

**Εργασιακό Άγχος και Επαγγελματική Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών στη
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση του Ν. Λαρίσης**

**Work Stress and Job Satisfaction of Teachers in Secondary Education of the Prefecture
of Larissa**

Νίκος Κεραυνός, Πανεπιστήμιο Frederick, Μέλος ΣΕΠ, PhD, nicoskeravnos@gmail.com,
dledu.ken@frederick.ac.cy

Ευάγγελος Παπαδόπουλος, Πανεπιστήμιο Frederick, Med, st020396@stud.frederick.ac.cy

Θωμάς Μάντζου, Τμήμα Διοίκησης επιχειρήσεων, Διεθνές Ελληνικό Πανεπιστήμιο, Υποψήφιος Διδάκτορας

Nicos Keravnos, Frederick University, CAS, PhD, nicoskeravnos@gmail.com, dledu.ken@frederick.ac.cy

Evangelos Papadopoulos, Frederick University, Med, st020396@stud.frederick.ac.cy

Thomas Mantzou, Department of Business Administration, International Hellenic University, PhD Candidate

Abstract: The present research examines the effects of the parameters of work stress and job satisfaction of employees in the Secondary Education of the Prefecture of Larissa. In order to measure job satisfaction and job stress, questionnaires measuring job stress (ERI) and job satisfaction (ESI), adapted to Secondary Education workers, were used. Despite the difficulties that arose along the way, a very satisfactory number (378) of teachers participated in the survey. Using SPSS software, a series of research hypotheses were answered using t-test and ANOVA analysis.

In particular, the research concluded that there is a moderate negative correlation between work stress and job satisfaction concluding that when teachers are happy with their work, then their stress levels decrease. From the answers of the teachers it is clear that when the working conditions are not satisfactory, the work stress increases. The results of the survey also showed that teachers with more years of service are more satisfied with their profession and consequently less stressed, possibly due to the permanence, shorter working hours and higher salaries.

Keywords: Job satisfaction, Work Stress, Secondary Education

Περίληψη: Η παρούσα έρευνα, εξετάζει τις επιπτώσεις των παραμέτρων του εργασιακού άγχους και εργασιακής ικανοποίησης των εργαζομένων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση του Ν. Λαρίσης. Για να μετρήσουμε την εργασιακή ικανοποίηση και εργασιακό άγχος, αξιοποιήθηκαν τα ερωτηματολόγια μέτρησης του εργασιακού άγχους (ERI) αλλά και της εργασιακής ικανοποίησης (ESI), προσαρμοσμένα στους εργαζομένους της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Παρά τις δυσκολίες που προέκυψαν στην πορεία, ένας πολύ ικανοποιητικός αριθμός (378), εκπαιδευτικών συμμετείχαν στην έρευνα. Με τη χρήση του λογισμικού SPSS,

απαντήθηκαν μια σειρά ερευνητικών υποθέσεων, αξιοποιώντας περιγραφικές και επαγωγικές αναλύσεις.

Ειδικότερα από αποτέλεσμα της έρευνας μας, συμπεραίνουμε πως υπάρχει μέτρια αρνητική συσχέτιση μεταξύ του εργασιακού άγχους και της εργασιακής ικανοποίησης, συμπεραίνοντας ότι όταν οι εκπαιδευτικοί είναι ευχαριστημένοι από την εργασία τους, τότε μειώνονται τα επίπεδα άγχους που παρουσιάζουν. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαφαίνεται ότι όταν οι συνθήκες εργασίας δεν είναι ικανοποιητικές, τότε επιτείνεται και το εργασιακό άγχος. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας παρουσιάζονται περισσότερο ευχαριστημένοι από το επάγγελμά τους και κατά συνέπεια λιγότερο αγχωμένοι, πιθανόν λόγω της μονιμότητας, των λιγότερων ωρών εργασίας και των ψηλότερων απολαβών.

Λέξεις κλειδιά: Επαγγελματική Ικανοποίηση, Εργασιακό Άγχος, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Εισαγωγή

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται ως ένα από τα πιο αγχωτικά και απαιτητικά επαγγέλματα. Οι εκπαιδευτικοί καθημερινά αλληλεπιδρούν με διάφορους παράγοντες (μαθητές, γονείς, συνάδελφους, προϊσταμένους) οι οποίοι έχουν διαφορετικές απαιτήσεις και απαιτούν διαφορετική αντιμετώπιση και χειρισμό (Kalamara & Richardson, 2022). Επιπρόσθετα, σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, οι εκπαιδευτικοί καλούνται, εκτός από τις τυπικές απαιτήσεις του επαγγέλματος (προετοιμασία, διδασκαλία, διορθώματα κτλ), να αντιμετωπίσουν συχνά και καταστάσεις που απαιτούν συναισθηματική εμπλοκή και υψηλό βαθμό ευθύνης. Τα πιο πάνω συντελούν στη δημιουργία εργασιακού άγχους, το οποίο σε πολλές περιπτώσεις οδηγεί σε επαγγελματική εξουθένωση με αρνητικές συνέπειες, τόσο για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τους μαθητές και την εκπαίδευση γενικότερα (Βαρδιάμπαση & Βρυωνίδης, 2017· Hughes, 2001). Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να εξετάζονται αφ' ενός, οι παράγοντες που επιτείνουν τη διαδικασία δημιουργίας εργασιακού άγχους και αφ' ετέρου τους παράγοντες που οδηγούν σε εργασιακή ικανοποίηση ως αντίβαρο του πιο πάνω.

Εργασιακό άγχος είναι ο τρόπος που αντιδρούν οι εργαζόμενοι όταν αντιμετωπίζουν οποιαδήποτε μορφή πίεσης στα εργασιακά τους καθήκοντα. Σε πολλές μελέτες, το άγχος ταυτίζεται με την έννοια του στρες (Καντάς, 1995), ενώ σε άλλες διαχωρίζονται, ορίζοντας την πρώτη ως μια δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση που χαρακτηρίζεται από συναισθήματα προσδοκώμενου κινδύνου, έντασης και ανησυχίας (Ollendick & King, 2006), και το δεύτερο ως αντίδραση του ατόμου σε στρεσογόνους εξωτερικούς ή εσωτερικούς παράγοντες (Καραδήμας, 1999). Το αυξημένο άγχος εμφανίζεται σε μεγάλο εύρος εργασιακών συνθηκών και αρκετές φορές χειροτερεύει όταν οι εργαζόμενοι αισθανθούν ελάχιστη έως καθόλου υποστήριξη από τους προϊσταμένους και συναδέλφους τους, αλλά και όταν οι απαιτήσεις της εργασίας τους δεν έχουν σχέση με τις γνώσεις και ικανότητες τους (Μπιτζίδου, 2021). Το ασταθές περιβάλλον αλλά και η αίσθηση που έχει ο απλός εκπαιδευτικός ότι δεν λαμβάνεται

υπόψη η γνώμη του από το κράτος, οδηγεί εκτός από την αύξηση του εργασιακού άγχους και στην απογοήτευσή του αλλά και προοδευτικά στην αυτό-παραίτηση από τις προσπάθειες για καλύτερευση της εργασίας του (Μουσιδής, 2022· Παπαδέλη, 2017). Το εργασιακό στρες στην εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια έχει καταστεί ένα πολύ συχνό φαινόμενο και συνδέεται με την επαγγελματική πολυπλοκότητα και την οικονομική πίεση που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί (Baliyan et al., 2018).

Το εργασιακό άγχος ανάλογα με το πως το προσλαμβάνει κάποιος, φαίνεται σε ορισμένες περιπτώσεις να συμβάλει στην αποδοτικότητα, ενώ σε άλλες δημιουργεί δυσανασκέτηση και μειωμένη απόδοση. Από τη μία η απουσία άγχους, μπορεί να επιφέρει αρνητικές συνέπειες για έναν οργανισμό, αφού εργαζόμενοι που δεν νιώθουν έστω και μια μικρή ανασφάλεια για τις αρμοδιότητες που έχουν, συχνά βαριούνται, δεν έχουν κίνητρά και είναι απλώς διεκπεραιωτικοί (Brule & Morgan, 2018). Στον αντίποδα το παρατεταμένο άγχος σχετίζεται με χρόνιο στρες, ψυχοσωματικές ασθένειες και διάφορα άλλα συναισθηματικά προβλήματα (Lloyd et al., 2002· Dewe et al., 2010). Οι αυξανόμενες και καινούργιες απαιτήσεις, η εξοικείωση με τα ηλεκτρονικά μέσα και την τεχνολογία, εξαιτίας των νέων απαιτήσεων στον εργασιακό χώρο, οι όχι πάντα ευνοϊκές συνθήκες εργασίας, οι απαιτήσεις της καθημερινότητας και η ανάγκη για καθιέρωση και επιβίωση, αυξάνουν την αβεβαιότητα για το μέλλον προσθέτοντας στην καθημερινότητα των εργαζομένων, άγχος και ανασφάλεια (Williams & Cooper, 1998).

Σύμφωνα με τους De Heus and Diekstra, (1999), οι εκπαιδευτικοί έχουν μια απαιτητική και σε πολλές περιπτώσεις στρεσογόνα δουλειά. Οι βασικοί παράγοντες εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών, μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις βασικές κατηγορίες: τους οργανωτικούς, τους περιβαλλοντικούς και τους δημογραφικούς. Οι οργανωτικοί σχετίζονται με ότι έχει να κάνει με τη σχολική ζωή. Η καθημερινή επαφή με συναδέλφους, μαθητές, γονείς, οι σχολικές δραστηριότητες, οι διοικητικές σχολικές εργασίες, ο τρόπος και οργάνωση του μαθήματος, ο προγραμματισμός ύλης κτλ. Επιπρόσθετα, οι κτηριακές εγκαταστάσεις, η υλικοτεχνική υποδομή και οι εργασιακές συνθήκες ανήκουν σε αυτή τη κατηγορία. Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες συνδέονται με γεγονότα εκτός του εργασιακού χώρου που επηρεάζουν το άτομο και την εργασία του. Τέτοιοι είναι: ο κοινωνικός περίγυρος του εκπαιδευτικού, η οικονομική κατάσταση, η οικογενειακή κατάσταση, κ.α. (Cooper & Marshall, 1976). Οι δημογραφικοί παράγοντες αποτελούν την τρίτη κατηγορία και αποτελούνται από προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, όπως η προσωπικότητα, το παγιωμένο σύστημα αξιών, η κατάσταση της υγείας και η συναισθηματική του κατάσταση, το φύλο, η ηλικία και τα χρόνια προϋπηρεσίας (Grimley, 2001· Κάμτσιος & Λώλης, 2016).

Η εργασιακή ικανοποίηση, από την άλλη λειτουργεί ως αντίβαρο του εργασιακού άγχους. Ο κάθε εργαζόμενος θέλει και αποζητά την εργασιακή ικανοποίηση. Η ικανοποίηση που αποκομίζει ένας εργαζόμενος, φαίνεται να αποτελεί σημαίνουσα παράμετρο της αποδοτικότητας, τόσο του ίδιου όσο και του οργανισμού στον οποίο εργάζεται (Aziri, 2011· Judge et al., 2001). Αποτελεί, επιπρόσθετα, στοιχείο σωματικής, πνευματικής και ψυχικής ευεξίας αλλά και γενικότερης ευχαρίστησης, δεδομένου ότι οι εργαζόμενοι στην εποχή μας,

μας αφιερώνουν ένα μεγάλο μέρος της ζωής τους σε θέματα που αφορούν στην εργασία τους. Επιπρόσθετα, το ευ ζην στην εργασία φαίνεται να νοσηματοδοτεί και την ίδια την εργασία. Όταν ένα άτομο δικαιώνεται για την επιλογή εργασίας του, αυτό φαίνεται να επιδρά θετικά, στον βαθμό της συναισθηματικής δέσμευσης του, στην ευρύτερη αποστολή του οργανισμού αλλά στην επίτευξη του οράματος του (Cato & Gordon, 2012). Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, η εργασιακή ικανοποίηση, συνδέεται τόσο με τη δική τους αποτελεσματικότητα, όσο και με την αποτελεσματικότητα του του ίδιου του εκπαιδευτικού οργανισμού στον οποίο δραστηριοποιούνται (Γεωργίου, 2009· Γεωργίου & Ηλιοφώτου-Μένον, 2006). Τα συναισθήματα που εκπορεύονται από την εργασία τους και η ικανοποίηση που βιώνουν από την άσκηση των καθηκόντων τους, προσδιορίζουν, τόσο τη συναισθηματική τους σχέση με τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί, όσο και με την προσλαμβάνουσα αντίληψή, για το τι τους προσφέρει η ίδια η διαδικασία της διδασκαλίας (Zembylas & Papanastasiou, 2006).

Η βιβλιογραφία έχει επικεντρώσει το ενδιαφέρον της τόσο στο ζήτημα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, όσο και στη διερεύνηση του εργασιακού άγχους τους, υπογραμμίζοντας ότι πρόκειται για ένα από τα πιο αγχογόνα και στρεσογόνα επαγγέλματα (Lazuras, 2006· Travers & Cooper, 2018· Tsaikiros & Pashiardis, 2006) ενώ αρκετές έρευνες, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις δυο έννοιες (Fairbrother & Warn, 2003· Fisher, 2011· Κάντας, 1996· Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Βασικός προορισμός ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος είναι, η διαρκής ‘βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του παρεχόμενου μορφωπαιδευτικού έργου’ (Βαρδιάμπαση & Βρυωνίδης, 2017, σελ. 22). Η κατανόηση των πηγών άγχους από τη μια και των παραγόντων που επιδρούν θετικά στην εργασιακή ικανοποίηση, παρουσιάζονται συνεπώς ιδιαίτερα σημαντικά. Η παρούσα έρευνα ευελπιστεί να συνεισφέρει προς αυτή την κατεύθυνση. Αντικείμενο της παρούσας έρευνας αποτελεί η διερεύνηση της επαγγελματικής ικανοποίησης και του εργασιακού άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση του Ν. Λαρίσης. Η εύρεση και κατανόηση των παραγόντων που προκαλούν εργασιακό στρες καθώς και εκείνων που διαφοροποιούν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται εξαιρετικά σημαντικοί για την εφαρμογή μιας πετυχημένης και ποιοτικής εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ματσαγγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2003).

Θεωρητικό πλαίσιο

Εργασιακό άγχος- Εργασιακή εξουθένωση

Οι εργαζόμενοι, στο χώρο εργασίας τους, κάποια στιγμή τούς έχουν αισθανθεί έντονο άγχος, έχουν νιώσει άβολα και έχουν νιώσει ότι ασφυκτιούν. Ο οργανισμός του ανθρώπου συνήθως σωματοποιεί το άγχος αυτό. Η διαταραχή σωματοποίησης χαρακτηρίζεται από την παρουσία πολλαπλών σωματικών παθήσεων χωρίς προφανή ιατρική εξήγηση (Harvey & Wessely, 2013) και εξηγείται συχνότερα ως διαταραχή που προκαλείται από βιοψυχοκοινωνικό στρες, η οποία υποδηλώνει ότι η διαταραχή προκαλείται από στρες και επηρεάζει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ

βιολογικών, κοινωνικών και ψυχολογικών παραγόντων (Howard et al., 2017). Στις περιπτώσεις που το άγχος σωματοποιείται, ο ανθρώπινος οργανισμός εκκρίνει ορμόνες και χημικές ουσίες, όπως η αδρεναλίνη και νοραδρεναλίνη, που σε αυξημένες ποσότητες και συχνότητα φαίνεται να αποδυναμώνουν το ανοσοποιητικό σύστημα (Levine, 2005) με αποτέλεσμα τα συμπτώματα να περιλαμβάνουν, αλλά να μην περιορίζονται σε: πονοκεφάλους, ινομυαλγία, σύνδρομο ευερέθιστου εντέρου, πονοκεφάλους και σύνδρομο χρόνιας κόπωσης (Nater, Fischer, & Ehler, 2011). Πρόκειται λοιπόν για μια ψυχοσωματική άμυνα του οργανισμού του εργαζόμενου, ως ένας μηχανισμός που επηρεάζει τις αντιδράσεις του, και αποσκοπούν στην ίδια την επιβίωση του.

Η εργασιακή εξουθένωση ως απόρροια του εργασιακού άγχους, ορίζεται ως η ακραία σωματική, νοητική, συναισθηματική και ψυχολογική εξάντληση, που παρουσιάζεται όταν ο εκπαιδευτικός ξεκινά να διακατέχεται από συναισθήματα απώλειας ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία και αποδέσμευσης από το επάγγελμα του (Demerouti, et al., 2002· Maslach & Leiter, 1999· Papastylionou et al., 2009). Η επαγγελματική εξουθένωση παρουσιάζεται ως μια αντίδραση σε χρόνιους συναισθηματικούς και διαπροσωπικούς στρεσογόνους παράγοντες στην εργασία (Cordes & Dougherty 1993· Maslach et al. 2001). Είναι δηλαδή μια αργή διαδικασία, προοδευτικής απώλειας ενέργειας και ενθουσιασμού για την εργασία (González-Romá et al., 2006· Leiter & Maslach 2006), η οποία εμφανίζεται σε εργαζόμενους σε διάφορα επαγγέλματα (Bakker et al., 2014). Όταν το άγχος είναι μέτριου επιπέδου θεωρείται γόνιμο, παραγωγικό και επωφελές για την απόδοση (Goleman, 2011· Πλατσίδου και Γωνίδα, 1995).

Ειδικότερα, η βιβλιογραφία κατατάσσει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στα ιδιαίτερα στρεσογόνα και αγχώδη επαγγέλματα (Clipa & Boghean, 2015· Johnson et al., 2005· Mearns & Cain, 2003· Travers, 2017). Οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν επαναλαμβανόμενες στρεσογόνες καταστάσεις, φαίνεται να παρουσιάζουν, αναμεσά σε άλλα, μειωμένη επαγγελματική ικανότητα, αποπροσωποποίηση και συναισθηματική εξάντληση και προσωπική επιτυχία. Αυτά αναμφισβήτητα, αποτελούν εμπόδιο για τη σχολική αποτελεσματικότητα, επηρεάζουν αρνητικά το ευρύτερο κλίμα της τάξης, μειώνουν την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, επιδρούν αρνητικά στα μαθησιακά αποτελέσματα, υπονομεύουν τη δημιουργικότητα αλλά και δυσχεραίνουν την εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών (Hughes, 2001).

Η επαγγελματική ικανοποίηση

Η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια δυναμική έννοια, αφενός επειδή πρόκειται για μια ποιοτική και πολυπρισματική έννοια και αφετέρου επειδή ο τρόπος ερμηνείας της εξαρτάται από το άτομο και μεταβάλλεται ανάλογα με την περίπτωση και το πρίσμα εξέτασης της (Γεωργίου & Ηλιοφώτου-Μένον, 2006). Ο Oshagbemi (2000), ορίζει την επαγγελματική ικανοποίηση ως τη συναισθηματική αντίδραση ενός ατόμου έναντι της εργασίας του, διαμέσου της αντιπαραβολής των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από αυτή. Οι De Nobile, & McCormick, (2008) συνδέουν επίσης την ικανοποίηση των επαγγελματικών επιθυμιών, με τη γενικότερη ικανοποίηση ενός εργαζόμενου από αυτή. Κατά την άσκηση ενός επαγγέλματος,

υπαισέρχονται αριθμός εξωτερικών παραγόντων, όμως η καθαυτή ικανοποίηση του εργαζομένου φαίνεται να συνιστά εν τέλει μια υποκειμενική συνθήκη.

Επικεντρώνοντας περισσότερο στον εκπαιδευτικό, η επαγγελματική ικανοποίηση, εστιάζει στη σχέση του με τον ρόλο του, με το πώς αντιλαμβάνεται την εκπαιδευτική διαδικασία και τι αναμένεται αυτή να του προσφέρει (Βαρδιάμπαση & Βρυωνίδης, 2017· Zembylas & Parapanastasiou, 2006). Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών φαίνεται να αποτελεί σημαντικό παράγοντα που συμβάλλει στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Οι ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο επιρρεπείς στο στρες και την εξουθένωση (Kitchel et al., 2012· Skaalvik & Skaalvik, 2011). Επιπλέον, η έρευνα καταδεικνύει ότι οι μαθητές των εκπαιδευτικών που είναι ικανοποιημένοι με την εργασία τους αισθάνονται επίσης καλύτερα (Collie et al., 2012· Hanh & Weare, 2017· Roorda et al., 2011· Zee & Koomen, 2016). Επιπρόσθετα, οι ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί, προσφέρουν πιο ποιοτική διδασκαλία και καλύτερη μαθησιακή υποστήριξη στους μαθητές τους (Holzberger et al., 2013· Kunter et al., 2013). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που είναι ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους, επιδεικνύουν ισχυρότερη εργασιακή δέσμευση και είναι λιγότερο επιρρεπείς στο να εγκαταλείψουν το επάγγελμα (De Neve & Devos, 2017· Blömeke et al., 2017). Οι βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συμφωνά είναι, οι συνθήκες εργασίας στις σχολικές μονάδες, η σύσταση του μαθητικού πληθυσμού, τα ιδιαίτερα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, η αλληλεπίδραση μεταξύ των χαρακτηριστικών του εκπαιδευτικού στη σχέση τους με την εργασιακή ικανοποίηση, (Toropova et al., 2021).

Ερευνητικά ερωτήματα

Βασικός σκοπός της έρευνας είναι η εξέταση των επιπτώσεων των παραμέτρων του εργασιακού άγχους και εργασιακής ικανοποίησης των εργαζομένων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση του Ν. Λαρίσης. Με βάση τον πιο πάνω διατυπωμένο σκοπό διαμορφώθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

Ερευνητικά Ερωτήματα

1. Το εργασιακό άγχος σχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση;
2. Ποια δημογραφικά στοιχεία αποτελούν παράγοντες διαφοροποίησης του εργασιακού άγχους;
3. Ποια δημογραφικά στοιχεία αποτελούν παράγοντες διαφοροποίησης της επαγγελματικής ικανοποίησης;

Μεθοδολογία

Για την εξέταση των ερευνητικών δεδομένων, η ποσοτική προσέγγιση θεωρήθηκε ως η

καταλληλότερη. Σε έρευνες που θέλουν να αναλύσουν τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών, καθορίζοντας έτσι μια πιο γενικευμένη θεώρηση των φαινομένων, η ποσοτική προσέγγιση προκρίνεται ως η καταλληλότερη (Creswell & Miller 2000· Johnson & Christensen, 2000· Hennink et al., 2020).

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τα μέσα Απριλίου έως τα μέσα Ιουνίου του 2022. Η όλη προσπάθεια συνάντησε αρκετά προβλήματα, εξαιτίας κυρίως της μεγάλης γραφειοκρατίας που απαιτείται μέχρι την τελική έγκριση από τα διοικητικά όργανα, της δυσκολίας πρόσβασης στις σχολικές μονάδες και της ευρύτερης απροθυμίας των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν σε έρευνες.

Για να διασφαλιστεί η πολιτισμική εγκυρότητα, τα ερωτηματολόγια μέτρησης του εργασιακού άγχους (ERI) αλλά και της εργασιακής ικανοποίησης (ESI), μεταφράστηκαν καταρχάς στα ελληνικά από τους ερευνητές, ενώ στη συνέχεια τα μεταφρασμένα ερωτηματολόγια μαζί με τα αγγλικά πρωτότυπα δόθηκαν σε δύο καθηγητές αγγλικής φιλολογίας οι οποίοι εξέτασαν και βελτίωσαν την αρχική μετάφραση. Ως βάση για την αρχική μετάφραση του ερωτηματολογίου ERI υπήρξε η ελληνική μετάφραση των Msaouel et al (2012), ενώ για το ερωτηματολόγιο ESI αυτή των Togia et al (2004).

Κατά την πιλοτική δοκιμή πραγματοποιήθηκε επίσης έλεγχος αξιοπιστίας των υπό διερεύνηση μεταβλητών, σε σχέση με την εσωτερική τους συνοχή, τη συνάφεια των ερωτήσεων και την ομοιομορφία της κλίμακας μέτρησης, με σκοπό να διαπιστωθεί κατά πόσο οι διαφορετικές δηλώσεις-προτάσεις, των ερωτηματολογίων μετρούσαν την ίδια έννοια. Ο βαθμός αξιοπιστίας του ερευνητικού εργαλείου βρέθηκε ικανοποιητικός αφού το Cronbach's α ήταν .807.

Το τελικό ερωτηματολόγιο δομήθηκε σε τρία μέρη. Στην πρώτη ενότητα (Προφίλ Εργαζομένου/Δημογραφικά Στοιχεία), οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικές με το φύλλο και την επαγγελματική τους ταυτότητα. Συγκεκριμένα η πρώτη ενότητα του ερωτηματολογίου σχετίζεται με δημογραφικές ερωτήσεις, όπως: το φύλο, η ηλικιακή ομάδα, η οικογενειακή κατάσταση, η σχέση εργασίας (Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ), Γενικό Λύκειο, Γυμνάσιο), η επαγγελματική ιδιότητα, το επίπεδο σπουδών και τα έτη υπηρεσίας. Η δεύτερη ενότητα αποτελείται από 23 ερωτήσεις κλειστού τύπου που σχετίζονται με το εργασιακό άγχος. Στη δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο ERI (Effort- Reward Imbalance Questionnaire), ένα ερευνητικό εργαλείο που αναπτύχθηκε από τους Siegrist et al (2009), για την ανάλυση του άγχους στον χώρο εργασίας. Το μοντέλο ERI εξετάζει την προσπάθεια που γίνεται από τους εργαζόμενους στο πλαίσιο της εργασίας και είναι μέρος ενός μη τυπικού συμβολαίου κοινωνικής αμοιβαιότητας και εξασφαλίζει ανταμοιβές υλικές και ηθικές, Επίσης προσφέρει και την δυνατότητα επαγγελματικής προόδου. Συγκριμένα το ερωτηματολόγιο εξετάζει:

- Την προσπάθεια (B, Ερωτήματα 1-6)
- Την ανταμοιβή στην εργασία (B, 6-10)
- Την ασφάλεια της εργασίας (B, 11-13)

- Τη δίκαιη εργασία (B, 14-17)
- Την υπερδέσμευση στην εργασία (B, 18-23)

Η τρίτη και τελευταία ενότητα η οποία εξετάζει το μέγεθος της επαγγελματικής ικανοποίησης, αποτελείται από 24 ερωτήσεις κλειστού τύπου. Συγκεκριμένα, στο τρίτο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου, για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης αξιοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο ESI (Employee Satisfaction Inventory) όπως μεταφράστηκε από τους Koustelios & Bagiatis (1997), προσαρμοσμένο στα δεδομένα της παρούσης έρευνας και το οποίο αποτελείται από 24 ερωτήσεις. Τα μεγέθη της επαγγελματικής ικανοποίησης που εξετάζει, είναι τα παρακάτω:

- Οι περιστάσεις εργασίας (Γ, 1-5)
- Ο μισθός (Γ, 6-9)
- Οι δυνατότητες ανέλιξης (Γ, 10-12)
- Η σύσταση εργασίας (Γ, 13-16)
- Ο προϊστάμενος που είναι πιο κοντά στους εργαζομένους (Γ, 17-20)
- Ο ίδιος ο οργανισμός σαν σύσταση και οντότητα (Γ, 21-24).

Οι απαντήσεις έχουν κλίμακα 5 βαθμών Likert του τύπου «διαφωνώ απόλυτα» (1) έως το «συμφωνώ απόλυτα» (5). Θα πρέπει να αναφέρουμε πως δεν έγινε αντιστροφή των αρνητικών απαντήσεων, αλλά ελήφθησαν υπόψη στην κανονικοποίηση του ερωτηματολογίου οι τιμές με βάση την κλίμακα βαθμονόμησης

Το ερωτηματολόγιο φτιάχτηκε στην ηλεκτρονική πλατφόρμα google forms, που διαθέτει απλά και κατανοητά εργαλεία και δίνει την ευκαιρία δημιουργίας ενός σύγχρονου, δυναμικού διαδραστικού ερωτηματολογίου, ενώ ταυτόχρονα δίνει τη δυνατότητα συλλογής των απαντήσεων σε υπολογιστικά φύλλα (excel). Ο τρόπος με τον οποίο μοιράστηκε το ερωτηματολόγιο ήταν αποκλειστικά ηλεκτρονικός, με εξαίρεση το διοικητικό προσωπικό που απάντησε σε εκτυπωμένη μορφή τα ερωτηματολόγια και οι απαντήσεις περάστηκαν χειροκίνητα στο SPSS. Ο σύνδεσμος της φόρμας του ερωτηματολογίου στάλθηκε μέσω ηλεκτρονικό ταχυδρομείο στους ερωτηθέντες.

Πληθυσμός-Δείγμα

Συνολικά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Ν. Λαρίσης υπηρετούν, μόνιμοι και αναπληρωτές, γύρω στους 1400 εκπαιδευτικούς. Η τελική μορφή του ερωτηματολογίου προωθήθηκε στα ηλεκτρονικά ταχυδρομεία των σχολικών μονάδων, και από εκεί με ευθύνη των διευθυντών, προωθήθηκαν στα ηλεκτρονικά ταχυδρομεία των υπηρετούντων εκπαιδευτικών, της αντίστοιχης σχολικής μονάδας, μέσω του myschool. Το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε συνολικά από 378 εκπαιδευτικούς. δηλαδή είχαμε ένα ποσοστό συμμετοχής γύρω στο 35%. Αν και το ποσοστό φαίνεται σχετικά μικρό, εν τούτοις με βάση τις αντικειμενικές δυσκολίες

(π.χ. μεγάλος φόρτος εργασίας εκπαιδευτικών και διεύθυνσης, αδυναμία προσωπικής επαφής λόγω περιορισμών covid, σχετικά μεγάλο ερωτηματολόγιο κτλ.) ο απολυτός αριθμός κρίνεται πολύ ικανοποιητικός αφού δίνεται η δυνατότητα επαρκής ανάλυσης των δεδομένων και άντλησης πλήθους πληροφοριών. Σε όλους τους συμμετέχοντες δινόταν η δυνατότητα για εθελοντική συμμετοχή έπειτα από τη διασφάλιση της συναίνεσης κάθε σχολικού διευθυντή.

Ανάλυση δεδομένων

Σχετικά με τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων, αρχικά εξετάστηκαν οι μέσες τιμές, η τυπική απόκλιση και τα ποσοστά των απαντήσεων. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε έλεγχος t- test για τις διχοτομικές μεταβλητές «φύλο», και ανάλυση διασποράς μίας κατεύθυνσης (One Way Anova) που εξετάζει την επίδραση των υπολοίπων δημογραφικών στοιχείων στις μεταβλητές που είχαν περισσότερα των δύο επιπέδων. Για να καταφέρουμε να εξακριβώσουμε το μέγεθος της σχέσης του εργασιακού στρες και της επαγγελματικής ικανοποίησης (1^ο ερευνητικό ερώτημα), εξετάστηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson (r) κάνοντας ανάλυση γραμμικής συσχέτισης. Η καταγραφή, κωδικοποίηση και ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με βάση το στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS, v.20.

Αποτελέσματα

Τα περιγραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος κατέδειξαν ότι ο 52,94% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών είναι γυναίκες και το 47,06% άντρες κάτι που επιβεβαιώνει σχετικές έρευνες, ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο, οι γυναίκες αποτελούν την πλειοψηφία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γεωργαράς, 2013· Κανταρτζή & Ανθόπουλος, 2006). Σε σχέση με τις ηλικιακές ομάδες των διδασκόντων, το 41,18% των ερωτηθέντων ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 41-50 ετών, το 35,29% άνω των 51 ετών, το 14,71% είναι 31-40 ετών και το 8,8%, ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 20-30 ετών. Γύρω στο 76% του δείγματος δηλαδή είναι πάνω των 41 ετών. Το δείγμα αποτελείτο 70,59% έγγαμους εκπαιδευτικούς, 23,53% άγαμους και 5,88% διαζευγμένους. Το 47,06% των ερωτηθέντων είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, το 26,47% απόφοιτοι ΑΕΙ, το 14,71% απόφοιτοι ΤΕΙ και το 11,76% κάτοχοι Διδακτορικού διπλώματος. Ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης μπορεί να συμπεράνει κάποιος ότι είναι πολύ υψηλό καθώς σχεδόν το 60% των εκπαιδευτικών του δείγματος, είναι κάτοχοι τουλάχιστον μεταπτυχιακού διπλώματος. Το 38,24% είναι στα 11-20 έτη προϋπηρεσίας, το 32,35% έως τα 10 έτη, το 26,47% από 21-30 έτη και μόλις το 2,94% πάνω από 30 έτη. Από τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα, το 73,53% είναι εργαζόμενοι σε Επαγγελματικό Λύκειο (ΕΠΑ.Λ), το 14,71% σε Γενικό Λύκειο και το 11,76% σε Γυμνάσιο. Τέλος, ο 86,76% δεν έχει θέση ευθύνης, το 7,35% είναι τομάρχες (θέση ευθύνης στα ΕΠΑΛ), το 2,94% υποδιευθυντές και το 2,94% Διευθυντές. Δηλαδή παρόλο την υψηλή ακαδημαϊκή μόρφωση των εκπαιδευτικών, μόνο το 13,34% έχουν θέση ευθύνης.

Σε σχέση με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στα ερωτήματα του μέρους Β και Γ, το πιο

μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι πιο κάτω απαντήσεις: Ένα ποσοστό 50% διαφωνεί ότι οι συνθήκες εργασίας είναι ικανοποιητικές, ενώ το 14,71% διαφωνεί απόλυτα. Αξιοσημείωτο είναι ότι κανένας δεν απάντησε ότι συμφωνεί απόλυτα. Αθροιστικά το 64,71% διαφωνεί με τη συγκεκριμένη δήλωση, γεγονός που δείχνει ότι παρά τις μεταρρυθμίσεις, οι συνθήκες εργασίας τους δεν έχουν βελτιωθεί. Στη δήλωση ‘ Πληρώνομαι όσο πρέπει για τη δουλειά που προσφέρω’, το 67,65% διαφωνεί, το 23,53% διαφωνεί απόλυτα και το 8,82% συμφωνεί. Το 91,18% του δείγματος, δεν είναι ικανοποιημένο από τις αμοιβές του, σε σχέση πάντα με την προσφερόμενη εργασία του. Η μη ικανοποίηση από την αμοιβή στο σχολείο, αφαιρεί ένα σημαντικό κίνητρο για τον εκπαιδευτικό όσον αναφορά την απόδοση. Το πιο πάνω είναι σε συνάφεια και με το ερώτημα ‘Αισθάνομαι ανασφάλεια με το μέγεθος του μισθό μου’ αφού το 58,82% συμφωνούν, το 23,53% διαφωνούν, το 11,76% συμφωνούν απόλυτα και το 5,88% διαφωνούν απόλυτα. Πάνω από το 70% δεν αισθάνονται ασφάλεια με τον μισθό τους. Οι εργαζόμενοι στην εκπαίδευση (Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων), είναι από τους πιο χαμηλόμισθους σε σχέση με τα άλλα Υπουργεία, ειδικά οι νεοδιοριζόμενοι αφού μέχρι να ωριμάσει η μισθολογική τους εξέλιξη, έχουν πολύ χαμηλές απολαβές. Σε σχέση με το ερώτημα ‘Υπάρχουν πολλές ευκαιρίες για προαγωγή’, το 61,76% διαφωνεί, το 20,59% συμφωνεί, το 11,76% διαφωνεί απόλυτα και το 5,88% συμφωνεί απόλυτα. Περίπου το 73% πιστεύει πως δεν υπάρχουν ευκαιρίες για προαγωγή, καθώς οι θέσεις είναι περιορισμένες και οι απαιτήσεις (μόρια αξιολόγησης) πάρα πολλά.

Μέσοι Όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιμέρους διαστάσεων του ερωτηματολογίου:

Πίνακας 1: ERI

Διαστάσεις	Μέσος Όρος και τυπική απόκλιση
Προσπάθεια	2.3±1.1
Ανταμοιβή στην εργασία	1.2±0.9
Ασφάλεια εργασίας	2.1±1.2
Δίκαιη εργασία	3.2±1.3
Υπερδέσμευση στην εργασία	2.6±0.8

Πίνακας 2: ESI

Διαστάσεις	Μέσος Όρος και τυπική απόκλιση
Περιστάσεις εργασίας	2.2±1.3
Μισθός	1.4±0.8
Δυνατότητες ανέλιξης	1.1±0.6
Σύσταση εργασίας	3.1±1.2
Ο προϊστάμενος που είναι πιο κοντά στους	2.7±0.8

εργαζομένους

Ο οργανισμός σαν σύσταση και οντότητα 2.9±0.9

Σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα, πιο κάτω συνοψίζονται τα βασικά ευρήματα της έρευνας:

Διερεύνηση του 1^{ου} ερευνητικού ερωτήματος (Το εργασιακό άγχος σχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση;)

Για να γίνει δυνατός ο προσδιορισμός του βαθμού συσχέτισης μεταξύ των δύο μεταβλητών, υπολογίστηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson (r) ο οποίος προέκυψε από την ανάλυση γραμμικής συσχέτισης. Από τον έλεγχο προκύπτει ότι υπάρχει μια μέτρια αρνητική συσχέτιση $r(374) = -0,53$, $p < 0,001$, γεγονός που καταδεικνύει ότι στην περίπτωση των εργαζομένων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση του Ν. Λαρίσης, όσο μεγαλύτερο είναι το εργασιακό άγχος τόσο λιγότερη ικανοποίηση βρίσκουν στην εργασία τους οι εκπαιδευτικοί.

Διερεύνηση 2^{ου} ερευνητικού ερωτήματος (Ποια δημογραφικά στοιχεία αποτελούν παράγοντες διαφοροποίησης του εργασιακού άγχους;)

Για τη διερεύνηση της συσχέτισης των δημογραφικών και χαρακτηριστικών του επαγγελματικού προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα (φύλο, οικογενειακή κατάσταση, επίπεδο εκπαίδευσης, έτη υπηρεσίας, σχέση εργασίας και θέση ευθύνης) με τον βαθμό του συνολικού εργασιακού άγχους και τις διαστάσεις του (υπόθεση H3) για τους εργαζομένους στη δευτεροβάθμια Ν. Λαρίσης, χρησιμοποιήθηκαν οι έλεγχοι ανεξάρτητων δειγμάτων t-test, και η ανάλυση διασποράς (One Way ANOVA).

Εργασιακό άγχος και φύλο.

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου σε σχέση με το εργασιακό άγχος.

Εργασιακό άγχος και επίπεδο εκπαίδευσης:

Η ανάλυση έδειξε πως το επίπεδο εκπαίδευσης είναι στατιστικά σημαντική μεταβλητή για το Μ.Ο. των απαντήσεων των διαστάσεων του εργασιακού άγχους $F(3,371)=9,249$, $p=0,020$. Η χρήση του Post Hoc κριτηρίου Scheffé έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί με ανώτερες σπουδές, παρουσιάζονται να έχουν μεγαλύτερη δέσμευση και αφοσίωση στην εργασία τους, καταβάλουν περισσότερη προσπάθεια, ενώ είναι σχετικά πιο ευχαριστημένοι με τις απολαβές τους.

Εργασιακό άγχος και έτη υπηρεσίας

Η ανάλυση έδειξε πως το επίπεδο εκπαίδευσης είναι στατιστικά σημαντική μεταβλητή για το Μ.Ο. των απαντήσεων των διαστάσεων του εργασιακού άγχους $F(3,371)=5,99$, $p=0,001$. Η χρήση του Post Hoc κριτηρίου Scheffé έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί με πιο πολλά χρόνια υπηρεσίας, παρουσιάζονται να είναι σχετικά πιο ευχαριστημένοι με τις απολαβές τους κι λιγότερο αγχωμένοι.

Εργασιακό άγχος και οικογενειακή κατάσταση

Με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης παρατηρούμε πως η οικογενειακή κατάσταση είναι στατιστικά σημαντική μεταβλητή για το Μ.Ο. των απαντήσεων του εργασιακού άγχους $F(3,371)=4,99$, $p=0,012$. Η χρήση του Post Hoc κριτηρίου Scheffé έδειξε πως οι παντρεμένοι εκπαιδευτικοί, λόγω της οικογενειακής κατάστασης, οι οποίες προκαλούν επιπρόσθετες ευθύνες, παρουσιάζονται πιο αγχωμένοι, ενώ θεωρούν ότι θα πρέπει να καταβάλουν περισσότερη ενέργεια και προσπάθεια στην εργασία τους.

Εργασιακό άγχος και σχέση εργασίας

Σε σχέση με το πιο πάνω, παρατηρούμε πως η εργασιακή σχέση είναι στατιστικά σημαντική μεταβλητή για το Μ.Ο. των απαντήσεων του εργασιακού άγχους $F(3,371)=17,308$ $p=0,001$. Η χρήση του Post Hoc κριτηρίου Scheffé έδειξε πως οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, λαμβάνουν λιγότερες ανταμοιβές, καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια ενώ δέσμευση τους ως προς την εργασία τους είναι μικρότερη.

Εργασιακό άγχος και θέση ευθύνης

Η θέση ευθύνης είναι στατιστικά σημαντική μεταβλητή για το Μ.Ο. των απαντήσεων του εργασιακού άγχους $F(3,371)=4,534$, $p=0,002$. Η χρήση του Post Hoc κριτηρίου Scheffé έδειξε πως όσο μεγαλύτερη η θέση ευθύνης, τόσο μεγαλύτερη είναι η ανταμοιβή από την εργασία, ενώ οι εκπαιδευτικοί καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια και παρουσιάζουν μεγαλύτερη δέσμευση και αφοσίωση προς τη θέση εργασίας.

Διερεύνηση 3^ο ερευνητικού ερωτήματος (Ποια δημογραφικά στοιχεία αποτελούν παράγοντες διαφοροποίησης της επαγγελματικής ικανοποίησης;).

Για τη διερεύνηση της συσχέτισης των δημογραφικών και χαρακτηριστικών του επαγγελματικού προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα (φύλο, οικογενειακή κατάσταση, επίπεδο εκπαίδευσης, έτη υπηρεσίας, σχέση εργασίας και θέση ευθύνης) με τον βαθμό της συνολικής εργασιακής ικανοποίησης και των διαστάσεων της για τους εργαζόμενους στη Β-βάθμια Ν. Δαρίσης, χρησιμοποιήθηκαν οι έλεγχοι ανεξάρτητων δειγμάτων t-test, και η ανάλυση διασποράς (One Way ANOVA).

Εργασιακή ικανοποίηση και φύλο

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου σε σχέση με την εργασιακή ικανοποίηση.

Εργασιακή ικανοποίηση και επίπεδο εκπαίδευσης

Με βάση τα αποτελέσματα των αναλύσεων υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση του επιπέδου εκπαίδευσης και της εργασιακής ικανοποίησης $F(3,371)=4,627$, $p=0,001$. Η χρήση του Post Hoc κριτηρίου Scheffé έδειξε πως όσο μεγαλύτερο το επίπεδο της εκπαίδευσης, τόσο μεγαλύτερη ικανοποίηση νιώθουν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους αφού τους δίνονται ευκαιρίες εξέλιξης, μεγαλύτερες οικονομικές απολαβές, έχουν καλύτερη σχέση με τους άμεσους προϊστάμενους και αισθάνονται πιο ικανοποιημένοι από τον οργανισμό στον οποίο

υπηρετούν.

Εργασιακή ικανοποίηση και έτη υπηρεσίας

Τα έτη υπηρεσίας είναι στατιστικά σημαντική μεταβλητή για το Μ.Ο. των απαντήσεων της εργασιακής ικανοποίησης $F(3,371)=7,669$, $p=0,001$. Η ανάλυση του Post Hoc κριτηρίου Scheffé κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη υπηρεσίες, είναι ευχαριστημένοι με τις συνθήκες εργασίας τους, θεωρούν ότι έχουν προοπτικές ανέλιξης είναι ικανοποιημένοι με τη φύση της εργασίας τους και τον άμεσο προϊστάμενό τους ενώ το ίδιο συμβαίνει και με τον οργανισμό ως σύνολο.

Εργασιακή ικανοποίηση και οικογενειακή κατάσταση Η οικογενειακή κατάσταση είναι στατιστικά σημαντική μεταβλητή για τον Μ.Ο. των απαντήσεων της εργασιακής ικανοποίησης $F(2,371)=3,476$, $p=0,004$. Σύμφωνα με την ανάλυση του Post Hoc κριτηρίου Scheffé, οι ανύπαντροι εκπαιδευτικοί, είναι περισσότερο ευχαριστημένοι με τις απολαβές, τις ευκαιρίες εξέλιξης και τη φύση της ίδιας της εργασίας.

Εργασιακή ικανοποίηση και σχέση εργασίας

Ως προς τη σχέση εργασίας υφίσταται στατιστικώς σημαντικό αποτελέσματα με τον μέσο όρο της εργασιακής ικανοποίησης, $F(3,371)=10,119$, $p=0,001$. Για να διαπιστωθεί καλύτερα η ύπαρξη διαφοροποιήσεων εφαρμόστηκε το Post Hoc test Scheffé, το οποίο έδειξε ότι οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί απολαμβάνουν περισσότερο την εργασία τους ενώ είναι ικανοποιημένοι με τον προϊστάμενό τους και τον οργανισμό ως σύνολο.

Εργασιακή ικανοποίηση και θέση ευθύνης

Η οικογενειακή κατάσταση είναι στατιστικά σημαντική μεταβλητή για τον Μ.Ο. των απαντήσεων της εργασιακής ικανοποίησης $F(2,371)=8,583$, $p=0,002$. Για να διαπιστωθεί περισσότερο η ύπαρξη διαφοροποιήσεων εφαρμόστηκε το Post Hoc test Scheffé, το οποίο έδειξε ότι βοηθοί διευθυντές και διευθυντές, είναι ευχαριστημένοι από τις συνθήκες εργασίας τις αποδοχές τη φύση της εργασίας τους και του οργανισμού ενώ απολαμβάνουν καλύτερές σχέσεις με τους προϊστάμενους.

Συζήτηση, συμπεράσματα και εισηγήσεις.

Ο σκοπός της έρευνας ήταν, με τη χρήση αναγνωρισμένων και διεθνώς αποδεκτά ερωτηματολογίων, τα οποία και έχουν χρησιμοποιηθεί σε ανάλογες έρευνες, να ελεγχθεί ο βαθμός συσχέτισης του εργασιακού άγχους και επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση του Ν. Λαρίσης, και να διερευνηθεί τυχόν επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών με τις διαστάσεις των εξαρτημένων μεταβλητών.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν ότι υφίσταται αρνητική συσχέτιση μεταξύ εργασιακής ικανοποίησης και εργασιακού άγχους. Αυτό σημαίνει ότι όσο μεγαλύτερο είναι το εργασιακό άγχος τόσο λιγότερη ικανοποίηση βρίσκουν στην εργασία τους οι εκπαιδευτικοί.

Αριθμός ερευνητών εξέτασε τη σχέση τη εργασιακού στρες με τη επαγγελματική ικανοποίηση στο κατά πόσο ο ένας παράγοντας επιδρά και εξαρτάται από τον άλλο. Οι Reilly et al., (2014), υποστηρίζουν ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ του εργασιακού στρες και της επαγγελματικής ικανοποίησης. Παρόμοιες έρευνες έδειξαν ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ των δύο παραγόντων υπογραμμίζοντας ότι όσο αυξάνεται το εργασιακό στρες τόσο μειώνεται η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Carver-Thomas & Darling-Hammond, 2017· Pearson & Moomaw, 2005 · Steiner & Woo, 2021). Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι ο περιορισμός των παραγόντων που προκαλούν αυξημένο εργασιακό στρες θα δημιουργήσουν προϋποθέσεις μεγαλύτερης επαγγελματικής ικανοποίησης, βελτιώνοντας συνεπώς και τα αποτελέσματα της διδακτικής διαδικασίας. Όταν οι εκπαιδευτικοί νιώθουν λιγότερο άγχος παρουσιάζονται πιο ικανοποιημένοι από την εργασία τους, είναι πιο αποδοτικοί στο έργο τους και έτσι δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Spear et al., 2000· Travers, 2017).

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών κατέδειξαν επίσης ότι όταν δεν είναι ευχαριστημένοι με τις συνθήκες εργασίας τους και αυτό τους προκαλεί επιπρόσθετο άγχος. Οι Bakotic & Babic (2013) βρήκαν ότι οι εργαζόμενοι που εργάζονται κάτω από δύσκολες συνθήκες εργασίας, είναι δυσαρεστημένοι από την εργασία τους. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών φαίνεται να υπάρχει μια ισχυρή σύνδεση μεταξύ υψηλών επιπέδων άγχους και συνθήκων εργασίας (Diliberti et al., 2021· Ryan et al., 2017). Είναι επομένως μια παράμετρος η οποία θα πρέπει να απασχολήσει την πολιτεία αφού βελτιωμένες συνθήκες εργασίας θα αφαιρέσουν ένα σημαντικό παράγοντα εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών.

Ένα από τα πιο σημαντικά ευρήματα της παρούσας έρευνας, είναι η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών τόσο στο εργασιακό άγχος, όσο και στην επαγγελματική ικανοποίηση. Τα επίπεδα άγχους που παρουσιάστηκαν στο δείγμα επιβεβαιώνουν ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού παρουσιάζεται ιδιαίτερα δύσκολο και αγχογόνο. Τα αποτελέσματα φαίνεται να ευθυγραμμίζονται με τα πορίσματα πλήθους ερευνών τόσο στον ελλαδικό όσο και στον διεθνή χώρο (Collie et al., 2012· Ματάτη, 2020· Skaalvik & Skaalvik, 2011· Στάγια & Ιορδανίδης, 2014· Travers & Cooper, 1996).

Συγκεκριμένα τα αποτελέσματα δεν κατέδειξαν κάποια σημαντική επίπτωση του φύλου τόσο σε σχέση με το εργασιακό άγχος, όσο και την επαγγελματική ικανοποίηση. Στην επιστημονική βιβλιογραφία υπάρχουν ορισμένες ασυνέπειες σχετικά τη μεταβλητή φύλο και την επαγγελματική ευημερία, Αφενός, αριθμός ερευνών συμφωνεί με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, ότι δηλαδή ο παράγοντας φύλο δεν παρουσιάζει στατιστική σημαντικότητα στην πρόκληση ικανοποίησης ή άγχους (Demirel, 2014· Feng, 2007· Menon, & Athanasoula-Reppa, 2011 · Reilly et al., 2014 Sotiriou & Iordanides, 2015), αφενός, άλλες καταδεικνύουν ότι, σε σύγκριση με τους άνδρες εκπαιδευτικούς, υπήρξαν αναφορές για υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης μεταξύ των γυναικών (Alves et al., 2021· Sahito & Vaisanen, 2020· Tang, 2018). Επιπρόσθετα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας παρουσιάζονται πιο ευχαριστημένοι από το επάγγελμά τους και λιγότερο αγχωμένοι. Αυτό πιθανόν να συμβαίνει λόγω της μονιμότητας, των λιγότερων ωρών εργασίας και των

ψηλότερων απολαβών. Αυτό φαίνεται να συμβαδίζει επίσης με τη βιβλιογραφία (Goroshit & Hen, 2016· Huang et al., 2019· Παπαφωτίου, 2015· Τσανάκα, 2016). Προφανώς πρέπει να δοθούν περισσότερα κίνητρα στους νεότερους εκπαιδευτικούς όπως καλύτερες απολαβές και περισσότερη ασφάλεια σε σχέση με τη μονιμότητά τους ώστε να παρουσιάζονται περισσότερο ευχαριστημένοι από το επάγγελμά τους. Δυσανεστημένοι εμφανίζονται οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί από τη συρρίκνωση των προνομίων και ανταμοιβών τους, και ιδιαίτερα από την έλλειψη ευκαιριών εξέλιξης και προαγωγής. Παρόμοιες έρευνες έχουν παρουσιάσει παρόμοια αποτέλεσμα (Βακαδάρης, 2020· Δημητριάδης, 2010· Κοκοβιάδου, 2021· Ντικόγλου, 2017·). Αυτό θεωρείται αναμενόμενο, καθώς η πλήρωση των θέσεων ευθύνης προκαλεί αισθήματα δυσπιστίας (Κουτούζης & Σπυριάδου, 2018) αφού οι διαδικασίες δεν είναι πάντα απολύτως διαφανείς και αξιοκρατικές. Παράλληλα στις διαδικασίες αυτές υπάρχει μεγάλη ζήτηση, λόγω της παρουσίας μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών με αυξημένα προσόντα κάτι που καθιστά τις πιθανότητες προαγωγής ακόμα πιο λίγες.

Περιορισμοί έρευνάς και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Η έρευνα διεξάχθηκε μόνο στα πλαίσια του νομού Λάρισας, σε σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ενώ αξιοποιήθηκε μόνο η ποσοτική ανάλυση. Σαφώς και τα πορίσματα οποιασδήποτε έρευνας κατά την οποία τηρήθηκαν, σε ικανοποιητικό βαθμό οι προϋποθέσεις αξιοπιστίας και εγκυρότητας, συμβάλει στην περαιτέρω κατανόηση του υπό διερεύνηση θέματος. Παρόμοιες έρευνες, που πραγματοποιήθηκαν σε τοπικά συγκείμενα (επίπεδο νομού, μια βαθμίδα εκπαίδευσης), παρουσίασαν σε πολλές περιπτώσεις παρόμοια αποτελέσματα, υπήρχαν και άλλες που παρουσίασαν διαφορετικά αποτελέσματα. Δεδομένου ότι το ζήτημα της επαγγελματικής ικανοποίησης και του εργασιακού στρες παρουσιάζονται από τη βιβλιογραφία ως δύο πολύ σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζει την αποτελεσματική και εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων, αλλά παράλληλα, όπως επισημαίνει τόσο η ελλαδική όσο και η διεθνής βιβλιογραφία, μπορούν να επιδράσουν και στα μαθησιακά αποτελέσματα, θεωρούμε ότι θα πρέπει να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν έρευνες σε πανελλαδικό επίπεδο, σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης με την αξιοποίηση μεικτού σχεδιασμού (ποσοτική και ποιοτική προσέγγιση). Με αυτό τον τρόπο θα εξαχθούν ακόμα πιο έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα η αξιοποίηση των οποίων μπορεί να οδηγήσει στην εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών που αφενός να αυξάνουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και αφετέρου να μειώνουν το εργασιακό στρες.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Alves, R., Lopes, T., & Precioso, J. (2021). Teachers' well-being in times of Covid-19 pandemic: factors that explain professional well-being. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 203-217. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5120>

Aziri, B. (2011). Job satisfaction: A literature review. *Management research & practice*, 3(4).

- Baliyan, S. P., Baliyan, P. S., & Mokoena, S. (2018). Occupational stress among teachers in private senior secondary schools in Botswana: Causes and consequences. *International Journal of Education*, 10(2), 32-49.
- Βακαδάρης, Ι. (2020). *Οργανωσιακή Δέσμευση και Επαγγελματική Ικανοποίηση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Απόψεις εκπαιδευτικών Δήμου Εορδαίας Κοζάνης. Μεταπτυχιακή διατριβή. Ανακτήθηκε 2/5/2023, <http://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/1685>*
- Βαρδιάμπαση, Ζ. Π., & Βρυωνίδης, Μ. (2017). 2. Επαγγελματική ικανοποίηση για ένα υγιές, ποιοτικό και αποτελεσματικό σχολείο/Job satisfaction for a healthy, quality and effective school. *Επιστήμες Αγωγής*, (2), 21-41. <https://doi.org/10.26248/v0i2.67>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and work engagement: The JD-R approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 389-411. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235>
- Bakotic, D., & Babic, T. (2013). Relationship between working conditions and job satisfaction: The case of Croatian shipbuilding company. *International journal of business and social science*, 4(2), 206-213.
- Blömeke, S., Houang, R. T., Hsieh, F. J., & Wang, T. Y. (2017). Effects of Job Motives, Teacher Knowledge and School Context on Beginning Teachers' Commitment to Stay in the Profession: A Longitudinal Study in Germany, Taiwan and the United States. *International Handbook of Teacher Quality and Policy*, 1-31. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-61592>
- Brulé, G., & Morgan, R. (2018). Working with stress: Can we turn distress into eustress. *Journal of Neuropsychology & Stress Management*, 3(4), 1-3.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Γεωργαράς, Κ. (2013). Η γυναίκα στη διοίκηση της σχολικής μονάδας στη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση: Το φαινόμενο της χαμηλής εκπροσώπησης. *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην Κοινότητα*, (Διαδικτυακή έκδοση για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, την Τέχνη και τον Πολιτισμό), 11. <http://cretaadulthoodeduc.gr/blog/?p=704>
- Γεωργίου, Μ. Κ. (2010). *Διερεύνηση πιθανών σχέσεων της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και του σχολικού κλίματος με την επίδοση του μαθητή στα πλαίσια ενός πολυεπίπεδου μοντέλου αποτελεσματικότητας*. (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Κύπρου).
- Γεωργίου, Μ. & Ηλιοφώτου-Μένον, Μ. (2006) Διερευνώντας ένα δυναμικό μοντέλο σχέσεων ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, το σχολικό κλίμα και την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Μια εμπειρική έρευνα στη μέση εκπαίδευση. Στο, *Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο: Προτεραιότητες και Προοπτικές*. ΙΧ Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 2-3 Ιουνίου 2006. Λευκωσία: Παιδαγωγική Εταιρεία Κύπρου, 423-436.

- Carver-Thomas, D. & Darling-Hammond, L. (2017). *Teacher turnover: Why it matters and what we can do about it*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Cato, S. T., & Gordon, J. (2012). Relationship of the strategic vision alignment to employee productivity and student enrollment. *Research in Higher Education Journal*, 15, 1.
- Clipa, O., & Boghean, A. (2015). Stress factors and solutions for the phenomenon of burnout of preschool teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 907-915. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.241>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of educational psychology*, 104(4), 1189. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Cooper, C. L., & Marshall, J. (1976). Occupational sources of stress: A review of the literature relating to coronary heart disease and mental ill health. *Journal of occupational psychology*, 49(1), 11-28.
- Cordes, C. L., & Dougherty, T. W. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *Academy of management review*, 18(4), 621-656. <https://doi.org/10.5465/amr.1993.9402210153>
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Δημητριάδης, Σ. (2010). Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Η περίπτωση του Νομού Καβάλας. Μεταπτυχιακή διατριβή. Ανακτήθηκε 13/5/2023, <https://apothesis.eap.gr/archive/item/143524>
- De Heus, P., & Diekstra, R. F. (1999). Do teachers burn out more easily? A comparison of teachers with other social professions on work stress and burnout symptoms. Understanding and preventing teacher burnout: *A sourcebook of international research and practice*, 269-284. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527784.019>
- De Neve, D., & Devos, G. (2017). Psychological states and working conditions buffer beginning teachers' intention to leave the job. *European Journal of Teacher Education*, 40(1), 6-27. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1246530>
- De Nobile, J. J., & McCormick, J. (2008). Organizational communication and job satisfaction in Australian Catholic primary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(1), 101-122. <https://doi.org/10.1177/1741143207084063>
- Demerouti, E., Bakker, A., Nachreiner, F., & Ebbinghaus, M. (2002). From mental strain to burnout. *European journal of work and organizational psychology*, 11(4), 423-441. <https://doi.org/10.1080/13594320244000274>
- Demirel, H. (2014). An investigation of the relationship between job and life satisfaction among teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 4925-4931. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1051>
- Dewe, P. J., O'Driscoll, M. P., & Cooper, C. (2010). Coping with work stress: A review and

critique. Wiley-Blackwell.

Diliberti, M., Schwartz, H. L., & Grant, D. M. (2021). *Stress topped the reasons why public school teachers quit, even before COVID-19*. Santa Monica, CA: RAND.

Education and Society, 40(5), 47–64. <https://doi.org/10.2753/CED1061-1932400506>

Fairbrother, K. and Warn, J. (2003). Workplace dimensions, stress and job satisfaction. *Journal of Managerial Psychology*, 18(1) 8-21. <https://doi.org/10.1108/02683940310459565>

Feng, B. (2007). A study of teacher job satisfaction and factors that influence it. *Chinese*

Fisher, M. H. (2011). Factors Influencing Stress, Burnout, and Retention of Secondary Teachers. *Current Issues in Education*, 14(1). Retrieved from <http://cie.asu.edu/>

Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Πεδίο.

González-Romá, V., Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Lloret, S. (2006). Burnout and work engagement: Independent factors or opposite poles?. *Journal of vocational behavior*, 68(1), 165-174. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.01.003>

Goroshit, M., & Hen, M. (2016). Teachers' empathy: can it be predicted by self-efficacy?. *Teachers and teaching*, 22(7), 805-818. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1185818>

Grimley, B. (2001). Simply the stressed. *The Occupational Psychologist*, 43, 8-12.

Hanh, T. N., & Weare, K. (2017). *Happy teachers change the world: A guide for cultivating mindfulness in education*. Parallax Press.

Harvey, S. B., & Wessely, S. (2013). How should functional somatic syndromes be diagnosed?. *International Journal of Behavioral Medicine*, 20, 239-241. <https://doi.org/10.1007/s12529-013-9300-7>

Hennink, M., Hutter, I., & Bailey, A. (2020). *Qualitative research methods*. Sage.

Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 774–786. <https://doi.org/10.1037/a0032198>

Howard, K., Haskard-Zolnierok, K., Johnson, A., Roming, S., Price, R., & Cobos, B. (2017). Somatization disorder and stress in teachers: a comprehensive occupational health evaluation. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 22(4). <https://doi.org/10.1111/jabr.12105>

Huang, S., Yin, H., & Lv, L. (2019). Job characteristics and teacher well-being: the mediation of teacher self-monitoring and teacher self-efficacy. *Educational psychology*, 39(3), 313-331. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1543855>

Hughes, R. E. (2001). Deciding to leave but staying: teacher burnout, precursors and turnover. *International Journal of Human Resource Management*, 12(2), 288-298. DOI: 10.1080/713769610

- Johnson, B., & Christensen, L. (2000). *Educational research: Quantitative and qualitative approaches*. Allyn & Bacon.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of managerial psychology*, 20(2), 178-187. <https://doi.org/10.1108/02683940510579803>
- Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., & Patton, G. K. (2001). The job satisfaction–job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127(3), 376–407. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.3.376>
- Kalamara, E., & Richardson, C. (2022). Using latent profile analysis to understand burnout in a sample of Greek teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 1-12. <https://doi.org/10.1007/s00420-021-01780-1>
- Κάμτσιος Σ., & Λώλης Θ. (2016). Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9(1), 40–87. <https://doi.org/10.12681/jret.10277>
- Κανταρτζή, Ε., & Ανθόπουλος, Κ. (2006). Η συμμετοχή των δύο φύλων στη στελέχωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 5-19.
- Κάντας, Α. (1995). *Οργανωτική-βιομηχανική ψυχολογία: διεργασίες ομάδας-σύγκρουση-ανάπτυξη και αλλαγή-κουλτούρα-επαγγελματικό άγχος*. Ελληνικά Γράμματα. <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/3893>
- Κάντας, Α. (1996). Το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society*, 3(3), 71-85.
- Καραδήμας, Ε. (1999). *Ο ρόλος των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας ως ρυθμιστικού παράγοντα στη σχέση μεταξύ στρες και ψυχοσωματικής υγείας* (Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας). 10.12681/eadd/12636
- Κοκοβιάδου, Θ. (2021). *Το εργασιακό άγχος και η αποδοτικότητα των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Η περίπτωση της Περιφερειακής Ενότητας Κοζάνης*. Μεταπτυχιακή διατριβή. Ανακτήθηκε 12/5/2023, <https://apothesis.eap.gr/archive/item/147052?lang=en>
- Κουτούζης, Μ., & Σπυριάδου, Κ. (2018). Στάσεις και Απόψεις των Αιρετών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Επιλογή Στελεχών της Εκπαίδευσης: Οι Νόμοι 3848/2010 & 4327/2015. *Επιστήμες Αγωγής*, 2018(2), 37-61. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2005.03.013>
- Kitchel, T., Smith, A. R., Henry, A. L., Robinson, J. S., Lawver, R. G., Park, T. D., & Schell, A. (2012). Teacher job satisfaction and burnout viewed through social comparisons. *Journal of Agricultural Education*, 53(1), 31-44.

- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805–820. <https://doi.org/10.1037/a0032583>
- Lazarus, L. (2006). Occupational stress, negative affectivity and physical health in special and general education teachers in Greece. *British Journal of Special Education*, 33(4), 204–209.
- Leiter, M. P., & Laschinger, H. K. S. (2006). Relationships of work and practice environment to professional burnout: testing a causal model. *Nursing research*, 55(2), 137–146.
- Levine, S. (2005). Developmental determinants of sensitivity and resistance to stress. *Psychoneuroendocrinology*, 30(10), 939–946.
- Lloyd, C., King, R., & Chenoweth, L. (2002). Social work, stress and burnout: A review. *Journal of mental health*, 11(3), 255–265. <https://doi.org/10.1080/09638230020023642>
- Ματάτη, Χ. (2020). Το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Μεταπτυχιακή διατριβή. Ανακτήθηκε, 19/4/2023, <https://apothesis.eap.gr/archive/item/154346>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1999). Teacher burnout: A research agenda. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 295–303). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527784.021>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Mearns, J. & Cain, J. (2003) Relationships between Teachers' Occupational Stress and Their Burnout and Distress: Roles of Coping and Negative Mood Regulation Expectancies. In *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 16 (1): 71–82.
- Menon, M. E., & Athanasoula-Reppas, A. (2011). Job satisfaction among secondary school teachers: The role of gender and experience. *School Leadership & Management*, 31(5), 435–450. <https://doi.org/10.1080/13632434.2011.614942>
- Msaouel, P., Keramaris, N. C., Apostolopoulos, A. P., Syrmos, N., Kappos, T., Tasoulis, A., ... & Siegrist, J. (2012). The effort-reward imbalance questionnaire in Greek: translation, validation and psychometric properties in health professionals. *Journal of Occupational Health*, 54(2), 119–130. <https://doi.org/10.1539/joh.11-0197-OA>
- Μπιτζίδου, Ό. (2021). Ψυχοκοινωνικά προβλήματα υπαλλήλων, σούπερ μάρκετ στην Ελλάδα, την περίοδο του κορονοϊού: Εργασιακό άγχος, κατάθλιψη και εργασιακός ρόλος. Retrieved 18.2.23 from <https://apothesis.eap.gr/archive/item/92101>
- Μωυσίδης, Π. (2022). Η επίδραση της πανδημίας στο εργασιακό άγχος και εργασιακές συμπεριφορές. (Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας). <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/26295>

- Ντικογλου, Κ. (2017). Επαγγελματική ικανοποίηση και εργασιακό άγχος εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Απόψεις φιλολόγων της Περιφερειακής ενότητας Σερρών. Μεταπτυχιακή διατριβή. Ανακτήθηκε, 9/5/2023, <https://apothesis.eap.gr/archive/item/155189?lang=en>
- Nater M, U., Fischer, S., & Ehlert, U. (2011). Stress as a pathophysiological factor in functional somatic syndromes. *Current Psychiatry Reviews*, 7(2), 152-169. <https://doi.org/10.2174/157340011796391184>
- Ollendick, T. H., & King, N. J. (2006). Empirically supported treatments for children and adolescents. In P. C. Kendall (Ed.), *Child & adolescent therapy: Cognitive-behavioral procedures* (pp. 386–425). Guilford Press.
- Oshagbemi, T. (2000). Satisfaction with co-workers' behaviour. *Employee Relations*, Vol. 22 No. 1, pp. 88-106. <https://doi.org/10.1108/01425450010310815>
- Papastylianou, A., Kaila, M., & Polychronopoulos, M. (2009). Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict. *Social Psychology of Education*, 12, 295-314. <https://doi.org/10.1007/s11218-008-9086-7>
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational research quarterly*, 29(1), 38-54.
- Παπαδέλη, Χ. Δ. (2017). Η επαγγελματική εξουθένωση (burn out) των καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της πρώτης διαθεσιμότητας του Υπουργείου Παιδείας στα πλαίσια μεταρρύθμισης σε περιβάλλον κρίσης: μελέτη στάσεων, απόψεων, σωματοποιημένων προβλημάτων και συναισθηματικών διαταραχών. (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου Σχολή Κοινωνικών Και Πολιτικών Επιστημών Τμήμα Κοινωνικής Και Εκπαιδευτικής Πολιτικής). <http://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/3714>
- Παπαφωτίου, Γ. (2015). Επαγγελματική Ικανοποίηση και Εργασιακή Δέσμευση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Διερεύνηση του βαθμού συσχέτισης των δύο εννοιών και των παραγόντων που τις επηρεάζουν. Απόψεις των εκπαιδευτικών- φιλολόγων των Γενικών Λυκείων της Πιερίας (Διπλωματική εργασία). Πάτρα: ΕΑΠ
- Πλατσίδου, Μ., & Γωνίδα, Ε. (2005). Θεωρίες κινήτρων και η εφαρμογή τους στο χώρο της εργασίας. Στο Α. Καψάλη (Επιμ. Εκδ.). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, 159-182.
- Reilly, E., Dhingra, K., & Boduszek, D. (2014). Teachers' self-efficacy beliefs, self-esteem, and job stress as determinants of job satisfaction. *International Journal of Educational Management*, 28(4): 365-378. <https://doi.org/10.1108/IJEM-04-2013-0053>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of educational research*, 81(4), 493-529.
- Ryan, S. V., von der Embse, N. P., Pendergast, L. L., Saeki, E., Segool, N., & Schwing, S.

- (2017). Leaving the teaching profession: The role of teacher stress and educational accountability policies on turnover intent. *Teaching and Teacher Education*, 66, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.016>
- Sahito, Z., & Vaisanen, P. (2020). A literature review on teachers' job satisfaction in developing countries: Recommendations and solutions for the enhancement of the job. *Review of Education*, 8(1), 3-34. <https://doi.org/10.1002/rev3.3159>
- Siegrist, J., Wege, N., Pühlhofer, F., & Wahrendorf, M. (2009). A short generic measure of work stress in the era of globalization: effort–reward imbalance. *International archives of occupational and environmental health*, 82, 1005–1013. <https://doi.org/10.1007/s00420-008-0384-3>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and teacher education*, 27(6), 1029-1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Skaalvik, E.M., Skaalvik, S. (2017) Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. *Soc Psychol Educ* 20, 15–37. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9363-9>
- Sotiriou, A., & Iordanidis, G. (2014). Σχέσεις μεταξύ του σχολικού κλίματος και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων. *Preschool and Primary Education*, 3(1), 80-100. doi:http://dx.doi.org/10.12681/ppej.116
- Spear, M., Gould, K., & Lee, B. (2000). *Who would be a teacher? A review of factors motivating and de-motivating prospective and practicing teachers*. National Foundation for Educational Research
- Stanhope, J. (2017). Effort–reward imbalance questionnaire. *Occupational Medicine*, 67(4), 314-315. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqx023>
- Steiner, E. D., & Woo, A. (2021). *Job-related stress threatens the teacher supply*. RAND. Retrieved March, 25, 2023.
- Στάγια, Δ., & Ιορδανίδης, Γ. (2014). *Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης*. Ανακτήθηκε, 10/5/2023, <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/5814/1/>
- Tang, Y. (2018). What makes rural teachers happy? An investigation on the subjective wellbeing (SWB) of Chinese rural teachers. *International Journal of Educational Development*, 62, 192–200. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2018.05.001>
- Togia, A., Koustelios, A., & Tsigilis, N. (2004). Job satisfaction among Greek academic librarians. *Library & Information Science Research*, 26(3), 373-383. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2004.01.004>
- Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational review*, 73(1), 71-97. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>

- Travers, C. (2017). Current Knowledge on the Nature, Prevalence, Sources and Potential Impact of Teacher Stress. In: McIntyre, T., McIntyre, S., Francis, D. (eds) *Educator Stress. Aligning Perspectives on Health, Safety and Well-Being*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-53053-6_2
- Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1996). *Teachers under pressure: Stress in the teaching profession*. Psychology Press.
- Travers, C. J., & Cooper, C. L. (2018). Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers. In *Managerial, Occupational and Organizational Stress Research* (pp. 291-307). Routledge.
- Τσανάκα, Α.Σ. (2016). *Η επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των νηπιαγωγών του Βόλου και των προαστίων: Μια πρώτη διερευνητική προσέγγιση*. (Διπλωματική εργασία). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
- Tsiakkiros, A., & Pashiardis, P. (2006). Occupational Stress among Cyprus Headteachers: sources and coping strategies. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, 34(2).
- Williams, S., & Cooper, C. L. (1998). Measuring occupational stress: development of the pressure management indicator. *Journal of occupational health psychology*, 3(4), 306. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.3.4.306>
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational research*, 86(4), 981-1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36(2), 229-247. <https://doi.org/10.1080/03057920600741289>