



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΓΝΩΣΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΣΥΝΕΚΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΩΝ ΣΤΡΕΣΟΓΟΝΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΠΟΥ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ

της

ΤΡΑΪΑΝΗ ΡΕΝΤΑΚΗ

Επιβλέπων Καθηγητής

Σπυρίδων Αβδημιώτης

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

Θεσσαλονίκη, Σεπτέμβριος 2020



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

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 Διεθνούς Πανεπιστημίου Ελλάδος, 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, 05 Σεπτεμβρίου 2020

Η Δηλούσα:

Τραϊανή Ρεντάκη

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία μελετήθηκε η συμβολή της αυτογνωσίας και της συνεκτικότητας στην διαχείριση των στρεσογόνων παραγόντων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί. Πιο συγκεκριμένα, μέσω της ποιοτικής έρευνας εξετάστηκαν οι απόψεις και οι αντιλήψεις αυτών που κατέχουν θέση διοίκησης (διευθυντών και υποδιευθυντών) σε δημοτικά σχολεία της Περιφερειακής ενότητας Πέλλας, προκειμένου να διερευνηθούν οι αιτίες που προκαλούν εργασιακό άγχος στους διευθυντές και να εντοπιστούν οι κυριότεροι στρεσογόνοι παράγοντες στην εργασία τους. Επίσης, έγινε προσπάθεια να εξεταστεί η συσχέτιση τους με την διοίκηση και τον παράγοντα του χρόνου και να αναδειχθεί ο τρόπος που οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές διαχειρίζονται το εργασιακό τους άγχος στην καθημερινότητά τους, προκειμένου να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε όλους τους στρεσογόνους παράγοντες που συναντούν.

Για τη διερεύνηση του φαινομένου διεξήχθη ποιοτική έρευνα κατά την περίοδο Μαΐου - Ιουνίου 2020 στην οποία συμμετείχαν 10 διευθυντές και υποδιευθυντές δημοτικών σχολείων της Περιφερειακής Ενότητας Πέλλας. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της ημιδομημένης συνέντευξης.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας πρόεκυψε ότι το εργασιακό άγχος υπάρχει ανάμεσα στους διευθυντές και υποδιευθυντές των σχολικών μονάδων, ωστόσο είναι διαχειρίσιμο. Επίσης, εντοπίστηκαν οι κυριότεροι στρεσογόνοι παράγοντες άγχους, καθώς και η συσχέτιση τους με τον χρόνο και την διοίκηση, αναδεικνύοντας την προσωπικότητα του κάθε διευθυντή – υποδιευθυντή και το στυλ διοίκησης τους, ως καθοριστικούς παράγοντες στον τρόπο που αντιλαμβάνονται και διαχειρίζονται το εργασιακό τους άγχος.

Λέξεις- κλειδιά: εργασιακό άγχος διευθυντών, αιτίες, στρεσογόνοι παράγοντες στους διευθυντές, διοίκηση, χρόνος, τεχνικές διαχείρισης.

ABSTRACT

The present piece of research studies the contribution of self-awareness and coherence in the management of stress-generating factors that teachers have to deal with. In particular, a qualitative study was carried out so as to investigate the opinions and perceptions of people who possess managerial positions (principals and assistant principals) in elementary schools of the District of Pella. The aim was to study the causes of work stress among principals and to pinpoint the main stress-generating factors of their work. Moreover, an attempt was made to study their correlation with management and time as a factor and draw conclusions about the way in which principals and assistant principals manage their work stress in their daily routine so that they can efficiently cope with all the stress-generating factors they encounter.

Qualitative research was conducted for the investigation of this phenomenon during the time period of May - June 2020. 10 principals and assistant principals of elementary schools of the District of Pella participated in the study. The method of semi-structured interview was employed for the collection of the data.

Results indicated that work stress exists among principals and assistant principals of schools, yet it appears to be manageable. The most crucial stress-generating factors were revealed and their correlation with time and management was found out as well, designating in this way the personality and management style of each principal - assistant principal as contributing factors to the manner in which they perceive and manage their work stress.

Key Words: work stress of principals, causes, stress-generating factors among principals, management, time, management techniques.

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	4
ABSTRACT	5
Ευχαριστίες.....	9
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	10
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΑΓΧΟΣ	14
1.1 Εννοιολογικές αποσαφήνισης του άγχους.....	14
1.2 Ορισμός του άγχους	15
1.3 Φάσεις του άγχους	17
1.4 Εργασιακό άγχος (στρες)	19
1.5 Παράγοντες εργασιακού άγχους (στρες)	21
1.5.1 Παράγοντες εργασιακού άγχους στους διευθυντές	22
1.6 Επιπτώσεις και αποτελέσματα του εργασιακού άγχους.....	25
1.7 Διαχείριση του εργασιακού άγχους	26
1.8 Στρατηγικές και μέσα του εργασιακού άγχους	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ.....	31
2.1 Η έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης	31
2.2 Προσεγγίσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης.....	33
2.3 θεωρητικά μοντέλα επαγγελματικής εξουθένωσης.....	34
2.3.1 Το μοντέλο των τριών διαστάσεων Maslach και Jackson (1982)	34
2.3.2 Το μοντέλο των Edelwich και Brodsky (1980).....	35
2.3.3 Το διαδραστικό μοντέλο του C. Cherniss (1980)	36
2.3.4 Το μοντέλο των Pines και Aronson (1988).....	36
2.3.5 Το μοντέλο της Κοπεγχάγης (Kristensen, Boritz, Villadsen & Christensen, 2005)	37
2.4 Παράγοντες εμφάνισης επαγγελματικής εξουθένωσης	38
2.4.1 Ατομικοί παράγοντες.....	39
2.4.2 Οργανωτικοί παράγοντες	42

2.4.3 Παράγοντες συναλλαγής	43
2.5 Επιπτώσεις και συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης	43
2.6 Τρόποι διαχείρισης της επαγγελματικής εξουθένωσης	45
2.7 Παράγοντες αποτελεσματικής διαχείρισης της επαγγελματικής εξουθένωσης στην εκπαίδευση	46
2.8 Συσχέτιση της Επαγγελματικής Ικανοποίησης με το Εργασιακό άγχος και την Επαγγελματική Εξουθένωση	47
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	49
3.1 Δομή του εκπαιδευτικού συστήματος.....	49
3.2 Οργάνωση και διοίκηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.....	50
B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ	54
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η ΕΡΕΥΝΑ.....	54
4.1 Αιτιολόγηση της έρευνας.....	54
4.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας	54
4.3 Συμμετέχοντες	55
4.4 Επιλογή είδους έρευνας	56
4.5 Μέσα συλλογής δεδομένων	57
4.6 Διεξαγωγή των συνεντεύξεων	59
4.7 Ανάλυση δεδομένων	60
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	63
5.1 Προσδιορισμός των στρεσογόνων παραγόντων	64
5.2 Διερεύνηση του εργασιακού άγχους σε σχέση με την διοίκηση	72
5.3 Διερεύνηση του εργασιακού άγχους σε σχέση με τον χρόνο	79
5.4 Προσδιορισμός του τρόπου αντιμετώπισης του εργασιακού άγχους	81
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΗΣΗ	85
6.1 Συζήτηση αποτελεσμάτων.....	85
6.2 Περιορισμοί της έρευνας.....	97
6.3 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες	98

ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	100
Βιβλιογραφία.....	101
Ελληνική βιβλιογραφία.....	101
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία.....	105
Διαδίκτυο.....	118
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α.....	119
Πρωτόκολλο συνέντευξης.....	119
Παραχωρητήριο.....	123
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.....	124
Συνέντευξη Δ6.....	124

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου, τον κ. Αβδημιώτη Σπυρίδων, για την καθοδήγησή του και την υποστήριξη του καθ' όλη την διάρκεια της συγγραφής της διπλωματικής εργασίας μου. Η βοήθεια που μου παρείχε ήταν καθοριστικής σημασίας, καθώς χάρη στο αμέριστο ενδιαφέρον του, τις συμβουλές του και την άμεση ανταπόκρισή του σε οποιαδήποτε απορία μου, κατάφερα να ολοκληρώσω την διπλωματική εργασία μου.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω τους διευθυντές και υποδιευθυντές των δημοτικών σχολείων της Περιφερειακής Ενότητας Πέλλας, που συμμετείχαν στην έρευνα της εργασίας μου παραχωρώντας μου συνεντεύξεις.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τον σύζυγό μου Παντελή, καθώς και τους γονείς μου, γιατί χάρη στη δική τους βοήθεια και υποστήριξη κατάφερα να ολοκληρώσω τις μεταπτυχιακές σπουδές μου.

Τέλος, ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω τα δυο μου παιδιά, την Αναστασία μου και τον Δημήτρη – Ραφαήλ μου, που παρά το μικρό της ηλικίας τους έδειξαν ωριμότητα και κατανόηση κατά τη διάρκεια της προσπάθειάς μου να ολοκληρώσω την εργασία μου.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι εκπαιδευτικοί και ειδικότερα αυτοί που ασκούν διοίκηση στις σχολικές μονάδες έρχονται αντιμέτωποι καθημερινά με το εργασιακό άγχος, καθώς κατά τη διαδικασία διεκπεραίωσης των καθηκόντων τους έρχονται σε επαφή τόσο με ανθρώπους όλων των ηλικιών και προσωπικοτήτων, με τους οποίους θα πρέπει να συνεργαστούν, όσο και με ένα πλήθος πολύπλοκων καταστάσεων που καλούνται να αντιμετωπίσουν. Το ενδιαφέρον μου για τη διερεύνηση του εργασιακού άγχους στα άτομα που ασκούν διοίκηση πρόεκυψε ύστερα από την διαπίστωση, ότι οι έρευνες οι οποίες ασχολούνται με τις πηγές εργασιακού άγχους στους διευθυντές είναι λίγες σε σχέση με αντίστοιχες έρευνες που υπάρχουν για τους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα να αποτελέσει την αφορμή για την εκπόνηση της συγκεκριμένης εργασίας.

Το άγχος είναι η δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκεται το άτομο, όταν έρχεται αντιμέτωπο με έναν αόριστο κίνδυνο και εκδηλώνεται με αισθήματα φόβου ή έντασης, με αποτέλεσμα να δυσκολεύεται να διαχειριστεί την κατάσταση.

Αν και έχει αποτελέσει πεδίο έρευνας τα τελευταία χρόνια, ωστόσο δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός, καθώς οι περισσότεροι άνθρωποι το εννοούν και το βιώνουν διαφορετικά (Gold & Roth, 1993). Συμφώνα με τον ορισμό που έχει δώσει ο Μάνος (1997), είναι μια κοινή αντίδραση, η οποία απαντάται στους περισσότερους ανθρώπους, με υπερβολική αντίδραση σε ήπιες στρεσογόνες καταστάσεις.

Στη σύγχρονη εποχή ο άνθρωπος βιώνει όλο και πιο συχνά έντονο άγχος. Τις πιο πολλές φορές, βασική πηγή άγχους είναι το περιβάλλον εργασίας και οι συνθήκες μέσα σε αυτό, που είναι είτε δυσάρεστες, είτε προκαλούν συναισθηματική φόρτιση και ψυχολογική πίεση. Επομένως, ένας από τους τομείς που εντοπίζεται συχνά η εκδήλωση άγχους είναι ο εργασιακός χώρος καθώς, οι πηγές άγχους είναι αναπόφευκτες και οι άνθρωποι τείνουν να αντιδρούν. Ορισμένα επαγγέλματα είναι από την φύση τους πιο στρεσογόνα έναντι κάποιων άλλων. Τέτοια επαγγέλματα είναι συνήθως αυτά που έχουν να κάνουν με την άμεση επαφή και παροχή υπηρεσιών στον άνθρωπο καθώς και αυτά τα οποία απαιτούν άμεση λήψη αποφάσεων, όπως οι εκπαιδευτικοί (Κάντας, 1998). Όσον αφορά τους διευθυντές των σχολικών μονάδων, έρευνες που έχουν γίνει για το εργασιακό άγχος έδειξαν, ότι αυτοί έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι με διάφορους στρεσογόνους παράγοντες με αποτέλεσμα να αυξάνεται το εργασιακό άγχος που βιώνουν. Ειδικότερα, η αύξηση των αρμοδιοτήτων και

η αύξηση των ευθυνών από την κεντρική εξουσία, είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε εθελοντική διερεύνηση του εργασιακού τους ωραρίου, με αποτέλεσμα να αυξάνεται και το εργασιακό τους άγχος.

Βέβαια, ένας μικρός βαθμός άγχους μπορεί να είναι ευεργετικός και αναγκαίος για τον άνθρωπο, σε αντίθεση με το έντονο και παρατεταμένο άγχος. Το έντονο και παρατεταμένο άγχος μπορεί να επιβαρύνει τις προσαρμοστικές δυνατότητες του ανθρώπου το οποίο να επηρεάζει αρνητικά την διάθεση, να εξασθενεί τη δυνατότητα απόλαυσης και να είναι ζημιογόνο ως προς το ανθρώπινο σώμα.

Επιπλέον, η παρατεταμένη έκθεση σε καταστάσεις έντονης συναισθηματικής έντασης ενδέχεται να οδηγήσει στην εμφάνιση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης, η οποία προκαλεί ποικίλες και δυσάρεστες συνέπειες, τόσο για τον εργαζόμενο, όσο και για το περιβάλλον του.

Στην Ελλάδα, όσον αφορά τον κλάδο των εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα αυτών που κατέχουν διοικητική θέση, φαίνεται να υπάρχει πρόσθετος επιβαρυντικός παράγοντας στην εμφάνιση του εργασιακού άγχους και της εξουθένωσης. Πιο συγκεκριμένα, το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα δρα στην εμφάνιση του φαινομένου, καθώς ο υπερβολικός συγκεντρωτισμός στην διαδικασία λήψης αποφάσεων είναι φανερός λόγω του ότι ακόμη και οι πιο ασήμαντες λεπτομέρειες αναφέρονται συχνά από τη γραφειοκρατία στην πολιτική ιεραρχία στα πλαίσια λήψης μιας υπουργικής απόφασης. Επομένως, τα σχολεία της χώρας τελούν υπό κρατική ευθύνη, καθώς το κράτος έχει το κυρίαρχο ρόλο στην εκπαίδευση (Διπλάρη, 2011 ; Μπάκα, 2011; Μπιλάλη, 2008 ; Μπρίνια, 2009).

Αναντίρρητα, σημαντικό ρόλο στη διαχείριση του εργασιακού άγχους διαδραματίζει η προσωπικότητα του κάθε διευθυντή – υποδιευθυντή. Επομένως, είναι αναγκαίο ο κάθε διευθυντής που έρχεται αντιμέτωπος με στρεσογόνους παράγοντες, να μπορεί να τους αναγνωρίσει και να αναπτύξει τους κατάλληλους τρόπους διαχείρισής τους, προκειμένου να περιορίσει τις αρνητικές επιπτώσεις στην προσωπική, οικογενειακή και επαγγελματική ζωή του.

Σκοπός επομένως της παρούσας εργασίας είναι να εξεταστεί η συμβολή της αυτογνωσίας και της συνεκτικότητας στην διαχείριση των στρεσογόνων παραγόντων που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Επιμέρους στόχοι της μελέτης είναι να αναδυθούν οι κυριότεροι στρεσογόνοι παράγοντες, να προσδιοριστεί η

σχέση τους με την διοίκηση και τον παράγοντα του χρόνου και να αναδειχθούν οι τεχνικές που εφαρμόζονται από τους διευθυντές, ώστε να διαχειρίζονται με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο τις στρεσογόνες καταστάσεις που προκύπτουν στο εργασιακό τους περιβάλλον.

Προκειμένου λοιπόν, η παρούσα εργασία να προσφέρει στην περαιτέρω διερεύνηση του φαινομένου του εργασιακού άγχους και να βοηθήσει στην ανάδειξη αποτελεσματικών τεχνικών διαχείρισής του, θέτει τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιοι είναι οι βασικοί στρεσογόνοι παράγοντες στους διευθυντές και υποδιευθυντές των δημοτικών σχολείων;
- Πως οι στρεσογόνοι παράγοντες σχετίζονται με την διοίκηση;
- Πως οι στρεσογόνοι παράγοντες σχετίζονται με τον χρόνο;
- Πως οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές, διαχειρίζονται το εργασιακό τους άγχος στην καθημερινότητα τους;

Για να διερευνηθούν τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα η εργασία διαρθρώνεται σε δύο βασικά μέρη: Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει τη θεωρητική προσέγγιση του θέματος βασισμένη στην εγχώρια και διεθνή βιβλιογραφία η οποία αποτελείται από τρία κεφάλαια και το δεύτερο μέρος της εργασίας απαρτίζεται από άλλα τρία κεφάλαια που αφορούν την έρευνα αυτή καθεαυτή. Ειδικότερα:

Αρχικά, στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται εννοιολογική αποσαφήνιση του άγχους και παρουσιάζονται οι διάφοροι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς. Στην συνέχεια εντοπίζονται οι κυριότεροι στρεσογόνοι παράγοντες και γίνεται αναφορά στα συμπτώματα που το συνοδεύουν. Τέλος, παρουσιάζονται αποτελεσματικοί τρόποι διαχείρισής του.

Εν συνεχεία, στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Δίνονται διάφοροι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς και παρουσιάζονται τα κυριότερα θεωρητικά μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί. Στην συνέχεια γίνεται αναφορά στους παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνισή του, στα συμπτώματα που το συνοδεύουν και παρουσιάζονται αποτελεσματικοί τρόποι διαχείρισής του καθώς και παράγοντες που συμβάλλουν σε αυτή, με ιδιαίτερη έμφαση στην επαγγελματική ικανοποίηση ως εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας και άμεσα συνδεδεμένος με την επαγγελματική εξουθένωση.

Έπειτα, στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και γίνεται αναφορά τόσο στην δομή του όσο και στην οργάνωση του.

Ακολούθως, στο τέταρτο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζεται η αναγκαιότητα της έρευνας, η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε αναλύοντας τον σκοπό, τα ερευνητικά ερωτήματα, το ερευνητικό δείγμα, τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν καθώς και τη διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων.

Κατόπιν, στο κεφάλαιο το πέμπτο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις των διευθυντών και υποδιευθυντών.

Ύστερα, στο κεφάλαιο το έκτο παρατίθεται η συζήτηση, όπου γίνεται η διασύνδεση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας με τα πορίσματα άλλων παλιότερων αντίστοιχων ερευνών, οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας καθώς και οι προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Στη συνέχεια ακολουθεί ο επίλογος της εργασίας.

Τέλος, η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση ελληνόγλωσσης και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας καθώς και των αντίστοιχων παραρτημάτων.

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΑΓΧΟΣ

1.1 Εννοιολογικές αποσαφήνισες του άγχους

Στις μέρες μας, οι έννοιες άγχος, στρες και φόβος χρησιμοποιούνται σαν ταυτόσημοι οροί, ενώ στην ουσία δεν είναι και ας βρίσκονται πολύ κοντά εννοιολογικά.

Φόβος – Άγχος

Σύμφωνα με τον Παλαιολόγο (2001), ο φόβος είναι μια δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκεται το άτομο και ενεργοποιείται ως απάντηση στο κίνδυνο που ο ίδιος αντιλαμβάνεται έναντι μιας πραγματικής επικινδυνότητας, ενώ παύει να υπάρχει, όταν το άτομο αναλάβει δράση. Επομένως, ο « κίνδυνος» είναι αυτός που καθορίζει την ένταση και την διάρκεια του.

Αντίθετα, το άγχος είναι ένα μέσο επιβίωσης, μια υγιής αντίδραση του ατόμου στην αντιμετώπιση ενός αόριστου κίνδυνου.

Ειδικότερα, οι ψυχολόγοι και ψυχοθεραπευτές διακρίνουν δύο μορφές άγχους: το φυσιολογικό και το παθολογικό. Το φυσιολογικό άγχος είναι ένα «σινιάλο» προειδοποίησης για έναν επερχόμενο κίνδυνο. Στην πραγματικότητα, η απόδοση του ανθρώπου βελτιώνεται, όταν υπάρχει μέτριος βαθμός άγχους, αποτελώντας δημιουργικό και κινητήριο παράγοντα για τη ζωή στις δύσκολες στιγμές (Βάρβογλη, 2006). Αντίθετα, το παθολογικό άγχος, είτε παρουσιάζεται χωρίς να υπάρχει πραγματική απειλή, είτε συνεχίζεται και μετά την παρέλευση του παράγοντα που το προκάλεσε. Μάλιστα, είναι πιο έντονο, πιο επίμονο ή πιο συχνό από εκείνο που γενικά θεωρείται ως φυσιολογικό, αφού δεν αποτελεί μια φυσιολογική αντίδραση του οργανισμού στο στρες ή στα καθημερινά προβλήματα (Χάντφιλντ, 1991), με αποτέλεσμα ο άνθρωπος που το βιώνει να παρουσιάζει διάφορα συμπτώματα σωματικά και ψυχικά.

Στρες – Άγχος

Όσον αφορά, το στρες και το άγχος είναι δύο αλληλένδετα πράγματα, ωστόσο διαφορετικά και μπορεί το ένα να οφείλεται εξαιτίας του άλλου. Σύμφωνα με την

Αργυροπούλου (1999), οι δυο αυτοί όροι εννοιολογικά δεν είναι ταυτόσημοι και σημασιολογικά ανήκουν σε ομόκεντρους κύκλους.

Αναντίρρητα, ένας μικρός βαθμός άγχους μπορεί να είναι ευεργετικός και αναγκαίος για τον άνθρωπο, σε αντίθεση με το έντονο και παρατεταμένο άγχος. Το έντονο και παρατεταμένο άγχος μπορεί να επιβαρύνει τις προσαρμοστικές δυνατότητες του ανθρώπου το οποίο επηρεάζει αρνητικά την διάθεση, να εξασθενεί τη δυνατότητα απόλαυσης και να είναι ζημιογόνο ως προς το ανθρώπινο σώμα.

Το άγχος δημιουργείται στον άνθρωπο λόγω φόβου και ανασφάλειας για το τι μπορεί να συμβεί. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, σύμφωνα με τον Μαρούδα (1996), μέσα στο άτομο να επικρατεί σύγχυση, ώστε να μην μπορεί να ξεκαθαρίσει κάποια πράγματα και να βγάλει ασφαλή συμπεράσματα για μία κατάσταση, έχοντας έτσι μέσα του ένα θολό τοπίο για το τι μπορεί να επακολουθήσει. Το άγχος σε αυτή την μορφή είναι μια άσχημη κατάσταση που μπορεί να παρουσιαστεί στη ζωή του ανθρώπου.

Επιπλέον, οι καταστάσεις που μας δημιουργούν άγχος, μπορούν πολύ εύκολα να δημιουργήσουν και στρες.

Το στρες είναι μία κατάσταση στην οποία οδηγείται ο οργανισμός μας, όταν συμβαίνει κάτι παράξενο για εμάς, κυρίως στη ζωή μας. Κατά τους Lazarus και Folkman (1984), το στρες δημιουργείται εξαιτίας της ενεργητικής αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον. Με αποτέλεσμα το άτομο να βιώνει στρες, όταν αντιλαμβάνεται πως οι προσωπικές του δυνάμεις δεν επαρκούν για να μπορέσει να αντιμετωπίσει τις απαιτήσεις του περιβάλλοντός.

Επομένως, στρες είναι η αντίδραση που προκύπτει όταν αντιδρούμε υπερβολικά, απέναντι σε ήπια στρεσογόνα γεγονότα. Συνήθως, καταστάσεις που μας προκαλούν έντονα συναισθήματα, μας δημιουργούν στρες. Πιο συγκεκριμένα, καταστάσεις που μας κάνουν να θυμώνουμε, να λυπόμαστε, να ανησυχούμε, να χαιρόμαστε ή ακόμα και να αγχωνόμαστε, μας δημιουργούν στρες.

1.2 Ορισμός του άγχους

Το άγχος την τελευταία δεκαετία έχει αποτελέσει πεδίο έρευνας για πολλούς ερευνητές. Αναζητώντας ένα κατάλληλο ορισμό για το άγχος διαπιστώθηκε ότι δεν

προκύπτει ένας κοινά αποδεκτός επιστημονικός ορισμός, λόγω του ότι, οι άνθρωποι το εννοούν και το βιώνουν διαφορετικά (Gold & Roth, 1993).

Μάλιστα, σύμφωνα με την έρευνα των Τσιακίρου και Πασιαρδή (2002), εκείνο που περιπλέκει τον ορισμό του άγχους είναι τόσο η ατομική αντίληψη όσο και η αντίδραση που έχει ο καθένας σε αυτό. Η έρευνα αυτή ήρθε να επιβεβαιώσει τον ισχυρισμό του Farber (1985), κατά τον οποίο το άγχος είναι μια υποκειμενική υπόθεση και διαφέρει από άτομο σε άτομο.

Από την μελέτη της βιβλιογραφίας προέκυψε, ότι υπάρχουν πολλές θεωρητικές προσεγγίσεις του άγχους. Στις προσεγγίσεις αυτές, κάποιοι ερευνητές αντιλαμβάνονται το άγχος ως αποτέλεσμα της έλλειψης προσαρμογής του άτομου στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος, άλλοι θεωρούν το άγχος ως ανεξάρτητη μεταβλητή, ενώ άλλοι αντιλαμβάνονται το άγχος ως μια εξαρτημένη μεταβλητή.

Ειδικότερα, το άγχος σύμφωνα με την Αργυροπούλου (1999), αποτελεί φυσιολογική αντίδραση του ατόμου και οριοθετείται ως μια ειδική ανταλλαγή ανάμεσα στο άτομο και την κοινωνία μέσα σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον.

Σύμφωνα με τον Spielberg (1982), το άγχος είναι η αντίδραση του ατόμου στα στρεσογόνα ερεθίσματα και αποτελείται από υποκειμενικά αισθήματα φόβου, έντασης και νευρικότητας.

Από την άλλη ο Ποταμιάνος (1995), ορίζει το άγχος «ως μια κατάσταση κατά την οποία ο άνθρωπος βρίσκεται σε μια συνεχή αίσθηση ότι κάτι κακό, άσχημο μπορεί να του συμβεί». Ενώ κατά τον Sarafino (1994), το άγχος εκδηλώνεται όταν το άτομο αντιληφθεί μια διαφορά (κατά την διάρκεια της αλληλεπίδρασης του με το περιβάλλον), στις απαιτήσεις και στις δυνατότητές που διαθέτει για να την αντιμετωπίσει.

Ανακεφαλαιώνοντας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το άγχος είναι η δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκεται το άτομο, όταν έρχεται αντιμέτωπο με έναν αόριστο κίνδυνο και εκδηλώνεται με αισθήματα φόβου ή έντασης. Σύμφωνα με τον Μάνο (1997), είναι μια κοινή αντίδραση, η οποία απαντάται στους περισσότερους ανθρώπους, με υπερβολική αντίδραση σε ήπιες στρεσογόνες καταστάσεις.

Άλλη μια ομαδοποίηση των ορισμών για το άγχος με βάση την βιβλιογραφική ανασκόπηση είναι η κατηγοριοποίηση των ορισμών με βάση το ερέθισμα, την αντίδραση και την αλληλεπίδραση.

Πιο συγκεκριμένα, ο Selye (1974), στην προσπάθεια του να ορίσει το άγχος αναφέρθηκε σε αυτό και το όρισε σαν μια σωματική αντίδραση του οργανισμού σε μια πιεστική περιβαλλοντική κατάσταση. Το σύνολο όλων αυτών των σωματικών αντιδράσεων το ονόμασε Γενικό Σύνδρομο Προσαρμογής. Σύμφωνα με το Γενικό Σύνδρομο Προσαρμογής, το άτομο προκειμένου να ανταπεξέλθει σε μια πιεστική κατάσταση, περνάει από τρεις φάσεις: Η πρώτη φάση είναι «η αντίδραση της ανησυχίας ή συναγερμού», η οποία προκαλείται από την έκθεση του ατόμου σε μια αγχωτική κατάσταση. Η δεύτερη φάση είναι αυτή «της αντίστασης», η οποία προκαλείται από την παρατεταμένη παραμονή του ατόμου σε μια αγχωτική κατάσταση. Και τέλος, η τρίτη φάση είναι αυτή «της εξουθένωσης ή της εξάντλησης», η οποία είναι αποτέλεσμα της έκθεσης του ατόμου στο ίδιο ερέθισμα για πολύ καιρό και επομένως ο οργανισμός αδυνατεί να αντισταθεί για μεγάλο χρονικό διάστημα.

Από την άλλη, οι θεωρίες που δίνουν έμφαση στην αντίδραση αντιλαμβάνονται το άγχος ως μια κατάσταση του περιβάλλοντος η οποία προκαλεί στο άτομο πίεση ή ένταση. Αυτή η πίεση ή ένταση μπορεί να είναι είτε ψυχολογική είτε σωματική. Οι θεωρίες αυτές ωστόσο δεν λαμβάνουν υπόψη τις ατομικές διαφορές (Di Matteo & Martin, 2011 ; Καραδήμας 2005).

Ενώ, σύμφωνα με τους Cox, T. και Griffiths, A. (2010), το άγχος αναπτύσσεται από την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον. Όταν οι απαιτήσεις του περιβάλλοντος είναι παραπάνω από τις αντιδραστικές του ικανότητες έχει ως αποτέλεσμα να υπάρξει ανισορροπία και επομένως το άτομο να εκδηλώσει άγχος. Σε αυτήν την θεωρητική προσέγγιση βασίζεται και η έννοια του εργασιακού άγχους με το οποίο θα ασχοληθούμε στην συνέχεια.

Κλείνοντας θα ήταν σκόπιμο να αναφέρουμε ότι το άγχος δεν αποτελεί ασθένεια. Η διάρκεια, καθώς και η ένταση των συμπτωμάτων, είναι αυτά που οδηγούν σε ψυχολογικά και σωματικά προβλήματα. Λόγο του ότι το κάθε άτομο αντιδρά διαφορετικά στην πίεση που νιώθει να ασκείται πάνω του σε μια δεδομένη χρονική στιγμή.

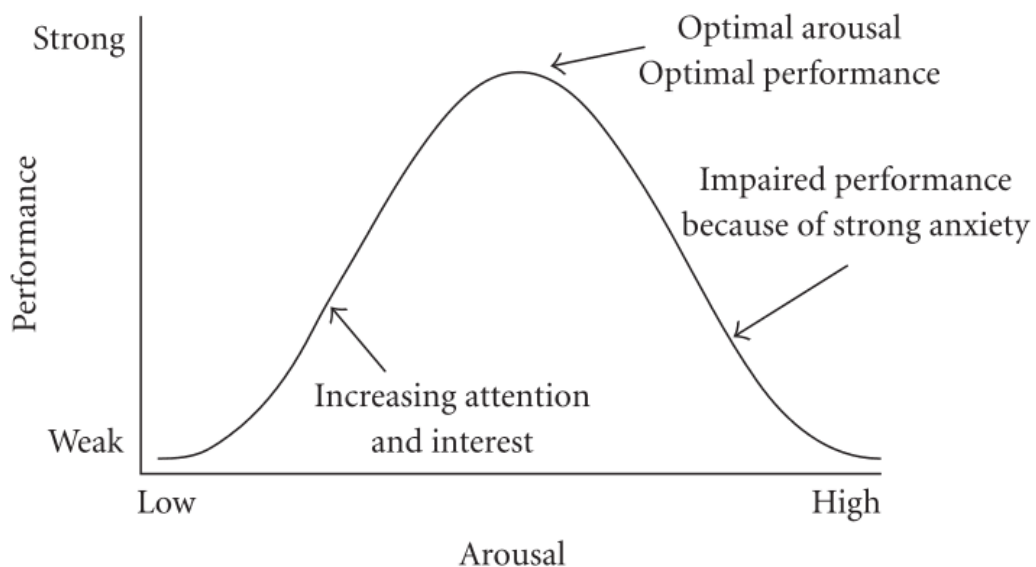
1.3 Φάσεις του άγχους

Σύμφωνα με το νόμο των Yerkes – Dodson (1908), σκοπός των οργανισμών είναι η εφαρμοζόμενη πίεση στους εργαζόμενους να οδηγεί στη βέλτιστη απόδοσή τους.

Ωστόσο, η απόδοση αυξάνεται με φυσιολογική ή πνευματική διέγερση μόνο μέχρι ένα σημείο. Όταν τα επίπεδα της διέγερσης είναι πολύ υψηλά, η απόδοση μειώνεται.

Σύμφωνα με τον ίδιο νόμο, το άγχος περνά από τρεις φάσεις κατά τις οποίες από δημιουργικό μετατρέπεται σε παθογόνο: Η πρώτη φάση του άγχους είναι η εγρήγορση, κατά την διάρκεια της οποίας ενεργοποιούνται οι μηχανισμοί άμυνας του ατόμου και αυξάνεται η απόδοσή του ως αντίδραση σε κάποιο στρεσογόνο ερέθισμα. Η δεύτερη φάση είναι αυτή της αντίστασης, κατά την οποία υπάρχει η μεγαλύτερη δυνατή προσαρμογή στο στρεσογόνο ερέθισμα και το άτομο βρίσκεται στην αιχμή της δημιουργικότητάς του. Τέλος, η τρίτη φάση είναι αυτή της εξουθένωσης, κατά την οποία συνεχίζει να υφίσταται το στρεσογόνο ερέθισμα και ο άνθρωπος δεν καταφέρνει να το αντιμετωπίσει (Teigen,1994). Επομένως, οι χαμηλές επιδόσεις ενός ατόμου σχετίζονται με τα χαμηλά επίπεδα άγχους που διαθέτει, ενώ τα πολύ υψηλά επίπεδα άγχους θεωρούνται καταστροφικά για την επίδοσή του, λόγω του ότι το άτομο αδυνατεί να ανταποκριθεί. Αντίθετα, τα μεσαία επίπεδα άγχους δίνουν την δυνατότητα στο άτομο να καταφέρει εξαιρετικές επιδόσεις καθώς του παρέχει την κατάλληλη ώθηση.

Αυτό το είδος σχέσης ανάμεσα στο άγχος και στην επίδοση απεικονίζεται γραφικά ως καμπύλη σχήματος καμπάνας. Η γραφική απεικόνιση του νόμου Yerkes – Dodson είναι η παρακάτω.



1.4 Εργασιακό άγχος (στρες)

Η εργασία αποτελεί σημαντικό κομμάτι της ανθρώπινης ζωής, καθώς το περισσότερο χρόνο ο άνθρωπος τον δαπανά σε αυτήν. Ως εκ τούτου, στην εργασία, οι πηγές άγχους είναι αναπόφευκτες και οι άνθρωποι τείνουν να αντιδρούν.

Αναντίρρητα, ορισμένα επαγγέλματα είναι από την φύση τους πιο στρεσογόνα έναντι κάποιων άλλων. Τέτοια επαγγέλματα είναι συνήθως αυτά που έχουν να κάνουν με την άμεση επαφή και παροχή υπηρεσιών στον άνθρωπο καθώς και αυτά τα οποία απαιτούν άμεση λήψη αποφάσεων, όπως οι γιατροί και οι εκπαιδευτικοί (Κάντας, 1998). Την άποψη αυτή επιβεβαιώνει και η έρευνα της Λεοντάρη (2000), σύμφωνα με την οποία το άγχος των εκπαιδευτικών είναι πολύ μεγαλύτερο από αυτό του γενικού πληθυσμού (Λεονταρή, Κυρίδης & Γιαλαμάς, 2000), λόγω της φύσης του επαγγέλματος αλλά και τις συνθήκες εργασίας (Κουστουράκης, Παναγιωτακόπουλος & Κατσίλλης, 2000).

Στην γενική κατηγορία του άγχους των εκπαιδευτικών, περιλαμβάνεται το εργασιακό στρες που βιώνει ο εκπαιδευτικός, το οποίο είναι γνωστό ως «εργασιακό στρες» ή «βιοχημικό στρες».

Συμφώνα με τον Παππά (2006), «βιοχημικό στρες» είναι το στρες που κάθε εργαζόμενος αντιμετωπίζει, εξαιτίας των απαιτήσεων από τους άλλους ή της εργασίας, σε σχέση με τις ικανότητες που ο ίδιος πιστεύει ότι διαθέτει. Ενώ «εργασιακό στρες», κατά τους Ross και Altmaier (1994), είναι το άγχος το οποίο προέρχεται από μια συγκεκριμένη εργασιακή κατάσταση στην οποία συσσωρεύονται αγχογόνες καταστάσεις.

Από την βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει, ότι τα τελευταία χρόνια υπάρχει έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον ως προς το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών, καθώς η χρόνια έκθεση σε αυτό δημιουργεί προβλήματα, τόσο στη σωματική όσο και στη διανοητική τους υγεία.

Ο όρος «στρες» χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά το 1977, από τους Kyriacou και Sutcliffe. Σύμφωνα με τον Κυριάκου (2001), το εργασιακό άγχος δημιουργείται εξαιτίας των άσχημων συναισθηματικών καταστάσεων που βιώνει το άτομο και είναι ικανό να επηρεάσει την αυτοεκτίμηση και την σωματική ευεξία του (Kyriacou & Sutcliffe, 1978a ο.α ; Kyriacou, 2001).

Η έρευνα αυτή ήρθε να επιβεβαιώσει την άποψη που είχε ο Borg (1990), οποίος έχει επίσης κατανοήσει το άγχος του εκπαιδευτικού ως αρνητικό και δυνητικά επιβλαβές για την υγεία του.

Σε γενικές γραμμές, θα λέγαμε ότι το εργασιακό άγχος (στρες) είναι ένα συνεχές αίτημα, μια πίεση στο άτομο να ρυθμίσει την συμπεριφορά του, να αντιμετωπίσει καταστάσεις, και να προσαρμοστεί στη συνεχή πίεση μέσα στον χώρο εργασίας. Έτσι σύμφωνα με την έρευνα των Cox και Griffiths (2010), το εργασιακό άγχος είναι επακόλουθο των χαρακτηριστικών του εργασιακού περιβάλλοντος, τα οποία είναι σε θέση να πιάσουν το άτομο και επομένως θεωρείται μια σοβαρή απειλή για την ευημερία του. Οι Savery και Luks (2001), τόνισαν ότι το εργασιακό άγχος, είναι μια κατάσταση (γνωστική και φυσική), η οποία επηρεάζει την αποτελεσματικότητα και την παραγωγικότητα του ατόμου στην εργασία του, την υγεία του αλλά και την ικανοποίηση που προκύπτει από αυτή.

Επομένως, σημαντικό είναι να καταλάβουμε ότι το εργασιακό άγχος (στρες) δεν εμφανίζεται μόνο ως άγχος σχετικά με τη εργασία, αλλά μπορεί να διεισδύσει και να επηρεάσει δημιουργώντας έντονο άγχος και σε άλλους τομείς της καθημερινής ζωής του ανθρώπου. Ο Kyriacou (2001), στην έρευνα του αναφέρει, ότι το ενδιαφέρον για το εργασιακό άγχος προέρχεται από την επιβεβαίωση ότι αυτό μπορεί να μεταβάλλει τόσο την υγεία των εργαζομένων, όσο και την ποιότητα της εκπαίδευσης. Λόγου του ότι το άγχος μεταλλάσσει, αφενός τις σχέσεις των εμπλεκόμενων στην διδασκαλία, και αφετέρου την ίδια την διδασκαλία.

Κατά τους Martin και Julian (1987), οι έρευνες που υπάρχουν για τον ορισμό του εργασιακού άγχους πάρα τις όποιες διαφορές, έχουν κοινό στοιχείο, το γεγονός ότι αντιλαμβάνονται τρία ειδή μεταβλητών στην διαδικασία της έρευνας, τα οποία έχουν να κάνουν με τα χαρακτηριστικά του ατόμου (όπως στοιχεία προσωπικότητας, γνωστικοί παράγοντες, κοινωνική υποστήριξη) και του περιβάλλοντος (όπως κακή οργάνωση, κακή διοίκηση), καθώς και τις ψυχολογικές, βιολογικές ή κοινωνικές επιδράσεις.

Την άποψη αυτή ενισχύει και ο Gaziel (1993), με την δήλωση του, ότι όλοι οι ορισμοί για το εργασιακό άγχος οφείλουν να είναι εξατομικευμένοι, καθώς κάθε άτομο επηρεάζεται διαφορετικά από το στρες, ανάλογα με την χρονική στιγμή που του συμβαίνει. Το τελευταίο οφείλεται στην κατάσταση την συναισθηματική στην οποία βρίσκεται την δεδομένη χρονική στιγμή το άτομο (Worrall & May, 1989).

Ανακεφαλαιώνοντας τους διάφορους ορισμούς που έχουν δημοσιευτεί για την έννοια του επαγγελματικού άγχους, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι το εργασιακό άγχος, προκύπτει από την ανισορροπία στην οποία βρίσκεται το άτομο, καθώς δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος με αποτέλεσμα να οδηγείται σε έντονη συναισθηματική κατάσταση και να μπαίνει σε κίνδυνο η ψυχική του υγεία.

1.5 Παράγοντες εργασιακού άγχους (στρες)

Ο Αντωνίου (2001), στην προσπάθεια του να αναφερθεί στο εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών και τα αίτια που το προκαλούν, αναφέρθηκε σε αυτά και τα όρισε ως στρεσογόνους παράγοντες. Οι στρεσογόνοι παράγοντες, σύμφωνα με τους McCarthy και Lambert (2006), συναντώνται τόσο σε ενδογενές όσο και εξωγενές επίπεδο, καθώς σχετίζονται με την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού αλλά και με το εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιείται ο ίδιος.

Μάλιστα, στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν έρευνες που δείχνουν σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών και στο εργασιακό άγχος (στρες) των εκπαιδευτικών (Robbins et al., 2012 ; Jamal & Baba, 2001).

Σύμφωνα λοιπόν με την έρευνα του Robbins κ.α. (2012), υπάρχουν διευθυντές με χαρακτηριστικά προσωπικότητας τύπου Α και διευθυντές με χαρακτηριστικά προσωπικότητας τύπου Β. Τα άτομα που ανήκουν στην κατηγορία Α εμφανίζουν τα εξής χαρακτηριστικά προσωπικότητας: φιλοδοξία, ανταγωνιστικότητα, ανυπομονησία και τήρηση αυστηρών χρονοδιαγραμμάτων. Η τακτική με την οποία συμπεριφέρονται τα άτομα αυτά, έχει ως αποτέλεσμα να εμφανίσουν υψηλά επίπεδα εργασιακού άγχους (Robbins et al., 2012). Αντίθετα τα άτομα με χαρακτηριστικά του τύπου Β φαίνεται να επικοινωνούν καλύτερα, με τους φίλους τους και με την οικογένεια τους ενώ εκδηλώνουν μια πιο χαλαρή προσέγγιση απέναντι σε καταστάσεις που τους προκαλεί στρες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, σύμφωνα με την ίδια έρευνα, οι διευθυντές με χαρακτηριστικά προσωπικότητας του τύπου Β να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι με το επάγγελμα τους συγκριτικά με τους υπολοίπους.

Αντίστοιχα, οι Jamal και Baba (2001), σε έρευνα υποστήριξαν ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση ανάμεσα σε άτομα που διαθέτουν χαρακτηριστικά της

προσωπικότητας τύπου A με την υγείας τους, με την επαγγελματική εξουθένωση ή με την επαγγελματική ικανοποίηση που αντλούν από την εργασία τους.

Σε αντιδιαστολή με τα παραπάνω, υπάρχουν και έρευνες οι οποίες αναφέρονται στους περιβαλλοντικούς παράγοντες ως αιτία εμφάνισης εργασιακού άγχους. Ειδικότερα οι Kyriacou και Sutcliffe (2001), αναφέρθηκαν σε τέσσερις βασικούς περιβαλλοντικούς παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα αναφέρθηκαν: 1) στην άτακτη συμπεριφορά των μαθητών, 2) στην απροθυμία τους για μάθηση, 3) στις κακές συνθήκες εργασίας καθώς και 4) στα ασφυκτικά χρονοδιαγράμματα για την διεκπεραίωση του εκπαιδευτικού τους έργου. Ενώ οι Brown, Ralph και Brember (2002), στην έρευνα τους, έκαναν λόγο για οκτώ παράγοντες που συνδράμουν στην εμφάνιση του εργασιακού άγχους. Ειδικότερα οι παράγοντες αυτοί αφορούν: 1) τις σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών (έλλειψη πειθαρχίας, συγκρούσεις), 2) τις σχέσεις με τους συναδέλφους, με τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα, 3) την έλλειψη πόρων και εγκαταστάσεων, 4) την ασάφεια των στόχων, 5) την διοίκηση του σχολείου, 6) το ωράριο, 7) το σχολικό περιβάλλον και, τέλος, 8) τις προσωπικές αντιλήψεις και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά τις έρευνες που έχουν γίνει στον Ελλαδικό χώρο, χαρακτηριστική είναι η έρευνα η οποία αφορά εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την έρευνα αυτή οι παράγοντες εργασιακού άγχους έχουν να κάνουν με: ζητήματα σχετικά με μαθητές, προβλήματα λόγω έλλειψης χρόνου σε συνδυασμό με υπερβολικό φόρτο εργασίας, θέματα που αφορούν την λειτουργία και τις συνθήκες εργασίας στα σχολεία, ζητήματα που συνδέονται με το μειωμένο κύρος του επαγγέλματος καθώς και την έλλειψη υποστήριξης από την πολιτεία (Μούζουρα, 2005).

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, πρόεκυψε πως υπάρχουν αρκετές μελέτες για τους παράγοντες που προκαλούν εργασιακό άγχος στους εκπαιδευτικούς ,ενώ λίγες είναι οι έρευνες οι οποίες ασχολούνται με τις πηγές εργασιακού άγχους στους διευθυντές. Στην συνέχεια της εργασίας θα παρουσιαστούν έρευνες που αφορούν κυρίως διευθυντές, προκειμένου να αναδειχτούν οι κυριότεροι παράγοντες εργασιακού άγχους.

1.5.1 Παράγοντες εργασιακού άγχους στους διευθυντές

Στην μέχρι τώρα βιβλιογραφία, η θέση του Διευθυντή έχει περιγραφεί ως μια δύσκολη θέση με αυξημένα επίπεδα εργασιακού άγχους. Σύμφωνα με την έρευνα του Boyland (2011), πολλοί διευθυντές αναφέρουν κλιμακωτές πιέσεις καθώς και σοβαρές

ανησυχίες σχετικά με τις απαιτήσεις χρόνου. Οι αυξανόμενες ώρες, οι αυξανόμενοι κατάλογοι ευθυνών, οι δυσκολίες χρηματοδότησης και τα αυξανόμενα πρότυπα λογοδοσίας δημιουργούν εργασιακό άγχος για τους διευθυντές των σχολείων (Boyland,2011). Σύμφωνα με τον ίδιο, η συνεχώς αυξανόμενη γραφειοκρατία σε συνδυασμό με την έλλειψη του χρόνου, δυσκολεύουν τους διευθυντές να αναπτύξουν και να διατηρήσουν υγιείς σχέσεις στο σχολικό περιβάλλον. Ενώ σύμφωνα με τους Bedu και Addo (2013), η υποχρέωση να ακολουθούν ασφυκτικά χρονοδιαγράμματα οδηγεί σε αύξηση του εργασιακού άγχους.

Σύμφωνα με τις έρευνες του Carter (1987) και των Jacobsson, Pousette & Thylefors (2001), οι εκπαιδευτικοί βιώνουν εργασιακό άγχος που απορρέει από την διδασκαλία. Επιπλέον, σύμφωνα με τις ίδιες έρευνες και οι διευθυντές νιώθουν έντονο στρες εξαιτίας της θέσης τους. Και αυτό γιατί στις μέρες μας ο ρόλος των διευθυντών έχει αλλάξει. Ο διευθυντής σήμερα καλείται να είναι ένας ηγέτης και επομένως να καθοδηγεί μια ομάδα, να συμβουλεύει, να παρακινεί και γενικά να εμπνέει το σύνολο της ομάδας.

Σε άλλη ερευνά των Juma κ.ά. (2016), διαπιστώθηκε πως οι διευθυντές αντλούν ικανοποίηση από την επιτυχία των μαθητών τους, ενώ αντίθετα η αποτυχία τους, τους δημιουργεί έντονο στρες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η εργασία τους, να έχει και αντίκτυπο στην προσωπική τους ζωή και να τους προκαλεί δυσαρέσκεια (Darmody & Smith 2010). Στην ίδια έρευνα αναφέρεται επίσης και η επίδραση του θετικού κλίματος σε όλους τους εμπλεκόμενους της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αντίθετα, η έλλειψη επικοινωνίας ανάμεσα στο σχολείο και στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων καθώς και η έλλειψη γνώσεων και εμπειριών των εκπαιδευτικών είναι δυνατόν να δημιουργήσουν εργασιακό άγχος στους διευθυντές (Maeroff, 2010).

Άλλοι παράγοντες εργασιακού άγχους, σύμφωνα με έρευνα (Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2002), αποτελούν: η εμπλοκή των γονέων σε εκπαιδευτικά ζητήματα, οι συγκρούσεις και η κακή οργάνωση της εκπαιδευτικής μονάδας. Σε παρόμοια πλαίσια εντάσσονται και τα συμπεράσματα της έρευνας του Knight (2009), σύμφωνα με την οποία οι συγκρούσεις που προκύπτουν ανάμεσα στους διευθυντές και το εκπαιδευτικό προσωπικό δημιουργούν εργασιακό άγχος στους διευθυντές.

Στους παραπάνω παράγοντες εργασιακού άγχους, έρχεται να προσθέσει έναν ακόμη παράγοντα η μελέτη των Eck και Goodwin (2010), κατά την οποία η έλλειψη της

αυτονομίας των σχολικών μονάδων είναι αυτή που δημιουργεί περισσότερο στρες στους διευθυντές. Και αυτό γιατί οι ίδιοι λόγο της έλλειψης της αυτονομίας, αδυνατούν να διαχειριστούν ζητήματα που αφορούν, τόσο το εκπαιδευτικό προσωπικό, όσο και τους μαθητές τους.

Ένας εξίσου σημαντικός παράγοντας εργασιακού άγχους είναι και η έλλειψη οικονομικών πόρων (Van der Merwe & Parsotam, 2011). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι σχολικές εγκαταστάσεις να είναι κακοσυντηρημένες (Anyanwu, Ezenwaji, Okenjom & Enyi, 2015 ; Whan & Ross, 1996) και να υπάρχει έλλειψη σε σχολικά ειδή (Nhundu, 1999). Σύμφωνα με τις έρευνες αυτές, το πρόβλημα γίνεται πιο έντονο λόγω του ότι δεν υπάρχει εναλλακτικός τρόπος να εξασφαλιστεί κάποια χρηματοδότηση από την κοινωνία ή τους γονείς, εξαιτίας των κακών σχέσεων του σχολείου με την κοινωνία και ειδικότερα με τους γονείς.

Επιπλέον, η σωστή λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας καθώς και η ασφάλεια για την οποία είναι υπεύθυνοι τόσο οι διευθυντές όσο και το εκπαιδευτικό προσωπικό, αποτελούν παράγοντες εργασιακού άγχους (Maring & Koblinsky, 2013).

Όσον αφορά το εργασιακό άγχος που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες οι οποίες κατέχουν την θέση του διευθυντή, η έρευνα των Juma, Simatwa και Ayodo (2016), έδειξε ότι αυτό οφείλεται κυρίως: 1) στην σύγκρουση των ρόλων των δυο φύλων, 2) στην κακή επικοινωνία, 3) στις κακές σχέσεις, 4) στην έλλειψη οικονομικών πόρων, 5) στο φόρτο εργασίας, 6) στις ευκαιρίες που παρουσιάζονται για επαγγελματική ανέλιξη, 7) στην έλλειψη ίσων ευκαιριών καθώς και 8) στην έλλειψη προσωπικού. Με αποτέλεσμα το εργασιακό άγχος που βιώνουν να δυσκολεύει περισσότερο το έργο και την απόδοση τους στην εργασία, καθώς προσπαθούν να αποδείξουν συνεχώς ότι μπορούν να τα καταφέρουν πάρα τα προβλήματα που έχουν να αντιμετωπίσουν. Αντίθετα σύμφωνα με την έρευνα του Olayiwola (2008), φαίνεται να μην υπάρχει κάποια διαφορά όσο αφορά το εργασιακό άγχος σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία των διευθυντών σχολικών μονάδων.

Στον ελλαδικό χώρο Γεωργογιάννης, Γκόβαρης και Γιάννακας (2013), αναφέρουν πλήθος παραγόντων που προκαλούν εργασιακό άγχος στους διευθυντές. Ειδικότερα, μερικοί παράγοντες είναι: η απουσία επιστημονικής επάρκειας, η έλλειψη διοικητικής ικανότητας, η ιδιοσυγκρασία τους, οι πολλές γραφειοκρατικές διαδικασίες, η κακή

επικοινωνία με όλους τους εμπλεκόμενους της εκπαιδευτικής διαδικασίας (μαθητές, συναδέλφους, γονείς), τα μαθησιακά αποτελέσματα καθώς και τα κτηριακά προβλήματα.

1.6 Επιπτώσεις και αποτελέσματα του εργασιακού άγχους

Το ενδιαφέρον των ερευνητών για το εργασιακό άγχος δικαιολογείται από την σοβαρότητα των επιπτώσεων που επιφέρει στην ζωή του ατόμου που το βιώνει, καθώς είναι μια σοβαρή απειλή ως προς την ευημερία του εργαζομένου σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο.

Ειδικότερα, σύμφωνα έρευνα (Borg & Riding ,1991), το υψηλό εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών είναι ικανό να οδηγήσει το άτομο που το βιώνει σε συχνές απουσίες από την εργασία του, λόγω της επαγγελματικής δυσaréσκειας που νιώθει. Επιπλέον, σύμφωνα με την ίδια έρευνα, συχνά τα άτομα αυτά οδηγούνται ακόμη και στην επιθυμία να αφήσουν την εργασία τους.

Επίσης, σε έρευνα τους οι Chandola, Brunner και Marmot (2006), ανέφεραν ότι το εργασιακό άγχος είναι ικανό να οδηγήσει τους διευθυντές σε ανεπιθύμητες συμπεριφορές οι οποίες είναι ικανές να βλάψουν την υγεία τους. Πιο συγκεκριμένα, οι ανεπιθύμητες αυτές συμπεριφορές έχουν να κάνουν με: κατανάλωση αλκοόλ, κάπνισμα, έλλειψη σωματικής άσκησης και κίνδυνο καρδιόπαθειας ιδιαίτερα στους άνδρες.

Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα των Anyanwu κ.ά. (2015), η οποία αφορά τις επιπτώσεις που έχουν οι στρεσογόνοι παράγοντες στο έργο των διευθυντών. Σύμφωνα με την έρευνα αυτή οι διευθυντές που βιώνουν εργασιακό άγχος, συχνά εμφανίζουν: 1) επιθετικότητα απέναντι στο προσωπικό και τους μαθητές, και 2) συμπτώματα όπως κεφαλαλγίες, σωματικοί πόνοι και υπέρταση.

Σύμφωνα με το Ελληνικό Ινστιτούτο Υγείας και Ασφάλειας της Εργασίας (2002), τα συμπτώματα του εργασιακού άγχους ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες: α) σωματικά (πονοκέφαλοι, πόνοι στο στήθος, ταχυκαρδία, τρέμουλο, υψηλή αρτηριακή πίεση, πόνος στο στομάχι, ίλιγγος, δερματίτιδες, αίσθημα κόπωσης, αϋπνίες κ.ά.), β) πνευματικά (αδυναμία συγκέντρωσης, προβλήματα μνήμης, σύγχυση κ.ά.) και γ) προβλήματα που εντοπίζονται στην συμπεριφορά (αυξημένο κάπνισμα και κατανάλωση αλκοόλ, επιθετική συμπεριφορά, αγοραφοβία κ.ά.). Την ίδια κατηγοριοποίηση υιοθετούν και ο Κάντας (1996, 2001), ο Αργυρόπουλος (1999) και οι Πομάκη και Αναγνωστοπούλου (2001).

Είναι πρόδηλο ότι οι εργαζόμενοι υπό την επήρεια του εργασιακού άγχους βιώνουν συναισθήματα εξάντλησης, ευερεθιστότητας, έντασης και συχνά πονοκέφαλο με αποτέλεσμα να απουσιάζουν συχνά από την εργασία τους και να εμφανίζουν συμπτώματα εξάντλησης. Αναλυτικότερα, το εργασιακό άγχος είναι ζημιογόνο όχι μόνο για το ίδιο το άτομο, αλλά και για τον οργανισμό στον οποίο δραστηριοποιείται. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τους οργανισμούς αυτοί πλήττονται σύμφωνα με την Γιαννακίδου (2014), από την απώλεια εμπειρών εκπαιδευτικών εξαιτίας της παραίτησης ή πρόωρης συνταξιοδότησης τους αλλά και από τη μείωση της αποτελεσματικότητας αυτών που παραμένουν. Ενώ, όσον αφορά τον ίδιο τον εργαζόμενο οι επιπτώσεις του εργασιακού άγχους προκαλούν προβλήματα στην υγεία, μειωμένη αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, καθώς και φθορά των προσωπικών σχέσεων (Γιαννακίδου, 2014) με αποτέλεσμα να οδηγείται σε επαγγελματική εξουθένωση (Maslach & Jackson, 1981).

Επομένως, η κακή σωματική υγεία σε συνδυασμό με την ψυχική εξουθένωση είναι δυνατόν να οδηγήσουν τόσο σε κακή εργασιακή απόδοση (εργασιακή δυσαρέσκεια και αυξημένες απουσίες) όσο και σε χαμηλή αυτοεκτίμηση, κακή λήψη αποφάσεων και κακή κρίση (Ho & Au, 2006).

1.7 Διαχείριση του εργασιακού άγχους

Όταν ένα άτομο νιώθει έντονο εργασιακό άγχος κινεί μια διαδικασία αντιμετώπισης, προκειμένου να μπορέσει να επιφέρει την ψυχολογική ισορροπία που απαιτείται. Το νοητικό μοντέλο που κυριαρχεί σήμερα για την διαχείριση του εργασιακού άγχους εστιάζει στον τρόπο που αντιλαμβάνεται το άτομο μια στρεσογόνα κατάσταση. Επομένως, μια κατάσταση είναι αγχωτική, μόνο όταν έτσι την αντιλαμβάνεται το ίδιο το άτομο.

Για τον Lazarus (1993), η αντιμετώπιση θεωρείται κυρίως ως ψυχολογική έννοια, κατά την οποία ο καθένας χειρίζεται τις απαιτήσεις που προκύπτουν από την σχέση μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος, καθώς και τα συναισθήματα που αυτές προκαλούν. Η στρατηγική αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους, κινείται σε δυο επίπεδα: σε αυτό της εστίασης στο πρόβλημα και σε αυτό της εστίασης στο συναίσθημα (Lazarus, 1993).

Στα ίδια πλαίσια κινείται και η θεωρία των Cox και Griffiths (2010), σύμφωνα με την οποία, ο τρόπος αντιμετώπισης του εργασιακού άγχους εξαρτάται τόσο από την

ικανότητα του ίδιου άτομου να αντιμετωπίζει μια στρεσογόνα κατάσταση, όσο και από τους περιβαλλοντικούς παράγοντες.

Σύμφωνα με τους Roesch, Weiner και Vaughn (2012), ο τρόπος που αντιδρά ένα άτομο απέναντι σε μια στρεσογόνα κατάσταση, στηρίζεται στις εκτιμήσεις που το ίδιο το άτομο κάνει για την κατάσταση που έρχεται αντιμέτωπο. Οι εκτιμήσεις αυτές, κινούνται σε δυο επίπεδα: σε πρωτογενή και δευτερογενή επίπεδο. Ειδικότερα, η πρωτογενής εκτίμηση, αφορά την άποψη που το ίδιο το άτομο έχει για την κατάσταση που έρχεται αντιμέτωπο, ενώ η δευτερογενής αντίληψη αφορά τον τρόπο με το οποίο το άτομο σχεδιάζει να αντιδράσει, προκειμένου να αντιμετωπίσει την κατάσταση. Κατά την διάρκεια της φάσης αυτής θα πρέπει το άτομο να είναι ικανό να αξιολογήσει τόσο τους εσωτερικούς πόρους (ικανότητες που διαθέτει) όσο και εξωτερικούς πόρους (βοήθεια από τρίτους) που διαθέτει προκειμένου να επιτύχει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα.

Όσον αφορά τους διευθυντές, υπάρχουν στην διεθνή βιβλιογραφία έρευνες, για τον τρόπο που οι ίδιοι διαχειρίζονται το εργασιακό άγχος, δίνοντας έμφαση και αυτές στο συναίσθημα και την συναισθηματική υποστήριξη από τρίτους.

Ειδικότερα, σύμφωνα, με τους Poirel και Yvon (2014), ένας διευθυντής προκειμένου να διαχειριστεί μια στρεσογόνα κατάσταση θα πρέπει να μπορεί να αντιμετωπίσει όχι μόνο τους εξωτερικούς στρεσογόνους παράγοντες αλλά και τα δικά του συναισθήματα.

Ομοίως και η έρευνα των Beusaert, Froehlich, Devos και Riley (2016), δίνει έμφαση στην συναισθηματική υποστήριξη από τρίτους. Σύμφωνα με την έρευνα, οι διευθυντές μπορούν να διαχειρίζονται καλύτερα μια στρεσογόνα κατάσταση όταν λαμβάνουν συναισθηματική υποστήριξη από τους συναδέλφους τους αλλά και από την ευρύτερη κοινωνία.

Σχετικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά υπάρχουν μελέτες, οι οποίες θεωρούν ότι οι άντρες διευθυντές διαχειρίζονται καλύτερα μια στρεσογόνα κατάσταση σε σχέση με τις γυναίκες (Wright & Ballester, 2011). Στην ίδια έρευνα φάνηκε ότι και τα χρόνια υπηρεσίας είναι ένας σημαντικός παράγοντας, στον τρόπο που κάποιος διαχειρίζεται το εργασιακό άγχος. Επομένως, οι διευθυντές με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας είναι σε θέση να διαχειρίζονται πιο αποτελεσματικά μια στρεσογόνα κατάσταση.

Στον αντίποδα της παραπάνω έρευνας, έρχεται να τοποθετηθεί η μελέτη των Dermody και Smyth (2010), η οποία θεωρεί ότι δεν υπάρχει κάποια διαφορά όσο αφορά το φύλο για τον τρόπο που οι διευθυντές διαχειρίζονται το εργασιακό άγχος. Ωστόσο συμφωνούν ότι εξαρτάται από την εμπειρία που έχουν αποκτήσει οι ίδιοι ως διευθυντές από άλλες σχολικές μονάδες.

Επομένως, γίνεται αντιληπτό πως οι πιο πολλές μελέτες δίνουν έμφαση στις προσεγγίσεις που βασίζονται στο άτομο και όχι στον οργανισμό. Ωστόσο έχει διαπιστωθεί πως αρκετοί παράγοντες που σχετίζονται με τον οργανισμό και την εργασία έχουν σημαντικότερη αρνητική επίδραση από ότι οι ατομικοί (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Επομένως, ο τρόπος διαχείρισης του εργασιακού άγχους θα πρέπει να περιλαμβάνει παρεμβάσεις σε ατομικό επίπεδο χωρίς όμως να παραλείπονται και οι παρεμβάσεις σε οργανωτικό-διοικητικό επίπεδο.

1.8 Στρατηγικές και μέσα του εργασιακού άγχους

Δεδομένου ότι το εργασιακό άγχος δεν μπορεί να αποφευχθεί και προκειμένου το άτομο να βελτιώσει την ποιότητα της ζωής του, απαιτείται η εξεύρεση και η εφαρμογή στρατηγικών διαχείρισης της στρεσογόνου κατάστασης.

Από την βιβλιογραφική ανασκόπηση, διαπιστώθηκε ότι δίνετε μεγαλύτερη έμφαση στις ατομικές παρεμβάσεις ως τρόπο πρόληψης και αντιμετώπισης του εργασιακού άγχους, σε αντίθεση με τις παρεμβάσεις που αφορούν το οργανωτικό-διοικητικό επίπεδο (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001). Αυτό συμβαίνει εξαιτίας του ότι οι άνθρωποι σε σχέση με τα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι αφενός, πιο ευέλικτοι και προσαρμόσιμοι, αφετέρου λόγω της προσωπικότητας του κάθε εκπαιδευτικού, η οποία παίζει σπουδαίο ρόλο τόσο στη δημιουργία όσο και στην αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους.

Ειδικότερα, η Κυγιάκου (2001), στην έρευνα της αναφέρεται στις ατομικές στρατηγικές διαχειρίσεις του εργασιακού άγχους και τις διακρίνει σε τεχνικές άμεσης δράσης και σε ανακουφιστικές τεχνικές. Χρησιμοποιώντας τον όρο τεχνικές άμεσης δράσης, αναφέρεται στις ενέργειες που κάνει το ίδιο το άτομο προκειμένου να μειώσει την αιτία που του προκαλεί άγχος σε μια κατάσταση. Από την άλλη, όσον αφορά τις ανακουφιστικές τεχνικές, αυτές στοχεύουν να ελαχιστοποιήσουν το αίσθημα του άγχους και διακρίνονται σε διανοητικές και σωματικές στρατηγικές. Ειδικότερα, το άτομο

χρησιμοποιώντας τις διανοητικές στρατηγικές προσπαθεί να αλλάξει τον τρόπο που αντιλαμβάνεται μια κατάσταση, ενώ χρησιμοποιώντας την σωματική στρατηγική, προσπαθεί να χαλαρώσει μέσω της άσκησης.

Μάλιστα, η σωματική άσκηση, φαίνεται ότι χρησιμοποιείται ως μέσο αντιμετώπισης του άγχους και από τους διευθυντές, στην έρευνα των Uba-Mbibì και Nwamuo (2013). Ενώ σύμφωνα με την έρευνα του Lazarus (1993), οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να επιλέγουν για την αντιμετώπιση του εργασιακού τους άγχους τις στρατηγικές άμεσης δράσης παρά τις σωματικές στρατηγικές.

Από την άλλη, οι Pounder και Merrill (2001), σε έρευνα τους υποστηρίζουν ότι ο καταμερισμός της εργασίας από τον διευθυντή, θα μπορούσε να είναι μια καλή λύση στην αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους. Αυτή την μορφή άσκησης ηγεσίας προτείνουν και οι Klocko και Wells (2015), ως τρόπο ελαχιστοποίησης των στρεσογόνων παραγόντων (πχ. Ο όγκος γραφειοκρατίας, οι πιέσεις από τα εμπλεκόμενα μέρη και τα προσωπικά θέματα). Το παραπάνω έρχεται να επιβεβαιώσει η μελέτη των Uba-Mbibì και Nwamuo (2013), στην οποία αποδείχθηκε πως οι διευθυντές επιλέγουν να μεταβιβάσουν ορισμένα καθήκοντα στους άλλους εκπαιδευτικούς προκειμένου να μειώσουν το άγχος τους.

Ομοίως και στην έρευνα των Anyanwu κ.ά. (2015), οι διευθυντές προκειμένου να μειώσουν το εργασιακό τους άγχος, χρησιμοποιούν στρατηγικές όπως σωστό καταμερισμό των εργασιών στο κάθε μέλος της μονάδας και σωματική άσκηση. Ωστόσο οι ίδιοι εστιάζουν και σε άλλες στρατηγικές όπως, ανάπτυξη φιλικών σχέσεων με όλους τους εργαζόμενους στην σχολική μονάδα, πρόσληψη βοηθητικού προσωπικού, σωστή και ισορροπημένη διατροφή και προσπάθεια για κοινωνική αναγνώριση.

Επίσης, ο Boyland (2011), στην έρευνα του προτείνει στους διευθυντές να χρησιμοποιούν στρατηγικές για την μείωση του εργασιακού τους άγχους. Πιο συγκεκριμένα τους παροτρύνει να ασκούνται, να μην παίρνουν επιπλέον δουλειά στο σπίτι τους, να μην παίρνουν τα προβλήματα του σχολείου στο σπίτι, να βγαίνουν συχνά από το γραφείο τους και να συναναστρέφονται με τους μαθητές του σχολείου τους, να αφιερώνουν χρόνο στο φαγητό τους, να κρατούν ημερολόγιο, να μην εκλαμβάνουν όλα τα προβλήματα ως προσωπικά, να έχουν χιούμορ, οργάνωση, μέτρο στην ζωή τους και να μην παίρνουν βιάστηκες αποφάσεις.

Επιπλέον ένας αποτελεσματικός τρόπος διαχείρισης του εργασιακού άγχους κατά τον Sogunro (2012), είναι η ιεράρχηση του εργασιακού τους άγχους. Σύμφωνα με τον ίδιο, αυτό θα το καταφέρουν μόνο αν μάθουν οι ίδιοι οι διευθυντές να βάζουν προτεραιότητες στα θέματα που προκύπτουν στο σχολείο τους, αγνοώντας κάποια πιο ασήμαντα θέματα που θα μπορούσαν να τους στρεσάρουν.

Στις παραπάνω στρατηγικές έρχεται να προστεθεί αυτή του Olayiwola (2008), η οποία δίνει έμφαση στην ανάπτυξη ενός εσωτερικού, ευνοϊκού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος, το οποίο θα ενισχύει τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας.

Μια άλλη σημαντική στρατηγική αντιμετώπισης του άγχους είναι η σωστή διαχείριση του χρόνου από μεριάς των διευθυντών (Grissom, Loeb & Master, 2013). Σύμφωνα με τους Grissom, Loeb και Master (2013), αν οι διευθυντές καταφέρουν να συνειδητοποιήσουν το πολυδιάστατο του χρόνου, τις ειδικές δεξιότητες και συμπεριφορές που απαιτούνται, θα μπορέσουν να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο στην καλλιέργεια των διαπροσωπικών σχέσεων πάρα στην εκτέλεση της γραφειοκρατίας.

Τέλος, μια ακόμη τεχνική διαχείρισης του εργασιακού άγχους είναι αυτή των αναπνοών, όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν σε έρευνα τους οι Van der Merwe και Parsotam (2011).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ

2.1 Η έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης

Με την έννοια επαγγελματική εξουθένωση (burn out) εννοούμε την συναισθηματική κόπωση, η οποία είναι αποτέλεσμα του χρόνιου στρες (ή άγχους), και εμφανίζεται κυρίως στα ανθρωπιστικά και κοινωνικά επαγγέλματα. Η χρήση του όρου επαγγελματική εξουθένωση εμφανίστηκε συστηματικά τη δεκαετία του '70 στις ΗΠΑ, χωρίς ωστόσο να υπάρχει ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός (Μούζουρα, 2005). Αρχικά, χρησιμοποιήθηκε από τα επαγγέλματα υγείας, προκειμένου να περιγράψει την εργασιακή εξάντληση και το άγχος που εμφανίζονται στα επαγγέλματα αυτά και μετέπειτα διευρύνθηκε στο χώρο της εκπαίδευσης και σε αυτά που απαιτούν επαφές με ανθρώπους.

Ο Freudenberger (1974), ήταν ο πρώτος που χρησιμοποίησε τον όρο, καθώς ήταν ο ίδιος θύμα της. Ειδικότερα, ο Freudenberger δανείστηκε τον όρο της εξουθένωσης από το χώρο της αποκατάστασης των τοξικομανών, ο οποίος αναφερόταν στην καταστροφική επίδραση της χρόνιας κατάχρησης των εξαρτησιογόνων ουσιών. Σύμφωνα με τον ίδιο, η επαγγελματική εξουθένωση είναι μία ψυχοσωματική κατάσταση που χαρακτηρίζεται από α) αίσθημα αποπροσωποποίησης, β) συναισθηματική εξάντληση σε συνδυασμό με νοητική κόπωση και γ) μειωμένη αποτελεσματικότητα στην εργασία. Ως πιθανά αίτια για την ανάπτυξη εξουθένωσης, ο Freudenberger αναφέρθηκε τόσο σε ατομικούς όσο και σε εργασιακούς παράγοντες (π.χ. εξαντλητικά ωράρια).

Ένας από τους πιο ευρέως χρησιμοποιούμενους ορισμούς, έχει διατυπωθεί από την Maslach (1982), και τους συνεργάτες της. Πιο συγκεκριμένα, η Maslach στην προσπάθειά της να προσδιορίσει το φαινόμενο και να το περιγράψει, αναφέρθηκε σε ένα σύνδρομο σωματικής, ψυχικής και πνευματικής εξάντλησης, το οποίο είναι επακόλουθο του χρόνιου στρες (Maslach 1982, Maslach and Leiter 2005). Σύμφωνα με την κλίμακα της Maslach, το σύνδρομο της εξουθένωσης για να εκδηλωθεί ακολουθεί τα στάδια της συναισθηματικής εξάντλησης, της αποπροσωποποίησης και της έλλειψη προσωπικής επίτευξης (Maslach and Jackson, 1986). Μάλιστα, η κλίμακα της Maslach, είναι το εργαλείο που συγκεντρώνει τις περισσότερες προτιμήσεις των ερευνητών, ωστόσο υπάρχουν και κάποιες διαφορετικές απόψεις για την σειρά με την οποία εκδηλώνονται οι τρεις διαστάσεις της κλίμακας. Ειδικότερα, θεωρούν ότι η αποπροσωποποίηση θα πρέπει

να προηγείται έναντι των άλλων διαστάσεων, καθώς το άτομο την κατέχει ήδη ως μηχανισμό άμυνας, προκειμένου να ανταπεξέλθει στον επαγγελματικό τομέα.

Μετέπειτα, η Maslach με τους Schaufeli και Leiter (2001), προχώρησαν σε αναδιατύπωση των όρων καθώς παρατήρησαν ότι οι εργαζόμενοι δεν νιώθουν εξουθένωση από την αρχή, και έκαναν λόγο για εξάντληση, κυνισμό και αναποτελεσματικότητα.

Εκτός από την Maslach, με το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης έχουν ασχοληθεί πολλοί ερευνητές προκειμένου να το προσδιορίσουν. Η Pines (1993), θεωρεί ότι το φαινόμενο της εξουθένωσης εκδηλώνεται στα άτομα που η εργασία τους κατέχει σημαντική θέση στην ζωή τους και που οι ίδιοι ψάχνουν να βρουν νόημα μέσα από αυτή. Ενώ, οι Cherniss & Krantz (1980), αναφέρθηκαν στην απομάκρυνση σε ψυχολογικό επίπεδο του ατόμου από την εργασία του, αλλά και τις αρνητικές εσωτερικές αλλαγές που αναπτύσσονται με το χρόνο, εξαιτίας των συνεχόμενων ακυρώσεων και των υπερβολικών αναγκών. Άλλοι ερευνητές έκαναν λόγο για την αυξανόμενη απογοήτευση, η οποία εκφεύγει των ορίων της αντοχής ή των δυνατοτήτων του ατόμου να το διαχειριστεί και εκδηλώνεται ως μια κλιμακωτή απώλεια της ενεργητικότητας, της πρόθεσης και του ενδιαφέροντος του (Edelwich & Brodsky, 1980).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό πως από τη δεκαετία του '80 και μετά, η επαγγελματική εξουθένωση συναντάται στη βιβλιογραφία ως ένας ιδιαίτερος τύπος εργασιακού άγχους, αποτέλεσμα του χρόνιου στρες που σχετίζεται με την εργασία (Αντωνίου, 2006 ; Κάντας, 1996 ; Leiter & Maslach, 1988 ; Maslach & Jackson, 1984), αναδεικνύοντας έτσι την στενή σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο εργασιακό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός, ότι όλοι οι ορισμοί προσπαθούν να διαχωρίσουν την έννοια της εξουθένωσης από αυτή του εργασιακού άγχους (Κάντας, 1996).

Κλείνοντας αυτή την ενότητα αξίζει να αναφερθεί, η διαπίστωση πολλών ερευνητών, ότι οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001), επειδή χρειάζεται να διαχειριστούν: α) τις υψηλές κοινωνικές προσδοκίες των μαθητών, των γονέων και των μελών της κοινότητας (Κάντας, 1996), και β) τις δυσλειτουργικές προσωπικές θεωρήσεις, πρακτικές και εκδηλώσεις των συναισθημάτων τους (Brotheridge & Grandey, 2002), με

αποτέλεσμα να χάνουν την ενέργεια και τον ενθουσιασμό που απαιτείται προκειμένου να διδάξουν τα παιδιά (Hedrickson, 1979).

2.2 Προσεγγίσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης

Ανακεφαλαιώνοντας την μέχρι τώρα βιβλιογραφία, συμπεραίνουμε, πως οι ορισμοί που υπάρχουν για το φαινόμενο της εξουθένωσης χωρίζονται στις εξής κατηγορίες: σε αυτούς που την περιγράφουν ως κατάσταση, δίνοντας έμφαση στα ψυχικά συμπτώματα και στην συμπεριφορά (Maslach & Jackson, 1986 ; Pines & Aronson 1988), και σε αυτούς που την περιγράφουν ως διαδικασία, δίνοντας έμφαση στην αλλαγή της συμπεριφοράς των εργαζομένων (μέσω σταδίων) εξαιτίας τους εργασιακού άγχους (Cherniss, 1980 ; Edelwich & Brodsky, 1980). Στην επομένη ενότητα της εργασίας θα αναφερθούμε εκτενέστερα στους ορισμούς αυτούς.

Μια άλλη ταξινόμηση των ορισμών που χρησιμοποιούνται, προκειμένου να ερμηνεύσουν την έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης, είναι ανάλογα με την ερμηνεία τους σε: ατομικές, διαπροσωπικές, κοινωνικές και οργανωτικές προσεγγίσεις.

Ειδικότερα, οι ατομικές προσεγγίσεις δίνουν έμφαση στο άτομο και ιδιαίτερα στις εσωτερικές διαδικασίες που συντελούνται μέσα του, όταν αυτό καταβάλλεται από το φαινόμενο της εξουθένωσης. Σύμφωνα με τους Pines και Aronson (1988), το φαινόμενο της εξουθένωσης είναι επακόλουθό της αποτυχημένης αναζήτησης νοήματος από την εργασία, ενώ κατά τον Freudenberg (1974), είναι επακόλουθο της αποτυχίας του να διατηρήσει την ιδανική του εικόνα.

Αντίθετα, οι διαπροσωπικές προσεγγίσεις δίνουν έμφαση στις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στο άτομο που παρέχει την εργασία και σε αυτόν που την αποδέχεται (Buunk & Schaufeli, 1993).

Από την άλλη, οι κοινωνικές προσεγγίσεις δίνουν έμφαση στους κοινωνικούς παράγοντες που ισχύουν και αποτελούν το υπόβαθρο για την επαγγελματική εξουθένωση, η οποία σύμφωνα με τις προσεγγίσεις αυτές είναι δυνατόν να οριστεί ως αποξένωση (Karger, 1981), ως ασυμφωνία (Handy, 1988) και ως προϊόν του πολιτισμού (Meyerson, 1994).

Όσον αφορά, τις οργανωτικές προσεγγίσεις, αυτές επικεντρώνονται στα αποτελέσματα που επιφέρει η επαγγελματική εξουθένωση σε επίπεδο ατομικό και

οργανισμού. Στις προσεγγίσεις αυτές ανήκουν οι ορισμοί που έχουν δώσει για το φαινόμενο της εξουθένωσης, ο Cherniss (1980) και η Maslach (1982).

2.3 Θεωρητικά μοντέλα επαγγελματικής εξουθένωσης

Το σύνδρομο της εξουθένωσης έχει μελετηθεί από πολλούς ερευνητές. Στην προσπάθεια τους να ερευνήσουν όσο το δυνατόν βαθύτερα τα αίτια, τις επιπτώσεις και τους τρόπους αντιμετώπισής του, αναπτύχθηκαν διάφορα θεωρητικά μοντέλα, δίνοντας την δυνατότητα στο κάθε ερευνητή να μελετήσει το σύνδρομο, ανάλογα με το μοντέλο που θα επιλέξει να εργαστεί. Τα κυριότερα μοντέλα που έχουν επικρατήσει είναι τα παρακάτω:

2.3.1 Το μοντέλο των τριών διαστάσεων Maslach και Jackson (1982)

Σύμφωνα με τους Maslach και Jackson, το σύνδρομο της εξουθένωσης είναι αποτέλεσμα της έκθεσης του ατόμου σε αγχογόνες καταστάσεις που αφορούν τον εργασιακό χώρο και εμφανίζεται ύστερα από την μακροχρόνια έκθεσή του ατόμου σε αυτές. Το άτομο προσπαθεί να ανταπεξέλθει και να διαχειριστεί το άγχος του, αλλά όταν αποτυγχάνει σε αυτή την προσπάθεια, το άγχος αυξάνεται, με αποτέλεσμα να μειώνεται και η αντοχή του ατόμου στη διαχείρισή του.

Με βάση το μοντέλο αυτό, οι τρεις διαστάσεις της εξουθένωσης που προκύπτουν είναι οι παρακάτω.

Η πρώτη διάσταση αφορά την «*Συναισθηματική εξάντληση*» (*emotional exhaustion*), κατά την οποία το άτομο νιώθει ψυχική και σωματική κούραση. Ειδικότερα, το άτομο καταβάλλεται από τις υποχρεώσεις της εργασίας του, καθώς νιώθει ότι αδυνατεί να προσφέρει την ενέργεια και την διάθεση που χρειάζεται η εργασία του, ώστε να επενδύσει σε αυτή, με αποτέλεσμα να εκδηλώνει απροθυμία να πάει στην δουλειά του (Κάντας, 1996). Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, αυτοί αισθάνονται ότι δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις των μαθητών σε σχέση με το παρελθόν (Maslach, Jackson & Leiter, 1996).

Η δεύτερη διάσταση αφορά την «*Αποπροσωποποίηση*» (*depersonalization*), κατά την οποία το άτομο απομακρύνεται και αποστασιοποιείται, τόσο από την εργασία του, όσο και από αυτούς στους οποίους απευθύνεται η εργασία του. Ουσιαστικά πρόκειται για ένα μηχανισμό διαχείρισης των αρχέτυπων πηγών, μέσω του οποίου το άτομο προσπαθεί

να αποδεσμευτεί από το εργασιακό άγχος και την πίεση που του προκαλεί. Όταν το άτομο βρίσκεται στην διάσταση αυτή συχνά εκδηλώνει αρνητικά συναισθήματα (αγένεια, έλλειψη ευαισθησίας και ακατάλληλη συμπεριφορά). Ενώ, όσο αφορά τους εκπαιδευτικούς, αυτοί συχνά εμφανίζουν αρνητική στάση απέναντι στους μαθητές τους.

Η τρίτη διάσταση αφορά την «*Μειωμένη προσωπική επίτευξη*» (*inefficacy*) κατά την οποία το άτομο νιώθει ανίκανο να προσφέρει στην εργασία του. Μάλιστα, στους εκπαιδευτικούς, η διάσταση αυτή αφορά τις αρχικές προσδοκίες που έχουν οι ίδιοι στην αρχή της καριέρας τους και στην συνέχεια απογοητεύονται από την αδυναμία ανταπόκρισης σε αυτές. (Maslach et al., 1997).

2.3.2 Το μοντέλο των Edelmich και Brodsky (1980)

Για τους Edelmich και Brodsky (1980), το άτομο που βιώνει εργασιακή εξουθένωση κατά την διάρκεια της επαγγελματικής του πορείας, πέραν από τέσσερα στάδια.

Το «στάδιο του ενθουσιασμού», το στάδιο αυτό αφορά κυρίως τους εργαζόμενους στο ξεκίνημα της καριέρας τους, κατά την διάρκεια του οποίου οι εργαζόμενοι νιώθουν ενθουσιασμό. Αυτό έχει ως επακόλουθο το άτομο να υπερεπενδύει στην εργασία του και στους ανθρώπους με τους οποίους συνεργάζεται αφιερώνοντας χρόνο, ενέργεια και προσπάθεια.

Το «στάδιο της αμφιβολίας και αδράνειας», ο εργαζόμενος αρχίζει να αντιλαμβάνεται ότι η εργασία του δεν ανταποκρίνεται στις αρχικές του προσδοκίες, παρά την προσπάθεια που καταβάλει. Στην προσπάθεια του να ανταποκριθεί στις αρχικές του προσδοκίες καταβάλει όλο και μεγαλύτερη προσπάθεια. Κάτω από αυτές τις συνθήκες ο εργαζόμενος βλέποντας ότι δεν υπάρχει θετικό αποτέλεσμα παρά την προσπάθεια του, αρχίζει να αναζητά τα αίτια έξω από τον εαυτό του, σε παράγοντες που αφορούν το πλαίσιο που εργάζεται και τις συνθήκες που το χαρακτηρίζουν.

Το «στάδιο της απογοήτευσης και ματαίωσης», ο εργαζόμενος αντιλαμβάνεται ότι οι προσπάθειές που καταβάλει στην εργασία του ακυρώνονται με αποτέλεσμα να νιώθει απογοήτευση και ματαίωση. Προκειμένου να ξεφύγει από αυτήν την κατάσταση πρέπει είτε να αναπροσδιορίσει τις αρχικές προσδοκίες του, είτε να εγκαταλείψει το επάγγελμα του, το οποίο είναι αυτό που του προκαλεί εργασιακό άγχος.

Το «στάδιο της απάθειας», ο εργαζόμενος νιώθει ανίκανος να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της εργασίας με αποτέλεσμα να εκδηλώνει αδιαφορία ως προς την εργασία του, αλλά και ως προς τις ανάγκες των ατόμων που εξυπηρετεί. Με άλλα λόγια θα λέγαμε, ότι βλέπει την δουλειά του μόνο ως βιοποριστικό μέσο.

2.3.3 Το διαδραστικό μοντέλο του C. Cherniss (1980)

Το μοντέλο του Cherniss (1980), ερμηνεύει την εργασιακή εξουθένωση ως την ανισορροπία που υπάρχει μεταξύ της ανταπόδοσης και στην προσφορά. Είναι μια διαδικασία (τριών σταδίων), η οποία εκφράζει τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιδρά και διαχειρίζεται το εργασιακό στρες. Με άλλα λόγια, εστιάζει στις αρχικές προσδοκίες των εργαζόμενων όταν εισέρχονται στον επαγγελματικό στίβο, αλλά και στις αιτίες προκαλούν επαγγελματική εξουθένωση. Τα τρία στάδια σύμφωνα με Cherniss είναι:

Η Φάση του «*Εργασιακού στρες*»: Στο στάδιο αυτό της εργασιακής εξουθένωσης, ο Cherniss (1980), περιγράφει το εργασιακό άγχος, ως αποτέλεσμα των διαθέσιμων πόρων των εργαζόμενων που δεν επαρκούν για να καλύψουν τις εργασιακές ανάγκες. Η ανισορροπία αυτή δεν οδηγεί απαραίτητα σε επαγγελματική εξουθένωση. Η συνεχής έκθεση στο εργασιακό άγχος είναι αυτή που οδηγεί το εργαζόμενο στην επομένη φάση της εξουθένωσης, σε αυτό της εξάντλησης.

Η Φάση της «*εξάντλησης*»: Στο στάδιο αυτό ο εργαζόμενος νιώθει συναισθηματική εξάντληση καθώς προσπαθεί να ανταπεξέλθει στην διατάραξη της ισορροπίας. Η συνεχής έκθεση του εργαζομένου στο εργασιακό άγχος δημιουργεί αισθήματα εξάντλησης, κόπωσης, αδυναμίας ανταπόκρισης. Η αδυναμία του να διαχειριστεί και να αντιμετωπίσει την ανισορροπία αυτή, είναι δυνατόν να τον οδηγήσει σε απογοήτευση, παραίτηση και συνεπώς σε επαγγελματική εξουθένωση.

Η Φάση της «*Αμυντικής κατάληξης*»: Στο στάδιο αυτό ο εργαζόμενος απ-επενδύει συναισθηματικά προκειμένου να ανταπεξέλθει με αποτέλεσμα να εμφανίζει αρνητική στάση απέναντι στους άλλους δείχνοντας κυνισμό και αδιαφορία.

2.3.4 Το μοντέλο των Pines και Aronson (1988)

Το μοντέλο των Pines και Aronson (1988), ορίζει την εργασιακή εξουθένωση ως μια κατάσταση σωματικής, συναισθηματικής και πνευματικής εξάντλησης που

προκαλείται όταν ο εργαζόμενος βρίσκεται εκτεθειμένος σε συναισθηματικά φορτισμένες καταστάσεις για μεγάλο χρονικό διάστημα. Από το παραπάνω ορισμό γίνεται αντιληπτό ότι η Pines δίνει έμφαση στο εργασιακό περιβάλλον και λιγότερο στην προσωπικότητα του ατόμου, καθώς θεωρεί πως η προσωπικότητα πυροδοτεί την βαρύτητα του συνδρόμου. Συμφώνα με την ίδια, η αιτία της εξουθένωσης είναι υπαρξιακή, επομένως τα άτομα που είναι περισσότερο προσηλωμένα στο επάγγελμα τους, είναι αυτά που εμφανίζουν βαρύτερη μορφή εξουθένωσης καθώς προσπαθώντας να δώσουν νόημα στην ζωή τους μέσα από την εργασία, αποτυγχάνουν.

Το Burnout Measure (1988), είναι το δεύτερο σε δημοτικότητα ερωτηματολόγιο μετά της Maslach που χρησιμοποιείται σε έρευνες για την εξουθένωση. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο εξάγει μία ενιαία βαθμολογία μελετώντας τις τρεις πτυχές του συνδρόμου (τη σωματική, την πνευματική και τη συναισθηματική) αντικατοπτρίζοντας το βαθμό της επαγγελματικής εξουθένωσης του ατόμου.

2.3.5 Το μοντέλο της Κοπεγχάγης (Kristensen, Boritz, Villadsen & Christensen, 2005)

Το συγκεκριμένο μοντέλο αναπτύχθηκε από τον Kristensen και τους συνεργάτες του ως αποτέλεσμα της κριτικής που άσκησαν στο μοντέλο της Maslach. Ειδικότερα, οι δημιουργοί του θεωρούν ότι το ερωτηματολόγιο της Maslach έχει αρκετές αδυναμίες, καθώς μετράει την επαγγελματική εξουθένωση σε εργαζόμενους ανθρωπιστικών επαγγελμάτων και χρησιμοποιεί για την μέτρηση της, τρεις συνιστώσες (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση, μειωμένη προσωπική επίτευξη), οι οποίες συμφώνα με τους ίδιους αποτελούν αποτελέσματα της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Τα παραπάνω οδήγησαν τον Kristensen και τους συνεργάτες του στην δημιουργία ενός ερωτηματολογίου για τους εργαζόμενους όλων των επαγγελμάτων. Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελεί τον πυρήνα της εργασιακής εξουθένωσης και είναι χωρισμένο σε τρεις επιμέρους κλίμακες (την προσωπική, την επαγγελματική και την εξουθένωση που οφείλεται στη επαφή με ανθρώπους).

2.4 Παράγοντες εμφάνισης επαγγελματικής εξουθένωσης

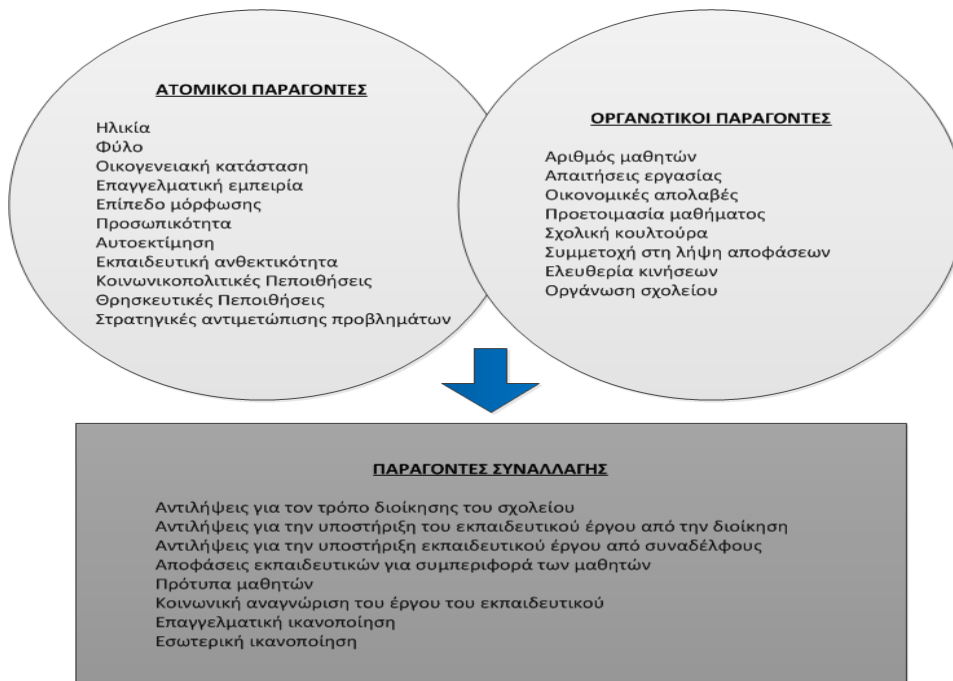
Ολοένα και περισσότερες διεθνείς έρευνες επικεντρώνονται στο εργασιακό περιβάλλον προκειμένου να εντοπίσουν και να προσδιορίσουν τους παράγοντες που επιδρούν στην εμφάνιση του φαινομένου.

Οι παράγοντες που σχετίζονται με την εμφάνιση του φαινομένου είναι άμεσα συνδεδεμένοι με τις αιτίες που προκαλούν στρες στον εργαζόμενο και ενδυναμώνονται από το εργασιακό περιβάλλον, τις κοινωνικές επιδράσεις και τα χαρακτηριστικά του ατόμου. Πιο συγκεκριμένα οι κυριότεροι παράγοντες για την εμφάνιση του συνδρόμου είναι: η παρατεταμένη έκθεση του εργαζόμενου στο στρες (Παπαδάτου & Αναγνωστόπουλος, 1992), το στυλ της διοίκησης (Greenberg & Baron, 2000), η ασάφεια και η σύγκρουση ρόλων (Betoret & Artiga, 2010 ; Ghanizadeh & Jahedizadeh, 2015), ο μεγάλος φόρτος εργασίας (Betoret & Artiga, 2010 ; CEPHE, 2010 ; Manassero, 2006), η πίεση του χρόνου (Ghanizadeh & Jahedizadeh, 2015 ; Manassero, 2006), η γραφειοκρατία (Van Droogenbroeck, Spruyt & Vanroelen, 2014), η έλλειψη πόρων (Kokkinos & Davazoglou 2005 ; Kokkinos, 2007), η έλλειψη υποστηρικτικού περιβάλλοντος από τη διοίκηση (CEPHE, 2010), οι συνθήκες εργασίας, η ελλιπής συμμετοχή στις αποφάσεις, οι κακές σχέσεις με τους συναδέλφους, η έλλειψη αυτονομίας, η έλλειψη οργανωτικής δομής, οι αυξημένες απαιτήσεις, η έλλειψη υποστήριξης, οι χαμηλές αμοιβές και διάφοροι άλλοι κοινωνικοί, οικονομικοί, μορφωτικοί και ψυχολογικοί παράγοντες (Kantas & Vassilaki, 1997 ; Maslach, 1988 ; Πολυχρονόπουλος, 2008 ; Travers & Cooper, 1996).

Αναντίρρητα, ο υπερβολικός φόρτος εργασίας, ο οποίος αναφέρθηκε παραπάνω, είναι η κυριότερη αιτία εμφάνισης εργασιακής εξουθένωσης στους διευθυντές καθώς σχετίζεται με την δύσκολη θέση που βρίσκεται το άτομο, όταν οι απαιτήσεις στο εργασιακό περιβάλλον είναι μεγαλύτερες από αυτές στις οποίες μπορεί να ανταπεξέλθει. Πιο συγκριμένα, σύμφωνα με την έρευνα των Αναγνωστόπουλου και Παπαδάτου (1992), το άτομο εμφανίζει υψηλά επίπεδα εξουθένωσης όταν αντιληφθεί πως οι ικανότητες του δεν επαρκούν για να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της εργασίας του. Στην παραπάνω αιτία έρχονται να προστεθούν επιπλέον τέσσερις παράγοντες οι οποίοι ενισχύουν την ανάπτυξη του φαινομένου, και έχουν να κάνουν κυρίως με τον χρόνο, τους αυξανόμενους καταλόγους ευθυνών, την έλλειψη υποστήριξης και τις υπερβολικές

απαιτήσεις από τους ίδιους και τους άλλους (Constable & Russel, 1986 ; Duxbury, Armstrong, Drew & Henly, 1984).

Οι παράγοντες που συνδέονται με το σύνδρομο της εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς είναι πολύπλευροι (Maslach, 2001). Η Chang λίγο αργότερα (2009) τους ομαδοποίησε σε τρεις κατηγορίες: α) οι ατομικοί παράγοντες (individual factors), β) οι οργανωτικοί παράγοντες (organisational factors) και γ) οι παράγοντες συναλλαγής (transactional factors).



Πηγή Chang (2009) Σελίδα 199

2.4.1 Ατομικοί παράγοντες

Οι ατομικοί παράγοντες περιλαμβάνουν τις δημογραφικές μεταβλητές και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου.

Ηλικία

Σύμφωνα με την Maslach (2001), από όλα τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, η ηλικία είναι αυτή που έχει την μεγαλύτερη επίδραση στην εμφάνιση του φαινομένου. Ειδικότερα, η ίδια υποστήριξε ότι οι πιο νέοι εκπαιδευτικοί ηλικίας 30-40 ετών εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά εξουθένωσης από συναδέλφους τους άνω των 45 ετών, λόγω έλλειψης πείρας.

Ο Cherniss (1980), λίγο νωρίτερα είχε προσπαθήσει να εξηγήσει την συσχέτιση της ηλικίας με το σύνδρομο. Πιο συγκεκριμένα, οι μεγαλύτεροι ηλικιακά εργαζόμενοι εκδηλώνουν μικρότερα ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης λόγω του ότι οι ίδιοι έχουν έρθει αντιμέτωποι με το σύνδρομο στην αρχή της καριέρας τους και επομένως διαθέτουν μεγαλύτερη πείρα στη δουλειά τους.

Τις θέσεις αυτές ήρθαν να ενισχύσουν μεταγενέστερες έρευνες, οι οποίες έδειξαν ότι τα άτομα μικρότερης ηλικίας είναι και αυτά που εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά εργασιακής εξουθένωσης σε αντίθεση με τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας, λόγω της απειρίας τους να επιστρατεύσουν κατάλληλες στρατηγικές διαχείρισης του άγχους, και εξαιτίας των αισθημάτων της απογοήτευσης και της ματαίωσης που νιώθουν, καθώς εισέρχονται στην εκπαίδευση με υψηλές προσδοκίες που στην συνέχεια διαψεύδονται (Antonίου, Polychroni, & Vlachakis, 2006).

Στον αντίποδα των ερευνών αυτών, υπάρχουν κάποιες έρευνες οι οποίες δεν βρήκαν καμία συσχέτιση της ηλικίας με την εμφάνιση του συνδρόμου (Zabel, 2001). Ενώ, κάποιες έρευνες εστιάζοντας στις διαστάσεις της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης έδειξαν πως οι νεότερες ηλικίες πετυχαίνουν χαμηλή βαθμολογία σε αντιδιαστολή με τις μεγαλύτερες ηλικίες που έχουν υψηλότερη βαθμολογία στις διαστάσεις αυτές (McKenzie, 2009 ; Torpo & Manjhi, 2013).

Η Maslach (2001), σχετικά με τα αποτελέσματα των ερευνών, αναφέρει ότι αυτά θα πρέπει να ερμηνεύονται πολύ προσεκτικά, λόγω ότι υπάρχει το ενδεχόμενο εργαζόμενοι με υψηλή εξάντληση να έχουν εγκαταλείψει την εργασία τους νωρίτερα και έτσι να συνεχίζουν να εργάζονται τα άτομα που έχουν χαμηλή εξουθένωση.

Φύλο

Σχετικά με το φύλο φαίνεται να υπάρχουν έρευνες με αντιφατικά αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα υπάρχουν έρευνες στις οποίες παρουσιάζουν τις γυναίκες πιο εκτεθειμένες στο σύνδρομο, ενώ άλλες δείχνουν πως οι άνδρες είναι πιο ευάλωτοι (Byrne, 1991 ; Chang, 2009).

Όσον αφορά τις έρευνες που παρουσιάζουν τις γυναίκες πιο επιρρεπείς στην εμφάνιση του συνδρόμου αυτές υποστηρίζουν ότι αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι γυναίκες έχουν μεγαλύτερα ποσοστά συναισθηματικής εξάντλησης, ενώ οι άντρες έχουν μεγαλύτερα ποσοστά στη διάσταση της αποπροσωποποίησης (Antonίου, Polychroni &

Vlachakis, 2006). Ενώ, οι έρευνες που παρουσιάζουν τους άντρες πιο επιρρεπείς στην εμφάνιση του συνδρόμου μπορούν να εξηγηθούν, αν ληφθούν υπόψη οι κοινωνικά καθορισμένες προσδοκίες αναφορικά με την επαγγελματική σταδιοδρομία των δύο φύλων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι άνδρες να είναι πιο ανταγωνιστικοί και επιτυχημένοι επαγγελματικά, ενώ οι γυναίκες να έχουν κυρίως το ρολό του φροντιστή και επομένως να προφυλάσσονται από την εμφάνιση του συνδρόμου (Bibou - Nakou, Stogiannidou & Kiosseoglou, 1999).

Οικογενειακή κατάσταση

Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση, αποτελέσματα ερευνών αναφέρουν ότι το φαινόμενο εμφανίζεται περισσότερο σε ανύπαντρους και διαζευγμένους εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν εξουθένωση πολύ λιγότερο από τους άγαμους και σε πιο μικρό ποσοστό όταν οι εργαζόμενοι έχουν και παιδιά (Yaktin, Azoury & Doumit, 2003).

Χρόνια υπηρεσίας

Σχετικά με την παράμετρο της επαγγελματικής εμπειρίας, οι έρευνες που υπάρχουν μέχρι στιγμής δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται στο ξεκίνημα της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας (μέχρι 5 χρόνια) εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά εξουθένωσης (Cherniss, 1980). Ειδικότερα, ο Cherniss (1980) στην προσπάθειά του να εξηγήσει το αποτέλεσμα αυτό, ισχυρίστηκε πως αυτό οφείλεται, λόγω του ότι το άτομο στην αρχή της καριέρας του δεν διαθέτει τους κατάλληλους μηχανισμούς για να διαχειριστεί το άγχος που προκαλείται από την εργασία του, λόγω απειρίας. Στον αντίποδα των ερευνών αυτών έρχονται να προστεθούν οι έρευνες, οι οποίες δείχνουν πως και οι εργαζόμενοι με πάνω από 15 έτη εμπειρίας εμφανίζουν υψηλά ποσοστά επαγγελματικής εξουθένωσης (Friedman, 1991), λόγού του ότι οι πιο έμπειροι εργαζόμενοι συχνά νιώθουν απογοήτευση εξαιτίας των στρεσογόνων παραγόντων που αφορούν το οργανωτικό κλίμα (Comerchero, 2008).

Μόρφωση των εκπαιδευτικών

Τέλος, όσον αφορά την μόρφωση, άτομα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο εμφανίζουν υψηλότερο ποσοστό του φαινομένου. Ως εξήγηση στο παραπάνω θα μπορούσε να δοθεί το γεγονός ότι τα άτομα αυτά συνήθως βρίσκονται σε θέσεις ιεραρχικές, οι οποίες συνδέονται με περισσότερες ευθύνες και πίεση. Επομένως και οι

ίδιοι έχουν περισσότερες προσδοκίες από την εργασία τους με αποτέλεσμα να οδηγούνται στην απογοήτευση όταν αδυνατούν να ανταπεξέλθουν (Maslach & Leiter, 1997)

Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας

Από όλες τις δημογραφικές μεταβλητές, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη επίδραση στην εμφάνιση του συνδρόμου. Πιο συγκεκριμένα, αποτελέσματα ερευνών αναφέρουν ότι οι αφοσιωμένοι εργαζόμενοι εμφανίζουν υψηλότερο ποσοστό εξουθένωσης, καθώς στρεσάρονται προκειμένου να πραγματοποιήσουν τους στόχους τους (Maslach, 1993). Επίσης, σύμφωνα με άλλη έρευνα (Pierce & Molloy, 1990), φαίνεται να υπάρχει μια σταθερή σχέση ανάμεσα στις «δυναμικές προσωπικότητες» και τα υψηλά ποσοστά εξουθένωσης.

Ακόμη ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου, είναι αυτό της εσωστρέφειας, το οποίο φαίνεται να συνδέεται με το σύνδρομο, αφού οι εσωστρεφείς άνθρωποι κινδυνεύουν να εμφανίσουν επαγγελματική εξουθένωση σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους εξωστρεφείς (Laymen & Guyden, 1997). Σύμφωνα με την Maslach (2001), όσον αφορά την διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης υπάρχει συσχέτιση της προσωπικότητα τύπου A με την εμφάνιση του φαινομένου. Τα άτομα αυτά εμφανίζουν ανταγωνισμό, πιεστικό τρόπο ζωής, εχθρότητα και υπερβολική ανάγκη για έλεγχο.

Ενώ, σύμφωνα με την Chang (2009), η αισιοδοξία θεωρείται ανασταλτικός παράγοντας της εξουθένωσης, καθώς τα άτομα που αντιμετωπίζουν με αισιοδοξία τα γεγονότα γύρω τους αγχώνονται λιγότερο.

2.4.2 Οργανωτικοί παράγοντες

Οι οργανωτικοί παράγοντες έχουν σχέση με το άμεσο περιβάλλον εργασίας (σχολείο), με τις ιδιαίτερες απαιτήσεις της εργασίας καθώς και το ευρύτερο πλαίσιο της εργασίας (ιεραρχία, κανονισμούς λειτουργίας και πόρους εργασίας). Πιο συγκεκριμένα, οι μεγάλες απαιτήσεις της εργασίας, η κουλτούρα του σχολείου, η ανεπάρκεια υλικοτεχνικής υποδομής, η οργανωτική ακαμψία, η μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η αυξημένη γραφειοκρατία, το κακό σχολικό κλίμα (σχέσεις μεταξύ συναδέλφων, εργαζομένων και διοίκησης, κ.α.), οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, οι προσδοκίες των

ιθυνόντων, απαιτήσεις του ρόλου, ο ανεπαρκής μισθός επιδρούν στην εμφάνιση του φαινομένου (Chang, 2009).

2.4.3 Παράγοντες συναλλαγής

Στους παράγοντες συναλλαγής εμπεριέχονται οι αλληλεπιδράσεις των ατομικών και των οργανωτικών παραγόντων. Σε αυτούς τους παράγοντες περιλαμβάνονται η αυτοεικόνα, η αυτοαντίληψη και η αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού καθώς και το κύρος που εκπέμπει απέναντι στην κοινωνία (Friedman, 2006) και η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με το μαθητή και τους γονείς του (Blase, 1982).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό, ότι οι πηγές που επιδρούν στην εμφάνιση του φαινομένου είναι πολλές. Επομένως, θα πρέπει να εξετάζεται ως πολυπαραγοντικό αποτέλεσμα στο οποίο κάποιες αιτίες συμβάλλουν περισσότερο και κάποιες λιγότερο (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001).

2.5 Επιπτώσεις και συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης

Το φαινόμενο της εξουθένωσης ως επακόλουθο του χρόνιου και παρατεταμένου εργασιακού άγχους, επιφέρει επιπτώσεις αφενός, στο άτομο και τις σχέσεις που αναπτύσσει και αφετέρου, στον οργανισμό στον οποίο το άτομο δραστηριοποιείται.

Επιπτώσεις στον οργανισμό

Όσον αφορά τις επιπτώσεις στον οργανισμό, αυτές εκδηλώνονται με αδυναμία συγκέντρωσης, μειωμένη ικανοποίηση, χαμηλή παραγωγικότητα και αποδοτικότητα στην εργασία, καθώς και πρόωρη αποχώρηση από αυτήν (Maslach & Jackson, 1985).

Ομοίως, έρευνες οι οποίες μελετούν τα συμπτώματα που εμφανίζει ο εκπαιδευτικός κατά την διάρκεια της εξουθένωσης, αυτές έδειξαν: εγκατάλειψη της εργασίας τους για λόγους ασθένειας, παραίτησης ή και πρόωρης συνταξιοδότησης (Minarik, Thornton, & Perreault, 2003 ; Simpson, 1976 ; Travers, 2010 ; Travers & Cooper, 1993), καθώς και μειωμένο ενδιαφέρον αλλά και αίσθημα δυσαρέσκειας (Hogan & McKnight, 2007). Με αποτέλεσμα να μειώνεται η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και να επιφέρει επιπτώσεις και στο κοινωνικό επίπεδο.

Επιπτώσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις

Σχετικά με τις επιπτώσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις, αυτές έχουν να κάνουν με την αρνητική στάση του ατόμου που βιώνει επαγγελματική εξουθένωση προς τους συναδέλφους του (Pines & Malsach, 1978), επηρεάζοντας με αυτό τον τρόπο την κοινωνική και προσωπική ζωή του (Griffith, J., Steptoe, A., & Cropley, M. 1999).

Επιγραμματικά, οι επιπτώσεις αυτές εκδηλώνονται με την τάση του ατόμου να ρίχνει την ευθύνη σε τρίτους, την ανάπτυξη κυνικής στάσης (Pines, 1993), την δημιουργία επιφανειακών σχέσεων καθώς και την μείωση της κοινωνικότητας τους (Malsach & Jackson, 1985).

Επιπτώσεις στο άτομο

Όσον αφορά το άτομο, το οποίο βιώνει το σύνδρομο, συχνά νιώθει ανίκανο εξαιτίας της αδυναμίας του να ανταπεξέλθει στις αρχικές του προσδοκίες αλλά και στις απαιτήσεις της εργασίας του. Εξαιτίας αυτής της αίσθησης επαγγελματικής ανεπάρκειας και προσωπικής ανασφάλειας ο εργαζόμενος υιοθετεί και παρουσιάζει προς τον περίγυρό του την εικόνα του πολυάσχολου και μη διαθέσιμου ατόμου, γίνεται ψυχρός, τυπικός, αδιάφορος, απρόσωπος, απότομος, κάποιες φορές ακόμα και επιθετικός, αποφεύγοντας με αυτό τον τρόπο το συναισθηματικό δέσιμο με το περιβάλλον του (Μάρκου, 2005). Επομένως, το άτομο εκδηλώνοντας απάθεια, αλαζονεία και συναισθηματική αποστασιοποίηση προσπαθεί να αμυνθεί (Hughes, 2001).

Αρκετοί μελετητές προσπάθησαν να κατηγοριοποιήσουν τις επιπτώσεις της εξουθένωσης, με επικρατέστερη αυτή των σωματικών, ψυχολογικών και συμπεριφορικών συμπτωμάτων. Επιγραμματικά, στα σωματικά συμπτώματα ανήκουν χρόνια κόπωση, διαταραχές ύπνου, μυοσκελετικά προβλήματα, ημικρανίες, δυσκολία στην αναπνοή, διαταραχές λόγου, αρτηριακή πίεση, καρδιαγγειακές ασθένειες, υπέρταση, αδύναμο ανοσοποιητικό σύστημα, μεταβολή του βάρους, σεξουαλικές δυσλειτουργίες, κ.α. Όσον αφορά τα ψυχολογικά συμπτώματα, αυτά περιλαμβάνουν εκνευρισμό, έλλειψη αυτοπεποίθησης, συναισθηματική εξάντληση, κατάθλιψη, αίσθημα αποξένωσης, ανησυχία, έλλειψη συναισθηματικού ελέγχου, ευερεθιστότητα, ανία, αδυναμία προσαρμοστικότητας στις αλλαγές, κυνισμό κ.α. Στα συμπεριφορικά συμπτώματα συμπεριλαμβάνονται η χαμηλή εργασιακή απόδοση και αποτελεσματικότητα, η έλλειψη ικανοποίησης και ευχαρίστησης, τα συνεχή και έντονα παράπονα για την εργασία, η χρήση φαρμακευτικών ουσιών, η υπερβολική χρήση αλκοόλ και καφεΐνης, η αδυναμία συγκέντρωσης, η ακαμψία στη σκέψη και αντίσταση

στην αλλαγή, η αδυναμία καθορισμού στόχων και προτεραιοτήτων, η εργασιομανία και πολλά ακόμα (Unger, 1980).

2.6 Τρόποι διαχείρισης της επαγγελματικής εξουθένωσης

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει ανάγκη για την διαχείριση της, καθώς αυξάνονται τα συμπτώματα και οι επιπτώσεις που επιφέρει στο άτομο.

Διάφορες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στη χώρα μας και αφορούν την εμφάνιση του φαινομένου, αναδεικνύουν ως ένα σπουδαίο παράγοντα αντίστασης στην επαγγελματική εξουθένωση την μείωση των πηγών που προκαλούν άγχος στο άτομο (Καλαντζή, 2007).

Στο συμπέρασμα αυτό κατέληξαν, εξαιτίας της σχέσης μεταξύ του εργασιακού άγχους και της εξουθένωσης, καθώς (όπως είδαμε σε προηγούμενη ενότητα) η τελευταία εμφανίζεται ως αποτέλεσμα του χρόνιου στρες στα επαγγέλματα που απαιτούν αλληλεπίδραση με τον ανθρώπινο παράγοντα, αρά και τους εκπαιδευτικούς (Maslach, Jackson & Leiter, 1996). Για το λόγο αυτό, σύμφωνα με τη Maslach (1999), για να μπορέσουμε να αποφύγουμε την εκδήλωση της, χρειάζεται να προλάβουμε και να αντιμετωπίσουμε το εργασιακό άγχος.

Οι περισσότερες παρεμβάσεις για την πρόληψη και διαχείριση της, επικεντρώνονται είτε στο άτομο, είτε στον οργανισμό. Ωστόσο αυτό που προτείνεται, ως πιο δόκιμο για την αντιμετώπιση του συνδρόμου, είναι συνδυασμένες παρεμβάσεις που αφορούν το άτομο (όπως αναφέρθηκαν παραπάνω στην αντιμετώπιση του στρες) αλλά και παρεμβάσεις που προσανατολίζονται στο περιβάλλον της εργασίας του.

Επομένως, για να μπορέσουμε να προφυλάξουμε το άτομο από την εξουθένωση ,απαιτείται έγκαιρη αναγνώριση των πρώτων συμπτωμάτων της μέσα από την αυτοπαρατήρηση και τη συνειδητοποίηση των προσωπικών του αναγκών και επιθυμιών.

Πρωταρχικός στόχος θα πρέπει να είναι η ενίσχυση της υγείας και ευεξίας του εργαζομένου, καθώς η συναισθηματική εξάντληση συμβάλλει στην εμφάνιση σωματικών προβλημάτων και στην μειωμένη επαγγελματική απόδοση του. Για το λόγο αυτό απαιτείται η ανάπτυξη στρατηγικών που μειώνουν την συναισθηματική εξάντληση.

Επιγραμματικά, κάποιες στρατηγικές που μειώνουν τα ποσοστά της συναισθηματικής εξάντλησης αφορούν την προσωπική δέσμευση και ικανοποίηση του

ατόμου, την ύπαρξη ορίων μεταξύ της προσωπικής και επαγγελματικής του ζωής, την υιοθέτηση υγιούς τρόπου ζωής (Ross & Altmaier, 1994), την εκπαίδευση του ατόμου σε τεχνικές επικοινωνίας και στην ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων, την συνεργασία και επικοινωνία με τους συναδέλφους του και τέλος καλή οργάνωση της εργασίας του και ύπαρξη υποστηρικτικού δικτύου (Κουτελέκος & Πολυκανδριώτη, 2007).

2.7 Παράγοντες αποτελεσματικής διαχείρισης της επαγγελματικής εξουθένωσης στην εκπαίδευση

Από την βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει, ότι ο διευθυντής, ο τρόπος διοίκησης του αλλά και κλίμα που επικρατεί στο σχολείο, θεωρούνται οι κυριότεροι παράγοντες που συσχετίζονται με την αποτελεσματική ή μη διαχείρισή του φαινομένου.

Όσον αφορά το κλίμα ενός σχολείου, αυτό προσδιορίζεται σύμφωνα με τον Cohen και τους συνεργάτες του (2008), ως την ποιότητα και το χαρακτήρα της σχολικής ζωής όπως αυτά τα στοιχεία γίνονται αντιληπτά από τα μέλη της σχολικής κοινότητας και θεωρούν ότι το σχολικό κλίμα αντανακλά τις αξίες, τους στόχους, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τις διδακτικές και οργανωτικές δομές. Επομένως, το κλίμα μιας σχολικής μονάδας δεν ανταποκρίνεται σε μια πραγματική κατάσταση, αντίθετα αντιπροσωπεύει τις αντιλήψεις των ατόμων που ανήκουν στον συγκεκριμένο οργανισμό (Σαΐτη, 2012β). Με άλλα λόγια, είναι ιδιαίτερα σημαντικό τα μέλη ενός οργανισμού να αντιλαμβάνονται το κλίμα ως κάτι θετικό που τους δίνει περιθώρια συνεργασίας, επικοινωνίας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης και όχι ως πηγή έντασης.

Κύριος παράγοντας στην διαμόρφωση ενός υγιούς - θετικού κλίματος χωρίς εργασιακό άγχος, θεωρείται ο διευθυντής ενός οργανισμού (Μπουραντάς, 2005). Ο διευθυντής, ως ηγέτης είναι αυτός που καλείτε να δημιουργήσει ένα εργασιακό περιβάλλον, δίνοντας έμφαση στις σχέσεις εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων (Σαΐτης, 2008), προκειμένου να προστατέψει αποτελεσματικά τον ίδιο αλλά και τους υφιστάμενους του από την εμφάνιση της εργασιακής εξουθένωσης (Θελερίτης, 2010). Επομένως, ο διευθυντής οφείλει να γνωρίζει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο σχολείο του, ώστε να ακούει τα παράπονα που προκύπτουν προκειμένου να τα διαχειρίζονται από κοινού (Σαΐτης, 2008), καθώς έχει ο ίδιος την ευθύνη για την έγκαιρη διάγνωση των συμπτωμάτων που εκδηλώνουν οι υφιστάμενοι του. Πιο

συγκεκριμένα, οφείλει να παρακολουθεί τις αλληλεπιδράσεις και τις ενέργειες της ομάδας, ώστε να μπορέσει να αναγνωρίσει τα συμπτώματα της εξουθένωσης και στη συνέχεια να εφαρμόσει ένα στρατηγικό σχέδιο με το οποίο οι υφιστάμενοι του, είτε να μην έρχονται αντιμέτωποι με στρεσογόνους παράγοντες, είτε να είναι σε θέση να τους διαχειριστούν. Για το λόγο αυτό απαιτείται η εφαρμογή μεθόδων, όπως η σύσφιξη της συνεργασίας μεταξύ της διεύθυνσης και του εκπαιδευτικού, η συμμετοχή του εκπαιδευτικού στον προγραμματισμό στη λήψη αποφάσεων, καθώς και η προώθηση δημιουργίας αυτόνομων ομάδων εργασίας (Schafer, 1996).

2.8 Συσχέτιση της Επαγγελματικής Ικανοποίησης με το Εργασιακό άγχος και την Επαγγελματική Εξουθένωση

Η επαγγελματική ικανοποίηση είναι ένα θέμα που έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές, λόγω της στενής σχέσης της έννοιας με αυτές του εργασιακού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Ο πιο πολυχρησιμοποιημένος ερευνητικός ορισμός για την επαγγελματική ικανοποίηση προέρχεται από τον Locke (1969), ο οποίος ορίζει την ικανοποίηση ως μια θετική ή αρνητική συναισθηματική κατάσταση, που οφείλεται στην αποτίμηση των εμπειριών ενός ανθρώπου σε σχέση με την εργασία του. Σύμφωνα με τον ίδιο η επαγγελματική ικανοποίηση πηγάζει από την εκτίμηση ότι η εργασία του ατόμου επιτρέπει την πλήρωση των εργασιακών του αξιών (Locke, 1984).

Στον αντίποδα του εργασιακού άγχους, έρχονται να προστεθούν έρευνες οι οποίες δείχνουν ότι τα άτομα που αισθάνονται ικανοποιημένοι από την εργασία, εμφανίζουν θετικά συναισθήματα με αποτέλεσμα να βιώνουν μικρότερο βαθμό εργασιακού άγχους και να είναι λιγότερο εκτεθειμένοι σε στρεσογόνους παράγοντες (Davis & Wilson, 2000; Otto 1986). Αντίθετα, οι εργαζόμενοι με χαμηλή ικανοποίηση είναι πιθανό να εμφανίσουν σωματική και πνευματική εξάντληση, η οποία οδηγεί τον εργαζόμενο σε χαμηλή απόδοση και απουσίες (Milliken et al 2007 ; Healy & McKay 2008 ; West 2014 ; Khamisa 2015 ; Labrague 2017 ; Papathanasiou 2017 ; Berta 2018).

Όσον αφορά την συσχέτιση που υπάρχει μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης και εξουθένωσης έχουν γίνει πολλές έρευνες, προκειμένου να εξηγήσουν την σχέση αιτίας-αιτιατού ανάμεσα τους.

Ο Wolpin και οι συνεργάτες του (1991), διεξήγαγαν μακροχρόνια έρευνα πάνω στο θέμα βασιζόμενοι στο θεωρητικό μοντέλο του Cherniss (1980), τα αποτελέσματα της οποίας έδειξαν ότι η ψυχολογική εξουθένωση είναι η αιτία χαμηλής ικανοποίησης. Σε αυτό το συμπέρασμα καταλήγουν πολλοί ακόμη ερευνητές (Burke, 1987 ; Burke & Greenglass, 1988 ; Cunningham, 1983 ; Jayaratne, Chess & Kunkel, 1986 ; Skaalvik & Skaalvik, 2015), χωρίς να λείπουν και αυτοί που έχουν αντίθετη άποψη θεωρώντας ότι η έλλειψη επαγγελματικής ικανοποίησης οδηγεί τους εργαζόμενους σε εξουθένωση (Aronson & Kafry, 1981; Dolan, 1987 ; Leiter, 1988 ; Rottier, Kelly & Tomhave, 1984 ; Stout & Williams, 1983).

Παρόμοια είναι τα συμπεράσματα των ερευνών που έγιναν στον χώρο της εκπαίδευσης, τα οποία επιβεβαίωσαν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση επιδρά στην εμφάνιση της εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς (Sarros & Sarros, 1987). Μάλιστα κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν πως προκειμένου να θωρακιστούν όσο το δυνατό περισσότερο οι εκπαιδευτικοί απέναντι στο σύνδρομο της εξουθένωσης, θα πρέπει να ενισχυθεί η επαγγελματική ικανοποίηση μέσω δίκαιων ανταμοιβών που θα περιλαμβάνουν όχι μόνο το μισθό αλλά και παροχές που θα τις έχουν επιλέξει οι ίδιοι εκπαιδευτικοί, καθώς και μέσω βελτιωμένων μεθόδων ελέγχου και εποπτείας (Robbins & Judge, 2011).

Ωστόσο, σε αρκετές έρευνες παρατηρείτε ότι εκπαιδευτικοί που δηλώνουν ικανοποιημένοι σε σχέση με το επάγγελμά τους εμφανίζουν μεγάλα ποσοστά του φαινομένου. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πηγάζει από αξίες συνυφασμένες με την εργασία του, ενώ αντίθετα, η εξουθένωση είναι αποτέλεσμα άλλων εργασιακών παραγόντων που έχουν αρνητική επίδραση και ελαχιστοποιούν τα θετικά συναισθήματα που συνδέονται με τη διδασκαλία (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

3.1 Δομή του εκπαιδευτικού συστήματος

Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα, είναι έτσι δομημένο ώστε η εκπαίδευση να έχει χαρακτήρα υποχρεωτικό. Πιο συγκεκριμένα, η φοίτηση είναι υποχρεωτική για τα παιδιά από 4 έως 15 ετών και περιλαμβάνει τις βαθμίδες της Πρωτοβάθμια Εκπαίδευσης (Νηπιαγωγείο και Δημοτικό) και την πρώτη βαθμίδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γυμνάσιο). Ωστόσο, η σχολική ζωή ορισμένων μαθητών για διάφορους λόγους, είναι δυνατόν να αρχίζει νωρίτερα από τα 4 έτη, σε ιδρύματα (ιδιωτικά και δημόσια) που ονομάζονται Βρεφονηπιακοί Παιδικοί Σταθμοί στην ηλικία των 2,5 ετών (Eurydice, 2005).

Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Η διάρκεια φοίτησης στο Νηπιαγωγείο είναι δυο έτη, ωστόσο η φοίτηση είναι υποχρεωτική για τα νήπια που έχουν συμπληρώσει την ηλικία των πέντε ετών στις 31η Δεκεμβρίου του έτους εγγραφής τους και παρέχεται δωρεάν (Eurydice, 2005/2006a).

Όσον αφορά, το Δημοτικό η ηλικία εισόδου σε αυτό είναι το 6ο έτος της ζωής τους, η φοίτηση διαρκεί 6 χρόνια και είναι υποχρεωτική. Υπάρχει μεγάλο εύρος ως προς τον τύπο του σχολείου (1/θ - 12θ), και εξαρτάται από τον αριθμό των μαθητών που φοιτούν σε αυτό. Η τυπική εκπαίδευση έχει συγκεκριμένη διάρκεια σπουδών και στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς απονέμεται και ο αντίστοιχος τίτλος σπουδών, ο οποίος είναι προαπαιτούμενος για την εισαγωγή του παιδιού στην επομένη βαθμίδα εκπαίδευσης (Μπιλάλη, 2008). Η εκπαίδευση είναι δωρεάν και στο πλαίσιο αυτό τα σχολικά εγχειρίδια διανέμονται δωρεάν στους μαθητές, ενώ για κάθε μάθημα και βαθμίδα υπάρχει και το αντίστοιχο αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο είναι υποχρεωτικό.

Ταυτόχρονα με το υποχρεωτικό πρόγραμμα των Νηπιαγωγείων και Δημοτικών, λειτουργούν και τα προαιρετικά Ολοήμερα σχολεία με διευρυμένο ωράριο λειτουργίας και εμπλουτισμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Η Εκπαίδευση στην βαθμίδα αυτή συγκροτείται από την υποχρεωτική φοίτηση (Γυμνάσιο) και την μη υποχρεωτική φοίτηση (ΓΕΛ, ΕΠΑΛ και ΕΠΑΣ) με διάρκεια φοίτησης τα τρία έτη. Εκτός από αυτά λειτουργούν: εκκλησιαστικά, μειονοτικά και διαπολιτισμικά, πειραματικά και μουσικά Γυμνάσια και Λύκεια, τα ειδικά σχολεία της βαθμίδας αυτής, τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας και τα καλλιτεχνικά (Μπιλάλη, 2008).

Στη Μετά - δευτεροβάθμια Εκπαίδευση εντάσσονται τα ΙΕΚ, η φοίτηση στα οποία προσφέρει στο άτομο την πρόσβαση στην τυπική επαγγελματική εκπαίδευση και τη δυνατότητα απόκτησης πιστοποιητικού ισότιμου με εκείνου που χορηγείτε στα Επαγγελματικά Λύκεια (Eurydice, 2005/2006a).

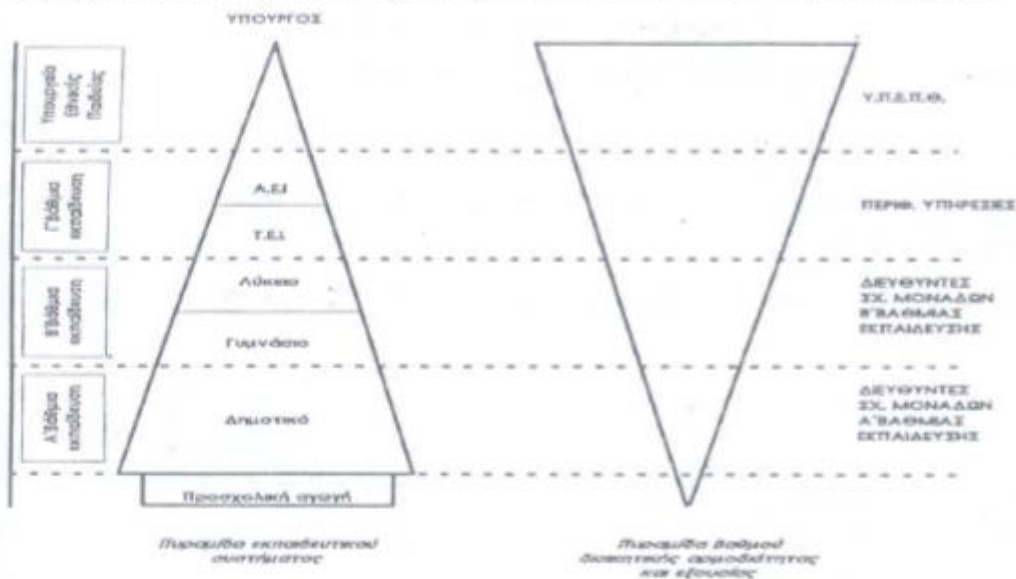
Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Σχετικά με την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αυτή είναι δημόσια, παρέχεται δωρεάν και αποτελείται από τον πανεπιστημιακό και τον τεχνολογικό τομέα. Η έναρξη των σπουδών στα παραπάνω ιδρύματα πραγματοποιείται έπειτα από την συμμετοχή τους σε εθνικές εξετάσεις, οι οποίες λαμβάνουν χώρα στο τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Εκτός από τα παραπάνω ιδρύματα πανεπιστημιακής εκπαίδευσης υπάρχει ένα ακόμη (ΕΑΠ), το οποίο προσφέρει εξ αποστάσεως προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα εκπαίδευσης (Μπιλάλη, 2008).

3.2 Οργάνωση και διοίκηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Η οργάνωση και η διοίκηση της ελληνικής εκπαίδευσης έχει ως πρότυπο οργάνωσης το γραφειοκρατικό σύστημα με βασικά χαρακτηριστικά την πυραμιδοειδή και ιεραρχημένη διάρθρωση της δομής του. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα σχολεία της χώρας να τελούν υπό κρατική ευθύνη, καθώς το κράτος έχει το κυρίαρχο ρόλο στην εκπαίδευση (Διπλάρη, 2011 ; Μπάκα, 2011; Μπιλάλη, 2008 ; Μπρίνια, 2009). Αύτη η ιεραρχική κλίμακα, του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, φαίνεται να έχει την βάση της στις αρχές του Fayol (Ζαβλάνος, 1998 ; Σαΐτης, 1992).

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ 7
 Ιεραρχική Οργάνωση και Βαθμός Εξουσίας του Εκπαιδευτικού Συστήματος



Πηγή: Α. Ανδρέου, Γ. Παπακωνσταντίνου, 1994.

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004), στα παραπάνω χαρακτηριστικά ενός γραφειοκρατικού συστήματος, όπως είναι το ελληνικό μοντέλο εκπαίδευσης, έρχεται να προστεθεί ο υπερσυγκεντρωτικός χαρακτήρας του, καθώς όλες οι αρμοδιότητες ασκούνται από το Υπουργείο Παιδείας και αυτό αποτελεί την ραχοκοκαλιά του συστήματος (Siminου ,2007).

Η γραφειοκρατική οργανωτική διάρθρωση του ελληνικού κράτους αντικατοπτρίζεται σε κάθε σχολική δραστηριότητα καθώς ο εκάστοτε Υπουργός Παιδείας είναι αυτός που αποφασίζει για την χρηματοδότηση των σχολείων, τους διορισμούς και προαγωγές εκπαιδευτικών, την επιλογή διδακτικών βιβλίων, τα ωρολόγια και αναλυτικά προγράμματα και την διενέργεια των αξιολογήσεων (Μπρίνια, 2009). Το εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζεται εξαιρετικά γραφειοκρατικό ακόμα και στα χαμηλότερα επίπεδα (τοπικό ή σχολικό επίπεδο), καθώς υπάρχουν πολυάριθμες επιτροπές και οι τοπικές αρχές εμπλέκονται τόσο στην εκπαίδευση όσο και στις διαδικασίες κατάρτισης (Διπλήρη, 2011 ; Μπέτσας, 2007 ; Μπρίνια, 2009), με αποτέλεσμα οι ενδιάμεσες εξουσίες απλά να εκτελούν, χωρίς να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες.

Μάλιστα, σύμφωνα με τους Verney & Papageorgiou (1992), η Ελλάδα πρέπει να καταταχθεί ως το πιο συγκεντρωτικό κράτος εντός της Ε.Ε. Ο υπερβολικός συγκεντρωτισμός στην διαδικασία λήψης αποφάσεων, στο πλαίσιο του συστήματος στην δημόσια διοίκηση, είναι φανερός λόγω του ότι ακόμη και οι πιο ασήμαντες λεπτομέρειες αναφέρονται συχνά από τη γραφειοκρατία στην πολιτική ιεραρχία στα πλαίσια λήψης μιας υπουργικής απόφασης.

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2005), το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διατηρεί τα χαρακτηριστικά ενός πολιτικά συγκεντρωτικού συστήματος με σημαντικό βαθμό διοικητικής αποκέντρωσης. Ειδικότερα, όσο αφορά τα διοικητικά όργανα που εμπλέκονται στην Εκπαίδευση κατηγοριοποιούνται σε εθνικό (ή κεντρικό), περιφερειακό, νομαρχιακό, τοπικό ή σχολικό επίπεδο, ανάλογα με τον χώρο άσκησης των αρμοδιοτήτων τους (Μπρίνια, 2009).

Εθνικό επίπεδο ή κεντρικό

Το εθνικό επίπεδο περιλαμβάνει την κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας. Στο επίπεδο αυτό επιλύονται και αντιμετωπίζονται θέματα που προκύπτουν από το Υπουργείο Παιδείας, καθώς αποτελεί καθοριστικός παράγοντας στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Περιφερειακό επίπεδο

Το περιφερειακό επίπεδο περιλαμβάνει τις περιφερειακές υπηρεσίες που αποτελούν αποκεντρωμένες υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας και ασκούν διοίκηση στην περιφέρεια. Συγκεκριμένα, στο επίπεδο αυτό θεσμοθετούνται οι Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, των οποίων οι αρμοδιότητες καλύπτουν την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Διπλάρη, 2011).

Νομαρχιακό επίπεδο

Στο νομαρχιακό επίπεδο η διοίκηση ασκείται από τις Διευθύνσεις και τα Γραφεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα περιφερειακά συμβούλια και τις επιτροπές παιδείας και ασχολούνται με ζητήματα της διοικητικής περιφέρειας ενός συγκεκριμένου Νομού (Διπλάρη, 2011).

Τοπικό ή Σχολικό επίπεδο

Στο τοπικό (ή σχολικό) επίπεδο οι διοικητικές αρμοδιότητες που αφορούν θέματα οργάνωσης και διοίκησης περιορίζονται στο πλαίσιο των σχολικών μονάδων και ασκούνται από τον διευθυντή, υποδιευθυντή και τον σύλλογο διδασκόντων (Διπλάρη, 2011).

Συμπερασματικά, ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα, δείχνει τον συγκεντρωτικό του χαρακτήρα, λόγω του ότι η εκπαιδευτική διαδικασία πραγματοποιείται από το κέντρο (θεσμικό πλαίσιο, αποφάσεις). Ενώ ο τρόπος λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας φανερώνει τον γραφειοκρατικό τρόπο οργάνωσης της (ιεραρχικό σύστημα, εξειδίκευση).

Κλείνοντας θα ήταν σκόπιμο να αναφέρουμε την άποψη των Κανουρί και Ellis (1998), σύμφωνα με τους οποίους το ελληνικό κράτος οφείλει να αναδιαμόρφωση το εκπαιδευτικό σύστημα ως προς την οργάνωση του, προκειμένου η λειτουργία του να είναι αποτελεσματική. Επομένως, αν το σύστημα είναι πιο απλό (δεν υπήρχε υπερβολική τήρηση συγκεκριμένων αρχών και κανόνων) και αν οι εκπαιδευτικοί είναι πιο αυτόνομοι να δράσουν, τότε και η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος θα είναι αποτελεσματική (Κατσαρός, 2008).

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η ΕΡΕΥΝΑ

4.1 Αιτιολόγηση της έρευνας

Από την μέχρι τώρα βιβλιογραφική ανασκόπηση, για το εργασιακό άγχος των διευθυντών, προκύπτει ότι αυτές είναι ελάχιστες σε αντίθεση με τις έρευνες που αφορούν τους εκπαιδευτικούς.

Αναντίρρητα, το εργασιακό άγχος, αποτελεί καθημερινό φαινόμενο στην ζωή του ανθρώπου ειδικά στις μέρες μας, που ο κόσμος είναι γεμάτος με στρεσογόνες καταστάσεις. Ειδικότερα, αποτελεί σοβαρή δυσκολία, με σοβαρές επιπτώσεις στην σωματική και ψυχική υγεία των διευθυντών, με αποτέλεσμα να καθίστανται δυσλειτουργικοί, στη μαθησιακή και διοικητική διαδικασία. Παράγοντες όπως, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του διευθυντή, το εργασιακό πλαίσιο αλλά και το ευρύτερο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο, συμβάλλουν ουσιαστικά στην εμφάνισή του. Το κρίσιμο σημείο έγκειται στην ικανότητα του κάθε ατόμου, να αντιμετωπίζει τις καταστάσεις αυτές, με αποτέλεσμα να μειώνει τις επιδράσεις στη ζωή του.

Η σπουδαιότητα της συγκεκριμένης έρευνας, αποσκοπεί να καλύψει σε βάθος τους στρεσογόνους παράγοντες που επηρεάζουν άμεσα και έμμεσα τους διευθυντές και υποδιευθυντές, και να αναδείξει την σημασία της προσωπικότητας τους στον τρόπο διαχείρισής του εργασιακού τους άγχους.

4.2 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η διερεύνηση της συμβολής της αυτογνωσίας και της συνεκτικότητας στην διαχείριση των στρεσογόνων παραγόντων που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές και υποδιευθυντές σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Περιφερειακή Ενότητα Πέλλας.

Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα που πρόέκυψαν και βάση των οποίων οργανώθηκαν οι επιμέρους ερωτήσεις των συνεντεύξεων είναι τα εξής:

1. Ποιοι είναι οι βασικοί στρεσογόνοι παράγοντες στους διευθυντές και υποδιευθυντές των δημοτικών σχολείων;

2. Πως οι στρεσογόνοι παράγοντες σχετίζονται με την διοίκηση;
3. Πως οι στρεσογόνοι παράγοντες σχετίζονται με τον χρόνο;
4. Πως οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές, διαχειρίζονται το εργασιακό τους άγχος στην καθημερινότητα τους;

Στόχος των ερωτημάτων αυτών, ήταν αφενός, η ανάδειξη των στρεσογόνων παραγόντων και αφετέρου, η συσχέτιση τους με την διοίκηση και τον παράγοντα του χρόνου. Επιπλέον εξετάστηκε, πως οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές διαχειρίζονται το εργασιακό τους άγχος στην καθημερινότητά τους, ώστε να αναδειχθούν οι τεχνικές που χρησιμοποιούν, προκειμένου να ανταποκριθούν αποτελεσματικά σε όλους τους στρεσογόνους παράγοντες που συναντούν.

4.3 Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα ήταν διευθυντές και υποδιευθυντές δημοτικών σχολείων της Περιφερειακής Ενότητας Πέλλας. Η επιλογή της συγκεκριμένης περιοχής έγινε, γιατί αποτελεί τον τόπο διαμονής και εργασίας της ερευνήτριας, με αποτέλεσμα η προσέγγιση των διευθυντών και υποδιευθυντών και η διεξαγωγή της έρευνας να καθίσταται πιο εύκολη. Επίσης, είναι μια περιοχή που διαθέτει σχολεία μεγάλου και μικρού μεγέθους, καθώς επίσης και σχολεία αστικών και αγροτικών περιοχών.

Η επιλογή του δείγματος έγινε με βάση την τεχνική της δειγματοληψίας ευκολίας (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Συγκεκριμένα, συμμετείχαν 10 διευθυντές και υποδιευθυντές από αυτούς, οι 8 ήταν διευθυντές και οι 2 ήταν υποδιευθυντές. Ενώ, όσο αφορά το φύλο οι 7 ήταν άνδρες και οι 3 γυναίκες. Όλοι είχαν ηλικία πάνω από σαράντα πέντε ετών, με εργασιακή εμπειρία από 19 έως 37 έτη. Η εμπειρία τους, σε διευθυντική θέση κυμαίνονταν από 2 έως 20 έτη. Από τους 10 συμμετέχοντες στην έρευνα οι 3 διέθεταν μόνο πτυχίο της Παιδαγωγικής Ακαδημίας, οι 3 είχαν μετεκπαιδευτεί στο διδασκαλείο, ο 1 διέθετε μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο, δεύτερο πτυχίο και 1 μεταπτυχιακό, ο 1 διέθετε μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο και 2 μεταπτυχιακά, ο 1 διέθετε 2 πτυχία και 1 μεταπτυχιακό και τέλος ο 1 διέθετε μεταπτυχιακό. Οι 7 από τους 10 συμμετέχοντες υπηρετούσαν σε σχολεία αστικών περιοχών και οι 3 σε σχολεία αγροτικών περιοχών. Το μέγεθος των σχολείων στα οποία υπηρετούσαν ως διευθυντές και υποδιευθυντές

κυμαίνονταν από τους 45 έως τους 227 μαθητές και ήταν από 6/θέσια έως 12/θέσια. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας και αποφάσισαν την εθελοντική τους συμμετοχή.

4.4 Επιλογή είδους έρευνας

Σκοπός της έρευνας, όπως ειπώθηκε είναι να διερευνηθεί η συμβολή της αυτογνωσίας και της συνεκτικότητας στην διαχείριση των στρεσογόνων παραγόντων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και ειδικότερα, σε αυτούς που κατέχουν θέση ευθύνης (διευθυντές – υποδιευθυντές δημοτικών σχολείων). Ως εκ τούτου, η ποιοτική μέθοδος επιλέχθηκε γι' αυτό τον σκοπό καθώς, πρώτον, τα ερευνητικά ερωτήματα σχετίζονται με το «τι», το «πώς» και το «γιατί», στις μη μετρήσιμες δηλαδή πλευρές της κοινωνικής πραγματικότητας (Ιωσηφίδης, 2003), και δεύτερον, σύμφωνα με τον Ζαφειρόπουλο (2005), *«επιτρέπει την ανάλυση και κατανόηση των αιτίων σε φαινόμενα αλλαγής καταστάσεων»* (Ζαφειρόπουλο, 2005 : 159).

Στην ποιοτική μέθοδο, ο ερευνητής αφήνει τους συμμετέχοντες να εκφραστούν ελεύθερα και να παρουσιάσουν το υπό εξέταση φαινόμενο μέσα από τη δική τους οπτική γωνία και αντίληψη. Δεν υποδεικνύει απαντήσεις αλλά περιμένει να αναδυθούν μέσα από το λόγο του συμμετέχοντα στην έρευνα. Για το λόγο αυτό ο ερευνητής προσπαθεί να αναπτύξει σχέσεις εμπιστοσύνης ανάμεσα στον ίδιο και στον συμμετέχοντα.

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας υπάρχει το ενδεχόμενο, άλλωστε αυτός είναι και ο στόχος, να εμφανίζονται νέα δεδομένα. Επομένως, η έρευνα είναι απαραίτητο να είναι σχεδιασμένη με τέτοιο τρόπο, προκειμένου να αφήνει ευελιξία στον ερευνητή για περαιτέρω διερεύνηση των δεδομένων που ανακύπτουν.

Στην ποιοτική έρευνα το δείγμα που επιλέγεται για την πραγματοποίηση της ποιοτικής έρευνας είναι μικρό, γιατί στόχος είναι η ολιστική κατανόηση των στάσεων του ατόμου και των προσωπικών του αντιλήψεων. Πιο συγκεκριμένα επιδιώκει την περιγραφή και την κωδικοποίηση των δεδομένων και την ανεύρεση των μεταξύ τους σχέσεων, με σκοπό να φτάσει ο ερευνητής στην ερμηνεία τους (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

4.5 Μέσα συλλογής δεδομένων

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας θεωρήθηκε ότι καταλληλότερο μέσο συλλογής πληροφοριών είναι η συνέντευξη. Η συνέντευξη ως τεχνική επιτρέπει τη συγκέντρωση πληροφοριών που αφορούν σε ένα συγκεκριμένο θέμα και τη συστηματική αξιοποίησή τους στη συνέχεια (Φίλιας, 1998).

Ειδικότερα, επιλέχθηκε, η ημιδομημένη συνέντευξη λόγω των πλεονεκτημάτων που προσφέρει. Η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελείται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων. Ο ερευνητής ωστόσο έχει τη δυνατότητα να τροποποιήσει τη ροή των ερωτήσεων, εάν το κρίνει απαραίτητο και να προσθέσει κάποιες ερωτήσεις (Ιωσηφίδης, 2003), ώστε να κατανοήσει και να διευκρινίσει καλύτερα τα λεγόμενα του συνεντευξιαζόμενου. Η δυνατότητα αυτή προσφέρει την απαραίτητη ευελιξία στον ερευνητή, ώστε να μπορεί να διερευνήσει σε βάθος το θέμα που τον ενδιαφέρει (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Απαραίτητη προϋπόθεση για την πληρέστερη συλλογή των δεδομένων αποτελεί η σωστή οργάνωση και σχεδιασμός της συνέντευξης. Ο ερευνητής πρέπει να γνωρίζει πολύ καλά το θέμα που επιθυμεί να διερευνήσει, προκειμένου να μπορεί να τροποποιεί τη σειρά των ερωτήσεων κατά την διάρκεια της συνέντευξης. Οι ερωτήσεις πρέπει να είναι απλές, κατανοητές και ανοιχτές, ώστε να προτρέπουν τον συμμετέχοντα να εκφραστεί ελεύθερα ανατρέχοντας στα προσωπικά του βιώματα και εμπειρίες. Στην αρχή τίθενται εύκολες και απλές ερωτήσεις, ώστε να εξοικειωθεί με τη διαδικασία και να νιώσει άνετα και στην συνέχεια οι πιο δύσκολες (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Εξίσου σημαντική προϋπόθεση για μια επιτυχημένη συνέντευξη αποτελεί και η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας στον συνεντευξιαζόμενο. Ο συνεντευξιαζόμενος πρέπει να πειστεί ότι ο σκοπός του ερευνητή είναι να ακούσει τις προσωπικές του απόψεις και εμπειρίες για την διερεύνηση του φαινομένου που τον ενδιαφέρει και όχι να τις αξιολογήσει σε σωστές και λάθος. Επομένως, ο ερευνητής, πρέπει να ακούει προσεκτικά και να καθοδηγεί τη συνέντευξη, να εξηγεί στον συνεντευξιαζόμενο το αντικείμενο της έρευνά του και να είναι πρόθυμος να απαντήσει σε οποιεσδήποτε απορίες του. Επιπλέον, να είναι ευγενικός και συμπαθητικός και να δημιουργεί θετικό κλίμα εξασφαλίζοντας τις απαραίτητες συνθήκες που θα τον βοηθήσουν να εκφραστεί και να καταθέσει τις απόψεις του (Φίλιας, 1998).

Η μέθοδος της συνέντευξης παρουσιάζει σημαντικά πλεονεκτήματα, ωστόσο έχει και μειονεκτήματα. Η γνώση των πλεονεκτημάτων και των μειονεκτημάτων της, επιτρέπει την κατάλληλη αξιοποίησή της και βέβαια την αποφυγή της σε περιπτώσεις που δεν ενδείκνυται.

Τα πλεονεκτήματα της συνέντευξης είναι ότι δίνει τη δυνατότητα για την σε βάθος διερεύνηση των προσωπικών απόψεων, αξιών, στάσεων, αντιλήψεων, των συμμετεχόντων στην έρευνα προκειμένου ο ερευνητής να κατανοήσει την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Η επικοινωνία ανάμεσα στον ερευνητή και τον ερωτώμενο είναι διαδραστική, με αποτέλεσμα να δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή ακόμη και να τροποποιήσει τον αρχικό σχεδιασμό της έρευνας, προκειμένου να διερευνήσει περαιτέρω ένα θέμα που δεν είχε προκαθοριστεί.

Από την άλλη, τα μειονεκτήματα της συνέντευξης είναι ότι είναι ιδιαίτερα απαιτητική και χρονοβόρα, τόσο στη διεξαγωγή της, όσο και στο σχεδιασμό της και την ανάλυση δεδομένων. Απαιτείται, ο ερευνητής να διακρίνεται από επικοινωνιακές ικανότητες και προϋποθέτει ευαισθησία σε ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Ένα σημαντικό ζήτημα όσον αφορά στις συνεντεύξεις είναι η αμφισβήτηση της εγκυρότητάς της, καθώς υπάρχει το ενδεχόμενο να επηρεαστούν από την υποκειμενικότητα του ερευνητή. Σύμφωνα με τους Cohen και Manion (2000), τα χαρακτηριστικά του συνεντευκτή, τα χαρακτηριστικά του ερωτώμενου και το ερωτηματολόγιο, αποτελούν δυνητικές πηγές μεροληψίας.

Αναμφίβολα, η διεξαγωγή μια συνέντευξης είναι μια απαιτητική διαδικασία. Μέσω όμως της συνέντευξης μπορούν να αναδυθούν σημαντικά δεδομένα και προεκτάσεις γύρω από το ερευνώμενο θέμα, που πιθανόν ο ερευνητής να μην είχε σκεφτεί. Είναι ένα εργαλείο συλλογής δεδομένων που μπορεί να οδηγήσει σε εμβάθυνση και καλύτερη κατανόηση πολύπλοκων φαινομένων που απασχολούν τους ερευνητές.

Γι' αυτό, σε μια προσπάθεια να κατανοηθούν καλύτερα όλα τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν από την ερευνήτρια εξαρχής και προσδιοριστούν όλοι οι στρεσογόνοι παράγοντες στους διευθυντές και υποδιευθυντές των δημοτικών σχολείων, οι συνεντεύξεις της συγκεκριμένης έρευνας κινήθηκαν γύρω από τους εξής θεματικούς άξονες:

- Προσδιορισμός των στρεσογόνων παραγόντων

- Διερεύνηση του εργασιακού άγχους σε σχέση με την διοίκηση
- Διερεύνηση του εργασιακού άγχους σε σχέση με τον χρόνο
- Προσδιορισμός του τρόπου αντιμετώπισης του εργασιακού άγχους

Αναλυτικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα, οι θεματικοί άξονες και οι ερωτήσεις της συνέντευξης ανά άξονα παρουσιάζονται στο πρωτόκολλο της συνέντευξης που παρατίθεται στο παράρτημα Α.

4.6 Διεξαγωγή των συνεντεύξεων

Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν κατά το χρονικό διάστημα τέλη Μαΐου με αρχές Ιουνίου 2020 και συνέπεσαν με την προετοιμασία των διευθυντών για την επαναλειτουργία των σχολικών μονάδων ύστερα από αναστολή τους, εξαιτίας της πανδημίας (2,5 μήνες). Αρχικά διεξήχθη μία πιλοτική συνέντευξη, προκειμένου αφενός, να ελεγχτεί η σαφήνεια και η κατανόηση των ερωτήσεων και αφετέρου, να προσδιοριστεί σε γενικές γραμμές ο χρόνος που απαιτείται για την ολοκλήρωση της συνέντευξης.

Η ερευνητική φάση διήρκησε 8 μέρες και ο χώρος στον οποίο διεξήχθησαν οι συνεντεύξεις ήταν τα γραφεία των διευθυντών. Η πραγματοποίηση των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε υστέρη από οριστικοποίηση με τους συμμετέχοντες της ώρας, της ημέρας και του χώρου που θα διεξάγονταν η ερευνά, προκειμένου να υπάρχει η απαραίτητη άνεση χρόνου, ώστε να διεξαχθεί απρόσκοπτα η συνέντευξη. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων έγινε προσπάθεια από την ερευνήτρια να καλλιεργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης με τους συνεντευξιαζόμενους, προκειμένου να μειωθεί όσο γίνεται το άγχος που βιώνουν οι άνθρωποι κατά την διάρκεια μιας συνέντευξης. Για το λόγο αυτό διευκρινίστηκε ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας καθώς και το ότι οι απαντήσεις δεν αξιολογούνται ως σωστές ή λάθος. Με αυτόν τον τρόπο η ερευνήτρια ενίσχυσε τους συμμετέχοντες να καταθέσουν ελεύθερα και αυθόρμητα τις απόψεις τους.

Οι συνεντεύξεις καταγράφηκαν σε ηλεκτρονικό μέσο καταγραφής (κινητό τηλέφωνο). Η χρονική διάρκεια των συνεντεύξεων κυμάνθηκε από 9 λεπτά έως 36 λεπτά. Τα δεδομένα της κάθε συνέντευξης, αφού μαγνητοφωνήθηκαν στην συνέχεια απομαγνητοφωνήθηκαν από την ερευνήτρια και καταγράφηκαν σε αρχείο Word. Ενδεικτικά, παρατίθενται μια από τις απομαγνητοφωνούμενες συνεντεύξεις, αυτούσια στο παράρτημα Β της εργασίας.

4.7 Ανάλυση δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος, η οποία επικεντρώνεται στον εντοπισμό, την περιγραφή και την ένταξη σε θεματικούς άξονες νοημάτων που ο ερευνητής παρατηρεί ότι επαναλαμβάνονται (Ισαρης & Πουρκός, 2015).

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την συγκεντρώση των δεδομένων είναι οι συνεντεύξεις και ειδικότερα οι ημιδομημένες συνεντεύξεις. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις, έδωσαν την δυνατότητα στην ερευνήτρια να χρησιμοποιήσει και ένα πλήθος διευκρινιστικών ερωτήσεων. Οι διευκρινιστικές ερωτήσεις, προτείνονται και από τους Cohen & Manion (2000), καθώς δίνουν την δυνατότητα στον ερωτώμενο να σκεφτεί με άνεση χρόνο και στην ερευνήτρια να αποκτήσει γνώσεις για τους στρεσογόνους παράγοντες των ατόμων που ασκούν διοίκηση καθώς και τον τρόπο που οι ίδιοι διαχειρίζονται το εργασιακό τους άγχος.

Τα δεδομένα των συνεντεύξεων απομαγνητοφωνήθηκαν και καταγράφηκαν από την ερευνήτρια, ενώ στον κάθε συμμετέχοντα δόθηκε ένας συγκεκριμένος αριθμός - κωδικός, ο οποίος αντιπροσώπευε τη σειρά διεξαγωγής της συνέντευξης. Ο κωδικός δόθηκε, προκειμένου στο αρχείο των συνεντεύξεων να μην περιλαμβάνει τα ονόματα των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Η θεματική ποιοτική ανάλυση ακολουθεί την επαγωγική προσέγγιση και πραγματοποιείται σε τρία επίπεδα: Αναγωγή δεδομένων, Έκθεση δεδομένων και Παρουσίαση και ερμηνεία αποτελεσμάτων.

Η ανάλυση των δεδομένων στην παρούσα έρευνα ξεκίνησε αρχικά από μια προσεκτική ανάγνωση των απομαγνητοφωνήσεων, ώστε να σχηματιστεί μια πρώτη εικόνα σχετικά με το περιεχόμενο και ένας προσανατολισμός στις επιμέρους θεματικές ενότητες, που εκφράζουν ένα συγκεκριμένο νόημα και αποδόθηκαν οι κατάλληλοι κωδικοί. Στη συνέχεια οι κωδικοί ταξινομήθηκαν σε κατάλληλες κατηγορίες, με βάση τους σκοπούς της έρευνας και τους θεματικούς άξονες της συνέντευξης. Η διαδικασία αυτή επαναλήφθηκε αρκετές φορές, αφενός για να διασφαλιστεί ότι τα δεδομένα μελετήθηκαν σωστά και αναδύθηκαν όλοι οι κωδικοί από αυτά και αφετέρου για να αποφευχθεί ο κίνδυνος των επικαλύψεων και φυσικά να επιβεβαιωθεί η ορθή συσχέτιση και σύνδεση των κωδικών στις συγκεκριμένες κατηγορίες και των κατηγοριών στους

θεματικούς τους άξονες. Στο τέλος δημιουργήθηκε ένας συγκεντρωτικός πίνακας από την ανάλυση των δεδομένων των διευθυντών και υποδιευθυντών το οποίο περιέχει τους κωδικούς με τους εννοιολογικούς ορισμούς, σε σχέση, με τις αντίστοιχες κατηγορίες και τους θεματικούς άξονες. Στη συνέχεια έγινε η ανάλυση και η παρουσίαση των θεματικών αξόνων και των κατηγοριών τους με παράλληλη παρουσίαση χαρακτηριστικών αποσπασμάτων των συνεντεύξεων, ώστε να αναδυθούν οι απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης.

Για παράδειγμα, σύμφωνα με την παραπάνω μεθοδολογία, που περιγράφηκε, για να αναλυθεί το ερευνητικό υλικό και να εξαρθούν τα συμπεράσματα, από το τμήμα της 8 συνέντευξης:

«Εεε βασικά για την λειτουργία του σχολείου, το μεγάλο μου πρόβλημα είναι το πρόγραμμα, το ωρολόγιο πρόγραμμα. Αν βγει ωρολόγιο πρόγραμμα ισορροπημένο, γιατί είμαστε το 3 μεγαλύτερο σχολείο του Ν Πέλλας, εεε αν βγει πρόγραμμα ισορροπημένο δεν υπάρχει κανένα απολύτως θέμα, όλα κυλάνε πάρα πολύ καλά και εκεί τρώω πάρα πολλές ώρες και νύχτες. Ένα άλλο πρόβλημα είναι η διαχείριση με τους μαθητές και τους γονείς φυσικά. Εεε και το τρίτο καλές σχέσεις με τους φορείς εκτός σχολείου, Δήμος, Σχολική επιτροπή και τα λοιπά».

Πρόεκυψαν οι εννοιολογικοί ορισμοί – κωδικοί:

- Σύνταξη ωρολόγιο προγράμματος
- Διαχείριση ανθρωπινού δυναμικού
- Καλές σχέσεις με τους φορείς εκτός σχολείου

Ο εννοιολογικός ορισμός «Σύνταξη ωρολόγιο προγράμματος» εντάχθηκε στην κατηγορία «Αίτιες που σχετίζονται με την λειτουργία του σχολείου» και οι υπόλοιποι κωδικοί ενταχθήκαν στην κατηγορία «Αιτίες που σχετίζονται με τον διευθυντή»

Από το τμήμα της ένατης:

«Εεε καπνίζοντας, έξω από το σχολείο, εε κάνοντας μια βόλτα, φωνάζοντας ενίοτε ή εξηγώντας τους συναδέλφους για ποιο λόγο έχω θυμώσει, έχω αγχωθεί, έχω πει ...εε ξερώντας ότι έχω την κατανόηση των συναδέλφων, ξερώντας ότι θα μου προτείνουν λύσεις που δεν τις έχω δει, την ώρα που είμαι θυμωμένη, αγχωμένη κλπ, όποτε κάπως έτσι σβήνει»

Αναδύθηκαν οι εννοιολογικοί ορισμοί -κωδικοί:

- Καταφεύγοντας στην συνήθεια του τσιγάρο
- Απόδραση μέσω βόλτας
- Καταφυγή σε κραυγές
- Επιδίωξη συζήτησης με συναδέλφους

Οι παραπάνω εννοιολογικοί ορισμοί ενταθήκαν στην κατηγορία «Τεχνικές διαχείρισης του εργασιακού άγχους», που ομαδοποιήθηκε στο θεματικό άξονα «Προσδιορισμός του τρόπου αντιμετώπισης του εργασιακού άγχους».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Μέσω της ποιοτικής ανάλυσης δεδομένων των συνεντεύξεων των διευθυντών και υποδιευθυντών, πρόέκυψαν 126 εννοιολογικοί ορισμοί που εντάχθηκαν σε 20 κατηγορίες και ομαδοποιήθηκαν σε 4 θεματικούς άξονες.

Οι θεματικοί άξονες που πρόέκυψαν είναι :

A. Προσδιορισμός των στρεσογόνων παραγόντων

B. Διερεύνηση του εργασιακού άγχους σε σχέση με την διοίκηση

Γ. Διερεύνηση του εργασιακού άγχους σε σχέση με τον χρόνο

Δ. Προσδιορισμός του τρόπου αντιμετώπισης του εργασιακού άγχους

Οι εννοιολογικές κατηγορίες που προέκυψαν είναι:

1. Αιτίες που σχετίζονται με την λειτουργία του σχολείου
2. Αιτίες που σχετίζονται με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς
3. Αιτίες που σχετίζονται με τους μαθητές
4. Αιτίες που σχετίζονται με τον διευθυντή
5. Σημαντικότητα στρεσογόνων πηγών
6. Συσχέτιση του χρόνου με το εργασιακό άγχος
7. Συσχέτιση του εργασιακού άγχους με την συναναστροφή με διοίκηση, εκπαιδευτικούς και γονείς
8. Οι συγκρούσεις στην σχολική κοινότητα
9. Η επίδραση των συγκρούσεων στο εργασιακό άγχος
10. Εξάλειψη πηγών εργασιακού άγχους
11. Η επίδραση της συγκεντρωτικής δομής στο εργασιακό άγχος
12. Η επίδραση της διοίκησης στο εργασιακό άγχος
13. Παράγοντες εμφάνισης εργασιακού άγχους
14. Ο χρόνος ως παράγοντας πίεσης

15. Συσχέτιση χρόνου και αποτελεσματικότητας
16. Συμμέτοχη του εκπαιδευτικού προσωπικού στο διοικητικό έργο
17. Ανάθεση αρμοδιοτήτων
18. Τεχνικές διαχείρισης του εργασιακού άγχους
19. Τρόπος αντιμετώπισης του εργασιακού άγχους
20. Παράγοντες επίδρασης στην αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους

5.1 Προσδιορισμός των στρεσογόνων παραγόντων

Ο πρώτος θεματικός άξονας αφορά τον προσδιορισμό των στρεσογόνων παραγόντων. Ειδικότερα, γίνεται προσπάθεια ανάδειξης των κυριότερων στρεσογόνων πηγών που απορρέουν από την εργασία των διευθυντών, που σχετίζονται με την λειτουργία του σχολείου, με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς αλλά και τους μαθητές. Επιπλέον, διερευνάται η σημαντικότητα των στρεσογόνων πηγών και γίνεται προσπάθεια ανάδειξης, της επίδρασης που έχει η εμπειρία που οι ίδιοι διαθέτουν ως διευθυντές. Τέλος, διερευνάται η συσχέτιση του εργασιακού άγχους και η συναναστροφή τους με διοίκηση, εκπαιδευτικούς και γονείς καθώς και η επίδραση των συγκρούσεων στο εργασιακό άγχος.

Πίνακας 1. Κατηγορίες και εννοιολογικοί ορισμοί του θεματικού άξονα «Προσδιορισμός των στρεσογόνων παραγόντων»

Κατηγορίες	Εννοιολογικοί Ορισμοί	Σύνολο Αναφορών
1. Αιτίες που σχετίζονται με την λειτουργία του σχολείου	Σύνταξη ωρολόγιου προγράμματος	1
	Ανεπαρκής ύπαρξη ενός πλαισίου λειτουργίας	2
	Εξοπλισμός σχολείου	1
	Το άγνωστο	1
	Ύπαρξη αυξημένης γραφειοκρατίας	3

	Το πολύπλοκο της νομοθεσίας	3
	Ασφυκτικά χρονοδιαγράμματα	2
2. Αιτίες που σχετίζονται με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς	Συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς	1
	Επαγγελματισμός εκπαιδευτικών	2
	Υγιείς σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών	6
3. Αιτίες που σχετίζονται με τους μαθητές	Σχέσεις γονέων με τους εκπαιδευτικούς	3
	Σχέσεις γονέων με το σχολείο	4
	Συγκρούσεις γονέων με εκπαιδευτικούς	1
	Ασφάλεια μαθητών	5
	Υγεία μαθητών	3
	Προβλήματα μαθησιακά και συμπεριφοράς	2
4. Αιτίες που σχετίζονται με τον διευθυντή	Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού	5
	Καλές σχέσεις με τους φορείς εκτός σχολείου (δήμο, σχολική επιτροπή)	1
	Χρόνος	4
	Ανταπόκριση στα διδακτικά καθήκοντα	1
	Ανταπόκριση στην θέση ευθύνης	1
	Ανταπόκριση στις προσδοκίες των παιδιών, εκπαιδευτικών και γονέων	1
	Η γνώση του αντικειμένου	2
	Οικονομική διαχείριση	1
	Ύπαρξη φόβου για ενδεχόμενο λάθος	2

	Ύπαρξη φόβου για μη ελεγχόμενη κατάσταση	1
	Ύπαρξη διδακτικού ωραρίου	2
5. Σημαντικότητα στρεσογόνων πηγών	Σημαντική πηγή εργασιακού άγχους η ασφάλεια μαθητών	5
	Σημαντική πηγή εργασιακού άγχους η υγεία των μαθητών	5
	Σημαντική πηγή εργασιακού άγχους οι σχέσεις των εκπαιδευτικών	1
	Σημαντική πηγή εργασιακού άγχους ο χρόνος	2
	Σημαντική πηγή εργασιακού άγχους οι γονείς	1
	Σημαντική πηγή εργασιακού άγχους η απουσία θεσμικού πλαισίου λειτουργίας	2
	Σημαντική πηγή εργασιακού άγχους η σύνταξη του ωρολόγιου προγράμματος	1
	Σημαντική πηγή εργασιακού άγχους η διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού	3
	Σημαντική πηγή εργασιακού άγχους τα ασφυκτικά χρονοδιαγράμματα	1
	Σημαντική πηγή εργασιακού άγχους η αδυναμία ελέγχου μιας κατάστασης	1
	Σημαντική πηγή εργασιακού άγχους το εκπαιδευτικό προσωπικό	2
	Σημαντική πηγή εργασιακού άγχους η διαχείριση των οικονομικών	1
	Σημαντική πηγή εργασιακού άγχους η συντήρηση των κτηριακών υποδομών	1

	Σημαντική πηγή εργασιακού άγχους ο εξοπλισμός	1
	Σημαντική πηγή εργασιακού άγχους η γραφειοκρατία	3
	Σημαντική πηγή εργασιακού άγχους είναι τα αναπάντεχα γεγονότα	1
	Σημαντική πηγή εργασιακού άγχους η ανταπόκριση στις προσδοκίες	1
	Σημαντική πηγή εργασιακού άγχους η ανταπόκριση στην θέση ευθύνης	1
6. Συσχέτιση του χρόνου με το εργασιακό άγχος	Το εργασιακό άγχος αυξάνεται με τα χρόνια υπηρεσίας	1
	Το εργασιακό άγχος μειώνεται λόγω της εμπειρίας	9
	Εξαρτάται από την πηγή του εργασιακού άγχους	3
	Εξαρτάται από την προσωπικότητα του διευθυντή	4
7. Συσχέτιση του εργασιακού άγχους με την συναναστροφή με την διοίκηση, εκπαιδευτικούς και γονείς	Με προκαλεί εργασιακό άγχος	5
	Δεν με προκαλεί εργασιακό άγχος	5
	Εξαρτάται από την προσωπικότητα	6
8. Οι συγκρούσεις στην σχολική κοινότητα	Υπάρχουν συγκρούσεις στο σχολείο	4
	Υπάρχουν διαφορετικές απόψεις	4
	Υπάρχουν συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών	1
	Δεν υπάρχουν συγκρούσεις στο σχολείο μας	2

9. Η επίδραση των συγκρούσεων στο εργασιακό άγχος	Οι συγκρούσεις με αγχώνουν	1
	Οι συγκρούσεις δεν με αγχώνουν	6
	Οι συγκρούσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων με αγχώνουν	1
10. Εξάλειψη πηγών εργασιακού άγχους	Καμία	1
	Μη ύπαρξη ενός θεσμοθετημένου πλαισίου	2
	Ωράριο διδακτικό	1
	Τρόποι αντιμετώπισης σε θέματα ασφάλειας	2
	Κακή επικοινωνία του ανθρώπινου δυναμικού	2
	Προβλήματα που απορρέουν από την Διοίκηση	3
	Χρόνος	1
	Θέματα προσωπικά	1
	Έλεγχος καταστάσεων	1

Το μεγαλύτερο πλήθος εννοιολογικών ορισμών, εμφανίστηκε στην κατηγορία: αιτίες εργασιακού άγχους, όπου όλοι οι διευθυντές και υποδιευθυντές είχαν να παρουσιάσουν πολλές αιτίες, που κατά την αντίληψη τους είναι στρεσογόνες και κατ' επέκταση δυσκολεύουν το έργο τους. Η πλειονότητα των ερωτηθέντων ανέφερε ότι η ανάπτυξη υγιών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι μια στρεσογόνα πηγή στην εργασία τους (6 αναφορές). Ο Διευθυντής 4 θεωρεί ότι : *«Μια πηγή στρεσογόνα θα έλεγα ότι είναι η συνεχής προσπάθεια διατήρησης και ανάπτυξης υγιών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών»*, ενώ ο Διευθυντής 7 αναφέρει ότι: *«Η πηγή που προκαλεί άγχος, είναι οι σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ των συναδέλφων»*. Υπάρχουν βέβαια και οι διευθυντές που αναγνωρίζουν την ανάπτυξη υγιών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών ως στρεσογόνα πηγή, παρόλο που οι ίδιοι δεν αντιμετωπίζουν ανάλογο πρόβλημα, όπως

χαρακτηριστικά είπε η Διευθύντρια 10: «Οι σχέσεις στον σύλλογο διδασκόντων, μπορούν να εξελιχθούν σε στρεσογόνες καταστάσεις. Εγώ είμαι τυχερή δεν έχω τέτοιο θέμα. Με τους συναδέλφους συνεργαζόμαστε άψογα».

Ένας άλλος παράγοντας εργασιακού άγχους είναι η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού (5 αναφορές), όπως τόνισε και ο Διευθυντής 4: «Ότι έχει να κάνει με ανθρώπους είναι δύσκολο να διαχειριστεί και αυτό πολλές φορές δημιουργεί συγκρούσεις και νομίζω τα καθήκοντα του διευθυντή είναι να Αυτές τις συγκρούσεις όσο μπορεί να τις επιλύσει, άρα λοιπόν αυτό είναι μια πηγή άγχους, να μπορεί να διατήρηση την ηρεμία στο σχολείο», ή ο Διευθυντής 3 ότι: «Η πηγή που μπορεί να προκαλέσει στρες στη δουλειά ενός διευθυντή είναι η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και όταν μιλάω για διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, εννοώ την πυραμίδα γονείς, εκπαιδευτικοί, μαθητές».

Υπάρχουν όμως και οι διευθυντές που τονίζουν τις διαπροσωπικές σχέσεις ως πηγή εργασιακού άγχους, δίνοντας όμως έμφαση στη σχέση γονέα με το σχολείο, ο οποίος είναι ένας ακόμη στρεσογόνος παράγοντας (4 αναφορές). Ειδικότερα η Διευθύντρια 2 τονίζει ότι : «Ένας παράγοντας που με αγχώνει, είναι οι σχέσεις γονέων με τους εκπαιδευτικούς, η σχέση γονέα με το σχολείο κατά πόσο εμπιστεύεται το σχολείο ή κατά πόσο θέλει να είναι παρεμβατικός στην εργασία του σχολείου», ενώ η Διευθύντρια 9 δείχνει να ενοχλείται από την παρεμβατικότητα των γονέων, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει: «Με αγχώνει η πίεση από τους γονείς που έχουν εντελώς διαφορετικά κατά νου τα πράγματα, του τι να περιμένω από το σχολείο».

Στην συνέχεια, η ασφάλεια των μαθητών χαρακτηρίστηκε ως πηγή εργασιακού άγχους (5 αναφορές). Συγκεκριμένα, ο Διευθυντής 4 τονίζει ότι: «Η ασφάλεια των μαθητών πέρα από τις δίκες μας υποχρεώσεις και από αυτά που μπορούμε να πάρουμε, μέτρα πρόληψης, πάντα εμπεριέχει μια μεταβλητή τύχης που θα πρέπει ίσως να την έχεις για να μην σου συμβεί κάποιο απρόοπτο με τα παιδιά. Δημιουργείται άγχος... Ούτως ώστε να μην προκύψει κάποιο ατύχημα κατά την διάρκεια της λειτουργίας του σχολείου με τα παιδιά», αλλά και ο Διευθυντής 6 τονίζει ότι: « Πρώτο άγχος δημιουργείτε ότι έχει να κάνει με την ασφάλεια του παιδιού και θεωρώ ότι είναι το πρώτιστο που πρέπει να φροντίσει ένας διευθυντής σχολείου».

Ο χρόνος αναφέρθηκε ως ένας ακόμη στρεσογόνος παράγοντας με 4 αναφορές, όπως χαρακτηριστικά ανέφερε και η Διευθύντρια 10: «Ο χρόνος που δεν είναι μου είναι

αρκετός. Έχω πολλές ώρες μέσα στην τάξη με αποτέλεσμα να είναι πολύ λίγος ο χρόνος που μου επιτρέπει να αφιερωθώ στο κομμάτι του διευθυντή».

Άλλες στρεσογόνες πηγές είναι η υγεία των μαθητών (3 αναφορές), όπως τόνισε ο Διευθυντής 6 : «Πηγή άγχους είναι η υγεία τους και δεν το συνδέω με τα τελευταία της πανδημίας... διαχρονικά», καθώς και το πολύπλοκο της νομοθεσίας, η γραφειοκρατία και η ανεπάρκεια ενός θεσμικού πλαισίου λειτουργίας (3 αναφορές). Συγκεκριμένα, ο Διευθυντής 6 τόνισε ότι: «Πηγή άγχους είναι η εγγενής γραφειοκρατία, που έχουμε ως Ελληνικό σύστημα Εκπαίδευσης, το οποίο δυστυχώς στην εποχή που ζούμε θα έπρεπε να έχουμε κάνει βήματα», ενώ τον Διευθυντή 1 φαίνεται να τον απασχολεί η ανταπόκριση στα διδακτικά του καθήκοντα, όπως χαρακτηριστικά τονίζει : «Τα διδακτικά καθήκοντα, εμένα με προκαλούν λίγο άγχος, γιατί ο χρόνος δεν είναι αρκετός και δεν μπορώ να κάνω το μάθημα όπως θέλω, γιατί πολλές φορές αναγκάζονται να το αφήσω το μάθημα και να ασχοληθώ με τη γραφειοκρατία. Άρα, λοιπόν, ξεκινώντας από τις πηγές του άγχους, η πρώτη πηγή θα έλεγα για μένα είναι εεε αν θα ανταποκριθώ πρώτα στα διδακτικά μου καθήκοντα, έστω και αν οι ώρες είναι περιορισμένες». Ενώ, ο Διευθυντής 3 αναφέρει ότι : «Εμένα μου δημιουργεί αρκετό στρες όταν δεν μπορώ να ελέγξω κάτι με αποτέλεσμα να μην είμαι σίγουρος που θα καταλήξει».

Τόσο η ασφάλεια των μαθητών, όσο και η υγεία τους, εμφανίζονται κυρίαρχα ως προς την σημαντικότητα τους (5 αναφορές), ενώ ακολουθούν η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και η γραφειοκρατία (3 αναφορές). Στην συνέχεια με 2 αναφορές ακολουθούν ως προς την σημαντικότητα της στρεσογόνου πηγής: ο χρόνος, η απουσία θεσμικού πλαισίου και το εκπαιδευτικό προσωπικό. Ο Διευθυντής 6 αναφέρει χαρακτηριστικά ότι : «Αυτό που μου δημιουργεί προσωπικά πρόβλημα όλα αυτά τα χρόνια, ήταν η αδιαφορία των συναδέλφων», ενώ ο Διευθυντής 4 θεωρεί ότι: «Αν υπήρχε ένα θεσμικό πλαίσιο, που να ορίζει σε μεγάλο βαθμό αρμοδιότητες, ευθύνες, δικαιώματα σε όλη την σχολική κοινότητα.... μεταξύ μαθητών, μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, μεταξύ μαθητών και γονέων... θα μπορούσε να εξαλείψει όλες τις πηγές άγχους, οι οποίες προκύπτουν από την διαπροσωπική επικοινωνία».

Στην κατηγορία του παράγοντα χρόνου και στην συσχέτιση του με την αύξηση ή την μείωση του εργασιακού άγχους, η πλειοψηφία απάντησε ότι μειώνεται λόγω εμπειρίας (9 αναφορές), ενώ μόνο ο Διευθυντής 6 θεωρεί ότι αυξάνεται, όπως χαρακτηριστικά ανέφερε: «Αυξάνεται. Στην λογική να μην συμβεί κάτι. Στην ιδέα ότι αν

μου συμβεί κάτι που να αφορά παιδί – διδακτικό προσωπικό μου αυξάνει το στρές μου στην καθημερινότητα μου. Δηλαδή παλιά θα τα αντιμετώπιζα πιο χαλαρά, πιο άνετα. Σήμερα έχω περισσότερο άγχος και όσο πλησιάζει η μέρα της αφυπηρητήσεως μου γίνεται ακόμα πιο έντονο το πρόβλημά».

Όσον αφορά, την συσχέτιση που υπάρχει ανάμεσα στο εργασιακό άγχος και την συναναστροφή με την διοίκηση, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, οι μισοί διευθυντές απάντησαν, ότι δεν τους αγχώνει η συναναστροφή αυτή, ενώ οι άλλοι μισοί ότι τους αγχώνει. Συγκεκριμένα η Διευθύντρια 2 αναφέρει, ότι την προκαλεί μεγάλο άγχος η συναναστροφή με την διοίκηση, καθώς θεωρεί ότι: *«Είναι πολυπαραγοντικό το σχολείο, δηλαδή μπορεί ένα πρόβλημα που έχει δημιουργηθεί μέσα στο σχολείο εεεε γιατί κάποιος συνάδελφος δεν ήταν εντελώς τυπικός με τον νόμο, δεν ήταν ακριβώς στην εφημερίδα του την ώρα που έπρεπε να είναι και έγινε ένα ατύχημα εκείνη την ώρα στην εφημερία και θα εμπλακεί και η διοίκηση και για ποιο λόγο έγινε, πού οφείλεται τι δεν εεε προβλέφθηκε που θα έπρεπε να είχε προβλεφθεί, σε ποιο σημείο δεν υπήρχε, δεν ήταν επαρκής ο έλεγχος ,φυσικά όλα αυτά με αγχώνουν».* Αντίθετα, ο Διευθυντής 6 θεωρεί ότι: *«Αν ένα πράγμα το αγαπάς, το επιλεγείς και αισθάνεσαι ο ίδιος χωρίς ανασφάλειες, δεν έχεις προβλήματα, δεν σου βγάζει άγχος αυτό».* Αξιοσημείωτο, είναι το γεγονός ότι το 60% του δείγματος απάντησε, ότι η εμφάνιση ή όχι του άγχους, έχει να κάνει κυρίως με την προσωπικότητα του κάθε διευθυντή, όπως χαρακτηριστικά ανέφερε και ο Διευθυντής 4: *«Δεν μου προκαλεί άγχος αλλά αυτό έχει να κάνει με την προσωπικότητα».*

Ενώ, όσον αφορά τις συγκρούσεις στο σχολείο τους και την επίδραση τους στην εμφάνιση του εργασιακού άγχους, οι περισσότεροι δηλώσαν ότι υπάρχουν, είτε συγκρούσεις, είτε διαφορετικές απόψεις (8 αναφορές), ενώ μόνο 2 ανέφεραν ότι δεν υπάρχουν καθόλου συγκρούσεις. Η Διευθύντρια 9 ανέφερε χαρακτηριστικά ότι δεν υπάρχουν συγκρούσεις γιατί: *«Κάποια πράγματα σταματούν εν γεννήσεις τους. Δεν αφήνω, όσο πέρνα από το χέρι μου να δημιουργηθεί σύγκρουση...προλαβαίνω τις συγκρούσεις».* Ενώ όσο αφορά, το αν αυτές οι συγκρούσεις τους αγχώνουν, οι περισσότεροι δήλωσαν ότι δεν τους αγχώνουν (6 αναφορές). Ειδικότερα ο Διευθυντής 5 ανέφερε ότι: *«Όχι, γιατί από κάποιες συγκρούσεις βγαίνει η σύνθεση και βελτιωνόμαστε και σαν σχολείο και σαν άνθρωποι».*

5.2 Διερεύνηση του εργασιακού άγχους σε σχέση με την διοίκηση

Ο δεύτερος θεματικός άξονας αφορά την διερεύνηση του εργασιακού άγχους σε σχέση με την διοίκηση. Πιο συγκεκριμένα διερευνάται αφενός, η επίδραση της συγκεντρωτικής δομής στην εμφάνιση του εργασιακού άγχους και αφετέρου, γίνεται προσπάθεια να διερευνηθεί το κατά πόσο η άσκηση της διοίκησης από τους ίδιους, επιδρά στην εμφάνιση του. Τέλος, γίνεται προσπάθεια να αναδειχθούν οι κυριότεροι παράγοντες εμφάνισης του εργασιακού άγχους σε σχέση με την διοίκηση.

Πίνακας 2. Κατηγορίες και εννοιολογικοί ορισμοί του θεματικού άξονα «Διερεύνηση του εργασιακού άγχους σε σχέση με την διοίκηση»

Κατηγορίες	Εννοιολογικοί Ορισμοί	Σύνολο Αναφορών
11. Η επίδραση της συγκεντρωτικής δομής στο εργασιακό άγχος	Συμβάλει στην εμφάνιση του	8
	Δεν συμβάλει στην εμφάνιση του	2
	Έχει να κάνει με την προσωπικότητα του διευθυντή	3
	Έχει να κάνει με την εμπειρία	1
12. Η επίδραση της διοίκησης στο εργασιακό άγχος	Δημιουργεί εργασιακό άγχος	4
	Δεν δημιουργεί εργασιακό άγχος	6
	Εξαρτάται από την προσωπικότητα	6
	Εξαρτάται από την εμπειρία	2
13. Παράγοντες εμφάνισης εργασιακού άγχους	Χαμηλές αποδοχές	2
	Ανεπαρκής εξοπλισμός	3

	Γραφειοκρατικές διαδικασίες	7
	Έλλειψη αυτονομίας	5
	Αυξανόμενες ώρες	4
	Αυξανόμενοι κατάλογοι ευθυνών	6
	Δυσκολίες χρηματοδότησης	6
	Ευθύνη της θέσης	6

Μια κατηγορία αυτού του θεματικού άξονα που παρουσιάζει ενδιαφέρον, είναι η επίδραση της συγκεντρωτικής δομής στην εμφάνιση του εργασιακού άγχους, καθώς οι περισσότεροι διευθυντές (8 αναφορές) θεωρούν ότι η συγκεντρική δομή συμβάλει στην εμφάνιση του. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η αναφορά του Διευθυντή 3: *«Ναι, το πιστεύω αν και τα τελευταία χρόνια μιλάμε αρκετά για την αυτονομία της σχολικής μονάδας, θεωρώ ότι τα δύο αυτά χρόνια που είμαι σε αυτή τη θέση, ότι ακολουθούμε και πρέπει, είμαστε υποχρεωμένοι να ακολουθούμε κατά γράμμα κάποιες συγκεκριμένες οδηγίες και κανονισμούς. Αυτό μειώνει την ευελιξία μιας σχολικής μονάδας ή ενός σχολικού προγράμματος με αποτέλεσμα να δημιουργείται στρες, άγχος τόσο σε σένα τον ίδιο το καθοδηγητή της σχολικής μονάδας, όσο και στους συναδέλφους οι οποίοι θα πρέπει να επιδείξουν ένα συγκεκριμένο έργο»*. Ωστόσο, αξιοσημείωτη είναι η αναφορά κάποιων διευθυντών, οι οποίοι θεωρούν ότι η επίδραση της συγκεντρικής δομής στην εμφάνιση ή μη του εργασιακού άγχους, έχει να κάνει με την προσωπικότητα του κάθε διευθυντή (3 αναφορές), όπως ο Διευθυντής 4 που χαρακτηριστικά αναφέρει ότι: *«Έχει να κάνει περισσότερο με την προσωπικότητα. Ένας διευθυντής που δεν έχει εμπιστοσύνη στον εαυτό του, νομίζω το συγκεντρωτικό σύστημα θα του δημιουργήσει μια ασφάλεια, θα ακολουθούσε ακριβώς τις εντολές, ένας πιο δημιουργικός διευθυντής, με μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό του, θα ήθελε πιστεύω μεγαλύτερη ευελιξία»*, ενώ ο Διευθυντής 8 θεωρεί, ότι η εμπειρία τον βοηθά να μην επιδρά η συγκεντρωτική δομή στην εμφάνιση του εργασιακού άγχους. Πιο συγκεκριμένα ανέφερε ότι: *«Θα μιλήσω πρώτα για την Δευτεροβάθμια. Οι διευθυντές Δευτεροβάθμιας στο σχολείο σε σχέση με τους Πρωτοβάθμιους... οι διευθυντές Δευτεροβάθμιας έχουν αναθέσει όλα τα διοικητικά του*

σχολείου στους συναδέλφους υποδιευθυντές και προσωπικό, στην Πρωτοβάθμια τα έχουμε φορτωμένα όλα. Δόξα το θεό, αν τα βάλεις σε μια σειρά, έχεις δουλειά συνέχεια αλλά ελεγχόμενη. Τώρα δεν με αγχώνει, λόγο της εμπειρίας».

Όσον αφορά, την κατηγορία συσχέτισης της άσκησης διοίκησης με την εμφάνιση του εργασιακού άγχους, οι περισσότεροι (6 αναφορές), θεωρούν ότι δεν τους δημιουργεί εργασιακό άγχος, καθώς είναι επιλογή τους. Χαρακτηριστικά, ο Διευθυντής 4 ανέφερε ότι: *«Όχι, δεν με αγχώνει, ήταν επιλογή μου να γίνω διευθυντής».* Αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός ότι 6 από τους 10 διευθυντές, αναφέρουν την προσωπικότητα τους, ως αιτία εμφάνισης ή μη του εργασιακού άγχους, όπως ο Διευθυντής 3 ο οποίος αναφέρει ότι : *«Δεν με αγχώνει, δεν με αγχώνει σχεδόν καθόλου. Όπως σας είπα με αγχώνουν, με στρεσάρουν, μόνο αυτά που δεν μπορώ να ελέγξω και θα επαναλάβω ότι μου αρέσει... είμαι σε αυτή τη θέση επειδή το επέλεξα και μάλιστα επιδιώκω να αντιμετωπίζω τέτοιες καταστάσεις ως ένα προσωπικό μου στοίχημα»* ή ο Διευθυντής 5, οποίος ανέφερε ότι: *«Είναι μια διαδικασία που πρέπει να την χαιρέσαι, αν είναι να με αγχώνει εμένα θα μεταδώσω άγχος στους συναδέλφους, σε γονείς... άρα θα είναι προβληματικό. Αν με αγχώνει κάτι θα σταματήσω να το ασκώ»*, αντίθετα η Διευθύντρια 2 ανέφερε ότι: *«Ναι με αγχώνει... πολύ! Εεε.... με αγχώνει το να ασκώ διοίκηση γιατί χαρακτηριστικά δεν μου αρέσει να γίνομαι πειστική απέναντι στους ανθρώπους. Προσπαθώ δηλαδή με πάρα πολύ ήπιο τόνο να περνάω τα πράγματα που πρέπει να γίνουν, αυτό που πολλές φορές δεν είναι εφικτό, οπότε εκεί θα πρέπει να υπάρξει μία διαφορετική προσέγγιση πιο απολυταρχική θα έλεγα και αυτό έρχεται σε σύγκρουση με το χαρακτήρα μου, δεν μου αρέσει, αναγκάζομαι μερικές φορές να το κάνω... δηλαδή υπάρχουν προβλήματα που πρέπει να επιλυθούν άμεσα οπότε δεν μπορείς να το επιλύσεις δημοκρατικά δεν φτάνει, δεν επαρκεί ο χρόνος ή μερικές φορές, όσο και να προσπαθείς δεν μπορείς να πείσεις κάποιον , και αυτό πρέπει να γίνει έτσι δεν έχουμε δυνατότητα επιλογής και σε αυτό το σημείο αγχώνομαι».* Ωστόσο, υπάρχουν και κάποιοι διευθυντές, οι οποίοι αποδίδουν την απουσία του άγχους τους, τόσο στην προσωπικότητα τους, όσο και στην εμπειρία τους, όπως ο Διευθυντής 6, ο οποίος ανέφερε ότι: *«Όχι, και το λέω χαριτολογώντας. Όχι γιατί τώρα... πρώτον διότι όταν πήρα την απόφαση να ασχοληθώ, θεώρησα ότι αφού το κάνει κάποιος άλλος γιατί όχι και εγώ. Φρόντισα βέβαια να μελετήσω ίσως λίγο παραπάνω, να μπω μέσα, τι είναι αυτό που πάω να κάνω δηλαδή, να δω από μέσα τι είναι αυτό που πάω να κάνω και από εκεί και μετά το άγχος μου, μου έφυγε σε μεγάλο βαθμό... γιατί αυτό που*

κάνω το αγαπώ και με το πέρασμα των ετών η εμπειρία με έκανε να αισθάνομαι ότι είμαι επαρκής. Οι άλλοι θα κρίνουν αν είμαι καλός.... έχω διατρέξει την διοίκηση στο επίπεδο της εκπαίδευσης μου είναι κάποια πράγματα πιο εύκολα στη διαχείρισή τους».

Όσον αφορά, την κατηγορία με τους παράγοντες που επιδρούν στην εμφάνιση του εργασιακού άγχους, τις περισσότερες αναφορές συγκέντρωσε ο παράγοντας της γραφειοκρατίας (7 αναφορές). Η Διευθύντρια 2 αναφέρει ότι: *«Η γραφειοκρατία με ενοχλεί αρκετά, γιατί μου αποσπά πάρα πολύ χρόνο από την δουλειά μου αυτή καθαυτή που είναι η διοίκηση του σχολείου, το παιδαγωγικό κομμάτι του σχολείου, μερικές φορές είναι τόσα πολλά αυτά που πρέπει να γίνουν σε επίπεδο γραφειοκρατίας που αφήνουμε άλλα κομμάτια πιο σημαντικά για αργότερα και αυτό το αργότερα δεν έρχεται ποτέ, γιατί πάλι ξεκινάει... ξεπηδάει κάτι καινούργιο γραφειοκρατικό»*, και η Διευθύντρια 10 αναφέρει ότι *«Η γραφειοκρατία με αγχώνει... είναι πάρα πολλές, πάρα πολλές είναι και απαιτητικές κάποιες φορές με στενά χρονικά περιθώρια. Αν δηλαδή είχαμε τον χρόνο δεν θα είχαμε αυτό το θέμα»*. Ωστόσο υπάρχουν και οι διευθυντές οι οποίοι θεωρούν ότι δεν αξίζει να αγχώνονται από τις γραφειοκρατικές διαδικασίες, όπως ο Διευθυντής 3 ο οποίος αναφέρει ότι: *«Οι πολλές γραφειοκρατικές διαδικασίες που είναι όντως πολλές δεν μας άρεσαν καθόλου, θεωρώ ότι έχω τον απαραίτητο χρόνο πολλές φορές. Βέβαια και έξω από τη δουλειά. Εδώ θα βάλω ένα ερωτηματικό, διότι δεν ξέρω ακόμη, αν είναι σωστό να μεταφέρεις στο σπίτι σου, διότι κλέβεις χρόνο από την προσωπική σου ζωή. Δεν μου δημιουργούν λοιπόν κανένα στρες, θεωρώ ότι είναι αυτό που λέει και η ίδια η λέξη γραφειοκρατία. Επομένως, δεν αξίζει τον κόπο να αγχωνόμαστε για κάτι τέτοιο»*. Υπάρχουν όμως και οι διευθυντές, οι οποίοι δηλώνουν ενοχλημένοι - θυμωμένοι με την γραφειοκρατία χωρίς ωστόσο να τους προκαλεί κάποιο άγχος η ίδια η γραφειοκρατία, όπως ο Διευθυντής 4, ο οποίος αναφέρει ότι: *«Οι γραφειοκρατικές διαδικασίες, με την εμπειρία μου ως διευθυντής, περισσότερο με προκαλούν μια δυσαρέσκεια, όχι άγχος, ότι θα μπορούσα όλο το χρόνο να το δημιουργήσω σε ποιο δημιουργικές εργασίες και όχι να εξαντλούμαι σε αυτές τις γραφειοκρατικές διαδικασίες»* ή η Διευθύντρια 9 η οποία αναφέρει ότι: *«Δεν με αγχώνει, με θυμώνει»*. Ωστόσο, ένας διευθυντής αναφέρει ότι δεν του προκαλεί άγχος, λόγω της εμπειρίας του ως διευθυντής. Συγκεκριμένα, ο Διευθυντής 8 αναφέρει ότι : *«Συνεχόμενη δουλειά, η αλήθεια είναι, ότι υπάρχει συνεχόμενη δουλειά και συνεχίζεται και στο σπίτι τις απογευματινές ώρες αλλά είναι ελεγχόμενη... Γιατί πάλι, λόγω εμπειρίας καταγράφω το τι έχω να κάνω... όποτε χωρίς άγχος»*.

Οι αυξανόμενοι κατάλογοι ευθυνών μετά την γραφειοκρατία, είναι αυτό που συγκέντρωσε τις περισσότερες αναφορές ως παράγοντας εμφάνισης εργασιακού άγχους (6 αναφορές). Συγκεκριμένα, ο Διευθυντής 1 ανέφερε ότι: «Όσο μεγαλύτερες είναι οι ευθύνες τόσο και πιο πολύ άγχος έχεις να ανταποκριθείς σωστά σε αυτό που πρέπει, κυρίως να μην κάνουμε το λάθος βήμα, είτε αυτό είναι σε επίπεδο εφαρμογής ή νομούς» αλλά και ο Διευθυντής 8 ανέφερε ότι: «Ε αυτό είναι πρόβλημα, το κάθε τι καινούργιο είναι πρόβλημα και μάλιστα τις περισσότερες φορές, κάθε τι καινούργιο που προκύπτει δεν έχουμε ενημέρωση», ενώ ο Διευθυντής 6 τόνισε, ότι οι αυξανόμενοι κατάλογοι σε συνδυασμό με την γραφειοκρατία και την έλλειψη αυτονομίας είναι αυτά που συμβάλουν στην εμφάνιση του εργασιακού άγχους. Συγκεκριμένα, ανέφερε ότι: «Αυτό που μου προκαλεί άγχος είναι οι γραφειοκρατικές διαδικασίες και η διαρκώς αυξανόμενη πίεση... πάρτε κι άλλες ευθύνες, πάρτε κι άλλες, κι άλλες τις οποίες όμως δεν μας αφήνουν να τις ασκήσουμε. Μας τις δίνουν μεν, μας πνίγει το σύστημα δε». Ωστόσο, υπάρχουν και οι διευθυντές, τους οποίους δεν τους αγχώνουν οι αυξανόμενοι κατάλογοι ευθυνών, είτε λόγο σωστής ιεράρχησης, είτε λόγο επιλογής, όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν ο Διευθυντής 3: «Οι αυξανόμενοι κατάλογοι ευθυνών νομίζω ότι θα στρεσάρουν οποιονδήποτε άνθρωπο, όμως πρέπει να ιεραρχήσεις αυτά που έχεις μπροστά σου, τις ευθύνες που έχεις», και η Διευθύντρια 10: «Κοίταξε όταν αναλαμβάνεις την θέση του διευθυντή ξέρεις ότι τα πεδία είναι πολλά. Οπότε ανάλογα προετοιμάζεσαι. Πολλά αντικείμενα ενός διευθυντή, συνεχίζεις και το πεδίο του διδακτικού προσωπικού, είναι και το πεδίο των γονιών και το πεδίο των μαθητών. Είναι πολλά. Αλλά είσαι προετοιμασμένος, το ξέρεις, όταν ξεκινάς την διαδικασία και μπαίνοντας στην διαδικασία της κρίσης».

Άλλος παράγοντας που αναφέρθηκε είναι οι δυσκολίες χρηματοδότησης, οπότε τα αποτελέσματα εδώ είναι αξιοσημείωτα, καθώς οι Διευθυντές των οποίων τα οικονομικά διαχειρίζεται ο Δήμος, φάνηκαν να μην έχουν προβλήματα χρηματοδότησης, σε αντίθεση με τους διευθυντές των οποίων τα οικονομικά, τα διαχειρίζονται οι ίδιοι. Πιο συγκεκριμένα, η Διευθύντρια 10 ανέφερε ότι: «Εμάς τα οικονομικά τα διαχειρίζεται ο Δήμος και να πω την αλήθεια δεν έχουμε θέμα. Ότι χρειαζόμαστε δεν έχουμε τέτοια θέματα. Νομίζω άλλο είναι το καθεστώς στα σχολεία των Γιαννιτσών. Της Έδεσσας είναι διαφορετικά, την διαχείριση την οικονομική την έχει ο Δήμος και πάμε καλά. Είμαστε καλά», ενώ η Διευθύντρια 2 αναφέρει ότι: «Ναι νομίζω πριν από αρκετά χρόνια τα σχολεία είχανε... και ήταν και πιο ανεξάρτητα, δηλαδή έπαιρναν αρκετά χρήματα και τα

διαχειριζόταν μόνα τους, αυτό πιστεύω βοηθούσε πάρα πολύ γιατί ο κάθε διευθυντής μπορούσε να δει τις πραγματικές ανάγκες του σχολείου και να τις οργανώσει, σίγουρα ο πολιτισμός μιας χώρας φαίνεται από την υγεία και από την παιδεία, τα κονδύλια που αφιερώνονται στην Παιδεία μας είναι αρκετά χαμηλά, οπότε αυτό λειτουργεί ανασταλτικά, μακάρι δηλαδή να ήταν υψηλότερα τα κονδύλια που αφιερώνονται στην παιδεία και στα σχολεία μας».

Όσον αφορά, την θέση ευθύνης 6 στους 10 αναφέρθηκαν σε αυτή, ως ένα παράγοντα εμφάνισης εργασιακού άγχους. Όπως χαρακτηρίστηκα ανέφεραν ο Διευθυντής 1: «Νομίζω είναι η κυριότερη πηγή άγχους η θέση ευθύνης, γιατί από την στιγμή, επαναλαμβάνω ήταν δίκη μου επιλογή, και από την στιγμή που το ζήτησα θέλω να ανταποκριθώ σε αυτό το οποίο έχω αναλάβει και είναι πολλά... οι τομείς στους οποίους πρέπει να ανταποκριθείς, πολυδιάστατη είναι η θέση και έχει και αυξημένη ένταση άγχος και ευθύνη θα λέγαμε, οι ευθύνες βέβαια είναι όλες ίδιες, είναι ίδια η ένταση της ευθύνης, από κει και ύστερα πρέπει να ανταποκριθείς από τα πιο σημαντικά μέχρι και τα πιο ασήμαντα τα οποία συμβαίνουν» και η Διευθύντρια 3: «Ναι, πάρα πολύ γιατί αισθάνομαι ότι εξαρτώνται από τις δικές του αποφάσεις από τους δικούς μου χειρισμούς πάρα πολλοί άνθρωποι... το πώς θα οργανωθεί το σχολείο και θα λειτουργήσει, εξαρτάται το περιβάλλον που θα δημιουργηθεί μέσα στο σχολείο και αυτό θα έχει αντίκτυπο στα παιδιά, στους εκπαιδευτικούς, στους γονείς και ακόμη και στο ευρύτερο περιβάλλον... τώρα που προσπαθούν τα σχολεία μας να είναι πιο ανοιχτά στην κοινωνία ακόμη και εκεί θα έχει αντίκτυπο». Ενώ, υπήρχαν και κάποιοι διευθυντές, οι οποίοι ανέφεραν ότι δεν τους δημιουργεί εργασιακό άγχος, λόγο του ότι είναι επιλογή τους ή λόγο της εμπειρίας και της προσωπικότητας τους, όπως ο Διευθυντής 4, ο οποίος ανέφερε ότι: «Όχι, γιατί την έχω αναλάβει προθύμως και οικειοθελώς» ή ο Διευθυντής 8 ο οποίος ανέφερε ότι «Εκεί είναι λίγο ζόρι. Βασικά με τρομάζει λίγο το απρόοπτο, το ξαφνικό αλλά εντάξει πάλι λόγο εμπειρίας και καλών σχέσεων το φέρνω βόλτα».

Άλλος παράγοντας εμφάνισης εργασιακού άγχους σε σχέση με την διοίκηση με 5 αναφορές, είναι η έλλειψη της αυτονομίας των σχολικών μονάδων. Ωστόσο, κάποιοι διευθυντές αναφέρθηκαν στην έλλειψη αυτονομίας από οικονομικής πλευράς, όπως ο Διευθυντής 1, ο οποίος ανέφερε: «Η έλλειψη αυτονομίας τόσο σε οικονομικό επίπεδο αλλά και σε υλικά έλλειψη» και ο Διευθυντής 3, ο οποίος ανέφερε ότι: «Η έλλειψη αυτονομίας εε μου δημιουργεί ένα στρες, θα το συνδέσω με αυτό που σας ανέφερα προηγουμένως σε

σχέση παραδείγματος χάρη με τον εξοπλισμό, παλαιότερα τα σχολεία διαχειρίζονταν τα ίδια τα κονδύλια του υπουργείου ή των δήμων, θεωρώ ότι αν υπήρχε η απόλυτη τουλάχιστον οικονομική αυτονομία των σχολικών μονάδων, οι λύσεις των προβλημάτων που προέκυπταν και που προκύπτουν κάθε φορά θα ήταν πιο άμεσες, αν το ίδιο το σχολείο διαχειρίζονταν κάποια συγκεκριμένα κονδύλια. Αλλά και η αυτονομία όσον αφορά στην κατάρτιση σχολικών προγραμμάτων ή προγραμμάτων σπουδών... στην αυτονομία δηλαδή των δασκάλων στο διδακτικό τους έργο». Ενώ, ο Διευθυντής 5 θεωρεί την έλλειψη αυτονομίας παράγοντα εμφάνισης άγχους αλλά μόνο σε επίπεδο διοίκησης και εκπαιδευτικών δράσεων και όχι σε οικονομικό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα ανέφερε: «Η έλλειψη αυτονομίας είναι λίγο αγχωτική. Η αυτονομία να υπάρχει, σε ένα επίπεδο διοίκησης, τοπικής σχολικής μονάδας, εκπαιδευτικών δράσεων και τα λοιπά αλλά να μην υπάρχει σε επίπεδο οικονομικό. Δηλαδή, η σχολική μονάδα να είναι αυτόνομη οικονομικά... εκεί πρέπει να υπάρχει άμεση εξάρτηση, να μην υπάρχει αυτονομία. Χρηματοδότηση σταθερή από το κράτος». Ωστόσο, υπάρχουν και οι διευθυντές που θεωρούν ότι η αυτονομία μιας σχολικής μονάδας, ίσως συμβάλει στην εμφάνιση του άγχους, παρά η έλλειψη της. Πιο συγκεκριμένα, η Διευθύντρια 10 ανέφερε: «Εγώ πιστεύω αν είχαμε περισσότερη αυτονομία θα είχαμε και περισσότερο άγχος που θα απόρρεε από τις ευθύνες της αυτονομίας. Εγώ τουλάχιστον έτσι θα το έβλεπα». Τέλος, υπάρχουν και κάποιοι διευθυντές οι οποίοι δηλώνουν δυσαρεστημένοι με την έλλειψη της, χωρίς ωστόσο να τους προκαλεί άγχος, όπως ο Διευθυντής 4, ο οποίος ανέφερε ότι: «Δεν με αγχώνει η έλλειψη αυτονομίας, με δυσαρεστεί γιατί μου κόβει χρόνο από άλλες δημιουργικές ασχολίες, ενώ αντίθετα, ο Διευθυντής 8 φαίνεται να το αποδέχεται, καθώς δηλώνει ότι: «Όχι, δεν με αγχώνει. Δυστυχώς είναι συγκεντρωτικό το κράτος, θα είμαστε συγκεντρωτικοί και εμείς, πρέπει να ακολουθήσουμε».

Όσον αφορά τις αυξανόμενες ώρες φάνηκε ότι δεν αγχώνουν ιδιαίτερα τους διευθυντές, όπως ο Διευθυντής 3, ο οποίος ανέφερε ότι: «οι αυξανόμενες ώρες δεν με αγχώνουν επειδή το βλέπω στο σύνολο ενός οκτώωρου, θεωρώ ότι δεν αποτελεί στρεσογόνο παράγοντα, τουλάχιστον για μένα προσωπικά, θεωρώ ότι καταφέρνω να διαχειριστώ όλες τις εργασίες του σχολείου, τουλάχιστον χρονικά σε ένα οκτώωρο. Είτε αυτό αναλώνεται εντός του σχολείου, είτε έχει και προέκταση έξω από το σχολείο». Ενώ, αντίθετα κάποιους τους αγχώνει (4 αναφορές), καθώς χρειάζεται να αφιερώσουν περισσότερο προσωπικό χρόνο. Χαρακτηριστικά η Διευθύντρια 2 ανέφερε: «Αυτό με

αγχώνει πολύ γιατί μου τρώει πάρα πολύ χρόνο από την οικογένειά μου, δεν με αγχώνει γιατί τις αφιερώνω στη δουλειά μου, μου αρέσει να ασχολούμαι με τη δουλειά μου, μου αρέσει να αφιερώνω χρόνο, απλώς έρχομαι σε μία σύγκρουση εσωτερική, γιατί κλέβω χρόνο από τα παιδιά μου».

Ένας άλλος παράγοντας εμφάνισης εργασιακού άγχους, είναι ο ανεπαρκής εξοπλισμός με 3 αναφορές μόνο, καθώς οι διευθυντές καλύπτουν τις όποιες ελλείψεις με την βοήθεια του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων και του Δήμου. Πιο συγκεκριμένα, ο Διευθυντής 8 ανέφερε ότι *«Από την μεριά του κράτους με αγχώνει, και από την μεριά αυτή. Αύτη την στιγμή το σχολείο είναι πλήρως εξοπλισμένο, έχει τα πάντα... Ο σύλλογος γονέων με βοήθησε, τους έχω δίπλα μου»*, ενώ η Διευθύντρια 2 ανέφερε ότι: *« Αυτό και με στεναχωρεί, δεν με αγχώνει, με την έννοια να είναι αυτό που θα με στρεσάρει πάρα πολύ, με στεναχωρεί και προσπαθώ να κάνω ότι περισσότερο μπορώ για το σχολείο σε συνεργασία με το δήμο που έχει αναλάβει την ευθύνη των σχολείων όσο μπορώ να εξοπλίσω το σχολείο».*

Τέλος, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός, ότι 8 από τους 10 διευθυντές θεωρούν ότι οι χαμηλές αποδοχές δεν αποτελεί παράγοντα εργασιακού άγχους, ενώ μονό 2 διευθυντές θεωρούν ότι συμβάλει στην εμφάνιση του άγχους τους.

5.3 Διερεύνηση του εργασιακού άγχους σε σχέση με τον χρόνο

Στο τρίτο θεματικό άξονα, γίνεται προσπάθεια να διερευνηθεί η επίδραση του χρόνου στο εργασιακό άγχος. Ειδικότερα, γίνεται προσπάθεια να διερευνηθεί ο χρόνος ως παράγοντας πίεσης και να προσδιοριστεί η συσχέτιση του σε σχέση με την αποτελεσματικότητα των διευθυντών. Επίσης, γίνεται προσπάθεια να διερευνηθεί, το κατά πόσο το υπόλοιπο εκπαιδευτικό συμμετέχει στο διοικητικό έργο και αν οι ίδιοι οι διευθυντές τους αναθέτουν αρμοδιότητες.

Πίνακας 3. Κατηγορίες και εννοιολογικοί ορισμοί του θεματικού άξονα «Διερεύνηση του εργασιακού άγχους σε σχέση με τον χρόνο».

Κατηγορίες	Εννοιολογικοί Ορισμοί	Σύνολο Αναφορών
14. Ο χρόνος ως παράγοντας πίεσης	Όχι	3
	Ναι	6
	Κάποιες φορές	1
15. Συσχέτιση χρόνου και αποτελεσματικότητας	Είναι επαρκείς με προγραμματισμό	5
	Είναι επαρκείς διαθέτοντας περισσότερο χρόνο	2
	Είναι επαρκής με την βοήθεια της τεχνολογίας	1
	Δεν είναι επαρκείς	2
16. Συμμέτοχη του εκπαιδευτικού προσωπικού στο διοικητικό έργο	Ναι	8
	Όχι	1
	Μονό υποδιευθυντής	1
17. Ανάθεση αρμοδιοτήτων	Αναθέτω αρμοδιότητες	9
	Προτιμώ να τα κάνω όλα μόνος /νη μου	1

Στην κατηγορία αυτή του θεματικού άξονα, μελετάται η επίδραση του χρόνου, τόσο στην εμφάνιση του εργασιακού άγχους, όσο και στη συσχέτιση του με την αποτελεσματικότητα τους. Οι περισσότεροι διευθυντές δηλώσαν, ότι ο χρόνος είναι παράγοντας πίεσης (6 αναφορές), ωστόσο, θεωρούν ότι είναι επαρκείς για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά, με σωστό προγραμματισμό και διαθέτοντας περισσότερο χρόνο. Συγκεκριμένα, ο Διευθυντής 8 ανέφερε ότι: «Ο χρόνος είναι πάντα παράγοντας πίεσης... είναι όντως με το χρόνο λίγο πρόβλημα αλλά πάλι, λόγω του ότι υπάρχει προγραμματισμός πολλά μπορούν να γίνουν... μου είναι επαρκής για να

λειτουργήσω αποτελεσματικά.... μαζί με το απόγευμα». Ωστόσο, υπάρχουν και κάποιοι διευθυντές, οι οποίοι θεωρούν ότι δεν είναι επαρκής, όπως η Διευθύντρια 10, η οποία ανέφερε ότι: «Ναι, αφού αυτή είναι η βασική μου πηγή η στρεσογόνα, όχι, σίγουρα ήθελα περισσότερο χρόνο, γιατί θα μπορούσα να οργανώσω καλύτερα και άλλα πράγματα».

Όσον αφορά, την κατηγορία της συμμετοχής του εκπαιδευτικού προσωπικού στο διοικητικό έργο, οι περισσότεροι διευθυντές ανέφεραν ότι και συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί στο διοικητικό έργο, αλλά και τους αναθέτουν αρμοδιότητες (9 αναφορές). Σε αντίθεση με τον Διευθυντή 6, ο οποίος ανέφερε, ότι αναθέτει αρμοδιότητες μόνο στον υποδιευθυντή: «Όχι γιατί θεωρώ, ότι είναι τόσο επιβαρυνμένοι, αν θέλουν να είναι σωστοί στα καθήκοντα τους και το πρωί και το βραδύ, που εκτός από τον υποδιευθυντή, ο οποίος κατέχει θέση ευθύνης, σε κανέναν άλλο από τους εκπαιδευτικούς δεν τους αναθέτω προσωπικά διοικητικό έργο». Ωστόσο, υπήρχε και ένας διευθυντής, ο οποίος ανέφερε, ότι προτιμάει να τα κάνει όλα μόνος του. Συγκεκριμένα, η Διευθύντρια 2 ανέφερε ότι: «Όχι δεν προτιμώ να τα κάνω όλα μόνη μου, απλώς είναι αρκετά πεισμένοι και εκείνοι με τα καθήκοντα τους τα εκπαιδευτικά και επειδή είναι αρκετές οι γραφειοκρατικές εργασίες θα πρέπει να έχεις πραγματικά έναν άνθρωπο δίπλα για να του δείχνεις κάθε φορά αυτό που πρέπει να γίνει και αυτό δεν είναι εφικτό, οπότε προκειμένου να το κάνεις γρήγορα, ειδικά αν έχεις κάποια προθεσμία που πρέπει να προλάβεις λες να το κάνω εγώ μόνη μου να το τελειώσω γρήγορα μήπως τυχόν γίνει και κάποιο λάθος και θα πρέπει μετά να ξαναγίνει.... γιατί εγώ θα βάλω την υπογραφή μου σε κάτι, οπότε αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην μπορείς να... εγώ τουλάχιστον δεν το καταφέρνω, μακάρι να μπορούσα να το καταφέρω, ίσως αυτό να είναι ένα μειονέκτημα δικό μου να μην.... να γίνομαι αρκετά συγκεντρωτική».

5.4 Προσδιορισμός του τρόπου αντιμετώπισης του εργασιακού άγχους

Στο τέταρτο και τελευταίο θεματικό άξονα της ποιοτικής ανάλυσης στη συγκεκριμένη έρευνα, προσδιορίζονται οι τρόποι αντιμετώπισης του εργασιακού άγχους στο έργο των διευθυντών και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων. Έτσι λοιπόν διερευνούνται οι τεχνικές διαχείρισης του εργασιακού άγχους, οι τρόποι αντιμετώπισης του, καθώς και οι παράγοντες που επιδρούν στην αντιμετώπιση του εργασιακού τους άγχους.

Πίνακας 4. Κατηγορίες και εννοιολογικοί ορισμοί του θεματικού άξονα «Προσδιορισμός του τρόπου αντιμετώπισης του εργασιακού άγχους».

Κατηγορίες	Εννοιολογικοί Ορισμοί	Σύνολο Αναφορών
18. Τεχνικές διαχείρισης του εργασιακού άγχους	Επιδίωξη διοργάνωσης εκδρομής	1
	Επιδίωξη παραμονής στο σπίτι με την οικογένεια	2
	Ακρόαση μουσικής	1
	Επιδίωξη συνάντησης με φίλους	1
	Απόδραση μέσω βόλτας	2
	Βαθιές αναπνοές	1
	Προσπάθεια για εκλογίκευση καταστάσεων	2
	Εργασιοθεραπεία	1
	Μαθαίνω να ζω με αυτό	1
	Ιεραρχώντας το εργασιακό μου άγχος	1
	Προγραμματίζοντας	2
	Επιδίωξη συζήτησης με την οικογένεια μου	2
	Καταφεύγοντας στην συνήθεια του τσιγάρου	1
	Καταφυγή σε κραυγές	1
	Επιδίωξη συζήτησης με συναδέλφους	2
Επιδίωξη ενασχόλησης με τα παιδιά μου	1	

	Επιδίωξη γνώσης και ενημέρωσης	3
	Ενασχόληση με κάτι που αγαπώ	1
	Κάνοντας γυμναστική	1
	Διαβάζοντας ένα βιβλίο	1
19. Τρόπος αντιμετώπισης του εργασιακού άγχους	Αναζητώντας βοήθεια	3
	Αντιμετωπίζοντας το μονός /νη μου	5
	Συνδυάζοντας τα	2
20. Παράγοντες επίδρασης στην αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους	Εξαρτάται από την Προσωπικότητα	6
	Εξαρτάται από την πηγή και την ένταση του	2

Στην κατηγορία του άξονα αυτού που διερευνά τις τεχνικές διαχείρισης του εργασιακού άγχους, παρατηρούμε πλήθος από τεχνικές, τις οποίες χρησιμοποιούν οι διευθυντές προκειμένου να διαχειριστούν το εργασιακό τους άγχος. Οι περισσότερες αναφορές υπήρχαν στην εννοιολογική κατηγορία επιδίωξη γνώσης (3 αναφορές). Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η αναφορά του Διευθυντή 4, ο οποίος ανέφερε ότι: *«Νομίζω ότι η γνώση και η συνεχή ενημέρωση εξαλείφουν σε μεγάλο βαθμό το άγχος»*. Ενώ, κάποιοι άλλοι διευθυντές ανέφεραν, ότι με τον σωστό προγραμματισμό καταφέρνουν να διαχειριστούν το εργασιακό τους άγχος, όπως ο Διευθυντής 8, ο οποίος ανέφερε ότι: *«Καταγράφω τι έχω να κάνω, προγραμματίζω... είναι μεγάλη υπόθεση»*. Κάποιοι άλλοι ανέφεραν, ότι τους βοηθά να συζητούν, είτε με φίλους, είτε με την οικογένεια τους, όπως ο Διευθυντής 7, ο οποίος ανέφερε: *« Σπίτι μου, συζητώντας με την γυναικά μου»*, ενώ κάποιοι προσπαθώντας να εκλογικεύσουν την κατάσταση, όπως ο Διευθυντής 1 που ανέφερε ότι: *«Προσπαθώ να αντιμετωπίσω κάθε πρόβλημα μετά τις βαθιές αναπνοές, με καλύτερη σκέψη και πιο ώριμη σκέψη»*. Ενώ άλλοι διευθυντές

θεωρούν, ότι η ενασχόληση με κάτι που αγαπούν, τους βοηθά να διαχειριστούν το εργασιακό τους άγχος, όπως η εκδρομή, η βόλτα, η παραμονή στο σπίτι με την οικογένεια, η ακρόαση μουσικής, η συνήθεια του τσιγάρου, η ενασχόληση με τα παιδιά, η γυμναστική ή ακόμη και διαβάζοντας ένα βιβλίο. Ωστόσο, είναι και κάποιοι που επιλεγούν την εργασιοθεραπεία όπως ο Διευθυντής 6: *«Εργασιοθεραπεία, το άγχος ξεπερνιέται με περισσότερη δουλειά»*. Ενώ κάποιοι επιλεγούν την ιεράρχηση του άγχους, όπως η Διευθύντρια 2: *«Αυτό που παλεύω τώρα τελευταία είναι να... Έεε πώς να το εκφράσω, πώς να το πω, να τα βάλω σε ένα επίπεδο, δηλαδή τι αξίζει να με αγχώσει πολύ, και τι να μην πρέπει να γίνει, αλλά και αν δεν γίνει 100% και αν δεν έχει 100% επιτυχία δεν θα είναι τόσο τραγικό, οπότε δεν αξίζει να αγχώνομαι τόσο πολύ... να κάνω μία ιεράρχηση στο άγχος μου»*.

Ενώ, όσον αφορά την κατηγορία, για τον τρόπο αντιμετώπισης του εργασιακού άγχους, οι περισσότεροι ανέφεραν ότι επιλεγούν να το αντιμετωπίσουν μόνοι τους (7 αναφορές), ενώ μόνο 3 ανέφεραν, ότι επιλεγούν να αναζητήσουν βοήθεια από τρίτους, είτε συναδέλφους, είτε ειδικούς. Αξιοσημείωτο δε, είναι το γεγονός ότι οι περισσότεροι ανέφεραν την προσωπικότητά τους, ως παράγοντα που επιδρά στην αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους τους (6 αναφορές). Πιο συγκεκριμένα, ο Διευθυντής 6 ανέφερε ότι: *«Αυτό έχει να κάνει με τον χαρακτήρα του καθένα.... στα δύσκολα είμαι εσωστρεφείς... δηλαδή δεν θέλω να επιβαρύνω τους γύρω μου, το παίρνω όλο πάνω μου και προσπαθώ να μην τους επιβαρύνω με τα προβλήματα, είτε από την εργασία μου, είτε τα προσωπικά μου»*.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

6.1 Συζήτηση αποτελεσμάτων

Στην παρούσα εργασία έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί η συμβολή της αυτογνωσίας και της συνεκτικότητας στη διαχείριση των στρεσογόνων παραγόντων που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές. Για το λόγο αυτό, διερευνήθηκαν οι απόψεις δέκα εκπαιδευτικών που κατέχουν θέση διοικητική στην εκπαίδευση, ειδικότερα 8 διευθυντών και 2 υποδιευθυντών δημοτικών σχολείων της Περιφερειακής Ενότητας Πέλλας. Στόχος ήταν να απαντηθούν, με την βοήθεια ημιδομημένης συνέντευξης, βασικά ερωτήματα προκειμένου να προσδιοριστούν οι κυριότερες στρεσογόνες πηγές που απορρέουν από την εργασία των διευθυντών, να διερευνηθεί το εργασιακό άγχος τόσο σε σχέση με την διοίκηση, όσο και με τον χρόνο, καθώς και να προσδιοριστούν οι τρόποι αντιμετώπισης που χρησιμοποιούν οι διευθυντές για να ανταπεξέλθουν στο εργασιακό τους άγχος.

Κατά την ποιοτική ανάλυση των συνεντεύξεων των διευθυντών και υποδιευθυντών των δημοτικών σχολείων, φάνηκε ότι ανάλογα με το είδος των αίτιων πρόκλησης του εργασιακού άγχους, οι στρεσογόνοι παράγοντες συναντώνται τόσο σε ενδογενές, όσο και εξωγενές επίπεδο, καθώς σχετίζονται με την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, αλλά και με το εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιείται ο ίδιος, επιβεβαιώνοντας παρόμοια ευρήματα της έρευνας των McCarthy και Lambert (2006). Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν αιτίες που οφείλονται καθαρά σε εξωτερικούς παράγοντες, όπως οι αιτίες που σχετίζονται με την λειτουργία του σχολείου. Υπάρχουν όμως, και αιτίες που οφείλονται σε ενδογενείς επίπεδο, όπως οι αιτίες που σχετίζονται με την προσωπικότητα του κάθε διευθυντή να μπορεί να ανταπεξέρχεται στα διαφορά προβλήματα που συναντά.

Ειδικότερα, στα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας εμφανίζεται ως κυριότερος στρεσογόνος παράγοντας στους διευθυντές και υποδιευθυντές σχολικών μονάδων, οι υγιείς σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και στη συνέχεια ακολουθεί η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και η ασφάλεια των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε ότι οι συμμετέχοντες δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην επίδραση του θετικού κλίματος, καθώς θεωρούν ότι η έλλειψη επικοινωνίας ανάμεσα στο σχολείο και στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων είναι δυνατόν να δημιουργήσουν εργασιακό άγχος στους διευθυντές και υποδιευθυντές. Παρόμοια αποτελέσματα συναντάμε τόσο σε διεθνές έρευνες της Maeroff,

(2010) και των Darmody & Smith (2010), όσο και σε έρευνες στον ελλαδικό χώρο, στην έρευνα των Γεωργογιάννη, Γκόβαρη και Γιάννακα (2013). Επίσης, η ασφάλεια των παιδιών μέσα στο σχολικό περιβάλλον αναδύθηκε από τους συμμετέχοντες, ως ένας σημαντικός στρεσογόνος παράγοντας, επιβεβαιώνοντας και τα αντίστοιχα ευρήματα της έρευνας των Maring & Koblinsky (2013).

Ο χρόνος καθώς και οι σχέσεις των γονέων με τους εκπαιδευτικούς αλλά και με το ίδιο το σχολείο αναδύθηκαν ως στρεσογόνοι παράγοντες επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα της έρευνας του Boyland (2011). Σύμφωνα με τον τελευταίο, η έλλειψη χρόνου σε συνδυασμό με την αυξημένη γραφειοκρατία δυσκολεύουν τους διευθυντές να αναπτύξουν και να διατηρήσουν υγιείς σχέσεις στο σχολικό περιβάλλον. Επίσης, αντίστοιχα ευρήματα συναντάμε και στην έρευνα των Τσιάκκιρου & Πασιαρδή (2002), σύμφωνα με την οποία η εμπλοκή των γονέων σε εκπαιδευτικά ζητήματα αναφέρεται ως ένας ακόμη παράγοντας εργασιακού άγχους.

Επιπλέον, ως άλλες αιτίες εμφάνισης του εργασιακού άγχους, αναφέρθηκαν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, η ύπαρξη αυξημένης γραφειοκρατίας και τα ασφυκτικά χρονοδιαγράμματα, λόγω του ότι στις μέρες μας, οι διευθυντές έχουν αυξημένες αρμοδιότητες και καθήκοντα. Μάλιστα, ορισμένοι από αυτούς θεωρούν ότι δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για να μπορέσουν να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στα καθήκοντα τους κάτω από ασφυκτικά χρονοδιαγράμματα, με αποτέλεσμα να βιώνουν εργασιακό άγχος σε μεγάλο βαθμό. Παρόμοια είναι και τα ευρήματα των Bedu και Addo (2013), σύμφωνα με τους οποίους η υποχρέωση των διευθυντών να ακολουθούν ασφυκτικά χρονοδιαγράμματα οδηγεί σε αύξηση του εργασιακού τους άγχους. Ενώ, όσο αφορά την γραφειοκρατία ως παράγοντα εμφάνισης άγχους, η συγκεκριμένη έρευνα επιβεβαιώνει τα ευρήματα παλιότερων ερευνών τόσο σε διεθνή επίπεδο (Boyland, 2011), όσο και στο Ελλαδικό χώρο (Τσιάκκιρου & Πασιαρδή, 2002).

Επιπλέον, οι οικονομικές δυσχέρειες, η έλλειψη χρηματοδότησης και ο ανεπαρκής εξοπλισμός φάνηκε, ότι αναγνωρίζονται από τους συμμετέχοντες της έρευνας ως αιτίες εμφάνισης του εργασιακού άγχους, επιβεβαιώνοντας τις έρευνες των Van der Merwe & Parsotam (2011), Anyanwu, Ezenwaji, Okenjom & Enyi, (2015) και Whan & Ross, (1996). Ωστόσο, φάνηκε σε αντίθεση με τις παραπάνω έρευνες, τα προβλήματα αυτά είναι διαχειρίσιμα και δεν αγχώνουν τους συμμετέχοντες παρά μόνο τους στεναχωρούν, καθώς μπορούν και καλύπτουν τις οποίες εκκρεμότητες με δωρεές και χρηματοδότηση από τον

σύλλογο γονέων και κηδεμόνων αλλά και την σχολική επιτροπή. Επομένως, σε αντίθεση με τις παραπάνω έρευνες, οι ίδιοι δεν διαθέτουν κακοσυντηρημένα κτήρια, απεναντίας δηλώνουν ότι είναι κατάλληλα εξοπλισμένα και δεν έχουν ελλείψεις ούτε σε εξοπλισμό αλλά ούτε και σε σχολικά ειδή. Το παραπάνω συμπέρασμα έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα του Nhundu (1999).

Επίσης, πολύ σημαντικά είναι τα αποτελέσματα της έρευνας, όσο αφορά την υγεία των μαθητών, καθώς στην συγκεκριμένη έρευνα αναδύθηκε ως ένας ξεχωριστός σημαντικός παράγοντας εργασιακού άγχους από αυτό της ασφάλειας των μαθητών σε σχέση με προγενέστερες έρευνες στις οποίες εντάσσονται σε μια κατηγορία. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα θα μπορούσε να αποδοθεί στο γεγονός ότι η συγκεκριμένη έρευνα συνέπεσε με την πανδημία του COVID – 19, στην οποία βρισκόταν η χώρα μας και επομένως οι διευθυντές ίσως να ήταν περισσότερο επηρεασμένοι όσο αφορά θέματα υγείας, λόγω των συνθηκών που βίωναν.

Στην πλειοψηφία των συμμετεχόντων, οι συγκρούσεις στην σχολική κοινότητα φαίνεται να υπάρχουν είτε ως συγκρούσεις, είτε ως διαφορετικές απόψεις. Ωστόσο, φαίνεται να προκαλούν εργασιακό άγχος μονό σε ορισμένους διευθυντές, καθώς σε συνδυασμό με τις καλές σχέσεις που θα πρέπει να διατηρούν με όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, νιώθουν ότι έχουν περισσότερη ευθύνη οι ίδιοι στην διευθέτησή τους, με αποτέλεσμα να αυξάνεται το εργασιακό τους άγχος. Παρόμοιες ήταν και οι διαπιστώσεις της έρευνας της Knight (2009), σύμφωνα με την οποία οι συγκρούσεις που προκύπτουν ανάμεσα στους διευθυντές και το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι δυνατόν να δημιουργήσουν εργασιακό άγχος στους διευθυντές. Ωστόσο, υπάρχουν και οι διευθυντές που δεν τους αγχώνουν οι συγκρούσεις είτε λόγω της εμπειρίας τους, είτε λόγω της προσωπικότητάς τους.

Στην συνέχεια της εργασίας, παραθέτεται συγκεντρωτικό διάγραμμα με τους κυριότερους στρεσογόνους παράγοντες, όπως αυτοί αναφέρθηκαν από τους διευθυντές και υποδιευθυντές της συγκεκριμένης έρευνας, με τους οποίους έρχονται αντιμέτωποι στην άσκηση του διοικητικού τους έργου.

Διάγραμμα 1 : Στρεσογόνοι παράγοντες διευθυντών και υποδιευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Σημαντικά είναι τα αποτελέσματα της έρευνας, όσον αφορά την επίδραση του χρόνου στην αύξηση ή μείωση του εργασιακού άγχους. Αναλυτικότερα, η πλειοψηφία των διευθυντών ανέφεραν, ότι θεωρούν, ότι το εργασιακό άγχος μειώνεται λόγω της εμπειρίας τους. Στο ίδιο αποτέλεσμα καταλήγει και η έρευνα των Darmody και Smyth (2010), σύμφωνα με την οποία τα χρόνια υπηρεσίας και η εμπειρία βοηθούν σε μεγάλο βαθμό στη διαχείριση και στην αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός, πως ένας μονό διευθυντής αναφέρθηκε στην αύξηση του εργασιακού άγχους με την πάροδο των χρόνων, καθώς θεωρεί, ότι αυτό οφείλεται τόσο στην προσωπικότητα του, όσο και στην πηγή του εργασιακού του άγχους, η οποία είναι διαχρονική (ασφάλεια παιδιών).

Όσον αφορά, την συσχέτιση του εργασιακού τους άγχους με την συναναστροφή τους με την διοίκηση, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, η πλειοψηφία ανέφερε την προσωπικότητα τους, ως παράγοντα που επιδρά στην εμφάνιση ή μη του εργασιακού τους άγχους. Πιο συγκεκριμένα, οι μισοί δηλώσαν ότι τους αγχώνει, καθώς θεωρούν ότι το σχολείο είναι πολυπαραγοντικό και συχνά μπορεί να προκύψουν διάφορα προβλήματα όσο τυπικός και να είσαι, ενώ αντίθετα οι άλλοι μισοί ανέφεραν ότι δεν τους αγχώνει, καθώς τους αρέσει και επιδιώκουν την συναναστροφή αυτή. Παρόμοια αποτελέσματα συναντάμε και στις έρευνες των Robbins κ.α., (2012) και Jamal & Baba (2001), σύμφωνα με τις οποίες υπάρχουν σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών και στο εργασιακό άγχος (στρες).

Μάλιστα, στην συγκεκριμένη έρευνα φάνηκε, ότι η συγκεντρωτική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος συμβάλει σε μεγάλο βαθμό στην εμφάνιση του εργασιακού άγχους, επιβεβαιώνοντας την άποψη του Siminου (2007), ο οποίος θεωρεί ότι ο υπερσυγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί την ραχοκοκαλιά του (Siminου ,2007). Ωστόσο, αξιοσημείωτο είναι το αποτέλεσμα της έρευνας, ότι ένα μέρος των διευθυντών τονίζει την προσωπικότητα του διευθυντή ως παράγοντα που επιδρά στην εμφάνιση του εργασιακού άγχους, θεωρώντας ότι υπάρχουν κάποιοι διευθυντές που παρουσιάζουν έντονη συγκεντρωτική δράση με αποτέλεσμα να βιώνουν εργασιακό άγχος, καθώς προσπαθούν να έχουν τον έλεγχο και την ευθύνη αποκλειστικά οι ίδιοι. Το παραπάνω αποτέλεσμα έρχεται να συμφωνήσει με την έρευνα των Robbins κ.α. (2012), οι οποίοι στην έρευνα τους αναφέρονται σε διευθυντές με χαρακτηριστικά προσωπικότητας τύπου Α σε αντίθεση με τους διευθυντές με χαρακτηριστικά προσωπικότητας τύπου Β, οι

διευθυντές αυτοί φαίνεται να επικοινωνούν καλύτερα με τους γύρω τους, ενώ εκδηλώνουν μια πιο χαλαρή προσέγγιση απέναντι σε καταστάσεις που τους προκαλεί εργασιακό άγχος.

Επίσης, πολύ σημαντικά είναι τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με το τι τους δημιουργεί περισσότερο άγχος ασκώντας διοίκηση.

Πιο συγκεκριμένα, όσο αφορά τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τους παράγοντες εμφάνισης του εργασιακού άγχους από πλευρά διοίκησης, η πλειοψηφία των διευθυντών και υποδιευθυντών δήλωσε, ότι οι γραφειοκρατικές διαδικασίες είναι ένας σημαντικός παράγοντας εμφάνισης εργασιακού άγχους, καθώς δαπανούν σε αυτές αρκετό χρόνο, ενώ θα μπορούσαν να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο σε άλλες πιο ουσιαστικές εργασίες, όπως σε συνεργασίες με συναδέλφους, γονείς, μαθητές και γενικά με όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ανάλογο αποτέλεσμα έχει αναφερθεί και στην έρευνα του Boyland (2011).

Άλλοι παράγοντες που επιδρούν, εξίσου, στην εμφάνιση του εργασιακού άγχους σε συνδυασμό με την γραφειοκρατία, είναι οι αυξανόμενοι κατάλογοι ευθυνών, η ευθύνη της θέσης και οι αυξανόμενες ώρες. Παρόμοια αποτελέσματα συναντάμε και στις έρευνες του Boyland (2011) και των Γεωργογιάννη, Γκόβαρη και Γιάννακα (2013). Ενώ, στις έρευνες των Carter (1987) και των Jacobsson, Rousette & Thylefors (2001) γίνεται αναφορά στην θέση ευθύνης ως παράγοντας εμφάνισης του εργασιακού άγχους.

Επίσης, όσο αφορά τις δυσκολίες χρηματοδότησης, οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι είναι σημαντικός παράγοντας ο οποίος επιδρά στην εμφάνιση του εργασιακού άγχους, επιβεβαιώνοντας αντίστοιχες έρευνες των Van der Merwe και Parsotam (2011), Anyanwu, Ezenwaji, Okenjom και Enyi (2015) και Whan και Ross (1996). Ωστόσο, ένα μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων δεν αντιμετωπίζει αντίστοιχο πρόβλημα, καθώς τις ελλείψεις της πολιτείας, τις καλύπτουν από χρηματοδότηση που λαμβάνουν από τρίτους, όπως γονείς και σχολική επιτροπή, με αποτέλεσμα τα σχολεία τους να είναι πλήρως εξοπλισμένα και να μην τους λείπει τίποτα. Σύμφωνα με τους ίδιους, αυτό οφείλεται στις καλές σχέσεις που διατηρούν με τους γονείς και την τοπική κοινότητα. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τις έρευνες των Van der Merwe και Parsotam (2011), Anyanwu, Ezenwaji, Okenjom και Enyi (2015) και Whan και Ross (1996), καθώς έδειξαν ότι η έλλειψη χρηματοδότησης γίνεται πιο έντονη λόγω των κακών σχέσεων που υπάρχουν ανάμεσα στο σχολείο, στην τοπική κοινότητα και τους γονείς, με αποτέλεσμα να έχουν οι σχολικές μονάδες ελλείψεις σε βασικό εξοπλισμό. Επομένως, όσο αφορά τον ανεπαρκή εξοπλισμό, η πλειοψηφία των

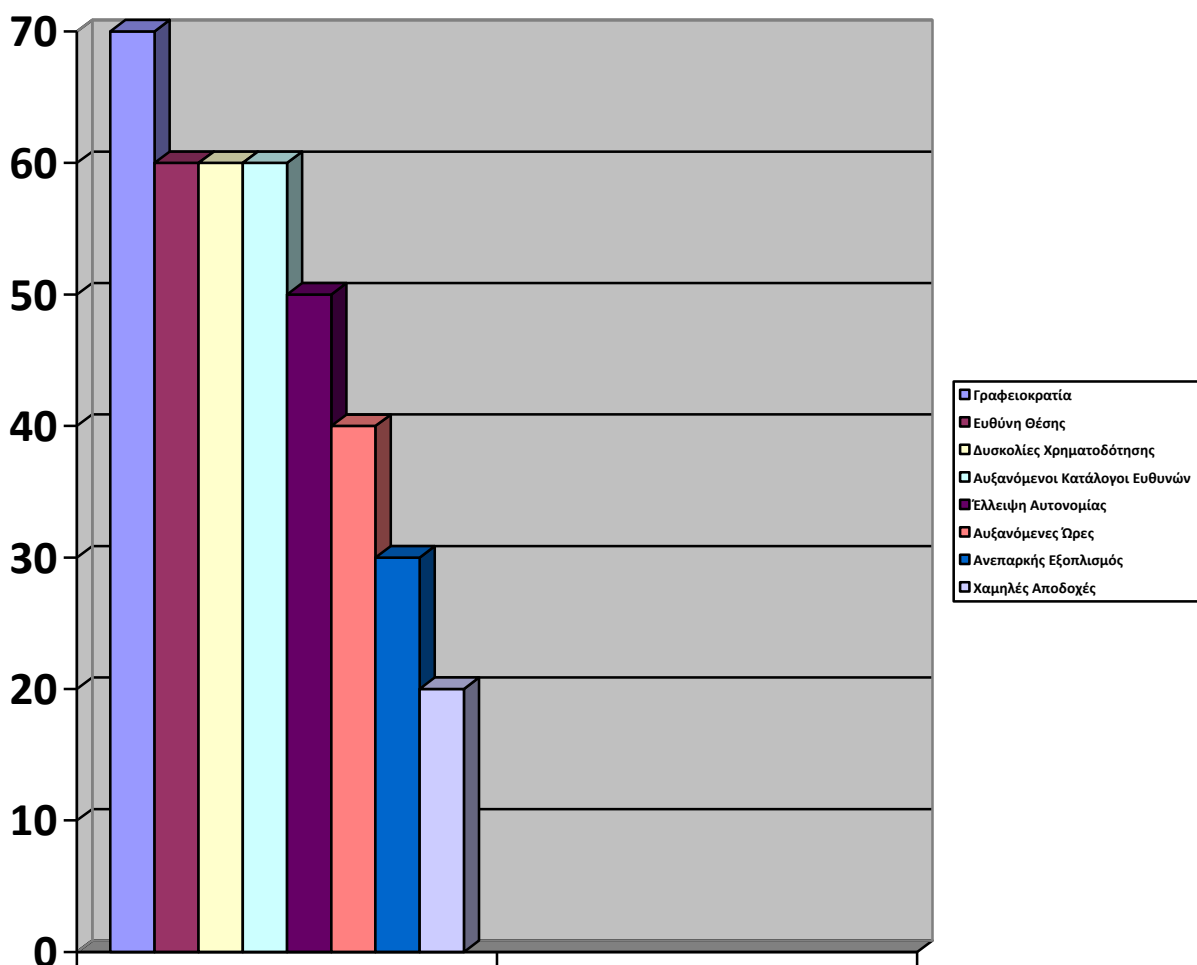
συμμετεχόντων δεν αντιμετωπίζει ανάλογο πρόβλημα και δεν τον θεωρεί παράγοντα εμφάνισης εργασιακού άγχους σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της έρευνας του Nhundu (1999).

Σε αντίθεση με το παραπάνω, η έλλειψη αυτονομίας της σχολικής μονάδας φάνηκε να διχάζει τους συμμετέχοντες, καθώς οι μισοί θεωρούν ότι επιδρά στην εμφάνιση του εργασιακού άγχους, επιβεβαιώνοντας την αντίστοιχη έρευνα των Eck και Goodwin (2010). Σύμφωνα με την οποία, η έλλειψη της αυτονομίας των σχολικών μονάδων είναι αυτή που δημιουργεί περισσότερο στρες στους διευθυντές. Λόγου του ότι δεν μπορούν να διαχειριστούν ζητήματα που αφορούν το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους μαθητές τους. Ενώ, αντίθετα οι υπόλοιποι θεωρούν ότι δεν τους αγχώνει η έλλειψη αυτονομίας, καθώς θεωρούν ότι η ύπαρξη της αυτονομίας θα ήταν αυτό που θα τους άγχωνε περισσότερο, εμφανίζοντας μια προτίμηση στην συγκεντρωτική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος.

Όσον αφορά τις χαμηλές αποδοχές σε σχέση με την εμφάνιση του εργασιακού άγχους, η πλειοψηφία των διευθυντών ανέφερε ότι δεν τους απασχολεί, καθώς θεωρούν ότι το επάγγελμά τους είναι από τα καλά αμειβόμενα σε σχέση με άλλα επαγγέλματα, αναγνωρίζοντας την οικονομική κατάσταση στην οποία βρίσκεται η χώρα.

Αξιοσημείωτο είναι το αποτέλεσμα της έρευνας, όσο αφορά την επίδραση της διοίκησης στο εργασιακό άγχος, και ειδικότερα στο να ασκούν οι ίδιοι τους διοίκηση. Καθώς φαίνεται, ότι οι περισσότεροι διευθυντές δηλώνουν, ότι παρόλο τους στρεσογόνους παράγοντες στην εργασία τους, δεν αγχώνονται καθώς ήταν επιλογή τους να βρίσκονται στην συγκεκριμένη θέση. Επομένως αντλούν ικανοποίηση από την θέση που κατέχουν και έτσι αντισταθμίζουν τις όποιες αρνητικές επιπτώσεις του εργασιακού τους άγχους. Επιπλέον, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί ότι μεγάλο ρόλο σε αυτό παίζει και η προσωπικότητα τους, ενώ ένα μικρό μέρος το αποδίδει στην εμπειρία τους.

Στην συνέχεια στο παρακάτω διάγραμμα παρουσιάζονται οι παράγοντες εμφάνισης εργασιακού άγχους σε σχέση με την διοίκηση, όπως αυτοί αναφέρθηκαν από τους συμμετέχοντες ως προς την επίδραση τους στο εργασιακό άγχος.



Διάγραμμα 2: Παράγοντες εμφάνισης εργασιακού άγχους σε σχέση με τον παράγοντα της διοίκησης.

Επίσης, πολύ σημαντικά είναι τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τον χρόνο και πως αυτός επιδρά στην εμφάνιση του εργασιακού άγχους, καθώς η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, δήλωσε ότι ο χρόνος είναι παράγοντας πίεσης επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα της έρευνας του Boyland (2011). Συμφώνα με τους συμμετέχοντες η έλλειψη του χρόνου σε συνδυασμό με την αυξημένη γραφειοκρατία δυσκολεύουν τους διευθυντές να αναπτύξουν και να διατηρήσουν υγιείς σχέσεις στο σχολικό περιβάλλον. Ωστόσο, πολλοί διευθυντές προτιμούν να αφήνουν τις οποίες γραφειοκρατικές υποχρεώσεις για μετά το περάς του ωραρίου τους προκειμένου να βρίσκονται κοντά στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Ο τρόπος με τον οποίο λειτουργούν οι διευθυντές της παρούσας έρευνας, προτείνεται από τον Boyland (2011), ως τεχνική διαχείρισης του εργασιακού άγχους. Πιο

συγκεκριμένα, ο Boyland (2011) προτρέπει τους διευθυντές να βγαίνουν συχνά από το γραφείο τους και να συναναστρέφονται με τους μαθητές του σχολείου τους προκειμένου να διαχειριστούν το εργασιακό τους άγχος. Αλλά, και η έρευνα των Grissom, Loeb και Master (2013), προτρέπει τους διευθυντές να συνειδητοποιήσουν το πολυδιάστατο του χρόνου, τις ειδικές δεξιότητες και συμπεριφορές που απαιτούνται, προκειμένου να μπορέσουν να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο στην καλλιέργεια των διαπροσωπικών σχέσεων παρά στην εκτέλεση της γραφειοκρατίας.

Παρόλο που η πλειοψηφία των διευθυντών αντιλαμβάνεται τον χρόνο ως παράγοντα πίεσης, ωστόσο δήλωσαν ότι δεν τους εμποδίζει να είναι αποτελεσματικοί στην άσκηση του διοικητικού τους έργου, εξαιτίας του σωστού προγραμματισμού. Επιπλέον, ανέφεραν ότι επιλέγουν να αφιερώνουν χρόνο εκτός ωραρίου προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί σε όλα τα επίπεδα και όχι μόνο στα διοικητικά τους καθήκοντα. Με τους παραπάνω τρόπους οι διευθυντές διαχειρίζονται το επίπεδο του άγχους που τους προκαλεί ο χρόνος, κάτι το οποίο επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Grissom, Loeb & Master (2013), σύμφωνα με τους οποίους σημαντική στρατηγική αντιμετώπισης του άγχους είναι η σωστή διαχείριση του χρόνου από μεριάς των διευθυντών.

Επίσης, σύμφωνα με έρευνες των Pounder και Merrill (2001), ο καταμερισμός της εργασίας από τον διευθυντή, θα μπορούσε να είναι μια καλή λύση στην αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους. Αλλά και οι Klocko και Wells (2015) προτείνουν αυτή την μορφή άσκησης ηγεσίας ως τρόπο ελαχιστοποίησης των στρεσογόνων παραγόντων. Στην παρούσα έρευνα φάνηκε, ότι οι διευθυντές στην συντριπτική πλειοψηφία τους επιλέγουν να αναθέτουν αρμοδιότητες στο υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό και να επιλέγουν την τεχνική αυτή του καταμερισμού εργασίας, επιβεβαιώνοντας τόσο τις παραπάνω έρευνες, όσο και τις έρευνες των Uba-Mbibbi και Nwamuo (2013) και Anyanwu κ.ά. (2015), στις οποίες αποδείχθηκε ότι οι διευθυντές επιλέγουν να μεταβιβάζουν ορισμένα καθήκοντα στους άλλους εκπαιδευτικούς, κάνοντας σωστό καταμερισμό των εργασιών στο κάθε μέλος της μονάδας, προκειμένου να μειώσουν το άγχος τους. Ωστόσο, υπάρχει και ένας μονό συμμετέχων που επιλέγει να τα κάνει όλα μόνος του, επιδεικνύοντας έναν συγκεντρωτισμό στο τρόπο που ασκεί διοίκηση, καθώς θεωρεί ότι με αυτό τον τρόπο έχει καλύτερο έλεγχο της κατάστασης, με αποτέλεσμα να στρεσάρεται έντονα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έρχονται σε πλήρη συμφωνία με την έρευνα των Robbins κ.ά. (2013), η οποία αναφέρεται στους διευθυντές με τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας τύπου A.

Σύμφωνα με την μέχρι τώρα βιβλιογραφία, ο τρόπος με τον οποίο το άτομο αντιδρά απέναντι σε μια στρεσογόνα κατάσταση έχει να κάνει τόσο με την πρωτογενή εκτίμηση, η οποία αφορά την άποψη που το ίδιο το άτομο έχει για την κατάσταση που έρχεται αντιμέτωπο, όσο και με την δευτερογενή αντίληψη, η οποία αφορά τον τρόπο με το οποίο το άτομο σχεδιάζει να αντιδράσει, προκειμένου να αντιμετωπίσει την κατάσταση. Σύμφωνα λοιπόν με τους Roesch, Weiner και Vaughn (2012), κατά την διάρκεια της φάσης αυτής θα πρέπει το άτομο να είναι ικανό να αξιολογήσει τόσο τους εσωτερικούς πόρους (ικανότητες που διαθέτει), όσο και εξωτερικούς πόρους (βοήθεια από τρίτους) που διαθέτει προκειμένου να επιτύχει τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Σε αντίστοιχα συμπεράσματα κινείται και η έρευνα των Cox και Griffiths (2010), σύμφωνα με την οποία, ο τρόπος αντιμετώπισης του εργασιακού άγχους εξαρτάται, τόσο από την ικανότητα του ίδιου ατόμου να αντιμετωπίζει μια στρεσογόνα κατάσταση, όσο και από τους περιβαλλοντικούς παράγοντες. Ενώ, σύμφωνα με την έρευνα των Darmody και Smyth (2010), η εμπειρία και τα χρόνια υπηρεσίας των διευθυντών, βοηθούν στον τρόπο αντιμετώπισης μιας στρεσογόνου κατάστασης. Επομένως, οι τεχνικές που θα χρησιμοποιήσει ο διευθυντής προκειμένου να διαχειριστεί και να αντιμετωπίσει μια στρεσογόνα κατάσταση εξαρτάται από την προσωπικότητα του, αλλά και από την μέχρι τότε εμπειρία που ο ίδιος διαθέτει. Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξε και η συγκεκριμένη έρευνα, καθώς όπως είδαμε και παραπάνω, η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών δήλωσαν ότι τα χρόνια υπηρεσίας ενός διευθυντή και κατά επέκταση η εμπειρία τους, τους βοηθά να διαχειριστούν το εργασιακό τους άγχος.

Σύμφωνα με την έρευνα των Poirel και Yvon (2014), ένας διευθυντής προκειμένου να διαχειριστεί μια στρεσογόνα κατάσταση θα πρέπει να μπορεί να αντιμετωπίσει όχι μόνο τους εξωτερικούς στρεσογόνους παράγοντες αλλά και τα δικά του συναισθήματα, κάτι το οποίο το συναντάμε και στην συγκεκριμένη έρευνα καθώς κάποιοι διευθυντές καταβάλουν προσπάθεια να ελέγξουν τα συναισθήματα τους προκειμένου να μην οδηγηθούν σε ανεξέλεγκτες καταστάσεις που αργότερα θα μετανιώσουν. Επίσης, πολλοί διευθυντές στην παρούσα έρευνα επιλέγουν ως τεχνική διαχείρισης του εργασιακού τους άγχους την συναισθηματική υποστήριξη, είτε από την οικογένεια τους, είτε από τους φίλους τους, είτε ακόμη και από τους συναδέλφους τους. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η έρευνα των Beusaert, Froehlich, Devos και Riley (2016), σύμφωνα με την οποία οι διευθυντές μπορούν να διαχειρίζονται καλύτερα μια στρεσογόνα κατάσταση όταν λαμβάνουν

συναισθηματική υποστήριξη από τους συναδέλφους τους αλλά και από την ευρύτερη κοινωνία.

Επιπλέον, οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν και στη επιδίωξη συζήτησης με τους φίλους τους, με την οικογένεια τους και τους συναδέλφους τους, ως τεχνική διαχείρισης του εργασιακού άγχους, κάτι το οποίο έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα του Boyland (2011), ο οποίος προτρέπει τους διευθυντές να μην παίρνουν επιπλέον δουλειά στο σπίτι τους και να μην μεταφέρουν τα προβλήματα της δουλειάς τους εκτός σχολείου.

Σύμφωνα με την έρευνα των Poirel και Yvon (2014), κάθε διευθυντής για να μπορέσει να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στους στρεσογόνους παράγοντες θα πρέπει να προετοιμάζεται κατάλληλα. Και στη παρούσα έρευνα γίνεται αναφορά από τους συμμετέχοντες στον προγραμματισμό ως τεχνική διαχείρισης του εργασιακού άγχους. Επιπλέον, και ο καταμερισμός της εργασίας αναδείχτηκε ως ένας αποτελεσματικός τρόπος διαχείρισης του εργασιακού άγχους, καθώς η πλειοψηφία των διευθυντών υιοθετεί αυτό τον τρόπο διοίκησης προκειμένου να διαχειριστούν τον χρόνο και να είναι αποτελεσματικοί στην δουλειά τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έρχονται σε πλήρη συμφωνία με τα αποτελέσματα των ερευνών των Pounder και Merrill (2001) και των Anyanwu κ.ά. (2015), όπως ήδη αναφέρθηκε παραπάνω.

Επίσης, στην συγκεκριμένη έρευνα καταδείχτηκε ως αποτελεσματική τεχνική διαχείρισης εργασιακού άγχους η ενασχόληση με κάτι που αγαπούν πολύ, όπως γυμναστική, πηγαίνοντας βόλτες, διαβάζοντας κάποιο βιβλίο ή ακούγοντας μουσική ή επιδιώκοντας να βρίσκονται με την οικογένεια τους και τα παιδιά τους. Σε παρόμοιες τεχνικές διαχείρισης του εργασιακού άγχους φαίνεται να καταλήγει και η έρευνα των Uba-Mbibibi και Nwamuo (2013).

Στη συγκεκριμένη έρευνα ορισμένοι διευθυντές επιλεγούν την τεχνική της ιεράρχησης του εργασιακού άγχους προκειμένου να το διαχειριστούν, κάτι το οποίο προτείνεται και από τον Sogunro (2012). Σύμφωνα με τον ίδιο, θα πρέπει οι διευθυντές να αξιολογούν τις στρεσογόνες καταστάσεις που προκύπτουν κάθε φορά, προκειμένου να αφήνουν στην άκρη αυτά που είναι λιγότερα σημαντικά για την άσκηση του διοικητικού τους έργου.

Άλλη τεχνική διαχείρισης του εργασιακού άγχους είναι αυτή των αναπνοών, στην οποία καταφεύγουν ορισμένοι διευθυντές προκειμένου να αντιμετωπίσουν το εργασιακό

τους άγχος. Στην τεχνική αυτή αναφέρεται και η έρευνα των Van der Merwe και Parsotam (2011).

Επομένως, από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι διευθυντές προκειμένου να διαχειριστούν το εργασιακό τους άγχος καταφεύγουν κυρίως σε ατομικές στρατηγικές διαχείρισης του εργασιακού άγχους, οι οποίες διακρίνονται σε τεχνικές άμεσης δράσης και σε ανακουφιστικές τεχνικές. Ειδικότερα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων επιλέγουν να αντιμετωπίσουν μόνοι τους το εργασιακό τους άγχος χρησιμοποιώντας, είτε διανοητικές στρατηγικές, προκειμένου να αλλάξουν τον τρόπο που αντιλαμβάνονται μια κατάσταση, είτε χρησιμοποιώντας την σωματική στρατηγική, προκειμένου να χαλαρώσουν μέσω της άσκησης. Τις τεχνικές αυτές τις συναντάμε και στην έρευνα της Κυγιάκου (2001). Αντίθετα, ένα μικρό ποσοστό επιλέγει να ζητήσει κάποια βοήθεια από τρίτους προκειμένου να διαχειριστεί το εργασιακό άγχος του.

Αξίζει να σημειωθεί πως στην παρούσα έρευνα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων αναφέρθηκε στην προσωπικότητα τους, ως έναν παράγοντα που επιδρά στον τρόπο που αντιλαμβάνονται και διαχειρίζονται το εργασιακό τους άγχος. Πιο συγκεκριμένα θεωρούν, ότι η γνώση του εαυτού τους είναι αυτή που τους βοηθά να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τις στρεσογόνες καταστάσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι καθημερινά στην εργασία τους. Το παραπάνω, τους βοηθά να γνωρίζουν τόσο τις ικανότητες που διαθέτουν, όσο και τις αδυναμίες τους, με αποτέλεσμα να είναι σε θέση να ενεργούν κατάλληλα προκειμένου να εξαλείψουν το εργασιακό τους άγχος. Με την βοήθεια της αυτογνωσίας που οι περισσότεροι ανέφεραν ότι διαθέτουν είναι σε θέση να μπορούν να ιεραρχήσουν τις καταστάσεις που τους δημιουργούν στρες, προκειμένου να επικεντρωθούν στην πιο σημαντική στρεσογόνα πηγή και να μπορέσουν να την εξαλείψουν. Έτσι, ενώ αναγνωρίζουν αρκετές πηγές εργασιακού άγχους στο χώρο που δραστηριοποιούνται, ωστόσο δεν είναι σε θέση οι πηγές αυτές να τους δημιουργήσουν τους ίδιους προσωπικά εργασιακό άγχος, παρά μόνο δυσαρέσκεια.

Επιπλέον, στην συγκεκριμένη έρευνα αναδείχτηκε η εξασφάλιση ενός συνεργατικού κλίματος, ως μια ακόμη τεχνική διαχείρισης του εργασιακού άγχους. Αξιοσημείωτο είναι το αποτέλεσμα, ότι στην ερώτηση: «*Αν μπορούσατε να εξαλείψετε κάποιες πηγές εργασιακού άγχους από αυτές που αρχικά αναφέρατε, ποιες θα ήταν αυτές;*» καθώς ένα μέρος των διευθυντών αναφέρθηκε στην κακή επικοινωνία του ανθρώπινου δυναμικού, δείχνοντας έτσι την διάθεση τους για την διατήρηση καλού κλίματος στην σχολική τους μονάδα. Παρόμοιο

αποτέλεσμα συναντάμε και στην έρευνα του Olayiwola (2008), η οποία δίνει έμφαση στην ανάπτυξη ενός εσωτερικού, ευνοϊκού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος, το οποίο θα ενισχύει τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας. Στην παρούσα έρευνα, οι διευθυντές επιλεγούν την συμμετοχή του εκπαιδευτικού προσωπικού στο διοικητικό τους έργο, αναθέτοντας τους αρμοδιότητες. Ο καταμερισμός των εργασιών στο κάθε μέλος της μονάδας αλλά και η ανάπτυξη φιλικών σχέσεων με όλους τους εργαζόμενους στην σχολική μονάδα βοηθούν τους διευθυντές να μειώσουν το εργασιακό τους άγχος.

Έτσι, από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό πως οι διευθυντές έχοντας αυτογνωσία και ενεργώντας με συνεκτικότητα μπορούν να διαχειριστούν το εργασιακό τους άγχος. Καθώς, για κάθε τι καινούργιο με το οποίο έρχονται αντιμέτωποι είναι σε θέση να αναγνωρίσουν μέχρι ποιο σημείο φτάνουν οι δυνάμεις τους και να ζητήσουν την συμμετοχή του υπολοίπου εκπαιδευτικού προσωπικού όταν αυτές δεν επαρκούν για να ανταπεξέλθουν.

6.2 Περιορισμοί της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα, προσπάθησε να προσδιορίσει την συμβολή της αυτογνωσίας και της συνεκτικότητας στην διαχείριση των στρεσογόνων παραγόντων. Ειδικότερα, προσπάθησε να εντοπίσει και να αναδείξει τους κυριότερους στρεσογόνους παράγοντες με τους οποίους έρχονται αντιμέτωποι οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές στα δημοτικά σχολεία της Περιφερειακής Ενότητας Πέλλας, καθώς και να προσδιορίσει την επίδραση της διοίκησης και του παράγοντα του χρόνου στην εμφάνιση του εργασιακού άγχους. Τέλος, προσπάθησε να αναζητήσει τους τρόπους που χρησιμοποιούν οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές προκειμένου να διαχειριστούν το εργασιακό τους άγχος.

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την διεξαγωγή της έρευνας ήταν η ποιοτική ανάλυση, η οποία από την φύση της επιφέρει κάποιους περιορισμούς, δυσκολίες και είναι πιο ευάλωτη όσο αφορά την αντικειμενικότητα της. Όσο αφορά την αντικειμενικότητα της, αυτή μπορεί να τεθεί υπό αμφισβήτηση, καθώς για την συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις, κατά την διάρκεια των οποίων οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν με βάση τις αντιλήψεις τους και τα πιστεύω τους.

Ένας ακόμη περιορισμός της συγκεκριμένης έρευνας, θα μπορούσε να είναι το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές της συγκεκριμένης Περιφερειακής

Ενότητας, λόγω του ότι αποτελεί τον τόπο διαμονής της ερευνήτριας. Επομένως, το δείγμα λόγω του ότι είναι μικρό και από μια συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή δεν μπορεί να αντιπροσωπεύει όλους τους διευθυντές και υποδιευθυντές της χώρας. Για το λόγο αυτό, η γενίκευση των αποτελεσμάτων θα πρέπει να γίνεται με προσοχή.

Επιπλέον, η χρονική διάρκεια κατά την οποία διεξήχθη η έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει έναν περιορισμό. Ειδικότερα, η έρευνα διεξήχθη τέλος Μαΐου με αρχές Ιουνίου και συνέπεσε με την επαναλειτουργία των σχολικών μονάδων, καθώς ήταν κλειστά για δύο μήνες εξαιτίας της πανδημίας του COVID-19. Το γεγονός αυτό, ενδέχεται να επηρέασε τις απόψεις των συμμετεχόντων, καθώς είχαν να αντιμετωπίσουν εκτός από το μεγάλο φόρτο εργασίας και πρωτόγνωρες καταστάσεις.

Τέλος, η έλλειψη γνώσεων γύρω από την ψυχολογία θα μπορούσε να είναι ένας ακόμη περιορισμός στην συγκεκριμένη έρευνα, καθώς για την διερεύνηση της συμβολής της αυτογνωσίας και της συνεκτικότητας στην διαχείριση του εργασιακού άγχους χρειάζονται γνώσεις ψυχολογίας.

Παρά τους περιορισμούς και τα προβλήματα η έρευνα κατάφερε να προσθέσει κάποια επιπλέον δεδομένα που μπορούν να αξιοποιηθούν για την περαιτέρω μελέτη του εργασιακού άγχους.

6.3 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Οι παραπάνω περιορισμοί καθώς και τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η συγκεκριμένη έρευνα δίνουν το έναυσμα για την διατύπωση προτάσεων σχετικά με περαιτέρω διερεύνηση του θέματος στο μέλλον.

Ειδικότερα, λόγω του περιορισμού του δείγματος θα μπορούσε το συγκεκριμένο θέμα του εργασιακού άγχους να διερευνηθεί μέσω της ποιοτικής έρευνας και σε άλλες γεωγραφικές περιοχές της χώρας, ώστε να υπάρξει μια πληρέστερη εικόνα για τους παράγοντες εμφάνισης του εργασιακού άγχους, αλλά και τους τρόπους με τους οποίους οι διευθυντές το διαχειρίζονται. Επίσης, σκόπιμη θα ήταν η μελέτη του φαινομένου σε μεγαλύτερο πληθυσμιακό φάσμα, με ποικιλία συμμετεχόντων, τόσο ως προς το φύλο και την ηλικία, όσο και ως προς την ειδικότητα. Πιο συγκεκριμένα, προτείνεται η διεξαγωγή μελλοντικής έρευνας να συμπεριλάβει διευθυντές από όλη την δομή του εκπαιδευτικού

συστήματος, προκειμένου να εξαχθούν πιο ασφαλή συμπεράσματα γύρω από το θέμα του εργασιακού άγχους και τον τρόπο αντιμετώπισης του.

Δεδομένου ότι η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μικρό χρονικό διάστημα και συνέπεσε με πρωτόγνωρες καταστάσεις με τις οποίες ήρθαν αντιμέτωποι οι διευθυντές και υποδιευθυντές λόγω της πανδημίας, προτείνεται να διερευνηθεί το συγκεκριμένο θέμα σε διαφορετική χρονική περίοδο του σχολικού έτους, ώστε να έχουμε πιο ασφαλή αποτελέσματα.

Όσον αφορά την επίδραση του παράγοντα της προσωπικότητας στην διαχείριση του εργασιακού άγχους, θα ήταν σκόπιμο να διεξαχθεί μια μελλοντική έρευνα σε διευθυντές με παρόμοια χρόνια υπηρεσίας. Το δείγμα στην συγκεκριμένη έρευνα αποτελούταν από διευθυντές και υποδιευθυντές με διαφορετικά χρόνια υπηρεσίας σε διοικητική θέση, με αποτέλεσμα η οποιαδήποτε διαφοροποίηση στον τρόπο αντιμετώπισης του εργασιακού άγχους να είναι αποτέλεσμα της εμπειρίας τους σε συνδυασμό με την προσωπικότητα τους και όχι μόνο της προσωπικότητας τους.

Μάλιστα, όπως αναφέραμε ήδη παραπάνω, η έλλειψη γνώσεων γύρω από την ψυχολογία θα μπορούσε να είναι ένας ακόμη περιορισμός στην συγκεκριμένη έρευνα. Για το λόγο αυτό προτείνεται να διεξαχθεί αντίστοιχη έρευνα, από ερευνητές που έχουν ως αντικείμενο την ψυχολογία, προκειμένου να εμβαθύνουν καλύτερα στους στρεσογόνους παράγοντες με τους οποίους έρχονται αντιμέτωποι οι διευθυντές και στους αντίστοιχους τρόπους που χρησιμοποιούν προκειμένου να το διαχειριστούν.

Τέλος, προτείνεται για μελλοντική έρευνα να διερευνηθούν οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το πώς ο διευθυντής τους επηρεάζεται και διαχειρίζεται το εργασιακό του άγχος. Η συλλογή των δεδομένων προτείνεται να γίνει με τον συνδυασμό των δυο μεθόδων, δηλαδή ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας, προκειμένου να αρθούν οι σχετικοί περιορισμοί που αναφέρθηκαν, όσον αφορά την ποιοτική μέθοδο. Επομένως, ως εργαλεία έρευνας, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς σε συνδυασμό με τις συνεντεύξεις και την παρατήρηση.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Αναντίλεκτα, το εργασιακό άγχος αποτελεί αναπόφευκτο φαινόμενο στη ζωή όλων των εργαζομένων και ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών. Οφείλεται σε μια ποικιλία παραγόντων και επιφέρει ποικίλες επιπτώσεις στα άτομα που το βιώνουν, καθώς το παρατεταμένο εργασιακό άγχος οδηγεί στην εξουθένωση του εργαζομένου. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να γίνεται αναζήτηση των πραγματικών στρεσογόνων παραγόντων που επιδρούν στην εμφάνιση του εργασιακού άγχους, προκειμένου να οδηγηθούμε στην αποτελεσματικότερη διαχείρισή του και να μπορέσουμε να ελαχιστοποιήσουμε τις δυσλειτουργίες που προκύπτουν.

Επομένως, όλοι θα πρέπει να αντιλαμβάνονται, ότι το εργασιακό άγχος είναι μια πραγματικότητα, η οποία ωστόσο εξαρτάται από τους ίδιους, για το πόσο αυτό θα είναι καταστροφικό, τόσο για τους ίδιους, όσο και για το σχολικό περιβάλλον. Η καλή γνώση των διαφορετικών τεχνικών διαχείρισης του εργασιακού άγχους μπορεί να ελαχιστοποιήσει τις αρνητικές επιπτώσεις του εργασιακού άγχους. Ωστόσο, ο τρόπος που κάθε άτομο αντιδρά και διαχειρίζεται μια στρεσογόνα κατάσταση εξαρτάται από την προσωπικότητα του. Επομένως, δεν μπορεί να υπάρξει ένα και μοναδικό μοντέλο διαχείρισης του εργασιακού άγχους. Ο συνυπολογισμός κάθε φορά της στρεσογόνου κατάστασης, της χρονικής στιγμής που αυτή εκδηλώνεται και των εναλλακτικών λύσεων είναι αυτός που θα καταδείξει τελικά το καταλληλότερο μοντέλο διαχείρισης για τη δεδομένη στρεσογόνα κατάσταση.

Οι διευθυντές των σχολείων είναι οι κύριοι υπεύθυνοι για την εύρυθμη λειτουργία του και έχουν ιδιαίτερη ευθύνη για αυτό. Επομένως θα πρέπει να συμβάλλουν στη συνεκτικότητα της ομάδας και όχι στη διάσπασή της. Προκειμένου ο διευθυντής να μπορεί να προωθή την συνεκτικότητα της ομάδας θα πρέπει να ξεκινήσει δουλειά πρώτα με τον εαυτό του. Πιο συγκεκριμένα, θα πρέπει να μπορεί να ξεπεράσει ο ίδιος το στάδιο των αντιστάσεων ώστε να μπορεί να παραδεχθεί το γεγονός ότι οι δικές του δυνάμεις ή οι έως τότε εμπειρίες τους δεν επαρκούν ή δεν είναι πλέον κατάλληλες προκειμένου να διαχειριστεί την κατάσταση και έτσι να επιδιώξει την συνεργασία και κατά επέκταση την βοήθεια από το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό.

Βιβλιογραφία

Ελληνική βιβλιογραφία

Cohen, L. & Manion, L.(2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Αναγνωστόπουλος, Φ., Παπαδάτου, Δ. (1992). Παραγοντική σύνθεση και εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου καταγραφής επαγγελματικής εξουθένωσης σε δείγμα νοσηλευτριών. *Ψυχολογικά Θέματα*, 5(3), 183-202.

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). Εξουσία και οργάνωση: Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος. Αθήνα: Νέα Σύνορα.

Αντωνίου, Α. Σ. (2006). *Εργασιακό Στρες*. Αθήνα : Παρισιάνου.

Αργυροπούλου, Κ. (1998). Επαγγελματικό άγχος στους δασκάλους. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* , 106, 101-104 .

Αργυροπούλου, Κ. (1999).Επαγγελματικό άγχος στους δάσκαλους. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*.

Βάρβογλη, Λ. (2006).*Η Νευροψυχολογία Του Στρες Στην Καθημερινή Ζωή*. Καστανιώτης.

Γεωργογιάννης, Π., Γκόβαρης, Χ. & Γιάννακα, Χ. (2013). Διεύθυνση Σχολικών Μονάδων και Stress. Ετήσιο Διαπανεπιστημιακό Διαδικτυακό Σεμινάριο στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης και τη Διαπολιτισμική Πραγματικότητα 2013-2014.

Γιαννακίδου, Χ. (2014). Επαγγελματική εξουθένωση, πηγές επαγγελματικού στρες και αυτοαποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Διπλωματική εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Διπλάρη, Χ. (2011). Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην οργάνωση, τη διοίκηση και την εποπτεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο παράδειγμα της Ελλάδας, της Ισπανίας και της Γαλλίας (δεκαετία 1980 έως 2010): μια ιστορικό-συγκριτική προσέγγιση. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πάτρα..

- Δούκα Μ. (2004). Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης ή «burnout» στην κοινωνική εργασία. *Κοινωνική Εργασία*, 70, 97-107.
- Δρούλια , Θ. & Πολίτης, Φ.(2008). Δημόσια Διοίκηση και Στελέχη Εκπαίδευσης. Αθήνα :Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΥΠΕΠΘ.
- Ελληνικό Ινστιτούτο Υγιεινής και Ασφάλειας της Εργασίας, (ΕΛ.ΙΝ.Α.Ε.) (2002). Πηγές εργασιακού στρες. Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων, Γενική Διεύθυνση Συνθηκών και Υγιεινής της Εργασίας. Αθήνα.
- Ζαβλανός , Μ. (1998). Μάνατζμεντ. Αθήνα: Έλλην.
- Θελερίτης, Χ., (2010).Σύνδρομο εργασιακής εξουθένωσης (burnout syndrome). *Εγκέφαλος*,47(4), 193-198.
- Ίσαρη, Μ.& Πουρκός, Μ.(2015). *Ποιοτική μεθοδολογία Έρευνας - Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καλαντζή, Φ. (2007). Διερεύνηση της επαγγελματικής εξουθένωσης σε τρία ελληνικά νοσοκομεία. Αθήνα: Διπλωματική εργασία στο ΠΜΣ: Οργανωτική και οικονομική ψυχολογία, Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Κάντας, Α. (1996). Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Ψυχολογία: Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 3, 71-85.
- Κάντας, Α., 2001, Οι Παράγοντες Άγχους και η Επαγγελματική Εξουθένωση στους Εκπαιδευτικούς, in Βασιλάκη, Ε., Τριλιβά, Σ., Μπεζεβέγκης, Η., (εκδ.) Το Στρες, το Άγχος και η Αντιμετώπιση τους, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Καραδήμας, Ε. Χ. (2005) *Ψυχολογία της Υγείας. Θεωρία και Κλινική Πράξη*. ΤΥΠΩΘΗΤΩ – Γ. Δαρδανός.

- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Κουστουράκης, Γ., Παναγιωτακόπουλος, Χ., Κατσίλλης, Γ. (2000). Κοινωνιολογική προσέγγιση του αυτοαξιολογούμενου στρες σε δασκάλους εξαιτίας της εισόδου των «Νέων Τεχνολογιών» στην εκπαιδευτική διαδικασία: Η περίπτωση του «άγχους για τους υπολογιστές». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 110, 122-131.
- Κουτελέκος Ι., Πολυκανδριώτη Μ. (2007). Το Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης των Νοσηλευτών. *Το Βήμα του Ασκληπιού*, 2, 3-7.
- Λεονταρή, Α., Κυρίδης, Α, Γιαλαμάς, Β. (2000). Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 139-161.
- Μάνος, Ν. (1997). Βασικά στοιχεία Κλινικής Ψυχιατρικής. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Μάρκου Π. (2005). Η επαγγελματική εξουθένωση στο νοσηλευτικό προσωπικό των νοσοκομείων. *Επιθεώρηση Υγείας*, 16: 21-25.
- Μαρούδας, Η.(1996). Το επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών. *Τα εκπαιδευτικά*, 73-74, 166-178.
- Μούζουρα, Ε.Ι. (2005). Πηγές Αντιμετώπισης Επαγγελματικού- Συναισθηματικού Φόρτου Εκπαιδευτικών: Σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης. Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.
- Μπάκα, Ε. (2011). Αρμοδιότητες και λήψη αποφάσεων των διευθυντών της Διεύθυνσης εκπαίδευσης και των προϊσταμένων των γραφείων της Διεύθυνσης εκπαίδευσης. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Βόλος.
- Μπέτσας, Γ. (2007). Η κοινοτική διάσταση στην εκπαίδευση: ιστορικές προβολές – σύγχρονες αναφορές, Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

- Μπιλάλη Α, (2008). «Συγκριτική Προσέγγιση των Εκπαιδευτικών Συστημάτων Ελλάδας – Ουγγαρίας – Σουηδίας, στο παράδειγμα της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση». Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα
- Μπιλάλη Α, (2008). «Συγκριτική Προσέγγιση των Εκπαιδευτικών Συστημάτων Ελλάδας – Ουγγαρίας – Σουηδίας, στο παράδειγμα της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση». Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Μπρίνια, Β. (2009). Βασικά στοιχεία σχεδιασμού της οργανωτικής δομής του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. *SPOUDAI - Journal of Economics and Business*, 59(1-2), 314323.
- Παλαιολόγου, Α. Μ. (2001). *Προσανατολισμοί Κλινικής Ψυχολογίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παππά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 11, 135-142.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία : από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή* . Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Πολυχρονόπουλος, Μ.Κ. (2008). *Παράγοντες ψυχικής υγείας του Έλληνα Δασκάλου και η σχέση τους με την Επαγγελματική Εξουθένωση*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.
- Πομάκη, Γ., & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2001). Το Στρες στον Εργασιακό Χώρο. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα, & Ηλ. Μπεζεβέγκη (Επιμ.), *Το Στρες, το Άγχος και η Αντιμετώπισή του*, 231-277. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ποταμιάνος, Γ. (1995). *Δοκίμια στην Ψυχολογία της Υγείας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σαΐτη, Α., Σαΐτης, Χ. (2012β). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ., (1992,2005,2008), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα (αυτοέκδοση)

- Τερζίδης, Κ. & Τζωρτζάκης, Κ. (2004). Διοίκηση ανθρωπίνων πόρων (Διοίκ. Προσωπικού). Εκδ: Rosili.
- Τσιάκκικος, Α., & Πασιαρδής, Π. (2002). Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων: Μια ποιοτική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33: 198 – 213.
- Φίλιας, Β.(1998). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χάντφιλντ, Τ. (1991). *Ψυχολογία και Ψυχική Υγεία*. Αθήνα: Θυμάρι.

Ξενογλώσση βιβλιογραφία

- Antoniou, A.S., Polychroni, F. & Walters, B. (2000). Sources of stress and professional burnout of teachers of special educational needs in Greece. International Special Education Congress 2000, University of Manchester: 24-28th July, 2000.
- Antoniou, A.S., Polychroni, F., Vlachakis, A.N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21, 682 – 690.
- Anyanwu, J., Ezenwaji, I., Okenjom, G. & Enyi, C. (2015). Occupational Stress and Management Strategies of Secondary School principals in Cross River State, Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 6(27).
- Beusaert, S., Froehlich, D., Devos, C. & Riley, P. (2016). Effects of support on stress and burnout in school principals. *Educational Research*, 58(4), 347-365.
- Bedu-Addo, P. (2013). Balancing work-related stress and family interaction: A banking perspective. *Ife Psychologia*, 21(2), 133-140.
- Berta W., Laporte A., Perreira T., Ginsburg L., Dass A.R., Deber R., Baumann A., Cranley L., Bourgeault I., Lum J., Gamble B., Pilkington K., Haroun V. & Neves P. (2018). Relationships between work outcomes, work attitudes and work environments of health

- support workers in Ontario long-term care and home and community care settings. *Human Resources for Health* 16: 15.
- Betoret, F. D., & Artiga, A. G. (2010). Barriers perceived by teachers at work, coping strategies, self-efficacy and burnout. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 637.
- Bibou-Nakou, I., Stogiannidou, A., Kiosseoglou, G. (1999). The relation between teacher burnout and teachers' attributions and practices regarding school behaviour problems. *School Psychology International*, 20(2), 209-217.
- Blase, J.J. (1982). A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18(4), 93-113.
- Borg, M. G. (1990). Occupational stress in British edycational settings: A review. *Educational Phychology*, 10, 103-126.
- Borg, M. G., & Riding, R. J. (1991). Occupational stress and satisfaction in teaching. *British Educational Research Journal*, 17(3), 263-281.
- Boyland, L. (2011). Job stress and coping strategies of elementary principals: A statewide study. *Current Issues in Education*, 14(3), 1-11.
- Brotheridge, C. & Grandey. A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives on "People work". *Journal of Vocational Behavior* 60 (1), 17-39.
- Brown, M., Ralph, S., Brember, I. (2002). Change-linked work-related stress in British teachers. *Research in Education*, 67(1), 1-12.
- Burke, R.J. (1987). Burnout in police work: An examination of the Cherniss model. *Group and Organization Studies*, 12(2), 174-188.
- Burke, R.J., Greenglass, E.R. (1988). Career orientation and psychological burnout in teaching. *Psychological Reports*, 63, 107-116.
- Buunk, B. P., & Schaufeli, W. B. (1993). Burnout: A perspective from social comparison theory.

- Byrne, B.M. (1991). Burnout: Investigating the Impact of Background Variables for Elementary, Intermediate, Secondary, and University Educators. *Teaching & Teacher Education*, 7, 197-209.
- Carter, R. (1987). Teaching a stressful occupation. *National Association of Teachers in Further and Higher Education Journal*, 12(1), 28-29.
- Cephe, T. P. (2010). A study of the factors leading English teachers to burnout. *H. U. Journal of Education*, 38, 25-34.
- Chandola, T., Brunner, E., & Marmot, M. (2006). Chronic stress at work and the metabolic syndrome: prospective study. *British Medical Journal*, 332(7540), 521-525.
- Chang, M.L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational psychology review*, 21(3), 193-218.
- Cherniss, C. (1980). *Professional burnout in human organization*. New York: preager publisher.
- Cherniss, C. (1980a). *Professional Burnout in the Human Services*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Cherniss, C. (1980b). *Staff burnout: Job stress in the human services* (p. 21). Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Cohen, L. Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μτφ. Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, Μ. Φίλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Comerchero, V. (2008). Gender, tenure status, teacher efficacy, perfectionism and teacher burnout. Dissertation for the degree of doctor of philosophy, Fordham University.
- Constable, C.J., Russel, D.W. (1986). The effects of social support and the work environment upon burnout among nurses. *Journal of Human Stress*, 4, 22-26.
- Cooper, C. L., Cooper, R. D., & Eaker, L. H. (1998). *Living with stress*. Penguin, Harmondsworth.

- Cox, T., & Griffiths, A. (2010). Work-related stress: A theoretical perspective. In. S Leka, & J. Houdmont (Eds.), *Occupational Health Psychology* (pp. 31-56). West Sussex, UK: Wiley-Blackwell Publishing.
- Cunningham, W.G. (1983). Teacher burnout-Solutions for the 1980's: A review of the literature. *Urban Review*, 75(1), 37-51.
- Darmody, M. and Smyth, S. (2010). Job Satisfaction and Occupational Stress among Primary School Teachers and School Principals in Ireland. ESRI
- Davis, J. & Wilson, S.M. (2000). Principals' efforts to empower teachers: Effects on teacher motivation and job satisfaction and stress. *The Clearing House*, 73(6), 349-353.
- DiMatteo, R. & Martin, L., 2011. *Health Psychology*. Μεταφρασμένο από Αγγλικά από Ε. Παρή. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Dolan, N. (1987). The relationship between burnout and job satisfaction in nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 12, 3-12.
- Duxbury, M., Armstrong, G., Drew, D., Henly, S. (1984). Head nurse leadership style with staff nurse burnout and job satisfaction in neonatal intensive care units. *Nursing research*, 33, 97-101.
- Eck, J. & Goodwin, B. (2010). Autonomy for school learning. *School Administrator*, 67(1), 24-27.
- Edelwich, J. Brodsky, A. (1980). *Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions* (Vol. 1). New York: Human Sciences Press.
- EURYDICE, (2005/06a) The Information Database on Education Systems in Europe, Οργάνωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος στην Ελλάδα, European Commission.
- EURYDICE, (2005/06b) The Information Database on Education Systems in Europe, The Education System in Hungary, European Commission.
http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html

- Farber, B. (1985). *Stress and burnout in the human service professions*. New York: Pergamon Press.
- Friedman, I.A. (2006). Classroom Management and Teacher Stress and Burnout. In C.M. Evertson, C.M., Weinstein C.S. (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (pp. 925-944). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Gaziel, H. (1993). Coping with Occupational stress among teachers: A CrossCultural Study. *Comparative Education*, 29(1), 67-69.
- Ghanizadeh, A. and Jahedizadeh, S. (2015). Teacher Burnout: A Review of Sources and Ramifications. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 6(1), pp.24-39.
- Gold, Y., Roth, R. A. (1993). *Teachers managing stress and preventing burnout: The professional health solution*. Washington, DC: The Falmer Press.
- Greenberg, J., & Baron, A. (2000). *Behavior in organizations*. N.J: Prentice Hall.
- Griffith, J., Steptoe, A., & Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress. *British Journal of Educational Psychology*, 69 (4), 517-531.
- Grissom, J., Loeb, S., & Master, B. (2013). Effective instructional time use for school leaders: Longitudinal evidence from observations of principals. *Educational Researcher*, 42(8), 433-444.
- Handy, JA.(1988). Theoretical and methodological problems within occupational stress and burnout research. *Human Relations*, 41, 351- 365.
- Healy C.M. & McKay M.F. (2008). Nursing stress: the effects of coping strategies and job satisfaction in a sample of Australian nurses. *Journal of Advanced Nursing* 31: 681-688.
- Hendrickson, B. (1979). Teacher Burnout: How to Recognize it? What to do about it. *Learning*, 7 (5), 37-39.

- Ho, C.L., & Au, W.T. (2006). Teaching Satisfaction Scale: Measuring Job Satisfaction of Teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 66(1), 172-185.
- Hogan, R. L., & McKnight, M. A. (2007). Exploring burnout among university online instructors: An initial investigation. *The Internet and Higher Education*, 10(2), 117-124.
- https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/greece_el
- Hughes, R.E. (2001). Deciding to leave but staying: teacher burnout, precursors and turnover. *Journal of Human Resource Management*, 12(2), 288-298.
- Jacobsson, C., Pousette, A., & Thylefors, I. (2001). Managing stress and feelings of mastery among Swedish comprehensive school teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(1), 37-53.
- Jamal, M., & Baba, V. (2001). Type A behavior, job performance, and well-being in college teachers. *International Journal of Stress Management*, 8(3), 231-240.
- Jayarathne, S., Chess, W. & Kunkel, D. (1986). Burnout: Its impact on child welfare workers and their spouses. *Social Work*, 31, 53-59.
- Judge, T. A., Locke, E. A., Durham, C. C. & Kluger, A.N. (1998). Dispositional effects on job and life satisfaction: The role of core evaluations. *Journal of Applied Psychology*, 83, 17-34.
- Juma, J., Simatwa, E., & Ayodo, T. (2016). Factors Influencing Stress among Public Secondary School Female Principals in Kenya: A case study of Rachuonyo North and Homa Bay Sub-Counties. *Educational Research*, 7(2), 41-54.
- Kantas, A., Vassilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work and Stress*, 11 (1), 94-100.
- Karger, H. (1981). Burnout as alienation. *Social Service Review*, 55, 268-283.
- Kavouri, P. & Ellis, D. (1998). Factors affecting school climate in Greek primary schools. *The Welsh Journal of Education*, 7(1), 95-109.

- Klocko, B., A., Wells, C., M. (2015). Workload Pressures of Principals: A Focus on Renewal, Support, and Mindfulness. *NASSP Bulletin, SAGE*, 99(4), 332-355.
- Knight, J.(2009).What can we do about teacher resistance? *Phi Delta Kappan*, 90(7), 508-513.
- Kokkinos, C. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229-243.
- Kokkinos, C., Davazoglou, A. (2009). Special education teachers under stress: evidence from a Greek national study. *Educational Psychology*, 29(4), 407–442.
- Kristensen, T.S., Borritz, M., Villadsen, E., Christensen, K.B. (2005). The Copenhagen Bournout Inventory: A new tool for the assessment of bournout. *Work & Stress*, 19(3), 192-207
- 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(2), 159-167.
- Labrague L.J., McEnroe-Petitte D.M., Gloe D., Tsaras K., Arteche D.L. & Maldia F. (2017). Organizational politics, nurses' stress, burnout levels, turnover intention and job satisfaction. *International Nursing Review* 64: 109-116.
- Laymen, E., Guyden, J.A. (1997). Reducing your risk of burnout. *The Health Care Supervisor* 15(3), 57-69
- Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions. A history of Changing Outlooks. *Annual Reviews Psychol.*, 44, 1-22.
- Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Leiter, M., & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behaviour*, 9, 297-308.

- Leiter, M.P. (1988). Burnout as a function of communication patterns: A study of a multidisciplinary mental health team. *Group & Organizational Behavior*, 14, 3-20.
- Leiter, M.P. and Maslach, C., 2005, «A mediation model of job burnout», στο, A.-S. Antoniou and C.L. Cooper (eds), *Research companion to organizational health psychology*, Northampton: Edward Elgar.
- Levi, Lennart (1996). *Managing Physical Stress*. Australia Thomson Delmar Learning.
- Locke, E.A. (1969). What is job satisfaction?. *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 309-336.
- Locke, E.A. (1984). Job satisfaction. In M. Grunenberg T. Wall (Eds) *Social psychology and organizational behaviour*. Chichester: John Wiley.
- Maeroff, G. (2010). School boards in America: Flawed, but still significant. *Phi Delta Kappan*, 91(6), 31-34.
- Manassero, M. A., Garcia Buades, E., Torrens, G., Ramis, C., Vazquez, A., & Ferrer, V. A. (2006). Teachers burnout: Attributional aspects. *Psychology in Spain*, 10(1), 66- 74.
- Maring, E., & Koblinsky, S. (2013). Teacher's challenges, strategies, and support needs in schools affected by community violence: A qualitative study. *Journal of School Health*, 83(6), 379-388.
- Maslach, C. (1982). *Understanding burnout. Definitional issues in analyzing, a complex phenomenon*. In: Paine S.W. *Job stress and burnout*, 29-40.
- Maslach, C. (1989). Stress, Burnout and Workaholism. Στο R. Kilburg (Ed.), *Professionals in Distress*, (σελ. 53-75). Publ.: American Psychological Association.
- Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective. In W.B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek (Eds.), *Series in applied psychology: Social issues and questions. Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 19-32). Philadelphia, PA, US: Taylor & Francis.

- Maslach, C. (1999), «Progress in understanding teacher burnout» . In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.) Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice(211 - 222). UK: Cambridge University Press.
- Maslach, C., & Jackson, S. (1984). The Maslach burnout inventory. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, Inc.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). Maslach Burnout Inventory Manual (3rd Edition). Palo Alto, California: Consulting Psychologist Press, Inc.
- Maslach, C., Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C., Jackson, S.E. (1985). The role of sex and family variables in burnout. *Sex Roles: A Journal of Research*, 12(7-8), 837-851.
- Maslach, C., Jackson, S.E., Schwab, R.L. (1996). Maslach Burnout Inventory Educators Survey (MBI-ES). C. In Maslach, S.E. Jackson, M.P. Leiter (Eds.), *MBI Manual (3rd ed.)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Leiter, M.P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397-422.
- McCarthy, C.J., Lambert, R.G. (2006). Helping teachers balance demands and resources in an era of accountability. In R. Lambert and C. McCarthy (Eds.), *Understanding teacher stress in an age of accountability* (pp. 215 – 226). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- McKenzie, K.E. (2009). Teacher Burnout: A Laughing Matter. Doctor of Philosophy Degree, Capella University.
- Meyerson, D. E. (1994). Interpretations of stress in institutions: The cultural production of ambiguity and burnout. *Administrative Science Quarterly*, 628- 653.

- Milliken, F. J., Morrison, E. W., & Hewlin, P. F. (2003). An exploratory study of employee silence: Issues that employees don't communicate upward and why. *Journal of management studies*, 40(6), 1453-1476.
- Minarik, M. M., Thornton, B., & Perreault, G. (2003). Systems thinking can improve teacher retention. *Clearing House*, 76(5), 230-234.
- Nhundu, T. J. (1999). Determinants and prevalence of occupational stress among Zimbabwean school administrators. *Journal of Educational Administration*, 37(3), 256-272.
- Okebukola, Peter (1989). *The Stress Management Sourcebook*, Lowell House: RGA Publishing Group.
- Olayiwola, S. (2008). *Dimensions of Job Stress among Public Secondary School Principals in Oyo State, Nigeria*. Department of Educational Administration & Planning, Obafemi Awolowo University, Ile-Ife, Nigeria.
- Otto, R. (1986). *Teachers under stress*. Melbourne, Australia: Hill of Content Publishing.
- Papathanasiou I.V., Tsaras K., Kleisiaris C.F., Fradelos E.C., Tsaloglidou A. & Damigos D. (2017). Anxiety and Depression in Staff of Mental Units: The Role of Burnout. *Advances in Experimental Medicine and Biology* 987: 185-197.
- Pierce, C.M., Molloy, G.N. (1990). Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout. *British Journal of Educational Psychology*, 60(1), 37-51.
- Pines, A. M., & Maslach, C. (1978). Characteristics of staff burnout in mental health setting. *Hospital and Community Psychiatry*, 29, 233-237.
- Pines, A.M. (1993). Burnout: An existential perspective. In W.B. Schaufeli, C. Maslach, T. Marek (Eds.), *Series in applied psychology: Social issues and questions. Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 33-51). Philadelphia, PA, US: Taylor & Francis.

- Pines, A.M., Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. New York: Free Press.
- Pines, A.M., Aronson, E. Kafry, D. (1981). *Burn out: From Tedium to Personal Growth*. The Free Press, New York: Macmillan.
- Poirel, E. & Yvon, F. (2014). School Principals' Emotional Coping Process. *Canadian Journal of Education*, 37(3).
- Pounder, D. G., & Merrill, R., G. (2001). Job Desirability of the High School Principalship: A Job Choice Theory Perspective. *Educational Administration Quarterly* 37(1), 132-142.
- Robbins, G., Powers, D., & Burgess, S. (2012). *A wellness way of life*. (10th ed). New York, NY: McGraw-Hill.
- Robbins, S.P, Judge, T. (2011). *Organizational Behaviour 15th Edition*. New Jersey: Prentice Hall.
- Roesch, S., Weiner, B, & Vaugh, A. (2012). Cognitive approaches to stress and coping. *Current Opinion in Psychiatry*, 15(6), 1-7.
- Ross, R.R., Altmaier, E.M. (1994). *Intervention in occupational stress: A handbook of counselling for stress at work*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc
- Rottier, J., Kelly, W. Tomhave, W.K. (1984). Teacher burnout-small and rural school style. *Education*, 104(1), 72-79.
- Roxas, C.C. (2009). Stress among public elementary school teachers. *University of the Cordilleras*, 1(4), 86-108.
- Sarafino, E.P. (1994). *Health Psychology: Biopsychosocial Interactions*. New York : Wiley.
- Sarros, J., Sarros, A. (1987). Predictors of teachers burnout. *Journal of Educational Administration*, 25(2), 216-30.
- Savery, L. K., & Luks, J. A. (2001). The relationship between empowerment, job satisfaction and reported stress levels: Some Australian evidence. *Leadership and Organization Development Journal*, 22(3), 97-104.

- Schafer, W. (1996). *Stress management for wellness*. (3rd ed.) Fort Worth: Harcourt Brace College.
- Selye, H. (1974). *Stress without Distress*. Philadelphia: Lippincott.
- Siminou, P. (2007). Steps of educational decentralization in Greece: between delegation and deconcentration. In H. Daun (Ed.), *School decentralization in the context of globalizing governance* (pp. 77-93). Netherlands: Springer
- Simpson, J. (1976). Stress, sickness absence and teachers, in: National Association of School MASTERS (Ed.) *Stress in Schools* (Hemel Hempstead, NAS).
- Skaalvik, E.M., Skaalvik, S. (2015). Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession—What Do Teachers Say?. *International Education Studies*, 8(3), 181-192
- Skaalvik, E.M., Skaalvik, S. (2015). Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession—What Do Teachers Say?. *International Education Studies*, 8(3), 181-192.
- Sogunro, O. (2012). Stress in school administration: Coping tips for principals. *Journal of School Leadership*, 22(3), 664-684.
- Spector, P.E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Spielberger, C. D. (1966). *Anxiety and Behavior*. New York: Academic Press.
- Stout, J.K., Williams, J.M. (1983). Comparison of two measures of burnout. *Psychological Reports*, 53, 283-289.
- Toppo, M.R., Manjhi, G. (2013). Burnout among para-teachers in India. Munich Personal RePEc Archive
- Travers, C. (2010). *Το στρες στην εκπαίδευση*. Στο Αντωνίου, Α.Σ, (επιμ.), *Στρες: Προσωπική ανάπτυξη και ευημερία*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

- Travers, C.J. Cooper, C.L. (1993). Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers. *Work and stress*, 7, 203-219.
- Travers, C.J., Cooper, C.L. (1996). *Teachers under pressure-stress in the teaching profession*. London: Routledge.
- Uba- Mbibi, F. & Nwamuo, R. (2013). Principals' perception of stress and stress management strategies by the junior secondary school principals in Abia state. *Journal of Educational and Social Research*, 3(6), 140-146. Dio: 10.5901/jesr.2013.v3n6p139.
- Unger, D.E.(1980). *Superintendent burn-out: myth or reality*.Columbus: Ohio State University.
- Van der Merwe, H., Parsotam, A. (2011). School Principal Stressors and a Stress Alleviation Strategy Based on Controlled Breathing. *Journal of Asian and African Studies*, 47(6), 667-678.
- Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education*, 43, 99-109.
- Verney, S., & Papageorgiou, F. (1992). Prefecture councils in Greece: decentralization in the European community context. *Regional & Federal Studies*, 2(1-2), 109-138.
- West C.P., Dyrbye L.N., Rabatin J.T., Call T.G., Davidson J.H., Multari A., Romanski S.A., Hellyer J.M., Sloan J.A. & Shanafelt T.D. (2014). Intervention to promote physician well-being, job satisfaction, and professionalism: a randomized clinical trial. *JAMA Internal Medicine* 174: 527-533.
- 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.
- Wolpin, J., Burke, R.J., Greenglass, E.R. (1991). The Job satisfaction an Antecedent or a Consequence of Psychological Burnout?. *Human Relations*, 44(2), 193-209.

- Worral, N. & May, D. (1989). Towards a person-in-situation model of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 59, 174-186.
- Wright, S. & Ballesteros, V. (2011). Eastern Kentucky teacher and administrative stress. *Foundational and Graduate Studies in Education*.
- Yaktin, U.S., Azoury, N.B., Doumit, M.A. (2003). Personal characteristics and job satisfaction among nurses in Lebanon. *Journal of Nursing Administration*, 33(7-8), 384-390.
- Yerkes, R.M. , & Dodson, J.D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation. *Journal of Comparative Neurology and Psychology*, 18, 459-482.
- Zabel, R. H., & Kay Zabel, M. (2001). Revisiting burnout among special education teachers: Do age, experience, and preparation still matter?. *Teacher Education and Special Education*, 24(2), 128-139.

Διαδίκτυο

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/greece_el

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Πρωτόκολλο συνέντευξης

Ερευνητικά ερωτήματα	Θεματικοί άξονες	Ερωτήσεις συνέντευξης
		<p>Ερωτήσεις στην αρχή της συνέντευξης:</p> <p>Θα θέλατε να μας πείτε δυο λόγια για σας, για να σας γνωρίσουμε καλύτερα</p> <p>(Οικογενειακή κατάσταση, Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός,</p> <p>Διευθυντής /Διευθύντρια σε σχολείο,</p> <p>Στο συγκεκριμένο σχολείο,</p> <p>Ποσά χρόνια είστε Διευθυντής /Διευθύντρια, Ποιες είναι οι σπουδές σας)</p>

<p>A. Ποιοι είναι οι βασικοί στρεσογόνοι παράγοντες στους διευθυντές και υποδιευθυντές των δημοτικών σχολείων;</p>	<p>Προσδιορισμός των στρεσογόνων παραγόντων</p>	<p>1.1 Ποιες θεωρείτε εσείς στρεσογόνες πηγές στην εργασία σας; Μπορείτε να μου περιγράψετε τις πηγές από όπου πιστεύετε ότι προέρχεται το εργασιακό σας άγχος; Μερικά παραδείγματα.</p> <p>1.2 Από όλα αυτά που μόλις περιγράψατε πως θα τα κατατάσσατε ξεκινώντας από το πιο σημαντικό για εσάς; Μπορείτε να μου τα βαθμολογήσετε από το 1 μέχρι το 10;</p> <p>1.3 Θεωρείται με την πάροδο του χρόνου το στρες μειώνεται ή αυξάνεται;</p> <p>1.4 Η συναναστροφή με άλλους ανθρώπους, όπως είναι το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό, οι γονείς και η διοίκηση σας προκαλεί άγχος και για ποιο λόγο ;</p> <p>1.5 Υπάρχουν συγκρούσεις στο σχολείο σας; Οι καθημερινές συγκρούσεις σας αγχώνουν;</p>
--	---	---

		<p>1.6 Αν μπορούσατε να εξαλείψετε κάποιες πηγές εργασιακού άγχους από αυτές που αρχικά αναφέρατε, ποιες θα ήταν αυτές;</p>
<p>B. Πως οι βασικοί στρεσογόνοι παράγοντες σχετίζονται με την διοίκηση;</p>	<p>Διερεύνηση του εργασιακού άγχους σε σχέση με την διοίκηση</p>	<p>2.1 Όσο αφορά την συγκεντρωτική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, πιστεύετε ότι συμβάλλει στην εμφάνιση του εργασιακού άγχους και σε τι βαθμό;</p> <p>2.2 Το να ασκείτε διοίκηση σας αγχώνει; Αν ναι για πιο λόγο ή αν όχι πάλι για πιο λόγο;</p> <p>2.3 Τι σας δημιουργεί περισσότερο άγχος, χαμηλές αποδοχές; ο ανεπαρκής εξοπλισμός; οι πολλές γραφειοκρατικές διαδικασίες; η έλλειψη αυτονομίας; αυξανόμενες ώρες; οι αυξανόμενοι κατάλογοι ευθυνών;</p> <p>Οι δυσκολίες</p>

		<p>χρηματοδότησης;</p> <p>η ευθύνη της θέσης που έχετε αναλάβει;</p>
<p>Γ. Πως οι βασικοί στρεσογόνοι παράγοντες σχετίζονται με τον χρόνο;</p>	<p>Διερεύνηση του εργασιακού άγχους σε σχέση με τον χρόνο</p>	<p>3.1 Ο χρόνος είναι παράγοντας πίεσης; Θεωρείτε είναι επαρκής για να λειτουργήσετε αποτελεσματικά;</p> <p>3.2 Το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό συμμετέχει στο διοικητικό έργο; Τους αναθέτετε κάποιες αρμοδιότητες ή προτιμάτε να τα κάνετε όλα μόνος/η σας;</p>
<p>Δ. Πως οι διευθυντές και οι υποδιευθυντές, διαχειρίζονται το εργασιακό τους άγχος στην καθημερινότητα τους;</p>	<p>Προσδιορισμός των τρόπων αντιμετώπισης του εργασιακού άγχους</p>	<p>4.1 Τι κάνετε προκειμένου να διαχειριστείτε το εργασιακό άγχος; Τι τεχνικές χρησιμοποιείται;</p> <p>4.2 Θεωρείται ότι είναι προτιμότερο να αντιμετωπίσετε μόνος/η σας το εργασιακό άγχος ή είναι καλύτερα να σας βοηθήσουν σε αυτό κάποιοι τρίτοι;</p>

Παραχωρητήριο

ΔΙΕΘΝΕΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΣΧΟΛΗ: ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

**ΤΜΗΜΑ: ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ ΜΑΡΚΕΤΙΝΓΚ ΚΑΙ
ΤΟΥΡΙΣΜΟΥ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ: ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

Δια του παρόντος παραχωρώ στ....., φοιτητ... του μεταπτυχιακού προγράμματος «Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων», του τμήματος Διοίκησης Οργανισμών Μάρκετινγκ και Τουρισμού, του Διεθνές Πανεπιστημίου της Ελλάδος, την ηχογραφημένη συνέντευξή μου που παραχώρησα για την εκπόνηση εργασίας τ... στα πλαίσια των σπουδών τ... άνωθεν αναφερθ..... μπορεί να χρησιμοποιήσει το υλικό για ερευνητικούς και εκπαιδευτικούς σκοπούς, σε έντυπες και ηλεκτρονικές δημοσιεύσεις (συμπεριλαμβανομένου και σε CD και στο διαδίκτυο), σε διαλέξεις, σε ραδιοφωνικές και τηλεοπτικές εκπομπές.

Περιορισμοί

Επιθυμώ να διασφαλιστεί η ανωνυμία μου

Ημερομηνία :

Ο/Η πληροφορητής/τρια

Η Ερευνήτρια

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Συνέντευξη Δ6

Διάρκεια 13:59

Ε Καλησπέρα σας, θα θέλατε να μας πείτε δυο λόγια για σας ,για να σας γνωρίσουμε καλύτερα;

Α Καλημέρα, ονομάζομαι.....

Είμαι 37 χρόνια στην εκπαίδευση , παντρεμένος με 2 μεγάλα παιδιά. Είμαι σε θέση στελέχους εκπαίδευσης τα τελευταία 20 χρόνια, από προϊστάμενος ολιγοθέσιου σχολείου, διευθυντής 6θέσιου, 12θέσιου, προϊστάμενος γραφείου και τώρα πάλι διευθυντής στο 7^ο δημοτικό σχολείο Γιαννιτσών τα τελευταία 9 χρόνια. Συνολικά δηλαδή 14 χρόνια σε θέση διευθυντή σχολείου. Απόφοιτος παιδαγωγικής ακαδημίας, του διδασκαλείου του παιδαγωγικού τμήματος.

Ε Ωραία, θα ξεκινήσουμε τώρα το ερωτηματολόγιο, ποιες θεωρείτε εσείς στρεσογόνες πηγές στην εργασία σας; Μπορείτε να μου περιγράψετε τις πηγές από όπου πιστεύετε ότι προέρχεται το εργασιακό σας άγχος; Μερικά παραδείγματα.

Α Σίγουρα και στην δικιά μας εργασία, όπως και σε όλα, δεν υπάρχει δουλειά χωρίς άγχος, βγαίνει από μόνο του δηλαδή, είναι θέμα καταρχήν ευθύνης. Τώρα αν θέλετε συγκεκριμένα να σας αναφέρω πηγές, θα σου έλεγα για μένα προσωπικά... θέλεις δηλαδή. Πρώτο άγχος δημιουργείτε, ότι έχει να κάνει με την ασφάλεια του παιδιού και θεωρώ ότι είναι το πρώτιστο που πρέπει να φροντίσει ένας διευθυντής σχολείου. Η υγεία τους και δεν το συνδέω με τα τελευταία της πανδημίας, διαχρονικά. Και το τρίτο που προσωπικά μου δημιουργούσε πρόβλημα όλα αυτά τα χρόνια ήτανε η αδιαφορία, έστω σε αυτές τις ελάχιστες περιπτώσεις, συναδέρφων.

Ε Από όλα αυτά που μόλις περιγράψατε πώς θα τα κατατάσσατε ξεκινώντας από το πιο σημαντικό για σας; Μπορείτε να μου τα βαθμολογήσετε από το 1 μέχρι το 10.

Α Με άριστα το 10; Η ασφάλεια.... και λόγο εμπειρίας αυτό γιατί έτυχε να διαχειριστώ περιπτώσεις που έχουν να κάνουν με επεισόδια στο σχολείο είτε από βία από

γονείς προς εκπαιδευτικούς, από εκπαιδευτικούς προς μαθητές, από ατυχήματα. Θεωρώ ότι η πρώτη μέριμνα μας έχει να κάνει με την ασφάλεια των παιδιών. Ασφαλής προσέλευση, αποχώρηση και παραμονή στο σχολείο. Το δεύτερο είναι η υγεία τους, αν θέλετε τώρα να την βάλω αριθμητικά θα σας έλεγα 9. Πάμε στην αδιαφορία των εκπαιδευτικών, ξεκινώντας από εμένα για να μην αφήνω αιχμές 7. Και 5 θεωρώ ότι είναι η εγγενής γραφειοκρατία που έχουμε ως ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης το οποίο δυστυχώς στην εποχή που ζούμε θα έπρεπε να έχουμε κάνει βήματα.

Ε Ωραία, θεωρείται με την πάροδο του χρόνου το στρες μειώνεται ή αυξάνεται;

Α Συνδέοντας το με το προηγούμενο θα σου έλεγα ότι αυξάνεται. Στην λογική να μην συμβεί κάτι. Στην ιδέα ότι αν μου συμβεί κάτι που να αφορά παιδί – διδακτικό προσωπικό μου αυξάνει το στρες μου στην καθημερινότητα μου. Δηλαδή, παλιά θα τα αντιμετώπιζα πιο χαλαρά, πιο άνετα. Σήμερα έχω περισσότερο άγχος και όσο πλησιάζει η μέρα της αφυπηρετήσεως μου γίνεται ακόμα πιο έντονο το πρόβλημά.

Ε Προφανώς για να μην συμβεί τίποτα στο τελείωμα της θητείας σας;

Α Ναι, ακριβώς και έχω προβλήματα στο παρά πέρα, δυσκολίες να βγω, να τρέξω με διαδικασίες και όλα αυτά. Δηλαδή θα έλεγα ότι αυτό αυξάνεται γεωμετρικά πλέον. Ενώ, δεν είναι έτσι λόγω εμπειρίας θα έπρεπε σε νορμάλ συνθήκες να είμαστε πιο ήρεμοι, δυστυχώς είναι αυξητική πλέον, γεωμετρικά η πρόοδος του άγχους μας.

Ε Ωραία η συναναστροφή με άλλους ανθρώπους όπως το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό, οι γονείς και οι διοίκηση σας προκαλεί άγχος;

Α Θα απαντήσω πολύ μονολεκτικά σε αυτό. Όχι.

Ε Για ποιο λόγο;

Α Γιατί θεωρώ ότι αν ένα πράγμα το αγαπάς το επιλέγεις και αισθάνεσαι ο ίδιος σου, είσαι χωρίς ανασφάλειες δεν έχεις και προβλήματα. Δεν σου βγάζει άγχος αυτό, η καθημερινότητα δηλαδή με το προσωπικό ειδικά δεν μου δημιουργεί κανένα άγχος. Εξαρχής δηλαδή αυτό θα το έλεγα.

Ε Άρα οφείλεται στην προσωπικότητα σας;

Α Ναι, ίσως να έχει να κάνει με τον χαρακτήρα μου, δηλαδή δύσκολα με πιάνει πανικός. Άγχος μου δημιουργεί, είπαμε το προηγούμενο άλλα πανικό δεν έχω. Δηλαδή όση

πίεση και να υπάρχει εξωτερική έχω ως χαρακτήρας την δυνατότητα να το αντιμετωπίσω. Με καθεστώς πίεσης λειτουργώ καλύτερα.

Ε Α είναι δημιουργικό το άγχος;

Α Ναι, είναι δημιουργικό το στρές.

Ε Υπάρχουν συγκρούσεις στο σχολείο σας;

Α Όπως όλα τα πράγματα σίγουρα ναι. Θέλω να πιστεύω όμως είτε κατά γενική ομολογία, όσο μπορώ να έχω προσλαμβάνουσες από το περιβάλλον... θεωρώ ότι οι συγκρούσεις μας αυτές είναι άκρως αντιμετωπίσιμες. Δεν είχαμε δηλαδή κάποιο περιστατικό που να μας βγάλει από το στόχο και το πρόγραμμά μας ως σχολείο. Καθημερινές τριβές: ποιος θα μπει στην ώρα μου, το πρόγραμμά μου δεν είναι τόσο καλό που θα το ήθελα, δώστε μου μια άδεια και δεν την δικαιούστε. Τα καθημερινά αυτά του εκπαιδευτικού κόσμου. Εντάξει, τα οποία λύνονται χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες.

Ε Οι καθημερινές αυτές συγκρούσεις σας αγχώνουν;

Α Μετά από τόσα χρόνια σίγουρα όχι.

Ε Αν μπορούσατε να εξαλείψετε κάποιες πηγές εργασιακού άγχους από αυτές που αρχικά αναφέρατε ποιες θα ήταν αυτές;

Α Ο τρόπος αντιμετώπισης σε θέματα ασφάλειας και φύλαξης. Αυτές θα ήθελα να εξαλείψω αν μπορούσα. Το πώς θα μου πείτε. Εγώ θα εκφράσω την άποψη μου και διέγραψε την μετά αν θέλεις. Θεωρώ ότι θα πρέπει τα δημόσια κτήρια, να αλλάξει ο τρόπος φύλαξης τους. Δηλαδή, υπάρχει ένα ταμπό με την τοποθέτηση καμερών στα κτήρια. Θεωρώ όμως ότι αυτά θα πρέπει να υπάρχουν. Όχι, για εντός ωραρίου εργασίας, εκτός λειτουργίας... για να μην παρεξηγηθώ, με την λήξη των μαθημάτων θα πρέπει τα δημόσια σχολεία να φυλάσσονται με την ηλεκτρονική παρακολούθηση γιατί μπαίνουν άτομα τα οποία δεν πρέπει να βρίσκονται στο χώρο του σχολείου και ιδιαίτερα το διάστημα αυτό της καραντίνας το αντιμετωπίσαμε. Σε αυτό το σχολείο επανειλημμένα το βράδυ ήταν μέσα από 2 έως 20 άτομα και θεωρώ ότι αυτό δημιουργεί προβλήματα και στις εγκαταστάσεις και στο συγχρωτισμό παιδιών του δημοτικού τα οποία επίσης μπαίνουν στον αύλιο χώρο, αν και είναι κλειδωμένα. Αυτό θεωρώ ότι είναι ένα θέμα το οποίο θα πρέπει να το λύσουμε και να ξεπεράσουμε αυτές τις δυσκολίες, απαγορευτικό και τα προσωπικά δεδομένα. Αυτό θα ήταν ένα θέμα που θα ήθελα να το λύσουμε για να μπορώ να ελέγχω απόλυτα τον χώρο μου, να

ξέρω ποιος πλησιάζει, γιατί πλησιάζει τι κάνει. Επαναλαμβάνω πάντα μετά της 16:00 μ.μ. που κλείνει το σχολείο.

Ε Όσον αφορά τώρα τη συγκεντρωτική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος πιστεύεται ότι συμβάλλει στην εμφάνιση του εργασιακού άγχους; Σε τι βαθμό;

Α Ναι, ναι και θα έλεγα κάποιες περιόδου και πολύ έντονα. Πρώτα γιατί αυτό το κάθετο ιεραρχικό σύστημα ασκεί μια πίεση στους από κάτω. Στην προκειμένου περίπτωση τους διευθυντές άρα και στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Πολλές φορές χωρίς λόγο και είναι ένα θέμα το οποίο θα πρέπει να απασχολεί την πολιτεία, πως θα μετριάσουμε, αν δεν μπορούμε να εξαλείψουμε την γραφειοκρατία. Δηλαδή, μιλάμε για ψηφιακή εποχή, μιλάμε για τεχνολογία και εμείς ακόμη λεμέ στείλτε το με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, αλλά στείλτε το και με το παραδοσιακό τρόπο. Αυτό βγάζει ένα άγχος γιατί μας κάνει... ο καθένας κυνηγάει και κάποιον άλλο στην καθημερινότητα μας, ενώ δεν χρειάζεται. Δηλαδή, διαπιστώνουμε μια έλλειψη εμπιστοσύνης σε αυτούς που ασκούν διοίκηση από τον από πάνω προς τα κάτω.... και αυτό διατρέχει όλο το σύστημα.... και ενώ υποτίθεται έχουμε προβλέψει μέσα από νομούς, ψηφιακές υπόγραφες, κωδικούς πρόσβασης όλα αυτά στην καθημερινότητα μας δεν τον τηρούμε και αυτό δυσκολεύει όσους έρχονται σε επαφή μαζί μας. Αυτό είναι κάτι το οποίο δημιουργεί εργασιακό άγχος και δεν υπάρχει λόγος.

Ε Ωραία, το να ασκείτε διοίκηση σας αγχώνει;

Α Όχι, και το λέω χαριτολογώντας, όχι γιατί τώρα.... Πρώτον, διότι όταν πήρα την απόφαση να ασχοληθώ, θεώρησα ότι αφού το κάνει κάποιος άλλος γιατί όχι και εγώ. Φρόντισα βέβαια να μελετήσω ίσως λίγο παραπάνω, να μπω μέσα τι είναι αυτό που πάω να κάνω δηλαδή, να δω από μέσα τι είναι αυτό που πάω να κάνω και από εκεί και μετά το άγχος μου, μου έφυγε σε μεγάλο βαθμό γιατί αυτό που κάνω το αγαπώ και με το πέρασμα των ετών η εμπειρία με έκανε να αισθάνομαι ότι είμαι επαρκής. Οι άλλοι θα κρίνουν αν είμαι καλός.

Ε Εσείς έχετε περάσει και από άλλη θέση της διοίκησης, η οποία ήταν πιο δύσκολη.

Α Ακριβώς, επειδή έχω διατρέξει την διοίκηση στο επίπεδο της εκπαίδευσης μου είναι κάποια πράγματα πιο εύκολα στην διαχείριση τους.

Ε Τι σας δημιουργεί περισσότερο άγχος; Οι χαμηλές αποδοχές, ο ανεπαρκής εξοπλισμός, οι πολλές γραφειοκρατικές διαδικασίες, η έλλειψη αυτονομίας, οι αυξανόμενες

ώρες, οι αυξανόμενοι κατάλογοι ευθυνών, οι δυσκολίες χρηματοδότησης και η ευθύνη της θέσης που αναλαμβάνετε ή κατι άλλο και γιατί;

A Οι χαμηλές αποδοχές, όχι. Γιατί ο εκπαιδευτικός κλάδος είναι διαχρονικά από τους πιο χαμηλά αμειβόμενος στην πατρίδα μας και αυτό είναι ένα θέμα το οποίο θα πρέπει η πολιτεία να το δει ξεπερνώντας πάλι τα στεγανά, δουλεύουμε λίγο, έχουμε καλοκαιρινές διακοπές, όλα αυτά γιατί η φύση της δουλειάς μας είναι τέτοια που δεν μπορεί να προσμετρηθεί με ποσοτικά χαρακτηριστικά. Το άλλο θα έλεγα είναι οι γραφειοκρατικές διαδικασίες, συνδέοντας το με το προηγούμενο και η διαρκώς αυξανόμενη πίεση ... πάρτε κι άλλες ευθύνες, πάρτε κι άλλες, κι άλλες τις οποίες όμως δεν μας αφήνουν να τις ασκήσουμε. Μας τις δίνουν μεν, μας πνίγει το σύστημα δε... και μιλάω ως διευθυντής σχολείου έτσι.

Τα υπόλοιπα θεωρώ ότι δεν με δημιουργούν άγχος, γιατί έχουν να κάνουν με συνάρτηση της οικονομικής κατάστασης της πατρίδας, ο επαρκής εξοπλισμός, ο ανεπαρκής εξοπλισμός και η διαχείριση που έχει ο καθένας μας στο σχολείο. Αν μπορούσα να προσθέσω σε αυτό κάτι σε ότι αφορά την σχολική μονάδα εξ ιδίων αντιμετωπίζει τα προβλήματα της και δόξα το θεό, νομίζω ότι είμαστε σε ένα καλό επίπεδο.

E Ο χρόνος είναι παράγοντας πίεσης; Θεωρείτε είναι ότι είναι επαρκής για να λειτουργήσετε αποτελεσματικά;

A Στα διοικητικά με την βοήθεια της τεχνολογίας και με την μηχανογράφηση που έχει γίνει στο πληροφοριακό σύστημα my school, που είναι σχεδόν όλα τα δεδομένα μιας σχολικής μονάδας μέσα, θεωρώ ότι ο χρόνος είναι επαρκέστατος. Θα ήθελα βέβαια ο διευθυντής του σχολείου, τουλάχιστον του 12/θ, 10/θ και πάνω, να μην έχει διδακτικό ωράριο. Αν δεν έχει γραμματική υποστήριξη, τουλάχιστον να μην έχει διδακτικό ωράριο.

E Το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό συμμετέχει στο διοικητικό έργο; Τους αναθέτετε κάποιες αρμοδιότητες ή προτιμάτε να τα κάνετε όλα μόνος σας;

A Όχι γιατί θεωρώ ότι είναι τόσο επιβαρυνμένοι, αν θέλουν να είναι σωστοί στα καθήκοντα τους και το πρωί και το απόγευμα, που εκτός από τον υποδιευθυντή ο οποίος κατέχει θεσμικά θέση ευθύνης, σε κανέναν άλλο από τους εκπαιδευτικούς δεν τους αναθέτω προσωπικά διοικητικό έργο.

E Τι κάνετε προκειμένου να διαχειριστείτε το εργασιακό άγχος; Τι τεχνικές χρησιμοποιείται;

A Εργασιοθεραπεία. Το άγχος ξεπερνιέται με περισσότερη δουλειά. Δεν υπάρχει άλλος τρόπος για μένα, δηλαδή όταν πιέζομαι εργασιακά το ξεπερνώ έτσι...δουλεύοντας περισσότερο, δεν το αφήνω, δεν θεωρώ ότι θα με πάρει από κάτω, το παλεύω με αυτό τον τρόπο και όχι μόνο στη δουλειά μου, γενικά στη ζωή μου. Οι καλύτερες συνθήκες για μένα είναι όταν έχω πίεση.

E Λειτουργείται καλύτερα;

A Ναι, όταν χαλαρώνω τότε δε λειτουργώ, τα κάνω λάθος... σε καθεστώς πίεσης μου αρέσει. Ίσως ακούγεται λίγο οξύμωρο, αλλά είναι η πραγματικότητα.

E Θεωρείται ότι είναι προτιμότερο να αντιμετωπίσετε μόνος σας το εργασιακό άγχος ή είναι καλύτερα να σας βοηθήσουν σε αυτό κάποιοι τρίτοι;

A Αυτό έχει να κάνει πιστεύω με το χαρακτήρα του ανθρώπου. Στα δύσκολα είμαι εσωστρεφείς, δηλαδή δεν θέλω να επιβαρύνω τους γύρω μου, το παίρνω όλο πάνω μου και προσπαθώ να μην τους επιβαρύνω με τα προβλήματα μου είτε από την εργασία μου, είτε τα προσωπικά μου... πρέπει να φτάσω σε πολύ οριακή κατάσταση για να ζητήσω την βοήθεια κάποιου.

E Ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο σας!

A Να είστε καλά, εγώ σας ευχαριστώ και δεν ξέρω αν οι απαντήσεις μου σας κάλυψαν.

E Μια χαρά ... σας ευχαριστώ!