

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Επαγγελματική ικανοποίηση, αφοσίωση στο επάγγελμα και απουσίες / καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο: Μελέτη σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Λάμπογλου Ελισάβετ

Επιβλέπων: Σταυρόπουλος Βασίλειος

Επιτροπή Αξιολόγησης: Λαζαρίδου Αγγελική

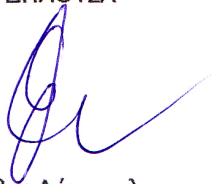
Βούλγαρη Αικατερίνη

Βόλος 2020

Υπεύθυνη δήλωση της συντάκτριας

Η Ελισάβετ Λάμπογλου, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο *«Επαγγελματική ικανοποίηση, αφοσίωση στο επάγγελμα και απουσίες / καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο: Μελέτη σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»* αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ



Ελισάβετ Λάμπογλου

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	5
Λέξεις Κλειδιά.....	6
Abstract	6
Keywords	7
1. Κεφάλαιο 1 - Εισαγωγή	8
1.1. Εισαγωγή.....	8
1.2. Η Εργασιακή Ικανοποίηση – Εννοιολογική προσέγγιση	10
2. Κεφάλαιο 2 – Εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού	15
2.1. Το Επάγγελμα των εκπαιδευτικού	15
2.1.1. Αρχές – Προοπτική	17
2.1.2. Καθήκοντα – Παρουσία στην εργασία.....	18
2.2. Η Εργασιακή Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών	20
2.2.1. Εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών εν γένει.....	20
2.2.2. Αφοσίωση στο επάγγελμα	23
2.2.3. Απουσίες στο επάγγελμα	24
2.2.4. Καθυστερημένη προσέλευση.....	29
2.2.5. Η Μέτρηση της Εργασιακής Ικανοποίησης.....	31
2.2.6. Ερευνητικές προσεγγίσεις.....	37
3. Κεφάλαιο 3. Η έρευνα.....	45
3.1. Τα Ερευνητικά Ερωτήματα.....	45
3.2. Μεθοδολογία	48
Πληθυσμός, Δείγμα και Δειγματοληψία.....	50
Το δείγμα της έρευνας	50
Δημογραφικά Χαρακτηριστικά του δείγματος	52
Εργασιακά χαρακτηριστικά του δείγματος.....	54
3.3. Τα εργαλεία της έρευνας	58
3.3.1. Το ερωτηματολόγιο.....	58
Διασφάλιση ανταπόκρισης στα ερωτηματολόγια.	61
Η Διανομή και Επιστροφή των Ερωτηματολογίων	62
Διασφάλιση της αξιοπιστίας της τεχνικής	62
Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας.....	63
3.3.2. Η Επεξεργασία των Δεδομένων	64

Το Λογισμικό Στατιστικής.....	64
Οι Στατιστικές Τεχνικές.....	64
4. Αποτελέσματα.....	67
5. Συζήτηση – Συμπεράσματα.....	82
6. Περιορισμοί και Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.	88
7. Βιβλιογραφικές Παραπομπές	89
8. Παραρτήματα.....	105
Παράρτημα 1. Το Ερωτηματολόγιο	105
Παράρτημα 2. Στατιστικοί Πίνακες.....	117

Περίληψη

Η ικανοποίηση των εργαζομένων και ειδικά η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους αποτελεί μια από τις πλέον σημαντικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής θεωρίας και έρευνας. Στη σύγχρονη συζήτηση η ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών αναφέρεται γενικά στο επάγγελμα ή στο συγκεκριμένο χώρο και τη συγκυρία. Η ικανοποίηση συναρτάται με την αφοσίωση στο επάγγελμα, με την τήρηση κανόνων του εκπαιδευτικού συστήματος όπως η έγκαιρη προσέλευση και η έλλειψη απουσιών από τους εκπαιδευτικούς. Στην παρούσα εργασία μελετάται η σχέση επαγγελματικής ικανοποίησης, αφοσίωσης και συνεπούς παρουσίας των εκπαιδευτικών στην ελληνική περίπτωση και ειδικότερα στους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Διεξήχθη εμπειρική, ποσοτική έρευνα κλειστών ερωτήσεων σε δείγμα 146 εκπαιδευτικών από τη χερσαία περιοχή του Νομού Μαγνησίας, οι οποίοι υπηρετούν σε Γυμνάσια, Γενικά Λύκεια και Επαγγελματικά Λύκεια. Διερευνήθηκαν, ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, ο βαθμός αφοσίωσης τους στο επάγγελμα, οι στάσεις τους σχετικά με τον απουσιασμό (την τάση για απουσία από την εργασία) των εκπαιδευτικών, οι στάσεις τους σχετικά με την καθυστερημένη προσέλευση των εκπαιδευτικών, η σχέση της ικανοποίησης από την εργασία, της αφοσίωσης στο επάγγελμα με τις στάσεις τους για τις απουσίες και την καθυστερημένη προσέλευση των εκπαιδευτικών, η διαφοροποίηση των ανωτέρω ανάλογα με προσωπικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, η διαφοροποίηση των ανωτέρω ανάλογα με χαρακτηριστικά των σχολείων στα οποία υπηρετούν.

Διανεμήθηκε ψηφιακό ερωτηματολόγιο η σύνθεση του οποίου βασίστηκε σε προϋπάρχουσες, σημαντικής εγκυρότητας, κλίμακες επαγγελματικής ικανοποίησης, αφοσίωσης στο επάγγελμα, στάσεων για απουσίες εκπαιδευτικών, και καθυστερημένης προσέλευσης στην εργασία. Το προκύψαν Μοντέλο έδειξε ικανοποιητική Εσωτερική Συνέπια με δείκτες Cronbach από $\alpha=72$ μέχρι και $\alpha=0,90$ στις διάφορες υποδιαιρέσεις του.

Εξήχθησαν αποτελέσματα και πραγματοποιήθηκε συμπερασματική συζήτηση. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, είναι, σε μεγάλο βαθμό ικανοποιημένοι από τη δουλειά τους και είναι, επίσης σε μεγάλο βαθμό, αφοσιωμένοι στο επάγγελμά τους, σε μέτριο βαθμό «λένε» Όχι στον Απουσιασμό και σε μέτριο βαθμό «λένε» Όχι στην Καθυστέρηση των Εκπαιδευτικών. Ο Παράγοντας της Αφοσίωσης αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα για την «Όχι Απουσία» και «Όχι Καθυστέρηση» στο σχολείο.

Λέξεις Κλειδιά

Εκπαιδευτικοί, Σχολείο, Επαγγελματική Ικανοποίηση, Αφοσίωση στο επάγγελμα, Απουσιασμός, Απουσίες από την εργασία, Καθυστερημένη Προσέλευση στην εργασία.

Abstract

Employee satisfaction, especially teacher satisfaction with their work, is one of the most important dimensions of educational theory and research. In current terms, teacher job satisfaction generally refers to their profession or to the particular place and context. Satisfaction is generally related to commitment to the profession, compliance with the rules of the educational system such as employee timeliness and avoiding unscheduled absences. The present study examines the relationship between job satisfaction, commitment and consistent presence of teachers, in the Greek case, particularly in secondary education.

An empirical, quantitative survey of closed-ended questions was conducted on a convenience sample of 146 teachers from the inland area of the Prefecture of Magnesia serving in Junior High Schools, General Senior High Schools and Vocational High Schools. Researched: The degree of teachers' job satisfaction, the level of commitment to their organization, their attitudes towards teachers' absenteeism, their attitudes to teachers' lateness among school, the relationship of job satisfaction, the commitment to their organization in conjunction with their attitudes to absenteeism and lateness, the differentiation of the above based on personal and work traits of teachers, the differentiation above depending on the characteristics of the schools in which they serve.

A digital questionnaire was distributed, formulated along the lines of existing scales of significant validity in job satisfaction, commitment to the organization, teacher's attitudes to absenteeism, and lateness. The resulting Model demonstrated significant Internal Consistency with Cronbach's indices ranging from $\alpha=0,72$ to $\alpha= 0,90$ in its various subdivisions.

Results were extracted and a conclusive discussion was held. Results were extracted and a conclusive discussion was held. The teachers in the sample, appear to be rather satisfied with their job and rather committed to their school as organization, they say "No" to absenteeism to a moderate degree and they say "No" to lateness among school, to a little degree. The Commitment factor is a significant predictor of "No Absence" and "No Lateness " among school.

Keywords

Teachers, School, Job Satisfaction, Organizational Commitment, Absenteeism, Lateness among school.

1. Κεφάλαιο 1 - Εισαγωγή

1.1. Εισαγωγή

Η ικανοποίηση των εργαζομένων και ειδικά η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους αποτελεί μια από τις πλέον σημαντικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής θεωρίας και έρευνας. Στη σύγχρονη συζήτηση η ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών αναφέρεται γενικά στο επάγγελμα ή στο συγκεκριμένο χώρο και τη συγκυρία (Skaalvik & Skaalvik, 2011; OECD, 2014). Η ικανοποίηση συναρτάται με την αφοσίωση στο επάγγελμα (Cohen, 2007), με την τήρηση κανόνων του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως η έγκαιρη προσέλευση και η έλλειψη απουσιών από τους εκπαιδευτικούς (Sharira-Lishchinsky, & Ishan, 2013). Στην παρούσα εργασία μελετάται η σχέση επαγγελματικής ικανοποίησης, αφοσίωσης και συνεπούς παρουσίας των εκπαιδευτικών στην ελληνική περίπτωση και ειδικότερα στους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ο Weiss (2002) υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση προσδιορίζεται από τις αξιολογικές κρίσεις, θετικές ή αρνητικές, που οι άνθρωποι κάνουν για την εργασία τους. Σύμφωνα με τον Herzberg (1966) ενδογενείς παράγοντες, όπως η επίτευξη, λειτουργούν ως κίνητρα, δηλαδή μπορούν να αυξήσουν την ικανοποίηση. Αντίθετα οι εξωγενείς παράγοντες, ή παράγοντες «υγιεινής», όπως οι αμοιβές και οι συνθήκες εργασίας, συνδέονται με τη δυσαρέσκεια. Ειδικά στην εκπαίδευση η ικανοποίηση εξαρτάται κυρίως από το βαθμό που οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να επιδιώξουν και να αποκομίσουν τα «ψυχικά οφέλη» τα οποία τους προσέλκυσαν στο επάγγελμα (Hargreaves, 2010). Οι λεγόμενοι «σχολικοί παράγοντες», όπως το κλίμα και ηγεσία του σχολείου (Dinham & Scott, 1998) μπορούν να συνδεθούν (και) θετικά με την ικανοποίηση (UNESCO, 2003; Skaalvik & Skaalvik, 2011; Day et al., 2007). Τα τελευταία χρόνια, παρότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών φαίνεται να έχει υποχωρήσει συγκριτικά με το παρελθόν και παρατηρούνται διεθνώς τάσεις φυγής από το επάγγελμα και ελλείψεις προσωπικού, (Ford et al., 2018) η μεγάλη πλειονότητα συνεχίζει να δηλώνει ικανοποίηση και αφοσίωση στο επάγγελμα (OECD, 2014).

Οι απουσίες των εκπαιδευτικών, εκτός από το οικονομικό και διαχειριστικό κόστος, έχουν σοβαρές αρνητικές συνέπειες στη λειτουργία του σχολείου, στην ασφάλεια και μόρφωση των μαθητών (UNICEF, 2012). Οι απουσίες δεν αποτελούν πάντα προβληματική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, ή συνέπεια προσωπικών αναγκών και ασθένειας, αντίθετα μπορεί να συνδέονται θετικά με τον επαγγελματισμό του. Για παράδειγμα στις ΗΠΑ, το 71% των απουσιών οφείλεται

σε ασθένεια ή προσωπικούς λόγους, αλλά το 20% σχετίζεται με διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης (Joseph et al., 2014).

Σύμφωνα με τη σχετική ερευνητική βιβλιογραφία (UNICEF, 2012; Lee et al., 2015; Knoster, 2016), οι απουσίες των εκπαιδευτικών συνδέονται με: α. Συστήματα αμοιβών και εργασιακές σχέσεις, β. Είδος διοίκησης, γ. Συνθήκες εργασίας, δ. Ευρύτερες κοινοτικές συνθήκες, ε. Προσωπικές και κοινωνικές ανάγκες, στ. Πολιτισμικά πρότυπα. Οι ανωτέρω παράγοντες, θα μπορούσαν επίσης να ταξινομηθούν ως α. οργανωσιακά χαρακτηριστικά, β. χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, γ. οργανωσιακές πολιτικές, δ. κουλτούρα (Eagle & Glenn, 2018). Η μεγαλύτερη έμφαση συνήθως δίδεται στις οργανωσιακές πολιτικές που αποσκοπούν στη μείωση των απουσιών, ωστόσο αυτές φαίνεται να έχουν αμφιλεγόμενη αποτελεσματικότητα (Joseph et al., 2014). Επίσης την εκπαιδευτική διοίκηση απασχολεί η καθυστερημένη προσέλευση των εκπαιδευτικών. Το θετικό κλίμα και το αίσθημα δικαιοσύνης, ειδικότερα η «κατανομημένη δικαιοσύνη» φαίνεται να περιορίζουν την καθυστερημένη προσέλευση, ειδικά στις γυναίκες εκπαιδευτικούς, με τη μεσολάβηση της αφοσίωσης τους στο σχολείο (Shapira-Lishchinsky, 2007; 2012).

Σε διάφορες έρευνες ελέγχθηκε η συσχέτιση της καθυστερημένης προσέλευσης με τις απουσίες των εκπαιδευτικών, με την εξουθένωση, την αφοσίωση και την ικανοποίηση των εργαζομένων (e.g., Blau et al., 2004; Iverson & Deery, 2001). Τα αποτελέσματα των ερευνών μερικές φορές είναι αντιφατικά, ωστόσο το κυρίαρχο μοντέλο που φαίνεται και εμπειρικά να επιβεβαιώνεται είναι ότι η επαγγελματική ικανοποίηση συντείνει στην αφοσίωση και κυρίως μέσω της αφοσίωσης σε μειωμένες απουσίες, καθυστερήσεις, γενικότερα συμπεριφορές αποφυγής (Targan & Ariani, 2015). Οι ανωτέρω συσχετίσεις διαφοροποιούνται ανάλογα με το ευρύτερο κοινωνικό πολιτιστικό περιβάλλον και τα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης αλλά στην Ελλάδα δεν υπάρχει αρκετή σχετική έρευνα που να συνδέει ικανοποίηση, αφοσίωση, απουσίες και καθυστερημένη προσέλευση καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η αφοσίωση, ενός ατόμου, χαρακτηρίζεται από την αποδοχή, των στόχων, την προθυμία να εργαστεί σκληρά και την επιθυμία να παραμονής στο χώρο εργασίας του (Mowday, Steers, & Porter, 1979). Σύμφωνα με τους Meyer, Allen και Smith (1991) διακρίνονται τρεις συνιστώσες της αφοσίωσης: η συναισθηματική αφοσίωση, η λόγω συνέχειας αφοσίωση και η κανονιστική αφοσίωση. Οι Mowday et al. (1979) σημειώνουν ότι η Οργανωτική Αφοσίωση, ενός ατόμου, μπορεί να χαρακτηριστεί από τρεις τουλάχιστον παράγοντες, την ισχυρή πίστη στην αποδοχή των στόχων και αξιών του οργανισμού, την προθυμία να καταβάλει σημαντικές προσπάθειες εκ μέρους του οργανισμού και την ισχυρή επιθυμία να

διατηρηθεί η συμμετοχή του στον οργανισμό. Οι ίδιοι συνεχίζουν λέγοντας ότι η αφοσίωση αντιπροσωπεύει κάτι πέρα από την απλή παθητική αφοσίωση σε έναν οργανισμό, περιλαμβάνοντας μια ενεργή σχέση με τον οργανισμό έτσι ώστε τα άτομα να είναι πρόθυμα να δώσουν κάτι από τον εαυτό τους για να συμβάλλουν στην ευημερία του. Ως εκ τούτου, σε έναν παρατηρητή, η παραίνεση μπορεί να συναχθεί όχι μόνο από τις εκφράσεις των πεποιθήσεων και απόψεων ενός ατόμου αλλά και από τις πράξεις του ατόμου (Mowday et al. 1979, p 4). Σε αντιδιαστολή με την Οργανωτική Αφοσίωση, οι Demir, Sahin, Teke, Ucar, & Kursun, (2009) αναφέρουν την έννοια *Οργανωτική-Επαγγελματική Σύγκρουση* (Organizational–Professional Conflict- OPC), η οποία συνδέεται με δυσλειτουργικά οργανωτικά αποτελέσματα, συμπεριλαμβανομένου της αυξημένης επαγγελματικής αποχώρησης, του άγχους του ρόλου, τη μειωμένη ικανοποίηση από την εργασία και τη μειωμένη επαγγελματική αφοσίωση στον οργανισμό.

1.2. Η Εργασιακή Ικανοποίηση – Εννοιολογική προσέγγιση

Ικανοποίηση από τη ζωή. Η έννοια *Ικανοποίηση από τη Ζωή* (life satisfaction) έχει οριστεί ως μια γνωστική και σφαιρική εκτίμηση που κάνουν οι άνθρωποι όταν εξετάζουν την ικανοποίησή τους από τη ζωή στο σύνολό της ή σε συγκεκριμένους τομείς όπως η οικογένεια, το περιβάλλον, οι φίλοι και ο εαυτός τους (Suldo, Riley & Shaffer, 2006, σελ. 568) . Ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι βλέπουν τον εαυτό τους επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο βιώνουν την εργασία τους, ακόμη και τη ζωή τους. Αυτό αποτελεί το πιο σημαντικό εύρημα της μελέτης των Judge, Locke, Durham, & Kluger (1998) στην οποία εργαζόμενοι κλήθηκαν να αυτοαξιολογηθούν. Έτσι προέκυψε ότι οι βασικές αξιολογήσεις του εαυτού των εργαζομένων (οι αυτοαξιολογήσεις τους) έχουν συνεπή αποτελέσματα στην ικανοποίησή τους από την εργασία ανεξάρτητα από τα χαρακτηριστικά της ίδιας της εργασίας, δηλαδή, οι καθοριστικές αυτές αυτοαξιολογήσεις αφορούν στον αυτοσεβασμό και στη γενική αυτοεκτίμηση του εργαζόμενου (Judge, Locke, Durham, & Kluger, 1998, p30).

Απουσία και Απουσιασμός. Ως απουσία (absence) από την εργασία ορίζεται η έλλειψη φυσικής παρουσίας ενός ατόμου, σε δεδομένο περιβάλλον και χρονική περίοδο, όπως προσδιορίζονται από συγκεκριμένο πρόγραμμα εργασίας (Goodman & Atkin, 1984; Harrison, 2002). Απουσία είναι η έλλειψη φυσικής παρουσίας σε μια ρύθμιση συμπεριφοράς (behavior setting) [σχέσης μεταξύ ατόμου και κοινωνικού περιβάλλοντος] όταν και όπου ένα άτομο αναμένεται να είναι (Harrison, & Price, 2003; Shapira-Lishchinsky & Rosenblatt, 2008). Ο όρος απουσιασμός (absenteeism) ή τάση απουσίας (absence propensity) προτείνεται

ως μία πιο ευρεία έννοια. Είναι η τάση να απολεσθεί προγραμματισμένη εργασία για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Η έννοια «συγκεκριμένο χρονικό διάστημα» είναι ένα θέμα συζήτησης καθώς οι διαφορετική συγκέντρωση του προσωπικού σε περιόδους διαφορετικές από τις προβλεπόμενες ενισχύουν ή αποδυναμώνουν τις εργασιακές συνθήκες σε βάρος άλλων (Weiner, Schmitt, & Highhouse, 2012). Γενικά, οι ερευνητές πιστεύουν ότι η ικανοποίηση από την εργασία σχετίζεται αντιστρόφως με τον απουσιασμό. Αυτή η θεωρία βασίζεται στο ότι οι εργαζόμενοι θα αποσυρθούν ή θα λείψουν από μια κατάσταση εργασίας η οποία είναι οδυνηρή ή δυσάρεστη για αυτούς (Waters & Roach, 1971; Muchinsky, 1977). Σύμφωνα με την τη θεωρία της νεοκλασικής στατικής προσφοράς εργασίας (neoclassical static job supply theory) του Allen (1981) σημειώνεται απουσία εργαζομένου, όταν εκείνος πρέπει να εργάζεται περισσότερο από όσο θέλει να εργαστεί σε μια δεδομένη χρονική περίοδο και αντιδρά με αυτό τον τρόπο ώστε να ρυθμίσει την παροχή χρόνου εργασίας του σ' αυτή που εκείνος θεωρεί βέλτιστη, σε σχέση με εκείνη η οποία επιβάλλεται από τη σύμβασή του (Allen, 1981). Οι Shapiro and Stiglitz (1984) προτείνουν τη θεωρία της μισθοδοτικής αποτελεσματικότητας (efficiency wage theory) βάσει της οποίας ο εργαζόμενος αποφεύγει τη δουλειά, καθώς θεωρεί ότι ο μισθός δεν είναι επαρκής για να αντισταθμίσει την προσπάθεια που πρέπει να κάνει για να εκπληρώσει τις υποχρεώσεις της εργασίας του (Senou, 2015). Οι Kocakulah, Kelley, Mitchell, and Ruggieri (2016) αναφέρουν ότι έρευνα των Dionne and Dostie (2007) δείχνει ότι οι θέσεις εργασίας καθίστανται πιο ενδιαφέρουσες, πράγμα το οποίο συνεισφέρει στη βελτίωση της παραγωγικότητας, όταν παρέχεται η δυνατότητα στους εργαζόμενους να έχουν μεγαλύτερη συνεισφορά στις αποφάσεις που επηρεάζουν τις θέσεις εργασίας τους και όταν αυξάνεται η υπευθυνότητά τους, κάθε φορά που αυτό απαιτείται. Έτσι, η ικανοποίηση από την εργασία αποδείχθηκε ότι αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τη μείωση των απουσιών (Kocakulah et al., 2011). Οι ίδιοι αναφέρουν ότι τα οικογενειακά ζητήματα διαδραματίζουν επίσης σημαντικό ρόλο στην απουσία ενός εργαζόμενου. Αναφέρουν τις υποχρεώσεις για την παιδική φροντίδα και τις λοιπές υποχρεώσεις προς τα παιδιά, την υποστήριξη των ηλικιωμένων γονέων αλλά και στις συναισθηματικές καταστάσεις οι οποίες προέρχονται από ένα διαζύγιο. Οι ίδιοι αναφέρουν ότι εξισορρόπηση της επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής μπορεί να είναι ένας αγώνας (Kocakulah, et al. 2011).

Ποσοστό Απουσίας. Ο όρος ποσοστό απουσίας (absence rate) σημαίνει την αναλογία των εργαζομένων με απουσίες στο σύνολο των εργαζομένων πλήρους απασχόλησης. Οι απουσίες ορίζονται ως περιπτώσεις κατά τις οποίες άτομα που εργάζονται συνήθως 35 ή περισσότερες ώρες την εβδομάδα εργάστηκαν λιγότερο από 35 ώρες κατά τη διάρκεια της εβδομάδας αναφοράς για έναν από τους

ακόλουθους λόγους: δική τους ασθένεια, τραυματισμό ή ιατρικά προβλήματα, προβλήματα παιδικής φροντίδας, άλλες οικογενειακές ή προσωπικές υποχρεώσεις, αστικό ή στρατιωτικό καθήκον και άδεια μητρότητας ή πατρότητας (Absence rate, 2019). Στην έρευνα αυτή των Dionne & Dostie, 2007 επί των δεδομένων του Workplace Employee Survey (WES) 1999-2002 των Statistics Canada. Οι εργαζόμενοι που δήλωσαν ότι είναι ικανοποιημένοι ή πολύ ικανοποιημένοι από τη δουλειά τους είχαν 0.83 φορές το ποσοστό απουσίας των μη ικανοποιημένων ατόμων (Dionne & Dostie, 2007).

Οργανωσιακή Αφοσίωση. Ως Αφοσίωση νοείται συνήθως ένα ψυχολογικό δέσιμο ή και συναισθηματική δέσμευση, η οποία εκφράζεται με ενεργή εμπλοκή και μεγάλη προσπάθεια του εργαζόμενου στο επάγγελμα του και στο συγκεκριμένο οργανισμό (Porter, Steers, Mowday, & Boulian 1974; Buchanan 1974). Οι Angle and Perry (1981) αναφέρουν ότι η έννοια της *δέσμευσης* (commitment) έχει μελετηθεί από πολλές διαφορετικές θεωρητικές προοπτικές, όμως θα μπορούσαμε να αποφύγουμε καλύτερα τον όρο εντελώς και να ασχοληθούμε αντί αυτού με ένα σύνολο εννοιών, όπου η κάθε μία θα επικεντρώνεται σε άλλη πτυχή της δέσμευσης Hall (1977). Ο όρος *δέσμευση* χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει ποικίλα φαινόμενα εκτός από την καθαρά οργανική αξία της σχέσης. Μία από τις χρήσεις της είναι εκείνη, η οποία αφορά σε μια συναισθηματική προσκόλληση σε μια οργάνωση (Buchanan, 1974). Επιπλέον, εμφανίστηκαν στη βιβλιογραφία κάποιες έννοιες, του όρου *δέσμευση* (commitment) όπως ο οργανωτικός προσδιορισμός ή η οργανωτική συμμετοχή (Patchen, 1970; Hall & Schneider, 1972) (Angle & Perry, 1981). Ως Οργανωτική Αφοσίωση ή Οργανωτική Δέσμευση (organizational commitment) ορίζεται η σχετική ισχύς της αναγνώρισης και της συμμετοχής ενός ατόμου σε ένα συγκεκριμένο οργανισμό (Porter & Smith, 1970 στο Mowday, Steers, & Porter, 1979). Οι Meyer and Allen (1991) όρισαν την έννοια οργανωτική δέσμευση (Organizational Commitment), ως μοντέλο τριών παραγόντων: την συναισθηματική δέσμευση (affective commitment) ως επιθυμία ενός εργαζόμενου να παραμείνει σε έναν οργανισμό, τη δέσμευση συνέχισης (continuance commitment) ως την παρατηρούμενη ανάγκη να παραμείνει ο εργαζόμενος στον οργανισμό και την κανονιστική δέσμευση (normative commitment) ως την υποχρέωση να παραμείνει μαζί με τον οργανισμό (Meyer & Allen, 1991). Σε δημοσίευσή της η Morrow (1993) πρότεινε ότι όλες οι αναστολές της αφοσίωσης για την εργασία είναι βασικές, με την έννοια ότι είναι σχετικές με όσο το δυνατόν περισσότερους υπαλλήλους και τις χαρακτήρισε ως *καθολικές μορφές δέσμευσης εργασίας*. Αυτές είναι η *συναισθηματική δέσμευση για τον οργανισμό*, η *δέσμευση για τη συνέχιση του οργανισμού*, η *υιοθέτηση δεοντολογίας εργασίας*, η *δέσμευση σταδιοδρομίας* και η *συμμετοχή στην εργασία* (Morrow, 1993). Ο Cohen (1999) αναφέρει ότι το μοντέλο της Morrow

μπορεί να συγκριθεί με ένα προηγούμενο που προτάθηκε και δοκιμάστηκε από τους Randall και Cote (1991), οι οποίοι εξέτασαν ελαφρώς διαφορετικές μορφές αφοσίωσης. Αυτές είναι η ηθική της εργασίας, η δέσμευση σταδιοδρομίας, η οργανωτική δέσμευση, η προσκόλληση στην ομάδα εργασίας και η συμμετοχή στην εργασία. Συμπεριέλαβαν μόνο μία μορφή οργανωτικής δέσμευσης, την συναισθηματική, και αντί της συνέχισης της οργανωτικής δέσμευσης στο μοντέλο της Morrow, το δικό τους είχε τη μορφή προσκόλλησης στη ομάδα εργασίας (Cohen, 1999). Ο ίδιος σημειώνει ότι η οργανωτική δέσμευση για τη συνέχιση του οργανισμού έχει δύο διαστάσεις: τις «προσωπικές θυσίες» και τις «υψηλές εναλλακτικές λύσεις». Οι «προσωπικές θυσίες» σχετίζονται με μεταβλητές που αντιπροσωπεύουν ρίσκα, δηλαδή επενδύσεις που θα μπορούσαν να χαθούν αν κάποιος εγκαταλείψει τον οργανισμό. Ικανοποιητικοί δείκτες αυτών αποτελούν οι δημογραφικές μεταβλητές όπως η ηλικία και η θητεία (Becker, 1960). Οι «υψηλές εναλλακτικές λύσεις» αντιπροσωπεύει μια κατάσταση με μεταβλητές που επηρεάζουν παράγοντες όπως η ικανοποίηση από την εργασία, η αντίληψη για την απόδοση ή η ένταση της εργασίας (Cohen, 1999). Ακολούθως αναφέρει ότι οι Blau and Boal (1989) υποστήριξαν από άλλη έρευνα ότι η εμπλοκή στην εργασία (job involvement) είναι μια πιο σταθερή στάση εργασίας από την *οργανωτική αφοσίωση* υπό την έννοια ότι η συμμετοχή της εργασίας μπορεί να είναι πιο δύσκολη στην αλλαγή. Ακόμη υποστηρίζει ότι πολλοί επιστήμονες συμπεριφοράς (e.g., Lodhal, 1964; Siegal, 1969) σημειώνουν ότι οι μεμονωμένες διαφορές στη συμμετοχή των εργαζομένων μπορούν να αναχθούν σε προσανατολισμούς προς την εργασία από νωρίς στη διαδικασία κοινωνικοποίησης του ατόμου, όπως οι πρώιμες σχολικές εμπειρίες. Οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι τα δομικά μοντέλα έδειξαν ότι το μοντέλο Randall & Cote ταιριάζει καλύτερα με τη διάσταση των «προσωπικών θυσιών» της δέσμευσης για τη συνέχιση της οργάνωσης. Νεώτερα μοντέλα έδειξαν ότι το αναθεωρημένο μοντέλο Morrow ταιριάζει καλύτερα με τη διάσταση των «προσωπικών θυσιών», ενώ το αναθεωρημένο μοντέλο Randall και Cote ταιριάζει καλύτερα με την δέσμευση για τη συνέχιση της οργάνωσης (Cohen, 1999).

Η έννοια της *Αφοσίωσης* στο επάγγελμα, στην παρούσα, θα πρέπει να προσδιοριστεί λόγω του ότι κρίνεται απαραίτητη η διευκρίνιση της λέξης commitment (δέσμευση) η οποία χρησιμοποιείται ως συνθετικό ξενικών όρων για πολλές μορφές δέσμευσης ενός εργαζόμενου στην εργασία του (Morrow, 1993). Παρότι οι Robinson et al. (2004) όρισαν τη δέσμευση (commitment) ως «*ένα βήμα μπροστά από την αφοσίωση*», δηλαδή διαφοροποίησαν την έννοια των δύο όρων, στην παρούσα η έννοια *commitment* (δέσμευση) αναφέρεται με τον ελληνικό όρο Αφοσίωση. Αυτό πραγματοποιείται επειδή στα ελληνικά, ο όρος δέσμευση έχει την έννοια της υποχρέωσης ή της απαγόρευσης, δηλαδή της εξαναγκασμένης –

κατά το σε μεγάλο βαθμό ή ήπτον – συμπεριφοράς (Δέσμευση π.χ.). Δεν αποκλείεται και η χρήση της λέξης δέσμευση, όταν η χρήση αυτού του όρου κρίνεται ως πιο δόκιμη και ως πιο συνάδουσα με το πνεύμα της βιβλιογραφίας.

Ικανοποίηση από το επάγγελμα. Όπως προαναφέρθηκε, ως ικανοποίηση από την εργασία, ορίζεται γενικά η στάση του εργαζομένου απέναντι στην εργασία και την κατάσταση της εργασίας. Επίσης, ως ικανοποίηση από την εργασία, μπορεί να οριστεί η διαφορά μεταξύ των ανταμοιβής που λαμβάνει κάποιος εργαζόμενος και της ανταμοιβής που πιστεύει ότι θα έπρεπε να λαμβάνει πράγμα το οποίο συνάγει το ότι όσο μεγαλύτερη είναι αυτή η απόκλιση, τόσο χαμηλότερη είναι η ικανοποίηση από την εργασία (Robbins et al. 2003; Drakopoulos, & Grimaní, 2011). Μελέτη των Onyali, & Modebelu, (2016), [σε αναπτυσσόμενη χώρα], αναφέρει ότι το επίπεδο της επαγγελματικής ικανοποίησης αναφορικά στο θέμα των οικονομικών αποδοχών είναι σημαντικό, διότι η εν λόγω ικανοποίηση οδηγεί στην αφοσίωση στην εργασία και στην αύξηση της παραγωγικότητας. Παρατηρείται επίσης ότι οι εργαζόμενοι που δεν είναι ικανοποιημένοι με την κανονικότητα της αμοιβής τους, την κατάλληλη στιγμή, είναι δυσαρεστημένοι, λιγότερο φιλικό και παρουσιάζουν μη χαλαρή στάση απέναντι στην εργασία τους (Onyali, & Modebelu, 2016). Οι Shoab and Nisar (2014) αναφέρουν ότι ο Fryer (2011) τάσσεται υπέρ της απόδειξης ότι τα κίνητρα, οικονομικής ανταμοιβής, έχουν θετική επίδραση. Ωστόσο, ο Heneman (1992) επιβεβαιώνει μεν τη θετική σχέση μεταξύ οικονομικής αμοιβής και επίδοσης στην εργασία, αλλά προσθέτει ότι δεν είναι πάντοτε σημαντική. Οι Shoab and Nisar (2014) αναφέρουν ότι, σύμφωνα με τους Perry et al. (2009), οι ερευνητές έχουν μελετήσει την αντίληψη των εργαζομένων, για το αν η προοπτική αύξησης της αμοιβής αποτελεί, ως κίνητρο, αναπόσπαστο μέρος της επιτυχίας στην εργασία. Ωστόσο, τα αποτελέσματα των ερευνών είχαν μικτή υπόσταση, δηλαδή έδειξαν ότι η αύξηση της αμοιβής είχε είτε θετικά, είτε αρνητικά ή και καθόλου αποτέλεσμα στη στάση και τη συμπεριφορά των εργαζομένων. Τέλος αναφέρεται ότι εκείνα τα άτομα που έχουν μεγάλη ανάγκη σύναψης σχέσεων θα ικανοποιηθούν με θέσεις εργασίας που συνεπάγονται τη συνεργασία με ανθρώπους και τη δημιουργία στενών διαπροσωπικών σχέσεων και εκείνα που έχουν ανάγκη για εξουσία κι επιθυμούν να επηρεάσουν, να επιδράσουν και να ελέγξουν άλλους είναι πιθανότατα ικανοποιημένα με θέσεις εργασίας όπου μπορούν να κατευθύνουν και να διαχειριστούν άλλους (Robbins, 1989; Robbins et al., 2003).

Οι Bomia, Beluzo, Demeester, Elander, Johnson, and Sheldon (1997) αναφέρουν ότι τα Εξωγενή κίνητρα (Extrinsic motivation) αναφέρονται σε εξωτερικές πηγές ή αξίες που επηρεάζουν ένα άτομο να ενεργεί ή να μαθαίνει. Παραδείγματα Εξωγενών κινήτρων είναι οι ανταμοιβές, τα θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα.

Όσο αυτή η εξωτερική πηγή παρέχει επαρκή κίνητρα, η επιδιωκόμενη στάση και η προσπάθεια διατηρούνται, όταν όμως παύσει αυτή η παροχή τότε η στάση και η προσπάθεια σταματούν (Bomia et al., 1997). Τα Ενδογενή κίνητρα, (Intrinsic motivation), επίσης γνωστά ως κίνητρα αυτοενεργοποίησης (self-motivation), αναφέρονται σε επιρροές που προέρχονται «εκ των έndon» ενός προσώπου και προκαλούν ένα άτομο να ενεργήσει. Παραδείγματα αυτών των επιδράσεων είναι η αυτοαντίληψη, η αυτοεκτίμηση, η αυτοπεποίθηση, οι προσωπικές αξίες και οι προσωπικές ή και συναισθηματικές ανάγκες και κινήσεις. Τα Ενδογενή κίνητρα μπορεί να οδηγήσουν στην υπέρβαση των απαιτήσεων, στην ενθάρρυνση και στην υπερνίκηση εμποδίων (Bomia et al., 1997).

Υποστήριξη του εργαζόμενου. Η εξυπηρετική ηγεσία αποτελεί μία μορφή ηγεσίας, που τοποθετεί τις ανάγκες των υφισταμένων πιο ψηλά συγκριτικά με τις ανάγκες του ηγέτη (Noland & Richards, 2015). Αποτελείται από επτά διαστάσεις: τη συναισθηματική υποστήριξη, την κοινωνική υποστήριξη, την αντιληπτική ικανότητα, την ενδυνάμωση των υφισταμένων, τη συμβολή στην ανάπτυξη και την επιτυχία, την προτεραιότητα στους υφισταμένους και την ηθική συμπεριφορά (Liden, Wayne, Zhao, & Henderson, 2008). Ειδικά, η έννοια της *κοινωνικής υποστήριξης* αντιπροσωπεύει την άνεση, τη βοήθεια ή την πληροφόρηση ενός ατόμου, μέσω επίσημων ή ανεπίσημων επαφών με άτομα ή ομάδες. Η κοινωνική υποστήριξη έχει προταθεί ευρέως ως ένας τρόπος για τη μείωση του στρες και της πίεσης στην εργασία (Landy & Conte, 2013). Ο House (1981) προσδιόρισε τέσσερα διαφορετικά είδη κοινωνικής υποστήριξης: οργανική υποστήριξη ή άμεση υποστήριξη, συναισθηματική υποστήριξη, πληροφοριακή υποστήριξη, υποστήριξη της αυτοεκτίμησης. Η οργανική υποστήριξη αφορά στην παροχή απτής βοήθειας, σε κάποιον που έχει ανάγκη (House, 1981). Η συναισθηματική υποστήριξη περιλαμβάνει αντιλήψεις εμπιστοσύνης, αγάπης, επικοινωνίας της συμπάθειας και φροντίδας. Η πληροφορική υποστήριξη χαρακτηρίζεται από την παροχή καθοδήγησης, συμβουλών ή πληροφοριών οι οποίες μπορεί να δώσουν λύση σε ένα πρόβλημα. Η υποστήριξη της αυτοεκτίμησης περιλαμβάνει την παροχή ανατροφοδοτικής αξιολόγησης της συμπεριφοράς καθώς και προτάσεων αυτοβελτίωσης (Suldo, Friedrich, White, Farmer, Minch, & Michalowski, 2009).

2. Κεφάλαιο 2 – Εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού

2.1. Το Επάγγελμα των εκπαιδευτικού

Η ελληνική νομοθεσία, αναφερόμενη στο έργο των εκπαιδευτικών προσδιορίζει: «Οι εκπαιδευτικοί επιτελούν έργο υψηλής κοινωνικής ευθύνης. Στο έργο τους περιλαμβάνεται η διδασκαλία, η εκπαίδευση και η διαπαιδαγώγηση των

μαθητών. Η πρόοδος, η οικονομική ανάπτυξη, ο πολιτισμός και η συνοχή της κοινωνίας εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της εκπαίδευσης και κατ' επέκταση από τη συμβολή και την προσπάθεια των εκπαιδευτικών» (Ελληνικό Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων [ΥΠΕΠΘ] 2001, αρθ. 38). Ο Πασιαρδής (2004) υποστηρίζει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί ένα από τα υποσυστήματα του ευρύτερου κοινωνικοοικονομικού συστήματος και μάλιστα, ένα από τα πιο σημαντικά. Ο ίδιος υποστηρίζει, χωρίς αμφιβολία, ότι η εκπαίδευση, ως υποσύστημα, αντανακλά αλλά και αναπαράγει το κοινωνικό σύστημα μέσα στο οποίο λειτουργεί (Πασιαρδής, 2004). Ο Ντούσκας (2007) υποστηρίζει ότι ο εκπαιδευτικός αποτελεί μέλος του σχολείου, ενός δηλαδή οργανωμένου κοινωνικού συνόλου και ως μέλος αυτού του συνόλου έχει συγκεκριμένες υποχρεώσεις και καλείται να διαδραματίσει έναν ανάλογο ρόλο συγκεκριμένων απαιτήσεων. Ο ίδιος συμπεραίνει ότι γι αυτό το λόγο «δε μπορούμε να νοήσουμε το ρόλο του εκπαιδευτικού αποσπασμένο από το κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο πραγματώνεται.» (Ντούσκας, 2007). Πάντως, η Νίας (1989), διακρίνει τους εκπαιδευτικούς, σε σχέση με την αφοσίωση στην εργασία τους, σε εκείνους που φροντίζουν, αφιερώνονται και παίρνουν σοβαρά τη δουλειά τους και σε εκείνους οι οποίοι θέτουν ως προτεραιότητα τα προσωπικά τους συμφέροντα. Η Γεωργουλοπούλου (2002) σημειώνει επίσης ότι ο εκπαιδευτικός, στο πλαίσιο των σχέσεων με τους μαθητές, θα όφειλε να αναλάβει ρόλους [μεταξύ πολλών άλλων] ως: δάσκαλος της γνώσης αλλά και της καλής συμπεριφοράς, ως μεσάζοντας ανάμεσα στη γνώση και στο μαθητή, ως διευκολυντής της μάθησης (να προσανατολίζει, να συνεργάζεται και να διαπραγματεύεται τα πάντα την κάθε στιγμή), ως σύμβουλος και διακριτικός οδηγός, ως «ψυχοθεραπευτής», ψυχολόγος, κοινωνιολόγος, παιδαγωγός και ταυτόχρονα να προσαρμόζεται στις καινούριες περιστάσεις, παρά τα προβλήματα (Γεωργουλοπούλου, 2002). Υποστηρίζεται ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη σιγουριά του εκπαιδευτικού, πράγμα το οποίο έχει σαν επακόλουθο την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους, αφού διαισθάνονται ότι με τη βοήθεια και την καθοδήγησή του εκπαιδευτικού θα φτάσουν στο στόχο της διδασκαλίας υπερνικώντας τα εμπόδια (Γιαννούλης, 1980, σ. 220). Οι Ryan και Bourke (2013), επικαλούμενοι διάφορους ερευνητές (e.g. Hargreaves & Lo, 2000; Sachs, 2003; Thomas, 2011), υποστηρίζουν ότι τουλάχιστον για τις δύο τελευταίες δεκαετίες, οι εκπαιδευτικοί είχαν από την πολιτεία, μειωμένη υποστήριξη, αυστηρούς ελέγχους, συρρίκνωση των αμοιβών, εργασιακή εντατικοποίηση και τυποποίηση, πίεση για τήρηση των διαδικασιών και των προτύπων, αυξημένα συστήματα παρακολούθησης και αξιολόγησης, καθώς και συνεχείς «συζητήσεις προσβολής από διάφορες πηγές» (Ryan, & Bourke 2013).

2.1.1. Αρχές – Προοπτική

Μέσα σε ένα υγιές περιβάλλον, οι σχολικές τάξεις μπορούν να γίνουν ανθεκτικές κοινότητες που παρέχουν ουσιαστική υποστήριξη και καθοδήγηση ώστε τα ευάλωτα παιδιά να μπορούν να μάθουν και να είναι επιτυχημένα. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προωθήσουν την ευεξία στα σχολεία μέσω της καλλιέργειας ενός υγιούς ακαδημαϊκού περιβάλλοντος. (Doll, Zucker, & Brehm, 2004, p. 2). Ο Ντούσκας (2007) αναφερόμενος στο ρόλο του εκπαιδευτικού, υποστηρίζει ότι αυτός «... προσδιορίζεται από τις συνειδητές ή ασυνείδητες προσδοκίες και απαιτήσεις όλων των κοινωνικών ομάδων και φορέων που έχουν άμεση ή έμμεση σχέση με το σχολείο.» (Ντούσκας, 2007). Ο Παπάς (1997), παρατηρεί ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο δεν περιορίζεται στην απλή μετάδοση της γνώσης αλλά, με αφετηρία τα συγκεκριμένα προβλήματα των μαθητών, μετατρέπεται σε σύμβουλο, συνεργάτη, συμβουλευτικός, συνεργατικός, παρακινητής (Παπάς, 1997). Η Γεωργουλοπούλου (2002) σημειώνει ότι ο Ανδρουλάκης (1999) επισημαίνει ότι μελέτες στους εκπαιδευτικούς κλάδους αναφερόμενες στην προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και την εξ αυτού διαχείριση της επικοινωνίας στην τάξη, υπενθυμίζουν ότι αυτά παίζουν μεγάλο ρόλο στο να αισθάνονται καλά και να προσδεύουν στο σχολείο οι μαθητές πράγμα το οποίο σημαίνει ότι η στάση του εκπαιδευτικού προς τους μαθητές του εξαρτάται κατά ένα μεγάλο μέρος από τα προτερήματά του, πράγμα το οποίο βοηθάει σε μεγάλο βαθμό τη διδασκαλία και τη διάδραση στην τάξη (Γεωργουλοπούλου, 2002). Ο Brown (2008) σημειώνει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορεί να παίξουν πολλούς ρόλους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και αυτό μπορεί να διευκολύνει τη μάθηση. Τοιουτοτρόπως, η ικανότητά τους να διεξάγουν αποτελεσματικά τη διδασκαλία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την επικοινωνία, που έχουν πετύχει, με τους μαθητές τους και από το επίπεδο γνώσεων και δεξιοτήτων τους (Brown, 2008). Ο Heijnen (2018) στο άρθρο του, *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, μια προοπτική για τον 21ο αιώνα*, υποστηρίζει ότι μπορεί να γίνουν πολλά που θα προσδώσουν ελκυστικότητα στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού όπως, η παροχή δυνατοτήτων εξατομικευμένης εκπαίδευσής τους, η παροχή περιθωρίου για προσωπικές επιλογές, η διευκόλυνση ίδρυσης μαθησιακών κοινοτήτων, ώστε να στοχάζονται, να ερευνούν και να σχεδιάζουν, η επένδυση στα σχολεία ως οργανισμοί μάθησης με ανοιχτή κουλτούρα αλλά και η παροχή της δυνατότητας για τους εκπαιδευτικούς για να μπορούν να συνδυάζουν τη διδακτική τους καριέρα με ένα άλλο επάγγελμα καθώς ολοένα και λιγότεροι επιλέγουν ένα επάγγελμα εφ' όρου ζωής (Heijnen, 2018). Σύμφωνα με την Sharma, (2017) το νέο επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών θα πρέπει, εκτός των άλλων, να περιλαμβάνει χαρακτηριστικά για τη βελτίωση της κοινωνικής τους υπόστασης όπως, προώθηση αξιών και στάσεων που οδηγούν στην ανάπτυξη της κοινότητας, εμφάνιση εμπειρογνωμοσύνης στη διδασκαλία, υποβοήθηση των

μαθητών στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων χρησιμοποιώντας ποικιλίες διδακτικών μεθόδων, επίτευξη ευελιξίας στη γνώση, ανάπτυξη τεχνολογικού γραμματισμού και ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Sharma, 2017). Οι Sherpa, και Bachhar (2018) υποστηρίζουν ότι οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι πάντα ανοιχτοί στις θετικές και νέες αλλαγές, οι οποίες ουσιαστικά αντιπροσωπεύουν την ευημερία της ανθρωπότητας. Θα πρέπει να επικεντρώνονται κυρίως στην παροχή βοήθειας στην κοινωνία για την αντιμετώπιση των διαφόρων ζητημάτων και προκλήσεων του μέλλοντος και αυτός ο ρόλος τους δεν θα πρέπει να περιορίζεται μόνο στη μετάδοση γνώσεων στην τάξη αλλά στη δημιουργία μιας αύρας για ένα αρμονικό και βιώσιμο μέλλον για την ανθρωπότητα (Sherpa, & Bachhar 2018).

2.1.2. Καθήκοντα – Παρουσία στην εργασία

Οι ώρες εργασίας, για τους μόνιμους υπαλλήλους και το προσωπικό με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου αορίστου χρόνου του Δημοσίου, ορίζονται σε σαράντα (Ελληνικό Κοινοβούλιο 2011, άρθ. 41, παρ. 5α). Όμως ο ίδιος νόμος εξαιρεί τους εκπαιδευτικούς αναφέροντας ότι «*οι ώρες εβδομαδιαίας απασχόλησης και διδασκαλίας του εκπαιδευτικού προσωπικού όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης δεν θίγονται από τη ρύθμιση της παραγράφου αυτής...*». (Ελληνικό Κοινοβούλιο 2011, άρθ. 41, παρ. 5γ). Ο εκπαιδευτικός, ως δημόσιος υπάλληλος «*...παρέχει την εργασία του μέσα στον οριζόμενο από τις κείμενες γενικές ή ειδικές διατάξεις χρόνο*» (Ελληνικό Κοινοβούλιο 2007, άρθ. 29). Τα ειδικά εργασιακά θέματα των εκπαιδευτικών, και οι εργασιακές του υποχρεώσεις σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία και τη σχολική ζωή, στην Ελλάδα ρυθμίζονται κυρίως από το νόμο 1566/85 (Ελληνικό Κοινοβούλιο, 1985) και το *καθηκοντολόγιο των εκπαιδευτικών* (ΥΠΕΠΘ, 2001). Η σχετική εκπαιδευτική νομοθεσία αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς είτε ως άτομα είτε συλλογικά, ως μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων κάθε σχολείου. Έτσι η εκπαιδευτική νομοθεσία, αναφορικά στην κύρια επαγγελματική υποχρέωση των εκπαιδευτικών, σε επίπεδο συλλογικού οργάνου, προβλέπει χαρακτηριστικά ότι «*Ο σύλλογος διδασκόντων αποτελεί συλλογικό όργανο για τη χάραξη κατευθύνσεων για την καλύτερη εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την καλύτερη λειτουργία του σχολείου. Έχει την ευθύνη για την εφαρμογή του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος, την υγεία και προστασία των μαθητών, την καθαριότητα των σχολικών χώρων και την οργάνωση της σχολικής ζωής...*» (Ελληνικό Κοινοβούλιο 1985, άρθ. 11, παρ. ΣΤ3). Στον ίδιο νόμο αναφέρεται η υποχρέωση παραμονής στο σχολείο των εκπαιδευτικών με σκοπό την παροχή και άλλου έργου, πέραν του διδακτικού. Συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι «*Όλοι οι εκπαιδευτικοί... ... παραμένουν υποχρεωτικά στο σχολείο τους στις εργάσιμες ημέρες, πέρα από τις ώρες*

διδασκαλίας, για την προσφορά και άλλων υπηρεσιών που συνδέονται με το γενικότερο εκπαιδευτικό έργο, όπως συμμετοχή σε γιορταστικές, αθλητικές και πολιτιστικές εκδηλώσεις, ενημέρωση των γονέων και κηδεμόνων, τήρηση βιβλίων του σχολείου και εκτέλεση διοικητικών εργασιών. Κάθε εκπαιδευτικός παραμένει υποχρεωτικά στο σχολείο, στις εργάσιμες ημέρες πέρα από τις ώρες διδασκαλίας, για την εκτέλεση συγκεκριμένου έργου που του έχει ανατεθεί από τα όργανα διοίκησης του σχολείου...» (άρθ. 13, παρ. 8). Το τελευταίο, δηλαδή, η υποχρέωση παραμονής των εκπαιδευτικών στο σχολείο έχει προκαλέσει πεδίο πλήθους συζητήσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών κύκλων. Χαρακτηριστικά αναφέρεται δήλωση του Διευθυντή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Μαγνησίας: «...διαπιστώσαμε στη Μαγνησία, όπως και πανελλαδικά, κάποια σύγχυση σχετικά με τη νεοεισαχθείσα νομοθεσία για το ωράριο των εκπαιδευτικών... ...Συνεπώς στα σχολεία της Μαγνησίας θα συνεχιστεί η ίδια τακτική, όπως συνέβαινε μέχρι πρότινος, δηλαδή οι καθηγητές θα κάνουν το μάθημά τους, θα ασχολούνται με όλες τις υποχρεώσεις που τους αναθέτει ο σύλλογος διδασκόντων και ο διευθυντής, και μετά θα αποχωρούν.» (Σαβελίδης 11.02.2018). Τέλος η ελληνική νομοθεσία προβλέπει τον χαρακτηρισμό της μη τήρησης του ωραρίου από τον εκπαιδευτικό, ως πειθαρχικό παράπτωμα. Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι «...Η μη τήρηση του ωραρίου από τον υπάλληλο και η παράλειψη του προϊσταμένου να ελέγχει την τήρησή του είναι πειθαρχικό παράπτωμα το οποίο θέτει τον υπάλληλο αυτοδίκαια σε αργία...» (Ελληνικό Κοινοβούλιο 2012, άρθ. 1, παρ. Ζ3).

Τα ειδικά καθήκοντα σε σχέση με την τήρηση του ωραρίου, των διδακτικών και εξωδιδασκτικών υποχρεώσεων των εκπαιδευτικών, από την ελληνική νομοθεσία, προβλέπονται κυρίως στην Υπουργική Απόφαση Φ.353.1./324/105657/Δ1/ του 2002 (ΥΠΕΠΘ 2001). Έτσι ανατίθενται αρμοδιότητες στον Διευθυντή του σχολείου ως διοικητικού αλλά και επιστημονικού – παιδαγωγικού υπεύθυνου στο χώρο αυτό. Ο Διευθυντής, διευθύνει τους εκπαιδευτικούς και συντονίζει το έργο τους, συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης, ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν και αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς (άρθ. 27). Σχετικά με τον πειθαρχικό έλεγχο των εκπαιδευτικών, ο Διευθυντής «...παρέχει στους διδάσκοντες συγκεκριμένες οδηγίες για να ανταποκρίνονται στα καθήκοντά τους, σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις. Απευθύνει στους διδάσκοντες, όταν είναι απαραίτητο, συστάσεις με πνεύμα συναδελφικής αλληλεγγύης. Εάν όμως κάποιοι δεν ανταποκρίνονται στις υποχρεώσεις και τα καθήκοντά τους και οι προσπάθειες του μένουν χωρίς αποτέλεσμα, ενημερώνει σχετικά το Σύλλογο των Διδασκόντων, το διοικητικό του Προϊστάμενο και τον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο. Εφόσον, παρ' όλα αυτά, δεν υπάρξει αποτέλεσμα, αναφέρεται γραπτά στο Διευθυντή Εκπαίδευσης...» (άρθ. 29, παρ. 12-13).

Οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών ως διδάσκοντες, σχετικά με την παρουσία τους στο σχολείο, περιγράφονται στην ίδια Υπουργική Απόφαση. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν, σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία «Συμμετέχουν υποχρεωτικά στις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων, στις παιδαγωγικές συναντήσεις και στα σεμινάρια επιμόρφωσης που πραγματοποιούνται σύμφωνα με τις κείμενες διατάξεις... .. Ενημερώνονται από τον Διευθυντή του σχολείου και τηρούν τους νόμους, τα διατάγματα, τις οδηγίες, τις εγκυκλίους και τα βιβλία. Αναλαμβάνουν τις εξωδιδασκτικές εργασίες του σχολείου... .. Προσέρχονται στο σχολείο έγκαιρα πριν από την έναρξη της διδασκαλίας των μαθημάτων τους, εφαρμόζουν το ωρολόγιο πρόγραμμα και δεν παραβιάζουν την ώρα έναρξης και λήξης των μαθημάτων... .. Παρίστανται στο χώρο συγκέντρωσης των μαθητών κατά την έναρξη λειτουργίας του σχολικού ωραρίου... .. Παραμένουν στο σχολείο κατά τις εργάσιμες ημέρες πέρα από το ωράριο διδασκαλίας τους, για να προσφέρουν και άλλες υπηρεσίες που συνδέονται με το γενικότερο εκπαιδευτικό έργο... .. Αναλαμβάνουν καθήκοντα εφημερευόντων, έχουν την ευθύνη της επιτήρησης και της προστασίας των μαθητών... .. Στις περιπτώσεις έκτακτης ανάγκης απουσίας τους από το σχολείο ενημερώνουν έγκαιρα το Διευθυντή του σχολείου για την αναπροσαρμογή του προγράμματος... .. Αντικαθιστούν εκπαιδευτικό ο οποίος λείπει και, ανάλογα με την περίπτωση, ή καλύπτουν το κενό ή απασχολούν τους μαθητές, σύμφωνα με τις υποδείξεις του Διευθυντή.» (άρθ. 38).

2.2. Η Εργασιακή Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών

2.2.1. Εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών εν γένει

Σχετικά με τους παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν το ηθικό, τα κίνητρα και την παρακίνηση των εκπαιδευτικών, η Nias (1981) ονομάζει εξωγενείς (extrinsic) παράγοντες εκείνους οι οποίοι προέρχονται και επιβάλλονται από το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου, σε πολλές περιπτώσεις κεντρικά, όπως μισθολογικές πολιτικές, εργασιακές συμβάσεις και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (Nias, 1981). Προσωπικοί παράγοντες όπως το ενδογενές (intrinsic) ή αλτρουιστικό (altruistic) κίνητρο για την επιλογή της διδασκαλίας ως καριέρα, από τους εκπαιδευτικούς, σχετίζονται σημαντικά με την αφοσίωσή τους στη διδασκαλία (Chan, 2006). Οι εκπαιδευτικοί κινητοποιούνται και είναι έτοιμοι να ανταποκριθούν στις νέες προκλήσεις και στις μεταβαλλόμενες συνθήκες -κατά βάση- όταν παρακινούνται ενδογενείς παράγοντες, δηλαδή από βασικές αξίες οι οποίες σχετίζονται με ισχυρούς σκοπούς και αρχές για τη φροντίδα και την αφοσίωση στη μάθηση και στα επίτευγμα των μαθητών. Η απομάκρυνση από αυτές τις αξίες είναι πιθανό να οδηγήσει σε υποβάθμιση των προσόντων των εκπαιδευτικών, του πάθους και της αφοσίωσης τους στην ποιοτική διδασκαλία (Day, Elliot, & Kington, 2005). Οι

Klassen and Chiu (2010) σε έρευνά τους διαπίστωσαν ότι ισχύουν προηγούμενα ευρήματα ερευνητών ότι η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών συνδέεται με την ικανοποίηση από την εργασία. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης στο θέμα της διαχείρισης της τάξης και σε εκπαιδευτικές στρατηγικές ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία, ενώ οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα άγχους και πίεσης ανέφεραν μειωμένη ικανοποίηση από την εργασία (Klassen & Chiu, 2010).

Σε έρευνά τους οι Τζωρτζιάκης & Παπαγιαννάκης (2014) συμπέραναν ότι οι εξωγενείς παράγοντες δεν εξασφαλίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση του ατόμου αφού αυτό είναι σε θέση να το επιτύχουν οι ενδογενείς παράγοντες. Η έρευνά τους έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί, αναλαμβάνοντας τη διδασκαλία Βιωματικών Δράσεων, δεν απέβλεπαν σε εθελοντικές άμεσες ή έμμεσες ανταμοιβές (εξωγενής παράγων) και σε συνδυασμό με την αυξημένη την τρέχουσα χρονική περίοδο εργασιακή ανασφάλεια και την οικονομική τους δυσχέρεια. Αντίθετα αυτό που περισσότερο ζητούν, με συντριπτική διαφορά, είναι το να υπάρχουν ευκαιρίες για επιπλέον επαγγελματική ανάπτυξη και κυρίως να επιμορφωθούν περισσότερο (ενδογενής παράγων) (Τζωρτζιάκης & Παπαγιαννάκης, 2014).

Αναφέρεται ότι η ηγεσία και η διοίκηση επηρεάζει σημαντικά τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται για το έργο τους και για τους εαυτούς τους στην εργασία. Μελέτες (Evans 1998; 1999) για το ηθικό, την ικανοποίηση από την εργασία, τα κίνητρα και την παρακίνηση των εκπαιδευτικών του σχολείου, αποκάλυψαν ότι, οι εξωτερικοί παράγοντες επηρεάζουν μεν τις στάσεις που σχετίζονται με την εργασία, αλλά ο αντίκτυπός τους είναι πολύ λιγότερο δυνατός από αυτόν των σχολικών ενδογενών παραγόντων. Η ηγεσία που ασκούν οι διευθυντές των σχολείων αποτελεί σαφώς καθοριστικό παράγοντα για το πώς αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί για την δουλειά τους. Ο Evans (1998) συνάγει ότι ο πιο εντυπωσιακός κοινός παράγοντας επιρροής στο ηθικό των εκπαιδευτικών, στην ικανοποίηση από την εργασία και στα κίνητρα είναι η ηγεσία του σχολείου (Evans, 1998). Ο Chan (2006) προσεγγίζοντας την προετοιμασία των υποψηφίων εκπαιδευτικών σημειώνει ότι το σύνολο των βασικών αξιών και πεποιθήσεων για τη μάθηση και την πρόοδο των μαθητών θα πρέπει να προωθηθεί στο πρόγραμμα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, επιτρέποντάς τους τη συνεχή προσαρμογή τους και υποστηρίζοντάς τους σε επίπεδο σχολείου (Chan, 2006). Οι Guess and McCane-Bowling (2013) αναφέρουν ότι ο Darling-Hammond (2003, 2007) προτείνει την εστίαση του στρατηγικού προγραμματισμού σε πρωτοβουλίες οι οποίες αφενός μεν θα αποτελούν έναν τρόπο υποστήριξης των εκπαιδευτικών και αφετέρου θα έχουν ως επακόλουθο την ωφέλεια και των μαθητών. Αυτές οι πρωτοβουλίες θα μπορούσε να είναι ο εξορθολογισμός των αμοιβών, η παροχή

συμβουλών καθοδήγησης και η υποστήριξη της πρόσβασης σε συνεχιζόμενες και ποιοτικές επαγγελματικές εξελίξεις και ευκαιρίες ηγεσίας για τους παλιότερους εκπαιδευτικούς (Guess & McCane-Bowling, 2013). Ο Caillier 2010 αναφερόμενος σε ένα μοντέλο Pay-For-Performance (Πληρωμή για Απόδοση) εξετάζει την πιθανή επιτυχία της χρήσης επιπλέον οικονομικών αμοιβών ως εργαλείου για τη βελτίωση της απόδοσης των εκπαιδευτικών. Έτσι συμπεραίνει ότι το σύστημα αυτό παρουσιάζει αρκετές ελλείψεις, οι οποίες πρέπει να ληφθούν υπόψη στη σύνδεση των αμοιβών με τις επιδόσεις των εκπαιδευτικών. Κατά τον ίδιο, αυτό συμβαίνει, επειδή υπάρχουν πολλές εναλλακτικές λύσεις οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για αναπτύξουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και επιπλέον χρησιμοποιηθούν πρόσθετοι σχολικοί παράγοντες για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ακόμη, παράγοντες εκτός από την αμοιβή (όπως οι συνθήκες εργασίας) μπορεί να αξιοποιηθούν για να παρακινήσουν τους εκπαιδευτικούς. Τέλος προτείνει ότι τα σχολεία πρέπει να χρησιμοποιήσουν εκείνους τους παράγοντες παρακίνησης που θα επιτύχουν τα καλύτερα αποτελέσματα (Caillier, 2010). Επίσης, ο Provenzo (2010), συμπεραίνει ότι η οικονομική ανταμοιβή είναι ένα εξαιρετικά προβληματικό μέσο εκπαιδευτικής αλλαγής και μεταρρύθμισης. Οι υποθέσεις και τα μοντέλα του, τα οποία προέρχονται από τον κόσμο των επιχειρήσεων, σαφώς δεν ταιριάζουν με την πραγματικότητα του έργου των εκπαιδευτικών και τις κύριες δυνάμεις που τους παρακινούν. Ο ίδιος σημειώνει ότι αν δεν αναπτυχθούν καλύτερα συστήματα αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, δεν είναι πιθανό ότι η οικονομική αμοιβή θα επιτύχει ως μέσο βελτίωσης του σχολείου (Provenzo, 2010).

Αντίθετα τα αποτελέσματα έρευνας του Senou (2015), στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στην [αναπτυσσόμενη χώρα] του Μπενίν δείχνουν αρνητική επίδραση, [αύξηση των απουσιών], των εκπαιδευτικών τόσο λόγω αναζήτησης εισοδημάτων εκτός σχολείου όσο λόγω της εργασιακής μονιμότητάς τους. Ο ίδιος, χαρακτηριστικά αναφέρει ότι "η τριλογία απουσία από την εργασία - εισοδήματα εκτός δραστηριοτήτων - είδος συμβάσεων φαίνεται τόσο ξεκάθαρη", εάν η σύμβασή του είναι μόνιμη και τα εισοδήματά του από εξωσχολικές δραστηριότητες είναι μη σημαντικά, ο εκπαιδευτικός θα απουσιάζει και θα επιδιώξει να εκτελέσει περισσότερες δραστηριότητες, που θα του αποδώσουν περισσότερους πόρους (Senou, 2015). Στο ίδιο μοτίβο, αναφορικά στις σχέσεις εργασίας με το σχολείο, οι Lee, Goodman, Dandapani, & Kekahio (2015) αναφερόμενοι στην Παπούα και στη Δυτική Παπούασια [αναπτυσσόμενες χώρες] σημειώνουν ότι η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών με το σχολείο επηρεάζει δυνητικά την απουσία των εκπαιδευτικών. Σε ιδιωτικά σχολεία οι εκπαιδευτικοί με έμμεσες εργασιακές σχέσεις με το σχολείο (όταν το σχολείο

στελεχώνονταν από εκπαιδευτικούς μέσω της κυβέρνησης) είχαν υψηλότερα ποσοστά απουσιών (36-37%), απ' ότι οι εκπαιδευτικοί με άμεσες εργασιακές σχέσεις (δηλαδή, όταν το σχολείο προσλάμβανε τους εκπαιδευτικούς απευθείας) οι οποίοι είχαν το χαμηλότερο ποσοστό απουσιών από όλες τις κατηγορίες εκπαιδευτικών, ενδεχομένως λόγω της μεγαλύτερης υπευθυνότητας ή της επένδυσης στο σχολικό ίδρυμα (UNICEF, 2012).

Οι Shoib & Nisar, 2014, [αναφερόμενοι στην τριτοβάθμια εκπαίδευση], θεωρούν ως σημαντικό στοιχείο παρακίνησης των εκπαιδευτικών την οργανωτική δικαιοσύνη (organizational justice), με κύριους παράγοντες την συμμετοχική προσέγγιση, την επικοινωνία, την επιβράβευση, την αναγνώριση και τη σύνδεση μεταξύ αμοιβής και απόδοσης. Οι ίδιοι αναφέρουν ότι η διαδικασία αξιολόγησης της απόδοσης και η σύνδεση των ανταμοιβών με την απόδοση μπορεί να βελτιώσει την αντίληψη του εκπαιδευτικού για την οργανωτική δικαιοσύνη στον οργανισμό και να πετύχει καλύτερες επιδόσεις (Shoib & Nisar, 2014).

2.2.2. Αφοσίωση στο επάγγελμα

Όταν οι εκπαιδευτικοί δεν είναι αφοσιωμένοι στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, θα εγκαταλείψουν το έργο τους νωρίς. Η σημασία της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα τους και ο ίδιος ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών έχει εισαχθεί ως αντικείμενο έρευνας από πολλούς ερευνητές. Διαφορετικές πτυχές της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών και των συναφών με αυτή παραγόντων έχουν μελετηθεί, συμπεριλαμβανομένης της αφοσίωσής τους στη μάθηση των μαθητών και της αφοσίωσής τους στο ίδιο το σχολείο (Steen, 1988; Chan, 2006). Η καλή διδασκαλία επηρεάζεται όχι μόνο από τη γνώση και την παιδαγωγική των εκπαιδευτικών, αλλά και από το πάθος τους για διδασκαλία, που συνδέεται με τον ενθουσιασμό, τη φροντίδα, την αφοσίωση και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (Chan, 2006). Ειδικά για τους εκπαιδευτικούς, η αφοσίωσή τους στο επάγγελμα, η αναζήτηση αναγνώρισης και ικανοποίησης από την προσφορά τους στο σχολείο, τους μαθητές τους, το αντικείμενο της διδασκαλίας τους, μελετήθηκε από αρκετούς ερευνητές (e.g., Mowday et. al., 1982; Somech & Bogler, 2002; Firestone & Pennell, 1993). Μια από τις εκδηλώσεις αυτής της αφοσίωσης είναι η συνεπής τήρηση κανόνων και κανονισμών των σχολείων και του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, μεταξύ των οποίων η συνέπεια στην παρουσία στο σχολείο (Mowday et al. 1979, p 4). Οι Ματσαγγούρας και Μακρή-Μπότσαρη (2003) αναφέρουν ότι ο Locke (1969) εστιάζει στο σύστημα αξιών του ατόμου παρά στις ανάγκες και τις προσδοκίες του κι έτσι υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι η ευχάριστη συναισθηματική κατάσταση που δημιουργείται από την εκτίμηση του ατόμου ότι η εργασία του εκπληρώνει ή διευκολύνει την εκπλήρωση των αξιών που έχει για

αυτήν (Locke, 1969). Οι Shapira-Lishchinsky and Gamal Ishan (2013) διαπιστώνουν ότι η «συναισθηματική αντίδραση στον απουσιασμό του ατόμου» (ως μία από τις διαστάσεις της «αποδοχής του απουσιασμού»), σχετίζεται περισσότερο με τις γενικές στάσεις στην εργασία (ικανοποίηση από την εργασία, συμμετοχή στην εργασία, συναισθηματική αφοσίωση), από την «συναισθηματική αντίδραση στον απουσιασμό των συναδέλφων» (ως την άλλη διάσταση της αποδοχής του απουσιασμού). Επιπλέον, διαπίστωσαν σημαντικά ισχυρότερο συσχετισμό μεταξύ της γενικής στάσης στην εργασία και της «συναισθηματικής αντίδρασης στην απουσία του εαυτού» παρά μεταξύ της γενικής στάσης στην εργασία και της «συναισθηματικής αντίδρασης στην απουσία των συναδέλφων». Τα ευρήματα αυτά εξηγούνται από το γεγονός ότι διαφορετικές στάσεις στην εργασία μπορεί να αντανακλούν στα Εσωτερικά κίνητρα με το «εγώ» ως σημείο αναφοράς, περισσότερο από τα Εξωγενή κίνητρα (το «συνάδελφοι» ως σημείο αναφοράς (Shapira-Lishchinsky & Gamal Ishan, 2013).

2.2.3. Απουσίες στο επάγγελμα

Ο απουσιασμός των εκπαιδευτικών είναι ένα δαπανηρό πρόβλημα όχι μόνο όσον αφορά τους νομισματικούς όρους, αλλά και όσον αφορά στη συμβολή του στη μείωση των επιδόσεων των μαθητών. Παρατηρείται ότι η εκπαίδευση έχει αλλάξει ελάχιστα τον περασμένο αιώνα. Απαιτείται ακόμα ένας καθηγητής μπροστά σε μια τάξη γεμάτη μαθητές, πράγμα που σημαίνει ότι απαιτείται η φυσική παρουσία και των δύο (Obiero, Mwebi, & Nyang'ara, 2017). Η Rønning (2012) σημειώνει ότι η απουσία ασθενείας είναι δαπανηρή για διάφορους λόγους και η απουσία καθηγητή μπορεί να είναι επιπλέον δαπανηρή στο βαθμό που οι μαθητές μαθαίνουν λιγότερο κατά την απουσία τους (Miller, Murname and Willett). Οι πιθανές καταστάσεις οι οποίες ακολουθούν την απουσία ενός εκπαιδευτικού είναι, οι συνήθεις εκπαιδευτικοί να αντικατασταθούν από λιγότερο καταρτισμένους εκπαιδευτικούς, αυτή καθ' αυτή η αλλαγή του εκπαιδευτικού μπορεί να έχει καταστροφικές επιπτώσεις στο μαθησιακό περιβάλλον του μαθητή και –το χειρότερο σενάριο- μπορεί να ακυρωθεί το μάθημα εφόσον δεν μπορεί να βρεθεί ένας εκπαιδευτικός αντικατάστασης (Rønning, 2012). Τα υψηλά ποσοστά απουσίας των εκπαιδευτικών συχνά υποδηλώνουν βαθύτερα προβλήματα κεντρικής διακυβέρνησης, τα οποία αποτελούν εμπόδια στην εκπαιδευτική πρόοδο. Η παρουσία ενός δασκάλου στην τάξη είναι σημαντική, η εκπαίδευση είναι μια μεγάλη επιχείρηση και πολύ δαπανηρή άρα και το οικονομικό κόστος της απουσίας των εκπαιδευτικών είναι αρκετά σημαντικό (Jacobs, & Kritsonis, 2007; Rosenblatt, & Shirom, 2005). Η Rønning (2012) αναφέρει ότι ένα ενδιαφέρον αποτέλεσμα τόσο του Leuven (2006) όσο και των Bradley et al. (2007) είναι ότι οι εκπαιδευτικοί με συμβάσεις

προσωρινής απασχόλησης έχουν χαμηλότερα ποσοστά απουσιών απ' ό,τι οι εκπαιδευτικοί με συμβάσεις μόνιμης απασχόλησης. Η ίδια, αναφερόμενη σε συμβάσεις οι οποίες ανανεώνονται υπό όρους, συνεχίζει και αναφέρει ότι αυτό υποδηλώνει ότι λιγότερο συγκεκριμένες συμβάσεις εργασίας ενδέχεται να έχουν πειθαρχική επίπτωση υπό την έννοια ότι τα χαμηλά ποσοστά αδειών ασθενείας βελτιώνουν τις πιθανότητες ανανέωσης της θέσης. Αυτά τα ευρήματα ευθυγραμμίζονται με τη λεγόμενη *θεωρία αποφυγής* (shirking theory) των Barmy et al. (1994) και Shapiro and Stiglitz (1984), η οποία υποστηρίζει ότι οι εργαζόμενοι θα αποφεύγουν λιγότερο και θα εργάζονται σκληρότερα, όταν για παράδειγμα η τιμωρία γίνεται σκληρότερη (Rønning, 2012).

Το κύριο πρόβλημα που προκαλείται από την απουσία καθηγητή είναι η απώλεια διδακτικού χρόνου για τους μαθητές. Δεδομένου ότι ο άμεσος χρόνος διδασκαλίας είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες στη μάθηση των μαθητών, ο απουσιασμός αποτελεί σοβαρή απειλή για την επιτυχία των μαθητών, συνολικά καθώς επίσης μπορεί να οδηγήσει σε υψηλότερα επίπεδα σχολικής διαρροής (Charman, 1994). Το εκπαιδευτικό σύστημα σε επίπεδο σχολικής κοινότητας, δημιουργεί συνθήκες που μπορούν τελικά να επηρεάσουν την πιθανότητα των παιδιών να εγκαταλείψουν το σχολείο. Συντελεστής αύξησης της μαθητικής διαρροής είναι και η απουσία των εκπαιδευτικών Sabates, Akyeampong, Westbrook, & Hunt, 2010). Αναφέρεται ότι σε παγκόσμια κλίμακα, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, χάνεται το 10-24% των τακτικών προϋπολογισμών για τις δαπάνες εκπαίδευσης. Ενδεικτικά αναφέρεται η απώλεια δύο δισεκατομμυρίων δολαρίων στην Ινδία και τεσσάρων δισεκατομμυρίων στις ΗΠΑ (Miller, 2012; Salami et al., 2013). Επιπλέον, εκτός από τις συνέπειες στην παρακολούθηση και την επιτυχία των μαθητών, η απουσία καθηγητή απορροφά οικονομικούς πόρους και αυξάνει τον χρόνο τον οποίο η διοίκηση αφιερώνεται στην αντικατάσταση αυτών των εκπαιδευτών στην τάξη αλλά και στη διαχείριση των νέων συνθηκών εκπαίδευσης και λειτουργίας οι οποίες προέκυψαν από την εν λόγω αντικατάσταση (Obeng-Denteh, Yeboah, Sam, & Monkah, 2011). Ερευνητικές προσεγγίσεις και εκτιμήσεις στις ΗΠΑ δείχνουν ότι δεκαήμερη απουσία ενός εκπαιδευτικού από την τάξη ισοδυναμεί με υποβάθμιση των μαθησιακών αποτελεσμάτων παρόμοια με αυτή που συμβαίνει όταν ένας έμπειρος δάσκαλος αντικαθίσταται από έναν αρχάριο (Salami, Galibaka, Birhanu & Ressaïsi, 2013). Επιπλέον, διεθνείς πηγές υποστηρίζουν ότι η χαμηλή προσέλευση φοιτητών [στην τριτοβάθμια εκπαίδευση] σχετίζεται με την χαμηλή προσέλευση των εκπαιδευτικών (Black, Seder, & Kekahio, 2014). Ο Miller (2012) αναφέρει ότι κυβερνητικοί οργανισμοί ανά τον κόσμο, όπως επί παραδείγματι το U.S. Department of Education's Office αναγνωρίζουν ότι η απουσία καθηγητών επηρεάζει την ισότητα πρόσβασης στην εκπαίδευση για τους μαθητές και

λειτουργεί ως παράγοντας της ακαδημαϊκής τους επιτυχίας στο σχολείο και περιλαμβάνουν το θέμα σε σχετικές έρευνες και δράσεις.

Θεωρείται ότι οι βασικές αιτίες του απουσιασμού συνδέονται με τη δυσαρέσκεια με τους όρους και τις συνθήκες απασχόλησης, όπως: εποπτεία, οργανωτικές πολιτικές, μισθός, ασφάλεια εργασίας, διαπροσωπικές σχέσεις ή / και το φυσικό περιβάλλον του χώρου εργασίας (Herzberg, 1966). Οικονομικές πολιτικές που σχετίζονται με την απουσία και την αποχώρηση από την εργασία, όπως τα συστήματα κινήτρων και ανταμοιβής, όπως η επιδότηση της μη χρήσης άδειας, συμβάλλουν στη δημιουργία προτύπων του χώρου εργασίας που μπορούν να επηρεάσουν αισθητά ατομικές αποφάσεις (Steers & Rhodes, 1978; Ehrenberg et al. 1989; Jacobson, 1989). Μία από τις πιο κοινές μεθόδους αντιμετώπισης των αρνητικών συναισθηματικών επιδράσεων από την εργασία είναι η προσωρινή απόσυρση από την εργασία μέσω απουσιών (Schalk και van Rijckevorsel 2007). Αυτό μπορεί να έχει μια συλλογική ή κοινωνική διάσταση όταν οι εργαζόμενοι αναπτύσσουν ένα σύνολο κανόνων ή κοινές προσδοκίες σχετικά με τη νομιμότητα της απουσίας ως απάντηση στην αγχωτική εργασία (Harrison and Price 2003). Η δημιουργία μιας απουσίας κουλτούρας έχει συνδεθεί με κοινωνικά υποστηρικτικές προσπάθειες των εργαζομένων για την αντιμετώπιση των εργασιακών αναγκών (Martocchio 1994). Οι Shapira-Lishchinsky, & Ishan (2013) αναφέρουν ότι μελέτες όπως των Bowers (2001) και Felf and Schyns (2004) έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί με αρνητική στάση απέναντι στο εργασιακό τους περιβάλλον αντιδρούν με την απομάκρυνσή τους από την εργασία. Σύμφωνα με τον Charman (1994) ο απουσιασμός των εκπαιδευτικών αποτελεί συνάρτηση (α) των οικονομικών κινήτρων της οικονομικής πολιτικής, (β) των κυβερνητικών πολιτικών, (γ) της ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτά τα κίνητρα και τις πολιτικές, (δ) της αποκέντρωσης της εξουσίας, (ε) σχολική διοίκηση και εποπτεία, (στ) τοπικά οικονομικά κίνητρα, (ζ) πιέσεις εκ μέρους της κοινότητας και (η) ύπαρξη κατάλληλων ανταμοιβών και κυρώσεων (Charman, 1994). Τέλος, σε ορισμένες χώρες ή κοινότητες, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην έχουν το κίνητρο να παρουσιαστούν στο σχολείο όταν η εργασία τους είναι εγγυημένη ανεξάρτητα από την παρουσία τους (Arunatilake, 2006; Huisman & Smits, 2012; Sabates et al., 2011). Η απουσία των εκπαιδευτικών αποτελεί παράγοντα, ο οποίος υφίσταται [στις αναπτυγμένες χώρες] αλλά είναι πιο συνηθισμένος στα αναπτυσσόμενα έθνη. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαμένουν μακριά από το σχολείο όπου διδάσκουν, απαιτώντας μακρόχρονη μετακίνηση και αυξάνοντας τις πιθανότητες απουσίας τους (Black, Seder, & Kekahio, 2014).

Οι Lee, Goodman, Dandapani, και Kekahio (2015), σημειώνουν ότι το αναπτυξιακό, κοινωνικό και οικονομικό κόστος της απουσίας των εκπαιδευτικών μπορεί να γίνει αισθητό μεταξύ των μαθητών των σχολείων και κατ' επέκταση,

της ευρύτερης κοινότητας. Ως εκ τούτου, είναι σημαντικό να κατανοήσουμε τις αιτίες της απουσίας των εκπαιδευτικών και να εντοπίσουμε λύσεις οι οποίες δύναται να προσδιορίσουν πολιτικές λύσεις μετριασμού του προβλήματος (Lee, Goodman, Dandapani, & Kekahio, 2015). Ο Jacobson (1989) αναφέρει και προτείνει συστάσεις η εφαρμογή των οποίων μπορεί [κατά την άποψή του] να βοηθήσουν στον περιορισμό των απουσιών των εκπαιδευτικών βελτιώνοντας την ικανότητα των οργανισμών να εντοπίζουν τα χαρακτηριστικά των απουσιών: να αναπτύξουν σαφείς κατευθυντήριες γραμμές όσον αφορά την «υπερβολική» απουσία σε συνεργασία με τις συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών, να εφαρμόσουν υπολογιστικά συστήματα (ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων) για τα στοιχεία παρουσίας των εκπαιδευτικών, να υλοποιηθεί σύστημα τακτικών αναφορών και ανατροφοδότησης, με στόχο την παρακολούθηση, εξέταση και την αναφορά σε τακτική βάση, τόσο στο σχολείο όσο και στον ευρύτερο οργανισμό (Jacobson, 1989). Πάντως, ο Charman (1994) υποστηρίζει ότι η αύξηση των μισθών, από μόνη της, είναι απίθανο να κάνει πολλά για να αποτρέψει τον απουσιασμό. Ακόμη και σε υψηλότερα επίπεδα μισθών, οι δάσκαλοι εξακολουθούν να αξιοποιούν την ευκαιρία να συμπληρώσουν το εισόδημά τους με απασχόληση που ανταγωνίζεται τα διδακτικά τους καθήκοντα. Για να είναι αποτελεσματικές, οι αυξήσεις του μισθού πρέπει να συνδυάζονται με σαφείς πολιτικές που περιορίζουν την εργασία και θέτουν σαφείς απαιτήσεις σχετικά με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών (Charman, 1994). Τέλος, έρευνα των Ehrenberg, Ehrenberg, Rees, & Ehrenberg, (1991) στις ΗΠΑ, έδειξε ότι οι πολιτικές οι οποίες διέπουν τη χρήση αδειών από τους εκπαιδευτικούς, όπως εμφανίζεται στις συμβάσεις τους, επηρεάζουν σαφώς τη χρήση των ημερών άδειας από τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, άλλες διευκολύνσεις λήψης άδειας που καθορίζονται στη σύμβαση συνδέονται μεταξύ τους με υψηλότερη πραγματική χρήση των ημερών άδειας από τους εκπαιδευτικούς. Ομοίως, είναι σαφές ότι οι πολιτικές που διέπουν την «εξαγορά» των αχρησιμοποίητων ημερών άδειας συνδέονται με χαμηλότερη χρήση αδειών. Γενικώς, καθίσταται σαφώς πώς οι πολιτικές επηρεάζουν την απουσία των εκπαιδευτικών (Ehrenberg, Ehrenberg, Rees, & Ehrenberg, 1991). Η Rønning(2012) διερεύνησε την επίδραση των χαρακτηριστικών του χώρου εργασίας στην ποσότητα της αναφερόμενης απουσίας ασθενείας στους καθηγητές στα δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Νορβηγία [αναπτυγμένη χώρα]. Θεώρησε ως σχολικούς πόρους α) τις ώρες διδασκαλίας ανά μαθητή και β) τα ανθρωποέτη εκπαιδευτικού ανά μαθητή του σχολείου. Η ίδια σημειώνει ότι οι ώρες διδασκαλίας αντιστοιχούν σε πόσα μέσα διατίθενται στην αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, είτε στην τάξη είτε ως επιπλέον εκπαίδευση σε συγκεκριμένους μαθητές (περισσότερες ώρες εκπαιδευτικών είναι συνώνυμες με περισσότερους πόρους) κι επίσης οι ώρες διδασκαλίας θεωρούνται πολύ ακριβές

μέτρο της χρήσης των πόρων των εκπαιδευτικών στα σχολεία. Έτσι η έρευνα της Rønning (2012) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί περιορίζουν την απουσία λόγω ασθενείας όταν αυξάνεται η χρήση των εν λόγω πόρων και επιπλέον εντόπισε στοιχεία τα οποία δείχνουν ότι η αύξηση του φόρτου εργασίας και η σύναψη μόνιμης σύμβασης εργασίας συνδέονται με μεγαλύτερη απουσία εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Ακόμη διαπίστωσε ότι οι παλιοί δάσκαλοι φαίνεται να είναι πιο ευαίσθητοι στις αλλαγές στην εργασιακή επιβάρυνση από τους νέους εκπαιδευτικούς. (Rønning, 2012).

Ο απουσιασμός των εκπαιδευτικών στο σχολείο απασχολεί τις πολιτικές και διοικητικές αρχές στα εκπαιδευτικά συστήματα των διάφορων χωρών αλλά και διάφορους οργανισμούς. Στον Πίνακα 2.2.3-1 φαίνονται στοιχεία του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης –ΟΟΣΑ (*Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD*), σε ερευνητικά αποτελέσματα της έρευνας *Μία Διεθνής Προοπτική στη Διδασκαλία και τη Μάθηση* (An International Perspective on Teaching and Learning) του 2013. Τα στοιχεία αφορούν ποσοστά (%) των εκπαιδευτικών της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τους οποίους εκτιμάται συμπεριφορά απουσιασμού από το σχολείο τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα, όπως το αντιλαμβάνονται οι διευθυντές των σχολείων, στο σχολείο το οποίο διευθύνουν, σε χώρες – μέλη του ΟΟΣΑ (OECD, 2014). Παρατηρούμε ότι ακόμη και σε αναπτυγμένες χώρες όπως η Αυστραλία, το Ισραήλ, οι Ηνωμένες Πολιτείες, η Αγγλία, η Γαλλία κ.ά. φαίνεται να υφίσταται υψηλό ποσοστό απουσιασμού.

Πίνακας 2.2.3-1 Ποσοστά (%) των εκπαιδευτικών της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τους οποίους εκτιμάται συμπεριφορά απουσιασμού από το σχολείο. Πηγή: OECD (2014, Table 2.21).

Χώρα ή Υποεθνότητα	Απουσιασμός (%)	Απουσιασμός (Standard Error)
Μεξικό	20,6	3,3
Χιλή	17,9	3,7
Βραζιλία	17,6	1,8
Κύπρος	17,3	0,2
Αυστραλία	15,6	5,6
Ισραήλ	13,2	3,6
Ηνωμένες Πολιτείες	12,6	4,2
Άμπου Ντάμπι, Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα)	11,3	3,1
Αγγλία (Ηνωμένο Βασίλειο)	10,7	2,6
Γαλλία	7,0	2,2
Αλμπέρτα (Καναδάς)	5,2	1,6
Πορτογαλία	4,3	1,7

Χώρα ή Υποεθνότητα	Απουσιασμός (%)	Απουσιασμός (Standard Error)
Φλάνδρα (Βέλγιο)	2,1	0,9
Ιταλία	1,7	1,3
Ολλανδία	1,7	1,7
Μαλαισία	1,5	1,2
Σιγκαπούρη	1,4	0,0
Πολωνία	1,1	1,1
Ισπανία	0,9	0,8
Δανία	0,7	0,7
Φινλανδία	0,7	0,7
Λετονία	0,7	0,7
Σερβία	0,6	0,6
Σουηδία	0,4	0,4

2.2.4. Καθυστερημένη προσέλευση

Ως καθυστέρηση (lateness) αναφέρεται μια κατάσταση κατά την οποία όλες οι δραστηριότητες δε δύναται να πραγματοποιηθούν πρόωρα ή με ακρίβεια σε μία δεδομένη στιγμή. Η καθυστέρηση άφιξης στην εργασία των εκπαιδευτικών αποτελεί δείγμα καθυστέρησης. Η καθυστέρηση άφιξης στο χώρο εργασίας μπορεί να θεωρηθεί ως στάση ανευθυνότητας για την εργασία, τον οργανισμό και άλλων, δεδομένου ότι είναι καθήκον του καθενός που εργάζεται το να φτάσει πριν από το συμφωνημένο χρόνο ή εγκαίρως στην εργασία του (Gata, et al. 2018). Η αργοπορία προσέλευσης στο σχολείο, ως καθυστέρηση, φαίνεται να απασχολεί τους εμπλεκόμενους στα εκπαιδευτικά συστήματα των διάφορων χωρών αλλά και διάφορους οργανισμούς. Στον Πίνακα 2.2.4-1 φαίνονται στοιχεία του *Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης – ΟΟΣΑ (Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD)*, σε ερευνητικά αποτελέσματα της έρευνας *Μία Διεθνής Προοπτική στη Διδασκαλία και τη Μάθηση (An International Perspective on Teaching and Learning)* του 2013. Τα στοιχεία αφορούν ποσοστά (%) των εκπαιδευτικών της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι αργοπορούν να προσέλθουν στο σχολείο τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα, όπως το αντιλαμβάνονται οι διευθυντές των σχολείων, στο σχολείο το οποίο διευθύνουν, σε χώρες – μέλη του ΟΟΣΑ (OECD, 2014). Παρατηρούμε ότι ακόμη και σε αναπτυγμένες χώρες όπως το Βέλγιο, το Ισραήλ, οι Ηνωμένες Πολιτείες, η Νορβηγία, η Αυστραλία, η Γαλλία κ.ά. φαίνεται να υφίσταται η συμπεριφορά καθυστερημένης προσέλευσης των εκπαιδευτικών μεγαλύτερος από τον εκτιμώμενο μέσο όρο (11,2%).

Οι Stavropoulos and Anastasiadou (2019) σε μελέτη τους για τη διερεύνηση παραγόντων που σχετίζονται με τις στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας

εκπαίδευσης για τις απουσίες του προσωπικού και την καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο διαπίστωσαν τη σημαντική, θετική συσχέτιση ανάμεσα στις στάσεις για τις απουσίες και τις στάσεις για την καθυστερημένη προσέλευση και προτείνουν την από πλευράς της πολιτείας και των διευθυντών, εφαρμογή αποτελεσματικών πρακτικών που δικαιώνουν τους εκπαιδευτικούς για την επιλογή του επαγγέλματός τους, αλλά και την υπηρεσία τους στο εκάστοτε σχολείο, ώστε να τους ενδυναμώσουν απέναντι στην επιρρέπεια για απουσίες ή καθυστερήσεις (Stavropoulos & Anastasiadou, 2019).

Πίνακας 2.2.4-1 Ποσοστά (%) των εκπαιδευτικών της κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι αργοπορούν να προσέλθουν στο σχολείο. Πηγή: OECD (2014, Table 2.21).

Χώρα ή Υποεθνότητα	Αργοπορία προσέλευσης στο σχολείο (%)	Αργοπορία προσέλευσης στο σχολείο (Standard Error)
Χιλή	34,5	4,5
Βραζιλία	29,5	2,4
Μεξικό	27,5	3,3
Φλάνδρα (Βέλγιο)	25,2	3,7
Ισραήλ	22,0	4,2
Ηνωμένες Πολιτείες	21,8	5,1
Νορβηγία	21,4	4,7
Άμπου Ντάμπι, Ηνωμένα Αραβικά Εμιράτα)	20,0	4,1
Πορτογαλία	18,2	3,2
Κύπρος	17,7	0,2
Αυστραλία	15,6	4,7
Μαλαισία	14,4	2,9
Γαλλία	13,1	2,5
Ολλανδία	12,9	3,7
Σουηδία	12,2	2,4
Φινλανδία	11,4	2,7
Σιγκαπούρη	9,0	0,1
Ισπανία	8,9	2,0
Σερβία	5,6	1,7
Αλμπέρτα (Καναδάς)	5,4	1,8
Ιταλία	5,3	1,6
Αγγλία (Ηνωμένο Βασίλειο)	5,1	1,9
Ισλανδία	4,1	0,1
Εσθονία	3,5	1,8
Κροατία	2,9	1,2
Πολωνία	2,7	1,1

Χώρα ή Υποεθνότητα	Αργοπορία προσέλευσης στο σχολείο (%)	Αργοπορία προσέλευσης στο σχολείο (Standard Error)
Ιαπωνία	1,9	1,0
Δανία	1,6	0,9
Ρουμανία	1,5	0,9
Δημοκρατία της Σλοβακίας	1,5	0,8
Βουλγαρία	1,1	0,8
Κορέα	1,0	0,7
Λετονία	0,9	0,9
Τσεχική Δημοκρατία	0,5	0,4
Μέση Τιμή:	11,2	

2.2.5. Η Μέτρηση της Εργασιακής Ικανοποίησης

Οι Rafferty and Griffin (2009) σημειώνουν ότι αναφορικά στη μελέτη της ικανοποίησης από την εργασία, διάφορες μέθοδοι και τεχνικές έχουν υιοθετηθεί και ειδικά τα τελευταία 70 χρόνια, έχουν αναπτυχθεί διάφορα ερωτηματολόγια. Κατά τους ίδιους, μερικά από τα πιο συχνά χρησιμοποιούμενα και καλά επικυρωμένα μέτρα είναι τα Job Descriptive Index-JDI (Smith et al., 1969; Tasios & Giannouli, 2017), το Minnesota Satisfaction Questionnaire-MSQ (Weiss, Dawis, & England, 1967) το Michigan Organizational Assessment Questionnaire-MOA (Cammann, Fichman, Jenkins, and Klesh 1983; Bowling & Hammond, 2008), και το Overall Job Satisfaction Measure των Brayfield and Rothe (1951) (Rafferty & Griffin 2009, p.204).

Minnesota Satisfaction Questionnaire. Οι Weiss, Dawis, and England (1967) ανέπτυξαν ένα ερωτηματολόγιο, ως ένα σύστημα καταγραφής, «χαρτιού και μολυβιού», για το βαθμό στον οποίο ικανοποιούνται οι επαγγελματικές ανάγκες και αξίες σε μια θέση εργασίας. Ονομάστηκε Minnesota Satisfaction Questionnaire – MSQ, και, όπως προαναφέρθηκε, έχει σχεδιαστεί για να μετράει την ικανοποίηση ενός εργαζομένου από τη δουλειά του. Παρέχεται σε τρεις μορφές: δύο μακροσκελείς οι οποίες αφορούν η μία στην έκδοση του 1977 και η άλλη στην έκδοση του 1967, και μια συνοπτική. Η MSQ παρέχει πιο συγκεκριμένες πληροφορίες σχετικά με τις πτυχές μιας αμειβόμενης εργασίας ενός ατόμου παρά για πιο γενικά μέτρα ικανοποίησης από την εργασία. Το MSQ είναι επίσης χρήσιμο στην διερεύνηση επαγγελματικών αναγκών, τις μελέτες παρακολούθησης των συμβούλων και στη δημιουργία πληροφοριών σχετικά με την υποστήριξη θέσεων εργασίας. Το ερωτηματολόγιο μετρά την ικανοποίηση από την εργασία σε 20 κλίμακες πέντε θέσεων. Αυτές είναι οι: αξιοποίηση της

ικανότητας, τα επιτεύγματα, η δραστηριότητα, η πρόοδος, η εξουσία και το κύρος, οι πολιτικές του οργανισμού, η αποζημίωση, οι συνάδελφοι, η δημιουργικότητα, η ανεξαρτησία, οι ηθικές αξίες, η αναγνώριση, η υπευθυνότητα, η ασφάλεια, η κοινωνική κατάσταση, η υπηρεσία στην κοινωνία, η διοίκηση ανθρωπίνων σχέσεων, η τεχνική διοίκηση, η ποικιλία, οι συνθήκες εργασίας. Το ερωτηματολόγιο της έκδοσης του 1977 χρησιμοποιεί την κλίμακα Likert, πέντε θέσεων, από το *Πολύ Ικανοποιημένος* μέχρι το *Πολύ Δυσανεστημένος* ενώ το ερωτηματολόγιο της έκδοσης του 1967 χρησιμοποιεί την κλίμακα Likert, πέντε θέσεων, από το *Μη Ικανοποιημένος* μέχρι το *Εξαιρετικά Ικανοποιημένος* (Πηγή: Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ). 2019).

Michigan Organizational Assessment. Οι Cammann, Fichman, Jenkins, and Klesh (1979) του πανεπιστημίου του Michigan, σε ένα αδημοσίευτο έγγραφο, πρότειναν τη δομή και τις ερωτήσεις του Michigan Organizational Assessment Questionnaire (MOAQ ή MOA). Οι Bowling and Hammond (2008) αναφέρουν ότι το μοντέλο Michigan Organizational Assessment – MOA αναπτύχθηκε ως εναλλακτική λύση στο Μοντέλο Job Diagnostic Survey - JDS (Hackman & Oldham, 1980) και συνεπώς περιλαμβάνει υποκλίμακα η οποία αξιολογεί τις μεταβλητές που προσδιορίζονται από το Job Characteristics Model - JCM των Hackman & Oldham (1976) και οι οποίες αναφέρονται σε περιγραφές του περιβάλλοντος εργασίας όπως τα χαρακτηριστικά της εργασίας, σε ψυχολογικές καταστάσεις όπως η νοημοσύνη της εμπειρίας και το αίσθημα υπευθυνότητας και σε απαντήσεις των εργαζομένων για θέματα όπως η ικανοποίηση από την εργασία, το κίνητρο κ.λπ. (Bowling & Hammond, 2008)

Overall Job Satisfaction Measure (Brayfield & Rothe, 1951). Το Μέτρο Συνολικής Ικανοποίησης από την Εργασία (Overall Job Satisfaction Measure) αναπτύχθηκε από τους Brayfield and Rothe (1951). Περιλαμβάνει 18 ερωτήσεις και έχει αποδείξει επαρκή αξιοπιστία (Rafferty & Griffin 2009, p.204). Οι Price & Mueller (1986) διαπίστωσαν ότι οι συντελεστές αξιοπιστίας υπερβαίνουν κατά πολύ το 0,70 και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι αυτό το Μέτρο [κλίμακα] επέδειξε επαρκή αξιοπιστία και εγκυρότητα (Pillai, Schriesheim and Williams, 1999, p.909). Άλλοι ερευνητές χρησιμοποιούν εκδόσεις με μικρότερο αριθμό ερωτήσεων οι οποίες έχουν επιδείξει ικανοποιητική αξιοπιστία, όπως στην έρευνα των Argye, Fields and Luk (1999) με ερωτηματολόγιο 6 ερωτήσεων και στην έρευνα των (Judge, Locke, Durham, & Kluger, 1998) με 5 ερωτήσεις. Για παράδειγμα, οι τελευταίοι, χρησιμοποιούν τις 5 ερωτήσεις: αισθάνομαι αρκετά ικανοποιημένος με την παρούσα εργασία μου, τις περισσότερες μέρες είμαι ενθουσιασμένος για το έργο μου, κάθε μέρα δουλειάς φαίνεται πως δεν θα τελειώσει (με αντίστροφη βαθμολογία), βρήκα πραγματική απόλαυση στο έργο μου θεωρώ τη δουλειά μου σε μεγάλο βαθμό δυσάρεστη (με αντίστροφη βαθμολογία) (Judge, Locke, Durham,

& Kluger, 1998). Η Voris (2011) χρησιμοποιεί σε έρευνά της το Μέτρο [κλίμακα] Ικανοποίησης από την Εργασία - Job Satisfaction Index [Measure] των Brayfield & Rothe. Περί αυτού αναφέρει ότι το Job Satisfaction Index αποτελεί μία κλίμακα στάσης η οποία παρέχει ένα δείκτη Ικανοποίησης από την Εργασία. Χρησιμοποιεί δεκατέσσερα στοιχεία (ερωτήσεις) με κλίμακα πέντε πιθανών απαντήσεων ανά στοιχείο και υλοποιήθηκε με συνδυασμό των μεθόδων Thurstone και Likert. Οι πιθανές απαντήσεις στα αντικείμενα κυμαίνονται από την έντονη συμφωνία ως την έντονη διαφωνία. Η ίδια σημειώνει ότι το Μέτρο [κλίμακα] Ικανοποίησης από την Εργασία των Brayfield & Rothe θεωρείται έγκυρο και αξιόπιστο και επικαλείται τους Cano και Miller (1992) οι οποίοι ανέφεραν αξιοπιστία 0,94 (Cronbach's Alpha) και ο συντελεστής αξιοπιστίας του δείκτη Spearman-Brown για τον δείκτη αυτό είναι 0,87 και τον Moorman (1993) ο οποίος αναφέρει μετά τη σύγκριση με άλλες δύο κλίμακες ικανοποίησης από την εργασία, η κλίμακα των Brayfield και Rothe αντιπροσωπεύει μια πιο συναισθηματική κλίμακα ικανοποίησης από την εργασία (σελ. 771). Η ίδια συνεχίζει λέγοντας ότι παρόλο που το Μέτρο των Brayfield & Rothe είναι μία από τις παλιότερες κλίμακες ικανοποίησης από την εργασία, αυτό εξακολουθεί να είναι μια αποτελεσματική κλίμακα για να μετρήσει την εγγενή ικανοποίηση από την εργασία (Voris, 2011, p. 63)

Job Satisfaction Survey (Spector, 1985). Η Job Satisfaction Survey – JSS (Έρευνα Ικανοποίησης από την Εργασία) αποτελεί κλίμακα μέτρησης της *επαγγελματικής ικανοποίησης*, η οποία δημιουργήθηκε από τον Spector (1985). Ο Spector (1994) αναφέρει ότι παρόλο που η Job Satisfaction Survey είχε αρχικά αναπτυχθεί για χρήση σε οργανισμούς παροχής υπηρεσιών, μπορεί να εφαρμοστεί σε κάθε είδους οργανισμό. Η Job Satisfaction Survey αποτελείται από τριάντα έξι στοιχεία, εννέα πτυχών - χαρακτηριστικών της εργασίας. Κάθε πτυχή αξιολογείται με βάση τον υπολογισμό των βαθμών σε τέσσερις ερωτήσεις, με έξι επιλογές, ανά ερώτηση, οι οποίες κυμαίνονται από *έντονη διαφωνία* σε *έντονη συμφωνία* και υπολογίζεται συνολική βαθμολογία από όλα τα στοιχεία. Οι εννέα πτυχές είναι οι: αμοιβή (πληρωμές και αποζημιώσεις), η ανέλιξη (ευκαιρίες ανέλιξης), η διοίκηση (η άμεση εποπτεία), τα περιφερειακά οφέλη (νομισματικά και μη χρηματικά οφέλη), οι ενδεχόμενες ανταμοιβές (εκτίμηση, αναγνώριση και επιβράβευση για καλή δουλειά), οι διαδικασίες λειτουργίας (πολιτικές και διαδικασίες λειτουργίας), οι συνεργάτες (άτομα με τα οποία συνεργάζεται ο εργαζόμενος), η φύση της εργασίας (οι ίδιες οι εργασίες από μόνες τους) και η επικοινωνία (επικοινωνία εντός του οργανισμού). Σημειώνεται ότι ο σε δείγμα 2.870 υποκειμένων υπολογίστηκε η αξιοπιστία εσωτερικής συνάφειας του JSS με δείκτη συνάφειας Cronbach's alpha 0,91 [Excellent] στο σύνολο των πτυχών – χαρακτηριστικών (Spector, 1994).

Measure of employees' attitudes toward lateness at work (Foust, Elicker, & Levy, 2006). Οι Shapira-Lishchinsky, & Ishan, (2013) σημειώνουν ότι οι Foust et al. (2006) ανέπτυξαν και επικύρωσαν ένα Μέτρο [κλίμακα] της στάσης καθυστέρησης ατόμων μεταξύ 130 προπτυχιακών φοιτητών και 298 υπαλλήλων που εργάζονται σε πανεπιστήμιο και σε ιατρεία. Οι ίδιοι αναφέρουν ότι το εν λόγω Μέτρο μπορεί να περιλαμβάνει στοιχεία τα οποία εστιάζουν ειδικά στις συναισθηματικές και γνωστικές αντιδράσεις στη συμπεριφορά του απουσιασμού (Shapira-Lishchinsky, Ishan, 2013, p.603). Πράγματι, το 2005 με την εργασία τους *Development and validation of a measure of an individual's lateness attitude*, οι Foust, Elicker and Levy (2006) ανακοίνωσαν ότι ανέπτυξαν και επικύρωσαν ένα Μέτρο [κλίμακα], εννέα στοιχείων, της στάσης των εργαζομένων απέναντι στην καθυστέρηση στην εργασία. Οι ίδιοι σημειώνουν ότι ανέπτυξαν ένα μέτρο συγκεκριμένης στάσης απέναντι στην καθυστέρηση και διαπιστώθηκε ότι η στάση της καθυστέρησης συμπεριφέρεται διαφορετικά από τις γενικές συμπεριφορές εργασίας. Συνεχίζουν, ενθαρρύνοντας τους ερευνητές να χρησιμοποιούν αυτό το απλό και αξιόπιστο Μέτρο [όπως οι ίδιοι το χαρακτηρίζουν] ως δείκτη της στάσης των εργαζομένων έναντι της καθυστέρησης και της πρόβλεψης της καθυστερημένης συμπεριφοράς. Οι αναλύσεις παρείχαν σαφή στοιχεία για την αξιοπιστία και την εγκυρότητα του νέου Μέρου. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε υψηλή αξιοπιστία στα δείγματα των εργαζομένων ($\alpha = 0,84$). Το πιο σημαντικό είναι ότι η στάση της καθυστέρησης βελτίωσε την πρόβλεψη της συμπεριφοράς καθυστέρησης πέρα από και πέρα από την πρόβλεψη που έγινε μόνο με γενικές στάσεις στην εργασία και τη συνείδηση. Οι ίδιοι σημειώνουν ότι το Μέτρο τους φαίνεται να είναι ένα ψυχομετρικά σωστό μέτρο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη μελλοντική θεωρητική και εφαρμοσμένη έρευνα για την καθυστέρηση στην εργασία. Ενθαρρύνουμε τη συνέχιση της εργασίας με αυτή την κλίμακα καθώς οι ερευνητές συνεχίζουν να μελετούν τη διαδικασία καθυστέρησης των εργαζομένων. Οι ίδιοι χρησιμοποιώντας αντικειμενικά δεδομένα καθυστέρησης από οργανισμούς, σε περίοδο έξι μηνών, με βάση το Μέτρο τους (των εννέα στοιχείων) το οποίο κατασκεύασαν, προέβλεψαν με μεγάλη στατιστική σημαντικότητα δύο συμπεριφορές καθυστέρησης, τη Συχνότητα Καθυστέρησης ($r = 0,25$, $p. <0,01$) και τη Διάρκεια Καθυστέρησης ($r = 0,24$, $p. <0,01$) (Foust, Elicker & Levy, 2006).

The Hoff Model (Hoff, 2000). Ο Hoff (2000), εξέτασε την επαγγελματική δέσμευση μεταξύ των ιατρικών στελεχών που εργάζονται στη διαχείριση κλινικής φροντίδας στις Ηνωμένες Πολιτείες. Τα ευρήματα της έρευνας υποστηρίζουν την υπόθεση ότι τα ιατρικά στελέχη παραμένουν προσηλωμένα σε επαγγελματικά συμφέροντα σε διοικητικές θέσεις, εμπιστευόμενοι στην έννοια της προοπτικής αναδιάρθρωσης του Freidson (1988) .Η Karmali (2012) αναφέρει ότι ο Hoff (2000)

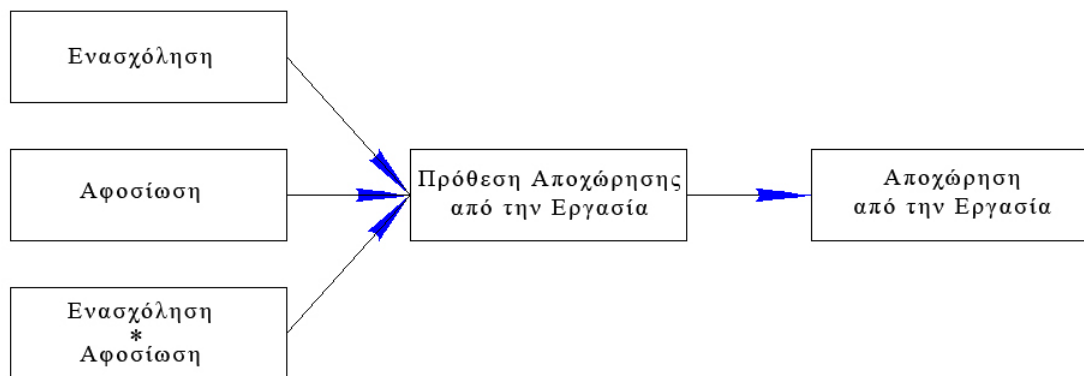
βασισμένος στα αποτελέσματα της σχετικής έρευνάς του, δηλώνει ότι ως επαγγελματική αφοσίωση ορίζεται ο βαθμός στον οποίο τα στελέχη του [ιατρικού] προσωπικού αναγνωρίζονται και συνδέονται με το [ιατρικό] επάγγελμα και μάλιστα αποτελεί την ισχυρότερη πεποίθηση των ερωτηθέντων στη μελέτη του. Αυτή η δήλωση υποστηρίζει την ιδέα ότι τα στελέχη [ιατροί] παραμένουν προσανατολισμένοι στα επαγγελματικά συμφέροντα ως διευθυντές (Karmali, 2012, p.106). Η ίδια αναφέρει ότι ο Hoff (2000) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η άνοδος μιας διοικητικής ελίτ [στην ιατρική των ΗΠΑ] έχει θετικές συνέπειες για τον επαγγελματικό έλεγχο και τα στελέχη [ιατροί] μπορεί να είναι πιο διατεθειμένοι να εκπροσωπούν τα συμφέροντα των απλών εργαζομένων και μπορεί να ενισχύσει μια συγκεκριμένη επαγγελματική προσέγγιση στη λήψη στρατηγικών αποφάσεων που μπορεί να μην είναι συμβατή με μια επιχειρησιακή λογική (Karmali, 2012, p.117). Οι Demir et al. (2009) επιβεβαιώνοντας την έρευνα του Hoff (2000), επισημαίνουν ότι τα στελέχη [στρατιωτικοί γιατροί] με τις λιγότερες συγκρούσεις μεταξύ των επαγγελματικών και των οργανωτικών τους στόχων εμφανίζουν υψηλότερη αφοσίωση στον οργανισμό.

Το Μοντέλο του Σταυρόπουλου (2013). Ο Σταυρόπουλος (2013) στην έρευνά του για «Παράγοντες που σχετίζονται με την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής: προσέγγιση με μικτές ερευνητικές μεθόδους», αναφορικά στην Αφοσίωση στο επάγγελμα χρησιμοποιεί μία συνδυαστική κλίμακα προτάσεων/δηλώσεων 2 κλιμάκων του Hoff (2000) και των Sjöberg & Sverke (2000) σε 7-βαθμη κλίμακα τύπου Likert προκειμένου η συγκεκριμένη κλίμακα να βρίσκεται σε αντιστοιχία με την κλίμακα αφοσίωσης στο σχολείο. Ειδικά η πρώτη κλίμακα (Hoff, 2000) αποδόθηκε κατάλληλα προκειμένου να απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς. Η αξιοπιστία της κλίμακας συνολικά ήταν $\alpha=0.903$. Ειδικά για τους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής ήταν $\alpha=0.902$ και για τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής $\alpha=0,903$ (Σταυρόπουλος, 2013).

The Blau & Boal Model (Blau & Boal, 1987). Οι Blau and Boal (1987) εργάστηκαν πάνω σε ένα μοντέλο, μιας ταξινόμησης τεσσάρων κατηγοριών, το οποίο περιγράφει τις έννοιες του απουσιασμού. Το εννοιολογικό πλαίσιο του μοντέλου συνδυάζει την υψηλή και την χαμηλή συμμετοχή στην εργασία και την οργανωτική αφοσίωση με σκοπό την πρόβλεψη της αποχώρησης από την εργασία και του απουσιασμού. Η συμμετοχή των εργαζομένων και η οργανωτική αφοσίωση κατανεμήθηκαν σε υψηλές και χαμηλές κατηγορίες και, στη συνέχεια, συνδυάστηκαν σε τέσσερα στοιχεία: υψηλή συμμετοχή στην εργασία - υψηλή οργανωτική αφοσίωση, υψηλή συμμετοχή στην εργασία - χαμηλή οργανωτική αφοσίωση, χαμηλή συμμετοχή στην εργασία - υψηλή οργανωτική αφοσίωση και χαμηλή συμμετοχή στην εργασία - χαμηλή οργανωτική αφοσίωση. Κάθε στοιχείο

αναμένεται να έχει διαφορετικό αντίκτυπο στην αποχώρηση από την εργασία και στον απουσιασμό (Blau & Boal, 1987, p. 292).

The Sjoberg & Sverke Turnover Model (Sjoberg & Sverke, 2000). Η μελέτη των Sjoberg and Sverke (2000) επεκτείνει την προηγούμενη θεωρητική και εμπειρική έρευνα με βάση το μοντέλο των Blau and Boal (1987) για το διαδραστικό αποτέλεσμα της συμμετοχής στην εργασία και της οργανωτικής αφοσίωσης στην αποχώρηση των εργαζομένων. Χρησιμοποίησαν δεδομένα μιας έρευνας μεταξύ 535 υποκειμένων (νοσηλευτικού προσωπικού νοσοκομείου) και την καταγραφή πληροφοριών σχετικά με την πραγματική αποχώρηση από την εργασία. Το μοντέλο παριστάνεται στην Εικόνα 1.



Εικόνα 1. Παράσταση του προτεινόμενου Μοντέλου Αποχώρησης από την Εργασία. Πηγή: Sjoberg and Sverke (2000, Fig. 1.)

Τα αποτελέσματα έδειξαν, σε αντίθεση με τη δήλωση του αρχικού θεωρητικού μοντέλου, ότι η πρόθεση αποχώρησης από την εργασία αποτελεί το διάμεσο μεταξύ της προσθήκης και των πολλαπλασιαστικών επιπτώσεων από τη συμμετοχή στην εργασία και την οργανωτική αφοσίωση, στην πραγματική αποχώρηση από την εργασία. Η μελέτη υποδηλώνει ότι η προτεινόμενη εμπλοκή της αλληλεπίδρασης της αφοσίωσης είναι θεωρητικά δικαιολογημένη και υπογραμμίζει την καταλληλότητα της διερεύνησης των ενδιάμεσων μεταβλητών στην έρευνα της αποχώρησης από την εργασία (Sjöberg, & Sverke, 2000). Όλα τα στοιχεία των ερωτηματολογίων βαθμολογήθηκαν σε κλίμακα Likert πέντε σημείων. Η εργασιακή ενασχόληση μετρήθηκε με τη χρήση έξι στοιχείων, από τα δέκα, της κλίμακας Job Involvement Scale του Kanungo (1982), και έδειξε ικανοποιητική αξιοπιστία ($\alpha = 0,82$). Η οργανωτική αφοσίωση μετρήθηκε με βάση τέσσερα στοιχεία από διαφορετικές κλίμακες συμπεριφοράς αφοσίωσης σύμφωνα με τη διάσταση της συμπεριφοράς των (Mowday, Steers, & Porter, 1979) και έδειξε ικανοποιητική αξιοπιστία ($\alpha = 0,74$).

The Shapira-Lishchinsky and Ishan Model (Shapira-Lishchinsky & Ishan, 2013). Η Shapira-Lishchinsky (2018) αναφερόμενη στη μελέτη των Shapira-Lishchinsky and Ishan (2013) σημειώνει ότι αυτή η μελέτη ανέπτυξε και επικύρωσε ένα συγκεκριμένο Μέτρο [κλίμακα] που μπορεί να προβλέψει τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στον απουσιασμό με μεγαλύτερη ακρίβεια από τα Μέτρα τα οποία προβλέπουν τη στάση εργασίας εν γένει. Η ίδια αναφέρει ότι στην έρευνα αυτή, η οποία υλοποιήθηκε σε δύο φάσεις, συμμετείχαν 443 εκπαιδευτικοί από 21 σχολεία στο Ισραήλ. Στην πρώτη φάση, απάντησαν ανώνυμα σε ερωτηματολόγια τα οποία αναφέρονταν τόσο στη γενική τους στάση όσο και στην ιδιαίτερη στάση τους αναφορικά στο θέμα της αποδοχής του απουσιασμού. Στη δεύτερη φάση, έξι μήνες μετά την ολοκλήρωση της πρώτης φάσης της έρευνας, κάθε εκπαιδευτικός υπέβαλε αντίγραφο των επίσημα καταγεγραμμένων στοιχείων απουσίας του κατά το πρώτο ήμισυ του έτους. Η ίδια αναφέρει ότι οι ερευνητές χρησιμοποίησαν την *Επιβεβαιωτική Ανάλυση Παραγόντων* (Confirmatory Factor Analysis - CFA) για να επικυρώσουν τα διάφορα Μέτρα της στάσης εργασίας. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την εγκυρότητα της αποδοχής του απουσιασμού μέσω ελέγχου της *συγκλίνουσας εγκυρότητας* (convergent validity) (ίδε Τσομπάνογλου 2010, σ. 145) και της *εγκυρότητας διακριτικής ικανότητας* (discriminant validity) (ίδε, Δημητρόπουλος 1983, σ. 223). Πέραν αυτού, διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν σχετικά αδύναμες αρνητικές σχέσεις μεταξύ της αποδοχής του απουσιασμού και της γενικής στάσης απέναντι στην εργασία. Η εγκυρότητα του κριτηρίου και η προβλεπτική εγκυρότητα του νέου μέτρου επιβεβαιώθηκαν από τις αλληλεξαρτήσεις. Αυτές οι αλληλεξαρτήσεις ήταν σχετικά ισχυρότερες μεταξύ της αποδοχής του απουσιασμού και των δύο μέτρων του απουσιασμού (συχνότητα και διάρκεια) από ό, τι μεταξύ της γενικής συμπεριφοράς εργασίας και αυτών των δύο μέτρων. Με τη χρήση της στατιστικής κατανομής *quasi-Poisson* (ίδε, Γιάννης, Αντωνίου, & Καπότσης, 2008) διαπιστώθηκε ότι η αποδοχή του απουσιασμού είναι καλύτερος προγνωστικός δείκτης για τα δύο μέτρα απουσίας από άλλες γενικές στάσεις εργασίας. Η ίδια καταλήγει λέγοντας ότι το νέο μέτρο της αποδοχής του απουσιασμού από τους εκπαιδευτικούς μπορεί να ωφελήσει τα σχολεία και τους διευθυντές, βοηθώντας τους να εντοπίσουν τα πιθανά προηγούμενα περιστατικά απουσίας και να προβούν σε έγκαιρη παρέμβαση (Shapira-Lishchinsky, 2018).

2.2.6. Ερευνητικές προσεγγίσεις

Αναφορικά στην αναγκαιότητα της έρευνας, ο Deera (2018) υποστηρίζει ότι η διερεύνηση της εργασιακής αφοσίωσης των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη καθώς αναλαμβάνουν πρωτεύοντα ρόλο στη σχολική επίδοση των μαθητών αφού η επαγγελματική αφοσίωση των εκπαιδευτικών είναι καθοριστική για την

επάρκεια και τις επιδόσεις της τάξης. Φαίνεται να είναι μια εξειδικευμένη ανάγκη για τους εκπαιδευτικούς να είναι αφοσιωμένοι στο έργο τους, διότι χωρίς αυτή την ενθουσιώδη συμπεριφορά αντιμετωπίζουν τη σταθερή απειλή της φθοράς σε έναν αναμφισβήτητα αναπτυσσόμενο εργασιακό περιβάλλον (Deera, 2018). Θεωρείται ότι υπάρχει αναγκαιότητα εκπόνησης διεξοδικών ερευνών, οι οποίες θα διερευνήσουν την αφοσίωση στο επάγγελμα, βασισμένες σε μέτρα αφοσίωσης όπως η καταμέτρηση της αφοσίωσης στην σταδιοδρομία και να χρησιμοποιηθούν αυτά τα μέτρα ως εξαρτημένες μεταβλητές των ερευνών (Morrow, 1983). Η ίδια κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι [κατ αυτή] πέντε μορφές εργασιακής αφοσίωσης (*η συναισθηματική δέσμευση για τον οργανισμό, η δέσμευση για τη συνέχιση του οργανισμού, η υιοθέτηση δεοντολογίας εργασίας, η δέσμευση σταδιοδρομίας και η συμμετοχή στην εργασία*) φαίνονται αρκετά προσδιοριστικές αλλά απαιτείται περισσότερη εμπειρική τεκμηρίωση (Morrow, 1993). Ο Cohen (1999) αναφέρει ότι το μοντέλο της Morrow μπορεί να συγκριθεί με ένα προηγούμενο που προτάθηκε και δοκιμάστηκε από τους Randall και Cote (1991), οι οποίοι εξέτασαν ελαφρώς διαφορετικές μορφές αφοσίωσης. Αυτές είναι η ηθική της εργασίας, η δέσμευση σταδιοδρομίας, η οργανωτική δέσμευση, η προσκόλληση στην ομάδα εργασίας και η συμμετοχή στην εργασία. Συμπεριέλαβαν μόνο μία μορφή οργανωτικής δέσμευσης, την συναισθηματική, και αντί της συνέχισης της οργανωτικής δέσμευσης στο μοντέλο της Morrow, το δικό τους είχε τη μορφή προσκόλλησης στη ομάδα εργασίας (Cohen, 1999). Κατωτέρω αναφέρονται χαρακτηριστικές μελέτες και ερευνητικές προσεγγίσεις αναφορικά στην Εργασιακή Ικανοποίηση και ιδιαίτερα σε εκείνη των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και το Εξωτερικό:

Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. Η μελέτη αυτή των Zee και Koomen (2016) ενσωματώνει 40 χρόνια έρευνας για την αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών (Teacher self-efficacy, TSE) ώστε να διερευνήσει τις συνέπειες της αυτοεκτίμησης στην ποιότητα των διαδικασιών στην τάξη, την ακαδημαϊκή προσαρμογή των μαθητών και την ψυχολογική ευεξία των εκπαιδευτικών. Συμπεριλαμβάνει 165 άρθρα για ανάλυση. Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι η αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών συσχετίζεται θετικά με την ακαδημαϊκή προσαρμογή των μαθητών, τα πρότυπα συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και τις πρακτικές που σχετίζονται με την ποιότητα της τάξης και τους παράγοντες οι οποίοι συνιστούν την ψυχολογική ευεξία των εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένης της προσωπικής ολοκλήρωσης, της ικανοποίησης από την εργασία και της εργασιακής αφοσίωσης (Zee & Koomen, 2016) .

Job Satisfaction of Secondary School Teachers. Αυτή η μελέτη των Crossman και Harris (2006) εξετάζει την ικανοποίηση από την εργασία μεταξύ των

εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε διαφορετικά είδη σχολείων. Τα αποτελέσματα δείχνουν σημαντική διαφορά στις συνολικές βαθμολογίες ικανοποίησης από την εργασία των εκπαιδευτικών ανά τύπο σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί σε ανεξάρτητα και ιδιωτικά διαχειριζόμενα σχολεία επέδειξαν τα υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης, ενώ εκείνοι στα δημόσια σχολεία ιδρυμάτων (foundation schools) παρουσίαζαν το χαμηλότερο επίπεδο. Δεν διαπιστώθηκε σημαντική διαφορά στην ικανοποίηση όταν τα δεδομένα αναλύθηκαν κατά ηλικία, φύλο και χρόνια υπηρεσίας (Crossman & Harris, 2006).

Prediction of Job Satisfactoriness and Job Satisfaction of Secondary School Teachers. Οι Bledsoe και Haywood (1981) ανέπτυξαν μια στατιστική εξίσωση παλινδρόμησης πέντε μεταβλητών ώστε να προβλέψουν την ικανοποίηση από τη θέση εργασίας 146 εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως την αντιλαμβάνονται οι διευθυντές τους. Το μοντέλο στη συνέχεια διασταυρωμένης επικυρώθηκε διασταυρωμένα (cross validated) σε ένα δείγμα βαθμονόμησης 146 εκπαιδευτικών. Το δείγμα της διαλογής έδειξε συντελεστή πολλαπλής συσχέτισης, multiple R = 0.476, το οποίο διατηρήθηκε σε διασταυρούμενη επικύρωση σε 0,38. Ο καλύτερος παράγοντας πρόβλεψης ήταν η ικανοποίηση από την εργασία, ακολουθούμενη από το καθεστώς πιστοποίησης, την ώρα της απόφασης για διδασκαλία, την οικογενειακή κατάσταση και την Grade Point Average, GPA (Bledsoe & Haywood, 1981).

Workplace predictors of secondary school teachers' intention to leave: An exploration of career stages. Αυτή η μελέτη των You και Conley (2015) εξετάζει τους προγνωστικούς εργασιακούς παράγοντες των εκπαιδευτικών για τις προθέσεις των εκπαιδευτικών να αφήσουν την εκπαίδευση σε διαφορετικά στάδια της σταδιοδρομίας τους. Χρησιμοποιήθηκε μοντελοποίηση διαρθρωτικών εξισώσεων για να εκτιμηθεί η ευλογοφάνεια ενός εννοιολογικού μοντέλου το οποίο προσδιορίζει τις υποθετικές σχέσεις μεταξύ των δεξιοτήτων των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τους προβλεπόμενους εργασιακούς χώρους, την ικανοποίηση και τη αφοσίωση και την πρόθεση των εκπαιδευτικών να αποχωρήσουν. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μεταβλητές του χώρου εργασίας είχαν σημαντικές έμμεσες επιπτώσεις στην πρόθεση των εκπαιδευτικών να εγκαταλείψουν. Αυτές οι τρεις μεσολαβητικές μεταβλητές (mediators) ήταν, η ικανοποίηση από την εργασία, η εργασιακή αφοσίωση και η δέσμευση της σταδιοδρομίας (You & Conley, 2015).

Secondary Teacher Workload and Job Satisfaction: Do Successful Strategies for Change Exist? Οι Butt και Lance (2005) αξιολογούν το έργο Pathfinder (ένα έργο που σχεδιάστηκε για να αντιμετωπίσει τα ζητήματα του φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών και της ικανοποίησης από την εργασία) με ιδιαίτερη αναφορά στις

πιθανές αλλαγές στον φόρτο εργασίας και την ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών σε 12 σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τα οποία συμμετείχαν στο σχέδιο. Αναλύονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ικανοποίηση από την εργασία σε συνδυασμό με τις προοπτικές τους όσον αφορά τον φόρτο εργασίας και καταλήγουν σε μια συζήτηση των λύσεών τους για τα προβλήματα του υπερβολικού φόρτου εργασίας. Διερευνάται η σχέση μεταξύ φόρτου εργασίας των εκπαιδευτικών, ικανοποίησης από την εργασία και ισορροπίας μεταξύ επαγγελματικής και προσωπικής ζωής (Butt & Lance, 2005).

Teaching Satisfaction Scale: Measuring Job Satisfaction of Teachers. Οι Ho και Au (2006) προτείνουν ένα μέτρο ικανοποίησης από τη διδασκαλία και εξετάζει την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της. Το μέτρο βασίζεται στην Κλίμακα Ικανοποίησης για τη Ζωή (Life Satisfaction Scale, LSS). Τα αποτελέσματα σχετικά με την Κλίμακα Ικανοτήτων Διδασκαλίας (Teaching Satisfaction Scale, TSS), πέντε θέσεων, επικυρώθηκαν σε δείγμα 202 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και βρέθηκαν ευνοϊκές ψυχομετρικές ιδιότητες. Όπως υποτίθεται, η ικανοποίηση της διδασκαλίας, όπως μετράται από το TSS, συσχετίζεται θετικά με την αυτοεκτίμηση, αλλά αρνητικά με ψυχολογική δυσφορία και το άγχος εξ αιτίας της διδασκαλίας. Οι βαθμολογίες TSS είχαν καλή βαθμιδωτή εγκυρότητα για την ψυχολογική δυσφορία και τη διδασκαλία του άγχους πέρα από προηγούμενες κλίμακες Ικανοποίησης από την Εργασία. Οι ίδιοι λένε ότι το TSS προσφέρει μια απλή, άμεση, αξιόπιστη και έγκυρη αξιολόγηση της ικανοποίησης από της διδασκαλίας (Ho & Au, 2006).

Human Resource Management and Job Satisfaction in the Dutch Public Sector. Η έρευνα του Steijn (2004) στην Ολλανδική δημόσια διοίκηση αφιερώνει σχετικά περιορισμένη προσοχή σε θέματα που αφορούν την ικανοποίηση από την εργασία. Ο ίδιος αναφέρει ότι πολλές μελέτες στον ιδιωτικό τομέα υποδεικνύουν ότι η επένδυση σε ανθρώπινο δυναμικό έχει θετικές επιπτώσεις στο ηθικό των εργαζομένων. Επομένως, σε αυτή τη μελέτη, οι μεταβλητές που μετρούν τις πρακτικές της διαχείρισης των ανθρωπίνων πόρων συνδυάστηκαν με μια ανάλυση των καθοριστικών παραγόντων της ικανοποίησης από την εργασία στο δημόσιο τομέα. Τρεις υποθέσεις δοκιμάστηκαν και επιβεβαιώθηκαν. Έδειξαν ότι: τα ατομικά χαρακτηριστικά έχουν αμελητέα επίδραση στην ικανοποίηση από την εργασία, οι πρακτικές διαχείρισης ανθρωπίνων πόρων (Human Resource Management, HRM) έχουν θετική επίδραση, αλλά αυτό το τελευταίο αποτέλεσμα είναι σε μεγάλο βαθμό έμμεσο και επηρεάζεται από επαγγελματικά και οργανωτικά χαρακτηριστικά (Steijn, 2004).

The Effects of Pay Incentives on Teacher Absenteeism. Ο Jacobson (1989) στην έρευνά του αυτή, σχετικά με τις επιδράσεις της εφαρμογής ενός σχεδίου παροχής

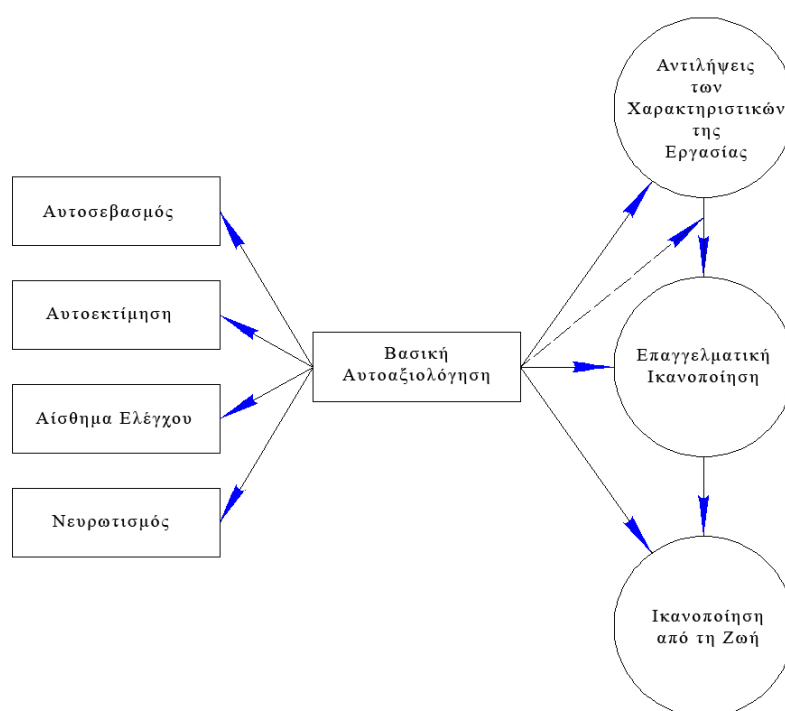
κινήτρων που ανταμείβει οικονομικά τα υψηλά ποσοστά παρουσίας των εκπαιδευτικών σε περιοχή της Νέας Υόρκης, εξετάζει ένα «καλοπληρωμένο δυναμικό εκπαιδευτικών βετεράνων, ένα εργατικό δυναμικό για το οποίο κάθε κίνητρο [παρουσίας] ήταν τελικά μόλις το 0,15% της μέσης αμοιβής τους». Τα ευρήματα δείχνουν ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί της επαρχίας απλώς προσάρμοσαν τη συμπεριφορά τους ανακατανέμοντας τις απουσίες μεταξύ ασθενείας και αδειάς. Επίσης, τα στοιχεία δείχνουν ότι τα κίνητρα αμοιβής μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στον περιορισμό των απουσιών των εκπαιδευτικών, ακόμη και όταν αυτά τα κίνητρα δεν είναι σχετικά μεγάλα (Jacobson, 1989).

Job Satisfaction In The Public Sector: The Role of the Work Environment. Η μελέτη αυτή των Wright και Davis (2003) εξετάζει την επιρροή του εργασιακού περιβάλλοντος στο αίσθημα, του δημόσιου υπαλλήλου, για την ικανοποίηση από την εργασία, συνδέοντας τα χαρακτηριστικά του εργασιακού περιβάλλοντος που θεωρείται ότι είναι πιο διαδεδομένα σε δημόσιους οργανισμούς με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά θέσεων εργασίας που χρησιμεύουν ως σημαντικές προκλήσεις ικανοποίησης από την εργασία. Συγκεκριμένα, η μελέτη αυτή αναλύει τις επιπτώσεις τριών συστατικών του εργασιακού πλαισίου: τη σύγκρουση του οργανωτικού στόχου, την εξειδίκευση του οργανωτικού στόχου και τους διαδικαστικούς περιορισμούς, με τέσσερα χαρακτηριστικά της εργασίας: της εξειδίκευσης της εργασίας, της συνήθειας, της ανατροφοδότησης και της ανάπτυξης ανθρώπινου δυναμικού, όπως αντιμετωπίζονται από τους δημόσιους υπαλλήλους. Βασισμένη σε προηγούμενες έρευνες, δοκιμάστηκε ένα αιτιώδες μοντέλο ικανοποίησης από την εργασία σε μια ανάλυση συνδιακύμανσης (LISREL). Το μοντέλο εξήγησε τα δύο τρίτα της διακύμανσης της ικανοποίησης από την εργασία των εργαζομένων και υποδεικνύει ότι το εργασιακό πλαίσιο μπορεί όχι μόνο να είναι σημαντικό για τη διάκριση μεταξύ απασχόλησης στο δημόσιο και τον ιδιωτικό τομέα, αλλά μπορεί επίσης να είναι η αιτία τυχόν τομεακών διαφορών στην ικανοποίηση από την εργασία (Wright & Davis, 2003).

Summary tables of studies of employee absenteeism. Ο Jacobson (1989) αναφέρει ότι Steers & Rhodes (1978) ανέπτυξαν ένα μοντέλο διερεύνησης για τη συμμετοχή των εργαζομένων, το οποίο είναι ουσιαστικά μια σύνθεση κάποιων εναλλακτικών προσεγγίσεων. Πρόκειται για μια σύνθεση που βασίζεται σε παράγοντες τόσο ατομικής χροιάς όσο και σε οργανωτικούς παράγοντες. Αυτοί οι παράγοντες περιλαμβάνουν (Steers & Rhodes, 1978): 1. Ατομικά χαρακτηριστικά: όπως η εκπαίδευση, η θητεία στην εργασία, η ηλικία, το φύλο, η φυλή, η οικογενειακή κατάσταση και το μέγεθος της οικογένειας. 2. Εργασιακά Χαρακτηριστικά: όπως το αντικείμενο της εργασίας, το μέγεθος της πίεσης του ρόλου τους, το μέγεθος της ομάδας εργασίας, το στυλ ηγεσίας, οι σχέσεις μεταξύ

συναδέλφων, η ευκαιρία για εξέλιξη. 3. Οι πιέσεις για τη συμμετοχή τους: όπως οικονομικές συνθήκες και οι συνθήκες της αγοράς, πολιτικές που σχετίζονται με την απουσία και την απομάκρυνση, τα συστήματα κινήτρων / ανταμοιβής, τα πρότυπα των ομάδων εργασίας, την ηθική της προσωπικής εργασίας και την οργανωτική αφοσίωση 4. Δυνατότητα παρακολούθησης: όπως ασθένειες και ατυχήματα, οικογενειακές ευθύνες και προβλήματα μεταφοράς.

Judge, Locke, Durham, and Kluger Model. Οι Judge, Locke, Durham, and Kluger (1998) εξετάζουν ένα μοντέλο συσχέτισης της αυτοαξιολόγησης ενός ατόμου με τη Επαγγελματική Ικανοποίηση, την Ικανοποίηση από τη Ζωή και άλλους παράγοντες (Εικόνα 2).



Εικόνα 2. Ερευνητικό Μοντέλο συσχέτισης αυτοαξιολόγησης και επαγγελματικής ικανοποίησης και ικανοποίησης από τη ζωή. Η διακεκομμένη γραμμή απεικονίζει ένα ενδιάμεσο αποτέλεσμα των αυτοαξιολογήσεων στη σχέση μεταξύ των αντιλήψεων των χαρακτηριστικών της εργασίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των υποκειμένων. Πηγή: Judge et al. (1998, fig. 1.).

Οι ίδιοι, στην έρευνά τους χαρακτηρίζουν ως κρίσιμη την αυτοαξιολόγηση ενός ατόμου όσον αφορά τον αυτοσεβασμό και τη γενική αυτοεκτίμηση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι άνθρωποι που θεωρούν τους εαυτούς τους αντάξιους και ικανούς να αντεπεξέλθουν στις ανάγκες της ζωής προκαλούν ένα «θετικό πλαίσιο» στα γεγονότα και τις καταστάσεις που συναντούν, ενώ οι άνθρωποι που δεν θεωρούν τους εαυτούς τους ως άξιους και ικανούς προκαλούν ένα «αρνητικό πλαίσιο». Επίσης, συμφωνούν με τους Judge et al. (1997) ότι τα άτομα με θετική αυτοαξιολόγηση βλέπουν τη δουλειά και τη ζωή τους πιο θετικά,

και εμφανίζουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία. Ακόμη, οι πραγματικές αντιλήψεις των υποκειμένων για τα χαρακτηριστικά της εργασίας δείχνουν ότι, όταν οι άνθρωποι περιγράφουν αυτά τα χαρακτηριστικά, η εστίασή τους δεν είναι μόνο εξωτερική αλλά και, τουλάχιστον σιωπηρά, εσωτερική. Δηλαδή, τα άτομα με θετικές αυτοαξιολογήσεις είναι πιο ικανοποιημένα από τη δουλειά τους όχι μόνο επειδή αισθάνονται πιο ευτυχισμένοι και ότι έχουν περισσότερες δυνατότητες αυτοελέγχου, αλλά και επειδή βλέπουν περισσότερη ποικιλία, πρόκληση και εγγενή αξία στο έργο τους (Judge, Locke, Durham, & Kluger, 1998, p31).

Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Α/Θμιας Εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας. Αυτή η μελέτη της Γραμματικού (2017) διεξήχθη το σχολικό έτος 2009-2010 σε δείγμα εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Αθήνας. Δια της μελέτης διερευνήθηκαν παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την ποιότητα της επαγγελματικής ζωής και συνδέονται με την επαγγελματική ικανοποίηση που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί ως προς τις συνθήκες εργασίας. Προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί αντλούν ικανοποίηση από την εργασία τους, αλλά για κάποιες όψεις των επαγγελματικών συνθηκών που βιώνουν, όπως η αξιολόγηση, οι ευκαιρίες διαρκούς επιμόρφωσης και εξέλιξης, οι υποδομές και τα εκπαιδευτικά μέσα που τους διατίθενται, δηλώνουν δυσαρεστημένοι. Παράγοντες που αναδείχθηκαν ότι επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι: οι σχέσεις με τους μαθητές, τους γονείς και την κοινωνία, οι σχέσεις με τους συναδέλφους, η διοικητική οργάνωση και Διεύθυνση του σχολείου, το σχολικό κλίμα, οι σχέσεις με τους προϊσταμένους και με άλλες βαθμίδες της ιεραρχίας κ.ά. Ελέγχθηκε η αξιοπιστία των παραγόντων και εμφάνισε υψηλή εσωτερική συνοχή των στοιχείων που λειτουργούν ως ομάδα (συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's $\alpha=0,907$) (Γραμματικού, 2017).

The link between job satisfaction and organizational commitment: Differences between public and private sector employees. Αυτή η μελέτη πεδίου των Markovits, Davis, Fay, και Dick (2010) εξετάζει τη σχέση εργασιακής ικανοποίησης και οργανωτικής αφοσίωσης όσον αφορά τις διαφορές μεταξύ του ιδιωτικού και του δημόσιου τομέα. Στην έρευνα αυτή, υπέβαλλε ολοκληρωμένα ερωτηματολόγια, ένα δείγμα 617 Ελλήνων εργαζομένων (257 από τον ιδιωτικό τομέα και 360 από τον δημόσιο τομέα). Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν τις υποτιθέμενες διαφορές σχέσεων ως ακολούθως: Η εξωτερική (extrinsic) ικανοποίηση και η εγγενής (intrinsic) ικανοποίηση σχετίζονται περισσότερο με τη συναισθηματική δέσμευση και την κανονιστική δέσμευση των υπαλλήλων του δημόσιου τομέα παρά με εκείνους του ιδιωτικού τομέα. Οι υπάλληλοι του δημόσιου τομέα και του ιδιωτικού τομέα εργάζονται υπό διαφορετικό πλαίσιο

οργανωτικής και εργασιακής πολιτικής και οι διαφορές αυτές επηρεάζουν τη στάση των εργαζομένων. Συγκεκριμένα, η φύση των ανταμοιβών φαίνεται σημαντική. Όταν η εξωτερική και η εγγενής ικανοποίηση αυξάνεται, οι εργαζόμενοι του δημόσιου τομέα τείνουν να αναπτύσσουν ισχυρότερη συναισθηματική και κανονιστική δέσμευση έναντι των οργανισμών τους από ό, τι οι υπάλληλοι του ιδιωτικού τομέα (Markovits, Davis, Fay, & Dick, 2010).

Παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης των εργαζομένων στο δημόσιο τομέα: Η περίπτωση του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Η Κασκαμπά (2015) ερεύνησε τους παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των υπαλλήλων στο δημόσιο τομέα, εξετάζοντας την περίπτωση του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Η ίδια σημειώνει ότι πλήθος μελετών συνδέουν θετικά την εργασιακή ικανοποίηση με την αποδοτικότητα, την παραγωγικότητα, την καλή ψυχική υγεία, με χαμηλούς δείκτες απουσιών από την εργασία, με χαμηλούς δείκτες κινητικότητας, ενώ την συσχετίζουν αρνητικά με την επαγγελματική εξουθένωση. Η στατιστική ανάλυση ανέδειξε ότι η εργασιακή ικανοποίηση των υπαλλήλων του Πανεπιστημίου Αιγαίου, αναφορικά με τους παράγοντες που εξετάστηκαν κινείται: άνω του μετρίου (μέτρια έως αρκετά) στις γενικές συνθήκες εργασίας και στη συνεργασία με τον προϊστάμενο, μέτρια στο αντικείμενο εργασίας και στις σχέσεις με συναδέλφους και κάτω του μετρίου (λίγο έως μέτρια) στην αμοιβή, την αξιοποίηση ικανοτήτων και δεξιοτήτων, τις δυνατότητες προαγωγής και εξέλιξης και την ηγεσία και τον Οργανισμό (Κασκαμπά, 2015).

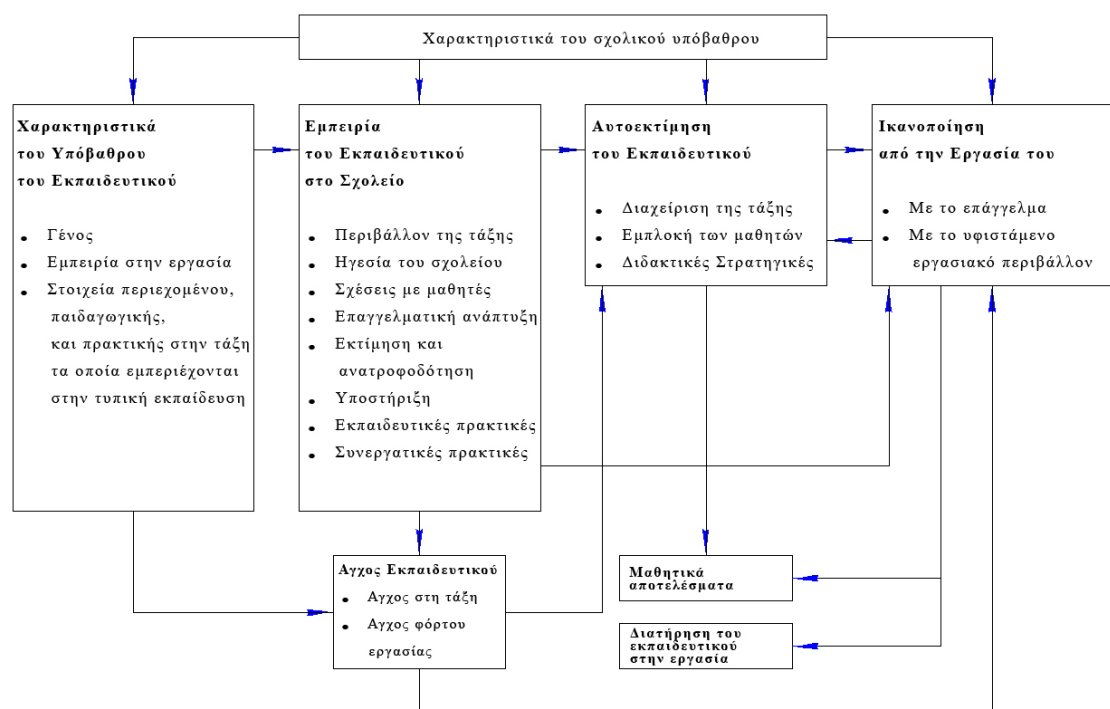
Teacher's job satisfaction and self efficacy: A review. Η ανασκόπηση αυτή των Gkolia, Belias, & Koustelios (2014) σκοπεύει να παράσχει μια σαφή εικόνα και να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ της ικανοποίησης από την εργασία και της αυτοεκτίμησης (self efficacy) που αισθάνονται οι γενικοί υπάλληλοι και οι εκπαιδευτικοί. Οι ίδιοι λένε ότι τις τελευταίες δεκαετίες έχουν αναπτυχθεί πολλές διαφορετικές θεωρίες και μοντέλα μέτρησης της ικανοποίησης από την εργασία και διακρίνονται διάφοροι παράγοντες οι οποίοι είναι πιθανόν να επηρεάσουν την ικανοποίηση από την εργασία, καθώς και διάφορες συνέπειες που προκύπτουν από αυτή. Επιπλέον, η έννοια της αυτοεκτίμησης έχει οριστεί με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Η ανασκόπηση δείχνει ότι τα σχολεία πρέπει να δώσουν μεγαλύτερη προσοχή στη βελτίωση της ικανοποίησης από την εργασία και της αυτοεκτίμησης του εκπαιδευτικού, διερευνώντας και ενισχύοντας εκείνους τους παράγοντες που προάγουν την ικανοποίηση από την εργασία και την προσωπική αποτελεσματικότητα τους. Οι ίδιοι λένε επίσης ότι η ανασκόπηση αυτή παρέχει πληροφορίες σχετικά με τα μέσα για τη μέτρηση της ικανοποίησης από την εργασία και της αυτοεκτίμησης του καθηγητή. Η ανασκόπηση δείχνει ότι υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση των

εκπαιδευτικών και έχουν θετική επίδραση στους διάφορους παράγοντες της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Gkolia, Belias, & Koustelios 2014).

3. Κεφάλαιο 3. Η έρευνα

3.1. Τα Ερευνητικά Ερωτήματα

Το πρόβλημα: Η παρούσα προσανατολίζεται στην εξέταση θεμάτων επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, ο βαθμός αφοσίωσης τους στην εκπαίδευση, ο απουσιασμός τους, η καθυστερημένη προσέλευση μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον χαρακτηριστικό της ελληνικής εκπαίδευσης, πράγμα το οποίο αποτελεί και το πλαίσιο για την ανάλυση της αυτοεκτίμησης του εκπαιδευτικού και της εργασιακής ικανοποίησής του. Το πλαίσιο αυτό διαγραμματικά παρουσιάζεται στην Εικόνα 1. Έτσι με την αντίστοιχη ερευνητική προσέγγιση της παρούσας επιχειρείται να διερευνηθεί η σχέση επαγγελματικής ικανοποίησης και αφοσίωσης στο επάγγελμα με τις απουσίες και την καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Όμως υφίστανται ερευνητικές διαπιστώσεις ότι κάποια στοιχεία του πλαισίου όπως οι αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση της τάξης και οι εκπαιδευτικές στρατηγικές σχετίζονταν άμεσα με την ικανοποίηση από την εργασία, ενώ η αυτοεκτίμηση για την εμπλοκή των σπουδαστών δεν παίζει άμεσο ρόλο (Klassen & Chiu, 2010).



Εικόνα 3. Πλαίσιο για την ανάλυση παραγόντων της εργασιακής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού.
Πηγή: Klassen and Chiu (2010).

Φαίνεται λοιπόν ότι όλες οι πτυχές της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών δεν συνδέονται με την ικανοποίηση από την εργασία με τον ίδιο τρόπο και αυτός είναι ένας από τους λόγους για τον οποίο η ερευνήτρια, με την παρούσα, επικεντρώνεται στη διερεύνηση συγκεκριμένων παραγόντων. Επιπλέον, όπως τεκμηριώθηκε παραπάνω, σύμφωνα με την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία υφίσταται σημαντικός αριθμός ερευνών για την Ικανοποίηση από την εργασία και την Αφοσίωση στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών. Όμως τι συμβαίνει με τους εκπαιδευτικούς της Μαγνησίας; Είναι ικανοποιημένοι, είναι αφοσιωμένοι στο σχολείο τους; Πέραν αυτού, παράγοντες οι οποίοι πιθανό να σχετίζονται με την ικανοποίηση και την αφοσίωση των εκπαιδευτικών, στη βιβλιογραφία φαίνεται να επιδρούν αρνητικά στην επίτευξη των σκοπών και των στόχων του σχολείου. Τι συμβαίνει στη Μαγνησία, ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για κάποιους από αυτούς τους παράγοντες, όπως ο απουσιασμός (οι απουσίες οι οποίες γίνονται χωρίς λόγο) και η καθυστερημένη προσέλευση στην εργασία; Συσχετίζονται οι τέσσερις προαναφερθέντες παράγοντες, συμπεριφέρονται προβλεπτικά ο ένας για τους άλλους;

Η έρευνα εν γένει: Με στόχο την απάντηση στους προαναφερθέντες προβληματισμούς πραγματοποιήθηκε σχετική έρευνα. Η έρευνα είχε ως υποκείμενα εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Μαγνησίας οι οποίου υπηρετούν σε Γυμνάσια, Γενικά Λύκεια και Επαγγελματικά Λύκεια. Με την παρούσα επιχειρήθηκε να διερευνηθεί η σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης και της αφοσίωσης στο επάγγελμα με τις αντιλήψεις για τον απουσιασμό και την καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο.

Ειδικότερα διερευνήθηκαν:

- Ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.
- Ο βαθμός αφοσίωσής τους στο επάγγελμα.
- Οι στάσεις τους σχετικά με τον απουσιασμό (τις απουσίες που γίνονται χωρίς λόγο) των εκπαιδευτικών.
- Οι στάσεις τους σχετικά με την καθυστερημένη προσέλευση των εκπαιδευτικών.

- Η σχέση της ικανοποίησης από την εργασία, της αφοσίωσης στο επάγγελμα με τις στάσεις τους για τις απουσίες και την καθυστερημένη προσέλευση των εκπαιδευτικών.
- Η διαφοροποίηση των ανωτέρω ανάλογα με προσωπικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.
- Η διαφοροποίηση των ανωτέρω ανάλογα με χαρακτηριστικά των σχολείων στα οποία υπηρετούν.

Τα Ερευνητικά Ερωτήματα: Η διερεύνηση των παραπάνω, βασίστηκε στην απόπειρα απάντησης στα τέσσερα Ερευνητικά Ερωτήματα:

1. Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί είναι Ικανοποιημένοι από τη δουλειά τους, είναι Αφοσιωμένοι στο επάγγελμά τους και σε ποιο βαθμό αντιλαμβάνονται αρνητικά τον Απουσιασμό ή την Καθυστέρηση Προσέλευσης στο σχολείο.
2. Σε ποιο βαθμό διαφέρουν οι στάσεις τους για την Ικανοποίηση στο επάγγελμα, την Αφοσίωση στο επάγγελμα, τον Απουσιασμό και την Καθυστέρηση προσέλευσης, αναφορικά στα δημογραφικά-προσωπικά και δημογραφικά-επαγγελματικά χαρακτηριστικά τους;
3. Σε ποιο βαθμό, αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα η Ικανοποίηση από το επάγγελμα και η Αφοσίωση σχετικά με την πρόβλεψη των αρνητικών στάσεων για τον Απουσιασμό και την Καθυστερημένη Προσέλευση των εκπαιδευτικών;
4. Συσχετίζονται μεταξύ τους και σε ποιο βαθμό, οι στάσεις τους για την Ικανοποίηση στο επάγγελμα, την Αφοσίωση στο επάγγελμα, τον Απουσιασμό, την Καθυστέρηση προσέλευσης και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους;

Όπως γίνεται αμέσως αντιληπτό από τον αναγνώστη, τα Ερευνητικά Ερωτήματα είναι σύνθετα, πράγμα το οποίο προβληματίζει την πραγματοποίηση της ερευνητικής διαδικασίας και κυρίως της εξαγωγής των αποτελεσμάτων και των συμπερασμάτων. Επί αυτού οι Mallick and Verma (2005) αναφέρουν ότι τα «καλά» ερευνητικά ερωτήματα (1) Φτάνουν στην καρδιά του ερευνητικού προβλήματος, (2) Είναι απλά και σαφώς διατυπωμένα και (3) Είναι δυνατό να απαντηθούν με τα εργαλεία τα οποία διαθέτει ο ερευνητής. Συνεχίζοντας τον προβληματισμό για το αν τα προαναφερθέντα ερευνητικά ερωτήματα είναι «καλά», κατά τους Mallick and Verma (2005), ότι με στόχο την ικανοποίηση των (1) και (3) χαρακτηριστικών των «καλών» ερωτημάτων, υποβαθμίζεται μερικώς το

χαρακτηριστικό της απλότητας στο χαρακτηριστικό (2). Σημειώνεται ότι η εξέλιξη της ερευνητικής διαδικασίας, θεωρούμε, ότι επιβεβαιώνει την σύνταξη των Ερευνητικών Ερωτημάτων.

3.2. Μεθοδολογία

Στην παρούσα εξετάζονται θέματα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, ο βαθμός αφοσίωσης τους στην εκπαίδευση, ο απουσιασμός τους, η καθυστερημένη προσέλευση μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον χαρακτηριστικό της ελληνικής εκπαίδευσης, πράγμα το οποίο αποτελεί και το πλαίσιο για την ανάλυση της αυτοεκτίμησης του εκπαιδευτικού και της εργασιακής ικανοποίησής του. Με την παρούσα ερευνητική προσέγγιση επιχειρείται να διερευνηθεί η σχέση επαγγελματικής ικανοποίησης και αφοσίωσης στο επάγγελμα με τις απουσίες και την καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Εξετάζονται παράμετροι όπως ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης, ο βαθμός αφοσίωσης τους στο επάγγελμα, οι στάσεις τους για τις απουσίες των εκπαιδευτικών, οι στάσεις τους για την καθυστερημένη προσέλευση, η σχέση ικανοποίησης, αφοσίωσης και στάσεων για απουσίες και καθυστερημένη προσέλευση των εκπαιδευτικών, η διαφοροποίηση των παραπάνω ανάλογα με προσωπικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.

Οι σχέσεις αυτές διερευνώνται σε διαφορετικούς τύπους σχολείων και σε διαφορετικά δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Με την παρούσα επιχειρήθηκε να πραγματοποιηθεί αναπαράσταση των προαναφερθεισών πτυχών του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών τα οποία, από την ερευνήτρια, θεωρούνται πολύπλοκα φαινόμενα και τα αποτελέσματα της διερεύνησής τους να χρησιμοποιηθούν για να δώσουν μια ξεκάθαρη εικόνα αυτών των φαινομένων τα οποία επιχειρείται να εξηγηθούν. Ουσιαστικά επιχειρείται μια πρόδρομη μοντελοποίηση των φαινομένων (Charanis, 1961).

Με στόχο την υλοποίηση των ερευνητικών προσεγγίσεων, όπως περιγράφηκαν ανωτέρω, ακολουθείται η μέθοδος της ερευνητικής προσέγγισης της επισκόπησης όπως περιγράφεται από τους Cohen and Manion (1994). Σημειώνεται ότι η μέθοδος της επισκόπησης έχει καθιερωθεί ως ένα από τα πιο ευρέως χρησιμοποιούμενα εργαλεία στην εκπαιδευτική έρευνα. Είναι μία μορφή σχεδιασμένης συλλογής δεδομένων με σκοπό να εξηγηθεί κάποιο φαινόμενο (όπως στην έρευνά μας) ή να απαντηθούν ερωτήσεις ως οδηγός δράσης. Επιπλέον, τα δεδομένα τα οποία συλλέγονται, παρουσιάζονται σε τέτοια μορφή, σε μετρήσιμη μορφή, και είναι εύκολο να χρησιμοποιηθούν ψηφιακά εργαλεία για την εξαγωγή αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων κατά τη στατιστική

ανάλυσή τους (Mallick & Verma, 2005). Βάσει της επισκόπησης, επιχειρείται να περιγραφούν οι υπάρχουσες συνθήκες, να εντοπισθούν σταθερές και να προσδιοριστούν οι σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών του υπό διερεύνηση συστήματος (Cohen & Manion, 1994).

Οι Mallick and Verma (2005) αναφέρουν ότι στις κοινωνικές επιστήμες είναι δύσκολο να διατυπώσεις συμπεράσματα γενικής ισχύος, επειδή δεν υπάρχουν δύο άτομα τον να έχουν ακριβώς όμοια αισθήματα, κίνητρα ή συναισθήματα. Οι ίδιοι αναφέρουν ότι αυτό που μπορεί να αποτελεί λογική εξήγηση για τον έναν μπορεί να είναι άσχετο για τον άλλον. Επιπλέον, κανένα άτομο δεν παραμένει συνήθως το ίδιο από την μια κατάσταση στην άλλη, εξαιτίας των εμπειριών που μεσολαβούν. Για παράδειγμα, αν ένας εκπαιδευτικός συμπληρώσει ένα ψυχολογικό τεστ για δεύτερη φορά, η συμπεριφορά του δε θα είναι ακριβώς ίδια με κάποιον που δεν έχει συμπληρώσει αυτά τα τεστ άλλη φορά. Επίσης, η αντίδρασή του είναι πιθανόν να επηρεαστεί από την αλληλεπίδραση με διάφορα στοιχεία στο περιβάλλον του Mallick and Verma (2005). Επειδή έπρεπε να περιοριστούν αυτά τα φαινόμενα, όσο αυτό είναι δυνατό, υιοθετήθηκαν στοιχεία ή δηλώσεις από επιλεγμένα εργαλεία (Μέτρα ή Κλίμακες) τα οποία είχαν χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν και είχαν επιδείξει σημαντική εγκυρότητα.

Οι Tasios and Giannouli (2017) επικαλούμενοι άλλους ερευνητές (e.g., Greenberk & Baron, 2013; Spector, 2008) αναφέρουν ότι είναι ενδιαφέρον ζήτημα για κάποιον η επιλογή του τρόπου με τον οποίο μπορεί να διερευνήσει το θέμα του εάν οι εργαζόμενοι είναι ικανοποιημένοι με τη δουλειά τους. Η ικανοποίηση από την εργασία μπορεί να εκτιμηθεί είτε απλά ρωτώντας κάποιον εάν του αρέσει η δουλειά του ή μέσω μίας συνέντευξης ή μέσω ενός ερωτηματολογίου. Στη διερεύνηση μπορεί να απαντήσει κάποιο τρίτο πρόσωπο το οποίο είναι σχετικό με τη δουλειά του ατόμου (πχ ο Διευθυντής του) αλλά στις περισσότερες περιπτώσεις στη διερεύνηση συμμετέχει ο ίδιος ο εργαζόμενος, συμπληρώνοντας ένα ερωτηματολόγιο, καθώς ξέρει καλύτερα από οποιονδήποτε τα συναισθήματά του για τη δουλειά του, προστατεύει την ανωνυμία του και ο εργαζόμενος, σε λίγο χρόνο, εκφράζει πιο ελεύθερα τις απόψεις του (Tasios & Giannouli, 2017).

Έτσι λοιπόν, στην παρούσα ακολουθείται η μέθοδος της ερευνητικής προσέγγισης της επισκόπησης, διενεργείται ποσοτική έρευνα με ερωτηματολόγιο κλειστών ερωτήσεων αυτοαναφοράς, με βάση δοκιμασμένα, και γνωστού επιπέδου εγκυρότητας Μέτρα (σχετικές Κλίμακες), σε δείγμα εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Μαγνησίας.

Κρίθηκε σημαντικό το να ερωτηθούν τα υποκείμενα για τα προσωπικά δημογραφικά χαρακτηριστικά τους όπως το Φύλο, η Ηλικία, η Οικογενειακή

κατάσταση αλλά και ο Αριθμός των Παιδιών τους. Επιπλέον κρίθηκε σημαντικό να ερωτηθούν τα υποκείμενα για επαγγελματικά- δημογραφικά τους στοιχεία όπως τα χρόνια Προϋπηρεσίας τους, ο τύπος σχολείου στον οποίο υπηρετούν, η περιοχή στην οποία λειτουργεί το σχολείο (αστική, ημιαστική, αγροτική), το μέγεθος του σχολείου (αριθμός μαθητών), σε πόσα άλλα σχολεία καλύπτουν το υποχρεωτικό τους ωράριο, τη σχέση των σπουδών τους με τα μαθήματα τα οποία διδάσκουν, και τον τρόπο μετακίνησής τους στο σχολείο. Τα Δημογραφικά αυτά στοιχεία, είτε προσωπικά είτε επαγγελματικά λειτούργησαν ως ανεξάρτητες μεταβλητές, προσέδωσαν στην έρευνα σημαντικές δυνατότητες συσχετισμών αλλά και κύρος.

Αντίστοιχα, ως εξαρτημένες μεταβλητές εξελήφθησαν οι αφορούσες στα προαναφερθέντα ερευνητικά ερωτήματα. Επιδιώχθηκε με αυτόν τον τρόπο η ανάκτηση της γνώσης της πραγματικότητας, με μεγαλύτερη ακρίβεια.

Πληθυσμός, Δείγμα και Δειγματοληψία

Πραγματοποιήθηκε προσέγγιση 500 από τους 1500 περίπου εκπαιδευτικούς της Μαγνησίας (μόνιμοι ή αναπληρωτές). Από τους εν λόγω εκπαιδευτικούς της Μαγνησίας επεστράφησαν συμπληρωμένα 146 ερωτηματολόγια (ποσοστό $\approx 9,7\%$ του συνολικού πληθυσμού εκπαιδευτικών της Μαγνησίας). Ο Πληθυσμός λοιπόν των υποκειμένων της έρευνας ορίζεται σαν: *Μόνιμοι εκπαιδευτικοί δημόσιων σχολείων της Μαγνησίας*.

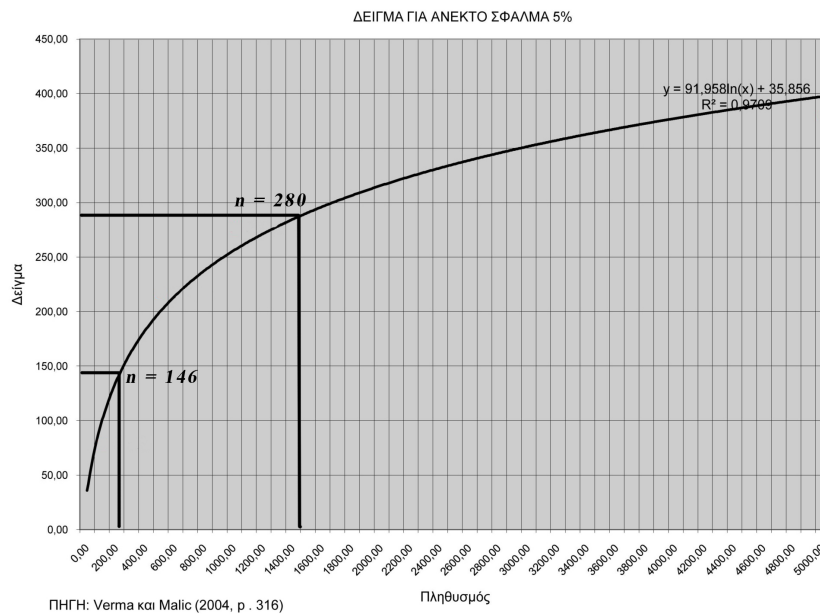
Τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος των 146 υποκειμένων του Πληθυσμού εμφανίζονται στα επόμενα.

Το δείγμα της έρευνας

Η προσέγγιση των εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκε τυχαία, με βάση τις 500 περίπου e-mail addresses του υφιστάμενου συστήματος ηλεκτρονικής αλληλογραφίας μεταξύ των εκπαιδευτικών της Μαγνησίας. Επεστράφησαν 146 ερωτηματολόγια. Το δείγμα θα μπορούσε να θεωρηθεί τυχαίο, ως προϊόν συστηματικής δειγματοληψίας, αλλά η ερευνήτρια θεωρεί ότι αποτελεί προϊόν δειγματοληψίας χωρίς πιθανότητα (Baker, 1988) πράγμα το οποίο σημαίνει ότι τα αποτελέσματα δε μπορεί να θεωρηθούν γενικεύσιμα, αφορούν μόνο το συγκεκριμένο δείγμα, και πρέπει να χρησιμοποιηθούν ως αποτελέσματα υποβάθρου για επόμενη ερευνητική δραστηριότητα. Πράγματι, σύμφωνα με την εξίσωση υπολογισμού του Μέγιστου Σφάλματος Εκτίμησης Αναλογίας

$$e = \frac{1}{\sqrt{n}}$$

για μέγεθος δείγματος $n = 146$ υπολογίζεται Μέγιστο Σφάλμα Εκτίμησης Αναλογίας $e = 8,2\%$ (Ζαφειρόπουλος, 2015). Επιπλέον, το δείγμα δεν επαρκεί να χαρακτηρίσει τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών της Μαγνησίας (≈ 1500) με ανεκτό σφάλμα 5%, λόγω του ότι απαιτείται δείγμα περίπου 280 ερωτηματολογίων για αυτό τον πληθυσμό (ίδε, Εικόνα 4). Κρίνεται λοιπόν εξ αρχής απαραίτητο, η αντίστοιχη ερευνητική δραστηριότητα να πραγματοποιηθεί στο μέλλον σε μεγαλύτερο δείγμα.



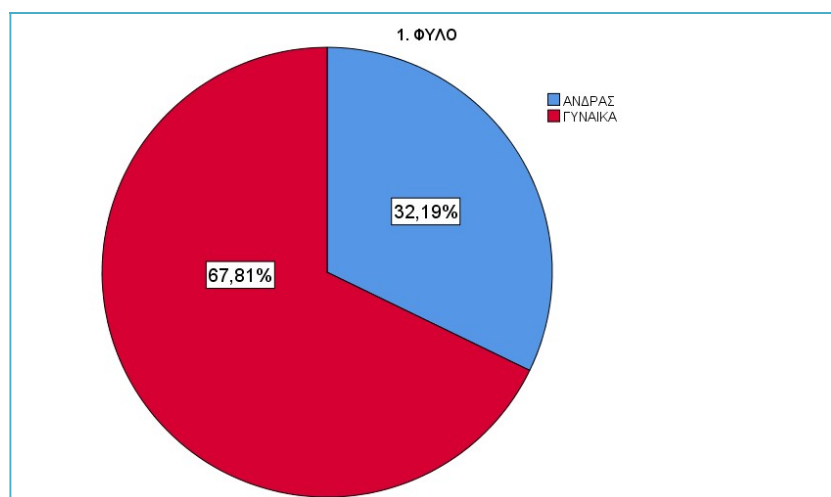
Εικόνα 4. Δείγμα για ανεκτό Σφάλμα 5%. Πηγή (Verma & Malic, 2004).

Το δείγμα των υποκειμένων της έρευνας, όπως προαναφέρθηκε, ανήλθε στα 146 ερωτηματολόγια. Στο δείγμα, από άποψη φύλου των υποκειμένων, οι Γυναίκες αποτελούν το 67,81% του δείγματος (Διάγραμμα 1.) το οποίο μπορεί να θεωρηθεί μια ικανοποιητική προσέγγιση, αφού είναι γνωστό ότι το 98,6% του διδακτικού προσωπικού στο Νηπιαγωγείο είναι γυναίκες, και κατά φθίνουσα σειρά ποσοστού γυναικών ακολουθεί το Δημοτικό (με 70,2%), το Γυμνάσιο (με 66,1%), το Γενικό Λύκειο (με 54,1%) και το Επαγγελματικό Λύκειο & ΕΠΑΣ αρμοδιότητας ΥΠΕΘ (με 44,6%) (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2017) . Αυτό σημαίνει ότι το δείγμα της έρευνας, από άποψη φύλου, μπορούμε να υποστηρίξουμε [αναφέρεται χωρίς στατιστική επιβεβαίωση] ότι αποτελεί χαρακτηριστικό δείγμα ολοκλήρου του πληθυσμού των εκπαιδευτικών στα ελληνικά σχολεία.

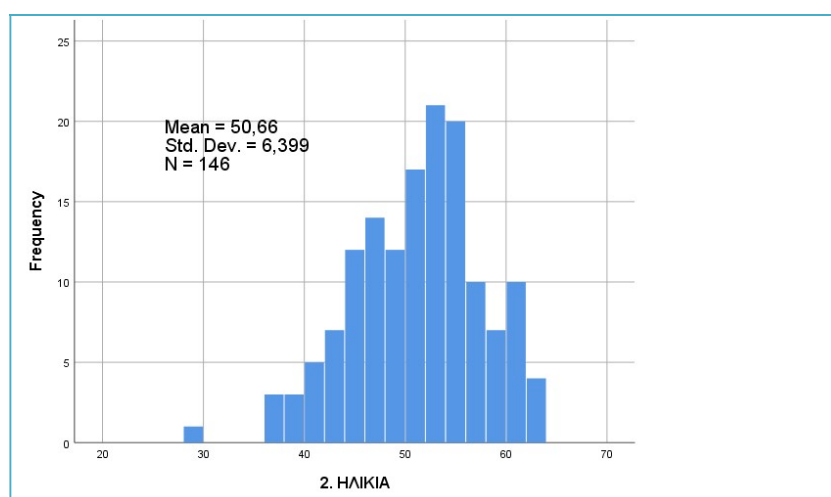
Η ηλικία και τα έτη υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση (προϋπηρεσία) των εκπαιδευτικών του δείγματος, επίσης μπορεί να θεωρηθούν αναλογικά, ενός σχετικά «γερασμένου» κλάδου, χωρίς νέες προσλήψεις τα τελευταία χρόνια (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2017). Οι ηλικίες των υποκειμένων η μέση τιμή για την ηλικία του δείγματος είναι τα 50,66 έτη (Διάγραμμα 2.) Αναφορικά στην οικογενειακή

κατάσταση του δείγματος, το 71,9% είναι έγγαμοι, το 16,4% άγαμοι και το 11,6% είναι διαζευγμένοι, ή βρίσκονται σε χηρεία. Αναλυτικότερα, βρέθηκε μόνο μια περίπτωση σε χηρεία και εντάχθηκε εκ των υστέρων στην ίδια κατηγορία με τους διαζευγμένους (Διάγραμμα 3). Επίσης, το 22,6% δεν έχει παιδιά, το 19,2% έχει ένα παιδί, το 37% δύο παιδιά, το 11,6% τρία παιδιά και το 9,6% είναι πολύτεκνοι (1 περίπτωση με 5 παιδιά) (Διάγραμμα 4). Χαρακτηριστικό της κατανομής της ηλικίας είναι ότι δείχνει, εμφανώς, να ακολουθεί την Κανονική Κατανομή [εδώ, αναφέρεται χωρίς στατιστική επιβεβαίωση].

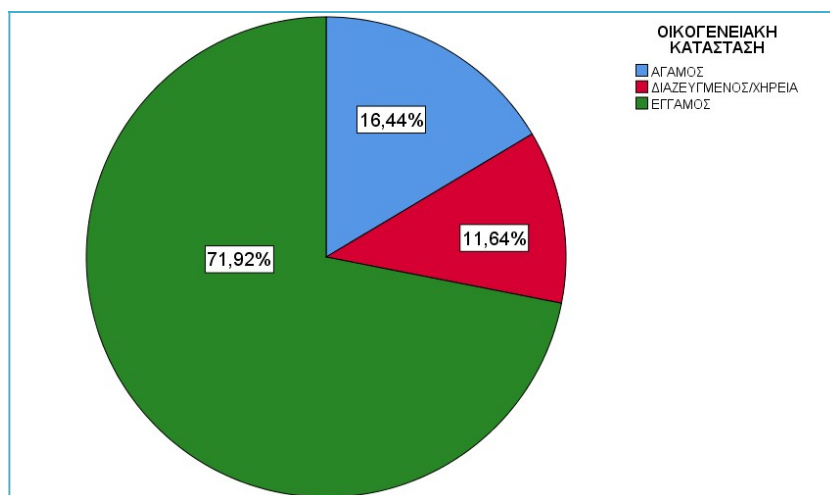
Δημογραφικά Χαρακτηριστικά του δείγματος



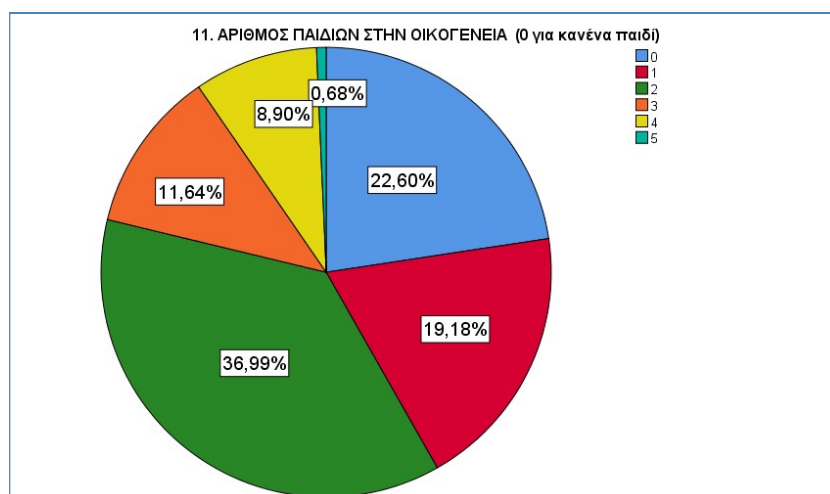
Διάγραμμα 1. Φύλο εκπαιδευτικών του δείγματος



Διάγραμμα 2. Ηλικία

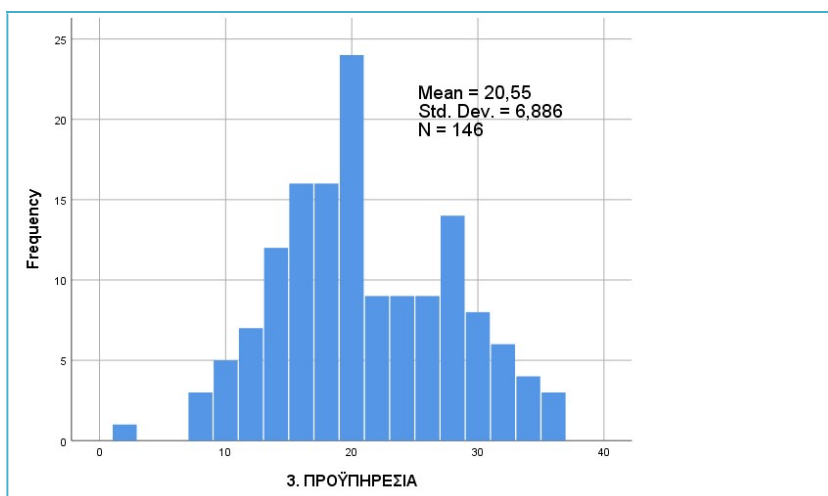


Διάγραμμα 3. Οικογενειακή Κατάσταση



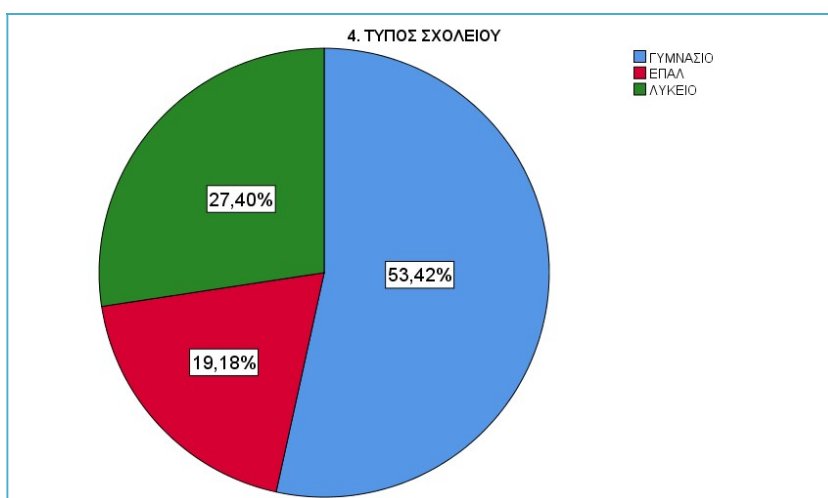
Διάγραμμα 4. Αριθμός παιδιών στην οικογένεια

Εργασιακά χαρακτηριστικά του δείγματος



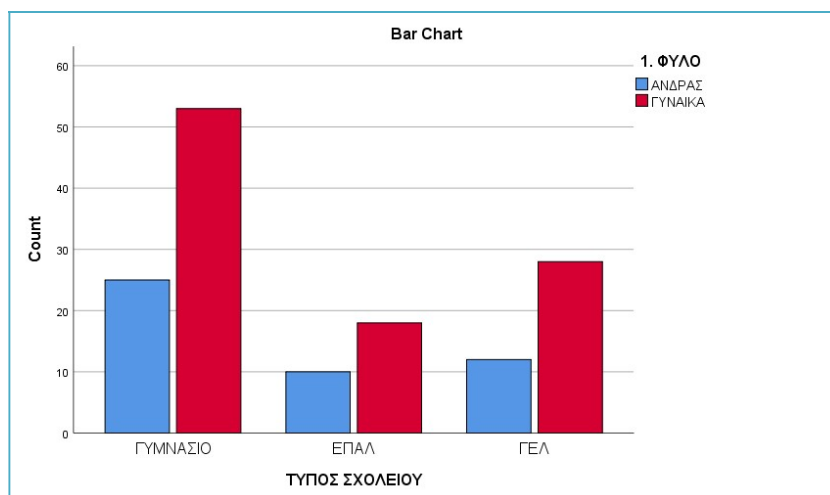
Διάγραμμα 5. Προϋπηρεσία στη δημόσια εκπαίδευση

Η προϋπηρεσία του δείγματος είναι σχετικά μεγάλη (Μέση Τιμή (ΜΤ)= 20,6 και Τυπική Απόκλιση (ΤΑ)=6,87). Στο δείγμα περιλαμβάνονται ελάχιστοι «νέοι» (ακραίες τιμές) ως προς την υπηρεσία εκπαιδευτικοί, φαινόμενο που ερμηνεύεται από τους ελάχιστους διορισμούς την τελευταία δεκαετία (Διάγραμμα 5).

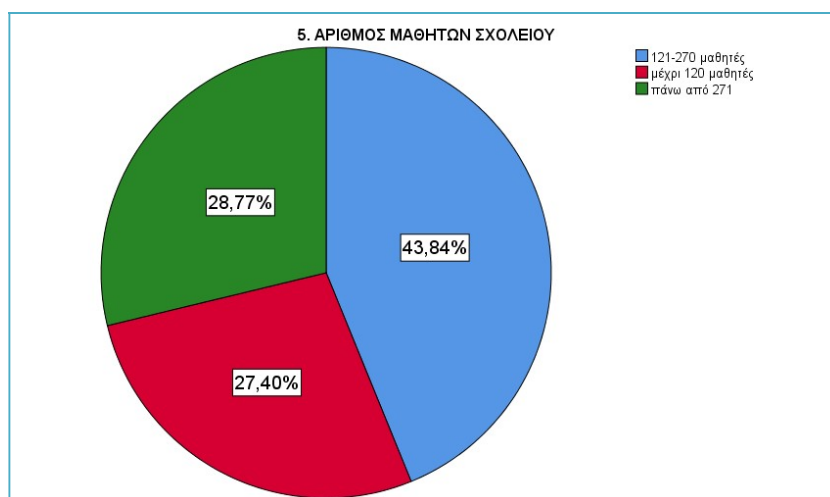


Διάγραμμα 6. Τύπος σχολείου

Το 53,4% εργάζεται σε Γυμνάσιο, το 19,2% σε ΕΠΑΛ και το 27,4% σε ΓΕΛ. Είναι σημαντικό, όπως θα φανεί στη συνέχεια, στην ανάλυση των συσχετίσεων, ότι η αναλογία φύλου είναι περίπου ίδια στους 3 τύπους σχολείου.

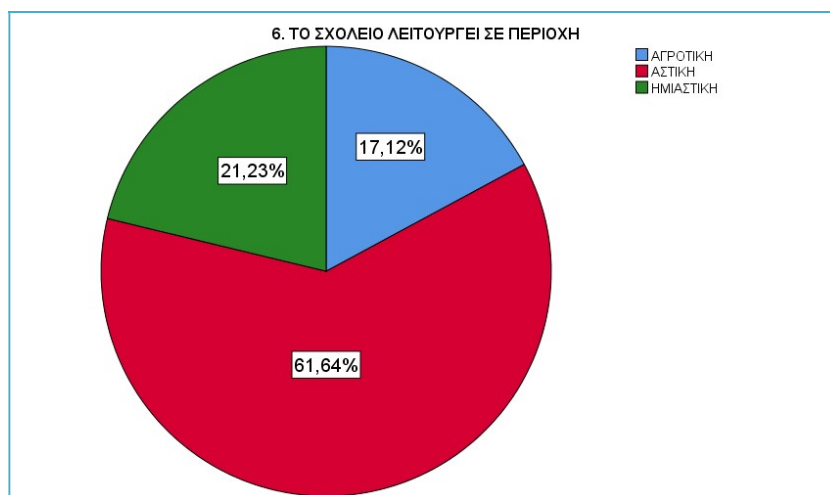


Διάγραμμα 7. Τύπος σχολείου και φύλο



Διάγραμμα 8. Αριθμός μαθητών (μέγεθος) σχολείου

Το 43,8% εργάζεται σε μικρό σχολείο, έως 120 μαθητές, το 27,4% σε σχολείο με 121 έως 270 και το 28,7% σε σχολείο με πάνω από 270 μαθητές (Διάγραμμα 8). Σημειώνεται ότι τα συγκεκριμένα όρια αριθμού μαθητών συνδέονται με χαρακτηριστικά διοίκησης του σχολείου και συγκεκριμένα με την ύπαρξη κανενός, ενός ή δύο υποδιευθυντών.



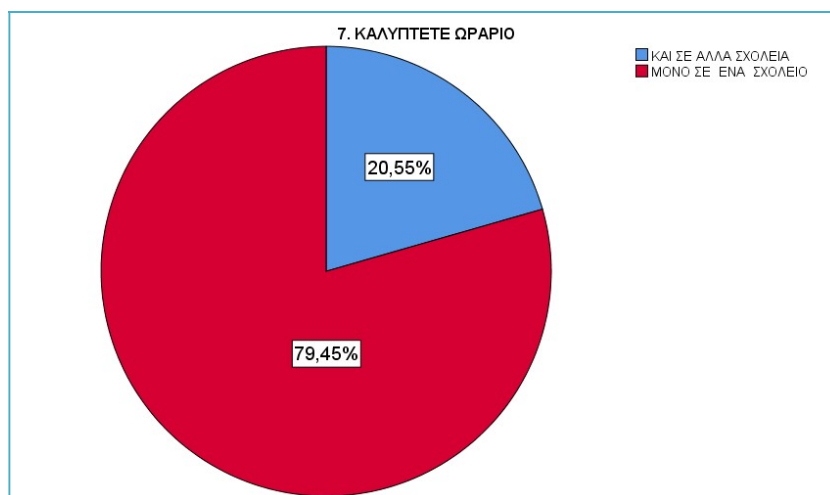
Διάγραμμα 9. Περιοχή λειτουργίας του σχολείου

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (61,6%) εργάζονται σε σχολείο αστικής περιοχής, το 21,2% ημιαστικής και το 17,1% αγροτικής.

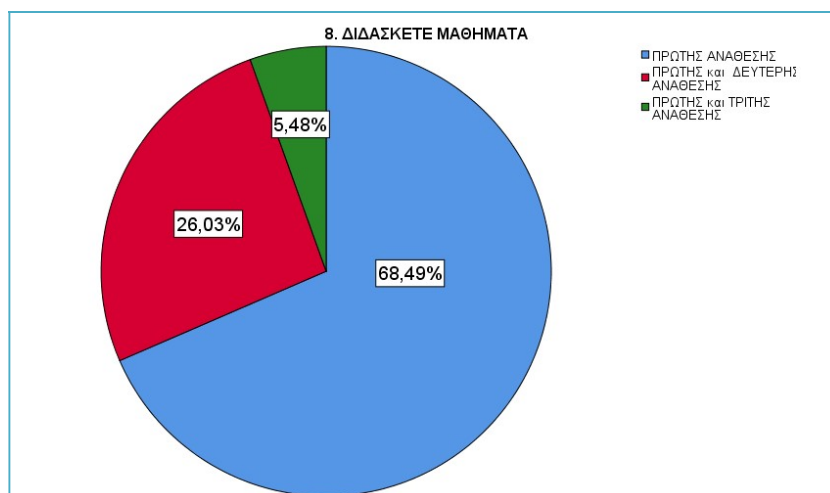
Οι εκπαιδευτικοί υποχρεούνται στη διδασκαλία συγκεκριμένου αριθμού ωρών μαθήματος (ανάλογα με την προϋπηρεσία ή τη θέση ευθύνης την οποία κατέχουν). Αν αυτό δεν είναι εφικτό να πραγματοποιηθεί σε ένα σχολείο, τότε «συμπληρώνουν» το ωράριό τους και σε άλλα σχολεία (Ελληνικό Κοινοβούλιο, 1985). Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμπλήρωναν ωράριο ως ακολούθως: Το 80% (περίπου) διδάσκει μαθήματα σε ένα μόνο σχολείο, ενώ το 20% (περίπου) σε περισσότερα σχολεία. Δηλαδή περίπου ένας στους πέντε εκπαιδευτικούς συμπληρώνει το ωράριό του και σε άλλο ή άλλα σχολεία (Διάγραμμα 10).

Επίσης το 68,5% διδάσκει μαθήματα Α' ανάθεσης, το 26% Α' και Β' ανάθεσης, ενώ υπάρχει ένα 5,5% το οποίο διδάσκει και μαθήματα Γ' ανάθεσης (Διάγραμμα 11.), δηλαδή μαθήματα που σχετίζονται, κατά τεκμήριο, λιγότερο με τις σπουδές και την ειδίκευση του εκπαιδευτικού. Συνήθως οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να εργάζονται σε δύο σχολεία, εκτός αν το σχολείο τοποθέτησης είναι απομακρυσμένο και η διάθεση σε δεύτερο σχολείο ικανοποιεί τα συμφέροντα τους. Επίσης αποφεύγεται συνήθως η διδασκαλία μαθημάτων Β' και Γ' ανάθεσης λόγω του απαιτεί μεγαλύτερη προετοιμασία. Ωστόσο ειδικά σε ορισμένες ειδικότητες και σε μικρά επαρχιακά σχολεία είναι συνήθης πρακτική. Επίσης σε ορισμένες περιπτώσεις η διδασκαλία εκτός Α' ανάθεσης ικανοποιεί τους εκπαιδευτικούς λόγω του ότι δίνεται η δυνατότητα συμπλήρωσης ωραρίου σε μια μόνο σχολική μονάδα.

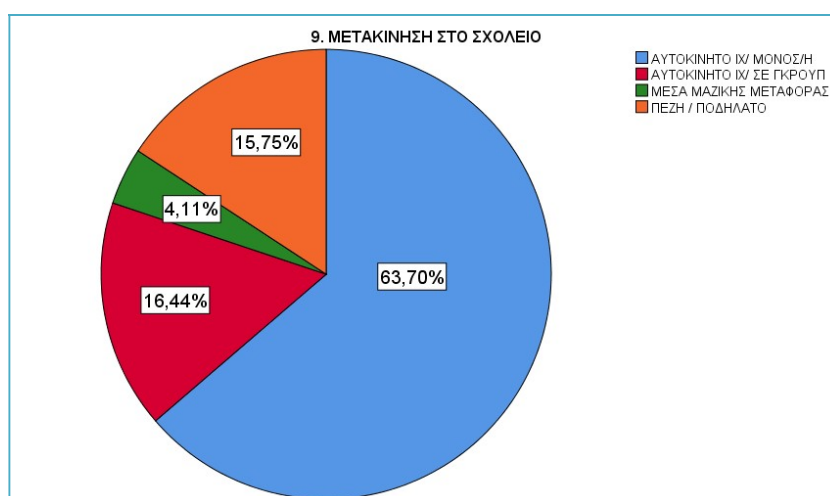
Τέλος, το 63,7% μετακινείται με ΙΧ μόνος/η, το 16,4% με ΙΧ με ομάδα συναδέλφων (συνήθως με γκρουπ), το 4,1% με μέσα μαζικής μεταφοράς και το 15,6% με τα πόδια (Διάγραμμα 12).



Διάγραμμα 10. Σχολεία κάλυψης (συμπλήρωσης) υποχρεωτικού ωραρίου



Διάγραμμα 11. Αναθέσεις μαθημάτων



Διάγραμμα 12. Μετακίνηση προς το σχολείο

3.3. Τα εργαλεία της έρευνας

3.3.1. Το ερωτηματολόγιο.

Ως εργαλείο της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το γραπτό ερωτηματολόγιο (στην περίπτωση μας, ψηφιακό/ηλεκτρονικό) καθόσον θεωρείται εύχρηστο μέσο συλλογής πληροφοριών, μπορεί με αυτό να ερωτηθεί μεγάλο δείγμα υποκειμένων, με ποικιλία στη σύνθεσή του σε μικρό χρονικό διάστημα, παρέχει ποικίλες πληροφορίες και τα δεδομένα που συλλέγονται μπορούν να ταξινομηθούν, επεξεργαστούν και αξιοποιηθούν σχετικά εύκολα ώστε να οδηγήσουν σε ουσιαστικές διαπιστώσεις και συμπεράσματα. Οι Cohen and Manion (1994) αναφέρουν ότι συχνά, το ερωτηματολόγιο μέσω ταχυδρομείου είναι η καλύτερη μορφή επισκόπησης (Cohen & Manion, 1994). Η αναφορά αυτή διαφοροποιείται επιπλέον λόγω των σημαντικών δυνατοτήτων οι οποίες δόθηκαν στους ερευνητές από την ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών. Συγκεκριμένα, οι Vasantha and Harinarayana (2016) αναφέρουν ότι τα ηλεκτρονικά εργαλεία έρευνας ή τα εργαλεία έρευνας μέσω διαδικτύου έχουν γίνει κοινά μέσα συλλογής δεδομένων στο διαδικτυακό περιβάλλον του σήμερα. Οι ερευνητές στον ακαδημαϊκό χώρο χρησιμοποιούν τα ψηφιακά και διαδικτυακά εργαλεία έρευνας για συλλογές δεδομένων. Το πλεονέκτημα της τεχνολογίας ιστού έχει καταστεί χρήσιμο για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την επιτυχή απόκριση των χρηστών (υποκειμένων) με απλούστερο τρόπο. Σήμερα, τα ψηφιακά εργαλεία έρευνας έχουν αντικαταστήσει τους προκατόχους τους με επιτυχία και αποτελεσματικότητα και έχουν γίνει ένα από τα σημαντικότερα εργαλεία για τη διεξαγωγή έρευνας (Vasantha & Harinarayana, 2016).

Οι σύγχρονες τεχνολογίες της πληροφορίας και επικοινωνίας παρέχουν, εκτός των άλλων, τη δυνατότητα διαχείρισης, καταχώρισης, δημιουργίας δημοσκοπήσεων και ερευνητικών εργαλείων. Δίνεται η δυνατότητα της δημιουργίας και της ανάλυσης ερευνών απευθείας στο κινητό ή στο πρόγραμμα περιήγησης ιστού χωρίς να απαιτείται ειδικό λογισμικό. Τα αποτελέσματα παραλαμβάνονται άμεσα, καθώς έρχονται, και μπορεί να συνοψιστούν ως αποτελέσματα της έρευνας με μια ματιά με γραφήματα και διαγράμματα. Τα εργαλεία αυτά έχουν το γενικό όνομα Φόρμες. Οι Φόρμες παρέχουν δυνατότητες ανταπόκρισης. Αυτό σημαίνει ότι είναι δυνατή η επιλογή μεταξύ διαφορετικών τύπων ερωτήσεων, από ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής έως αναπτυσσόμενα μενού σε γραμμική κλίμακα. Είναι δυνατή η προσθήκη εικόνων και βίντεο και υποστηρίζονται εξειδικευμένες μέθοδοι διακλάδωσης σελίδων και λογικής παράβλεψης ερωτήσεων. Οι απαντήσεις στις έρευνες συλλέγονται προσεκτικά και αυτόματα στις Φόρμες, με πληροφορίες απαντήσεων σε πραγματικό χρόνο και γραφήματα. Εναλλακτικά, είναι δυνατή η ενασχόληση με τα δεδομένα προβάλλοντάς τα σε ειδικά Φύλλα

εργασίας ή μεταβιβάζοντάς τα σε άλλα λογισμικά όπως τα λογισμικά στατιστικής επεξεργασίας Μελέτη των Vasantha, Narayanaswamy, and Harinarayana (2016) έδειξε πώς είναι αποτελεσματική η έρευνα με σκοπό τη συλλογή δεδομένων, ειδικά για μικρές μελέτες χρησιμοποιώντας τις Φόρμες και τα λοιπά έγγραφα της Google. Η δωρεάν διαθεσιμότητα του εργαλείου και η αυτόματη καταγραφή της απόκρισης του χρήστη στο υπολογιστικό φύλλο του, έχουν κάνει τη συλλογή και την ανάλυση δεδομένων απλή (Vasantha et al., 2016). Με βάση τα παραπάνω επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο να έχει ψηφιακή μορφή, να υλοποιηθεί μέσω ψηφιακής Φόρμας (Google Forms) δηλαδή να παρέχεται η δυνατότητα της κλήσης προς συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από τα υποκείμενα, η δυνατότητα απάντησης από οποιαδήποτε ηλεκτρονική συσκευή επικοινωνίας (σταθερή ή φορητή), η άμεση παραλαβή των αποτελεσμάτων και η ασφαλής για γρήγορη μεταφορά τους στο στατιστικό λογισμικό. Το πλήρες ερωτηματολόγιο βρίσκεται στο Παράρτημα 1 της παρούσας.

Το ερωτηματολόγιο συγκροτήθηκε ως ακολούθως:

Κατ' αρχάς, οι ερωτήσεις του συντάχθηκαν με βάση τις ακόλουθες παραμέτρους:

1. Με βάση ερωτήσεις [δηλώσεις] τα οποία προέκυψαν από τη Βιβλιογραφική Ανασκόπηση και άπτονταν τους στόχους της παρούσας Έρευνας, δηλαδή, στην κατασκευή του ερωτηματολογίου, πραγματοποιήθηκε αξιοποίηση (με προσαρμογή ή ενσωμάτωση) δηλώσεων των κατωτέρω Μέτρων (Κλιμάκων):
 - a. Κλίμακα Επαγγελματικής Ικανοποίησης των Brayfield and Rothe (1951) με δείκτη Εσωτερικής Συνέπειας (Internal Consistency) / συντελεστή Cronbach's alpha $\alpha = 0,872$,
 - b. Κλίμακες Αφοσίωσης στο επάγγελμα των Hoff (2000) των Sjöberg and Sverke (2000) και του Σταυρόπουλου (2013) με δείκτη Εσωτερικής Συνέπειας (Internal Consistency) / συντελεστή Cronbach's alpha $\alpha = 0,904$
 - c. Κλίμακα στάσεων για απουσίες (Απουσιασμό) εκπαιδευτικών των Shapira-Lishchinsky and Ishan (2013) με $\alpha = 0,728$ και
 - d. Κλίμακα για την Καθυστερημένη Προσέλευση των Foust, Elicker, and Levy (2006) με $\alpha = 0,729$.
2. Με βάση τις απαιτήσεις προσαρμογής των παραπάνω Μοντέλων στην ελληνική πραγματικότητα του υπό διερεύνηση πληθυσμού, δηλαδή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος εστιαζόμενο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

3. Με βάση ερευνητικές ανησυχίες της ερευνήτριας. Βασίστηκαν σε προσωπικές εμπειρικές παρατηρήσεις της ερευνήτριας για φαινόμενα Επαγγελματικής Ικανοποίησης, Αφοσίωσης στο Επάγγελμα, Απουσιασμού, και Καθυστερημένης Προσέλευσης των εκπαιδευτικών στο Σχολείο αλλά δεν καλύπτονται ερευνητικά στον υπό έλεγχο πληθυσμό της παρούσας.

Οι ερωτήσεις, στις οποίες επιχειρείται η άντληση εμπειριών από τα υποκείμενα, κατά το πλείστον, είναι κλειστές (Javeau, 2000). Ο τύπος αυτός επιλέχθηκε λόγω του ότι ένας μεγάλος αριθμός των απαντήσεων έχει εξαχθεί από τις κερτημένες γνώσεις, από διεθνή βιβλιογραφία, και συγκεκριμένα από τα προαναφερθέντα Μοντέλα. Εκτιμήθηκε ότι δεν υφίσταται ανάγκη για ανοικτές ή ημίκλειστες ερωτήσεις, αφού οι απαντήσεις στις κλειστές ερωτήσεις, θεωρήθηκε ότι κάλυπταν το ερευνητικό ενδιαφέρον της ερευνήτριας.

Οι ερωτήσεις, ακολουθούν την κλίμακα Likert. Σύμφωνα με τους Verma and Mallick (2004), η κλίμακα Likert είναι μία από τις πιο χρήσιμες μορφές ερωτήσεων. Στην πιο δημοφιλή μορφή της, αυτός που απαντά στο ερωτηματολόγιο έχει μία πρόταση στην οποία του ζητείται να συμφωνήσει ή να διαφωνήσει σε μία κλίμακα 3, 5, 7 βαθμών. Η κλίμακα 5βαθμών και η κλίμακα 7βαθμών θεωρούνται ως πιο πρακτικές και επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθούν στις περισσότερες των ερωτήσεων. Παραδείγματα δύο τέτοιων δηλώσεων (ερωτήσεων) φαίνεται κατωτέρω (Πίνακας 3.3.1-1).

Πίνακας 3.3.1-1. Παραδείγματα δηλώσεων (ερωτήσεων) ερωτηματολογίου

Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου δεν είναι πια τόσο ενδιαφέρουσα, συγκριτικά με άλλες που θα μπορούσα να βρω.						
1	2	3	4	5		
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
Έχω πολύ ισχυρούς δεσμούς με την παρούσα δουλειά μου, τους οποίους θα ήταν πολύ δύσκολο να διακόψω.						
1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Εναρκτήρια, το Ερωτηματολόγιο περιείχε, ολιγόλογη Εισαγωγική Επιστολή

Το ερωτηματολόγιο είχε περιείχε συνολικά 59 δηλώσεις (ερωτήσεις) κατανεμημένες στις ακόλουθες ενότητες:

1. Δημογραφικά στοιχεία: 11 δηλώσεις συνολικά, κατανεμημένες σε:
 - a. Ατομικά Δημογραφικά Στοιχεία: 4 δηλώσεις
 - b. Επαγγελματικά Δημογραφικά Στοιχεία: 7 δηλώσεις
2. Αναφορικά στην Επαγγελματική Ικανοποίηση: 18 δηλώσεις σε κλίμακα Likert 1-5 (5 βαθμίδες)
3. Αναφορικά στην Αφοσίωση των Εκπαιδευτικών στο Επάγγελμα: 12 δηλώσεις σε κλίμακα Likert 1-7 (7 βαθμίδες)
4. Αναφορικά στην Απουσία (Απουσιασμό) των εκπαιδευτικών: 9 δηλώσεις σε κλίμακα Likert 1-7 (7 βαθμίδες)
5. Αναφορικά στην Καθυστέρηση Προσέλευσης των εκπαιδευτικών: 9 δηλώσεις Likert 1-7 (7 βαθμίδες)

Διασφάλιση ανταπόκρισης στα ερωτηματολόγια.

Είναι γνωστά τα ερευνητικά προβλήματα τα οποία προκύπτουν από τα μεγάλα σε μέγεθος ερωτηματολόγια. Ο Javeau (2000) αναφέρει ότι ένα ερωτηματολόγιο πολύ μεγάλο είναι δυνατό να επιφέρει δυσφορία ή πλήξη στον ερωτώμενο. Επίσης, ένα σύνθετο ερωτηματολόγιο με δυσκολία κατανόησης των όρων μπορεί να προκαλέσουν αντιδράσεις αδιαφορίας, άρνησης ή κακής διάθεσης. Επί αυτού οι Cohen and Manion (1994) αναφέρουν ότι δε χρειάζεται κατ' ανάγκη να είναι σύντομο το ερωτηματολόγιο για να υπάρξει ένα ικανοποιητικό επίπεδο ανταπόκρισης. Για παράδειγμα, στην περίπτωση καλλιεργημένων απαντούντων, όπως των υποκειμένων της παρούσας, ένα σύντομο ερωτηματολόγιο θα μπορούσε να δίνει την εντύπωση ότι εκχυδαίζει περίπλοκα ζητήματα με τα οποία οι ίδιοι είναι εξοικειωμένοι (Cohen & Manion, 1994).

Αναφορικά στην παρούσα, για να αποφευχθεί μία αποτυχημένη προσέγγιση των υποκειμένων, δηλαδή να μην επιστραφεί ικανοποιητικός αριθμός ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκαν ενέργειες σύμφωνες με προτάσεις της βιβλιογραφίας (e.g., Cohen & Manion, 1994; Javeau, 2000). Συγκεκριμένα:

- Λήφθηκε ιδιαίτερη μέριμνα για την αισθητική των ερωτηματολογίων. Εμπλουτίστηκαν από χαρακτηριστικές εικόνες, ανάλογα με την ενότητα και τα περιεχόμενά τους. Προτιμήθηκαν «φιλικές» κατά την ερευνήτρια γραμματοσειρές. Αυτά πραγματοποιήθηκαν, καθόσον η αισθητική εμφάνιση είναι εξαιρετικά σημαντική και συμβάλλει στο να καταστεί περισσότερο αποτελεσματικό το ερωτηματολόγιο. Σε πολλές περιπτώσεις χρησιμοποιήθηκαν ηκτογράμματα και εικονικά σχήματα, προσιτά στην αντίληψη όλων, ώστε να προσφέρουν μία ευχάριστη νότα και να

τραβήξουν την προσοχή του ερωτώμενου (Javeau 2000; Cohen & Manion, 1994).

- Πριν από βασικές ομάδες ερωτήσεων (ενότητες) τοποθετήθηκαν ολιγόλογα κείμενα τα οποία οδηγούσαν τα υποκείμενα στον τρόπο με τον οποίο θα έπρεπε να απαντήσουν και κυρίως αναφέρονταν οι βαθμίδες των κλιμάκων Likert. Τα κείμενα, επίσης, περιελάμβαναν, τεχνικές υποδείξεις, εκφράσεις ευγένειας και ενημερωτικές διατυπώσεις (Javeau 2000, pp. 139-141).
- Πραγματοποιήθηκαν δεκάδες τηλεφωνικές ή διαδικτυακές προσωπικές επαφές παρότρυνσης των ιδίων των υποκειμένων ή «πυρήνων» υποκειμένων με στόχο την έγκυρη και έγκαιρη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

Η Διανομή και Επιστροφή των Ερωτηματολογίων

Η διανομή πραγματοποιήθηκε ηλεκτρονικά, υπό μορφή διαδικτυακών κλήσεων, τις πρώτες μέρες του Σχολικού έτους 2019-20 από το μήνα Σεπτέμβριο. Επιλέχθηκε αυτή η περίοδος επειδή εκτιμήθηκε ότι τα υποκείμενα βίωναν ευρεία εργασιακή αντίληψη, από περίοδο διακοπών, σε περίοδο γραφειοκρατικής υποστήριξης τους σχολείου, περίοδο εισαγωγικών & ανακεφαλαιωτικών μαθημάτων και τέλος, περίοδο εντατικής διδασκαλίας και μεγάλων διοικητικών απαιτήσεων στο σχολείο. Αυτό συνήργησε και στην επίτευξη αυξημένης τυχαιότητας στο δείγμα παρ' ότι όπως προαναφέρθηκε, δε θεωρείται στατιστικά τυχαίο το δείγμα από την ερευνήτρια.

Διασφάλιση της αξιοπιστίας της τεχνικής

Σύμφωνα με την Bell (1997), «Αξιοπιστία είναι ο βαθμός στον οποίο ένα τεστ ή μία διαδικασία παράγει ίδιο αποτέλεσμα κάτω από σταθερές συνθήκες σε όλες τις περιπτώσεις.». Σύμφωνα με τους Cohen, Manion, και Keith (2008), σε κάθε τομέα της επιστημονικής έρευνας στον οποίο συντελούνται μετρήσεις, τίθεται το ζήτημα της αξιοπιστίας κάθε μέτρησης. Η αξιοπιστία αφορά το κατά πόσο ένας έλεγχος αναδεικνύει το πραγματικό μέγεθος του χαρακτηριστικού το οποίο μετράται. Η αξιοπιστία είναι συνώνυμη της συνέπειας (consistency), όπως αυτή ορίζεται μέσω της επαναληπτικότητας (repeatability) και της αναπαραγωγισιμότητας (reproducibility) ενός αποτελέσματος. Σύμφωνα με την Bell (1997, p. 108), αναφορικά στη διασφάλιση της αξιοπιστίας, θα πρέπει να πραγματοποιείται έλεγχος στο στάδιο της αρχικής διατύπωσης των ερωτήσεων.

Στην παρούσα, όπως προαναφέρθηκε, υπήρχαν τα δεδομένα αξιοπιστίας από εφαρμογές υφιστάμενων Κλιμάκων. Πάντως πραγματοποιήθηκε στατιστικός έλεγχος της αξιοπιστίας όλων των δηλώσεων. Συγκεκριμένα πραγματοποιήθηκε

έλεγχος Εσωτερικής Συνέπειας (Internal Consistency) με την αξιοποίηση του συντελεστή Cronbach's alpha (α). Η κλίμακα ερμηνείας του Cronbach's alpha ήταν (George, & Mallery, 2003) (Πίνακας 3.3.1-2):

Πίνακας 3.3.1-2. Κλίμακα ερμηνείας του Cronbach's alpha Πηγή:(George, & Mallery, 2003)

Cronbach's alpha	Internal consistency	Εσωτερική Συνέπεια
$0.9 \leq \alpha$	Excellent	Εξοχος
$0.8 \leq \alpha < 0.9$	Good	Καλός
$0.7 \leq \alpha < 0.8$	Acceptable	Δεκτός
$0.6 \leq \alpha < 0.7$	Questionable	Αμφισβητήσιμος
$0.5 \leq \alpha < 0.6$	Poor	Φτωχός
$\alpha < 0.5$	Unacceptable	Απαράδεκτος

Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας.

Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας των μετρήσεων αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο οι ερωτήσεις που μετρούν το ίδιο ψυχομετρικό χαρακτηριστικό παρουσιάζουν υψηλή συνοχή ή συσχέτιση, τόσο μεταξύ τους όσο και με το χαρακτηριστικό αυτό (Μάρκος, 2012). Η εκτίμηση της αξιοπιστίας στην παρούσα πραγματοποιείται με το δείκτη α του Cronbach (Cronbach's Alpha) αφού τα ερωτήματα των κλιμάκων βαθμολογούνται με περισσότερες από δύο βαθμίδες (Cronbach, 1951). Παρατηρούμε (Πίνακας 3.3.1-3) τιμές σε επίπεδο συνόλου κλίμακας (item total) $\alpha > 0,8$ (στις κλίμακες της Ικανοποίησης και της Αφοσίωσης στο επάγγελμα) με καλή Εσωτερική Συνέπεια και με $\alpha > 0,7$ (στις κλίμακες Όχι στις Απουσίες και Όχι στην Καθυστέρηση στο σχολείο) με δεκτή Εσωτερική Συνέπεια οπότε μπορούμε να θεωρήσουμε ότι το μοντέλο παρουσιάζει ικανοποιητικό μέγεθος αξιοπιστίας Εσωτερικής Συνέπειας.

Πίνακας 3.3.1-3. Δείκτες αξιοπιστίας δηλώσεων της έρευνας

Κλίμακα	Cronbach's Alpha	Αριθμός Δηλώσεων
Ικανοποίηση	0,898	18
Αφοσίωση στο σχολείο	0,896	12
Όχι στις απουσίες	0,775	9
Όχι στην καθυστέρηση	0,719	9

3.3.2. Η Επεξεργασία των Δεδομένων

Το Λογισμικό Στατιστικής

Για την στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων αξιοποιήθηκε το λογισμικό ανάλυσης ποσοτικών δεδομένων IBM SPSS Statistics - Version 25. Το IBM SPSS Statistics είναι ένα από τα πιο αποτελεσματικά στατιστικά λογισμικά. Επιτρέπει την εύκολη αναζήτηση των δεδομένων, καθιστώντας το ένα πιο αποτελεσματικό εργαλείο από τα υπολογιστικά φύλλα, τις βάσεις δεδομένων ή τα τυποποιημένα πολυδιάστατα εργαλεία αναλύσεων. Η στατιστική του SPSS κατανοεί σύνθετα πρότυπα και ενώσεις - επιτρέποντας στους χρήστες να συνάγουν συμπεράσματα και να κάνουν στατιστικές προβλέψεις. Πραγματοποιούνται εργασίες, όπως ο χειρισμός δεδομένων και οι στατιστικές διαδικασίες (IBM Corp. Released, 2017).

Πραγματοποιήθηκε βασική στατιστική επεξεργασία, κατά περίπτωση, με την εξαγωγή των απόλυτων, σχετικών συχνοτήτων, αθροιστικών σχετικών συχνοτήτων, της δεσπόζουσας τιμής, της διαμέσου, των μέσων όρων, της τυπικής απόκλισης, της κλίσης της καμπύλης κατανομής.

Πραγματοποιήθηκαν αντίστοιχες παραστάσεις των αποτελεσμάτων σε πίνακες και σε γραφήματα, με σκοπό την πληρέστερη απεικόνισή τους. Τα αποτελέσματα σχολιάστηκαν. Πραγματοποιήθηκε πινακοποίηση και ταξινόμηση κατά τα κριτήρια ενδιαφέροντος της έρευνας.

Οι Στατιστικές Τεχνικές

Για την εξαγωγή αποτελεσμάτων στην έρευνα, αξιοποιήθηκαν, κατ' αρχάς, στατιστικές τεχνικές της Περιγραφικής Στατιστικής (Descriptive Statistics) (Ρούσσο & Τσαούσης, 2002). Αξιοποιήθηκαν οι Μέση Τιμή, η Τυπική Απόκλιση, ο Συντελεστής Κύρτωσης (α), ο Συντελεστής Ασυμμετρίας (γ).

Ανάλογα με τις απαιτήσεις της έρευνας και τα στατιστικά χαρακτηριστικά του δείγματος,

- Πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις (Pearson Correlation - δείκτης γραμμικής συσχέτισης r του Pearson) μεταξύ των βασικών ποσοτικών μεταβλητών της έρευνας, και δημογραφικών χαρακτηριστικών των υποκειμένων (Ρούσσο & Τσαούσης, 2002).
- Στις [πολλές] περιπτώσεις, όπου απαιτούνταν –για την απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα- στατιστικές διεργασίες για την εκτίμηση των σχέσεων μεταξύ μιας εξαρτημένης μεταβλητής και μιας ή περισσότερων ανεξάρτητων μεταβλητών, κρίθηκε αναγκαίο να ερμηνεύσουμε τις τιμές της μίας μεταβλητής από τις τιμές της άλλης μεταβλητής, δηλαδή να

περιγράψουμε την αιτιώδη σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές, ακολουθήθηκαν μέθοδοι της Ανάλυση Παλινδρόμησης (Regression Analysis) και κυρίως η μέθοδος Ανάλυσης Γραμμικής Παλινδρόμησης (Linear Regression).

- Στις περιπτώσεις, κατά τις οποίες απαιτούνταν επανέλεγχος των μεταβλητών οι οποίες συμπεριλήφθηκαν στο μοντέλο σε προηγούμενα βήματα, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της Βηματικής Παλινδρόμησης (Stepwise Regression). Όταν επιλέγεται η εν λόγω μέθοδος, επανελέγχονται μόνο "σημαντικοί" προγνωστικοί παράγοντες (μεταβλητές) στο μοντέλο παλινδρόμησης, άσχετα με το ποιες μεταβλητές συμπεριλήφθηκαν αρχικά. Εκείνες οι μεταβλητές, οι οποίες δεν συνεισφέρουν με μοναδικό τρόπο στην πρόβλεψη της εξαρτημένης μεταβλητής (στατιστικά, μη σημαντικές), δεν υπεισέρχονται στους υπολογισμούς (Landau & Everitt, 2004).
- Για τις περιπτώσεις στατιστικών αναλύσεων στις οποίες η σύγκριση μέσω τιμών αφορούσε τρεις ή περισσότερες ομάδες ακολουθήθηκε ο ενδεδειγμένος στατιστικός έλεγχος της ανάλυσης διακύμανσης (ANalysis Of VAriance - ANOVA). (Landau & Everitt, 2004). Χρησιμοποιήθηκαν ενίοτε, τόσο η One-Way ANOVA (ANalysis of VAriance) όσο και η Two-Way ANOVA,
- Χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος του Κριτηρίου- t για ανεξάρτητα δείγματα (σύγκριση των μέσων τιμών δύο μη συζευγμένων ομάδων με τον μέσο όρο του γενικού πληθυσμού που θεωρούμε ότι είναι γνωστός), όπου κάθε άτομο συμμετέχει σε μια μόνο από τις συνθήκες της ανεξάρτητης μεταβλητής (Daniel, 2005; Εμβαλωτής, Κατσής, & Σιδερίδης, 2006).
- Ο έλεγχος για την ισότητα ή μη των διακυμάνσεων πραγματοποιήθηκε μαζί με την υλοποίηση μη συσχετισμένου ελέγχου t, με χρήση του test Levene (Levene, 1960).
- Χρησιμοποιήθηκε έλεγχος Κριτηρίου Tukey, ο οποίος θεωρείται το ασφαλέστερο κριτήριο για την πραγματοποίηση όλων των δυνατών συγκρίσεων μεταξύ δύο Μέσων Όρων (Ρούσσος & Τσαούσης, 2002)
- Στις περιπτώσεις, κατά τις οποίες παρουσιάστηκε και πρόβλημα και ως προς την ισότητα των διακυμάνσεων των πληθυσμών, επιλέχθηκε να πραγματοποιηθεί μη παραμετρική ανάλυση, με έλεγχο Kruskal and Wallis (1952), ο οποίος συνιστά ένα μη παραμετρικό τρόπο ελέγχου της υπόθεσης, ότι τρία ή περισσότερα τυχαία δείγματα προέρχονται από τον ίδιο πληθυσμό, έναντι της εναλλακτικής υπόθεσης ότι τουλάχιστον δύο

από τα δείγματα προέρχονται από πληθυσμούς που διαφέρουν ως προς τις διαμέσους (Μπατσίδης, 2014).

4. Αποτελέσματα

Ερευνητικό Ερώτημα 1. Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί είναι Ικανοποιημένοι από τη δουλειά τους, είναι Αφοσιωμένοι στο επάγγελμά τους και σε ποιο βαθμό αντιλαμβάνονται αρνητικά τον Απουσιασμό ή την Καθυστέρηση Προσέλευσης στο σχολείο.

Ικανοποίηση, αφοσίωση, αρνητικές στάσεις για την απουσία και την καθυστερημένη προσέλευση των εκπαιδευτικών

Τα βασικά στοιχεία από τις κλίμακες στάσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος παρουσιάζονται στον Πίνακα 4-1 και αναλύονται πιο κάτω.

Πίνακας 4-1. Βασικά στατιστικά στοιχεία από τις κλίμακες στάσεων

	Επαγγελματική ικανοποίηση	Αφοσίωση στο επάγγελμα	Όχι στην απουσία	Όχι στην καθυστέρηση
<i>Εύρος Likert:</i>	1-5	1-7	1-7	1-7
<i>Αριθμός Δηλώσεων:</i>	18	12	9	9
<i>Μέγεθος Δείγματος:</i>	146	146	146	146
Μέση Τιμή (ΜΤ)	4,0118	5,2352	4,3706	5,3980
Τυπικό Σφάλμα (ΤΣ)	,04234	,07483	,08393	,07200
Τυπική Απόκλιση (ΤΑ)	,51164	,90416	1,01418	,86999
Διάμεσος	4,0833	5,2917	4,4444	5,2222
Κύρτωση	1,721	,881	,109	-,657
Ασυμμετρία	-,966	-,683	-,198	,184

Επαγγελματική ικανοποίηση.

Διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, είναι «σε μεγάλο βαθμό ικανοποιημένοι» από τη δουλειά τους, αφού σε κλίμακα 1-5 η αίσθηση της ικανοποίησης από το επάγγελμα «Επαγγελματική Ικανοποίηση» βαθμολογείται με 4 (Μέση Τιμή), με διάμεσο επίσης 4 (ίση με τη Μέση Τιμή). Διαπιστώνουμε συντελεστή κύρτωσης $\alpha = 1,721$ (Πίνακας 4-1). Ο συντελεστής είναι θετικός, πράγμα το οποίο δείχνει ότι πραγματοποιείται μεγάλη συγκέντρωση δηλώσεων των υποκειμένων γύρω από τη Μέση Τιμή, έχουμε δηλαδή λεπτόκυρτη (leptokurtic) κατανομή, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι τα υποκείμενα σε μεγάλο βαθμό συμφωνούν με την δήλωση της η οποία παρίσταται από την Μέση Τιμή (δήλωση 4), δηλαδή οι περισσότεροι αισθάνονται σε μεγάλο βαθμό ικανοποιημένοι από την εργασία τους. Για τη μεταβλητή, Επαγγελματική Ικανοποίηση, διαπιστώνουμε Συντελεστή Ασυμμετρίας $\gamma = -0,966$. Αυτό σημαίνει

ότι η κατανομή της μεταβλητής είναι αρνητικά ασύμμετρη, δηλαδή η Μέση Τιμή της κατανομής βρίσκεται δεξιά κατά 0,966 βαθμούς της κλίμακας. Αυτό φανερώνει ότι τα υποκείμενα δήλωσαν σωρευτικά, τιμές της δεξιάς πλευράς της κλίμακας, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι τα περισσότερα συμφωνούν με τις μέσες προς μεγάλες τιμές της, οι οποίες σημαίνουν σε μεγάλο βαθμό εργασιακή Ικανοποίηση (Διάγραμμα 13).

Αφοσίωση στο επάγγελμα.

Διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, δείχνουν να είναι «σε μεγάλο βαθμό αφοσιωμένοι» στο επάγγελμά τους αφού σε κλίμακα 1-7 η αίσθηση της αφοσίωσης «Αφοσίωση στο Επάγγελμα» βαθμολογείται με 5,2 (Μέση Τιμή) και με διάμεσο 5,3 (παραπλήσια της Μέσης Τιμής). Διαπιστώνουμε συντελεστή κύρτωσης $\alpha = 0,881$. Ο συντελεστής είναι θετικός, πράγμα το οποίο δείχνει ότι πραγματοποιείται μεγάλη συγκέντρωση δηλώσεων των υποκειμένων γύρω από τη Μέση Τιμή, έχουμε δηλαδή λεπτόκυρτη (leptokurtic) κατανομή πράγμα το οποίο σημαίνει ότι τα υποκείμενα σε μεγάλο βαθμό συμφωνούν με την δήλωση της η οποία παρίσταται από την Μέση Τιμή (δήλωση 5), δηλαδή οι περισσότεροι είναι σε μεγάλο βαθμό Αφοσιωμένοι στην Εργασία τους. Διαπιστώνουμε Συντελεστή Ασυμμετρίας $\gamma = -0,683$ (διάγραμμα 14). Αυτό σημαίνει ότι η κατανομή της μεταβλητής είναι αρνητικά ασύμμετρη, δηλαδή η Μέση Τιμή της κατανομής βρίσκεται δεξιά κατά 0,683 βαθμούς της κλίμακας. Αυτό φανερώνει ότι τα υποκείμενα δήλωσαν σωρευτικά, τιμές της δεξιάς πλευράς της κλίμακας, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι τα περισσότερα συμφωνούν με τις μεγάλες τιμές της οι οποίες σημαίνουν σε μεγάλο βαθμό εργασιακή Αφοσίωση.

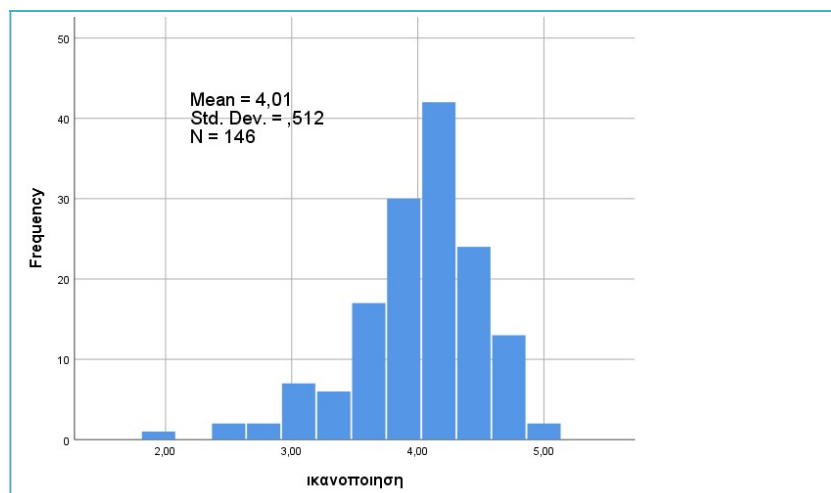
«Όχι στην απουσία».

Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας στον Πίνακα 4-1, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, σε «κάποιο μέτριο βαθμό» «λένε» όχι στην απουσία των εκπαιδευτικών από την τάξη, κατά βάση «Ούτε Συμφωνούν Ούτε Διαφωνούν», αφού σε κλίμακα 1-7 η τιμή του «Όχι στην απουσία» βαθμολογείται με 4,3 (Μέση Τιμή) με διάμεσο 4,4 (παραπλήσια της Μέσης Τιμής). Διαπιστώνουμε συντελεστή κύρτωσης $\alpha = 0,11$. Ο συντελεστής είναι θετικός, πράγμα το οποίο δείχνει ότι πραγματοποιείται συγκέντρωση δηλώσεων των υποκειμένων γύρω από τη Μέση Τιμή, έχουμε δηλαδή λεπτόκυρτη (leptokurtic) κατανομή, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι τα περισσότερα υποκείμενα σε μεγάλο βαθμό συμφωνούν με την δήλωση η οποία παρίσταται από την Μέση Τιμή (δήλωση 4+), δηλαδή οι περισσότεροι Ούτε Συμφωνούν Ούτε Διαφωνούν ή Συμφωνούν Λίγο με τον Απουσιασμό. Διαπιστώνουμε Συντελεστή Ασυμμετρίας $\gamma = -0,198$. Αυτό σημαίνει ότι η κατανομή της μεταβλητής είναι αρνητικά

ασύμμετρη, δηλαδή η Μέση Τιμή της κατανομής βρίσκεται δεξιά κατά 0,2 βαθμούς της κλίμακας περίπου. Αυτό φανερώνει ότι τα υποκείμενα δήλωσαν σωρευτικά, τιμές της μέσης και ελαφρά προς τα δεξιά πλευράς της κλίμακας, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι τα περισσότερα Ούτε Συμφωνούν Ούτε Διαφωνούν ή Συμφωνούν Λίγο με τον Απουσιασμό (Διάγραμμα 15).

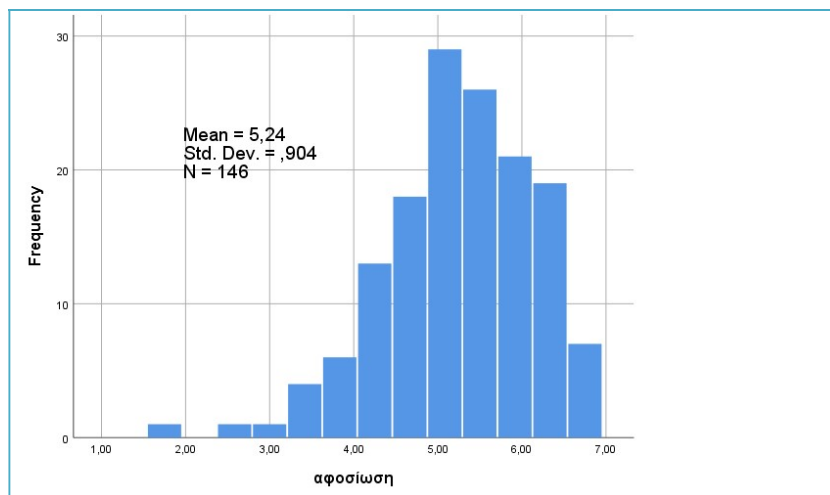
«Όχι στην καθυστέρηση».

Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας στον Πίνακα 4-1, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, σε «κάποιο βαθμό» «λένε» όχι στην καθυστέρηση των εκπαιδευτικών, αφού σε κλίμακα 1-7 η τιμή του «Όχι στην απουσία» βαθμολογείται με 5,4 (Μέση Τιμή) με διάμεσο 5,2 (παραπλήσια της Μέσης Τιμής), κοντύτερα στην απάντηση «Συμφωνώ λίγο» της κλίμακας. Διαπιστώνουμε συντελεστή κύρτωσης $\alpha = -0,657$. Ο συντελεστής είναι αρνητικός, πράγμα το οποίο δείχνει ότι πραγματοποιείται εξάπλωση των δηλώσεων των υποκειμένων μακριά από τη Μέση Τιμή, έχουμε δηλαδή πλατύκυρτη (platykurtic) κατανομή, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι δεν υπάρχει σημαντική συμφωνία στις απαντήσεις των υποκειμένων με την δήλωση η οποία παρίσταται από την Μέση Τιμή (δήλωση 5+), δηλαδή άλλοι συμφωνούν περισσότερο και άλλοι λιγότερο με την Καθυστέρηση των Εκπαιδευτικών στην προσέλευσή τους στο σχολείο. Διαπιστώνουμε Συντελεστή Ασύμμετρίας $\gamma = 0,184$. Αυτό σημαίνει ότι η κατανομή της μεταβλητής είναι ελαφρά δεξιά ασύμμετρη, δηλαδή η Μέση Τιμή της κατανομής βρίσκεται αριστερά κατά 0,18 βαθμούς της κλίμακας περίπου. Αυτό φανερώνει ότι τα υποκείμενα δήλωσαν, τιμές της μέσης και ελαφρά προς την αριστερή πλευρά της Μέσης Τιμής στην κλίμακα, πράγμα το οποίο σημαίνει ότι τα περισσότερα «Συμφωνούν λίγο» με ελαφρά μετακίνηση προς το «Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ» με το ΟΧΙ στην καθυστέρηση προσέλευσης στο Σχολείο (Πίνακας 2. – Διάγραμμα 16.)



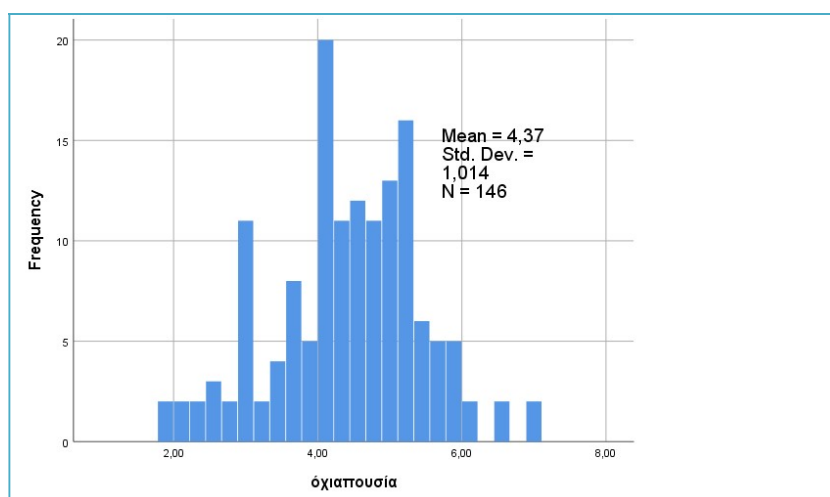
Διάγραμμα 13. Ικανοποίηση

Οι εκπαιδευτικοί γενικά δείχνουν σε μεγάλο βαθμό ικανοποιημένοι, με $MT=4,01$ ($TA=0,51$) στη 5βαθμη κλίμακα.



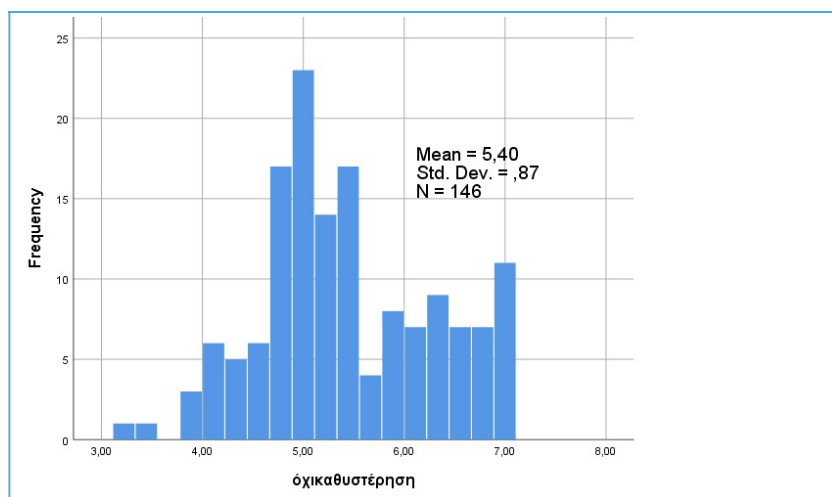
Διάγραμμα 14. Αφοσίωση στο επάγγελμα

Επίσης δείχνουν σε μεγάλο βαθμό αφοσιωμένοι στο επάγγελμα τους, με $MT = 5,24$ ($TA=0,90$) στην 7βαθμη κλίμακα.



Διάγραμμα 15. Αρνητικές στάσεις για τις απουσίες εκπαιδευτικών

Ως προς τις αρνητικές στάσεις για τις απουσίες των εκπαιδευτικών το δείγμα μοιάζει σε μεγάλο βαθμό μοιρασμένο, με ελαφρά τάση προς τη μη αποδοχή των απουσιών ($MT=4,37$, $TA=1,04$) στην 7βαθμη κλίμακα. Υψηλότερος είναι ο βαθμός μη αποδοχής της καθυστερημένης προσέλευσης ($MT=5,40$, $TA=0,87$).



Διάγραμμα 16. Αρνητικές στάσεις για την καθυστερημένη προσέλευση εκπαιδευτικών

Ερευνητικό Ερώτημα 2. Σε ποιο βαθμό διαφέρουν οι στάσεις τους για την Ικανοποίηση στο επάγγελμα, την Αφοσίωση στο επάγγελμα, τον Απουσιασμό και την Καθυστέρηση προσέλευσης, αναφορικά στα δημογραφικά-προσωπικά και δημογραφικά-επαγγελματικά χαρακτηριστικά τους;

Διερεύνηση της διαφοροποίησης των εξεταζόμενων στάσεων ανά κατηγορία εκπαιδευτικών.

Εξετάζονται διαφοροποιήσεις ως προς τις τιμές των Μέσων Τιμών ανά Δημογραφικό Χαρακτηριστικό τους. Αυτές παρουσιάζονται στους κατωτέρω πίνακες.

Πίνακας 4-2. Ικανοποίηση, αφοσίωση και αρνητικές στάσεις στις απουσίες και την καθυστερημένη προσέλευση των εκπαιδευτικών ανά φύλο.

ΦΥΛΟ		Ικανοποίηση	Αφοσίωση	Όχι απουσία	Όχι καθυστέρηση
ΑΝΔΡΑΣ	ΜΤ	4,0071	5,3865	4,6690	5,5650
	Πλήθος	47	47	47	47
	ΤΑ	,46591	,80014	,86548	,86559
ΓΥΝΑΙΚΑ	ΜΤ	4,0140	5,1633	4,2290	5,3187
	Πλήθος	99	99	99	99
	ΤΑ	,53425	,94491	1,05228	,86514

* ΜΤ: Μέση Τιμή, ΤΑ: Τυπική Απόκλιση

Πίνακας 4-3. Ικανοποίηση, αφοσίωση και αρνητικές στάσεις στις απουσίες και την καθυστερημένη προσέλευση των εκπαιδευτικών ανά σχολεία συμπλήρωσης ωραρίου

ΣΧΟΛΕΙΑ		Ικανοποίηση	Αφοσίωση	Όχι απουσία	Όχι καθυστέρηση
ΣΕ 1 ΣΧΟΛΕΙΟ	ΜΤ	4,0364	5,2550	4,3870	5,4157
	Πλήθος	116	116	116	116
	ΤΑ	,48255	,90692	1,02261	,89083
ΚΑΙ ΣΕ ΑΛΛΟ/Α	ΜΤ	3,9167	5,1583	4,3074	5,3296
	Πλήθος	30	30	30	30
	ΤΑ	,61133	,90453	,99538	,79456

* ΜΤ: Μέση Τιμή, ΤΑ: Τυπική Απόκλιση

Πίνακας 4-4. Ικανοποίηση, αφοσίωση και αρνητικές στάσεις στις απουσίες και την καθυστερημένη προσέλευση των εκπαιδευτικών ανά τύπο σχολείου

ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ		Ικανοποίηση	Αφοσίωση	Όχι απουσία	Όχι καθυστέρηση
ΓΥΜΝΑΣΙΟ	ΜΤ	4,0434	5,3953	4,3960	5,4672
	Πλήθος	78	78	78	78
	ΤΑ	,41144	,77460	1,02847	,84494

ΕΠΑΛ	ΜΤ	3,9583	5,0179	4,2341	5,3214
	Πλήθος	28	28	28	28
	ΤΑ	,64197	,87881	1,03055	,90335
ΛΥΚΕΙΟ	ΜΤ	3,9875	5,0750	4,4167	5,3167
	Πλήθος	40	40	40	40
	ΤΑ	,59083	1,09937	,99182	,90497

* ΜΤ: Μέση Τιμή, ΤΑ: Τυπική Απόκλιση

Πίνακας 4-5. Ικανοποίηση, αφοσίωση και αρνητικές στάσεις στις απουσίες και την καθυστερημένη προσέλευση των εκπαιδευτικών ανά μέγεθος (αριθμό μαθητών) σχολείου

ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΟΥ		Ικανοποίηση	Αφοσίωση	Όχι απουσία	Όχι καθυστέρηση
121-270 μαθητές	ΜΤ	4,0642	5,2161	4,3490	5,4306
	Πλήθος	64	64	64	64
	ΤΑ	,44711	,95555	,94195	,87253
μέχρι 120 μαθητές	ΜΤ	3,8347	5,1208	4,3556	5,3861
	Πλήθος	40	40	40	40
	ΤΑ	,53472	,88352	1,01061	,85660
πάνω από 271	ΜΤ	4,1005	5,3730	4,4180	5,3598
	Πλήθος	42	42	42	42
	ΤΑ	,55110	,84429	1,13995	,89759

* ΜΤ: Μέση Τιμή, ΤΑ: Τυπική Απόκλιση

Πίνακας 4-6. Ικανοποίηση, αφοσίωση και αρνητικές στάσεις στις απουσίες και την καθυστερημένη προσέλευση των εκπαιδευτικών ανά περιοχή λειτουργίας σχολείου

ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΛΕΙΤΟΥΡΓΕΙ ΣΕ ΠΕΡΙΟΧΗ		Ικανοποίηση	Αφοσίωση	Όχι απουσία	Όχι καθυστέρηση
ΑΓΡΟΤΙΚΗ	ΜΤ	3,9222	5,1567	4,4711	5,2400
	Πλήθος	25	25	25	25
	ΤΑ	,32867	,80159	,98668	,88697
ΑΣΤΙΚΗ	ΜΤ	4,0580	5,2944	4,3593	5,4012
	Πλήθος	90	90	90	90
	ΤΑ	,49114	,83532	1,00740	,88210
ΗΜΙΑΣΤΙΚΗ	ΜΤ	3,9498	5,1263	4,3226	5,5161
	Πλήθος	31	31	31	31
	ΤΑ	,66795	1,15728	1,08197	,82778

* ΜΤ: Μέση Τιμή, ΤΑ: Τυπική Απόκλιση

Πίνακας 4-7. Ικανοποίηση, αφοσίωση και αρνητικές στάσεις στις απουσίες και την καθυστερημένη προσέλευση των εκπαιδευτικών ανά είδος αναθέσεων διδασκαλίας

ΔΙΔΑΣΚΕΤΕ ΜΑΘΗΜΑΤΑ		Ικανοποίηση	Αφοσίωση	Όχι απουσία	Όχι καθυστέρηση
ΠΡΩΤΗΣ	ΜΤ	4,0639	5,2583	4,3556	5,4578

ΑΝΑΘΕΣΗΣ	Πλήθος	100	100	100	100
	ΤΑ	,51249	,93395	,99931	,83392
ΠΡΩΤΗΣ και ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΑΝΑΘΕΣΗΣ	ΜΤ	3,9064	5,1930	4,4269	5,2895
	Πλήθος	38	38	38	38
	ΤΑ	,48071	,89378	1,08729	,91133
ΠΡΩΤΗΣ και ΤΡΙΤΗΣ ΑΝΑΘΕΣΗΣ	ΜΤ	3,8611	5,1458	4,2917	5,1667
	Πλήθος	8	8	8	8
	ΤΑ	,60129	,59052	,95200	1,13000

* ΜΤ: Μέση Τιμή, ΤΑ: Τυπική Απόκλιση

Πίνακας 4-8. Ικανοποίηση, αφοσίωση και αρνητικές στάσεις στις απουσίες και την καθυστερημένη προσέλευση των εκπαιδευτικών ανά τρόπο μετακίνησης στο σχολείο

ΜΕΤΑΚΙΝΗΣΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ		Ικανοποίηση	Αφοσίωση	Όχι απουσία	Όχι καθυστέρηση
ΑΥΤΟΚΙΝΗΤΟ ΙΧ/ ΜΟΝΟΣ/Η	ΜΤ	4,0018	5,1927	4,2688	5,3214
	Πλήθος	93	93	93	93
	ΤΑ	,54823	,96183	,95642	,83059
ΑΥΤΟΚΙΝΗΤΟ ΙΧ/ ΣΕ ΓΚΡΟΥΠ	ΜΤ	3,9907	5,3160	4,6157	5,2778
	Πλήθος	24	24	24	24
	ΤΑ	,41949	,75060	1,14301	,86066
ΜΕΣΑ ΜΑΖΙΚΗΣ ΜΕΤΑΦΟΡΑΣ	ΜΤ	3,7593	4,8056	4,0926	5,6852
	Πλήθος	6	6	6	6
	ΤΑ	,56401	,98695	1,32854	1,10088
ΠΕΖΗ / ΠΟΔΗΛΑΤΟ	ΜΤ	4,1401	5,4348	4,5990	5,7585
	Πλήθος	23	23	23	23
	ΤΑ	,42039	,77604	1,00098	,92457

* ΜΤ: Μέση Τιμή, ΤΑ: Τυπική Απόκλιση

Πίνακας 4-9. Ικανοποίηση, αφοσίωση και αρνητικές στάσεις στις απουσίες και την καθυστερημένη προσέλευση των εκπαιδευτικών ανά οικογενειακή κατάσταση

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ		Ικανοποίηση	Αφοσίωση	Όχι απουσία	Όχι καθυστέρηση
ΑΓΑΜΟΣ/Η	ΜΤ	3,8125	5,0104	4,2963	5,5833
	Πλήθος	24	24	24	24
	ΤΑ	,71986	,94929	,91839	,88420
ΔΙΑΖΕΥΓΜΕΝΟΣ /Η/ΧΗΡΕΙΑ	ΜΤ	3,9183	5,0000	4,5948	5,3856
	Πλήθος	17	17	17	17
	ΤΑ	,65914	1,12577	1,04449	,90789
ΕΓΓΑΜΟΣ/Η	ΜΤ	4,0725	5,3246	4,3513	5,3577
	Πλήθος	105	105	105	105
	ΤΑ	,41137	,84660	1,03433	,86369

* ΜΤ: Μέση Τιμή, ΤΑ: Τυπική Απόκλιση

Πίνακας 4-10. Ικανοποίηση, αφοσίωση και αρνητικές στάσεις στις απουσίες και την καθυστερημένη προσέλευση των εκπαιδευτικών ανά αριθμό παιδιών στην οικογένεια

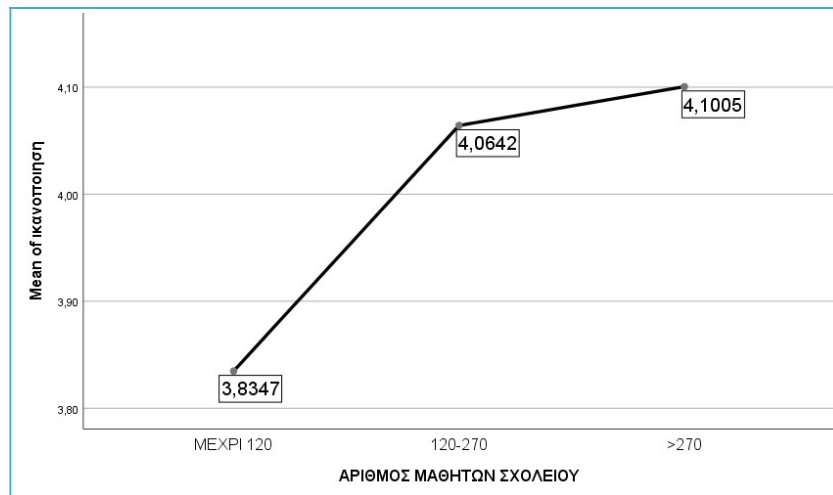
ΑΡΙΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ		Ικανοποίηση	Αφοσίωση	Όχι απουσία	Όχι καθυστέρηση
0	MT	3,9226	5,2374	4,4343	5,6700
	Πλήθος	33	33	33	33
	TA	,68493	,97653	1,13392	,95156
1	MT	4,1687	5,3274	4,1984	5,5714
	Πλήθος	28	28	28	28
	TA	,50928	1,08011	1,06203	,75403
2	MT	3,9774	5,2762	4,4342	5,2119
	Πλήθος	54	54	54	54
	TA	,41958	,82858	,99574	,81171
3	MT	3,9641	5,0637	4,2549	5,0980
	Πλήθος	17	17	17	17
	TA	,33790	,69630	,89904	,88705
>3	MT	4,0992	5,0952	4,4603	5,4921
	Πλήθος	14	14	14	14
	TA	,52803	,93133	,90041	,92421

* MT: Μέση Τιμή, TA: Τυπική Απόκλιση

Ως προς τη διαφοροποίηση των MT, στατιστικά σημαντικά διαφορές βρέθηκαν μόνο στις αρνητικές στάσεις για τις απουσίες ανά φύλο και στην ικανοποίηση ανά μέγεθος σχολείου (αριθμό μαθητών σχολείου).

Στις αρνητικές στάσεις για τις απουσίες κατά φύλο βρέθηκε $t(144)=2,493$, $p=0,014$ με τους άνδρες να έχουν 0,44 μεγαλύτερη MT από τις γυναίκες.

Στην ικανοποίηση κατά μέγεθος σχολείου η ANOVA (ANalysis Of VAriance) έδειξε $f(2, 143)= 3,48$, $p=0,033$. Με έλεγχο Tukey βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ σχολείων με λιγότερους από 120 μαθητές και σχολείων με περισσότερους από 270 μαθητές: (M.D=-0,266, S.E.=0,111, $p=0,047$)



Διάγραμμα 17. Ικανοποίηση κατά μέγεθος (αριθμό μαθητών) σχολείου)

Δε βρέθηκε καμία άλλη στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση με ανάλυση διακύμανσης ενός παράγοντα και επίσης δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση 2 παραγόντων. Οι στατιστικοί έλεγχοι παρατίθενται στο Παράρτημα 2.

Ερευνητικό Ερώτημα 3. Σε ποιά βαθμό, αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα η Ικανοποίηση από το επάγγελμα και η Αφοσίωση σχετικά με την πρόβλεψη των αρνητικών στάσεων για τον Απουσιασμό και την Καθυστερημένη Προσέλευση των εκπαιδευτικών;

Διερεύνηση της αφοσίωσης στο επάγγελμα και επαγγελματικής ικανοποίηση ως προβλεπτικών παραγόντων αρνητικών στάσεων για απουσίες και καθυστερημένη προσέλευση των εκπαιδευτικών

Η αφοσίωση στο επάγγελμα [αφοσίωση] βρέθηκε ως ο στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας για τις αρνητικές στάσεις στις απουσίες των εκπαιδευτικών [όχι απουσία] και την καθυστερημένη προσέλευση [όχι καθυστέρηση]. Αναλυτικότερα, στη βηματική γραμμική παλινδρόμηση (stepwise regression):

A. Με εξαρτημένη μεταβλητή «Όχι απουσία» και προβλεπτικές μεταβλητές ικανοποίηση από το επάγγελμα και αφοσίωση, στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα προέκυψε για την αφοσίωση ($\Delta R^2=0,065$, $B=0,30$, $Beta=0,267$).

B. Με εξαρτημένη: «Όχι καθυστέρηση» στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα προέκυψε επίσης για την αφοσίωση ($\Delta R^2=0,098$, $B=0,311$, $Beta=0,323$).

Πίνακας 4-11. Μοντέλο πρόβλεψης αρνητικών στάσεων για απουσίες εκπαιδευτικών (βηματική γραμμική παλινδρόμηση)

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,267 ^a	,071	,065	,98072	,071	11,064	1	144	,001

a. Predictors: (Constant), Αφοσίωση

Πίνακας 4-12. Μοντέλο πρόβλεψης αρνητικών στάσεων για καθυστερημένη προσέλευση εκπαιδευτικών (βηματική γραμμική παλινδρόμηση)

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,323 ^a	,104	,098	,82620	,104	16,777	1	144	,000

a. Predictors: (Constant), Αφοσίωση

Ερευνητικό Ερώτημα 4. Συσχετίζονται μεταξύ τους και σε ποιο βαθμό, οι στάσεις των εκπαιδευτικών για την Ικανοποίηση στο επάγγελμα, την Αφοσίωση στο επάγγελμα, τον Απουσιασμό, την Καθυστέρηση προσέλευσης και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους;

Σχέση ικανοποίησης – αφοσίωσης – αρνητικών στάσεων για απουσίες και καθυστερημένη προσέλευση των εκπαιδευτικών και ορισμένων χαρακτηριστικών τους.

Η ανάλυση με έλεγχο Pearson Correlation, στο σύνολο του δείγματος, έδειξε στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις των εξεταζόμενων στάσεων αλλά λίγες με τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.

Η ηλικία, όπως αναμενόταν, συσχετίζεται θετικά με την προϋπηρεσία ($r=0,696$, $p<0,001$) και τον αριθμό παιδιών στην οικογένεια [ΠΑΙΔΙΑ] ($r=0,201$, $p=0,015$). Ο αριθμός παιδιών στην οικογένεια συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την αρνητική στάση στην καθυστέρηση [όχι καθυστέρηση] ($r=0,164$, $p=0,048$).

Η επαγγελματική ικανοποίηση [ικανοποίηση] συσχετίζεται θετικά με την αφοσίωση στο επάγγελμα [αφοσίωση] ($r=0,625$, $p<0,001$), με τις αρνητικές στάσεις στις απουσίες [όχι απουσία] ($r=0,182$, $p=0,028$) και στην καθυστερημένη προσέλευση [όχι καθυστέρηση] ($r=0,292$, $p<0,001$).

Η αφοσίωση στο επάγγελμα συσχετίζεται θετικά με τις αρνητικές στάσεις στις απουσίες [όχι απουσία] ($r=0,267$, $p=0,001$) και στην καθυστερημένη προσέλευση [όχι καθυστέρηση] ($r=0,323$, $p<0,001$).

Οι αρνητικές στάσεις στις απουσίες [όχι απουσία] και τη καθυστερημένη προσέλευση [όχι καθυστέρηση] συσχετίζονται θετικά ($r=0,538$, $p<0,001$).

Οι ανωτέρω συσχετίσεις διαφοροποιούνται όταν αναλύονται συγκριτικά οι συσχετίσεις κατά φύλο και τύπο σχολείου.

Οι γυναίκες ($N=99$) διαφοροποιούνται από τους άνδρες ($N=47$), καθώς μόνο στις γυναίκες συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά η αφοσίωση με τις αρνητικές στάσεις στις απουσίες ($r=0,257$, $p=0,010$) και την καθυστερημένη προσέλευση ($r=0,327$, $p=0,001$). Επίσης μόνο στις γυναίκες είναι στατιστικά σημαντική η συσχέτιση ικανοποίησης και αρνητικών στάσεων για τις απουσίες ($r=0,235$, $p=0,019$).

Παρόμοια με την κατά φύλο διαφοροποίηση των συσχετίσεων εμφανίζεται και η διαφοροποίηση κατά τύπο σχολείου: Γυμνάσιο $N=78$, ΕΠΑΛ $N=28$, Λύκειο $N=40$. Μόνο στους δύο τύπους Λυκείου (ΓΕΛ-ΕΠΑΛ) και όχι στα Γυμνάσια εμφανίζονται

στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις αφοσίωσης με τις αρνητικές στάσεις στις απουσίες ΕΠΑΛ: ($r=0,444$, $p=0,018$), ΓΕΛ: ($r=0,344$, $p=0,018$) και καθυστερημένη προσέλευση ΕΠΑΛ: ($r=0,468$, $p=0,012$), ΓΕΛ: ($r=0,370$, $p=0,019$) και ικανοποίησης με αρνητικές στάσεις για τις απουσίες ΕΠΑΛ: ($r=0,490$, $p=0,008$), ΓΕΛ: ($r=0,312$, $p=0,050$).

Για τη συσχέτιση συγκριτικά ανά τύπο σχολείου, λόγω του σχετικά μικρού δείγματος ειδικά στα ΕΠΑΛ, διενεργήθηκε και μη παραμετρικός έλεγχος κατά τον οποίο επιβεβαιώθηκε η ανωτέρω τάση, δηλαδή η διαφοροποίηση του Γυμνασίου στις συσχετίσεις των εξεταζόμενων στάσεων. Οι πίνακες συσχετίσεων παρατίθεται στο Παράρτημα 2.

Πίνακας 4-13. Συσχετίσεις, σύνολο δείγματος (Pearson correlation)

	Ηλικία	Έτη Προϋπηρεσίας	Αριθμός Παιδιών	Ικανοποίηση	Αφοσίωση	όχι Απουσία	όχι Καθυστέρηση
Ηλικία	1						
Έτη Προϋπηρεσίας	,696**	1					
Αριθμός Παιδιών	,201*	0,017	1				
Ικανοποίηση	0,071	0,104	0,035	1			
Αφοσίωση	0,118	0,117	-0,060	,625**	1		
όχι Απουσία	0,150	0,138	0,006	,182*	,267**	1	
όχι Καθυστέρηση	-0,018	0,009	-,164*	,292**	,323**	,538**	1

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). * Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πίνακας 4-14. Συγκριτικός πίνακας στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων ανά φύλο (Pearson correlation)

ΦΥΛΟ		Ηλικία	Έτη Προϋπηρεσίας	Αριθμός Παιδιών	Ικανοποίηση	Αφοσίωση	όχι Απουσία	όχι Καθυστέρηση
ΑΝΔΡΑΣ	Ηλικία	1						
	Έτη Προϋπηρεσίας	,638**	1					
	Αριθμός Παιδιών	,365*		1				
	Ικανοποίηση				1			
	Αφοσίωση				,677**	1		
	όχι Απουσία						1	
	όχι Καθυστέρηση				,306*		,569**	1
ΓΥΝΑΙΚΑ	Ηλικία	1						
	Έτη Προϋπηρεσίας	,705**	1					
	Αριθμός Παιδιών			1				
	Ικανοποίηση				1			
	Αφοσίωση				,613**	1		
	όχι Απουσία				,235*	,257*	1	
	όχι Καθυστέρηση				,292**	,327**	,513**	1

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). * Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

5. Συζήτηση – Συμπεράσματα

Στην παρούσα εξετάστηκαν θέματα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, ο βαθμός αφοσίωσης τους στο επάγγελμα, ο απουσιασμός τους, η καθυστερημένη προσέλευση μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον χαρακτηριστικό της ελληνικής εκπαίδευσης, πράγμα το οποίο αποτελεί και το πλαίσιο για την ανάλυση της αυτοεκτίμησης του εκπαιδευτικού και της εργασιακής ικανοποίησής του. Με την παρούσα ερευνητική προσέγγιση επιχειρήθηκε να διερευνηθεί η σχέση επαγγελματικής ικανοποίησης και αφοσίωσης στο επάγγελμα με τις απουσίες και την καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο σε εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Εξετάστηκαν παράμετροι όπως ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης, ο βαθμός αφοσίωσης τους στο επάγγελμα, οι στάσεις τους για τις απουσίες των εκπαιδευτικών, οι στάσεις τους για την καθυστερημένη προσέλευση, η σχέση ικανοποίησης, αφοσίωσης και στάσεων για απουσίες και καθυστερημένη προσέλευση των εκπαιδευτικών, η διαφοροποίηση των παραπάνω ανάλογα με προσωπικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Από τα αποτελέσματα της ερευνητικής προσέγγισης:

Ερευνητικό Ερώτημα 1. Σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί είναι Ικανοποιημένοι από τη δουλειά τους, είναι Αφοσιωμένοι στο επάγγελμά τους και σε ποιο βαθμό αντιλαμβάνονται αρνητικά τον Απουσιασμό ή την Καθυστέρηση Προσέλευσης στο σχολείο.

Διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, είναι σε μεγάλο βαθμό ικανοποιημένοι από τη δουλειά τους. Αυτό έρχεται σε συμφωνία με αποτελέσματα ερευνών όπως των Kousstelios (2001), Koustelios and Kousteliou (1998), Ματσαγγούρας και Μακρή-Μπότσαρη (2003), Voris (2011), Γραμματικού (2017), αφού τα ευρήματα των μελετών τους είναι ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους και μάλιστα θεωρούν ότι η ικανοποίηση από αυτή συνδέεται στενά με τη φύση της ίδιας της εργασίας και της ηγεσίας της (η αμοιβή, οι ευκαιρίες προώθησης, η αξιολόγηση, η απουσία επιμόρφωσης, δεν τους ικανοποιούν).

Διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, δείχνουν να είναι σε μεγάλο βαθμό αφοσιωμένοι στο επάγγελμά τους, δηλαδή, αισθάνονται υψηλή αφοσίωση στο σχολείο που υπηρετούν πράγμα το οποίο συνάδει με τα ευρήματα της Καραγιάννη (2018), η οποία διαπιστώνει ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν υψηλά επίπεδα εργασιακής αφοσίωσης και μάλιστα ως αποτέλεσμα των συναισθημάτων του ενθουσιασμού, της υπερηφάνειας και της έμπνευσης. Οι Marakovits, Davis, and Van Dick (2007) παρατήρησαν ότι τα άτομα που εμφανίστηκαν περισσότερο ικανοποιημένα από την εργασία τους εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα αφοσίωσης στον οργανισμό. Με βάση αυτά, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι κατά βάση, η

εκπαιδευτικοί του δείγματός μας είναι σε μεγάλο βαθμό αφοσιωμένοι αλλά και σε μεγάλο βαθμό ικανοποιημένοι από την εργασία τους.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, σε μέτριο βαθμό «λένε» Όχι στον Απουσιασμό των εκπαιδευτικών από την τάξη, κατά βάση «Ούτε Συμφωνούν Ούτε Διαφωνούν». Με βάση αυτό το εύρημα είναι άξιο συζήτησης το σχετικό εύρημα των Shariga-Lishchinsky and Ishan (2013) οι οποίοι, διαπίστωσαν σημαντικά ισχυρότερο συσχετισμό μεταξύ της γενικής στάσης στην εργασία (ικανοποίηση από την εργασία, συμμετοχή στην εργασία, συναισθηματική αφοσίωση) και της «συναισθηματικής αντίδρασης στην απουσία του εαυτού» παρά μεταξύ της γενικής στάσης στην εργασία και της «συναισθηματικής αντίδρασης στην απουσία των συναδέλφων». Οι ίδιοι εξηγούν αυτό το εύρημα με το γεγονός ότι διαφορετικές στάσεις στην εργασία μπορεί να αντανakλούν στα Εσωτερικά κίνητρα με το «εγώ» ως σημείο αναφοράς, περισσότερο από τα Εξωγενή κίνητρα (το «συνάδελφοι» ως σημείο αναφοράς). Έτσι μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι οι εκπαιδευτικοί μοιάζουν σε μεγάλο βαθμό μοιρασμένοι στις δηλώσεις τους, αμφιταλαντευόμενοι μεταξύ των προσωπικών συμπεριφορών τους σε σχέση με την απουσία και των συμπεριφορών των συναδέλφων τους. Πάντως, αυτό είναι ένα θέμα το οποίο απαιτεί επιπλέον διερεύνηση.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, σε μέτριο «λένε» Όχι στην Καθυστέρηση των Εκπαιδευτικών, πράγμα το οποίο συνάδει με τα ευρήματα των Foust, Elvicker, and Levy (2006), οι οποίοι βρήκαν μικρή συσχέτιση μεταξύ της γενικής στάσης στην εργασία (ικανοποίηση από την εργασία, συμμετοχή στην εργασία, συναισθηματική αφοσίωση), και της συμπεριφοράς απέναντι στην καθυστέρηση (lateness attitude) ως στάσης σχετικά με την καθυστέρηση στην εργασία (όταν ένα άτομο δεν έχει πρόβλημα με την καθυστέρηση στην εργασία). Σημαντική είναι η τελική διαπίστωση των ιδίων ότι η στάση κάποιου για την καθυστέρηση προσέλευσης δε συσχετίζεται με τις γενικές συμπεριφορές εργασίας. Οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι τα αποτελέσματα των αναλύσεων δείχνουν σαφώς ότι η στάση κάποιου για την καθυστέρηση προσέλευσης μπορεί να αποτελέσει προβλεπτικό παράγοντα της δαπανηρής συμπεριφοράς της καθυστέρησης προσέλευσης. Αυτό αποτελεί σημαντικό προβληματισμό για τα εργασιακά θέματα της εκπαίδευσης, αφού, όπως έδειξε η παρούσα, οι εκπαιδευτικοί «λένε» Όχι στην Καθυστέρηση των Εκπαιδευτικών, σε κάποιο βαθμό και όχι σε μεγάλο βαθμό, πράγμα το οποίο αντανakλά στη δική τους συμπεριφορά σε σχέση με την καθυστέρηση στο σχολείο.

Ερευνητικό Ερώτημα 2. Σε ποιο βαθμό διαφέρουν οι στάσεις τους για την Ικανοποίηση στο επάγγελμα, την Αφοσίωση στο επάγγελμα, τον Απουσιασμό και την Καθυστέρηση προσέλευσης, αναφορικά στα δημογραφικά-προσωπικά και δημογραφικά-επαγγελματικά χαρακτηριστικά τους;

Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αρνητικές στάσεις για τις απουσίες (τον Απουσιασμό) ανά φύλο, με τους άντρες εκπαιδευτικούς να δηλώνουν 0,44 βαθμούς της κλίμακας, μεγαλύτερη τιμή σε δηλώσεις «Όχι στις Απουσίες» απ' ότι οι γυναίκες. Πάντως, τα ευρήματα αυτά δεν συνάδουν με αποτελέσματα ερευνών (e.g., Καραμπατάκη, 2013; Δούκα 2017), τα οποία έδειξαν ότι οι στάσεις προσήλωσης στο επάγγελμα δεν επηρεάζονται ή επηρεάζονται ελάχιστα από δημογραφικούς παράγοντες.

Βρέθηκαν επίσης, στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αρνητικές στάσεις για την Επαγγελματική Ικανοποίηση ανά μέγεθος σχολείου (αριθμό μαθητών σχολείου). Δηλαδή, στα μικρά σχολεία οι εκπαιδευτικοί δείχνουν λιγότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους, ενώ οι καθηγητές των μεγάλων σχολείων δείχνουν περισσότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους.

Ερευνητικό Ερώτημα 3. Σε ποιο βαθμό, αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα η Ικανοποίηση από το επάγγελμα και η Αφοσίωση σχετικά με την πρόβλεψη των αρνητικών στάσεων για τον Απουσιασμό και την Καθυστερημένη Προσέλευση των εκπαιδευτικών;

Ως στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας για την μεταβλητή «Όχι Απουσία» εμφανίζεται ο παράγοντας Αφοσίωση στο Επάγγελμα. Αυτό έρχεται μερικώς σε αντίθεση και μερικώς σε συμφωνία με τα ευρήματα σε έρευνα των Dumay and Galand (2012) όπου αυτά έδειξαν ότι παράγοντες, όπως η ηλικία και η υπαλληλική κατάσταση, αποτελούν σημαντικούς προβλεπτικούς παράγοντες της Αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στο Σχολείο. Το αντίθετο έδειξαν τα εν λόγω ευρήματα για το φύλο, δηλαδή το φύλο δεν αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για την Αφοσίωση των εκπαιδευτικών, πράγμα το οποίο επιβεβαιώνεται κι από την παρούσα. Ως στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας για την μεταβλητή «Όχι Καθυστέρηση» εμφανίζεται επίσης ο παράγοντας Αφοσίωση στο Επάγγελμα. Οι υπόλοιποι παράγοντες δε φαίνεται να αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες. Τα ευρήματα αυτά, κατά βάση, συμφωνούν με έρευνες (e.g., Kushman, 1992; Reyes & Fuller, 1995; Roseenholtz, 1989), οι οποίες υποστηρίζουν ότι τα χαμηλά επίπεδα οργανωσιακής αφοσίωσης ενδέχεται να οδηγήσουν σε υψηλότερη απουσία καθηγητών και τάση για απομάκρυνση από την εργασία.

Ερευνητικό Ερώτημα 4. Συσχετίζονται μεταξύ τους και σε ποιο βαθμό, οι στάσεις των εκπαιδευτικών για την Ικανοποίηση στο επάγγελμα, την Αφοσίωση στο επάγγελμα, τον Απουσιασμό, την Καθυστέρηση προσέλευσης και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους;

Η ηλικία, όπως αναμενόταν, συσχετίζεται θετικά με την προϋπηρεσία. Επίσης, η ηλικία συσχετίζεται θετικά και με τον αριθμό παιδιών στην οικογένεια. Αυτά τα ευρήματα δεν αφορούν σε ερευνητικό προβληματισμό.

Ο αριθμός παιδιών στην οικογένεια συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την αρνητική στάση στην καθυστέρηση «Όχι καθυστέρηση»

Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι ο Σταυρόπουλος (2013), σημειώνει ότι παράγοντες (όπως οι συνθήκες εργασίας), στην πλειονότητά τους, επιδρούν στην αφοσίωση στο σχολείο, ενώ κάτι τέτοιο δε φαίνεται να ισχύει στον ίδιο βαθμό, αναφορικά στην αφοσίωση στο επάγγελμα. Εδώ βλέπουμε να διαφοροποιεί την έννοια της αφοσίωσης στο σχολείο από την αφοσίωση στο επάγγελμα, πράγμα το οποίο ο ίδιος το επιβεβαιώνει αναφέροντας σχετική έρευνα των Aranya and Ferris (1984 στο Σταυρόπουλος, 2013). Παρ' όλα αυτά, με σκοπό τη συνέχιση της συζήτησης θεωρούμε ότι στα υποκείμενα τα οποία απευθύνθηκε η έρευνα ταυτίζουν τους δύο τύπους αφοσίωσης πράγμα στο οποίο –κατά κάποιο τρόπο- συμφωνούν ερευνητές όπως οι Somech and Bogller (2002), οι οποίοι τις θεωρούν δύο συνδεδεμένες μεταξύ τους διαφορετικές όψεις.

Συνεχίζοντας, από την παρούσα έρευνα φαίνεται ότι η Επαγγελματική Ικανοποίηση συσχετίζεται θετικά με την Αφοσίωση στο επάγγελμα. Αυτό έρχεται σε συμφωνία με τους Mowday, Steers, and Porter (1979) αλλά και άλλους ερευνητές (e.g., Meyer & Allen, 1991), οι οποίοι σημειώνουν ότι τα αποτελέσματα της έρευνάς τους, [στον ευρύτερο εργασιακό χώρο και όχι στο εκπαιδευτικό περιβάλλον] υποδηλώνουν ότι η οργανωτική δέσμευση (Αφοσίωση) συσχετίζεται με ορισμένες συμπεριφορές των εργαζομένων, όπως η ικανοποίηση από την εργασία. Ο Σταυρόπουλος (2019) ερχόμενος σε συμφωνία με προηγούμενες μελέτες (e.g., Billingsley, 2005), αναφερόμενος στους εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής, σημειώνει την καίρια συμβολή της επαγγελματικής τους ικανοποίησης στο σχολείο στο οποίο υπηρετούν. Όμως αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα του Σταυρόπουλος (2019), ο οποίος σε έρευνά του στο εκπαιδευτικό περιβάλλον δε βρήκε σημαντική συσχέτιση μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης και αφοσίωσης στο επάγγελμα. Ο ίδιος σημειώνει ότι ενδεχομένως να συνδέεται με το γεγονός ότι το πλαίσιο του σχολείου και οι ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν σε αυτό, δρουν καταλυτικά στην αφοσίωση των εκπαιδευτικών. Αυτό μας οδηγεί στο να επανεξετάσουμε τη συγκεκριμένη συσχέτιση με κάποια μελλοντική έρευνα, σε μεγαλύτερο και πιο τυχαίο δείγμα ή να δεχτούμε ότι ειδικά στο δείγμα μας συμβαίνει κάτι διαφορετικό από τον πληθυσμό των εκπαιδευτικών, αφού αναφερόμαστε στο εκπαιδευτικό κι όχι στο ευρύτερο εργασιακό περιβάλλον. Στην περίπτωση μας προτείνουμε και τις δύο προσεγγίσεις.

Η Επαγγελματική Ικανοποίηση συσχετίζεται θετικά με τις αρνητικές στάσεις στον απουσιασμό, δηλαδή στη στάση «Όχι Απουσία». Επίσης, η Επαγγελματική Ικανοποίηση και εκείνη συσχετίζεται θετικά με τις αρνητικές στάσεις στην καθυστερημένη προσέλευση «Όχι καθυστέρηση». Ο Σταυρόπουλος (2019) σημειώνει ότι υπάρχει, ως ένα βαθμό, αρνητική σχέση του αρνητικού

συναίσθηματος με την αφοσίωση στο επάγγελμα και αποτυπώνει την αποφυγή μιας αρνητικής κατάστασης. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται αρνητικά και θέλουν να αποφύγουν την εν λόγω δυσάρεστη αυτή κατάσταση. Αυτό μπορεί να εξηγήσει τη στάση αυτή των εκπαιδευτικών αφού τόσο η απουσία όσο και η καθυστερημένη προσέλευση μπορεί να προκαλούν αρνητικό συναίσθημα σε όσους αισθάνονται επαγγελματική ικανοποίηση από τον οργανισμό του σχολείου.

Η Αφοσίωση στο επάγγελμα συσχετίζεται θετικά με τις αρνητικές στάσεις στον απουσιασμό, δηλαδή στη στάση «Όχι Απουσία», όπως επίσης και η Αφοσίωση στο επάγγελμα συσχετίζεται θετικά με τις αρνητικές στάσεις στην καθυστερημένη προσέλευση, δηλαδή στη στάση «Όχι Καθυστέρηση». Τούτο μπορεί να θεωρηθεί ότι συνάδει με τα αποτελέσματα ερευνών σύμφωνα με τα οποία, οι περισσότερο αφοσιωμένοι εργαζόμενοι είναι αυτοί στους οποίους το εργασιακό περιβάλλον τους παρέχει καλύτερες συνθήκες εργασιακής και οικογενειακής ισορροπίας (Cho, Laschinger, & Wong, 2006). Επιπλέον, ερευνητές (e.g., Hadfer, 1995; Sjöberg & Sverke, 2000) υποστηρίζουν ότι είναι δυνατό να αυξηθεί η τάση των εργαζομένων για μεγαλύτερη συμμετοχή στην εργασία [Όχι Απουσία, Όχι Καθυστέρηση], αν αυξηθεί η αφοσίωσή τους στον οργανισμό. Το τελευταίο, σε συσχετισμό με το εύρημα της παρούσας ότι οι αρνητικές στάσεις στις απουσίες (δήλωση «Όχι Απουσία») και τη καθυστερημένη προσέλευση (δήλωση «Όχι Καθυστέρηση») συσχετίζονται θετικά, συνηγορεί ότι η γενική συμμετοχή στην εργασία των εκπαιδευτικών συναρτάται με την αφοσίωση τους στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Οι ανωτέρω συσχετίσεις διαφοροποιούνται όταν αναλύονται συγκριτικά οι συσχετίσεις, κατά φύλο και τύπο σχολείου. Ειδικά στο θέμα της διαφοροποίησης σχετικά με το φύλο, αυτό έρχεται σε αντίθεση με το εύρημα στη μελέτη «Human resource management and job satisfaction in the Dutch public sector». του Steijn, (2004) ότι το φύλο δεν διαφοροποιεί τις απόψεις των συμμετεχόντων δημοσίων υπαλλήλων, αναφορικά με την ικανοποίησή τους σε οποιονδήποτε παράγοντα. Πάραυτα στην πλειονότητα των παραγόντων της έρευνάς μας συμβαίνει να μη διαφοροποιούνται σημαντικά οι αντιλήψεις μεταξύ γυναικών και ανδρών εκπαιδευτικών. Η παρούσα έδειξε λοιπόν ότι συγκεκριμένα: Οι γυναίκες διαφοροποιούνται από τους άνδρες, καθώς μόνο στις γυναίκες συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά, η Αφοσίωση με τις αρνητικές στάσεις στις Απουσίες (δήλωση «Όχι Απουσία») και η Αφοσίωση με τις αρνητικές στάσεις στην καθυστερημένη προσέλευση (δήλωση «Όχι καθυστέρηση»). Αυτό μας κάνει να ανατρέξουμε στα υποστηρισθέντα από την Shapira-Lishchinsky (2007; 2012) ότι το θετικό κλίμα και το αίσθημα δικαιοσύνης και ειδικότερα η κατανεμημένη δικαιοσύνη φαίνεται να περιορίζουν την καθυστερημένη προσέλευση, ειδικά στις γυναίκες εκπαιδευτικούς, με τη μεσολάβηση της αφοσίωσης τους στο σχολείο (Shapira-Lishchinsky, 2007;

2012). Αυτό σημαίνει ότι οι εργασιακές συνθήκες και η εργασιακή αφοσίωση επηρεάζουν με πιο έντονο τρόπο τις γυναίκες, όπως φαίνεται να επιβεβαιώνεται και από την παρούσα, ειδικά στα ζητήματα της καθυστερημένης προσέλευσης και του απουσιασμού.

Επίσης μόνο στις γυναίκες είναι στατιστικά σημαντική η συσχέτιση Επαγγελματική Ικανοποίηση και αρνητικών στάσεων για τις απουσίες (δήλωση «Όχι Απουσία»). Οι Harter, Schmidt, and Hayess (2002) συσχετίζουν θετικά τον ενθουσιασμό για την εργασία ενός ατόμου με την εργασιακή αφοσίωσή του.

Παρόμοια με την κατά φύλο διαφοροποίηση των συσχετίσεων εμφανίζεται και η διαφοροποίηση κατά τύπο σχολείου. Για τη συσχέτιση συγκριτικά ανά τύπο σχολείου, λόγω του σχετικά μικρού δείγματος ειδικά στα ΕΠΑΛ, διενεργήθηκε και μη παραμετρικός έλεγχος κατά τον οποίο επιβεβαιώθηκε η ανωτέρω τάση, δηλαδή η διαφοροποίηση του Γυμνασίου στις συσχετίσεις των εξεταζόμενων στάσεων. Συγκεκριμένα: Μόνο στους δύο τύπους Λυκείου (ΓΕΛ-ΕΠΑΛ) και όχι στα Γυμνάσια εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις: (1) της Αφοσίωσης με τις αρνητικές στάσεις στις απουσίες (δήλωση «Όχι Απουσία»), (2) της Αφοσίωσης με τις αρνητικές στάσεις στην καθυστερημένη προσέλευση (δήλωση «Όχι καθυστέρηση») και της Ικανοποίησης με αρνητικές στάσεις για τις απουσίες (δήλωση «Όχι Απουσία»).

6. Περιορισμοί και Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Η ερευνήτρια εκτιμά ότι τα εξαχθέντα αποτελέσματα και συμπεράσματα της έρευνας συνθέτουν μία ικανοποιητική ερευνητική διαδικασία προσέγγισης των απαντήσεων στα Ερευνητικά Ερωτήματα τα οποία τέθηκαν. Όμως εκτιμά ότι τα ευρήματα της έρευνας χαρακτηρίζονται ως τάσεις και όχι ως τελικές εκτιμήσεις, επειδή το μέγεθος του δείγματος και η μεθοδολογία τυχαιοποίησης, σε καμία περίπτωση, δε μπορούν να μας οδηγήσουν σε ασφαλή συμπεράσματα.

Ως εκ τούτου προτείνεται από την ερευνήτρια η διερεύνηση του αντικειμένου «Επαγγελματική ικανοποίηση, αφοσίωση στο επάγγελμα και απουσίες / καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο» σε αντιπροσωπευτικό και τυχαίο δείγμα, του πανελλήνιου πληθυσμού των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων προκειμένου να εξαχθούν ασφαλέστερα συμπεράσματα.

7. Βιβλιογραφικές Παραπομπές

- Absence rate. (2019). In *BLS Glossary*. U.S. Department of Labor, Bureau of Labor Statistics. Retrieved from <https://www.bls.gov/bls/glossary.htm>
- Allen, S.G. (1981). An Empirical Model of Work Attendance. *Review of Economics and Statistics*, 63(1), 77- 87.
- Angle, H. L., & Perry, J. L. (1981). An empirical assessment of organizational commitment and organizational effectiveness. *Administrative science quarterly*, 1-14.
- Aranya, N., & Ferris, K. R. (1984). A reexamination of accountants' organizational-professional conflict. *The Accounting Review*, 59(1), 1.
- Arunatilake, N. (2006). Education participation in Sri Lanka—Why all are not in school. *International Journal of Educational Research*, 45(3), 137–152. Retrieved August 7, 2014, from <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035506001224>
- Aryee, S., Fields, D., & Luk, V. (1999). A cross-cultural test of a model of the work-family interface. *Journal of management*, 25(4), 491-511.
- Barnby, T., Sessions, J. G., & Treble, J. G. (1994). Absenteeism efficiency wages and shirking. *Scandinavian Journal of Economics*, 96, 561-566.
- Becker, H. S. (1960). Notes on the concept of commitment. *American Journal of Sociology*. 66, 32-40.
- Black, A. T., Seder, R. C., & Kekahio, W. (2014). *Review of research on student non enrollment and chronic absenteeism: A report for the Pacific Region* (REL 2015–054). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Pacific. Retrieved from <https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/projects/project.asp?projectID=2458>.
- Blau, G. (1994). Developing and Testing a Taxonomy of Lateness Behavior. *Journal of Applied Psychology*, 79(6), 959-970.
- Blau, G. J., & Boal, K. B. (1987). Conceptualizing how job involvement and organizational commitment affect turnover and absenteeism. *Academy of management review*, 12(2), 288-300.
- Blau, G., Tatum, D. S., & Cook, K. W. (2004). Comparing Correlates for Different Types of Absence Versus Lateness Behaviors. *Journal of Allied Health*, 33 (4),

238246.

- Bledsoe, J. C., & Haywood, G. D. (1981). Prediction of job satisfactoriness and job satisfaction of secondary school teachers. *Psychological Reports*, 49(2), 455-458. Retrived from <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2466/pr0.1981.49.2.455>
- Bomia, L., Beluzo, L., Demeester, D., Elander, K., Johnson, M., & Sheldon, B. (1997). *The impact of teaching strategies on intrinsic motivation*. U.S: Department of Education.
- Bowers, T. (2001). Teacher absenteeism and ill health retirement: a review. *Cambridge Journal of Education*, 31(2), 135-157.
- Bowling, N. A., & Hammond, G. D. (2008). A meta-analytic examination of the construct validity of the Michigan Organizational Assessment Questionnaire Job Satisfaction Subscale. *Journal of Vocational Behavior*, 73(1), 63-77.
- Brayfield, A.H., & Rothe, H.F. (1951). An Index of Job Satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 35(5), 307–311.
- Brown, H. D. (2008). *Teaching by Principles, An Interactive Approach to Language Pedagogy*.(2007).White Plains, NY: Pearson Education.
- Buchanan, B. (1974). Building organizational commitment: The socialization of managers in work organizations. *Administrative science quarterly*, 533-546.
- Butt, G., & Lance, A. (2005). Secondary teacher workload and job satisfaction: do successful strategies for change exist?. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(4), 401-422. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1741143205056304>
- Caillier, J. (2010). Paying Teachers According To Student Achievement: Questions Regarding Pay-For-Performance Models in Public Education. *The Clearing House*, 83, 58-61. 10.1080/00098650903386451.
- Cammann, C., Fichman, M., Jenkins, D., & Klesh, J. (1979). The Michigan organizational assessment questionnaire. *Unpublished manuscript, University of Michigan, Ann Arbor*.
- Cammann, C., Fichman, M., Jenkins, D., & Klesh, J. (1983). Assessing the attitudes and perceptions of organizational members. In S. Seashore, E. Lawler, P. Mirvis and C. Cammann, (Eds.), *Assessing organizational change: A guide to methods, measures, and practices*. New York: John Wiley.
- Cano, J., & Miller, G. (1992). A gender analysis of job satisfaction, job satisfier factors, and job dissatisfier factors of agricultural education teachers. *Journal of Agricultural Education*, 33(4), 40–46.

- Chan, K. W. (2006). In-service teachers' motives and commitment in teaching. *Hong Kong Teachers' Centre Journal*, 5.
- Chapman, D. W. (1994). *Reducing teacher absenteeism and attrition: Causes, consequences and responses*. Paris: UNESCO, Institute for Education Planning.
- Cho, J., Laschinger, H. S., & Wong, C. (2006). Workplace empowerment, work engagement and organizational commitment of new graduate nurses. *NURSING LEADERSHIP-ACADEMY OF CANADIAN EXECUTIVE NURSES-*, 19(3), 43.
- Cohen, A. (1999). Relationships among five forms of commitment: An empirical assessment. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 20(3), 285-308.
- Cohen, A. (2007). Commitment before and after: An evaluation and reconceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 17, 336-354.
- Cronbach, L. J., & Meehl, P. C. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52, 281-302. doi:10.1037/h0040957
- Crossman, A., & Harris, P. (2006). Job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(1), 29-46. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1741143206059538>
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: Why it matters, what leaders can do. *Educational leadership*, 60(8), 6-13.
- Darling-Hammond, L. (2007). Race, inequality and educational accountability: The irony of 'No Child Left Behind'. *Race Ethnicity and Education*, 10(3), 245-260.
- Day, C., Elliot, B., & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 563-577.
- Deepa, S. R. (2018). A study on career commitment of teaching profession in Chennai city. *Journal of Management (JOM)*, 5(3), 45-51. IAEME Publication. Retrieved from <http://www.iaeme.com>
- Demir, C., Sahin, B., Teke, K., Ucar, M., & Kursun, O. (2009). Organizational commitment of military physicians. *Military medicine*, 174(9), 929-935.
- Dinham, S., & Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36, 362-378.

- Dionne, G., & Dostie, B. (2007). New evidence on the determinants of absenteeism using linked employer-employee data. *Industrial and Labor Relations Review*, Cornell University, 61(1), 108-120.
- Doll, B., Zucker, S., & Brehm, K. (2004). *Resilient classrooms: Creating healthy environments for learning*. New York: Guilford Press.
- Drakopoulos, S., & Grimani, A. (2011). *The relationship between absence from work and job satisfaction: Greece and UK comparisons*. MPRA Paper 30990, University Library of Munich, Germany.
- Dumay, X., & Galand, B. (2012). The multilevel impact of transformational leadership on teacher commitment: Cognitive and motivational pathways. *British Educational Research Journal*, 38(5), 703-729.
- Eagle, D., & Glenn, W. (2018). Teacher Absences in the Commonwealth of Virginia: An Analysis of Patterns and Predictors and Implications for Policy. *Journal of School Administration Research and Development*, 3 (1), 32-41
- Ehrenberg, R. G., Ehrenberg, R. A., Rees, D. I., & Ehrenberg, E. L. (1991). School District Leave Policies, Teacher Absenteeism, and Student Achievement. *Journal of Human Resources*. 26. 72-105. 10.2307/145717.
- Ehrenberg, R., Rees, D., & Ehrenberg, E. (1989). *School district leave policies, teacher, absenteeism, and student achievement*. Revised manuscript Cornell University.
- Evans, L. (1998). *Teacher Morale, Job Satisfaction and Motivation*. London: Paul Chapman Publishing.
- Evans, L. (1999). *Managing to Motivate: a Guide for School Leaders*. London: Cassell.
- Felfe, J., & Schyns, B. (2004). Is similarity in leadership related to organizational outcomes? The case of transformational leadership. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 10(4), 92-102.
- Firestone, W. A., & Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63, 489-525.
- Ford, T. G., Urick, A., & Wilson, A. S. P. (2018). Exploring the effect of supportive teacher evaluation experiences on U.S. teachers' job satisfaction. *Education Policy Analysis Archives*, 26(59). Retrieved from <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3559>
- Foust, M. S., Elicker, J. D., & Levy, P. E. (2006). Development and validation of a measure of an individual's lateness attitude. *Journal of Vocational Behavior*, 69(1), 119-133.

- Freidson, E. (1988). *Profession of medicine: A study of the sociology of applied knowledge*. University of Chicago Press.
- Fryer, R.G. (2011). Financial incentives and student achievement: Evidence from randomized trials. *The Quarterly Journal of Economics*, 126, 1755-1798.
- Gata, W., et al. (2018). Prediction of Teachers' Lateness Factors Coming to School Using C4.5, Random Tree, Random Forest Algorithm. Proceedings of the 2nd International Conference on Research of Educational Administration and Management (ICREAM 2018). Atlantis Press, 2019. DOI.org (Crossref), doi:10.2991/icream-18.2019.34.
- Gkolia, A., Belias, D., & Koustelios, A. (2014). Teacher's job satisfaction and self efficacy: A review. *European Scientific Journal*, 10(22). Retrieved from <https://www.researchgate.net>
- Goodman, P. S., & Atkin, R. S. (1984). Effects of absenteeism on individuals and organizations. In P. S. Goodman & R. S. Atkin (Eds.), *Absenteeism: New approaches to understanding, measuring, and managing employee absence* (pp. 276-321). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Greenberk, J., & Baron, R., A. (2013). *Behavior in organizations* (9th ed.). New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Guess, P., & McCane-Bowling, S. (2013). Teacher Support and Life Satisfaction: An Investigation With Urban, Middle School Students. *Education and Urban Society*, 48. 10.1177/0013124513514604.
- Hackman J. R., & Oldham, G. R. (1980). *Work redesign*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational behavior and human performance*, 16(2), 250-279.
- Hall, D. T. (1977). *Conflict and congruence among multiple career commitments as the career unfolds*. Paper presented at annual meeting of Academy of Management, Orlando, Florida.
- Hall, D. T., & Schneider, B. (1972, August). Correlates of organizational identification as a function of career pattern and organizational type. In *Academy of Management Proceedings* (Vol. 1972, No. 1, pp. 159-161). Briarcliff Manor, NY 10510: Academy of Management.
- Hargreaves, A., & Lo, L. N. (2000). The paradoxical profession: Teaching at the turn of the century. *Prospects*, 30(2), 167-180.
- Harrison, D. A. (2002). Meaning and measurement of work role withdrawal. In *Voluntary employee withdrawal and inattendance* (pp. 95-131). Springer,

Boston, MA.

- Harrison, D. A., & Price, K. H. (2003). Context and consistency in absenteeism: Studying dispositional and social influences across multiple settings. *Human Resources Management Review, 13*, 203-225.
- Harter, J. K., Schmidt, F. L., & Hayes, T. L. (2002). Business-unit-level relationship between employee satisfaction, employee engagement, and business outcomes: A meta-analysis. *Journal of applied psychology, 87*(2), 268.
- Heijnen, M. (2018). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, μια προοπτική για τον 21ο αιώνα*. Retrieved from SchoolEducationGateway, <https://www.schooleducationgateway.eu/el/pub/viewpoints/experts/teacher-careers-21st-century.htm>
- Heneman, R.L. (2002). Merit pay. *Strategic reward Management: Design, Implementation, and Evaluation, Information. Age Publishing: Connecticut*, 379-393.
- Herzberg, F. (1966). *Work and the nature of man*. New York: Crowell.
- Ho, C. L., & Au, W. T. (2006). Teaching satisfaction scale: Measuring job satisfaction of teachers. *Educational and psychological Measurement, 66*(1), 172-185. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0013164405278573>
- Hoff, T.J. (2000). Professional Commitment Among US Physician Executives in Managed Care. *Social science & medicine (1982), 50*, 1433-44. 10.1016/S0277-9536(99)00410-4.
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Huisman, J., & Smits, J. (2012). *Keeping children in school: Effects of household and context characteristics on school dropout in 363 districts of 30 developing countries* (Working Paper No. 09–105). Nijmegen, Netherlands: Nijmegen Center for Economics. Retrieved from http://www.ru.nl/publish/pages/516298/nice_09105.pdf
- Iverson, R. D., & Deery, S. J. (2001). Understanding the "Personological" Basis of Employee Withdrawal: The Influence of Affective Disposition on Employee Tardiness, Early Departure, and Absenteeism. *Journal of Applied Psychology, 86*(5), 856-866.
- Jacobs, K. D., & Kritsonis, W. A. (2007). An Analysis of Teacher and Student Absenteeism in Urban Schools: What the Research Says and Recommendations for Educational Leaders. *Online Submission*.

- Jacobson, S. (1989). The Effects of Pay Incentives on Teacher Absenteeism. *The Journal of Human Resources*, 24(2), 280-286. doi:10.2307/145856
- Joseph, N., Waymack, N., & Zielaski, D. (2014). *Roll Call: The Importance of Teacher Attendance*, National Council on Teacher Quality. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED556249.pdf>
- Judge, T. A., Locke, E. A., & Durham, C. C. (1997). The dispositional causes of job satisfaction: A core evaluations approach. *Research in Organizational Behavior*, 19, 151-188.
- Judge, T. A., Locke, E. A., Durham, C. C., & Kluger, A. N. (1998). Dispositional effects on job and life satisfaction: The role of core evaluations. *Journal of applied psychology*, 83(1), 17.
- Kanungo, R. N. (1982). Measurement of job and work involvement. *Journal of Applied Psychology*, 67(3), 341–349. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.67.3.341>
- Karmali, S. (2012). The effect of professional identity on comprehensiveness in strategic decision making: Physician executives in the Canadian health care context. In *Annual review of health care management: Strategy and policy perspectives on reforming health systems* (pp. 95-121). Emerald Group Publishing Limited.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of educational Psychology*, 102(3), 741.
- Knoster, K. (2016). *Strategies for addressing student and teacher absenteeism: A literature review*. Washington, DC: U.S. Department of Education, North Central Comprehensive Center. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED584860.pdf>
- Kocakulah, M. C., Kelley, A. G., Mitchell, K. M., & Ruggieri, M. P. (2016). Absenteeism problems and costs: causes, effects and cures. *International Business & Economics Research Journal (IBER)*, 15(3), 89-96.
- Koustelios, A. D. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *International journal of educational management*, 15(7), 354-358.
- Koustelios, A., & Kousteliou, I. (1998). Relations among measures of job satisfaction, role conflict, and role ambiguity for a sample of Greek teachers. *Psychological Reports*, 82(1), 131-136.
- Kushman, J. W. (1992). The organizational dynamics of teacher workplace commitment: A study of urban elementary and middle schools. *Educational*

administration quarterly, 28(1), 5-42.

- Landy, F. J., & Conte, J. M. (2013). *Work in the 21st Century: An Introduction to Industrial and Organizational Psychology* (4th Ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Lee, M., Goodman, C., Dandapani, N., & Kekahio, W. (2015). *Review of international research on factors underlying teacher absenteeism* (REL 2015–087). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Pacific. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>.
- Liden, R. C., Wayne, S. J., Zhao, H., & Henderson, D. (2008). Servant leadership: Development of a multidimensional measure and multi-level assessment. *The leadership quarterly*, 19(2), 161-177.
- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction?. *Organizational behavior and human performance*, 4(4), 309-336.
- Lodhal, T. (1964). Patterns of job attitudes in two assembly technologies. *Administrative Science Quarterly*, 8, 482-519.
- Markovits, Y., Davis, A. J., & Van Dick, R. (2007). Organizational commitment profiles and job satisfaction among Greek private and public sector employees. *International Journal of Cross Cultural Management*, 7(1), 77-99.
- Markovits, Y., Davis, A. J., Fay, D., & Dick, R. V. (2010). The link between job satisfaction and organizational commitment: Differences between public and private sector employees. *International Public Management Journal*, 13(2), 177-196. Retrieved from https://publications.aston.ac.uk/id/eprint/20139/1/Link_between_job_satisfaction_and_organizational_commitment.pdf
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1, 61-89.
- Miller, R. (2012). *Teacher absence as a leading indicator of student achievement: New national data offer opportunity to examine cost of teacher absence relative to learning loss*. Washington, DC: Center for American Progress. <http://eric.ed.gov/?id=ED536902>
- Miller, R. T., Murnane, R. J., & Willett J. B. (2006). *The causal impact of teacher absence on student achievement*. Unpublished Manuscript, Harvard University, Graduate School of Education, 2006.
- Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ). (2019). Vocational Psychology Research, Department of Psychology, University of Minnesota -Twin Cities. Retrieved from <http://vpr.psych.umn.edu/instruments/msq-minnesota>

satisfaction-questionnaire

- Moorman, R. H. (1993). The influence of cognitive and affective based job satisfaction measures on the relationship between satisfaction and organizational behavior. *Human Relations*, 46, 759–776.
- Morrow, P. C. (1983). Concept redundancy in organizational research: The case of work commitment. *Academy of Management Review*, 8, 486-500.
- Morrow, P. C. (1993). *The Theory and Measurement of Work Commitment*. JAI Press Inc., Greenwich, CT.
- Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of vocational behavior*, 14(2), 224-247.
- Muchinsky, P. M. (1977). Organizational communication: Relationships to organizational climate and job satisfaction. *Academy of Management journal*, 20(4), 592-607.
- Nias, J. (1981). Teacher Satisfaction and Dissatisfaction: Herzberg's 'two-factor' hypothesis revisited. *British Journal of Sociology of Education - BRIT J SOCIOL EDUC.* 2. 235-246. 10.1080/0142569810020302.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. London: Routledge.
- Noland, A., & Richards, K. (2015). Servant teaching: An exploration of teacher servant leadership on student outcomes. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(6), 16-38.
- Obeng-Denteh, W., Yeboah, A. E., Sam, C., & Monkah, E. (2011). The impact of student and teacher absenteeism on student performance at the junior high school: The case of the Kumasi-Metro School District. *Continental Journal of Education Research* 4(1), 7–17.
- Obiero, E., Mwebi, B. R., & Nyang'ara, N. M. (2017). Factors Influencing Teacher Absenteeism in Public Secondary Schools in Borabu Sub-County, Kenya. *International Journal of Education and Research*, 5(7), 123-138.
- OECD. (2014). TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning. Retrieved from https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2013-results_9789264196261-en
- Onyali, L. C., & Modebelu, M. N. (2016). Teachers' effective attendance to classes: An index of regular payment of salaries in Awka South Local Government Area, Anambra State. *Education Research Journal*, 6, 182-187.
- Patchen, M. (1970). *Participation, achievement, and involvement on the job*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Perry, J.L., Engbers, T.A. & Jun, S.Y. (2009). Back to the Future? Performance- Related Pay, Empirical Research, and the Perils of Persistence. *Public Administration Review*, 69, 39-51.
- Pillai, R., Schriesheim, C. A., & Williams, E. S. (1999). Fairness perceptions and trust as mediators for transformational and transactional leadership: A two-sample study. *Journal of management*, 25(6), 897-933.
- Porter, L. W., & Smith, F. J. (1970). *The etiology of organizational commitment*. Unpublished paper, University of California, Irvine, 970.
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., & Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of applied psychology*, 59(5), 603.
- Price, J. L., & Mueller, C. W. (1986). Distributive justice. In J. L. Price & C. W. Muller (Eds.), *Handbook of organizational measurement*: 122–127. MA: Pitman.
- Provenzo, E. (2010). Merit Pay. In T. C. Hunt, T. J. Lasley (Eds.), *Encyclopedia of Educational Reform and Dissent*. (Vol. 2, pp. 556-558). Thousand Oaks, CA: SAGE
- Rafferty, A. E., & Griffin, M. A. (2009). Job satisfaction in organizational research. *The Sage handbook of organizational research methods*, 196-212.
- Reyes, P., & Fuller, E. J. (1995). *The effects of selected elements of communal schools and middle and high school mathematics achievement*. Wisconsin; Center for Education Research, Madison; Center on Organization and Restructuring of Schools, Madison, WI.
- Robbins, S., Odendaal, A., & Roodt, G. (2003). *Organisational behaviour-Global and Southern African perspectives*. South Africa: Pearson Education.
- Robbins, S.P. (1989). *Organisational behaviour: Concepts, controversies and applications*. (4th Ed.). New Jersey : Prentice Hall.
- Rønning, M. (2012). *The effect of working conditions on teachers'sickness absence*. Discussion Papers No 684. Statistics Norway, Research Department.
- Rosenblatt, Z., & Shirom, A. (2005). Predicting teacher absenteeism by personal background factors. *Journal of Educational Administration*, 43(2), 209-225.
- Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. Addison-Wesley Longman Ltd.
- Ryan, M., & Bourke, T. (2013). The teacher as reflexive professional: Making visible the excluded discourse in teacher standards. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 34(3), 411-423.

- Sabates, R., Akyeampong, K., Westbrook, J., & Hunt, F. (2010). *School Dropout: Patterns, Causes, Changes and Policies*. Paris, France: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO).
- Sabates, R., Hossain, A., & Lewin, K. M. (2010). *School dropout in Bangladesh: New insights from longitudinal evidence* (Research Monograph No. 49). London: Department for International Development Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity. Retrieved from http://www.create-rpc.org/pdf_documents/PTA49.pdf
- Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Buckingham: Open University Press.
- Salami, A., O., Galibaka, G., Birhanu, D., & Ressaisi, N. (2013). Africa economic & financial brief. *Market Brief* 4(39), 1–7.
- Senou, B. M. (2015). Contract Type and Teachers' Absenteeism: The Role of Teachers' Extra-Activities Incomes. *American Journal of Educational Science* 1(4), 171-181. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org>
- Shapira-Lishchinsky, O. (2007). Israeli Teachers' Perceptions of Lateness: A Gender Comparison. *Sex Roles*, 57, 187-199. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s11199-007-9246-9>
- Shapira-Lishchinsky, O. (2018). *International Aspects of Organizational Ethics in Educational Systems*. Emerald Publishing Limited.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2012). Teachers' withdrawal behaviors: integrating theory and findings. *Journal of Educational Administration*, 50 (3), 307 -326. Retrieved from <https://doi.org/10.1108/09578231211223329>
- Shapira-Lishchinsky, O., & Ishan, G. (2013). Teachers' acceptance of absenteeism: towards developing a specific scale. *Journal of Educational Administration*, 51(5), 594-617.
- Shapira-Lishchinsky, O., & Rosenblatt, Z. (2008). Perceptions of Organizational Ethics as Predictors of Work Absence: A Test of Alternative Absence Measures. *Journal of Business Ethics*, 18.
- Shapiro, C., & Stiglitz, J. (1984). Equilibrium Unemployment as a Worker Discipline Device. *American Economic Review*, 74, 433-444.
- Sharma, A. (2017). CHANGING ROLES OF TEACHERS. *International Education And Research Journal*, 3(1). Retrieved from <http://ierj.in/journal/index.php/ierj/article/view/655>
- Sherpa, K., & Bachhar, A. (2018). CHANGING ROLES AND RESPONSIBILITIES OF TEACHERS IN 21st CENTURY. *International Education And Research Journal*, 4(2). Retrieved from <http://ierj.in/journal/index.php/ierj/article/view/1574>

- Shoib, S., & Nisar, T. (2014). Empirical investigation of the conditional effect of incentives on reward expectancy in higher education faculty. *British Academy of Management Conference Proceedings: People management: all aspects of managing people*. British Academy of Management. Retrieved from <https://www.bl.uk/>
- Siegel, L. (1969). *Industrial Psychology* (2nd ed.). Richard D. Irwin.
- Sjöberg, A., & Sverke, M. (2000). The interactive effect of job involvement and organizational commitment on job turnover revisited: A note on the mediating role of turnover intention. *Scandinavian Journal of Psychology*, 41(3), 247-252.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011a). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1029-1038. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011b). Teachers' feeling of belonging, exhaustion, and job satisfaction: The role of school goal structure and value consonance. *Anxiety, Stress, & Coping*, 24, 369-385.
- Smith, P.C., Kendall, L.M., & Hulin, C.L. (1969). *The measurement of satisfaction in work and retirement*. Chicago, Rand McNally.
- Snell, S., & Bohlander, G. W. (2012). *Managing Human Resources* (16th Ed.). South-Western: Cengage Learning.
- Somech, A., & Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational administration quarterly*, 38(4), 555-577.
- Spector, P. E. (1985). Measurement of human service staff satisfaction: Development of the Job Satisfaction Survey. *American Journal of Community Psychology*, 13, 693-713.
- Spector, P. E. (1994). *Job Satisfaction Survey* [online]. Retrieved from <http://shell.cas.usf.edu/~pspector/scales/jsspag.html>
- Spector, P. E. (2008). *Industrial and organizational psychology*. Hoboken, NJ: Wiley Research and Practice.
- Stavropoulos, V., & Anastasiadou, S. (2019). Διερεύνηση παραγόντων που σχετίζονται με τις στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις απουσίες του προσωπικού και την καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο. Retrieved from <https://www.researchgate.net>
- Steen, T. (1988). Looking for commitment to teaching: Suggestions for teacher

- education. *Quest*, 40(1), 74-83.
- Steijn, B. (2004). Human resource management and job satisfaction in the Dutch public sector. *Review of public personnel administration*, 24(4), 291-303.
- Suldo, S. M., Riley, K. N., & Shaffer, E. J. (2006). Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction. *School Psychology International*, 27(5), 567-582.
- Suldo, S., Friedrich, A., White, T., Farmer, J., Minch, D., & Michalowski, J. (2009). Teacher Support and Adolescents' Subjective Well-Being: A Mixed-Methods Investigation. *School Psychology Review*. 38(1). 67-85.
- Tarigan, V., & Ariani, D. W. (2015). Empirical study relations job satisfaction, organizational commitment, and turnover intention. *Advances in Management and Applied Economics*, 5(2), 21.
- Tasios, T., & Giannouli, V. (2017). Job descriptive index (JDI): Reliability and validity study in Greece. *Archives of Assessment Psychology*, 7(1), 31-61.
- Thomas, S. (2011). Teachers and public engagement: An argument for rethinking teacher professionalism to challenge deficit discourses in the public sphere.
- Thomas, S. (2011). Teachers and public engagement: An argument for rethinking teacher professionalism to challenge deficit discourses in the public sphere. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 32(3), 371-382.
- UNICEF. (2012). *"We like being taught"—A study on teacher absenteeism in Papua and West Papua*. New York: United Nations Children's Fund. Retrieved November 1, 2014, Retrieved from http://www.unicef.org/indonesia/Teacher_Absenteeism_Study_Papua_ENGLISH.pdf.
- United Nations Children's Fund (UNICEF). (2012). *"We like being taught"—A study on teacher absenteeism in Papua and West Papua*. New York: United Nations Children's Fund. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED566745>
- Voris, B.C. (2011). Teacher efficacy, job satisfaction, and alternative certification in early career special education teachers. University of Kentucky Doctoral Dissertations. 159. https://uknowledge.uky.edu/gradschool_diss/159
- Waters, L. K., & Roach, D. (1971). Relationship between job attitudes and two forms of withdrawal from the work situation. *Journal of Applied Psychology*, 55(1), 92.
- Weiner, I., Schmitt, N., & Highhouse, S. (2012). *Handbook of psychology, Industrial and Organizational Psychology*. (2 ed.). NJ: John Wiley & Sons. ISBN: 9781118282007.
- Weiss, D. J., Dawis, R. V., & England, G. W. (1967). Manual for the Minnesota

- Satisfaction Questionnaire. *Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation*, 22, 120.
- Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs, and affective experiences. *Human Resource Management Review*, 12(2), 173–194.
- Wright, B. E., & Davis, B. S. (2003). Job satisfaction in the public sector: The role of the work environment. *The American Review of Public Administration*, 33(1), 70-90. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0275074002250254>
- You, S., & Conley, S. (2015). Workplace predictors of secondary school teachers' intention to leave: An exploration of career stages. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 561-581. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1741143214535741>
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational research*, 86(4), 981-1015. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0034654315626801>
- Ανδρουλάκης, Γ. (1999). *Cadre théorique délimitant le champ actuel de la didactique des langues* (Unité 2). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Γεωργουλοπούλου, Ε. (2002). *Προς έναν επανακαθορισμό της παιδαγωγικής σχέσης: ο διαδραστικός ρόλος του εκπαιδευτικού*.
- Γιάννης, Γ., Αντωνίου, Κ. & Καπότσης, Γ. (2008). Συσχέτιση επικινδυνότητας και επιλεγμένων χαρακτηριστικών υπεραστικών οδών. Στα Πρακτικά του 40 Διεθνές Συνέδριο για την Έρευνα στις Μεταφορές στην Ελλάδα (σσ. 326-334). Αθήνα.
- Γιαννούλης, Ν. (1980). Εισαγωγή στη γενική διδακτική. Αθήνα, Εκδόσεις Ψυχοτεχνική.
- Γραμματικού, Κ. Σ. (2017). Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών Α/Θμιας Εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 1, 152-162. Ανακτήθηκε από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/inoek/article/view/782>
- Δέσμευση. (χ.η.). Στο *Λεξικό Τριανταφυλλίδη*. Ανακτήθηκε από <http://www.greek-language.gr>
- Δημητρόπουλος, Ε. (1983). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, η Αξιολόγηση της Σχολικής Επίδοσης. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πουρνάρα.

- Ελληνικό Κοινοβούλιο. (1985). *Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ Α'167): Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Ελλάδα, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Ελληνικό Κοινοβούλιο. (2007). *Νόμος 3528/2007 (ΦΕΚ Α'26): Κύρωση του Κώδικα Κατάστασης Δημοσίων Πολιτικών Διοικητικών Υπαλλήλων και Υπαλλήλων Ν.Π.Δ.Δ.* Ελλάδα, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Ελληνικό Κοινοβούλιο. (2011). *Νόμος 3979/2011 (ΦΕΚ Α'138): Για την ηλεκτρονική διακυβέρνηση και λοιπές διατάξεις*. Ελλάδα, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Ελληνικό Κοινοβούλιο. (2012). *Νόμος 4093/2012 (ΦΕΚ Α'222): Έγκριση Μεσοπρόθεσμου Πλαισίου Δημοσιονομικής Στρατηγικής 2013–2016 – Επείγοντα Μέτρα Εφαρμογής του ν. 4046/2012 και του Μεσοπρόθεσμου Πλαισίου Δημοσιονομικής Στρατηγικής 2013–2016*. Ελλάδα, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Ελληνικό Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων [ΥΠΕΠΘ]. (2001). *Υπουργική Απόφαση Φ.353.1./324/105657/Δ1/8.10.2002 (ΦΕΚ Β' 1340): Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων και περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων διδασκόντων*. Ελλάδα, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Καραγιάννη, Ι. (2018). Επαγγελματική ικανοποίηση και εργασιακή δέσμευση εκπαιδευτικών. *JSTAR*, 14, 16-31.
- Κασκαμπά, Κ. (2015). *Παράγοντες εργασιακής ικανοποίησης των εργαζομένων στο δημόσιο τομέα: Η περίπτωση του Πανεπιστημίου Αιγαίου*. Ανακτήθηκε από <http://hellanicus.lib.aegean.gr//handle/11610/14606>
- Ματσαγγούρας, Η., & Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2003). Επαγγελματική ικανοποίηση και αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών: εννοιολογική οριοθέτηση, σπουδαιότητα και παράγοντες πρόβλεψης. *Ανάκληση στις*, 1(03), 2018.
- Ντούσκας, Ν. (2007). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 28-41.
- Παπάς, Α.Ε., 1997. Το προφίλ του δασκάλου. Αθήνα.
- Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαβελίδης, Σ. (11.02.2018). Στο 30ωρο: Οι καθηγητές στη Μαγνησία θα αποχωρούν μετά την ολοκλήρωση εκπαιδευτικών καθηκόντων και υποχρεώσεων που τους αναθέτουν Σ.Δ. και διευθυντές. *Alfavita*. Retrived from

<https://www.alfavita.gr>

- Σταυρόπουλος, Β. (2013). *Παράγοντες που σχετίζονται με την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής: προσέγγιση με μικτές ερευνητικές μεθόδους*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/38568#page/1/mode/2up>
- Σταυρόπουλος, Β. (2019). *Η αφοσίωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής στο σχολείο που υπηρετούν: Η υποστηρικτική ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου, η επαγγελματική ικανοποίηση και το συναίσθημα στο χώρο εργασίας ως προβλεπτικοί παράγοντες*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1, 1298-1308.
- Τζωρτζάκης, Ι., & Παπαγιαννάκης, Ε. (2014). *Τα Κίνητρα και οι Προσδοκίες των Εκπαιδευτικών που Διδάσκουν Βιωματικές Δράσεις στην Α Τάξη του Γυμνασίου*. Ανακτήθηκε από <https://www.academia.edu/>
- Τσομπάνογλου, Μ. (2007). *Πρότυπο αξιολόγησης της εγκυρότητας δομής συστημάτων πιστοποίησης γλωσσομάθειας. Εφαρμογή του στο Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας του Επιπέδου B2 της Αγγλικής Γλώσσας*. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

8. Παραρτήματα

Παράρτημα 1. Το Ερωτηματολόγιο

Επαγγελματική ικανοποίηση, αφοσίωση στο επάγγελμα και απουσίες – καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Ονομάζομαι Ελισάβετ Λάμπογλου, είμαι φιλόλογος στο 6ο ΓΕΛ Βόλου και υπηρετώ, με θητεία, στο Γυμνάσιο Στεφανοβικείου, ως Διευθύντρια.

Στο πλαίσιο των σπουδών μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, έχω αναλάβει μία ερευνητική εργασία με τίτλο: "Επαγγελματική ικανοποίηση, αφοσίωση στο επάγγελμα και απουσίες- καθυστερημένη προσέλευση στο σχολείο των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης".

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και δεν ενέχει κανένα πεδίο που να αφορά προσωπικά στοιχεία ή στοιχεία της σχολικής μονάδας.

Η συμβολή σας είναι πολύτιμη!

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία.

Με εκτίμηση,

Ελισάβετ Λάμπογλου

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. ΦΥΛΟ *

ΑΝΔΡΑΣ

ΓΥΝΑΙΚΑ

2. ΗΛΙΚΙΑ *

Η απάντησή σας

3. ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ *

Η απάντησή σας

4. ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ*

- ΓΥΜΝΑΣΙΟ
- ΛΥΚΕΙΟ
- ΕΠΑΛ

5. ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΟΥ*

- μέχρι 120 μαθητές
- μέχρι 120 μαθητές
- πάνω από 271

6. ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΛΕΙΤΟΥΡΓΕΙ ΣΕ ΠΕΡΙΟΧΗ *

- ΑΣΤΙΚΗ
- ΗΜΙΑΣΤΙΚΗ
- ΑΓΡΟΤΙΚΗ

7. ΚΑΛΥΠΤΕΤΕ ΩΡΑΡΙΟ *

- ΜΟΝΟ ΣΕ ΕΝΑ ΣΧΟΛΕΙΟ
- ΚΑΙ ΣΕ ΑΛΛΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

8. ΔΙΔΑΣΚΕΤΕ ΜΑΘΗΜΑΤΑ *

- ΠΡΩΤΗΣ ΑΝΑΘΕΣΗΣ
- ΠΡΩΤΗΣ και ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΑΝΑΘΕΣΗΣ
- ΠΡΩΤΗΣ και ΤΡΙΤΗΣ ΑΝΑΘΕΣΗΣ

9. ΜΕΤΑΚΙΝΗΣΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ *

- ΠΕΖΗ / ΠΟΔΗΛΑΤΟ
- ΑΥΤΟΚΙΝΗΤΟ ΙΧ/ ΜΟΝΟΣ/Η

- ΑΥΤΟΚΙΝΗΤΟ ΙΧ/ ΣΕ ΓΚΡΟΥΠ
- ΜΕΣΑ ΜΑΖΙΚΗΣ ΜΕΤΑΦΟΡΑΣ

10. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ *

- ΑΓΑΜΟΣ/Η
- ΕΓΓΑΜΟΣ/Η
- ΔΙΑΖΕΥΓΜΕΝΟΣ/Η
- ΣΕ ΧΗΡΕΙΑ
- ΜΟΝΟΓΟΝΕΪΚΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ
- ΠΟΛΥΤΕΚΝΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

11. ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ (0 για κανένα παιδί) *

Η απάντησή σας

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ

Οι παρακάτω ερωτήσεις διερευνούν θέματα σχετικά με την ικανοποίησή σας από τη δουλειά. Παρακαλούμε, επιλέξτε τον αριθμό (1 έως 5) που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο (1. Διαφωνώ Απόλυτα 2. Διαφωνώ 3. Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ 4. Συμφωνώ 5. Συμφωνώ Απόλυτα)

1. Η δουλειά μου είναι σαν χόμπι για μένα. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Συνήθως το επάγγελμά μου είναι αρκετά ενδιαφέρον, ώστε να μη βαριέμαι. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Μου φαίνεται ότι οι φίλοι μου ενδιαφέρονται περισσότερο για τη δουλειά τους. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Θεωρώ τη δουλειά μου αρκετά δυσάρεστη. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Απολαμβάνω περισσότερο τη δουλειά μου, απ' ό τι τον ελεύθερο χρόνο μου. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Συχνά βαριέμαι το επάγγελμά μου. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Αισθάνομαι αρκετά ικανοποιημένος/η με την παρούσα δουλειά μου. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Τις περισσότερες φορές πρέπει να αναγκάζω τον εαυτό μου να πάει στη δουλειά. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Προς το παρόν, είμαι ικανοποιημένος/η με τη δουλειά μου. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου δεν είναι πια τόσο ενδιαφέρουσα, συγκριτικά με άλλες που θα μπορούσα να βρω. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Δεν μου αρέσει καθόλου η δουλειά μου. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Αισθάνομαι ότι είμαι πιο ευτυχισμένος/η στη δουλειά μου, συγκριτικά με άλλους ανθρώπους *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Τις περισσότερες μέρες είμαι ενθουσιασμένος/η με τη δουλειά μου. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Κάθε μέρα στη δουλειά, μου φαίνεται ατελείωτη. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Μου αρέσει η δουλειά μου περισσότερο, απ' το μέσο όρο των εργαζομένων. *

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

16. Η δουλειά μου, δεν με ενδιαφέρει αρκετά. *

1 **2** **3** **4** **5**

17. Βρίσκω πραγματική απόλαυση στη δουλειά μου*

1 **2** **3** **4** **5**

18. Είμαι απογοητευμένος/η που ανέλαβα αυτή τη δουλειά. *

1 **2** **3** **4** **5**

ΑΦΟΣΙΩΣΗ ΣΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ

Στις παρακάτω προτάσεις, ζητείται να εκφράσετε το βαθμό της συμφωνίας ή διαφωνίας σας με το περιεχόμενο της κάθε πρότασης. Σε κάθε πρόταση, παρακαλούμε επιλέξτε τον αριθμό (1 έως 7) που σας εκφράζει καλύτερα (1. Διαφωνώ Απόλυτα 2. Διαφωνώ Μέτρια 3. Διαφωνώ Λίγο 4. Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ 5. Συμφωνώ Λίγο 6. Συμφωνώ Μέτρια 7. Συμφωνώ Απόλυτα).

1. Όταν συζητώ με τους φίλους μου για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, μιλώ για ένα επάγγελμα που εξασφαλίζει εξαιρετική σταδιοδρομία. *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Αισθάνομαι πολύ αφοσιωμένος/η στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Είμαι πρόθυμος/η να καταβάλλω μεγαλύτερη προσπάθεια από το αναμενόμενο, προκειμένου να συμβάλλω στο κύρος του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Για μένα, η εκπαίδευση είναι το καλύτερο από όλα τα πιθανά επαγγέλματα που θα μπορούσα να ασκήσω. *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Είμαι περήφανος/η να λέω στους άλλους ότι είμαι εκπαιδευτικός *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Ενδιαφέρομαι πραγματικά για το μέλλον του επαγγέλματός μου. *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Τα πιο σπουδαία από τα πράγματα που μου συμβαίνουν, σχετίζονται με τη δουλειά μου. *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Η εργασία μου αποτελεί για μένα ζωτικής σημασίας δραστηριότητα *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Τα περισσότερα από τα ενδιαφέροντά μου επικεντρώνονται γύρω από την εργασία μου. *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Έχω πολύ ισχυρούς δεσμούς με την παρούσα δουλειά μου, τους οποίους θα ήταν πολύ δύσκολο να διακόψω. *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Οι περισσότεροι από τους προσωπικούς στόχους για τη ζωή μου, είναι προσανατολισμένοι σε σχέση με την εργασία μου. *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Θεωρώ την εργασία μου πολύ σημαντική για την ύπαρξή μου. *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ΑΠΟΥΣΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΠΟ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΟΥΣ.

Οι δηλώσεις που ακολουθούν διερευνούν θέματα σχετικά με τις αντιλήψεις σας για την απουσία των εκπαιδευτικών από το σχολείο τους. Παρακαλούμε επιλέξτε σε κάθε πρόταση τον αριθμό (1 έως 7) που αντιπροσωπεύει την απάντησή σας (1. Διαφωνώ απόλυτα 2. Διαφωνώ Μέτρια 3. Διαφωνώ λίγο 4. Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ 5. Συμφωνώ λίγο 6. Συμφωνώ Μέτρια 7. Συμφωνώ απόλυτα).

1. Οι συνάδελφοί μου με απογοητεύουν όταν απουσιάζουν από το σχολείο τους *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Πιστεύω ότι οι συνάδελφοί μου δε θα έπρεπε να είναι ποτέ απόντες από το σχολείο τους *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Είναι άδικο όταν οι συνάδελφοί μου απουσιάζουν από το σχολείο τους *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Είναι σημαντικό για εμένα να είμαι πάντα παρών/ούσα στο σχολείο μου *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Με ενοχλεί όταν απουσιάζω από το σχολείο μου *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Αισθάνομαι ένοχος/η όταν απουσιάζω από το σχολείο μου *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Η όποια απουσία από την εργασία θα πρέπει να είναι αποδεκτή εφόσον το έργο που πρέπει να γίνει τελικά υλοποιείται. *

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

8. Η περιστασιακή απουσία από την εργασία θα πρέπει να είναι αποδεκτή *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Το βρίσκω αποδεκτό να απουσιάζω από το σχολείο μία φορά το μήνα *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΜΕΝΗ ΠΡΟΣΕΛΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΟΥΣ

Οι δηλώσεις που ακολουθούν διερευνούν θέματα σχετικά με τις αντιλήψεις σας για την καθυστερημένη προσέλευση των εκπαιδευτικών στο σχολείο τους. Παρακαλούμε επιλέξτε σε κάθε πρόταση τον αριθμό (1 έως 7) που αντιπροσωπεύει την απάντησή σας (1. Διαφωνώ απόλυτα 2. Διαφωνώ Μέτρια 3. Διαφωνώ λίγο 4. Ούτε διαφωνώ, ούτε συμφωνώ 5. Συμφωνώ λίγο 6. Συμφωνώ Μέτρια 7. Συμφωνώ απόλυτα).

1. Οι συνάδελφοί μου με απογοητεύουν όταν καθυστερούν να φτάσουν στο σχολείο τους *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Πιστεύω ότι οι συνάδελφοί μου δε θα έπρεπε ποτέ να καθυστερούν να φτάσουν στο σχολείο τους *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Είναι άδικο όταν οι συνάδελφοί μου φτάνουν καθυστερημένα στο σχολείο τους *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Είναι σημαντικό για εμένα να είμαι στην ώρα μου στο σχολείο *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Με ενοχλεί όταν καθυστερώ να φτάσω στο σχολείο μου *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Αισθάνομαι ένοχος/η όταν καθυστερώ να φτάσω στο σχολείο μου *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Η καθυστερημένη προσέλευση στην εργασία πρέπει να είναι αποδεκτή εφόσον το έργο που πρέπει να γίνει, τελικά ολοκληρώνεται *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Η περιστασιακά καθυστερημένη προσέλευση στην εργασία πρέπει να είναι αποδεκτή *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Το βρίσκω αποδεκτό να καθυστερήσω δέκα λεπτά να φτάσω στο σχολείο μου *

1	2	3	4	5	6	7
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Σας ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο που διαθέσατε.

Παράρτημα 2. Στατιστικοί Πίνακες

Independent Samples Test ανά φύλο

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Ικανοποίηση	Equal variances assumed	,593	,443	-,076	144	,939	-,00694	,09094	-,18669	,17282
	Equal variances not assumed			-,080	102,590	,936	-,00694	,08661	-,17872	,16485
Αφοσίωση	Equal variances assumed	1,611	,206	1,398	144	,164	,22323	,15963	-,09230	,53876
	Equal variances not assumed			1,484	105,390	,141	,22323	,15047	-,07511	,52156
Όχι Απουσία	Equal variances assumed	2,834	,094	2,493	144	,014	,44007	,17650	,09120	,78895
	Equal variances not assumed			2,672	108,206	,009	,44007	,16469	,11364	,76651
Όχι Καθυστέρηση	Equal variances assumed	,083	,774	1,607	144	,110	,24627	,15327	-,05669	,54923
	Equal variances not assumed			1,606	90,431	,112	,24627	,15330	-,05827	,55081

Independent Samples Test (αν διδάσκει σε 1 ή περισσότερα σχολεία)

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Ικανοποίηση	Equal variances assumed	,773	,381	1,144	144	,255	,11973	,10469	-,08719	,32665
	Equal variances not assumed			,996	38,845	,326	,11973	,12027	-,12357	,36303
Αφοσίωση	Equal variances assumed	,426	,515	,521	144	,603	,09670	,18566	-,27028	,46367
	Equal variances not assumed			,522	45,268	,604	,09670	,18537	-,27660	,46999
Όχι Απουσία	Equal variances assumed	,033	,856	,382	144	,703	,07957	,20835	-,33225	,49138

	Equal variances not assumed			,388	46,126	,700	,07957	,20504	-,33313	,49226
Όχι Καθυστέρηση	Equal variances assumed	1,030	,312	,482	144	,631	,08608	,17867	-,26708	,43923
	Equal variances not assumed			,515	49,598	,609	,08608	,16699	-,24939	,42155

ANOVA Table

			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Ικανοποίηση * ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	Between Groups	(Combined)	,182	2	,091	,344	,709
	Within Groups		37,776	143	,264		
	Total		37,958	145			
Αφοσίωση * ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	Between Groups	(Combined)	4,348	2	2,174	2,723	,069
	Within Groups		114,189	143	,799		
	Total		118,537	145			
Όχι Απουσία * ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	Between Groups	(Combined)	,657	2	,328	,316	,729
	Within Groups		148,486	143	1,038		
	Total		149,143	145			
Όχι Καθυστέρηση * ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	Between Groups	(Combined)	,803	2	,401	,527	,592
	Within Groups		108,944	143	,762		
	Total		109,747	145			

ANOVA Table

			Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Ικανοποίηση * 5. ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	Between Groups	(Combined)	1,761	2	,880	3,478	,033
	Within Groups		36,197	143	,253		
	Total		37,958	145			
Αφοσίωση * 5. ΑΡΙΘΜΟΣ	Between Groups	(Combined)	1,344	2	,672	,820	,442

ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	Within Groups		117,193	143	,820		
	Total		118,537	145			
Όχι Απουσία * 5. ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	Between Groups (Combined)		,133	2	,067	,064	,938
	Within Groups		149,009	143	1,042		
	Total		149,143	145			
Όχι Καθυστέρηση * 5. ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	Between Groups (Combined)		,135	2	,067	,088	,916
	Within Groups		109,612	143	,767		
	Total		109,747	145			

ANOVA Table

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Ικανοποίηση * 6. ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΛΕΙΤΟΥΡΓΕΙ ΣΕ ΠΕΡΙΟΧΗ	Between Groups (Combined)	,512	2	,256	,978	,379
	Within Groups	37,446	143	,262		
	Total	37,958	145			
Αφοσίωση * 6. ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΛΕΙΤΟΥΡΓΕΙ ΣΕ ΠΕΡΙΟΧΗ	Between Groups (Combined)	,837	2	,419	,509	,602
	Within Groups	117,700	143	,823		
	Total	118,537	145			
Όχι Απουσία * 6. ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΛΕΙΤΟΥΡΓΕΙ ΣΕ ΠΕΡΙΟΧΗ	Between Groups (Combined)	,336	2	,168	,161	,851
	Within Groups	148,807	143	1,041		
	Total	149,143	145			
Όχι Καθυστέρηση * 6. ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΛΕΙΤΟΥΡΓΕΙ ΣΕ ΠΕΡΙΟΧΗ	Between Groups (Combined)	1,058	2	,529	,696	,500
	Within Groups	108,689	143	,760		
	Total	109,747	145			

ANOVA Table

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
--	--	----------------	----	-------------	---	------

Ικανοποίηση * SCHOOLS	Between Groups (Combined)	,342	1	,342	1,308	,255
	Within Groups	37,616	144	,261		
	Total	37,958	145			
Αφοσίωση * SCHOOLS	Between Groups (Combined)	,223	1	,223	,271	,603
	Within Groups	118,314	144	,822		
	Total	118,537	145			
Όχι Απουσία * SCHOOLS	Between Groups (Combined)	,151	1	,151	,146	,703
	Within Groups	148,992	144	1,035		
	Total	149,143	145			
Όχι Καθυστέρηση * SCHOOLS	Between Groups (Combined)	,177	1	,177	,232	,631
	Within Groups	109,570	144	,761		
	Total	109,747	145			

ANOVA Table

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Ικανοποίηση * 8. ΔΙΔΑΣΚΕΤΕ ΜΑΘΗΜΑΤΑ	Between Groups (Combined)	,875	2	,437	1,687	,189
	Within Groups	37,083	143	,259		
	Total	37,958	145			
Αφοσίωση * 8. ΔΙΔΑΣΚΕΤΕ ΜΑΘΗΜΑΤΑ	Between Groups (Combined)	,185	2	,093	,112	,894
	Within Groups	118,352	143	,828		
	Total	118,537	145			
Όχι Απουσία * 8. ΔΙΔΑΣΚΕΤΕ ΜΑΘΗΜΑΤΑ	Between Groups (Combined)	,193	2	,096	,093	,912
	Within Groups	148,950	143	1,042		
	Total	149,143	145			
Όχι Καθυστέρηση * 8. ΔΙΔΑΣΚΕΤΕ	Between Groups (Combined)	1,233	2	,617	,812	,446

ΜΑΘΗΜΑΤΑ	Within Groups	108,514	143	,759		
	Total	109,747	145			

ANOVA Table

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Ικανοποίηση * 9. ΜΕΤΑΚΙΝΗΣΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	Between Groups (Combined)	,781	3	,260	,995	,397
	Within Groups	37,177	142	,262		
	Total	37,958	145			
Αφοσίωση * 9. ΜΕΤΑΚΙΝΗΣΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	Between Groups (Combined)	2,349	3	,783	,957	,415
	Within Groups	116,189	142	,818		
	Total	118,537	145			
Όχι Απουσία * 9. ΜΕΤΑΚΙΝΗΣΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	Between Groups (Combined)	4,070	3	1,357	1,328	,268
	Within Groups	145,073	142	1,022		
	Total	149,143	145			
Όχι Καθυστέρηση * 9. ΜΕΤΑΚΙΝΗΣΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	Between Groups (Combined)	4,376	3	1,459	1,966	,122
	Within Groups	105,371	142	,742		
	Total	109,747	145			

ANOVA Table

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Ικανοποίηση * 10. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	Between Groups (Combined)	1,814	4	,454	1,769	,138
	Within Groups	36,144	141	,256		
	Total	37,958	145			
Αφοσίωση * 10. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	Between Groups (Combined)	4,593	4	1,148	1,421	,230
	Within Groups	113,945	141	,808		

	Total	118,537	145			
Όχι Απουσία * 10. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	Between Groups (Combined)	8,977	4	2,244	2,258	,066
	Within Groups	140,166	141	,994		
	Total	149,143	145			
Όχι Καθυστέρηση * 10. ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	Between Groups (Combined)	1,695	4	,424	,553	,697
	Within Groups	108,052	141	,766		
	Total	109,747	145			

ANOVA Table

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Ικανοποίηση * 11. ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ (0 για κανένα παιδί)	Between Groups (Combined)	2,739	5	,548	2,178	,060
	Within Groups	35,219	140	,252		
	Total	37,958	145			
Αφούσιωση * 11. ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ (0 για κανένα παιδί)	Between Groups (Combined)	1,301	5	,260	,311	,906
	Within Groups	117,236	140	,837		
	Total	118,537	145			
Όχι Απουσία * 11. ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ (0 για κανένα παιδί)	Between Groups (Combined)	8,469	5	1,694	1,686	,142
	Within Groups	140,674	140	1,005		
	Total	149,143	145			
Όχι Καθυστέρηση * 11. ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ (0 για κανένα παιδί)	Between Groups (Combined)	9,256	5	1,851	2,579	,029
	Within Groups	100,491	140	,718		
	Total	109,747	145			

Correlations σύνολο									
		Ηλικία	Έτη Προϋπηρεσίας	Σχολεία	Αριθμός Παιδιών	Ικανοποίηση	Αφοσίωση	Όχι Απουσία	Όχι Καθυστέρηση
Ηλικία	Pearson Correlation	1	,696**	-,231**	,201*	,071	,118	,150	-,018
	Sig. (2-tailed)		,000	,005	,015	,395	,158	,071	,828
	N	146	146	146	146	146	146	146	146
Έτη Προϋπηρεσίας	Pearson Correlation	,696**	1	-,236**	,017	,104	,117	,138	,009
	Sig. (2-tailed)	,000		,004	,838	,212	,160	,098	,915
	N	146	146	146	146	146	146	146	146
Σχολεία	Pearson Correlation	-,231**	-,236**	1	-,138	-,095	-,043	-,032	-,040
	Sig. (2-tailed)	,005	,004		,096	,255	,603	,703	,631
	N	146	146	146	146	146	146	146	146
Αριθμός Παιδιών	Pearson Correlation	,201*	,017	-,138	1	,035	-,060	,006	-,164*
	Sig. (2-tailed)	,015	,838	,096		,679	,474	,938	,048
	N	146	146	146	146	146	146	146	146
Ικανοποίηση	Pearson Correlation	,071	,104	-,095	,035	1	,625**	,182*	,292**
	Sig. (2-tailed)	,395	,212	,255	,679		,000	,028	,000
	N	146	146	146	146	146	146	146	146
Αφοσίωση	Pearson Correlation	,118	,117	-,043	-,060	,625**	1	,267**	,323**
	Sig. (2-tailed)	,158	,160	,603	,474	,000		,001	,000
	N	146	146	146	146	146	146	146	146
Όχι Απουσία	Pearson Correlation	,150	,138	-,032	,006	,182*	,267**	1	,538**
	Sig. (2-tailed)	,071	,098	,703	,938	,028	,001		,000
	N	146	146	146	146	146	146	146	146
Όχι Καθυστέρηση	Pearson Correlation	-,018	,009	-,040	-,164*	,292**	,323**	,538**	1
	Sig. (2-tailed)	,828	,915	,631	,048	,000	,000	,000	
	N	146	146	146	146	146	146	146	146

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). * Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations, σύγκριση ανά φύλο

ΦΥΛΟ		Ηλικία	Έτη Προϋπηρεσίας	Αριθμός Παιδιών	Ικανοποίηση	Αφοσίωση	Όχι Απουσία	Όχι Καθυστέρηση	
ΑΝΔΡΑΣ	Ηλικία	Pearson Correlation	1	,638**	,365*	-,113	,035	,032	-,075
		Sig. (2-tailed)		,000	,012	,450	,814	,831	,617
		N	47	47	47	47	47	47	47
	Έτη Προϋπηρεσίας	Pearson Correlation	,638**	1	,220	,127	,086	,022	-,066
		Sig. (2-tailed)	,000		,137	,395	,567	,886	,658
		N	47	47	47	47	47	47	47
	Αριθμός Παιδιών	Pearson Correlation	,365*	,220	1	-,001	,037	,105	-,161
		Sig. (2-tailed)	,012	,137		,994	,803	,484	,279
		N	47	47	47	47	47	47	47
	Ικανοποίηση	Pearson Correlation	-,113	,127	-,001	1	,677**	,044	,306*
		Sig. (2-tailed)	,450	,395	,994		,000	,771	,037
		N	47	47	47	47	47	47	47
	Αφοσίωση	Pearson Correlation	,035	,086	,037	,677**	1	,231	,279
		Sig. (2-tailed)	,814	,567	,803	,000		,118	,058
		N	47	47	47	47	47	47	47
	Όχι Απουσία	Pearson Correlation	,032	,022	,105	,044	,231	1	,569**
		Sig. (2-tailed)	,831	,886	,484	,771	,118		,000
		N	47	47	47	47	47	47	47
	Όχι Καθυστέρηση	Pearson Correlation	-,075	-,066	-,161	,306*	,279	,569**	1
		Sig. (2-tailed)	,617	,658	,279	,037	,058	,000	
		N	47	47	47	47	47	47	47

ΓΥΝΑΙΚΑ	Ηλικία	Pearson Correlation	1	,705**	,161	,163	,117	,134	-,045
		Sig. (2-tailed)		,000	,110	,107	,247	,185	,659
		N	99	99	99	99	99	99	99
	Έτη Προϋπηρεσίας	Pearson Correlation	,705**	1	-,055	,099	,102	,136	,007
		Sig. (2-tailed)	,000		,590	,328	,315	,179	,947
		N	99	99	99	99	99	99	99
	Αριθμός Παιδιών	Pearson Correlation	,161	-,055	1	,046	-,085	-,011	-,159
		Sig. (2-tailed)	,110	,590		,648	,405	,913	,117
		N	99	99	99	99	99	99	99
	Ικανοποίηση	Pearson Correlation	,163	,099	,046	1	,613**	,235*	,292**
		Sig. (2-tailed)	,107	,328	,648		,000	,019	,003
		N	99	99	99	99	99	99	99
	Αφοσίωση	Pearson Correlation	,117	,102	-,085	,613**	1	,257*	,327**
		Sig. (2-tailed)	,247	,315	,405	,000		,010	,001
		N	99	99	99	99	99	99	99
	Όχι Απουσία	Pearson Correlation	,134	,136	-,011	,235*	,257*	1	,513**
		Sig. (2-tailed)	,185	,179	,913	,019	,010		,000
		N	99	99	99	99	99	99	99
	Όχι Καθυστέρηση	Pearson Correlation	-,045	,007	-,159	,292**	,327**	,513**	1
		Sig. (2-tailed)	,659	,947	,117	,003	,001	,000	
		N	99	99	99	99	99	99	99

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). * Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlations (συγκριτικά ανά τύπο σχολείου)									
ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ		Ηλικία	Έτη Προϋπηρεσίας	Αριθμός Παιδιών	Ικανοποίηση	Αφοσίωση	Όχι Απουσία	Όχι Καθυστέρηση	
ΓΥΜΝΑΣΙΟ	Ηλικία	Pearson Correlation	1	,639**	,173	,015	,140	,209	,084
		Sig. (2-tailed)		,000	,131	,899	,220	,066	,463
		N	78	78	78	78	78	78	78
	Έτη Προϋπηρεσίας	Pearson Correlation	,639**	1	,065	,101	,153	,083	,049
		Sig. (2-tailed)	,000		,571	,377	,181	,469	,672
		N	78	78	78	78	78	78	78
	Αριθμός Παιδιών	Pearson Correlation	,173	,065	1	-,255*	-,231*	,018	-,090
		Sig. (2-tailed)	,131	,571		,024	,042	,875	,433
		N	78	78	78	78	78	78	78
	Ικανοποίηση	Pearson Correlation	,015	,101	-,255*	1	,566**	,130	,160
		Sig. (2-tailed)	,899	,377	,024		,000	,258	,161
		N	78	78	78	78	78	78	78
	Αφοσίωση	Pearson Correlation	,140	,153	-,231*	,566**	1	,156	,211
		Sig. (2-tailed)	,220	,181	,042	,000		,172	,064
		N	78	78	78	78	78	78	78
	Όχι Απουσία	Pearson Correlation	,209	,083	,018	,130	,156	1	,529**
		Sig. (2-tailed)	,066	,469	,875	,258	,172		,000

	Όχι Καθυστέρηση	N	78	78	78	78	78	78	78
		Pearson Correlation	,084	,049	-,090	,160	,211	,529**	1
		Sig. (2-tailed)	,463	,672	,433	,161	,064	,000	
ΕΠΑΛ	Ηλικία	N	78	78	78	78	78	78	78
		Pearson Correlation	1	,749**	,370	-,091	-,058	-,075	-,215
		Sig. (2-tailed)		,000	,053	,646	,770	,706	,272
	Έτη Προϋπηρεσίας	N	28	28	28	28	28	28	28
		Pearson Correlation	,749**	1	,128	,100	,124	-,066	-,096
		Sig. (2-tailed)	,000		,515	,613	,530	,737	,627
	Αριθμός Παιδιών	N	28	28	28	28	28	28	28
		Pearson Correlation	,370	,128	1	,112	-,045	,035	-,307
		Sig. (2-tailed)	,053	,515		,569	,820	,862	,112
	Ικανοποίηση	N	28	28	28	28	28	28	28
		Pearson Correlation	-,091	,100	,112	1	,674**	,259	,490**
		Sig. (2-tailed)	,646	,613	,569		,000	,184	,008
	Αφοσίωση	N	28	28	28	28	28	28	28
		Pearson Correlation	-,058	,124	-,045	,674**	1	,444*	,468*
		Sig. (2-tailed)	,770	,530	,820	,000		,018	,012
	Όχι Απουσία	N	28	28	28	28	28	28	28
		Pearson Correlation	-,075	-,066	,035	,259	,444*	1	,607**
		Sig. (2-tailed)	,706	,737	,862	,184	,018		,001
Όχι Καθυστέρηση	N	28	28	28	28	28	28	28	
	Pearson Correlation	-,215	-,096	-,307	,490**	,468*	,607**	1	

	Sig. (2-tailed)	,272	,627	,112	,008	,012	,001		
	N	28	28	28	28	28	28	28	
ΛΥΚΕΙΟ	Ηλικία	Pearson Correlation	1	,741**	-,019	,293	,167	,183	-,073
		Sig. (2-tailed)		,000	,910	,067	,303	,259	,653
		N	40	40	40	40	40	40	40
	Έτη Προϋπηρεσίας	Pearson Correlation	,741**	1	-,217	,098	,038	,346*	-,005
		Sig. (2-tailed)	,000		,178	,546	,818	,029	,973
		N	40	40	40	40	40	40	40
	Αριθμός Παιδιών	Pearson Correlation	-,019	-,217	1	,304	,066	-,070	-,217
		Sig. (2-tailed)	,910	,178		,057	,687	,669	,178
		N	40	40	40	40	40	40	40
	Ικανοποίηση	Pearson Correlation	,293	,098	,304	1	,666**	,202	,312*
		Sig. (2-tailed)	,067	,546	,057		,000	,211	,050
		N	40	40	40	40	40	40	40
	Αφοσίωση	Pearson Correlation	,167	,038	,066	,666**	1	,334*	,370*
		Sig. (2-tailed)	,303	,818	,687	,000		,035	,019
		N	40	40	40	40	40	40	40
	Όχι Απουσία	Pearson Correlation	,183	,346*	-,070	,202	,334*	1	,512**
		Sig. (2-tailed)	,259	,029	,669	,211	,035		,001
		N	40	40	40	40	40	40	40
	Όχι Καθυστέρηση	Pearson Correlation	-,073	-,005	-,217	,312*	,370*	,512**	1
		Sig. (2-tailed)	,653	,973	,178	,050	,019	,001	
		N	40	40	40	40	40	40	40

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). * Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Nonparametric Correlations

		Correlations							
ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ		Ηλικία	Έτη Προϋπηρεσίας	Αριθμός Παιδιών	Ικανοποίηση	Αφοσίωση	Όχι Απουσία	Όχι Καθυστέρηση	
ΓΥΜΝΑΣΙΟ	Ηλικία	Correlation Coefficient	1,000	,604**	,142	,055	,108	,217	,089
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,215	,634	,347	,057	,439
		N	78	78	78	78	78	78	78
	Έτη Προϋπηρεσίας	Correlation Coefficient	,604**	1,000	,067	,164	,163	,092	-,009
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,562	,152	,155	,425	,938
		N	78	78	78	78	78	78	78
	Αριθμός Παιδιών	Correlation Coefficient	,142	,067	1,000	-,247*	-,230*	,006	-,132
		Sig. (2-tailed)	,215	,562	.	,029	,043	,958	,250
		N	78	78	78	78	78	78	78
	Ικανοποίηση	Correlation Coefficient	,055	,164	-,247*	1,000	,516**	,167	,162
		Sig. (2-tailed)	,634	,152	,029	.	,000	,144	,157
		N	78	78	78	78	78	78	78
	Αφοσίωση	Correlation Coefficient	,108	,163	-,230*	,516**	1,000	,118	,192
		Sig. (2-tailed)	,347	,155	,043	,000	.	,302	,092

		N	78	78	78	78	78	78	78
ΕΠΑΛ	Όχι Απουσία	Correlation Coefficient	,217	,092	,006	,167	,118	1,000	,506**
		Sig. (2-tailed)	,057	,425	,958	,144	,302	.	,000
		N	78	78	78	78	78	78	78
	Όχι Καθυστέρηση	Correlation Coefficient	,089	-,009	-,132	,162	,192	,506**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,439	,938	,250	,157	,092	,000	.
		N	78	78	78	78	78	78	78
ΕΠΑΛ	Ηλικία	Correlation Coefficient	1,000	,652**	,458*	-,149	-,031	-,058	-,077
		Sig. (2-tailed)	.	,000	,014	,449	,874	,769	,699
		N	28	28	28	28	28	28	28
	Έτη Προϋπηρεσίας	Correlation Coefficient	,652**	1,000	,183	,061	,166	-,066	,076
		Sig. (2-tailed)	,000	.	,352	,760	,399	,739	,701
		N	28	28	28	28	28	28	28
	Αριθμός Παιδιών	Correlation Coefficient	,458*	,183	1,000	,102	-,001	-,069	-,256
		Sig. (2-tailed)	,014	,352	.	,605	,996	,727	,188
		N	28	28	28	28	28	28	28
	Ικανοποίηση	Correlation Coefficient	-,149	,061	,102	1,000	,626**	,208	,434*
		Sig. (2-tailed)	,449	,760	,605	.	,000	,289	,021
		N	28	28	28	28	28	28	28
Αφοσίωση	Correlation Coefficient	-,031	,166	-,001	,626**	1,000	,456*	,514**	
	Sig. (2-tailed)	,874	,399	,996	,000	.	,015	,005	
	N	28	28	28	28	28	28	28	

ΛΥΚΕΙΟ	Spearman's rho	Όχι Απουσία	Correlation Coefficient	-,058	-,066	-,069	,208	,456*	1,000	,630**
			Sig. (2-tailed)	,769	,739	,727	,289	,015	.	,000
			N	28	28	28	28	28	28	28
		Όχι Καθυστέρηση	Correlation Coefficient	-,077	,076	-,256	,434*	,514**	,630**	1,000
			Sig. (2-tailed)	,699	,701	,188	,021	,005	,000	.
			N	28	28	28	28	28	28	28
		Ηλικία	Correlation Coefficient	1,000	,778**	-,058	,195	,106	,109	-,087
			Sig. (2-tailed)	.	,000	,721	,228	,516	,504	,596
			N	40	40	40	40	40	40	40
		Έτη Προϋπηρεσίας	Correlation Coefficient	,778**	1,000	-,197	,067	,026	,250	-,017
			Sig. (2-tailed)	,000	.	,223	,681	,872	,120	,915
			N	40	40	40	40	40	40	40
		Αριθμός Παιδιών	Correlation Coefficient	-,058	-,197	1,000	,194	,063	-,125	-,232
			Sig. (2-tailed)	,721	,223	.	,230	,699	,441	,149
			N	40	40	40	40	40	40	40
		Ικανοποίηση	Correlation Coefficient	,195	,067	,194	1,000	,700**	,235	,387*
			Sig. (2-tailed)	,228	,681	,230	.	,000	,144	,014
			N	40	40	40	40	40	40	40
Αφοσίωση	Correlation Coefficient	,106	,026	,063	,700**	1,000	,295	,356*		
	Sig. (2-tailed)	,516	,872	,699	,000	.	,064	,024		
	N	40	40	40	40	40	40	40		
Όχι Απουσία	Correlation Coefficient	,109	,250	-,125	,235	,295	1,000	,519**		
	Sig. (2-tailed)									
	N									

	Sig. (2-tailed)	,504	,120	,441	,144	,064	.	,001
	N	40	40	40	40	40	40	40
Όχι Καθυστέρηση	Correlation Coefficient	-,087	-,017	-,232	,387*	,356*	,519**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,596	,915	,149	,014	,024	,001	.
	N	40	40	40	40	40	40	40

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). * Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Regression Analysis (Dependent Variable: Όχι Καθυστέρηση)

Variables Entered/Removed ^a			
Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	Αφοσίωση	.	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= ,050, Probability-of-F-to-remove >= ,100).

a. Dependent Variable: Όχι Καθυστέρηση

Model Summary									
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,323 ^a	,104	,098	,82620	,104	16,777	1	144	,000

a. Predictors: (Constant), Αφοσίωση

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	11,452	1	11,452	16,777	,000 ^b
	Residual	98,295	144	,683		
	Total	109,747	145			

a. Dependent Variable: Όχι Καθυστέρηση

b. Predictors: (Constant), Αφοσίωση

Coefficients ^a						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	3,771	,403		9,354	,000
	Αφοσίωση	,311	,076	,323	4,096	,000

a. Dependent Variable: Όχι Καθυστέρηση

Excluded Variables ^a						
Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics Tolerance
1	Ικανοποίηση	,148 ^b	1,472	,143	,122	,610

a. Dependent Variable: Όχι Καθυστέρηση

b. Predictors in the Model: (Constant), Αφοσίωση

Regression Analysis (Dependent Variable: Όχι Απουσία)

Variables Entered/Removed ^a			
Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	Αφοσίωση	.	Stepwise (Criteria: Probability-of-F-to-enter <= ,050, Probability-of-F-to-remove >= ,100).

a. Dependent Variable: Όχι Απουσία

Model Summary									
Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change
1	,267 ^a	,071	,065	,98072	,071	11,064	1	144	,001

a. Predictors: (Constant), Αφοσίωση

ANOVA ^a						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	10,641	1	10,641	11,064	,001 ^b
	Residual	138,501	144	,962		
	Total	149,143	145			

a. Dependent Variable: Όχι Απουσία

b. Predictors: (Constant), Αφοσίωση

Coefficients ^a						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	2,802	,479		5,856	,000
	Αφοσίωση	,300	,090	,267	3,326	,001

a. Dependent Variable: Όχι Απουσία

Excluded Variables ^a						
Model	Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics Tolerance	
1	Ικανοποίηση	,024 ^b	,237	,813	,020	,610

a. Dependent Variable: Όχι Απουσία

b. Predictors in the Model: (Constant), Αφοσίωση