



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΜΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ ΙΩΑΝΝΗΣ

Εργασιακή ικανοποίηση και εργασιακό άγχος.

Είναι η σχέση αιτιώδης;

ΑΘΗΝΑ, 2013

Περίληψη

Η εργασιακή ικανοποίηση είναι *«η ουσιαστική αντίδραση του ατόμου που είναι αποτέλεσμα της αποτίμησης που κάνει το ίδιο το άτομο μεταξύ του ρόλου του στην εργασία και της εξουσίας που αυτό έχει»*. Συνδέεται με πολλά δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, κυρίως το φύλο και τα προσόντα αλλά και με τα χρόνια υπηρεσίας και τον τομέας εργασίας. Ταυτόχρονα, ένας εξίσου σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση είναι το εργασιακό άγχος. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετηθεί την εργασιακή ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην γ' Εκπαιδευτική Διεύθυνση Αθηνών. Επιπλέον, έγινε προσπάθεια να ερευνηθεί κατά πόσο τα προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού επηρεάζουν την εργασιακή του ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος και τέλος να ελεγχθεί η σχέση που υπάρχει μεταξύ εργασιακής ικανοποίησης και εργασιακού άγχους. Το δείγμα επιλέχθηκε με τη χρήση της συστηματικής δειγματοληψίας. Ο τελικός αριθμός των υποκειμένων της έρευνας είναι 188 εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε δημοτικά και νηπιαγωγεία του ιδιωτικού και του δημόσιου τομέα στην γ' Εκπαιδευτική Διεύθυνση Αθηνών. Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο και η χρονική περίοδος κατά την οποία έλαβε χώρα η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ήταν τους μήνες Απρίλιο, Μάιο και Ιούνιο του 2012. Για τη στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 18, ενώ τα στατιστικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα ήταν το One Sample T-Test, το Independent T-Test και το One Way Anova. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του φύλου, του τομέα εργασίας, του τύπου της σχολικής μονάδας και των προσόντων του εκπαιδευτικού με την εργασιακή ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ της εργασιακής ικανοποίησης και του εργασιακού άγχους.

Λέξεις κλειδιά: Εργασιακό άγχος, εργασιακή ικανοποίηση, εκπαιδευτικοί

Abstract

Job satisfaction is "the individual's effective response as a result of valuation that the person makes between the role of labor and the power it has". It is associated with several demographic characteristics, particularly gender and qualifications, years of service and the work area. At the same time, an equally important factor affecting job satisfaction is job stress. The purpose of this research is to study job satisfaction and job stress of primary school teachers in the 3rd Education Directorate of Athens. In addition, an attempt was made to investigate whether the teachers' personal characteristics have an impact on the job satisfaction and job stress of the individual, and finally to test the relationship between job satisfaction and job stress. The sample was selected using the systematic sampling. The final number of subjects is 188 teachers working in primary schools and kindergartens in the private and public sectors in the 3rd Education Directorate of Athens. The research tool that was the questionnaire and the time period during which occurred the completion of the questionnaires was the months of April, May and June of 2012. For the statistical analysis was performed using the statistical package SPSS 18, while the statistical tools used in the investigation was the One Sample T-Test, the Independent T-Test and One Way Anova. The descriptive characteristics were the frequencies, the averages and the standard deviation. The results showed that there is no correlation between gender, area of work, type of school and educational qualifications with job satisfaction and job stress in teachers. Instead, there is a negative correlation between job satisfaction and work stress..

Key words: job stress, job satisfaction, school teachers

Ευχαριστίες

Από τη θέση αυτή επιθυμώ να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όσους και όσες συνέβαλαν στη διαμόρφωση αυτής της εργασίας. Αρχικά, ευχαριστώ θερμά την καθηγήτρια κ. Άννα Σαΐτη, της οποίας η βοήθεια υπήρξε πολύτιμη σε όλα τα επίπεδα και τα στάδια της πραγματοποίησής της. Με τις γνώσεις της στο τομέα της σχολικής διοίκησης συνέβαλε στη διαμόρφωση τόσο του ερωτηματολογίου όσο και στην τελική δομή της έρευνας. Σημαντική επίσης ήταν η στήριξη των μελών της εξεταστικής επιτροπής κ. Κωνσταντίνου Φασούλη και της κ. Μαλβίνας Βαμβακάρη, οι οποίοι με τις σημαντικές τους παρατηρήσεις συνέβαλαν στην αρτιότητα της εργασίας. Θερμές ευχαριστίες απευθύνω στους/στις εκπαιδευτικούς των δημοτικών και νηπιαγωγείων των Δημοσίων και Ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων που συμμετείχαν στην έρευνα και ανταποκρίθηκαν με υπευθυνότητα και συνέπεια στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή.....	σελ. 11
ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: Θεωρητική διερεύνηση	
Κεφάλαιο Πρώτο	
Ανασκόπηση βιβλιογραφίας.....	σελ. 17
1. Περίληψη.....	σελ. 17
2. Εργασιακή ικανοποίηση.....	σελ. 17
2.1. Η σπουδαιότητα της εργασιακής ικανοποίησης.....	σελ. 17
2.2. Ορισμός και έννοια.....	σελ. 18
2.3. Θεωρίες εργασιακής ικανοποίησης.....	σελ. 19
2.4. Συνέπειες της εργασιακής ικανοποίησης.....	σελ. 22
2.5. Πηγές εργασιακής ικανοποίησης.....	σελ. 24
2.6. Κοινωνικό-δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	σελ. 28
2.7. Ερευνητικά δεδομένα.....	σελ. 30
3. Εργασιακό άγχος.....	σελ. 34
3.1. Η σπουδαιότητα και ορισμοί.....	σελ. 34
3.2. Μοντέλα εργασιακού άγχους.....	σελ. 36
3.3. Συνέπειες του εργασιακού άγχους.....	σελ. 39
3.4. Πηγές εργασιακού άγχους.....	σελ. 40
3.5. Ερευνητικά δεδομένα.....	σελ. 45
4. Εργασιακή ικανοποίηση και άγχος.....	σελ. 48
4.1. Θεωρητικό πλαίσιο – Σύνδεση.....	σελ. 48
4.2. Ερευνητικά δεδομένα.....	σελ. 50
4.3. Ανακεφαλαίωση.....	σελ. 53
ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: Η έρευνα	
Κεφάλαιο Δεύτερο	
Μεθοδολογική προσέγγιση	σελ. 57
1. Περίληψη.....	σελ. 57
2. Δείγμα.....	σελ. 57
3. Το ερωτηματολόγιο	σελ. 59
4. Μεθοδολογία	σελ. 61
5. Ερευνητικές υποθέσεις.....	σελ. 62
Κεφάλαιο Τρίτο	
Αποτελέσματα της έρευνας.....	σελ. 65
1. Περίληψη.....	σελ. 65
2. Χαρακτηριστικά του δείγματος.....	σελ. 65
2.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά	σελ. 65
2.2. Εργασιακή ικανοποίηση και εργασιακό άγχος.....	σελ. 68
3. Δημογραφικοί παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος	σελ. 70
4. Παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση	σελ. 80
Α. Συνολικό εργασιακό άγχος	σελ. 80
Β. Επιμέρους τομείς του εργασιακού άγχους	σελ. 81
5. Παράγοντες που επηρεάζουν το εργασιακό άγχος	σελ. 83
Α. Τομείς της εργασιακής ικανοποίησης	σελ. 83

Κεφάλαιο Τέταρτο

Σχολιασμός αποτελεσμάτων της έρευνας.....	σελ. 85
1. Περίληψη.....	σελ. 85
2. Γενικά στοιχεία.....	σελ. 85
3. Δημογραφικά στοιχεία.....	σελ. 85
4. Παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση και εργασιακό άγχος.....	σελ. 87
5. Εργασιακή ικανοποίηση και εργασιακό άγχος.....	σελ. 88
6. Εργασιακής ικανοποίηση και επιμέρους παράγοντες άγχους	σελ. 89
7. Εργασιακό άγχος και επιμέρους τομείς της εργασιακής ικανοποίησης	σελ. 90

Κεφάλαιο Πέμπτο

Συμπεράσματα και προτάσεις.....	σελ. 91
1. Περίληψη.....	σελ. 91
2. Συμπεράσματα.....	σελ. 91

ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ: Παράρτημα και Βιβλιογραφία

Βιβλιογραφία.....	σελ. 99
Παράρτημα.....	σελ. 117

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 3.1. Κατανομή ως προς το φύλο.....	σελ. 65
Πίνακας 3.2. Κατανομή ως προς την οικογενειακή κατάσταση.....	σελ. 65
Πίνακας 3.3. Κατανομή ως προς τον τομέα εργασίας.....	σελ. 66
Πίνακας 3.4. Κατανομή ως προς τον τύπο της σχολικής μονάδας.....	σελ. 66
Πίνακας 3.5. Κατανομή ηλικίας, χρόνια υπηρεσίας και συνολικών προσόντων.....	σελ. 66
Πίνακας 3.6. Κατανομή ως προς τα προσόντα.....	σελ. 67
Πίνακας 3.7. Κατανομή ως προς τις ξένες γλώσσες	σελ. 67
Πίνακας 3.8. Κατανομή συνολικής εργασιακής ικανοποίησης και συνολικού εργασιακού άγχους.....	σελ. 68
Πίνακας 3.9. Στοιχεία επιμέρους τομέων εργασιακής ικανοποίησης.....	σελ. 68
Πίνακας 3.10. Στοιχεία παραγόντων που προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς.....	σελ. 69
Πίνακας 3.11. Στοιχεία συμπτωμάτων εργασιακού άγχους.....	σελ. 69
Πίνακας 3.12. Κατανομή εργασιακής ικανοποίησης και εργασιακού άγχους ως προς το φύλο.....	σελ. 70
Πίνακας 3.13. Έλεγχος t-test για την εργασιακή ικανοποίηση και το άγχος ως προς το φύλο	σελ. 71
Πίνακας 3.14. Κατανομή εργασιακής ικανοποίησης και εργασιακού άγχους ως προς την οικογενειακή κατάσταση.....	σελ. 72
Πίνακας 3.15. Έλεγχος t-test για την εργασιακή ικανοποίηση και το άγχος ως προς την οικογενειακή κατάσταση	σελ. 72
Πίνακας 3.16. Κατανομή εργασιακής ικανοποίησης και εργασιακού άγχους ως προς τον τομέα εργασίας.....	σελ. 73
Πίνακας 3.17. Έλεγχος t-test για την εργασιακή ικανοποίηση και το άγχος ως προς τον τομέα εργασίας..	σελ. 73
Πίνακας 3.18. Κατανομή εργασιακής ικανοποίησης και εργασιακού άγχους ως προς τον τύπο της σχολικής μονάδας	σελ. 74
Πίνακας 3.19. Έλεγχος t-test για την εργασιακή ικανοποίηση και το άγχος ως προς τον τύπο σχολικής μονάδας	σελ. 74
Πίνακας 3.20. Έλεγχος διασπορών εργασιακής ικανοποίησης και άγχους ως προς τον παράγοντα ηλικία.....	σελ. 75
Πίνακας 3.21. Έλεγχος διαφοράς μέσω των όρων εργασιακής ικανοποίησης και άγχους ως	

προς τον παράγοντα ηλικία.....	σελ. 75
Πίνακας 3.22. Έλεγχος διαφοράς μέσων τιμών επιμέρους ομάδων.....	σελ. 76
Πίνακας 3.23. Κατανομή υποομάδων εργασιακού άγχους.....	σελ. 76
Πίνακας 3.24. Μη παραμετρικός έλεγχος διαμέσων.....	σελ. 76
Πίνακας 3.25. Έλεγχος διασπορών εργασιακής ικανοποίησης και άγχους ως προς τον παράγοντα χρόνια υπηρεσίας.....	σελ. 77
Πίνακας 3.26. Έλεγχος διαφοράς μέσων όρων εργασιακής ικανοποίησης και άγχους ως προς τον παράγοντα χρόνια υπηρεσίας.....	σελ. 77
Πίνακας 3.27. Έλεγχος διαφοράς μέσων τιμών επιμέρους ομάδων.....	σελ. 77
Πίνακας 3.28. Κατανομή υποομάδων εργασιακού άγχους.....	σελ. 78
Πίνακας 3.29. Μη παραμετρικός έλεγχος διαμέσων.....	σελ. 78
Πίνακας 3.30. Έλεγχος διασπορών εργασιακής ικανοποίησης και άγχους ως προς τον παράγοντα προσόντα.....	σελ. 79
Πίνακας 3.31. Έλεγχος διαφοράς μέσων όρων εργασιακής ικανοποίησης και άγχους ως προς τον παράγοντα προσόντα.....	σελ. 79
Πίνακας 3.32. Έλεγχος διασπορών εργασιακής ικανοποίησης και άγχους ως προς τον παράγοντα χρόνια υπηρεσίας.....	σελ. 80
Πίνακας 3.33. Έλεγχος διαφοράς μέσων όρων εργασιακής ικανοποίησης και άγχους ως προς τον παράγοντα χρόνια υπηρεσίας.....	σελ. 81
Πίνακας 3.34. Έλεγχος διαφοράς μέσων τιμών επιμέρους ομάδων ως προς την εργασιακή ικανοποίηση.....	σελ. 81
...	
Πίνακας 3.35. Συσχετίσεις εργασιακής ικανοποίησης και παραγόντων που προκαλούν άγχος.....	σελ. 82
Πίνακας 3.36. Συσχετίσεις εργασιακού άγχους και επιμέρους τομέων άγχους.....	σελ. 83

Εισαγωγή

Η κοινωνικό-οικονομική κατάσταση τόσο στην Ελλάδα όσο και παγκοσμίως οδηγεί πολλούς εκπαιδευτικούς στην εργασιακή δυσарέσκεια και στο εργασιακό άγχος (Λεονταρή, 2000). Κάθε εργαζόμενος έτσι και ο εκπαιδευτικός έχει ανάγκες και μέσω αυτών οδηγείται στην εργασιακή ικανοποίηση ενώ η μη εκπλήρωσή τους οδηγεί στο εργασιακό άγχος. Κατά πολλούς είναι εδραιωμένη η πεποίθηση ότι για να υπάρξει σχολική επιτυχία πρέπει οι εκπαιδευτικοί να είναι ικανοποιημένοι από την εργασία (Ματθαίος, 2008) τους αλλά και να μη βιώνουν αγχογόνες καταστάσεις (Kyriacou & Sutcliffe, 1978a).

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει την εργασιακή ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην γ' Εκπαιδευτική Διεύθυνση Αθηνών. Επιπλέον, γίνεται προσπάθεια να ερευνηθεί κατά πόσο τα προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού επηρεάζουν την εργασιακή του ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος και τέλος η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην εργασιακή ικανοποίηση και εργασιακό άγχος.

Παρατηρώντας τη σημερινή εικόνα της εκπαίδευσης αλλά και τη γενικότερη πολιτικό-οικονομική κατάσταση στην Ελλάδα, φαίνεται οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί να μην είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους και ταυτόχρονα να βιώνουν υψηλά επίπεδα άγχους από το επάγγελμά τους (Παπαδόπουλος, & Σταμόπουλος, 2011: 65-7).

Ο εργαζόμενος δεν είναι ένα άψυχο ον, αντίθετα έχει και αυτός τις ανάγκες του και κατ' επέκταση πρέπει να είναι ικανοποιημένος από την εργασία του (Ματθαίος, 2008) και να μη βιώνει αγχωτικές καταστάσεις όταν εργάζεται (Kyriacou & Sutcliffe, 1978a). Είναι πλέον εδραιωμένη η πεποίθηση ότι η πορεία προς την εκπαιδευτική επιτυχία εξαρτάται κατά πολύ και από τα άυλα στοιχεία που κατέχει μια σχολική μονάδα (Σαΐτης, 2008). Οι εργαζόμενοι ενός οργανισμού όπως η σχολική μονάδα, δεν είναι μόνο ο βασικός συντελεστής της παραγωγής αλλά το βασικό δημιουργικό κύτταρο του οργανισμού (Αθανασούλα-Ρεππα, 2008). Πολλές σχολικές μονάδες είναι αποδοτικές ενώ κάποιες άλλες όχι, επειδή οι εργαζόμενοι σε αυτές δεν ξέρουν, δεν μπορούν ή δε θέλουν να συμβάλουν στην επίτευξη των στόχων τους. Επομένως τη διαφορά την κάνουν οι άνθρωποι, είτε αυτοί διοικούν είτε απλά εκτελούν (Χυτήρης, 2001).

Η εργασιακή ικανοποίηση είναι μια θετική συναισθηματική κατάσταση του ατόμου που προκύπτει από την εκτίμηση της κατάστασης απασχόλησης και συνδέεται με τα χαρακτηριστικά και τις απαιτήσεις της εργασίας από το άτομο (Arches, 1991; Butler, 1990; Dressel, 1982). Ένας άλλος ορισμός της εργασιακής ικανοποίησης είναι αυτός που δίνεται από τον Locke (1976:1304) όπου η εργασιακή ικανοποίηση είναι *«η απολαυστική ή ευχάριστη συναισθηματική κατάσταση, η οποία είναι αποτέλεσμα της αποτίμησης της εργασίας ή των εργασιακών βιωμάτων που ένα άτομο έχει»*. Στηριζόμενοι σε αυτό τον ορισμό οι Hulin and Judge (2003) σημείωσαν ότι η εργασιακή ικανοποίηση εμπεριέχει πολυδιάστατες ψυχολογικές αποκρίσεις προς την εργασία που το άτομο έχει και ότι αυτές οι αποκρίσεις έχουν γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφοριστικές συνιστώσες. Τέλος, οι Dawis and Lofquist (1984) προσδιόρισαν την εργασιακή ικανοποίηση ως το αποτέλεσμα της αποτίμησης του εργαζόμενου σχετικά με το βαθμό κατά τον οποίο το εργασιακό περιβάλλον πληρεί τις προσωπικές του ανάγκες.

Η εργασιακή ικανοποίηση έχει εξετασθεί είτε ως ανεξάρτητη είτε ως εξαρτημένη μεταβλητή. Αν εξετασθεί ως ανεξάρτητη μεταβλητή, τότε θεωρείται ως αίτιο ή καθοριστικός παράγοντας για πολλές συμπεριφορές του ατόμου στην εργασία του (Bogler, 2002; Eliophotou & Saitis, 2006; Πετρίλη, 2007). Ως ανεξάρτητη μεταβλητή, επηρεάζει πολλούς τομείς της εργασιακής συμπεριφοράς στις σχολικές μονάδες, μεταξύ αυτών η απουσία από την εργασία (Scott & Taylor, 1985), την παραγωγικότητα και αποτελεσματικότητα του εργαζομένου (Koustelios, 2001), τις σχέσεις μεταξύ των εργαζομένων στο χώρο εργασίας (Baron, 1986), τη σχέση του εκπαιδευτικού με τον μαθητή (Κάντας, 1992) και τα επιτεύγματα – επίδοση των μαθητών (Zigarreli, 1996).

Ως εξαρτημένη μεταβλητή, επηρεάζεται από εσωτερικούς αλλά και εξωτερικούς παράγοντες. Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές (Reyes, 1990; Sim, 1990; Sari, 2004) οι εσωτερικοί παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση μπορεί να είναι το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση του ατόμου, οι ικανότητες του ατόμου και γενικότερα τα προσόντα του και η προσδοκία και παροχή κινήτρων. Επιπροσθέτως, όπως αναφέρει η Saiti (2007) οι επτά σημαντικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συνδέονται με το ρόλο του διευθυντή και το σχολικό κλίμα, την πιθανότητα για προαγωγή και τα οφέλη από την εργασία, την εκπαιδευτική διοίκηση και την ανταμοιβή της εργασίας, τις αμοιβές από την εργασία, τη γενικότερη οργάνωση της σχολικής μονάδας και τη γενικότερη ικανοποίηση που έχουν οι εκπαιδευτικοί από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Ένας ακόμη παράγοντας που είναι συνδεδεμένος με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι το εργασιακό άγχος (Kyriacou & Sutcliffe, 1977; McCarthy, Lambert, Crowe & McCarthy, 2010). Ορίζεται από τον Selye (1980:7) ως *«ένα μη προσδιοριζόμενο αποτέλεσμα οποιασδήποτε απαίτησης πάνω στο σώμα, η οποία μπορεί να είναι είτε πνευματική είτε σωματική και μπορεί να έχει ως αιτία την επιβίωση ή την επίτευξη κάποιων στόχων»*. Στη συνέχεια ο Levi (1972:11) πρόσθεσε ότι το άγχος είναι *«ένας από τους μηχανισμούς που οδηγεί το άτομο κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις σε ασθένεια»*. Επιπλέον, ο Kyriacou (2001:28) πρόσθεσε στον ορισμό των Selye και Levi ότι το άγχος των εκπαιδευτικών είναι *«η κατάσταση του εκπαιδευτικού κατά τη διάρκεια της άσκησης των καθηκόντων του, η οποία τον κάνει να μην αισθάνεται χαρούμενος, να είναι ανήσυχος και ανυπόμονος ή/και καταπιεσμένος και απειλεί την αυτοπεποίθηση του»*. Μεγάλος αριθμός ερευνών και σημαντικές μελέτες συνεχίζουν να τονίζουν ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ένα εξαιρετικά αγχωτικό επάγγελμα και πολλές φορές οδηγεί σε ασθένειες ή ακόμη και στην εγκατάλειψη του επαγγέλματος (Borg, & Riding, 1991; Lazuras, 2006).

Από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας έγινε κατανοητό ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ εργασιακής ικανοποίησης και άγχους σε αρκετά επαγγέλματα (Boles & Badin, 1996; Manzoni & Eisner, 2006; Judge, Ilies & Zhang, 2012). Ταυτόχρονα, αρκετές είναι οι έρευνες σε εκπαιδευτικούς στο εξωτερικό οι οποίες έδειξαν ότι και στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών υπάρχει αυτή η συσχέτιση (Boyle, et al., 1995; Chiu & Kosinski, 1997; Kyriacou & Sutcliffe, 1979).

Η ικανοποίηση και το άγχος των εκπαιδευτικών συνιστούν σημαντικές εργασιακές μεταβλητές καθώς επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών καθώς αποτελούν το σημαντικότερο παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Πασιαρδής, 2004: 111-3 ; Αθανασούλα – Ρέππα, 2008: 201). Επίσης, μέσω της εργασιακής ικανοποίησης και

του εργασιακού άγχους επηρεάζεται η εργασιακή τους απόδοση (Ingersoll, 2001:500; Bluedorn, 1982:140).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, ο στόχος για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας ήταν διπλός. Αρχικά, η μελέτη της υπάρχουσας κατάστασης στους Έλληνες εκπαιδευτικούς και δεύτερον η προσπάθεια να διαπιστωθεί η συσχέτιση ή μη της εργασιακής ικανοποίησης και του άγχους των εκπαιδευτικών από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.

Τα δεδομένα της έρευνας προέκυψαν με τη συλλογή στοιχείων με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου το οποίο δόθηκε και συμπληρώθηκε ανώνυμα στους εκπαιδευτικούς δημοτικών και νηπιαγωγείων σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία της γ' Εκπαιδευτικής Διεύθυνσης Αττικής. Το δείγμα της έρευνας είναι 188 εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία. Η στατιστική ανάλυση έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS vol. 18.

Η εργασία είναι χωρισμένη σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος της εργασίας λαμβάνει χώρα η θεωρητική διερεύνηση, όπου διατυπώνεται το θεωρητικό πλαίσιο, καθώς και μελέτες που έχουν γίνει σχετικές με την παρούσα έρευνα. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας λαμβάνει χώρα η εμπειρική προσέγγιση. Σε αυτό το μέρος ανήκουν τέσσερα κεφάλαια, όπου στο πρώτο παρουσιάζεται η μεθοδολογική προσέγγιση, η επιλογή του δείγματος και το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε, οι ερευνητικές υποθέσεις. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα εμπειρικά αποτελέσματα της έρευνας, στο τρίτο κεφάλαιο δίνεται ερμηνεία των εμπειρικών αποτελεσμάτων και στο τελευταίο κεφάλαιο εξάγονται τα συμπεράσματα. Τέλος, στο τρίτο μέρος υπάρχει το παράρτημα και η βιβλιογραφία.

Πρώτο Μέρος Θεωρητική Διερεύνηση

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

1. Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστεί το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας. Θα αναπτυχθούν οι έννοιες της εργασιακής ικανοποίησης αλλά και του εργασιακού άγχους, οι θεωρίες της εργασιακής ικανοποίησης και τα μοντέλα εργασιακού άγχους. Επιπλέον θα παρουσιαστούν αποτελέσματα άλλων ερευνών που πραγματοποιήθηκαν τόσο στην Ελλάδα και την Κύπρο αλλά και το εξωτερικό. Τέλος, θα συνδεθούν θεωρητικά και ερευνητικά η εργασιακή ικανοποίηση με το εργασιακό άγχος.

2. Εργασιακή ικανοποίηση

2.1. Η σπουδαιότητα της εργασιακής ικανοποίησης

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντικός στην εκπαιδευτική διαδικασία (Saracaloglu, & Yenice, 2009:245). Η επιτυχία ενός εκπαιδευτικού συστήματος εξαρτάται κυρίως από τα προσόντα και τις ικανότητες των ίδιων των εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια το σχολείο είναι αποτελεσματικό όταν είναι αποτελεσματικοί οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αυτό (Saracaloglu & Yenice, 2009:245)

Οι εκπαιδευτικοί είναι χωρίς διαφωνία η πιο σημαντική ομάδα επαγγελματιών. Ωστόσο, είναι αρκετά ενοχλητική η διαπίστωση ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί είναι δυσαρεστημένοι από/με την εργασία τους (Bishay, 1996:147). Η αποστολή της εκπαίδευσης φαίνεται να εξαρτάται από τον τρόπο που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί για την εργασία τους. Πολλοί ερευνητές προτείνουν το σχολείο να δώσει μεγαλύτερη έμφαση στην αύξηση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Heller, 1993:75)

Οι Judge, Hanisch and Drankoski (1995: 576) υποστήριξαν ότι είναι απαραίτητο για τη διοίκηση ενός οργανισμού να γνωρίζουν τους παράγοντες που ίσως να επηρεάζουν την ικανοποίηση των εργαζομένων. Επίσης όπως αναφέρουν χρειάζεται να ενισχύσουν αυτούς τους παράγοντες καθώς σε τελική ανάλυση συμβάλουν στην βελτίωση τόσο των εργαζομένων όσο και του οργανισμού.

Η εργασιακή ικανοποίηση είναι πολύ σημαντική για την απόδοση των εργαζομένων. Τα άτομα που είναι ικανοποιημένα από την εργασία τους έχουν περισσότερα κίνητρα, προσπαθούν περισσότερο και είναι πιθανότερο να εργαστούν αποτελεσματικότερα. Αντίθετα όσοι αντιμετωπίζουν δυσάρεστες καταστάσεις στην εργασία τους εργάζονται λιγότερο αποτελεσματικά (Kwong, Wang, & Clifton, 2010:115; Ingersoll, 2001:500; Bluedorn, 1982:140). Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών οι οποίοι έχουν λιγότερη επίβλεψη κατά την εργασία τους και έχουν μεγάλο βαθμό αυτονομίας στον τρόπο εκτέλεσης της εργασίας τους, η επίδραση της εργασιακής ικανοποίησης είναι περισσότερο σημαντική (Duffy & Richard, 2006: 556; Serow, Baker, & Ciechalski, 1992:139).

Το ζήτημα της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντικό καθώς συνδέεται στενά με εργασιακές συμπεριφορές όπως η παραγωγικότητα, οι απουσίες από την εργασία και η εγκατάλειψη του επαγγέλματος. Βέβαια, εκτός από αυτή την ανθρώπινη συμπεριφορά, φαίνεται να συνδέεται και με οικονομικά ζητήματα (Oshagbemi, 2000: 331-2).

Η απάντηση στο τελευταίο ερώτημα είναι εξαιρετικά απλή. Είναι πλέον εδραιωμένη η πεποίθηση ότι η πορεία προς την εκπαιδευτική επιτυχία εξαρτάται κατά πολύ και από τα άυλα στοιχεία που κατέχει μια σχολική μονάδα (Σαΐτης, 2008:135). Οι εργαζόμενοι ενός οργανισμού (όπως η σχολική μονάδα) δεν είναι μόνο ο βασικός συντελεστής της παραγωγής αλλά το βασικό δημιουργικό κύτταρο του οργανισμού (Αθανασούλα-Ρεππα, 2008:185). Πολλές σχολικές μονάδες είναι αποδοτικές ενώ κάποιες άλλες όχι, επειδή οι εργαζόμενοι σε αυτά δεν ξέρουν, δεν μπορούν ή δε θέλουν να συμβάλουν στην επίτευξη των στόχων τους. Επομένως τη διαφορά την κάνουν οι άνθρωποι, είτε αυτοί διοικούν είτε απλά εκτελούν (Χυτήρης, 2001:11).

Η πρέπουσα σημασία στον ανθρώπινο παράγοντα δίνεται και στα πλαίσια της νέας τάσης στη διοίκηση των σχολικών μονάδων, αυτής της διοίκησης ολικής ποιότητας (Πασιαρδής, 2004:119). Η εφαρμογή αυτής της θεωρίας βασίζεται στην παραδοχή ότι η ποιοτική εκπαίδευση έρχεται ως αποτέλεσμα της συνεχούς βελτίωσης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας προς τους μαθητές, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και την ευρύτερη κοινωνία. Σύμφωνα με τη νέα προσέγγιση, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αντιμετωπίζεται ως «ο εσωτερικός πελάτης» των σχολικών μονάδων (Πασιαρδής, 2004:119) και γίνεται κάθε απαιτούμενη δράση ώστε να μην υπάρξει κανένας παράγοντας που να τον εμποδίζει να αποδώσει στο μέγιστο των δυνατοτήτων του (Comm, & Mathaisel, 2003: 204).

Βέβαια, τόσο η αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων όσο και η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών εξαρτάται από το βαθμό συμφωνίας μεταξύ των επιδιώξεων των δυο πλευρών (Ερωτοκρίτου, 1996:55). Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών δεν είναι εφικτό να επιτευχθεί αν δεν ληφθούν υπόψη οι ανάγκες και οι στόχοι της ίδιας της σχολικής μονάδας στην οποία υπάγονται. Ταυτόχρονα, οι στόχοι της σχολικής μονάδας δεν είναι δυνατό να επιτευχθούν πλήρως χωρίς την ικανοποίηση, τουλάχιστον των βασικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Γίνεται φανερό ότι τόσο τα άτομα όσο και οι σχολικές μονάδες βρίσκονται σε μια συνεχή αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση και εκ των πραγμάτων θα ήταν αδύνατο να επιτευχθούν οι στόχοι του ενός χωρίς την παράλληλη ικανοποίηση των στόχων του άλλου (Ερωτοκρίτου, 1996:56).

2.2. Ορισμός – Έννοια

Η εργασιακή ικανοποίηση είναι ένα θετικό ή αρνητικό υποκειμενικό αίσθημα του εργαζομένου για την εργασία του. Προκύπτει όταν υπάρχει συνάφεια μεταξύ των απαιτήσεων από τη δουλειά και των προσδοκιών από την εργασία και εκφράζει η σύνδεση μεταξύ των προσδοκιών των εργαζομένων και των αμοιβών που παρέχονται στους εργαζομένους (Akhtara, Hashmib & Naqvic, 2010: 4222). Κατά τον Schaffer (1953) η εργασιακή ικανοποίηση «ποικίλλει και εξαρτάται άμεσα από το βαθμό κατά τον οποίο οι ανάγκες του ατόμου που μπορούν να ικανοποιηθούν από την εργασία του πραγματικά ικανοποιούνται σε αυτή» (σελ. 3). Οι Smith, Kendall, & Hullin (1969) πρότειναν ότι η εργασιακή ικανοποίηση

είναι «...συναισθηματικές επιδράσεις του ατόμου σε ένα τομέα της εργασίας του» (σελ. 6). Οι Dawis and Lofquist (1984) όρισαν την εργασιακή ικανοποίηση ως «...το αποτέλεσμα της αξιολόγησης που κάνει το άτομο για το βαθμό που το εργασιακό του περιβάλλον καλύπτει τις ανάγκες του» (σελ. 32), ενώ ο Lease (1998) όρισε την εργασιακή ικανοποίηση ως «...τον συναισθηματικό προσανατολισμό του εργαζομένου ως προς τον εργασιακό του ρόλο στον οργανισμό» (σελ.155).

Ουσιαστικά, η εργασιακή ικανοποίηση μπορεί να οριστεί ως μια γενική στάση προς την εργασία (Porter, Lawler, & Hackman, 1975:53-4; Locke & Henne, 1986: 21). Ο ορισμός αυτός είναι παρόμοιος με αυτόν που δίνει ο Locke (1976), ο οποίος όρισε την εργασιακή ικανοποίηση ως «μια ευχάριστη ή θετική συναισθηματική κατάσταση του ατόμου ως αποτέλεσμα της αξιολόγησης της εργασίας του ή ενός τομέα της εργασίας» (σελ. 1300), η αξιολόγηση αυτή γίνεται ανάμεσα στο τι προσφέρει ο εργαζόμενος και σε αυτά που λαμβάνει από την εργασία του. Με αυτό τον ορισμό είναι σύμφωνοι και οι Wanous and Lawler (1972: 95 - 105).

Γενικότερα, η εργασιακή ικανοποίηση αναφέρεται στην θετική συναισθηματική αντίδραση του ατόμου προς μια συγκεκριμένη εργασία. Αυτή η θετική συναισθηματική αντίδραση είναι αποτέλεσμα της σύγκρισης που κάνει το άτομο μεταξύ αυτών που πραγματικά λαμβάνει το άτομο από την εργασία του και σε αυτά που επιθυμεί, περίμενε να λάβει ή θεωρεί ότι άξιζε να λάβει (Oshagbemi, 2000:331).

Το ζήτημα της εργασιακής ικανοποίησης είναι εξέχουσας σημασίας, καθώς είναι άμεσα συνδεδεμένο με τη πνευματική και σωματική υγεία του εργαζομένου. Η εργασία είναι ένας σημαντικός τομέας της ζωής του ατόμου και καταλαμβάνει μεγάλο μέρος της ζωής του. Η κατανόηση των παραγόντων που εμπλέκονται στην εργασιακή ικανοποίηση του εργαζομένου σχετίζεται με τη βελτίωση της υγείας (πνευματικής και σωματικής) μεγάλου αριθμού εργαζομένων (Smith, Kendall, & Hullin, 1969: 3).

Τέλος, η εργασιακή ικανοποίηση έχει οριστεί ως «η ουσιαστική αντίδραση του ατόμου που είναι αποτέλεσμα της αποτίμησης που κάνει το ίδιο το άτομο μεταξύ του ρόλου του στην εργασία και της εξουσίας που αυτό έχει» (Graham and Messner, 1998: 199). Σε αυτό τον ορισμό γίνεται αναφορά στο σχηματισμό στάσεων προς την εργασία λαμβάνοντας υπόψη τα συναισθήματά μας, τα πιστεύω και τις συμπεριφορές μας.

Συνοψίζοντας τους ορισμούς για την εργασιακή ικανοποίηση, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η εργασιακή ικανοποίηση είναι «... η συναισθηματική σύνδεση του εκπαιδευτικού με την εργασία του και η συνάρτηση αυτών που ζητά από το επάγγελμά του και αυτών που τελικά του παρέχονται» (Παπαδόπουλος, & Σταμόπουλος, 2011: 65-7).

2.3. Θεωρίες της εργασιακής ικανοποίησης

Από τα παραπάνω έγινε κατανοητό ότι οι ορισμοί που έχουν δοθεί για την εργασιακή ικανοποίηση είναι αρκετοί, όμως εξίσου πολυπληθείς είναι και οι θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί για την παρακίνηση και την ικανοποίηση των εργαζομένων. Για αυτό το λόγο γίνεται προσπάθεια να κατηγοριοποιηθούν σε ομάδες με σκοπό την καλύτερη μελέτη τους. Χαρακτηριστική είναι η ομαδοποίηση των Middlewood and Lumby (2005: 77) όπου γίνεται κατηγοριοποίηση σε τρεις ομάδες:

- *Θεωρίες αναγκών (Needs theories)*: Στην ομάδα αυτή ανήκουν οι θεωρίες του Maslow, McGregor and Herzberg όπου όλες αυτές οι θεωρίες βασίζονται στη διαπίστωση ότι η κάλυψη των βασικών αναγκών ή κινήτρων είναι το κλειδί που παρακινεί τους εργαζομένους. Πιο συγκεκριμένα στη θεωρία των ιεραρχικών αναγκών του Maslow υποστηρίζεται ότι οι ανάγκες από την «επιβίωση» και την «ασφάλεια» μέχρι και την «αυτοπραγμάτωση» υπάρχουν σε όλους τους εργαζόμενους. Το σημαντικό στοιχείο αυτής της θεωρίας είναι ότι η ικανοποίηση των αναγκών γίνεται διαδοχικά και για αυτό οι εργαζόμενοι δεν μπορούν να ικανοποιηθούν από την «αυτοπραγμάτωση» αν πρώτα δεν έχουν καλύψει τις χαμηλότερες ανάγκες όπως για παράδειγμα της ασφάλειας. Στη θεωρία του McGregor υποστηρίζεται ότι σύμφωνα τη θεωρία X οι εργαζόμενοι είναι άτομα που δεν τους αρέσει η εργασία και προσπαθούν να την αποφύγουν και χρειάζεται κάποιος να τους «πιέσει» για να εργαστούν. Σύμφωνα με τη θεωρία Y οι εργαζόμενοι θεωρούν ότι η εργασία είναι κάτι φυσιολογικό και πιστεύουν ότι η ίδια η εργασία είναι πηγή ικανοποίησης και τα άτομα εργάζονται καλύτερα όταν αναλάβουν πρωτοβουλίες και αποκτήσουν υπευθυνότητες. Τέλος, στη θεωρία του Herzberg υποστηρίζεται ότι για να είναι ικανοποιημένοι οι εργαζόμενοι θα πρέπει να εξαλειφθούν οι παράγοντες που προκαλούν δυσαρέσκεια και να πολλαπλασιαστούν οι ευκαιρίες ικανοποίησης. Σημαντικό στοιχείο είναι ότι οι παράγοντες ικανοποίησης σχετίζονται με το περιεχόμενο της δουλειάς. Αυτές είναι: η επίτευξη, η ευθύνη, η αναγνώριση, η ανέλιξη, η ίδια η εργασία και η προσωπική ανάπτυξη (Everard & Morris, 1999: 49).
- *Θεωρίες σκοπού (Goal Theories)*: Στην ομάδα αυτή ανήκει η θεωρία του Locke. Πιστεύεται ότι γίνεται από τους εργαζόμενους ένας υπολογισμός μεταξύ του κόστους και των οφελών σχετικά με τον τρόπο που πρέπει να λειτουργήσουν ή να δραστηριοποιηθούν στην εργασία τους για να πετύχουν τους στόχους τους. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι οι εργαζόμενοι που θέτουν στόχους στην εργασία τους είναι περισσότερο παραγωγικοί από τους συναδέλφους τους που δεν θέτουν στόχους (Hundy, 1993: 27; Locke & Latham, 2002: 711).
- *Θεωρίες αμεροληψίας (Equity theories)*: Στην ομάδα αυτή ανήκει η θεωρία του Adams. Εδώ υποστηρίζεται ότι οι εργαζόμενοι παρακινούνται κυρίως από το αίσθημα δικαιοσύνης και η υπόθεση ότι δεν μεταχειρίζονται όμοια με τους συναδέλφους τους, προκαλεί αίσθημα δυσαρέσκειας (Borkowski, 2005: 129; Chapman, 2002: 4).

Χρειάζεται να σημειωθεί ότι πολλές από τις γνωστές θεωρίες για την παρακίνηση και την εργασιακή ικανοποίηση ισχύουν στις χώρες της δύσης και φαίνεται να μη δίνεται από αυτές ενδιαφέρον σε ζητήματα φυλετικά ή κουλτούρας και πιστεύεται ότι αυτό που παρακινεί ή ικανοποιεί έναν εργαζόμενο στις δυτικές χώρες δεν παρακινεί ή ικανοποιεί όμοια και έναν εργαζόμενο στις χώρες της ανατολής (Middlewoud & Lumby, 2005: 78)

Μια άλλη κατηγοριοποίηση είναι αυτή των Judge and Klinger (2008:397), όπου οι θεωρίες για την εργασιακή ικανοποίηση κατηγοριοποιούνται ως εξής:

- *Περιστασιακές θεωρίες (Situational theories)*: Σε αυτές τις θεωρίες υπάρχει η υπόθεση ότι η εργασιακή ικανοποίηση είναι αποτέλεσμα της φύσης της εργασίας κάποιου ή άλλων παραγόντων του περιβάλλοντος.

- *Διαταξιακές θεωρίες (Dispositional theories)*: Σύμφωνα με αυτές τις θεωρήσεις η εργασιακή ικανοποίηση βασίζεται στα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου.
- *Αλληλεπιδραστικές θεωρίες (Interactive theories)*: Σε αυτές τις θεωρίες η εργασιακή ικανοποίηση είναι αποτέλεσμα τόσο της φύσης της ίδιας της εργασίας όσο και του των χαρακτηριστικών του ίδιου του ατόμου.

Μια από τις περιστασιακές θεωρίες (*Situational theories*) είναι η *θεωρία του μοντέλου των χαρακτηριστικών της εργασίας (Job Characteristics Model)*. Στη θεωρία αυτή υποστηρίζεται ότι η εργασία που περιέχει εσωτερικά παρωθητικά χαρακτηριστικά θα οδηγήσει σε υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης. Τα πέντε κύρια χαρακτηριστικά της εργασίας είναι:

1. Ταυτότητα των καθηκόντων (*Task identity*), η δυνατότητα που έχει κάποιος/α να δει την εργασία του/της από την αρχή μέχρι το τέλος.
2. Σπουδαιότητα καθηκόντων (*Task significance*), ο βαθμός κατά τον οποίο το άτομο θεωρεί την εργασία του σπουδαία και σημαντική.
3. Πλήθος ικανοτήτων (*Skill variety*), η δυνατότητα που δίνει η εργασία στο άτομο να κάνει έχει ποικίλα καθήκοντα.
4. Αυτονομία (*Autonomy*), ο βαθμός ελευθερίας που δίνεται στο άτομο να ελέγξει και να κατευθύνει τον τρόπο με τον οποίο θα πραγματοποιήσει την εργασία του.
5. Ανατροφοδότηση (*Feedback*), ο βαθμός κατά τον οποίο η εργασία δίνει ανατροφοδότηση στο άτομο σχετικά με το βαθμό που έδρασε.

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, οι εργασίες που παρέχουν στους εργαζόμενους τα παραπάνω χαρακτηριστικά είναι πολύ πιθανό να είναι περισσότερο ικανοποιητικές και παρωθητικές από εκείνες τις εργασίες που δεν τα παρέχουν (Hackman & Oldman, 1976: 162). Σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι ο σημαντικότερος παράγοντας που οδηγεί στην εργασιακή ικανοποίηση των εργαζομένων είναι η φύση της ίδιας της εργασίας (Jubge & Klinger, 2008:399).

Στις διαταξιακές θεωρίες (*Dispositional theories*) ανήκει η *θεωρία της αποτίμησης – αντίληψης (Value – Percept Theory)*. Στη θεωρία αυτή, οι αποτιμήσεις των εργαζομένων θα καθορίσουν τι τους ικανοποιεί στην εργασία τους. Μόνο οι ανεκπλήρωτες αξίες που ήταν σημαντικές για τους εργαζομένους θα οδηγήσουν σε δυσαρέσκεια. Η εργασιακή ικανοποίηση είναι εφικτό να δοθεί από τον παρακάτω τύπο:

$$\text{Ικανοποίηση} = (\text{επιθυμίες} - \text{αποκτήσεις}) \times \text{σημαντικότητα}$$

$$\text{Satisfaction} = (\text{want} - \text{have}) \times \text{importance}$$

Επομένως, η διαφορά μεταξύ αυτών που επιθυμεί και αυτών που έχει αποκτήσει ο εργαζόμενος στην εργασία του οδηγεί στη δυσαρέσκεια μόνο αν ο τομέας στον οποίο παρουσιάζεται αυτή η διαφορά είναι σπουδαίος για τον ίδιο τον εργαζόμενο (Locke, 1976: 1302).

Τέλος, μια αλληλεπιδραστική θεωρία (*Interactive theory*) είναι αυτή του Hulin (1991: 447) ο οποίος προσπάθησε να συνδυάσει προηγούμενες θεωρίες. Στη θεωρία αυτή προτείνεται ότι η εργασιακή ικανοποίηση είναι μια λειτουργία που ισορροπεί μεταξύ των

εισαγόμενων ρόλων (*input roles*) και των εξαγόμενων ρόλων (*output roles*), δηλαδή αυτών που «βάζει» ο εργαζόμενος στην εργασία (π.χ. εμπειρία, χρόνος, προσπάθεια, γνώσεις) και αυτών που «λαμβάνει» ο εργαζόμενος (π.χ. μισθός, κοινωνική αναγνώριση, εργασιακές συνθήκες). Όσα περισσότερα «λαμβάνει» ο εργαζόμενος σχετικά με αυτά που «βάζει» τόσο υψηλότερη θα είναι η εργασιακή η εργασιακή του ικανοποίηση.

Μια πολύ σημαντική θεωρία κινήτρων και ικανοποίησης είναι η «Θεωρία των προσδοκιών» που αναπτύχθηκε από τον Vroom (Vroom & Yetton, 1973). Στη θεωρία αυτή η παρακίνηση ή η ικανοποίηση πηγάζουν από τρία είδη υποθέσεων που το άτομο έχει τη δυνατότητα να διαλέξει και αυτά είναι: η προσδοκία, η λειτουργικότητα και το σθένος. Υποστηρίζεται επίσης ότι η δύναμη να δράσει κάποιος προκύπτει από το γινόμενο των τριών παραγόντων:

Σθένος x Προσδοκία x Λειτουργικότητα

Κατά συνέπεια, αν κάποιος από τους τρεις παράγοντες είναι μηδενικός τότε η συνολική υποκίνηση ή η ικανοποίηση για την εκτέλεση ή από την εκτέλεση μιας σειράς πράξεων είναι μηδέν (Vroom & Yetton, 1973: 52).

Τέλος, μια ακόμη θεωρία που επιχειρεί να εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο υποκινούνται ή/και ικανοποιούνται οι εργαζόμενοι είναι αυτή των «Τριών Αναγκών» που αναπτύχθηκε από τον McClelland. Στη θεωρία αυτή υποστηρίζεται ότι υπάρχουν τρεις βασικές ανάγκες που θα πρέπει να καλύπτει η εργασία του ατόμου για τον παρακινεί ή/και να τον ικανοποιεί. Αυτές οι ανάγκες είναι (McClelland & Burnham, 2003: 117):

- Η ανάγκη για επίτευξη, δηλαδή η ανάγκη του ατόμου να είναι αποτελεσματικό στην εργασία του αλλά και να πετυχαίνει το σκοπό του.
- Η ανάγκη για ισχύ, δηλαδή η δυνατότητα που έχει το άτομο να επηρεάζει και να ελέγχει τις αποφάσεις που λαμβάνονται στον εργασιακό του χώρο.
- Η ανάγκη για αποδοχή, να έχει φιλική διάθεση και καλές διαπροσωπικές σχέσεις.

2.4. Συνέπειες της εργασιακής ικανοποίησης

Όπως έχει είδη αναφερθεί, η εργασιακή ικανοποίηση είναι άμεσα ή έμμεσα συνδεδεμένη με πολλές εργασιακές και μη εργασιακές συμπεριφορές των εργαζομένων. Αρχικά, η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι συνδεδεμένη με την απόδοση των εκπαιδευτικών στην εργασία τους, τα κίνητρα από την εργασία τους και την εκπαιδευτική ποιότητα και κατάρτιση (Akhtara, Hashmib & Naqvic, 2010: 4223; DeMato & Curcio, 2004: 236; Bogler, 2002:666; Judge & Bono, 2001:89). Δεν είναι μόνο σημαντική για τους εκπαιδευτικούς αλλά επηρεάζει και τους μαθητές γενικά στο σχολείο και ειδικά την επίδοσή τους, τη συμπεριφορά τους και την ικανοποίησή τους (Akhtara, Hashmib & Naqvic, 2010: 4223, Bogler, 2002:666). Επιπλέον, μπορεί να επηρεάσει την ποιότητα και τη σταθερότητα των οδηγιών που δίνονται στους μαθητές από τους εκπαιδευτικούς (Akhtara, Hashmib & Naqvic, 2010:4223) και κατά συνέπεια επηρεάζει άμεσα την επίδοση των μαθητών στο σχολείο (Heller, Rex, & Cline, 1992: 23; Leslie, 1989: 19; Michaelowa & Wittmann, 2007:53).

Οι Briones, Tabernero and Arenas (2010: 116) και Reyes and Shin (1995: 36) διαπίστωσαν ότι η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικός παράγοντας της

εργασιακής δέσμευσης. Όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά *«πρέπει να υπάρχει η εργασιακή ικανοποίηση πριν το άτομο αναπτύξει την εργασιακή δέσμευση»* (σελ. 36). Όταν δεν υπάρχει η εργασιακή ικανοποίηση ο εκπαιδευτικός οδηγείται σε υψηλά επίπεδα άγχους, χάνει την επαφή του με τους μαθητές και γενικότερα αντιμετωπίζει ψυχολογικές δυσλειτουργίες, κατά συνέπεια χάνεται η εργασιακή του δέσμευση και εγκαταλείπει το επάγγελμά του (Zembylas & Papanastasiou, 2004: 422).

Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι στενά συνδεδεμένη με την συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, τις κοινωνικές αντιλήψεις/στάσεις του εκπαιδευτικού, την κοινωνική θέση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, την κοινωνική αναγνώριση και τα επιτεύγματα του εκπαιδευτικού (Holdaway, 1978:46).

Η μελέτη της εργασιακής ικανοποίησης είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον ζήτημα τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας όσο και σε ατομικό επίπεδο. Μέσω της εργασιακής ικανοποίησης επηρεάζεται θετικά η κινητικότητα των εργαζομένων, οι απουσίες από την εργασία, η ίδια η υγεία των εργαζομένων αλλά και η ψυχολογική κατάσταση των εργαζομένων κατά την εργασία αλλά και έξω από αυτή (Briones, Tabernero, & Arenas, 2010:116; Scott & Wimbush, 1991:525; Hackett, 1989: 248; Clegg, 1983:89).

Οι Miskel, McDonald and Bloom (1983) ερμηνεύουν την οργανωσιακή αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων ως την *«ποσότητα και ποιότητα των εξερχόμενων αποτελεσμάτων, την υιοθέτηση και προσαρμογή συμπεριφορών όπως η εργασιακή ικανοποίηση»* (σελ. 50). Κατά αυτή την έννοια η εργασιακή ικανοποίηση είναι των εκπαιδευτικών αποτελεί παράγοντα της αποτελεσματικότητας της ίδιας της σχολικής μονάδας. Παρομοίως οι Aggarwal-Gupta & Vohra (2010:9) καταλήγουν στη διαπίστωση ότι η εργασιακή ικανοποίηση οδηγεί τις σχολικές μονάδες στην αποτελεσματικότητα.

Η εργασιακή ικανοποίηση επηρεάζει την ικανοποίηση από τη ζωή (Lent et al., 2011:95-7, Lent & Brown, 2006:238). Υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις ότι η εργασιακή ικανοποίηση είναι στενά δεμένη με την γενικότερη ικανοποίηση του ατόμου από τη ζωή του. Έχοντας υπόψη ότι η εργασία αποτελεί σημαντικό μέρος της ζωής του ατόμου, είναι πολύ λογικό οι εμπειρίες ή/και τα βιώματα της εργασίας να μεταφέρονται στις μη εργάσιμες ώρες του ατόμου. Βέβαια χρειάζεται να σημειωθεί ότι σε μερικές περιπτώσεις η σχέση εργασιακής ικανοποίησης και ικανοποίησης από τη ζωή είναι αμοιβαία. Η εργασιακή ικανοποίηση επηρεάζει το βαθμό ικανοποίησης στη ζωή του ατόμου αλλά και μια ικανοποιητική ζωή είναι εφικτό να επηρεάσει την εργασία του ατόμου (Judge & Watanabe, 1989: 941).

Τέλος, πολλοί ερευνητές θεωρούν ότι επηρεάζει την εργασιακή εξουθένωση (Skaalvik & Skaalvik, 2009: 522-3; Tsigilis, Zachopoulou, & Grammatikopoulos, 2006: 257). Οι εκπαιδευτικοί βιώνουν καθημερινά αγχωγόνες καταστάσεις που προκαλούνται από πολλά ζητήματα στην εργασία τους. Το άγχος αποτελεί παράγοντα αποπροσωποποίησης, συναισθηματική εξάντληση και μείωση των προσωπικών επιτευγμάτων. Αυτά τα αποτελέσματα του εργασιακού άγχους οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στην εργασιακή τους εξουθένωση (Maslach, B.Schaufeli, & Leiter, 2001: 398).

2.5. Πηγές εργασιακής ικανοποίησης

Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, η εργασιακή ικανοποίηση έχει μελετηθεί είτε ως ανεξάρτητη μεταβλητή, είτε ως εξαρτημένη μεταβλητή (Reyes, 1990: 100-1). Ως εξαρτημένη μεταβλητή φαίνεται ότι επηρεάζεται από ένα εντυπωσιακό αριθμό εργασιακών συμπεριφορών και προσωπικών παραγόντων όπως:

- Οι χρηματικές απολαβές των εκπαιδευτικών (Abeles, 2009:35, Thompson, McNamara, & Hoyle, 1997: 11)
- Η σχέση των εργαζομένων με το διευθυντή των σχολικών μονάδων και το βαθμό που ανταποκρίνεται η εργασία στις προσδοκίες των εργαζομένων (Akhtara, Hashmib & Naqvic, 2010:4223).
- Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις αποφάσεις που λαμβάνονται στις σχολικές μονάδες και στον τρόπο διοίκησης των σχολικών μονάδων (Bogler, 2001:666).
- Η ανάπτυξη θερμών προσωπικών σχέσεων με τους μαθητές (Shann, 1998:69).
- Οι δραστηριότητες των εκπαιδευτικών με τα παιδιά στο πλαίσιο του μαθήματος (Papanastasiou & Papanastasiou, 1998: 35-6).
- Η ενίσχυση-βοήθεια που παρέχεται από τη διεύθυνση, η πρόσβαση σε υλικοτεχνική υποδομή, προβλήματα που σχετίζονται με τον φόρτο εργασίας και το αναλυτικό πρόγραμμα (Thompson, McNamara, & Hoyle, 1997: 11).
- Τα ατομικά – προσωπικά χαρακτηριστικά τους όπως: η ηλικία, το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση και η εργασιακή εμπειρία (Koustelios, 2001:354; Klecker & Loadman, 1999: 507; Brief, Rose, & Aldag, 1977:645; Hulin & Smith, 1964:91).

Επίσης, έχει διαπιστωθεί ότι η συναισθηματική νοημοσύνη έχει άμεση επιρροή στην εργασιακή ικανοποίηση (Brackett et al., 2010:407; Wong, Wong, & Peng, 2010: 61). Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται συναισθήματα (Salovey & Mayer, 1990: 189) τόσο τα δικά του όσο και των ατόμων που έρχεται σε επαφή. Στο χώρο της εκπαίδευσης το άτομο θα πρέπει καθημερινά να αντιμετωπίζει διαφορετικές συναισθηματικές καταστάσεις (όπως άγχος, θυμό, ανησυχία, πάθος, νευρική κατάσταση) τόσο στον ίδιο όσο και στα άτομα που βρίσκονται γύρω (συνάδελφοι, γονείς, παιδιά, διευθυντής). Χρειάζεται επιπλέον να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά αυτές τις καταστάσεις και για να επιτευχθεί αυτό, φαίνεται πως η συναισθηματική νοημοσύνη τον βοηθά. Κατά συνέπεια, η αντιμετώπιση των συναισθηματικών καταστάσεων οδηγεί και στην εργασιακή ικανοποίηση του ατόμου (Carwford, 2007: 95).

Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εργαζομένου φαίνεται να συνδέονται άμεσα με την εργασιακή του ικανοποίηση (Jackson, 2006:187). Οι Ayan and Kocacik (2010:39) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί με εξωστρεφή χαρακτηριστικά της προσωπικότητας είχαν υψηλότερο επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης από τους αντίστοιχους συναδέλφους τους με εσωστρεφή χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Το στοιχείο αυτό, κατά τους ερευνητές πιθανόν να οφείλεται στη δυνατότητα των εργαζομένων με εξωστρεφή χαρακτηριστικά να λύνουν ζητήματα ευκολότερα από τους συναδέλφους τους με εσωστρεφή χαρακτηριστικά. Τέτοια ζητήματα θα μπορούσε να είναι η αυτοτέλεια στην εργασία, η βελτίωση της διδακτικής πράξης και ο καλύτερος έλεγχος της τάξης.

Ένας ακόμη παράγοντας που επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση είναι ο βαθμός ευθύνης των εκπαιδευτικών στην εργασία τους. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλό βαθμό ευθύνης στις σχολικές μονάδες, όπως για παράδειγμα η επίβλεψη ομάδας εκπαιδευτικών ή η άσκηση διοικητικού έργου, είχαν ως αποτέλεσμα υψηλότερο επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Bishay, 1996:152). Όπως αναφέρει ο ερευνητής το στοιχείο αυτό μπορεί να αποδοθεί στον μεγαλύτερο έλεγχο, στην πρόκληση και τη συμμετοχή που έχει ο εκπαιδευτικός στην εργασία του.

Πολύ σημαντικός παράγοντας ακόμη, που επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι η σχέση τους με τους μαθητές τους. Όπως αναφέρει ο Shann (1998) *«αυτό που αρέσει περισσότερο στους εκπαιδευτικούς στο επάγγελμά τους είναι η σχέση τους με τους μαθητές τους. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι η σχέση τους με τα άτομα είναι ο πιο σπουδαίος τομέας της εργασίας τους και ότι αυτό που τους ευχαριστεί περισσότερο στο επάγγελμά τους είναι αυτή ακριβώς η σχέση»* (σελ. 72).

Το σχολικό περιβάλλον επηρεάζει επίσης την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Huang & Waxman, 2009: 241; Akhtara, Hashmib & Naqvic, 2010: 4223). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον στο να συζητούν με τους συναδέλφους τους για τα θέματα που τους απασχολούν στην εργασία τους και χρησιμοποιούν καινοτομίες διδακτικές μεθόδους είναι περισσότερο ικανοποιημένοι. Παρομοίως οι εκπαιδευτικοί που είχαν μεγαλύτερη αυτονομία στη χρήση διδακτικών μεθόδων και υλικοτεχνικής υποδομής και ασκούσαν σε αυτούς μεγαλύτερος έλεγχος από τους κανόνες και κανονισμούς του σχολείου φαίνεται να έχουν υψηλότερο επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης. Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο είναι η σύνδεση της εργασιακής ικανοποίησης με το επαγγελματικό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών στην εργασία τους. Πρέπει να σημειωθεί ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί κατά την πρώτη τους επαφή με το επάγγελμα φαίνεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες/δυσарέσκεια ως προς τα επαγγελματικά τους ενδιαφέροντα σε σχέση με άλλους περιβαλλοντικούς παράγοντες. Μια πιθανή εξήγηση αυτού του φαινομένου να είναι η χαμηλή εργασιακή εμπειρία και η μικρή επαφή με τους μαθητές (Applegate, 1985:62; Burn, Hagger, Mutton, & Everton, 2000: 265). Χαρακτηριστικό είναι το στοιχείο ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από το εργασιακό τους περιβάλλον είναι λιγότερο πιθανό να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους (Macdonald, 1999: 842).

Η συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση (Landers, Alter, & Servilio, 2008:26). Πολλές φορές η ανάρμοστη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη έχει ως αποτέλεσμα να χάνεται χρόνος από τη διδασκαλία για να αντιμετωπιστεί η μη αποδεκτή συμπεριφορά (Friedman, 2000:596) και επιπλέον δημιουργείται η αίσθηση στον εκπαιδευτικό ότι είναι αναποτελεσματικός, πιεσμένος και αγχωμένος (Friedman, 2000:596; Furlong, Morrison, & Dear, 1994:12; Kuzsman & Schnall, 1987:6). Όλα αυτά τα στοιχεία οδηγούν στην εργασιακή δυσарέσκεια.

Το είδος της επικοινωνίας στις σχολικές μονάδες επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Lester & Bishop, 1997:12, Lester, 1987:224). Πιο συγκεκριμένα μια υποστηρικτική, δημοκρατική, πολιτισμική και ανοικτή επικοινωνία φαίνεται να είναι θετικά συνδεδεμένη με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (De Nobile & McCormick, 2008: 115; Shann, 1998: 68; Miles, Patrick, & King, 1996: 280)

Γενικότερα, ο Morse (1953) θεωρεί ότι «η δύναμη της επιθυμίας να πετύχει ή το μέγεθος της φιλοδοξίας του ατόμου σε ένα τομέα της εργασίας» (σελ. 28) αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα της εργασιακής ικανοποίησης. Τα άτομα με τις μεγαλύτερες επιθυμίες και φιλοδοξίες είναι λιγότερο ικανοποιημένα από την εργασία τους, όταν το εργασιακό τους περιβάλλον δεν εκπληρώνει τις ανάγκες του. Παράλληλα, ο Maeroff (1988) περιγράφει την «αίσθηση της βελτίωσης που διακατέχει τους εκπαιδευτικούς ως τον βασικό τρόπο για να γίνουν οι εκπαιδευτικοί περισσότερο επαγγελματίες και να βελτιώσουν την απόδοσή τους και μέσω αυτών να βελτιώσουν το επίπεδο της εργασιακής τους ικανοποίησης και τελικά να παραμείνουν στο επάγγελμα» (σελ. 4).

Η οργανωσιακή δικαιοσύνη επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση (Zainalipoura, Fini, & Mirkamali, 2010: 1987) φαίνεται ότι όσο υψηλότερη είναι η αίσθηση για δικαιοσύνη στους εργαζομένους τόσο υψηλό είναι και το επίπεδο της εργασιακής ικανοποίησης. Η αντίληψη των εκπαιδευτικών για τον τρόπο που λειτουργεί ο οργανισμός, για την ορθότητα των πληρωμών αλλά η χρήση της εξουσίας από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας δημιουργεί στους εργαζομένους το αίσθημα δικαιοσύνης ή αδικίας και μέσω αυτού του αισθήματος αισθάνονται από την εργασία τους ικανοποιημένοι ή δυσαρεστημένοι.

Η εργασιακή ικανοποίηση επηρεάζεται από την αίσθηση της αυτό-αποτελεσματικότητας που έχει ο εκπαιδευτικός για την εργασία του (Caprara et al, 2006: 475; DeMato & Curcio, 2004: 236; Somech & Drach-Zahavy, 2000: 655). Η αίσθηση της αυτό-αποτελεσματικότητας είναι η προσδοκία που έχει το άτομο για να πετύχει σε μια εργασία μέσω της προσωπικής του προσπάθειας (Bandura, 1986: 123). Για τους εκπαιδευτικούς, η αποτελεσματικότητα βασίζεται στην ικανότητά τους να επηρεάσουν τη μάθηση των μαθητών τους (Ross, Cousins, & Gadalla, 1996:389; Soodak & Podell, 1996:408). Η αίσθηση του εκπαιδευτικού για την αποτελεσματικότητά του θα καθορίσει το ύψος της προσπάθειάς του κατά τη διδασκαλία, τις αποφάσεις που λαμβάνει μέσα στην τάξη, την εκτίμησή του για τους μαθητές ακόμη και τη σχέση του με τους μαθητές του. Αυτές οι ενδο-οργανωσιακές συμπεριφορές επηρεάζουν την αίσθηση του ίδιου του εκπαιδευτικού για τις ικανότητές του και κατά συνέπεια επηρεάζουν και την εργασιακή του ικανοποίηση (Iaffaldano & Muchinsky, 1985: 254; Petty, McGee & Cavender, 1984: 716).

Όπως αναφέρει η Saiti (2007:29-30) οι επτά σημαντικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συνδέονται με:

- Το ρόλο του/της διευθυντή/ντριας και το σχολικό κλίμα.
- Την πιθανότητα για προαγωγή και τα οφέλη από την εργασία.
- Την εκπαιδευτική διοίκηση και την ανταμοιβή της εργασίας τους.
- Τις αμοιβές από την εργασία.
- Τη γενικότερη οργάνωση της σχολικής μονάδας, όπως οι ξεκάθαροι εκπαιδευτικοί στόχοι και η συναισθηματική στήριξη των εκπαιδευτικών από τον/την διευθυντή/ντρια.
- Τη γενικότερη ικανοποίηση που έχουν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους και αναφέρεται σε παράγοντες όπως το να αισθάνονται ότι η εργασία τους δεν έχει νόημα.
- Τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Τέτοιοι παράγοντες είναι οι λογομαχίες και οι συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο.

Επιπλέον, άλλοι εξωγενείς παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι (Reyes, 1990:100-3):

- Η σχέση των εκπαιδευτικών με τους/τις μαθητές/τριες. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν στενή σχέση με τους/τις μαθητές/τριες φαίνεται να έχουν υψηλότερη εργασιακή ικανοποίηση από εκείνους που έχουν αδύναμη σχέση.
- Η σχέση των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών/τριων. Η υψηλή εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συνδέεται με θετική σχέση εκπαιδευτικού και γονέων.
- Η βαθμίδα εκπαίδευσης και η τοποθεσία του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί στα δημοτικά σχολεία φαίνεται να έχουν υψηλότερη εργασιακή ικανοποίηση από τους εκπαιδευτικούς στα γυμνάσια ή τα λύκεια. Παράλληλα, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε αγροτικές περιοχές ή σε προάστια φαίνεται να έχουν υψηλότερη εργασιακή ικανοποίηση από εκείνους που δουλεύουν στο κέντρο ή στην πόλη.
- Οργανωτικοί παράγοντες. Αναφέρεται στη δομή λειτουργίας της σχολικής μονάδας, τη γραφειοκρατία, τη διεύθυνση κ.ά.

Αρκετοί είναι οι ερευνητές που έχουν πραγματοποιήσει κατηγοριοποιήσεις των παραγόντων και των συμπεριφορών των εργαζομένων που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση.

Ο Koustelios (2001:354) αναφέρει ότι η εργασιακή ικανοποίηση επηρεάζεται από τρεις ομάδες παραγόντων, αυτές σχετίζονται με:

- Τη δομή της εργασίας ως όλο.
- Συγκεκριμένους τομείς της εργασίας.
- Το άτομο.

Η εργασιακή ικανοποίηση είναι εφικτό να επηρεαστεί από πολλούς εργασιακούς και προσωπικούς παράγοντες. Οι εργασιακοί παράγοντες είναι ο μισθός, οι συνάδελφοι, η διεύθυνση, οι πιθανότητες προαγωγής ακόμη και η ίδια η εργασία. Με αποτέλεσμα κάποιος εργαζόμενος να είναι ικανοποιημένος από κάποιο τομέα της εργασίας ενώ παράλληλα να είναι δυσαρεστημένος από κάποιον άλλο. Εκτός από τους εργασιακούς παράγοντες υπάρχουν και οι προσωπικοί οι οποίοι είναι η ηλικία, τα ακαδημαϊκά προσόντα, η οικογενειακή κατάσταση, το φύλο, οι οποίοι διαδραματίζουν ένα επίσης σημαντικό ρόλο για την ύπαρξη ή μη της εργασιακής ικανοποίησης (Ladebo, 2005:357).

Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σχετίζονται με τομείς της ίδιας της διδακτικής πράξης, όπως για παράδειγμα η συνεργασία με τους μαθητές, η ανάπτυξη διαπροσωπικής επαφής με τους μαθητές, η διαλεκτική πρόκληση της διδασκαλίας, ο βαθμός ελευθερίας και εξάρτησης και η δυνατότητα εφαρμογής νέων ιδεών στη σχολική τάξη. Οι εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτως φύλου, εργασιακής εμπειρίας, εργασιακής θέσης, τοποθεσίας και είδους της σχολικής μονάδας, αντλούν τη μεγαλύτερη ικανοποίηση από τη δυνατότητα που τους δίνεται να εργαστούν με νέα άτομα και οδηγώντας τα νέα άτομα να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητές τους και να εξελιχθούν σε αυτόνομα άτομα (Dinham & Scott, 1998:374; Evans, 2001:300-1; Scott & Dinham, 2003:79; Day et al., 2006:175-6).

Η δεύτερη πηγή παραγόντων που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση προέρχονται από τη σχολική μονάδα. Τέτοιοι παράγοντες είναι η σχολική ηγεσία, το σχολικό κλίμα και η δυνατότητα συμμετοχής στις αποφάσεις που λαμβάνονται, η οργανωσιακή δομή του

σχολείου, η σχέση του σχολείου με την τοπική κοινωνία, ο φόρτος εργασίας και το μέγεθος της τάξης (Dinham & Scott, 1998:375). Αυτοί οι παράγοντες είναι εξίσου σημαντικοί με τους παράγοντες που προέρχονται από τη διδακτική πράξη και είναι αρκετά ισχυροί ώστε να προκαλέσουν δυσαρέσκεια. Για παράδειγμα η ύπαρξη θετικού εργασιακού κλίματος μπορεί να επιφέρει στη σχολική μονάδα καλή συνεργασία και αποτελεσματική επικοινωνία και μέσω αυτών να επέλθει η εργασιακή ικανοποίηση (Dinham & Scott, 1998:379; Morgan & O'Leary, 2004:85; Woods & Weasmer, 2004:120)

Η τρίτη πηγή παραγόντων που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση περιλαμβάνουν εκείνους τους παράγοντες του ευρύτερου κοινωνικού περιεχομένου, το εκπαιδευτικό σύστημα και τις κυβερνητικές πολιτικές. Αυτοί είναι παράγοντες εξωτερικοί της εργασίας και είναι: η εκπαιδευτικές αλλαγές, η αύξηση ή/και μείωση των προσδοκιών από τη σχολική μονάδα, η άποψη της κοινωνίας για τους εκπαιδευτικούς, ο βαθμός υποστήριξης στους εκπαιδευτικούς, οι πιθανότητες προαγωγής (Shann, 1998:70).

Οι Bradley and Loadman (2005:21-2) διαπίστωσαν στην έρευνά τους ότι οι παράγοντες που σχετίζονται με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών μπορούν να χωριστούν σε δυο βασικές κατηγορίες: τους κοινωνικούς και τους πρακτικούς. Οι κοινωνικοί παράγοντες είναι περισσότερο συνδεδεμένοι με τα προσωπικά ζητήματα της άσκησης του επαγγέλματος, όπως για παράδειγμα η σχέση και η επαφή με τους μαθητές και την τοπική κοινότητα. Οι πρακτικοί παράγοντες έχουν περισσότερο λειτουργική έννοια και όχι απαραίτητα εσωτερική αξία, όπως για παράδειγμα ο μισθός και η δυνατότητα για επαγγελματική εξέλιξη.

Τέλος, σύμφωνα με τους Crossman and Harris (2006:30) οι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την εργασιακή ικανοποίηση μπορούν γενικά να τοποθετηθούν σε περιβαλλοντικούς όπως η ίδια η εργασία ή το εργασιακό περιβάλλον, ψυχολογικούς όπως η προσωπικότητα και η συμπεριφορά των εργαζομένων ή/και δημογραφικούς όπως η ηλικία, το φύλο και η εργασιακή εμπειρία.

2.6. Κοινωνικό-δημογραφικά χαρακτηριστικά

Κοινωνικό-δημογραφικά χαρακτηριστικά του ατόμου όπως το φύλο, η ηλικία και επαγγελματικά ή οργανωσιακά χαρακτηριστικά, όπως για παράδειγμα το μέγεθος της διδακτικής εμπειρίας, τα χαρακτηριστικά των μαθητών, η θέση που κατέχει ο εκπαιδευτικός στη σχολική μονάδα (π.χ. διευθυντής, υποδιευθυντής) αλλά το είδος του σχολείου (ιδιωτικό, δημόσιο) έχουν άμεση ή έμμεση επίδραση στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Akhtara, Hashmib & Naqvic, 2010:4223; Briones, Tabernero, & Arenas, 2010:117; Abeles, 2009:44; Stockard & Lehman, 2004: 743; Reyes, 1990:100-1).

Αν και είναι λίγες οι έρευνες που διερευνούν τη σύνδεση εργασιακής ικανοποίησης και δημογραφικών χαρακτηριστικών, εντούτοις φαίνεται να υπάρχει μια θετική συσχέτιση των δημογραφικών χαρακτηριστικών όπως το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, η τάξη στην οποία διδάσκει ο εκπαιδευτικός και τα ακαδημαϊκά προσόντα του εκπαιδευτικού (Perrachione, Rosser, & Petersen, 2008:2; Bogler, 2002: 670). Πιο συγκεκριμένα οι Ma and MacMillan (1999:43) διαπίστωσαν ότι οι μεγαλύτεροι και με περισσότερη εμπειρία εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους σε σχέση με τους νεότερους συναδέλφους τους με μικρότερη εργασιακή εμπειρία. Επιπλέον, οι γυναίκες φαίνεται να είναι περισσότερο ικανοποιημένες από την εργασία τους σε σχέση με τους

άνδρες (Perrachione, Rosser, & Petersen, 2008:2; Bogler, 2002: 670; Ma & MacMillan, 1999:43). Παράλληλα, οι έγγαμες γυναίκες είναι περισσότερο ικανοποιημένες από τις άγαμες γυναίκες και τους άντρες (Perrachione, Rosser, & Petersen, 2008: 2). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερα προσόντα φαίνεται να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με λιγότερα προσόντα (Meek, 1998: 13).

Έρευνες μεταξύ των δημόσιων και των ιδιωτικών σχολείων κυρίως στις ΗΠΑ έχουν δείξει ότι υπάρχει διαφορά στο επίπεδο της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα δημόσια και στα ιδιωτικά σχολεία. Από τις έρευνες έγινε φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα ιδιωτικά σχολεία είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα δημόσια σχολεία (Papanastasiou & Zembylas, 2005:151; Zembylas & Papanastasiou, 2006: 232). Παράλληλα, ο Bems (1989:34) διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν μεταπτυχιακό δίπλωμα σπουδών ήταν στατιστικά σημαντικά περισσότερο ικανοποιημένοι με την εργασία τους από τους συναδέλφους τους που είχαν ολοκληρώσει μόνο τις βασικές σπουδές.

Τέλος, εκτός από τους εξωγενείς παράγοντες, η εργασιακή ικανοποίηση επηρεάζεται και από εσωτερικούς ή ατομικούς τέτοιοι είναι (Reyes, 1990:100-3):

- Η προσωπική αντίληψη, οι ικανότητες και δεξιότητες του κάθε εκπαιδευτικού. Τέτοιοι παράγοντες είναι η ικανότητα να μιλά αποτελεσματικά, να πείθει τους άλλους με τις ιδέες του/της, να σχεδιάζει και να οργανώνει εκπαιδευτικές δραστηριότητες αποτελεσματικά. Επιπλέον έχει διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που μαθαίνουν νέα πράγματα, έχουν ηγετικές τάσεις, απολαμβάνουν αναγνώριση από τη διεύθυνση και τη διοίκηση φαίνεται να έχουν υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης.
- Τα κίνητρα, η προσδοκία και παροχή κινήτρων στους/τις εκπαιδευτικούς έχει δείξει ότι οδηγεί σε μεγαλύτερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης.
- Χρειάζεται να σημειωθεί ότι όσο περισσότερο τα κύρια ή δευτερεύοντα ενδιαφέροντα στη ζωή συνδέονται με την εκπαίδευση τόσο περισσότερο ικανοποιημένος/η από την εργασία του φαίνεται να είναι ο/η εκπαιδευτικός.

Οι εργαζόμενοι έχουν διαφορετικές προσδοκίες από την εργασία τους οι οποίες συνδέονται με τα διάφορα συναισθήματα και συμπεριφορές στην εργασία τους. Οι εργαζόμενοι αντιλαμβάνονται και αξιολογούν την κατάσταση στην εργασία τους συγκρίνοντας τη με άλλες καταστάσεις και είναι πιθανόν να κρίνουν τα γεγονότα με βάση την ηλικία, το φύλο, τα χρόνια εργασίας και τα προσόντα (Vecchio, 1981:200; Oldham et al., 1982:87). Οι δημογραφικοί παράγοντες επηρεάζουν τις αντιλήψεις και στάσεις των εργαζομένων και τις χρησιμοποιούν για να εξηγήσουν τις εμπειρίες τους. Αυτές οι αντιλήψεις και στάσεις με τη σειρά τους επηρεάζουν τις αντιδράσεις του εργαζομένου στην εργασία του. Πολλοί είναι οι ερευνητές που έχουν διαπιστώσει ότι οι άντρες και οι γυναίκες διαφέρουν ως προς τις αντιλήψεις και στάσεις (Crowley, Levitan, & Quinn, 1973: 94; Lacy, Bolemeier, & Shepard, 1983: 320) και αυτές μπορούν να ερμηνεύσουν τις διαφορές στην εργασιακή ικανοποίηση μεταξύ ανδρών και γυναικών (Brush, Moch, & Pooyan, 1987:141). Υπάρχουν επίσης πολλές διαφορές στην εργασιακή ικανοποίηση εξαιτίας των εργασιακών συνθηκών. Οι εργασιακές συνθήκες ή ανταμοιβές ποικίλουν ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ατόμων που εργάζονται. Οι Kalleberg and Loscocco (1983: 82) θεωρούν ότι οι διαφορές στην εργασιακή ικανοποίηση ως προς την ηλικία οφείλονται, εν μέρει, στο ότι οι μεγαλύτεροι

εργαζόμενοι έχουν καλύτερες δουλειές. Επίσης βρίσκονται σε διαφορετικό στάδιο ζωής (Janson and Martin, 1982: 1092) και στάδιο καριέρας (VanMaanen & Katz, 1976: 603).

Επιπλέον, οι Kalleberg and Loscocco (1983: 87) διαπίστωσαν ότι οι διαφορές στην εργασιακή ικανοποίηση ως προς την ηλικία οφείλονται στο ότι οι μεγαλύτεροι εργαζόμενοι μπορούν να μετακινηθούν σε καλύτερες εργασίες και να ελέγξουν περισσότερο το εργασιακό τους περιβάλλον (Brush, Moch, & Pooyan, 1987:140-1)

2.7. Ερευνητικά δεδομένα

Εκτός από τη μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας σημαντική είναι και η ανασκόπηση παλιότερων ερευνητικών αποτελεσμάτων σχετικά με την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών τόσο στην Ελλάδα και την Κύπρο αλλά και στο εξωτερικό.

Χαρακτηριστική είναι η έρευνα των Ταρασιάδου και Πλατσίδου (2009). Οι ερευνήτριες διεξήγαγαν έρευνα σε 167 νηπιαγωγούς σε Ελληνικά σχολεία. Σκοπός της έρευνάς τους ήταν να διερευνήσουν το επίπεδο της εργασιακής ικανοποίησης των νηπιαγωγών, να μελετήσουν την επίδραση δημογραφικών χαρακτηριστικών (όπως το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση και τα προσόντα) και να διερευνήσουν ποιοι δημογραφικοί παράγοντες μπορούν να προβλέψουν την εργασιακή ικανοποίηση των νηπιαγωγών. Για τη μέτρηση της εργασιακής ικανοποίησης χρησιμοποίησαν το Employee Satisfaction Inventory (ESI) των Koustelios and Kousteliou (2001), το οποίο αποτελείται από 24 αντικείμενα-δηλώσεις της πενταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν μεταξύ άλλων ότι οι νηπιαγωγοί ήταν ικανοποιημένες από τον προϊστάμενό τους, από την ίδια τη δουλειά και τις συνθήκες εργασίας. Αντίθετα δεν ήταν ικανοποιημένες από προοπτικές προαγωγής και το μισθό. Το στοιχείο αυτό όπως αναφέρουν μπορεί να οφείλεται στο ότι οι παράγοντες ικανοποίησης των νηπιαγωγών είναι πρωτίστως εσωτερικοί. Φάνηκε επίσης ότι οι δημογραφικοί παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των νηπιαγωγών είναι η ηλικία και τα προσόντα. Πιο συγκεκριμένα οι μεγαλύτερες σε ηλικία νηπιαγωγοί ήταν περισσότερο ικανοποιημένες από το επάγγελμά τους όχι όμως από το μισθό. Το στοιχείο αυτό πιθανώς οφείλεται στο ότι οι νηπιαγωγοί μεγαλύτερης ηλικίας έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν σχολεία με καλύτερες συνθήκες εργασίας σε αντίθεση με τις νεότερες. Αντίθετα, οι νεότεροι νηπιαγωγοί ήταν περισσότερο ικανοποιημένες από το μισθό τους, στοιχείο που σχετίζεται με τις περιορισμένες οικονομικές ανάγκες των νεότερων νηπιαγωγών. Ο άλλος ισχυρός παράγοντας διαφοροποίησης της εργασιακής ικανοποίησης ήταν τα προσόντα. Όπως φάνηκε από την έρευνα περισσότερο ικανοποιημένες ήταν οι νηπιαγωγοί με τα λιγότερα προσόντα. Το στοιχείο αυτό πιθανόν να οφείλεται στο ότι οι νηπιαγωγοί με περισσότερα προσόντα έχουν και περισσότερες απαιτήσεις από την εργασία τους, τόσο μισθολογικά όσο και από την ίδια την εργασία, όταν αυτές οι προσδοκίες δεν εκπληρώνονται, τότε απογοητεύονται και κατά συνέπεια είναι δυσαρεστημένες. Τέλος, λιγότερο σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση των νηπιαγωγών είναι η οικογενειακή κατάσταση. Οι παντρεμένες νηπιαγωγοί φάνηκε να είναι περισσότερο ικανοποιημένες από τη δουλειά τους. Το στοιχείο αυτό πιθανόν να οφείλεται στο ότι ο έγγαμος βίος μετριάζει την πιθανότητα εμφάνισης επαγγελματικής εξουθένωσης.

Ο Κάντας (1992) διεξήγαγε έρευνα σε 269 εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε περιοχές της επαρχίας και της Αθήνας. Σκοπός της έρευνας ήταν να διαπιστώσει ποιοι δημογραφικοί παράγοντες επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Για τη συλλογή των στοιχείων της εργασιακής ικανοποίησης χρησιμοποιήθηκε (ύστερα από προσαρμογές) το *Occupational Stress Indicator* (OSI). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το φύλο δεν επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, η ηλικία επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, όπου φάνηκε πως οι μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους. Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στον δημόσιο τομέα είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους σε σχέση με τους συναδέλφους τους του ιδιωτικού τομέα. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται να είναι γενικά ικανοποιημένοι από την εργασία τους και πιθανόν να οφείλεται στη φύση της εργασίας και στις κοινωνικές σχέσεις που επικρατούν στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (π.χ. συναδελφικότητα). Τέλος, η έρευνα έδειξε ότι οι παράγοντες που προκαλούν ικανοποίηση στους εκπαιδευτικούς είναι κυρίως εσωτερικοί και οι παράγοντες που προκαλούν δυσαρέσκεια είναι κυρίως εξωτερικοί.

Οι Tsigilis, Zachopoulou and Grammatikopoulos (2006) διεξήγαγαν έρευνα σε 178 νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του ιδιωτικού και του δημόσιου τομέα στην Ελλάδα. Σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει μεταξύ άλλων το επίπεδο της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και να διερευνήσει αν κάποιος οργανωσιακός παράγοντας επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Στη σύγκριση μεταξύ των νέων και των παλιότερων εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι από τη φύση της εργασίας τους, τη σχολική διεύθυνση και τις εργασιακές συνθήκες, ενώ ήταν λιγότερο ικανοποιημένοι από τις χρηματικές τους απολαβές. Στη σύγκριση μεταξύ δημόσιων και ιδιωτικών εκπαιδευτικών, τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την ικανοποίηση από το μισθό και τη σχολική διεύθυνση. Πιο συγκεκριμένα, οι ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί ήταν λιγότερο ικανοποιημένοι από τις μισθολογικές τους απολαβές και από τη σχολική διεύθυνση σε σχέση με τους δημόσιους εκπαιδευτικούς.

Οι Papanastasiou and Zembylas (2005) διεξήγαγαν έρευνα σε δημόσια και ιδιωτικά νηπιαγωγεία της Κύπρου, στην έρευνά τους συμμετείχαν 347 νηπιαγωγοί. Σκοπός της έρευνάς τους ήταν να μελετήσουν τις διαφορές της εργασιακής ικανοποίησης μεταξύ των νηπιαγωγών σε δημόσια και ιδιωτικά νηπιαγωγεία. Για τη συλλογή δεδομένων για την εργασιακή ικανοποίηση χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο από «*International Teacher 2000 project*» και περιελάμβανε αντικείμενα-δηλώσεις της επταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ιδιωτικά νηπιαγωγεία ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι από το εργασιακό τους περιβάλλον, πιθανόν επειδή τα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια έχουν την τάση να βελτιώνουν συνέχεια το περιβάλλον της σχολικής μονάδας μιας και βρίσκεται σε ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον στο οποίο πρέπει να προσελκύσουν πελάτες. Οι εκπαιδευτικοί στα δημόσια σχολεία ήταν λιγότερο ικανοποιημένοι από τη δυνατότητα που έχουν για προαγωγή. Μια πιθανή ερμηνεία για το στοιχείο αυτό είναι ότι οι προαγωγές στο Κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα βασίζονται στην παλαιότητα του εκπαιδευτικού και όχι στα προσόντα που διαθέτει κάθε εκπαιδευτικός. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί των ιδιωτικών σχολείων που δεν έχουν επαφή με το κρατικό

σύστημα προαγωγής είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τη δυνατότητα για προαγωγή. Παράλληλα, στα ιδιωτικά σχολεία οι εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι από το κοινωνικό status που τους έδινε η θέση τους τόσο στην τοπική κοινότητα όσο και στην κοινωνία γενικότερα.

Οι Zembylas and Papanastasiou (2004) διεξήγαγαν έρευνα σε 461 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο νησί της Κύπρου. Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσουν τη σχέση της εργασιακής ικανοποίησης και των κινήτρων των εκπαιδευτικών, αλλά και να δουν ποια είναι εκείνα τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που επηρεάζουν την εργασιακή τους ικανοποίηση. Για τη μέτρηση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο που αναπτύχθηκε στο «*Teachers 2000 project*» και αναπτύχθηκε από τους Dinham and Scott, το οποίο ήταν στην επταβάθμια κλίμακα τύπου Likert. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται περισσότερο από εσωτερικά κίνητρα παρά από εξωτερικά για να έχουν εργασιακή ικανοποίηση. Ο παράγοντας ηλικία φαίνεται ότι επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, όσο μεγαλύτεροι είναι οι εκπαιδευτικοί τόσο υψηλότερο επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης έχουν, το στοιχείο αυτό πιθανόν να οφείλεται στην αύξηση του μισθού όταν αυξάνεται η ηλικία των εκπαιδευτικών. Μια άλλη πιθανή εξήγηση είναι ότι οι μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερα χρόνια εμπειρίας άρα και έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν καλύτερες διδακτικές μεθόδους αξιοποιώντας καλύτερα το διδακτικό χρόνο.

Ο Bishay (1996) σε έρευνα που διεξήγαγε σε 51 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του στην Αγγλία, είχε ως σκοπό μεταξύ άλλων να διαπιστώσει κατά πόσο η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από το φύλο και την ηλικία των εκπαιδευτικών. Ως εργαλείο μέτρησης της εργασιακής ικανοποίησης χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από τριάντα τέσσερα αντικείμενα-δηλώσεις πετναβάθμιας κλίμακας τύπου Likert. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά της εργασιακής ικανοποίησης των ανδρών και των γυναικών. Φάνηκε ότι οι γυναίκες είχαν χαμηλότερη εργασιακή ικανοποίηση από τους άνδρες. Το στοιχείο αυτό αποδίδεται από τον ερευνητή στο χαμηλό επίπεδο κοινωνικών συναναστροφών των γυναικών με τους συναδέλφους τους καθώς αυτές αναλάμβαναν να πραγματοποιήσουν γραφική εργασία με αποτέλεσμα να μειώνεται ο χρόνος συναναστροφής με τους υπόλοιπους εργαζομένους στις σχολικές μονάδες και κατ' επέκταση να μειώνεται και η εργασιακή τους ικανοποίηση. Επιπλέον, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που ήταν μεγαλύτεροι ηλικιακά είχαν περισσότερη εργασιακή ικανοποίηση από τους νεαρότερους εκπαιδευτικούς. Το στοιχείο αυτό αποδίδεται από τον ερευνητή στις περισσότερες χρηματικές αμοιβές που λαμβάνουν οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί αλλά και στην αυξημένη εκπαιδευτική εμπειρία μέσω της οποίας λύνουν ευκολότερα και αποτελεσματικότερα πολλά προβλήματα που προκύπτουν στην εργασία τους σε σχέση με τους νεότερους εκπαιδευτικούς.

Οι Crossman and Harris (2006) σε έρευνα που διεξήγαγαν σε 233 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Μεγάλη Βρετανία, είχαν ως σκοπό να διερευνήσουν αν οι παράγοντες είδος σχολείου (δημόσιο/ιδιωτικό), φύλο, ηλικία και εργασιακή εμπειρία επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ως ερευνητικό εργαλείο για τη μέτρηση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε το *Job Satisfaction Survey* (JSS) που αποτελείται από 36 αντικείμενα-δηλώσεις στην εξαβάθμια

κλίμακα τύπου Likert. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο, την ηλικία και την εργασιακή εμπειρία. Η συγκεκριμένη έρευνα έδειξε ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ των ηλικιακών ομάδων ως προς την εργασιακή ικανοποίηση, αν και οι διαφορές αυτές δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Η λιγότερο ικανοποιημένη ομάδα είναι αυτή με πολλά χρόνια υπηρεσίας που όπως αναφέρουν οι ερευνητές πιθανόν να οφείλεται στις αλλαγές που έχουν προκύψει στον χώρο εργασίας τους. Αντίθετα οι περισσότερο ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στη μεσαία ηλικιακή ομάδα. Το στοιχείο αυτό μπορεί να ερμηνευτεί από τη δυνατότητα που έχουν οι νεότεροι εκπαιδευτικοί να αφήσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Αν κάποιος δεν είναι ικανοποιημένος από την εργασία του σε αυτή την ηλικία μπορεί να αλλάξει επάγγελμα με αποτέλεσμα σε αυτή την ηλικιακή ομάδα να παραμένουν στο επάγγελμα όσοι είναι ικανοποιημένοι από αυτό. Ακόμη η παρούσα έρευνα έδειξε ότι το είδος του σχολείου επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αν και οι διαφορές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές. Φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονταν σε ιδιωτικά σχολεία ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι από τους συναδέλφους τους που εργάζονταν σε εκκλησιαστικά σχολεία στην Αγγλία (που ελέγχονται περισσότερο από το κράτος). Όπως αναφέρουν οι ερευνητές υπάρχει ένα μεγάλο πλήθος περιβαλλοντικών παραγόντων που οδηγούν σε αυτό το αποτέλεσμα. Αρχικά, η ελευθερία που παρέχεται στα ιδιωτικά σχολεία είναι μεγαλύτερη, τόσο σε επίπεδο εφαρμογής νέων ιδεών όσο και στο αναλυτικό πρόγραμμα, σε αντίθεση με τα εκκλησιαστικά σχολεία όπου ο κρατικός έλεγχος είναι μεγαλύτερος και το κύρος των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτά είναι χαμηλότερο. Επίσης, το παραπάνω αποτέλεσμα πιθανόν να οφείλεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί πληρώνονται από τις ιδιωτικές πληρωμές ενώ στα εκκλησιαστικά σχολεία οι πληρωμές γίνονται από το κράτος και ελέγχονται από τον κρατικό προϋπολογισμό.

Οι Perrachione, Rosser and Petersen (2008) διεξήγαγαν έρευνα σε 201 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε δημόσια σχολεία της πόλης Missouri των ΗΠΑ. Σκοπός της έρευνάς τους ήταν να αναγνωρίσουν τις μεταβλητές που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και να προσδιορίσουν αν η εργασιακή ικανοποίηση επηρεάζει την τάση των εκπαιδευτικών να εγκαταλείψουν το επάγγελμα. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το *Teacher Job Satisfaction* (TJS) το οποίο αποτελείται από 25 αντικείμενα-δηλώσεις της επταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert. Ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά η έρευνά τους έδειξε ότι οι παράγοντες φύλο, ηλικία, προσόντα, εργασιακή εμπειρία και χρόνια στην εκπαίδευση δεν επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εξωτερικοί αλλά και οι εσωτερικοί παράγοντες επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Σε εργασιακή ικανοποίηση οδηγούσαν εξωτερικοί παράγοντες όπως η εργασία με τα παιδιά, η διδακτική αποτελεσματικότητα και εσωτερικοί παράγοντες όπως οι υψηλές μαθητικές επιδόσεις, η υποστήριξη των εκπαιδευτικών, το θετικό εργασιακό κλίμα, το μικρό μέγεθος της τάξης. Οι μόνοι εξωτερικοί παράγοντες που οδήγησαν σε δυσαρέσκεια ήταν ο φόρτος εργασίας, ο χαμηλός μισθός, η μειωμένη υποστήριξη από τους γονείς, η συμπεριφορά των μαθητών και το μεγάλο μέγεθος της τάξης.

Ο Sabry (2010) διεξήγαγε έρευνα σε 155 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε δημόσια σχολεία στην περιοχή El-Minia της Αιγύπτου. Σκοπός της έρευνάς του ήταν να διαπιστώσει να διαπιστώσει κατά πόσο δημογραφικά χαρακτηριστικά

των εκπαιδευτικών όπως το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας, τα προσόντα επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και να διαπιστώσει αν η αύξηση του μισθού των εκπαιδευτικών επηρεάζει το επίπεδο ικανοποίησης τους από την εργασία τους. Για τη μέτρηση της εργασιακής ικανοποίησης χρησιμοποιήθηκε το *Teacher Job Satisfaction Questionnaire* (TJSQ) το οποίο περιελάμβανε 15 αντικείμενα – δηλώσεις της τετραβάθμιας κλίμακας τύπου Likert. Τα αποτελέσματα της έρευνάς του έδειξαν ότι η αύξηση του μισθού των εκπαιδευτικών δεν επηρέαζε την εργασιακή τους ικανοποίηση, πιθανόν επειδή αισθάνονται ότι έχουν χαμηλές απολαβές σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς άλλων βαθμίδων ή διότι θεωρούν ότι όποια αύξηση και να συμβεί θα είναι μικρή. Στη συνέχεια διαπίστωσε ότι η αύξηση στο μισθό επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών όταν γίνεται ομαδοποίηση ως προς το επίπεδο προσόντων. Φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με χαμηλότερα προσόντα ικανοποιούνται περισσότερο από την εργασία τους όταν τους αυξηθεί ο μισθός. Οι γυναίκες φαίνεται να ικανοποιούνται περισσότερο από την εργασία τους στην περίπτωση που τους αυξηθεί ο μισθός. Μια πιθανή εξήγηση για αυτό το στοιχείο είναι ότι οι γυναίκες φαίνεται να είναι ευχαριστημένες από τους υπόλοιπους τομείς της εργασίας τους, σε αντίθεση με τους άντρες, με αποτέλεσμα μια αύξηση στο μισθό να ικανοποιεί τις γυναίκες εκπαιδευτικούς και όχι τους άντρες που πιθανόν να ζητούν περισσότερα από την εργασία τους. Τέλος, δεν βρέθηκε να επηρεάζεται η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη αύξηση στο μισθό όταν γίνεται ομαδοποίηση ως προς τα χρόνια υπηρεσίας.

Η έρευνα του Bogler (2002) σε 745 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Νότιο Ισραήλ, είχε σκοπό να σχηματίσει το προφίλ των εκπαιδευτικών με υψηλό επίπεδο και χαμηλό επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης. Ως εργαλείο για τη μέτρηση της εργασιακής ικανοποίησης χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από 25 αντικείμενα-δηλώσεις της επταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί με χαμηλό επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης ήταν κυρίως άνδρες, που δίδασκαν σε μεγάλα σχολεία της πόλης και δεν θεωρούσαν την εργασία τους ως επιστημονικό επάγγελμα. Από την άλλη οι εκπαιδευτικοί που είχαν υψηλότερο βαθμό εργασιακής ικανοποίησης ήταν γυναίκες, που δίδασκαν σε μεγάλα σχολεία εκτός πόλης και θεωρούσαν το επάγγελμα τους ως επιστημονικό επάγγελμα.

3. Εργασιακό άγχος

3.1. Σπουδαιότητα και ορισμοί

Οι κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές στην κοινωνία έχουν προσθέσει νέες προκλήσεις για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού την τελευταία δεκαετία και είναι αναμενόμενο οι αλλαγές αυτές να επηρεάσουν το ρόλο του εκπαιδευτικού αλλά και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ως άτομο. Όπως υποστηρίζουν πολλές έρευνες, ο επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι πολύ αγχωτικό (Dworkin, Haney, Dworkin, & Telschow, 1990: 61; Pines & Maslach, 1980: 6) και αυτό το άγχος αυξάνεται με την αύξηση της αλληλεπίδρασης της κοινωνίας με την εκπαίδευση (Esteve & Fracchia, 1986: 262). Ως αποτέλεσμα της κοινωνικής αλλαγής, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν μεγαλύτερη παρέμβαση από τους γονείς και την κοινωνία, αυξάνονται οι απαιτήσεις και το αναλυτικό πρόγραμμα γίνεται πιο απαιτητικό και πιεστικό.

Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μεταφερθεί η πίεση στη διδασκαλία αλλά και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Kelly & Berthelsen, 1995: 345).

Όπως αναφέρει ο Kyriacou (1987: 147) το διεθνές ενδιαφέρον για το εργασιακό άγχος πηγάζει από τη διαπίστωση ότι προκαλεί ασθένειες και γενικότερα επηρεάζει την υγεία των εργαζομένων. Ένας άλλος παράγοντος που κάνει τη μελέτη του εργασιακού άγχους σπουδαία είναι η προσπάθεια για βελτίωση της ποιότητας της ζωής των εργαζομένων. Εξίσου σημαντική είναι η διαπίστωση ότι το εργασιακό άγχος επηρεάζει την παρεχόμενη ποιότητα εκπαίδευσης καθώς μέσω του άγχους μεταλλάσσονται οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές αλλά και η ίδια η διδασκαλία τους.

Όμως γιατί είναι σημαντική η μελέτη του εργασιακού άγχους; Έχει διαπιστωθεί ότι όταν είμαστε αγχωμένοι είναι σχεδόν αδύνατο να συγκεντρώσουμε την προσοχή μας καθώς οι ορμόνες του άγχους που παράγονται στον εγκέφαλο κάνουν αδύνατη την ικανότητά μας να αποφασίσουμε τι είναι το πιο σημαντικό (Keoning, Walker, Romeo, & Lupien, 2011: 476). Το χρόνιο αλλά και το στιγμιαίο άγχος έχει διαπιστωθεί ότι επηρεάζουν την μνήμη μας (Keoning et al., 2011: 476; Sapolsky, 1996: 749) και είναι ευρέως γνωστό από τα σχετικά ερευνητικά αποτελέσματα ότι όταν είμαστε αγχωμένοι δεν μπορούμε να ανακαλέσουμε από τη μνήμη μας πληροφορίες τις οποίες γνωρίζουμε πολύ καλά (π.χ. τον αριθμό του τηλεφώνου μας) (Kuhlmann, Piel, & Wolf, 2005: 2979). Ένας ακόμη τομέας που επηρεάζεται από το άγχος είναι η ίδια η μάθηση, καθώς όταν είμαστε αγχωμένοι δεν μπορούμε να σκεφτούμε καθαρά, να αξιολογήσουμε προσεκτικά τα στοιχεία, να ζυγίσουμε τις προτεραιότητες και να σχεδιάσουμε ένα συγκεκριμένο πλάνο (Stixrud, 2012: 136; Sapolsky, 1996: 749).

Βλέπουμε λοιπόν από τα παραπάνω ότι το άγχος είναι ένα χαρακτηριστικό του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών και η μελέτη του κρίνεται αρκετά σημαντική καθώς είναι σε θέση να επηρεάσει τόσο την υγεία του ατόμου όσο και την ίδια την διδακτική πράξη.

Μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία, εύκολα έγινε αντιληπτό ότι οι ορισμοί για το εργασιακό άγχος είναι αρκετοί. Πιο συγκεκριμένα, οι Stein and Cutler (2002) ορίζουν το άγχος «ως μια ολοκληρωτική ανταπόκριση του ατόμου στις περιβαλλοντικές απαιτήσεις και πιέσεις» (σελ. 13) και θεωρούν ότι το άγχος είναι «ένα αναπόφευκτο κομμάτι της ζωής το οποίο όλοι πρέπει να αντιμετωπίσουμε» (σελ. 13). Κατά τους Kyriacou και Sutcliffe (1978) το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών «είναι μια αντίδραση στην αρνητική επίδραση από ζητήματα της δουλειάς, που συνήθως συνοδεύεται με βλαβερές ψυχολογικές αλλαγές» (σελ. 159). Κατά μια άλλη έννοια (Kyriacou & Harriman, 1993) το εργασιακό άγχος μπορεί να οριστεί «ως το βίωμα αρνητικών και μη ευχάριστων συναισθημάτων, όπως ο θυμός, η αγωνία, η ένταση, η κατάθλιψη και η απογοήτευση ως αποτέλεσμα κάποιων θεμάτων από την εργασία τους» (σελ. 298).

Επιπλέον, το εργασιακό άγχος μπορεί να οριστεί ως «ένα σύνολο παραγόντων που βιώνονται στον εργασιακό χώρο και επηρεάζουν την ψυχολογική και σωματική ομοιόσταση των εργαζομένων» (Weiman, 1977: 120). Παρομοίως, οι Beehr and Newman (1978) διαπίστωσαν ότι το εργασιακό άγχος είναι «μια κατάσταση η οποία επέρχεται όταν οι παράγοντες που συσχετίζονται με την εργασία αλληλεπιδρούν με τον εργαζόμενο και παράγουν μια αλλαγή στην ψυχολογική και σωματική κατάσταση του εργαζομένου, τέτοια ώστε το άτομο να μη μπορεί να συνεχίσει να λειτουργεί σε κανονικούς ρυθμούς» (σελ. 667).

Οι πιο γνωστοί ορισμοί του εργασιακού άγχους είναι αυτός του Cox (1975) όπου το άγχος ορίζεται «ως το αποτέλεσμα των χαρακτηριστικών του εργασιακού χώρου τα οποία

ασκούν πίεση στο άτομο» (σελ. 494) και αυτό του McGrath (1970) όπου το άγχος είναι «η αντίδραση του ατόμου σε μια κατάσταση ή ένα πρότυπο και αποτελεί μια διαδικασία που πραγματοποιείται μέσα στο άτομο» (σελ. 52).

Κατά τους Λεονταρή, Κυρίδη και Γιαλαμά (2000: 141) το άγχος αποτελεί μια αντίδραση σε μια ενοχλητική ή απειλητική κατάσταση ή ένα ερέθισμα του περιβάλλοντος. Οι αγχωτικές αντιδράσεις μπορεί να εκδηλωθούν σε τρία επίπεδα: το σωματικό, το ψυχολογικό ή σε επίπεδο συμπεριφοράς. Τα τρία αυτά είδη αντιδράσεων συσχετίζονται μεταξύ τους, αλλά το είδος της συσχέτισης δεν είναι σαφές. Σύμφωνα με μια άλλη άποψη το άγχος ως ερέθισμα, τονίζει τη σχέση ανάμεσα στην υγεία, την ασθένεια και ορισμένες συνθήκες στο εξωτερικό περιβάλλον του ατόμου. Το επίπεδο του άγχους θα εξαρτηθεί από το συγκεκριμένο άτομο, τη διάρκεια και την ένταση της πίεσης που ασκείται. Η πίεση αυτή μπορεί να είναι σωματική ή συναισθηματική. Τέλος, οι περισσότεροι ερευνητές που ασχολούνται με το άγχος δεν το θεωρούν ένα στατικό φαινόμενο, μια αντίδραση ή ένα ερέθισμα, αλλά μάλλον μια περίπλοκη διαδικασία. Υποστηρίζουν ότι οι άνθρωποι και αντιδρούν προς το ερέθισμα που δέχονται, αλλά και επηρεάζουν το περιβάλλον τους. Το άγχος εμφανίζεται όταν η έκταση των αγχογόνων ερεθισμάτων υπερβαίνει τις ικανότητες του ατόμου να τα αντιμετωπίσει. Με άλλα λόγια, σημασία έχει ο τρόπος με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται ένα ερέθισμα ως αγχογόνο και όχι η αντικειμενική ύπαρξη του ίδιου του ερεθίσματος.

Τέλος, οι Lazarus and Folkman (1984) εκτιμούν ότι το άγχος είναι «οι απαιτήσεις (εσωτερικές ή εξωτερικές), που σύμφωνα με την εκτίμηση του ατόμου, θέτουν σε δοκιμασία ή/και ξεπερνούν τις διαθέσιμες δυνατότητές του» (σελ. 283). Ενώ ο Greenberg (1984) όρισε το εργασιακό άγχος «ως τη σωματική, πνευματική ή/και συναισθηματική αντίδραση, ως αποτέλεσμα της ανταπόκρισης του ατόμου στην περιβαλλοντική πίεση, ένταση, σύγχυση και άλλων ερεθισμάτων» (σελ. 2)

3.2. Μοντέλα εργασιακού άγχους

Για τη θεωρητική ερμηνεία του άγχους έχουν διατυπωθεί πολλά μοντέλα μέσω των οποίων γίνονται φανερές οι τάσεις και η εξέλιξη στον χώρο (Βλάχου & Ασημάκη-Δημακοπούλου, 1996: 224). Επιπλέον, η πολυπλοκότητα του όρου δεν δίνει τη δυνατότητα για αποδοχή ενός γενικευμένου όρου. Ως αποτέλεσμα αυτής της πολυπλοκότητας υπάρχουν έξι βασικά μοντέλα του εργασιακού άγχους.

Το πρώτο μοντέλο είναι το «*Institute of Social Research Model*», αναπτύχθηκε στις αρχές του 1960 στο Πανεπιστήμιο του Michigan και αποτέλεσε ένα από τα πρώτα μοντέλα για το εργασιακό άγχος. Το μοντέλο αυτό αποτελείται έξι συνιστώσες (Katz & Kahn, 1978):

1. Αντικειμενικό περιβάλλον (*objective environment*), το οποίο περιλαμβάνει οτιδήποτε στον εργασιακό χώρο που αντιλαμβάνονται οι εργαζόμενοι, όπως η διάταξη των επίπλων, οι σχέσεις με τους συναδέλφους, ο θόρυβος, οι εργασιακές σχέσεις κ.ά.
2. Το ψυχολογικό περιβάλλον (*psychological environment*), το οποίο περιλαμβάνει τον τρόπο με τον οποίο αποτιμούν οι εργαζόμενοι το αντικειμενικό τους περιβάλλον. Για παράδειγμα τον τρόπο με τον οποίο το αντικειμενικό περιβάλλον εκπληρώνει της εργασιακές τους ευθύνες.

3. Η συνιστώσα της ανταπόκρισης (*response component*), η οποία περιλαμβάνει τις σωματικές, συμπεριφορικές και συναισθηματικές αντιδράσεις στην αποτίμηση του αντικειμενικού περιβάλλοντος.
4. Ως αποτέλεσμα των σωματικών, συμπεριφορικών και συναισθηματικών αντιδράσεων των εργαζομένων είναι πιθανό να υπάρξουν πνευματικές και σωματικές ασθένειες. Για παράδειγμα η αύξηση της πίεσης, ταχυπαλμία και άλλες καρδιολογικές παθήσεις.
5. Διαρκείς προτεραιότητες του ατόμου (*enduring properties*) συνιστώσα που περιλαμβάνει γενετικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά αλλά και παράγοντες της προσωπικότητας.
6. Διαπροσωπικές σχέσεις (*interpersonal relations*).

Όλες οι παραπάνω συνιστώσες καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο κάθε άτομο αντιδρά στο εργασιακό άγχος.

Στη συνέχεια ο McGrath (1976) πρότεινε το «*McGrath Model*» που αποτελείται από τέσσερα επίπεδα. Το άγχος στο μοντέλο αυτό αναπτύσσεται όμοια με το μοντέλο που αναπτύχθηκε στις αρχές του 1960 του Ινστιτούτο Κοινωνικής Έρευνας. Τα τέσσερα επίπεδα του μοντέλου αυτού είναι η γνωστική αποτίμηση (*cognitive appraisal*), λήψη αποφάσεων (*decision making*), απόδοση (*performance*) και εκροές (*outcomes*) (McGrath, 1987).

Η γνωστική αποτίμηση είναι η διαδικασία με την οποία το άτομο αντιλαμβάνεται τις εργασιακές καταστάσεις. Στη συνέχεια έρχεται η λήψη αποφάσεων που αφορά τον τρόπο που θα λειτουργήσει το άτομο μετά από την ανάλυση της κατάστασης που έλαβε χώρα στο προηγούμενο επίπεδο. Αν η ανάλυση της κατάστασης ήταν αρνητική τότε έρχεται ως αποτέλεσμα το άγχος με αποτέλεσμα να λάβουν αποφάσεις που επηρεάζουν την εργασιακή τους απόδοση. Το τελευταίο επίπεδο περιλαμβάνει τις εκροές, όταν το άτομο λαμβάνει αναπληροφόρηση για την εργασιακή του απόδοσή του, αν η αναπληροφόρηση είναι θετική για εκείνους τότε έχουμε χαμηλό επίπεδο άγχους σε αντίθετη περίπτωση το επίπεδο άγχους αυξάνεται (Hasty, 2007: 33).

Ένα άλλο μοντέλο είναι το «*Person – Environment Fit Model*» που είναι αποτέλεσμα της εργασίας του ψυχολόγου Kurt Lewin. Το εργασιακό άγχος είναι συνάρτηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ του ατόμου και της κατάστασης στην οποία βρίσκεται (Πομάκη & Αναγνωστοπούλου, 2001: 268-9; Jex, 1998: 7). Επίσης, σε αυτό το μοντέλο γίνεται αναφορά στο βαθμό κατά τον οποίο το άτομο προσαρμόζεται στην κατάσταση. Μια ανισορροπία μπορεί να προέλθει όταν οι ικανότητες, δεξιότητες ή/και αξίες του ατόμου δεν ταιριάζουν με τις περιβαλλοντικές απαιτήσεις. Όταν δεν υπάρχει καλή προσαρμογή μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος τότε έρχεται το εργασιακό άγχος μέσω του οποίου επηρεάζεται η απόδοση στην εργασία.

Μια εξέλιξη του προηγούμενου μοντέλου είναι το «*General Systems Model*» από τους Cox and McKay (1981). Σε αυτό το μοντέλο, το άγχος έρχεται όταν το άτομο θεωρεί ότι υπάρχει χάσμα μεταξύ των εργασιακών απαιτήσεων και της δυνατότητάς του να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις απαιτήσεις αυτές. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχει μια διαρκής διαδικασία η οποία εξελίσσεται σε πέντε στάδια:

1. Αναγνώριση της πηγής της εργασιακής απαίτησης.
2. Δημιουργία αντίληψης για την απαίτηση.

3. Αναγνώριση αλλαγών στον μέχρι τώρα τρόπο εργασίας.
4. Αξιολόγηση ενεργειών εξέλιξης και λύσης.
5. Ανατροφοδότηση για την κατάσταση.

Στη συνέχεια, ο Karasek (1979: 286-8) για να εξηγήσει ότι η πιο αγχωτική εργασιακή εμπειρία είναι αυτή στην οποία το άτομο έχει περιορισμένο εύρος αποφάσεων, ανέπτυξε το «Karasek Job Demand – Control Model». Στο μοντέλο αυτό οι βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν το άγχος είναι τρεις:

1. Η ίδια η εργασία, το έργο που ο εργαζόμενος καλείται να επιτελέσει.
2. Η ανεξαρτησία του εργαζομένου να ορίζει τις παραμέτρους της εργασίας του και το δικαίωμά του να παίρνει πρωτοβουλίες.
3. Οι κοινωνικές σχέσεις με τους προϊσταμένους, συναδέλφους και υφισταμένους.

Οι τρεις αυτοί παράγοντες, τόσο ο καθένας χωριστά όσο και όλοι μαζί σε αλληλεπίδραση, επηρεάζουν καθοριστικά τον εργαζόμενο. Στο μοντέλο αυτό το άγχος προκαλείται με δυο βασικούς τρόπους:

α) Η εργασία προκαλεί άγχος στον εργαζόμενο όταν οι απαιτήσεις είναι υψηλές, η δυνατότητα επιλογών και η πρόσβασή του στη λήψη αποφάσεων μικρή και οι κοινωνικές σχέσεις του κακές. Μια συνθήκη με αυτά τα χαρακτηριστικά θεωρείται υψηλού άγχους.

β) Η εργασία προκαλεί άγχος στον εργαζόμενο όταν δεν του κεντρίζει το ενδιαφέρον, είναι βαρετή, μονότονη και δεν τον βοηθά να αναπτύσσει και να αξιοποιεί τις κλίσεις του και τις γνώσεις, του να αποκτήσει νέες γνώσεις και δεξιότητες.

Τέλος, το «Cybernetic Model» που αναπτύχθηκε από τους Cummings and Cooper (1979: 400-10). Στο μοντέλο αυτό ο εργαζόμενος χρησιμοποιεί την αναπληροφόρηση για να ισοσταθμίσει τις αγχωτικές εργασιακές καταστάσεις. Σημαντική σε αυτό το μοντέλο είναι η αλληλεπίδραση του περιβάλλοντος με τον εργαζόμενο. Το άτομο ισοσταθμίζει τη συμπεριφορά του για αντιμετωπίσει παράγοντες που πιθανόν να διασπάσουν την σωματική και ψυχολογική ισορροπία στο εργασιακό περιβάλλον. Το μοντέλο αυτό αποτελείται από τέσσερα στάδια τα οποία είναι: ο προσδιορισμός του άγχους, η επιλογή ισορροπητικής μεθόδου, η χρήση της ισορροπητικής μεθόδου και τέλος οι συνέπειες της ισορροπητικής μεθόδου.

Εκτός από τα παραπάνω έξι βασικά μοντέλα του εργασιακού άγχους, σημαντικό είναι επίσης και το μοντέλο των Kyriacou and Sutcliffe (1978a: 159) που αποτέλεσε θεμέλιο λίθο στο εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών. Στο μοντέλο αυτό, η εμπειρία του άγχους πηγάζει από την αντίληψη του εκπαιδευτικού ότι:

1. Υπάρχουν κάποιες απαιτήσεις από αυτόν.
2. Δεν μπορεί ή έχει δυσκολίες να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις αυτές.
3. Η τυχόν αποτυχία να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της εργασίας, απειλεί την ψυχική και σωματική του ευημερία.

Το κύριο στοιχείο σε αυτό το μοντέλο είναι η αντίληψη για την ύπαρξη κάποιας απειλής. Οι απαιτήσεις προς τον εκπαιδευτικό δεν μπορεί να επιβάλλονται από τον ίδιο ή από άλλους. Οι πιο ισχυρές απειλές προέρχονται από τον φόβο μήπως ντροπιαστεί ή μήπως χάσει τον αυτοσεβασμό του ή το σεβασμό των άλλων.

3.3. Συνέπειες του εργασιακού άγχους

Όπως η εργασιακή ικανοποίηση έτσι και το εργασιακό άγχος συνδέεται με μεγάλο αριθμό εργασιακών και μη συμπεριφορών. Αρχικά, το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών επηρεάζει τις αποφάσεις που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές τους (Abidin & Robinson, 2002: 210-1). Έχει διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί δεν συμπεριφέρονται με τον ίδιο τρόπο σε όλους τους μαθητές τους εξαιτίας της συμπεριφοράς τους μέσα στην τάξη (Boyle et al., 1995: 52). Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν το επίπεδο της μη αποδεκτής συμπεριφοράς των μαθητών τους διαφορετικά και αυτή η αξιολόγηση επηρεάζει το εργασιακό τους άγχος (Pianta, Steinberg, & Rollins, 1995: 298; Ritter, 1989: 561; Algozzine, Mercer, & Countemine, 1977: 131).

Το άγχος αντιπροσωπεύει μια από τις μεγαλύτερες απειλές στην υγεία, είναι επίσης άμεσα ή έμμεσα συσχετισμένο με τις 10 σημαντικότερες αιτίες θανάτου στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής (Murray & Lopez, 1994: 483) και οδηγεί ή προωθεί τα άτομα σε ανθυγιεινές συμπεριφορές όπως το κάπνισμα, η χρήση φαρμάκων ή/και ναρκωτικών, το αλκοόλ (Galanakis et al., 2009: 397; Turner & Turner, 2005: 211; Steptoe, 1991: 641; Needle et al., 1980: 45).

Όταν κάποιος εκπαιδευτικός είναι αγχωμένος, αντιμετωπίζει αρνητικά συναισθήματα όπως κατωτερότητα, μοναξιά, έλλειψη ενδιαφέροντος και προδοσία (Youngs, 1978: 74). Αυτά τα αρνητικά συναισθήματα μπορούν άμεσα να επηρεάσουν τη συμπεριφορά του στην τάξη. Άλλα πιθανά συμπτώματα του άγχους στους εκπαιδευτικούς είναι τα σωματικά προβλήματα, η εργασιακή δυσαρέσκεια, εργασιακή εξουθένωση και η χαμηλή αυτό-εκτίμηση (Otero et al., 2010: 119; Bachkirova, 2005: 340; Borg, & Riding, 1991: 59; Smilansky, 1984: 90; Cichon & Koff, 1980: 93; Kyriacou & Sutcliffe, 1979: 91). Τέλος, πολλές έρευνες έχουν δείξει υψηλό βαθμό απουσίας από την εργασία και τάσης για αποχώρηση από το επάγγελμα (Kyriacou & Sutcliffe, 1979: 91).

Το εργασιακό άγχος επηρεάζει την εργασιακή απόδοση του ατόμου (Keshavarza & Mohammadib, 2011: 393; Mughal, Walsh, & Wilding, 1996: 690; Cunningham, 1983: 41). Σε πολλές έρευνες το εργασιακό άγχος ήταν αποτέλεσμα της ασάφειας ρόλου, έλλειψης πιθανοτήτων προαγωγής και ανατροφοδότησης, μη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και στον εργασιακό φόρτο. Αυτοί οι παράγοντες φάνηκε να συνδέονται αρνητικά με τη σωματική υγεία των εργαζομένων, την εργασιακή τους ικανοποίηση και κατά συνέπεια επηρεάζουν την εργασιακή τους επίδοση (Johnson et al., 2005: 184; Larson, 2004: 1124; Dua, 1994: 64).

Μια ακόμη σημαντική συνέπεια του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών είναι η αύξηση της τάσης των εκπαιδευτικών να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους (Harrison, Newman, & Roth, 2006: 308). Η αύξηση της τάσης των εκπαιδευτικών για να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους, αναφέρεται στη θέληση των εκπαιδευτικών να σταματήσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και να συνεχίζουν να εργάζονται σε διαφορετικό επάγγελμα. Ο ρόλος του εργασιακού άγχους σε αυτή την απόφαση είναι πολύ σημαντικός. Το εργασιακό άγχος που επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες (όπως ο μισθός, οι εργασιακές συνθήκες, η σχέση με τους μαθητές και τους συναδέλφους) οδηγεί σε συναισθηματική και σωματική εξάντληση τους εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα να αυξάνεται η θέλησή τους να

εγκαταλείνουν το επάγγελμα (Wright & Cropanzano, 1998: 489). Οι Klassen and Chiu (2011: 122-3) κατέληξαν στην έρευνά τους ότι το εργασιακό άγχος επηρεάζει την εργασιακή δέσμευση και την τάση των εκπαιδευτικών να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους. Η οργανωσιακή δέσμευση αναφέρεται στη «δέσμιση» του εργαζόμενου με την εργασία ή μια καριέρα και στο βαθμό που αυτός επιθυμεί να συνεχίσει να εργάζεται σε αυτή (Hackett, Lapierre and Hausdorf, 2001: 398), όταν αυτή δεν υπάρχει οι εκπαιδευτικοί αυξάνουν την τάση για αποχώρηση από το επάγγελμα (Day et al., 2009: 53; Chan et al., 2008: 611). Κατά αυτή την έννοια, το εργασιακό άγχος που επηρεάζεται πολλούς τομείς στην εργασία όπως η διαχείριση της τάξης, η διδασκαλία, ο έλεγχος της ή/και δημογραφικά χαρακτηριστικά είναι σε θέση να μειώσει την εργασιακή δέσμευση και την τάση αποχώρηση από το επάγγελμα (Schwarzer & Hallum, 2008: 156; Abel & Sewell, 1999: 290). Η τάση των εκπαιδευτικών να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους είναι ακόμη μεγαλύτερη στους νέους εκπαιδευτικούς (Bachkirova, 2005: 340).

Οι Yang et al. (2009: 752-3) διαπίστωσαν ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της ποιότητας ζωής και του εργασιακού άγχους. Το άγχος στους εκπαιδευτικούς, προκαλεί αγωνία, υπερένταση, πονοκεφάλους, ψυχοσωματικές δυσλειτουργίες και καρδιολογικές παθήσεις (Unterbrink et al., 2008: 119; Forcella et al., 2007: 684). Οι εργαζόμενοι που είναι αγχωμένοι από την εργασία τους μεταφέρουν αυτές τις ασθένειες ή της αρνητικές ψυχοσωματικές καταστάσεις και στη ζωή τους εκτός της εργασίας, επομένως είναι φυσικό να επηρεάζεται η ποιότητα της ζωής τους. Όπως άλλωστε έχει διαπιστωθεί και από άλλες έρευνες οι εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλή ποιότητα ζωής και μικρότερη διάρκεια ζωής ως αποτέλεσμα του υψηλού εργασιακού άγχους (Yang et al., 2009: 750).

Τέλος, πολύ σημαντική ήταν η μελέτη του Dunham (1992: 93) που προσδιόρισε τέσσερα είδη επιπτώσεων του εργασιακού άγχους:

- Συμπεριφοράς, όπως το κάπνισμα, η απουσίες από την εργασία και η τάση για εγκατάλειψη του επαγγέλματος.
- Συναισθηματικές, όπως ο εκνευρισμός, η αγωνία και η κατάθλιψη.
- Πνευματικές, όπως η αδυναμία για συγκέντρωση.
- Σωματικές, όπως ο πονοκέφαλος, στομαχικά προβλήματα και η πίεση.

3.4. Πηγές εργασιακού άγχους

Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία το εργασιακό άγχος έχει μελετηθεί είτε ως ανεξάρτητη μεταβλητή, είτε ως εξαρτημένη μεταβλητή. Ως εξαρτημένη μεταβλητή φαίνεται ότι επηρεάζεται από ένα εντυπωσιακό αριθμό εργασιακών συμπεριφορών και προσωπικών παραγόντων.

Πολλοί είναι οι ερευνητές που χωρίζουν του παράγοντες που οδηγούν στο εργασιακό άγχος σε δυο μεγάλες κατηγορίες: τους παράγοντες που σχετίζονται με το εργασιακό περιβάλλον και τους παράγοντες που σχετίζονται με τα ατομικά χαρακτηριστικά των εργαζομένων (Galanakis, et al., 2009: 398-9)

Επιπλέον, πολλές είναι οι έρευνες που έχουν προσδιορίσει συγκεκριμένους παράγοντες που προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς (Antonioni, Polychroni, & Vlachakis, 2006: 683). Αυτοί οι παράγοντες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε «εξωγενείς» όπως οι εργασιακές

συνθήκες, ο εργασιακός φόρτος και η έλλειψη συνεργασίας και το διευθυντή ή/και τους συναδέλφους και σε «ενδογενείς» όπως τα προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών από την εργασία και η συναισθηματική κατάσταση του εκπαιδευτικού.

Άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν το εργασιακό άγχος συνδέονται απευθείας με τη φύση της εργασίας του εκπαιδευτικού, τέτοιοι παράγοντες είναι:

- Η δομή της τάξης, η οργανωσιακή δομή της σχολικής μονάδας, προβλήματα πειθαρχίας, η ανομοιογένεια της τάξης και ο εργασιακός φόρτος (Austin, Shah, & Muncer, 2005: 73; Forlin, 2001: 237; Lewis, 1999: 165; Male, & May, 1998: 136; Pithers, 1995: 387).
- Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, το επίπεδο άγχους στους εκπαιδευτικούς επηρεάζεται από το φύλο αλλά και την ηλικία των εκπαιδευτικών. Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο αγχωμένοι από την εργασία τους σε σχέση με τους παλιότερους συναδέλφους τους. Αυτή η κατάσταση πιθανόν να οφείλεται στη δυσκολία που έχουν οι νεότεροι εκπαιδευτικοί στην ενεργοποίηση των κατάλληλων στρατηγικών αντιμετώπισης του άγχους από τα προβλήματα που προέρχονται από την εργασία τους (Byrne, 1991: 206). Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλότερα επίπεδα εργασιακού άγχους σε σχέση με τους άντρες συναδέλφους τους, γεγονός που πιθανόν να οφείλεται στη μεγαλύτερη εργασιακή δυσαρέσκεια των γυναικών εξ' αιτίας των αρνητικών εργασιακών συνθηκών, τη συμπεριφορά των μαθητών και την αλληλεπίδραση μεταξύ δουλειάς και σπιτιού (Kantas, 2001: 223; Georgas and Giakoumaki, 1984: 195).
- Τέλος, οι οργανωσιακοί παράγοντες που συνδέονται με την οργάνωση και λειτουργία της σχολικής μονάδας και τον διευθυντή. Τέτοιοι παράγοντες είναι η περιορισμένη υποστήριξη από την κυβέρνηση, ελλιπής εκπαίδευση, μειωμένη ενημέρωση ή επιμόρφωση σε εκπαιδευτικά θέματα, συνεχής αλλαγές στο διδακτικό και αναλυτικό πρόγραμμα και δυσκολία επικοινωνίας με τους γονείς και τους συναδέλφους (Forlin, 2001: 238; Pithers, 1995: 387).

Η Bachkirova (2005: 345) διαπίστωσε ότι το εργασιακό άγχος επηρεάζεται από τις προσωπικές αξίες του εκπαιδευτικού. Οι προσωπικές αξίες είναι αποτέλεσμα του συνδυασμού του κοινωνικού περιεχομένου και των ατομικών χαρακτηριστικών του ατόμου. Κατά αυτή την έννοια οι προσωπικές αξίες του εκπαιδευτικού του επιτρέπουν να έχει μεγαλύτερη αίσθηση του σκοπού του στη σχολική μονάδα, περισσότερα κίνητρα από την εργασία του και ξεκάθαρη γνώση των δυνατοτήτων του. Κατά συνέπεια οι προσωπικές αξίες δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να μη βιώνουν αγχογόνες καταστάσεις και αντιμετωπίζουν καλύτερα το εργασιακό άγχος (Grimley, 2001: 8).

Οι Cecil and Forman (1990: 114-6) διαπίστωσαν ότι το εργασιακό άγχος επηρεάζεται από την υποστήριξη στις ομάδες των συναδέλφων. Οι ομάδες αυτές είναι δίκτυα ανθρώπων που εκπληρώνουν όμοιους ρόλους στους οργανισμούς και βλέπουν τους εαυτούς τους να έχουν τους ίδιους σκοπούς και στόχους. Μέσω των ομάδων συνεργασίας οι εργαζόμενοι συναντιούνται να λύσουν κοινά προβλήματα, να επιβεβαιώσουν ο ένας τον άλλο και να βελτιώσουν τις ικανότητές τους (Presbury & Cobb, 1985: 346). Σε αντίθεση με την επαγγελματική απομόνωση και μοναξιά των εργαζομένων οι ομάδες υποστήριξης των

συναδέλφων φαίνεται να αναπτύσσουν την κοινωνική στήριξη και να μειώνουν το άγχος των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τον Blase (1982), οι πηγές αντιμετώπισης αναφέρονται «σε οποιονδήποτε παράγοντα (σωματικό, ψυχολογικό, κοινωνικό ή υλικό) που βοηθά το άτομο να περάσει το εργασιακό άγχος και να πετύχει αποτελεσματικά τον σκοπό του με τους μαθητές» (σελ. 102). Έτσι όταν οι πηγές αντιμετώπισης είναι αναποτελεσματικές και δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να ξεπεραστούν οι παράγοντες που προκαλούν άγχος τότε έρχεται ως αποτέλεσμα το εργασιακό άγχος.

Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει το επίπεδο άγχους των εκπαιδευτικών είναι η συμπεριφορά των μαθητών στη τάξη (Geving, 2007: 639). Πιο συγκεκριμένα η έλλειψη προσπάθειας από τους μαθητές ώστε να πετύχουν τους εκπαιδευτικούς στόχους επηρεάζει το επίπεδο του εργασιακού άγχους. Οι εκπαιδευτικοί που βλέπουν ότι οι μαθητές τους δεν προσπαθούν αρκετά ώστε να πετύχουν τους εκπαιδευτικούς στόχους αισθάνονται ότι δεν έχουν τον έλεγχο της τάξης και κατά συνέπεια θίγονται άμεσα.

Η ασκούμενη μορφή διοίκησης επηρεάζει το εργασιακό άγχος (Austin, Shah and Muncer, 2005: 73; Hepburn & Brown, 2001: 708). Η διοίκηση που περιλαμβάνει απροσδιόριστα χρονικά πλαίσια περάτωσης εργασιών, αυξημένη γραφειοκρατική δουλειά, μη ρεαλιστικές προθεσμίες, φοβιστικό ελεγκτικό σύστημα μπορεί να χαρακτηριστεί ως μη αποτελεσματική. Οι παράγοντες αυτοί δημιουργούν αρνητική ψυχο-συναισθηματική κατάσταση στους εκπαιδευτικούς και οδηγεί στο εργασιακό άγχος αλλά και σε πολλές ασθένειες που μπορούν να αποδοθούν στο άγχος. Αντίθετα μια πιο υποστηρικτική διοίκηση φαίνεται να μειώνει το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών (Travers & Cooper, 1996: 78).

Στην έρευνα των Jin, Yeung, Tang and Low (2008: 363) διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν πέντε σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών. Οι παράγοντες σχετίζονται με τους μαθητές, το αναλυτικό πρόγραμμα, τα μη διδακτικά καθήκοντα, ο φόρτος εργασίας και η αναγνώριση. Αυτοί οι παράγοντες συνδέονται θετικά με το συνολικό εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών, δηλαδή όταν «αυξάνεται» ένας από τους παραπάνω παράγοντες «αυξάνεται» και το εργασιακό άγχος ως σύνολο. Από αυτούς τους παράγοντες ο πιο σημαντικός ήταν ο αυξημένος φόρτος εργασίας. Τέλος, αυτοί οι παράγοντες είναι εφικτό να συνδεθούν με ψυχοσωματικά συμπτώματα όπως πόνος στο στομάχι ή αϋπνία (Girdano, Dusek, & Everly, 2005: 153).

Οι εκπαιδευτικοί έχουν αυξημένο ενδιαφέρον για τα άτομα που συνδέονται με την εργασία τους (μαθητές, γονείς, διευθυντής), για το αν γίνονται αποδεκτοί από την κοινωνία, για τη γνώση του αντικειμένου που διδάσκουν, για τα λάθη που κάνουν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους, για τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους τους και γενικότερα με το εκπαιδευτικό σύστημα, για τον έλεγχο της τάξης αλλά και για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων (Coates & Thoresen, 1976: 164). Όταν κάποιος από τους παραπάνω παράγοντες δεν προκαλεί θετικά συναισθήματα στους εκπαιδευτικούς τότε δημιουργείται το εργασιακό άγχος (Needle et. al., 1980: 169).

Οι Kinnunen and Leskinen (1989: 120) διαπίστωσαν ότι το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών επηρεάζεται με το πέρασμα της σχολικής χρονιάς. Η αλλαγή του επιπέδου του εργασιακού άγχους οφείλεται στις αλλαγές των εργασιακών συνθηκών στη σχολική μονάδα αλλά και στο οικογενειακό περιβάλλον του μαθητή στο σπίτι. Αυτές σχετίζονται με τη διδασκαλία, τους εκπαιδευτικούς στόχους, την επίδοση των μαθητών και την ψυχο-σωματική

κατάσταση των μαθητών με το πέραςμα της σχολικής χρονιάς αλλά και τις απαιτήσεις των μαθητών (Mäkinen & Kinnunen, 1986: 69-9). Συμπερασματικά, η αλλαγή των παραπάνω συνθηκών προς το αρνητικό επηρεάζουν το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών κατά την εξέλιξη της σχολικής χρονιάς. Βέβαια, υπάρχουν χρονικές στιγμές κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους όπου το εργασιακό άγχος είναι πολύ χαμηλό. Αυτές είναι κατά την λήξη του σχολικού έτους αλλά και κατά τη διάρκεια του φθινοπώρου.

Οι Kyriacou and Harriman (1993: 300-1) διαπίστωσαν ότι η συγχώνευση ή το κλείσιμο των σχολικών μονάδων προκαλεί υψηλό επίπεδο άγχους. Όταν συγχωνεύεται ή κλείνει μια σχολική μονάδα οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν πρέπει να μετακινηθούν για να συνεχίσουν να ασκούν το επάγγελμά τους. Αυτή η μετακίνηση, όπως έχουν δείξει πολλές έρευνες προκαλεί άγχος και ανησυχία, καθώς οι εκπαιδευτικοί στις σχολικές μονάδες που κλείνουν χρειάζεται να μετακινηθούν σε μια νέα σχολική μονάδα, χωρίς τη θέλησή τους. Επιπλέον, η μετακίνηση σε μια νέα σχολική μονάδα επιφέρει νέα καθήκοντα, νέες ευθύνες, νέους τρόπους διδασκαλίας, νέους συναδέλφους, νέες προσδοκίες, όλοι αυτοί οι παράγοντες μπορούν να οδηγήσουν σε σύγκρουση και αμφιβολία ρόλων (Capel, 1987: 284; Dunham, 1975: 36; Isaac, 1981: 94).

Σύμφωνα με τον Kyriacou (1987: 148-9) αυτό που μπορεί να υποθεί για τους παράγοντες που επηρεάζουν το άγχος των εκπαιδευτικών είναι ότι αυτοί περιλαμβάνουν τη σχέση των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους, τις εργασιακές συνθήκες, τη συμπεριφορά των ατόμων, το μισθό, το κοινωνικό στάτους και τη σύγκρουση ρόλων. Για κάθε εκπαιδευτικό ο σημαντικότερος παράγοντας που προκαλεί άγχος είναι διαφορετικός τόσο εξαιτίας των δημογραφικών χαρακτηριστικών του κάθε εκπαιδευτικού όσο και των στοιχείων της προσωπικότητάς του (McIntyre, 1984: 236).

Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές οι σημαντικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών είναι:

- Η διδασκαλία σε άτομα που δεν έχουν κίνητρα (Kyriacou, 2001:29; Benmansour, 1998: 17; Pithers & Soden, 1998: 273).
- Η διατήρηση της πειθαρχίας στην τάξη (Kyriacou, 2001: 29; Benmansour, 1998: 17; Pithers & Soden, 1998: 273).
- Η πίεση του χρόνου και ο φόρτος εργασίας (Kyriacou, 2001: 29; Benmansour, 1998: 17; Pithers & Soden, 1998: 273; Barnett & Brennan, 1995: 263; Pithers & Fogarty, 1995: 7; Perrew & Ganster, 1989: 214).
- Οι αλλαγές (Kyriacou, 2001: 29; Benmansour, 1998: 17; Pithers & Soden, 1998: 273).
- Η αξιολόγηση από άλλους (Kyriacou, 2001: 29; Benmansour, 1998: 17; Pithers & Soden, 1998: 273).
- Η επαφή με τους συναδέλφους (Kyriacou, 2001: 29; Benmansour, 1998: 17; Pithers & Soden, 1998: 273; Travers, & Cooper, 1996: 35).
- Η κοινωνική και επαγγελματική αναγνώριση (Kyriacou, 2001: 29; Benmansour, 1998: 17; Pithers & Soden, 1998: 273; Pithers, 1995: 387; Pithers & Fogarty, 1995:7; Borg, & Ridding, 1991:62; Brissie, Hoover-Dempsey, & Bassler, 1988: 109).
- Η διοίκηση της σχολικής μονάδας (Kyriacou, 2001: 29; Benmansour, 1998: 17; Pithers & Soden, 1998: 273; Travers, & Cooper, 1996: 35).

- Η ασάφεια ρόλου και η σύγκρουση ρόλων (Kyriacou, 2001: 29; Cosway, Endler, Sadler, & Deary, 2000: 124; Benmansour, 1998: 17; Pithers & Soden, 1998: 273; Pithers, 1995: 387; Pithers & Fogarty, 1995: 7; Bedeian & Armenakis, 1981: 418).
- Οι «φτωχές» εργασιακές συνθήκες (Kyriacou, 2001: 29; Benmansour, 1998: 17; Pithers & Soden, 1998: 273; Pithers & Fogarty, 1995: 7; Borg, & Riding, 1991: 62; Brissie, Hoover-Dempsey, & Bassler, 1988: 109).
- Η πίεση που προέρχεται από τον εκπαιδευτικό ρόλο (Pithers & Fogarty, 1995: 7).
- Η μη συμμετοχή στις αποφάσεις που λαμβάνονται στη σχολική μονάδα (Pithers & Fogarty, 1995: 7).
- Το χαμηλό επίπεδο επικοινωνίας (Pithers & Fogarty, 1995: 7).
- Οι εργασιακές συγκρούσεις (Pithers & Fogarty, 1995: 7).
- Η άσχημη συμπεριφορά των συναδέλφων (Pithers & Fogarty, 1995: 7).
- Ο κακός φωτισμός (Hoyos, 1995:235; Melamed et al., 1989: 1102).
- Το ασταθές εργασιακό πρόγραμμα (Barton, 1994: 450; Cervinka, 1993: 156).
- Η αυτονομία (Melamed et al., 1995: 1102).
- Η έλλειψη υποστήριξης από τους συναδέλφους (Thompson, Kirk, & Brown, 2005: 203).
- Η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού (Otero et al, 2010: 117-8; Kumari, 2008: 255).
- Η έλλειψη χρηματικών πηγών και οι σωματικές απαιτήσεις της διδασκαλίας (O'Connor & Clarke, 1990: 44; Albertson & Kagan, 1987: 69; Dewe, 1986: 142).

Βέβαια, όπως αναφέρουν, είναι σημαντικό να έχουμε κατά νου ότι οι παράγοντες που επηρεάζουν το εργασιακό άγχος για κάθε εκπαιδευτικό είναι ανάλογες των αντιλήψεων, στάσεων και εμπειριών του.

Τέλος, στην προσπάθεια να αναγνωριστούν οι πηγές του άγχους, πολλοί ερευνητές έχουν επισημάνει τη σπουδαιότητα των δημογραφικών παραγόντων όπως το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, τα χρόνια εργασίας και η εργασιακή εμπειρία (Byrne, 1991: 199; Malik, Mueller & Meinke, 1991: 58). Η συσχέτιση αυτών των παραγόντων είναι πολύ σημαντική για τη μελέτη του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών αν και πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι δεν σχετίζονται με το άγχος στους εκπαιδευτικούς (Kelly & Berthelsen, 1995: 345).

Έρευνες που μελετούν τα ατομικά χαρακτηριστικά των εργαζομένων ως παράγοντες που επηρεάζουν το εργασιακό άγχος έχουν δείξει ότι οι παράγοντες όπως η οικογενειακή κατάσταση, το φύλο, τα προσόντα και η ηλικία είναι άμεσα συνδεδεμένοι με το εργασιακό άγχος (Burke & Mikkelsen, 2005: 136; Eysenck, 1983: 129; Warr & Parry, 1982: 511). Πιο συγκεκριμένα, έχει διαπιστωθεί ότι η ηλικία, η κοινωνικό-οικονομική θέση, τα εκπαιδευτικά προσόντα είναι αρνητικά συνδεδεμένα με το εργασιακό άγχος. Καθώς οι άνθρωποι μεγαλώνουν βιώνουν χαμηλότερα επίπεδα άγχους, όσο χαμηλότερη είναι η κοινωνικό-οικονομική θέση και τα εκπαιδευτικά προσόντα τόσο υψηλότερα επίπεδα άγχους βιώνουν οι εργαζόμενοι (Finkelstein et al., 2007: 128; Gallo & Matthews, 2003: 16). Πιστεύεται ότι οι εργαζόμενοι με υψηλότερα ακαδημαϊκά – εκπαιδευτικά προσόντα τόσο πιο πολύ αισιόδοξα για την εργασία τους είναι αλλά έχουν και τη δυνατότητα να ξεπεράσουν το άγχος τους με

περισσότερους τρόπους. Οι παντρεμένες γυναίκες με ένα ή περισσότερα παιδιά βιώνουν υψηλότερα επίπεδα άγχους από τους άντρες συναδέλφους τους. Βέβαια, αν και ο παράγοντας φύλο είναι ένας από τους πιο μελετημένους παράγοντες που σχετίζεται με το άγχος, εντούτοις αρκετές είναι οι έρευνες που έδειξαν ότι δεν σχετίζεται με το εργασιακό άγχος (Deaux, 1984: 109; Martocchio & O'Leary, 1989: 497; Thompson, Kirk-Brown, & Brown, 2001: 203).

3.5. Ερευνητικά δεδομένα

Πολλές είναι οι έρευνες που έχουν λάβει χώρα για το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών τόσο στην Ελλάδα και την Κύπρο όσο και στο εξωτερικό. Χαρακτηριστική είναι η έρευνα των Antoniou, Polychroni and Vlachakis (2006), οι οποίοι διεξήγαγαν έρευνα σε 493 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε πολλές πόλεις της Ελλάδας. Σκοπός της έρευνάς τους ήταν να προσδιορίσουν τις πηγές του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στους παράγοντες φύλο και ηλικία. Για τη μέτρηση της εργασιακής ικανοποίησης χρησιμοποιήθηκε το *Maslach Burnout Inventory* (MBI) που αποτελείται από 30 αντικείμενα-δηλώσεις της εξαβάθμιας κλίμακος τύπου Likert. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι βασικές πηγές άγχους των εκπαιδευτικών σχετίζονται με τα προβλήματα πειθαρχίας των μαθητών και η αλληλεπίδραση με τους μαθητές και τους συναδέλφους. Ο πιο σημαντικός παράγοντας άγχους σχετίζεται με τη σχολική τάξη. Αυτοί οι παράγοντες που προκαλούν άγχος είναι το πλήθος των μαθητών στην τάξη, η έλλειψη κινήτρων από πλευράς μαθητών, τα προβλήματα πειθαρχίας των μαθητών και η χαμηλή επίδοση των μαθητών. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι ο παράγοντας φύλο επηρεάζει το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών, πιο συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο αγχωμένες από το επάγγελμά τους. Σύμφωνα με τους ερευνητές το στοιχείο αυτό πιθανόν να οφείλεται στον διαφορετικό τρόπο που ερμηνεύουν και αντιμετωπίζουν οι γυναίκες τα προβλήματα στον εργασιακό τους χώρο (όπως αναφέρουν οι Offerman and Armitage, 1993). Επιπλέον, ο παράγοντας ηλικία φάνηκε ότι επηρεάζει το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών. Το στοιχείο αυτό οφείλεται κατά τους ερευνητές στο ότι οι δυσκολίες που παρουσιάζονται στους νέους εκπαιδευτικούς σχετίζονται με την προσαρμογή τους στο επάγγελμα και φαίνεται να περιορίζονται με τα χρόνια εμπειρίας. (όπως αναφέρουν οι Dick and Wagner, 2001)

Οι Galanakis et al. (2009) διεξήγαγαν έρευνα σε 2775 εργαζόμενους στην Ελλάδα. Σκοπός της έρευνάς τους ήταν εξετάσουν τις διαφορές στο εργασιακό άγχος που οφείλονται στον παράγοντα φύλο και οι πιθανές επιπτώσεις που έχουν οι παράγοντες ηλικία, εκπαιδευτικά προσόντα και οικογενειακή κατάσταση. Για τη μέτρηση του εργασιακού άγχους χρησιμοποιήθηκε το *Occupational Stress Inventory* (OSI) που αποτελείται από 92 αντικείμενα-δηλώσεις της τετραβάθμιας κλίμακας τύπου Likert. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το φύλο επηρεάζει το επίπεδο εργασιακού άγχους. Πιο συγκεκριμένα οι γυναίκες βιώνουν περισσότερο άγχος στην εργασία τους από οι άντρες συνάδελφοί τους. Κατά τους ερευνητές το στοιχείο αυτό πιθανόν να οφείλεται στους πολλαπλούς ρόλους που πρέπει να ανταποκριθεί η γυναίκα στη ζωή της, καθώς οι γυναίκες πρέπει να είναι σύζυγοι, μητέρες, εργαζόμενες και νοικοκυρές (όπως αναφέρουν οι Taylor, 1995; Cooper and Payne, 1988). Οι πολλαπλοί αυτοί ρόλοι της γυναίκας οδηγούν πολλές φορές σε αγχωτικές καταστάσεις εξ' αιτίας της έλλειψης συναισθηματικής υποστήριξης από τους συναδέλφους

και σε ενοχές καθώς έχουν υψηλές προσδοκίες για κάθε ρόλο (όπως αναφέρουν οι Davidson and Fielden, 1999). Ωστόσο, όταν προστέθηκαν οι παράγοντες ηλικία, οικογενειακή κατάσταση και προσόντα, φάνηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των γυναικών και των αντρών.

Οι Λεονταρή, Κυρίδης και Γιαλαμάς (2000) διεξήγαγαν έρευνα σε 477 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στους νομούς Φλώρινας, Κοζάνης, Θεσσαλονίκης και Αττικής. Σκοπός της έρευνάς τους μεταξύ άλλων ήταν να μελετήσουν αν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών επηρεάζουν το επίπεδο του εργασιακού τους άγχους. Για τη μέτρηση του άγχους χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα του Άγχους της Επαγγελματικής Ζωής (*Professional Life Stress Scale*) που αποτελείται από 44 αντικείμενα-δηλώσεις της τετραβάθμιας κλίμακας τύπου Likert. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι ο παράγοντας φύλο επηρεάζει το άγχος των εκπαιδευτικών. Οι γυναίκες είχαν υψηλότερο επίπεδο άγχους από τους άντρες συναδέλφους τους. Το στοιχείο αυτό κατά τους ερευνητές οφείλεται στη διαφορετική κοινωνικοποίηση των δυο φύλων αλλά και στους διαφορετικούς ρόλους μεταξύ των φύλων. Παράλληλα, φάνηκε ότι η περιοχή του σχολείου (αστική, ημιαστική και αγροτική) επηρεάζει το επίπεδο του άγχους των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί στις αγροτικές περιοχές παρουσίασαν υψηλότερο επίπεδο άγχους. Το γεγονός αυτό μπορεί να ερμηνευτεί με βάση τον τύπο της κοινωνικής οργάνωσης που υπάρχει σε αυτού του είδους τις περιοχές, ο οποίος ευνοεί την ανάπτυξη εντονότερων διαπροσωπικών σχέσεων και εγείρει εντονότερες και συνθετότερες μορφές ελέγχου. Τέλος, οι εξωγενείς μεταβλητές (ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, χρόνια υπηρεσίας, επίπεδο σπουδών φάνηκε να μην επηρεάζουν το επίπεδο του εργασιακού άγχους.

Ο Αλεξόπουλος (1990) διεξήγαγε έρευνα σε 362 εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής. Σκοπός της έρευνας ήταν μεταξύ άλλων να διερευνηθεί η σχέση του εργασιακού άγχους με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Αυτά ήταν το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, η ηλικία, το είδος του σχολείου, τα χρόνια προϋπηρεσίας και τα προσόντα του εκπαιδευτικού. Για τη μελέτη του εργασιακού άγχους χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από 45 αντικείμενα – δηλώσεις πενταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert. Τα αποτελέσματα της έρευνάς του έδειξαν ότι το φύλο επηρεάζει το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών και αυτό πιθανά να οφείλεται στη διαφορά που υπάρχει μεταξύ αντρών και γυναικών ως προς τους παράγοντες που προκαλούν άγχος. Ως προς την ηλικία, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί μεσαίας ηλικίας είναι περισσότερο αγχωμένοι από τους εκπαιδευτικούς μικρής και μεγάλης ηλικίας. Ως προς την οικογενειακή κατάσταση, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι παντρεμένοι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν υψηλότερα επίπεδα άγχους σε σχέση με τους άγαμους συναδέλφους τους. Τέλος, ως προς τα χρόνια υπηρεσίας, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερα επίπεδα άγχους σε σχέση με τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς εξαιτίας των προβλημάτων πειθαρχίας που αντιμετωπίζουν στις τάξεις τους αλλά και στο γεγονός κατά το οποίο αναλαμβάνουν τις «προβληματικές» τάξεις, τις οποίες δεν θέλει κανένας από τους παλαιότερους εκπαιδευτικούς.

Ο Κάντας (2001) πραγματοποίησε έρευνα σε 679 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στους νομούς της Αττικής, Κρήτης, Πελοποννήσου, Μακεδονίας και στη νησιωτική Ελλάδα. Σκοπός της έρευνάς του ήταν να μελετήσει μεταξύ άλλων αν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά φύλο, ηλικία, βαθμίδα εκπαίδευσης και

οικογενειακή κατάσταση επηρεάζουν το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών. Για τη μέτρηση του εργασιακού άγχους χρησιμοποιήθηκε το *Occupational Stress Indicator* (OSI) που αποτελείται από 60 αντικείμενα-δηλώσεις. Τα αποτελέσματα της έρευνάς του έδειξαν ότι ο παράγοντας φύλο σχετίζεται με το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών. Οι γυναίκες φάνηκε να είναι περισσότερο αγχωμένες από τους άντρες εκπαιδευτικούς. Ως προς τον παράγοντα οικογενειακή κατάσταση τα αποτελέσματα έδειξαν ότι επηρεάζει το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών, οι ανύπαντροι εκπαιδευτικοί βιώνουν μεγαλύτερο επίπεδο άγχους από τους παντρεμένους συναδέλφους τους. Τέλος, ως προς την ηλικία οι νεότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι περισσότερο αγχωμένοι από τους μεγαλύτερους συναδέλφους τους.

Οι Hanif, Tariq and Nadeem (2011) διεξήγαγαν έρευνα σε 400 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην πόλη Islamabad του Πακιστάν. Σκοπός της έρευνας ήταν να μελετηθεί η σχέση του εργασιακού άγχους με διάφορους δημογραφικούς παράγοντες. Το εργασιακό άγχος μετρήθηκε με το *Teacher Stress Inventory* (TSI) το οποίο αποτελείται από 49 αντικείμενα – δηλώσεις της πενταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι παράγοντες σχολικό σύστημα, φύλο, εργασιακή εμπειρία, αριθμός μελών οικογένειας και αριθμός μαθητών στην τάξη σχετίζονται με το εργασιακό άγχος.

Οι Kyriacou and Sutcliffe (1978) διεξήγαγαν έρευνα σε 257 εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε 16 σχολικές μονάδες από 3 διαφορετικά γεωγραφικά διαμερίσματα της Μεγάλης Βρετανίας. Σκοπός της έρευνάς τους ήταν μεταξύ άλλων να διαπιστώσουν ποιο είναι το επίπεδο του εργασιακού άγχους που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, αν επηρεάζεται το άγχος από δημογραφικούς παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία, τα προσόντα, τα χρόνια προϋπηρεσίας, η θέση στη σχολική μονάδα. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι το 20% των εκπαιδευτικών είναι πολύ με πάρα πολύ αγχωμένοι από την εργασία τους. Επιπλέον, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι παράγοντες φύλο, ηλικία, προσόντα, χρόνια προϋπηρεσίας και θέση στη σχολική μονάδα δεν επηρεάζουν το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών. Το στοιχείο αυτό πιθανόν να οφείλεται στο ότι η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού επηρεάζει το άγχος και όχι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Τέλος, διαπίστωσαν ότι τα πιο συνηθισμένα συμπτώματα του άγχους είναι η εξουθένωση και η απογοήτευση.

Οι Malik, Mueller and Meinke (1991) διεξήγαγαν έρευνα σε 166 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις περιοχές Wood και Henry του Οχάιο. Σκοπός της έρευνάς τους ήταν μεταξύ άλλων να διαπιστώσουν αν η διδακτική εμπειρία και η τάξη στην οποία διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί επηρεάζουν το εργασιακό τους άγχος. Για τη μέτρηση του εργασιακού άγχους χρησιμοποιήθηκε το *Rating Scale for School Related Stresses*, το οποίο αποτελείται από 50 αντικείμενα – δηλώσεις της επταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι η διδακτική εμπειρία δεν είχε στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών, σε αντίθεση με τα προβλήματα στην τάξη, όπου φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση. Αύξηση των προβλημάτων στην τάξη οδηγούσε σε μείωση του εργασιακού άγχους και το αντίστροφο. Το αποτέλεσμα αυτό κατά τους ερευνητές μπορεί να οφείλεται στη σχολική διοίκηση και στους συναδέλφους των εκπαιδευτικών. Μια άλλη αιτία στην οποία μπορεί να οφείλεται το αποτέλεσμα αυτό είναι ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε

μικρές τάξεις αναλαμβάνουν μεγαλύτερη ευθύνη για όλες τις πτυχές της μετέπειτα ζωής των μαθητών τους.

Οι Masilamani et al. (2012) διεξήγαγαν έρευνα σε 302 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από 7 σχολεία στην Μαλαισία. Σκοπός της έρευνας μεταξύ άλλων ήταν μελετηθεί αν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών. Για τη μέτρηση του εργασιακού άγχους χρησιμοποιήθηκε το *Job Content Questionnaire* (JCQ). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ενέχει υψηλό βαθμό άγχους. Οι εκπαιδευτικοί που ήταν στην ομάδα 5-10 χρόνων διδακτικής εμπειρίας φάνηκε να έχουν υψηλότερο επίπεδο άγχους, το οποίο πιθανόν να οφείλεται στο ότι αναλαμβάνουν και διοικητικό έργο. Τέλος, η οικογενειακή κατάσταση, ο αριθμός των παιδιών και η ηλικία φάνηκε να μην επηρεάζουν το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών.

4. Εργασιακή ικανοποίηση και εργασιακό άγχος

4.1. Θεωρητικό πλαίσιο – Σύνδεση

Η σχέση μεταξύ εργασιακής ικανοποίησης και εργασιακού άγχους έχει διαπιστωθεί και εδραιωθεί ως αρνητική από πολλούς ερευνητές (Day, 2002: 424; McCormick, 1997: 23; Borg, & Riding, 1991: 63). Βέβαια, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι δεν μπορεί να προσδιοριστεί επακριβώς αν η εργασιακή ικανοποίηση επιφέρει το εργασιακό άγχος στους εκπαιδευτικούς ή αν το εργασιακό άγχος επιφέρει εργασιακή ικανοποίηση. Η δυσκολία προσδιορισμού του αίτιου και του αιτιατού γίνεται ακόμη δυσκολότερη όταν προστεθούν κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά του ατόμου, αλλά και διαφορές όπως για παράδειγμα οι παράγοντες που παρακινούν τους εκπαιδευτικούς (Nobile & McCormick, 2005: 4-5).

Από ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα οι Nobile and McCormick (2005: 5) σημείωσαν ότι το εργασιακό άγχος ήταν υψηλότερο σε εκπαιδευτικούς που ήταν περισσότερο δυσαρεστημένοι από την εργασία τους και χαμηλότερο σε εκπαιδευτικούς που ήταν ικανοποιημένοι από αυτή. Σημειώθηκε επίσης ότι οι ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί ήταν αγχωμένοι από την εργασία τους και αυτό υποδηλώνει ότι η σχέση μεταξύ ικανοποίησης και άγχους από την εργασία είναι περισσότερο περίπλοκη.

Σε μια έρευνα στην Αυστραλία ο McCormick (1997: 24) διαπίστωσε ότι η εργασιακή δυσαρέσκεια ήταν περισσότερο συνδεδεμένη με τους εξωγενείς παράγοντες άγχους (όπως για παράδειγμα προσδοκίες από την εκπαιδευτική πολιτική) παρά με τους ενδογενείς παράγοντες (όπως η ικανότητα για διδασκαλία). Από την άλλη πλευρά σε μια έρευνα των Smith and Bourke (1992: 34) διαπιστώθηκε ότι η σχολική διοίκηση ήταν συνδεδεμένη με την μείωση του άγχους στους εκπαιδευτικούς καθώς μέσω της σχολικής διοίκησης βελτιώνονται τα οφέλη των εκπαιδευτικών αλλά και η επαγγελματική τους αναγνώριση, στοιχεία που οδηγούν και στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται πολύ αγχογόνο καθώς οι απαιτήσεις τόσο από την διοίκηση, τους συναδέλφους, τους γονείς αλλά και τους μαθητές είναι πολλές. Σε συνδυασμό μάλιστα με την εκπαιδευτική πολιτική, την έλλειψη κοινωνικής και

επιστημονικής αναγνώρισης το επάγγελμα του εκπαιδευτικού χάνει κάθε ίχνος εργασιακής ικανοποίησης (Greenglass & Burke, 2003: 221).

Όπως έχει αναφερθεί και σε προηγούμενες ενότητες πολλοί ορισμοί και μοντέλα έχουν αναπτυχθεί για το εργασιακό άγχος αλλά και για την εργασιακή ικανοποίηση. Οι Brewer and McMahan-Landers (2003: 38) σε μια προσπάθειά τους να συνδέσουν τις δυο έννοιες χρησιμοποίησαν το «*Person-Environment Fit (P-E Fit)*» στο μοντέλο αυτό το άγχος προέρχεται από την προσαρμογή (ή καλύτερα την μη-προσαρμογή) ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον του. Αυτή η μη-προσαρμογή μπορεί να λάβει χώρα σε διάφορα επίπεδα (Edwards, Caplan, & Harrison, 1998: 36). Παράλληλα, η μη-προσαρμογή μπορεί να επιφέρει ψυχολογική «διαστροφή» όπως για παράδειγμα η εργασιακή δυσαρέσκεια, η οποία προσδιορίζεται από το αρνητικό συναίσθημα που έχει το άτομο από την εργασία του ή ένα τμήμα της εργασίας του (Spector, 1985: 694).

Οι Herzberg, Mausner and Snyderman προσδιόρισαν μια θεωρία δυο παραγόντων κατηγοριοποιώντας τους παράγοντες που προκαλούν ικανοποίηση και δυσαρέσκεια από την εργασία τους. Πιο συγκεκριμένα, χρησιμοποίησαν τον όρο «*παράγοντες υγιεινής*» για να προσδιορίσουν τους παράγοντες που οδηγούν στην εργασιακή δυσαρέσκεια. Για παράδειγμα μερικοί παράγοντες υγιεινής είναι τα οφέλη από την εργασία, οι οργανωσιακές πολιτικές, ο μισθός, η διεύθυνση και οι εργασιακές συνθήκες (Everard & Morris, 1999: 49). Η απομάκρυνση των παραγόντων που προκαλούν δυσαρέσκεια δεν είναι εφικτό να επιφέρουν εργασιακή ικανοποίηση στους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα όταν η εργασιακή ικανοποίηση αυξάνεται η δυσαρέσκεια παραμένει σταθερή ή και αντίστροφα. Η Nias (1981: 239) εξέτασε τη θεωρία του Herzberg σε ένα δείγμα 100 εκπαιδευτικών διαπίστωσε ότι πρέπει να απομακρυνθούν οι παράγοντες που προκαλούν δυσαρέσκεια στους εκπαιδευτικούς και να ενισχυθούν οι παράγοντες που επιφέρουν ικανοποίηση για να είναι ο εκπαιδευτικός συνολικά ικανοποιημένος από την εργασία του. Ένας παράγοντας υγιεινής που προκαλεί δυσαρέσκεια είναι το εργασιακό άγχος (Ferguson, Frost, & Hall, 2012: 29-30).

Σύμφωνα με τη θεωρία των ιεραρχικών αναγκών του Maslow (Conley & Woosley, 2000: 184) το άτομο έχει την θέληση να ικανοποιήσει τις υψηλότερα ιεραρχικά ανάγκες. Ειδικότερα τα άτομα με υψηλότερες ιεραρχικά ανάγκες είναι περισσότερο πιθανό «*να αποκομίσουν περισσότερη ικανοποίηση από την απόδοσή τους σε δύσκολα καθήκοντα σε σχέση με τους συναδέλφους τους που έχουν κατώτερες ιεραρχικά ανάγκες*» (Beehr, Walsh, & Taber, 1976:42). Η ικανοποίηση υψηλότερων ιεραρχικά αναγκών εξαρτάται από την αποτελεσματικότητα του εργαζομένου σε δύσκολα καθήκοντα επειδή «*το άτομο έχει θετικά βιώματα από την επιτυχία σε ένα δύσκολο καθήκον στο οποίο εργάστηκε το ίδιο και ενδιαφέρθηκε για την εκπλήρωσή του*» (Hackman, & Oldham, 1976: 255-6). Ωστόσο, έχει διαπιστωθεί ότι η σχέση μεταξύ των χαρακτηριστικών της εργασίας με τις εκροές από την εργασία σχετίζεται τόσο στα άτομα που έχουν υψηλές όσο και χαμηλές ιεραρχικά ανάγκες. Επίσης, τα άτομα με υψηλές ιεραρχικά ανάγκες φαίνεται να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν καλύτερα θετικές και αρνητικές ψυχολογικές επιρροές από την εργασία τους όπως για παράδειγμα το άγχος (Beehr, Walsh, & Taber, 1976: 42). Πολλές φορές στην εργασία το άτομο αντιμετωπίζει σύγχυση και ασάφεια ρόλου ή/και αυξημένες απαιτήσεις, τα άτομα που έχουν υψηλότερες ιεραρχικά ανάγκες φαίνεται να αντιδρούν αρνητικά σε αυτούς τους αγχογόνους παράγοντες.

4.2. Ερευνητικά δεδομένα

Αρκετές είναι οι έρευνες που έχουν λάβει χώρα για το εργασιακό άγχος και την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Αρχικά, οι Bhacat and Allie (1989) διεξήγαγαν έρευνα σε 276 εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε μεγάλες πόλεις του βόρειοκεντρικού Texas των ΗΠΑ. Σκοπός της έρευνάς τους ήταν μεταξύ άλλων να διαπιστώσουν τη σχέση της εργασιακής ικανοποίησης και του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών. Για τη μέτρηση του εργασιακού άγχους χρησιμοποιήθηκε του *Teacher Stress Survey* (TSS) των Kyriacou και Sutcliffe (1978) που αποτελείται από 45 αντικείμενα-δηλώσεις πενταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert. Η εργασιακή ικανοποίηση μετρήθηκε με το *Job Descriptive Index* (JDI) των Smith, Kendall and Hulin (1969). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι όταν το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών είναι υψηλό τότε τα άτομα που θεωρούσαν τους εαυτούς τους πιο ικανούς στην εργασία τους, είχαν υψηλότερο επίπεδο ικανοποίησης από τους συναδέλφους τους και μειωμένο βαθμό απόπροσωποποίησης σε σχέση με αυτούς που θεωρούσαν τους εαυτούς τους λιγότερο ικανούς στην εργασία τους. Επιπλέον όταν το εργασιακό άγχος είναι χαμηλό, οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν τους εαυτούς τους πιο ικανούς είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από τους συναδέλφους τους.

Οι Brewer and McMahan-Landers (2003) πραγματοποίησαν έρευνα σε 133 εκπαιδευτικούς βιομηχανικών και τεχνικών σχολών (δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) στις ΗΠΑ. Σκοπός της έρευνάς τους ήταν να διερευνήσουν τη σχέση μεταξύ εργασιακής ικανοποίησης και εργασιακού άγχους αλλά και αν η συχνότητα εμφάνισης των αγχογόνων παραγόντων επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Για τη μέτρηση του εργασιακού άγχους χρησιμοποιήθηκε το *Job Stress Survey* (JSS) των Spielberger and Vagg's (1999) που περιλαμβάνει 30 συχνούς παράγοντες άγχους εννιαβάθμιας κλίμακας τύπου Likert. Για τη μέτρηση της εργασιακής ικανοποίησης χρησιμοποιήθηκε το *Job Satisfaction Survey* (JSS) του Spector (1997) που περιλαμβάνει 36 αντικείμενα – δηλώσεις εξαβάθμιας κλίμακας τύπου Likert. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι το εργασιακό άγχος αλλά και η ικανοποίηση είναι συνδεδεμένα με την έλλειψη οργανωσιακής υποστήριξης. Σύμφωνα με τη θεωρία «*P-E Fit*» το αποτέλεσμα αυτό οφείλεται στην έλλειψη προσαρμογής μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντός του. Επιπλέον, μέσω της στατιστικής ανάλυσης έγινε φανερό ότι η μεγάλη συχνότητα και διάρκεια των παραγόντων προκαλούν άγχος μεγαλύτερο έχουν ως αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να είναι περισσότερο αγχωμένος και λιγότερο ικανοποιημένος από την εργασία του. Αντίθετα, η ένταση ενός παράγοντα που προκαλεί άγχος δεν οδηγεί στα ίδια επίπεδα άγχους και ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Οι Ferguson, Frost and Hall (2012) διεξήγαγαν έρευνα σε 274 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νότιου Οντάριο στις ΗΠΑ. Σκοπός της έρευνας ήταν μεταξύ άλλων να αναγνωρίσουν αν υπάρχει σχέση μεταξύ της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και του εργασιακού άγχους αλλά και το είδος αυτής της σχέσης. Για τη μελέτη της εργασιακής ικανοποίησης τα υποκείμενα έπρεπε να απαντήσουν σε αντικείμενο-δήλωση

«Γενικά πόσο ικανοποιημένος/η είσαι από την εργασία σου» της πενταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert, ενώ για τη μελέτη του εργασιακού άγχους χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από 46 αντικείμενα-δηλώσεις της πενταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η εργασιακή ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος είναι συνδεδεμένα και μάλιστα η σύνδεση αυτή είναι αρνητική, αποτέλεσμα με το οποίο συμφωνούν και άλλα ερευνητικά δεδομένα (όπως Manthei & Gilmore, 1996: 7). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται να είναι γενικά ικανοποιημένοι από την εργασία τους καθώς δήλωσαν ότι είναι μέτρια έως πολύ ικανοποιημένοι από την εργασία τους σε ποσοστό 82%. Τέλος, από την έρευνα έγινε φανερό ότι η κατάθλιψη είναι ένας αρνητικός παράγοντας για την εργασιακή ικανοποίηση.

Η Ho (2000) διεξήγαγε έρευνα σε 297 διδάσκοντες πανεπιστημίων στη Σινγκαπούρη. Σκοπός της έρευνάς της ήταν μεταξύ άλλων να διαπιστώσει τη σχέση που υπάρχει μεταξύ εργασιακής ικανοποίησης και άγχους στους διδάσκοντες. Για τη μέτρηση του εργασιακού άγχους χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο που περιελάμβανε στοιχεία για το χρόνο, τους φοιτητές, το περιβάλλον και τους προσωπικούς και σχολικούς στόχους. Τα αντικείμενα δηλώσεις ήταν δεκαβάθμιας κλίμακας τύπου Likert. Για τη μέτρηση της εργασιακής ικανοποίησης χρησιμοποιήθηκαν 15 αντικείμενα-δηλώσεις δεκαβάθμιας κλίμακας τύπου Likert. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ εργασιακού άγχους και εργασιακής ικανοποίησης. Σύμφωνα με την ερευνήτρια άλλοι είναι οι παράγοντες που επιφέρουν την εργασιακή ικανοποίηση αυτοί είναι η διοίκηση του πανεπιστημίου και η εργασιακή απόδοση των εργαζομένων.

Ο Kaur (2011) πραγματοποίησε έρευνα σε 500 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην πόλη «Bathinda» της περιοχής «Punjab». Σκοπός της έρευνάς τους ήταν να διαπιστώσει αν υπάρχει σύνδεση μεταξύ εργασιακής ικανοποίησης και εργασιακού άγχους καθώς και το είδος της σχέσης αυτής. Τα αποτελέσματα της έρευνάς του έδειξαν ότι οι γυναίκες ήταν περισσότερο αγχωμένες από το επάγγελμά τους σε σχέση με τους άντρες συναδέλφους τους εξαιτίας του διπλού ρόλου που πρέπει να εκτελέσουν στο σπίτι και στη δουλειά. Επιπλέον, η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ άγχους και ικανοποίησης και μάλιστα η σχέση αυτή είναι αρνητική.

Οι Klassen et al. (2009) προσπάθησαν να διερευνήσουν τη σχέση μεταξύ εργασιακής ικανοποίησης και εργασιακού άγχους. Για το λόγο αυτό πραγματοποίησαν ποσοτική έρευνα σε 107 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νότιου Καναδά και συγκεκριμένα στις περιοχές «Yukon» και στον νοτιοδυτικό Καναδά. Για τη μέτρηση της εργασιακής ικανοποίησης χρησιμοποιήθηκαν 4 αντικείμενα-δηλώσεις ενώ για το άγχος χρησιμοποιήθηκαν 10 αντικείμενα δηλώσεις της δεκαβάθμιας κλίμακας τύπου Likert. Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ εργασιακής ικανοποίησης και άγχους. Επιπλέον, διαπίστωσαν ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται πολύ αγχογόνο (σε ποσοστό 55%) αλλά ταυτόχρονα και πολύ ικανοποιητικό. Το αποτέλεσμα αυτό συμπίπτει με αποτελέσματα άλλων ερευνών (όπως Jepson, & Forrest, 2006 and Kyriacou, 2001) όπου το ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρούσαν το επάγγελμα τους πολύ αγχογόνο ήταν 41% και 25%, αντίστοιχα.

Οι Kyriacou and Sutcliffe (1979) διεξήγαγαν έρευνα σε 218 εκπαιδευτικούς από 16 σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Αγγλία. Σκοπός της έρευνάς τους ήταν μεταξύ άλλων να μελετήσουν τη σχέση της εργασιακής ικανοποίησης και

του άγχους στους εκπαιδευτικούς αλλά ταυτόχρονα να ελέγξουν τη την επίδραση ορισμένων δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών. Για τη μέτρηση της εργασιακής ικανοποίησης χρησιμοποιήθηκε 1 αντικείμενο-δήλωση όπου οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να συμπληρώσουν το βαθμό κατά τον οποίο είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους σε μια πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert. Για τη μέτρηση του εργασιακού άγχους χρησιμοποιήθηκαν 14 αντικείμενα-δηλώσεις πενταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ εργασιακής ικανοποίησης και άγχους και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση και το άγχος των εκπαιδευτικών. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι το 23,4% των εκπαιδευτικών θεωρούν πολύ αγχογόνο το επάγγελμά τους και το 72,5% των εκπαιδευτικών θεωρούν πολύ ικανοποιητικό το επάγγελμά τους.

Οι Manthei et al. (1996) διεξήγαγαν έρευνα σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη Νέα Ζηλανδία. Πραγματοποίησαν πέντε μετρήσεις σε 116, 135, 144, 137 και 120 εκπαιδευτικούς σε διάστημα πέντε χρόνων. Σκοπός της έρευνάς τους ήταν να μελετήσουν τη σχέση εργασιακής ικανοποίησης και άγχους αλλά και να ελέγξουν κατά πόσο τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση και το άγχος τους. Για τη μέτρηση της εργασιακής ικανοποίησης χρησιμοποιήθηκε ένα αντικείμενο-δήλωση και συγκεκριμένα τα υποκείμενα έπρεπε να απαντήσουν στην ερώτηση «Γενικά πόσο ικανοποιημένοι είσαστε από την εργασία σας» στην εξαβάθμια κλίμακα τύπου Likert. Για τη μέτρηση του εργασιακού άγχους χρησιμοποιήθηκε το *Stress in Teaching Questionnaire* (STQ) που αποτελείται από 24 αντικείμενα-δηλώσεις της πενταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ εργασιακής ικανοποίησης και του συνολικού εργασιακού άγχους αλλά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών φαίνεται να μην επηρεάζουν τόσο το επίπεδο της εργασιακής τους ικανοποίησης όσο και του εργασιακού άγχους με εξαίρεση τα χρόνια υπηρεσίας όπου οι νεότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι περισσότερο αγχωμένοι και λιγότερο ικανοποιημένοι σε σχέση με τους παλιότερους συναδέλφους τους.

Οι Nobile and McCormick (2005) διεξήγαγαν έρευνα σε 356 εκπαιδευτικούς Καθολικών σχολείων στη «New South Wales» στην Αυστραλία. Σκοπός της έρευνάς τους ήταν να διαπιστώσουν τη σχέση μεταξύ εργασιακής ικανοποίησης και άγχους στους εκπαιδευτικούς των Καθολικών σχολείων. Για τη μελέτη της εργασιακής ικανοποίησης χρησιμοποιήθηκε του *Teacher Job Satisfaction Questionnaire* (TJSQ) που αποτελείται από 77 αντικείμενα-δηλώσεις πενταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert, αλλά για τη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκαν τα 51 αντικείμενα-δηλώσεις. Για τη μέτρηση του εργασιακού άγχους χρησιμοποιήθηκε το *Teacher Attribution of Responsibility for Stress Questionnaire* (TARSQ) που αποτελείται από 20 αντικείμενα δηλώσεις πενταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν μεταξύ άλλων ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ της εργασιακής ικανοποίησης και του άγχους και κατά τους ερευνητές οφείλεται στην αρνητική επίδραση που έχει στους εκπαιδευτικούς η διεύθυνση των σχολικών μονάδων, η ποικιλία καθηκόντων, η σχέση διεύθυνσης και εργαζομένων αλλά και οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους.

Οι Rehman et al. (2012) διεξήγαγαν έρευνα σε 150 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ιδιωτικών σχολείων στο Πακιστάν. Σκοπός της έρευνάς τους ήταν να διαπιστώσουν αν υπάρχει σχέση μεταξύ της εργασιακής ικανοποίησης και του εργασιακού

άγχους των εκπαιδευτικών, αλλά και να συγκρίνουν τα αποτελέσματα της έρευνάς τους με αυτών των παλιότερων ερευνών. Για τη μέτρηση της εργασιακής ικανοποίησης χρησιμοποιήθηκε το *Minnesota Satisfaction Questionnaire* (MSQ) που αποτελείται από 20 αντικείμενα δηλώσεις της πενταβάθμιας κλίμακας τύπου Likert, ενώ για τη μέτρηση του εργασιακού άγχους χρησιμοποιήθηκε το *Ohio job stress questionnaire* (NOISH). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η εργασιακή ικανοποίηση είναι αρνητικά συνδεδεμένη με το εργασιακό άγχος και ότι υπάρχει θετική συσχέτιση του φόρτου εργασίας και του φυσικού περιβάλλοντος με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Οι Smith and Burke (1992) διεξήγαγαν έρευνα σε 204 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή «Hunter Region της New South Wales» στην Αυστραλία. Σκοπός της έρευνάς τους ήταν μεταξύ άλλων να διαπιστώσουν τη σχέση που υπάρχει μεταξύ εργασιακής ικανοποίησης και εργασιακού άγχους στους εκπαιδευτικούς. Για τη μέτρηση του εργασιακού άγχους χρησιμοποιήθηκε το *Teacher Stress Instrument* (TSI) και περιλάμβανε 4 αντικείμενα δηλώσεις για το εργασιακό άγχος της τετραβάθμιας κλίμακας τύπου Likert. Για τη μέτρηση της εργασιακής ικανοποίησης χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο με 18 αντικείμενα-δηλώσεις της τετραβάθμιας κλίμακας τύπου Likert (παραλλαγή του ερωτηματολογίου του Bourke, 1984). Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το υψηλότερο επίπεδο εργασιακού άγχους οφείλεται στην έλλειψη αμοιβών και κοινωνικής αναγνώρισης. Η αιτία αυτού είναι ότι οι εκπαιδευτικοί αυξάνουν το άγχος τους επειδή δεν αναγνωρίζεται η επαγγελματική τους προσπάθεια. Επίσης, η έρευνα έδειξε ότι η ικανοποίηση από την ασκούμενη μορφή διοίκησης στις σχολικές μονάδες οδηγεί στη μείωση του εργασιακού άγχους. Το στοιχείο αυτό πιθανόν να οφείλεται στη δυνατότητα των διευθυντών να αναγνωρίζουν την αξία και την προσπάθεια των εκπαιδευτικών, γεγονός που έχει μεγάλη απήχηση στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί που έπρεπε να εκπληρώσουν διοικητικά καθήκοντα σημείωναν υψηλότερο επίπεδο άγχους. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν εργασιακή ικανοποίηση σε ένα τομέα συνεχίζουν να βιώνουν άγχος σε κάποιον άλλο τομέα της εργασίας τους. Το στοιχείο αυτό έρχεται σε συμφωνία με αποτελέσματα άλλων ερευνών (αναφέρεται ενδεικτικά, Farrugia, 1986).

5. Ανακεφαλαίωση

Το ζήτημα της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντικό και ταυτόχρονα σπουδαίο για την εκπαίδευση και γενικότερα την κοινωνία, καθώς συνδέεται στενά με την παραγωγικότητα και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Saracaloglu, & Yenice, 2009:245). Η εργασιακή ικανοποίηση έχει οριστεί ως «*η ουσιαστική αντίδραση του ατόμου που είναι αποτέλεσμα της αποτίμησης που κάνει το ίδιο το άτομο μεταξύ του ρόλου του στην εργασία και της εξουσίας που αυτό έχει*» (Graham and Messner, 1998: 199).

Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία η εργασιακή ικανοποίηση έχει μελετηθεί είτε ως ανεξάρτητη μεταβλητή, είτε ως εξαρτημένη μεταβλητή (Reyes, 1990: 100-1). Ως ανεξάρτητη μεταβλητή φαίνεται να επηρεάζει μεγάλο αριθμό εργασιακών συμπεριφορών, όπως την απόδοση και την ποιότητα της εργασίας (DeMato & Curcio, 2004: 236; Bogler, 2002:666; Judge & Bono, 2001:89) την εργασιακή δέσμευση (Briones, Tabernero, & Arenas, 2010: 116; Reyes, & Shin, 1995: 36) την επίδοση των μαθητών (Heller, Rex, & Cline, 1992: 23; Leslie, 1989: 19; Michaelowa & Wittmann, 2007:53).

Ως εξαρτημένη μεταβλητή επηρεάζεται από εξίσου μεγάλο αριθμό παραγόντων όπως, οι χρηματικές απολαβές των εκπαιδευτικών (Abeles, 2009:35, Thompson, McNamara, & Hoyle, 1997: 11), η σχέση των εργαζομένων με το διευθυντή των σχολικών μονάδων και το βαθμό που ανταποκρίνεται η εργασία στις προσδοκίες των εργαζομένων (Akhtara, Hashmib & Naqvic, 2010:4223), η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις αποφάσεις που λαμβάνονται στις σχολικές μονάδες και στον τρόπο διοίκησης των σχολικών μονάδων (Bogler, 2001:666).

Σημαντικό ρόλο για την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών φαίνεται να έχουν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (Koustelios, 2001:354; Klecker & Loadman, 1999: 507; Brief, Rose, & Aldag, 1977:645; Hulin & Smith, 1964:91) αλλά και το επίπεδο του εργασιακού άγχους (Day, 2002: 424; McCormick, 1997: 23; Borg, & Riding, 1991: 63).

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση είναι η ηλικία, το φύλο, τα προσόντα, η εκπαιδευτική εμπειρία, ο τομέας εργασίας αλλά και το είδος της σχολικής μονάδας (Sabry, 2010; Perrachione, Rosser, & Petersen, 2008; Bishay, 1996; Κάντας, 1992). Όπως διαπιστώθηκε από την βιβλιογραφική ανασκόπηση, υπάρχουν πολλά ερευνητικά δεδομένα στο εξωτερικό και λιγότερα στην Ελλάδα και την Κύπρο που συνδέουν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά με την εργασιακή ικανοποίηση. Ωστόσο, υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς τον τρόπο που επηρεάζουν τα διάφορα δημογραφικά χαρακτηριστικά (θετικά ή αρνητικά) την εργασιακή ικανοποίηση, αλλά και τον βαθμό επιρροής.

Παράλληλα, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει σημαντικό ερευνητικό κενό για το βαθμό συσχέτισης της εργασιακής ικανοποίησης με το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Αν και τα αποτελέσματα στο εξωτερικό δείχνουν ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ των δυο αυτών μεταβλητών, στην Ελλάδα δεν υπάρχουν σχετικά ερευνητικά δεδομένα. Το επάγγελμα των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, την Κύπρο και στο εξωτερικό μπορεί να χαρακτηριστεί από πολλά κοινά σημεία, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί εκτελούν τα καθήκοντά τους σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο και ασταθές πλαίσιο. Με δεδομένη λοιπόν τη διαφοροποίηση στο πλαίσιο εργασίας και την έλλειψη σχετικών ερευνητικών δεδομένων στην Ελλάδα, στην παρούσα εργασία γίνεται προσπάθεια να μελετηθεί η συσχέτιση τόσο των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών με την εργασιακή ικανοποίηση όσο και η συσχέτιση του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών με την εργασιακή τους ικανοποίηση.

Δεύτερο Μέρος

Η έρευνα

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

Μεθοδολογική προσέγγιση

1. Περίληψη

Στο κεφάλαιο που προηγήθηκε πραγματοποιήθηκε μια προσέγγιση σε θεωρητικό επίπεδο σχετικά με την εργασιακή ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος. Παράλληλα, επισημάνθηκε η σύνδεση της εργασιακής ικανοποίησης με το εργασιακό άγχος τόσο σε θεωρητικό όσο και σε ερευνητικό επίπεδο. Το παρόν κεφάλαιο περιλαμβάνει την περιγραφή της μεθοδολογικής προσέγγισης, η οποία υιοθετείται στην παρούσα μελέτη και η οποία επιτρέπει την καταγραφή του επιπέδου εργασιακής ικανοποίησης και εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών της γ' εκπαιδευτικής Διεύθυνσης Αθηνών.

2. Δείγμα

Σύμφωνα με τα στοιχεία της γ' εκπαιδευτικής Διεύθυνσης Αθηνών το πλήθος των σχολικών μονάδων που λειτουργούν είναι 420, από αυτά τα 31 είναι ιδιωτικά και τα 389 είναι δημόσια. Από τα 31 ιδιωτικά 20 είναι νηπιαγωγεία και 11 είναι δημοτικά. Από 389 δημόσια σχολεία τα 159 είναι δημοτικά και 230 είναι νηπιαγωγεία (Πίνακας 1).

Πίνακας 2.1. Σχολεία της γ' Εκπαιδευτικής Διεύθυνσης Αθηνών

	Δημοτικά	Νηπιαγωγεία	Σύνολο
Ιδιωτικά	11	20	31
Δημόσια	159	230	389
Σύνολο	170	250	420

Για τις ανάγκες της έρευνας από τα σχολεία αυτά αφαιρέθηκαν τα ειδικά σχολεία που για τα δημοτικά είναι 7 και για τα νηπιαγωγεία είναι 6. Αφαιρέθηκαν τα συστεγαζόμενα που για τα δημοτικά είναι 65 και για τα νηπιαγωγεία είναι 40 (Πίνακας 2).

Πίνακας 2.2. Σχολεία της γ' Εκπαιδευτικής Διεύθυνσης Αθηνών που αφαιρέθηκαν

Ειδικά Δημοτικά	7
Ειδικά Νηπιαγωγεία	6
Συστεγαζόμενα Δημοτικά	65
Συστεγαζόμενα Νηπιαγωγεία	40
Σύνολο	118

Επιπλέον, για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν δημοτικά όπου ο αριθμός των δασκάλων που διδάσκουν ήταν 12 και νηπιαγωγεία όπου ο αριθμός των εκπαιδευτικών ήταν 2 (1 τμήμα στο πρωινό και 1 τμήμα στο ολοήμερο). Με αποτέλεσμα από τα 47 δημοτικά δημόσια σχολεία χρησιμοποιήθηκαν 39, από τα 224 δημόσια νηπιαγωγεία χρησιμοποιήθηκαν 68, από τα 11 ιδιωτικά δημοτικά σχολεία χρησιμοποιήθηκαν τα 7 και από τα 20 ιδιωτικά νηπιαγωγεία χρησιμοποιήθηκαν τα 11, συνολικά 126 σχολικές μονάδες (Πίνακας 3).

Πίνακας 2.3. Σχολικές μονάδες που επιλέχθηκαν

	Δημοτικά		Νηπιαγωγεία		Σύνολο	
	Αρχικός Αρ.	Τελικός Αρ.	Αρχικός Αρ.	Τελικός Αρ.	Αρχικός Αρ.	Τελικός Αρ.
Ιδιωτικά	11	7	20	12	31	19
Δημόσια	47	39	224	68	271	107
Σύνολο	58	46	244	80	302	126

Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία και μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην έρευνα (ύστερα από την αφαίρεση των παραπάνω σχολείων) ήταν 486 στα δημόσια δημοτικά, 136 στα δημόσια νηπιαγωγεία, 84 στα ιδιωτικά δημοτικά και 24 στα ιδιωτικά νηπιαγωγεία, συνολικά 730 εκπαιδευτικοί (Πίνακας 4).

Πίνακας 2.4. Εκπαιδευτικοί που διδάσκουν

	Δημοτικά	Νηπιαγωγεία	Σύνολο
Ιδιωτικά	84	24	108
Δημόσια	486	136	622
Σύνολο	570	160	730

Με τη συστηματική – στρωματοποιημένη δειγματοληψία επιλέχθηκαν τυχαία 63 σχολικές μονάδες (50,4%), στις οποίες εργάζονται 365 εκπαιδευτικοί. Τα απαντημένα ερωτηματολόγια που παραλήφθηκαν για την έρευνα ήταν 236 (64,6%) εκ των οποίων 48 αφαιρέθηκαν καθώς δεν είχαν απαντήσει σε όλα τα αντικείμενα δηλώσεις με αποτέλεσμα ο τελικός αριθμός των υποκειμένων της έρευνάς μας να είναι 188 (25,75% του πλήθους).

Τα δεδομένα της έρευνας προέκυψαν με τη συλλογή στοιχείων με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου το οποίο δόθηκε και συμπληρώθηκε ανώνυμα στους εκπαιδευτικούς δημοτικών και νηπιαγωγείων σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία. Η επιλογή του ερωτηματολογίου θεωρήθηκε περισσότερο αποτελεσματική για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας όπου χρειαζόταν η συλλογή στοιχείων σχετικά με την ικανοποίηση και το άγχος των εκπαιδευτικών. Αυτό διότι με τη χρήση του ερωτηματολογίου λαμβάνονται τα στοιχεία σε σύντομο χρονικό διάστημα, χρειάζεται σύντομο χρονικό διάστημα για να συμπληρωθεί χωρίς να βρίσκεται ο ερευνητής στον ίδιο χώρο με το υποκείμενο.

Επειδή καταγράφηκαν προσωπικές αντιλήψεις και στάσεις, η διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου απαιτούσε δέκα λεπτά. Για την επιλογή των υποκειμένων της έρευνας, τοποθετήθηκαν οι σχολικές μονάδες της γ' εκπαιδευτικής Διεύθυνσης σε μια λίστα και με βάση το αρχικό γράμμα του σχολείου. Κάθε σχολείο πήρε ένα αριθμό από το «ένα» μέχρι εκεί που έφτανε ο κατάλογος. Οι σχολικές μονάδες που πληρούσαν τις απαιτούμενες προϋποθέσεις για τις ανάγκες της έρευνας, τοποθετήθηκαν αλφαβητικά σε μια λίστα και επιλέχθηκαν οι σχολικές που ήταν πολλαπλάσια του δυο (συστηματική δειγματοληψία) με αυτό τον τρόπο το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε είναι αντιπροσωπευτικό και τυχαίο. Ως υποκείμενα του δείγματος επιλέχθηκαν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αυτές τις σχολικές μονάδες. Στη συνέχεια υπήρξε προσωπική τηλεφωνική επικοινωνία με τους διευθυντές/ντρίες των σχολικών μονάδων όπου έγινε ενημέρωση σχετικά με το σκοπό και

τους στόχους της έρευνας και απευθύνθηκε θερμή παράκληση για συμπλήρωση, όποιος/α από τους διευθυντές/ντρίες έδειχνε ενδιαφέρον για συμμετοχή στην έρευνα τότε παραλάμβανε το ερωτηματολόγιο από τον ερευνητή και στη συνέχεια όταν συμπληρώνονταν τα ερωτηματολόγια παραλαμβάνονταν από τον ερευνητή.

Η χρονική περίοδος κατά την οποία έλαβε χώρα η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ήταν τους μήνες Απρίλιο, Μάιο και Ιούνιο του 2012.

2. Το ερωτηματολόγιο

Η τελική διαμόρφωση και σύνθεση του ερωτηματολογίου έγινε μετά από τρία στάδια τα οποία είναι τα εξής:

α) Μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και θεωρίας. Στο στάδιο αυτό έγινε αναζήτηση στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία για έτοιμα ερωτηματολόγια που θα μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της έρευνας και αφορούν την εργασιακή ικανοποίηση και το άγχος των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια μεταφράστηκαν τα ερωτηματολόγια από την αγγλική γλώσσα στην ελληνική και έγιναν οι απαραίτητες τροποποιήσεις.

β) Διερευνητικές ερωτήσεις σε εκπαιδευτικούς. Στο σημείο αυτό αφαιρέθηκαν κάποιες από τις αρχικές ερωτήσεις και αντικαταστάθηκαν από άλλες που είναι πλησιέστερα στο νόημα της αρχικής ερώτησης.

γ) Πιλοτική εφαρμογή του αρχικού ερωτηματολογίου. Με την πιλοτική εφαρμογή εξαλείφθηκαν ασάφειες και ερωτήσεις που είχαν το ίδιο περιεχόμενο με κάποιες άλλες.

Μετά τα τρία παραπάνω στάδια διαμορφώθηκε και συντάχθηκε το τελικό ερωτηματολόγιο το οποίο περιελάμβανε 93 αντικείμενα-δηλώσεις. Το ερωτηματολόγιο το οποίο παρατίθεται αυτούσιο στο παράρτημα, ήταν χωρισμένο σε τρία μέρη.

Όπως διαπιστώθηκε από τη βιβλιογραφία, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών φαίνεται να επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών (Abeles, 2009:44; Burke, & Mikkelsen, 2005: 136; Stockard & Lehman, 2004: 743; Reyes, 1990:100-1; Eysenck, 1983: 129; Warr & Parry, 1982: 511. Για το λόγο αυτό στο πρώτο μέρος υπήρχαν 8 ερωτήσεις (ερωτήσεις 1 - 8) όπου ο εκπαιδευτικός έπρεπε να συμπληρώσει τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του όπως το φύλο, η οικογενειακή κατάσταση, η ηλικία, τα χρόνια συνολικής υπηρεσίας στην εκπαίδευση, ο τομέας εργασίας, ο τύπος σχολείου, τα προσόντα και μια ερώτηση κλειστού τύπου όπου το υποκείμενο έπρεπε να απαντήσει με «Ναι» ή «Όχι» στην ερώτηση «Αν θεωρεί ότι έπρεπε να αμείβεται περισσότερο για τις υπηρεσίες που παρέχει».

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από 36 ερωτήσεις στις οποίες γίνεται προσπάθεια να αποτυπωθεί το επίπεδο της εργασιακής ικανοποίησης των υποκειμένων (ερωτήσεις 9 – 44). Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε το *Job Satisfaction Survey* (JSS). Με το ερωτηματολόγιο αυτό είναι εφικτό να μετρηθεί η εργασιακή ικανοποίηση τόσο στους επιμέρους τομείς όσο και ολικά. Κάθε επιμέρους τομέας αποτελείται από τέσσερις ερωτήσεις ενώ η ολική εργασιακή ικανοποίηση αποτελείται από 36 ερωτήσεις όλων των επιμέρους τομέων. Το αρχικό ερωτηματολόγιο είχε σχεδιαστεί για τη μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς στους οργανισμούς, εντούτοις είναι εφικτό να χρησιμοποιηθεί και σε εκπαιδευτικούς (Crossman, A. & Harris P. 2006; Spector, 2000). Στον πίνακα 3.5. παρουσιάζονται οι επιμέρους τομείς της εργασιακής ικανοποίησης.

Πίνακας 2.5. Επιμέρους τομείς και ερωτήσεις

Επιμέρους τομείς
Μισθός
Προαγωγή
Διεύθυνση
Οφέλη
Πιθανές ανταμοιβές
Λειτουργικές διαδικασίες
Συνάδελφοι
Φύση της εργασίας
Επικοινωνία
Συνολική ικανοποίηση

Κάθε ερώτηση ήταν εξαβάθμιας κλίμακας Likert, όπου το υποκείμενο μπορούσε να επιλέξει ένα αριθμό από το ένα (1) μέχρι το έξι (6). Για να διαμορφωθεί η ικανοποίηση τόσο σε κάθε τομέα ξεχωριστά όσο και η εργασιακή ικανοποίηση συνολικά γινόταν άθροιση του «σκορ» κάθε υποκειμένου. Όσο μεγαλύτερο «σκορ» τόσο μεγαλύτερη εργασιακή ικανοποίηση. Κάποιες από τις ερωτήσεις ήταν θετικές και κάποιες αρνητικά διατυπωμένες, για το λόγο αυτό στην προσπάθεια να υπολογιστεί η εργασιακή ικανοποίηση του τομέα ή της συνολικής ικανοποίησης γινόταν αντιστροφή της τιμής που σημείωνε το υποκείμενο (Spector, 1985; Saane et al., 2003). Η εσωτερική συνέπεια αξιοπιστίας (*internal consistency reliability*) (*coefficient alpha*) του ερωτηματολογίου βασίστηκε σε ένα δείγμα 2.870 ατόμων (Spector, 1985). Η συνολική αξιοπιστία του Job Satisfaction Scale που μετρήθηκε με το δείκτη Cronbach's alpha είναι .91.

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από 49 ερωτήσεις όπου γίνεται προσπάθεια να καταγραφεί το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών (ερωτήσεις 45 – 93). Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε το *Teacher Stress Inventory* (TSI). Το ερωτηματολόγιο αυτό μετράει το συνολικό εργασιακό άγχος του εκπαιδευτικού μέσω δέκα παραγόντων χωρισμένοι σε δυο μεγάλες ομάδες. Τους παράγοντες που προκαλούν το άγχος και τους παράγοντες που είναι αποτέλεσμα του άγχους (Fimian, 1988). Στον πίνακα 3.7. παρουσιάζονται αναλυτικά οι δέκα παράγοντες που διαμορφώνουν το εργασιακό άγχος και οι ομάδες στις οποίες ανήκουν.

Πίνακας 2.7. Παράγοντες του Teacher Stress Inventory

Παράγοντες άγχους	Αποτελέσματα άγχους
Διαχείριση Χρόνου	Συναισθηματική φόρτιση
Εργασιακοί Παράγοντες	Συμπτώματα Κούρασης
Επαγγελματικοί Παράγοντες	Καρδιολογική φόρτιση

Πειθαρχία και Κίνητρα	Στομαχική φόρτιση
Επαγγελματική Ικανότητα	Συμπεριφορική Φόρτιση
Συνολικό Εργασιακό Άγχος	

Κάθε ερώτηση ήταν πενταβάθμιας κλίμακας Likert, όπου το υποκείμενο μπορούσε να επιλέξει ένα αριθμό από το ένα (1) μέχρι το πέντε (5). Για να διαμορφωθεί το άγχος τόσο σε κάθε παράγοντα όσο και το εργασιακό άγχος συνολικά γινόταν άθροιση του «σκορ» κάθε υποκειμένου. Όσο μεγαλύτερο «σκορ» τόσο μεγαλύτερο το εργασιακό άγχος του εκπαιδευτικού. Όλες οι ερωτήσεις ήταν θετικά διατυπωμένες. Η συνολική αξιοπιστία του Teacher Stress Inventory που μετρήθηκε με το δείκτη Cronbach's alpha είναι .91.

3. Μεθοδολογία

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει την εργασιακή ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην γ' Εκπαιδευτική Διεύθυνση Αθηνών. Επιπλέον, γίνεται προσπάθεια να ερευνηθεί κατά πόσο τα προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού επηρεάζουν την εργασιακή του ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος και τέλος η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην εργασιακή ικανοποίηση και εργασιακό άγχος.

Για να επιτευχθεί ο σκοπός και οι στόχοι της παρούσας έρευνας, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS v.18.0, με το οποίο έγινε ο υπολογισμός συχνοτήτων και ποσοστών % για κάθε διαφορετική απάντηση όλων των ερωτήσεων. Κατά την ανάλυση συχνοτήτων υπολογίσαμε και τη μέση τιμή, την επικρατούσα τιμή, καθώς και την τυπική απόκλιση κάθε μεταβλητής. Η τυπική απόκλιση δείχνει πόσο συγκεντρωμένες είναι οι τιμές γύρω από τη μέση τιμή. Συγκεκριμένα, δείχνει το βαθμό σύγκλισης των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε κάθε ερώτηση. Μεγάλη τυπική απόκλιση σημαίνει μεγάλη διασπορά στις απαντήσεις, δηλαδή ασυμφωνία των εκπαιδευτικών και μείωση της αξίας της μέσης τιμής των απαντήσεων. Η μικρή τυπική απόκλιση δείχνει ακριβώς τα αντίθετα. Έτσι, δημιουργήθηκαν οι πίνακες κατανομής συχνοτήτων και ποσοστών που αποτυπώνουν τις απόψεις των υποκειμένων της έρευνας.

Τα στατιστικά εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε στην έρευνάς ήταν το One Sample T-Test, το Independent T-Test και το One Way Anova. Προκειμένου να μελετηθεί η σχέση των δημογραφικών χαρακτηριστικών με την εργασιακή ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος χρησιμοποιήθηκαν οι έλεγχοι Independent T-Test, One Way Anova και ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis. Επιπλέον, για να γίνει ο έλεγχος συσχέτισης της εργασιακής ικανοποίησης και του εργασιακού άγχους χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson's r.

Οι συσχετίσεις και συνάφειες στους πίνακες φανερώνουν ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση όταν το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι μικρότερο από 5% ($p < 0,05$) και στατιστικά πολύ σημαντική συσχέτιση όταν το επίπεδο σημαντικότητας είναι μικρότερο από 1% ($p < 0,01$).

3. Ερευνητικές υποθέσεις

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει την εργασιακή ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην γη Εκπαιδευτική Διεύθυνση Αθηνών. Επιπλέον, γίνεται προσπάθεια να ερευνηθεί κατά πόσο τα προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού επηρεάζουν την εργασιακή του ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος και τέλος η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην εργασιακή ικανοποίηση και εργασιακό άγχος.

Οι επιμέρους ερευνητικές υποθέσεις είναι οι εξής:

- Υπόθεση 1^η: Το φύλο επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών (ενδεικτικά αναφέρονται: Bogler, 2010; Sabry, 2010; Tsigilis, & Zachopoulou, & Grammatikopoulos, 2006; Κάντας, 2001; Bishay, 1996).
- Υπόθεση 2^η: Η οικογενειακή κατάσταση επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών (ενδεικτικά αναφέρονται: Ταρασιάδου, & Πλατσίδου, 2009; Κάντας, 2001; Αλεξόπουλος, 1990).
- Υπόθεση 3^η: Η ηλικία επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών (ενδεικτικά αναφέρονται: Ταρασιάδου, & Πλατσίδου, 2009; Tsigilis, & Zachopoulou, & Grammatikopoulos, 2006; Papanastasiou, & Zembylas, 2005)
- Υπόθεση 4^η: Τα χρόνια υπηρεσίας επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών (ενδεικτικά αναφέρονται: Hanif, Tariq, & Nadeem, 2011; Crossman, & Harris, 2006; Zembylas, & Papanastasiou, 2004; Κάντας, 2001).
- Υπόθεση 5^η: Ο τομέας εκπαίδευσης επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών (ενδεικτικά αναφέρονται: Tsigilis, & Zachopoulou, & Grammatikopoulos, 2006; Crossman, & Harris, 2006).
- Υπόθεση 6^η: Ο τύπος σχολείου επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών (ενδεικτικά αναφέρονται: Crossman, & Harris, 2006)
- Υπόθεση 7^η: Τα προσόντα επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών (ενδεικτικά αναφέρονται: Sabry, 2010; Ταρασιάδου, & Πλατσίδου, 2009).
- Υπόθεση 8^η: Το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (ενδεικτικά αναφέρονται: Rehman et al., 2012; Nobile, & McCormick, 2005, Smith, & Burke, 1992).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

Αποτελέσματα της έρευνας

1. Περίληψη

Στο προηγούμενο κεφάλαιο παρουσιάστηκε η μεθοδολογία, το δείγμα της έρευνας καθώς και τα στατιστικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για να πραγματοποιηθεί η παρούσα έρευνα. Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας που προέκυψαν από την ανάλυση των συχνοτήτων και ποσοστών κάθε μεταβλητής καθώς και των συσχετίσεων με τους δημογραφικούς παράγοντες.

2. Χαρακτηριστικά του δείγματος

2.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Αυτά είναι το φύλο, η οικογενειακή τους κατάσταση, η ηλικία τους, τα χρόνια συνολικής υπηρεσίας, ο τομέας εργασίας, ο τύπος σχολείου καθώς τα προσόντα που διαθέτουν.

Πιο συγκεκριμένα, οι άντρες εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 36 (19,1%) και οι γυναίκες 152 (80,9%) (Πίνακας 3.1). Ως προς την οικογενειακή κατάσταση, 86 εκπαιδευτικοί δήλωσαν έγγαμοι (45,7%) και 102 εκπαιδευτικοί δήλωσαν άλλο στην οικογενειακή κατάσταση (54,3%) (Πίνακας 3.2).

Πίνακας 3.1. Κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο.

Φύλο	Συχνότητα	Ποσοστό
Άντρας	36	19,1
Γυναίκα	152	80,9
Σύνολο	188	100,0

Πίνακας 3.2. Κατανομή του δείγματος ως προς την οικογενειακή κατάσταση.

Οικογενειακή κατάσταση	Συχνότητα	Ποσοστό
Έγγαμος	86	45,7
Άλλο	102	54,3
Σύνολο	188	100,0

Ως προς τον τομέα εργασίας των εκπαιδευτικών, η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι 28 εκπαιδευτικοί εργάζονται στον ιδιωτικό τομέα (14,9%) και 160 στον δημόσιο τομέα (85,1%)

(Πίνακας 3.3). Αναφορικά με τον τύπο της σχολικής μονάδας, 152 εκπαιδευτικοί εργάζονται σε δημοτικό (80,9%) και 36 εργάζονται σε νηπιαγωγείο (19,1%) (Πίνακας 3.4).

Πίνακας 3.3. Κατανομή του δείγματος ως προς τον τομέα εργασίας.

Τομέας Εργασίας	Συχνότητα	Ποσοστό
Ιδιωτικός	28	14,9
Δημόσιος	160	85,1
Σύνολο	188	100,0

Πίνακας 3.4. Κατανομή του δείγματος ως προς τον τύπο της σχολικής μονάδας.

Τύπος Σχολείου	Συχνότητα	Ποσοστό
Δημοτικό	152	80,9
Νηπιαγωγείο	36	19,1
Σύνολο	188	100,0

Σχετικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών η ανάλυση έδειξε ότι ο μέσος όρος ηλικίας των εκπαιδευτικών ήταν 37,91 χρόνια με εύρος ηλικίας από 22 έως 55 χρόνια. Ως προς τα χρόνια υπηρεσίας ο μέσος όρος ήταν 12,61 χρόνια ενώ τα λιγότερα χρόνια υπηρεσίας ήταν 1 και τα περισσότερα ήταν 33 (Πίνακας 3.5).

Πίνακας 3.5. Κατανομή του δείγματος ως προς την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας και τα συνολικά προσόντα.

Περιγραφικά μέτρα	Ηλικία	Χρόνια Υπηρεσίας	Προσόντα
N	188	188	188
Λείπει	0	0	0
Μέσος	37,91	12,61	8,31
Τυπική απόκλιση	8,838	8,177	4,757
Ελάχιστο	22	1	2
Μέγιστο	55	33	26

Το υψηλότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών παρουσιάζεται να διαθέτει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών (27,7%) ενώ και το χαμηλότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών παρουσιάζεται να διαθέτει διδακτορικό τίτλο σπουδών (6,4%). Επιπλέον, 40 εκπαιδευτικοί έχουν παρακολουθήσει τρίμηνη επιμόρφωση (21,3%) ενώ 122 εκπαιδευτικοί είναι κάτοχοι του 1^{ου} επιπέδου επιμόρφωσης των ΤΠΕ (64,9%) (Πίνακας 3.6)¹. Ως προς τα συνολικά προσόντα η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι ο μέσος όρος των προσόντων ήταν 8,31 με τυπική απόκλιση 4,757, χαμηλότερη τιμή 2 και με υψηλότερη τιμή 26 (Πίνακας 3.5). Δημιουργήθηκε μια κλίμακα που λαμβάνει τις τιμές από 0 – 34,5 και προκύπτει από το άθροισμα των επιμέρους τυπικών προσόντων (πλην εκείνων για το διορισμό). Η κλίμακα έχει ως εξής:

¹ Στον πίνακα 3.6 παρουσιάζονται τα ποσοστά και οι συχνότητες των προσόντων που δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί στα επιπλέον τυπικά προσόντα.

Οι εκπαιδευτικοί λάμβαναν 6 μόρια αν ήταν κάτοχοι διδακτορικού τίτλου σπουδών, 4 μόρια αν ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών ή δεύτερου πτυχίου, 3 μόρια αν είχαν ολοκληρώσει τις σπουδές τους σε διδασκαλείο.

Ως προς τις ξένες γλώσσες λάμβαναν 1 μόριο για το χαμηλό επίπεδο, 2 μόρια για το μεσαίο επίπεδο και 3 μόρια για το υψηλό επίπεδο. Αν κάποιος εκπαιδευτικός γνώριζε δυο ή περισσότερες γλώσσες τότε λάμβανε το 100% των μορίων της πρώτης γλώσσας και το 50% των μορίων των άλλων γλωσσών (ανάλογα με το επίπεδο).

Αναφορικά με τις επιμορφώσεις, ο εκπαιδευτικός λάμβανε 1 μόριο για την τρίμηνη επιμόρφωση, 2 μόρια για την εξάμηνη επιμόρφωση και 3 μόρια για την ετήσια επιμόρφωση. Για τις γνώσεις στις τεχνολογίες, λάμβανε 1 μόριο για την επιμόρφωση στις τεχνολογίες στο 1^ο επίπεδο και 3 μόρια για την επιμόρφωση στις τεχνολογίες στο 2^ο επίπεδο. Αν κάποιος εκπαιδευτικός συμπλήρωνε ένα επιπλέον προσόν στην επιλογή «Άλλο» λάμβανε τα μόρια που αντιστοιχούσαν στο αντίστοιχο πεδίο².

Πίνακας 3.6. Κατανομή του δείγματος ως προς τα προσόντα

Προσόντα	Συχνότητα	Ποσοστό
Διδασκαλείο	34	18,1
Μεταπτυχιακό	52	27,7
Διδακτορικό	12	6,4
Δεύτερο Πτυχίο	20	10,6
Τρίμηνη Επιμόρφωση	40	21,3
Εξάμηνη Επιμόρφωση	32	17,0
Ετήσια Επιμόρφωση	32	17,0
Επίπεδο 1 στις ΤΠΕ	122	64,9
Επίπεδο 2 στις ΤΠΕ	34	18,1

Ως προς τις ξένες γλώσσες τα αποτελέσματα της έρευνάς μας έδειξαν ότι στα αγγλικά σε υψηλό επίπεδο βρίσκονται 98 εκπαιδευτικοί (52,1%) και ακολουθούν 12 στα γερμανικά (6,4%) (Πίνακας 3.7)³.

Πίνακας 3.7. Κατανομή του δείγματος ως προς τις ξένες γλώσσες

Επίπεδο	Χαμηλό		Μεσαίο		Υψηλό	
	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα
Ξένη Γλώσσα						
Αγγλικά	12	6,4	62	33,0	98	52,1
Γαλλικά	24	12,8	24	12,8	12	6,4
Γερμανικά	14	7,4	6	3,2	6	3,2
Ιταλικά	12	6,4	4	2,1	8	4,3
Άλλο	10	5,3	6	3,2	4	2,1

² Ο πίνακας μορίων παρουσιάζεται αναλυτικά στο παράρτημα

³ Στον πίνακα 7 παρουσιάζονται τα ποσοστά και οι συχνότητες στις ξένες γλώσσες που δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί στα διάφορα επίπεδα γνώσης

2.2. Εργασιακή ικανοποίηση και εργασιακό άγχος

Τέλος, αναφορικά με την συνολική εργασιακή ικανοποίηση και το συνολικό εργασιακό άγχος, βλέπουμε ότι ο μέσος όρος της εργασιακής ικανοποίησης ήταν 129,87 με ελάχιστη τιμή 82 και με μέγιστη τιμή 181. Ο μέσος όρος του εργασιακού άγχους ήταν 122,81 με ελάχιστη τιμή 74 και με μέγιστη τιμή 174 (Πίνακας 3.8).

Πίνακας 3.8. Κατανομή του δείγματος ως προς τη συνολική εργασιακή ικανοποίησης και το συνολικό εργασιακό άγχος.

Περιγραφικά μέτρα	Εργασιακή ικανοποίηση	Άγχος
N	188	188
Λείπει	0	0
Μέσος	129,87	122,81
Τυπική απόκλιση	19,052	22,445
Ελάχιστο	82	74
Μέγιστο	181	174

Αναφορικά με τους επιμέρους τομείς της εργασιακής ικανοποίησης βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι από τον τομέα της διεύθυνσης (Μ.Ο. 19,27) και των συναδέλφων (Μ.Ο. 18,64) ενώ λιγότερο ικανοποιημένοι ήταν από τον τομέα του μισθού (Μ.Ο. 7,46), των πιθανών ανταμοιβών (Μ.Ο. 11,37) και του τομέα της προαγωγής (Μ.Ο. 11,56) (Πίνακας 3.9).

Πίνακας 3.9. Στοιχεία επιμέρους τομέων εργασιακής ικανοποίησης.

Περιγραφικά μέτρα	Μισθός	Προαγωγή	Διεύ/νση	Οφέλη	Πιθ. Αντ/βές	Λειτ. Δια/σίες	Συν/λφοι	Φύση Εργ.	Επικ/νία
N	188	188	188	188	188	188	188	188	188
Λείπει	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Μέσος	7,46	11,56	19,27	12,05	11,37	13,81	18,64	17,91	17,80
Τυπική απόκλιση	4,055	3,832	4,912	3,165	3,656	3,634	4,037	4,068	4,260
Ελάχιστο	4	5	4	4	4	5	9	7	5
Μέγιστο	20	20	24	19	20	23	24	24	24

Αναφορικά με τους παράγοντες που προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς βλέπουμε ότι ο σημαντικότερος παράγοντας που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι τους προκαλεί άγχος είναι η διαχείριση του χρόνου (Μ.Ο. 22,80) και ο λιγότερο σημαντικός παράγοντας που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι προκαλεί άγχος είναι η επαγγελματική ικανότητα (Μ.Ο. 11,03) (Πίνακας 3.10).

Πίνακας 3.10. Στοιχεία παραγόντων που προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς.

Περιγραφικά μέτρα	Εργασιακοί Λόγοι	Επαγ/κοί Λόγοι	Επαγ/κή Ικανότητα	Πειθαρχεία Κίνητρα	Διαχείριση Χρόνου
N	188	188	188	188	188
Λείπει	0	0	0	0	0
Μέσος	17,28	19,15	11,03	16,64	22,80
Τυπική απόκλιση	4,690	3,671	2,834	3,116	6,283
Ελάχιστο	6	9	4	6	10
Μέγιστο	29	25	20	23	36

Σχετικά με τα συμπτώματα που προκαλεί το άγχος στους εκπαιδευτικούς βλέπουμε ότι το πιο σημαντικό είναι τα συμπτώματα κούρασης (Μ.Ο. 11,60) ενώ το λιγότερο σημαντικό είναι η καρδιολογική φόρτιση (Μ.Ο. 4,18) (Πίνακας 3.11).

Πίνακας 3.11. Στοιχεία συμπτωμάτων εργασιακού άγχους.

Περιγραφικά μέτρα	Συναισ/κή Φόρτιση	Συμπ/κή Φόρτιση	Καρδιολογική Φόρτιση	Στομαχική Φόρτιση	Συμπτώματα Κούρασης
N	188	188	188	188	188
Λείπει	0	0	0	0	0
Μέσος	9,68	5,67	4,18	4,79	11,60
Τυπική απόκλιση	4,746	2,458	1,815	2,869	4,312
Ελάχιστο	5	4	3	3	5
Μέγιστο	25	13	10	15	23

3. Δημογραφικοί παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος

Στην παρούσα ενότητα γίνεται προσπάθεια να διερευνηθεί αν και κατά πόσο τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την εργασιακή τους ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος.

α. Το φύλο

Χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος t-test με σκοπό να μελετηθεί αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο επίπεδο ικανοποίησης και άγχους μεταξύ των ανδρών και των γυναικών. Στους πίνακες 3.12 και 3.13 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου.

Πιο συγκεκριμένα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν μέσο όρο εργασιακής ικανοποίησης 129,58 ενώ οι άνδρες 131,11. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν μέσο όρο εργασιακού άγχους 123,37 και οι άντρες 120,44 (Πίνακας 3.12). Ο έλεγχος ισότητας των διασπορών έδειξε ότι οι διασπορές στην εργασιακή ικανοποίηση ($p. value = ,616 > ,05$) και το εργασιακό άγχος ($p. value = ,354 > ,05$) δεν είναι ίσες. Επιπλέον, ο έλεγχος διαφοράς των μέσων όρων έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση της ικανοποίησης ($p. value = ,666 > ,05$) και του άγχους ($p. value = ,484 > ,05$) των εκπαιδευτικών ως προς τον παράγοντα φύλο (Πίνακας 3.13)⁴. Απλούστερα, αν και βλέπουμε ότι υπάρχουν διαφορές στους μέσους όρους των γυναικών και των αντρών τόσο στην εργασιακή ικανοποίηση όσο και στο άγχος, οι διαφορές αυτές είναι στατιστικά μη σημαντικές. Άρα το φύλο του εκπαιδευτικού δεν επηρεάζει την εργασιακή του ικανοποίηση ούτε το εργασιακό του άγχος, οπότε δεν αποδεχόμαστε την Υπόθεση 1.

Πίνακας 3.12. Κατανομή εργασιακής ικανοποίησης και εργασιακού άγχους ως προς το φύλο

	Φύλο	Πλήθος	Μέσος	Τυπική απόκλιση
Εργασιακή ικανοποίηση	Άντρας	36	131,11	19,578
	Γυναίκα	152	129,58	18,979
Άγχος	Άντρας	36	120,44	25,524
	Γυναίκα	152	123,37	21,708

Πίνακας 3.13. Έλεγχος t-test για την εργασιακή ικανοποίηση και το άγχος ως προς το φύλο.

⁴ Στον πίνακα 3.13 γίνεται έλεγχος της διακύμανσης (Levene's Test) και στατιστικός έλεγχος των μέσων όρων (t-test for Equality of means). Συγκεκριμένα στον πίνακα ελέγχεται η τιμή p-value [sig(2-tailed)].

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Differenc e	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Ικανοποίηση	Eq var ass	,253	,616	,433	186	,666	1,532	3,539	-5,450	8,514
	Eq var not ass			,425	51,721	,673	1,532	3,608	-5,709	8,773
Άγχος	Eq var ass	,864	,354	-,702	186	,484	-2,924	4,166	-11,143	5,295
	Eq var not ass			-,635	47,696	,528	-2,924	4,604	-12,182	6,334

B. Η οικογενειακή κατάσταση

Για να διαπιστωθεί αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο επίπεδο ικανοποίησης και άγχους ως προς την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος t-test. Στους πίνακες 3.14 και 3.15 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου.

Οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί έχουν μέσο όρο εργασιακής ικανοποίησης 130,84 ενώ για τους υπόλοιπους είναι 129,06. Οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί έχουν μέσο όσο εργασιακού άγχους 129,44 και 117,22 (Πίνακας 3.14). Ο έλεγχος ισότητας των διασπορών έδειξε ότι οι διασπορές στην εργασιακή ικανοποίηση διαφέρουν ($p. value = ,000 > ,01$) ενώ για το εργασιακό άγχος δεν διαφέρουν ($p. value = ,051 > ,05$) (Πίνακας 3.15). Επιπλέον, ο έλεγχος διαφοράς των μέσων όρων έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση της ικανοποίησης ($p. value = ,510 > ,05$) εξαιτίας του παράγοντα οικογενειακή κατάσταση (Πίνακας 3.15). Αντίθετα, ο παράγοντας οικογενειακή κατάσταση φαίνεται να διαφοροποιεί στατιστικά σημαντικά το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών ($p. value = ,000 < ,01$) (Πίνακας 3.15). Απλούστερα, ο παράγοντας οικογενειακή κατάσταση δεν επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ενώ επηρεάζει το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών. Οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι περισσότερο αγχωμένοι από την εργασία τους από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς που δήλωσαν. Δεν αποδεχόμαστε ως προς το πρώτο μέρος την Υπόθεση 2 και τη αποδεχόμαστε ως προς το δεύτερο μέρος (Πίνακας 3.15)⁵.

Πίνακας 3.14. Κατανομή εργασιακής ικανοποίησης και εργασιακού άγχους ως προς την οικογενειακή κατάσταση.

⁵ Στον πίνακα 3.15 γίνεται έλεγχος της διακύμανσης (Levene's Test) και στατιστικός έλεγχος των μέσων όρων (t-test for Equality of means). Συγκεκριμένα στον πίνακα ελέγχεται η τιμή p-value [sig(2-tailed)].

Οικογενειακή Κατάσταση		Πλήθος	Μέσος	Τυπική απόκλιση
Εργασιακή	Έγγαμος	86	130,84	14,075
Ικανοποίηση	— Άλλο	102	129,06	22,447
Άγχος	Έγγαμος	86	129,44	18,602
	— Άλλο	102	117,22	23,927

Πίνακας 3.15. Έλεγχος t-test για την εργασιακή ικανοποίηση και το άγχος ως προς την οικογενειακή κατάσταση.

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Ικανοποίησ	Eq var ass	21,077	,000	,637	186	,525	1,778	2,794	-3,733	7,290
	Eq var not ass			,661	172,572	,510	1,778	2,691	-3,534	7,091
Άγχος	Eq var ass	3,864	,051	3,856	186	,000	12,226	3,170	5,972	18,481
	Eq var not ass			3,939	184,842	,000	12,226	3,104	6,102	18,350

Γ. Ο τομέας εργασίας

Για να διαπιστωθεί αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο επίπεδο ικανοποίησης και άγχους ως προς τον τομέα εργασίας των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος t-test. Στους πίνακες 3.16 και 3.17 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου.

Οι εκπαιδευτικοί του ιδιωτικού τομέα έχουν μέσο όρο εργασιακού άγχους 126,14 και οι εκπαιδευτικοί στον δημόσιο τομέα 122,23 (Πίνακας 16). Ο έλεγχος ισότητας των διασπορών έδειξε ότι οι διασπορές στην εργασιακή ικανοποίηση ($p. value = ,000 > ,01$) και το εργασιακό άγχος ($p. value = ,000 > ,01$) είναι ίσες (Πίνακας 3.17). Ο έλεγχος διαφοράς των μέσων όρων έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ($p. value = ,846 > ,05$) και του εργασιακού άγχους ($p. value = ,505 > ,05$) ως προς τον τομέα εργασίας (Πίνακας 3.17)⁶. Απλούστερα, ο τομέας εργασίας δεν επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών παρά το γεγονός της διαφοράς των μέσων όρων, κατά συνέπεια δεν αποδεχόμαστε την Υπόθεση 5.

⁶ Στον πίνακα 3.17 γίνεται έλεγχος της διακύμανσης (Levene's Test) και στατιστικός έλεγχος των μέσων όρων (t-test for Equality of means). Συγκεκριμένα στον πίνακα ελέγχεται η τιμή p-value [sig(2-tailed)].

Πίνακας 3.16. Κατανομή εργασιακής ικανοποίησης και εργασιακού άγχους ως προς τον τομέα εργασίας.

Τομέας		N	Μέσος	Τυπική απόκλιση
Εργασιακή Ικανοποίηση	Ιδιωτικός	28	128,93	29,162
	Δημόσιος	160	130,04	16,802
Άγχος	Ιδιωτικός	28	126,14	29,499
	Δημόσιος	160	122,23	21,034

Πίνακας 3.17. Έλεγχος t-test για την εργασιακή ικανοποίηση και το άγχος ως προς τον τομέα εργασίας

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	MeanDifference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Ικανοποίηση	Eq var ass	16,299	,000	-,283	186	,777	-1,109	3,912	-8,827	6,610
	Eq var not ass			-,196	30,211	,846	-1,109	5,669	-12,683	10,465
Άγχος	Eq var ass	15,210	,000	,851	186	,396	3,918	4,601	-5,160	12,995
	Eq var not ass			,673	31,975	,505	3,918	5,818	-7,932	15,768

Δ. Το είδος σχολικής μονάδας

Για να διαπιστωθεί αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο επίπεδο ικανοποίησης και άγχους ως προς το είδος της σχολικής μονάδας των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος t-test. Στους πίνακες 3.18 και 3.19 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του ελέγχου.

Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί στα δημοτικά σχολεία έχουν μέσο όρο εργασιακής ικανοποίησης 128,88 ενώ οι εκπαιδευτικοί στο νηπιαγωγείο 134,06 (Πίνακας 3.18). Οι εκπαιδευτικοί στο δημοτικό σχολείο έχουν μέσο όρο εργασιακού άγχους 121,01 και οι εκπαιδευτικοί στο νηπιαγωγείο 130,39 (Πίνακας 3.18). Ο έλεγχος ισότητας των διασπορών έδειξε ότι οι διασπορές στην εργασιακή ικανοποίηση (p -value = ,000>,05) και το εργασιακό άγχος (p -value = ,001>,01) είναι ίσες (Πίνακας 3.19)⁷. Επιπλέον, ο έλεγχος διαφοράς των μέσων όρων έδειξε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση της εργασιακής ικανοποίησης (p -value = ,083>,05) και του εργασιακού άγχους (p -value = ,063>,05) των εκπαιδευτικών ως προς τον τομέα εργασίας (Πίνακας 3.19). Απλούστερα, ο παράγοντας τύπος σχολείου δεν επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση και το

⁷ Στον πίνακα 3.19 γίνεται έλεγχος της διακύμανσης (Levene's Test) και στατιστικός έλεγχος των μέσων όρων (t-test for Equality of means). Συγκεκριμένα στον πίνακα ελέγχεται η τιμή p-value [sig(2-tailed)].

εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών παρά το γεγονός της διαφοράς των μέσων όρων, κατά συνέπεια δεν αποδεχόμαστε την Υπόθεση 6.

Πίνακας 3.18. Μέσοι όροι εργασιακής ικανοποίησης και εργασιακού άγχους ως προς τον τύπο σχολικής μονάδας.

Τύπος σχολικής μονάδας		N	Μέσος	Τυπική απόκλιση
Εργασιακή Ικανοποίηση	Δημοτικό	152	128,88	19,842
	Νηπιαγωγείο	36	134,06	14,780
Άγχος	Δημοτικό	152	121,01	20,689
	Νηπιαγωγείο	36	130,39	27,783

Πίνακας 3.19. Έλεγχος t-test για την εργασιακή ικανοποίηση και το άγχος ως προς τον τύπο σχολικής μονάδας

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Ικανοποίηση	Eq var ass	13,784	,000	-1,470	186	,143	-5,174	3,520	-12,119	1,771
	Eq var not ass			-1,758	68,370	,083	-5,174	2,943	-11,045	,697
Άγχος	Eq var ass	10,666	,001	-2,279	186	,024	-9,376	4,114	-17,493	-1,259
	Eq var not ass			-1,904	44,619	,063	-9,376	4,925	-19,298	,547

Ε. Παράγοντας ηλικία

Για να διαπιστωθεί αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο επίπεδο ικανοποίησης και άγχους ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος One-Way ANOVA και ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis για το εργασιακό άγχος. Στον πίνακα 3.20 παρουσιάζεται ο έλεγχος των διασπορών, θα πρέπει οι διασπορές να μην είναι διαφορετικές για γίνει ο έλεγχος συσχέτισης ANOVA. Στον πίνακα 3.21 γίνεται έλεγχος των μέσων τιμών της εργασιακής ικανοποίησης και του εργασιακού άγχους ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών. Στον πίνακα 3.22 γίνεται έλεγχος στους μέσους όρους μεταξύ των ηλικιακών ομάδων. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη ηλικιακή ομάδα περιλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς 22 μέχρι 30 ετών, η δεύτερη ηλικιακή εκείνους είναι από 31 μέχρι 46 και η τρίτη ηλικιακή ομάδα από 47 μέχρι 55 ετών. Στον πίνακα 3.23 παρουσιάζονται οι προσαρμοσμένοι μέσοι όροι των εκπαιδευτικών για το εργασιακό άγχος και στον πίνακα 3.24

γίνεται ο μη – παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis όπου ελέγχεται η ισότητα των διαμέσων για το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών.

Οι διασπορές για την εργασιακή ικανοποίηση δεν είναι διαφορετικές (p. value = ,596>,05) ενώ για το εργασιακό άγχος οι διασπορές είναι διαφορετικές (p. value = ,002<,01) (Πίνακας 3.20) κατά συνέπεια θα πρέπει να προχωρήσουμε για το εργασιακό άγχος σε μη παραμετρικό έλεγχο των διαμέσων. Ο έλεγχος έδειξε ότι οι διάμεσοι δεν διαφέρουν στατιστικά (p. value = ,991>,05) οπότε δεν μπορούμε να προχωρήσουμε σε ελέγχους των μέσων όρων των υποομάδων (Πίνακας 3.24)⁸.

Ως προς την εργασιακή ικανοποίηση, βλέπουμε ότι συνολικά οι μέσοι όροι των υποομάδων διαφέρουν στατιστικά σημαντικά (p. value = ,042<,05) (Πίνακας 3.21). Στον έλεγχο των υποομάδων βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται σε μικρή ηλικία έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά από τους εκπαιδευτικούς μεσαίας ηλικίας (p. value = ,016<,05), οι εκπαιδευτικοί με μικρή ηλικία είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από τους εκπαιδευτικούς με μεσαία ηλικία (Lower B. = -14,21 και Upper B. = -1,46) (Πίνακας 3.22).

Απλούστερα, ο παράγοντας ηλικία δεν επηρεάζει το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών ενώ επηρεάζει την εργασιακή τους ικανοποίηση και συγκεκριμένα οι νέοι εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από τους εκπαιδευτικούς με μέση ηλικία. Αποδεχόμαστε την Υπόθεση 3 ως προς το πρώτο μέρος και δεν την αποδεχόμαστε ως προς το δεύτερο.

Πίνακας 3.20. Έλεγχος διασπορών εργασιακής ικανοποίησης και άγχους ως προς τον παράγοντα ηλικία

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Ικανοποίηση	,520	2	185	,596
Άγχος	6,304	2	185	,002

Πίνακας 3.21. Έλεγχος διαφοράς μέσων όρων εργασιακής ικανοποίησης και άγχους ως προς τον παράγοντα ηλικία

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Ικανοποίηση	Between Groups	2280,673	2	1140,337	3,216	,042
	Within Groups	65596,263	185	354,574		
	Σύνολο	67876,936	187			
Άγχος	Between Groups	35,170	2	17,585	,035	,966
	Within Groups	94173,937	185	509,048		
	Σύνολο	94209,106	187			

Πίνακας 3.22. Έλεγχος διαφοράς μέσων τιμών επιμέρους ομάδων

Dependent Variable	(I)	(J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound
	NEW_Hlikia	NEW_Hlikia					

⁸ Στον πίνακα 3.24 γίνεται μη – παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis όπου ελέγχεται η ισότητα των διαμέσων. Όπως έδειξαν τα αποτελέσματα οι διάμεσοι δεν διαφέρουν αποδεχόμαστε την $H_0: \delta_1=\delta_2=\delta_3$.

Dependent Variable	(I)	(J)	Mean	Std.		95% Confidence Interval	
Ικανοποίηση	NEW_Hlikia	NEW_Hlikia	Difference	Error	Sig.		
		— μικρό	-2,573	4,019	,523	-14,21	-1,46
		— μεσαίο	7,833	3,231	,016	1,46	14,21
		— μεγάλο	5,260	3,598	,146	-1,84	12,36
	—	— μικρό	2,573	4,019	,523	-5,36	10,50
	—	— μεσαίο	-5,260	3,598	,146	-12,36	1,84
	ο						

Πίνακας 3.23. Κατανομή υποομάδων εργασιακού άγχους

NEW_Hlikia		N	Μέσος Rank
Άγχος	μικρό	52	95,35
	μεσαίο	98	94,19
	— μεγάλο	38	94,13
	Σύνολο	188	

Πίνακας 3.24. Μη παραμετρικός έλεγχος διαμέσων

	Άγχος
Chi-square	,017
df	2
Asymp. Sig.	,991

Στ. Τα χρόνια προϋπηρεσίας

Για να διαπιστωθεί αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο επίπεδο ικανοποίησης και άγχους ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος One-Way ANOVA και ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis για το εργασιακό άγχος. Στον πίνακα 3.25 παρουσιάζεται ο έλεγχος των διασπορών, θα πρέπει οι διασπορές να μην είναι διαφορετικές για γίνει ο έλεγχος συσχέτισης ANOVA. Στον πίνακα 3.26 γίνεται έλεγχος των μέσων τιμών της εργασιακής ικανοποίησης και του εργασιακού άγχους ως προς τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Στον πίνακα 3.27 γίνεται έλεγχος στους μέσους όρους μεταξύ των ομάδων. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς με 1 - 7 έτη υπηρεσίας, η δεύτερη ομάδα από 8 μέχρι 20 και η τρίτη ομάδα είναι από 21 μέχρι 33 έτη υπηρεσίας. Στον πίνακα 3.28 παρουσιάζονται οι προσαρμοσμένοι μέσοι όροι των εκπαιδευτικών για το εργασιακό άγχος και στον πίνακα 3.29 γίνεται ο μη – παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis όπου ελέγχεται η ισότητα των διαμέσων για το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών.

Οι διασπορές για την εργασιακή ικανοποίηση δεν είναι διαφορετικές ($p. value = ,430 > ,05$) ενώ για το εργασιακό άγχος οι διασπορές είναι διαφορετικές ($p. value = ,000 < ,01$) (Πίνακας 3.25) κατά συνέπεια θα πρέπει να προχωρήσουμε για το εργασιακό άγχος σε μη παραμετρικό έλεγχο των διαμέσων. Ο έλεγχος έδειξε ότι οι διάμεσοι δεν διαφέρουν

στατιστικά ($p. value = ,224 > ,05$) οπότε δεν μπορούμε να προχωρήσουμε σε ελέγχους των μέσων όρων των υποομάδων (Πίνακας 3.29)⁹.

Ως προς την εργασιακή ικανοποίηση, βλέπουμε ότι συνολικά οι μέσοι όροι των υποομάδων διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ($p. value = ,010 = ,01$) (Πίνακας 3.21). Στον έλεγχο των υποομάδων βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν λίγα χρόνια προϋπηρεσίας έχουν στατιστικά πολύ σημαντική διαφορά από τους εκπαιδευτικούς με μεσαία χρόνια προϋπηρεσίας ($p. value = ,002 < ,05$). Οι εκπαιδευτικοί με λίγα χρόνια προϋπηρεσίας είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από τους εκπαιδευτικούς με μεσαία χρόνια προϋπηρεσίας (Lower B. = -15,71 και Upper B. = -3,41) (Πίνακας 3.27).

Απλούστερα, ο παράγοντας χρόνια προϋπηρεσίας δεν επηρεάζει το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών ενώ επηρεάζει την εργασιακή τους ικανοποίηση και συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί με λίγα χρόνια προϋπηρεσίας είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας. Αποδεχόμαστε την Υπόθεση 4 ως προς το πρώτο μέρος και δεν την αποδεχόμαστε ως προς το δεύτερο.

Πίνακας 3.25. Έλεγχος διασπορών εργασιακής ικανοποίησης και άγχους ως προς τον παράγοντα χρόνια υπηρεσίας

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Ικανοποίηση	,848	2	185	,430
Άγχος	10,245	2	185	,000

Πίνακας 3.26. Έλεγχος διαφοράς μέσων όρων εργασιακής ικανοποίησης και άγχους ως προς τον παράγοντα χρόνια υπηρεσίας

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Ικανοποίηση	Between Groups	3289,567	2	1644,784	4,711	,010
	Within Groups	64587,369	185	349,121		
	Σύνολο	67876,936	187			
Άγχος	Between Groups	1490,583	2	745,291	1,487	,229
	Within Groups	92718,524	185	501,181		
	Σύνολο	94209,106	187			

Πίνακας 3.27. Έλεγχος διαφοράς μέσων τιμών επιμέρους ομάδων

Dependent Variable	(I)	(J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
						Lower Bound	Upper Bound

⁹ Στον πίνακα 3.29 γίνεται μη – παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis όπου ελέγχεται η ισότητα των διαμέσων. Όπως έδειξαν τα αποτελέσματα οι διάμεσοι δεν διαφέρουν αποδεχόμαστε την H_0 : $\delta_1 = \delta_2 = \delta_3$.

Dependent Variable	(I)	(J)	Mean Difference	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
Κατανομή	μικρό	μεσαίο	9,563 [*]	3,117	,002	-15,71	-3,41
		μεγάλ	-5,658	3,710	,129	-12,98	1,66
	μεσαίο	μικρό	9,563 [*]	3,117	,002	3,41	15,71
		μεγάλ	3,905	3,545	,272	-3,09	10,90
	μεγάλ	μικρό	5,658	3,710	,129	-1,66	12,98
		μεσαίο	-3,905	3,545	,272	-10,90	3,09

Πίνακας 3.28. Κατανομή υποομάδων εργασιακού άγχους

NEW_XroniaYphresias		N	Μέσος Rank
Άγχος	μικρό	64	101,84
	μεσαίο	82	94,57
	μεγάλο	42	83,17
	Σύνολο	188	

Πίνακας 3.29. Μη παραμετρικός έλεγχος διαμέσων

	Άγχος
Chi-square	2,990
df	2
Asymp. Sig.	,224

Ζ. Τα προσόντα

Για να διαπιστωθεί αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο επίπεδο ικανοποίησης και άγχους ως προς τα προσόντα των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος One-Way ANOVA. Στον πίνακα 3.30 παρουσιάζεται ο έλεγχος των διασπορών, θα πρέπει οι διασπορές να μην είναι διαφορετικές για γίνει ο έλεγχος συσχέτισης ANOVA. Στον πίνακα 3.31 γίνεται έλεγχος των μέσων τιμών της εργασιακής ικανοποίησης και του εργασιακού άγχους ως προς τα προσόντα των εκπαιδευτικών. Στον πίνακα 3.32 γίνεται έλεγχος στους μέσους όρους μεταξύ των ομάδων. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς από 2 μέχρι 5 μόρια, η δεύτερη ομάδα από 6 μέχρι 11 και η τρίτη ομάδα από 12 μέχρι 26 μόρια¹⁰.

Οι διασπορές για την εργασιακή ικανοποίηση δεν είναι διαφορετικές ($p. value = ,051 > ,05$) το ίδιο και για το εργασιακό άγχος ($p. value = ,141 > ,01$) (Πίνακας 3.30). Σχετικά με την εργασιακή ικανοποίηση η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι οι μέσοι όροι των υποομάδων δεν διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ($p. value = ,999 > ,05$), όμοια και για το εργασιακό άγχος ($p. value = ,062 > ,05$) (Πίνακας 3.31).

Απλούστερα, ο παράγοντας προσόντα δεν επηρεάζει το εργασιακό άγχος και την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Δεν αποδεχόμαστε την Υπόθεση 7.

¹⁰ Για τη μοριοδότηση ως προς τα προσόντα βλέπε στην ενότητα 2.1 του 3^{ου} κεφαλαίου.

Πίνακας 3.30. Έλεγχος διασπορών εργασιακής ικανοποίησης και άγχους ως προς τον παράγοντα προσόντα

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Ικανοποίηση	3,023	2	185	,051
Άγχος	1,978	2	185	,141

Πίνακας 3.31. Έλεγχος διαφοράς μέσων όρων εργασιακής ικανοποίησης και άγχους ως προς τον παράγοντα προσόντα

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Εργασιακή Ικανοποίηση	Between Groups	,909	2	,455	,001	,999
	Within Groups	67876,027	185	366,897		
	Σύνολο	67876,936	187			
Άγχος	Between Groups	2790,487	2	1395,244	2,823	,062
	Within Groups	91418,619	185	494,155		
	Σύνολο	94209,106	187			

4. Παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση

Α. Συνολικό εργασιακό άγχος

Στην παρούσα υποενότητα γίνεται προσπάθεια να διερευνηθεί αν και κατά πόσο το εργασιακό άγχος επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε ο στατιστικός έλεγχος One-Way ANOVA.

Στον πίνακα 3.32 παρουσιάζεται ο έλεγχος των διασπορών, θα πρέπει οι διασπορές να μην είναι διαφορετικές για γίνει ο έλεγχος συσχέτισης ANOVA. Στον πίνακα 3.33 γίνεται έλεγχος των μέσων τιμών της εργασιακής ικανοποίησης και του εργασιακού άγχους ως προς το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών. Στον πίνακα 3.34 γίνεται έλεγχος στους μέσους όρους μεταξύ των ομάδων. Για να επιτευχθεί αυτός ο έλεγχος το εργασιακό άγχος μετατράπηκε σε μια νέα μεταβλητή τριών επιπέδων (χαμηλό, μεσαίο και υψηλό). Στο χαμηλό επίπεδο ανήκουν οι εκπαιδευτικοί που έχουν εργασιακό άγχος από 74 μέχρι και 106, στο μεσαίο επίπεδο ανήκουν οι εκπαιδευτικοί με εργασιακό άγχος από 106 μέχρι και 140 και στο υψηλό ανήκουν οι εκπαιδευτικοί που έχουν εργασιακό άγχος από 140 μέχρι και 174.

Οι διασπορές για την εργασιακή ικανοποίηση (ως εξαρτημένη μεταβλητή) δεν είναι διαφορετικές ($p. value = ,118 > ,05$) (Πίνακας 3.32). Επίσης, βλέπουμε ότι συνολικά οι μέσοι όροι των υποομάδων διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ($p. value = ,000 < ,01$) (Πίνακας 3.33).

Στον έλεγχο των υποομάδων βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν χαμηλό εργασιακό άγχος έχουν στατιστικά πολύ σημαντικά υψηλότερη εργασιακή ικανοποίηση ($p. value = ,000 < ,01$ Lower B. = 5,87 και Upper B. = 18,25) από τους εκπαιδευτικούς που έχουν μεσαίο επίπεδο εργασιακού άγχους (Πίνακας 3.34). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που έχουν χαμηλό εργασιακό άγχος έχουν στατιστικά πολύ σημαντικά υψηλότερη εργασιακή ικανοποίηση ($p. value = ,000 < ,01$ Lower B. = 12,85 και Upper B. = 27,47) (Πίνακας 3.34) από τους εκπαιδευτικούς που έχουν υψηλό επίπεδο εργασιακού άγχους και τέλος οι εκπαιδευτικοί με μεσαίο επίπεδο εργασιακού άγχους έχουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερο επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης ($p. value = ,013 < ,05$ Lower B. = 1,72 και Upper B. = 14,47) από τους εκπαιδευτικούς που έχουν υψηλό επίπεδο εργασιακού άγχους (Πίνακας 3.34). Απλούστερα, το εργασιακό άγχος επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και μάλιστα αρνητικά. Όταν μειώνεται το εργασιακό άγχος αυξάνεται η εργασιακή τους ικανοποίηση. Αποδεχόμαστε την Υπόθεση 8 σύμφωνα με την οποία εργασιακό άγχος επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση.

Πίνακας 3.32. Έλεγχος διασπορών εργασιακής ικανοποίησης και άγχους ως προς το επίπεδο άγχους

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2,158	2	185	,118

Πίνακας 3.33. Έλεγχος διαφοράς μέσω των όρων εργασιακής ικανοποίησης και άγχους ως προς το επίπεδο άγχους

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	9604,675	2	4802,337	15,246	,000
Within Groups	58272,261	185	314,985		
Σύνολο	67876,936	187			

Πίνακας 3.34. Έλεγχος διαφοράς μέσω των τιμών επιμέρους ομάδων ως προς το επίπεδο άγχους

(I) NEW_Άγχος	(J) NEW_Άγχος	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1,00	2,00	12,063 [*]	3,137	,000	5,87	18,25
	3,00	20,159 [*]	3,704	,000	12,85	27,47
2,00	1,00	-12,063 [*]	3,137	,000	-18,25	-5,87
	3,00	8,097 [*]	3,231	,013	1,72	14,47
3,00	1,00	-20,159 [*]	3,704	,000	-27,47	-12,85
	2,00	-8,097 [*]	3,231	,013	-14,47	-1,72

B. Επιμέρους τομείς εργασιακού άγχους

Στην παρούσα ενότητα γίνεται προσπάθεια να διερευνηθεί αν επηρεάζεται και σε ποιο βαθμό η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τους παράγοντες που προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς. Για τον έλεγχο αυτό χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson. Στον πίνακα 3.35 παρουσιάζονται οι επιμέρους τομείς του εργασιακού άγχους, ο συντελεστής συσχέτισης του κάθε τομέα με την εργασιακή ικανοποίηση και η τιμή του δείκτη στατιστικής σημαντικότητας.

Η εργασιακή ικανοποίηση επηρεάζεται αρνητικά από όλους τους παράγοντες που προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο ο μόνος παράγοντας που δεν μπορεί να συσχετιστεί στατιστικά σημαντικά είναι η πειθαρχία και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών ($p\text{-value} = ,057 > ,05$). Βλέπουμε επιπλέον ότι υπάρχει ισχυρή – αρνητική συσχέτιση της εργασιακής ικανοποίησης με την επαγγελματική ικανότητα των εκπαιδευτικών (Pearson Cor. = $-,558$) και με τους επαγγελματικούς λόγους (Pearson Cor. = $-,432$) ενώ ο υπάρχει αρνητική ασθενής συσχέτιση της εργασιακής ικανοποίησης τους εργασιακούς λόγους (Pearson Cor. = $-,200$) και μέτρια αρνητική συσχέτιση με τη διαχείριση του χρόνου (Pearson Cor. = $-,292$) (Πίνακας 3.35).

Πίνακας 3.35. Συσχετίσεις εργασιακής ικανοποίησης και παραγόντων που προκαλούν άγχος

		Εργασιακή Ικανοποίηση	Εργασιακοί Λόγοι	Επαγ/κοί Λόγοι	Επαγ/κή Ικανότητα	Πειθαρχεία Κίνητρα	Διαχείριση Χρόνου
Εργασιακή	Pearson Correlation	1	-,200**	-,432**	-,558**	-,139	-,292**
Ικανοποίηση	Sig. (2-tailed)		,006	,000	,000	,057	,000
N		188	188	188	188	188	188

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

5. Παράγοντες που επηρεάζουν το εργασιακό άγχος

A. Τομείς της εργασιακής ικανοποίησης

Στην παρούσα ενότητα γίνεται προσπάθεια να διερευνηθεί αν επηρεάζεται και με ποιο τρόπο επηρεάζει το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών τους επιμέρους τομείς της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Για τον έλεγχο αυτό χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson. Στον πίνακα 3.36 παρουσιάζονται οι επιμέρους τομείς του εργασιακού άγχους, η συντελεστής συσχέτισης του κάθε τομέα με την εργασιακή ικανοποίηση και η τιμή του δείκτη στατιστικής σημαντικότητας.

Ο στατιστικός έλεγχος έδειξε ότι το εργασιακό άγχος σχετίζεται αρνητικά όλους τους τομείς της εργασιακής ικανοποίησης. Ωστόσο, στατιστικά σημαντική συσχέτιση υπάρχει μεταξύ του άγχος και της διεύθυνσης (p. value = ,002<,01), των πιθανών ανταμοιβών (p. value = ,005<,01), των λειτουργικών διαδικασιών (p. value = ,000<,01), της φύσης της εργασίας (p. value = ,000<,01) και της επικοινωνίας (p. value = ,000<,01) (Πίνακας 3. 36). Τέλος, ισχυρή αρνητική συσχέτιση υπάρχει μεταξύ του εργασιακού άγχους και της φύσης της εργασίας (Pearson Cor. = -,577), μέτρια αρνητική με τις λειτουργικές διαδικασίες (Pearson Cor. = -,387) και την επικοινωνία (Pearson Cor. = -,371) και ασθενής συσχέτιση με τη διεύθυνση (Pearson Cor. = -,227) και τις πιθανές ανταμοιβές (Pearson Cor. = -,203) (Πίνακας 3. 36).

Πίνακας 3.36. Συσχετίσεις εργασιακού άγχους και επιμέρους τομέων άγχους

		Άγχος	Μισθός	Προαγωγή	Διεύθυνση	Οφέλη	Πιθανές Ανταμοιβές	Λειτουργ. Διαδ/σίες	Συν/λφοι	Φύση Εργασίας	Επικοινωνία
Άγχος	Pearson Cor.	1	-,035	-,076	-,227**	-,139	-,203**	-,387**	-,116	-,577**	-,371**
	Sig. (2-tailed)		,629	,303	,002	,058	,005	,000	,112	,000	,000
	N	188	188	188	188	188	188	188	188	188	188

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

Σχολιασμός των αποτελεσμάτων της έρευνας

1. Περίληψη

Στο προηγούμενο κεφάλαιο παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους/τις εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην γ' Εκπαιδευτική Διεύθυνση Αθηνών δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων. Επιπλέον, γίνεται προσπάθεια να δοθεί ερμηνεία στις απαντήσεις αυτές και να γίνει σύνδεση με το θεωρικό και ερευνητικό πλαίσιο.

2. Γενικά στοιχεία

Σκοπός της παρούσας έρευνας όπως έχει ήδη αναφερθεί στο πρώτο κεφάλαιο, ήταν να μελετηθεί η εργασιακή ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην γ' Εκπαιδευτική Διεύθυνση Αθηνών. Επιπλέον, έγινε προσπάθεια να ερευνηθεί κατά πόσο οι παράγοντες φύλο, οικογενειακή κατάσταση, ηλικία, προσόντα, χρόνια υπηρεσίας, τομέας εργασίας και τύπος σχολείου του εκπαιδευτικού επηρεάζουν την εργασιακή του ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος και τέλος να ελέγξουμε τη σχέση που υπάρχει μεταξύ εργασιακής ικανοποίησης και εργασιακού άγχους. Παράλληλα, στόχος της παρούσας εργασίας είναι να προσδιοριστούν ποιοι παράγοντες άγχους επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αλλά και ποιοι τομείς της εργασιακής ικανοποίησης επηρεάζονται από το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών.

Τα ερευνητικά δεδομένα δεν επιβεβαίωσαν πλήρως τις αρχικές ερευνητικές υποθέσεις και φάνηκε στις περισσότερες των περιπτώσεων να μην υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση των παραγόντων φύλο, τομέας εργασίας, τύπος σχολείου και προσόντα με την εργασιακή ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος. Τέλος, φάνηκε ότι η εργασιακή ικανοποίηση είναι αρνητικά συνδεδεμένη με το εργασιακό άγχος.

3. Δημογραφικά στοιχεία

Όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ήταν γυναίκες (152 σε σύνολο 188) χρειάζεται όμως να σημειωθεί ότι στα νηπιαγωγεία δεν υπήρξε άντρας εκπαιδευτικός. Επιπλέον, ο μέσος όρος ηλικίας των εκπαιδευτικών ανεξάρτητα από το φύλο, τον τομέα εργασίας και τον τύπο του σχολείου είναι 37,91 χρόνια.

Ως προς τα προσόντα που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί πέραν των τυπικών η πληθώρα των εκπαιδευτικών έχει παρακολουθήσει σεμινάρια, συνέδρια και επιμορφωτικά προγράμματα. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι το 27,7% των εκπαιδευτικών έχει ολοκληρώσει κάποιο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών, 18,1% των εκπαιδευτικών έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους σε Διδασκαλείο, 10,6% είναι κάτοχοι δευτέρου πτυχίου και 6,4% είναι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου σπουδών. Γίνεται λοιπόν φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν αυξημένα

προσόντα. Το στοιχείο αυτό κρίνεται πολύ θετικά, καθώς οι εκπαιδευτικοί μέσω των αυξημένων προσόντων μπορούν να κάνουν το σχολείο περισσότερο αποτελεσματικό και εκπληρώνουν καλύτερα το εκπαιδευτικό τους έργο. Το στοιχείο αυτό πιθανόν να οφείλεται στην τάση των εκπαιδευτικών να παρακολουθούν τις εξελίξεις στον εργασιακό τους χώρο και στην ανάγκη που υπάρχει για τον διαρκή εκσυγχρονισμό των παιδαγωγικών του τεχνικών (Hangreaves, 1995). Κατά μια άλλη άποψη οι εκπαιδευτικοί θέλουν να αυξήσουν τα προσόντα τους διότι θέλουν να θεωρούνται ολοκληρωμένοι επαγγελματίες και να διασφαλίσουν την επαγγελματική τους υπόσταση μέσω της συνεχούς επιμόρφωσης και κατάρτισης (Χατζηπαγιώτου, 2001).

Η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τους διευθυντές των σχολικών τους μονάδων. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε συμφωνία με αποτελέσματα άλλων ερευνών (Perrachione, Rosser, & Petersen, 2008; Tsigilis, Zachopoulou, & Grammatikopoulos, 2006) όπου οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τη διεύθυνση της σχολικής τους μονάδας. Το στοιχείο αυτό μπορεί να οφείλεται στις αυξημένες γνώσεις και δεξιότητες που έχουν τα διευθυντικά στελέχη των σχολικών μονάδων και τους επιτρέπουν να ασκήσουν το διοικητικό τους έργο αποδοτικότερα και αποτελεσματικότερα (Αγγελόπουλος, & Φραγκούλης, 2003; Αγγελόπουλος, Καραγιάννης, & Φωκάς, 2002; Αναγνωστόπουλος, 2001).

Αντίθετα, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι δυσαρεστημένοι από το μισθό τους, τις πιθανές ανταμοιβές αλλά και τις πιθανότητες προαγωγής που έχουν στις σχολικές τους μονάδες. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε διαφωνία με αυτά άλλων ερευνών (Ταρασιάδου, & Πλατσίδου, 2009) όπου φάνηκε οι εκπαιδευτικοί να είναι ικανοποιημένοι από το μισθό τους, ιδιαίτερα οι νεότεροι, ενώ έρχεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών (Tsigilis, Zachopoulou, & Grammatikopoulos, 2006; Papanastasiou, & Zembylas, 2005; Perrachione, Rosser, & Petersen, 2008). Πιθανόν οφείλεται στις ραγδαίες μειώσεις των χρηματικών απολαβών εξαιτίας της πολιτικής λιτότητας τόσο στον δημόσιο όσο και στον ιδιωτικό τομέα, αλλά και στο σύστημα προαγωγής των εκπαιδευτικών, όπου το κύριο χαρακτηριστικό είναι η αρχαιότητα των εκπαιδευτικών (Papanastasiou, & Zembylas, 2005).

Ο σημαντικότερος παράγοντας που προκαλεί άγχος στους εκπαιδευτικούς είναι η διαχείριση του χρόνου συνολικά εκτός και εντός τάξης. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε διαφωνία με αποτελέσματα άλλων ερευνών (Antoniou, Polychroni, & Vlachakis, 2006; Malik, Mueller, & Meinke, 1991) όπου οι σημαντικότερες πηγές άγχους είναι τα προβλήματα πειθαρχίας των μαθητών και η αλληλεπίδραση με τους μαθητές και τους συναδέλφους.

Το στοιχείο αυτό πιθανόν να οφείλεται στις αυξανόμενες απαιτήσεις της κοινωνίας γενικά και των γονέων ειδικότερα από τους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα να πρέπει να επιτευχθούν περισσότεροι διδακτικοί και εκπαιδευτικοί στόχοι μέσα στο ίδιο χρονικό πλαίσιο (Κωνσταντίνου, 2004; Banks, 1987) γεγονός που προκαλεί άγχος στους εκπαιδευτικούς.

Αντίθετα, ο λιγότερο σημαντικός παράγοντας που προκαλεί άγχος στους εκπαιδευτικούς είναι η επαγγελματική τους ικανότητα. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε διαφωνία με αποτελέσματα άλλων ερευνών (Antoniou, Polychroni, & Vlachakis, 2006; Malik, Mueller, & Meinke, 1991) όπου οι λιγότερο σημαντικές πηγές άγχους είναι η διδακτική εμπειρία και οι οργανωσιακοί παράγοντες. Το στοιχείο αυτό πιθανόν να οφείλεται στα αυξημένα προσόντα

των εκπαιδευτικών τόσο σε επίπεδο σπουδών (μεταπτυχιακό, διδακτορικό, δεύτερο πτυχίο) όσο και στις τεχνολογίες και τις ξένες γλώσσες (όπως έδειξαν τα αποτελέσματα της έρευνάς μας). Οι εκπαιδευτικοί μέσω των αυξημένων προσόντων τους μπορούν να αντιμετωπίσουν καλύτερα προβληματικές ή/και αγχωτικές καταστάσεις αλλά και λύσουν ευκολότερα τα όποια προβλήματα προκύψουν στον εργασιακό τους χώρο.

4. Παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος

Ως προς την επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών στο εργασιακό άγχος και την εργασιακή ικανοποίηση, φάνηκε ότι δεν υπάρχει συσχέτιση με το φύλο, τον τομέα εργασίας και με τον τύπο της σχολικής μονάδας. Φάνηκε ότι η εργασιακή ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών δεν μεταβάλλεται εξαιτίας του φύλου και δεν επηρεάζεται από τον τομέα εργασίας του εκπαιδευτικού (ιδιωτικός ή δημόσιος) και από τον τύπο του σχολείου (δημοτικό ή νηπιαγωγείο). Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε διαφωνία με αποτελέσματα άλλων ερευνών (ενδεικτικά αναφέρονται Kantas, 2001; Koustelios, 2001; Klecker & Loadman, 1999; Byrne, 1991). Πιθανόν η εργασιακή ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος να επηρεάζονται από την προσωπικότητα του κάθε εκπαιδευτικού καθώς υπάρχει η διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί με εξωστρεφή χαρακτηριστικά της προσωπικότητας είχαν υψηλότερο επίπεδο εργασιακής ικανοποίησης από τους αντίστοιχους συναδέλφους τους με εσωστρεφή χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (Ayan & Kocacik, 2010; Jackson, 2006) γεγονός που ισχύει και για το εργασιακό άγχος (Otero, Castro, Santiago, & Villardefrancos, 2010; Kumari, 2008). Το στοιχείο αυτό έρχεται να μην επαληθεύσει τις αρχικές ερευνητικές Υποθέσεις 1, 5, 6 και 7, σύμφωνα με τις οποίες οι παράγοντες φύλο, τομέας εργασίας, τύπος σχολείου και προσόντα επηρεάζουν το εργασιακό άγχος και την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Αντίθετα, ο παράγοντας οικογενειακή κατάσταση επηρεάζει το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών όχι όμως και την εργασιακή τους ικανοποίηση. Φάνηκε ότι οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο αγχωμένοι από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Η οικογενειακή κατάσταση ως παράγοντας που επηρεάζει το εργασιακό άγχος έχει μελετηθεί από αρκετούς ερευνητές. Τα ερευνητικά αποτελέσματα έχουν καταλήξει σε διαφορετικά αποτελέσματα καθώς πολλοί είναι εκείνοι που διαπίστωσαν ότι η οικογενειακή κατάσταση επηρεάζει το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών (Burke & Mikkelsen, 2005; Eysenck, 1983; Warr & Parry, 1982) ενώ άλλοι ερευνητές έχουν καταλήξει στο ότι η οικογενειακή κατάσταση δεν επηρεάζει το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών (Kelly & Berthelsen, 1995). Το αποτέλεσμα αυτό πιθανόν να οφείλεται στις πολλαπλές υποχρεώσεις και ρόλους που έχουν οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί στις οποίες και πρέπει να ανταποκριθούν στη ζωή τους (Taylor, 1995; Cooper, & Payne, 1988). Το στοιχείο αυτό έρχεται να μην επαληθεύσει ως προς το πρώτο μέρος και να επαληθεύσει ως προς το δεύτερο την ερευνητική Υπόθεση 2, σύμφωνα με την οποία η οικογενειακή κατάσταση επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών.

Σχετικά με τον παράγοντα ηλικία, η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι ο παράγοντας ηλικία επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αλλά δεν

επηρεάζει το εργασιακό τους άγχος. Πιο συγκεκριμένα, οι νέοι εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους σχέση με τους μεγαλύτερους εκπαιδευτικούς. Το στοιχείο αυτό έρχεται σε συμφωνία με άλλες έρευνες (ενδεικτικά αναφέρονται Zembylas & Papanastasiou, 2004; Stockard & Lehman, 2004; Reyes, 1990). Πιθανόν να οφείλεται στην εξέλιξη του μισθού των εκπαιδευτικών η οποία είναι συνδεδεμένη με την ηλικία των εκπαιδευτικών. Μια άλλη πιθανή εξήγηση είναι ότι οι μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερα χρόνια εμπειρίας άρα και να χειρίζονται καταστάσεις, να χρησιμοποιούν καλύτερες διδακτικές μεθόδους αξιοποιώντας καλύτερα το διδακτικό χρόνο (Zembylas & Papanastasiou, 2004, Bishay, 1996). Κατά συνέπεια επαληθεύεται ως προς το πρώτο μέρος και δεν επαληθεύεται ως προς το δεύτερο η ερευνητική Υπόθεση 3, σύμφωνα με την οποία η ηλικία δεν επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών.

Αναφορικά με τον παράγοντα χρόνια προϋπηρεσίας, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα χρόνια προϋπηρεσίας επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση όχι όμως και το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με λίγα χρόνια προϋπηρεσίας είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους σχέση με τους εκπαιδευτικούς με περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε συμφωνία με αποτελέσματα άλλων ερευνών (ενδεικτικά αναφέρονται Akhtara, Hashmib & Naqvic, 2010; Briones, Tabernero, & Arenas, 2010; Abeles, 2009). Μια εξήγηση που μπορεί να δοθεί είναι στην ικανότητα/δεξιότητα που έχουν αποκτήσει οι παλιότεροι εκπαιδευτικοί μέσω της εργασιακής τους εμπειρίας να λύνουν ευκολότερα και αποτελεσματικότερα πολλά προβλήματα που προκύπτουν στην εργασία τους σε σχέση με τους νεότερους εκπαιδευτικούς (Zembylas & Papanastasiou, 2004; Bishay, 1996). Το στοιχείο αυτό έρχεται να επαληθεύσει ως προς το πρώτο μέρος και να μην επαληθεύσει ως προς το δεύτερο την ερευνητική Υπόθεση 4, σύμφωνα με την οποία η ηλικία επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών.

5. Εργασιακή ικανοποίηση και εργασιακό άγχος

Σχετικά με τη συσχέτιση της εργασιακής ικανοποίησης και του εργασιακού άγχους, η έρευνα έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($p. value = ,000 < ,01$) μεταξύ των δυο μεταβλητών. Πιο συγκεκριμένα, η εργασιακή ικανοποίηση ως εξαρτημένη μεταβλητή φάνηκε να σχετίζεται αρνητικά με το εργασιακό άγχος. Όταν αυξάνεται το εργασιακό άγχος στους εκπαιδευτικούς τότε μειώνεται η εργασιακή τους ικανοποίηση. Η εργασιακή ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνητών (ενδεικτικά αναφέρονται Day, 2002; McCormick, 1997; Borg, & Riding, 1991) αν και τα αποτελέσματα των περισσότερων ερευνών έχουν δείξει ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ άγχους και ικανοποίησης (Ferguson, Frost & Hall, 2012; Brewer & McMahan-Landers, 2003; Bhacat, & Allie, 1989) υπάρχουν ερευνητικά αποτελέσματα που δείχνουν τη μη ύπαρξη συσχέτισης των δυο μεταβλητών (Ho, 2000). Το αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας έρχεται σε συμφωνία με αποτελέσματα άλλων ερευνών όπου υπάρχει αρνητική στατιστική σημαντική συσχέτιση μεταξύ άγχους και εργασιακής ικανοποίησης (Nobile, & McCormick, 2005; Manthei, et al., 1996; Kyriacou, & Sutcliffe, 1979). Σύμφωνα με τη

θεωρία «P-E Fit» το αποτέλεσμα αυτό οφείλεται στην έλλειψη προσαρμογής μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντός του (Brewer, & McMahan-Landers, 2003). Επίσης, σύμφωνα με τη θεωρία των ιεραρχικών αναγκών του Maslow, τα άτομα με υψηλές ιεραρχικά ανάγκες φαίνεται να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν καλύτερα θετικές και αρνητικές ψυχολογικές επιρροές από την εργασία τους όπως για παράδειγμα το άγχος (Beehr, Walsh, & Taber, 1976). Πολλές φορές στην εργασία το άτομο αντιμετωπίζει σύγχυση και ασάφεια ρόλου ή/και αυξημένες απαιτήσεις, τα άτομα που έχουν υψηλότερες ιεραρχικά ανάγκες φαίνεται να αντιδρούν αρνητικά σε αυτούς τους αγχογόνους παράγοντες. Το στοιχείο αυτό έρχεται να επαληθεύσει την ερευνητική Υπόθεση 8, σύμφωνα με την οποία το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών επηρεάζει την εργασιακή τους ικανοποίηση.

6. Εργασιακή ικανοποίηση και επιμέρους παράγοντες άγχους

Ως προς τη συσχέτιση της εργασιακής ικανοποίησης με τους παράγοντες που προκαλούν εργασιακό άγχος στους εκπαιδευτικούς, η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι ο μόνος παράγοντας που δεν επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση είναι η πειθαρχία και τα κίνητρα των μαθητών.

Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε διαφωνία με αποτελέσματα άλλων ερευνών (Austin, Shah, & Muncer, 2005; Forlin, 2001; Lewis, 1999; Male, & May, 1998; Pithers, 1995) όπου η πειθαρχία και τα κίνητρα των μαθητών στην τάξη είναι από τους σημαντικότερους παράγοντες που επιφέρουν εργασιακό άγχος στους εκπαιδευτικούς και κατά συνέπεια εργασιακή δυσaréσκεια ή ικανοποίηση. Το στοιχείο αυτό πιθανόν να οφείλεται στα αυξημένα προσόντα των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας, μέσω των οποίων αυξάνεται η επιθυμία τους για διδασκαλία και κάνουν το μάθημα πιο ενδιαφέρον για τα παιδιά.

Ωστόσο, ο σημαντικότερος παράγοντας που επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση είναι η επαγγελματική ικανότητα των εκπαιδευτικών. Το στοιχείο αυτό έρχεται σε συμφωνία με άλλες έρευνες (Iaffaldano, & Muchinsky, 1985; Petty, McGee, & Cavender, 1984) όπου γίνεται φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν θετική αντίληψη για τις ικανότητές τους οδηγούνται στην εργασιακή ικανοποίηση ή όταν έχουν αρνητική αντίληψη για τις ικανότητές τους οδηγούνται στην εργασιακή δυσaréσκεια. Το στοιχείο αυτό πιθανόν να οφείλεται στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να επηρεάσουν τη μάθηση των μαθητών τους (Ross, Cousins, & Gadalla, 1996; Soodak, & Podell, 1996).

Αντίθετα, ο παράγοντας που επηρεάζει λιγότερο την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι οι εργασιακοί λόγοι, δηλαδή ο χρόνος προετοιμασίας για το μάθημα, ο φόρτος εργασίας, ο αριθμός των μαθητών, ο «ρυθμός» του σχολείου και ο όγκος διοικητικού έργου. Το στοιχείο αυτό έρχεται σε αντίθεση με αποτελέσματα άλλων ερευνών (Saiti, 2007; Reyes, 1990) όπου οι οργανωσιακοί παράγοντες επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και αποτελούν σημαντικό παράγοντα άγχους (Forlin, 2001; Pithers, 1995). Το στοιχείο αυτό μπορεί να οφείλεται στη σχέση των εκπαιδευτικών με το διευθυντή των σχολικών μονάδων και το βαθμό που ανταποκρίνεται η εργασία στις προσδοκίες τους (Akhtara, Hashmib, & Naqvic, 2010) ή στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις αποφάσεις που λαμβάνονται στις σχολικές μονάδες και στον τρόπο διοίκησης των σχολικών μονάδων (Bogler, 2001).

7. Εργασιακό άγχος και επιμέρους τομείς της εργασιακής ικανοποίησης

Αναφορικά με τους επιμέρους τομείς της εργασιακής ικανοποίησης που επηρεάζονται από το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών, φάνηκε ότι όλοι οι επιμέρους τομείς επηρεάζονται αρνητικά. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε συμφωνία με αποτελέσματα άλλων ερευνών (ενδεικτικά αναφέρονται: Kyriacou, 2001; Benmansour, 1998; Pithers & Soden, 1998; Travers, & Cooper, 1996). Γίνεται κατανοητό ότι το εργασιακό άγχος είναι ένα πολύπλευρο φαινόμενο που μπορεί να επηρεάσει την εργασία του ατόμου ως ολότητα ή κάποιον τομέα της. Σύμφωνα με το «*Person – Environment Fit Model*» το εργασιακό άγχος είναι συνάρτηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ του ατόμου και της κατάστασης στην οποία βρίσκεται (Πομάκη & Αναγνωστοπούλου, 2001; Jex, 1998), όταν το άτομο δεν είναι ευχαριστημένο ή ικανοποιημένο από την κατάσταση στην οποία βρίσκεται συνυπολογίζοντας τη δική του προσπάθεια ή αξία τότε βιώνει εργασιακό άγχος.

Ο τομέας που επηρεάζεται σε μεγαλύτερο βαθμό από το εργασιακό άγχος είναι η φύση της εργασίας. Το στοιχείο αυτό έρχεται σε συμφωνία με πολλές έρευνες (ενδεικτικά αναφέρονται Kyriacou, 2001; Benmansour, 1998; Pithers, & Soden, 1998). Η φύση της εργασίας του εκπαιδευτικού ίσως να δημιουργεί αίσθημα μη κοινωνικής και επαγγελματικής αναγνώρισης με αποτέλεσμα να αυξάνεται το επίπεδο άγχους στους εκπαιδευτικούς (Pithers, 1995; Pithers, & Fogarty, 1995; Borg, & Riding, 1991; Brissie, Hoover-Dempsey, & Bassler, 1988).

Αντίθετα, οι πιθανές ανταμοιβές (που θα λάμβαναν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους) φαίνεται να επηρεάζουν λιγότερο το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών. Το στοιχείο αυτό έρχεται σε αντίθεση με πολλές έρευνες (ενδεικτικά αναφέρονται Geving, 2007; Young, 1995; Innes, & Kitto, 1989) όπου οι ανταμοιβές, οι χρηματικές απολαβές και γενικότερα τα οφέλη από την εργασία αποτελούν παράγοντες κινήτρων και λειτουργούν θετικά τόσο προς τη βελτίωση της εργασιακής ικανοποίησης όσο και προς τη μείωση του εργασιακού άγχους. Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να ερμηνευτεί από την έλλειψη ανταμοιβών ή γενικότερα κινήτρων που υπάρχει στο νομικό πλαίσιο που καλύπτει τη λειτουργία των σχολικών μονάδων και συνεπώς οι εκπαιδευτικοί δείχνουν αδιαφορία προς αυτές αφού γνωρίζουν ότι δεν υπάρχουν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

Συμπεράσματα

1. Περίληψη

Η ανάλυση για τα επιμέρους στοιχεία της εργασιακής ικανοποίησης και του εργασιακού άγχους, η οποία έλαβε χώρα στα προηγούμενα κεφάλαια, βασίστηκε στις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί της γ' εκπαιδευτικής Διεύθυνσης Αθηνών των δημόσιων και ιδιωτικών σχολικών μονάδων. Στη συνέχεια έγινε ποσοτική ανάλυση των δεδομένων και δόθηκε σε αυτά ερμηνεία. Στο παρόν κεφάλαιο διατυπώνονται τα επιμέρους συμπεράσματα της εργασίας τα οποία σχετίζονται με την εργασιακή ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών.

2. Συμπεράσματα

Η μελέτη της εργασιακής ικανοποίησης είναι πολύ σημαντική και ταυτόχρονα σπουδαία τόσο για το εκπαιδευτικό σύστημα όσο και για την κοινωνία, καθώς συνδέεται άμεσα ή έμμεσα με πολλές εργασιακές συμπεριφορές, που επηρεάζουν με τη σειρά τους την εργασιακή απόδοση και αποτελεσματικότητα (Saracaloglu, & Yenice, 2009:245) και την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος (DeMato & Curcio, 2004: 236; Bogler, 2002:666; Judge & Bono, 2001:89). Μπορεί να οριστεί ως «...η ουσιαστική αντίδραση του ατόμου που είναι αποτέλεσμα της αποτίμησης που κάνει το ίδιο το άτομο μεταξύ του ρόλου του στην εργασία και της εξουσίας που αυτό έχει» (Graham and Messner, 1998: 199). Συνδέεται με πολλά δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, κυρίως το φύλο και τα προσόντα αλλά και με τα χρόνια υπηρεσίας και τον τομέας εργασίας (Koustelios, 2001:354; Klecker & Loadman, 1999: 507; Brief, Rose, & Aldag, 1977:645; Hulin & Smith, 1964:91). Ταυτόχρονα, ένας εξίσου σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση είναι το εργασιακό άγχος (Day, 2002: 424; McCormick, 1997: 23; Borg, & Riding, 1991: 63).

Υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς τον τρόπο που επηρεάζουν τα διάφορα δημογραφικά χαρακτηριστικά (θετικά ή αρνητικά) την εργασιακή ικανοποίηση, αλλά και τον βαθμό επιρροής. Στο βαθμό που είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε, υπάρχει σημαντικό ερευνητικό κενό για το βαθμό συσχέτισης της εργασιακής ικανοποίησης με το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Αν και τα αποτελέσματα στο εξωτερικό δείχνουν ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ των δυο αυτών μεταβλητών, στην Ελλάδα υπάρχουν πολύ λίγα σχετικά ερευνητικά δεδομένα.

Καταλήγοντας, λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό πλαίσιο αλλά και τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσει την εργασιακή ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην γ' Εκπαιδευτική Διεύθυνση Αθηνών. Επιπλέον, έγινε προσπάθεια να ερευνηθεί κατά πόσο τα προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού επηρεάζουν την εργασιακή του ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος και τέλος να ελεγχθεί η σχέση που υπάρχει μεταξύ εργασιακής ικανοποίησης και εργασιακού άγχους. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε η συστηματική –

στρωματοποιημένη δειγματοληψία και συλλέχθηκε δείγμα 188 εκπαιδευτικών 25,8% του πλήθους των εκπαιδευτικών

Η σημαντικότητα της παρούσας έρευνας είναι διπλή καθώς μελετά δυο σημαντικές συμπεριφορές του εργαζομένου στον εργασιακό του χώρο. Για να είναι ένα σχολείο αποτελεσματικό θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αυτό να έχουν προσόντα και ικανότητες και μάλιστα να τις χρησιμοποιούν με επιτυχία (Judge & Bono, 2001:89, Miskel, McDonald, & Bloom, 1983: 49-52). Αν και οι εκπαιδευτικοί είναι μια πολύ σημαντική ομάδα επαγγελματιών – επιστημόνων, εντούτοις είναι πολύ δυσάρεστη η κατάσταση κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν δυσαρεστημένοι ή μη ικανοποιημένοι από αυτή (Κάντας, 1992). Κατά συνέπεια όταν οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους δεν μπορεί το ίδιο το σχολείο να είναι αποτελεσματικό (Bogler, 2002:666; Judge & Bono, 2001:89) καθώς οι τελευταίοι αποτελούν το ζωντανό κύτταρο του εκπαιδευτικού συστήματος (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008) και μέσω αυτών επιτυγχάνουν ή αποτυγχάνουν οι όποιες εκπαιδευτικές αλλαγές ή μεταρρυθμίσεις (Σαϊτης, 2008). Από οργανωσιακής πλευράς, η μελέτη του εργασιακού άγχους μπορεί να επηρεάσει την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και συνεπώς την απόδοσή τους (Keshavarza & Mohammadib, 2011: 393; Mughal, Walsh, & Wilding, 1996: 690; Cunningham, 1983: 41).

Τα βασικότερα συμπεράσματα της εργασίας σχετίζονται με το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τη διεύθυνση των σχολικών τους μονάδων ενώ είναι δυσαρεστημένοι από το μισθό τους, τις πιθανές ανταμοιβές και τις πιθανότητες προαγωγής. Ο σημαντικότερος παράγοντας που προκαλεί άγχος στους εκπαιδευτικούς είναι η διαχείριση του χρόνου συνολικά εκτός και εντός τάξης. Αντίθετα, ο λιγότερο σημαντικός παράγοντας που προκαλεί άγχος στους εκπαιδευτικούς είναι η επαγγελματική τους ικανότητα.

Η εργασιακή ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών δεν μεταβάλλεται εξαιτίας του φύλου και δεν επηρεάζεται από τον τομέα εργασίας του εκπαιδευτικού (ιδιωτικός ή δημόσιος) και από τον τύπο του σχολείου (δημοτικό ή νηπιαγωγείο) (Κάντας, 1991, Kyriacou, & Sutcliffe, 1978).

Αντίθετα, η οικογενειακή κατάσταση επηρεάζει το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών όχι όμως και την εργασιακή τους ικανοποίηση. Οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο αγχωμένοι από τους εκπαιδευτικούς που δήλωσαν άλλο στην οικογενειακή τους κατάσταση (Burke & Mikkelsen, 2005; Eysenck, 1983; Watt & Parry, 1982).

Η ηλικία επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αλλά δεν επηρεάζει το εργασιακό τους άγχος. Οι νέοι εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους σχέση με τους αρχαιότερους εκπαιδευτικούς (Zembylas & Papanastasiou, 2004; Stockard & Lehman, 2004; Reyes, 1990). Τα χρόνια προϋπηρεσία επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση όχι όμως και το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί με λίγα χρόνια προϋπηρεσίας είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους σχέση με τους εκπαιδευτικούς με μεσαία χρόνια προϋπηρεσίας (Akhtara, Hashmib & Naqvic, 2010; Briones, Tabernero, & Arenas, 2010; Abeles, 2009).

Ως προς τη συσχέτιση της εργασιακής ικανοποίησης με το εργασιακό άγχος, η έρευνα έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των δυο μεταβλητών. Πιο συγκεκριμένα, η εργασιακή ικανοποίηση ως εξαρτημένη μεταβλητή φάνηκε να σχετίζεται αρνητικά με το εργασιακό άγχος. Όταν αυξάνεται το εργασιακό άγχος στους εκπαιδευτικούς

τότε μειώνεται η εργασιακή τους ικανοποίηση (Ferguson, Frost & Hall, 2012; Brewer & McMahan-Landers, 2003; Bhacat, & Allie, 1989).

Το αντικείμενο της παρούσας έρευνας μπορεί να προσδώσει νέα στοιχεία στην επιστημονική κοινότητα καθώς η σύνδεση εργασιακού άγχους και ικανοποίησης δεν έχουν μελετηθεί επαρκώς στην Ελλάδα και ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια ενός αρκετά ασταθούς και διαρκώς μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος το οποίο βιώνουμε τα τελευταία χρόνια. Επίσης, η ικανοποίηση και το άγχος των εκπαιδευτικών συνιστούν σημαντικές εργασιακές μεταβλητές καθώς επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών καθώς αποτελούν το σημαντικότερο παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Πασιαρδής, 2004: 111-3; Αθανασούλα – Ρέππα, 2008: 201). Επίσης, μέσω της εργασιακής ικανοποίησης και του εργασιακού άγχους επηρεάζεται η εργασιακή τους απόδοση (Ingersoll, 2001:500; Bluedorn, 1982:140).

Η παρούσα έρευνα περιορίστηκε ως μελέτη περίπτωσης σε εκπαιδευτικούς της γ' Αθήνας και επιπλέον δεν περιέλαβε ως μεταβλητές που επηρεάζουν την ικανοποίηση και το άγχος των εκπαιδευτικών τις μισθολογικές απολαβές των εκπαιδευτικών και τις πιθανότητες προαγωγής. Όπως έχουν δείξει τα αποτελέσματα της έρευνας οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο δυσαρεστημένοι από τις μισθολογικές απολαβές, τις πιθανές ανταμοιβές και τις πιθανότητες προαγωγής. Ουσιαστικά όλοι αυτοί οι παράγοντες συνδέονται με άμεσο τρόπο με τις αλλαγές που έχουν προκύψει τα τελευταία χρόνια στο εκπαιδευτικό σύστημα και προωθούνται από όλες τις κυβερνήσεις ως αποτελεσματικές μεταρρυθμιστικές αλλαγές που θα επιφέρουν βελτίωση στη ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Όπως έχουν δείξει πολλά ερευνητικά αποτελέσματα () τόσο οι μισθολογικές απολαβές των εκπαιδευτικών όσο και οι πιθανότητες προαγωγής επηρεάζουν (θετικά ή αρνητικά) την εργασιακή ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών. Θα μπορούσε λοιπόν να αποτελέσει αντικείμενο νέας έρευνας η μελέτη της συσχέτισης της εργασιακής ικανοποίησης και το άγχους των εκπαιδευτικών με τις μισθολογικές τους απολαβές και τις πιθανότητες προαγωγής.

Σε συνδυασμό με το παραπάνω, πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη η τοποθεσία των σχολικών μονάδων από τις οποίες χρησιμοποιήθηκε το δείγμα. Η παρούσα μελέτη αποτελεί μελέτη περίπτωσης των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σε μεγάλα αστικά κέντρα, σε πυκνοκατοικημένες περιοχές, με μεγάλο αριθμό μαθητών και συναδέλφων. Έχει διαπιστωθεί ότι οι τελευταίοι παράγοντες επηρεάζουν (θετικά ή αρνητικά) την εργασιακή ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών (Perrachione, Rosser, & Petersen, 2008: 11; Forlin, 2001: 237; Klecker, & Loadman, 1999: 507; Pithers, 1995: 387; Reyes, 1990: 100-3). Αρκετές έρευνες έχουν δείξει η τοποθεσία του σχολείου και η βαθμίδα εκπαίδευσης επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί στα δημοτικά σχολεία που διδάσκουν σε αγροτικές περιοχές έχουν υψηλότερη ικανοποίησης από τους συναδέλφους τους που εργάζονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε αστικά ή ημι-αστικά κέντρα (Perrachione, Rosser, & Petersen, 2008: 2; Reyes, 1990: 100-3).

Επίσης το μέγεθος της τάξης φαίνεται να επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Perrachione, Rosser, & Petersen, 2008: 11) και το άγχος των εκπαιδευτικών (Forlin, 2001: 237; Jin et al., 2001: 363; Pithers, 1995: 387). Όταν είναι μεγάλος ο αριθμός των μαθητών που έχει ο εκπαιδευτικός στην τάξη του φαίνεται ότι μειώνεται η εργασιακή του ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος (Perrachione, Rosser, & Petersen, 2008: 11). Το

στοιχείο αυτό πιθανόν να οφείλεται στη δυσκολία επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τους μαθητές και με τους γονείς τους (Koustelios, 2001: 354; Reyes, 1990: 100-3).

Εξίσου σημαντική με τις προϋποθέσεις της έρευνας είναι και η οριοθέτηση του προβλήματος. Εκτός λοιπόν από το δείγμα, το πλήθος αλλά και το ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του πλήθους των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, χρειάζεται να γίνει αναφορά στο περιεχόμενο και τις ιδιαιτερότητες της εργασιακής ικανοποίησης και του εργασιακού άγχους.

Τέλος, οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα που προκύπτουν σχετίζονται:

α) Με τη μελέτη της διαφοροποίησης του εργασιακού άγχους και της ικανοποίησης εξαιτίας της γεωγραφικής περιοχής που εργάζεται ο/η εκπαιδευτικός (Perrachione, Rosser, & Petersen, 2008: 2; Reyes, 1990: 100-3)

β) Την επίδραση της πληθυσμιακής κατάστασης της περιοχής της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεται ο εκπαιδευτικός (Perrachione, Rosser, & Petersen, 2008: 2; Reyes, 1990: 100-3)

γ) Την διαφοροποίηση της εργασιακής ικανοποίησης και του εργασιακού άγχους των εκπαιδευτικών εξαιτίας της βαθμίδας εκπαίδευσης στην οποία εργάζονται (Perrachione, Rosser, & Petersen, 2008: 2; Reyes, 1990: 100-3).

Τρίτο Μέρος
Παράτημα και Βιβλιογραφία

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

1. Αβεντισιαν-Παφοροπούλου, 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.
2. Αγγελόπουλος, Η. Καραγιάννης, Π., & Φωκάς, Ε. (2002). Αντιλήψεις διευθυντών σχολικών μονάδων Ν. Αχαΐας για το ρόλο του σύγχρονου διευθυντή στη σχολική μονάδα. Μια ποιοτική και ποσοτική έρευνα. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 72-94.
3. Αγγελόπουλος, Η., & Φραγκούλης, Ι. (2003). Ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη στο σύγχρονο σχολείο. *Νέα παιδεία*, 106, 50-57.
4. Αδαμόπουλος, Ι. Γ. (2007). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Νομικών-Πολιτικών Επιστημών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση για το επάγγελμά τους και την επαγγελματική ικανοποίηση. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 50, 193-220.
5. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
6. Αλεξόπουλος, Δ. (1990). Ο μεταβαλλόμενος ρόλος του καθηγητή της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Πηγές άγχους, άγχος από την εργασία και ικανοποίηση από αυτή. *Νέα Παιδεία*, 54, 84-101.
7. Αλεξόπουλος, Δ. (1992). Ο μεταβαλλόμενος ρόλος του καθηγητή της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Πηγές άγχους, άγχος από την εργασία και ικανοποίηση απ' αυτήν. *Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ*, 633, 29-31.
8. Αναγνωστόπουλος, Μ. (2001). Τάσεις στην έρευνα για το αποτελεσματικό σχολείο. *Τα εκπαιδευτικά*, 61-62, 252-262.
9. Αργυροπούλου, Κ. (1999). Επαγγελματικό άγχος στους δασκάλους. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 106, 101-104.
10. Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β. (1992). Το επάγγελμα και η κοινωνική θέση του εκπαιδευτικού. *Τα εκπαιδευτικά*, 25-26, 114-127.
11. Βλάχος, Φ., & Αημάκη-Δημακοπούλου, Α. (1996). Το άγχος του εκπαιδευτικού. *Σχολείο και ζωή*, 5-6, 220-233.
12. Δημητριάδου, Κ. (1982). *Με ποια κριτήρια επιλέγει ο Έλληνας εκπαιδευτικός το επάγγελμά του*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
13. Δημητροπούλου, Ε., Καλουρη, Ο., & Αθανασούλα, Α. (2003). Επαγγελματική ανάπτυξη και ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και η ανάγκη τους για τη συμβουλευτική και ψυχολογική στήριξη, εμπειρική έρευνα και διατύπωση μιας πρότασης. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 66-67, 95-110.
14. Ερωτοκρίτου, Μ. (1996). Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και Κυπριακή εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 89, 55-66.
15. Καλπάκογλου, Θ. (1998). *Άγχος και πανικός* (β' ed.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
16. Κάντας, Α. (1992). Η επαγγελματική Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Γλώσσα*, 29, 34-43.
17. Κάντας, Α. (1995). *Διεργασίες ομάδας-Σύγκρουση-Ανάπτυξη και αλλαγή-Κουλτούρα-Επαγγελματικό άγχος* (2η ed. Vol. 3). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
18. Κάντας, Α. (1998). *Κίνητρα-Επαγγελματική ικανοποίηση-Ηγεσία* (3 ed. Vol. 1). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
19. Κάντας, Α. (2001). Παράγοντες άγχους και επαγγελματικής εξουθένωσης. In Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλιβά & Η. Μπεζεβέγκης (Eds.), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους* (pp. 218-229). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
20. Καρκαδήμας, Ε. (1998). Η προσαρμογή στα ελληνικά μιας κλίμακας μέτρησης των στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων. *Ψυχολογία*, 5(3), 260-273.

21. Κεδράκα, Κ. (2003). Οι εργασιακές αξίες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Η Λέση των Εκπαιδευτικών*, 30, 34-41.
22. Κουρτέση, Π., & Κάντας, Α. (2000). Στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους στους εκπαιδευτικούς. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 114, 53-66.
23. Κωνσταντίνου, Χ. (2004). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική. Αθήνα: Gutenberg.
24. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία Κινήτρων* (8η ed.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
25. Λαΐνα, Μ. (2009). Στάσεις και απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με την αναγκαιότητα επιμόρφωσής τους σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης. (Μη δημοσιευμένη μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος).
26. Λεονταρή, Α., Κυρίδης, Α., & Γιαλαμάς, Β. (2000). Το επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 139-161.
27. Μαντζαρής, Γ. (2004). *Επιστημονική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Ματθαιάδης - Παπαγεωργιάδης Ο.Ε
28. Μαρούδας, Η. (2004). Το επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών. *Τα εκπαιδευτικά*, 73-74, 166-178.
29. Ματθαίος, Χ. (2008). Ανασφάλεια εργασίας, ικανοποίηση από την εργασία και οργανωτική δέσμευση. Μεταπτυχιακή Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.
30. Μετοχιανάκης, Η. (2000). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική* (2η ed.). Ηράκλειο: Αυτοέκδοση.
31. Μπάλιου, Ε. (2009). *Οι απογοητεύσεις των καθηγητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από την Εκπαιδευτική Διαδικασία* (Vol. 37). Αθήνα: Κυριακίδη.
32. Μπουσινάκη, Δ., & Χάλκου, Γ. Ε. (2006). Επίδραση άγχους και ικανοποίησης στη λειτουργία των επιχειρήσεων. *Επιθεώρηση Εργασιακών Σχέσεων*, 42, 43-55.
33. Παντζή, Α. (2007). Η θέση των γυναικών στη διοικητική ιεραρχία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: εμπειρική προσέγγιση στο νομό Θεσσαλονίκης. (Μη δημοσιευμένη μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος).
34. Παπαδόπουλος, Ι. (2012). Είναι εφικτή η εφαρμογή των σύγχρονων αρχών διοίκησης στο σύγχρονο σχολείο;. *Επιστημονικό βήμα του δασκάλου*, 16, 119-128.
35. Παπαδόπουλος, Ι. (2012). Χρήση των Τ.Π.Ε. από τα διευθυντικά στελέχη σχολικών μονάδων και εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. *i - Teacher*, 5ο Τεύχος (Νοέμβριος 2012), 364-381.
36. Παπαδόπουλος, Ι., & Σταμόπουλος, Κ. (2011). Δημογραφικά χαρακτηριστικά εκπαιδευτικών και εργασιακό άγχος. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 16(2), 65-97
37. Παπαδόπουλος, Ι. (2011). Επαγγελματική εξουθένωση και εργασιακή ικανοποίηση εκπαιδευτικών και διευθυντικών στελεχών. Η περίπτωση του νομού Δωδεκανήσου. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επ.), 3ο Διεθνές Συνέδριο: *Διοίκηση της εκπαίδευσης και διαπολιτισμική πραγματικότητα* (σσ. 73-85). Πάτρα.
38. Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
39. Πομάκη, Γ., & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2001). Το στρες στον εργασιακό χώρο. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλιβά & Η. Μπεζεβέγκης (Επ.), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους* (σσ. 259-277). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
40. Σαΐτη, Α. (2000). *Εκπαίδευση και Οικονομική Ανάπτυξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
41. Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
42. Σαΐτης, Χ. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
43. Σταυρόπουλος, Β., & Πολύζος, Γ. (2009). Επαγγελματική Ικανοποίηση, Άγχος και Εξουθένωση στους Εκπαιδευτικούς. *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, 45, 81-86.
44. Ταρασιάδου, Α., & Πλατσίδου, Μ. (2009). Επαγγελματική ικανοποίηση νηπιαγωγών: Ατομικές Διαφορές και Προβλεπτικοί Παράγοντες. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 141-154.

45. Φασούλης, Κ. (2010). *Ξένα και Ιδιωτικά Σχολεία στην Ελλάδα*. Αθήνα Ατραπός.
46. Χατζηπαγιώτου, Π. (2001). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ζητήματα , σχεδιασμού και αξιολόγησης. Αθήνα: Τυπωθήτω – Δαρδανός.
47. Χυτήρης, Λ. (2001). *Οργανωτική συμπεριφορά – Η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις*. Αθήνα: Interbooks.
48. Banks, O. (1987). Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
49. Eco, U. (2001). *Πώς γίνεται μια διπλωματική εργασία*. Αθήνα: Νήσος.
50. Everard, K., & Morris, G. (1999). Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση. Πατρα: Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.
51. Fontana, D. (1995). *Άγχος και η αντιμετώπισή του* (Μ. Τερζίδου, Trans. β' ed.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
52. Howard, K., & Sharp, J. (2001). *Η επιστημονική μελέτη* (4η ed.). Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

53. Abel, M. H., & Sewell, J. (1999). Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *The Journal of Educational Research*, 92, 287–293.
54. Abeles, L. R. (2009). Absenteeism Among Teachers - Excused Absence and Unexcused Absence. *International Journal of Educational Administration*, 1(1), 31-49.
55. Abidin, R. R., & Robinson, L. L. (2002). Stress, Biases, or Professionalism : What Drives Teachers' Referral Judgments of Students with Challenging Behaviors? *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 10(4), 204-212.
56. Aggarwal-Gupta, M., & Vohra, N. (2010). Measuring Effectiveness of Schools in India: A Multiple Stakeholder Framework. *e-Journal of Organizational Learning and Leadership*, 8(2), 1-13.
57. Akhtara, S. N., Hashmib, M. A., & Naqvic, S. I. (2010). A comparative study of job satisfaction in public and private school teachers at secondary level. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4222–4228.
58. Alam, S. S., Talha, M., & Sivanand, C. N. (2005). Job Satisfaction of University Woman Teachers in Bangladesh. *Journal of social sciences*, 1(2), 88-91.
59. Albertson, L. M., & Kagan, D. M. (1987). Occupational stress among teacher. *Journal of Research and Development in Education*, 21(1), 69-77.
60. Algozzine, B., Mercer, C. D., & Countermine, T. (1977). The effects of labels and behavior on teacher expectations. *Exceptional Children*, 44(2), 131–132.
61. Alzaidi, A. M. (2008). Secondary school head teachers' job satisfaction in Saudi Arabia: the results of a mixed methods approach. *ARECLS*, 1(5), 161-185.
62. Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Vlachakis, A. N. (2006). Emerald Article: Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 682 - 690.
63. Applegate, J. (1985). Early field experiences: recurring dilemmas. *Journal of Teacher Educational Administration Quarterly*, 36(2), 60–64.
64. Austin, V., Shah, S., & Muncer, S. (2005). Teacher stress and coping strategies used to reduce stress. *Occupational Therapy International*, 12(2), 63-80.
65. Ayan, S., & Kocacik, F. (2010). The Relation between the Level of Job Satisfaction and Types of Personality in High School Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(1), 27-41.
66. Bachkirova, T. (2005). Teacher Stress and Personal Values : An Exploratory Study. *School Psychology International*, 26(3), 340–352.

67. Bandura, A. (1982). Self efficacy mechanism in human-agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
68. Barnett, R. C., & Brennan, R. T. (1995). The relationship between job experiences and psychological distress: A structural equation approach. *Journal of Organizational Behavior*, 16, 259-276.
69. Baron, R. (1986). *Behavior in Organizations*. Newton: Allyn and Bacon Publication.
70. Barton, J. (1994). Choosing to work at night: A moderating influence on individual tolerance to shift work. *Journal of Applied Psychology: An International Review*, 79, 449-454.
71. Bedeian, A. G., & Armenakis, A. A. (1981). A path-analytic study of the consequences of role conflict and ambiguity. *Academy of Management Journal*, 24, 417-424.
72. Beehr, T. A., & Newman, J. E. (1978). Job stress, employee health and organizational effectiveness: a facet analysis, model and literature review. *Personel Psychology*, 31, 665-699.
73. Beehr, T. A., Walsh, J. T., & Taber, T. D. (1976). Relationship of stress to individually and organizationally valued states: Higher order needs as a moderator'. *Journal of Applied Psychology*, 61(1), 41-47.
74. Bems, R. G. (1989). *Job satisfaction of vocational education teachers in Northwest Ohio*. Ohio: Bowling Green State University.
75. Benmansour, N. (1998). Job satisfaction , stress and coping strategies among Moroccan high school teachers. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 3, 13-33.
76. Betoret, F. B. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach. *Educational Psychology*, 29(1), 45-68.
77. Bhacat, R. S., & Allie, S. M. (1989). Organizational Stress, Personal Life Stress, and Symptoms of Life Strains: An Examination of the Moderating Role of Sense of Competence. *Journal of Vocational Behavior*, 35, 231-253.
78. Bishay, A. (1996). Teacher Motivation and Job Satisfaction: A Study Employing the Experience Sampling Method. *Journal of Undergraduate Sciences*, 3, 147-154.
79. Bluedorn, A. C. (1982). A unified model of turnover in organizations. *Humnan Relations*, 35, 135-153.
80. Bogler, R. (2001). The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.
81. Bogler, R. (2002). Two profiles of schoolteachers:a discriminant analysis of job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 18, 665-673.
82. Borg, M. G., & Riding, R. J. (1991). Stress in teaching: a study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary schoolteachers. *Educational Psychology*, 11(1), 59-75.
83. Borkowski, N. (2005). *Organizational Behavior in Health Care* (pp. 127-131). Sudbury Massachusetts: Jones & Bartlett Publishers.
84. Boyle, G. J., Borg, M. G., Folzon, J. M., & Bogliani, A. J. (1995). A structured model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 49-67.
85. Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-Regulation Ability, Burnout, And Job Satisfaction Among British Secondary-School Teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406-417.
86. Bradley, K. D., & Loadman, W. E. (2005). Urban Secondary Educators' Views of Teacher Recruitment and Retention. *NASSP Bulletin*, 89(2), 1-28.
87. Brenner, S. O., & Barteltt, R. (1984). The teacher stress process: A cross-cultural analysis. *Journal Of Occupational Behaviour*, 5, 183-195.

88. Brenner, S. O., Sorbom, D., & Wallius, E. (1985). The stress chain: A longitudinal confirmatory study of teacher stress, coping and social support. *Journal of Occupational Psychology*, 58, 1-13.
89. Brewer, E., & McMahan-Landers, J. (2003). The Relationship Between Job Stress And Job Satisfaction Among Industrial And Technical Teacher Educators. *Journal of Career and Technical Education*, 20(1), 37-50.
90. Brief, A., & Aldag, R. (1975). Male-female differences in occupational attitudes mithin minority groups. *Journal of Vocational Behaviour*, 6, 305-314.
91. Brief, A., Rose, G., & Aldag, R. (1977). Sex differences for job attributes revisited. *Journal of Applied Psychology*, 62, 645-646.
92. Briones, E., Tabernero, C., & Arenas, A. (2010). Job Satisfaction of Secondary School Teachers: Effect of Demographic and Psycho-Social Factors. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 26(2), 115-122.
93. Brissie, J. S., Hoover-Dempsey, K. V., & Bassler, O. C. (1988). Individual, situations contributions to teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 82, 106-112.
94. Brush, D., Moch, M., & Pooyan, A. (1987). Individual dempgratic differences and job satisfaction. *Journal of Occupational Behaviour*, 8, 139-156.
95. Burke, R. J., & Mikkelsen, A. (2005). Gender issues in policing: Do they matter? *Women in Management Review*, 20, 133-143.
96. Burn, K., Hagger, H., Mutton, T., & Everton, T. (2000). Beyond concern with self: sophisticated thinking of beginning student teachers. *Journal of Education for Teaching and Teacher Education*, 26, 259-278.
97. Bush, T., & Middlewood, D. (2005). *Leading and Managing people in education*. London: Sage publications.
98. Byrne, B. M. (1991). Burnout: investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators. *Teaching and Teacher Education*, 7, 197-209.
99. Cano, J., & Miller, G. (1992). A Gender Analysis of Job Satisfaction, Job Satisfier Factors, and Job Dissatisfier Factors of Agricultural Education Teachers. *Journal of Agricultural Education*, 1(1), 40-46.
100. Capel, S. A. (1987). The incidence of and influences on stress and burnout in secondary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 57, 279-288.
101. Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.
102. Castillo, J. X., & Cano, J. (2004). Factors Explaining Job Satisfaction Among Faculty. *Journal of Agricultural Education*, 45(3), 65-74.
103. Cecil, M. A., & Forman, S. G. (1990). Effects of Stress Inoculation Training and Coworker Support Groups on Teachers' Stress. *Journal of School Psychology*, 28, 105-118.
104. Cervinka, R. (1993). Night shift dose and stress at work. *Ergonomics*, 36, 155-160.
105. Chan, W. Y., Lau, S., Nie, S. Y., Lim, S., & Hogan, D. (2008). Organizational and personal predictors of teacher commitment: The mediating role of teacher efficacy and identification with school. *American Educational Research Journal*, 45, 597-630.
106. Chapman, A. (2002). Adams Equity Theory. Retrieved May 13, 2012, from <http://www.businessballs.com/adamsequitytheory.htm>
107. Christopher J. McCarthy, R. G. L., Elizabeth W. Crowe and Colleen J. McCarthy. (2010). Coping, Stress, and Job Satisfaction as Predictors of Advanced Placement Statistics Teachers' Intention to Leave the Field. *NASSP Bulletin*, 94(4), 306-326.
108. Cichon, D. J., & Koff, R. H. (1980). Stress and teaching. *NASSP Bulletin*, 64, 91-104.

109. Clegg, C. W. (1983). Psychology of employee lateness, absence and turnover: A methodological critique and an empirical study. *Journal of Applied Psychology*, 68, 88-101.
110. Coates, T. J., & Thoresen, C. E. (1976). Teacher anxiety: A review with recommendations. *Review of Educational Research*, 46, 159-184.
111. Comm, C. L., & Mathaisel, D. X. (2003). A case study of the implications of faculty workload and compensation for improving academic quality. *The International Journal of Educational Management*, 17(5), 200-210.
112. Conley, S., & Woosley, S. A. (2000). Teacher role stress, higher order needs and work outcomes. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 179-201.
113. Cooper, C. L., & Payne, R. (1998). *Causes, coping and consequences of stress at work*. Chichester: John Wiley and Sons.
114. Cosway, R., Endler, N. S., Sadler, A. J., & Deary, I. J. (2000). The Coping Inventory for Stressful Situations: Factorial structure and associations with personality traits and psychological health. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 5, 121-143.
115. Cox, T. (1975). The nature and management of stress. *New Behaviour*, 3, 493-495.
116. Cox, T., & McKay, C. (1981). A transactional approach to occupational research. In E. N. Corlett & J. Richardson (Eds.), *Stress, work design and productivity*. New York: Wiley & Sons.
117. Crawford, M. (2007). Rationality and Emotion in Primary School Leadership: An Exploration of Key Themes. *Educational Review* 59(1), 87-98.
118. Crossman, A., & Harris, P. (2006). Job Satisfaction of Secondary School Teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(1), 29-46.
119. Crowley, J. E., Levitan, T. E., & Quinn, R. P. (1973). Seven deadly half-truths about women. *Psychology Today*, 6, 94-96.
120. Cummings, T. G., & Cooper, C. L. (1979). A cybernetic framework for studying occupational stress. *Human Relations*, 32(5), 395-418.
121. Cunningham, W. G. (1983). Teacher burnout—solutions for the 1980s: A review of the literature. *The Urban Review*, 15(1), 37-51.
122. Davidson, M. J., & Fielden, S. (1999). Stress and the working woman. In G. N. Powell (Ed.), *Handbook of gender and work* (pp. 413-426). Thousand Oaks, CA: Sage.
123. Dawis, R., & Lofquist, L. (1984). *A psychological theory of work adjustment*. Minnesota: University Minnesota Press.
124. Day, C. (2002). The challenge to be best: reckless curiosity and mischievous motivation. *Teacher and Teaching: Theory and Practice* 8(3/4), 421-434.
125. Day, C., Sammons, P., Gu, Q., Kington, A., & Stobart, G. (2009). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. In M. Bayer, U. Brinkkjær, H. Plauborg & S. Rolls (Eds.), *Teachers' career trajectories and work lives* (pp. 49-70). New York: Springer.
126. Day, C., Stobart, G., Sammon, P., & Kington, A. (2006). Variations in the work and lives of teachers relative and relational effectiveness. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(2), 169-192.
127. Deaux, K. (1984). From individual differences to social categories: Analysis of a decade's research on gender. *American Psychologist*, 39, 105-116.
128. DeMato, D. S., & Curcio, C. C. (2004). Job Satisfaction of Elementary School Counselors: A New Look. *ASCA | Professional School Counseling*, 7(4), 236-245.
129. Demirtas, Z. (2010). Teachers' job satisfaction levels. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1069-1073.
130. DeNobile, J. J., & McCormick, J. (2008). Organizational Communication and Job Satisfaction in Australian Catholic Primary Schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 36, 101-122.

131. Dewe, P. J. (1986). An investigation into the causes and consequences of teacher stress. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 21, 141-157.
132. Dick, R., & Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 243-259.
133. Dinham, S., & Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 362-378.
134. Dinham, S., & Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38(4), 379-396.
135. Dua, J. K. (1994). Job Stressors and Their Effects on Physical Health, Emotional Health and Job Satisfaction in a University. *Journal of Educational Administration*, 32(1), 59-78.
136. Duffy, R. D., & Richard, G. V. (2006). Physicians' job satisfaction across six major specialties. *Journal of Vocational Behaviour*, 68(3), 548-559.
137. Dunham, J. (1975). Reorganisation and stress: apprehensive and vulnerable teachers. *Journal of Applied Educational Studies*, 4(1), 34-39.
138. Dunham, J. (1992). *Stress in teaching*. London: Routledge.
139. Dworkin, A. G., Haney, C. A., Dworkin, R. J., & Telschow, R. L. (1990). Stress and illness behavior among urban public school teachers. *Educational Administration Quarterly*, 26(1), 60-72.
140. Edwards, J. R., Caplan, R. D., & Harrison, R. V. (1998). Person-environment fit theory: Conceptual foundations, empirical evidence, and directions for future research. In C. L. Cooper (Ed.), *Theories of organizational stress* (pp. 28-67). New York: Oxford University Press.
141. Eliophotou-Menon, M., & Saitis, C. (2006). Satisfaction of Pre-service and In-service Teachers with Primary School Organization. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(3), 345-363.
142. Esteve, J. M., & Fracchia, A. B. (1986). Inoculation against stress: A technique for beginning teachers. *European Journal of Teacher Education*, 9, 261-269.
143. Evans, L. (1997a). Addressing problems of conceptualization and construct *εμπειρισματομέθοδοι* in researching teachers' job satisfaction. *Educational Research*, 39(3), 319-331.
144. Evans, L. (1997b). Understanding Teacher Morale And Job Satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 13(8), 831-845.
145. Evans, L. (2001). Delving deeper into morale, job satisfaction and motivation among education professionals. *Educational Management and Administration*, 29(3), 291-306.
146. Eysenck, H. J. (1983). Stress, disease, and personality: The 'inoculation effect'. In C. L. Cooper (Ed.), *Stress Research* (pp. 121-131). London: Wiley.
147. Ferguson, K., Frost, L., & Hall, D. (2012). Predicting Teacher Anxiety, Depression, and Job Satisfaction. *Journal of Teaching and Learning*, 8(1), 27-42.
148. Fimian, M. J. (1984). *The development of an instrument to measure occupational stress in teachers: The Teacher Stress Inventory*. *Journal of Occupational Psychology*, 57, 277-293.
149. Fimian, M. J. (1988). *Teacher Stress Inventory*. United States of America: Clinical Psychology Publishing Co.
150. Finkelstein, M., Kubzansky, L. D., Capitman, J., & Goodman, E. (2007). Socioeconomic Differences in Adolescent Stress: The Role of Psychological Resources. *Adolescent Health*, 40(2), 127-134.
151. Forcella, L., DiDonato, A., Coccia, U., Tamellini, L., DiGiampaolo, L., & Grapsi, M. (2007). Anxiety, job stress and job insecurity among teachers with indefinite or definite time contract. *Giornale Italiano di Medicina del Lavoro Ergonomia*, 29, 683-689.

152. Forlin, C. (2001). Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research, 13*, 235-245.
153. Friedman, L. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology, 56*, 595-606.
154. Furlong, M. J., Morrison, G. M., & Dear, J. D. (1994). Addressing school violence as part of schools' educational mission. *Preventing School Failure, 38*(3), 10-17.
155. Galanakis, M., Stalikas, A., Kallia, H., Karagianni, C., & Karela, C. (2009). Gender differences in experiencing occupational stress: the role of age, education and marital status. *Stress and Health, 25*, 397-404.
156. Gallo, L. C., & Matthews, K. A. (2003). Understanding the association between socioeconomic status and physical health: do negative emotions play a role? *Psychological Bulletin, 129*(1), 10-51.
157. Georgas, J., & Giakoumaki, E. (1984). Psychosocial stress, symptoms and anxiety of male and female teachers in Greece. *Journal of Human Stress, 10*, 191-197.
158. Geving, A. M. (2007). Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress. *Teaching and Teacher Education, 23*, 624-640.
159. Ghazi, S. R., & Khan, U. A. (2007-08). Measuring Job Satisfaction: Influence Of Gender And School Location. *The Sindh University Journal of Education, 17*, 17-30.
160. Girdano, D. A., Dusek, D. E., & Everly, G. S. (2005). *Controlling stress and tension: a holistic approach*. San Francisco: Pearson.
161. Graham, M. W., & Messner, P. E. (1998). Principle and job satisfaction. *International Journal of Educational Management, 12*(5), 196-202.
162. Greenberg, S. F. (1984). *Stress and the teaching profession*. Baltimore: Brookes.
163. Greene, R. W., Beszterczey, S. K., Katzenstein, T., Park, K., & Goring, J. (2002). Are Students with ADHD More Stressful to Teach? : Patterns of Teacher Stress in an Elementary School Sample. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 10*(2), 79-89.
164. Greenglass, E. R., & Burke, R. J. (2003). Teacher stress. In M. F. Dollard, A. H. Winefield & H. R. Winefield (Eds.), *Occupational stress in the service professions* (pp. 213-236). New York: Taylor and Francis.
165. Grimley, B. (2001). Simply the Stressed! *The Occupational Psychologist, 43*, 8-12.
166. Hackett, R. D. (1989). Work attitudes and employee absenteeism: A synthesis of literature. *Journal of Occupational Psychology, 62*, 235-248.
167. Hackett, R. D., Lapierre, L. M., & Hausdorf, P. A. (2001). Understanding the links between work commitment constructs. *Journal of Vocational Behavior, 58*, 392-413.
168. Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976a). Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology, 60*, 159-170.
169. Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976b). Motivation through the design of work: test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance, 16*, 250-279.
170. Hagger, M. S. (2009). Personality, individual differences, stress and health. *Stress and Health, 25*, 381-386.
171. Hall, B. W., Pearson, L. C., & Carroll, D. (1992). Teachers' long-range teaching plans: A discriminant analysis. *Journal of Educational Research, 85*(4), 221-225.
172. Hangreaves, A. (1995). *Development and desire: A Post-Modern Perspective*, Oxford: Pergamon Press.
173. Hanif, R., Tariq, S., & Nadeem, M. (2011). Personal and Job Related Predictors of Teacher Stress and Job Performance among School Teachers. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences, 5*(2), 319-329.
174. Harrison, D. A., Newman, D. A., & Roth, P. L. (2006). How important are job attitudes? Meta-analytic comparisons of integrative behavioral outcomes and time sequences. *Academy of Management Journal 49*, 305-325.

175. Hasty R. E. (2007). Teacher Attrition: The Relationship between teachers' Stress and their intentions to leave their current positions. Διδακτορική Εργασία. University of Phoenix, USA.
176. Heller, H. W., Clay, R., & Perkins, C. (1993). The relationship between teacher job satisfaction and principal leadership style. *Journal of School Leadership*, 3(1), 74-86.
177. Heller, H. W., Rex, J. C., & Cline, M. P. (1992). Factors Related to Teacher Job Satisfaction and Dissatisfaction. *ERS Spectrum*, 10(1), 20-24.
178. Hepburn, A., & Brown, S. D. (2001). Teacher Stress and the Management of Accountability. *Human Relations*, 54(6), 691-715.
179. Ho, J. T. (2000). Managing organizational health and performance in junior colleges. *The international Journal of Educational Management*, 14(2), 62-73.
180. Holdaway, E. A. (1978). Facet and overall satisfaction of teachers. *Educational Administration Quarterly*, 14(1), 30-47.
181. Hong, K.-S., Tan, K.-W., & Bujang, S. (2010). Relationships Between Work Life Quality Of Teachers With Work Commitment, Stress And Satisfaction: A Study In Kuching, Sarawak, Malaysia. *Jurnal Teknologi*, 52, 1-15.
182. Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient teachers: resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7, 399-420.
183. Hoyos, C. G. (1995). Occupational safety: Progress in understanding the basic aspects of safe and unsafe behavior. *Applied Psychology: An International Review*, 44, 233-250.
184. Huang, S. L., & Waxman, H. C. (2009). The association of school environment to student teachers' satisfaction and teaching commitment. *Teaching and Teacher Education*, 25, 235-243.
185. Hulin, C., & Smith, P. (1964). Sex differences in job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 48, 88-92.
186. Hulin, C. L. (1991). Adaptation, persistence, commitment in organizations. In M. D. L. Hough (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (2nd ed., pp. 445-507). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
187. Hundy, C. (1993). *Understanding Organizations*. Harmondsworth: Penguin.
188. Iaffaldano, M. T., & Muchinsky, P. M. (1985). Job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 97, 251-273.
189. Ingersoll, R. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.
190. Innes, J. M., & Kitto, S. (1989). Neuroticism, Self-Consciousness and Coping Strategies, and Occupational Stress in High School Teachers. *Personality and Individual Differences*, 10(3), 303-312.
191. Isaac, J. (1981). Amalgamation of schools: effects on quality of work. *Educational Administration*, 19, 92-98.
192. Jackson, M. (2006). Personality Traits and Occupational Attainment. *European Sociological Review*, 22(2), 187-199.
193. Janson, P., & Martin, J. K. (1982). Job satisfaction and age: A test of two views. *Social Forces*, 60, 1089-1102.
194. 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, 183-197.
195. Jex, S. M. (1998). *Stress and job performance: Theory, research and implications for managerial practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
196. Jin, P., Yeung, A. S., Tang, T. O., & Low, R. (2008). Identifying teachers at risk in Hong Kong: Psychosomatic symptoms and sources of stress. *Journal of Psychosomatic Research*, 65, 357-362.

197. 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.
198. Jubge, T. A., & Watanabe, S. (1993). Another look at the job satisfaction-life satisfaction relationship. *Journal of Applied Psychology*, 78, 939-948.
199. Judge, T. A., & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits – self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control and emotional stability – with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86, 80–92.
200. Judge, T. A., Hanisch, K. A., & Drankoski, R. D. (1995). Human resource management and employee attitudes. In G. R. Ferris, S. D. Rosen & D. T. Barnum (Eds.), *Handbook of human resources management*. United Kingdom: Blackwell Publishers, Ltd.
201. Judge, T. A., & Klinger, R. (2008). Job satisfaction, Subjective Well-Being at Work. In M. Eid & R. Larsen (Eds.), *The science of subjective well-being* (pp. 393-413). New York: The Guilford Press.
202. Kaldi, S. (2009). Student teachers' perceptions of self-competence in and emotions/stress about teaching in initial teacher education. *Educational Studies*, 35(3), 349–360.
203. Kalleberg, A. L., & Loscocco, K. A. (1983). Aging, values and rewards: Explaining age differences in job satisfaction. *American Sociological Review*, 48, 78-90.
204. Kantas, A. (2001). Factors of stress and occupational burnout of teachers. In E. Vasilaki, S. Triliva & E. Besevegis (Eds.), *Stress, Anxiety and Intervention*, (pp. 217-229). Athens: Ellinika Grammata.
205. Karasek, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude and mental strain: Implications for job design. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285-308.
206. Karavas, E. (2010). How Satisfied are Greek EFL Teachers with their Work? Investigating the Motivation and Job Satisfaction Levels of Greek EFL Teachers. *Porta Linguarum*, 14, 59-78.
207. Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations* (2nd ed.). New York: Wiley & Sons.
208. Kaunitz, N., Spokane, A. R., Lissitz, R. W., & Strein, W. O. (1986). Stress in student teachers: A multidimensional scaling analysis of elicited stressful situations. *Teaching and Teacher Education*, 2(2), 169-180.
209. Kaur, S. (2011). Job Satisfaction and Occupational Stress Among School Teachers: A Correlational Study. *International Referred Research Journal*, 3(34), 49-50.
210. Kelly, A. L., & Berthelsen, D. C. (1995). Preschool Teachers' Experiences of Stress. *Teaching and Teacher Education*, 11(4), 345-357.
211. keshavarza, M., & Mohammadib, R. (2011). Occupational stress and Organizational performance, Case study: Iran. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 390 – 394.
212. Kinnunen, U., & Leskinen, E. (1989). Teacher stress during a school year: Covariance and μέσος analyses structure. *Journal of Occupational Psychology*, 62, 111-122.
213. Kinnunen, U., & Salo, K. (1994). Teacher stress: An eight-year followup study on teachers' work, stress, and health. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 7, 319-337.
214. Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 114–129.
215. Klassen, R. M., Foster, R. Y., Rajani, S., & Bowmana, C. (2009). Teaching in the Yukon: Exploring teachers' efficacy beliefs, stress, and job satisfaction in a remote setting. *International Journal of Educational Research*, 48, 381-394.

216. Klecker, B., & Loadman, W. (1999). Male elementary school teachers' ratings of job satisfaction by years of teaching experience. *Education, 119*, 504-513.
217. Koenig, J. I., Walker, C., Romeo, R. D., & Lupien, S. J. (2011). Effects of stress across the lifespan. *Stress: The International Journal on the Biology of Stress, 14*, 475-480.
218. Kokkinos, C. M., Panayiotou, G., & Davazoglou, A. M. (2004). Perceived Seriousness of Pupils' Undesirable Behaviours: The student teachers' perspective. *Educational Psychology, 24*(1), 109-120.
219. Koustelios, A. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *The international Journal of Educational Management, 15*(7), 354-358.
220. Koustelios, A., & Kousteliou, I. (1998). Relations among measures of job satisfaction, role conflict, and role ambiguity for a sample of Greek teachers. *Psychological Reports, 82*, 131-136.
221. Koustelios, A., Karabataki, D., & Kousteliou, I. (2004). Autonomy and Job Satisfaction For a Sample of Greek Teachers. *Psychological Reports 95*(3), 883-886.
222. Kuhlmann, S., Piel, M., & Wolf, O. T. (2005). Impaired memory retrieval after psychosocial stress in healthy young men. *Journal of Neuroscience, 25*, 2977-2982.
223. Kumari, M. (2008). Personality and Occupational Stress Differentials of Female School Teachers in Haryana. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, 34*(2), 251-257.
224. Kuzsman, F. J., & Schnall, H. (1987). Managing teachers' stress: Improving discipline. *Canadian School Executive, 3*, 3-10.
225. Kwong, J., Wang, H., & Clifton, R. A. (2010). Rethinking our assumptions about teachers' job satisfaction in China and the West. *Australian Journal of Education, 54*(2), 115-132.
226. Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: an international review. *Educational Research, 29*(2), 146-152.
227. Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review, 53*(1), 27-35.
228. Kyriacou, C., & Harriman, P. (1993). Teacher Stress and School Merger. *School Organisation, 13*(3), 297-302.
229. Kyriacou, C., & Pratt, J. (1985). Teacher stress and psychoneurotic symptoms. *British Journal of Educational Psychology, 55*, 61-64.
230. Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978a). A Model of Teacher Stress. *Educational Studies, 4*(1), 1-6.
231. Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978b). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *British Journal of Educational Psychology, 48*, 159-167.
232. Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1979). Teacher stress and satisfaction. *Educational Research, 21*(2), 89-97.
233. Lacy, W. B., Bolemeier, J. L., & Shepard, J. M. (1983). Job attribute preferences and work commitment of men and women in the United States. *Personel Psychology, 36*, 315-329.
234. 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 & Leadership, 33*(3), 355-369.
235. Lambert, R. G., McCarthy, C., O'Donnell, M., & Wang, C. (2009). Measuring elementary teacher stress and coping in the classroom: Εμπειρισματομένοίτy evidence for the classroom appraisal of resources and demands. *Psychology in the Schools, 46*(10), 973-988.
236. Landers, E., Alter, P., & Servilio, K. (2008). Students' Challenging Behavior and Teachers' Job Satisfaction. *Beyond Behavior, 18*(1), 26-33.

237. Larson, L. L. (2004). Internal auditors and job stress. *Managerial Auditing Journal*, 19(9), 1119-1130.
238. Laugaa, D., Rascle, N., & Bruchon-Schweitzer, M. (2008). Stress and burnout among French elementary school teachers: A transactional approach. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 58, 241-251.
239. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). Coping and adaptation. In W. D. Gentry (Ed.), *Handbook of behavioral medicine* (pp. 282-325). New York: The Guilford Press.
240. Lazuras, 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.
241. Lease, S. (1998). Annual review, 1993-1997: work attitudes and outcomes. *Journal of Vocational Behaviour*, 53, 154-183.
242. Lent, R. W., & Brown, S. D. (2006). Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 236-247.
243. Lent, R. W., Nota, L., Soresi, S., Ginevra, M. C., Duffy, R. D., & Brown, S. D. (2011). Predicting the job and life satisfaction of Italian teachers: Test of a social cognitive model. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 91-97.
244. Leslie, K. (1989). Administrators Must Consider and Improve Teacher Satisfaction. *NASSP Bulletin*, 73, 19-22.
245. Lester, P. E. (1987). Development and Factor Analysis of the Teacher Job Satisfaction Questionnaire (TJSQ). *Educational and Psychological Measurement* 47(1), 223-233.
246. Lester, P. E., & Bishop, L. K. (1997). *Handbook of Tests and Measurement in Education and the Social Sciences*. Lancaster: Technomic Publishing Co.
247. Lewis, R. (1999). Teachers coping with the stress of classroom discipline. *Social Psychology of Education*, 3, 155-171.
248. Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. Dunnette (Ed.), *Hand book of industrial and organizational psychology* (pp. 1297-1349). Chicago: Rand McNally.
249. Locke, E. A., & Henne, D. (1986). Work motivation theories. In C. L. Cooper & I. Roberston (Eds.), *International Review of Industrial and Organisational Psychology* (pp. 1-35). London: Wiley.
250. Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. *American Psychologist*, 57(9), 705-716.
251. Ma, X., & MacMillan, R. B. (1999). Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 93, 39-47.
252. Macdonald, D. (1999). Teacher attrition: A review of the literature. *Teaching and Teacher Education*, 15, 839-848.
253. Maeroff, G. I. (1988). *The Empowerment of Teachers: Overcoming the Crisis of Confidence*. New York, NY: Teachers College Press.
254. Mäkinen, R., & Kinnunen, U. (1986). Teacher Stress over a School Year. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 30(2), 55-70.
255. Male, D., & May, D. (1998). Stress and health, workload and burnout in learning support coordinations in colleges of further education. *Support for Learning*, 13, 134-138.
256. Malik, J. L., Mueller, R. O., & Meinke, D. L. (1991). The effects of teaching experience and grade level taught on teacher stress: A lisrel analysis. *Teaching & Teacher Educanon*, 7(1), 57-62.
257. Malik, J. L., Mueller, R. O., & Meinke, D. L. (1991). The effects of teaching experience and grade level taught on teacher stress: A Lisrel analysis. *Teaching and Teacher Education*, 7, 57-62.

258. Manthei, R., Gilmore, A., Tuck, B., & Adair, V. (1996). Teacher stress in intermediate schools. *Educational Research*, 38(1), 3-19.
259. Martocchio, J. J., & O'Leary, A. M. (1989). Sex differences in occupational stress. A meta-analytic review. *Journal of Applied Psychology*, 74, 495-501.
260. Masilamani, R., Darus, A., Ting, A. S., Ali, R., Bulgiba, A., Mahmud, A., et al. (2012). Salivary Biomarkers of Stress Among Teachers in an Urban Setting. *Asia-Pacific Journal of Public Health*, 24(2), 278-287.
261. Maslach, C., B.Schaufeli, W., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
262. McClelland, D. C., & Burnham, D. H. (2003). Power is the great motivator. *Harvard Business Review*, 81(1), 117-127.
263. McCormick, J. (1997). Occupational Stress of Teachers: Biographical Differences in a Large School System. *Journal of Educational Administration*, 35(1), 18-38.
264. McGrath, J. E. (1970). *Social and Psychological Factors in Stress*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
265. McGrath, J. E. (1987). Stress and behavior in organizations. In M. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand McNally.
266. McIntyre, T. C. (1984). The relationship between locus of control and teacher burnout. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 235-238.
267. Meek, A. (1998). America's teachers: Much to celebrate. *Educational Leadership*, 55, 12-17.
268. Melamed, S., Ben-Avi, I., Luz, J., & Green, M. S. (1995). Objective and subjective work monotony: Effects on job satisfaction, psychological distress, and absenteeism in blue-collar workers. *Journal of Applied Psychology*, 80, 29-42.
269. Melamed, S., Luz, J., Najenson, T., Jucha, E., & Green, M. S. (1998). Ergonomic stress level, personal characteristics, accident occurrence and sickness absence among factory workers. *Ergonomics*, 32, 1101-1110.
270. Michaelowa, K., & Wittmann, E. (2007). The Cost, Satisfaction, And Achievement Of Primary Education- Evidence From Francophone Sub-Saharan Africa. *The Journal of Developing Areas*, 41(1), 51-78.
271. Miles, E. W., Patrick, S. L., & King, W. C. (1996). Job Level as a Systemic Variable in Predicting the Relationship between Supervisory Communication and Job Satisfaction. *Journal of Occupational and Organizational Psychology* 69(3), 277-292.
272. Miskel, C., McDonald, D., & Bloom, S. (1983). Structural and expectancy linkages within schools and organizational effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 19(1), 49-82.
273. Morgan, M., & O'Leary, M. (2004). A study of factors associated with the job satisfaction of beginning teachers. *The Irish Journal of Education*, 35, 73-86.
274. Morse, N. C. (1958). *Satisfaction in the White-Collar Job*, Institute for Social Research. Ann Arbor, MI: Survey Research Center, University of Michigan.
275. Mueller, C. W., Finley, A., Iverson, R. D., & Price, J. L. (1999). The Effects of Group Racial Composition on Job Satisfaction, Organizational Commitment, and Career Commitment. *Work and Occupations*, 26, 187-219.
276. Mughal, S., Walsh, J., & Wilding, J. (1996). Stress and work performance: The role of trait anxiety. *Personality and Individual Differences*, 20(6), 685-691.
277. Murray, C. J., & Lopez, A. D. (1994). Quantifying disability: Data, methods and results. *Bulletin of the World Health Organization*, 72(3), 481-494.
278. Mykletun, R. J. (1984). Teacher Stress: Perceived and Objective Sources, and Quality of Life. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 28(1), 17-45.
279. National Center for Education Statistics (1997). Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher

- compensation. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement, US Department of Education.
280. Needle, K. H., Griffin, T., Scendsen, R., & Berney, C. (1980). Assessment of change in inter-personal perception in a T-group using individual differences multidimensional scaling. *Journal of Counseling Psychology*, 22, 44-48.
 281. Nias, J. (1981). Teacher Satisfaction and Dissatisfaction: Herzberg's "Two-Factor" Hypothesis Revisited. *British Journal of Sociology of Education*, 2(3), 235-246.
 282. Nias, J. (1990). *Primary teachers talking*. London: Routledge.
 283. Nobile, J. J. D., & McCormick, J. (2005). *Job Satisfaction and Occupational Stress in Catholic Primary Schools*. Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Sydney.
 284. O'Connor, P. R., & Clarke, V. A. (1990). Determinants of teacher stress. *Australian Journal of Education*, 34, 41-51.
 285. Offerman, L. R., & Armitage, M. A. (1993). Stress and the woman manager: sources, health outcomes and interventions. In E. A. Fagenson (Ed.), *Women in Management: Trends, Issues and Challenges in Managerial Diversity*. Newbury Park, CA: Sage.
 286. Oldham, G. R., Nottenburg, G., Kassner, M. W., Ferris, G., Fedor, D., & Masters, M. (1982). The selection and consequences of job comparisons. *Organizational Behaviour and Human Performance*, 29, 84-111.
 287. Oshagbemi, T. (1997). Job satisfaction profiles of university teachers. *Journal of Managerial Psychology*, 12(1), 27-39.
 288. Oshagbemi, T. (2000). Gender differences in the job satisfaction of university teachers. *Women in Management Review*, 15(7), 331-343.
 289. Otero, J. M., Castro, C., Santiago, M. J., & Villardefrancos, E. (2010). Exploring Stress, Burnout, and Job Dissatisfaction in Secondary School Teachers. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10(1), 107-123.
 290. Owens, R. G. (1998). *Organizational behaviour in Education* (Sixth ed.). Boston U.S.: Allyn and Bacon.
 291. Papanastasiou, C., & Papanastasiou, E. C. (1998). What influences students to choose the elementary education major: The case of Cyprus. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 3(1), 35-45.
 292. Papanastasiou, E. C., & Zembylas, M. (2005). Job satisfaction variance among public and private kindergarten school teachers in Cyprus. *International Journal of Educational Research*, 43, 147-167.
 293. Perrachione, B. A., Rosser, V. J., & Petersen, G. J. (2008). Why Do They Stay? Elementary Teachers' Perceptions of Job Satisfaction and Retention. *The Professional Educator*, 32(2), 1-17.
 294. Perrachione, B. A., Rosser, V. J., & Petersen, G. J. (2008). Why do they stay? Elementary teachers' perceptions of job satisfaction and retention. *The Professional Educator*, 32(2).
 295. Perrewe, P. L., & Ganster, D. C. (1989). The impact of job demands and behavioural control on experienced job stress. *Journal of Organizational Behavior*, 10, 213-229.
 296. Petty, M. M., McGee, G. W., & Cavender, J. W. (1984). A metaanalysis of the relationships between individual job satisfaction and individual performance. *Academy of Management Review*, 9, 712-721.
 297. Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7(2), 295-312.
 298. Pines, A., & Maslach, C. (1980). Combating staff burn-out in a day care center: A case study. *Child Care Quarterly*, 9, 5-16.

299. Pithers, R. T. (1995). Teacher stress research: problems and progress. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 387-392.
300. Pithers, R. T., & Fogarty, G. J. (1995). Occupational stress among vocational teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 3-14.
301. Pithers, R. T., & Soden, R. (1998). Scottish and Australian teacher stress and strain: a comparative study. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 269-279.
302. Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2008). Burnout, Job Satisfaction and Instructional Assignment. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(1), 61-76.
303. Porter, L. W., Lawler, E. E., & Hackman, J. R. (1975). *Behaviour in organisations*. New York, NY: McGraw-Hill.
304. Presbury, J. H., & Cobb, H. C. (1985). Best practices in organizing professional support groups. In H. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology* (pp. 341-351). Kent, OH: National Association of School Psychologists.
305. Rehman, M., Irum, R., Tahir, N., Ijaz, Z., Noor, U., & Salma, U. (2012). The Impact of Job Stress on Employee Job Satisfaction: A Study on Private Colleges of Pakistan. *Journal of Business Studies Quarterly*, 3(3), 50-56.
306. Reyes, P. (1990). *Teacher and their workplace*. London: Sage Publications.
307. Reyes, P., & Shin, H. S. (1995). Teacher commitment and job satisfaction: A causal analysis. *Journal of School Leadership*, 5(1), 22-39.
308. Ritter, D. R. (1989). Teachers' perceptions of problem behavior in general and special education. *Exceptional Children*, 55(6), 559-564.
309. Ross, J. A., Cousins, J. B., & Gadalla, T. (1996). Within-teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 12, 385-400.
310. Saane, N. V., Sluiter, J. K., Verbeek, J. H., & Frings-Dresen, M. H. (2003). Reliability and επεριστάτωμένοity of instruments measuring job satisfaction - a systematic review. *Occupational Medicine*, 53(3), 191-200.
311. Sabry, M. F. (2010). Longitudinal Effects of Pay Increase on Teachers' Job Satisfaction: A Motivational Perspective. *The Journal of International Social Research*, 3(10), 11-21.
312. Saiti, A. (2007). Main Factors of Job Satisfaction among Primary School Educators: Factor Analysis of the Greek Reality. *Management in Education*, 21(2), 28-32.
313. Saiti, A., & Fassoulis, K. (2012). Job satisfaction: factor analysis of Greek primary school principals' perceptions. *International Journal of Educational Management*, 26(4), 370 - 380.
314. Sapolsky, R. M. (1996). Why stress is bad for your brain. *Science*, 273, 749-750.
315. Saracaloglu, A. S., & Yenice, N. (2009). Investigating the self-efficacy beliefs of science and elementary teachers with respect to some variables. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(2), 244-260.
316. Sauer, K. (2009). Job and career satisfaction of management dietitians. Doctor of philosophy, Kansas State University, Kansas
317. Schaffer, R. H. (1953). Job satisfaction as related to need satisfaction in work. *Psychological Monographs: General and Applied*, 67(14), 1-29.
318. Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analysis. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 152-171.
319. Scott, C., & Dinham, S. (2003). The development of scales to measure teacher and school executive occupational satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 41(7), 74-86.
320. Scott, K. D., & Taylor, G. S. (1985). An examination of conflicting findings on the relationship between job satisfaction and absenteeism: A meta-analysis. *Academy of Management Journal*, 28, 599-612.

321. Scott, K. D., & Wimbush, J. C. (1991). Teacher Absenteeism in Secondary Education. *Education Administration Quarterly*, 27(4), 506-529.
322. Serow, R. C., Baker, D., & Ciechalski, J. (1992). Calling, service, and legitimacy: Professional orientations and career commitment among prospective teachers. *Journal of Research and Development in Education*, 25, 136-141.
323. Selye, H. (1980). *Selye's guide to stress research*: (Vol. 1). New York: Van Nostrand Reinhold.
324. Shann, M. H. (1998). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *Journal of Educational Research*, 92(2), 67-73.
325. Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25, 518-524.
326. Smilansky, J. (1984). External and internal correlates of teachers' satisfaction and willingness to report stress. *British Journal of Educational Psychology*, 54, 84-92.
327. Smith, M., & Burke, S. (1992). Teacher Stress: Examining a Model Based on Context, Workload and Satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 8(1), 31-46.
328. Smith, P., Kendall, L., & Hullin, C. (1969). *The measurement of satisfaction in work and retirement*. Chicago: Rand-McNally.
329. Smith, P., Kendall, L., & Hullin, C. (1985). *The Revised Job Descriptive Index*. Chicago, IL: Rand McNally.
330. Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding extra-role behavior in schools: the relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers' extra-role behavior. *Teaching and Teacher Education*, 16, 649-659.
331. Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1996). Teacher efficacy: Toward the understanding of a multi-faceted construct. *Teaching and Teacher Education*, 12, 401-411.
332. Spector, P. (1985). Measurement of Human Service staff satisfaction: Development of the Job Satisfaction Survey. *American Journal of Community Psychology*, 13(6), 693-713.
333. Spector, P. E. (2000). *Industrial & Organizational Psychology. Research and Practice*. New York: John Wiley & Sons.
334. Stein, F., & Cutler, S. (2002). *Psychosocial Occupational Therapy: A Holistic Approach* (2nd ed.). San Diego: Singular Publishing.
335. Steptoe, A. (1991). The links between stress and illness. *Journal of Psychosomatic Research*, 35, 633-644.
336. Stixrud, W. R. (2012). Why Stress Is Such a Big Deal. *Journal of Management Education*, 36(2), 135-142.
337. Stockard, J., & Lehman, M. B. (2004). Influences on the Satisfaction and Retention of 1st-Year Teachers: The Importance of Effective School Management. *Educational Administration Quarterly*, 40(5), 742-771.
338. Stremmel, A. J., Benson, M. J., & Powell, D. R. (1993). Communication, Satisfaction, and Emotional Exhaustion Among Child Care Center Staff: Directors, Teachers, and Assistant Teachers. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 221-233.
339. Taylor, S. E. (1995). *Health psychology* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill Inc.
340. Thompson, B. M., Kirk-Brown, A., & Brown, D. (2001). Women police: The impact of work stress on family members. In P. A. Hancock & P. A. Desmond (Eds.), *Stress, workload and fatigue* (pp. 200-210). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
341. Thompson, B. M., Kirk, A., & Brown, D. (2005). The role of work based support in spillover of work stress to the family environment. *Stress and Health*, 21, 199-207.

342. Thompson, D. P., McNamara, J. F., & Hoyle, J. R. (1997). Job satisfaction in educational organizations: A synthesis of research findings. *Educational Administration Quarterly*, 33, 7–37.
343. Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1996). *Teachers under pressure: Stress in the teaching profession*. London: Routledge.
344. Tsigilis, N., Zachopoulou, E., & Grammatikopoulos, V. (2006). Job satisfaction and burnout among Greek early educators: A comparison between public and private sector employees. *Educational Research and Review*, 1(8), 256-261.
345. Turner, H. A., & Turner, R. J. (2005). Understanding variations in exposure to social stress. *Health: An Interdisciplinary Journal for the Social Study of Health, Illness, and Medicine*, 9, 209–240.
346. Unterbrink, T., Zimmermann, L., Pfeifer, R., Wirsching, M., Brahler, E., & Bauer, J. (2008). Parameters influencing health variables in a sample of 949 German teachers. *International Archives of Occupation Environmental Health* 82, 117–123.
347. VanMaanen, J., & Katz, R. (1976). Individuals and their careers: Some temporal considerations for work satisfaction. *Personel Psychology*, 29, 601-616.
348. Vecchio, R. P. (1981). Workers' belief in internal versus external determinants of success. *Journal of Social psychology*, 114, 199-207.
349. Victor, J. (2009). Employee Job Satisfaction: Understanding the Factors That Make Work Gratifying. Alexandria U.S.: SHRM.
350. Vroom, V. H., & Yetton, P. W. (1973). *Leadership and decision-making*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
351. Wanous, J. P., & Lawler, E. D. (1972). Measurement and μέσοοing of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 56(2), 95-105.
352. Warr, P. B., & Parry, G. (1982). Paid employment and women's psychological well-being. *Psychological Bulletin*, 91, 498–516.
353. Weiman, C. G. (1977). A study of occupational stressor and the incidence of disease/risk. *Journal of Occupational Medicine*, 19, 119-122.
354. Wilson, V. (2002). Feeling the Strain: An overview of the literature on teachers' stress (Vol. 109). Glasgow: The Scottish Council for Research in Education.
355. Wong, C. S., Wong, P. M., & Peng, K. Z. (2010). Effect of Middle-level Leader and Teacher Emotional Intelligence on School Teachers' Job Satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(1), 59-70.
356. Woods, A. M., & Weasmer, J. (2004). Maintaining job satisfaction. Engaging professional as active participants. *College Teaching*, 77(3), 118-121.
357. Wright, T. A., & Cropanzano, R. (1998). Emotional exhaustion as a predictor of job performance and voluntary turnover. *Journal of Applied Psychology*, 83, 486-493.
358. Yang, X., Ge, C., Hu, B., Chi, T., & Wang, L. (2009). Relationship between quality of life and occupational stress among teachers. *Public Health*, 123, 750–755.
359. Youngs, B. B. (1978). Anxiety and stress-how they affect teaching. *NASSP Bulletin*, 62, 72-83.
360. Young, B. J (1995). Career Plans and Work Perceptions of Preservice Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 2.
361. Zainalipoura, H., Fini, A. S., & Mirkamali, S. M. (2010). A study of relationship between organizational justice and job satisfaction among teachers in Bandar Abbas middle school. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1986–1990.
362. Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 357-374.
363. 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.

364. Zigarreli, M. A. (1996). An empirical test of conclusions from effective schools research. *The Journal of Educational Research*, 90(2), 103-109.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Μ.Π.Σ. «Εκπαίδευση και Πολιτισμός»

Κατεύθυνση:

Διοίκηση & Διαχείριση Εκπαιδευτικών Οργανισμών

Αγαπητέ Εκπαιδευτικέ,

Ευχαριστούμε εκ των προτέρων για το χρόνο που αφιερώνεις για να συμμετέχεις σε αυτή την ποσοτική έρευνα. Σκοπός της έρευνας είναι να μελετηθεί η εργασιακή ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών.

Ως συμμετέχοντας/ουσα σε αυτή την έρευνα, οι απαντήσεις σου θα είναι εμπιστευτικές καθώς ούτε ο/η διευθυντής/ντρια ούτε οι συνάδελφοι σου στο σχολείο θα δουν τις απαντήσεις που δόθηκαν. Η συμμετοχή σου εκτιμάται ιδιαίτερα.

Σχολείο.....

...

I. Δημογραφικά Στοιχεία

1. Φύλο: Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐

2. Οικογενειακή κατάσταση: Έγγαμος/η ☐ Άλλο ☐

3. Ηλικία:

4. Χρόνια συνολικής υπηρεσίας στην εκπαίδευση:.....

5. Θεωρείται ότι έπρεπε να αμείβεστε περισσότερο για τις υπηρεσίες που παρέχετε; Ναι ☐

Όχι ☐

6. Τομέας εργασίας: Ιδιωτικός ☐ Δημόσιος ☐

7. Τύπος σχολείου: Δημοτικό ☐ Νηπιαγωγείο ☐

8. Μορφωτικά προσόντα (Σημειώστε με X ή κυκλώστε αυτό που ισχύει)

Ξένες γλώσσες (1=χαμηλό, 2=μεσαίο, 3=υψηλό)

α. Διδασκαλείο ☐
β. Διδακτορικό ☐
γ. Μεταπτυχιακό ☐
δ. Δεύτερο Πτυχίο ☐

Επιμορφώσεις σε

διάφορα γνωστικά αντικείμενα

ε. Αγγλικά
στ. Γαλλικά
ζ. Γερμανικά
η. Ιταλικά
θ. Άλλο.....

Επίπεδο		
1	2	3
1	2	3
1	2	3
1	2	3
1	2	3

Επιμορφώσεις στις Νέες Τεχνολογίες

ι. Τρίμηνη Επιμόρφωση ☐
ια. Εξάμηνη Επιμόρφωση ☐
ιβ. Ετήσια Επιμόρφωση ☐

ιγ. Επιμόρφωση στις Τεχνολογίες (Επίπεδο 1) ☐
ιδ. Επιμόρφωση στις Τεχνολογίες (Επίπεδο 2) ☐

ιε. Άλλο ☐ Τι;

II. Στοιχεία Εργασιακής Ικανοποίησης

Παρακαλώ **κύκλωσε** έναν αριθμό για κάθε ερώτηση που είναι κοντά στην απεικόνιση της άποψή σου. (1= Διαφωνώ **πάρα** πολύ, 2=διαφωνώ **μέτρια**, 3=διαφωνώ **λίγο**, 4=συμφωνώ **λίγο**, 5=συμφωνώ **μέτρια**, 6=συμφωνώ **πάρα** πολύ)

1.	Αισθάνομαι ότι πληρώνομαι δίκαια για την δουλειά που κάνω	1	2	3	4	5	6
----	---	---	---	---	---	---	---

2.	Υπάρχει μικρή πιθανότητα για να πάρω προαγωγή	1	2	3	4	5	6
3.	Ο/Η διευθυντής/ντρια μου είναι ικανός/η στην εργασία του	1	2	3	4	5	6
4.	Δεν είμαι ικανοποιημένος από τα οφέλη της εργασίας μου	1	2	3	4	5	6
5.	Όταν κάνω «καλή δουλειά» λαμβάνω την αναγνώριση που θα έπρεπε	1	2	3	4	5	6
6.	Πολλοί από τους κανόνες και τις διαδικασίες δυσκολεύουν την «καλή δουλειά»	1	2	3	4	5	6
7.	Είμαι ευχαριστημένος/η από τους συνεργάτες μου στο σχολείο	1	2	3	4	5	6
8.	Μερικές φορές πιστεύω ότι η εργασία μου δεν έχει νόημα	1	2	3	4	5	6
9.	Η επικοινωνία στο σχολείο φαίνεται να είναι ικανοποιητική	1	2	3	4	5	6
10.	Οι μισθολογικές αυξήσεις είναι πολύ λίγες και μακριά από όσες έπρεπε να είναι	1	2	3	4	5	6
11.	Αυτοί που είναι «σωστοί» στη δουλειά τους έχουν πιθανότητες να προαχθούν	1	2	3	4	5	6
12.	Ο/Η διευθυντής/ντρια είναι άδικος/η απέναντί μου	1	2	3	4	5	6
13.	Τα οφέλη που λαμβάνω είναι όμοια με αυτά των εργαζομένων σε άλλα σχολεία	1	2	3	4	5	6
14.	Αισθάνομαι ότι η δουλειά που κάνω δεν εκτιμάται	1	2	3	4	5	6
15.	Οι προσπάθειες που κάνω για «καλή δουλειά» σπάνια μπλοκάρονται	1	2	3	4	5	6
16.	Νομίζω ότι πρέπει να δουλέψω σκληρότερα επειδή οι άνθρωποι με τους οποίους συνεργάζομαι είναι ανεπαρκής και μη ικανοί	1	2	3	4	5	6
17.	Μου αρέσει ο τρόπος εργασίας μου στο σχολείο	1	2	3	4	5	6
18.	Οι στόχοι και σκοποί της σχολικής μονάδας δεν είναι ξεκάθαροι σε εμένα	1	2	3	4	5	6
19.	Νομίζω δεν με έχει εκτιμηθεί σωστά η εργασία μου στο σχολείο από το Υπουργείο Παιδείας λαμβάνοντας υπόψη το μισθό που μου δίνουν	1	2	3	4	5	6
20.	Οι συνάδελφοι στο σχολείο «λειτουργούν» όπως θα «λειτουργούσαν» και εκτός σχολείου	1	2	3	4	5	6
21.	Ο/Η διευθυντής/ντρια δείχνει μικρό ενδιαφέρον για τους/τις υφιστάμενους/ες του	1	2	3	4	5	6
22.	Τα οφέλη που λαμβάνουμε από την εργασία μας είναι δίκαια	1	2	3	4	5	6
23.	Υπάρχουν λίγες ανταμοιβές για αυτούς που δουλεύουν στην εκπαίδευση	1	2	3	4	5	6
24.	Έχω μεγάλο φόρτο εργασίας στο σχολείο	1	2	3	4	5	6
25.	Στο σχολείο αντιμετωπίζω φιλικότητα και ευγένεια	1	2	3	4	5	6
26.	Πολλές φορές έχω την αίσθηση ότι δεν καταλαβαίνω τον τρόπο λειτουργίας της σχολικής μονάδας	1	2	3	4	5	6
27.	Αισθάνομαι υπερηφάνεια για τη δουλειά που κάνω	1	2	3	4	5	6
28.	Αισθάνομαι ικανοποιημένος/η από τις πιθανότητες αύξησης του μισθού μου	1	2	3	4	5	6
29.	Υπάρχουν οφέλη τα οποία δεν λαμβάνουμε από την εργασία μας αλλά θα έπρεπε να λαμβάνουμε	1	2	3	4	5	6
30.	Είμαι ικανοποιημένος/η από τον/την διευθυντή/ντρια μου	1	2	3	4	5	6
31.	Έχω μεγάλο φορτίο γραφικής εργασίας	1	2	3	4	5	6
32.	Νομίζω ότι οι προσπάθειές μου δεν ανταμείβονται όπως θα έπρεπε	1	2	3	4	5	6
33.	Είμαι ικανοποιημένος/η από τις πιθανότητες προαγωγής	1	2	3	4	5	6
34.	Υπάρχουν πολλές συγκρούσεις και λογομαχίες στο σχολείο	1	2	3	4	5	6
35.	Η δουλειά μου είναι ευχάριστη και διασκεδαστική	1	2	3	4	5	6
36.	Τα καθήκοντα που μου αναθέτουν δεν είναι πλήρως ξεκάθαρα	1	2	3	4	5	6

Το ερωτηματολόγιο για την εργασιακή ικανοποίηση βασίστηκε στο Job Satisfaction Survey (JSS) (Spector, P. E. (1985). «Measurement of human service staff satisfaction: Development of the Job Satisfaction Survey», American Journal of Community Psychology, Vol. 13, pp. 693-713)

III. Στοιχεία Εργασιακού Άγχους.

Παρακαλώ **κύκλωσε** έναν αριθμό για κάθε ερώτηση που είναι κοντά στην απεικόνιση της άποψή σου. (1=πολύ λίγο, 2=λίγο, 3=μέτρια, 4=πολύ, 5=πάρα πολύ)

1.	Έχετε λίγο χρόνο να προετοιμαστείτε για το μάθημα	1	2	3	4	5
----	---	---	---	---	---	---

2.	Εξ' αιτίας της εργασίας αλλάξατε τις προσωπικές σας προτεραιότητες	1	2	3	4	5
3.	Έχετε μεγάλο φόρτο εργασίας	1	2	3	4	5
4.	Ο αριθμός των μαθητών είναι πολύ μεγάλος	1	2	3	4	5
5.	Ο «ρυθμός» του σχολείου είναι πολύ γρήγορος	1	2	3	4	5
6.	Φέρνετε σε πέρας μεγάλο όγκο διοικητικού έργου	1	2	3	4	5
7.	Έλλειψη πιθανοτήτων προαγωγής στην εργασία σας	1	2	3	4	5
8.	Δεν προοδεύετε γρήγορα στην δουλειά σας	1	2	3	4	5
9.	Θεωρείτε ότι το επάγγελμά σας θα έπρεπε να έχει μεγαλύτερο κύρος και σεβασμό	1	2	3	4	5
10.	Έλλειψη κοινωνικής αναγνώρισης	1	2	3	4	5
11.	Δεν παρουσιάζετε αποτελεσματικά τις προσωπικές απόψεις	1	2	3	4	5
12.	Λαμβάνετε ανεπαρκή μισθό	1	2	3	4	5
13.	Δεν μπορείτε να πραγματοποιήσετε τις αποφάσεις που παίρνετε	1	2	3	4	5
14.	Η εργασία σας δεν σας προκαλεί συναισθηματικά/πνευματικά	1	2	3	4	5
15.	Απουσία ευκαιριών για επαγγελματική βελτίωση	1	2	3	4	5
16.	Προσπαθείτε να ελέγξετε τη συμπεριφορά των μαθητών σας	1	2	3	4	5
17.	Έχετε προβλήματα πειθαρχίας στην τάξη σας	1	2	3	4	5
18.	Διδάσκετε σε μαθητές που έχουν χαμηλά κίνητρα για μάθηση	1	2	3	4	5
19.	Έχετε μαθητές που θα απέδιδαν καλύτερα αν προσπαθούσαν περισσότερο	1	2	3	4	5
20.	Χρησιμοποιείτε ανεπαρκής ή ασαφής στρατηγικές πειθαρχίας για τους μαθητές	1	2	3	4	5
21.	Το κύρος σας αμφισβητείται από τους γονείς ή/και τον διευθυντή	1	2	3	4	5
22.	Αισθάνεστε ανασφάλεια	1	2	3	4	5
23.	Αισθάνεστε μη ικανός/η να αντιμετωπίσετε με επιτυχία καταστάσεις	1	2	3	4	5
24.	Αισθάνεστε ευπαθής	1	2	3	4	5
25.	Αισθάνεστε θλίψη	1	2	3	4	5
26.	Αισθάνεστε ανήσυχος/η	1	2	3	4	5
27.	Επικαλείστε ασθένεια χωρίς να υπάρχει λόγος	1	2	3	4	5
28.	Χρησιμοποιείτε φάρμακα με συνταγή γιατρού	1	2	3	4	5
29.	Χρησιμοποιείτε φάρμακα χωρίς τη συνταγή γιατρού	1	2	3	4	5
30.	Γρήγορη/κοφτή αναπνοή χωρίς λόγο	1	2	3	4	5
31.	Καταναλώνετε αλκοόλ	1	2	3	4	5
32.	Έχετε αυξημένη πίεση	1	2	3	4	5
33.	Έχετε ταχυπαλμία	1	2	3	4	5
34.	Βιώνετε στομαχικό πόνο για μεγάλο χρονικό διάστημα	1	2	3	4	5
35.	Έχετε στομαχικούς σπασμούς	1	2	3	4	5
36.	Κουράξεστε σωματικά	1	2	3	4	5
37.	Αισθάνεστε σωματική αδυναμία	1	2	3	4	5
38.	Κουράξεστε γρήγορα	1	2	3	4	5
39.	Στομαχικό οξύ	1	2	3	4	5
40.	Κοιμάστε περισσότερο από το κανονικό	1	2	3	4	5
41.	Αναβάλετε πράγματα που έχετε προγραμματίσει	1	2	3	4	5
42.	Μιλάτε γρήγορα	1	2	3	4	5
43.	Δεν έχετε αρκετό χρόνο για να ολοκληρώσετε τις εργασίες σας	1	2	3	4	5
44.	Κάνετε παραπάνω από μια δουλειά τη φορά	1	2	3	4	5
45.	Είστε ανυπόμονος/η	1	2	3	4	5
46.	Έχετε λίγη ώρα ξεκούρασης	1	2	3	4	5
47.	Δεσμεύετε υπερβολικά τον εαυτό σας	1	2	3	4	5
48.	Έχετε στο μυαλό ταυτόχρονα πολλά και ασύνδετα θέματα	1	2	3	4	5
49.	Δεν αισθάνεστε άνετα όταν σπαταλάτε άσκοπα το χρόνο σας	1	2	3	4	5

Το ερωτηματολόγιο για το εργασιακό άγχος βασίστηκε στο Teacher Stress Inventory (TSI) (Fimian, J. M. (1988). Teacher stress inventory. Clinical Psychology Publishing Co.: USA.

Πίνακας μοριοδότησης εκπαιδευτικών για τα προσόντα

Τίτλοι σπουδών (εκτός του τίτλου που χρησιμοποιήθηκε για διορισμό)

Διδασκαλείο	3 μόρια
Διδακτορικό	6 μόρια
Μεταπτυχιακό	4 μόρια
Δεύτερο Πτυχίο	4 μόρια

Ξένες γλώσσες

<i>1^η Γλώσσα</i>		<i>2^η Γλώσσα</i>	<i>3^η Γλώσσα</i>	<i>4^η Γλώσσα</i>
χαμηλό επίπεδο	1 μόριο	0,5 μόρια	0,5 μόρια	0,5 μόρια
μεσαίο επίπεδο	2 μόρια	1 μόριο	1 μόριο	1 μόριο
υψηλό επίπεδο	3 μόρια	1,5 μόριο	1,5 μόριο	1,5 μόριο

Επιμορφώσεις

Τρίμηνη Επιμόρφωση	1 μόριο
Εξάμηνη Επιμόρφωση	2 μόρια
Ετήσια Επιμόρφωση	3 μόρια

Επιμορφώσεις στις ΤΠΕ

Επιμόρφωση στις Τεχνολογίες (Επίπεδο 1)	1 μόριο
Επιμόρφωση στις Τεχνολογίες (Επίπεδο 2)	3 μόρια

