *Journal of School Leadership*, 6(4), 444-465.

Ελληνική

Αθανασούλα- Ρέππα, Α. (2012). Συγκρούσεις - Ηγεσία και αποτελεσματικότητα στα σχολεία. Στο: Π. Παπαδιαμαντάκη & Δ. Καρακατσάνη, Σύγχρονα Ζητήματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το «Νέο Σχολείο». (183-200). Αθήνα: Επίκεντρο.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.

Αλεξόπουλος Ε.,(2007), Οδηγός για την εκτίμηση και πρόληψη του επαγγελματικού κινδύνου, Αθήνα:Εκδόσεις ΕΛΙΝΥΑΕ, Διαθέσιμο στο: <http://www.elinyae.gr/el/lib/file/upload>.

Ηλιού Μ. (1996), Συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών: πίεση (stress) και επαγγελματική κόπωση, Σύγχρονη εκπαίδευση, τ. 100, σ.σ. 45-48

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, τ. 110, σ.σ. 122-131

Κουτροβίδης, Π. (2007). Διαχείριση Εργασιακού Άγχους / Εναρμόνιση Επαγγελματικής και Προσωπικής Ζωής. Εκπαιδευτικό Υλικό για τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης: Αθήνα

Λεονταρή, Α., Κυρίδης, Α, Γιαλαμάς, Β. (2000). Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 30, 139-161, στο http://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/4167/1/leontari_p.139p.161_2000.pdf

Μαδιανός, Μ. (2003). Κλινική Ψυχιατρική. Αθήνα: Καστανιώτη.

Μάνος, Ν. (1997). Βασικά στοιχεία Κλινικής Ψυχιατρικής. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Μούζουρα Ε. (2005). Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού- συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: Σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης. Θεσσαλονίκη: Διδακτορική διατριβή στο τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Μπουραντάς, Δ. (2002). Μάνατζμεντ. Αθήνα: Μπένου.

Παπακωνσταντίνου, Γ., Αναστασίου, Σ. (2013). Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg.

Πλατσίδου, Μ. (2010). Η Συναισθηματική Νοημοσύνη: Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και την εργασία. Αθήνα: Gutenberg.

Τσιάκκικος, Α., & Πασιαρδής, Π. (2002). Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων: Μια ποιοτική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 195-213.

Παράρτημα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητοί συνάδελφοι-ισσες,

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί, αφορά την μεταπτυχιακή μου εργασία με τίτλο: «Το εργασιακό άγχος των στελεχών Διοίκησης των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης», για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Αλεξάνδρειου Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Θεσσαλονίκης.

Αφορά τους Διευθυντές, Υποδιευθυντές και τις Προϊσταμένες νηπιαγωγείων.

Με τις ταχύτατες κοινωνικές, οικονομικές, και τεχνολογικές αλλαγές που γίνονται τελευταία, τα σημερινά στελέχη της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καλούνται να διαχειριστούν πολύ περισσότερα και πολυπλοκότερα ζητήματα απ' ότι παλιότερα, έχοντας έναν πολυσύνθετο ρόλο μέσα στο σχολείο. Αυτή λοιπόν η πολυπλοκότητα του ρόλου τους απαιτεί ιδιαίτερες ικανότητες και δεξιότητες και η προσπάθεια να ανταπεξέλθουν σε όλα τα θέματα, τους δημιουργεί επιπρόσθετο άγχος που μπορεί να έχει διάφορες επιπτώσεις.

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο προσπαθεί να διερευνήσει τις πηγές αυτού του άγχους όπως και τρόπους διαχείρισής του.

Το ερωτηματολόγιο φαίνεται λίγο μεγάλο, αλλά έγινε προσπάθεια οι ερωτήσεις να είναι απλές, με σαφήνεια και πιστεύω ότι απαντάται πολύ εύκολα.

Α': Πηγές άγχους

Βάλτε σε κύκλο τον αριθμό που δηλώνει το βαθμό που σας προκαλεί άγχος η κάθε πηγή, που αναφέρεται πιο κάτω, με βάση την ακόλουθη κλίμακα:

	καθόλου	ήπιο	μέτριο	πολύ	υπερβολικό
	άγχος	άγχος	άγχος	άγχος	άγχος

1. Η ανάγκη ανάπτυξης σχέσεων με τους γονείς των μαθητών					
2. Η ανεπάρκεια της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής					
3. Η υποστήριξη και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών					
4. Η έλλειψη ενδιαφέροντος των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους					
5. Οι περιορισμένες ευκαιρίες για προαγωγή					
6. Οι φτωχές επιδόσεις των μαθητών του σχολείου μου					
7. Οι συχνές διακοπές της εργασίας μου για διάφορους λόγους					
8. Η έλλειψη αναγνώρισης της εργασίας μου από τους ανώτερους					
9. Η έλλειψη υποστήριξης από τους εκπαιδευτικούς στο χειρισμό θεμάτων πειθαρχίας					
10. Η πολλή γραφειακή δουλειά που πρέπει να διεκπεραιώσω					
11. Η έλλειψη ή η φτώχη συντήρηση του σχολικού χώρου					
12. Η έλλειψη βοηθητικού προσωπικού στο σχολείο					
13. Η ανάγκη αναπλήρωσης των εκπαιδευτικών που απουσιάζουν					
14. Οι πολλές ευθύνες που πρέπει να επωμίζομαι					
15. Η ποικιλία των ρόλων, τους οποίους καλούμαι να αναλάβω					

16. Η έλλειψη χρόνου για να υλοποιήσω τους στόχους που θέτω και να ασχοληθώ με τα διοικητικά καθήκοντα.					
17. Η αμφισβήτηση της εξουσίας μου από διάφορους φορείς					
18. Η διατήρηση σχολικής πειθαρχίας					
19. Ο χειρισμός διάφορων πτυχών της εργασίας μου για τις οποίες νιώθω ότι δεν έχω την κατάλληλη εκπαίδευση					
20. Η λήψη αποφάσεων που επηρεάζουν άλλους					
21. Η αδυναμία διαμόρφωσης ορισμένων αποφάσεων και ενεργειών που με επηρεάζουν άμεσα					
22. Η ανάγκη να θέτω στόχους για το σχολείο					
23. Η διοίκηση ή η προσαρμογή στην αλλαγή					
24. Η ένταξη μαθητών με ειδικές ανάγκες στο κανονικό σχολείο					
25. Όταν νιώθω ότι η πρόοδος της εργασίας μου δεν είναι αυτή που θα έπρεπε ή που θα μπορούσε να ήταν					
26. Η απόλυτη οικονομική εξάρτηση του/της διευθυντή/ντριας από άλλους φορείς					

27. Η απροθυμία των εκπαιδευτικών να αναλάβουν διάφορες υπευθυνότητες και το μειωμένο αίσθημα ευθύνης που τους διακρίνει					
28. Όταν πρέπει για διάφορους λόγους να επιπλήξω κάποιο μέλος του προσωπικού					
29. Το γεγονός ότι έχει αυξηθεί το ποσοστό προσφύγων-μεταναστών στη σχολική τάξη					

Β': Συμπτώματα/επιπτώσεις

I. Βάλτε σε κύκλο τον αριθμό που δηλώνει τη συχνότητα στην οποία σας παρουσιάστηκαν τα ακόλουθα συμπτώματα τις τελευταίες εβδομάδες, με βάση την ακόλουθη κλίμακα:

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
1. Πονοκέφαλοι					
2. Κάψιμο στο στομάχι, αναγούλα ή δυσπεψία					
3. Δυσκολίες στην αναπνοή ή λαχάνιασμα					
4. Αρρυθμίες στους καρδιακούς παλμούς ή ταχυπαλμία					
5. Τάση για λιποθυμία ή ζαλάδα					
6. Αισθήματα βάρους ή αδυναμίας στα χέρια και τα πόδια					

7. Μικροί ερεθισμοί της επιδερμίδας, εξανθήματα ή φαγούρα					
8. Πόνος ή ενόχληση στα μάτια					
9. Μούδιασμα ή μυρμήγκιασμα σε διάφορα μέρη του σώματος					
10. Πόνοι στο στήθος ή στη μέση					
11. Έλλειψη ενέργειας, απάθεια ή συνεχής κούραση					
12. Νευρικότητα, ανησυχία, ένταση ή θυμός					
13. Αδυναμία συγκέντρωσης ή ξεκούρασης					
14. Αισθήματα αδιαθεσίας και αμηχανίας					
15. Αισθήματα μοναξιάς και απομόνωσης					
16. Δυσκολία στον ύπνο ή στο να παραμείνω ξύπνιος/α					
17. Χρήση φαρμάκων					

Π. Βάλτε σε κύκλο τον αριθμό που δηλώνει την άποψή σας όσον αφορά τις επιπτώσεις που είχε το άγχος τις τελευταίες εβδομάδες στην εργασία σας, με βάση την ακόλουθη κλίμακα:

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
1. Μείωση της ποιότητας εργασίας (π.χ. μου διαφεύγουν λάθη, γίνονται παραλείψεις)					

2. Χαμηλό επίπεδο παραγωγικότητας (π.χ. δεν προλαβαίνω τον ημερήσιο προγραμματισμό μου)					
3. Δυσαρέσκεια από την εργασία					
4. Αδυναμία στην επίτευξη των στόχων					
5. Πρόθεση για εγκατάλειψη του επαγγέλματος					
6. Δυσκολίες στην επικοινωνία					
7. Μειωμένη αποτελεσματικότητα					
8. Επαγγελματική εξουθένωση					

Γ': Στρατηγικές αντιμετώπισης

Βάλτε σε κύκλο τον αριθμό που δηλώνει πόσο συχνά χρησιμοποιείτε την καθεμιά από τις στρατηγικές αντιμετώπισης που αναφέρονται πιο κάτω, με βάση την ακόλουθη κλίμακα:

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πολύ συχνά
1. Θέτω ρεαλιστικούς στόχους αναγνωρίζοντας τους περιορισμούς της εργασίας μου					
2. Κατανέμω υπευθυνότητες					
3. Διατηρώ την αίσθηση του χιούμορ					
4. Καταφεύγω σε ψυχαγωγικές δραστηριότητες ή χόμπι					
5. Χρησιμοποιώ δεξιότητες καλών ανθρωπίνων σχέσεων με το προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές					

6. Θέτω προτεραιότητες και χρησιμοποιώ τεχνικές διαχείρισης του χρόνου					
7. Μιλώ με τους ανωτέρους μου ή άλλους διευθυντές					
8. Προσεγγίζω τα προβλήματα με αισιοδοξία και αντικειμενικότητα					
9. Ασκούμαι τακτικά					
10. Χρησιμοποιώ τεχνικές χαλάρωσης και διαχείρισης του άγχους					
11. Διαχωρίζω την εργασιακή από τη μη εργασιακή ζωή μου					
12. Κάνω διακοπές μικρής διάρκειας					
13. Αναζητώ την απομόνωση, την ελάττωση του ρυθμού εργασίας και αφιερώνω χρόνο για αναστοχασμό					
14. Εκμεταλλεύομαι τις ενδοϋπηρεσιακές ευκαιρίες για να αυξήσω το ρεπερτόριο των διοικητικών και επικοινωνιακών μου δεξιοτήτων					
15. Χειρίζομαι τα προβλήματα μόλις αυτά εμφανιστούν					
16. Προβαίνω σε λογικές ενέργειες για την εκτίμηση της κατάστασης					
17. Προσπαθώ να προβλέπω καταστάσεις, έτσι ώστε να προλαβαίνω την εκδήλωση ανεπιθύμητων καταστάσεων και προβλημάτων					
18. Προγραμματίζω με λεπτομέρεια όλες μου τις ενέργειες					

19. Προσπαθώ να αποφεύγω τις αντιπαραθέσεις					
---	--	--	--	--	--

Δ' Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα
2. Οικογενειακή κατάσταση: Έγγαμος (-η) Άγαμος (-η) Άλλο
3. Ηλικία: ≤30 31-40 41-50 51 και πάνω
4. Επιπλέον σπουδές: Δεύτερο πτυχίο Μεταπτυχιακό Διδακτορικό
5. Σχέση εργασίας: Μόνιμος Αναπληρωτής

6. Συνολική εκπαιδευτική υπηρεσία:

<10 έτη 11-15 16-20 21-25 >25 έτη

7. Προϋπηρεσία στο σχολείο που υπηρετείτε σήμερα:

1-5 έτη 6-10 11-15 16-20 20 έτη

8. Απαντήστε τις πιο κάτω ερωτήσεις βάζοντας σε κύκλο τον αριθμό που σας αντιπροσωπεύει:

A. Πόσο άγχος σας προκαλεί η κατοχή της θέσης του/της διευθυντή/ντριας στην εκπαίδευση;

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

B. Σε γενικές γραμμές πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τη θέση που κατέχετε ως διευθυντής/ντρια;

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ

Γ. Αν είχατε την ευκαιρία να διεκδικούσατε ξανά τη θέση διευθυντή/ντριας, τι πιθανότητες θα υπήρχαν να κάνατε το ίδιο;

Καθόλου 1 2 3 4 5 Πάρα πολύ