



ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΕΛΛΑΔΟΣ



ΔΙΕΘΝΕΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ

**Εργασιακό άγχος Δ/ντων-Δ/ντριων σχολικών μονάδων Α/θμιας Εκπαίδευσης.
Μια διαχρονική προσέγγιση**

ΚΑΡΑΓΙΑΝΝΗ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ (Α.Μ.: 424)

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΧΡΙΣΤΙΔΗΣ ΠΕΡΙΚΛΗΣ

Θεσσαλονίκη, Φεβρουάριος 2020

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

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

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

Υπό τους ακόλουθους όρους:

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

Θεσσαλονίκη, 28/02 /2020

Η Δηλούσα: Ελευθερία Καραγιάννη

Περίληψη

Ο Έλληνας Δ/ντής-ντρια σχολικής μονάδας απασχολούμενος συνεχώς σε ένα ευμετάβоло περιβάλλον που βρίθει πληροφοριών και συναισθηματικής αγωνίας, με σύνθετες και αυξημένες αρμοδιότητες, είναι υποχρεωμένος να απορροφά τους κραδασμούς και να προχωρεί με δυναμικό τρόπο στην αναδιοργάνωση της σχολικής μονάδας με στόχο την αποτελεσματικότερη διοίκησή της και την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Αντιμετωπίζει καθημερινά ποικιλία προκλήσεων και προβλημάτων, που αποτελούν γι' αυτόν πηγές εργασιακού άγχους και μακροπρόθεσμα εργασιακής εξουθένωσης για μερικούς από αυτούς.

Στην παρούσα εργασία έγινε προσπάθεια να καταγραφούν οι απόψεις των Δ/ντων-ντριών σχολικών μονάδων Α/θμιας εκπαίδευσης για τους σημαντικότερους παράγοντες εργασιακού άγχους που απορρέουν από τον ρόλο τους και οι αλλαγές που επήλθαν σ' αυτούς κατά την διάρκεια των τελευταίων τριών δεκαετιών, όπως επίσης και να εξεταστούν οι λόγοι που οδήγησαν σ' αυτόν τον δυναμικό και μεταβαλλόμενο χαρακτήρα τους. Το δείγμα αποτέλεσαν 13 Διευθυντές/Διευθύντριες σχολικών μονάδων Α/θμιας εκ/σης της Δυτικής Θεσσαλονίκης, εν ενεργεία και συνταξιούχοι, με εύρος θητείας σε θέση ευθύνης από 2 έως 16 χρόνια και με παλαιότερη αναφορά ανάληψης διευθυντικών καθηκόντων σε πολυθέσιο σχολείο το 1989. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με ποιοτική έρευνα μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων. Μετά την αποδελτίωση, την ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων έγινε σαφές ότι οι σημαντικότερες πηγές εργασιακού άγχους για τους Έλληνες Διευθυντές/Διευθύντριες είναι η διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού και η αλληλεπίδραση και η συνεργασία με όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία που συνήθως προσκρούουν στην ασάφεια και την σύγκρουση ρόλων και καθηκόντων και ακολουθούν η διεκπεραίωση γραφειοκρατικών υποθέσεων, η έλλειψη υποστηρικτικών μηχανισμών και βοηθητικού προσωπικού καθώς επίσης η υλικοτεχνική υποδομή και η υποχρηματοδότηση. Διαπιστώθηκε ο δυναμικά μεταβαλλόμενος χαρακτήρας των πηγών εργασιακού άγχους που οδήγησε στην αύξηση της αίσθησης ψυχικής κόπωσης και άγχους στους Διευθυντές/Διευθύντριες και οι μεταβολές αποδόθηκαν στην αλλαγή θεσμικού πλαισίου που καθορίζει τον τρόπο λειτουργίας της σύγχρονης σχολικής μονάδας καθώς και τις ευρύτερες κοινωνικο-οικονομικές αλλαγές των τελευταίων δεκαετιών, που επηρέασαν με τη σειρά τους, τους άλλους εταίρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας που είναι οι μαθητές, οι γονείς και η τοπική κοινωνία. Τέλος έγινε προσπάθεια να αποδελτιωθούν και να καταγραφούν προτάσεις τρόπων επίλυσης των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν καθημερινά οι Διευθυντές/Διευθύντριες, ώστε να αμβλυνηθεί το αίσθημα της ψυχικής κόπωσης και του εργασιακού άγχους που τους συνοδεύει όλο και περισσότερο τα τελευταία χρόνια.

Abstract

The Greek School Principal, constantly working in a changing environment ripe with information and emotional distress, with complex and increasing responsibilities, is obliged to resolve conflicts and proceed firmly to reorganize the school unit aiming at effective administration and fulfillment of educational goals. He/She faces a variety of challenges and problems every day, which constitute a source of stress for him/her and, in the long run, possible professional burnout.

The purpose of this study is to record the views of primary school Principals on the most important factors of occupational stress that derive from their role and the changes that have occurred during the last three decades, as well as to investigate the reasons that led to

this dynamic and changing nature. For this purpose, a study was conducted with 13 Principals of West Thessaloniki School Units, still employed or retired, ranging from 2 to 16 years in-office, with the earliest report of position appointment being in 1989. Semi-structured interviews were used in a qualitative research to collect the data. The results indicated that the most important sources of work stress for Greek Principals are human resources management as well as the interaction and collaboration with all those involved in the educational process, who are usually met with the ambiguity and conflict in the description of roles and duties, followed by the extensive bureaucracy, the absence of support mechanisms or support staff and the lack of adequate infrastructure or sufficient funds. The dynamically changing nature of work-related sources of stress was found to have led to increased feelings of mental fatigue and anxiety in the Principals. These changes were attributed to the altering institutional framework that defines how the modern school unit operates, and to the wider social and economic changes of the last decades, which have in turn influenced the other parties of the educational process, that is, students, parents and the local community. Finally, an attempt was made to identify and record suggestions for ways to resolve the day-to-day problems faced by the Principals, in order to alleviate the feeling of mental fatigue and work-related stress that has increasingly accompanied them in recent years.

Ευχαριστίες

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Διεθνούς Πανεπιστημίου.

Στο σημείο αυτό αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Περικλή Χρηστίδη για την συνεργασία , την καθοδήγηση και τις πολύτιμες υποδείξεις του κατά την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας.

Θέλω επίσης να ευχαριστήσω από καρδιάς όλες και όλους τους συναδέλφους Διευθυντές/ Διευθύντριες των σχολείων οι οποίοι πρόθυμα συμμετείχαν στην έρευνα και μου αφιέρωσαν πολύτιμο προσωπικό χρόνο για τις συνεντεύξεις.

Και τέλος, αλλά όχι λιγότερο, ευχαριστώ την οικογένεια και τους καλούς μου φίλους και φίλες για την υπομονή , την κατανόηση και την ψυχολογική στήριξη που μου πρόσφεραν όλο αυτό το διάστημα που κάθισα ξανά στο θρανίο.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο	13
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	13
1.1 Εργασιακό άγχος – Επαγγελματική εξουθένωση	13
Βιβλιογραφική επισκόπηση	13
1.1.1. Εργασιακό Άγχος	13
1.3.2 Πηγές εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών	19
1.3.3 Πηγές εργασιακού άγχους Διευθυντών- ντριών εκπαιδευτικών μονάδων	20
1.4 Συμπτώματα εργασιακού άγχους – επιπτώσεις στον εργασιακό χώρο	24
1.5 Ο ρόλος του Έλληνα Διευθυντή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο	30
ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο	34
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	34
3.1 Σκοπός της έρευνας	34
3.2 Ερευνητικά ερωτήματα	34
3.3 Ταυτότητα της έρευνας	35
3.4 Μεθοδολογικό πλαίσιο	35
3.5 Συλλογή και Επεξεργασία Δεδομένων	37
3.6 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων	39
3.7 Συμπεράσματα	66
3.8 Προτάσεις	72
3.9 Περιορισμοί - Επέκταση	73
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	73
Ξενόγλωσση	73
Ελληνόγλωσση	84
ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ	88
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	89

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μια από τις σημαντικότερες πηγές άγχους για τον σύγχρονο άνθρωπο φαίνεται να είναι το εργασιακό του περιβάλλον γεγονός που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την καθημερινότητά του και ιδίως την ποιότητα της ζωής του. Η εργασία καλύπτει ένα μεγάλο και σημαντικό κομμάτι της κάθε μέρας του εργαζόμενου. Εύλογα η φύση της εργασίας, οι σχέσεις που αναπόφευκτα δημιουργούνται μέσα σ' αυτήν, τα προβλήματα που πιθανόν προκύπτουν και πρέπει να αντιμετωπιστούν αποτελούν γενεσιουργές αιτίες του εργασιακού άγχους.

Ο Cox(1985) θεωρεί ότι το άγχος αναπτύσσεται από ένα συγκεκριμένο είδος σχέσης μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντός του, και ως εκ τούτου εμπεριέχει έντονο το στοιχείο της υποκειμενικότητας, καθώς οι ίδιοι παράγοντες για κάποιους μπορεί να αποτελούν πηγή άγχους ενώ για κάποιους άλλους όχι, και επιπλέον σχετίζεται με την θετική ή την αρνητική αξιολόγηση στην οποία προβαίνει το άτομο για διάφορα θέματα του εργασιακού του περιβάλλοντος (Κάντας, 1998). Αν και το επαγγελματικό άγχος αποτελεί ένα ιδιαίτερα επίκαιρο αντικείμενο μελέτης κι έρευνας, οι ειδικοί ήδη από την δεκαετία του '70 είχαν στρέψει την προσοχή τους στην διερεύνηση των παραγόντων αλλά και των συνεπειών του επαγγελματικού άγχους και της εξουθένωσης στην προσωπική και επαγγελματική ζωή των εργαζομένων. Τα νέα θεωρητικά μοντέλα που έχουν προκύψει είναι πιο ολοκληρωμένα καθώς δεν θεωρούν το άγχος απλώς ως ερέθισμα ή ως απόκριση στις δυσμενείς περιβαλλοντικές συνθήκες αλλά ως μια πιο σύνθετη διαδικασία που περιλαμβάνει το άτομο (τις γνωστικές και μη λειτουργίες του), το περιβάλλον του και τις στρατηγικές που αναπτύσσει για την αντοχή στο στρες.

Μετά το 2008, όταν η οικονομική κρίση έπληξε αρκετά κράτη σε παγκόσμιο επίπεδο, συμπεριλαμβανομένης και της χώρας μας, σημαντικές αλλαγές σημειώθηκαν στον χώρο της εργασίας, με κύρια χαρακτηριστικά την ανασφάλεια, τη μείωση των αποδοχών και των παροχών, τα υψηλά ποσοστά ανεργίας κλπ., καταστάσεις που επιτείνουν την εμφάνιση του εργασιακού άγχους. Μη αποδεκτά επίπεδα άγχους μπορεί να συνδέονται με μια σειρά αρνητικών συνεπειών ψυχολογικών και σωματικών ή μπορεί ακόμη να οδηγήσουν σε εκδήλωση ασθενειών ή και σε τραυματισμούς (Gogos, 2010) ενώ αναφέρονται και ψυχολογικά συμπτώματα όπως τα συναισθηματικά και γνωστικά προβλήματα που προκύπτουν κάτω από καταστάσεις εργασιακού στρες, όπως κατάθλιψη, μη ικανοποίηση από την εργασία, διαφόρων μορφών ψυχοπαθολογίες, έντονο άγχος και συναισθηματική εξουθένωση (Kyriacou και Sutcliffe, 1978). Τέλος, τα προβλήματα που εντοπίζονται στη συμπεριφορά είναι συχνές αδικαιολόγητες απουσίες απ' την εργασία, μειωμένη παραγωγικότητα και επαγγελματική αποτελεσματικότητα, αυξημένο κάπνισμα, αυξημένη κατανάλωση αλκοόλ ή ψυχοδραστικών ουσιών και φαρμάκων, επιδείνωση στις κοινωνικές και οικογενειακές σχέσεις που εκδηλώνεται με επιθετική συμπεριφορά απέναντι σε συναδέλφους, ενδοοικογενειακή βία και αποτυχημένους γάμους κ.α. (Greenberger και Steinberg, 1981; Van Dick και Wagner, 2001; PricewaterhouseCoopers Australia, 2014). Γεγονότα που συνηγορούν ότι οι συνέπειες του επαγγελματικού άγχους στο εργατικό δυναμικό επιφέρουν επίσης υψηλό οικονομικό κόστος στα εθνικά συστήματα υγείας και στις επιχειρήσεις σε παγκόσμιο επίπεδο, καθώς συνδέονται όπως ήδη αναφέραμε με ψυχοσωματικές ασθένειες και κατά συνέπεια με αυξημένες δαπάνες ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης, χαμηλή παραγωγικότητα και ποιότητα έργου, πρόωρη συνταξιοδότηση κ.ά. (Ganster και Rosen, 2013).

Όπως υποστηρίζουν πολλές έρευνες ένα ιδιαίτερα αγχογόνο επάγγελμα είναι αυτό του εκπαιδευτικού. Είναι αξιοσημείωτο ότι το ένα τρίτο των εν ενεργεία εκπαιδευτικών δηλώνει

υψηλό, επίπεδο άγχους ή ακόμα και επαγγελματική εξουθένωση(Tuettemann και Punch, 1990; Borg, Ridin και Falzon, 1991; Kyriacou, 2001; Jink.ά., 2008) και το άγχος αυτό συναρτάται με την αύξηση της αλληλεπίδρασης της κοινωνίας ή καλύτερα με την αύξηση της πίεσης της κοινωνικής αλλαγής πάνω στην εκπαίδευση, γεγονός το οποίο βραχυπρόθεσμα έχει αρνητικό αντίκτυπο στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και μακροπρόθεσμα έχει σχέση με το εργασιακό άγχος που βιώνουν(Παπαδόπουλος και Σταμόπουλος, 2011). Ο ρόλος της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στην δημιουργία άγχους επισημάνθηκε επίσης τόσο από τον Freudenberger όσο και από την Maslach, οι οποίοι υποστήριζαν ότι η επαγγελματική εξουθένωση, συνέπεια του μακροχρόνιου εργασιακού άγχους, ήταν το προϊόν των ραγδαίων αλλαγών στις κοινωνικές σχέσεις (Schaufeli, Bakker και Van Rhenen, 2009).

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ένα από τα λεγόμενα κοινωνικο-ανθρωποκεντρικά επαγγέλματα και χαρακτηρίζεται από συνεχή επαφή και σχέση με ανθρώπους (κυρίως μαθητές αλλά και γονείς, συναδέλφους κλπ) συχνά υπό συναισθηματικά φορτισμένες συνθήκες ή και σε ιδιαίτσες συναισθηματικές καταστάσεις (αδιαφορία, επιθετικότητα, παθητικότητα) (Κάντας, 1995). Ο Hendrickson, (1979, οπ. αναφ. στην Παππά, 2006) περιγράφει την εργασιακή εξουθένωση των εκπαιδευτικών ως τη σωματική, συναισθηματική και ψυχολογική εξάντληση, που αρχίζει, όταν ο εκπαιδευτικός διακατέχεται από ένα συναίσθημα απώλειας ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία, ενώ η Παππά(2006)αναφέρει ότι ο εκπαιδευτικός που βιώνει επαγγελματική εξουθένωση αισθάνεται ατονία, έλλειψη ενθουσιασμού, διακατέχεται από αίσθημα ανικανοποίητου, δυσκολία συγκέντρωσης, έλλειψη αυτοπεποίθησης και αδυναμία διατήρησης του χιούμορ του(Ροδάτου, 2016). Αυτή η κατάσταση στην οποία βρίσκεται ο εκπαιδευτικός, ως συνέπεια μιας μακροχρόνιας και παρατεταμένης ανταπόκρισης σε στρεσογόνους παράγοντες στο χώρο εργασίας, είναι φυσικό να επιδρά αρνητικά στο κλίμα και στη σωστή διαχείριση της τάξης, στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και στην ολοκλήρωση των παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών καθηκόντων τους και την επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων (Kaiser και Polczynski, 1982).

Επιπλέον το άγχος και τα συμπτώματα της εξουθένωσης που ενδεχομένως πλήττουν τον εκπαιδευτικό στην εργασία του, δεν αποσυμπιέζονται στην ιδιωτική του ζωή, αλλά, αντίθετα, διογκώνονται αν συνυπολογίσουμε σ' αυτά και όλες τις άλλες δύσκολες καταστάσεις που καλείται να διαχειριστεί οι οποίες είναι αποτέλεσμα της οικονομικής κρίσης των τελευταίων ετών. Οι δραστικές περικοπές των μισθών και των επιδομάτων, η ανεργία, η υπέρογκη αύξηση της φορολογίας, το αυξημένο κόστος διαβίωσης, οι μειωμένες παροχές υγείας και πρόνοιας είναι μόνον λίγα από τα μέτρα που ανέτρεψαν τον οικογενειακό προγραμματισμό και οδήγησαν στην πτώση του βιοτικού επιπέδου των πολιτών(Kondilis κ.ά., 2013).

Όλα τα παραπάνω ενισχύονται ή αποδυναμώνονται από το στυλ διοίκησης του σχολείου και από την προσωπικότητα του Διευθυντή/Διευθύντριας . Έρευνες έχουν αποδείξει ότι όταν ο ηγέτης δεν λειτουργεί αποδοτικά τότε «υποφέρει» όλο το σχολείο. Και «εάν υποθέσουμε ότι στην καρδιά κάθε καλού σχολείου βρίσκεται η ικανή ηγεσία τότε ένας ηγέτης που δεν είναι καλά σωματικά και πνευματικά θα μπορούσε να έχει ένα καταστροφικό αντίκτυπο στην ευημερία όλου του σχολείου και σε όσους είναι μέσα σ' αυτό» (Phillips και Sen, 2011). Ο ρόλος του Δ/ντη-ντριας για την επιτυχή λειτουργία του σχολείου είναι ζωτικής σημασίας. Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή νέων εκπαιδευτικών πολιτικών ανά τον κόσμο τα τελευταία χρόνια του επιφυλάσσει έναν ρόλο ιδιαίτερα απαιτητικό και ψυχοφθόρο. Στη διεθνή βιβλιογραφία συναντάμε πλήθος αναφορών για την ιδιαίτερη βαρύτητα της θέσης του διευθυντή σχολικής μονάδας, ο οποίος είναι κι ο άμεσος αποδέκτης των επιταγών της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής. Από τη στάση και τις ενέργειές του εξαρτάται πολλές φορές η επιτυχία μιας μεταρρύθμισης και σε συστήματα μη συγκεντρωτικά έχει επιπροσθέτως τη δυνατότητα να μετασχηματίσει και να προσαρμόσει τις γενικές

εκπαιδευτικές διατάξεις στα μέτρα και τις ιδιαίτερες συνθήκες της τοπικής κοινωνίας (Ball, 1998).

Σήμερα παγκοσμίως οδηγούμαστε προς μοντέλα πιο αποκεντρωμένα και με περισσότερη αυτονομία χωρίς όμως την παροχή των απαραίτητων πόρων (Engels κ.ά., 2008; Riley, 2014). Αυτή η αυξημένη αυτονομία συνεπάγεται υψηλότερες απαιτήσεις και περισσότερες ευθύνες τα οποία έχουν αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχολογία των Διευθυντών /Διευθυντριών (Friedman, 2002; Engels κ.ά., 2008; Olsen και Sexton, 2009; Riley και Langan-Fox, 2013) γεγονός που με την σειρά του έχει αντίκτυπο και στους εκπαιδευτικούς του σχολείου καθώς είναι εξακριβωμένο ότι αξιόλογοι δάσκαλοι αποδίδουν τα μέγιστα σε ένα σχολείο με έναν ικανό ηγέτη (Leithwood, Louis και Anderson, 2012).

Ο εργασιακός κόσμος του Διευθυντή/Διευθύντριας χαρακτηρίζεται από υπερβολικές υπευθυνότητες, συγκεχυμένες πληροφορίες και συναισθηματική αγωνία (Whitaker, 1999). Οι αρμοδιότητες του είναι ποικίλες και πολυάριθμες. Ένας καλός Διευθυντής/Διευθύντρια πρέπει να είναι και επαγγελματίας εκπαιδευτικός και ηγέτης και επιτυχημένος διοικητής (Ubben και Hughes, 1992). Είναι υπεύθυνος για να διευθύνει το σχολείο, να συνεργάζεται και να καθοδηγεί τους δασκάλους, να παρεμβαίνει για την αναμόρφωση και αναβάθμιση του έργου της σχολικής μονάδας, να συντονίζει όλους τους ανθρώπους που υπάρχουν και εμπλέκονται στην εκπαιδευτική/λειτουργική διαδικασία, να είναι δικτυωμένος με όλους τους εξωτερικούς συνεργάτες και να επικοινωνεί με τους γονείς. Επιπλέον είναι συνήθως οικονομικός διευθυντής, διευθυντής προσωπικού και νομικά υπεύθυνος για όλα τα θέματα που αφορούν το σχολείο του. Τέλος έχει και έναν παιδαγωγικό ρόλο σύμφωνα με τον οποίο καλείται να εργασθεί μεθοδικά, να υποστηρίξει, να ενθαρρύνει και να διευκολύνει την εκπαιδευτική διαδικασία, να ηγηθεί στην εφαρμογή καινοτομιών και να οραματισθεί ένα καλύτερο αύριο. Επιπροσθέτως πρέπει να συνεργάζεται με τα γραφεία εκπαίδευσης και με άλλες υποστηρικτικές υπηρεσίες πέραν του σχολείου (Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά., 1999; Kruse, 2001; Friedman, 2002; Στραβάκου, 2003; Engels κ.ά., 2008). Ακόμη ο Δ/ντης-ντρια θα πρέπει να διαθέτει δεξιότητες όπως η ικανότητα συνεργασίας, να είναι γνώστης ψυχολογίας του ατόμου και των ομάδων, να διαθέτει αντιληπτική ικανότητα, να διακατέχεται από παρατηρητικότητα, διοικητική φαντασία και ενεργητικότητα, να έχει διοικητική πείρα και άρτια επιστημονική κατάρτιση (Σαΐτης και Φέγγαρη, 1997; Αναγνωστοπούλου, 2001). Επιπρόσθετα στη χώρα μας σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία, οι διευθυντές σχολικών μονάδων έχουν και εκπαιδευτικές υποχρεώσεις (ασκώντας εκπαιδευτικό έργο στην τάξη). Με βάση τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι ο παραδοσιακός ρόλος του διευθυντή – διαχειριστή – γραφειοκράτη τείνει να εξαλειφθεί.

Η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, προσπαθώντας να εναρμονιστεί με τις μεταρρυθμίσεις και τις αλλαγές που συμβαίνουν ανά τον κόσμο αλλά και να συμμορφωθεί με τις κατευθυντήριες οδηγίες της ΕΕ και του ΟΟΣΑ, αλλάζει συνεχώς πρόσωπο κατά την διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, αναγκάζοντας την σχολική κοινότητα να μετασχηματίζεται και να προσαρμόζεται κάθε φορά στα νέα δεδομένα.

Παρόλα αυτά το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει ιδιαίτερα συγκεντρωτικό, εφόσον η κεντρική εξουσία (Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων) διαθέτει την αποφασιστική αρμοδιότητα για την πλειονότητα των διοικητικών θεμάτων (Μαυρογιώργος, 2005). Στο πλαίσιο αυτό, οι διευθυντές σχολικών μονάδων καλούνται από τη μία να παίξουν ενεργό ρόλο σε καινοτομίες και μεταρρυθμίσεις και από την άλλη βρίσκονται αντιμέτωποι με συνθήκες που μειώνουν την αποτελεσματικότητά τους και τους προκαλούν συναισθήματα αβεβαιότητας, ανασφάλειας και σύγχυσης (Παπαναούμ-Τζίκα, 2003). Ο Διευθυντής-ντρια καλείται να διαδραματίσει διπλό και εν πολλοίς αντιφατικό ρόλο καθώς από τη μια θα πρέπει να είναι εκείνος που θα μοιραστεί και θα ανταποκριθεί στα όνειρα και τις προσδοκίες των συναδέλφων εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών και από την άλλη θα πρέπει να λειτουργήσει ως ένας κατ' επίφαση φορέας εξουσίας και δύναμης και

ως εκτελεστικό όργανο της κεντρικής εξουσίας επιφορτισμένο με την πιστή εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Οι διευθυντές σχολείων μπορεί να αισθάνονται αποτελεσματικοί στο έργο τους όταν μπορούν να είναι εκείνο το είδος του ηγέτη που εμπνέει όλους τους εμπλεκόμενους να συνεργαστούν ενεργά ώστε να επιτύχει το σχολείο στην αποστολή του, να εμπλακούν όλοι στον καθορισμό των βραχυ- και μακροπρόθεσμων στόχων του σχολείου μέσα από ομαδικές διαδικασίες, να καθοριστούν υψηλά στάνταρντς για τους μαθητές, το προσωπικό, τους γονείς αλλά και για τους ίδιους κ.α. Όταν οι παραπάνω διαδικασίες δεν πραγματοποιούνται ικανοποιητικά τότε οι διευθυντές είναι φυσικό να αμφιβάλουν για τις ηγετικές τους ικανότητες και να τους συνοδεύει μια αίσθηση αποτυχίας, επαγγελματικής και προσωπικής, που οδηγεί στην αύξηση του άγχους που χωρίς την κατάλληλη υποστήριξη, τις διαδικασίες και τα μέσα είναι πολύ πιθανό να οδηγήσει σε επαγγελματική εξουθένωση (Friedman, 2000).

Οι καταβολές του άγχους και της εξουθένωσης κατηγοριοποιούνται με δύο τρόπους, με ατομικά και περιβαλλοντικά σχετιζόμενες μεταβλητές. Μερικές από τις ατομικές μεταβλητές που μελετήθηκαν είναι δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως η ηλικία, το φύλο ή η οικογενειακή κατάσταση, η προσωπικότητα και η εκλαμβανόμενη αυτό-αποτελεσματικότητα. Όσον αφορά τις περιβαλλοντικές μεταβλητές είναι επαγγελματικά ή οργανωσιακά χαρακτηριστικά όπως οι αγχογόνοι παράγοντες του ρόλου, οι εργασιακές συνθήκες, η συμπεριφορά των μαθητών, η ανάγκη επαγγελματικής αναγνώρισης ή κύρους, το επίπεδο της εξειδίκευσης, η αναλογία εκπαιδευτικών- μαθητών, η έλλειψη πόρων, η σχέση με συναδέλφους και η κοινωνική υποστήριξη (Cano-García, Padilla-Muñoz και Carrasco-Ortiz, 2005).

Στην Ελλάδα δεν ακολουθούνται πρακτικές παρακολούθησης του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών και υποστήριξής τους, σε αντίθεση με άλλες χώρες, όπως είναι το Ηνωμένο Βασίλειο, που λειτουργεί π.χ. ειδική τηλεφωνική γραμμή (Teachersline) όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αντλήσουν πληροφορίες και βοήθεια (Αντωνίου, 2006). Αν και οι έρευνες γύρω από τις δυνητικές πηγές εργασιακού άγχους και συνεπαγόμενης επαγγελματικής εξουθένωσης των Διευθυντών /Διευθυντριών σχολείων είναι ελάχιστες έχουμε επισημάνει στην διεθνή βιβλιογραφία ως κυριότερους αγχογόνους παράγοντες την σύγκρουση και την ασάφεια του ρόλου τους, την έλλειψη ισχύος, τις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, τον υπερβολικό φόρτο εργασίας, την επίλυση συγκρούσεων και την ανάγκη στήριξης από τον προϊστάμενο και τέλος την έλλειψη πόρων.

Η παρούσα έρευνα έρχεται να καλύψει ένα κενό που υπάρχει στα ερευνητικά δεδομένα και αφορά όχι μόνο στο να εντοπίσει ποιοι είναι οι κυριότεροι αγχογόνοι παράγοντες για τους Έλληνες Διευθυντές/Διευθύντριες δημοτικών σχολείων και αν συμφωνούν με τα διεθνή δεδομένα σχετικών ερευνών αλλά και κατά πόσο αυτοί οι παράγοντες είναι δυναμικά μεταβαλλόμενοι στην πορεία του χρόνου. Εξίσου ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζει ο εντοπισμός και η διερεύνηση των παραγόντων που συνετέλεσαν σ' αυτή την μεταβολή. Τα ερευνητικά ερωτήματα όπως διατυπώθηκαν στην συγκεκριμένη έρευνα έχουν ως εξής:

A) Ποιοι είναι οι κύριοι στρεσογόνοι παράγοντες που απορρέουν από το ρόλο τους κατά την άποψη των Διευθυντών /Διευθυντριών

B) Αν έχουν δυναμικό και μεταβαλλόμενο χαρακτήρα

Γ) Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τη μεταβολή τους.

Τα συμπεράσματα αναμένεται να έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική κοινότητα καθώς βρισκόμαστε σε ένα σημείο που θα πρέπει να σταθούμε και να αναλογιστούμε την κατάσταση αφού όπως προκύπτει από τα στοιχεία άλλων εκπαιδευτικών συστημάτων οι σχολικοί ηγέτες βρίσκονται κάτω από αξιοσημείωτη πίεση εξ αιτίας των ταχύτατων αλλαγών στο ρόλο τους και στην αυξημένη απόδοση ευθυνών (Matthews, Moorman και Nusche, 2008; Riley και Langan-Fox, 2013; Riley, 2014). Εξάλλου δεν θα πρέπει να μας διαφεύγει ότι οι αλλαγές στα χρόνια που έρχονται προμηνύονται δραματικές

και είναι λογικό σ' ένα πολύ μεγάλο βαθμό, το σχολικό περιβάλλον και η θέση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και του διευθυντή να επηρεαστούν από την αλλαγή του εργασιακού περιβάλλοντος στη μετάβαση από τον 20^ο στον 21^ο αιώνα (Adecco, 2019).

Τα συμπεράσματα λοιπόν της έρευνάς μας ίσως θα μπορούσαν να φωτίσουν κάποιες πλευρές του εκπαιδευτικού τοπίου σήμερα στην χώρα μας και να συμβάλλουν αφενός στην ανάδειξη των προβλημάτων και των αχχογόνων καταστάσεων που καλούνται να αντιμετωπίσουν καθημερινά οι Διευθυντές/Διευθύντριες σχολικών μονάδων της Α/θμιας εκπαίδευσης και τις γενεσιουργές αιτίες τους και αφετέρου στην πρόταση μιας σειράς θεσμικών αλλαγών που θα επέτρεπαν αν όχι την λύση τουλάχιστον την άμβλυνση αυτών. Επιπλέον ευελπιστούμε ότκαι στην χώρα μας θα ληφθούν επιτέλους υπόψη τα πορίσματα των σχετικών ερευνών και η ελληνική πολιτεία αντιλαμβανόμενη τα αδιέξοδα στα οποία έχει εγκλωβιστεί το νέο σχολείο θα προχωρήσει στις αναγκαίες αλλαγές, στις οποίες θα περιλαμβάνεται και ο σχεδιασμός στρατηγικών αντιμετώπισης του επαγγελματικού άγχους και της εξουθένωσης όλων των εμπλεκομένων στο νέο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.1 Εργασιακό άγχος – Επαγγελματική εξουθένωση

Βιβλιογραφική επισκόπηση

1.1.1. Εργασιακό Άγχος

Στην βιβλιογραφία συναντάμε πλήθος αναφορών σχετικών με το εργασιακό άγχος («occupational stress»), που είναι ενδεικτικό της σπουδαιότητας που αποδίδεται από την επιστημονική κοινότητα στη μελέτη του φαινομένου τόσο όσον αφορά στην εμφάνισή του όσο και στις συνέπειες που συνεπάγεται για το άτομο αλλά και για την κοινωνία γενικότερα.

Οι θεωρίες για το εργασιακό άγχος διαφοροποιούνται γιατί έχουν να κάνουν με την εκάστοτε προσέγγιση των ερευνητών και ομαδοποιούνται ανάλογα με τα κριτήρια που θέτουν αυτοί για τον ορισμό του στρες ως «ανεξάρτητη» ή «εξαρτημένη» μεταβλητή. Έχουμε λοιπόν τις θεωρίες που μελετούν τις συνθήκες εργασίας, όπως αυτές γίνονται αντιληπτές από τους εργαζόμενους και θεωρίες που εξετάζουν κατά πόσο το άτομο ισοσκελίζει τις ανάγκες και τις προσδοκίες του με αυτές της εργασίας (Πομάκη και Αναγνωστοπούλου, 2001).

Από τις πρώτες αναφορές στην έννοια του άγχους είναι και αυτή του Selye, (1956, όπως αναφέρεται στο Παππά, 2006) που την όρισε ως την αντίδραση του οργανισμού σε μία πιεστική κατάσταση και ως σχέση μιας ολικής σωματικής αντίδρασης με κάποιον περιβαλλοντικό στρεσογόνο παράγοντα ενώ κατά τον (Fisher, 1986), το άγχος ορίζεται ως μια σωματική ή ψυχοκοινωνική κατάσταση του περιβάλλοντος.

Ως κατάσταση επίσης αναφέρεται το άγχος από τον Ευρωπαϊκό Οργανισμό για την Υγεία και την Ασφάλεια της Εργασίας, μιας κατάστασης που διαμορφώνεται ως αποτέλεσμα της έκθεσης του εργαζόμενου σε αυξημένες εργασιακές απαιτήσεις και πιο συγκεκριμένα μπορεί να οριστεί ως η βλαβερή σωματική και συναισθηματική αντίδραση που προκύπτει όταν οι εργασιακές απαιτήσεις δεν ταιριάζουν με τις ικανότητες, τους πόρους ή τις ανάγκες του εργαζόμενου (WHO, 2004). Από την ίδια πηγή νεότερα στοιχεία αναφέρουν ότι το 20% έως 25% του γενικού πληθυσμού στις δυτικές κοινωνίες πιθανόν να εμφανίσει αγχώδεις διαταραχές κάποια στιγμή στη ζωή του, ενώ η πλειοψηφία των υπόλοιπων νευρώσεων περιλαμβάνει αγχώδεις διαταραχές σε ποσοστά που αγγίζουν το 75% για την κατάθλιψη (WHO 2010, 16-17). Στην χώρα μας δεν υπάρχουν μηχανισμοί καταγραφής εμφάνισης και μέτρησης του εργασιακού άγχους αλλά με βάση στοιχεία άλλων χωρών βλέπουμε ότι το φαινόμενο παίρνει εντυπωσιακές διαστάσεις καθώς αναφορές της APA(2010) δείχνουν ότι το 70%, κατά προσέγγιση, των Αμερικανών στρεσάρεται εξ αιτίας της εργασίας των, ενώ αντίστοιχες στατιστικές αναφορές στον Καναδά αναφέρουν ότι το 65% των εργαζομένων βιώνουν ελαφριά έως μέτρια επίπεδα άγχους και ένα 5% δηλώνουν ότι είναι εξαιρετικά αγχωμένοι με την εργασία τους (Statistic Canada, 2009).

Η εργασία λοιπόν θεωρείται σήμερα ο πλέον στρεσογόνος παράγοντας ανάμεσα σε μια ποικιλία γεγονότων που συμβαίνουν στη ζωή του σύγχρονου ανθρώπου και το εργασιακό ή επαγγελματικό άγχος περιλαμβάνει όλες εκείνες τις αγχογόνες καταστάσεις που σχετίζονται με την εργασία ή προκαλούνται από συγκεκριμένη εργασιακή κατάσταση (Κάντας, 1995). Κατ' άλλους το εργασιακό στρες προέρχεται από την ασάφεια των κανόνων που καθορίζουν και μορφοποιούν το ρόλο ή/και τη σύγκρουση ανάμεσα σε διαφορετικές απαιτήσεις του ρόλου μιας συγκεκριμένης εργασιακής θέσης, αλλά και από τις υπερβολικές απαιτήσεις της θέσης (Shih, 2004). Όταν το άτομο αντιληφθεί ότι οι απαιτήσεις μιας κατάστασης είναι δυσανάλογα μεγάλες με τις δυνατότητές του, τότε ο οργανισμός αντιδρά (Sarafino, 1993).

Το σίγουρο είναι πως το εργασιακό άγχος συνιστά μια κατάσταση η οποία διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση παραγόντων σχετικών με την εργασία και τον εργαζόμενο (Beehr και Newman, 1978). Πιο συγκεκριμένα παράγοντες που σχετίζονται με την εργασία, αλληλοεπιδρούν με τον εργαζόμενο και αλλάζουν (αποδιοργανώνουν ή προωθούν) την ψυχοφυσιολογική του κατάσταση με τέτοιο τρόπο ώστε τους επιβάλλεται να αποκλίνουν από την κανονική τους κατάσταση. Η κατάσταση αυτή δεδομένου ότι βιώνεται από το άτομο ως απειλή διαφοροποιεί τη σωματική και ψυχολογική λειτουργία του (Beehr και Newman, 1978).

Είναι σαφές ότι το φαινόμενο σχετίζεται με τις συνθήκες εργασίας, τη θέση του εργαζόμενου και τη σχέση του με το εργασιακό περιβάλλον. Ο Lazarus (1993) υποστηρίζει ότι το στρες είναι το αποτέλεσμα της ενεργητικής αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του και ότι μπορεί να έχει σωματικές, ψυχολογικές και κοινωνιολογικές παραμέτρους, οι οποίες δεν είναι απαραίτητα ανεξάρτητες η μία απ' την άλλη και επιπροσθέτως οι Lazarus και Folkman (1984) θεωρούν ότι ο τρόπος με τον οποίο κάποιος αντιμετωπίζει τις αγχογόνες συνθήκες καθορίζει την εμφάνιση ή μη των συμπτωμάτων του άγχους. Η συναλλακτική θεωρία (Transactional Theory) του Lazarus παίζει καθοριστικό ρόλο στην κατανόηση του άγχους ως συναίσθημα. Προτείνει ένα διαφορετικό θεωρητικό πλαίσιο όπου η συμπεριφορά του ατόμου δεν είναι το σύνολο των απαντήσεων σε εξωτερικά ερεθίσματα, αλλά το άτομο παρεμβαίνει στη σχέση ερέθισμα – αντίδραση και την τροποποιεί με γνωστικές αξιολογήσεις (Lazarus και Smith, 1990).

Παρόλο που έχει επικρατήσει το εργασιακό άγχος να αποτελεί μια δυσάρεστη και αρνητική κατάσταση η οποία εμφανίζεται όταν το άτομο αντιληφθεί ότι δεν μπορεί να ικανοποιήσει τις απαιτήσεις ή τις πιέσεις που του έχουν επιβληθεί (Ροδάτου, 2016), στην διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται οι όροι *distress* και *eustress* που θα μπορούσαν να αποδοθούν στα ελληνικά ως παθολογικό και δημιουργικό άγχος αντίστοιχα. Σύμφωνα με τον Selye (1987), το παθολογικό (*distress*) άγχος εμφανίζεται όταν το σώμα δεν μπορεί να ανταπεξέλθει πλέον στις φυσιολογικές και/ή ψυχολογικές απαιτήσεις. Με άλλα λόγια στην περίπτωση του παθολογικού άγχους οι εργαζόμενοι έρχονται αντιμέτωποι με υπερβολικά πολλές ή υπερβολικά λίγες απαιτήσεις. Σε αντίθεση το δημιουργικό άγχος (*eustress*) αναφέρεται στο *optimal* ποσό άγχους, ούτε τόσο πολύ ούτε τόσο λίγο. Συνοψίζοντας, όλο το άγχος είναι είτε παθολογικό είτε δημιουργικό. Είναι ο βαθμός των απαιτήσεων που καθορίζει αν θα εμφανιστεί παθολογικό ή δημιουργικό άγχος (LeFevre, Matheny και Kolt, 2003).

Οι GoldandRoth (2013) αναφέρουν τρεις κύριες όψεις του άγχους: α) ότι το άγχος πυροδοτείται και συντηρείται από τις διανοητικές και γνωστικές διαδικασίες που το άτομο διαλέγει να χρησιμοποιεί, β) επηρεάζεται από τα συναισθήματα που βιώνει, και γ) επηρεάζει την φυσική μας κατάσταση ή την υγεία μας. Ο Selye (1964) ήταν ένας από τους πρώτους που συζήτησε την διαφορά ανάμεσα στις τρεις μορφές. (Beusaert, S. κ.ά., 2016)

Ολοκληρώνοντας την εννοιολογική ανάλυση θα θέλαμε να παραθέσουμε την εννοιολογική διάκριση που αναφέρεται στην βιβλιογραφία και αφορά τις έννοιες άγχος και *stress*. Το *stress* αφορά μια σύνθετη ψυχοβιολογική διεργασία η οποία προκαλείται από ένα

στρεσογόνοεξωτερικό ερέθισμα (δεν σχετίζεται με εσωτερικές συγκρούσεις) το οποίο δημιουργεί την αντίληψη μιας απειλητικής κατάστασης, προκαλώντας άγχος στο άτομο (Spielberger, 1982). Με άλλα λόγια το άγχος είναι η αντίδραση στο stress και οι σωματικές εκδηλώσεις και η αίσθηση της πίεσης που βιώνει το άτομο αποτελούν κοινά γνωρίσματα. Η ουσιαστική διαφορά τους βασίζεται στη χρονική στιγμή που εμφανίζονται(Ροδάτου, 2016). Σε ένα απλοποιημένο μοντέλο, η σχέση άγχους και στρες είναι η ακόλουθη: Παράγοντες στρες οδηγούν στη λογική αποτίμηση ότι το άτομο δεν μπορεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και εκτιμά ότι απειλείται με αποτέλεσμα την πρόκληση άγχους (S-Anxiety)(Spielberger και Vagg, 1995).

Επαγγελματική Εξουθένωση

Η Maslach(2003) περιέγραψε την έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης ως ένα σύνδρομο σωματικής και ψυχικής εξάντλησης, λόγω της οποίας ο εργαζόμενος χάνει το ενδιαφέρον και τα θετικά συναισθήματα που είχε για τους ανθρώπους που εξυπηρετεί, δεν είναι ικανοποιημένος από την εργασία του και από την παραγωγικότητα του και αναπτύσσει μια αρνητική εικόνα για τον εαυτό του (Papastylianou, Kaila και Polychronopoulos, 2009). Αποτελεί ιδιαίτερη μορφή επαγγελματικού άγχους, που προκαλείται από τις ιδιαίτερες απαιτήσεις από την εργασία και συγκεκριμένα η εξάντληση προκύπτει από υπερβολικές απαιτήσεις ενέργειας, δύναμης ή πόρων και όταν η απογοήτευση και η ένταση επιμένουν ή αυξάνονται το άγχος εξελίσσεται στο σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης . Το παρατεταμένο δηλαδή εργασιακό στρες μπορεί να οδηγήσει στην εμφάνιση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι δύο όροι, το εργασιακό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση δεν μπορούν να θεωρηθούν ταυτόσημοι(Κάντας, 1995; Maslach, Schaufeli και Leiter, 2001; Αμαραντιδου, 2010; Χατζηπέμος, 2016; Παπαδέλη, 2017),καθώς στον ορισμό της επαγγελματικής εξουθένωσης εμπλέκονται έννοιες όπως η επαγγελματική πίεση και το εργασιακό στρες (Pines και Kafry, 1978).

Ο ψυχίατρος Freudenberger θεωρείται ο πρώτος που ανέδειξε το σύνδρομο περιγράφοντάς το ως την σταδιακή συναισθηματική εξάντληση, την απώλεια κινήτρων και τη μειωμένη δέσμευση μεταξύ των εθελοντών της Δωρεάν Κλινικής του Αγίου Μάρκου της Νέας Υόρκης (Freudenberger, 1974). Δανείστηκε τον όρο επαγγελματική εξουθένωση (professionalburnout) από τον χώρο των εξαρτημένων από ναρκωτικές ουσίες και με αυτόν όρισε το βίωμα της αποτυχίας και της εξάντλησης που παρατήρησε στους κοινωνικούς λειτουργούς μετά από ένα χρόνο ενασχόλησης τους σε ιδρύματα, κατάσταση η οποία θεωρήθηκε ότι οφείλεται στις υπέρμετρες απαιτήσεις της δουλειάς σε ενέργεια, προσπάθεια και προσόντα. Αργότερα ο Freudenberger(1980) περιέγραψε την εξουθένωση ως μια κατάσταση κόπωσης ή απογοήτευσης που επέρχεται με την αφοσίωση σε ένα σκοπό, στον τρόπο ζωής, ή με την αποτυχία να αποκτηθεί η αναμενόμενη ανταμοιβή.

Ο πλέον αποδεκτός και περιεκτικός ορισμός σήμερα θεωρείται αυτός τηςMaslachπου ενσωματώνει τη φυσική και την πνευματική εξάντληση που παρατηρείται σε κάθε επαγγελματία, ο οποίος στην εργασία του έρχεται σε συνεχή επαφή με άλλους ανθρώπους. Η Maslach περιγράφει το φαινόμενο ως μία εξελικτική διεργασία, όπου ο εργαζόμενος νιώθει σωματική, ψυχική και συναισθηματική εξάντληση, η οποία προκαλείται από μακροχρόνια έκθεση κι εμπλοκή σε καταστάσεις που έχουν συναισθηματικές απαιτήσεις, χάνει το ενδιαφέρον και τα θετικά συναισθήματα που είχε για τους πελάτες, παύει να είναι ικανοποιημένος από τη δουλειά και την απόδοσή του και αναπτύσσει μια αρνητική εικόνα του εαυτού (Maslach, 1982). Εμφανίζεται ιδιαίτερα σε άτομα που έχουν ως αντικείμενο εργασίας τον άνθρωπο (Σαλμάν και Πλατσίδου, 2011).

Σύμφωνα με την Maslach το σύνδρομο περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις, οι οποίες εμφανίζονται βαθμιαία καθώς αυξάνεται η εξουθένωση (Maslach και Jackson, 1986; Πολυχρονόπουλος, 2008). Οι τρεις επιμέρους παράγοντες – διαστάσεις είναι: η συναισθηματική εξάντληση (emotional exhaustion), που αποτελεί τον κύριο εμφανή παράγοντα του burnout, η αποπροσωποποίηση (depersonalization), που εκφράζει τις προσπάθειες του εργαζόμενου για ψυχολογική απόσταση από τους αποδέκτες των υπηρεσιών του και το μειωμένο αίσθημα προσωπικής επίτευξης (loss of personal accomplishment), που αναφέρεται στην τάση του εργαζόμενου να αξιολογεί αρνητικά τον εαυτό του ως προς την εργασία του, καθώς επίσης και να διακατέχεται από αισθήματα χαμηλής αυτοεκτίμησης και αναποτελεσματικότητας, όσον αφορά την εργασία του (Maslach, 2003).

Οι γενεσιουργοί παράγοντες της επαγγελματικής εξουθένωσης σχετίζονται τόσο με περιβαλλοντικούς όρους, όπως είναι ο ίδιος ο εργασιακός χώρος, η ασάφεια ρόλων, ο υπερβολικός φόρτος εργασίας, η ανυπαρξία υποστηρικτικού πλαισίου και ανατροφοδότησης, το αυξημένο εργασιακό ωράριο, η έλλειψη κινήτρων, ο αυταρχικός τρόπος άσκησης του ηγετικού ρόλου, η πίεση του χρόνου, οι αυξημένες υποχρεώσεις και ευθύνες, όσο και με ατομικούς στους οποίους συγκαταλέγονται στοιχεία της προσωπικότητας των εργαζομένων, όπως για παράδειγμα η αδυναμία διαχείρισης του άγχους, αυξημένες προσδοκίες από την άσκηση του εργασιακού ρόλου, αδυναμία αυτοελέγχου, αισθήματα ανεπάρκειας ή αναποτελεσματικότητας, χαμηλή αυτοεκτίμηση κ.λπ. (Βοζαίτης, 2019).

Αν και οι ορισμοί του άγχους και της εξουθένωσης σχετίζονται μεταξύ τους είναι ωστόσο διακριτές έννοιες και οι διάφοροι ορισμοί αποσκοπούν κυρίως στο να διαχωρίσουν επαρκώς την έννοιες αυτές (Κάντας, 1996). Η επαγγελματική εξουθένωση θεωρείται ότι είναι μια μορφή παρατεταμένου επαγγελματικού άγχους, που ξεπερνά τα όρια αντοχής ή τις δυνατότητες του ατόμου να το αντιμετωπίσει (Κουστέλιος και Κουστέλιου, 2001), ενώ ο όρος εργασιακό στρες εμπίπτει στην ευρύτερη κατηγορία του άγχους και αναφέρεται στις συναισθηματικές και ψυχικές αντιδράσεις του ατόμου, το οποίο υφίσταται δυσμενείς εργασιακές συνθήκες (Ross και Altmaier, 1994; Beehr, 1995; Κουστέλιος και Κουστέλιου, 2001; Jennett, Harris και Mesibov, 2003; Χατζηπέμος, 2016; Ιωαννίδου, 2017; Παπαδέλη, 2017).

Παρόλο που σε γενικές γραμμές οι ερευνητές συμφωνούν ότι η εξουθένωση είναι ένα κοινό αρνητικό ψυχολογικό φαινόμενο (Maslach, 1982; Farber, 1984), διάφοροι άλλοι ορισμοί έρχονται να προσθέσουν στην συνολική εικόνα. Για παράδειγμα ο Farber (1991) περιέγραψε την επαγγελματική εξουθένωση ως ένα εργασιακά-σχετιζόμενο σύνδρομο σύμφωνα με το οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται μια σημαντική απόκλιση μεταξύ της προσπάθειας (εισροές) που καταβάλουν και της αμοιβής τους (εκροές) και το οποίο σχετίζεται με την φυσική εξουθένωση και διάφορα ψυχολογικά συμπτώματα όπως εκνευρισμός και χαμηλή αυτό-αντίληψη. Από άλλη ομάδα ερευνητών (Demerouti, Nachreiner και Schaufeli, 2001) σε συνέχεια της έννοιας της συναισθηματικής εξουθένωσης και της αποπροσωποποίησης που περιέγραψε η Maslach, έγινε μία διάκριση μεταξύ των εννοιών της εξουθένωσης και της αποδέσμευσης (disengagement). Πάντως το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης φαίνεται ότι επηρεάζει και την ενσυναίσθηση και την συναισθηματική εμπλοκή των ανθρώπων στον εργασιακό τους χώρο και αυτό δεν πρέπει να αγνοείται στις σχετικές έρευνες (Beausaert κ.ά., 2016).

1.2 Το εργασιακό άγχος στο χώρο της εκπαίδευσης

Σχετικές έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερο άγχος κατά τη διάρκεια του επαγγελματικού τους βίου τόσο σε σχέση με άλλες εργασιακές ομάδες όσο και σε σχέση με το γενικό πληθυσμό (Λεοντάρη, Κυρίδης και Γιαλαμάς, 2000) και ότι τουλάχιστον το 1/3 από αυτούς υποφέρουν κάποια στιγμή από έντονο άγχος και

επαγγελματική εξουθένωση(Παπακωσταντίνου, Γ Αναστασίου, 2013). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ανήκει στα ανθρωπο-κοινωνικο-κεντρικά και όπως και άλλα επαγγέλματα που συνεπάγονται σχέσεις με άλλους ανθρώπους, απαιτούν ταχύτητα στη λήψη αποφάσεων ή επιφέρουν σοβαρές οικονομικές, κοινωνικές ή άλλου είδους συνέπειες θεωρούνται περισσότερο αγχογόνα από κάποια άλλα.

Το άγχος του εκπαιδευτικού εμπίπτει στη γενική κατηγορία του άγχους που δημιουργείται από το επάγγελμα, το οποίο είναι γνωστό στη διεθνή βιβλιογραφία με τον όρο «εργασιακό άγχος» (occupational stress)(Παππά, 2006; Καλτσούδης, 2015). ενώ στην βιβλιογραφία αναφέρεται και ο όρος «Στρες εκπαιδευτικού» ("teacher stress") που πρώτοι χρησιμοποίησαν οι Kyriacou και Sutcliffe(1978). Ο Kyriacou(2001) περιγράφει το στρες του εκπαιδευτικού ως την δυσάρεστη εμπειρία να βιώνει ο εκπαιδευτικός αρνητικά συναισθήματα όπως ένταση, αγωνία, ματαίωση, θυμό, απογοήτευση ή κατάθλιψη που συνοδεύεται από πιθανές σωματικές μεταβολές, εξ αιτίας του εργασιακού του ρόλου. Επιπροσθέτως υποστηρίζει ότι ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται ότι οι εργασιακές απαιτήσεις συνιστούν απειλή για την σωματική του υγεία και την αυτοεικόνα του (Kyriacou και Sutcliffe, 1978; Kyriacou, 2001).

Παρόλο που το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι είναι ένα διαπολιτισμικό φαινόμενο οι στρεσογόνοι παράγοντες στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών ενδεχομένως διαφέρουν μεταξύ των χωρών, (Kyriacou, 2001) λόγω του ότι δέχονται επιρροές τόσο από τα χαρακτηριστικά στοιχεία των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων όσο και των ιδιαίτερων συνθηκών που κυριαρχούν στις σχολικές μονάδες και επηρεάζονται από τους εκπαιδευτικούς και τις επικρατούσες στάσεις και αξίες στην κοινωνία γενικότερα.

Η πολυπλοκότητα του αντικειμένου εργασίας των εκπαιδευτικών και οι αυξημένες απαιτήσεις του ρόλου τους σε συνδυασμό με τις αρνητικές, από τους ίδιους, προσλαμβανόμενες συνθήκες του εργασιακού τους περιβάλλοντος δημιουργούν συνθήκες έντονου στρες (Κουστουράκης, Γ Παναγιωτακόπουλος, Χ Κατσίλλης, 2000).

Όπως και σε άλλα επαγγέλματα που συνεπάγονται επαφές με ανθρώπους, έτσι και στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού το πρωταρχικό σημάδι εκδήλωσης της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι η σωματική, συναισθηματική και ψυχολογική κόπωση, και ο εκπαιδευτικός νιώθει αποδυναμωμένος, απόμακρος και εντελώς ξένος από τη διδασκαλία, τους μαθητές και τη σχολική τάξη (Αβεντισιάν-Παγοροπούλου, Κουμπιάς και Γιαβρίμης, 2002). Ως εκ τούτου, οι επιπτώσεις του φαινομένου δεν αφορούν μόνο στον ίδιο τον εκπαιδευτικό αλλά ενδέχεται να επηρεάσουν και όλους όσοι δέχονται τις υπηρεσίες ιδιαίτερα τους μαθητές του (Ιωαννίδου, 2017). Οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών μπορεί να διαταραχθούν εξ αιτίας του αυξανόμενου εκπαιδευτικού στρες που έχει σαν συνέπεια την επιβάρυνση της υγείας του εκπαιδευτικού και την αδυναμία άσκησης του επαγγέλματος του με αποτέλεσμα να επηρεάζεται αρνητικά η ποιότητα της διδασκαλίας και το είδος της δέσμευσης που δημιουργεί με το επάγγελμά του γενικότερα(Γιαννακίδου, 2014). Γεγονός που επιβεβαιώνεται από Εκθέσεις του Διεθνούς Γραφείου Εργασίας (ΔΓΕ) που έχουν υπογραμμίσει επανειλημμένα ότι το σχετιζόμενο με το επάγγελμα άγχος των εκπαιδευτικών έχει επιπτώσεις όχι μόνο στους ίδιους αλλά και στην ποιότητα της εργασίας τους και συνεπώς στην επένδυση που έχει κάνει η κοινωνία σε αυτούς (Ηλιού, 1996). Και καθώς η σχέση μεταξύ κοινωνίας και εκπαίδευσης έχει γίνει πιο περίπλοκη το επίπεδο άγχους έχει αυξηθεί.

Οι κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές στην κοινωνία έχουν προσθέσει νέες προκλήσεις για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και είναι αναμενόμενο οι αλλαγές αυτές να επηρεάσουν το ρόλο του, αλλά και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ως άτομο.

Εδώ να προσθέσουμε ότι άλλοι ερευνητές έχουν συσχετίσει το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών και με άλλες μεταβλητές όπως είναι η εργασιακή ικανοποίηση και η αυτοεκτίμησή τους. Ο McKenzie(2009) συσχετίζει το άγχος που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί με

τη χαμηλή εργασιακή ικανοποίηση, αναφέροντας παράλληλα ότι είναι σοβαρό ζήτημα για την εκπαίδευση καθώς προκαλεί στους εκπαιδευτικούς ελαττωμένη σωματική και ψυχολογική υγεία επιδρώντας αρνητικά στην απόδοσή τους και την ποιότητα της διδασκαλίας τους και επηρεάζοντας τις σχέσεις τους με τους μαθητές, συναδέλφους, οικογένεια και φίλους (Χαραλάμπους, 2012). Στον Μαρούδα (1996) επίσης αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να εμφανίσουν σημάδια άγχους όταν δεν απολαμβάνουν επαγγελματική ικανοποίηση και εγκαταλείπουν την εργασία τους με την κατάλληλη ευκαιρία έχοντας έντονα συναισθήματα ματαίωσης και απογοήτευσης. Επιπρόσθετα, σοβαρά προβλήματα δημιουργούνται και στους σχολικούς οργανισμούς καθώς υπάρχει έλλειψη εκπαιδευτικών με πείρα λόγω του ότι είτε οδηγούνται στην εγκατάλειψη του επαγγέλματος τους είτε συνταξιοδοτούνται πρόωρα. Ακόμη όμως και αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς που συνεχίζουν να εργάζονται επηρεάζονται από το καθημερινό άγχος και διακρίνονται από χαμηλά επίπεδα, αποτελεσματικότητας και δημιουργικότητας (Howard και Johnson, 2004).

Η αυτοεκτίμηση, έχει αποδειχθεί επίσης ότι δρα ανταγωνιστικά και αποτρεπτικά προς την εκδήλωση του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών αλλά και γενικότερα των εργαζομένων. Όταν υπάρχει η αίσθηση του «ανήκειν» και οι κατάλληλες συνθήκες εργασίας (αρμονικές συναδελφικές σχέσεις, υποστήριξη και αναγνώριση από τη διεύθυνση του σχολείου) στο εκπαιδευτικό περιβάλλον τότε παρέχεται επαγγελματική ικανοποίηση στον εκπαιδευτικό και αυξάνει η αυτοεκτίμησή του (Παπακυριακόπουλος, 2012). Συμπληρωματικά οι Maslach και Jackson (1981) τονίζουν ότι όταν το άτομο δουλεύει σε παρατεταμένο στρεσογόνο περιβάλλον καταλήγει με χαμηλή αυτοεκτίμηση και αποδοτικότητα στη δουλειά.

1.3 Πηγές εργασιακού άγχους

1.3.1 Πηγές εργασιακού άγχους στον γενικό πληθυσμό

Σύμφωνα με τον Vachon (1987), υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που προκαλούν την εμφάνιση του επαγγελματικού άγχους σε έναν εργαζόμενο και αυτοί έχουν ως πυρήνα κυρίως ατομικά κριτήρια. Πιστεύει πως κάποιες ιδιαίτερες συνθήκες συντρέχουν στο να μειώσουν την αντοχή του ατόμου στο άγχος που του δημιουργείται στην εργασία του.

Αυτές οι συνθήκες είναι:

1. τα ατομικά χαρακτηριστικά (η οικογενειακή κατάσταση, η ηλικία, το φύλο κλπ.),
2. οι ενδοατομικοί παράγοντες (τα κίνητρα του ατόμου, οι επιθυμίες και απαιτήσεις του, η προσωπικότητά του, οι αρνητικές σκέψεις, η τελειομανία, η υπερβολική ταύτιση με το επάγγελμα, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η εσωτερική πίεση για επιτυχία, κλπ.),
3. οι διαπροσωπικοί παράγοντες (στήριξη του περιβάλλοντος του, αποδοχή από τους άλλους, κ. α.) και
4. οι κοινωνικο-πολιτισμικοί παράγοντες (εργασιακό περιβάλλον, σύγκρουση με τους ανώτερους).

Άλλοι ερευνητές αναφέρουν ως σημαντικότερους παράγοντες πρόκλησης εργασιακού άγχους τους εξής (Buchanan και Huczynski, 2004; Marcatto κ.ά., 2016):

- 1) Ανεπάρκεια φυσικού εργασιακού περιβάλλοντος και χώρου.
- 2) Ακαταλληλότητα στο σχεδιασμό της εργασίας.
- 3) Μη κατάλληλη διαχείριση χρόνου, όγκου εργασίας.
- 4) Αρνητική στάση ανώτερων στελεχών και προϊσταμένων σε υφισταμένους.
- 5) Προβληματικές ή διαταραγμένες εργασιακές σχέσεις.
- 6) Αβεβαιότητα εργασιακού μέλλοντος.

- 7) Έλλειψη εργασιακής ευτυχίας και ικανοποίησης.
- 8) Αυξημένος όγκος εργασιών και αρμοδιοτήτων.
- 9) Αυξημένο ωράριο εργασίας.
- 10) Οργανωσιακή κουλτούρα που δεν συμβαδίζει με τις ανάγκες του προσωπικού.
- 11) Έλλειψη συμμετοχής ή συμβολής στη λήψη αποφάσεων.
- 12) Συχνές εργασιακές μεταβολές (καθήκοντα, θέσεις εργασίας, προσωπικό κλπ).
- 13) Εκφοβισμός, παρενόχληση προσωπικού.
- 14) Ανεπάρκεια πόρων και ανθρώπινου δυναμικού.
- 15) Έλλειψη εργασιακών προκλήσεων, ενδιαφερόντων.
- 16) Σύγκρουση εργασιακών προτεραιοτήτων και στόχων.

1.3.2 Πηγές εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών

Αξιοσημείωτος αριθμός μελετών σχετικά με το θέμα των παραγόντων εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών τόσο της γενικής (Brouwers και Tomic, 2000; Jaoul και Kovess, 2004) όσο και της ειδικής αγωγής (Jennett, Harris και Mesibov, 2003; Antoniou, Polychroni και Vlachakis, 2006) και των δύο βαθμίδων (Carlile, 1985; Cooper και Kelly, 1993) έχει αναγνωρίσει και κατηγοριοποιήσει τις κύριες πηγές τους ως εξής (Antoniou, Polychroni και Vlachakis, 2006):

A) Παράγοντες που αφορούν ευθέως την φύση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού .

Οι κυριότεροι αγχογόνοι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν τους δασκάλους έχουν να κάνουν με την ίδια την τάξη παρά με την δομή της σχολικής μονάδας και ως τέτοιοι αναφέρονται η ετερογένεια της τάξης , τα προβλήματα πειθαρχίας και ο υπερβολικός φόρτος εργασίας (Male και May, 1998; Lewis, 1999; Forlin, 2001).

B) Ατομικές διαφορές που επηρεάζουν την ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών απέναντι στο άγχος

Τα επίπεδα άγχους μπορεί να διαφέρουν ανάλογα με το φύλο και την ηλικία. Έχει καταγραφεί ότι οι νεαρότεροι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξουθένωσης και αποπροσωποποίησης από ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία συνάδελφοί τους. Αυτή η αντίδραση πιθανώς να σχετίζεται με την δυσκολία που έχουν οι νεαρότεροι εκπαιδευτικοί να ενεργοποιήσουν τις κατάλληλες στρατηγικές μείωσης του εργασιακού άγχους που προκύπτει από τις δυσκολίες της δουλειά τους (Byrne, 1991; Antoniou, Polychroni και Vlachakis, 2006). Επιπλέον οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλότερα επίπεδα άγχους και μικρότερη επαγγελματική ικανοποίηση τα οποία γενικότερα προέρχονται από τις αρνητικές συνθήκες στην τάξη και από την συμπεριφορά των μαθητών σε συνδυασμό με τα καθήκοντά τους στο σπίτι (Georgas και Giakoumaki, 1984; Offerman και Armitage, 1993; Kantas, 2001).

Γ) Διοικητικοί παράγοντες που σχετίζονται με τον σχολικό οργανισμό και την διοίκηση

Περιορισμένη υποστήριξη από την κυβέρνηση, ανεπαρκής επιμόρφωση, έλλειψη πληροφοριών πάνω στα σύγχρονα εκπαιδευτικά ζητήματα, συνεχείς αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα, υπερβολικές απαιτήσεις από τη διοίκηση του σχολείου και δυσκολία στην αλληλεπίδραση με τους γονείς, συνιστούν σοβαρές πηγές άγχους και εξουθένωσης για τους εκπαιδευτικούς (Travers και Cooper, 1997; Forlin, 2001).

Επιπλέον για την χώρα μας μελέτες έχουν επιβεβαιώσει ότι επιπρόσθετες πηγές που προκαλούν ένταση στους εκπαιδευτικούς είναι η χρονοτριβή στην αποστολή βιβλίων και στη διαμόρφωση της ύλης που θα διδαχθεί και θα εξεταστεί, οι τοποθετήσεις αποσπασμένων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών με αργούς ρυθμούς και η δυσκολία στην αντιμετώπιση και διευθέτηση γνωστικών και συμπεριφορικών προβλημάτων (Μούζουρα, 2005).

Σε κάθε περίπτωση ο περιορισμένος αριθμός μελετών που υπάρχει σχετικά με το εργασιακό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών (Papastylianou, 1997; Antoniou, Polychroni και Walters, 2000; Kantas, 2001) έχει δείξει ότι αυτοί βιώνουν αξιοσημείωτα υψηλά επίπεδα άγχους και ψυχοσωματικών συμπτωμάτων.

1.3.3 Πηγές εργασιακού άγχους Διευθυντών- ντριών εκπαιδευτικών μονάδων

Έχουμε αναφέρει ήδη ότι οι αγχογόνοι παράγοντες που οφείλονται στην εργασία του διευθυντή διαφέρουν ανάμεσα στα εκπαιδευτικά συστήματα, δηλαδή εξαρτώνται από την αλληλεπίδρασή του με το οργανωτικό πλαίσιο και την ευρύτερη εκπαιδευτική κουλτούρα στην οποία δραστηριοποιείται (Kyriacou, 2001).

Οι αλλαγές στους αγχογόνους παράγοντες μπορούν να συμβούν και στο ίδιο εκπαιδευτικό σύστημα όταν αυτό αλλάζει οπότε και επαναπροσδιορίζεται ο ρόλος του διευθυντή κάτι που συμβαίνει συχνά στην εποχή μας (Bredeson, 1993). Παρόλα αυτά κάποιοι από τους αγχογόνους παράγοντες απαντώνται σχεδόν σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα.

Η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας από την Juneja (2004), όπ.αν. στο Καρούμπαλης, (2010) καταδεικνύει ότι οι αγχογόνοι παράγοντες στην Αμερική είναι ο υπερβολικός φόρτος εργασίας, η μη μονιμότητα της θέσης, η διανομή των εργασιών στους εκπαιδευτικούς του σχολείου, η σύγκρουση ρόλων και η διαχείριση των συγκρούσεων στο σχολικό χώρο. Στον Καναδά είναι ο υπερβολικός φόρτος εργασίας, η σύγκρουση ρόλων και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών του σχολείου, ενώ στην Αυστραλία η έλλειψη ισχύος και στήριξης από τους προϊσταμένους, οι συγκρουόμενες απαιτήσεις των προϊσταμένων και η σύγκρουση ρόλων. Τέλος στην Αγγλία είναι η έλλειψη πόρων και εκπαιδευμένου προσωπικού, η υπευθυνότητα για την επιτυχία των στόχων που έχουν τεθεί, οι σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και ο υπερβολικός φόρτος εργασίας.

Επίσημες καταγραφές που αφορούν την υγεία και την ευημερία των Δ/ντων-ντριων στο *Principal Health and Wellbeing Surveys* (www.principalhealth.org) δείχνουν ότι στις δυτικές χώρες όπως η Αυστραλία και η Ιρλανδία οι σχολικοί ηγέτες βρίσκονται κάτω από σημαντικά περισσότερο άγχος απ' ότι ο γενικός πληθυσμός. Στις ΗΠΑ για παράδειγμα η εθνική ένωση Δ/ντων σχολείων Α /θμιας εκπαίδευσης (National Association of Elementary School Principals) ανέφερε ότι το 75% των Δ/ντων-ντριων βιώνει συμπτώματα σχετικά με το άγχος τα οποία μπορούν να επηρεάσουν την σωματική, συναισθηματική και πνευματική τους υγεία (Queen και Schumacher, 2006).

Παρακάτω θα αναφέρουμε τους πιο συχνά καταγεγραμμένους παράγοντες εργασιακού άγχους για τους Διευθυντές/Διευθύντριες εν γένει που ισχύουν και για τους Δ/ντες-ντριες σχολικών μονάδων, όπως προκύπτουν από την βιβλιογραφική επισκόπηση.

Ασάφεια, σύγκρουση ρόλων και έλλειψη ισχύος.

Είναι απολύτως απαραίτητο ο κάθε εργαζόμενος να γνωρίζει επακριβώς το ρόλο του δηλαδή τις συμπεριφορές και τις απαιτήσεις που σχετίζονται με την θέση που κατέχει στην εργασία του (Schuler, Aldag και Brief, 1977). Όσο μεγαλύτερη σαφήνεια υπάρχει στην περιγραφή του ρόλου τόσο περισσότερο αποδοτικός αναμένεται να είναι ο εργαζόμενος. Αντιθέτως η έλλειψή της οδηγεί σε αδυναμία εκπλήρωσης των απαιτήσεων της θέσης που κατέχει ο εργαζόμενος και συνακόλουθα σε υψηλά επίπεδα άγχους. Η σημασία του άγχους που οφείλεται στους εργασιακούς ρόλους έχει αρχίσει να ερευνάται ήδη από τη δεκαετία του 60 και από τότε η έρευνα έχει δημιουργήσει ένα ξεχωριστό θεωρητικό πλαίσιο γνωστό σαν θεωρία ρόλων. Δυσλειτουργία στον εργασιακό χώρο μπορεί να προέλθει και από τη σύγκρουση ρόλων που έχει οριστεί σαν μια κατάσταση όπου ο εργαζόμενος έρχεται

αντιμέτωπος με απαιτήσεις που αλληλοσυγκρούονται χωρίς να μπορεί να αποφασίσει σε ποιες θα πρέπει να συμμορφωθεί. Η ασάφεια και η σύγκρουση ρόλων είναι δύο αλληλεξαρτώμενες μεταβλητές που καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την εργασιακή συμπεριφορά λόγω της σχέσης τους με το άγχος (Rizzo, House και Lirtzman, 1970).

Η σύγκρουση μπορεί να προέρχεται από τους διαφορετικούς ρόλους που καλείται να παίζει ο εργαζόμενος στον οργανισμό, αλλά και επειδή οι αξίες του εργαζόμενου μπορεί να διαφέρουν από αυτές του οργανισμού (Cooper, Dewe και O'Driscoll, 2001). Επίσης παράγοντες εργασιακού άγχους είναι οι ρόλοι που απαιτούν υπερβολικά εργασιακά αποτελέσματα σε ελάχιστο και συγκεκριμένο χρόνο (workoverload) ενώ άγχος μπορεί να προκληθεί και από εργασίες που δεν έχουν κανένα ενδιαφέρον για τον εργαζόμενο (workUnderload).

Η έλλειψη ισχύος είναι ένας επίσης ισχυρός παράγοντας άγχους που υπάγεται στη γενικότερη θεωρία των ρόλων και η αίσθηση της ισχύος που έχει ο διευθυντής του σχολείου είναι αντιστρόφως ανάλογη του άγχους που βιώνει χωρίς να παραβλέπουμε το γεγονός ότι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του Δ/ντη-ντριας επηρεάζουν τον τρόπο που εκλαμβάνει ο ίδιος την αντικειμενική εξουσία που κατέχει.

Το μοντέλο των εργασιακών απαιτήσεων και της λήψης αποφάσεων του Karasek (1979) περιγράφει πως οι απαιτήσεις από την εργασία και η συμμετοχή του εργαζόμενου στη λήψη αποφάσεων είναι μέρος του ρόλου και της θέσης του και άρα η ασάφεια, η σύγκρουση ρόλων και κυρίως η έλλειψη ισχύος και αυτονομίας λειτουργούν αρνητικά και συντελούν στην αύξηση του άγχους. Μάλιστα η (Westman, 1992) έδειξε ότι οι ανώτερες διευθυντικές θέσεις που χαρακτηρίζονται από μεγάλη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και ισχυρή αυτονομία και δύναμη είναι λιγότερο φορτισμένες με άγχος.

Επίσης πρόκληση εργασιακού άγχους, σύμφωνα με τη θεωρία της εναρμόνισης ατόμου – περιβάλλοντος, μπορεί να προκύψει όταν ο οργανισμός έχει αυξημένες απαιτήσεις από τους εργαζόμενους, υπάρχουν δηλαδή ρόλοι στους οποίους δεν μπορούν να ανταποκριθούν επαρκώς οι εργαζόμενοι (Tokar και Feitler, 1986; Carlan και Van Harrison, 1993) ή σε άλλες περιπτώσεις οι απαιτήσεις του ρόλου είναι ασαφείς και ο εργαζόμενος μπορεί να θέτει στόχους χωρίς την απαραίτητη ικανότητα να τους εκπληρώσει (Edwards, 1996). Σε κάθε περίπτωση έχει επιβεβαιωθεί ότι το εργασιακό άγχος προέρχεται είτε από υπερβολικές είτε από πολύ χαμηλές περιβαλλοντικές απαιτήσεις σε σχέση με τις παρεχόμενες πηγές στον εργαζόμενο (Edwards, Carlan και Harrison, 1998).

Παρόλο που στην διεθνή βιβλιογραφία τόσο η ασάφεια όσο και η σύγκρουση ρόλων προτείνονται ως ισχυροί αγγχογόνοι παράγοντες για τους διευθυντές δημοτικών σχολείων (Cooper, 1983; Detiuk και Savery, 1986; Burke και Greenglass, 1995; Golnaz, 1997) δεν έχουμε επαρκή ερευνητικά στοιχεία που να μετρούν την σχέση τους με το άγχος στους Έλληνες διευθυντές δημοτικών σχολείων.

Υπερβολικός Φόρτος Εργασίας.

Η υπερφόρτωση ρόλου καταδεικνύεται ως βασικός παράγοντας άγχους των διευθυντών σχολείων μαζί με την ασάφεια και τη σύγκρουση ρόλου. Οι French και Carlan (1972), αναφερόμενοι βέβαια στους διευθυντές εν γένει και όχι αποκλειστικά στους διευθυντές σχολείων, γράφουν: “Τα ευρήματα από διάφορες μελέτες δείχνουν ότι διαφορετικές μορφές εργασιακής υπερφόρτωσης παράγουν το λιγότερο εννέα διαφορετικά είδη ψυχολογικής και φυσιολογικής πίεσης στα άτομα. Εργασιακή υπερφόρτωση παρατηρείται όταν το άτομο δεν μπορεί να τελειώσει μια εργασία που είναι μέρος των ευρύτερων καθηκόντων του και αυτό μπορεί να συμβαίνει για δύο λόγους. Είτε γιατί το άτομο δεν έχει αρκετό χρόνο να ολοκληρώσει την εργασία που του έχει ανατεθεί οπότε μιλάμε για ποσοτική υπερφόρτωση, είτε η ποιότητα της εργασίας που απαιτείται υπερβαίνει τις ικανότητες του ατόμου οπότε μιλάμε για ποιοτική υπερφόρτωση.

Το φαινόμενο παρατηρείται συχνά σε περιπτώσεις προαγωγών μέσα στον οργανισμό, όπου το αντικείμενο της εργασίας αλλάζει και χρειάζονται διαφορετικές ικανότητες, (Ross και Altmaier, 1994) όπως για παράδειγμα εκπαιδευτικός της τάξης που από δάσκαλος γίνεται διευθυντής. Η σημασία του υπερβολικού φόρτου εργασίας ως αγχογόνου παράγοντα φαίνεται από εργασίες όπως αυτή των Narayanan, Menon και Spector, (1999, όπ. αναφ. στο Cooper - Dewe - O'Driscoll, 2001) οι οποίοι βρήκαν ότι η εργασιακή υπερφόρτωση στους διευθυντές στον γενικό πληθυσμό είναι σημαντικότερος παράγοντας άγχους από ότι η ασάφεια και η σύγκρουση ρόλου ή των Savery και Detiuk (1986) οι οποίοι διέκριναν αιτιακή σχέση με την υπέρταση και τις ημικρανίες.

Στην πραγματικότητα ο υπερβολικός φόρτος εργασίας δεν είναι απλά το ποσό της εργασίας που πρέπει να πραγματοποιηθεί, αλλά το ποσοστό της διαχείρισης των εργασιών μέσα στο χρόνο εργασίας. Έτσι, οι Bergin και Solman (1993) αναφέρουν την αδυναμία στη διαχείριση του χρόνου στους διευθυντές στην Αυστραλία σαν έναν κύριο αγχογόνο παράγοντα μιας και διακόπτονται συχνά από τους εκπαιδευτικούς ή τους γονείς.

Η Σχέση του Διευθυντή με τους Εκπαιδευτικούς του Σχολείου.

Ένας από τους πιο σημαντικούς καταγεγραμμένους στην διεθνή βιβλιογραφία παράγοντες εργασιακού άγχους είναι η σχέση του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, η οποία επηρεάζει με άμεσο τρόπο την τελική απόδοσή του. Οι σχέσεις γενικά του διευθυντή με το προσωπικό ενός οργανισμού αποτελεί ξεχωριστή μεταβλητή και περιλαμβάνεται σε κάθε κατηγοριοποίηση παραγόντων που προκαλούν στρες (Parker και DeCotiis, 1983). Οι διαπροσωπικές σχέσεις και η ποιότητά τους επηρεάζει σημαντικά την ανάγκη για κοινωνική αποδοχή και αναγνώριση και όταν αυτή η ανάγκη δεν ικανοποιείται το αποτέλεσμα είναι το άγχος (Schuler, 1982).

Για τους Marshal και Cooper (1978) όπ. αναφ. στο Friedman, 2002) οι σχέσεις των διευθυντών των σχολείων με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και τους άλλους διευθυντές χαρακτηρίζονται αρνητικά σαν φτωχές και προβληματικές. Το τίμημα για τους διευθυντές είναι μεγάλο, αφού σύμφωνα με τον Sarros (1988) οι περιορισμένες και φτωχές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς είναι σε ποσοστό 50% ο παράγοντας που τους προκαλεί burnout. Χαρακτηρίζονται από μικρά ποσοστά εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου και χαμηλή στήριξη στα προβλήματα που αντιμετωπίζει το σχολείο, και αυτά τα χαμηλά επίπεδα κοινωνικής στήριξης που προσφέρουν οι εκπαιδευτικοί στους διευθυντές έχουν μεγάλο κόστος γι' αυτούς (Borg και Riding, 1993).

Οι διευθυντές αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν συνήθως ως μεμονωμένα άτομα και δρουν απομονωμένοι στην τάξη του ο καθένας και αδυνατούν να αντιληφθούν το σχολείο ως έναν οργανισμό του οποίου οι ανάγκες και τα προβλήματα αφορούν όλους. Χαρακτηρίζονται από αρνητισμό και χαμηλό επαγγελματισμό γεγονός που επισύρει την επίπληξη του Διευθυντή με αποτέλεσμα να διαταράσσονται οι σχέσεις μεταξύ τους. Οι εκπαιδευτικοί από την μεριά τους θα ήθελαν να υπάρχουν σχέσεις αλληλοκατανόησης και αλληλοϋποστήριξης με την διεύθυνση του σχολείου αλλά το θεωρούν δύσκολο από τη στιγμή που ο διευθυντής λειτουργεί ως ελεγκτικό όργανο γι' αυτούς, κάτι που τον απομονώνει λόγω του φόβου που προκαλεί η αξιολόγηση (Cockburn, 1996). Όλα τα παραπάνω συμφωνούν με τον ισχυρισμό των Welch, Medeiros και Tate (1982), (όπ. αναφ. στο Whitaker, 1996) ότι ο διευθυντικός ρόλος έχει εγγενές στοιχείο την απομόνωση, αφού: «οι σχέσεις του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς είναι πρωτίστως αρνητικές», γεγονός που οφείλεται στο ότι ο διευθυντής είναι ο ενδιάμεσος άνθρωπος ανάμεσα στις ανάγκες του σχολείου και τις ατομικές των δασκάλων.

Επίλυση Συγκρούσεων και Ανάγκη Στήριξης από τους Προϊσταμένους.

Σύμφωνα με τον Friedman(1999), οι διευθυντές των σχολείων, εκτός από τους κοινούς σε όλες τις διευθυντικές θέσεις παράγοντες άγχους, εκτίθενται και σε άλλους που οφείλονται στην ιδιαιτερότητα του σχολικού περιβάλλοντος. Μια σημαντική εργασία που εκτελεί ο διευθυντής του σχολείου είναι η επίλυση συγκρούσεων ανάμεσα στους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία από τους οποίους δεν μπορεί να εξαιρεθεί ούτε ο ίδιος. Η διανομή της ηγεσίας που συμβαίνει στο σχολικό χώρο, οι αυξημένες απαιτήσεις των γονέων από τους δασκάλους, οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς είναι κάποιοι από τους λόγους που μπορεί να προκαλέσουν συγκρούσεις και ο διευθυντής θα κληθεί να τις επιλύσει, με ή χωρίς τη βοήθεια του προϊστάμενου/συντονιστή εκπαιδευτικού έργου(Koch κ.ά., 1982; Brimm, 1983). Στην πραγματικότητα δεν αποτελεί μια ξεχωριστή μεταβλητή αλλά θα μπορούσε να τοποθετηθεί στο γενικότερο θεωρητικό πλαίσιο με τη σύγκρουση ρόλων, όμως η ιδιαιτερότητα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος επιβάλλει το διαχωρισμό της (Gmelch και Chan, 1995).

Τόσο η λήψη αποφάσεων στο χώρο του σχολείου όσο και η διαχείριση και επίλυση συγκρούσεων, όπου ο Διευθυντής παίζει το ρόλο του διαιτητή, αποτελούν σημαντικούς παράγοντες εργασιακού άγχους οπότε υπάρχει και μεγάλη ανάγκη στήριξης από τον προϊστάμενο(Brims, 1983; Sarros, 1988; Whitaker, 1995).

Κατά τη διαιτησία ο διευθυντής πρέπει να επιδείξει αποτελεσματικές επικοινωνιακές και αναλυτικές ικανότητες (Fricks και Fraas, 1990), αλλά για να επιλυθούν οι συγκρούσεις εκτός από διαπραγματευτικές ικανότητες ο διευθυντής πρέπει να έχει την εξουσία και τη στήριξη των προϊσταμένων για να προωθήσει τις λύσεις που προτείνει. Για το λόγο αυτό η επίλυση των συγκρούσεων στο σχολείο είναι συνδεδεμένη με την υποστήριξη που δέχεται ο διευθυντής από τους προϊσταμένους του και την εξουσία που διαθέτει (Borg και Riding, 1993). Η ανάγκη για στήριξη των διευθυντών των δημοτικών σχολείων από την κεντρική διοίκηση με διάφορες ηθικές αμοιβές και επιβραβεύσεις έχει καταγραφεί από διεθνείς μελέτες. Η αναγνώριση και η επιβράβευση συνδέεται με την ευχαρίστηση από την εργασία αλλά και την επαγγελματική εξουθένωση των διευθυντών. Η συμπεριφορά των προϊσταμένων ως παράγοντας εργασιακού άγχους για τους διευθυντές του σχολείου εξαρτάται από το στυλ διοίκησης των πρώτων. Ο βαθμός και ο τρόπος με τον οποίο αναμειγνύεται στις υποθέσεις του σχολείου ο προϊστάμενος είναι η ειδοποιός διαφορά στο στυλ διοίκησης που ασκείται και καθορίζει την δημιουργία ή όχι εργασιακού άγχους. Όταν πρόκειται για έναν δραστήριο και μετασχηματιστικό ηγέτη ενός οργανισμού η ανάμειξη αποδεικνύεται ότι έχει θετικά αποτελέσματα στην αίσθηση ασφάλειας και στη μείωση του άγχους ενώ αντίθετα το παθητικό ή αυταρχικό/επιθετικό στυλ, η αδιαφορία για τις ανάγκες του προσωπικού από τη μεριά του προϊσταμένου (ή/και του συντονιστή εκπαιδευτικού έργου)αν μιλάμε για τον χώρο της εκπαίδευσης) έχει συσχετισθεί με υψηλά επίπεδα άγχους (Kevin Kelloway κ.ά., 2005).

Με υψηλά επίπεδα άγχους έχει συσχετισθεί και η αυταρχική/επιθετική συμπεριφορά των προϊσταμένων η οποία είναι οι λεκτικοί χαρακτηρισμοί που προσβάλλουν ή γελοιοποιούν τον υφιστάμενο διευθυντή και έχουν σκοπό να τον βλάψουν (SARROS, 1988). Ο επιθετικός και ο παθητικός προϊστάμενος είναι οι διαφορετικές όψεις του ίδιου νομίσματος και παραδείγματα διοικητικής ανικανότητας (Kevin Kelloway κ.ά., 2005).

Ελλείψεις σε Πόρους

Στην διεθνή βιβλιογραφία η έλλειψη πόρων στο σχολικό χώρο είναι ένας παράγοντας που προκαλεί άγχος στους διευθυντές των δημοτικών σχολείων τόσο σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα (Borg και Riding, 1993) όσο και σε πιο αποκεντρωμένα όπου οι διευθυντές υποχρεώνονται να βρίσκουν πηγές χρηματοδότησης από ιδιώτες-χορηγούς για να καλύψουν τα έξοδα του σχολείου(Allison, 1997). Ενίοτε, στην έννοια των πόρων (ανθρώπινων) συμπεριλαμβάνονται και οι εκπαιδευτικοί, οπότε η μη ικανοποιητική απόδοσή

τους και τα προβλήματα που συνεπάγεται αυτή μπορεί να αποτελέσει πηγή άγχους για τον διευθυντή (Doring, 1993; Friedman, 2002).

1.4 Συμπτώματα εργασιακού άγχους – επιπτώσεις στον εργασιακό χώρο

Το εργασιακό άγχος αλλά ακόμη περισσότερο η επαγγελματική εξουθένωση, ως χρόνια αντίδραση στο καθημερινό εξαντλητικό και συνεχές άγχος, έχουν αρνητικές συνέπειες κυρίως στην επαγγελματική ζωή του εργαζομένου, αλλά, επίσης, στην προσωπική και οικογενειακή του ζωή, στην υγεία του και τις επιδόσεις του (Κάντας, 1995; Schaugeli και Enzmann, 1998; Hellesøy, Grønhaug και Kvitastein, 2000; Cartwright κ.ά., 2008; Πατσάλης και Παπουτσάκη, 2010).

Τα συμπτώματα του εργασιακού άγχους προκύπτουν από την αλληλεπίδραση των συνθηκών εργασίας και των ατομικών χαρακτηριστικών των εργαζομένων και σύμφωνα με τους ερευνητές ομαδοποιούνται σε σωματικά, ψυχολογικά και συμπεριφορικά (Κάντας, 1995; Λεοντάρη, Κυρίδης και Γιαλαμάς, 2000; Ανδριώτη και Παναγιωτάκη, 2014; Hoven, Warendorf και Siegrist, 2015).

Αν και είναι δύσκολο να καταγραφεί όλο το φάσμα των επιπτώσεων και οι γνώμες των ερευνητών σε κάποια σημεία δίστανται, έγινε προσπάθεια συγκέντρωσης και κατηγοριοποίησης των συμπτωμάτων του εργασιακού άγχους στα εξής:

- Στα σωματικά συμπτώματα του εργασιακού άγχους συγκαταλέγονται :

η αύξηση της αρτηριακής πίεσης, ο σωματικός πόνος, η σωματική εξάντληση, τα προβλήματα αναπνοής, η δυσπεψία, προβλήματα στο αναπαραγωγικό σύστημα, δερματικές παθήσεις, γαστρεντερικά προβλήματα, πονοκέφαλοι, ζαλάδες, ταχυπαλμίες, στεφανιαίες παθήσεις, μυοσκελετικοί πόνοι, αλλεργίες, άσθμα, αρθρικά, η μείωση ή αύξηση βάρους, η συχνή εκδήλωση ασθενειών που συνήθως έχουν παρατεταμένη διάρκεια, η υπερένταση, οι διαταραχές ομιλίας, το έλκος, τα καρδιαγγειακά προβλήματα, η σεξουαλική δυσλειτουργία και ένα παρατεταμένο αίσθημα κόπωσης. Επιπλέον, στα σωματικά συμπτώματα συμπεριλαμβάνονται οι διαταραχές στον ύπνο, ο φόβος, η ανορεξία, η εφίδρωση, η ονχοφαγία και οι ναυτίες (Κάντας, 1995; Li κ.ά., 2016; Wang κ.ά., 2016; Webb, Zimmer-Gembeck και Mastro, 2016).

- Στα ψυχολογικά συμπτώματα – εκδηλώσεις συμπεριλαμβάνονται:

η έλλειψη ενδιαφέροντος για τη ζωή, η κατάθλιψη, οι φοβίες, το αίσθημα αποτυχίας, η έλλειψη συναισθημάτων και ενδιαφέροντος, η αρνητική διάθεση, η συναισθηματική εξάντληση, η απογοήτευση, η έλλειψη υπομονής, η αποξένωση, αυξημένες συναισθηματικές αντιδράσεις, μοναξιά, απώλεια εμπιστοσύνης, σύγχυση, αναποφασιστικότητα, μελαγχολική διάθεση, αδυναμία συγκέντρωσης, ανησυχία, εχθρότητα προς το περιβάλλον, φόβος για το μέλλον, αδεξιότητα, εκνευρισμός, ευερεθιστικότητα, μειωμένη αυτοπεποίθηση. Επίσης, συναισθηματικές αλλαγές που συμβαίνουν εξαιτίας της ανησυχίας και συνήθως προκαλούν νευρικότητα, κατάπτωση του ηθικού και συνεχή φόβο, κυνισμός, έλλειψη συναισθηματικού ελέγχου, αίσθηση ματαιότητας και χαμηλό ηθικό, ανία, αισθήματα ενοχής και καχυποψία.

- Συμπεριφορικά συμπτώματα – εκδηλώσεις. Μεταξύ αυτών αναφέρονται:

Η μείωση ή η έλλειψη εργασιακού ενδιαφέροντος, η εργασιακή απόδοση και η εργασιακή ικανοποίηση σε χαμηλά επίπεδα, αύξηση αδικαιολόγητων απουσιών από την εργασία, αυξημένα παράπονα για την εργασία, η χρήση- κατάχρηση ουσιών (αλκοόλ, κάπνισμα κλπ), επιθετικότητα, η υπερφαγία, ο υποσιτισμός, η ροπή σε τραυματισμούς και ατυχήματα, εναλλαγές διάθεσης, χαμηλά επίπεδα ενέργειας, μετάθεση ευθυνών, αδιαφορία για την κατάκτηση νέων πληροφοριών, οι αυξημένες συγκρούσεις μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον, η αυξημένη χρήση φαρμάκων, η αδυναμία στον καθορισμό στόχων, η αδυναμία συγκέντρωσης (Αντωνίου, 2005; Tsai και Liu, 2012; Ανδριώτη και Παναγιωτάκη, 2014).

Το εργασιακό άγχος είναι πλέον μια καλά τεκμηριωμένη ενοχλητική ή απειλητική κατάσταση οι επιζήμιες επιπτώσεις του οποίου οδηγούν στο συμπέρασμα ότι πρόκειται, εκτός των άλλων, για ένα σοβαρό κοινωνικό ζήτημα που θέτει σε κίνδυνο την ποιότητα τόσο της επαγγελματικής όσο και της προσωπικής ζωής του σύγχρονου εκπαιδευτικού, καθώς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού αξιολογείται από τους ερευνητές ως ιδιαίτερα στρεσογόνο (Farber, 1991). Η ανάπτυξη αρνητικών συναισθημάτων για το εργασιακό αντικείμενο αλλά και η μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση οδηγούν τον εργαζόμενο σε μια αρνητική αυτοαξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς του, συνοδευόμενη τις περισσότερες φορές από αισθήματα ανεπάρκειας και χαμηλής αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης. Θα μπορούσε να συσχετιστεί με μια μορφή εργασιακής αλλοτρίωσης, οδηγώντας τους εργαζόμενους να βιώνουν όλο και πιο έντονα συναισθηματικές καταστάσεις που προσδιορίζονται ως εξάντληση, κυνισμό και αναποτελεσματικότητα (Βοζαίτης, 2019).

Επιζήμιες επιπτώσεις υπάρχουν και για την οικονομία γενικότερα καθώς ανεβαίνουν τα επίπεδα του κόστους λόγω της ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης και νοσηλείας. Παρατηρείται επίσης, χαμηλή ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών και πιθανώς συντελεί στη χρήση ουσιών και αύξηση εξαρτήσεων με άσχημες συνέπειες (Μούζουρα, 2005). Ενδεικτικά, υπολογίζεται ότι οι συνέπειές του κοστίζουν στην αμερικανική οικονομία περισσότερο από 300 δις.δολάρια τον χρόνο λόγω απουσιών, αδειών και παραιτήσεων των εργαζομένων, λόγω μειωμένης παραγωγικότητας και ιατρικών, νομικών και ασφαλιστικών δαπανών (APA, 2013). Στη Μ. Βρετανία υπολογίζεται ότι το 40% των επαγγελματιών ασθενειών και το 50-60% των απουσιών από την εργασία αλλά και των πρόωγων θανάτων από καρδιακή προσβολή οφείλονται στο εργασιακό άγχος, ενώ οι ανάλογες δαπάνες το 2006 ξεπέρασαν τα 530 εκατ. στερλίνες (Health and Safety Executive, 2013). Γενικά στην Ευρωπαϊκή Ένωση υπολογίζεται ότι το 10% του ΑΕΠ καταναλώνεται στην αντιμετώπιση των αποτελεσμάτων του άγχους (Geurts και Grundemann, 1999; Cooper, 2002), με την Ελλάδα να καταλαμβάνει την πρώτη θέση στην Ευρώπη στο εργασιακό άγχος, με ποσοστό 55% (European Agency for Safety and Health at Work, 2009) χωρίς όμως να υπάρχουν αντίστοιχες καταγραφές για το οικονομικό κόστος αυτού.

Δυστυχώς το κόστος του εργασιακού άγχους αναμένεται να αυξηθεί καθώς οι συνθήκες εργασίας αλλά και οι κοινωνικές σχέσεις αλλάζουν δραματικά. Τόσο για τον Freudenberger όσο και για την Maslach, εξάλλου, η επαγγελματική εξουθένωση, συνέπεια μακροχρόνιου εργασιακού άγχους, ήταν το προϊόν των ραγδαίων αλλαγών στις κοινωνικές σχέσεις (Schaufeli, Bakker και Van Rhenen, 2009). Είναι επίσης γνωστό πως οι κοινωνικές αλλαγές δεν αφήνουν ανεπηρέαστο το χώρο της εκπαίδευσης και επισύρουν αλλαγές στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών. Σήμερα παγκοσμίως οδηγούμαστε προς μοντέλα πιο αποκεντρωμένα και με περισσότερη αυτονομία χωρίς όμως την παροχή των απαραίτητων πόρων (Engels κ.ά., 2008; Riley, 2014). Αυτή η αυξημένη αυτονομία συνεπάγεται υψηλότερες απαιτήσεις και περισσότερες ευθύνες τα οποία έχουν αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχολογία των Δ/νων-ντριων (Friedman, 2002; Engels κ.ά., 2008; Olsen και Sexton, 2009; Riley και Langan-Fox, 2013) το οποίο έχει αντίκτυπο και στους εκπαιδευτικούς του σχολείου καθώς είναι εξακριβωμένο ότι αξιολογοί δάσκαλοι αποδίδουν τα μέγιστα σε ένα σχολείο με έναν ικανό ηγέτη (Leithwood, Louis και Anderson, 2012). Βρισκόμαστε λοιπόν σε ένα σημείο

που θα πρέπει να σταθούμε και να αναλογιστούμε την κατάσταση καθώς όπως προκύπτει από τα στοιχεία οι σχολικοί ηγέτες βρίσκονται κάτω από αξιοσημείωτη πίεση εξ αιτίας των ταχύτατων αλλαγών στο ρόλο τους και στην αυξημένη απόδοση ευθυνών (Matthews, Moorman και Nusche, 2008; Riley και Langan-Fox, 2013; Riley, 2014).

1.5 Ο ρόλος του Έλληνα Διευθυντή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας

Η διαμόρφωση των διοικητικών χαρακτηριστικών του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος, συμπεριλαμβανομένου και του τρόπου που διοικούνται οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, επηρεάζεται και καθορίζεται από την πολιτική κουλτούρα του κάθε οργανωμένου κράτους και από το πώς αυτό αντιλαμβάνεται την διαμόρφωση μιας αξιόπιστης, αποτελεσματικής και παιδαγωγικά ρεαλιστικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η τάση που επικρατεί σήμερα στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής των χωρών περιλαμβάνει επανακαθορισμό των αρμοδιοτήτων του κράτους σε εθνικό και πολιτικό επίπεδο και υιοθέτηση περισσότερο αποκεντρωτικών εκπαιδευτικών συστημάτων διοίκησης που συνεπάγεται μεγάλα περιθώρια άσκησης ουσιαστικής εκπαιδευτικής πολιτικής από περιφερειακά όργανα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008; Παπακωνσταντίνου, 2012).

Αυτό απαιτεί μια διαφορετική εσωτερική οργάνωση της ιεραρχίας, αναγνωρίζοντας στη σχολική μονάδα πρωτεύοντα ρόλο τόσο στην άσκηση όσο και στην διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η σχολική μονάδα εμφανίζεται όχι μόνο ως βασικός παράγοντας για την εισαγωγή αλλαγών και καινοτομιών στην εκπαίδευση, αλλά και ως οργανισμός που διαχειρίζεται ζητήματα προγραμμάτων διδασκαλίας και εκπαίδευσης ανθρώπινου δυναμικού, οικονομικού απολογισμού με ουσιαστικές αρμοδιότητες αλλά και ευθύνη κατά τη λήψη των αποφάσεων (Ανδρέου, 2001; Χατζηπαναγιώτου, 2003).

Η ασάφεια και η πολυπλοκότητα των ρόλων του διευθυντή είναι ένα σημαντικό στοιχείο των αποκεντρωμένων και αποτελεσματικών σχολείων που καταγράφεται από τα ερευνητικά δεδομένα (Teddie και Reynolds, 2000; Harris, 2002; Day, 2003), αφού σε αυτά ο/η Διευθυντής/Διευθύντρια καλείται να καταγράψει και να αξιολογήσει το έργο των εκπαιδευτικών, να φροντίσει για την επιμόρφωσή τους, να κατασκευάσει και να αξιολογήσει μέρος του αναλυτικού προγράμματος και να εισάγει καινοτομίες. Πρέπει να έχει όραμα για την σχολική μονάδα και να το επικοινωνεί σε όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εμφανίζεται να είναι στο σύνολό του ως ένα από τα πλέον συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008) και περιγράφεται ως γραφειοκρατικό (πολύπλοκο λόγω μεγέθους και δομών) και συγκεντρωτικό, δεδομένου ότι οι βασικότερες αποφάσεις που αφορούν στη δομή, τον προγραμματισμό και τη λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων λαμβάνονται από την κεντρική διοίκηση του Υπουργείου Παιδείας (Παπακωνσταντίνου, Γ Αναστασίου, 2013). Παρόλο που γίνεται σταδιακά κάποια επιφυλακτική προσπάθεια αποκέντρωσης το ελληνικό μοντέλο της εκπαιδευτικής διοίκησης χαρακτηρίζεται από σαφείς ιεραρχικές σχέσεις, εκτεταμένη νομοθεσία, πολυνομία και φορμαλισμό.

Η έννοια της διοίκησης ενός οργανισμού και της «δυναμικής ηγεσίας» συνεπάγονται περιθώρια σχετικής αυτονομίας. Σε «υπερσυγκεντρωτικά» συστήματα αυτά είναι εξαιρετικά περιορισμένα. Οι στόχοι και οι κανόνες λειτουργίας του ελληνικού σχολείου καθορίζονται από την κεντρική διοίκηση και ως εκ τούτου η διοίκηση του οργανισμού «εκφυλίζεται» στην τυπική διεκπεραίωση των καθηκόντων, δηλαδή στις γραφειοκρατικές διεκπεραιωτικές διαδικασίες, όπως αυτές προβλέπονται από το θεσμικό πλαίσιο (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008; Κουτούζης, 2012). Με άλλα λόγια, ο Έλληνας δάσκαλος-διευθυντής δεν έχει τα περιθώρια

εκείνα, τα οποία θα του επέτρεπαν να λειτουργήσει αυτόνομα και ελεύθερα, επειδή περιορίζεται μέσα στο πλαίσιο ενός νόμου που τον θέλει περισσότερο εκτελεστικό όργανο της σχολικής διοίκησης, παρά διευθυντή/ηγέτη του σχολείου (Σαΐτης, 2007). Η πλειοψηφία των καθηκόντων του, όπως αυτές ορίζονται από την κεντρικά οριζόμενη νομοθεσία είναι καθαρά διοικητικού – γραφειοκρατικού και εποπτικού χαρακτήρα(Καρούμπαλης, 2010).

Στην χώρα μας δεν εκχωρήθηκαν αποφασιστικές αρμοδιότητες, μέχρι στιγμής, στο κατώτερο επίπεδο διοίκησης, δηλαδή στους Διευθυντές/Διευθύντριες των σχολικών μονάδων, ώστε αυτοί να έχουν την δυνατότητα όχι μόνο να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες αλλά και να καθοδηγούν και να επηρεάζουν άμεσα τους υφισταμένους τους. Αν και η εξουσία που διαθέτουν είναι ελάχιστη τους «χρεώνουμε» την ευθύνη λειτουργίας της σχολικής μονάδας όπου μέσα σε ένα πολύπλοκο, μεταβαλλόμενο και χαοτικό σχολικό περιβάλλον, ο διευθυντής-ντρια πρέπει να ικανοποιήσει ένα ετερόκλητο πλήθος επιθυμιών που προέρχεται από γονείς και μαθητές, αλλά και από τους προϊσταμένους και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, με τους τελευταίους να γίνονται οι σημαντικότεροι παράγοντες αμφισβήτησης του διευθυντικού ρόλου(Washington, 1982; Detiuk και Savery, 1986; Friedman, 2002) . Ο Έλληνας διευθυντής δεν μπορεί να αξιολογήσει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του ως προς τον διδακτικό και παιδαγωγικό τους ρόλο, δεν μπορεί να αλλάξει το αναλυτικό πρόγραμμα ή να εφαρμόσει καινοτομίες και ούτε μπορεί να λειτουργήσει την σχολική μονάδα με βάση το προσωπικό του όραμα αν αυτό δεν συμβαδίζει με τις επιταγές της κεντρικής εξουσίας. Δεν του αναγνωρίζεται η συμβολή του στην οικοδόμηση μαθησιακής κουλτούρας για όλο το προσωπικό και επιπροσθέτως αντιμετωπίζει συχνά, όπως προαναφέραμε, μια υπόρρητη αμφισβήτηση του ρόλου του από μερίδα των εκπαιδευτικών (Μαυρέλης, 2008) εξ αιτίας των κριτηρίων και της διαδικασίας επιλογής του.

Αν κάνουμε μια ιστορική αναδρομή στις τελευταίες δεκαετίες θα δούμε ότι μια σειρά νομοθετημάτων οδήγησαν στην δημιουργία του θεσμικού πλαισίου που αφορά τη λειτουργία του σχολείου και βεβαίως τον τρόπο διοίκησής του, επιφυλάσσοντας για τον διευθυντή-ντρια έναν ρόλο που πολύ απέχει από την εικόνα του αποτελεσματικού διευθυντή, αυτού που είναι ηγέτης και ταυτόχρονα συνεργάτης και οραματιστής όπως ορίζεται από την διεθνή βιβλιογραφία.

Μέχρι τη δεκαετία 1980 γίνονται μόνο έμμεσες αναφορές στο καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των διευθυντών σχολικών μονάδων (Νόμοι 4379/1964, 309/1976). Τα βασικά χαρακτηριστικά του διευθυντικού ρόλου αλλά και μια εκτενέστερη αναφορά στο καθηκοντολόγιο και τις αρμοδιότητες των διευθυντών περιγράφονται στους νόμους 1566/1985 και 1340/2002. Παρόλο που η επίσημη ρητορική του ΥΠΕΠΘ, όσον αφορά το καθηκοντολόγιο των διευθυντών δεν θα διαφοροποιηθεί ιδιαίτερα ωστόσο υπάρχουν κάποιοι παράμετροι που έχουν επηρεάσει το ρόλο και το έργο των Διευθυντών /Διευθυντριών σχολικών μονάδων, με αποτέλεσμα τα τελευταία χρόνια να εμφανίζονται με μεγαλύτερη συχνότητα σοβαρά προβλήματα υγείας που σχετίζονται με τα συμπτώματα επαγγελματικού άγχους και εξουθένωσης που βιώνουν κατά την άσκηση των καθηκόντων τους. Ερευνητικά δεδομένα μάλιστα επιβεβαιώνουν υψηλά ποσοστά άγχους για τους Διευθυντές/Διευθύντριες των δημοτικών σχολείων διεθνώς (Whitaker, 1995), με την ασάφεια και την σύγκρουση ρόλων, τον φόρτο εργασίας αλλά και την μικρή εξουσία που διαθέτουν να συγκαταλέγονται μεταξύ των ισχυρότερων αγχογόνων παραγόντων.

Στις αλλαγές λοιπόν που έχουν επέλθει αρχικά θα αναφέρουμε ότι έχει διαφοροποιηθεί το προφίλ της σχολικής μονάδας. Ο σύλλογος διδασκόντων που το 1980 αριθμούσε για ένα 12/θέσιο σχολείο 12 εκπαιδευτικούς, εκ των οποίων ο ένας έκανε χρέη διευθυντή με 20 ώρες διδακτικό ωράριο, το 2020 φτάνει τους 30 και μαζί με το ειδικό βοηθητικό προσωπικό τους ξεπερνάει. Η αλλαγή επήλθε με την είσοδο στον εργασιακό χώρο του σχολείου των ειδικοτήτων αλλά και των αναπληρωτών ειδικής αγωγής, όπως επίσης και με την θεσμοθέτηση του ολοήμερου σχολείου (Νόμος 2525/1997). Αυτή η πολυδιάσπαση του

εργασιακού καθεστώτος των εκπαιδευτικών μεταφράζεται αφενός σε ένα απίστευτο όγκο δουλειάς για το διευθυντή του σχολείου (έντυπα προσλήψεων, παρουσιολόγια, έντυπα αδειών κλπ.) και αφετέρου απαιτεί από τον διευθυντή αυξημένες ικανότητες στην διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού καθώς οι πολυπληθείς σύλλογοι διδασκόντων αποτελούν πολύ συχνά πεδίο αντιπαραθέσεων και συγκρούσεων τις οποίες καλείται να διαχειριστεί και να επιλύσει ο Διευθυντής/Διευθύντρια.

Δυστυχώς όμως η ελληνική πολιτεία ενώ ασχολήθηκε επανειλημμένως με τα κριτήρια και την διαδικασία επιλογής των υποψηφίων διευθυντών σχολικών μονάδων ουδέποτε ασχολήθηκε με την επιμόρφωσή τους σε θέματα διοικητικής κουλτούρας. Ελλείπει, επομένως, μιας συστηματικής και οργανωμένης εκπαίδευσης τους, κυριάρχησε ο εμπειρισμός και ο αυτοσχεδιασμός και ως εκ τούτου, οι Έλληνες διευθυντές των σχολικών μονάδων δεν κατάφεραν να εναρμονιστούν πλήρως με τα διεθνή προβαλλόμενα πρότυπα του διευθυντή-ηγέτη-διευκολυντή-υποστηρικτή του εκπαιδευτικού έργου (Κατσιγιάννη και Υφαντή, 2016). Απεναντίας χαρακτηρίζονται ως ανεπαρκείς σε ζητήματα οργανωσιακής συμπεριφοράς, αξιών, διαχείρισης του εκπαιδευτικού προσωπικού, κουλτούρας κ.α. (Λόζγκα και Στραβάκου, 2018). Παρόλη την διαπίστωση των προβλημάτων αυτών, η ελληνική πολιτεία και η πολιτική ηγεσία του υπουργείου Παιδείας δεν φαίνεται να λαμβάνουν υπόψη τους τα πορίσματα των ερευνών και προς το παρόν τουλάχιστον δεν διαφαίνεται καμιά πρόθεση στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής να ληφθεί υπόψη το θέμα της «ποιότητας» των στελεχών εκπαίδευσης, και κυρίως των διευθυντών των σχολικών μονάδων, καθώς εξακολουθούν «να επιλέγονται και να αξιολογούνται αποπλαισιωμένοι από οποιαδήποτε μορφή εκπαίδευσης σχετικά με τα συγκεκριμένα καθήκοντα αλλά και από την ίδια την αποκτηθείσα εμπειρία τους, η οποία αποτιμάται μόνον αριθμητικά, στις διαδικασίες επανάκρισης, ως σύνολο μετρήσιμων μορίων» (Βοζαίτης, 2019).

Μια άλλη μεγάλη διαφοροποίηση στον τρόπο λειτουργίας του σχολείου αλλά και στο καθημερινό έργο του Διευθυντή/Διευθύντριας έχει να κάνει με την ηλεκτρονική μηχανοργάνωση των σχολείων, η οποία αρχίζει σταδιακά να πραγματοποιείται τη δεκαετία του 1990. Στα επόμενα χρόνια θα κάνουν την εμφάνισή τους και λογισμικά με έτοιμες μηχανογραφικές εφαρμογές προσαρμοσμένες στις ανάγκες του σχολείου. Η χρήση του διαδικτύου και παράλληλα από το 2004 η θεσμοθέτηση και υποχρεωτική εφαρμογή του συστήματος καταγραφής Α΄θμιας και Β΄θμιας εκπαίδευσης, γνωστότερου ως «Survey» και από το 2013 του διάδοχου συστήματος «Myschool» (Παπουτσάκης, 2018) «εκτοξεύει» τον γραφειοκρατικό όγκο δουλειάς του διευθυντή που χωρίς να έχει απαλλαγεί από την πρότερη χειρόγραφη αλληλογραφία καλείται τώρα να συμπληρώνει και να αποστέλλει ηλεκτρονικά στατιστικά στοιχεία που όλο και συχνότερα ζητούνται από το υπουργείο Παιδείας ή τις διάφορες υπηρεσίες του. Παρατηρείται λοιπόν συχνά ο υπερβολικός φόρτος εργασίας να μην «αφήνει χώρο» ώστε ο Διευθυντής/Διευθύντρια να αντιλαμβάνεται τις διαστάσεις της σύγχρονης εκπαιδευτικής και κοινωνικής πραγματικότητας και να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες με στόχο την καθημερινή βελτίωση της παιδαγωγικής και κοινωνικής αποστολής των σχολείων, συμβάλλοντας δραστικά στην αποτελεσματικότητά τους (Κουφογιάννης, 2018). Συνθήκη που ευνοεί την εμφάνιση εργασιακού άγχους καθώς κατ' αυτόν τον τρόπο αισθάνονται ανεπαρκείς και αναποτελεσματικοί, χωρίς σαφή εικόνα του ρόλου τους και χωρίς ανατροφοδότηση που θα οδηγούσε στην βελτίωση της αυτοεικόνας τους και σε επαγγελματική ικανοποίηση.

Ένας τρίτος παράγοντας που σαφώς χρήζει ιδιαίτερης προσοχής και πρέπει να επισημανθεί εδώ είναι η μετατόπιση του ειδικού κοινωνικού βάρους του σχολείου τουλάχιστον τα τελευταία 30 χρόνια με ό,τι συνεπάγεται αυτό για την αναγνώριση, το κύρος αλλά και την επαγγελματική ικανοποίηση των Διευθυντών /Διευθυντριών αλλά και όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου. Η ελληνική κοινωνία ακολουθεί και αυτή τις τάσεις των καιρών. Η οικονομική κρίση που επηρέασε την καθημερινότητα αλλά και την ψυχολογία των

ανθρώπων είχε πολλές φορές σαν αποτέλεσμα οι άνθρωποι του σχολείου να στοχοποιούνται, να αποδομούνται, να αμφισβητούνται σε καθημερινή βάση και να μην υποστηρίζονται στο δύσκολο έργο τους. Δεν είναι τυχαίο ότι οι καταγγελίες γονέων κατά εκπαιδευτικών στις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, ειδικά των μεγάλων πόλεων, έχουν αυξηθεί δραματικά τα τελευταία χρόνια και πολλοί διευθυντές και δάσκαλοι να έχουν υποχρεωθεί σε Ε.Δ.Ε. για περιστατικά που τα παλαιότερα χρόνια ήταν ανάξια λόγου ή επιλύονταν στο σχολείο (Σ.Ε.Π.Ε.Ν.Ι., 2019). Πάντως η έλλειψη εμπιστοσύνης και πνεύματος συνεργασίας δείχνει να είναι αμφίδρομη καθώς από την άλλη πλευρά, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί και διευθυντές πολύ συχνά δεν επιθυμούν παρεμβάσεις στο έργο τους, προσπαθώντας να διατηρήσουν ανέπαφη την επαγγελματική τους ανεξαρτησία, με αποτέλεσμα να δημιουργείται μια αμφίσημη σχέση μεταξύ των δυο πλευρών(Κουνελάκης, 2019). Επιπλέον η νέα διάρθρωση του διοικητικού μηχανισμού της εκπαίδευσης με την αναδιάταξη των υποστηρικτικών δομών της, (Νόμος 4547/ 2018) αφήνει ερωτηματικά και δημιουργεί προβληματισμούς όσον αφορά τους υποστηρικτικούς μηχανισμούς προς το σχολείο , αφού μεταξύ άλλων επιφέρει την κατάργηση του θεσμού των Σχολικών Συμβούλων και την αντικατάστασή τους από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου, οι οποίοι θα ασκούν καθήκοντα που θα τους απομακρύνουν από την άμεση αλληλεπίδραση και την υποστήριξη των σχολείων και των εκπαιδευτικών(Κωνσταντίνου, 2018, οπ. αναφ. στο Βοζαΐτης, 2019).

Απαιτείται λοιπόν μια νέα προσέγγιση του ρόλου του Διευθυντή/Διευθύντριας σχολικής μονάδας για τον οποίο θα υποστηρίζεται ουσιαστικά μέσω προγραμμάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, ώστε να αντιμετωπίζει επιτυχώς τις διαρκείς προκλήσεις της σχολικής καθημερινότητας, που παραμένει πολύπλοκη και απρόβλεπτη, με στόχο την αποτελεσματικότερη σχολική διοίκηση αλλά και την εξασφάλιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος. Η ιδιαίτερης βαρύτητας θέση του Διευθυντή/Διευθύντριας αν και πλήρης διοικητικών και παιδαγωγικών αρμοδιοτήτων και ευθυνών εντούτοις διαθέτει μηδενικά περιθώρια άσκησης ουσιαστικής εκπαιδευτικής διοίκησης και ως εκ τούτου δεν δημιουργεί τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την εξασφάλιση της επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξής τους. Θα πρέπει λοιπόν η ελληνική πολιτεία να αποφασίσει τι είδους στελέχη της εκπαίδευσης θέλει , και να τολμήσει τις αναγκαίες τομές στην οργανωτική δομή της εκπαίδευσης ώστε να μιλάμε για «σύγχρονους ηγέτες που εμπνέουν, καθοδηγούν, παρωθούν» και αισθάνονται επαγγελματικά επαρκείς και ικανοποιημένοι. Ακόμη θα πρέπει να ληφθούν υπόψη τα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν τους αγχογόνους παράγοντες που απορρέουν από το ρόλο τους και να σχεδιαστούν στρατηγικές αντιμετώπισης του επαγγελματικού άγχους και της εξουθένωσης ώστε να ελαχιστοποιηθούν τόσο οι ποικίλες αρνητικές συνέπειες στην σωματική και ψυχική τους υγεία όσο και η επιβάρυνση στην καθημερινή άσκηση των καθηκόντων τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Ήδη από την δεκαετία του '70 η έρευνα έστρεψε την προσοχή της στις πηγές και τις συνέπειες του άγχους και της εξουθένωσης. Οι συνέπειες περιλαμβάνουν μειωμένη παραγωγικότητα, μειωμένη αποτελεσματικότητα, πολύωρη εργασία και αδικαιολόγητες απουσίες από τη δουλειά (PricewaterhouseCoopers Australia, 2014), αρρώστιες, τραυματισμούς, ψυχοπαθολογίες και επιδείνωση στις κοινωνικές και οικογενειακές σχέσεις (Van Dick και Wagner, 2001).

Η έκθεση επί μακρόν σε υψηλές απαιτήσεις στον εργασιακό χώρο δημιουργεί άγχος στους εργαζόμενους και ξεκινά την διαδικασία της επαγγελματικής εξουθένωσης (Farber, 1983; Friedman, 1995; Maslach, Schaufeli και Leiter, 2001). Οι ερευνητές προκειμένου να ιχνηλατήσουν τις καταβολές του εργασιακού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης μελέτησαν παράγοντες που σχετίζονται με την εργασία (όπως ο φόρτος εργασίας, η σύγκρουση και η ασάφεια του ρόλου, οι προσδοκίες από αυτήν), τις σχέσεις με τους συναδέλφους και τους προϊσταμένους (δίκτυα κοινωνικής υποστήριξης στον εργασιακό χώρο), σχέσεις με τους πελάτες, τον τύπο της εργασίας και την επαγγελματική κινητικότητα (Byrne, 1994; Maslach, 1995; Friedman, 1996) Οι προσωπικοί παράγοντες που μελετήθηκαν ήταν δημογραφικές μεταβλητές όπως το φύλο, η ηλικία και η οικογενειακή κατάσταση. Επιπροσθέτως οι έρευνες περιλάμβαναν μεταβλητές που σχετίζονταν με την προσωπικότητα, την προσωπική υγεία, τις σχέσεις με την οικογένεια και τους φίλους (κοινωνική υποστήριξη) προσωπικές αξίες και δέσμευση. Η επαγγελματική εξουθένωση των διευθυντών-ντριων αποδείχθηκε ότι σχετίζεται με κάποιες μεταβλητές τόσο στο οργανωσιακό όσο και στο προσωπικό επίπεδο, με τις πρώτες να έχουν περισσότερη σχέση με την εξουθένωση απ' ότι οι προσωπικές (Maslach, 1995).

Εξ αιτίας των σοβαρών συνεπειών που καταγράφηκαν διεθνώς έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες που αφορούν το εργασιακό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση στο γενικό πληθυσμό και αρκετές που εστιάζουν στα κοινωνικο-ανθρωποκεντρικά επαγγέλματα στα οποία ανήκει και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Στον χώρο της εκπαίδευσης οι έρευνες αφορούν κυρίως τους εκπαιδευτικούς και λιγότερες τους διευθυντές-ντριες και καταγράφουν φαινόμενα εξουθένωσης με μεγαλύτερη συχνότητα απ' ότι σε άλλους επαγγελματικούς χώρους που παρέχουν υπηρεσίες στον άνθρωπο, όπως πχ στο χώρο των ξενοδοχειακών επιχειρήσεων και της εστίασης, των μεταφορών, ή στο χώρο επαγγελματιών φροντίδας, όπως διαπιστώνει έρευνα στην Ολλανδία (Evers κ.ά., 2001). Αλλά και στο Ηνωμένο Βασίλειο έρευνα των (Phillips και Sen, 2011) έδειξε ότι τα επίπεδα εργασιακού άγχους στους εκπαιδευτικούς είναι υψηλότερα απ' ότι στους άλλους εργαζόμενους.

Σε χώρες όπου υπάρχει διαδικασία καταγραφής του εργασιακού άγχους ή της επαγγελματικής εξουθένωσης έχει διαπιστωθεί ότι οι διευθυντές σχολείων έχουν υψηλότερα

ποσοστά άγχους από το γενικό πληθυσμό(Principal Health, 2013). Στην Αμερική μάλιστα υπάρχουν αναφορές ότι το 75% των διευθυντών-ντριών δημοτικών σχολείων παρουσιάζουν συμπτώματα σχετιζόμενα με το εργασιακό άγχος τα οποία αφορούν την σωματική, συναισθηματική και διανοητική τους υγεία(Queen και Schumacher, 2006). Σύμφωνα με κάποιους άλλους ερευνητές οι διευθυντές σχολείων είναι οι αμέσως επόμενοι από τους δασκάλους που επηρεάζονται άμεσα από τους μαθητές και την συμπεριφορά τους (Day κ.ά., 2008; Leithwood και Day, 2008), και ότι η ψυχική και σωματική υγεία των διευθυντών επηρεάζει όλο το σχολείο και τους ανθρώπους του. (Phillips και Sen, 2011).

Κατά την διάρκεια των περασμένων δεκαετιών έγιναν αρκετές προσπάθειες να αναπτυχθούν ολοκληρωμένα μοντέλα μελέτης του εργασιακού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης στα οποία θα εξετάζονταν οι σχέσεις μεταξύ των αιτιών και των αποτελεσμάτων του άγχους και της εξουθένωσης καθώς και οι διαστάσεις τους (Byrne, 1994). Οι Lee και Ashforth(1993) μελέτησαν την συναισθηματική εξάντληση και την σχέση της με την επαγγελματική εξουθένωση και βρήκαν ότι προηγείται και παίζει σημαντικό ρόλο στην διαδικασία εμφάνισης της στους προϊσταμένους και στους διευθυντές που εργάζονται στον τομέα των κοινωνικών υπηρεσιών, συμπεριλαμβανομένου και του χώρου της εκπαίδευσης. Βρέθηκε επίσης να υπάρχει άμεση σύνδεση μεταξύ της συναισθηματικής εξάντλησης και της ικανοποίησης από την ζωή και την εργασία, του χρόνου που ξοδεύεται με πελάτες και υφισταμένους και του εργασιακού άγχους, ενώ έμμεσα συνδέεται με την ύπαρξη δικτύων κοινωνικής υποστήριξης. Επίσης η συναισθηματική εξάντληση συνδέθηκε με την αποπροσωποποίηση, με το αίσθημα της ανικανότητας, την επαγγελματική δέσμευση και τα σχέδια για να παραιτηθούν από το σχολείο.

Οι καταβολές του εργασιακού άγχους και της εξουθένωσης σύμφωνα με τους Cano-Garcia, Padilla-Munoz, και Carrasco-Ortiz(2005) κατηγοριοποιούνται με δύο τρόπους. Αυτές που έχουν σχέση με ατομικές μεταβλητές (όπως ηλικία, φύλο, οικογενειακή κατάσταση, προσωπικότητα, στρατηγικές διαχείρισης ή την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα) και αυτές που έχουν σχέση με εργασιακά ή οργανωσιακά χαρακτηριστικά (όπως στρεσογόνοι παράγοντες που απορρέουν από το ρόλο τους, εργασιακές συνθήκες, συμπεριφορά των μαθητών, την ανάγκη για αναγνώριση ή κύρος, την έλλειψη πόρων, τις σχέσεις με συναδέλφους και την κοινωνική υποστήριξη, η οποία έχει αποδειχτεί ότι αμβλύνει τα συμπτώματα του άγχους, της κατάθλιψης και της εξουθένωσης).

Οι Cooper και Marshall(1978) ομαδοποίησαν τις πηγές εργασιακού άγχους των διευθυντών σε δύο μεγάλες κατηγορίες, τους εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες του οργανισμού. Καταγράφηκαν πέντε κύριες πηγές εργασιακού άγχους για τους διευθυντές-ντριες: 1) οι σχέσεις με τους άλλους (φτωχές σχέσεις με προϊσταμένους, συναδέλφους και υφιστάμενους), 2) η δομή του οργανισμού και το εργασιακό κλίμα, 3) η επαγγελματική εξέλιξη (προαγωγές ή υποβιβασμοί, έλλειψη εργασιακής ασφάλειας) 4) ο ρόλος στον οργανισμό (σύγκρουση και ασάφεια του ρόλου, ευθύνη για ανθρώπους), και 5) παράγοντες που σχετίζονται με την εργασία (πάρα πολύ ή πάρα πολύ λίγη δουλειά, φτωχοί όροι υγιεινής, πίεση χρόνου, λήψη αποφάσεων). Σαν εξωτερικές πηγές διευθυντικού άγχους αναγνωρίστηκαν η σύγκρουση των απαιτήσεων μεταξύ οικογένειας και οργανισμού και η σύγκρουση συμφερόντων μεταξύ εργαζόμενου και οργανισμού.

Η επόμενη έρευνα(Burke, 1988) παρουσιάζει μεγάλη ομοιότητα με την παραπάνω στην κατηγοριοποίηση των αγχογόνων εργασιακών παραγόντων. Σύμφωνα με αυτήν έχουμε έξι κατηγορίες παραγόντων εργασιακού άγχους, οι οποίες είναι: το φυσικό εργασιακό περιβάλλον, παράγοντες που πηγάζουν από τον ρόλο, η δομή του οργανισμού και τα εργασιακά χαρακτηριστικά, οι σχέσεις με τους άλλους, η επαγγελματική εξέλιξη και η σύγκρουση μεταξύ εργασίας και οικογένειας.

Οι Borg και Riding(1993) αναγνώρισαν τέσσερεις σημαντικές κατηγορίες άγχους για τους διευθυντές σχολείων οι οποίες είναι: 1) έλλειψη υποστήριξης και η ανάγκη επίλυσης

συγκρούσεων, 2) ανεπαρκείς πόροι, 3) φόρτος εργασίας και 4) οι συνθήκες εργασίας και οι υπευθυνότητες.

Οι Welch, Meideros, και Tate(1982) αναγνώρισαν τρεις μεγάλες πηγές εργασιακού άγχους που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση των διευθυντών και είναι: 1) η εγγενής απομόνωση του ρόλου του διευθυντή που αντικατοπτρίζεται στις φτωχές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, 2) ο χρόνος και η προσπάθεια που καταβάλλουν οι περισσότεροι διευθυντές (υπερφόρτωση), και 3) η οργανωσιακή δομή (οι διευθυντές στερούνται την σιγουριά της επαγγελματικής κινητικότητας και μπορούν να μεταφερθούν αντίθετα με τις επιθυμίες τους).

Στο Ηνωμένο Βασίλειο, οι Cooper και Kelly(1993)μέτρησαν την σχέση μεταξύ της ψυχικής υγείας (αγωνία, εμμονή, κατάθλιψη και υστερία), της επαγγελματικής ικανοποίησης, της προσωπικότητας (τύπος συμπεριφοράς), των εργασιακών παραγόντων άγχους και των μεθόδων διαχείρισης και αντιμετώπισης μεταξύ των διευθυντών σχολείων. Χρησιμοποιώντας ανάλυση παραγόντων εργασιακού άγχους αναγνώρισαν πέντε παράγοντες: 1) υπερβολικός φόρτος εργασίας (πολλές ώρες, πίεση χρόνου, ιδιωτική ζωή κλπ.), 2) διαχείριση σχέσεων με το προσωπικό (πειθαρχία, έλλειψη αναγνώρισης) , 3) πόροι διοίκησης, 4) η προϊσταμένη αρχή και 5) η διαχείριση της χαμηλής παραγωγικότητας του προσωπικού. Παρομοίως σε άλλη έρευνα (Gaziel, 1993) βρέθηκε ότι μεταξύ των κυριότερων παραγόντων εργασιακού άγχους των διευθυντών σχολείων συγκαταλέγονται οι παρακάτω: 1) υπερβολικός φόρτος εργασίας, 2) η ασάφεια του ρόλου, 3) η σύγκρουση ρόλου, 4) οι διαπροσωπικές σχέσεις εντός του σχολείου, 5) οι προσδοκίες των γονέων και της κοινωνίας.

Ο Chaplain(2001) υπέδειξε ότι το να διοικείς τον εαυτό σου (αυτοέλεγχος, αυτοαποτελεσματικότητα), το να διοικείς τους άλλους (μη υποστηρικτικοί άνθρωποι, η ανάγκη να τους κρατάς όλους χαρούμενους), το να διευθύνεις τα οικονομικά , το αναλυτικό πρόγραμμα και τις αλλαγές του, είναι σημαντικές αιτίες εργασιακού άγχους για τους διευθυντές σχολείων, ενώ στην επόμενη έρευνα (Mackler, 1996) υποδεικνύονται τέσσερις ομάδες παραγόντων που εμπλέκονται στην δημιουργία εργασιακού άγχους και κατά συνέπεια στην εξουθένωση των σχολικών διευθυντών: 1) ο ορισμός του ρόλου, 2) ισχύς και εξουσία, 3)σχέσεις και 4) υποστήριξη.

Οι Torelli και Gmelch(1992) μελέτησαν την σχέση που υπάρχει μεταξύ διαφόρων παραγόντων εργασιακού άγχους και του επιπέδου της εξουθένωσης των διευθυντών εκπαίδευσης χρησιμοποιώντας την κλίμακα Maslach (MBI). Μεταξύ των παραγόντων ήταν αυτοί που σχετίζονται με το ρόλο , με τις εργασίες που έχουν να διεκπεραιώσουν, με τις συγκρούσεις και την διαμεσολάβησή τους, με τα όρια και την επέκτασή τους. Βρήκαν ότι οι αγχογόνοι παράγοντες που είχαν να κάνουν με τις εργασιακές απαιτήσεις συνδέονταν περισσότερο με την συναισθηματική εξουθένωση. Ομοίως, ο Sarros(1988) μελέτησε την εξουθένωση των διευθυντών σχολείων με βάση και πάλι το MBI, και βρήκε ότι οι παράγοντες που συνεισφέρουν πρωταρχικά στην αίσθηση της εξουθένωσης και δη της συναισθηματικής είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις (με συναδέλφους, γονείς και άλλους) και το εργασιακό άγχος εν γένει.

Οι Savery και Detiuk(1986)αναγνώρισαν την υπερφόρτωση και την σύγκρουση του ρόλου σαν τους πρωταρχικούς στρεσογόνους παράγοντες που επηρεάζουν τους διευθυντές-ντριες σχολικών μονάδων και της Α/θμιας και της Β/θμιας εκπαίδευσης. Επίσης οι Knutton και Mycroft(1986)κατέγραψαν τους ακόλουθους εργασιακούς αγχογόνους παράγοντες για τους αναπληρωτές διευθυντές (υποδιευθυντές): 1)εσωτερική διοίκηση, 2) ανούσιες, ασήμαντες εργασίες, 3) έλλειψη χρόνου, 4) σχέσεις με τους μαθητές. Οι Carr(1994), Katz(1988), και οι Bacharach και Conley(1990)ανέφεραν παρόμοια ευρήματα. Ακόμη στην έρευνα του πώς σχετίζονται οι διαφορές φύλων με την επαγγελματική εξουθένωση(Etzion, 1987)βρέθηκε ότι οι γυναίκες τείνουν να παρουσιάζουν συχνότερα συμπτώματα

εξουθένωσης από τους άντρες. Αυτό συνδέθηκε με την σύγκρουση εργασίας-ζωής που βιώνουν οι γυναίκες (Etzion και Pines, 1986).

Η επόμενη έρευνα (Beusaert κ.ά., 2016) εξετάζει πώς η κοινωνική υποστήριξη από συναδέλφους, προϊσταμένους και όλη την σχολική κοινότητα επηρεάζει το εργασιακό άγχος και την εξουθένωση στους Διευθυντές/Διευθύντριες σχολείων Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης. Διήρκεσε τέσσερα χρόνια και έδειξε ότι η κοινωνική υποστήριξη επηρεάζει αρνητικά το εργασιακό άγχος, τα αισθήματα κατάθλιψης και την εξουθένωση με την πάροδο του χρόνου. Επίσης και άλλες έρευνες επιβεβαιώνουν ότι οι διευθυντές-ντριες που είναι λιγότερο απομονωμένοι είναι λιγότερο πιθανό να εμφανίσουν επαγγελματική εξουθένωση (Tomic και Tomic, 2008; Stephenson και Bauer, 2010). Το ίδιο βέβαια ισχύει γενικά στο χώρο της εκπαίδευσης, όχι μόνο για τους Διευθυντές/Διευθύντριες, όπως καταγράφει η επόμενη έρευνα των Juetal. (2015) σύμφωνα με την οποία βρέθηκαν σημαντικές αρνητικές συσχετίσεις μεταξύ της κοινωνικής υποστήριξης στο χώρο της εργασίας και της εξουθένωσης των δασκάλων. Στην έρευνα πήραν μέρος 307 κινέζοι εκπαιδευτικοί μέσης εκπαίδευσης, και στα συμπεράσματα αναφέρεται ότι η κοινωνική υποστήριξη μπορεί να προστατέψει τους δασκάλους από την εργασιακή εξουθένωση.

Ο Βαζο(2013) συνέκρινε τα επίπεδα της επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ 306 διευθυντών σχολείων στην Τουρκία ανάλογα με το φύλο τους και λαμβάνοντας υπόψη ως μεταβλητή την κοινωνική υποστήριξη. Η έρευνα συμπέρανε ότι η κοινωνική υποστήριξη εξηγούσε την διαφορά στα επίπεδα εξουθένωσης στους διευθυντές. Πιο συγκεκριμένα αυξημένη κοινωνική υποστήριξη οδηγεί σε μείωση της επαγγελματικής εξουθένωσης. Με την σύνδεση κοινωνικής υποστήριξης και επιπέδων σωματικής και συναισθηματικής εξουθένωσης ασχολείται και η επόμενη έρευνα των Stephenson και Bauer(2010) που έγινε σε δείγμα 196 διευθυντών-ντριών σχολείων Α/θμιας και Β/θμιας στην Λουιζιάνα.

Μια άλλη σημαντική έρευνα που εξετάζει τους αλληλοεπηρεαζόμενους παράγοντες για τους διευθυντές-ντριες και το ειδικό βάρος που έχουν στην πρόβλεψη της επαγγελματικής εξουθένωσης τους, έγινε σε δείγμα 821 διευθυντών – ντριών σχολείων Α/θμιας και Β/θμιας στο Ισραήλ. Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι πλέον αγχογόνοι παράγοντες για τους διευθυντές-ντριες έχουν να κάνουν με τους δασκάλους και τους γονείς και σε μικρότερη έκταση με τον φόρτο εργασίας. Επίσης τα ευρήματα συνηγορούν στο ότι οι διευθυντές που η ηγεσία τους αμφισβητείται ή απορρίπτεται αισθάνονται ιδιαίτερος αγχωμένοι και σε ένα τελικό στάδιο επαγγελματικά εξουθενωμένοι (Friedman, 2002).

Όσον αφορά την Ελλάδα ενώ υπάρχουν αρκετές έρευνες που καταγράφουν πλευρές του εργασιακού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς συνδυάζοντας τα ερευνητικά δεδομένα με συγκεκριμένες παραμέτρους (π.χ. το φύλο των εκπαιδευτικών, την ειδικότητα και το διδακτικό αντικείμενο, ή την αίσθηση της αποτελεσματικότητας), ωστόσο δεν υπάρχουν επαρκείς ερευνητικές προσεγγίσεις σε σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση των στελεχών της εκπαίδευσης, και ειδικότερα των διευθυντών σχολικών μονάδων (Τσιάκκιρος και Πασιαρδής, 2002). Στον ελλαδικό χώρο μία έρευνα που αξίζει να αναφέρουμε είναι αυτή των Πασιαρδή και Τσιάκκιρου(2002), που έγινε σε δείγμα διευθυντών Κυπριακών σχολείων, η οποία διαπιστώνει αυξημένο εργασιακό άγχος στους διευθυντές με κυριότερους αγχογόνους παράγοντες τις σχέσεις με τους συναδέλφους και τους γονείς, τα προβλήματα που απορρέουν από την ασάφεια του ρόλου και την έλλειψη ισχύος και τον υπερβολικό φόρτο εργασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

3.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι να διερευνηθεί και να καταγράψει τις απόψεις των σημερινών Διευθυντών /Διευθυντριών σχολικών μονάδων Α/θμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τους παράγοντες εργασιακού άγχους που απορρέουν από το ρόλο τους, κατά πόσο αυτοί περιγράφονται ως δυναμικά μεταβαλλόμενοι και αν μπορούν να εντοπιστούν οι παράγοντες που επηρέασαν τις μεταβολές αυτές στην πορεία του χρόνου.

Είναι πολύ ενδιαφέρον, στην πορεία αυτής της εργασίας, να καταγραφούν όχι μόνο οι στρεσογόνοι παράγοντες, όπως τους αντιλαμβάνονται οι σχολικοί ηγέτες σήμερα, αλλά να γίνει προσπάθεια να διαπιστωθεί αν έχουν υπάρξει αλλαγές κατά τις τελευταίες τρεις δεκαετίες στο περιεχόμενο και στην ένταση με την οποία τους βιώνουν σήμερα και σε τι οφείλονται αυτές οι αλλαγές εν τέλει.

Τέλος θεωρήσαμε πως θα παρουσίαζε ενδιαφέρον, στα πλαίσια της έρευνάς μας, να δώσουμε το λόγο στους Διευθυντές/Διευθύντριες ώστε να ακουστούν οι απόψεις-προτάσεις τους σχετικά με τρόπους επίλυσης των προβλημάτων διοίκησης σχολικής μονάδας που αντιμετωπίζουν και σχετίζονται με τους παράγοντες δημιουργίας εργασιακού άγχους.

3.2 Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία θα γίνει προσπάθεια να δοθούν ικανοποιητικές απαντήσεις μετά την ανάλυση και επεξεργασία των αποτελεσμάτων της ποιοτικής έρευνας είναι τα εξής:

A) Ποιοι είναι οι κύριοι στρεσογόνοι παράγοντες που απορρέουν από το ρόλο τους κατά την άποψη των Δ/ντών -Δ/ντριών

B) Αν έχουν δυναμικό και μεταβαλλόμενο χαρακτήρα

Γ) Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τη μεταβολή τους

3.3 Ταυτότητα της έρευνας

Στόχος της συγκεκριμένης εργασίας είναι, να καταγραφούν οι παράγοντες εργασιακού άγχους που αφορούν τους Διευθυντές/Διευθύντριες σχολικών μονάδων Α/θμιας εκπαίδευσης, αν και πώς αυτοί εξελίσσονται στην διάρκεια των τριών τελευταίων δεκαετιών, καθώς επίσης να μελετηθούν οι λόγοι οι οποίοι επηρεάζουν την μεταβολή τους.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Στο θεωρητικό πρώτο μέρος μέσα από τη συνδυαστική μελέτη ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας έγινε προσπάθεια να διασαφηνιστούν αρχικά οι ορισμοί του εργασιακού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης εν γένει και πιο ειδικά όσον αφορά την εκπαιδευτική κοινότητα τόσο στην Ελλάδα όσο και στον υπόλοιπο κόσμο. Έγιναν αναφορές στους παράγοντες εργασιακού άγχους και στις επιπτώσεις τους στο χώρο της εργασίας και συνδέθηκαν με τον ρόλο του Δ/ντη-ντριας σχολικής μονάδας. Ακόμη παρουσιάστηκαν συνοπτικά σχετικές έρευνες που έχουν γίνει ως σήμερα.

Στο δεύτερο μέρος που αποτελεί το κατ' εξοχήν ερευνητικό τμήμα της εργασίας μέσα από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις προσεγγίζονται οι αντιλήψεις Ελλήνων διευθυντών πάνω στους άξονες των ερευνητικών ερωτημάτων με σκοπό την ομαλή ροή και συλλογή στοιχείων απαραίτητων για τη διεξαγωγή συμπερασμάτων (Woods, 2013). Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη μέθοδος γιατί επιτρέπει μεγαλύτερο βαθμό ευελιξίας τόσο στον ερευνητή όσο και στο υποκείμενο της έρευνας. Ένα σημαντικό προτέρημα της συγκεκριμένης μεθόδου είναι ότι, ναι μεν, ο ερευνητής είναι αυτός που ορίζει το περιεχόμενο και τη σειρά των ερωτήσεων, την ίδια στιγμή, όμως το υποκείμενο της έρευνας μπορεί να εκφράσει την άποψή του με ελευθερία, δίνοντας έτσι μεγαλύτερο πλάτος στις απαντήσεις του. Ουσιαστικά η συζήτηση μεταξύ ερευνητή και ερωτώμενου είναι μια σχέση διαλογική που χαρακτηρίζεται από αλληλεπίδραση και από αυτήν εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και η επιτυχία της. Είναι πολύ σημαντική η ιδιαιτερότητα της σχέσης ανάμεσα στα δύο πρόσωπα της συνέντευξης που πρέπει να χαρακτηρίζεται από ειλικρίνεια, συναισθηματική νοημοσύνη και ψυχολογική ευκινησία (Verma και Mallick, 2004).

Η λεπτομερής ανάλυση και επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων των συνεντεύξεων αναμένεται να οδηγήσει στην εξαγωγή συμπερασμάτων που με τη σειρά τους θα δώσουν μια καθαρότερη εικόνα των αχχογόνων παραγόντων για τους Έλληνες Διευθυντές/Διευθύντριες σχολικών μονάδων Α/θμιας εκπαίδευσης σε μια διαχρονική προσέγγιση που θα αναδείξει την εξέλιξή τους στο πέρασμα του χρόνου.

3.4 Μεθοδολογικό πλαίσιο

Η αναζήτηση των παραγόντων που δημιουργούν εργασιακό άγχος στους Διευθυντές/Διευθύντριες σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η εξέτασή τους κατά πόσο αυτοί είναι μεταβαλλόμενοι και οι λόγοι που οδηγούν σε αυτόν τον μεταβαλλόμενο χαρακτήρα προσανατολίζουν τον ερευνητή στην ποιοτική προσέγγιση. Σύμφωνα με βιβλιογραφικές αναφορές η χρήση συνεντεύξεων στην έρευνα επιτρέπει στον ερευνητή να ακολουθήσει τις ιδέες, να εξετάσει επισταμένα τις απαντήσεις, να διερευνήσει κίνητρα και συναισθήματα, να απαντήσει σε οποιεσδήποτε παρεξηγήσεις και να εξετάσει μια ποικιλία θεμάτων σε βάθος, πράγματα τα οποία ένα ερωτηματολόγιο δεν μπορεί να κάνει (Bell, 1995; O'Sullivan, Saunders και Rice, 1996) ή ειπωμένο διαφορετικά η ποιοτική προσέγγιση επικεντρώνεται στη διερεύνηση των προσωπικών αντιλήψεων των

συμμετεχόντων στην έρευνα και έχει μεγαλύτερο βάθος σε σχέση με μια στατιστική ανάλυση(Bell, 2001)(Bell, 2001).

Ο ερευνητής ωστόσο πρέπει να έχει υπόψη του ότι η χρήση συνεντεύξεων παρουσιάζει τόσο πλεονεκτήματα όσο και αδυναμίες. Στα θετικά τους, όπως ήδη αναφέραμε, προσμετρώνται η αμεσότητα, η δυνατότητα προσαρμογής στις ιδιαιτερότητες του υποκειμένου, η δυνατότητα ακριβέστερης καταγραφής των γνώσεων και των απόψεων κάποιου ενώ στα αρνητικά τους μπορούμε να αναφέρουμε το ότι πρόκειται για χρονοβόρα διαδικασία, ότι συλλέγει μεγάλο όγκο πληροφοριών προς επεξεργασία, και ότι ελλοχεύει ο κίνδυνος να αλλοιωθούν τα δεδομένα εξ αιτίας της υποκειμενικής κρίσης του ερευνητή και του επηρεασμού και της ακούσιας ή ακόμη και εκούσιας καθοδήγησης του υποκειμένου.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω προχωρήσαμε στον σχεδιασμό και την υλοποίηση της συνέντευξης, έχοντας κατά νου ότι αυτή ορίζεται ως η συζήτηση δύο ατόμων που αρχίζει από τον ερευνητή, με ειδικό σκοπό την απόκτηση σχετικών με την έρευνα πληροφοριών μέσω της άμεσης αλληλεπίδρασης των ατόμων (Cohen και Manion, 1994)

Ο Robson(1997) πιστεύει ότι ο ερευνητής θα πρέπει να δημιουργήσει μια αρμονική σχέση με τα άτομα, να προσπαθήσει να κάνει τους ερωτώμενους να μιλήσουν ελεύθερα και ανοικτά και να αντιληφθεί ότι η δική του συμπεριφορά επιδρά κατά πολύ στην προθυμία τους να το κάνουν αυτό. Επίσης, ο τρόπος του την ώρα που ο συνομιλητής του μιλά μπορεί να είναι πολύ σημαντικός, γι' αυτό και χρειάζεται να δείχνει καθαρές ενδείξεις αποδοχής. Πρέπει να θυμάται πως ο σκοπός του είναι να διευκολύνει τη συνομιλία και ό,τι ακούει να προσπαθεί να το συσχετίζει με το ερευνητικό επίκεντρο της εργασίας τουHammersley&Atkinson(1995).

Οι LeCompte και Preissle(1993) κατηγοριοποιούν τις συνεντεύξεις με βάση τον τύπο του ερωτώμενου ή το ρόλο που κατέχει και με βάση τη δομή και τη διεξαγωγή της συνέντευξης. Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε αυτό που στην βιβλιογραφία αναφέρεται ως «ημιδομημένη» ή «ημιδομημένη εστιασμένη συνέντευξη», η οποία επιτρέπει μεν έναν βαθμό ελευθερίας στην έκφραση των ερωτώμενων αλλά παράλληλα εξασφαλίζει την ύπαρξη ενός πλαισίου ώστε να διασφαλιστεί η συνάφεια του περιεχομένου της συνέντευξης με το θέμα της έρευνας(Wragg, 1984; Bell, 2001).

Επιπλέον πληροφορίες που αφορούν την ταυτότητα της συγκεκριμένης έρευνας είναι ότι τα υποκείμενα της έρευνας είναι εκπαιδευτικοί με πολυετή πείρα και διευθυντές τουλάχιστον μια θητεία, καθώς και ότι τους έχουν κοινοποιηθεί τα βασικά σημεία του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας πριν τη διεξαγωγή της συνέντευξης με στόχο την επίλυση τυχόν αποριών και την καλύτερη προετοιμασία τους. Με οδηγό τα ερευνητικά ερωτήματα και τα αποτελέσματα από την ανάλυση περιεχομένου του θεωρητικού μέρους η ερευνήτρια συντάσσει έναν αριθμό ερωτήσεων που θα αποτελέσουν τον κύριο κορμό της συνέντευξης.

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης έγινε προσπάθεια το υποκείμενο να καθοδηγηθεί στο ελάχιστο δυνατό, οι απαντήσεις να απλώνονται σε ένα ευρύ πεδίο και να ξεπερνούν τα στενά όρια της κάθε ερώτησης να διατυπώνονται κάποιες επιπλέον διευκρινιστικές ερωτήσεις, όπου η ερευνήτρια το έκρινε αναγκαίο, να αποτυπώνεται ει δυνατόν η ιδιοσυγκρασιακή κατάσταση του υποκειμένου και η ιδεολογική του τοποθέτηση και τέλος να υπάρχει πρόβλεψη για ερωτήσεις «ασφαλείας» ώστε να εντοπιστούν τυχόν αντιφάσεις των υποκειμένων και να εξασφαλιστεί η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αντικειμενικότητα

Είναι γνωστό επίσης ότι μερικές φορές έχει μεγαλύτερη σημασία ο τρόπος που λέει κάποιος κάτι παρά οι λέξεις που χρησιμοποιεί. Ο ερευνητής λοιπόν θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του κατά την αποδελτίωση των απαντήσεων και άλλα στοιχεία πέραν του ρητού μέρους όπως είναι ο τόνος της φωνής και τα τυχόν συναισθήματα του υποκειμένου που αποκαλύπτονται την ώρα της συνέντευξης. Η καταγραφή των συνεντεύξεων με ηλεκτρονικά μέσα έδωσε την δυνατότητα στην ερευνήτρια αφενός κατά το στάδιο της απομαγνητοφώνησης να αναπαράγει παραπάνω από μία φορές κάποια σημεία των

συνεντεύξεων στα οποία είχε σημασία να καταγραφούν και τέτοιου είδους πληροφορίες και αφετέρου να διατηρεί την οπτική επαφή με το υποκείμενο καθ' όλη την διάρκεια της συνέντευξης και να διευκολύνει την συνομιλία με κάθε τρόπο. Επιπλέον με αυτό τον τρόπο δόθηκε η δυνατότητα στα υποκείμενα να συμπληρώσουν σε δεύτερο χρόνο κάποια απάντησή τους που έκριναν ελλιπή ή ακόμη και να επαναδιατυπώσουν εξ αρχής όποια απάντησή τους έκριναν μη ικανοποιητική. Φυσικά για την όλη διαδικασία απαιτήθηκε η συναίνεση των υποκειμένων μαζί με την διαβεβαίωση για το απόρρητο του περιεχομένου.

3.5 Συλλογή και Επεξεργασία Δεδομένων

Τα υποκείμενα της έρευνας αποτέλεσαν 13 διευθυντές και διευθύντριες δημοτικών σχολείων αστικών και ημιαστικών περιοχών του νομού Θεσσαλονίκης. Για να εξασφαλιστεί η συλλογή δεδομένων διαχρονικού χαρακτήρα στην έρευνα συμμετείχαν και δύο συνταξιούχοι διευθυντές καθώς και διευθυντές και διευθύντριες με εύρος θητείας από 2 έως 16 χρόνια. Οι τρεις εξ αυτών ήταν γυναίκες. Κατά τη διαδικασία της συλλογής των δημογραφικών στοιχείων και προκειμένου να διασφαλιστεί η ανωνυμία δόθηκε στον καθένα ένας κωδικός. Για την πρώτη Διευθύντρια Γυναίκα (ΔΓ1), αντίστοιχα για τις υπόλοιπες ΔΓ2 και ΔΓ3. Για τους Άντρες Διευθυντές ΔΑ1, ΔΑ2, ΔΑ3, ΔΑ4, ΔΑ5, ΔΑ6, ΔΑ7, ΔΑ8 και για τους συνταξιούχους διευθυντές ΣΔΑ1 και ΣΔΑ2. Δεν ακολουθήθηκε η τυχαία δειγματοληψία αλλά σκόπιμα η επιλογή τους έγινε με κάποια πολύ συγκεκριμένα κριτήρια. Όλοι είναι εκπαιδευτικοί με τουλάχιστον 25 χρόνια υπηρεσία και η παλαιότερη αναφορά ανάληψης διευθυντικών καθηκόντων σε πολυθέσιο σχολείο έγινε το 1989 (ΣΔΑ1). Όλοι πλην ενός έχουν υπηρετήσει ως διευθυντές τουλάχιστον δύο θητείες. Οι οκτώ από αυτούς πριν γίνουν διευθυντές υπήρξαν είτε προϊστάμενοι σε ολιγοθέσια (1/θέσια, 2/θέσια κλπ.) σχολεία της επαρχίας κατά τις δεκαετίες του '70, του '80 και του '90, είτε υποδιευθυντές, είτε και τα δύο. Ο Μ.Ο. ηλικίας των εν ενεργεία Διευθυντών /Διευθυντριών είναι τα 54,09 χρόνια. Ο Μ.Ο. συνολικής προϋπηρεσίας των εν ενεργεία Διευθυντών /Διευθυντριών είναι τα 30,63 έτη ενώ ο Μ.Ο. συνολικής θητείας σε θέση ευθύνης είναι τα 8,13 έτη. Οι συνταξιούχοι διευθυντές (ΣΔΑ2, ΣΔΑ1) υπηρέτησαν 25 και 15 χρόνια ως διευθυντές και συνταξιοδοτήθηκαν από την υπηρεσία με 35ετία, το 2005 και το 2015 αντίστοιχα. Όλοι εκτός από δύο τελείωσαν Παιδαγωγική Ακαδημία και αναβάθμισαν το πτυχίο τους με τη διαδικασία της εξομοίωσης, ενώ οι ΔΑ4 και ΔΓ1 τελείωσαν το ΠΤΔΕ. Όλοι οι εν ενεργεία πλην ενός (ΔΑ1) παρακολούθησαν την διετή μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο Θεσ/νίκης ενώ οι δύο συνταξιούχοι διευθυντές, που συμμετείχαν στην έρευνα, είχαν παρακολουθήσει την ετήσια επιμόρφωση στην τότε ΣΕΛΔΕ. Οκτώ από τους εν ενεργεία (ΔΑ1, ΔΑ5, ΔΑ3, ΔΑ4, ΔΑ6, ΔΓ1, ΔΓ2 και ΔΓ3) έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (οι δύο ΔΑ1 και ΔΑ3 στην διοίκηση), ενώ τέσσερις από αυτούς (ΔΑ8, ΔΑ5, ΔΑ6 και ΔΓ3) είναι διδάκτορες. Επίσης τέσσερις από αυτούς (ΔΑ8, ΔΑ5, ΔΑ6 και ΔΓ3) έχουν δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ. Τέλος όσον αφορά στα τυπικά τους προσόντα τέσσερις από αυτούς (ΔΑ8, ΔΑ5, ΔΑ4 και ΔΓ1) έχουν παρακολουθήσει επιμορφώσεις είτε ετήσιες είτε μικρότερης χρονικής διάρκειας, αλλά άνω των 300 ωρών. Δύο εξ αυτών (ΔΑ5, ΔΑ6) διέκοψαν την θητεία τους καθώς επιλέχθηκαν να υπηρετήσουν σε άλλες θέσεις ευθύνης, ως συντονιστής εκπαιδευτικού έργου και ως σχολικός σύμβουλος αντίστοιχα. Δύο εξ αυτών (ΔΑ3, ΣΔΑ1) είχαν σφαιρικότερη εικόνα του χώρου της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς ο πρώτος είναι γενικός γραμματέας τοπικού συλλόγου δασκάλων και ο δεύτερος διετέλεσε για πολλά χρόνια πρόεδρος συλλόγου αλλά και πρόεδρος της διδασκαλικής ομοσπονδίας. Ένας εξ αυτών (ΣΔΑ2) διετέλεσε αναπληρωτής προϊστάμενος γραφείου Α/θμιας εκπαίδευσης. Δύο

εξ αυτών (ΔΑ1, ΔΑ7) δεν είναι σήμερα διευθυντές καθώς ο ένας δήλωσε ότι κουράστηκε και δεν έκανε αίτηση να συμμετάσχει στις τελευταίες κρίσεις του 2017 Διευθυντών / Διευθυντριών και ο άλλος παραιτήθηκε πριν ολοκληρώσει την προηγούμενη τριετήθητεία δηλώνοντας ότι η πίεση της θέσης ευθύνης που κατείχε ήταν πολύ μεγάλη για να την αντέξει. Σήμερα όλοι οι εν ενεργεία διευθυντές-διευθύντριες πλην ενός (ΔΑ2) υπηρετούν σε πολυθέσια σχολεία με πάνω από 25 άτομα προσωπικό. Όσον αφορά την οικογενειακή τους κατάσταση όλοι υπήρξαν παντρεμένοι με τουλάχιστον ένα ανήλικο παιδί στην πρώτη τους θητεία. Τα στοιχεία που συλλέχθηκαν καλύπτουν το χρονικό διάστημα από τα μέσα της δεκαετίας του '70 έως και σήμερα.

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων διήρκεσε 20 μέρες. Οι συνεντεύξεις έγιναν το τελευταίο δεκαήμερο του Ιούνη και το πρώτο του Ιούλη (2019). Είχε προηγηθεί τηλεφωνική ή ενίοτε και δια ζώσης επαφή με τους/τις συμμετέχοντες στην έρευνα ώστε να ενημερωθούν για το σκοπό της συνέντευξης, την θεματολογία της, να δοθούν οι όποιες απαραίτητες διευκρινίσεις και να οριστεί ο χρόνος της συνάντησης. Σε κάθε περίπτωση ορίστηκε μετά το τέλος της σχολικής χρονιάς καθώς η λήξη του διδακτικού έτους θεωρείται αυξημένου φόρτου εργασίας για τους διευθυντές-διευθύντριες και δεν θεωρήσαμε θετικό για την έρευνά μας να επιβαρυνθεί το πρόγραμμά τους επιπλέον. Σε κάποιους από τους συμμετέχοντες χρειάστηκε να γίνει και δεύτερο τηλεφώνημα ή και τρίτο προκειμένου να ορίσουν εκείνοι το χρόνο που θεωρούσαν ότι ήταν καταλληλότερος με βάση τις λοιπές υποχρεώσεις τους. Όπως γίνεται φανερό το 20ήμερο συλλογής στοιχείων μέσω των προσωπικών συνεντεύξεων ήταν αρκετά απαιτητικό και επίπονο, αλλά καταβλήθηκε προσπάθεια να ολοκληρωθούν, καθώς υπήρχε ο κίνδυνος οι συμμετέχοντες διευθυντές – διευθύντριες να μην είναι διαθέσιμοι στη συνέχεια, εν όψει των καλοκαιρινών διακοπών που ήδη είχαν αρχίσει.

Τα υποκείμενα της έρευνας κλήθηκαν να απαντήσουν σε 13 βασικά ερωτήματα, που προέκυψαν μετά την μελέτη του θεωρητικού πλαισίου του θέματος, στα περισσότερα από τα οποία υπήρχαν υπό-ερωτήματα ή διευκρινιστικές ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις γύρω από τις οποίες δομήθηκε η συνέντευξη είναι οι εξής:

1^η ερώτηση: «α) Ο ρόλος σου ως Διευθυντής/Διευθύντρια σου δημιουργεί/σου δημιουργούσε άγχος; β) Γιατί; (γιατί ναι ή γιατί όχι)»

2^η ερώτηση: «Πώς το βιώνεις;»

3^η ερώτηση: «Τι είναι αυτό που κατά την άποψη σου δημιουργεί περισσότερο άγχος στους Διευθυντές/Διευθύντριες κατά την άσκηση των καθηκόντων τους;»

4^η ερώτηση: « Σημειώθηκαν αλλαγές κατά τη διάρκεια της θητείας σου όσον αφορά τους παράγοντες δημιουργίας εργασιακού άγχους στους Διευθυντές/Διευθύντριες ;» συνοδευόμενη από την υπό-ερώτηση « Αν ναι, τι επηρέασε κατά την άποψή σου τις αλλαγές αυτές;»

5^η ερώτηση: «Αναγκάζεσαι να μείνεις στο σχολείο όταν όλοι οι άλλοι έχουν φύγει επειδή δεν έχεις τελειώσει τις δουλειές σου;»

(Και κατά περίπτωση: α) έτσι συνήθιζες και παλαιότερα; Ή β) πιστεύεις ότι έτσι ήταν και παλαιότερα;)

6^η ερώτηση: «Μεταφέρεις δουλειά στο σπίτι; Τι είδους;»

7^η ερώτηση: «Μεταφέρεις έγνοιες, στενοχώριες, προβλήματα; Τι αφορούν συνήθως;»

8^η ερώτηση: «Ποια είναι συνήθως η ψυχολογική- συναισθηματική σου κατάσταση κατά την αποχώρησή σου από το σχολείο; Ποιες είναι οι συνήθειες σκέψης σου;»

9^η ερώτηση: «Η δουλειά σου ως Δ/ντής- Δ/ντρια σχολικής μονάδας θεωρείς ότι επηρεάζει / επηρέαζε τις προσωπικές και οικογενειακές σου σχέσεις; Άλλαξε την ποσότητα ή την ποιότητα του προσωπικού σου χρόνου;»

10^η ερώτηση: «Πιστεύεις ότι η θητεία σου σε θέση ευθύνης σε αλλάζει σαν άνθρωπο ή ότι αλλάζει την οπτική σου σε διάφορα θέματα;»

11^η ερώτηση: «α) Τι σε κάνει να αισθάνεσαι καλύτερα στο χώρο του σχολείου;
β) Τι σε κάνει να αισθάνεσαι χειρότερα;»

12^η ερώτηση: «Μπορείς να σκεφτείς κάτι που θα δρούσε αγχολυτικά για σένα ή θα σε βοηθούσε στην επίλυση των προβλημάτων του σχολείου που διευθύνεις; α) στο χώρο του σχολείου β) εκτός σχολικού χώρου»

13^η ερώτηση: «Τι είναι αυτό που σου δίνει επαγγελματική ικανοποίηση από το έργο του Διευθυντή/Διευθύντριας; (Από που παίρνεις ανατροφοδότηση;)»

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν ως επί το πλείστον σε κλειστούς χώρους, κυρίως στα γραφεία των διευθυντών αλλά και σε σπίτια και σε χρόνο που όρισαν οι ίδιοι ως πιο κατάλληλο. Η ερευνήτρια έλαβε υπόψη της ότι η δημιουργία φιλικού και χαλαρού κλίματος μακριά από τυπικότητες και επισημότητες θα βοηθούσε τα υποκείμενα της έρευνας να εκφράσουν πιο ελεύθερα τις απόψεις τους.

Πριν την έναρξη της καταγραφής της συνέντευξης προηγήθηκε σύντομη συζήτηση γνωριμίας, με όσους δεν γνωριζόμασταν ήδη προσωπικά. Στη συνέχεια θίχτηκαν θέματα σχετικά με την διοίκηση και τη λειτουργία του σχολείου και τα συνήθη προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές-διευθύντριες, ώστε να δοθεί χρόνος στα υποκείμενα της έρευνας να προετοιμαστούν και έτσι ομαλά και αβίαστα να περάσουμε στη συνέχεια στην καταγραφή της συνέντευξης. Προκειμένου να βοηθηθούν να απαντήσουν τα υποκείμενα στην 3η ερώτηση, καθώς υπήρχε μεγάλος όγκος πληροφοριών, η ερευνήτρια τους έδωσε σε έντυπη μορφή μια σειρά από στρεσογόνους παράγοντες, με βάση τη βιβλιογραφία, ώστε να μπορούν να τους επεξεργαστούν καλύτερα (βλ. Παράρτημα).

Η ερευνήτρια διαβεβαίωσε τους/τις συμμετέχοντες ότι διατηρούν την ανωνυμία τους, ότι η συλλογή δεδομένων θα χρησιμοποιηθεί μόνο για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας και ότι θα τηρηθεί απόλυτη εχεμύθεια. Ακόμη γνώριζαν ότι υπήρχε η δυνατότητα να αλλάξουν μία απάντησή τους εφόσον δεν τους ικανοποιούσε ή να προσθέσουν κάτι ακόμη στη συνέχεια.

Η μαγνητοφώνηση, η απομαγνητοφώνηση και μεταγραφή των συνεντεύξεων έγινε από την ίδια την ερευνήτρια με τη χρήση ειδικού λογισμικού. Αυτό επέτρεψε στην ερευνήτρια να διατηρεί την οπτική επαφή με τον/την ερωτώμενο. Οι απαντήσεις των υποκειμένων αφού αποδελτιώθηκαν, συγκεντρώθηκαν και ομαδοποιήθηκαν σε δεκατριείς ομάδες προκειμένου να είναι πιο εύκολη η επεξεργασία τους.

3.6 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Μετά την απομαγνητοφώνηση των δεκατριών συνεντεύξεων και την αποδελτιώσή τους προέκυψαν προς επεξεργασία οι εξής απαντήσεις:

Στην 1^η ερώτηση αν « α) Ο ρόλος σου ως Διευθυντής/Διευθύντριας σου δημιουργεί/σου δημιουργούσε άγχος; β) Γιατί;» οι απαντήσεις των Δ/ντων-Δ/ντριών φαίνεται να είναι μοιρασμένες. Πέντε από τους συμμετέχοντες (ΔΑ3, ΔΑ4, ΔΑ8, ΣΔΑ1, ΣΔΑ2) απάντησαν αρνητικά. Έξι από αυτούς (ΔΑ1, ΔΑ2, ΔΑ6, ΔΓ1, ΔΓ2, ΔΓ3) απάντησαν θετικά. Ένας (ΔΑ7) απάντησε ότι... αρχικά δεν είχα άγχος αλλά την δεύτερη χρονιά της θητείας μου άρχισαν να με αγχώνουν κάποια θέματα στα οποία υπεισερχόταν η ευθύνη του Διευθυντή.

Και τέλος ένας άλλος (ΔΑ5) μίλησε για... δημιουργικό άγχος. Έχει να κάνει με την προσωπικότητά μου. Όταν είναι να κάνω κάτι είμαι σε μια διαρκή υπερένταση....

Από τις διευκρινιστικές απαντήσεις στην υποερώτηση«γιατί» (γιατί ναι ή γιατί όχι) διαφάνηκαν τα εξής:

Όσοι άντρες Διευθυντές είχαν κάποιου είδους διοικητική εμπειρία απάντησαν ότι δεν είχαν καθόλου άγχος ούτε κατά την πρώτη ανάληψη καθηκόντων ως διευθυντές. Πιο συγκεκριμένα ανέφεραν ...όχι δεν είχα άγχος, ούτε όταν ήμουν νέος διευθυντής γιατί λίγο πολύ τις δουλειές του σχολείου τις ήξερα. Είχα κάνει υποδιευθυντής στο σχολείο δύο χρόνια (ΔΑ3) ...όχι καθόλου. ήμουν ήδη υποδιευθυντής...και ουσιαστικά εγώ έκανα όλη τη δουλειά (ΣΔΑ1) ...όχι γιατί άσκησα διοικητικό έργο ως υποδιευθυντής και αναλάμβανα κάμποσες αρμοδιότητες...το άγχος στην πραγματικότητα προέρχεται από την έλλειψη τεχνογνωσίας...λογικό να έχεις άγχος...ενώ αν προετοιμαστείς είναι διαφορετικά...για κάθε θέση που καταλαμβάνεις πρέπει πρώτα να περάσεις από το προηγούμενο ιεραρχικά σκαλοπάτι (ΔΑ4) ...δε μου δημιουργεί άγχος το γεγονός ότι είμαι διευθυντής. Δεν μου δημιουργούσε ποτέ ούτε από την πρώτη ανάληψη. Το θέμα της της διοίκησης ποτέ δεν μου δημιούργησε θέμα....ίσως με βοήθησε το ότι στο στρατό είχα θέση ευθύνης...ήμουν σε γραφείο με τεράστια ευθύνη...αυτό μου έδωσε μια άλλη δυνατότητα να διαχειρίζομαι προσωπικό, καταστάσεις, προβλήματα και το κομμάτι της γραφειοκρατίας.(ΔΑ8) ...άγχος δεν είχα ποτέ. Όταν πήγα στο σχολείο είχα πέντε χρόνια διοίκησης σε στρατιωτική μονάδα. Ήμουν σε γραφείο το οποίο είχε πολλή δουλειά επομένως είχα πάρα πολύ μεγάλη εμπειρία. Οι υπόλοιποι διευθυντές τότε είχαν πολλά προβλήματα. Πελάγωναν όλοι.(ΣΔΑ2)

Ενδιαφέρον ωστόσο παρουσιάζει ότι οι γυναίκες διευθύντριες παρόλο που οι δύο από αυτές υπήρξαν πριν υποδιευθύντριες και η Τρίτη δήλωσε ότι γνώριζε κάποια κομμάτια γραφειοκρατίας του σχολείου και οι τρεις δήλωσαν ότι είχαν άγχος κατά την ανάληψη των καθηκόντων τους και το δικαιολόγησαν ως εξής:

...όταν πρωτο ανέλαβα, ναι, είχα άγχος...κάποιος όταν προσπαθεί να διαχειριστεί τόσους πολλούς ανθρώπους...τα πρώτα χρόνια της διεύθυνσης που δεν ήξερα κιόλας τι μπορεί να αντιμετωπίσει ένας διευθυντής, δεν μπορούσα να φανταστώ ότι ένας διευθυντής θα αντιμετωπίσει τέτοιες καταστάσεις...αυτό που με άγχωνε περισσότερο ήταν νομίζω πώς θα με δούνε οι συνάδελφοι...πάντα με άγχωνε το ότι ήθελα να κάνω πράγματα στο σχολείο αλλά δεν ήξερα πώς θα με αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί και αν θα με αποδεχτούν...ότι ίσως αντιμετωπίσω κάποια επίθεση...ο καθένας που πάει σ' αυτή τη θέση νομίζω ότι πρέπει να προετοιμαστεί για διάφορα από γονείς, εκπαιδευτικούς...προσπαθούσα να διερευνήσω τι έχω απέναντί μου...και τι προσπαθώ να δουλέψω περισσότερο. Αυτό νομίζω είναι το άγχος (ΔΓ1)φυσικά (είχα άγχος) γιατί οι προσδοκίες είναι μεγάλες. Έχεις τεράστιες ευθύνες και για τον εαυτό σου αλλά και για τους άλλους. Χρόνο με το χρόνο τα καθήκοντα αυξάνονται ...πρέπει να είσαι και καλός γραφειοκράτης και καλός στην επίλυση κρίσεων και παντού γενικά. Όλο αυτό το να είσαι παντού τέλειος και σε όλα, φυσικά με αγχώνει.(ΔΓ2)

...την πρώτη φορά που έγινα είχα πάρα πολύ άγχος...πέρα από το άγχος που είχα για την απειρία μου γιατί δεν γνώριζα από διοίκηση πολλάστο γραφειοκρατικό κομμάτι ...δεν αισθανόμουν τόσο αδύναμη ...αλλά δεν ήξερα όλες τις διοικητικές υποχρεώσεις ενός διευθυντή. Περισσότερο πίστευα ότι θα έχω πρόβλημα στη διαχείριση των καταστάσεων (ΔΓ3)

Τέλος τρεις άντρες διευθυντές από τους οποίους ο ένας είχε περάσει από τη θέση του υποδιευθυντή δήλωσαν ότι στην αρχή της ανάληψης των διευθυντικών καθηκόντων τους βίωσαν άγχος που απόρρεε από τα νέα τους καθήκοντα. Πιο συγκεκριμένα ανέφεραν ότι:

μου δημιουργούσε άγχος, ήταν μία θέση που είχε πάρα πολλές ευθύνες. Ειδικά το πρώτο διάστημα ήμουν πάρα πολύ αγχωμένος δεν είχα την κατάρτιση που έπρεπε να έχω. Ήμουν σε ένα σχολείο πολύ απαιτητικό με πολλά προβλήματα κτιριακά.... έπρεπε να αποδείξω τις ικανότητές μου Όλα αυτά μου δημιουργούσαν πάρα πολύ άγχος. (ΔΑ1)

Τώρα μου δημιουργεί λιγότερο. Όταν ξεκίνησα περισσότερο. Γιατί Αισθανόμουν την ανάγκη να επιβεβαιώσω τις προσδοκίες των άλλων του εαυτού μου να ανταποκριθώ στο ρόλο μου να είμαι συνεπής στις υποχρεώσεις μου. Όλα αυτά δημιουργούν άγχος. (ΔΑ2)

Στην πρώτη θητεία είχα περισσότερο άγχος. Γιατί δεν γνώριζα τις απαιτήσεις ούτε τα γραφειοκρατικά ούτε περισσότερο το διοικητικό κομμάτι. Βασικά το άγχος ήταν από ...δουλειές που δεν τελείωναν μέσα στο ωράριο. Καθόμουν τότε ... και μέχρι τις 3:00 και παραπάνω για να μπορέσω να τις τελειώσω και να είμαι ήρεμος όταν γυρίσω στο σπίτι.(ΔΑ6)

Στην 2^η ερώτηση« Πώς το βιώνεις ;» απάντησαν φυσικά μόνο οι συμμετέχοντες που δήλωσαν στην 1^η ερώτηση ότι βιώνουν άγχος που απορρέει από τα καθήκοντά τους ως Διευθυντές/Διευθύντριες . Από την αποδελτίωση των απαντήσεων τους προέκυψε ότι κάποιιοι απ' αυτούς το εξωτερίκευαν και προσπαθούσαν να το μοιραστούν:

Εγώ εξωτερικεύω πράγματα αλλά και ταυτόχρονα η εξωτερίκευση είναι ένας εξαιρετικός μηχανισμός γιατί πάντα όταν αναδεικνύεις δεδομένα θα βρεθεί ένας άνθρωπος για να σε στηρίξει (ΔΑ5),

... Συνήθως το μοιράζομαι. Εγώ έχω αυτή την άμυνα. Δηλαδή ότι είναι να παω, το λέω. Με τους συναδέλφους αν τύχει μία κρίση στο σχολείο το συζητάω μαζί τους, δεν είμαι συγκεντρωτική....(ΔΓ2),

Το μεσημέρι που τελείωνε το σχολείο καθόμασταν με τον υποδιευθυντή και έναν συνάδελφο ακόμη και τα συζητούσαμε και χαλάρωνα..(ΔΑ6), . Αισθανόμουν ότι μπορώ να μοιραστώ τα πάντα με το προσωπικό και κυρίως με τον άμεσο συνεργάτη μου που ήταν ο υποδιευθυντής. (ΔΓ3)

.. είχα άγχος. Και φαινόταν κιόλας ... Όλοι έβλεπαν ότι υπήρχε ... δεν το εξωτερικεύω πάντα. Το ελέγχω αλλά νομίζω ότι φαινόταν στην αμηχανία που έχει κάποιος όταν προσπαθεί να διαχειριστεί τόσους πολλούς ανθρώπους. Πάντα ερχόμουν διαβασμένη. Αγωνιζόμουν σε αυτό το κομμάτι ... άμα δεν είσαι καλά διαβασμένος το άγχος φαίνεται παραπάνω.όταν είσαι καλά προετοιμασμένη ... το διαχειρίζεσαι καλύτερα. Αν είναι βέβαια κάτι απρόοπτο ... είσαι πάντα πιο αγχωμένος. Αλλά όλα αυτά είναι και θέμα χαρακτήρα ... Αλλά πάντα η καλή οργάνωση βοηθάει στο να μη φανεί το άγχος. Γενικά το μοιράζομαι το άγχος, όταν το μοιράζεσαι το άγχος είναι πάντα καλύτερα. ... γίνεται πάντα μικρότερο (ΔΓ1)

Αντίθετα άλλοι προσπαθούσαν να το κρατήσουν για τον εαυτό τους και να μην γίνει αντιληπτό από τους συναδέλφους, άλλοτε με επιτυχία και άλλοτε όχι:

...προσπαθούσα να μην το εξωτερικεύω αν και υπήρχαν φορές που έβγαινε και απέναντι στους συναδέλφους... Το σωματοποιούσα. μου έβγαινε πολύς εκνευρισμός, υπήρχαν φορές που δεν προλάβαινα να διαχειριστώ πράγματα, κατανάλωνα πάρα πολύ χρόνο, αισθανόμουν κουρασμένος. Αμελούσα σε μεγάλο βαθμό τις οικογενειακές μου υποχρεώσεις κυρίως απέναντι στα παιδιά μου. Απέναντι στους συναδέλφους προσπαθούσα να μην εκδηλώνω τη δυσαρέσκειά μου, την κούρασή μου, την αγανάκτησή μου πολλές φορές. Πολύ σπάνια σήκωνα φωνή.... Πολλές φορές αναγκαζόμουν να φεύγω στο βουνό με το ποδήλατο μία ώρα, δύο, για να μπορέσω να λειτουργήσω το απόγευμα πολύ πιο ανθρώπινα... Αλλά ήταν δύσκολο, ότι και να πούμε ήταν δύσκολο (ΔΑ1),

Σε ένα περιβάλλον που δεν γνωρίζεις τους υπόλοιπους αναγκαστικά θα πρέπει να το σηκώσεις μόνος σου...επηρέαζε τις σχέσεις μου με τους υπόλοιπους.... Μερικές φορές μπορεί να με έκανε και επιθετικό μπορεί να με έκανε και απότομο και ήταν ένα πρόβλημα στις σχέσεις μου με το Σύλλογο διδασκόντων στην αρχή (ΔΑ2),

Όχι δεν το εξωτερίκευα, το κρατούσα μέσα μου, γιατί ήθελα να δείχνω στους συναδέλφους όσο πιο συναδελφικός, πιο δημοκρατικός γίνεται. Δεν ήθελα να φαίνομαι ο ανάποδος άνθρωπος ο οποίος αγχώθηκε με κάτι και ξεσπάει σε μας κλπ.... Προσπάθησα βέβαια να το διώξω αλλά γινόταν όλο και χειρότερα...(ΔΑ7)

Ανέφεραν όμως οι περισσότεροι ότι υπήρχε κάποιος στον οποίο στρέφονταν για βοήθεια ή έστω για να μοιραστούν το άγχος τους και να αποσυμπιεστούν. Αυτός ο κάποιος προερχόταν ως επί το πλείστον από τον εργασιακό χώρο και σε κάποιες περιπτώσεις από τον οικογενειακό. Πιο συγκεκριμένα ανέφεραν ότι στη διαχείριση του άγχους τους συνήθως πολύτιμος βοηθός ήταν ο άμεσος συνεργάτης τους, δηλ. ο υποδιευθυντής ή συνάδελφοι από το σύλλογο διδασκόντων

. Εγώ είχα την τύχη να είμαι αρκετά αποδεκτή από τον Σύλλογο διδασκόντων... Αισθανόμουν ότι είχα την απόλυτη στήριξη των συναδέλφων και αυτό φάνηκε σε όλη τη θητεία μου. Οπότε μέσα στο σχολείο υπήρχαν πάρα πολύ ισχυροί δεσμοί ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Ο υποδιευθυντής ...με στήριξε πάρα πολύ. (ΔΓ3)

...Οι περισσότεροι ήμασταν συνάδελφοι που γνωριζόμασταν πάρα πολλά χρόνια οπότε ήδη υπήρχαν κάποιες σχέσεις που λειτουργούσαν σαν αποφόρτιση, σαν αερόσακος, όσον αφορά τα κομμάτια της κρίσης. (ΔΑ1)

συζητούσα πάντα με άλλους συναδέλφους τα θέματα που ήταν σχετικά με το σχολείο

Πολύτιμη βοήθεια στη διαχείριση των αγχογόνων καταστάσεων φαίνεται να προερχόταν από διευθυντές με μεγαλύτερη εμπειρία ή με παρόμοια προβλήματα με τα δικά τους

. Όταν πρωτοδούλεψα ... είχα αντιληφθεί πόσο σημαντικό ήταν να έχεις έναν μέντορα. Παλιό διευθυντή ... στάθηκα πολύ τυχερός ... Ένας διευθυντής στο διπλανό ολιγοθέσιο ήταν υπέρ πολύτιμη η βοήθειά του... Το στήριγμά μου (ΔΑ5)

Συζητάω και με άλλους συναδέλφους διευθυντές. Ειδικά με αυτούς που είναι κοντά μου γιατί καμιά φορά τυγχάνει να έχουμε και κοινά προβλήματα... Υπάρχουν ζητήματα που είναι καλό να έχεις κάποιον να το μοιράζεσαι.. (ΔΓ2)

Μπορείς να το μοιραστείς με ανθρώπους που έχουν εμπειρία στην άσκηση διεύθυνσης. Είχα εγώ έναν φίλο που με αυτόν μοιραζόμουν τις αγωνίες μου και τα ερωτήματά μου αλλά από κει και πέρα το σήκωνα μόνος μου. ΔΑ2)

«Υποστηρικτής και βοηθός μου ήταν ο συνάδελφος διευθυντής του συστεγαζόμενο σχολείου.» (ΔΓ3)

Τέλος για βοήθεια και αποσυμπίεση φαίνεται να στρέφονται σε φίλους ή στην οικογένειά τους:

.... Φυσικά το συζητώ και με φίλους εκτός σχολείου. Έχω δυο-τρεις ανθρώπους που εμπιστεύομαι πάντα. Θα το συζητήσω μαζί τους και μοιράζομαι τέτοιες περιπτώσεις, βέβαια πάντα με άτομα εμπιστοσύνης. ... (ΔΓ2)

« Όταν ανέλαβα τη διεύθυνση σε αυτές τις πολύ δύσκολες συνθήκες ένας εξαιρετικός άνθρωπος, συνάδελφος, φίλος με βοήθησε πάρα πολύ.» (ΔΓ3)

«συζητούσα ... και με τον άντρα μου ο οποίος είχε μεγάλη εμπειρία σε αυτό το κομμάτι.» (ΔΓ1)

Τα μετέφερα στο σπίτι και τα συζητούσα (ΔΑ8)

Στην 3^η ερώτηση «Τι είναι αυτό που κατά την άποψη σου δημιουργεί περισσότερο άγχος στους Διευθυντές/Διευθύντριες κατά την άσκηση των καθηκόντων τους;» οι Δ/ντες και οι Δ/ντριες ανέφεραν μια σειρά από στρεσογόνους παράγοντες που δυσκολεύουν το έργο τους. Η ερώτηση διατυπώθηκε στο τρίτο πρόσωπο έτσι ώστε να επιτρέψει να απαντήσουν και όσοι απάντησαν αρνητικά στην 1^η ερώτηση. Συγκεκριμένα αναφέρθηκαν

- οι συγκρούσεις και η διαχείριση κρίσεων εντός του σχολείου,
- οι σχέσεις και η αλληλεπίδραση με εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές,
- η ασάφεια – σύγκρουση ρόλων -καθηκόντων,

- οι ελεγκτικοί μηχανισμοί και οι σχέσεις με την προϊσταμένη αρχή, και με τους επιθεωρητές (παλαιότερα)
- οι οικονομικοί πόροι και η υλικοτεχνική υποδομή ,
- οι σχέσεις με την τοπική αυτοδιοίκηση,
- η συνύπαρξη και η συνεργασία στα συστεγαζόμενα σχολεία .

Αρκετοί, παραπάνω από τους μισούς,(ΔΑ2,ΔΑ4,ΔΑ8,ΔΓ1,ΔΓ3,ΣΔΑ1,ΣΔΑ2)δηλώνουν ότι το μεγαλύτερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν είναι η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου και με αυτό φάνηκε να εννοούν τόσο τη διαχείριση συγκρούσεων και κρίσεων εντός του σχολείου όσο και την συνεργασία και αλληλεπίδραση πρωτίστως με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και δευτερευόντως με τους γονείς.

«Το πιο αγχογόνο θεωρώ ότι είναι οι συγκρούσεις και η διαχείριση κρίσεων στο σχολείο γενικά με γονείς, με μαθητές. Θεωρώ ότι μπορεί να ξεφύγουν τα πράγματα ... είναι το πιο σοβαρό, όλα τα υπόλοιπα αντιμετωπίζονται».(ΔΑ4)*«Οι συγκρούσεις και η διαχείριση κρίσεων πάντα υπήρχαν.Έπρεπε να τα διαχειριστείς και με τους συναδέλφους και με τους γονείς»*(ΣΔΑ1) *«Με άγχωνε περισσότερο η διαχείριση κρίσεων και συγκρούσεων στο σχολείο. Όταν προκύπταν προβλήματα μεταξύ των συναδέλφων ή εμού και των συναδέλφων».*(ΔΑ2) *«οι συγκρούσεις και η διαχείριση κρίσεων στο σχολείο, αυτό νομίζω ότι είναι το πιο αγχωτικό για έναν διευθυντή. Όταν δεν υπάρχει αυτό, το σχολείο ρολάρει»*(ΔΓ1)

«θεωρώ ότι το πιο δύσκολο κομμάτι είναι οι σχέσεις γενικά με το προσωπικό, με τους γονείς και γενικά η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού... ότι έχει να κάνει με το έμφυχο δυναμικό του σχολείου είναι αυτό που με απασχολεί...Είναι ατελείωτο αυτό το κομμάτι της διαχείρισης προσωπικού.»(ΔΑ8) *«Για να έχεις ισορροπία στο σχολείο πρέπει να τα έχεις καλά με όλους, με όλο τον κόσμο. Με το προσωπικό πρώτα και με τους γονείς μετά. Αν τα συνδυάσεις αυτά τα δύο είσαι εντάξει»*(ΣΔΑ2).

Ορισμένοι από τους συμμετέχοντες θέλησαν να κάνουν ιδιαίτερη αναφορά στο θέμα της διαχείρισης των γονέων καθώς φαίνεται να απορροφά μεγάλο μέρος της ενεργητικότητάς τους και του χρόνου τους.*«Στο ανθρώπινο δυναμικό εντάσσω και τους γονείς ... οι γονείς πρέπει να έχουν λόγο και παρουσία στο σχολείο διακριτό και διακριτικό, να ξέρουν τα όριά τους να λειτουργούν με κανόνες τους οποίους τους θέτουμε εμείς σαν σχολείο, με βάση τις εγκυκλίους, τη νομοθεσία»*(ΔΑ8)*«Το επόμενο (2^ο) που θα μπορούσα να βάλω είναι συνεργασία-αλληλεπίδραση με τους γονείς κυρίως ... πιστεύω ότι τα πρώτα δύο χρόνια ήμουν υπό εξέταση κατά κάποιο τρόπο και αυτό δημιουργεί άγχος»*(ΔΑ1) *«Ένα θέμα επίσης είναι η σύγκρουση και η διαχείριση, η συνεργασία και η αλληλεπίδραση με τους γονείς. Είναι ένα ζήτημα. Δεν έχουμε στα χέρια μας κάποια ουσιαστικά μέσα ... Έπρεπε το σχολείο να έχει τη δυνατότητα να επιβάλλει κάποια μέτρα ... Σε πολλές περιπτώσεις αποδεικνύεται ότι πίσω από τους μαθητές με την παραβατική συμπεριφορά κρύβονται οικογένειες οι οποίες δεν είναι συνεργάσιμες. Αυτό πολύ δύσκολα αντιμετωπίζεται όταν συναντάς τοίχο από τους γονείς»* (ΔΑ3). *Με αγχώνει η σχέση με τους γονείς και πως αυτοί παρεμβαίνουν και επηρεάζουν το έργο των συναδέλφων. Πολύ επίσης με άγχωνε να είμαι εγώ κυματοθραύστης στις απαιτήσεις των γονέων απέναντι στους συναδέλφους. Ήθελα να αισθάνονται οι συνάδελφοι ότι μπορούν να βασίζονται πάνω μου.»* (ΔΑ2)*«έχω τεράστια εμπειρία στη διαχείριση των γονιών, με βοήθησε πάρα πολύ.Η συνεργασία με τους γονείς γίνεται μέσα σε πλαίσια και όταν τα βάλεις αυτά τα πλαίσια ... θα ξέρουνε τι ισχύει και δεν θα υπάρχουν αντιφάσεις. Οι αντιφάσεις είναι που μπερδεύουν τους γονείς όπως και τους εκπαιδευτικούς.»*(ΔΓ1)*«Το κομμάτι με τους γονείς ... είναι κάτι που σε απασχολεί πάρα πολύ. Σε δυσκολεύει, σε φοβίζει». «...γονείς που έχουν προβλήματα και έρχονται στο σχολείο με μία λιγότερο φιλική διάθεση υπήρχαν. Όμως κανένας δεν μας ανέφερε στο γραφείο ,δε χρειάστηκε να ζητήσω συμβουλή από κάποιο δικηγόρο»*(ΔΓ3). *«Οι γονείς πάντοτε δημιουργούσαν προβλήματα αλλά εγώ τους προλάβαινα. Δημιουργούσα σχέσεις. Φρόντιζα πάντα να τους ενημερώνω και ήξερα ότι μπορούσα να ελέγξω την κατάσταση. Προσπαθούσα να έχω τέτοιου είδους σχέσεις ώστε να μη φτάσουμε σε διένεξη. Τους*

διαχειριζόμενα. Τους επέτρεπα να πάνε μέχρι ενός σημείου» (ΣΔΑ2) «μετά (2ο) θα έβαζα την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία με τους γονείς, γιατί μου έτυχαν κάποιοι πάρα πολύ δύσκολοι γονείς, οι οποίοι με την πίεση που μου άσκησαν σε κάποια πράγματα με κάναν κι έκανα κάποια λάθη και αυτό ήταν η αρχή για να αρχίσω να αγχώνομαι πάρα πολύ, κι άμα αγχωθείς μετά χάνεις την μπάλα» (ΔΑ7)

Η γραφειοκρατία και ο υπερβολικός φόρτος δουλειάς αναφέρθηκε επίσης ως σημαντικός αγχογόνος παράγοντας για τους Έλληνες Διευθυντές/Διευθύντριες, βάζοντας στην δεύτερη θέση την διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, για περίπου το 1/3 αυτών (ΔΑ1, ΔΑ3, ΔΑ7, ΔΓ2) οι οποίοι το τοποθέτησαν στην πρώτη θέση ως το πιο αγχογόνο κομμάτι της δουλειάς τους, ιδιαιτέρως όταν υπάρχουν αυστηρές προθεσμίες παράδοσης εγγράφων, θίγοντας έτσι και το θέμα των σχέσεων με την προϊσταμένη αρχή.

«Νομίζω ότι εκείνο που με άγχωνε πιο πολύ ... είναι η γραφειοκρατία. Η απαίτηση από το γραφείο να ετοιμάζουμε χαρτιά...δημιουργούσε πάρα πολύ άγχος και ειδικά όταν ... «μέχρι το μεσημέρι να μας στείλετε αυτό ή εκείνο». Το δεύτερο νομίζω ότι ήταν οι συγκρούσεις, η διαχείριση κρίσεων εντός σχολείου»(ΔΑ1) «Νομίζω ότι το πρώτο είναι ο υπερβολικός φόρτος δουλειάς και η γραφειοκρατία. ... όταν μπαίνουν συγκεκριμένες ημερομηνίες για τα παραδοτέα, όταν υπάρχει πίεση «να μας τα φέρετε υπογεγραμμένα και σφραγισμένα», ο διευθυντής είναι τελείως ανοχύρωτος. Δηλαδή δεν έχει δίπλα του ένα άτομο να κάνει γραμματειακή υποστήριξη. Και οι ίδιοι οι γονείς μας αντιλαμβάνονται σε ρόλο γραμματέα».(ΔΑ3),.

«...το κομμάτι της γραφειοκρατίας, ο υπερβολικός φόρτος. Αυτό με κουράζει. Γιατί αναλώνεται σε πράγματα ανούσια. Μου τρώει εμένα τόση ενέργεια αυτό το πράγμα που δεν μπορώ να τη δώσω αλλού που θα έπρεπε».(ΔΓ2) «Πρώτο θα έβαζα τον υπερβολικό φόρτο δουλειάς, την γραφειοκρατία, αυτό νομίζω ότι ήταν το χειρότερο, γιατί πραγματικά ήταν πάρα πολύ και δεν υπήρχε άνθρωπος να με βοηθήσει...νομίζω αυτό ήταν το χειρότερο, το πιο αγχογόνο και το πιο δύσκολο» (ΔΑ7)

Από τους συνταξιούχους Δ/ντες ως επιπλέον δυσκολία, αναφέρθηκε και το γεγονός ότι «Στην αρχή οι διευθυντές είχαν και τάξη. Αυτό σταμάτησε περίπου μετά το 1993» αλλά και το ότι «Ξεκινήσαμε να δουλεύουμε έξι μέρες τη βδομάδα, πηγαίναμε και τα Σάββατα και στα μονοθέσια είχαμε έξι ώρες κάθε μέρα δηλαδή 36 ώρες κάθε εβδομάδα.» (ΣΔΑ2)

Βέβαια είναι ενδιαφέρον και νομίζουμε ότι χρήζει περαιτέρω διερεύνησης αυτή η αντίφαση, ότι υπήρχαν και συμμετέχοντες οι οποίοι υποβίβασαν εντελώς τον παράγοντα της γραφειοκρατίας δηλώνοντας ότι «Ούτε ο φόρτος δουλειάς ούτε η γραφειοκρατία είναι αυτό που με αγχώνει. Η διαχείριση κρίσεων και η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς είναι αυτό που με αγχώνει».(ΔΓ1) ή «Το γραφειοκρατικό κομμάτι δεν με απασχόλησε ιδιαίτερα γιατί με απασχολούσε τόσο πολύ ... η διαχείριση των Συγκρούσεων και η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού»(ΔΓ3) ή «ο υπερβολικός φόρτος δουλειάς και η γραφειοκρατία δεν με αγγίζουν καθόλου. Η δουλειά δεν με φοβίζει». (ΔΑ8) και ακόμη «γενικά όλο το άγχος δεν προέρχεται από την εργασία αυτή καθαυτή από το φόρτο ή από την ποσότητα της εργασίας, τη γραφειοκρατία, έρχεται κυρίως από την αλληλεπίδραση, από την επικοινωνία»(ΔΑ6) «Νομίζω ότι το λιγότερο αγχογόνο είναι ο υπερβολικός φόρτος δουλειάς και η γραφειοκρατία» (ΔΑ2).

Οι περισσότεροι από αυτούς θεωρούν ότι η συνεργασία και η αλληλεπίδραση με τον «άλλο σημαντικό»εταίρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τους μαθητές, είναι το ευκολότερο κομμάτι της υπόθεσης και κάποιοι δεν το θεωρούν καν ως κάτι που θα τους δημιουργούσε αγχογόνες καταστάσεις. «Λιγότερο αγχογόνο θα έβαζα τη σχέση αλληλεπίδρασης με τους μαθητές» (ΔΑ3) «Δεν νομίζω να είχα θέμα με τους μαθητές» (ΔΑ1) «τα παιδιά δεν σου δημιουργούν πρόβλημα. Οι γονείς σου δημιουργούν»(ΣΔΑ2) «αυτό με τους μαθητές το θεωρώ πιο εύκολο κομμάτι.» (ΔΓ2)

Ένας από αυτούς (ΔΑ6) ανέφερε ότι πολλές από τις συγκρούσεις οφείλονται αφενός στην ασάφεια και στην σύγκρουση ρόλων και καθηκόντων «επειδή πολλές φορές επικαλύπτονται οι αρμοδιότητες όσον αφορά τα δύο θεσμικά όργανα που λειτουργούν μέσα στο

σχολείο παράλληλα. ... ο διευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων. Οι αρμοδιότητες λοιπόν δεν είναι ξεκαθαρισμένες» και αφετέρου «στο πρόβλημα της πολυνομίας και τις αντιθέσεις μερικές φορές των ερμηνειών» το οποίο «δημιουργεί ένα περίεργο κράμα άγχους και εντάσεων».

Ο (ΔΑ8) υπήρξε πιο κατηγορηματικός υποστηρίζοντας ότι «το κομμάτι των συγκρούσεων υφίσταται παντού. Οι συγκρούσεις, οι διαφωνίες θα υπάρχουν σε όλα τα σχολεία» εξαιτίας της ύπαρξης άτυπων ομάδων (κλίκες) που υποβόσκουν.

Χαμηλή θέση στην κατάταξη των αγχογόνων παραγόντων, κατά την άποψη των συμμετεχόντων πάντα, φαίνεται να κατέχει το θέμα των οικονομικών πόρων και της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου. Μόνο ένας από τους συμμετέχοντες (ΔΑ1) ανέφερε ότι «Αυτό που δημιουργούσε μεγάλο πρόβλημα ήταν το κτιριακό και δημιουργούσε πολύ μεγάλη ένταση. .. οι γονείς πίεζαν, ο δήμος δεν μπορούσε να δώσει λύση και εμείς ήμασταν κάπου στη μέση. .. με αποτέλεσμα επί της ουσίας το σχολείο για κάποια χρόνια να υπολειπεται και αυτό δημιουργούσε στον διευθυντή του σχολείου πολλά προβλήματα».

Όσον αφορά τους οικονομικούς πόρους, αν και οι περισσότεροι συμφωνούν ότι «σε σχέση με την οικονομική διαχείριση θα θέλαμε σίγουρα οπωσδήποτε περισσότερα χρήματα για να κάνουμε περισσότερα πράγματα» (ΔΑ3), ότι «Οι οικονομικοί Πόροι πάντα ήταν ένα θέμα που έπρεπε να το κυνηγάς, ήταν ένα ζήτημα, να βρεις από το Δήμο» (ΣΔΑ1), και «Βέβαια οι οικονομικοί πόροι είναι πάντα ένα πρόβλημα». (ΔΑ6), παρόλα αυτά αισθάνονται ότι δεν μπορούν οι ίδιοι να κάνουν κάτι επ' αυτού και πως δεν τους αναλογεί αυτή η ευθύνη, οπότε καταλήγουν ότι « από ένα σημείο και μετά το πήρα σαν δεδομένο και σταμάτησε να με απασχολεί (ΔΓ3) ή «... έχουμε μάθει να περνάμε με ελάχιστα.» (ΔΑ6) ή «Κάποια θέματα τα έχω αφήσει πίσω, το οικονομικό κομμάτι δεν με αφορά. ... έχουμε ανάγκη αλλά δεν εξαρτάται από μας.» και επίσης «αν θέλει ο δήμος να στηρίζει τα σχολεία ... είναι δικά τους» (ΔΑ8)

Τέσσερις από αυτούς (ΔΑ1, ΔΑ2, ΔΓ2, ΔΓ3) , που είχαν σχετικές εμπειρίες, ανέφεραν ως παράγοντα άγχους τη συνεργασία με τη διεύθυνση του συστεγαζόμενου σχολείου. «Όσον αφορά τη συνύπαρξη, τη συστέγαση σχολείων είναι πολύ δύσκολο. Όταν οι διευθυντές των συστεγαζόμενων δεν κάνουν τα ίδια πράγματα δημιουργείται πρόβλημα με την τοπική κοινωνία. Οπότε είναι λίγο δύσκολο να είσαι σε ένα συστεγαζόμενο αν δεν έχετε παρόμοιες απόψεις ως προς τη διαχείριση. Να υπάρχει κοινός τρόπος σκέψης... αν επέλεγα σχολείο σε κάποιες μελλοντικές κρίσεις θα φροντίσω να πάω σε ένα σχολείο που δεν είναι συστεγαζόμενο.» (ΔΓ3) , «υπήρχε ένα δεύτερο συστεγαζόμενο σχολείο που σε άλλες περιπτώσεις θα μπορούσε να δημιουργήσει πρόβλημα... γενικά τα προβλήματα τα αντιμετωπίζαμε με κατανόηση. Υπήρχε χημεία ανάμεσα στους δύο διευθυντές» (ΔΑ1) και, «... ήμουνα και μόνη μου διευθύντρια ήμουνα και με συν- διευθυντή. Πολλές φορές είναι καλύτερο να είσαι μόνη σου... υπάρχουν ζητήματα που αφορούν κυρίως κρίσεις και άλλα θέματα που αν δεν υπάρχει σύμπνοια απόψεων γίνεται ένα μπέρδεμα και αν δεν ταιριάζεις εκεί γίνεται ένα πραγματικό αλαλούμ.» (ΔΓ2)

Τέλος ένας από αυτούς (ΔΑ5) ανέφερε ότι ισχύουν όλα τα παραπάνω «Δεν υπάρχει μετρήσιμο. Ανά πάσα στιγμή κάποιος παράγοντας γίνεται κυρίαρχος. Ελλοχεύουν πολλά στο χώρο του σχολείου. Αυτή η μεταβλητότητα και η ρευστότητα που χαρακτηρίζει την κοινωνία μας καθορίζει και επανακαθορίζει ιεραρχικά το ποιος από αυτούς τους παράγοντες μπορεί να δημιουργήσει άγχος».

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το ότι μόνο οι συνταξιούχοι διευθυντές ανέφεραν ότι στη δημιουργία κακού σχολικού κλίματος και εργασιακού άγχους συνέβαλαν η «ένταση λόγω των πολιτικών τοποθετήσεων. Η πρώτη περίοδος που ήμουνα διευθυντής ήταν και μία έντονα πολιτικά περίοδος. Κάτι που το αντιμετώπισα ... πρώτη φορά το 1985 Ήταν μία εποχή που είχε έντονα τέτοια χαρακτηριστικά.» (ΣΔΑ1) και ακόμη «Οι «κακοί» δάσκαλοι, που ανακατεύονται εκεί μέσα με την πολιτική, από δω οι δεξιοί, από κει οι αριστεροί, στη μέση οι κεντρώοι και γινόταν το έλα να δεις... κυρίως συνδικαλιστικές αντιπαραθέσεις» (ΣΔΑ2)

Σε σχέση με τις ιδεολογικές πολιτικές τοποθετήσεις και αναφερόμενος σε παλαιότερες εποχές (2007) ο (ΔΑ8) ανέφερε ότι βίωσε καταστάσεις άγχους εξαιτίας των ελεγκτικών μηχανισμών και της προϊσταμένης αρχής. «... Θέλω να έχω προϊσταμένους διευθυντές οι οποίοι να είναι γνώστες. Να είναι αντικειμενικοί, αξιολογικοί, δίκαιοι ... Τα χρόνια που είμαι διευθυντής δεν το εισέπραξα αυτό. Εμένα η υπηρεσία με έχει κυνηγήσει ουκ ολίγες φορές» «έχω από την υπηρεσία παράπονο. ... Το τότε υπηρεσιακό Συμβούλιο δεν θα με έκανε διευθυντή... γιατί δεν ήμουν Δικός τους. ... έγινα βέβαια διευθυντής στο σχολείο το χειρότερο...»

Στην 4^η ερώτηση «Σημειώθηκαν αλλαγές κατά τη διάρκεια της θητείας σου όσον αφορά τους παράγοντες δημιουργίας εργασιακού άγχους στους Διευθυντές/Διευθύντριες;» συνοδευόμενη από την υπο-ερώτηση «**Αν ναι, τι επηρέασε κατά την άποψή σου τις αλλαγές αυτές;**» αναμενόταν με μεγαλύτερο ενδιαφέρον, όπως ήταν φυσικό, οι απαντήσεις των διευθυντών-διευθυντριών που είχαν μεγαλύτερη θητεία και είχαν μέτρο σύγκρισης. Στην ερώτηση απάντησαν και αυτοί που αρχικά δήλωσαν ότι δεν βιώνουν εργασιακό άγχος και από τις απαντήσεις τους φαίνεται ότι εντοπίζουν τα ίδια εργασιακά προβλήματα με την ομάδα που απάντησε θετικά στην 1^η ερώτηση.

Οι απαντήσεις τους φάνηκε να συγκλίνουν σε δύο επί το πλείστον μεγάλες αλλαγές. Η μία είχε να κάνει με τον υπερβολικό φόρτο δουλειάς εξαιτίας της απότομης αύξησης της γραφειοκρατίας και η άλλη με την αυξανόμενη ανάγκη αποτελεσματικής διαχείρισης συγκρούσεων και κρίσεων που αφορούσαν τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς ή τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Οι γονείς ως ο τρίτος εταίρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας φαίνεται να απορροφά μεγάλο μέρος του χρόνου και της ενεργητικότητας των Διευθυντών /Διευθυντριών που σε συνδυασμό με τα αυξημένα διοικητικά τους καθήκοντα οδηγεί στη δημιουργία αγχογόνων καταστάσεων.

Αρκετοί από αυτούς αναφέρθηκαν στην αλλαγή των σχέσεων γονέων- σχολείου που έχει προκύψει ως απόρροια ευρύτερων κοινωνικοοικονομικών αλλαγών. «... Νομίζω ότι άλλαξε η πραγματικότητα Δηλαδή αν σκεφτώ 10 χρόνια πίσω το κλίμα ήταν πολύ καλύτερο σε σχέση με τους γονείς τα τελευταία χρόνια υπάρχει μία μεγάλη αλλαγή. Δηλαδή οι γονείς είναι πολύ πιο απαιτητικοί και θα μου επιτραπεί η έκφραση, όχι όλοι βέβαια, και πολύ πιο θρασείς. Σε υπερβολικό βαθμό κάποιοι... έχει απαξιωθεί πάρα πολύ ο ρόλος του Δασκάλου και άρχισε πλέον ο πολίτης να βλέπει το δάσκαλο όχι σαν λειτουργό , όχι σαν επιστήμονα, αλλά σαν υπηρέτη..» (ΔΓ2).

«..Το μεγαλύτερο άγχος μου είναι όταν έρχεται ένας γονιός .. και θα πρέπει εσύ να του δώσεις να καταλάβει και να διαχειριστείς την κρίση ανάμεσα σε αυτόν και στο δάσκαλο... Εκείνη είναι νομίζω η μεγαλύτερη ευθύνη μας. Δεν ήταν τόσο πολύ τα παλιά χρόνια. ...γονείς που να σου κάνουν τη ζωή δύσκολη. Αρκούν για να σου προκαλέσουν και το άγχος και την αγωνία.»(ΔΑ2)

«Έχει χειροτερέψει αυτό το κομμάτι για αυτό και ανέφερα ότι οι συγκρούσεις είναι αυτό που με απασχολεί περισσότερο. Την πρώτη φορά που έγινα διευθυντής, που ήμουν καινούργιος διευθυντής, αυτή την πίεση δεν την αισθανόμουν από τους γονείς.»(ΔΑ6)

«Είχα μία τελείως διαφορετική αντίληψη για τη σχέση που πρέπει να έχει ένας γονιός με τον εκπαιδευτικό και ... όλα αυτά μου φαινόταν πάρα πολύ ξένα και κάποια από αυτά δεν μπορούσα και να τα προβλέψω γιατί εγώ πίστευα ότι οι γονείς είναι αρωγοί, φίλοι...»(ΔΓ3)

«...και οι γονείς τότε ήταν πολύ διαφορετικοί. Οι γονείς άλλαξαν άρδην, έχουν τεράστιες απαιτήσεις.» (ΔΓ8)

Αντίθετα ο (ΣΔΑ2) που συνταξιοδοτήθηκε το 2005 αναφέρει «Από την πρώτη στιγμή που διορίστηκα στα μονοθέσια, στα διθέσια, δεν είχα ποτέ προβλήματα με τους γονείς.»

Άλλο ένα κομμάτι της διοίκησης σχολικής μονάδας που προβληματίζει αρκετά τους διευθυντές και τις διευθύντριες φάνηκε να είναι οι σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και η διαχείριση κρίσεων εντός του συλλόγου διδασκόντων.

«Οι εκπαιδευτικοί, ας πούμε, είναι άτομα που πρέπει το καθένα ξεχωριστά να το αντιμετωπίζεις με το δικό του τρόπο. Αναλώνεσαι πάρα πολύ. Υπήρχαν κρίσεις, συγκρούσεις μεταξύ τους, εγώ έπρεπε να είμαι μία ισορροπίστρια. Να προσπαθήσω να ισορροπήσω αυτή την κατάσταση.. Κατάλαβα ... ότι υπάρχουν οι δάσκαλοι που ο καθένας έχει το χαρακτήρα του και δεν είναι όλοι ίδιοι, κουμπιά στο ίδιο σακάκι. Έσπασα τα μούτρα μου. Κολύμπησα στα βαθιά...» (ΔΓ2)

«Τα άγχη παραμένουν να είναι τα ίδια. Η σχέση με τους γονείς. Με τους εκπαιδευτικούς. Οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών...» (ΔΑ2)

«...έπρεπε να αποκτήσω τεχνογνωσία διαχείρισης έμφυχου δυναμικού των εκπαιδευτικών... Δεν υπάρχει ένα είδος προπαιδείας... συγκρούστηκα για να πετύχω το αυτονόητο.» (ΔΑ5)

«Θέλω να πω δηλαδή ότι η διαχείριση κρίσεων πάντα είναι ένα πολύ σοβαρό θέμα στο σχολείο. Έχω παρατηρήσει ότι οι εκπαιδευτικοί συνήθως δεν ξέρουν να το διαχειρίζονται και είναι η μεγάλη γάγγραινα του σχολείου.... Λοιπόν ήταν το πιο δύσκολο κομμάτι...με ανησυχούσε πώς να το αντιμετωπίσω ... πρέπει να είμαστε με τους συναδέλφους σε μία αγαστή σχέση»(ΔΓ1)

«Κάτι που μπορεί να μου έκανε άσχημη εντύπωση και να με προβλημάτιζε σε σχέση με τη συμπεριφορά ... ή με το αίτημα ενός συναδέλφου... Προσπαθώ να μη χαλάω χατίρια ακόμη και αυτά που δεν μπορώ να καταλάβω.» (ΔΑ3)

Όσον αφορά την σχέση και την αλληλεπίδραση με τους μαθητές οι αναφορές είναι σαφώς λιγότερες.

«Και οι μαθητές έχουν αλλάξει είναι μοναχογιοί, μοναχοκόρες, έρχονται, δεν ξέρω τι έχουν ακούσει στα σπίτια, είναι ένα θέμα μεγάλο. Και τα παιδιά έχουν αλλάξει. Οι πρίγκιπες και οι πριγκίπισσες...»(ΔΑ8)

«Οι μαθητές εξωτερικεύουν δεδομένα με μεγαλύτερη ένταση...»(ΔΑ5)

«Το σχολείο είναι ένας εύκολος στόχος καθώς είναι ο χώρος που καθημερινά μπαινοβγαίνουν μέσα τα παιδιά, καθημερινά αντιμετωπίζουν προβλήματα άρα διοχετεύουν όλη αυτή την πίεση που έχουν προς το σχολείο.» (ΔΑ6)

«Τα άγχη είναι ... τα προβλήματα μεταξύ των παιδιών»(ΔΑ2)

Ως υποχρεώσεις που αυξάνουν τον όγκο δουλειάς τα τελευταία χρόνια αναφέρθηκαν: η ύπαρξη μεγάλου βαθμού γραφειοκρατικού ελέγχου του συστήματος , το ηλεκτρονικό σύστημα καταγραφής πλήρως ενημερωμένο αλλά και η παράλληλη καταγραφή σε έντυπη μορφή , η γραφειοκρατική δουλειά από ενσωμάτωση διατάξεων εξυπηρέτησης του πολίτη που έχουν μπει στους τελευταίους κώδικες διοικητικής διαδικασίας όπως για παράδειγμα η αναζήτηση πιστοποιητικού για εγγραφή, η έκδοση βεβαιώσεων φοίτησης ή βεβαιώσεων σπουδών για να πάρουν οι μετανάστες και οι πρόσφυγες, που τελευταία έχουν αυξηθεί στη χώρα μας, επιδόματα, ιθαγένεια ή κάρτα παραμονής, η ανάπτυξη και η υλοποίηση ευρωπαϊκών προγραμμάτων, η υλοποίηση καινοτόμων δράσεων ή εκπαιδευτικών προγραμμάτων, η συμπλήρωση και ενημέρωση πλατφορμών όπως για παράδειγμα το myschool, το drakator ή άλλες πλατφόρμες, η πρόσληψη αναπληρωτών ΕΣΠΑ και η απίστευτη γραφειοκρατία που αυτό συνεπάγεται, ο θεσμός των σχολικών γευμάτων. (ΔΑ3,ΔΑ4,ΔΑ5, ΔΓ2, ΔΓ1,ΔΓ3)

«Όταν ξεκίνησα δεν ήξερα ότι είχα να παλέψω να παλέψω με το τέρας της γραφειοκρατίας. Όχι τόσο πολύ. Δεν ήταν τόσο μεγάλος ο φόρτος δουλειάς. Δεν είχαμε όλα αυτά τώρα, γεύματα, myschool, ήταν λιγάκι τα πράγματα πιο απλά. Είχες χρόνο να ασχοληθείς με εκπαιδευτικούς με μαθητές.»(ΔΓ2)

«Οι παλαιότεροι διευθυντές δεν είχαν τον όγκο δουλειάς που έχουμε εμείς σήμερα. Το γραφειοκρατικό κομμάτι δηλαδή. Δεν είχαν το ηλεκτρονικό σύστημα διακυβέρνησης, δεν είχαν αυτά τα απίστευτα παρουσιολόγια των ΕΣΠΑ και τις δουλειές με τους πίνακες και τα σχετικά, δεν είχαν προγραμματισμό. Η δουλειά τους ήταν πολύ απλουστευμένη» (ΔΓ1)

Ιδιαίτερη αναφορά έκαναν μερικοί από αυτούς στο γραφειοκρατικό κομμάτι που αφορούσε στην οικονομική διαχείριση αν και οι απόψεις δίστανται για το πότε ήταν πιο επιβαρυνμένο. Κάποιοι υποστηρίζουν ότι η γραφειοκρατία χειροτέρευε όταν πέρασαν οι επιχορηγήσεις στα χέρια των δήμων *«Τα πρώτα χρόνια η επιχορήγηση ερχόταν κατευθείαν στο σχολείο και ο διευθυντής με τη σχολική επιτροπή διαχειριζόταν τα χρήματα με τον τρόπο που αυτός εκτιμούσε. Στην πορεία τα ανέλαβαν οι σχολικές επιτροπές των δήμων όπου άρχισαν τα πράγματα να μην έχουν την ίδια ευκολία. Έπρεπε να κάνεις περισσότερη γραφειοκρατία για να διαχειριστείς τα χρήματα.»*(ΣΔΑ1) ενώ άλλοι διαφωνούν *«οι διευθυντές τότε ήταν και Πρόεδροι της σχολικής επιτροπής... Έκανα και τη λογίστρια που δεν είχα ιδέα πώς γίνεται»* (ΔΓ2) αλλά και *«Όταν ανέλαβα το 2007 διαχειριζόμασταν πάρα πολλά χρήματα. Σε κάθε αγοραπωλησία έπρεπε να κατέβω κάτω στην εφορία να αποδώσω τον παρακρατηθέντα φόρο. Πολύ περισσότερη γραφειοκρατία και έπρεπε να προσέξεις πάρα πολύ σε σχέση με τα οικονομικά.»*(ΔΑ5)

Πάντως σημειώνεται ότι η αλλαγή του τρόπου επιχορήγησης των σχολείων άλλαξε και τη σχέση των σχολείων και του διευθυντή κατ' επέκταση, ως κύριο εκπρόσωπό του, με την δημοτική αρχή. *«Και από τη στιγμή που οι δήμοι ανέλαβαν να παίρνουν εκείνοι την επιχορήγηση και να τη δίνουν στα σχολεία κατευθείαν άλλαξε η σχέση με το δήμο»*(ΣΔΑ1)

Παρόλο όμως που επεσήμαναν επανειλημμένως την θεαματική αύξηση της γραφειοκρατίας και κατ' επέκταση του όγκου δουλειάς που τους αναλογούσε ωστόσο κάποιοι παραδέχτηκαν ότι με την πάροδο του χρόνου και την αυξανόμενη εμπειρία μετρίασαν τις επιπτώσεις της στην δημιουργία άγχους: *«το άγχος του άπειρου το βιώνεις πάρα πολύ έντονα... όσο προχωράμε στα χρόνια η εμπειρία βοηθάει πάρα πολύ... τα ίδια πράγματα με πολύ λιγότερο κόστος και αυτό το αποδίδω και στην εμπειρία»* (ΔΑ1) *«ο γραφειοκρατικός χρόνος που σπαταλούσε... αυτά ήταν που βάραιναν πολύ σε ένα διευθυντή καινούργιο που δεν είχε εμπειρία και που φοβόταν»*(ΔΑ2) *«όσο αποκτάς εμπειρία δεν είναι το πρόβλημα η γραφειοκρατία. Το πρόβλημα είναι η επικοινωνία και οι αλληλεπιδράσεις που γίνονται μέσα στο σχολείο..... Προφανώς το ότι υποχώρησε το κομμάτι της γραφειοκρατίας και το ότι δεν με απασχολεί ευθύνεται η εμπειρία.»*(ΔΑ6)

Κατέθεσαν επίσης ότι η αλλαγή του θεσμικού πλαισίου λειτουργίας σχολικής μονάδας είναι αυτή που οδήγησε τους Δ/ντες-Δ/ντριες σε μια σειρά από αγχογόνες καταστάσεις όσον αφορά τις σχέσεις τους με τους συνάδελφους, τους γονείς και τους μαθητές τους: *«προβλήματα δημιουργήθηκαν αργότερα και από διάφορες κυβερνητικές και νομοθετικές παρεμβάσεις όπου οι γονείς πλέον μπορούσαν να παρεμβαίνουν και δικαστικά στα σχολεία. Αυτό δημιούργησε πάρα πολλά προβλήματα»*. *«Είναι μία περίοδος που ταλαιπωρήθηκε πάρα πολύ ο κλάδος και οι διευθυντές ήταν στο μάτι του κυκλώνα γιατί κάποια στιγμή τους επιφυλάχτηκε και ένας ρόλος αξιολογητή που έπρεπε ο διευθυντής να είναι κάτι διαφορετικό από το υπόλοιπο προσωπικό»*, *«Ηρθαν όμως μία σειρά από διατάξεις που το σχολείο έφτασε στα όρια του να τιναχτεί στον αέρα. Είχαμε πάρα πολλές περιπτώσεις που φτάναμε στις καταγγελίες και συναδέλφων προς τους διευθυντές.... Η ένταση που δημιουργήθηκε στα σχολεία λόγω των διατάξεων συμπαρέσυρε και τους διευθυντές.»*(ΣΔΑ1) και επίσης *«Όταν μπήκα διευθυντής η νοοτροπία και το νομικό πλαίσιο ήταν πολύ διαφορετικό. Δηλαδή αυτά που όριζαν το πώς θα λειτουργούν οι σχολικές μονάδες... Όταν ξεκίνησα τα πράγματα ήταν πολύ πιο χαλαρά και χύμα.... Μέχρι το 5 το 2005 και το 7 λειτουργούσαμε αλλιώς... το νομικό πλαίσιο έχει αλλάξει.»*(ΔΑ8), *«Όχι ήταν πολύ διαφορετικό το Πλαίσιο. Σίγουρα δεν είναι όπως το 2007 ή όπως το 2011»*(ΔΑ5)

Επίσης άλλες ερμηνείες που δόθηκαν, από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, όσον αφορά τις αλλαγές που σημειώθηκαν κάνουν αναφορά ως επί το πλείστον στις ευρύτερες κοινωνικοοικονομικές αλλαγές που οφείλονται κατά ένα μέρος και στην οικονομική κρίση που έπληξε τη χώρα μας την τελευταία δεκαετία.

«..... Είναι σαφέστατο. Έχει να κάνει με το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο και τα προβλήματα που αντιμετώπιζε. Η κρίση στοχοποίησε πάρα πολύ τους πολίτες ειδικά όλους αυτούς που είχαν μία θέση διαφορετική από τους υπόλοιπους» (ΣΔΑ1)

«Η κρίση δεν ήταν μόνο ήταν οικονομική... Ήταν σε επίπεδο ψυχολογίας, σε επίπεδο συλλογικής συνείδησης, δημιούργησε δεδομένα και διαφοροποιήθηκαν συμπεριφορές μέσα στα σχολεία όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ένταση την οποία εισπράτταμε στα σχολεία... Αλλάξε δεδομένα. Έκανε πιο μοναχικές τις πορείες των ανθρώπων. ... Υπήρξαν πολλές αλλαγές σε αυτό το ψυχοκοινωνικό κομμάτι. Σταδιακά από το 2010 και μετά ...» (ΔΑ5)

«...θεωρώ ότι αυτό είναι αποτέλεσμα της κρίσης. Δηλαδή ο άνθρωπος ο ταλαιπωρημένος από την κρίση βλέπει στον εκπαιδευτικό έναν εχθρό... Κ όλο αυτό το μένος βγαίνει στη συμπεριφορά. Είναι ένας συγκερασμός της οικονομικής κρίσης, της κοινωνικής κρίσης και της αλλαγής στην αντίληψη της νέας γενιάς...» (ΔΓ2).

«...κυρίως άλλαξαν οι συνθήκες, οι γονείς βρέθηκαν σε δεινή θέση με την οικονομική κρίση και αυτό μας βάζει απέναντι τους, είμαστε το μαλακό υπογάστριο...» (ΔΑ8)

Στην 5^η ερώτηση αν «Αναγκάζεσαι να μείνεις στο σχολείο όταν όλοι οι άλλοι έχουν φύγει επειδή δεν έχεις τελειώσει τις δουλειές σου;» για να υπάρξει και το στοιχείο της διαχρονικότητας ακολουθούσε η συνοδευτική ερώτηση κατά περίπτωση: **α) έτσι συνήθιζες και παλαιότερα; Η β) πιστεύεις ότι έτσι ήταν και παλαιότερα;** ανάλογα με το αν η ερώτηση απευθυνόταν σε νέους ή πιο παλιούς διευθυντές-διευθύντριες.

Με την ερώτηση αυτή επιχειρείται η επιβεβαίωση ή όχι του υπερβολικού φόρτου εργασίας στον οποίο αναφέρθηκαν οι ερωτώμενοι σε προηγούμενες ερωτήσεις και στην διαχρονική σύγκριση των δεδομένων. Το αξιοσημείωτο είναι ότι υπάρχει ομοφωνία απόψεων των συμμετεχόντων ασχέτως του αν δήλωσαν αγχωμένοι ή όχι αρχικά.

Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων φαίνεται να συγκλίνουν στο ότι ο διευθυντής-διευθύντρια αναγκάζονται να μένουν στο σχολείο και πέραν του εργασιακού τους ωραρίου. Κάποιοι από αυτούς (ΔΑ1, ΔΑ3, ΔΑ4, ΔΑ7, ΔΑ8) είπαν ότι αυτό είναι καθημερινό φαινόμενο ενώ κάποιοι άλλοι (ΔΓ2, ΔΓ3, ΣΔ1) είπαν ότι συμβαίνει σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους που αυξάνεται ο φόρτος εργασίας και σαν τέτοιες θεωρούνται η έναρξη και η λήξη του σχολικού έτους καθώς και η λήξη του κάθε διδακτικού τριμήνου, οπότε και πρέπει να καταχωρηθεί η βαθμολογία των μαθητών και να εκδοθούν οι έλεγχοι προόδου.

Και εδώ η εμπειρία φάνηκε να παίζει ρόλο καθώς ανέφεραν (ΔΑ2, ΔΓ1, ΔΑ6) ότι στην αρχή της θητείας τους ο χρόνος που παρέμεναν στο σχολείο ήταν σαφώς περισσότερος και μόνο ένας (ΔΑ5) δήλωσε ότι «από την πρώτη στιγμή δεν χρειάστηκε να καθίσω παραπάνω στο χώρο του σχολείου»

Ενδεικτικές απαντήσεις:

«Εννοείται ότι ο διευθυντής φεύγει τελευταίος.. έφευγα μετά και πολύ συχνά επέστρεφα και το απόγευμα ή έπαιρνα δουλειές στο σπίτι.»(ΔΑ1)

«Αναγκάζομαι να μείνω στο σχολείο όταν οι υπόλοιποι έχουν φύγει» (ΔΑ4)

« Ναι βέβαια...Σίγουρα ο διευθυντής έχει επέκταση ωραρίου το οποίο είναι συνολικά θεωρώ γύρω στις 40 ώρες την εβδομάδα παρουσίας στο σχολείο» (ΔΑ3)

« Ναι, καθημερινά...νωρίτερα απ'τις 2:30 δεν έφευγα ποτέ» (ΔΑ7)

«Βέβαια, υπάρχουν φορές που αναγκάζομαι να μένω στο σχολείο όταν οι άλλοι συναδέλφοι έχουν φύγει.» (ΔΑ8)

«Εννοείται ότι δεν έφτανε ο χρόνος και πάρα πολλές φορές καθόμουν επιπλέον... πολλές φορές μέχρι αργά το βράδυ καθόμουν στο σχολείο ή έπρεπε να πάρω την τσάντα μου στο σπίτι και να δουλέψω. Αυτά είχαν να κάνουν κυρίως με την οικονομική διαχείριση και ...τα περιβόητα στατιστικά.» (ΣΔΑ1)

«Το πρώτο καιρό το έκανα, έμενα στο σχολείο...» (ΔΑ2)

«Ναι φυσικά. Αυτό συμβαίνει κυρίως στην αρχή της χρονιάς και στο τέλος της χρονιάς. Έχω πάει 7- 4 και έχω ζαναπάει το απόγευμα.» (ΔΓ2)

«Όταν ήμουν νέος διευθυντής καθόμουν στο σχολείο πολύ περισσότερο. Μία και δύο ώρες μετά το σχολείο για να ολοκληρώσω. Τώρα ευτυχώς έχω εξορθολογήσει τα πράγματα» (ΔΑ6)

«Τον πρώτο χρόνο ίσως έμενα λίγο περισσότερο, δηλαδή ίσως μισή ώρα παραπάνω από το ωράριό μου από τους υπόλοιπους συναδέλφους, αλλά τώρα όχι» (ΔΓ1)

«...μένω τουλάχιστον μέχρι τις 2:00. Φυσικά υπάρχουν και μέρες που έμεινα μέχρι τις 3:00, τις 4:00, τις 5:00 αλλά αυτό δεν είναι κάτι το σύνηθες» (ΔΓ3)

«...είχα το χρόνο να κάνω τις δουλειές μου με την ησυχία μου. Μπορούσα να πάω τα απογεύματα να ολοκληρώσω τις υποχρεώσεις μου. Ήμουν στη διάθεση της υπηρεσίας πιο πολλές ώρες από ότι έπρεπε» (ΣΔΑ2)

Αναφέρθηκε (ΔΑ4, ΔΓ1) ακόμη ότι προκειμένου να ελαφρύνουν λίγο την πίεση κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς αρχίζουν την προετοιμασία και την διεκπεραίωση γραφειοκρατικής δουλειάς ήδη από τα τέλη Αυγούστου.

«Και επίσης στις 20- 25 Αυγούστου αρχίζω και ασχολούμαι με τα θέματα του σχολείου ...έτσι ώστε το Σεπτέμβρη πηγαίνοντας στο σχολείο κάποια πράγματα τα έχω ήδη οργανώσει και έχω κάνει και ένα πλάνο και ένα πρόγραμμα ...οργανώνομαι ώστε όταν μπω στο σχολείο να είμαι έτοιμη... να ασχοληθώ με τους εκπαιδευτικούς που θα έρθουν και με την πολύ δύσκολη κατάσταση το μοίρασμα τάξεων.» (ΔΓ1)

«Όταν εκλέχτηκα διευθυντής ήμουν από τις 10 Αυγούστου μέρα παρά μέρα στο σχολείο. Τους φακέλους έβλεπα, την οργάνωση και τη δουλειά που είχε γίνει ... Εγώ ετοιμαζόμουν για να γίνω διευθυντής από τον Μάιο της προηγούμενης χρονιάς.» (ΔΑ4)

Όσον αφορά στη σύγκριση με τα προηγούμενα χρόνια όλοι οι εν ενεργεία Δ/ντες-Δ/ντριες φαίνεται να συμφωνούν ότι τότε σαφώς οι υποχρεώσεις ήταν λιγότερες και δεν υπήρχε αυτή η πίεση που σήμερα οδηγεί στην δημιουργία εργασιακού άγχους.

«...η πληροφορική μπήκε στη ζωή μας χωρίς να καταργήσει τίποτα από την προϋπάρχουσα γραφειοκρατία. Έχεις σήμερα ότι είχαν σε πολλαπλάσιο βαθμό... Άρα θεωρώ ότι είναι εποχές πολύ διαφορετικές από τις παλιές η σημερινή. Μία ανεμελιά. ...άγνοια νομοθεσίας... άγνοια κινδύνου γιατί δεν τους πίεζαν οι καταστάσεις. Δεν υπήρχε ένταση ...Αυτή είναι η αίσθηση που έχω για τους διευθυντές εκείνης της εποχής» (ΔΑ5)

«Οι παλιοί διευθυντές με εμάς τους νεότερους δεν έχουν καμία σχέση. Έχω την εικόνα του διευθυντή ο οποίος είχε να διαχειριστεί τρία έγγραφα και τα πέταγε στους συναδέλφους να τα διεκπεραιώσουν όλο το μήνα και δεν ήξερε πώς να τα διαχειριστεί και επίσης διευθυντές πάλι οι οποίοι γυρνάν δεξιά και αριστερά ... και δεν είχαν καμία επαφή με το σχολείο...είχα εικόνα από ένα διευθυντή ο οποίος γυρνούσε στα περίπτερα και διάβαζε εφημερίδες και εγώ αναρωτιόμουν πότε άλλαξε αυτό. Μου είχε κακοφανεί τότε στην αρχή. Οι παλιοί διευθυντές δεν ήταν εκπαιδευτικοί με προσόντα και ήταν αλλιώς μαθημένοι. Διεκπεραιωτικοί. Ούτε φιλοδοξίες, ούτε στόχους σε εκείνα τα χρόνια.» (ΔΑ2)

«Δεν θυμάμαι να καθόταν κανείς (πέραν του ωραρίου). Καταρχάς οι πολύ παλιοί διευθυντές ήταν πάντα διευθυντές δηλαδή είχαν πολλές θητείες. Είχαν αποκτήσει την εμπειρία. Κατά δεύτερον υπήρχε και μία πιο καλή κατανομή του έργου. Πιθανότατα δεν είχαν τόσο φόρτο

δουλειάς. ...Οπότε πολλά έχουν μεταφερθεί εδώ χωρίς επιπλέον παροχή γραμματειακής υποστήριξης ή οτιδήποτε άλλο στο διευθυντή.» (ΔΑ6)

«...οι παλαιότεροι διευθυντές δε νομίζω να μένανε παραπάνω... Οι περισσότεροι ήταν πάρα πολλά χρόνια διευθυντές, είχανε βγει από το χώρο του σχολείου, δεν κάνανε οι περισσότεροι καθόλου μάθημα, ήταν της παλιάς κοπής διευθυντές.»(ΔΓ1)

«Οι παλιότεροι διευθυντές ήταν λιγότερο αγχωμένοι γιατί ήταν και λιγότερες οι απαιτήσεις από τη διοίκηση. Έχει επιβαρυνθεί πολύ η δουλειά του διευθυντή» (ΔΑ3)

«Οι παλιοί διευθυντές κατά τη γνώμη μου δεν έμεναν παραπάνω, τα τελευταία χρόνια, ναι, μένουνε.» (ΔΑ4)

« Στους διευθυντές αυξήθηκε υπερβολικά ο φόρτος δουλειάς. Η γραφειοκρατία που σε μία εποχή που η τεχνολογία θα έπρεπε να την μειώσει και να την απλουστεύσει, το αντίθετο ακριβώς. ... Για αυτό εκτιμώ ότι η δουλειά του διευθυντή δεν είχε καμία σχέση τα χρόνια αυτά με τα παλιότερα χρόνια. Τα παλιότερα χρόνια ο διευθυντής μπορούσε πολύ πιο ελεύθερα να λειτουργήσει... Έχουν αλλάξει κι άλλο προς το χειρότερο.» (ΣΔΑ1)

« Η εικόνα που έχω από τους παλαιότερους διευθυντές: οι απαιτήσεις ήτανε μάλλον λιγότερες...ήτανε πολύ λιγότερο προσεκτικοί απ' ότι απαιτείται να είμαστε εμείς σήμερα γιατί κυρώσεις δεν είχανε τις περισσότερες φορές εξαιτίας των αποφάσεών τους...έβλεπα ανθρώπους που ανέβαλαν να κάνουν αυτό που πρέπει, τα πράγματα ήταν πολύ πιο χαλαρά μέσα στο σχολείο ...Ήταν άλλες εποχές...δεν υπήρχε myschool, δεν υπήρχαν όλα αυτά που πρέπει εμείς να κάνουμε» (ΔΓ3)«Οι παλιοί διευθυντές δεν έχουν σχέση με τους διευθυντές του σήμερα. Υπήρχε μία στρεβλή και λαθεμένη αντίληψη πώς πρέπει να λειτουργούν τα σχολεία...Οι διευθυντές τότε δεν έχουν καμία σχέση με μας σήμερα. Και στο γραφειοκρατικό κομμάτι. Θυμάμαι το 2005 που έγινα διευθυντής πρώτη φορά με το 7 με το 9 με το 10 με το 11 με το 12 με το 15 συνεχώς περίσσευε η εργασία, αυξανόταν εμφανέστατα. Το 2005 στην πρώτη θητεία μου είχα τη δυνατότητα να φεύγω από το σχολείο νωρίτερα. Σιγά-σιγά κόπηκε» (ΔΑ8)

Αλλά και αντίλογος από τους συνταξιούχους διευθυντές:

«Μόνο καμιά φορά θυμάμαι ότι όταν ήθελα να γράψω το μητρώο τις εγγραφές των παιδιών για να κάνω καλύτερα γράμματα τα έπαιρνα στο σπίτι να τα κάνω με την ησυχία μου... Ε, τώρα με τους υπολογιστές τα περνάνε γρήγορα. Παλιά οι διευθυντές τα γράφαμε με το χέρι.» (ΣΔΑ2)

«Στην πρώτη μου θητεία είχα μειωμένο ωράριο μόνο κατά τέσσερις ώρες. Όλοι είχαν 25 ώρες δεν υπήρχαν ειδικότητες και ο διευθυντής είχε 21 ώρες... Περισσότερη δουλειά. Το μεγαλύτερο κομμάτι ήταν η οικονομική διαχείριση, δεν υπήρχαν ηλεκτρονικές πλατφόρμες τότε. .. είχαμε να κάνουμε το στατιστικό στο τέλος της χρονιάς (σχολικής) και τα οικονομικά στο τέλος της χρονιάς (ημερολογιακής) , τα Χριστούγεννα.» (ΣΔΑ1)

Η εικόνα του εργασιακού ωραρίου των Δ/ντων-Δ/ντριών συμπληρώθηκε από επιπλέον πληροφορίες που περιείχαν αναφορές σε απογευματινή ή κατ' οίκον εργασία προκειμένου να ανταπεξέλθουν στο φόρτο δουλειάς τους. Η **6^η ερώτηση** στην οποία κλήθηκαν να απαντήσουν ήταν αν «**Μεταφέρετε δουλειά στο σπίτι; Τι είδους;**»

Αν και οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα δήλωσαν ότι προτιμούν να καθίσουν παραπάνω χρόνο στο σχολείο να ολοκληρώσουν παρά να πάρουν δουλειά στο σπίτι, παρόλα αυτά υπάρχουν και αναφορές σε εργασίες γραφειοκρατικού χαρακτήρα που γίνονται με τη βοήθεια της τεχνολογίας εξ αποστάσεως, σποραδικά, από το σπίτι. Ως τέτοιες αναφέρονται η ενημέρωση του myschool, η καταχώρηση βαθμολογίας, η μελέτη και διεκπεραίωση της ηλεκτρονικής αλληλογραφίας , η αναζήτηση αρχείων , πληροφοριών και εγκυκλίων στο διαδίκτυο , μελέτη της κείμενης νομοθεσίας καθώς και συγγραφή των πρακτικών. Πάντως και εδώ η κατανομή των απαντήσεων δεν φαίνεται να σχετίζεται με το αν απάντησαν θετικά ή αρνητικά στην 1^η ερώτηση.

«Και πολλές φορές ... παίρνω δουλειά στο σπίτι... κυρίως ηλεκτρονική, myschool και συγγραφή πρακτικών, τέτοια πράγματα.» (ΔΑ4)

«Συνήθως καθόμουν στο σχολείο να τελειώσω, αλλά κάποιες φορές, όχι πολύ συχνά έπαιρνα δουλειά στο σπίτι. π.χ. τους βαθμούς τους περνούσα εγώ το σπίτι» (ΔΑ7)

«Φτιάχνω το πρόγραμμα μόνος μου. Και μπορεί να το δουλεύω και δύο και τρία εξάωρα το απόγευμα... κατά περιόδους έχω και μία ώρα το απόγευμα ενασχόληση στο σπίτι με την ηλεκτρονική αλληλογραφία. Τα μείλ του σχολείου τα βλέπω στο σπίτι γιατί δεν προλαβαίνω τις πρωινές ώρες και κατεβάζω τα αρχεία σε ένα φάκελο» (ΔΑ3)

«Όχι, σε καθημερινή βάση δεν μεταφέρω δουλειά στο σπίτι. Κάποια φορά μπορεί αλλά καθημερινά όχι.» (ΔΑ2)

«Έχω πάρει δουλειά στο σπίτι, αλλά γενικά το αποφεύγω...για παράδειγμα να διαβάσω εγκυκλίους με την ησυχία μου...έντυπα προγράμματα που μου τα έχουν ετοιμάσει οι δάσκαλοι και δεν προλαβαίνω να τα δω στο σχολείο... myschool. Ε, το κάνω στο δεκαπενθήμερο δύο φορές, τρεις το πολύ.» (ΔΓ2)

«Συνήθως δεν μετέφερα δουλειά στο σπίτι. Καθόμουν στο σχολείο και την τελειώνα εκεί.» (ΔΑ6)

«Αν χρειαστεί κάτι επείγον κάτι που μπορεί να γίνει και ηλεκτρονικά μπορεί να το κάνω από το σπίτι... ίσως χρειαστεί να κάνω κάτι για το myschool να ψάξω να βρω ένα αρχείο που ίσως το πρωί στο σχολείο δεν μπορούσα να το βρω, οπότε όταν πάω σπίτι και ηρεμώ το ψάχνω με την ησυχία μου και το βρίσκω.» (ΔΓ1)

«Μετέφερα δουλειά στο σπίτι ή κατέβαινα στο σχολείο το απόγευμα. Πράγματα τα οποία δεν προλάβαινα ...αυτό δεν συνέβαινε σε καθημερινή βάση...μία ή δύο φορές την εβδομάδα ... παίρνω δουλειά στο δημιουργικό κομμάτι. .. να οργανώσουμε κάτι ... κάποια εκδήλωση ... μία δράση και συνήθως αναλάμβανα εγώ να το οργανώσω, οτιδήποτε χρειαζόταν αυτό, είτε να φτιάξουμε πράγματα στον υπολογιστή, είτε να σχεδιάσουμε πράγματα γινόταν από μένα στο σπίτι.»(ΔΑ1)

«Δεν παίρνω δουλειά στο σπίτι, δεν κάνω πράγματα για το σχολείο από το σπίτι. Απλά κάθομαι μέχρι να τελειώσω τη δουλειά μου. Θα προτιμήσω, δηλαδή, να μείνω στο σχολείο για να τελειώσω, αν κάτι δεν έχω τελειώσει, παρά να το πάρω σπίτι.» (ΔΓ3)

«Δουλειά στο σπίτι δεν παίρνω. Ότι είναι το τελειώνω εδώ, θα καθίσω χαλαρά όταν φύγουν οι δάσκαλοι» (ΔΑ8)

Και μόνο ένας ήταν κατηγορηματικός: «Ποτέ δεν έκανα τίποτα στο σπίτι» (ΔΑ5)

Παρόλο που οι συμμετέχοντες στην έρευνα δήλωσαν ότι συνήθως δεν παίρνουν γραφειοκρατική δουλειά στο σπίτι στην επόμενη 7^η ερώτηση στο σπίτι «**Μεταφέρετε έγνοιες, στενοχώριες, προβλήματα;** Και «**Αν ναι, τι αφορούν συνήθως;**» οι απαντήσεις τους επιβεβαίωσαν τους κύριους παράγοντες δημιουργίας εργασιακού άγχους. Και επιπροσθέτως βοήθησαν να εντοπιστούν τυχόν αντιφάσεις σε σχέση με τις απαντήσεις τους στην 1^η ερώτηση. Διαφάνηκε ότι και αυτοί που απάντησαν ότι δεν βιώνουν άγχος που απορρέει από το ρόλο τους αισθάνονται την ανάγκη να αποσυμπιεστούν γυρίζοντας σπίτι και σε κάποιες περιπτώσεις μάλιστα οι απαντήσεις τους εγείρουν προβληματισμούς καθώς δεν συμφωνούν μεταξύ τους. (πχ ΔΓ3 ή ΔΑ8).

«Κουβαλούσα πάρα πολλά προβλήματα στο σπίτι ... συνήθως κουβαλούσα προβλήματα, καταστάσεις στρεσογόνες, πολλά θέματα τα οποία θα έπρεπε να τα αντιμετωπίσω την επόμενη ή τη μεθεπόμενη, τα οποία αφορούσαν κυρίως μαθητές, γονείς, τον σχεδιασμό» αλλά και «γραφειοκρατικής φύσης δουλειά κυρίως σε έγγραφα που έληγε ο χρόνος υποβολής τους. Εκείνο που θυμάμαι είναι ότι πήγαινα στο σπίτι με πάρα πολύ κακή διάθεση, με πάρα πολύ άγχος και στρες και αυτό λειτουργούσε πάρα πολύ αρνητικά και στην υπόλοιπη μέρα» (ΔΑ1)

«Τα δύο πρώτα χρόνια ... ήμουν αημίτρελη. Όχι απλά κουβαλούσα προβλήματα αλλά δεν με ενδιέφερε τίποτε άλλο... Κουβαλούσα πάρα πολλά πράγματα στο σπίτι και με απασχολούσε η

κατάσταση στο σχολείο. Ήταν πάρα πολύ επώδυνο, πάρα πολύ δύσκολο ... ήτανε μία φρίκη. Όταν δε επέλεξα να κάνω και μία αναφορά χάλασε η ζωή μου πάρα πολύ.» (ΔΓ3)

«Ναι, δεν μπορεί να μην μεταφέρει... Όσο κι αν προσπαθείς να το αποφύγεις ... αισθάνεσαι την ανάγκη με τη σύζυγό σου να μοιραστείς πράγματα για να σου φύγει και ένα βάρος. Πάντα έχουν να κάνουν με τις σχέσεις με τους συναδέλφους ή με τους γονείς..» (ΔΑ2)

«Εννοείται... Κουβαλάω δυστυχώς πάρα πολλά πράγματα. Συνήθως κοινωνικά θέματα που δεν μπορώ να τα λύσω άμεσα και συγκρούσεις...συνήθως με συναδέλφους και με γονείς... Τα κουβαλάω συνέχεια ακόμη και τη νύχτα που κοιμάμαι ...» (ΔΓ2)

«Το συζητάω με την γυναίκα μου... Κάτι που μπορεί να μου έκανε άσχημη εντύπωση και να με προβλημάτιζε σε σχέση με τη συμπεριφορά ενός μαθητή ή ενός γονέα ή με το αίτημα ενός συναδέλφου» (ΔΑ3)

«Η αλήθεια είναι εξωτερικεύω πάντα. Κάτι που θα συνέβαινε στο σχολείο και θα με φόρτιζε με τη γυναίκα μου το συζητούσαμε. Αυτό που μου κόστισε τελευταία ήταν το να συγκρουστώ άσχημα με συνάδελφο.» (ΔΑ5)

«Θα το συζητήσω με τον άντρα μου που είναι και αυτός εκπαιδευτικός, θα το μοιραστώ μαζί του , θα μου πει τη γνώμη του πάνω στο θέμα» (ΔΓ1)

«Αν πω ότι δεν κουβαλούσα στο σπίτι έγνοιες, στεναχώριες, προβλήματα θα είμαι ψεύτης. Εκ των πραγμάτων κάποια θέματα τα συζητάς με τον άνθρωπό σου. Αφορούσαν σχέσεις διαπροσωπικές με τους συναδέλφους.. Στην αρχή που ήρθα εδώ με είχαν φτάσει μια-δυο στα όριά μου» (ΔΑ8)

«Φροντίζω να μην μεταφέρω. Κάποιες φορές τα καταφέρνω. Τις περισσότερες...Παλαιότερα τα μετέφερα. Απλά θεώρησα ότι δεν έχει πλέον νόημα να τα μεταφέρεις στο σπίτι σου και προσπαθώ πλέον να μπορώ να τα αφήνω στο σχολείο»(ΔΑ4)

«Θα μετέφερα στο σπίτι κάτι που μου δημιουργούσε εξαιρετικά έντονα συναισθήματα, αλλά σπάνια. Καθημερινά ποτέ.» (ΔΑ6)

Αντίθετα οι συνταξιούχοι διευθυντές περιγράφουν μια διαφορετική πραγματικότητα. Ήταν δάσκαλοι και ως εκ τούτου «Θα μιλούσες για τους μαθητές σου», είχαν την οικονομική διαχείριση και «Οι έγνοιες που είχε ένας διευθυντής ήταν τι γίνεται με τα διαχειριστικά του σχολείου ... τα οικονομικά» αλλά « Στην πλάτη μου βέβαια δεν το κουβαλούσα.» και «Δεν μπορώ να θυμηθώ με συναδέλφους προβλήματα ή κάποιο περιστατικό.» (ΣΔΑ1)

«Να σου πω την αλήθεια δεν μετέφερα στο σπίτι ποτέ γιατί δεν είχα και ποτέ ιδιαίτερα προβλήματα και στεναχώρια στο σχολείο. Ευχάριστα πράγματα, ναι, μετέφερα στο σπίτι. Το πρωί πήγαινα χαρούμενος στο σχολείο και το μεσημέρι έφευγα το ίδιο...προβλήματα στο σχολείο δεν θυμάμαι κανένα. Κάτι δηλαδή σοβαρό και δυσάρεστο.» (ΣΔΑ2)

Η επόμενη **8^η ερώτηση** στην οποία κλήθηκαν να απαντήσουν τα υποκείμενα της έρευνας και η οποία είναι: «**Ποια είναι συνήθως η ψυχολογική- συναισθηματική σου κατάσταση κατά την αποχώρησή σου από το σχολείο; Ποιες είναι οι συνήθειες σκέψεις σου;**» λειτουργεί ως ελεγκτικός μηχανισμός για την 1^η ερώτηση και ανέδειξε και πάλι κάποιες αντιφάσεις των ερωτηθέντων (πχ ΔΑ2 ή ΔΓ1).

Οι απαντήσεις που δόθηκαν σκιαγράφησαν το προφίλ ενός εργαζόμενου σωματικά και ψυχολογικά εξουθενωμένου στη λήξη του ωραρίου, με αρνητικές σκέψεις ως επί τω πλείστον και συσσωρευμένη πίεση. Μία πίεση που προέρχεται από την ανάγκη να αποδειχτούν επαρκείς και αποτελεσματικοί στο ρόλο τους και να διαχειριστούν με επιτυχία τα προβλήματα που προκύπτουν καθημερινά. Δίνεται η εντύπωση ενός καθημερινού αγώνα. Πολλοί δηλώνουν ανακούφιση και ικανοποίηση όταν σχολούν οι μαθητές χωρίς να έχει συμβεί τίποτε σοβαρό και μπορούν να επιστρέψουν σπίτι τους να ξεκουραστούν, να αποσυμπιεστούν και να σχεδιάσουν το απόγευμά τους με πράγματα που τους αρέσουν και θα τους επιτρέψουν να γεμίσουν τις μπαταρίες τους, ώστε να αντιμετωπίσουν την επόμενη μέρα.

Ως τρόπους αποσυμπίεσης ανέφεραν αθλητικές δραστηριότητες, εξόδους με φίλους ή με την οικογένεια, ασχολία με αγαπημένες δραστηριότητες-χόμπι ή ακόμη και έναν απλό μεσημεριανό υπνάκο.

Κάποιοι φαίνεται να το βιώνουν εντονότερα από άλλους:

«Καταρχάς ήμουνά πάρα πολύ κουρασμένος. Κυρίως ψυχολογικά αλλά και σωματικά... Αισθανόμουν ότι έτρεχα σαν τον τρελό όλη μέρα και δεν πέτυχα σχεδόν τίποτα ... τα προβλήματα συνεχίζονταν ... δεν έκανα τίποτα το δημιουργικό και ασχολούμαι με πράγματα ανούσια. ... Πραγματικά με εξότωνε... Γύριζα στο σπίτι σαν άδειο σακί... ειδικά στην πρώτη θητεία... αναγκαζόμουν να πάρω το ποδήλατο μεσημέρι να βγω στο βουνό μόνο και μόνο για να μπορέσω να «αδειάσω» κάνοντας έντονη γυμναστική για να φύγει από μέσα μου όλο αυτό το φορτίο. Μία σκέψη που έκανα κλειδώνοντας στο σχολείο ήταν ...τι έκανα σήμερα; τίποτα απολύτως, ήταν άλλη μία χαμένη μέρα από τη ζωή μου, τίποτα παραπάνω» (ΔΑ1)

«Σκέφτομαι «Επιτέλους!!!!» Ειδικά αν έχουμε να κάνουμε με μία δύσκολη μέρα κάνω πολλές φορές το σταυρό μου και λέω δόξα τω Θεό που και σήμερα πήγαν όλα καλά δεν είχαμε κάτι σοβαρό... να χτυπήσει παιδί, να έχεις ατύχημα, να έχεις μία σοβαρή σύγκρουση ... Καμιά φορά πάω και το πρωί κουρασμένη ... το μεσημέρι φεύγω κομμάτια». (ΔΓ2)

«Έμπαινα στο σχολείο τραγουδώντας... έφευγα κουρασμένος και σκασμένος. Έπεφτα πολύ ψυχολογικά. Ήταν σύνθηρες αυτό... Σαν να είχα δώσει όλη την ενεργητικότητά μου...

Πάρα πολλές φορές νιώθεις ότι δεν είσαι παραγωγικός, ότι δεν κάνεις κάτι ουσιαστικό... Αισθάνομαι άσχημα με τον εαυτό μου...Τώρα που έχουν περάσει τα χρόνια αισθάνομαι ότι έχουν μειωθεί και οι αντοχές μου.» (ΔΑ2)

«Όταν τελειώνει η μέρα θέλω να σηκωθώ να φύγω από το σχολείο να πάω σπίτι να ξεκουραστώ... Οι αισθήσεις σου είναι τεταμένες στο φουλ, οι παλμοί της καρδιάς μπορεί να είναι και στο πικ και το μόνο που ζητάς είναι να φύγεις και να χαλαρώσεις... και μάλιστα συνήθως τις περισσότερες φορές φεύγω με πονοκέφαλο... Τα τελευταία χρόνια όταν πάω σπίτι ούτε να φάω, ούτε κάτι άλλο, να φορέσω φόρμες και να ανέβω στο διάδρομο. Νομίζω ότι με έχει βοηθήσει πάρα πολύ αυτό. Μου περνάνε όλοι οι πονοκέφαλοι. Παλιά έπαιρνα παυσίπονα αλλά τώρα όχι, λέω, δεν θα με τρελάνετε εσείς.» (ΔΓ1)

«Κουρέλι. ...ένιωθα ότι θέλω το μεσημέρι να ξεκουραστώ, να ξεκουραστεί και το μυαλό και το κορμί. Η πίεση όλες τις ημέρες από την ώρα που θα πας μέχρι την ώρα που θα φύγει εκεί και το τελευταίο παιδί είναι τεράστιο αυτό το βάρος που κουβαλάς.» (ΣΔΑ1)

Κάποιοι πιο χαλαρά:

«Εφόσον τηρήσω το χρονοδιάγραμμα και τον προγραμματισμό έχω θάρρος και συναίσθημα πληρότητας... Βέβαια υπάρχουν και αστάθμητοι παράγοντες, ειδικά η διαχείριση κρίσεων που το θεωρώ κορυφαίο και που σε πάει πίσω και σε ρίχνει και κάτω στην ψυχολογία.» (ΔΑ4)

«Τις περισσότερες μέρες έφευγα ικανοποιημένος, ότι εντάξει καλά πήγε και σήμερα ... όμως κάποιες μέρες έφευγα με βαριά καρδιά ...φορτωμένος άγχος , αμφιβολία , έγνοιες...»(ΔΑ7)

«Φεύγω χαλαρά... όταν έχει αποχωρήσει το μαθητικό δυναμικό χωρίς να έχει προκύψει κάτι, φεύγω πολύ ήρεμα...Αυτό που συνήθως σκεφτόμουνά όταν έφευγα ήταν να κανονίσω κάποια έξοδο, πώς θα περάσω το απόγευμα.» (ΔΑ8)

«Δεν σκέφτομαι τίποτα...αλλά όσο κουρασμένος και αν ήμουνά έπαιρνα και διάβαζα τα αθλητικά και ηρεμούσα και αν κοιμόμουνά και λίγο το μεσημέρι γινόμουν άλλος άνθρωπος ...ξεκουράζομαι, αποσυμπιέζομαι...η αθλητική ειδησεογραφία είναι το κάτι άλλο για μένα.» (ΔΑ5)

« Στην αρχή έφευγα κουρασμένος, εξαντλημένος. Αλλά μπόρεσα όλα αυτά να τα διαχειριστώ μέσα μου...έχεις και προσωπική ζωή ή οτιδήποτε άλλη ασχολία ή χόμπι το οποίο με ηρεμούσε και εκτόνωνε οποιοδήποτε άγχος είχα .Στην ουσία ήταν μία διέξοδος για μένα να

κάνω άλλα πράγματα πιο δημιουργικά και να γεμίσω τις μπαταρίες μου. Αν έχεις διεξόδους άλλες ...αυτό σε βοηθάει πάρα πολύ να εξισορροπήσεις και να κατανείμεις και τις σκέψεις σου και την ψυχολογία σου...» (ΔΑ6)

Δεν έλλειψαν και απαντήσεις όμως σε πιο αισιόδοξο τόνο από Δ/ντες – Δ/ντριες που δήλωσαν ότι αγαπούν αυτό που κάνουν παρόλες τις δυσκολίες του.(ΔΑ3,ΔΓ3)

«Ίσως να είμαι λίγο κουρασμένος ... θέλω λίγο να φάω και να ξεκουραστώ. Συναισθηματικά είμαι καλά. Ευχαριστημένος , γιατί δούλεψα σε ένα περιβάλλον που μου αρέσει μπορεί να είχα και δυσκολίες αλλά θα βρεθεί ένας τρόπος να τις αντιμετωπίσουμε. Με θετικές σκέψεις φεύγω και αυτή είναι η προσέγγισή μου.» (ΔΑ3)

«Όταν τελειώνει η μέρα είμαι σε πάρα πολύ καλή κατάσταση, αισθάνομαι τέλεια. Πάω σπίτι μου θα κάνω τα πράγματα που μου αρέσουν... Μου αρέσει αυτό που κάνω, περνάω όμορφα. Φεύγω από το σχολείο αρκετά χαρούμενη.» (ΔΓ3)

Στην 9^η ερώτηση αν α) «**Η δουλειά σου ως Διευθυντής/Διευθύντριασχολικής μονάδας θεωρείς ότι επηρεάζει / επηρέαξε τις προσωπικές και οικογενειακές σου σχέσεις;**» Και αν β) «**Άλλαξε την ποσότητα ή την ποιότητα του προσωπικού σου χρόνου;**» προσπαθεί να ξεκαθαρίσει πόσο η θέση ευθύνης που κατέχουν οι ερωτώμενοι τους επηρέασε ψυχολογικά και τι συνέπειες μπορεί να είχε αυτό.Οι απαντήσεις φάνηκε να συγκλίνουν στο ότι δεν θεωρούν πως επηρεάστηκαν οι προσωπικές και οικογενειακές τους σχέσεις και ελάχιστες ήταν οι αλλαγές στον προσωπικό τους χρόνο ή στην ποιότητά του. Γεγονός μάλλον αναμενόμενο καθώς από τις απαντήσεις τους στην έκτη ερώτηση διαπιστώθηκε ότι οι περισσότεροι δεν παίρνουν δουλειά στο σπίτι και αφιερώνουν περιστασιακά χρόνο το απόγευμα για δουλειές του σχολείου, διαπίστωση που έρχεται σε αντίθεση με τα διεθνή δεδομένα για τους διευθυντές άλλων, πιο αποκεντρωμένων, εκπαιδευτικών συστημάτων.

«Όχι δεν επηρέασε τις προσωπικές μου και τις οικογενειακές μου σχέσεις... Το πρώτο διάστημα κάποια πράγματα στον ελεύθερο χρόνο μου τα άφησα στην άκρη... αναγκαστικά έμειναν πίσω, στην πορεία όμως ομαλοποιήθηκαν. Η οικογένειά μου δεν έχει κανένα παράπονο...»(ΔΑ4)

«Τις οικογενειακές και τις προσωπικές σχέσεις δεν τις πείραξε ... Τον προσωπικό μου χρόνο λίγο τον επιβάρυνε. Σταμάτησα να κάνω πράγματα τώρα που έγινα διευθυντής. Απλά έχω λιγότερο χρόνο.» (ΔΑ3)

«Τα παιδιά και η γυναίκα μου δεν μου είπαν τίποτα τουλάχιστον. Δεν ξέρω αλλά δεν νομίζω. Όχι, δεν υπήρχαν πράγματα που πριν τα έκανα και μετά λόγω χρόνου να μην τα κάνω. Ήταν άλλες εποχές τότε στο σχολείο, τότε που κάναμε θέατρα και τα λοιπά. Αυτά μας τρώγαν χρόνο. Όχι τόσο η δουλειά του διευθυντή.» (ΣΔΑ1)

«Δεν μου άλλαξε και πολλά ... τα ίδια πράγματα που έκανα πριν να γίνω διευθυντής τα ίδια πράγματα κάνω και τώρα, ο προσωπικός μου χρόνος δεν μειώθηκε καθόλου.» (ΔΑ2)

«Η αλήθεια είναι σαν διευθυντής σχολείου ήμουνα κοντά στο σπίτι μου. Δεν μπορώ να πω ότι δημιούργησε πιέσεις σε άλλα πεδία της ζωής μου το αντικείμενο, η ενασχόληση με τη διεύθυνση... Δεν νομίζω να έχασα, δεν έχασα τίποτα» (ΔΑ5)

«... κουβαλάω κάποια πράγματα, αλλά προσπαθώ πάρα πολύ να μην τα διαχέω στο οικογενειακό μου περιβάλλον... να τα ξεχωρίσω δηλαδή. Σίγουρα σε επηρεάζει όσο και να προσπαθείς να παίζεις θέατρο αυτό φαίνεται...Πράγματα που έκανα συνεχίζω να τα κάνω. Δεν έκοψα κάτι. Η προσωπική μου ζωή και οι δραστηριότητες που μου άρεσαν...αυτό δεν θα έλεγα ότι άλλαξε τραγικά τώρα ...» (ΔΓ2)

«όχι καθόλου δεν άλλαξε ο προσωπικός μου χρόνος, δεν επηρεάστηκε. Ίσα-ίσα ο προσωπικός χρόνος ήταν αυτός που με ανακούφιζε από αυτό που βίωνα το πρωί στο σχολείο. .. προσωπική ζωή ή οτιδήποτε άλλη ασχολία ή χόμπι με ηρεμούσε και εκτονώνει οποιοδήποτε άγχος είχα. Στηνουσία ήταν μία διέξοδος για μένα να κάνω άλλα πράγματα πιο δημιουργικά και να γεμίσω τις μπαταρίες μου.»(ΔΑ6)

«Τις οικογενειακές μου σχέσεις δεν τις επηρέασε. Η οικογένειά ... με προέτρεψε να αναλάβω την διεύθυνση ... αλλά και με στήριζε σε όλη αυτή την πορεία. Και όταν με έβλεπαν στεναχωρημένη και όταν ασκούσα πλημμελώς τα άλλα μου καθήκοντα δεν είχαν απαιτήσεις δεν παραπονιόντουσαν... Τον προσωπικό μου χρόνο τον περιόρισε λίγο ... Έχω πάρα πολύ διάθεση να κάνω πράγματα στη ζωή μου και σε καμία περίπτωση το διευθυντικό δεν επηρέασε αυτά τα πράγματα.» (ΔΓ3)

«Η δουλειά μου σαν διευθυντής δεν νομίζω ότι επηρέασε τις προσωπικές και τις οικογενειακές μου σχέσεις. Τα παιδιά παραπονέθηκαν ότι έχω λιγότερο χρόνο... Ο προσωπικός μου χρόνος δεν άλλαξε.» (ΔΑ8)

«Ο προσωπικός μου χρόνος δεν περιορίστηκε καθόλου.» (ΣΔΑ2)

Υπάρχουν βέβαια και αντιφατικές απαντήσεις:

«Η δουλειά μου ως διευθύντρια μερικές φορές ... επηρεάζει τις προσωπικές και τις οικογενειακές μου σχέσεις...Τον προσωπικό μου χρόνο νομίζω ότι δεν τον άλλαξε. ... αν θα γίνεις διευθυντής δεν σημαίνει ότι πρέπει να αλλάξεις και την ποιότητα ζωής σου. Εντάξει είμαι λίγο κουρασμένη ... Βέβαια ο ρόλος του διευθυντή με ανάγκασε να κάνω λιγότερα τώρα...κάνω τώρα κάποια πράγματα , όχι όσο συχνά τα έκανα στο παρελθόν γιατί δεν έχω πια τόσο πολύ χρόνο. Να ξεκουράζομαι θέλω το Σαββατοκύριακο. Δεν θέλω να πάω πουθενά. Προσπαθώ να είμαι σπίτι να χαλαρώσω, να γεμίσω τις μπαταρίες μου. Να κοιμηθώ, να κάνω πράγματα που θα έπρεπε να κάνω.» (ΔΓ1)

Και ένας μόνο απάντησε διαφορετικά από τους άλλους και ο οποίος δεν έκανε αίτηση ξανά για διευθυντής στις τελευταίες κρίσεις:

«. Ο χρόνος μου περιορίστηκε πάρα πολύ... Το πράγμα ήταν πάρα πολύ ψυχοφθόρο. Εννοείται ότι στα χρόνια της πρώτης θητείας μου παραμέλησα πάρα πολύ την οικογένειά μου και αυτό δεν το συγχωρώ ούτε στον εαυτό μου αλλά ούτε και στο σύστημα που σε ωθεί σε μία τέτοια κατάσταση ... Όσον αφορά τον προσωπικό μου χρόνο μειώθηκε πάρα πολύ. Η ποιότητά του με δεδομένου ότι είχα όλα αυτά στο κεφάλι μου ήταν πολύ χειρότερη. Ο ελεύθερος χρόνος μου μειώθηκε και αν δεν είσαι χαλαρός και άνετος και ευδιάθετος δεν κάνεις πράγματα...» (ΔΑ1)

Η 10^η ερώτηση συμπληρώνει κατά κάποιο τρόπο την προηγούμενη καθώς τα υποκείμενα της έρευνας κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση αν **«Πιστεύεις ότι η θητεία σου σε θέση ευθύνης σε αλλάζει σαν άνθρωπο και επηρεάζει την οπτική σου σε διάφορα θέματα σχετικά με το σχολείο;»** και οι απαντήσεις τους συμφωνούν εν γένει ασχέτως του τι απάντησαν στην πρώτη ερώτηση για το άγχος που απορρέει από το ρόλο τους.

«Σαφώς με άλλαξε σαν άνθρωπο. Μπορεί να είναι μία θέση στρεσογόνα με πολλές ευθύνες, απαιτητική αλλά εκείνο που νομίζω μου έδωσε είναι εμπειρία, ωριμότητα, μία σφαιρική εικόνα του τι είναι του σχολείου γιατί το είδα από όλες τις πλευρές...»(ΔΑ1)

«Βλέπεις την εκπαίδευση μέσα από ένα άλλο μάτι, από ένα άλλο πρίσμα. Είναι λογικό να τα βλέπεις κάπως διαφορετικά. ... έχεις την ευθύνη λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας. Επομένως αναγκαστικά κάποια πράγματα αλλάζουν.»(ΔΑ4)

«Ναι έχει αλλάξει τον τρόπο με τον οποίο βλέπω κάποια πράγματα Προσπαθώ να μπω στη θέση του άλλου να δω γιατί το έκανε. Νομίζω ότι έχω γίνει λίγο πιο ανεκτικός σε σχέση με τους άλλους, με τους συναδέλφους μου εννοώ, παλιά ήμουν πιο κάθετος.»(ΔΑ3)

«Για τον εαυτό μου δεν μπορώ να πω. Γιατί δεν μπορώ να το καταλάβω. Αλλά η εμπειρία μου λέει ότι τον αλλάζει. Ούτως ή άλλως είναι μία αλλαγή ... Σαφώς επηρεάζει και σε αλλάζει...Υπήρχαν πράγματα που αλλιώς τα έβλεπα σαν δάσκαλος και αλλιώς τα είδα σαν διευθυντής. Το βλέπεις από άλλη γωνία... Ήμουν πλέον από την άλλη πλευρά.» (ΣΔΑ1)

«Διαμορφώνεις και διαμορφώνεσαι. Σίγουρα παίρνεις και δίνεις πάρα πολλά πράγματα. Είναι μία ζωντανή σχέση εξελικτικής διαδικασίας. Με δυνάμωσε πολύ σαν άνθρωπο και μου άλλαξε και την οπτική.» (ΔΑ5)

«Τα είδα από την άλλη πλευρά. Αλλά δεν μου άλλαξε και πολλά» (ΔΑ2)

«Με άλλαξε ναι, σε πολλά. Έμαθα να είμαι πιο διαλλακτική, πιο ήρεμη, να κρατάω ισορροπίες. Ήμουν πολύ πιο απόλυτη... με άλλαξε σαν άνθρωπο. Αύξησε την ενσυναίσθηση μου...άλλαξε την οπτική μου σε διάφορα θέματα, σε σχέση με το σχολείο.Έβλεπα διαφορετικά κάποια πράγματα σαν δασκάλα και διαφορετικά σαν διευθύντρια... Οι εκπαιδευτικοί δεν έπρεπε να είναι απέναντι από τους διευθυντές έπρεπε να είναι δίπλα... Προσπαθούσα να είμαι η διευθύντρια που θα ήθελα να έχω εγώ σαν δασκάλα.» (ΔΓ2)

«Πάντα αλλάζει η οπτική όταν τα βλέπεις από πολλές και διαφορετικές πλευρές βλέπεις και άλλες πτυχές που δεν θα μπορούσες να τις δεις... Υπάρχουν πολλά πράγματα που τα έβλεπα αλλιώς σαν δάσκαλος και αλλιώς σαν διευθυντής. Αυτό με βοηθάει να καταλάβω και τους συναδέλφους μου και να καταλάβω και να ερμηνεύσω και πολλές συμπεριφορές των διευθυντών των προηγούμενων.» (ΔΑ6)

«Το αν σε αλλάζει σαν άνθρωπο? Εξαρτάται πως θα σταθείς απέναντι σε αυτό το ρόλο. ...ναι υπάρχουν πράγματα που τα έβλεπα αλλιώς σαν δασκάλα και αλλιώς σαν διευθύντρια... Ότι έκανα ως δασκάλα αυτά είναι που ζητούσα και από τους συναδέλφους ως διευθύντρια...δεν ζητάω κάτι περισσότερο από αυτό που έκανα εγώ.» (ΔΓ1)

«Η δουλειά μου με επηρέασε πάρα πολύ με άλλαξε πάρα πολύ σαν άνθρωπο... ήρθα πιο κοντά σε επαφή με την πραγματικότητα και αυτό είναι εξαιρετικά καλό. Έμαθα να λέω τη γνώμη μου, να εκτίθεμαι περισσότερο, να μη φοβάμαι τόσο την αποτυχία. Νομίζω ότι είναι μεγάλο σχολείο μία διεύθυνση.» (ΔΓ3)

«Υπάρχουν πράγματα που αλλιώς τα έβλεπα σαν δάσκαλος και αλλιώς σαν διευθυντής. Έτσι κι αλλιώς αλλάζεις σε αυτό. Όταν είσαι δάσκαλος λειτουργείς ... σε ένα μικρόκοσμο. Στη θέση ευθύνης έχεις μία εποπτεία πολύ πιο σφαιρική στέκεις πολύ επάνω και όλοι εσένα δείχνουνε. Σίγουρα σε αλλάζει πολύ...έχεις τεράστιες ευθύνες, πολλαπλές ευθύνες, δεν είναι εύκολο.» (ΔΑ8).

«Ναι με άλλαξε σαν άνθρωπο αρκετά. Τότε δεν το καταλάβαινα. Ψυχολογικά ήμουν πάρα πολύ άσχημα, το ένιωθα σαν μια προσωπική ήττα. Δεν πειράζει όμως, ότι δεν σε σκοτώνει σε κάνει πιο δυνατό» (ΔΑ7)

Η επόμενη, 11^η ερώτηση «Τι σε κάνει να αισθάνεσαι καλύτερα και τι χειρότερα στο χώρο του σχολείου;» έρχεται να προσθέσει πληροφορίες και να επιβεβαιώσει τα σημαντικότερα εργασιακά άγχη των Ελλήνων Διευθυντών /Διευθυντριών.Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων συμφωνούν καθ' ολοκληρίαν ότι αυτό που επηρεάζει δραματικά την ψυχολογική τους κατάσταση είναι η ύπαρξη ή μη καλού σχολικού κλίματος και με αυτό εννοούν πρωτίστως καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους , σύμπνοια και συνεργασία στο σύλλογο διδασκόντων και κατ' επέκταση απουσία προστριβών και συγκρούσεων και δευτερευόντως η ύπαρξη χαρούμενων και ευτυχισμένων μαθητών αλλά και ικανοποιημένων γονιών. Συνδυαστικά αναφέρθηκε ο υπερβολικός φόρτος εργασίας με

την αδιαφορία ή την έλλειψη βοήθειας από τους συναδέλφους και η αδυναμία επίλυσης προβλημάτων εξ αιτίας της απουσίας αυτονομίας και ευελιξίας του ρόλου τους.

«...οι συνάδελφοί μου με αποδέχονται...η γνώμη μου έχει βαρύτητα, εκτιμούν τις ικανότητές μου, αισθάνονται είμαι ένας από αυτούς... υπάρχει μία συναδελφική αλληλεγγύη... Σημαντικό για μένα είναι να μη χάσω την επαφή με τα παιδιά... Και βέβαια πολύ σημαντικό επίσης είναι ότι οι γονείς έχουν μία θετική εικόνα για το άτομό μου» (ΔΑ1)

«Θέλω να βλέπω χαμόγελα γύρω μου, να περνάμε καλά... Να βλέπω τα παιδιά χαρούμενα. Τους εκπαιδευτικούς ευχαριστημένους...» (ΔΑ4)

«Καλύτερα με κάνουν να αισθάνομαι τα χαμόγελα των μαθητών. Όταν βλέπω χαρούμενα τα παιδιά. Όταν βλέπω χαρούμενους τους συναδέλφους...» (ΔΑ3)

«Μου άρεσε γενικά η διαδικασία του σχολείου. Δεν υπήρχε κάτι να μη μου αρέσει... οι συνάδελφοι με τους οποίους συνεργάστηκα ήταν εξαιρετικοί...αυτό που είχαμε πετύχει εδώ είναι να είμαστε μία παρέα... Στα διαλείμματα συνήθως συζητούσαμε, κουβεντιάζαμε, γελούσαμε. Αλλά και μετά το σχολείο... Αυτά τα χρόνια ήταν πραγματικά υπέροχα και ευχαριστώ όλους τους συναδέλφους.» (ΣΔΑ1)

«Όταν υπήρχε σύμπνοια στο σύλλογο διδασκόντων... ήταν από τις καλύτερες περιόδους. Δυστυχώς η σύγκρουση πάντα δηλητηριάζει σχέσεις... Είναι πολύ σημαντικό το σχολικό κλίμα. Πρέπει να έχεις πολύ καλές σχέσεις και με τον Σύλλογο γονέων...» (ΔΑ5)

«Καλύτερα αισθάνομαι όταν υπάρχει ωραίο κλίμα στο σχολείο. Όταν αισθάνομαι ότι εισπράττω ή δίνω αγάπη στους συναδέλφους μου και στους μαθητές μου. Υπάρχει μία αμοιβαία σχέση με τους μαθητές και τους γονείς, με κάνει να αισθάνομαι όμορφα.» (ΔΑ2)

«Με κάνει να αισθάνομαι πάρα πολύ όμορφα η ανταπόδοση αγάπης που έχω πρώτα από όλα από τα παιδιά. Αυτό με ανεβάζει πάρα πολύ. Είναι η πρώτη μου προτεραιότητα αυτή... Μου δίνει μεγάλη χαρά όταν είμαι on time σε αυτά τα γραφειοκρατικά και στις προθεσμίες.. όταν λύνω θέματα, όταν τα πηγαίνω καλά σε μία κρίση, όταν εισπράττω αγάπη και ανταπόκριση από τα παιδιά και τους συναδέλφους.» (ΔΓ2)

«... όταν έρχομαι σε επαφή με τα παιδιά, όταν πάω να κάνω μάθημα, όταν έρχονται εδώ να μιλήσουμε, είναι το καλύτερο. Πάντα σε ανανεώνει, σου δίνει κουράγιο. Ότι αυτό που κάνεις πιάνει τόπο.» (ΔΑ6)

«Αυτό που με κάνει να αισθάνομαι καλύτερα είναι τα πράγματα που έχουμε κάνει στο σχολείο ώστε να γίνεται πιο εύκολη και καλύτερη η δουλειά των συναδέλφων... Και χαίρομαι που το λένε οι εκπαιδευτικοί...Όταν μπορώ να κάνω πιο ευχάριστη τη δουλειά των συναδέλφων αυτό με γεμίζει πολύ χαρά. Και όταν οι γονείς...θεωρούν ότι η δουλειά μου είναι ικανοποιητική.» (ΔΓ1)

«Στο χώρο του σχολείου με κάνει να αισθάνομαι καλύτερα όταν φτάνουμε να ομοφωνούμε... να έχουμε μία κοινή γραμμή απέναντι στα πράγματα, να παρουσιάζουμε μία εικόνα ενωμένης ομάδας... και όλα αυτά που πετυχαίνουμε να κάνουμε...Αυτά είναι πράγματα που μου δίνουν μεγάλη χαρά.» (ΔΓ3)

«Η χαρά η μεγάλη είναι που είμαι με τα παιδιά. Τα παιδιά μου δίνουν δύναμη και κουράγιο να συνεχίσω.» (ΔΑ8)

«με ανέβαζε ψυχολογικά η σωστή διαχείριση καταστάσεων-κρίσεων στο σχολείο μέσα και σε σχέση με τους συναδέλφους και σε σχέση με τους μαθητές... μου έδινε κουράγιο να μείνω κι άλλο στο σχολείο.» (ΔΑ7)

Και η άλλη πλευρά:

«με έκανε να αισθάνομαι χειρότερα μία απίστευτη γραφειοκρατία... Αισθανόμουν πιο πολύ σαν γραμματέας και όχι σαν διευθυντής του σχολείου... εισέπραττα πάρα πολύ έντονα την αμφισβήτηση και την έλλειψη εμπιστοσύνης από το ίδιο το σύστημα... υπάρχει μία τέτοια τεράστια ποσότητα νόμων και εγκυκλίων που μέχρι και την τελευταία λεπτομέρεια λένε το τι ακριβώς πρέπει να γίνει και δεν σε αφήνουν να ελιχθείς... να αυτονομηθεί η σχολική μονάδα...

φτάνεις κάποια στιγμή και αισθάνεσαι κουρασμένος και δεν έχεις πλέον διάθεση να κάνεις πράγματα παραπάνω» (ΔΑ1)

«Με χαλάει όταν δεν βλέπω χαρούμενα πρόσωπα. Παράπονα ,γκρίνιες. Όταν βλέπω μεμψιμοιρίες εκπαιδευτικών...» (ΔΑ4)

« Ο φόρτος της δουλειάς , το ότι δεν είχα έναν άνθρωπο επί της ουσίας να με βοηθήσει ,η γκρίνια και η έλλειψη ικανοποίησης συναδέλφων μου χαλούσε τη διάθεση ...ένιωθα μόνος στο σχολείο , ότι παλεύω μόνος...μια βαριά ευθύνη για όλα, πάνω μου...ήταν πολύ δυσάρεστο.» (ΔΑ7)

«Άσχημα με κάνει να αισθάνομαι η μεμψιμοιρία που υπάρχει και στους γονείς αλλά και στους συναδέλφους. Εποφθαλμιά ο ένας τον άλλον, κοιτάζουν για το ευκολότερο..., να αποφύγουν κάποια πράγματα και να τα φορτώσουν αλλού.» (ΔΑ3)

«Με χαλάει όταν δεν υπάρχει αυτό...(αναφέρεται στο καλό σχολικό κλίμα), όταν υπάρχουν εντάσεις...οι άνθρωποι οι οποίοι θέλουν να δείχνουν κάτι περισσότερο από αυτό που είναι... δεν θα ήθελα να έχω τέτοιους δασκάλους στο σχολείο.» (ΔΑ2)

«... όταν βλέπω αυτή τη μιζέρια, την αχαριστία... για τους συναδέλφους μιλάμε τώρα. όταν βλέπω γονείς αγενείς που έρχονται ... να σε απαξιώσουν και να σε προσβάλλουν... όλο αυτό το γραφειοκρατικό και το στρες που υπάρχει και όλα αυτά που έχουν μπει στα σχολεία ... αυτά με χαλάνε πάρα πολύ. Και φυσικά ... όταν δεν μπορώ να ανταπεξέλθω σε σημαντικά θέματα, όταν συμβαίνει κάτι πάρα πολύ σοβαρό εκεί διαλύομαι, εκεί νιώθω πραγματικά την επαγγελματική εξουθένωση, λέω τότε Θεέ μου τι ευθύνη είναι αυτή...» (ΔΓ2)

«... όταν δεν μπορούμε να συμφωνήσουμε, να συνεργαστούμε στο Σύλλογο διδασκόντων είναι το πιο δύσκολο... Και τα προβλήματα όλα ξεκινούν από εκεί. Γιατί ο καθένας θεωρεί ότι κάνει τέλεια τη δουλειά του, ότι είναι καλύτερη η δική του άποψη. Υπάρχουν συγκρούσεις στο σύλλογο τις οποίες εγώ πρέπει να διαχειριστώ. ... Αυτό λοιπόν το κλίμα στο σχολείο με χαλάει....» (ΔΑ6)

«Εκείνο που με χαλάει πολύ στο χώρο του σχολείου είναι ότι κάποιους εκπαιδευτικούς πρέπει να τους υποδείξω αυτό που πρέπει να κάνουν...δεν είναι αυτονόητα ... Δείχνει πόσο επαγγελματίες είμαστε.» (ΔΓ1)

«Με στεναχωρεί το αν θα 'ρθει κάποιος γονιός ο οποίος είναι επικριτικός ο οποίος ψάχνεται για καυγά... Θα ήθελα να μπορούσα να επιλέγω εγώ το προσωπικό αλλά δεν ξέρω αν θα μπορούσαμε να πάρουμε μία τέτοια ευθύνη...δεν έχω τέτοιες γνώσεις διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού ...» (ΔΓ3)

«Με χαλάνε οι εσωτερικές ίντριγκες. Αυτές οι ομάδες οι άτυπες. Τις διενέξεις και τις συγκρούσεις ... οι κλίκες που λέμε ... δεν βγάζει καλή εικόνα προς τα έξω. Να ξέρουν οι γονείς ότι κάποιοι δάσκαλοι είναι εναντίον του διευθυντή ...» (ΔΑ8)

«Στο χώρο του σχολείου με χαλούσε να το παίζει κάποιος έξυπνος...Συνήθως οι προστριβές ήτανε μέχρι να μπουν τα πράγματα σε μία τάξη στην αρχή της χρονιάς... Θέματα με τον προϊστάμενο με το γραφείο δεν είχα ποτέ μου. Στα πρώτα χρόνια είχαμε βέβαια τον έλεγχο του επιθεωρητή. Όταν ήταν να έρθει ο επιθεωρητής όλοι σκεφτόμασταν τι θα κάνουμε τώρα...είχες το φόβο της βαθμολογίας, πώς θα σε αξιολόγησε και λοιπά. Από τη βαθμολογία του επιθεωρητή εξαρτιόταν η προαγωγή σου. Μπορούσες να μείνεις και στάσιμος και αυτό σήμαινε ότι δεν υπήρχε οικονομική προαγωγή» (ΣΔΑ2)

Στη συνέχεια τους ζητήθηκε να απαντήσουν στην 12^η ερώτηση αν «Μπορείς να σκεφτείς κάτι που θα δρούσε αγχολυτικά για σένα ή θα σε βοηθούσε στην επίλυση των προβλημάτων του σχολείου που διευθύνεις;»,με τη διευκρίνιση ότι η βοήθεια θα μπορούσε να προέρχεται είτε από το χώρο του σχολείου είτε εκτός σχολικού χώρου.

Από τις απαντήσεις τους διαφάνηκε ότι σχεδόν όλοι (εκτός των ΔΑ2 και ΣΔΑ2) πρότειναν κάποιου είδους γραμματειακή υποστήριξη του Διευθυντή/Διευθύντριας αν και δεν ήταν το πρώτο που είχαν να πουν.

«Στα μεγάλα σχολεία θα έπρεπε να υπάρχει γραμματειακή υποστήριξη για το γραφειοκρατικό κομμάτι ώστε ένας διευθυντής ...να έχει χρόνο να ασχοληθεί με άλλα πράγματα.» (ΔΑ1)

«Το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου διεκπεραιώνεται σε γραφειοκρατικές διαδικασίες. Απλοποίηση διαδικασιών και μείωση της γραφειοκρατίας... Πιστεύω ότι πρέπει να υπάρχει οπωσδήποτε γραμματειακή υποστήριξη» (ΔΑ4)

«Θα χρειαζόμουν κάποιας μορφής γραμματειακή υποστήριξη ή από τους συναδέλφους μειώνοντας τους το ωράριο, για να αντιμετωπίσω προβλήματα με τη γραφειοκρατία.» (ΔΑ3)

«Θα μπορούσε να υπάρχει γραμματειακή υποστήριξη να κάνει τη γραφειοκρατική δουλειά ...ειδικά στα μεγάλα σχολεία και στα συγκροτήματα θα έπρεπε να υπάρχει.» (ΣΔΑ1)

«...ύπαρξη γραμματειακής υποστήριξης...η εμπειρία μου από τα ευρωπαϊκά ταξίδια που έκανα μου έδειξε ότι όλα τα σχολεία στο εξωτερικό έχουν γραμματειακή υποστήριξη.»(ΔΑ5)

«Καταρχήν θα ήθελα να υπάρχει οπωσδήποτε γραμματεία. Είναι ντροπή για μία διευθύντρια και για ένα διευθυντή ... Αυτό θα έπρεπε να το κάνει κάποιος άλλος. Δηλαδή πρέπει ο διευθυντής να ασχοληθεί με ουσία και ποια είναι η ουσία; είναι η παιδεία. Να παράξει εκπαίδευση... η γραμματειακή υποστήριξη είναι εκ του ουκ άνευ.» (ΔΓ2)

«Η γραμματειακή υποστήριξη επίσης θα μπορούσε να βοηθήσει έτσι ώστε ο διευθυντής να μπορεί να οραματιστεί, να οργανώσει, να σχεδιάσει, να παρουσιάσει ολοκληρωμένα προγράμματα στο σύλλογο διδασκόντων ... να έχει δηλαδή ένα γενικότερο συντονιστικό ρόλο ... και να μην είναι για τα πάντα όλα.» (ΔΑ6)

«...θα χρειαστεί να με βοηθήσει και κάποιος άλλος. Θεωρώ ότι θα έπρεπε οπωσδήποτε να υπάρχει γραμματειακή υποστήριξη, οπωσδήποτε. Χρειάζεται να δώσω πολλές φορές σε κάποιο συνάδελφο κάποιες ώρες γραμματειακής υποστήριξης για να κάνει γραφειοκρατική δουλειά.» (ΔΓ1)

«Νομίζω ότι θα βοηθούσε επίσης εάν υπήρχε μία γραμματειακή υποστήριξη όπως έχει η Δευτεροβάθμια. Βέβαια τότε ίσως αποδυναμωνόταν λιγάκι θέση του υποδιευθυντή... Χωρίς να θέλω να πω ότι ο υποδιευθυντής κάνει γραμματειακή υποστήριξη...» (ΔΓ3)

«Οπωσδήποτε θα έλεγα υποστήριξη γραμματειακή» (ΔΑ8)

«Να υπάρχει ένα είδος γραμματειακής υποστήριξης, έστω ένας συνάδελφος που θα ξέρει λίγο από υπολογιστές, να μπορώ να του αναθέσω κάποια πράγματα...να μοιραστεί λίγο το φόρτο της δουλειάς και τις ευθύνες...έκανα πολλά πράγματα ταυτόχρονα , δεν μπορούσα να τα κάνω όλα...»(ΔΑ7)

Περίπου τα 2/3 αυτών υποστήριξαν ότι για την αποτελεσματικότερη διοίκηση του σχολείου και κατ' επέκταση για την εύρυθμη λειτουργία του είναι απαραίτητο να υπάρχουν υποστηρικτικές δομές τόσο σε επίπεδο διεύθυνσης εκπαίδευσης όσο και σε επίπεδο τοπικής αυτοδιοίκησης καθώς και συνεργασίες της σχολικής μονάδας με άλλους φορείς και υπηρεσίες όπως διάφορες κοινωνικές και νομικές υπηρεσίες , κέντρα ψυχικής υγείας και παιδοψυχολόγους καθώς και με τα ΚΕΣΥ και τα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα . Τέσσερις επίσης από αυτούς αναφέρουν ότι θεωρούν απαραίτητη την ύπαρξη βοηθητικού προσωπικού στα σχολεία και ενδεικτικά αναφέρουν ως τέτοιο επιστάτες , φύλακες , τραπεζοκόμους , καθαριστές.

«Νομίζω ότι αυτό που θα μπορούσε έναν διευθυντή να τον χαλαρώσει θα ήταν να υπάρχουν κάποιες υποστηρικτικές δομές.» (ΔΑ1)

«Πιστεύω ότι η εκπαίδευση χρειάζεται ...γραμματειακή υποστήριξη, ιατρο- παιδαγωγική υπηρεσία, παιδοκόμους, καθαριστές ... αυτά δεν είναι του δασκάλου. Κάποια θέματα θα μπορούσαν να λυθούν αν είχαν προβλεφθεί νομοθετικά κάποια πράγματα και σε επίπεδο νομοθεσίας και σε επίπεδο χώρου.» (ΔΑ3)

«. Χρειάζεται βοηθητικό προσωπικό. ...στο εξωτερικό όλα τα σχολεία που σιτίζονταν είχαν τραπεζοκόμους... είχαν επιστάτες... είχαν φύλακες. Δυστυχώς το ελληνικό σχολείο

φορτώνει συνέχεια πράγματα για τα οποία θα έπρεπε να υπάρχει βοηθητικό προσωπικό. Κάποια στιγμή στείλανε καθαριστή, βοηθό επιστάτη και φύλακα στο σχολείο. ... Υπήρξε πλήρης απασχόληση αυτών των ανθρώπων. Με το βοηθητικό προσωπικό ήταν άλλο σχολείο. Αρα θεωρώ το Α και το Ω σωστής στήριξης του σχολείου είναι η ύπαρξη βοηθητικού προσωπικού και γραμματειακής υποστήριξης. Στα ιδιωτικά σχολεία υπάρχει επόπτης που ασχολείται με όλα τα άλλα και ο διευθυντής μόνο με το παιδαγωγικό κομμάτι.» (ΔΑ5)

«Θα έπρεπε να υπάρχει μία υπηρεσία στελεχωμένη να έχεις κατευθείαν άμεσα απαντήσεις, άμεση ανταπόκριση, άμεση βοήθεια ... ο διευθυντής να είναι απερίσπαστος από όλα αυτά... να μην τρέχει 100 φορές στο δήμο, στη σχολική επιτροπή (για να παρακαλεί για ένα aircondition) στη ΔΕΗ στον ΟΤΕ κλπ.» (ΔΓ2)

«Θεωρώ ότι οι ομάδες διαχείρισης κρίσεων με ψυχολόγους, με κοινωνικούς λειτουργούς κλπ. θα έπρεπε να έχει γίνει πολλά χρόνια πριν. Να στελεχωθούν τα σχολεία με τέτοιο προσωπικό...στο σχολείο ενέπλεξα τέτοια όργανα είτε του δήμου είτε της πολιτείας που μας βοήθησαν.» (ΔΓ1)

«Να έχεις υποδιευθυντή ή υποδιευθυντές, να έχεις προσωπικό βοηθητικό, να έχεις επιστάτη, να έχεις καθαρίστρια, αυτοί όλοι πρέπει να υφίστανται, να υπάρχουν. Ακόμη και επιστάτης. Δεν μπορεί να ασχολούμαι εγώ με τα κλειδιά. Να έρχονται να μου ζητάνε πού είναι το ένα και πού είναι το άλλο. Τέτοιες νοοτροπίες και πρακτικές.»(ΔΑ8)

«Ένας δικηγόρος έπρεπε να είναι στο πλάι μας χωρίς να τον επιβαρυνόμαστε εμείς, να μας δείχνει πως πρέπει να απαντήσουμε σε ένα έγγραφο τι θα τι δεν θα έπρεπε ποτέ να πούμε σε ένα γονέα, γιατί τις περισσότερες φορές διαισθητικά λειτουργούμε και ανάλογα με την προσωπικότητα του καθενός μας και τις πρότερες εμπειρίες του... Έπρεπε να υπάρχει μία νομική υπηρεσία που να είναι στη διάθεσή μας.»(ΔΓ3)

«θα έπρεπε να μεριμνήσει το κράτος να βάλει φύλακες ή επιστάτες. Και παλαιότερα υπήρχαν. Οι άνθρωποι έκαναν δουλειά, η βοήθειά τους ήταν καθοριστική...»(ΔΑ7)

Παραπάνω από τους μισούς μίλησαν για την αναγκαιότητα θεσμικών αλλαγών που θα οδηγήσει σε αλλαγή του πλαισίου λειτουργίας της σχολικής μονάδας που θα επιτρέψει μεγαλύτερη ευελιξία στο ρόλο του Διευθυντή/Διευθύντριας και μεγαλύτερη αυτονομία στη σχολική μονάδα. Πιστεύουν ότι η πολυνομία και η αντινομία που υπάρχει οδηγεί στην ασάφεια και στη σύγκρουση ρόλων και καθηκόντων και αυτό με τη σειρά του είναι που δημιουργεί τις συγκρούσεις και τις προστριβές στο σύλλογο διδασκόντων, το οποίο φαίνεται πως είναι το μεγαλύτερο από τα εργασιακά άγχη των ερωτηθέντων.

«...το δεύτερο επίσης πολύ σημαντικό είναι το τι κλίμα έχει δημιουργήσει με το Σύλλογο διδασκόντων . Ο σύλλογος διδασκόντων είναι ο αερόσακος του διευθυντή και η γραμμή Άμυνας του. Οι σχέσεις, και αυτό νομίζω ότι, είναι καταλυτικός παράγοντας για να πάει το σχολείο μπροστά» (ΔΑ1) και «Επίσης αυτό που θα πρέπει να αλλάξει είναι η θητεία ... ένας σχολικός ηγέτης θα πρέπει να έχει βάθος χρόνου οκτώ με δέκα χρόνια ... εκεί χτίζει σχέσεις»(ΔΑ1)

«Περισσότερη αυτονομία. Θα με βοηθούσε να λειτουργώ καλύτερα...ασφυκτικό το πλαίσιο, έχω ελάχιστα περιθώρια. Δεν μπορεί να ελέγχει Μόνο αν τα παρουσιολόγια είναι σωστά ...πρέπει να δώσει και μία άλλη πνοή στη σχολική μονάδα... Σαφώς πρέπει να αλλάξουν οι διαδικασίες και σε θεσμικό Πλαίσιο. Πιστεύω πολύ στην αυτονομία της σχολικής μονάδας. .. εννοώ λέγοντας αυτονομία να κάνεις κάποια πράγματα διαφορετικά και να μην είναι τόσο δεσμευτικό το αναλυτικό πρόγραμμα.»(ΔΑ4)

«Πάντα ψάχνεις τρόπους για να λύσεις ένα πρόβλημα. Όταν ψάχνεις τρόπους ψάχνεις συνεργασίες. ...Μεγάλη θεσμική αλλαγή πρέπει να γίνει και πρέπει να προβλεφθούν πολλά πράγματα. Το Α και το ω μέσα στη δημόσια διοίκηση για κάθε θέση είναι η περιγραφή καθηκόντων. Πρέπει να ξέρεις η κάθε θέση ποια καθήκοντα έχει. Ο συντονιστής μας είπε ότι ο μόνος κλάδος για τον οποίον δεν υπάρχει περιγραφή καθηκόντων είναι το σχολείο. Εγώ δεν πιστεύω ότι υπάρχει αυτό το πράγμα...» (ΔΑ3)

«Εννοείται ότι χρειάζονται και θεσμικές αλλαγές. Δεν έχω εικόνα αυτή τη στιγμή που είναι τα πράγματα αλλά επειδή πιστεύω ότι η εκπαίδευση είναι από τα πιο ζωντανά κομμάτια της κοινωνίας και είναι σε διαρκή εξέλιξη εννοείται θα πρέπει να υπάρχουνε θεσμικές αλλαγές.» (ΣΑ1)

«Σίγουρα χρειάζονται και θεσμικές αλλαγές. Οι αλλαγές αυτές σε επίπεδο νομοθεσίας.» (ΔΑ5) και «Υπάρχουν αντικρουόμενες ερμηνείες στους νόμους... Πολυνομία, αντινομία, πολλαπλές εκδοχές και η αλχημεία σε σχέση με τη νομοθεσία... Και βέβαια η στρεβλότητα έχει να κάνει και με την πολυνομία την αντινομία και τα λοιπά...» (ΔΑ5)

«Να έχει περισσότερη ευελιξία ο ρόλος μας. Να είναι μία μονάδα το σχολείο αυτόνομη να έχεις περιθώρια και οικονομικά και νομοθετικά. Να μπορείς να βάλεις τη σφραγίδα σε αυτό που κάνεις. Τώρα δεν μπορείς να το κάνεις αυτό. Η σφραγίδα του σχολείου δεν μπορεί να έχει με τα τωρινά δεδομένα τη σφραγίδα του διευθυντή. Απλά βάζεις κάποιες πινελιές.» (ΔΑ2)

«Να υπάρξει μία αποκέντρωση και μία ανεξαρτησία.» (ΔΓ2)

«Θα μπορούσε να βοηθήσει μόνο ένα πολύ ξεκάθαρο καθηκοντολόγιο πού δεν θα είχε αντινομίες και αντιφάσεις μέσα στα γραπτά του. Αυτή τη στιγμή υπάρχει ένα προεδρικό διάταγμα που καθορίζει κάποια πράγματα, υπάρχει ένα καθηκοντολόγιο που καθορίζει κάποια άλλα, υπάρχει νομοθεσία, ο 1566 ο νόμος Πλαίσιο, πού καθορίζει κάποια άλλα τα οποία έρχονται σε σύγκρουση... Είναι πολλά τα θέματα. Άρα λοιπόν ένα ξεκαθάρισμα θεσμικό των αρμοδιοτήτων, των ευθυνών του καθενός νομίζω ότι θα έλυνε θα βοηθούσε πάρα πολύ και θα έλυνε πάρα πολλά ζητήματα...» (ΔΑ6)

«Δυστυχώς σε αυτό το κράτος βλέπουμε κάποια πράγματα κάποια προβλήματα εστιάζουμε σε αυτά λέμε Τι πρέπει να γίνει αλλά δεν τα λύνουμε ποτέ τα προβλήματα οριστικά. Εμένα αν ως διευθύντρια περνούσε από το χέρι μου θα ήθελα να υπάρχει ομάδα τέτοια στην οποία θα μπορούσαν να συμμετέχουν και γονείς για να δούνε πόσο δύσκολος είναι ο ρόλος μας. Λειτουργούν κάποιοι θεσμοί, παραδείγματος χάρη πηγαίνουν οι γονείς στα αρμόδια όργανα ... φέρνουνε τις γνωματεύσεις που περιγράφουν το πρόβλημα αλλά τη λύση του προβλήματος δεν τη φέρνουν ποτέ. Εμένα το πρόβλημά μου είναι αυτό, να μην φτάνουμε μόνο στη διαπίστωση του προβλήματος αλλά να έχουμε και τη δυνατότητα να το λύσουμε. Αυτό σημαίνει ότι θα χρειαζόταν να εμπλακεί και προσωπικό εκτός σχολείου» (ΔΓ1)

«Εγώ πιστεύω ότι ο διευθυντής πρέπει να είναι διευθυντής με ξεκάθαρο ρόλο δεν μπορεί ο καθένας να τον απασχολεί με ό,τι του κατέβει, με ό,τι του περάσει από το κεφάλι. Υπάρχει μία ασάφεια στο ρόλο και στα καθήκοντα φυσικά...» (ΔΑ8)

Αλλά υπάρχει και αντίλογος στο θέμα της αντινομίας ή της πολυνομίας στον τομέα της εκπαίδευσης:

«Εναν διευθυντή σήμερα πιστεύω ότι θα τον βοηθούσε η τήρηση της νομοθεσίας. Πάρα πολύ... για κάθε τι που συμβαίνει υπάρχει μία νομοθεσία η οποία πρέπει να τηρείται Η νομοθεσία μερικές φορές δεν τηρείται όχι από άγνοια, αλλά από πρόθεση... Πολλά πράγματα αποσιωπώνται και θεωρώ ότι η Διεύθυνση, παρόλο που έχω άριστες σχέσεις με τους ανθρώπους εκεί, όταν συμβαίνει κάτι σοβαρό, ο διευθυντής και το σχολείο είναι απόλυτα στο έλεος, απόλυτα αβοήθητοι. Και αυτό πιστεύω ότι λειτουργεί πολλές φορές σαν ανασταλτικός παράγοντας για τον διευθυντή να επιχειρήσει κάτι...» (ΔΓ3)

«Για μένα οι εγκύκλιοι τα προεδρικά διατάγματα είναι ξεκάθαρα εμείς δεν κάνουμε σωστή ανάγνωση. Δεν τηρούμε την ίδια στάση την ίδια τακτική και λογική. Για μένα είναι ένα περίεργο και ανεξήγητο φαινόμενο . δεν ξέρω πως θα μπορούσε να διασφαλιστεί. Ως διευθυντές διευθύντριες λειτουργούμε με διαφορετικό τρόπο για το ίδιο θέμα. Οι εγκύκλιοι είναι ίδιοι, τέλος, μας φτάνουν τα ίδια πράγματα, ο ένας το εφαρμόζει όπως το διαβάσει και το λέει, ο άλλος το εφαρμόζει κάπως αλλιώς. Το λίγο έτσι και λίγο αλλιώς μετά γεννά τα θέματα. Ο άλλος διευθυντής είναι καλός, εσύ δεν είσαι καλός. Αν όμως όλοι είχαμε κοινή γραμμή...» (ΔΑ8).

Ακόμη οι μισοί από αυτούς απάντησαν ότι θεωρούν απαραίτητη να υπάρχει κάποιου είδους επιμόρφωση κυρίως των Διευθυντών /Διευθυντριών αλλά και του υπόλοιπου εκπαιδευτικού προσωπικού ακόμη και των γονέων.

«...Δεν μπορώ να σκεφτώ γιατί πρέπει οι διευθυντές να είναι παρατημένοι χωρίς καμία επιμόρφωση. Στα χρόνια τα δικά μου υπήρχαν κάποια σεμινάρια που γίνονταν για τη διοίκηση ... Ήτανε δύο τριών μηνών. Υπήρχαν τρίμηνα, εξάμηνα. Και ένα άλλο είχαμε κάνει στο παιδαγωγικό και ήταν μεγάλα σεμινάρια. Απευθυνόταν σε διευθυντές εν ενεργεία και υπήρχαν καλοί εισηγητές σε πάρα πολλά ζητήματα και θίχτηκα θέματα και μελέτες περίπτωσης που βοηθηθήκαμε πάρα πολύ... Τώρα έχει σταματήσει οποιαδήποτε μετεκπαίδευση. Έχουν κόψει τις εκπαιδευτικές άδειες... Θα έπρεπε και καινούργιους και παλιούς να τους επιμορφώνει. Δεν γίνεται να τους αφήνει έτσι. Μιλάω για τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού το οποίο είναι πάρα πολύ δύσκολο κομμάτι. Εδώ άλλοι σε όλη τους τη ζωή το σπουδάζουν και βάζεις ένα διευθυντή να αντιμετωπίσει 30 Δασκάλους, 300 παιδιά, 600 γονείς, δήμους, παπάδες, όλη την κοινωνία χωρίς να σε βοηθήσει. Σε πετάει στα βαθιά στη θάλασσα. Χωρίς σωσίβιο.»(ΣΔΑ1)

« Όλοι εμείς που αποτελούμε το σχολείο, διευθυντές, ανώτεροι από μας και τα λοιπά δεν έχουμε δώσει ιδιαίτερη βαρύτητα στο κομμάτι που λέγεται επιμόρφωση των γονέων. Πώς πρέπει να διαχειριζόμαστε τους γονείς ... Πριν να φοιτήσει ένα παιδί σε κάποια βαθμίδα εκπαίδευσης θα έπρεπε υποχρεωτικά οι γονείς να περνάνε από μία σειρά σεμιναρίων και επιμορφώσεων. Καταρχήν θα πρέπει να αντιληφθούν ότι ένα σχολείο δεν λειτουργεί με θέσφατα... Αν οι γονείς είχαν ενημερωθεί πολλά πράγματα από αυτά που δημιουργούν το συγκρουσιακό κλίμα στα σχολεία θα είχαν λυθεί. Ο γονέας πρέπει να ενημερωθεί τι ισχύει για το σχολείο.»(ΔΑ5)

«Πρέπει να γίνεται και μία σχετική επιμόρφωση για τους διευθυντές αλλά ουσιαστική... και η υπηρεσία και γιατί όχι και μεταξύ μας. Υπήρχαν άνθρωποι που ήταν σε αυτές τις θέσεις πολύ καιρό που έχουν να προτείνουν πράγματα, που έχουν κάνει καινοτόμα πράγματα να μας πούνε. ... Η αλληλεπίδραση. Να μοιραστείς πράγματα. ... να υπάρχει αλληλεπίδραση κ να καταθέτει ο καθένας την εμπειρία του και αυτό θα βοηθούσε πολύ και αν θέλει και η διοίκηση πολύ ευχαρίστως να μας δώσει μία ομπρέλα ... και να έχουμε και μία βοήθεια και από κει...θα ήταν χρήσιμο σε αυτούς που θα συμμετάσχουν στην επιλογή διευθυντών να έχει προηγηθεί κάποια επιμόρφωση πάνω στη διοίκηση ... φυσικά και θα βοηθούσε πάρα πολύ... σε κάποια πιο εξειδικευμένα πράγματα θα ήθελα μία βοήθεια.»(ΔΓ2)

«θα πρέπει όλοι να επιμορφωθούν ... οι κοινωνίες εξελίσσονται τα δεδομένα τα επιστημονικά εξελίσσονται, θα πρέπει να είμαστε πάντα ενημερωμένοι. Αυτό το κομμάτι της επιμόρφωσης εκτιμώ ότι έτσι όπως είναι οι δομές οι καινούργιες θα έπρεπε να γίνεται (να συντονίζει κάποιος εξωτερικός) και να εφαρμόζεται. Θεωρώ ότι το πανεπιστήμιο θα μπορούσε να παίζει ένα σημαντικό ρόλο σε συνεργασία με τους παιδαγωγικά προϊσταμένους»(ΔΑ6)

«θα χρειαζόταν να υπάρχουν και επιμορφώσεις στο προσωπικό του σχολείου, στους εκπαιδευτικούς... να κάνουμε ενδοσχολική επιμόρφωση, να επιμορφωθούν οι συνάδελφοι πάνω στα προβλήματα που μας απασχολούν. Δύσκολο κομμάτι για μας τους διευθυντές είναι το πόσο δεκτικοί βέβαια θα είναι οι συνάδελφοι για αυτού του είδους τις επιμορφώσεις. Δεν είναι δεκτικοί οι συνάδελφοι να δεχτούν καινούργια γνώση και αλλαγές στην καθημερινότητά τους...»(ΔΓ1)

«Επίσης για μένα θα έπρεπε να είναι υποχρεωτικό να υπάρχει κάποια επιμόρφωση σε κάποιον που αναλαμβάνει τη διεύθυνση ενός σχολείου. Αφού επιλεγείς για τη θέση ... θα έπρεπε να τους κάνουν ένα σεμινάριο δίμηνο, τρίμηνο.»(ΔΓ3)

«...νομίζω ότι τώρα είναι όλοι οι διευθυντές, διευθύντριες ικανότατοι, όλοι έχουν επίπεδο. Τι σεμινάριο για αυτό; Άλλου είδους επιμορφώσεις χρειάζονται. Σε θέματα παιδαγωγικά, ψυχολογίας, στήριξης οικογένειας, παιδιά διαζευγμένων γονιών, με μαθησιακά

προβλήματα, με ειδικές ανάγκες, τεράστια θέματα, πρώτες βοήθειες, ειδική αγωγή, ατελείωτα θέματα. Το σχολείο θα πρέπει να είναι ανοιχτό σε όλα αυτά τα θέματα...»(ΔΑ8)

«Και πολύ βοηθητικά επίσης ήταν τα σεμινάρια που ανέφερα. Δίνανε έτσι βοήθεια πολύ μεγάλη. Έπρεπε να το έχει προβλέψει η πολιτεία αυτό το πράγμα. Αυτοί οι οποίοι θα διεκδικήσουν θέση διευθυντή να έχουν μεταπτυχιακό σε αυτό το αντικείμενο.»(ΣΔΑ2)

«...ναι σίγουρα θα με βοηθούσε πολύ [κάποιο σεμινάριο, κάποια επιμόρφωση] για τη διαχείριση του άγχους...αναγνωρίζω ότι αν είχα επιμορφωθεί θα με είχε βοηθήσει να αντιμετωπίζω κρίσεις και θα ήξερα πώς να φερθώ...την ευθύνη που είχαμε μερικά πράγματα δεν μπορούσα να την αντέξω.»(ΔΑ7)

Τέλος μεμονωμένα αναφέρθηκαν ως σημαντικά βοηθητικά η επίλυση των κτιριακών προβλημάτων και της υλικοτεχνικής υποδομής καθώς και η οικονομική αυτοτέλεια των σχολικών μονάδων ή τουλάχιστον η εξεύρεση επαρκών οικονομικών πόρων.

«Όταν δεν έχεις οικονομική αυτοτέλεια σαν σχολείο. Τα πρώτα χρόνια είχαμε την οικονομική αυτοτέλεια. Μπορούσαμε να κάνουμε παρεμβάσεις στο σχολείο και φαινόταν η δουλειά μας...»(ΔΑ2)

«Θα βοηθούσε να έχεις εξασφαλισμένους από την αρχή τους οικονομικούς πόρους και την υλικοτεχνική σου υποδομή και μάλιστα ανεξάρτητα. Παρακαλάς την κάθε σχολική επιτροπή...»(ΔΓ2)

«Ένα άλλο θέμα που με άγχωσε πάρα πολύ την τελευταία χρονιά ήταν ότι αντιμετώπισα πάρα πολλά κτιριακά προβλήματα...λείπανε βασικά πράγματα...θα έπρεπε να υπάρχει ένας επιστάτης και όχι ο Δ/ντής...να τρέχει. Το παιδί για όλες τις δουλειές»(ΔΑ7)

Η τελευταία (13^η) ερώτηση στην οποία κλήθηκαν να απαντήσουν τα υποκείμενα της έρευνας ήταν:«**Τι είναι αυτό που σου δίνει επαγγελματική ικανοποίηση από το έργο του Δ/ντη-ντριας;**»και συμπληρωματικά «**Από πού παίρνεις ανατροφοδότηση;**»Μετην συγκεκριμένη ερώτηση έγινε προσπάθεια να καταγραφούν πιθανά θετικά συναισθήματα που βιώνουν οι Διευθυντές/Διευθύντριες και σε ποιους παράγοντες οφείλονται. Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων δήλωσε ότι βιώνει επαγγελματική ικανοποίηση όταν υπάρχουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους, με τους γονείς αλλά και με τους μαθητές τους ασχέτως αν ανήκουν σε αυτούς που βιώνουν εργασιακό άγχος ή όχι .

«Αισθάνομαι επαγγελματική ικανοποίηση στη θέση αυτή.»(ΔΑ4)

«Ναι πολύ το χαιρόμουν. Το δασκαλίκι μου άρεσε πολύ. Και όταν κάποια στιγμή οι διευθυντές είχαν έναν επιπλέον δάσκαλο στο σχολείο άρα ο διευθυντής δεν είχε τάξη στην αρχή με ενόχλησε. Και προσπαθούσα να κάνω κάποιες ώρες Γιατί μου έλειπε αυτό το πράγμα. Η επαφή με τα παιδιά. Ήμουν πάρα πολύ ικανοποιημένος. Ήταν υπέροχα τα χρόνια που πέρασα με τους συναδέλφους μου. Και το σχολείο το οποίο το θεωρούσα σπίτι μου.»(ΣΔΑ1)

«Όταν έρχεται ένας γονιός και σου λέει ευχαριστώ ...ε, τότε αισθάνεσαι ικανοποίηση. Ή σου λένε ότι αλλάξατε κάποια πράγματα ή φτιάξατε πράγματα που δεν τα είχαμε τόσα χρόνια, αυτό σε ικανοποιεί. Όταν εισπράττεις από τους συναδέλφους την αγάπη και την εκτίμησή τους και αυτό σε ικανοποιεί και φυσικά οι μαθητές όταν έρχονται και σε αγκαλιάζουν. Είναι μία ικανοποίηση»(ΔΑ2)

«Ένα κομμάτι της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι όταν οι άλλοι σε βλέπουν θετικά, βλέπουν ότι επιτελείς το ρόλο σου σωστά, οι γονείς σε κάνουν αποδεκτή, ... και μου έχουν εμπιστοσύνη. Νομίζω ότι είναι ένα κομμάτι τεράστιο της καταξίωσης του ρόλου. Επαγγελματική ικανοποίηση παίρνει ο διευθυντής όταν οι γονείς αλλά και οι δάσκαλοι θα τον βρουν όταν προκύπτει ένα πρόβλημα και θα ρωτήσουν την άποψή του.»(ΔΓ1)

«Χαίρομαι πάρα πολύ που έγινα διευθύντρια. Είμαι πολύ χαρούμενη όταν θεωρώ ότι δεν υπάρχουν προβλήματα και αξιολογώ ότι τα έχω πάει καλά εκείνη τη μέρα, εκείνη τη βδομάδα, εκείνο το μήνα.»(ΔΓ3)

Επίσης αρκετοί σχολίασαν ότι ικανοποιούνται όταν το σχολείο που διοικούν σημειώνει επιτυχίες, διακρίνεται, σχεδιάζει και υλοποιεί εκπαιδευτικές δράσεις και προγράμματα και επιτυγχάνει τους στόχους που έθεσε αρχικά.

«Αυτό που με ικανοποιεί πάρα πολύ εμένα προσωπικά ανεξάρτητα από το πόσο έχω κουραστεί είναι όταν βλέπω να γίνονται πράγματα στο σχολείο και κυρίως πράγματα που δημιουργούν κουλτούρα στο σχολείο.»(ΔΑ1)

«Πάλι θα σου πω ότι από πετυχημένα projects που γίνονται... όταν έχουμε τάξεις με καλά αποτελέσματα, είτε σε μαθησιακό επίπεδο, είτε και σε επίπεδο συμπεριφορών. Βελτιώσεις εμφανείς. Έχουμε διακρίσεις σε διαγωνισμούς. Διακρίσεις σε πρωταθλήματα. Όταν φτιάχνουμε πράγματα στο σχολείο μας που είναι πετυχημένα ... και πράγματα που δεν γίνονται συνήθως... μου δίνουν επαγγελματική ικανοποίηση.»(ΔΑ3)

« Τώρα, αν υπάρχει ικανοποίηση; εγώ νιώθω ευλογημένος με τη δουλειά που κάνω. Σε κάθε επίπεδο.»(ΔΑ5)

«Ικανοποίηση παίρνεις και απέξω από το χώρο του σχολείου γιατί τα μηνύματα τα παίρνεις ποιος είναι ο κακός, ο καλός... είναι μία ικανοποίηση όταν αναγνωρίζουν το έργο σου τις ικανότητές σου... Θα πούνε οι συνάδελφοι αυτός μου έλυσε τα προβλήματα. Εγώ πάντα προσπαθούσα να λύνω τα προβλήματα των δασκάλων.»(ΣΔΑ2)

«Απ' ότι λέγαν οι συνάδελφοι ήταν πολύ ικανοποιημένοι από τον τρόπο που τους φερόμουν και διοικούσα το σχολείο. Και το μάθαινα αυτό και από άλλους»(ΔΑ7)

Μερικοί έθεσαν ακροθιγώς και το θέμα της αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας ως μέσο αναγνώρισης.

«Πιστεύω ότι πρέπει να υπάρχει μία διαδικασία πιο συστηματικής αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου και της σχολικής μονάδας και των διευθυντών, δηλαδή εγώ πιστεύω στη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης...δεν μπορούμε να αναγνωρίσουμε τι πήγε καλά και να το ενισχύσουμε ή τι δεν πήγε καλά και να το διορθώσουμε;δεν πρέπει να δούμε μία τέτοια διαδικασία;»(ΔΑ4)

«... δεν λειτουργεί ακόμα η αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας για να μπορείς να πεις είχαμε βάλει αυτούς τους στόχους, αυτούς τους δείκτες και επιτεύχθηκαν αυτοί σε αυτό το βαθμό, αυτοί σε εκείνον ... οπότε να υπάρχει συνολικά η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στο σχολείο και γενικά του διευθυντή ο οποίος διαχειρίζεται και συντονίζει όλη αυτή την κατάσταση... Πιστεύω ότι πρέπει να πάμε σε διαδικασίες και αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης...» και επίσης «θα μπορούσε να είναι από την υπηρεσία. μέσω ας πούμε μιας αξιολόγησης. Που θα μπορούσες να πεις ναι έχω αξιολογηθεί, είμαι σε πολύ καλό βαθμό, άρα ικανοποιούμαι.» (ΔΑ6)

Οι περισσότεροι από αυτούς που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν ότι παίρνουν ανατροφοδότηση από την αναγνώριση του έργου τους από συναδέλφους και γονείς , από τη δημιουργία καλού σχολικού κλίματος αλλά και από την αγάπη των παιδιών.

«Καταρχήν παίρνω ανατροφοδότηση από την επίτευξη κάποιων στόχων που βάζω βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων. Από εκεί και πέρα ένα feed-back άτυπο είναι και η κουβέντα που κάνουμε με τους εκπαιδευτικούς με τους γονείς»(ΔΑ4)

«Η μεγαλύτερη ανατροφοδότηση είναι από τα παιδιά για μένα. Και μόνο που βλέπεις τα παιδιά καθημερινά και εισπράττεις την αγάπη τους»(ΣΔΑ1)

«Για την ανατροφοδότηση θα ήθελα να πω ότι την παίρνω από τους εκπαιδευτικούς από τα παιδιά και από τους γονείς. Οι γονείς συνήθως εκτιμούν την αξία σου όταν θα φύγεις. Ποτέ δεν εκτιμούν την αξία σου όταν είσαι εκεί... Τα παιδιά είναι αδιάφευστοι μάρτυρες. Αν σε δουν έξω και θέλουν να σε αγκαλιάσουν αυτά είναι αδιάφευστα τεκμήρια. Και οι εκπαιδευτικοί

επίσης αν είναι κοντά σου στις χαρές σου, στις λύπες σου, στις γιορτές σου σε θυμούνται. Να φεύγουν και να λένε Γεια σου διευθυντή. Είναι σημαντικά στοιχεία.»(ΔΑ5)

«Την ανατροφοδότηση την παίρνεις από τους συναδέλφους, την παίρνεις από τους γονείς και από τους μαθητές. Με αυτούς με τους οποίους συνεργάζεσαι και δουλεύεις, από αυτούς παίρνεις την ανατροφοδότηση»(ΔΑ2)

«Ο ένας να σέβεται και να τροφοδοτεί τον άλλον. Χαίρομαι όταν έρχονται κάθε μέρα το πρωί για να μου πούνε Καλημέρα. Με ανατροφοδοτεί να τους βλέπω χαμογελαστούς το πρωί γιατί με αυτούς θα συνεργαστώ την υπόλοιπη ημέρα.»(ΔΓ1)

«... όταν βλέπω χαρούμενους τους δασκάλους μου, τους συναδέλφους μου να έρχονται στο σχολείο με χαρά, όταν βλέπω ότι έχει αλλάξει το κλίμα ... αυτό μου δίνει πάρα πολύ μεγάλη χαρά και το θεωρώ και κομμάτι της προσωπικής μου επιτυχίας που βοήθησα συνέβαλα στο να ενωθούν αυτοί οι άνθρωποι και να το νιώσουν σαν προσωπική τους υπόθεση.»(ΔΓ3)

Δύο από τους ερωτηθέντες (ΔΑ8, ΔΓ2) δήλωσαν ότι δεν αισθάνονται ικανοποιημένοι επαγγελματικά ενώ ένας (ΔΑ6) χαρακτήρισε την όποια επαγγελματική ικανοποίησή του πηροφόσον δεν προκύπτει μέσω μιας αξιολόγησης από τον άμεσα προϊστάμενό του και δεν οδηγεί σε επαγγελματική εξέλιξη. Τέλος ο (ΔΑ5) απάντησε «Θεωρώ ότι είναι άλλο πράγμα η επαγγελματική ικανοποίηση και άλλο η ανατροφοδότηση.», χωρίς όμως να παραθέτει κάτι διαφορετικό στις απόψεις των υπολοίπων.

«Δύσκολη ερώτηση αυτή. Εγώ δεν νομίζω ότι παίρνω, να σου πω γιατί... Ένας διευθυντής που νιώθει ότι απαξιώνεται, ότι πληρώνετε λίγο, που έχει ένα σωρό εμπόδια δεν νομίζω ότι παίρνει ικανοποίηση. Ικανοποίηση θα έπαιρνε αν πρώτα από όλα πληρωνόταν ως επιστήμονας και ως διοικητικός προϊστάμενος, δηλαδή να του το αναγνωρίσεις αυτό, την ευθύνη του ρόλου και να τον πληρώσεις ανάλογα... Εδώ στην Ελλάδα από πού να πάρεις ικανοποίηση για όλα που είπαμε; από τους εργάτες του Δήμου μέχρι τη γραφειοκρατία; που έχει στα 100 μέτωπα να παλέψεις χωρίς ομπρέλα, χωρίς βοήθεια; Και όταν γίνει η στραβή δεν σε καλύπτει κανείς; Δεν νομίζω ότι στην Ελλάδα παίρνει ικανοποίηση ο διευθυντής... Αναρωτιέσαι αν αξίζει τον κόπο.»(ΔΓ2)

«Ανατροφοδότηση δεν παίρνω από το ρόλο μου, από τη θέση μου. Η αγνωμοσύνη και η αχαριστία καλά κρατούν.»(ΔΑ8)

«Δεν νομίζω ότι υπάρχει κάποιος αυτή τη στιγμή που μπορεί άμεσα να προσφέρει επαγγελματική ικανοποίηση στο διευθυντή... Η μόνη λοιπόν ικανοποίηση είναι από τον εαυτό σου όταν βλέπεις τα πράγματα να λειτουργούν καλύτερα» αλλά και «Όταν έρχονται σπανίως ή σποραδικά οι γονείς ή τα παιδιά και λένε ότι είμαστε πολύ ικανοποιημένοι. Αλλά αυτό είναι άτυπο. Δεν υπάρχει κάτι οργανωμένο που να μπορεί να σου δίνει ικανοποίηση. Όταν τελειώνει όμως η χρονιά και δεν έχεις προβλήματα στο σχολείο, δεν είχες αντιπαραθέσεις σημαντικές, συγκρούσεις ή οτιδήποτε άλλο μπορούσε να σε στεναχωρήσει, σε αυτή την περίπτωση, ναι, παίρνεις μία ικανοποίηση, αλλά άτυπη πάλι επαναλαμβάνω» (ΔΑ6)

3.7 Συμπεράσματα

Η συγκεκριμένη έρευνα είχε ως στόχο την απάντηση των τριών ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν εξ αρχής. Η συλλογή του, προς επεξεργασία, υλικού της έρευνας κρίνεται από την ερευνήτρια σε μεγάλο βαθμό ικανοποιητική για την εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων ώστε να απαντηθούν επαρκώς τα ερευνητικά ερωτήματα. Από την ανάλυση και επεξεργασία των αποτελεσμάτων της ποιοτικής έρευνας προέκυψε ότι οι Διευθυντές/Διευθύντριες σχολικών μονάδων Α/θμιας εκπαίδευσης αντιμετωπίζουν μία

σειράπροβλημάτων τα οποία αποτελούν και πηγές εργασιακού άγχους σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό και συμφωνούν εν γένει με τα ερευνητικά δεδομένα όπως έχουν καταγραφεί διεθνώς. Σε σύγκριση με το παρελθόν είναι σαφώς μεγαλύτερος ο βαθμός εργασιακού άγχους που βιώνουν και αυτό εξάγεται από τα δεδομένα τόσο των εν ενεργεία όσων και των συνταξιούχων συμμετεχόντων στην έρευνα και οφείλεται σε μια σειρά από αλλαγές που σημειώθηκαν κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών και αφορούν είτε αποκλειστικά στην αλλαγή θεσμικού πλαισίου λειτουργίας του σχολείου είτε ευρύτερες κοινωνικοοικονομικές αλλαγές που επηρεάζουν το σύνολο της κοινωνίας.

Όσον αφορά το 1^ο ερώτημα σχετικά με το «Ποιοι είναι οι κύριοι στρεσογόνοι παράγοντες που απορρέουν από το ρόλο τους», οι Δ/ντες και Δ/ντριες που συμμετείχαν στην έρευνα σειροθετούν μια ποικιλία παραγόντων τους οποίους θεωρούν αργογόνους στον εργασιακό τους χώρο ωστόσο μόνο οι μισοί περίπου από αυτούς δήλωσαν ότι βιώνουν καταστάσεις εμφανούς εργασιακού άγχους. Όμως σκιαγραφώντας το εργασιακό προφίλ των συμμετεχόντων, στην συντριπτική τους πλειοψηφία, θα λέγαμε ότι πρόκειται για εργαζόμενους ψυχολογικά και σωματικά εξαντλημένους στο τέλος της μέρας ή στην καλύτερη περίπτωση ανακουφισμένους και ευγνώμονες που δεν τους συνέβη τίποτε τραγικό και σήμερα.

Από τις δηλώσεις τους έγινε ξεκάθαρο ότι το εργασιακό άγχος τους επηρεάζεται από την πρότερη εμπειρία τους σε θέσεις ευθύνης, από την προσωπικότητα τους και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της καθώς και από την βοήθεια και στήριξη που λαμβάνουν από τους συναδέλφους τους εντός της σχολικής κοινότητας. Επίσης το φύλο των ερωτηθέντων φαίνεται να παίζει ρόλο καθώς όλες οι Διευθύντριες, που συμμετείχαν στην έρευνα, δήλωσαν ότι αισθάνονται άγχος εξ αιτίας των καθηκόντων διοίκησης ακόμη και αν είχαν προηγούμενη εμπειρία ως υποδιευθύντριες, πράγμα που δεν ισχύει για τους άντρες συναδέλφους τους και πιθανότατα να οφείλεται στον πολλαπλό κοινωνικό τους ρόλο. Τέλος όσον αφορά και πάλι δημογραφικά χαρακτηριστικά δεν διαφάνηκε να υπάρχει συσχέτιση μεταξύ τυπικών προσόντων και βιωμάτων εργασιακού άγχους, όπως επίσης δεν καταγράφηκαν διαφορές σχετικές με την οικογενειακή τους κατάσταση.

Διαπιστώθηκε όμως ότι ακόμη και αυτοί που δήλωσαν ότι δεν βιώνουν άγχος που απορρέει από το ρόλο τους, δήλωσαν ότι αναζητούν ανθρώπους στους οποίους στρέφονται για υποστήριξη, βοήθεια και αποσυμπίεση. Επισημάνθηκε η ανάγκη ύπαρξης ενός κοινωνικού δικτύου υποστήριξης που θα λειτουργεί ως υποστηρικτικός αλλά και ως ανατροφοδοτικός μηχανισμός. Συνηθέστερα στρέφονται στον άμεσο συνεργάτη τους, δηλ. τον υποδιευθυντή-ντρια του σχολείου ή και κάποιον άλλο συνάδελφο που έχει πολύτιμες γνώσεις στην διεκπεραίωση γραφειοκρατικών διαδικασιών και λειτουργεί υποστηρικτικά, είτε σε φίλο συνάδελφο διευθυντή άλλου σχολείου με μεγαλύτερη εμπειρία, που λειτουργεί ως μέντορας, είτε ακόμη και σε άτομα του φιλικού και οικογενειακού τους περιβάλλοντος.

Από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων έγινε σαφές ότι τον σημαντικότερο ρόλο στην αποφυγή δημιουργίας εργασιακού άγχους διαδραματίζει το καλό εργασιακό κλίμα στη σχολική κοινότητα. Αυτό που φαίνεται να αποτελεί τον ισχυρότερο παράγοντα άγχους για τους Διευθυντές/Διευθύντριες είναι η διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού και σε αυτό ανήκουν τόσο οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές και οι γονείς τους. Στον όρο διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού περιλαμβάνονται αφενός η διαχείριση των κρίσεων και των συγκρούσεων μεταξύ των εταίρων της σχολικής κοινότητας και αφετέρου η αλληλεπίδραση και η συνεργασία μαζί τους. Από τους συμμετέχοντες που δήλωσαν αρχικά ότι δεν βιώνουν εργασιακό άγχος που απορρέει από το ρόλο τους, στη συνέχεια φάνηκε ότι η δήλωση αυτή συνδέεται, ως επί τω πλείστων, κυρίως με το γραφειοκρατικό κομμάτι της δουλειά τους, καθώς σχεδόν όλοι δήλωσαν ότι έχουν μικρότερες ή μεγαλύτερες δυσκολίες στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και θέματα συνεργασίας και αλληλεπίδρασης με τον σύλλογο διδασκόντων. Μια πραγματικότητα που φαίνεται να επιδεινώνεται τα τελευταία

χρόνια εξ αιτίας της αλλαγής του εργασιακού περιβάλλοντος, αυξάνοντας την αίσθηση της ψυχολογικής πίεσης και του άγχους.

Ένας παράγοντας που επηρεάζει τις σχέσεις τους με το σύλλογο διδασκόντων και δημιουργεί προστριβές και κατ' επέκταση άγχος στη διοίκηση είναι το ασαφές θεσμικό πλαίσιο που οδηγεί στην σύγκρουση ρόλων και καθηκόντων. Δηλώνουν αδυναμία στην κατανομή αρμοδιοτήτων, στην ανάθεση καθηκόντων και στην καλλιέργεια γενικώς της συνεργατικής κουλτούρας, εξαιτίας της μη ικανοποιητικής περιγραφής δικαιωμάτων και υποχρεώσεων των εκπαιδευτικών, αλλά και εξαιτίας της έλλειψης ισχύος και εξουσίας του ρόλου τους. Ο Έλληνας Διευθυντής/Διευθύντρια έχει την θέση του άμεσου προϊσταμένου των εκπαιδευτικών του σχολείου αλλά χωρίς καμία από τις δικαιοδοσίες που έχει αντίστοιχα ένας διευθυντής σε πιο αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα, όπως π.χ. επιλογή του προσωπικού, αξιολόγηση, καθορισμός αμοιβών, δικαίωμα πρόσληψης ή απόλυσης κ.α. Πολλές φορές οι Έλληνες Διευθυντές/Διευθύντριες βιώνουν έντονη αμφισβήτηση προς τον ρόλο τους από μερίδα των εκπαιδευτικών του σχολείου και αυτό πιθανώς να έχει να κάνει με την διαδικασία αξιολόγησης και επιλογής τους, η οποία κάθε φορά που αλλάζει η πολιτική ηγεσία του υπουργείου Παιδείας διαφοροποιείται, αλλά μπορεί να οφείλεται επίσης και στην έλλειψη ουσιαστικής γνώσης σε θέματα διοίκησης και διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού.

Ακόμη περιγράφουν ότι η ασάφεια του δικού τους ρόλου οδηγεί σε συγκρούσεις ρόλων και καθηκόντων, εντός της σχολικής μονάδας, καθώς ο διευθυντής εκ των πραγμάτων δραστηριοποιείται σε πολλούς τομείς και ενίοτε παραπαίει, μεταξύ άλλων, ανάμεσα στον ρόλο του δασκάλου, του γραμματέα και του επιστάτη και συντηρητή του σχολικού κτιρίου. Έχει διδακτικό έργο, αναπληρώνει τον/την συνάδελφο που λείπει, διεκπεραιώνει την αλληλογραφία και ενημερώνει τις ηλεκτρονικές πλατφόρμες και τα βιβλία του σχολείου, μιλάει με προμηθευτές και τεχνικούς, συναλλάσσεται με την δημοτική αρχή, συνεργάζεται με τον σύλλογο γονέων, ενημερώνει και λογοδοτεί στους ανωτέρους του και γενικά εκπροσωπεί το σχολείο σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής ζωής. Πολλοί δηλώνουν ότι δυσκολεύονται να ασκήσουν διοίκηση και να διευθύνουν αποτελεσματικά το σχολείο τους εφόσον αναλώνονται καθημερινά σε ένα σωρό ανούσια ή επουσιώδη πράγματα. Δυσκολεύονται να βρουν χρόνο και τρόπο να δώσουν όραμα και πνοή στη σχολική μονάδα και να ασχοληθούν με αυτά που επιτάσσει πραγματικά ο παιδαγωγικός τους ρόλος, ώστε να βοηθήσουν αποτελεσματικά στην επίτευξη των παιδαγωγικών και μαθησιακών στόχων που θέτει το σχολείο για τους μαθητές του.

Ιδιαίτερη αναφορά, ως αχχογόνου παράγοντα, έγινε στις σχέσεις με τους γονείς επισημαίνοντας ότι τα τελευταία χρόνια έχει αλλάξει πολύ ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς παρεμβαίνουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, πολλές φορές ξεπερνώντας τα όρια του ρόλου τους και δημιουργώντας σοβαρά προβλήματα στον Διευθυντή/Διευθύντριας. Οι ερωτηθέντες πιστεύουν ότι ένα μεγάλο μέρος της συμπεριφοράς αυτής οφείλεται σε ευρύτερες αλλαγές στην κοινωνία, στην ελληνική οικογένεια και στην κουλτούρα γενικότερα αλλά και στην πρόσφατη οικονομική κρίση η οποία επηρέασε την ψυχολογία των ανθρώπων και επέφερε ευρύτερες κοινωνικοοικονομικές αλλαγές.

Ο όγκος της γραφειοκρατικής δουλειάς είναι άλλος ένας από τους παράγοντες που δημιουργούν άγχος στους Διευθυντές/Διευθύντριες σήμερα, καθώς έχει αυξηθεί κατακόρυφα κατά την διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών παρόλη την εξέλιξη της τεχνολογίας και την μηχανοργάνωση των διαδικασιών. Τον μεγαλύτερο όγκο της γραφειοκρατικής δουλειάς τον επωμίζεται ο Διευθυντής/Διευθύντρια καθώς δεν προβλέπεται θέση γραμματέα στα σχολεία και η ανάθεση τέτοιων αρμοδιοτήτων στο σύλλογο διδασκόντων σκοντάφτει στο ασαφές θεσμικό πλαίσιο ή/και στην αδυναμία αποτελεσματικής διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Πολλές φορές ο Διευθυντής/Διευθύντρια αισθάνεται μόνος και αβοήθητος στο έργο που έχει να επιτελέσει και μάλλον ευγνώμων αν υπάρχει κάποιος στην σχολική μονάδα να το μοιραστεί.

Σχετικά με το εργασιακό τους ωράριο καταγράφεται αύξηση σε σχέση με τους παλιότερους Διευθυντές/Διευθύντριες και η πλειοψηφία αυτών δήλωσε ότι παραμένει στο σχολείο και πέραν του ωραρίου τους, σχεδόν σε καθημερινή βάση. Όμως παρόλη την αύξηση του φόρτου δουλειάς, ιδιαίτερα κατά την τελευταία δεκαετία, οι Έλληνες Διευθυντές/Διευθύντριες φαίνεται να έχουν λιγότερες ώρες παραμονής στο σχολείο σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους άλλων, περισσότερο αποκεντρωμένων, εκπαιδευτικών συστημάτων, όπως προκύπτει από την βιβλιογραφική επισκόπηση. Το σίγουρο είναι ότι παραμένουν στο σχολείο περισσότερο χρόνο από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς ενώ θεσμικά έχουν το ίδιο εργασιακό ωράριο με αυτούς, προκειμένου να ολοκληρώσουν τις δουλειές τους.

Σε συμφωνία με τα παραπάνω είναι η δήλωση της συντριπτικής πλειοψηφίας των συμμετεχόντων ότι δεν παρατηρήθηκαν δραματικές αλλαγές στην προσωπική και οικογενειακή τους ζωή. Ο προσωπικός τους χρόνος παρέμεινε περίπου ίδιος αν και κάποιοι ανέφεραν ότι δεν είχαν διάθεση να κάνουν τα ίδια πράγματα με πριν ή χρειαζόταν να κάνουν άλλα από αυτά που συνήθιζαν πριν γίνουν Διευθυντές/Διευθύντριες ώστε να αποσυμπιεστούν και να ισορροπήσουν. Παραδέχτηκαν ωστόσο ότι άλλαξαν σαν άνθρωποι, άλλαξε η οπτική τους όσον αφορά τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την εκπαιδευτική διαδικασία και την λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Αρκετοί εκφράζουν την αγανάκτησή τους καθώς δεν υπάρχουν επαρκείς υποστηρικτικές δομές και το σχολείο που διευθύνουν θα πρέπει να βρίσκει μόνο του τον τρόπο να ξεπερνά εμπόδια και να λύνει τα προβλήματα που το απασχολούν. Στις υποστηρικτικές δομές περιλαμβάνονται τόσο ειδικοί συνεργάτες (όπως σχολικοί ψυχολόγοι ή κοινωνικοί λειτουργοί) που θα τους συνδράμουν στον παιδαγωγικό τους ρόλο και στην εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και ειδικό βοηθητικό προσωπικό (όπως επιστάτες, καθαριστές ή τραπεζοκόμοι) ώστε να εξασφαλίζεται η απρόσκοπτη λειτουργία του σχολείου και να απαλλάσσεται ο διευθυντής-ντρια από τέτοιου είδους καθήκοντα. Συνυπολογίζοντας την έλλειψη αυτονομίας και οικονομικής αυτοτέλειας το πρόβλημα γίνεται ακόμη μεγαλύτερο με αποτέλεσμα αρκετοί από τους διευθυντές-ντριες να δηλώνουν απογοητευμένοι από την αποτελεσματικότητα του έργου τους και άρνηση να αναλάβουν οποιαδήποτε πρωτοβουλία θεωρώντας την μάταιη και ανέφικτη.

Ωστόσο, παρόλο που όλοι συμφωνούν ότι η υποχρηματοδότηση είναι ένα πρόβλημα που το αντιμετωπίζουν σχεδόν όλες οι εκπαιδευτικές μονάδες, δεν θεωρούν ότι είναι δικό τους πρόβλημα καθώς δεν ευθύνονται γι' αυτό και δεν υποχρεούνται να κάνουν τίποτε σχετικώς. Σε σχέση λοιπόν με συναδέλφους τους σε πιο αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα η εύρεση οικονομικών πόρων για την λειτουργία του σχολείου δεν τους απασχολεί και δεν είναι παράγοντας άγχους για τους Έλληνες Διευθυντές/Διευθύντριες.

Η συντήρηση του σχολικού κτιρίου και οι επισκευές φθορών και ζημιών που αναφέρθηκαν επίσης ως παράγοντας εργασιακού άγχους απομυζεί πολύ από το χρόνο και την ενέργεια των Διευθυντών /Διευθυντριών. Πολλοί από τους ερωτηθέντες αναφέρθηκαν στην συνεργασία με την δημοτική αρχή (χρηματοδότηση- συντήρηση κτιρίου) και την περιέγραψαν μάλλον προβληματική. Συγκρίνοντας το παρελθόν με το παρόν η κατάσταση φαίνεται να επιδεινώθηκε καθώς περνώντας η χρηματοδότηση στα χέρια των δήμων αποδυναμώθηκε επιπλέον η θέση του Δ/ντη-ντριας στερώντας του την όποια οικονομική αυτοτέλεια υπήρχε και υποβιβάζοντάς τον πολλές φορές σε ρόλο επιστάτη.

Ένας άλλος τομέας που εμφανίζει αρνητική συσχέτιση με το εργασιακό άγχος είναι η επαγγελματική ικανοποίηση που βιώνει κάποιος αλλά και η τυχόν ανατροφοδότηση που παίρνει στον εργασιακό του χώρο. Για τους περισσότερους από τους συμμετέχοντες στην έρευνα φαίνεται να μην υπάρχει σαφή διάκριση μεταξύ αυτών των δύο εννοιών και μόνο ένας κάνει αναφορά σε τυπική και άτυπη επαγγελματική ικανοποίηση. Με τον όρο τυπική εννοεί θεσμοθετημένη και σε σύνδεση με την επαγγελματική και μισθολογική εξέλιξή του. Σε

κάθε περίπτωση η συντριπτική πλειοψηφία απάντησε ότι πολύ μεγάλη σημασία γι' αυτούς έχει η αποδοχή και η επιδοκιμασία από μέρους των συναδέλφων εκπαιδευτικών του σχολείου το οποίο θεωρούν ως αναγνώριση και καταξίωση του ρόλου τους που λειτουργεί ανατροφοδοτικά και τους οδηγεί στην επαγγελματική ικανοποίηση. Γίνεται σαφές ότι οι καλές σχέσεις και η αρμονική συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων είναι διαχρονικά η πλέον σημαντική παράμετρος ανατροφοδότησης του Διευθυντή/Διευθύντριας με τους γονείς και τους μαθητές να έπονται αλλά να είναι επίσης σημαντικοί στο ρόλο της ανατροφοδότησης.

Στο 2^ο ερώτημα για το αν οι παράγοντες εργασιακού άγχους «έχουν δυναμικό και μεταβαλλόμενο χαρακτήρα» οι περισσότεροι των συμμετεχόντων στην έρευνα όταν αναφέρονται στο παρελθόν περιγράφουν ένα σχολείο εντελώς διαφορετικό χωρίς τις εντάσεις και τις προστριβές που παρατηρούνται σήμερα στους συλλόγους διδασκόντων, με ρυθμούς πιο χαλαρούς, με σαφώς λιγότερη γραφειοκρατική δουλειά, λιγότερες αρμοδιότητες για όλους και λιγότερη πίεση και εργασιακό άγχος για τον Διευθυντή/Διευθύντρια.

Το ελληνικό σχολείο φαίνεται ότι κατά την τελευταία τουλάχιστον 20ετία αλλάζει συνεχώς φυσιογνωμία στην προσπάθειά του ίσως να ευθυγραμμιστεί με τις οδηγίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του ΟΟΣΑ. Τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα θα πρέπει να συμπεριλάβουν στην χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής τους έννοιες όπως η ανταγωνιστικότητα και η επιχειρηματικότητα αν θέλουν να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στις προκλήσεις του μέλλοντος. Οι ρυθμοί της εκπαιδευτικής διαδικασίας εντατικοποιούνται αλλάζοντας, όχι μόνο τη φύση της εργασίας αλλά και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα σ' αυτήν, δημιουργώντας πολλές φορές προβλήματα που δεν υπήρχαν στο παρελθόν και σήμερα αποτελούν γενεσιουργές αιτίες του εργασιακού άγχους.

Η θέση του διευθυντή-ντριας σχολικής μονάδας είναι ιδιαίτερης βαρύτητας καθώς είναι οι αποδέκτες των επιταγών της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής, με υψηλότερες απαιτήσεις και μεγαλύτερες ευθύνες με πολλά περισσότερα καθήκοντα και αρμοδιότητες χωρίς όμως την αντίστοιχη αυτονομία και ευελιξία που απαιτεί ο ρόλος τους και υποχρεωμένοι να λειτουργούν σε ένα ασφυκτικά συγκεντρωτικό σύστημα. Όλα τα παραπάνω, τα οποία έχουν αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχολογία τους, συντελούν στην δημιουργία εργασιακού άγχους, έννοιας μάλλον άγνωστης στις προηγούμενες δεκαετίες.

Παρόλο που έγινε αναφορά από τους παλαιότερους Δ/ντες στον επιθεωρητισμό του παρελθόντος εν τούτοις και αυτοί παραδέχονται ότι σήμερα ο Διευθυντής/Διευθύντρια βάλλεται πολύπλευρα και ποικιλότροπα και ότι ο ρόλος που καλείται να διαδραματίσει είναι εν πολλοίς αντιφατικός και πολύ ψυχοφθόρος.

Επίσης δεν θα πρέπει να αγνοούμε το γεγονός ότι το σχολείο είναι ένας ζωντανός οργανισμός μέσα στην κοινωνία και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ένα από τα λεγόμενα κοινωνικο-ανθρωποκεντρικά επαγγέλματα και χαρακτηρίζεται από συνεχή επαφή και σχέση με ανθρώπους. Ο ρόλος της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στην δημιουργία άγχους επισημάνθηκε κατ' επανάληψη στις ως τώρα έρευνες και το εργασιακό άγχος εμφανίζεται ως το προϊόν των ραγδαίων αλλαγών στις κοινωνικές σχέσεις.

Είναι εύλογο να μεταβάλλονται δυναμικά οι παράγοντες εργασιακού άγχους για τους διευθυντές-διευθύντριες δημοτικών σχολείων καθώς σημαντικές αλλαγές σημειώθηκαν τόσο στον εργασιακό χώρο επηρεάζοντας όλους τους εταίρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όσο και στην ιδιωτική τους ζωή, φέρνοντάς τους αντιμέτωπους με δραστικές περικοπές μισθών και επιδομάτων, ανεργία, υπέρογκη αύξηση της φορολογίας, αυξημένο κόστος διαβίωσης, μειωμένες παροχές υγείας και πρόνοιας, μέτρα που ανέτρεψαν τον οικογενειακό προγραμματισμό και οδήγησαν στην πτώση του βιοτικού επιπέδου των πολιτών, δημιουργώντας καταστάσεις που επιτείνουν την εμφάνιση του εργασιακού άγχους.

Οι καταβολές του άγχους επηρεάζονται από μεταβλητές που σχετίζονται εκτός από τα ατομικά και με περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά, όπως είναι οι εργασιακές συνθήκες, η συμπεριφορά των μαθητών, η ανάγκη επαγγελματικής αναγνώρισης ή κύρους, η έλλειψη πόρων, η σχέση με συναδέλφους και η κοινωνική υποστήριξη. Τα περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά όμως μεταβάλλονται κάθε φορά που αλλάζει το εκπαιδευτικό σύστημα και επαναπροσδιορίζεται ο ρόλος του διευθυντή κάτι που συμβαίνει συχνά στην εποχή μας δημιουργώντας ένα ασταθές, μεταβαλλόμενο, ενίοτε χαοτικό εργασιακό περιβάλλον.

Σχετικά με το 3^ο ερώτημα «Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τη μεταβολή τους», οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι η αλλαγή θεσμικού πλαισίου στον τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας συμπιέσει και ένα σωρό άλλες αλλαγές οι οποίες πυροδότησαν αγχογόνες καταστάσεις γι' αυτούς που ασκούν διοίκηση και όχι μόνο. Η αλλαγή του εργασιακού περιβάλλοντος έχει αλλάξει όλα το πλέγμα των σχέσεων εντός και εκτός της σχολικής μονάδας. Σχέσεων που περιλαμβάνουν όλους τους εταίρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές. Το σχολείο φαίνεται να έχει απωλέσει το ειδικό κοινωνικό του βάρος και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, συμπεριλαμβανομένου και του Διευθυντή/Διευθύντριας, έχει απαξιωθεί από μεγάλη μερίδα της κοινωνίας γεγονός που οδηγεί στην μη αποδοχή και αναγνώριση από μέρους των γονέων της θέσης και του ρόλου του. Επίσης εντός της σχολικής μονάδας έχουν αυξηθεί οι εντάσεις και οι συγκρούσεις καθώς οι σύλλογοι διδασκόντων στα 12/θέσια σχολεία ξεπερνούν τα 30 μέλη και παρατηρείται ποικιλία εργασιακών καθεστώτων, το οποίο παρεμπιπτόντως αυξάνει κατά πολύ τον όγκο γραφειοκρατικής δουλειάς για τον Διευθυντή/Διευθύντρια.

Η σύγκρουση ρόλων και καθηκόντων που αναφέρουν ότι βιώνουν οι Διευθυντές/Διευθύντριες οφείλεται εν μέρει και σ' ένα κατά την άποψή τους ασαφές θεσμικό πλαίσιο που δεν τους επιτρέπει να ασκήσουν αποτελεσματική διοίκηση και τους φέρνει αντιμέτωπους με αγχογόνες καταστάσεις. Ο Διευθυντής/Διευθύντρια καλείται να λειτουργήσει μέσα σε ένα αντιφατικό περιβάλλον, υποχρεωμένος από τη μια να εφαρμόσει και να υλοποιήσει την εκπαιδευτική πολιτική όπως καθορίζεται από μια κεντρική εξουσία, αποπλαισιωμένος από την άλλη από κάθε μορφή εξουσίας και δύναμης.

Επιπλέον ο σύγχρονος τρόπος λειτουργίας της σχολικής μονάδας επιφύλασσε για τον/την Διευθυντή/Διευθύντρια επιπλέον φόρτο εργασίας, καθώς η διεκπεραίωση γραφειοκρατικών διαδικασιών αυξήθηκε δραματικά. Ωστόσο θεωρώντας απαραίτητη την ύπαρξη συνεργασίας και σύμπνοιας στο σύλλογο διδασκόντων και σημαντικότερη την διατήρηση του καλού εργασιακού κλίματος εντός της σχολικής μονάδας, είναι σύνθηδες φαινόμενο να επωμίζονται οι Δ/ντες-ντριες σχεδόν όλο τον όγκο της γραφειοκρατικής δουλειάς που προκύπτει καθημερινά.

Το γεγονός ότι υπάρχουν «γκρίζες ζώνες» σε ότι αφορά στο εργασιακό ωράριο των εκπαιδευτικών, την παραμονή τους στο χώρο του σχολείου και τις υποχρεώσεις τους προς την σχολική μονάδα συνηγορεί και επιτείνει την διαιώνιση των προβλημάτων αυτών.

Επισημαίνουν λοιπόν την ανάγκη σήμερα να μοιραστεί ο Διευθυντής/Διευθύντρια με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς τον φόρτο εργασίας που έχει προκύψει εξ αιτίας του γεγονότος ότι συνεχώς προστίθενται καινούρια πράγματα στην λειτουργία της σχολικής μονάδας, αλλά «σκοντάφτουν» στο γεγονός ότι δεν υπάρχει η αντίστοιχη κουλτούρα συνεργασίας και σύμπραξης στους περισσότερους συλλόγους διδασκόντων της Α/θμιας εκπαίδευσης. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι υποχρεώσεις τους εξαντλούνται στα διδακτικά τους καθήκοντα και ότι αφορά στην εκπαιδευτική διαδικασία αποκλειστικά των μαθητών του τμήματός τους. Και οι περισσότεροι Διευθυντές/Διευθύντριες προκειμένου να αποφευχθούν εντάσεις και συγκρούσεις στο σύλλογο αναλαμβάνουν να διεκπεραιώσουν μόνοι τους όλο το φόρτο του γραφειοκρατικού έργου.

Στους παράγοντες που επηρεάζουν έμμεσα την μεταβολή του όγκου και της συχνότητας εμφάνισης εργασιακού άγχους δεν πρέπει να παραλείψουμε να αναφέρουμε τις

ευρύτερες κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές που συμβαίνουν τα τελευταία χρόνια στην ελληνική κοινωνία και στην δομή και στον τρόπο λειτουργίας της ελληνικής οικογένειας, φέρνοντας το σχολείο αντιμέτωπο με γονείς και μαθητές με κουλτούρα, φιλοσοφία και συμπεριφορές άγνωστες ή/και μη αποδεκτές μέχρι πρότινος.

Για τις μεταβολές στους αγγογόνους παράγοντες σε σύγκριση με το παρελθόν η έρευνα έδειξε πως ευθύνεται και το ότι τα σχολεία πέρασαν στην δικαιοδοσία των Δήμων υποβαθμίζοντας επιπλέον την θέση του Διευθυντή/Διευθύντριας. Το πρόβλημα της υποχρηματοδότησης των σχολείων έγινε οξύτερο από τότε που η οικονομική διαχείριση πέρασε στα χέρια της τοπικής αυτοδιοίκησης και διαφοροποίησε τις σχέσεις των σχολείων με τους δήμους στους οποίους ανήκουν. Στην πρότερη κατάσταση ο Διευθυντής/Διευθύντρια διαχειριζόταν ο ίδιος τα χρήματα και τα αξιοποιούσε όπως εκείνος νόμιζε καλύτερα για την κάλυψη των αναγκών του σχολείου του, ενώ σήμερα, φανερά αποδυναμωμένος, κάνει απλώς χρέη λογιστή και ταμιά, αναλαμβάνοντας και πάλι τις απαιτούμενες γραφειοκρατικές διαδικασίες χωρίς ουσιαστικά να έχει λόγο και άποψη για το πού και πόσα χρήματα θα δαπανηθούν.

3.8 Προτάσεις

Τελειώνοντας θα θέλαμε να αναφέρουμε ότι μετά την αποδελτίωση και την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας προέκυψαν συγκεκριμένες προτάσεις ως απάντηση στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά οι Δ/ντές-ντριες και που θα λειτουργούσαν υποστηρικτικά ώστε να είναι πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους και με λιγότερο άγχος.

Οι περισσότεροι επεσήμαναν την ανάγκη της ουσιαστικής επιμόρφωσης σε θέματα κυρίως διοίκησης και διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού, εφόσον φαίνεται να είναι η «αχίλλειος πέτρα» τους και ως εκ τούτου, αυτό που τους δημιουργεί το περισσότερο άγχος. Η πολιτεία σε συνεργασία με άλλους φορείς (πχ πανεπιστημιακά ιδρύματα) θα έπρεπε να μεριμνήσει για το θέμα καθιερώνοντας το ως υποχρεωτική διαδικασία για τα στελέχη της εκπαίδευσης.

Ακόμη πρότειναν τη δημιουργία ενός κοινωνικού δικτύου υποστήριξης και αλληλοβοήθειας των Διευθυντών /Διευθυντριών, σε επίπεδο εκπαιδευτικής περιφέρειας, το οποίο θα λειτουργούσε ως βαλβίδα αποσυμπίεσης αλλά και ως δεξαμενή ιδεών και συμπράξεων. Η εμπειρία των παλαιότερων Διευθυντών /Διευθυντριών είναι πολύτιμη αλλά ωστόσο παραμένει αναξιοποίητη, ένα «αθέατο» μορφωτικό κεφάλαιο εμπειρικής γνώσης.

Κατέγραψαν την ανάγκη για μακροβιότερη θητεία, με μεγαλύτερη αυτονομία και αναβάθμιση του ρόλου τους, με αλλαγές στο θεσμικό πλαίσιο και παράλληλη εξάλειψη της εκπαιδευτικής πολυνομίας τα οποία θα μπορούσαν να συνδράμουν στην αλλαγή της υφιστάμενης διοικητικής κουλτούρας, με στόχο τόσο την επιτυχημένη σχολική διοίκηση όσο και την επαγγελματική ικανοποίηση, «χωρίς μαινώσεις και αδιέξοδα».

Στο πλαίσιο επίσης της αναβάθμισης του ρόλου τους προτείνουν την καθιέρωση, θεσμικά, της γραμματειακής υποστήριξης αλλά και της απλούστευσης των γραφειοκρατικών μηχανισμών, καθώς και την πρόσληψη βοηθητικού προσωπικού ώστε να μειωθεί ο η εμπλοκή τους σε θέματα, που δεν σχετίζονται με τον παιδαγωγικό τους ρόλο (συντήρηση των κτηρίων, καθαριότητα, προμήθεια υλικών, οικονομικοί απολογισμοί) τα οποία απομυζούν σημαντικά αποθέματα σωματικών και πνευματικών δυνάμεων. Επίσης κατέγραψαν ως επιτακτική ανάγκη την συνεργασία και την υποστήριξη της σχολικής μονάδας και όλων των εμπλεκόμενων σε αυτήν, από φορείς ψυχικής και συναισθηματικής υγείας στο πλαίσιο της λειτουργίας ενός ολοκληρωμένου συστήματος σχολικής συμβουλευτικής.

Ακόμη στο πλαίσιο αποτελεσματικότερης διοίκησης της σχολικής μονάδας κάποιοι επεσήμαναν ότι θα βοηθούσε η ουσιαστική εφαρμογή του θεσμού της αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας, με την έννοια ότι θα έκανε ξεκάθαρους τους στόχους που τέθηκαν αρχικά και κατά πόσο αυτοί επιτεύχθηκαν, ώστε να υπάρχει θετική ανατροφοδότηση, ή όχι και γιατί, ώστε να προχωρεί η σχολική μονάδα σε επαναξιολόγηση και αναδιαμόρφωση στόχων με απώτερο σκοπό την αποτελεσματικότερη λειτουργία της και την επίτευξη των καλύτερων δυνατών μαθησιακών αποτελεσμάτων για τους μαθητές.

Τέλος δεν μπορεί να αγνοηθεί το γεγονός ότι ακόμη και σήμερα υπό το πρίσμα των νέων προσεγγίσεων του σχολείου η ελληνική Πολιτεία δεν έχει καθιερώσει μηχανισμούς καταγραφής εργασιακού άγχους αλλά ούτε τα πορίσματα της μέχρι σήμερα έρευνας έλαβε υπόψη της, ώστε να προχωρήσει στην λήψη μέτρων και στον σχεδιασμό στρατηγικών αν όχι εξάλειψης τουλάχιστον ικανοποιητικής αντιμετώπισής του.

3.9 Περιορισμοί - Επέκταση

Στην συγκεκριμένη έρευνα υπάρχουν αρκετοί περιορισμοί. Καταρχάς λόγω της ιδιαιτερότητας του θέματος δεν μπορεί να εξασφαλιστεί η απόλυτη ειλικρίνεια στις απαντήσεις των συμμετεχόντων. Παρόλο που θεωρούμε ότι υπήρχαν ερωτήσεις «ασφαλείας» (πχ η 8^η ερώτηση για την 1^η ή οι 11^η και 12^η για την 3^η) ώστε να εντοπίζονται οι αντιφάσεις, εντούτοις ήταν στην καλή προαίρεση των ερωτηθέντων αν θα απαντούσαν ειλικρινά και δεν θα απέκρυπταν μια εικόνα που ίσως θεωρούσαν μη κολακευτική για τον εαυτό τους.

Επίσης περιοριστικό είναι και το γεγονός ότι πρόκειται για μια μικρής κλίμακας έρευνα και με αυτό εννοούμε τόσο τον αριθμό των συμμετεχόντων όσο και το ότι γεωγραφικά ήταν περιορισμένη σε Διευθυντές/Διευθύντριες μόνο της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Ακόμη η αναλογία ανδρών γυναικών δεν είναι αντιπροσωπευτική του γενικού πληθυσμού.

Επιπλέον τα θέματα που εξετάζονται σ' αυτή την έρευνα δεν μπορούν να μελετηθούν απομονωμένα από άλλους ψυχολογικούς παράγοντες που πιθανόν επηρεάζουν το υπό μελέτη θέμα όπως πχ το ψυχολογικό προφίλ των υποκειμένων ή το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί η εκάστοτε σχολική μονάδα όπως επίσης και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αυτής.

Σε μια μελλοντική έρευνα λοιπόν θα έπρεπε η καταγραφή δεδομένων να περιλαμβάνει και άλλους τρόπους, πιο αντικειμενικούς, εκτός από τις αυτοαναφορές. Επίσης ενδιαφέρον θα ήταν μια μελλοντική έρευνα να επεκταθεί και σε άλλες περιοχές της χώρας και να περιλαμβάνει σαφώς μεγαλύτερο δείγμα πληθυσμού. Θα μπορούσε ακόμη να περιλαμβάνει και τους Διευθυντές/Διευθύντριες της Β/θμιας εκπαίδευσης ώστε να διαπιστωθεί η σύγκλιση ή η απόκλιση απόψεων ανάμεσα στις δύο βαθμίδες. Επιπλέον θα μπορούσε να εξεταστεί αν θα έπρεπε να συμπεριλάβει και άλλους παράγοντες και μεταβλητές που επηρεάζουν το υπό εξέταση θέμα και δεν συμπεριλήφθηκαν στην παρούσα έρευνα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

Adecco (2019) *Απασχολησιμότητα στην Ελλάδα 2019*, Adecco. Διαθέσιμο στο:

<https://www.adecco.gr/employability-2019/> (Ημερομηνία πρόσβασης: 4 Ιανουάριος 2020).

Adrian, C. (1994) 'Anxiety and Depression among School Principals – Warning, Principalship Can Be Hazardous to Your Health', *Journal of Educational Administration*. MCB UP Ltd, 32(3), σσ 18–34. doi: 10.1108/09578239410063094.

Allison, D. G. (1997) 'Assessing Stress among Public School Principals in British Columbia', *Psychological Reports*. SAGE Publications Inc, 80(3_suppl), σσ 1103–1114. doi: 10.2466/pr0.1997.80.3c.1103.

Antoniou, A. ., Polychroni, F. και Walters, B. (2000) 'Sources of stress and professional burnout of teachers of special educational needs in Greece', στο *Proceedings of the International Conference of Special Education*. Manchester, 24-28 July, UK: ISEC 2000.

Antoniou, S., Polychroni, F. και Vlachakis, N. (2006) 'Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece', *Journal of Managerial Psychology*, σσ 682–690.

APA (2010) *Stress in America Findings, American Psychological Association Practice Organization*. Διαθέσιμο στο: <http://www.apa.org/news/%0Apress/releases/stress/national-report.pdf>. (Ημερομηνία πρόσβασης: 15 Οκτώβριος 2019).

APA (2013) *APA Survey Finds US Employers Unresponsive to Employee Needs, American Psychological Association Practice Organization*. Διαθέσιμο στο: www.apa.org (Ημερομηνία πρόσβασης: 8 Ιανουάριος 2020).

Ball, S. J. (1998) 'Big Policies/Small World: An introduction to international perspectives in education policy', *Comparative Education*. Routledge, 34(2), σσ 119–130. doi: 10.1080/03050069828225.

Başol, G. (2013) 'A Comparison of Female and Male School Administrators' Burnout Levels Controlling for Perceived Social Support', *Education and Science/Egitim Ve Bilim*, 38(169), σσ 3–18.

Beusaert, S. κ.ά. (2016) 'Effects of support on stress and burnout in school principals', *Educational Research*. Routledge, 58(4), σσ 347–365. doi: 10.1080/00131881.2016.1220810.

Beehr, T. A. (1995) *Psychological stress in the workplace*. London: Routledge.

BEEHR, T. A. και NEWMAN, J. E. (1978) 'JOB STRESS, EMPLOYEE HEALTH, AND ORGANIZATIONAL EFFECTIVENESS: A FACET ANALYSIS, MODEL, AND LITERATURE REVIEW1', *Personnel Psychology*. John Wiley & Sons, Ltd, 31(4), σσ 665–699. doi: 10.1111/j.1744-6570.1978.tb02118.x.

Bell, J. (1995) *Doing your research project: A guide for first time researchers in education and social science*. Buckingham: Open University Press.

Bell, J. (2001) *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. 1η Έκδοση. Αθήνα: Gutenberg.

Bergin, M. και Solman, R. (1993) 'Perceptions of Role Related Stress in Senior Educational Executives and its Relationship to their Health', *Journal of Educational Administration*, 26(2), σσ 159–183.

Borg, M. G. και Riding, R. J. (1993) 'Occupational stress and job satisfaction among school administrators', *Journal of Educational Administration*, 31, σσ 4–21.

Borg, M. G., Riding, R. J. και Falzon, J. M. (1991) 'Stress in Teaching: a study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary schoolteachers', *Educational Psychology*. Routledge, 11(1), σσ 59–75. doi: 10.1080/0144341910110104.

Bredeson, P. V (1993) 'Letting Go of Outlived Professional Identities: A Study of Role Transition and Role Strain for Principals in Restructured Schools', *Educational Administration Quarterly*. SAGE Publications Inc, 29(1), σσ 34–68. doi: 10.1177/0013161X93029001004.

Brimm, J. L. (1983) 'What stresses school administrators', *Theory Into Practice*. Routledge, 22(1), σσ 64–69. doi: 10.1080/00405848309543039.

Brouwers, A. και Tomic, W. (2000) 'A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management', *Teaching and Teacher Education*, 16(2), σσ 239–253. doi: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8).

Buchanan, D. και Huczynski, A. (2004) *Organisational behaviour*. New York and London: Prentice Hall.

Burke, R. J. (1988) 'Sources of managerial and professional stress in large organizations', στο Cooper, C. και Payne, R. (επιμ.) *Causes, coping and consequences of stresses at work*. Chichester, England: Wiley.

Burke, R. J. και Greenglass, E. R. (1995) 'Job stressors, Type A behavior, coping responses, and psychological burnout among teachers', *International Journal of Stress Management*, 2(1), σσ 45–57. doi: 10.1007/BF01701950.

Byrne, B. M. (1991) 'Burnout: Investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators', *Teaching and Teacher Education*, 7(2), σσ 197–209. doi: [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(91\)90027-M](https://doi.org/10.1016/0742-051X(91)90027-M).

Byrne, B. M. (1994) 'Burnout: Testing for the Validity, Replication, and Invariance of Causal Structure Across Elementary, Intermediate, and Secondary Teachers', *American Educational Research Journal*. American Educational Research Association, 31(3), σσ 645–673. doi: 10.3102/00028312031003645.

Cano-García, F. J., Padilla-Muñoz, E. M. και Carrasco-Ortiz, M. Á. (2005) 'Personality and contextual variables in teacher burnout', *Personality and Individual Differences*, 38(4), σσ 929–940. doi: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.06.018>.

Caplan, R. D. και Van Harrison, R. (1993) 'Person-Environment Fit Theory: Some History, Recent Developments, and Future Directions', *Journal of Social Issues*. John Wiley & Sons, Ltd, 49(4), σσ 253–275. doi: 10.1111/j.1540-4560.1993.tb01192.x.

Carlile, C. (1985) 'Reading Teacher Burnout: The Supervisor Can Help', *Journal of Reading*. [Wiley, International Reading Association], 28(7), σσ 590–593. Διαθέσιμο στο: <http://www.jstor.org/stable/40029554>.

Cartwright, S. κ.ά. (2008) 'Measuring Burnout'. Oxford University Press. doi: 10.1093/oxfordhb/9780199211913.003.0005.

Chaplain, R. P. (2001) 'Stress and Job Satisfaction among Primary Headteachers: A Question of Balance?', *Educational Management & Administration*. SAGE Publications, 29(2), σσ 197–215. doi: 10.1177/0263211X010292005.

Cockburn, A. D. (1996) 'Primary teachers' knowledge and acquisition of stress relieving strategies', *British Journal of Educational Psychology*. John Wiley & Sons, Ltd, 66(3), σσ 399–410. doi: 10.1111/j.2044-8279.1996.tb01205.x.

Cohen, L. και Manion, L. (1994) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. 1η Έκδοση. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Conley, S. C. και Bacharach, S. B. (1990) 'From School-Site Management to Participatory School-Site Management', *The Phi Delta Kappan*. Phi Delta Kappa International, 71(7), σσ 539–544. Διαθέσιμο στο: <http://www.jstor.org/stable/20404205>.

Cooper, C. (2002) *Theories of Organizational Stress*. New York: Oxford University Press.

Cooper, C., Dewe, P. και O'Driscoll, M. (2001) 'Organizational Stress: A Review and Critique of Theory, Research, and Applications'. Thousand Oaks, California. doi: 10.4135/9781452231235.

Cooper, C. L. (1983) 'Identifying stressors at work: Recent research developments', *Journal of Psychosomatic Research*, 27(5), σσ 369–376. doi: [https://doi.org/10.1016/0022-3999\(83\)90068-5](https://doi.org/10.1016/0022-3999(83)90068-5).

Cooper, C. L. και Kelly, M. (1993) 'Occupational stress in head teachers: a national UK study', *British Journal of Educational Psychology*, 63(1), σσ 130–143. doi: doi:10.1111/j.2044-8279.1993.tb01046.x.

Cooper, C. L. και Marshall, J. (1978) 'Sources of managerial and white-collar stress', στο Cooper, C. L. και Payne, R. (επιμ.) *Stress at work*. Chichester, England: Wiley, σσ 99–136.

Cox, T. (1985) 'The nature and measurement of stress', *Ergonomics*. Taylor & Francis, 28(8), σσ 1155–1163. doi: 10.1080/00140138508963238.

Day, C. (2003) 'Successful Leadership in the Twenty-first Century', στο Harris, A. κ.ά. (επιμ.) *Effective Leadership for School Improvement*. London: Routledge Falmer, σσ 157–180.

Day, C. κ.ά. (2008) 'Research into the impact of school leadership on pupil outcomes: Policy and research contexts', *School Leadership & Management*, 28, σσ 5–25. doi: 10.1080/13632430701800045.

Demerouti, E., Nachreiner, F. και Schaufeli, W. (2001) 'The Job Demands–Resources Model of Burnout', *The Journal of applied psychology*, 86, σσ 499–512. doi: 10.1037/0021-9010.86.3.499.

Detiuk, M. και Savery, L. (1986) 'The Perceived Stress Levels of Primary and Secondary Principals', *The Journal of Educational Administration*, 24(2).

Van Dick, R. και Wagner, U. (2001) 'Stress and strain in teaching: A structural equation approach', *British Journal of Educational Psychology*. John Wiley & Sons, Ltd, 71(2), σσ 243–259. doi: 10.1348/000709901158505.

Doring, A. (1993) 'Stressed? Who me?', *Reaching the Future*, σ 17.

Edwards, J. R. (1996) 'An Examination Of Competing Versions Of The Person-Environment Fit Approach To Stress', *Academy of Management Journal*. Academy of

Management, 39(2), σσ 292–339. doi: 10.5465/256782.

Edwards, J. R., Caplan, R. D. και Harrison, R. V (1998) ‘Person-environment fit theory: Conceptual foundations, empirical evidence, and directions for future research’, στο Cooper, C. L. (επιμ.) *Theories of organizational stress*. Oxford: Oxford University Press, σσ 28–67.

Engels, N. κ.ά. (2008) ‘Principals in schools with a positive school culture’, *Educational Studies*. Routledge, 34(3), σσ 159–174. doi: 10.1080/03055690701811263.

Etzion, D. (1987) ‘Burning out in management: A comparison of women and men in matched organizational positions’, *Israel Social Sciences Research*, 5(1-2), σσ 147–163.

Etzion, D. και Pines, A. (1986) ‘Sex and Culture in Burnout and Coping among Human Service Professionals: A Social Psychological Perspective’, *Journal of Cross-Cultural Psychology*. SAGE Publications Inc, 17(2), σσ 191–209. doi: 10.1177/0022002186017002004.

European Agency for Safety and Health at Work (2009) *OSH in figures: stress at work-facts and figures, EU-OSHA*. Διαθέσιμο στο: <https://osha.europa.eu> (Ημερομηνία πρόσβασης: 4 Δεκέμβριος 2019).

Evers, W. κ.ά. (2001) ‘Self-efficacy en burnout bij leraren in het Studiehuis. [Teacher burnout and self-efficacy in the so called 'Study-Home.'], *Pedagogische Studiën*. Brouwers, André: Open U Nederland, Postbus 2960, Heerlen, Netherlands, 6401 DL, Andre.Brouwers@ou.nl: Dutch Educational Research Association (VOR), 78(3), σσ 169–183.

Farber, B. A. (1983) ‘A Critical Perspective on Burnout’, στο Farber, B. A. (επιμ.) *Stress and Burnout*. New York: Pergamon, σσ 1–22.

Farber, B. A. (1984) ‘Teacher Burnout: Assumptions, Myths, and Issues’, *The Teachers College Record*, 86(2), σσ 321–338.

Farber, B. A. (1991) *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher.*, *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass (The Jossey-Bass education series.).

Le Fevre, M., Matheny, J. και Kolt, G. S. (2003) ‘Eustress, distress, and interpretation in occupational stress.’, *Journal of Managerial Psychology*. United Kingdom: Emerald Group Publishing Limited, 18(7), σσ 726–744. doi: 10.1108/02683940310502412.

Fisher, C. D. (1986) ‘An integrative review’, στο *Organizational socialization*. Greenwich, CT: JAI Press, σσ 101–145.

Forlin, C. (2001) ‘Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers’, *Educational Research*. Routledge, 43(3), σσ 235–245. doi: 10.1080/00131880110081017.

French, J. R. P. και Caplan, R. D. (1972) ‘Organization stress and strain’, στο Marrow, A. J. (επιμ.) *The failure of success*. New York: Amacom, σσ 30–66.

Freudenberger, H. J. (1974) ‘Staff Burn-Out’, *Journal of Social Issues*. John Wiley & Sons, Ltd, 30(1), σσ 159–165. doi: 10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x.

Freudenberger, H. J. (1980) *Burnout*. New York: Doubleday.

Frick, C. R. και Fraas, J. W. (1990) *Stress and Educational Administration: Variations in Stress Factors across Administrative Levels*. Chicago, IL.

Friedman, I. (1995) 'Student Behavior Patterns Contributing to Teacher Burnout', *Journal of Educational Research - J EDUC RES*, 88, σσ 281–289. doi: 10.1080/00220671.1995.9941312.

Friedman, I. A. (1996) 'Multiple pathways to burnout: Cognitive and emotional scenarios in teacher burnout', *Anxiety, Stress, & Coping*. Routledge, 9(3), σσ 245–259. doi: 10.1080/10615809608249405.

Friedman, I. A. (1999) 'Turning our schools into a healthier workplace: Bridging between professional self-efficacy and professional demands.', στο *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. New York, NY, US: Cambridge University Press, σσ 166–175. doi: 10.1017/CBO9780511527784.010.

Friedman, I. A. (2000) 'Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance', *Journal of Clinical Psychology*. John Wiley & Sons, Ltd, 56(5), σσ 595–606. doi: 10.1002/(SICI)1097-4679(200005)56:5<595::AID-JCLP2>3.0.CO;2-Q.

Friedman, I. A. (2002) 'Burnout in School Principals: Role Related Antecedents', *Social Psychology of Education*, 5(3), σσ 229–251. doi: 10.1023/A:1016321210858.

Ganster, D. C. και Rosen, C. C. (2013) 'Work Stress and Employee Health: A Multidisciplinary Review', *Journal of Management*. SAGE Publications Inc, 39(5), σσ 1085–1122. doi: 10.1177/0149206313475815.

Gaziel, H. (1993) 'Occupational stress as experienced by educators', *Curriculum and Teaching*, 8, σσ 81–90.

Georgas, J. και Giakoumaki, E. (1984) 'Psychosocial Stress, Symptoms, and Anxiety of Male and Female Teachers in Greece', *Journal of Human Stress*. Taylor & Francis, 10(4), σσ 191–197. doi: 10.1080/0097840X.1984.9936059.

Geurts, S. και Grundemann, R. (1999) 'Workplace Stress and Prevention in Europe', στο Kompier, M. και Cooper, C. (επιμ.) *Preventing Stress, Improving Productivity*. London: Routledge, σσ 9–33.

Gmelch, W. H. και Chan, W. (1995) 'Administrator stress and coping effectiveness: Implications for administrator evaluation and development', *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 9(3), σσ 275–285. doi: 10.1007/BF00972642.

Gogos, C. (2010) 'The Working stress of hospital personnel and management strategies', *Health and Work Safety*., 46, σσ 12–16.

Gold, Y. και Roth, R. (2013) *Teachers Managing Stress & Preventing Burnout*. New York: Routledge.

Golnaz, S. (1997) 'An examination of academic and occupational stress in the USA', *International Journal of Educational Management*. MCB UP Ltd, 11(1), σσ 32–43. doi: 10.1108/09513549710155438.

Greenberger, E. και Steinberg, L. D. (1981) 'Adolescents who work: Health and behavioral consequences of job stress.', *Developmental Psychology*. US: American Psychological Association, 17(6), σσ 691–703. doi: 10.1037/0012-1649.17.6.691.

Hammersley, M. και Atkinson, P. (1995) *Ethnography: Principles in Practice*. New York: Routledge.

Harris, A. (2002) *School Improvement: What's in it for Schools?* London: Routledge Falmer.

Health and Safety Executive (2013) *No Title, HSE*. Διαθέσιμο στο: <https://www.hse.gov.uk/> (Ημερομηνία πρόσβασης: 27 Δεκέμβριος 2019).

Hellesøy, O., Grønhaug, K. και Kvitastein, O. (2000) 'Burnout: conceptual issues and empirical findings from a new research setting', *Scandinavian Journal of Management*, 16(3), σσ 233–247. doi: [https://doi.org/10.1016/S0956-5221\(99\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0956-5221(99)00028-7).

Hoven, H., Wahrendorf, M. και Siegrist, J. (2015) 'Occupational position, work stress and depressive symptoms: a pathway analysis of longitudinal SHARE data', *Journal of Epidemiology and Community Health*, 69(5), σ 447 LP-452. doi: 10.1136/jech-2014-205206.

Howard, S. και Johnson, B. (2004) 'Resilient teachers: resisting stress and burnout', *Social Psychology of Education*, 7(4), σσ 399–420. doi: 10.1007/s11218-004-0975-0.

Jaoul, G. και Kovess, V. (2004) 'Le burnout dans la profession enseignante', *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 162(1), σσ 26–35. doi: <https://doi.org/10.1016/j.amp.2003.03.002>.

Jennett, H. K., Harris, S. L. και Mesibov, G. B. (2003) 'Commitment to Philosophy, Teacher Efficacy, and Burnout Among Teachers of Children with Autism', *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(6), σσ 583–593. doi: 10.1023/B:JADD.0000005996.19417.57.

Jin, P. κ.ά. (2008) 'Identifying teachers at risk in Hong Kong: Psychosomatic symptoms and sources of stress', *Journal of Psychosomatic Research*, 65(4), σσ 357–362. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2008.03.003>.

Ju, C. κ.ά. (2015) 'The mediating role of workplace social support on the relationship between trait emotional intelligence and teacher burnout', *Teaching and Teacher Education*, 51, σσ 58–67. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.06.001>.

Juneja, N. (2004) *How Principals Manage Stress: Strategies For Successful Coping*. New Delhi: MMITAL Publications.

Kaiser, J. S. και Polczynski, J. J. (1982) 'Educational stress: Sources, reactions, preventions', *Peabody Journal of Education*. Routledge, 59(2), σσ 127–136. doi: 10.1080/01619568209538364.

Kantas, A. (2001) 'Factors of stress and occupational burnout of teachers', στο Vasilaki, E., Triliva, S., και Besevegis, E. (επιμ.) *Stress, Anxiety and Intervention*. Athens: Ellinika Grammata, σσ 217–229.

Karasek, R. . (1979) 'Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign', *Administrative Science Quarterly*, 24,285-308, σσ 285–308.

Katz, M. (1988) *Georgia principals identify their most troublesome administrative problems*. Georgia US.

Kevin Kelloway, E. κ.ά. (2005) *Handbook of Work Stress*. Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc. doi: 10.4135/9781412975995.

Knutton, S. και Mycroft, A. (1986) 'Stress and the deputy head', *School Organisation*. Routledge, 6(1), σσ 49–59. doi: 10.1080/0260136860060109.

Koch, J. L. κ.ά. (1982) 'Job stress among school administrators: Factorial dimensions and differential effects.', *Journal of Applied Psychology*. US: American Psychological Association, σσ 493–499. doi: 10.1037/0021-9010.67.4.493.

Kondilis, E. κ.ά. (2013) 'Economic Crisis, Restrictive Policies, and the Population's Health and Health Care: The Greek Case', *American Journal of Public Health*. American Public Health Association, 103(6), σσ 973–979. doi: 10.2105/AJPH.2012.301126.

Kruse, S. D. (2001) 'Creating communities of reform: continuous improvement planning teams', *Journal of Educational Administration*. MCB UP Ltd, 39(4), σσ 359–383. doi: 10.1108/EUM0000000005496.

Kyriacou, C. (2001) 'Teacher Stress: Directions for future research', *Educational Review*. Routledge, 53(1), σσ 27–35. doi: 10.1080/00131910120033628.

Kyriacou, C. και Sutcliffe, J. (1978) 'A Model of Teacher Stress', *Educational Studies*. Routledge, 4(1), σσ 1–6. doi: 10.1080/0305569780040101.

Lazarus, R. S. (1993) 'Why we should think of stress as a subset of emotion.', στο *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects, 2nd ed.* New York, NY, US: Free Press, σσ 21–39.

Lazarus, R. S. και Folkman, S. (1984) *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.

Lazarus, R. S. και Smith, C. (1990) *Emotion and Adaptation*. New York: Elsevier.

LeCompte, M. D. και Preissle, J. (1993) *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. 2st έκδ. New York: Academic Press.

Lee, R. T. και Ashforth, B. E. (1993) 'A further examination of managerial burnout: Toward an integrated model', *Journal of Organizational Behavior*. John Wiley & Sons, Ltd, 14(1), σσ 3–20. doi: 10.1002/job.4030140103.

Leithwood, K. A., Louis, K. S. και Anderson, K. S. (2012) *Linking Leadership to Student Learning*. 1st έκδ. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.

Leithwood, K. και Day, C. (2008) 'The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes', *School Leadership and Management*, 28(1), σσ 1–4.

Lewis, R. (1999) 'Teachers Coping with the Stress of Classroom Discipline', *Social Psychology of Education*, 3(3), σσ 155–171. doi: 10.1023/A:1009627827937.

Li, J. κ.ά. (2016) 'The association of work stress with somatic symptoms in Chinese working women: a large cross-sectional survey', *Journal of Psychosomatic Research*, 89, σσ 7–10. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2016.08.001>.

Mackler, J. (1996) 'A Survivor's Guide to the Principals'hip: Overcoming The Challenges', *NASSP Bulletin*. SAGE Publications Inc, 80(577), σσ 84–89. doi: 10.1177/019263659608057715.

Male, D. και May, D. (1998) 'Stress and Health, Workload and Burnout in Learning Support Coordinators in Colleges of Further Education', *Support for Learning*. John Wiley & Sons, Ltd, 13(3), σσ 134–138. doi: 10.1111/1467-9604.00075.

Marcatto, F. κ.ά. (2016) 'Work-related stress risk factors and health outcomes in public sector employees', *Safety Science*, 89, σσ 274–278. doi:

<https://doi.org/10.1016/j.ssci.2016.07.003>.

Maslach, C. (1982) 'Understanding Burnout: Definitional Issues in Analyzing a Complex Phenomenon', στο Paine, W. S. (επιμ.) *ob Stress and Burnout*. Beverly Hills, California: SAGE Publications, σσ 29–40.

Maslach, C. (1995) *Progress in understanding teacher burnout: A commentary*. Marbach, Germany.

Maslach, C. (2003) 'Job Burnout: New Directions in Research and Intervention', *Current Directions in Psychological Science - CURR DIRECTIONS PSYCHOL SCI*, 12, σσ 189–192. doi: 10.1111/1467-8721.01258.

Maslach, C. και Jackson, S. E. (1981) 'The measurement of experienced burnout', *Journal of Organizational Behavior*. John Wiley & Sons, Ltd, 2(2), σσ 99–113. doi: 10.1002/job.4030020205.

Maslach, C. και Jackson, S. E. (1986) *Manual Maslach Burnout Inventory*. 2st έκδ. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Maslach, C., Schaufeli, W. B. και Leiter, M. P. (2001) 'Job Burnout', *Annual Review of Psychology*. Annual Reviews, 52(1), σσ 397–422. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.397.

Matthews, P., Moorman, H. και Nusche, D. (2008) 'Building Leadership Capacity for System Improvement in Victoria, Australia', στο Pont, B., Nusche, D., και Hopkins, D. (επιμ.) *Improving School Leadership*. New York: OECD Publishing, σσ 179–213.

McKenzie, K. . (2009) *Teacher burnout: A laughing matter*. Capella University.

Narayanan, L., Menon, S. και Spector, P. E. (1999) 'Stress in the workplace: a comparison of gender and occupations', *Journal of Organizational Behavior*. John Wiley & Sons, Ltd, 20(1), σσ 63–73. doi: 10.1002/(SICI)1099-1379(199901)20:1<63::AID-JOB873>3.0.CO;2-J.

O'Sullivan, T., Saunders, C. και Rice, J. (1996) 'Research interviews', στο Allison, B. κ.ά. (επιμ.) *Research skills for students*. London: Kogan Page in association with De Montfort University, σσ 100–124.

Offerman, L. . και Armitage, M. A. (1993) 'Stress and the woman manager: sources, health outcomes and interventions', στο Fagenson, E. . (επιμ.) *Women in Management: Trends, Issues and Challenges in Managerial Diversity*. Newbury Park, CA: Sage, σσ 131–161.

Olsen, B. και Sexton, D. (2009) *Threat Rigidity, School Reform, and How Teachers View Their Work Inside Current Education Policy Contexts*, *American Educational Research Journal*. American Educational Research Association. doi: 10.3102/0002831208320573.

Papastylianou, A. (1997) 'Stress in secondary school teachers', στο Anagnostopoulos, A., Kosmogianni, A., και Messini, V. (επιμ.) *Current psychology in Greece: Research and practice in health, education and clinical practice*. Athens: Ellinika Grammata, σσ 211–230.

Papastylianou, A., Kaila, M. και Polychronopoulos, M. (2009) 'Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict', *Social Psychology of Education*, 12(3), σσ 295–314. doi: 10.1007/s11218-008-9086-7.

Parker, D. F. και DeCotiis, T. A. (1983) 'Organizational determinants of job stress',

Organizational Behavior and Human Performance, 32(2), σσ 160–177.

Phillips, S. και Sen, D. (2011) ‘Stress in Head Teachers’, στο Cooper, C. . και Langan-Fox, G. (επιμ.) *Handbook of Stress in the Occupations*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, σσ 177–201.

Pines, A. και Kafry, D. (1978) ‘Occupational tedium in the social services’, *Social Work*, 23(6), σσ 499–507. doi: 10.1093/sw/23.6.499.

PricewaterhouseCoopers Australia (2014) *Creating a Mentally Healthy Workplace: Return on Investment Analysis, The Mentally Healthy Workplace Alliance*.

Principal Health (2013) *Executive Summary Final Report, Principal Health & Wellbeing*. Διαθέσιμοστο: <http://www.principalhealth.org/> (Ημερομηνίαπρόσβασης: 14 Οκτώβριος 2019).

Queen, J. A. και Schumacher, D. (2006) ‘A Survival Guide for Frazzled Principals’, *Principal*, σσ 18–23.

Riley, P. (2014) *The Complexities of School Leadership: Many Boundaries to Cross. In Boundary-Spanning in Organizations: Network, Influence, and Conflict*. Επιμέλεια J. Langan-Fox και C. L. Cooper. London: Routledge.

Riley, P. και Langan-Fox, J. (2013) ‘Bullying, Stress and Health in School Principals and Medical Professionals: Experiences at the ‘Front-Line’’, στο Burke, R., Cooper, C. L., και Fox, S. (επιμ.) *Human Frailties: Wrong Turns on the Road to Success*. London: Gowe, σσ 181–200.

Rizzo, J. R., House, R. J. και Lirtzman, S. I. (1970) ‘Role Conflict and Ambiguity in Complex Organizations’, *Administrative Science Quarterly*. [Sage Publications, Inc., Johnson Graduate School of Management, Cornell University], 15(2), σσ 150–163. doi: 10.2307/2391486.

Robson, A. L. (1997) ‘Low Birth Weight and Parenting Stress During Early Childhood¹’, *Journal of Pediatric Psychology*, 22(3), σσ 297–311. doi: 10.1093/jpepsy/22.3.297.

Ross, R. . και Altmaier, E. M. (1994) *Interventions in occupational stress: A handbook of Counselling for Stress at Work*. London: SAGE Publications.

Sarafino, E. P. (1993) *Health Psychology: Biopsychosocial interactions*. New York: Wiley.

SARROS, J. c (1988) ‘ADMINISTRATOR BURNOUT: FINDINGS AND FUTURE DIRECTIONS’, *Journal of Educational Administration*. MCB UP Ltd, 26(2), σσ 184–196. doi: 10.1108/eb009948.

Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. και Van Rhenen, W. (2009) ‘How changes in job demands and resources predict burnout, work engagement, and sickness absenteeism’, *Journal of Organizational Behavior*. John Wiley & Sons, Ltd, 30(7), σσ 893–917. doi: 10.1002/job.595.

Schaugeli, W. B. και Enzmann, D. (1998) *The Burnout Companion to Research and Practice – A Critical Analysis*. Washington, DC: Taylor & Francis.

Schuler, R. S. (1982) ‘An integrative transactional process model of stress in

organizations', *Journal of Organizational Behavior*. John Wiley & Sons, Ltd, 3(1), σσ 5–19. doi: 10.1002/job.4030030103.

Schuler, R. S., Aldag, R. J. και Brief, A. P. (1977) 'Role conflict and ambiguity: A scale analysis', *Organizational Behavior and Human Performance*, 20(1), σσ 111–128. doi: [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(77\)90047-2](https://doi.org/10.1016/0030-5073(77)90047-2).

Selye, H. (1956) *The Stress of Life*. New York: McGraw-Hill.

Selye, H. (1964) *From Dream to Discovery*. New York: McGraw-Hill.

Selye, H. (1987) *Stress without Distress*. London: Transworld.

Shih, A. Y. (2004) 'Stress: A Brief History, C. L. Cooper and P. Dewe, Blackwell Publishing, Oxford, 2004, 144 pp. (paperback). ISBN 1-405-10745-6', *Stress and Health*. John Wiley & Sons, Ltd, 20(4), σ 240. doi: 10.1002/smi.1027.

Spielberger, C. D. (1982) *Στρες και άγχος*. Αθήνα: Ψυχογιός.

Spielberger, C. D. και Vagg, P. R. (1995) 'Test anxiety: A transactional process model.', στο *Test anxiety: Theory, assessment, and treatment*. Philadelphia, PA, US: Taylor & Francis (Series in clinical and community psychology.), σσ 3–14.

Statistic Canada (2009) *Environmental and Workplace Health, Statistic Canada*.

Stephenson, L. και Bauer, S. (2010) 'The Role of Isolation in Predicting New Principals' Burnout', *International Journal of Educational Policy and Leadership*, 5. doi: 10.22230/ijepl.2010v5n9a275.

Teddie, C. και Reynolds, D. (2000) *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press.

Tokar, E. και Feitler, F. C. (1986) 'A Comparative Study of Teacher Stress in American and British Middle Schools', *The Journal of Early Adolescence*. SAGE Publications Inc, 6(1), σσ 77–82. doi: 10.1177/0272431686061007.

Tomic, W. και Tomic, E. (2008) 'Existential fulfillment and burnout among principals and teachers', *Journal of Beliefs & Values*. Routledge, 29(1), σσ 11–27. doi: 10.1080/13617670801928191.

Torelli, J. A. και Gmelch, W. H. (1992) *Occupational stress and burnout in educational administration*. San Francisco, CA, US.

Travers, C. και Cooper, C. (1997) 'Stress in teaching', στο Shorrocks-Taylor, D. (επιμ.) *Directions in Educational Psychology*. London: Whurr, σσ 50–61.

Tsai, Y.-C. και Liu, C.-H. (2012) 'Factors and symptoms associated with work stress and health-promoting lifestyles among hospital staff: a pilot study in Taiwan', *BMC Health Services Research*, 12(1), σ 199. doi: 10.1186/1472-6963-12-199.

Tuettemann, E. και Punch, K. F. (1990) 'Stress Levels among Secondary School Teachers', *Educational Review*. Routledge, 42(1), σσ 25–29. doi: 10.1080/0013191900420103.

Ubben, G. C. και Hughes, L. W. (1992) *The principal*. 2nd έκδ. Boston: Allyn & Bacon.

Vachon, M. L. S. (1987) *Occupational stress in the care of the critically ill, the dying*,

and the bereaved., *Occupational stress in the care of the critically ill, the dying, and the bereaved*. Washington, DC, US: Hemisphere Publishing Corp (Series in death education, aging, and health care.).

Verma, G. και Mallick, K. (2004) *Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*. Επιμέλεια Α. Παπασταμάτης. Αθήνα: Δαρδανός.

Wang, H.-L. κ.ά. (2016) ‘Stress-related biobehavioral responses, symptoms, and physical activity among female veterans in the community: An exploratory study’, *Nurse Education Today*, 47, σσ 2–9. doi: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.06.017>.

Washington, K. R. (1982) ‘Stress: Is It a Major Problem for Urban School Principals?’, *The Clearing House*. Taylor & Francis, Ltd., 55(9), σσ 389–391. Διαθέσιμο στο: <http://www.jstor.org/stable/30185517>.

Webb, H. J., Zimmer-Gembeck, M. J. και Mastro, S. (2016) ‘Stress exposure and generation: A conjoint longitudinal model of body dysmorphic symptoms, peer acceptance, popularity, and victimization’, *Body Image*, 18, σσ 14–18. doi: <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2016.04.010>.

Welch, D., Medeiros, D. C. και Tate, G. (1982) *Beyond Burnout*. Prentice-Hall.

Westman, M. (1992) ‘Moderating Effect of Decision Latitude on Stress-Strain Relationship: Does Organizational Level Matter?’, *Journal of Organizational Behavior*. Wiley, 13(7), σσ 713–722. Διαθέσιμο στο: <http://www.jstor.org/stable/2488391>.

Whitaker, K. (1995) ‘Principal burnout: Implications for professional development’, *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 9(3), σσ 287–296.

Whitaker, K. S. (1996) ‘Exploring causes of principal burnout’, *Journal of Educational Administration*, 34(1), σσ 60–71.

Whitaker, K. S. (1999) ‘Principal Role Changes and Implications for Principalship Candidates’, *International Journal of Educational Reform*. SAGE Publications Inc, 8(4), σσ 352–364. doi: 10.1177/105678799900800403.

WHO (2004) *Burn out syndrome, Organization World Health*. Διαθέσιμο στο: www.who.int, 2004. (Ημερομηνία πρόσβασης: 5 Οκτώβριος 2019).

Woods, P. (2013) *Researching the Art of Teaching, Ethnography for Educational Use*. London: Routledge.

Wragg, E. C. (1984) ‘Conducting and analysing interviews’, στο Bell, J. κ.ά. (επιμ.) *Conducting small-scale investigations in educational management*. London: Harper and Row in association with the Open University, σσ 177–197.

Ελληνόγλωσση

Αβεντισιάν-Παγοροπούλου, Α., Κουμπιάς, Ε. και Γιαβρίμης, Π. (2002) ‘Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης: το χρόνιο άγχος των δασκάλων και η μετεξέλιξή του σε επαγγελματική εξουθένωση’, *Μέντορας*, 5, σσ 103–127.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. κ.ά. (1999) *Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης, & (Επιμ.), , τομ. Γ΄. Πάτρα: Πάτρα.*

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008) *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά – Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Αθήνα: Έλλην.*

Αμαραντιδου, Σ. Λ. (2010) *Επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: μια διαχρονική μελέτη. Διδ. Διατριβή . Διπλωματική Εργασία στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.*

Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001) ‘Τάσεις στην έρευνα για τον αποτελεσματικό διευθυντή’, *Τα εκπαιδευτικά*, σσ 61–62, 252–262.

Ανδρέου, Α. (2001) ‘Ζητήματα «αποκέντρωσης» και «αποσυγκέντρωσης» για το Ελληνικό Εκπαιδευτικό σύστημα’, στο Αθανασούλα Ρέππα, Α., Πιλιτζίδης, Σ., και Προβόπουλος, Η. (επιμ.) *Πρακτικά Ημερίδας: Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων – Προβλήματα – Προοπτικές – Το Νέο Μοντέλο στα πλαίσια της Αποκέντρωσης. Άγιος Γεώργιος Τυμφρηστού: Λαμιακός Τύπος α.ε.*

Ανδριώτη, Α. και Παναγιωτάκη, Α. (2014) *Το άγχος και οι συνέπειές του στον εργασιακό χώρο των εκπαιδευτικών. Διαθέσιμο στο: <http://www.vipapharm.com/greek/free-online-journals/education/education> (Ημερομηνία πρόσβασης: 27 Δεκέμβριος 2019).*

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

Αντωνίου, Α. Σ. (2005) *Το Σύνδρομο Επαγγελματικής Εξουθένωσης στις Μονάδες Ψυχικής Υγείας & Ψυχοκοινωνικής Αποκατάστασης. Αθήνα.*

Βοζαΐτης, Γ. Ν. (2019) ‘Σκιαγραφώντας τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης των στελεχών εκπαίδευσης: Η περίπτωση των διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης’, *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων*, 16, σσ 65–77.

Γιαννακίδου, Χ. (2014) *Επαγγελματική εξουθένωση, πηγές επαγγελματικού στρες και αυτοαποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Μεταπτυχιακή-Διπλωματική Εργασία. Διπλωματική Εργασία στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.*

Ηλιού, Μ. (1996) ‘Συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών: πίεση (stress) και επαγγελματική κόπωση’, *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 100, σσ 45–48.

Ιωαννίδου, Κ. . (2017) ‘Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη στην εξάλειψη του επαγγελματικού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης’, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 64, σσ 13–29.

Καλτσούδης, Κ. Δ. (2015) *Στυλ Διεύθυνσης και Εργασιακό Άγχος: Οι απόψεις των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Διπλωματική εργασία στο Ε.Α.Π.*

Κάντας, Α. (1995) *Οργανωτική - Βιομηχανική Ψυχολογία, Τόμος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.*

Κάντας, Α. (1996) ‘Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. Ψυχολογία’, *Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 3, 71–85.

Κάντας, Α. (1998) *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.*

Καρούμπαλης, Σ. (2010) *Αγχογόνοι παράγοντες στην εργασία των διευθυντών δημοτικών σχολείων και ο ρόλος τους στην επαγγελματική τους ικανοποίηση*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Διαθέσιμο στο: [http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/41953/9213.pdf?sequence=2&isAllowed=y](http://chrome-extension://oemmnndcbldboiebfnladdacbdm/adm/http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/41953/9213.pdf?sequence=2&isAllowed=y).

Κατσιγιάννη, Ε. και Υφαντή, Α. (2016) 'Ο θεσμός του διευθυντή σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ιστορική ανασκόπηση. , 3, 158-176.', *Επιστήμες Αγωγής*, 3, σσ 158–176.

Κουνελάκης, Κ. (2019) *Συγκριτική ανάλυση του τρόπου διοίκησης σε Ελλάδα και Σκανδιναβία*. Διπλωματική Εργασία στο Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος.

Κουστέλιος, Α. και Κουστέλιου, Ι. (2001) 'Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση', *Ψυχολογία*, 8(1), σσ 30–39.

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, σσ 122–131.

Κουτούζης, Μ. (2012) 'Διοίκηση - Ηγεσία - Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας Πεδίο Εφαρμογής στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα', στο *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής – Αναζητώντας το Νέο Σχολείο*. Αθήνα: Επίκεντρο, σ 320.

Κουφογιάννης, Ε. (2018) 'Ο εκπαιδευτικός ως ηγέτης ενός αποτελεσματικού και ανοικτού σχολείου', *Νέα Παιδεία*, 167, σσ 51–58.

Κωνσταντίνου, Χ. (2018) *Αναδομώντας και Αποδομώντας Εκπαιδευτικούς Θεσμούς*. Διαθέσιμο στο: <http://www.esos.gr/> (Ημερομηνία πρόσβασης: 22 Δεκέμβριος 2019).

Λεοντάρη, Α., Κυρίδης, Α. και Γιαλαμάς, Β. (2000) 'Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης', *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, σσ 139–161.

Λόζγκα, Ε. και Στραβάκου, Π. (2018) 'Η διοικητική κουλτούρα στην εκπαίδευση: το παράδειγμα της Ελλάδας', *Επιστήμες Αγωγής*, 1, σσ 53–73.

Μαρούδας, Η. (1996) 'Το επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών', *Τα εκπαιδευτικά*, σσ 73–74, 166–178.

Μαυρέλης, Μ. (2008) 'Επιλογή στελεχών στην εκπαίδευση: απόπειρα ελέγχου και χειραγώγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σύγχρονη Εκπαίδευση', 152, σσ 51–53.

Μαυρογιώργος, Γ. (2005) 'Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης', στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ 348–354.

Μούζουρα, Ε. (2005) *Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού- συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: Σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης*. Διπλωματική Εργασία στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Παπαδέλη, Χ. . Δ. (2017) *Η επαγγελματική εξουθένωση (burn out) των καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της πρώτης διαθεσιμότητας του Υπουργείου Παιδείας στα πλαίσια μεταρρύθμισης σε περιβάλλον κρίσης: μελέτη στάσεων, απόψεων, σωματοποιημένων προβλημάτων και συναισθηματικών διατα.* Διπλωματική Εργασία στο Πανεπιστήμιο

Πελοποννήσου.

Παπαδόπουλος, Ι. και Σταμόπουλος, Κ. (2011) 'Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών και εργασιακό άγχος', *Παιδαγωγικός Λόγος*, 2, σσ 65–96.

Παπακυριακόπουλος, Δ. (2012) *Το άγχος των εκπαιδευτικών*. Διπλωματική Εργασία στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012) 'Κράτος – Αποκέντρωση – Αυτοτέλεια: Σκοπούμενες αλλαγές', *Νέα Παιδεία*, (141), σσ 25–50.

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

Παπαναούμ-Τζίκα, Ζ. (2003) *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπουτσάκης, Μ. (2018) *Πληροφοριακά Συστήματα Διοίκησης της Εκπαίδευσης και η Συμβολή τους στην Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Μονάδας: Μελέτη Περίπτωσης Myschool*. Διπλωματική Εργασία στο ΑΝΩΤΑΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΕΙΡΑΙΑ.

Παππά, Β. (2006) *Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση*. Διαθέσιμο στο: <http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teyhos11/f14.pdf>.

Πατσάλης, Χ. και Παπουτσάκη, Κ. (2010) 'Η επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης', *Επιστημονικό Βήμα*, 14, σσ 249–261.

Πολυχρονόπουλος, Μ. . (2008) *Παράγοντες ψυχικής υγείας του έλληνα δασκάλου και η σχέση τους με την επαγγελματική εξουθένωση*. Διδ. Διατριβή στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Πομάκη, Γ. και Αναγνωστοπούλου, Τ. (2001) 'Το στρες στον εργασιακό χώρο', στο Βασιλάκη, Ε., Τριλίβα, Σ., και Μπεζεβέγκης, Η. (επιμ.) *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ 268–275.

Ροδάτου, Κ. (2016) *Το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Διπλωματική εργασία στην ΑΣΠΑΙΤΕ.

Σ.Ε.Π.Ε.Ν.Ι. (2019) *Ανακοίνωση για τις καταγγελίες κατά συναδέλφων εκπαιδευτικών, Σ.Ε.Π.Ε.Ν.Ι.* Διαθέσιμο στο: http://www.syldnioa.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=3862:2019-03-08-11-36-52&catid=34:2009-04-16-11-21-52&Itemid=1 (Ημερομηνία πρόσβασης: 20 Ιούνιος 2019).

Σαΐτης, Χ. (2007) *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: ΙΔΙΩΤΙΚΗ.

Σαΐτης, Χ. και Φέγγαρη, Μ. (1997) 'Επαναπροσδιορισμός του ρόλου της ηγεσίας στο σύγχρονο σχολείο', *Διοικητική Ενημέρωση*, 7, σσ 69–72.

Σαλμάν, Λ. και Πλατσίδου, Μ. (2011) 'Επαγγελματική εξουθένωση και επαγγελματική ικανοποίηση των δικηγόρων Θεσσαλονίκης', *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, 15(60), σσ 53–77.

Στραβάκου, Π. (2003) *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Τσιάκκιρος, Α. και Πασιαρδής, Π. (2002) 'Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολικών μονάδων: μια ποιοτική προσέγγιση', *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 3, σσ 195–213.

Χαραλάμπους, Ε. (2012) *Επαγγελματικές Πηγές, Στρες και Επαγγελματική Εξουθένωση Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο νομό Αττικής*. Διπλωματική Εργασία στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003) *Η Διοίκηση του Σχολείου και η Συμμετοχή των Εκπαιδευτικών στη Διαδικασία Λήψης Αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Χατζηπέμος, Θ. (2016) *Επαγγελματική εξουθένωση στην Ειδική Αγωγή: Μια συνδυαστική μεθοδολογική προσέγγιση της επαγγελματικής εξουθένωσης του εκπαιδευτικού και του ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού*. Διδ. Διατριβή. Διπλωματική Εργασία στο Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

Ν.Δ. 4379/1964 (ΦΕΚ 182, 24-10-1964) "Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής (Στοιχειώδους και Μέσης) Εκπαιδεύσεως"

Νόμος 309/1976 (ΦΕΚ Α'100/30-4-1976) «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως»

Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ Α'167/30-9-1985) «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»

Νόμος 2552/1997 (ΦΕΚ 266/Α/24-12-1997) «Ελληνικό ανοικτό Πανεπιστήμιο και άλλες διατάξεις»

Νόμος 1340/2002 (ΦΕΚ 1340/2002) «Καθορισμός Καθηκόντων - Αρμοδιοτήτων Προϊσταμένων Εκπαίδευσης, Διευθυντών - Υποδιευθυντών, Συλλόγου Διδασκόντων»

Νόμος 4547/2018 (ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018) «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1^η ερώτηση: «α) Ο ρόλος σου ως Διευθυντής/Διευθύντρια σου δημιουργεί/σου δημιουργούσε άγχος; β) Γιατί; (γιατί ναι ή γιατί όχι)»

2^η ερώτηση: «Πώς το βιώνεις;»

3^η ερώτηση: «Τι είναι αυτό που κατά την άποψη σου δημιουργεί περισσότερο άγχος στους Διευθυντές/Διευθύντριες κατά την άσκηση των καθηκόντων τους;»

4^η ερώτηση: « Σημειώθηκαν αλλαγές κατά τη διάρκεια της θητείας σου όσον αφορά τους παράγοντες δημιουργίας εργασιακού άγχους στους Διευθυντές/Διευθύντριες;» συνοδευόμενη από την υπό-ερώτηση « Αν ναι, τι επηρέασε κατά την άποψή σου τις αλλαγές αυτές;»

5^η ερώτηση: «Αναγκάζεσαι να μείνεις στο σχολείο όταν όλοι οι άλλοι έχουν φύγει επειδή δεν έχεις τελειώσει τις δουλειές σου;»

(Και κατά περίπτωση: α) έτσι συνήθιζες και παλαιότερα; Ή β) πιστεύεις ότι έτσι ήταν και παλαιότερα;)

6^η ερώτηση: «Μεταφέρεις δουλειά στο σπίτι; Τι είδους;»

7^η ερώτηση: «Μεταφέρεις έγνοιες, στενοχώριες, προβλήματα; Τι αφορούν συνήθως;»

8^η ερώτηση: «Ποια είναι συνήθως η ψυχολογική- συναισθηματική σου κατάσταση κατά την αποχώρησή σου από το σχολείο; Ποιες είναι οι συνήθειες σκέψεις σου;»

9^η ερώτηση: «Η δουλειά σου ως Διευθυντής/Διευθύντρια σχολικής μονάδας θεωρείς ότι επηρεάζει / επηρέαζε τις προσωπικές και οικογενειακές σου σχέσεις; Άλλαξε την ποσότητα ή την ποιότητα του προσωπικού σου χρόνου;»

10^η ερώτηση: «Πιστεύεις ότι η θητεία σου σε θέση ευθύνης σε αλλάζει σαν άνθρωπο ή ότι αλλάζει την οπτική σου σε διάφορα θέματα;»

11^η ερώτηση: «α) Τι σε κάνει να αισθάνεσαι καλύτερα στο χώρο του σχολείου;

β) Τι σε κάνει να αισθάνεσαι χειρότερα;»

12^η ερώτηση: «Μπορείς να σκεφτείς κάτι που θα δρούσε αγχολυτικά για σένα ή θα σε βοηθούσε στην επίλυση των προβλημάτων του σχολείου που διευθύνεις; α) στο χώρο του σχολείου β) εκτός σχολικού χώρου»

13^η ερώτηση: «Τι είναι αυτό που σου δίνει επαγγελματική ικανοποίηση από το έργο του Διευθυντή/Διευθύντριας; (Από που παίρνεις ανατροφοδότηση;»)

Αγχογόνοι παράγοντες για τους Διευθυντές- Διευθύντριες

Αναφέρονται με τυχαία σειρά :

- υπερβολικός φόρτος δουλειάς- γραφειοκρατία,
- Συνεργασία- αλληλεπίδραση με εκ/κούς,
- οικονομικοί πόροι- υλικοτεχνική υποδομή,
- συνεργασία- αλληλεπίδραση με γονείς,
- ελεγκτικοί μηχανισμοί και σχέσεις με την προϊσταμένη αρχή,
- σχέσεις- αλληλεπίδραση με τους μαθητές,
- συγκρούσεις-διαχείριση κρίσεων εντός του σχολείου
- ασάφεια/σύγκρουση ρόλων- καθηκόντων
- ή κάτι άλλο

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ – Κωδικός (Συμπληρώνεται από τον ερευνητή)

A. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

A. ΦΥΛΟ: Άνδρας
Γυναίκα

B. ΗΛΙΚΙΑ: _____

Γ. ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:

1. Παιδαγωγική Ακαδημία

2. Παιδαγωγικό Τμήμα

Εξομοίωση

3. Άλλο πτυχίο που χρησιμοποιήσατε για διορισμό.....

Δ. ΑΛΛΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:

1. Διδακτορικό Δίπλωμα

2. Μεταπτυχιακό Δίπλωμα

3. Πτυχίο άλλου Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. (εσωτερικού ή εξωτερικού)

4. Πιστοποίηση επάρκειας σε ξένη γλώσσα

5. ΤΠΕ 1 ΤΠΕ 2

6. Μετεκπαίδευση Διδασκαλείου

7. Επιμόρφωση διάρκειας ενός χρόνου (ΣΕΛΔΕ ή ΑΣΠΑΙΤΕ)

Ε. ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΧΡΟΝΟΣ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ: _____

ΣΤ. ΧΡΟΝΟΣ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΘΕΣΗ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ: _____

Αναλυτικά:

.....

.....

Ζ. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΘΗΤΕΙΑΣ ΣΕ ΘΕΣΗ ΕΥΘΥΝΗΣ:

.....

.....

Η. ΜΕΓΕΘΟΣ ΜΟΝΑΔΑΣ:

Συνολικός αριθμός εκπαιδευτικών (και του ολοήμερου): _____

Θ. ΠΕΡΙΟΧΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ:

1. Πρωτεύουσα περιφέρειας (πάνω από 500.000 κάτοικοι)

2. Μεγάλο αστικό κέντρο/Πρωτεύουσα νομού (πάνω από 100.000 κάτοικοι)

3. Μικρή πόλη

4. Αγροτική περιοχή □