



**ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΑΓΧΟΣ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΤΗΣ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ: ΠΗΓΕΣ, ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΚΑΙ
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ**

ΑΝΔΡΕΑ ΤΣΙΑΚΚΙΡΟΥ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το άγχος αποτελούσε ανέκαθεν μια φυσιολογική και αναπόφευκτη λειτουργία του ανθρώπινου οργανισμού. Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών άρχισε να απασχολεί την ερευνητική κοινότητα το τελευταίο μισό του 20ου αιώνα, λόγω, κυρίως, των επιδράσεων που έχει πάνω στη σωματική και ψυχική υγεία των εκπαιδευτικών, με κύριο σκοπό την εξεύρεση τρόπων και τεχνικών αποτελεσματικής διαχείρισής του.

Αντικείμενο της έρευνας αυτής ήταν η προκαταρκτική διερεύνηση των διαστάσεων του επαγγελματικού άγχους των διευθυντών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου, σε μια προσπάθεια περιγραφής του φαινομένου. Σκοπός της εργασίας ήταν η διερεύνηση: (α) των πηγών που προκαλούν άγχος στους διευθυντές, (β) των επιπτώσεων που έχει το άγχος στην εργασία τους και (γ) των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι διευθυντές για την αντιμετώπισή του. Παράλληλα, διερευνήθηκαν οι απόψεις τους σε σχέση με τους πιο κάτω άξονες που σχετίζονται με το πρόβλημα: (α) το βαθμό άγχους και την ικανοποίηση που αντλούν από την εργασία τους, (β) τη δέσμευσή τους για επιλογή της ίδιας θέσης, (γ) τη σχέση του άγχους με ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους και (δ) τα συμπτώματα με τα οποία αυτό εκδηλώνεται.

Πέρα από τη διερεύνηση των διαστάσεων αυτών, η παρούσα έρευνα προσπάθησε να εντάξει τα αποτελέσματα μέσα στα πλαίσια των ερευνητικών δεδομένων, που υπάρχουν σχετικά με τα υπό εξέταση θέματα. Δηλαδή, η έρευνα επεδίωξε να φέρει στην επιφάνεια πληροφορίες που σχετίζονται με το άγχος των διευθυντών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου και, επιπρόσθετα, είχε ως στόχο της τον εμπλουτισμό των δεδομένων της υπάρχουσας σχετικής βιβλιογραφίας και την προσφορά καινούριας γνώσης.

Οι διαστάσεις που έχουν περιγραφεί κρίθηκε ότι είναι σημαντικό να διερευνηθούν για την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων και αποτέλεσαν τη βάση για το σχεδιασμό ενός ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε παγκύπρια για τη σε βάθος μελέτη του άγχους των Κύπριων διευθυντών. Πληθυσμός της έρευνας ήταν όλοι οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που κατείχαν οργανική θέση διευθυντή και εργάζονταν στα δημόσια σχολεία της Κύπρου κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2002-2003. Δείγμα της έρευνας ήταν 100 διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 100 διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μαζί με αριθμό εκπαιδευτικών του σχολείου τους, ο οποίος καθορίστηκε ανάλογα με το σύνολο των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν στο

κάθε σχολείο. Συνολικά, το δείγμα των εκπαιδευτικών ανήλθε σε 905 άτομα των δύο βαθμίδων, ενώ το ποσοστό συμμετοχής των διευθυντών στην έρευνα ανήλθε στο 86% και των εκπαιδευτικών στο 82%.

Για την επίτευξη του προαναφερθέντος στόχου, χρησιμοποιήθηκε η τριγωνοποίηση σε σχέση με τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Συγκεκριμένα, συνεξετάστηκαν τα δεδομένα που προέκυψαν από: (α) ημιδομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες έδωσαν την ευκαιρία στους ερωτώμενους να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις, αναφορικά με τα υπό εξέταση θέματα και επέτρεψαν διασταύρωση και έλεγχο των δεδομένων, (β) ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, τα οποία εξέτασαν τις υπό διερεύνηση διαστάσεις και πτυχές του θέματος και (γ) περιπτωσιακές μελέτες, οι οποίες στηρίχθηκαν στην τεχνική της σκιαγράφησης διευθυντών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έχουν δείξει ότι σε ένα γενικότερο επίπεδο, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι γίνεται διάκριση μεταξύ των διάφορων διαστάσεων που σχετίζονται με το επαγγελματικό άγχος και παρατηρούνται, επίσης, σχέσεις αιτίας-αιτιατού, ευρήματα που βρίσκονται σε συμφωνία με διάφορες έρευνες που έχουν γίνει μέχρι σήμερα. Πιο συγκεκριμένα, οι διευθυντές της Κύπρου δηλώνουν μέτρια επίπεδα επαγγελματικού άγχους, περισσότερο όμως από το ένα τρίτο από αυτούς (γύρω στο 38%), θεωρούν ότι η κατοχή της θέσης του διευθυντή τους προκαλεί πολύ ή πάρα πολύ άγχος.

Παράλληλα, οι 9 στους 10 διευθυντές δηλώνουν είτε πολύ ικανοποιημένοι είτε πάρα πολύ ικανοποιημένοι από την εργασία τους, ενώ ο ίδιος αριθμός θεωρεί ότι θα υπήρχαν πολλές ή πάρα πολλές πιθανότητες να διεκδικούσαν ξανά τη θέση αυτή. Μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας βρέθηκαν ορισμένες στατιστικά σημαντικές διαφορές, οι κυριότερες των οποίων σχετίζονται με τον τύπο προσωπικότητας, το φύλο των διευθυντών και τα χρόνια υπηρεσίας στη θέση. Για παράδειγμα, παρατηρήθηκαν διαφορές στο βαθμό άγχους μεταξύ των ατόμων με προσωπικότητα Τύπου Α, με την οποία χαρακτηρίζονται τα άτομα που είναι εργασιομανή και συναγωνίζονται τον εαυτό τους και τους άλλους, και των ατόμων με προσωπικότητα Τύπου Β, οι οποίοι έχουν μια πιο άνετη και χαλαρή στάση απέναντι στη ζωή. Όσον αφορά στο φύλο και τα χρόνια υπηρεσίας εντοπίστηκαν ορισμένες διαφορές που σχετίζονταν με επιμέρους παράγοντες των πηγών άγχους, των συμπτωμάτων, των επιπτώσεων στην εργασία και των στρατηγικών αντιμετώπισης.

Οι παραγοντικές αναλύσεις που έγιναν για τις πηγές άγχους, τα συμπτώματα, τις επιπτώσεις στην εργασία και τις στρατηγικές αντιμετώπισης αποκάλυψαν μια σειρά από παράγοντες, οι οποίοι δείχνουν ότι οι διευθυντές συμφωνούν μεταξύ τους στην ιεράρχησή τους και αναφέρονται στη συνέχεια ανάλογα με το πόσο σημαντικοί είναι. Πιο συγκεκριμένα, οι πηγές που προκαλούν άγχος στους διευθυντές έχουν σχέση με: (α) την

αντιμετώπιση προβλημάτων εκτός του ελέγχου τους, (β) την ασυμφωνία ανάμεσα στα αποτελέσματα και τις προσδοκίες των διευθυντών από την εργασία τους, (γ) τη λήψη αποφάσεων που επηρεάζουν το έργο τους, (δ) το χειρισμό θεμάτων πειθαρχίας και διοίκησης προσωπικού, (ε) τις δυσκολίες που προκύπτουν από τη θέση του διευθυντή και την έλλειψη χρόνου, (στ) την έλλειψη αναγνώρισης και υποστήριξης και (ζ) το χειρισμό διοικητικών πτυχών της εργασίας τους. Οι κυριότεροι παράγοντες, στους οποίους θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν τα συμπτώματα που προκαλεί το άγχος, σχετίζονται με τις ψυχολογικές και συναισθηματικές αλλαγές, τις φυσικές και σωματικές εκδηλώσεις και τη γενική αδυναμία του οργανισμού.

Από την άλλη, οι επιπτώσεις που έχει το άγχος στους διευθυντές έχουν να κάνουν με επιπτώσεις στην υγεία, στην καθημερινή σχολική ζωή, στην επαγγελματική ζωή και στο παραγόμενο έργο. Για αντιμετώπιση του επαγγελματικού τους άγχους, οι Κύπριοι διευθυντές χρησιμοποιούν μια σειρά από στρατηγικές, οι οποίες θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν στις ακόλουθες κατηγορίες: (α) χρήση τεχνικών επίλυσης προβλημάτων και προγραμματισμού, (β) χρήση διανοητικών τεχνικών, (γ) ενεργοποίηση τάσεων διαφυγής και αποφυγής, (δ) δημιουργία δικτύων υποστήριξης, (ε) ενεργοποίηση γνωστικών δραστηριοτήτων και (στ) χρήση σωματικών τεχνικών.

Με τη χρήση της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης βρέθηκαν ισχυρές θετικές σχέσεις μεταξύ των συμπτωμάτων άγχους με τις επιπτώσεις στην εργασία, μεταξύ των πηγών άγχους με τα συμπτώματα, καθώς και μεταξύ του άγχους με τα συμπτώματα. Σχετικά ισχυρές θετικές σχέσεις παρατηρήθηκαν μεταξύ των πηγών με το άγχος, καθώς και μεταξύ του εσωτερικού κέντρου ελέγχου με τις στρατηγικές αντιμετώπισης. Το τελικό μοντέλο της έρευνας μάς βοηθά να καταλάβουμε ότι ορισμένες από τις μεταβλητές δεν επηρεάζουν τις σχέσεις που αναπτύσσονται και μας βοηθά, επίσης, να καταλάβουμε καλύτερα πώς καταλήγουμε σε συγκεκριμένες επιπτώσεις και ποια πράγματα επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα.

Οι περιπτωσιακές μελέτες που ακολούθησαν, είχαν ως στόχο τους τη διερεύνηση και ερμηνεία κάποιων ιδιαίτερων σχέσεων που προέκυψαν από το θεωρητικό μοντέλο της έρευνας. Προς το σκοπό αυτό παρουσιάστηκαν τα ατομικά προφίλ των διευθυντών και έγιναν συγκρίσεις με βάση τη σχέση πηγών άγχους-αποτελεσματικότητας και της βαθμίδας εκπαίδευσης από την οποία προέρχονταν οι διευθυντές και εξετάστηκαν οι αιτιώδεις σχέσεις και συσχετίσεις που δημιουργήθηκαν. Από τις περιπτωσιακές μελέτες, φαίνεται ότι οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου παρουσιάζουν μια ομοιότητα όσον αφορά στις επιμέρους πτυχές του επαγγελματικού τους άγχους, ενώ παρατηρούνται ορισμένες διαφοροποιήσεις σε κάποιες

επιμέρους διαστάσεις. Ενδεικτικά, οι διευθυντές των δύο βαθμίδων παρουσιάζουν ομοιότητες που σχετίζονται με τις πηγές άγχους και τις στρατηγικές αντιμετώπισης, ενώ παρατηρούνται διαφοροποιήσεις ως προς τον όγκο, το είδος, την ποικιλία, το ρόλο και τη δυσκολία που παρουσιάζουν τα καθήκοντα της κάθε θέσης. Για παράδειγμα, οι πηγές άγχους των διευθυντών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προκαλούνται ανάμεσα σε άλλα από τις πολύ δύσκολες καταστάσεις που συναντούν οι διευθυντές και τις οποίες πρέπει να είναι έτοιμοι να αντιμετωπίσουν, καθώς και από τις συχνές απουσίες των εκπαιδευτικών.

Το πιο σημαντικό στοιχείο της έρευνας αυτής είναι ότι ασχολήθηκε, συστηματικά και σε βάθος, με την επαγγελματική ομάδα των διευθυντών του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ συνήθως οι παρόμοιες με αυτήν έρευνες είχαν ως αντικείμενό τους την ομάδα των εκπαιδευτικών. Στην πρωτοτυπία της εντάσσονται η ποικιλία των μεθόδων, που έχουν χρησιμοποιηθεί για τη μελέτη των διάφορων μεταβλητών, και τα ευρήματα που έρχονται να αμφισβητήσουν υφιστάμενες θεωρίες και να προσθέσουν καινούρια γνώση. Ως τέτοια παραδείγματα, που θα μπορούσαν να αναφερθούν, είναι αυτά που αφορούν στο κέντρο ελέγχου, όπου φαίνεται να υπάρχει σχέση μεταξύ του εσωτερικού κέντρου ελέγχου με τις στρατηγικές αντιμετώπισης, στη σχέση της αποτελεσματικότητας με τις στρατηγικές αντιμετώπισης και τις επιπτώσεις του άγχους, όπου φαίνεται να μην υπάρχει σχέση, καθώς και στη σημασία της επίδρασης ορισμένων μεταβλητών με τη χρήση γραμμικών μοντέλων. Η συμβολή της εργασίας στην επιστήμη έγκειται στον επαναπροσδιορισμό της σχέσης των πηγών άγχους και των στρατηγικών αντιμετώπισης, καθώς και στην προσπάθεια που καταβλήθηκε για σύνδεση της έννοιας του άγχους με την αποτελεσματικότητα.

Για το λόγο αυτό, χρειάζεται να γίνει συστηματική παρέμβαση προς την κατεύθυνση των πηγών που προκαλούν άγχος στους διευθυντές, παρά να θεωρούνται δεδομένες οι πηγές και να καταβάλλεται προσπάθεια για μείωση του άγχους μέσω της χρήσης διάφορων στρατηγικών αντιμετώπισης, οι οποίες κατά βάση αποδεικνύονται αναποτελεσματικές, με αποτέλεσμα η απουσία εξειδικευμένων γνώσεων και δεξιοτήτων διαχείρισης του επαγγελματικού άγχους από μέρους των Κύπριων διευθυντών να αποτελεί περιοριστικό παράγοντα στην ουσιαστική αντιμετώπισή του. Με την ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων, προέκυψαν ομοιότητες με τη διεθνή πρακτική, όσον αφορά τις πηγές άγχους των διευθυντών, τα συμπτώματα, τις επιπτώσεις και τις στρατηγικές αντιμετώπισης, αλλά και διαφορές στους τομείς των πηγών και των στρατηγικών. Μέσα από τη σχετική ανάλυση επιδιώκεται η επεξήγησή τους, λαμβάνοντας υπόψη το συγκείμενο του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος.

Λόγω, λοιπόν, της σπουδαιότητας του θέματος και της ιδιαίτερης σημασίας που έχει, για την αποτελεσματικότητα των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης, επιβάλλεται να διεξαχθούν περαιτέρω έρευνες, που θα φωτίσουν όλες τις πτυχές του θέματος, έτσι ώστε να οδηγηθούμε στην πληρέστερη διερεύνησή του. Οι έρευνες αυτές θα μπορούσαν να ασχοληθούν σε βάθος με την εξέταση διάφορων θεμάτων ιδιαίτερου ενδιαφέροντος με στόχο την επέκταση της παρούσας εργασίας, χρησιμοποιώντας πιο στοχευμένο πληθυσμό όπως για παράδειγμα τους διευθυντές που βιώνουν το άγχος σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό, ποικιλία μεθόδων συνδυάζοντας εξίσου ποσοτικές και ποιοτικές μεθόδους, διαφορετικά όργανα μέτρησης όπως για παράδειγμα τους πέντε παράγοντες της προσωπικότητας για τη μέτρηση του τύπου προσωπικότητας, και μια πιο λεπτομερή εξέταση των σχετικών ευρημάτων που έχουν προκύψει με σκοπό να διαφανεί κατά πόσο συγκεκριμένα ευρήματα της έρευνας έχουν να κάνουν ειδικά με το συγκείμενο της Κύπρου ή όχι.

Η παρούσα έρευνα εξέτασε το θέμα σε ένα πιο σφαιρικό επίπεδο, προσφέροντας το γενικό θεωρητικό μοντέλο που παρουσιάζεται στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων. Οι έρευνες που θα ακολουθήσουν μπορούν να ασχοληθούν με πιο μικρές εστιασμένες αναλύσεις σε συγκεκριμένους τομείς, για να απαντηθούν εξειδικευμένα ερωτήματα. Συγκεκριμένα, θα μπορούσαν να διερευνηθούν οι επιπτώσεις του άγχους των διευθυντών με πιο μετρήσιμα δεδομένα, όπως οι απουσίες από την εργασία και οι πρόωρες αφυπηρετήσεις. Επίσης, μπορούν να μελετηθούν οι συνέπειες της επαγγελματικής εξουθένωσης τόσο στα ίδια τα άτομα που επηρεάζονται όσο και στους οργανισμούς τους οποίους διοικούν, ενώ μπορεί να δημιουργηθεί ένα σταθμισμένο όργανο για σύγκριση του άγχους των εκπαιδευτικών με άλλες ομάδες του γενικού πληθυσμού μέσα από την κατάληξη σε κάποιες νόρμες.

Τελειώνοντας, επισημαίνεται ότι η μελέτη αυτή καταπιάστηκε με το θέμα «Το επαγγελματικό άγχος των διευθυντών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου: Πηγές, επιπτώσεις και στρατηγικές αντιμετώπισης» σε πέντε επιμέρους κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο τέθηκε το πρόβλημα με τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα, στο δεύτερο έγινε ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφηκε η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για διεκπεραίωση της έρευνας, στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα και στο πέμπτο κεφάλαιο έγινε προσπάθεια ερμηνείας των αποτελεσμάτων και θεωρητικής θεμελίωσης των ευρημάτων της έρευνας μέσω του θεωρητικού μοντέλου που κατασκευάστηκε.

Αν θέλουμε οι διευθυντές των σχολείων να αναπτύσσουν πλήρως τις δυνατότητές τους και η κοινωνία να προσφέρει το καλύτερο στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές,

τότε θα πρέπει να δοθεί άμεσα προσοχή στο επαγγελματικό άγχος των διευθυντών. Στόχος όλων πρέπει να είναι η αντιμετώπιση του προβλήματος, για να μπορεί το ανθρώπινο δυναμικό που εργοδοτείται σήμερα στις σχολικές μας μονάδες να ανταποκρίνεται στις προκλήσεις και απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής.

ΑΝΔΡΕΑΣ ΤΣΙΑΚΚΙΡΟΣ

ABSTRACT

Stress has always constituted a physiological and inevitable feature of the human body. The occupational stress of teachers began to attract the attention of the research community during the last half of the 20th century mainly because of the effects it had on the physical and mental health of teachers aiming to discover ways and techniques for its effective management.

The main focus of this piece of research was the preliminary investigation of the dimensions of occupational stress of primary and secondary school headteachers in Cyprus, in an attempt to describe this phenomenon. The main goal of this piece of research was the investigation of: (a) the sources that cause stress to headteachers, (b) the effects that stress has on their work and (c) the strategies that headteachers use in order to cope with it. At the same time, their views concerning the following areas related to the problem were investigated: (a) the level of stress and satisfaction they gain from their job, (b) the commitment for choosing the post, (c) the relationship that stress has with some personality characteristics and (d) the symptoms with which stress manifests itself.

Beyond the investigation of these dimensions, the present research aimed at integrating the results in the framework of the research data that already exists and which are related to the issues under review. In essence, this piece of research attempted to bring to the surface information that is related to Cyprus primary and secondary headteachers' stress. Additionally, it aimed at enriching the data that already exists in the related literature while offering new knowledge.

The dimensions that have been described were considered important to be investigated for the extraction of useful conclusions and they formed the basis on which a questionnaire was designed and was used throughout the island for the in-depth investigation of headteachers' stress in Cyprus. The population of the research consisted of all primary and secondary school headteachers who held a permanent post and worked in public schools of Cyprus during the school year 2002-2003. The sample of the research consisted of 100 primary school headteachers and 100 secondary school headteachers along with a number of teachers from their respective schools. The number of participating teachers was determined based on the total number of teachers who served at each school. In total, the teachers' sample was 905 people from the two levels, whereas the headteachers' response rate was 86% and the teachers' rate was 82%.

To achieve the aforementioned objective, triangulation in relation to the methodological approaches was used. Specifically, the research co-examined the data that resulted from: (a) semi-structured interviews, which gave the opportunity to participants to express their personal opinions with regards to the issues under investigation and allowed intersection and control of data, (b) self-reported questionnaires, which examined the dimensions and aspects of the subject under investigation and (c) case studies, which were based on the shadowing technique of headteachers of primary and secondary schools.

The results of the research have indicated that, on a more general level, we can note that differentiation is made between the various dimensions that are related to occupational stress. Relations of cause and effect were also found, and these results are in agreement with other research that have been published until today. More specifically, headteachers in Cyprus exhibit medium levels of occupational stress; however, more than one third (around 38%), consider that the position of school headteacher causes a great deal of stress or extreme stress. At the same time, 9 out of 10 headteachers report that they are either very satisfied or exceedingly satisfied with their jobs, while the same number of headteachers claims that if given the opportunity they would again choose the same post. Among the research variables certain statistically significant differences were found, of which the main ones are related to the personality type, the headteachers' gender and the years of service in the particular post. For example, differences were observed in the level of stress exhibited between the individuals with Type A personality (people who are workaholic and competition-oriented), and Type B (people who have a more comfortable and relaxed attitude towards life). With regards to gender and the years of service some differences were found related to specific factors of the sources of stress, the symptoms, the effects upon work and the coping strategies.

Factor analyses which were conducted for the sources of stress, the symptoms, the effects on work and the coping strategies revealed a series of factors which indicate that headteachers agree amongst them on the way the factors are categorised and which are outlined below based on how important they are. More specifically, the sources that cause stress to headteachers are related to: (a) the confrontation of problems that are beyond headteachers' control, (b) the discrepancy between school academic results and headteachers' expectations from their work, (c) the decision-making that affects their work, (d) the handling of discipline and personnel related issues, (e) the difficulties which arise from the particular post of the headteacher and also the lack of time, (f) the lack of recognition and support and (g) the handling of administrative aspects of their work.

The main factors in which the symptoms that stress causes could be grouped, are related to the psychological and emotional changes, the natural and physical reactions and the general weakness of the body. On the other hand, the effects that stress has on the headteachers are related to the effects that it has on health, on the daily school life, on the professional life and the effects that it has on the work produced. To cope with their occupational stress, headteachers in Cyprus use a series of strategies, which could be grouped in the following categories: (a) use of problem solving and programming techniques, (b) use of mental techniques, (c) activation of escape and avoidance tendencies, (d) creation of support networks, (e) activation of cognitive activities and (f) use of physical techniques.

With the use of confirmatory factor analysis strong positive relations were found between the stress symptoms and the effects it had on the work, between the stress sources and the symptoms, as well as between the stress level and the symptoms. Relatively strong positive relations were observed between the sources and the level of stress, as well as between the internal locus of control and the coping strategies. The final research model helps us understand that some of the variables do not affect the relations that are developed and it also helps us to better understand the way in which we end up to specific effects and which things are related to effectiveness.

The case studies that followed aimed at the investigation and interpretation of some particular relationships that resulted from the theoretical model of the research. In order to do this the individual profiles of the four headteachers who were shadowed are presented and comparisons are made based on the relation between the sources of stress and effectiveness and the school level from which they came from, while examining the causal relations and correlations that are also established. It seems that headteachers of primary and secondary education in Cyprus show some similarities with regards to specific aspects of their occupational stress, while certain differentiations are observed in some other dimensions. The headteachers present similarities which are related to the sources that cause stress and the coping strategies, while differentiations are observed regarding the volume, the type, the variety, the role and the difficulty that the duties of each position entails. For example, the secondary headteachers' sources of stress are caused (among others) from the very difficult situations that headteachers face and which they should be ready to cope with as well as the frequent teachers' absences.

The most important element of this research is that it dealt systematically and in-depth with the professional group of the headteachers of the educational system, while similar studies to this one had as their main focus the group of teachers. Its originality

mainly derives from the variety of methods that have been used for the study of the various variables and the results that question existing theories and add to new knowledge. For instance, examples that could be mentioned are those related to the locus of control, where there seems to be a relationship between the internal locus of control and the coping strategies, the relation of effectiveness with the coping strategies and the effects of stress, where there seems to be no relationship, as well as the importance of the effect of certain variables with the use of linear models. The contribution of the study to the scientific field lies in the redefinition of the relation of the stress sources and the coping strategies, as well as in the effort that was spent for connecting the concept of stress with effectiveness.

For this reason, a systematic intervention needs to be made towards the sources that cause stress to headteachers, instead of taking the sources for granted and trying to reduce stress by using various coping strategies which seem to be ineffective. As a result, the lack of specialised knowledge and abilities to cope with the occupational stress on behalf of the headteachers in Cyprus is a restrictive factor for their effective application of management. With the analysis and the interpretation of the data, a number of similarities with the international practice came to the surface, such as those which are related to the sources of stress, the symptoms, the effects and the coping strategies, as well as differences in the areas of sources and strategies. With the relevant analysis, their explanation is sought taking into account the specific context of the Cyprus educational system.

Because of the importance of the subject and the particular significance that it has for the effectiveness of educational leaders, it is imperative that further research is carried out that will enlighten more aspects of the subject. Future research could involve an in-depth examination of various subjects of particular interest aiming at the expansion of the present work using a more focused population such as the headteachers who feel stressed to a great or extreme extent, a variety of methods combining quantitative and qualitative methods equally, different measurement instruments such as the Big Five factors of personality and a more detailed examination of the related conclusions that were pointed out in an effort to find out whether particular findings are context specific or not.

The present study examined the issue at a more general level offering the general theoretical model which is presented in the results chapter. Research that will follow can examine small focused investigations in particular areas in order to provide answers to more specific questions. In particular, the effects that headteachers' stress has could be explored with other hard data, such as the absences from work and the early retirements. In addition, the consequences that burnout has on individuals and on organisations could be

studied, while a standardised instrument to compare teacher stress with other groups of the general population through some norms could be created.

Finally, it is pointed out that the present study's subject "The occupational stress of primary and secondary school headteachers in Cyprus: Sources, effects and coping strategies" was presented in detail in five chapters. In the first chapter the problem formulation was set out with the basic research questions and in the second one the review of the literature was presented. In the third chapter the methodology that was used to conduct the research was described, in the fourth chapter the results were presented and in the fifth chapter an effort was made for the interpretation of the results and the creation of a theoretical foundation of the conclusions of the research through the theoretical model that was created.

If we want headteachers of schools to fully develop their capabilities and society to offer its best to teachers and pupils, then more attention should be paid to headteachers' occupational stress. Everybody should be aiming at combating the problem so that the educational system is in a position to respond to the challenges and demands of the contemporary era.



**ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΛΓΧΟΣ ΤΩΝ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΤΗΣ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ: ΠΗΓΕΣ, ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΚΑΙ
ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ**

Ανδρέα Τσιάκκιρου

**Υποβλήθηκε στο Πανεπιστήμιο Κύπρου
στο πλαίσιο των υποχρεώσεων του Μεταπτυχιακού Προγράμματος
Εκπαιδευτικής Διοίκησης**

**Λευκωσία, Κύπρος
Μάιος, 2006**

© Ανδρέας Τσιάκκικος, 2006

ΑΝΔΡΕΑΣ ΤΣΙΑΚΚΙΚΟΣ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Για την ολοκλήρωση της έρευνας, σημαντική υπήρξε η συμβολή όλων εκείνων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, που συμμετείχαν σε αυτήν, αποδεχόμενοι είτε να μου παραχωρήσουν συνέντευξη είτε να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο είτε, τέλος, να με δεχτούν στο σχολείο τους για σκιαγράφιση. Σημαντική ήταν, επίσης, η συμβολή αριθμού συναδέλφων που μελέτησαν τα έντυπα που χρησιμοποιήθηκαν και εισηγήθηκαν τρόπους καλύτερης προσαρμογής τους στην κυπριακή πραγματικότητα, καθώς και αυτών που έκριναν τις ερωτήσεις των συνεντεύξεων και μελέτησαν τα αρχικά κείμενα, προβαίνοντας σε εποικοδομητικές εισηγήσεις και παρατηρήσεις.

Ευχαριστίες οφείλονται στον Αναπληρωτή Καθηγητή Πέτρο Πασιαρδή και στους Επίκουρους Καθηγητές Λεωνίδα Κυριακίδη και Γεωργία Παναγιώτου, οι οποίοι αφιέρωσαν χρόνο για την καθοδήγηση της έρευνας σε όλα της τα στάδια. Τέλος, επιθυμώ να ευχαριστήσω τους γονείς μου Γιώργο και Βαλεντίνη για τη μέχρι σήμερα στήριξή τους, ενώ πρέπει να τονίσω με έμφαση ότι η έρευνα αυτή δε θα ολοκληρωνόταν χωρίς τη στήριξη της συζύγου μου Περσεφόνης και των παιδιών μου Μαρίας και Γιώργου.

Στην Περσεφόνη, τη Μαρία και το Γιώργο,
ως ένα μικρό αντιστάθμισμα των πολλών ωρών
που δεν ήμουν μαζί τους τα τελευταία επτά χρόνια

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Σελίδα

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ	xix
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	xx
ΚΕΦΑΛΑΙΟ	
I ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ	1
Διατύπωση του προβλήματος	1
Σκοπός της έρευνας	4
Βασικά ερευνητικά ερωτήματα	5
Αναγκαιότητα της έρευνας	6
Σπουδαιότητα του προβλήματος	10
Οριοθέτηση του προβλήματος	15
Περίληψη	15
II ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	17
Εισαγωγή	17
Θεωρητικό πλαίσιο	18
Λειτουργικοί ορισμοί του άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης	20
Άγχος και χαρακτηριστικά προσωπικότητας	26
Προσωπικότητα Τύπου Α	29
Προσωπικότητα εξωτερικού κέντρου ελέγχου	31
Νευρωτική προσωπικότητα	32
Πηγές του επαγγελματικού άγχους	32
Πηγές άγχους εκπαιδευτικών	34
Πηγές άγχους βοηθών διευθυντών και διευθυντών	42
Συμπτώματα του άγχους	47
Επιπτώσεις του άγχους	50
Η διαχείριση του άγχους – Στρατηγικές και μέσα αντιμετώπισης	55
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	63
Προσωπικές και κοινοτικές στρατηγικές	64
Διαπροσωπικές στρατηγικές	67
Ο ρόλος του διευθυντή – οργανωτικές στρατηγικές	69
Ερευνητική ατζέντα	80
Περίληψη	85
III ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	87
Επιλογή είδους έρευνας και μεθόδων συγκέντρωσης δεδομένων	87
Διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας	90
Μέσα συλλογής δεδομένων	91
Ημιδομημένες συνεντεύξεις	92
Ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς	94
Περιπτώσιακές μελέτες	98
Στάδια έρευνας	99
Ανάλυση δεδομένων	102
Ημιδομημένες συνεντεύξεις	102
Ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς	103
Περιπτώσιακές μελέτες	105

	Πληθυσμός και δείγμα	106
	Περιορισμοί μεθοδολογίας	109
	Περίληψη	110
IV	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	111
	Εισαγωγή	111
	Αποτελέσματα περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής	111
	Άγχος και προσωπικότητα	117
	Τύπος προσωπικότητας	117
	Κέντρο ελέγχου	119
	Πηγές άγχους	121
	Συμπτώματα άγχους	127
	Επιπτώσεις άγχους	130
	Στρατηγικές αντιμετώπισης	134
	Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών	139
	Επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση – το θεωρητικό μοντέλο ..	142
	Αποτελέσματα περιπτώσιακών μελετών	149
	Εισαγωγικά	149
	Ατομικά προφίλ διευθυντών	154
	Συγκρίσεις με βάση τη σχέση πηγών-αποτελεσματικότητας και της βαθμίδας	162
	Αιτιώδεις σχέσεις/συνεπαγωγές και συσχετίσεις	165
	Περίληψη	169
V	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	172
	Εισαγωγή	172
	Αποτελέσματα που ενισχύουν υφιστάμενες θεωρίες	173
	Αποτελέσματα που δημιουργούν νέα ερωτήματα	183
	Σύγκριση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων	192
	Εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα	201
	Επίλογος	207
	Περίληψη	211
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	213
	Α Επίπεδα διαχείρισης και προσέγγιση αξιολόγησης κινδύνων	214
	Β Έντυπο για τον τύπο προσωπικότητας	218
	Γ Ερωτήσεις συνεντεύξεων διευθυντών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	219
	Δ Ερωτηματολόγιο διευθυντών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	220
	Ε Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών	231
	ΣΤ Αποτελέσματα ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA) ερωτηματολογίου εκπαιδευτικών	234
	Ζ Ερωτήσεις συνεντεύξεων διευθυντών στις περιπτώσιακές μελέτες ...	236
	Η Αποτελέσματα λύσης δύο παραγόντων των επιπτώσεων άγχους	237
	Θ Συνάφεια των συγκεκριμένων έργων με το μοντέλο (Item fit map) ..	238
	Ι Συσχετίσεις μεταξύ των 28 μεταβλητών που χρησιμοποιήθηκαν στο δομικό μοντέλο εξίσωσης και αφορούν στους διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντίστοιχα	239
	ΙΑ Εξέλιξη της ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων	241
	ΑΝΑΦΟΡΕΣ	248

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ		Σελίδα
1	Θεωρητικό πλαίσιο για τη διερεύνηση των διαστάσεων του επαγγελματικού άγχους των διευθυντών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου	19
2	Πρόγραμμα δράσης διευθυντή	78
3	Προτεινόμενο θεωρητικό μοντέλο έρευνας	84
4	Δημογραφικά στοιχεία πληθυσμού έρευνας	109
5	Μέσοι όροι κατάταξης των επτά παραγόντων των πηγών άγχους ...	126
6	Μέσοι όροι κατάταξης των τριών παραγόντων των συμπτωμάτων άγχους	130
7	Μέσοι όροι κατάταξης των τεσσάρων παραγόντων των επιπτώσεων άγχους	133
8	Μέσοι όροι κατάταξης των έξι παραγόντων των στρατηγικών άγχους	138
9	Κλίμακα μέτρησης της αποτελεσματικότητας των διευθυντών	141
10	Θεωρητικό μοντέλο για τη διερεύνηση του επαγγελματικού άγχους των διευθυντών με τις παραγοντικές φορτίσεις και συσχετίσεις	145
11	Θεωρητικό μοντέλο για τη διερεύνηση του επαγγελματικού άγχους των διευθυντών με τις παραγοντικές φορτίσεις και συσχετίσεις για τους διευθυντές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αντίστοιχα	147
12	Βασικές σχέσεις που προκύπτουν μεταξύ των κατηγοριών και των υποκατηγοριών από τις μελέτες περίπτωσης	167
13	Σχέση μεταξύ πηγών άγχους και αποτελεσματικότητας για τους διευθυντές των δύο βαθμίδων	196

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ		Σελίδα
1	Ενδεικτική ανασκόπηση των ερευνών της τελευταίας εξαετίας (2000-2005) αναφορικά με το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών	9
2	Φάσεις της διαδικασίας ανάπτυξης της ελληνικής εκδοχής των ερωτηματολογίων των διευθυντών και των εκπαιδευτικών	98
3	Στάδια διαδικασίας συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας	102
4	Χορηγηθέντα και επιστραφέντα ερωτηματολόγια κατά θέση και βαθμίδα	107
5	Δημογραφικά στοιχεία πληθυσμού έρευνας	108
6	Περιγραφική στατιστική των κλιμάκων μέτρησης	112
7	Αναφερθέντα επίπεδα άγχους, ικανοποίησης από την εργασία και δέσμευσης για επιλογή επαγγέλματος	113
8	Στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση το φύλο	115
9	Στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση τα χρόνια υπηρεσίας στη θέση διευθυντή	116
10	Στατιστικά σημαντική διαφορά με βάση τον τύπο προσωπικότητας	117
11	Σημαντικότητα διαφοράς μεταξύ των δύο τύπων προσωπικότητας..	118
12	Διαστάσεις του κέντρου ελέγχου των διευθυντών	120
13	Φορτίσεις των οκτώ παραγόντων των πηγών άγχους των διευθυντών που έχουν προκύψει από τη διαδικασία περιστροφής Varimax	123
14	Φορτίσεις των τριών παραγόντων των συμπτωμάτων άγχους των διευθυντών που έχουν προκύψει από τη διαδικασία περιστροφής Varimax	129
15	Φορτίσεις των τεσσάρων παραγόντων των επιπτώσεων άγχους των διευθυντών που έχουν προκύψει από τη διαδικασία περιστροφής Varimax	132
16	Φορτίσεις των επτά παραγόντων των στρατηγικών αντιμετώπισης του άγχους των διευθυντών που έχουν προκύψει από τη διαδικασία περιστροφής Varimax	135

17	Στατιστικοί δείκτες του ερωτηματολογίου για το δείγμα των εκπαιδευτικών	140
18	Συσχετίσεις μεταξύ των 28 μεταβλητών που χρησιμοποιήθηκαν στο δομικό μοντέλο εξίσωσης	143
19	Οι τιμές των δεικτών των μοντέλων	149
20	Πληροφορίες για τους τέσσερις διευθυντές και τα σχολεία στα οποία υπηρετούσαν	149
21	Κατηγορίες και υποκατηγορίες που προέκυψαν από τις περιπτώσιακές μελέτες	151
22	Διαφορές μεταξύ των δύο βαθμίδων στις κατηγορίες των ποιοτικών δεδομένων	198

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ

Διατύπωση του προβλήματος

Το άγχος¹ αποτελούσε και εξακολουθεί να αποτελεί ένα φυσικό φαινόμενο της καθημερινής ζωής των ανθρώπων. Ο σημερινός κόσμος είναι γεμάτος από αγχογόνες καταστάσεις: κάποιος μπορεί να αισθάνεται άγχος όταν υπάρχει πολλή δουλειά πάνω στο γραφείο του, ενώ ένας άλλος μπορεί να νιώθει άγχος όταν θα πρέπει να αγοράσει ένα δώρο για κάποιο συγκεκριμένο πρόσωπο. Το κρίσιμο σημείο σε κάθε περίπτωση είναι η ικανότητα του καθενός να αντιμετωπίζει αυτές τις καταστάσεις και επομένως να μειώνει τις επιδράσεις τους. Το άγχος, σύμφωνα με τον Claxton (1989), επηρεάζει τους ανθρώπους σωματικά, κοινωνικά, συμπεριφορικά, διανοητικά, ή συναισθηματικά και φαίνεται να αποτελεί ένα ιδιόμορφο φαινόμενο (Whan & Ross Thomas, 1996).

Υπάρχει μια γενική ομοφωνία ότι όλοι οι άνθρωποι χρειάζονται κάποια δόση άγχους, όχι μόνο για να έχει ενδιαφέρον η ζωή τους και να μην είναι ανιαρή, αλλά και για να γίνεται καλύτερα η δουλειά του καθενός, αφού «το άγχος είναι, πάντοτε ήταν, και πάντοτε θα είναι, μέρος του να είσαι ζωντανός» (Mason, 1980, σ. 1). Δεν είναι τυχαίο που ο Selye (1974), ο οποίος θεωρείται πρωτοπόρος στον τομέα της μελέτης του φαινομένου, έχει χαρακτηρίσει το άγχος ως «το αλατοπίπερο της ζωής», θέλοντας να δείξει πως όλοι υπόκεινται σε κάποια από τις μορφές του, τονίζοντας ότι τα άτομα χρειάζονται επαρκή πίεση που θα τους ενθαρρύνει να δρουν δημιουργικά, ενώ η υπερβολική πίεση μπορεί να οδηγήσει στο άγχος. Παρόλο που το υπερβολικό άγχος μπορεί να προκαλέσει ζημιά στο σώμα και να καταστρέψει την ψυχική υγεία του ατόμου, εντούτοις ένα ποσοστό άγχους μπορεί να αποτελέσει πηγή παρώθησης και πρόκλησης αν τεθεί κάτω από σωστό έλεγχο. Ο Booton (2002) υποστηρίζει ότι οι διάφορες πιέσεις μετατρέπονται σε άγχος όταν το άτομο νιώθει ανίκανο να τις αντιμετωπίσει. Το κατάλληλο ποσό πίεσης μπορεί να παρακινήσει τους ανθρώπους να πετύχουν και η επιτυχία θα φέρει με τη σειρά της την ικανοποίηση.

Αν το περιβάλλον στο οποίο ζει κάποιος είναι σταθερό, τότε μπορεί να αντεπεξέλθει στις οποιεσδήποτε απαιτήσεις. Βέβαια, πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι δεν είναι μόνο το περιβάλλον που το καθορίζει αυτό, αλλά και ο τρόπος που ο καθένας

¹ Η λέξη «άγχος» αποτελεί μετάφραση του αγγλικού όρου «stress», το οποίο στην ελληνική βιβλιογραφία μπορεί να συναντηθεί και ως στρες.

αντιλαμβάνεται τις διάφορες καταστάσεις. Σήμερα το περιβάλλον στο οποίο ζει ο άνθρωπος αλλάζει με συνεχή και γρήγορο ρυθμό σε τέτοιο βαθμό που το μόνο σταθερό είναι η συνεχής αλλαγή (Pashardis, 1997), ενώ οι Tsiakkiros και Pashardis (2002), θεωρούν ότι η ύπαρξη τόσο των οργανισμών όσο και των ατόμων εξαρτάται από την ικανότητά τους να προσαρμόζονται γρήγορα και να συμβαδίζουν με τους ραγδαίους ρυθμούς της αλλαγής. Μέσα σε αυτές τις συνθήκες είναι εξαιρετικά δύσκολο να αποφευχθεί το άγχος, αφού όπως υποστηρίζει και ο Snyder (2001), στις δεκαετίες που έρχονται θα έρθουμε αντιμέτωποι με καινούρια και συνεχώς μεταβαλλόμενα αγχογόνα ερεθίσματα² σε μια κοινωνία γρήγορων ρυθμών. Από τη στιγμή που ένα από τα συστατικά στοιχεία του περιβάλλοντος της ζωής ενός ατόμου είναι και το επάγγελμα που ασκεί, τότε υπάρχει η πιθανότητα και η εργασία να προκαλεί άγχος (Milstein, Golaszewski & Duquette, 1984).

Το γεγονός ότι ένας μεγάλος αριθμός επιχειρήσεων δεν αντιλαμβάνεται το βαθμό στον οποίο το άγχος έχει επιπτώσεις στην ίδια την απόδοσή τους, οδήγησε τον Ευρωπαϊκό Οργανισμό για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία (2002α), να ορίσει ως κύριο θέμα της ευρωπαϊκής εβδομάδας για την ασφάλεια και την υγεία στην εργασία την πρόληψη των κινδύνων ψυχοκοινωνικού χαρακτήρα και του άγχους που αυτοί προκαλούν. Οι ολοένα αυξανόμενες διαστάσεις που φαίνεται να έχει προσλάβει το επαγγελματικό άγχος ανάγκασαν τον πιο πάνω οργανισμό να εγκαινιάσει, τον Ιούλιο του 2002, την πρώτη πανευρωπαϊκή εκστρατεία για την καταπολέμηση του άγχους που οφείλεται στην εργασία, αφού το πρόβλημα εκτιμάται ότι πλήττει πάνω από 40 εκατομμύρια εργαζομένους στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.). Τα στοιχεία που δόθηκαν από τον Πρόεδρο του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και την Επίτροπο της Ε.Ε. για την Απασχόληση και τις Κοινωνικές Υποθέσεις στο σχετικό δελτίο τύπου με την ευκαιρία έναρξης της εκστρατείας είναι πράγματι ανησυχητικά:

- Ένα ποσοστό 28% των εργαζομένων στην Ε.Ε. αναφέρουν ότι αντιμετωπίζουν προβλήματα άγχους που οφείλονται στην εργασία τους.
- Οι γυναίκες εμφανίζονται να υποφέρουν κάπως περισσότερο από τους άνδρες.
- Στις συνήθεις αιτίες του φαινομένου περιλαμβάνονται η ανασφάλεια της εργασίας, η έλλειψη ελέγχου στο πλαίσιο της εργασίας και ο υπερβολικός φόρτος εργασίας.
- Εκτιμάται ότι στην Ε.Ε. ένα ποσοστό 16% και 22% των καρδιαγγειακών παθήσεων στους άντρες και στις γυναίκες, αντίστοιχα, οφείλονται στο επαγγελματικό άγχος.

² Ο όρος «αγχογόνο ερέθισμα» χρησιμοποιείται για απόδοση του αγγλικού όρου «stressor», ο οποίος μπορεί να συναντηθεί και ως «ερέθισμα άγχους».

- Πάνω από το 50% των απουσιών από την εργασία οφείλεται σε αιτίες σχετικές με το επαγγελματικό άγχος.
- Εκτιμάται ότι το πρόβλημα κοστίζει, ετησίως, στην Ε.Ε. τουλάχιστον 20 δισεκατομμύρια ευρώ σε απώλεια χρόνου και κόστους περίθαλψης, χωρίς να γίνεται αναφορά στην απώλεια της παραγωγικότητας.

Παράλληλα, στο Ηνωμένο Βασίλειο το σώμα που είναι υπεύθυνο για την επαγγελματική ασφάλεια και υγεία (Health and Safety Executive), προχώρησε στην υιοθέτηση μιας προληπτικής προσέγγισης, βασισμένης στην αξιολόγηση κινδύνων, για να επιτύχει μια πανεθνική μείωση του άγχους που σχετίζεται με την εργασία (Cousins et al., 2004). Το αποτέλεσμα αυτής της προσπάθειας ήταν ο προσδιορισμός έξι αγχογόνων ερεθισμάτων που σχετίζονται με την εργασία: απαιτήσεις, έλεγχος, υποστήριξη, σχέσεις, ρόλος και οργανωτική αλλαγή. Σύμφωνα με τους Cousins et al., τα συγκεκριμένα ερεθίσματα μπορούν να έχουν αρνητική επίδραση στην ευημερία (well-being) και την παραγωγικότητα του ατόμου, ανεξάρτητα από τον τύπο ή το μέγεθος του οργανισμού. Για κάθε ένα από τα έξι ερεθίσματα καθορίστηκαν, μετά από διαβούλευση με όλους τους εμπλεκόμενους, επίπεδα διαχείρισης (management standards) με συγκεκριμένους στόχους, τους οποίους οι εργοδότες θα πρέπει να πετύχουν. Τα επίπεδα διαχείρισης ορίζουν τα χαρακτηριστικά ή την κουλτούρα ενός οργανισμού στον οποίο γίνεται αποτελεσματική διαχείριση του άγχους. Επιπρόσθετα, το υπεύθυνο σώμα για την επαγγελματική ασφάλεια και υγεία εισηγείται μια προσέγγιση αποτελούμενη από πέντε βήματα για αξιολόγηση των κινδύνων σε ό,τι αφορά την ασφάλεια και την υγεία των εργαζομένων και τον έλεγχο της προόδου για εφαρμογή των επιπέδων διαχείρισης (Health and Safety Executive, 2005· 2006). Τα επίπεδα διαχείρισης και η προτεινόμενη προσέγγιση αξιολόγησης κινδύνων επισυνάπτονται στο Παράρτημα Α (βλ. σ. 214-217).

Η Cherniss (1980) υποστηρίζει ότι στα επαγγέλματα που έχουν ως κύριο χαρακτηριστικό τους την ευθύνη για άλλα άτομα και την άμεση καθημερινή επαφή με τον κόσμο, οι πιθανότητες για επαγγελματικό άγχος μεγαλώνουν, αφού η συναισθηματική διαθεσιμότητα και η αποτελεσματικότερη απόδοση μπορεί να γίνουν πιο ψηλές. Η πιο πάνω άποψη ενισχύεται και από την εργασία των Cooper και Marshall (1980), στην οποία παρουσιάζονται μια σειρά από επαγγέλματα στα οποία αναφέρονται επίπεδα άγχους που έχουν ως κοινό χαρακτηριστικό τους την υπαλληλική – γραφειακή δουλειά (white collar jobs) και όχι τη χειρωνακτική. Τέτοια παραδείγματα περιλαμβάνουν τους οδοντίατρους, τους νοσοκόμους, τους διευθυντές επιχειρήσεων/σχολείων/υπηρεσιών, τους εκπαιδευτικούς, τους αστυνομικούς, τους κοινωνικούς λειτουργούς, τους επαγγελματίες μηχανικούς, τους τεχνικούς υποστήριξης, τους ερευνητές, τους βουλευτές και τους ηγέτες

των συντεχνιών. Ακόμη, οι Kinman και Jones (2005) έχουν διαπιστώσει ότι τα άτομα που εργάζονται σε επαγγέλματα με χαμηλή παρώθηση και λίγη αυτονομία κινδυνεύουν περισσότερο από το εργασιακό άγχος.

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δε θα μπορούσε να αποτελέσει εξαίρεση, αφού σήμερα το άγχος των εκπαιδευτικών³ αποτελεί ένα μείζον διεθνές θέμα και η πληθώρα των ερευνών που έχει δημοσιευθεί μέχρι τώρα είναι ενδεικτική αυτού του ενδιαφέροντος (Abel & Sewell, 1999· Benmansour, 1998· Borg & Falzon, 1989· Griffith, Steptoe & Cropley, 1999· Hui & Chan, 1996· Manthei, Gilmore, Tuck & Adair, 1996· Travers & Cooper, 1996). Αντίθετα, στην Κύπρο το θέμα αυτό παραμένει ουσιαστικά ανεξερεύνητο, αφού μέχρι σήμερα έχουν διεξαχθεί σε παγκύπρια κλίμακα μόνο οι έρευνες του Κόκκινου (2000· 2002) και των Παναγιώτου και Φωτίου (1997), με εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και η έρευνα του Englezakis (2002) με διευθυντές των δύο βαθμίδων. Κάτι που πρέπει, επίσης, να ληφθεί υπόψη είναι ότι οι θεωρίες, τα μοντέλα και η έρευνα που έχουν αναπτυχθεί μέχρι σήμερα σε σχέση με το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών θα ήταν χωρίς σημασία αν δεν κατάφερναν να προσφέρουν πρακτικές εισηγήσεις για διαφοροποίηση ή αλλαγή σε θέματα εργοδότησης, εκπαίδευσης και σχεδιασμού της εργασίας με στόχο την αποτελεσματική αντιμετώπιση του σοβαρού αυτού προβλήματος (Maslach & Jackson, 1981).

Ποια ακριβώς όμως μορφή έχει το άγχος που διακατέχει τους εκπαιδευτικούς; Ποιοι λόγοι κάνουν το συγκεκριμένο επάγγελμα αγχωτικό και πώς αυτό σχετίζεται με την προσωπικότητα του καθενός; Ποιες είναι οι πηγές που το προκαλούν, με ποια συμπτώματα εκδηλώνεται και ποιες στρατηγικές μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά; Ποιες είναι οι επιπτώσεις που έχει πάνω στην εργασία των εκπαιδευτικών; Όλα αυτά αποτελούν ερωτήματα που απασχολούν τον εκπαιδευτικό κόσμο και πρέπει να επιδιώκεται η απάντησή τους στα πλαίσια των σχετικών ερευνών που διεξάγονται παγκοσμίως.

Σκοπός της έρευνας

Η έρευνα αυτή σκοπό έχει να διερευνήσει μερικές από τις βασικές διαστάσεις του επαγγελματικού άγχους των διευθυντών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου και να εντάξει τα αποτελέσματα από τη σχετική διερεύνηση μέσα στα πλαίσια των ερευνητικών δεδομένων που υπάρχουν σχετικά με τα υπό εξέταση θέματα. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν:

³ Με τη χρήση του όρου εκπαιδευτικοί εννοούνται όλοι οι δάσκαλοι και καθηγητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συμπεριλαμβανομένων των βοηθών διευθυντών και των διευθυντών, εκτός και αν γίνεται ξεχωριστή αναφορά στο κείμενο.

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

Δηλαδή, η έρευνα θα επιδιώξει να φέρει στην επιφάνεια πληροφορίες που σχετίζονται με το άγχος των διευθυντών και, επιπρόσθετα, ως στόχο της έχει τον εμπλουτισμό των δεδομένων της υπάρχουσας σχετικής βιβλιογραφίας και την προσφορά καινούριας γνώσης. Με βάση τα δεδομένα που θα συλλεγούν θα καταβληθεί προσπάθεια να εντοπιστούν και να κωδικοποιηθούν οι πηγές, οι επιπτώσεις και οι στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους, ενώ στο τέλος θα γίνει προσπάθεια για σύγκριση και συσχέτιση αυτών των αποτελεσμάτων με αποτελέσματα άλλων παρόμοιων ερευνών στο διεθνή χώρο, προτείνοντας, παράλληλα, κάποια μέτρα που μπορούν να ληφθούν για την απάμβλυνση του προβλήματος.

Βασικά ερευνητικά ερωτήματα

Έχοντας υπόψη τα όσα έχουν λεχθεί προηγουμένως, η παρούσα έρευνα θα επικεντρωθεί στη διερεύνηση των ακόλουθων βασικών ερευνητικών ερωτημάτων:

- (α) Σε ποιο βαθμό οι διευθυντές της Κύπρου βιώνουν άγχος από την εργασία τους;
- (β) Ποιες είναι οι συγκεκριμένες πηγές που προκαλούν άγχος στους διευθυντές και σε ποιες κατηγορίες μπορούν να ομαδοποιηθούν;
- (γ) Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του τύπου προσωπικότητας των διευθυντών, των αντιλήψεων για τη φύση του επαγγέλματός τους και των πηγών άγχους;
- (δ) Ποια είναι τα κυριότερα συμπτώματα με τα οποία εκδηλώνεται το άγχος;
- (ε) Ποιες είναι οι επιπτώσεις που έχει το άγχος στην εργασία των Κύπριων διευθυντών και πώς αυτό επηρεάζει την αποτελεσματικότητα του οργανισμού που διοικούν;
- (στ) Πώς αντικρίζουν οι εκπαιδευτικοί τις επιπτώσεις που έχει το άγχος πάνω στην αποτελεσματικότητα των διευθυντών των σχολείων τους;
- (ζ) Ποιες είναι οι στρατηγικές και τα μέσα που χρησιμοποιούν οι Κύπριοι διευθυντές για να αντιμετωπίσουν το άγχος;
- (η) Ποιες από τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν είναι αποτελεσματικές και σε ποιο βαθμό συμβάλλουν στη μείωση του άγχους;
- (θ) Πώς σχετίζονται οι στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους με το κέντρο ελέγχου των διευθυντών;
- (ι) Σε ποιο βαθμό οι διευθυντές νιώθουν ικανοποιημένοι από τη θέση που κατέχουν;

Αναγκαιότητα της έρευνας

Ο Κυργιακού (1987) θεωρεί ότι το διεθνές ενδιαφέρον για το επαγγελματικό άγχος και την επαγγελματική εξουθένωση ή εξάντληση (burnout) των εκπαιδευτικών προέρχονται βασικά από:

- την ένδειξη ότι το παρατεταμένο άγχος μπορεί να οδηγήσει τόσο σε πνευματική όσο και σε φυσική άσχημη υγεία,
- το γενικό ενδιαφέρον για βελτίωση της ποιότητας των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών και
- την έγνοια ότι το άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση μπορούν να βλάψουν σοβαρά την εργασιακή σχέση που έχει ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές του, την ποιότητα της διδασκαλίας και τη δέσμευση που είναι ικανός να εκδηλώσει απέναντι στο επάγγελμά του.

Το πολύπλοκο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, σε συνδυασμό με τις κοινωνικές προσδοκίες για μεγαλύτερη αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση, δημιουργούν ιδιαίτερα για τα διευθυντικά στελέχη αυξημένες απαιτήσεις, αλλά και προκλήσεις για σωστή και αποδοτική διαχείριση όλων των πόρων που έχουν στη διάθεσή τους (Σαββίδης, Στυλιανίδης & Τσιάκκιρος, 2002). Επιπρόσθετα, φαίνεται πως όσο ψηλότερα βρίσκεται ένα άτομο στην ιεραρχία είναι πολύ πιθανό να νιώθει άγχος, παρά το ότι μπορεί να έχει μεγαλύτερη αυτονομία (Savery & Luks, 2001), αφού ουσιαστικά είναι υπεύθυνο όχι μόνο για ό,τι συμβαίνει, αλλά και για ό,τι δε συμβαίνει στον οργανισμό που διοικεί.

Γι' αυτούς τους λόγους, τα αποτελεσματικά σχολεία χρειάζονται αποτελεσματικούς διευθυντές, οι οποίοι να είναι σε θέση να ελέγχουν το επαγγελματικό τους άγχος. Για να μπορούμε να αναφερόμαστε σε ψηλές επιδιώξεις στον τομέα της διαχείρισης του άγχους των διευθυντών χρειάζεται η περαιτέρω ανάπτυξη της θεωρίας και της έρευνας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Hoy & Miskel, 2001). Όσον αφορά στις επιπτώσεις που έχει το άγχος πάνω στην εργασία των διευθυντών, και ευρύτερα την αποτελεσματικότητά τους, φαίνεται ότι παρατηρείται μια σχετική έλλειψη. Αυτός ο παράγοντας δεν έχει ληφθεί υπόψη από τους ερευνητές που έχουν ασχοληθεί με τη σχολική αποτελεσματικότητα και ως εκ τούτου η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει συμπλήρωση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας αναφορικά με το πιο πάνω θέμα.

Είναι γεγονός, ότι στις μέρες μας οι διευθυντές έχουν εκτός από την ευθύνη για τη διοίκηση της σχολικής μονάδας και την ευθύνη να αποδείξουν τόσο στους εαυτούς τους όσο και στους υπόλοιπους φορείς ότι το στιλ διοίκησης που υιοθετούν είναι αποτελεσματικό. Αυτό έχει ως συνέπεια ο ρόλος τους να γίνεται ολοένα και πιο

χρονοβόρος και απαιτητικός, αφού οι διοικητικές ευθύνες και η πίεση για εφαρμογή εξωτερικών πρωτοβουλιών και βελτιώσεων παρουσιάζουν ολοένα και μεγαλύτερη αυξητική τάση (Campbell & Neill, 1994· James & Vince, 2001). Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στους συνεχώς μεταβαλλόμενους και ποικίλους ρόλους τους, καθώς και η συνειδητοποίηση των επιπτώσεων που έχει το άγχος στην ψυχολογική και φυσική τους υγεία αποτελεί σημαντικό θέμα που πρέπει να απασχολήσει την ερευνητική κοινότητα πάνω σε συστηματική βάση.

Η Evans (1998) μέσα από την έρευνά της με εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ο πιο σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει το ηθικό, την ικανοποίηση από την εργασία⁴ και την παρώθηση των εκπαιδευτικών είναι η ηγεσία του σχολείου. Βρήκε ότι ο τρόπος με τον οποίο οι διευθυντές ασκούσαν την ηγεσία αποτελούσε ξεκάθαρα το βασικό καθοριστικό παράγοντα για το πώς ένιωθαν οι εκπαιδευτικοί για την εργασία τους. Οι Davis και Wilson (2000), στην έρευνά τους με εκπαιδευτικούς και διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, βρήκαν ότι η παρώθηση των εκπαιδευτικών είχε μια σχετικά ισχυρή σχέση τόσο με την ικανοποίηση από την εργασία όσο και με το άγχος, αφού γύρω στο 28% της διακύμανσης στην παρώθηση σχετιζόταν με διακυμάνσεις που υπήρχαν στην ικανοποίηση και το άγχος. Από την άλλη, ο Hill (1994) συμπεραίνει ότι στις μέρες μας παραμένουν σοβαρές επιπτώσεις για το ηθικό των διευθυντών οι περισσότεροι από τους οποίους βιώνουν μια συνεχή μείωση στην ικανοποίηση από την εργασία μαζί με μια αύξηση στη δυσαρέσκεια. Επομένως, οι διευθυντές σε κάθε σχολική μονάδα έχουν να παίξουν ένα πολύ σημαντικό ρόλο, αφού η δική τους συμπεριφορά και δράση μπορεί να επηρεάσει άμεσα τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους. Επιπρόσθετα, ο Ladebo (2005) τονίζει ότι η προαγωγή της ικανοποίησης στην εργασία είναι πιθανό να έχει θετικές επιδράσεις στην επαγγελματική δέσμευση των ατόμων και στην ελαχιστοποίηση της πίεσης για εγκατάλειψη του επαγγέλματος.

Τα ευρήματα του Cheng (1996) υποστηρίζουν τη σημασία της ηγεσίας του διευθυντή για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών στο επίπεδο του σχολείου. Αν ο διευθυντής είναι υποστηρικτικός και ενθαρρύνει τη συμμετοχή, αναπτύσσει ξεκάθαρους στόχους και πολιτικές και κρατεί τα άτομα υπόλογα για τα αποτελέσματά τους, είναι πειστικός και αποτελεσματικός στη δημιουργία συμμαχιών και στην επίλυση συγκρούσεων, είναι εμπνευσμένος και χαρισματικός, δίνει έμφαση και ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη και τη βελτίωση της διδασκαλίας, τότε οι εκπαιδευτικοί μπορεί

⁴ Ο όρος ικανοποίηση από την εργασία χρησιμοποιείται για απόδοση του αγγλικού όρου «job satisfaction», ο οποίος μπορεί να συναντηθεί και ως επαγγελματική ικανοποίηση.

να είναι περισσότερο αφοσιωμένοι προς το επάγγελμά τους, τους μαθητές, τους συναδέλφους, τους γονείς και την κοινότητα στο σύνολό της. Η φύση του επαγγέλματος των διευθυντών είναι τέτοια που η ανάπτυξή τους σε επαγγελματίες ηγέτες είναι απαραίτητη για τη βελτίωση των σχολείων και την πραγματοποίηση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στις σχολικές μονάδες. Οι Ostell και Oakland (1995) επισημαίνουν ότι παρά το γεγονός ότι οι διευθυντές αποτελούν ένα σημαντικό συστατικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τα περισσότερα βιβλία και άρθρα που έχουν δημοσιευθεί μέχρι σήμερα επικεντρώθηκαν στους εκπαιδευτικούς, ενώ σημαντικά θέματα και προβλήματα που αφορούν τους διευθυντές έχουν παραγνωρισθεί, με αποτέλεσμα να υπάρχει ένα κενό.

Η έρευνα για το επαγγελματικό άγχος των διευθυντών φαίνεται ότι στην Κύπρο είναι ουσιαστικά ανύπαρκτη, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ένδειξη του βαθμού και της έκτασης που το άγχος επηρεάζει τα διευθυντικά στελέχη της εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό αποτελεί και έναν από τους λόγους που οδήγησαν στη μελέτη της ευρύτερης αυτής περιοχής, αφού στη χώρα μας υπάρχει δημοσιευμένη μόνο μια παγκύπρια έρευνα που εξετάζει το άγχος των διευθυντών, η οποία έγινε το 1995 και δημοσιεύτηκε μόλις το 2002, δηλαδή μετά από επτά χρόνια και ασχολήθηκε μόνο με το βαθμό άγχους, την ικανοποίηση από την εργασία, τις πηγές άγχους και τις στρατηγικές αντιμετώπισης που χρησιμοποιούνται από τους διευθυντές (Englezakis, 2002). Η συγκεκριμένη έρευνα εξέτασε τα διάφορα θέματα χωρίς να προβαίνει σε βάθος διερεύνηση των φαινομένων, χρησιμοποιώντας απλές στατιστικές τεχνικές, με μόνο όργανο συλλογής των δεδομένων το ερωτηματολόγιο. Ως εκ τούτου, η σπουδαιότητα της παρούσας έρευνας έγκειται στο να καλύψει σε βάθος μια ποικιλία θεμάτων που επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα τους διευθυντές, να αναδείξει τη σημασία της επαγγελματικής αυτής ομάδας για την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας και την αποτελεσματική διαχείριση του άγχους όλων των εκπαιδευτικών και να συνδέσει το άγχος με την αποτελεσματικότητα.

Επιπρόσθετα, το φαινόμενο του επαγγελματικού άγχους θα πρέπει να ερμηνευθεί είτε διαπολιτισμικά είτε συγκριτικά, για να διαπιστωθεί η ύπαρξη ή μη πέραν των τοπικών ιδιαιτεροτήτων και άλλων γενικότερων ερμηνευτικών αρχών ή θεωρητικών πλαισίων. Ο Πίνακας 1, που ακολουθεί στην επόμενη σελίδα, είναι απλά ενδεικτικός και όχι εξαντλητικός της κατάστασης που επικρατεί, αναφορικά με τη διερεύνηση του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών, αφού συνοψίζει μερικές από τις κυριότερες έρευνες της τελευταίας εξαετίας (2000-2005). Είναι φανερό από τον πίνακα αυτό ότι υπάρχει μια δυσαναλογία ανάμεσα στις έρευνες που ασχολήθηκαν με το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών και αυτές που ασχολήθηκαν με το άγχος των διευθυντών, αφού

σε σύνολο 25 ερευνών οι 16 ασχολήθηκαν με το άγχος των εκπαιδευτικών, μόνο τέσσερις με το άγχος των διευθυντών και άλλες πέντε με το άγχος και των δύο ομάδων.

Πίνακας 1. Ενδεικτική ανασκόπηση των ερευνών της τελευταίας εξαετίας (2000-2005) αναφορικά με το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών

Έρευνες που αναφέρονται μόνο σε εκπαιδευτικούς	Έρευνες που αναφέρονται μόνο σε διευθυντές	Έρευνες που αναφέρονται και στους δύο
1. Conley & Woosley (2000)	1. Chaplain (2001)	1. Davis & Wilson (2000)
2. Κόκκινος (2000)	2. Green, Malcolm, Greenwood, Small & Murphy (2001)	2. Forlin (2001)
3. Κουρτέση & Κάντας (2000)	3. Englezakis (2002)	3. Troman & Woods (2001)
4. Lapp & Attridge (2000)	4. Krüger, van Eck & Vermeulen (2005)	4. Kremer-Hayon, Faraj & Wubbels (2001)
5. Λεονταρή, Κυρίδης & Γιαλαμιάς (2000)		5. Τσιάκκιρος & Πασιαρδής (2002)
6. Troman & Woods (2000)		
7. van Dick & Wagner (2001)		
8. Jesus & Conboy (2001)		
9. Moriarty, Edmonds, Blatchford & Martin (2001)		
10. Villa & Calvete (2001)		
11. Jacobsson, Pousette & Thylefors (2001)		
12. Αβεντισιάν-Παγοροπούλου, Κουμπιάς & Γιαβρίμης (2002)		
13. Κόκκινος (2002)		
14. Kittel & Leynen (2003)		
15. Arikewuyo (2004)		
16. Bachkirova (2005)		

Σε πολλές περιπτώσεις η κοινωνία κρίνει αρνητικά την εκπαίδευση χωρίς να είναι σε θέση να αναλάβει τις ευθύνες της, προσπαθώντας να καταστήσει τους εκπαιδευτικούς αποκλειστικά υπεύθυνους για προβλήματά της που απαιτούν κοινωνικές λύσεις (Esteve, 1989). Αν θέλουμε, λοιπόν, η κοινωνία να συνεχίσει να προοδεύει, τότε δε θα πρέπει να παραμεληθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης, η οποία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από τους ίδιους τους διευθυντές. Επομένως, είναι εξαιρετικά σημαντικό, οι διευθυντές να κατανοήσουν τη φύση, τις πηγές, τις επιπτώσεις και τις στρατηγικές αντιμετώπισης του επαγγελματικού τους άγχους, έτσι ώστε να είναι σε καλύτερη θέση να το διαχειριστούν όταν προκύψει στην εργασία τους. Ο Allison (1997) υποστηρίζει ότι τα άτομα που ενδιαφέρονται για τους διευθυντές θα πρέπει να τους υποστηρίξουν βοηθώντας τους να αναπτύξουν ένα ευρύ φάσμα τεχνικών και στρατηγικών αντιμετώπισης. Γι' αυτό, όχι μόνο

οι διευθυντές, αλλά και το προσωπικό τους θα πρέπει να αποκτήσουν και να αναπτύξουν επαρκείς επαγγελματικές και διοικητικές δεξιότητες, οι οποίες θα αυξήσουν το ρεπερτόριο των διαθέσιμων ικανοτήτων τους για αντιμετώπιση αυτής της κατάστασης (McHugh, 1996). Αν οι διευθυντές εργάζονται νιώθοντας ικανοποιημένοι και ευτυχισμένοι από την εργασία τους, τότε υπάρχει μεγάλη πιθανότητα η ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος να διασφαλιστεί σε ικανοποιητικό βαθμό.

Εξάλλου, ο Kyriacou (2001), ανάμεσα στις εισηγήσεις του για περιοχές μελλοντικών ερευνών, επισημαίνει ότι πάντοτε θα υπάρχει η ανάγκη για διεξαγωγή ερευνών στον τομέα αυτό, για να συνεχίζεται η διερεύνηση της ύπαρξης του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών, των πηγών που το προκαλούν και των στρατηγικών αντιμετώπισης που χρησιμοποιούνται. Εκείνο που πρέπει να έχουμε υπόψη μας είναι ότι η μείωση του άγχους είναι πολύ πιθανό να βελτιώσει τις εκπαιδευτικές πρακτικές και τα αποτελέσματα, έτσι ώστε αυτοί που θα ευεργετηθούν, από ένα σύστημα που βοηθά τους εκπαιδευτικούς με τις απαιτήσεις της θέσης τους, να είναι οι μαθητές τους οποίους υπηρετούν και σε τελική ανάλυση η ίδια η κοινωνία (Romano & Wahlstrom, 2000). Καθώς κοιτάζουμε το μέλλον, θα πρέπει να αναζητούμε ερευνητικές κατευθύνσεις που να είναι παραγωγικές και να έχουν ιδιαίτερη σημασία. Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να καλύψει και τις δύο αυτές κατευθύνσεις.

Σπουδαιότητα του προβλήματος

Το άγχος αποτελεί κίνδυνο για την ποιότητα της ζωής, τη σωματική και ψυχολογική υγεία του ατόμου (Cox, 1983) και ειδικότερα το επαγγελματικό άγχος θεωρείται μια από τις πιο σημαντικές απειλές για την ευημερία του εργαζομένου (Diamantopoulou, 2002). Οι Savery και Luks (2001) το θεωρούν ως μια πνευματική και φυσική κατάσταση που επηρεάζει την παραγωγικότητα του ατόμου, την αποτελεσματικότητα, την προσωπική υγεία, την ποιότητα και ποσότητα της εργασίας, καθώς και την ικανοποίηση που προκύπτει από αυτή. Οι επιζήμιες και δαπανηρές συνέπειες του άγχους επιβάλλουν την ανάγκη για εξεύρεση στρατηγικών που να περιορίζουν τα αγχογόνα ερεθίσματα μέσα σε κάθε οργανισμό, αφού σύμφωνα με τους Cousins et al. (2004), δεν αρκεί μόνο να γίνεται μια αξιολόγηση για να διαφανεί αν το άγχος αποτελεί πρόβλημα, αλλά οι οργανισμοί θα πρέπει να εργαστούν για να εξαλείψουν ή τουλάχιστον να περιορίσουν τα ενδεχόμενα αναγνωρισμένων αγχογόνων ερεθισμάτων. Αυτό που πιθανό να τίθεται σε κίνδυνο δεν είναι μόνο η υγεία και η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, αλλά, εξίσου σημαντικό, η αποτελεσματικότητά τους

στην τάξη, η διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης και γενικά η ποιότητα της εκπαίδευσης στα σχολεία (Guglielmi & Tatrow, 1998).

Παράλληλα, σε ένα από τα τεχνικά δελτία που εκδίδονται από τον Ευρωπαϊκό Οργανισμό για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία (2002β) τονίζεται ότι το άγχος δεν αποτελεί ασθένεια, αλλά αν τα συμπτώματά του είναι έντονα και διαρκή, τότε μπορούν να προκαλέσουν ψυχολογικά και σωματικά προβλήματα υγείας, αφού ο καθένας από εμάς είναι ευάλωτος ανάλογα με την πίεση που νιώθει να εξασκείται πάνω του σε μια συγκεκριμένη στιγμή. Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι συνέπειες του άγχους που οφείλονται στην εργασία να είναι επιζήμιες τόσο για τους εργαζομένους όσο και για τους οργανισμούς που τους εργοδοτούν.

Είναι για όλους αυτούς τους λόγους που στις μέρες μας η διαχείριση του άγχους, πρωταρχικά από τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης, είναι αναμφισβήτητα κάτι περισσότερο από αναγκαία. Οι Borg και Riding (1993) θεωρούν ότι η καλύτερη κατανόηση των προβλημάτων που σχετίζονται με το άγχος των στελεχών θα χύσει περισσότερο φως στην πολύπλοκη φύση και στις ποικίλες δυναμικές που σχετίζονται με το άγχος στη διδασκαλία. Γι' αυτό το λόγο, κρίθηκε σκόπιμο να διακριβωθούν οι απόψεις των διευθυντών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου για τις κυριότερες διαστάσεις του θέματος, λόγω και της θέσης που κατέχουν στην ιεραρχία του εκπαιδευτικού συστήματος.

Οι Lu, Kao, Cooper και Spector (2000) υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη και βελτίωση των ανθρώπινων πόρων ενός οργανισμού μπορεί να γίνει μέσω της αποτελεσματικής μείωσης του επαγγελματικού άγχους. Για να αναπτυχθούν κατάλληλα προφυλακτικά μέτρα, είναι απαραίτητο να διαπιστωθούν οι πηγές και οι επιπτώσεις των πιέσεων που έχουν σχέση με την εργασία. Έτσι, από την πληθώρα των θεμάτων που αφορούν το άγχος έχουν επιλεγεί τρεις ευρύτερες περιοχές για μελέτη και διερεύνηση οι οποίες θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές:

- (α) Οι πηγές που προκαλούν άγχος στους διευθυντές, οι οποίες σχετίζονται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του επαγγέλματος και διαφέρουν από αυτές των εκπαιδευτικών
- (β) Οι επιπτώσεις του άγχους στην εργασία των διευθυντών και
- (γ) Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι διευθυντές για την αντιμετώπιση του άγχους.

Ως αποτέλεσμα των πιο πάνω, οι απόψεις των διευθυντών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι αυτές τις διαστάσεις του επαγγελματικού άγχους και οι πιθανές συγκρίσεις μεταξύ των δύο ομάδων που μπορούν να γίνουν, αποτελούν το επίκεντρο της έρευνας αυτής. Ο λόγος που θα χρησιμοποιηθούν

άτομα και των δύο βαθμίδων είναι γιατί στην έρευνα των Griffith et al. (1999) με εκπαιδευτικούς, βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες, με τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να βιώνουν υψηλότερα επίπεδα άγχους σε σχέση με τους συναδέλφους τους της δευτεροβάθμιας, κάτι που αξίζει να διερευνηθεί, αφού μπορεί να ισχύει και για τους διευθυντές. Παράλληλα, εκτός από τους τρεις πιο πάνω βασικούς άξονες θα εξεταστούν και άλλες επιμέρους διαστάσεις του θέματος που έχουν να κάνουν με το βαθμό άγχους που βιώνουν οι διευθυντές και την ικανοποίηση που αντλούν από την εργασία τους, τη σχέση του άγχους με ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, τα συμπτώματα με τα οποία εκδηλώνεται, καθώς τη σχέση που έχει το άγχος με την αποτελεσματικότητα των διευθυντών, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους.

Οι Ostell και Oakland (1995) υποστηρίζουν ότι οι διευθυντές των σχολείων αποτελούν μια ειδική ομάδα, επειδή ασχολούνται με ένα εύρος ευθυνών και καθηκόντων πολλά από τα οποία υφίστανται συνεχείς αλλαγές και αναφέρουν το παράδειγμα του Ηνωμένου Βασιλείου όπου οι διευθυντές, τα τελευταία χρόνια, έχουν κληθεί να αναλάβουν ποικίλους ρόλους για τους οποίους δεν ήταν επαρκώς προετοιμασμένοι. Ο Dunham (1992) αναφέρει, ενδεικτικά, μερικές από τις κυριότερες πηγές άγχους που αναφέρθηκαν από 24 διευθυντές σχολείων:

- Οι συνεχείς απαιτήσεις από τους άλλους για διάθεση από μέρους των διευθυντών χρόνου και ενέργειας.
- Σύγκρουση μεταξύ του χρόνου για να κάνουν κάτι σημαντικό και του χρόνου για να κάνουν κάτι επείγον.
- Οι τεράστιες αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στο εκπαιδευτικό σύστημα και στην κοινωνία γενικά.
- Οι μεγάλες ποσότητες οδηγιών που θα πρέπει να διαβαστούν και να ερμηνευθούν στο προσωπικό.
- Η έλλειψη χρόνου για να ακούσουν το προσωπικό σχετικά με τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει.
- Οι δύσκολοι και διεκδικητικοί άνθρωποι.

Είναι γεγονός ότι η αποτελεσματικότητα, το ηθικό και η επαγγελματική επάρκεια των διευθυντών επηρεάζουν άμεσα την εφαρμογή οποιασδήποτε εκπαιδευτικής αλλαγής, καθώς και το ίδιο το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Οι τρόποι με τους οποίους οι διευθυντές διοικούν το προσωπικό των σχολείων τους επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τα επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία, το ηθικό και την παρόθηση των εκπαιδευτικών (Evans, 1998). Επιπρόσθετα, οι Brown και Ralph (1998), θεωρούν ότι οι διευθυντές έχουν,

τουλάχιστον, την ηθική υποχρέωση να βοηθήσουν το προσωπικό του σχολείου τους στην αναγνώριση και τη διαχείριση του δικού τους επαγγελματικού άγχους.

Επομένως, είναι σημαντικό για όλους τους εμπλεκόμενους να κατανοήσουν τις πηγές, τις επιπτώσεις και τις στρατηγικές αντιμετώπισης του επαγγελματικού άγχους των διευθυντών, έτσι ώστε από τη μια και οι ίδιοι να μπορούν να το αντιμετωπίσουν όταν παρουσιαστεί στην εργασία τους, αλλά από την άλλη να μπορούν να βοηθήσουν και τους υφιστάμενούς τους οι οποίοι μπορεί να βιώνουν το δικό τους άγχος. Έχοντας υπόψη τη βασική αυτή θέση, θα μπορέσουν και οι αρμόδιοι φορείς με τη σειρά τους να υιοθετήσουν και να εφαρμόσουν την κατάλληλη εκπαιδευτική πολιτική πάνω σε αυτό το θέμα. Οι Τσιάκκινος και Πασιαρδής (2002), επισημαίνουν ότι «οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές δεν πρέπει να αφηθούν μόνοι τους στη διαχείριση του επαγγελματικού άγχους» (σ. 210), αλλά είναι απαραίτητο να έχουν την απαιτούμενη βοήθεια των επίσημων αρχών οι οποίες έχουν υποχρέωση να σταθούν στο πλευρό τους. Η έμφαση θα πρέπει να δοθεί όχι τόσο στην αντιμετώπιση των συμπτωμάτων του άγχους, όσο στον έγκαιρο εντοπισμό και κατάλληλο χειρισμό των αιτίων που προκαλούν το άγχος στους εκπαιδευτικούς. Οι Troman και Woods (2001), μέσα από την εργασία τους που έγινε πάλι με Άγγλους εκπαιδευτικούς, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι το άγχος μπορεί να αντιμετωπιστεί αν επιτευχθεί αλλαγή από ένα συναγωνιστικό, εμπορικό και τεχνοκρατικό σύστημα σε ένα σύστημα πιο συνεργατικό, ανθρωπιστικό και δημοκρατικό. Το σύστημα αυτό θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από διάλογο και επικοινωνία ανάμεσα στους εμπλεκόμενους φορείς: κράτος, σχολεία και εκπαιδευτικούς. Αυτό αποτελεί μια διαπίστωση που καλό είναι να έχουμε υπόψη μας και για την περίπτωση της Κύπρου.

Η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας που την κάνει να ξεχωρίζει, έχει να κάνει με το γεγονός ότι ασχολείται με την επαγγελματική ομάδα των διευθυντών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κάτι που τα τελευταία χρόνια ελάχιστες έρευνες έχουν κάνει, αφού η συντριπτική πλειοψηφία των ερευνητών ασχολείται με τους εκπαιδευτικούς, καθώς και με την ποικιλία των μεθόδων που θα χρησιμοποιηθούν για τη μελέτη των διάφορων μεταβλητών, σε επίπεδο τριγωνοποίησης των προσεγγίσεων, και οι οποίες επεξηγούνται αναλυτικά στο σχετικό κεφάλαιο. Η σημασία της παρούσας έρευνας, αλλά και η συμβολή της στην επιστήμη, καταδεικνύεται από το γεγονός ότι πρόκειται για την πρώτη ερευνητική προσπάθεια που αναλαμβάνεται στον κυπριακό χώρο, αν όχι και στον ευρύτερο ελλαδικό, που θα διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο το άγχος, στην ευρύτερή του έννοια, και η αποτελεσματικότητα, που ενώ φαίνονται διαφορετικοί χώροι, μπορούν να συνδεθούν. Παράλληλα, η σπουδαιότητα της έρευνας μπορεί να εκτιμηθεί και ως μέρος της συζήτησης των αποτελεσμάτων που θα προκύψουν, αφού θα καταβληθεί προσπάθεια

ώστε η εξειδίκευση των υποθέσεων, οι τρόποι μέτρησης των μεταβλητών, η ερμηνεία και οι προτάσεις διαχείρισης του άγχους να συμβάλουν στον εμπλουτισμό και τη διεύρυνση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας.

Για να διαπιστωθεί και να μετρηθεί με ακρίβεια η επίδραση του επαγγελματικού άγχους των διευθυντών στα σχολεία που διοικούν και γενικότερα στην εκπαίδευση, χρειάζεται μια μακροχρόνια ανάλυση. Θεωρείται βέβαιο ότι τα διάφορα προβλήματα που σχετίζονται με το άγχος αναπόφευκτα έχουν ένα έμμεσο ή άμεσο κόστος στο σχολείο και στην ευρύτερη κοινωνία. Οι Travers και Cooper (1998) συμπεραίνουν ότι «τα κόστη του άγχους στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ανυπολόγιστα» (σ. 71). Αν θέλουμε, λοιπόν, η κοινωνία να είναι υγιής, θα πρέπει να είμαστε βέβαιοι ότι έχουμε πρώτα υγιείς διευθυντές, αφού το επαγγελματικό τους άγχος μπορεί να αποτελέσει απειλή για την εκπαίδευση. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η θέση της ιατρικής επιστήμης πως η πρόληψη είναι καλύτερη από τη θεραπεία, ισχύει και για τη συγκεκριμένη περίπτωση. Μακροπρόθεσμα η πρόληψη του άγχους είναι πιο αποτελεσματική, αφού η έγκαιρη αναγνώρισή του θεωρείται πολύ πιο αποδοτική και παραγωγική ενέργεια παρά η εκ των υστέρων αντιμετώπιση των αρνητικών συνεπειών του.

Ο Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία (2002α) επισημαίνει ότι η μείωση του επαγγελματικού άγχους και των κινδύνων ψυχοκοινωνικού χαρακτήρα δεν είναι απλώς μια ηθική και νομική ευθύνη απέναντι στους εργαζομένους, αλλά η επίτευξη του σκοπού αυτού είναι και προς το συμφέρον των ίδιων των οργανισμών. Συνήθως, οι πιο επιτυχημένοι οργανισμοί έχουν τις καλύτερες επιδόσεις στον τομέα της ασφάλειας και της υγείας με άμεσο επακόλουθο θετικά αποτελέσματα για τον οργανισμό. Με ανάλογο τρόπο θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι αν το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζει καλές επιδόσεις στον τομέα της ασφάλειας και της υγείας του προσωπικού, αυτό μπορεί να αποτελέσει έναν από τους παράγοντες που θα οδηγήσουν στα επιθυμητά αποτελέσματα σε εθνικό επίπεδο. Από την άλλη πλευρά, θα πρέπει να έχουμε υπόψη μας και τη θέση των Kinman και Jones (2005) ότι μπορεί οι οργανισμοί να είναι αυτοί που ευθύνονται για τη δημιουργία του άγχους στους εργαζομένους, αποτελεί όμως ευθύνη των εργαζομένων η αποτελεσματική αντιμετώπισή του.

Ως εκ τούτου, θα ήταν σημαντικό να διακριβώνονταν οι απόψεις των διευθυντών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι και πώς βιώνουν διάφορες διαστάσεις του επαγγελματικού άγχους. Η σπουδαιότητα του προβλήματος έγκειται ακόμα στο γεγονός της έλλειψης συστηματικών μελετών ή ερευνών που να αναφέρονται στις συγκεκριμένες σχολικές βαθμίδες του κυπριακού εκπαιδευτικού

συστήματος. Για όλους αυτούς τους λόγους, το επαγγελματικό άγχος θα πρέπει να αναγνωριστεί και οι διευθυντές θα πρέπει να μάθουν πώς να το αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά, όποτε αυτό παρουσιαστεί.

Οριοθέτηση του προβλήματος

Η έρευνα αυτή θα προσπαθήσει να διακριβώσει τις διαστάσεις του επαγγελματικού άγχους, όπως τις αντιλαμβάνεται το σύνολο των διευθυντών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας⁵ εκπαίδευσης που κατέχουν οργανική θέση διευθυντή και εργάζονται στα δημόσια σχολεία της Κύπρου. Η μελέτη θα επικεντρωθεί στην αρνητική πλευρά του άγχους, κυρίως λόγω των προβλημάτων που δημιουργεί στον ανθρώπινο οργανισμό, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι η θετική του πλευρά παραγνωρίζεται ή υποτιμάται. Από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας θα επικεντρωθούμε στον τύπο προσωπικότητας και στο κέντρο ελέγχου, ενώ άλλα χαρακτηριστικά όπως, για παράδειγμα, η νευρωτική προσωπικότητα δε θα εξεταστούν σε αυτό το στάδιο. Επιπρόσθετα, στην έρευνα αυτή δε θα εξεταστούν οι απόψεις των απλών εκπαιδευτικών ή των βοηθών διευθυντών των δύο βαθμίδων για τις διαστάσεις του δικού τους επαγγελματικού άγχους, παρά μόνο θα διερευνηθούν οι απόψεις ενός δείγματος εκπαιδευτικών για το πώς ερμηνεύουν οι ίδιοι τις επιπτώσεις που έχει το άγχος πάνω στην αποτελεσματικότητα των διευθυντών των σχολείων τους.

Περίληψη

Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα θέμα με διεθνές ενδιαφέρον, το οποίο απασχολεί τους ερευνητές εδώ και ορισμένες δεκαετίες. Πολλά είναι τα ευρήματα, πολλές οι εισηγήσεις, χωρίς να υπάρχει σχεδόν καθόλου γνώση για τις επιδράσεις που έχει το άγχος πάνω στα διευθυντικά στελέχη της εκπαίδευσης της Κύπρου. Η έρευνα αυτή έχει ως σκοπό να εντοπίσει ορισμένες από τις διαστάσεις του άγχους των Κύπριων διευθυντών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προσφέροντας έτσι τη δυνατότητα μιας αρχικής περιγραφής του φαινομένου, και να προτείνει στη συνέχεια ορισμένα θεραπευτικά μέσα ή και μέτρα. Πιο συγκεκριμένα, θα διερευνηθούν:

- ο βαθμός άγχους των διευθυντών και η ικανοποίηση που βιώνουν από την εργασία τους,

⁵ Όπου γίνεται αναφορά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εννοούνται οι διευθυντές γυμνασίων και λυκείων. Οι διευθυντές των τεχνικών σχολών δεν περιλαμβάνονται στον πληθυσμό της έρευνας λόγω του μικρού τους αριθμού.

- η σχέση δύο διαστάσεων της προσωπικότητας του ατόμου (τύπος προσωπικότητας και κέντρο ελέγχου) με το άγχος,
- οι πηγές που προκαλούν άγχος στους διευθυντές,
- τα συμπτώματα που παρουσιάζονται στους διευθυντές όταν αυτοί βιώνουν το άγχος,
- οι επιπτώσεις που έχει το άγχος στην εργασία τους και
- οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν για την αντιμετώπισή του.

Τέλος, θα εξεταστεί η σχέση που έχει το άγχος με την αποτελεσματικότητα των διευθυντών, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ II

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Εισαγωγή

Το άγχος με την ευρύτερή του έννοια, έχει θεωρηθεί ως ένα φυσιολογικό γεγονός το οποίο δεν μπορεί και δεν πρέπει να αποφεύγεται (Seley, 1976), ενώ το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών αποτελεί σήμερα ένα παγκόσμιο, πολυδιάστατο, διαπολιτισμικό και πολυεπίπεδο φαινόμενο. Οι Cartwright και Cooper (1997) πιστεύουν ότι, εξαιτίας αυτής της οικουμενικότητας, το άγχος δεν εξετάζεται πλέον στα πλαίσια της παρουσίας ή της απουσίας του, αλλά, αντιθέτως, ανάλογα με την ένταση και την επίδραση που έχει στα άτομα. Παρά το γεγονός ότι το άγχος έχει άμεση σχέση με τη σωματική υγεία και την επαγγελματική απόδοση των εκπαιδευτικών, εντούτοις η σχετική βιβλιογραφία για το θέμα αυτό είναι πολύ περιορισμένη, τόσο στον κυπριακό όσο και στον ελλαδικό χώρο.

Το σημείο που θίγουν οι Lu et al. (2000) είναι απαραίτητο να το έχουμε υπόψη μας από την αρχή, αφού σε μια συγκριτική μελέτη τους για το διοικητικό άγχος, το κέντρο ελέγχου και την πίεση από την εργασία μεταξύ Ταϊβάν και Ηνωμένου Βασιλείου κατέληξαν στο ότι θα πρέπει οι ερευνητές να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί στη γενίκευση των ευρημάτων που αφορούν το δυτικό και το ανατολικό ημισφαίριο. Επιπρόσθετα, η θέση αυτή ενισχύεται και από την έρευνα των Brown και Marcoulides (1996), όπου έγινε μια διαπολιτισμική σύγκριση της κλίμακας του Brown για το κέντρο ελέγχου μεταξύ Αμερικανίδων και Κουβέιτιανών ενήλικων γυναικών. Η συγκεκριμένη έρευνα έδειξε ότι το αρχικό μοντέλο δεν ταίριαζε και για τους δύο πληθυσμούς, αφού οι διαστάσεις που είχαν προκύψει με το κουβέιτιανό δείγμα δεν ήταν ορθογωνικές ούτε και τόσο σαφείς όσο με το αμερικανικό δείγμα. Έτσι, έπρεπε να γίνουν κάποιες διαφοροποιήσεις που περιλάμβαναν την αλληλοσυσχέτιση των τριών παραγόντων που είχαν προκύψει, για να μπορέσει να γίνει γενίκευση των αποτελεσμάτων. Με βάση αυτή την αφορμή, οι Brown και Marcoulides υποδεικνύουν στους ερευνητές που χρησιμοποιούν όργανα τα οποία έχουν αναπτυχθεί σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, ότι οι μεταβλητές μπορεί να μην είναι γενικεύσιμες σε ένα σαφώς διαφορετικό θρησκευτικό ή πολιτισμικό πλαίσιο.

Επομένως, κάθε έννοια και θεωρία θα πρέπει πρώτα να εξετάζεται και να ερμηνεύεται μέσα στο τοπικό συγκείμενο και μετά να διερευνάται κατά πόσο μπορεί να γενικευθεί, αφού ληφθούν υπόψη τυχόν κοινωνικο-πολιτισμικά περιοριστικά όρια. Οι πολιτισμικές πτυχές αποτελούν ένα σημείο που πρέπει να εξεταστεί προσεκτικά και αυτά που αναφέρονται στα υποκεφάλαια που ακολουθούν έχουν κάποιους περιορισμούς, οι

οποίοι υπαγορεύονται από το πλαίσιο μέσα στο οποίο έχουν διεξαχθεί οι συγκεκριμένες έρευνες. Αυτό σημαίνει ότι κάποια πράγματα μπορεί να έχουν άμεση σχέση με την κυπριακή εκπαιδευτική πραγματικότητα, ενώ άλλα μπορεί και να μην έχουν. Παρά το γεγονός ότι οι έρευνες που έχουν γίνει μέχρι σήμερα δεν μπορούν να συγκριθούν άμεσα, κυρίως λόγω των διάφορων μεθοδολογιών που χρησιμοποιήθηκαν και το ρόλο που παίζουν οι πολιτισμικοί και προσωπικοί παράγοντες στην αντίληψη και την εμπειρία του άγχους, εντούτοις προσφέρουν ορισμένες βασικές κατευθυντήριες γραμμές που μπορούν να ακολουθηθούν για μελέτη του θέματος αυτού και στον κυπριακό εκπαιδευτικό χώρο.

Κάτι που θα μπορούσε να ισχύσει για όλες τις πτυχές που σχετίζονται με το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών, είναι η παραδοχή του Kyriacou (2001) ότι υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις κύριες πηγές άγχους στις διάφορες χώρες. Οι διαφορές αυτές, όπως και όλες οι υπόλοιπες κατά τη γνώμη μας, στηρίζονται στα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων, στις συγκεκριμένες συνθήκες των εκπαιδευτικών και των σχολείων, καθώς και στις επικρατούσες στάσεις και αξίες που αφορούν στους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία που ισχύουν για το σύνολο της κοινωνίας.

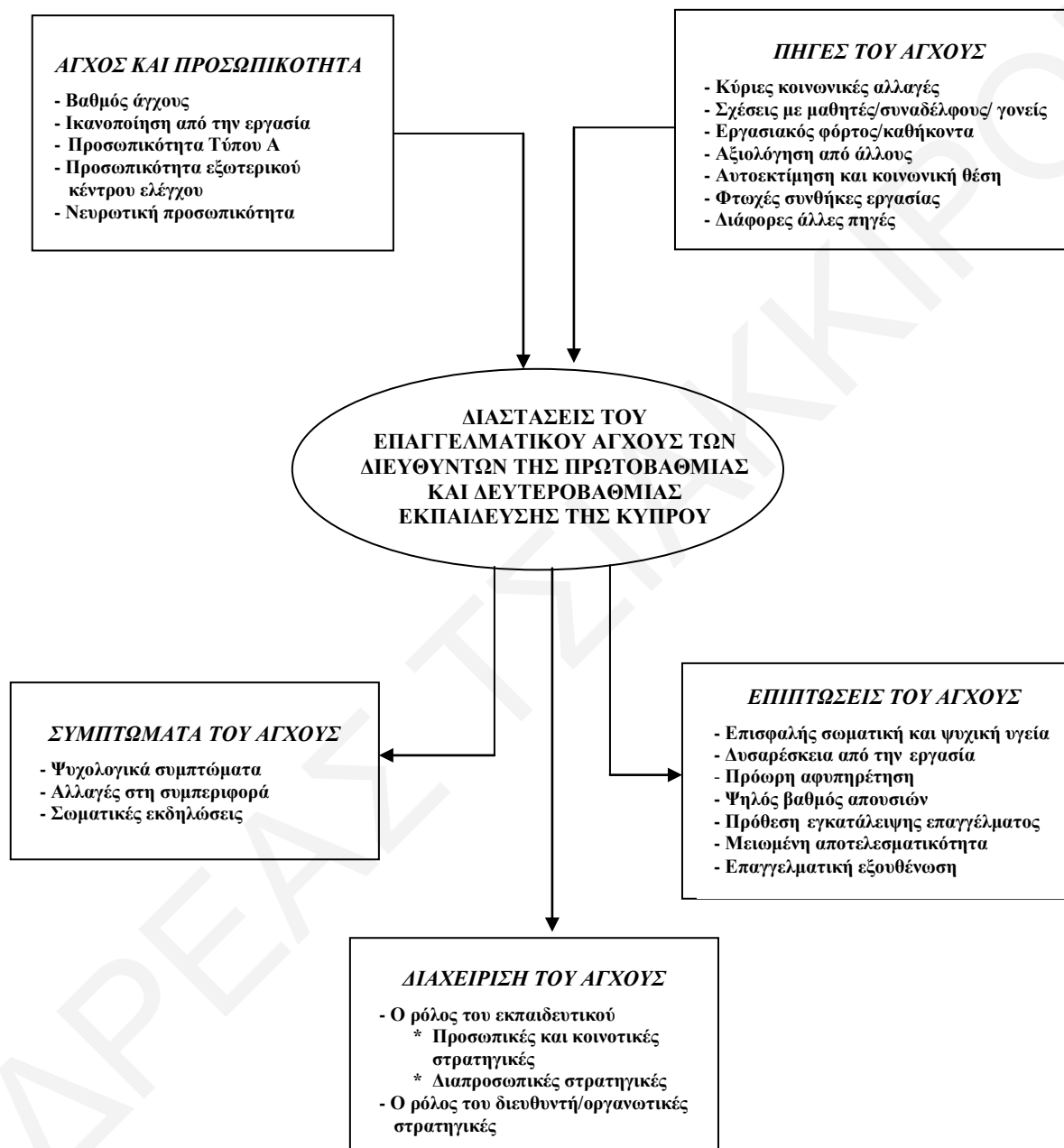
Όπως έχει ήδη αναφερθεί, από την πληθώρα των θεμάτων που έχουν επισημανθεί από την ανασκόπηση της ξένης και υπάρχουσας ελληνικής βιβλιογραφίας, έχουν επιλεγεί τρεις κύριες διαστάσεις για εξέταση. Αυτές είναι οι ακόλουθες: οι πηγές που προκαλούν άγχος στους Κύπριους διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι επιπτώσεις που έχει το άγχος στην εργασία τους και τέλος, η διαχείριση του άγχους που περιλαμβάνει τις στρατηγικές και τα μέσα αντιμετώπισής του. Πριν από την ανάλυση των πτυχών αυτών, παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας που στηρίζεται σε αυτές τις διαστάσεις και επεξηγούνται οι λειτουργικοί ορισμοί του άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης που θα χρησιμοποιηθούν για τους σκοπούς της έρευνας.

Θεωρητικό πλαίσιο

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, ο σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσει μερικές από τις διαστάσεις του επαγγελματικού άγχους των διευθυντών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου. Οι κυριότερες διαστάσεις που σχετίζονται με το πρόβλημα έχουν αναλυθεί με περισσότερη λεπτομέρεια στο θεωρητικό πλαίσιο που παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 1, που ακολουθεί στην επόμενη σελίδα.

Άγχος και προσωπικότητα: Η πρώτη διάσταση αναφέρεται ευρύτερα στη διδασκαλία που στη συγκεκριμένη περίπτωση περιλαμβάνει το βαθμό άγχους και την ικανοποίηση από την εργασία, καθώς και ορισμένα χαρακτηριστικά ή ιδιότητες της προσωπικότητας του ατόμου τα οποία φαίνεται ότι συσχετίζονται ισχυρά με τη ροπή προς

Διάγραμμα 1. Θεωρητικό πλαίσιο για τη διερεύνηση των διαστάσεων του επαγγελματικού άγχους των διευθυντών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου



το άγχος. Αυτά είναι: (α) η προσωπικότητα Τύπου Α, (β) η προσωπικότητα εξωτερικού κέντρου ελέγχου και (γ) η νευρωτική προσωπικότητα.

Πηγές του άγχους: Η διάσταση αυτή σχετίζεται με τις πηγές που προκαλούν άγχος στους διευθυντές και είναι οι κύριες κοινωνικές αλλαγές που εξασκούν πίεση στους εκπαιδευτικούς, οι σχέσεις τους με τους μαθητές/τους συναδέλφους/τους γονείς, ο εργασιακός φόρτος, η πίεση του χρόνου, τα διοικητικά/γραφειακά καθήκοντα με τα οποία

είναι επιφορτισμένοι, η αξιολόγηση από άλλους, η αυτοεκτίμηση και η κοινωνική τους θέση, οι φτωχές συνθήκες εργασίας, καθώς και διάφορες άλλες πηγές. Όλα αυτά έχουν κάνει το επάγγελμα περισσότερο απαιτητικό και αγχωτικό τα τελευταία χρόνια.

Συμπτώματα του άγχους: Στην επόμενη διάσταση εξετάζονται τα κυριότερα συμπτώματα με τα οποία μπορεί να εκδηλωθεί το επαγγελματικό άγχος των διευθυντών, όπως ψυχολογικά συμπτώματα, αλλαγές στη συμπεριφορά ή σωματικές εκδηλώσεις.

Επιπτώσεις του άγχους: Μια εξίσου σοβαρή διάσταση αφορά στις επιπτώσεις του άγχους, οι οποίες αν δεν τεθούν κάτω από σωστό έλεγχο, μπορεί να οδηγήσουν σε επισφαλή σωματική και ψυχική υγεία, σε δυσαρέσκεια από την εργασία, σε πρόωρη αφυπηρέτηση, σε ψηλό βαθμό απουσιών, σε πρόθεση για εγκατάλειψη του επαγγέλματος, σε μειωμένη αποτελεσματικότητα και τέλος, στην επαγγελματική εξουθένωση.

Διαχείριση του άγχους: Η τελευταία διάσταση αναφέρεται στη διαχείριση του επαγγελματικού άγχους που περιλαμβάνει το σύνολο των στρατηγικών και μέσων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την αντιμετώπισή του. Η διαχείριση αυτή εξετάζεται μέσα από δύο οπτικές γωνίες: το ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος μπορεί να χρησιμοποιήσει προσωπικές, κοινοτικές και διαπροσωπικές στρατηγικές από τη μια, και από την άλλη το ρόλο του διευθυντή, που μπορεί να χρησιμοποιήσει οργανωτικές στρατηγικές και μέσα.

Λειτουργικοί ορισμοί του άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης

Οι σημαντικότεροι εννοιολογικοί ορισμοί που θα εξεταστούν αναφέρονται στο άγχος και στην επαγγελματική εξουθένωση. Όσον αφορά στον πρώτο λειτουργικό ορισμό που είναι αυτός του άγχους, μέχρι σήμερα, δεν υπάρχει ομοφωνία. Ο Bartlett (1998) διαπιστώνει ότι υπάρχει μεγάλη σύγχυση για τον ακριβή ορισμό του άγχους και διερωτάται κατά πόσο αποτελεί μια κατάσταση του μυαλού, μια σωματική αντίδραση, ένα συγκεκριμένο τύπο ερεθίσματος ή κάτι εντελώς διαφορετικό από όλα αυτά. Ως αποτέλεσμα, υπάρχει μια πληθώρα ορισμών και κάθε ερευνητής⁶ αναλύει την έννοια από τη δική του προοπτική. Το άγχος φαίνεται να σημαίνει διαφορετικά πράγματα σε διαφορετικούς ανθρώπους, κυρίως γιατί βιώνεται με ποικίλους τρόπους (Gold & Roth, 1993), ενώ ο Farber (1985) υποστηρίζει ότι εκείνο που περιπλέκει τη μέτρηση και τον ορισμό του άγχους είναι η ατομική αντίληψη και η αντίδραση που έχει ο καθένας σε αυτό, θεωρώντας το άγχος ως μια υποκειμενική υπόθεση που μπορεί να διαφέρει σημαντικά από

⁶ Όλοι οι όροι που χρησιμοποιούνται στην παρούσα έρευνα αναφέρονται σε άτομα και των δύο φύλων.

άτομο σε άτομο. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώθηκε και στην έρευνα των Τσιάκκιρου και Πασιαρδή (2002), στην οποία λήφθηκαν συνεντεύξεις από δέκα εκπαιδευτικούς και διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι απαντήσεις των οποίων παρουσίασαν ποικιλία όσον αφορά στον ορισμό του άγχους. Τα υποκείμενα της έρευνας ανέφεραν ότι το άγχος αποτελεί μια πολύπλευρη έννοια, η οποία ορίστηκε ως μια δύσκολη ψυχολογική κατάσταση που προκαλεί αρνητικά συναισθήματα και μπορεί να οδηγήσει σε ψυχική οδύνη, ένταση, αγωνία και αποτυχία.

Οι διάφοροι ορισμοί που έχουν αναφερθεί μέχρι σήμερα θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν σε τρεις βασικές κατηγορίες: αυτοί που έχουν ως βάση την αντίδραση, αυτοί που έχουν ως βάση το ερέθισμα και τέλος, αυτοί που έχουν βάση την αλληλεπίδραση. Αντίστοιχα, το άγχος θεωρείται ως ανεξάρτητη μεταβλητή, ως εξαρτημένη και ως έλλειψη προσαρμογής μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος. Ακολουθεί επιγραμματική⁷ εξέταση των τριών αυτών προσεγγίσεων.

Ο Selye (1976) μελέτησε το άγχος από τη φυσιολογική του πλευρά και το ορίζει ως «τη μη συγκεκριμένη αντίδραση του σώματος σε οποιαδήποτε απαίτηση» (σ. 74). Το σύνολο όλων αυτών των σωματικών αντιδράσεων, που είναι αποτέλεσμα της έκθεσης του ατόμου σε αγχογόνα ερεθίσματα, οδηγούν στο Γενικό Σύνδρομο Προσαρμογής (General Adaptation Syndrome), γι' αυτό και αναφέρεται ως ιατρικό μοντέλο. Τα αγχογόνα ερεθίσματα, στην περίπτωση της εκπαίδευσης, θα μπορούσαν να διαχωριστούν σε τρεις βασικές κατηγορίες:

- (α) Οργανωτικά – συναντώνται στο χώρο εργασίας και περιλαμβάνουν την ίδια την εργασία και τις σχέσεις με συναδέλφους, διευθυντές και μαθητές.
- (β) Περιβαλλοντικά – προέρχονται έξω από το χώρο εργασίας, όπως οι οικογένειες των μαθητών, η κοινότητα και η οικογένεια ή οι φίλοι του εκπαιδευτικού.
- (γ) Ατομικά – περιλαμβάνουν προσωπικά χαρακτηριστικά, όπως τύπο προσωπικότητας, στάση και κατάσταση φυσικής υγείας (Burke, 1999).

Το Γενικό Σύνδρομο Προσαρμογής αποτελείται από τρία στάδια. Το πρώτο είναι η «αντίδραση ανησυχίας ή συναγερμού», που προκαλείται από την ξαφνική έκθεση του οργανισμού σε μια αγχωτική κατάσταση. Σε αυτό το στάδιο υπάρχει αυξημένη έκκριση ορμονών που εισέρχονται στο κυκλοφορικό σύστημα, για να βοηθήσουν το άτομο στην αντιμετώπιση των αυξημένων απαιτήσεων. Η παρατεταμένη έκθεση σε ένα αγχογόνο ερέθισμα ακολουθείται από το «στάδιο της αντίστασης», στο οποίο υπάρχει αυξημένος καρδιακός και παλμικός ρυθμός και η έκκριση ορμονών διατηρείται σε ψηλά επίπεδα.

⁷ Περισσότερες πληροφορίες και λεπτομέρειες για τα τρία αυτά μοντέλα στα βιβλία των Cox (1983), Fisher (1986) και Selye (1976).

Τέλος, αν η έκθεση του ατόμου στο ίδιο ερέθισμα παραταθεί για πολύ, τότε θα φθάσει στο «στάδιο της εξουθένωσης ή εξάντλησης», στο οποίο ο οργανισμός δεν μπορεί να διατηρήσει την αντίστασή του για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Με βάση την προσέγγιση αυτή, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το άγχος είναι η αντίδραση του οργανισμού στην παρουσία ενός αγχογόνου ερεθίσματος. Ο Selye (1976) διαφοροποιεί, επίσης, τη γενική έννοια του άγχους μεταξύ του κακού άγχους το οποίο αποκαλεί «distress» και του καλού άγχους το οποίο ονομάζει «eustress», από το ελληνικό συνθετικό ευ-. Οι περισσότεροι άνθρωποι στο άκουσμα της λέξης «άγχος» συνδέουν την έννοια αυτή με αρνητικές σκέψεις και συναισθήματα.

Η δεύτερη προσέγγιση, σύμφωνα με το Fisher (1986), προϋποθέτει ότι το άγχος είναι μια κατάσταση του περιβάλλοντος που μπορεί να είναι είτε σωματική, είτε ψυχοκοινωνική και προκαλεί στο άτομο πίεση και ένταση. Ο Coldicott (1985) θεωρεί το άγχος ως ένα οποιοδήποτε ερέθισμα προερχόμενο από το περιβάλλον, το οποίο διακόπτει τη φυσιολογική, χημική και ψυχική λειτουργία του σώματος. Το μοντέλο αυτό, στο οποίο τα διασπαστικά χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος δίνουν ώθηση σε αγχωτικές αντιδράσεις μέσα στο ίδιο το άτομο, είναι γνωστό στο χώρο της ψυχολογίας και ως μηχανιστικό (engineering model), όπου οι εξωτερικές πιέσεις εξισώνονται με το άγχος. Εκείνο που προβληματίζει με αυτό τον ορισμό είναι το γεγονός ότι κάτι που μπορεί να προκαλεί άγχος σε ένα άτομο, μπορεί να μην προκαλεί άγχος σε κάποιο άλλο. Επομένως, οι ατομικές διαφορές στο συγκεκριμένο μοντέλο δε λαμβάνονται υπόψη, κάτι που κανονικά θα έπρεπε να γίνεται.

Η τελευταία προοπτική είναι γνωστή ως συναλλακτική (transactional) ή ως αλληλεπιδραστική (interactional) και αντλεί στοιχεία από τις προηγούμενες δύο προσεγγίσεις, στις οποίες έχουμε αναφερθεί, και που ουσιαστικά προσπαθεί να συγκεράσει. Ο Cox (1983) πιστεύει ότι «το άγχος αναπτύσσεται από ένα συγκεκριμένο είδος σχέσης μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντός του» (σ. 24). Θεωρεί το άγχος ως ένα αντιληπτικό φαινόμενο που προκύπτει από την απαίτηση που εξασκείται πάνω στο άτομο και την ικανότητά του να την αντιμετωπίσει. Επιπρόσθετα, ο Lazarus (1981) θεωρεί ότι τα συναισθήματα και το άγχος είναι προϊόντα της γνώσης, δηλαδή του τρόπου με τον οποίο το άτομο αξιολογεί ή ερμηνεύει τη σχέση του με το περιβάλλον. Η αλληλεπίδραση ατόμου και περιβάλλοντος θα καθορίσει κατά πόσο ένα γεγονός, μια δραστηριότητα ή μια συναλλαγή (transaction) θα αξιολογηθεί ως άσχετη, ήπια-θετική ή αγχωτική. Αν συμβεί το τελευταίο, τότε μπορεί να αξιολογηθεί ως ζημιά-απώλεια, απειλή ή πρόκληση και ανάλογη θα είναι και η αντίδραση του ατόμου.

Ως εκ τούτου, το μοντέλο αυτό θεωρεί ότι οι άνθρωποι επηρεάζουν και αντιδρούν με το περιβάλλον τους και είναι περισσότερο προσανατολισμένο στη διαδικασία. Αν υπάρχει μια ανισορροπία σε αυτό το μηχανισμό και το άτομο δεν μπορεί να αντιδράσει, τότε έχουμε την εκδήλωση του άγχους. Αν μια συγκεκριμένη σχέση μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος αξιολογείται από το άτομο ότι το θέτει σε δοκιμασία ή υπερβαίνει τα μέσα που έχει στη διάθεσή του και εκθέτει σε κίνδυνο την ευημερία του, τότε η σχέση αυτή θα οδηγήσει στο άγχος (Lazarus & Folkman, 1984a). Οι Milstein et al. (1984) θεωρούν ότι το άγχος εκδηλώνεται όταν υπάρχει έλλειψη προσαρμογής ανάμεσα στις περιβαλλοντικές απαιτήσεις και στις ικανότητες του ατόμου να ανταποκριθεί σε αυτές τις απαιτήσεις, ενώ οι Βασιλάκη και Βάμβουκας (1997) υιοθετούν αυτή την προσέγγιση υποστηρίζοντας ότι «το άγχος είναι πολυπαραγοντικής αιτιολογίας, εξαρτώμενο από τη συγκεκριμένη κατάσταση και προσωπικότητα του ατόμου» (σ. 44). Δηλαδή, δεν είναι το περιβάλλον αυτό καθαυτό που προκαλεί το άγχος, αλλά η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος. Κατά πόσο μια κατάσταση είναι αγχωτική ή όχι και κατά πόσο το άγχος είναι αρνητικό ή θετικό, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το πώς αυτό γίνεται αντιληπτό από το ίδιο το άτομο.

Ο Fontana (1993) από τη δική του πλευρά, θεωρεί ότι το άγχος έχει διπλή ιδιότητα: από τη μια αντιπροσωπεύει τις προκλήσεις που αυξάνουν το ενδιαφέρον των ανθρώπων, και που χωρίς αυτές η ζωή θα ήταν ανιαρή, και από την άλλη αντιπροσωπεύει εκείνες τις καταστάσεις και απαιτήσεις του περιβάλλοντος στις οποίες τα άτομα αδυνατούν να ανταποκριθούν, είτε οργανικά είτε ψυχολογικά, με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε κατάπτωση. Ο Kabat-Zinn (1996) προσθέτει πως, σε κάποιο βαθμό, η ικανότητα του ατόμου για αντιμετώπιση των αγχογόνων ερεθισμάτων εξαρτάται από το πόσο ισχυρά είναι τα ερεθίσματα, ενώ σύμφωνα με τους Snyder και Pulvers (2001a) η εμπειρία τέτοιων ερεθισμάτων αποτελεί μια ευκρινώς προσωπική υπόθεση που διαφέρει από άτομο σε άτομο και ως τέτοια δεν έχει μια και μοναδική ερμηνεία. Το μοντέλο που προτείνουν, θεωρεί ότι όταν το άτομο έρχεται αντιμέτωπο με ένα αγχογόνο ερέθισμα, ερμηνεύει αυτό το ερέθισμα και αξιολογεί τις πιθανές του αντιδράσεις. Αυτή η αξιολόγηση αποτελεί μια κρίσιμη στιγμή, αφού αποτελεί το σημείο στο οποίο το άτομο θα αποφασίσει αν θα εφαρμόσει πορεία αποφυγής ή προσέγγισης (Snyder & Pulvers, 2001b). Σύμφωνα με το Phillips (1993) γενικά η βιολογική ή φυσιολογική προοπτική αποτελεί κατάλληλη προσέγγιση για κατανόηση και χειρισμό των σωματικών και ιατρικών πτυχών του άγχους, ενώ η ψυχολογική ή ψυχοκοινωνική προοπτική λαμβάνει υπόψη τόσο ψυχολογικούς όσο και σωματικούς παράγοντες και ως εκ τούτου είναι πιο περιεκτική, ειδικά για την εξέταση της σχέσης μεταξύ του άγχους και της αντιμετώπισής του. Είναι γι' αυτούς τους λόγους

που η Bachkirova (2005) υποστηρίζει ότι για την κατανόηση του φαινομένου αυτού είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη «ο παράγοντας των προσωπικών αξιών που αντιπροσωπεύει το σύνδεσμο μεταξύ του κοινωνικού περιγύρου από τη μια και των ατομικών χαρακτηριστικών και αντιλήψεων από την άλλη» (σ. 341).

Από την εξέταση των διάφορων ορισμών για το άγχος, είναι προφανές ότι είναι δύσκολο να γίνει μια γενίκευση που να συλλαμβάνει την πολυδιάστατη και πολύπλευρη φύση του φαινομένου, αφού το άγχος δεν είναι μια μεταβλητή, αλλά μια έννοια που αποτελείται από πολλές μεταβλητές και διαδικασίες (Lazarus & Folkman, 1984a). Όπως πολύ εύστοχα επισημαίνει ο Bartlett (1998), κάθε προσέγγιση που έχει αναπτυχθεί μέχρι σήμερα προσφέρει μια διαφορετική βαθύτερη γνώση στην όλη διαδικασία.

Οι Lazarus και Folkman (1984a) υποστηρίζουν ότι αν προσπαθήσουμε να ορίσουμε το άγχος με βάση την αντίδραση, τότε μελλοντικά δε θα έχουμε ένα συστηματικό τρόπο διαπίστωσης του τι είναι αγχογόνο ερέθισμα και τι όχι, αφού θα πρέπει να περιμένουμε για την αντίδραση. Έτσι, αν υιοθετηθούν οι δύο πρώτες προσεγγίσεις που εξετάζουν το άγχος με βάση την αντίδραση και το ερέθισμα, είναι φανερό ότι θα έχουν περιορισμένη χρησιμότητα, αφού το ερέθισμα ορίζεται ως αγχωτικό μόνο σε σχέση με την αντίδραση στο άγχος, ενώ κάποιος θα μπορούσε εύλογα να διερωτηθεί για τον καθορισμό των συνθηκών κάτω από τις οποίες ορισμένα ερεθίσματα, και όχι άλλα, ενεργούν ως αγχογόνα, καθώς και για τα κοινά χαρακτηριστικά αυτών των καταστάσεων. Το άγχος δεν μπορεί να θεωρηθεί ως ένα απλό στατικό φαινόμενο, ως μια αντίδραση ή ένα ερέθισμα, αλλά ως μια πολύπλοκη δυναμική διαδικασία που εμπεριέχει στοιχεία και από τα προηγούμενα δύο μοντέλα που έχουν περιγραφεί αρχικά. Τα μοντέλα αυτά θεωρούν τους ανθρώπους ως απλά υποκείμενα παρά ως δρώντα συνυποκείμενα που είναι σε θέση να καθορίσουν τη μοίρα τους, σε αντίθεση με το τρίτο μοντέλο που βασίζεται στην κοινή ευθύνη για καταστάσεις που μπορούν να δώσουν αφορμές για εκδήλωση του άγχους.

Έχοντας τα πιο πάνω σημεία υπόψη, αυτό που θα μπορούσε να λεχθεί είναι ότι η τρίτη προσέγγιση φαίνεται να ταιριάζει καλύτερα με το επαγγελματικό άγχος, το οποίο ορίζεται από τη Diamantopoulou (2002) «ως ένα μοτίβο συναισθηματικών, γνωστικών, συμπεριφορικών και φυσιολογικών αντιδράσεων σε δυσμενείς και επιζήμιες πτυχές του περιεχομένου της εργασίας, της οργάνωσης της εργασίας και του εργασιακού περιβάλλοντος» (σ. 3) και αποτελεί μια κατάσταση που χαρακτηρίζεται από ψηλά επίπεδα ταραχής, αγωνίας και συχνά αισθήματα ότι το άτομο δεν μπορεί να αντιμετωπίσει μια κατάσταση. Ο Kyriakou (1995) αναφέρεται ειδικά στο επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών, το οποίο όπως ισχυρίζεται υπάρχει όταν οι εκπαιδευτικοί βιώνουν

αρνητικά συναισθήματα όπως κατάθλιψη, ανησυχία, απογοήτευση, νευρικότητα, θυμό και ένταση ως αποτέλεσμα της εργασίας τους. Από την άλλη, ο Αλεξόπουλος (1990) στη δική του έρευνα με εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όρισε το άγχος ως «ψυχική υπερένταση που συνοδεύεται από ανησυχία και δυσφορία, που προκαλείται από συναίσθημα ακαθόριστου εσωτερικού κινδύνου» (σ. 68).

Καταλήγοντας, τα κυριότερα σημεία όσον αφορά στον ορισμό του άγχους θα μπορούσαν να συνοψιστούν στα ακόλουθα:

- Το άγχος, ανεξαρτήτως ορισμού, συνδέεται με όλες τις πτυχές της ανθρώπινης ύπαρξης.
- Ο ορισμός του άγχους εξαρτάται συνήθως από το σκοπό της έρευνας και κατ' επέκταση από τη μέθοδο που θα χρησιμοποιηθεί για να το μετρήσει.
- Μπορεί να μετρηθεί με πολλούς διαφορετικούς τρόπους.
- Συχνά είναι πιο πρακτικό και χρήσιμο να αναπτύσσεται τέτοια τακτική που να μετρά το άγχος σε σχέση με τις επιδράσεις του (Brown & Campbell, 1995).

Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών θεωρείται ένα σύνολο από δυσάρεστες αντιδράσεις που προκαλούνται όταν οι περιβαλλοντικές απαιτήσεις είναι κατά πολύ μεγαλύτερες από τις ικανότητες αντιμετώπισης που έχει το άτομο, όπως το ίδιο τις αντιλαμβάνεται.

Ο δεύτερος λειτουργικός ορισμός που θα μας απασχολήσει αναφέρεται στην επαγγελματική εξουθένωση η οποία έχει συσσωρευτικό χαρακτήρα και αποτελεί ένα χρόνιο σύνδρομο που χειροτερεύει προοδευτικά (Brock & Grady, 2000). Κατά τη διάρκεια των τελευταίων χρόνων έχει αναπτυχθεί ιδιαίτερα ένας δημόσιος διάλογος για το τι ακριβώς είναι η επαγγελματική εξουθένωση, ποιες είναι οι ρίζες της και πώς μπορεί να μετρηθεί στον καλύτερο δυνατό βαθμό. Ο Farber (1985) θεωρεί την επαγγελματική εξουθένωση ως μια διαδικασία, παρά ένα γεγονός, το οποίο αποτελεί «το τελευταίο βήμα μιας ακολουθίας ανεπιτυχών προσπαθειών για αντιμετώπιση μιας ποικιλίας αρνητικών καταστάσεων άγχους» (σ. 15). Στην έρευνα των Kittel και Leynen (2003), με 128 Βέλγους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, βρέθηκαν κάποιες ενδείξεις που υποστηρίζουν ότι το άγχος στην εργασία σχετίζεται με αυξημένα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, ενώ ανάλογα ήταν και τα αποτελέσματα έρευνας που έγινε στην Ολλανδία από τις Krüger et al. (2005), στην οποία βρέθηκε ότι οι διευθυντές υποφέρουν συχνά από επαγγελματική εξουθένωση ως αποτέλεσμα συνδυασμού διάφορων παραγόντων.

Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης μπορεί να οδηγήσει τελικά σε συναισθηματική εξάντληση, μειωμένο αίσθημα προσωπικής επίτευξης και αποπροσωποποίηση που αποτελούν τους τρεις παράγοντες της κλίμακας μέτρησης της

επαγγελματικής εξουθένωσης των Maslach και Jackson (1981). Η συγκεκριμένη κλίμακα προέκυψε από την εφαρμογή της σε άτομα διάφορων επαγγελμάτων υγείας και υπηρεσιών, όπως για παράδειγμα αστυνομικούς, δικηγόρους, εκπαιδευτικούς, γιατρούς, νοσοκόμους, κοινωνικούς λειτουργούς, ψυχίατρους, ψυχολόγους και συμβούλους.

Άγχος και χαρακτηριστικά προσωπικότητας

Πολλές είναι οι έρευνες⁸ που ασχολήθηκαν με διαφορετικές υποομάδες των εκπαιδευτικών: άπειρους – έμπειρους (Yagil, 1998), άνδρες – γυναίκες (Λεονταρή κ.ά., 2000), εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας (Κόκκινος, 2002), δευτεροβάθμιας (Κουρτέση & Κάντας, 2000) ή ανώτερης – ανώτατης εκπαίδευσης (Gillespie, Walsh, Winefield, Dua & Stough, 2001), βοηθούς διευθυντές (Borg & Riding, 1993), διευθυντές (Englezakis, 2002· Wong & Cheuk, 2005), πρωτοδιόριστους εκπαιδευτικούς (Bashford, 1983), φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων (Chan, 2003), εκπαιδευτικούς ειδικής εκπαίδευσης (Male & May, 1997), εκπαιδευτικούς συγκεκριμένων ειδικοτήτων (Αλεξόπουλος, 1990) ή ακόμα και εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε εναλλακτικά εκπαιδευτικά προγράμματα (Romano & Wahlstrom, 2000).

Ένα από τα ενδιαφέροντα ευρήματα όλων αυτών των ερευνών είναι ότι το γενικό επίπεδο άγχους που αναφέρεται είναι πολύ παρόμοιο για κάθε υποομάδα (Kyriacou, 2000). Γύρω στο 25-30%, δηλαδή περίπου ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς, περιγράφουν το επάγγελμα από πολύ ως εξαιρετικά αγχωτικό (Borg & Falzon, 1989· Chaplain, 1995· Fontana & Abouserie, 1993· Kyriacou, 1980a· Manthei et al., 1996). Στην έρευνα του Nhundu (1999) με 95 διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Ζιμπάμπουε, ένα ποσοστό 29% θεωρεί την εργασία πολύ ή εξαιρετικά αγχωτική, πράγμα που συμφωνεί με τις πιο πάνω έρευνες, ενώ οι διευθυντές με μεγαλύτερη εμπειρία στη θέση δηλώνουν ότι βιώνουν λιγότερο άγχος, γεγονός που φανερώνει ότι όσο περισσότερο παραμένει το άτομο στην εργασία τόσο πιο ικανό γίνεται στην αντιμετώπιση των πιέσεων και απαιτήσεών της. Από την άλλη, στην έρευνα των Λεονταρή, Κυρίδη και Γιαλαμά (1996), με 370 Ελλαδίτες εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ένα ποσοστό γύρω στο 42% δήλωσε ότι το άγχος που βιώνει είναι μέτριο, ενώ γύρω στο 15% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι βιώνουν πολύ άγχος. Όσον αφορά στην Κύπρο, στην έρευνα των Παναγιώτου και Φωτίου (1997) το 68% των 306 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που ρωτήθηκε, δήλωσε ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού

⁸ Λόγω της πληθώρας των ερευνών που έχουν δημοσιευθεί μέχρι σήμερα, αναφέρονται μόνο μερικές από τις πιο πρόσφατες έρευνες που αφορούν κάθε υποομάδα των εκπαιδευτικών σε διεθνή κλίμακα.

είναι πολύ ή πάρα πολύ αγχώδες. Αντίθετα, στην έρευνα του Κόκκινου (2002) με 447 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης «φαίνεται ότι γενικά οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ιδιαίτερα αγχωμένοι από το επάγγελμά τους» (σ. 196), αφού ο μέσος όρος του δείγματος για το άγχος σε μια κλίμακα δέκα σημείων ήταν 6.33 (SD = 2.36), κάτι που φανερώνει μέτρια επίπεδα άγχους. Επίσης, στην έρευνα του Englezakis (2002), με 241 διευθυντές των δύο βαθμίδων, πάνω από το 40% του πληθυσμού θεωρεί την εργασία ως πολύ ή εξαιρετικά αγχωτική.

Παρά το γεγονός ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών αναφέρει ψηλά επίπεδα άγχους, εντούτοις ένα μεγάλο ποσοστό (γύρω στο 40 μέχρι 80%) θεωρούν τη διδασκαλία ως ένα επάγγελμα που τους αμείβει και τους ικανοποιεί (Benmansour, 1998· Borg & Riding, 1991· Chaplain, 1995· Kyriacou & Sutcliffe, 1979a· Wong & Cheuk, 2005· Yiannakis, 2002). Η ικανοποίηση από την εργασία ορίζεται ως «η κατάσταση του μυαλού που εμπερικλείει όλα εκείνα τα συναισθήματα που καθορίζονται από το βαθμό στον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται ότι οι ανάγκες του που έχουν σχέση με την εργασία του εκπληρώνονται» (Evans, 2000, σ. 178). Στις πιο πάνω έρευνες βρέθηκε ότι το άγχος και η ικανοποίηση από την εργασία παρουσίαζαν στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση, αφού ψηλά επίπεδα άγχους συσχετιζόνταν με χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης, με αποτέλεσμα όσο πιο ικανοποιημένοι ήταν οι εκπαιδευτικοί από το επάγγελμά τους τόσο λιγότερο αγχώδες το θεωρούσαν, ενώ όσο μεγαλύτερη διδακτική πείρα είχαν τόσο πιο ικανοποιημένοι ήταν. Μια πιθανή εξήγηση αυτών των ευρημάτων, με την οποία συμφωνούμε, δίνεται από τον Kyriacou (1987), ο οποίος υποστηρίζει ότι η ικανοποίηση από την εργασία αποτελείται από μια σειρά καθοριστικών παραγόντων, ένας από τους οποίους είναι και το άγχος. Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται, κυρίως, από την εσωτερική ικανοποίηση, σχετίζεται, όμως, και με την παρουσία ικανοποιητικών αμοιβών, συνθηκών που υποβοηθούν τη μάθηση και ικανοποιητικού φόρτου εργασίας (Ladebo, 2005). Υπάρχει, επίσης, το ενδεχόμενο κάποιοι εκπαιδευτικοί να βρίσκουν ικανοποιητικό το επάγγελμα παρά το άγχος που τους προκαλεί ή ακόμα και εξαιτίας του άγχους να αντλούν ικανοποίηση, ενώ η διδακτική πείρα μπορεί να διαφοροποιεί τις αντιλήψεις των ατόμων και να μειώνει τις προσδοκίες τους.

Οι Travers και Cooper (1998) ενισχύουν την πιο πάνω άποψη, παρατηρώντας ότι μια από τις πολυπλοκότητες του επαγγέλματος αποτελεί το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να υποφέρουν από άγχος, αλλά εξακολουθούν να απολαμβάνουν ικανοποίηση από την εργασία από άλλες πτυχές του επαγγέλματος. Συγκρίνοντας, όμως, το επίπεδο ικανοποίησης από την εργασία των εκπαιδευτικών με αυτό άλλων επαγγελματιών, διαπίστωσαν ότι οι πρώτοι δήλωσαν μεγαλύτερη έλλειψη ικανοποίησης σε σχέση με τους

δεύτερους. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και στην έρευνα των Gardner και Oswald (1999) με 29000 περίπου εργαζομένους, στην οποία βρέθηκε ότι μια ομάδα είχε πολύ πιο χαμηλό επίπεδο ικανοποίησης από την εργασία συγκρινόμενη με όλες τις άλλες, τόσο του δημόσιου όσο και του ιδιωτικού τομέα. Αυτή η ομάδα ήταν οι εκπαιδευτικοί.

Παράλληλα, οι Dinham και Scott (2000) υποστηρίζουν ότι η βελτίωση της ικανοποίησης από την εργασία θα πρέπει να αναζητηθεί μέσα από την ενίσχυση ενδοσχολικών παραγόντων, όπως είναι το σχολικό κλίμα, η συμπεριφορά του διευθυντή της σχολικής μονάδας, η λήψη αποφάσεων και η υποδομή του σχολείου. Οι παράγοντες αυτοί είναι πιο πιθανόν να ελεγχθούν και να καθοριστούν από τα ίδια τα σχολεία και τους διευθυντές τους, οι οποίοι λόγω της θέσης τους ασκούν ηγετικό ρόλο. Επιπρόσθετα, έχει βρεθεί ότι οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από εσωτερικές αμοιβές της δικής τους αυτοανάπτυξης και της διευκόλυνσης της επιτυχίας των μαθητών τους και είναι πολύ δυσαρεστημένοι από εξωτερικούς ή κοινωνικούς παράγοντες, οι οποίοι βασίζονται στο σύστημα, όπως είναι το επίπεδο και η εικόνα των εκπαιδευτικών και η επιβεβλημένη αλλαγή (Dinham & Scott, 1998). Σε μια άλλη έρευνα των Dinham και Scott (2002), που έγινε ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς τεσσάρων χωρών (Αυστραλία, Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, Ηνωμένο Βασίλειο και Νέα Ζηλανδία), φάνηκε ότι ο πιο ισχυρός παράγοντας που μπορούσε να προβλέψει τη συνολική ικανοποίηση, την αλλαγή στην ικανοποίηση και την ψυχική υγεία ήταν το συγκεκριμένο της κάθε χώρας. Αυτό γιατί σε ορισμένα συγκεκριμένα το επίπεδο της κάθε θέσης και ο τύπος σχολείου βρέθηκε να σχετίζονται με την ικανοποίηση των ατόμων, όπως οι μέσοι διοικητικοί στην Αυστραλία και οι διευθυντές στο Ηνωμένο Βασίλειο. Οι ομάδες αυτές αποτελούν τα «σημεία πίεσης» των συστημάτων των χωρών τους, αφού παίρνουν και το μεγαλύτερο βάρος της εκπαιδευτικής αλλαγής και των κοινωνικών πιέσεων.

Ο Hill (1994), μελετώντας 287 διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, βρήκε ότι αυτοί αντλούν ικανοποίηση από την εργασία τους από τις σχέσεις που έχουν με τους ανθρώπους (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς, κυβερνήτες) και από την αυτονομία τους, ενώ αντίθετα οι τέσσερις πηγές που τους προκαλούν τη μεγαλύτερη δυσαρέσκεια είναι ο όγκος της γραφειακής εργασίας, ο μεγάλος φόρτος εργασίας, η θέση του επαγγέλματος στην κοινωνία και το άγχος. Κάτι ανάλογο έχει επιβεβαιωθεί και στην έρευνα της Benmansour (1998), στην οποία 153 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δήλωσαν ότι αντλούσαν τη μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη σχέση που είχαν με τους μαθητές και τους συναδέλφους, ενώ ήταν λιγότερο ικανοποιημένοι από την κοινωνική τους θέση.

Από την άλλη, η Evans (2001), μέσω συνεντεύξεων με 32 εκπαιδευτικούς, διαπίστωσε ότι εκείνοι που ανέφεραν χαμηλά επίπεδα ηθικού και ικανοποίησης από την

εργασία, και σε κάποιες περιπτώσεις και παρώθησης, απέδιδαν τις αρνητικές τους θέσεις στη φτωχή ηγεσία και διοίκηση των σχολείων τους, ενώ εκείνο που ίσως αποτελεί τον πιο αποτελεσματικό παράγοντα ικανοποίησης είναι η αναγνώριση των προσπαθειών των εκπαιδευτικών και των επιτυχιών τους μέσω του επαίνου (Evans, 1998). Σε έρευνα που έγινε στην Ελλάδα, με 354 εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων (Koustelios, 2001), βρέθηκε ότι οι Ελλαδίτες εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι η ικανοποίηση από την εργασία σχετίζεται πάρα πολύ με τη φύση της ίδιας της εργασίας και την επιθεώρηση, ενώ η χαμηλότερη ικανοποίηση συνδέεται με τη μισθοδοσία και τις ευκαιρίες προαγωγής. Επιπρόσθετα, φαίνεται ότι οι γυναίκες είναι πιο ικανοποιημένες με τις συνθήκες εργασίας και το σχολικό κλίμα από τους άντρες, ενώ οι γυναίκες διευθύντριες είναι περισσότερο δυσαρεστημένες από τους άντρες, εκτός από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση που βρέθηκε το αντίθετο αποτέλεσμα (Cooper & Kelly, 1993· Koustelios, 2001· Ladebo, 2005· Pashiardis, 2000).

Πέρα από τα δημογραφικά στοιχεία, η έρευνα υποδεικνύει, επίσης, ότι υπάρχουν μερικά γενικά χαρακτηριστικά που κάνουν ορισμένα άτομα πιο ευάλωτα στο επαγγελματικό άγχος από κάποια άλλα και παίζουν σπουδαίο ρόλο στις ατομικές διαφορές που παρατηρούνται (Brown & Ralph, 1998· Sadri & Marcoulides, 1997). Οι Travers και Cooper (1996) υποστηρίζουν ότι το άγχος είναι συνήθως ένα πολύ προσωπικό φαινόμενο, επομένως μπορεί να υπάρχουν ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που να επηρεάζουν την αντίδραση στο άγχος. Από την άλλη, οι Fontana και Abouserie (1993) καταλήγουν, με βάση τα αποτελέσματα της έρευνάς τους, ότι οι διαστάσεις της προσωπικότητας φαίνεται να συμβάλλουν περισσότερο στα επίπεδα άγχους παρά οι μεταβλητές της ηλικίας και του φύλου, συμπέρασμα με το οποίο συμφωνούν και οι Λεονταρή κ.ά. (1996), υποστηρίζοντας «ότι οι εξωγενείς μεταβλητές δε φαίνεται να επηρεάζουν ιδιαίτερα το επίπεδο του στρες» (σ. 150). Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν ορισμένες ιδιότητες της προσωπικότητας που συσχετίζονται πολύ με τη ροπή προς το άγχος. Οι ιδιότητες αυτές περιγράφονται στη συνέχεια.

Προσωπικότητα Τύπου Α (Type A personality)

Οι εκπαιδευτικοί με προσωπικότητα Τύπου Α, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς Τύπου Β, οι οποίοι έχουν μια πιο άνετη και χαλαρή στάση απέναντι στη ζωή, μπορούν να θεωρηθούν εκείνοι που:

- εργάζονται συνεχώς για πολλές ώρες κάτω από χρονοδιαγράμματα και συνθήκες φόρτου εργασίας,

- παίρνουν εργασία στο σπίτι τα βράδια και τα Σαββατοκυριακά και δεν μπορούν να ξεκουραστούν,
- συχνά διακόπτουν τις διακοπές τους για να εργαστούν ή μπορεί να μην πάνε καθόλου διακοπές,
- συνεχώς συναγωνίζονται τον εαυτό τους και τους άλλους και βάζουν ψηλούς, συχνά εξωπραγματικούς στόχους,
- νιώθουν απογοητευμένοι από την κατάσταση της εργασίας τους,
- είναι ευερέθιστοι με τις προσπάθειες που κάνουν στην εργασία τους και με τους μαθητές τους και
- νιώθουν παρεξηγημένοι από τους διευθυντές τους (Brief, Rude & Rabinowitz, 1983).

Χαρακτηριστικά οι Friedman και Ulmer (1984) περιέγραψαν την προσωπικότητα Τύπου Α ως μια συνεχή μάχη, ως μια αδιάκοπη προσπάθεια του ατόμου να πετύχει ή να κατορθώσει ολοένα και πιο πολλά πράγματα. Οι Friedman και Rosenman (1959) μελέτησαν την έννοια Τύπου Α και εισηγήθηκαν ότι αυτή αποτελείται από ένα σύνολο στάσεων, συναισθηματικών αντιδράσεων και μοτίβων συμπεριφοράς που συνδεόταν με ασθενείς που παρουσίαζαν ασθένειες σχετικές με το άγχος. Στις έρευνές τους, βρέθηκε υψηλή συσχέτιση μεταξύ της προσωπικότητας Τύπου Α και της στεφανιαίας πάθησης της καρδιάς (Friedman & Rosenman, 1974). Το συμπέρασμα αυτό προκύπτει τόσο από επιδημιολογικά όσο και από κλινικά δεδομένα. Εκείνο που θα πρέπει να σημειώσουμε, όμως, είναι ότι η έρευνα των Friedman και Rosenman έγινε για τον αντρικό πληθυσμό, ενώ στις μέρες μας είναι γνωστό ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού κυριαρχείται από το γυναικείο φύλο, ειδικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με την Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας (2004), το ποσοστό των γυναικών που υπηρετούσαν τη σχολική χρονιά 2003-2004 στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου ανήλθε στο 79%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ανήλθε στο 61%.

Επιπλέον, τα αποτελέσματα της έρευνας των Jamal και Baba (2001), με 420 εκπαιδευτικούς κολεγίων στον Καναδά, υποστηρίζουν τη σχέση μεταξύ της προσωπικότητας Τύπου Α και της υγείας των εργαζομένων. Στη συγκεκριμένη έρευνα βρέθηκε ότι η προσωπικότητα Τύπου Α παρουσίαζε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με την επαγγελματική εξουθένωση και τη συνολική παρώθηση, ενώ συσχετιζόταν αρνητικά με την κοινωνική υποστήριξη και την ικανοποίηση από την εργασία. Επιπρόσθετα, στην έρευνα των Travers και Cooper (1996), με 1782 εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων στο Ηνωμένο Βασίλειο, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με προσωπικότητα Τύπου Α ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία

συγκρινόμενα με τα άτομα με προσωπικότητα Τύπου Β. Ο τύπος προσωπικότητας ενός ατόμου μπορεί να διαπιστωθεί με τη χρήση διάφορων εντύπων. Στο Παράρτημα Β (βλ. σ. 218), επισυνάπτεται ενδεικτικά ένα τέτοιο έντυπο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για το σκοπό αυτό.

Προσωπικότητα εξωτερικού κέντρου ελέγχου (External locus of control personality)

Η έννοια του κέντρου ελέγχου παρουσιάστηκε από το Rotter (1966) και αρχικά θεωρείτο ως μια μονοδιάστατη γενική προσδοκία ελέγχου που αναφέρεται σε μεγάλη ποικιλία γεγονότων ζωής, με τον έλεγχο να κυμαίνεται πάνω σε μια διάσταση από τον εσωτερικό στο ένα άκρο ως τον εξωτερικό στο άλλο άκρο. Ο Brown (1990), χρησιμοποιώντας την κλίμακα BLOCS, η οποία σε διαφορετικά δείγματα βρέθηκε να είναι έγκυρη, εισηγείται ότι το κέντρο ελέγχου θα πρέπει να προσεγγιστεί υπό το φως τριών διαστάσεων. Το εσωτερικό κέντρο όπου το άτομο νιώθει τον προσωπικό έλεγχο, το εξωτερικό κέντρο – κοινωνικές επιδράσεις όπου το άτομο νιώθει ότι ελέγχεται από κοινωνικούς παράγοντες αλληλεπίδρασης (φίλους, οικείους, εργασία, κοινωνικές ομάδες) και το εξωτερικό κέντρο – άλλες επιδράσεις στο οποίο η μοίρα, η τύχη ή κάποια άλλη αφηρημένη εξουσία εκλαμβάνεται ως επιρροή που ελέγχει.

Οι Lazarus και Folkman (1984b) υποστηρίζουν ότι η μεταβλητή του κέντρου ελέγχου αποτελεί ένα προσωπικό παράγοντα που έχει να κάνει με τα πιστεύω του ατόμου για τον κόσμο, ενώ οι Anderson, Hattie και Hamilton (2005) διαπίστωσαν στην έρευνά τους ότι το κέντρο ελέγχου αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια. Οι εκπαιδευτικοί με προσωπικότητα εξωτερικού κέντρου ελέγχου έχουν την ισχυρή πεποίθηση ότι ασκούν περιορισμένο έλεγχο πάνω σε σημαντικά πράγματα που συμβαίνουν στη ζωή τους και, επομένως, νιώθουν ευάλωτοι και αδύναμοι όταν εκτίθενται σε προβλήματα που χρειάζονται αντιμετώπιση. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί με εσωτερικό κέντρο ελέγχου έχουν τη γενική πεποίθηση ότι είναι μέσα στις δυνατότητές τους να επηρεάζουν σημαντικά γεγονότα που τους αφορούν. Σε διάφορες έρευνες (Kyriacou & Sutcliffe, 1979b, Sadri & Marcoulides, 1997), βρέθηκε ότι εκείνοι που παρουσίαζαν εξωτερικό έλεγχο ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικού άγχους ενώ, αντίθετα, άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση και υψηλό αντιληπτικό έλεγχο, δηλαδή με εσωτερικό κέντρο ελέγχου, παρουσίαζαν συγκριτικά χαμηλότερα επίπεδα άγχους και έτειναν να αντιλαμβάνονται μειωμένη πίεση από την εργασία (Λεονταρή κ.ά., 2000, Lu et al., 2000). Αυτό το εύρημα μπορεί να υποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν στον εξωτερικό έλεγχο είναι πολύ πιο πιθανό να αξιολογούν το περιβάλλον τους ως απειλητικό και, επομένως, μπορεί να βιώνουν μεγαλύτερο βαθμό επαγγελματικού άγχους (Kyriacou, 1980a).

Επιπρόσθετα, βρέθηκε ότι το κέντρο ελέγχου συσχετίζεται αρνητικά με την ικανοποίηση από την εργασία, με αυτούς που έχουν εξωτερικό κέντρο ελέγχου να δηλώνουν λιγότερη ικανοποίηση (Leung, Siu & Spector, 2000). Είναι αναμενόμενο ότι εκείνοι που πιστεύουν ότι τα διάφορα γεγονότα που τους συμβαίνουν βρίσκονται έξω από τον έλεγχό τους, να βλέπουν τις πηγές άγχους της εργασίας τους σαν κάτι που δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν και να απολαμβάνουν λιγότερη ικανοποίηση από τους υπόλοιπους.

Νευρωτική προσωπικότητα (Neurotic personality)

Οι εκπαιδευτικοί με νευρωτική προσωπικότητα έχουν την ισχυρή τάση να ανησυχούν για διάφορα πράγματα και να σκέφτονται και να ξανασκέφτονται για μεγάλα χρονικά διαστήματα διάφορα προβλήματα (συχνά υποθετικά) που έχουν να αντιμετωπίσουν. Πολύ συχνά τα άτομα αυτά βλέπουν τις διάφορες καταστάσεις ως απειλητικές και τείνουν να ασχολούνται με τις χειρότερες περιπτώσεις σεναρίων, σκεπτόμενοι με ποιο τρόπο θα αντιμετωπίσουν υποθετικές και απίθανες εξελίξεις (Kyriacou, 2000). Έτσι, μεγάλο μέρος από το άγχος τους παράγεται από τη σκέψη καταστάσεων που μπορεί τελικά να μη συμβούν.

Προτού διερευνηθούν τα συμπτώματα του άγχους, θεωρείται σημαντική η εξέταση των κυριότερων πηγών που το προκαλούν, αφού αυτές θα αποτελέσουν την αφετηρία για τη δημιουργία εκείνων των στρατηγικών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για αντιμετώπιση του άγχους. Η εξέταση αυτή παρουσιάζεται αναλυτικά στο επόμενο υποκεφάλαιο.

Πηγές του επαγγελματικού άγχους

Διάφορες έρευνες⁹ που έχουν γίνει στην Αυστραλία (McCormick, 1997· Tunnelcliffe, Leach & Tunnelcliffe, 1986), στο Βέλγιο (Kittel & Leynen, 2003), στη Γερμανία (van Dick & Wagner, 2001), στην Ελλάδα (Αλεξόπουλος, 1990· Λεονταρή κ.ά., 2000· Παπαστυλιανού, 1995), στη Ζιμπάμπουε (Nhundu, 1999), στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής (Abel & Sewell, 1999· Sparks, 1983), στο Ηνωμένο Βασίλειο (Cockburn, 1996a· Griffith et al., 1999· Travers & Cooper, 1996), στο Ισραήλ (Yagil, 1998), στην Κίνα (McCormick & Shi, 1999), στην Κύπρο (Englezakis, 2002· Κόκκινος, 2002· Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2002), στη Μάλτα (Borg & Riding, 1991), στο Μαρόκο (Benmansour, 1998),

⁹ Ο κατάλογος των ερευνών που παρατίθεται εδώ είναι ενδεικτικός και όχι εξαντλητικός και αναφέρονται έρευνες που έγιναν με εκπαιδευτικούς τόσο πρωτοβάθμιας, όσο και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

στη Νέα Ζηλανδία (Manthei et al., 1996), στη Νιγηρία (Arikewuyo, 2004), στη Σουηδία (Jacobsson et al., 2001), στο Χονγκ Κονγκ (Hui & Chan, 1996), και αλλού, καταδεικνύουν ότι η επαγγελματική ομάδα των εκπαιδευτικών βιώνει κάποιο βαθμό άγχους στην εργασία, το οποίο οφείλεται σε μια σειρά από παράγοντες.

Κάποιος θα μπορούσε πολύ εύλογα να διερωτηθεί: Γιατί όλοι οι εκπαιδευτικοί, παγκοσμίως, να εργάζονται κάτω από συνθήκες άγχους και γιατί το συγκεκριμένο επάγγελμα να είναι τόσο ευάλωτο; Ποια είναι η φύση του επαγγέλματος που δημιουργεί αυτή την κατάσταση; Οι Gold και Roth (1993) καθώς και οι Travers και Cooper (1996), θεωρούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως πολύ αγχωτικό, ενώ κατατάσσεται τέταρτο στη σειρά ανάμεσα στα δέκα πιο αγχωτικά επαγγέλματα μετά τους δεσμοφύλακες, τους αστυνομικούς και τους κοινωνικούς λειτουργούς (Kyriakou, 2000). Παράλληλα, σε μια ερευνητική έκθεση του σώματος που είναι υπεύθυνο για την επαγγελματική ασφάλεια και υγεία (Health and Safety Executive) του Ηνωμένου Βασιλείου, επιβεβαιώνεται ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ένα από τα πιο αγχωτικά, με ένα ποσοστό 42% να δηλώνει ψηλά επίπεδα επαγγελματικού άγχους σε σύγκριση με 32% για τους νοσοκόμους και 28% για τους διευθυντές επιχειρήσεων (Smith, Brice, Collins, Matthews & McNamara, 2000). Από την άλλη, οι Brown και Campbell (1995) συμπεραίνουν στη δική τους εργασία ότι το επάγγελμα του αστυνομικού είναι αγχωτικό, αφού υπάρχουν πολλοί παράγοντες που λειτουργούν ως αγχογόνα ερεθίσματα και το αστυνομικό σώμα δεν αποτελεί μια ομοιογενή οντότητα στην οποία τα ερεθίσματα να κατανέμονται ομοιόμορφα. Εξάλλου, στην έρευνα των Green et al. (2001) βρέθηκε ότι οι διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αυστραλία ανέφεραν ψηλότερα επίπεδα άγχους και χειρότερη φυσική υγεία από μια ομάδα υπαλλήλων παρόμοιου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου.

Όσον αφορά στην εκπαίδευση, ο Carter (1987) υποστηρίζει ότι η διδασκαλία προκαλεί άγχος, γιατί οι εκπαιδευτικοί αποτελούν το σημείο αναφοράς σε κάθε τάξη, πρέπει συνεχώς να δρουν μπροστά στους μαθητές, έχουν μεγάλο φόρτο εργασίας, αναμένεται από αυτούς να καθοδηγούν με το παράδειγμά τους παρακινώντας, ελέγχοντας, συμβουλευοντας, εμπνέοντας και διδάσκοντας τους μαθητές και τέλος η αυτοαξία τους βρίσκεται συνεχώς κάτω από την κριτική των μαθητών τους, των συναδέλφων, των γονιών ή και ακόμα των ίδιων των εκπαιδευτικών με τη μορφή της αυτοκριτικής (Jacobsson et al., 2001). Ένας ζωντανός οργανισμός, όπως είναι το σχολείο, δέχεται τις επιδράσεις και τους κραδασμούς του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος και είναι αναγκασμένος να λογοδοτεί για τις ενέργειες των ατόμων που τον αποτελούν και οι οποίες με τον έναν ή τον άλλο τρόπο, είτε μεσοπρόθεσμα είτε μακροπρόθεσμα, επηρεάζουν το σύνολο του

πληθυσμού. Οι Troman και Woods (2001) προσθέτουν ότι, στις μέρες μας, οι εκπαιδευτικοί είναι πιο άμεσα υπόλογοι προς τους γονείς. Ενδεικτικό της κατάστασης αυτής είναι το γεγονός ότι ο σεβασμός της κοινωνίας προς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, που συνεχώς ακολουθεί φθίνουσα πορεία, αποτελεί την τέταρτη στη σειρά πηγή πίεσης για τους εκπαιδευτικούς (Travers & Cooper, 1996).

Επιπρόσθετα, ο Esteve (1989) διαπιστώνει πέντε κύριες κοινωνικές αλλαγές που εξασκούν πίεση στους εκπαιδευτικούς και έχουν κάνει το επάγγελμα περισσότερο απαιτητικό και αγχωτικό. Αυτές οι αλλαγές είναι:

- Η διαφοροποίηση στο ρόλο των εκπαιδευτικών και των παραδοσιακών φορέων της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.
- Οι αυξανόμενες αντιφάσεις στο ρόλο των εκπαιδευτικών.
- Η αλλαγή στη στάση της κοινωνίας απέναντι στους εκπαιδευτικούς.
- Η αβεβαιότητα για τους σκοπούς και τους στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος και η επέκταση των γνώσεων.
- Η χειροτέρευση της εικόνας των εκπαιδευτικών.

Η Dean (1995) από τη δική της πλευρά, συμπληρώνει ότι βασικός λόγος γι' αυτή την κατάσταση θεωρείται το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί σκοποί που τίθενται από τις κυβερνήσεις και οι αξίες που αυτοί αντιπροσωπεύουν, συχνά έρχονται σε αντίθεση με τους σκοπούς και τις αξίες που πρεσβεύουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δεν αντιμετωπίζει την εκπαίδευση με τη μορφή του συναγωνισμού, ούτε ως ένα αγαθό που πρέπει να αγοραστεί, αλλά ως μια υπηρεσία και μια απελευθερωτική επίδραση που σκοπό έχει την ανάπτυξη του κάθε παιδιού ως ξεχωριστής και αυτόνομης προσωπικότητας.

Πηγές άγχους εκπαιδευτικών

Οι πηγές που προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς αποτελούν έναν τομέα που έχει διερευνηθεί αρκετά και έχουν αποκαλυφθεί χρήσιμες πληροφορίες. Οι περισσότεροι ερευνητές έχουν διαπιστώσει, λίγο ή πολύ, τις ίδιες πηγές, αν και είναι γεγονός ότι έχει παρατηρηθεί μια διακύμανση και πολυπλοκότητα στην κατανόηση αυτών των πηγών. Στα πλαίσια του υποκεφαλαίου αυτού θα αναφερθούν οι πιο σημαντικές πηγές, ενσωματώνοντας διάφορες πτυχές της βιβλιογραφίας και αναφέροντας εκείνες που είναι πιο σχετικές με το συγκεκριμένο του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος. Οι Cooper και Marshall (1980), τονίζουν εμφαντικά ότι εκείνο που θα πρέπει να έχουμε υπόψη μας είναι ότι απώτερος στόχος της διαπίστωσης των πηγών που προκαλούν άγχος και της

κατανόησης του πώς αυτές λειτουργούν είναι για να ελεγχθεί το άγχος των εκπαιδευτικών και να διατηρηθεί σε ανεκτά και υποφερτά επίπεδα.

Ο Borg (1990) και ο Kyriacou (1998), έχουν καταγράψει τις πηγές άγχους που αναφέρονται πιο συχνά από τους εκπαιδευτικούς. Αυτές περιλαμβάνουν τους ακόλουθους τομείς, οι οποίοι δεν αναφέρονται κατά σειρά σπουδαιότητας, αλλά τυχαία:

- Διδασκαλία μαθητών με έλλειψη κινήτρων: Η διδασκαλία μαθητών που έχουν φτωχά ή και καθόλου κίνητρα για να μάθουν και είναι αδιάφοροι, αποτελούν τις πρώτες πηγές άγχους που δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί στις έρευνες των Hui και Chan (1996) και Λεονταρή κ.ά. (1996). Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται απογοήτευση και εξάντληση προσπαθώντας να ενθαρρύνουν και να παροτρύνουν μαθητές, που δεν έχουν καθόλου ενδιαφέρον, για να εργαστούν σκληρότερα. Οι μαθητές αυτοί εργάζονται αργά, δεν ανταποκρίνονται όταν ερωτώνται, δεν παίρνουν καμιά πρωτοβουλία να κάνουν οτιδήποτε άλλο εκτός από αυτό που τους ζητείται και δεν έχουν κανένα ενδοιασμό να παραδώσουν εργασίες ασυμπλήρωτες και ατέλειωτες (Kyriacou, 2000).
- Διατήρηση πειθαρχίας: Η διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη, την ώρα που γίνεται το μάθημα, αποτελεί μια άλλη πηγή που προκαλεί άγχος σε πολλούς εκπαιδευτικούς και έχει επισημανθεί σε αρκετές έρευνες (Coldicott, 1985· Jacobsson et al., 2001· Manthei et al., 1996· Trendall, 1989). Εδώ περιλαμβάνονται οι δύσκολοι μαθητές, που συνεχώς κάνουν αταξίες ή θόρυβο, οι αγενείς μαθητές με προβληματική συμπεριφορά, η εξύβριση εκ μέρους των μαθητών και σε μερικές περιπτώσεις η πραγματική απειλή για χρήση σωματικής, λεκτικής ή άλλης μορφής βίας. Θα πρέπει, όμως, να έχουμε υπόψη μας ότι ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί εκλαμβάνουν μια συγκεκριμένη συμπεριφορά των μαθητών ως προβληματική ποικίλλει από άτομο σε άτομο και αυτό ίσως εξηγεί τις διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών όσον αφορά αυτό το θέμα.
- Πίεση χρόνου και φόρτου εργασίας: Η πίεση ή και η έλλειψη χρόνου που αναφέρεται στην ποικιλία των απαιτήσεων ή των ευθυνών που ζητούνται από τους εκπαιδευτικούς μέσα σε περιορισμένα χρονικά πλαίσια, αποτελεί μια άλλη πηγή άγχους (Fletcher & Payne, 1982· Kyriacou, 1995· Trendall, 1989· Yiannakis, 2002). Σε διάφορες έρευνες, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως πρώτη πηγή άγχους την εργασία κάτω από πίεση χρόνου και το μεγάλο φόρτο εργασίας (Benmansour, 1998· Boyle, Borg, Falzon & Baglioni, 1995· Griffith et al., 1999· Moriarty et al., 2001). Ο υπερβολικός φόρτος εργασίας ή καμιά φορά η έλλειψη ικανοποιητικής εργασίας σχετίζονται άμεσα με το άγχος. Ο Bennett (1994) διαχωρίζει το φόρτο

εργασίας σε ποσοτικό (όταν υπάρχει πάρα πολλή δουλειά) και σε ποιοτικό (όταν η δουλειά είναι πολύ δύσκολη). Οι πολλές ώρες εργασίας αποτελούν πηγή άγχους για τους εκπαιδευτικούς, αφού όχι μόνο έχουν τις διδακτικές περιόδους, αλλά χρειάζεται να εργαστούν και στο σπίτι για να προετοιμαστούν για τα μαθήματα που θα διδάξουν, να βαθμολογήσουν και να αξιολογήσουν τις εργασίες των μαθητών τους. Οι Campbell και Neill (1994) συμπεραίνουν στην έρευνά τους ότι δεν υπάρχει καμιά ένδειξη ότι οι πολλές ώρες εργασίας οδηγούν σε καλύτερη ποιότητα της διδασκαλίας και αυτό θα πρέπει να ληφθεί υπόψη και από τους διευθυντές, αλλά και από τους διαμορφωτές της εκπαιδευτικής πολιτικής.

- Αντιμετώπιση αλλαγής: Σύμφωνα με την Evans (2000) η εκπαιδευτική αλλαγή είναι δύσκολο να εφαρμοστεί αποτελεσματικά, κυρίως λόγω της αντίστασης που τη συνοδεύει, αφού συχνά προκαλεί δυσανασχέτηση, δυσαρέσκεια και μειωμένο ηθικό. Με τις αυξανόμενες αλλαγές που συμβαίνουν στην κοινωνία, οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκασμένοι να διαφοροποιούν την προσωπική και επαγγελματική τους ζωή και αυτό τους προκαλεί πολύ συχνά μια έλλειψη ισορροπίας (Gold & Roth, 1993), αφού «ο ρυθμός των αλλαγών είναι τόσο γρήγορος σήμερα που δεν μπορεί να τον φτάσει η ανάπτυξη νέων μεθόδων κατάρτισης» (Fontana, 1993, σ. 74). Οι Tsiakkiros και Pashiardis (2002) τονίζουν ότι όσοι δε θέλουν να ακολουθήσουν ή δεν είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις αλλαγές και δεν έχουν την ικανότητα να προσαρμόζονται γρήγορα, είναι πιθανό να μην μπορούν να λειτουργούν κανονικά μακροπρόθεσμα. Παράλληλα, οι Brown και Ralph (1994) αναφέρουν ότι οι συνεχείς απαιτήσεις για αλλαγή, χωρίς σοβαρό λόγο, τα συναισθήματα αδυναμίας και αποτυχίας, ο ρυθμός της αλλαγής, καθώς και η έλλειψη μέσων, για να υποστηρίξουν και να διευκολύνουν την εισαγωγή οποιωνδήποτε αλλαγών, μπορεί να προκαλέσουν άγχος. Η έλλειψη πληροφόρησης για το πώς θα εφαρμοστούν οι αλλαγές, καθώς και οι συνεχείς αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στο επάγγελμα, αποτελούν τη δεύτερη και τρίτη πηγή πίεσης, αντίστοιχα, για το επάγγελμα των εκπαιδευτικών (Travers & Cooper, 1996). Επιπρόσθετα, η McHugh (1996) εκφράζει την άποψη ότι μερικά προγράμματα στρατηγικής αλλαγής, δημιουργούν επιπρόσθετες απαιτήσεις και πιέσεις στους εκπαιδευτικούς προκαλώντας τους άγχος.
- Επαφές με συναδέλφους: Η φτωχή επικοινωνία ή η έλλειψη επικοινωνίας σε όλα τα επίπεδα, η απουσία ομαδικού πνεύματος, οι προσωπικές διαμάχες, η έλλειψη ακαδημαϊκής και κοινωνικής επαφής μεταξύ των τμημάτων και η ανομοιογενής κατανομή εργασιών μεταξύ των εκπαιδευτικών, αποτελούν μερικά μόνο από τα

θέματα που μπορούν να προκαλέσουν άγχος ανάμεσα στους συναδέλφους (Brown & Ralph, 1994· Cartwright & Cooper, 1997). Αν οι επαφές με τους συναδέλφους παρουσιάζουν προβλήματα για μεγάλο χρονικό διάστημα, τότε κινδυνεύει να υπονομευθεί το κλίμα της σχολικής μονάδας «το οποίο αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητά της σε οποιοδήποτε τομέα δράσης της» (Πασιαρδή, 2000, σ. 171). Είναι γεγονός ότι οι σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων αποτελούν μια πτυχή της σχολικής ζωής στην οποία πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη σημασία και βαρύτητα, γιατί η ποιότητά τους επηρεάζει ολόκληρο το σχολείο με αρνητικές συνέπειες για όλους τους εμπλεκόμενους. Αυτού του είδους οι σχέσεις είναι εξαιρετικά σημαντικές όχι μόνο για την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών, αλλά και για την υγεία τους και την ικανοποίηση που νιώθουν από την εργασία (Cartwright & Cooper, 1997).

- Αξιολόγηση από άλλους: Η εργασία των εκπαιδευτικών συνεχώς αξιολογείται, ανεπίσημα, από τους μαθητές, τους άλλους συναδέλφους και αρκετές φορές και από τους γονείς. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τη δική τους απόδοση σε σχέση με τα επίπεδα που έχουν θέσει οι ίδιοι για τους εαυτούς τους και σε σχέση με το πόσο καλά κάνουν οι υπόλοιποι συνάδελφοι τη δουλειά τους. Εκτός από την ανεπίσημη αξιολόγηση, οι εκπαιδευτικοί έχουν και την επίσημη αξιολόγηση που γίνεται από τον επιθεωρητή του σχολείου. Η έρευνα των Jeffrey και Woods (1996) σχετικά με το άγχος που παράγεται όταν γίνονται οι επιθεωρήσεις του OFSTED¹⁰, έδειξε ψηλό βαθμό τραύματος και δυνατό αίσθημα ανάμεσα στο προσωπικό ότι η αυτοαξία και η επαγγελματική τους ακεραιότητα είχαν υπονομευθεί με την όλη διαδικασία. Η παρατήρηση και η αξιολόγηση έχει βρεθεί ότι προκαλούν τη μεγαλύτερη ανησυχία ακόμα και σε φοιτητές που κάνουν τη διδακτική τους εξάσκηση (Capel, 1997). Η αξιολόγηση από άλλους μπορεί να αποβεί μια πολύ αγχωτική εμπειρία για κάποιους ανθρώπους και να προκαλέσει τεράστιο άγχος, ιδιαίτερα όταν τα αποτελέσματά της έχουν άμεση επίδραση στις προοπτικές ανέλιξης των εκπαιδευτικών (Baron, 1986· Burke, 1999). Κάτι τέτοιο ισχύει σε μεγάλο βαθμό και στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, στο οποίο η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αντιμετωπιστεί με βάση το πολιτισμικό πλαίσιο λειτουργίας του συστήματος. Στην έρευνα του Yiannakis (2002), με 320 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, βρέθηκε ότι η

¹⁰ Τα αρχικά της λέξης OFSTED ισχύουν για τις λέξεις OFFice for STandards in EDucation, που αποτελεί το σώμα των επιθεωρητών που είναι υπεύθυνο για την αξιολόγηση των επιπέδων των σχολείων στο Ηνωμένο Βασίλειο.

αξιολόγηση της απόδοσης του εκπαιδευτικού από τον επιθεωρητή αποτελούσε μια σημαντική πηγή άγχους. Ο θεσμός της αξιολόγησης, όπως αυτός εφαρμόζεται μέχρι σήμερα στο νησί μας, φαίνεται να αντιμετωπίζει περίοδο έντονης και καθολικής αμφισβήτησης από το σύνολο του εκπαιδευτικού κόσμου. Αυτό έχει ως συνέπεια, η αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης μορφής αξιολόγησης να τίθεται πλέον σε αμφισβήτηση, η φιλοσοφία της αξιολόγησης να κρίνεται ως ξεπερασμένη και οι πρακτικές που τη στηρίζουν να μοιάζουν ξεκομμένες από την πραγματικότητα (Μιχαήλ, Σαββίδης, Στυλιανίδης, Τσιάκκικρος & Πασιαρδής, 2003).

- Αυτοεκτίμηση και κοινωνική θέση: Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι υπάρχει έλλειψη σεβασμού στο πρόσωπό τους, καθώς και έλλειψη εκτίμησης των προσπαθειών τους. Ως αποτέλεσμα, θεωρούν ότι το κύρος τους δεν αναγνωρίζεται από την κοινωνία στο βαθμό που θα έπρεπε (Farber, 1991). Επιπρόσθετα, ο Kyriacou (2000) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως η κοινωνία δεν αναγνωρίζει πλήρως την καλή δουλειά που κάνουν και άδικα κατηγορούνται μερικές φορές αν τα επίπεδα κάποιων μαθητών είναι σχετικά χαμηλά. Το ίδιο ισχύει και για την κυπριακή πραγματικότητα, αφού οι εκπαιδευτικοί «νιώθουν ότι το έργο τους δεν εκτιμάται και δεν αναγνωρίζεται όσο θα έπρεπε κυρίως από τους γονείς των μαθητών» (Πασιαρδή, 2000, σ. 169). Είναι φυσικό ότι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να ικανοποιήσουν τον καθένα με τον οποίο έρχονται σε επαφή, γιατί απλούστατα ο καθένας περιμένει και κάτι διαφορετικό από αυτούς (Gray & Freeman, 1988). Η κοινωνική θέση αποτελεί για όλους ένα σημαντικό παράγοντα για τη δημιουργία θετικής αυτοεικόνας και αν αυτή η θέση δεν παίρνει την αξία που πρέπει και που της αρμόζει, τότε αναπόφευκτα προκαλείται πίεση, έλλειψη ενδιαφέροντος, απογοήτευση και εγκατάλειψη της προσπάθειας. Όταν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι προσφέρουν στην κοινωνία και αυτό δεν έχει την αναγνώριση που αναμένουν, τότε αισθάνονται ότι η επαγγελματική και κοινωνική τους θέση τίθεται υπό αμφισβήτηση.
- Διοικητικά και γραφειακά καθήκοντα: Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί εκτός από το διδακτικό τους ρόλο είναι αναγκασμένοι να αναλαμβάνουν και μια μεγάλη ποικιλία από άλλους ρόλους, πιθανό να δημιουργεί ψηλά επίπεδα άγχους. Αρκετοί είναι εκείνοι που έχουν διάφορα διοικητικά καθήκοντα, ενώ η μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών οργανώνει σχολικές εκδηλώσεις, καταγράφει πληροφορίες που δε σχετίζονται άμεσα με τη διδασκαλία και συμβάλλει στη λήψη αποφάσεων που έχουν σχέση με την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Το πρόβλημα αυτό

γίνεται οξύτερο για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου, οι οποίοι δεν έχουν σχεδόν καθόλου βοήθεια από γραμματειακό προσωπικό και είναι αναγκασμένοι να διεκπεραιώνουν πολλή γραφειακή εργασία.

- Σύγκρουση και ασάφεια ρόλων: Η Burke (1999) υποστηρίζει ότι η σύγκρουση και η ασάφεια ρόλων έχουν να κάνουν με τις προσδοκίες που έχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί από τους εαυτούς τους, αλλά και οι άλλοι από τους εκπαιδευτικούς. Σύγκρουση ρόλων έχουμε όταν υπάρχουν αλληλοσυγκρουόμενες απαιτήσεις σχετικά με το τι πρέπει να κάνει ο εκπαιδευτικός, ενώ ασάφεια ρόλων υπάρχει όταν ο εκπαιδευτικός δε γνωρίζει τις ακριβείς προσδοκίες και τους σκοπούς της εργασίας του, ως αποτέλεσμα φτώχης επικοινωνίας. Ο Dunham (1992) θεωρεί τις δύο αυτές πηγές άγχους ως τις κυριότερες που υπάρχουν στα σχολεία. Στην έρευνα των Perrewé et al. (2002), που εξέτασε τις σχέσεις που αναφέρονται στο εργασιακό άγχος σε εννιά διαφορετικές χώρες, βρέθηκε ότι η σύγκρουση ρόλων παρουσίαζε θετική σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση, ενώ τα πραγματικά επίπεδα σύγκρουσης και ασάφειας ρόλων και επαγγελματικής εξουθένωσης διέφεραν σημαντικά ανάμεσα στις εννιά κουλτούρες. Επιπρόσθετα, οι Conley και Woosley (2000) στη δική τους έρευνα βρήκαν ότι η σύγκρουση και ασάφεια ρόλων σχετιζόταν με τη δυσαρέσκεια από την εργασία και το άγχος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας, ενώ σχετιζόταν μόνο με τη δυσαρέσκεια από την εργασία για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το σημείο αυτό έχει άμεση σχέση με τη θεωρία των κοινωνικών συστημάτων, η οποία συνέδεσε την οργανική θέση του ιδρύματος με την προσωπικότητα του ατόμου που την κατέχει. Για να μειώνονται οι συγκρούσεις και να επιτυγχάνονται οι στόχοι γρήγορα και αποτελεσματικά, θα πρέπει το ίδρυμα να προσπαθεί να εναρμονίζει τους στόχους του όσο το δυνατό περισσότερο με τις ανάγκες των ατόμων που υπηρετούν σε αυτό (Πασιαρδής, 1993). Ενδεικτικά αναφέρεται ότι στην έρευνα των Harris, Day και Hadfield (2001), βρέθηκε ότι οι αποτελεσματικοί διευθυντές χρησιμοποιούσαν ένα σύνολο επαγγελματικών αξιών που τοποθετούσε τις προσωπικές ανάγκες πριν από τις οργανωτικές, κάτι που τους επέτρεπε να διαχειρίζονται την ασάφεια, τη σύγχυση και την απειλή.
- Φτωχές συνθήκες εργασίας: Οι φτωχές συνθήκες εργασίας μπορεί να περιλαμβάνουν έλλειψη επαρκών μέσων και υλικών, φτωχή φυσική κατάσταση των σχολικών κτιρίων, ανεπαρκή υποστήριξη από γραφειακό και βοηθητικό προσωπικό, έλλειψη χρόνου για προετοιμασία και έλλειψη ευκαιριών για επαγγελματική ανάπτυξη. Ο Esteve (1989) αναφέρεται σε αυτές τις πηγές ως

«πρωτογενείς παράγοντες», αφού επηρεάζουν άμεσα τη διδασκαλία και προκαλούν ένταση στην καθημερινή άσκηση των καθηκόντων των εκπαιδευτικών. Οι Abel και Sewell (1999) στην έρευνά τους βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στις πόλεις έχουν φτωχότερες συνθήκες εργασίας από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην ύπαιθρο και ως αποτέλεσμα παρουσιάζουν σημαντικά ψηλότερα επίπεδα άγχους. Όσο καλύτερη είναι η ποιότητα των συνθηκών εργασίας, τόσο περισσότερο νιώθουν οι εκπαιδευτικοί ότι τυγχάνουν του απαραίτητου επαγγελματικού σεβασμού, αφού έχουν όλα τα υλικά και μέσα στη διάθεσή τους, για να εργαστούν αποτελεσματικά.

Επιπρόσθετα με τις πιο πάνω πηγές, η οργανωτική δομή και το κλίμα του κάθε σχολείου αποτελούν εξίσου σημαντικά στοιχεία, τα οποία καθορίζουν τα επίπεδα άγχους που μπορεί να βιώνουν οι εκπαιδευτικοί. Οι Hoy και Feldman (1999) υποστηρίζουν ότι η βελτίωση της εκπαίδευσης, η ανάπτυξη προγραμμάτων και η κριτική διερεύνηση στη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης μπορούν να λάβουν χώρα σε σχολεία με υγιές οργανωτικό κλίμα. Το υγιές κλίμα μπορεί να διευκολυνθεί από φωτισμένους και επαρκείς διευθυντές που είναι πρόθυμοι να αξιολογούν συστηματικά την κατάσταση του σχολείου τους και να παίρνουν τα ανάλογα διορθωτικά μέτρα.

Ο βαθμός συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και η γενικότερη κουλτούρα και το ήθος του σχολείου μπορούν να θεωρηθούν ως αχχογόνα ερεθίσματα (Cooper, 1986). Επιπλέον, έχει βρεθεί ότι τα άτομα που θεωρούν πως έχουν χαμηλή ή ανύπαρκτη επιρροή πάνω στις αποφάσεις φαίνεται να αντιλαμβάνονται τις εργασίες τους ως αγχωτικές. Επίσης, η εφαρμογή καινοτομιών και άλλων αποφάσεων πολιτικής, οι οποίες οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι δεν έχουν αξία για τους μαθητές και βρίσκονται σε αντίθεση με τις παιδαγωγικές τους αντιλήψεις προκαλούν επιπρόσθετες δυσκολίες (Moriarty et al., 2001; Savery & Luks, 2001). Οι Hoy και Miskel (2001) αναφέρονται ειδικά στη λήψη αποφάσεων και υποστηρίζουν ότι οι πιέσεις των διάφορων καταστάσεων και οι διαδικασίες που ακολουθούνται συχνά προκαλούν άγχος.

Οι Brown και Ralph (1994) διαπιστώνουν ότι εκτός από τις σχέσεις με τους συναδέλφους, άγχος μπορούν να προκαλέσουν οι σχέσεις με τους μαθητές (μεγάλος αριθμός μαθητών σε κάθε τάξη, διδασκαλία μαθητών σε τάξεις μικτής ικανότητας), με τους γονείς (παράλογοι, απαιτητικοί ή αδιάφοροι γονείς) ή ακόμα και με τη διεύθυνση του σχολείου (φτωχή σχολική οργάνωση, έλλειψη υποστήριξης). Στην έρευνα των Travers και Cooper (1996), ποσοστό 85% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δήλωσαν την έλλειψη υποστήριξης από την κυβέρνηση ως την πρώτη πηγή που τους προκαλεί τη μεγαλύτερη πίεση.

Εξάλλου, ο Bashford (1983) σε έρευνα που διεξήγαγε ανάμεσα σε νεαρούς εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα πρώτα πέντε χρόνια της υπηρεσίας τους, διαπίστωσε ότι η μεγαλύτερη έγνοια τους ήταν η πειθαρχία των μαθητών, η ελλιπής υποστήριξη και ο περιορισμένος έπαινος και η ενθάρρυνση που έπαιρναν από τους άλλους. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αυτοί έβλεπαν ως αγχωτικά επεισόδια το συναίσθημα της απομόνωσης και το ότι δε θεωρούνταν από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους ως ισότιμα μέλη του επαγγέλματος.

Σε έρευνα που έγινε στην Ελλάδα με εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Παπαστυλιανού, 1995), βρέθηκε ότι το επαγγελματικό άγχος σχετίζεται με το στερητικό περιβάλλον στις αγροτικές περιοχές, τις συνέπειες των αυξημένων απαιτήσεων της αστικής περιοχής της Αθήνας και με την εκπλήρωση των οικονομικών και επαγγελματικών στόχων των εκπαιδευτικών. Σε μια άλλη έρευνα του Αλεξόπουλου (1990), πάλι στον ελλαδικό χώρο, φάνηκε μέσα από την παραγοντική ανάλυση ότι οι πηγές που προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν στους ακόλουθους επτά παράγοντες: ανεπάρκεια πειθαρχικών κυρώσεων, πίεση χρόνου, μη ικανοποιητικές συνθήκες εργασίας, επαγγελματικός χαρακτήρας, σχέσεις με το άμεσο περιβάλλον, συμπεριφορά μαθητών και σχολικό περιβάλλον.

Στην Κύπρο, η έρευνα των Παναγιώτου και Φωτίου (1997) έδειξε ότι η μεγαλύτερη πηγή άγχους για τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι οι προβληματικές τάξεις και ακολουθούν διάφοροι παράγοντες που έχουν άμεση σχέση με τους μαθητές, όπως η αδιαφορία τους για μάθηση, η κακή συμπεριφορά και η έλλειψη σεβασμού που επιδεικνύουν στο πρόσωπο των εκπαιδευτικών. Ο Κόκκινος (2000) στην έρευνά του πάλι με εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, επεσήμανε τις πέντε κύριες πηγές που τους προκαλούν άγχος και περιλαμβάνουν: την αξιολόγηση, τον εργασιακό φόρτο, τη συμπεριφορά των μαθητών, την έλλειψη χρόνου και τη σχέση με τους συναδέλφους. Στην τελευταία έρευνά του ο Κόκκινος (2002), με εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αυτή τη φορά, επεσήμανε ως τις κυριότερες πηγές άγχους σε αυτή την ομάδα εκπαιδευτικών τις ακόλουθες: την κακόβουλη ανάμειξη των γονέων, την αδιαφορία των μαθητών, το θεσμό του επιθεωρητή, την έλλειψη υλικού και διευκολύνσεων και την αρνητική στάση των μαθητών απέναντι στη μάθηση. Η παραγοντική ανάλυση που ακολούθησε αποκάλυψε έντεκα παράγοντες, οι πέντε πρώτοι από τους οποίους κατά σειρά προτεραιότητας αφορούν: στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου, τη συμπεριφορά των μαθητών, τις ειδικές διδακτικές απαιτήσεις, τις συνθήκες εργασίας και την έλλειψη χρόνου. Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι στην έρευνα των

Τσιάκκιρου και Πασιαρδή (2002), οι 4 στους 5 εκπαιδευτικούς που πήραν μέρος στις συνεντεύξεις ανέφεραν τον επιθεωρητή ως έναν από τους παράγοντες που τους επηρέασε σε ένα βαθμό αρνητικά σε κάποια από τις φάσεις της καριέρας τους, εύρημα που συμφωνεί με την πιο πάνω έρευνα όσον αφορά στην κυριότερη πηγή άγχους των εκπαιδευτικών της Κύπρου.

Είναι φανερό ότι οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί, είτε εργάζονται στην πρωτοβάθμια είτε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με τους συναδέλφους τους από διάφορες άλλες χώρες όσον αφορά στις πηγές που προκαλούν άγχος στην εργασία τους. Κάποιες ιδιαιτερότητες που χαρακτηρίζουν τους Κύπριους εκπαιδευτικούς είναι φυσιολογικές αν λάβει κανείς υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες και το χαρακτήρα του συστήματος μέσα στο οποίο εργάζονται. Ως παράδειγμα, θα μπορούσε να αναφερθεί το γεγονός ότι οι Κύπριοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως βασική πηγή του επαγγελματικού τους άγχους την αξιολόγηση του διδακτικού τους έργου. Αυτό θα μπορούσε πολύ εύλογα να αιτιολογηθεί, γνωρίζοντας τη σημασία που της αποδίδεται από ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και από το γεγονός ότι τα αποτελέσματά της έχουν άμεση συνάρτηση με την επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών. Είναι γι' αυτό το λόγο που το υφιστάμενο σύστημα αξιολόγησης και προαγωγών των εκπαιδευτικών, το οποίο έχει χαρακτηριστεί αναχρονιστικό και μη παραγωγικό (Πασιαρδής, 1994), τυγχάνει την περίοδο αυτή αναθεώρησης.

Πηγές άγχους βοηθών διευθυντών και διευθυντών

Παρά το γεγονός ότι πολλές έρευνες έχουν ασχοληθεί με τις πηγές που προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς, λίγες είναι αυτές που έχουν ασχοληθεί εκτεταμένα με τις πηγές που προκαλούν άγχος στους διευθυντές ή τους βοηθούς διευθυντές. Μελετώντας όλους τους διευθυντές του Ηνωμένου Βασιλείου σε εθνικό επίπεδο οι Cooper και Kelly (1993), χρησιμοποιώντας την παραγοντική ανάλυση, ομαδοποίησαν τις πηγές που τους προκαλούν άγχος στους ακόλουθους πέντε παράγοντες: φόρτος εργασίας, χειρισμός σχέσεων με το προσωπικό, διοίκηση πόρων, τοπικές εκπαιδευτικές αρχές και χειρισμός φτώχειας απόδοσης του προσωπικού. Στην έρευνα των Borg και Riding (1993), με 150 Μαλτέζους βοηθούς διευθυντές και διευθυντές των δύο βαθμίδων, φάνηκε ότι οι τρεις κυριότερες πηγές που τους προκαλούσαν άγχος ήταν οι συχνές διακοπές της εργασίας τους, η πολλή γραφειακή εργασία και η έλλειψη ή ανεπάρκεια σχολικού εξοπλισμού και μέσων.

Από την έρευνα του Carr (1994), με 94 διευθυντές στη Νότια Αυστραλία, προέκυψε ότι οι τρεις κυριότεροι παράγοντες που τους προκαλούσαν άγχος ήταν το

αίσθημα της έλλειψης υποστήριξης από το τμήμα εκπαίδευσης, οι δύσκολες απαιτήσεις της εργασίας και οι προσδοκίες του εργοδότη και η δυσκολία στις διαπροσωπικές σχέσεις με το υπόλοιπο προσωπικό. Η Whan (1988) που μελέτησε δέκα διευθυντές, πάλι στην Αυστραλία, μέσω παρατήρησης, βρήκε ότι οι κυριότερες πηγές που τους προκαλούσαν άγχος σχετιζόνταν με τους εκπαιδευτικούς (αλλαγή στο προσωπικό, στάσεις, συμπεριφορά, απουσίες και σχέσεις), το βοηθητικό προσωπικό, τους μαθητές (θέματα εγγραφών, συμπεριφοράς, επιδόσεων), τους γονείς, τους επίσημους φορείς, καθώς και με διοικητικούς και οργανωτικούς παράγοντες, που σχετιζόνταν με την εκπαιδευτική πολιτική και το αναλυτικό πρόγραμμα, το σχεδιασμό και την οργάνωση, τον εξοπλισμό, την υποδομή, ενώ τέλος πηγή άγχους αποτελούσε ο φόρτος εργασίας και η πίεση του χρόνου.

Στην έρευνα των Kremer-Hayon et al. (2001), με 88 διευθυντές στο Ισραήλ, βρέθηκε ότι όσο πιο θετικές αντιλήψεις είχαν για τις διαπροσωπικές σχέσεις, τόσο χαμηλότερη ήταν η επαγγελματική τους εξουθένωση και αντίστροφα. Ο Dunham (1992), επιπρόσθετα με τα πιο πάνω, αναφέρει ως πηγές άγχους τα σχόλια των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης που αφορούν την εκπαίδευση και απαιτούν υψηλότερα επίπεδα από τους μαθητές, καλύτερη απόδοση από τους εκπαιδευτικούς, όπως επίσης και τα διδακτικά καθήκοντα που έχουν οι διευθυντές.

Όσον αφορά στους βοηθούς διευθυντές, η μεγαλύτερη πίεση προέρχεται από τη σύγκρουση ρόλων λόγω της ιδιομορφίας της θέσης που κατέχουν. Από τη μια έχουν αρκετά διδακτικά καθήκοντα και από την άλλη τους ζητείται να συμβάλλουν και στη διοίκηση του σχολείου. Η θέση ανάμεσα στο διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς εξασκεί συχνές και σοβαρές πιέσεις και γι' αυτό το λόγο οι βοηθοί διευθυντές αναφέρουν ότι νιώθουν σύγχυση για τους τομείς ευθύνης τους. Ο Calderwood (1989) και η Dean (1995), από την άλλη, υποστηρίζουν ότι σύγκρουση και ασάφεια ρόλων υπάρχει και στο επίπεδο του διευθυντή, αφού διαφορετικά άτομα έχουν διαφορετικές προσδοκίες από αυτόν που κατέχει τη θέση και κάθε του ενέργεια μπορεί να ευχαριστήσει μερικούς και να δυσαρεστήσει κάποιους άλλους. Επίσης, από τους διευθυντές ζητούνται αρκετά πράγματα για τα οποία δεν έχουν καθόλου σχετική εκπαίδευση ή δεν τους δίνονται οι απαραίτητες εκείνες πληροφορίες που χρειάζονται, για να διεκπεραιώσουν τα καθήκοντά τους σε ικανοποιητικό βαθμό. Γι' αυτό και στην έρευνα της Trendall (1989), η ανεπάρκεια των ίδιων των διευθυντών αποτέλεσε το πιο σημαντικό αγχογόνο ερέθισμα που αναφέρθηκε.

Στη δική τους έρευνα οι Ostell και Oakland (1995), ομαδοποίησαν τις προβληματικές καταστάσεις που αντιμετώπισαν οι διευθυντές κάτω από τους ακόλουθους τίτλους: οργανωτικές, εξωτερικές συγκρούσεις/παράπονα, συμπεριφορικές/ειδικές

ανάγκες, εσωτερικές συγκρούσεις/παράπονα, απόδοση προσωπικού, παρώθηση/ηθικό, εργοδότηση, ενδοπροσωπικές. Επιπρόσθετα, οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικές αλλαγές αναφέρονταν πιο συχνά ως η κυριότερη δυσκολία στο ρόλο των διευθυντών. Πιο συγκεκριμένα, οι λεπτομερείς αναλύσεις περιεχομένου που εφόρμισαν αποκάλυψαν πέντε τομείς στους οποίους θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν οι αλλαγές αυτές: έλλειψη διοικητικής εκπαίδευσης, αυξανόμενος φόρτος εργασίας, διδακτικά καθήκοντα που συνεχώς ελαττώνονται, γραφειοκρατικές ανησυχίες και ταχύτητα αλλαγών. Άλλες πηγές που προκαλούσαν δυσφορία στους διευθυντές της συγκεκριμένης έρευνας, αφορούσαν τις σχέσεις και τις ευθύνες για μεγάλο αριθμό άλλων ατόμων, καθώς και τη σύγκρουση και ασάφεια ρόλων.

Η έρευνα των Whan και Ross Thomas (1996), με δέκα διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Αυστραλία, διαπίστωσε την ύπαρξη του άγχους μέσω παρατήρησης και επιβεβαίωσης με φυσιολογικές μετρήσεις, αφού υπήρχαν μέρες όπου οι 9 στους 10 διευθυντές επηρεάζονταν από σοβαρό ή σφοδρό άγχος για περισσότερο από 30% του χρόνου εργασίας τους. Οι ερευνητές επισημαίνουν το γεγονός ότι το άγχος διαφέρει από το άτομο σε άτομο, αλλά από την ανάλυση των παρατηρούμενων δραστηριοτήτων με αποδείξεις σοβαρού ή και σφοδρού άγχους αποκαλύπτεται η ύπαρξη αγχογόνων ερεθισμάτων στην εργασία που είναι κοινά για όλους τους διευθυντές. Τέτοια ερεθίσματα περιλαμβάνουν προβλήματα με τα κτίρια, πτυχές της συμπεριφοράς των μαθητών, ορισμένες στάσεις και συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, την απόδοση του διοικητικού προσωπικού, την ανάπτυξη πολιτικής και αναλυτικού προγράμματος και τις σοβαρές απαιτήσεις της εργασίας που πρέπει να ολοκληρωθούν σε περιορισμένο χρόνο.

Η Cockburn (1996b), παίρνοντας συνεντεύξεις από διευθυντές, κατέληξε σε ορισμένες πηγές που τους προκαλούν άγχος, όπως για παράδειγμα: ο τεράστιος όγκος γραφειακής εργασίας που πρέπει να διεκπεραιώσουν, οι σχέσεις με το προσωπικό, τους γονείς και τους παράγοντες της κοινότητας, η οικονομική διαχείριση, η έλλειψη χρόνου, η έλλειψη γραμματειακού προσωπικού και η ανάγκη για λήψη αποφάσεων σε διάφορα θέματα. Αντίθετα, στην έρευνα του Nhundu (1999) με 95 διευθυντές στη Ζιμπάμπουε, οι τρεις πρώτοι παράγοντες άγχους ήταν η σχέση με τους γονείς, η έλλειψη εκπαιδευτικών υλικών και οι ανεπαρκείς πόροι.

Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε χώρας και το συγκεκριμένο συγκείμενο μέσα στο οποίο διεξάγεται μια έρευνα, διαφοροποιούνται και οι πηγές άγχους. Εκείνο που πρέπει να σημειωθεί είναι ότι οι συνθήκες στις ανεπτυγμένες κοινωνίες μπορεί να είναι διαφορετικές από αυτές των αναπτυσσόμενων και αυτό είναι κάτι που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη όταν γίνεται προσπάθεια ερμηνείας,

ανάλυσης και σύγκρισης των οποιωνδήποτε αποτελεσμάτων. Είναι λογικό ένας διευθυντής ενός σχολείου στην Ευρώπη να αντιλαμβάνεται διαφορετικά την έλλειψη πόρων ως πηγή άγχους από ένα διευθυντή ενός σχολείου στην Αφρική, λόγω των ουσιαστικών διαφορών που υπάρχουν μεταξύ των δύο ηπείρων. Χαρακτηριστική είναι η άποψη που εκφράζει ο Ladebo (2005), ο οποίος μελετώντας τις απόψεις 156 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται στη Νιγηρία, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι «δεδομένων των συνθηκών μέσα στις οποίες εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, είναι εκπληκτικό το ότι μερικοί από τους εκπαιδευτικούς εξακολουθούν να αντλούν ευχαρίστηση από την εργασία» (σ. 365). Βέβαια, σε αρκετές από τις χώρες της δύσης οι εκπαιδευτικοί αντλούν ευχαρίστηση ακριβώς από τις συνθήκες εργασίας τους, ενώ αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε άλλους διαφορετικούς τομείς.

Σε μια άλλη έρευνα των Day, Harris, Hadfield, Tolley και Beresford (2000), οι οποίοι μελέτησαν δώδεκα περιπτώσεις αποτελεσματικών διευθυντών διάφορων βαθμίδων της εκπαίδευσης, φάνηκε ότι το δύστροπο και μη αφοσιωμένο προσωπικό, οι νέες αλλαγές πολιτικής, οι πολλές ώρες εργασίας, η ποικιλία των πολύπλοκων ρόλων που καλούνταν να παίξουν, η πίεση του χρόνου, οι υπερβολικές απαιτήσεις της γραφειοκρατίας και η συνεχής αναζήτηση της βελτίωσης κάτω από πιεστικές συνθήκες, προκαλούσαν αναπόφευκτες εντάσεις και πιέσεις που οδηγούσαν στην εκδήλωση του άγχους. Από την άλλη, ο Charplain (2001) κατηγοριοποιεί τις πτυχές της εργασίας των διευθυντών, που τους προκαλούν το μεγαλύτερο άγχος, κάτω από τους ακόλουθους τέσσερις τίτλους: εξωτερικοί παράγοντες (π.χ. νομοθεσία, κυβερνήτες, επιθεωρήσεις), σχολικές δομές (π.χ. διατήρηση επιπέδων και προϋπολογισμών), διαπροσωπικές διαδικασίες (π.χ. σχέσεις με εκπαιδευτικούς και γονείς) και προσωπικοί παράγοντες (π.χ. επαγγελματικές δραστηριότητες και τρόπος ζωής).

Όσον αφορά στην κυπριακή πραγματικότητα, η έρευνα του Englezakis (2002) βρήκε ότι οι πηγές που προκαλούν άγχος στους διευθυντές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι οι ακόλουθες: (α) η επίπληξη του προσωπικού, (β) ο χειρισμός των απουσιών του προσωπικού, (γ) η αντιμετώπιση της έλλειψης προσοντούχων εκπαιδευτικών και (δ) η ανάληψη πολλών ευθυνών. Επιπρόσθετα, οι Τσιάκκικος και Πασιαρδής (2002), επισημαίνουν τους ακόλουθους τομείς που προκαλούν άγχος στους διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης:

- τις διαπροσωπικές σχέσεις είτε με συναδέλφους είτε με γονείς ή ακόμα και με παιδιά,
- τις παρεμβάσεις ή τις απαιτήσεις των γονιών για διάφορα θέματα,
- όταν για να γίνει κάτι δεν εξαρτάται από τους ίδιους αλλά από άλλους,

- την οργάνωση του σχολείου,
- όταν διαβρώνεται το έργο της σχολικής μονάδας από εξωσχολικούς παράγοντες,
- την επιτυχία του έργου τους και τέλος,
- τις πάρα πολλές υπευθυνότητες που έχουν να αντιμετωπίσουν. (σ. 206)

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στις υπευθυνότητες των διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στους Περί Λειτουργίας των Δημόσιων Σχολείων Στοιχειώδους Εκπαιδευσεως Κανονισμούς (1997), υπάρχουν καταγραμμένα 38 καθήκοντα και ευθύνες, μερικά από τα οποία έχουν άλλες υποδιαίρεσεις. Ανάμεσα σε άλλα, οι διευθυντές είναι υπεύθυνοι για την ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, τη διεξαγωγή της αλληλογραφίας, την οικονομική διαχείριση, την εξασφάλιση έγκρισης για εργασίες κτιριακής φύσης, την καταλληλότητα του σχολικού εξοπλισμού, την επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού, την καθοδήγηση, το συντονισμό, τον έλεγχο και την αξιολόγηση της εργασίας των εκπαιδευτικών, την παρακολούθηση της προόδου της επιστήμης τους και την ενημέρωσή τους για τις νεότερες μεθόδους που θα καταστήσουν το έργο τους πιο αποτελεσματικό, την επίβλεψη του βοηθητικού προσωπικού και αρκετά άλλα. Ο Pashiardis (2001) διακρίνει εννιά περιοχές στις οποίες μπορούν να ομαδοποιηθούν τα καθήκοντα του Κύπριου διευθυντή: σχολικό κλίμα, ηγεσία σχολείου και διοίκηση, ανάπτυξη προγραμμάτων, διοίκηση προσωπικού, οικονομική διαχείριση, διοίκηση μαθητών, επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση, σχέσεις με τους γονείς και την κοινότητα, λύση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων.

Παρόμοια καθήκοντα περιγράφονται και στους Περί Λειτουργίας των Δημοσίων Σχολείων Μέσης Εκπαιδευσεως Κανονισμούς (1990) για τους διευθυντές δευτεροβάθμιας, το σύνολο των οποίων ανέρχεται στα 35. Η λεπτομερής αυτή ανάλυση των καθηκόντων των διευθυντών στη νομοθεσία είναι ενδεικτική του συγκεντρωτισμού που χαρακτηρίζει το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα γεγονός που έχει επισημανθεί κατ' επανάληψη τόσο στην Έκθεση ΟΥΝΕΣΚΟ (1997), όσο και από την Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (2004), καθώς και από διάφορους μελετητές ή ερευνητές (Μαραθεύτης, 1992· Πασιαρδής, 2001, 2004). Μάλιστα η Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης προχώρησε ένα βήμα παραπέρα, χαρακτηρίζοντας το σύστημα «αυστηρά συγκεντρωτικό, ιεραρχικά γραφειοκρατικό, ανελαστικό και απηρχαιωμένο» (σ. 96).

Από τα όσα αναφέρθηκαν πιο πάνω, προκύπτει ότι η γνώση των κυριότερων πηγών άγχους που έχουν να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ σημαντική, γιατί η επίγνωση αυτή μπορεί να προσφέρει μια σωστή βάση για την ανάπτυξη στρατηγικών που είναι δυνατό να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί για να μειώσουν τα δικά τους επίπεδα άγχους και τα σχολεία για να αλλάξουν εκείνες τις πρακτικές που εφαρμόζουν και που

κάνουν την κατάσταση δυσκολότερη. Συμπερασματικά, θα μπορούσε να λεχθεί ότι οι πηγές που προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς, είτε αυτοί κατέχουν θέση απλού εκπαιδευτικού είτε θέση προαγωγής, εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το τι αντιλαμβάνεται ο καθένας προσωπικά ως απαίτηση που δεν μπορεί να αντιμετωπίσει και που απειλεί τη φυσιολογική ή διανοητική λειτουργία του ανθρώπινου οργανισμού. Ο Kyriacou (2001) τονίζει με έμφαση ότι οι κύριες πηγές άγχους ενός εκπαιδευτικού είναι μοναδικές γι' αυτόν και «εξαρτώνται από τη συγκεκριμένη πολύπλοκη αλληλεπίδραση μεταξύ προσωπικότητας, αξιών, ικανοτήτων και συνθηκών» (σ. 29).

Από την παρουσίαση των πηγών που προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς έχει διαφανεί μια σχετική ομοιότητα με την παρουσία πολλών κοινών σημείων ανάμεσα στις έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε διάφορες χώρες ανά το παγκόσμιο. Κάποιες διαφοροποιήσεις θεωρούνται απόλυτα φυσιολογικές, αφού οι συνθήκες και οι ιδιαιτερότητες κάθε εκπαιδευτικού συστήματος υποβάλλουν διαφορετικές πηγές και ιεράρχηση άλλων προτεραιοτήτων του κάθε γηγενούς πληθυσμού.

Ανακεφαλαιώνοντας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι στις μέρες μας όλα τα πιο πάνω έχουν επιδράσει και επηρεάσει καταλυτικά τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αισθάνονται ότι ο ρόλος και ο τρόπος εργασίας τους έχουν πλέον αλλάξει ριζικά. Όλοι φαίνεται να έχουν συνειδητοποιήσει ότι τα διάφορα προβλήματα που παρουσιάζονται στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι είναι δυναμικά και πολυδιάστατα στη φύση τους και, ως εκ τούτου, απαιτούν ειδικό χειρισμό και ξεχωριστές ικανότητες για αποτελεσματική αντιμετώπιση. Αυτό έχει ως συνέπεια την κατακόρυφη αύξηση του βαθμού στον οποίο οι εκπαιδευτικοί βιώνουν επαγγελματικό άγχος, χωρίς να προσφερθούν διέξοδοι διαφυγής από αυτή την κατάσταση. Το να γνωρίζουμε τις πηγές που προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς είναι ιδιαίτερα χρήσιμο, αφού μόνο μέσω της κατανόησης της φύσης των πηγών αυτών μπορούν να σχεδιαστούν και αποτελεσματικές στρατηγικές για αντιμετώπιση της κατάστασης. Στη συνέχεια, ακολουθεί η ανάλυση των συμπτωμάτων που μπορεί να προκαλέσει το άγχος στους εκπαιδευτικούς.

Συμπτώματα του άγχους

Ο Bennett (1994) ομαδοποιεί τα συμπτώματα του άγχους σε τρεις κύριες κατηγορίες: ψυχολογικά συμπτώματα, αλλαγές στη συμπεριφορά και σωματικές εκδηλώσεις. Τα ψυχολογικά συμπτώματα περιλαμβάνουν ανησυχία, ένταση, αδιαθεσία, παράλογη συμπεριφορά, κόπωση, αδυναμία για συγκέντρωση, συνεχή αισθήματα εξάντλησης, αδεξιότητα, μειωμένη αυτοπεποίθηση ή έλλειψη εμπιστοσύνης. Στην έρευνα των Ostell και Oakland (1995), με 80 διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας

εκπαίδευσης, βρέθηκε μέσω ανάλυσης περιεχομένου ότι οι συναισθηματικές αντιδράσεις τους σε 160 προβληματικές καταστάσεις που αντιμετώπισαν, περιλάμβαναν αισθήματα θυμού (43%), ανησυχίας (29%), κατάθλιψης (16%), ενοχής (8%) και ευτυχίας (3%). Εξάλλου, στην έρευνα των James και Vince (2001), με 14 διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, πέρα από το αξιοσημείωτο πάθος και τη δέσμευση που είχαν για την εργασία τους, βρέθηκε ένα εύρος αρνητικών συναισθημάτων που σχετιζόταν με το ρόλο τους και περιλάμβανε το θυμό, τη θλίψη και την ανησυχία.

Από την άλλη, οι αλλαγές στη συμπεριφορά μπορεί να αφορούν μείωση της ποιότητας εργασίας, επιθετικότητα, ροπή προς συχνές ασθένειες, υπερευαισθησία στην κριτική, απόσυρση, συχνή χρήση φαρμάκων, έλλειψη όρεξης ή ροπή προς ατυχήματα. Επιπρόσθετα, οι Farber (1991) και Troman και Woods (2001), παραθέτουν μια σειρά από ασθένειες στις οποίες μπορεί να οδηγήσει το άγχος, όπως υψηλή αρτηριακή πίεση, υπερβολικά επίπεδα χοληστερόλης, στηθάγχη, πονοκεφάλους, έλκος, λιποθυμίες, χρόνιους πόνους στην πλάτη, κοιλιακές και στομαχικές διαταραχές, ευερέθιστο εντερικό σύνδρομο, αλλεργίες και άσθμα, μείωση βάρους, στεφανιαίες παθήσεις, αρθритικά, δυσπεψία, αϋπνίες και άλλες.

Οι Maslach και Jackson (1981) θεωρούν ότι οι συνέπειες της επαγγελματικής εξουθένωσης ενδεχομένως να είναι πολύ σοβαρές για το προσωπικό, τους πελάτες και τους μεγάλους οργανισμούς με τους οποίους αλληλεπιδρούν. Από τη δική τους πλευρά, οι Brock και Grady (2000) προχώρησαν στην ομαδοποίηση των συμπτωμάτων του συνδρόμου αυτού σε πέντε κύριες κατηγορίες. Αναφέρονται, ακολούθως, ορισμένα ενδεικτικά παραδείγματα για κάθε κατηγορία:

- Φυσικά: χρόνια εξάντληση, διαταραχές, συχνά ατυχήματα, κατάχρηση αλκοόλ/φαρμάκων/φαγητού, αποφυγή οπτικής και φυσικής επαφής
- Διανοητικά: ελλιπής συγκέντρωση, έλλειψη ετοιμότητας και δημιουργικότητας
- Συναισθηματικά: ανησυχία, ανυπομονησία, νευρικότητα, θυμός, απόσυρση
- Κοινωνικά: αγένεια, αποφυγή κοινωνικών εκδηλώσεων ή αλληλεπιδράσεων
- Πνευματικά: επιθυμία αλλαγής, απόγνωση, επιθυμία για απόδραση από την κατάσταση, κατάρρευση προσωπικών αξιών, απειλή από ανάγκες άλλων.

Εξετάζοντας ολιστικά τα συμπτώματα του άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης μπορεί εύκολα κάποιος να παρατηρήσει ότι ορισμένα από αυτά είναι αρκετά σοβαρά και πολύπλευρα, ενώ ο ακριβής διαχωρισμός τους είναι σχετικά δύσκολος. Από την άλλη, τα συμπτώματα που έχουν ήδη αναφερθεί παρουσιάζουν μεταξύ τους πολλά κοινά χαρακτηριστικά και αυτό είναι φυσιολογικό, αφού η επαγγελματική εξουθένωση είναι αποτέλεσμα του άγχους. Οι αντιδράσεις στο άγχος ποικίλουν τόσο μεταξύ των

ατόμων όσο και με την πάροδο του χρόνου, αφού μερικοί μπορεί να βιώνουν πρωταρχικά τα φυσικά συμπτώματα, ενώ άλλοι να νιώθουν εντονότερα την ψυχολογική διαταραχή.

Ένα σημείο που θα πρέπει να τονιστεί είναι ότι η σύνδεση μεταξύ του επαγγελματικού άγχους και της εμφάνισης ασθενειών που σχετίζονται με το άγχος είναι περίπλοκη (Kyriacou, 2000). Σε μια εκτενή ανασκόπηση της βιβλιογραφίας που συνδέει το άγχος με την κλονισμένη υγεία των εκπαιδευτικών, οι Guglielmi και Tatrow (1998) τονίζουν ότι ένα υψηλό επίπεδο άγχους μπορεί να οδηγήσει σε μια σειρά από ανθυγιεινές συμπεριφορές, όπως βιαστικά και ακανόνιστα γεύματα, υπερβολική κατανάλωση αλκοόλ και καπνού και εργασία μέχρι αργά το βράδυ, χωρίς ικανοποιητικό ύπνο. Συχνά είναι αυτές οι ανθυγιεινές συνήθειες που οδηγούν στις διάφορες ασθένειες, παρά η άμεση επίδραση του άγχους πάνω στον οργανισμό. Αυτή η επισήμανση αποτελεί μια σημαντική διάσταση που θα πρέπει να ληφθεί υπόψη. Γι' αυτό, εξάλλου, και η διατήρηση υγιεινών συνηθειών σε περιόδους άγχους εμποδίζει κατά πολύ την εμφάνιση των διάφορων ασθενειών.

Αν οι εκπαιδευτικοί δεν κατορθώσουν να θέσουν το επαγγελματικό τους άγχος υπό έλεγχο τότε θα οδηγηθούν, όπως έχει ήδη αναφερθεί, στην επαγγελματική εξουθένωση, ένα σύνδρομο παρατεταμένου άγχους, που χαρακτηρίζεται πρωταρχικά από σωματική και συναισθηματική εξάντληση και που περιλαμβάνει την ανάπτυξη αρνητικής αυτοεικόνας και αρνητικών στάσεων προς την εργασία (Cunningham, 1983). Σε μια άλλη έρευνα, οι Tatar και Yahav (1999) ζήτησαν τις απόψεις των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τους εκπαιδευτικούς τους που υπόφεραν από επαγγελματική εξουθένωση. Σε ερώτηση ποιες ήταν οι πιο αξιοπρόσεκτες συμπεριφορές αυτών των εκπαιδευτικών, οι μαθητές απάντησαν ότι ένιωθαν εξαντλημένοι, νευρικοί, κουρασμένοι, ανυπόμονοι, δεν ήθελαν να διδάξουν, ένιωθαν απογοητευμένοι που ήταν εκπαιδευτικοί, τιμωρούσαν συνεχώς τους μαθητές και είχαν χάσει το κύρος τους μέσα στην τάξη. Ως αποτέλεσμα, η «επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να προκαλέσει ζημιά στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να εκτελέσουν την εργασία τους» (Villa & Calvete, 2001, σ. 240), πράγμα που οδηγεί σε μειωμένη απόδοση με όλες τις αρνητικές συνέπειες για τους μαθητές, οι οποίοι στις μέρες μας είναι σε θέση να αντιληφθούν αν οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν προβλήματα ή δυσκολίες που επηρεάζουν την εργασία τους στην τάξη.

Ο Huberman (1993) υπολόγισε ότι περίπου 40% των εκπαιδευτικών συναντούν μια ή περισσότερες περιόδους στην καριέρα τους όπου νιώθουν ότι το άγχος της διδασκαλίας είναι τόσο μεγάλο που δε θα μπορούσαν να συνεχίσουν. Αυτό υποδεικνύει και την αναγκαιότητα της χρήσης διάφορων τεχνικών και μεθόδων υποστήριξης, που θα βοηθούν τους εκπαιδευτικούς όταν παραστεί ανάγκη, για να μπορούν να προβαίνουν στις σωστές

ενέργειες και αποφάσεις. Ακολουθεί η εξέταση των επιπτώσεων που έχει το άγχος πάνω στους εκπαιδευτικούς που αποτελεί έναν τομέα με ιδιαίτερη σημασία, λόγω ακριβώς των συνεπειών που έχει στην εργασία των ατόμων.

Επιπτώσεις του άγχους

Το άγχος έχει επιπτώσεις πάνω στην αποτελεσματικότητα των ατόμων, είτε αυτή αφορά στην απόδοση στην εργασία και τις διαπροσωπικές σχέσεις είτε την προσωπική παρουσίαση, και επηρεάζει τα άτομα σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας του ανθρώπινου οργανισμού, από το σώμα μέχρι και τη συμπεριφορά. Οι επιζήμιες αυτές επιπτώσεις περιλαμβάνουν αλλαγές φυσιολογικής, ψυχολογικής ή συμπεριφορικής μορφής, οι οποίες μπορεί να συνδέονται μεταξύ τους. Η παρατεταμένη έκθεση στο άγχος εξασθενίζει τον οργανισμό και οδηγεί σε προβλήματα υγείας, τα οποία παρεμποδίζουν την ικανότητα του ατόμου για αντιμετώπιση των διάφορων καταστάσεων που παρουσιάζονται στην εργασία του (Brown & Campbell, 1995· Nash, 2001· Ostell & Oakland, 1995). Τα συμπτώματα του άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης μπορούν να επηρεάσουν άμεσα τη σωματική, συναισθηματική και πνευματική υγεία, την απόδοση στην εργασία, τις προσωπικές σχέσεις, την ψυχολογία, καθώς και την ίδια τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (Bennett, 1994· Brock & Grady, 2000).

Σύμφωνα με τους Travers και Cooper (1996), από τη συνεχή έκθεση σε παρατεταμένο άγχος οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται σε επισφαλή σωματική και ψυχική υγεία, σε δυσαρέσκεια από την εργασία, σε πρόωρη αφυπηρέτηση, σε ψηλό βαθμό απουσιών, σε πρόθεση να εγκαταλείψουν το επάγγελμα και τέλος, στην επαγγελματική εξουθένωση. Οι Travers και Cooper διαπίστωσαν ότι ποσοστό 66% των ερωτηθέντων σκέφτηκαν σοβαρά να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους τα τελευταία πέντε χρόνια, ποσοστό 28% αναζητούσαν εναλλακτική εργοδότηση ενώ, τέλος, ποσοστό 13% ζητούσαν πρόωρη αφυπηρέτηση. Ως λόγοι αναφέρονταν το ότι οι εκπαιδευτικοί ζητούσαν περισσότερα από την ίδια την εργασία τους με τη μορφή βελτιωμένης κοινωνικής θέσης, ευκαιριών για προαγωγή και καλύτερης μισθοδοσίας.

Επιπρόσθετα, η Nias (1990) διαπίστωσε στη δική της έρευνα ότι το άγχος και η κόπωση ήταν μία από τις τρεις πηγές που ανέφεραν πιο συχνά όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί ότι τους προκαλούσαν δυσαρέσκεια από την εργασία. Οι άλλες δύο πηγές ήταν οι φτωχές εργασιακές συνθήκες και η έλλειψη αυτονομίας. Η Evans (1998) στην έρευνά της βρήκε ότι αυτό που προκαλεί δυσαρέσκεια στους εκπαιδευτικούς είναι η ασυμβατότητα με το συγκεκριμένο θεσμικό συγκείμενο μέσα στο οποίο εργάζονται. Εξάλλου, οι Brown και Ralph (1998) κατατάσσουν τη δυσαρέσκεια από την εργασία και

το χαμηλό επίπεδο παραγωγικότητας ανάμεσα στα πιο κοινά σημάδια του άγχους, ενώ ο Elangovan (2001) καταλήγει στην έρευνά του ότι η επίπτωση του άγχους είναι κυρίως πάνω στην ικανοποίηση από την εργασία και εισηγείται ότι τα μοντέλα του άγχους που δεν περιλαμβάνουν την ικανοποίηση από την εργασία ως εξαρτημένη μεταβλητή είναι ατελή.

Τα πιο πάνω σημεία συνηγορούν στο ότι οι συνέπειες του επαγγελματικού άγχους τόσο στην υγεία των εκπαιδευτικών όσο και στην αποτελεσματικότητά τους μπορεί να είναι ιδιαίτερα αρνητικές (Yiannakis, 2002). Το άγχος μπορεί, λοιπόν, να προκαλέσει σημαντικές συνέπειες στα άτομα και μπορεί να στοιχίσει ακριβά, τόσο σε ανθρώπινο δυναμικό όσο και σε οικονομικό κόστος, με αποτέλεσμα «σήμερα, το κόστος του άγχους για ένα έθνος ή για συγκεκριμένους οργανισμούς να είναι εξαιρετικά ψηλό» (Cartwright & Cooper, 1997, σ. 10). Ανάμεσα σε άλλα, οι Troman και Woods (2001) τονίζουν με έμφαση ότι το εκπαιδευτικό σύστημα υποφέρει από την απώλεια έμπειρων εκπαιδευτικών και χάνει τα χρήματα που επένδυσε για τις δεξιότητες και τη γνώση τους, με τη μορφή της αρχικής τους εκπαίδευσης, και της ανάπτυξης προσωπικού. Αυτή η πολιτισμική και οικονομική απώλεια αυξάνεται σημαντικά αν προστεθούν οι άδειες ασθένειας, οι συντάξεις, τα έξοδα περίθαλψης και σε κάποιες περιπτώσεις οι αποζημιώσεις που δίνονται εξαιτίας του άγχους¹¹. Πέρα από το άμεσο οικονομικό κόστος, θα πρέπει να υπολογιστεί και το έμμεσο, το οποίο σχετίζεται με τη μείωση της ποιότητας της εκπαίδευσης ως αποτέλεσμα του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών. Περαιτέρω, υπάρχουν ενδείξεις ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού μπορεί να χάνει, λόγω του άγχους και των συνεπειών του, μερικά από τα καλύτερα και ικανότερα στελέχη που διαθέτει, ενώ η έρευνα έχει διαπιστώσει ότι ψηλά επίπεδα άγχους μπορούν να καταλήξουν σε σημαντικά κόστη για τους οργανισμούς και την κοινότητα ως αποτέλεσμα μειωμένης παραγωγικότητας και κύκλου εργασιών (Cooper & Cartwright, 1994).

Από όλες τις συνέπειες που έχουν αναφερθεί πιο πάνω, η δυσαρέσκεια από την εργασία και η επαγγελματική εξουθένωση θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως ιδιαίτερα σοβαρές, γιατί υπονομεύουν την ποιότητα της διδασκαλίας και τη διεύθυνση του σχολείου. Ενδεικτικό της σοβαρότητας των συνεπειών της επαγγελματικής εξουθένωσης, είναι το συμπέρασμα της έρευνας των Αβεντισιάν-Παγοροπούλου κ.ά. (2002), με 411 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στην οποία βρέθηκε ότι «όσο αυξάνεται η συναισθηματική εξάντληση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους, τόσο μεγαλώνουν τα επίπεδα της αποπροσωποποίησης για τους μαθητές τους και μειώνεται το αίσθημα προσωπικής επίτευξης από την επιτέλεση των εργασιακών τους καθηκόντων» (σ. 144),

¹¹ Στην Κύπρο, βέβαια, δεν υπάρχει καμία απολύτως ένδειξη του κόστους που έχει το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών για το κράτος με τη μορφή οικονομικών μεγεθών.

κάτι που υπάρχει πιθανότητα να ισχύει και για τους διευθυντές. Από τα πιο πάνω σημεία, συνάγεται ότι το άγχος μπορεί να έχει αντίκτυπο τόσο στους εκπαιδευτικούς ως άτομα, όσο και στα σχολεία στα οποία εργάζονται, καθώς και στους μαθητές τους οποίους διδάσκουν. Υπολογίζεται, επίσης, ότι το άγχος έχει οικονομικό αντίκτυπο στο εκπαιδευτικό σύστημα όσον αφορά στο χαμένο διδακτικό χρόνο και τα επιπρόσθετα κόστη για αντικατάσταση των εκπαιδευτικών (Wilson, 2002).

Αν ο διευθυντής δεν είναι ικανοποιημένος από την εργασία του και νιώθει εξαντλημένος, τότε υπάρχει η πιθανότητα να μην είναι σε θέση να ανταποκριθεί στα καθήκοντά του, με ενδεχόμενο επακόλουθο τον επηρεασμό της αποτελεσματικότητάς του. Η ποικιλία των ρόλων, των απαιτήσεων και των ευθυνών που καλείται ο διευθυντής του σήμερα να φέρει σε πέρας, υποβάλλει ότι η αποτελεσματικότητά του θα πρέπει να αντιμετωπίζεται υπό το πρίσμα μιας πολύπλευρης, πολύπλοκης και πολυεπίπεδης προοπτικής. Οι Cheng και Tsui (1999) υποστηρίζουν ότι η σημερινή εποχή απαιτεί την εμβάθυνση στην κατανόηση της αποτελεσματικότητας για βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης και ενδυνάμωση της ποιότητας.

Τα τελευταία χρόνια η έρευνα έχει αποκαλύψει μια σειρά από χαρακτηριστικά που αποδίδονται στους αποτελεσματικούς διευθυντές. Μερικά από τα κύρια αυτά χαρακτηριστικά θα μπορούσαν να συνοψιστούν στα ακόλουθα σημεία:

- Οι αποτελεσματικοί διευθυντές έχουν ξεκάθαρο όραμα για το σχολείο, το οποίο κοινοποιούν σε όλους τους εμπλεκόμενους.
- Επιδεικνύουν μεγάλη αγάπη και φιλοδοξίες σε σχέση με το επάγγελμά τους και έχουν εσωτερικά κίνητρα για διαρκή προσωπική πρόοδο.
- Έχουν βαθιά σκέψη, στοχασμό και είναι δια βίου μαθητές.
- Δημιουργούν, διατηρούν και συνεχώς παρακολουθούν τις σχέσεις, τις οποίες θεωρούν κλειδί σε κουλτούρες μάθησης.
- Χρησιμοποιούν ποικιλία προσεγγίσεων επίλυσης προβλήματος.
- Επιμένουν σε φαινομενικά δυσεπίλυτα θέματα στην προσπάθειά τους για ψηλότερα επίπεδα και θεωρούν το συναγωνισμό ως ένα θετικό παράγοντα στη βελτίωση των επιπέδων του σχολείου.
- Είναι έτοιμοι να αναλάβουν ρίσκα για να πετύχουν και εκφράζουν τις σκέψεις τους με άνεση και ελευθερία.
- Προωθούν σθεναρά όλες τις μορφές ανάπτυξης προσωπικού είτε μέσω ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης και επισκέψεων σε άλλα σχολεία είτε μέσω σχεδίων αλληλοϋποστήριξης και το κύριο τους ενδιαφέρον αφορά στη διατήρηση ηθικού και παρότρησης.

- Δε φοβούνται να ρωτήσουν δύσκολες ερωτήσεις στον εαυτό τους και τους άλλους και δε φοβούνται να αναγνωρίσουν την αποτυχία και να μάθουν από αυτήν.
- Γνωρίζουν ένα εύρος πηγών που τους βοηθούν να επιλύουν προβλήματα.
- Είναι καλοί γραφειοκράτες και καλοί στην τήρηση του χρόνου.
- Βρίσκουν πρωτότυπους τρόπους για να επιβραβεύουν τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους (Harris et al., 2001· Pashiardis, 1998).

Οι Hoy και Miskel (1991) προτείνουν το μοντέλο των στόχων και των πόρων ως ένα θεωρητικό οδηγό για μελέτη της οργανωτικής αποτελεσματικότητας, που έχει ως βασικό του υπόβαθρο τη θεωρία των κοινωνικών συστημάτων. Το συγκεκριμένο μοντέλο αποτελείται από τέσσερις διαστάσεις αποτελεσματικότητας που αφορούν την προσαρμογή, τον προσανατολισμό στην επίτευξη στόχων, την ολοκλήρωση (integration) και τη θέση που κατέχει ο οργανισμός στη ζωή των εργαζομένων¹² (latency). Κάθε διάσταση χωρίζεται σε επιμέρους δείκτες αποτελεσματικότητας. Από το συγκεκριμένο μοντέλο οι δείκτες που φαίνεται να έχουν άμεση σχέση με την αποτελεσματικότητα των διευθυντών, η οποία μπορεί να επηρεάζεται από το επαγγελματικό άγχος, είναι η επίτευξη στόχων, η παραγωγικότητα, η αποδοτικότητα, η ποιότητα, η ικανοποίηση από την εργασία, η εγκατάλειψη της εργασίας, η ανοικτή επικοινωνία και η αφοσίωση. Οι Χριστοφόρου και Κυριακίδης (2002), τονίζουν την αναγκαιότητα διεξαγωγής ερευνών οι οποίες θα αποσκοπούν στην ανάπτυξη μοντέλων οργανωτικής αποτελεσματικότητας που αφορούν διαφορετικές φάσεις λειτουργίας των εκπαιδευτικών οργανισμών, αφού κάτι τέτοιο θα βοηθήσει στη μέτρηση και τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους.

Σύμφωνα με τους Hoy και Miskel (2001) η ικανοποίηση από την εργασία αποτελεί έναν από τους βασικούς δείκτες της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας, που εντάσσεται κάτω από τη διάσταση της ολοκλήρωσης, και επηρεάζεται από τις διαδικασίες της ηγεσίας, της λήψης αποφάσεων και της επικοινωνίας. Οι Hoy και Miskel προσθέτουν ότι «οι πρώτοι υποστηρικτές των ανθρώπινων σχέσεων θεωρούσαν ότι οι ευτυχισμένοι εργαζόμενοι συμπεριφέρονται θετικά και είναι παραγωγικοί» (σ. 303), θέλοντας να δείξουν την άμεση σχέση της ικανοποίησης από την εργασία με την αποτελεσματικότητα. Ουσιαστικά, θεωρείται ότι όσο πιο ικανοποιημένος είναι ο εργαζόμενος από την εργασία του τόσο πιο αποδοτικός και αποτελεσματικός θα είναι (Chaplain, 2001· Creemers, 1994). Για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας αποτελεσματικότητα θεωρείται «ο βαθμός στον οποίο επιτυγχάνεται το επιθυμητό επίπεδο αποτελέσματος» (Scheerens & Bosker, 1997, σ. 4).

¹² Ο όρος αυτός θα μπορούσε να περιλάβει τα μοτίβα της κουλτούρας, τα κίνητρα και τη δέσμευση των μελών του οργανισμού.

Ένα από τα προβλήματα που απασχολεί την ερευνητική κοινότητα εδώ και αρκετά χρόνια, είναι ο τρόπος με τον οποίο θα μετρηθεί η αποτελεσματικότητα. Μια από τις λύσεις που προτείνονται είναι η μέτρησή της με βάση τα αποτελέσματα των μαθητών ή με βάση τις διαδικασίες που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία τους. Επειδή, όμως, θα ήταν εξαιρετικά δύσκολο να κριθεί η αποτελεσματικότητα ενός διευθυντή και ο βαθμός που αυτή επηρεάζεται από το άγχος, με βάση τα αποτελέσματα των μαθητών του σχολείου του, θεωρούμε ως πιο ορθόδοξη και ενδεδειγμένη επιλογή τη μέτρηση μερικών παραγόντων που την επηρεάζουν, όπως τους αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί του κάθε σχολείου, χρησιμοποιώντας με αυτό τον τρόπο μια έμμεση προσέγγιση. Έτσι, αντί να μετρηθεί το τελικό αποτέλεσμα επιλέγεται η μέθοδος της μέτρησης ορισμένων παραγόντων που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του διευθυντή, η οποία με τη σειρά της πιθανό να επηρεάζεται από το άγχος που βιώνει στο χώρο εργασίας του.

Ο Likert (1967) στην εργασία του για τα τέσσερα συστήματα διοίκησης, το τελευταίο από τα οποία ονόμασε «συμμετοχικό μοντέλο» ή «Σύστημα 4», αναφέρει ότι όσοι οργανισμοί χρησιμοποιούν αυτό το σύστημα διοίκησης, παρουσιάζουν καλύτερα αποτελέσματα σε σχέση με την παραγωγικότητα, το κόστος, τη συστηματική απουσία των εργαζομένων και τον κύκλο εργασιών. Ξεχωριστή σημασία δίνεται στο κτίσιμο και στη διατήρηση ενός οργανισμού που να είναι πολύ αποτελεσματικός και παρωθητικός. Το συγκεκριμένο στυλ διοίκησης βασίζεται στην υπόθεση ότι η εργασία αποτελεί πηγή ικανοποίησης και προσφέρεται εθελοντικά με αυτοκατεύθυνση και αυτοέλεγχο, αφού το άτομο έχει τη βασική ανάγκη να πετύχει και να είναι παραγωγικό. Η ενασχόληση του ατόμου για μεγάλη χρονική περίοδο με κάτι που δεν του προσφέρει ικανοποίηση θέτει το ίδιο το άτομο στον κίνδυνο του άγχους (Gray & Freeman, 1988).

Επιπρόσθετα, ο Mintzberg (1979) τονίζει τη σημασία της ευημερίας των ατόμων σε έναν οργανισμό, της ομοφωνίας και των συναδελφικών σχέσεων, καθώς και της παρότρυνσης και της ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού. Από αυτή την οπτική γωνία, για τους θεωρητικούς που υιοθετούν την προοπτική αυτή, η ικανοποίηση από την εργασία αποτελεί κριτήριο μέτρησης της αποτελεσματικότητας του οργανισμού, αφού αποτελεί ένα από τα πιο επιθυμητά χαρακτηριστικά του. Βέβαια, θα πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι αυτό που ικανοποιεί έναν εκπαιδευτικό δεν ικανοποιεί κατ' ανάγκη όλους τους εκπαιδευτικούς, αφού η ατομικότητα εκδηλώνεται βασικά από την εκπλήρωση των προσωπικών αναγκών (Evans, 1998).

Έχοντας υπόψη τα πιο πάνω σημεία, η συσχέτιση της ικανοποίησης από την εργασία με το άγχος και την αποτελεσματικότητα θα μπορούσε να γίνει, και αυτή αποτελεί μια υπόθεση προς διερεύνηση, αφού έχει βρεθεί ότι το άγχος επηρεάζει σε κάποιο βαθμό

την ικανοποίηση από την εργασία και ο βαθμός αυτής της ικανοποίησης επηρεάζει την αποτελεσματικότητα του ατόμου. Είναι γι' αυτούς τους λόγους που το θέμα αυτό πρέπει να μελετηθεί περισσότερο. Η διαχείριση του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών, καθώς και διάφορες στρατηγικές αντιμετώπισης εξετάζονται με λεπτομέρεια στο τελευταίο υποκεφάλαιο της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας που ακολουθεί.

Η διαχείριση του άγχους – Στρατηγικές και μέσα αντιμετώπισης

Οι Schaufeli και Kompier (2001) διαπιστώνουν πως έχει πλέον δημιουργηθεί μια ανάγκη για μείωση και πρόληψη του επαγγελματικού άγχους και προβαίνουν σε διάφορες εισηγήσεις, οι οποίες έχουν προκύψει από την ολλανδική εμπειρία όσον αφορά στην προσέγγιση αυτού του θέματος που θα μπορούσαν να υιοθετηθούν και να εφαρμοστούν και σε άλλα εθνικά συγκείμενα. Αρχικά, μια ενεργητική κυβερνητική πολιτική απέναντι στο επαγγελματικό άγχος μπορεί να δράσει προληπτικά από το να παραμείνει απλά ένα θέμα ταμπού και μπορεί να το τοποθετήσει στην ημερήσια πολιτική διάταξη. Η νομοθεσία, που αφορά τις σύγχρονες συνθήκες εργασίας, δε θα πρέπει να παραμείνει σε παραδοσιακά θέματα υγείας και ασφάλειας, αλλά θα πρέπει να επεκταθεί και στα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά της εργασίας, όπως για παράδειγμα το περιεχόμενό της και τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται σε αυτήν. Η νομοθεσία και η σχετική διοικητική υποδομή των συνθηκών εργασίας που αναμένεται να αναπτυχθούν είναι αποφασιστικής σημασίας για παρακίνηση των οργανισμών να αναλάβουν δράση. Επίσης, τόσο για θεωρητικούς όσο και για πρακτικούς λόγους χρειάζονται περισσότερα παρεμβατικά προγράμματα μείωσης του άγχους στους οργανισμούς, τα οποία θα πρέπει να αξιολογούνται συστηματικά. Οι Schaufeli και Kompier καταλήγουν στο ότι τόσο η έρευνα όσο και η πρακτική μπορούν να ενισχύσουν η μια την άλλη για την αποτελεσματικότερη διαχείριση του επαγγελματικού άγχους.

Όπως ανέφερε η Διαμαντοπούλου (2002), στην παρέμβασή της κατά τη συνέντευξη τύπου που ακολούθησε την επίσημη έναρξη της πρώτης πανευρωπαϊκής εκστρατείας, στο επίπεδο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, για την καταπολέμηση του άγχους που οφείλεται στην εργασία, το άγχος αποτελεί ένα πολύπλοκο θέμα με πολλές αιτίες, μορφές, συμπτώματα και συνέπειες και ως εκ τούτου ο μόνος τρόπος για να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά είναι με την ενεργό ανάμειξη όλων: των διαμορφωτών πολιτικής, των ερευνητών, των κοινωνικών εταίρων και του κάθε εργαζόμενου ξεχωριστά. Μέσω αυτής της κοινής συνεταιριστικής και συλλογικής προσέγγισης, θα αρχίσουν να γίνονται βήματα προς την ορθή κατεύθυνση, αφού η Ευρωπαϊκή Επιτροπή είναι πεπεισμένη ότι το επαγγελματικό άγχος μπορεί και πρέπει να προληφθεί. Οι πιο πάνω επισημάνσεις

αποτελούν χρήσιμες κατευθυντήριες γραμμές, οι οποίες μπορούν να προσφέρουν καθοδήγηση για την αρχική διερεύνηση του φαινομένου του άγχους των διευθυντών στον κυπριακό και στον ευρύτερο ελλαδικό χώρο.

Η διαχείριση του άγχους σκοπό έχει το μετριασμό του και απαιτεί πολύ χρόνο, ενέργεια και αυτοπειθαρχία (Burke, 1999). Το νοητικό μοντέλο που έχει αναπτυχθεί μέχρι σήμερα για τη διαχείριση του άγχους, στηρίζεται στη θέση ότι ένα γεγονός θεωρείται ως αγχωτικό μόνο αν το ίδιο το άτομο το εκτιμά ως τέτοιο. Εάν συμβαίνει αυτό, τότε το γεγονός αξιολογείται ως δύσκολο ή ως υπερβαίνον τα διαθέσιμα μέσα του ατόμου και θέτει σε κίνδυνο την υγεία και την ευημερία του (Lazarus, 1981). Το άγχος μπορεί να κατανοηθεί πλήρως μόνο αν λάβουμε υπόψη την ικανότητα του ατόμου να αντιμετωπίσει ένα πιθανό αγχογόνο ερέθισμα.

Η αντιμετώπιση του άγχους ορίζεται ως η διαδικασία χειρισμού των απαιτήσεων (εξωτερικών ή εσωτερικών) που έχει ένα γεγονός, το οποίο αξιολογείται ως αγχωτικό, πάνω στο άτομο δίνοντας έμφαση στη χρήση των πληροφοριών αυτών για την αντιμετώπιση και τη διαμόρφωση της πορείας των γεγονότων. Η αντιμετώπιση αυτή αντικατοπτρίζει σκέψεις, συναισθήματα ή ενέργειες, στις οποίες προβαίνει το άτομο όταν απειλείται, με σκοπό να διατηρήσει μια ικανοποιητική ψυχολογική κατάσταση (Lazarus & Folkman, 1984a, 1984b; Snyder & Pulves, 2001a). Για τους Lazarus και Folkman η αντιμετώπιση θεωρείται κυρίως ως ψυχολογική έννοια, η οποία αποτελεί, εν μέρει, την αντίδραση του ατόμου όταν βρίσκεται σε μια αγχωτική σχέση με το περιβάλλον του και αποτελεί μια δυναμική διαδικασία προσαρμογής, καθώς και το διαμεσολαβητή των αποτελεσμάτων του άγχους. Δηλαδή, η αντιμετώπιση είναι η διαδικασία μέσω της οποίας ο καθένας χειρίζεται τις απαιτήσεις της σχέσης ατόμου-περιβάλλοντος που αξιολογούνται ως αγχωτικές και τα συναισθήματα που αυτές προκαλούν.

Έτσι, η αντιμετώπιση λαμβάνει χώρα μόνο όταν το άτομο δεν μπορεί να χειριστεί με το συνήθη τρόπο τις απαιτήσεις ή τις ανάγκες της ζωής, αλλά θα πρέπει να χρησιμοποιήσει κάτι επιπρόσθετο. Το πώς θα επιτευχθεί η αντιμετώπιση εξαρτάται όχι μόνο από το κατά πόσο το επίκεντρο βρίσκεται στο παρελθόν, το παρόν ή το μέλλον, αλλά και κατά πόσο η δυσκολία ή η σύγκρουση προσεγγίζονται με την αίσθηση της πρόκλησης ή της απειλής. Οι Ostell και Oakland (1995) θεωρούν ότι σε αυτές τις περιπτώσεις το άτομο προσπαθεί να διατηρήσει ένα ισοζύγιο, ελέγχοντας την κατάσταση όσο πιο αποτελεσματικά γίνεται και διατηρώντας μια εσωτερική ομοιοστατική ισορροπία για να κρατήσει τη σωματική του υγεία. Ο Bartlett (1998) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η αντιμετώπιση του άγχους μπορεί να περιλαμβάνει οτιδήποτε κάνει κάποιος για να το διαχειριστεί και, επομένως, αποτελεί μια έννοια με πολύ μεγάλο εύρος. Από την άλλη

πλευρά, ο Καραδήμας (1998) θεωρεί πως η μέτρηση των στρατηγικών αγχογόνων καταστάσεων είναι αναγκαία «για την καλύτερη μελέτη της ψυχοκοινωνικής και ψυχοσωματικής υγείας, αλλά και για την πληρέστερη κατανόηση του τρόπου αλληλεπίδρασης ατόμου-περιβάλλοντος» (σ. 262). Για να μπορέσει το άτομο να αντιμετωπίσει την κατάσταση πρέπει να μάθει να ξεχωρίζει τις πραγματικές και βοηθητικές ανησυχίες από τις μη πραγματικές και πρέπει να μάθει να μην αντιδρά υπερβολικά, για να μπορεί να προχωρά και να μην παραλύει.

Με βάση τα πιο πάνω, οι Gold και Roth (1993) εισηγούνται ότι από τη στιγμή που το άγχος έχει άμεση σχέση με τις αντιλήψεις των ατόμων για τις διάφορες καταστάσεις, τότε έπεται ότι η κατάλληλη στρατηγική για αντιμετώπισή του είναι η αναδόμηση αυτών των αντιλήψεων. Για να αλλάξουν, όμως, οι αντιλήψεις, τα άτομα θα πρέπει να είναι έτοιμα να αλλάξουν και τα πιστεύω τους. Ο Dunham (1992) από τη δική του πλευρά, υποστηρίζει πως το πρώτο βήμα για την αντιμετώπιση του άγχους είναι η αναγνώριση της ύπαρξής του στη διδασκαλία. Αυτή η αποδοχή, όμως, είναι δύσκολη για εκείνους τους ανθρώπους που συνδέουν το άγχος με προσωπική αδυναμία και επαγγελματική ανικανότητα. Η παραδοχή ότι το άτομο βιώνει άγχος αποτελεί ενδεδειγμένη ενέργεια, που θα οδηγήσει στη σωστή αντιμετώπιση του προβλήματος. Οι McCormick και Shi (1999) θεωρούν ότι η ευθύνη για το άγχος του καθενός, όταν αυτό είναι σημαντικό, μπορεί να σχετίζεται με ένα αίσθημα προσωπικής αποτυχίας. Επομένως, για να πετύχει οποιαδήποτε προσπάθεια αντιμετώπισης του άγχους θα πρέπει να πεισθούν όλοι ότι αποτελεί ένα πρόβλημα που μπορεί και να διορθωθεί αλλά και να προληφθεί.

Το δεύτερο βήμα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν ξεκαθαρισμένη την έννοια του όρου «άγχος», επειδή κατά καιρούς έχουν χρησιμοποιηθεί πολλοί και διάφοροι ορισμοί. Αν οι εκπαιδευτικοί παραδεχτούν ότι βιώνουν άγχος στην εργασία τους, πράγμα που δείχνει ορθή στάση, αυτό θα αποτελέσει ένα σημαντικό βήμα για την αντιμετώπισή του. Εξάλλου, η Cockburn (1996a) σε έρευνά της με εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης βρήκε ότι υπήρχε μια σχετική αντίσταση εκ μέρους τους στην αναζήτηση επαγγελματικής βοήθειας, στην παρακολούθηση σεμιναρίων ή στη μελέτη βιβλίων σχετικών με το θέμα, αφού οι περισσότεροι από τους μισούς δήλωσαν ότι βρήκαν αυτές τις στρατηγικές αναποτελεσματικές. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι το επαγγελματικό άγχος είναι κάτι φυσιολογικό και αν θέλουν να το αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά και να ελαχιστοποιήσουν τις αρνητικές του επιδράσεις, θα πρέπει να αναπτύξουν τις δικές τους στρατηγικές, τις οποίες να μπορούν να χρησιμοποιούν ανάλογα με την κάθε περίπτωση. Ουσιαστικά, οι ενέργειες των εκπαιδευτικών μπορούν να κινηθούν σε δύο επίπεδα: σε πρώτη φάση θα πρέπει να γνωρίζουν πότε βιώνουν άγχος και

σε δεύτερη θα πρέπει να σκεφτούν τρόπους με τους οποίους μπορούν να το διαχειριστούν (Brown & Ralph, 1998).

Γενικά, οι στρατηγικές ή τεχνικές αντιμετώπισης είναι παρόμοιες στις διάφορες έρευνες και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαχειριστούν το επαγγελματικό άγχος με διάφορους και ποικίλους τρόπους. Μέχρι σήμερα, έχει αναφερθεί ένα μεγάλο εύρος δεξιοτήτων, γνώσεων, τεχνικών, σχέσεων, σκέψεων και δραστηριοτήτων που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση του άγχους και έχουν αναπτυχθεί κλίμακες που μπορούν να μετρήσουν τους τρόπους αντιμετώπισης (Carver, 1997; Lazarus & Folkman, 1984a). Ο Wilkinson (1988) υποστηρίζει ότι οι διάφορες στρατηγικές μπορούν να χρησιμοποιηθούν ταυτόχρονα ή διαδοχικά, για να υποστηρίξει η μια την άλλη. Από τη στιγμή που το άγχος αποτελεί συνάρτηση μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος (Sadri & Marcoulides, 1997), τότε οι οποιεσδήποτε προσπάθειες αντιμετώπισης των αποτελεσμάτων του θα πρέπει να επικεντρώνονται τόσο στο περιβάλλον όσο και στο άτομο.

Ο Lazarus (1975) και ο Kyriacou (1987) διακρίνουν δύο κύριες στρατηγικές για αντιμετώπιση. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει «στρατηγικές άμεσης ενέργειας ή λύσης προβλήματος» ενώ η δεύτερη περιλαμβάνει «στρατηγικές ανακούφισης». Στις στρατηγικές άμεσης ενέργειας το άτομο αναγνωρίζει την πηγή που του προκαλεί άγχος, τη μεταχειρίζεται θετικά και ο σκοπός είναι να αλλάξει η σχέση του με το περιβάλλον και να πάρει κάποια μέτρα, έτσι ώστε η πηγή του άγχους να μην υφίσταται πλέον. Οι στρατηγικές ανακούφισης, από την άλλη, δεν αντιμετωπίζουν την πηγή του άγχους άμεσα, αλλά τείνουν να την αποδέχονται, προσπαθώντας να κάνουν τη συναισθηματική εμπειρία λιγότερο οδυνηρή. Με αυτές τις τεχνικές η πηγή του άγχους εξακολουθεί να παραμένει, αλλά το άτομο βιώνει λιγότερο άγχος εξαιτίας της παρουσίας της. Δηλαδή, οι στρατηγικές ανακούφισης τείνουν να απαλύνουν παρά να θεραπεύουν ή να απομακρύνουν την πηγή που προκαλεί το πρόβλημα. Με το διαχωρισμό αυτό συμφωνεί και ο Arıkekıyo (2004), ο οποίος διαπίστωσε στην έρευνά του ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν συχνά ενεργητικές στρατηγικές συμπεριφοράς (αξιολόγηση του προβλήματος και συζήτηση για την πηγή άγχους, αναζήτηση περισσότερων πληροφοριών), καθώς και αδρανείς συμπεριφορές διαφυγής (αποφυγή της πηγής άγχους, παρηγοριά ότι η εργασία δεν είναι τα πάντα).

Ο Kyriacou (1987) ταξινομεί περαιτέρω τις τεχνικές ανακούφισης σε δύο ομάδες: τις «διανοητικές τεχνικές» που στοχεύουν στη διαφοροποίηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τις περιστάσεις (π.χ. βάζοντας τα πράγματα σε μια προοπτική, προσπαθώντας να δεις την εύθυμη πλευρά) και τις «σωματικές τεχνικές» που στοχεύουν στο να δώσουν την ευκαιρία στα άτομα να ξεκουραστούν (π.χ. ασκήσεις χαλάρωσης,

άθληση). Ο Dewe (1985), στην έρευνά του με 145 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, βρήκε ότι το 28% των στρατηγικών αντιμετώπισης που ανέφεραν θα μπορούσε να ταξινομηθεί ως άμεσης ενέργειας ή λύσης προβλήματος, ενώ το υπόλοιπο 72% ως στρατηγικές ανακούφισης. Συνήθως, οι περισσότεροι άνθρωποι δοκιμάζουν τις στρατηγικές άμεσης ενέργειας, οι οποίες αν πετύχουν απομακρύνουν την πηγή που προκαλεί άγχος ενώ αν αποτύχουν τότε δοκιμάζουν τις στρατηγικές ανακούφισης (Lazarus, 1975).

Ο Dunham (1994) συμπεραίνει από τη μέχρι τώρα ερευνητική του δραστηριότητα και πείρα ότι η αντιμετώπιση του επαγγελματικού άγχους έχει δύο βασικές λειτουργίες. Η πρώτη αφορά στην αλλαγή της αγχωτικής κατάστασης, είτε με τη διαφοροποίηση της φύσης της κατάστασης είτε με την τροποποίηση της αντίληψης του ατόμου γι' αυτή την κατάσταση. Η δεύτερη λειτουργία έχει να κάνει με τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις σωματικές αντιδράσεις στο άγχος, παρά με την προσπάθεια αλλαγής της ίδιας της κατάστασης. Η ανάπτυξη και αξιοποίηση και των δύο τύπων των στρατηγικών αντιμετώπισης, αποτελεί το κλειδί για τη μείωση του άγχους στη διδασκαλία. Τα άτομα θα πρέπει να μάθουν να αλλάζουν τον τρόπο που σκέφτονται, μετατρέποντας πιθανές αρνητικές αγχωτικές καταστάσεις σε θετικές. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα τα θετικά συναισθήματα να παίρνουν τη θέση των αρνητικών (Lawrence, 1999).

Δεν αρκεί οι εκπαιδευτικοί του κάθε σχολείου να αναγνωρίσουν και να επινοήσουν στρατηγικές διαχείρισης του άγχους για τους εαυτούς τους, αλλά θα πρέπει ολόκληρος ο σχολικός οργανισμός να αναγνωρίσει τα συμπτώματα του άγχους στον εαυτό του και να εξασφαλίσει μια ώθηση για την αναγνώρισή του. Εξίσου σημαντική είναι η ικανότητα του κάθε οργανισμού να αναγνωρίσει ότι μπορεί ο ίδιος να αποτελεί αιτία πρόκλησης άγχους στα μέλη του και θα πρέπει να είναι έτοιμος να δρα ανάλογα, όπου αυτό είναι δυνατό (Coldicott, 1985). Οι Cooper και Cartwright (1994) τονίζουν με έμφαση ότι παρά να επικεντρωνόμαστε αποκλειστικά στο τι μπορεί να προσφέρουν οι οργανισμοί στους εργαζομένους, για να τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν το άγχος τους πιο αποτελεσματικά, θα ήταν καλύτερο και πιο αποδοτικό αν οι οργανισμοί σκέφτονταν με ποιο τρόπο μπορούν να αποκλείσουν ή να μειώσουν τα αγχογόνα ερεθίσματα της εργασίας.

Γι' αυτούς τους λόγους, είναι αναγκαίο να υιοθετηθεί μια συνολική σχολική προσέγγιση και προς αυτή την κατεύθυνση οι Brown και Ralph (1998) καθώς και ο Dunham (1994), εισηγούνται ότι το διδακτικό και μη προσωπικό των σχολείων έχουν ένα συγκεκριμένο επίπεδο κατανόησης και εμπειρίας, ένα ρεπερτόριο στάσεων και δραστηριοτήτων, που θα μπορούσαν να αποτελέσουν μια γερή βάση για τη δημιουργία

μιας αποτελεσματικής συνολικής πολιτικής για τη διαχείριση του άγχους από την κάθε σχολική μονάδα. Οι πιο αξιόλογες δράσεις για βελτίωση της κατάστασης που προκαλεί το άγχος είναι αυτές που λαμβάνουν χώρα στο επίπεδο της σχολικής μονάδας (McCormick, 1997), αφού έχει βρεθεί ότι πολλαπλά και σύντομα εκπαιδευτικά προγράμματα παρέμβασης μειώνουν το άγχος των εκπαιδευτικών σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, συγκρινόμενα με σχολεία τα οποία δεν εφαρμόζουν κάποιο συγκεκριμένο πρόγραμμα (Lapp & Attridge, 2000). Οι Dunham και Bath (1998) προτείνουν ένα πρόγραμμα που μπορούν να ακολουθήσουν οι σχολικοί οργανισμοί για μείωση του άγχους, το οποίο περιλαμβάνει έξι στάδια:

- (α) Αποδοχή του άγχους
- (β) Κατανόηση της σημασίας του επαγγελματικού άγχους
- (γ) Αρχική προσέγγιση του προβλήματος μέσω της διαπίστωσης των κυριότερων πιέσεων στην εργασία
- (δ) Διαπίστωση και διάχυση/κοινοποίηση των στρατηγικών που χρησιμοποιήθηκαν για αντιμετώπιση αυτών των πιέσεων
- (ε) Αναγνώριση των εκδηλώσεων/ενδείξεων του άγχους
- (στ) Ανάπτυξη προσωπικών και συνολικών σχολικών προγραμμάτων και πολιτικών για διαχείριση του άγχους.

Ο Dunham (1994), αφού συνέλεξε δεδομένα τόσο από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας όσο και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσω ερωτηματολογίων και συνεντεύξεων, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι «οι στρατηγικές και τα μέσα διαχείρισης του άγχους των εκπαιδευτικών μπορούν να ταξινομηθούν σε προσωπικές, διαπροσωπικές, οργανωτικές και κοινοτικές» (σ. 169). Ο συγγραφέας, στη συνέχεια, αναλύει τις διάφορες στρατηγικές και εξηγεί ότι οι προσωπικές στρατηγικές και μέσα, αναφέρονται σε διαδικασίες που χρησιμοποιούνται στην εργασία (σκληρή δουλειά, καθορισμός προτεραιοτήτων), σε θετικές στάσεις και πιέσεις (απόλαυση εργασίας, ξεκαθαρισμένο τελικό σημείο), καθώς και σε εξωσχολικές δραστηριότητες (φυσική άσκηση, τεχνικές χαλάρωσης). Στις διαπροσωπικές στρατηγικές και μέσα μπορούν να ενταχθούν οι καλές σχέσεις, που αφορούν στην οικογενειακή και κοινωνική ζωή του προσωπικού. Η υποστήριξη που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από την οικογένεια ή τον κοινωνικό τους περίγυρο αναφέρεται ως θετικός παράγοντας για τη μείωση του άγχους. Οι οργανωτικές στρατηγικές και μέσα φαίνεται ότι εμφανίζονται σπανιότερα από τις προηγούμενες δύο. Η υποστήριξη από τη διευθυντική ομάδα¹³ γίνεται σπανιότερα, ενώ αυτή των συναδέλφων

¹³ Με τον όρο διευθυντική ομάδα εννοούνται οι διευθυντές και οι βοηθοί διευθυντές της κάθε σχολικής μονάδας.

στην αίθουσα του προσωπικού αναφέρεται πολύ πιο συχνά ως ένα θετικό στοιχείο για την ελάττωση του άγχους. Οι κοινοτικές στρατηγικές και μέσα που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί, φαίνεται ότι έχουν σημασία πέρα από την ευχαρίστηση ή την ξεκούραση. Η συμμετοχή σε ομίλους ή οργανισμούς και τα χόμπι, βοηθούν στη διαφοροποίηση του τρόπου ζωής τους. Παρόμοια ταξινόμηση έγινε και από τον Wilkinson (1988), ο οποίος κατηγοριοποίησε τις στρατηγικές αντιμετώπισης κάτω από τους τίτλους των εργασιακών, διαπροσωπικών και εξωσχολικών στρατηγικών.

Σε σχετική έρευνα που έγινε στον ελλαδικό χώρο με εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι Κουρτέση και Κάντας (2000) βρήκαν ότι οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν μπορούν να ομαδοποιηθούν στους ακόλουθους τρεις τομείς:

- (α) Στρατηγικές που βασίζονται στη δραστηριοποίηση των προσωπικών ικανοτήτων του ατόμου
- (β) Στρατηγικές που χαρακτηρίζονται από αδυναμία στήριξης σε προσωπικές δυνάμεις και αδυναμία προσωπικής αντιπαράθεσης με την αγχογόνο κατάσταση
- (γ) Στρατηγικές που χαρακτηρίζονται από τάση δραπέτευσης από το πρόβλημα ή την αγχογόνο κατάσταση.

Οι τομείς αυτοί φαίνεται να ταιριάζουν περισσότερο με την κατηγοριοποίηση των Folkman και Lazarus (1980), οι οποίοι κατατάσσουν τις στρατηγικές αντιμετώπισης σε «στρατηγικές εστιασμένες στο πρόβλημα» και σε «στρατηγικές εστιασμένες στο συναίσθημα». Η πρώτη κατηγορία αναφέρεται στις προσπάθειες που έχουν ως στόχο την αλλαγή της κατάστασης, ενώ η δεύτερη στις προσπάθειες ρύθμισης των συναισθηματικών αντιδράσεων χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι αγχογόνοι παράγοντες. Ο Carver (1997) φαίνεται να συμφωνεί με αυτό το διαχωρισμό, αφού επισημαίνει ότι παρόλο που οι διάφορες κλίμακες διαφέρουν η μια από την άλλη σε ένα αριθμό σημείων, εντούτοις όλες αξιολογούν αντιδράσεις αντιμετώπισης που εστιάζονται στο πρόβλημα και αντιδράσεις που κατευθύνονται σε πτυχές της κατάστασης πέρα από το καθαυτό αγχογόνο ερέθισμα.

Η έρευνα του Καραδήμα (1998) αποτελεί την πρώτη προσπάθεια προσαρμογής στην ελληνική πραγματικότητα της κλίμακας μέτρησης των στρατηγικών αντιμετώπισης των αγχογόνων καταστάσεων. Η συγκεκριμένη έρευνα, έχει σταθμίσει στα ελληνικά το ερωτηματολόγιο των Lazarus και Folkman (1984a) χρησιμοποιώντας 67 ερωτήσεις, με δείγμα 403 ατόμων διάφορων επαγγελματικών ομάδων. Η ανάλυση παραγόντων που ακολούθησε, αποκάλυψε πέντε παράγοντες-στρατηγικές για αντιμετώπιση του άγχους: θετική προσέγγιση, αναζήτηση κοινωνικής υποστήριξης, ευχολογία/ονειροπόληση, αποφυγή/διαφυγή και διεκδικητική επίλυση προβλήματος. Μεταξύ της ελληνικής

προσαρμογής και των αμερικανικών ερευνών υπάρχουν κάποιες διαφορές, τις οποίες ο Καραδήμας αποδίδει «στη διαφορετικότητα των πληθυσμών από τους οποίους προήλθαν τα δείγματα, τόσο ως προς την ηλικία, όσο και ως προς ποικίλες κοινωνικο-πολιτισμικές διαφορές» (σ. 270). Γενικά, όμως, από ό,τι φαίνεται οι στρατηγικές της ελληνικής προσαρμογής παρουσιάζουν ομοιότητα με άλλες έρευνες που αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία (Cooper & Kelly, 1993· Dunham, 1994· Griffith et al. 1999). Ο Chan (1998) θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποθαρρύνονται από το να χρησιμοποιούν στρατηγικές αποφυγής, ενώ πρέπει να ενθαρρύνονται να αξιολογούν τα αγχογόνα ερεθίσματα της διδασκαλίας ως μια πρόκληση που θα τους βοηθήσει να διαχειριστούν το άγχος μέσω της ενεργητικής αντιμετώπισης. Από τη στιγμή που η φυγή δεν είναι λύση, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μάθουν να αντιμετωπίζουν το επαγγελματικό τους άγχος, χρησιμοποιώντας το ρεπερτόριο των στρατηγικών και των μέσων που έχουν στη διάθεσή τους.

Ένα άλλο σημείο που πρέπει να ληφθεί υπόψη όσον αφορά στις στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους, είναι ότι μια συγκεκριμένη στρατηγική δεν μπορεί να αξιολογηθεί και να χαρακτηριστεί ως αποτελεσματική ή αναποτελεσματική, χωρίς αναφορά στον πληθυσμό και στο συγκείμενο στο οποίο έχει χρησιμοποιηθεί. Γι' αυτό το λόγο, σύμφωνα με τους Ostell και Oakland (1995), κάποιες από τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται είναι αποτελεσματικές για ορισμένο χρονικό διάστημα για ορισμένα άτομα σε ορισμένες καταστάσεις, ενώ οι Lazarus και Folkman (1984b) τονίζουν την πιθανότητα η αντιμετώπιση όχι μόνο να αλλάζει με την πάροδο του χρόνου και με αλλαγές στο περιεχόμενο, αλλά «μια στρατηγική αντιμετώπισης που εξυπηρετούσε θετικά μια λειτουργία σε ένα στάδιο ενός αγχωτικού επεισοδίου μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες σε άλλες περιπτώσεις» (σ. 288).

Ανακεφαλαιώνοντας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η διαχείριση του επαγγελματικού άγχους μπορεί να θεωρηθεί από δύο βασικές προοπτικές: τις προσωπικές, κοινοτικές και διαπροσωπικές στρατηγικές που αφορούν στο ίδιο το άτομο και τις οργανωτικές στρατηγικές που αφορούν στον ίδιο τον οργανισμό. Κάποιος θα μπορούσε να ισχυριστεί ότι πιο αποτελεσματικές είναι οι στρατηγικές της πρώτης προοπτικής, αφού μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς ανά πάσα στιγμή, ενώ οι στρατηγικές της δεύτερης προοπτικής βρίσκονται έξω από τον έλεγχο των εκπαιδευτικών. Από την άλλη όμως πλευρά, οι Travers και Cooper (1996) συμπεραίνουν ότι ένα μεγάλο μέρος του άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, είναι αποτέλεσμα των πτυχών του εργασιακού τους περιβάλλοντος και, επομένως, η διαχείριση του άγχους θα πρέπει να επικεντρωθεί στο οργανωτικό επίπεδο και το κοινωνικό περιεχόμενο. Θεωρούμε και τις

δύο θέσεις εξίσου σημαντικές, γι' αυτό ο ρόλος του εκπαιδευτικού και ο ρόλος του διευθυντή, διερευνώνται στη συνέχεια με περισσότερη λεπτομέρεια. Ο λόγος που γίνεται αναφορά και στο ρόλο του εκπαιδευτικού, παρά το γεγονός ότι στο επίκεντρο της έρευνας βρίσκονται οι διευθυντές, είναι γιατί τις στρατηγικές αυτές μπορούν να τις χρησιμοποιήσουν και οι διευθυντές, ανεξάρτητα από το γεγονός ότι αναφέρονται σε εκπαιδευτικούς, αφού παρουσιάζουν κοινά σημεία όσον αφορά στον τρόπο αντιμετώπισης.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαχείριση του άγχους είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Η πρώτη κίνηση κάθε εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι η διαπίστωση των πηγών που του προκαλούν άγχος και μετά η χρήση διάφορων μεθόδων και τεχνικών που θα τον βοηθήσουν να το μειώσει ή ακόμα και να το εξαλείψει. Ο καθένας πρέπει να συνειδητοποιήσει ότι οποιοδήποτε και να είναι το αγχογόνο ερέθισμα, μπορεί να εξασκήσει πάνω του κάποιο βαθμό ελέγχου. Ο έλεγχος πάνω στα αγχογόνα ερεθίσματα αποτελεί το κλειδί για την πρόληψη του άγχους (Burke, 1999). Εξάλλου, οι Saverly και Luks (2001) υποστηρίζουν ότι «ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για αντιμετώπιση του άγχους στην εργασία είναι να δοθεί στους εργαζομένους περισσότερος έλεγχος πάνω στην εργασία τους (ενδυνάμωση)» (σ. 98). Η ενδυνάμωση, που έχει την έννοια του διαμοιρασμού διοικητικής δύναμης με τους υπαλλήλους, πρέπει να γίνεται σε όλους τους οργανισμούς για δύο βασικά λόγους: (α) για να παράγεται βελτιωμένη ατομική και οργανωτική απόδοση και (β) για να βοηθούνται οι εργοδοτούμενοι στο να πετύχουν συγκεκριμένους προσωπικούς στόχους. Ενισχυτική της πιο πάνω θέσης είναι η έρευνα των Fletcher και Payne (1982), η οποία έγινε πριν από 24 χρόνια, όπου η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι θα ήθελε περισσότερη ευθύνη που να σχετίζεται με την εργασία τους. Αυτό δείχνει ότι ανέκαθεν οι εκπαιδευτικοί ήθελαν να αναλαμβάνουν το μέρος της ευθύνης και του ελέγχου που τους αναλογεί, πράγμα που οδηγεί στη δέσμευση και την αφοσίωση προς τον οργανισμό που υπηρετούν, κάτι που θα πρέπει να έχουν υπόψη τους οι διευθυντές.

Είναι γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν λίγο πολύ πότε έχουν άγχος. Εκείνο που συνήθως δε γνωρίζουν είναι μερικές χρήσιμες στρατηγικές ή μέσα, που θα τους κάνουν να νιώσουν καλύτερα και θα τους βοηθήσουν να το αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά. Τι μπορούν, λοιπόν, να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για να βοηθήσουν τους εαυτούς τους; Μερικά απλά και πρακτικά βήματα που μπορούν να ακολουθήσουν για μια διδασκαλία απαλλαγμένη από το άγχος είναι αυτά που εισηγείται η Burke (1999):

- Βήμα 1: Φρόντισε τον εαυτό σου
- Βήμα 2: Κατανόησε τις προσδοκίες
- Βήμα 3: Γνώρισε τους πόρους
- Βήμα 4: Αποφάσισε τους σκοπούς
- Βήμα 5: Δημιούργησε ένα σχέδιο
- Βήμα 6: Εφάρμοσε και αξιολόγησε το σχέδιο
- Βήμα 7: Αναστοχάσου. (σ. 16)

Αν οι εκπαιδευτικοί ακολουθήσουν αυτά τα μικρά βήματα, η συγγραφέας εισηγείται ότι στη συνέχεια θα μπορούν να κάνουν μεγαλύτερα βήματα για να εμποδίζουν το άγχος, αφού στην πορεία θα αποκτήσουν τις κατάλληλες δεξιότητες και στρατηγικές. Συνεχώς θα πρέπει να αναστοχάζονται για τις ενέργειες και τα πιστεύω τους, ώστε να μπορέσουν να αναπτυχθούν και να φτάσουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους, κάτι που ισχύει, βέβαια, και για τους διευθυντές. Ακολούθως, εξετάζονται με περισσότερη λεπτομέρεια οι προσωπικές, κοινοτικές και διαπροσωπικές στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς και οι οργανωτικές στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους διευθυντές.

Προσωπικές και κοινοτικές στρατηγικές

Οι στρατηγικές αυτές είναι πρακτικές και μέσα στο πεδίο ελέγχου των ίδιων των εκπαιδευτικών. Η Webster (1989) υποστηρίζει ότι είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν τον εαυτό τους, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους. Με αυτό τον τρόπο θα μπορούν να υπερπηδήσουν τις δυσκολίες, έτσι ώστε να ξεπεράσουν τις καταστάσεις που τους προκαλούν άγχος (Dewe, 1985). Αν το κάθε άτομο κατανοεί τις ικανότητες και τους περιορισμούς που έχει, τότε μπορεί να αποφύγει την άσκοπη έγνοια και ανησυχία. Ο καθένας θα πρέπει να αλλάξει στον εαυτό του ό,τι μπορεί να αλλαχτεί και πρέπει να αποδεχτεί όσα δεν μπορούν να αλλάξουν και να μάθει να ζει μαζί με αυτά αρμονικά (Webster, 1989). Όσο μεγαλύτερη αυτογνωσία υπάρχει, τόσο περισσότερο μπορούν να ελεγχθούν οι αντιδράσεις του ατόμου. Η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να βελτιωθεί, για να νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση απέναντι στην εργασία τους. Οι Hall και Hall (1992) προσθέτουν ότι η αυτοπεποίθηση δίνει την ικανότητα στο άτομο να αντιμετωπίσει το άγχος, ενώ η βελτίωση της αυτοεικόνας μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό μέσο παρέμβασης στην πρόληψη και τη μείωση του άγχους (Villa & Calvete, 2001).

Ακολούθως, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αλλάξουν τον προσωπικό τους τρόπο ζωής. Αν θέλουν να αποφύγουν το επαγγελματικό άγχος, θα πρέπει να διαχωρίσουν την

προσωπική τους ζωή από την εργασία και καλό είναι να θυμούνται ότι η δουλειά δεν μπορεί και δεν πρέπει να αποτελεί το επίκεντρο της ζωής τους. Η εργασία βρίσκεται συνεχώς στο μυαλό πολλών εκπαιδευτικών για μεγάλα χρονικά διαστήματα και δεν μπορούν να τραβήξουν ένα όριο μεταξύ σχολείου και οικογένειας, με συνέπεια τα προβλήματα του σχολείου να τους απασχολούν καθόλη τη διάρκεια της ημέρας.

Η καλή διαχείριση του χρόνου μπορεί, επίσης, να βοηθήσει για να μειωθούν τα επίπεδα του άγχους. Στην έρευνα των Campbell και Neill (1994), με 326 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί εργάζονται σχετικά πολλές ώρες συγκρινόμενοι με άλλους επαγγελματίες, αν και οι ερευνητές παραδέχονται ότι υπάρχουν δυσκολίες στο να γίνουν συγκρίσεις. Πέρα από το χρόνο που αφιερώνουν στα καθαυτό διδακτικά τους καθήκοντα, οι εκπαιδευτικοί ξοδεύουν χρόνο για προετοιμασία, διοίκηση της τάξης, επαγγελματική ανάπτυξη και για ποικιλία άλλων δραστηριοτήτων. Ο Kyriacou (2000) θεωρεί ότι το πιο σημαντικό πράγμα που μπορεί να κάνει ο εκπαιδευτικός για να ελαχιστοποιήσει τις πηγές που του προκαλούν άγχος, είναι να αναπτύξει καλές δεξιότητες διαχείρισης του χρόνου που έχει στη διάθεσή του. Η ουσία των καλών δεξιοτήτων διαχείρισης του χρόνου είναι η ικανότητα της σωστής ιεράρχησης του χρόνου, έτσι ώστε τα πιο σημαντικά έργα και αυτά που έχουν χρονοδιαγράμματα που θα λήξουν σύντομα, να εκτελούνται πρώτα. Ο Kabat-Zinn (1996) προσθέτει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προσπαθήσουν να χρησιμοποιούν διάφορους τρόπους για να ελευθερώνονται από την τυραννία του χρόνου. Πρέπει να υπενθυμίζουν στους εαυτούς τους ότι ο χρόνος είναι προϊόν της σκέψης, ότι πρέπει να ζουν στο παρόν τον περισσότερο χρόνο χωρίς να σπαταλούν ενέργεια συλλογιζόμενοι το παρελθόν και ανησυχώντας για το μέλλον και ότι πρέπει να απλοποιούν τη ζωή τους με διάφορους τρόπους. Θα πρέπει, επίσης, να συνειδητοποιήσουν ότι δεν μπορούν να ελέγξουν το πέρασμα του χρόνου, αλλά μπορούν να ελέγξουν τον τρόπο με τον οποίο περνούν το χρόνο τους (Burke, 1999). Επομένως, εξαρτάται από τον καθένα η σωστή διαχείριση του χρόνου που έχει στη διάθεσή του για την εκτέλεση πρώτα των πιο σημαντικών δραστηριοτήτων και ακολούθως εκείνων που έχουν συγκεκριμένα χρονοδιαγράμματα, έτσι ώστε η πίεση που προκαλεί ο χρόνος να ελαχιστοποιηθεί στο μικρότερο δυνατό βαθμό.

Βέβαια, η σωστή διαχείριση του χρόνου δεν αποτελεί πανάκεια. Η προσπάθεια διατήρησης των πραγμάτων σε μια προοπτική αποτελεί μια άλλη στρατηγική αντιμετώπισης που μπορεί να χρησιμοποιηθεί, η οποία θεωρείται πολύ αποτελεσματική, αφού επιτρέπει στο άτομο να σκεφτεί πρώτα και μετά να δράσει (Carter, 1987· Kyriacou, 1980b). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προσπαθούν να μεταστρέφουν τις αγχωτικές

καταστάσεις και να τις βλέπουν από διαφορετική οπτική γωνία. Καλό είναι όποτε νιώθουν ότι δεν μπορούν να συνεχίσουν μια δραστηριότητα λόγω του άγχους και πρόκειται να χάσουν τον έλεγχο να σταματούν ό,τι κάνουν και να σκέφτονται με ποιο άλλο τρόπο μπορούν να προχωρήσουν. Εξάλλου, αν η εργασία σχεδιαστεί, οργανωθεί και κατανεμηθεί εκ των προτέρων, έτσι ώστε το άτομο να μη βρίσκεται συνεχώς κάτω από πίεση και οι στόχοι ιεραρχηθούν και διασπαστούν σε μικρά βήματα, που να μπορούν να επιτευχθούν, τότε το άγχος μπορεί να αντιμετωπιστεί σε μεγάλο βαθμό (Benmansour, 1998; Dunham, 1992; Mason, 1980). Η αποφυγή διεκπεραίωσης όλων των εργασιών αμέσως, αποτελεί μια στρατηγική που οδηγεί στην αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα.

Πέρα από όσα έχουν αναφερθεί πιο πάνω, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μάθουν να ελέγχουν τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις και να προσπαθούν να είναι ήρεμοι, όταν αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις. Ο Litvak (1982) προτείνει μερικές άμεσες ενέργειες για ελάττωση του άγχους, οι οποίες δίνουν συναισθηματικό χώρο στο άτομο και ένα ποσό δύναμης για αντιμετώπιση της κατάστασης. Αυτές οι ενέργειες, όμως, δε λύνουν τα προβλήματα, αλλά παρέχουν την ευκαιρία ξεκούρασης του μυαλού και του σώματος για μερικές ώρες. Τέτοιες ενέργειες μπορεί να είναι η χαλάρωση, ο διαλογισμός, μερικές απλές ασκήσεις αναπνοής, το μασάζ, η σάουνα ή το μπάνιο. Ακόμη, το χιούμορ μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο αποτελεσματικής αντιμετώπισης των αγχωτικών εμπειριών, αφού μειώνει την επίδρασή τους πάνω στη διάθεση του ατόμου και στα συναισθήματά του (Lefcourt, 2001).

Επιπρόσθετα, αν οι εκπαιδευτικοί ασκούνται τακτικά και απασχολούνται με κοινοτικές δραστηριότητες, τότε μπορούν να αναπτύξουν μια αντίσταση απέναντι στο άγχος. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι στην έρευνα των Romano και Wahlstrom (2000), η φυσική άσκηση ήταν η πιο κοινή στρατηγική αντιμετώπισης που χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί για να διαχειριστούν το άγχος τους. Η καλή υγεία αποτελεί μια αναγκαία προϋπόθεση για την πρόληψη του άγχους (Burke, 1999) και σε αυτό βοηθά η φυσική άσκηση, αφού έχει βρεθεί ότι μπορεί να μειώσει το άγχος, να αναπτύξει και να ενισχύσει την άμυνα του οργανισμού εναντίον των λοιμώξεων, να απελευθερώσει συσσωρευμένη επιθετικότητα, να ελαττώσει την πίεση, να αποκαταστήσει τη σωματική και ψυχική ισορροπία, να μειώσει τον κίνδυνο υπέρτασης που σχετίζεται με το άγχος, καθώς και να ισοζυγίσει άλλες πτυχές της σχολικής εμπειρίας (Dunham, 1989a; 1992). Οι κοινοτικές (εξωσχολικές) δραστηριότητες που μπορεί να περιλαμβάνουν οποιοδήποτε ενδιαφέρον ή χόμπι είναι εξίσου σημαντικές και βοηθούν το άτομο προς την ορθή κατεύθυνση, που δεν είναι άλλη από την αποτελεσματική διαχείριση του άγχους.

Διαπροσωπικές στρατηγικές

Μια από τις κύριες πηγές του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών, στην οποία έχουμε αναφερθεί προηγουμένως, είναι οι σχέσεις στην εργασία. Επομένως, η δημιουργία και η διατήρηση καλών σχέσεων με τους μαθητές, τους γονείς και τους συναδέλφους είναι αναγκαία. Μια καλή σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή μπορεί να αναπτυχθεί όταν ο εκπαιδευτικός καταλαβαίνει τα συναισθήματα των μαθητών του, τους σέβεται και συζητά μαζί τους οτιδήποτε τους αφορά. Οι Gray και Freeman (1988) ισχυρίζονται ότι τα περισσότερα συνεχόμενα κρούσματα απειθαρχίας προκαλούνται, όταν υπάρχει έλλειψη διαλόγου. Όταν υπάρχει κατανόηση και υποστήριξη από μέρους του εκπαιδευτικού, οι πιθανότητες αρνητικής συμπεριφοράς μπορούν να μειωθούν στο ελάχιστο. Οι προσδοκίες, επίσης, που έχουν οι εκπαιδευτικοί από τους μαθητές θα πρέπει να είναι ρεαλιστικές. Οι συγκρίσεις μεταξύ των μαθητών πρέπει να αποφεύγονται, γιατί αυτό προκαλεί άγχος τόσο στους ίδιους όσο και στους εκπαιδευτικούς. Κάθε μαθητής πρέπει να γίνεται αποδεκτός όπως είναι και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του καθενός με τον καταλληλότερο κάθε φορά τρόπο, σεβόμενοι την ατομικότητα και τη μοναδικότητα της προσωπικότητας των μαθητών τους.

Οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονιών πρέπει να είναι ζεστές, φιλικές και αλληλοεξαρτώμενες. Ο Fullan (1995) τονίζει ότι «όσο πιο κοντά βρίσκεται ο γονιός στην εκπαίδευση του παιδιού, τόσο μεγαλύτερη η επίδραση στην ανάπτυξη του παιδιού και στο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα» (σ. 227). Έχοντας αυτό το γεγονός υπόψη, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εμπλέκουν τους γονείς στη σχολική εργασία και να τους χειρίζονται ως συνέταίρους, για να διασφαλίζεται ένα πνεύμα συνεργασίας στις σχέσεις τους. Ως αποτέλεσμα, θα αναπτυχθεί καλύτερη αμοιβαία κατανόηση και οι μη ρεαλιστικές απαιτήσεις και συγκρούσεις δε θα επενεργούν ως αγχογόνα ερεθίσματα.

Στη συνέχεια, πρέπει να δοθεί προσοχή στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των υπόλοιπων μελών του προσωπικού. Αν αυτές οι σχέσεις είναι καλές, τότε τα οφέλη είναι κοινά για όλους. Η υποστήριξη από τους άλλους αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο στη μείωση του άγχους (Chakravorty, 1989). Εκτός από την υποστήριξη της οικογένειας και των φίλων, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναζητήσουν συμβουλές και εισηγήσεις από τους συναδέλφους τους. Οι Fletcher και Payne (1982), βρήκαν ότι η κοινωνική υποστήριξη αποτελεί έναν από τους πιο ισχυρούς παράγοντες που καθιστούν ικανούς τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις που συναντούν, ενώ οι Griffith et al. (1999), στη δική τους έρευνα, διαπίστωσαν ότι η αναζήτηση υποστήριξης αποτελούσε τον πρώτο παράγοντα που χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί. Ακόμα και οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την κοινωνική υποστήριξη για μετριασμό των επιπτώσεων

του άγχους (Chan, 2002). Οι Τσιάκκιρος και Πασιαρδής (2002) επισημαίνουν ότι η αναζήτηση υποστήριξης και η συζήτηση των πηγών που προκαλούν άγχος με διάφορα άτομα (σύζυγο, φίλους, συναδέλφους, προϊστάμενους) αποτελεί τη συχνότερη στρατηγική, που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές της έρευνάς τους.

Επιπρόσθετα, οι Κουρτέση και Κάντας (2000) συμπληρώνουν ότι «η κοινωνική υποστήριξη είναι, ίσως, η πιο συνηθισμένη οδός που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν αισθήματα άγχους» (σ. 56). Αν ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα που δεν μπορεί να το λύσει από μόνος του, είναι πολύ χρήσιμο και παραγωγικό να ζητήσει συμβουλές από κάποιους πιο έμπειρους συναδέλφους που εμπιστεύεται. Η συζήτηση των προβλημάτων και η ανταλλαγή εμπειριών αποτελεί μια δραστηριότητα που βοηθά τους εκπαιδευτικούς στη δημιουργία ενός υγιεινού εργασιακού περιβάλλοντος και τους βοηθά να μοιραστούν κοινούς προβληματισμούς, που μπορεί να απασχολούν και άλλους συναδέλφους τους.

Μια άλλη στρατηγική που μπορεί να χρησιμοποιηθεί είναι να μάθουν οι εκπαιδευτικοί να είναι διεκδικητικοί. Εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν ένα διεκδικητικό στιλ στην αντιμετώπιση των ερεθισμάτων που τους προκαλούν άγχος, βιώνουν λιγότερο ψυχολογικό άγχος (Bowers, 1995). Οι Gray και Freeman (1988) αναφέρουν τις βασικές πτυχές αυτής της τεχνικής: «να είσαι θετικός, να είσαι ειλικρινής, να αναλαμβάνεις ευθύνη για τον εαυτό σου και να έχεις ρεαλιστικές προσδοκίες από τους άλλους ανθρώπους» (σ. 108). Ο διεκδικητικός εκπαιδευτικός είναι εκείνος που μπορεί να κοινοποιεί τις σκέψεις και τις ανάγκες του αποδοτικά και αποτελεσματικά, που εκφράζει την άποψή του καθαρά και αναζητά την εγκαθίδρυση ισχυρών εργασιακών σχέσεων με τους συναδέλφους και τους μαθητές για το κοινό τους όφελος. Το να είναι κάποιος διεκδικητικός αποτελεί έναν από τους τρόπους για εξάσκηση ελέγχου πάνω στο μοναδικό πράγμα για το οποίο έχει τον απόλυτο έλεγχο – τον εαυτό του (Burke, 1999· Kyriacou, 2000).

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να μάθουν να εκφράζουν τα συναισθήματα και τις απόψεις τους με ευθύ τρόπο χωρίς να προσπαθούν να τα καταπιέσουν, για να μπορούν να χειριστούν το άγχος όσο το δυνατό καλύτερα. Αν όλοι οι εκπαιδευτικοί γνώριζαν αυτές τις στρατηγικές και τα μέσα που έχουν στη διάθεσή τους και τις χρησιμοποιούσαν συστηματικά, τότε ίσως το πρόβλημα του άγχους να μειωνόταν στον ελάχιστο βαθμό και η αποτελεσματικότητά τους να έφτανε στο μέγιστο δυνατό βαθμό.

Ο ρόλος του διευθυντή – οργανωτικές στρατηγικές

Η τελευταία ομάδα μέσων αντιμετώπισης στη διαχείριση του άγχους περιλαμβάνει τις οργανωτικές στρατηγικές. Αυτές οι στρατηγικές αναφέρονται στο διευθυντή του σχολείου, του οποίου ο ρόλος είναι ιδιαίτερα σημαντικός, γι' αυτό και οι Ostell και Oakland (1995), εισηγούνται ότι για να μπορέσει να αντεπεξέλθει ο κάθε διευθυντής στις απαιτήσεις του ρόλου του θα πρέπει να του παρασχεθούν συγκεκριμένοι εξωτερικοί πόροι (πληροφορίες, συμβουλές, συναισθηματική υποστήριξη), υποστηρικτικά συστήματα και κατάλληλη εκπαίδευση, τόσο σε θέματα διοίκησης όσο και σε θέματα διαχείρισης του άγχους. Η ανάγκη για υποστηρικτικά συστήματα επιβεβαιώνεται και στην έρευνα της Whitaker (1996), αφού αποτελεί την πρώτη εισήγηση των διευθυντών για βελτίωση του ρόλου τους. Οι άλλες δύο εισηγήσεις αφορούν στην παροχή πιο ελκυστικών ωφελημάτων και μισθών, καθώς και μεγαλύτερες ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη. Οι Whan και Ross Thomas (1996) επισημαίνουν ότι η έρευνα που έχει γίνει μέχρι σήμερα είναι αρκετή, για να δικαιολογήσει τον αγώνα εναντίον των αγχογόνων ερεθισμάτων μέσω συγκεκριμένων προκαταρκτικών ή και συνεχών επαγγελματικών αναπτυξιακών προγραμμάτων για τους διευθυντές. Η φύση τέτοιων προγραμμάτων μπορεί να καθοριστεί με προσεκτική αξιολόγηση των ίδιων των αγχογόνων ερεθισμάτων και παροχή στους διευθυντές μεγαλύτερης γνώσης του ίδιου του εαυτού τους.

Η εκπαίδευση του διευθυντή πέρα από θέματα ηγεσίας θα πρέπει να περιλαμβάνει και γνώση των πρακτικών και νομικών πτυχών της διοίκησης προσωπικού. Το άγχος βιώνεται όταν οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι χάνουν ή όταν δεν ασκούν έλεγχο πάνω στην προσωπική και οικογενειακή τους ζωή. Επομένως, «οι εργοδότες και οι διοικητικοί θα πρέπει να καταλάβουν ότι η πρόληψη του άγχους περιλαμβάνει την παραχώρηση κάποιου ελέγχου πίσω στους εκπαιδευτικούς» (Troman & Woods, 2001, σ. 144). Επιπρόσθετα, η Evans (2001) τονίζει με έμφαση ότι οι ηγέτες και οι διοικητικοί έχουν την ίδια ευθύνη για το προσωπικό το οποίο διοικούν, με την ευθύνη που έχουν για τους μαθητές του σχολείου τους και αυτή η ευθύνη εκτείνεται στην προσπάθειά τους να ικανοποιήσουν όσο το δυνατό περισσότερες ατομικές ανάγκες.

Οι Brock και Grady (2000) θέλοντας να τονίσουν τη σημασία του διευθυντή σε ένα σχολείο, αναφέρουν ότι με τον τρόπο που διοικεί μπορεί να είναι τόσο η πηγή όσο και η λύση στο επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών, γι' αυτό η επιτυχία των προσπαθειών για μείωσή του βασίζεται στη δέσμευση της διεύθυνσης του σχολείου. Ο Κύπριος διευθυντής πρέπει να έχει υπόψη του ότι μια από τις σημαντικές δυνατότητες του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος αποτελούν οι καταρτισμένοι και αφοσιωμένοι εκπαιδευτικοί (Tsiakkiros & Pashiardis, 2002). Επομένως, στόχος του θα πρέπει να είναι η

δημιουργία τέτοιου σχολικού περιβάλλοντος που να συμβάλλει στη μάθηση και στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και των μαθητών, αφού μπορεί να έχει έλεγχο πάνω σε μια σειρά οργανωτικών παραγόντων, όπως είναι οι διοικητικές πράξεις, το σχολικό κλίμα και οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών.

Οι van Dick και Wagner (2001) βρήκαν ότι ένας σημαντικός παράγοντας για μείωση του άγχους στην εργασία είναι η υποστήριξη που παρέχει ο διευθυντής στο προσωπικό του. Αν ο διευθυντής καταφέρει να δημιουργήσει τέτοιο περιβάλλον, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί να θέλουν να διδάξουν, τότε πρέπει να θεωρείται επιτυχημένος. Προσπάθειά του πρέπει να είναι να σμικρύνει τη διαφορά που υπάρχει μεταξύ των ατομικών αναγκών των εκπαιδευτικών και των απαιτήσεων του εκπαιδευτικού συστήματος, έτσι ώστε να υπάρχει μια όσο το δυνατό σχετική ισορροπία. Ο διευθυντής πρέπει να βοηθήσει το προσωπικό του να εκφράσει και να αναστοχαστεί για τα αισθήματα που βιώνει στο σχολείο (James & Vince, 2001), ούτως ώστε οι εκπαιδευτικοί να απαλλαγούν από τυχόν συσσωρευμένες αρνητικές συναισθηματικές αντιδράσεις που συνήθως κρατούν για τον εαυτό τους και δεν τις εξωτερικεύουν, για διάφορους λόγους. Αν καταφέρει η σχολική μονάδα που διευθύνει να καταστεί κέντρο επαγγελματικής ανάπτυξης, τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές, τότε θα θεωρείται αποτελεσματικός και πετυχημένος. Μια απαραίτητη προϋπόθεση που πρέπει να ληφθεί υπόψη αν ο διευθυντής πρόκειται να βοηθήσει τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, είναι ότι ο ίδιος έχει ήδη καταφέρει να χειριστεί το δικό του επαγγελματικό άγχος, που πηγάζει από τις απαιτήσεις και τις πιέσεις της θέσης που κατέχει.

Γι' αυτό θα εξεταστούν αρχικά οι στρατηγικές που αναφέρονται ειδικά στο διευθυντή, για να τον βοηθήσουν να αντιμετωπίσει το δικό του άγχος, και στη συνέχεια οι στρατηγικές που μπορεί να χρησιμοποιήσει, για να βοηθήσει το προσωπικό του σχολείου του. Σε μια έρευνα των Tung και Koch (1980), με 1156 διοικητικούς που είχαν άμεση σχέση με την εκπαίδευση, βρέθηκε ότι οι τεχνικές που ανέφεραν για την αντιμετώπιση του επαγγελματικού τους άγχους θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν σε τρεις γενικούς τομείς:

- (α) φυσικές δραστηριότητες που αναφέρθηκαν από το 50% του δείγματος (φυσική εργασία ή άσκηση, απομόνωση από το εργασιακό περιβάλλον, μηχανισμοί ξεκούρασης),
- (β) γνωστικές δραστηριότητες που αναφέρθηκαν από το 40% (θετικές στάσεις και υποστηρικτικές φιλοσοφίες για τη ζωή, που χρησιμοποιούνταν ως τρόποι θετικής αντιμετώπισης των εντάσεων που δημιουργούνταν στην εργασία) και

(γ) απόκτηση διαπροσωπικών και διοικητικών δεξιοτήτων που αναφέρθηκαν από το 10% του πληθυσμού της συγκεκριμένης έρευνας (εκσυγχρονισμός επαγγελματικών δεξιοτήτων, απόκτηση δεξιοτήτων διαχείρισης χρόνου και επίλυσης συγκρούσεων, ανάπτυξη καλών ανθρώπινων σχέσεων και εκμάθηση τεχνικών διοίκησης ομάδας).

Ο Dunham (1994) διερεύνησε τις τεχνικές μείωσης του άγχους που χρησιμοποιούν οι διευθυντές και οι βοηθοί διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από μια σειρά σεμιναρίων, συνεδρίων και εργαστηρίων που διάρκεσαν αρκετά χρόνια. Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι βοηθοί διευθυντές μοιάζουν κατά πολύ με αυτές των υπόλοιπων εκπαιδευτικών, κάτι που έχει επισημανθεί και προηγουμένως, και επιπλέον περιλαμβάνουν ένα εύρος εργασιακών στρατηγικών (οργάνωση γραφείου, κατανομή κάποιων εργασιών σε έμπιστα άτομα), θετικών στάσεων (αποδοχή πιέσεων ως αναπόφευκτο μέρος της εργασίας, οι καθημερινές κρίσεις δε λαμβάνονται πολύ σοβαρά υπόψη, θετική σκέψη) και οργανωτικής υποστήριξης (αναζήτηση συμμάχων μεταξύ του προσωπικού, ξαλάφρωμα μέσα από συζήτηση με το διευθυντή). Οι στρατηγικές των διευθυντών είναι παρόμοιες με εκείνες των βοηθών διευθυντών, παρόλο που φαίνεται ότι έχουν διαθέσιμο ένα ευρύτερο πλαίσιο σχέσεων στο οργανωτικό επίπεδο και είναι ικανοί να κάνουν μεγαλύτερη χρήση των κοινοτικών δραστηριοτήτων. Παραδείγματα που αναφέρουν οι διευθυντές για μείωση του δικού τους άγχους περιλαμβάνουν: καλές σχέσεις με το προσωπικό, συζητήσεις με τους βοηθούς διευθυντές για τα διάφορα προβλήματα του σχολείου, εμπλοκή και ενημέρωση των μεγαλύτερων μαθητών σε θέματα που τους αφορούν.

Άλλες στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι διευθυντές, περιλαμβάνουν δίκτυα υποστήριξης από την οικογένεια και τους φίλους, τη σωματική άσκηση και τη διατήρηση ενός προσεκτικού ισοζυγίου μεταξύ σπιτιού και εργασίας (Day et al., 2000· Whan, 1988). Οι διευθυντές που θέτουν ρεαλιστικούς στόχους, προσεγγίζουν τα προβλήματα αισιόδοξα και αντικειμενικά, απασχολούνται με δραστηριότητες που υποστηρίζουν την πνευματική ανάπτυξη, κάνουν διακοπές μικρής διάρκειας και εμπλέκονται ενεργά στις κοινότητές τους, βρέθηκε να έχουν σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα άγχους. Αντίθετα, οι διευθυντές που ανέφεραν ότι προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τις πιέσεις της εργασίας τους με το να εργάζονται περισσότερο, με το να μιλούν με άλλους διευθυντές και να απομακρύνονται από τις καταστάσεις, βρέθηκε να έχουν μεγαλύτερα επίπεδα άγχους (Allison, 1997).

Από την άλλη, οι Ostell και Oakland (1995) στην έρευνά τους, διαπίστωσαν ότι υπήρχαν πάρα πολλές προβληματικές καταστάσεις τις οποίες, οι διευθυντές μπορούσαν να χειριστούν κατάλληλα μόνο με τη βοήθεια άλλων. Η έρευνα, όμως, των Cooper και Kelly (1993) για τους διευθυντές πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και ανώτερης εκπαίδευσης στο

Ηνωμένο Βασίλειο, υποδεικνύει ότι μερικές από τις στρατηγικές αντιμετώπισης που χρησιμοποιούν είναι αντιπαραγωγικές, όπως για παράδειγμα η αποχώρηση και η χρήση προσεγγίσεων ανακούφισης.

Οι τέσσερις πιο δημοφιλείς δράσεις αντιμετώπισης, που ανέφεραν οι διευθυντές της Κύπρου, στην έρευνα του Englezakis (2002), θα μπορούσαν να συνοψιστούν στα ακόλουθα: (α) προσπάθεια να μάθουν περισσότερα για την κατάσταση που προκαλεί άγχος, (β) εκδήλωση ρεαλιστικών προσδοκιών, (γ) προσπάθεια αποφυγής αντιπαραθέσεων και (δ) προσπάθεια για ξεκούραση μετά την εργασία. Αντίθετα, στις συνεντεύξεις των Τσιάκκιρου και Πασιαρδή (2002), με πέντε διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης φάνηκε ότι προσπαθούν να μειώσουν το άγχος τους:

(α) καθορίζοντας τους στόχους τους μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια, (β) περιορίζοντας τις παράλογες απαιτήσεις από τους γύρω τους, (γ) συζητώντας το θέμα είτε με την οικογένεια είτε με το προσωπικό του σχολείου είτε και με τον επιθεωρητή, (δ) επισημαίνοντας τα θετικά στοιχεία μιας κατάστασης, (ε) βρίσκοντας μια άλλη προοπτική, (στ) αρχίζοντας διαβουλεύσεις με τους παράγοντες που προκαλούν το άγχος και (ζ) με την όσο το δυνατό πιο καλή προετοιμασία και οργάνωση. (σ. 206-207)

Είναι φανερό, ότι οι πιο πάνω στρατηγικές, που αναφέρονται από τους Κύπριους διευθυντές, παρουσιάζουν αρκετές ομοιότητες με τις στρατηγικές των συναδέλφων τους που έχουν αναφερθεί σε άλλες έρευνες που έχουν ήδη περιγραφεί.

Οι Gray και Freeman (1988) ισχυρίζονται ότι οι πιο αποτελεσματικοί διευθυντές είναι εκείνοι που αντιλαμβάνονται ότι ο ρόλος τους είναι να υπηρετούν και όχι να ελέγχουν. Αν αντιληφθούν τη σημασία αυτού του ρόλου, τότε μπορούν να βοηθούν το προσωπικό του σχολείου τους στη διαχείριση του επαγγελματικού άγχους. Οι Brock και Grady (2000) υποστηρίζουν ότι οι διευθυντές που διατηρούν στενή επαφή και τακτική αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς, είναι σε θέση να αναγνωρίζουν έγκαιρα τα συμπτώματα, όπως αλλαγές στη συμπεριφορά, τη διάθεση και την προσέλευση. Η έγκαιρη παρέμβαση, στα αρχικά στάδια μπορεί να προλάβει ένα εκτεταμένο και σοβαρό πρόβλημα. Επιπρόσθετα, ο Likert (1967) υποδεικνύει ότι οι διευθυντές θα πρέπει να έχουν υπόψη τους ότι οι αλληλεπιδράσεις με το προσωπικό του σχολείου τους πρέπει να εξετάζονται με βάση το υπόβαθρο, τις αξίες και τις προσδοκίες του καθενός.

Ό,τι έχει ήδη αναφερθεί σχετικά με τη διαχείριση του χρόνου των εκπαιδευτικών ισχύει και για τους διευθυντές. Η μελέτη της κατανομής του χρόνου των διευθυντών, τα τελευταία χρόνια έχει σημειώσει μεγάλη ανάπτυξη, παρά την πολυπλοκότητα που παρουσιάζει (Goddard, 2001). Σύμφωνα με το Mullins (1996) θεμελιώδεις προϋποθέσεις

για σωστή διαχείριση του χρόνου είναι: οι ξεκάθαροι στόχοι, ο προσεκτικός σχεδιασμός, ο καθορισμός προτεραιοτήτων και δράσεων και η ικανότητα για πετυχημένη αποκέντρωση και ανάθεση ευθυνότητας. Οι Persell και Cookson (1982) σημειώνουν ότι η σωστή διαχείριση του χρόνου, αυξάνει τόσο την αποδοτικότητα όσο και την αποτελεσματικότητα των διευθυντών, γι' αυτό το λόγο απαιτούνται συγκεκριμένες ικανότητες.

Αντίθετα, σε ό,τι αφορά στην Κύπρο, οι Σαββίδης κ.ά. (2002), συμπεραίνουν ότι η απουσία εξειδικευμένων γνώσεων και δεξιοτήτων σωστής διαχείρισης χρόνου, ως αποτέλεσμα της προβληματικής επιλογής και εκπαίδευσης των διευθυντών, φαίνεται να αποτελεί περιοριστικό παράγοντα. Έτσι, εισηγούνται ότι για βελτίωση της υπάρχουσας κατάστασης, θα πρέπει στα προγράμματα επιμόρφωσης των διευθυντών να περιλαμβάνονται και θέματα διαχείρισης του χρόνου, ώστε οι διευθυντές να βοηθηθούν στον τομέα αυτό. Από τη στιγμή που οι διευθυντές θα είναι σε θέση να διαχειρίζονται το χρόνο τους αποτελεσματικά, τότε θα μπορούν να βοηθούν και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους. Συνοψίζοντας, όσον αφορά στο ρόλο του διευθυντή στη διαχείριση του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών, θα μπορούσαμε να πούμε ότι είναι εξαιρετικής σημασίας και για να μπορέσουν να βοηθήσουν τόσο τους εαυτούς τους όσο και τους συναδέλφους τους θα πρέπει να νιώθουν ότι συνεχώς αναπτύσσονται ως επαγγελματίες και ως άτομα (Whitaker, 1996).

Ακολούθως, αναφέρονται μερικοί τρόποι και εισηγήσεις που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι διευθυντές, για να βοηθήσουν τους συναδέλφους τους. Θα πρέπει, βέβαια, να έχουμε υπόψη μας ότι, σύμφωνα με τους Brock και Grady (2000), οι λύσεις υπάρχουν όταν οι διευθυντές είναι πρόθυμοι να επενδύσουν χρόνο και ενέργεια για να τις ανακαλύψουν. Εκείνοι που επιμένουν, θα καταφέρουν στο τέλος της ημέρας να μειώσουν το άγχος και θα ανταμειφθούν από την αύξηση στην απόδοση των μαθητών τους.

Αρχικά θα πρέπει να δοθεί σημασία στους πρωτοδιόριστους εκπαιδευτικούς, αφού στα πρώτα χρόνια της υπηρεσίας τους βιώνουν ένα σημαντικό ποσοστό άγχους και ένας αριθμός εκπαιδευτικών γύρω στο 25% αποχωρούν από το επάγγελμα στα πρώτα δύο με τέσσερα χρόνια της καριέρας τους (Bashford, 1983 *The Texas Teacher Recruitment and Retention Study*, 1999). Ο θεσμός του μέντορα αποτελεί μια πολύ καλή προσέγγιση για τους πρωτοδιόριστους, οι οποίοι χρειάζονται έναν έμπειρο και επιδέξιο συνάδελφο που θα τους καθοδηγεί και θα τους βοηθά στα πρώτα βήματα της καριέρας τους. Ιδιαίτερη, επίσης, φροντίδα πρέπει να δοθεί και σε όσους συναδέλφους έρχονται για πρώτη φορά στο σχολείο, ανεξάρτητα από τα χρόνια υπηρεσίας, αφού και αυτοί τοποθετούνται σε ένα καινούριο και αρχικά άγνωστο γι' αυτούς περιβάλλον. Αυτό μπορεί να γίνει με συνεχή υποστήριξη και ενθάρρυνση, μέσω ενός προγράμματος εισαγωγής ή προσανατολισμού,

που αποτελεί τη διαδικασία παρουσίασης του νέου εκπαιδευτικού στον οργανισμό και του οργανισμού στον εκπαιδευτικό (Dunham, 1992). Το πρόγραμμα αυτό μπορεί να προσφέρει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για το σχολείο, την πολιτική και τα συστήματα που ακολουθεί, έτσι ώστε όλοι οι εκπαιδευτικοί να εισάγονται όσο το δυνατό πιο ομαλά και ανώδυνα στην καινούρια τους εργασία.

Στη συνέχεια, ο διευθυντής πρέπει να δώσει ιδιαίτερη έμφαση στην επικοινωνία, η οποία δεν τυγχάνει της δέουσας προσοχής, παρά τη μεγάλη της σημασία, αφού διαποτίζει ολόκληρη τη σχολική μονάδα, σε σημείο που να αποτελεί βασική διαδικασία στην εκπαιδευτική διοίκηση (Hoy & Miskel, 2001). Η επικοινωνία, εξάλλου, είναι μια από τις πιο σημαντικές δραστηριότητες και αποτελεί χαρακτηριστικό των αποτελεσματικών διευθυντών. Σύμφωνα με έρευνα που διεξήγαγε ο Pashardis (1998), για τη διερεύνηση των χαρακτηριστικών των αποτελεσματικών διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι περισσότεροι διευθυντές προτιμούν την κατά πρόσωπο – προφορική επικοινωνία και αποφεύγουν τη γραπτή, κάτι που επίσης έχει επιβεβαιωθεί σε συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης των Σαββίδη κ.ά. (2002). Η φύση, όμως, της εργασίας ενός διευθυντή σχολείου απαιτεί τη χρήση ποικιλίας τρόπων επικοινωνίας.

Η επικοινωνία είναι βασικό μέσο στα χέρια του διευθυντή για αποτελεσματική άσκηση διοίκησης, μετάδοσης του οράματός του, πολιτικό μέσο απόκτησης υποστήριξης, για δικτύωση, μετάδοση πληροφοριών και δημιουργία σχέσεων κατανόησης και υποστήριξης μέσα στο σχολείο, τόσο από το προσωπικό και τους γονείς, όσο και από το άμεσο περιβάλλον του σχολείου. Στην έρευνα του Dunham (1981), οι εκπαιδευτικοί στις εισηγήσεις τους για μείωση του άγχους, τόνισαν τη σημασία της καλής υποστήριξης από τους συναδέλφους τους, καθώς επίσης και της αποτελεσματικής ενδο-επαγγελματικής συνεργασίας και επικοινωνίας. Ως αποτέλεσμα, η επικοινωνία σε ένα οργανισμό πρέπει να είναι άμεση, ξεκάθαρη, σαφής και συγκεκριμένη (Calderwood, 1989).

Για όλους αυτούς τους λόγους, χρειάζεται η ανάπτυξη ενός καλού συστήματος επικοινωνίας στο σχολείο, μέσω τακτικών συναντήσεων με το προσωπικό, ανακοινώσεων ή και ατομικών συζητήσεων. Τα αποτελεσματικά κανάλια επικοινωνίας θεωρούνται πολύ σημαντικά. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν επακριβώς τι ζητείται από αυτούς και πρέπει να ξέρουν ότι σε περίπτωση που θα συναντήσουν οποιαδήποτε δυσκολία μπορούν να απευθυνθούν στο διευθυντή τους, ο οποίος πρέπει να είναι πάντοτε έτοιμος να τους βοηθήσει και να τους υποστηρίξει. Γι' αυτό πρέπει να εμπλακούν στη διατύπωση ρεαλιστικών ατομικών και οργανωτικών βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων στόχων (Ho, 1996). Ο διευθυντής πρέπει να δίνει ξεκάθαρες οδηγίες και να διευκρινίζει όλους τους ρόλους που καλούνται να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί, μέσα σε ένα φιλικό και

συνεργατικό εργασιακό περιβάλλον, στο οποίο ο καθένας είναι ελεύθερος να εκφέρει τις απόψεις του. Όλοι πρέπει να έχουν ξεκάθαρες προσδοκίες, έτσι ώστε η σύγκρουση και η ασάφεια ρόλων που προκαλείται από τη φτωχή επικοινωνία (Burke, 1999) να μειωθεί στο μέγιστο βαθμό. Επιπρόσθετα, ο Wilkinson (1988) υποστηρίζει ότι για να υπερπηδηθούν τα προβλήματα που αφορούν στη σύγκρουση και την ασάφεια ρόλων σε έναν οργανισμό, πρέπει να ενθαρρυνθεί η δημιουργία ενός περιβάλλοντος συνεργατικής αλληλεπίδρασης. Η πρόκληση κάθε διευθυντή πρέπει να είναι η προσφορά ευκαιριών, που παρωθούν και ενεργοποιούν τους εκπαιδευτικούς, ανάλογα με τις δυνατότητες και τις ατομικές ανάγκες του καθενός (Brock & Grady, 2000).

Ακολούθως, ο διευθυντής πρέπει να εμπλέκει όλους τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Στην Κύπρο, λόγω του χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος, οι εκπαιδευτικοί έχουν περιορισμένες δυνατότητες ενεργητικής συμμετοχής στις διαδικασίες. Ο διευθυντής, όμως, μπορεί να εμπλέξει το προσωπικό σε θέματα που το ενδιαφέρουν άμεσα, έτσι ώστε όλοι να νιώθουν ότι λαμβάνουν ενεργό μέρος στη διοίκηση της σχολικής μονάδας, με αποτέλεσμα η αίσθηση ευθύνης και υπευθυνότητας να αυξάνεται. Δύο ερωτήματα που πάντοτε πρέπει να απασχολούν τους διευθυντές, όταν αποφασίζουν κατά πόσο πρέπει να εμπλέξουν το προσωπικό τους σε μια διαδικασία λήψης απόφασης είναι: πρώτο, αν οι εκπαιδευτικοί είναι ειδικοί στο θέμα, οπότε η συνεισφορά τους θα είναι χρήσιμη και δεύτερο, αν το θέμα τους αφορά, οπότε θα θέλουν να λάβουν μέρος στη διαδικασία, γιατί τα αποτελέσματα της απόφασης θα τους επηρεάσουν άμεσα (Bridges, 1967). Από την άλλη, οι διευθυντές πρέπει να έχουν υπόψη τους την πεποίθηση ότι όσο περισσότερο μετέχουν οι εκπαιδευτικοί στη λήψη αποφάσεων, τόσο μεγαλύτερη είναι η ικανοποίηση που νιώθουν από την εργασία (Blase, Blase, Anderson & Dungan, 1995). Ως αποτέλεσμα, στα σχολεία πρέπει να υιοθετηθούν διαδικασίες συνεννόησης, οι οποίες να εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς σε θέματα που επηρεάζουν την εργασία τους με τα παιδιά (Moriarty et al., 2001), για να νιώθουν ότι έχουν λόγο και λαμβάνονται υπόψη για κάτι που τους αφορά άμεσα και επηρεάζει το έργο τους.

Επίσης, ο διευθυντής πρέπει να κατανέμει δίκαια τα διάφορα καθήκοντα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές τους. Η κατάλληλη κατανομή των καθηκόντων θεωρείται από την Cockburn (1996b), ως μια δραστηριότητα που αξίζει τον κόπο και πρέπει να γίνεται. Ο διευθυντής δε θα πρέπει να είναι υπεύθυνος για τα πάντα που συμβαίνουν μέσα στο σχολείο ή αυτός που θα μεταφέρει όλο το βάρος. Όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λαμβάνουν ενεργό μέρος στη ζωή του σχολείου και στις δραστηριότητές του. Αυτό μπορεί να γίνει αν ο διευθυντής καταφέρει να μεταδώσει το όραμα που έχει για το σχολείο στους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε όλοι να

θέλουν να εργαστούν για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού που θα έχει θετικά αποτελέσματα για όλους τους εμπλεκόμενους. Οι Conley και Woosley (2000) συμπεραίνουν ότι οι διευθυντές πρέπει να αρπάξουν την ευκαιρία για επανασχεδιασμό της εργασίας των εκπαιδευτικών μέσω της στρατηγικής αξιολόγησης των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών, που γίνονται στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα.

Οι διευθυντές θα μπορούσαν ακόμη να χρησιμοποιήσουν κάποιες στρατηγικές, που έχουν σχέση με τις πηγές που προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς, με σκοπό να μειώσουν στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό τις αρνητικές επιδράσεις τους. Τέτοιες στρατηγικές περιλαμβάνουν: αλλαγή του περιβάλλοντος του εκπαιδευτικού, δημιουργία δικτύων υποστήριξης, παροχή άμεσης διοικητικής βοήθειας, αλλαγή των σχολικών πολιτικών και διαδικασιών, όπου αυτό είναι δυνατό, ενθάρρυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης, εξασφάλιση σχολικής ασφάλειας, μείωση του φόρτου εργασίας, προσφορά αναγνώρισης, παροχή αυτονομίας και αλλαγή της διοικητικής συμπεριφοράς (Brock & Grady, 2000).

Κάτι άλλο που οι διευθυντές πρέπει να έχουν υπόψη τους, είναι ότι για να διδάσκουν αποτελεσματικά οι εκπαιδευτικοί πρέπει να νιώθουν ψυχολογικά και συναισθηματικά άνετα, έχοντας και κάποια αίσθηση της αυτοεπάρκειάς τους. Θα πρέπει, δηλαδή, να νιώθουν ότι οι προσπάθειές τους φέρνουν κάποια θετική αλλαγή στους μαθητές τους και για να εκπληρώνονται αυτές οι συναισθηματικές τους ανάγκες, χρειάζονται ανατροφοδότηση για την επαγγελματική τους πρακτική (Troman & Woods, 2001). Αυτή την ανατροφοδότηση έχει υποχρέωση να την παρέχει ο διευθυντής τους, που τους γνωρίζει από κοντά και ζει καθημερινά μαζί τους. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα των Τσιάκκιρου και Πασιαρδή (2002), δηλώνουν ότι ο διευθυντής:

με τις δικές του ενέργειες και πρωτοβουλίες μπορεί να συμβάλει προς τη σωστή κατεύθυνση βοηθώντας σε κάποιο βαθμό στις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς, καθοδηγώντας τους στο έργο τους και βοηθώντας τους στη δουλειά τους και με την ανάληψη διαφόρων καθηκόντων, για να αποφορτώνονται οι ίδιοι σε κάποιο βαθμό. (σ. 207)

Ακόμη, οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι η αλλαγή δεν αποτελεί μια απειλή, που πρέπει να τους φοβίζει και να προκαλεί τις αντιδράσεις τους, αλλά μια πρόκληση, που αν τη διαχειριστούν σωστά, θα τους βοηθήσει να επιτύχουν τους στόχους τους. Επιπρόσθετα, το αν η αλλαγή θα δημιουργήσει άγχος και είτε θετικές είτε αρνητικές συνέπειες, εξαρτάται από το πώς αξιολογείται και πώς αντιμετωπίζεται αυτή η αλλαγή από τα ίδια τα άτομα (Evans, 2000· Lazarus & Folkman, 1984a).

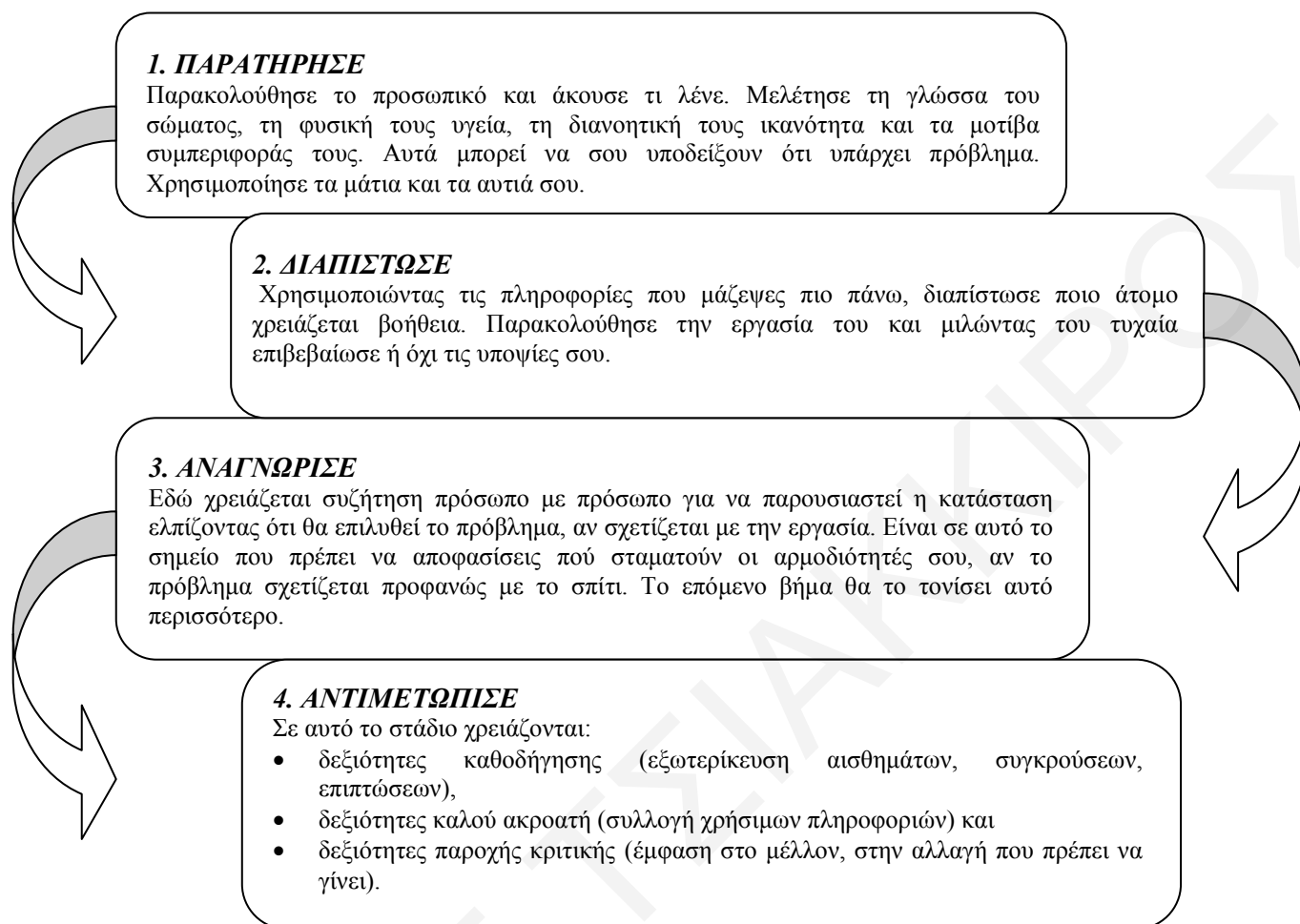
Τέλος, ο Dunham (1989b) εισηγείται ότι κάθε διευθυντής μπορεί να εφαρμόσει προγράμματα μείωσης του επαγγελματικού άγχους που στόχο έχουν την προετοιμασία, την πρόληψη και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Τέτοια προγράμματα περνούν μέσα από τρεις φάσεις: (α) την εκπαίδευση, (β) τη δοκιμή και εφαρμογή και (γ) την ανατροφοδότηση και την αναθεώρηση. Η ανατροφοδότηση και η αναθεώρηση θεωρούνται βασικά στοιχεία σε αυτές τις προσπάθειες γιατί διασφαλίζουν ότι τα προγράμματα που εφαρμόζονται, συνεχίζουν να είναι σχετικά και εξακολουθούν να ανταποκρίνονται στις ανάγκες του προσωπικού, οι οποίες ενδέχεται να διαφοροποιούνται από καιρό σε καιρό. Για να έχουν επιτυχία τα προγράμματα διαχείρισης του άγχους και για να βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίζουν τις πιέσεις της εργασίας τους, πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους διάφορους παράγοντες που έχουν ήδη αναφερθεί, οι οποίοι συμβάλλουν στη δημιουργία του επαγγελματικού άγχους (Boyle et al., 1995). Οι Cooper και Cartwright (1994) θεωρούν ότι οι παρεμβάσεις σε πρωτογενές επίπεδο και οι διαγνωστικοί έλεγχοι του άγχους, είναι δυνητικά πολύ πιο αποτελεσματικοί, αποδοτικοί και εστιασμένοι τρόποι για τη μείωσή του. Έτσι, μερικές χρήσιμες ερωτήσεις που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν οι διευθυντές για να ελέγξουν το επίπεδο άγχους των εκπαιδευτικών του σχολείου τους είναι και οι ακόλουθες:

- Ποιες είναι οι κυριότερες πιέσεις στην εργασία σας;
- Ποιες στρατηγικές χρησιμοποιείτε για να αντιμετωπίσετε αυτές τις πιέσεις;
- Ποιες είναι οι αντιδράσεις σας σε σχέση με το άγχος αν οι στρατηγικές αντιμετώπισης δεν είναι αποτελεσματικές;
- Ποιες εισηγήσεις έχετε για να βοηθήσετε τον εαυτό σας και τους συναδέλφους σας ώστε να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικότερα οι πιέσεις στην εργασία και οι αντιδράσεις σε σχέση με το άγχος; (Dunham & Bath, 1998).

Εναλλακτικά, ο διευθυντής μπορεί να εφαρμόσει ένα πρόγραμμα δράσης για αντιμετώπιση του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών του σχολείου του, όπως αυτό περιγράφεται συνοπτικά στο Διάγραμμα 2, που ακολουθεί στην επόμενη σελίδα. Βέβαια, για να μπορέσει ο διευθυντής να εφαρμόσει πρόγραμμα δράσης, χρειάζεται να έχει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίες μπορούν να αποκτηθούν είτε μέσω της παρακολούθησης σεμιναρίων είτε μέσω της πείρας που θα αποκτήσει από την εφαρμογή του.

Τρεις απλές ερωτήσεις που θα μπορούσε να θέτει ο διευθυντής στους εκπαιδευτικούς του σχολείου του, όταν τους βλέπει σε μια δύσκολη κατάσταση είναι να του πουν πότε αγχώνονται, τι προηγείται πριν αγχωθούν και τι είναι το χειρότερο που μπορεί να τους συμβεί. Οι ερωτήσεις αυτές βοηθούν το άτομο να συγκεκριμενοποιήσει τις

Διάγραμμα 2. Πρόγραμμα δράσης διευθυντή



Πηγή. Προσαρμογή από Mills (1994).

αιτίες που του προκαλούν άγχος και να αντιμετωπίσει την κατάσταση με τη λογική, συνειδητοποιώντας την πιθανότητα αλλαγής. Με αυτό τον τρόπο ο διευθυντής μπορεί να προσφέρει τις υπηρεσίες του μέχρι το σημείο που νομίζει καλύτερα και στη συνέχεια, αν διαπιστώσει ότι το πρόβλημα δεν επιλύεται, μπορεί να παραπέμψει τον εκπαιδευτικό σε εξειδικευμένα άτομα που μπορούν να προσφέρουν αποτελεσματικότερη βοήθεια. Οι Brock και Grady (2000) θεωρούν ότι οι αιτίες και οι θεραπείες του άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης μπορούν να διαπιστωθούν μέσω συστηματικών παρατηρήσεων και συνομιλιών του διευθυντή με τον κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά ή και σε μικρές ομάδες, στοιχεία που περιλαμβάνονται στο πιο πάνω πρόγραμμα δράσης που έχει προταθεί. Μόνο μέσω της στενής συνεργασίας του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς, μπορεί να επέλθει η επιθυμητή αλλαγή του σχολείου (Hoy & Feldman, 1999).

Ο Thornton (1996) βασιζόμενος τόσο στη βιβλιογραφία όσο και στην εμπειρία που απέκτησε από την επί τόπου παρατήρηση διευθυντών στο χώρο εργασίας τους, κατέληξε σε έξι εισηγήσεις, οι οποίες εξασφαλίζουν ένα μακροπρόθεσμο πλαίσιο μέσα στο οποίο οι διευθυντές μπορούν να λειτουργήσουν. Αναλυτικότερα, οι εισηγήσεις αυτές σχετίζονται με τις ακόλουθες ενέργειες:

- (α) Καθορισμός διαδικασίας για εξασφάλιση κοινού σχολικού οράματος με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς.
- (β) Ανάπτυξη κατάλληλου τρόπου λήψης αποφάσεων που να βασίζεται στη γνώση του εαυτού.
- (γ) Υιοθέτηση στάσεων και συμπεριφορών στην επικοινωνία που να μειώνουν το άγχος στους άλλους παρά να το προκαλούν.
- (δ) Αναζήτηση ανάπτυξης ενός δυνατού ψυχολογικού προφίλ μέσω ελέγχου, δέσμευσης και πρόκλησης και λεπτομερούς γνώσης του εαυτού.
- (ε) Αναζήτηση ανάπτυξης ισχυρών γνωρισμάτων του χαρακτήρα για θεμελίωση της επιτυχίας.
- (στ) Χρήση συναδέλφων και έμπιστων φίλων ως μέσων κοινωνικής υποστήριξης για προστασία από το άγχος.

Ανακεφαλαιώνοντας, στο υποκεφάλαιο αυτό έχουν σκιαγραφηθεί διάφοροι τρόποι διαχείρισης του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών, οι οποίοι έχουν ένα εύρος στρατηγικών και μέσων στη διάθεσή τους που μπορούν να χρησιμοποιούν κάθε φορά που αντιμετωπίζουν ένα αγχογόνο ερέθισμα. Το τι θα χρησιμοποιηθεί κάθε φορά εξαρτάται αποκλειστικά από τον κάθε εκπαιδευτικό και αποτελεί συνάρτηση της προσωπικότητάς του και των ειδικών χαρακτηριστικών της περίπτωσης που έχει να αντιμετωπίσει. Το σημαντικό που θα πρέπει να αναγνωρίσουμε σχετικά με τις αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης είναι ότι ο κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να ανακαλύψει εκείνες που δουλεύουν καλύτερα για τον ίδιο (Κυργιάκου, 2001). Όσον αφορά στους διευθυντές πέρα από τη χρήση των στρατηγικών αντιμετώπισης στο ατομικό επίπεδο, κρίσιμης σημασίας αποτελεί και η χρήση των κατάλληλων εκείνων στρατηγικών που να έχουν επίδραση πάνω στην αποτελεσματικότητά του.

Η διαχείριση του άγχους μπορεί να ιδωθεί μέσα από δύο προοπτικές: την προληπτική που στόχο έχει να προλάβει το άγχος προτού αυτό εκδηλωθεί και τη θεραπευτική που στόχο έχει την αντιμετώπιση του άγχους μετά την εκδήλωσή του. Ποια από τις δύο προσεγγίσεις θα ακολουθηθεί τελικά πιστεύουμε ότι αποτελεί θέμα τόσο προσωπικής επιλογής, αν μιλούμε για προσωπικό επίπεδο, όσο και πολιτικής απόφασης αν μιλούμε για εθνικό επίπεδο.

Εκείνο που πρέπει να έχουμε υπόψη μας είναι ότι το θέμα του άγχους δε θα λυθεί ποτέ πλήρως μόνο μέσα στα πλαίσια του χώρου εργασίας, αλλά όπως και σε άλλα θέματα υγείας στο χώρο εργασίας μπορούν να γίνουν πολλά άλλα πράγματα προς τη σωστή κατεύθυνση. Επιπρόσθετα, για να είναι αποτελεσματικό ένα οποιοδήποτε πρόγραμμα διαχείρισης του άγχους θα πρέπει να παρακινεί το άτομο να αξιολογεί τις καταστάσεις ή και να αντιμετωπίζει τις απαιτήσεις με νέους τρόπους (Booton, 2002; Lazarus & Folkman, 1984a). Ο Wilkinson (1988) υποστηρίζει ότι πολλά σχολεία περηφανεύονται γιατί φροντίζουν τους μαθητές τους και διερωτάται αν έφτασε ο καιρός να επιδείξουν παρόμοια φροντίδα και για το προσωπικό τους. Θεωρούμε ότι οι προβληματισμοί αυτοί έχουν άμεση συνάφεια και με το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του, γι' αυτό είναι καιρός πλέον το θέμα του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών, και ειδικά των διευθυντών, να απασχολήσει σοβαρά όλους τους ενδιαφερόμενους. Η αποτελεσματική διαχείριση του άγχους θα έχει τόσο άμεσα όσο και έμμεσα οφέλη για ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα, αφού θα βελτιωθεί η φυσική και συναισθηματική υγεία, η ικανοποίηση από την εργασία, η παρότρυνση και το ηθικό των εκπαιδευτικών. Όλα αυτά με τη σειρά τους θα οδηγήσουν σε αύξηση της ποσότητας και της ποιότητας της εργασίας με τελικό αντικειμενικό σκοπό την αυξημένη αποτελεσματικότητα του οργανισμού προς όφελος των τελικών χρηστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας που δεν είναι άλλοι από τους μαθητές. Η McHugh (1996), υποστηρίζει ότι το άγχος των εργαζομένων πρέπει να γίνει αποδεκτό ως ένα θέμα στρατηγικής σημασίας. Αυτή η αποδοχή θα διευκολύνει τη διαμόρφωση στρατηγικών που θα επιτρέψουν στους οργανισμούς να αντιμετωπίσουν, αποτελεσματικά, τις υπάρχουσες και μελλοντικές προκλήσεις της διοίκησης. Για να είναι σε θέση οι εκπαιδευτικοί να προσφέρουν το καλύτερο στους μαθητές τους και στη γενική λειτουργία της σχολικής τους μονάδας, πρέπει να μπορούν να διαχειρίζονται αποτελεσματικά το επαγγελματικό τους άγχος.

Ερευνητική ατζέντα

Τα πρώτα δύο κεφάλαια της εργασίας ολοκληρώνονται με μια σύντομη ερευνητική ατζέντα σε μια προσπάθεια να συνδεθεί η βιβλιογραφική ανασκόπηση με τη μεθοδολογία που ακολουθεί και να γίνει μια ανακεφαλαίωση των κυριότερων σημείων που θα εξεταστούν. Αυτό θα επιτευχθεί μέσω της αιτιολόγησης της βιβλιογραφίας, η οποία θα προσφέρει τη γέφυρα σύνδεσης με τη μεθοδολογία που περιγράφεται αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο. Παράλληλα, θα καταβληθεί προσπάθεια ώστε να διαφανεί καλύτερα η σχέση των ερευνητικών ερωτημάτων με τη βιβλιογραφία.

Το άγχος, λοιπόν, αποτελεί ένα αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής του ανθρώπου που τον κρατεί σε εγρήγορση και βιώνεται όταν το άτομο αισθάνεται ότι δεν μπορεί να αντεπεξέλθει στις διάφορες απαιτήσεις του περιβάλλοντός του. Από τη φύση του το άγχος αποτελεί μια υποκειμενική εμπειρία, γι' αυτό εξάλλου, είναι και δύσκολη η μέτρησή του. Το επάγγελμα θεωρείται ένας από τους παράγοντες που προκαλούν άγχος στους ανθρώπους και τα τελευταία χρόνια η έρευνα έχει ασχοληθεί συστηματικά με το συγκεκριμένο τομέα, εξετάζοντας μέσα σε αυτά τα πλαίσια και το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών. Παρά το γεγονός ότι το άγχος των εκπαιδευτικών έχει διερευνηθεί εκτεταμένα, εντούτοις το άγχος των διευθυντών των σχολείων δεν έτυχε της ίδιας αντιμετώπισης, με αποτέλεσμα η διερεύνησή του να παραμείνει πολύ περιορισμένη, τόσο γενικότερα στο διεθνή χώρο, αλλά ειδικότερα και στον ευρύτερο ελληνικό.

Η πολυπλοκότητα της σημερινής εποχής και ο καταγιγισμός των αλλαγών, που βομβαρδίζουν τα εκπαιδευτικά συστήματα, επιβάλλουν την αναγκαιότητα διοίκησης των σχολικών μονάδων από αποτελεσματικούς διευθυντές που να μπορούν, ανάμεσα σε άλλα, να διαχειρίζονται όχι μόνο το δικό τους επαγγελματικό άγχος, αλλά και αυτό των συναδέλφων τους για τους οποίους θεωρούνται άμεσα υπεύθυνοι. Σήμερα, ο ρόλος του διευθυντή θεωρείται εξαιρετικά σημαντικός και πολυδιάστατος, με αποτέλεσμα η όλη του συμπεριφορά και δράση να μπορεί να επηρεάζει και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του. Γι' αυτούς τους λόγους, η ενασχόληση με το επαγγελματικό άγχος των διευθυντών αποτελεί ένα βήμα προς την κατεύθυνση της αποτελεσματικής αξιοποίησης των ανθρώπινων πόρων, που έχει στο ενεργητικό του κάθε οργανισμός, και που θεωρούνται ως το πιο σημαντικό συγκριτικό πλεονέκτημά του.

Από την πληθώρα των πτυχών που έχουν επισημανθεί στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, έχουν επιλεγεί τρεις ευρύτερες περιοχές για μελέτη. Αυτές αφορούν στις πηγές που προκαλούν άγχος στους διευθυντές, τις επιπτώσεις που έχει πάνω στην εργασία τους και, τέλος, τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για να το αντιμετωπίσουν. Στο σημείο αυτό θα μπορούσε να γίνει ξεχωριστή αναφορά στις επιπτώσεις που έχει το άγχος στα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης, που αποτελεί έναν τομέα ο οποίος μέχρι σήμερα δεν έχει διερευνηθεί. Αυτό αναδεικνύει τη σημασία και την πρωτοτυπία της έρευνας, πράγμα που μπορεί να αποτελέσει προσφορά καινούριας γνώσης στην ευρύτερη αυτή γνωστική περιοχή.

Μέχρι σήμερα, η ερευνητική κοινότητα δεν έχει καταλήξει σε έναν κοινά αποδεκτό ορισμό για το άγχος. Κατά τη διάρκεια των ετών που έχουν περάσει, αναπτύχθηκαν τρία διαφορετικά μοντέλα: το φυσιολογικό, το μηχανιστικό και το αλληλεπιδραστικό. Στην έρευνα αυτή ουσιαστικά υιοθετείται το τελευταίο μοντέλο, που

στην πραγματικότητα προσπαθεί να συγκεράσει τα πρώτα δύο. Ως αποτέλεσμα, επαγγελματικό άγχος θεωρείται το σύνολο των αρνητικών αντιδράσεων που βιώνει το άτομο, όταν πιστεύει ότι οι περιβαλλοντικές απαιτήσεις υπερβαίνουν κατά πολύ τις δυνατότητες αντιμετώπισης που έχει στη διάθεσή του. Η παρατεταμένη έκθεση του ανθρώπινου οργανισμού στο άγχος, μπορεί να οδηγήσει τελικά στην επαγγελματική εξουθένωση, η οποία αποτελεί ένα σύνδρομο με συσσωρευτικό χαρακτήρα.

Η σχέση του άγχους με την ικανοποίηση από την εργασία αποτελεί έναν άλλο τομέα με τον οποίο έχει ασχοληθεί η έρευνα και έχει διαπιστωθεί ότι αυτή η σχέση παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση. Η παρούσα έρευνα θα εξετάσει το βαθμό στον οποίο οι διευθυντές της Κύπρου νιώθουν ικανοποιημένοι από τη θέση που κατέχουν. Επιπρόσθετα, υπάρχουν ορισμένα γενικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, που κάνουν κάποια άτομα πιο επιρρεπή στο άγχος από κάποια άλλα. Ενδεικτικά αναφέρονται η προσωπικότητα Τύπου Α και η προσωπικότητα εξωτερικού κέντρου ελέγχου, που αποτελούν και τομείς που θα εξεταστούν σε αυτή την έρευνα και θα καταβληθεί προσπάθεια να διαφανεί αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του τύπου προσωπικότητας των διευθυντών και των αντιλήψεων για τη φύση του επαγγέλματός τους.

Οι πηγές που προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς αποτελούν έναν τομέα που έχει προσφέρει αρκετές πληροφορίες. Συνοπτικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι αυτά που αγχώνουν τους εκπαιδευτικούς έχουν ως βάση τους τις κύριες κοινωνικές αλλαγές, τις σχέσεις με μαθητές, συναδέλφους, γονείς, τον εργασιακό φόρτο και τα καθήκοντά τους, την αξιολόγηση από άλλους, την αυτοεκτίμηση και την κοινωνική θέση, τις φτωχές συνθήκες εργασίας, καθώς και διάφορες άλλες πηγές που έχουν ήδη επεξηγηθεί με λεπτομέρεια. Οι πηγές που προκαλούν άγχος στους διευθυντές έχουν άμεση σχέση με τη φύση της εργασίας τους και βρίσκονται σε συνάρτηση με τους ρόλους και τα καθήκοντα της θέσης τους. Συγκεκριμένα, οι κυριότερες πηγές άγχους των διευθυντών σχετίζονται με το φόρτο εργασίας, τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία φορείς, τις δύσκολες απαιτήσεις του επαγγέλματος, τη σύγκρουση και ασάφεια ρόλων, την απόδοση του προσωπικού και τις εκπαιδευτικές αλλαγές. Στην περίπτωση της Κύπρου θα εξεταστούν οι συγκεκριμένες πηγές που προκαλούν άγχος στους διευθυντές και οι κατηγορίες στις οποίες μπορούν να ομαδοποιηθούν.

Τα συμπτώματα του άγχους μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις βασικές κατηγορίες: τα ψυχολογικά συμπτώματα, τις αλλαγές της συμπεριφοράς και τις σωματικές εκδηλώσεις. Μερικά από αυτά θεωρούνται αρκετά σοβαρά και μπορούν να αλλάξουν ριζικά τη ζωή του ανθρώπου, γι' αυτό και πρέπει να δοθεί η ανάλογη σημασία από την

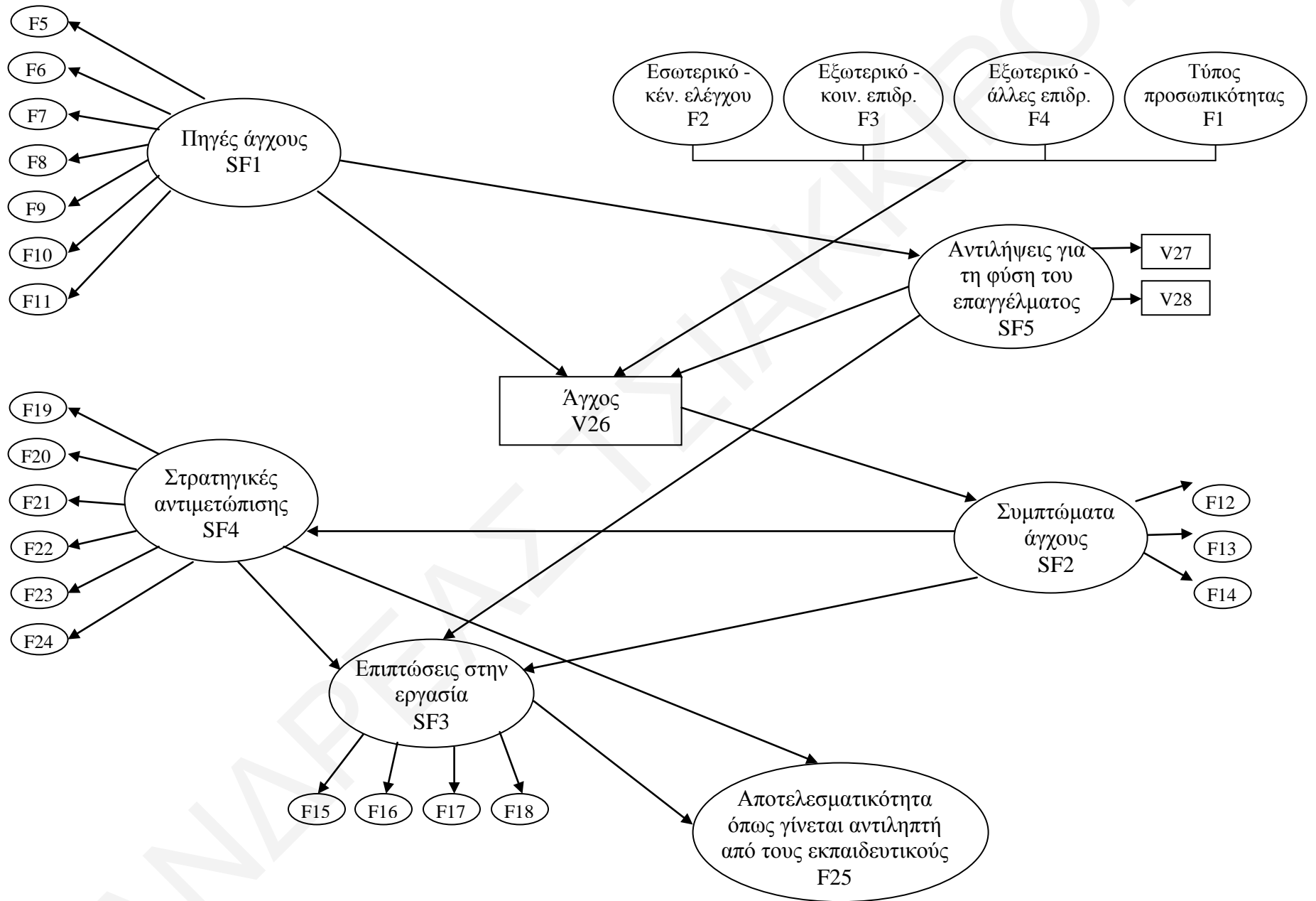
αρχή που θα εμφανιστούν για να αποφευχθούν περαιτέρω δυσάρεστες συνέπειες στα άτομα που επηρεάζονται.

Πέρα, όμως, από τα συμπτώματα που επηρεάζουν άμεσα τη σωματική, την ψυχολογική και κοινωνική λειτουργία του οργανισμού και που οδηγούν σε επισφαλή σωματική και ψυχική υγεία, υπάρχει η πιθανότητα το άγχος να προκαλεί διάφορες άλλες επιπτώσεις. Παραδείγματα που αναφέρονται στη βιβλιογραφία και αφορούν στις επιπτώσεις του άγχους, περιλαμβάνουν: τη δυσαρέσκεια από την εργασία, την πρόωρη αφυπηρέτηση, τον ψηλό βαθμό απουσιών, την πρόθεση εγκατάλειψης του επαγγέλματος και τη μειωμένη αποτελεσματικότητα. Για μελέτη των επιπτώσεων που έχει το άγχος στην εργασία των διευθυντών, θα χρησιμοποιηθεί μια έμμεση προσέγγιση που περιλαμβάνει τη μέτρηση μερικών παραγόντων που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά τους, όπως τους αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί του κάθε σχολείου. Θα διερευνηθούν, λοιπόν, οι επιπτώσεις που έχει το άγχος στην εργασία των Κύπριων διευθυντών και ο τρόπος με τον οποίο επηρεάζει την αποτελεσματικότητα του οργανισμού που διοικούν, ενώ παράλληλα θα διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο αντικρίζουν οι εκπαιδευτικοί τις επιπτώσεις που έχει το άγχος πάνω στην αποτελεσματικότητα των διευθυντών των σχολείων τους.

Οτιδήποτε κάνει το άτομο για να αντιμετωπίσει το άγχος, μπορεί να ενταχθεί στις στρατηγικές αντιμετώπισης και με αυτή την έννοια γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι η αντιμετώπιση του άγχους αποτελεί έναν τομέα με πολύ μεγάλο εύρος. Η διαχείριση του άγχους των εκπαιδευτικών μπορεί να θεωρηθεί από δύο προοπτικές: (α) τις ενέργειες που αφορούν στον ίδιο τον εκπαιδευτικό και περιλαμβάνουν τις προσωπικές, κοινωνικές και διαπροσωπικές στρατηγικές και (β) τις ενέργειες που αφορούν στο διευθυντή του σχολείου και περιλαμβάνουν τις οργανωτικές στρατηγικές. Παρά το ότι στο επίκεντρο της έρευνας βρίσκονται οι διευθυντές, εντούτοις γίνεται ιδιαίτερη αναφορά και στο ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει ο εκπαιδευτικός, αφού πολλές από τις στρατηγικές που αναφέρονται μπορούν να χρησιμοποιηθούν εξίσου αποτελεσματικά και από τους διευθυντές. Η έρευνα έχει αποκαλύψει μια ποικιλία δεξιοτήτων, γνώσεων, τεχνικών, δραστηριοτήτων, στρατηγικών και μέσων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση του άγχους. Στη συγκεκριμένη έρευνα, εκείνο που θα εξεταστεί είναι οι στρατηγικές και τα μέσα που χρησιμοποιούν οι Κύπριοι διευθυντές για να αντιμετωπίσουν το άγχος, ποιες από αυτές είναι αποτελεσματικές και σε ποιο βαθμό συμβάλλουν στη μείωσή του.

Έχοντας όλα τα πιο πάνω σημεία υπόψη για το υπό εξέταση θέμα, ακολουθεί στο Διάγραμμα 3, στην επόμενη σελίδα, το προτεινόμενο θεωρητικό μοντέλο της έρευνας. Το τι υποστηρίζεται στη βιβλιογραφία και σε ποιο βαθμό αυτό ισχύει θα διαφανεί με την

Διάγραμμα 3. Προτεινόμενο θεωρητικό μοντέλο έρευνας



παρουσίαση του τελικού θεωρητικού μοντέλου, στο οποίο θα καταλήξει η έρευνα με βάση τα δεδομένα που έχουν συλλεγεί. Από το διάγραμμα φαίνεται να προκύπτει ότι το άγχος προκαλείται στους εκπαιδευτικούς από ορισμένες πηγές, οι οποίες μπορεί να σχετίζονται με τις αντιλήψεις που έχουν για τη φύση του επαγγέλματός τους. Επίσης, ο βαθμός του άγχους επηρεάζεται από ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, όπως ο τύπος προσωπικότητας και το κέντρο ελέγχου. Το άγχος εκδηλώνεται με ορισμένα συμπτώματα, τα οποία με τη σειρά τους έχουν κάποιες επιπτώσεις στην εργασία. Τα συμπτώματα και οι επιπτώσεις οδηγούν το άτομο στην αναζήτηση στρατηγικών για αντιμετώπιση του άγχους. Το πόσο καλές είναι οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι διευθυντές, μπορεί να φανεί από τις αντιλήψεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου τους για την αποτελεσματικότητά τους, η οποία μπορεί να επηρεάζεται και από τις επιπτώσεις του άγχους.

Συνοπτικά, με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προσπαθήσαμε να συζητήσουμε και να εξετάσουμε, κριτικά, τις κυριότερες διαστάσεις που εμπλέκονται στο επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών και να παρουσιάσουμε τις διάφορες απόψεις και τα αποτελέσματα των κυριότερων ερευνών που έχουν διεξαχθεί μέχρι σήμερα, έχοντας υπόψη την επισήμανση του Eisdorfer (1981), ότι η θεωρία του άγχους πρέπει να ενσωματώνει στοιχεία σε διάφορα επίπεδα ανάλυσης και να ιδρύει ένα μοτίβο ολοκληρωμένων υποθέσεων. Σε τελική ανάλυση, εκείνο που έχει σημασία είναι να παραχθεί εκείνη η γνώση, η οποία να συνεισφέρει σημαντικά τόσο στην πρόληψη όσο και στην αντιμετώπιση του άγχους. Τα ερευνητικά πορίσματα που περιέχονται στο κεφάλαιο αυτό έχουν αποτελέσει τη βάση για την εξέταση των αντιλήψεων των Κύπριων διευθυντών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το πιο πάνω θέμα, μέσω της μεθοδολογίας που περιγράφεται στο κεφάλαιο που ακολουθεί.

Περίληψη

Σκοπός αυτού του κεφαλαίου ήταν να παρουσιάσει την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας για τις διαστάσεις του επαγγελματικού άγχους των διευθυντών και να επικεντρωθεί σε αυτές που θα υποβοηθήσουν την παρούσα έρευνα. Το κεφάλαιο κάλυψε εκείνες τις διαστάσεις που θεωρήθηκαν ως οι πιο σημαντικές και ειδικότερα, όσες από αυτές σχετίζονται με την κυπριακή εκπαιδευτική πραγματικότητα. Πιο συγκεκριμένα, αφού παρουσιάστηκε το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης και δόθηκαν οι λειτουργικοί ορισμοί, στη συνέχεια εξετάστηκε η σχέση του άγχους με ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, οι πηγές που το προκαλούν και τα συμπτώματα με τα οποία εκδηλώνεται, οι επιπτώσεις που

έχει στην εργασία και, τέλος, έγινε αναφορά στη διαχείρισή του, που περιλαμβάνει τις στρατηγικές και τα μέσα που μπορούν να χρησιμοποιήσουν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι διευθυντές για την αντιμετώπισή του. Το κεφάλαιο ολοκληρώθηκε με την παρουσίαση της ερευνητικής ατζέντας της έρευνας.

ΑΝΔΡΕΑΣ ΤΣΙΑΚΚΙΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Επιλογή είδους έρευνας και μεθόδων συγκέντρωσης δεδομένων

Η παρούσα έρευνα αποτελεί έρευνα τύπου επισκόπησης και όχι πειραματική έρευνα. Είναι γνωστό ότι στην έρευνα τύπου επισκόπησης, συλλέγονται δεδομένα με σκοπό την περιγραφή και διερεύνηση φαινομένων ή τον καθορισμό των σχέσεων που υπάρχουν μεταξύ συγκεκριμένων γεγονότων. Από την άλλη, η πειραματική έρευνα στοχεύει στην εύρεση αιτιωδών σχέσεων μεταξύ των φαινομένων και βασική της ιδέα είναι ο έλεγχος, όπου στην απλούστερη μορφή ο ερευνητής μεταβάλλει μια ανεξάρτητη μεταβλητή για να μελετήσει τις διαφοροποιήσεις ή τις επιδράσεις πάνω στην εξαρτημένη μεταβλητή. Ο ερευνητής σκόπιμα ελέγχει και χειρίζεται τις συνθήκες που καθορίζουν τα γεγονότα, για τα οποία ενδιαφέρεται (Cohen & Manion, 1994).

Κάποιος θα μπορούσε πολύ εύλογα να διερωτηθεί γιατί στη συγκεκριμένη περίπτωση της μελέτης του επαγγελματικού άγχους των διευθυντών δεν έγινε πειραματική έρευνα από τη στιγμή που γίνεται μελέτη σχέσεων αιτίας-αιτιατού. Ο λόγος είναι ότι η πειραματική έρευνα παρουσιάζει δύο βασικά μειονεκτήματα: το πρώτο αφορά το γεγονός ότι παρόλο που το είδος της έρευνας αυτής προσπαθεί να βρει σχέσεις αιτίας-αιτιατού, εντούτοις ο ερευνητής προσπαθώντας να ελέγξει την εσωτερική εγκυρότητά της μέσω της δημιουργίας συνθηκών ελέγχου στο πείραμά του δημιουργεί ταυτόχρονα προβλήματα με την εξωτερική εγκυρότητα, αφού δεν μπορεί να γενικεύσει τα αποτελέσματά του, ενώ το δεύτερο βασικό μειονέκτημα της πειραματικής έρευνας αφορά καθαρά δεοντολογικά προβλήματα, τα κυριότερα των οποίων σχετίζονται με τον έλεγχο που μπορεί να ασκήσει ο ερευνητής και την εισβολή στην προσωπική ζωή των υποκειμένων (Robson, 1997).

Στη συγκεκριμένη περίπτωση της παρούσας έρευνας η απάντηση που θα δινόταν στο ερώτημα της χρήσης της έρευνας τύπου επισκόπησης έναντι της πειραματικής είναι ότι ενώ θα μπορούσαν να δημιουργηθούν συνθήκες εργαστηρίου, εντούτοις κάποια πράγματα δε θα μπορούσαν να μεταφέρονταν στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Είναι γεγονός ότι υπάρχουν έρευνες που μετρούν το άγχος ή τις στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους σε συνθήκες εργαστηρίου, που αποτελούν τεχνικές και συναντώνται κατά κύριο λόγο στο χώρο της κλινικής ψυχολογίας, αλλά υπάρχει δυσκολία στο να μεταφερθούν αυτές οι τεχνικές ή οι σχέσεις που έχουν βρεθεί στην πραγματικότητα, στο τι δηλαδή συμβαίνει καθημερινά στο χώρο του σχολείου.

Στην έρευνα αυτή, εκείνο που μας ενδιαφέρει είναι από τη μια να μελετήσουμε το άγχος των διευθυντών στο επίπεδο του τι συμβαίνει στην κυπριακή κοινωνία σε σχέση με το πρόβλημα, και άρα να μη δημιουργηθούν συνθήκες εργαστηρίου, αλλά από την άλλη να γενικεύονται τα αποτελέσματα τα οποία θα προκύψουν για ολόκληρο τον πληθυσμό. Πρακτικά, λοιπόν, δε θα ήταν δυνατό να πάρουμε έναν διευθυντή να τον βάλουμε σε ένα εργαστήριο και να του δημιουργήσουμε συνθήκες άγχους για να τον μελετήσουμε και να μετρήσουμε το βαθμό στον οποίο βιώνει το υπό εξέταση φαινόμενο. Άρα έπρεπε να εξευρεθεί τρόπος, για να επιλυθούν τα προβλήματα της εξωτερικής εγκυρότητας και της δεοντολογίας και τη λύση στα προβλήματα αυτά έδωσε η έρευνα τύπου επισκόπησης αντί η πειραματική.

Ένας τρόπος υπέρβασης του στατιστικού προβλήματος που αφορά τις συσχετιστικές έρευνες, οι οποίες δε βρίσκουν σχέσεις αιτίας-αιτιατού, είναι η χρήση των δομικών μοντέλων εξίσωσης. Τα δομικά μοντέλα εξίσωσης αποτελούν μια ποσοτική τεχνική, που επιτρέπει στους ερευνητές να διερευνήσουν αιτιώδεις σχέσεις, μεταξύ μεταβλητών, από τις οποίες προκύπτουν άμεσα δεδομένα μέσω των απαντήσεων των υποκειμένων και των μεταβλητών που δημιουργούνται, από τις απαντήσεις των υποκειμένων σε προηγούμενες μεταβλητές, και άρα αποτελούν παράγοντες ή ομάδες μεταβλητών, με ένα δομικό μοντέλο. Έχουμε, δηλαδή, από τη μια τις παρατηρούμενες μεταβλητές (observed variables) και από την άλλη τις μεταβλητές που δεν είναι άμεσα παρατηρήσιμες (latent variables), που είναι κατά κάποιο τρόπο κρυμμένες, αλλά έχουν επίδραση. Τα μοντέλα αυτά προσφέρουν επέκταση στην ποσοτική έρευνα, η οποία βασίζεται στην παραγοντική ανάλυση και τη γραμμική πολλαπλή παλινδρόμηση. Η τεχνική των δομικών μοντέλων εξίσωσης, χρησιμοποιήθηκε γιατί μας δίνει τη δυνατότητα εξέτασης, μέτρησης και μοντελοποίησης πολλαπλών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μεταβλητών. Επιπρόσθετα, η προσέγγιση αυτή επιτρέπει την επιβεβαίωση της ύπαρξης ενός αριθμού θεωρητικών μοντέλων, τα οποία μπορούν να δοκιμαστούν με τα εμπειρικά δεδομένα. Παράλληλα, ο ερευνητής μπορεί να τροποποιήσει το αρχικό του μοντέλο με απώτερο στόχο να καταλήξει σε ένα μοντέλο του οποίου οι δείκτες να είναι κατάλληλοι με τα δεδομένα και την ίδια στιγμή να προσφέρει μια ισχυρή θεωρητική γνώση (Au, Wright & Botton, 2003). Γι' αυτούς τους λόγους πιστεύεται ότι το δομικό μοντέλο εξίσωσης, ενδεχομένως να προσφέρει ένα ισχυρό εργαλείο για τη μελέτη των κύριων διαστάσεων του επαγγελματικού άγχους των διευθυντών της Κύπρου.

Πέρα από τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, στην οποία έχουμε αναφερθεί πιο πάνω και η οποία μας ενδιαφέρει, τα δομικά μοντέλα εξίσωσης χρειάζονται μεγάλους πληθυσμούς και κατ' επέκταση πρέπει να υπάρχει ένας ικανοποιητικός αριθμός. Λόγω του

ότι οι υπό εξέταση μεταβλητές ήταν πολλές, όπως αυτό φαίνεται και στο θεωρητικό πλαίσιο που παρουσιάζεται στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας στη σ. 19, αυτό σήμαινε ότι χρειαζόμασταν ένα πολύ μεγάλο πληθυσμό στο επίπεδο του διευθυντή και άρα έπρεπε να χρησιμοποιήσουμε ολόκληρο τον πληθυσμό. Αυτό, βέβαια, δεν είναι αναγκαίο για σκοπούς γενίκευσης, είναι όμως αναγκαίο για να μπορεί να αναπτυχθεί το μοντέλο. Η Κύπρος, όμως, ως χώρα είναι μικρή και γι' αυτό πήραμε το μέγιστο αριθμό που μπορούσαμε από τους διευθυντές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Φυσικά ο πληθυσμός που χρησιμοποιήθηκε στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θα μπορούσε να ήταν λιγότερος, δεν υπήρχε λόγος δηλαδή συμπεριληφθούν όλοι, γιατί έγιναν ξεχωριστές αναλύσεις για τις δύο βαθμίδες και έτσι επιλέγηκε αντίστοιχος αριθμός διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Περισσότερες πληροφορίες για τους ακριβείς αριθμούς των διευθυντών δίνονται στο υποκεφάλαιο που ακολουθεί το οποίο αναφέρεται στον πληθυσμό και στο δείγμα (βλ. σ. 106-109). Η λογική, λοιπόν, είναι ότι έγινε υπέρβαση στο δείγμα, πολύ περισσότερο από ό,τι χρειάζεται, αφού στην περίπτωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ταυτίστηκε το δείγμα με τον πληθυσμό ο οποίος εκ της φύσεώς του ήταν μικρός.

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν κάποια εργαλεία τα οποία είχαν ήδη αναπτυχθεί και αναφέρονται στο υποκεφάλαιο για τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς (βλ. σ. 94-97). Ο λόγος που έγινε αυτό είναι γιατί από τη μια θεωρούμε ότι στηριζόμαστε σε συγκεκριμένη βιβλιογραφία και δεν ξεκινούμε από το μηδέν, αλλά ταυτόχρονα θεωρούμε από την άλλη ότι είναι σημαντικό να γίνει εγκυροποίηση των συγκεκριμένων εργαλείων που έχουν χρησιμοποιηθεί στην παρούσα έρευνα. Περισσότερες πληροφορίες για τα στάδια και τις φάσεις της διαδικασίας ανάπτυξης των ερωτηματολογίων στα ελληνικά αναφέρονται στο υποκεφάλαιο που εξετάζει τα μέσα συλλογής των δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν (βλ. σ. 98). Με τον τρόπο αυτό αποδίδεται ιδιαίτερη σημασία στην εγκυροποίηση των εργαλείων που ήδη χρησιμοποιήθηκαν σε άλλες έρευνες.

Τέλος, ένα άλλο σημαντικό σημείο που κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί στο εισαγωγικό αυτό υποκεφάλαιο της μεθοδολογίας, αφορά το γεγονός ότι πέρα από το ποσοτικό μέρος της έρευνας, έγιναν και περιπτώσιακές μελέτες, για να διευκρινιστούν καλύτερα διάφορες σχέσεις που βρέθηκαν στην ποσοτική έρευνα. Η ποιοτική έρευνα έχει δηλαδή περισσότερο διευκρινιστική σημασία, για να ελεγχθούν περιπτώσεις που είναι σε κάποιο βαθμό ασυνήθιστες και αυτό επεξηγείται εκτενέστερα και πάλι στο σχετικό υποκεφάλαιο που εξετάζει τα μέσα συλλογής των δεδομένων (βλ. σ. 98-99).

Διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας

Σύμφωνα με τη Wilson (2002) η ανάγκη για περαιτέρω διασαφήνιση του τι ακριβώς είναι το άγχος οδήγησε τους ερευνητές στο να αναπτύξουν τρόπους μέτρησής του. Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας για τις διαστάσεις του επαγγελματικού άγχους, έχει διαφανεί ότι στις διάφορες έρευνες χρησιμοποιείται μια ποικιλία μέσων συλλογής δεδομένων και οργάνων μέτρησης, ανάλογα με τη σκοπιά με την οποία προσεγγίζει ο κάθε ερευνητής το θέμα. Ο Ross Thomas (1999), μελετώντας μια σειρά ερευνών που έγιναν σχετικά με το άγχος των διευθυντών, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι βασίστηκαν σε πολύ μεγάλο βαθμό στη συλλογή δεδομένων μέσω ερωτηματολογίων. Σε πολλές από αυτές χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια που παρουσίαζαν έλλειψη εγκυρότητας και αξιοπιστίας, προχώρησαν χωρίς ένα ισχυρό θεωρητικό πλαίσιο που να αντιμετωπίζει το άγχος ως ένα πολυδιάστατο φαινόμενο και παρέμειναν πολύ εξαρτημένες από σχετικά απλές συσχετιστικές στατιστικές διαδικασίες για την ανάλυση των δεδομένων. Ο ίδιος προτείνει, ως εναλλακτικές προσεγγίσεις, την παρατήρηση και τις φυσιολογικές μετρήσεις. Στην ίδια με την πιο πάνω επισήμανση προβαίνει και η Wilson, η οποία επισημαίνει ότι οι περισσότερες προσπάθειες για μέτρηση των επιπέδων άγχους των εκπαιδευτικών βασίστηκαν σχεδόν αποκλειστικά σε κλίμακες και καταγραφές αυτοαναφοράς, που δεν υποστηρίζονταν από ιατρικές εξετάσεις ή αποδείξεις από παρατηρήσεις.

Έχοντας υπόψη τα πιο πάνω σημεία και μετά από προσεκτική μελέτη, θεωρήθηκε πως η πιο ενδεδειγμένη μεθοδολογία σε αυτή την αρχική φάση διερεύνησης του φαινομένου στον κυπριακό χώρο, είναι η χρήση διάφορων προσεγγίσεων που να περιλαμβάνουν τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές τεχνικές, έτσι ώστε η τριγωνοποίηση των αποδείξεων να αυξήσει την εγκυρότητα των ευρημάτων. Είναι γεγονός ότι τα ποσοτικά δεδομένα μπορούν να αποδώσουν κάποια στιγμιότυπα του υπό εξέταση θέματος, ενώ τα ποιοτικά δεδομένα μπορούν να δια φωτίσουν την τεράστια ποικιλία, διαφορετικότητα και πολυπλοκότητα ενός φαινομένου. Με τη χρήση ποσοτικών τεχνικών αναμένεται να προκύψουν οι σχέσεις για την ανάπτυξη ενός θεωρητικού μοντέλου, ενώ με τις ποιοτικές τεχνικές αναμένεται να διαφανεί πώς δουλεύουν στην πράξη οι σχέσεις που θα βρεθούν. Επιπρόσθετα, από τα ποσοτικά δεδομένα μπορούν να διαμορφωθούν ερευνητικά ερωτήματα και σχέσεις που θα αναλυθούν σε βάθος, επιτρέποντας την καλύτερη διερεύνηση των συγκεκριμένων σχέσεων που τελικά θα βρεθούν.

Έτσι, πέρα από τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, έγινε συνδυασμός ομαδικών και ατομικών συνεντεύξεων και περιπτωσιακών μελετών με σκοπό την όσο το δυνατό σφαιρικότερη αντίκριση του θέματος και τη συνεξέταση δεδομένων με τη χρήση

διαφορετικών τεχνικών. Έτσι, μέσω της συλλογής πιο πλούσιων πληροφοριών πετύχαμε πιο πλήρη και ολοκληρωμένη εικόνα του φαινομένου. Τα ερωτηματολόγια αποκάλυψαν τις σχέσεις που αναπτύσσονται αναφορικά με τα υπό διερεύνηση θέματα, που με τη σειρά τους οδήγησαν στην ανάπτυξη του θεωρητικού μοντέλου, ενώ οι συνεντεύξεις και οι περιπτωσιακές μελέτες φανέρωσαν τον τρόπο με τον οποίο αυτές οι σχέσεις εκδηλώνονταν στην πράξη και πώς φάνηκε να επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των σχολείων.

Ενώ, όπως υποστηρίζουν οι Cohen, Manion και Morrison (2001), «είναι αδύνατο για την έρευνα να είναι εκατό τοις εκατό έγκυρη» (σ. 105), εντούτοις η εγγενής προκατάληψη και υποκειμενικότητα των ποιοτικών δεδομένων μπορούν να ελαχιστοποιηθούν μέσω του μεγέθους του δείγματος και της τριγωνοποίησης. Ως αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας εκτέλεσης της έρευνας που ακολουθήθηκε, αποφασίστηκε να χρησιμοποιηθούν τα μέσα συλλογής δεδομένων που περιγράφονται αναλυτικά στη συνέχεια.

Μέσα συλλογής δεδομένων

Για σκοπούς μεθοδολογικής τριγωνοποίησης χρησιμοποιήθηκε η τριγωνοποίηση σε σχέση με τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις, όπως αυτή περιγράφεται από τον Κυριακίδη (2000). Συγκεκριμένα, συνεξετάστηκαν τα δεδομένα που προέκυψαν από:

- ημιδομημένες συνεντεύξεις, τόσο ομαδικές όσο και ατομικές, οι οποίες έδωσαν την ευκαιρία στους ερωτώμενους να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις αναφορικά με τα υπό εξέταση θέματα και επέτρεψαν διασταύρωση και έλεγχο των δεδομένων,
- ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, τα οποία εξέτασαν τις υπό διερεύνηση διαστάσεις και πτυχές του θέματος,
- περιπτωσιακές μελέτες, οι οποίες στηρίχθηκαν στην τεχνική της σκιαγράφησης (shadowing) διευθυντών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ουσιαστικά, η μορφή της τριγωνοποίησης στην παρούσα έρευνα σχετίζεται με την προσπάθεια σύζευξης των ποσοτικών και των ποιοτικών προσεγγίσεων. Αυτό που έγινε με τη χρήση των ποιοτικών προσεγγίσεων ήταν η σε βάθος διερεύνηση ορισμένων σχέσεων που προέκυψαν από τα ποσοτικά δεδομένα. Έτσι, η ποιοτική έρευνα χρησιμοποιήθηκε για να ενισχύσει τα αποτελέσματα που συγκεντρώθηκαν με την ποσοτική έρευνα. Υιοθετήθηκε, δηλαδή, το γραμμικό μοντέλο σχεδιασμού της ποσοτικής έρευνας, το οποίο χρησιμοποιεί τη θετικιστική προσέγγιση ως μεθοδολογικό του εργαλείο, με στόχο την ανακάλυψη των τάσεων που επικρατούν στον πληθυσμό των διευθυντών της Κύπρου.

Παράλληλα, συγκεντρώθηκαν και ποιοτικά δεδομένα για να μπορέσουμε να ερμηνεύσουμε κάποιες από τις σχέσεις. Με τη χρήση των ποιοτικών μορφών έρευνας στοχεύσαμε στην επιβεβαίωση των αποτελεσμάτων της έρευνας και ταυτόχρονα στη συμπλήρωση της ανάλυσης του υπό εξέταση φαινομένου (Κυριακίδης, 2000). Στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικά τα μέσα συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν.

Ημιδομημένες συνεντεύξεις

Όσον αφορά στις συνεντεύξεις, ο ερευνητής μπορεί να ακολουθήσει τις ιδέες, να εξετάσει επισταμένα τις απαντήσεις, να διερευνήσει κίνητρα και συναισθήματα, να απαντήσει σε οποιοσδήποτε παρεξηγήσεις και να εξετάσει μια ποικιλία θεμάτων σε βάθος, πράγματα τα οποία ένα ερωτηματολόγιο δεν μπορεί να κάνει (Bell, 1995· O'Sullivan, Saunders & Rice, 1996). Ως αποτέλεσμα, οι συνεντεύξεις έχουν έναν αριθμό δυνατοτήτων, όπως: την ελευθερία, την αμεσότητα στην επαφή και την ανατροφοδότηση, την ταχύτητα στις απαντήσεις και παράλληλα, τα δεδομένα τους μπορούν να επιβεβαιώσουν ή να απορρίψουν τα ευρήματα από άλλες πηγές.

Στις αδυναμίες των συνεντεύξεων εντάσσεται το γεγονός ότι είναι συνήθως χρονοβόρες, υπάρχει ο κίνδυνος της προκατάληψης, η ανάλυση των απαντήσεων μπορεί να παρουσιάσει προβλήματα, μπορεί να είναι δύσκολο να τεθούν κανόνες για τη διεξαγωγή τους, το όργανο μέτρησης μπορεί να μην είναι κοινό και τέλος, υπάρχουν κίνδυνοι αλλοίωσης των αποτελεσμάτων, τόσο από τη χρήση πολλών συνεντευκτών όσο και από την υποκειμενική τους κρίση (από την τάση του ερευνητή για εξοικονόμηση χρόνου, από τη χρήση του μαγνητοφώνου κ.ά.) (Bell, 1995· Παπαναστασίου, 1996). Γενικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι στις συνεντεύξεις είναι δυσκολότερο να εξεταστεί η αξιοπιστία τους, όμως, από την άλλη ισχυροποιείται η εγκυρότητά τους.

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. Το είδος της συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε είναι αυτό που ορίζεται από το Wragg (1984) ως «ημιδομημένη». Η ημιδομημένη συνέντευξη επιτρέπει στους ερωτώμενους να εκφραστούν ελεύθερα, σε κάποια έκταση, αλλά προσφέρει και αρκετή δομή ώστε να αποφευχθεί μια άσκοπη συζήτηση. Τα θέματα που συζητήθηκαν προκαθορίστηκαν και η σειρά των θεμάτων και η ακριβής διατύπωση των ερωτήσεων προέκυπτε μέσα από συζήτηση στην οποία ο ερευνητής λάμβανε τις ανάλογες αποφάσεις.

Στις δυνατότητες της τεχνικής αυτής εντάσσεται και το γεγονός ότι ο καθορισμός των θεμάτων βοηθά στο να συγκεντρωθούν παρόμοια δεδομένα από κάθε συνέντευξη και έτσι διευκολύνεται η ανάλυση. Επιπρόσθετα, η κάθε συνέντευξη διενεργείται, σχετικά, σε φυσικά πλαίσια και σε κάποιο βαθμό ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες του ατόμου που δίνει τη συνέντευξη. Στις αδυναμίες της τεχνικής εμπίπτει το γεγονός ότι σημαντικά θέματα μπορεί να μη συζητηθούν και η ύπαρξη ευελιξίας στον τρόπο διατύπωσης των ερωτήσεων και στη σειρά συζήτησης των θεμάτων μειώνει τη δυνατότητα σύγκρισης των δεδομένων που συγκεντρώνονται από διαφορετικές συνεντεύξεις. Ο ερευνητής οφείλει να γνωρίζει τόσο τις δυνατότητες όσο και τις αδυναμίες της τεχνικής που χρησιμοποιεί, για να μπορεί να οργανώνει τη συλλογή των δεδομένων με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο, αξιοποιώντας τα θετικά στοιχεία και περιορίζοντας, όσο αυτό είναι δυνατό, τα αρνητικά.

Ο Robson (1997) πιστεύει ότι η δουλειά του συνεντευκτή είναι να προσπαθήσει να κάνει τους ερωτώμενους να μιλήσουν ελεύθερα και ανοικτά. Η δική του συμπεριφορά έχει μεγάλη επίδραση στην προθυμία τους να το κάνουν αυτό, έτσι ο ερευνητής θα πρέπει να δημιουργήσει μια αρμονική σχέση με τα άτομα. 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 του (Hammersley & Atkinson, 1995). Ο συνεντευκτής πρέπει να δημιουργήσει τέτοια ατμόσφαιρα, ώστε να υποβοηθεί τα άτομα να εκφράσουν τις απόψεις τους, χωρίς να δημιουργείται κλίμα επισημότητας.

Σε μια προσπάθεια να αποφευχθεί η υποκειμενικότητα και να αναπτυχθεί η αντικειμενικότητα και για υπερπήδηση κάποιων δυσκολιών, ετοιμάστηκαν μερικές ερωτήσεις οι οποίες δομήθηκαν σε ένα μη κατευθυνόμενο σχήμα και σχετίζονταν άμεσα με τα ερευνητικά ερωτήματα. Ακολούθησε η επιλογή των ερωτώμενων και η λήψη των συνεντεύξεων. Ο κατάλογος των ερωτήσεων που χρησιμοποιήθηκαν στις συνεντεύξεις επισυνάπτεται στο Παράρτημα Γ (βλ. σ. 219). Στην πρώτη αυτή φάση, οι συνεντεύξεις λήφθηκαν από διευθυντές που ήταν πρόθυμοι και, επομένως, υποβοηθητικοί στο έργο του ερευνητή. Το γεγονός ότι οι συνεντεύξεις λήφθηκαν από τον ερευνητή, ο περιορισμένος αριθμός των συνεντεύξεων που λήφθηκαν και ο τρόπος επιλογής των διευθυντών, μπορούν να θεωρηθούν ως πιθανές αδυναμίες.

Όλες οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν με τη συγκατάθεση των ερωτώμενων, για να απομαγνητοφωνηθούν αργότερα για περαιτέρω ανάλυση. Αυτό θεωρείται ως η καλύτερη μέθοδος, αφού η οπτική επαφή, που θεωρείται σημαντική, διατηρήθηκε σε μεγάλο βαθμό. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης παίρνονταν σημειώσεις για τις

εκφράσεις του προσώπου, τις κινήσεις των χεριών και γενικά σε ό,τι αφορά στη μη λεκτική επικοινωνία. Επιπρόσθετα, σημειωνόταν οτιδήποτε θα βοηθούσε αργότερα στην κωδικοποίηση και ανάλυση των δεδομένων.

Ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς

Η χρήση των ερωτηματολογίων επιδιώκει την εξασφάλιση και συλλογή πληροφοριών για τις στάσεις και τα πιστεύω των ατόμων, τα οποία έχουν το ίδιο ακριβώς πλαίσιο αναφοράς, ενώ τα δεδομένα μπορούν να συλλεγούν γρήγορα και με χαμηλό κόστος. Από την άλλη, όμως, τα κίνητρα των ερωτώμενων είναι άγνωστα, η παράλειψη επιστροφής των ερωτηματολογίων μειώνει την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, ενώ υπάρχει η πιθανότητα τα άτομα να απαντούν «στο τι θεωρούν ότι πρέπει να είναι η πραγματικότητα και όχι στην πραγματικότητα» (Παπαναστασίου, 1996, σ. 72).

Το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου που κατασκευάστηκε, προσαρμόστηκε στην κυπριακή πραγματικότητα και δόθηκε για πιλοτική εφαρμογή, αφού διασφαλίστηκε η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του. Σε αυτό συνεξετάζονταν οι βασικές πτυχές της έρευνας, χρησιμοποιώντας στοιχεία και κλίμακες άλλων ερευνών που έγιναν στο παρελθόν και λαμβάνοντας υπόψη τα στοιχεία που προέκυψαν από τις ομαδικές συνεντεύξεις. Αυτό έγινε ώστε οι δηλώσεις να σχετίζονται, όσο αυτό είναι δυνατό, με την κυπριακή εκπαιδευτική πραγματικότητα και το συγκείμενο της Κύπρου. Ως χαρακτηριστικά παραδείγματα που θα μπορούσαν να αναφερθούν και τα οποία προέκυψαν από τις συνεντεύξεις και περιλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο είναι ότι ο μη ορθός προγραμματισμός του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού πάνω σε διάφορα θέματα, που επηρεάζουν άμεσα την ομαλή λειτουργία του σχολείου, αποτελεί μια από τις πηγές άγχους των διευθυντών της Κύπρου, ενώ μια από τις στρατηγικές αντιμετώπισης που χρησιμοποιούν είναι η προσπάθεια να προβλέπουν καταστάσεις, έτσι ώστε να προλαβαίνουν την εκδήλωση ανεπιθύμητων καταστάσεων και προβλημάτων.

Το ερωτηματολόγιο διερευνούσε τα δημογραφικά στοιχεία των υποκειμένων (φύλο, βαθμίδα, αριθμός μαθητών σχολείου, αριθμός εκπαιδευτικών σχολείου, χρόνια υπηρεσίας στη θέση διευθυντή) και ακολουθούσαν τρεις γενικές ερωτήσεις, που αφορούσαν: η πρώτη το γενικό επαγγελματικό άγχος, η δεύτερη την ικανοποίηση από την εργασία και η τρίτη την πιθανότητα διεκδίκησης της ίδιας θέσης ξανά. Ακολούθως, το ερωτηματολόγιο εξέταζε τον τύπο προσωπικότητας των διευθυντών, το κέντρο ελέγχου των ατόμων, τις πηγές που τους προκαλούν άγχος στην εργασία, τα συμπτώματα με τα

οποία εκδηλώνεται, τις επιπτώσεις που έχει στην εργασία τους και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για να το αντιμετωπίσουν.

Για το βαθμό άγχους, ικανοποίησης από την εργασία, την πιθανότητα διεκδίκησης της ίδιας θέσης και τον τύπο προσωπικότητας χρησιμοποιήθηκε η ισοδιαστημική κλίμακα εννιά σημείων τύπου Likert, ενώ για όλες τις υπόλοιπες διαστάσεις χρησιμοποιήθηκε η ισοδιαστημική κλίμακα πέντε σημείων τύπου Likert. Λόγω της απουσίας ενός εγκυροποιημένου εργαλείου για τα δεδομένα της Κύπρου, που να μετρά το βαθμό άγχους για να μπορούν να συγκριθούν τα αποτελέσματα της έρευνας, προτιμήθηκε η συμπερίληψη των συγκεκριμένων ερωτήσεων που φαίνονται στο ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα Δ, σ. 222), για να χρησιμεύσουν ως γενικοί δείκτες. Η μέθοδος αυτή έχει χρησιμοποιηθεί μέχρι σήμερα και σε άλλες έρευνες που έγιναν τόσο με εκπαιδευτικούς όσο και με διευθυντές (Borg & Riding, 1993· Chaplain, 2001· Κόκκινος, 2002· Λεονταρή κ.ά., 1996· Manthei et al., 1996· McCormick, 1997).

Όσον αφορά στην προσωπικότητα, έχει επιλεγεί ο Τύπος Α και Τύπος Β, γιατί θεωρήθηκε ότι μέσα στα πλαίσια της παρούσας έρευνας δε θα μπορούσε να γίνει επέκταση σε άλλους τύπους προσωπικότητας. Το έντυπο που χρησιμοποιήθηκε για τον τύπο προσωπικότητας είναι αυτό που αναπτύχθηκε από τον Bortner (1969) και αποτελείται από 28 δηλώσεις, το κάθε ζεύγος των οποίων αντιπροσωπεύει μια αντιθετική συμπεριφορά. Ο συνολικός βαθμός που συγκεντρώνει το άτομο, καθορίζει και τον τύπο προσωπικότητάς του. Το έντυπο χρησιμοποιήθηκε σε αριθμό άλλων ερευνών σχετικών με το υπό διερεύνηση θέμα (Cooper & Kelly, 1993· Jepson & Forrest, 2006· Travers & Cooper, 1996).

Για το κέντρο ελέγχου χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα BLOCS, η οποία αναπτύχθηκε από τον Brown (1990) στη βάση τριών διαστάσεων (εσωτερικό κέντρο ελέγχου, εξωτερικό κέντρο ελέγχου – κοινωνικές επιδράσεις, εξωτερικό κέντρο ελέγχου – άλλες επιδράσεις). Η συγκεκριμένη κλίμακα αποτελείται από 25 δηλώσεις και τα υποκείμενα δηλώνουν την άποψή τους σε μια κλίμακα πέντε βαθμίδων από το διαφωνώ απόλυτα μέχρι το συμφωνώ απόλυτα. Ψηλός βαθμός σε κάθε μια από τρεις διαστάσεις υποδεικνύει και ψηλό επίπεδο της συγκεκριμένης ιδιότητας. Συγκρίσεις μεταξύ των διαστάσεων δεν μπορούν να γίνουν, αφού η κάθε μια έχει διαφορετικό αριθμό δηλώσεων και διαφορετικές κατανομές. Η θέση αυτή ενισχύεται και από την έρευνα των Anderson et al. (2005) στην οποία βρέθηκε ότι τα άτομα μπορεί να παρουσιάζουν ψηλό επίπεδο τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό κέντρο έλεγχου.

Όσον αφορά στις υπόλοιπες διαστάσεις που εξετάστηκαν στο ερωτηματολόγιο, χρησιμοποιήθηκαν, όπως έχει ήδη αναφερθεί, στοιχεία και κλίμακες από παλαιότερες

έρευνες, τα οποία εμπλουτίστηκαν με δεδομένα που προέκυψαν από τις ομαδικές συνεντεύξεις που έγιναν με Κύπριους διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, για τις πηγές άγχους χρησιμοποιήθηκε μέρος του ερωτηματολογίου των Borg και Riding (1993), του Nhundu (1999) και των Ostell και Oakland (1995), για τα συμπτώματα άγχους και τις επιπτώσεις στην εργασία χρησιμοποιήθηκαν στοιχεία που προέκυψαν από τις έρευνες των Brown και Ralph (1998), των Ostell και Oakland (1995) και των Travers και Cooper (1996) και, τέλος, για τις στρατηγικές αντιμετώπισης χρησιμοποιήθηκαν δηλώσεις που περιλαμβάνονταν στην έρευνα του Allison (1997). Κατά τη διαδικασία επιλογής των συγκεκριμένων στοιχείων, από τις διάφορες έρευνες, καταβλήθηκε προσπάθεια να έχουν ασχοληθεί κατά κύριο λόγο με το αντικείμενο της παρούσας έρευνας, δηλαδή διευθυντές των δύο βαθμίδων, να είναι σχετικά πρόσφατες και το περιεχόμενό τους να έχει όσο το δυνατό πιο άμεση σχέση με την κυπριακή πραγματικότητα. Παράλληλα, στο ερωτηματολόγιο ενσωματώθηκαν στοιχεία από τις δύο προηγούμενες έρευνες που έγιναν στην Κύπρο με διευθυντές (Englezakis, 2002; Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2002), για μια πιο ολοκληρωμένη κάλυψη του τοπικού συγκείμενου.

Αφού διευκρινίστηκε ο σκοπός της έρευνας και το είδος των δεδομένων που θα συλλέγονταν, καθορίστηκαν οι διαστάσεις που θα εξετάζονταν με βάση το θεωρητικό πλαίσιο και έγινε η επιλογή του τύπου των ερωτήσεων. Στη συνέχεια, διατυπώθηκαν οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων και των ερωτηματολογίων, έγινε δοκιμαστική χορήγησή τους με σκοπό να βελτιωθεί η δομή τους, να διαπιστωθεί κατά πόσο οι οδηγίες και οι δηλώσεις ήταν σαφείς, να αφαιρεθεί οποιοδήποτε στοιχείο δεν έδινε χρήσιμες πληροφορίες και, γενικά, να προετοιμαστούν στον καλύτερο δυνατό βαθμό τα όργανα συλλογής των δεδομένων όσον αφορά στην εγκυρότητα και αξιοπιστία τους.

Τα έντυπα που περιείχαν δηλώσεις οι οποίες ήταν στα αγγλικά μεταφράστηκαν αρχικά από τον ερευνητή και ακολούθησε δεύτερη μετάφρασή τους από την ελληνική γλώσσα στην αγγλική. Μετά έγινε σύγκριση των δύο αγγλικών εκδοχών και έγινε ο καταρτισμός της αρχικής εκδοχής των ερωτηματολογίων στα ελληνικά. Η πιλοτική εφαρμογή των μέσων συλλογής των δεδομένων έγινε σε μικρό αριθμό διευθυντών και εκπαιδευτικών, οι οποίοι στη συνέχεια αφαιρέθηκαν από το δείγμα, με απώτερο στόχο να εισηγηθούν τρόπους βελτίωσής τους, ώστε να ανταποκρίνονται καλύτερα στα δεδομένα της κυπριακής πραγματικότητας και για σκοπούς ελέγχου των μορφών εγκυρότητας και αξιοπιστίας της ελληνικής εκδοχής. Έγινε, λοιπόν, έλεγχος εγκυρότητας όψης (face validity), περιεχομένου (content validity), γνωρίσματος (construct validity), έλεγχος γενίκευσης των αποτελεσμάτων και έλεγχος της εσωτερικής αξιοπιστίας των

αποτελεσμάτων που προέκυψαν από κάθε κλίμακα. Ακολούθησαν οι ανάλογες αλλαγές και τα ερωτηματολόγια πήραν την τελική τους μορφή με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν.

Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στο περιεχόμενο και την ακριβή ορολογία των δηλώσεων, καθώς και στην παρουσίαση του ερωτηματολογίου. Μαζί με το ερωτηματολόγιο στάληκε συνοδευτική επιστολή που ζητούσε τη συνεργασία των διευθυντών, εξηγούσε το σκοπό της έρευνας και τους ζητούσε να απαντήσουν ανώνυμα, εκφράζοντας τις πραγματικές τους θέσεις και απόψεις. Το ερωτηματολόγιο που στάληκε στους διευθυντές μαζί με τη συνοδευτική επιστολή επισυνάπτεται στο Παράρτημα Δ (βλ. σ. 220-230), ενώ στο Παράρτημα Ε (βλ. σ. 231-233), επισυνάπτεται το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς με την ανάλογη επιστολή.

Βέβαια, θα πρέπει να σημειωθεί ότι έχοντας υπόψη την κριτική που ασκείται για τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, στα οποία μπορεί να περιλαμβάνεται και ο παράγοντας του κοινωνικά αποδεκτού με αποτέλεσμα τα άτομα να απαντούν με βάση το τι θεωρεί η κοινωνία ως σωστό, θα μπορούσε να υιοθετηθεί μια εναλλακτική προσέγγιση. Μερικές από τις μετρήσεις που αφορούν το διευθυντή θα μπορούσαν να προέρχονταν από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του, κάτι που στη συγκεκριμένη περίπτωση έγινε μόνο για τη μέτρηση της αποτελεσματικότητάς του. Αυτό γιατί θεωρήθηκε ότι για την αποτελεσματικότητα οι εκπαιδευτικοί μπορούν να έχουν άποψη, ενώ για παράδειγμα για τις στρατηγικές αντιμετώπισης δεν μπορούν να γνωρίζουν πώς χειρίζεται το συγκεκριμένο άτομο το άγχος στις προσωπικές του στιγμές και άρα δεν έχουν πρόσβαση στα δεδομένα. Γι' αυτό το λόγο, λοιπόν, χρησιμοποιήθηκαν τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς για τη μέτρηση των υπόλοιπων διαστάσεων που σχετίζονται με το επαγγελματικό άγχος των διευθυντών.

Στον Πίνακα 2, που ακολουθεί στην επόμενη σελίδα, παρουσιάζονται σε συνοπτική μορφή οι φάσεις που ακολουθήθηκαν για την ανάπτυξη των ερωτηματολογίων της έρευνας στα ελληνικά, με τις ενέργειες και τα στάδια που αυτές περιλάμβαναν κάθε φορά.

Πίνακας 2. Φάσεις της διαδικασίας ανάπτυξης της ελληνικής εκδοχής των ερωτηματολογίων των διευθυντών και των εκπαιδευτικών

Φάση	Ενέργειες	Στάδια
1 ^η	Ανάπτυξη της ελληνικής εκδοχής των ερωτηματολογίων μέσα από μετάφραση	A. Μετάφραση από την αγγλική γλώσσα (των αρχικών ερωτηματολογίων) στην ελληνική B. Μετάφραση από την ελληνική γλώσσα (των μεταφρασμένων ερωτηματολογίων) στην αγγλική Γ. Σύγκριση των δύο αγγλικών εκδοχών Δ. Καταρτισμός της αρχικής εκδοχής των ελληνικών ερωτηματολογίων
2 ^η	Έλεγχος της ελληνικής εκδοχής	A. Πιλοτική εφαρμογή για σκοπούς ελέγχου μορφών εγκυρότητας και αξιοπιστίας της ελληνικής εκδοχής B. Έλεγχος εγκυρότητας όψης (face validity) Γ. Έλεγχος εγκυρότητας περιεχομένου (content validity) Δ. Έλεγχος εγκυρότητας γνωρίσματος (construct validity) E. Έλεγχος γενίκευσης των αποτελεσμάτων Στ. Έλεγχος εσωτερικής αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από κάθε κλίμακα
3 ^η	Ανάπτυξη της τελικής μορφής της ελληνικής εκδοχής των ερωτηματολογίων	Αλλαγές και ανάπτυξη των τελικών ερωτηματολογίων με βάση τα αποτελέσματα της πρώτης και της δεύτερης φάσης

Περιπτωσιακές μελέτες

Η περιπτωσιακή μελέτη βασίζεται στην παραδοχή ότι επιτρέπει τη διερευνητική, επεξηγηματική, περιγραφική και αυθεντική προσέγγιση ενός θέματος στο χώρο μέσα στον οποίο πραγματοποιείται, επιτρέπει τη σε βάθος ανασκόπηση θεμελιωδών ζητημάτων σε περιορισμένο δείγμα και τα αποτελέσματά της έχουν άμεσο αντίκτυπο και εφαρμογή στους συμμετέχοντες (Κασουλίδης & Πασιαρδής, 2005· Μιχαηλίδου-Ευριπίδου, 1999· Pashiardis, 1998· Southworth, 1995). Ανάμεσα στις μεθόδους που μπορούν να χρησιμοποιηθούν, είναι και η σκόπιμη δειγματοληψία μέσω της οποίας μπορούν να επιλεγούν ακραίες περιπτώσεις που παρεκκλίνουν, καθώς και περιπτώσεις που έχουν έντονη σχέση με το υπό εξέταση φαινόμενο.

Από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων, φάνηκε ότι οι διευθυντές που έλαβαν μέρος στην έρευνα παρουσίαζαν μια ιδιαιτερότητα σε σχέση με συγκεκριμένες πτυχές διερεύνησης, οι οποίες επεξηγούνται στο επόμενο υποκεφάλαιο (βλ. σ. 148). Ως εκ τούτου, από τους διευθυντές λήφθηκαν συνεντεύξεις και έγινε σκιαγράφησή τους για ορισμένο χρονικό διάστημα, με σκοπό τη διερεύνηση ορισμένων σχέσεων, που προέκυψαν από τα ποσοτικά δεδομένα, σε μια προσπάθεια συλλογής όσο το δυνατό πιο πλούσιων

πληροφοριών. Για το λόγο αυτό, χρησιμοποιήθηκε ειδικό έντυπο παρατήρησης για καταγραφή των δεδομένων. Χρησιμοποιήθηκε, δηλαδή, στη συγκεκριμένη περίπτωση μια εθνογραφική προσέγγιση (Gronn & Ribbins, 1996), μέσω της παρατήρησης, της σκιαγράφησης και της συνέντευξης με τους διευθυντές που επιλέγηκαν.

Στάδια έρευνας

Με βάση τα πιο πάνω σημεία, και για να γίνουμε πιο συγκεκριμένοι, στην παρούσα έρευνα ακολουθήθηκαν τα εξής στάδια:

1. Αρχικά έγινε η πιλοτική μελέτη μέσω της διεξαγωγής ημιδομημένων ομαδικών συνεντεύξεων, το Δεκέμβριο του 2002, με έξι διευθυντές πρωτοβάθμιας και πέντε διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με σκοπό την προκαταρκτική περιγραφή του φαινομένου, για συγκέντρωση των απαραίτητων εκείνων στοιχείων για την ανάπτυξη του ερωτηματολογίου.
2. Ακολούθησε η ανάπτυξη του ερωτηματολογίου των διευθυντών, έγιναν οι έλεγχοι για την εγκυρότητά του (όψης και περιεχομένου), ακολούθησε η πιλοτική εφαρμογή του και ο έλεγχος εγκυρότητας γνωρίσματος, από το Ιανουάριο μέχρι τον Απρίλιο του 2003. Το ερωτηματολόγιο αποτελείτο από διάφορα μέρη που εξέταζαν τα δημογραφικά στοιχεία των υποκειμένων (φύλο, βαθμίδα, αριθμός μαθητών σχολείου, αριθμός εκπαιδευτικών σχολείου, χρόνια υπηρεσίας στη θέση διευθυντή), το βαθμό άγχους, ικανοποίησης από την εργασία και την πιθανότητα επιλογής της ίδιας θέσης ξανά, τον τύπο προσωπικότητας, το κέντρο ελέγχου, τις πηγές άγχους, τα συμπτώματα άγχους, τις επιπτώσεις στην εργασία και τις στρατηγικές αντιμετώπισης.
3. Στη συνέχεια, έγινε η ανάπτυξη του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών που αποτελείτο από 20 δηλώσεις, οι οποίες εξέταζαν πέντε διαφορετικές πτυχές της αποτελεσματικότητας του διευθυντή (σχολικό κλίμα, ηγεσία και διεύθυνση σχολείου, επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση, προσέγγιση στην επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων, διαχείριση μαθητών). Ακολούθησε η πιλοτική εφαρμογή του και οι ίδιοι έλεγχοι που αναφέρθηκαν πιο πάνω για την εγκυρότητά του. Τα δύο αυτά ερωτηματολόγια αποτέλεσαν τα βασικά όργανα συλλογής των δεδομένων, η χορήγηση των οποίων πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια των μηνών Μαΐου και Ιουνίου του 2003.
4. Μετά την καταχώρηση των δεδομένων στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, έγινε έλεγχος της αξιοπιστίας όλων των μερών των ερωτηματολογίων και ακολούθησε η

στατιστική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων με τη χρήση συγκεκριμένου στατιστικού προγράμματος από τον Αύγουστο του 2003 μέχρι τον Οκτώβριο του 2004. Για το Μέρος Β΄ του ερωτηματολογίου των διευθυντών, που εξετάζε τον τύπο προσωπικότητας, χρησιμοποιήθηκε ο μέσος όρος των απαντήσεων των διευθυντών, ενώ για το Μέρος Γ΄ που αφορούσε στο κέντρο ελέγχου, υιοθετήθηκαν οι τρεις παράγοντες/διαστάσεις (εσωτερικό κέντρο ελέγχου, εξωτερικό κέντρο ελέγχου – κοινωνικές επιδράσεις, εξωτερικό κέντρο ελέγχου – άλλες επιδράσεις). Για τα υπόλοιπα τρία μέρη του ερωτηματολογίου (Δ΄-Στ΄), που εξέταζαν τις υπόλοιπες τέσσερις περιοχές (πηγές, συμπτώματα, επιπτώσεις, στρατηγικές), έγινε παραγοντική ανάλυση, η οποία έδωσε για την κάθε περιοχή επτά, τρεις, τέσσερις και έξι παράγοντες, αντίστοιχα. Προτού προχωρήσουμε στο επόμενο βήμα, έγιναν ξεχωριστές παραγοντικές αναλύσεις για τους διευθυντές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίες δεν έδωσαν διαφορετικά αποτελέσματα και έτσι οι δύο αυτές ομάδες κρατήθηκαν μαζί. Το γεγονός αυτό αυξάνει το δείκτη της εσωτερικής αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου. Για τα δεδομένα του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών, αρχικά έγινε ανάλυση διασποράς (ANalysis Of VAriance – ANOVA) για να διαφανεί αν υπάρχει απόκλιση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του ίδιου σχολείου και μεταξύ των σχολείων (τα αποτελέσματα της ανάλυσης επισυνάπτονται στο Παράρτημα Στ, βλ. σ. 234-235) και ακολούθως παραγοντική ανάλυση. Οι αναλύσεις έδειξαν ότι για το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο μπορούσε να χρησιμοποιηθεί το μοντέλο Rasch, το οποίο ανήκει στο χώρο της σύγχρονης θεωρίας μέτρησης (Item Response Theory). Στη συνέχεια, με τη βοήθεια του δομικού μοντέλου εξίσωσης έγινε επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση για τις πηγές, τα συμπτώματα, τις επιπτώσεις και τις στρατηγικές, η οποία έδειξε ότι η κάθε περιοχή φορτίζει σε ένα και μόνο παράγοντα. Ακολούθησε η ανάπτυξη του θεωρητικού μοντέλου, η οποία μετά από αρκετές συστηματικές προσπάθειες κατέληξε στο τελικό μοντέλο. Για το συγκεκριμένο μοντέλο έγινε έλεγχος κατά πόσο οι δύο ομάδες, δηλαδή οι διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συμπεριφέρονταν με τον ίδιο τρόπο και όταν ζητήθηκε να κρατηθούν οι ίδιες οι σχέσεις, οι σχετικοί δείκτες βελτιώθηκαν.

5. Στο τελευταίο στάδιο της έρευνας, εξετάστηκαν τέσσερις περιπτώσιακές μελέτες, τον Ιανουάριο και Φεβρουάριο του 2005, στις οποίες το φαινόμενο παρουσίαζε μια ιδιαιτερότητα. Συγκεκριμένα, σε 2 από τις 12 σχέσεις δε ζητήθηκε διαφοροποίηση γιατί δε βελτιώνονταν πλέον οι τιμές των δεικτών του μοντέλου. Οι σχέσεις αυτές

αφορούσαν τις αντιλήψεις των διευθυντών των δύο βαθμίδων για τη φύση του επαγγέλματος με το βαθμό άγχους, καθώς και τη σχέση μεταξύ των πηγών άγχους με την αποτελεσματικότητα, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους. Στην πρώτη περίπτωση η διαφορά μεταξύ των διευθυντών ήταν στατιστικά σημαντική και αρνητική (-.04 για τους διευθυντές πρωτοβάθμιας και -.40 για τους διευθυντές δευτεροβάθμιας). Στη δεύτερη περίπτωση η σχέση των διευθυντών πρωτοβάθμιας ήταν στατιστικά σημαντική και θετική (.16), ενώ των διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ήταν σημαντική και αρνητική (-.14). Έτσι, από κάθε βαθμίδα επιλέγηκε ένας διευθυντής που παρουσίαζε θετική και ένας που παρουσίαζε αρνητική σχέση μεταξύ των δύο αυτών διαστάσεων για περαιτέρω μελέτη. Η παρακολούθηση των διευθυντών άρχισε με την παραχώρηση μιας ημιδομημένης ατομικής συνέντευξης, οι ερωτήσεις της οποίας επισυνάπτονται στο Παράρτημα Ζ (βλ. σ. 236), και είχε διάρκεια τρεις συνεχόμενες μέρες (από την ώρα που ο διευθυντής έφτανε στο σχολείο μέχρι την ώρα που έφευγε).

6. Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων έγινε με τη χρήση συγκεκριμένου λογισμικού προγράμματος και κράτησε από τον Απρίλιο μέχρι το Νοέμβριο του 2005, ακολουθώντας διάφορα επίπεδα ανάλυσης.
7. Από το Δεκέμβριο του 2005 μέχρι το Φεβρουάριο του 2006 έγινε η σύγκριση των ποιοτικών δεδομένων με τα ποσοτικά δεδομένα, για σκοπούς ερμηνείας των αποτελεσμάτων της έρευνας. Αυτό ήταν και το τελευταίο στάδιο με το οποίο ολοκληρώθηκε η διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων, που συλλέγηκαν για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας.

Στον Πίνακα 3, που ακολουθεί στην επόμενη σελίδα, παρουσιάζονται συνοπτικά τα στάδια μέσα από τα οποία εξελίχθηκε η διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας, όπου αναφέρεται η χρονική περίοδος και ο σκοπός του κάθε σταδίου ξεχωριστά.

Πίνακας 3. Στάδια διαδικασίας συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας

Στάδια	Χρονική περίοδος	Σκοπός
1 ^ο	Δεκέμβριος 2002	Πιλοτική μελέτη μέσω της διεξαγωγής ημιδομημένων ομαδικών συνεντεύξεων, με σκοπό την προκαταρκτική περιγραφή του φαινομένου
2 ^ο	Ιανουάριος – Απρίλιος 2003	Ανάπτυξη ερωτηματολογίου διευθυντών και εκπαιδευτικών Έλεγχι για εγκυρότητα των ερωτηματολογίων (όψης και περιεχομένου) Πιλοτική εφαρμογή ερωτηματολογίων και έλεγχος εγκυρότητας γνωρίσματος
3 ^ο	Μάιος – Ιούνιος 2003	Χορήγηση ερωτηματολογίων και συλλογή δεδομένων
4 ^ο	Αύγουστος 2003 – Οκτώβριος 2004	Στατιστική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων των ερωτηματολογίων με σκοπό: (α) Τον έλεγχο αξιοπιστίας όλων των μερών των ερωτηματολογίων (β) Την ανάπτυξη του δομικού μοντέλου εξίσωσης
5 ^ο	Ιανουάριος – Φεβρουάριος 2005	Διεξαγωγή τεσσάρων περιπτώσιακών μελετών
6 ^ο	Απρίλιος – Νοέμβριος 2005	Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων έρευνας με τη χρήση συγκεκριμένου λογισμικού προγράμματος
7 ^ο	Δεκέμβριος 2005 – Φεβρουάριος 2006	Σύγκριση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, για σκοπούς ερμηνείας των αποτελεσμάτων της έρευνας

Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση διάφορων ποσοτικών και ποιοτικών τεχνικών, η επιλογή των οποίων έγινε με βάση τα δεδομένα που συλλέγηκαν. Ακολουθεί, αναλυτικά η περιγραφή των διάφορων τεχνικών που χρησιμοποιήθηκαν για το κάθε μέσο συλλογής δεδομένων ξεχωριστά.

Ημιδομημένες συνεντεύξεις

Ο ερευνητής πρέπει να έχει υπόψη του ότι η ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων που συνέλεξε από τις συνεντεύξεις λειτουργεί σε δύο επίπεδα: (α) να συμπεραίνει τι εννοούν τα άτομα (από αυτά που λένε) και (β) να αξιολογεί τις συνέπειες αυτών που λέγονται για το υπό διερεύνηση θέμα. Ως εκ τούτου, η ανάλυση των συνεντεύξεων έγινε με τη χρήση των δύο στρατηγικών που εισηγείται ο Patton (1991), δηλαδή της κάθε περίπτωσης ξεχωριστά (ως μελέτη περίπτωσης) και στο σύνολο των περιπτώσεων διασταυρώνοντας τη μια περίπτωση με την άλλη. Αρχικά, η κάθε συνέντευξη αναλύθηκε ξεχωριστά με σκοπό τον εντοπισμό των μονάδων ανάλυσης των ατόμων, την κατηγοριοποίηση και τον προσδιορισμό των θεμάτων που προέκυψαν από κάθε συνέντευξη. Στη συνέχεια, αναλύθηκαν όλες οι συνεντεύξεις των διευθυντών

πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως ένα σύνολο και οι συνεντεύξεις των διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως ξεχωριστό σύνολο και χρησιμοποιήθηκε η δεύτερη στρατηγική, για να διαπιστωθεί ο τρόπος με τον οποίο αντιμετώπιζαν το θέμα. Τέλος, έγινε ανάλυση των συνεντεύξεων των διευθυντών πρωτοβάθμιας από τη μια και των διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την άλλη για να διαπιστωθούν τυχόν ομοιότητες ή διαφορές στις αντιλήψεις τους.

Με τη σύγκριση των περιπτώσεων στο σύνολό τους διαπιστώθηκαν τα κοινά και διαφορετικά θέματα της κάθε ομάδας. Αφού αναλύθηκαν προκαταρκτικά οι συνεντεύξεις, η αρχική αυτή ανάλυση παρουσιάστηκε στους ενδιαφερόμενους για σχολιασμό και σχετική συζήτηση. Η ενέργεια αυτή πιστεύεται ότι αύξησε την αξιοπιστία των συνεντεύξεων, αφού οι ερωτώμενοι έλαβαν γνώση των συμπερασμάτων του ερευνητή και τους δόθηκε η ευκαιρία να διαφοροποιήσουν κάποια σημεία που πιθανόν να παρανοήθηκαν. Με αυτό τον τρόπο υπάρχει μεγαλύτερη βεβαιότητα ότι τα δεδομένα ερμηνεύτηκαν και αναλύθηκαν με τον ακριβή τρόπο που εννοούσαν τα άτομα, που παραχώρησαν τη συνέντευξη.

Ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς

Για τα δεδομένα των ερωτηματολογίων χρησιμοποιήθηκαν τόσο περιγραφικές στατιστικές τεχνικές, όπως μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, συσχετίσεις, όσο και επαγωγικές τεχνικές, όπως παραμετρικά κριτήρια (t test, ANOVA), μη παραμετρικά κριτήρια (Kendall, Kruskal-Wallis), καθώς και το Factor analysis και Cluster analysis με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS. Πέρα από τις πιο πάνω στατιστικές τεχνικές χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Cohen's d , το μοντέλο Rasch, καθώς και το δομικό μοντέλο εξίσωσης. Ορισμένες από τις περιγραφικές στατιστικές τεχνικές παρουσιάζονται τόσο στο παρόν κεφάλαιο (βλ. σ. 108-109) όσο και στο επόμενο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων (βλ. σ. 112-113), ενώ όλες οι υπόλοιπες τεχνικές παρουσιάζονται στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων (βλ. σ. 115-118, 121-142). Στα πρώτα στάδια των παραγοντικών αναλύσεων εξετάστηκαν ξεχωριστά οι τέσσερις διαστάσεις (πηγές, συμπτώματα, επιπτώσεις, στρατηγικές αντιμετώπισης) μεταξύ των διευθυντών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης χωρίς να φανούν ουσιαστικές διαφορές μεταξύ των αποτελεσμάτων των δύο βαθμίδων, γι' αυτό και στη συνέχεια οι απαντήσεις τους κρατήθηκαν μαζί. Το γεγονός αυτό αυξάνει το δείκτη εσωτερικής αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου.

Στις παραγοντικές αναλύσεις, που έγιναν για τις διάφορες διαστάσεις του επαγγελματικού άγχους των διευθυντών, χρησιμοποιήθηκε η ορθογώνια περιστροφή

(vertical rotation), γιατί η μέθοδος αυτή δεν επιτρέπει στους παράγοντες που θα δημιουργηθούν να έχουν συσχέτιση μεταξύ τους. Ο τρόπος με τον οποίο έγινε ο χειρισμός των παραγόντων αποτελεί, επίσης, ένα σημαντικό ερώτημα. Δεν πήραμε όλες τις μεταβλητές και να περιμένουμε να βγει ένας παράγοντας διότι αυτό δεν μπορεί να συμβεί, αλλά αξιοποιήσαμε τη διερευνητική (exploratory) παραγοντική ανάλυση για να προχωρήσουμε μετά στην επιβεβαιωτική (confirmatory) στο δομικό μοντέλο εξίσωσης με βάση τους παράγοντες που βρέθηκαν προηγουμένως. Η διερευνητική παραγοντική ανάλυση γίνεται όταν θέλουμε να καθορίσουμε τον αριθμό των παραγόντων που χρειάζεται, για να εξηγήσουμε τις σχέσεις μεταξύ των παραγόντων που έχουν παρατηρηθεί, ενώ η επιβεβαιωτική χρησιμοποιείται όταν ένα προϋπάρχον μοντέλο των σχέσεων μεταξύ των παραγόντων καθοδηγεί την έρευνα. Ως τέτοια, η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση δεν έχει να κάνει με την ανακάλυψη της δομής των παραγόντων, αλλά με την επιβεβαίωση της ύπαρξης μιας συγκεκριμένης παραγοντικής δομής. Σε όλες τις περιπτώσεις της παρούσας έρευνας, κρατήθηκαν εκείνοι οι παράγοντες που είχαν ιδιοτιμή μεγαλύτερη από τη μονάδα, εκτός από τις επιπτώσεις άγχους, όπου επεξηγείται ο λόγος που έγινε αυτό στα αποτελέσματα του σχετικού υποκεφαλαίου (βλ. σ. 131). Ιδιαίτερη, επίσης, προσοχή δόθηκε στην ερμηνεία των παραγόντων αφού, σύμφωνα με τον Kline (1994), αυτό αποτελεί το πιο δύσκολο και υποκειμενικό μέρος της παραγοντικής ανάλυσης.

Για σκοπούς ανάπτυξης του δομικού μοντέλου, τα αποτελέσματα της έρευνας αναλύθηκαν με τη βοήθεια ενός διαδομένου προγράμματος δομικών μοντέλων εξίσωσης (Structural Equation Modeling - SEM), του EQS (Bentler, 1995), με το οποίο επιχειρήθηκε ο έλεγχος της εγκυρότητας των οργάνων μέτρησης και του μοντέλου που προέκυψε. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο επόμενο κεφάλαιο στις σ. 142-149. Κάθε μοντέλο υπολογίστηκε με τη χρήση των μεθόδων κανονικής θεωρίας Maximum Likelihood (ML). Επιλέγηκε η διαδικασία υπολογισμού ML, γιατί δεν προϋποθέτει την ύπαρξη κανονικότητας στις κατανομές. Αυτό έχει ως συνεπακόλουθο να χρειάζονται μεγάλοι πληθυσμοί και γι' αυτό κινηθήκαμε σε μεγάλους πληθυσμούς. Αρχικά έγινε δοκιμή για τη δημιουργία παραγόντων πρώτης τάξης και όταν αυτό δε λειτούργησε, λόγω μη ύπαρξης επίδρασης, τότε προχωρήσαμε στη δημιουργία παραγόντων δευτέρας τάξης. Αναμέναμε, επίσης, ότι για κάποιες ερωτήσεις θα ήταν στρεβλά τα πράγματα, διότι το σύστημα είναι συγκεντρωτικό και άρα οι αποκλίσεις που θα βρεθούν θα είναι μεγάλες. Χρησιμοποιήθηκε, λοιπόν, η μέθοδος ML γιατί δεν αναμενόταν να υπάρξει κανονικότητα και γι' αυτό το λόγο επιλέγηκε το συγκεκριμένο δείγμα που επεξηγείται στο σχετικό υποκεφάλαιο (βλ. σ. 106-107).

Για να διακριβωθεί ο βαθμός στον οποίο τα μοντέλα συμφωνούν με τα δεδομένα, εξετάστηκαν περισσότεροι από ένας δείκτες με σκοπό να αξιολογηθεί η καταλληλότητα των προτεινόμενων μοντέλων. Πιο συγκεκριμένα, εξετάστηκαν η αναλογία του χ^2 προς τους βαθμούς ελευθερίας (χ^2/df), το Comparative Fit Index (CFI) (Bentler, 1990) και το Root Mean Square Error Approximation (RMSEA) (Brown & Mels, 1990). Ο δείκτης RMSEA για την καταλληλότητα του μοντέλου χρησιμοποιήθηκε σε αυτή την περίπτωση, αφού δεν επηρεάζεται από το μέγεθος του δείγματος, έχει μια θεωρητικά γνωστή κατανομή και θεωρείται ως η πιο αποτελεσματική μονάδα μέτρησης για να αξιολογήσει την ποιότητα της καταλληλότητας του μοντέλου με τα δεδομένα.

Είναι γενικά αποδεκτό ότι οι τιμές που καθιστούν ένα μοντέλο κατάλληλο για τα δεδομένα μιας έρευνας είναι οι ακόλουθες: $\chi^2/df < 2$, CFI $> .90$ και RMSEA $< .05$. Επιπρόσθετα, οι Browne και Cudeck (1992) έχουν υποστηρίξει ότι όταν η τιμή του RMSEA είναι $.05$ ή μικρότερη, τότε υπάρχει ισχυρή ένδειξη ότι το μοντέλο είναι κατάλληλο και όταν η τιμή του RMSEA είναι $.08$ ή μικρότερη, αυτό δείχνει ότι υπάρχει ένα λογικό λάθος στη στρογγυλοποίηση των αριθμών. Επιπρόσθετα, με βάση τα δεδομένα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, όπως αυτά φάνηκαν στην παραγοντική ανάλυση, θεωρήσαμε ότι έπρεπε να χρησιμοποιηθεί το μοντέλο Rasch (Rasch, 1980) και έτσι τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη βοήθεια του προγράμματος QUEST (Adams & Khoo, 1996).

Περιπτωσιακές μελέτες

Τα δεδομένα που συλλέγηκαν από τις περιπτωσιακές μελέτες αναλύθηκαν με τη χρήση της φαινομενολογικής ανάλυσης, για να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα περιγράφουν και βιώνουν τα διάφορα γεγονότα και τις σχέσεις που συμβαίνουν και αναπτύσσονται, αντίστοιχα, στο σχολικό χώρο μέσα από τη δική τους οπτική γωνία. Τα στάδια που ακολουθήθηκαν είναι τα εξής:

- Αρχικά έγινε συνειδητοποίηση των προσωπικών προκαταλήψεων του ερευνητή και απομονώθηκε η πιθανή προσωπική ανάμειξη από το υλικό.
- Επισημάνθηκαν φράσεις κλειδιά και δηλώσεις που αναφέρονταν άμεσα στο φαινόμενο, ερμηνεύθηκαν και διασταυρώθηκαν οι ερμηνείες αυτές με τα άτομα και έγινε προσπάθεια σύνδεσης με τα χαρακτηριστικά του φαινομένου, μετατρέποντάς τις σε ερευνητικές ερωτήσεις για να ανακαλυφθούν κάποια συστηματικά στοιχεία, έτσι ώστε να δοθεί ένας ορισμός.
- Τα δεδομένα εξετάστηκαν οριζόντια, από άτομο σε άτομο, με όλα τα στοιχεία για εντοπισμό πτυχών που έχουν νόημα.

- Αφαιρέθηκαν άσχετα και επαναλαμβανόμενα δεδομένα ή δεδομένα που επικαλύπτονταν, αναπτύχθηκαν σταθερά θέματα και δόθηκαν, επίσης, οι αποκλίσεις μεταξύ των περιπτώσεων.
- Έγινε αναπαράσταση του κάθε θέματος με σύντομες περιγραφές πυκνού περιεχομένου.
- Αναπτύχθηκε μια διαρθρωτική σύνθεση όλων των δεδομένων και με βάση τις ομοιότητες εντοπίστηκαν οι αποκλίσεις (LeCompte, Millroy & Preissle, 1992).

Τα αποτελέσματα που θα παρουσιαστούν στο κεφάλαιο που ακολουθεί (βλ. σ. 149-169) βασίζονται στις απόψεις των διευθυντών κατά σειρά σπουδαιότητας, αφού η πρωταρχική μονάδα ανάλυσης είναι οι αντιλήψεις της συγκεκριμένης ομάδας και θα γίνει αναφορά και στα αποτελέσματα που προέκυψαν από διάφορους χώρους που έγινε η παρατήρηση (γραφείο διευθυντή, αίθουσα εκπαιδευτικών, τάξη, αυλή). Προς το σκοπό αυτό και για υποβοήθηση της ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων που συλλέγηκαν, μέσω των περιπτωσιακών μελετών, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα ATLAS.ti 5 (Friese, 2004).

Πληθυσμός και δείγμα

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτελούσαν όλοι οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που κατείχαν οργανική θέση διευθυντή και εργάζονταν στα δημόσια σχολεία της Κύπρου κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2002-2003. Το δείγμα της έρευνας αποτελούσαν 100 διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 100 διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μαζί με αριθμό εκπαιδευτικών του σχολείου τους. Ο αριθμός των εκπαιδευτικών καθορίστηκε ανάλογα με το σύνολο των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν στο κάθε σχολείο. Συγκεκριμένα, στα σχολεία που είχαν μέχρι 15 εκπαιδευτικούς στάληκαν τρία ερωτηματολόγια, ενώ για κάθε 15 επιπλέον άτομα αποστέλλονταν και ένα επιπρόσθετο ερωτηματολόγιο με μέγιστο αριθμό ερωτηματολογίων τα οκτώ σε εκείνα τα σχολεία που είχαν πάνω από 75 εκπαιδευτικούς.

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ο αριθμός των διευθυντών που ήταν τοποθετημένοι σε σχολεία τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά ανερχόταν στα 287 άτομα, ενώ στη δευτεροβάθμια ο αριθμός αυτός έφτανε τα 102 άτομα¹⁴. Ως αποτέλεσμα, τα 100 άτομα της πρωτοβάθμιας επιλέγηκαν με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας, ενώ γι' αυτά της

¹⁴ Για την ακρίβεια οι οργανικές θέσεις των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν 304, έξι όμως από αυτούς δεν υπηρετούσαν σε σχολεία, αλλά βρίσκονταν σε απόσπαση, ενώ άλλες 11 θέσεις δεν είχαν πληρωθεί. Αντίστοιχα, στη δευτεροβάθμια ο αριθμός των οργανικών θέσεων ήταν 125, επτά όμως διευθυντές ήταν τοποθετημένοι στα Κρατικά Ινστιτούτα Επιμόρφωσης και πέντε στα Εσπερινά Γυμνάσια, ενώ άλλες 11 θέσεις δεν είχαν πληρωθεί.

δευτεροβάθμιας δεν υπήρχε θέμα επιλογής (τα δύο άτομα στα οποία δόθηκε το ερωτηματολόγιο για πιλοτική εφαρμογή εξαιρέθηκαν). Το τεστ του χ^2 δεν αποκάλυψε καμιά στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του δείγματος της έρευνας και του πληθυσμού, όσον αφορά στην επιλογή των διευθυντών της πρωτοβάθμιας από την πόλη και την ύπαιθρο ($\chi^2 = .01, df = 1$). Επιπρόσθετα, το τεστ του χ^2 δεν αποκάλυψε καμιά στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του δείγματος της έρευνας και του πληθυσμού όσον αφορά στην επιλογή των διευθυντών της συγκεκριμένης βαθμίδας από τις τέσσερις επαρχίες (Λευκωσία, Λεμεσό, Λάρνακα-Αμμόχωστο, Πάφο) του νησιού ($\chi^2 = .01, df = 3$).

Από τα 200 ερωτηματολόγια, που δόθηκαν στους διευθυντές των δύο βαθμίδων, και τα 905 που χορηγήθηκαν στους εκπαιδευτικούς, 171 και 740 συμπληρώθηκαν πλήρως και επιστράφηκαν, αντίστοιχα, στον ερευνητή. Οι αριθμοί αυτοί αντιπροσωπεύουν ένα πολύ ικανοποιητικό ποσοστό συμμετοχής που αντιστοιχεί σε 85.5% για τους διευθυντές και 81.8% για τους εκπαιδευτικούς. Συνολικά δόθηκαν 1105 ερωτηματολόγια και από αυτά επιστράφηκαν πλήρως συμπληρωμένα τα 911, αριθμός που αντιπροσωπεύει ποσοστό της τάξης του 82.4%. Βέβαια, αν υπολογιστούν ακόμα 29 ερωτηματολόγια, τα οποία επιστράφηκαν, αλλά λόγω ελλειπών στοιχείων δεν μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν, τότε το ποσοστό αυτό ανεβαίνει στο 85.1%. Στον Πίνακα 4 που ακολουθεί, παρουσιάζονται συγκριτικά τα στοιχεία για τα χορηγηθέντα και επιστραφέντα ερωτηματολόγια, που μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στην ανάλυση των δεδομένων:

Πίνακας 4. Χορηγηθέντα και επιστραφέντα ερωτηματολόγια κατά θέση και βαθμίδα

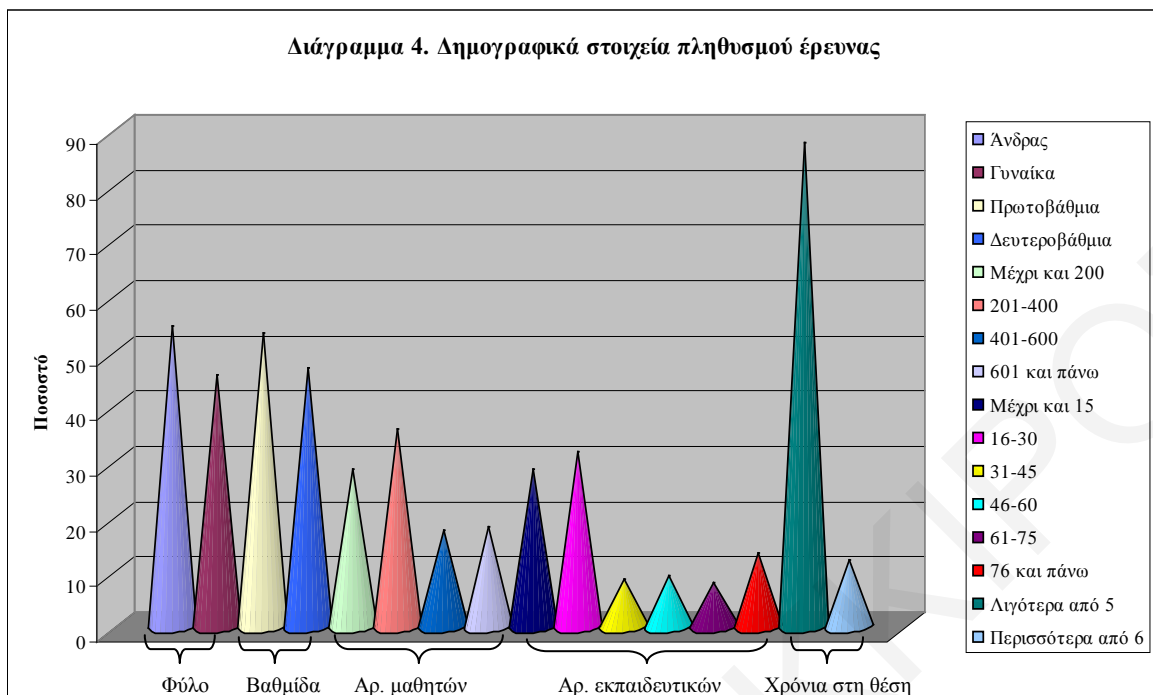
Θέση	Βαθμίδα εκπαίδευσης	Δόθηκαν	Επιστράφηκαν	
			N	%
Διευθυντές	Πρωτοβάθμια	100	91	91.0
	Δευτεροβάθμια	100	80	80.0
Υποσύνολο		200	171	85.5
Εκπαιδευτικοί	Πρωτοβάθμια	326	296	90.8
	Δευτεροβάθμια	579	444	76.7
Υποσύνολο		905	740	81.8
ΣΥΝΟΛΟ		1105	911	82.4

Το ιδιαίτερα ψηλό ποσοστό συμμετοχής των διευθυντών των δύο βαθμίδων, καθώς και των εκπαιδευτικών των σχολείων τους, είναι ενδεικτικό της σοβαρότητας του προβλήματος και αποτελεί ένδειξη ότι το επαγγελματικό άγχος είναι ένα θέμα που απασχολεί ιδιαίτερα, τον εκπαιδευτικό κόσμο της Κύπρου. Στον Πίνακα 5, που ακολουθεί στην επόμενη σελίδα, παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία του πληθυσμού των διευθυντών που έλαβαν μέρος στην έρευνα.

Πίνακας 5. Δημογραφικά στοιχεία πληθυσμού έρευνας

Μεταβλητή	Επιλογή	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Φύλο	Άνδρας	93	54.4
	Γυναίκα	78	45.6
Βαθμίδα	Πρωτοβάθμια	91	53.2
	Δευτεροβάθμια	80	46.8
Αριθμός μαθητών σχολείου	Μέχρι και 200	49	28.7
	201-400	61	35.7
	401-600	30	17.5
	601 και πάνω	31	18.1
Αριθμός εκπαιδευτικών σχολείου	Μέχρι και 15	49	28.7
	16-30	54	31.6
	31-45	15	8.8
	46-60	16	9.4
	61-75	14	8.2
Χρόνια υπηρεσίας στη θέση	Λιγότερα από 5	150	87.7
	Περισσότερα από 6	21	12.3

Από τον πιο πάνω πίνακα φαίνεται ότι οι άνδρες διευθυντές που απάντησαν το ερωτηματολόγιο είναι περισσότεροι από τις γυναίκες διευθύντριες με μια διαφορά της τάξης του 8.8%, ενώ οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας ανταποκρίθηκαν περισσότερο στην έρευνα, αφού μεταξύ των δύο βαθμίδων υπάρχει διαφορά 6.4 ποσοστιαίων μονάδων, παρά το γεγονός ότι στις δύο βαθμίδες στάληκε ίσος αριθμός ερωτηματολογίων. Όσον αφορά στον αριθμό των μαθητών του κάθε σχολείου και τον αριθμό των εκπαιδευτικών φαίνεται να υπάρχει μια σχετική συσχέτιση. Έτσι, όσο αυξάνεται ο αριθμός των μαθητών κατ' ανάλογο τρόπο αυξάνεται και ο αριθμός των εκπαιδευτικών. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι κανένα σχολείο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν έχει πάνω από 600 μαθητές και πάνω από 30 εκπαιδευτικούς, ενώ κανένα σχολείο της δευτεροβάθμιας δεν έχει λιγότερους από 15 εκπαιδευτικούς. Η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών (σχεδόν οι 9 στους 10) έχουν μέχρι πέντε χρόνια υπηρεσίας στη θέση, ενώ περισσότερα από έξι χρόνια υπηρεσίας στη θέση έχει μόνο 1 στους 10 διευθυντές. Σε σύνολο 171 ερωτηθέντων, μόνο 21 διευθυντές έχουν περισσότερα από έξι χρόνια υπηρεσίας στη θέση, που αντιστοιχεί σε ποσοστό της τάξης του 12.3%. Οι πιο πάνω πληροφορίες παρουσιάζονται γραφικά στο Διάγραμμα 4, που ακολουθεί στην επόμενη σελίδα.



Όσον αφορά στους διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εξετάζοντας τα δεδομένα, παρατηρούμε ότι υπήρχε μια σχετικά ίση αντιπροσώπευση του πληθυσμού. Σύμφωνα με τη Στατιστική Υπηρεσία (2004), το σύνολο του διευθυντικού προσωπικού για τη σχολική χρονιά 2002-2003, ανερχόταν στο 39.6% για τους άνδρες και στο 60.4% για τις γυναίκες. Το δείγμα της έρευνας αποτελείτο από άνδρες σε ποσοστό 40.7% και από γυναίκες σε ποσοστό 59.3%. Για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας το μόνο δεδομένο που ζητούσε το ερωτηματολόγιο ήταν η τάξη στην οποία δίδασκαν, ενώ για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας ζητούσε την ειδικότητά τους, στοιχεία που δεν κρίνεται σκόπιμο να αναλυθούν περαιτέρω για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας.

Περιορισμοί μεθοδολογίας

Ως περιορισμοί της μεθοδολογίας που έχει περιγραφεί πιο πάνω, θα μπορούσαν να θεωρηθούν οι ακόλουθοι:

- Λόγω του ότι το φαινόμενο του άγχους αποτελεί ένα υποκειμενικό γεγονός, οι σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών είναι δύσκολο να διαφανεί πώς εκδηλώνονται στην πραγματικότητα.
- Η απουσία ενός εγκυροποιημένου εργαλείου, για τα δεδομένα της Κύπρου, που να έχει ήδη σταθμιστεί για να γνωρίζουμε τις νόρμες, αναφορικά με το βαθμό άγχους των διευθυντών, δεν επιτρέπει τη σύγκριση ανάμεσα στους διευθυντές των σχολείων και σε άλλες ομάδες του γενικού πληθυσμού.

- Η χρήση των ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς μπορεί να θεωρηθεί ως προβληματική, παρά το γεγονός ότι η χρήση τους στον τομέα του άγχους και της αντιμετώπισης εξακολουθεί να θεωρείται απαραίτητη (Folkman & Lazarus, 1985), κυρίως γιατί χρειάζεται η επιβεβαίωση των αποτελεσμάτων από άλλες μεθόδους όπως την παρατήρηση άμεσων συμπεριφορών ή τις φυσιολογικές μετρήσεις.
- Δεν υπάρχει μέχρι σήμερα ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα αποτελεσματικής διαχείρισης του άγχους.
- Δεν υπάρχει σαφής μεθοδολογική προσέγγιση όσον αφορά στη μελέτη των επιπτώσεων του άγχους πάνω στην αποτελεσματικότητα των διευθυντών.
- Οι διευθυντές ανά το παγκόσμιο εργάζονται μέσα στο συγκεκριμένο εργασιακό συγκείμενο της χώρας τους, οπότε τίθεται το ερώτημα κατά πόσο μπορούν να γενικευθούν τα αποτελέσματα των διάφορων ερευνών.
- Δεν έγινε στάθμιση των οργάνων μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα. Βασικά αυτό έγινε λόγω του μικρού αριθμού διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που είναι διορισμένοι στα δημόσια σχολεία (μόνο 102). Τυχόν στάθμιση των οργάνων θα αφαιρούσε ένα σημαντικό μέρος του πληθυσμού με αποτέλεσμα το δείγμα να περιοριστεί δραστικά και έτσι τα αποτελέσματα να μην μπορούν να είναι αντιπροσωπευτικά και γενικεύσιμα.
- Χρησιμοποιήθηκαν κυρίως ποσοτικά δεδομένα, τα οποία ενισχύθηκαν από κάποια ποιοτικά και η πιθανότητα να μη βρεθούν τελικά ακραίες περιπτώσεις για μελέτη, λόγω του συστήματος μετακινήσεων και προαγωγών, επιβεβαιώθηκε σε σημαντικό βαθμό (από τα 48 υποψήφια σχολεία μόνο στα 18 παρέμειναν οι ίδιοι διευθυντές κατά τον ουσιώδη χρόνο της διεξαγωγής των περιπτώσιακών μελετών).

Περίληψη

Σκοπός του παρόντος κεφαλαίου ήταν να περιγράψει τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην έρευνα. Για τη διερεύνηση των διαστάσεων του επαγγελματικού άγχους των διευθυντών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου, χρησιμοποιήθηκαν διάφορες τεχνικές για συλλογή των δεδομένων σε μια προσπάθεια μεθοδολογικής τριγωνοποίησης των προσεγγίσεων. Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν, επίσης, μια σειρά από τεχνικές, τόσο περιγραφικές όσο και επαγωγικές, οι οποίες έχουν περιγραφεί αναλυτικά στα υποκεφάλαια που προηγήθηκαν και που σκοπό είχαν την πληρέστερη και σφαιρικότερη διερεύνηση του υπό εξέταση θέματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την ερευνητική διαδικασία, που σκοπό είχε να διερευνήσει ορισμένες από τις βασικές διαστάσεις του επαγγελματικού άγχους των διευθυντών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου και να εντάξει τα αποτελέσματα, από τη σχετική διερεύνηση, μέσα στα πλαίσια των ερευνητικών δεδομένων που υπάρχουν σχετικά με τα υπό εξέταση θέματα. Αρχικά, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής και ακολουθούν τα αποτελέσματα που προέκυψαν για κάθε μια από τις διαστάσεις που διερευνήθηκαν με βάση το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας και είναι: ο τύπος προσωπικότητας, το κέντρο ελέγχου, οι πηγές άγχους, τα συμπτώματα άγχους, οι επιπτώσεις στην εργασία και οι στρατηγικές αντιμετώπισης. Ακολουθούν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς και το οποίο εξέταζε την αποτελεσματικότητα των διευθυντών των σχολείων, όπως αυτή γινόταν αντιληπτή από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν στο κάθε σχολείο.

Στη συνέχεια, γίνεται παρουσίαση του θεωρητικού μοντέλου στο οποίο έχει καταλήξει η έρευνα. Ακολούθως, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις τέσσερις περιπτωσιακές μελέτες που έγιναν με διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η επιλογή των οποίων έγινε με βάση τα αποτελέσματα του θεωρητικού μοντέλου της έρευνας. Τέλος, γίνεται παρουσίαση των ατομικών προφίλ των τεσσάρων διευθυντών, ακολουθούν οι συγκρίσεις με βάση τη σχέση πηγών άγχους-αποτελεσματικότητας και της βαθμίδας και συζητούνται οι αιτιώδεις σχέσεις ή και συνεπαγωγές και συσχετίσεις που έχουν προκύψει.

Αποτελέσματα περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής

Στον Πίνακα 6, που ακολουθεί στην επόμενη σελίδα, παρουσιάζεται η περιγραφική στατιστική των κλιμάκων μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν στο ερωτηματολόγιο των διευθυντών.

Πίνακας 6. Περιγραφική στατιστική των κλιμάκων μέτρησης

Διάσταση	\bar{x}	SD	Alpha	Αριθμός δηλώσεων
Τύπος προσωπικότητας	5.97	1.07	.79	14
Κέντρο ελέγχου	3.08	0.27	.62	25
Πηγές άγχους	2.94	0.68	.96	42
Συμπτώματα άγχους	1.99	0.67	.94	21
Επιπτώσεις στην εργασία	1.94	0.69	.92	12
Στρατηγικές αντιμετώπισης	3.85	0.35	.86	33

Ο τύπος προσωπικότητας μαζί με το κέντρο ελέγχου αποτέλεσαν την πρώτη διάσταση του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας που ονομάστηκε «Άγχος και προσωπικότητα», ενώ οι άλλες τέσσερις πτυχές τις υπόλοιπες διαστάσεις, όπως αυτές επεξηγήθηκαν στο κεφάλαιο της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας. Παρατηρώντας τον πιο πάνω πίνακα, προκύπτει ότι οι χαμηλές τιμές στις τυπικές αποκλίσεις δείχνουν να υπάρχει μια σύγκλιση στις απαντήσεις των διευθυντών τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ότι δεν υπάρχει ουσιαστική απόκλιση μεταξύ τους. Οι δείκτες εσωτερικής αξιοπιστίας (Cronbach Alpha) όλων των επιμέρους πτυχών του ερωτηματολογίου κρίνονται ως ιδιαίτερα ικανοποιητικοί, εκτός από αυτόν που αφορά στο κέντρο ελέγχου. Οι μέσοι όροι των πηγών άγχους, των συμπτωμάτων άγχους, των επιπτώσεων στην εργασία και των στρατηγικών αντιμετώπισης, δείχνουν ότι όσο πιο υψηλή είναι η τιμή τόσο πιο πολύ αντιλαμβάνονται οι διευθυντές ότι το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό παρουσιάζεται στο χώρο εργασίας τους ή χρησιμοποιείται από τους ίδιους. Τέλος, από τις τιμές που παρουσιάζονται στον πίνακα προκύπτει το συμπέρασμα ότι έγιναν αξιόπιστες μετρήσεις και οι κλίμακες χρησιμοποιήθηκαν σωστά.

Όσον αφορά στα αναφερθέντα επίπεδα άγχους, ικανοποίησης από την εργασία και δέσμευσης για επιλογή επαγγέλματος, οι απαντήσεις των διευθυντών φαίνονται στον Πίνακα 7, που ακολουθεί στην επόμενη σελίδα. Οι Κύπριοι διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρουν μέτρια επίπεδα επαγγελματικού άγχους, αφού στην ισοδιαστημική κλίμακα από το 1 μέχρι το 9 το συνολικό επίπεδο άγχους είναι 4.78 ($SD = 2.26$). Στη συγκεκριμένη περίπτωση η μεγάλη τιμή στην τυπική απόκλιση δείχνει ότι ο βαθμός άγχους ποικίλλει και οι διευθυντές διαφοροποιούνται μεταξύ τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, περισσότερο από το ένα τρίτο των διευθυντών (37.7%) να θεωρεί ότι η κατοχή της συγκεκριμένης θέσης τους προκαλεί πολύ ή πάρα πολύ άγχος, ενώ ένα άλλο επιπρόσθετο ποσοστό της τάξης του 20% να θεωρεί ότι η θέση του διευθυντή τους προκαλεί μέτριο άγχος. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι ο βαθμός άγχους, που δηλώνουν οι διευθυντές, ισχύει μόνο εντός του συγκεκριμένου πληθυσμού,

Πίνακας 7. Αναφερθέντα επίπεδα άγχους, ικανοποίησης από την εργασία και δέσμευσης για επιλογή επαγγέλματος

Δήλωση	\bar{x}	SD	Καθόλου άγχος		Ήπιο άγχος		Μέτριο άγχος		Πολύ άγχος		Πάρα πολύ άγχος		ΣΥΝΟΛΟ	
			n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
Πόσο άγχος σας προκαλεί η κατοχή της θέσης του διευθυντή στην εκπαίδευση;	4.78	2.26	33	19.4	39	22.9	34	20.0	42	24.8	22	12.9	170	100.0
Δήλωση	\bar{x}	SD	Καθόλου ικανοποιημένος		Ήπια ικανοποιημένος		Μέτρια ικανοποιημένος		Πολύ ικανοποιημένος		Πάρα πολύ ικανοποιημένος		ΣΥΝΟΛΟ	
			n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
Σε γενικές γραμμές πόσο ικανοποιημένος είστε από τη θέση που κατέχετε ως διευθυντής;	7.58	1.36	1	0.6	5	3.0	7	4.1	53	31.1	104	61.2	170	100.0
Δήλωση	\bar{x}	SD	Καμία πιθανότητα		Ελάχιστες πιθανότητες		Λίγες πιθανότητες		Πολλές πιθανότητες		Πάρα πολλές πιθανότητες		ΣΥΝΟΛΟ	
			n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	N	%
Αν είχατε την ευκαιρία να διεκδικούσατε ξανά τη θέση διευθυντή, τι πιθανότητες θα υπήρχαν να κάνατε το ίδιο;	7.80	1.69	4	2.4	6	3.5	7	4.1	28	16.5	125	73.5	170	100.0

αφού στην Κύπρο δεν υπάρχει μέχρι σήμερα οποιαδήποτε σταθμισμένη νόρμα για να μπορούν να γίνουν συγκρίσεις με το γενικό πληθυσμό. Οπότε αν, για παράδειγμα, κάποιος διευθυντής δηλώνει ότι νιώθει υπερβολικό άγχος από την εργασία του, αυτό πρέπει να ερμηνεύεται με βάση την κλίμακα στην οποία κλήθηκε να απαντήσει.

Για να καθοριστούν τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης, οι διευθυντές κλήθηκαν να δηλώσουν πόσο ικανοποιημένοι είναι από τη θέση που κατέχουν. Οι απαντήσεις δείχνουν ότι οι διευθυντές είναι πολύ ικανοποιημένοι από την εργασία τους, αφού στην ίδια κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε προηγουμένως, το συνολικό επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης ανέρχεται στο 7.58 ($SD = 1.36$). Πιο συγκεκριμένα, οι 9 στους 10 διευθυντές (92.3%) δηλώνουν είτε πολύ ικανοποιημένοι είτε πάρα πολύ ικανοποιημένοι με την εργασία τους, ενώ μόνο ένα ποσοστό 3.6% δηλώνει καθόλου ή ήπια ικανοποίηση.

Στην ερώτηση αν είχαν την ευκαιρία να διεκδικήσουν ξανά τη θέση του διευθυντή, τι πιθανότητες θα υπήρχαν να έκαναν το ίδιο, ο μέσος όρος των απαντήσεων των διευθυντών στην εννιάβαθμη κλίμακα ανέρχεται στο 7.80 ($SD = 1.69$), αριθμός που φανερώνει ότι οι πιθανότητες για διεκδίκηση της ίδιας θέσης είναι πολλές. Η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων με ποσοστό 90% απαντά ότι θα υπήρχαν πολλές ή πάρα πολλές πιθανότητες να διεκδικούσαν ξανά τη θέση του διευθυντή. Αυτοί που δηλώνουν ότι δε θα υπήρχε καμία ή ελάχιστη πιθανότητα ανέρχεται στο 5.9%, ενώ εκείνοι που δηλώνουν ότι θα υπήρχαν λίγες πιθανότητες είναι το 4.1%.

Στη συνέχεια, έγινε στατιστική ανάλυση μέσω των όρων των δημογραφικών χαρακτηριστικών του πληθυσμού της έρευνας με όλες τις υπόλοιπες μεταβλητές του ερωτηματολογίου, για να διαφανεί κατά πόσο υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Προς το σκοπό αυτό εφαρμόστηκε το t test για ανεξάρτητα δείγματα για το φύλο, τη βαθμίδα και τα χρόνια υπηρεσίας στη θέση, ενώ για τον αριθμό των μαθητών και των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης διασποράς (ANalysis Of VAriance – ANOVA). Σε όλες τις αναλύσεις που έγιναν, βρέθηκαν ορισμένες στατιστικά σημαντικές διαφορές, οι κυριότερες των οποίων αφορούσαν το φύλο και τα χρόνια υπηρεσίας στη θέση του διευθυντή. Τα σχετικά αποτελέσματα παρουσιάζονται στους Πίνακες 8 και 9, αντίστοιχα, που ακολουθούν στις επόμενες σελίδες.

Από τον Πίνακα 8 προκύπτει ότι οι γυναίκες διευθύντριες βιώνουν περισσότερο άγχος από την κατοχή της διευθυντικής θέσης ($\bar{x} = 5.22$) από ότι οι άνδρες συνάδελφοί τους ($\bar{x} = 4.40$), ενώ δύο από τους παράγοντες των πηγών τους προκαλούν περισσότερο άγχος.

Συγκεκριμένα, οι γυναίκες διευθύντριες θεωρούν ότι οι δυσκολίες που προκύπτουν από τη θέση του διευθυντή και η έλλειψη χρόνου ($\bar{x} = 3.32$), καθώς και η ασυμφωνία ανάμεσα στα αποτελέσματα και τις προσδοκίες από την εργασία τους ($\bar{x} = 3.41$), τους προκαλούν περισσότερο άγχος από ότι στους άνδρες διευθυντές ($\bar{x} = 2.98$ και 3.08 , αντίστοιχα).

Πίνακας 8. Στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση το φύλο

Δήλωση/Παράγοντας	Φύλο	n	\bar{x}	SD	t	p	
Πόσο άγχος σας προκαλεί η κατοχή της θέσης του διευθυντή στην εκπαίδευση;	Άνδρας	92	4.40	2.33	-2.38	.02	
	Γυναίκα	78	5.22	2.11			
Πηγές άγχους	Δυσκολίες που προκύπτουν από τη θέση του διευθυντή και έλλειψη χρόνου	Άνδρας	93	2.98	0.91	-2.47	.02
	Γυναίκα	78	3.32	0.89			
	Ασυμφωνία ανάμεσα στα αποτελέσματα και τις προσδοκίες του διευθυντή από την εργασία του	Άνδρας	93	3.08	0.84	-2.60	.01
	Γυναίκα	78	3.41	0.80			
Συμπτώματα άγχους	Γενική αδυναμία οργανισμού	Άνδρας	93	1.63	0.74	-3.44	.01
	Γυναίκα	78	2.04	0.81			
	Φυσικές και σωματικές εκδηλώσεις	Άνδρας	93	1.71	0.70	-3.66	.01
	Γυναίκα	78	2.14	0.79			
Ψυχολογικές και συναισθηματικές αλλαγές	Άνδρας	93	2.06	0.73	-3.08	.01	
Γυναίκα	78	2.41	0.76				
Στρατηγικές αντιμετώπισης	Χρήση τεχνικών επίλυσης προβλημάτων και προγραμματισμού	Άνδρας	93	4.26	0.38	-2.64	.01
	Γυναίκα	78	4.43	0.42			
	Δημιουργία δικτύων υποστήριξης	Άνδρας	93	3.52	0.81	-2.11	.04
	Γυναίκα	78	3.76	0.71			

Το ίδιο ισχύει και για τα συμπτώματα άγχους, όπου και στους τρεις παράγοντες παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ γυναικών και ανδρών. Οι γυναίκες παρουσιάζουν συμπτώματα που σχετίζονται με τη γενική αδυναμία του οργανισμού ($\bar{x} = 2.04$), τις φυσικές και σωματικές εκδηλώσεις ($\bar{x} = 2.14$) και τις ψυχολογικές και συναισθηματικές αλλαγές ($\bar{x} = 2.41$) σε μεγαλύτερη συχνότητα από ό,τι οι άνδρες ($\bar{x} = 1.63$, 1.71 και 2.06 , αντίστοιχα). Τέλος, παρατηρούνται διαφορές μεταξύ γυναικών και ανδρών σχετικά με τις στρατηγικές αντιμετώπισης που χρησιμοποιούνται. Οι γυναίκες διευθύντριες καταφεύγουν συχνότερα στη χρήση τεχνικών επίλυσης προβλημάτων και προγραμματισμού ($\bar{x} = 4.43$) και στη δημιουργία δικτύων υποστήριξης ($\bar{x} = 3.76$) από ό,τι οι άνδρες συνάδελφοί τους ($\bar{x} = 4.26$ και 3.52 , αντίστοιχα).

Πίνακας 9. Στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση τα χρόνια υπηρεσίας στη θέση διευθυντή

Δήλωση/Παράγοντας	Χρόνια υπηρεσίας	n	\bar{x}	SD	t	p
Πόσο άγχος σας προκαλεί η κατοχή της θέσης του διευθυντή στην εκπαίδευση;	Λιγότερα από 5	149	4.99	2.16	3.32	.01
	Περισσότερα από 6	21	3.29	2.43		
Πηγές άγχους	Δυσκολίες που προκύπτουν από τη θέση του διευθυντή και έλλειψη χρόνου	150	3.20	0.85	2.13	.04
	Περισσότερα από 6	21	2.64	1.17		
	Έλλειψη αναγνώρισης και υποστήριξης	150	2.73	0.87	3.02	.01
	Περισσότερα από 6	21	2.11	0.97		
Επιπτώσεις άγχους	Επιπτώσεις στην επαγγελματική ζωή	149	1.93	1.09	2.53	.02
	Περισσότερα από 6	21	1.43	0.81		
	Επιπτώσεις στην υγεία	148	2.36	0.99	2.02	.04
	Περισσότερα από 6	21	1.90	0.75		
Στρατηγικές αντιμετώπισης	Δημιουργία δικτύων υποστήριξης	150	3.67	0.76	2.02	.04
	Περισσότερα από 6	21	3.31	0.81		

Από τον πιο πάνω πίνακα φαίνεται ότι οι διευθυντές που έχουν λιγότερα από πέντε χρόνια υπηρεσίας στη θέση ($\bar{x} = 4.99$), βιώνουν περισσότερο άγχος από ό,τι οι συνάδελφοί τους που έχουν περισσότερα από έξι χρόνια υπηρεσίας στη θέση του διευθυντή ($\bar{x} = 3.29$). Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι με την πάροδο του χρόνου και την εμπειρία που αποκτάται, οι διευθυντές βιώνουν λιγότερο άγχος. Όσον αφορά στις πηγές άγχους, φαίνεται ότι οι διευθυντές με λιγότερα από πέντε χρόνια υπηρεσίας, που αποτελούν και τη συντριπτική πλειοψηφία του πληθυσμού που έλαβε μέρος στην έρευνα, βιώνουν περισσότερο άγχος από τις δυσκολίες που προκύπτουν από τη θέση τους και την έλλειψη χρόνου ($\bar{x} = 3.20$), καθώς και από την έλλειψη αναγνώρισης και υποστήριξης ($\bar{x} = 2.73$), από ό,τι οι διευθυντές με περισσότερα από έξι χρόνια υπηρεσίας ($\bar{x} = 2.64$ και 2.11 , αντίστοιχα).

Όσον αφορά στις επιπτώσεις του άγχους οι διευθυντές με λιγότερα από πέντε χρόνια υπηρεσίας, υποστηρίζουν ότι το άγχος έχει περισσότερες επιπτώσεις στην επαγγελματική τους ζωή ($\bar{x} = 1.93$) και την υγεία ($\bar{x} = 2.36$), από ό,τι οι διευθυντές με περισσότερα από έξι χρόνια υπηρεσίας ($\bar{x} = 1.43$ και 1.90 , αντίστοιχα). Τέλος, οι διευθυντές με λιγότερα από πέντε χρόνια υπηρεσίας, χρησιμοποιούν συχνότερα τη στρατηγική της δημιουργίας δικτύων υποστήριξης ($\bar{x} = 3.67$), από ό,τι οι διευθυντές με περισσότερα από έξι χρόνια υπηρεσίας στη θέση ($\bar{x} = 3.31$). Τα πιο πάνω αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι ανάμεσα στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του πληθυσμού της έρευνας υπάρχουν ορισμένες στατιστικά σημαντικές

διαφορές, πράγμα που σημαίνει ότι ο πληθυσμός σε γενικές γραμμές παρουσιάζει μια σχετική ομοιογένεια.

Άγχος και προσωπικότητα

Τύπος προσωπικότητας

Για τη διακρίβωση του τύπου προσωπικότητας των ερωτηθέντων χρησιμοποιήθηκε, όπως έχει ήδη αναφερθεί και προηγουμένως, το έντυπο που αναπτύχθηκε από τον Bortner (1969), το οποίο διαχωρίζει τα άτομα σε αυτά που έχουν προσωπικότητα Τύπου Α και αυτά που έχουν προσωπικότητα Τύπου Β. Βασικά τα άτομα με προσωπικότητα Τύπου Α είναι εργασιομανή και συναγωνίζονται τον εαυτό τους και τους άλλους, ενώ τα άτομα με προσωπικότητα Τύπου Β έχουν μια πιο άνετη και χαλαρή στάση απέναντι στη ζωή. Το εύρος της συγκεκριμένης κλίμακας που χρησιμοποιήθηκε είναι από το 14 μέχρι το 126. Η ελάχιστη τιμή που παρατηρήθηκε ήταν το 46 και η μέγιστη το 120. Από το σύνολο των 171 ερωτηθέντων, βρέθηκε ότι τα 117 άτομα (ποσοστό 68.4%) είχαν προσωπικότητα Τύπου Α, ενώ τα υπόλοιπα 54 (ποσοστό 31.6%) είχαν προσωπικότητα Τύπου Β. Μέχρι τις 74 μονάδες τα άτομα χαρακτηρίζονταν με προσωπικότητα Τύπου Β, ενώ πάνω από 75 μονάδες με προσωπικότητα Τύπου Α. Για επιβεβαίωση των ομάδων που δημιουργούνταν χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση σε ομάδες (cluster analysis), όπου βρέθηκαν τρεις λύσεις με τρεις ακραίες τιμές (outliers). Το δύο ήταν καθαρά ο Τύπος Α και το ένα ο Τύπος Β. Εφαρμόζοντας το *t test* βρέθηκε η διαφορά. Για τους σκοπούς του θεωρητικού μοντέλου, χρησιμοποιήθηκε ο μέσος όρος των 14 δηλώσεων των διευθυντών στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο.

Για να διαφανεί κατά πόσο υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των αναφερθέντων επιπέδων άγχους, ικανοποίησης από την εργασία και δέσμευσης για επιλογή επαγγέλματος με τον τύπο προσωπικότητας εφαρμόστηκε το *t test* για ανεξάρτητα δείγματα, όπου βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο μεταξύ του βαθμού άγχους και του τύπου προσωπικότητας των διευθυντών. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης αυτής παρουσιάζονται στον Πίνακα 10:

Πίνακας 10. Στατιστικά σημαντική διαφορά με βάση τον τύπο προσωπικότητας

Δήλωση	Τύπος προσωπικότητας	\bar{x}	<i>n</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Πόσο άγχος σας προκαλεί η κατοχή της θέσης του διευθυντή στην εκπαίδευση;	Τύπος Α	5.05	116	2.17	-2.36	.02
	Τύπος Β	4.19	54	2.35		

Τα αποτελέσματα του πιο πάνω πίνακα φανερώνουν ότι όσοι διευθυντές έχουν προσωπικότητα Τύπου Α ($\bar{x} = 5.05$) βιώνουν περισσότερο άγχος από την εργασία τους παρά οι διευθυντές που έχουν προσωπικότητα Τύπου Β ($\bar{x} = 4.19$). Επιπρόσθετα με την πιο πάνω ανάλυση, χρησιμοποιήθηκε και η ανάλυση size effect με το δείκτη Cohen's d , ο οποίος δεν εξετάζει κατά πόσο υπάρχει διαφορά, αλλά πόσο σημαντική είναι η διαφορά μεταξύ των δύο τύπων (Cohen, 1988). Τα αποτελέσματα αυτής της ανάλυσης για κάθε δήλωση του ερωτηματολογίου ξεχωριστά, που αφορούσε στον τύπο προσωπικότητας, φαίνονται στον Πίνακα 11 που ακολουθεί, όπου οι δηλώσεις έχουν ιεραρχηθεί κατά αύξουσα σειρά με βάση την τιμή του δείκτη Cohen's d :

Πίνακας 11. Σημαντικότητα διαφοράς μεταξύ των δύο τύπων προσωπικότητας

Δήλωση	Τύπος	\bar{x}	SD	t	df	p	Cohen's d																																																																																																																																										
Αποδοχή καταστάσεων	Τύπος Α	5.53	1.83	-10.13	133	.01	1.51																																																																																																																																										
	Τύπος Β	2.96	1.39					Υπομονή	Τύπος Α	6.01	2.07	-10.33	140	.01	1.50	Τύπος Β	3.15	1.47	Βιασύνη	Τύπος Α	6.23	1.90	-8.23	169	.01	1.35	Τύπος Β	3.74	1.71	Τρόπος ομιλίας	Τύπος Α	6.83	1.27	-7.71	169	.01	1.27	Τύπος Β	4.93	1.90	Τρόπος ακρόασης	Τύπος Α	5.82	2.51	-8.53	137	.01	1.26	Τύπος Β	2.90	1.85	Ποσότητα διεκπεραίωσης έργου	Τύπος Α	6.47	1.92	-6.99	169	.01	1.15	Τύπος Β	4.20	2.07	Ταχύτητα διεκπεραίωσης έργου	Τύπος Α	7.65	1.38	-5.34	83	.01	0.96	Τύπος Β	6.19	1.79	Αναγνώριση	Τύπος Α	6.90	1.92	-5.14	169	.01	0.85	Τύπος Β	5.19	2.23	Έκφραση συναισθημάτων	Τύπος Α	5.16	2.31	-5.34	146	.01	0.76	Τύπος Β	3.56	1.56	Ανταγωνιστικότητα	Τύπος Α	6.16	1.92	-4.35	169	.01	0.72	Τύπος Β	4.72	2.17	Ποσότητα ενδιαφερόντων	Τύπος Α	4.85	2.36	-3.99	169	.01	0.66	Τύπος Β	3.33	2.19	Φιλοδοξία	Τύπος Α	6.95	1.61	-3.08	90	.01	0.54	Τύπος Β	6.04	1.88	Ολοκλήρωση έργου	Τύπος Α	8.15	1.20	-2.94	88	.01	0.52	Τύπος Β	7.48	1.45	Τήρηση ώρας	Τύπος Α	8.61	1.13	-1.86	169
Υπομονή	Τύπος Α	6.01	2.07	-10.33	140	.01	1.50																																																																																																																																										
	Τύπος Β	3.15	1.47					Βιασύνη	Τύπος Α	6.23	1.90	-8.23	169	.01	1.35	Τύπος Β	3.74	1.71	Τρόπος ομιλίας	Τύπος Α	6.83	1.27	-7.71	169	.01	1.27	Τύπος Β	4.93	1.90	Τρόπος ακρόασης	Τύπος Α	5.82	2.51	-8.53	137	.01	1.26	Τύπος Β	2.90	1.85	Ποσότητα διεκπεραίωσης έργου	Τύπος Α	6.47	1.92	-6.99	169	.01	1.15	Τύπος Β	4.20	2.07	Ταχύτητα διεκπεραίωσης έργου	Τύπος Α	7.65	1.38	-5.34	83	.01	0.96	Τύπος Β	6.19	1.79	Αναγνώριση	Τύπος Α	6.90	1.92	-5.14	169	.01	0.85	Τύπος Β	5.19	2.23	Έκφραση συναισθημάτων	Τύπος Α	5.16	2.31	-5.34	146	.01	0.76	Τύπος Β	3.56	1.56	Ανταγωνιστικότητα	Τύπος Α	6.16	1.92	-4.35	169	.01	0.72	Τύπος Β	4.72	2.17	Ποσότητα ενδιαφερόντων	Τύπος Α	4.85	2.36	-3.99	169	.01	0.66	Τύπος Β	3.33	2.19	Φιλοδοξία	Τύπος Α	6.95	1.61	-3.08	90	.01	0.54	Τύπος Β	6.04	1.88	Ολοκλήρωση έργου	Τύπος Α	8.15	1.20	-2.94	88	.01	0.52	Τύπος Β	7.48	1.45	Τήρηση ώρας	Τύπος Α	8.61	1.13	-1.86	169	.07	0.31	Τύπος Β	8.26	1.15						
Βιασύνη	Τύπος Α	6.23	1.90	-8.23	169	.01	1.35																																																																																																																																										
	Τύπος Β	3.74	1.71					Τρόπος ομιλίας	Τύπος Α	6.83	1.27	-7.71	169	.01	1.27	Τύπος Β	4.93	1.90	Τρόπος ακρόασης	Τύπος Α	5.82	2.51	-8.53	137	.01	1.26	Τύπος Β	2.90	1.85	Ποσότητα διεκπεραίωσης έργου	Τύπος Α	6.47	1.92	-6.99	169	.01	1.15	Τύπος Β	4.20	2.07	Ταχύτητα διεκπεραίωσης έργου	Τύπος Α	7.65	1.38	-5.34	83	.01	0.96	Τύπος Β	6.19	1.79	Αναγνώριση	Τύπος Α	6.90	1.92	-5.14	169	.01	0.85	Τύπος Β	5.19	2.23	Έκφραση συναισθημάτων	Τύπος Α	5.16	2.31	-5.34	146	.01	0.76	Τύπος Β	3.56	1.56	Ανταγωνιστικότητα	Τύπος Α	6.16	1.92	-4.35	169	.01	0.72	Τύπος Β	4.72	2.17	Ποσότητα ενδιαφερόντων	Τύπος Α	4.85	2.36	-3.99	169	.01	0.66	Τύπος Β	3.33	2.19	Φιλοδοξία	Τύπος Α	6.95	1.61	-3.08	90	.01	0.54	Τύπος Β	6.04	1.88	Ολοκλήρωση έργου	Τύπος Α	8.15	1.20	-2.94	88	.01	0.52	Τύπος Β	7.48	1.45	Τήρηση ώρας	Τύπος Α	8.61	1.13	-1.86	169	.07	0.31	Τύπος Β	8.26	1.15																	
Τρόπος ομιλίας	Τύπος Α	6.83	1.27	-7.71	169	.01	1.27																																																																																																																																										
	Τύπος Β	4.93	1.90					Τρόπος ακρόασης	Τύπος Α	5.82	2.51	-8.53	137	.01	1.26	Τύπος Β	2.90	1.85	Ποσότητα διεκπεραίωσης έργου	Τύπος Α	6.47	1.92	-6.99	169	.01	1.15	Τύπος Β	4.20	2.07	Ταχύτητα διεκπεραίωσης έργου	Τύπος Α	7.65	1.38	-5.34	83	.01	0.96	Τύπος Β	6.19	1.79	Αναγνώριση	Τύπος Α	6.90	1.92	-5.14	169	.01	0.85	Τύπος Β	5.19	2.23	Έκφραση συναισθημάτων	Τύπος Α	5.16	2.31	-5.34	146	.01	0.76	Τύπος Β	3.56	1.56	Ανταγωνιστικότητα	Τύπος Α	6.16	1.92	-4.35	169	.01	0.72	Τύπος Β	4.72	2.17	Ποσότητα ενδιαφερόντων	Τύπος Α	4.85	2.36	-3.99	169	.01	0.66	Τύπος Β	3.33	2.19	Φιλοδοξία	Τύπος Α	6.95	1.61	-3.08	90	.01	0.54	Τύπος Β	6.04	1.88	Ολοκλήρωση έργου	Τύπος Α	8.15	1.20	-2.94	88	.01	0.52	Τύπος Β	7.48	1.45	Τήρηση ώρας	Τύπος Α	8.61	1.13	-1.86	169	.07	0.31	Τύπος Β	8.26	1.15																												
Τρόπος ακρόασης	Τύπος Α	5.82	2.51	-8.53	137	.01	1.26																																																																																																																																										
	Τύπος Β	2.90	1.85					Ποσότητα διεκπεραίωσης έργου	Τύπος Α	6.47	1.92	-6.99	169	.01	1.15	Τύπος Β	4.20	2.07	Ταχύτητα διεκπεραίωσης έργου	Τύπος Α	7.65	1.38	-5.34	83	.01	0.96	Τύπος Β	6.19	1.79	Αναγνώριση	Τύπος Α	6.90	1.92	-5.14	169	.01	0.85	Τύπος Β	5.19	2.23	Έκφραση συναισθημάτων	Τύπος Α	5.16	2.31	-5.34	146	.01	0.76	Τύπος Β	3.56	1.56	Ανταγωνιστικότητα	Τύπος Α	6.16	1.92	-4.35	169	.01	0.72	Τύπος Β	4.72	2.17	Ποσότητα ενδιαφερόντων	Τύπος Α	4.85	2.36	-3.99	169	.01	0.66	Τύπος Β	3.33	2.19	Φιλοδοξία	Τύπος Α	6.95	1.61	-3.08	90	.01	0.54	Τύπος Β	6.04	1.88	Ολοκλήρωση έργου	Τύπος Α	8.15	1.20	-2.94	88	.01	0.52	Τύπος Β	7.48	1.45	Τήρηση ώρας	Τύπος Α	8.61	1.13	-1.86	169	.07	0.31	Τύπος Β	8.26	1.15																																							
Ποσότητα διεκπεραίωσης έργου	Τύπος Α	6.47	1.92	-6.99	169	.01	1.15																																																																																																																																										
	Τύπος Β	4.20	2.07					Ταχύτητα διεκπεραίωσης έργου	Τύπος Α	7.65	1.38	-5.34	83	.01	0.96	Τύπος Β	6.19	1.79	Αναγνώριση	Τύπος Α	6.90	1.92	-5.14	169	.01	0.85	Τύπος Β	5.19	2.23	Έκφραση συναισθημάτων	Τύπος Α	5.16	2.31	-5.34	146	.01	0.76	Τύπος Β	3.56	1.56	Ανταγωνιστικότητα	Τύπος Α	6.16	1.92	-4.35	169	.01	0.72	Τύπος Β	4.72	2.17	Ποσότητα ενδιαφερόντων	Τύπος Α	4.85	2.36	-3.99	169	.01	0.66	Τύπος Β	3.33	2.19	Φιλοδοξία	Τύπος Α	6.95	1.61	-3.08	90	.01	0.54	Τύπος Β	6.04	1.88	Ολοκλήρωση έργου	Τύπος Α	8.15	1.20	-2.94	88	.01	0.52	Τύπος Β	7.48	1.45	Τήρηση ώρας	Τύπος Α	8.61	1.13	-1.86	169	.07	0.31	Τύπος Β	8.26	1.15																																																		
Ταχύτητα διεκπεραίωσης έργου	Τύπος Α	7.65	1.38	-5.34	83	.01	0.96																																																																																																																																										
	Τύπος Β	6.19	1.79					Αναγνώριση	Τύπος Α	6.90	1.92	-5.14	169	.01	0.85	Τύπος Β	5.19	2.23	Έκφραση συναισθημάτων	Τύπος Α	5.16	2.31	-5.34	146	.01	0.76	Τύπος Β	3.56	1.56	Ανταγωνιστικότητα	Τύπος Α	6.16	1.92	-4.35	169	.01	0.72	Τύπος Β	4.72	2.17	Ποσότητα ενδιαφερόντων	Τύπος Α	4.85	2.36	-3.99	169	.01	0.66	Τύπος Β	3.33	2.19	Φιλοδοξία	Τύπος Α	6.95	1.61	-3.08	90	.01	0.54	Τύπος Β	6.04	1.88	Ολοκλήρωση έργου	Τύπος Α	8.15	1.20	-2.94	88	.01	0.52	Τύπος Β	7.48	1.45	Τήρηση ώρας	Τύπος Α	8.61	1.13	-1.86	169	.07	0.31	Τύπος Β	8.26	1.15																																																													
Αναγνώριση	Τύπος Α	6.90	1.92	-5.14	169	.01	0.85																																																																																																																																										
	Τύπος Β	5.19	2.23					Έκφραση συναισθημάτων	Τύπος Α	5.16	2.31	-5.34	146	.01	0.76	Τύπος Β	3.56	1.56	Ανταγωνιστικότητα	Τύπος Α	6.16	1.92	-4.35	169	.01	0.72	Τύπος Β	4.72	2.17	Ποσότητα ενδιαφερόντων	Τύπος Α	4.85	2.36	-3.99	169	.01	0.66	Τύπος Β	3.33	2.19	Φιλοδοξία	Τύπος Α	6.95	1.61	-3.08	90	.01	0.54	Τύπος Β	6.04	1.88	Ολοκλήρωση έργου	Τύπος Α	8.15	1.20	-2.94	88	.01	0.52	Τύπος Β	7.48	1.45	Τήρηση ώρας	Τύπος Α	8.61	1.13	-1.86	169	.07	0.31	Τύπος Β	8.26	1.15																																																																								
Έκφραση συναισθημάτων	Τύπος Α	5.16	2.31	-5.34	146	.01	0.76																																																																																																																																										
	Τύπος Β	3.56	1.56					Ανταγωνιστικότητα	Τύπος Α	6.16	1.92	-4.35	169	.01	0.72	Τύπος Β	4.72	2.17	Ποσότητα ενδιαφερόντων	Τύπος Α	4.85	2.36	-3.99	169	.01	0.66	Τύπος Β	3.33	2.19	Φιλοδοξία	Τύπος Α	6.95	1.61	-3.08	90	.01	0.54	Τύπος Β	6.04	1.88	Ολοκλήρωση έργου	Τύπος Α	8.15	1.20	-2.94	88	.01	0.52	Τύπος Β	7.48	1.45	Τήρηση ώρας	Τύπος Α	8.61	1.13	-1.86	169	.07	0.31	Τύπος Β	8.26	1.15																																																																																			
Ανταγωνιστικότητα	Τύπος Α	6.16	1.92	-4.35	169	.01	0.72																																																																																																																																										
	Τύπος Β	4.72	2.17					Ποσότητα ενδιαφερόντων	Τύπος Α	4.85	2.36	-3.99	169	.01	0.66	Τύπος Β	3.33	2.19	Φιλοδοξία	Τύπος Α	6.95	1.61	-3.08	90	.01	0.54	Τύπος Β	6.04	1.88	Ολοκλήρωση έργου	Τύπος Α	8.15	1.20	-2.94	88	.01	0.52	Τύπος Β	7.48	1.45	Τήρηση ώρας	Τύπος Α	8.61	1.13	-1.86	169	.07	0.31	Τύπος Β	8.26	1.15																																																																																														
Ποσότητα ενδιαφερόντων	Τύπος Α	4.85	2.36	-3.99	169	.01	0.66																																																																																																																																										
	Τύπος Β	3.33	2.19					Φιλοδοξία	Τύπος Α	6.95	1.61	-3.08	90	.01	0.54	Τύπος Β	6.04	1.88	Ολοκλήρωση έργου	Τύπος Α	8.15	1.20	-2.94	88	.01	0.52	Τύπος Β	7.48	1.45	Τήρηση ώρας	Τύπος Α	8.61	1.13	-1.86	169	.07	0.31	Τύπος Β	8.26	1.15																																																																																																									
Φιλοδοξία	Τύπος Α	6.95	1.61	-3.08	90	.01	0.54																																																																																																																																										
	Τύπος Β	6.04	1.88					Ολοκλήρωση έργου	Τύπος Α	8.15	1.20	-2.94	88	.01	0.52	Τύπος Β	7.48	1.45	Τήρηση ώρας	Τύπος Α	8.61	1.13	-1.86	169	.07	0.31	Τύπος Β	8.26	1.15																																																																																																																				
Ολοκλήρωση έργου	Τύπος Α	8.15	1.20	-2.94	88	.01	0.52																																																																																																																																										
	Τύπος Β	7.48	1.45					Τήρηση ώρας	Τύπος Α	8.61	1.13	-1.86	169	.07	0.31	Τύπος Β	8.26	1.15																																																																																																																															
Τήρηση ώρας	Τύπος Α	8.61	1.13	-1.86	169	.07	0.31																																																																																																																																										
	Τύπος Β	8.26	1.15																																																																																																																																														

Από τον πιο πάνω πίνακα φαίνεται ότι μία μόνο δήλωση έχει μικρή επίδραση (τήρηση ώρας), δύο δηλώσεις έχουν μέτρια επίδραση (ολοκλήρωση έργου και φιλοδοξία), ενώ οι υπόλοιπες 11 δηλώσεις έχουν μεγάλη επίδραση. Η πλειοψηφία των δηλώσεων παρουσιάζει μεγάλες διαφορές, ενώ στις υπόλοιπες το μέγεθος είναι σχετικά μέτριο. Φαίνεται, λοιπόν, ότι το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ξεχωρίσει τους δύο τύπους προσωπικότητας.

Κέντρο ελέγχου

Για τη διακρίβωση του κέντρου ελέγχου των διευθυντών χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα BLOCS, η οποία αναπτύχθηκε από τον Brown (1990). Η κλίμακα αυτή ζητά από τα υποκείμενα να δηλώσουν τη συμφωνία ή διαφωνία τους σε μια σειρά 25 δηλώσεων. Η κατηγοριοποίηση των δηλώσεων στους τρεις παράγοντες ή διαστάσεις (εσωτερικό κέντρο ελέγχου, εξωτερικό κέντρο ελέγχου – κοινωνικές επιδράσεις, εξωτερικό κέντρο ελέγχου – άλλες επιδράσεις) θεωρήθηκε δεδομένη, αφού χρησιμοποιήθηκε σε διάφορες έρευνες που έγιναν στο εξωτερικό (Brown, 1990· Brown & Marcoulides, 1996).

Ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας (Cronbach Alpha) των δηλώσεων που αφορούσαν το κέντρο ελέγχου ανήλθε στο .62, κάτι που όπως έχει ήδη επισημανθεί πιο πάνω (βλ. σ. 112) δεν κρίνεται ως ιδιαίτερα ικανοποιητικός. Ως εκ τούτου, από κάθε παράγοντα ή διάσταση αφαιρούνταν οι δηλώσεις εκείνες που ανέβαζαν το δείκτη εσωτερικής αξιοπιστίας, μέχρι το σημείο όπου πλέον δε βελτιωνόταν ο δείκτης. Συνολικά από τις 25 δηλώσεις της κλίμακας αφαιρέθηκαν 11, με αποτέλεσμα οι τρεις διαστάσεις του κέντρου ελέγχου να διαμορφωθούν όπως φαίνεται στον Πίνακα 12, που ακολουθεί στην επόμενη σελίδα.

Οι δηλώσεις που αφαιρέθηκαν από το εσωτερικό κέντρο ελέγχου είναι οι ακόλουθες: είμαι αρκετά ικανός να προσδιορίσω τι θα συμβεί στη ζωή μου, κάνω λάθη/ατυχήματα δε συμβαίνουν, οι στενές μου σχέσεις με τους ανθρώπους δε γίνονται τυχαία/χρειάζονται προσπάθεια και πρέπει να συνεργάζομαι με άλλους για να ολοκληρώσω μια δουλειά. Οι δηλώσεις που αφαιρέθηκαν από το εξωτερικό κέντρο ελέγχου – κοινωνικές επιδράσεις είναι: οι φίλιές μου εξαρτώνται από το πόσο καλά σχετίζομαι με τους άλλους, τα πολιτικά πράγματα θα εξελιχθούν ανεξάρτητα από το αν εγώ εμπλακώ ή όχι, το να είμαι στο σωστό μέρος την κατάλληλη στιγμή είναι σημαντικό για την επιτυχία μου και οι φίλοι μου συχνά καθορίζουν τις ενέργειές μου. Τέλος, από το εξωτερικό κέντρο ελέγχου – άλλες επιδράσεις αφαιρέθηκαν οι δηλώσεις: κανόνες και πρακτικές που υπάρχουν για πολλά χρόνια καθορίζουν τι θα συμβεί

στη ζωή μου, η θρησκευτική πίστη θα με βοηθήσει να τα καταφέρω σε δύσκολες στιγμές και ιδέες που υπάρχουν από την παλιά εποχή έχουν επιρροή στη ζωή μου.

Πίνακας 12. Διαστάσεις του κέντρου ελέγχου των διευθυντών

Δηλώσεις κέντρου ελέγχου	Διάσταση	Alpha
<p>Τις πιο πολλές φορές εγώ ελέγχω τι συμβαίνει στη ζωή μου Οι πράξεις μου καθορίζουν τη ζωή μου Η σκληρή δουλειά θα με πάει εκεί που θέλω Γενικά μπορώ να φροντίσω τα προσωπικά μου συμφέροντα Συνήθως μπορώ να υλοποιήσω σχέδια που κάνω για τον εαυτό μου</p>	Εσωτερικό κέντρο ελέγχου	.68
<p>Η ατομική πρόοδος έχει να κάνει με το να ευχαριστείς ανθρώπους που βρίσκονται στην εξουσία Γενικά, δεν έχει σημασία τι ξέρεις αλλά ποιους ξέρεις Ισχυρές ομάδες πίεσης προσδιορίζουν το ρόλο μου στην κοινωνία Τα σχέδιά μου δε θα πραγματοποιηθούν εκτός εάν συμπίπτουν με τα σχέδια των ανθρώπων που βρίσκονται στην εξουσία Αν δεν ευχαριστήσω τους ανθρώπους που βρίσκονται στην εξουσία, οι ικανότητές μου δεν έχουν μεγάλη επίδραση στη ζωή μου</p>	Εξωτερικό κέντρο ελέγχου – κοινωνικές επιδράσεις	.76
<p>Τα τυχαία γεγονότα έχουν μεγάλη επίδραση στη ζωή μου Κάποια ισχυρή δύναμη ή κάποιο ισχυρό πρόσωπο προκαθόρισε τι θα συμβεί στη ζωή μου Η ζωή μου συχνά επηρεάζεται από τη μοίρα Η ζωή μου συχνά επηρεάζεται από την τύχη</p>	Εξωτερικό κέντρο ελέγχου – άλλες επιδράσεις	.70

Οι δηλώσεις που έχουν αφαιρεθεί προφανώς δεν μπορούν να διερευνηθούν και να ερμηνευτούν μέσα στο τοπικό κυπριακό συγκείμενο, αφού παρουσιάζονται ορισμένα κοινωνικο-πολιτισμικά περιοριστικά όρια. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι στην πρώτη ομάδα των δηλώσεων που αφαιρέθηκαν, οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου θεωρούν ότι δεν έχουν τον προσωπικό έλεγχο, ενώ στη δεύτερη ομάδα η φιλία και η προσωπική εμπλοκή δεν επηρεάζουν την εξέλιξη των γεγονότων. Όσον αφορά στην τελευταία διάσταση επιδράσεις που αναφέρονται στην πίστη και στο παρελθόν φαίνεται και πάλι ότι δεν αγγίζουν τους Κύπριους διευθυντές.

Για να διαπιστωθεί κατά πόσο υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τριών διαστάσεων του κέντρου ελέγχου με το βαθμό άγχους των διευθυντών χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό στατιστικό κριτήριο Kruskal-Wallis. Η ανάλυση αυτή έδειξε ότι δεν υπήρχε οποιαδήποτε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των διαστάσεων του κέντρου ελέγχου και του βαθμού άγχους. Το δομικό μοντέλο εξίσωσης, όμως, έδειξε ότι

μια από τις διαστάσεις του κέντρου ελέγχου, και συγκεκριμένα το εσωτερικό κέντρου ελέγχου, παρουσιάζει σχέση συνεπαγωγής με τις στρατηγικές αντιμετώπισης κάτι που είναι ιδιαίτερα σημαντικό. Περισσότερες πληροφορίες αναφέρονται στο υποκεφάλαιο για την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση, όπου επεξηγείται το θεωρητικό μοντέλο της έρευνας στις σ. 142-149.

Πηγές άγχους

Το ερωτηματολόγιο ζητούσε από τους διευθυντές να δηλώσουν σε μια ισοδιαστημική κλίμακα από το 1 (καθόλου άγχος) μέχρι το 5 (υπερβολικό άγχος) το βαθμό στον οποίο τους προκαλούσαν 42 συγκεκριμένες πηγές. Ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας (Cronbach Alpha) των δηλώσεων που αφορούσαν τις πηγές άγχους ανήλθε στο .96.

Για να εξακριβωθούν οι επιμέρους προσδιοριστικοί παράγοντες των πηγών επαγγελματικού άγχους των διευθυντών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι 42 αυτές δηλώσεις υποβλήθηκαν σε παραγοντική ανάλυση. Η καταλληλότητα της χρήσης της παραγοντικής ανάλυσης, επιβεβαιώνεται από το τεστ σφαιρικότητας του Bartlett, με τιμή 4121.5 και επίπεδο σημαντικότητας .01, ενώ ο δείκτης KMO ήταν ίσος με .91. Τα κριτήρια αυτά, μας δίνουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουμε την παραγοντική ανάλυση. Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος ανάλυσης κύριων συνιστωσών (principal components analysis) με ορθογώνια περιστροφή (vertical rotation), όπου οι παράγοντες σχηματίζουν μεταξύ τους ορθή γωνία και άρα δεν παρουσιάζουν συσχέτιση μεταξύ τους. Η αρχική ανάλυση έδωσε εννιά παράγοντες με συνολικό ποσοστό διακύμανσης 68.6%.

Όμως, τέσσερις από τις δηλώσεις των πηγών άγχους είχαν χαμηλές συσχετίσεις με τις υπόλοιπες δηλώσεις, με αποτέλεσμα το ποσοστό διακύμανσης της κάθε δήλωσης που ερμηνευόταν από τους εννιά παράγοντες να είναι μικρότερο του 50%. Αρχικά αποφασίστηκε να αφαιρεθούν οι τέσσερις αυτές δηλώσεις και στη συνέχεια ελέγχθηκε ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας των 38 δηλώσεων που παρέμειναν. Τελικά, η μη συμπερίληψη των συγκεκριμένων δηλώσεων δεν επηρέασε καθόλου την τιμή του δείκτη αξιοπιστίας, αφού αυτός παρέμεινε στο .96. Οι δηλώσεις που αφαιρέθηκαν αναφέρονταν σε πηγές άγχους που είχαν σχέση με τον εξοπλισμό του σχολείου με εκπαιδευτικά υλικά, την ανεπάρκεια της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής, την έλλειψη βοηθητικού προσωπικού στο σχολείο και την ανάγκη συμμόρφωσης με τους κανονισμούς της Αρμόδιας Αρχής. Εξετάζοντας τις τρεις πρώτες δηλώσεις, μπορεί κάποιος να θεωρήσει ότι οι ιδιαίτερες συνθήκες ενός σχολείου

επηρεάζουν και τις αποκλίσεις που μπορεί να παρατηρηθούν, αφού οι συγκεκριμένες πηγές μπορεί σε μια σχολική μονάδα να ισχύουν σε μεγάλο βαθμό και σε κάποια άλλη καθόλου.

Μελετώντας τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης, φάνηκε ότι ο τελευταίος παράγοντας αναφερόταν σε μια μόνο δήλωση και, πιο συγκεκριμένα, στις περιορισμένες ευκαιρίες για προαγωγή (δήλωση #27). Λόγω του ότι για κάθε παράγοντα εξετάστηκε ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας των δηλώσεων που τον αποτελούσαν, ήταν πρακτικά αδύνατο να γίνει κάτι αντίστοιχο και γι' αυτό τον παράγοντα. Χωρίς φυσικά να παραγνωρίζεται η σημαντικότητα αυτής της πηγής άγχους, αποφασίστηκε η συγκεκριμένη δήλωση να αφαιρεθεί, αφού δεν υπήρχε τρόπος να ελεγχθεί ο δείκτης αξιοπιστίας του παράγοντα. Έτσι, η συγκεκριμένη δήλωση παρουσιάζεται μόνο στον πίνακα που ακολουθεί, χωρίς να γίνεται οποιαδήποτε αναφορά σε αυτή στη συνέχεια, αφού αναφέρεται απλώς για να γνωρίζει κάποιος τις σχετικές πληροφορίες και όχι γιατί χρησιμοποιείται ως παράγοντας.

Τελικά, η παραγοντική ανάλυση των 38 δηλώσεων κατέληξε σε οκτώ παράγοντες, οι οποίοι ερμηνεύουν το 67.4% της συνολικής διακύμανσης, με την τιμή του τεστ σφαιρικότητας του Bartlett να είναι 3740.12, το επίπεδο σημαντικότητας .01 και το δείκτη ΚΜΟ ίσο με .91. Αναλυτικά τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 13, που ακολουθεί στην επόμενη σελίδα.

Εκείνο που θα μπορούσαμε αρχικά να παρατηρήσουμε, είναι ότι ποσοστό τουλάχιστον 60% των αποκλίσεων κάθε δήλωσης ερμηνεύεται από κάθε παράγοντα, όπως οι τιμές της τελευταίας στήλης του πίνακα δείχνουν. Ορισμένες από τις δηλώσεις, παρά το γεγονός ότι παρουσιάζουν αρνητικές φορτίσεις, κρατήθηκαν τελικά γιατί είναι της τάξης του μηδέν κάτι που μπορεί να θεωρηθεί λογικό και παρουσιάζουν ακόμη ιδιαίτερα ψηλές τιμές στο h^2 , ενώ οι περισσότερες από αυτές φορτίζουν στον τελευταίο παράγοντα, ο οποίος όπως έχει ήδη επεξηγηθεί και πιο πάνω, τελικά δεν έχει χρησιμοποιηθεί. Λόγω, λοιπόν, των ψηλών τιμών στο h^2 οι συγκεκριμένες δηλώσεις δεν μπορούσαν να αφαιρεθούν και μαρτυρούν συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων, οι οποίες αναφέρονται στη συνέχεια. Επιπρόσθετα, οι δείκτες αξιοπιστίας όλων των παραγόντων είναι σχετικά ικανοποιητικοί.

Ο Παράγοντας I περιλαμβάνει δηλώσεις που έχουν σχέση με τις δυσκολίες που η θέση του διευθυντή επιβάλλει, ως απόρροια των ευθυνών και των ρόλων που καλείται να επωμιστεί και να αναλάβει, καθώς και με την έλλειψη χρόνου. Δύο δηλώσεις αναφέρονται σε αυτές τις διαστάσεις (δηλώσεις #3 και #5), ενώ οι υπόλοιπες αναφέρονται σε θέματα διαχείρισης χρόνου (δηλώσεις #2, #6 και #7), γραφειακής ενασχόλησης (δηλώσεις #1 και #4) και υποστήριξης και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (δήλωση #8). Ο παράγοντας αυτός,

Πίνακας 13. Φορτίσεις των οκτώ παραγόντων των πηγών άγχους των διευθυντών που έχουν προκύψει από τη διαδικασία περιστροφής Varimax

Α/Α	Δηλώσεις πηγών άγχους*	Παράγοντες								h ²
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	
1.	Η πολλή γραφειακή δουλειά που πρέπει να διεκπεραιώσω	0.82	0.04	0.22	0.19	0.06	0.10	0.04	0.17	0.80
2.	Η έλλειψη χρόνου για να υλοποιήσω τους στόχους που θέτω	0.78	0.21	0.15	0.19	0.15	0.16	0.17	0.05	0.79
3.	Οι πολλές ευθύνες που πρέπει να επωμίζομαι	0.72	0.13	0.39	0.14	0.23	-0.05	0.13	-0.01	0.78
4.	Η γραφειοκρατία του εκπαιδευτικού συστήματος	0.66	0.07	0.17	0.15	0.21	0.28	0.01	-0.11	0.62
5.	Η ποικιλία των ρόλων, τους οποίους καλούμαι να αναλάβω	0.65	0.18	0.46	0.16	0.25	-0.05	0.18	0.10	0.80
6.	Ο μη ικανοποιητικός χρόνος για να ασχοληθώ με τα διοικητικά μου καθήκοντα	0.65	0.08	0.12	0.21	0.33	0.22	0.27	-0.11	0.73
7.	Οι συχνές διακοπές της εργασίας μου για διάφορους λόγους	0.64	0.16	0.02	0.13	0.12	0.35	0.21	0.04	0.63
8.	Η υποστήριξη και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	0.50	0.08	0.27	0.31	-0.04	0.21	0.13	0.34	0.60
9.	Η έλλειψη αναγνώρισης της εργασίας μου από τους ανώτερους	-0.02	0.87	0.06	0.11	0.13	0.10	0.01	0.17	0.83
10.	Η έλλειψη εκτίμησης του έργου μου από διάφορους φορείς με τους οποίους συνεργάζομαι	0.10	0.81	0.09	0.09	0.18	0.17	-0.01	0.16	0.77
11.	Η αμφισβήτηση της εξουσίας μου από διάφορους φορείς	0.10	0.66	0.16	-0.02	0.14	0.16	0.33	-0.01	0.63
12.	Η έλλειψη υποστήριξης ή συνεργασίας από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου μου	0.17	0.62	0.16	0.45	-0.10	0.21	0.15	-0.13	0.73
13.	Η ανάγκη να θέτω στόχους για το σχολείο	0.23	0.09	0.78	0.25	0.06	0.11	0.05	0.03	0.75
14.	Η διοίκηση ή η προσαρμογή στην αλλαγή	0.31	0.13	0.75	0.16	0.11	-0.02	0.15	0.13	0.75
15.	Ο χειρισμός διάφορων πτυχών της εργασίας μου για τις οποίες νιώθω ότι δεν έχω την κατάλληλη εκπαίδευση	0.04	0.23	0.53	0.18	0.01	0.39	0.40	0.08	0.68
16.	Η διατήρηση της σχολικής πειθαρχίας	0.17	0.17	0.27	0.67	0.13	0.15	0.26	0.03	0.68
17.	Η έλλειψη υποστήριξης από τους εκπαιδευτικούς στο χειρισμό θεμάτων πειθαρχίας	0.15	0.43	0.18	0.61	0.19	0.06	-0.07	0.13	0.67
18.	Η διοίκηση και η επίβλεψη της εργασίας άλλων ανθρώπων που εμπλέκονται στο έργο του σχολείου	0.25	0.05	0.32	0.54	0.22	0.04	0.25	0.28	0.65
19.	Η απροθυμία των εκπαιδευτικών να αναλάβουν διάφορες υπευθυνότητες και το μειωμένο αίσθημα ευθύνης που τους διακρίνει	0.32	0.50	0.05	0.52	-0.01	0.16	0.18	-0.27	0.76
20.	Η απόλυτη οικονομική εξάρτηση του διευθυντή από άλλους φορείς	0.17	0.12	0.15	0.10	0.83	0.03	0.01	0.05	0.76
21.	Η επίλυση σοβαρών προβλημάτων που δεν εξαρτώνται από μένα	0.20	0.13	0.15	0.08	0.76	0.14	0.16	-0.03	0.70

Πίνακας 13. (συνέχεια)

Α/Α	Δηλώσεις πηγών άγχους*	Παράγοντες								h ²
		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	
22.	Οι φτωχές επιδόσεις των μαθητών του σχολείου μου	0.23	0.40	0.08	0.20	0.07	0.59	0.00	0.15	0.63
23.	Η έλλειψη ενδιαφέροντος των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους	0.43	0.23	0.19	0.10	0.17	0.58	0.05	0.18	0.68
24.	Όταν νιώθω ότι η πρόοδος της εργασίας μου δεν είναι αυτή που θα έπρεπε ή που θα μπορούσε να ήταν	0.36	0.20	0.33	0.20	0.22	0.53	0.21	-0.01	0.69
25.	Όταν πρέπει για διάφορους λόγους να επιπλήξω κάποιο μέλος του προσωπικού	0.24	0.21	0.03	0.13	0.12	-0.01	0.79	0.06	0.76
26.	Η λήψη αποφάσεων που επηρεάζουν άλλους	0.27	0.01	0.33	0.30	0.16	0.27	0.55	0.16	0.70
27.	Οι περιορισμένες ευκαιρίες για προαγωγή	0.10	0.32	0.12	0.10	0.04	0.18	0.12	0.65	0.61
	Ιδιοτιμή	15.20	2.65	1.75	1.40	1.32	1.20	1.09	1.01	
	Ποσοστό διακύμανσης	40.01	6.98	4.61	3.69	3.48	3.16	2.86	2.65	
	Αθροιστικό ποσοστό διακύμανσης	40.01	46.99	51.60	55.29	58.77	61.92	64.78	67.44	

* Οι δηλώσεις έχουν αριθμηθεί κατά αύξοντα αριθμό, ο οποίος διαφέρει από αυτόν που είχαν στο ερωτηματολόγιο.

Σημείωση. I: Δυσκολίες που προκύπτουν από τη θέση του διευθυντή και έλλειψη χρόνου ($\alpha = .92$)

II: Έλλειψη αναγνώρισης και υποστήριξης ($\alpha = .86$)

III: Χειρισμός διοικητικών πτυχών της εργασίας ($\alpha = .79$)

IV: Χειρισμός θεμάτων πειθαρχίας και διοίκησης προσωπικού ($\alpha = .82$)

V: Αντιμετώπιση προβλημάτων εκτός του ελέγχου του διευθυντή ($\alpha = .74$)

VI: Ασυμφωνία ανάμεσα στα αποτελέσματα και τις προσδοκίες του διευθυντή από την εργασία του ($\alpha = .83$)

VII: Λήψη αποφάσεων που επηρεάζουν το έργο του διευθυντή ($\alpha = .69$).

φαίνεται να έχει σχέση με τέσσερις άλλους παράγοντες, αφού σε ορισμένες από τις δηλώσεις του υπάρχουν ψηλές φορτίσεις με τους Παράγοντες III (δηλώσεις #3 και #5), IV (δήλωση #8), V (δήλωση #6) και VI (δήλωση #7).

Ο Παράγοντας II αναφέρεται στην έλλειψη αναγνώρισης, εκτίμησης και υποστήριξης του διευθυντή είτε αυτή προέρχεται από τους ανώτερους (δήλωση #9) είτε από άλλους φορείς (δηλώσεις #10 και #11) είτε από τους εκπαιδευτικούς (δήλωση #12). Ο παράγοντας αυτός δε φαίνεται να έχει καμία σχέση με τους υπόλοιπους, αφού οι φορτίσεις με τις δηλώσεις των υπόλοιπων παραγόντων είναι ιδιαίτερα χαμηλές, εκτός από τις περιπτώσεις των Παραγόντων IV (δήλωση #12) και VII (δήλωση #11).

Ο Παράγοντας III εμπερικλείει διάφορες διοικητικές πτυχές (administration aspects) του έργου του διευθυντή, όπως για παράδειγμα τη στοχοθεσία (δήλωση #13), τη διοίκηση της αλλαγής (δήλωση #14) και το χειρισμό διάφορων πτυχών της εργασίας του, για τις οποίες

νώθει ότι δεν έχει την κατάλληλη εκπαίδευση (δήλωση #15). Ο παράγοντας αυτός φαίνεται να έχει σχέση με τρεις άλλους παράγοντες, αφού σε ορισμένες από τις δηλώσεις του υπάρχουν ψηλές φορτίσεις με τους Παράγοντες I (δήλωση #14), VI (δήλωση #15) και VII (δήλωση #15).

Στον Παράγοντα IV περιλαμβάνεται ο χειρισμός θεμάτων πειθαρχίας είτε αυτά αφορούν την υποστήριξη των εκπαιδευτικών (δήλωση #17) είτε τη διατήρησή της (δήλωση #16), καθώς και θέματα διοίκησης προσωπικού που μπορεί να περιλαμβάνουν την επίβλεψη της εργασίας άλλων ανθρώπων που εμπλέκονται στο έργο του σχολείου (δήλωση #18) και την απροθυμία των εκπαιδευτικών να αναλάβουν διάφορες υπευθυνότητες (δήλωση #19). Αυτός ο παράγοντας φαίνεται να σχετίζεται με τους Παράγοντες I (δήλωση #19), II (δηλώσεις #17 και #19) και III (δήλωση #18), αφού σε αυτές τις δηλώσεις υπάρχουν ψηλές φορτίσεις.

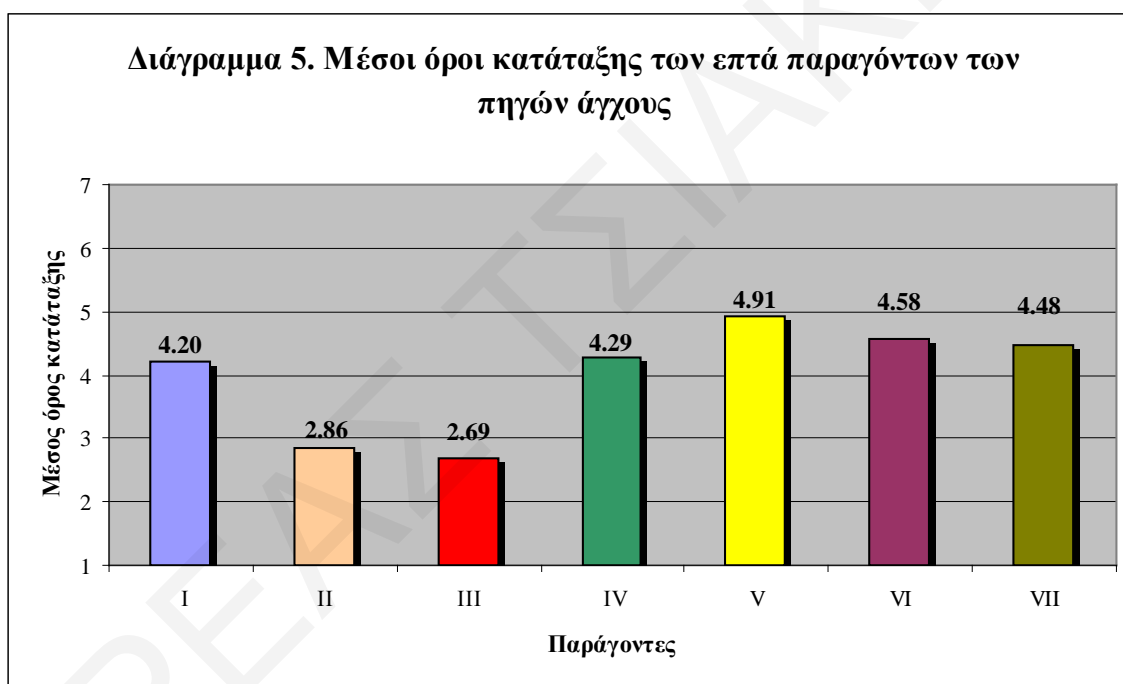
Ο Παράγοντας V αναφέρεται στην ανάγκη αντιμετώπισης προβλημάτων που βρίσκονται εκτός του ελέγχου του διευθυντή και για τα οποία τυπικά δεν είναι ο ίδιος αρμόδιος. Ως τέτοια θα μπορούσαν να αναφερθούν η απουσία οικονομικής ανεξαρτησίας (δήλωση #20), καθώς και η αντιμετώπιση προβλημάτων που δεν εξαρτώνται από τον ίδιο λόγω των δομών και των αρμοδιοτήτων που του παρέχονται (δήλωση #21). Ο παράγοντας αυτός δε φαίνεται να έχει καμία σχέση με τους υπόλοιπους, αφού οι φορτίσεις με τις δηλώσεις των υπόλοιπων παραγόντων είναι ιδιαίτερα χαμηλές.

Ο Παράγοντας VI έχει να κάνει με το βαθμό στον οποίο η έλλειψη σχολικής αποτελεσματικότητας προκαλεί άγχος στο διευθυντή, δηλαδή το να μπορέσει το σχολείο να έχει ικανοποιητικά μαθησιακά αποτελέσματα, καθώς και σε εμπόδια που προκύπτουν τα οποία δυσκολεύουν περαιτέρω το διευθυντή στο έργο του. Ως τέτοια στοιχεία αναφέρονται οι επιδόσεις των μαθητών (δήλωση #22) και η έλλειψη ενδιαφέροντος των γονιών για την πρόοδο των παιδιών τους (δήλωση #23), καθώς και η ασυμφωνία ανάμεσα στις προσδοκίες που έχει ο διευθυντής και στην πραγματική πρόοδο που επιτυγχάνεται (δήλωση #24). Ο παράγοντας αυτός φαίνεται να έχει σχέση με τρεις άλλους παράγοντες, αφού σε ορισμένες από τις δηλώσεις του υπάρχουν ψηλές φορτίσεις με τους Παράγοντες I (δηλώσεις #23 και #24), II (δήλωση #22) και III (δήλωση #24).

Τέλος, στον Παράγοντα VII εμπερικλείεται μια επιμέρους πτυχή του ευρύτερου τομέα της διοίκησης προσωπικού, αφού περιλαμβάνεται η επίπληξη του προσωπικού (δήλωση #25) και η διαδικασία λήψης αποφάσεων που επηρεάζουν άλλους (δήλωση #26). Οι ενέργειες αυτές μπορεί να επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά ολόκληρο το προσωπικό του σχολείου, καθώς και τις σχέσεις του διευθυντή με τους συνεργάτες του. Ο παράγοντας αυτός φαίνεται να έχει

σχέση με τους Παράγοντες III και IV, αφού μία από τις δηλώσεις που τον αποτελούν (δήλωση #26) έχει υψηλή φόρτιση με αυτούς τους δύο παράγοντες.

Λόγω του ότι ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας ήταν ικανοποιητικός, προχωρήσαμε στον υπολογισμό της τιμής που αντιπροσωπεύει το βαθμό που ο κάθε παράγοντας δημιουργεί άγχος στους διευθυντές (factor score). Με τον τρόπο αυτό, δημιουργήθηκαν επτά νέες μεταβλητές και ακολούθως υπολογίστηκε ο δείκτης Kendall, ο οποίος δείχνει ότι οι διευθυντές συμφωνούν μεταξύ τους στην ιεράρχηση των επτά παραγόντων που τους προκαλούν άγχος ($W^a = .17, p < .001$). Το Διάγραμμα 5 που ακολουθεί, παρουσιάζει τους μέσους όρους κατάταξης των επτά παραγόντων ανάλογα με το πόσο σημαντικές πηγές άγχους είναι:



Σημειώσεις. (1) I: Δυσκολίες που προκύπτουν από τη θέση του διευθυντή και έλλειψη χρόνου

II: Έλλειψη αναγνώρισης και υποστήριξης

III: Χειρισμός διοικητικών πτυχών της εργασίας

IV: Χειρισμός θεμάτων πειθαρχίας και διοίκησης προσωπικού

V: Αντιμετώπιση προβλημάτων εκτός του ελέγχου του διευθυντή

VI: Ασυμφωνία ανάμεσα στα αποτελέσματα και τις προσδοκίες του διευθυντή από την εργασία του

VII: Λήψη αποφάσεων που επηρεάζουν το έργο του διευθυντή.

(2) Οι μέσοι όροι κατάταξης κυμαίνονται από το 1 μέχρι το 7, με το 7 να αντιπροσωπεύει τον πιο σημαντικό και το 1 το λιγότερο σημαντικό.

Το διάγραμμα δείχνει ότι ο Παράγοντας V, ο οποίος αναφέρεται στην ανάγκη αντιμετώπισης προβλημάτων που βρίσκονται εκτός του ελέγχου του διευθυντή, κατέχει την

πρώτη θέση. Τα συγκεκριμένα προβλήματα οδηγούν σε περιορισμένη αυτονομία της σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση σε περιορισμό των αρμοδιοτήτων του διευθυντή. Το γεγονός αυτό ενισχύει την ανάγκη για αναθεώρηση του τρόπου λειτουργίας του συστήματος, αφού αποτελεί τη βασική πηγή άγχους των διευθυντών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου. Ακολουθούν, οι Παράγοντες VI και VII που αναφέρονται στην ασυμφωνία ανάμεσα στα αποτελέσματα και τις προσδοκίες του διευθυντή από την εργασία του και τη λήψη αποφάσεων που επηρεάζουν το έργο του.

Οι Παράγοντες I και IV βρίσκονται κάπου στο ενδιάμεσο των πηγών άγχους, αφού δεν προκαλούν ούτε υπερβολικό αλλά ούτε και καθόλου άγχος και έχουν να κάνουν με πρακτικής φύσεως πτυχές του έργου των διευθυντών, όπως τις δυσκολίες που προκύπτουν από τα καθήκοντα της θέσης, την έλλειψη χρόνου, καθώς και το χειρισμό θεμάτων πειθαρχίας και διοίκησης προσωπικού. Αντίθετα, οι Παράγοντες II και III είναι αυτοί που προκαλούν το λιγότερο άγχος στους διευθυντές και σχετίζονται με την έλλειψη αναγνώρισης και υποστήριξης και τις διοικητικές πτυχές της εργασίας.

Συμπτώματα άγχους

Όσον αφορά στα συμπτώματα του άγχους, ζητήθηκε από τους διευθυντές να δηλώσουν τη συχνότητα στην οποία τους παρουσιάστηκαν τις τελευταίες εβδομάδες 21 συμπτώματα σε μια κλίμακα από το 1 (ποτέ) μέχρι το 5 (πολύ συχνά). Ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας της κλίμακας που αναφερόταν στα συμπτώματα ανήλθε στο .94.

Για να εξακριβωθούν οι επιμέρους προσδιοριστικοί παράγοντες των συμπτωμάτων του άγχους των διευθυντών, οι συγκεκριμένες δηλώσεις υποβλήθηκαν σε παραγοντική ανάλυση. Η καταλληλότητα της χρήσης της παραγοντικής ανάλυσης, επιβεβαιώνεται από το τεστ σφαιρικότητας του Bartlett, με τιμή 1890.6 και επίπεδο σημαντικότητας .01, ενώ ο δείκτης KMO ήταν ίσος με .92. Τα κριτήρια αυτά, μας δίνουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουμε την παραγοντική ανάλυση, όπου χρησιμοποιήθηκε και πάλι η μέθοδος ανάλυσης κύριων συνιστωσών με ορθογώνια περιστροφή. Η αρχική ανάλυση έδωσε τρεις παράγοντες με συνολικό ποσοστό διακύμανσης 58.3%. Όμως, τρεις από τις δηλώσεις των συμπτωμάτων είχαν χαμηλές συσχετίσεις με τις υπόλοιπες δηλώσεις, με αποτέλεσμα το ποσοστό διακύμανσης που ερμηνευόταν από κάθε δήλωση να είναι μικρότερο του 50%. Αρχικά αποφασίστηκε να αφαιρεθούν οι τρεις αυτές δηλώσεις και στη συνέχεια ελέγχθηκε ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας των 18 δηλώσεων που παρέμειναν. Παρόλο που η τιμή του δείκτη αξιοπιστίας είναι συνάρτηση του αριθμού των ερωτήσεων (Cronbach, 1990), αφαιρώντας

τρεις από τις δηλώσεις παρατηρούμε ότι ο συγκεκριμένος δείκτης δεν έχει διαφοροποιηθεί ουσιαστικά, αφού μετά από αυτή την ενέργεια η τιμή του ανήλθε στο .93, πράγμα που μαρτυρεί ότι η αξιοπιστία της κλίμακας των 18 δηλώσεων είναι πολύ καλή. Επιπλέον, παρατηρώντας τις αποκλίσεις στις τρεις αυτές δηλώσεις, διαπιστώθηκε ότι ήταν πολύ χαμηλές και αντίστοιχα οι τιμές των μέσων όρων ιδιαίτερα χαμηλές. Το γεγονός αυτό αιτιολογεί τη συμπερίληψη των 18 δηλώσεων στην παραγοντική ανάλυση.

Τα συμπτώματα που αφαιρέθηκαν αναφέρονταν σε διάφορες εκδηλώσεις ή αλλαγές που βιώνουν τα άτομα, όπως τη δυσκολία στον ύπνο ή στο να παραμείνουν ξύπνιοι, την υπερευαισθησία στην κριτική και τη ροπή προς ατυχήματα. Τελικά, η παραγοντική ανάλυση κατέληξε σε τρεις παράγοντες, οι οποίοι ερμηνεύουν το 60.3% της συνολικής διακύμανσης, με την τιμή του τεστ σφαιρικότητας του Bartlett να είναι 1593.31, το επίπεδο σημαντικότητας .01 και το δείκτη ΚΜΟ ίσο με .92. Αναλυτικά τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 14, που ακολουθεί στην επόμενη σελίδα.

Από τον πίνακα αυτό θα μπορούσαμε να παρατηρήσουμε ότι ποσοστό τουλάχιστον 50% των αποκλίσεων κάθε δήλωσης ερμηνεύεται από κάθε παράγοντα, όπως οι τιμές της τελευταίας στήλης δείχνουν. Επιπρόσθετα, οι δείκτες αξιοπιστίας όλων των παραγόντων είναι πολύ ικανοποιητικοί. Στον Παράγοντα I συνοψίζεται μια γενική αδυναμία του οργανισμού που εκδηλώνεται με πόνους των μυών (δήλωση #1) και του στήθους (δήλωση #3), αισθήματα βάρους ή αδυναμίας στα άκρα (δήλωση #2), τάση για λιποθυμία (δήλωση #4) και αρρυθμίες στους καρδιακούς παλμούς (δήλωση #5). Ο Παράγοντας II αναφέρεται σε διάφορες φυσικές και σωματικές εκδηλώσεις που παρουσιάζονται στους διευθυντές, όπως για παράδειγμα το κάψιμο στο στομάχι (δήλωση #6), οι ερεθισμοί της επιδερμίδας (δήλωση #7), οι πονοκέφαλοι (δήλωση #8) και η ενόχληση στα μάτια (δήλωση #10). Στον τελευταίο Παράγοντα III περιλαμβάνεται μια σειρά ψυχολογικών και συναισθηματικών αλλαγών, όπως η μοναξιά (δήλωση #11), η νευρικότητα (δήλωση #12), η αδιαθεσία (δήλωση #13), η αδυναμία συγκέντρωσης (δήλωση #14) και η έλλειψη ενέργειας (δήλωση #15).

Εκείνο που θα μπορούσε κάποιος να παρατηρήσει, είναι ότι οι δηλώσεις των τριών παραγόντων παρουσιάζουν σχετικά ψηλές συσχετίσεις μεταξύ τους. Το φαινόμενο αυτό, θα μπορούσε να εξηγηθεί λόγω του ότι οι φυσικές ή σωματικές εκδηλώσεις, καθώς και οι ψυχολογικές και συναισθηματικές αλλαγές που περιλαμβάνονται στους Παράγοντες II και III, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο θα οδηγήσουν σε κάποιο στάδιο και σε γενική αδυναμία του οργανισμού αν συνεχιστούν για μεγάλο χρονικό διάστημα, όπως αυτή παρουσιάζεται με τις δηλώσεις που περιλαμβάνονται στον Παράγοντα I.

Πίνακας 14. Φορτίσεις των τριών παραγόντων των συμπτωμάτων άγχους των διευθυντών που έχουν προκύψει από τη διαδικασία περιστροφής Varimax

Α/Α	Δηλώσεις συμπτωμάτων άγχους*	Παράγοντες			h ²
		I	II	III	
1.	Πόνος ή τρεμούλιασμα των μυών, σπασμωδικές κινήσεις	0.79	0.16	0.18	0.68
2.	Αισθήματα βάρους ή αδυναμίας στα χέρια και τα πόδια	0.75	0.36	0.22	0.74
3.	Πόνοι στο στήθος ή στη μέση	0.70	0.24	0.39	0.70
4.	Τάση για λιποθυμία ή ζαλάδα	0.66	0.41	0.17	0.63
5.	Αρρυθμίες στους καρδιακούς παλμούς ή ταχυπαλμία	0.57	0.45	0.22	0.57
6.	Κάψιμο στο στομάχι, αναούλα ή δυσπεψία	0.37	0.74	0.10	0.70
7.	Μικροί ερεθισμοί της επιδερμίδας, εξανθήματα ή φαγούρα	0.02	0.72	0.18	0.55
8.	Πονοκέφαλοι	0.25	0.62	0.25	0.51
9.	Δυσκολίες στην αναπνοή ή λαχάνιασμα	0.52	0.60	0.24	0.69
10.	Πόνος ή ενόχληση στα μάτια	0.30	0.56	0.34	0.52
11.	Αισθήματα μοναξιάς και απομόνωσης	0.12	0.05	0.75	0.58
12.	Νευρικότητα, ανησυχία, ένταση ή θυμός	0.10	0.42	0.69	0.66
13.	Αισθήματα αδιαθεσίας και αμηχανίας	0.33	0.37	0.67	0.69
14.	Αδυναμία συγκέντρωσης ή ξεκούρασης	0.34	0.25	0.65	0.60
15.	Έλλειψη ενέργειας, απάθεια ή συνεχής κούραση	0.44	0.21	0.63	0.63
16.	Αίσθημα ταραχής μετά το νυχτερινό ύπνο	0.36	0.31	0.59	0.58
	Ιδιοτιμή	8.63	1.22	1.01	
	Ποσοστό διακύμανσης	47.95	6.76	5.62	
	Αθροιστικό ποσοστό διακύμανσης	47.95	54.70	60.32	

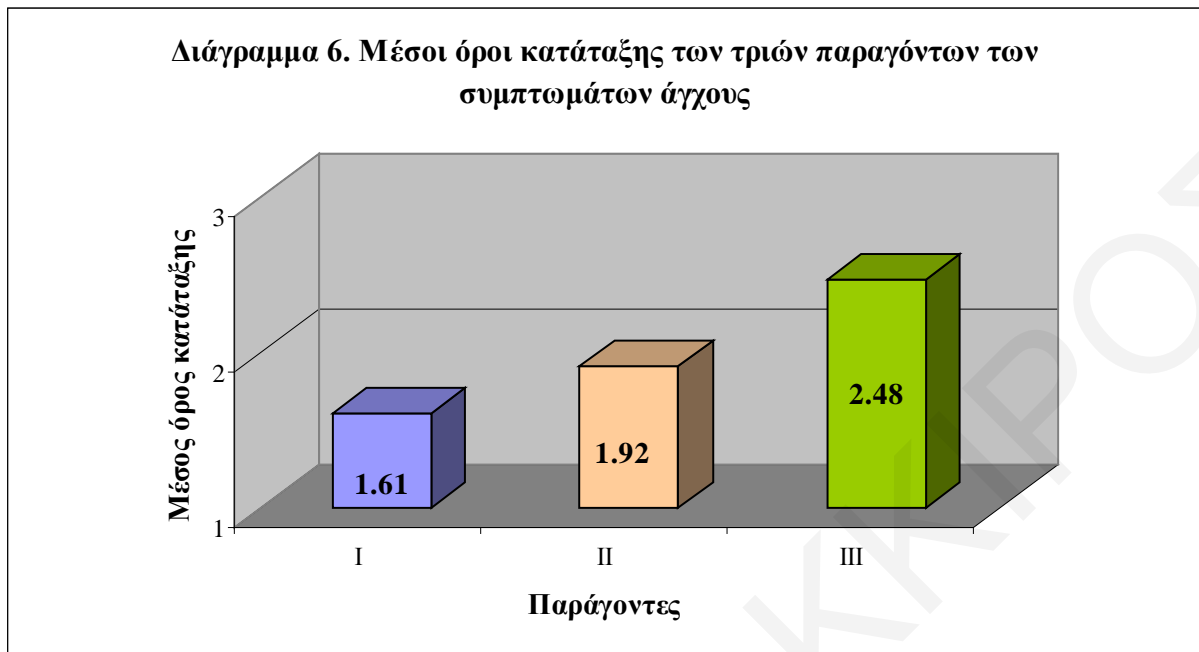
* Οι δηλώσεις έχουν αριθμηθεί κατά αύξοντα αριθμό, ο οποίος διαφέρει από αυτόν που είχαν στο ερωτηματολόγιο.

Σημείωση. I: Γενική αδυναμία οργανισμού ($\alpha = .88$)

II: Φυσικές και σωματικές εκδηλώσεις ($\alpha = .82$)

III: Ψυχολογικές και συναισθηματικές αλλαγές ($\alpha = .87$).

Λόγω του ότι ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας ήταν ικανοποιητικός, προχωρήσαμε στον υπολογισμό της τιμής που αντιπροσωπεύει το βαθμό, που ο κάθε παράγοντας προκαλεί συμπτώματα άγχους στους διευθυντές. Με τον τρόπο αυτό, δημιουργήθηκαν τρεις νέες μεταβλητές και, ακολούθως, υπολογίστηκε ο δείκτης Kendall, ο οποίος δείχνει ότι οι διευθυντές συμφωνούν μεταξύ τους στην ιεράρχηση των τριών παραγόντων ($W^a = .22, p < .001$). Το Διάγραμμα 6, που ακολουθεί στην επόμενη σελίδα, παρουσιάζει τους μέσους όρους κατάταξης των τριών παραγόντων ανάλογα με το πόσο σημαντικοί είναι.



Σημειώσεις. (1) I: Γενική αδυναμία οργανισμού

II: Φυσικές και σωματικές εκδηλώσεις

III: Ψυχολογικές και συναισθηματικές αλλαγές.

(2) Οι μέσοι όροι κατάταξης κυμαίνονται από το 1 μέχρι το 3, με το 3 να αντιπροσωπεύει τον πιο σημαντικό και το 1 το λιγότερο σημαντικό.

Το διάγραμμα δείχνει ότι από τους τρεις παράγοντες των συμπτωμάτων του άγχους, ο Παράγοντας III, που έχει να κάνει με τις ψυχολογικές και συναισθηματικές αλλαγές, παρουσιάζεται συχνότερα στους διευθυντές, ενώ ακολουθεί ο Παράγοντας II με τις φυσικές και σωματικές εκδηλώσεις. Λιγότερο από όλους παρουσιάζεται ο Παράγοντας I που έχει να κάνει με τα συμπτώματα του άγχους που αφορούν στη γενική αδυναμία του οργανισμού.

Επιπτώσεις άγχους

Το μέρος του ερωτηματολογίου που ζητούσε από τους διευθυντές να δηλώσουν την άποψή τους όσον αφορά στις επιπτώσεις που είχε το άγχος τις τελευταίες εβδομάδες στην εργασία τους, αποτελείτο από 12 δηλώσεις με κλίμακα από το 1 μέχρι το 5, όπου το ένα δηλώνει απόλυτη διαφωνία και το πέντε απόλυτη συμφωνία. Ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας της κλίμακας που αναφερόταν στις επιπτώσεις ανήλθε στο .92.

Για να εξακριβωθούν οι επιμέρους προσδιοριστικοί παράγοντες των επιπτώσεων του άγχους των διευθυντών, οι συγκεκριμένες δηλώσεις υποβλήθηκαν σε παραγοντική ανάλυση. Η καταλληλότητα της χρήσης της παραγοντικής ανάλυσης, επιβεβαιώνεται από το τεστ σφαιρικότητας του Bartlett, με τιμή 1136.0 και επίπεδο σημαντικότητας .01, ενώ ο δείκτης

KMO ήταν ίσος με .90. Τα κριτήρια αυτά, μας δίνουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουμε την παραγοντική ανάλυση. Χρησιμοποιήθηκε και πάλι η μέθοδος ανάλυσης κύριων συνιστωσών με ορθογώνια περιστροφή και η αρχική λύση της παραγοντικής ανάλυσης έδωσε δύο παράγοντες με ποσοστό ερμηνείας 64.67%. Λόγω του ότι οι 7 από τις 12 δηλώσεις είχαν συσχέτιση με τον έναν ή τον άλλο παράγοντα μεγαλύτερη του .20 και επειδή απώτερος στόχος ήταν η εξαγωγή παραγόντων, που να έχουν νόημα, δοκιμάστηκε η λύση των τριών και των τεσσάρων παραγόντων, με αποτέλεσμα να υιοθετηθεί η τελευταία ως η πιο σωστή εννοιολογικά. Έτσι, κρατήθηκαν δύο παράγοντες με ιδιοτιμή μικρότερη της μονάδας, οι οποίοι αύξησαν σημαντικά το ποσοστό της διακύμανσης κατά 15% περίπου. Σε κανένα παράγοντα δεν υπάρχει μία και μόνο δήλωση και παρά το μικρό αριθμό των δηλώσεων του κάθε παράγοντα (2 έως 4), οι δείκτες αξιοπιστίας των παραγόντων είναι αρκετά ικανοποιητικοί. Στο Παράρτημα Η (βλ. σ. 237), επισυνάπτεται η λύση των δύο παραγόντων για σκοπούς σύγκρισης.

Δύο από τις δηλώσεις των επιπτώσεων του άγχους είχαν χαμηλές συσχετίσεις με τις υπόλοιπες δηλώσεις, με αποτέλεσμα το ποσοστό διακύμανσης, που ερμηνευόταν από κάθε δήλωση, να είναι μικρότερο του 50%. Αρχικά αποφασίστηκε να αφαιρεθούν οι δύο αυτές δηλώσεις και στη συνέχεια ελέγχθηκε ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας των δέκα δηλώσεων που παρέμειναν. Τελικά, η μη συμπερίληψη των συγκεκριμένων δηλώσεων δεν επηρέασε σημαντικά την τιμή του δείκτη αξιοπιστίας, αφού αυτός έφτασε στο .89. Οι επιπτώσεις που αφαιρέθηκαν αναφέρονταν στη δυσαρέσκεια από την εργασία και δυσκολίες στην επικοινωνία.

Η λύση των τεσσάρων παραγόντων ερμηνεύει ένα ιδιαίτερα ψηλό ποσοστό της συνολικής διακύμανσης (79.8%), με την τιμή του τεστ σφαιρικότητας του Bartlett να είναι 855.4, το επίπεδο σημαντικότητας .01 και το δείκτη KMO ίσο με .87. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 15, που ακολουθεί στην επόμενη σελίδα. Εκείνο που θα μπορούσαμε να παρατηρήσουμε είναι ότι ποσοστό τουλάχιστον 65% των αποκλίσεων κάθε δήλωσης ερμηνεύεται από κάθε παράγοντα, όπως οι τιμές της τελευταίας στήλης του πίνακα δείχνουν. Επιπρόσθετα, οι δείκτες αξιοπιστίας όλων των παραγόντων είναι σχετικά ικανοποιητικοί.

Ο Παράγοντας I αναφέρεται στις επιπτώσεις του άγχους στο παραγόμενο έργο των διευθυντών, αφού περιλαμβάνει δηλώσεις όπως ψηλό βαθμό απουσιών (δήλωση #1), μειωμένη αφοσίωση και αποτελεσματικότητα (δηλώσεις #2 και #3) και αδυναμία στην επίτευξη των στόχων (δήλωση #4). Ο Παράγοντας II αφορά τις επιπτώσεις στην καθημερινή

Πίνακας 15. Φορτίσεις των τεσσάρων παραγόντων των επιπτώσεων άγχους των διευθυντών που έχουν προκύψει από τη διαδικασία περιστροφής Varimax

Α/Α	Δηλώσεις επιπτώσεων άγχους*	Παράγοντες				h ²
		I	II	III	IV	
1.	Ψηλός βαθμός απουσιών	0.78	-0.06	0.27	0.00	0.69
2.	Μειωμένη αφοσίωση	0.78	0.19	0.05	0.35	0.77
3.	Μειωμένη αποτελεσματικότητα	0.71	0.30	0.16	0.38	0.77
4.	Αδυναμία στην επίτευξη των στόχων	0.63	0.49	0.36	-0.03	0.76
5.	Μείωση της ποιότητας εργασίας (π.χ. μου διαφεύγουν λάθη, γίνονται παραλείψεις)	0.20	0.89	0.17	0.11	0.87
6.	Χαμηλό επίπεδο παραγωγικότητας στην καθημερινή μου εργασία (π.χ. δεν προλαβαίνω τον ημερήσιο προγραμματισμό μου)	0.08	0.85	0.19	0.24	0.82
7.	Σκέψη για πρόωρη αφυπηρέτηση	0.18	0.26	0.83	0.31	0.88
8.	Πρόθεση για εγκατάλειψη του επαγγέλματος	0.32	0.21	0.82	0.17	0.85
9.	Επαγγελματική εξουθένωση	0.28	0.17	0.27	0.82	0.85
10.	Επισφαλής σωματική και ψυχική υγεία	0.09	0.51	0.39	0.55	0.72
	Ιδιοτιμή	5.20	1.27	0.86	0.66	
	Ποσοστό διακύμανσης	51.98	12.66	8.60	6.55	
	Αθροιστικό ποσοστό διακύμανσης	51.98	64.64	73.24	79.79	

* Οι δηλώσεις έχουν αριθμηθεί κατά αύξοντα αριθμό, ο οποίος διαφέρει από αυτόν που είχαν στο ερωτηματολόγιο.

Σημείωση. I: Επιπτώσεις στο παραγόμενο έργο ($\alpha = .82$)

II: Επιπτώσεις στην καθημερινή σχολική ζωή ($\alpha = .83$)

III: Επιπτώσεις στην επαγγελματική ζωή ($\alpha = .85$)

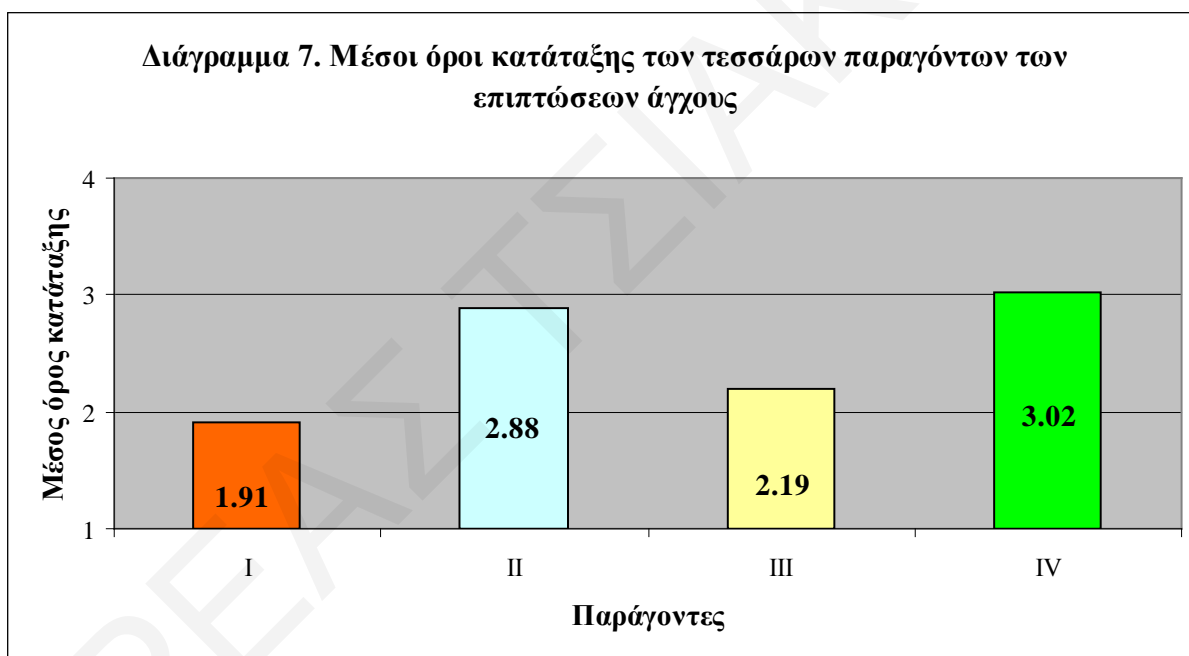
IV: Επιπτώσεις στην υγεία ($\alpha = .68$).

σχολική ζωή, όπως τη μείωση της ποιότητας εργασίας (δήλωση #5) και το χαμηλό επίπεδο παραγωγικότητας της καθημερινής εργασίας (δήλωση #6). Ο Παράγοντας III εμπερικλείει τις επιπτώσεις στην επαγγελματική ζωή, δηλαδή τη σκέψη για πρόωρη αφυπηρέτηση (δήλωση #7) και την πρόθεση για εγκατάλειψη του επαγγέλματος (δήλωση #8), ενώ στον Παράγοντα IV περιλαμβάνονται οι επιπτώσεις στην υγεία με αναφορά στην επισφαλής σωματική και ψυχική υγεία (δήλωση #10), με τελικό αποτέλεσμα την επαγγελματική εξουθένωση (δήλωση #9).

Παρατηρούμε, επίσης, ότι ορισμένες δηλώσεις των τεσσάρων παραγόντων παρουσιάζουν σχετικά ψηλές συσχετίσεις μεταξύ τους. Το φαινόμενο αυτό θα μπορούσε να εξηγηθεί λόγω του οι επιπτώσεις του άγχους, είτε αυτές αναφέρονται στο παραγόμενο έργο είτε στην καθημερινή σχολική ζωή είτε στην επαγγελματική ζωή (Παράγοντες I, II και III, αντίστοιχα) με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, μπορεί να επιφέρουν, σε κάποιο στάδιο και κάποιου

είδους επιπτώσεις στην υγεία του ατόμου (Παράγοντας IV). Πιο συγκεκριμένα, οι ψυχολογικές και συναισθηματικές αλλαγές, που περιλαμβάνονται στις δηλώσεις, προκαλούν πολλές φορές και κάποιες σωματικές ή φυσικές εκδηλώσεις υπάρχει, δηλαδή, μια έμμεση συσχέτιση.

Λόγω του ότι ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας ήταν ικανοποιητικός, προχωρήσαμε στον υπολογισμό της τιμής που αντιπροσωπεύει το βαθμό, στον οποίο ο κάθε παράγοντας προκαλεί επιπτώσεις στο έργο των διευθυντών. Με τον τρόπο αυτό, δημιουργήθηκαν τέσσερις νέες μεταβλητές και ακολούθως υπολογίστηκε ο δείκτης Kendall, ο οποίος δείχνει ότι οι διευθυντές συμφωνούν μεταξύ τους στην ιεράρχηση των τεσσάρων παραγόντων ($W^a = .22, p < .001$). Το Διάγραμμα 7 που ακολουθεί, παρουσιάζει τους μέσους όρους κατάταξης των τεσσάρων παραγόντων ανάλογα με το πόσο σημαντικοί είναι:



Σημειώσεις. (1) I: Επιπτώσεις στο παραγόμενο έργο

II: Επιπτώσεις στην καθημερινή σχολική ζωή

III: Επιπτώσεις στην επαγγελματική ζωή

IV: Επιπτώσεις στην υγεία.

(2) Οι μέσοι όροι κατάταξης κυμαίνονται από το 1 μέχρι το 4, με το 4 να αντιπροσωπεύει τον πιο σημαντικό και το 1 το λιγότερο σημαντικό.

Το διάγραμμα δείχνει ότι από τους τέσσερις παράγοντες των επιπτώσεων του άγχους, οι Παράγοντες II και IV, οι οποίοι αναφέρονται στις επιπτώσεις στην καθημερινή σχολική ζωή και στην υγεία, ιεραρχούνται πιο συχνά από τους διευθυντές. Ακολουθεί ο Παράγοντας III με τις επιπτώσεις στην επαγγελματική ζωή, ενώ ο Παράγοντας I με τις επιπτώσεις στο παραγόμενο έργο ιεραρχείται τελευταίος.

Στρατηγικές αντιμετώπισης

Στο τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου οι διευθυντές καλούνταν να δηλώσουν πόσο συχνά χρησιμοποιούν μια σειρά από 33 στρατηγικές αντιμετώπισης του επαγγελματικού άγχους με το ένα άκρο της κλίμακας να αναφέρεται στο ποτέ (1) και το άλλο στο πολύ συχνά (5). Ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας της κλίμακας, που εξέταζε τις στρατηγικές αντιμετώπισης, ανήλθε στο .86.

Για να εξακριβωθούν οι επιμέρους προσδιοριστικοί παράγοντες των στρατηγικών αντιμετώπισης του επαγγελματικού άγχους των διευθυντών, οι συγκεκριμένες δηλώσεις υποβλήθηκαν σε παραγοντική ανάλυση. Η καταλληλότητα της χρήσης της παραγοντικής ανάλυσης, επιβεβαιώνεται από το τεστ σφαιρικότητας του Bartlett, με τιμή 1651.9 και επίπεδο σημαντικότητας .01, ενώ ο δείκτης KMO ήταν ίσος με .80. Τα κριτήρια αυτά, μας δίνουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουμε την παραγοντική ανάλυση. Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος ανάλυσης κύριων συνιστωσών με ορθογώνια περιστροφή. Η αρχική λύση έδωσε εννιά παράγοντες με συνολικό ποσοστό διακύμανσης 60.5%. Όμως, έξι από τις δηλώσεις των στρατηγικών αντιμετώπισης του άγχους είχαν χαμηλές συσχετίσεις με τις υπόλοιπες δηλώσεις, με αποτέλεσμα το ποσοστό διακύμανσης της κάθε δήλωσης, που ερμηνευόταν από τους εννιά παράγοντες, να είναι μικρότερο του 50%. Αρχικά αποφασίστηκε να αφαιρεθούν οι έξι αυτές δηλώσεις και στη συνέχεια ελέγχθηκε ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας των 27 δηλώσεων που παρέμειναν. Τελικά, η μη συμπερίληψη των συγκεκριμένων δηλώσεων δεν επηρέασε σημαντικά την τιμή του δείκτη αξιοπιστίας, αφού αυτός ανήλθε στο .84. Οι δηλώσεις που αφαιρέθηκαν αναφέρονταν στις ακόλουθες στρατηγικές αντιμετώπισης: χρησιμοποιώ δεξιότητες καλών ανθρώπινων σχέσεων με το προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές, καταφεύγω σε δραστηριότητες που υποστηρίζουν την πνευματική ανάπτυξη, εμπλέκομαι σε δραστηριότητες της κοινότητας, διατηρώ σταθερές προσωπικές σχέσεις, εκμεταλλεύομαι τις ενδούπηρεσιακές ευκαιρίες για να αυξήσω το ρεπερτόριο των διοικητικών και επικοινωνιακών μου δεξιοτήτων και προσπαθώ να αντικρίσω την κατάσταση από διαφορετική οπτική γωνία.

Μελετώντας τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης, φάνηκε ότι ο τελευταίος παράγοντας αναφερόταν σε μια μόνο δήλωση και, πιο συγκεκριμένα, στη στρατηγική προσπαθώ να αποφεύγω τις αντιπαραθέσεις (δήλωση #22). Λόγω του ότι για κάθε παράγοντα εξετάστηκε ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας των δηλώσεων που τον αποτελούσαν, ήταν πρακτικά αδύνατο να γίνει κάτι αντίστοιχο και γι' αυτό τον παράγοντα. Χωρίς φυσικά να παραγνωρίζεται η σημαντικότητα αυτής της στρατηγικής αντιμετώπισης του άγχους,

αποφασίστηκε να αφαιρεθεί η συγκεκριμένη δήλωση, αφού δεν υπήρχε τρόπος να ελεγχθεί ο δείκτης αξιοπιστίας του παράγοντα. Έτσι, η συγκεκριμένη δήλωση παρουσιάζεται μόνο στον πίνακα που ακολουθεί, χωρίς να γίνεται οποιαδήποτε αναφορά σε αυτή στη συνέχεια, αφού παρουσιάζεται απλώς για να γνωρίζει κάποιος τις σχετικές πληροφορίες και όχι γιατί χρησιμοποιείται ως παράγοντας.

Τελικά, η παραγοντική ανάλυση κατέληξε σε επτά παράγοντες, οι οποίοι ερμηνεύουν το 57.4% της συνολικής διακύμανσης, με την τιμή του τεστ σφαιρικότητας του Bartlett να είναι 1218.0, το επίπεδο σημαντικότητας .01 και το δείκτη KMO ίσο με .79. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 16 που ακολουθεί:

Πίνακας 16. Φορτίσεις των επτά παραγόντων των στρατηγικών αντιμετώπισης του άγχους των διευθυντών που έχουν προκύψει από τη διαδικασία περιστροφής Varimax

Α/Α	Δηλώσεις στρατηγικών αντιμετώπισης του άγχους*	Παράγοντες							h^2
		I	II	III	IV	V	VI	VII	
1.	Προσπαθώ να μάθω περισσότερα στοιχεία για την κατάσταση	0.72	-0.05	0.10	0.03	0.07	-0.05	0.27	0.61
2.	Προβαίνω σε λογικές ενέργειες για εκτίμηση της κατάστασης	0.72	-0.01	-0.08	0.04	0.30	-0.02	-0.05	0.62
3.	Ενισχύω την πεποίθησή μου πως έχω τη δυνατότητα ελέγχου των όσων συμβαίνουν	0.68	-0.01	-0.02	0.24	0.12	-0.03	-0.15	0.56
4.	Προγραμματίζω με λεπτομέρεια όλες μου τις ενέργειες	0.65	0.01	0.08	0.11	0.11	0.05	0.11	0.47
5.	Θέτω προτεραιότητες και χρησιμοποιώ τεχνικές διαχείρισης του χρόνου	0.59	0.39	0.23	0.08	-0.01	0.21	0.10	0.61
6.	Χειρίζομαι τα προβλήματα μόλις αυτά εμφανιστούν	0.59	0.09	0.15	0.10	0.04	0.21	0.13	0.45
7.	Προσπαθώ να προβλέπω καταστάσεις, έτσι ώστε να προλαβαίνω την εκδήλωση ανεπιθύμητων καταστάσεων και προβλημάτων	0.59	-0.05	0.03	0.14	0.35	-0.17	-0.34	0.64
8.	Εφαρμόζω υγιεινές συνήθειες	0.26	0.76	0.29	0.02	0.10	0.08	0.04	0.74
9.	Ασκούμαι τακτικά	-0.04	0.74	-0.06	0.16	0.05	0.06	0.05	0.58
10.	Χρησιμοποιώ τεχνικές χαλάρωσης και διαχείρισης του άγχους	-0.10	0.59	0.28	0.25	0.06	-0.27	-0.27	0.64
11.	Μιλώ με μέλη της οικογένειάς μου ή στενούς φίλους	0.23	0.03	0.73	0.04	-0.08	-0.09	0.17	0.63
12.	Μιλώ με τους ανωτέρους μου ή άλλους διευθυντές	0.00	0.24	0.73	-0.04	0.06	-0.13	-0.06	0.62
13.	Διαχωρίζω την εργασιακή από τη μη εργασιακή ζωή μου	0.08	0.34	-0.18	0.61	0.21	0.10	0.29	0.66
14.	Εφαρμόζω διαδικασίες έτσι που οι επισκέπτες και οι απρόβλεπτες διακοπές στο σχολείο να περιορίζονται στον ελάχιστο βαθμό	0.27	0.20	0.03	0.60	-0.12	-0.15	-0.04	0.51

Πίνακας 16. (συνέχεια)

Α/Α	Δηλώσεις στρατηγικών αντιμετώπισης του άγχους*	Παράγοντες							h^2
		I	II	III	IV	V	VI	VII	
15.	Προσπαθώ να δημιουργώ θετικές και υποστηρικτικές αναπαραστάσεις	0.38	0.31	0.15	0.59	-0.02	-0.18	0.05	0.63
16.	Σπάζω την καθημερινή ρουτίνα ή απασχολούμαι προσωρινά με ένα λιγότερο αγχωτικό έργο	-0.02	-0.02	0.52	0.54	0.24	0.16	-0.01	0.65
17.	Θέτω ρεαλιστικούς στόχους αναγνωρίζοντας τους περιορισμούς της εργασίας μου	0.17	0.06	-0.03	-0.08	0.71	-0.05	0.01	0.55
18.	Διατηρώ την αίσθηση του χιούμορ	0.17	-0.04	0.13	0.27	0.69	0.08	-0.04	0.61
19.	Κατανέμω υπευθυνότητες	0.28	0.21	0.03	0.01	0.58	-0.03	0.10	0.47
20.	Αναζητώ την απομόνωση, την ελάττωση του ρυθμού εργασίας και αφιερώνω χρόνο για αναστοχασμό	0.01	-0.10	0.00	-0.11	-0.07	0.71	0.02	0.53
21.	Αποσύρομαι από την κατάσταση	0.12	0.20	-0.06	0.08	0.07	0.66	-0.13	0.53
22.	Προσπαθώ να αποφεύγω τις αντιπαραθέσεις	0.23	0.11	0.04	0.19	0.10	-0.12	0.78	0.73
	Ιδιοτιμή	6.03	2.80	1.57	1.48	1.43	1.13	1.06	
	Ποσοστό διακύμανσης	22.34	10.38	5.83	5.47	5.30	4.17	3.92	
	Αθροιστικό ποσοστό διακύμανσης	22.34	32.73	38.56	44.02	49.32	53.49	57.40	

* Οι δηλώσεις έχουν αριθμηθεί κατά αύξοντα αριθμό, ο οποίος διαφέρει από αυτόν που είχαν στο ερωτηματολόγιο.

Σημείωση. I: Χρήση τεχνικών επίλυσης προβλημάτων και προγραμματισμού ($\alpha = .81$)

II: Χρήση σωματικών τεχνικών ($\alpha = .71$)

III: Δημιουργία δικτύων υποστήριξης ($\alpha = .60$)

IV: Ενεργοποίηση γνωστικών δραστηριοτήτων ($\alpha = .64$)

V: Χρήση διανοητικών τεχνικών ($\alpha = .57$)

VI: Ενεργοποίηση τάσεων διαφυγής και αποφυγής ($\alpha = .36$).

Από τον πιο πάνω πίνακα θα μπορούσαμε να παρατηρήσουμε ότι ποσοστό τουλάχιστον 50% των αποκλίσεων κάθε δήλωσης ερμηνεύεται από κάθε παράγοντα, εκτός από τρεις περιπτώσεις, όπως οι τιμές της τελευταίας στήλης δείχνουν. Ορισμένες από τις δηλώσεις, παρά το γεγονός ότι παρουσιάζουν αρνητικές φορτίσεις, κρατήθηκαν τελικά γιατί είναι της τάξης του μηδέν κάτι που μπορεί να θεωρηθεί λογικό και παρουσιάζουν ακόμη υψηλές τιμές στο h^2 , ενώ ορισμένες από αυτές φορτίζουν στον τελευταίο παράγοντα, ο οποίος όπως έχει επεξηγηθεί και πιο πάνω, τελικά δεν έχει χρησιμοποιηθεί. Λόγω, λοιπόν, των υψηλών τιμών στο h^2 οι συγκεκριμένες δηλώσεις δεν μπορούσαν να αφαιρεθούν και μαρτυρούν συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων, οι οποίες αναφέρονται στη συνέχεια. Επιπρόσθετα, οι δείκτες αξιοπιστίας όλων των παραγόντων είναι ικανοποιητικοί, εκτός από τον τελευταίο παράγοντα του οποίου ο δείκτης αξιοπιστίας είναι χαμηλός, αφού αποτελεί συνάρτηση του

αριθμού των ερωτήσεων. Παρά το γεγονός αυτό, δεν έχει αφαιρεθεί γιατί αν γινόταν κάτι τέτοιο τότε το συνολικό ποσοστό διακύμανσης θα έπεφτε κάτω από το 50%. Ενώ υπάρχει, δηλαδή, ως παράγοντας η μέτρηση του δεν ήταν πολύ αξιόπιστη, γι' αυτό και στη συνέχεια στο θεωρητικό μοντέλο δε χρησιμοποιείται. Τέλος, σημειώνεται ότι για εκείνες τις στρατηγικές αντιμετώπισης που είχαν αρνητική διάσταση, όπως για παράδειγμα η αναζήτηση της απομόνωσης, η ελάττωση του ρυθμού εργασίας (δήλωση #20) και η απόσυρση από την κατάσταση (δήλωση #21), έγινε επανακωδικοποίηση (recode), ώστε να αποκτήσουν όλες θετική διάσταση.

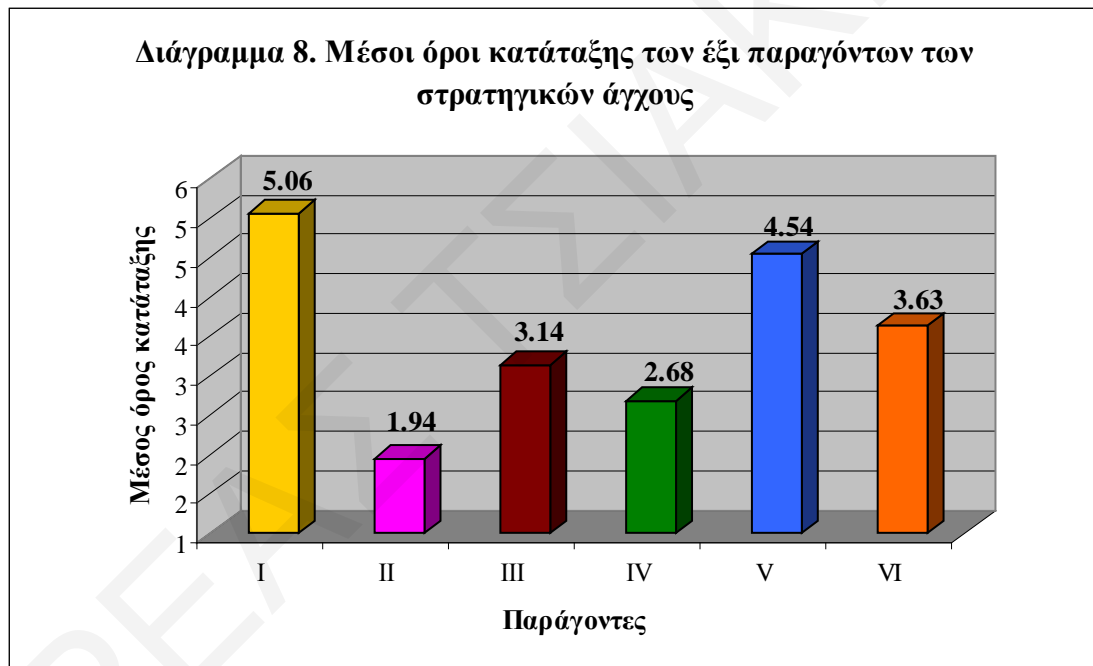
Ο Παράγοντας I αναφέρεται σε δηλώσεις που έχουν σχέση με τη χρήση τεχνικών επίλυσης προβλημάτων και προγραμματισμού, που ανάμεσα σε άλλα περιλαμβάνουν την άμεση ενέργεια (δηλώσεις #1, #2 και #6), τον έλεγχο (δήλωση #3), τον προγραμματισμό (δήλωση #4), τη διαχείριση του χρόνου (δήλωση #5) και την πρόβλεψη (δήλωση #7). Ο Παράγοντας II εμπερικλείει διάφορες σωματικές τεχνικές, όπως για παράδειγμα τη συχνή άσκηση (δήλωση #9), τη χρήση τεχνικών χαλάρωσης (δήλωση #10) και την εφαρμογή υγιεινών συνηθειών (δήλωση #8), ενώ στον Παράγοντα III μπορεί να ενταχθεί η δημιουργία δικτύων υποστήριξης είτε με μέλη της οικογένειας ή φίλους (δήλωση #11) ή ανωτέρους (δήλωση #12).

Ο Παράγοντας IV αναφέρεται στην ενεργοποίηση γνωστικών δραστηριοτήτων, όπως το διαχωρισμό της εργασιακής από τη μη εργασιακή ζωή (δήλωση #13), την εφαρμογή συγκεκριμένων διαδικασιών (δήλωση #14), τη δημιουργία θετικών αναπαραστάσεων (δήλωση #15) και το σπάσιμο της καθημερινής ρουτίνας (δήλωση #16). Ο Παράγοντας V έχει να κάνει με τη χρήση διανοητικών τεχνικών, στην οποία περιλαμβάνονται η ρεαλιστική στοχοθεσία (δήλωση #17), η διατήρηση της αίσθησης του χιούμορ (δήλωση #18) και η κατανομή υπευθυνότητας (δήλωση #19), ενώ ο Παράγοντας VI περιλαμβάνει την ενεργοποίηση τάσεων διαφυγής και αποφυγής, όπου εντάσσονται η απομόνωση, ο αναστοχασμός (δήλωση #20) και η απόσυρση (δήλωση #21).

Ορισμένες από τις δηλώσεις των έξι παραγόντων, παρουσιάζουν σχετικά ψηλές συσχετίσεις μεταξύ τους. Έτσι έχουμε τον Παράγοντα I, που αναφέρεται στη χρήση τεχνικών λύσης προβλήματος ή άμεσης ενέργειας, να σχετίζεται με τους Παράγοντες II και V που αναφέρονται στη χρήση σωματικών και διανοητικών τεχνικών, αντίστοιχα (δηλώσεις #2, #5 και #7). Επιπρόσθετα, ο Παράγοντας IV, που αναφέρεται στην ενεργοποίηση γνωστικών δραστηριοτήτων, φαίνεται να σχετίζεται με τους Παράγοντες I, II και III, που αφορούν στη χρήση τεχνικών λύσης προβλήματος ή άμεσης ενέργειας, τη χρήση σωματικών τεχνικών και

τη δημιουργία δικτύων υποστήριξης, αντίστοιχα, αφού σε αυτούς τους παράγοντες υπάρχουν κάποιες δηλώσεις με ψηλές φορτίσεις (δηλώσεις #13, #15 και #16).

Λόγω του ότι ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας ήταν ικανοποιητικός, προχωρήσαμε στον υπολογισμό της τιμής που αντιπροσωπεύει το βαθμό που ο κάθε παράγοντας ανταποκρίνεται στις στρατηγικές αντιμετώπισης που χρησιμοποιούν οι διευθυντές. Με τον τρόπο αυτό, δημιουργήθηκαν έξι νέες μεταβλητές και ακολούθως υπολογίστηκε ο δείκτης Kendall, ο οποίος δείχνει ότι οι διευθυντές συμφωνούν μεταξύ τους στην ιεράρχηση των έξι παραγόντων ($W^d = .40, p < .001$). Το Διάγραμμα 8, που ακολουθεί, παρουσιάζει τους μέσους όρους κατάταξης των έξι παραγόντων ανάλογα με το πόσο σημαντικές στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους είναι:



Σημειώσεις. (1) I: Χρήση τεχνικών επίλυσης προβλημάτων και προγραμματισμού

II: Χρήση σωματικών τεχνικών

III: Δημιουργία δικτύων υποστήριξης

IV: Ενεργοποίηση γνωστικών δραστηριοτήτων

V: Χρήση διανοητικών τεχνικών

VI: Ενεργοποίηση τάσεων διαφυγής και αποφυγής.

(2) Οι μέσοι όροι κατάταξης κυμαίνονται από το 1 μέχρι το 6, με το 6 να αντιπροσωπεύει τον πιο σημαντικό και το 1 το λιγότερο σημαντικό.

Το διάγραμμα δείχνει ότι από τους έξι παράγοντες των στρατηγικών αντιμετώπισης του άγχους, εκείνος που χρησιμοποιείται περισσότερο από τους διευθυντές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου είναι ο Παράγοντας I, που αφορά στη χρήση

τεχνικών επίλυσης προβλημάτων και προγραμματισμού. Ακολουθεί ο Παράγοντας V, με τη χρήση διανοητικών τεχνικών και ο VI με την ενεργοποίηση τάσεων διαφυγής και αποφυγής. Οι Παράγοντες III και IV με τη δημιουργία δικτύων υποστήριξης και την ενεργοποίηση γνωστικών δραστηριοτήτων, αντίστοιχα, βρίσκονται στο ενδιάμεσο, αφού δε χρησιμοποιούνται ούτε πάρα πολύ ούτε καθόλου από τους διευθυντές. Ο παράγοντας που χρησιμοποιείται λιγότερο είναι ο Παράγοντας II που αναφέρεται στη χρήση σωματικών τεχνικών.

Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών

Στα σχολεία όπου στάλθηκε ερωτηματολόγιο για το διευθυντή δόθηκε και σε αριθμό εκπαιδευτικών ερωτηματολόγιο, ανάλογα με το μέγεθος του κάθε σχολείου. Σκοπός του ερωτηματολογίου προς τους εκπαιδευτικούς ήταν να εξετάσει την αποτελεσματικότητα των διευθυντών, όπως αυτή γινόταν αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους (perceived effectiveness). Οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να σημειώσουν σε κάθε δήλωση το βαθμό που περιγράφει καλύτερα το διευθυντή τους, όπως αυτοί τον βλέπουν με βάση τη δική τους αντίληψη. Το ερωτηματολόγιο περιείχε 20 δηλώσεις σε μια ισοδιαστημική κλίμακα από το 1 (ποτέ) μέχρι το 5 (πάντα) και αναφερόταν σε πέντε βασικούς τομείς: σχολικό κλίμα, ηγεσία και διεύθυνση σχολείου, επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση, προσέγγιση στην επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων και διαχείριση μαθητών.

Αρχικά έγινε μια ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) των 20 δηλώσεων του ερωτηματολογίου, για να διαφανεί αν υπάρχει απόκλιση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του ίδιου σχολείου και μεταξύ των σχολείων. Οι τιμές του F κυμαίνονταν από 1.78 έως 2.43 και όλες οι διαφορές ήταν στατιστικά σημαντικές ($p < .001$). Στη συνέχεια, οι συγκεκριμένες δηλώσεις υποβλήθηκαν σε παραγοντική ανάλυση. Η καταλληλότητα της χρήσης της παραγοντικής ανάλυσης επιβεβαιώνεται από το τεστ σφαιρικότητας του Bartlett με τιμή 8874.5 και επίπεδο σημαντικότητας .01, ενώ ο δείκτης KMO ήταν ίσος με .97. Η παραγοντική ανάλυση έδωσε δύο παράγοντες με τον πρώτο να ερμηνεύει 54.4% της συνολικής διακύμανσης και το δεύτερο 5.4%. Τα δεδομένα αυτά δείχνουν ότι οι δηλώσεις του ερωτηματολογίου αναφέρονται σε ένα μόνο βασικό παράγοντα – μια διάσταση και μπορούν να κατατάξουν με μεγαλύτερη ακρίβεια τους διευθυντές σε σχέση με την αποτελεσματικότητά τους. Το γεγονός αυτό, μας δίνει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουμε το μοντέλο Rasch. Ο Πίνακας 17, που ακολουθεί στην επόμενη σελίδα, παρουσιάζει τις τιμές του ερωτηματολογίου για το δείγμα των εκπαιδευτικών με τη βοήθεια του μοντέλου Rasch.

Πίνακας 17. Στατιστικοί δείκτες του ερωτηματολογίου για το δείγμα των εκπαιδευτικών

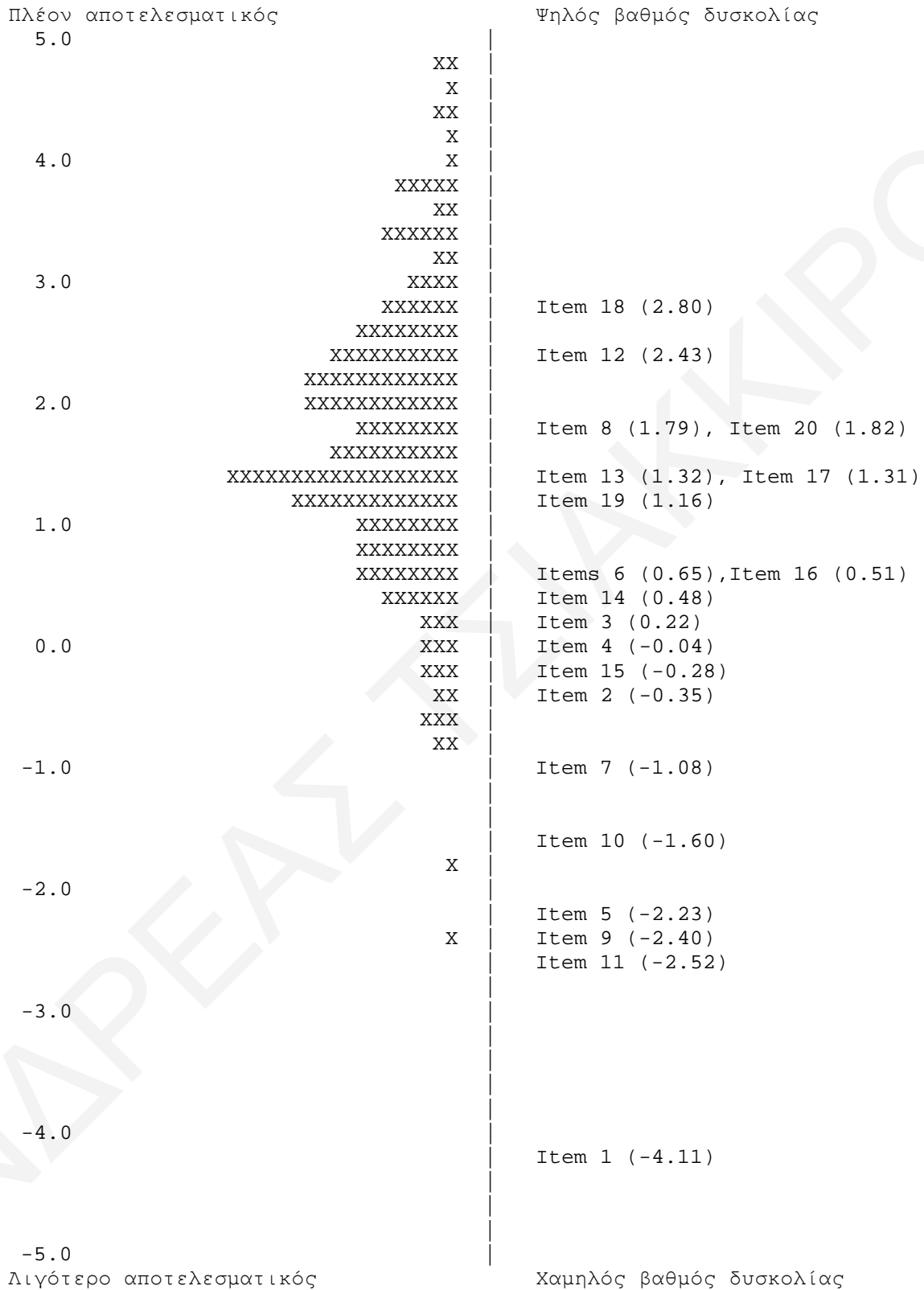
Στατιστικοί δείκτες	Συνολικά (N = 734)
Μέσος όρος (έργα)	0.00
(υποκείμενα)	1.49
Τυπική απόκλιση (έργα)	0.57
(υποκείμενα)	1.49
Αξιοπιστία* (έργα)	0.87
(υποκείμενα)	0.92
Mean Infit mean square (έργα)	1.00
(υποκείμενα)	1.00
Mean Outfit mean square (έργα)	1.00
(υποκείμενα)	1.00
Infit <i>t</i> (έργα)	-0.09
(υποκείμενα)	-0.05
Outfit <i>t</i> (έργα)	-0.04
(υποκείμενα)	0.02

* Η αξιοπιστία αντιπροσωπεύει το ποσοστό της παρατηρούμενης διασποράς που θεωρείται πραγματική (δικαιολογημένη).

Από το συγκεκριμένο πίνακα, προκύπτει ότι οι τιμές αξιοπιστίας τόσο σε σχέση με τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου όσο και σε σχέση με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα ψηλές, αφού ξεπερνούν το 0.85. Πιο συγκεκριμένα, ο δείκτης για τα υποκείμενα είναι 0.92, ενώ για τα έργα 0.87. Οι τιμές αυτές δείχνουν ότι η αξιοπιστία της κλίμακας, η οποία αντιπροσωπεύει το ποσοστό της παρατηρούμενης διασποράς που θεωρείται έγκυρη, είναι ικανοποιητική (Wright, 1985). Από τον πιο πάνω πίνακα φαίνεται, επίσης, ότι οι τιμές του Infit mean square και του Outfit mean square για τα έργα και για τα υποκείμενα είναι ένα, ενώ οι τιμές του Infit *t* και του Outfit *t* είναι πολύ κοντά στο μηδέν, αφού κυμαίνονται από -0.09 έως 0.02. Οι τιμές αυτές φανερώνουν ότι τα δεδομένα που προκύπτουν από τις απαντήσεις του δείγματος, ταιριάζουν με τις προϋποθέσεις του μοντέλου Rasch και άρα είναι δυνατή η χρήση του μοντέλου για σκοπούς δημιουργίας έγκυρης και αξιόπιστης κλίμακας μέτρησης.

Το Διάγραμμα 9, που ακολουθεί στην επόμενη σελίδα, παρουσιάζει την κλίμακα μέτρησης της αποτελεσματικότητας των διευθυντών, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς. Το συγκεκριμένο διάγραμμα δείχνει ότι η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε μπορεί να θεωρηθεί αρκετά καλή, αφού υπάρχει αντιστοιχία μεταξύ των δηλώσεων του ερωτηματολογίου και των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα η μέτρηση να θεωρείται έγκυρη. Τόσο οι δηλώσεις όσο και οι εκπαιδευτικοί είναι ομοιόμορφα διασπαρμένοι. Από τις 20 δηλώσεις, οι 15 από αυτές έχουν πολύ καλό ταιριασμα, εκτός από

Διάγραμμα 9. Κλίμακα μέτρησης της αποτελεσματικότητας των διευθυντών



Σημειώσεις. (1) Κάθε X αντιπροσωπεύει ένα διευθυντή.

(2) Ο μέσος όρος της δυσκολίας της κάθε ερώτησης παρουσιάζεται στα δεξιά.

την πρώτη δήλωση (είναι φιλικός και μπορεί εύκολα να προσεγγιστεί) που είναι προβληματική, πράγμα που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τους διευθυντές τους ως ιδιαίτερα αποτελεσματικούς. Επιπλέον, ακόμα και αν ξεχωρίσουμε τα δύο άτομα που βρίσκονται χαμηλά, το γεγονός ότι στο διάγραμμα υπάρχει ένα εύρος της τάξης του 5.6, το οποίο είναι πολύ κοντά στο ιδανικό (6.0), δείχνει ότι υπάρχει διακύμανση οπότε μπορεί να ξεχωρίσει ο λιγότερο από τον περισσότερο αποτελεσματικό διευθυντή. Είναι, επίσης, γεγονός ότι για κάποιους διευθυντές έχουμε πολύ ψηλές τιμές με αποτέλεσμα να υπάρχει πληθωρικότητα. Την ίδια, όμως, στιγμή υπάρχει και διαχωρισμός με μετακίνηση των τιμών σε αντιδιαστολή με τα έργα. Στο Παράρτημα Θ (βλ. σ. 238), επισυνάπτεται σχετικό διάγραμμα που παρουσιάζει το βαθμό της συνάφειας που παρουσιάζουν τα συγκεκριμένα έργα με το μοντέλο (Item fit map).

Γενικά, θα μπορούσαμε να παρατηρήσουμε ότι υπάρχει μια τάση οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών να συγκεντρώνονται προς τα πάνω, με ορισμένες υπερβολικά ψηλές τιμές στα άτομα, ενώ αντίθετα διαφαίνεται μια τάση οι δηλώσεις να συγκεντρώνονται προς τα κάτω. Αυτό σημαίνει ότι οι δηλώσεις, οι οποίες αναφέρονταν σε μια σειρά από χαρακτηριστικά που κατά την άποψη των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι κατέχουν οι διευθυντές τους, ήταν σχετικά εύκολες και δεν υπήρχαν δύσκολες ερωτήσεις. Σε τελική, όμως, ανάλυση η κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε πετυχαίνει το στόχο της, όπως αυτός έχει επεξηγηθεί στην προηγούμενη παράγραφο.

Επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση – το θεωρητικό μοντέλο

Αφού έγιναν οι πιο πάνω στατιστικές αναλύσεις, ακολούθως χρησιμοποιήθηκε το δομικό μοντέλο εξίσωσης για την εξέταση του θεωρητικού μοντέλου (Abruckle, 1995). Με την εφαρμογή της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης, έγινε προσπάθεια να αναπτυχθεί ένα θεωρητικό μοντέλο και να ελεγχθεί η εγκυρότητά του, ώστε να μπορεί να προσδιοριστεί η επίδραση της κάθε διάστασης του επαγγελματικού άγχους των διευθυντών.

Έχοντας όλες τις μεταβλητές υπόψη, αρχικά ετοιμάστηκε ένα προτεινόμενο θεωρητικό διάγραμμα, το οποίο παρουσιάστηκε στο υποκεφάλαιο της ερευνητικής ατζέντας (βλ. σ. 84), όπου καθορίστηκαν αναλυτικά και επιμέρους οι διάφορες σχέσεις που μπορεί να ίσχυαν. Ο στόχος ήταν να δημιουργηθεί ένα μοντέλο απλό που να έχει, όμως, νόημα και σε αυτό να φαίνονται οι συνεπαγωγές, καθώς και οι συσχετίσεις των υπό εξέταση διαστάσεων. Στη συνέχεια, βρέθηκαν οι συσχετίσεις όλων των μεταβλητών και δημιουργήθηκε ο πίνακας συσχετίσεων. Από τον Πίνακα 18, που ακολουθεί στην επόμενη σελίδα, φαίνεται ότι εκεί

Πίνακας 18. Συσχετίσεις μεταξύ των 28 μεταβλητών που χρησιμοποιήθηκαν στο δομικό μοντέλο εξίσωσης

Μετα-βλητή	\bar{x}	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
(1) ΠΡΟΣ	5.97	1.07	1.00																											
(2) ΕΣΩΤ	4.00	0.41	-.01	1.00																										
(3) ΕΞΚΟ	2.14	0.65	.14	-.25	1.00																									
(4) ΕΞΑΛ	2.32	0.65	.28	-.23	.34	1.00																								
(5) ΠΗΓ1	3.13	0.91	.30	-.02	.15	.18	1.00																							
(6) ΠΗΓ2	2.65	0.90	.30	-.03	.24	.18	.44	1.00																						
(7) ΠΗΓ3	2.60	0.90	.26	-.14	.09	.18	.62	.48	1.00																					
(8) ΠΗΓ4	3.11	0.83	.36	-.01	.14	.20	.66	.64	.59	1.00																				
(9) ΠΗΓ5	3.36	1.03	.30	-.04	.22	.09	.53	.38	.35	.45	1.00																			
(10) ΠΗΓ6	2.23	0.84	.24	.06	.15	.12	.68	.59	.56	.65	.49	1.00																		
(11) ΠΗΓ7	3.23	0.97	.25	-.01	.09	.06	.60	.45	.57	.58	.40	.53	1.00																	
(12) ΣΥΜ1	1.81	0.80	.25	-.14	.18	.27	.51	.31	.29	.44	.40	.39	.26	1.00																
(13) ΣΥΜ2	1.91	0.77	.31	-.01	.18	.22	.52	.26	.25	.48	.39	.41	.24	.74	1.00															
(14) ΣΥΜ3	2.22	0.76	.27	-.07	.18	.32	.61	.35	.44	.54	.33	.45	.42	.73	.69	1.00														
(15) ΕΠΠ1	1.67	0.65	-.07	-.07	.09	.01	.25	.27	.18	.27	.13	.29	.19	.28	.23	.36	1.00													
(16) ΕΠΠ2	2.26	0.93	.08	-.10	.24	.18	.44	.23	.33	.34	.17	.38	.29	.48	.38	.55	.47	1.00												
(17) ΕΠΠ3	1.87	1.07	.01	-.13	.10	.12	.35	.16	.16	.31	.11	.23	.23	.43	.27	.48	.57	.50	1.00											
(18) ΕΠΠ4	2.30	0.97	.13	-.14	.19	.19	.49	.25	.29	.42	.29	.35	.23	.60	.46	.67	.55	.57	.60	1.00										
(19) ΣΤΡ1	4.34	0.41	.04	.32	-.25	.12	-.23	-.17	-.28	-.13	-.09	-.06	-.25	-.10	.01	-.19	-.25	-.32	-.23	-.16	1.00									
(20) ΣΤΡ2	3.10	0.77	-.06	.19	-.04	-.01	-.15	.03	-.23	-.04	-.10	-.07	-.19	-.16	-.05	-.20	-.06	-.08	-.11	-.18	.21	1.00								
(21) ΣΤΡ3	3.63	0.77	.15	.04	-.02	.06	-.05	.05	-.07	.00	-.01	.05	.07	-.02	.01	-.13	-.06	-.04	-.13	-.12	.25	.35	1.00							
(22) ΣΤΡ4	3.53	0.61	-.03	.27	-.14	-.11	-.17	.00	-.23	-.09	-.04	-.08	-.08	-.11	-.07	-.29	-.13	-.15	-.20	-.16	.41	.45	.28	1.00						
(23) ΣΤΡ5	4.20	0.49	-.05	.18	-.08	-.07	-.07	-.14	-.19	-.06	-.06	-.04	-.16	.01	.07	-.05	-.04	-.15	-.04	-.09	.42	.24	.14	.32	1.00					
(24) ΣΤΡ6	3.85	0.68	-.04	.06	-.10	-.15	-.09	-.12	-.09	-.10	-.10	.05	-.12	-.07	-.06	-.16	-.07	-.04	-.11	-.09	.09	-.03	-.07	-.04	.05	1.00				
(25) ΑΠΕΚ	1.71	1.24	.03	.10	-.10	-.09	-.03	-.14	.06	-.01	.07	.00	.02	-.06	.10	.04	-.03	.03	-.06	.08	.07	-.09	.02	-.07	-.03	.09	1.00			
(26) ΑΓΧΟ	4.78	2.26	.23	-.10	.02	.07	.65	.24	.45	.52	.35	.38	.40	.39	.39	.45	.12	.29	.27	.44	-.14	-.25	.02	-.16	-.08	-.07	.14	1.00		
(27) ΙΚΑΝ	7.58	1.36	.07	.25	-.18	-.07	-.28	.04	-.11	-.15	-.02	-.05	-.14	-.05	-.04	-.20	-.08	-.21	-.37	-.33	.16	.11	.09	.21	.14	.10	.03	-.26	1.00	
(28) ΔΙΘΕ	7.80	1.69	.01	.11	-.11	-.06	-.35	.09	-.11	-.19	-.04	-.12	-.18	-.16	-.08	-.23	-.06	-.25	-.35	-.31	.11	.17	.05	.24	.01	-.05	.07	-.32	.79	1.00

Σημειώσεις. (1) Τα αρχικά, όπου αυτά συναντώνται, σημαίνουν τα ακόλουθα: ΠΡΟΣ: προσωπικότητα, ΕΣΩΤ: εσωτερικό κέντρο ελέγχου, ΕΞΚΟ: εξωτερικό κέντρο ελέγχου – κοινωνικές επιδράσεις, ΕΞΑΛ: εξωτερικό κέντρο ελέγχου – άλλες επιδράσεις, ΠΗΓ: πηγές άγχους (επτά διαφορετικοί παράγοντες), ΣΥΜ: συμπτώματα άγχους (τρεις διαφορετικοί παράγοντες), ΕΠΠ: επιπτώσεις άγχους (τέσσερις διαφορετικοί παράγοντες), ΣΤΡ: στρατηγικές αντιμετώπισης (έξι διαφορετικοί παράγοντες), ΑΠΕΚ: αποτελεσματικότητα από εκπαιδευτικούς, ΑΓΧΟ: βαθμός άγχους, ΙΚΑΝ: βαθμός ικανοποίησης, ΔΙΘΕ: διεκδίκηση ίδιας θέσης.

(2) Έντονη γραφή: Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο .01 (2-tailed).

(3) Πλάγια γραφή: Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο .05 (2-tailed).

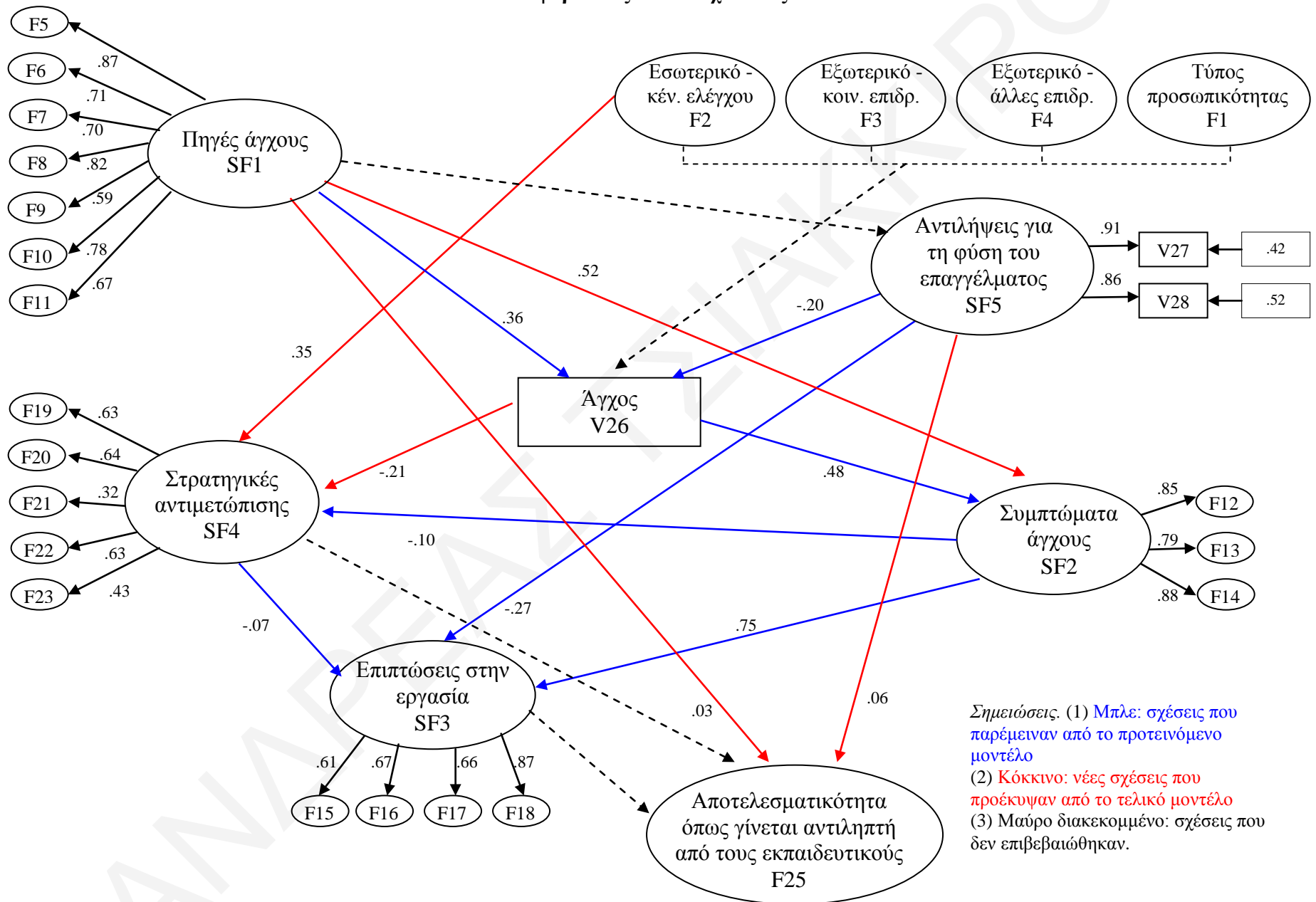
όπου σχηματίζεται τρίγωνο (με έντονη γραφή) υπάρχουν ψηλές συσχετίσεις, οι τυπικές αποκλίσεις είναι μικρές και άρα μπορεί να δημιουργηθεί ένας δευτέρας τάξης παράγοντας. Αυτό συμβαίνει στις περιπτώσεις των πηγών άγχους, των συμπτωμάτων, των επιπτώσεων στην εργασία και των στρατηγικών αντιμετώπισης. Επίσης, ο βαθμός ικανοποίησης από την εργασία και η πιθανότητα για διεκδίκηση της ίδιας θέσης παρουσιάζουν ψηλές συσχετίσεις και έτσι αποφασίστηκε να κρατηθούν ως ένας παράγοντας, στον οποίο δόθηκε η ονομασία «Αντιλήψεις για τη φύση του επαγγέλματος». Η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση έδειξε ότι οι πέντε διαστάσεις θα πρέπει να παραμείνουν ως ξεχωριστοί παράγοντες δευτέρας τάξης, αφού καταβλήθηκε προσπάθεια να δημιουργηθούν πρώτης τάξης παράγοντες, αλλά οι σχετικές στατιστικές αναλύσεις έδειξαν ότι κάτι τέτοιο δε λειτουργούσε λόγω απουσίας επιδράσεων.

Στις στρατηγικές αντιμετώπισης, η λύση των έξι παραγόντων έδειξε ότι η τιμή του r^2 ήταν πολύ χαμηλή και έτσι προχωρήσαμε στην υιοθέτηση της λύσης των πέντε παραγόντων. Κάποιος μπορεί εύκολα να ελέγξει το μοντέλο και την ανάλυση που έγινε, εξετάζοντας τον πίνακα των συσχετίσεων, αφού παίρνει περισσότερα δεδομένα και πετυχαίνει το στόχο του περιγραφικού ελέγχου για τους παράγοντες, υπολογίζοντας την τιμή των συνδιακυμάνσεων, έχοντας υπόψη τις τιμές των συσχετίσεων, του μέσου όρου και της τυπικής απόκλισης. Γι' αυτό στο Παράρτημα I (βλ. σ. 239-240), επισυνάπτονται οι πίνακες συσχετίσεων όλων των μεταβλητών για τους διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ξεχωριστά.

Στο αρχικό μοντέλο, πέρα από τις πέντε διαστάσεις που αναφέρονται στην προηγούμενη παράγραφο (πηγές άγχους, συμπτώματα, επιπτώσεις, στρατηγικές αντιμετώπισης και αντιλήψεις για τη φύση του επαγγέλματος), τοποθετήθηκαν και οι μεταβλητές που αναφέρονταν στο βαθμό άγχους, στον τύπο προσωπικότητας, στο κέντρο ελέγχου (εσωτερικό κέντρο, εξωτερικό κέντρο – κοινωνικές επιδράσεις, εξωτερικό κέντρο – άλλες επιδράσεις) και στην αποτελεσματικότητα των διευθυντών, όπως αυτή γινόταν αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν στο κάθε σχολείο. Αυτό το μοντέλο, όμως, δε συμφωνούσε σε μεγάλο βαθμό με τα δεδομένα της έρευνας ($\chi^2 = 745.75$, $df = 311$, $\chi^2/df = 2.40$, $p < .001$, $RMSEA = .09$ και $CFI = .785$) και έτσι δε θεωρήθηκε κατάλληλο για τη διερεύνηση του επαγγελματικού άγχους των διευθυντών της Κύπρου.

Στη συνέχεια, και αφού αφαιρέθηκαν από το μοντέλο οι μεταβλητές που αφορούσαν στον τύπο προσωπικότητας, στο εξωτερικό κέντρο ελέγχου – κοινωνικές επιδράσεις και στο εξωτερικό κέντρο ελέγχου – άλλες επιδράσεις, ακολούθησαν μια σειρά από δοκιμές με τελικό στόχο την παρουσίαση του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος. Το Διάγραμμα 10,

Διάγραμμα 10. Θεωρητικό μοντέλο για τη διερεύνηση του επαγγελματικού άγχους των διευθυντών με τις παραγοντικές φορτίσεις και συσχετίσεις



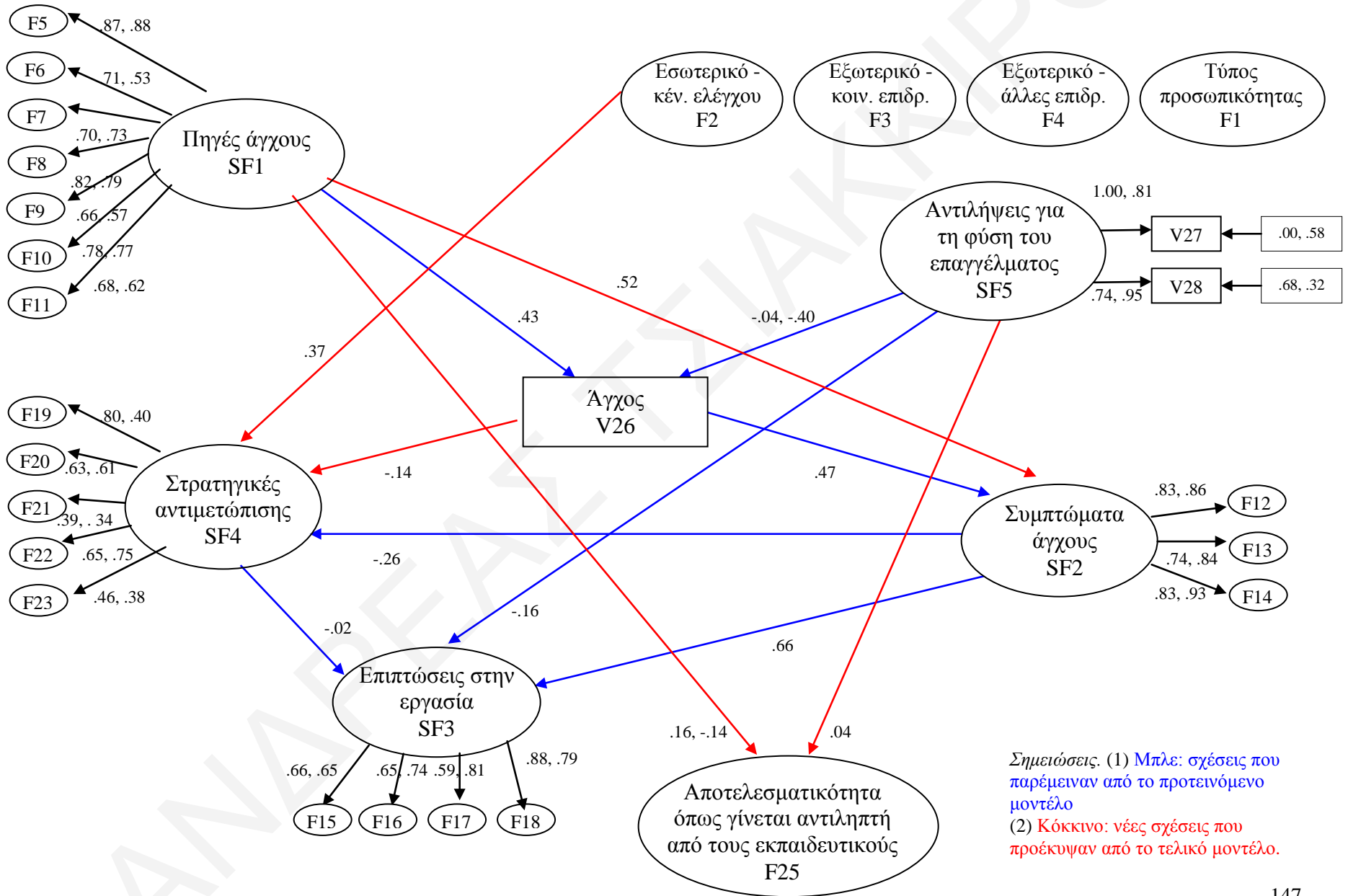
Σημειώσεις. (1) Μπλε: σχέσεις που παρέμειναν από το προτεινόμενο μοντέλο
 (2) Κόκκινο: νέες σχέσεις που προέκυψαν από το τελικό μοντέλο
 (3) Μαύρο διακεκομμένο: σχέσεις που δεν επιβεβαιώθηκαν.

παρουσιάζει τα αποτελέσματα του μοντέλου, το οποίο ταιριάζει σε ικανοποιητικό βαθμό με τα δεδομένα ($\chi^2 = 270.11$, $df = 184$, $\chi^2/df = 1.47$, $p < .001$; RMSEA = .05 και CFI = .955). Η μέγιστη, όμως, τιμή του δείκτη RMSEA ήταν μεγαλύτερη από .05 (.065).

Από το διάγραμμα αυτό, φαίνεται ότι η πλειοψηφία των σχετικών σταθμισμένων φορτίσεων των παραγόντων ήταν .65 και ψηλότερα, με όλες τις σχέσεις που καταγράφηκαν να είναι σημαντικές. Παρατηρούνται, επίσης, ισχυρές θετικές σχέσεις μεταξύ των συμπτωμάτων άγχους με τις επιπτώσεις στην εργασία, καθώς και μεταξύ των πηγών άγχους με τα συμπτώματα (.75 και .52 αντίστοιχα). Σχετικά ισχυρές θετικές σχέσεις, που κυμαίνονται από .35 μέχρι .48, παρατηρούνται μεταξύ των πηγών με το άγχος, του άγχους με τα συμπτώματα και του εσωτερικού κέντρου ελέγχου με τις στρατηγικές αντιμετώπισης. Επιπλέον, οι σχέσεις των αντιλήψεων για τη φύση του επαγγέλματος με τις επιπτώσεις στην εργασία, του άγχους με τις στρατηγικές αντιμετώπισης και των αντιλήψεων με το άγχος, είναι σχετικά χαμηλές και αρνητικές (-.27, -.21 και -.20 αντίστοιχα). Οι σχέσεις των υπόλοιπων τεσσάρων παραγόντων είναι χαμηλές. Δύο από αυτές είναι θετικές με τιμές .03 και .06, ενώ οι άλλες δύο είναι αρνητικές με τιμές -.07 και -.10.

Για να εξεταστεί η πιθανότητα διαφοροποίησης στο μοντέλο μεταξύ των δύο ομάδων διευθυντών, με βάση τη βαθμίδα στην οποία εργάζονταν (πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια), πραγματοποιήθηκε ανάλυση πολλαπλών ομάδων με την οποία έγινε ο έλεγχος του μοντέλου για τα δεδομένα της κάθε ομάδας ξεχωριστά. Το μοντέλο αυτό, αν και αποδεκτό, δεν ταίριαζε σε απόλυτο βαθμό με τα δεδομένα ($\chi^2 = 455.09$, $df = 366$, $\chi^2/df = 1.24$, $p < .001$; RMSEA = .04 και CFI = .956), ενώ η μέγιστη τιμή του δείκτη RMSEA ήταν ίση με .05 (.049). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι δεν ήταν απαραίτητη η διαφοροποίηση και στις 12 σχέσεις. Ως αποτέλεσμα, στις 2 μόνο από τις 12 σχέσεις ζητήθηκε διαφοροποίηση και κρατήθηκαν οι ίδιες συσχετίσεις στις άλλες δέκα. Οι δύο σχέσεις, όπου αυτό δεν ίσχυσε γιατί πλέον οι τιμές των δεικτών του μοντέλου δε βελτιώνονταν, ήταν εκείνες που αναφέρονταν στις αντιλήψεις για τη φύση του επαγγέλματος και το άγχος και τις πηγές άγχους με την αποτελεσματικότητα. Κατά συνέπεια, βελτιώθηκε η συμφωνία του μοντέλου με τα δεδομένα ($\chi^2 = 461.77$, $df = 376$, $\chi^2/df = 1.23$, $p < .002$; RMSEA = .04 και CFI = .957) σε σύγκριση με το μοντέλο για ολόκληρο το δείγμα. Η μέγιστη τιμή του δείκτη RMSEA ήταν μικρότερη από προηγουμένως και συγκεκριμένα ανήλθε στο .047. Τα αποτελέσματα της πλέον αποδεκτής αυτής λύσης παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 11, που ακολουθεί στην επόμενη σελίδα.

Διάγραμμα 11. Θεωρητικό μοντέλο για τη διερεύνηση του επαγγελματικού άγχους των διευθυντών με τις παραγοντικές φορτίσεις και συσχετίσεις για τους διευθυντές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αντίστοιχα



Από το διάγραμμα προκύπτουν οι ακόλουθες παρατηρήσεις: οι παράμετροι του μοντέλου που εξετάστηκαν για τους διευθυντές των δύο βαθμίδων είναι γενικά οι ίδιες με αυτές του μοντέλου που εξετάστηκε για ολόκληρο το δείγμα της έρευνας, ενώ η πλειοψηφία των σχετικών σταθμισμένων φορτίσεων των παραγόντων είναι και πάλι .65 και ψηλότερα, με όλες τις σχέσεις που καταγράφηκαν να είναι σημαντικές. Επιπρόσθετα, παρατηρούνται σχεδόν οι ίδιες θετικές ισχυρές και σχετικά θετικές ισχυρές σχέσεις όπως και προηγουμένως. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται ισχυρές θετικές σχέσεις μεταξύ των συμπτωμάτων άγχους με τις επιπτώσεις στην εργασία (.66), μεταξύ των πηγών άγχους με τα συμπτώματα (.52), καθώς και μεταξύ του άγχους με τα συμπτώματα (.47). Σχετικά ισχυρές θετικές σχέσεις παρατηρούνται μεταξύ των πηγών με το άγχος (.43) και του εσωτερικού κέντρου ελέγχου με τις στρατηγικές αντιμετώπισης (.37). Οι σχέσεις των αντιλήψεων για τη φύση του επαγγέλματος με τις επιπτώσεις στην εργασία και των συμπτωμάτων άγχους με τις στρατηγικές αντιμετώπισης είναι σχετικά χαμηλές και αρνητικές (-.16 και -.26, αντίστοιχα). Χαμηλές και αρνητικές είναι οι σχέσεις του άγχους με τις στρατηγικές αντιμετώπισης και των στρατηγικών αντιμετώπισης με τις επιπτώσεις στην εργασία (-.14 και -.02, αντίστοιχα), ενώ χαμηλή και θετική είναι η σχέση των αντιλήψεων για τη φύση του επαγγέλματος με την αποτελεσματικότητα (.04).

Στις δύο περιπτώσεις στις οποίες, όπως έχει ήδη αναφερθεί, ζητήθηκε διαφοροποίηση στις σχέσεις, παρατηρούνται διαφορές μεταξύ των διευθυντών των δύο βαθμίδων. Οι περιπτώσεις αυτές αναφέρονται στο βαθμό άγχους με τις αντιλήψεις για τη φύση του επαγγέλματος (διαφορά .36), όπου η διαφορά είναι ισχυρή και αρνητική, καθώς και στη σχέση των πηγών άγχους με την αποτελεσματικότητα, όπως αυτή γινόταν αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς (διαφορά .30). Ειδικότερα στη δεύτερη περίπτωση, ενώ η σχέση των διευθυντών πρωτοβάθμιας είναι θετική (.16), των διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι αρνητική (-.14). Λόγω αυτής ακριβώς της διαφοράς, προχωρήσαμε στη διεξαγωγή των περιπτώσιακών μελετών σε μια προσπάθεια διερεύνησης και ερμηνείας αυτού του φαινομενικά παράδοξου ευρήματος. Τα αποτελέσματα αυτής της προσπάθειας παρουσιάζονται στο επόμενο υποκεφάλαιο, όπου περιγράφονται τα ευρήματα που προέκυψαν από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων (βλ. σ. 149-162). Στον Πίνακα 19, που ακολουθεί στην επόμενη σελίδα, παρουσιάζονται αναλυτικά οι δείκτες καταλληλότητας μέσω της σύγκρισης των μοντέλων.

Ο πιο κάτω πίνακας υποδεικνύει σαφώς ότι οι διάφορες εξελικτικές προσπάθειες που έγιναν, πέτυχαν τελικά να βελτιώσουν τους δείκτες του θεωρητικού μοντέλου σε όλες του τις διαστάσεις. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η τέταρτη στήλη του πίνακα, όπου όσο πιο μικρός είναι ο λόγος του χ^2 με τους βαθμούς ελευθερίας (df) τόσο καλύτερο θεωρείται το

μοντέλο, αφού η αναλογία αυτή πρέπει να είναι μικρή πράγμα που σταδιακά, με τις διάφορες λύσεις που δοκιμάστηκαν, έχει επιτευχθεί.

Πίνακας 19. Οι τιμές των δεικτών των μοντέλων

Μοντέλο	χ^2	df	χ^2/df	p	CFI	RMSEA
Αρχικό μοντέλο με όλες τις μεταβλητές, όπως αυτό διαμορφώθηκε στην ερευνητική ατζέντα	745.75	311	2.40	.001	.785	.09
Γενικό μοντέλο πέντε παραγόντων χωρίς να γίνεται διαχωρισμός μεταξύ των δύο βαθμίδων	270.11	184	1.47	.001	.955	.05
Μοντέλο πολλαπλών ομάδων για τις δύο βαθμίδες ξεχωριστά με όλες τις σχέσεις να διαφοροποιούνται	455.09	366	1.24	.001	.954	.04
Τελικό μοντέλο πολλαπλών ομάδων για τις δύο βαθμίδες ξεχωριστά με μόνο 2 από τις 12 σχέσεις να διαφοροποιούνται	461.77	376	1.23	.002	.957	.04

Αποτελέσματα περιπτωσιακών μελετών

Εισαγωγικά

Από τις τέσσερις περιπτωσιακές μελέτες οι δύο έγιναν με διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι δύο με διευθυντές δευτεροβάθμιας. Στον Πίνακα 20, που ακολουθεί, παρουσιάζονται σχετικές πληροφορίες που αφορούν στους τέσσερις διευθυντές και τα σχολεία στα οποία υπηρετούσαν, για να δοθεί μια συνοπτική εικόνα της κατάστασης του κάθε σχολείου ξεχωριστά:

Πίνακας 20. Πληροφορίες για τους τέσσερις διευθυντές και τα σχολεία στα οποία υπηρετούσαν

Πτυχές	Διευθυντής 1	Διευθυντής 2	Διευθυντής 3	Διευθυντής 4
Τύπος σχολείου	Λύκειο	Λύκειο	Δημοτικό	Δημοτικό
Επαρχία	Λεμεσού	Λάρνακας	Λεμεσού	Λάρνακας
Φύλο	Άνδρας	Γυναίκα	Γυναίκα	Άνδρας
Προσόντα	Πτυχίο Σεμινάρια	Πτυχίο Σεμινάρια	Πτυχίο Σεμινάρια	Πτυχίο Σεμινάρια
Συνολικά χρόνια υπηρεσίας	35	36	35	37
Χρόνια στη θέση διευθυντή	5	8	5	5
Συνολικός αριθμός εκπαιδευτικών	80	87	15	11
Συνολικός αριθμός μαθητών	650	800	233	120
Πηγές άγχους	2.46	4.41	3.45	2.16
Αποτελεσματικότητα	3.36	4.57	3.80	3.72
Είδος σχέσης	Αρνητική	Θετική	Θετική	Αρνητική

Από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που συλλέγηκαν μέσω των τεσσάρων περιπτώσιακών μελετών, προκύπτουν εννιά ευρύτερες κατηγορίες, οι οποίες με τη σειρά τους χωρίζονται σε άλλες υποκατηγορίες με τις αντίστοιχες δηλώσεις και τη συχνότητα που αυτές έχουν παρουσιαστεί. Τα τελικά αποτελέσματα που έχουν προκύψει από την ανάλυση αυτή φαίνονται στον Πίνακα 21, που ακολουθεί στην επόμενη σελίδα, ενώ οι αρχικές προσπάθειες που παρουσιάζουν την εξέλιξη της ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων επισυνάπτονται στο Παράρτημα ΙΑ (βλ. σ. 241-247).

Με βάση τον πίνακα που ακολουθεί, οι πηγές που προκαλούν άγχος στους διευθυντές θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν στις ακόλουθες πέντε υποκατηγορίες:

- Δυσκολίες που προκύπτουν από την έλλειψη χρόνου
- Χειρισμός διάφορων πτυχών εργασίας συμπεριλαμβανομένης της διοίκησης προσωπικού
- Ασυμφωνία ανάμεσα στις προσδοκίες και τα αποτελέσματα του διευθυντή από την εργασία του
- Συνεργασία/προβλήματα με διάφορους φορείς
- Προσωπικοί παράγοντες.

Οι πηγές αυτές έχουν επιπτώσεις στην εργασία των ατόμων, όπως η θετική ενεργοποίηση του οργανισμού και άλλες επιπτώσεις στην υγεία. Για να αντιμετωπίσουν το επαγγελματικό τους άγχος, οι διευθυντές χρησιμοποιούν μια ποικιλία μεθόδων και στρατηγικών αντιμετώπισης, οι οποίες θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν στις εξής υποκατηγορίες:

- Χρήση τεχνικών επίλυσης προβλημάτων και προγραμματισμού
- Δημιουργία δικτύων υποστήριξης
- Ενεργοποίηση τάσεων διαφυγής και αποφυγής
- Υιοθέτηση συμμετοχικών διαδικασιών στη διοίκηση του σχολείου
- Αντιμετώπιση καταστάσεων με θετική στάση.

Οι ενέργειές τους συγκλίνουν στη σημασία που αποδίδουν για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, γι' αυτό και τονίζουν ότι στο επίκεντρο των προσπαθειών τους βρίσκεται η μάθηση, δίνοντας έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι διευθυντές προσδίδουν στο ρόλο τους διάφορες ιδιότητες και αντιλαμβάνονται το έργο που έχουν να επιτελέσουν με διαφορετικό φακό. Ο ρόλος αυτός έχει τις ακόλουθες πτυχές:

- Συμβουλεύει και συντονίζει τους εκπαιδευτικούς και καθορίζει την πολιτική του σχολείου
- Εφαρμόζει τους κανονισμούς

Πίνακας 21. Κατηγορίες και υποκατηγορίες που προέκυψαν από τις περιπτώσιακές μελέτες

Κατηγορίες	Υποκατηγορίες	Δηλώσεις	Δ1	Δ2	Δ3	Δ4	
Πηγές άγχους	Δυσκολίες που προκύπτουν από την έλλειψη χρόνου	έγκαιρη διεύθυνση υποχρεώσεων	+				
		παράγοντες που επηρεάζουν τον προγραμματισμό	++				
		οι εγκύκλιοι του Υπουργείου με περιορισμένα χρονοδιαγράμματα	+	+			
		προσωπικά διδακτικά καθήκοντα		+	+		
	Χειρισμός διάφορων πτυχών της εργασίας συμπεριλαμβανομένης της διοίκησης προσωπικού	τήρηση χρονοδιαγραμμάτων για αποφυγή αρνητικών συνεπειών	+				
		να είσαι έτοιμος να αντιμετωπίσεις πολύ δύσκολες καταστάσεις στο σχολείο	+	+			
		αδιαφορία μαθητών και οι μαθησιακές τους δυσκολίες		++	+++	+++	
		ασφάλεια των μαθητών	++	++	+++	++	
		απουσίες εκπαιδευτικών	+	++			
		αδιαφορία εκπαιδευτικών	++	++++	++	+	
		συγκεντρωτισμός εκπαιδευτικού συστήματος, παίρνεις οδηγίες τις οποίες πρέπει να εκτελέσεις, πρέπει να ενημερώνεις για ό,τι κάνεις			++		
	όταν ο επιθεωρητής επισκέπτεται το σχολείο				+		
	Ασυμφωνία ανάμεσα στις προσδοκίες και στα αποτελέσματα του διευθυντή από την εργασία του	όταν πηγαίνουμε εκδρομές	+				++
		οικονομική εξάρτηση από άλλους	+				
		προβλήματα με το ενιαίο λύκειο			++		
	Συνεργασία/προβλήματα με διάφορους φορείς	κτιριακή υποδομή			+++		
		αποτελέσματα εκπαιδευτικών και μαθητών, βελτίωση του επίπεδου του σχολείου	+			++	
συνεργασία με γονείς και άλλο προσωπικό					++		
παρεμβάσεις γονιών		+	+	+			
προβλήματα με το κυλικείο και το σχολικό κήπο					+++		
Προσωπικοί παράγοντες	προβλήματα με τη σχολική εφορεία			+++	+		
	μόλις πάρεις την προαγωγή – το άγνωστο	+			+		
Επιπτώσεις στην εργασία	Θετική ενεργοποίηση οργανισμού	το άγχος μου δίνει ενέργεια		+			
	Επιπτώσεις στην υγεία	θυμός με τους εκπαιδευτικούς			+		
		το άγχος με κουράζει πολύ			+		
		ο τρόπος που συμπεριφέρεσαι και η εμφάνισή σου	+				
	κάτω από συναισθηματική φόρτιση					+	
Στρατηγικές αντιμετώπισης	Χρήση τεχνικών επίλυσης προβλημάτων και προγραμματισμού	να είσαι οργανωμένος και να έχεις αυτοπεποίθηση	++				
		να μην παίρνεις αποφάσεις αμέσως, να σκέφτεσαι πρώτα		++		++	
		καλός προγραμματισμός	++++	+++	++	+++	
		να έχεις μια πολύ καλή προσέγγιση με το προσωπικό για να αποφεύγονται οι συγκρούσεις				+	
		να παίρνεις μέτρα για να αποφεύγονται ανεπιθύμητες καταστάσεις	++++	+	++	+	
		να παίρνεις κάποια δουλειά στο σπίτι			+		

Πίνακας 21. (συνέχεια)

Κατηγορίες	Υποκατηγορίες	Δηλώσεις	Δ1	Δ2	Δ3	Δ4
	Δημιουργία δικτύων υποστήριξης	να ζητάς την υποστήριξη άλλων συναδέλφων				+
		να συζητάς τα προβλήματα με άλλους συναδέλφους για εκτόνωση		+		
		να βλέπεις τους εκπαιδευτικούς ατομικά όταν είναι απαραίτητο		+		
	Ενεργοποίηση τάσεων διαφυγής και αποφυγής	να μην παίρνεις την ευθύνη όταν ευθύνεται κάποιος άλλος	+			
		να προσπαθείς να ξεχνάς το σχολείο όταν πηγαίνεις σπίτι		+		
		να προσπαθείς να ξεπερνάς τις δυσκολίες μόνος			+	
	Υιοθέτηση συμμετοχικών διαδικασιών στη διοίκηση του σχολείου	να πείσεις όλους τους εκπαιδευτικούς να ακολουθούν την ίδια πολιτική για ένα αριθμό θεμάτων	+++			
		να πείσεις ότι χρειάζεσαι τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών	+			
		να προσπαθείς να κατανέμεις τις υπευθυνότητες, αποκέντρωση της εργασίας που πρέπει να γίνει		+	+	
	Αντιμετώπιση καταστάσεων με θετική στάση	φυσιολογικό μέρος της εργασίας	++			
		να μην πανικοβάλλεσαι όταν έχεις να αντιμετωπίσεις δύσκολες καταστάσεις	++			
		προσπαθείς να μη δείχνεις ότι είσαι αγχωμένος – χρήση του χαμόγελου				+
δεν έχεις σοβαρές συνέπειες όταν κάτι πάει στραβά		+				
Ομαλή λειτουργία σχολείου	Επίκεντρο των προσπαθειών η μάθηση	εφαρμογή διάφορων διαδικασιών που βοηθούν στη λειτουργία του σχολείου	+++	++		+
		πλήρης αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου	+++	+	+	
		οι μαθητές παραμένουν στο σχολείο καθόλη τη διάρκεια της λειτουργίας του	+			
	Έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις	οι σχολικές συγκεντρώσεις είναι σημαντικές για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς	+			
		ηρεμία μαθητών, διευθυντή και εκπαιδευτικών	+++			
		όλοι νιώθουν ότι είναι ίσοι	+			
Ρόλος διευθυντή	Συμβουλεύει και συντονίζει τους εκπαιδευτικούς και καθορίζει την πολιτική του σχολείου	καλές σχέσεις μεταξύ του προσωπικού	+++		+	+
		να συμβουλεύει τους εκπαιδευτικούς			++	
		να προγραμματίζει την εργασία		+		
		να συντονίζει τα πράγματα και να μην ελέγχει	++			
	Εφαρμόζει τους κανονισμούς	να συμβουλεύει και να διοικεί				+
		να έρθει σε αντιπαράθεση με κάποιους	++			
		να είναι δίκαιος με όλους τους μαθητές	+++			
		να κρατεί τις ισορροπίες	+		+	
	Αντιμετωπίζει και χειρίζεται τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς	να βεβαιώνεται ότι όλοι οι κανονισμοί εφαρμόζονται	+			
		να μαθαίνει τους μαθητές πολύ καλά		+		
		να βάζει το συμφέρον των μαθητών πάνω από όλα	+++			
		να στηρίζει τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες		++		
	να αποδέχεται τους εκπαιδευτικούς στη βάση της προσωπικότητάς τους	+			+	
	να προσπαθεί να ακούσει τους εκπαιδευτικούς πρώτα και μετά να πει κάτι				+	

Πίνακας 21. (συνέχεια)

Κατηγορίες	Υποκατηγορίες	Δηλώσεις	Δ1	Δ2	Δ3	Δ4
	Προσπαθεί για τη βελτίωση του έργου της σχολικής μονάδας	να εξετάζει αν κάτι θα μπορούσε να το κάνει διαφορετικά	+			
		να προσπαθεί να βελτιώνεται σε κάθε τομέα			+	
		να χρησιμοποιεί τους γονείς ως ένα θετικό παράγοντα για να βοηθήσουν το σχολείο		+		
Χαρακτηριστικά αποτελεσματικού διευθυντή	Συνεργασία σχολείου – οικογένειας	συνεργασία με το σύνδεσμο γονέων				++
		οι γονείς ενδιαφέρονται για την πρόοδο των παιδιών τους			+	
	Ψηλές προσδοκίες διευθυντή για επιθυμητά αποτελέσματα με επικέντρωση στη διδασκαλία και μάθηση	όλοι πρέπει να συνεργάζονται μαζί για να πετύχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα	++			+
		δημιουργία συνθηκών έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν να μάθουν	+			
		ο διευθυντής μοιράζεται τις προσδοκίες του με τους εκπαιδευτικούς				+
		οι μαθητές ενδιαφέρονται και έχουν διάθεση για μάθηση			+	
Στυλ ηγεσίας	Καθοδηγητικό	εμπλοκή όλων των εκπαιδευτικών στα θέματα του σχολείου	++++			++
	Συμμετοχικό	ηγούμαι μέσω του παραδείγματος που εγώ δίνω			+	+
Τρόποι για να γίνει αποτελεσματικός ο διευθυντής	Δημιουργία θετικού κλίματος με έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις	θετικό σχολικό κλίμα		+		
		επαφή με τους μαθητές		++		
		δημιουργία μιας νέας κουλτούρας	++			
	καλές ανθρώπινες σχέσεις				+	
Τήρηση προγραμματισμού	ο σωστός προγραμματισμός βοηθά				+	
Συνθήκες για να γίνει αποτελεσματικός ο διευθυντής	Ύπαρξη καλών ομάδων υποστήριξης	καλή ομάδα βοηθών διευθυντών		+		
		καλή ομάδα συναδέλφων			+	
		καλή ομάδα συντονιστών		++		
		σωστή λειτουργία των παιδαγωγικών ομάδων		+		
	οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους	+				
Ύπαρξη αναγκαίας υλικοτεχνικής υποδομής	νέα σχολικά κτίρια	+				
Τι να αλλάξει για να βελτιωθεί η κατάσταση	Παροχή επαρκούς υποδομής σε πόρους και μέσα	αίθουσα πολλαπλής χρήσης για να γίνονται οι εκδηλώσεις			+	
		τα σχολεία πρέπει να έχουν γραμματέα				+
	Παροχή αυτονομίας στη σχολική μονάδα	κάθε σχολείο να έχει τον τεχνικό του για τα κτιριολογικά προβλήματα			+	
		παροχή αυτονομίας στα σχολεία, ακόμα και το δικό τους προϋπολογισμό	++	+		+
		παροχή μεγαλύτερης εξουσίας στο διευθυντή για να οργανώσει το σχολείο	+++			+
		παροχή εξουσίας στο διευθυντή για να λαμβάνει σημαντικές αποφάσεις		++	+	
		η άποψη του διευθυντή για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών να λαμβάνεται υπόψη				+
		ο διευθυντής να συμμετέχει στη σχολική εφορεία				+
Μείωση παρεμβάσεων γονιών	μείωση των παρεμβάσεων των γονιών στην εργασία του σχολείου			+		

Σημειώσεις: (1) Δ1: Διευθυντής Λυκείου, Δ2: Διευθύντρια Λυκείου, Δ3: Διευθύντρια Δημοτικού, Δ4: Διευθυντής Δημοτικού, +: συχνότητα παρουσίας των δηλώσεων

(2) Κόκκινο: αλλαγές στη διατύπωση μεταξύ πρώτης και δεύτερης ανάλυσης. (3) Μπλε: αλλαγές στις κατηγορίες και τις υποκατηγορίες μεταξύ πρώτης και δεύτερης ανάλυσης.

(4) Πράσινο: αλλαγές στη διατύπωση μεταξύ δεύτερης και τρίτης ανάλυσης.

- Αντιμετωπίζει και χειρίζεται τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς
- Προσπαθεί για τη βελτίωση του έργου της σχολικής μονάδας.

Θεωρούν, επίσης, ότι τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή, δηλαδή τα γνωρίσματα που πρέπει εκ των προτέρων να διαθέτει, περιλαμβάνουν τα ακόλουθα:

- Συνεργασία σχολείου – οικογένειας
- Ψηλές προσδοκίες διευθυντή για επιθυμητά αποτελέσματα με επικέντρωση στη διδασκαλία και μάθηση
- Στιλ ηγεσίας.

Παράλληλα, υποδεικνύουν ότι υπάρχουν ορισμένοι τρόποι που μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να γίνουν αποτελεσματικοί και αυτοί περιλαμβάνουν τη δημιουργία θετικού κλίματος, με έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις και την τήρηση προγραμματισμού, ενώ στο σχολείο τους συναντούν κάποιες συνθήκες που τους βοηθούν ώστε να γίνουν αποτελεσματικοί, οι οποίες κάθε φορά μπορεί να διαφέρουν, που αναφέρονται στην ύπαρξη καλών ομάδων υποστήριξης και αναγκαίας υλικοτεχνικής υποδομής.

Παρά τις προσπάθειες που καταβάλλουν οι διευθυντές, για να ανταποκριθούν στα καθήκοντα που επιβάλλει η θέση τους, υποδεικνύουν μια σειρά από εμπόδια ή προβλήματα που δυσχεραίνουν το έργο τους και ως εκ τούτου θα πρέπει να αλλάξουν, για να βελτιωθεί η κατάσταση. Ως τέτοια παραδείγματα, προς την κατεύθυνση της βελτίωσης, αναφέρονται τα ακόλουθα:

- Παροχή επαρκούς υποδομής σε πόρους και μέσα
- Παροχή αυτονομίας στη σχολική μονάδα
- Μείωση παρεμβάσεων γονιών.

Ατομικά προφίλ διευθυντών

Ο πρώτος διευθυντής που επιλέγηκε για παρατήρηση, είχε στο ερωτηματολόγιο χαμηλό βαθμό στις πηγές άγχους ($\bar{x} = 2.46$) και ψηλό στην αποτελεσματικότητα ($\bar{x} = 3.36$), με αποτέλεσμα η σχέση μεταξύ των δύο διαστάσεων να χαρακτηρίζεται ως αρνητική. Οι κυριότερες πηγές που προκαλούν άγχος στο συγκεκριμένο διευθυντή έχουν να κάνουν με το χειρισμό διάφορων πτυχών της εργασίας συμπεριλαμβανομένης της διοίκησης προσωπικού και διάφορες δυσκολίες που προκύπτουν από την έλλειψη χρόνου. Στην πρώτη ομάδα περιλαμβάνονται ορισμένες πολύ δύσκολες καταστάσεις που έχει να αντιμετωπίσει ο διευθυντής στο συγκεκριμένο λύκειο, η ασφάλεια των μαθητών, οι απουσίες των εκπαιδευτικών αφού οι μαθητές δεν έχουν καθηγητή για να κάνουν μάθημα, η αδιαφορία των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα όταν αυτή έχει να κάνει με καταστάσεις για τις οποίες έχει το φταίξιμο ο καθηγητής, οπότε το σχολείο αναγκάζεται να κάνει

συμβιβασμούς για να μην αφήσει εκτεθειμένο τον καθηγητή και όταν το σχολείο πηγαίνει εκδρομή όπου «πρέπει να ξέρεις ότι αναλαμβάνεις μεγαλύτερη ευθύνη παρά όταν κάνεις μάθημα». Στη δεύτερη ομάδα εντάσσονται η έλλειψη χρόνου για έγκαιρη διευθέτηση των υποχρεώσεών του, διάφοροι απρόβλεπτοι παράγοντες που επηρεάζουν τον προγραμματισμό του, οι εγκύκλιοι του Υπουργείου Παιδείας που θέτουν αυστηρά χρονοδιαγράμματα και η ανάγκη για πιστή τήρηση των χρονοδιαγραμμάτων αυτών προς αποφυγή αρνητικών συνεπειών.

Σε μικρότερο βαθμό, άγχος προκαλούν πηγές που έχουν να κάνουν με την ασυμφωνία ανάμεσα στις προσδοκίες και στα αποτελέσματα του διευθυντή από την εργασία του, όπως τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών και των μαθητών με σκοπό τη βελτίωση του επιπέδου του σχολείου μέσω της, όσο το δυνατό καλύτερης, εμφάνισής τους στο σχολικό χώρο, καθώς και η οικονομική εξάρτηση του διευθυντή από άλλους. Ακόμη, η συνεργασία με διάφορους φορείς και πιο συγκεκριμένα οι παρεμβάσεις των γονιών στο έργο του, αποτελούν άλλη μια πηγή άγχους. Τέλος, ένας άλλος προσωπικός παράγοντας που προκάλεσε άγχος στο συγκεκριμένο διευθυντή ήταν μόλις πήρε την προαγωγή στη θέση, το οποίο προερχόταν από το άγνωστο για το τι θα συναντήσει στα νέα του καθήκοντα. Οι επιπτώσεις που έχει το άγχος στο διευθυντή είναι κυρίως αρνητικές, αφού επηρεάζουν τόσο τη συμπεριφορά του όσο και τον τρόπο με τον οποίο εμφανίζεται στο σχολείο.

Οι στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο διευθυντής για αντιμετώπιση του άγχους, αφορούν κυρίως στη χρήση τεχνικών επίλυσης προβλημάτων και προγραμματισμού, στην αντιμετώπιση των διάφορων καταστάσεων με θετική στάση και την υιοθέτηση συμμετοχικών διαδικασιών στη διοίκηση του σχολείου. Στην πρώτη υποκατηγορία εντάσσονται ενέργειες όπως να είσαι οργανωμένος, να έχεις αυτοπεποίθηση, να προγραμματίζεις σωστά και να παίρνεις όλα τα απαραίτητα μέτρα, ώστε να αποτρέψεις τυχόν ατυχήματα ή καταστάσεις που θα οδηγήσουν σε κάποιες πιο δύσκολες περιστάσεις. Όσον αφορά στη δεύτερη υποκατηγορία, ο διευθυντής τονίζει ότι αντιμετωπίζει όλες οι περιπτώσεις που εμφανίζονται με φυσιολογικό τρόπο σαν να είναι μέρος της δουλειάς του και πρέπει να το κάνει, ενώ προσπαθεί να μην πανικοβάλλεται όταν αντιμετωπίζει δύσκολες καταστάσεις, πιστεύοντας ότι έχει το ευεργέτημα αν κάτι δεν πάει καλά δε θα υπάρχει άμεση ή τουλάχιστον σοβαρή επίπτωση σε κανένα, ιδιαίτερα στους μαθητές. Η τρίτη υποκατηγορία αναφέρεται στην προσπάθεια που καταβάλλει ο διευθυντής να πείσει τους καθηγητές ότι η πολιτική του σχολείου που αποφασίζεται από τον καθηγητικό σύλλογο είναι δεσμευτική για όλους και ότι όλοι θα πρέπει να την ακολουθούν, γι' αυτό και προσπαθεί να τους πείσει ότι η εργασία του σχολείου είναι συλλογική και προς το

σκοπό αυτό απαιτεί τη συμμετοχή όλων. Ακόμη, ο διευθυντής είναι υπέρ του να προλαμβάνει τις καταστάσεις, αφού πιστεύει απόλυτα ότι η πρόληψη είναι πολύ καλύτερη από τη θεραπεία. Παράλληλα, ενεργοποιεί και κάποιες τάσεις αποφυγής θεωρώντας ότι για κάτι που δεν ευθύνεται ο ίδιος δε θα πρέπει να παίρνει την ευθύνη.

Η ομαλή λειτουργία του σχολείου με το επίκεντρο των προσπαθειών στη μάθηση, επιτυγχάνεται μέσω της εφαρμογής διάφορων διαδικασιών που βοηθούν στη λειτουργία του και την πλήρη αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου, αφού δεν επιτρέπεται να φύγει κανένας μαθητής από το σχολείο την ώρα που αυτό βρίσκεται σε λειτουργία. Αποδίδεται ακόμα ιδιαίτερη σημασία στις σχολικές συγκεντρώσεις, τις οποίες όλοι ανεξαιρέτως πρέπει να παρακολουθούν, αφού πιστεύει ότι μέσω αυτών περνούν μηνύματα που βοηθούν στη λειτουργία του σχολείου. Για την ομαλή λειτουργία του σχολείου δίνεται, επίσης, έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις μέσω των καλών σχέσεων μεταξύ του προσωπικού, πράγμα που διασφαλίζεται αν όλοι οι καθηγητές νιώθουν ότι είναι ίσοι μεταξύ τους, κάτι που βοηθά το προσωπικό και τους μαθητές να είναι πιο ήρεμοι.

Επιπλέον, πιστεύει ότι η δουλειά του διευθυντή είναι πολύ δύσκολη και πολύπλοκη, εφόσον βρίσκεται σε μια θέση όπου είναι υπόλογος έναντι όλων. Θεωρεί, λοιπόν, ότι ο ρόλος του είναι, κυρίως, για εφαρμογή των κανονισμών κρατώντας τις ισορροπίες, έστω και αν αυτό μπορεί να τον φέρει σε αντιπαράθεση με κάποιους, προσπαθώντας να είναι δίκαιος με όλους τους μαθητές. Η πιστή τήρηση των κανονισμών ίσως να σχετίζεται και με τις δυσκολίες που συναντά από την έλλειψη χρόνου. Παράλληλα, προσπαθεί για τη βελτίωση του σχολείου μέσω του αναστοχασμού για αναθεώρηση ενεργειών που πιθανόν θα μπορούσε να κάνει καλύτερα και πιστεύει ότι ο ρόλος του είναι περισσότερο, για να συντονίζει τις διάφορες ενέργειες που πρέπει να γίνουν παρά να ελέγχει τους καθηγητές. Θέτει πάνω από όλα το συμφέρον των μαθητών και πιστεύει ότι ο δρόμος που έχει ένας διευθυντής να ακολουθήσει είναι μοναχικός.

Το συγκεκριμένο άτομο θεωρεί ότι το κλίμα του σχολείου πρέπει να είναι τέτοιο που να βοηθά στη μάθηση και ως διευθυντής θα πρέπει να εξασφαλίσει τις συνθήκες να μπορούν να μάθουν εκείνοι που θέλουν να μάθουν. Βασίζεται στους συναδέλφους του για να πετύχει, γι' αυτό και το στιλ ηγεσίας του είναι κυρίως καθοδηγητικό, αφού προσπαθεί να εμπλέκει όλους τους εκπαιδευτικούς στα θέματα που αφορούν το σχολείο. Έχει ψηλές προσδοκίες για τα επιθυμητά αποτελέσματα και πιστεύει ότι για να πετύχουν θα πρέπει όλοι να εργάζονται ομαδικά. Χαρακτηριστικά ο διευθυντής ανέφερε:

Όλα τα γρανάζια πρέπει να δουλεύουν μαζί. Αν κάποιος φύγει από τη θέση του και δεν το βάλεις στη θέση του, μην αναμένεις ότι τα άλλα θα το αναπληρώσουν με

κανένα τρόπο. Κάποια στιγμή θα φύγουν όλα και στο τέλος θα έχεις μηχανή, αλλά δε θα δουλεύει.

Οι τρόποι που βοηθούν το διευθυντή για να γίνει αποτελεσματικός αναφέρονται κυρίως στις διαδικασίες που έχει εισαγάγει, ούτως ώστε να δημιουργηθεί η νέα κουλτούρα του σχολείου, ενώ οι συνθήκες για να γίνει αποτελεσματικός έχουν να κάνουν με τα καινούρια σχολικά κτίρια στα οποία εγκαταστάθηκε το σχολείο από την αρχή της λειτουργίας του.

Για να βελτιωθεί η κατάσταση, ο διευθυντής υποστηρίζει ότι θα πρέπει να δοθεί περισσότερη αυτονομία στα σχολεία, η οποία μπορεί να περιλαμβάνει ακόμα και οικονομική ανεξαρτησία. Γι' αυτό τονίζει ότι «η εξάρτηση των σχολείων οικονομικά και διοικητικά από άλλους, είτε είναι Σύνδεσμοι Γονέων είτε Σχολική Εφορεία είτε Υπουργείο, για μικροθέματα δηλαδή, καμιά φορά δημιουργεί μια κατάσταση εκνευρισμού, η οποία θα μπορούσε να αποφευχθεί αν υπήρχε η αυτονομία». Ζητά, επίσης, όπως δοθεί περισσότερη εξουσία στο διευθυντή για να οργανώσει το σχολείο, ώστε η σχολική μονάδα να καταστεί πιο ευέλικτη και παραγωγική από διοικητικής και λειτουργικής φύσης.

Η δεύτερη διευθύντρια είχε ψηλό βαθμό στις πηγές άγχους ($\bar{x} = 4.41$) και ψηλό στην αποτελεσματικότητα ($\bar{x} = 4.57$), με αποτέλεσμα η σχέση μεταξύ των δύο διαστάσεων να χαρακτηρίζεται ως θετική. Οι κυριότερες πηγές που της προκαλούν άγχος έχουν να κάνουν με το χειρισμό διάφορων πτυχών της εργασίας, συμπεριλαμβανομένης της διοίκησης προσωπικού. Πιο συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο άγχος της διευθύντριας προέρχεται από την αδιαφορία και τις απουσίες των εκπαιδευτικών, ακολουθεί η ασφάλεια των μαθητών, η αδιαφορία και οι μαθησιακές τους δυσκολίες, ο συγκεντρωτισμός του εκπαιδευτικού συστήματος, «αφού παίρνεις οδηγίες τις οποίες πρέπει να εκτελέσεις ενημερώνοντας για ό,τι κάνεις», καθώς και διάφορες πολύ δύσκολες καταστάσεις του σχολείου, τις οποίες ο διευθυντής θα πρέπει να είναι έτοιμος να αντιμετωπίσει. Ειδικότερα, για την αδιαφορία των εκπαιδευτικών, η διευθύντρια τόνισε ότι:

Ο διευθυντής αναγκάζεται να βασιστεί σε ορισμένα άτομα όταν δει ότι οι προσπάθειες που καταβάλλει συναντούν την αδιαφορία και την απάθεια των καθηγητών. Έτσι βασίζεται σε ορισμένους για να τους αναθέσει ευθύνες και τους λέει πάντοτε να εμπλέκουν και άλλους καθηγητές.

Σε μικρότερο βαθμό άγχος προκαλούν πηγές που έχουν να κάνουν με την ασυμφωνία ανάμεσα στις προσδοκίες και στα αποτελέσματα του διευθυντή από την εργασία του, καθώς και η συνεργασία ή και τα προβλήματα με διάφορους φορείς. Στην πρώτη ομάδα εντάσσονται προβλήματα που σχετίζονται με την κτιριακή υποδομή του σχολείου, στο οποίο την περίοδο της επίσκεψης του ερευνητή γινόταν αντισεισμική αναβάθμιση, όπως επίσης και άλλα προβλήματα που έχουν να κάνουν με το θεσμό του

ενιαίου λυκείου. Στη δεύτερη ομάδα αναφέρονται προβλήματα που συναντά η διευθύντρια στη συνεργασία της με τη σχολική εφορεία και οι παρεμβάσεις των γονιών. Σε λιγότερο βαθμό άγχος προκαλούν οι δυσκολίες που προκύπτουν από την έλλειψη χρόνου, όπως για παράδειγμα οι εγκύκλιοι του Υπουργείου Παιδείας με τα περιορισμένα χρονοδιαγράμματα και τα προσωπικά διδακτικά καθήκοντα που έχει ο διευθυντής. Οι επιπτώσεις που έχει το άγχος στην εργασία της διευθύντριας είναι και θετικές, αφού το άγχος της δίνει ενέργεια, αλλά ταυτόχρονα και αρνητικές, αφού το άγχος την κουράζει σωματικά.

Οι στρατηγικές που χρησιμοποιεί η συγκεκριμένη διευθύντρια για αντιμετώπιση του άγχους, αφορούν κυρίως στη χρήση τεχνικών επίλυσης προβλημάτων και προγραμματισμού και τη δημιουργία δικτύων υποστήριξης. Ο καλός προγραμματισμός είναι κάτι που βοηθά ιδιαίτερα, ενώ προσπαθεί να μην παίρνει αποφάσεις αμέσως, αλλά να σκέφτεται πρώτα προτού ενεργήσει. Παράλληλα, παίρνει διάφορα μέτρα για να αποφεύγονται ανεπιθύμητες καταστάσεις και κάποτε παίρνει τις εγκυκλίους στο σπίτι για να ενημερωθεί όταν δεν προλαβαίνει να το κάνει αυτό στο σχολείο. Σε μικρότερο βαθμό υιοθετεί συμμετοχικές διαδικασίες στη διοίκηση του σχολείου, όπως η προσπάθεια για κατανομή των υπευθυνοτήτων και καταμερισμό της εργασίας που πρέπει να γίνει αναφέροντας ότι: «Εγώ προσπαθώ να κάνω αποκέντρωση, δηλαδή, υπάρχουν άνθρωποι στους οποίους θα εμπιστευθείς και θα τους δώσεις κάποιες ευθύνες... Δεν είσαι μόνος σου, και δεν πρέπει να είσαι μόνος σου». Τέλος, ενεργοποιεί και ορισμένες τάσεις διαφυγής, όπως η προσπάθεια να ξεχνά το σχολείο όταν πηγαίνει στο σπίτι.

Η ομαλή λειτουργία του σχολείου βασικά επιτυγχάνεται μέσω της επικέντρωσης των προσπαθειών στη μάθηση, χωρίς να γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στις ανθρώπινες σχέσεις. Για την ομαλή λειτουργία του σχολείου εφαρμόζει διάφορες διαδικασίες που βοηθούν στη λειτουργία του με σκοπό την πλήρη αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου των μαθητών. Θεωρεί ότι ο ρόλος της είναι κυρίως για την αντιμετώπιση και το χειρισμό των μαθητών και των εκπαιδευτικών, γι' αυτό στηρίζει τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, προσπαθώντας να τους μάθει πολύ καλά. Παράλληλα, καθορίζει την πολιτική του σχολείου μέσω του προγραμματισμού της εργασίας της και προσπαθεί για τη βελτίωση του έργου της σχολικής μονάδας, χρησιμοποιώντας τους γονείς ως ένα θετικό παράγοντα που μπορεί να βοηθήσει το σχολείο.

Η διευθύντρια, χωρίς να κάνει αναφορά στα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή, θεωρεί ότι οι τρόποι που τη βοηθούν για να γίνει αποτελεσματική έχουν να κάνουν με τη δημιουργία θετικού κλίματος, δίνοντας έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της επαφής με τους μαθητές και της δημιουργίας θετικού σχολικού κλίματος. Οι συνθήκες για να γίνει αποτελεσματική έχουν να κάνουν, κυρίως, με

την ύπαρξη καλών ομάδων υποστήριξης, που περιλαμβάνουν καλές ομάδες συντονιστών και βοηθών διευθυντών, καθώς και τη σωστή λειτουργία των παιδαγωγικών ομάδων.

Για βελτίωση της κατάστασης, η διευθύντρια συμφωνεί με τον προηγούμενο διευθυντή θεωρώντας ότι θα πρέπει να δοθεί περισσότερη αυτονομία στα σχολεία. Η αυτονομία αυτή θα μπορούσε να πάρει ακόμα και τη μορφή της παροχής ξεχωριστού προϋπολογισμού στο κάθε σχολείο, καθώς επίσης και εξουσία στο διευθυντή για να λαμβάνει σημαντικές αποφάσεις που αφορούν το σχολείο του.

Η τρίτη διευθύντρια είχε ψηλό βαθμό στις πηγές άγχους ($\bar{x} = 3.45$) και ψηλό στην αποτελεσματικότητα ($\bar{x} = 3.80$), με αποτέλεσμα η σχέση μεταξύ των δύο διαστάσεων να χαρακτηρίζεται ως θετική. Οι βασικές πηγές που της προκαλούν άγχος έχουν να κάνουν και σε αυτή την περίπτωση με το χειρισμό διάφορων πτυχών της εργασίας συμπεριλαμβανομένης της διοίκησης προσωπικού. Έτσι, η ασφάλεια των μαθητών, η αδιαφορία και οι μαθησιακές τους δυσκολίες, καθώς και όταν ο επιθεωρητής επισκέπτεται το σχολείο, αποτελούν τις πηγές της υποκατηγορίας αυτής. Ακολουθούν οι πηγές που σχετίζονται με τη συνεργασία ή και προβλήματα με διάφορους φορείς, όπως τα προβλήματα που αντιμετωπίζει με το κυλικείο και το σχολικό κήπο, η συνεργασία με τους γονείς ή άλλο προσωπικό, οι παρεμβάσεις των γονιών και η συνεργασία με τη σχολική εφορεία. Σε μικρότερο βαθμό, άγχος προκαλούν πηγές που έχουν να κάνουν με την ασυμφωνία ανάμεσα στις προσδοκίες και στα αποτελέσματα του διευθυντή από την εργασία του και συγκεκριμένα τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών και των μαθητών για τη βελτίωση του επίπεδου του σχολείου, καθώς και δυσκολίες που προκύπτουν από τα προσωπικά διδακτικά καθήκοντα που έχει ως διευθύντρια. Τέλος, ένας άλλος προσωπικός παράγοντας που προκάλεσε άγχος στη συγκεκριμένη διευθύντρια ήταν μόλις πήρε την προαγωγή στη θέση, το οποίο προερχόταν βασικά από το άγνωστο για το τι θα συναντήσει στα νέα της καθήκοντα λόγω της απουσίας προηγούμενης πείρας. Οι επιπτώσεις που έχει το άγχος στην εργασία της διευθύντριας είναι κυρίως αρνητικές, αφού το έντονο άγχος εκδηλώνεται με θυμό προς τους εκπαιδευτικούς.

Οι στρατηγικές που χρησιμοποιεί η διευθύντρια για αντιμετώπιση του άγχους, αφορούν και πάλι στη χρήση τεχνικών επίλυσης προβλημάτων και προγραμματισμού και, συγκεκριμένα, τη λήψη μέτρων για αποφυγή ανεπιθύμητων καταστάσεων, τον καλό προγραμματισμό και την πολύ καλή προσέγγιση που έχει με το προσωπικό του σχολείου για να αποφεύγονται οι συγκρούσεις. Επιπρόσθετα, υιοθετούνται σε μικρότερο βαθμό συμμετοχικές διαδικασίες στη διοίκηση του σχολείου, οι καταστάσεις αντιμετωπίζονται με θετική στάση και ενεργοποιούνται τάσεις διαφυγής. Ως εκ τούτου, γίνεται προσπάθεια για κατανομή των υπευθυνοτήτων μέσω του καταμερισμού της εργασίας που πρέπει να γίνει,

προσπαθεί να μη δείχνει ότι είναι αγχωμένη, χρησιμοποιώντας το χαμόγελο και προσπαθεί να ξεπερνά τις δυσκολίες μόνη της, αντίστοιχα.

Η ομαλή λειτουργία του σχολείου επιτυγχάνεται μέσω της πλήρους αξιοποίησης του διδακτικού χρόνου και των καλών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ του προσωπικού που αντιστοιχούν στο επίκεντρο των προσπαθειών να είναι η μάθηση και να δίνεται και έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις. Στο σημείο αυτό η διευθύντρια ανέφερε ότι: «Δε θέλω να χάνουν μαθήματα τα παιδιά, οπότε αν έχω χρόνο θα αναλάβω την τάξη συνέχεια. Έτυχε να μπω να κάνω και τα Ελληνικά και τα Μαθηματικά χωρίς να πω είμαι διευθύντρια και έχω άλλες εργασίες τώρα». Η διευθύντρια θεωρεί τη θέση του διευθυντή πολύ υπεύθυνη και ως μέρος του ρόλου της αντιλαμβάνεται την παροχή συμβουλών προς τους εκπαιδευτικούς και την εφαρμογή των κανονισμών με παράλληλη τήρηση των ισορροπιών. Τέλος, προσπαθεί για τη βελτίωση του έργου της σχολικής μονάδας, που επιτυγχάνεται μέσω της επιμόρφωσης που γίνεται στις συνεδρίες του προσωπικού, όπου παίρνουν ένα θέμα, το αναλύουν, ανταλλάσσουν απόψεις και γίνονται διάφορες εισηγήσεις με απώτερο στόχο να βελτιώνονται στον κάθε τομέα.

Ως χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού διευθυντή θεωρεί τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας, η οποία εκδηλώνεται με το ενδιαφέρον που επιδεικνύουν οι γονείς για την πρόοδο των παιδιών τους, ενώ οι ψηλές προσδοκίες της για επιθυμητά αποτελέσματα εκφράζονται μέσω του ενδιαφέροντος των μαθητών και της διάθεσης που έχουν για μάθηση. Το στιλ ηγεσίας της είναι συμμετοχικό, αφού πιστεύει ότι ηγείται του σχολείου μέσω του παραδείγματος που αυτή δίνει στους εκπαιδευτικούς. Οι συνθήκες που τη βοηθούν για να γίνει αποτελεσματική αναφέρονται στην ύπαρξη καλών ομάδων υποστήριξης και, πιο συγκεκριμένα, στην καλή ομάδα των συναδέλφων που έχει στο σχολείο της. Ειδικότερα, η διευθύντρια τόνισε ότι:

Εδώ οι δάσκαλοι είναι πολύ εργατικοί, με χρόνια υπηρεσίας που τους ωθούν να εργαστούν με όρεξη, επίσης οι νεαρές μου δασκάλες είναι δασκάλες με πολλή όρεξη για εργασία, έχουν στενή συνεργασία με τις δασκάλες με πιο πολλά χρόνια υπηρεσίας, ώστε να έχουν καλή καθοδήγηση.

Δεν έγινε οποιαδήποτε αναφορά σε τρόπους που πιθανόν να βοηθούν τη συγκεκριμένη διευθύντρια για να γίνει αποτελεσματική.

Για βελτίωση της κατάστασης υποστηρίζει ότι πρέπει να παρέχεται στα σχολεία επαρκής υποδομή σε πόρους και μέσα, καθώς και αυτονομία στη σχολική μονάδα με παράλληλη μείωση των παρεμβάσεων των γονιών στην εργασία του σχολείου. Το πρώτο πιστεύει ότι θα επιτευχθεί με την ανέγερση αίθουσας πολλαπλής χρήσης στο σχολείο, για να γίνονται οι εκδηλώσεις, καθώς και με την παραχώρηση τεχνικού σε κάθε σχολείο για

να ασχολείται με τα κτιριολογικά του προβλήματα. Το δεύτερο μπορεί να γίνει με την παροχή εξουσίας στο διευθυντή για να παίρνει σημαντικές αποφάσεις και με το λαμβάνεται υπόψη η άποψή του για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.

Ο τέταρτος διευθυντής είχε χαμηλό βαθμό στις πηγές άγχους ($\bar{x} = 2.16$) και ψηλό στην αποτελεσματικότητα ($\bar{x} = 3.72$), με αποτέλεσμα η σχέση μεταξύ των δύο διαστάσεων να χαρακτηρίζεται ως αρνητική. Η μοναδική πηγή που του προκαλεί άγχος, από τις πέντε υποκατηγορίες που έχουν προκύψει από την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων, είναι αυτή που αναφέρεται στο χειρισμό διάφορων πτυχών της εργασίας συμπεριλαμβανομένης της διοίκησης προσωπικού και η οποία είναι η μόνη κοινή και στους τέσσερις διευθυντές. Δεν έχει αναφέρει οποιαδήποτε άλλη πηγή άγχους και αυτό επιβεβαιώνει την ορθή επιλογή του δείγματος, αφού ο διευθυντής αυτός είχε την χαμηλότερη τιμή στις πηγές από τους υπόλοιπους τρεις. Πιο συγκεκριμένα, άγχος προκαλείται στο συγκεκριμένο διευθυντή από την αδιαφορία των μαθητών και τις μαθησιακές τους δυσκολίες, την ασφάλεια των μαθητών, η οποία συναρτάται με τη δραστηριότητα των εκδρομών, καθώς και από την αδιαφορία των εκπαιδευτικών. Η βασική επίπτωση που έχει το άγχος στην εργασία του διευθυντή είναι αρνητική, αφού τις φορές που είναι αγχωμένος βρίσκεται κάτω από συναισθηματική φόρτιση.

Οι στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο διευθυντής αυτός για αντιμετώπιση του άγχους, αφορούν στη χρήση τεχνικών επίλυσης προβλημάτων και προγραμματισμού, όπως και οι υπόλοιποι τρεις, καθώς και στη δημιουργία δικτύων υποστήριξης, κυρίως μέσω της αναζήτησης υποστήριξης από τους άλλους συναδέλφους. Στην πρώτη υποκατηγορία εντάσσονται ενέργειες όπως να προγραμματίζεται καλά, να μην παίρνει αποφάσεις αμέσως αλλά να σκέφτεται πρώτα και να παίρνει εκείνα τα αναγκαία μέτρα ούτως ώστε να αποφεύγονται ανεπιθύμητες καταστάσεις στο σχολικό χώρο, που πιθανόν να του προκαλέσουν άγχος. Χαρακτηριστικά για τη δεύτερη στρατηγική ο διευθυντής ανέφερε:

Σίγουρα πολλές φορές το άγχος δεν είναι καλός σύμβουλος και προσπαθώ να μην παίρνω αποφάσεις... Πρέπει να ηρεμήσω και μετά. Διότι άμα πάρεις απόφαση σε κάποια στιγμή και ιδίως την υλοποιήσεις κάπου θα υπάρχει κάποιο πρόβλημα. Καλύτερα να είσαι πιο νηφάλιος όταν πάρεις απόφαση σοβαρή.

Η ομαλή λειτουργία του σχολείου πραγματοποιείται με την εφαρμογή διάφορων διαδικασιών που βοηθούν στη λειτουργία του και των καλών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ του προσωπικού, δηλαδή υπάρχει από τη μια επικέντρωση των προσπαθειών στη μάθηση και από την άλλη δίνεται έμφαση και στις ανθρώπινες σχέσεις. Θεωρεί ότι ο ρόλος του περιλαμβάνει την παροχή συμβουλών και το συντονισμό των εκπαιδευτικών καθορίζοντας την πολιτική του σχολείου, καθώς και την αντιμετώπιση και το χειρισμό των

εκπαιδευτικών. Αυτά επιτυγχάνονται με το «να μπαίνει στην τάξη, να βοηθά το δάσκαλο και να έχει γενική εποπτεία του τι γίνεται στο σχολείο» και με το να αποδέχεται τους εκπαιδευτικούς στη βάση της προσωπικότητάς τους προσπαθώντας να τους ακούσει πρώτα και μετά να αναφέρει κάτι.

Ο συγκεκριμένος διευθυντής έχει ψηλές προσδοκίες για τα επιθυμητά αποτελέσματα, κάτι που αποτελεί χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού διευθυντή, αφού πιστεύει ότι όλοι πρέπει να συνεργάζονται μαζί για να πετύχουν και μοιράζεται τις προσδοκίες του με τους εκπαιδευτικούς. Το στιλ ηγεσίας του αποτελεί ένα συνδυασμό του καθοδηγητικού και του συμμετοχικού, αφού προσπαθεί να εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς στα θέματα του σχολείου και ηγείται μέσω του παραδείγματος που δίνει. Οι τρόποι που βοηθούν το διευθυντή για να γίνει αποτελεσματικός εστιάζονται στις καλές ανθρώπινες σχέσεις που δημιουργούνται στο σχολείο και στο σωστό προγραμματισμό, ο οποίος βοηθά προς αυτή την κατεύθυνση, ενώ δε γίνεται κάποια αναφορά σε συνθήκες που πιθανόν να τον βοηθούν για να γίνει αποτελεσματικός.

Για να βελτιωθεί η κατάσταση, ο διευθυντής υποστηρίζει ότι εκείνο που πρέπει να αλλάξει είναι να παρέχεται στις σχολικές μονάδες επαρκής υποδομή σε πόρους και μέσα, καθώς και αυτονομία. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρει ότι τα σχολεία πρέπει να έχουν γραμματέα για να απαλλάσσεται ο διευθυντής από γραφειακή δουλειά, να παρέχεται στα σχολεία ξεχωριστός προϋπολογισμός, να δίνεται μεγαλύτερη εξουσία στο διευθυντή για να οργανώσει το σχολείο και, τέλος, ο διευθυντής να συμμετέχει στη σχολική εφορεία κάτι που θα του δώσει περαιτέρω ώθηση για αυτόνομη ύπαρξη του σχολείου.

Συγκρίσεις με βάση τη σχέση πηγών-αποτελεσματικότητας και βαθμίδα

Προτού προχωρήσουμε στη σύγκριση μεταξύ πηγών-αποτελεσματικότητας και βαθμίδας, θεωρούμε ότι θα ήταν χρήσιμο να επισημάνουμε δύο βασικές ομοιότητες που κρίνονται ως σημαντικές. Η πρώτη σχετίζεται με τις πηγές άγχους, όπου φαίνεται ότι η κυριότερη υποκατηγορία που προκαλεί άγχος και στους τέσσερις διευθυντές είναι ο χειρισμός διάφορων πτυχών της εργασίας συμπεριλαμβανομένης της διοίκησης προσωπικού. Συγκεκριμένα, η ασφάλεια των μαθητών και η αδιαφορία των εκπαιδευτικών, αναφέρονται από όλους ως πηγές άγχους. Αντίστοιχα, η βασικότερη στρατηγική αντιμετώπισης του επαγγελματικού τους άγχους είναι η χρήση τεχνικών επίλυσης προβλημάτων και προγραμματισμού, υποκατηγορία στην οποία αναφέρονται και οι τέσσερις διευθυντές. Ως εκ τούτου, ο καλός προγραμματισμός και η λήψη μέτρων, για να αποφεύγονται ανεπιθύμητες καταστάσεις, αποτελούν τις κοινές στρατηγικές αντιμετώπισης που χρησιμοποιούνται από όλους.

Όσον αφορά στη σχέση πηγών άγχους-αποτελεσματικότητας, προκύπτουν οι ακόλουθες παρατηρήσεις που αναφέρονται στις επιμέρους κατηγορίες του Πίνακα 21 (βλ. σ. 151-153):

- Οι διευθυντές, που παρουσιάζουν αρνητική σχέση μεταξύ των πηγών άγχους και της αποτελεσματικότητας, αναφέρουν ότι όταν το σχολείο πηγαίνει εκδρομή αυτό αποτελεί πηγή άγχους κάτι που εμπίπτει στο χειρισμό των διοικητικών πτυχών της εργασίας. Οι διευθύντριες, που παρουσιάζουν θετική σχέση, θεωρούν ότι τα προσωπικά διδακτικά καθήκοντα τούς δημιουργούν άγχος, αφού η δυσκολία αυτή προκύπτει από την έλλειψη χρόνου. Επίσης, αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα στη συνεργασία τους με διάφορους φορείς και συγκεκριμένα με τους γονείς, λόγω των παρεμβάσεών τους στο έργο των εκπαιδευτικών, και τη σχολική εφορεία. Ταυτόχρονα, αντιμετωπίζουν προβλήματα που έχουν σχέση με το κυλικείο και το σχολικό κήπο.
- Οι διευθύντριες, που παρουσιάζουν θετική σχέση μεταξύ των πηγών άγχους και της αποτελεσματικότητας, υποστηρίζουν ότι η υιοθέτηση συμμετοχικών διαδικασιών στη διοίκηση του σχολείου τις βοηθά στην αντιμετώπιση του άγχους και προς το σκοπό αυτό προσπαθούν να κατανέμουν τις υπευθυνότητες μέσω της αποκέντρωσης της εργασίας που πρέπει να γίνει.
- Οι διευθυντές, που παρουσιάζουν αρνητική σχέση μεταξύ των πηγών άγχους και της αποτελεσματικότητας, συμφωνούν ότι μέρος του ρόλου τους είναι η αντιμετώπιση και ο χειρισμός των εκπαιδευτικών, γι' αυτό και τους αποδέχονται στη βάση της προσωπικότητάς τους. Οι διευθύντριες, που παρουσιάζουν θετική σχέση, συμφωνούν ότι μέρος του ρόλου τους είναι η προσπάθεια για τη βελτίωση του έργου της σχολικής μονάδας η οποία επιτυγχάνεται μέσω της βελτίωσης σε κάθε τομέα και της χρήσης των γονιών ως ένα θετικό παράγοντα που βοηθά το σχολείο.
- Οι διευθυντές, που παρουσιάζουν αρνητική σχέση μεταξύ των πηγών άγχους και της αποτελεσματικότητας, θεωρούν ως ένα από τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή τις ψηλές του προσδοκίες για επιθυμητά αποτελέσματα, με επικέντρωση στη διδασκαλία και μάθηση, αφού πιστεύουν ότι όλοι πρέπει να συνεργάζονται για να πετύχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Έτσι, οι διευθυντές μοιράζονται τις προσδοκίες τους με τους εκπαιδευτικούς και προσπαθούν να δημιουργήσουν εκείνες τις συνθήκες έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν να μάθουν. Προς το σκοπό αυτό υιοθετούν το καθοδηγητικό στιλ ηγεσίας.

- Οι διευθύντριες, που παρουσιάζουν θετική σχέση μεταξύ των πηγών άγχους και της αποτελεσματικότητας, υποστηρίζουν ότι μια από τις συνθήκες για να γίνει αποτελεσματικός ο διευθυντής είναι η ύπαρξη καλών ομάδων υποστήριξης. Έτσι οι καλές ομάδες των βοηθών διευθυντών, των συναδέλφων, των συντονιστών, καθώς και η σωστή λειτουργία των παιδαγωγικών ομάδων, αποτελούν στοιχεία που βοηθούν προς αυτή την κατεύθυνση.
- Οι διευθυντές, που παρουσιάζουν αρνητική σχέση μεταξύ των πηγών άγχους και της αποτελεσματικότητας, συμφωνούν ότι για να βελτιωθεί η κατάσταση θα πρέπει να δοθεί περισσότερη αυτονομία στη σχολική μονάδα και, πιο συγκεκριμένα, τα σχολεία να έχουν ακόμα και το δικό τους προϋπολογισμό και ο διευθυντής να έχει μεγαλύτερη εξουσία για να οργανώσει το σχολείο. Οι διευθύντριες, που παρουσιάζουν θετική σχέση, τονίζουν ότι η αυτονομία αυτή θα πρέπει να πάρει τη μορφή της παροχής εξουσίας στο διευθυντή, για να λαμβάνει σημαντικές αποφάσεις και η άποψή του για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών να λαμβάνεται υπόψη.

Όσον αφορά στη βαθμίδα από την οποία προέρχονται οι διευθυντές προκύπτουν οι ακόλουθες παρατηρήσεις:

- Οι διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συμφωνούν στο ότι οι πολύ δύσκολες καταστάσεις που συναντά ο διευθυντής στο σχολείο και τις οποίες πρέπει να είναι έτοιμος να αντιμετωπίσει, οι απουσίες των εκπαιδευτικών και οι εγκύκλιοι του Υπουργείου Παιδείας με τα περιορισμένα χρονοδιαγράμματα, αποτελούν πηγές που τους προκαλούν άγχος. Οι πηγές αυτές εμπίπτουν στο χειρισμό διάφορων πτυχών της εργασίας, συμπεριλαμβανομένης της διοίκησης προσωπικού, και στις δυσκολίες που προκύπτουν από την έλλειψη χρόνου. Από τη δική τους πλευρά, οι διευθυντές πρωτοβάθμιας συμφωνούν στο ότι η αδιαφορία των μαθητών και οι μαθησιακές τους δυσκολίες αποτελούν πηγή άγχους, η οποία εμπίπτει στην πρώτη υποκατηγορία που έχει αναφερθεί πιο πάνω.
- Για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, οι διευθυντές δευτεροβάθμιας έχουν στο επίκεντρο των προσπαθειών τους τη μάθηση, ενώ οι διευθυντές πρωτοβάθμιας δίνουν έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις. Γι' αυτό οι μεν πρώτοι εφαρμόζουν διάφορες διαδικασίες που βοηθούν στη λειτουργία του σχολείου, αξιοποιώντας πλήρως το διδακτικό χρόνο, αφού οι μαθητές παραμένουν στο σχολείο καθόλη τη διάρκεια της λειτουργίας του και οι σχολικές συγκεντρώσεις είναι σημαντικές για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, οι δε δεύτεροι προσπαθούν ούτως ώστε να υπάρχουν καλές σχέσεις μεταξύ του προσωπικού.

- Όσον αφορά στο ρόλο του διευθυντή, οι διευθυντές δευτεροβάθμιας πιστεύουν ότι θα πρέπει να προγραμματίζουν την εργασία τους, να συντονίζουν τις διάφορες ενέργειες που πρέπει να γίνουν χωρίς να φαίνεται ότι θέλουν να ελέγχουν, ενώ οι διευθυντές πρωτοβάθμιας συμβουλεύουν τους εκπαιδευτικούς και παράλληλα με αυτό ασκούν και τη διοίκηση του σχολείου. Οι τομείς αυτοί εμπίπτουν στην υποκατηγορία της παροχής συμβουλών και του συντονισμού των εκπαιδευτικών και του καθορισμού της πολιτικής του σχολείου. Παράλληλα, οι διευθυντές δευτεροβάθμιας δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην αντιμετώπιση και στο χειρισμό των μαθητών προσπαθώντας να τους μάθουν πολύ καλά, βάζοντας το συμφέρον τους πάνω από όλα και στηρίζοντας αυτούς που αντιμετωπίζουν δυσκολίες.
- Οι διευθυντές πρωτοβάθμιας υποστηρίζουν ότι ένα από τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή είναι η συνεργασία σχολείου – οικογένειας, η οποία επιτυγχάνεται με τη στενή συνεργασία με το σύνδεσμο γονέων, καθώς και με τους γονείς που ενδιαφέρονται για την πρόοδο των παιδιών τους. Βασικά υιοθετούν το συμμετοχικό στιλ ηγεσίας, όπου ηγούνται της σχολικής μονάδας μέσω του παραδείγματος που αυτοί δίνουν.
- Οι διευθυντές δευτεροβάθμιας συμφωνούν στο ότι ένας από τους τρόπους για να γίνει αποτελεσματικός ο διευθυντής, είναι η δημιουργία θετικού κλίματος με έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις. Τα στοιχεία που οδηγούν προς αυτή την κατεύθυνση είναι η δημιουργία μιας νέας κουλτούρας, το θετικό σχολικό κλίμα και η επαφή με τους μαθητές.
- Τέλος, οι διευθυντές πρωτοβάθμιας συμφωνούν στο ότι ένα από τα πράγματα που πρέπει να αλλάξει, για να βελτιωθεί η κατάσταση, είναι η παροχή στα σχολεία επαρκούς υποδομής σε πόρους και μέσα, αφού φαίνεται να αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα στον τομέα αυτό. Πιο συγκεκριμένα, ζητούν να υπάρχει στα σχολεία αίθουσα πολλαπλής χρήσης για να γίνονται οι εκδηλώσεις, γραμματειακό προσωπικό για να αποφορτώνεται ο διευθυντής από γραφειακά του καθήκοντα και τεχνικός που να επιλαμβάνεται των κτιριολογικών προβλημάτων του σχολείου.

Αιτιώδεις σχέσεις/συνεπαγωγές και συσχετίσεις

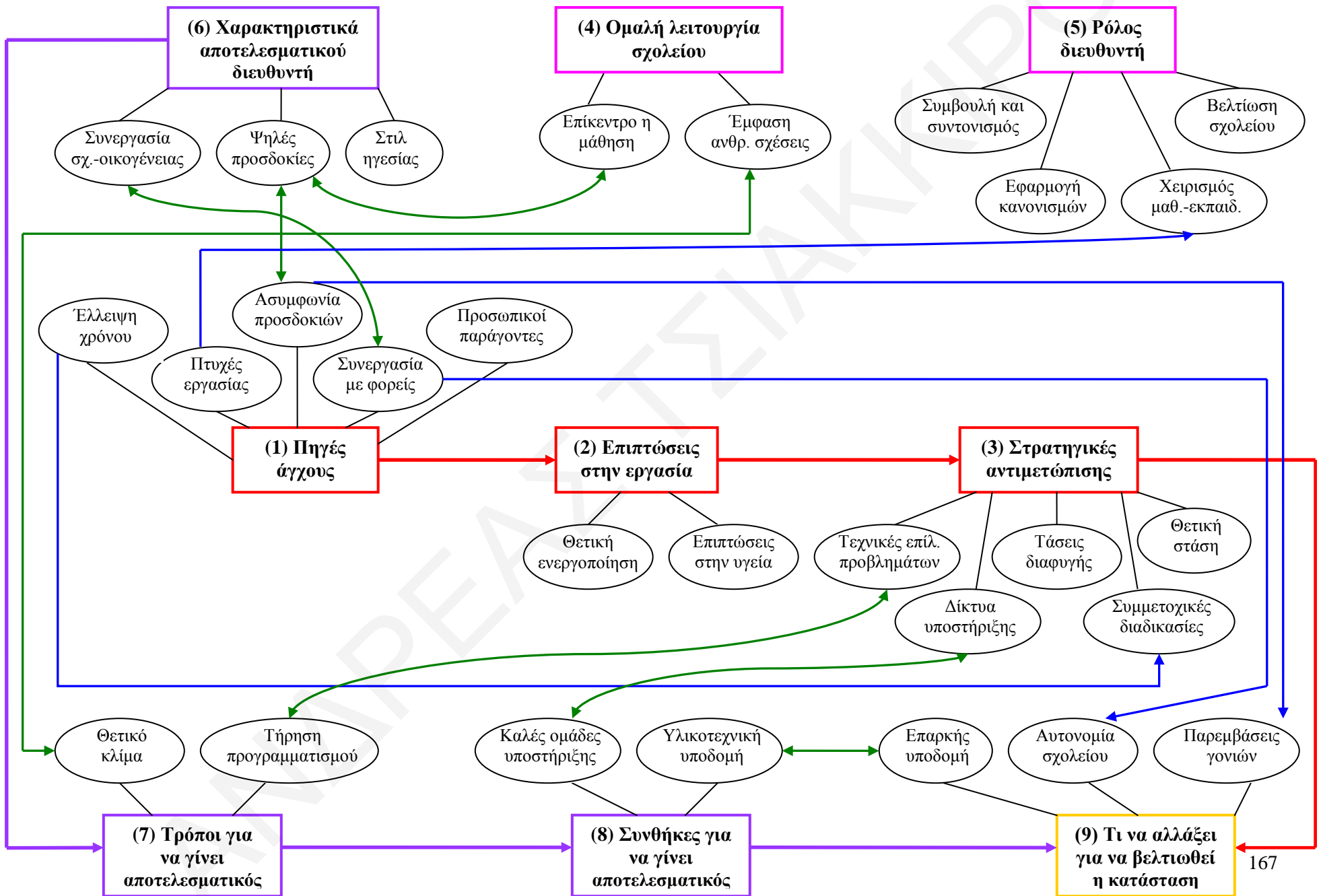
Με βάση τα όσα έχουν αναφερθεί πιο πάνω, προχωρήσαμε στη δημιουργία του εννοιολογικού χάρτη (βλ. Διάγραμμα 12, σ. 167), στον οποίο έχουν περιληφθεί τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων και των παρατηρήσεων με τους διευθυντές. Πιο αναλυτική ερμηνεία των διάφορων υποκατηγοριών που έχουν προκύψει δίνεται αμέσως μετά το διάγραμμα στη σημείωση, αφού για τους σκοπούς του διαγράμματος οι

υποκατηγορίες αναφέρονται συνοπτικά. Το γεγονός ότι τα αποτελέσματα που συλλέγηκαν με τις δύο αυτές μεθόδους (συνέντευξη και παρατήρηση) περιλαμβάνονται σε ένα χάρτη φανερώνει ότι οι παρατηρήσεις ήταν εστιασμένες.

Στο Διάγραμμα 12, που ακολουθεί στην επόμενη σελίδα, παρατηρούμε ότι το άγχος προκαλείται στους διευθυντές από ορισμένες πηγές. Οι πηγές (1) επηρεάζουν με τον ένα ή τον άλλο τρόπο ορισμένες από τις υπόλοιπες υποκατηγορίες στις οποίες έχουμε καταλήξει μέσω της ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων, αφού έχουν ορισμένες επιπτώσεις στην εργασία (2) των ατόμων που μπορεί να είναι είτε θετικές, όπως η θετική ενεργοποίηση του οργανισμού, είτε αρνητικές όπως οι επιπτώσεις στην υγεία. Για να αντιμετωπίσουν το επαγγελματικό τους άγχος οι διευθυντές χρησιμοποιούν μια σειρά στρατηγικών αντιμετώπισης (3). Απώτερος στόχος τους είναι η βελτίωση της όλης κατάστασης (9), γι' αυτό και επισημαίνουν κάποιους τομείς στους οποίους θα πρέπει να γίνουν αλλαγές. Από την άλλη πλευρά, οι αντιλήψεις των διευθυντών για την ομαλή λειτουργία του σχολείου (4) και το ρόλο του διευθυντή (5) σχετίζονται με κάποιες από τις άλλες υποκατηγορίες που θα παρουσιαστούν στη συνέχεια. Τα χαρακτηριστικά που θεωρούν ότι πρέπει να διαθέτει ο αποτελεσματικός διευθυντής (6), μαζί με τους τρόπους που τους βοηθούν για να γίνουν αποτελεσματικοί (7) και με τις συνθήκες που συναντούν σε κάθε σχολική μονάδα για να γίνουν αποτελεσματικοί (8), τους οδηγούν και πάλι στην επισήμανση κάποιων εμποδίων ή προβλημάτων που πρέπει να επιλυθούν για να βελτιωθεί η κατάσταση (9). Στο τέλος της ημέρας οι διευθυντές πρέπει να ανταποκριθούν στις προσδοκίες τόσο των ιδίων όσο και των υπόλοιπων εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία φορέων (εκπαιδευτικών, γονιών, μαθητών), γι' αυτό και φαίνεται ότι τελικά όλες οι προσπάθειες αποσκοπούν στη βελτίωση της υπάρχουσας κατάστασης.

Εξετάζοντας αναλυτικά τις διάφορες αιτιώδεις σχέσεις/συνεπαγωγές και συσχετίσεις που έχουν προκύψει από τον εννοιολογικό χάρτη, παρατηρούμε τα ακόλουθα: ο χειρισμός των διοικητικών πτυχών της εργασίας, συμπεριλαμβανομένων των θεμάτων που αφορούν στη διοίκηση προσωπικού, έχει αναφερθεί ως η κυριότερη πηγή άγχους από όλους τους διευθυντές, γι' αυτό και αντιλαμβάνονται ότι μέρος του ρόλου τους είναι η αντιμετώπιση και ο χειρισμός των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Η ασυμφωνία ανάμεσα στα αποτελέσματα του σχολείου και στις προσδοκίες του διευθυντή από την εργασία του αποτελεί μια άλλη πηγή άγχους, η οποία σχετίζεται με το χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού διευθυντή που έχει να κάνει με τις ψηλές προσδοκίες για επιθυμητά αποτελέσματα με επικέντρωση στη διδασκαλία και μάθηση. Το ίδιο συμβαίνει και με τη συνεργασία ή και τα προβλήματα με διάφορους φορείς, και ειδικότερα με τους γονείς, που αποτελεί από τη μια πηγή άγχους, που σχετίζεται με ένα από τα χαρακτηριστικά του

Διάγραμμα 12. Βασικές σχέσεις που προκύπτουν μεταξύ των κατηγοριών και των υποκατηγοριών από τις μελέτες περίπτωσης



Σημειώσεις. (1) Πηγές άγχους:

- Δυσκολίες που προκύπτουν από την έλλειψη χρόνου
 - Χειρισμός διάφορων πτυχών εργασίας συμπεριλαμβανομένης της διοίκησης προσωπικού
 - Ασυμφωνία ανάμεσα στις προσδοκίες και τα αποτελέσματα του διευθυντή από την εργασία του
 - Συνεργασία/προβλήματα με διάφορους φορείς
 - Προσωπικοί παράγοντες
- (2) Επιπτώσεις στην εργασία:
- Θετική ενεργοποίηση του οργανισμού
 - Επιπτώσεις στην υγεία
- (3) Στρατηγικές αντιμετώπισης:
- Χρήση τεχνικών επίλυσης προβλημάτων και προγραμματισμού
 - Δημιουργία δικτύων υποστήριξης
 - Ενεργοποίηση τάσεων διαφυγής και αποφυγής
 - Υιοθέτηση συμμετοχικών διαδικασιών στη διοίκηση του σχολείου
 - Αντιμετώπιση καταστάσεων με θετική στάση
- (4) Ομαλή λειτουργία σχολείου:
- Επίκεντρο των προσπαθειών η μάθηση
 - Έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις
- (5) Ρόλος διευθυντή:
- Συμβουλεύει και συντονίζει τους εκπαιδευτικούς και καθορίζει την πολιτική του σχολείου
 - Εφαρμόζει τους κανονισμούς
 - Αντιμετωπίζει και χειρίζεται τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς
 - Προσπαθεί για τη βελτίωση του έργου της σχολικής μονάδας
- (6) Χαρακτηριστικά αποτελεσματικού διευθυντή:
- Συνεργασία σχολείου – οικογένειας
 - Ψηλές προσδοκίες διευθυντή για επιθυμητά αποτελέσματα με επικέντρωση στη διδασκαλία και μάθηση
 - Στιλ ηγεσίας
- (7) Τρόποι για να γίνει αποτελεσματικός:
- Δημιουργία θετικού κλίματος με έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις
 - Τήρηση προγραμματισμού
- (8) Συνθήκες για να γίνει αποτελεσματικός:
- Ύπαρξη καλών ομάδων υποστήριξης
 - Ύπαρξη αναγκαίας υλικοτεχνικής υποδομής
- (9) Τι να αλλάξει για να βελτιωθεί η κατάσταση:
- Παροχή επαρκούς υποδομής σε πόρους και μέσα
 - Παροχή αυτονομίας στη σχολική μονάδα
 - Μείωση παρεμβάσεων γονιών.

αποτελεσματικού διευθυντή, που αναφέρεται στη συνεργασία που πρέπει να υπάρχει μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας. Οι δυσκολίες που προκύπτουν από την έλλειψη χρόνου αποτελούν μια άλλη πηγή άγχους, για αντιμετώπιση της οποίας οι διευθυντές προχωρούν στην υιοθέτηση συμμετοχικών διαδικασιών στη διοίκηση του σχολείου. Η προσπάθειά τους αυτή στόχο έχει από τη μια την εμπλοκή όλων των εκπαιδευτικών και από την άλλη την κατανομή των υπευθυνοτήτων μέσω της αποκέντρωσης, για να μπορέσουν να αντεπεξέλθουν στην πολυπλοκότητα των καθηκόντων που έχουν να διεκπεραιώσουν.

Η τήρηση προγραμματισμού αναγνωρίζεται από τους διευθυντές ως ένας από τους τρόπους που τους βοηθούν για να γίνουν αποτελεσματικοί, ενώ η ύπαρξη καλών ομάδων υποστήριξης θεωρείται ως μια από τις συνθήκες που τους βοηθούν προς την ίδια κατεύθυνση. Έχοντας τις δύο αυτές θέσεις υπόψη, χρησιμοποιούν ως στρατηγικές, για

αντιμετώπιση του άγχους, τη χρήση τεχνικών επίλυσης προβλημάτων και προγραμματισμού, καθώς και τη δημιουργία δικτύων υποστήριξης, αφού φαίνεται να πιστεύουν ότι μεταξύ τους υπάρχει συσχέτιση. Παράλληλα, αναγνωρίζουν ότι για την ομαλή λειτουργία του σχολείου θα πρέπει στο επίκεντρο των προσπαθειών τους να βρίσκεται η μάθηση και θα πρέπει να δίνεται έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις. Έτσι, η μεν πρώτη υποκατηγορία αναφέρεται και ως χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού διευθυντή, αφού οι ψηλές του προσδοκίες για επιθυμητά αποτελέσματα επιτυγχάνονται μέσω της επικέντρωσης στη διδασκαλία και μάθηση, η δε δεύτερη αναφέρεται ως τρόπος που βοηθά το διευθυντή να γίνει αποτελεσματικός στην εργασία του, αφού η έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις δημιουργείται με το θετικό κλίμα που πρέπει να αναπτύσσεται σε κάθε σχολική μονάδα.

Από τη στιγμή που οι διευθυντές θεωρούν ότι η ασυμφωνία ανάμεσα στις προσδοκίες και στα αποτελέσματα από την εργασία τους και η συνεργασία ή και τα προβλήματα που έχουν με διάφορους φορείς αποτελούν πηγές που τους προκαλούν άγχος, έρχονται στο τέλος της ημέρας να ζητήσουν όπως αλλάξουν κάποια πράγματα, για να βελτιωθεί η κατάσταση όσον αφορά στους συγκεκριμένους τομείς. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την παροχή αυτονομίας στη σχολική μονάδα και τη μείωση των παρεμβάσεων των γονιών, αντίστοιχα. Το ίδιο ισχύει και για την υλικοτεχνική υποδομή, η ύπαρξη της οποίας αναγνωρίζεται ως συνθήκη για να γίνει αποτελεσματικός ο διευθυντής και ως εκ τούτου, για να βελτιωθεί η κατάσταση, ζητείται όπως παρέχεται στα σχολεία επαρκής υποδομή σε πόρους και μέσα για να μπορεί ο διευθυντής να φέρνει, με τη σειρά του, σε πέρας την αποστολή του, όπως αυτή καθορίζεται από τα καθήκοντα της θέσης του. Στο τελευταίο κεφάλαιο που ακολουθεί γίνεται μια προσπάθεια συζήτησης και ερμηνείας των αποτελεσμάτων που έχουν προκύψει από τα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα της έρευνας.

Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό έγινε η παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την έρευνα. Αρχικά παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα που αφορούσαν στο ποσοτικό μέρος της έρευνας. Παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα που σχετιζόνταν με την περιγραφική στατιστική, ακολούθησαν τα αποτελέσματα των πέντε πτυχών του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας, που περιλάμβαναν τον τύπο προσωπικότητας, το κέντρο ελέγχου, τις πηγές άγχους, τα συμπτώματα άγχους, τις επιπτώσεις στην εργασία και τις στρατηγικές αντιμετώπισης, και στη συνέχεια έγινε παρουσίαση του θεωρητικού μοντέλου στο οποίο κατέληξε η έρευνα. Το κεφάλαιο αυτό ολοκληρώθηκε με την

παρουσίαση των αποτελεσμάτων του ποιοτικού μέρους της έρευνας και πιο συγκεκριμένα τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις τέσσερις περιπτώσιακές μελέτες που έγιναν με διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι διευθυντές της Κύπρου αναφέρουν μέτρια επίπεδα επαγγελματικού άγχους, περισσότερο όμως από το ένα τρίτο από αυτούς θεωρούν ότι η κατοχή της θέσης του διευθυντή τους προκαλεί πολύ ή πάρα πολύ άγχος. Παράλληλα, οι 9 στους 10 διευθυντές δηλώνουν είτε πολύ ικανοποιημένοι είτε πάρα πολύ ικανοποιημένοι από την εργασία τους, ενώ ο ίδιος αριθμός θεωρεί ότι θα υπήρχαν πολλές ή πάρα πολλές πιθανότητες να διεκδικούσαν ξανά τη θέση αυτή. Μεταξύ του επιπέδου άγχους και του τύπου προσωπικότητας βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά, πράγμα που σημαίνει ότι οι διευθυντές που έχουν προσωπικότητα Τύπου Α βιώνουν περισσότερο άγχος στην εργασία τους από ότι οι συνάδελφοί τους που έχουν προσωπικότητα Τύπου Β, ενώ βρέθηκαν και ορισμένες άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές που σχετίζονταν με το φύλο των διευθυντών και τα χρόνια υπηρεσίας στη θέση.

Οι παραγοντικές αναλύσεις που έγιναν για τις πηγές άγχους, τα συμπτώματα, τις επιπτώσεις στην εργασία και τις στρατηγικές αντιμετώπισης αποκάλυψαν μια σειρά από παράγοντες, οι οποίοι δείχνουν ότι οι διευθυντές συμφωνούν μεταξύ τους στην ιεράρχησή τους και αναφέρονται στη συνέχεια ανάλογα με το πόσο σημαντικοί είναι. Πιο συγκεκριμένα, οι πηγές που προκαλούν άγχος στους διευθυντές έχουν σχέση με την αντιμετώπιση προβλημάτων εκτός του ελέγχου τους, την ασυμφωνία ανάμεσα στα αποτελέσματα και τις προσδοκίες των διευθυντών από την εργασία τους, τη λήψη αποφάσεων που επηρεάζουν το έργο τους, το χειρισμό θεμάτων πειθαρχίας και διοίκησης προσωπικού, τις δυσκολίες που προκύπτουν από τη θέση του διευθυντή και την έλλειψη χρόνου, την έλλειψη αναγνώρισης και υποστήριξης και το χειρισμό διοικητικών πτυχών της εργασίας. Οι κυριότεροι παράγοντες, στους οποίους θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν τα συμπτώματα που προκαλεί το άγχος, σχετίζονται με τις ψυχολογικές και συναισθηματικές αλλαγές, τις φυσικές και σωματικές εκδηλώσεις και τη γενική αδυναμία του οργανισμού. Από την άλλη, οι επιπτώσεις που έχει το άγχος στους διευθυντές έχουν να κάνουν με επιπτώσεις στην υγεία, στην καθημερινή σχολική ζωή, στην επαγγελματική ζωή και στο παραγόμενο έργο. Για αντιμετώπιση του επαγγελματικού τους άγχους, οι Κύπριοι διευθυντές χρησιμοποιούν μια σειρά από στρατηγικές, οι οποίες θα μπορούσαν να ομαδοποιηθούν στις ακόλουθες κατηγορίες: χρήση τεχνικών επίλυσης προβλημάτων και προγραμματισμού, χρήση διανοητικών τεχνικών, ενεργοποίηση τάσεων διαφυγής και αποφυγής, δημιουργία δικτύων υποστήριξης, ενεργοποίηση γνωστικών δραστηριοτήτων, και, τέλος, χρήση σωματικών τεχνικών.

Η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση έδειξε ότι οι πέντε διαστάσεις θα έπρεπε να παραμείνουν ως ξεχωριστοί παράγοντες δευτέρας τάξης και μέσα από μια σειρά δοκιμών καταλήξαμε στο θεωρητικό μοντέλο, το οποίο παρουσιάζει το καλύτερο, για τα δεδομένα της έρευνας, δυνατό αποτέλεσμα. Ισχυρές θετικές σχέσεις βρέθηκαν μεταξύ των συμπτωμάτων άγχους με τις επιπτώσεις στην εργασία, μεταξύ των πηγών άγχους με τα συμπτώματα, καθώς και μεταξύ του άγχους με τα συμπτώματα, ενώ σχετικά ισχυρές θετικές σχέσεις παρατηρήθηκαν μεταξύ των πηγών με το βαθμό άγχους, καθώς και μεταξύ του εσωτερικού κέντρου ελέγχου με τις στρατηγικές αντιμετώπισης.

Οι περιπτώσιακές μελέτες που έγιναν με τους τέσσερις διευθυντές, είχαν ως στόχο τους τη διερεύνηση και ερμηνεία κάποιων ιδιαίτερων σχέσεων που προέκυψαν από το θεωρητικό μοντέλο της έρευνας. Με τη βοήθεια συγκεκριμένου λογισμικού προγράμματος για ανάλυση ποιοτικών δεδομένων, καταλήξαμε σε μια σειρά από κατηγορίες και υποκατηγορίες, που χρησιμοποιήθηκαν στη συνέχεια για να παρουσιαστούν τα ατομικά προφίλ των διευθυντών. Ακολούθως, έγιναν συγκρίσεις με βάση τη σχέση πηγών-αποτελεσματικότητας και της βαθμίδας από την οποία προέρχονταν οι διευθυντές και στο τέλος εξετάστηκαν οι αιτιώδεις σχέσεις/συνεπαγωγές και οι συσχετίσεις που προέκυψαν από τον εννοιολογικό χάρτη. Συμπερασματικά, φαίνεται ότι οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου παρουσιάζουν μια ομοιότητα όσον αφορά στις επιμέρους πτυχές του επαγγελματικού τους άγχους, ενώ έχουν παρατηρηθεί ορισμένες διαφοροποιήσεις σε κάποιες επιμέρους διαστάσεις, οι οποίες παρουσιάστηκαν αναλυτικότερα στα επιμέρους υποκεφάλαια του παρόντος κεφαλαίου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας που εξέτασε το επαγγελματικό άγχος των διευθυντών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου. Σκοπός της έρευνας ήταν, όπως έχει ήδη αναφερθεί στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας, η διερεύνηση των πηγών που προκαλούν άγχος στους διευθυντές, των επιπτώσεων που έχει στην εργασία τους και των στρατηγικών που χρησιμοποιούν για την αντιμετώπισή του. Παράλληλα, εξετάστηκαν τα συμπτώματα με τα οποία εκδηλώνεται το άγχος και η σχέση του με ορισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (τύπος προσωπικότητας και κέντρο ελέγχου).

Το πιο σημαντικό στοιχείο της έρευνας αυτής, είναι ότι ασχολήθηκε συστηματικά και σε βάθος με την επαγγελματική ομάδα των διευθυντών του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ συνήθως οι παρόμοιες με αυτήν έρευνες είχαν ως αντικείμενό τους την ομάδα των εκπαιδευτικών. Στην πρωτοτυπία της έρευνας εντάσσεται και η ποικιλία των μεθόδων που έχουν χρησιμοποιηθεί για τη μελέτη των διαφορών μεταβλητών και στα ευρήματα, τα οποία έρχονται να αμφισβητήσουν υφιστάμενες θεωρίες και να προσθέσουν καινούρια γνώση. Η συμβολή της εργασίας στην επιστήμη έγκειται στον επαναπροσδιορισμό της σχέσης των πηγών άγχους και των στρατηγικών αντιμετώπισης, καθώς και στην προσπάθεια που καταβλήθηκε για σύνδεση της έννοιας του άγχους με την αποτελεσματικότητα. Τα πιο πάνω σημεία αναλύονται με λεπτομέρεια στα υποκεφάλαια που ακολουθούν.

Μέσα από αυτό το κεφάλαιο, θα καταβληθεί προσπάθεια να απαντηθούν ορισμένα ερωτήματα, που επικεντρώνονται γύρω από τους ακόλουθους βασικούς άξονες: αν η έρευνα αυτή έχει να μας προτείνει κάτι διαφορετικό από τις άλλες, αν έρχεται να αμφισβητήσει κάποια σημεία, αν το θεωρητικό μοντέλο στο οποίο έχει καταλήξει μας αποκαλύπτει κάτι που δε γνωρίζαμε ως τώρα, αν επιβεβαιώνονται κάποιες από τις υποθέσεις της έρευνας που δεν ήταν σε επίπεδο συνεπαγωγικών σχέσεων και αν η ποιοτική έρευνα μας διαφωτίζει για το ιδιαίτερο συγκείμενο της κυπριακής πραγματικότητας. Όλα αυτά τα ερωτήματα αποτέλεσαν βασικούς άξονες προβληματισμού και μας απασχόλησαν μελετώντας προσεκτικά τα αποτελέσματα και εξετάζοντάς τα όχι μόνο μέσα από το στενό φακό του τι συμβαίνει στην Κύπρο αλλά και αντικρίζοντάς τα

κριτικά σε σχέση με το τι καταγράφεται στη διεθνή βιβλιογραφία, η ανασκόπηση της οποίας παρουσιάστηκε στο δεύτερο κεφάλαιο της έρευνας.

Εκείνο που πρέπει να έχουμε υπόψη μας είναι ότι οι ερμηνείες που θα δοθούν δεν είναι απόλυτες, αλλά αποτελούν μέρος των πιθανών ερμηνειών που μπορεί να ισχύουν. Γι' αυτό το λόγο πρέπει να σημειωθεί ότι σε ότι αφορά το βαθμό άγχους έχουμε την τιμή που έδωσαν οι ίδιοι οι διευθυντές, ενώ η μέτρηση της αποτελεσματικότητας δεν έγινε με απόλυτο τρόπο, αλλά όπως γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν στα σχολεία των διευθυντών της έρευνας και η οποία ως τέτοια μπορεί να επηρεάζεται από διάφορους άλλους παράγοντες. Ως εκ τούτου, η μέτρηση αυτή αφορά κυρίως το έργο του διευθυντή μέσα από μια ετεροαξιολόγηση που φάνηκε γενικεύσιμη. Η μέτρηση της αποτελεσματικότητας μέσω των αποτελεσμάτων των μαθητών σχετίζεται κυρίως με τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αφού σχετικές έρευνες, όπως αυτές των Kyriakides, Campbell και Gagatsis (2000) και Kyriakides (2005), έδειξαν ότι οι επιδράσεις στις επιδόσεις των μαθητών είναι πολυεπίπεδες και ότι παράγοντας της τάξης είναι πιο σημαντικός από αυτόν του σχολείου. Από τη στιγμή, λοιπόν, που η παρούσα έρευνα δεν έγινε σε εργαστήριο για να έχουμε απόλυτες μετρήσεις ή τιμές αλλά έχουμε σχετικές τιμές, οι ερμηνείες που θα αναφερθούν στη συνέχεια θα πρέπει να ιδωθούν μέσα από αυτό τον περιορισμό.

Αποτελέσματα που ενισχύουν υφιστάμενες θεωρίες

Από τα ποσοτικά δεδομένα της έρευνας, τα οποία έχουν παρουσιαστεί στο προηγούμενο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων, προκύπτουν μια σειρά από ευρήματα τα οποία έχουν να κάνουν με τις κυριότερες διαστάσεις του επαγγελματικού άγχους των διευθυντών και ενισχύουν θεωρίες που έχουν ήδη αναπτυχθεί μέχρι σήμερα στο ευρύτερο αυτό γνωστικό αντικείμενο. Σε ένα γενικότερο επίπεδο, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι γίνεται διάκριση μεταξύ των διάφορων διαστάσεων που σχετίζονται με το επαγγελματικό άγχος και παρατηρούνται, επίσης, σχέσεις αιτίας-αιτιατού, ευρήματα τα οποία βρίσκονται σε συμφωνία με διάφορες έρευνες που έχουν γίνει και παρουσιάστηκαν με λεπτομέρεια στο κεφάλαιο της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας.

Αρχικά, θα μπορούσαμε να παρατηρήσουμε ότι ο συνολικός βαθμός άγχους των διευθυντών της Κύπρου βρίσκεται λίγο πιο πάνω από το μέτριο ($\bar{x} = 4.78$), ενώ ένα ψηλό ποσοστό των ερωτηθέντων (38%) δηλώνουν ότι η εργασία τους προκαλεί πολύ ή πάρα πολύ άγχος (βλ. σ. 112). Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με τον Englezakis (2002), ο οποίος στην έρευνά του πάλι με Κύπριους διευθυντές, βρήκε ότι ποσοστό 40% των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι το επίπεδο άγχους που βίωναν ήταν σχετικά ψηλό. Το γεγονός

ότι ο 1 στους 3 διευθυντές θεωρεί ότι η εργασία του προκαλεί πολύ ή πάρα πολύ άγχος αποτελεί ένα ανησυχητικό εύρημα, αφού έχει βρεθεί ότι το εργασιακό άγχος σχετίζεται με αυξημένα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης (Kittel & Leynen, 2003· Krüger et al., 2005). Σε αυτή την περίπτωση το άγχος είναι δυσλειτουργικό και επιβαρύνει τη σωματική και ψυχική υγεία του ατόμου. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει ότι θα πρέπει να ληφθούν άμεσα διορθωτικά μέτρα για να αποφευχθεί η εξέλιξη της αρνητικής αυτής κατάστασης, που μπορεί να οδηγήσει μέχρι και την επαγγελματική εξουθένωση. Βέβαια, όπως έχει αναφερθεί και προηγουμένως στους περιορισμούς της μεθοδολογίας (βλ. σ. 109), η έλλειψη νορμών δεν επιτρέπει την αντικειμενική αξιολόγηση του βαθμού άγχους των διευθυντών σε σχέση με άλλους επαγγελματίες ή το γενικό πληθυσμό, αλλά παραμένει σημαντικό ότι με βάση την υποκειμενική τους αντίληψη οι διευθυντές της Κύπρου δηλώνουν ότι βιώνουν άγχος.

Το άγχος αυτοαναφοράς των Κύπριων διευθυντών είναι πιθανό να αντανακλά τόσο τις ευθύνες που προκύπτουν από την εργασία τους όσο και τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις, που σχετίζονται με αυτή, και αφορούν την έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης προτού αναλάβουν τη συγκεκριμένη θέση. Το πιο πάνω αποτέλεσμα θα πρέπει, επίσης, να μελετηθεί συγκριτικά με διάφορα άλλα αποτελέσματα που αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία, όπως στην έρευνα των Borg και Riding (1993) που έγινε στη Μάλτα, του Chaplain (2001) που έγινε στο Ηνωμένο Βασίλειο και του Nhundu (1999) που έγινε στη Ζιμπάμπουε, όπου οι διευθυντές που έλαβαν μέρος δήλωσαν ότι θεωρούσαν την εργασία τους πολύ ή εξαιρετικά αγχωτική σε ποσοστό 21%, 55% και 29%, αντίστοιχα. Τα ευρήματα αυτά ενισχύουν την άποψη, που εκφράστηκε και προηγουμένως στο δεύτερο κεφάλαιο της έρευνας (βλ. σ. 18), ότι ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες της κάθε χώρας διαφορετικός είναι και ο βαθμός εκδήλωσης του άγχους στους διευθυντές, γι' αυτό και τα αποτελέσματα κάθε έρευνας πρέπει να ερμηνεύονται πάντοτε έχοντας και αυτή τη διάσταση υπόψη.

Παρά τα ψηλά επίπεδα άγχους που αναφέρθηκαν, οι Κύπριοι διευθυντές αντλούν ικανοποίηση από την εργασία τους (βλ. σ. 114), αφού όπως έχει διαφανεί οι 9 στους 10 δηλώνουν πολύ ικανοποιημένοι ή πάρα πολύ ικανοποιημένοι (92%), εύρημα που βρίσκεται σε συμφωνία με διάφορες άλλες έρευνες που έγιναν με εκπαιδευτικούς, όπως αυτές των Borg και Riding (1991) και του Chaplain (1995). Συναφές με το πιο πάνω εύρημα είναι και το γεγονός ότι στα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης, η δυσαρέσκεια από την εργασία δε συμπεριλήφθηκε στις επιπτώσεις που έχει το άγχος. Επομένως, η υπόθεση που είχε διατυπωθεί στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (βλ. σ. 54-55) ότι το άγχος επηρεάζει σε κάποιο βαθμό την ικανοποίηση από την εργασία και ο

βαθμός αυτής της ικανοποίησης μπορεί να επηρεάζει την αποτελεσματικότητα των διευθυντών δεν μπορεί να υποστηριχτεί. Παράλληλα, η δέσμευσή τους για την επιλογή του ίδιου επαγγέλματος είναι εξίσου υψηλή (βλ. σ. 114) με αποτέλεσμα τα άτομα να δηλώνουν ότι θα υπήρχαν πολλές ή πάρα πολλές πιθανότητες να επέλεγαν ξανά τη θέση του διευθυντή (90%), πράγμα που δείχνει ότι οι διευθυντές παρά το γεγονός ότι η εργασία τους προκαλεί άγχος, εντούτοις αυτό δε μειώνει τα επίπεδα της ικανοποίησης που αισθάνονται, γιατί προφανώς αντλούν ικανοποίηση από διάφορες άλλες πτυχές της εργασίας τους, κάτι που υποστηρίζεται εξάλλου και από τον Kyriacou (1987) και τους Travers και Cooper (1998).

Εξετάζοντας τα ευρήματα αυτά στο σύνολό τους μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι ο συνολικός βαθμός άγχους των διευθυντών της Κύπρου είναι λίγο πιο πάνω από το μέτριο, ενώ το ένα τρίτο του πληθυσμού δηλώνει ότι η εργασία τους προκαλεί πολύ ή πάρα πολύ άγχος. Ταυτόχρονα, οι 9 στους 10 διευθυντές νιώθουν πολύ ή πάρα πολύ ικανοποιημένοι και θα επέλεγαν ξανά τη θέση αυτή αν τους δινόταν η ευκαιρία. Με βάση αυτά τα δεδομένα, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι το άγχος των Κύπριων διευθυντών βρίσκεται στα πλαίσια του δημιουργικού άγχους και μάλλον φαίνεται ότι μπορούν να το χειριστούν. Άρα, δεν είναι κατ' ανάγκη κάτι αρνητικό, στο βαθμό που φαίνεται κατά την άποψή τους ότι αντιμετωπίζεται.

Επιπλέον, μεταξύ των διευθυντών των δύο βαθμίδων δεν έχει βρεθεί στατιστικά σημαντική διαφορά όσον αφορά στο βαθμό άγχους, οπότε το εύρημα της έρευνας των Griffith et al. (1999), όπου βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δεν ισχύει για τους διευθυντές. Το ότι οι γυναίκες διευθύντριες βιώνουν περισσότερο επαγγελματικό άγχος από τους άντρες συναδέλφους τους (βλ. σ. 114) έρχεται να επιβεβαιώσει πορίσματα άλλων ερευνών, που έγιναν στο παρελθόν, με εκπαιδευτικούς (Benmansour, 1998· Κόκκινος, 2002· Λεονταρή κ.ά., 2000), καθώς επίσης και τις διαπιστώσεις του Ευρωπαϊκού Οργανισμού για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία (2002α). Από την άλλη, όμως, υπάρχουν έρευνες που είτε βρήκαν αντίθετο αποτέλεσμα, δηλαδή οι άνδρες να βιώνουν περισσότερο άγχος από τις γυναίκες (Borg & Riding, 1991), είτε δε βρήκαν καμιά στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων (Fontana & Abouserie, 1993· Green et al., 2001). Η διαπίστωση αυτή έρχεται να ενισχύσει τη θέση που εκφράστηκε στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (βλ. σ. 17-18) ότι κάθε αποτέλεσμα θα πρέπει να ερμηνεύεται με βάση το συγκεκριμένο συγκείμενο μέσα στο οποίο διεξάγεται μια έρευνα, λαμβάνοντας υπόψη τα κοινωνικο-πολιτισμικά περιοριστικά όρια, τα οποία μπορεί να ισχύουν για κάθε περίπτωση. Το γεγονός ότι βρέθηκαν ορισμένες στατιστικά σημαντικές

διαφορές ανάμεσα στις γυναίκες διευθύντριες και στους άνδρες διευθυντές σε επιμέρους παράγοντες των πηγών άγχους, των συμπτωμάτων άγχους και των στρατηγικών αντιμετώπισης, μπορεί να αποδοθεί στην κοινωνική διαφορά στους ρόλους των δύο φύλων, καθώς και στη θέση της γυναίκας μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Οι γυναίκες, όταν αντιμετωπίζουν συναισθηματικά προβλήματα, τείνουν να έχουν διαφορές από τους άνδρες διότι συχνά χρησιμοποιούν στρατηγικές οι οποίες δεν είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές, όπως το να σκέφτονται τα προβλήματα περισσότερο χωρίς να βρίσκουν άμεσες πρακτικές λύσεις. Το θετικό, όμως, είναι ότι αναζητούν περισσότερο την κοινωνική υποστήριξη. Είναι γεγονός ότι ορισμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως για παράδειγμα το φύλο, η ηλικία και η πείρα, μπορεί να αποτελέσουν πιθανούς μεσολαβητές στην επίδραση που θα έχει το άγχος (Travers & Cooper, 1996) και, από ό,τι φαίνεται, κάτι ανάλογο συμβαίνει και στην παρούσα περίπτωση.

Το ότι οι διευθυντές της Κύπρου που έχουν περισσότερα χρόνια υπηρεσίας στη θέση βιώνουν λιγότερο άγχος στην εργασία (βλ. σ. 116) συμφωνεί, επίσης, με αντίστοιχο αποτέλεσμα που βρήκε ο Nhundu (1999). Αυτό ισχύει και για την περίπτωση των εκπαιδευτικών, όπου έχει βρεθεί ότι άτομα με λιγότερη πείρα βιώνουν περισσότερο άγχος συγκρινόμενα με πιο έμπειρους συναδέλφους τους (Hui & Chan, 1996; McCormick, 1997). Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να θεωρηθεί φυσιολογικό, αφού με την πάροδο του χρόνου ο διευθυντής αποκτά από τη μια πολύτιμες εμπειρίες που του επιτρέπουν να ανταποκρίνεται με μεγαλύτερη επάρκεια στα καθήκοντά του, αλλά και από την άλλη μπορεί η προσδοκία της αφυπηρέτησης να επενεργεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να έχει λιγότερο άγχος. Η εμπειρία φαίνεται ότι βοηθά τους διευθυντές και σε άλλους τομείς, που σχετίζονται με το επαγγελματικό τους άγχος, αφού μεταξύ των διευθυντών βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις πηγές άγχους, στις επιπτώσεις στην εργασία και στις στρατηγικές αντιμετώπισης. Στους διευθυντές με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας στη θέση (μέχρι πέντε) προκαλείται περισσότερο άγχος από τις δυσκολίες που προκύπτουν από τη θέση τους και την έλλειψη χρόνου, καθώς και από την έλλειψη αναγνώρισης και υποστήριξης. Αυτό έχει ως συνέπεια να δημιουργούνται επιπτώσεις στην επαγγελματική τους ζωή και την υγεία σε μεγαλύτερο βαθμό, από τους πιο έμπειρους συναδέλφους τους, και για να αντιμετωπίσουν την κατάσταση χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερη συχνότητα τη δημιουργία δικτύων υποστήριξης.

Στην παρούσα έρευνα βρέθηκε ότι οι διευθυντές με προσωπικότητα Τύπου Α, δηλαδή τα άτομα που παρουσιάζουν χαρακτηριστικά ανυπομονησίας, ερεθιστικότητας και ανταγωνισμού (Rosenman, 1989), βιώνουν περισσότερο άγχος από την εργασία τους

συγκρινόμενοι με τους διευθυντές που έχουν προσωπικότητα Τύπου Β (βλ. σ. 117-118). Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνει τα πορίσματα άλλων ερευνών (Jamal & Baba, 2001; Jerson & Forrest, 2006; Travers & Cooper, 1996), στις οποίες βρέθηκε, επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του Τύπου Α και του άγχους ή της επαγγελματικής εξουθένωσης και του Τύπου Β. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με το μεγάλο βαθμό άγχους που βιώνει το ένα τρίτο του πληθυσμού των διευθυντών της Κύπρου, θα πρέπει να τύχει ιδιαίτερης προσοχής, έτσι ώστε τα συγκεκριμένα άτομα με προσωπικότητα Τύπου Α, που βρίσκονται σε μεγαλύτερο κίνδυνο να εκδηλώσουν επαγγελματικό άγχος, να βοηθηθούν στην αποτελεσματική αντιμετώπισή του.

Στη συγκεκριμένη έρευνα ποσοστό 68% των ερωτηθέντων βρέθηκε να έχουν προσωπικότητα Τύπου Α, ενώ αντίστοιχα το υπόλοιπο ποσοστό του 32% έχουν προσωπικότητα Τύπου Β (βλ. σ. 117). Είναι άραγε σωστή η ταξινόμηση και αναμενόμενα τα ποσοστά αυτά; Το γεγονός ότι οι μετρήσεις ήταν σωστές αποδεικνύεται από τον πίνακα της σ. 118, όπου φαίνεται ότι δεν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των δύο τύπων και οι μικρές σχετικά τυπικές αποκλίσεις σε μια κλίμακα εύρους από το 1 μέχρι το 9 υποδηλώνουν ότι η συγκεκριμένη ομάδα παρουσιάζει ομοιογένεια. Η μόνη δήλωση που φαίνεται να έχει μικρή επίδραση, είναι αυτή που έχει να κάνει με την τήρηση της ώρας και αυτό μπορεί να αιτιολογηθεί, αφού με βάση τους επιθυμητούς κοινωνικούς παράγοντες, δεν είναι εύκολο για ένα άτομο να παραδεχτεί ότι πηγαίνει πάντοτε στα διάφορα ραντεβού του αργοπορημένο. Σχεδόν παρόμοια ποσοστά βρέθηκαν και σε άλλες έρευνες που χρησιμοποίησαν το συγκεκριμένο όργανο μέτρησης, αφού στην έρευνα του Bortner (1969) βρέθηκε ότι τα άτομα με προσωπικότητα Τύπου Α ήταν το 62% του γενικού πληθυσμού και τα άτομα με προσωπικότητα Τύπου Β ήταν το 38%, ενώ στην έρευνα των Travers και Cooper (1996) που έγινε με εκπαιδευτικούς διάφορων βαθμίδων τα ποσοστά αυτά διαφοροποιούνταν σε 61% και 39%, αντίστοιχα. Με βάση τα πιο πάνω, θα μπορούσε κάποιος να συμπεράνει ότι περίπου τα δύο τρίτα των ανθρώπων έχουν προσωπικότητα Τύπου Α και άρα τα ποσοστά που έχουν βρεθεί στην παρούσα έρευνα μπορούν να θεωρηθούν φυσιολογικά.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται πολύ συγκεντρωτικό (βλ. σ. 46). Ο συγκεντρωτισμός αυτός έχει αναπόφευκτα επιδράσεις πάνω σε διάφορες πτυχές της σχολικής ζωής, μια από τις οποίες αφορά το ίδιο το έργο των διευθυντών των σχολείων. Όλοι, σχεδόν, οι παράγοντες των πηγών άγχους των διευθυντών (βλ. σ. 123-124), δηλαδή οι δυσκολίες που προκύπτουν από τη θέση του διευθυντή, η έλλειψη χρόνου, η έλλειψη αναγνώρισης και υποστήριξης, τα θέματα πειθαρχίας, η αντιμετώπιση διάφορων προβλημάτων εκτός του

ελέγχου του διευθυντή, η ασυμφωνία ανάμεσα στα αποτελέσματα και τις προσδοκίες και ο τρόπος με τον οποίο λαμβάνονται οι αποφάσεις, έχουν να κάνουν σε μεγάλο βαθμό με το συγκεντρωτικό χαρακτήρα του συστήματος (Tsiakkiros & Pashiardis, 2004).

Από τη στιγμή που η αποκέντρωση αποτελεί μια άγνωστη έννοια και η παροχή αυτονομίας στο επίπεδο της σχολικής μονάδας είναι από ελάχιστη έως ανύπαρκτη, αποτελεί φυσιολογικό επακόλουθο η ανάπτυξη μιας σειράς στρεβλώσεων, οι οποίες δυσχεραίνουν το έργο του ηγέτη της σχολικής μονάδας. Είναι, επίσης, αναμενόμενο όταν ο διευθυντής δεν έχει την ευχέρεια να υλοποιήσει το όραμά του, για να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών του σχολείου του, να δημιουργούνται προβλήματα που να οδηγούν σε αγχωτικές καταστάσεις. Χαρακτηριστικό των προβλημάτων που δημιουργεί ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του συστήματος αποτελεί και το γεγονός ότι στην ιεράρχηση των επτά παραγόντων που προκαλούν άγχος στους Κύπριους διευθυντές (βλ. σ. 126), η αντιμετώπιση προβλημάτων εκτός του ελέγχου τους κατατάσσεται πρώτη, ακολουθούμενη από την ασυμφωνία ανάμεσα στα αποτελέσματα και τις προσδοκίες από την εργασία τους και τη λήψη αποφάσεων που επηρεάζουν το έργο τους. Οι τρεις αυτοί παράγοντες έχουν άμεση σχέση με τη δομή και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας και είναι φανερό ότι η έλλειψη αυτονομίας και η απουσία αποκεντρωτικών δράσεων αποτελούν τους πρωταρχικούς λόγους που προκαλούν τις βασικές πηγές άγχους στους διευθυντές της Κύπρου.

Ως εκ τούτου, το εκπαιδευτικό σύστημα, σε επιτελικό πλέον επίπεδο, χρειάζεται να πάρει συγκεκριμένα μέτρα για την αντιμετώπιση αυτών των πηγών, ούτως ώστε να προωθηθεί η αυτονομία και η αυτοδιοίκηση των σχολικών μονάδων. Ενδεικτικά παραδείγματα τέτοιων μέτρων, που θα μπορούσαν να υιοθετηθούν, είναι η παροχή ενός ποσού σε κάθε σχολείο για να μπορεί να το διαχειρίζεται ο διευθυντής στη βάση των αναγκών της κοινότητας και των μαθητών, η εισαγωγή εθνικών επιπέδων για να γνωρίζει ο καθένας πού πηγαίνει και τι κάνει, η παροχή ευελιξίας στο αναλυτικό πρόγραμμα ώστε αυτό να δομείται στη βάση της ιδιαιτερότητας της κάθε περιοχής και άλλα.

Από το διευθυντή του σήμερα, ζητείται να ανταποκριθεί σε ένα μεγάλο εύρος καθηκόντων και ρόλων και να έρθει σε επαφή με πολλά και διαφορετικά άτομα. Είναι λογικό αν ζητείται από κάποιον να κάνει κάτι για το οποίο δεν έχει την απαιτούμενη εκπαίδευση και γνώσεις, καθώς και την απαραίτητη πείρα ή τεχνογνωσία, να νιώθει μεγάλη πίεση για το αν θα μπορέσει να ανταποκριθεί ικανοποιητικά στις απαιτήσεις που προκύπτουν από την κατοχή της συγκεκριμένης θέσης.

Εξετάζοντας αναλυτικά τις πηγές που προκαλούν άγχος στους διευθυντές της Κύπρου, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι παρουσιάζουν ομοιότητες με τις πηγές που

έχουν αναφερθεί σε διάφορες άλλες έρευνες που αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία. Πιο συγκεκριμένα, θέματα που σχετίζονται με δυσκολίες που προκύπτουν από τη θέση του διευθυντή και την έλλειψη χρόνου, όπως οι συχνές διακοπές της εργασίας, η πολλή γραφειακή εργασία, η ποικιλία των ρόλων, οι απαιτήσεις της γραφειοκρατίας, ο φόρτος εργασίας και οι απαιτήσεις της εργασίας που πρέπει να ολοκληρωθούν σε περιορισμένο χρόνο, αναφέρονται στις έρευνες των Borg και Riding (1993), Day et al. (2000), Whan (1988) και Whan και Ross Thomas (1996). Θέματα που αφορούν στην έλλειψη αναγνώρισης και υποστήριξης έχουν, επίσης, επισημανθεί στην έρευνα του Carr (1994), ενώ ο χειρισμός των διοικητικών πτυχών της εργασίας που έχει να κάνει με την ταχύτητα των αλλαγών και την ανεπάρκεια των ίδιων των διευθυντών, έχουν βρεθεί στις έρευνες των Ostell και Oakland (1995) και Trendall (1989).

Επιπρόσθετα, ο χειρισμός θεμάτων πειθαρχίας και διοίκησης προσωπικού έχει αναφερθεί στην έρευνα των Cooper και Kelly (1993), ενώ η αντιμετώπιση προβλημάτων εκτός του ελέγχου του διευθυντή, όπως η οικονομική διαχείριση και η εξάρτηση από άλλους έχουν αναφερθεί στις έρευνες της Cockburn (1996b) και των Τσιάκκιρου και Πασιαρδή (2002). Η ασυμφωνία ανάμεσα στα αποτελέσματα και τις προσδοκίες του διευθυντή από την εργασία του, που σχετίζεται με τη διατήρηση επιπέδων και την επιτυχία του έργου τους, αποτελεί ένα άλλο κοινό σημείο με τις έρευνες του Chaplain (2001) και των Τσιάκκιρου και Πασιαρδή (2002). Τέλος, η λήψη αποφάσεων που επηρεάζουν το έργο του διευθυντή, είτε αυτή αφορά διάφορα θέματα είτε επίπληξη του προσωπικού, έχει αναφερθεί στις έρευνες της Cockburn (1996b) και του Englezakis (2002).

Από την παρουσίαση των πηγών άγχους των διευθυντών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προκύπτουν πολλά κοινά σημεία μεταξύ των διάφορων ερευνών που έχουν διεξαχθεί σε παγκόσμιο επίπεδο. Ορισμένες διαφορές μπορούν να θεωρηθούν φυσιολογικές, αφού οι συνθήκες και τα χαρακτηριστικά κάθε εκπαιδευτικού συστήματος παραπέμπουν σε διαφορετικές πηγές και προτεραιότητες για τον κάθε πληθυσμό. Ως τέτοια παραδείγματα, που ισχύουν για την περίπτωση της Κύπρου και έχουν προκύψει από την έρευνα αυτή, θα μπορούσαν να αναφερθούν τα ακόλουθα: η υποστήριξη και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, η αμφισβήτηση της εξουσίας του διευθυντή από διάφορους φορείς, η έλλειψη υποστήριξης ή συνεργασίας από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, η ανάγκη να θέτει στόχους για το σχολείο, η διατήρηση της σχολικής πειθαρχίας, η έλλειψη υποστήριξης από τους εκπαιδευτικούς στο χειρισμό θεμάτων πειθαρχίας, η απροθυμία των εκπαιδευτικών να αναλάβουν διάφορες υπευθυνότητες και το μειωμένο αίσθημα ευθύνης που τους διακρίνει, καθώς, επίσης, και η έλλειψη ενδιαφέροντος των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους. Οι πηγές αυτές, που

αφορούν ειδικά τους διευθυντές της Κύπρου, θα μπορούσαν να αποδοθούν στα τρία “Σ” του εκπαιδευτικού συστήματος δηλαδή στο συγκεντρωτισμό, στο συντηρητισμό και στο συντεχνιασμό, όπως αυτά περιγράφονται από τον Πασιαρδή (2004). Αυτά τα χαρακτηριστικά δεν επιτρέπουν στο σύστημα να βελτιώνεται και να εξελίσσεται, αφού το κρατούν δέσμιο των υφιστάμενων δομών με αποτέλεσμα να δημιουργούνται αγκυλώσεις, οι οποίες αναπόφευκτα έχουν την επίδρασή τους και πάνω στους διευθυντές, που αποτελούν υποσύστημα του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος της σχολικής μονάδας.

Τα συμπτώματα του άγχους των διευθυντών, όπως έχει φανεί μέσα από την παραγοντική ανάλυση, ομαδοποιούνται σε αυτά που σχετίζονται με γενική αδυναμία του οργανισμού, σε φυσικές και σωματικές εκδηλώσεις και σε ψυχολογικές και συναισθηματικές αλλαγές (βλ. σ. 129). Παρόμοια ταξινόμηση έγινε από τον Bennett (1994), ο οποίος αναφέρεται σε ψυχολογικά συμπτώματα, αλλαγές στη συμπεριφορά και σωματικές εκδηλώσεις. Οι ψυχολογικές και συναισθηματικές αλλαγές παρουσιάζονται συχνότερα στους Κύπριους διευθυντές και ιεραρχούνται πρώτες ανάμεσα στους τρεις παράγοντες εύρημα που συμφωνεί με την έρευνα των Ostell και Oakland (1995), όπου τα αισθήματα θυμού και ανησυχίας, που περιλαμβάνονται σε αυτή την κατηγορία, αναφέρθηκαν σε μεγαλύτερο ποσοστό από τα υπόλοιπα.

Από τη στιγμή που το άγχος εκδηλώνεται με τη μορφή συμπτωμάτων, αυτά αναπόφευκτα θα οδηγήσουν, σε κάποια φάση, και σε ορισμένες επιπτώσεις, πράγμα που έχει επιβεβαιωθεί και στο θεωρητικό μοντέλο της έρευνας (βλ. σ. 147), όπου η επίδραση των συμπτωμάτων στις επιπτώσεις στην εργασία παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη τιμή που έχει καταγραφεί. Στην παρούσα έρευνα έχει βρεθεί ότι οι επιπτώσεις του άγχους στους διευθυντές, σχετίζονται με επιπτώσεις στο παραγόμενο έργο, στην καθημερινή σχολική ζωή, στην επαγγελματική ζωή και στην υγεία (βλ. σ. 132). Ανάλογες επιπτώσεις έχουν αναφερθεί και σε άλλες έρευνες που έγιναν τόσο με εκπαιδευτικούς όσο και με διευθυντές, όπως τους Brock και Grady (2000), Brown και Ralph (1998) και Travers και Cooper (1996). Από τους τέσσερις παράγοντες, αυτοί που θεωρούνται ως πιο σημαντικοί από τους διευθυντές είναι οι επιπτώσεις στην υγεία και οι επιπτώσεις στην καθημερινή σχολική ζωή. Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη κατηγορία εντάσσεται η επισφαλής σωματική και ψυχική υγεία, που μπορεί να οδηγήσει στην επαγγελματική εξουθένωση, ενώ στη δεύτερη εντάσσεται η μείωση της ποιότητας εργασίας και το χαμηλό επίπεδο παραγωγικότητας στην καθημερινή εργασία. Οι επιπτώσεις αυτές θεωρούνται ιδιαίτερα αρνητικές, αφού περιλαμβάνουν το τελευταίο στάδιο του άγχους, την επαγγελματική εξουθένωση, ενδείξεις που φανερώνουν ότι το πρόβλημα είναι υπαρκτό και σοβαρό, με

αποτέλεσμα το σύστημα να στερείται τους έμπειρους εκπαιδευτικούς που διαθέτει και να χάνει τα χρήματα που επένδυσε για την εκπαίδευσή τους (Troman & Woods, 2001).

Η διαχείριση του άγχους αποτελεί μια άλλη διάσταση από την επιτυχία της οποίας εξαρτάται η περαιτέρω εξέλιξη του προβλήματος και στην οποία μέχρι σήμερα οι διάφορες έρευνες που έγιναν κατά καιρούς έδωσαν ιδιαίτερη βαρύτητα. Αν το άτομο δεν καταφέρει να διαχειριστεί αποτελεσματικά το επαγγελματικό του άγχος, τότε πιστεύεται ότι σταδιακά θα οδηγηθεί σε δυσάρεστες συνέπειες, που έχουν να κάνουν κυρίως με τη σωματική και την ψυχική του υγεία και οι οποίες έχουν επεξηγηθεί αναλυτικότερα στα σχετικά υποκεφάλαια της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας που προηγήθηκαν. Η παρούσα έρευνα έχει καταδείξει ότι για την αντιμετώπιση του άγχους, οι Κύπριοι διευθυντές χρησιμοποιούν, κυρίως, διάφορες προσωπικές, διαπροσωπικές και οργανωτικές στρατηγικές ή τεχνικές (βλ. σ. 135-136), οι οποίες βρίσκονται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Dunham, 1994· Griffith et al., 1999· Καραδήμας, 1998· Lazarus & Folkman, 1984a), όπου υιοθετήθηκαν παρόμοιες ταξινομήσεις.

Πιο συγκεκριμένα, ανάμεσα στις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι Κύπριοι διευθυντές, και σχετίζονται με τη χρήση τεχνικών επίλυσης προβλημάτων και προγραμματισμού, είναι η προσπάθεια να μάθουν περισσότερα στοιχεία για την κατάσταση, η ενίσχυση της πεποίθησής τους ότι έχουν τη δυνατότητα ελέγχου των όσων συμβαίνουν, ο λεπτομερής προγραμματισμός των ενεργειών τους και η χρησιμοποίηση τεχνικών διαχείρισης του χρόνου, στρατηγικές που αναφέρονται και από άλλους ερευνητές (Englezakis, 2002· Kyriacou, 2000· Savery & Luks, 2001· Τσιάκκιρος & Πασιαρδής, 2002). Η εφαρμογή υγιεινών συνηθειών, η τακτική άσκηση και η χρησιμοποίηση τεχνικών χαλάρωσης αποτελούν στρατηγικές που έχουν να κάνουν με τη χρήση σωματικών τεχνικών και αναφέρονται από την Burke (1999), τους Romano και Wahlstrom (2000) και τον Dunham (1994), αντίστοιχα. Επιπρόσθετα, η δημιουργία δικτύων υποστήριξης, είτε αυτή περιλαμβάνει μέλη της οικογένειας, στενούς φίλους, ανωτέρους είτε άλλους διευθυντές, έχει επισημανθεί από τον Chakravorty (1989) και τους Griffith et al. (1999).

Ο διαχωρισμός της εργασιακής από τη μη εργασιακή ζωή, η εφαρμογή διαδικασιών έτσι που οι επισκέπτες και οι απρόβλεπτες διακοπές στο έργο του σχολείου να περιορίζονται στον ελάχιστο δυνατό βαθμό, η προσπάθεια δημιουργίας θετικών και υποστηρικτικών αναπαραστάσεων και το σπάσιμο της καθημερινής ρουτίνας ή η προσωρινή απασχόληση με ένα λιγότερο αγχωτικό έργο, σχετίζονται με την ενεργοποίηση γνωστικών δραστηριοτήτων, στρατηγικές που έχουν επισημανθεί από τους Allison (1997), Day et al. (2000) και Tung και Koch (1980). Παράλληλα, η χρήση διανοητικών τεχνικών, η οποία μπορεί να περιλαμβάνει την υιοθέτηση ρεαλιστικών στόχων με ταυτόχρονη

αναγνώριση των περιορισμών της εργασίας, τη διατήρηση της αίσθησης του χιούμορ και την κατανομή υπευθυνοτήτων, αποτελούν άλλες στρατηγικές που αναφέρονται στη βιβλιογραφία (Allison, 1997· Lefcourt, 2001· Mullins, 1996). Τέλος, η ενεργοποίηση τάσεων διαφυγής και αποφυγής που χρησιμοποιούν οι διευθυντές της Κύπρου μέσω της αναζήτησης της απομόνωσης και της απόσυρσης από την κατάσταση έχουν, επίσης, αναφερθεί στις έρευνες των Καραδήμα (1998) και Κουρτέση και Κάντα (2000).

Τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης έδειξαν ότι οι διευθυντές χρησιμοποιούν τόσο στρατηγικές άμεσης ενέργειας ή λύσης προβλήματος, όσο και στρατηγικές ανακούφισης, όπως αυτές ορίζονται από τον Lazarus (1975) και τον Kyriacou (1987). Έτσι, έχοντας αυτή την κατηγοριοποίηση υπόψη, οι δύο στρατηγικές της χρήσης τεχνικών επίλυσης προβλημάτων και προγραμματισμού και της ενεργοποίησης γνωστικών δραστηριοτήτων, μπορούν να ενταχθούν στην πρώτη ομάδα των στρατηγικών, ενώ οι υπόλοιπες τέσσερις, δηλαδή η χρήση σωματικών τεχνικών, η δημιουργία δικτύων υποστήριξης, η χρήση διανοητικών τεχνικών και η ενεργοποίηση τάσεων διαφυγής και αποφυγής μπορούν να ενταχθούν στη δεύτερη ομάδα, αντίστοιχα.

Η χρησιμοποίηση στρατηγικών ανακούφισης επιβεβαιώνεται και στην έρευνα των Cooper και Kelly (1993) οι οποίοι, όμως, χαρακτηρίζουν τις στρατηγικές αυτές ως μη παραγωγικές και ως μια ένδειξη ότι οι διευθυντές χρειάζονται εκπαίδευση στον τομέα της διαχείρισης του άγχους. Σύμφωνα με το Lazarus (1975), η κύρια προσπάθεια πρέπει να είναι πρωταρχικά στη χρήση των στρατηγικών άμεσης ενέργειας ή λύσης προβλήματος και αν αυτές αποτύχουν, τότε το άτομο μπορεί να δοκιμάσει τις στρατηγικές ανακούφισης. Στη συγκεκριμένη περίπτωση της Κύπρου, οι διευθυντές στην ιεράρχηση των στρατηγικών φάνηκε ότι η πρώτη που χρησιμοποιούν έχει να κάνει με άμεση ενέργεια ή λύση προβλήματος, ενώ οι επόμενες τρεις που ακολουθούν σχετίζονται με στρατηγικές ανακούφισης. Η πέμπτη στη σειρά αφορά πάλι στρατηγική άμεσης ενέργειας ή λύσης προβλήματος, ενώ η τελευταία αναφέρεται σε στρατηγική ανακούφισης. Το γεγονός ότι οι διευθυντές θεωρούν τη χρήση τεχνικών επίλυσης προβλημάτων και προγραμματισμού ως την πιο σημαντική κάτι που, επίσης, επιβεβαιώνεται από τις περιπτώσιακές μελέτες όπου η συγκεκριμένη στρατηγική αναφέρεται συχνότερα από τις υπόλοιπες, δείχνει ότι υπό τις περιστάσεις, αυτή είναι η πιο κατάλληλη για την αντιμετώπιση του άγχους.

Από όσα έχουν λεχθεί πιο πάνω, φαίνεται ότι οι Κύπριοι διευθυντές χρησιμοποιούν διάφορες στρατηγικές για να διαχειριστούν το επαγγελματικό τους άγχος, οι οποίες μοιάζουν κατά πολύ με αυτές που χρησιμοποιούν οι συνάδελφοί τους στις υπόλοιπες χώρες. Εκείνες που δεν έχουν αναφερθεί μέχρι σήμερα σχετίζονται με στρατηγικές άμεσης ενέργειας ή λύσης προβλήματος, όπως το να προβαίνουν σε λογικές ενέργειες για

εκτίμηση της κατάστασης, να χειρίζονται τα προβλήματα μόλις αυτά εμφανιστούν και να προσπαθούν να προβλέπουν καταστάσεις έτσι ώστε να προλαβαίνουν την εκδήλωση ανεπιθύμητων καταστάσεων και προβλημάτων. Κάποιος θα μπορούσε να πει ότι οι διευθυντές της Κύπρου αναγκάζονται να καταφύγουν σε αυτές τις στρατηγικές από τη στιγμή που το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα δεν τους βοηθά στην αντιμετώπιση των διάφορων πηγών που τους προκαλούν άγχος. Το κύριο ερώτημα είναι να μπορούν οι ίδιοι να βοηθούν τους εαυτούς τους για να μπορούν μετέπειτα να βοηθούν, και αυτοί με τη σειρά τους, τους συναδέλφους τους στην αντιμετώπιση του προβλήματος. Το σημείο αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, αφού όπως έχει φανεί στην έρευνα των Bosker, de Vos και Witziers (2000), η εκπαιδευτική ηγεσία ενός σχολείου μπορεί να επηρεάσει τα αποτελέσματα των μαθητών, έμμεσα, μέσω της ικανοποίησης από την εργασία που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί, του αισθήματος της επιτυχίας, της αξιολόγησης και των πρακτικών ανατροφοδότησης. Για να μπορέσουν, όμως, να ανταποκριθούν στο ρόλο τους, θα πρέπει να είναι σε θέση να διαχειρίζονται το επαγγελματικό τους άγχος αποτελεσματικά.

Αποτελέσματα που δημιουργούν νέα ερωτήματα

Από την παρούσα έρευνα έχουν προκύψει ορισμένα νέα ερωτήματα ή άλλα που θέτουν υπό αμφισβήτηση μερικές από τις θεωρίες που ήδη υπάρχουν και τα οποία παρουσιάζονται στη συνέχεια. Από τις δύο διαστάσεις της προσωπικότητας που εξετάστηκαν στην έρευνα (τύπος προσωπικότητας και κέντρο ελέγχου), εκείνο που φάνηκε να επηρεάζει θετικά τις στρατηγικές αντιμετώπισης είναι το εσωτερικό κέντρο ελέγχου. Ο τύπος προσωπικότητας, το εξωτερικό κέντρο – κοινωνικές επιδράσεις και το εξωτερικό κέντρο – άλλες επιδράσεις δε βρέθηκε να σχετίζονται με τις υπόλοιπες μεταβλητές που εξετάστηκαν.

Αρχικά θα μπορούσαμε να παρατηρήσουμε ότι η χρήση του συγκεκριμένου οργάνου για την προσωπικότητα (βλ. σ. 223) δημιουργεί ένα ερώτημα όσον αφορά στην καταλληλότητά του. Εάν στο θεωρητικό μοντέλο βρέθηκε ότι ο τύπος προσωπικότητας με το διαχωρισμό των ατόμων σε Τύπο Α και Β δεν επηρέασε τις σχέσεις που αναπτύχθηκαν, αυτό δε σημαίνει κατ' ανάγκη ότι η προσωπικότητα δεν επηρεάζει. Απλά το συγκεκριμένο έντυπο που χρησιμοποιήθηκε για να μετρήσει την προσωπικότητα δε βρέθηκε να επηρεάζει ούτε την ικανοποίηση από την εργασία, όπως έγινε στην έρευνα των Travers και Cooper (1996), ούτε την υγεία των εκπαιδευτικών, όπως η έρευνα των Jamal και Baba (2001), έδειξε. Θα μπορούσε, βέβαια, να χρησιμοποιηθεί μια διαφορετική ταξινόμηση η οποία ενδεχομένως να διαφοροποιούσε τα τελικά αποτελέσματα και το γεγονός αυτό θα

πρέπει να ληφθεί υπόψη, γι' αυτό και στις εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα που ακολουθούν η άποψη αυτή επεξηγείται περαιτέρω (βλ. σ. 203).

Όσον αφορά στο κέντρο ελέγχου, ορισμένες από τις θεωρίες που το συνδέουν με το άγχος δε φαίνεται να ενισχύονται στην προκειμένη περίπτωση. Η θέση που υποστηρίζεται ότι τα άτομα με εξωτερικό έλεγχο αναφέρουν ψηλότερα επίπεδα επαγγελματικού άγχους (Kyriacou & Sutcliffe, 1979b; Sadri & Marcoulides, 1997), δεν ισχύει για τους διευθυντές της Κύπρου, αφού μεταξύ των δύο μεταβλητών δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά (βλ. σ. 120-121). Φυσικά το γεγονός αυτό θα μπορούσε να συνδεθεί με προβλήματα στη μέτρηση του κέντρου ελέγχου, μπορεί όμως να συνδεθεί κάλλιστα και με τις αδυναμίες των ερευνών που βρίσκουν σχέσεις. Κάποιος, λοιπόν, θα μπορούσε να διερωτηθεί τι έχει να κάνει η έννοια του κέντρου ελέγχου στην Κύπρο που μπορεί να τη διαφοροποιεί από μια άλλη χώρα και ποιοι άλλοι ερευνητές ασχολήθηκαν με τη συγκεκριμένη έννοια. Από τη στιγμή που δεν έχει ερευνηθεί από κανέναν άλλο ως τώρα αυτό δε σημαίνει ότι είναι αντίθετο αποτέλεσμα, απλώς αποτελεί μια υπόθεση που δεν έχει επιβεβαιωθεί. Δεν αποτελεί δηλαδή κάτι το καινούριο, αφού μπορεί να υποστηρίζει το γεγονός ότι ορθά δεν έχει διερευνηθεί από άλλους ερευνητές μέχρι σήμερα.

Η σχέση του εσωτερικού κέντρου ελέγχου με τις στρατηγικές αντιμετώπισης θα μπορούσε να εξηγηθεί, γιατί από τη στιγμή που το άτομο νιώθει ότι έχει τον προσωπικό έλεγχο (Brown, 1990), τότε σημαίνει ότι μπορεί να αναπτύξει τις ενέργειες εκείνες που θα το βοηθήσουν να αντιμετωπίσει μια προβληματική κατάσταση. Παρά το γεγονός ότι το εσωτερικό κέντρο ελέγχου επηρεάζει τις στρατηγικές αντιμετώπισης, εντούτοις δεν έχει βρεθεί οποιαδήποτε άμεση σχέση ούτε με τις επιπτώσεις ούτε με την αποτελεσματικότητα.

Συγκρίνοντας τώρα το αρχικό θεωρητικό μοντέλο της έρευνας, το οποίο είχε προταθεί με βάση την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (βλ. σ. 84) και το τελικό θεωρητικό μοντέλο, στο οποίο κατέληξε η έρευνα μέσω της ανάλυσης των ποσοτικών δεδομένων (βλ. σ. 147), μπορεί κάποιος εύκολα να παρατηρήσει ότι το τελευταίο είναι πιο σύνθετο από το πρώτο, σημείο που αποτελεί θετικό στοιχείο. Το τελικό μοντέλο δεν είναι κάτι ουδέτερο, αφού σε κάποιο βαθμό ενισχύει ορισμένες από τις υφιστάμενες θεωρίες και σε κάποιο βαθμό έρχεται σε αντίθεση ή αμφισβητεί την ύπαρξη άλλων θεωριών ή δεν προσφέρει εμπειρική στήριξη σε άλλα αποτελέσματα. Ως εκ τούτου, το μοντέλο είναι πιο σύνθετο ως προς τις αλληλεπιδράσεις κάποιων μεταβλητών, αλλά και πιο απλό ως προς το ό,τι λείπουν ορισμένες μεταβλητές, δηλαδή οι μεταβλητές αυτές ουσιαστικά δε φαίνεται να παίζουν ρόλο. Επίσης, η διαδικασία διαφέρει αφού η σειρά είναι διαφορετική. Πιο συγκεκριμένα, ενώ αρχικά προτάθηκε ότι οι στρατηγικές αντιμετώπισης προκύπτουν από τα συμπτώματα και τις επιπτώσεις άγχους, στο τέλος βγήκε κάτι το διαφορετικό, αφού φάνηκε ότι οι

στρατηγικές αντιμετώπισης και τα συμπτώματα άγχους είναι αυτά που οδηγούν σε συγκεκριμένες επιπτώσεις. Επιπρόσθετα, δε φάνηκε να υπάρχει σχέση μεταξύ του τύπου προσωπικότητας και του εξωτερικού κέντρου ελέγχου (κοινωνικές επιδράσεις, άλλες επιδράσεις), ούτε σημαντική σχέση μεταξύ των πηγών άγχους και των αντιλήψεων για τη φύση του επαγγέλματος, καθώς και μεταξύ των πηγών άγχους και των στρατηγικών αντιμετώπισης.

Έτσι, το τελικό θεωρητικό μοντέλο της έρευνας μάς βοηθά να καταλάβουμε ότι ορισμένες από τις μεταβλητές δεν επηρεάζουν τις σχέσεις που αναπτύσσονται και μας βοηθά, επίσης, να καταλάβουμε καλύτερα πώς καταλήγουμε σε συγκεκριμένες επιπτώσεις και ποια πράγματα επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα. Φαίνεται, δηλαδή, ότι όσον αφορά στην αποτελεσματικότητα δεν υπάρχει ενδιάμεση επίδραση από τις στρατηγικές αντιμετώπισης και τις επιπτώσεις άγχους και άρα το πρόβλημα είναι, κυρίως, πρόβλημα αντιλήψεων για τη φύση του επαγγέλματος και πρόβλημα πηγών άγχους. Αυτό πολύ πιθανόν, να σημαίνει ότι οι συγκεκριμένες στρατηγικές αντιμετώπισης, που χρησιμοποιούν οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου, να είναι αναποτελεσματικές εκ της φύσης τους. Το γεγονός αυτό φαίνεται από το μοντέλο που έχει προκύψει, με αποτέλεσμα οι στρατηγικές αντιμετώπισης να μην μπορούν να επιλύσουν το πρόβλημα και άρα το πρόβλημα τελικά να είχε κάποια επίδραση χωρίς καμιά από τις στρατηγικές που χρησιμοποιήθηκαν να ήταν αποτελεσματική. Ουσιαστικά θα πρέπει να αναζητηθούν άλλες στρατηγικές αντιμετώπισης που να έχουν σχέση με την αποτελεσματικότητα, αφού δεν είναι δυνατόν οι στρατηγικές να μην έχουν καμιά απολύτως σχέση με την αποτελεσματικότητα. Υπάρχει, βέβαια, και η πιθανότητα να απαιτείται πολύ μεγάλη αποτελεσματικότητα για να φανεί η επίδραση των στρατηγικών πάνω στην αποτελεσματικότητα. Οπότε μπορεί να τεθεί και το ερώτημα πόσο πραγματικά θα επηρέαζαν οι στρατηγικές αντιμετώπισης αν υπήρχε πολύ πιο αυστηρή αξιολόγηση των διευθυντών ως προς την αποτελεσματικότητά τους, καθώς και απαίτηση για λογοδότηση όσον αφορά τα αποτελέσματα στο μαθησιακό τομέα, στοιχεία τα οποία, όπως είναι γνωστό, στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα δεν υφίστανται. Το γεγονός ότι οι διευθυντές της Κύπρου δε νιώθουν καμιά εξωτερική πίεση που να τους αναγκάζει να λογοδοτήσουν για τα αποτελέσματα της εργασίας τους, ενισχύεται και από το αποτέλεσμα της έρευνας που δείχνει ότι οι 9 στους 10 θα διεκδικούσαν ξανά την ίδια θέση αν τους δινόταν η ευκαιρία.

Μια ερμηνεία, λοιπόν, που θα μπορούσε να δοθεί είναι ότι αυτή η έλλειψη συσχέτισης μπορεί να σχετίζεται με το συγκεκριμένο του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος και με το ότι σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα, όπως είναι το κυπριακό, οι

ευκαιρίες ή οι δυνατότητες δράσης που δίνονται στο διευθυντή να είναι πολύ λιγότερες από ό,τι σε ένα αποκεντρωτικό σχήμα. Σε ένα συντηρητικό σύστημα, στο οποίο οι αλλαγές είναι ελάχιστες και κινείται με πολύ αργούς ρυθμούς, πόσο αποτελεσματικές μπορεί να είναι άραγε οι ενέργειες των διευθυντών των σχολείων; Επομένως, ίσως γι' αυτό το λόγο οι στρατηγικές αντιμετώπισης που χρησιμοποιούν, όποιες και αν είναι αυτές, δεν είναι αποτελεσματικές ή τουλάχιστον δεν έχουν στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα. Επιπλέον, οι στρατηγικές αυτές μπορεί να έχουν αποτέλεσμα μόνο στο ατομικό επίπεδο, κάτι που, επίσης φάνηκε, αφού έχουν σχέση με τις επιπτώσεις του άγχους στην εργασία, χωρίς να επηρεάζουν την ίδια την αποτελεσματικότητα του διευθυντή, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του. Δηλαδή, σε τελευταία ανάλυση, οι στρατηγικές αντιμετώπισης που χρησιμοποιούνται μειώνουν μόνο τις προβληματικές επιπτώσεις που έχει το άγχος στην εργασία, χωρίς να σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα του διευθυντή, με αποτέλεσμα το πρόβλημα να παραμένει στη ρίζα του και να μην αντιμετωπίζεται.

Διάφοροι ερευνητές, όπως οι Hallinger και Heck (1998) και η Pitner (1988), έχουν συμφωνήσει στην ταξινόμηση των θεωρητικών προσεγγίσεων, που μπορούν να απεικονίσουν τις επιδράσεις στη διοίκηση υπό τη μορφή διάφορων μοντέλων. Τα μοντέλα αυτά προσπαθούν να εξετάσουν από τη μια την επίδραση του σχολικού περιβάλλοντος στη διοικητική συμπεριφορά και από την άλλη την επίδραση της διοικητικής συμπεριφοράς στο σχολικό οργανισμό και τα αποτελέσματά του. Το πρώτο μοντέλο είναι αυτό των άμεσων επιδράσεων (direct-effects model), όπου οι ενέργειες του διευθυντή επηρεάζουν τα αποτελέσματα, τα οποία μπορούν να μετρηθούν ξεχωριστά από άλλες σχετικές μεταβλητές. Το δεύτερο είναι το μοντέλο των ενδιάμεσων επιδράσεων (mediated-effects model), όπου οι ενέργειες του διευθυντή επηρεάζουν τα αποτελέσματα μέσω άλλων μεταβλητών, αφού η συνεισφορά του επιτυγχάνεται με τη μεσολάβηση άλλων ανθρώπων, γεγονότων, οργανωτικών ή πολιτισμικών παραγόντων. Το τρίτο μοντέλο είναι αυτό των αμοιβαίων επιδράσεων (reciprocal-effects model), στο οποίο υπάρχει αλληλεπίδραση, αφού ο διευθυντής επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς και οι εκπαιδευτικοί επηρεάζουν το διευθυντή, οπότε μέσω αυτής της διαδικασίας επηρεάζονται και τα αποτελέσματα. Μεταξύ των σχέσεων του διευθυντή και των χαρακτηριστικών του σχολείου και του περιβάλλοντος αναπτύσσεται η αλληλεπίδραση, με αποτέλεσμα οι διευθυντές να προσαρμόζονται στον οργανισμό στον οποίο εργάζονται, αλλάζοντας τη σκέψη και τη συμπεριφορά τους με την πάροδο του χρόνου.

Από την άλλη, τα αποτελέσματα της έρευνας των Bosker et al. (2000), που συνδύασε πολυεπίπεδα και δομικά μοντέλα εξίσωσης για να διερευνήσει την αιτιώδη δομή

της αποτελεσματικότητας σε σχολεία της Ολλανδίας, έδειξαν ότι το μοντέλο που υποθέτει έμμεση επίδραση (indirect model) των παραγόντων σε επίπεδο σχολείου, ταίριαζε καλύτερα με τα δεδομένα παρά το άμεσο μοντέλο. Γι' αυτό και οι Witziers, Bosker και Kröger (2003), υποστηρίζουν ότι οι μελέτες που έγιναν μέχρι σήμερα υποδεικνύουν μερικούς νέους δρόμους που θα πρέπει να ακολουθήσουν οι μελλοντικές έρευνες, περιλαμβάνοντας με αυτό τον τρόπο και το έμμεσο μοντέλο. Επιπρόσθετα, οι Creemers και Kyriakides (in press) υποστηρίζουν ότι οι σχέσεις που μπορούν να αναπτυχθούν σε ένα δυναμικό μοντέλο δεν πρέπει κατ' ανάγκη να είναι γραμμικές (linear), αλλά μπορεί οι παράγοντες που λειτουργούν στο ίδιο επίπεδο να σχετίζονται μεταξύ τους, να παρουσιάζουν δηλαδή μια αμοιβαιότητα (reciprocal).

Έχοντας τις πιο πάνω θεωρίες υπόψη, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι οι τέσσερις μεταβλητές του θεωρητικού μοντέλου, στο οποίο έχει καταλήξει η παρούσα έρευνα (βλ. σ. 147), που παρουσιάζουν ενδιαφέρον από αυτή την προοπτική, είναι το άγχος, τα συμπτώματα άγχους, οι στρατηγικές αντιμετώπισης και οι επιπτώσεις στην εργασία, όπου φαίνεται ότι η μια μεταβλητή επηρεάζει την άλλη με αποτέλεσμα οι σχέσεις που αναπτύσσονται να είναι αμοιβαίες και όχι γραμμικές. Έτσι το άγχος επηρεάζει και τα συμπτώματα άγχους και τις στρατηγικές αντιμετώπισης, τα συμπτώματα επηρεάζουν και τις στρατηγικές και τις επιπτώσεις στην εργασία με αποτέλεσμα μεταξύ των τεσσάρων μεταβλητών να δημιουργείται μια ιεραρχική δομή. Η πρώτη μεταβλητή που είναι το άγχος επηρεάζει τη δεύτερη και τρίτη μεταβλητή που είναι τα συμπτώματα και οι στρατηγικές, αντίστοιχα, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν την τέταρτη μεταβλητή που είναι οι επιπτώσεις. Η πρώτη, λοιπόν, μεταβλητή έχει μια άμεση επίδραση με τις αμέσως επόμενες μεταβλητές και μια έμμεση επίδραση στη μεθεπόμενη. Στο τέλος και οι τρεις μεταβλητές καταλήγουν σε επιδράσεις πάνω στις επιπτώσεις. Πιο σημαντική είναι η άμεση επίδραση των συμπτωμάτων του άγχους πάνω στις επιπτώσεις στην εργασία με μια ιδιαίτερα υψηλή τιμή, που είναι η ψηλότερη όλων των σχέσεων που έχουν καταγραφεί στο μοντέλο, παρά η έμμεση επίδραση των συμπτωμάτων πάνω στις επιπτώσεις, μέσω των στρατηγικών αντιμετώπισης, που είναι σαφώς μικρότερη. Το γεγονός αυτό φανερώνει ότι όσο πιο πολλά είναι τα συμπτώματα του άγχους, τόσο πιο πολλές είναι και οι επιπτώσεις στην εργασία. Φαίνεται ακόμη ότι η σχέση των συμπτωμάτων άγχους με τις στρατηγικές αντιμετώπισης είναι αρνητική πράγμα που σημαίνει ότι όσο πιο έντονα είναι τα συμπτώματα τόσο λιγότερο αποτελεσματική είναι η χρήση των στρατηγικών αντιμετώπισης. Καμιά από τις τέσσερις μεταβλητές δεν επηρεάζει την αποτελεσματικότητα, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του κάθε διευθυντή. Όμως εκτός από αυτές, υπάρχει μια άλλη σημαντική μεταβλητή που αποτελεί κλειδί και αυτή είναι οι αντιλήψεις

για τη φύση του επαγγέλματος. Η συγκεκριμένη μεταβλητή επηρεάζει την τέταρτη μεταβλητή, που είναι οι επιπτώσεις, αλλά επηρεάζει και την αποτελεσματικότητα. Αποτελεί, δηλαδή, την ενδιάμεση πορεία ανάμεσα στις υπόλοιπες.

Επιπλέον, φαίνονται σημαντικές και τέσσερις άλλες μεταβλητές του μοντέλου που έχουν να κάνουν ιεραρχικά με τις πηγές άγχους, τις αντιλήψεις για τη φύση του επαγγέλματος, τις επιπτώσεις στην εργασία και την αποτελεσματικότητα. Οι επιπτώσεις δεν έχουν σχέση με την αποτελεσματικότητα, κάτι που είναι λίγο παράδοξο, αντιμετωπίζεται όμως από το γεγονός ότι υπάρχει σχέση με την αποτελεσματικότητα από τις αντιλήψεις για τη φύση του επαγγέλματος, αλλά κυρίως από τις πηγές άγχους. Άρα το συμπέρασμα που προκύπτει από αυτή την ανάλυση είναι ότι για να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα, ουσιαστικά εκείνο που μπορεί να γίνει είναι η αντιμετώπιση των πηγών άγχους, κάτι που αποτελεί μια πιο εύκολη διαδικασία παρά την επέμβαση στις στρατηγικές αντιμετώπισης. Ενώ αναμενόταν, δηλαδή να παίζουν ρόλο οι στρατηγικές αντιμετώπισης και άρα θα έπρεπε να εξεταστούν οι διαδικασίες, φαίνεται τώρα ότι οι εισδοχές είναι πιο σημαντικές από τις διαδικασίες, αφού το πρόβλημα πρέπει να αντιμετωπιστεί στη ρίζα του, που στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι οι πηγές άγχους, για να έχουμε τα επιθυμητά αποτελέσματα. Ο παραλληλισμός αυτός παραπέμπει σε στοιχεία των ανοικτών συστημάτων (Hoy & Miskel, 2001), γεγονός που ενισχύει μια από τις πιο σημαντικές θεωρίες στο χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης. Το ερώτημα που προκύπτει είναι αν το αποτέλεσμα αυτό έχει να κάνει ειδικά με το συγκεκριμένο συγκείμενο της Κύπρου (context specificity), όπου μπορεί οι διευθυντές να μην έχουν αναπτύξει καθόλου στρατηγικές και γι' αυτό τελικά οι στρατηγικές να μην επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα. Το γεγονός αυτό μπορεί να μην έχει να κάνει με την αδυναμία των διαδικασιών, αλλά με την ποιότητα των ανθρώπων που εργάζονται σε σχέση με τη διοίκηση του σχολείου και άρα είναι πρόβλημα που αφορά περισσότερο το κυπριακό συγκείμενο.

Μια άλλη πιθανή εξήγηση που θα μπορούσε να δοθεί, σχετίζεται με το ότι οι διευθυντές της Κύπρου έχουν επαφή με το επάγγελμα για πολύ περιορισμένη διάρκεια, δεν προλαβαίνουν να αναπτύξουν τις κατάλληλες στρατηγικές και γι' αυτό εκείνες που χρησιμοποιούν, έχουν μειωμένη επίδραση ή φαίνεται να μην επηρεάζουν την αποτελεσματικότητά τους και να την επηρεάζουν κυρίως οι πηγές άγχους. Είναι γεγονός ότι ο διευθυντής στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα έχει ελάχιστο χρονικό περιθώριο μπροστά του μέχρι να αφυπηρέτησει, αφού σύμφωνα με την Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας (2004) ο μέσος όρος ηλικίας όσων προάγονται στη θέση διευθυντή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι τα 53 χρόνια, ενώ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ο

αριθμός αυτός ανέρχεται στα 57 χρόνια, όταν το όριο αφυπηρέτησης ορίζεται στα 60 χρόνια. Οπότε τίθεται εύλογα το ερώτημα κατά πόσο μέσα σε επτά το πολύ ή ακόμα χειρότερα μέσα σε τρία χρόνια, όπως είναι η κατάσταση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μπορεί ο διευθυντής να υλοποιήσει το όραμα που έχει για το σχολείο του και να δημιουργήσει εκείνη την κουλτούρα και εκείνο το κλίμα που θα βοηθήσουν τόσο τον ίδιο όσο και το προσωπικό του σχολείου του στην αποτελεσματική αντιμετώπιση του επαγγελματικού τους άγχους. Υπάρχουν μάλιστα περιπτώσεις που στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση προήχθηκαν διευθυντές στα 59 τους χρόνια και στη δευτεροβάθμια στα 58 χρόνια, δηλαδή ένα και δύο χρόνια, αντίστοιχα, πριν την αφυπηρέτησή τους. Μήπως τελικά ο διευθυντής δεν προλαβαίνει να υλοποιήσει τα σχέδιά του και ο περιορισμένος χρόνος που έχει μπροστά του να έχει ως αποτέλεσμα την επιφανειακή αντιμετώπιση του άγχους μέσω στρατηγικών που να μην είναι απόλυτα αποτελεσματικές;

Το θέμα αυτό έχει και μια άλλη επιπρόσθετη διάσταση. Από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων, φάνηκε ότι οι έμπειροι διευθυντές βιώνουν λιγότερο άγχος από τους συναδέλφους τους με λιγότερη πείρα, αφού μεταξύ των δύο ομάδων βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά (βλ. σ. 116). Πέρα, λοιπόν, από το γεγονός ότι η προαγωγή στη θέση του διευθυντή λίγο πριν την αφυπηρέτηση μπορεί να μην τους επιτρέπει την ανάπτυξη ενός ρεπερτορίου στρατηγικών αντιμετώπισης του άγχους, που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν, φαίνεται ότι προστίθεται ακόμα ένα αρνητικό σημείο, αφού η έλλειψη πείρας στη θέση δημιουργεί περισσότερο άγχος.

Αρα προκύπτει το ερώτημα κατά πόσο τούτο είναι φαινόμενο που έχει να κάνει σε μεγάλο βαθμό με αδυναμίες των ίδιων των διευθυντών, οι οποίοι δεν έχουν καταφέρει να ενσωματωθούν μέσα στο σύστημα, να αναπτύξουν στρατηγικές λόγω έλλειψης εμπειριών και ικανοτήτων να αντιμετωπίσουν το άγχος ή γιατί δεν τους βοήθησε το ίδιο το σύστημα. Οπότε σε μια τέτοια περίπτωση, στο μόνο που μπορεί κανείς να παρέμβει είναι να μειώσει τις πηγές άγχους, οι οποίες φαίνεται να έχουν επίδραση, για να καταφέρει να πετύχει την αποτελεσματικότητα. Εκείνο που πρέπει να μας ενδιαφέρει είναι κατά πόσο το συγκεκριμένο μοντέλο, στο οποίο έχει καταλήξει η έρευνα (βλ. σ. 147), αναφέρεται μόνο στο συγκεκριμένο της Κύπρου και όχι σε άλλη χώρα και αυτό αποτελεί ένα εύρημα που δημιουργεί ένα ερώτημα. Αυτό θα μπορούσε να συνδεθεί με τη θεωρία που υποστηρίζει ότι για την ανάπτυξη επαγγελματικής κουλτούρας, η οποία μπορεί να ερμηνεύσει πολλά από αυτά που συμβαίνουν στους σχολικούς οργανισμούς, χρειάζεται μια χρονική επαφή με το αντικείμενο και αποτελεί μια χρονοβόρα και δύσκολη διαδικασία (Hoy & Miskel, 2001· Moorhead & Griffin, 1989), που στη συγκεκριμένη περίπτωση απουσιάζει, όπως επίσης και η εμπειρία στις στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους.

Επιπλέον, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των πηγών άγχους, του άγχους και των συμπτωμάτων. Οι μεταβλητές αυτές παρουσιάζουν μεγάλες τιμές και παρατηρούνται άμεσες και έμμεσες επιδράσεις. Οι πηγές άγχους έχουν άμεση επίδραση στα συμπτώματα, αλλά και έμμεση μέσω του άγχους. Εν κατακλείδι, οι στρατηγικές αντιμετώπισης δεν παίζουν ουσιαστικό ρόλο, αφού η επίδρασή τους πάνω στις επιπτώσεις στην εργασία είναι πολύ μικρή και ανύπαρκτη στην αποτελεσματικότητα. Οι στρατηγικές μπορεί να υπάρχουν και να έχουν βγει ως μοντέλο, άρα δεν είναι πρόβλημα των μετρήσεων, αλλά το κρίσιμο σημείο είναι σε ποιο βαθμό αυτές χρησιμοποιούνται ή όχι από τους διευθυντές. Μελετώντας τις περιγραφικές τιμές των έξι παραγόντων των στρατηγικών αντιμετώπισης προκύπτει ότι αυτές χρησιμοποιούνται από τους διευθυντές συχνά, αφού ο μέσος όρος και των έξι ανέρχεται στο 3.77 (1 = ποτέ, 5 = πολύ συχνά). Αυτό σημαίνει ότι οι στρατηγικές έχουν ψηλή χρήση, αλλά είναι αναποτελεσματικές και δεν είναι ικανές να δώσουν λύση στο πρόβλημα, οπότε θα πρέπει να βρεθούν διαφορετικές ώστε να υπάρχει επίδραση στην αποτελεσματικότητα.

Ενισχυτικό των πιο πάνω απόψεων είναι και το γεγονός ότι από τους έξι παράγοντες των στρατηγικών αντιμετώπισης που ανέφεραν οι διευθυντές (βλ. σ. 135-136), μόνο δύο από αυτούς έχουν σχέση με στρατηγικές άμεσης ενέργειας ή λύσης προβλήματος, ενώ οι υπόλοιποι τέσσερις έχουν να κάνουν με στρατηγικές ανακούφισης. Αυτό σημαίνει ότι οι προσπάθειές τους είναι κατά βάση αντιπαραγωγικές, αφού αντί να δίνεται έμφαση στην άμεση αντιμετώπιση των πηγών που τους προκαλούν άγχος, οι ενέργειες επικεντρώνονται στο να απαλύνουν παρά να θεραπεύσουν ή να απομακρύνουν την πηγή που προκαλεί το πρόβλημα. Από τη στιγμή που οι στρατηγικές δεν έχουν χαμηλή χρήση, τότε αυτό σημαίνει ότι το πρόβλημα δεν έχει σχέση με τους ανθρώπους που τις χρησιμοποιούν. Είτε λίγες είναι είτε πολλές οι στρατηγικές έχουν επίδραση κάτι που λίγο πολύ είναι αναμενόμενο.

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η παρούσα έρευνα έρχεται να επιβεβαιώσει το ρητό ότι «*Η πρόληψη είναι καλύτερη από τη θεραπεία*», υποδεικνύοντας τη λήψη μέτρων για παρεμπόδιση της εκδήλωσης του δυσάρεστου αυτού φαινομένου. Κατά καιρούς διάφοροι ερευνητές, όπως οι Schaufeli και Kompier (2001) και η Burke (1999), έχουν αναφερθεί στη σημασία της λήψης προληπτικών μέτρων, αλλά τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν ότι ίσως θα πρέπει σε κάποιο σημείο να επανεξετάσουμε την τακτική που ακολουθούσαμε μέχρι σήμερα. Ένα ερώτημα που πρέπει να απασχολήσει τους ερευνητές είναι κατά πόσο η θεραπεία του επαγγελματικού άγχους αντί να είναι συμπτωματική, δηλαδή να αντιμετωπίζει τα συμπτώματα και κατ' επέκταση τις

επιπτώσεις, πρέπει να είναι αιτιολογική, δηλαδή να αντιμετωπίζει τα αίτια και τις πηγές που το προκαλούν.

Η έρευνα αυτή δημιουργεί, λοιπόν, ένα θέμα που θέτει υπό αμφισβήτηση τη σημασία των στρατηγικών αντιμετώπισης. Το βασικό ερώτημα που τίθεται είναι αν οι στρατηγικές αντιμετώπισης που χρησιμοποιούνται είναι αποτελεσματικές, έχοντας υπόψη ότι μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας (βλ. σ. 55-80) επικεντρώνεται σε αυτές, ενώ δεν αναφέρονται άλλες που να μην έχουν ληφθεί υπόψη στην παρούσα έρευνα. Παρά το γεγονός ότι οι μέσοι όροι των στρατηγικών αντιμετώπισης είναι ψηλοί, πράγμα που σημαίνει ότι οι συγκεκριμένες στρατηγικές χρησιμοποιούνται από τους διευθυντές, εντούτοις δεν έχουν επηρεάσει σημαντικά ούτε τις επιπτώσεις ούτε την αποτελεσματικότητα. Άρα ένα σύστημα που θα μπορούσε να βελτιώσει την αποτελεσματικότητα θα έπρεπε να επηρεάζει τις πηγές άγχους, ενώ δε θα μπορούσε να κάνει τίποτα με τις στρατηγικές.

Η σχέση των συμπτωμάτων του άγχους με τις επιπτώσεις στην εργασία είναι, επίσης, σημαντική και το γεγονός είναι ότι οι στρατηγικές αντιμετώπισης δε φαίνεται να επηρεάζουν ούτε τις επιπτώσεις ούτε την αποτελεσματικότητα. Οι στρατηγικές επηρεάζονται αρνητικά από τα συμπτώματα, τα οποία επηρεάζονται κυρίως από τις πηγές. Ακόμα και αν οι στρατηγικές αντιμετώπισης είχαν επίδραση, τελικά ίσως το κλειδί στην όλη υπόθεση να είναι οι πηγές που προκαλούν το άγχος. Ως εκ τούτου, αν μιλούμε για το μακροεπίπεδο θα πρέπει για αντιμετώπιση του επαγγελματικού άγχους των διευθυντών να ληφθούν συγκεκριμένα μέτρα, σε διάφορα επίπεδα, από τους διαμορφωτές πολιτικής ούτως ώστε να περιοριστούν οι πηγές που το προκαλούν. Από τη μια η θέση αυτή έρχεται, σε κάποιο βαθμό, σε αντίθεση με αυτά που υποστηρίζονται στη βιβλιογραφία, που δίνει έμφαση στις στρατηγικές αντιμετώπισης, από την άλλη, όμως, έχουμε να κάνουμε με μια κατάσταση που ίσως να σχετίζεται με το συγκεκριμένο πλαίσιο, στο οποίο διεξήχθη η έρευνα. Χρήσιμο βοήθημα προς αυτή την κατεύθυνση μπορούν να αποτελέσουν τα επίπεδα διαχείρισης και η προσέγγιση αξιολόγησης κινδύνου των πέντε βημάτων που εισηγείται το Health and Safety Executive (2005· 2006) και τα οποία επισυνάπτονται στο Παράρτημα Α (βλ. σ. 214-217).

Ολοκληρώνοντας το υποκεφάλαιο αυτό, που εξέτασε τα αποτελέσματα τα οποία δημιουργούν νέα ερωτήματα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι για ορισμένες μεταβλητές το πρόβλημα του ότι δεν υπήρχε τόση επίδραση όση αναμενόταν ήταν γιατί γινόταν χρήση γραμμικών μοντέλων, ενώ φαίνεται ότι αυτά ακριβώς τα μοντέλα ισχύουν καλύτερα σε ορισμένες περιπτώσεις παρά κάποια άλλα. Επιπρόσθετα, παρατηρούμε ότι σε μια περίπτωση ισχύει το άμεσο μοντέλο, όπου η σχέση που δημιουργείται (συμπτώματα

άγχους με επιπτώσεις στην εργασία) είναι πολύ πιο σημαντική από την οποιαδήποτε έμμεση, πράγμα που αποτελεί θετικό στοιχείο. Η μόνη περίπτωση στην οποία ισχύει και το άμεσο και το έμμεσο μοντέλο είναι στη σχέση των πηγών άγχους με τα συμπτώματα, όπου στην άμεση σχέση μεταξύ των δύο παρεμβάλλεται και η έμμεση που αναφέρεται στο βαθμό άγχους. Αυτό θεωρείται φυσιολογικό, αφού τα συμπτώματα δεν προκύπτουν μόνο από τις πηγές, αλλά και από το βαθμό στον οποίο το άτομο αισθάνεται ότι βιώνει το άγχος.

Σύγκριση ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων

Η σύγκριση των ποσοτικών και των ποιοτικών δεδομένων που έχουν προκύψει, έχει να κάνει με την εσωτερική εγκυρότητα της έρευνας, δηλαδή το βαθμό στον οποίο τα ποιοτικά δεδομένα ενισχύουν τα ποσοτικά και το βαθμό στον οποίο διαφοροποιούνται τα ποιοτικά από τα ποσοτικά, ώστε να χρειάζεται περαιτέρω έρευνα. Είναι γεγονός ότι στην παρούσα έρευνα κυριαρχεί το ποσοτικό στοιχείο και η ποιοτική έρευνα χρησιμοποιήθηκε ως συμπληρωματική της ποσοτικής σε μια προσπάθεια τριγωνοποίησης των μεθοδολογικών προσεγγίσεων. Αν υπάρχουν αποκλίσεις μπορεί κάποιος να ισχυριστεί ότι τα αποτελέσματα προέκυψαν έτσι γιατί δε δόθηκε σημασία στην ποιοτική και άρα μια ποιοτική έρευνα θα μπορούσε να δείξει κατά πόσο τα αποτελέσματα στηρίζονται ή δε στηρίζονται, έτσι όπως έχουν προκύψει από αυτή την έρευνα. Εάν τα ποσοτικά και τα ποιοτικά στηρίζουν το ένα το άλλο σε μεγάλο βαθμό, τότε αυτό αποτελεί ένα μεγάλο μεθοδολογικό πλεονέκτημα της έρευνας και δείχνει ότι ουσιαστικά έχουμε υψηλή εσωτερική εγκυρότητα και άρα πρέπει να λάβουμε ακόμα πιο σοβαρά υπόψη τα αποτελέσματα. Το τι ακριβώς ισχύει επεξηγείται στις παραγράφους που ακολουθούν.

Εξετάζοντας προσεκτικά τα αποτελέσματα του ποσοτικού και του ποιοτικού μέρους της έρευνας, παρατηρούμε ότι οι τρεις θεματικοί άξονες της εργασίας, δηλαδή οι πηγές άγχους, οι επιπτώσεις στην εργασία και οι στρατηγικές αντιμετώπισης, αποτελούν το κοινό σημείο γύρω από το οποίο περιστρέφονται οι κύριες διαπιστώσεις. Επιπρόσθετα, ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στη διάσταση της αποτελεσματικότητας, η οποία στο μεν ποσοτικό μέρος εξετάστηκε μέσω των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, στο δε ποιοτικό διερευνήθηκε μέσω των συνεντεύξεων και των παρατηρήσεων που έγιναν με τους τέσσερις διευθυντές των δύο βαθμίδων. Οι περιπτωσιακές μελέτες ανέδειξαν τη σημασία που αποδίδουν οι διευθυντές στα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή, καθώς και στους τρόπους και τις συνθήκες που τους βοηθούν για να γίνουν αποτελεσματικοί. Τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς ασχολήθηκαν με άλλες δύο διαστάσεις: τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (τύπος προσωπικότητας και κέντρο ελέγχου) και τα συμπτώματα του άγχους, ενώ στις περιπτωσιακές μελέτες φάνηκε ότι άλλοι παράγοντες

που εμπλέκονται έχουν να κάνουν με την ομαλή λειτουργία του σχολείου και το πώς αντιλαμβάνονται οι διευθυντές το ρόλο τους, οι οποίοι προβαίνουν παράλληλα και σε συγκεκριμένες εισηγήσεις για βελτίωση της κατάστασης.

Η παρουσίαση των ατομικών προφίλ των τεσσάρων διευθυντών (βλ. σ. 154-162), έχει δείξει ότι πέρα από τα χαρακτηριστικά που έχει το κάθε άτομο και τα οποία διαμορφώνουν σε κάποιο βαθμό τις αντιλήψεις που έχει για το άγχος, σε κάθε σχολική μονάδα υπάρχουν και ορισμένες ιδιαίτερες συνθήκες που, επίσης, επηρεάζουν το άτομο στην αντιμετώπιση του συγκεκριμένου φαινομένου. Η διαπίστωση αυτή έρχεται να επιβεβαιώσει την άποψη των Sadri και Marcoulides (1997), ότι το άγχος αποτελεί συνάρτηση μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος, οπότε τα άτομα που λαμβάνουν τις αποφάσεις σε πολιτικό επίπεδο θα πρέπει να έχουν και αυτή τη διάσταση υπόψη τους.

Προτού προχωρήσουμε στη σύγκριση που αναφέρεται στις σχέσεις μεταξύ πηγών άγχους-αποτελεσματικότητας και βαθμίδας εκπαίδευσης, θεωρούμε σκόπιμο να σχολιάσουμε ορισμένες ομοιότητες που παρουσιάστηκαν. Το γεγονός ότι στις πηγές άγχους και στις στρατηγικές αντιμετώπισης οι τέσσερις διευθυντές που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις επεσήμαναν κοινές δηλώσεις, δείχνει ότι τους απασχολούν κοινά θέματα για την αντιμετώπιση των οποίων χρησιμοποιούν παρόμοιες στρατηγικές. Η ασφάλεια των μαθητών και η αδιαφορία τους, που αναφέρθηκαν από όλους ως πηγές άγχους, βρίσκονται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών στις οποίες βρέθηκε ότι ο χειρισμός θεμάτων που σχετίζονταν με το προσωπικό και τους μαθητές αποτελούσαν πηγές άγχους (Brock & Grady, 2000· Cooper & Kelly, 1993· Whan, 1988). Οι στρατηγικές αντιμετώπισης στις οποίες αναφέρθηκαν οι τέσσερις διευθυντές και περιλάμβαναν τον καλό προγραμματισμό και τη λήψη μέτρων για αποφυγή ανεπιθύμητων καταστάσεων, φαίνεται να αποτελούν στρατηγικές που χρησιμοποιούν ειδικά οι διευθυντές της Κύπρου, αφού και στην προηγούμενη έρευνα των Τσιάκκιρου και Πασιαρδή (2002), αναφέρθηκε η πρώτη στρατηγική, ενώ η δεύτερη προέκυψε από την αρχική φάση διεξαγωγής της έρευνας, όπου οι διευθυντές που συμμετείχαν στις συνεντεύξεις αναφέρθηκαν σε αυτή με αποτέλεσμα να περιληφθεί στο ερωτηματολόγιο, που αποτέλεσε το κύριο μέσο συλλογής των δεδομένων του ποσοτικού μέρους.

Επιπλέον, δύο άλλες ενδιαφέρουσες σχέσεις που έχουν βρεθεί από τα ποσοτικά δεδομένα, και οι οποίες οδήγησαν στη διεξαγωγή των περιπτωσιακών μελετών σε μια προσπάθεια διερεύνησης και ερμηνείας τους, αφορούν στη σχέση των αντιλήψεων για τη φύση του επαγγέλματος με το άγχος και τη σχέση των πηγών άγχους με την αποτελεσματικότητα. Οι σχέσεις αυτές είναι και οι μόνες στις οποίες όταν ζητήθηκε διαφοροποίηση δε βελτίωσαν τις τιμές του τελικού μοντέλου, με αποτέλεσμα να φαίνονται

ξεχωριστές τιμές στο διάγραμμα που παρουσιάζεται στη σ. 147, για τους διευθυντές της κάθε βαθμίδας.

Η πρώτη σχέση που αναφέρεται στις αντιλήψεις των διευθυντών των δύο βαθμίδων για τη φύση του επαγγέλματος και το άγχος βρέθηκε να είναι αρνητική, κάτι που αποτελεί θετικό στοιχείο, αφού σημαίνει ότι αν κάποιος έχει θετικές αντιλήψεις για τη φύση του επαγγέλματός του, τότε θα έχει λιγότερο άγχος. Υπενθυμίζεται ότι στον παράγοντα αυτό περιλαμβάνεται η ικανοποίηση από την εργασία και η δέσμευση για επιλογή της ίδιας θέσης. Το εύρημα αυτό βρίσκεται σε συμφωνία με πορίσματα άλλων ερευνών (Chaplain, 1995; Wong & Cheuk, 2005), στις οποίες βρέθηκε ότι όσο πιο ικανοποιημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί από το επάγγελμά τους τόσο λιγότερο αγχώδες το θεωρούν. Μεταξύ των αντιλήψεων για τη φύση του επαγγέλματος και της αποτελεσματικότητας, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς, φαίνεται να υπάρχει θετική σχέση, η οποία αν και χαμηλή, εντούτοις υποδεικνύει τη σημασία που έχει τόσο η ικανοποίηση από την εργασία όσο και η δέσμευση για την επιλογή του ίδιου επαγγέλματος στην αποτελεσματικότητα του διευθυντή.

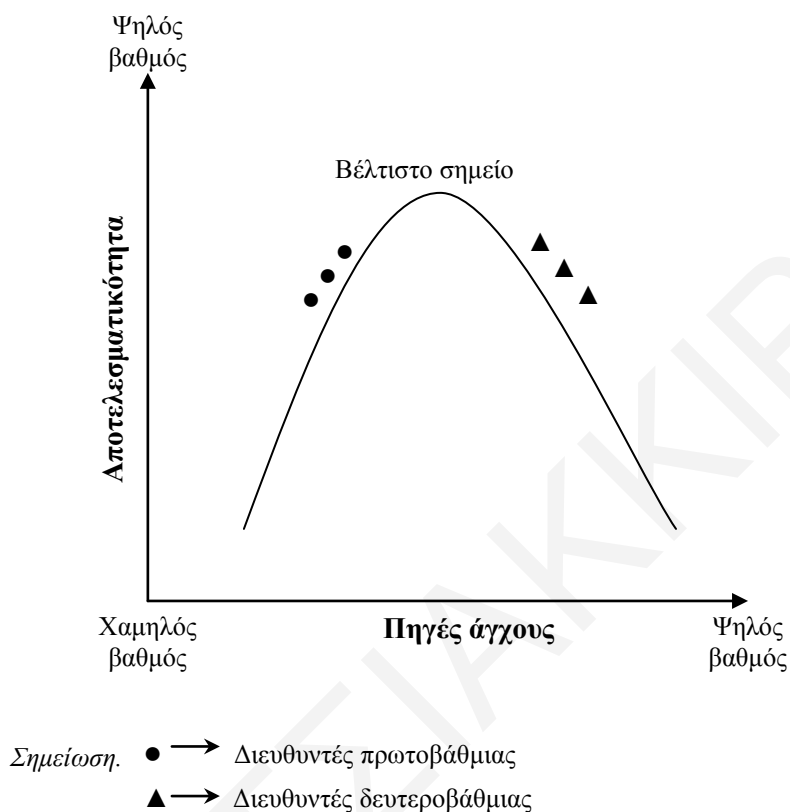
Μεταξύ, όμως, των διευθυντών των δύο βαθμίδων βρέθηκε μεγάλη διαφορά (-.36), γεγονός που υποδεικνύει ότι οι αντιλήψεις που έχουν οι διευθυντές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη φύση του επαγγέλματός τους επηρεάζουν πολύ το βαθμό άγχους, κάτι που δε φαίνεται να ισχύει για τους διευθυντές της πρωτοβάθμιας. Το εύρημα αυτό θα μπορούσε να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι η φύση των καθηκόντων των διευθυντών της δευτεροβάθμιας είναι τέτοια, που τους δημιουργεί πιο αρνητικές αντιλήψεις παρά των συναδέλφων τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι διευθυντές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχουν διαφορετικές αντιλήψεις για τη φύση του επαγγέλματος, μπαίνουν με διαφορετικές προθέσεις και ενδιαφέροντα, ενώ οι συνάδελφοί τους της δευτεροβάθμιας ξεκινούν ως εκπαιδευτικοί ειδικότητας και στην πορεία αναλαμβάνουν και τη θέση του διευθυντή, οπότε είναι φυσιολογικό να προκύπτουν οι διαφορετικές αυτές αντιλήψεις και η επίδραση πάνω στο βαθμό άγχους να είναι μεγαλύτερη. Είναι λογικό, δηλαδή, κάποιος που αρχίζει την καριέρα του επειδή του αρέσει το συγκεκριμένο αντικείμενο και όχι η εκπαίδευση, στο τέλος να έχει μεγαλύτερο πρόβλημα όσον αφορά στο άγχος, παρά κάποιος που ξεκινά έχοντας πιο θετικές στάσεις. Θα μπορούσε, βέβαια, αυτό να ισχύει και αντίστροφα, όπου το άτομο αγχώνεται περισσότερο για κάτι στο οποίο έχει επενδύσει. Όπως έχει φανεί και από την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις περιπτωσιακές μελέτες, ο όγκος, το είδος, η ποικιλία, η πολυπλοκότητα, η συχνότητα, ο ρόλος και η δυσκολία που παρουσιάζουν τα καθήκοντα της θέσης του διευθυντή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαφέρουν από αυτά του διευθυντή πρωτοβάθμιας. Ως εκ

τούτου, η διαφορά στις αντιλήψεις για τη φύση του επαγγέλματος θα μπορούσε να αποδοθεί και σε όλες ή μερικές από αυτές τις πτυχές. Γι' αυτούς, λοιπόν, τους λόγους μεταξύ των αντιλήψεων για τη φύση του επαγγέλματος και του βαθμού άγχους δεν έχει βρεθεί αρνητική επίδραση για τους διευθυντές της πρωτοβάθμιας, ενώ έχει βρεθεί μεγάλη επίδραση για τους διευθυντές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η δεύτερη σχέση αφορά στις πηγές άγχους με την αποτελεσματικότητα, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων των διευθυντών, όπου στη μεν πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι σημαντική και θετική στη δε δευτεροβάθμια είναι σημαντική και αρνητική. Από όλη την ανάλυση, έτσι όπως έχει εξελιχθεί μέχρι τούτο το σημείο, θα μπορούσαμε να επισημάνουμε ότι το μόνο αντιφατικό στοιχείο που προκύπτει, εστιάζεται σε αυτή ακριβώς τη σχέση. Έχοντας τα αποτελέσματα της έρευνας υπόψη, όπως αυτά παρουσιάστηκαν μέσω της σύγκρισης μεταξύ των σχέσεων πηγών άγχους-αποτελεσματικότητας και βαθμίδας εκπαίδευσης (βλ. σ. 162-165), καθώς και το όλο πλέγμα πάνω στο οποίο οικοδομείται το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, η βασική ερμηνεία που θα μπορούσε να δοθεί είναι ότι οι πηγές άγχους παρουσιάζουν μια μη γραμμική ή καμπυλόγραμμη (curvilinear) συσχέτιση (Creemers & Kyriakides, in press), δηλαδή χρειάζονται ορισμένες πηγές άγχους για να είναι τα άτομα αποτελεσματικά στην εργασία τους. Αν ο αριθμός αυτός είναι μηδενικός ή υπερβολικός, τότε το άτομο είναι αναποτελεσματικό, αφού οι δύο ακραίες καταστάσεις έχουν πρόβλημα, με αποτέλεσμα η ιδανική κατάσταση να δημιουργείται όταν τα άτομα βρίσκονται κάπου στο ενδιάμεσο, δηλαδή σε ένα βέλτιστο σημείο (optimal point). Αυτό σημαίνει ότι οι διευθυντές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση εμφανίζουν θετική επίδραση αντί αρνητική, γιατί έχουν λιγότερες πηγές άγχους, ενώ οι διευθυντές δευτεροβάθμιας που έχουν περισσότερες πηγές παρουσιάζουν αρνητική επίδραση. Η υπόθεση αυτή παρουσιάζεται στο Διάγραμμα 13, που ακολουθεί στην επόμενη σελίδα, όπου φαίνεται η σχέση μεταξύ των πηγών άγχους και της αποτελεσματικότητας για τους διευθυντές των δύο βαθμίδων.

Το διάγραμμα δείχνει ότι η σχέση που δημιουργείται έχει το σχήμα ενός ανάποδου U, όπου στο ψηλότερό του σημείο βρίσκεται το βέλτιστο σημείο. Ανάμεσα στις παρατηρήσεις που μπορούμε να κάνουμε είναι ότι μεταξύ των διευθυντών των δύο βαθμίδων υπάρχουν μικρές διαφορές (.16 για την πρωτοβάθμια και -.14 για τη δευτεροβάθμια), οι τιμές αυτές βρίσκονται στα ψηλά σημεία του σχήματος, κάπου ανάμεσά τους βρίσκεται το βέλτιστο σημείο, ενώ στην Κύπρο δεν παρατηρούνται ακραίες καταστάσεις ούτε στη μια περίπτωση ούτε στην άλλη.

Διάγραμμα 13. Σχέση μεταξύ πηγών άγχους και αποτελεσματικότητας για τους διευθυντές των δύο βαθμίδων



Οπότε μπορεί κάποιος να αντιληφθεί ότι όταν υπάρχει παντελής ή υπερβολική πίεση, το γεγονός αυτό δε θα έχει αποτελέσματα, αφού η ιδανική κατάσταση βρίσκεται κάπου στη μέση. Έτσι, αυτό οδηγεί σε κάποιο βαθμό στο νεοφιλελεύθερο τρόπο σκέψης, που υποστηρίζει ότι το άτομο χρειάζεται κάποιου είδους πίεση για να έχει αποδοτικότητα και να φέρνει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα (achievement press), κάτι που, επίσης, αναφέρεται από τους Kyriakides και Demetriou (2005). Αυτή η πίεση προκαλεί ορισμένες πηγές άγχους, οι οποίες αν είναι σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο αυτό έχει θετικές επιπτώσεις στην αποτελεσματικότητα της εργασίας, αν υπερβαίνει όμως αυτό επίπεδο, τότε δημιουργούνται αρνητικές επιπτώσεις στην αποτελεσματικότητα. Οι ψηλές συσχετίσεις που έχουν παρατηρηθεί μεταξύ του βαθμού άγχους και των πηγών (βλ. σ. 143) δείχνουν ότι το άγχος, όπως το αντιλαμβάνονται οι διευθυντές, προκαλείται από τις συγκεκριμένες δηλώσεις που μετρούν τις πηγές οι οποίες θεωρούνται ως εξωτερικές πιέσεις, άρα σημαίνει ότι έχουμε δύο ξεχωριστές διαστάσεις, αφού υπάρχει και διαφορετική φόρτιση πάνω στις πηγές άγχους. Μεταξύ, όμως, των δύο αυτών διαστάσεων υπάρχει και αρκετή σχέση. Ο βαθμός άγχους είναι άμεσα εξαρτημένος από τις πηγές και

άρα είναι πιο εύκολο να αντιληφθούμε τη σχέση των δύο με αποτέλεσμα ο παράγοντας πηγές άγχους να μην είναι μονοδιάστατος.

Με βάση τα πιο πάνω, φαίνεται ότι οι πηγές άγχους των διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης βρίσκονται κοντά στο βέλτιστο σημείο και είναι λιγότερες από αυτές των διευθυντών της δευτεροβάθμιας, των οποίων και πάλι οι πηγές βρίσκονται κοντά στο βέλτιστο σημείο, αλλά είναι περισσότερες. Λογικά θα ανέμενε κανείς ότι οι πηγές άγχους θα παρουσίαζαν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των διευθυντών των δύο βαθμίδων. Η διαφορά, όμως, στην προκειμένη περίπτωση δεν έχει σχέση, αφού αυτό μπορεί να συμβαίνει γιατί οι τιμές εκτός του ότι είναι μικρές βρίσκονται και πολύ κοντά στο βέλτιστο σημείο με αποτέλεσμα η μια τιμή να είναι θετική και η άλλη αρνητική.

Βέβαια, παρατηρώντας και τον Πίνακα 22, που ακολουθεί στην επόμενη σελίδα, και στον οποίο έχουν περιληφθεί σε συνοπτική μορφή για σκοπούς σύγκρισης, οι διαφορές που εντοπίζονται μεταξύ των δύο βαθμίδων, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η σχέση των πηγών άγχους με την αποτελεσματικότητα ίσως να επηρεάζεται σε κάποιο βαθμό και από τις άλλες διαστάσεις που έχουν προκύψει από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων, αφού πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι, σύμφωνα με τους Hoy και Miskel (2001), η αποτελεσματικότητα αποτελεί ένα πολυδιάστατο οικοδόμημα. Συγκεκριμένα, εκτός από τις δύο κοινές πηγές μεταξύ των διευθυντών των δύο βαθμίδων που αναφέρθηκαν στη σ. 162, οι πηγές άγχους των διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν να κάνουν με τα διδακτικά τους καθήκοντα, τα οποία συγκρινόμενα με αυτά των διευθυντών της δευτεροβάθμιας είναι αυξημένα, τη συνεργασία με διάφορους φορείς και θέματα που αφορούν τους μαθητές, όπως την αδιαφορία και τις μαθησιακές τους δυσκολίες. Από την άλλη, οι πηγές άγχους των διευθυντών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προκαλούνται όταν το σχολείο πηγαίνει εκδρομή, από τις πολύ δύσκολες καταστάσεις που συναντά ο διευθυντής και τις οποίες πρέπει να είναι έτοιμος να αντιμετωπίσει, από τις απουσίες των εκπαιδευτικών και από τις εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας με τα περιορισμένα χρονοδιαγράμματα.

Ως εκ τούτου, είναι πολύ πιθανό η φύση των πηγών άγχους των διευθυντών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να είναι πιο πολύπλοκη από αυτή των διευθυντών της πρωτοβάθμιας, γι' αυτό εκτός από τις κοινές στρατηγικές αντιμετώπισης που αναφέρθηκαν στη σ. 162, δεν αναφέρουν άλλες στρατηγικές που χρησιμοποιούν, σε αντίθεση με τους διευθυντές της πρωτοβάθμιας που υιοθετούν συμμετοχικές διαδικασίες στη διοίκηση του σχολείου και κατανέμουν τις υπευθυνότητες μέσω της αποκέντρωσης. Η αδυναμία, λοιπόν, αυτή των διευθυντών της δευτεροβάθμιας ίσως να επηρεάζει και

Πίνακας 22. Διαφορές μεταξύ των δύο βαθμίδων στις κατηγορίες των ποιοτικών δεδομένων

Κατηγορία	Πρωτοβάθμια εκπαίδευση	Δευτεροβάθμια εκπαίδευση
Πηγές άγχους	<p>Προσωπικά διδακτικά καθήκοντα</p> <p>Συνεργασία με διάφορους φορείς</p> <p>Η αδιαφορία των μαθητών</p> <p>Οι μαθησιακές τους δυσκολίες</p>	<p>Όταν το σχολείο πηγαίνει εκδρομή</p> <p>Οι πολύ δύσκολες καταστάσεις που συναντά ο διευθυντής και τις οποίες πρέπει να είναι έτοιμος να αντιμετωπίσει</p> <p>Οι απουσίες των εκπαιδευτικών</p> <p>Οι εγκύκλιοι του Υπουργείου Παιδείας με τα περιορισμένα χρονοδιαγράμματα</p>
Στρατηγικές αντιμετώπισης	<p>Υιοθέτηση συμμετοχικών διαδικασιών στη διοίκηση του σχολείου</p> <p>Κατανομή υπευθυνοτήτων μέσω της αποκέντρωσης</p>	
Ομαλή λειτουργία σχολείου	<p>Ύπαρξη καλών σχέσεων μεταξύ του προσωπικού</p>	<p>Πλήρης αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου</p> <p>Οι σχολικές συγκεντρώσεις είναι σημαντικές για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς</p>
Ρόλος διευθυντή	<p>Προσπάθεια για τη βελτίωση του έργου της σχολικής μονάδας</p> <p>Χρήση γονιών ως θετικού παράγοντα που βοηθά το σχολείο</p> <p>Παροχή συμβουλών στους εκπαιδευτικούς</p> <p>Άσκηση της διοίκησης του σχολείου</p>	<p>Αντιμετώπιση και χειρισμός των εκπαιδευτικών και των μαθητών</p> <p>Στήριξη αυτών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες</p> <p>Προγραμματισμός εργασίας</p> <p>Συντονισμός των ενεργειών που πρέπει να γίνουν χωρίς να φαίνεται ότι θέλουν να ελέγχουν</p>
Αποτελεσματικότητα:		
Χαρακτηριστικά	<p>Συνεργασία σχολείου – οικογένειας</p> <p>Υιοθέτηση συμμετοχικού στιλ ηγεσίας</p>	<p>Ψηλές προσδοκίες για επιθυμητά αποτελέσματα με επικέντρωση στη διδασκαλία και μάθηση</p> <p>Όλοι πρέπει να συνεργάζονται για να πετύχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα</p> <p>Μοιράζονται τις προσδοκίες τους με τους εκπαιδευτικούς</p> <p>Υιοθέτηση καθοδηγητικού στιλ ηγεσίας</p> <p>Δημιουργία θετικού κλίματος</p> <p>Δημιουργία νέας κουλτούρας και επαφή με τους μαθητές</p>
Τρόποι		
Συνθήκες	<p>Ύπαρξη καλών ομάδων υποστήριξης</p> <p>Σωστή λειτουργία παιδαγωγικών ομάδων</p>	
Αλλαγές για βελτίωση	<p>Παροχή επαρκούς υποδομής σε πόρους και μέσα (αίθουσα πολλαπλής χρήσης, γραμματειακό προσωπικό, τεχνικός)</p> <p>Παροχή εξουσίας στο διευθυντή για να λαμβάνει σημαντικές αποφάσεις</p> <p>Η άποψή του για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών να λαμβάνεται υπόψη</p>	<p>Τα σχολεία να έχουν το δικό τους προϋπολογισμό</p> <p>Ο διευθυντής να έχει μεγαλύτερη εξουσία να οργανώσει το σχολείο</p>

την αποτελεσματικότητά τους, αφού το εύρος των στρατηγικών αντιμετώπισης που χρησιμοποιούν είναι περιορισμένο.

Όσον αφορά στην ομαλή λειτουργία του σχολείου, οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δίνουν περισσότερη έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις, ενώ οι διευθυντές της δευτεροβάθμιας έχουν στο επίκεντρο των προσπαθειών τους τη μάθηση. Οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας θεωρούν ότι ο ρόλος του διευθυντή αφορά κυρίως στην παροχή συμβουλών και στο συντονισμό των εκπαιδευτικών, ενώ οι διευθυντές της δευτεροβάθμιας τονίζουν τον καθορισμό της πολιτικής του σχολείου και την αντιμετώπιση και το χειρισμό των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

Εξετάζοντας την αποτελεσματικότητα παρατηρούμε ότι οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θεωρούν ως χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας και υιοθετούν το συμμετοχικό στιλ ηγεσίας. Επιπρόσθετα, αναφέρουν ως συνθήκες για να γίνουν αποτελεσματικοί την ύπαρξη καλών ομάδων υποστήριξης και τη σωστή λειτουργία των παιδαγωγικών ομάδων. Οι διευθυντές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την άλλη, αναφέρουν ως χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή τις ψηλές προσδοκίες για επιθυμητά αποτελέσματα με επικέντρωση στη διδασκαλία και μάθηση, τη στενή συνεργασία όλων για να πετύχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα, την κοινοποίηση των προσδοκιών τους στους εκπαιδευτικούς και την υιοθέτηση καθοδηγητικού στιλ ηγεσίας. Οι τρόποι για να γίνουν αποτελεσματικοί έχουν να κάνουν με το θετικό σχολικό κλίμα, τη δημιουργία νέας κουλτούρας και την επαφή με τους μαθητές. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν αναφέρονται σε τρόπους που τους βοηθούν να γίνουν αποτελεσματικοί αλλά σε συνθήκες, ενώ το αντίθετο συμβαίνει με τους διευθυντές δευτεροβάθμιας, οι οποίοι δεν αναφέρονται σε συνθήκες αλλά σε τρόπους.

Τέλος, οι διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εισηγούνται ότι για να βελτιωθεί η όλη κατάσταση θα πρέπει να γίνουν αλλαγές, οι οποίες να περιλαμβάνουν την παροχή επαρκούς υποδομής σε πόρους και μέσα, την παροχή εξουσίας στο διευθυντή για να λαμβάνει σημαντικές αποφάσεις και ζητούν, επίσης, όπως η άποψη του διευθυντή για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών να λαμβάνεται υπόψη. Οι διευθυντές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εισηγούνται με τη σειρά τους ότι τα σχολεία πρέπει να έχουν το δικό τους προϋπολογισμό και ο διευθυντής να έχει μεγαλύτερη εξουσία να οργανώσει το σχολείο.

Από την πιο πάνω παρουσίαση προκύπτει ότι οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου αναφέρουν τα ίδια χαρακτηριστικά γνωρίσματα αποτελεσματικότητας, τα οποία έχουν επισημανθεί στη διεθνή βιβλιογραφία (Edmonds, 1979· Harris et al., 2001· National Association of Elementary School Principals, 1986) και

επιβεβαιώθηκαν και στην έρευνα του Πασιαρδή (1995). Εκείνο που ίσως να διαφέρει, είναι ο τρόπος άσκησης της ηγεσίας στην πράξη από τους διευθυντές των δύο βαθμίδων και αυτό φάνηκε από τη σύγκριση που έγινε μεταξύ των δύο. Είναι προφανές ότι οι διευθυντές της κάθε βαθμίδας αποδίδουν διαφορετική έμφαση στις διάφορες κατηγορίες που έχουν επισημανθεί και αυτό μπορεί να δικαιολογήσει τις διαφορές που έχουν διαπιστωθεί.

Ένας παραλληλισμός που θα μπορούσε να γίνει είναι ότι η αποτελεσματικότητα των διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται να σχετίζεται περισσότερο με το μοντέλο του συστήματος-πόρων (system-resource model), ενώ αυτή των διευθυντών δευτεροβάθμιας με το μοντέλο στόχων (goal model), όπως αυτά προτείνονται από τους Hoy και Miskel (2001). Το πρώτο μοντέλο αναφέρεται στην ικανότητα του οργανισμού να εξασφαλίσει μια πλεονεκτική θέση στο περιβάλλον και να επωφεληθεί από αυτή τη θέση για να εξασφαλίσει σπάνιους και πολύτιμους πόρους, ενώ το δεύτερο ασχολείται με τους οργανωτικούς στόχους, οι οποίοι αποτελούν τις επιθυμητές καταστάσεις που προσπαθεί να επιτύχει ο οργανισμός. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση φαίνεται να γίνεται καλύτερη αξιοποίηση του εξωτερικού περιβάλλοντος και να δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των ατόμων της σχολικής μονάδας. Αντίθετα, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση φαίνεται να υπάρχει ένας προσανατολισμός στην επίτευξη των στόχων, αφού το περιεχόμενο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι περισσότερο εστιασμένο στην κάλυψη της ύλης και την προετοιμασία των μαθητών για τις εξετάσεις. Έτσι, στην μεν πρώτη περίπτωση των διευθυντών πρωτοβάθμιας έχουμε θετική επίδραση των πηγών άγχους πάνω στην αποτελεσματικότητα, στη δε δεύτερη των διευθυντών δευτεροβάθμιας η επίδραση γίνεται αρνητική με χαμηλές τιμές και στις δύο. Άρα, εκείνο που ίσως να χρειάζεται το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα είναι η μετακίνηση προς το ενοποιημένο μοντέλο οργανωτικής αποτελεσματικότητας (integrated model), το οποίο συνδυάζει τις δύο προοπτικές και αποτελεί την επιθυμητή προσέγγιση (Hoy & Miskel, 2001).

Ο εννοιολογικός χάρτης που προέκυψε από τις συνεντεύξεις και τις παρατηρήσεις με τους διευθυντές (βλ. σ. 167) υποδηλώνει ότι το επαγγελματικό άγχος αποτελεί ένα πολύπλοκο και ιδιόμορφο φαινόμενο, γεγονός που έχει επισημανθεί από τη Διαμαντοπούλου (2002) και τους Whan και Ross Thomas (1996). Οι αιτιώδεις σχέσεις/συνεπαγωγές και συσχετίσεις, που έχουν περιγραφεί στο προηγούμενο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων (βλ. σ. 165-169), δείχνουν ότι το άγχος επηρεάζει και επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες και ως εκ τούτου για την αντιμετώπισή του θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όλες οι παράμετροι, ούτως ώστε να υπάρχει αποτελεσματικότητα

στις ενέργειες. Όπως ήταν αναμενόμενο, οι περιπτωσιακές μελέτες επιβεβαίωσαν ότι το άγχος προκαλείται στα άτομα από ορισμένες πηγές, οι οποίες με τη σειρά τους οδηγούν σε κάποιες επιπτώσεις. Οι διευθυντές για να μπορέσουν να αντεπεξέλθουν χρησιμοποιούν ορισμένες στρατηγικές αντιμετώπισης. Παράλληλα, φάνηκε ότι στο όλο πλέγμα των σχέσεων που αναπτύσσονται υπεισέρχονται οι αντιλήψεις τους για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και το ρόλο τους. Τα χαρακτηριστικά που θεωρούν ότι πρέπει να διαθέτει ο αποτελεσματικός διευθυντής, μαζί με τους τρόπους που τους βοηθούν για να γίνουν αποτελεσματικοί, καθώς και τις συνθήκες που συναντούν σε κάθε σχολική μονάδα για να γίνουν αποτελεσματικοί, τους ωθούν στην επισήμανση κάποιων εμποδίων ή προβλημάτων που πρέπει να επιλυθούν ούτως ώστε να βελτιωθεί η κατάσταση.

Μελετώντας προσεκτικά τα ποσοτικά και τα ποιοτικά δεδομένα, μπορούν να εντοπιστούν ομοιότητες, αλλά και διαφορές. Αυτό φανερώνει ότι οι περιπτωσιακές μελέτες πέτυχαν το σκοπό τους, αφού χρησιμοποιήθηκε η τριγωνοποίηση σε σχέση με τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις με σκοπό την ενίσχυση των αποτελεσμάτων που συγκεντρώθηκαν στην ποσοτική έρευνα, καθώς και τη σε βάθος διερεύνηση ορισμένων σχέσεων που προέκυψαν από τα ποσοτικά δεδομένα. Παρατηρούνται, λοιπόν, ομοιότητες στις πηγές άγχους, στις επιπτώσεις στην εργασία και στις στρατηγικές αντιμετώπισης μεταξύ των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, αλλά προκύπτουν και νέα στοιχεία. Σύγκλιση απόψεων υπάρχει ακόμη μεταξύ των απόψεων που εξέφρασαν οι διευθυντές για το ρόλο τους, τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή και τους τρόπους για να γίνει αποτελεσματικός και των δηλώσεων που περιλήφθηκαν στο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών, το οποίο εξέτασε την αποτελεσματικότητα των διευθυντών τους.

Κάποιος θα μπορούσε να επισημάνει ότι από τον τρόπο παρουσίασης του εννοιολογικού χάρτη των ποιοτικών δεδομένων, φαίνεται μια σχετική προκατάληψη από τα ποσοτικά δεδομένα. Η απάντηση που θα μπορούσε να δοθεί είναι ότι οι δύο αναλύσεις έγιναν εντελώς ανεξάρτητα η μια από την άλλη και κάποια σχέση είναι λογικό να υπάρχει, από τη στιγμή που επιχειρήθηκε τριγωνοποίηση των δεδομένων σε σχέση με τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Επομένως, δε θα ήταν αναμενόμενο να περιμένει κάποιος ότι το αποτέλεσμα αυτής της προσπάθειας θα ήταν κάτι εντελώς καινούριο και άσχετο με τα προηγούμενα ευρήματα.

Εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα

Η πρακτική της διοίκησης μπορεί να εξελιχθεί σε βαθιά διλήμματα ή ψηλές επιδιώξεις. Για να επιτευχθεί το τελευταίο, χρειάζεται περαιτέρω θεωρία και έρευνα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Hoy & Miskel, 2001). Το επαγγελματικό άγχος των

εκπαιδευτικών αποτελεί τα τελευταία χρόνια έναν τομέα που παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον όχι μόνο στους εκπαιδευτικούς κύκλους, αλλά και στους κύκλους των διαμορφωτών της εκπαιδευτικής πολιτικής παγκοσμίως. Η έρευνα που έχει δημοσιευτεί μέχρι σήμερα έχει δώσει απαντήσεις για τη φύση του άγχους, τις πηγές που το προκαλούν και τις στρατηγικές αντιμετώπισης που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί. Όμως, η πολυπλοκότητα του φαινομένου δεν έχει αφήσει τους ερευνητές να φτάσουν στην πλήρη κατανόησή του, αφού το άγχος υπόκειται στις ατομικές διαφορές, ενώ μικρές αλλαγές στο περιβάλλον μπορεί να έχουν μεγάλη επίπτωση στον τύπο και στη φύση της εμπειρίας του (Kyriacou, 1998).

Για τον πιο πάνω λόγο, καθώς επίσης και λόγω της σπουδαιότητας του θέματος και της ιδιαίτερης σημασίας που έχει για την αποτελεσματικότητα των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης, επιβάλλεται να διεξαχθούν περαιτέρω έρευνες που θα φωτίσουν όλες τις πτυχές του θέματος, έτσι ώστε να οδηγηθούμε στην πληρέστερη διερεύνησή του. Οι έρευνες αυτές θα μπορούσαν να ασχοληθούν σε βάθος με την εξέταση διάφορων θεμάτων ιδιαίτερου ενδιαφέροντος, με στόχο την επέκταση της παρούσας εργασίας, χρησιμοποιώντας πιο στοχευμένο πληθυσμό, ποικιλία μεθόδων, διαφορετικά όργανα μέτρησης και μια πιο λεπτομερή εξέταση των σχετικών ευρημάτων που έχουν προκύψει. Η παρούσα έρευνα εξέτασε το θέμα σε ένα πιο σφαιρικό επίπεδο, προσφέροντας το γενικό θεωρητικό μοντέλο. Οι έρευνες που θα ακολουθήσουν μπορούν να ασχοληθούν με πιο μικρές εστιασμένες αναλύσεις σε συγκεκριμένους τομείς, για να απαντηθούν εξειδικευμένα ερωτήματα. Αυτό γιατί στο σύνολο του πληθυσμού οι σχέσεις αυτές μπορεί να μην παρουσιάζονται, ενώ αν οι πληθυσμοί εξειδικευτούν σε μικρότερες ομάδες μπορεί να αποκαλυφθούν χαρακτηριστικά τα οποία να ερμηνεύονται καλύτερα. Όλες αυτές οι εισηγήσεις αναλύονται με περισσότερη λεπτομέρεια στις παραγράφους που ακολουθούν.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί (βλ. σ. 112, 114) στην ελληνική βιβλιογραφία απουσιάζει το εγκυροποιημένο εκείνο εργαλείο, που να μετρά το βαθμό άγχους των εκπαιδευτικών. Λόγω του ότι το φαινόμενο αυτό είναι υποκειμενικό και εξαρτάται από τις ατομικές αντιλήψεις του καθενός, η ύπαρξη ενός σταθμισμένου οργάνου μπορεί να καταστεί ιδιαίτερα χρήσιμη, για να υπάρξει σύγκριση του άγχους των εκπαιδευτικών με άλλες ομάδες του γενικού πληθυσμού μέσα από την κατάληξη σε κάποιες νόρμες. Αυτό θα βοηθούσε ευρύτερα την ερευνητική κοινότητα να διαπιστώσει το ακριβές μέγεθος του προβλήματος ανάμεσα στην τάξη των εκπαιδευτικών, όταν αυτή συγκριθεί με άλλες κοινωνικές ομάδες, καθώς επίσης και να συγκρίνει την κατάσταση που επικρατεί μεταξύ των εκπαιδευτικών διάφορων χωρών.

Όσον αφορά στην προσωπικότητα θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν και άλλες μέθοδοι για την ταξινόμησή της, όπως για παράδειγμα οι πέντε παράγοντες της προσωπικότητας (Big Five factors of personality) (Demetriou, Kyriakides & Avraamidou, 2003), για να διαφανεί αν τελικά οι σχέσεις που αναπτύσσονται επηρεάζονται από άλλους τρόπους μέτρησης πέρα από αυτόν που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα. Ανάλογα, για το κέντρο ελέγχου θα πρέπει η κλίμακα BLOCS να σταθμιστεί, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται καλύτερα στο κυπριακό συγκείμενο, αφού, όπως φάνηκε, ορισμένες από τις δηλώσεις που περιέχει δεν μπορούν να υιοθετηθούν στην περίπτωση της Κύπρου (βλ. σ. 119-120) λόγω του ιδιαίτερου κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου που υπάρχει στο νησί. Στην περίπτωση αυτή, και αφού υπάρξει κατάληξη για το περιεχόμενο της κλίμακας στα ελληνικά, θα πρέπει να εξεταστεί το ενδεχόμενο να υπάρχουν και άλλες σχέσεις μεταξύ των διαστάσεων του επαγγελματικού άγχους των διευθυντών με το κέντρο ελέγχου, πέρα από τη σχέση του εσωτερικού κέντρου ελέγχου με τις στρατηγικές αντιμετώπισης, που διαπιστώθηκε σε αυτή την έρευνα.

Οι περιορισμένες ευκαιρίες για προαγωγή θεωρείται ως σημαντική πηγή άγχους, αλλά επειδή στην παραγοντική ανάλυση η συγκεκριμένη δήλωση σχημάτισε από μόνη της παράγοντα (βλ. σ. 122), δεν υπήρχε η δυνατότητα για περαιτέρω έλεγχο των αποτελεσμάτων. Το ίδιο συνέβηκε και για τη στρατηγική αντιμετώπισης, όπου οι διευθυντές προσπαθούν να αποφύγουν τις αντιπαραθέσεις (βλ. σ. 134-135). Σε μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να περιληφθούν περισσότερες δηλώσεις, για να καλυφθούν και αυτοί οι δύο τομείς, ώστε να μπορεί να γίνει κατάλληλη διερεύνησή τους και να φανεί αν τελικά αποτελούν παράγοντες που όντως σχετίζονται με τις πηγές άγχους και τις στρατηγικές αντιμετώπισης, αντίστοιχα.

Για το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας των διευθυντών, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι λόγω του ότι για κάποιους διευθυντές έχουν βρεθεί πολύ ψηλές τιμές, αυτό δημιουργεί μια πληθωρική η οποία υποδεικνύει ότι κάποιες δηλώσεις ήταν εύκολες. Το φαινόμενο αυτό θα μπορούσε να αιτιολογηθεί λόγω της κουλτούρας που επικρατεί στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, στο οποίο κυριαρχεί η τάση για υπερεκτίμηση των διάφορων καταστάσεων. Ενισχυτικό της θέσης αυτής είναι το γεγονός ότι το σύστημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, ενώ έχει μια κλίμακα βαθμολόγησης από το 1 μέχρι το 40, εντούτοις το εύρος των βαθμολογιών είναι πολύ μικρό, με αποτέλεσμα να υπάρχει μια ισοπέδωση, όπου όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί να χαρακτηρίζονται ως εξαιρετικοί, γεγονός το οποίο έχει επισημανθεί κατ' επανάληψη από την Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας (2004).

Ενδεικτικά αναφέρεται ότι τη σχολική χρονιά 2002-2003, το 93% των διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης βαθμολογήθηκαν με 39 και το 7% με 38 (Θεοφιλίδης, 2004). Μελλοντικά, λοιπόν, θα πρέπει να βελτιωθεί το όργανο μέτρησης που χρησιμοποιήθηκε με τη συμπερίληψη πιο δύσκολων ερωτήσεων, ούτως ώστε να αποφευχθούν οι πολύ ψηλές τιμές και να υπάρξει μια πιο ομοιόμορφη κατανομή. Επίσης, μια εναλλακτική προσέγγιση που μπορεί να υιοθετηθεί είναι να ερωτηθούν ευθέως οι εκπαιδευτικοί εάν είναι αποτελεσματικός ο διευθυντής τους ή όχι, για να ελεγχθεί η εγκυρότητα των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε για τους εκπαιδευτικούς.

Οι Kittel και Leynen (2003) συμπεραίνουν στην εργασία τους ότι, μελλοντικά, η χρήση μακροχρόνιου σχεδιασμού θα επιτρέψει στους ερευνητές να καθορίσουν τις αιτιώδεις επιπτώσεις του επαγγελματικού άγχους σε μετρήσιμα αποτελέσματα, όπως για παράδειγμα τις απουσίες λόγω κατάθλιψης, την επαγγελματική εξουθένωση και τις σωματοποιημένες ασθένειες. Με βάση τα στοιχεία που έχουν προκύψει από την παρούσα έρευνα, φαίνεται ότι υπάρχει ανάγκη συστηματικής τήρησης στατιστικών στοιχείων και πηγών πληροφόρησης για να διαφανούν οι επιπτώσεις του επαγγελματικού άγχους των διευθυντών με πιο μετρήσιμα δεδομένα. Δύο κατά προσέγγιση μετρήσεις που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν, είναι οι απουσίες από την εργασία και οι πρόωρες αφυπηρητήσεις. Ειδικά για την Κύπρο, όπου δεν υπάρχει καμία απολύτως ένδειξη για το κόστος που έχει το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών για το κράτος, τη στιγμή που άλλες ευρωπαϊκές χώρες γνωρίζουν με ακρίβεια πόσα τους στοιχίζει, η διεξαγωγή ανάλογης έρευνας που θα υπολόγιζε τα οικονομικά μεγέθη που απαιτούνται ετήσια, θα μπορούσε να καταστεί μια ιδιαίτερα επωφελής και παραγωγική ενέργεια. Κάτι τέτοιο θα επιτρέψει τη μελέτη του φαινομένου στις πραγματικές του διαστάσεις, καθώς και έγκυρες συγκρίσεις με άλλα επαγγέλματα σε άλλες χώρες, προσφέροντας την πραγματική εικόνα και καταδεικνύοντας με ακρίβεια το μέγεθος του προβλήματος.

Είναι γεγονός ότι οι προκλήσεις για τη μελλοντική έρευνα είναι πολλαπλές. Σε ένα πρώτο στάδιο, θα πρέπει να αναπτυχθούν ολοκληρωμένα θεωρητικά μοντέλα που να καλύπτουν πλήρως όλες τις διαστάσεις, που σχετίζονται με το επαγγελματικό άγχος των διευθυντών. Γι' αυτό οι ερευνητές θα πρέπει να κοιτάξουν πέρα από τις υφιστάμενες πρακτικές, αναζητώντας νέες μεθόδους μέτρησης, καθώς και εναλλακτικές μεθόδους συλλογής δεδομένων. Επίσης, οι ερευνητές που ασχολούνται με το επαγγελματικό άγχος, θα πρέπει να συνεισφέρουν στην πιο απαιτητική πρόκληση, που έχει να κάνει με την υπέρβαση του ατόμου και τις συναλλαγές του με ένα προβληματικό και συνεχώς μεταβαλλόμενο εργασιακό περιβάλλον, έτσι ώστε να επισημανθούν πιο υγιείς τρόποι για να εργάζονται τα άτομα μαζί. Αυτό περιλαμβάνει την εξέταση των πρακτικών εργασίας,

του σχεδιασμού της εργασίας και των μεθόδων παρώθησης και διοίκησης ατόμων, με διαφορετικούς στόχους και αξίες, για να προωθηθούν πιο αποτελεσματικοί τρόποι εργασίας, που να είναι λιγότερο επιζήμιοι για την ψυχολογική και τη φυσική υγεία των εργαζομένων.

Η έρευνα αυτή, όπως έχει ήδη αναφερθεί προηγουμένως, έχει δείξει ότι οι στρατηγικές αντιμετώπισης που χρησιμοποιούνται από τους διευθυντές, δεν έχουν επιδράσεις πάνω στην αποτελεσματικότητά τους, αλλά είναι οι πηγές άγχους που την επηρεάζουν σε κάποιο βαθμό. Επομένως, θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον οι μελλοντικές έρευνες να εξετάσουν, σε μια πιο διεθνή βάση, αν το εύρημα αυτό ισχύει και σε άλλες χώρες ή αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα της Κύπρου και να εισηγηθούν πιθανούς τρόπους που θα μπορούσαν να υιοθετήσουν τα εκπαιδευτικά συστήματα για αντιμετώπιση αυτής της κατάστασης. Συναφές με το πιο πάνω, είναι η ετοιμασία παρεμβατικών προγραμμάτων για να διαπιστωθεί με εμπειρικά δεδομένα κατά πόσο η αντιμετώπιση των πηγών που προκαλούν το άγχος είναι αποτελεσματικότερη με τη χρήση συγκεκριμένων στρατηγικών. Παράλληλα, μπορούν να γίνουν συγκριτικές έρευνες με σκοπό να διαφανεί κατά πόσο τα ευρήματα της παρούσας έρευνας διαφοροποιούνται σε άλλα εθνικά συγκείμενα, όπου τα συστήματα λογοδοσίας είναι πολύ διαφορετικά από αυτό της Κύπρου που είναι σχεδόν ανύπαρκτο. Επιπρόσθετα, η διεξαγωγή διαχρονικών ερευνών για να διερευνηθούν όλες οι πιθανές σχέσεις και συσχετίσεις του θεωρητικού μοντέλου αυτής της έρευνας που μπορεί να ισχύουν κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντική.

Ίσως λόγω του βαθμού και της διαφορετικής φύσης του άγχους μεταξύ των διευθυντών και των εκπαιδευτικών να χρειάζεται η περαιτέρω εξειδίκευση των στρατηγικών αντιμετώπισης, ούτως ώστε να έχουν θετική επίδραση πάνω στην αποτελεσματικότητα των διευθυντών. Επομένως, οι μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να επικεντρωθούν στην περαιτέρω μελέτη των στρατηγικών αντιμετώπισης, για να διαφανεί ποιες από αυτές σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα του διευθυντή. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω εστιασμένων περιπτωσιακών μελετών που θα διερευνήσουν σε βάθος τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι διευθυντές, τους τρόπους επίλυσης των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν και τη σχέση που έχουν με την αποτελεσματικότητά τους. Καλό θα ήταν να μελετηθεί, επίσης, το ενδεχόμενο χρήσης διαφορετικής ορολογίας για τις στρατηγικές αντιμετώπισης, γιατί ο συγκεκριμένος όρος παραπέμπει σε πολλές και διαφορετικές στρατηγικές κάτι που η παρούσα έρευνα έδειξε ότι δεν ισχύει, αφού οι στρατηγικές φάνηκε ότι αναφέρονται σε ένα μόνο βασικό παράγοντα – μια διάσταση. Πιθανοί όροι που θα μπορούσαν να υιοθετηθούν είναι είτε ικανότητα αντιμετώπισης, είτε μέσα αντιμετώπισης του άγχους.

Έχοντας υπόψη το ενδεχόμενο τα υποκείμενα της έρευνας, στην τάση τους να ικανοποιήσουν τον ερευνητή, να μη δήλωσαν τον πραγματικό βαθμό άγχους που βιώνουν στην εργασία τους, μια εναλλακτική ερμηνεία που θα μπορούσε να δοθεί για το σύνολο των αποτελεσμάτων είναι ότι γενικά μπορεί να ήταν χαμηλός ο βαθμός άγχους. Γι' αυτό ακριβώς το λόγο θα ήταν ενδιαφέρον, οι μελλοντικές έρευνες να επικεντρώνονταν μόνο στη στοχευμένη υποομάδα των διευθυντών, που βιώνει το άγχος σε μεγάλο ή πολύ μεγάλο βαθμό, για να μελετηθούν οι σχέσεις και συσχετίσεις που μπορεί να αναπτύσσονται. Πιθανά ερωτήματα που θα μπορούσαν να απασχολήσουν τους ερευνητές είναι και τα ακόλουθα:

- Έχει φτάσει το άγχος των διευθυντών αυτών στο σημείο να καθίσταται ανθυγιεινό ή βρίσκεται στο σημείο που το θεωρούν ως πρόκληση που τους κινητοποιεί για δράση;
- Αν δεν υπήρχε το άγχος θα θεωρούσαν την εργασία τους το ίδιο ενδιαφέρουσα και θα αντλούσαν την ίδια ικανοποίηση ή μήπως στην πραγματικότητα οι πηγές άγχους αποτελούν προκλήσεις οι οποίες στο τέλος της ημέρας είναι εκείνες που κάνουν την εργασία ενδιαφέρουσα;
- Υπάρχει διαφοροποίηση στην αποτελεσματικότητα των στρατηγικών αντιμετώπισης που χρησιμοποιούν οι διευθυντές αυτοί;
- Επιβεβαιώνονται οι σχέσεις στις οποίες έχει καταλήξει το θεωρητικό μοντέλο της έρευνας με αυτή την ομάδα των διευθυντών που έχουν πολύ ή πάρα πολύ άγχος;

Ως εκ τούτου, επέκταση της παρούσας έρευνας θα μπορούσε να γίνει με σκοπό να διαφανεί κατά πόσο το άγχος αυτής της συγκεκριμένης ομάδας, οδηγεί τα άτομα στην επαγγελματική εξουθένωση, εξετάζοντας και τις συνέπειες μιας τέτοιας εξέλιξης τόσο στα ίδια τα άτομα που επηρεάζονται όσο και στους οργανισμούς τους οποίους διοικούν. Προς το σκοπό αυτό, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν συγκεκριμένα όργανα μέτρησης της επαγγελματικής εξουθένωσης, τα οποία έχουν σταθμιστεί και στα ελληνικά για τους εκπαιδευτικούς (Αβεντισιάν-Παγοροπούλου κ.ά., 2002), για να φανεί κατά πόσο η ακραία επίπτωση του άγχους αγγίζει τους διευθυντές της Κύπρου.

Από τη στιγμή που, όπως τονίζει ο Kyriacou (2000), η σύνδεση του άγχους με την εμφάνιση σχετικών ασθενειών αποτελεί ένα περίπλοκο φαινόμενο, θεωρούμε χρήσιμο να διερευνηθεί περαιτέρω κατά πόσο τα συμπτώματα που παρουσιάζονται στους διευθυντές είναι αποτέλεσμα του άγχους ως άμεση επίδραση πάνω στον οργανισμό ή είναι οι ανθυγιεινές συνήθειες που σχετίζονται με το άγχος που οδηγούν στον κλονισμό της υγείας, θέση που υποστηρίζεται από τους Guglielmi και Tatrow (1998). Οι ερευνητές θα πρέπει, επίσης, να επισημάνουν πιο υγιείς τρόπους για να εργάζονται μαζί τα άτομα στο

εργασιακό τους περιβάλλον, αφού μέχρι σήμερα η έρευνα έχει ασχοληθεί μόνο με το άτομο και τις συναλλαγές του στο χώρο εργασίας που παρουσιάζει συνήθως προβλήματα και συνεχείς αλλαγές.

Παράλληλα, από τη στιγμή που η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών νιώθει ικανοποίηση από την εργασία, παρά το άγχος που αυτή προκαλεί, τότε θα πρέπει το συγκεκριμένο θέμα να διερευνηθεί περαιτέρω για να διαπιστωθούν οι πτυχές ή και οι διαστάσεις από τις οποίες αντλείται αυτή η ικανοποίηση, για να δοθεί και η απαιτούμενη προσοχή. Πρωταρχικό ρόλο και λόγο στις προσπάθειες αυτές έχουν οι διευθυντές των σχολείων, οι οποίοι εξαιτίας της φύσης των καθηκόντων τους μπορούν να προσφέρουν πολλά προς την ορθή κατεύθυνση. Επιπρόσθετα, αφού ένα μεγάλο ποσοστό του άγχους που βιώνουν οι διευθυντές προέρχεται από πτυχές του εργασιακού περιβάλλοντος, όπως για παράδειγμα ο τρόπος διοίκησης του σχολείου, τότε οι μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να εξετάσουν συγκεκριμένους τρόπους, με τους οποίους η διαχείριση του επαγγελματικού άγχους μπορεί να προσεγγιστεί τόσο σε οργανωτικό επίπεδο όσο και σε κοινωνικό περιεχόμενο.

Τέλος, πέρα από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά που εξετάστηκαν στην παρούσα έρευνα, στο μέλλον μπορούν να διερευνηθούν και άλλα χαρακτηριστικά των διευθυντών για να διαπιστωθεί η πιθανή σχέση που μπορεί να έχουν με το επαγγελματικό τους άγχος. Μεταβλητές που θα μπορούσαν να μελετηθούν είναι ατομικά χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την οικογενειακή κατάσταση, τις σπουδές ή και τη συναισθηματική νοημοσύνη των υποκειμένων, καθώς επίσης και περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά που σχετίζονται κυρίως με το κλίμα του σχολείου. Στην περίπτωση της Κύπρου, βέβαια, ορισμένα από αυτά τα χαρακτηριστικά είναι αδύνατο να μας δώσουν μεγάλες αποκλίσεις, αφού οι διευθυντές όπως έχουμε ήδη αναφέρει (βλ. σ. 188-189) προάγονται σε πολύ μεγάλη ηλικία και έχουν ελάχιστο χρόνο μπροστά τους μέχρι να αφυπηρητήσουν. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ο πληθυσμός των Κύπριων διευθυντών να είναι ιδιαίτερα ομοιογενής. Σε άλλες χώρες όπου υπάρχουν μεγαλύτερες αποκλίσεις όσον αφορά στα χαρακτηριστικά αυτά μπορεί να διαφανούν άλλες σχέσεις.

Επίλογος

Το άγχος στην ευρύτερή του έννοια αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ζωής του ανθρώπου και είναι στενά συνυφασμένο με κάθε πτυχή της ανθρώπινης δραστηριότητας. Μέσα σε αυτά τα πλαίσια, το επαγγελματικό άγχος θα πρέπει να αντιμετωπίζεται από τους εκπαιδευτικούς, και ιδιαίτερα τους διευθυντές που λόγω της θέσης τους αποτελούν τους ηγέτες των σχολικών οργανισμών, ως μια δοκιμασία που θα τους βοηθήσει στην

επαγγελματική τους ωρίμανση και γι' αυτό θα πρέπει να θεωρείται ως μια δημιουργική πρόκληση που μπορεί να οδηγήσει, μέσω της σωστής διαχείρισης, σε παραγωγικά αποτελέσματα. Ένας βαθμός άγχους πρέπει πάντοτε να συνοδεύει την επαγγελματική δραστηριότητα των εκπαιδευτικών για να προκαλεί, να παρακινεί και να πιέζει τον ανθρώπινο οργανισμό σε δράση. Οι εκπαιδευτικοί γενικότερα και οι διευθυντές ειδικότερα, πρέπει να θεωρούν το άγχος ως ένα απαραίτητο εργαλείο το οποίο τους θέτει σε εγρήγορση, για να μπορούν να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις του επαγγέλματός τους.

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην έρευνα επιβεβαιώνει τα πλεονεκτήματα που μπορεί να προκύψουν, όταν τα ποσοτικά και τα ποιοτικά δεδομένα συνδυάζονται για διερεύνηση του φαινομένου του άγχους. Ως αποτέλεσμα, ο σχεδιασμός της έρευνας αυτής αποτελεί μια πρόκληση για τις πιο τυπικές προσεγγίσεις που έχουν χρησιμοποιηθεί μέχρι σήμερα και οι οποίες συγκάλυπταν σημαντικές λεπτομέρειες. Εκείνο που χρειάζεται στην περίπτωση της Κύπρου, είναι ο καθορισμός μιας εθνικής στρατηγικής και πολιτικής για αντιμετώπιση του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών που θα προκύψει από τη στενή συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία φορέων (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, οργανώσεις εκπαιδευτικών, γονείς και μαθητές). Η πολιτική αυτή, κατά την άποψή μας, θα πρέπει να επικεντρωθεί γύρω από τρία βασικά επίπεδα: το πρώτο και σημαντικότερο είναι το επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος, το δεύτερο είναι το επίπεδο του σχολείου και το τρίτο το επίπεδο του ατόμου. Είναι προφανές ότι για κάθε ένα από τα τρία αυτά επίπεδα μπορούν να γίνουν αρκετά πράγματα για να βελτιωθεί η κατάσταση, φτάνει οι ενέργειες να καθοριστούν με ακρίβεια και να υπάρξει κοινή δέσμευση από όλους για την υλοποίησή τους. Σύμφωνα και με τη Wilson (2002), θα βοηθούσε καλύτερα αν:

- Υπήρχε συμφωνία για ένα λειτουργικό ορισμό για το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών
- Όλοι οι φορείς συνεργάζονταν για τη δημοσίευση στατιστικών στοιχείων για τους ρυθμούς απουσίας των εκπαιδευτικών και τους λόγους των πρόωρων αφυπηρετήσεων
- Οι εκπαιδευτικές αρχές έπαιρναν συνεντεύξεις από τους εκπαιδευτικούς που ζητούσαν πρόωρη αφυπηρέτηση
- Σχεδιαζόταν ένα συγκεκριμένο όργανο μέτρησης του επαγγελματικού άγχους των εκπαιδευτικών
- Διεξαγόταν έρευνα, μέσω παρατήρησης, για να διαπιστωθεί ο αντίκτυπος του άγχους των εκπαιδευτικών στις σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών

- Υπήρχε περισσότερη παρακολούθηση και έλεγχος για το συνεχές αντίκτυπο των εκπαιδευτικών αλλαγών ως εμπειρία άγχους
- Καταγράφονταν και γνωστοποιούνταν οι στρατηγικές αντιμετώπισης και οι παρεμβάσεις, που στόχο έχουν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία στη μείωση του άγχους.

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό, όπως και σε πολλά άλλα επαγγέλματα, το υφιστάμενο προσωπικό, καθώς και οι νεοεισερχόμενοι στον εκπαιδευτικό χώρο, να είναι ικανοί να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά την αλλαγή, τη σύγκρουση και γενικότερα τις προβληματικές καταστάσεις. Γι' αυτούς τους λόγους, οι διευθυντές θα πρέπει να έχουν διαθέσιμες τις απαραίτητες πληροφορίες και συμβουλές, καθώς και την αναγκαία συναισθηματική στήριξη, για να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν με επάρκεια τα πολύπλοκα καθημερινά γεγονότα της σχολικής ζωής. Το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να φροντίσει, ώστε να παρέχεται στους διευθυντές εξειδικευμένη βοήθεια που να μπορεί να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους, μέσω διάφορων υποστηρικτικών συστημάτων, έτσι ώστε να μπορούν και αυτοί με τη σειρά τους να αντιμετωπίζουν το επαγγελματικό τους άγχος, χρησιμοποιώντας στρατηγικές οι οποίες θα τους βοηθούν στην αύξηση της αποτελεσματικότητάς τους.

Η εκ των προτέρων κατάρτιση των διευθυντών προτού αναλάβουν τη θέση, αποτελεί μια άλλη διαπίστωση που προέκυψε από τις περιπτωσιακές μελέτες και χρήζει προσεκτικής και ενδεδειγμένης μελέτης, αφού έχει διαφανεί ότι η κατάσταση αυτή αποτελεί αιτία άγχους για ορισμένους διευθυντές. Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η εισαγωγή κατάλληλων μεντορικών προγραμμάτων για τους νεοπροαχθέντες διευθυντές για ομαλότερη εισδοχή τους στη διεύθυνση σχολείου. Είναι γεγονός ότι όσο καλός και αν είναι κάποιος στη θέση του βοηθού διευθυντή και όση πείρα και να διαθέτει, τα στοιχεία αυτά δεν αποτελούν από μόνα τους εχέγγυο της επιτυχίας, αφού η κατάρτιση για τα καθήκοντα και τις ευθύνες της θέσης μπορεί να βοηθήσει σε μεγάλο βαθμό στην απάμβλυνση των ανησυχιών που δημιουργεί η ανάληψη, εκ μέρους του ατόμου, άγνωστων μέχρι εκείνη τη στιγμή υπευθυνοτήτων. Επιπρόσθετα, αφού η παρούσα έρευνα έχει δείξει ότι το άγχος μειώνεται με τα χρόνια υπηρεσίας στη θέση, πρέπει να παρέχεται ικανοποιητικός χρόνος στους διευθυντές για να προλαβαίνουν και να υλοποιούν το όραμά τους, αλλά και να χειρίζονται αποτελεσματικά τα θέματα που έχουν σχέση με το άγχος που προκύπτει από την εργασία τους, προβαίνοντας στην υιοθέτηση κατάλληλων στρατηγικών αντιμετώπισης.

Η έρευνα αυτή έχει δείξει ότι το επαγγελματικό άγχος των διευθυντών μπορεί να συγκριθεί με αυτό των εκπαιδευτικών σε ένα γενικό επίπεδο και τα αποτελέσματα

επιβεβαιώνουν ότι η φύση του άγχους των διευθυντών είναι και πολυδιάστατη, αλλά και πολυεπίπεδη, αφού αποτελεί έννοια που μπορεί να περιλάβει φυσιολογικές, ψυχολογικές, οργανωτικές και νομικές προσεγγίσεις. Τα ευρήματα υποδεικνύουν ότι θα πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη προσοχή στο ρόλο των διευθυντών και στο τι μπορεί να γίνει για να βοηθηθούν να αντεπεξέλθουν στις ευθύνες, τις πιέσεις και τις απαιτήσεις της θέσης τους σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Tsiakkios & Pashiardis, 2004). Οι Κύπριοι διευθυντές πρέπει να έχουν υπόψη τους ότι αυτοί που αποδέχονται τις προκλήσεις, γνωρίζουν τον εαυτό τους και αντιμετωπίζουν με αυτοπεποίθηση τα αγχογόνα ερεθίσματα, εφαρμόζοντας κατάλληλες στρατηγικές αντιμετώπισης, τότε μπορούν να προσφέρουν ισχυρή και αποτελεσματική ηγεσία (Thornton, 1996).

Η αντιμετώπιση του άγχους αποτελεί μια πολύπλοκη δυναμική διαδικασία αυτορρύθμισης και διαχείρισης προσωπικών και περιβαλλοντικών συνθηκών, που στόχο έχει την επίτευξη ενός αποδεκτού για το ενδιαφερόμενο άτομο αποτελέσματος. Στο τέλος της ημέρας όλοι, από οποιαδήποτε θέση και αν αυτοί υπηρετούν, θα πρέπει να στοχεύουν στο καλώς νοούμενο συμφέρον αυτών για τους οποίους εργοδοτούνται, που δεν είναι άλλοι από τους μαθητές που φοιτούν στις σχολικές μονάδες. Έχουμε την άποψη πως για να το πετύχουν αυτό οι διευθυντές, δεν πρέπει να αντιμετωπίζουν το άγχος ως ένα πρόβλημα που αφορά προσωπικά το άτομό τους, αλλά ως μια ψυχολογική κατάσταση που θα τους βοηθήσει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και ολοκλήρωση, νοουμένου ότι θα τη διαχειριστούν σωστά.

Η έρευνα που παρουσιάστηκε στα κεφάλαια που προηγήθηκαν, είχε ως στόχο της τη διερεύνηση των πηγών άγχους, των επιπτώσεών του στην εργασία και των στρατηγικών αντιμετώπισης των διευθυντών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου. Η βάση για το σχεδιασμό της έρευνας προήλθε από την κριτική ανασκόπηση της υπάρχουσας ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας και αντικατοπτρίζει την αρχική προσπάθεια διερεύνησης, περιγραφής και καλύτερης κατανόησης των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των διάφορων μεταβλητών, ενώ η έρευνα κατάφερε να παρουσιάσει θεωρητικές, πρακτικές και μεθοδολογικές δυνατότητες.

Η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας έγκειται στην ποικιλία των μεθόδων που χρησιμοποιήθηκαν για τη μελέτη των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των διάφορων μεταβλητών και πιο συγκεκριμένα στις περιπτώσιακές μελέτες που διενεργήθηκαν μετά από την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων. Επιπλέον, η πρωτοτυπία προκύπτει και από τα ευρήματα που αμφισβητούν υφιστάμενες θεωρίες και προσθέτουν καινούρια γνώση, όπως αυτά παρουσιάστηκαν αναλυτικά στα σχετικά υποκεφάλαια που προηγήθηκαν.

Η συμβολή της έρευνας στην επιστήμη, έγκειται στο γεγονός ότι πρόκειται για την πρώτη ερευνητική προσπάθεια που αναλαμβάνεται στον κυπριακό χώρο, αλλά και στον ευρύτερο ελλαδικό, που εξετάζει σε βάθος τις σχέσεις που έχουν να κάνουν με το επαγγελματικό άγχος των διευθυντών, τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και προσπαθεί να συνδέσει την έννοια στην ευρύτερή της διάσταση με την αποτελεσματικότητα. Επιπρόσθετα, η έρευνα αυτή επαναπροσδιορίζει το πρόβλημα του άγχους στην περίπτωση των πηγών παρά των στρατηγικών αντιμετώπισης, όπου φαίνεται ότι οι πηγές αποτελούν ένα πολύ σημαντικό κομμάτι της όλης διαδικασίας. Για το λόγο αυτό, χρειάζεται να γίνει συστηματική παρέμβαση προς την κατεύθυνση των πηγών που προκαλούν άγχος στους διευθυντές, παρά να θεωρούνται δεδομένες οι πηγές και να καταβάλλεται προσπάθεια για μείωση του άγχους μέσω της χρήσης διάφορων στρατηγικών αντιμετώπισης, οι οποίες κατά βάση αποδεικνύονται αναποτελεσματικές. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η απουσία εξειδικευμένων γνώσεων και δεξιοτήτων διαχείρισης του επαγγελματικού άγχους από μέρους των Κύπριων διευθυντών να αποτελεί περιοριστικό παράγοντα στην ουσιαστική αντιμετώπισή του.

Οι Ostell και Oakland (1995) υποστηρίζουν ότι οι ερευνητές πρέπει να κοιτάζουν πέρα από υφιστάμενα αποτελέσματα και να διερευνούν νέες μεθόδους μέτρησης και εναλλακτικές μεθόδους συλλογής δεδομένων, κάτι που θεωρούμε ότι η παρούσα έρευνα έχει καταφέρει να κάνει. Εκείνο που χρειάζεται τώρα, είναι να επιβεβαιωθούν ή να αναπτυχθούν καλύτερα μοντέλα που να εξετάζουν τις βασικές διαστάσεις του επαγγελματικού άγχους των διευθυντών, τα οποία θα οδηγήσουν στην πληρέστερη κατανόηση του φαινομένου. Αν θέλουμε οι διευθυντές των σχολείων να αναπτύσσουν πλήρως τις δυνατότητές τους και η κοινωνία να προσφέρει το καλύτερο στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές, τότε θα πρέπει να δοθεί άμεσα προσοχή στο επαγγελματικό άγχος των διευθυντών. Στόχος όλων πρέπει να είναι η εξεύρεση εκείνων των μηχανισμών που θα στοχεύουν στην αντιμετώπιση του προβλήματος, για να μπορεί το ανθρώπινο δυναμικό που εργοδοτείται σήμερα στις σχολικές μας μονάδες να ανταποκρίνεται στις προκλήσεις και τις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής.

Περίληψη

Σκοπός του τελευταίου αυτού κεφαλαίου ήταν να παρουσιάσει τα συμπεράσματα της έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν από την ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Αρχικά παρουσιάστηκαν εκείνα τα αποτελέσματα τα οποία άξιζε να συζητηθούν και η προσπάθεια αυτή κινήθηκε σε δύο βασικά επίπεδα: το πρώτο αφορούσε τα αποτελέσματα που ενισχύουν τις θεωρίες που αναφέρονται μέχρι σήμερα στη

βιβλιογραφία και το δεύτερο αφορούσε τα αποτελέσματα που δημιουργούν νέα ερωτήματα ή θέτουν υπό αμφισβήτηση ορισμένες από τις υφιστάμενες θεωρίες. Ακολούθησε η σύγκριση μεταξύ των ποσοτικών και των ποιοτικών δεδομένων και στη συνέχεια, έγιναν συγκεκριμένες εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα. Το κεφάλαιο ολοκληρώθηκε με ορισμένες επισημάνσεις υπό τύπο επιλόγου, υποδεικνύοντας, ανάμεσα σε άλλα, και τα σημεία που σχετίζονται με την πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας και τη συμβολή της στην επιστήμη.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΑΝΔΡΕΑΣ ΤΣΙΑΚΚΙΡΟΣ

Παράρτημα Α. Επίπεδα διαχείρισης και προσέγγιση αξιολόγησης κινδύνων

ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ

Περιλαμβάνει θέματα όπως φόρτος εργασίας, μοτίβα εργασίας και εργασιακό περιβάλλον.

Το επίπεδο είναι:

- Οι εργαζόμενοι δηλώνουν ότι είναι ικανοί να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις της εργασίας τους
- Τα συστήματα είναι σε θέση, σε τοπικό επίπεδο, να ανταποκρίνονται σε οποιεσδήποτε ατομικές ανησυχίες.

Τι πρέπει να γίνεται/Στόχοι που πρέπει να επιτευχθούν:

- Ο οργανισμός εξασφαλίζει στους εργαζόμενους επαρκείς και επιτεύξιμες απαιτήσεις σε σχέση με τις συμφωνημένες ώρες εργασίας
- Οι δεξιότητες και ικανότητες των ατόμων προσαρμόζονται στις απαιτήσεις της εργασίας
- Οι εργασίες σχεδιάζονται έτσι ώστε να εμπίπτουν μέσα στις δυνατότητες των εργαζομένων
- Οι ανησυχίες των εργαζομένων για το εργασιακό τους περιβάλλον λαμβάνονται υπόψη.

ΕΛΕΓΧΟΣ

Πόσο λόγο έχουν τα άτομα στον τρόπο με τον οποίο κάνουν την εργασία τους.

Το επίπεδο είναι:

- Οι εργαζόμενοι δηλώνουν ότι είναι ικανοί να έχουν λόγο σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο εργάζονται
- Τα συστήματα είναι σε θέση, σε τοπικό επίπεδο, να ανταποκρίνονται σε οποιεσδήποτε ατομικές ανησυχίες.

Τι πρέπει να γίνεται/Στόχοι που πρέπει να επιτευχθούν:

- Όπου είναι δυνατό, οι εργαζόμενοι έχουν έλεγχο πάνω στο ρυθμό της εργασίας τους
- Οι εργαζόμενοι ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν τις δεξιότητες και την πρωτοβουλία τους για να κάνουν την εργασία τους
- Όπου είναι δυνατό, οι εργαζόμενοι ενθαρρύνονται να αναπτύξουν νέες δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να αναλάβουν νέες και ενδιαφέρουσες εργασίες
- Ο οργανισμός ενθαρρύνει τους εργαζόμενους να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους
- Οι εργαζόμενοι έχουν λόγο για το πότε μπορούν να κάνουν τα διαλείμματά τους
- Ο οργανισμός συμβουλεύεται τους εργαζόμενους για τη μορφή της εργασίας τους.

ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

Περιλαμβάνει την ενθάρρυνση, τη χρηματοδότηση και τα μέσα που παρέχει ο οργανισμός, της μέσης διοικητικής βαθμίδας και των συναδέλφων.

Το επίπεδο είναι:

- **Οι εργαζόμενοι δηλώνουν ότι λαμβάνουν ικανοποιητική πληροφόρηση και υποστήριξη από τους συναδέλφους και τους προϊστάμενους τους**
- **Τα συστήματα είναι σε θέση, σε τοπικό επίπεδο, να ανταποκρίνονται σε οποιεσδήποτε ατομικές ανησυχίες.**

Τι πρέπει να γίνεται/Στόχοι που πρέπει να επιτευχθούν:

- Ο οργανισμός έχει πολιτικές και διαδικασίες για να υποστηρίζει τους εργαζόμενους
- Τα συστήματα είναι σε θέση να βοηθούν και να ενθαρρύνουν τα διευθυντικά στελέχη να υποστηρίζουν το προσωπικό τους
- Τα συστήματα είναι σε θέση να βοηθούν και να ενθαρρύνουν τους εργαζόμενους να υποστηρίζουν τους συναδέλφους τους
- Οι εργαζόμενοι γνωρίζουν τι είδους υποστήριξη είναι διαθέσιμη και πώς και πότε να έχουν πρόσβαση σε αυτήν
- Οι εργαζόμενοι γνωρίζουν πώς να έχουν πρόσβαση στα απαιτούμενα μέσα για να κάνουν τη δουλειά τους
- Οι εργαζόμενοι λαμβάνουν τακτική και εποικοδομητική ανατροφοδότηση.

ΣΧΕΣΕΙΣ

Περιλαμβάνει την προώθηση θετικής εργασίας για αποφυγή συγκρούσεων και χειρισμό απαράδεκτων συμπεριφορών.

Το επίπεδο είναι:

- **Οι εργαζόμενοι δηλώνουν ότι δεν υπόκεινται σε απαράδεκτες συμπεριφορές**
- **Τα συστήματα είναι σε θέση, σε τοπικό επίπεδο, να ανταποκρίνονται σε οποιεσδήποτε ατομικές ανησυχίες.**

Τι πρέπει να γίνεται/Στόχοι που πρέπει να επιτευχθούν:

- Ο οργανισμός προωθεί θετικές συμπεριφορές στην εργασία για αποφυγή συγκρούσεων και διασφαλίζει τη δικαιοσύνη
- Οι εργαζόμενοι μοιράζονται τις πληροφορίες που έχουν σχέση με την εργασία τους
- Ο οργανισμός έχει συμφωνημένες πολιτικές και διαδικασίες για να εμποδίζει ή να επιλύει απαράδεκτες συμπεριφορές
- Τα συστήματα είναι σε θέση να βοηθούν και να ενθαρρύνουν τα διευθυντικά στελέχη να χειρίζονται τις απαράδεκτες συμπεριφορές
- Τα συστήματα είναι σε θέση να βοηθούν και να ενθαρρύνουν τους εργαζόμενους να αναφέρουν απαράδεκτες συμπεριφορές.

ΡΟΛΟΣ

Κατά πόσο οι άνθρωποι κατανοούν το ρόλο τους μέσα στον οργανισμό και κατά πόσο ο οργανισμός διασφαλίζει ότι το άτομο δεν έχει συγκρουόμενους ρόλους.

Το επίπεδο είναι:

- **Οι εργαζόμενοι δηλώνουν ότι κατανοούν το ρόλο και τις ευθύνες τους**
- **Τα συστήματα είναι σε θέση, σε τοπικό επίπεδο, να ανταποκρίνονται σε οποιεσδήποτε ατομικές ανησυχίες.**

Τι πρέπει να γίνεται/Στόχοι που πρέπει να επιτευχθούν:

- Ο οργανισμός διασφαλίζει, στο βαθμό που αυτό είναι δυνατό, ότι οι διάφορες απαιτήσεις που ζητούνται από τους εργαζόμενους είναι συμβατές
- Ο οργανισμός παρέχει πληροφορίες για να βοηθήσει τους εργαζόμενους να κατανοήσουν το ρόλο και τις ευθύνες τους
- Ο οργανισμός διασφαλίζει, στο βαθμό που αυτό είναι δυνατό, ότι οι απαιτήσεις που ζητούνται από τους εργαζόμενους είναι ξεκάθαρες
- Τα συστήματα είναι σε σωστή θέση για να βοηθούν τους εργαζόμενους να εγείρουν τις ανησυχίες τους σχετικά με οποιεσδήποτε αβεβαιότητες ή συγκρούσεις που έχουν στο ρόλο και στις ευθύνες τους.

ΑΛΛΑΓΗ

Πώς η οργανωτική αλλαγή (μεγάλη ή μικρή) διαχειρίζεται και κοινοποιείται μέσα στον οργανισμό.

Το επίπεδο είναι:

- **Οι εργαζόμενοι δηλώνουν ότι ο οργανισμός τους εμπλέκει συχνά όταν γίνεται μια οργανωτική αλλαγή**
- **Τα συστήματα είναι σε θέση, σε τοπικό επίπεδο, να ανταποκρίνονται σε οποιεσδήποτε ατομικές ανησυχίες.**

Τι πρέπει να γίνεται/Στόχοι που πρέπει να επιτευχθούν:

- Ο οργανισμός παρέχει έγκαιρα πληροφορίες στους εργαζόμενους για να τους βοηθήσει να κατανοήσουν τους λόγους των προτεινόμενων αλλαγών
- Ο οργανισμός διασφαλίζει επαρκείς διαβουλεύσεις με τους εργαζόμενους για τις αλλαγές και τους παρέχει ευκαιρίες για να επηρεάζουν τις προτάσεις
- Οι εργαζόμενοι είναι ενήμεροι για τις πιθανές επιδράσεις των αλλαγών στην εργασία τους. Εάν είναι αναγκαίο, παρέχεται στους εργαζόμενους εκπαίδευση για να υποστηρίξουν τις αλλαγές στην εργασία τους
- Οι εργαζόμενοι είναι ενήμεροι για τα χρονοδιαγράμματα των αλλαγών
- Οι εργαζόμενοι έχουν πρόσβαση σε σχετική υποστήριξη κατά τη διάρκεια των αλλαγών.

Πηγή. Προσαρμογή από Health and Safety Executive (2005).

Εισαγωγή

Τι είναι τα επίπεδα διαχείρισης

Πριν ξεκινήσεις

- Εξασφάλιση της δέσμευσης της διοίκησης
- Εξασφάλιση της δέσμευσης των εργαζομένων και των εκπροσώπων τους
- Πολιτικές άγχους

Βήμα 1: Διαπίστωσε τους κινδύνους

Επίπεδα διαχείρισης

Βήμα 2: Αποφάσισε ποιους μπορεί να πάθει ζημιά και πώς

Διαπίστωση προβληματικών περιοχών χρησιμοποιώντας υπάρχοντα δεδομένα και εργαλεία από άλλες έρευνες

Βήμα 3: Αξιολόγησε τον κίνδυνο και ανάλαβε δράση

- Σύνδεση προβλημάτων με λύσεις
- Δημιουργία εστιασμένων ομάδων
- Ιδέες για λύσεις

- Κοινοποίηση αποτελεσμάτων
- Παροχή ανατροφοδότησης στο προσωπικό
- Χειρισμός ατομικών ανησυχιών

Βήμα 4: Κατάγραψε τα αποτελέσματά σου

Ανάπτυξη σχεδίου δράσης

Βήμα 5: Συντόνισε και αναθεώρησε

- Συντονισμός σχεδίου δράσης
- Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς του

Χρήσιμες πληροφορίες

- Μέσα για να σε βοηθήσουν
- Πηγές περαιτέρω πληροφόρησης και παροχής συμβουλών

Πηγή. Προσαρμογή από Health and Safety Executive (2006).

Παράρτημα Β. Έντυπο για τον τύπο προσωπικότητας

ΜΕΤΡΗΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΥΠΟΥ Α

Κυκλώστε τον αριθμό (1 - 11) για κάθε διάσταση που ταιριάζει καλύτερα στο δικό σας στυλ συμπεριφοράς.

Αδιάφορος σχετικά με τα ραντεβού	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Ποτέ δεν αργοπορεί
Όχι ανταγωνιστικός	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Πολύ ανταγωνιστικός
Καλός ακροατής	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Προλαμβάνει τι θα πουν οι άλλοι (γνέφει, προσπαθεί να τελειώσει γι' αυτούς)
Ποτέ δε νιώθει βιασύνη (ακόμη και κάτω από πίεση)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Πάντοτε βιάζεται
Μπορεί να περιμένει υπομονετικά	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Ανυπόμονος όταν περιμένει
Παίρνει τα πράγματα ένα-ένα κάθε φορά	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Προσπαθεί να κάνει πάρα πολλά πράγματα μονομιάς, σκέφτεται για το τι θα κάνει μετά
Αργός, προσεκτικός ομιλητής	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Εμφατικός στην ομιλία, γρήγορος και ισχυρός
Νοιάζεται να ικανοποιήσει τον εαυτό του άσχετα με το τι σκέφτονται οι άλλοι	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Θέλει η καλή δουλειά να αναγνωρίζεται από τους άλλους
Αργός στο να κάνει πράγματα	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Γρήγορος (φαγητό, περπάτημα)
Πάει με το μαλακό	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Πιεστικός (πιέζει τον εαυτό του και τους άλλους)
Εκφράζει συναισθήματα	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Αποκρύβει συναισθήματα
Πολλά εξωτερικά ενδιαφέροντα	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Λίγα ενδιαφέροντα εκτός εργασίας/σπιτιού
Χωρίς φιλοδοξίες	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Φιλόδοξος
Αδιάφορος	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11	Πρόθυμος να τελειώνει με κάτι

Τώρα προσθέστε τους βαθμούς σας και στις 14 δηλώσεις.

Βαθμολογία: Κάτω από 70 = Τύπος Β, 70 – 89 = Τύπος Β+, 90 – 110 = Τύπος Α, 111 και πάνω = Τύπος Α+

Πηγή. Bortner (1969).

**Παράρτημα Γ. Ερωτήσεις συνεντεύξεων διευθυντών πρωτοβάθμιας και
δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης**

1. Τι έρχεται στο μυαλό σας ακούγοντας τη λέξη «άγχος»;
2. Πόσο αγχωτικό θεωρείτε την κατοχή μιας διοικητικής θέσης στην εκπαίδευση σήμερα;
- Για ποιους λόγους;
3. Πώς καταλαβαίνετε ότι βρίσκεστε κάτω από άγχος; Ποια είναι δηλαδή τα συμπτώματα που σας παρουσιάζονται όταν βιώνετε αυτή την εμπειρία;
- Μπορείτε να αναφερθείτε σε συγκεκριμένα παραδείγματα;
4. Ποιες είναι οι πηγές που σας προκαλούν άγχος από τη συγκεκριμένη θέση που κατέχετε;
- Μπορείτε να αναφερθείτε σε συγκεκριμένα παραδείγματα;
5. Ποιες είναι οι πηγές που προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας;
- Μπορείτε να αναφερθείτε σε συγκεκριμένα παραδείγματα;
6. Με ποιον τρόπο προσπαθείτε να μειώσετε το επαγγελματικό σας άγχος; Τι κάνετε για να το αντιμετωπίσετε αποτελεσματικά;
- Μπορείτε να αναφερθείτε σε συγκεκριμένα παραδείγματα;
7. Πώς εσείς βοηθάτε το προσωπικό του σχολείου σας στην αντιμετώπιση του δικού τους επαγγελματικού άγχους;
8. Τι νομίζετε ότι πρέπει να γίνει σε πρακτικό επίπεδο ώστε οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν διοικητικές θέσεις να βοηθηθούν στην αποτελεσματικότερη διαχείριση του επαγγελματικού άγχους;
9. Πώς νομίζετε ότι σας επηρεάζει το άγχος στην εκτέλεση των καθηκόντων σας από τη θέση του διευθυντή;
- Πώς σας επηρεάζει το άγχος της εργασίας επαγγελματικά;
- Πώς σας επηρεάζει το άγχος της εργασίας προσωπικά;
10. Ποιες είναι οι επιπτώσεις του άγχους πάνω στην αποτελεσματικότητά σας ως διευθυντής;
11. Πόσο ικανοποιημένοι νιώθετε, σε γενικές γραμμές, από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού;
- Γιατί;

**Παράρτημα Δ. Ερωτηματολόγιο διευθυντών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας
εκπαίδευσης**

Ανδρέας Τσιάκκιρος
Υποψήφιος Διδάκτορας
Πέτρος Πασιαρδής
Αναπληρωτής Καθηγητής

30 Απριλίου, 2003

Διευθυντή/Διευθύντρια

.....

Θέμα: Διεξαγωγή έρευνας για το επαγγελματικό άγχος των διευθυντών

— Το ερωτηματολόγιο που αποστέλλεται συνημμένα αποτελεί μέρος της διδακτορικής διατριβής με θέμα: «*Το επαγγελματικό άγχος των διευθυντών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου: Πηγές, επιπτώσεις και στρατηγικές αντιμετώπισης*».

Τα τελευταία χρόνια, ενώ οι έρευνες που ασχολούνται με το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών ολοένα και αυξάνονται, οι έρευνες που εξετάζουν το άγχος των διευθυντών δεν παρουσιάζουν παρόμοια τάση. Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια σημαντική προσπάθεια που ανάμεσα σε άλλα στόχο έχει να προτείνει διάφορα μέτρα που μπορούν να ληφθούν για βελτίωση της κατάστασης. Λέγοντας επαγγελματικό άγχος θεωρούμε το σύνολο των δυσάρεστων αντιδράσεων που προκαλούνται όταν οι περιβαλλοντικές απαιτήσεις στο χώρο εργασίας είναι κατά πολύ μεγαλύτερες από τις ικανότητες αντιμετώπισης που έχει το άτομο, όπως το ίδιο τις αντιλαμβάνεται.

Το ερωτηματολόγιο είναι χωρισμένο σε έξι μέρη: (α) Δημογραφικά στοιχεία, (β) Τύπος προσωπικότητας, (γ) Κέντρο ελέγχου, (δ) Πηγές άγχους, (ε) Συμπτώματα/επιπτώσεις και (στ) Στρατηγικές αντιμετώπισης. Η συμπλήρωσή του θα διαρκέσει περίπου 20 λεπτά. Γνωρίζοντας πόσο πολύτιμος είναι ο χρόνος σας, παρακαλούμε να αφιερώσετε τον απαιτούμενο χρόνο για να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο, συμβάλλοντας έτσι με τον ουσιαστικό αυτό τρόπο στην επιτυχία της έρευνας. Με τη συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα μπορείτε και εσείς να συμβάλετε ενεργά στην εξέταση των πτυχών του άγχους της δικής σας επαγγελματικής ομάδας, γι' αυτό και **κάθε ερωτηματολόγιο είναι εξαιρετικά σημαντικό**.

— Παρακαλούμε, επίσης, να φροντίσετε ώστε να συμπληρωθεί και το σύντομο ερωτηματολόγιο που επισυνάπτεται από οκτώ εκπαιδευτικούς του σχολείου σας (να εξαιρεθούν οι βοηθοί διευθυντές), δίνοντας στον καθένα και από ένα φάκελο, ως εξής: δύο ερωτηματολόγια σε φιλόλογους, δύο σε μαθηματικούς, δύο σε εκπαιδευτικούς φυσικών μαθημάτων (Φυσική, Χημεία ή Βιολογία) και δύο σε εκπαιδευτικούς τεχνικών μαθημάτων (Μουσική, Τέχνη ή Φυσική Αγωγή).

Οι απόψεις που θα εκφράσετε θα τηρηθούν εμπιστευτικές, θα παραμείνουν ανώνυμες και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Οι ερευνητές θα συγκεντρώσουν μόνο συνολικά και όχι ατομικά δεδομένα. Για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου παρακαλούμε να λάβετε υπόψη σας τα ακόλουθα:

- Βασίστε τις απαντήσεις σας στο πώς νιώσατε τους τελευταίους δύο μήνες
- Προσπαθήστε να απαντήσετε με τη μεγαλύτερη δυνατή ειλικρίνεια περιγράφοντας τα γεγονότα όπως είναι αυτή τη στιγμή και όχι όπως θα τα θέλατε να είναι
- Αν κάνετε κάποιο λάθος, διαγράψτε το και σημειώστε τη νέα σας απάντηση
- Ελέγξτε κάθε μέρος για να βεβαιωθείτε ότι έχετε απαντήσει σε όλες τις ερωτήσεις
- Τοποθετήστε το συμπληρωμένο ερωτηματολόγιο στον επισυναπτόμενο φάκελο και επιστρέψτε το, μαζί με τα υπόλοιπα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών του σχολείου σας, στη διεύθυνση που αναγράφεται στο φάκελο το αργότερο μέχρι την **Παρασκευή, 30 Μαΐου 2003**. Σε αντίθετη περίπτωση, παραδώστε το στο υπεύθυνο άτομο που θα σας το δώσει για να το τοποθετήσει στην ειδική θυρίδα που έχει καθοριστεί για το σκοπό αυτό.

Σημειώστε, επίσης, ότι η παρούσα έρευνα γίνεται με την έγκριση του Διευθυντή Μέσης Εκπαίδευσης και τυγχάνει υποστήριξης από το Σύνδεσμο Ελλήνων Διευθυντών Μέσης Εκπαίδευσης Κύπρου (ΣΕΔΜΕΚ). Αντίγραφα των σχετικών αυτών επιστολών επισυνάπτονται για δική σας ενημέρωση. Μόλις ολοκληρωθεί η έρευνα, τα αποτελέσματα θα κοινοποιηθούν στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, στο Σύνδεσμο των Διευθυντών, καθώς και στον καθένα/καθεμιά από εσάς.

Είμαστε στη διάθεσή σας για παροχή οποιασδήποτε επιπρόσθετης πληροφορίας ή διευκρίνισης (τηλέφωνο: 22800665, τηλεομοίτυπο: 22428277, ηλεκτρονική διεύθυνση: sepgat2@ucy.ac.cy). Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για την πολύτιμη βοήθειά σας.

Με εκτίμηση

Ανδρέας Τσιάκκιρος
Υποψήφιος Διδάκτορας

Πέτρος Πασιαρδής
Αναπληρωτής Καθηγητής

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ

Μέρος Α': Δημογραφικά στοιχεία

I. Σημειώστε με ✓ ό,τι ισχύει στην περίπτωση σας:

- 1) Φύλο: Άνδρας Γυναίκα
- 2) Βαθμίδα: Πρωτοβάθμια Δευτεροβάθμια
- 3) Αριθμός μαθητών σχολείου:
- | | | | |
|-----------|--------------------------|--------------|--------------------------|
| μέχρι 200 | <input type="checkbox"/> | 201 – 400 | <input type="checkbox"/> |
| 401 – 600 | <input type="checkbox"/> | 601 και πάνω | <input type="checkbox"/> |
- 4) Αριθμός εκπαιδευτικών σχολείου:
- | | | | |
|----------|--------------------------|-------------|--------------------------|
| μέχρι 15 | <input type="checkbox"/> | 16 – 30 | <input type="checkbox"/> |
| 31 – 45 | <input type="checkbox"/> | 46 – 60 | <input type="checkbox"/> |
| 61 – 75 | <input type="checkbox"/> | 76 και πάνω | <input type="checkbox"/> |
- 5) Χρόνια υπηρεσίας στη θέση διευθυντή/ντριας:
- | | | | |
|-------------|--------------------------|--------|--------------------------|
| 1 – 5 | <input type="checkbox"/> | 6 – 10 | <input type="checkbox"/> |
| 11 και πάνω | <input type="checkbox"/> | | |

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

- 6) Πόσο άγχος σας προκαλεί η κατοχή της θέσης του/της διευθυντή/ντριας στην εκπαίδευση;
- Καθόλου 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Πάρα πολύ
- 7) Σε γενικές γραμμές πόσο ικανοποιημένος/η είστε από τη θέση που κατέχετε ως διευθυντής/ντρια;
- Καθόλου 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Πάρα πολύ
- 8) Αν είχατε την ευκαιρία να διεκδικούσατε ξανά τη θέση διευθυντή/ντριας, τι πιθανότητες θα υπήρχαν να κάνατε το ίδιο;
- Καμία 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Πάρα πολλές

Μέρος Β': Τύπος προσωπικότητας

Βάλτε σε κύκλο τον αριθμό (1 - 9) για κάθε διάσταση που ταιριάζει καλύτερα στο δικό σας τρόπο συμπεριφοράς:

- | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|--|
| 1) Αδιάφορος/η σχετικά με τα ραντεβού | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | Ποτέ δεν είμαι αργοπορημένος |
| 2) Μη ανταγωνιστικός/ή | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | Πολύ ανταγωνιστικός/ή |
| 3) Καλός/ή ακροατής/τρια, ακούω τους άλλους μέχρι τέλους | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | Προλαβαίνω τι θα πουν οι άλλοι (γνέφω, προσπαθώ να τελειώσω γι' αυτούς) |
| 4) Ποτέ δε νιώθω βιασύνη (ακόμη και κάτω από πίεση) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | Πάντοτε βιάζομαι |
| 5) Μπορώ να περιμένω υπομονετικά | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | Ανυπόμονος/η όταν περιμένω |
| 6) Προσπαθώ να κάνω ένα πράγμα κάθε φορά και μετά κάτι άλλο | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | Προσπαθώ να κάνω πολλά πράγματα ταυτόχρονα, σκέφτομαι για το τι θα κάνω μετά |
| 7) Αργός/ή, προσεκτικός/ή ομιλητής/τρια | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | Εμφαντικός/ή στην ομιλία, γρήγορος/η και ισχυρός/ή |
| 8) Δε με ενοχλεί αν οι άλλοι δεν αναγνωρίζουν την καλή δουλειά, φτάνει να είμαι ικανοποιημένος/η με τον εαυτό μου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | Θέλω η καλή δουλειά να αναγνωρίζεται από τους άλλους |
| 9) Αργός/ή στο να κάνω διάφορες εργασίες (π.χ. φαγητό, περπάτημα) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | Γρήγορος/η στο να κάνω διάφορες εργασίες (π.χ. φαγητό, περπάτημα) |
| 10) Δέχομαι τις καταστάσεις ήρεμα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | Πιεστικός/ή |
| 11) Εκφράζω συναισθήματα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | Αποκρύβω συναισθήματα |
| 12) Πολλά εξωτερικά ενδιαφέροντα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | Λίγα ενδιαφέροντα εκτός εργασίας/σπιτιού |
| 13) Χωρίς φιλοδοξίες | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | Φιλόδοξος/η |
| 14) Μου είναι αδιάφορο να τελειώνω έγκαιρα με οτιδήποτε ασχολούμαι | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | Θέλω να τελειώνω έγκαιρα με οτιδήποτε ασχολούμαι |

Μέρος Γ': Κέντρο ελέγχου

Βάλτε σε κύκλο τον αριθμό που δηλώνει την άποψή σας για καθεμιά από τις πιο κάτω δηλώσεις, με βάση την ακόλουθη κλίμακα:

1 διαφωνώ απόλυτα	2 διαφωνώ	3 δεν είμαι βέβαιος	4 συμφωνώ	5 συμφωνώ απόλυτα
-------------------------	--------------	------------------------	--------------	-------------------------

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Οι φίλιές μου εξαρτώνται από το πόσο καλά σχετίζομαι με τους άλλους | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Τα τυχαία γεγονότα έχουν μεγάλη επίδραση στη ζωή μου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Κανόνες και πρακτικές που υπάρχουν για πολλά χρόνια καθορίζουν τι θα συμβεί στη ζωή μου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Είμαι αρκετά ικανός/η να προσδιορίσω τι θα συμβεί στη ζωή μου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Η θρησκευτική πίστη θα με βοηθήσει να τα καταφέρω σε δύσκολες στιγμές | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Τα πολιτικά πράγματα θα εξελιχθούν ανεξάρτητα από το αν εγώ εμπλακώ ή όχι | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Η ατομική πρόοδος έχει να κάνει με το να ευχαριστείς ανθρώπους που βρίσκονται στην εξουσία | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Γενικά, δεν έχει σημασία τι ξέρεις αλλά ποιους ξέρεις | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Κάνω λάθη, ατυχήματα δε συμβαίνουν | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Το να είμαι στο σωστό μέρος την κατάλληλη στιγμή είναι σημαντικό για την επιτυχία μου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Οι φίλοι μου συχνά καθορίζουν τις ενέργειές μου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Ιδέες που υπάρχουν από την παλιά εποχή έχουν επιρροή στη ζωή μου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Τις πιο πολλές φορές εγώ ελέγχω τι συμβαίνει στη ζωή μου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Ισχυρές ομάδες πίεσης προσδιορίζουν το ρόλο μου στην κοινωνία | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Τα σχέδιά μου δε θα πραγματοποιηθούν εκτός εάν συμπίπτουν με τα σχέδια των ανθρώπων που βρίσκονται στην εξουσία | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Οι στενές μου σχέσεις με τους ανθρώπους δε γίνονται τυχαία, χρειάζονται προσπάθεια | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Κάποια ισχυρή δύναμη ή κάποιο ισχυρό πρόσωπο προκαθόρισε τι θα συμβεί στη ζωή μου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Η ζωή μου συχνά επηρεάζεται από τη μοίρα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Οι πράξεις μου καθορίζουν τη ζωή μου | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Η σκληρή δουλειά θα με πάει εκεί που θέλω | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Γενικά μπορώ να φροντίσω τα προσωπικά μου συμφέροντα | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Πρέπει να συνεργάζομαι με άλλους για να ολοκληρώσω μια δουλειά | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

1 διαφωνώ απόλυτα	2 διαφωνώ	3 δεν είμαι βέβαιος	4 συμφωνώ	5 συμφωνώ απόλυτα
-------------------------	--------------	------------------------	--------------	-------------------------

23. Αν δεν ευχαριστήσω τους ανθρώπους που βρίσκονται στην εξουσία, οι ικανότητές μου δεν έχουν μεγάλη επίδραση στη ζωή μου 1 2 3 4 5
24. Η ζωή μου συχνά επηρεάζεται από την τύχη 1 2 3 4 5
25. Συνήθως μπορώ να υλοποιήσω σχέδια που κάνω για τον εαυτό μου 1 2 3 4 5

Μέρος Δ': Πηγές άγχους

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

1 καθόλου άγχος	2 ήπιο άγχος	3 μέτριο άγχος	4 πολύ άγχος	5 υπερβολικό άγχος
--------------------	-----------------	-------------------	-----------------	-----------------------

1. Η ανάγκη ανάπτυξης σχέσεων με τους γονείς των μαθητών 1 2 3 4 5
2. Η ανάγκη εξοπλισμού του σχολείου με εκπαιδευτικά υλικά 1 2 3 4 5
3. Η ανεπάρκεια της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής 1 2 3 4 5
4. Η υποστήριξη και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών 1 2 3 4 5
5. Η έλλειψη ενδιαφέροντος των γονέων για την πρόοδο των παιδιών τους 1 2 3 4 5
6. Οι περιορισμένες ευκαιρίες για προαγωγή 1 2 3 4 5
7. Οι φτωχές επιδόσεις των μαθητών του σχολείου μου 1 2 3 4 5
8. Οι συχνές διακοπές της εργασίας μου για διάφορους λόγους 1 2 3 4 5
9. Η έλλειψη εκτίμησης του έργου μου από διάφορους φορείς με τους οποίους συνεργάζομαι 1 2 3 4 5
10. Η έλλειψη αναγνώρισης της εργασίας μου από τους ανώτερους 1 2 3 4 5
11. Η έλλειψη υποστήριξης από τους εκπαιδευτικούς στο χειρισμό θεμάτων πειθαρχίας 1 2 3 4 5
12. Η πολλή γραφειακή δουλειά που πρέπει να διεκπεραιώσω 1 2 3 4 5
13. Η έλλειψη ή η φτωχή συντήρηση του σχολικού χώρου 1 2 3 4 5
14. Η έλλειψη βοηθητικού προσωπικού στο σχολείο 1 2 3 4 5
15. Η ανάγκη αναπλήρωσης των εκπαιδευτικών που απουσιάζουν 1 2 3 4 5
16. Η ανάγκη συμμόρφωσης με τους κανονισμούς της Αρμόδιας Αρχής 1 2 3 4 5
17. Οι πολλές ευθύνες που πρέπει να επωμίζομαι 1 2 3 4 5
18. Η ποικιλία των ρόλων, τους οποίους καλούμαι να αναλάβω 1 2 3 4 5
19. Η έλλειψη χρόνου για να υλοποιήσω τους στόχους που θέτω 1 2 3 4 5
20. Η έλλειψη υποστήριξης ή συνεργασίας από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου μου 1 2 3 4 5

1 καθόλου άγχος	2 ήπιο άγχος	3 μέτριο άγχος	4 πολύ άγχος	5 υπερβολικό άγχος	
21. Η αμφισβήτηση της εξουσίας μου από διάφορους φορείς	1	2	3	4	5
22. Η διατήρηση σχολικής πειθαρχίας	1	2	3	4	5
23. Η διοίκηση και η επίβλεψη της εργασίας άλλων ανθρώπων που εμπλέκονται στο έργο του σχολείου	1	2	3	4	5
24. Ο χειρισμός των απαιτήσεων διάφορων ανθρώπων για τους οποίους είμαι υπεύθυνος/η	1	2	3	4	5
25. Ο χειρισμός διάφορων πτυχών της εργασίας μου για τις οποίες νιώθω ότι δεν έχω την κατάλληλη εκπαίδευση	1	2	3	4	5
26. Η λήψη αποφάσεων που επηρεάζουν άλλους	1	2	3	4	5
27. Η αδυναμία διαμόρφωσης ορισμένων αποφάσεων και ενεργειών που με επηρεάζουν άμεσα	1	2	3	4	5
28. Η ανάγκη να θέτω στόχους για το σχολείο	1	2	3	4	5
29. Η διοίκηση ή η προσαρμογή στην αλλαγή	1	2	3	4	5
30. Η γραφειοκρατία του εκπαιδευτικού συστήματος	1	2	3	4	5
31. Η ένταξη μαθητών με ειδικές ανάγκες στο κανονικό σχολείο	1	2	3	4	5
32. Όταν νιώθω ότι η πρόοδος της εργασίας μου δεν είναι αυτή που θα έπρεπε ή που θα μπορούσε να ήταν	1	2	3	4	5
33. Η αβεβαιότητα για τη φύση των καθηκόντων και των ευθυνών μου ως διευθυντή/ντριας	1	2	3	4	5
34. Η ανάμειξη πολλών εξωσχολικών παραγόντων στη λειτουργία του σχολείου	1	2	3	4	5
35. Η απόλυτη οικονομική εξάρτηση του/της διευθυντή/ντριας από άλλους φορείς	1	2	3	4	5
36. Η επίλυση σοβαρών προβλημάτων που δεν εξαρτώνται από μένα	1	2	3	4	5
37. Ο μη ικανοποιητικός χρόνος για να ασχοληθώ με τα διοικητικά μου καθήκοντα	1	2	3	4	5
38. Η απροθυμία των εκπαιδευτικών να αναλάβουν διάφορες υπευθυνότητες και το μειωμένο αίσθημα ευθύνης που τους διακρίνει	1	2	3	4	5
39. Το γεγονός ότι ως διευθυντής/ντρια δεν έχω το δικαίωμα να κάνω τις αλλαγές που θέλω στο σχολείο μου για να λειτουργήσει σωστά	1	2	3	4	5
40. Ο μη ορθός προγραμματισμός του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού πάνω σε διάφορα θέματα που επηρεάζουν άμεσα την ομαλή λειτουργία του σχολείου	1	2	3	4	5
41. Όταν πρέπει για διάφορους λόγους να επιπλήξω κάποιο μέλος του προσωπικού	1	2	3	4	5
42. Όταν έχω μείζονα επιθεώρηση	1	2	3	4	5
43. Άλλη πηγή άγχους που δεν έχει αναφερθεί πιο πάνω. Σημειώστε την:	1	2	3	4	5

Μέρος Ε': Συμπτώματα/επιπτώσεις

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

	1 ποτέ	2 σπάνια	3 μερικές φορές	4 συχνά	5 πολύ συχνά
1. Πονοκέφαλοι	1	2	3	4	5
2. Κάψιμο στο στομάχι, αναούλα ή δυσπεψία	1	2	3	4	5
3. Δυσκολίες στην αναπνοή ή λαχάνιασμα	1	2	3	4	5
4. Αρρυθμίες στους καρδιακούς παλμούς ή ταχυπαλμία	1	2	3	4	5
5. Τάση για λιποθυμία ή ζαλάδα	1	2	3	4	5
6. Αισθήματα βάρους ή αδυναμίας στα χέρια και τα πόδια	1	2	3	4	5
7. Πόνος ή τρεμούλιασμα των μυών, σπασμωδικές κινήσεις	1	2	3	4	5
8. Μικροί ερεθισμοί της επιδερμίδας, εξανθήματα ή φαγούρα	1	2	3	4	5
9. Πόνος ή ενόχληση στα μάτια	1	2	3	4	5
10. Μούδιασμα ή μυρμήγκιασμα σε διάφορα μέρη του σώματος	1	2	3	4	5
11. Πόνοι στο στήθος ή στη μέση	1	2	3	4	5
12. Έλλειψη ενέργειας, απάθεια ή συνεχής κούραση	1	2	3	4	5
13. Νευρικότητα, ανησυχία, ένταση ή θυμός	1	2	3	4	5
14. Αδυναμία συγκέντρωσης ή ξεκούρασης	1	2	3	4	5
15. Αισθήματα αδιαθεσίας και αμηχανίας	1	2	3	4	5
16. Αισθήματα μοναξιάς και απομόνωσης	1	2	3	4	5
17. Δυσκολία στον ύπνο ή στο να παραμείνω ξύπνιος/α	1	2	3	4	5
18. Αίσθημα ταραχής μετά το νυχτερινό ύπνο	1	2	3	4	5
19. Υπερευαίσθησία στην κριτική	1	2	3	4	5
20. Χρήση φαρμάκων	1	2	3	4	5
21. Ροπή προς ατυχήματα	1	2	3	4	5
22. Άλλο σύμπτωμα που δεν έχει αναφερθεί πιο πάνω. Σημειώστε το:	1	2	3	4	5

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

1 διαφωνώ απόλυτα	2 διαφωνώ	3 δεν είμαι βέβαιος	4 συμφωνώ	5 συμφωνώ απόλυτα
-------------------------	--------------	------------------------	--------------	-------------------------

1. Μείωση της ποιότητας εργασίας (π.χ. μου διαφεύγουν λάθη, γίνονται παραλείψεις)	1	2	3	4	5
2. Χαμηλό επίπεδο παραγωγικότητας (π.χ. δεν προλαβαίνω τον ημερήσιο προγραμματισμό μου)	1	2	3	4	5
3. Δυσaréσκεια από την εργασία	1	2	3	4	5
4. Επισφαλής σωματική και ψυχική υγεία	1	2	3	4	5
5. Σκέψη για πρόωρη αφυπηρέτηση	1	2	3	4	5
6. Ψηλός βαθμός απουσιών	1	2	3	4	5
7. Αδυναμία στην επίτευξη των στόχων	1	2	3	4	5
8. Πρόθεση για εγκατάλειψη του επαγγέλματος	1	2	3	4	5
9. Δυσκολίες στην επικοινωνία	1	2	3	4	5
10. Μειωμένη αφοσίωση	1	2	3	4	5
11. Μειωμένη αποτελεσματικότητα	1	2	3	4	5
12. Επαγγελματική εξουθένωση	1	2	3	4	5
13. Άλλη επίπτωση που δεν έχει αναφερθεί πιο πάνω. Σημειώστε την:	1	2	3	4	5

Μέρος Στ': Στρατηγικές αντιμετώπισης

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

1 ποτέ	2 σπάνια	3 μερικές φορές	4 συχνά	5 πολύ συχνά
-----------	-------------	--------------------	------------	-----------------

1. Θέτω ρεαλιστικούς στόχους αναγνωρίζοντας τους περιορισμούς της εργασίας μου	1	2	3	4	5
2. Κατανέμω υπευθυνότητες	1	2	3	4	5
3. Διατηρώ την αίσθηση του χιούμορ	1	2	3	4	5
4. Αποσύρομαι από την κατάσταση	1	2	3	4	5
5. Καταφεύγω σε ψυχαγωγικές δραστηριότητες ή χόμπι	1	2	3	4	5

1 ποτέ	2 σπάνια	3 μερικές φορές	4 συχνά	5 πολύ συχνά	
6. Χρησιμοποιώ δεξιότητες καλών ανθρωπίνων σχέσεων με το προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές	1	2	3	4	5
7. Εργάζομαι σκληρότερα (βράδια ή Σαββατοκυριάκα)	1	2	3	4	5
8. Καταφεύγω σε δραστηριότητες που υποστηρίζουν την πνευματική ανάπτυξη	1	2	3	4	5
9. Εφαρμόζω υγιεινές συνήθειες	1	2	3	4	5
10. Θέτω προτεραιότητες και χρησιμοποιώ τεχνικές διαχείρισης του χρόνου	1	2	3	4	5
11. Μιλώ με μέλη της οικογένειάς μου ή στενούς φίλους	1	2	3	4	5
12. Διατηρώ τακτικές συνήθειες στον ύπνο μου	1	2	3	4	5
13. Σπάζω την καθημερινή ρουτίνα ή απασχολούμαι προσωρινά με ένα λιγότερο αγχωτικό έργο	1	2	3	4	5
14. Μιλώ με τους ανωτέρους μου ή άλλους διευθυντές	1	2	3	4	5
15. Εμπλέκομαι σε δραστηριότητες της κοινότητας	1	2	3	4	5
16. Προσεγγίζω τα προβλήματα με αισιοδοξία και αντικειμενικότητα	1	2	3	4	5
17. Ασκούμαι τακτικά	1	2	3	4	5
18. Χρησιμοποιώ τεχνικές χαλάρωσης και διαχείρισης του άγχους	1	2	3	4	5
19. Διαχωρίζω την εργασιακή από τη μη εργασιακή ζωή μου	1	2	3	4	5
20. Εφαρμόζω διαδικασίες έτσι που οι επισκέπτες και οι απρόβλεπτες διακοπές στο σχολείο να περιορίζονται στον ελάχιστο βαθμό	1	2	3	4	5
21. Προσπαθώ να δημιουργώ θετικές και υποστηρικτικές αναπαραστάσεις	1	2	3	4	5
22. Κάνω διακοπές μικρής διάρκειας	1	2	3	4	5
23. Αναζητώ την απομόνωση, την ελάττωση του ρυθμού εργασίας και αφιερώνω χρόνο για αναστοχασμό	1	2	3	4	5
24. Διατηρώ σταθερές προσωπικές σχέσεις	1	2	3	4	5
25. Εκμεταλλεύομαι τις ενδοϋπηρεσιακές ευκαιρίες για να αυξήσω το ρεπερτόριο των διοικητικών και επικοινωνιακών μου δεξιοτήτων	1	2	3	4	5
26. Χειρίζομαι τα προβλήματα μόλις αυτά εμφανιστούν	1	2	3	4	5
27. Προβαίνω σε λογικές ενέργειες για την εκτίμηση της κατάστασης	1	2	3	4	5
28. Προσπαθώ να αντικρίσω την κατάσταση από διαφορετική οπτική γωνία	1	2	3	4	5
29. Προσπαθώ να μάθω περισσότερα στοιχεία για την κατάσταση	1	2	3	4	5

1 ποτέ	2 σπάνια	3 μερικές φορές	4 συχνά	5 πολύ συχνά
-----------	-------------	--------------------	------------	-----------------

30. Ενισχύω την πεποίθησή μου πως έχω τη δυνατότητα ελέγχου των όσων συμβαίνουν 1 2 3 4 5
31. Προσπαθώ να προβλέπω καταστάσεις, έτσι ώστε να προλαβαίνω την εκδήλωση ανεπιθύμητων καταστάσεων και προβλημάτων 1 2 3 4 5
32. Προγραμματίζω με λεπτομέρεια όλες μου τις ενέργειες 1 2 3 4 5
33. Προσπαθώ να αποφεύγω τις αντιπαραθέσεις 1 2 3 4 5
34. Άλλη στρατηγική που δεν έχει αναφερθεί πιο πάνω. Σημειώστε την:
..... 1 2 3 4 5

Υπάρχει κάτι άλλο που θα θέλατε να αναφέρετε σε σχέση με το υπό διερεύνηση θέμα;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ΠΑΡΑΚΑΛΟΥΜΕ ΒΕΒΑΙΩΘΕΙΤΕ ΟΤΙ ΕΧΕΤΕ

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΑΣ ΚΑΙ ΓΙΑ ΤΟ ΧΡΟΝΟ

ΠΟΥ ΑΦΙΕΡΩΣΑΤΕ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Παράρτημα Ε. Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών

Ανδρέας Τσιάκκιρος
Υποψήφιος Διδάκτορας
Πέτρος Πασιαρδής
Αναπληρωτής Καθηγητής

30 Απριλίου, 2003

Θέμα: Διεξαγωγή έρευνας για το επαγγελματικό άγχος των διευθυντών

Αγαπητέ/ή συνάδελφε

Το ερωτηματολόγιο που σας έχει δοθεί αποτελεί μέρος της διδακτορικής διατριβής με θέμα: «*Το επαγγελματικό άγχος των διευθυντών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου: Πηγές, επιπτώσεις και στρατηγικές αντιμετώπισης*» και αποτελείται από 20 σύντομες δηλώσεις. Η συμπλήρωσή του απαιτεί μερικά μόνο λεπτά. Γνωρίζοντας πόσο πολύτιμος είναι ο χρόνος σας, παρακαλούμε να αφιερώσετε τον απαιτούμενο χρόνο για να το συμπληρώσετε, συμβάλλοντας έτσι, με τον ουσιαστικό αυτό τρόπο, στην επιτυχία της έρευνας. Λόγω του περιορισμένου δείγματος των εκπαιδευτικών που έχει επιλεγεί, **κάθε ερωτηματολόγιο είναι εξαιρετικά σημαντικό.**

Οι απόψεις που θα εκφράσετε θα τηρηθούν εμπιστευτικές, θα παραμείνουν ανώνυμες και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Οι ερευνητές θα συγκεντρώσουν μόνο συνολικά και όχι ατομικά δεδομένα. Για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου παρακαλούμε να λάβετε υπόψη σας τα ακόλουθα:

- Προτού απαντήσετε, σκεφτείτε τις δικές σας εμπειρίες στο σχολείο που εργάζεστε
- Προσπαθήστε να απαντήσετε με τη μεγαλύτερη δυνατή ειλικρίνεια περιγράφοντας τα γεγονότα όπως είναι αυτή τη στιγμή και όχι όπως θα τα θέλατε να είναι
- Αν κάνετε κάποιο λάθος, διαγράψτε το και σημειώστε τη νέα σας απάντηση
- Ελέγξτε το ερωτηματολόγιο για να βεβαιωθείτε ότι έχετε απαντήσει σε όλες τις ερωτήσεις
- Τοποθετήστε το συμπληρωμένο ερωτηματολόγιο στον επισυναπτόμενο φάκελο και παραδώστε το στο άτομο που θα σας το δώσει, το αργότερο μέχρι την **Τετάρτη 28 Μαΐου 2003**, ώστε να φθάσει κοντά μας το συντομότερο δυνατό.

Είμαστε στη διάθεσή σας για παροχή οποιασδήποτε επιπρόσθετης πληροφορίας ή διευκρίνισης (τηλέφωνο: 22800665, τηλεομοιότυπο: 22428277, ηλεκτρονική διεύθυνση: sepgat2@ucy.ac.cy). Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων για την πολύτιμη βοήθειά σας.

Με εκτίμηση

Ανδρέας Τσιάκκιρος
Υποψήφιος Διδάκτορας

Πέτρος Πασιαρδής
Αναπληρωτής Καθηγητής

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Σε ποια τάξη εργάζεστε την τρέχουσα σχολική χρονιά;

Βάλτε σε κύκλο τον αριθμό ο οποίος περιγράφει καλύτερα το/τη διευθυντή/διευθύντρια του σχολείου σας, όπως εσείς τον/την βλέπετε με βάση τη δική σας αντίληψη, χρησιμοποιώντας την ακόλουθη κλίμακα (όλες οι δηλώσεις που ακολουθούν αναφέρονται και στα δύο φύλα):

	1 ποτέ	2 κάποτε	3 μερικές φορές	4 συχνά	5 πάντα
1. Είναι φιλικός και μπορεί εύκολα να προσεγγιστεί	1	2	3	4	5
2. Διαμορφώνει ένα κοινό όραμα για τη βελτίωση και την περαιτέρω πρόοδο του σχολείου	1	2	3	4	5
3. Χρησιμοποιεί τις πληροφορίες που προέρχονται από επιθεωρήσεις και άλλες αξιολογήσεις του προσωπικού, για να βελτιώσει το έργο του εκπαιδευτικού	1	2	3	4	5
4. Μοιράζεται τις πληροφορίες που έχουν σχέση με το σχολείο και παίρνει αποφάσεις από κοινού με το προσωπικό	1	2	3	4	5
5. Βεβαιώνεται ότι εφαρμόζονται οι σχολικοί κανονισμοί στο ακέραιο και με δικαιοσύνη προς όλους τους μαθητές	1	2	3	4	5
6. Προωθεί και θέτει σε εφαρμογή τις εισηγήσεις που κάνουν οι εκπαιδευτικοί για το σχολείο	1	2	3	4	5
7. Οι αξίες και τα οράματά του φαίνονται μέσα από τη δράση του, τον τρόπο που περνά το χρόνο του και από το τι θεωρεί σημαντικό	1	2	3	4	5
8. Προσπαθεί να βελτιώσει τις ηγετικές του ικανότητες μέσα από διάφορες επαγγελματικές ενέργειες που γίνονται κατόπιν δικής του πρωτοβουλίας	1	2	3	4	5
9. Συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς για την επίλυση των προβλημάτων	1	2	3	4	5
10. Επικοινωνεί αποτελεσματικά με τους γονείς για θέματα που αφορούν το σχολείο και τη συμπεριφορά των μαθητών και αναφέρει τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά στοιχεία	1	2	3	4	5
11. Γνωστοποιεί στους εκπαιδευτικούς τι αναμένεται από αυτούς να κάνουν	1	2	3	4	5
12. Δημιουργεί κουλτούρα στην οποία ενθαρρύνεται η εφαρμογή καινοτομιών	1	2	3	4	5

1 ποτέ	2 κάποτε	3 μερικές φορές	4 συχνά	5 πάντα			
13. Είναι δεκτικός σε διαφορετικές προσεγγίσεις και λύσεις χωρίς να επιμένει σε έναν τρόπο επίλυσης προβλημάτων			1	2	3	4	5
14. Χρησιμοποιεί τις πληροφορίες και γνώσεις που παίρνει μέσα από επιμορφωτικά σεμινάρια για αυτοβελτίωση			1	2	3	4	5
15. Μεγιστοποιεί το μαθησιακό χρόνο και προστατεύει τους εκπαιδευτικούς από εξωτερικές παρενοχλήσεις ή δραστηριότητες			1	2	3	4	5
16. Είναι πρόθυμος να κάνει αλλαγές			1	2	3	4	5
17. Προβάλλει την εξουσία του περισσότερο μέσα από τις γνώσεις και την ικανότητά του, παρά μέσα από τη δύναμη που του προσδίδει η θέση του			1	2	3	4	5
18. Διανέμει πληροφοριακό υλικό και παρουσιάζει νέες ιδέες στους συναδέλφους για σκοπούς αντιμετώπισης των προβλημάτων που τους απασχολούν			1	2	3	4	5
19. Ενθαρρύνει τη διατύπωση πολλών απόψεων και ιδεών προτού προχωρήσει στην επίλυση σημαντικών προβλημάτων			1	2	3	4	5
20. Προωθεί, και είναι ο ίδιος παράδειγμα προς μίμηση, τη δια βίου εκπαίδευση χρησιμοποιώντας νέες ιδέες, προβάλλοντας και τις επιτυχίες και αποτυχίες του σαν παραδείγματα			1	2	3	4	5

ΠΑΡΑΚΑΛΟΥΜΕ ΒΕΒΑΙΩΘΕΙΤΕ ΟΤΙ ΕΧΕΤΕ

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΑΣ ΚΑΙ ΓΙΑ ΤΟ ΧΡΟΝΟ

ΠΟΥ ΑΦΙΕΡΩΣΑΤΕ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

**Παράρτημα ΣΤ. Αποτελέσματα ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA) ερωτηματολογίου
εκπαιδευτικών**

ANOVA

Μεταβλητή	Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	df	Μέσοι τετραγώνων	F	p
Σχολικό κλίμα 1	Μεταξύ των ομάδων	131.387	170	.773	2.284	.000
	Εντός των ομάδων	192.526	569	.338		
	Σύνολο	323.914	739			
Ηγεσία και διεύθυνση σχολείου 1	Μεταξύ των ομάδων	228.950	170	1.347	2.434	.000
	Εντός των ομάδων	313.675	567	.553		
	Σύνολο	542.625	737			
Επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση 1	Μεταξύ των ομάδων	216.153	170	1.271	1.983	.000
	Εντός των ομάδων	356.505	556	.641		
	Σύνολο	572.657	726			
Προσέγγιση στην επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων 1	Μεταξύ των ομάδων	221.180	170	1.301	1.927	.000
	Εντός των ομάδων	382.085	566	.675		
	Σύνολο	603.265	736			
Διαχείριση μαθητών 1	Μεταξύ των ομάδων	164.286	170	.966	1.957	.000
	Εντός των ομάδων	280.461	568	.494		
	Σύνολο	444.747	738			
Σχολικό κλίμα 2	Μεταξύ των ομάδων	177.977	170	1.047	1.826	.000
	Εντός των ομάδων	324.021	565	.573		
	Σύνολο	501.999	735			
Ηγεσία και διεύθυνση σχολείου 2	Μεταξύ των ομάδων	206.976	170	1.218	2.262	.000
	Εντός των ομάδων	303.574	564	.538		
	Σύνολο	510.550	734			
Επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση 2	Μεταξύ των ομάδων	250.277	170	1.472	1.996	.000
	Εντός των ομάδων	411.586	558	.738		
	Σύνολο	661.863	728			
Προσέγγιση στην επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων 2	Μεταξύ των ομάδων	148.114	170	.871	1.881	.000
	Εντός των ομάδων	263.587	569	.463		
	Σύνολο	411.701	739			
Διαχείριση μαθητών 2	Μεταξύ των ομάδων	168.065	170	.989	1.916	.000
	Εντός των ομάδων	292.002	566	.516		
	Σύνολο	460.068	736			
Σχολικό κλίμα 3	Μεταξύ των ομάδων	146.013	170	.859	1.777	.000
	Εντός των ομάδων	274.975	569	.483		
	Σύνολο	420.988	739			

(συνέχεια)

Μεταβλητή	Πηγή διακύμανσης	Άθροισμα τετραγώνων	df	Μέσοι τετραγώνων	F	p
Ηγεσία και διεύθυνση σχολείου 3	Μεταξύ των ομάδων	314.389	170	1.849	2.105	.000
	Εντός των ομάδων	496.349	565	.878		
	Σύνολο	810.738	735			
Επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση 3	Μεταξύ των ομάδων	211.827	170	1.246	2.065	.000
	Εντός των ομάδων	334.311	554	.603		
	Σύνολο	546.138	724			
Προσέγγιση στην επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων 3	Μεταξύ των ομάδων	220.001	170	1.294	2.129	.000
	Εντός των ομάδων	327.582	539	.608		
	Σύνολο	547.583	709			
Διαχείριση μαθητών 3	Μεταξύ των ομάδων	216.212	170	1.272	1.901	.000
	Εντός των ομάδων	371.332	555	.669		
	Σύνολο	587.544	725			
Σχολικό κλίμα 4	Μεταξύ των ομάδων	227.789	170	1.340	2.138	.000
	Εντός των ομάδων	345.981	552	.627		
	Σύνολο	573.770	722			
Ηγεσία και διεύθυνση σχολείου 4	Μεταξύ των ομάδων	296.119	170	1.742	2.045	.000
	Εντός των ομάδων	472.707	555	.852		
	Σύνολο	768.826	725			
Επαγγελματική ανέλιξη και επιμόρφωση 4	Μεταξύ των ομάδων	330.638	170	1.945	2.250	.000
	Εντός των ομάδων	478.019	553	.864		
	Σύνολο	808.657	723			
Προσέγγιση στην επίλυση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων 4	Μεταξύ των ομάδων	239.885	170	1.411	1.919	.000
	Εντός των ομάδων	406.662	553	.735		
	Σύνολο	646.547	723			
Διαχείριση μαθητών 4	Μεταξύ των ομάδων	329.731	170	1.940	2.369	.000
	Εντός των ομάδων	451.157	551	.819		
	Σύνολο	780.888	721			

Παράρτημα Ζ. Ερωτήσεις συνεντεύξεων διευθυντών στις περιπτώσιακές μελέτες

- 1) Μιλήστε μου λίγο γενικά για τη ζωή σας και τη σχέση σας με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.
- 2) Τι έρχεται στο μυαλό σας ακούγοντας τη λέξη «άγχος»;
- 3) Πόσο άγχος σας προκαλεί η κατοχή της θέσης του διευθυντή στην εκπαίδευση;
(καθόλου – πάρα πολύ)
Γιατί σας προκαλεί άγχος η κατοχή της θέσης αυτής;
- 4) Σε γενικές γραμμές πόσο ικανοποιημένος είστε από τη θέση που κατέχετε ως διευθυντής; (καθόλου – πάρα πολύ)
- 5) Αν είχατε την ευκαιρία να διεκδικούσατε ξανά τη θέση διευθυντή, τι πιθανότητες θα υπήρχαν να κάνατε το ίδιο; (καμία – πάρα πολλές)
- 6) Ποιες είναι οι πηγές που σας προκαλούν άγχος στην εργασία σας;
- 7) Πώς το άγχος επηρεάζει, αν επηρεάζει, τον τρόπο με τον οποίο διοικείτε το σχολείο;
- 8) Τι θα θέλατε να κάνετε για βελτίωση της κατάστασης, ενώ δεν μπορείτε;
- 9) Ποιες συνθήκες της καθημερινής λειτουργίας του σχολείου σας βοηθούν ώστε να είστε αποτελεσματικός στην εργασία σας;
- 10) Με ποιον τρόπο διαχειρίζεστε τα διάφορα γεγονότα που σας προκαλούν άγχος;

Παράρτημα Η. Αποτελέσματα λύσης δύο παραγόντων των επιπτώσεων άγχους

Φορτίσεις των δύο παραγόντων των επιπτώσεων άγχους των διευθυντών που έχουν προκύψει από τη διαδικασία περιστροφής Varimax

Α/Α	Δηλώσεις επιπτώσεων άγχους*	Παράγοντες		h ²
		I	II	
2.	Χαμηλό επίπεδο παραγωγικότητας στην καθημερινή μου εργασία (π.χ. δεν προλαβαίνω τον ημερήσιο προγραμματισμό μου)	0.85	0.09	0.73
1.	Μείωση της ποιότητας εργασίας (π.χ. μου διαφεύγουν λάθη, γίνονται παραλείψεις)	0.80	0.18	0.68
4.	Επισημάλως σωματική και ψυχική υγεία	0.77	0.27	0.67
3.	Μειωμένη αποτελεσματικότητα	0.77	0.32	0.70
5.	Σκέψη για πρόωρη αφυπηρέτηση	0.62	0.47	0.61
12.	Επαγγελματική εξουθένωση	0.50	0.50	0.63
10.	Μειωμένη αφοσίωση	0.21	0.79	0.67
6.	Ψηλός βαθμός απουσιών	-0.03	0.79	0.63
11.	Μειωμένη αποτελεσματικότητα	0.35	0.76	0.70
9.	Δυσκολίες στην επικοινωνία	0.46	0.68	0.68
7.	Αδυναμία στην επίτευξη των στόχων	0.44	0.63	0.59
8.	Πρόθεση για εγκατάλειψη του επαγγέλματος	0.50	0.60	0.62
	Ιδιοτιμή	6.41	1.35	
	Ποσοστό διακύμανσης	53.40	11.26	
	Αθροιστικό ποσοστό διακύμανσης	53.40	64.67	

* Οι δηλώσεις έχουν αριθμηθεί κατά αύξοντα αριθμό, ο οποίος διαφέρει από αυτόν που είχαν στο ερωτηματολόγιο.

Σημείωση. KMO .904
Sig. .000

Παράρτημα Θ. Συνάφεια των συγκεκριμένων έργων με το μοντέλο (Item fit map)

Item Fit
(N = 734 L = 20 Probability Level= .50)

INFIT

MNSQ	.63	.71	.83	1.00	1.20	1.40	1.60
1 item 1	*	.	.
2 item 2	.	.	*
3 item 3	*	.	.
4 item 4	*	.	.
5 item 5	.	.	.	*	.	.	.
6 item 6	.	.	.	*	.	.	.
7 item 7	.	.	*
8 item 8	.	.	.	*	.	.	.
9 item 9	.	*
10 item 10	.	.	.	*	.	.	.
11 item 11	*	.	.
12 item 12	.	.	.	*	.	.	.
13 item 13	*	.	.
14 item 14	.	.	.	*	.	.	.
15 item 15	*	.	.
16 item 16	.	.	.	*	.	.	.
17 item 17	.	.	.	*	.	.	.
18 item 18	*	.	.
19 item 19	.	.	*
20 item 20	.	.	*

Παράρτημα Ι. Συσχετίσεις μεταξύ των 28 μεταβλητών που χρησιμοποιήθηκαν στο δομικό μοντέλο εξίσωσης και αφορούν στους διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αντίστοιχα

Μεταβλητή	\bar{x}	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
(1) ΠΡΟΣ	6.00	1.08	1.00																											
(2) ΕΣΩΤ	4.01	0.40	-.01	1.00																										
(3) ΕΞΚΟ	2.22	0.66	.16	-.28	1.00																									
(4) ΕΞΑΛ	2.30	0.65	.22	-.46	.44	1.00																								
(5) ΠΗΓ1	3.29	0.91	.51	.08	.09	.09	1.00																							
(6) ΠΗΓ2	2.70	0.95	.30	.03	.26	.15	.39	1.00																						
(7) ΠΗΓ3	2.61	0.94	.34	-.05	.17	.21	.60	.49	1.00																					
(8) ΠΗΓ4	3.05	0.85	.44	.03	.19	.13	.69	.63	.60	1.00																				
(9) ΠΗΓ5	3.42	1.04	.47	-.07	.31	.13	.60	.42	.39	.46	1.00																			
(10) ΠΗΓ6	3.34	0.82	.42	.06	.18	.13	.68	.58	.57	.68	.52	1.00																		
(11) ΠΗΓ7	3.41	1.02	.40	.10	.07	.06	.59	.49	.63	.63	.39	.53	1.00																	
(12) ΣΥΜ1	1.89	0.78	.31	-.13	.32	.17	.47	.24	.18	.40	.41	.38	.17	1.00																
(13) ΣΥΜ2	1.98	0.78	.40	.04	.23	.02	.44	.18	.12	.43	.41	.39	.16	.73	1.00															
(14) ΣΥΜ3	2.24	0.72	.38	-.09	.34	.21	.54	.32	.39	.51	.31	.41	.40	.66	.61	1.00														
(15) ΕΠ1	1.63	0.56	-.03	-.06	.21	-.10	.14	.23	.20	.30	.12	.22	.21	.25	.18	.36	1.00													
(16) ΕΠ2	2.37	1.00	.14	-.05	.29	.04	.35	.16	.25	.26	.19	.30	.22	.41	.31	.57	.54	1.00												
(17) ΕΠ3	1.82	1.01	.14	-.07	.20	.03	.37	.21	.16	.38	.12	.26	.23	.38	.25	.49	.57	.43	1.00											
(18) ΕΠ4	2.27	0.96	.20	-.12	.34	.12	.42	.17	.28	.37	.33	.33	.18	.60	.44	.67	.60	.57	.53	1.00										
(19) ΣΤΡ1	4.32	0.40	.06	.23	-.24	-.18	-.07	-.14	-.25	-.08	-.14	-.03	-.16	.00	.17	-.11	-.18	-.22	-.15	-.01	1.00									
(20) ΣΤΡ2	3.07	0.75	-.02	.20	-.09	-.07	-.09	.03	-.12	-.01	-.06	.01	-.18	-.10	.00	-.15	-.08	-.06	-.07	-.20	.23	1.00								
(21) ΣΤΡ3	3.68	0.80	.16	-.01	-.03	.15	-.01	.06	.01	.02	.03	.05	.04	.08	.07	-.05	-.04	-.09	-.12	-.04	.35	.27	1.00							
(22) ΣΤΡ4	3.63	0.58	-.06	.28	-.31	-.17	-.13	-.04	-.17	-.10	-.13	-.03	-.10	-.11	-.02	-.28	-.04	-.15	-.11	-.08	.58	.38	.29	1.00						
(23) ΣΤΡ5	4.15	0.50	-.07	.13	-.12	-.15	.03	-.17	-.13	-.01	-.10	-.04	-.17	-.03	.09	-.06	.01	-.13	-.02	-.06	.41	.31	.20	.30	1.00					
(24) ΣΤΡ6	3.77	0.66	-.01	.06	-.10	-.12	-.04	-.14	-.05	-.17	-.11	.05	-.15	.06	.01	-.08	-.14	-.01	-.15	-.06	.00	-.06	-.14	-.03	.04	1.00				
(25) ΑΠΕΚ	1.54	1.26	.14	.08	.00	-.11	.14	-.07	.10	.01	.14	.09	.08	.08	.30	.20	.15	.14	.03	.31	.04	-.17	.07	-.06	.00	.07	1.00			
(26) ΑΓΧΟ	4.68	2.21	.36	.08	.06	-.04	.70	.26	.45	.51	.40	.46	.46	.45	.41	.47	.18	.32	.31	.46	.04	-.25	.13	-.11	.01	-.05	.33	1.00		
(27) ΙΚΑΝ	7.71	1.22	-.06	.16	-.13	-.15	-.17	.08	.01	-.06	-.06	-.06	-.04	.06	.03	-.17	-.09	-.13	-.30	-.25	.05	.02	.03	.08	.10	.15	-.05	-.12	1.00	
(28) ΔΙΘΕ	7.98	1.59	-.13	.00	-.08	-.07	-.30	.14	-.04	-.12	-.13	-.16	-.09	-.07	-.05	-.19	.01	-.15	-.22	-.21	.03	.12	.01	.13	-.03	-.04	.08	-.24	.75	1.00

Σημειώσεις. (1) Τα αρχικά, όπου αυτά συναντώνται, σημαίνουν τα ακόλουθα: ΠΡΟΣ: προσωπικότητα, ΕΣΩΤ: εσωτερικό κέντρο ελέγχου, ΕΞΚΟ: εξωτερικό κέντρο ελέγχου – κοινωνικές επιδράσεις, ΕΞΑΛ: εξωτερικό κέντρο ελέγχου – άλλες επιδράσεις, ΠΗΓ: πηγές άγχους (επτά διαφορετικοί παράγοντες), ΣΥΜ: συμπτώματα άγχους (τρεις διαφορετικοί παράγοντες), ΕΠ: επιπτώσεις άγχους (τέσσερις διαφορετικοί παράγοντες), ΣΤΡ: στρατηγικές αντιμετώπισης (έξι διαφορετικοί παράγοντες), ΑΠΕΚ: αποτελεσματικότητα από εκπαιδευτικούς, ΑΓΧΟ: βαθμός άγχους, ΙΚΑΝ: βαθμός ικανοποίησης, ΔΙΘΕ: διεκδίκηση ίδιας θέσης.

(2) Έντονη γραφή: Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο .01 (2-tailed).

(3) Πλάγια γραφή: Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο .05 (2-tailed).

(συνέχεια)

Μετα-βλητή	\bar{x}	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
(1) ΠΡΟΣ	5.92	1.07	1.00																											
(2) ΕΣΩΤ	3.98	0.41	.00	1.00																										
(3) ΕΞΚΟ	2.05	0.62	.11	-.23	1.00																									
(4) ΕΞΑΛ	2.34	0.65	.36	.03	.22	1.00																								
(5) ΠΗΓ1	2.95	0.89	.04	-.15	.18	.30	1.00																							
(6) ΠΗΓ2	2.59	0.84	.30	-.12	.19	.22	.50	1.00																						
(7) ΠΗΓ3	2.58	0.86	.15	-.26	-.03	.14	.66	.46	1.00																					
(8) ΠΗΓ4	3.18	0.80	.28	-.04	.10	.28	.69	.68	.58	1.00																				
(9) ΠΗΓ5	3.29	1.02	.10	-.02	.10	.05	.44	.31	.31	.47	1.00																			
(10) ΠΗΓ6	3.10	0.84	.03	.03	.09	.12	.67	.59	.56	.66	.46	1.00																		
(11) ΠΗΓ7	3.03	0.88	.05	-.18	.08	.08	.57	.39	.50	.59	.40	.50	1.00																	
(12) ΣΥΜ1	1.73	0.81	.19	-.15	-.01	.39	.53	.39	.43	.52	.39	.37	.34	1.00																
(13) ΣΥΜ2	1.83	0.76	.20	-.07	.09	.45	.59	.37	.42	.57	.36	.42	.30	.74	1.00															
(14) ΣΥΜ3	2.19	0.80	.15	-.05	.00	.45	.69	.39	.50	.59	.35	.50	.46	.79	.78	1.00														
(15) ΕΠΠ	1.71	0.74	-.11	-.08	-.01	.10	.39	.33	.17	.23	.16	.37	.21	.32	.30	.37	1.00													
(16) ΕΠΠ2	2.13	0.84	-.01	-.20	.12	.40	.53	.32	.45	.49	.12	.47	.36	.56	.46	.54	.45	1.00												
(17) ΕΠΠ3	1.92	1.13	-.13	-.19	.02	.21	.36	.11	.17	.22	.11	.22	.26	.50	.31	.48	.56	.62	1.00											
(18) ΕΠΠ4	2.34	0.99	.05	-.16	.02	.27	.60	.35	.31	.47	.24	.39	.33	.61	.50	.68	.52	.59	.66	1.00										
(19) ΣΤΡ1	4.36	0.42	.02	.42	-.26	-.05	-.40	-.21	-.31	-.19	-.04	-.08	-.36	-.20	-.17	-.26	-.31	-.46	-.32	-.29	1.00									
(20) ΣΤΡ2	3.13	0.79	-.11	.19	.04	.04	-.20	.03	-.35	-.09	-.14	-.14	-.21	-.21	-.08	-.25	-.05	-.09	-.15	-.16	.19	1.00								
(21) ΣΤΡ3	3.58	0.74	.12	.10	-.03	-.05	-.14	.04	-.18	-.01	-.07	.02	.08	-.15	-.08	-.23	-.07	.02	-.14	-.20	.14	.45	1.00							
(22) ΣΤΡ4	3.41	0.64	-.01	.25	-.01	-.04	-.30	.02	-.31	-.06	.04	-.18	-.13	-.16	-.16	-.32	-.18	-.21	-.28	-.24	.28	.53	.27	1.00						
(23) ΣΤΡ5	4.25	0.48	-.01	.26	.00	.03	-.16	-.10	-.27	-.13	.00	-.01	-.11	.07	.07	-.03	-.11	-.15	-.06	-.13	.44	.15	.07	.39	1.00					
(24) ΣΤΡ6	3.93	0.70	-.07	.06	-.08	-.20	-.10	-.09	-.14	-.04	-.09	.10	-.04	-.18	-.13	-.24	-.03	-.05	-.08	-.14	.17	-.02	.04	-.01	.04	1.00				
(25) ΑΠΕΚ	1.91	1.20	-.08	.13	-.19	-.08	-.18	-.22	.01	-.06	.01	-.07	.00	-.18	-.12	-.12	-.21	-.08	-.18	-.21	.09	-.02	-.03	-.03	-.11	.08	1.00			
(26) ΑΓΧΟ	4.89	2.32	.09	-.27	-.02	.18	.63	.21	.46	.52	.31	.32	.38	.34	.37	.44	.07	.29	.24	.41	-.34	-.26	-.10	-.20	-.18	-.10	-.08	1.00		
(27) ΙΚΑΝ	7.43	1.49	.19	.33	-.25	.00	-.44	.00	-.23	-.21	.00	-.05	-.30	-.17	-.13	-.25	-.06	-.34	-.43	-.40	.27	.19	.14	.30	.19	.08	.15	-.37	1.00	
(28) ΔΙΘΕ	7.60	1.78	.14	.22	-.17	-.04	-.45	.03	-.19	-.24	.04	-.12	-.34	-.27	-.13	-.28	-.10	-.43	-.47	-.41	.20	.23	.07	.31	.08	-.04	.09	-.40	.82	1.00

Σημειώσεις. (1) Τα αρχικά, όπου αυτά συναντώνται, σημαίνουν τα ακόλουθα: ΠΡΟΣ: προσωπικότητα, ΕΣΩΤ: εσωτερικό κέντρο ελέγχου, ΕΞΚΟ: εξωτερικό κέντρο ελέγχου – κοινωνικές επιδράσεις, ΕΞΑΛ: εξωτερικό κέντρο ελέγχου – άλλες επιδράσεις, ΠΗΓ: πηγές άγχους (επτά διαφορετικοί παράγοντες), ΣΥΜ: συμπτώματα άγχους (τρεις διαφορετικοί παράγοντες), ΕΠΠ: επιπτώσεις άγχους (τέσσερις διαφορετικοί παράγοντες), ΣΤΡ: στρατηγικές αντιμετώπισης (έξι διαφορετικοί παράγοντες), ΑΠΕΚ: αποτελεσματικότητα από εκπαιδευτικούς, ΑΓΧΟ: βαθμός άγχους, ΙΚΑΝ: βαθμός ικανοποίησης, ΔΙΘΕ: διεκδίκηση ίδιας θέσης.

(2) Έντονη γραφή: Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο .01 (2-tailed).

(3) Πλάγια γραφή: Η συσχέτιση είναι σημαντική στο επίπεδο .05 (2-tailed).

Παράρτημα ΙΑ. Εξέλιξη της ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων

ΙΑ1. Πρώτη ανάλυση

Κατηγορίες	Υποκατηγορίες	Δηλώσεις
Πηγές άγχους	Δυσκολίες που προκύπτουν από τη θέση του διευθυντή και έλλειψη χρόνου	να είσαι έτοιμος να αντιμετωπίσεις πολύ δύσκολες καταστάσεις στο σχολείο
		έγκαιρη διευθέτηση υποχρεώσεων
		οι εγκύκλιοι του Υπουργείου με περιορισμένα χρονοδιαγράμματα
		παρεμβάσεις γονιών
	Χειρισμός διοικητικών πτυχών της εργασίας	τήρηση χρονοδιαγραμμάτων για αποφυγή αρνητικών συνεπειών
		ασφάλεια των μαθητών
		συγκεντρωτισμός του εκπαιδευτικού συστήματος, παίρνεις οδηγίες τις οποίες πρέπει να εκτελέσεις, πρέπει να ενημερώνεις για ό,τι κάνεις
	Χειρισμός θεμάτων διοίκησης προσωπικού	όταν ο επιθεωρητής επισκέπτεται το σχολείο
		αδιαφορία μαθητών και οι μαθησιακές τους δυσκολίες
		απουσίες εκπαιδευτικών
	Αντιμετώπιση προβλημάτων εκτός του ελέγχου του διευθυντή	αδιαφορία εκπαιδευτικών
		όταν ευθύνονται οι εκπαιδευτικοί
		οικονομική εξάρτηση από άλλους
	Ασυμφωνία ανάμεσα στα αποτελέσματα και τις προσδοκίες του διευθυντή από την εργασία του	προβλήματα με το ενιαίο λύκειο
		κτιριακή υποδομή
		παράγοντες που επηρεάζουν τον προγραμματισμό
Συνεργασία/προβλήματα με διάφορους φορείς	έλλειψη αυτονομίας	
	αποτελέσματα εκπαιδευτικών και μαθητών, βελτίωση του επίπεδου του σχολείου	
	όταν το σχολείο αναγκάζεται να κάνει συμβιβασμούς	
Σχολικές δομές/ λειτουργίες	συνεργασία με γονείς και άλλο προσωπικό	
	προβλήματα με το κυλικείο και το σχολικό κήπο	
	προβλήματα με τη σχολική εφορεία	
Προσωπικοί παράγοντες	γενική λειτουργία του σχολείου	
	όταν οι μαθητές δεν έχουν εκπαιδευτικό για μάθημα	
	όταν πηγαίνουμε εκδρομές	
Επιπτώσεις άγχους	Θετικές	μόλις πάρεις την προαγωγή – το άγνωστο
	Αρνητικές	προσωπικά διδακτικά καθήκοντα
		το άγχος μου δίνει ενέργεια
		θυμός με τους εκπαιδευτικούς
		το άγχος με κουράζει πολύ
		ο τρόπος που συμπεριφέρεσαι και η εμφάνισή σου
		κάτω από συναισθηματική φόρτιση

(συνέχεια)

Κατηγορίες	Υποκατηγορίες	Δηλώσεις	
Αποτελεσματικότητα	Συνεργασία σχολείου – οικογένειας	συνεργασία με το σύνδεσμο γονέων οι γονείς ενδιαφέρονται για την πρόοδο των παιδιών τους	
	Ψηλές προσδοκίες διευθυντή για επιθυμητά αποτελέσματα	όλοι πρέπει να συνεργάζονται μαζί για να πετύχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα ο διευθυντής μοιράζεται τις προσδοκίες του με τους εκπαιδευτικούς	
	Επικέντρωση στη διδασκαλία και μάθηση	οι μαθητές ενδιαφέρονται και έχουν διάθεση για μάθηση δημιουργία συνθηκών έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν να μάθουν	
	Ηγεσία	εμπλοκή όλων των εκπαιδευτικών στα θέματα του σχολείου ηγούμαι μέσω του παραδείγματος που εγώ δίνω	
	Στρατηγικές αντιμετώπισης	Χρήση τεχνικών επίλυσης προβλημάτων και προγραμματισμού	να είσαι οργανωμένος και να έχεις αυτοπεποίθηση
			να μην παίρνεις αποφάσεις αμέσως, να σκέφτεσαι πρώτα
καλός προγραμματισμός			
να έχεις μια πολύ καλή προσέγγιση με το προσωπικό για να αποφεύγονται οι συγκρούσεις			
Δημιουργία δικτύων υποστήριξης		να παίρνεις μέτρα για να αποφεύγονται ανεπιθύμητες καταστάσεις	
		να ζητάς την υποστήριξη άλλων συναδέλφων	
		να συζητάς τα προβλήματα με άλλους συναδέλφους για εκτόνωση	
Ενεργοποίηση γνωστικών δραστηριοτήτων		να βλέπεις τους εκπαιδευτικούς ατομικά όταν είναι απαραίτητο η πρόληψη είναι καλύτερη από τη θεραπεία	
Ενεργοποίηση τάσεων διαφυγής και αποφυγής		να μην παίρνεις την ευθύνη όταν ευθύνεται κάποιος άλλος	
		να προσπαθείς να ξεχνάς το σχολείο όταν πηγαίνεις σπίτι	
		να προσπαθείς να ξεπερνάς τις δυσκολίες μόνος	
Οργανωτικές διαδικασίες		να πείσεις όλους τους εκπαιδευτικούς να ακολουθούν την ίδια πολιτική για ένα αριθμό θεμάτων	
		να πείσεις ότι χρειάζεσαι τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών	
		να παίρνεις κάποια δουλειά στο σπίτι	
		να προσπαθείς να κατανέμεις τις υπευθυνότητες, αποκέντρωση της εργασίας που πρέπει να γίνει	
Αντιμέτωπιση καταστάσεων με θετική στάση		φυσιολογικό μέρος της εργασίας	
	να μην πανικοβάλλεσαι όταν έχεις να αντιμετωπίσεις δύσκολες καταστάσεις		
	προσπαθείς να μη δείχνεις ότι είσαι αγχωμένος – χρήση του χαμόγελου δεν έχεις σοβαρές συνέπειες όταν κάτι πάει στραβά		

(συνέχεια)

Κατηγορίες	Υποκατηγορίες	Δηλώσεις
Ρόλος διευθυντή	Συμβουλευτικός – συντονιστικός – διοικητικός	να συμβουλεύει τους εκπαιδευτικούς
		αυταρχικός τρόπος διοίκησης του σχολείου
		να προγραμματίζει την εργασία
		να συντονίζει τα πράγματα και να μην ελέγχει
	Εφαρμοστής των κανονισμών	να συμβουλεύει και να διοικεί
		να έρθει σε αντιπαράθεση με κάποιους
		να είναι δίκαιος με όλους τους μαθητές
		να κρατεί τις ισορροπίες
	Αντιμετώπιση και χειρισμός μαθητών και εκπαιδευτικών	να βεβαιώνεται ότι όλοι οι κανονισμοί εφαρμόζονται
		να μαθαίνει τους μαθητές πολύ καλά
		να βάζει το συμφέρον των μαθητών πάνω από όλα
		να στηρίζει τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες
Βελτίωση σχολείου	να αποδέχεται τους εκπαιδευτικούς στη βάση της προσωπικότητάς τους	
	να προσπαθεί να ακούσει τους εκπαιδευτικούς πρώτα και μετά να πει κάτι	
	να εξετάζει αν κάτι θα μπορούσε να το κάνει διαφορετικά	
	να προσπαθεί να βελτιώνεται σε κάθε τομέα	
Ομαλή λειτουργία σχολείου	Επίκεντρο των προσπαθειών οι μαθητές	να χρησιμοποιεί τους γονείς ως ένα θετικό παράγοντα για να βοηθήσουν το σχολείο
		πλήρης αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου
	Εφαρμογή διάφορων διαδικασιών	οι μαθητές παραμένουν στο σχολείο καθόλη τη διάρκεια της λειτουργίας του
		εφαρμογή διάφορων διαδικασιών που βοηθούν στη λειτουργία του σχολείου
	Έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις	οι σχολικές συγκεντρώσεις είναι σημαντικές για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς
		ηρεμία μαθητών, διευθυντή και εκπαιδευτικών
Συνθήκες/τρόποι για να γίνει αποτελεσματικός ο διευθυντής	Καλές υποστηρικτικές ομάδες συναδέλφων	όλοι νιώθουν ότι είναι ίσοι
		καλές σχέσεις μεταξύ του προσωπικού
		καλή ομάδα βοηθών διευθυντών
		καλή ομάδα συναδέλφων
	Κατάλληλο σχολικό κλίμα και κουλτούρα	καλή ομάδα συντονιστών
		σωστή λειτουργία των παιδαγωγικών ομάδων
	Έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις	οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους
		θετικό σχολικό κλίμα
	δημιουργία μιας νέας κουλτούρας	
	επαφή με τους μαθητές	
	καλές ανθρώπινες σχέσεις	

(συνέχεια)

Κατηγορίες	Υποκατηγορίες	Δηλώσεις
	Αναγκαία υλικοτεχνική υποδομή	νέα σχολικά κτίρια
	Κατάλληλος προγραμματισμός	ο σωστός προγραμματισμός βοηθά
Τι να αλλάξει	Κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή	αίθουσα πολλαπλής χρήσης για να γίνονται οι εκδηλώσεις
		τα σχολεία πρέπει να έχουν γραμματέα
	Παροχή αυτονομίας στη σχολική μονάδα	κάθε σχολείο να έχει τον τεχνικό του για τα κτιριολογικά προβλήματα
		παροχή αυτονομίας στα σχολεία, ακόμα και το δικό τους προϋπολογισμό
	Αναβάθμιση του ρόλου του διευθυντή	παροχή μεγαλύτερης εξουσίας στο διευθυντή για να οργανώσει το σχολείο
		παροχή εξουσίας στο διευθυντή για να λαμβάνει σημαντικές αποφάσεις
η άποψη του διευθυντή για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών να λαμβάνεται υπόψη		
Μείωση παρεμβάσεων γονέων	ο διευθυντής να συμμετέχει στη σχολική εφορεία	
		μείωση των παρεμβάσεων των γονιών στην εργασία του σχολείου

ΙΑ2. Δεύτερη ανάλυση

Κατηγορίες	Υποκατηγορίες	Δηλώσεις
Πηγές άγχους	Δυσκολίες που προκύπτουν από το ρόλο του διευθυντή και έλλειψη χρόνου	να είσαι έτοιμος να αντιμετωπίσεις πολύ δύσκολες καταστάσεις στο σχολείο
		έγκαιρη διευθέτηση υποχρεώσεων
		παράγοντες που επηρεάζουν τον προγραμματισμό
		οι εγκύκλιοι του Υπουργείου με περιορισμένα χρονοδιαγράμματα
		προσωπικά διδακτικά καθήκοντα
		τήρηση χρονοδιαγραμμάτων για αποφυγή αρνητικών συνεπειών
	Χειρισμός διοικητικών πτυχών εργασίας και διοίκησης προσωπικού	αδιαφορία μαθητών και οι μαθησιακές τους δυσκολίες
		ασφάλεια των μαθητών
		απουσίες εκπαιδευτικών
		αδιαφορία εκπαιδευτικών
		συγκεντρωτισμός του εκπαιδευτικού συστήματος, παίρνεις οδηγίες τις οποίες πρέπει να εκτελέσεις, πρέπει να ενημερώνεις για ό,τι κάνεις
		όταν ευθύνονται οι εκπαιδευτικοί
		όταν ο επιθεωρητής επισκέπτεται το σχολείο
		όταν το σχολείο αναγκάζεται να κάνει συμβιβασμό

(συνέχεια)

Κατηγορίες	Υποκατηγορίες	Δηλώσεις
	Ασυμφωνία ανάμεσα στα αποτελέσματα και τις προσδοκίες του διευθυντή	οικονομική εξάρτηση από άλλους
		έλλειψη αυτονομίας
		προβλήματα με το ενιαίο λύκειο
		κτιριακή υποδομή
	Συνεργασία/προβλήματα με διάφορους φορείς	αποτελέσματα εκπαιδευτικών και μαθητών, βελτίωση του επίπεδου του σχολείου
		συνεργασία με γονείς και άλλο προσωπικό
		παρεμβάσεις γονιών
		προβλήματα με το κυλικείο και το σχολικό κήπο
	Σχολικές δομές/ λειτουργίες	προβλήματα με τη σχολική εφορεία
		γενική λειτουργία του σχολείου
		όταν οι μαθητές δεν έχουν εκπαιδευτικό για μάθημα
	Προσωπικοί παράγοντες	όταν πηγαίνουμε εκδρομές
μόλις πάρεις την προαγωγή – το άγνωστο		
Επιπτώσεις στην εργασία	Θετική ενεργοποίηση του οργανισμού	το άγχος μου δίνει ενέργεια
	Σωματικές και συναισθηματικές αλλαγές	θυμός με τους εκπαιδευτικούς
		το άγχος με κουράζει πολύ
		ο τρόπος που συμπεριφέρεσαι και η εμφάνισή σου
Αποτελεσματικότητα	Συνεργασία σχολείου – οικογένειας	κάτω από συναισθηματική φόρτιση
		συνεργασία με το σύνδεσμο γονέων
	Ψηλές προσδοκίες διευθυντή για επιθυμητά αποτελέσματα με επικέντρωση στη διδασκαλία και μάθηση	οι γονείς ενδιαφέρονται για την πρόοδο των παιδιών τους
		όλοι πρέπει να συνεργάζονται μαζί για να πετύχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα
		δημιουργία συνθηκών έτσι ώστε οι μαθητές να μπορούν να μάθουν
		ο διευθυντής μοιράζεται τις προσδοκίες του με τους εκπαιδευτικούς
	Ηγεσία	οι μαθητές ενδιαφέρονται και έχουν διάθεση για μάθηση
		εμπλοκή όλων των εκπαιδευτικών στα θέματα του σχολείου
Στρατηγικές αντιμετώπισης	Χρήση τεχνικών επίλυσης προβλημάτων και προγραμματισμού	ηγούμαι μέσω του παραδείγματος που εγώ δίνω
		να είσαι οργανωμένος και να έχεις αυτοπεποίθηση
		να μην παίρνεις αποφάσεις αμέσως, να σκέφτεσαι πρώτα
		καλός προγραμματισμός
		να έχεις μια πολύ καλή προσέγγιση με το προσωπικό για να αποφεύγονται οι συγκρούσεις
	Δημιουργία δικτύων υποστήριξης	να παίρνεις μέτρα για να αποφεύγονται ανεπιθύμητες καταστάσεις
		να ζητάς την υποστήριξη άλλων συναδέλφων
		να συζητάς τα προβλήματα με άλλους συναδέλφους για εκτόνωση
		να βλέπεις τους εκπαιδευτικούς ατομικά όταν είναι απαραίτητο

(συνέχεια)

Κατηγορίες	Υποκατηγορίες	Δηλώσεις
	Ενεργοποίηση τάσεων διαφυγής και αποφυγής	να μην παίρνεις την ευθύνη όταν ευθύνεται κάποιος άλλος
		να προσπαθείς να ξεχνάς το σχολείο όταν πηγαίνεις σπίτι
		να προσπαθείς να ξεπερνάς τις δυσκολίες μόνος
	Οργανωτικές διαδικασίες	να πείσεις όλους τους εκπαιδευτικούς να ακολουθούν την ίδια πολιτική για ένα αριθμό θεμάτων
		να πείσεις ότι χρειάζεσαι τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών
		η πρόληψη είναι καλύτερη από τη θεραπεία
		να παίρνεις κάποια δουλειά στο σπίτι
	Αντιμετώπιση καταστάσεων με θετική στάση	να προσπαθείς να κατανέμεις τις υπευθυνότητες, αποκέντρωση της εργασίας που πρέπει να γίνει
		φυσιολογικό μέρος της εργασίας
		να μην πανικοβάλλεσαι όταν έχεις να αντιμετωπίσεις δύσκολες καταστάσεις
		προσπαθείς να μη δείχνεις ότι είσαι αγχωμένος – χρήση του χαμόγελου
	Ρόλος διευθυντή	Συμβουλεύει και συντονίζει
να συμβουλεύει τους εκπαιδευτικούς		
να προγραμματίζει την εργασία		
να συντονίζει τα πράγματα και να μην ελέγχει		
Εφαρμόζει τους κανονισμούς		να συμβουλεύει και να διοικεί
		να έρθει σε αντιπαράθεση με κάποιους
		να είναι δίκαιος με όλους τους μαθητές
		να κρατεί τις ισορροπίες
Αντιμετωπίζει και χειρίζεται τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς		να βεβαιώνεται ότι όλοι οι κανονισμοί εφαρμόζονται
		να μαθαίνει τους μαθητές πολύ καλά
		να βάζει το συμφέρον των μαθητών πάνω από όλα
		να στηρίζει τους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες
Προσπαθεί για τη βελτίωση του έργου της σχολικής μονάδας	να αποδέχεται τους εκπαιδευτικούς στη βάση της προσωπικότητάς τους	
	να προσπαθεί να ακούσει τους εκπαιδευτικούς πρώτα και μετά να πει κάτι	
	να εξετάζει αν κάτι θα μπορούσε να το κάνει διαφορετικά	
	να προσπαθεί να βελτιώνεται σε κάθε τομέα	
Ομαλή λειτουργία σχολείου	να χρησιμοποιεί τους γονείς ως ένα θετικό παράγοντα για να βοηθήσουν το σχολείο	
	εφαρμογή διάφορων διαδικασιών που βοηθούν στη λειτουργία του σχολείου	
	πλήρης αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου	
	οι μαθητές παραμένουν στο σχολείο καθόλη τη διάρκεια της λειτουργίας του	
	οι σχολικές συγκεντρώσεις είναι σημαντικές για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς	

(συνέχεια)

Κατηγορίες	Υποκατηγορίες	Δηλώσεις
	Έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις	ηρεμία μαθητών, διευθυντή και εκπαιδευτικών όλοι νιώθουν ότι είναι ίσοι καλές σχέσεις μεταξύ του προσωπικού
Συνθήκες/τρόποι για να γίνει αποτελεσματικός ο διευθυντής	Υπαρξη καλών ομάδων υποστήριξης	καλή ομάδα βοηθών διευθυντών
		καλή ομάδα συναδέλφων
		καλή ομάδα συντονιστών
		σωστή λειτουργία των παιδαγωγικών ομάδων
	οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους	
	Δημιουργία κατάλληλου κλίματος με έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις	θετικό σχολικό κλίμα
		επαφή με τους μαθητές
δημιουργία μιας νέας κουλτούρας		
Αναγκαία υλικοτεχνική υποδομή	καλές ανθρώπινες σχέσεις	
Κατάλληλος προγραμματισμός	νέα σχολικά κτίρια	
Τι να αλλάξει	Κατάλληλη υποδομή σε πόρους και μέσα	ο σωστός προγραμματισμός βοηθά
		αίθουσα πολλαπλής χρήσης για να γίνονται οι εκδηλώσεις
		τα σχολεία πρέπει να έχουν γραμματέα
	Παροχή αυτονομίας στη σχολική μονάδα	κάθε σχολείο να έχει τον τεχνικό του για τα κτιριολογικά προβλήματα
		παροχή αυτονομίας στα σχολεία, ακόμα και το δικό τους προϋπολογισμό
		παροχή μεγαλύτερης εξουσίας στο διευθυντή για να οργανώσει το σχολείο
		παροχή εξουσίας στο διευθυντή για να λαμβάνει σημαντικές αποφάσεις
		η άποψη του διευθυντή για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών να λαμβάνεται υπόψη
	ο διευθυντής να συμμετέχει στη σχολική εφορεία	
	Μείωση παρεμβάσεων γονέων	μείωση των παρεμβάσεων των γονιών στην εργασία του σχολείου

ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Abel, M. H., & Sewell, J. (1999). Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *The Journal of Educational Research*, 92(5), 287-293.
- Αβεντισιάν-Παγοροπούλου, Α., Κουμπιάς, Ε., & Γιαβρίμης, Π. (2002). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης: Το χρόνιο άγχος των δασκάλων και η μετεξέλιξή του σε επαγγελματική εξουθένωση. *Μέντορας*, 5, 103-127.
- Abruckle, J. L. (1995). *AMOS for Windows: Analysis of moment structures version 3.5*. Chicago: Small-Waters Corp.
- Adams, R. J., & Khoo, S. T. (1996). *Quest: The interactive test analysis system*. Camberwell, Victoria: ACER.
- Αλεξόπουλος, Δ. Σ. (1990). Ο μεταβαλλόμενος ρόλος του καθηγητή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Πηγές άγχους, άγχος από την εργασία και ικανοποίηση απ' αυτήν. *Νέα Παιδεία*, 56, 58-85.
- Allison, D. G. (1997). Coping with stress in the principalship. *Journal of Educational Administration*, 35(1), 39-55.
- Anderson, A., Hattie, J., & Hamilton, R. J. (2005). Locus of control, self-efficacy, and motivation in different schools: Is moderation the key to success? *Educational Psychology*, 25(5), 517-535.
- Arikewuyo, M. O. (2004). Stress management strategies of secondary school teachers in Nigeria. *Educational Research*, 46(2), 195-207.
- Au, L., Wright, N., & Botton, C. (2003). Using a Structural Equation Modelling approach (SEM) to examine leadership of Heads of Subject Departments (HODs) as perceived by principals and vice-principals, heads of subject departments and teachers within 'School Based Management' (SBM) secondary schools: Some evidence from Hong Kong. *School Leadership and Management*, 23(4), 481-498.
- Bachkirova, T. (2005). Teacher stress and personal values: An exploratory study. *School Psychology International*, 26(3), 340-352.
- Baron, R. A. (1986). *Behaviour in organizations* (2nd ed.). Newton, Mass: Allyn and Bacon.
- Bartlett, D. (1998). *Stress: Perspectives and processes*. Buckingham: Open University Press.
- Bashford, H. (1983). *A study amongst younger teachers in the first five years of teaching*. York: Center for the Study of Comprehensive Schools.

- Βασιλάκη, Ε., & Βάμβουκας, Μ. (1997). Άγχος αξιολόγησης και τρόποι αντιμετώπισης ψυχοπαιστικών καταστάσεων από παιδιά ηλικίας 11-12 ετών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 25, 43-59.
- Bell, J. (1995). *Doing your research project: A guide for first time researchers in education and social science*. Buckingham: Open University Press.
- Benmansour, N. (1998). Job satisfaction, stress and coping strategies among Moroccan high school teachers. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 3(1), 13-33.
- Bennett, R. (1994). *Personal effectiveness*. London: Kogan Page.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238-246.
- Bentler, P. M. (1995). *EQS structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software, Inc.
- Blase, J., Blase, J., Anderson, G., & Dungan, S. (1995). *Democratic principals in action: Eight pioneers*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.
- Booton, G. (2002). Answering the call [Electronic version]. *Magazine: Working on Stress*, 5, 21-22.
- Borg, M. G. (1990). Occupational stress in British educational settings: A review. *Educational Psychology*, 10, 103-126.
- Borg, M. G., & Falzon, J. M. (1989). Stress and job satisfaction among primary school teachers in Malta. *Educational Review*, 41, 271-279.
- Borg, M. G., & Riding, R. J. (1991). Occupational stress and satisfaction in teaching. *British Educational Research Journal*, 17(3), 263-281.
- Borg, M. G., & Riding, R. J. (1993). Occupational stress and job satisfaction among school administrators. *Journal of Educational Administration*, 31(1), 4-21.
- Bortner, R. W. (1969). A short rating scale as a potential measure of Pattern A behavior. *Journal of Chronic Diseases*, 22, 87-91.
- Bosker, R. J., Vos, H. de, & Witziers, B. (2000). *Theories and models of educational effectiveness*. Enchede, the Netherlands: Twente University Press.
- Bowers, T. (1995). Teacher stress and assertiveness as a coping mechanism. *Research in Education*, 53, 24-30.
- Boyle, G. J., Borg M. G., Falzon, J. M., & Baglioni, Jr., A. J. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 49-67.
- Bridges, E. M. (1967). A model for shared decision making in the school principalship. *Educational Administration Quarterly*, 3, 49-61.

- Brief, A. P., Rude, D. E., & Rabinowitz, S. (1983). The impact of Type A behaviour pattern on subjective workload and depression. *Journal of Occupational Behaviour*, 4, 157-164.
- Brock, B. L., & Grady, M. L. (2000). *Rekindling the flame: Principals combating teacher burnout*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.
- Brown, R. (1990). The construct and concurrent validity of the social dimension of the Brown Locus of Control Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 50, 377-382.
- Brown, J. M., & Campbell, E. A. (1995). *Stress and policing: Sources and strategies*. Chichester: John Wiley and Sons.
- Brown, M. W., & Mels, G. (1990). *RAMONA PC: User manual*. Pretoria: University of South Africa.
- Brown, M., & Ralph, S. (1994). *Managing stress in schools*. Plymouth: Northcote House.
- Brown, M., & Ralph, S. (1998). The identification of stress in teachers. In J. Dunham & V. Varma (Eds.), *Stress in teachers: Past, present and future* (pp. 37-56). London: Whurr.
- Brown, R., & Marcoulides, G. (1996). A cross-cultural comparison of the Brown Locus of Control Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 56(5), 858-863.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods and Research*, 21, 230-258.
- Burke, L. (1999). *7 steps to stress free teaching: A stress prevention planning guide for teachers*. Raleigh: Educators' Lighthouse.
- Calderwood, D. (1989). Some implications of role conflict and role ambiguity as stressors in a comprehensive school. *School Organisation*, 9(3), 311-314.
- Campbell, R. J., & Neill, S. R. St. J. (1994). *Primary teachers at work: Teaching as work project*. London: Routledge.
- Capel, S. A. (1997). Changes in students' anxieties and concerns after their first and second teaching practices. *Educational Research*, 39(2), 211-228.
- Carr, A. (1994). Anxiety and depression among school principals: Warning, principalship can be hazardous to your health. *Journal of Educational Administration*, 32(3), 18-34.
- Carter, R. (1987). Teaching – a stressful occupation. *National Association of Teachers in Further and Higher Education Journal*, 12(1), 28-29.
- Cartwright, S., & Cooper, C. L. (1997). *Managing workplace stress*. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Carver, C. S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the Brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4(1), 92-100.
- Chakravorty, B. (1989). Mental health among school teachers. In M. Cole & S. Walker (Eds.), *Teaching and stress* (pp. 68-82). Milton Keynes: Open University Press.
- Chan, D. W. (1998). Stress, coping strategies, and psychological distress among secondary school teachers in Hong Kong. *American Educational Research Journal*, 35(1), 145-163.
- Chan, D. W. (2002). Stress, self-efficacy, social support, and psychological distress among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 22(5), 557-569.
- Chan, D. W. (2003). Hardiness and its role in the stress-burnout relationship among secondary prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 19(4), 381-395.
- Chaplain, R. P. (1995). Stress and job satisfaction: A study of English primary school teachers. *Educational Psychology*, 15, 473-489.
- Chaplain, R. P. (2001). Stress and job satisfaction among primary headteachers: A question of balance? *Educational Management and Administration*, 29(2), 197-215.
- Cheng, Y. C. (1996). Relation between teachers' professionalism and job attitudes, educational outcomes, and organizational factors. *The Journal of Educational Research*, 89(3), 163-171.
- Cheng, Y. C., & Tsui, K. T. (1999). Multimodels of teacher effectiveness: Implications for research. *The Journal of Educational Research*, 92(3), 141-150.
- Cherniss, C. (1980). *Professional burnout in human service organizations*. New York: Praeger.
- Claxton, G. (1989). *Being a teacher: A positive approach to change and stress*. London: Cassell Educational.
- Cockburn, A. D. (1996a). Primary teachers' knowledge and acquisition of stress relieving strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 399-410.
- Cockburn, A. D. (1996b). *Teaching under pressure: Looking at primary teachers' stress*. Bristol: The Falmer Press.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis of the behavioral sciences* (2nd ed.). New York: Academic Press.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education* (4th ed.). London: Routledge.

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2001). *Research methods in education*. London: RoutledgeFalmer.
- Coldicott, P. J. (1985). Organisational causes of stress on the individual teacher. *Educational Management and Administration*, 13, 90-93.
- Conley, S., & Woosley, S. A. (2000). Teacher role stress, higher order needs and work outcomes. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 179-201.
- Cooper, C. L. (1986). Job distress: Recent research and the emerging role of the clinical occupational psychologist. *Bulletin of the British Psychological Society*, 63, 130-143.
- Cooper, C. L., & Cartwright, S. (1994). Healthy mind; healthy organization – A proactive approach to occupational stress. *Human Relations*, 47(4), 455-471.
- Cooper, C. L., & Kelly, M. (1993). Occupational stress in head teachers: A national UK study. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 130-143.
- Cooper, C. L., & Marshall, J. (1980). (Eds.). *White collar and professional stress*. Chichester: John Wiley and Sons.
- Cousins, R., Mackay, C. J., Clarke, S. D., Kelly, C., Kelly, P. J., McCaig R. H. (2004). “Management standards” and work-related stress in the UK: Practical development. *Work and Stress*, 18(2), 113-136.
- Cox, T. (1983). *Stress*. London: The Macmillan Press.
- Creemers, B. P. M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Creemers B. P. M., & Kyriakides L. (in press). Critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: The importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*.
- Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of psychological testing* (3rd ed.). New York: Harper and Row.
- Cunningham, W. G. (1983). Teacher burnout solutions for the 1980s: A review of the literature. *Urban Review*, 15, 37-51.
- Davis, J., & Wilson, S. M. (2000). Principals’ efforts to empower teachers: Effects on teacher motivation and job satisfaction and stress. *The Clearing House*, 73(6), 349-353.
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., & Beresford, J. (2000). *Leading schools in times of change*. Buckingham: Open University Press.
- Diamantopoulou, A. (2002). Europe under stress [Electronic version]. *Magazine: Working on Stress*, 5, 3.

- Διαμαντοπούλου, Α. (2002, Ιούλης 2). Παρέμβαση κατά τη συνέντευξη τύπου που ακολούθησε την επίσημη έναρξη της πρώτης πανευρωπαϊκής εκστρατείας για την καταπολέμηση του άγχους που οφείλεται στην εργασία. Στρασβούργο, Γαλλία.
- Dean, J. (1995). *Managing the primary school*. London: Routledge.
- Demetriou, A., Kyriakides, L., & Avraamidou, C. (2003). The missing link in the relations between intelligence and personality. *Journal of Research in Personality*, 37(6), 547-581.
- Dewe, P. J. (1985). Coping with work stress: An investigation of teachers' actions. *Research in Education*, 33, 27-60.
- Dick, R. van, & Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 243-259.
- Dinham, S., & Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 362-378.
- Dinham, S., & Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38(4), 379-396.
- Dinham, S., & Scott, C. (2002). Pressure points: School executive and educational change. *Journal of Educational Enquiry*, 3(2), 35-52.
- Dunham, J. (1981). Disruptive pupils and teacher stress. *Educational Research*, 23(3), 205-213.
- Dunham, J. (1989a). Stress management – Relaxation and exercise for pupils in secondary schools. *Pastoral Care*, 7(2), 16-20.
- Dunham, J. (1989b). Personal, interpersonal and organizational resources for coping with stress in teaching. In M. Cole & S. Walker (Eds.), *Teaching and stress* (pp. 118-134). Milton Keynes: Open University Press.
- Dunham, J. (1992). *Stress in teaching* (2nd ed.). London: Routledge.
- Dunham, J. (1994). A framework of teachers' coping strategies for a whole stress management policy. *Educational Management and Administration*, 22(3), 168-174.
- Dunham, J., & Bath, V. (1998). The benefits of whole-school stress management. In J. Dunham & V. Varma (Eds.), *Stress in teachers: Past, present and future* (pp. 139-159). London: Whurr.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-54.
- Eisdorfer, C. (1981). Critique of the stress and coping paradigm. In C. Eisdorfer, D. Cohen, A. Kleinman & P. Maxim (Eds.), *Models for clinical psychopathology* (pp. 215-222). New York: Spectrum Publications, Inc.

- Έκθεση ΟΥΝΕΣΚΟ (1997). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου*.
Παρίσι: Διεθνές Ινστιτούτο για Εκπαιδευτικό Σχεδιασμό.
- Elangovan, A. R. (2001). Causal ordering of stress, satisfaction and commitment, and intention to quit: A structural equations analysis. *Leadership and Organization Development Journal*, 22(4), 159-165.
- Englezakis, D. (2002). Occupational stress, job satisfaction and coping actions among Cyprus headteachers. In G. Baldacchino & C. J. Farrugia (Eds.), *Educational planning and management in small states: Concepts and experiences* (pp. 119-134). London: Commonwealth Secretariat.
- Επιτροπή Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (2004). *Δημοκρατική και ανθρώπινη παιδεία στην ευρωκυπριακή πολιτεία: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Λευκωσία.
- Επιτροπή Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας (2004). *Ετήσια έκθεση 2004*. Λευκωσία: Τυπογραφείο της Κυπριακής Δημοκρατίας.
- Esteve, J. (1989). Teacher burnout and teacher stress. In M. Cole & S. Walker (Eds.), *Teaching and stress* (pp. 4-25). Milton Keynes: Open University Press.
- Evans, L. (1998). *Teacher morale, job satisfaction and motivation*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Evans, L. (2000). The effects of educational change on morale, job satisfaction and motivation. *Journal of Educational Change*, 1(2), 173-192.
- Evans, L. (2001). Delving deeper into morale, job satisfaction and motivation among education professionals: Re-examining the leadership dimension. *Educational Management and Administration*, 29(3), 291-306.
- Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία (2002α). *Ευρωπαϊκή εβδομάδα 2002: Πρόληψη ψυχοκοινωνικών κινδύνων στην εργασία*. Retrieved August 8, 2002, from <http://ew2002.osha.eu.int/pr/14.html>
- Ευρωπαϊκός Οργανισμός για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία (2002β). Άγχος που οφείλεται στην εργασία [Electronic version]. *Facts*, 22. Retrieved December 16, 2005, from <http://agency.osha.eu.int/publications/factsheets/22/factsheetsn22-gr.pdf>
- Farber, B. (1985). *Stress and burnout in the human service professions*. New York: Pergamon Press.
- Farber, B. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fisher, S. (1986). *Stress and strategy*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Fletcher, B. C., & Payne, R. L. (1982). Levels of reported stressors and strains amongst school-teachers: Some UK data. *Educational Review*, 34(3), 267-278.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219-239.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: A study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(1), 150-170.
- Fontana, D. (1993). *Άγχος ... και η αντιμετώπισή του*. (Μ. Τερζίδου, μετάφραση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. (Πρωτότυπη έκδοση, 1989).
- Fontana, D., & Abouserie, R. (1993). Stress levels, gender and personality factors in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 261-270.
- Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43(3), 235-245.
- Friedman, M., & Rosenman, R. H. (1959). *Type A behavior and your heart*. New York: Knopf.
- Friedman, M., & Rosenman, R. H. (1974). *Type A: Your behavior and your heart*. New York: Knopf.
- Friedman, M., & Ulmer, D. (1984). *Treating Type A behavior and your heart*. New York: Knopf.
- Friese, S. (2004). *User's manual for ATLAS.ti 5.0: A quick tour for beginners* (2nd ed.). Berlin: Scientific Software Development.
- Fullan, M. (1995). *The new meaning of educational change*. London: Cassell Educational.
- Gardner, J. A., & Oswald, J. A. (1999). *The determinants of job-satisfaction in Britain*. Retrieved October 4, 2001, from University of Warwick website: <http://www.warwick.ac.uk/fac/soc/Economics/papers/summg-o.pdf>
- Gillespie, N. A., Walsh, M., Winefield, A. H., Dua, J., & Stough, C. (2001). Occupational stress in universities: Staff perceptions of the causes, consequences and moderators of stress. *Work and Stress*, 15(1), 53-72.
- Goddard, R. (2001). Time in organizations. *Journal of Management Development*, 20(1), 19-27.
- Gold, Y., & Roth, R. A. (1993). *Teachers managing stress and preventing burnout: The professional health solution*. London: The Falmer Press.
- Gray, H., & Freeman, A. (1988). *Teaching without stress*. London: Paul Chapman.

- Green, R., Malcolm, S., Greenwood, K., Small, M., & Murphy, G. (2001). A survey of the health of Victorian primary school principals. *The International Journal of Educational Management*, 15(1), 23-30.
- Griffith, J., Steptoe, A., & Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 517-531.
- Gronn, P., & Ribbins, P. (1996). Leaders in context: Postpositivist approaches to understanding educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 32(3), 452-473.
- Guglielmi, R. S., & Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, 68(1), 61-99.
- Hall, E., & Hall, C. (1992). *Human relations in education*. London: Routledge.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles in practice* (2nd ed.). London: Routledge.
- Harris, A., Day, C., & Hadfield, M. (2001). Headteachers' views of effective school leadership. *International Studies in Educational Administration*, 29(1), 29-39.
- Health and Safety Executive (2005, March). *Tackling stress: The management standards approach*. Retrieved July 20, 2005, from <http://www.hse.gov.uk/pubns/indg406.pdf>
- Health and Safety Executive (2006). *Overview: The management standards and the 5 steps to risk assessment*. Retrieved February 20, 2006, from <http://www.hse.gov.uk/stress/standards/sitemap.htm>
- Hill, T. (1994). Primary headteachers: Their job satisfaction and future career aspirations. *Educational Research*, 36(3), 223-235.
- Ho, J. (1996). Stress, health and leisure satisfaction: The case of teachers. *The International Journal of Educational Management*, 10(1), 41-48.
- Hoy, W. K., & Feldman, J. A. (1999). Organizational health profiles for high schools. In Jerome Freiberg, H. (Ed.). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 84-102). London: The Falmer Press.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1991). *Educational administration: Theory, research and practice* (4th ed.). New York: McGraw-Hill, Inc.

- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2001). *Educational administration: Theory, research and practice* (6th ed.). New York: McGraw-Hill, Inc.
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. London: Cassell.
- Hui, E., & Chan, D. (1996). Teacher stress and guidance work in Hong Kong secondary school teachers. *British Journal of Guidance and Counselling*, 24(2), 199-211.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2004, Αύγουστος). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών: Διάσταση προθέσεων και πρακτικής. *Δελτίο Κυπριακού Ομίλου Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, 15, 3-7.
- Jacobsson, C., Pousette, A., & Thylefors, I. (2001). Managing stress and feelings of mastery among Swedish comprehensive school teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(1), 37-53.
- Jamal, M., & Baba, V. V. (2001). Type-A behavior, job performance, and well-being in college teachers. *International Journal of Stress Management*, 8(3), 231-240.
- James, C., & Vince, R. (2001). Developing the leadership capability of headteachers. *Educational Management and Administration*, 29(3), 307-317.
- Jeffrey, B., & Woods, P. (1996). Feeling deprofessionalised: The social construction of emotions during an OFSTED inspection. *Cambridge Journal of Education*, 26, 325-344.
- Jepson, E., & Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 173-197.
- Jesus, S. N. de, & Conboy, J. (2001). A stress management course to prevent teacher distress. *The International Journal of Educational Management*, 15(3), 131-137.
- Kabat-Zinn, J. (1996). *Full catastrophe living*. London: Piatkus.
- Καραδήμας, Ε. Χ. (1998). Η προσαρμογή στα ελληνικά μιας κλίμακας μέτρησης των στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων. *Ψυχολογία*, 5(3), 260-273.
- Κασουλίδης, Γ., & Πασιαρδής, Π. (2005). Τα κακά νέα: Ο χρόνος πετά ... Τα καλά νέα: Ο χρόνος είναι στα χέρια σου! Μια μελέτη περίπτωσης της κατανομής του χρόνου ενός διευθυντή δημοτικού σχολείου. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 83-104.
- Kinman, G., & Jones F. (2005). Lay representations of workplace stress: What do people really mean when they say they are stressed? *Work and Stress*, 19(2), 101-120.
- Kittel, F., & Leynen, F. (2003). A study of work stressors and wellness/health outcomes among Belgian school teachers. *Psychology and Health*, 18(4), 501-510.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. London: Routledge.

- Κόκκινος, Κ. Μ. (2000). Διαστάσεις του επαγγελματικού άγχους στους Κύπριους καθηγητές. Στους Σ. Ν. Γεωργίου, Λ. Κυριακίδη & Κ. Χρίστου (Επιμ. Έκδ.), *Σύγχρονη έρευνα στις επιστήμες της αγωγής* (σσ. 5-13). Λευκωσία.
- Κόκκινος, Κ. Μ. (2002). Παράγοντες που προκαλούν επαγγελματικό στρες στους Κύπριους εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης. Στους Α. Γαγάτση, Λ. Κυριακίδη, Ν. Τσαγγαρίδου, Ε. Φτιάκα & Μ. Κουτσούλη (Επιμ. Έκδ.), *Η εκπαιδευτική έρευνα στην εποχή της παγκοσμιοποίησης: Πρακτικά – Τόμος Α' VII Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου* (σσ. 193-203). Λευκωσία.
- Κουρτέση, Π., & Κάντας, Α. (2000). Στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 114, 53-66.
- Koustelios, A. D. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *The International Journal of Educational Management*, 15(7), 354-358.
- Kremer-Hayon, L., Faraj, H., & Wubbels, T. (2001). Burn-out among Israeli Arab school principals as a function of professional identity and interpersonal relationships with teachers. *International Journal of Leadership in Education*, 5(2), 149-162.
- Krüger, M. L., Eck, E. van, & Vermeulen, A. (2005). Why principals leave: Risk factors for premature departure in the Netherlands compared for women and men. *School Leadership and Management*, 25(3), 241-261.
- Kyriacou, C. (1980a). Sources of stress among British Teachers: The contribution of job factors and personality factors. In C. L. Cooper & J. Marshall (Eds.), *White collar and professional stress* (pp. 113-128). Chichester: John Wiley.
- Kyriacou, C. (1980b). Coping actions and occupational stress among school teachers. *Research in Education*, 24, 57-61.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29(2), 146-152.
- Kyriacou, C. (1995). *Essential teaching skills*. Cheltenham: Stanley Thornes.
- Kyriacou, C. (1998). Teacher stress: Past and present. In J. Dunham & V. Varma (Eds.), *Stress in teachers: Past, present and future* (pp. 1-13). London: Whurr.
- Kyriacou, C. (2000). *Stress-busting for teachers*. Cheltenham: Stanley Thornes.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1979a). Teacher stress and satisfaction. *Educational Research*, 21(2), 89-96.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1979b). A note on teacher stress and locus of control. *Journal of Educational Psychology*, 52, 227-228.

- Kyriakides, L., Campbell, R. J., & Gagatsis, A. (2000). The significance of the classroom effect in primary schools: An application of Creemers' comprehensive model of educational effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement, 11*(4), 501-529.
- Κυριακίδης, Λ. (2000). Μορφές σύζευξης της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας: Η κατασκευή εννοιολογικού χάρτη κατά το σχεδιασμό μιας αξιολογικής έρευνας. Στους Σ. Ν. Γεωργίου, Λ. Κυριακίδη, & Κ. Χρίστου (Επιμ. Έκδ.), *Σύγχρονη έρευνα στις επιστήμες της αγωγής* (σσ. 391-402). Λευκωσία.
- Kyriakides, L. (2005). Extending the comprehensive model of educational effectiveness by an empirical investigation. *School Effectiveness and School Improvement, 16*(2), 103-152.
- Kyriakides, L., & Demetriou, D. (2005, January). *Using international comparative studies for establishing generic and differentiated models of educational effectiveness research: The PISA study*. Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement Conference, Barcelona, Spain.
- Ladebo, O. J. (2005). Effects of work-related attitudes on the intention to leave the profession: An examination of school teachers in Nigeria. *Educational Management Administration and Leadership, 33*(3), 355-369.
- Lapp, J., & Attridge, M. (2000). Worksite interventions reduce stress among high school teachers and staff. *International Journal of Stress Management, 7*(3), 229-232.
- Lawrence, D. (1999). *Teaching with confidence: A guide to enhancing teacher self-esteem*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Lazarus, R. S. (1975). A cognitively oriented psychologist looks at biofeedback. *American Psychology, 30* May, 553-561.
- Lazarus, R. S. (1981). The stress and coping paradigm. In C. Eisdorfer, D. Cohen, A. Kleinman & P. Maxim (Eds.), *Models for clinical psychopathology* (pp. 177-214). New York: Spectrum Publications, Inc.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984a). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984b). Coping and adaptation. In W. D. Gentry (Ed.), *Handbook of behavioral medicine* (pp. 282-325). New York: The Guilford Press.
- LeCompte, M. D., Millroy, W. L., & Preissle, J. (1992). (Eds.). *The handbook of qualitative research in education*. San Diego: Academic Press, Inc.
- LeCompte, M. D., & Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research* (2nd ed.). London: Academic Press, Inc.

- Lefcourt, H. M. (2001). The humor solution. In C. R. Snyder (Ed.), *Coping with stress: Effective people and processes* (pp. 68-92). Oxford: Oxford University Press.
- Λεονταρή, Α., Κυρίδης, Α., & Γιαλαμάς, Β. (1996). Το στρες των εκπαιδευτικών. *Ψυχολογικά Θέματα*, 7(2, 3), 139-152.
- Λεονταρή, Α., Κυρίδης, Α., & Γιαλαμάς, Β. (2000). Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 139-161.
- Leung, T., Siu, O., & Spector, P. E. (2000). Faculty stressors, job satisfaction, and psychological distress among university teachers in Hong Kong: The role of locus of control. *International Journal of Stress Management*, 7(2), 121-138.
- Likert, R. (1967). *The human organization: Its management and value*. New York: McGraw-Hill.
- Litvak, S. (1982). *Unstress yourself: Strategies for effective stress control*. Santa Barbara: Ross Erikson.
- Lu, L., Kao, S., Cooper, C. L., & Spector, P. E. (2000). Managerial stress, locus of control, and job strains in Taiwan and UK: A comparative study. *International Journal of Stress Management*, 7(3), 209-226.
- Male, D. B., & May, D. (1997). Stress, burnout and workload in teachers of children with special educational needs. *British Journal of Special Education*, 24(3), 133-140.
- Manthei, R., Gilmore, A., Tuck, B., & Adair, V. (1996). Teacher stress in intermediate schools. *Educational Research*, 38(1), 3-19.
- Μαραθεύτης, Μ. (1992). *Το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα – Στάδια και θέματα*. Λευκωσία: Θέοπρες.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- Mason, J. L. (1980). *A guide to stress reduction*. Los Angeles, California: Peace Press.
- McCormick, J. (1997). An attribution model of teachers' occupational stress and job satisfaction in a large educational system. *Work and Stress*, 11(1), 17-32.
- McCormick, J., & Shi, G. (1999). Teachers' attributions of responsibility of their occupational stress in the People's Republic of China and Australia. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 393-407.
- McHugh, M. (1996). Managing the stress of strategic change. *Strategic Change*, 5(3), 141-150.

- Μιχαήλ, Κ., Σαββίδης, Ι., Στυλιανίδης, Μ., Τσιάκκικος, Α., & Πασιαρδής, Π. (2003). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών λειτουργιών: Μια νέα προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 60-81.
- Μιχαηλίδου-Ευριπίδου, Α. (1999, Απρίλιος). Οι «άλλες» μορφές έρευνας. *Δελτίο Κυπριακού Ομίλου Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, 7, 4-6.
- Mills, S. (1994). *Stress management for senior staff in schools FE and HE*. Lancaster: Framework Press Educational.
- Milstein, M., Golaszewski, T., & Duquette, R. (1984). Organizationally based stress: What bothers teachers. *Journal of Educational Research*, 77(5), 293-297.
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations*. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Moorhead, G., & Griffin, W. (1989). *Organizational behaviour*. Washington: Houghton Mifflin Company.
- Moriarty, V., Edmonds, S., Blatchford, P., & Martin, C. (2001). Teaching young children: Perceived satisfaction and stress. *Educational Research*, 43(1), 33-46.
- Mullins, L. (1996). *Management and organisational behaviour* (4th ed.). London: Pitman Publishing.
- Nash, P. (2001). What's all this about stress then? *Headteacher Support Service*. Retrieved October 4, 2001, from <http://www.devon.gov.uk/eal/headsupp/stress.htm>
- National Association of Elementary School Principals (1986). *Proficiencies for principals: Kindergarten through eighth grade*. Reston, Virginia: National Association of Elementary School Principals (NAESP).
- Nhundu, T. J. (1999). Determinants and prevalence of occupational stress among Zimbabwean school administrators. *Journal of Educational Administration*, 37(3), 256-272.
- Nias, J. (1990). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. London: Routledge.
- Οι Περί Λειτουργίας των Δημοσίων Σχολείων Μέσης Εκπαιδύσεως Κανονισμοί (1990, Νοέμβριος, 30). *Επίσημη Εφημερίδα της Δημοκρατίας Κ.Δ.Π.* 310/90.
- Οι Περί Λειτουργίας των Δημόσιων Σχολείων Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως Κανονισμοί (1997, Ιούλιος 25). *Επίσημη Εφημερίδα της Δημοκρατίας Κ.Δ.Π.* 223/97, σσ. 2169-2189.
- Ostell, A., & Oakland, S. (1995). *Headteacher stress, coping and health*. Aldershot: Avebury.
- O'Sullivan, T., Saunders, C., & Rice, J. (1996). Research interviews. In B. Allison, T. O'Sullivan, A. Owen, J. Rice, A. Rothwell & C. Saunders (Eds.), *Research skills*

- for students* (pp. 100-124). London: Kogan Page in association with De Montfort University.
- Παναγιώτου, Α., & Φωτίου, Χ. (1997). Βαθμός και πηγές άγχους του Κύπριου εκπαιδευτικού μέσης εκπαίδευσης. *Αδημοσίευτη εργασία*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Παπαναστασίου, Κ. (1996). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Λευκωσία: Έκδοση συγγραφέα.
- Παπαστυλιανού, Α. (1995). Το στρες στους Έλληνες εκπαιδευτικούς μέσης εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Ψυχολογία στην Ελλάδα: Πρακτικά 4^{ου} πανευρωπαϊκού συνεδρίου Ψυχολογίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Pashiardis, G. (2000). School climate in elementary and secondary schools: Views of Cypriot principals and teachers. *International Journal of Educational Management*, 14(5), 224-237.
- Pashiardis, P. (1997). Higher education in Cyprus: Facts, issues, dilemmas and solutions. *Higher Education in Europe*, 22(2), 183-192.
- Pashiardis, P. (1998). Researching the characteristics of effective primary school principals in Cyprus. *Educational Management and Administration*, 26(2), 117-130.
- Pashiardis, P. (2001). Secondary principals in Cyprus: The views of the principal versus the views of the teachers – A case study. *International Studies in Educational Administration*, 29(3), 11-27.
- Πασιαρδή, Γ. (2000). Το σχολικό κλίμα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση από τη σκοπιά των Κυπρίων εκπαιδευτικών. Στους Σ. Ν. Γεωργίου, Α. Κυριακίδη & Κ. Χρίστου (Επιμ. Έκδ.), *Σύγχρονη έρευνα στις επιστήμες της αγωγής* (σσ. 163-179). Λευκωσία.
- Πασιαρδής, Π. (1993). Μοντέλα διοίκησης της εκπαίδευσης: Μια κριτική παρουσίαση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 18, 5-30.
- Πασιαρδής, Π. (1994). Προς ένα νέο σύστημα αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού. *Νέα Παιδεία*, 18 (72), 15-33.
- Πασιαρδής, Π. (1995). Ο αποτελεσματικός διευθυντής: Αυτοαξιολόγηση των αναγκών των διευθυντών δημοτικού σχολείου στην Κύπρο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 20, 171-205.
- Πασιαρδής, Π. (2001). Το κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα και οι σύγχρονες τάσεις. Στου Δ. Χατζηδήμου (Επιμ. Έκδ.), *Παιδαγωγική και εκπαίδευση* (σσ. 557-571). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Patton, M. Q. (1991). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage.
- Perrewé, P. L., Hochwarter, W. A., Rossi, A. M., Wallace, A., Maignan, I., Castro, S. L., et al. (2002). Are work stress relationships universal? A nine-region examination of role stressors, general self-efficacy, and burnout. *Journal of International Management*, 8, 163-187.
- Persell, C. H., & Cookson, P. W. (1982). *The effective principal: A research summary*. Reston: NASSP.
- Phillips, B. N. (1993). *Educational and psychological perspectives on stress in students, teachers and parents*. Brandon, Vermont: Clinical Psychology Publishing Co., Inc.
- Pitner, N. (1988). The study of administrator effects and effectiveness. In N. Boyan (Ed.), *Handbook of research in educational administration* (pp. 99-122). New York: Longman.
- Rasch, G. (1980). *Probabilistic models for some intelligence and attainment tests*. Chicago: University of Chicago Press.
- Robson, C. (1997). *Real world research*. Oxford: Blackwell.
- Romano, J. L., & Wahlstrom, K. (2000). Professional stress and well-being of K-12 teachers in alternative educational settings: A leadership agenda. *International Journal of Leadership in Education*, 3(2), 121-135.
- Rosenman, R. H. (1989). Type A behaviour: A personal overview. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 5, 1-24.
- Ross Thomas, A. (1999). The study of stress in principals: Towards an improved methodology. *Journal of School Leadership*, 9(5), 375-399.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28.
- Sadri, G., & Marcoulides, G. A. (1997). An examination of academic and occupational stress in the USA. *The International Journal of Educational Management*, 11(1), 32-43.
- Savery, L. K., & Luks, J. A. (2001). The relationship between empowerment, job satisfaction and reported stress levels: Some Australian evidence. *Leadership and Organization Development Journal*, 22(3), 97-104.
- Σαββίδης, Ι., Στυλιανίδης, Μ., & Τσιάκκρος, Α. (2002). Η κατανομή του χρόνου των διευθυντών: Μια ποσοτική και ποιοτική προσέγγιση. Στους Α. Γαγάτση, Λ. Κυριακίδη, Ν. Τσαγαρίδου, Ε. Φτιάκα & Μ. Κουτσούλη (Επιμ. Έκδ.), *Η*

- εκπαιδευτική έρευνα στην εποχή της παγκοσμιοποίησης: Πρακτικά – Τόμος Α' VII Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου (σσ. 251-262). Λευκωσία.
- Schaufeli, W. B., & Kompier, M. A. J. (2001). Managing job stress in the Netherlands. *International Journal of Stress Management*, 8(1), 15-34.
- Scheerens, J., & Bosker, R. J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- Selye, H. (1974). *Stress without distress*. Philadelphia: J. B. Lippincott.
- Selye, H. (1976). *The stress of life*. New York: McGraw-Hill.
- Smith, A., Brice, C., Collins, A., Matthews, V., & McNamara, R. (2000). *The scale of occupational stress: A further analysis of the impact of demographic factors and type of job* (Contract Research Report 311/2000). Norwich: Her Majesty's Stationery Office.
- Snyder, C. R. (2001). (Ed.). *Coping with stress: Effective people and processes*. Oxford: Oxford University Press.
- Snyder, C. R., & Pulvers, K. M. (2001a). Dr. Seuss, the coping machine, and "Oh, the places you'll go". In C. R. Snyder (Ed.), *Coping with stress: Effective people and processes* (pp. 3-29). Oxford: Oxford University Press.
- Snyder, C. R., & Pulvers, K. M. (2001b). Copers coping with stress: Two against one. In C. R. Snyder (Ed.), *Coping with stress: Effective people and processes* (pp. 285-301). Oxford: Oxford University Press.
- Southworth, G. (1995). *Looking into primary headship: A research based interpretation*. London: The Falmer Press.
- Sparks, D. C. (1983). Practical solutions for teacher stress. *Theory into Practice*, 22(1), 33-42.
- Στατιστική Υπηρεσία (2004). *Στατιστικές της εκπαίδευσης 2002/2003*. Λευκωσία: Τυπογραφείο της Κυπριακής Δημοκρατίας.
- Tatar, M., & Yahav, V. (1999). Secondary school pupils' perceptions of burnout among teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 457-468.
- The Texas Teacher Recruitment and Retention Study* (1999). A Project of TEA, THECB and SBEC. Texas: Texas Education Agency.
- Thornton, P. J. (1996). *The physiological, psychological and work stress of primary school principals*. Unpublished Ph.D. thesis, The University of New England, Armidale, New South Wales, Australia.
- Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1996). *Teachers under pressure: Stress in the teaching profession*. London: Routledge.

- Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1998). Increasing costs of occupational stress for teachers. In J. Dunham & V. Varma (Eds.), *Stress in teachers: Past, present and future* (pp. 57-75). London: Whurr.
- Trendall, C. (1989). Stress in teaching and teacher effectiveness: A study of teachers across mainstream and special education. *Educational Research*, 31(1), 52-58.
- Troman, G., & Woods, P. (2000). Careers under stress: Teacher adaptations at a time of intensive reform. *Journal of Educational Change*, 1(3), 253-275.
- Troman, G., & Woods, P. (2001). *Primary teachers' stress*. London: RoutledgeFalmer.
- Τσιάκκίρος, Α., & Πασιαρδής, Π. (2002). Επαγγελματικό άγχος εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων: Μια ποιοτική προσέγγιση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 195-213.
- Tsiakkios, A., & Pashiardis, P. (2002). Strategic planning and education: The case of Cyprus. *The International Journal of Educational Management*, 16(1), 6-17.
- Tsiakkios, A., & Pashiardis, P. (2004, October). *Occupational stress among Cyprus headteachers: Sources and coping strategies*. Paper presented at the Commonwealth Council for Educational Administration and Management (CCEAM) Conference, Hong Kong, China.
- Tung, R. L., & Koch, J. L. (1980). School administrators: Sources of stress and ways of coping with it. In C. L. Cooper & J. Marshall (Eds.), *White collar and professional stress* (pp. 63-91). Chichester: John Wiley.
- Tunnelcliffe, M. R., Leach, D. J., & Tunnelcliffe, L. P. (1986). Relative efficacy of using behavioural consultation as an approach to teacher stress management. *Journal of School Psychology*, 24, 123-131.
- Villa, A., & Calvete, E. (2001). Development of the teacher self-concept evaluation scale and its relation to burnout. *Studies in Educational Evaluation*, 27(3), 239-255.
- Webster, P. (1989). Stress ... and how to handle it. *Report – Assistant Masters and Mistresses Association*, 11(3), 10-11.
- Whan, L. D. (1988). *Stress in primary school principals*. Unpublished Ph.D. thesis, The University of New England, Armidale, New South Wales, Australia.
- Whan, L. D., & Ross Thomas, A. (1996). The principalship and stress in the workplace: An observational and physiological study. *Journal of School Leadership*, 6(4), 444-465.
- Whitaker, K. S. (1996). Exploring causes of principal burnout. *Journal of Educational Administration*, 34(1), 60-71.
- Wilkinson, G. (1988). Teacher stress and coping strategies: A study of Eastlake comprehensive. *School Organization*, 8(2), 185-195.

- Wilson, V. (2002). *Feeling the strain: An overview of the literature on teachers' stress*. Glasgow: The Scottish Council for Research in Education.
- Witziers, B., Bosker, R. J., & Kröger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425.
- Wong, K. S., & Cheuk, W. H. (2005). Job-related stress and social support in kindergarten principals: The case of Macau. *International Journal of Educational Management*, 19(3), 183-196.
- Wragg, E. C. (1984). Conducting and analysing interviews. In J. Bell, T. Bush, A. Fox, J. Goodey & S. Goulding (Eds.), *Conducting small-scale investigations in educational management* (pp. 177-197). London: Harper and Row in association with the Open University.
- Wright, B. D. (1985). Additivity in psychological measurement. In E. E. Roskam (Ed.), *Measurement and personality assessment* (pp. 101-112). Amsterdam: Elsevier Science.
- Χριστοφόρου, Χ., & Κυριακίδης, Λ. (2002). Η έρευνα για την αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού: Ανάπτυξη θεωρητικού μοντέλου μέτρησης της αποτελεσματικότητας του οργανισμού στη φάση της εφαρμογής καινοτομιών. Στους Α. Γαγάτση, Λ. Κυριακίδη, Ν. Τσαγγαρίδου, Ε. Φτιάκα & Μ. Κουτσούλη (Επιμ. Έκδ.), *Η εκπαιδευτική έρευνα στην εποχή της παγκοσμιοποίησης: Πρακτικά – Τόμος Β' VII Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου* (σσ. 139-151). Λευκωσία.
- Yagil, D. (1998). If anything can go wrong it will: Occupational stress among inexperienced teachers. *International Journal of Stress Management*, 5(3), 179-188.
- Yiannakis, I. (2002). *What are the influences on Cypriot primary school teachers' perceptions of teaching as a profession?* Unpublished master's dissertation, University of Bath, Bath, U.K.