



**Югозападен университет „Неофит Рилски“ -
Благоевград
Философски факултет
Катедра „Психология“**

АВТОРЕФЕРАТ

**на дисертационен труд на тема: „Емоционална
интелигентност, тревожност и удовлетвореност от работата
при начални учители от Р. Гърция“**

за присъждаване на образователна и научна степен „доктор” в
област на висше образование 3. „Социални, стопански и правни
науки”; професионално направление 3.2 „Психология”, научна
специалност „Педагогическа и възрастова психология”

Докторант: Теофания Константинос Псарудаки

Научен ръководител: доц. д.н. Стоил Мавродиев

Благоевград, 2025

Дисертационният труд е обсъден и насочен за защита от катедра „Психология” към Философски факултет на ЮЗУ „Неофит Рилски” – Благоевград.

Теофания К. Псарудаки е отчислена с право на защита като редовен докторант в докторска програма „Педагогическа и възрастова психология“. Материалите за дисертацията и защитата са на разположение в катедра "Психология", стая 1349 (секретар на катедрата).

Дисертацията съдържа шест основни глави (Преглед на литературата, Дизайн на изследването, Резултати от изследването, Дискусия, Заключение – Ограничения – Предложения – Принос на изследването). Дисертационният труд е с общ обем от 204 страници, включва 40 таблици, 5 фигури и 13 диаграми. Библиографията обхваща 402 заглавия.

Защитата на дисертационния труд ще се състои на 23.05.2025 г. в 13 часа в 1210А зала, в открито заседание пред Научно жури.

УВОД

Цел и задачи

Както Goleman (1995) споменава, „в много реален смисъл, имаме два ума: един, който мисли, и един, който чувства" (стр.38). Тези два ума, рационалният и емоционалният, работят заедно и това сътрудничество насочва хората към вземането на правилните решения в живота. Емоциите играят важна роля в мисленето на човек, а мисленето влияе върху емоциите (Goleman, 1998).

Емоционалната интелигентност се състои от способности като разпознаване и разбиране на емоции – както нашите собствени, така и на другите – и ефективно управление на техните ефекти. Тя позволява на хората да поддържат самоконтрол, да се справят с негативизма, да интерпретират езика на тялото, да насърчават психологическото благополучие и да си сътрудничат хармонично с другите (Walton, 2014). В миналото емоциите често е можело да бъдат пренебрегнати, когато служителите работят сами в изолирана среда. Въпреки това, в днешната епоха на работа в екип и сътрудничество, емоциите не могат да бъдат пренебрегнати. Изграждането на професионални и социални взаимоотношения и управлението на конфликти са ключови аспекти на съвременната работна среда. Емоциите спомагат за създаването на положителен работен климат, подобряват настроението и по този начин повишават производителността. Според Кантас (1998) удовлетворението от работата е жизненоважно за психичното здраве на служителя.

Ролята на емоционалната интелигентност е особено важна в образованието. Ученето е емоционален процес, тъй като емоциите

са от съществено значение както за преподаването, така и за ученето. Игнорирането или потискането на емоциите по време на учебния процес може да навреди както на учениците, така и на учителите (Liston, 2004). По време на процеса на учене възниква набор от силни емоции, като вълнение, награда, безпокойство, отхвърляне и гняв (Goleman, 2001). Високата емоционална интелигентност на учителите им помага да подхождат към работата си по-креативно и ефективно, намалявайки негативните емоции (Plomaritou, 2012). От друга страна, когато учителите не са в състояние да управляват негативните емоции, те са по-склонни към професионално изчерпване и по-високи нива на тревожност. Синдромът на професионалното изчерпване, който се проявява чрез негативни емоции, действа като защитен механизъм за служителите (Burke & Richardsen, 1996). Фройденбергер (1980) определя професионалното изчерпване (прегаряне) като разочарование и умора на индивиди, които въпреки отдадеността си на дадена цел не получават наградите, които очакват.

В учителската професия често се наблюдават високи нива на тревожност (Naring et al., 2006). Изследванията показват, че учителите в Гърция изпитват ниски до умерени нива на тревожност и прегаряне (Papastylianou & Polychronopoulos, 2007).

Целта на настоящата дисертация е да оцени емоционалната интелигентност, удовлетворение от работата и тревожността сред учителите в гръцкото начално образование. Освен това, тя се стреми да изследва потенциалните корелации между тези променливи чрез емпирични изследвания. В този ред на мисли първоначално е направен преглед и са дадени дефиниции на ключови понятия като емоционална интелигентност, професионално изчерпване (прегаряне) и тяхната значимост в образователния процес. Направен е изчерпателен преглед на литературата, за да се проучи

как емоционалната интелигентност влияе върху удовлетворението от работата и безпокойството, особено в учителската професия.

Впоследствие е включено емпирично изследване, целящо да измери емоционалната интелигентност, удовлетвореността от работата и тревожността сред гръцките учители в началното училище. Данните, събрани в експерименталното изследване, са анализирани, за да бъдат разкрити всякакви значими корелации между тези променливи. Получените открития следва да бъдат интерпретирани в контекста на съществуващата литература за емоционалната интелигентност и преподаване. Целта е да се предложи принос към по-широкото разбиране за това как емоционалната интелигентност влияе върху благосъстоянието и представянето на учителите, като същевременно се предложат потенциални интервенции, които биха могли да помогнат на преподавателите да управляват безпокойството и да подобрят удовлетворението от работата.

Използвани са три стандартизирани скали: Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS), Hamilton Anxiety Rating Scale (HAM-A) и Employee Satisfaction Inventory (ESI) от Koustelios и Bagiatis.

Значение и принос към съществуващите знания

Професията играе решаваща роля в живота на индивида, като допринася за оцеляването, социалния статус и икономическото благосъстояние (Papanis & Rontos, 2005). Различни фактори, като характеристики на професията, професионални възможности, условия на работа, доходи, повишение и лидерско поведение, влияят върху удовлетворението от работата (Luthans, 1995).

За учителите удовлетворението от работата е особено важно, тъй като те са в центъра на образователния процес (Dimitropoulos, 1998). Grammatikou (2010) отбелязва, че фактори като отдаденост, интерес, автономия, прогреса на учениците и някои училищни характеристики влияят върху удовлетвореността на учителите.

Учителите, в сравнение с други професионалисти, изпитват интензивни емоционални взаимодействия и натиск поради предизвикателствата в тяхната работна среда (Brotheridge & Grandey, 2002). Учителската професия по своята същност е стресираща и взискателна, включваща взаимодействие с колеги, ученици, родители и административен персонал (Johnson et al., 2005). Това може да доведе до професионално изчерпване и повишен професионален стрес (Vassilopoulos, 2012).

Професионалното изчерпване, описано от Maslach & Jackson (1986) като умствено и физическо изтощение, е по-разпространено в професиите в сферата на услугите. Емоционалната интелигентност, включваща компетенции като самосъзнание, контрол на емоциите, социално съзнание, управление на взаимоотношенията и избор на действия, е предложена за учителите през последните десетилетия (Hen & Sharabi-Nov, 2014). Въпреки че оказва значително влияние върху учителската професия (Brackett et al., 2008), изследванията върху емоционалните умения на гръцките учители в началното образование, техния принос към удовлетворението от работата или професионалното безпокойство са ограничени.

Тази дисертация има за цел да изследва емоционална интелигентност, удовлетворение от работата и безпокойство сред гръцките учители в началното образование. Тя се стреми да открие връзката между емоционалната интелигентност и

удовлетворението от работата, както и между емоционалната интелигентност и тревожността. Теоретичната рамка на дисертацията обхваща задълбочено емоционалната интелигентност, тревожността и удовлетворението от работата чрез основни модели и концепции, като подчертава тяхното въздействие върху професионалната идентичност на учителите.

ГЛАВА 1. ПРЕГЛЕД НА ЛИТЕРАТУРАТА

1.1 Емоционална интелигентност:

Изследванията върху емоционалната интелигентност се борят с предизвикателството да установят универсално приета дефиниция, предвид нейната многоизмерна природа и различни гледни точки. Въпреки концептуалната неяснота, учените подчертават различни дефиниции, за да допълнят гледните точки на тази сложна конструкция.

Корените на емоционалната интелигентност датират от началото на XIX век, и се развиват заедно с некогнитивните аспекти, признати от учените. Ключовите етапи включват акцента на Дарвин върху ролята на емоционалното изразяване за оцеляването и въвеждането на социалната интелигентност от Торндайк през 20-те години на миналия век. Гарднър и Стърнбърг разширяват тези идеи, проправяйки пътя за всеобхватната теория на Саловей и Майер през 1990 г.

Разглеждана чрез различни теоретични модели, емоционалната интелигентност обхваща личността, когнитивния потенциал и емоцията. Три основни категории включват модели на

способности (напр. Mayer, Salovey и Caruso), модели на личностна рамка (напр. Bar-On) и модели на представяне (напр. Goleman).

- *Модел на Mayer, Salovey и Caruso:* Въведен в началото на 90-те години, този йерархичен модел се фокусира върху разбирането и използването на емоциите като ръководещи мисли и действия. Той включва измерения като оценка и изразяване на емоции, регулиране на емоциите и използване на емоционална информация в мисленето и действието.
- *Модел Bar-On:* Създаден от Reuven Bar-On в средата на 80-те години на миналия век, този модел на социално-емоционална интелигентност набляга на вътрешноличностните и междуличностните способности, насочен към ефективното управление за справяне с изискванията на околната среда.
- *Модел на Голман:* Разработен през 1995 г. и усъвършенстван през 2001 г., моделът на Голман се съсредоточава върху личните и социалните компетенции. Той идентифицира четири категории: самосъзнание, самоуправление, социално съзнание и управление на взаимоотношенията.
- *Модел на Петридис и Фърнам:* Правейки разлика между емоционалната интелигентност като личностна черта и способности, този модел се фокусира върху поведенческите предположения и когнитивните способности, предоставяйки цялостна рамка.

Измерване на емоционалната интелигентност (ЕИ):

Различни психометрични инструменти категоризират измерванията на ЕИ в три типа: обективно измерване на способности (напр. MSCEIT), препратки от други (напр. ECI 360o)

и самооценки (напр. EQ-I, EIS, TEIQue). Всеки метод има предимства и недостатъци, като валидността и надеждността са решаващи съображения.

Емоционална интелигентност в образованието:

В образованието емоционалната интелигентност играе решаваща роля, особено за учителите, които взаимодействат с учениците, представляващи различни личности. Учителите с висока емоционална интелигентност допринасят за положителния климат в училище, като влияят върху представянето на учителите и насърчават положителна учебна среда.

1.2 Тревожност:

Безпокойството от работата, отговор на заплахи или стресови фактори, може да бъде положително в умерени количества, но вредно, когато е хронично, засягащо емоции като гняв и страх. Комплексността и сложната природа на безпокойството е очевидна от различни гледни точки, което води до едно илюзорно универсално прието определение.

Съвременната работна среда допринася за професионалната тревожност, когато свързаните с работата фактори влияят отрицателно върху психическото или физическото здраве поради несъответствие между наличните ресурси и изискванията. Дефинициите варират, с акцент върху холистичните отговори на изискванията на околната среда и психологическите промени у индивидите.

Няколко модела, като този на Института за социални изследвания и модела на Макграт, предоставят рамки за разбиране на безпокойството при работа, насочени към когнитивна оценка, вземане на решения и съответствие между човек и среда.

Учителите, изправени пред повишено безпокойство при работа, изпитват стрес поради редица фактори.

Преподаването е взискателна професия и води до повишено безпокойство при работа и професионално изчетпване в световен мащаб. Факторите, допринасящи за трудовото безпокойство на учителите, включват образователно и професионално развитие, присъщи фактори на работата, лични характеристики, организационна структура, външни фактори, неспособност за справяне, административна подкрепа, опасения за кариерно развитие, промени в образователната система и технологичен напредък.

Проучванията изследват демографските влияния, основните стресогени и свързаните с работата фактори на стрес, които влияят на учителите. Забележителните констатации включват влиянието на взаимоотношенията с колеги, условията на труд, заплатата, ролевия конфликт, натоварването, недисциплинираността на учениците и влиянието на личността върху нивата на стрес. В гръцкия контекст фактори като забавяне на учебниците, пренаселени класни стаи и съображения за пол и възраст допринасят за безпокойството при работа сред учителите.

Разбирането на тези многостранни фактори е от решаващо значение за разработването на ефективни стратегии за управление и облекчаване на трудовото безпокойство на учителите.

1.2.1 Тревожността на учителите от работата

Да бъдеш учител е стресиращо, както споменават много учени. В много страни учителите, в сравнение с редица други професионалисти, имат най-високи нива на безпокойство при работа и емоционално изчерпване. Ясно е, че хуманитарните

професии, главно тази на учителя, имат много отговорности, като най-важната е отговорността за безопасността, благосъстоянието и поведението на другите.

1.2.2 Емпирични изследвания на трудовата тревожност при учителите

Чрез обширен преглед на литературата стана ясно, че трудовата тревожност е изследвана като независима или като зависима променлива. Като зависима променлива изглежда, че се влияе от редица поведения и лични фактори. Няколко изследователи разделят факторите, свързани със стреса на работното място, на две категории, факторите, свързани с работната среда и тези, свързани с индивидуалните характеристики на служителите.

1.3 Удовлетворение от работата:

Удовлетворението от работата – многоизмерно явление, оказващо значително влияние върху различни аспекти на живота и пряко свързано с човешкото щастие. Дефинициите варират, отразявайки индивидуалните различия, с перспективи от Лок, Холанд, Като и Гордън, Лестър и др. Спектор го категоризира на вътрешни (свързани с естеството на работата) и външни (фактори като доходите). За учителите емоционалните връзки с ролята са от решаващо значение (Zembylas & Papanastasiou, Baron).

Свързано с човешкото щастие, удовлетворението от работата се дефинира от Лок, Холанд и други, като се набляга на положителните отговори, съответствието с професионалните ценности и емоционалната ангажираност. Теоретичните рамки, включително йерархията на Маслоу, теорията за двата фактора на Херцберг и теорията за трите нужди на Макклеланд, допринасят за разбирането му. Факторите, влияещи върху удовлетвореността

от работата, включват вътрешни и външни аспекти, като доверието, психосоциалните елементи и демографските различия играят роля.

Удовлетворението на учителите влияе върху резултатите от работата и успеха на учениците както в световен мащаб, така и в Гърция. Също така за това допринасят вътрешните и външните фактори, ефективността, вярата във въздействието и възприятията за работната среда. Разпределеното лидерство, сътрудничеството и емоционалните взаимоотношения оказват влияние върху удовлетворението. При демографските данни липсват убедителни доказателства за прогнозиране на удовлетвореността. Постоянното внимание към факторите, влияещи върху професионалното удовлетворение, е от решаващо значение (Perie & Baker, Tschannen-Moran & Hoy, Ladd, Zembylas & Papanastasiou).

Професионалната идентичност е многостранна концепция, развивана чрез взаимодействия и опит. Свързана със себевъзприемането в рамките на професионалната роля, тя е сложна, адаптивна и повлияна от демографските и обществени възприятия. Професионалната идентичност на учителите се състои от професионална, социална и лична идентичност, оформена от личен опит, училищен контекст и обществени очаквания.

Изследванията показват положителна връзка между удовлетворението от работата на учителите и професионалната идентичност. Проучванията на Motallebzadeh & Kazemi, Delima и Day & Kington подкрепят идеята, че по-високите нива на удовлетворение от работата допринасят за по-силна професионална идентичност. Освен това фактори като самоефективност, вътрешни стимули и диалог влияят върху развитието на професионалната идентичност на учителите.

В обобщение, сложната и многостранна концепция за удовлетворението от работата, влияе пряко върху човешкото щастие. За учителите емоционалните връзки с ролята са от решаващо значение, оказвайки влияние върху различни аспекти на професионалната идентичност. Постоянното внимание към факторите, влияещи върху удовлетворението, е от съществено значение за благосъстоянието и ефективността на учителите.

1.3.1 Удовлетворението на учителите от работата

Професионалната удовлетвореност на учителите е особено сериозен проблем, тъй като до голяма степен предопределя набор от трудово поведение, като производителност, ефективност, системно отсъствие от работа, дългосрочна мобилност и ротация на работа (Tsvigiouras et al., 2019). Както Dutta & Sahney (2016) твърдят, удовлетворението от работата може до голяма степен да предскаже професионалното представяне на учителите.

1.3.2 Въздействието на удовлетворението от работата на учителите върху тяхната професионална идентичност

Особено ясна и изчерпателна е дефиницията, дадена от Pennington & Richards (2016), според която учителската идентичност е отчасти проекция на гледната точка на учителя относно институционалната роля на учителя и отчасти проекция на уникална индивидуална идентичност, която се основава на автобиографията на учителя. Всъщност те добавят, че учителската идентичност също е отражение на характеристиките на учениците, както и на контекста на преподаване както на ниво клас, на ниво училище, така и на ниво област.

ГЛАВА 2. МЕТОДОЛОГИЯ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Изследователската методология, крайъгълен камък на академичното изследване, е систематичен и научен процес на изучаване и разбиране на конкретни явления или проблеми. Този критичен компонент на академичните изследвания използва различни техники и инструменти за събиране, анализиране на данни, извличане на заключения и получаване на нови прозрения (Daniel & Harland, 2017). Методологиите в научните изследвания могат да бъдат широко категоризирани в количествени и качествени подходи. Количествените изследвания включват събиране на числени данни и статистически анализ, докато качествените изследвания се фокусират върху нечислови данни, интерпретирани чрез методи като интервюта, фокус групи и наблюдение (Daniel & Harland, 2017).

Началната фаза на изследователската методология включва дефиниране на изследователския проблем или въпрос, което налага внимателно разглеждане на уместността, значимостта и осъществимостта (Kumar, 2018). След като изследователският въпрос е формулиран, следващите стъпки включват проектиране на изследователски план и избор на подходящи методи за събиране на данни. За количествените изследвания това често включва избор на инструменти като въпросници и анкети, докато качествените изследвания използват методи като интервюта и фокус групи (Kumar, 2018). След събирането на данни анализът се разминава; количественото изследване прилага статистически и математически методи за тълкуване на числени данни, докато качественото изследване включва субективно, интерпретативно изследване, което води до нововъзникващи теми и теории (Mishra & Alok, 2022). Заключителната фаза включва изготвяне на

заклучения, представяне на констатации и оценка на значимостта на изследването, като същевременно прозрачно признава неговите граници и ограничения (Kumar, 2018; Misra, 1989). По същество щателното разглеждане на изследователския проблем, събирането на данни, анализът и разпространението са от първостепенно значение за осигуряване на надеждни, надеждни и информативни резултати от изследването.

2.1 Цел на изследването и въпроси

В контекста на образованието емоционалната интелигентност, удовлетворението от работата и тревожността значително влияят върху учителите и техния професионален живот. Признавайки нарастващия глобален интерес към тези фактори, това проучване адресира пропуск в съществуващите изследвания върху учителите в началното образование в Гърция. Чрез изследване на нивата и взаимовръзките на емоционалната интелигентност, удовлетворението от работата и безпокойството, проучването има за цел да допринесе с уникални прозрения по отношение на състоянието наблюдавано в международното образование. Изследователските въпроси, ръководещи това запитване, са:

1. Как гръцките начални учители са оценени по отношение на емоционалната интелигентност, удовлетворението от работата и безпокойството?
2. Има ли забележима връзка между емоционалната интелигентност, удовлетворението от работата и безпокойството в тази група?

3. Има ли вариации в емоционалната интелигентност, удовлетворението от работата и тревожността въз основа на демографските характеристики на учителите?

2.2 Формулировка на хипотези

Удовлетворението от работата, отношението на индивида към работата е от решаващо значение за успеха на организацията. Изключително удовлетворените служители са склонни да се представят по-добре. Въпреки че удовлетворението от работата е многоизмерно, се признава глобално ниво на удовлетворение.

Факторите, допринасящи за удовлетворението от работата в преподаването, включват възнаграждение, автономия и междуличностни отношения. Уменията за емоционална интелигентност (ЕИ), като емпатия, самосъзнание, саморегулиране и самомотивация, са решаващи предпоставки за удовлетворението от работата на учителите.

H1. Емоционалната интелигентност на учителите има положителна корелация с удовлетвореността от труда.

Изследванията показват положителна връзка между емоционалната интелигентност и удовлетворението от работата, като ЕИ действа като предиктор, както за удовлетворението от работата, така и за намерението за напускане. Ролята на емоционалната интелигентност е очевидна при управлението на стреса и насърчаването на благополучието на работното място.

Различията между половете също играят роля, като проучванията показват, че жените като цяло проявяват по-висока емоционална интелигентност и удовлетворение от работата. Възрастта, образованието и опитът допринасят за удовлетворението от работата, като по-възрастните, по-високо образовани и по-опитни учители изразяват по-висока удовлетвореност.

Н2. Жените, по-възрастните и с по-висока степен на образование учители са по-удовлетворени от работата си, отколкото мъжете, по-младите и по-нискообразованите.

Въпреки това, ограничени изследвания изследват връзката между емоционалната интелигентност и удовлетворението от работата в образованието. Някои проучвания показват положителна корелация, докато други установяват слаба или никаква значима корелация. Посредническият ефект на емоционалната интелигентност върху удовлетвореността от работата изисква допълнително изследване.

Н3. Емоционалната интелигентност на учителите е отрицателно свързана с тяхната тревожност.

Освен удовлетворението от работата, емоционалната интелигентност е свързана с нивата на тревожност сред учителите. Проучванията показват отрицателна връзка между емоционалната интелигентност и тревожността. Жените са склонни да изпитват по-високо емоционално изтощение, докато мъжете могат да склонят към деперсонализация.

Н4. Несемейните, по-младите и с по-висока степен на образование учители са по-тревожни в работата си, отколкото по-възрастните, женените или разведените и с по-ниска степен на образование учители.

Като цяло, сложното взаимодействие на емоционалната интелигентност, удовлетвореността от работата и демографските фактори като пол, възраст, образование и опит налагат по-задълбочени изследвания. Разбирането на тази динамика е от решаващо значение за създаването на благоприятна работна среда и подобряването на благосъстоянието на учителите в образователния сектор.

H5. По-възрастните, с по-висока степен на образование и по-опитни учители са по-емоционално интелигентни от по-младите, с по-ниска степен на образование и по-малко опитни учители.

2.3 Вид на изследването

Количествените изследвания включват събиране и анализ на числени данни за тестване на хипотези и предоставяне на емпирични доказателства (Daniel & Harland, 2017). Той дава възможност за прецизни резултати, което дава възможност за количествено определяне на тенденциите, измерване на променливи и тестване на теории чрез статистически анализ. Въпреки предимствата при анализирането на широкомащабни данни и идентифицирането на модели, количествените изследвания имат ограничения при улавянето на субективни преживявания и емоции, като често ограничават дълбочината на информацията чрез стандартизирани въпросници (Brannen, 2017).

Въпросниците ефективно събират данни и позволяват обобщения, като предлагат цялостен подход към базирани на данни изследвания, (Christensen et al., 2011). Чрез тях се събират големи количества данни от различни респонденти, гъвкави са при адаптиране към различни теми и са приложими в различни условия (Fowler, 2013; Patten, 2016). Потенциалните недостатъци обаче включват отклонение в отговора и ограничения при задълбочено изследване или улавяне на невербални сигнали (Gratton & Jones, 2010; Kumar, 2018).

За настоящото изследване е избран количествен подход със затворен въпросник за постигане на обективност и ефективност при изследване на по-голям брой участници (Kumar, 2018). Проучвателният факторен анализ ще осигури валидност и

надеждност, като изследва факторите между групите променливи и потвърждава скалата на въпросника. Индикатори като Кайзер Майер Олкин, тестът на Бартлет и алфа коефициентът на Кронбах ще бъдат проверени за пригодност и надеждност на данните, като стойност над 0,7 се счита за приемлива (Kumar, 2018).

2.3 Експериментална извадка и метод на изследването

Методите на извадката са от съществено значение в изследванията за ефективно получаване на представителни подмножества от популации. Техники като проста случайна извадка гарантират безпристрастен подбор чрез произволен избор на лица, осигурявайки справедливо представяне (Ward, 2022). Стратифицираната извадка категоризира популацията в подгрупи въз основа на характеристики, като поддържа пропорционално представителство със случайни извадки от всяка подгрупа (Singh & Masuku, 2014).

Клъстерната извадка включва произволен избор на групи (клъстери), предлагащ рентабилност, но въвеждащ потенциална променливост (Acharya et al., 2013). Систематичното вземане на проби осигурява еднакво представяне чрез избиране на всеки n -ти елемент от списък, в зависимост от точността на първоначалния списък (Mostafa & Ahmad, 2018). Удобното вземане на проби, при което участниците се избират въз основа на достъпността, е удобно за изследователите, но въвежда потенциални пристрастия (Scholtz, 2021). Всеки метод има предимства и недостатъци, които следва внимателно да бъдат разгледани въз основа на изследователския въпрос, ресурсите и характеристиките на населението. В настоящото изследване е използвана удобна извадка, включваща 220 гръцки учители в началното образование, като се признава

удобството, но и потенциалното пристрастие при подбора на участниците.

2.4 Изследователска етика

Провеждането на етично количествено изследване включва цялостен подход и това изследване се придържа към основните принципи. Информираното съгласие, основополагащ принцип, е осигурено от участниците, като се гарантира тяхното разбиране за целта на проучването, потенциалните рискове и ползи и техните права. Подчертават се защитата на поверителността и доброволното участие, чрез предоставянето на уникални идентификационни номера, с цел запазване на анонимността на участниците. Поверителността бе допълнително защитена чрез премахване на идентифицираща информация по време на анализа на данните и сигурното им съхраняване.

За да се намалят рисковете, проектът на изследването приоритизира минимизирането на потенциалната вреда или дискомфорт за участниците. Въведени са стабилни мерки за защита на данните, включително сигурно съхранение и защита на чувствителна информация. Участниците бяха прозрачно информирани за целите и използването на данните. Докладването на констатациите се придържа към принципите на точност, коректност и прозрачност, предоставяйки изчерпателни подробности за методологията на изследването, процедурите за събиране на данни и методите за анализ. Освен това проучването следва установени етични правила от професионални асоциации или финансиращи агенции, предлагайки структурирана рамка за етично поведение през целия изследователски процес. Последната стъпка включва получаване на изричното съгласие на участниците чрез изявление, гарантиращо тяхното желание да допринесат за

изследването на емоционалната интелигентност в контекста на докторска дисертация.

2.5 Инструменти за изследване

I. Демографски данни

За събирането на демографската информация на участниците бяха направени следните въпроси и участниците бяха помолени или да изберат една опция за отговор на въпросите от затворен тип, или да дадат свой собствен отговор на въпросите с отворен край.

II. Скалата за измерване на емоционалната интелигентност на Law, K. S., Wong, C. S., & Song, L. J. (2004)

Това е следната скала, която в случая на това изследване е преведена и разпространена на гръцки език (Приложение I). Тази скала се състои от следните 16 изречения, които участниците бяха помолени да оценят по 7-степенна скала на Likert.

III. Скалата за измерване на тревожност (Hamilton Anxiety Rating Scale (HAM-A))

Това е следната скала, която в случая на това изследване е преведена и разпространена на гръцки език (Приложение I). Тази скала се състои от следните 10 ситуации, които участниците бяха помолени да оценят по 5-степенна скала на Likert.

IV. Въпросник за удовлетвореността от работата - Инвентаризация на удовлетвореността на служителите [ESI] of Koustelios/Bagiatis)

Това е следната скала, която в случая на това изследване е преведена и разпространена на гръцки език (Приложение I). Тази скала се състои от следните 24 изречения, които участниците бяха помолени да оценят по 5-степенна скала на Likert.

ГЛАВА 3. РЕЗУЛТАТИ ОТ ИЗСЛЕДВАНЕТО

3.1 Демография

В демографския анализ (Диаграма 1) изследването включва предимно жени 83,21%, като мъжете представляват останалите 16,79%. Преминавайки към професионалната работната среда (Диаграма 2), преобладаващите 96,79% от участниците са работно засти в градски условия, докато малцинството от 3,21% работят в земеделски райони.

Като се имат предвид хобитата и заниманията (Диаграма 3), 38,57% изразяват предпочитания към спорта и гимнастиката, 30% съобщават, че нямат хобита, 13,21% обичат развлечения като кино, театър и четене, 9,64% участват в пътувания, музика и културни събития, а 8,57% се занимават със занаяти и рисуване.

По отношение на упражняваната професия (Диаграма 4), значителните 70,71% са педагози, като 11,43% работят като специални педагози. Останалите професии включват ерготерапевти, психолози и медицински сестри (6,79%), учители по чужди езици (3,93%), спортни треньори (2,86%), социални работници (1,43%), учители в детски градини (0,71%), учители по

изкуства и рисуване (0,71%) и учители по информационни технологии (0,71%).

По отношение на степента на образование (Диаграма 5), 52,50% притежават университетска степен, 45,36% притежават магистърска степен, а малцинството от 2,14% следват или притежават докторска степен.

Изследвайки очакваното съответствие между години трудов стаж и специалност (Диаграма 6), огромното мнозинство от участниците (91,43%) съобщават, че са работили последователно и системно в рамките на своята област на специализация, докато 8,57% посочват друго.

По отношение на семейното положение (Диаграма 7) 46,07% от участниците не са семейни, 34,64% са женени SD = омъжени с деца, 15,36% са женени SD = омъжени без деца, 3,21% са разведени и 0,71% се идентифицират като част от семейство с един родител.

Таблица 4 предоставя средни стойности за възраст, година на раждане и години трудов стаж. Средната възраст на участниците е 40,52 години, със стандартно отклонение от 11,49 години, вариращи от 24 до 64 години. Участниците имат средно 14,19 години трудов стаж, със стандартно отклонение от 10,33 години, вариращи от 1 до 39 години.

3.2 Емоционална интелигентност

При оценката на емоционалната интелигентност на участниците, таблица 5 предоставя средни стойности и стандартни отклонения въз основа на техните отговори на 16 изречения, всяко оценено по скала от едно до седем.

Анализирайки резултатите, участниците показват силно разбиране на своите емоционални състояния, което се вижда от доброто им усещане защо изпитват определени чувства през повечето време ($M= 5,87$ $SD = 0.90$) и високо разбиране на собствените си емоции ($M= 6,01$ $SD = 0.76$). Освен това, те често разбират емоциите си ($M= 5,72$ $SD = 0.98$), разпознават нивата си на щастие ($M= 5,97$ $SD = 0.88$) и са умели в идентифицирането на емоциите на приятелите от поведението ($M= 5,03$ $SD = 1.09$).

Освен това участниците демонстрират умение да наблюдават и разбират емоциите на другите ($M= 5,50$ $SD = 0.98$), чувствителност към чувствата и емоциите на другите ($M= 5,90$ $SD = 0.87$) и солидно разбиране на емоциите на хората около тях ($M= 5,61$ $SD = 0.87$). Те активно си поставят и преследват цели ($M= 5,38$ $SD = 1.11$) и са самотивирани личности ($M= 5,39$ $SD = 1.10$).

Участниците също демонстрират умения за емоционално регулиране, тъй като могат да контролират темперамента си, за да се справят рационално с трудностите ($M= 5,11$ $SD = 1.32$), да управляват ефективно собствените си емоции ($M= 5,01$ $SD = 1.22$) и бързо да се успокоят, когато са много ядосани ($M= 4,61$ $SD = 1.42$). Освен това те проявяват силен контрол върху цялостните си емоции ($M= 5,10$ $SD = 1.18$). Участниците обаче са склонни да не се утвърждават като компетентни личности ($M= 3.45$ $SD = 1.52$).

Провеждайки факторен анализ (Таблица 6), всичките 16 изречения показват по-високи коефициенти в първия фактор, което предполага, че те колективно образуват един фактор.

Комбинирайки резултатите от факторния анализ и Алфа теста на Кронбах, се конструира променливата емоционална интелигентност. Крайният общ среден резултат за променливата

за емоционална интелигентност е 5,35 SD = 7,00, със стандартно отклонение от 0,62, което означава, че участниците притежават високи нива на емоционална интелигентност.

3.3 Тревожност

В този раздел се задълбочаваме в нивата на тревожност сред участниците, оценени чрез 10 различни ситуации, като всеки участник дава оценки по скала от едно до пет.

Участниците показват умерено тревожно настроение ($M=2,93$ SD = 1.06) и съобщават за умерени нива на напрежение ($M=2,70$ SD = 1.07). Страховете са минимални ($M=1,93$ SD = 1.01), а безсънието е рядко ($M=1,85$ SD = 0.93). Освен това участниците съобщават за минимални интелектуални дисфункции ($M=1,89$ SD = 0.92) и не показват депресивни настроения ($M=1,56$ SD = 0.81). И двата показателя соматични и мускулни проблеми ($M=1,78$ SD = 1.01) и соматични и сензорни проблеми ($M=1,61$ SD = 0.96) са оскъдни. Участниците не съобщават за сърдечно-съдови симптоми ($M=1,66$ SD = 0.92) или респираторни симптоми ($M=1,58$ SD = 0.88).

Факторният анализ разкри, че всичките 10 ситуации са допринесли предимно за един фактор, както се вижда от високите коефициенти в първия фактор.

С потвърждение на надеждността, променливата за тревожност е конструирана с помощта на средни резултати, което води до общ среден резултат от 1,96 SD = 5,00 със стандартно отклонение от 0,59. Това предполага, че участниците, средно, демонстрират ниски нива на тревожност.

3.4 Удовлетворение от работата

Този раздел разкрива настроенията на участниците по отношение на удовлетвореността от работата, получени от оценки на 24 отделни изречения, всяко оценено по скала от едно до пет.

Участниците силно потвърдиха приятното работно място ($M= 3,91$ $SD = 0.81$) и изразиха предизвикателството да оцеляват едва със своята заплата ($M= 3,70$ $SD = 1.20$). Те смятат, че им се плаща по-малко от заслуженото ($M= 3,98$ $SD = 1.06$), но намират работата си за полезна ($M= 4,05$ $SD = 0.85$) и удовлетворяваща ($M= 3,98$ $SD = 0.84$). Освен това, респондентите се чувстват добре подкрепени от своите ръководители, когато е необходимо ($M= 4,19$ $SD = 0.91$), които също демонстрират разбиране на техните проблеми ($M= 4,13$ $SD = 0.94$). Участниците смятат, че тяхната организация се грижи за служителите си ($M= 3.70$ $SD = 1.05$).

Умерени до силни убеждения се появиха, че условията на работа са най-добрият опит ($M= 3,52$ $SD = 1.10$), перспективите за повишение са ограничени ($M= 3,49$ $SD = 1.16$) и текущата им организация е най-добрата, за която са работили ($M= 3,49$ $SD = 1.14$). Участниците умерено вярват, че се чувстват несигурни относно заплатата си ($M= 3,24$ $SD = 1.32$) и че натрупаният им опит увеличава перспективите за повишение ($M= 2,71$ $SD = 1.19$).

Резултатите също така показват, че участниците не вярват, че техните условия на труд представляват риск за здравето ($M= 2,15$ $SD = 1.02$). Чувстват се адекватно заплатени за предоставяния труд ($M= 2,11$ $SD = 1.09$) и има възможност за повишение ($M= 2,46$ $SD = 1.05$). Участниците не са съгласни, че работата им е монотонна ($M= 1,87$ $SD = 0.98$) или скучна ($M= 1,76$ $SD = 0.91$) и че техните ръководители са груби ($M= 1,39$ $SD = 0.75$) или досадни ($M= 1,40$ $SD = 0.80$). Освен това участниците не са съгласни, че

има липса на меритокрация ($M = 2,14$ $SD = 1,03$) и организационна дискриминация ($M = 2,13$ $SD = 1,12$).

Факторният анализ разкрива, че всичките 24 изречения са допринесли предимно за един фактор, което се вижда от повисоките коефициенти в първия фактор.

След тези тестове променливата за удовлетвореност от работата беше конструирана с помощта на средни резултати след обръщане на отрицателно формулирани изречения. Общият среден резултат на променливата за удовлетвореност от работата е представен като 3,55 ($SD = 0,49$), което показва, че участниците средно са показали умерени до високи нива на удовлетворение от работата.

3.5 Връзка между емоционалната интелигентност, тревожността и удовлетворението от работата

За да се изследват потенциалните връзки между емоционалната интелигентност, тревожността и удовлетворението от работата сред учителите, беше проведен корелационен тест на Pearson. Нивата на доверие бяха определени на 95%, считайки корелациите за статистически значими, когато нивата на значимост бяха под 0,05 (сиг.<0,05).

Резултати от корелацията:

Емоционална интелигентност и тревожност: Корелация на Pearson = -0,25, Sig. = 0,00

Емоционална интелигентност и удовлетворение от работата: Корелация на Pearson = 0,13, Sig. = 0,03

Резултатите показват две статистически значими корелации: отрицателна корелация между емоционалната интелигентност и тревожността (Pearson = -0,25) и положителна корелация между емоционалната интелигентност и удовлетворението от работата (Pearson = 0,13).

Регресионен анализ: Емоционалната интелигентност като зависима променлива:

Вероятността на регресионния модел е 26,5%, което предполага, че тревожността и удовлетворението от работата предсказват емоционалната интелигентност до степен от 26,5%.

Тестът Апова е статистически значим (sig.=0,00), валидиращ регресионния модел.

Тревожността значително влияе върху емоционалната интелигентност (sig.=0,00), докато удовлетворението от работата не (sig.=0,08).

Регресионно уравнение: Емоционална интелигентност = 5,38 - 0,24 * Безпокойство

Регресионен анализ: Безпокойството като зависима променлива:

Вероятността на регресионния модел е 26,7%, което показва, че емоционалната интелигентност и удовлетворението от работата предсказват тревожност до степен от 26,7%.

Тестът Апова е статистически значим (sig.=0.00), подкрепяйки валидността на регресионния модел.

Емоционалната интелигентност и удовлетворението от работата значително влияят на тревожността (sig.=0.00).

Регресионно уравнение: $\text{Безпокойство} = 3,59 - 0,22 * \text{Емоционална интелигентност} - 0,23 * \text{Удовлетворение от работата}$

Регресионен анализ: Удовлетворението от работата като зависима променлива:

Вероятността на регресионния модел е 16,8%, което означава, че тревожността и емоционалната интелигентност предсказват удовлетворението от работата до степен от 16,8%.

Тестът Апова е статистически значим ($\text{sig.}=0.02$), потвърждавайки регресионния модел.

Както емоционалната интелигентност, така и тревожността влияят значително върху удовлетвореността от работата ($\text{sig.}=0,01$).

Регресионно уравнение: $\text{Удовлетворение от работата} = 3,29 + 0,23 * \text{Емоционална интелигентност} - 0,22 * \text{Безпокойство}$

В заключение, тези анализи предполагат сложни връзки между емоционалната интелигентност, тревожността и удовлетворението от работата сред учителите. Емоционалната интелигентност е значително свързана с безпокойството и удовлетворението от работата, докато тревожността оказва значително влияние както върху емоционалната интелигентност, така и върху удовлетворението от работата. Емоционалната интелигентност влияе положително върху удовлетворението от работата. Тези констатации предлагат ценна представа за сложното взаимодействие на тези психологически фактори в учителската професия.

3.6 Разлики между емоционалната интелигентност, тревожността и удовлетворението от работата с демографията

За да се установят потенциалните вариации в безпокойството, удовлетворението от работата и емоционалната интелигентност сред участниците по отношение на техните демографски данни, бяха проведени серия от статистически тестове, включително Anova, t-тест на независими проби и корелационни тестове на Pearson. Избраното ниво на достоверност за всички тестове беше зададено на 95%, което означава, че са идентифицирани статистически значими корелации, когато нивата на значимост (сиг.) са по-малки от 0,05.

Анализ на пола (t-тест за независими проби):

Резултатите не показват статистически значими разлики в тревожността, емоционалната интелигентност и удовлетвореността от работата въз основа на пола на учителите (сиг. > 0,05).

Анализ на възрастта (корелация на Пийърсън):

Установена е статистически значима положителна корелация между възрастта на учителите и емоционалната интелигентност (сиг. = 0,04). Не са наблюдавани значими корелации между възрастта и тревожността или удовлетворението от работата.

Анализ на работната зона (t-тест за независими проби):

Не са открити статистически значими разлики в тревожността, емоционалната интелигентност и удовлетвореността от работата въз основа на работните зони на учителите (сиг. > 0,05).

Анализ на хобита и други дейности (Anova):

Въпреки че не е установена значима корелация между удовлетворението от работата и хобитата (сиг. = 0,64), емоционалната интелигентност (сиг. = 0,02) и тревожността (сиг. = 0,04) показват статистически значими разлики въз основа на хобитата на учителите.

Анализ на отрасъл SD = специалност (Anova):

Въпреки че не са открити значителни разлики в емоционалната интелигентност (сиг. = 0,10) и удовлетворението от работата (сиг. = 0,56), тревожността показва значителна корелация въз основа на специалността на учителите (сиг. = 0,01).

Анализ на образованието (Anova):

Не са открити статистически значими разлики в емоционалната интелигентност (сиг. > 0.05). Въпреки това, тревожността (sig. = 0.04) и удовлетворението от работата (sig. = 0.05) показват значителни разлики въз основа на образованието на учителите.

Анализ на годините на трудов стаж (корелация на Pearson):

Установена е статистически значима положителна корелация между емоционалната интелигентност и трудовия стаж на учителите ($r = 0.13$, $p = 0.02$), което предполага, че по-опитните учители са склонни да съобщават за по-висока емоционална интелигентност. Не са наблюдавани значими корелации между годините на служба и тревожността ($r = 0.03$, $p = 0.52$) или удовлетворението от работата ($r = -0.01$, $p = 0.94$).

Сходство между години трудов стаж и специалност (t-тест за независими проби):

Не са открити статистически значими разлики между тревожността, емоционалната интелигентност и удовлетвореността от работата на учителите въз основа на това дали има сходство между годините служба и това дали те са пряко по тяхната специалност или не ($p > 0.05$).

Анализ на семейното състояние (Anova):

Въпреки че не са открити значителни разлики в тревожността ($\text{sig.} = 0,82$) и емоционалната интелигентност ($\text{sig.} = 0,16$) въз основа на семейното положение на учителите, има значителна разлика в удовлетворението от работата ($\text{sig.} = 0,02$).

В обобщение, статистическите анализи разкриват различни редица данни относно факторите, влияещи върху психологическото благополучие на учителите и хвърлят светлина върху потенциалните области върху които следва да се фокусират образователните интервенции.

ГЛАВА 4. ДИСКУСИЯ

H1: Емоционалната интелигентност на учителите е има положителна корелация с удовлетвореността от труда.

При разглеждането на първата хипотеза относно емоционалната интелигентност, учителите в това проучване

демонстрират високи нива ($M=5,35$ $SD = 0.62$). Този резултат е в съответствие със съществуващата литература, която подчертава положителното въздействие на високата емоционална интелигентност върху личните и професионалните аспекти. Различни учени, включително Bar-On & Parker (2000), Goleman (1995, 2001), Mayer & Salovey (1997) и Nelson & Low (2011), подчертават значението на емоционалната интелигентност при разпознаването, разбирането и управлението на емоциите. Участниците показаха умения като интраперсонални, междуличностни, адаптивност, управление на стреса, самоосъзнаване, самоуправление, социално съзнание и управление на взаимоотношения, в съответствие с теоретичните модели на Bar-On и Goleman.

Освен това проучването разкри ниски нива на тревожност сред участниците ($M= 1,96$ $SD = 0.59$), противно на стреса, който обикновено се свързва с учителската професия. Това е положителна констатация, като се имат предвид добре документираните нива на стрес, докладвани от учителите в световен мащаб. Високата тревожност, свързана с работата, както отбелязват учени като Klassen et al. (2013) и Liu & Onwuegbuzie (2012), не съответстват на резултатите от настоящото проучване. Учителите в тази извадка показаха ниска тревожност, противопоставяйки се на тенденциите, наблюдавани в много страни, където преподаването е признато за особено стресираща професия.

Що се отнася до удовлетворението от работата, участниците съобщават нива, вариращи от умерени до доста високи ($M= 3,55$ $SD = 0.49$). Факторите, влияещи върху удовлетворението от работата, изследвани от Fisher & Locke (1992), Friedlander & Margulies (1969) и Arnold & Feldman (1996), бяха потвърдени от

констатациите. Проучването идентифицира значението на добрите отношения с ръководството и колегите, комфортната работна среда и външните фактори като осветление, вентилация, температура, шум и хигиена. Трябва да се отбележи, че докато съществуваше неудовлетвореност от заплатите и възможностите за повишение, цялостното удовлетворение от работата беше повлияно положително от силните взаимоотношения с ръководителите, благоприятната работна среда, благоприятните условия на труд и присъщата привлекателност на учителската професия. Това проучване допринася с ценни знания за сложното взаимодействие на емоционалната интелигентност, тревожността и удовлетворението от работата в рамките на учителската професия.

H2: Жените, по-възрастните и с по-висока степен на образование учители са по-удовлетворени от работата си, отколкото мъжете, по-младите и по-нискообразованите.

Резултатите от изследването разкриват значителни корелации между емоционалната интелигентност, удовлетворението от работата и безпокойството сред учителите. Установена е положителна корелация между емоционалната интелигентност и удовлетворението от работата ($r = 0,13$, $p < 0,05$), което показва, че вариациите в емоционалната интелигентност се отразяват от съответните промени в удовлетвореността от работата. Потвърждението на тази корелация е в съответствие с установените теории, подчертаващи положителното въздействие на емоционалната интелигентност върху различни аспекти на професионалния и личния живот. Учени като Bar-On & Parker (2000), Goleman (1995, 2001) и Mayer & Salovey (1997) подчертаха значението на високата емоционална интелигентност за насърчаване на умения, свързани със самосъзнанието,

самоуправление, социално съзнание и управление на взаимоотношения.

Противно на това, наблюдавана е отрицателна корелация между емоционалната интелигентност и тревожността, свързана с работата ($r = -0.25$, $p < 0.05$). което предполага, че по-високата емоционална интелигентност е свързана с по-ниска тревожност. Това подкрепя мнението, че емоционално интелигентните индивиди са по-добре подготвени да управляват стреса и да реагират адаптивно на предизвикателствата.

Освен това, регресионните анализи разкриват, че тревожността на учителите влияе неблагоприятно на тяхната емоционална интелигентност и обратно.

Установено е, че тревожността повлиява негативно емоционалната интелигентност ($B = -0.24$, $p < 0.01$), докато емоционалната интелигентност има положителен ефект върху удовлетвореността от работата ($B = 0.23$, $p < 0.05$) и отрицателен ефект върху тревожността ($B = -0.22$, $p < 0.01$). По същия начин, удовлетворението от работата също повлиява отрицателно тревожността ($B = -0.23$, $p < 0.01$). Тези резултати подчертават динамичното взаимодействие между трите променливи.

Тези открития имат значителни последици, особено в образователния сектор. Предишни изследвания често се фокусират върху факторите на околната среда, влияещи върху удовлетвореността от работата, пренебрегвайки решаващата роля на уменията за емоционална интелигентност. Настоящото проучване добавя дълбочина към това разбиране, като подчертава положителната връзка между емоционалната интелигентност и удовлетворението от работата. Това е в съответствие с предишни

изследвания на Dulewicz et al. (2002), Wong & Law (2002), Sy et al. (2006) и др.

Освен това, отрицателната корелация между емоционалната интелигентност и тревожността, свързана с работата, отразява предишни проучвания на Vlachou et al. (2016), Tulika & Tulsyan (2017), Lee (2017), Chan (2006), Kalyva (2013), Barari & Jamshidi (2015), Colomeischi (2015), Zysberg et al. (2017) и Nietos (2017). Този последователен модел в различни проучвания затвърждава разбирането, че по-високата емоционална интелигентност е свързана с по-ниски нива на тревожност сред учителите.

Втората хипотеза не бе потвърдена от проучването. Констатациите не показват статистически значими разлики в удовлетвореността от работата по отношение на пол, възраст или образование. Това е в синхрон с резултатите от предходни изследвания на Stringari et al. (2019), Belias et al. (2016) и други, предполагащи, че нюансите на демографията на учителите могат да доведат до различни резултати в сравнение с различни професионални сектори.

В обобщение, изследването подчертава сложното взаимодействие между емоционалната интелигентност, удовлетворението от работата и тревожността в учителската професия, предлагайки ценни прозрения за практикуващите в областта на образованието, администраторите и политиците.

НЗ: Емоционалната интелигентност на учителите е корелира негативно с тяхната тревожност.

Хипотезата е потвърдена, колкото по-емоционално интелигентни са учителите, толкова по-ниска е тяхната тревожност. Разглеждането на третата хипотеза доведе до

забележителни прозрения за потенциалните разлики в емоционалната интелигентност, удовлетворението от работата и тревожността въз основа на демографските характеристики на учителите. Изследването имаше за цел да потвърди хипотеза, свързана с пол, възраст, образование, семейно положение и опит и **беше частично потвърдена.**

Н4: Освен това, четвъртата хипотеза, която предполага, **Несемейните, по-младите и с по-висока степен на образование учители са по-тревожни в работата си, отколкото по-възрастните, женените или разведените и с по-ниска степен на образование учители, беше частично потвърдена.** Проучването установи, че учителите, които следват или притежават докторска степен, съобщават за по-високи нива на тревожност. Въпреки това не са открити значителни разлики въз основа на семейно положение или възраст. Трябва да се отбележи, че учителите от семейства с един родител показват по-високи нива на тревожност, отклонявайки се от някои по-ранни проучвания.

Н5: При изследването на емоционалната интелигентност по петата хипотеза, която предполага, че **по-възрастните, с по-висока степен на образование и по-опитни учители са по-емоционално интелигентни от по-младите, с по-ниска степен на образование и по-малко опитни учители, е частично потвърдена.** Бяха открити статистически значими разлики въз основа на възрастта и трудовия стаж, като по-възрастните и по-опитни учители показват по-висока емоционална интелигентност. Въпреки това не се наблюдава значима връзка между емоционалната интелигентност и образователното ниво.

Тези открития са в резонанс с гледната точка на Голман (1998) за зрелостта, което предполага, че хората на средна възраст

могат да проявяват по-висока емоционална интелигентност. Твърдението на Бар-Он (2006) е в съответствие с потвърждението на проучването, че по-възрастните хора са склонни да притежават по-голяма емоционална и социална интелигентност. Изследването обаче не подкрепя твърдението на Голман (1998), че висшето образование корелира с по-висока емоционална интелигентност.

В обобщение, нюансираното изследване на демографията на учителите в проучването подчерта специфични корелации в удовлетворението от работата, тревожността и емоционалната интелигентност, оспорвайки някои предишни предположения и допринасяйки с нови прозрения разбирането на сложното взаимодействие между тези променливи в учителската професия.

ГЛАВА 5. ИЗВОДИ – ОГРАНИЧЕНИЯ – НАСОКИ ЗА БЪДЕЩИ ИЗСЛЕДВАНИЯ

5.1 Изводи

Сферата на образованието се основава на способността на учителите да предават знания и да формират умовете на учениците. Отвъд обикновения предметен опит и техники на преподаване, ролята на ефективния преподавател се разшири, за да обхване емоционалната интелигентност. Това изключително важно умение дава на учителите способността да разбират, управляват и канализират емоциите си ефективно. Високата емоционална интелигентност на учителите насърчава силни връзки с учениците, създавайки положителна атмосфера в класната стая, благоприятна за учене и предизвикваща доверие. Емпатичното разбиране на индивидуалните нужди на учениците, основен аспект на емоционалната интелигентност, осигурява персонализирани уроци, които отговарят както на академичните, така и на емоционалните изисквания, като оказват положително влияние върху академичните постижения и цялостното благосъстояние на учениците.

Ефективната комуникация е от първостепенно значение за изграждането на стабилни взаимоотношения в образователната среда. Учителите с висока емоционална интелигентност показват силни междуличностни умения, позволяващи ясна, емпатична и уважителна комуникация. Тези умения улесняват открития диалог между колеги, родители и заинтересовани страни, като насърчават съвместна и подкрепяща работна среда. Освен това емоционалната интелигентност дава на учителите умения за разрешаване на

конфликти, намалява стреса и подобрява удовлетворението от работата. Способността да се управляват емоциите в стресови ситуации помага да се сведе до минимум професионалното изчерпване, да се подобри вземането на решения и да се насърчи чувството за удовлетворение и цялостното благополучие.

Емоционално интелигентните учители могат да изпитат по-ниски нива на тревожност поради своята умелост в разпознаването и регулирането на собствените си емоции. Това самосъзнание им позволява да идентифицират признаци на стрес, да разработят стратегии за справяне и да запазят самообладание. Освен това способността им да регулират емоциите допринася за създаването на положителна среда в класната стая, която насърчава ученето, а не напрежението. Положителната корелация между емоционалната интелигентност, удовлетворението от работата и отрицателната корелация с безпокойството на учителите подчертават жизненоважната роля, която емоционалната интелигентност играе в отношенията учител-ученик, ефективната комуникация, управлението на стреса и професионалното израстване. Признавайки значението му, преподавателите трябва да дадат приоритет на инвестирането в развитието на умения за емоционална интелигентност за положителна и пълноценна среда за учене.

5.2 Ограничения

Ограниченията на настоящото изследване трябва да се вземат предвид за нюансирано тълкуване на констатациите:

- 1. Непредставителна извадка:** Изследователската извадка няма представителност, което представлява предизвикателство за обобщаемостта и външната валидност на резултатите от

проучването. Резултатите могат да бъдат ограничени до конкретни включени лица или групи, ограничавайки по-широката приложимост.

2. **Възможности и заключения:** Непредставителният характер на извадката ограничава способността да се правят точни прогнози или да се правят заключения за по-широка съвкупност. Това ограничение въвежда пристрастия и възпрепятства цялостното разбиране на изследователската тема.
3. **Количествен подход:** Изключителното разчитане на изследването на количествени методи носи допълнителни ограничения:
4. **Контекст и дълбочина:** Фокусът върху цифровите данни ограничава разбирането на сложни явления, липсват богати контекстуални подробности, постижими чрез качествени методи като интервюта или наблюдения.
5. **Опростяване на реалността:** Количественият подход разчита на опростявания и предположения, рискувайки прекалено опростяване на явленията от реалния свят, пренебрегвайки сложните нюанси и сложността на човешкото поведение или социалната динамика.
6. **Ограничено изследване на човешките гледни точки:** Обективният анализ на данни оставя малко място за задълбочаване в субективните преживявания, като се изключват аспекти като емоции, мнения, мотивация или културни влияния.
7. **Потенциално отклонение в измерването:** В зависимост от измерванията и инструментите за проучване създава риск от пристрастни или неточни данни. Въпреки усилията за създаване на надеждни инструменти и справяне с объркващи фактори, потенциалът за пристрастие остава.

Признаването на тези ограничения гарантира по-предпазливо тълкуване на резултатите от изследването и подчертава важността на бъдещите проучвания, използващи по-разнообразен набор от методи и проби.

5.3 Предложения за по-нататъшно проучване

В проправянето на пътя за бъдещи изследователски начинания се предлагат за изследване няколко направления в областта на емоционалната интелигентност, удовлетворението от работата и тревожността на учителите:

1. Въздействие на обучението за емоционална интелигентност върху удовлетвореността от работата:

- *Изследователски въпрос:* Проучване на ефективността на програмите за обучение за емоционална интелигентност, пригодени за учители, като се отправя въпроса дали подобрената емоционална интелигентност корелира с повишеното удовлетворение от работата.
- *Изследователски дизайн:* Провеждане на междуевропейско експериментално проучване, обхващащо учители от различни страни, включително Гърция и България, за да се улесни сравнителният анализ на резултатите от изследването.

2. Връзка между емоционалната интелигентност и синдрома на професионалното изчетпване на учителите:

- *Изследователски въпрос:* Да се проучи потенциалната роля на емоционалната интелигентност като защитен фактор срещу синдрома на професионалното изчетпване на учителите.

- *Изследователски дизайн:* Предприемане на цялостен преглед, включващ учители от различни европейски страни, включително Гърция и България, за да разпознаете модели и различия във връзката между емоционалната интелигентност и прегарянето.

3. Ролята на емоционалната интелигентност в управлението на поведението в класната стая:

- *Изследователски въпрос:* Да се направи оценка дали учителите с по-висока емоционална интелигентност показват по-голям успех в справянето с разрушителното поведение на учениците.
- *Изследователски дизайн:* Прилагане на приобщаващо изследователско проучване, включващо учители от различни европейски страни, включително Гърция и България, за да се установи универсалността или специфичността на емоционалната интелигентност в управлението на поведението в класната стая.

4. Връзка между емоционалната интелигентност и взаимодействията учител-ученик:

- *Изследователски въпрос:* Да се изследва влиянието на емоционалната интелигентност върху качеството на взаимодействието между учители и ученици.
- *Изследователски дизайн:* Провеждане на интеркултурно проучване с учители от различни европейски нации, включително Гърция и България, за да изясни нюансираната динамика на емоционалната интелигентност

при оформянето на взаимоотношенията между учител и ученик.

5. Връзка между удовлетворението от работата и представянето на учителя:

- *Изследователски въпрос:* Да се проучи дали нивата на удовлетворение от работата значително влияят върху ефективността на учителите в класната стая.
- *Изследователски дизайн:* Предприемане на цялостно проучване, включващо учители от различни европейски страни, включително Гърция и България, с цел разпознаване на потенциалното взаимодействие между удовлетворението от работата и резултатите от работата.

Тези предложения за изследователски насоки имат за цел да допринесат за по-широкото разбиране на сложните взаимоотношения, включващи емоционалната интелигентност на учителите, удовлетворението от работата и представянето, като насърчават по-всеобхватна база от знания за образователните практики и политиките.

5.4 Предложения за училищната практика и директорите

5.4.1 Подобряване на емоционалната интелигентност на учителите

За да повишаване на емоционалната интелигентност в гръцките училища, следва да се предприемат следните стъпки:

- Разработване на програми за обучение: Създаване на ангажиращи семинари, обхващащи саморефлексия,

емоционално управление, ефективна комуникация и изграждане на взаимоотношения за учители.

- **Предоставяне на ресурси и инструменти:** Предлагане на материали за четене, онлайн ресурси и достъп до изследвания на емоционалната интелигентност. Внедряване на технологии, поддържащи саморефлексия и емоционална регулация.
- **Насърчаване на подкрепяща среда:** Създаване на отворени канали за комуникация, насърчаване менторинга и наставничеството от връстници и осигуряване на възможности на учителите да обсъждат предизвикателствата, свързани с емоционалната интелигентност.
- **Оценка и мониторинг:** Непрекъснато оценяване на напредъка чрез обратна връзка от учители, ученици и администратори, чрез усъвършенстване на интервенциите въз основа на получената обратна връзка.

Училищните директори също така имат критична роля в следните области:

- **Модел на емоционална интелигентност:** Директорите трябва да дават пример за висока емоционална интелигентност, като активно управляват емоциите си и насърчават учителите да правят същото.
- **Осигуряване на професионално развитие:** Чрез предлагане на семинари, фокусирани върху развитието на емоционалната интелигентност помогнат на учителите да разберат нейното значение и практическо приложение.
- **Насърчаване на подкрепяща среда:** Установяване на редовни сесии за обратна връзка, адресиране на предизвикателства и предоставяне на ресурси за управление на стреса.

- **Насърчаване на сътрудничеството и размисъла:** Улеснявайки възможностите за учителите да си сътрудничат и да разсъждават върху практиките на преподаване, насърчаване на подкрепяща среда.
- **Признаване и поощрение:** Чрез изтъкването на случаи на висока емоционална интелигентност сред учителите чрез публично признание, поощрение (награда) или лична оценка.

5.4.2 Стратегии за повишаване на удовлетвореността от работата на учителите

За подобряване удовлетвореността от работата:

- **Насърчаване на отворената комуникация:** Насърчавайте култура на отворена комуникация, активно изслушване на тревогите на учителите и обръщане към техните нужди.
- **Признаване и поощрение:** Признавайте упоритата работа на учителите, подчертавайте постиженията и предоставяйте положителна обратна връзка.
- **Подкрепа на професионалното развитие:** Предлагайте възможности за растеж чрез семинари, конференции и създаване на подкрепяща учебна среда.
- **Насърчаване на сътрудничеството:** Насърчавайте сътрудничеството чрез дейности за изграждане на екип и споделено вземане на решения, създавайки платформи за споделяне на идеи.
- **Положителна работна среда:** Насърчаване на баланса между професионалния и личния живот, гъвкавостта и благосъстоянието, бързо разрешаване на конфликти и осигуряване на достъп до необходимите ресурси.
- **Включване на учителите във вземането на решения:** Потърсете мнението на учителите за решенията в училище,

като ги овластявате и допринасяте за повишено удовлетворение от работата.

5.4.3 Намаляване на безпокойството на учителите, свързано с работата

За да бъде сведено до минимум безпокойството, свързано с работата:

- **Създаване на положителна среда:** Създайте подкрепяща атмосфера, признавайки приноса на учителите и предоставяйки възможности за професионално израстване.
- **Управляеми натоварвания:** Уверете се, че учителите имат управляеми натоварвания чрез ефективно планиране, приоритизиране на задачите и разпределение на ресурсите.
- **Отворена комуникация:** Насърчавайте учителите да изразяват притеснения, да слушат активно и да си сътрудничат при намирането на решения.
- **Насърчаване на баланса между професионалния и личния живот:** Подкрепете грижата за себе си, задайте реалистични очаквания и дайте пример за здравословен баланс между професионалния и личния живот.
- **Предлагане на ресурси:** Осигурете достъп до консултантски услуги, професионално развитие и менторство от връстници.
- **Създаване на подкрепяща общност,** насърчаването на отворена комуникация и предоставянето на целеви ресурси значително допринасят за намаляване на безпокойството, свързано с работата, сред учителите.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Впускането в мисията за разкриване на сложната динамика на емоционалната интелигентност, удовлетворението от работата и безпокойството сред учителите в гръцките училища беше едновременно поучително и предизвикателно пътуване. Като автор на това изследване преминах през непредвидени препятствия, адаптирайки се към развиващия се пейзаж, оформен от пандемията COVID-19 и уникалния образователен контекст в Гърция.

Несъмнено стремежът към знания в гръцките училища е похвален, като учителите непрекъснато търсят допълнителни степени. Въпреки това, това похвално преследване идва със собствен набор от предизвикателства. Разпространението на многобройни въпросници кара учителите да се чувстват уморени и по-малко склонни да участват. В резултат на това моето изследване се изправи пред трудната задача да намеря и да се ангажирам с разнообразен набор от училища, за да достигна необходимия размер на извадката за моята теза.

Началото на пандемията от COVID-19 добави неочаквано ниво на сложност към предприетото изследване. Затварянето на училища и ограниченият достъп до библиотеките и учениците наложиха преминаване от подход, фокусиран върху учениците, към подход, фокусиран върху учителите. Въпреки че тази промяна постави първоначални предизвикателства, тя в крайна сметка отвори нови пътища за изследване на емоционалната интелигентност на преподавателите, тяхната удовлетвореност от работата и въздействието на безпокойството върху професионалния им живот.

Убедителните констатации от изследването хвърлят светлина върху ключовата роля, която емоционалната интелигентност играе в сферата на образованието. Отвъд традиционните области на предметна експертиза и техники на преподаване, емоционалната интелигентност се очертава като крайъгълен камък за ефективно преподаване. Учителите, притежаващи висока емоционална интелигентност, изграждат значими връзки с учениците, култивирайки положителна учебна атмосфера, която подхранва както академичния успех, така и емоционалното благополучие.

Заклученията допълнително подчертават положителната връзка между емоционалната интелигентност, удовлетворението от работата и смекчаването на тревожността на учителя. Тази триангулация подчертава сложните взаимоотношения в образователната рамка, подтиквайки към по-задълбочено разбиране на многостранната динамика в играта.

Въпреки това е от решаващо значение да се признаят ограниченията на това изследване. Непредставителната извадка и единствено количественият подход подчертават необходимостта от нюансирано тълкуване на констатациите. Изследването предполага, че бъдещите изследвания ще диверсифицират методологиите и пробните групи, за да подобрят дълбочината и приложимостта на резултатите.

При очертаването на курса за бъдещи изследвания, някои са особено интересните насоки изискващи изследване. Те включват изследване на въздействието на обучението за емоционална интелигентност върху удовлетвореността от работата на учителите, задълбочаване във връзката между емоционалната интелигентност и синдрома на професионалното изчерпване на

учителите, оценка на ролята на емоционалната интелигентност в управлението на поведението в класната стая, изследване на нейното влияние върху взаимодействията учител-ученик и изследване на връзката между удовлетворението от работата и представянето на учителя. Тези изследователски направления имат за цел да допринесат за по-широко разбиране на сложните взаимоотношения в образователната област.

В ретроспекция, това изследователско пътуване е доказателство за издръжливостта както на преподавателите, така и на изследователите в адаптирането към непредвидени предизвикателства. Констатациите не само допринасят за академичния дискурс, но също така предоставят полезни прозрения за преподаватели, училищни администратори и политици. Докато се ориентираме в непрекъснато развиващия се пейзаж на образованието, значението на емоционалната интелигентност при оформянето на положителна учебна среда става все по-очевидно. Това пътуване, със своите триумфи и предизвикателства, полага основата за бъдещи начинания за разкриване на сложността на образователната екосистема.

ПРИНОСИ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Приносите на настоящия дисертационен труд са значими и насочени както към теорията, така и към практиката:

1. Получени са статистически значими резултати за връзките между тревожността, емоционалната интелигентност и удовлетвореността от труда при начални учители от Р. Гърция.
2. В изследването е установено, че тревожността и емоционалната интелигентност влияят върху удовлетвореността от труда при началните учители от Р. Гърция. Подчертавайки двойна роля на емоционалната интелигентност за подобряване на професионалното благополучие и намаляване на стреса.
3. Учителите с повече години стаж демонстрират по-висока емоционална интелигентност, което показва потенциална връзка между професионалния опит и емоционалната компетентност.
4. Констатациите предполагат необходимостта от училищни интервенции и програми за обучение, насочени към укрепване на уменията за емоционална интелигентност, което може да допринесе за намаляване на безпокойството и подобряване на удовлетвореността от работата сред преподавателите.

ПУБЛИКАЦИИ НА АВТОРА

Псарудаки, Т. (2023). КУЛТИВИРАНЕ НА СПОКОЙСТВИЕ В
ХАОСА РАЗПЛИТАНЕ НА СЛОЖНАТА МРЕЖА ОТ ТРЕВОГА
НА РАБОТА СРЕД ПЕДАГОГИТЕ: ГОДИШНИК ПО
ПСИХОЛОГИЯ, Т. 14, БРОЙ 2, стр. 55-62

Псарудаки, Т. (2023). НАСЪРЧАВАНЕ НА ОТЛИЧНИ
ПОСТИЖЕНИЯ В ОБРАЗОВАНИЕТО РОЛЯТА НА
ЕМОЦИОНАЛНАТА ИНТЕЛИГЕНТНОСТ В УЧИТЕЛИТЕ
ИЗЦЯЛЕН ПРЕГЛЕД: ГОДИШНИК НА ПСИХОЛОГИЯ, ТОМ
14, БРОЙ 2, стр. 80-83

Псарудаки, Т. (2023). ИЗСЛЕДВАНЕ НА ДИНАМИКАТА НА
ОБРАЗОВАНИЕТО ЗА ПРОФЕСИОНАЛНА ИДЕНТИЧНОСТ
ПЪЛЕН ПРЕГЛЕД: ГОДИШНИК НА ПСИХОЛОГИЯ, Т. 14,
БРОЙ 2, стр. 217-223



South-West University “Neofit Rilski” - Blagoevgrad

Faculty of Philosophy, Department of Psychology

ABSTRACT

**on a dissertation on: EMOTIONAL INTELLIGENCE, ANXIETY
AND JOB SATISFACTION IN PRIMARY TEACHERS FROM
THE REPUBLIC OF GREECE**

for the award of the educational and scientific degree
“Doctor” in the field of higher education 3. Social,
Economic and Legal Sciences, professional field 3.2.
Psychology, doctoral programme in “pedagogical and
age psychology”

PhD Student: Theofania Konstantinos Psaroudaki

Supervisor: Assoc. Prof. Stoil Mavrodiev, Ph.D., D.Sc.

Blagoevgrad, 2025

The dissertation work has been discussed and directed for defense by the Department of Psychology at the Faculty of Philosophy of the Neofit Rilski State University - Blagoevgrad.

Theofania K. Psaroudaki is enrolled with the right of defense as a full-time doctoral student in the program "Pedagogical and Age psychology". The dissertation and defense materials are available in the Department of Psychology, Room 349 (Secretary)

In terms of structure and content, the dissertation contains six main chapters (Literature Review, Research Design, Research Results, Discussion, Conclusions – Restrictions – Suggestions – Contributions Of The Study). The dissertation has a total volume of 204 (48+156) pages, which include 40 tables, 5 figures and 13 diagrams. The cited literature covers 402 titles.

The defense of the dissertation will take place on 23.05.2025 at 13h in the 1210A room, in an open session before a Scientific Jury.

INTRODUCTION

Aim and Objectives

As Goleman (1995) mentioned, "in a very real sense, we have two minds: one that thinks and one that feels" (p.38). These two minds, the rational and the emotional, work together, and this collaboration guides individuals in making the right decisions in life. Emotions play an important role in one's thinking, and thinking influences emotions (Goleman, 1998).

Emotional intelligence consists of abilities such as recognizing and understanding emotions—both our own and others'—and managing their effects effectively. It enables individuals to maintain self-control, cope with negativity, interpret body language, foster psychological well-being, and collaborate harmoniously with others (Walton, 2014). In the past, emotions could often be disregarded when employees worked alone in isolated environments. However, in today's era of teamwork and collaboration, emotions cannot be ignored. Building professional and social relationships and managing conflicts are crucial aspects of modern work environments. Emotions help create a positive work climate, improve mood, and thus increase productivity. According to Kantas (1998), job satisfaction is vital to an employee's mental health.

The role of emotional intelligence is especially significant in education. Learning is an emotional process, as emotions are essential to both teaching and learning. Ignoring or suppressing emotions during the teaching process can harm both students and teachers (Liston, 2004). During the learning process, a range of powerful emotions arise, such as excitement, reward, anxiety, rejection, and anger (Goleman, 2001). High emotional intelligence in teachers helps them approach their work more creatively and effectively, reducing negative emotions

(Plomaritou, 2012). On the other hand, when teachers are unable to manage negative emotions, they are more prone to professional burnout and higher levels of anxiety. Burnout, which manifests through negative emotions, acts as a defense mechanism for employees (Burke & Richardsen, 1996). Freudenberger (1980) defines burnout as the frustration and fatigue of individuals who, despite their dedication to a goal, do not receive the rewards they expect.

In the teaching profession, high levels of anxiety are frequently observed (Naring et al., 2006). Research has shown that teachers in Greece experience low to moderate levels of anxiety and burnout (Papastylanou & Polychronopoulos, 2007).

The aim of this thesis is to examine emotional intelligence, job satisfaction, and anxiety among teachers in Greek primary education. Additionally, it seeks to explore the potential correlations between these variables through empirical research. To achieve this, the research first reviews and defines key concepts such as emotional intelligence, burnout, and their relevance in education. A comprehensive literature review will be conducted to explore how emotional intelligence influences job satisfaction and anxiety, particularly in the teaching profession.

Subsequently, the research involves an empirical investigation designed to measure emotional intelligence, job satisfaction, and anxiety among Greek primary school teachers. The research employed three standardized tools: the Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS), the Hamilton Anxiety Rating Scale (HAM-A), and the Employee Satisfaction Inventory (ESI) by Koustelios and Bagiatzis. Data collected through this survey will be analyzed to uncover any significant correlations between these variables. These findings will be interpreted within the context of the existing literature on emotional intelligence and teaching. The goal is to offer a contribution to the broader understanding of how emotional intelligence impacts teacher

well-being and performance, while also suggesting potential interventions that could help educators manage anxiety and improve job satisfaction.

Significance and contribution to existing knowledge

The profession plays a crucial role in an individual's life, contributing to survival, social status, and economic well-being (Papanis & Rontos, 2005). Various factors, such as occupation characteristics, professional opportunities, work conditions, earnings, promotion, and leadership behavior, influence job satisfaction (Luthans, 1995).

For teachers, job satisfaction is particularly significant as they are central to the educational process (Dimitropoulos, 1998). Grammatikou (2010) notes that factors like dedication, interest, autonomy, students' progress, and certain school characteristics impact teachers' satisfaction.

Teachers, compared to other professionals, experience intense emotional interactions and pressures due to the challenges in their work environment (Brotheridge & Grandey, 2002). The teaching profession is inherently stressful and demanding, involving interactions with colleagues, students, parents, and administrative staff (Johnson et al., 2005). This can lead to burnout and increased occupational stress (Vassilopoulos, 2012).

Burnout, described by Maslach & Jackson (1986) as mental and physical exhaustion, is more prevalent in service occupations. Emotional intelligence, comprising competencies like self-awareness, emotion control, social awareness, relationship management, and choice of actions, has been proposed for teachers in recent decades (Hen & Sharabi-Nov, 2014). Although it impacts the teaching profession significantly (Brackett et al., 2008), research on emotional skills in

Greek Primary Education teachers, their contribution to job satisfaction, or occupational anxiety is limited. The theoretical framework of the dissertation extensively explores emotional intelligence, anxiety and job satisfaction through key models and definitions, as well as their interrelations and impact on teachers' professional identity.

CHAPTER 1. LITERATURE REVIEW

1.1 Emotional Intelligence:

Research on emotional intelligence grapples with the challenge of establishing a universally accepted definition, given its multidimensional nature and varying perspectives. Despite conceptual ambiguity, scholars emphasize diverse definitions to complement perspectives on this complex construct.

The roots of emotional intelligence trace back to the early 19th century, evolving alongside non-cognitive aspects recognized by scholars. Key milestones include Darwin's emphasis on emotional expression's role in survival and Thorndike's introduction of social intelligence in the 1920s. Gardner and Sternberg expanded on these ideas, paving the way for Salovey and Mayer's comprehensive theory in 1990.

Approached through various theoretical models, emotional intelligence spans personality, cognitive potential, and emotion. Three main categories include ability models (e.g., Mayer, Salovey, and Caruso), personality-framework models (e.g., Bar-On), and performance models (e.g., Goleman).

- *Mayer, Salovey, and Caruso Model*: Introduced in the early 1990s, this hierarchical model focuses on understanding and utilizing emotions as a guide for thoughts and actions. It includes dimensions such as appraisal and expression of emotions, regulation of emotions, and utilizing emotional information in thinking and acting.
- *Bar-On Model*: Pioneered by Reuven Bar-On in the mid-1980s, this social-emotional intelligence model emphasizes intrapersonal and

interpersonal abilities, addressing effective management to cope with environmental demands.

- *Goleman Model*: Developed in 1995 and refined in 2001, Goleman's model centers on personal and social competencies. It identifies four categories: self-awareness, self-management, social awareness, and relationship management.
- *Petrides and Furnham Model*: Distinguishing between trait and ability emotional intelligence, this model focuses on behavioral predispositions and cognitive abilities, providing a comprehensive framework.

Measurement of Emotional Intelligence:

Various psychometric instruments categorize EI measurements into three types: objective measurement of abilities (e.g., MSCEIT), references by others (e.g., ECI 360o), and self-reports (e.g., EQ-I, EIS, TEIQue). Each method has advantages and disadvantages, with validity and reliability being crucial considerations.

Emotional Intelligence in Education:

In education, emotional intelligence plays a crucial role, particularly for teachers interacting with diverse student personalities. Teachers with high emotional intelligence contribute to positive school climates, impacting teacher performance and fostering positive learning environments.

1.2 Anxiety:

Work anxiety, a response to threats or stressors, can be positive in moderation but detrimental when chronic, impacting emotions like anger and fear. The complex nature of anxiety is evident in diverse perspectives, making a universally accepted definition elusive.

Modern work environments contribute to occupational anxiety when work-related factors negatively impact mental or physical health due to a mismatch between available resources and demands. Definitions vary, with emphasis on holistic responses to environmental demands and the psychological changes in individuals.

Several models, such as the Institute of Social Research Model and McGrath Model, provide frameworks for understanding work anxiety, addressing cognitive appraisal, decision-making, and person-environment fit. Teachers, facing heightened work anxiety, experience stress due to a multitude of factors.

Teaching, a demanding profession, leads to elevated work anxiety and burnout globally. Factors contributing to teachers' work anxiety include educational and professional development, intrinsic job factors, personal characteristics, organizational structure, external factors, inability to cope, administrative support, career development concerns, educational system changes, and technological advancements.

Studies explore demographic influences, key stressors, and work-related stress factors impacting teachers. Notable findings include the influence of relationships with colleagues, working conditions, salary, role conflict, workload, student indiscipline, and the impact of personality on stress levels. In the Greek context, factors like delays in textbooks, overcrowded classrooms, and gender and age considerations contribute to work anxiety among teachers.

Understanding these multifaceted factors is crucial for developing effective strategies to manage and alleviate teachers' work anxiety.

1.2.1 Teachers' work anxiety

Being a teacher is stressful, as many scholars mention. In many countries, teachers, among many professionals, have the highest levels of work anxiety and burnout. It is clear that the humanitarian professions, mainly that of the teacher, have many responsibilities, with the most important being the responsibility for the safety, well-being and behavior of others.

1.2.2 Empirical studies on work anxiety in teachers

Through an extensive literature review, it became clear that work anxiety has been studied either as an independent or as a dependent variable. As a dependent variable it appears to be influenced by a number of work behaviors and personal factors. Several researchers divide the factors associated with work stress into two categories, the factors related to the work environment and those related to the individual characteristics of employees.

1.3 Job Satisfaction:

Job satisfaction, a multidimensional phenomenon, significantly impacts various aspects of life and directly relates to human happiness. Definitions vary, reflecting individual differences, with perspectives from Locke, Holland, Cato & Gordon, Lester, and others. Spector categorizes it into internal (related to the nature of work) and external (factors like earnings). For teachers, emotional ties to the role are crucial (Zembylas & Papanastasiou, Baron).

Linked to human happiness, job satisfaction is defined by Locke, Holland, and others, emphasizing positive responses, alignment with professional values, and emotional commitment. Theoretical frameworks, including Maslow's hierarchy, Herzberg's Two Factor theory, and McClelland's three needs theory, contribute to understanding it. Factors affecting job satisfaction involve internal and external aspects, with trust, psychosocial elements, and demographic differences playing roles.

Teacher satisfaction influences work outcomes and student success globally and in Greece. Internal and external factors, effectiveness, belief in impact, and perceptions of the work environment contribute. Distributed leadership, collaboration, and emotional relationships impact satisfaction. Demographics lack conclusive evidence in predicting satisfaction. Continuous attention to factors influencing professional satisfaction is crucial (Perie & Baker, Tschannen-Moran & Hoy, Ladd, Zembylas & Papanastasiou).

Professional identity, a multifaceted concept, evolves through interactions and experiences. Linked to self-perception within the professional role, it is complex, adaptive, and influenced by demographics and societal perceptions. Teachers' professional identity consists of professional, social, and personal identity, shaped by personal experiences, school context, and societal expectations.

Research indicates a positive correlation between teachers' job satisfaction and professional identity. Studies by Motallebzadeh & Kazemi, Delima, and Day & Kington support the idea that higher levels of job satisfaction contribute to a stronger professional identity. Additionally, factors like self-efficacy, internal incentives, and dialogue impact the development of teachers' professional identity.

In summary, job satisfaction, a complex and multifaceted concept, directly impacts human happiness. For teachers, emotional ties to the role are crucial, influencing various aspects of professional identity. Continuous attention to factors influencing satisfaction is essential for the well-being and effectiveness of teachers.

1.3.1 Teachers' job satisfaction

The professional satisfaction of teachers is a particularly serious issue, since it largely predetermines a set of work behaviors, such as productivity, efficiency, systematic absenteeism, long-term mobility and job rotation (Tsivgiouras et al., 2019). As Dutta & Sahney (2016) argue, job satisfaction can greatly predict teachers' professional performance.

1.3.2 The impact of teachers' job satisfaction on their professional identity

The definition given by Pennington & Richards (2016) is particularly clear and comprehensive, according to which teacher identity is partly a projection of the teacher's point of view about the institutional role of the teacher and partly a projection of a unique individual identity, which is based on the teacher's autobiography. In fact, they add that the educational identity is also a reflection of the characteristics of the students, as well as the context of the teaching both at the class level, at the school level and also at the district level.

CHAPTER 2. RESEARCH METHODOLOGY

Research methodology, a cornerstone of academic investigation, is the systematic and scientific process of studying and comprehending specific phenomena or problems. This critical academic research component employs various techniques and tools to collect, analyze data, draw conclusions, and gain new insights (Daniel & Harland, 2017). Methodologies in research can be broadly categorized into quantitative and qualitative approaches. Quantitative research involves numerical data collection and statistical analysis, while qualitative research focuses on non-numerical data interpreted through methods such as interviews, focus groups, and observation (Daniel & Harland, 2017).

The initial phase of research methodology involves defining the research problem or question, necessitating a careful consideration of relevance, significance, and feasibility (Kumar, 2018). Once the research question is formulated, the subsequent steps include designing a research plan and selecting appropriate data collection methods. For quantitative research, this often involves choosing instruments like questionnaires and surveys, while qualitative research utilizes methods such as interviews and focus groups (Kumar, 2018). Following data collection, the analysis diverges; quantitative research applies statistical and mathematical methods for numerical data interpretation, while qualitative research involves a subjective, interpretive examination leading to emerging themes and theories (Mishra & Alok, 2022). The concluding phase comprises drawing conclusions, presenting findings, and evaluating the study's significance while transparently acknowledging its limits and constraints (Kumar, 2018; Misra, 1989). In essence, meticulous consideration of the research problem, data

collection, analysis, and dissemination is paramount to ensure credible, reliable, and informative research outcomes.

2.1 Research Purpose and Questions

In the context of education, emotional intelligence, job satisfaction, and anxiety significantly influence teachers and their professional lives. Recognizing the growing global interest in these factors, this study addresses a gap in the existing research on primary education teachers in Greece. By investigating the levels and interconnections of emotional intelligence, job satisfaction, and anxiety, the study aims to contribute unique insights to the international educational landscape. The research questions guiding this inquiry are:

1. How do Greek primary education teachers score in terms of emotional intelligence, job satisfaction, and anxiety?
2. Is there a discernible correlation between emotional intelligence, job satisfaction, and anxiety within this group?
3. Are there variations in emotional intelligence, job satisfaction, and anxiety based on the demographic characteristics of the teachers?

2.2 Hypotheses development

Job satisfaction, an individual's attitude towards work, is crucial for organizational success. Profoundly satisfied employees tend to perform better. While job satisfaction is multidimensional, a global satisfaction level is acknowledged.

Factors contributing to job satisfaction in teaching include remuneration, autonomy, and interpersonal relationships. Emotional intelligence (EI) skills, such as empathy, self-awareness, self-regulation, and self-motivation, are crucial predictors of teachers' job satisfaction.

H1. Teachers' emotional intelligence is positively correlated with their job satisfaction

Research suggests a positive correlation between emotional intelligence and job satisfaction, with EI acting as a predictor for both job satisfaction and intention to quit. Emotional intelligence's role is evident in managing stress and fostering well-being at work.

Gender differences also play a role, with studies suggesting that women generally exhibit higher emotional intelligence and job satisfaction. Age, education, and experience contribute to job satisfaction, with older, higher educated, and more experienced teachers expressing higher satisfaction.

H2. Female, older and higher educated teachers are more satisfied with their job than the male, younger and less educated ones.

However, limited research explores the relationship between emotional intelligence and job satisfaction in education. Some studies show a positive correlation, while others find weak or no significant correlation. The mediating effect of emotional intelligence on job satisfaction requires further investigation.

H3. Teachers' emotional intelligence is negatively correlated with their anxiety.

Beyond job satisfaction, emotional intelligence relates to anxiety levels among teachers. Studies indicate a negative correlation between emotional intelligence and anxiety. Women tend to experience higher emotional exhaustion, while men may lean towards depersonalization.

H4. Singles, younger and higher educated teachers are more anxious with their job than the older, married or divorced and less educated ones.

Overall, the intricate interplay of emotional intelligence, job satisfaction, and demographic factors like gender, age, education, and experience necessitates more comprehensive research. Understanding these dynamics is crucial for creating conducive work environments and enhancing the well-being of teachers in the educational sector.

H5. Older, higher educated and more experienced teachers are more emotionally intelligent than the younger, less educated and less experienced ones.

2.3 Research Type

Quantitative research involves collecting and analyzing numerical data to test hypotheses and provide empirical evidence (Daniel & Harland, 2017). It allows for precise results, enabling the quantification of trends, measurement of variables, and testing of theories through statistical analysis. Despite advantages in analyzing large-scale data and identifying patterns, quantitative research has limitations in capturing

subjective experiences and emotions, often restricting information depth through standardized questionnaires (Brannen, 2017).

Questionnaires efficiently gather data and insights, offering a comprehensive approach to data-driven research (Christensen et al., 2011). They collect large amounts of data from diverse respondents, are flexible in adapting to different topics, and are applicable in various settings (Fowler, 2013; Patten, 2016). However, potential drawbacks include response bias and limitations in in-depth exploration or capturing non-verbal cues (Gratton & Jones, 2010; Kumar, 2018).

For the current research, a quantitative approach with a closed-ended questionnaire is chosen for objectivity and efficiency in examining a larger number of participants (Kumar, 2018). Exploratory factor analysis will ensure validity and reliability, examining factors between groups of variables and confirming the questionnaire's scale. Indicators such as Kaiser Meyer Olkin, Bartlett's test, and Cronbach's alpha coefficient will be scrutinized for data suitability and reliability, with a value above 0.7 considered acceptable (Kumar, 2018).

2.3 Research Sample and Sampling Method

Sampling methods are essential in research to obtain representative subsets of populations efficiently. Techniques like simple random sampling ensure unbiased selection by randomly choosing individuals, providing a fair representation (Ward, 2022). Stratified sampling categorizes the population into subgroups based on characteristics, maintaining proportional representation with random samples from each subgroup (Singh & Masuku, 2014).

Cluster sampling involves randomly selecting clusters, offering cost-effectiveness but introducing potential variability (Acharya et al., 2013). Systematic sampling ensures uniform representation by selecting every n th subject from a list, dependent on the initial list's accuracy (Mostafa & Ahmad, 2018). Convenience sampling, where participants are chosen based on accessibility, is convenient for researchers but introduces potential bias (Scholtz, 2021). Each method has advantages and disadvantages, requiring careful consideration based on the research question, resources, and population characteristics. For this study, convenience sampling is employed, involving 220 Greek primary education teachers as the research sample, acknowledging the convenience but potential bias in participant selection.

2.4 Research Ethics

Conducting ethical quantitative research involves a comprehensive approach, and this study adheres to essential guidelines. Informed consent, a foundational principle, was secured from participants, ensuring their understanding of the study's purpose, potential risks and benefits, and their rights. Privacy protection and voluntary participation were emphasized, with unique identification numbers assigned to maintain participant anonymity. Confidentiality was further safeguarded by removing identifying information during data analysis and securely storing the data.

To mitigate risks, the research design prioritized minimizing potential harm or discomfort to participants. Robust data protection measures were implemented, including secure storage and protection of sensitive information. Participants were transparently informed about data usage

and purposes. The reporting of findings adhered to principles of accuracy, honesty, and transparency, providing comprehensive details about the research methodology, data collection procedures, and analysis methods. Additionally, the study followed established ethical guidelines from professional associations or funding agencies, offering a structured framework for ethical conduct throughout the research process. The final step involved obtaining participants' explicit consent through a statement, ensuring their willingness to contribute to the research on Emotional Intelligence within the context of a doctoral thesis.

2.5 Research tools

I. Demographic Fill Sheet

For the collection of the participants' demographic information, the following questions were made and participants were asked to either choose one answering option at the closed-ended questions, or to give their own answer to the open-ended questions.

II. Emotional Intelligence Scale Questionnaire of Law, K. S., Wong, C. S., & Song, L. J. (2004):

This is the following scale, which in the case of this research it was translated and distributed in Greek language (Appendix I). This scale consists of the following 16 sentences that participants were asked to evaluate on a 7-point Likert scale.

III. Anxiety Scale Questionnaire (Hamilton Anxiety Rating Scale (HAM-A):

This is the following scale, which in the case of this research it was translated and distributed in Greek language (Appendix I). This scale consists of the following 10 situations that participants were asked to evaluate on a 5-point Likert scale.

IV. Job Satisfaction Questionnaire - Employee Satisfaction Inventory [ESI] of Koustelios/Bagiatis):

This is the following scale, which in the case of this research it was translated and distributed in Greek language (Appendix I). This scale consists of the following 24 sentences that participants were asked to evaluate on a 5-point Likert scale.

CHAPTER 3. RESEARCH RESULTS

3.1 Demographics

In the demographic analysis (Diagram 1), the study includes a predominantly female participation of 83.21%, with males comprising the remaining 16.79%. Moving to the work area (Diagram 2), a substantial 96.79% of participants are employed in urban settings, while a minority of 3.21% works in agricultural areas.

Considering hobbies and activities (Diagram 3), 38.57% express a preference for sports and gymnastics, 30% report having no hobbies, 13.21% enjoy entertainment like movies, theatre, and reading, 9.64% engage in travel, music, and cultural events, and 8.57% pursue crafts and painting.

In terms of professional roles (Diagram 4), a significant 70.71% are educators, with 11.43% working as special educators. Other roles include occupational therapists, psychologists, and nurses (6.79%), teachers of foreign languages (3.93%), athletic trainers (2.86%), social workers (1.43%), kindergarten teachers (0.71%), teachers of arts and painting (0.71%), and IT teachers (0.71%).

Looking at educational attainment (Diagram 5), 52.50% hold a University degree, 45.36% possess a Master's degree, and a minority of 2.14% pursue or possess a PhD.

When examining the alignment between years of service and teaching specialty (Diagram 6), the overwhelming majority of participants (91.43%) reported that they have consistently worked within their area of specialization, while only 8.57% indicated otherwise.

Regarding marital status (Diagram 7), 46.07% of participants are single, 34.64% are married with children, 15.36% are married without children, 3.21% are divorced, and 0.71% identify as part of a single-parent family.

Table 4 provides mean values for age, year of birth, and years of service. The participants' average age is 40.52 years, with a standard deviation of 11.49 years, ranging from 24 to 64 years. Participants have an average of 14.19 years of service, with a standard deviation of 10.33 years, ranging from 1 to 39 years.

3.2 Emotional Intelligence

In evaluating participants' emotional intelligence, Table 5 presents the mean values and standard deviations based on their responses to 16 statements, each rated on a scale from one to seven.

Analyzing the results, participants exhibit a strong understanding of their emotional states. They reported having a good sense of why they feel certain emotions most of the time ($M = 5.87$, $SD = 0.90$), and a high understanding of their own emotions ($M = 6.01$, $SD = 0.76$). They also frequently comprehend their emotions ($M = 5.72$, $SD = 0.98$), recognize their happiness ($M = 5.97$, $SD = 0.88$), and are able to identify their friends' emotions from behavior ($M = 5.03$, $SD = 1.09$).

Furthermore, participants are good observers of others' emotions ($M = 5.50$, $SD = 0.98$), are sensitive to others' feelings ($M = 5.90$, $SD = 0.87$), and have a solid understanding of the emotions of those around them ($M = 5.61$, $SD = 0.87$). They also frequently set goals for themselves and strive to achieve them ($M = 5.38$, $SD = 1.11$), and describe themselves as self-motivated individuals ($M = 5.39$, $SD = 1.10$).

In terms of emotional regulation, participants report being able to control their temper to handle difficulties rationally ($M = 5.11$, $SD = 1.32$), manage their emotions effectively ($M = 5.01$, $SD = 1.22$), and calm down quickly when angry ($M = 4.61$, $SD = 1.42$). They also report good overall control over their emotions ($M = 5.10$, $SD = 1.18$). However, they seem less likely to affirm themselves as competent individuals ($M = 3.45$, $SD = 1.52$).

Conducting a factor analysis (Table 6), all 16 items exhibited higher loadings on the first factor, suggesting they collectively form a single underlying dimension.

Based on the results of both the factor analysis and the Cronbach's Alpha test, the emotional intelligence variable was constructed. The final total mean score for emotional intelligence was 5.35 ($SD = 0.62$), indicating that participants, on average, scored relatively high on this variable.

3.3 Anxiety

In this section, participants' anxiety is examined based on their responses to 10 distinct scenarios, each rated on a five-point scale.

Participants exhibited a moderately anxious mood ($M = 2.93$, $SD = 1.06$) and reported a similar level of tension ($M = 2.70$, $SD = 1.07$). Fears were minimal ($M = 1.93$, $SD = 1.01$), and insomnia was infrequent ($M = 1.85$, $SD = 0.93$). Additionally, participants reported minimal intellectual dysfunctions ($M = 1.89$, $SD = 0.92$) and did not exhibit depressed moods ($M = 1.56$, $SD = 0.81$). Both somatic and muscular problems ($M = 1.78$, $SD = 1.01$) and somatic and sensory issues ($M = 1.61$, $SD = 0.96$) were scarce. Participants did not report cardiovascular symptoms ($M = 1.66$, $SD = 0.92$) or respiratory symptoms ($M = 1.58$, $SD = 0.88$).

Factor analysis revealed that all 10 situations predominantly contributed to a single factor, as evidenced by higher coefficients in the first factor.

With confirmation of reliability, the anxiety variable was constructed using mean scores, resulting in a total mean of 1.96 ($SD = 0.59$). This suggests that participants, on average, reported relatively low anxiety.

3.4 Job Satisfaction

This section presents participants' responses regarding job satisfaction, based on their evaluations of 24 different statements, each rated on a five-point scale.

Participants strongly affirmed the pleasantness of their workplace ($M = 3.91$, $SD = 0.81$) and expressed difficulty making ends meet on their

salary ($M = 3.70$, $SD = 1.20$). They felt they were paid less than they deserved ($M = 3.98$, $SD = 1.06$), but nonetheless considered their job worthwhile ($M = 4.05$, $SD = 0.85$) and satisfying ($M = 3.98$, $SD = 0.84$). Furthermore, participants felt supported by their supervisors ($M = 4.19$, $SD = 0.91$), who they believed understood their problems ($M = 4.13$, $SD = 0.94$). Finally, they generally agreed that their organization cares about its employees ($M = 3.70$, $SD = 1.05$).

Participants moderately to strongly believed that their working conditions were the best they had ever experienced ($M = 3.52$, $SD = 1.10$), that promotion prospects were limited ($M = 3.49$, $SD = 1.16$), and that their current organization was the best they had worked for ($M = 3.49$, $SD = 1.14$). They also moderately agreed that they felt insecure about their salary ($M = 3.24$, $SD = 1.32$), and were less confident that their experience increased their chances for promotion ($M = 2.71$, $SD = 1.19$).

Moreover, participants did not consider their working conditions as dangerous to their health ($M = 2.15$, $SD = 1.02$), and disagreed with statements suggesting that they were adequately paid for their work ($M = 2.11$, $SD = 1.09$) or that there were many opportunities for promotion ($M = 2.46$, $SD = 1.05$). They disagreed that their job was monotonous ($M = 1.87$, $SD = 0.98$) or boring ($M = 1.76$, $SD = 0.91$), and also rejected the notion that their supervisors were rude ($M = 1.39$, $SD = 0.75$) or annoying ($M = 1.40$, $SD = 0.80$). Finally, they disagreed with statements indicating a lack of meritocracy ($M = 2.14$, $SD = 1.03$) or organizational discrimination ($M = 2.13$, $SD = 1.12$) within their workplace.

Factor analysis revealed that all 24 sentences predominantly contributed to a single factor, evident from higher coefficients in the first factor.

Following these tests, the job satisfaction variable was constructed using mean scores, after reversing the negatively worded items. The total mean score was 3.55 (SD = 0.49), indicating that participants, on average, reported a relatively high level of job satisfaction.

3.5 Relationship between emotional intelligence, anxiety and job satisfaction

To explore the potential connections between emotional intelligence, anxiety, and job satisfaction among teachers, a Pearson correlation test was conducted. Confidence levels were set at 95%, deeming correlations statistically significant when the significance levels were below 0.05 (sig.<0.05).

Correlation Results:

Emotional Intelligence and Anxiety: Pearson Correlation = -0.25, Sig. (2-tailed) = 0.00

Emotional Intelligence and Job Satisfaction: Pearson Correlation = 0.13, Sig. (2-tailed) = 0.03

The results indicate two statistically significant correlations: a negative correlation between emotional intelligence and anxiety (Pearson = -0.25) and a positive correlation between emotional intelligence and job satisfaction (Pearson = 0.13).

Regression Analysis: Emotional Intelligence as Dependent Variable:

The regression model's probability is 26.5%, suggesting that anxiety and job satisfaction predict emotional intelligence to an extent of 26.5%.

The Anova test is statistically significant (sig.=0.00), validating the regression model.

Anxiety significantly impacts emotional intelligence (sig.=0.00), while job satisfaction does not (sig.=0.08).

Regression Equation: Emotional Intelligence = 5.38 - 0.24 * Anxiety

Regression Analysis: Anxiety as Dependent Variable:

The regression model's probability is 26.7%, indicating that emotional intelligence and job satisfaction predict anxiety to an extent of 26.7%.

The Anova test is statistically significant (sig.=0.00), supporting the validity of the regression model.

Emotional intelligence and job satisfaction significantly impact anxiety (sig.=0.00).

Regression Equation: Anxiety = 3.59 - 0.22 * Emotional Intelligence - 0.23 * Job Satisfaction

Regression Analysis: Job Satisfaction as Dependent Variable:

The regression model's probability is 16.8%, implying that anxiety and emotional intelligence predict job satisfaction to an extent of 16.8%.

The Anova test is statistically significant (sig.=0.02), confirming the regression model.

Both emotional intelligence and anxiety significantly impact job satisfaction (sig.=0.01).

Regression Equation: Job Satisfaction = 3.29 + 0.23 * Emotional Intelligence - 0.22 * Anxiety

In conclusion, these analyses suggest complex relationships among emotional intelligence, anxiety, and job satisfaction among teachers. Emotional intelligence is significantly correlated with anxiety and job satisfaction, while anxiety has a significant impact on both emotional intelligence and job satisfaction. Emotional intelligence positively influences job satisfaction. These findings offer valuable insights into the intricate interplay of these psychological factors within the teaching profession.

3.6 Differences between emotional intelligence, anxiety and job satisfaction with the demographics

To ascertain potential variations in anxiety, job satisfaction, and emotional intelligence among participants concerning their demographics, a series of statistical tests, including Anova, Independent Samples t-Test, and Pearson correlation tests, were conducted. The chosen confidence level for all tests was set at 95%, implying that statistically significant correlations are identified when the significance levels (sig.) are less than 0.05.

Gender Analysis (Independent Samples t-Test):

The results indicate no statistically significant differences in anxiety, emotional intelligence, and job satisfaction based on teachers' gender (sig. > 0.05).

Age Analysis (Pearson Correlation):

A statistically significant positive correlation was found between teachers' age and emotional intelligence (sig. = 0.04). No significant correlations were observed between age and anxiety or job satisfaction.

Working Area Analysis (Independent Samples t-Test):

No statistically significant differences were found in anxiety, emotional intelligence, and job satisfaction based on teachers' working areas (sig. > 0.05).

Hobbies and Other Activities Analysis (Anova):

While no significant correlation was found between job satisfaction and hobbies (sig. = 0.64), emotional intelligence (sig. = 0.02) and anxiety (sig. = 0.04) showed statistically significant differences based on teachers' hobbies.

BranchSDSpecialty Analysis (Anova):

While no significant differences were found in emotional intelligence (sig. = 0.10) and job satisfaction (sig. = 0.56), anxiety exhibited a significant correlation based on teachers' specialty (sig. = 0.01).

Education Analysis (Anova):

No statistically significant differences were found in emotional intelligence (sig. > 0.05). However, anxiety (sig. = 0.04) and job satisfaction (sig. = 0.05) exhibited significant differences based on teachers' education.

Years of Service Analysis (Pearson Correlation):

A statistically significant positive correlation was found between emotional intelligence and teachers' years of service ($r = 0.13$, $p = 0.02$), suggesting that more experienced teachers tend to report higher emotional intelligence. No statistically significant correlations were found between years of service and either anxiety ($r = 0.03$, $p = 0.52$) or job satisfaction ($r = -0.01$, $p = 0.94$).

Alignment Between Teaching Specialty and Years of Service (Independent Samples t-Test):

An independent samples t-test revealed no statistically significant differences in teachers' anxiety, emotional intelligence, or job satisfaction based on whether their years of service align with their area of specialization ($p > 0.05$).

Marital Status Analysis (Anova):

While no significant differences were found in anxiety (sig. = 0.82) and emotional intelligence (sig. = 0.16) based on teachers' marital status, there was a significant difference in job satisfaction (sig. = 0.02).

In summary, the statistical analyses revealed various insights into the factors influencing teachers' psychological well-being, shedding light on potential areas of focus for educational interventions.

CHAPTER 4. DISCUSSION

H1. Teachers' emotional intelligence is positively correlated with their job satisfaction

In response to the first hypothesis, participants in this study scored relatively high on emotional intelligence ($M = 5.35$, $SD = 0.62$). This finding is consistent with the existing literature emphasizing the value of emotional intelligence in both personal and professional domains. Researchers such as Bar-On & Parker (2000), Goleman (1995, 2001), Mayer & Salovey (1997), and Nelson & Low (2011) have highlighted its critical role in recognizing, managing, and understanding emotions. Participants demonstrated a range of skills related to self-awareness, self-regulation, social awareness, and relationship management, aligning with established theoretical frameworks.

Furthermore, participants exhibited low levels of anxiety ($M = 1.96$, $SD = 0.59$), a noteworthy finding given the common characterization of teaching as a highly stressful profession. This result diverges from global trends reported by scholars like Klassen et al. (2013), Li & Zhang

(2019), and Liu & Onwuegbuzie (2012), who emphasize the high levels of occupational stress experienced by educators. In this case, the low anxiety scores suggest a comparatively more emotionally stable teaching population.

Regarding job satisfaction, participants reported an overall positive experience ($M = 3.55$, $SD = 0.49$). Despite dissatisfaction concerning salary and opportunities for advancement, high levels of satisfaction were linked to supportive relationships with supervisors, a positive working environment, and the inherent fulfillment of the teaching profession. These findings are in line with previous studies by Fisher & Locke (1992), Friedlander & Margulies (1969), Arnold & Feldman (1996), and others, who identified interpersonal relations and working conditions as key contributors to job satisfaction.

Overall, this study affirms the positive association between emotional intelligence and job satisfaction among Greek primary education teachers.

H2. Female, older and higher educated teachers are more satisfied with their job than the male, younger and less educated ones.

The research findings revealed statistically significant correlations between emotional intelligence, job satisfaction, and anxiety among teachers. A positive correlation was identified between emotional intelligence and job satisfaction ($r = 0.13$, $p < 0.05$), indicating that as emotional intelligence increases, job satisfaction tends to increase as well. This finding aligns with established theories highlighting the impact of emotional intelligence on both professional and personal well-being. Scholars such as Bar-On & Parker (2000), Goleman (1995, 2001), and Mayer & Salovey (1997) have emphasized the importance

of emotional intelligence skills, including self-awareness, self-management, social awareness, and relationship management.

Conversely, a significant negative correlation was found between emotional intelligence and work-related anxiety ($r = -0.25, p < 0.05$), suggesting that higher emotional intelligence is associated with lower anxiety. This supports the view that emotionally intelligent individuals are better equipped to manage stress and respond adaptively to challenges.

Regression analyses further supported these relationships. Anxiety was found to negatively predict emotional intelligence ($B = -0.24, p < 0.01$), while emotional intelligence had a positive effect on job satisfaction ($B = 0.23, p < 0.05$) and a negative effect on anxiety ($B = -0.22, p < 0.01$). Similarly, job satisfaction also negatively predicted anxiety ($B = -0.23, p < 0.01$). These results highlight the dynamic interplay among the three variables.

These findings carry important implications for the educational sector. Much of the existing research on job satisfaction has focused on external environmental factors, often overlooking the role of emotional intelligence. The present study contributes to the growing body of research demonstrating that emotional intelligence not only supports job satisfaction but also serves as a protective factor against work-related anxiety. This is consistent with previous findings by Dulewicz et al. (2002), Wong & Law (2002), Sy et al. (2006), and others.

Moreover, the negative correlation between emotional intelligence and anxiety echoes the findings of numerous prior studies (e.g., Vlachou et al., 2016; Tulika & Tulsyan, 2017; Lee, 2017; Chan, 2006; Kalyva, 2013; Barari & Jamshidi, 2015; Colomeischi, 2015; Zysberg et al.,

2017; Nietos, 2017), reinforcing the conclusion that greater emotional intelligence is associated with reduced anxiety among educators.

The study did not confirm the hypothesis (H2) asserting that female, older, and higher-educated teachers would exhibit higher job satisfaction than their counterparts. The findings did not reveal statistically significant differences in job satisfaction concerning gender, age, or education. This contrasts with prior research results from Stringari et al. (2019), Belias et al. (2016), and others, suggesting that the nuances of teacher demographics might yield distinct outcomes compared to diverse professional sectors.

In summary, the research underscores the intricate interplay between emotional intelligence, job satisfaction, and anxiety in the teaching profession, offering valuable insights for educational practitioners, administrators, and policymakers.

H3. Teachers' emotional intelligence is negatively correlated with their anxiety.

The hypothesis is confirmed, the more emotionally intelligent teachers are, the lower their anxiety. The examination of the third research question led to noteworthy insights into the potential differences in emotional intelligence, job satisfaction, and anxiety based on the demographics of teachers. The study aimed to validate hypotheses related to gender, age, education, marital status, and experience, it **was moderately confirmed**

H4. Singles, younger and higher educated teachers are more anxious with their job than the older, married or divorced and less educated ones.

Furthermore, the hypothesis (H4) proposing that singles, younger, and higher-educated teachers would experience higher anxiety **was moderately confirmed**. The study identified that teachers pursuing or holding a Ph.D. reported higher anxiety levels. However, no significant differences were found based on marital status or age. Notably, teachers from single-parent families exhibited higher anxiety levels, deviating from some earlier studies.

H5. Older, higher educated and more experienced teachers are more emotionally intelligent than the younger, less educated and less experienced ones.

In the exploration of emotional intelligence (H5), the hypothesis suggesting that older, higher-educated, and more experienced teachers would have higher emotional intelligence **was moderately confirmed**. Statistically significant differences were found based on age and years of service, with older and more experienced teachers displaying higher emotional intelligence. However, no significant correlation was observed between emotional intelligence and educational level.

These findings resonate with Goleman's (1998) perspective on maturity, suggesting that middle-aged individuals may exhibit higher emotional intelligence. Bar-On's (2006) assertion aligns with the study's confirmation that older individuals tend to possess greater emotional and social intelligence. However, the research did not support Goleman's (1998) claim that higher education correlates with higher emotional intelligence.

In summary, the study's nuanced examination of teacher demographics highlighted specific correlations in job satisfaction, anxiety, and emotional intelligence, challenging some prior assumptions and contributing unique insights to the understanding of the intricate interplay between these variables in the teaching profession.

CHAPTER 5. CONCLUSIONS – RESTRICTIONS – SUGGESTIONS

5.1 Conclusions

The field of education stands on the bedrock of teachers' capacity to impart knowledge and shape the minds of students. Beyond mere subject expertise and teaching techniques, the role of an effective educator has expanded to encompass emotional intelligence. This crucial skill equips teachers with the ability to understand, manage, and channel their emotions effectively. High emotional intelligence in teachers fosters strong connections with students, creating a positive classroom atmosphere conducive to learning and trust. The empathetic understanding of students' individual needs, a core aspect of emotional intelligence, ensures tailored lessons that cater to both academic and emotional requirements, positively impacting academic performance and overall student well-being.

Effective communication is paramount in building robust relationships within the educational environment. Teachers with high emotional intelligence exhibit strong interpersonal skills, enabling clear, empathetic, and respectful communication. These skills facilitate open dialogue among colleagues, parents, and stakeholders, fostering a collaborative and supportive working environment. Additionally, emotional intelligence equips teachers with conflict resolution skills, reducing stress and improving job satisfaction. The ability to manage emotions in stressful situations helps minimize burnout, enhance decision-making, and promote a sense of fulfillment and overall well-being.

Emotionally intelligent teachers may experience lower anxiety levels due to their adeptness at recognizing and regulating their own emotions. This self-awareness enables them to identify signs of stress, develop coping strategies, and maintain composure. Furthermore, their ability to regulate emotions contributes to creating a positive classroom environment that promotes learning over tension. The positive correlation between emotional intelligence, job satisfaction, and the negative correlation with teacher anxiety underscore the vital role emotional intelligence plays in teacher-student relationships, effective communication, stress management, and professional growth. Recognizing its significance, educators should prioritize investing in the development of emotional intelligence skills for a positive and fulfilling learning environment.

5.2 Restrictions

The limitations of this research should be considered for a nuanced interpretation of the findings:

1. **Non-Representative Sample:** The research sample lacks representativeness, posing a challenge to the generalizability and external validity of the study findings. The outcomes may be confined to the specific individuals or groups included, limiting broader applicability.
2. **Implications and Conclusions:** The non-representative nature of the sample restricts the ability to make accurate predictions or draw conclusions about the wider population. This limitation introduces biases and hinders a comprehensive understanding of the research topic.

3. **Quantitative Approach:** The research's exclusive reliance on quantitative methods brings additional constraints:
4. **Context and Depth:** Numerical data focus limits understanding of complex phenomena, missing rich contextual details attainable through qualitative methods like interviews or observations.
5. **Simplification of Reality:** The quantitative approach relies on simplifications and assumptions, risking oversimplification of real-world phenomena, neglecting intricate nuances, and complexities of human behavior or social dynamics.
6. **Limited Exploration of Human Perspectives:** Objective data analysis leaves little room for delving into subjective experiences, excluding aspects like emotions, opinions, motivations, or cultural influences.
7. **Potential Bias in Measurement:** Depending on measurements and survey instruments introduces the risk of biased or inaccurate data. Despite efforts to construct reliable tools and address confounding factors, the potential for bias remains.

Acknowledging these limitations ensures a more cautious interpretation of the research outcomes and underscores the importance of future studies employing a more diverse range of methods and samples.

5.3 Suggestions for Further Investigation

In paving the way for future research endeavors, several avenues within the realm of teachers' emotional intelligence, job satisfaction, and anxiety are proposed for exploration:

1. Impact of Emotional Intelligence Training on Job Satisfaction:

- *Research Question:* Explore the effectiveness of emotional intelligence training programs tailored for teachers and inquire whether enhanced emotional intelligence correlates with heightened job satisfaction.
- *Research Design:* Conduct a cross-European investigation encompassing teachers from diverse countries, including Greece, to facilitate a comparative analysis of research outcomes.

2. Relationship between Emotional Intelligence and Teacher Burnout:

- *Research Question:* Investigate the potential role of emotional intelligence as a protective factor against teacher burnout.
- *Research Design:* Undertake a comprehensive examination involving teachers from various European nations, including Greece, to discern patterns and variances in the relationship between emotional intelligence and burnout.

3. Role of Emotional Intelligence in Managing Classroom Behavior:

- *Research Question:* Assess whether teachers with higher emotional intelligence exhibit greater success in handling disruptive student behavior.
- *Research Design:* Implement an inclusive research study involving teachers from different European countries, including Greece, to ascertain the universality or specificity of emotional intelligence in classroom behavior management.

4. Relationship between Emotional Intelligence and Teacher-Student Interactions:

- *Research Question:* Explore the influence of emotional intelligence on the quality of interactions between teachers and students.
- *Research Design:* Enact a cross-cultural investigation with teachers from diverse European nations, including Greece, to elucidate the nuanced dynamics of emotional intelligence in shaping teacher-student relationships.

5. Association between Job Satisfaction and Teacher Performance:

- *Research Question:* Examine whether levels of job satisfaction significantly impact teachers' effectiveness in the classroom.
- *Research Design:* Undertake a comprehensive study involving teachers from various European countries, including Greece, to discern the potential interplay between job satisfaction and performance outcomes.

These suggested research directions aim to contribute to the broader understanding of the intricate relationships involving teachers' emotional intelligence, job satisfaction, and performance, fostering a more comprehensive knowledge base for educational practitioners and policymakers.

5.4 Suggestions for Schools and School Principals

5.4.1 Enhancing Teachers' Emotional Intelligence

To boost emotional intelligence in Greek schools, consider the following steps:

- **Development of Training Programs:** Establish engaging workshops covering self-reflection, emotional management, effective communication, and relationship-building for teachers.
- **Providing Resources and Tools:** Offer reading materials, online resources, and access to emotional intelligence research. Implement technologies supporting self-reflection and emotional regulation.
- **Fostering a Supportive Environment:** Create open communication channels, encourage peer mentoring, and provide opportunities for teachers to discuss emotional intelligence challenges.
- **Evaluation and Monitoring:** Continuously assess progress through feedback from teachers, students, and administrators, refining interventions based on received feedback.

School principals, also play a critical role in the following areas:

- **Model Emotional Intelligence:** Principals should exemplify high emotional intelligence, actively managing emotions and encouraging teachers to do the same.
- **Provide Professional Development:** Offer workshops focused on emotional intelligence development to help teachers understand its importance and practical implementation.

- **Foster a Supportive Environment:** Establish regular feedback sessions, addressing challenges and providing resources for managing stress.
- **Encourage Collaboration and Reflection:** Facilitate opportunities for teachers to collaborate and reflect on teaching practices, fostering a community of support.
- **Recognize and Celebrate:** Acknowledge instances of high emotional intelligence among teachers through public recognition, awards, or private appreciation.

5.4.2 Strategies for Boosting Teachers' Job Satisfaction

To improve job satisfaction:

- **Encourage Open Communication:** Foster a culture of open communication, actively listening to teachers' concerns, and addressing their needs.
- **Recognize and Appreciate:** Acknowledge teachers' hard work, highlight achievements, and provide positive feedback.
- **Support Professional Development:** Offer opportunities for growth through workshops, conferences, and creating a supportive learning environment.
- **Foster Collaboration:** Encourage collaboration through team-building activities and shared decision-making, creating platforms for sharing ideas.
- **Positive Work Environment:** Promote work-life balance, flexibility, and well-being, addressing conflicts promptly and ensuring access to necessary resources.

- **Involve Teachers in Decision-Making:** Seek teachers' input on school-wide decisions, empowering them and contributing to increased job satisfaction.

5.4.3 Reducing Teachers' Work-Related Anxiety

To minimize work-related anxiety:

- **Create a Positive Environment:** Establish a supportive atmosphere, acknowledging teachers' contributions, and providing opportunities for professional growth.
- **Manageable Workloads:** Ensure teachers have manageable workloads by effective planning, task prioritization, and resource allocation.
- **Open Communication:** Encourage teachers to express concerns, actively listen, and collaborate on finding solutions.
- **Promote Work-Life Balance:** Support self-care, set realistic expectations, and provide an example of a healthy work-life balance.
- **Offer Resources:** Provide access to counseling services, professional development, and peer mentorships.
- **Creating a supportive community,** promoting open communication, and providing targeted resources significantly contribute to reducing work-related anxiety among teachers.

EPILOGUE

Embarking on the quest to unravel the complex dynamics of emotional intelligence, job satisfaction, and anxiety among teachers in Greek schools has been both an enlightening and challenging journey. As the author of this research, I navigated through unforeseen obstacles, adapting to the evolving landscape shaped by the COVID-19 pandemic and the unique educational context in Greece. This narrative provides a comprehensive overview of my research experience, highlighting the triumphs and tribulations encountered along the way.

Undoubtedly, the pursuit of knowledge in Greek schools is commendable, with teachers continually seeking additional degrees. However, this commendable pursuit comes with its own set of challenges. The prevalence of numerous questionnaires has left teachers feeling fatigued and less inclined to participate. As a result, my research faced the daunting task of locating and engaging with a diverse array of schools to reach the necessary sample size for my thesis.

The onset of the COVID-19 pandemic added an unexpected layer of complexity to my research. School closures and restricted access to libraries and students necessitated a pivot from a student-focused approach to a teacher-focused one. While this shift posed initial challenges, it ultimately opened new avenues of exploration into the emotional intelligence of educators, their job satisfaction, and the impact of anxiety on their professional lives.

The conclusive findings of the research shed light on the pivotal role emotional intelligence plays in the realm of education. Beyond the traditional realms of subject expertise and teaching techniques, emotional intelligence emerges as a cornerstone for effective teaching. Teachers equipped with high emotional intelligence forge meaningful

connections with students, cultivating a positive learning atmosphere that nurtures both academic success and emotional well-being.

The conclusions further emphasize the positive correlation between emotional intelligence, job satisfaction, and the mitigation of teacher anxiety. This triangulation underscores the intricate relationships within the educational framework, prompting a deeper understanding of the multifaceted dynamics at play.

However, it is crucial to acknowledge the limitations of this research. The non-representative sample and the exclusively quantitative approach underscore the need for a nuanced interpretation of the findings. The research suggests future investigations diversify methodologies and sample groups to enhance the depth and applicability of the results.

In charting the course for future research, several avenues beckon exploration. These include investigating the impact of emotional intelligence training on teachers' job satisfaction, delving into the relationship between emotional intelligence and teacher burnout, assessing emotional intelligence's role in managing classroom behavior, exploring its influence on teacher-student interactions, and examining the association between job satisfaction and teacher performance. These research directions aim to contribute to a broader understanding of the intricate relationships within the educational domain.

In retrospect, this research journey has been a testament to the resilience of both educators and researchers in adapting to unforeseen challenges. The findings not only contribute to the academic discourse but also provide actionable insights for educators, school administrators, and policymakers. As we navigate the ever-evolving landscape of education, the significance of emotional intelligence in

shaping positive learning environments becomes increasingly evident. This journey, with its triumphs and challenges, lays the groundwork for future endeavors in unraveling the complexities of the educational ecosystem.

CONTRIBUTIONS OF THE STUDY

The current study offers noteworthy contributions both to theoretical understanding and practical application:

1. Statistically significant relationships were identified between emotional intelligence, job satisfaction, and anxiety among primary school teachers in the Republic of Greece.
2. Emotional intelligence was found to positively predict job satisfaction and negatively predict anxiety, highlighting its dual role in enhancing professional well-being and reducing stress.
3. Teachers with more years of service demonstrated higher emotional intelligence, indicating a potential link between professional experience and emotional competence.
4. The findings suggest the need for school-based interventions and training programs aimed at strengthening emotional intelligence skills, which may contribute to reducing anxiety and improving job satisfaction among educators.

PUBLICATIONS

Psaroudaki, T. (2023). CULTIVATING CALM IN CHAOS UNRAVELING THE COMPLEX WEB OF WORK ANXIETY AMONG EDUCATORS: YEARBOOK OF PSYCHOLOGY VOL 14, ISSUE 2, pp. 55-62

Psaroudaki, T. (2023). FOSTERING EXCELLENCE IN EDUCATION THE ROLE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN TEACHERS A COMPREHENSIVE REVIEW: YEARBOOK OF PSYCHOLOGY VOL 14, ISSUE 2 ,pp. 80-83

Psaroudaki, T. (2023). EXPLORING THE DYNAMICS OF PROFESSIONAL IDENTITY EDUCATION A COMPREHENSIVE REVIEW: YEARBOOK OF PSYCHOLOGY VOL 14, ISSUE 2, pp. 217-223