

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως παράγων
οργανωσιακής δέσμευσης και αίσθησης συλλογικότητας.**

ΟΝΟΜΑ: Παπαζαφειρόπουλος Κωνσταντίνος.

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: κ. Ιορδανίδης Γεώργιος.

ΒΟΛΟΣ 2012

Ο Παπαζαφειρόπουλος Κωνσταντίνος ,γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως παράγων οργανωσιακής δέσμευσης και αίσθησης συλλογικότητας» 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.

ΟΔΗΛΩΝ

Κατάλογος περιεχομένων

Περίληψη.....	4
Εισαγωγή.....	7
1. Ο ανθρώπινος παράγοντας στη διοίκηση των οργανισμών.....	10
1.1 Η ιδιαιτερότητα της εκπαιδευτικής διοίκησης.....	12
1.2 Η σημασία της σταθερής παρουσίας του εκπαιδευτικού προσωπικού στις σχολικές μονάδες... ..	14
2. Οργανωσιακή δέσμευση.....	19
2.1 Οι τρεις συνιστώσες της οργανωσιακής δέσμευσης.....	20
2.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την οργανωσιακή δέσμευση των εργαζόμενων.....	24
3. Οργανωσιακή δέσμευση εκπαιδευτικών.....	25
3.1 Η σπουδαιότητα της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών.....	29
3.2 Παράγοντες οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών.....	32
4. Συλλογική εργασία.....	34
4.1 Οργανωσιακή δέσμευση εκπαιδευτικών και συλλογική εργασία.....	38
4.2 Σπουδαιότητα συλλογικής εργασίας εκπαιδευτικών.....	41
4.3. Χαρακτηριστικά συλλογικής εργασίας εκπαιδευτικών.....	45
4.3.1 Ηγεσία της ομάδας των εκπαιδευτικών.....	45
4.3.2 Επικοινωνία στην ομάδα των εκπαιδευτικών.....	47
4.3.3 Η συνεργασία και ομαδικότητα των εκπαιδευτικών.....	48
4.3.4 Συντονισμός και ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών.....	50
4.3.5 Ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής και διδακτικής πορείας.....	51
5. Οργανωσιακή δέσμευση εκπαιδευτικών, συλλογική εργασία και εργασιακό καθεστώς εκπαιδευτικών.....	52
6. Μεθοδολογία.....	58
7. Αποτελέσματα.....	63
Α) Ερευνητική υπόθεση 1.....	63
Β) Ερευνητική υπόθεση 2.....	70
8. Συμπεράσματα.....	71
9. Συζήτηση συμπερασμάτων.....	79
10. Περιορισμοί της έρευνας – Προτάσεις για περαιτέρω μελέτη.....	86
Βιβλιογραφία.....	88

Περίληψη.

Θεωρητικό πλαίσιο: Η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών και η αίσθηση της συλλογικής εργασίας εκφράζεται με το δέσιμο με τους υπόλοιπους συναδέλφους του, σε τέτοιο βάθος που να είναι ένα σώμα, μια συλλογικότητα. Η αίσθηση της συλλογικής δέσμευσης αποτελεί ένα ισχυρό ψυχολογικό δέσιμο, ο βαθμός με τον οποίο ένα άτομο εμπλέκεται με την εργασία του, (Warr, Cook and Wall, 1979). Οι εργασιακές συνθήκες, η εργασιακή ασφάλεια είναι παράγοντες δέσμευσης για τους εκπαιδευτικούς, (Hanushek and Rivkin, 2007). Δέσμευση στο σύλλογο των εκπαιδευτικών, μέσω της συνεργασίας, εμπιστοσύνης. Υπάρχει όμως, σημαντική διαφορά στην παρακίνηση που έχει κάθε χωριστή κατηγορία εργαζόμενου. Έρευνες (Morrow, 1983) έχουν δείξει διαφορά στην οργανωσιακή δέσμευση ανάμεσα στους μόνιμους και στους ωρομίσθιους εργαζόμενους. Η δέσμευση και η αίσθηση της συλλογικής εργασίας των εκπαιδευτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, από την σχετική αναδίφηση της βιβλιογραφίας δεν έχει ερευνηθεί, ειδικότερα ακόμη σε σχέση με το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών.

Εστίαση της έρευνας- Σκοπός/ερευνητικά ερωτήματα: Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει την επίδραση του εργασιακού καθεστώτος των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην συλλογική οργανωσιακή δέσμευση τους στο σχολείο. Ειδικότερα, να εξεταστεί αν το καθεστώς εργασίας του εκπαιδευτικού στο σχολείο επηρεάζει την δέσμευση του εκπαιδευτικού στη συλλογική εργασία και να διερευνηθεί ποια είναι η σημαντικότερη συνιστώσα της οργανωσιακής συλλογικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών στο σχολείο. Όπως επίσης να εξεταστεί αν τα χρόνια υπηρεσίας σε συγκεκριμένη σχολική μονάδα επηρεάζουν την συλλογική δέσμευση στο σχολείο.

Μέθοδοι: Η παρούσα έρευνα είναι ποσοτική, καθώς περιγράφει τα χαρακτηριστικά ενός πληθυσμού και τις μεταξύ τους σχέσεις (Σαραφίδου, 2011) και γι' αυτό χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο συλλογής δεδομένων. Μοιράστηκαν ερωτηματολόγια σ' όλους τους εκπαιδευτικούς των δημοτικών του Νομού Ηλείας, και οι 176 εκπαιδευτικοί που τα επέστρεψαν έγκυρα συμπληρωμένα ήταν το δείγμα της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς περιελάμβανε ερωτήσεις για τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Για την καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την δέσμευση στη συλλογική εργασία χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Rosenstein, R. (1994) στην οποία προστέθηκε και ένα χαρακτηριστικό ακόμη, της εμπιστοσύνης από την κλίμακα του McAllister (1995). Ακολούθησαν αναλύσεις με τη χρήση στατιστικών κριτηρίων, ανάλυση διακύμανσης, αναζήτησης συναφειών προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα με βάση το

διαφορετικό εργασιακό καθεστώς και σχέση εργασίας με το σχολείο.

Ευρήματα: Όπως φάνηκε από τον υπολογισμό του συντελεστή συσχέτισης Pearson υπάρχει χαμηλή συσχέτιση της δέσμευσης και των ετών υπηρεσίας στη σχολική μονάδα, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα της άπονα επισημαίνουν διαφοροποιήσεις στη δέσμευση των εκπαιδευτικών και την αίσθηση της συλλογικής εργασίας σε σχέση με το εργασιακό καθεστώς τους στο σχολείο. Ισχυρότερος παράγοντας της δέσμευσης στη συλλογική εργασία είναι η εμπιστοσύνη, συνεργασία και υποστηρικτική συμπεριφορά.

Συμπεράσματα: Η παρούσα έρευνα αναφέρεται σ' ένα θέμα που δεν έχει μελετηθεί στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο, την δέσμευση και αίσθηση συλλογικής εργασίας των εκπαιδευτικών. Το εργασιακό καθεστώς επηρεάζει την δέσμευση και την αίσθηση της συλλογικής εργασίας των εκπαιδευτικών. Ο προσωρινός ή μη χαρακτήρας τοποθέτησης στο σχολικό οργανισμό και η σταθερή ή μη σταθερή παρουσία των εκπαιδευτικών προκύπτει από το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών. Δηλαδή, το είδος σχέσης εργασίας που έχουν και το οποίο τους δεσμεύει ή όχι στη συλλογική εργασία. Τα χρόνια υπηρεσίας έχουν υψηλή θετική σχέση με τη δέσμευση στη συλλογική εργασία, όπως και οι προεξάρχοντες παράγοντες η εμπιστοσύνη, η συνεργασία και υποστηρικτική συμπεριφορά. Προτείνονται μελλοντικές έρευνες, με πιο σύνθετες στατιστικές μεθόδους, προκειμένου να αναλύσουν ακόμη περισσότερο την δέσμευση και αίσθηση συλλογικής εργασίας των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα.

Λέξεις-κλειδιά: Οργανωσιακή δέσμευση εκπαιδευτικών, συλλογική εργασία, δεξιότητες συλλογικότητας, εργασιακό καθεστώς, αναπληρωτές, μόνιμοι εκπαιδευτικοί.

ABSTRACT

Theoretical Framework: Organizational commitment of teachers and the sense of teamwork expressed by bonding with other colleagues, to such as an extent that it is a body, a collectivity. The sense of teacher team commitment is a strong psychological bond, the degree to which a person is involved with his work, (Warr, Cook and Wall, 1979). Working conditions and job security are blocking agents for teachers. Surveys (Morrow 1983) have shown differences in organizational commitment among permanent and hourly workers. The commitment and sense of collective work of teachers in the Greek educational system, has not been investigated, specifically in relation to the employment status of teachers.

Research focus-Purpose / Research Questions: The purpose of this research is to study the effect of the employment status of primary school teachers in the teacher team commitment. In particular, to determine whether the employment status of the teacher affects commitment to teamwork and to explore which is the most important component of teacher team commitment. It is also examined whether the years of service in a particular academic unit influence the team commitment.

Methods: This is a quantitative study, which describes the characteristics of a population and the relationships between them (Sarafidou, 2011) questionnaire was used for data collection. Questionnaires were distributed to all the teachers of the municipal prefecture of Ilia, and 176 teachers who returned were validly completed the survey sample. The self-report questionnaire included questions about personal characteristics of teachers. To capture the perceptions of teachers for engaging in collaborative work using the Rosenstein's scale, (1994) which added an item more, trust from the McAllister's scale (1995). Data analysis was done using t - test, correlation and multiple regression to draw conclusions based on different job status of teachers.

Findings: By calculating the Pearson's correlation, coefficient commitment and years of service in the school are low correlated as perceived by teachers. The results of the t - test indicate differences in teachers' commitment and sense of teamwork in relation to job status. The results of multiple regression analysis showed a stronger predictor: collaboration, supportive behavior and team leadership were the strongest predictors of teacher team commitment and teamwork.

Conclusions: The present study refers to a topic that has not been studied in the Greek educational sector, teacher team commitment and teamwork. The job status affects the team commitment and teamwork. Permanent teachers are highly committed, while non permanent teachers are low committed. Years of service have little to do with the team commitment. The strongest predictor of teacher team commitment were the cooperation, supporting behavior and team leadership. Further research using more advanced statistical analyses is suggested, in order to further analyze teacher team commitment.

Keywords: Teacher's organizational commitment, teamwork, team skills, job status, permanent teachers.

Εισαγωγή.

Ο εκπαιδευτικός έχει έναν πολύ σημαντικό ρόλο στην διαδικασία του μαθησιακού και μορφωσιακού γίνεσθαι. Στην σχολική τάξη και στο σχολείο σε συνεργασία με συναδέλφους του, συχνά βρίσκονται κάτω από πίεση για την επίτευξη των στόχων του αναλυτικού προγράμματος, την σχολική επίδοση των μαθητών και για να μεταδώσει αγωγή, στάσεις και συμπεριφορές, (Darling-Hammond, 2000). Οι γονείς η σχολική και η ευρύτερη τοπική κοινότητα έχουν μεγάλες απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς για τη σωστή διαχείριση των μαθητών και των σχολείων. Αυτή η ανάγκη για την παροχή ποιοτικής παιδείας δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς την αφοσίωση δεσμευμένων εκπαιδευτικών στο σχολείο. Η δέσμευση των εκπαιδευτικών έχει αναγνωριστεί ως ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για την επιτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος και των σχολικών μονάδων, (Huberman, 1993). Υψηλά επίπεδα οργανωσιακής δέσμευσης από μεριάς των εκπαιδευτικών συνεπάγονται ποιοτικότερο αποτέλεσμα, εργασιακή ικανοποίηση, κίνητρα και αποτελούν πηγή παρώθησης για μεγαλύτερη προσπάθεια και σχολική και σχολική καινοτομία.

Η επιτυχία των σχολικών οργανισμών δεν εξαρτάται μόνο από τους ποιοτικούς εκπαιδευτικούς, αλλά και από τη σταθεροποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού στο σχολείο, το οποίο θα αποτελείται από εκπαιδευτικούς με σταθερή παρουσία στη σχολική μονάδα. Η απουσία έμπειρων, ικανών εκπαιδευτικών επηρεάζει αρνητικά και τη μάθηση του μαθητή, αλλά και προκαλεί δυσαρμονία στις σχέσεις των εκπαιδευτικών, στην συλλογικότητα και τη συνεργασία μεταξύ τους, (Park, Henkin & Egley 2005). Η παραμονή του προσωπικού σταθερά στο σχολείο και η ελαχιστοποίηση από τις αλλαγές και τις μετακινήσεις, έχει θετικό αντίκτυπο στην ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Οι συνεχείς αλλαγές στο εκπαιδευτικό προσωπικό έχουν κόστος σε σπατάλη χρόνου για την εξεύρεση αντικαταστατών, ποιότητας παρεχόμενης παιδείας και δέσμευσης με τη σχολική μονάδα. Για το σχολείο, που αποτελεί έναν οργανισμό με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ως προς την λειτουργία του, καθώς εμπλέκεται ο ανθρώπινος παράγων, έχει σημαντική θέση η δέσμευση των εκπαιδευτικών και η ανάπτυξη της συλλογικότητας. Η δέσμευση στην συλλογική εργασία δημιουργεί ένα εργασιακό κλίμα που οι άνθρωποι διαδίδουν ο ένας στον άλλον τις πληροφορίες και έτσι αναπτύσσεται η συνεργασία, κοινή δράση και συλλογικότητα.

Η συλλογική εργασία στο σχολείο αποτελεί την οδό που επιλέγουν οι σχολικοί οργανισμοί για να ανταποκριθούν στις νέες προκλήσεις που δημιουργεί η συνεχής εξέλιξη και αναθεώρηση των εκπαιδευτικών πρακτικών λόγω της προόδου σε τεχνολογικό και οικονομικό, πολιτικό επίπεδο. Οι μελέτες που έχουν γίνει στο ερευνητικό πεδίο της συλλογικής δέσμευσης είναι ελάχιστες, (Somech, 2002). Η λειτουργία των εκπαιδευτικών σε ομάδες επιδρά θετικά στην ενίσχυση της οργανωσιακής δέσμευσης, (Somech, 2005). Η συνεργασία των εκπαιδευτικών σε δομημένες ομάδες αναπτύσσει ένα κοινό συναίσθημα επιτυχίας και δίνει μια ομοιογένεια στο σχολικό οργανισμό, όσον αφορά τις πεποιθήσεις, αντιλήψεις, το όραμα και στόχους των εκπαιδευτικών. Οι οργανισμοί και οι σχολικές

κοινότητες, που στηρίζονται στη συλλογική και ομαδική εργασία είναι πιο αποδοτικές (Henkin and Wanat, 1994), παραγωγικές, παρέχουν ποιοτικές υπηρεσίες, έχουν καλή οργανωσιακή δομή και λειτουργία.

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών και η εμπλοκή τους σε θέματα διοίκησης και διαχείρισης των θεμάτων της σχολικής μονάδας, δίνει την αίσθηση της συμμετοχικότητας στο σχολείο, κάτι το οποίο σχετίζεται με τη σχολική επιτυχία και την επίτευξη των στόχων του σχολείου, ενισχύει την εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών και προάγει την συλλογική εργασία στο σχολείο, (Pounder 1998, βλ. ενδεικτικά Tschannen, 1999). Το παιδαγωγικό πλαίσιο στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί τους εμπλέκει σε μια συνεργασία, αναζήτηση και συζήτηση των κοινών προβλημάτων που ανακύπτουν κατά την εκπαιδευτική πορεία, πράγμα το οποίο ενισχύει τη συλλογική εργασία. Έρευνες (Morrow 1983) έχουν δείξει τη σημαντική στατιστικά διαφορά στην οργανωσιακή δέσμευση και ικανοποίηση από την εργασία, ανάμεσα στους μόνιμους και στους ωρομίσθιους εργαζόμενους.

Σύμφωνα με το προσχέδιο νόμου για την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, στο επίκεντρο τίθεται η σχολική μονάδα. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η στελέχωση των σχολικών μονάδων που είναι ευθύνη του υπουργείου παιδείας, δεν περιορίζεται μόνο σε μόνιμους εκπαιδευτικούς, αλλά και σε εκπαιδευτικούς, προσωρινούς (αναπληρωτές) ή απασχολούμενους ανά ώρα, (αναπληρωτές μειωμένου ωραρίου, ωρομίσθιοι). Στην ενημέρωση του Υπουργείου Παιδείας Θρησκευμάτων και Διά Βίου Μάθησης και Εκπαίδευσης, ανακοινώθηκε ότι το Νέο Σχολείο θα πορευτεί με πρωταγωνιστή τον εκπαιδευτικό στην τάξη. Δίνοντας έμφαση στη συνάρθρωση, τη συνέργεια και τον συντονισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ισχυροποιείται έτσι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαδικασία αναβάθμισης του σχολείου, με πρωτοβουλίες αυτενέργειας και κίνητρα καινοτομίας, με τις γνώσεις που χρειάζεται για να ανταποκριθεί στην υψηλή αποστολή του και με αντίστοιχο υψηλό κύρος, θέση στην κοινωνία και αμοιβή.¹

Στο γενικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού μας συστήματος που περιγράφεται στο άρθρο 16 του Συντάγματος, τονίζονται οι ηθικοί, πνευματικοί και εθνικοί σκοποί της παιδείας. Η σύνθεση των επιμέρους σκοπών της παιδείας δεν είναι ένα μαθηματικό άθροισμα, αλλά μια λειτουργία, πολυσυλλεκτική και σύνθετη, συνεργασίας όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική και μορφωτική διαδικασία και ειδικά των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον Σαΐτη (1994), βασικοί συντελεστές για την επίτευξη των παραπάνω είναι α) η προσωπικότητα και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, β) τα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία, γ) η δημιουργία του απαραίτητου παιδαγωγικού κλίματος και αρμονικών σχέσεων, δ) η διοίκηση που να εξασφαλίζει τις αναγκαίες

1 <http://et.diavgeia.gov.gr/f/minedu/ada/4%CE%99%CE%9739-%CE%92%CE%A3> (τελευταία προσπέλαση στις 31-8-2012)

προϋποθέσεις για την απρόσκοπτη λειτουργία των σχολείων. Η επιτυχής άσκηση του εκπαιδευτικού έργου συνδέεται άρρηκτα με τις εργασιακές σχέσεις που ρυθμίζουν τα δικαιώματα και υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών. Εργασιακές σχέσεις που ορίζουν, σχηματοποιούν, μετασχηματίζουν τον σχολικό οργανισμό. Το σχολείο όπως, κάθε οργανισμός ανήκει σε ένα ευρύτερο σύστημα, με τα υποσυστήματά του, με ορισμένες εισροές, διαδικασίες και εκροές, από τις οποίες χαρακτηρίζεται η επιτυχία του και αποτελεσματικότητά του.

Σε ένα ευρύτερο περιβάλλον το οποίο αλλάζει ταχύτατα, οι εργασιακές σχέσεις, αλλάζουν ελαστικοποιούνται και αποτελούν μια ανεξερεύνητη μεταβλητή. Χωρίς, όμως να έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης και έρευνας η επιρροή των εργασιακών σχέσεων και των διαφορετικών καθεστώτων εργασίας στην δέσμευση και αίσθηση της συλλογικής εργασίας των εκπαιδευτικών. Σκοπός τη έρευνας αυτής είναι να μελετήσει κατά πόσο το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα επηρεάζει την οργανωσιακή τους δέσμευση, έκφανση της οποίας είναι η ανάπτυξη του συναισθήματος της συλλογικής εργασίας. Ειδικότερα, η σταθερότητα ή ο προσωρινός χαρακτήρας της παρουσίας των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα επηρεάζει την δέσμευση στη συλλογική εργασία; Είναι παράγων οργανωσιακής δέσμευσης και αίσθησης συλλογικής εργασίας;

Η εργασία ακολουθεί την εξής δομή: στο πρώτο κεφάλαιο καταγράφεται η σπουδαιότητα του ανθρώπινου παράγοντα στις διάφορες θεωρίες της διοίκησης και η σημασία της σταθερής παρουσίας και αφοσίωσης του εργαζόμενου στον οργανισμό, όσον αφορά την αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα του οργανισμού. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύονται τα χαρακτηριστικά της έννοιας της οργανωσιακής δέσμευσης και της αίσθησης της αφοσίωσης στους οργανισμούς, ειδικότερα στο τρίτο κεφάλαιο όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς με τη σύγχρονη προσέγγιση στην έννοια και αντίληψη της πολλαπλής αφοσίωσης και δέσμευσης, ένα κομμάτι της οποίας είναι η αίσθηση της συλλογικής εργασίας. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά της συλλογικής εργασίας και στο πέμπτο γίνεται μια σύνδεση των εννοιών οργανωσιακή δέσμευση, συλλογική εργασία και εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών, στο οποίο παρουσιάζονται οι στόχοι και οι ερευνητικές υποθέσεις της εργασίας. Ακολουθούν η μεθοδολογία, τα αποτελέσματα, η συζήτηση των αποτελεσμάτων και οι περιορισμοί, προτάσεις για παραπέρα μελέτη.

1. Ο ανθρώπινος παράγοντας στη διοίκηση των οργανισμών.

Τα τελευταία χρόνια η έρευνα στη διοίκηση επικεντρώνεται με ιδιαίτερο ενδιαφέρον στον ανθρώπινο παράγοντα. Οι αλλαγές που συμβαίνουν στον εργασιακό χώρο, η παγκοσμιοποίηση και η ανάγκη για νέα προϊόντα δημιουργεί αβεβαιότητα στους εργαζόμενους και δυσκολία προσαρμογής στις μεταβαλλόμενες συνθήκες. Όπως παρατηρούν οι Cheung et. al. (2008), η ταχύτητα των οικονομικών και πολιτικών αλλαγών ωθεί τους οργανισμούς να αναπτύξουν νέες τεχνικές για να προσαρμοστούν στις νέες απαιτήσεις διαχείρισης του ανθρώπινου κεφαλαίου.

Πετυχημένοι οργανισμοί διέπονται από μια οργανωσιακή κουλτούρα που χαρακτηρίζεται από αφοσίωση στον οργανισμό, στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα. Αυτοί οι οργανισμοί επενδύουν στον ανθρώπινο παράγοντα, όπως σημειώνουν οι Reilly & Pfeffer (2000). Δεν βλέπουν τους ανθρώπους κενού περιεχομένου, έτσι ο εργαζόμενος ξεδιπλώνει την δημιουργικότητά του και τις ικανότητές του και αισθάνεται μέλος της ευρύτερης ομάδας του οργανισμού. Αυτή η αίσθηση της ομαδικότητας και συλλογικής ευθύνης είναι κύριο μέλημα των ανθρωποκεντρικών οργανισμών. Ο Pfeffer (2003) επίσης θα παρατηρήσει ότι η κουλτούρα του οργανισμού είναι ουσιώδες ζήτημα για την επιτυχία και την επαγγελματική ολοκλήρωση των εργαζομένων και δέσμευσής τους στον οργανισμό και την επίτευξη των στόχων του. Η πρόσκαιρη εργασιακή απασχόληση δεν είναι δυνατόν να εξασφαλίσει και να συντηρήσει σε ένα υψηλό επίπεδο, συνοχή και συνέχεια των εργαζομένων στον οργανισμό. Η αφοσίωση των εργαζομένων σε ένα τέτοιο περιβάλλον είναι ιδιαίτερα δύσκολο έργο. Ο προγραμματισμός του ανθρώπινου δυναμικού, αγγίζει πλευρές της ποιότητας των εργαζομένων και του παραγόμενου αποτελέσματος μέσω διαδικασιών που εξασφαλίζουν όχι μόνο την προσέλκυση των καλύτερων, αλλά και αυτών που θα αφοσιωθούν στον οργανισμό, (Ξυροτύρη – Κουφίδου, 2001).

Οι εργαζόμενοι στους οργανισμούς είναι καθοριστικός συντελεστής και το δημιουργικό κύτταρο κάθε οργανισμού, είτε διοικούν, είτε απλά εκτελούν. Η νέα πολιτική των οργανισμών (Pfeffer, 2003) στη στελέχωση, στην εξεύρεση των ανθρώπινων πόρων για την κάλυψη των αναγκών σε προσωπικό, είναι να αντιμετωπίζεται το ανθρώπινο δυναμικό ως επένδυση, δίνοντας έμφαση στην αμοιβαιότητα διοίκησης και προσωπικού για να αναπτύσσεται το αίσθημα της δέσμευσης στους εργαζόμενους στον οργανισμό. Ο ανθρώπινος παράγοντας δίνει μια προσωποκεντρική προσέγγιση για τους οργανισμούς, (Ρέππα, 2008). Η στελέχωση ενός οργανισμού γίνεται σπουδαία λειτουργία για την διοίκηση, καθώς ακόμη και ομοειδείς οργανισμοί έχουν σημαντικές διαφορές στο ανθρώπινο δυναμικό και αυτό είναι που τους ξεχωρίζει και διαφοροποιεί. Το κλειδί της στελέχωσης είναι η εύρεση των σωστών ατόμων, που να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της εργασίας και τους στόχους του οργανισμού, ώστε να ταυτιστούν με τον οργανισμό και τις αξίες του. Οι

ανθρώπινες ανάγκες ενός οργανισμού προσδιορίζονται από την ανάλυση και περιγραφή της εργασίας, την απαραίτητη εξειδίκευση που απαιτείται, προσόντα, δεξιότητες, γνώσεις, εμπειρίες. Ακολουθεί το στάδιο της προσέλκυσης για την κάλυψη των κενών θέσεων και το στάδιο της επιλογής, η πιο σπουδαία και δύσκολη διαδικασία, η συσχέτιση των προσόντων με τις ανάγκες του οργανισμού, (Ζαβλάνος, 1998). Η επιλογή του προσωπικού με τα σωστά χαρακτηριστικά απαιτεί κατανόηση της φύσης της εργασίας, περιγραφή και λεπτομερή προσδιορισμό της και συνταύτιση των προσωπικών χαρακτηριστικών που απαιτούνται για τη διεξαγωγή της εργασίας με επιτυχία, (Durbin, 2004).

Η σωστή διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού και η λειτουργία του ελέγχου οδηγούν στην αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα, (Σαΐτης, 2005). Στη διοίκηση ο ανθρώπινος παράγοντας ήταν πάντα σημαντικός, από διαφορετικές οπτικές βέβαια. Ειδικότερα, στη κλασσική περίοδο ο κατάλληλος άνθρωπος έπρεπε να τοποθετείται στη κατάλληλη θέση και να ελέγχεται. Ο άνθρωπος θεωρείτο μηχανή και επιλεγόταν βάση ενός ορθολογικού καταμερισμού της εργασίας. Το άριστο για τον οργανισμό, είναι άριστο για τον άνθρωπο. Για αυτό και επικρίθηκε τόσο το κλασσικό μοντέλο διοίκησης, όσο και το γραφειοκρατικό καθώς αγνοούσαν τις ανάγκες του ανθρώπου, (Ρέππα, 2008). Η ορθολογική οργάνωση της εργασίας δεν ασχολήθηκε ιδιαίτερα με τον παράγοντα άνθρωπο, αγνοώντας τις ανθρώπινες πλευρές της εργασίας και δίνοντας έμφαση στη δομή σχέσεων εξουσίας, (Σαΐτης, 2005). Στην νεοκλασσική διοίκηση ο άνθρωπος επηρεάζει την παραγωγή, λαμβάνεται υπόψη η συμπεριφορά του, οι αντιδράσεις του, ψυχολογικοί παράγοντες, το κοινωνικό περιβάλλον και δίνεται έμφαση στην ανθρώπινη συμπεριφορά, (Ρέππα, 2008). Η νεοκλασσική προσέγγιση της διοίκησης ενίσχυσε τα συμπεράσματα των κλασσικών προσθέτοντας στον ανθρώπινο παράγοντα, την συνεργασία, τις αξίες και ανάγκες του ατόμου που εργάζεται, οι οποίες ικανοποιούν τους στόχους του οργανισμού με τον κατάλληλο συντονισμό και έλεγχο, (Σαΐτης, 2005). Η θεωρία των κοινωνικών συστημάτων σύνδεσε τον άνθρωπο με τον οργανισμό, καθώς οι προσδοκίες και οι στόχοι του οργανισμού αλληλοεπηρεάζονται με τις προσδοκίες και τους στόχους του ανθρώπου. Μέχρι και τις σύγχρονες θεωρητικές αναζητήσεις ο άνθρωπος κατέχει κεντρικό σημείο για την παραγωγικότητα, αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα των οργανισμών. Η απομάκρυνση του φόβου των εργαζομένων με την ενθάρρυνση της ομαδικής εργασίας, η έμφαση στην συλλογικότητα και την επιβράβευση έχουν ως αποτέλεσμα μαζί με άλλες αρχές την υψηλή παραγωγή και ποιότητα. Ειδικότερα στην εκπαίδευση, η διοίκηση ολικής ποιότητας μεταφράζοντάς αυτές τις αρχές στο επίπεδο του σχολικού οργανισμού δίνει έμφαση στην αφοσίωση και δέσμευση στην ποιότητα και στη συμμετοχή, (Ρέππα, 2008).

Οι σχολικοί οργανισμοί, όπως και όλοι οι οργανισμοί που συνθέτονται από ανθρώπους διέπονται από τις αρχές, τις αξίες και την προσωπική φιλοσοφία των ανθρώπων που τους στελεχώνουν. Οι

σχολικές μονάδες δεν είναι άψυχες. Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει υποχρεώσεις, ρόλους, δημιουργεί με τους συναδέλφους του μια ομάδα, που ικανοποιεί τους στόχους του οργανισμού λειτουργώντας ως ένα συνεκτικό σύνολο. Ο σύλλογος των εκπαιδευτικών για να λειτουργήσει αποτελεσματικά, όπως και κάθε ομάδα οργανισμού, θα πρέπει να μπορεί να επικοινωνεί επαρκώς, κατανοώντας τους ρόλους, τις δυνατότητες και αδυναμίες, κάτι που βέβαια απαιτεί χρόνο για την αναγκαία επαφή και συνταίριασμα όλων των μελών, ώστε η ομάδα να αρχίσει να αποκτά μια δομή και όλα τα μέλη της να αλληλοεπηρεάζονται και να συμμετέχουν στις διεργασίες της, (Χυτήρης, 2001). Στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διοίκησης, το εκπαιδευτικό προσωπικό, (Σαΐτης, 2005) είναι σημαντικός πόρος του σχολικού οργανισμού. Καθώς, καθορίζει τους στόχους του, εφαρμόζει το σχολικό πρόγραμμα, αξιολογεί τους διαθέσιμους πόρους, σχεδιάζει, οργανώνει και συντονίζει τις δραστηριότητες.

1.1 Η ιδιαιτερότητα της εκπαιδευτικής διοίκησης.

Η εκπαιδευτική διοίκηση είναι μια πολύπλευρη και πολυσύνθετη δραστηριότητα, όπως παρατηρεί η Ρέππα, (2008), διότι με την κατάλληλη αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού επιδιώκει την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και την ορθολογική κατανομή της εργασίας με την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η εμπλοκή του ανθρώπινου παράγοντα στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι που διαφοροποιεί την εκπαιδευτική διοίκηση από τις διοικήσεις των βιομηχανιών, καθώς η διαδικασία άσκησης του εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού έργου γίνεται σε ανθρώπινες προσωπικότητες, με μη εύκολα κριτήρια και πάντα μετρήσιμα αποτελέσματα. Φροντίδα της εκπαιδευτικής διοίκησης είναι να επιμελείται την καθημερινή διαχείριση των ανθρώπινων πόρων του οργανισμού, τη δημιουργία του κατάλληλου κλίματος, με την παροχή κινήτρων, την αποτελεσματική επικοινωνία και επίλυση προβλημάτων.

Δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της έννοιας εκπαιδευτική διοίκηση. Το σύνθετο και η πολυσυλλεκτικότητα του χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διοίκησης αποδεικνύεται καθώς στηρίζεται σε πορίσματα και στη σύνθεση του γνωστικού αντικειμένου άλλων κλάδων και επιστημών όπως της κοινωνιολογίας, πολιτικών επιστημών, ψυχολογίας, διοίκησης κλπ., ενώνοντας σε μια γνωστική περιοχή το περιεχόμενο όλων αυτών των επιστημών. Αποτελεί μια συνεχή διαδικασία συντονισμού δραστηριοτήτων και μέσων για να επιτευχθούν οι σκοποί του σχολικού οργανισμού, (Ρέππα, 2008). Η σχολική διοίκηση υπάρχει για να εξυπηρετήσει κάποιους συγκεκριμένους σκοπούς, με στόχο ένα επιθυμητό αποτέλεσμα. Η επίτευξη του ζητούμενου αποτελέσματος είναι ζήτημα συμβολής συντελεστών, όπως τα μέσα, ο χώρος, ο χρόνος και ο άνθρωπος. Ειδικότερα, το εκπαιδευτικό σύστημα απαρτίζεται από ένα σύνολο υποσυστημάτων

(εκπαιδευτικοί λειτουργοί, μαθητές, προγράμματα, μέθοδοι διδασκαλίας κλπ) αλλά και υπερσυστημάτων (πολιτικό, κοινωνικό σύστημα), (Σαΐτης, 2005). Σε αυτά τα πλαίσια το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία. Καθορίζει στόχους, εφαρμόζει το σχολικό πρόγραμμα, αξιοποιεί τους διαθέσιμους πόρους, σχεδιάζει, οργανώνει και συντονίζει τις δραστηριότητες.

Οι σχολικές μονάδες είναι από τη φύση τους διαφορετικές των βιομηχανικών και εμπορικών δραστηριοτήτων, στις οποίες στηρίχθηκε η ανάπτυξη της επιστήμης της διοίκησης. Η διαδικασία και η λειτουργία της σχολικής διοίκησης είναι διαφορετικές στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, διότι εμπλέκουν τον άνθρωπο, τόσο από την πλευρά του παραγόμενου προϊόντος, την γνώση, όσο και από την πλευρά της παιδαγωγικής διαδικασίας για να προκύψει το εκπαιδευτικό προϊόν, το οποίο εφαρμόζεται σε ανθρώπινες προσωπικότητες. Επομένως, δεν πρέπει να παραμελούνται οι εκπαιδευτικοί στόχοι του σχολείου. Είναι τελείως διαφορετικό το πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου, όπου η ηθική και ο ανθρωποκεντρικός χαρακτήρας έχουν κύρια θέση. Ο εκπαιδευτικός είναι ο γονιός, ο παιδαγωγός, ο κοινωνικός λειτουργός, ο σχολικός ψυχολόγος, αυτός που αναπτύσσει την μάθηση στο παιδί και μορφοποιεί το μαθητή, αλλά και αυτός που έρχεται σε επαφή με γονείς και συναδέλφους του εκπαιδευτικούς. Η πορεία αυτή της μάθησης στηρίζεται στην προσωπική σχέση, (Ρέππα, 2008).

Στο σχολείο αναπτύσσονται παιδαγωγικές σχέσεις, αλλά και ευρύτερες διανθρώπινες σχέσεις και μεταξύ των συναδέλφων και με τους γονείς. Ο μαθητής έχει την ανάγκη για να ωριμάσει να στραφεί στον εκπαιδευτικό, που θα του δώσει τη δυνατότητα αυτοπραγμάτωσης και οράματος. Όχι όμως σε έναν εκπαιδευτικό που είναι αδύναμος, τεχνοκράτης και εργάζεται, μηχανικά. Η παιδεία, αγωγή, μόρφωση, είναι μια μακρόχρονη διαδικασία. Όταν όμως γίνεται γρήγορα και αποσπασματικά τότε είναι παιδεία του φαίνεσθαι και όχι του είναι. Το σχολείο τότε γίνεται χώρος εκμάθησης ρόλων και προσωπίων του μερικού, αποσπασματικού και άσχετου. Ο μαθητής, όπως και ο εκπαιδευτικός που δεν ικανοποιεί τη συναισθηματική επικοινωνία, θα αναζητήσει την αναπλήρωση αλλού της γνήσιας σχέσης. Δημιουργούνται μαζικές και απρόσωπες σχέσεις, όπου οι μαθητές και εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως τμήματα, αριθμοί, που πρέπει να διεκπαιρέωσουν την διδακτέα ύλη. Εφαρμόζεται μια ολοκληρωτικού τύπου διαπαιδαγώγηση που καταστρέφει τη σχέση μαθητή και εκπαιδευτικού. Ο μαθητής μορφώνεται εφόσον έρθει σε προσωπική επαφή σχέση με τον παιδαγωγό του, ο οποίος θα σταθεί δίπλα στο μαθητή του σύμφωνα με την ψυχολογική του ωριμότητα, ανάπτυξη και θα ικανοποιήσει τις ανάγκες του, σε ένα κλίμα ουσιαστικής επικοινωνίας. Το σχολείο απαιτεί χρόνο και, ουσιαστική επαφή ανάμεσα στο εγώ και το εσύ μαθητών και εκπαιδευτικών ώστε να δημιουργηθεί η κοινότητα μαθητών και εκπαιδευτικών με τη δύναμη του διαλόγου, σεβασμού, ανοχής, κατανόησης και εμπιστοσύνης. Η παιδαγωγική

σχέση είναι μια διαλεκτική σχέση και προσωπική. Γι αυτό το σχολείο οφείλει να οργανωθεί σε αυτά τα πρότυπα σύμφωνα με τις ανάγκες του παιδιού και των παιδαγωγών. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι παρών στο μαθητή του. Την παιδαγωγική συμπεριφορά του την επηρεάζουν αστάθμητοι παράγοντες, όπως ο χρόνος επαφής με τους μαθητές ή των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, ο πλούτος και η ποικιλία μέσων, παιδαγωγικών και διδακτικών πρακτικών, πράγμα που οδηγεί στην αυτοωρίμανση, ανάπτυξη, (Κοσμόπουλος, 1994). Η στελέχωση των σχολικών μονάδων με εκπαιδευτικούς που έχουν τις αναγκαίες ικανότητες, δεξιότητες και παιδαγωγικές γνώσεις και τεχνικές καθίσταται σημαντική. Η επιλογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών για να στελεχώσουν τους σχολικούς οργανισμούς είναι μια σημαντική λειτουργία της διοίκησης.

1.2 Η σημασία της σταθερής παρουσίας του εκπαιδευτικού προσωπικού στις σχολικές μονάδες.

Την ευθύνη για την στελέχωση των σχολικών μονάδων έχει λόγω συγκεντρωτισμού η κεντρική διοίκηση, η οποία ανάλογα με την εκπαιδευτική πολιτική προχωρά σε προσλήψεις διδακτικού προσωπικού. Ένα ποσοστό των πληρούμενων οργανικών θέσεων γίνεται από τους πίνακες των εγγεγραμμένων διοριστέων στο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ και κατά το υπόλοιπο από τους μετέχοντες επιτυχώς στο διαγωνισμό. Βάσει του άρθρου 6 του Ν. 3255/2004 (ΦΕΚ 138/22-07-2004, τ. Α') διακρίνονται δυο κατηγορίες πρόσληψης διδακτικού προσωπικού: σε ποσοστό 60% από όσους επιτυγχάνουν στο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ και κατά 40% από όσους είναι εγγεγραμμένοι στον πίνακα αναπληρωτών του άρθρου 138 του Ν.2725/99 με τη σειρά εγγραφής τους. Αν δεν υπάρχουν υποψήφιοι από την πρώτη κατηγορία συμπληρώνεται ο αριθμός τους από την πρώτη. Η διαδικασία της στελέχωσης ακολουθεί το Π.Δ. 144/97 (ΦΕΚ 127, τ'Α). Ο Υπουργός Παιδείας και Θρησκευμάτων μέχρι τέλος Μαΐου κάθε σχολικού έτους γνωστοποιεί στον ημερήσιο τύπο και τα λοιπά μέσα μαζικής ενημέρωσης τις περιοχές κατά κλάδο και ειδικότητα όπου θα γίνουν διορισμοί των εκπαιδευτικών στη δημόσια εκπαίδευση και καλεί τους ενδιαφερόμενους να υποβάλλουν σχετική δήλωση, σύμφωνα με καταληκτική ημερομηνία. Ακολούθως με απόφαση του Υπουργού Παιδείας, η οποία δημοσιεύεται στην εφημερίδα της κυβερνήσεως και γνωστοποιείται στους ενδιαφερόμενους καλούνται οι διοριζόμενοι εντός προβλεπόμενης ημερομηνίας να προσέλουν για να αναλάβουν υπηρεσία. Οι νεοδιόριστοι τοποθετούνται σύμφωνα με το άρθρο 2 του Π.Δ. 144/1997 προσωρινά σε σχολικές μονάδες της περιοχής διορισμού με απόφαση των προϊσταμένων των οικείων διευθύνσεων εκπαίδευσης ύστερα από πρόταση του οικείου περιφερειακού συμβουλίου (άρθρο 46, παρ. 6, Ν. 2413/1996). Σύμφωνα με διάταξη του άρθρου 17 του Ν. 1566/1985 προβλέπεται ότι αν για οποιαδήποτε αιτία απουσιάζουν από τα σχολεία εκπαιδευτικοί

της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και αν υπάρχουν άλλες έκτακτες ανάγκες λειτουργίας των σχολείων κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού έτους, προσλαμβάνονται με αίτησή τους προσωρινοί αναπληρωτές με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου, ορισμένου χρόνου. Από το 2005, οι προσλήψεις των προσωρινών αναπληρωτών και ωρομίσθιων εκπαιδευτικών γίνονται αποκλειστικά από τους αντίστοιχους ενιαίους πίνακες αναπληρωτών και ωρομισθίων αντιστοίχως, στους οποίους περιλαμβάνονται οι έχοντες πραγματική προυπηρσία σε δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας που ελέγχονται από το Υπουργείο Παιδείας και οι επιτυχόντες του ΑΣΕΠ. Σύμφωνα με το Ν. 3848/2010, αν για οποιαδήποτε αιτία απουσιάζουν από σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εκπαιδευτικοί ή δημιουργηθούν έκτακτα λειτουργικά κενά κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους, προσλαμβάνονται, με αίτησή τους, προσωρινοί αναπληρωτές εκπαιδευτικοί με σχέση εργασίας ιδιωτικού δικαίου. Αν οι προβλεπόμενες από το πρόγραμμα ώρες διδασκαλίας και ασκήσεων στο ίδιο σχολείο της ίδιας πόλης ή περιοχής μετάθεσης είναι περισσότερες από τέσσερις και λιγότερες από δεκαέξι και δεν δικαιολογούν το διορισμό μόνιμου εκπαιδευτικού, προσλαμβάνονται προσωρινοί αναπληρωτές εκπαιδευτικοί με μειωμένο ωράριο διδασκαλίας (Α.Μ.Ω.) ή σε διαφορετική περίπτωση που οι ώρες που προκύπτουν είναι περισσότερες των δεκαέξι αναπληρωτές πλήρους ωραρίου (Α.Π.Ω.) ή αν οι ώρες που προκύπτουν είναι τέσσερις, ως ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί. Επιπλέον για την υποστήριξη πολιτισμικών σχολικών δράσεων και καινοτόμων διδακτικών πρωτοβουλιών, αλλά και την υποστήριξη της θεατρικής παιδείας, της μουσικής αγωγής, την ομαλή και αποτελεσματική ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα και ειδικότερα των ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων, αλλοδαπών, μεταναστών και μειονοτήτων προσλαμβάνονται αναπληρωτές πλήρους ή και μειωμένου ωραρίου, που αμείβονται από το αντίστοιχο ευρωπαϊκό επιχειρησιακό πρόγραμμα για την εκπαίδευση και την δια βίου μάθηση και το εθνικό στρατηγικό πλαίσιο αναφοράς 2007-2013 με το τίτλο “Νέο Σχολείο, (Σχολείου 21ου αιώνα)”.² Αυτή η κατηγορία αναπληρωτών είναι διαφορετική από τις προηγούμενες, καθώς συντάσσεται σύμφωνα με τον Ν. 3848/2010 διαφορετικός πίνακας αναπληρωτών ΕΣΠΑ και αμείβονται ανά ημέρα εργασίας, έστω κι αν έχουν εργαστεί μια ώρα, σύμφωνα με τον οδηγό υλοποίησης και εφαρμογής του φυσικού αντικειμένου του επιχειρησιακού σχεδίου.

Στα ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η στελέχωση των σχολικών μονάδων σύμφωνα με τον Ανδρέου (1999) γίνεται από τέσσερις κατηγορίες εκπαιδευτικών:

- ♣ Εκπαιδευτικοί με σταθερότητα παραμονής στη σχολική μονάδα, μόνιμοι εκπαιδευτικοί με οργανική θέση στο σχολείο.

2. <http://et.diavgeia.gov.gr/f/minedu/ada/4%CE%99%CE%9739-%CE%92%CE%A3> (τελευταία προσπέλαση στις 31-8-2012)

- ♣ Εκπαιδευτικοί χωρίς σταθερότητα στη σχολική μονάδα, ωρομίσθιο εκπαιδευτικό προσωπικό, εκπαιδευτικό προσωπικό με μικρή παρουσία στην εκπαιδευτική μονάδα, όπως μόνιμοι εκπαιδευτικοί με απόσπαση και αναπληρωτές.
- ♣ Αναπληρωτές, αναπληρώτριες. Από την ίδια τους την εργασιακή σχέση είναι προσωρινοί κατά κανόνα.
- ♣ Νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί. Εκπαιδευτικοί με λίγα χρόνια υπηρεσίας, δε γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά του μαθητικού δυναμικού, το κοινωνικό περίγυρο, την ιστορία του σχολείου.

Αυτή η διαδικασία στελέχωσης των δημόσιων σχολικών μονάδων σε αντίθεση με άλλες χώρες της ευρωπαϊκής ένωσης δε συνοδεύεται από την ανάλυση εργασίας και το διαχωρισμό αρμοδιοτήτων και ευθυνών, που οδηγεί στην επιλογή του καλύτερου ατόμου. Αγνοείται δηλαδή εντελώς η βασική οργανωτική αρχή, ο κατάλληλος άνθρωπος στην κατάλληλη θέση. Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας για παράδειγμα αν και τυπικά ανήκουν στον ίδιο επαγγελματικό και πανεπιστημιακό κλάδο, επιλέγονται με κοινά κριτήρια, έστω και αν τα σχολεία είναι ανόμοια και μεταξύ τους υπάρχουν διαφορές ως προς το εύρος των διδακτικών και εξωδιδακτικών καθηκόντων τους, παράδειγμα στα ολιγοθέσια και πολυθέσια σχολεία, (Σαΐτης, 2005). Αν και η πρόσληψη ικανών εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση είναι το βασικότερο μέλημα της εκπαιδευτικής διοίκησης. Το έργο της στελέχωσης γίνεται δύσκολο, διότι η ανεύρεση του πιο κατάλληλου προσωπικού απαιτεί ιδιαίτερο χειρισμό, εξειδικευμένες γνώσεις προκειμένου για να επιτυχεί ο σχολικός οργανισμός και ο ανθρώπινος παράγοντας να αποτελέσει μακροχρόνια επένδυση, (Σαΐτης, 2005).

Η αποτίμηση της παρούσας κατάστασης σε διδακτικό προσωπικό δεν είναι αποτελεσματική, αφού ο αριθμός των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών δε συμβαδίζει με τον αριθμό των κενών θέσεων. Ο μεγάλος αριθμός υπεράριθμων εκπαιδευτικών σε διάφορους νομούς και η πρόσληψη χιλιάδων αναπληρωτών από την έναρξη της σχολικής χρονιάς υποδηλώνουν την έλλειψη σωστού προγραμματισμού για το ανθρώπινο δυναμικό της εκπαίδευσης. Ο θεσμός των αναπληρωτών, αν και απαραίτητος για την κάλυψη έκτακτων διδακτικών αναγκών, από οικονομική, διοικητική και λειτουργική άποψη δημιουργεί προβλήματα και εντείνει την γραφειοκρατία, (Σαΐτης, 2005). Η στελέχωση των σχολικών μονάδων της χώρας δεν ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες για ποιότητα στην εκπαίδευση και αφοσίωση του εκπαιδευτικού στο σχολείο του, αδυναμία που απορρέει από την μη εφαρμογή των βασικών αρχών της διοίκησης. Η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας προϋποθέτει την ανάπτυξη ενός προγράμματος στελέχωσης ανθρώπινου δυναμικού των σχολείων με το κατάλληλο διδακτικό προσωπικό για την κατάλληλη θέση τη σωστή στιγμή.

Η ελληνική εκπαιδευτική διοίκηση δεν αναζήτησε τη χρυσή τομή της εξυπηρέτησης των

αναγκών τόσο του σχολείου, όσο και του διδακτικού προσωπικού, αλλά μάλλον του εκπαιδευτικού προσωπικού, μόνο. Έτσι ένα μηχανισμός μεταθέσεων, αποσπάσεων, προσλήψεων αναπληρωτών, ο οποίος στήθηκε για να ικανοποιεί τα αιτήματα των λειτουργών, δεν απέδωσε, αντίθετα προκάλεσε δυσλειτουργίες οι οποίες είναι χαρακτηριστικά παραδείγματα αναποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διοίκησης. Ο μηχανισμός στελέχωσης των σχολικών μονάδων, άμεσα συνδεδεμένος με τη διαδικασία μεταθέσεων και αποσπάσεων επιτρέπει τις συχνές μετακινήσεις στο σχολείο, κάτι το οποίο προκαλεί αστάθεια στο σχολείο. Η αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, ενός κοινωνικού συστήματος είναι απόρροια συλλειτουργίας, συνεργασίας και αλληλοεπηρεασμού όλων των λειτουργικών στοιχείων (μαθητές, εκπαιδευτικοί κ.ά.). Ο παράγοντας της σταθερότητας του προσωπικού είναι σημαντικός, καθώς η ελαχιστοποίηση στη συχνή διακίνηση του διδακτικού προσωπικού ελαχιστοποιεί την συνοχή της σχολικής κοινότητας, επηρεάζει αρνητικά το προσωπικό του σχολείου και την επίδοση των μαθητών και στερούν τη σχολική διεύθυνση από ανάληψη δημιουργικών δραστηριοτήτων, (Σαΐτης, 2005).

Η μετακίνηση των εκπαιδευτικών, λόγω μεταθέσεων ή αποσπάσεων δεν επηρεάζει μόνο αρνητικά το ηθικό του προσωπικού, αλλά και την επίδοση των μαθητών και εν γένει την αποτελεσματικότητα του σχολείου, (Σαΐτης, 2005). Η επικοινωνία μεταξύ των ατόμων ενός οργανισμού δυσχερénεται, όταν υπάρχουν διαφορετικοί άνθρωποι, προσωπικότητες, ατομικά αξιολογικά πλαίσια, συναισθήματα, προκαταλήψεις, ενώ απαιτείται συντονισμός με τα άλλα μέλη του οργανισμού, σαφήνεια, ειλικρίνεια και ενδιαφέρον, (Ζαβλάνος, 1998). Η συνοχή των εκπαιδευτικών και η σταθερότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι δυο πολύ σημαντικές προκλήσεις για την έρευνα στην σχολική αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα. Ειδικότερα η σταθερότητα είναι το ουσιώδες και αυτό που πιο πολύ μετράει. Σταθερότητα βέβαια, δεν νοείται μόνον η μακρόχρονη παραμονή του προσωπικού, αλλά και η σταθερότητα της χιμείας, προσωπικοτήτων, γνώσεων, συμπεριφοράς και πεποιθήσεων. Ένας επιτυχημένος δάσκαλος θέλει, διευθυντική υποστήριξη, ισχυρή επικοινωνία και επικοινωνιακές δεξιότητες, ένα οργανωσιακό κλίμα και συνεχή αναθεώρηση των παραδοσιακών σχημάτων. Η καλή επικοινωνία και συνεργασία με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό τον ωθεί να εμπλέκεται στις αποφάσεις του σχολείου και στην επαγγελματική ανάπτυξη των άλλων. Έχει δεξιότητες, όπως να ηγείται της ομάδας των εκπαιδευτικών, να αναπτύσσει συνεργατική συμπεριφορά και να καθοδηγεί τα άλλα μέλη, να αναπτύσσει παραγωγικές και συνεργατικές σχέσεις ενισχύοντας τους συναδέλφους του, να γνωρίζει να χρησιμοποιεί το υλικό του σχολείου και να βοηθά τους άλλους εκπαιδευτικούς χτίζοντας σχέσεις εμπιστοσύνης. Η συνεργασία, η συλλογικότητα και συναδελφικότητα είναι τα πιο σημαντικά στοιχεία του επιτυχημένου εκπαιδευτικού, που συντελούν στην δημιουργία ενός κοινού οράματος. Αυτό στηρίζεται στην πλατφόρμα που κάθε εκπαιδευτικός έχει πάνω στην οποία αναπτύσσει την εκπαιδευτική του και επαγγελματική του καριέρα. Αυτή η πλατφόρμα περιλαμβάνει τα

συμπεράσματα, αρχές, πεποιθήσεις, και αξίες που θα τον καθοδηγούν στην διδασκαλία και επαγγελματικές του συναναστροφές. Το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της διοίκησης, έχει αξίες, έθη και συμπεριφορές που καθοδηγούν και δεσμεύουν τους εκπαιδευτικούς ως επαγγελματίες, σηματοδοτώντας την αποδοτικότητα με τις αξίες του επαγγελματισμού, οι οποίες έχουν μια άμεση συνάφεια με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού. Η πρόκληση, η υποστήριξη, ο αμοιβαίος σεβασμός, η εμπιστοσύνη, και η δημιουργική συναδελφικότητα, δημιουργούν την δέσμευση στον εκπαιδευτικό ότι θα κάνει τα πάντα για τον μαθητή και το σχολείο. Η πίστη στις ικανότητές του και η συνεργασία του με τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Τέτοιες αξίες εμπλουτίζουν δημιουργικά το κλίμα της τάξης και αποδοτικά τη διδασκαλία και μάθηση, (Campbell et al, 2004)

Η δέσμευση και αφοσίωση στο σχολικό οργανισμό μοχλεύει τον εκπαιδευτικό και τον κινητοποιεί για την επίτευξη των σκοπών του σχολείου. Τα άτομα είναι περισσότερο ενεργά όταν ενδιαφέρονται για αυτό που κάνουν, όταν έχουν και δίνουν τα ίδια κάποια αξία στην εργασία τους. Οφείλουν να δημιουργηθούν τέτοιες συνθήκες στον σχολικό οργανισμό για να έχει η εργασία για αυτά κάποιο νόημα, ώστε να εισπράξουν ικανοποίηση από την εργασία τους. Οι Argyris και McGregor, (βλ. ενδεικτικά Ζαβλάνος 2002) πιστεύουν ότι η διοίκηση πρέπει να δημιουργήσει το κατάλληλο κλίμα για αναπτυχθεί το άτομο και να ωριμάσει, να υπάρξει το κατάλληλο κλίμα, μέσω της παροχής κινήτρων, υπευθυνοτήτων προς εκπλήρωση των σκοπών του οργανισμού. Σύμφωνα με τον Maslow, (βλ. ενδεικτικά Ζαβλάνος 2002) η εξάρτηση του εργαζομένου από την εργασία του, είναι μεγάλης σπουδαιότητας. Αυθαίρετες πράξεις ή συμπεριφορές σχετικά με την διακοπή της απασχόλησης, η ασφάλεια της εργασίας και οι συνθήκες εργασίας ανήκουν στις ανάγκες ασφάλειας που κάθε εργαζόμενος θέλει να ικανοποιήσει. Η ικανοποίηση των αναγκών για ασφάλεια, και μονιμότητα στην εργασία είναι μεγάλης σημασίας και ο Sergionanni, (βλ. ενδεικτικά Ζαβλάνος 2002) διατυπώνει τη θέση η διοίκηση πρέπει να ικανοποιεί τις ανάγκες αυτές.

Οι ανθρώπινοι πόροι είναι οι πιο σημαντικοί και πολύτιμοι για ένα αποτελεσματικό σχολείο. Επομένως η αποτελεσματική και σωστή επιλογή και διαχείριση του προσωπικού είναι η ύψιστη προτεραιότητα. Επιλογή που θα πρέπει να δεσμεύει τον εκπαιδευτικό με τους μακροπρόθεσμους στόχους του σχολείου, ώστε εκπαιδευτικός και σχολείο (μαθητές και λοιποί εκπαιδευτικοί) συνταιριάζουν και δεσμεύονται στην εργασία και επιτυχία. Η δέσμευση έχει σχέση με τους σκοπούς και έτσι η συνέχεια και σταθερότητα είναι ένα από τα σημαντικά συστατικά της αποτελεσματικότητας των δασκάλων (θέματα προσωπικότητας, γνώσεων, αντιλήψεων, πεποιθήσεων κλπ), (Bush, 2006).

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει ένας κλιμακούμενα αυξανόμενος αριθμός ερευνών από κοινωνικούς επιστήμονες, οι οποίοι επικεντρώνονται ερευνητικά στη μέτρηση της δέσμευσης και

αφοσίωσης των εργαζόμενων στον οργανισμό (Firestone & Pennell, 1993· Henkin & Dee, 2001· Somech & Bogler, 2002· Somech, 2005· Park et. al. 2005·Henkin & Holliman, 2009). Οι έρευνες αυτές δείχνουν την σπουδαιότητα της οργανωσιακής δέσμευσης στην οργανωσιακή συμπεριφορά οργανισμών και ατόμων.

2. Οργανωσιακή δέσμευση.

Η δέσμευση αντιπροσωπεύει μια κατάσταση που το άτομο ταυτίζεται με τους στόχους του οργανισμού και θέλει να είναι μέλος του οργανισμού για να τους επιτύχει. Σύμφωνα με τους March and Simon (βλ. ενδεικτικά Henkin & Holliman, 2009), μια τέτοια δέσμευση συχνά ενθαρρύνει την ανάπτυξη μιας αμφίδρομης σχέσης με τον οργανισμό, από την οποία ο εργαζόμενος αναζητά μια ανταμοιβή για την εργασία του. Η οργανωσιακή δέσμευση χαρακτηρίζεται από ισχυρή πίστη και αποδοχή των σκοπών και των αξιών του οργανισμού, εκδήλωση προσπαθειών για τον οργανισμό και επιθυμία να είναι μέλος του οργανισμού. Η οργανωσιακή δέσμευση είναι κάτι περισσότερο από μια απλή πίστη στον οργανισμό, αντιπροσωπεύοντας μια ενεργή σχέση που το άτομο επιθυμεί να δώσει κάτι περισσότερο από τον εαυτό του για το συμφέρον του οργανισμού. Ακόμη και το δέσιμο με τους υπόλοιπους συναδέλφους του, σε τέτοιο βάθος που να είναι ένα σώμα, μια συλλογικότητα. Ως έννοια διαφέρει από την ικανοποίηση από την εργασία, είναι πιο γενική, σταθερή σχέση με τον οργανισμό. Η δέσμευση αναπτύσσεται αργά, αλλά σταθερά, με το πέρασμα των χρόνων στους εργαζόμενους. Η ικανοποίηση από την εργασία, αντίθετα είναι λιγότερο σταθερή με το πέρασμα των χρόνων και έχει σχέση και με άλλες παραμέτρους, (αμοιβή, αξιολόγηση κλπ), (Porter et al. 1974).

Έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί για την οργανωσιακή δέσμευση, ωστόσο όλοι περιλαμβάνουν την ψυχολογική, συναισθηματική προσκόλληση του εργαζόμενου στην επιχείρηση που εργάζεται. Οι Hrebiniak και Alutto (1972) παρατήρησαν ότι η δέσμευση ενός εργαζόμενου είναι λόγω του φόβου απώλειας της εργασίας του, η οποία αν και δεν του αρέσει παραμένει, καθώς δεν θα μπορέσει να εργαστεί αλλού. Οι Alutto, Hrebiniak και Alonso, (1973) πρόσθεσαν ένα ακόμη χαρακτηριστικό της δέσμευσης, όταν ένας εργαζόμενος λόγω της θέσης που παρέχεται στον οργανισμό παραμένει δεμένος με αυτόν. Η οργανωσιακή δέσμευση αρχικά είχε θεωρηθεί ως στάσεις των ατόμων, που ενισχύουν την ενθάρρυνση και πίστη στον οργανισμό, (Porter, Steers, Mowday & Boulian, 1974). Σύμφωνα με τους Porter et. al. (1974) ήταν ένα ψυχολογικό δέσιμο ή και συναισθηματική δέσμευση, η οποία συνοδευόταν από ενεργότερη εμπλοκή και μεγαλύτερη προσπάθεια του εργαζόμενου για τον οργανισμό. Σύμφωνα με τους Mowday, Steers and Porter (1979), ο όρος οργανωσιακή δέσμευση περιλαμβάνει τρία στοιχεία: α) την αποδοχή των στόχων της επιχείρησης,

β) την προθυμία να εργαστεί σκληρά για τον οργανισμό και γ) την επιθυμία να παραμείνει στον οργανισμό. Οι Meyer και Allen (1984) περιέγραψαν την δέσμευση με δυο διαστάσεις, την συνεχή δέσμευση και την συναισθηματική. Η συναισθηματική προκύπτει από τα θετικά συναισθήματα που ανακύπτουν από την αναγνώριση που απολαμβάνει ο εργαζόμενος ως μέλος του οργανισμού. Η συνεχής δέσμευση προκύπτει από τα αισθήματα φόβου από τη σκέψη να εγκαταλείψει την δουλειά του ο εργαζόμενος.

Η έρευνα στην οργανωσιακή δέσμευση προχώρησε και δόθηκαν επιπλέον χαρακτηριστικά στην έννοια της δέσμευσης. Ο O'Reilly (1989) μίλησε για τον ψυχολογικό δεσμό του ατόμου με τον οργανισμό, ο οποίος περιλαμβάνει την εμπλοκή και την πίστη στον οργανισμό και στις αξίες του. Οι Meyer και Allen (1991) πρόσθεσαν και μια τρίτη διάσταση την κανονιστική, η οποία υπαγορεύεται από την επιταγή και υποχρέωση να παραμείνει ο εργαζόμενος στην εργασία του. Με αυτό το τριπλό χαρακτηρισμό των διαστάσεων προχώρησαν στην περιγραφή του φαινομένου της οργανωσιακής δέσμευσης.

2.1 Οι τρεις συνιστώσες της οργανωσιακής δέσμευσης.

Οι Meyer, Allen and Smith (1991) ανέπτυξαν το μοντέλο των τριών συνιστωσών σύμφωνα με το οποίο υπάρχουν τρεις τύποι δέσμευσης: α) η συναισθηματική δέσμευση (affective), β) η δέσμευση λόγω συνέχειας (continuance) και γ) η κανονιστική δέσμευση (normative). Από τα τρία αυτά χαρακτηριστικά προκύπτει ότι (Meyer & Allen, 1997) η δέσμευση είναι μια ψυχολογική κατάσταση που χαρακτηρίζει την σχέση του εργαζόμενου με τον οργανισμό. Η πρώτη διάσταση της δέσμευσης, είναι η συναισθηματική διάσταση η οποία αντιπροσωπεύει το ψυχολογικό δέσιμο του εργαζόμενου με τον οργανισμό. Οι εργαζόμενοι συνεχίζουν να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους σε αυτή την περίπτωση, επειδή το θέλουν, (Meyer & Allen 1991), συγκλίνουν στις αξίες και στους σκοπούς του οργανισμού, (Beck & Wilson, 2000), εκφράζουν θετικά συναισθήματα προς τον οργανισμό, (Morrow, 1983). Το συναισθηματικό αυτό δέσιμο εξαρτάται από τις ανάγκες και προσδοκίες του ατόμου, κατά πόσο ταιριάζουν με τις πραγματικές εμπειρίες, (Storey, 1995). Η συναισθηματική δέσμευση αναφέρεται σε μια θετική συναισθηματική προσκόλληση του εργαζομένου στον οργανισμό. Ο εργαζόμενος που είναι συναισθηματικά δεμένος με τον οργανισμό, εναρμονίζει τους προσωπικούς με τους οργανωσιακούς στόχους και εύχεται να παραμείνει στην εργασία. Δένεται με τον οργανισμό γιατί το θέλει ο ίδιος. Η συναισθηματική δέσμευση πηγάζει από τις εργασιακές συνθήκες και από τις προσδοκίες που έχει ο εργαζόμενος από την οργανισμό.

Στο τρισδιάστατο μοντέλο των Meyer & Allen (1997), η δεύτερη συνιστώσα είναι η συνεχής

δέσμευση, η οποία προκαλείται από την επίγνωση του κόστους που έχει για τον εργαζόμενο να φύγει από τον οργανισμό, έτσι ο εργαζόμενος μένει στον οργανισμό, επειδή πρέπει και όχι επειδή του αρέσει ή επειδή το θέλει. Εκεί ακριβώς είναι και η διαφορά της συναισθηματικής και συνεχής δέσμευσης. Η δέσμευση λόγω συνέχειας υπάρχει όταν ο εργαζόμενος θεωρεί ότι είναι υψηλό το κόστος να εγκαταλείψει την εργασία του, είτε για οικονομικούς λόγους είτε γιατί έχει ανάγκη το μισθό και τις παροχές που του προσφέρει η εργασία του, είτε για κοινωνικούς λόγους λόγω φιλικών δεσμών με τους συναδέλφους του ή επειδή δεν έχει τη δυνατότητα να βρει άλλη δουλειά. Ο εργαζόμενος σ' αυτήν την περίπτωση μένει στην εργασία, γιατί έχει ανάγκη, γιατί πρέπει. Η συνεχής δέσμευση οφείλεται στον οικονομικό δεσμό που αναπτύσσεται ανάμεσα στον εργαζόμενο και τον οργανισμό, (Beck & Wilson, 2000). Μεγαλώνει όσο λιγότερες είναι οι εναλλακτικές λύσεις για τον εργαζόμενο. Ακόμη λόγω θέσης, οικονομικών απολαβών και αποκτούμενης εμπειρίας (Meyer, 1991) ο εργαζόμενος επιλέγει να παραμείνει στον οργανισμό. Η ανάγκη για να παραμείνει είναι ένα κέρδος και η φυγή από την υπηρεσία μια απώλεια, γι αυτό οι επιδόσεις και η πίστη στον οργανισμό από πλευράς εργαζόμενου προσφέρονται ως αντάλλαγμα για τις υλικές παροχές που δίνει ο οργανισμός στον εργαζόμενο, (Tetrick, 1995).

Η τρίτη και τελευταία διάσταση του μοντέλου των Meyer & Allen (1997) είναι η κανονιστική. Η αίσθηση της υποχρέωσης να συνεχίσουν στον οργανισμό οι εργαζόμενοι, μια εσωτερική ψυχολογική αίσθηση υποταγής και υποχρέωσης που αισθάνονται οι εργαζόμενοι ότι πρέπει να παραμείνουν στον οργανισμό. Θεωρώντας ότι είναι το πιο ηθικό να παραμείνουν, ανεξάρτητα της ικανοποίησης που λαμβάνουν από την εργασία τους, (Iverson & Buttigieg, 1999). Η κανονιστική δέσμευση βασίζεται ανάμεσα στους κανόνες που υπάρχουν αμοιβαία ανάμεσα στον εργαζόμενο και τον οργανισμό, (Suliman & Iies, 2000). Αυτή η κανονιστική υποχρέωση βασίζεται στην αίσθηση του εργαζόμενου ότι έχει λάβει κάποιο μεγάλο όφελος από τον οργανισμό, όπως η εκπαίδευση, τα προσόντα και η επαγγελματική ανάπτυξη και κατά κάποιο τρόπο το οφείλει αυτό στον οργανισμό και για αυτό παραμένει πιστό μέλος αυτού, (McDonald & Makin, 2000). Αυτή η υποχρέωση εγείρεται με την επαγγελματική κοινωνικοποίηση στον οργανισμό, (Meyer & Allen, 1991). Ξεκινά από το στάδιο της συμμόρφωσης στον οργανισμό όταν ο εργαζόμενος υπολογίζει τι έχει να κερδίσει και να χάσει αν εγκαταλείψει την εργασία του, (Beck & Wilson, 2000). Ακολούθως είναι το στάδιο της αναγνώρισης, στο οποίο δέχεται επιρροές από τους συναδέλφους με τους οποίους συνεργάζεται, αισθάνεται περήφανος για το ότι είναι μέλος του οργανισμού και έχει ένα σημαντικό ρόλο, αισθάνεται υποχρεώση και πίστη στον οργανισμό, (Meyer & Allen, 1997). Τέλος, είναι το στάδιο της εσωτερίκευσης, στο οποίο ο εργαζόμενος δένεται συναισθηματικά με τον οργανισμό, αναπτύσσει την αίσθηση ότι ανήκει στον οργανισμό, αλλά και την αγάπη για τον οργανισμό, ταυτίζονται τα πιστεύω του με τον οργανισμό και η δέσμευση που πλέον είναι η συναισθηματική βασίζεται στο ότι θέλει να μείνει στον οργανισμό, (Sulliman & Lles, 2000). Χαμηλά επίπεδα

δέσμευσης βασίζονται στο ότι ο εργαζόμενος δεν ταυτίζει τις επιθυμίες του και τις αρχές του με τον οργανισμό, (Reichers, 1985). Τέλος, η κανονιστική δέσμευση υπάρχει όταν ο εργαζόμενος αισθάνεται υποχρεωμένος να παραμείνει στην εργασία γιατί αυτό είναι το ηθικά σωστό.

Πίνακας 1, Μοντέλο Οργανωσιακής Δέσμευσης, Meyer & Allen, (1997).

Προϋπάρχοντα χαρακτηριστικά	Διεργασίες κατά την εργασία		Δέσμευση	Συνέπειες
Οργανωσιακά Χαρακτηριστικά	Εργασιακές εμπειρίες	Επιρροές συναισθηματικές	Συναισθηματική δέσμευση	Μένουν στον εργαζόμενο
<ul style="list-style-type: none"> ⤴ Μέγεθος ⤴ Δομή ⤴ Κλίμα 	<ul style="list-style-type: none"> ⤴ Πεδίο εργασίας ⤴ Σχέσεις ⤴ Συμμετοχή ⤴ Υποστήριξη ⤴ Δικαιοσύνη 	<ul style="list-style-type: none"> ⤴ Απόδοση ⤴ Εξορθολογισμός ⤴ Ανταποκρινόμενες προσδοκίες ⤴ Ταίριασμα εργασίας ⤴ Ικανοποίηση αναγκών 	<ul style="list-style-type: none"> ⤴ Οργανισμό ⤴ Κλάδο ⤴ Ομάδα 	<ul style="list-style-type: none"> ⤴ Απόσυρση ⤴ Κύκλος εργασίας
Προσωπικά Χαρακτηριστικά	Ρόλοι	Ψυχολογική κατάσταση	Συνεχής δέσμευση	Παραγωγική συμπεριφορά
<ul style="list-style-type: none"> ⤴ Δημογραφικά ⤴ Αξίες ⤴ Προσδοκίες 	<ul style="list-style-type: none"> ⤴ Φιλοδοξία ⤴ Σύγκρουσης 	<ul style="list-style-type: none"> ⤴ Οργανισμό ⤴ Κλάδο ⤴ Ομάδα 	<ul style="list-style-type: none"> ⤴ Οργανισμό ⤴ Κλάδο ⤴ Ομάδα 	<ul style="list-style-type: none"> ⤴ Παρουσία ⤴ Επίδοση ⤴ Ταύτιση με τον οργανισμό
Εμπειρίες Κοινωνικοποίησης	Οικονομικές συνθήκες	Επιρροές από κανόνες	Κανονιστική δέσμευση	Ευεξία εργαζόμενου
<ul style="list-style-type: none"> ⤴ Πολιτιστικές ⤴ Οικείες ⤴ Οργανωσιακές 	<ul style="list-style-type: none"> ⤴ Κοινωνικές συνθήκες 	<ul style="list-style-type: none"> ⤴ Προσδοκίες ⤴ Υποχρεώσεις ⤴ Επιρροές κόστους ⤴ Εναλλακτικές ⤴ Επενδύσεις 	<ul style="list-style-type: none"> ⤴ Οργανισμό ⤴ Κλάδο ⤴ Ομάδα 	<ul style="list-style-type: none"> ⤴ Ψυχολογική υγεία ⤴ Φυσική υγεία ⤴ Πρόοδος στην καριέρα
Πρακτικές Διαχείρισης				
<ul style="list-style-type: none"> ⤴ Επιλογή ⤴ Εκπαίδευση ⤴ Αποζημίωση 				
Περιβαλλοντικές Συνθήκες				
<ul style="list-style-type: none"> ⤴ Ανεργία 				

▲ οικογενειακή κατάσταση ▲ Συνδικαλιστική δράση			
----------------------------------------------------	--	--	--

Η έρευνα στην οργανωσιακή δέσμευση προχώρησε και δόθηκαν επιπλέον χαρακτηριστικά στην έννοια της δέσμευσης. Η δέσμευση λαμβάνεται ως η αντίληψη αποδοχής των οργανωσιακών σκοπών του οργανισμού και της θέλησης για την καταβολή της μέγιστης προσπάθειας για την επίτευξή τους, (Miller & Lee, 2001). Παραπλήσια οι Cohen & Bailey (1997) αναφέρουν ότι είναι η δύναμη που ωθεί σε μια διαδικασία το άτομο να πετύχει τους στόχους του οργανισμού. Η σχετική δύναμη με την οποία το άτομο αναγνωρίζεται μέσω του οργανισμού και εμπλέκεται σε αυτόν. Ένα ακόμη χαρακτηριστικό με το οποίο περιγράφεται η οργανωσιακή δέσμευση είναι η συμπεριφορά, (Morrow, 1983) η οποία γίνεται αντιληπτή από άλλα μέλη της ίδιας ομάδας στην οποία ανήκει ο εργαζόμενος, (Miller & Lee, 2001).

Η κριτική (Price, 1997) που έχει δεχθεί ο παραδοσιακός διαχωρισμός της δέσμευσης σε τρεις συνιστώσες βασίζεται στο ότι είναι δυσδιάκριτος ο διαχωρισμός ανάμεσα στην συναισθηματική και κανονιστική δέσμευση, με αποτέλεσμα οι μετρήσεις να βασίζονται στις ίδιες ή παρόμοιες στάσεις και τα αποτελέσματα να είναι ίδια ή παρόμοια, ή ακόμη να σχετίζονται τα αποτελέσματα των δυο αυτών χαρακτηριστικών μεταξύ τους. Γι αυτό και προτιμείται ο πολυδιάστατος χαρακτήρας της δέσμευσης ο οποίος περιλαμβάνει όλα τα χαρακτηριστικά των τριων διαχωριστικών σημείων της δέσμευσης. Η οργανωσιακή δέσμευση πλέον χαρακτηρίζεται όχι μόνο από την εμπλοκή των εργαζομένων στον οργανισμό, αλλά και από την ικανοποίηση που παίρνουν όντας μέλη της συγκεκριμένης ομάδας του οργανισμού, από την αίσθηση της συλλογικής εργασίας και της ταυτότητας που κομίζουν από την ομάδα αυτή.

2.2 Παράγοντες που επηρεάζουν την οργανωσιακή δέσμευση των εργαζόμενων.

Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που ενισχύουν ή αποθαρρύνουν την οργανωσιακή δέσμευση και την αφοσίωση ενός εργαζόμενου σε έναν οργανισμό. Οι Mowday et. al. (1982) ερεύνησαν το ρόλο των προσωπικών χαρακτηριστικών και διαπίστωσαν ότι τα προσωπικά χαρακτηριστικά και οι εμπειρίες που έχει ένας άνθρωπος επηρεάζουν την οργανωσιακή δέσμευση. Οι Allen και Meyer (1993), Buchanan (1974) διαπίστωσαν ότι υπάρχει θετική σχέση μεταξύ της ηλικίας του εργαζόμενου και του χρόνου υπηρεσίας στη συγκεκριμένη επιχείρηση με το επίπεδο της

δέσμευσης. Επιπλέον το στυλ ηγεσίας και επικοινωνίας σε μια επιχείρηση επηρεάζει θετικά ή αρνητικά την οργανωσιακή δέσμευση. Από έρευνες (Meyer & Allen, 1997) διαπιστώθηκε ότι οι εργαζόμενοι του δημοσίου τομέα εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα οργανωσιακής δέσμευσης λόγω συνέχειας στην εργασία τους και αυτό οφείλεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους που είναι η δεοντολογία και η εργασιακή ασφάλεια. Παράγοντες όπως τα προσωπικά χαρακτηριστικά, το εργασιακό κλίμα, τα χαρακτηριστικά της εργασίας, η εκπαίδευση είναι επίσης σημαντικά για τη δημιουργία εργασιακής ικανοποίησης και οργανωσιακής δέσμευσης (Mowday et al., 1982· Meyer and Allen, 1991). Η οργανωσιακή δέσμευση εξαρτάται από χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου, παράγοντες που σχετίζονται με το εργασιακό περιβάλλον, αλλά επηρεάζεται και από δημογραφικούς παράγοντες, όπως η ηλικία, το φύλο, και η εκπαίδευση (Morrow, 1983). Επηρεάζεται από οργανωσιακούς παράγοντες, όπως η αυτονομία, η δυνατότητα του εργαζομένου να χρησιμοποιεί τις δεξιότητές του και η θετική στάση απέναντι στους συναδέλφους του. Όσον αφορά το φύλο, έρευνες των Mowday et al. (1982) και Mathieu & Zajac (1990) έδειξαν ότι οι γυναίκες παρουσιάζουν μεγαλύτερη οργανωσιακή δέσμευση σε σχέση με τους άντρες συναδέλφους τους. Αντίθετα σύμφωνα με τους Aven et al. (1993) όταν ο οργανισμός μεταχειρίζεται δίκαια τους εργαζομένους του, το φύλο δεν επηρεάζει την οργανωσιακή δέσμευση. Οι Smith & Hoy (1992) στα πλαίσια της έρευνας τους παρατήρησαν ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στην οργανωσιακή δέσμευση και την ηλικία. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι πιο μεγάλοι σε ηλικία συνάδελφοί τους είναι πιο πιθανό να αισθάνονται μεγαλύτερη δέσμευση από ότι οι νεότεροι συνάδελφοί τους. Οι Allen & Meyer (1993) παρατήρησαν ότι καθώς αυξάνουν τα χρόνια υπηρεσίας και η ηλικία, οι εργαζόμενοι αισθάνονται μεγαλύτερη τη θέληση και την υποχρέωση να παραμείνουν στην εργασία, εμφανίζοντας μεγαλύτερη δέσμευση με τη δουλειά τους, όπως και ο Buchanan (1974) έδειξε ότι υπάρχει θετική σχέση μεταξύ των χρόνων υπηρεσίας και της οργανωσιακής δέσμευσης των εργαζομένων.

Η ενίσχυση της οργανωσιακής δέσμευσης για τους οργανισμούς είναι σπουδαίας σημασίας, καθώς έρευνες έχουν δείξει αρνητική συσχέτιση μεταξύ της οργανωσιακής δέσμευσης και των απουσιών (Porter et al., 1974· Meyer & Allen, 1997), καθώς οι εργαζόμενοι με χαμηλότερο βαθμό οργανωσιακής δέσμευσης διακατέχονται από εντονότερες τάσεις φυγής. Αντίθετα εργαζόμενοι με υψηλότερο βαθμό οργανωσιακής δέσμευσης εργάζονται με μεγαλύτερο ζήλο και αποδίδουν περισσότερο, (Mowday et al. 1974). Οι Zain et al. (2009) αναφέρουν ότι η οργανωσιακή δέσμευση επηρεάζεται από την κουλτούρα, την επικοινωνία, εμπιστοσύνη, αναγνώριση και ομαδικότητα στους οργανισμούς.

Η δέσμευση στην εργασία έχει απασχολήσει την έρευνα, καθώς θεωρείται ότι έχει πολλά θετικά πλεονεκτήματα για τον οργανισμό στον οποίο απασχολείται κάποιος, όπως μεγαλύτερη εργασιακή

ικανοποίηση, (Bateman, 1984· Freund 2005), εργασιακή σταθερότητα, (Blau & Lunz, 1998· Mobley, 1977) και καλύτερη οργανωσιακή συμπεριφορά, (Scharpe, 1998). Από τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι οι εργαζόμενοι που δραστηριοποιούνται σε ένα ασφαλές εργασιακό περιβάλλον, σταθερό εργασιακό καθεστώς, περιβάλλον στο οποίο υπάρχει καλή επικοινωνία, αναγνωρίζεται και ανταμείβεται η προσπάθεια και η επιτυχία, υπάρχει συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων ή καθορισμού στόχων, έχουν καλές σχέσεις με τον προϊστάμενο και τους συναδέλφους τους, είναι χρόνια στην ίδια επιχείρηση, είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους, τότε είναι πιο πιθανό να αισθάνονται πιο αφοσιωμένοι στην επιχείρηση που εργάζονται.

Η οργανωσιακή δέσμευση ενδιαφέρει ιδιαίτερα τους οργανισμούς, γιατί είναι σημαντικό να έχουν ένα αφοσιωμένο και δυνατό εργατικό δυναμικό που να ταυτίζει τους ατομικούς με τους οργανωσιακούς στόχους και να καταβάλλει προσπάθεια για την επίτευξή τους. Η έννοια της αφοσίωσης στη μια της διάσταση χαρακτηρίζει την σχέση του εργαζόμενου με την επιχείρηση ή τον οργανισμό και από την άλλη συμβάλει στην απόφαση του εργαζόμενου να σταματήσει ή όχι την συνεργασία του με την επιχείρηση ή τον οργανισμό. Ο κοινός τόπος είναι η διαπίστωση ότι μεγαλύτερα επίπεδα αισθήματα αφοσίωσης προς τον οργανισμό σχετίζονται θετικά με τις έννοιες της ικανοποίησης εργασίας, της υποκίνησης (Mowday et. al., 1979) και της υποταγής-υπηρετήσης. Ταυτόχρονα σχετίζεται αρνητικά με τις έννοιες της φυγής -εγκατάλειψης της εργασίας και της αδιαφορίας. Όταν οι εργαζόμενοι νιώθουν ικανοί να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εργασίας τους και είναι ικανοποιημένοι με τον ρόλο που κατέχουν ως μέλη της συγκεκριμένης επιχείρησης ή οργανισμού διακατέχονται από αυτό το είδος της δέσμευσης, πιστεύουν στους στόχους του οργανισμού και θέλουν να παραμείνουν σε αυτόν για να δώσουν τους στόχους να πραγματοποιούνται.

3. Οργανωσιακή δέσμευση εκπαιδευτικών.

Η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών διακρίνεται στην δέσμευση στο σχολείο, όπου σύμφωνα με τον Mowday et. al. (1982) αναπτύσσονται συμπεριφορές από τους εκπαιδευτικούς που βοηθούν το σχολείο να επιτύχει τους στόχους του. Δέσμευση προς τους μαθητές, και τη μάθηση, με την υψηλή στοχοθεσία και προσδοκία (Kushman, 1992), παροχή βοήθειας και υποστήριξης ψυχολογικής και με τη σωστή παροχή αγωγής και διδασκαλίας με νέους, καινοτόμους τρόπους. Δέσμευση στη διδασκαλία και εκδήλωση επιθυμίας να παραμείνει στο επάγγελμα και τη συναισθηματική αντίδραση με την καταβολή κάθε βοήθειας προς το μαθητή (Tyree, 1996). Δέσμευση στην καριέρα ή το επάγγελμα, μια συναισθηματική προσέγγιση προς το επάγγελμα, που μπορεί να περιλαμβάνει και τα προσωπικά στοιχεία του κάθε εκπαιδευτικού, (Somech & Bogler

2002). Αναπτύσσονται οι αναγκαίες δεξιότητες και σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών για μια επιτυχημένη καριέρα. Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά συνθέτουν την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών.

♣ Δέσμευση στο σχολείο.

Εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι δεσμευμένοι στο σχολείο, σύμφωνα με τους Mowday, Porter και Steers (1982) καταβάλλουν μεγαλύτερες προσπάθειες και αναπτύσσουν τέτοια συμπεριφορά πέραν από τη αναμενόμενη και συνηθισμένη για να βοηθήσουν το σχολείο να επιτύχει τους σκοπούς του.

♣ Δέσμευση στους μαθητές.

Ο Kushman (1992) έδειξε ότι η δέσμευση στους μαθητές και η προσπάθεια για μάθηση είναι ταυτόσημες έννοιες με την συμπεριφορά που δείχνουν οι δεσμευμένοι εκπαιδευτικοί και συνδέονται με την αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού. Ο Louis (1998) έδειξε ότι αυτού του είδους η δέσμευση κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς να ξεπεράσουν προσωπικές κρίσεις και να μάθουν καλύτερα τους μαθητές τους, να είναι πιο ευαίσθητοι και ενήμεροι για θέματα που αφορούν την πορεία της μάθησης και των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Χαμηλότερα επίπεδα αυτής της δέσμευσης συνδέονται με μειωμένες επιδόσεις των μαθητών και αδιαφορία για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν από πλευράς των εκπαιδευτικών, (Firestone & Pennell, 1993). Η Rosenholtz (1989, βλ. ενδεικτικά Razak et al, 2009) έδειξε ότι δέσμευση στους μαθητές εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς σε μεγαλύτερες προσπάθειες για την μάθηση και κάνει τις σχολικές δραστηριότητες να έχουν νόημα για τους μαθητές.

♣ Δέσμευση στη διδασκαλία.

Η δέσμευση του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία είναι μια ψυχολογική και συναισθηματική σύνδεση με τη διδασκαλία του και το επάγγελμά του. Τέτοιοι εκπαιδευτικοί παρέχουν αποτελεσματικότερη και αποδοτικότερη διδασκαλία, δείχνουν μεγαλύτερο ενθουσιασμό για το διδακτικό τους αντικείμενο και αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στο πρόσωπο του μαθητή που διδάσκουν και στο αντικείμενο στο οποίο διδάσκουν, (Tyree, 1996).

♣ Δέσμευση στη καριέρα και το επάγγελμα.

Οι Somech και Bogler, (2002) έδειξαν ότι η δέσμευση στο επάγγελμα και την καριέρα συνδέεται με ένα συναισθηματικό δέσιμο με την προσωπική αναγνώριση, επιτυχία και ικανοποίηση που προέρχεται από το να είναι κάποιος εκπαιδευτικός. Ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει τις αναγκαίες δραστηριότητες, δεξιότητες και σχέσεις για να έχει μια επιτυχημένη καριέρα στον σχολείο ή οργανισμό στον οποίο εργάζεται. Σύμφωνα με τους Meyer, Allen και Topolyntsky (1998) τα άτομα δείχνουν μια προσπάθεια για να αποδείξουν τις ικανότητες, δεξιότητες, γνώσεις που έχουν για να είναι πιο αποτελεσματικοί και ποιοτικοί στην εργασία τους. Ανακατευθύνουν τα συναισθήματά τους προς το επάγγελμα το οποίο ασκούν. Αντίστοιχα η δέσμευση των εκπαιδευτικών στο

επάγγελμα είναι ο κινητήριος μοχλός για εργασία και απόδειξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού. Η επαγγελματική δέσμευση είναι το σημαντικότερο χαρακτηριστικό για να παραμείνει κάποιος μέλος της ομάδας εργασία στην οποία βρίσκεται και άρα του συλλόγου των εκπαιδευτικών του σχολείου.

Αυτά τα τέσσερα χαρακτηριστικά στοιχεία μαζί με ένα σώμα γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και συμπεριφορών είναι όσα συνθέτουν την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών. Η δέσμευση δεν ορίζεται πλέον μονοδιάστατα, αλλά πρόκειται για ένα πολυδιάστατο φαινόμενο το οποίο περιλαμβάνει τη δέσμευση στο σχολείο, (Louis 1998) δέσμευση στους μαθητές, τη δέσμευση στην επαγγελματική καριέρα, δέσμευση στο γνωστικό αντικείμενο στο οποίο διδάσκουν και στη διδασκαλία, (Tyree, 1996). Η δέσμευση ως πολυδιάστατο φαινόμενο περικλείει, όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά, τα οποία αλληλοσυμπληρώνονται και συντίθενται, (Meyer and Allen, 1991). Η δέσμευση ως ένα έντονο συναίσθημα προς τους μαθητές, τις ανάγκες τους, ευθύνης και αξιών, επαγγελματικής ανάπτυξης, δέσμευσης και συνεργασίας με τους συναδέλφους και πέραν των στενών τοπικών οριζώντων της σχολικής μονάδας, με την ευρύτερη τοπική κοινότητα.

Η δέσμευση ανάμεσα στον εργαζόμενο και τον οργανισμό δημιουργεί ψυχολογικούς δεσμούς αναφορικά με τους σκοπούς και τους στόχους του οργανισμού, τους οποίους ο εργαζόμενος θεωρεί προσωπική του υπόθεση, (Scholl 1981). Η έρευνα έχει δείξει μεγάλη συνάφεια ανάμεσα στην δέσμευση και στην σταθερότητα στην εργασία, (Lee & Mowday, 1987· Pierce & Dunham, 1987· Steers, 1977· Weiner & Vardi 1980). Παρόμοια υψηλά επίπεδα συναισθηματικής δέσμευσης στους εκπαιδευτικούς δημιουργούν ένα ψυχολογικό δέσιμο του εκπαιδευτικού με τη σχολική μονάδα, (Meyer & Allen, 1991). Η εμπλοκή στις σχολικές πρακτικές, η επαγγελματοποίηση και ανέλιξη των εκπαιδευτικών προέρχεται από τη δέσμευση με τη σχολική μονάδα. Η δέσμευση επηρεάζει το σχολικό κλίμα, ενισχύοντας τη συλλογική εργασία, την αλληλοβοήθεια των εκπαιδευτικών, αναπτύσσοντας την εμπιστοσύνη μεταξύ τους και δημιουργώντας ένα περιβάλλον και κλίμα εργασίας φιλικό και ανοικτό σε νέες ιδέες και καινοτομίες, (Henkin et al., 1993). Η έρευνα, (Henkin & Holliman, 2009) δείχνει ότι η διεύθυνση των σχολείων όταν διαχειρίζεται ανθρώπινο δυναμικό υπό το πρίσμα της συλλογικής εργασίας, της δέσμευσης και όχι του ελέγχου, τότε τα αποτελέσματα για τον σχολικό οργανισμό είναι υπολογίσιμα και θετικά.

Βέβαια, στην εκπαίδευση η οργανωσιακή δέσμευση διαφέρει σημαντικά στην μέτρηση και έρευνα, λόγω του ιδιόμορφου της λειτουργίας της εκπαίδευσης, (Firestone & Pennell, 1993). Οι εκπαιδευτικοί δεσμεύονται στην διδασκαλία, ή στους μαθητές τους, ή στο σχολείο. Πρόσφατες έρευνες, (Somech & Bogler, 2002) έδειξαν ότι η δέσμευση των εκπαιδευτικών διακρίνεται στο σχολείο, (οργανωσιακή δέσμευση) και στη διδασκαλία (επαγγελματική δέσμευση). Η επαγγελματική δέσμευση σημαίνει την αποδοχή των αξιών και επιλογών του εργαζόμενου και την

αποδοχή του να παραμείνει στο επάγγελμα., δημιουργώντας έτσι μια θετική ανάδραση και ανατροφοδότηση. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα δέσμευσης στο επάγγελμα καταβάλλουν μεγαλύτερες προσπάθειες, αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στους μαθητές τους (Tyree, 1996). Η δέσμευση στην καριέρα, όπου εργαζόμενοι με στόχους, σχεδιάζουν την πορεία τους έχοντας θετική αντίδραση για το επάγγελμα, το λειτουργημά τους, αναπτύσσουν δραστηριότητες, δεξιότητες, γνώσεις, στάσεις, συμπεριφορές, κίντρα και παρωθήσεις για την εργασία τους, (Meyer, Allen, Topolnytsky 1998). Ο Nias (βλ. ενδεικτικά Razak et al, 2009) περιέγραψε τη δέσμευση στην επαγγελματοποίηση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η δέσμευση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, δηλαδή στη διδασκαλία και παιδαγωγική αντιμετώπιση των μαθητών, το οποίο ορίζεται ως ένα ψυχολογικό δέσιμο με το επάγγελμα, ο βαθμός με τον οποίο ένα άτομο εμπλέκεται με την εργασία του.

Η δέσμευση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την εργασιακή ικανοποίηση έδειξαν οι Somech και Bogler (2002) καθώς και ότι οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη δέσμευση, είχαν μεγαλύτερη εμπλοκή στα εκπαιδευτικά και διοικητικά θέματα του σχολείου, όπως και οι Kushman (1992) και Rosenholtz (1989) (βλ. ενδεικτικά Cheung et. al., 2008) έδειξαν ότι η δέσμευση σχετίζεται με την σχολική επίδοση και καλύτερη ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί κοινωνικοποιούνται επαγγελματικά στην σχολική μονάδα (Reyes, 1990, βλ. ενδεικτικά Cheung et. al., 2008) κάτι το οποίο σημαίνει ότι μαθαίνουν τις αξίες, νόρμες και την απαιτούμενη επαγγελματική συμπεριφορά που είναι κατάλληλη για τον σχολικό οργανισμό και μπορούν να μοιράζονται τις αξίες, σκοπούς από κοινού με τους συναδέλφους τους. Έτσι αποκτούν την αίσθηση ότι ανήκουν στη σχολική μονάδα και δίνουν, αλλά και παίρνουν οι ίδιοι αξία από το σχολικό οργανισμό.

Ο Brown (1996) πρότεινε την εξάλειψη των διακρίσεων ανάμεσα στους διαφορετικούς τύπους δεσμεύσεων, και πρότεινε την χρήση του όρου δέσμευση, ο οποίος περιλαμβάνει όλους τους τύπους της δέσμευσης. Οι τύποι της δέσμευσης αντιμετωπίζονται μάλλον ως αλληλοσύνθετα το ένα του άλλου, πάρα ως κάτι ξεχωριστό καθώς ένας εργαζόμενος έχει πολλαπλή σχέση και αντικατροπτίζει και κάτι ξεχωριστό από κάθε μια από αυτούς τους τύπους δεσμεύσεων. Κατά τον Brown (1996), ένας δάσκαλος αναπτύσσει ένα ψυχολογικό δέσιμο, το οποίο το ονομάζει δέσμευση με πολλούς παράγοντες, όπως είναι το σχολείο, οι μαθητές, η διδασκαλία, το επάγγελμα, το γνωστικό αντικείμενο. Ακόμη πιο πέρα το περιεχόμενο της δέσμευσης προχώρησε ο Nias (βλ. ενδεικτικά Razak et al, 2009), με την ιδέα της συλλογικής δέσμευσης που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί στους σχολικούς οργανισμούς για να επιτύχουν τους στόχους και σκοπούς του σχολείου. Βέβαια μια τέτοια προσέγγιση πολύ κοινή και παρόμοια για όλες τις δεσμεύσεις είναι δύσκολο να προσεγγιστεί εννοιολογικά και λειτουργικά. Έτσι, οι Carmelli και Freund (2004)

διάτυπωσαν την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν διάφορους τύπους δέσμευσης, επηρεάζουν τα χαρακτηριστικά της δέσμευσης των εκπαιδευτικών το παραγόμενο μαθησιακό αποτέλεσμα, οι διαφορές αυτές τυπολογίες δέσμευσης επηρεάζουν με διαφορετικό τρόπο τη μάθηση και τη διδασκαλία. Ο Hargreaves, (1998) τόνισε ότι λόγω της ιδιομορφίας του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών αναπτύσσονται διαφορετικές δεσμεύσεις κάθε φορά σε κάθε εκπαιδευτικό ανάλογα με τις αξίες στις οποίες δίνει ή όχι έμφαση στη διδασκαλία.

Αυτή η ιδέα των πολλαπλών δεσμεύσεων, ωθεί στην σκέψη ότι υπάρχει και μια συλλογική δέσμευση, στην ομάδα των εκπαιδευτικών η οποία δραστηριοποιείται σε κάθε σχολικό οργανισμό και κινητοποιεί τα άτομα και τους εκπαιδευτικούς ατομικά και συλλογικά με συγκεκριμένες συμπεριφορές και πράξεις που έχουν σχέση με επιδόσεις και αποτελέσματα μαθητών και σχολείων. Οι Firestone και Pennell (1993) για την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών ανέφεραν ότι είναι ένα ισχυρό ψυχολογικό δέσιμο με το σχολείο, τους μαθητές τους και το γνωστικό αντικείμενό τους. Ως συστατικά του ψυχολογικού αυτού δεσμού ανέφεραν τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, τις αξίες του σχολείου, τους σκοπούς του σχολείου, τον περιορισμένο έλεγχο στους εκπαιδευτικούς και το μεγάλο εύρος εκπαιδευτικών και εξωσχολικών δραστηριοτήτων. Ο Reyes (1990, βλ. ενδεικτικά Razak et al, 2009) υποστήριξε ότι οι δεσμευμένοι εκπαιδευτικοί είναι πιο εργατικοί, αφιερώνουν επιπλέον χρόνο για εξωσχολικές δραστηριότητες, προσαρμόζονται καλύτερα στη δουλειά τους, πιστεύουν στους σκοπούς του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος, θέλουν να είναι μέλη του σχολείου, να ξεπερνούν τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά του εαυτού τους κάθε φορά.

3.1 Η σπουδαιότητα της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών.

Η οργανωσιακή δέσμευση είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες της σχολικής αποτελεσματικότητας, της ποιοτικής διδασκαλίας και της επαγγελματικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών (Cheung, 2008). Τα σχολεία έχουν ανάγκη από ποιοτικούς και δεσμευμένους εκπαιδευτικούς, που θα φέρουν εις πέρας τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και το πολύπλευρο και ποικίλο έργο του σχολείου. Ένας δεσμευμένος εκπαιδευτικός, δουλεύει σκληρότερα, αφιερώνει αρκετό εξωσχολικό χρόνο για προετοιμασία, πιστεύει στους σκοπούς του σχολείου.

Η δέσμευση των εκπαιδευτικών έχει αναγνωριστεί ως ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για την επιτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος και των σχολικών μονάδων. Οι εκπαιδευτικοί παίζουν έναν πολύ σημαντικό ρόλο στην παροχή ποιοτικής παιδείας. Στην αίθουσα και στο σχολείο σε συνεργασία με συναδέλφους τους, συχνά βρίσκονται κάτω από πίεση για να

καταφέρουν να έχουν και επιδόσεις οι μαθητές και να μεταφέρουν αγωγή, στάσεις και συμπεριφορές. Η κοινωνία έχει μεγάλες απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς για τη σωστή διαχείριση των μαθητών και των σχολικών οργανισμών ως επαγγελματίες παιδαγωγοί, (Park et. al., 2005). Αυτή η ποιοτική παιδεία δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς την αφοσίωση δεσμευμένων εκπαιδευτικών στο σχολείο. Η δέσμευση αυτή είναι μια εσωτερική κινητήριος δύναμη που μοχλεύει τον εκπαιδευτικό με υπευθυνότητα, ποικιλία και τον γεμίζει με ενέργεια για να θέτει και να αντιμετωπίζει τις προκλήσεις στην εργασία του. Εξωτερικές δυνάμεις ταυτόχρονα που προέρχονται από την εξέλιξη των κοινωνιών και της τεχνολογίας, θέτουν υψηλότερα επίπεδα μάθησης, γνώσεων, παιδείας και αξιολογούν ακόμη αυστηρότερα την παρεχόμενη εκπαίδευση, κάτι το οποίο εξαρτάται από τις συνδυασμένες προσπάθειες κάθε εκπαιδευτικού και κάθε σχολικής μονάδας.

Οι Firestone και Pennell, (1993), διατύπωσαν την άποψη ότι οι δεσμευμένοι εκπαιδευτικοί έχουν ένα δέσιμο στην διδασκαλία, τους μαθητές και το σχολείο. Η έρευνα του Weick (1983, βλ. ενδεικτικά Razak et al, 2009), έδειξε ότι δεσμευμένοι εκπαιδευτικοί δούλευαν για συγκεκριμένους σκοπούς, με μικρή παρακολούθηση και αξιολόγηση και κατέβαλαν προσπάθειες που μεγάλωναν την αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητά τους στην τάξη. Η σύγκριση του Reyes (1990, βλ. ενδεικτικά Razak et al, 2009) των δεσμευμένων και μη δεσμευμένων εκπαιδευτικών έδειξε ότι οι πρώτοι δουλεύουν σκληρότερα, δυσκολότερα αφήνουν την εργασία τους, αφιερώνουν περισσότερο χρόνο σε εξωσχολικές δραστηριότητες που έχουν άμεση σχέση με την εργασία που γίνεται στο σχολείο και τους σκοπούς και στόχους της διδασκαλίας και του αναλυτικού προγράμματος. Πιστεύουν στους σκοπούς και στόχους του σχολείου και έχουν καλύτερες επιδόσεις στην εργασία τους.

Πολύ λίγες έρευνες έχουν θέση ως μονάδα ανάλυσης της δέσμευσης τους σχολικούς οργανισμούς, (Reyes, 1990, βλ. ενδεικτικά Razak et al, 2009). Οι Somech και Bogler (2002) υποστήριξαν ότι ουσιαστικά η δέσμευση στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών είναι ένα ανεξερεύνητο πεδίο έρευνας. Παρόλα αυτά θεωρείται ότι είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας σχολικής αποτελεσματικότητας, εργασιακής ικανοποίησης και παραμονής στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Η δέσμευση των εκπαιδευτικών έχει αναγνωριστεί ως ένα σημαντικός παράγοντας για την επίδοση στην εργασία των εκπαιδευτικών, (Day, Elliot, & Kington 2005, βλ. ενδεικτικά Henkin and Holliman, 2009). Η ηγεσία των σχολείων και του εκπαιδευτικού συστήματος, οφείλει να παρέχει τις κατάλληλες συνθήκες εντός των σχολείων, οι οποίες θα ευνοούν την ανάπτυξη του επαγγελματισμού και της δέσμευσης των εκπαιδευτικών για την παροχή ποιοτικότερης παιδείας και αποτελεσματικότερης μάθησης.

Υψηλά επίπεδα οργανωσιακής δέσμευσης συνεπάγονται ποιοτικότερο αποτέλεσμα, εργασιακή

ικανοποίηση, κίνητρα και αποτελούν πηγή παρώθησης. Χαμηλή δέσμευση σημαίνει αδυναμία για τον οργανισμό να προσελκύει ικανούς εργαζόμενους και αρνητική επιρροή στην φήμη του οργανισμού. Η οργανωσιακή δέσμευση σχετίζεται με την ομάδα των εκπαιδευτικών και την αποτελεσματικότητα του σχολείου, αυξάνει την συνεργασία των εκπαιδευτικών, την επικοινωνία τους και βελτιώνει το εργασιακό περιβάλλον δημιουργώντας τις συνθήκες για ποιοτικότερη διδασκαλία. Ένα ευνοϊκό για διδασκαλία και μάθηση περιβάλλον στο οποίο ενυπάρχουν η συνεργασία, εμπιστοσύνη. Η εμπιστοσύνη δημιουργεί το αίσθημα της ελευθερίας στην επικοινωνία, το σεβασμό στην ανάγκη βοήθειας που έχει κάποιος συνάδελφος και έτσι προωθείται η καινοτομία, δημιουργικότητα και αλληλοστήριξη. Ο εκπαιδευτικός εκδηλώνει πρωτοβουλίες, ταυτίζεται με τις αξίες και τους σκοπούς του σχολείου, (Nammi and Nezhad, 2009).

Η δέσμευση των εκπαιδευτικών αναγνωρίζεται ως ένα σημαντικός παράγοντας στην εργασία του εκπαιδευτικού στο σχολείο με συνέπειες στην επίδοση των μαθητών, στα κίνητρα για μάθηση και στην επιτυχία του σχολείου, (Day et al., 2005· Firestone, 1996· Huberman, 1993· Louis 1998). Οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν έναν ψυχολογικό δεσμό με τον σχολικό οργανισμό και με το πέρασμα του χρόνου δεσμεύονται περισσότερο ως συνέπεια της σωρευμένης εμπειρίας, ανάπτυξης σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολικού οργανισμού, (Meyer & Allen, 1991· Scholl, 1981). Οι συμπεριφορές αυτές μεγαλώνουν το συναίσθημα της δέσμευσης και του δεσμού με το σχολικό οργανισμό. Η επιτυχία των σχολικών οργανισμών δεν εξαρτάται μόνο από τους ποιοτικούς εκπαιδευτικούς, αλλά και από τη σταθεροποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού στην εργασία. Η απουσία εμπειρών και ικανών εκπαιδευτικών επηρεάζει αρνητικά και τη μάθηση του μαθητή, αλλά και προκαλεί δυσαρμονία στις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, στην συλλογικότητα και τη συνεργασία στο σχολικό οργανισμό, (Park et. al. 2005).

Οι Park et. al. (2005), αναφερόμενοι στην δέσμευση των εκπαιδευτικών διατύπωσε την άποψη ότι πρόκειται για μια εσωτερική δύναμη, που ωθεί στην υπευθυνότητα, την ποικιλία στην διδασκαλία τους, την καινοτομία, αλλά και εξωτερικές δυνάμεις που ωθούν σε μεγαλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Μόνον τις τελευταίες δυο δεκαετίες η έρευνα στο πεδίο της οργανωσιακής δέσμευσης έλαβε μεγάλη ανάπτυξη (Brown, 1996). Όμως στην εκπαιδευτική έρευνα η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών είναι πολύ περιορισμένη αν και είναι σημαντικός παράγοντας της σχολικής αποτελεσματικότητας (Fresko, Kfir, & Nasser, 1997) και αποτελεί σημαντική αιτία για τα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών.

Η αποτελεσματικότητα και επιτυχία των στόχων των σχολικών μονάδων των εκπαιδευτικών έχει σχέση με την σταθερή παραμονή του εκπαιδευτικού προσωπικού στη σχολική μονάδα και επιδρά θετικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των ίδιων των εκπαιδευτικών. Καθώς όσο πιο σταθερή παρουσία έχουν, τόσο πιο δεμένοι είναι με το σχολείο, τόσο καλύτερα γνωρίζουν τους

συναδέλφους, μαθητές και την ευρύτερη σχολική και τοπική κοινότητα. Η παραμονή του προσωπικού σταθερά στο σχολείο και η ελαχιστοποίηση στις αλλαγές και μετακινήσεις σε διάφορα σχολεία, έχει αρνητική επιρροή στην ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Οι συνεχείς αλλαγές στο εκπαιδευτικό προσωπικό έχουν κόστος σε σπατάλη χρόνου για την εξεύρεση αντικαταστατών, ποιότητας παρεχόμενης παιδείας και δέσμευσης με τη σχολική μονάδα, (Smith et. al., 2005).

Όλοι οι εκπαιδευτικοί μεταφέρουν στο σχολείο και την εργασία τους αξίες, πεποιθήσεις και αντιλήψεις οι οποίες επηρεάζουν την επαγγελματική τους συμπεριφορά και τη συλλογική εργασία και ατομική συνεισφορά τους σε αυτή. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιπλέον δραστηριότητες και η καλή πληροφόρηση είναι επιπλέον παράγοντες δέσμευσης στο σχολείο. Ένα κλίμα συνεργασίας και υποστήριξης της εργασίας των εκπαιδευτικών συνδέεται με τη μεγαλύτερη δέσμευση, (Henkin et. al., 1993· Ismail, 2005· Mathisen & Einarsen, 2004), όπως και το ανοικτό κλίμα υποστήριξης της συνεργασίας, (Dee, Henkin & Pell, 2002· Edwards, 2003), δυναμώνει τη συνάφεια μεταξύ των αξιών του εκπαιδευτικού και του σχολείου, όπως και τη δέσμευση του εκπαιδευτικού, (Higgins & McAllaster, 2002). Στα σχολεία, στα οποία υπάρχει ένα θετικό σχολικό κλίμα, ανοικτή επικοινωνία και υποστήριξη στο έργο των εκπαιδευτικών υπάρχει μεγαλύτερη δέσμευση, (Tschannen-Moran & Hoy, 2000). Ενθαρρύνοντας τους εκπαιδευτικούς να βοηθούν ο ένας τον άλλον, δημιουργώντας ένα κλίμα εμπιστοσύνης, ώστε ο σχολικός οργανισμός να είναι ανοιχτός σε νέες ιδέες. Στα σχολεία στα οποία καλλιεργείται ένα κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας, αναπτύσσεται το αίσθημα της δέσμευσης στον εκπαιδευτικό και η αίσθηση ότι του ανήκει ο σχολικός οργανισμός, με αποτέλεσμα να προχωρά σε καινοτόμες δραστηριότητες και διδακτικές πρακτικές.

3.2 Παράγοντες οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών.

Η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την επίδοση του εκπαιδευτικού στην εργασία του, την εργασιακή σταθερότητα στο επάγγελμά του και την καινοτομία στην παιδαγωγική του τέχνη, αποτελεί το λεγόμενο ψυχολογικό συμβόλαιο του εργαζόμενου με τον οργανισμό. Νέες έρευνες (Elliott & Crosswell 2001) έρχονται να συνδέσουν την δέσμευση με εσωτερικούς παράγοντες που αναζητούνται στη συναισθηματική κατάσταση των εκπαιδευτικών και στην επιθυμία τους για διδασκαλία.

Η οργανωσιακή δέσμευση έχει αποδειχτεί έρευνες δείχνουν (Kuhnert and Vance, 1992) ότι σχετίζεται στατιστικά με το αίσθημα μη σταθερής εργασίας, ή αλλιώς το ψυχολογικό συμβόλαιο

του εργαζόμενου με τον οργανισμό μειώνεται, όπως και οι προσδοκίες του εργαζόμενου. Οι προσωρινές συνθήκες εργασίας, δημιουργούν μια συναισθηματική αντίδραση, ανησυχίας και φόβου. Κάτι το οποίο επηρεάζει την παρεχόμενη ποιότητα της εκπαίδευσης. Οι εργασιακές συνθήκες επηρεάζουν την δέσμευση των εκπαιδευτικών, το κατά πόσο τους αρέσει το εργασιακό περιβάλλον (Marks and Louis, 1997), ακόμη και το σχολικό κλίμα είναι μια από τις μεταβλητές της οργανωσιακής δέσμευσης. Ο Razak (2009) διατύπωσε την άποψη, ότι οι παράγοντες που διαμορφώνουν τις εργασιακές συνθήκες στο σχολείο είναι οι σκοποί του σχολείου, η διοίκηση, οι ανθρώπινες σχέσεις και η εσωτερική σταθερότητα του οργανισμού. Πιο συγκεκριμένα το σχολείο ως ένας οργανισμός με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ως προς την διαδικασία λειτουργίας του, καθώς εμπλέκεται ο ανθρώπινος παράγων, κατέχουν σημαντική θέση στην δέσμευση των εκπαιδευτικών τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους, αλλά και δυο σημεία όσον αφορά το εργασιακό καθεστώς τους, η συνολική υπηρεσία και η υπηρεσία στο συγκεκριμένο σχολείο στο οποίο υπηρετούν, (Razak et al, 2009).

Η οργανωσιακή δέσμευση στους εκπαιδευτικούς, η οποία βρίσκεται στο επίκεντρο της ερευνητικής μελέτης, σύμφωνα με τον Kushman (1992) σχετίζεται με μεταβλητές οι οποίες επηρεάζουν την δέσμευση των εκπαιδευτικών ενδοσχολικά και σε σχέση με τις συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο, όπως η σχολική κουλτούρα, οι αξίες, πεποιθήσεις και αρχές. Η επιθυμία για αλλαγή, η οποία εκφράζεται μέσω της ανάπτυξης εκπαιδευτικών, διδακτικών σχεδίων και υψηλού επιπέδου στοχοθεσίας. Η οργανωσιακή δομή της σχολικής μονάδας, η οποία να επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν τόσο στη διοίκηση του σχολείου, όσο και στη διαχείριση της τάξης. Το ευρύτερο περιβάλλον ενδοσχολικό και εξωσχολικό, το οποίο να επιτρέπει και να στηρίζει τον εκπαιδευτικό να προωθήσει μια αλλαγή, καινοτομία στην διδακτική πρακτική του, όσο και η υποστήριξη που λαμβάνει από τη σχολική διοίκηση. Η διοίκηση, η οποία επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να συμμετέχει και αυτός στην διαχείριση των διοικητικών θεμάτων του σχολείου, μεγαλώνει τη δέσμευση του. Η διοίκηση θέτει τις κατευθύνσεις, το κοινό εκπαιδευτικό όραμα, εξειδικεύει τους σκοπούς και την πορεία υλοποίησης των. Αναπτύσσει συνεχώς επαγγελματικά τους εκπαιδευτικούς, εντοπίζοντας τις αδυναμίες του και βελτιώνοντας τον, ανασχεδιάζει τον σχολικό οργανισμό, μέσω συμμετοχικών διαδικασιών στη διοίκηση και λειτουργία από την πλευρά των εκπαιδευτικών, καθιερώνοντας ένα συνεργατικό, ομαδικό κλίμα εργασίας. Η σχολική διοίκηση καλλιεργεί ένα κλίμα υψηλών προσδοκιών, προωθεί την υποστήριξη σε κάθε εκπαιδευτικό που την έχει ανάγκη, βοηθώντας τον εκπαιδευτικό να επαναθεωρήσει τη στάση του και την πρακτική του και να αναστοχαστεί πάνω σε βασικά διδακτικά ζητήματα, (Yu, Leithwood and Jantzi, 2002).

Η θεσμική επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας, εξασφαλίζει ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς για την δημιουργία και χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής σε τοπικό

επίπεδο, την αποτελεσματικότερη εμπλοκή τους στις σχολικές δραστηριότητες, κάτι που εξασφαλίζει την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Η επικοινωνία συνεπάγεται την συνεργασία και η εμπλοκή αυτή των εκπαιδευτικών την ταύτιση με τις αξίες και σκοπούς του σχολείου. Ως επικοινωνία λαμβάνεται ο βαθμός στον οποίο μια πληροφορία μεταδίδεται ανάμεσα στα μέλη του οργανισμού (Price, 1997). Η ανοιχτή επικοινωνία είναι ο αποτελεσματικότερος τρόπος και παράγοντας δέσμευσης του εκπαιδευτικού με τον σχολικό οργανισμό. Ένα εργασιακό κλίμα που οι άνθρωποι διαδίδουν ο ένας στον άλλον τις πληροφορίες και έτσι αναπτύσσεται η συνεργασία, κοινή δράση, συλλογικότητα και η εμπιστοσύνη. Η επικοινωνία πρέπει να βασίζεται στις τυπικές ομάδες του σχολείου, μέσω των θεσμικών καναλιών και όχι στις άτυπες δομές, (Dee et al, 2006).

4. Συλλογική εργασία.

Ως συλλογική εργασία ορίζεται (Buckley, 2000) η κοινή δράση, από μια ομάδα ανθρώπων, στην οποία κάθε άτομο δρα για τα επιμέρους συμφέροντα της ομάδας για την ενότητα και την αποτελεσματικότητα της ομάδας. Αυτό δεν σημαίνει ότι το άτομο δεν είναι πλέον σημαντικό. Η πιο αποτελεσματική ομαδική εργασία παράγεται όταν όλα τα άτομα που εμπλέκονται εναρμονίζονται και εργάζονται προς την κατεύθυνση ενός κοινού στόχου.

Οποιαδήποτε ομάδα εργάζεται συλλογικά έχει ένα συγκεκριμένο στόχο χωρίς ασάφειες, βάσει του οποίου προκύπτει η εκτίμηση της απόδοσης, που εκφράζεται συνοπτικά για να τον γνωρίζουν όλα τα μέλη της ομάδας και να προβαίνουν σε ανάλογες κρίσεις όταν ο στόχος έχει επιτευχθεί. Η συλλογικότητα οδηγεί την ομάδα σε μια συγκεκριμένη δομή, βάσει της οποίας παράγει αποτελέσματα, προχωρά σε αποτίμηση των αποτελεσμάτων και επιλύει τις δύσκολες καταστάσεις που τα μέλη της μπορούν να αντιμετωπίσουν με δεδομένο το επίπεδο γνώσεών τους. Η ομάδα διακρίνεται για την ενιαία, κοινή, συλλογική δέσμευση. Αυτό δεν σημαίνει ότι τα μέλη της ομάδας πρέπει να συμφωνήσουν για τα πάντα, αλλά ότι όλα τα άτομα πρέπει να κατευθύνουν τις προσπάθειές τους για την επίτευξη των στόχων της. Στην ομάδα θα πρέπει να επικρατεί συνεργατικό κλίμα. Πρόκειται για ένα κλίμα εμπιστοσύνης που παράγεται από μια ειλικρινή, ανοιχτή, συνεπή και με σεβασμό συμπεριφορά. Η ομάδα πρέπει να έχει υψηλά πρότυπα τα οποία να γίνονται κατανοητά από όλους. Τα μέλη της ομάδας πρέπει να γνωρίζουν τι αναμένεται από αυτούς ατομικά και συλλογικά. Η ομάδα θα πρέπει να λαμβάνει εξωτερική υποστήριξη και ενθάρρυνση, όπως συμβαίνει με τα άτομα. Η ομάδα πρέπει να έχει ηγεσία και τα μέλη της πρέπει να γνωρίζουν ότι ο αρχηγός της ομάδας έχει τη θέση λόγω των ικανοτήτων, χωρίς ποτέ να αφήσει να εννοηθεί ότι βάζει τον εαυτό του πάνω από την ομάδα του ή την προσωπική επίτευξη της αναγνώρισης ή όποιον άλλο τρόπο που να επωφελείται από τη αυτή θέση.

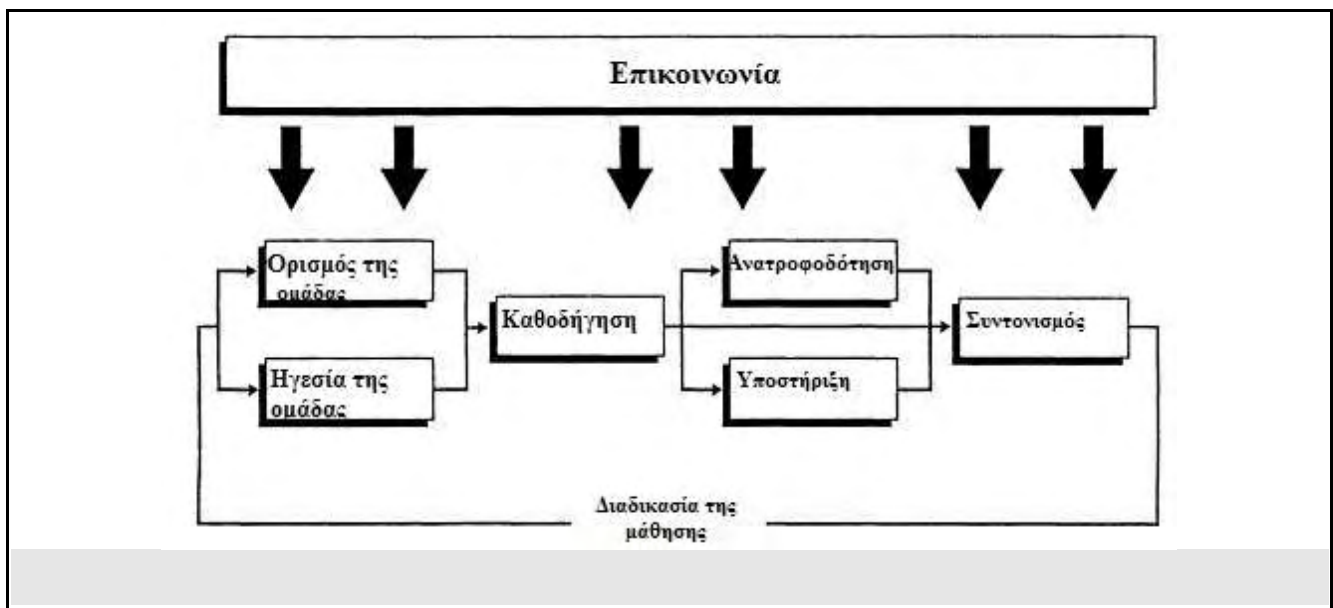
Στη συλλογική εργασία υπάρχει μια λεπτή διάκριση ανάμεσα στα άτομα που εργάζονται ως μέρος μιας ομάδας και στα άτομα που εργάζονται ως μέρος μιας συλλογικής ομάδας. Ειδικότερα τα μέλη των απλών ομάδων εργάζονται ανεξάρτητα μεταξύ τους και συχνά δεν εργάζονται για τον ίδιο στόχο, επικεντρώνονται κυρίως στον εαυτό τους γιατί δεν συμμετέχουν στο σχεδιασμό των στόχων και των στόχων της ομάδας τους. Αφοσιώνονται στα καθήκοντά τους, είναι πολύ προσεκτικά στο τι λένε και φοβούνται να κάνουν ερωτήσεις. Δεν μπορεί να κατανοήσουν πλήρως τι συμβαίνει στην ομάδα τους. Δεν εμπιστεύονται τα κίνητρα του άλλου, επειδή δεν κατανοούν πλήρως τον ρόλο που παίζει το κάθε μέλος της ομάδας. Τα μέλη μπορούν να έχουν πολλά να συνεισφέρουν, αλλά καθυστερούν λόγω της κλειστής σχέσης τους με κάθε μέλος. Ενοχλούνται με διαφορετικές απόψεις από τη δική τους ή με διαφωνίες γύρω από την γνώμη τους, επειδή θεωρούν ότι αποτελούν απειλή για τους ίδιους. Δεν υπάρχει η στήριξη του συλλόγου της ομάδας για να βοηθήσει στα προβλήματα με αποφασιστικότητα. Δεν συμμετέχουν όλοι ισότιμα στην ομάδα λήψης αποφάσεων, (Buckley, 2000).

Αντίθετα τα μέλη των συλλογικών ομάδων εργάζονται αλληλένδετα προς μια κοινή κατεύθυνση τόσο σε προσωπικό επίπεδο όσο και προς τους στόχους της ομάδας, και αντιλαμβάνονται ότι αυτοί οι στόχοι επιτυγχάνονται καλύτερα από την αμοιβαία υποστήριξη. Έτσι όλα τα μέλη της ομάδας διακατέχονται από μια κοινή αίσθηση της ιδιοκτησίας της ομάδας, επειδή αυτό στο οποίο δεσμεύτηκαν ήταν οι στόχοι της ομάδας. Συνεργάζονται και χρησιμοποιούν το ταλέντο τους και την εμπειρία τους για να συμβάλλουν στην επιτυχία των στόχων της ομάδας. Βασίζουν την επιτυχία τους στην εμπιστοσύνη στην ενθάρρυνση όλων να εκφράζουν τις απόψεις τους, είτε είναι διαφορετικές είτε όχι. Κάνουν μια συνειδητή προσπάθεια για να είναι ειλικρινή μεταξύ τους, με σεβασμό, και να ακούν την άποψη κάθε ατόμου. Αλληλοενθαρρύνονται να προσφέρουν τις δεξιότητες και τις γνώσεις τους, και στη συνέχεια κάθε μέλος είναι σε θέση να συμβάλει στην επιτυχία της ομάδας. Βλέπουν την σύγκρουση ως μέρος της ανθρώπινης φύσης και το αντιμετωπίζουν ως μια ευκαιρία να ακούσουν για νέες ιδέες και απόψεις, να επιλύσουν τα προβλήματα με εποικοδομητικό τρόπο. Τα μέλη συμμετέχουν ισότιμα στη λήψη αποφάσεων, αλλά κάθε μέλος κατανοεί και αποδέχεται ότι ο ηγέτης μπορεί να χρειαστεί να κάνει την τελική απόφαση, αν η ομάδα δεν μπορεί να έρθει σε μια συναινετική συμφωνία. Το ουσιαστικό σημείο ανάμεσα στις ομάδες είναι ο συντονισμός στις αποφάσεις της ομάδας και δραστηριότητες με τις οποίες μοιράζονται τις πληροφορίες για να επιτύχουν τους σκοπούς της ομάδας. Αυτή η συμπεριφορά η οποία περικλείεται στην συνεργασία, συντονισμό και επικοινωνία των πληροφοριών προσδιορίζεται από τη λέξη συλλογική εργασία, (Buckley, 2000) .

Οι Dickinson και Mclyntre (1992) παρατηρούν ότι λίγες έρευνες έχουν αφιερωθεί στην έρευνα και μελέτη των χαρακτηριστικών της συλλογικής εργασίας , και ακόμη περισσότερο στην μέτρηση

ή στην ανάπτυξη μεθοδολογίας για την μέτρηση της συλλογικής εργασίας. Στην αναζήτηση της βιβλιογραφίας οι Dickinson και McLyntre (1992) εντόπισαν επτά χαρακτηριστικά της συλλογικής εργασίας (πίνακας 2). Ως διαδικασία μάθησης εννοείται η πορεία την οποία ακολουθεί ένα άτομο για να ανταποκριθεί στη συλλογικότητα.

Πίνακας 2. Χαρακτηριστικά συλλογικής εργασίας.



Η επικοινωνία είναι το κυριότερο χαρακτηριστικό της συλλογικής εργασίας, το οποίο εμπλέκει ενεργά την ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα σε δυο ή και περισσότερα μέλη μιας ομάδας, και η παροχή πληροφοριών με το κατάλληλο τρόπο σύμφωνα με τις αρχές της ομάδας. Αποτελεί το συνεκτικό κρίκο μεταξύ των χαρακτηριστικών της συλλογικής εργασίας, καθώς όλα τα επιμέρους στοιχεία της συλλογικότητας απαιτούν ένα ελάχιστο είδος ουσιαστικής και ενεργής επικοινωνίας. Επόμενο σημαντικό χαρακτηριστικό είναι ο ορισμός της ομάδας. Ως ορισμός ομάδας νοούνται όλες εκείνες οι οργανωσιακές συμπεριφορές οι οποίες ξεχωρίζουν, ενώνουν τα μέλη ενός οργανισμού και συνθέτουν την ομάδα. Η φύση των συμπεριφορών που τα μέλη δείχνουν το ένα στο άλλο, η ενημερότητά τους ως μέλη ενεργά για τους σκοπούς της ομάδας και του οργανισμού και η συνοχή τους, η οποία προκύπτει από την δέσμευση την οποία δείχνουν στην ομάδα, αλλά ως εκ τούτου και η ομάδα συνολικά ή με πιο απλά λόγια η έννοια της ομαδικότητας. Ένα ακόμη σημαντικό συστατικό είναι η ηγεσία της ομάδας στα πλαίσια των επίσημων ηγετών, αλλά και άλλων μελών. Η ηγεσία σχεδιάζει και οργανώνει δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκει όλα τα μέλη της ομάδας. Ο ηγέτης σε τέτοιες ομάδες παρέχει την δομή, οργάνωση και υποστήριξη. Δεν είναι μια εξουσιαστική σχέση, μέσα από την επίσημη δομή της ομάδας, ακούει τις ανησυχίες των άλλων μελών. Η παρακολούθηση αναφέρεται στην ενεργό παρατήρηση των δραστηριοτήτων των άλλων μελών, έτσι

κάθε μέλος ενημερώνεται για τα υπόλοιπα, τις ενέργειές τους. Η ανατροφοδότηση περιλαμβάνει την αναζήτηση, λήψη και αποστολή πληροφοριών ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Η παροχή της πληροφορίας γίνεται μέσω της ουσιαστικής αλληλεπίδρασης των μελών της ομάδας. Η συμπεριφορά υποστηρίξης συνεπάγεται ότι όλα τα μέλη της ομάδας κατανοούν τις ενέργειες των υπόλοιπων μελών της ομάδας. Γι αυτό και παρέχουν βοήθεια όταν αυτό ζητηθεί, για την ολοκλήρωση μιας εργασίας, ή για την διόρθωση κάποιων λαθών. Ο συντονισμός, συνεργασία αναφέρεται στην επιτυχή εκτέλεση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, με τη συνεργασία των μελών της ομάδας με ανταλλαγή πληροφοριών, δεδομένων και επαρκούς υλικού, (Dickinson και Mclyntre, 1992).

Οι ομάδες θεωρούνται μια σημαντική διάσταση στο χώρο εργασίας, συνδυάζοντας τις δεξιότητες και τη δημιουργικότητα ενός διαφορετικού αριθμού ανθρώπων, ώστε να παράγουν το καλύτερο αποτέλεσμα. Το υψηλότερο επίπεδο της δραστηριότητας στο χώρο εργασίας είναι αυτό που χρησιμοποιεί μετασχηματιστικές ικανότητες για ομαδική εργασία. Το κλειδί για την επιτυχή εργασία των οργανισμών στην ομαδική εργασία που προωθεί τη συμμετοχή των εργαζομένων στο περιβάλλον εργασίας, στην επίτευξη των στόχων, στη μέτρηση της επιτυχίας των στόχων και στην ενεργό συμμετοχή στις μεθόδους εργασίας που αποσκοπούν στην βελτίωση και επίλυση προβλημάτων. Η ομαδική εργασία σχετίζεται με την παραγωγικότητα και καινοτομία. Η συλλογική εργασία μπορεί να οδηγήσει τον οργανισμό σε αύξηση της παραγωγικότητας, ποιοτικότερα αποτελέσματα και να δώσει ικανοποίηση στον εργαζόμενο. Η επιτυχία των ομάδων στη συλλογική εργασία εξαρτάται από την ένωση των ατόμων που την αποτελούν, την ταύτιση των αξιών, τρόπων του σκέπτεσθαι και ενεργείν, με αντικειμενικό στόχο να επιτύχουν τους σκοπούς του σχολείου. Οι συμπεριφορές που αναπτύσσονται στο ενδότερο μιας ομάδας προκειμένου να υλοποιηθούν αυτοί οι στόχοι είναι, ο συντονισμός, η συνεργασία και η ανταλλαγή πληροφοριών, (Rousseau, 1998) όπως και η εμπιστοσύνη που θεωρείται μια σημαντική παράμετρος συλλογικής εργασίας.

Η συλλογική εργασία στο σχολείο αποτελεί την πρακτική την οποία επιλέγουν οι σχολικοί οργανισμοί για να ανταποκριθούν στις νέες προκλήσεις που δημιουργεί η συνεχής εξέλιξη και αναθεώρηση των εκπαιδευτικών πρακτικών λόγω της προόδου σε τεχνολογικό και οικονομικό, πολιτικό επίπεδο. Στην ομάδα των εκπαιδευτικών συμβαίνουν διεργασίες οι οποίες αυξάνουν την αποτελεσματικότητά της στη σχολική πρακτική και συνδέονται με τις επιδόσεις των μαθητών. Μια ομάδα εκπαιδευτικών διακρίνεται για την συναίσθηση και την αίσθηση συναισθηματικής υποστήριξης, ανταλλαγής πληροφοριών και υποστήριξης στη διδακτική πρακτική σε δύσκολες καταστάσεις και συνθήκες που ανακύπτουν στην πράξη, (Zahavy & Somech, 2002).

Αυτές οι οργανωσιακές συμπεριφορές ενισχύουν την συλλογική δέσμευση και την δέσμευση στη σχολική μονάδα. Όταν οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν την σκέψη τους, ενεργούν όπως αυτοί

σχεδιάζουν και αναγνωρίζονται, τότε αισθάνονται μεγαλύτερη την αίσθηση της ταυτοποίησης με τον σχολικό οργανισμό και αναπτύσσουν έναν ψυχολογικό δεσμό με τη ομάδα των εκπαιδευτικών με την οποία συνεργάζονται και την σχολική μονάδα και μεγαλύτερη επιθυμία να παραμείνουν σε αυτή.

4.1 Οργανωσιακή δέσμευση εκπαιδευτικών και συλλογική εργασία.

Μικρή είναι η έρευνα έχει πραγματοποιηθεί για την ομαδική εργασία των εκπαιδευτικών στο σχολείο, (Somech, 2002). Η αίσθηση της ενδυνάμωσης ατομικά και ομαδικά είναι η διαδικασία εκείνη κατά την οποία οι εργαζόμενοι και οι εκπαιδευτικοί κατά συνέπεια, ενθαρρύνονται για να αντιμετωπίσουν σχετικές με την εργασία τους προκλήσεις και αποτελεί παράγοντα ενδυνάμωσης της δέσμευσης. Η ομαδική εργασία δίνει στους εκπαιδευτικούς το αίσθημα της ιδιοκτησίας του σχολείου, ότι ανήκουν στη σχολική μονάδα και αναγνωρίζονται μέσω αυτής, (Godard, 2001). Η δέσμευσή τους με το σχολείο μεγαλώνει, καθώς συλλογικά αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες του εκπαιδευτικού έργου, προσωπικά εμπόδια, ενισχύοντας την εμπιστοσύνη και την εκτίμηση μεταξύ των συναδέλφων, (Crow & Pounder, 2000). Αυτή η αίσθηση της ομαδικότητας και συλλογικής εργασίας δίνει το κίνητρο στον εκπαιδευτικό και τον ωθεί για περαιτέρω προσπάθεια, (George & Bettenhausen, 1990). Η οργανωσιακή δέσμευση, το ψυχολογικό δέσιμο με τη σχολική μονάδα γίνεται πιο ισχυρό, καθώς εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί στο σχεδιασμό και υλοποίηση εκπαιδευτικών σχεδίων και θεμάτων που άπτονται της λειτουργίας του σχολείου, (Firestone & Pennell, 1993; Somech & Bogler, 2002). Η υποστήριξη σε αυτό το έργο και η εμπιστοσύνη στην ομάδα των εκπαιδευτικών σχετίζονται θετικά με υψηλότερα επίπεδα δέσμευσης, (Kirkman & Rosen, 1999). Η εργασία στα πλαίσια της ομάδας δημιουργεί την αίσθηση του αυτοπροσδιορισμού, το αίσθημα του ανήκειν, δημιουργεί δέσμευση και αποτελεί το κίνητρο για μεγαλύτερη εμπλοκή στην εργασία. Η λειτουργία των εκπαιδευτικών σε ομάδες επιδρά θετικά στην ενίσχυση της οργανωσιακής δέσμευσης και όχι στη δέσμευση στο επάγγελμα, (Somech, 2005). Η συνεργασία των εκπαιδευτικών σε δομημένες ομάδες αναπτύσσει ένα κοινό συναίσθημα επιτυχίας και ομοιογένειας. Το ερευνητικό ενδιαφέρον σε θέματα διοίκησης έχει στραφεί στη σημασία που έχει η ομαδική εργασία για την οργανωσιακή επιτυχία των σύγχρονων οργανισμών. Ομάδα είναι ανεξάρτητες προσωπικότητες, οι οποίες αλληλεξαρτώνται, συλλειτουργούν και βλέπουν η μια την άλλη ως απαραίτητο συμπλήρωμα. Χαρακτηριστικά της εργασίας τους είναι η συνεργασία, κοινές αξίες, καλή επικοινωνία, συνοχή, (Cohen & Bailey, 1997).

Η οργανωσιακή δέσμευση, είναι από τις πλέον μελετημένες μεταβλητές της οργανωσιακής συμπεριφοράς όλων των ειδών οργανισμών. Μια έκφανση της οποίας είναι η δέσμευση στην ομάδα, που ερμηνεύεται ως η παραδοχή ότι η σχέση των συμμετεχόντων είναι τόσο σημαντική για

την ύπαρξη και την επιτυχία της ομάδας και η επιθυμία αυτή η σχέση να έχει αξία, να είναι σημαντική. Η επικοινωνία, η συνεργασία, η εμπιστοσύνη είναι χαρακτηριστικά στοιχεία της δέσμευσης στη συλλογική εργασία, (Morgan & Hunt, 1994). Είναι αναγκαία η παροχή ευκαιριών, η διατήρηση των υψηλών επιπέδων στόχων και αξιών.

Η επιτυχία των σχολείων εξαρτάται ως ένα βαθμό από την αποτελεσματικότητα του συλλόγου των εκπαιδευτικών να ειπωθούν ως η θεμέλια λίθος του (Crow & Pounder, 2000). Τέτοιες ομάδες στηρίζονται στη δημιουργικότητα και στις δεξιότητες των εκπαιδευτικών που πρόθυμα συνεισφέρουν με την ενέργειά τους στις συλλογικές προσπάθειες (Henkin & Dee, 2001· Pounder 1999). Η επικοινωνία, συνεργασία, ανάληψη πρωτοβουλιών προάγουν το συλλογικό πνεύμα και την εμπλοκή των δασκάλων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Henkin & Dee, 2001· Murphy, 1992· Pounder, 1999). Η οργανωσιακή δέσμευση αντικατροπτίζεται στα χαρακτηριστικά του σχολείου, σκοπούς, αξίες, σχέσεις προσωπικού και την αίσθηση της παραμονής στο σχολείο (Porter et. al., 1974). Η οργανωσιακή δέσμευση περιλαμβάνει μια μακροπρόθεσμη, σταθερή παρουσία και συμπεριφορά. Η ομαδικότητα και συλλογικότητα είναι υψηλού επιπέδου αξίες για την οργανωσιακή δέσμευση, που στηρίζουν το αποκεντρωμένο σχολείο ως την μονάδα που θα παίρνει τις αποφάσεις. Αποτέλεσμα είναι η συνεργασία και ανοιχτή επικοινωνία, (Dee and Henkin, 2001).

Οι οργανισμοί και οι σχολικές κοινότητες, που στηρίζονται στη συλλογική και ομαδική εργασία είναι πιο αποδοτικές (Henkin and Wanat, 1994), παραγωγικές, παρέχουν ποιοτικές υπηρεσίες, έχουν καλή οργανωσιακή δομή και λειτουργία, χαμηλά ποσοστά απουσιών του προσωπικού, δεδομένα ερευνών (Pounder, 1999) υποστηρίζουν ότι στα σχολεία με υψηλά επίπεδα συλλογικής εργασίας υπάρχει θετικό κλίμα, συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και υψηλές εκπαιδευτικές επιδόσεις των μαθητών, αλλά και διακρίσεις του σχολείου. Καλύτερη επικοινωνία, συλλογική υπευθυνότητα για την εργασία, κάθε εκπαιδευτικός βοηθά τον συνάδελφό του, με συντονισμό, συνεργασία, γνώση των αδυναμιών και ισχυρών σημείων του σχολικού οργανισμού επιτυγχάνεται η προσωπική επίτευξη των εκπαιδευτικών, επαγγελματική ικανοποίηση τους και η συνολική επιτυχία του σχολείου. Η συλλογικότητα προσδιορίζεται στην ικανότητα να επιλύονται προβλήματα, όταν κάθε μέλος της ομάδας χρησιμοποιεί το ιδιαίτερο ταλέντο του, από κοινού συνεργάζεται με τα άλλα μέλη και έτσι η ομάδα συμπεριφέρεται ως μονάδα, συλλογικά. Ισχύς της είναι οι ικανότητες των μελών της, (Marks et. al., 1997).

Στους σχολικούς οργανισμούς που υπάρχει η συλλογική εργασία υπάρχουν τριών ειδών ομάδες. Η ομάδα ηγεσίας, η καθοδηγητική και η ομάδα σχεδιασμού. Η ομάδα ηγεσίας συνήθως οργανώνει την εκπαιδευτική πολιτική, σύμφωνα με τις ανάγκες του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας. Η διεύθυνση του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και τα μέλη της κοινότητας είναι οι φορείς δημιουργίας και παραγωγής ιδεών και αποφάσεων. Η ομάδα καθοδήγησης ανάπτυσσεται και

παράγει το έργο της, ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης και το γνωστικό αντικείμενο με ευέλικτα σχέδια μαθήματος. Η ομάδα σχεδιασμού αντιμετωπίζει συγκεκριμένα προβλήματα, μικρά και μεγάλα, σύνθετα, απλά ή μακροπρόθεσμα. Η ομάδα σε ένα σχολείο, δεν είναι απλά μια συνάθροιση ανθρώπων που συνεργάζονται σε ένα χώρο. Είναι το αποτέλεσμα συνεργασίας για την αντιμετώπιση αποφάσεων και δραστηριοτήτων, που μοιράζονται πληροφορίες, για να επιτύχουν σκοπούς αναπτύσσοντας τη συλλογικότητα, δηλαδή κάνοντας την πράξη συμπεριφορά, (Dickinson and McLyntre, 1997).

Η επιτυχία τους είναι απόρροια της αποτελεσματικότητας των δεξιοτήτων των μελών τους. Δεξιότητες απαραίτητες για την συλλογική εργασία των εκπαιδευτικών είναι η επικοινωνία, που προϋποθέτει την ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα σε δυο μέλη της ομάδας μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, με σωστή ορολογία. Η επικοινωνία είναι ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα στα συστατικά της συλλογικής εργασίας και της οργανωσιακής δέσμευσης. Ο ορισμός της ομάδας αναφέρεται στην ανάπτυξη συμπεριφορών από τα μέλη της ομάδας σύμφωνα με τις αξίες, τις νόρμες, της ομάδας. Η ηγεσία της ομάδας των εκπαιδευτικών δίδει την κατεύθυνση, δομή και υποστήριξη στα μέλη της ομάδας. Η καθοδήγηση αναφέρεται στην παρατήρηση και ετοιμότητα να βοηθηθούν τα μέλη της ομάδας. Γίνεται αποδεκτό ότι κάθε μέλος της ομάδας είναι ικανό και έχει τις δεξιότητες. Δεν είναι η τυπική εξουσία που έχει ένα μεμονωμένο άτομο. Κάθε άτομο είναι ικανό να δίνει την ανατροφοδότηση και υποστηρικτική συμπεριφορά. Η ανατροφοδότηση είναι να δίνεις, να αναζητάς και να παίρνεις πληροφορίες. Η υποστηρικτική συμπεριφορά είναι η παροχή βοήθειας και εξασφάλισης των αναγκαίων δεξιοτήτων. Η παροχή και κατάκτηση αυτών των δεξιοτήτων από τα άλλα μέλη της ομάδας σημαίνει ότι έχουν γίνει κατανοητές οι αξίες και οι στόχοι του οργανισμού. Ο αναγκαίος συντονισμός σημαίνει ότι τα μέλη της ομάδας εκτελούν με ένα προκαθορισμένο τρόπο και χρόνο τις ενέργειες που πρέπει να γίνουν για να φέρει εις πέρας ο οργανισμός τους στόχους του.

Η εμπιστοσύνη είναι ένας παράγων αλληλεπίδρασης και συλλογικής εργασίας των εκπαιδευτικών, όπως και της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών. Τα μέλη της ομάδας μπορούν και εκφράζουν ελεύθερα και άνετα τις ιδέες τους για την επίλυση προβλημάτων και την επίτευξη των σκοπών του οργανισμού. Πράγμα το οποίο προσδίδει στον οργανισμό αποτελεσματικότητα, υγιές κλίμα και μαθητικές επιδόσεις, (Hoy et. al. 1992). Οι εργασιακές σχέσεις χαρακτηρίζονται από εμπιστοσύνη που μεγαλώνει την συνεργασία, μειώνει τις συγκρούσεις, αυξάνει την οργανωσιακή δέσμευση και μειώνει την τάση για εγκατάλειψη της εργασίας (Tschannen – Moran, 2001). Όταν οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να εμπιστευτούν ο ένας τον άλλον, δεν είναι πιθανόν να συνεργαστούν. Αυτή η εμπιστοσύνη επηρεάζει τις προσωπικές σχέσεις και τη συλλογική εργασία, καθώς η οργανωσιακή δέσμευση είναι ένας ισχυρός παράγων

αποτελεσματικότητας του οργανισμού και σωστής οργανωσιακής συμπεριφοράς, (Mowday et. al., 1982· Porter et. al., 1974).

Η οργανωσιακή δέσμευση είναι πολύ σημαντική για τη διδασκαλία, ειδικά για ένα επάγγελμα σαν του εκπαιδευτικού το οποίο έχει να κάνει με ανθρώπους. Ειδικότερα η συλλογικότητα είναι σημαντικός παράγων της δέσμευσης των εκπαιδευτικών, όπως και οι έννοιες της ομαδικής ηγεσίας, υποστηρικτικής συμπεριφοράς και του ορισμού της ομάδας είναι οι σημαντικότερες για την συλλογικότητα. Ακόμη, ο συντονισμός συνδέεται στατιστικά με τα χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο. Πιο αποτελεσματικοί συνεργάτες είναι οι εκπαιδευτικοί όταν χρησιμοποιούν τις κατάλληλες τεχνικές επικοινωνίας για επιτύχουν τους σκοπούς τους. Η επιτυχία της συλλογικότητας εξαρτάται σε ένα μεγάλο βαθμό κατά πόσο ταιριάζουν οι δεξιότητες επικοινωνίας με το ρόλο του εκπαιδευτικού και των ευθυνών του, πράγμα από το οποίο εξαρτάται η συλλογική εργασία και η δέσμευση, (Henkin and Dee , 2001). Η εμπιστοσύνη είναι μια σημαντική παράμετρος της συνεργασίας και επικοινωνίας. Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες που είναι υπεύθυνοι για την ενθάρρυνση και δημιουργία αποτελεσματικών ομάδων θα πρέπει να δημιουργήσουν ένα μοντέλο οργανωσιακής συμπεριφοράς, το οποίο να βασίζεται στην δημιουργία ομάδων μέσω εμπιστοσύνης. Στα επιτυχημένα σχολεία οι εκπαιδευτικοί είναι δεσμευμένοι σε δυο κατευθύνσεις και στο επάγγελμά τους και στον εκπαιδευτικό οργανισμό, (Firestone, 1993). Η ομάδα και η συλλογική εργασία γίνονται αξία του σχολείου, που οδηγεί σε μια υψηλή δέσμευση με τους παιδαγωγικούς και διδακτικούς σκοπούς του σχολείου, (Park et al, 2005).

4.2 Σπουδαιότητα συλλογικής εργασίας εκπαιδευτικών.

Το σχολείο αποτελεί μια μικρογραφία της κοινωνίας και διαπνέεται από τις αρχές, αξίες και νόρμες που χαρακτηρίζουν την κοινωνία. Η σύγχρονη μεταβιομηχανική εποχή χαρακτηρίζεται από την αλληλεξάρτηση στις σχέσεις των ανθρώπων είτε αυτό αφορά ένα επάγγελμα, είτε τις διαπροσωπικές σχέσεις. Η εμπιστοσύνη είναι το χαρακτηριστικό της σύγχρονης κοινωνίας με τις ταχύτατες οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις. Η εμπιστοσύνη είναι η ουσιά της εξάρτησης, η οποία μειώνει την αβεβαιότητα. Απαραίτητη για την αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία. Σε ανοιχτούς οργανισμούς στους οποίους υπάρχουν επίσημα και ανεπίσημα δίκτυα επικοινωνίας, πληροφοριών και αλληλεπίδρασης, όπως οι σχολικοί οργανισμοί, η αποτελεσματικότητα και η παραγωγικότητα των σχολείων εξαρτάται από την εμπιστοσύνη, συνεργασία, συνοχή. Αντίθετα, η έλλειψη εμπιστοσύνης, κοστίζει στον σχολικό οργανισμό στην συνοχή, συνεργασία και στην ομαδική εργασία. Κανένα μέλος μιας τέτοιας ομάδας, κανένας εκπαιδευτικός οποιουδήποτε συλλόγου δεν θα πάρει το ρίσκο της απομόνωσης στην εργασία. Η έλλειψη εμπιστοσύνης

οφείλεται στις διαφορετικές εμπειρίες και ενδιαφέροντα ή αξίες, (Barber, 1983, βλ. ενδεικτικά Tschannen & Hoy, 2000). Η αλληλεξάρτηση είναι στοιχείο των σχολικών οργανισμών, καθώς οι σκοποί του σχολείου επιτυγχάνονται, (Rousseau et al., 1998). Στις σχολικές μονάδες η συμπεριφορά του διευθυντή παίζει το σημαντικότερο ρόλο στην εμπέδωση και ανάπτυξη της εμπιστοσύνης. Η υποστήριξη στο έργο των εκπαιδευτικών, η αλληλοβοήθεια και αλληλοκάλυψη, όπως και το ανοιχτό κλίμα επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι μοιράζονται τις διδακτικές εμπειρίες τους, πρακτικές διδασκαλίας, αντιμετώπιση δύσκολων παιδαγωγικών προβλημάτων που ανακύπτουν και εφαρμόζουν από κοινού καινούριες διδακτικές τεχνικές.

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών και η εμπλοκή τους σε θέματα διοίκησης και διαχείρισης των θεμάτων της σχολικής μονάδας, δίνει την αίσθηση της συμμετοχικότητας στο σχολείο, κάτι το οποίο σχετίζεται με τη σχολική επιτυχία και την επίτευξη των στόχων του σχολείου, ενισχύει την εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών και προάγει την συλλογική εργασία στο σχολείο, (Pounder 1998, βλ. ενδεικτικά Tschannen, 1999). Οι εκπαιδευτικοί ξεφεύγουν από την παραδοσιακή μορφή της διδασκαλίας και της απομόνωσης στην τάξη, με την συνεργασία, διαθεματική προσέγγιση των γνωστικών θεμάτων και συμμετοχή και άλλων συνεργατών εκπαιδευτικών στην παράδοση της γνώσης, (Mark & Louis, 1997). Έρευνες (Tschannen, 1999) δείχνουν την θετική συνάφεια που έχει η μεγαλύτερη συνεργασία, εμπιστοσύνη και συμμετοχή με την δέσμευση των εκπαιδευτικών. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών είναι το αποτέλεσμα μιας διαδικασίας, η οποία έχει θετικά για το σχολικό οργανισμό ως ολότητα, καθώς δίνει την αίσθηση της ιδιοκτησίας του από τον εκπαιδευτικό. Σημαντικό στοιχείο για την επιτυχία της πορείας αυτής είναι το κοινό εκπαιδευτικό όραμα και η αποδοχή των στόχων και αξιών του σχολείου, από όλο το προσωπικό που υπηρετεί σε αυτό.

Η διδασκαλία είναι ένα λειτούργημα, το οποίο πρέπει να χαρακτηρίζεται από την συλλογικότητα και την εμπιστοσύνη. Οι αλλαγές στην τεχνολογία και οι οικονομικές-κοινωνικές εξελίξεις και οι συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις για αποτελεσματικότερη μάθηση που τις συνοδεύουν δημιουργούν ένα σύνθετο περιβάλλον για την διδασκαλία, (Leithwood and Steinbach, 1995, βλ. ενδεικτικά Tschannen, 1999). Η σχολική μονάδα έχει ανάγκη την συνεργασία και εμπιστοσύνη, για να δημιουργηθούν οι κατάλληλες δομές και διαδικασίες που θα ευδοκιμήσουν το κλίμα διαλόγου και ανταλλαγής πληροφοριών, γνώσεων και δεξιοτήτων, διεπιστημονικότητας και διαθεματικότητας. Μια τέτοια συνεργατική κοινότητα, δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να αναθεωρήσει και αναστοχαστεί επάνω στη διδακτική του, το περιεχόμενο της διδασκαλίας, τις εμπειρίες που έχει και μεταφέρει, αλλά και τις ανάγκες των μαθητών του (Putnam and Borko, 1997, βλ. ενδεικτικά Tschannen, 1999). Εργαζόμενοι οι εκπαιδευτικοί σε ένα κλίμα αμοιβαίου σεβασμού, εμπιστοσύνης και συνεργασίας, προωθεί το διάλογο, την υψηλή στοχοθεσία και την ανάπτυξη του

διαλόγου, την εισροή και διαχείριση των πληροφοριών και εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Η εμπιστοσύνη είναι παράγων οργανωσιακής αποτελεσματικότητας, (O' Reilly and Roberts, 1977). Σχετίζεται με το ανοιχτό κλίμα επικοινωνίας και το θετικό εργασιακό κλίμα και την αμεσότερη επίλυση προβλημάτων, (Zand 1971), επιπροσθέτως η οργανωσιακή συμπεριφορά που προσδιορίζεται από το αίσθημα της ταυτοποίησης με τον οργανισμό και παρωθεί τον εργαζόμενο να καταβάλλει μεγαλύτερη προσπάθεια συνδέεται ερευνητικά (Podsakoff et. al., 1990) με την εμπιστοσύνη ανάμεσα στους εργαζόμενους, αλλά και την ηγεσία. Παρόμοια η συλλογικότητα και η εμπιστοσύνη ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, αλλά και στην διεύθυνση του σχολείου σχετίζεται με τη σχολική αποτελεσματικότητα, (Hoy et. al., 1992· Tarter et. al., 1995). Ακόμη πιο σημαντικά αποτελέσματα στην μάθηση των μαθητών και στην ακαδημαϊκή τους πορεία δείχνει να έχει η εμπιστοσύνη και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών στην στοιχειώδη εκπαίδευση, (Hoy et. al., 1992). Οι διαπροσωπικές σχέσεις και η καλή επικοινωνία, ενισχύουν την εμπιστοσύνη και αμοιβαιότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών, (Sabo et. al., 1996). Η εμπιστοσύνη κτίζεται σταδιακά σε πέντε αρχές, της φιλανθρωπίας, αξιοπιστίας, καθορισμού αρμοδιοτήτων, εντιμότητας και ανοιχτού κλίματος και επικοινωνίας. Οι διαπροσωπικές σχέσεις οι οποίες βασίζονται και προωθούνται από τις αρχές αυτές κτίζουν και σταθεροποιούν την εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών, (Hoy and Tschannen-Moran, 1999). Η αυθεντικότητα στη συμπεριφορά, τόσο του προσωπικού μεταξύ του, όσο και της διεύθυνσης του σχολείου, (Henderson and Hoy 1983, Hoy and Kupersmith 1985), δείχνει η έρευνα ότι σχετίζεται με την καλλιέργεια της εμπιστοσύνης. Η καλλιέργεια της εμπιστοσύνης προωθεί την συνεργασία και συμμετοχή στην διδασκαλία, όπως επίσης και μεγαλύτερη συνεργασία σημαίνει και μεγαλύτερη εμπιστοσύνη, καθώς οι συμμετέχοντες έχουν το χρόνο και την ευκαιρία να μάθουν και επεξεργαστούν ο ένας τον άλλον, τις αδυναμίες του, τις ανάγκες του. Αναφέρεται στην βιβλιογραφία (Putnam, 1993) ως η περίπτωση του κοινωνικού κεφαλαίου του οργανισμού. Τα μέλη ενός οργανισμού εμπιστευόμενα και συνεργαζόμενα μεταξύ τους αντιμετωπίζουν τα προβλήματα που τους παρουσιάζονται καλύτερα, αποτελεσματικότερα (Zand, 1971).

Η συλλογική εργασία στο σχολείο στοχεύει στην αύξηση της υπευθυνότητας των μελών της ομάδας για την επίτευξη των στόχων και των μαθησιακών αποτελεσμάτων, αλλά και για την ανάπτυξη της αίσθησης της αυτοδιαχείρισης της σχολικής μονάδας από τους εκπαιδευτικούς της και της τάξης από τον εκπαιδευτικό. Τα μέλη τέτοιων ομάδων αναπτύσσουν διαπροσωπικές δεξιότητες και ικανότητες λήψης αποφάσεων ατομικά και ομαδικά και διαχειρίζονται όλα τα θέματα σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Τέτοια θέματα μπορεί να άπτονται του αναλυτικού προγράμματος, σχεδίαση ευέλικτων διδακτικών προγραμμάτων και προσεγγίσεων, ζητήματα

συμπεριφοράς μαθητών και ενημέρωσης γονέων, απαιτούν συντονισμό και συνεργασία και έχουν θετική επίπτωση στην επίδοση των μαθητών, (Pounder, 1999). Παράγοντες όπως η δομή του σχολείου, οι διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών, το σχολικό κλίμα, (Crow & Pounder 1997, βλ. ενδεικτικά, Pounder, 1999), επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα αυτών των ομάδων. Οι ομάδες των εκπαιδευτικών εμπλέκουν όλη τη σχολική μονάδα και ολόκληρο το προσωπικό, αλλάζουν την φύση του εκπαιδευτικού έργου. Έχουν αποτέλεσμα στην μάθηση, τις επιδόσεις και την ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών, μόνον όταν συνεργάζεται ολόκληρο το εκπαιδευτικό προσωπικό και η φύση του εκπαιδευτικού βασίζεται στην συνεργασία. Η διεπιστημονικότητα είναι χαρακτηριστικό των διδακτικών προσεγγίσεων των σχολείων αυτών που λειτουργούν με τη μορφή της συλλογικής εργασίας των εκπαιδευτικών, αναπτύσσοντας θέματα πέρα του αναλυτικού προγράμματος και τα οποία άπτονται της τοπικής κοινωνίας, εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών και των εμπειριών των εκπαιδευτικών. Τέτοιοι εκπαιδευτικοί απολαμβάνουν μεγαλύτερης εργασιακής ικανοποίησης, (Arhar et al., 1988, βλ ενδεικτικά Pounder, 1999), μεγαλύτερα επίπεδα αίσθησης επαγγελματισμού, (Lipsitz, 1984, βλ. ενδεικτικά, Pounder, 1999), επαγγελματικής αποτελεσματικότητας, (Ashton & Webb, 1986· Doda 1984, βλ. ενδεικτικά, Pounder, 1999). Υπάρχει αλληλεπίδραση στο έργο των εκπαιδευτικών, αλλά και οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ο ένας το έργο του άλλου, (Ashton & Webb, 1986· Erb, 1987 βλ. ενδεικτικά, Pounder, 1999) παρέχουν τις γνώσεις και την εμπειρία τους ο ένας στον άλλον, (Kruse & Louis 1997).

Η αίσθηση της συλλογικότητας ωθεί τον εκπαιδευτικό να αφιερώνει περισσότερο χρόνο για την επίτευξη των διδακτικών στόχων του σχολείου, (Darling-Hammond & Snyder, 1992, βλ. ενδεικτικά, Pounder, 1999). Οι εκπαιδευτικοί, που εργάζονται συλλογικά έχουν μεγαλύτερη ποικιλία στη διδασκαλία τους, εργάζονται πιο αποτελεσματικά από ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν εργάζονται συλλογικά. Επίσης έχουν καλύτερη γνώση του σχολείου, των μαθητών και των εκπαιδευτικών αναγκών που υπάρχουν συνολικά στο σχολικό οργανισμό. Ακόμη, διακρίνονται για μεγαλύτερη εργασιακή ικανοποίηση και αναπτύσσουν κίνητρα για καλύτερη και μεθοδικότερη εργασία. Η συλλογική εργασία αυξάνει το αυτοδιοίκητο των σχολείων και την λήψη αποφάσεων σε τοπικό επίπεδο. Νοηματοδοτείται από τη συλλογική ευθύνη, κατα την οποία ο εργαζόμενος κινητοποιείται στα πλαίσια της εργασίας του. Δουλεύει από κοινού με άλλους εκπαιδευτικούς, αναπτύσσοντας ένα κοινό αίσθημα συνεργασίας και αναζήτησης αποτελεσματικότητας, η οποία προέρχεται από την συνεργασία. Αποτέλεσμα είναι η κοινή αίσθηση του να ανήκει σε μια συλλογικότητα και η έκφραση μιας κοινής ταυτότητας, σύμφυτης με τους σκοπούς και στόχους του σχολείου, (Godard, 2001).

Το εκπαιδευτικό και διδακτικό πλαίσιο στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί τους εμπλέκει σε μια συνεργασία, αναζήτηση και συζήτηση των κοινών προβλημάτων που ανακύπτουν κατά την

εκπαιδευτική και διδακτική διαδικασία, πράγμα το οποίο ενισχύει τη συλλογική εργασία. Οι εκπαιδευτικοί, όταν έχουν την αίσθηση της ταύτισης, της αναγνώρισης με το σχολικό οργανισμό, καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια για το σχολείο και την ομάδα τους, το σύλλογό τους, (George & Bettenhausen, 1990). Ορίζουν και κινητοποιούνται από την εργασία τους, αναπτύσσουν τα προσωπικά τους επαγγελματικά χαρακτηριστικά και κατ'έπекταση τα συλλογικά του σχολείου, όταν εμπλέκονται στις αποφάσεις του σχολικού οργανισμού, (Firestone & Pennell, 1993· Somech & Bogler, 2002). Ο αυτοπροσδιορισμός και η αίσθηση της ταυτοποίησης ταυτόχρονα με το σχολικό οργανισμό, έχουν συνάφεια με τη δέσμευση, τη μάθηση στην πράξη του εκπαιδευτικού και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς μέσω της συνεργασίας. Η ενδυνάμωση των συλλογικών χαρακτηριστικών έρχεται μέσω της ακολούθησης των κανόνων, αξιών και νόμων της ομάδας και της συνεργασίας με την ομάδα. Τότε ο εκπαιδευτικός γίνεται πιο αποτελεσματικός. Επίσης, οι Firestone και Pennell (1993) υποστήριξαν ότι η δέσμευση είναι το κίνητρο να συνεχίσουν οι εκπαιδευτικοί με επαγγελματισμό την εργασία τους. Η έρευνα των Nguni, Slegers, & Denessen, (2006) έδειξε πως λόγω του αυξημένου πλέον της πολυπλοκότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, και ιδιαίτερα στα μεγάλα σχολεία καθίσταται πιθανό ότι κανένα μεμονωμένο άτομο δεν έχει όλες τις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που θα του επιτρέψει να εκπληρώσει όλες τις εκπαιδευτικές του υποχρεώσεις, χωρίς τη συμμετοχή στο σχεδιασμό και στη λήψη αποφάσεων μέσα σε μια ομάδα. Σε αυτό το μοντέλο ηγεσίας (Conger & Pearce, 2003, βλ. ενδεικτικά Hulpria & Devos, 2010) θεωρείται ως η ομάδα των εκπαιδευτικών το επίπεδο όπου η ηγεσία του σχολείου μοιράζεται.

4.3. Χαρακτηριστικά συλλογικής εργασίας εκπαιδευτικών.

4.3.1 Ηγεσία της ομάδας των εκπαιδευτικών.

Ο Spillane (2006, βλ. ενδεικτικά Hulpria & Devos, 2010) αναφέρει ότι η ηγεσία της ομάδας των εκπαιδευτικών διαμορφώνει το πλαίσιο εργασίας των εκπαιδευτικών με δραστηριότητες που αφορούν την αλληλεπίδραση και συνεργασία των εκπαιδευτικών. Η ηγεσία στηρίζει την συνοχή, συνεκτικότητα, την ανοιχτή έκφραση συναισθημάτων, την αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών και ανοιχτή επικοινωνία. Τα μέλη της ομάδας έχουν σαφείς ρόλους αποδεκτούς, κοινούς στόχους και σκοπούς προσανατολισμένους στους σκοπούς του σχολείου, (Hulpria & Devos, 2010). Οργανικό στοιχείο της ομάδας είναι πέραν από την κοινή αποδοχή αξιών και σκοπών, η τυπική, άτυπη και προσωπική επικοινωνία, το διαμοίρασμα ιδεών και πληροφοριών, η κοινωνική αλληλεπίδραση.

Η συμπεριφορά της ηγεσίας των εκπαιδευτικών διακρίνεται για την οικοδόμηση θετικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και την συνευθύνη, συναπόφαση για τα ζητήματα του

σχολείου. Αυτή η συμμετοχική διαδικασία δίνει την δυνατότητα επιρροής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της λήψης αποφάσεων. Οι εκπαιδευτικοί αυτής της ομάδας ηγεσίας διακατέχονται από μια θετική δυναμική αλληλεπίδρασης και δέσμευσης μεταξύ τους. Αυτή η ομάδα δίνει τις κατευθύνσεις σε καθημερινή βάση και εμπλέκονται στη διοικητική διαχείριση του σχολείου κάθε μέλος από διαφορετικό επίπεδο, στη σύμπλευση με το κοινό εκπαιδευτικό όραμα που έχουν για το σχολείο τους. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι συλλογική ευθύνη της ομαδικής ηγεσίας που ασκεί η ομάδα, ο σύλλογος των εκπαιδευτικών.

Τα μέλη της ομάδας, (Hulpria & Devos, 2010) δεν θεωρούν ότι ένα άτομο, ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για όλες αυτές τις διαδικασίες, αλλά αντίθετα οι δεξιότητες, ικανότητες και πρακτικές των εκπαιδευτικών συλλογικά είναι η ουσία της δέσμευσης στην ομαδική ηγεσία, και στην επαγγελματική ανάπτυξη των συναδέλφων εκπαιδευτικών από κοινού. Τα μέλη τέτοιων δεσμευμένων εκπαιδευτικών στην ομάδα είναι πιο αποτελεσματικά στην συνεργασία και αισθάνονται την κοινή ευθύνη για την αντιμετώπιση κάθε είδους προκλήσεων ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του σχολείου, ως σχολική κοινότητα με τους μαθητές και ως σχολικός οργανισμός, όσον αφορά και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Η ηγεσία της ομάδας δεν επιτρέπει σε κανένα μέλος της να χαθεί σε λεπτομέρειες, στην ατυχή διαχείριση του χρόνου. Κύρια ασχολία της ηγεσίας τέτοιων συλλογικών, συνεργατικών ομάδων είναι η συγκρότηση μιας ομάδας δομημένης, τυποποιημένης και ιεραρχημένης, όπου κάθε μέλος έχει το ρόλο του και επικοινωνεί συνεργάζεται με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια επικοινωνίας. Η συνεργασία οδηγεί το σχολείο, καθορίζει την εκπαιδευτική του πολιτική, όλα τα μέλη θέτουν τα προβλήματά τους, ακούγονται και υπάρχει μια εγγύτητα ανάμεσά τους. Η αυστηρή δόμηση της ομάδας με ρόλους, δεν συνεπάγεται δυσκαμψία στην επικοινωνία, αλλά αντίθετα μια ανοιχτή επικοινωνία, όπου κάθε εκπαιδευτικός νοιώθει κάτι παραπάνω από ένα απλό μέλος της ομάδας. Οι συναντήσεις και η συμμετοχή σε διάφορες επιτροπές εσω και εξωσχολικές που έχουν σχέση με το σχολείο, είναι ουσιαστική, πρόθυμα παίρνουν μέρος όλοι οι εκπαιδευτικοί και έχουν την αίσθηση της συμμετοχής και συνδιαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής της σχολικής μονάδας. Κάθε μέλος εκπαιδευτικός της σχολικής μονάδας είναι ταυτόχρονα συνδιαμορφωτής της ομάδας και οπαδός της. Η ομαδική ηγεσία αναφέρεται στις συνθήκες συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων του σχολείου με όρους ισότιμους για όλους τους εκπαιδευτικούς, (Hulpria & Devos, 2010).

Οι ομάδες των εκπαιδευτικών που μοιράζονται μια κοινή ιδέα χαρακτηρίζονται από διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις, μέσω μιας επίσημης και δομημένης επικοινωνίας σε θέματα εκπαιδευτικά και διοικητικά του σχολείου (Donaldson & Sanderson, 1996, βλ. ενδεικτικά Dee et al. 2006). Μοιράζονται κοινά θέματα και ανησυχίες και διακρίνονται από την επιθυμία να

πειραματίζονται με νέες ιδέες. Οι ευκαιρίες που δημιουργούνται για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων είναι το κίνητρο και η μόχλευση για δέσμευση στην ομάδα και στο σχολείο. Τέτοιες ομάδες εκπαιδευτικών λειτουργούν σε ένα πλαίσιο αυτοδιοίκησης, καθορίζουν μακρόπνοα σχέδια για την σχολική μονάδα και εκπαιδευτικές προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπίσει. Με τη συμμετοχή στη διαμόρφωση και χάραξη της εκπαιδευτικής γραμμής ενισχύουν το αίσθημα του ανήκειν στην ομάδα και την δέσμευση σε αυτήν.

4.3.2 Επικοινωνία στην ομάδα των εκπαιδευτικών.

Το ομαδικό πνεύμα εργασίας και περιβάλλον το οποίο διαμορφώνεται, διαμορφώνει τα αισθήματα δέσμευσης στους σκοπούς και τις αξίες του σχολείου, που χαράσσονται από την ομάδα των εκπαιδευτικών και την δέσμευση στον σύλλογο των εκπαιδευτικών, (Kirkman & Rosen, 1999· Muthusamy, Wheeler, & Simmons, 2005). Η ομαδική εργασία δημιουργεί υψηλότερα επίπεδα ομαδικής δέσμευσης και συλλογικής εργασίας με την ενδυνάμωση των κοινωνικών δεσμών ανάμεσα στα μέλη της ομάδας των εκπαιδευτικών. Αντιμετωπίζοντας την ανάπτυξη ταυτότητας των συμμετεχόντων ως μια συλλογική διαδικασία, (Postmes, Tanis, & DeWit, 2001). Η ποιότητα της επικοινωνίας στη σχολική μονάδα είναι ένα συστατικό και χαρακτηριστικό της συλλογικής εργασίας. Η αποτελεσματική επικοινωνία σε μια συλλογικότητα και ειδικά στην περίπτωση των σχολικών μονάδων εννοείται, σύμφωνα με τον Price (1997), ο βαθμός στον οποίο η πληροφορία διαχέεται σε όλα τα μέλη του οργανισμού.

Το ανοιχτό κλίμα χαρακτηρίζει μια αποτελεσματική επικοινωνία και έχει θετική αποτύπωση στην δέσμευση στη έννοια της συλλογικής δέσμευσης στην ομάδα του οργανισμού. Το ανοιχτό κλίμα επικοινωνίας χαρακτηρίζει τη συνεργασία και σχετίζεται με υψηλά επίπεδα εμπιστοσύνης, (Dee, Henkin, & Pell, 2002). Είναι ένας μηχανισμός που αναπτύσσει και θεμελιώνει την δέσμευση, (Scott et al., 1999). Η δέσμευση στη συλλογική εργασία των δασκάλων δομείται μέσω αυστηρών και ξεκάθαρων γραμμών στην επικοινωνία. Μέσω τυποποιημένων, δομημένων και οριοθετημένων κανόνων, καναλιών για το μοίρασμα και έγκαιρη κοινοποίηση της πληροφορίας. Η ομάδα των εκπαιδευτικών μπορεί να προσφέρει ένα ενισχυμένο επικοινωνιακό περιβάλλον, όπου οι συμμετέχοντες κοινωνικοποιούν τη γνώση και την πληροφορία σε όλους, (Cardno 2002, Henkin & Dee, 2001).

Η ανοιχτή επικοινωνία και η πρόσβαση στην πληροφορία σε όλους δίνει την ευκαιρία για αυτονόμηση της ομάδας των εκπαιδευτικών και μεγαλύτερη και ενεργότερη συμμετοχή στις εκπαιδευτικές αποφάσεις, στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής και στη συνδιοίκηση του σχολείου. Έτσι οι εκπαιδευτικοί δεσμεύονται σε αυτή τη διαδικασία, στις διεργασίες της

επικοινωνίας και στην ομάδα των εκπαιδευτικών που έρχονται σε καθημερινή επαφή. Η συλλογική εργασία τροφοδοτείται από αυτές τις συμπεριφορές και ο εκπαιδευτικός δεσμεύεται στο κοινό εκπαιδευτικό όραμα, στους ίδιους στόχους και σκοπούς, στους συναδέλφους τους και στη συλλογική εργασία. Η ανοιχτή επικοινωνία μεγαλώνει τις προσδοκίες για μεγαλύτερη συμμετοχή και αυξάνει το αίσθημα της συμμετοχής, του ανήκειν στο σύλλογο των εκπαιδευτικών του σχολείου και την αίσθηση της συλλογικότητας και συναδελφικότητας (Dee et. al., 2006). Το ανοιχτό κλίμα επικοινωνίας, η ισότιμη συμμετοχή, η κοινοποίηση των πληροφοριών σε όλα τα μέλη της ομάδας των εκπαιδευτικών του σχολείου, η ανταλλαγή πληροφοριών, συμβάλλουν στην αύξηση της συλλογικής δέσμευσης.

4.3.3 Η συνεργασία και ομαδικότητα των εκπαιδευτικών.

Η συνεργατική εργασία των εκπαιδευτικών στο σχολείο αυξάνει τα μαθησιακά και εκπαιδευτικά επιτεύγματα των μαθητών. Ταιριάζει με το δημοκρατικό στοιχείο του χαρακτήρα της εκπαίδευσης και ενισχύει τις ικανότητες και δεξιότητες των εκπαιδευτικών. Η συλλογική εργασία έχει ειπωθεί ως στρατηγική που ενισχύει την ανεξαρτησία, σχολική διοίκηση σε τοπικό επίπεδο. Η συνεργασία προσδιορίζεται στην κοινή ταυτότητα και αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ζητημάτων του σχολείου, που οδηγούν στην επαγγελματική ανάπτυξη. Η καταβολή προσπάθειας για την αντιμετώπιση των στόχων και σκοπών του σχολικού οργανισμού. Υπάρχει αλληλεπίδραση γνώσεων και δεξιοτήτων με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, χρησιμοποιούνται οι κατάλληλες στρατηγικές κάθε φορά, οι οποίες κοινοποιούνται σε όλα τα μέλη της ομάδας, μέσω της συνεργασίας. Η συνεργασία περιλαμβάνει το συντονισμό και την επικοινωνία, το μοίρασμα των γνώσεων και στρατηγικών, (Conley et. al, 2004).

Η συνεργασία στο σχολείο, μπορεί να περιλαμβάνει μια συμβουλευτική ομάδα, ομάδα καθοδήγησης των εκπαιδευτικών. Η συνεργασία μετασχηματίζει και αναδομεί το σχολικό οργανισμό, καθώς εμπλέκεται το περισσότερο προσωπικό του σχολείου, επηρεάζει το διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού, δομεί μια σχέση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και μαθητές, (Crow & Pounder, 2000 Pounder, 1999). Μια ομάδα εργασίας εκπαιδευτικών του σχολείου, μπορεί να αντιμετωπίσει διεπιστημονικά ένα εκπαιδευτικό θέμα που αφορά είτε τους μαθητές, είτε το σχολικό οργανισμό, είτε τις σχέσεις του σχολικού οργανισμού με τη κοινότητα. Γνωρίζει τις αναπτυξιακές και διδακτικές ανάγκες των μαθητών, πραγματοποιεί συντονισμένες παρεμβάσεις, αναπτύσσει διδακτικές στρατηγικές και παρέχει συντονισμένη επικοινωνία με τη γονεϊκή κοινότητα. Έρευνες (Pounder, 1998, βλ. ενδεικτικά Conley et. al, 2004) δείχνουν ότι η συνεργασία και διεπιστημονικότητα συνδέονται με την αποτελεσματικότητα των

ομάδων και της συλλογικής εργασίας.

Η συμβουλευτική είναι ένα ακόμη χαρακτηριστικό των σχολείων στα οποία προάγεται η ομαδική εργασία και πρέπει οι σχολικές μονάδες να στραφούν προς τα εκεί και σταδιακά να καταστούν πλήρως σχολικές μονάδες που λειτουργούν συλλογικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, (Fauske & Schelble, 2002, βλ. ενδεικτικά Conley et. al, 2004). Ο ανταγωνισμός δεν χωρά και αποθαρρύνει την οποιαδήποτε προσπάθεια συλλογικότητας. Από τα πιο σημαντικά οργανωσιακά πλαίσια στα οποία στηρίζεται ο σχηματισμός και η συνεργασία των ομάδων είναι η εύρεση του χρόνου και η σωστή διαχείρισή του, κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας, (Crow & Pounder, 2000). Στα πλαίσια της συνεργασίας ομάδες εκπαιδευτικών οι οποίες συνεργάζονται, είναι πιο αποτελεσματικές όταν αποτελούνται από κοινής εκπαιδευτικής φιλοσοφίας δάσκαλους και έχουν μια ομοιογένεια όσον αφορά την εκπαιδευτική εμπειρία και το στάδιο καριέρας στο οποίο βρίσκονται, (Crow and Pounder, 2000).

Η διεπιστημονικότητα και συνεργασία στην συλλογική εργασία επιτρέπει την καινοτομία και ελευθερία στο σχολικό οργανισμό. Η συνεργασία είναι από τα πιο ουσιαστικά συστατικά σύνθεσης αποτελεσματικών ομάδων, (Crow & Pounder, 2000· Fauske & Schelble, 2002, βλ. ενδεικτικά Conley et. al., 2004). Τα πιο σημαντικά προβλήματα που ανακύπτουν είναι συνεργασίας και άνισης συμμετοχής στην ομάδα των εκπαιδευτικών. Μεγαλύτερη συμμετοχή συνεπάγεται δέσμευση στην συλλογική εργασία, όπως και η συνεργασία σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά διαθεματικά διδακτικά σχέδια δεσμεύουν τον εκπαιδευτικό στην ομάδα του σχολείου. Άλλες πάλι ομάδες εκπαιδευτικών για τη καλύτερη διαχείριση χρόνου και συντονισμού χρησιμοποιούν τις τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνιών.

Έρευνα της Pounder (1999) έδειξε ότι εκπαιδευτικοί που δουλεύουν σε ομάδες και συλλογικά εμφανίζουν ποικιλία στην δουλειά τους, έχουν καλύτερη γνώση της ιστορίας του σχολικού οργανισμού και του χώρου του σχολείου, γνωρίζουν τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των μαθητών τους καλύτερα, εμφανίζουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία τους και δέσμευση και στο σχολείο και στο επάγγελμά τους. Δουλεύουν συλλογικά, με αλληλοβοήθεια και αποτελεσματικότητα. Για την αποτελεσματική εργασία των ομάδων των εκπαιδευτικών και της συλλογικής εργασίας προτείνεται (Conley et. al, 2004) η λειτουργία εκπαιδευτικών εργαστηρίων οργάνωσης και σχεδιασμού διαθεματικών προσεγγίσεων διάφορων γνωστικών περιοχών συναφών με το αναλυτικό πρόγραμμα των σχολείων. Συμβουλευτική στη διαχείριση της τάξης και διοικητικών θεμάτων του σχολείου. Οι ομάδες των εκπαιδευτικών δομούνται καλύτερα όταν υπάρχει μια μίξη από διαφορετικές προσωπικότητες ατόμων, εκπαιδευτικές εμπειρίες, διαφορετικές δεξιότητες.

4.3.4 Συντονισμός και ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών.

Ο συντονισμός και η ανατροφοδότηση μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου, είναι σημαντικό στοιχείο δέσμευσης των εκπαιδευτικών στη συλλογική εργασία, (Pounder, 1999). Αυξάνει την υπευθυνότητα του εκπαιδευτικού, το εκπαιδευτικό του έργο και δίνει ευκαιρίες για αυτοδιοίκηση. Στόχος τέτοιων ομάδων, είναι να εμπλέξει όλους, το εκπαιδευτικό προσωπικό και τους μαθητές σε ένα συνεργατικό περιβάλλον και μια διαπροσωπική επικοινωνία. Ομάδες οι οποίες επικεντρώνονται στο μεταξύ τους συντονισμό (Crow & Pounder 1997, βλ. ενδεικτικά Pounder, 1999) παρέχουν ευκαιρίες για μεγαλύτερα αποτελέσματα στους εκπαιδευτικούς και συνθήκες μάθησης στους μαθητές. Αλλάζει η φύση του έργου του εκπαιδευτικού, επηρεάζει την σχολική πορεία του μαθητή.

Ο συντονισμός και η ανατροφοδότηση αναπτύσσει ένα διάλογο με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό, δεξιότητες για την εκπλήρωση των καθηκόντων στο σχολείο, δίνει μια ταυτότητα και αξία στο έργο των εκπαιδευτικών, εμπλουτίζει και ενισχύει τις διαφορετικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών. Βγάζει τον εκπαιδευτικό από την απομόνωση, καθώς ανά τακτά χρονικά διαστήματα οι εκπαιδευτικοί που δουλεύουν ανά ομάδες και επικεντρώνονται στην επίλυση προβλημάτων, στην οργάνωση και σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και ενημέρωση των γονέων, αλλά και την μεταξύ τους ανατροφοδότηση πάνω σε εκπαιδευτικά και θέματα του σχολικού οργανισμού. Αναθεωρούν εκπαιδευτικές και διδακτικές πρακτικές, διαχείρισης των σχολικών θεμάτων. Γίνονται πιο αποτελεσματικές στη διαχείριση των προβλημάτων του σχολείου, (Crow & Pounder 1997, βλ. ενδεικτικά Pounder, 1999). Συζητούν θέματα του αναλυτικού προγράμματος και έχουν μεγαλύτερη γνώση για αυτά τα θέματα. Διακρίνονται για μεγαλύτερη ευλιγισία στην αντιμετώπιση των διδακτικών θεμάτων και ευλιγισία στον προγραμματισμό, (George & Oldaker, 1985, βλ. ενδεικτικά Pounder, 1999). Έχουν καλύτερα επαγγελματικά αποτελέσματα, όπως την αίσθηση του επαγγελματισμού, (Lipsitz, 1984, βλ. ενδεικτικά Pounder, 1999) και επαγγελματική αποτελεσματικότητα, (Ashton & Webb 1986, βλ. ενδεικτικά Pounder, 1999). Γνωρίζουν καλύτερα ο ένας την δουλειά του άλλου, (Erb, 1987). Έχουν μεγαλύτερη άμεση ή έμμεση εμπλοκή στη λήψη αποφάσεων, στη διαχείριση πληροφοριών, (Kruse, 1994, βλ. ενδεικτικά Pounder, 1999).

Τα αποτελέσματα αυτής της συλλογικής εργασίας είναι η ανάπτυξη του αισθήματος συναδελφικότητας, αλληλεγγύης, έλλειψη απομόνωσης, (Little, 1990). Η συναδελφικότητα και συλλογικότητα που αναπτύσσουν τους ωθεί σε μια κοινή αντιμετώπιση των στόχων του σχολείου και την ανάπτυξη συλλογικής αντίληψης και αντιμετώπισης αυτών των θεμάτων, (Lee & Smith,

1996). Η διασυλλογική προσέγγιση των εκπαιδευτικών θεμάτων τς σχολικής μονάδας δείχνει ότι η συλλογική εργασία είναι πιο εμπλουτισμένη από τις παραδοσιακές μεθόδους που δίνουν έμφαση στο άτομο, την μονάδα. Ειδικότερα η συλλογική εργασία δίνει έμφαση στην επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών, ανατροφοδότηση για την δουλειά των εκπαιδευτικών, αίσθηση της συλλογικής ευθύνης για τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών, αλληλεξάρτηση και συντονισμό των εκπαιδευτικών στην εργασία τους, γνώση των εκπαιδευτικών για τις ανάγκες των μαθητών τους, (Pounder, 1999).

4.3.5 Ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής και διδακτικής πορείας.

Η διδακτική εμπειρία του εκπαιδευτικού και η εμπειρία στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα παίζουν σημαντικό ρόλο στη συγκρότηση και διατήρηση τέτοιων συλλογικών ομάδων, (Poundre, 1999). Καθώς νεοδιόριστοι και με μικρή υπηρεσία εκπαιδευτικοί ακόμη δεν είναι επαγγελματικά συνειδητοποιημένοι. Ακόμη και το όραμα του διευθυντή της σχολικής μονάδας διαχέεται αποτελεσματικότερα στα μέλη του συλλόγου των εκπαιδευτικών. Η συνθεση αυτών των ομάδων ευνοεί την διαφορετικότητα, αλλά όχι την τυχαία και συμπτωματική διαφορετικότητα εμπειρίας, συμπεριφορών, επαγγελματισμού.

Το οργανωσιακό κλίμα περιλαμβάνει ένα σύστημα ανταμοιβών και ελέγχου. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον αυξάνονται τα κέρδη και μειώνονται οι ζημιές των ομάδων. Η ηγεσία τέτοιων ομάδων διαχειρίζεται το ανθρώπινο δυναμικό συνολικά ως μια ολότητα και όχι ως μια συνάθροιση διαφορετικών προσωπικοτήτων και ατόμων. Υπάρχει μια ξεκάθαρη σχέση ανάμεσα στην ηγεσία και την διαχείριση της ομάδας. Παρέχεται η αναγκαία υποστήριξη σε υλικό, πληροφορίες και την αναγκαία παρέμβαση όταν η ομάδα δυσκολεύεται. Οι εκπαιδευτικοί τέτοιων ομάδων έχουν περισσότερες γνώσεις και εμβαθύνουν πιο πολύ στη σχολική, ακαδημαϊκή και προσωπική ζωή των μαθητών τους. Έχουν καλύτερη συνεργασία με τους γονείς, μεγαλύτερη ενημερότητα για τις δυσκολίες του έργου τους, νέες προκλήσεις, καλύτερη συνεργασία για την μάθηση και και συμπεριφορά των μαθητών τους. Αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στο σχεδιασμό και οργάνωση δραστηριοτήτων, ενημέρωση γονέων. Ο χειρισμός δύσκολων ενδοσχολικών καταστάσεων είναι αποτελεσματικότερος από σε σχολεία, όπου οι εκπαιδευτικοί δεν εργάζονται και δεν αντιμετωπίζουν συλλογικά δύσκολες καταστάσεις, (Pounder, 1999).

Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ομάδες αναπτύσσουν υπευθυνότητα για την απόδοση και τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα της ομάδας. Τα μέλη τέτοιων ομάδων αναπτύσσουν διαπροσωπικές ικανότητες και δεξιότητες λήψης απόφασης και ελέγχου σε θέματα εκπαιδευτικού περιεχομένου. Η

ομάδα που εργάζεται συλλογικά αναγνωρίζεται και από τα μέλη της και από όσους δεν αποτελούν μέλη της. Τα μέλη τέτοιων ομάδων έχουν συγκεκριμένους ρόλους, η ομάδα έχει σταθερή δομή. Η ομάδα είναι αυτοδιοίκητη και τα μέλη της αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις για την διεξαγωγή των, υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών, ποικιλία δεξιοτήτων, ανατροφοδότηση από κάθε μέλος και ανατροφοδότηση από το ίδιο το έργο κάθε μέλους. Οι ομάδες αυτές αναπτύσσουν νόρμες, οι οποίες αναπτύσσουν στρατηγικές που είναι κατάλληλες για την διεξαγωγή της εργασίας.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν περισσότερο χρόνο σε συζητήσεις για θέματα, αναλυτικού προγράμματος και έχουν μεγαλύτερη γνώση επι αυτών των θεμάτων. Η ευλιγισία με την οποία αντιμετωπίζουν διδακτικά και παιδαγωγικά θέματα, ωθεί το σχολείο σε μια αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση αυτών, εμπλουτίζοντας το έργο του εκπαιδευτικού. Έτσι ανατροφοδοτείται η εργασία τους συλλογικά και μεμονωμένα από τους εκπαιδευτικούς ατομικά. Ειδικά, όταν η ανατροφοδότηση γίνεται γραπτώς από τα μέλη της ομάδας σε μια έκθεση αναφοράς σε πλαίσια επαγγελματισμού, συνεργασίας, η αλληλεπίδραση, συνεργασία και ανατροφοδότηση είναι ακόμη μεγαλύτερες, (Pounder, 1999).

5. Οργανωσιακή δέσμευση εκπαιδευτικών, συλλογική εργασία και εργασιακό καθεστώς εκπαιδευτικών.

Οι εργασιακές συνθήκες, η εργασιακή ασφάλεια είναι παράγοντες δέσμευσης για τους εκπαιδευτικούς, επηρεάζοντας την ποιότητα της παρεχόμενης παιδείας, (Hanushek and Rivkin, 2007). Η πολιτική της πρόσληψης εκπαιδευτικών με λιγότερες ώρες ή ωρομίσθιους, έχει μεικτά αποτελέσματα στην εκπαίδευση και στην ποιότητα της παρεχόμενης παιδείας, με μικρότερες δεξιότητες εκπαιδευτικούς, (Vegas, 2007).

Ο ανθρώπινος παράγοντας είναι πιο σημαντικός από οποιαδήποτε άλλη οργανωσιακή, οικονομική, και άλλη παράμετρο ενός σχολικού οργανισμού. Έχει άμεση συμμετοχή στις εισροές, τη διαδικασία και εκροές. Εισροές είναι οι μαθητές, διαδικασία είναι οι εκπαιδευτικοί και εκροές είναι η παροχή ποιοτικής παιδείας. Ένα αποτελεσματικό σχολικό περιβάλλον και ποιοτικές συνθήκες εργασίας δημιουργούνται με την οργανωσιακή αποτελεσματικότητα, δηλαδή την οργανωσιακή δέσμευση. Η σύμπλευση των σκοπών και αξιών των εκπαιδευτικών με το σχολείο, αλλά και η ταύτιση μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευτικών του σχολείου αυξάνουν την επιθυμία τους να παραμείνουν στο σχολείο. Η διοίκηση του σχολείου, οι σχέσεις του προσωπικού και η αλληλεπίδραση με τους μαθητές, το υλικό του σχολείου είναι λεπτομέρειες, που ωθούν έναν εκπαιδευτικό να δεθεί με το σχολείο, τους μαθητές, το επάγγελμα, τους συναδέλφους, πέρα από τις

τυπικότητες. Οι υψηλώς δεσμευμένοι εκπαιδευτικοί με αυτές τις παραμέτρους επηρεάζουν θετικά την αποτελεσματικότητα του σχολείου, σε αντίθεση με τους χαμηλά δεσμευμένους εκπαιδευτικούς. Η οργανωσιακή δέσμευση χαρακτηρίζεται από οργανωσιακές συμπεριφορές συναφείς με την δέσμευση, συνεργασία και συλλογικότητα στο σχολείο, τις αξίες, σκοπούς και πιστεύω του σχολικού οργανισμού και εκπαιδευτικού να συμπίπτουν και άρα να αισθάνεται περήφανος για το σχολείο του και καταβάλλει μεγάλες προσπάθειες για αυτό. Δέσμευση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, στην καριέρα, με την επιλογή να γίνει κάποιος δάσκαλος, ως το ιδεώδες της ζωής του (Blau & Lunz 1998). Δέσμευση στο σύλλογο των εκπαιδευτικών, μέσω της συνεργασίας, εμπιστοσύνης επηρεάζει θετικά συναισθηματικά και ψυχολογικά την καθημερινότητα των εκπαιδευτικών, δίνοντάς τους την αίσθηση της συλλογικότητας και έχοντας αντίκτυπο στην αλληλεπίδραση με τους μαθητές και εκτός σχολείου, με ποικίλλες δραστηριότητες και εντός σχολείου.

Η σταθερότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού, συνδέεται ερευνητικά με την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα και τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών, (Heck, 2009). Το ταίριασμα εκπαιδευτικού και σχολείου είναι ένας σημαντικός παράγοντας σχολικής αποτελεσματικότητας, (Liu and Johnson, 2006). Για τους εκπαιδευτικούς ερευνητές ο βαθμός της οργανωσιακής δέσμευσης είναι πολύ σημαντικό θέμα για την ποιότητα της διδασκαλίας και του εκπαιδευτικού προσωπικού. Η δέσμευση ορίζεται ο βαθμός του ενεργητικού, θετικού δεσίματος μεταξύ των εκπαιδευτικών, η αίσθηση της συλλογικότητας, όσο και μεταξύ εκπαιδευτικών και του σχολείου. Δεν είναι μια παθητική στάση εντιμότητας και τυπικότητας απέναντι στις υποχρεώσεις του έργου των εκπαιδευτικών. Είναι συστατικό του επαγγελματισμού, του μετασχηματισμού και της αναβάθμισης των σχολείων και της μάθησης των μαθητών, έτσι σειρά ερευνών (Reyes, 1990). Οι άντρες εκπαιδευτικοί, οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα τυπικά προσόντα και οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη εμπειρία έχουν ελαφρά μικρότερου βαθμού δέσμευση από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς.

Έρευνες έχουν δείξει τη σημαντική στατιστικά διαφορά στην οργανωσιακή δέσμευση και ικανοποίηση από την εργασία, ανάμεσα στους μόνιμους και στους ωρομίσθιους εργαζόμενους. Καθώς υπάρχει σημαντική διαφορά στην παρακίνηση που έχει κάθε χωριστή κατηγορία εργαζόμενου. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν συμβόλαια με συγκεκριμένο χρονικό διάστημα εργασίας, έχουν μεγαλύτερα αισθήματα εργασιακής ανασφάλειας, λιγότερες ευκαιρίες για να ικανοποιήσουν τις αξίες της εργασίας τους, αντίθετα με τους σταθερούς εκπαιδευτικούς. Οι συμβασιούχοι εκπαιδευτικοί, νοιώθουν να έχουν λιγότερο έλεγχο στα καθήκοντά τους, πιστεύουν ότι υποεκτιμούνται οι δυνατότητές τους, δυσκολεύονται να πετύχουν τους σκοπούς και να εκπληρώσουν τις αξίες του σχολείου. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερες ευκαιρίες

εργασιακής εμπειρίας και έτσι εκπληρώνουν τις αξίες και τους σκοπούς του σχολείου.

Όπως αναφέρουν οι (Park et. al., 2005) η σχολική αποτελεσματικότητα επηρεάζεται από την δέσμευση του εκπαιδευτικού με το σχολείο, το ταίριασμα του εκπαιδευτικού με το κλίμα και τη κουλτούρα του σχολείου, το οποίο προκύπτει από τη σωστή επιλογή ανθρώπου για την αντίστοιχη σε αυτόν σωστή θέση. Οι εκπαιδευτικοί παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση των μαθητών και στην ένταξη τους ως ενεργά μέλη της κοινωνίας και στην οικονομική ανάπτυξη της. Επομένως η δέσμευση των εκπαιδευτικών είναι ενδιαφέρον πεδίο έρευνας για τον μετασχηματισμό, αλλαγή στην εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί παίζουν σημαντικό ρόλο στην μόρφωση και προετοιμασία των μελλοντικών πολιτών μιας χώρας. Ακόμη στην ορθή οικονομική ανάπτυξή της και κοινωνική ευρωστία της μέσω των τεχνικών και επαγγελματικών σχολείων της. Συνεπώς οι παράγοντες που επηρεάζουν την δέσμευση των εκπαιδευτικών με το σχολείο και το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα σημαντικό πεδίο που χρήζει έρευνας και ανάλυσης για να οδηγήσει στην αναθεώρηση και το μετασχηματισμό των σχολείων.

Οι εργασιακές συνθήκες των εκπαιδευτικών μέσα στο σχολείο είναι ένας σημαντικός παράγων που επηρεάζει την δέσμευση του εκπαιδευτικού. Αυτό το πεδίο πολύ λίγο έχει ερευνηθεί από την επιστημονική κοινότητα, (Brown 1996). Η ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος ως σύνολο εξαρτάται από τον εκπαιδευτικό που φέρνει εις πέρας όλες εκείνες εκπαιδευτικές, παιδαγωγικές και διδακτικές δραστηριότητες, ακόμη και εκτός του σχολείου. Η επαγγελματική συμπεριφορά τους εξαρτάται από πλήθος παραγόντων που λαμβάνουν χώρα μέσα στο σχολείο. Η παροχή μιας ποιοτικής παιδείας δεν μπορεί να επιτευχθεί χωρίς τη συμβολή εκπαιδευτικών δεσμευμένων με το σχολείο τους, τους σκοπούς του και τις αξίες του. Ένας εκπαιδευτικός δεμένος με το σχολείο του δουλεύει σκληρότερα, με ποικιλία μέσων, αφιερώνει προσωπικό χρόνο, τον ενδιαφέρει να επιτύχει τους στόχους του, θέλει να είναι μέλος της σχολικής κοινότητας, πετυχαίνουν οι μαθητές του υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Αντίθετα με την οργανωσιακή δέσμευση άλλων επαγγελματιών, η δέσμευση των εκπαιδευτικών πολύ λίγο έχει ερευνηθεί (Reyes 1990), αν και είναι παράγων σχολικής αποτελεσματικότητας, ικανοποίησης από την εργασία και επιθυμίας παραμονής στο επάγγελμα, μαθητικών επιδόσεων (Fresko, Kfir & Nasser 1997). Η ποιότητα ενός εκπαιδευτικού συστήματος και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού εξάρταται από τους δάσκαλους, που διεξάγουν το μάθημα, τις σχολικές δραστηριότητες που κάνουν. Επιπλέον, όμως οι εκπαιδευτικοί είναι οι άνθρωποι που παρέχουν, υποστηρίζουν και προωθούν την μάθηση. Είναι άνθρωποι που ανήκουν στο σχολείο, στην τάξη, στο σύλλογο και σε διάφορες άλλες ομάδες (Cheung et. al., 1999). Μια ποιοτική παιδεία δεν παρέχεται χωρίς τον κόπο, τις προσπάθειες αφοσιωμένων εκπαιδευτικών.

Η επιλογή και πρόσληψη των εκπαιδευτικών, αλλά και η διατήρηση των καλύτερων από αυτούς στην εργασία, ως οι πολυτιμότεροι των πηγών του σχολικού οργανισμού, είναι η σημαντικότερη

λειτουργία της εκπαιδευτικής διοίκησης, (Darling-Hammond, 2003). Η διαμόρφωση ενός σχολικού κλίματος, αλλά και των συνθηκών εργασίας που ευνοούν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι συνθήκες εργασίας ωθούν το εκπαιδευτικό προσωπικό να αναπτύσσει πρωτοβουλίες και δραστηριότητες που εμπλουτίζουν τη μαθησιακή διαδικασία. Ειδικότερα, οι σκοποί και στόχοι, αξίες του σχολικού οργανισμού, η σταθερότητα του προσωπικού, η ανάπτυξη ανθρώπινων σχέσεων, η καθοδήγηση και διεύθυνση στο σχολείο. Οι συνθήκες εργασίας επηρεάζουν την δέσμευση. Παράγοντες που σχετίζονται με το είδος της εργασίας, όπως τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας και τα χρόνια υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα και οι μισθολογικές αμοιβές, (Razak et al, 2009).

Η οργανωσιακή συμπεριφορά της συνεργασίας και συνευθύνης, της δέσμευσης, αφοσίωσης και αίσθησης συλλογικότητας, αντικατροπτίζεται και στην ελληνική εκπαίδευση, όπου σύμφωνα με το προσχέδιο νόμου για την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, στο επίκεντρο τίθεται η σχολική μονάδα, και ο σύλλογος διδασκόντων ως κύτταρο γόνιμης υποδοχής και συνδιαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής, φορέας παραγωγής και υλοποίησης εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών με επίκεντρο το μαθητή και πρωταγωνιστή τον εκπαιδευτικό.³ Οικοδομείται η κουλτούρα συνεργασίας και συνδιαμόρφωσης σχέσεων και εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία θα στηρίζεται στις δημοκρατικές αρχές λήψης αποφάσεων, αλλά και στη δέσμευση ότι αυτή θα υλοποιηθεί. Ο σύλλογος διδασκόντων του σχολείου που αποτελείται από όλο το προσωπικό γενικής και ειδικής παιδείας και ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, εκτός από την ενημέρωση των γονέων, έχει πλέον και αρμοδιότητες χάραξης της κατεύθυνσης της εκπαιδευτικής πολιτικής, στην εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων, στην οργάνωση της σχολικής ζωής, στη συνδιαμόρφωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και καινοτόμων σχολικών δράσεων, στην επιλογή του κατάλληλου εκπαιδευτικού, ενδουπηρεσιακής επιμόρφωσης και την συμπλήρωση και προσαρμογή της λειτουργίας στις ιδιαίτερες ανάγκες της κάθε σχολικής μονάδας. Η δημοκρατική οργάνωση της σχολικής μονάδας προϋποθέτει τη λειτουργία κανόνων και δομών, όπως ο κανονισμός λειτουργίας της σχολικής μονάδας που χρήζουν πρωτοβουλιών, δράσεων, συνεργασίας και συντονισμού έργου διοικητικού και παιδαγωγικού, τόσο ενδοσχολικά, όσο και μεταξύ των σχολικών ομάδων.

Η οργανωσιακή δέσμευση χαρακτηρίζεται από την ισχυρή πίστη και την αποδοχή των σκοπών και των αξιών του οργανισμού. Είναι κάτι περισσότερο από μια απλή πίστη στον οργανισμό, αντιπροσωπεύοντας μια ενεργή σχέση που το άτομο επιθυμεί να δώσει κάτι περισσότερο από τον εαυτό του για το συμφέρον του οργανισμού. Η προσπάθεια αυτή εκδηλώνεται με το δέσιμο με τους

3 <http://www.minedu.gov.gr/apo-to-simera-sto-neo-sxoleio-me-prota-ton-mathiti.html> (τελευταία προσπέλαση στις 31-8-2012)

υπόλοιπους συναδέλφους του, σε τέτοιο βάθος που να είναι ένα σώμα, μια συλλογικότητα. Η αίσθηση της συλλογικής δέσμευσης αποτελεί ένα ισχυρό ψυχολογικό δέσμο, ο βαθμός με τον οποίο ένα άτομο εμπλέκεται με την εργασία του (Warr, Cook and Wall, 1979). Η παρούσα έρευνα στηρίζεται στην έννοια της πολλαπλής δέσμευσης που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο σε σχέση με τους μαθητές, την διδακτική και παιδαγωγική εργασία τους, το επάγγελμα, την καριέρα και τους συναδέλφους τους, (Brown, 1996). Η δέσμευση αντιμετωπίζεται ως ένα σύνθετο φαινόμενο, χαρακτηρίζεται (Price, 1997) όχι μόνο από την εμπλοκή των εργαζομένων στον οργανισμό, αλλά και από την αίσθηση της συλλογικής εργασίας και της ταυτότητας που κομίζουν από το σχολικό οργανισμό και το σύλλογο των εκπαιδευτικών. Έκφραση της οργανωσιακής δέσμευσης, είναι η αφοσίωση στην ομάδα των εκπαιδευτικών και της συλλογικής εργασίας. Η αίσθηση της συλλογικής δέσμευσης που αναπτύσσεται στους εκπαιδευτικούς του σχολικού οργανισμού για να επιτύχουν τους στόχους και σκοπούς του σχολείου, (Nias 1989, βλ. ενδεικτικά Razak et. al., 2009) και η οποία χαρακτηρίζεται από τα οργανωσιακά χαρακτηριστικά της συλλογικής εργασίας, επικοινωνία, εμπιστοσύνη, συντονισμό, ηγεσία, υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου, ανατροφοδότησης και ορισμού της ομάδας.

Η οργανωσιακή δέσμευση έχει αποδειχτεί ερευνητικά (Kuhnert and Vance, 1992) ότι σχετίζεται στατιστικά με το αίσθημα της μη σταθερής εργασίας. Οι εργασιακές συνθήκες, η εργασιακή ασφάλεια είναι παράγοντες δέσμευσης για τους εκπαιδευτικούς, (Hanushek and Rivkin, 2007). Όσο πιο σταθερή παρουσία έχουν, τόσο πιο δεμένοι είναι με το σχολείο, τόσο καλύτερα γνωρίζουν τους συναδέλφους, μαθητές και την ευρύτερη σχολική και τοπική κοινότητα. Η σταθερότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού, συνδέεται ερευνητικά με την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα και τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών, (Heck, 2009). Υπάρχει όμως, σημαντική διαφορά στην παρακίνηση που έχει κάθε χωριστή κατηγορία εργαζόμενου, (Lee and Johnson, 1991). Έρευνες (Morrow, 1983) έχουν δείξει διαφορά στην οργανωσιακή δέσμευση ανάμεσα στους μόνιμους και στους ωρομίσθιους εργαζόμενους, ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς με σταθερή και μη σταθερή παρουσία στο σχολείο. Πολλές αναπτυσσόμενες χώρες (Vegas, 2007) προχωρούν στην στελέχωση των σχολείων με μερικής απασχόλησης εκπαιδευτικούς ή με λιγότερες ώρες από ότι οι κανονικοί εκπαιδευτικοί, με αμφισβητούμενα αποτελέσματα. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η στελέχωση των σχολικών μονάδων που είναι ευθύνη του ΥΠΘΔΒΜ, δεν περιορίζεται μόνο σε μόνιμους εκπαιδευτικούς, αλλά και σε εκπαιδευτικούς, προσωρινούς (αναπληρωτές) ή απασχολούμενους ανά ώρα, (αναπληρωτές μειωμένου ωραρίου, ωρομίσθιοι). Ειδικότερα, διακρίνονται οι εξής κατηγορίες στελέχωσης των εκπαιδευτικών: μόνιμοι εκπαιδευτικοί με σταθερότητα παραμονής στην σχολική μονάδα, εκπαιδευτικοί χωρίς σταθερότητα στη σχολική μονάδα (ωρομίσθιο προσωπικό), αναπληρωτές και νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, (Ανδρέου, 1999). Σε αυτούς πρέπει να προστεθούν και εκπαιδευτικοί οι οποίοι υπηρετούν στις σχολικές μονάδες με

απόσπαση, ή είναι στη διάθεση της εκάστοτε διεύθυνσης και αναπληρωτές ΕΣΠΑ. Η έρευνα (Σαϊτης, 2005) έδειξε ότι αυτό το σύστημα τοποθετήσεων, μεταθέσεων, αποσπάσεων και η αποτίμηση του στο διδακτικό προσωπικό δεν είναι αποτελεσματικό. Επίσης, η σταθερότητα του προσωπικού είναι ένας σημαντικός παράγοντας στην λειτουργία και την συνοχή της σχολικής κοινότητας. Η δέσμευση των εκπαιδευτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, από την σχετική αναδίφηση της βιβλιογραφίας δεν έχει ερευνηθεί.

Σκοπός της εργασίας.

Σκοπος της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει την επίδραση του εργασιακού καθεστώτος των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ηλείας στην αίσθηση της συλλογικής δέσμευσης τους στο σχολείο.

Ειδικότερα:

- 1) Να εξεταστεί αν το καθεστώς εργασίας του εκπαιδευτικού στο σχολείο επηρεάζει την αίσθηση της δέσμευσης του εκπαιδευτικού στη συλλογική εργασία.
- 2) Να διερευνηθεί ποιο είναι το προφίλ και οι προεξάρχουσες συνιστώσες της δέσμευσης στην συλλογική εργασία των εκπαιδευτικών στο σχολείο.
- 3) Να εξεταστεί αν τα χρόνια υπηρεσίας σε συγκεκριμένη σχολική μονάδα επηρεάζουν την αίσθηση της δέσμευσης στη συλλογική εργασία στο σχολείο.

Ερευνητικές υποθέσεις:

1. Αναμένεται εκπαιδευτικοί με σταθερή σχέση εργασίας στο σχολείο να έχουν μεγαλύτερη αίσθηση δέσμευσης στη συλλογική εργασία από εκπαιδευτικούς με μη σταθερή σχέση εργασίας
2. Αναμένεται τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα να σχετίζονται θετικά με την αντίληψη της αίσθησης της δέσμευσης στη συλλογική εργασία στο σχολείο.

6. Μεθοδολογία.

Το ζήτημα της οργανωσιακής δέσμευσης είναι ευρύ και πολυδιάστατο, απασχολεί την επιστήμη

της αγωγής του ανθρώπου από προγενέστερες χρονικές περιόδους. Η παρούσα έρευνα συμβάλλει στην διαδοχική προσέγγιση της γνώσης στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού των σχολικών μονάδων. Ειδικότερα σε μια περίοδο που χαρακτηρίζεται από το αβέβαιο, (Κοσμόπουλος, 1994) και την πολυπλοκότητα της πραγματικότητας λόγω των ραγδαίων οικονομικών, πολιτικών και κοινωνικών αλλαγών. Η έρευνα πρέπει να εμπλουτίζεται καθώς τα δεδομένα αλλάζουν χρόνο το χρόνο, (Βαμβούκας, 2000). Η συγκεκριμένη έρευνα είναι ποσοτική και μελετά το φαινόμενο της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας στη συλλογική εργασία, δίνοντας έμφαση στη σχέση μεταξύ αιτίου (εργασιακό καθεστώς) και αποτελέσματος (δέσμευση στη συλλογική εργασία). Με τη χρήση ερωτηματολογίου τυποποιημένων ερωτήσεων σε όλο το δείγμα, μετρήσεων και αριθμών συλλέγονται και αναλύονται δεδομένα για το υπό διερεύνηση θέμα εστιάζοντας στα μετρήσιμα χαρακτηριστικά. Από έναν μικρό αριθμό δεδομένων σε τυποποιημένη μορφή μέσω της χρήσης αντιπροσωπευτικού δείγματος, ώστε να υπάρχει μια άμεση προσέγγιση και μέσω της ανωνυμίας να εξαχθεί συμπέρασμα επί του ερευνόμενου θέματος, το οποίο να μπορεί να γενικευθεί.

Πριν την διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε ένας προέλεγχος ώστε να ελεγχθεί η σημασία του ερωτηματολογίου και του σκοπού της έρευνας για να βελτιωθεί η διατύπωση των ερωτήσεων και διερευνηθούν και αντιμετωπιστούν θέματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας του ερωτηματολογίου, η γνωστή και ως ανάλυση πρωτοκόλου, (Ericsson και Simon βλ. ενδεικτικά Robson, 2007) να γίνει μια πρώτη μικρογραφία της πραγματικής έρευνας. Όταν ολοκληρώθηκε ο προέλεγχος, τότε προχώρησε η οριστική μορφή του ερωτηματολογίου.

Η κατασκευή του ερωτηματολογίου στηρίχτηκε σε κλειστού τύπου ερωτήσεις οι οποίες είναι πιο εύκολες στην απάντηση, αποφεύγεται ο υποκειμενισμός, (Βαμβούκας, 2000) των συμμετεχόντων, η βιαστική και απρόσεκτη συμπλήρωσή τους. Στο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα τύπου Likert, καθώς τα δεδομένα της επιδέχονται σύνθετη στατιστική επεξεργασία. Οι ερωτήσεις αυτής της κλίμακας προκαλούν ενδιαφέρον και οι άνθρωποι συχνά χαίρονται να τις απαντούν γεγονός που αυξάνει την πιθανότητα να δίνουν απαντήσεις ύστερα από σκέψη, διασφαλίζοντας ότι η κλίμακα έχει εσωτερική συνοχή και διακρίνει τη διαφορά ανάμεσα σε δύο άτομα. Ένα από τα μειονεκτήματά της, όμως, είναι ότι οι μετρήσεις σε αυτήν μπορούν να οδηγήσουν σε ένα είδος παλινδρόμησης των απαντήσεων των συμμετεχόντων προς το μέσο όρο. Με άλλα λόγια, πολλές φορές οι συμμετέχοντες επιλέγουν εκείνο το βαθμό της κλίμακας που δηλώνει ότι δεν υπάρχει ούτε συμφωνία ούτε διαφωνία με τη συγκεκριμένη πρόταση. Αν τα άτομα επιλέγουν συστηματικά απαντήσεις που βρίσκονται στο μέσο της κλίμακας και αντιπροσωπεύουν την ουδετερότητα, ο ερευνητής δεν μπορεί να βγάλει συμπεράσματα για τη στάση τους απέναντι στο υπό μελέτη θέμα. Το πρόβλημα αυτό αντιμετωπίζεται, με τη χρήση ζυγού αριθμού διαβαθμίσεων στον καθορισμό του

βαθμού συμφωνίας ή διαφωνίας σε κάθε πρόταση. Με τον τρόπο αυτό δεν υπάρχει μέσο σημείο, αλλά, αντιθέτως, κάθε διαβάθμιση εκφράζει έναν μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας/διαφωνίας, (Σταλίκας, 2005). Η κλίμακα Likert δίνει ως απαντήσεις- επιλογές αριθμούς-βαθμούς π.χ. 1,2,3,4,5,6 στους οποίους αντιστοιχούν απαντήσεις του τύπου «Διαφωνώ»/ «Συμφωνώ» με διαβαθμίσεις, δηλαδή: 1- Διαφωνώ απόλυτα , 2-Διαφωνώ, 3-ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 4- ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ, 5- Συμφωνώ , 6- Συμφωνώ απόλυτα. Στο τέλος αθροίζονται οι βαθμοί (αριθμοί) που συγκεντρώνει το άτομο που τις απαντά (τις κυκλώνει) και υπολογίζεται ο μέσος όρος, ώστε να οδηγηθούμε στα συμπεράσματα, (Robson C. 2007).

Δειγματοληψία.

Ο πληθυσμός στόχος ήταν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ηλείας, που διδάσκουν σε τάξεις της πρωτοβάθμιας. Επιλέχθηκε αυτός ο Νομός διότι χαρακτηρίζεται για την στελέχωση των σχολείων του από αναπληρωτές και αποσπασμένους εκπαιδευτικούς. Τεχνικοοικονομικοί λόγοι και λόγοι ευκολίας προσβασιμότητας στις σχολικές μονάδες οδήγησαν στην συμπτωματική δειγματοληψία, (Σαραφίδου, 2011). Για να είναι το δείγμα, όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτικό και να αντανakλά με την μεγαλύτερη ακρίβεια τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού τον οποίο απαρτίζει, έγινε προσπάθεια οι συμμετέχοντες να είναι όσο το δυνατόν μια μικρογραφία πιστή των ατόμων του πληθυσμού τόσο ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, όσο και ως προς τις ειδικότητες, σχέση εργασίας και τύπο σχολείου που υπηρετούν. Επελέγησαν σχολικές μονάδες όλων των οργανικοτήτων απο αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές.

Περιγραφή του δείγματος.

Το δείγμα προέρχεται από δημοτικά σχολεία της Διεύθυνσης Ηλείας. Εστάλησαν 300 ερωτηματολόγια και επεστράφησαν συμπληρωμένα 176, ποσοστό συμμετοχής 58.7%. Οι συμμετέχοντες (176) ήταν εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε σχολεία της διεύθυνσης πρωτοβάθμιας Ηλείας.

Πίνακας 3. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Φύλο	N	%
Άνδρες	57	32,4
Γυναίκες	119	67,6
Σύνολο	176	100

Έτη συνολικής εκπαιδευτικής

υπηρεσίας		
0...10	122	69,3
11...20	22	12,5
21...30	22	12,5
31...40	10	5,7
Ηλικία	Μ.Τ.	Τ.Α.
	35,27	9,03
Έτη υπηρεσίας στη σχολική μονάδα	4,07	6,06

Γυναίκες ήταν το 67,6%. Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί είχαν από 1 έως 10 έτη προυπηρεσία (69,3%). Η μέση ηλικία των εκπαιδευτικών ήταν τα 35,27 έτη και η μέση προυπηρεσία στην ίδια σχολική μονάδα ήταν τα 4,07 έτη. Ως προς τις ειδικότητες ήταν δάσκαλοι 121 (68,8%), αγγλικής φιλολογίας 14 (8%), θεατρικής αγωγής 10 (5,7%), γερμανικής φιλολογίας 6 (3,4%), μουσικής αγωγής 6 (3,4%), φυσικής αγωγής 12 (6,8%) και πληροφορικής 5 (2,8%).

Ως προς το είδος της σχέσης εργασίας με το σχολείο (πίνακας 4), πλειοψηφία ήταν αναπληρωτές πλήρους ωραρίου 69 (39,2%). Η κατηγορία των ωρομίσθιων δεν βρέθηκε στους συμμετέχοντες, όπως και των νεοδιόριστων.

Πίνακας 4. Εργασιακό καθεστώς εκπαιδευτικών του δείγματος.

Σχέση εργασίας	N	%
Μόνιμος με οργανική στο σχολείο	48	27,3
Μόνιμος με απόσπαση στο σχολείο	28	15,9
Αναπληρωτής πλήρους ωραρίου	69	39,2
Αναπληρωτής ΕΣΠΑ	14	8,0
Αναπληρωτής μειωμένου ωραρίου	17	9,7

Εργαλείο μέτρησης.

Επελέγει το ερωτηματολόγιο, το οποίο χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα των Park et al, (2005). Το ερωτηματολόγιο επικεντρώνεται στην δέσμευση των εκπαιδευτικών στη συλλογική εργασία. Το ερωτηματολόγιο (βλ. παράρτημα) είναι σύνθεση του ερωτηματολογίου της μέτρησης της δέσμευσης και αίσθησης συλλογικότητας του Rosenstein (1994), που μετρά τις κλίμακες της επικοινωνίας, ομαδικής ηγεσίας, καθοδήγησης, ανατροφοδότησης, υποστηρικτικής συμπεριφοράς, συνεργασίας και του ερωτηματολογίου μέτρησης της εμπιστοσύνης και συλλογικότητας του McAllister (1995), που μετρά την κλίμακα της εμπιστοσύνης. Αποτελείται από 21 προτάσεις που απαντώνται με την μέθοδο τύπου Likert και είναι χωρισμένο σε επτά υποκλίμακες, τα χαρακτηριστικά της συλλογικής εργασίας. Κάθε υποκλίμακα έχει τρεις προτάσεις, για κάθε κλίμακα του ερωτηματολογίου τους, με την εξής σειρά:

επικοινωνίας, παράδειγμα πρότασης: Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο επικοινωνούν μεταξύ τους άνετα και ευχάριστα

ομαδικής ηγεσίας, παράδειγμα πρότασης: Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο φροντίζουν οι συνάδελφοί τους να εργάζονται με πλήρη επάρκεια διδακτικού, εποπτικού και γνωστικού υλικού.

ομαδικότητας, παράδειγμα πρότασης: Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο πρόθυμα συμμετέχουν στις δραστηριότητες της ομάδας των εκπαιδευτικών του σχολείου.

ανατροφοδότησης, παράδειγμα πρότασης: Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου χρησιμοποιούν τις υποδείξεις των συναδέλφων τους για την αυτοβελτίωσή τους.

υποστηρικτικής συμπεριφοράς, παράδειγμα πρότασης: Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αλληλοσυμπληρώνονται όταν ένας συνάδελφος δεν μπορεί να ανταπεξέλθει μιας δυσκολίας.

συνεργασίας, παράδειγμα πρότασης: Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου συνεργάζονται για να πετύχουν τους σκοπούς του σχολείου.

εμπιστοσύνης, παράδειγμα πρότασης: Στα πλαίσια της εργασίας στο σχολείο οι εκπαιδευτικοί έχουν θετικές εργασιακές σχέσεις.

Στην έρευνα των Park et al, (2005) ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας α του Cronbach's ήταν για την επικοινωνία (0,819) για την ομαδικότητα (0,891) για την ομαδική ηγεσία (0,776), για την ανατροφοδότηση (0,776), για την υποστηρικτική συμπεριφορά (0,802) για την συνεργασία (0,811) και την εμπιστοσύνη (0,843) και συνολικά 0,917. Στην παρούσα έρευνα βρέθηκε η εσωτερική αξιοπιστία των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου να είναι:

Πίνακας 5. Συντελεστές αξιοπιστίας (alpha Cronbach).

Υποκλίμακες	Alpha
Επικοινωνίας	0,912
Ομαδικότητας	0,825
Ομαδικής Ηγεσίας	0,89
Ανατροφοδότησης	0,907
Υποστηρικτικής Συμπεριφοράς	0,905
Συνεργασίας	0,908
Εμπιστοσύνης	0,820
Δέσμευσης συνολικά	0,973

Όλες οι κλίμακες είναι σε ικανοποιητικά επίπεδα αξιοπιστίας, έτσι, καμμία πρόταση και υποκλίμακα δεν αποκλείστηκε. Η στατιστική ανάλυση στηρίχτηκε στην ανάλυση διακύμανσης της δέσμευσης στις διαφορετικές κατηγορίες των εκπαιδευτικών, στην εύρεση της συνάφειας ανάμεσα στα έτη υπηρεσίας στη σχολική μονάδα και την δέσμευση και στην αναζήτηση του προφίλ της δέσμευσης στη συλλογική εργασία. Με βάση τις στατιστικά σημαντικές διαφορές βγήκαν τα συμπεράσματα ως προς την δέσμευση στη συλλογική εργασία ανάλογα με το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών και τις παραμέτρους της δέσμευσης.

Διαδικασία διεξαγωγής έρευνας

Κατόπιν συνεννοήσεως με τις διευθύνσεις των σχολείων, ο ερευνητής επισκέφθηκε τις σχολικές μονάδες και ενημέρωσε τους εκπαιδευτικούς για το σκοπό του ερωτηματολογίου. Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο στο χώρο εργασίας τους κατά τη διάρκεια μίας διδακτικής ώρας αφού προηγουμένως είχαν ενημερωθεί πως η συμμετοχή τους ήταν προαιρετική, ανώνυμη και οι απαντήσεις τους δεν θα τους επηρέαζαν στην εργασία τους. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου επελέγει να γίνει στο χώρο εργασίας των εκπαιδευτικών για να είναι πιο γνώριμο το περιβάλλον και πριν τελειώσει η σχολική χρονιά, ώστε και οι ίδιοι να έχουν διαμόρφωση μια άποψη για τη σχολική μονάδα και το σύλλογο των εκπαιδευτικών, αλλά και το τέλος της σχολικής χρονιάς να μην τους φορτίσει συγκινησιακά, (Παρασκευόπουλος, 1992) και επηρεάσει την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Σε κάθε ερωτηματολόγιο υπήρχε ένα συνοδευτικό κείμενο με οδηγίες συμπλήρωσης προς τους εκπαιδευτικούς, τα ερωτηματολόγια επεστράφησαν μέχρι και το τελευταίο στις 31/5 από τους διευθυντές των σχολείων. Η στατιστική τους ανάλυση έγινε με την χρήση του

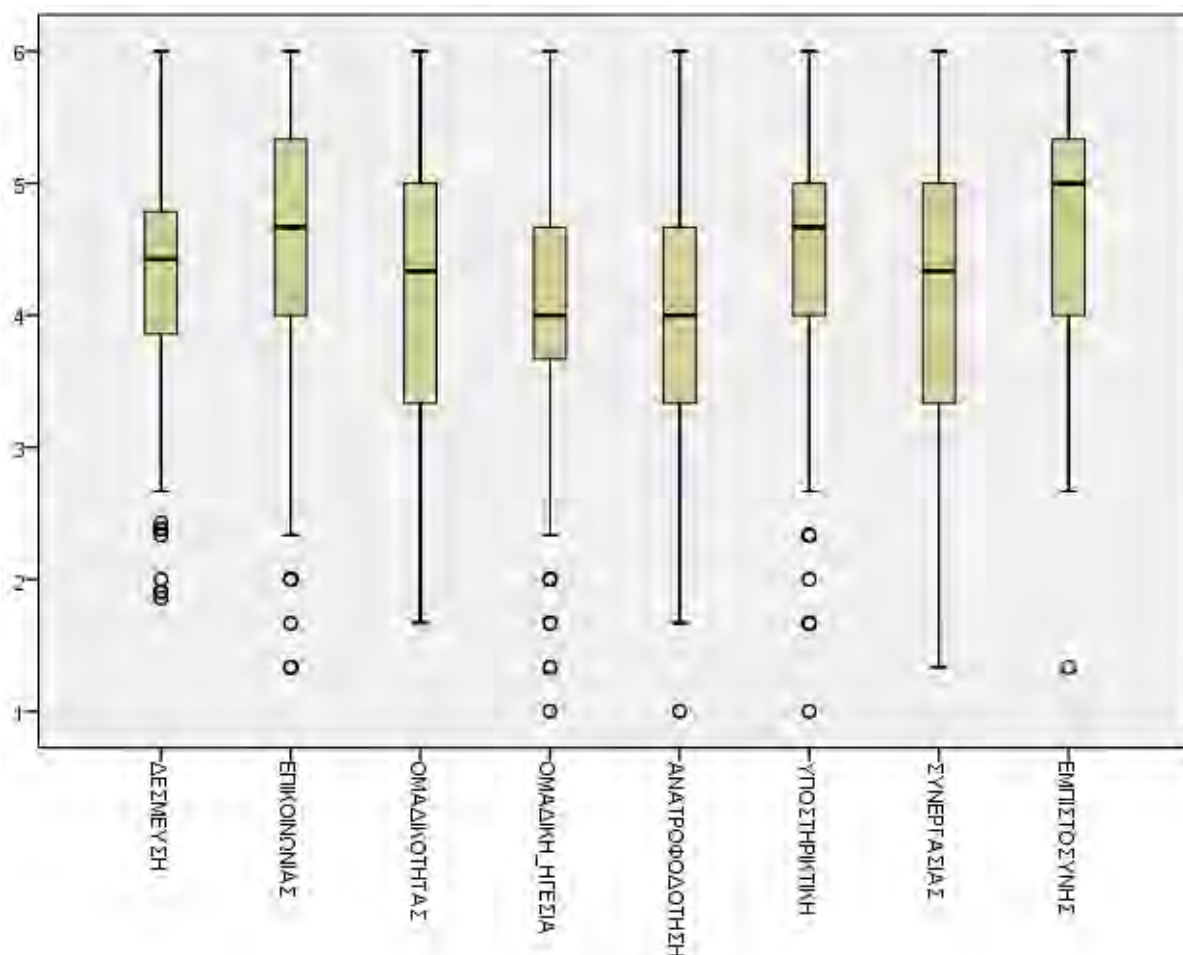
7. Αποτελέσματα.

A) Ερευνητική υπόθεση 1

Για την σύγκριση της δέσμευσης στις διαφορετικές ομάδες των εκπαιδευτικών, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης με έναν παράγοντα.

Πριν από την ανάλυση διακύμανσης πραγματοποιήθηκε θηκόγραμμα για τον έλεγχο της κανονικότητας των κατανομών, (γράφημα 1).

Γράφημα, 1. Καντανομή συχνοτήτων κατανομών των κλιμάκων.



Από τη μορφή του θηκογράμματος παρατηρείται ότι οι κατανομές των κλιμάκων, είναι κανονικές καθώς και την ύπαρξη ακραίων τιμών σχεδόν σε όλες τις κατανομές. Όπως και ότι οι προεξάρχουσες μεταβλητές είναι της εμπιστοσύνης, υποστηρικτικής συμπεριφοράς και επικοινωνίας.

Από το test του Levene $F_{4,171} = 2.773$, $p < .029$, δεν προέκυψε ομοιογένεια των διακυμάνσεων της μεταβλητής της δέσμευσης στο πληθυσμό. Η ανάλυση της διακύμανσης με έναν παράγοντα μεταξύ των ομάδων έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των 5 ομάδων σχέσεων εργασίας, $F_{4,171} = 36.812$, $p < .000$. Για τον ακριβή προσδιορισμό των στατιστικά σημαντικών διαφορών των επι μέρους ομάδων, έγινε χρήση ελέγχου πολλαπλών συγκρίσεων, προσδιορισμού ζευγών των μέσων τιμών, οι οποίες διαφοροποιούνται σημαντικά η μια της άλλης. Επειδή ο αριθμός των συγκρινόμενων ομάδων δεν υπερβαίνει τις πέντε, επελέγχθηκε ο έλεγχος Bonferroni, (Γναρδέλλης 2006). Επιμέρους συγκρίσεις με το κριτήριο Bonferroni έδειξαν ότι σημαντικά στατιστικές διαφορές παρατηρούνται μεταξύ των όλων ομάδων ($p < 0.000$), εκτός των μονίμων με απόσπαση και αναπληρωτών ΕΣΠΑ ($p = 0,06$), των αναπληρωτών πλήρους ωραρίου και των αναπληρωτών ΕΣΠΑ ($p = 0.052$) και των μονίμων με απόσπαση και των αναπληρωτών πλήρους ωραρίου ($p = 1.000$).

Από το test του Levene για την επικοινωνία $F_{4,171} = 2,092$, $p < .084$, προέκυψε ομοιογένεια των

διακυμάνσεων της μεταβλητής της επικοινωνίας στο πληθυσμό. Η ανάλυση της διακύμανσης με έναν παράγοντα μεταξύ των ομάδων έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των 5 ομάδων σχέσεων εργασίας, $F_{4,171} = 27,201$, $p < .000$. Για τον ακριβή προσδιορισμό των στατιστικά σημαντικών διαφορών των επι μέρους ομάδων, έγινε χρήση ελέγχου πολλαπλών συγκρίσεων, προσδιορισμού ζευγών των μέσων τιμών, οι οποίες διαφοροποιούνται σημαντικά η μια της άλλης. Επειδή ο αριθμός των συγκρινόμενων ομάδων δεν υπερβαίνει τις πέντε, επελέγχθηκε ο έλεγχος Bonferroni, (Γναρδέλλης 2006). Επιμέρους συγκρίσεις με το κριτήριο Bonferroni έδειξαν ότι σημαντικά στατιστικές διαφορές παρατηρούνται μεταξύ των όλων ομάδων ($p < 0.000$), εκτός των μονίμων με απόσπαση και αναπληρωτών ΕΣΠΑ ($p = 1,00$), των μονίμων με απόσπαση και αναπληρωτών πλήρους ωραρίου ($p = 1,00$) των αναπληρωτών πλήρους ωραρίου και των αναπληρωτών ΕΣΠΑ ($p = 1,00$) και των μονίμων με απόσπαση.

Από το test του Levene για την ομαδικότητα $F_{4,171} = 1,343$, $p < .256$, προέκυψε ομοιογένεια των διακυμάνσεων της μεταβλητής της ομαδικότητας στο πληθυσμό. Η ανάλυση της διακύμανσης με έναν παράγοντα μεταξύ των ομάδων έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των 5 ομάδων σχέσεων εργασίας, $F_{4,171} = 30,075$, $p < .000$. Για τον ακριβή προσδιορισμό των στατιστικά σημαντικών διαφορών των επι μέρους ομάδων, έγινε χρήση ελέγχου πολλαπλών συγκρίσεων, προσδιορισμού ζευγών των μέσων τιμών, οι οποίες διαφοροποιούνται σημαντικά η μια της άλλης. Επειδή ο αριθμός των συγκρινόμενων ομάδων δεν υπερβαίνει τις πέντε, επελέγχθηκε ο έλεγχος Bonferroni, (Γναρδέλλης 2006). Επιμέρους συγκρίσεις με το κριτήριο Bonferroni έδειξαν ότι σημαντικά στατιστικές διαφορές παρατηρούνται μεταξύ των όλων ομάδων ($p < 0.000$), εκτός των μονίμων με απόσπαση και αναπληρωτών ΕΣΠΑ ($p = .135$), των μονίμων με απόσπαση και αναπληρωτών πλήρους ωραρίου ($p = 1,00$) των αναπληρωτών πλήρους ωραρίου και των αναπληρωτών ΕΣΠΑ ($p = .140$).

Από το test του Levene για την ομαδική ηγεσία $F_{4,171} = 3,536$, $p < .008$, δεν προέκυψε ομοιογένεια των διακυμάνσεων της μεταβλητής της ομαδικότητας στο πληθυσμό. Η ανάλυση της διακύμανσης με έναν παράγοντα μεταξύ των ομάδων έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των 5 ομάδων σχέσεων εργασίας, $F_{4,171} = 25,118$, $p < .000$. Για τον ακριβή προσδιορισμό των στατιστικά σημαντικών διαφορών των επι μέρους ομάδων, έγινε χρήση ελέγχου πολλαπλών συγκρίσεων, προσδιορισμού ζευγών των μέσων τιμών, οι οποίες διαφοροποιούνται σημαντικά η μια της άλλης. Επειδή ο αριθμός των συγκρινόμενων ομάδων δεν υπερβαίνει τις πέντε, επελέγχθηκε ο έλεγχος Bonferroni, (Γναρδέλλης 2006). Επιμέρους συγκρίσεις με το κριτήριο Bonferroni έδειξαν ότι σημαντικά στατιστικές διαφορές παρατηρούνται μεταξύ των όλων ομάδων ($p < 0.000$), εκτός των μονίμων με απόσπαση και αναπληρωτών πλήρους ωραρίου ($p = 1,00$).

Από το test του Levene για την ανατροφοδότηση $F_{4,171} = 8,426$, $p < .000$, δεν προέκυψε

ομοιογένεια των διακυμάνσεων της μεταβλητής της ανατοφοδότησης στο πληθυσμό. Η ανάλυση της διακύμανσης με έναν παράγοντα μεταξύ των ομάδων έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των 5 ομάδων σχέσεων εργασίας, $F_{4,171} = 15,754, p < .000$. Για τον ακριβή προσδιορισμό των στατιστικά σημαντικών διαφορών των επι μέρους ομάδων, έγινε χρήση ελέγχου πολλαπλών συγκρίσεων, προσδιορισμού ζευγών των μέσων τιμών, οι οποίες διαφοροποιούνται σημαντικά η μια της άλλης. Επειδή ο αριθμός των συγκρινόμενων ομάδων δεν υπερβαίνει τις πέντε, επελέγχθηκε ο έλεγχος Bonferroni, (Γναρδέλλης 2006). Επιμέρους συγκρίσεις με το κριτήριο Bonferroni έδειξαν ότι σημαντικά στατιστικές διαφορές παρατηρούνται μεταξύ των όλων ομάδων ($p < 0.000$), εκτός των μόνιμων με οργανική και των μόνιμων με απόσπαση ($p = 0,30$), των μόνιμων με απόσπαση και των αναπληρωτών πλήρους ωραρίου ($p = 1,00$) των μόνιμων με απόσπαση και των αναπληρωτών ΕΣΠΑ ($p = 0,42$) και των αναπληρωτών ΕΣΠΑ με τους αναπληρωτές πλήρους ωραρίου ($p = 0,317$).

Από το test του Levene για την υποστηρικτική συμπεριφορά $F_{4,171} = 3,757, p < .006$, δεν προέκυψε ομοιογένεια των διακυμάνσεων της μεταβλητής της ανατοφοδότησης στο πληθυσμό. Η ανάλυση της διακύμανσης με έναν παράγοντα μεταξύ των ομάδων έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των 5 ομάδων σχέσεων εργασίας, $F_{4,171} = 25,484, p < .000$. Για τον ακριβή προσδιορισμό των στατιστικά σημαντικών διαφορών των επι μέρους ομάδων, έγινε χρήση ελέγχου πολλαπλών συγκρίσεων, προσδιορισμού ζευγών των μέσων τιμών, οι οποίες διαφοροποιούνται σημαντικά η μια της άλλης. Επειδή ο αριθμός των συγκρινόμενων ομάδων δεν υπερβαίνει τις πέντε, επελέγχθηκε ο έλεγχος Bonferroni, (Γναρδέλλης 2006). Επιμέρους συγκρίσεις με το κριτήριο Bonferroni έδειξαν ότι σημαντικά στατιστικές διαφορές παρατηρούνται μεταξύ των όλων ομάδων ($p < 0.000$), εκτός των μόνιμων με οργανική και των μόνιμων με απόσπαση ($p = 0,181$), των μόνιμων με απόσπαση και των αναπληρωτών πλήρους ωραρίου ($p = 1,00$) των μόνιμων με απόσπαση και των αναπληρωτών ΕΣΠΑ ($p = 0,23$) και των αναπληρωτών ΕΣΠΑ με τους αναπληρωτές πλήρους ωραρίου ($p = 0,214$).

Από το test του Levene για την συνεργασία $F_{4,171} = 2,662, p < .034$, δεν προέκυψε ομοιογένεια των διακυμάνσεων της μεταβλητής της συνεργασίας στο πληθυσμό. Η ανάλυση της διακύμανσης με έναν παράγοντα μεταξύ των ομάδων έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των 5 ομάδων σχέσεων εργασίας, $F_{4,171} = 34,349, p < .000$. Για τον ακριβή προσδιορισμό των στατιστικά σημαντικών διαφορών των επι μέρους ομάδων, έγινε χρήση ελέγχου πολλαπλών συγκρίσεων, προσδιορισμού ζευγών των μέσων τιμών, οι οποίες διαφοροποιούνται σημαντικά η μια της άλλης. Επειδή ο αριθμός των συγκρινόμενων ομάδων δεν υπερβαίνει τις πέντε, επελέγχθηκε ο έλεγχος Bonferroni, (Γναρδέλλης 2006). Επιμέρους συγκρίσεις με το κριτήριο Bonferroni έδειξαν ότι σημαντικά στατιστικές διαφορές παρατηρούνται μεταξύ των όλων ομάδων ($p < 0.000$), εκτός των

μόνιμων με απόσπαση ($p=1,00$), και των αναπληρωτών πλήρους ωραρίου ($p=1,00$) των μόνιμων με απόσπαση και των αναπληρωτών ΕΣΠΑ ($p=1,00$) και των αναπληρωτών ΕΣΠΑ με τους αναπληρωτές πλήρους ωραρίου ($p=1,00$).

Από το test του Levene για την εμπιστοσύνη $F_{4,171} = 2,092$, $p < .084$, προέκυψε ομοιογένεια των διακυμάνσεων της μεταβλητής της εμπιστοσύνης στο πληθυσμό. Η ανάλυση της διακύμανσης με έναν παράγοντα μεταξύ των ομάδων έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των 5 ομάδων σχέσεων εργασίας, $F_{4,171} = 27,201$, $p < .000$. Για τον ακριβή προσδιορισμό των στατιστικά σημαντικών διαφορών των επι μέρους ομάδων, έγινε χρήση ελέγχου πολλαπλών συγκρίσεων, προσδιορισμού ζευγών των μέσων τιμών, οι οποίες διαφοροποιούνται σημαντικά η μια της άλλης. Επειδή ο αριθμός των συγκρινόμενων ομάδων δεν υπερβαίνει τις πέντε, επελέγχθηκε ο έλεγχος Bonferroni, (Γναρδέλλης 2006). Επιμέρους συγκρίσεις με το κριτήριο Bonferroni έδειξαν ότι σημαντικά στατιστικές διαφορές παρατηρούνται μεταξύ των όλων ομάδων ($p < 0.000$), εκτός των μόνιμων με απόσπαση ($p=1,00$), και των αναπληρωτών πλήρους ωραρίου ($p=1,00$) των μόνιμων με απόσπαση και των αναπληρωτών ΕΣΠΑ ($p=1,00$) και των αναπληρωτών ΕΣΠΑ με τους αναπληρωτές πλήρους ωραρίου ($p=1,00$).

Πίνακας 6. Αίσθηση της δέσμευσης των εκπαιδευτικών στην συλλογική εργασία, σύμφωνα με το εργασιακό καθεστώς τους.

	Οργανικά (N=48)		Απόσπαση (N=28)		Α.Π.Ω. (N=69)		ΕΣΠΑ (N=14)		Α.Μ.Ω. (N=17)		
	M.O	T.A	M.O	T.A	M.O	T.A	M.O	T.A	M.O	T.A	P
Δέσμευση	4,87	0,74	4,32	0,74	4,27	0,65	3,68	0,99	2,50	0,50	0,00

Επικοινωνίας	5,10	0,63	4,57	0,90	4,64	0,74	4,38	0,73	2,94	0,74	0,00
Ομαδικότητας	4,86	0,82	4,17	0,66	4,10	0,85	3,52	0,71	2,53	0,76	0,00
Ομαδικής ηγεσίας	4,67	0,88	4,02	0,76	4,01	0,71	3,10	1,19	2,47	1,08	0,00
Ανατροφοδότησης	4,52	1,14	4,05	0,81	4,01	0,72	3,42	1,40	2,55	0,56	0,00
Υποστηρικτικής συμπεριφοράς	5,07	0,86	4,55	1,10	4,48	0,74	3,86	1,36	2,53	0,99	0,00
Συνεργασίας	4,76	0,83	4,14	1,14	4,29	0,78	3,95	0,57	2,04	0,64	0,00
Εμπιστοσύνης	5,10	0,63	4,57	0,90	4,65	0,74	4,38	0,73	2,94	0,74	0,00

One-way ανάλυση διακύμανσης.

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 6, η δέσμευση στη συλλογική εργασία των εκπαιδευτικών παρουσιάζει μια φθίνουσα τάση. Η ομάδα των μόνιμων εκπαιδευτικών με οργανική έχει τη μεγαλύτερη δέσμευση και ακολουθούν οι υπόλοιπες. Αμέσως μεγαλύτερη δέσμευση εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί με απόσπαση και οι αναπληρωτές πλήρους ωραρίου, έπειτα είναι οι αναπληρωτές ΕΣΠΑ και τέλος με την μικρότερη αίσθηση δέσμευσης οι αναπληρωτές μειωμένου ωραρίου. Οι ομάδες όμως των εκπαιδευτικών με απόσπαση και των αναπληρωτών πλήρους ωραρίου και ΕΣΠΑ δεν διαφοροποιούνται μεταξύ τους στατιστικά, εκτός από τους αναπληρωτές μειωμένου ωραρίου.

Η αίσθηση της επικοινωνίας, επίσης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς είναι μειούμενη ανάμεσα στις διαφορετικές εργασιακές ομάδες των εκπαιδευτικών. Οι μόνιμοι οργανικά στο σχολείο και οι αναπληρωτές μειωμένου ωραρίου είναι δυο ομάδες εκπαιδευτικών οι οποίες διαφοροποιούνται έντονα και στατιστικά σημαντικά. Οι ομάδες όμως των εκπαιδευτικών με απόσπαση και των αναπληρωτών πλήρους ωραρίου και ΕΣΠΑ δεν διαφοροποιούνται μεταξύ τους στατιστικά, εκτός από τους αναπληρωτές μειωμένου ωραρίου.

Η αίσθηση της ομαδικότητας, επίσης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς είναι μειούμενη ανάμεσα στις διαφορετικές εργασιακές ομάδες των εκπαιδευτικών. Οι μόνιμοι οργανικά στο σχολείο και οι αναπληρωτές μειωμένου ωραρίου είναι δυο ομάδες εκπαιδευτικών οι οποίες διαφοροποιούνται έντονα και στατιστικά σημαντικά. Οι ομάδες όμως των εκπαιδευτικών με απόσπαση και των αναπληρωτών πλήρους ωραρίου και ΕΣΠΑ δεν διαφοροποιούνται μεταξύ τους στατιστικά, εκτός από τους αναπληρωτές μειωμένου ωραρίου.

Η αίσθηση της ομαδικής ηγεσίας, επίσης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς είναι μειούμενη ανάμεσα στις διαφορετικές εργασιακές ομάδες των εκπαιδευτικών. Όλες οι ομάδες των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται στατιστικά μεταξύ τους, εκτός των εκπαιδευτικών με απόσπαση και των αναπληρωτών πλήρους ωραρίου, που δεν διαφοροποιούνται μεταξύ τους στατιστικά σημαντικά.

Η αίσθηση της ανατροφοδότησης, επίσης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς είναι μειούμενη ανάμεσα στις διαφορετικές εργασιακές ομάδες των εκπαιδευτικών. Όλες οι ομάδες των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται στατιστικά μεταξύ τους, εκτός των εκπαιδευτικών με οργανική και των εκπαιδευτικών με απόσπαση, όπως και των αναπληρωτών ΕΣΠΑ και πλήρους ωραρίου με τους εκπαιδευτικούς με απόσπαση, που δεν διαφοροποιούνται μεταξύ τους στατιστικά σημαντικά.

Η αίσθηση της υποστηρικτικής συμπεριφοράς, επίσης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς είναι μειούμενη ανάμεσα στις διαφορετικές εργασιακές ομάδες των εκπαιδευτικών. Όλες οι ομάδες των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται στατιστικά μεταξύ τους, εκτός των εκπαιδευτικών με οργανική και των εκπαιδευτικών με απόσπαση, όπως και των αναπληρωτών ΕΣΠΑ και πλήρους ωραρίου με τους εκπαιδευτικούς με απόσπαση, που δεν διαφοροποιούνται μεταξύ τους στατιστικά σημαντικά.

Η αίσθηση της συνεργασίας, επίσης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς είναι μειούμενη ανάμεσα στις διαφορετικές εργασιακές ομάδες των εκπαιδευτικών. Όλες οι ομάδες των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται στατιστικά μεταξύ τους, εκτός των εκπαιδευτικών με απόσπαση, όπως και των αναπληρωτών ΕΣΠΑ και πλήρους ωραρίου με τους εκπαιδευτικούς με απόσπαση, που δεν διαφοροποιούνται μεταξύ τους στατιστικά σημαντικά.

Η αίσθηση της εμπιστοσύνης, επίσης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς είναι μειούμενη ανάμεσα στις διαφορετικές εργασιακές ομάδες των εκπαιδευτικών. Όλες οι ομάδες των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται στατιστικά μεταξύ τους, εκτός των εκπαιδευτικών με απόσπαση, όπως και των αναπληρωτών ΕΣΠΑ και πλήρους ωραρίου με τους εκπαιδευτικούς με απόσπαση, που δεν διαφοροποιούνται μεταξύ τους στατιστικά σημαντικά.

Πίνακας, 7. Συσχέτιση των χαρακτηριστικών της συλλογικής εργασίας.

	Επικοι νωνίας	Ομαδι κότητ ας	Ομαδική ς ηγεσίας	Ανατροφ οδότησης	Υποστηρικτικής συμπεριφοράς	Συνεργασ ίας	Εμπιστοσύν ης	N	P
Επικοινωνίας	1							176	0,00

Ομαδικότητας	0,737	1						176	0,00
Ομαδικής ηγεσίας	0,818	0,718	1					176	0,00
Ανατροφοδότησης	0,768	0,690	0,823	1				176	0,00
Υποστηρικτικής συμπεριφοράς	0,757	0,714	0,762	0,820	1			176	0,00
Συνεργασίας	0,865	0,793	0,770	0,786	0,853	1		176	0,00
Εμπιστοσύνης	0,748	0,790	0,713	0,772	0,795	0,865	1	176	0,00

Όλα τα χαρακτηριστικά της συλλογικής εργασίας συνδέονται μεταξύ τους με ισχυρές θετικές συσχετίσεις. Ειδικότερα, όμως πιο ισχυρά είναι οι έννοιες της συνεργασίας και εμπιστοσύνης, όσο πιο πολύ εμπιστεύεται ένας εκπαιδευτικός κάποιον συνάδελφό του, τόσο πιο πολύ συνεργάζονται. Η επικοινωνία και συνεργασία, όσο πιο πολύ συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί τόσο πιο πολύ επικοινωνούν. Έπειτα είναι η συνεργασία και η υποστηρικτική συμπεριφορά, όσο πιο πολύ συνεργάζονται τόσο πιο πολύ υποστηρίζει ο εκπαιδευτικός ο ένας τον άλλον. Έπειτα ακολουθεί η ανατροφοδότηση και ομαδική ηγεσία, όσο πιο πολύ ένας εκπαιδευτικός ανατροφοδοτείται στο εκπαιδευτικό έργο του από τους συναδέλφους του, τόσο πιο πολύ ενδιαφέρεται για την διαχείριση των διοικητικών του σχολείου. Η ανατροφοδότηση και η υποστηρικτική συμπεριφορά, όσο πιο πολύ ανατροφοδοτείται το έργο του εκπαιδευτικού τόσο πιο πολύ υποστηρίζει τους συναδέλφους του. Η επικοινωνία και ομαδική ηγεσία, όσο πιο πολύ επικοινωνούν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους, τόσο πιο πολύ ενδιαφέρονται για την διαχείριση της σχολικής μονάδας.

B) Ερευνητική υπόθεση 2

Για την αναζήτηση της συνάφειας των ετών υπηρεσίας στη σχολική μονάδα και δέσμευσης στη συλλογική εργασία χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης (του Pearson).

Πίνακας 8. Συσχέτιση της συνολικής δέσμευσης και των ετών υπηρεσίας στη σχολική μονάδα.

	Έτη υπηρεσίας στη σχολική μονάδα
	R
Δέσμευση	0,772**
Ομαδικότητα	0,790**
Ομαδικής ηγεσίας	0,713**
Ανατροφοδότησης	0,336
Υποστηρικτικής συμπεριφοράς	0,795**
Συνεργασίας	0,865**
Εμπιστοσύνης	0,703
Επικοινωνίας	0,764

** Στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 99%

Ο πίνακας 8 δείχνει υψηλή συσχέτιση της δέσμευσης και των ετών υπηρεσίας στη σχολική μονάδα, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα βρέθηκε θετική συσχέτιση της δέσμευσης και των ετών υπηρεσίας στη σχολική μονάδα [$r=0,772$, $N=176$, $P<0,000$]. Οι εκπαιδευτικοί με την πάροδο των ετών σταδιακά δεσμεύονται στη συλλογική εργασία. Για την ομαδικότητα η συσχέτιση είναι επίσης υψηλή, θετική με τα έτη υπηρεσίας στη σχολική μονάδα [$r=0,790$, $N=176$, $P<0,000$]. Οι εκπαιδευτικοί με το πέρασμα των ετών αισθάνονται πιο ομαδικοί, όπως αντιλαμβάνονται την έννοια της ομαδικότητας. Για την ομαδική ηγεσία βρέθηκε υψηλή θετική συσχέτιση με τα έτη υπηρεσίας στη σχολική μονάδα [$r=0,713$, $N=176$, $P<0,000$]. Οι εκπαιδευτικοί με το πέρασμα των ετών αναπτύσσουν πρωτοβουλίες που έχουν σχέση με την ηγεσία και την διοίκηση του σχολείου. Για την ανατροφοδότηση βρέθηκε χαμηλή θετική συσχέτιση [$r=0,336$, $N=176$, $P<0,000$]. Οι εκπαιδευτικοί με το πέρασμα των ετών δεν έχουν ανάγκη από ανατροφοδότηση του διδακτικού και παιδαγωγικού έργου τους. Για την υποστηρικτική συμπεριφορά βρέθηκε υψηλή θετική συσχέτιση [$r=0,795$, $N=176$, $P<0,000$]. Οι εκπαιδευτικοί με το πέρασμα των ετών αναπτύσσουν συμπεριφορές βοήθειας και υποστήριξης, όπως αυτοί τις αντιλαμβάνονται. Για την συνεργασία βρέθηκε υψηλή θετική συσχέτιση [$r=0,865$, $N=176$, $P<0,000$]. Οι εκπαιδευτικοί με το πέρασμα των ετών είναι πιο συνεργάσιμοι προς τους συναδέλφους τους. Για την εμπιστοσύνη βρέθηκε υψηλή θετική συσχέτιση [$r=0,703$, $N=176$, $P<0,000$]. Οι εκπαιδευτικοί με το πέρασμα των ετών εμπιστεύονται πιο πολύ τους συναδέλφους τους. Για την επικοινωνία βρέθηκε υψηλή θετική συσχέτιση [$r=0,764$, $N=176$, $P<0,000$]. Οι

εκπαιδευτικοί με το πέρασμα των χρόνων επικοινωνούν περισσότερο με τους συναδέλφους τους.

8. Συμπεράσματα.

▲ Ερευνητική Υπόθεση 1,

Αναμένεται εκπαιδευτικοί με σταθερή σχέση εργασίας στο σχολείο να έχουν μεγαλύτερη συλλογική δέσμευση από εκπαιδευτικούς με μη σταθερή σχέση εργασίας

Η έρευνα έδειξε διαφορές στην αίσθηση της συλλογικής δέσμευσης και των χαρακτηριστικών της στους εκπαιδευτικούς, ανάλογα με το εργασιακό καθεστώς τους. Πιο συγκεκριμένα, ισχυρή αίσθηση συλλογικής δέσμευσης είχαν οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί που ανήκουν οργανικά σε ένα σχολείο, μικρότερη αίσθηση συλλογικής δέσμευσης όσοι εκπαιδευτικοί είναι με απόσπαση ή είναι αναπληρωτές πλήρους ωραρίου ή είναι αναπληρωτές ΕΣΠΑ και τέλος την μικρότερη όλων οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί.

Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί είναι σταθερά κάθε σχολική χρονιά στο σχολείο, γνωρίζουν την ιστορία και τους μαθητές, γονείς του σχολείου. Αντίθετα η δεύτερη ομάδα εκπαιδευτικών αποτελείται από εκπαιδευτικούς, οι οποίοι κατά βάση είναι προσωρινά τοποθετημένοι στο σχολείο, αναπληρωτές πλήρους ωραρίου, αναπληρωτές ΕΣΠΑ και αποσπασμένους εκπαιδευτικούς. Στη δεύτερη κατηγορία των εκπαιδευτικών, παρά το γεγονός ότι πρόκειται για μια ομάδα ετερόκλητων εργασιακών καθεστώτων, εν τούτοις δεν διαφέρουν μεταξύ τους σημαντικά στατιστικά στη δέσμευση και τις συνιστώσες της, αντίθετα παρουσιάζουν διαφορά στατιστικά σημαντική μόνο με την ομάδα των οργανικά τοποθετημένων στη σχολική μονάδα και τους ωρομίσθιους. Το κοινό σημείο που ενώνει την δεύτερη αυτή κατηγορία των εκπαιδευτικών είναι ο προσωρινός χαρακτήρας τοποθέτησής τους και η μη σταθερή παρουσία τους στον σχολικό οργανισμό. Αυτός ο προσωρινός χαρακτήρας τοποθέτησης είναι που τους διαφοροποιεί από τους οργανικά τοποθετημένους, οι οποίοι διακρίνονται για την σταθερή παρουσία τους με το πέρασμα των χρόνων στο σχολείο. Πρόκειται για εκπαιδευτικούς οι οποίοι εξαντλούν την παρουσία τους στο σχολείο μια σχολική χρονιά. Στο τέλος του σχολικού έτους οι αναπληρωτές απολύονται και οι αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί επιστρέφουν στην οργανική τους θέση, χωρίς να είναι βέβαιο, ότι κάποιος από τους δυο θα επιστρέψει και πάλι στο σχολείο. Οι αναπληρωτές ΕΣΠΑ επίσης προσλαμβάνονται και μισθοδοτούνται με διαφορετικό τρόπο από ότι οι υπόλοιποι αναπληρωτές σύμφωνα με τον Ν.3848/2010 και τη σχετική οδηγία περί μισθοδοσίας τους από το υπουργείο. Είναι προσωρινός ο χαρακτήρας της παρουσίας τους στο σχολείο, έχουν διοικητικά τις ίδιες ώρες και τους υπόλοιπους αναπληρωτές εφόσον είναι πλήρους ωραρίου, αλλά διαφορετικό αντικείμενο διδασκαλίας και ωρολόγιο πρόγραμμα, καθώς απασχολούνται στη διδασκαλία των εικαστικών, μουσικής αγωγής

και τμήματα ένταξης, διαφέρουν δηλαδή ως προς το καθεστώς απασχόλησης και εργασίας από τις προηγούμενες κατηγορίες εκπαιδευτικών. Έχουν ένα διαφορετικό εργασιακό προφίλ από τους κανονικούς αναπληρωτές και τους αποσπασμένους εκπαιδευτικούς, δείχνουν μικρότερη αίσθηση δέσμευσης, αλλά όχι στατιστικά σημαντική, γιατί έχουν πλήρες ωράριο εργασίας και την ίδια παρουσία στο σχολείο με τις προηγούμενες δυο κατηγορίες εκπαιδευτικών. Διαφοροποιημένοι και στατιστικά με σημαντική διαφορά μικρότερη δέσμευση έχουν οι αναπληρωτές μειωμένου ωραρίου. Οι αναπληρωτές μειωμένου ωραρίου έχουν την μικρότερη παρουσία στο σχολείο. Έχουν μικρότερο ωράριο και από τους αναπληρωτές πλήρους ωραρίου και αναπληρωτές ΕΣΠΑ. Δεν έχουν γνώση του σχολικού οργανισμού. Διαφοροποιούνται από τις προηγούμενες τρεις κατηγορίες εκπαιδευτικών διότι είναι ακόμη πιο προσωρινός ο χαρακτήρας τους στη σχολική μονάδα. Βρίσκονται λιγότερες ώρες στο σχολείο, διδάσκουν λιγότερο, έρχονται σε επαφή με τους συναδέλφους τους εκπαιδευτικούς λιγότερο από κάθε άλλη κατηγορία.

Η έρευνα έδειξε κλιμακωτά μειούμενη δέσμευση των εκπαιδευτικών, σε όλα τα χαρακτηριστικά της συλλογικής εργασίας, ανάλογα το είδος σχέσης εργασίας του εκπαιδευτικού. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί που ανήκουν οργανικά στο σχολείο αισθάνονται διαφορετικά την εμπιστοσύνη, επικοινωνία, συνεργασία, υποστήριξη, ομαδικότητα, από τους αποσπασμένους και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, οι αναπληρωτές μειωμένου ωραρίου δεν αισθάνονται σχεδόν τίποτε ως προς αυτές τις έννοιες. Το εργασιακό καθεστώς απασχόλησης στο σχολείο διαμορφώνει ένα νομικό, κανονιστικό πλαίσιο εργασίας, προσωρινού ή μόνιμου χαρακτήρα παρουσίας στη σχολική μονάδα, που σχηματοποιεί τους κανόνες λειτουργίας του εκπαιδευτικού, το αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα απασχόλησης των εκπαιδευτικών, το διδακτικό και παιδαγωγικό τους προφίλ. Μεγαλύτερη δέσμευση παρουσιάζεται στους μόνιμους εκπαιδευτικούς με οργανική θέση, ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με απόσπαση, οι αναπληρωτές πλήρους ωραρίου, οι αναπληρωτές ΕΣΠΑ και τέλος οι μειωμένου ωραρίου. Ο προσωρινός ή μη χαρακτήρας τοποθέτησης στο σχολικό οργανισμό και η σταθερή ή μη σταθερή παρουσία των εκπαιδευτικών προκύπτει από το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών. Δηλαδή, το είδος σχέσης εργασίας που έχουν και το οποίο τους δεσμεύει ή όχι στη συλλογική εργασία. Η σταθερή παρουσία του εκπαιδευτικού στο σχολείο και ο μόνιμος χαρακτήρας τοποθέτησης του, δείχνει να οδηγεί σε συλλογική δέσμευση μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου. Αντίθετα, ο προσωρινός χαρακτήρας τοποθέτησης του και η μη σταθερή παρουσία του δεν δείχνει να οδηγεί σε δέσμευση στην συλλογική εργασία, καθώς είναι μικρότερη η αίσθηση της επικοινωνίας, συνεργασίας, ανατροφοδότησης, υποστηρικτικής συμπεριφοράς, εμπιστοσύνης και ομαδικής ηγεσίας.

Η έρευνα έδειξε ότι η σταθερή παρουσία στη σχολική μονάδα του εκπαιδευτικού προσωπικού έχει συνάφεια με μεγαλύτερη την αίσθηση της δέσμευσης και της συλλογικής εργασίας στη

σχολική μονάδα. Η οργανωσιακή δέσμευση προηγούμενες έρευνες (Kuhnert and Vance, 1992) έδειξαν ότι σχετίζεται στατιστικά με το αίσθημα της μη σταθερής εργασίας. Το ψυχολογικό συμβόλαιο του εργαζόμενου με τον οργανισμό μειώνεται, όπως και οι προσδοκίες του εργαζόμενου. Το αίσθημα της μη σταθερής εργασίας και ο προσωρινός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού στο σχολείο, δημιουργεί μια συναισθηματική αντίδραση, ανησυχίας και φόβου. Η ενδυνάμωση της αίσθησης της δέσμευσης ατομικά και ομαδικά είναι η πορεία εκείνη κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται για να αντιμετωπίσουν σχετικές με την εργασία τους προκλήσεις σε διδακτικό και παιδαγωγικό επίπεδο και αποτελεί παράγοντα ανάπτυξης της δέσμευσης και της αίσθησης της συνεκτικότητας και συλλογικότητας. Η ομαδική εργασία δίνει στους εκπαιδευτικούς το αίσθημα της ιδιοκτησίας του σχολείου και αναγνωρίζονται μέσω αυτής, (Godard, 2001). Η δέσμευσή τους με το σχολείο μεγαλώνει, καθώς συλλογικά αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες του εκπαιδευτικού έργου ενισχύοντας την εμπιστοσύνη και την εκτίμηση μεταξύ των συναδέλφων, (Crow & Pounder 2000).

Η μεγαλύτερη επαφή με θέματα του καθημερινού και άμεσου επαγγελματικού ενδιαφέροντος και η όσο το δυνατόν περισσότερη παρουσία στο σχολείο δημιουργεί την αίσθηση του αυτοπροσδιορισμού, το αίσθημα του ανήκειν, δημιουργεί δέσμευση. Η μεγαλύτερη αίσθηση επικοινωνίας, ομαδικότητας, ομαδικής ηγεσίας, συνεργασίας, εμπιστοσύνης, υποστηρικτικής συμπεριφοράς οδηγούν στη δέσμευση στην ομάδα, στο κτίσιμο μιας σχέσης των εκπαιδευτικών του συλλόγου σημαντική για την ύπαρξη και την επιτυχία της ομάδας και η επιθυμία αυτή η σχέση να έχει αξία. Η αξία που αποκτά από την επαφή με το σχολείο, τους μαθητές, τους συναδέλφους, το πλαίσιο εργασίας, παιδαγωγικό και διοικητικό μεγαλώνει με την παρουσία μόνιμου προσωπικού και όχι μετακινούμενου κάθε σχολική χρονιά, είτε πρόκειται για αναπληρωτές είτε για αποσπασμένους εκπαιδευτικούς.

Η επιτυχία του σχολείου εξαρτάται ως ένα βαθμό από την αποτελεσματικότητα του συλλόγου των εκπαιδευτικών να αποτελέσουν το κύτταρο της σχολικής μονάδας. Τέτοιες ομάδες εκπαιδευτικών στηρίζονται στη δημιουργικότητα από τη μια μεριά και στις δεξιότητες των εκπαιδευτικών που πρόθυμα συνεισφέρουν, αλλά και από την ενέργειά τους από την άλλη, στη συλλογική προσπάθεια. Η συλλογική προσπάθεια είναι διαχρονική και δεν σταματά σε μια σχολική χρονιά, ή και μικρότερο χρονικό διάστημα, ανάλογα την χρονική πρόσληψη των αναπληρωτών εκπαιδευτικών. Η ομαδικότητα και συλλογικότητα είναι υψηλού επιπέδου αξίες για την οργανωσιακή δέσμευση και περιλαμβάνουν μια μακροπρόθεσμη, σταθερή συμπεριφορά.

▲ Ερευνητική Υπόθεση 2,

Αναμένεται τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα να σχετίζονται θετικά με την συλλογική δέσμευση στο σχολικό οργανισμό.

Ένα ακόμη σημείο, το οποίο έδειξε η έρευνα είναι η θετική συνάφεια, ανάμεσα στα χρόνια υπηρεσίας στη σχολική μονάδα και την συλλογική δέσμευση, την οποία αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί. Υπάρχει μια μικρή θετική σχέση, όσο περισσότερα χρόνια υπηρετεί ένας εκπαιδευτικός σε συγκεκριμένη σχολική μονάδα, τόσο μεγαλύτερη δέσμευση έχει. Γνωρίζει περισσότερο το σχολικό οργανισμό, δένεται με τους συναδέλφους του και λειτουργεί πιο συλλογικά. Τα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας στη σχολική μονάδα, δίνουν έναν σταθερό χαρακτήρα παρουσίας του εκπαιδευτικού, μια μόνιμη τοποθέτηση και μεγαλύτερη συλλογική δέσμευση.

Τα χρόνια υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα σχετίζονται με την δέσμευση και την αίσθηση της συλλογικής εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί που παραμένουν μεγαλύτερο χρονικό διάστημα σε συγκεκριμένη σχολική μονάδα και έχουν περισσότερα χρόνια υπηρεσίας στον σχολικό οργανισμό δείχνουν να έχουν μεγαλύτερη ομαδικότητα και εμπλοκή στην διαχείριση και σε θέματα διοίκησης του σχολείου και λόγω εμπειρίας. Τα χρόνια υπηρεσίας αποτελούν μια μεταβλητή, η οποία έχει και σχέση με την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού. Καθώς συνδέονται με τη δέσμευση και την αίσθηση συλλογικής εργασίας, η ανάπτυξη της οποίας συνοδεύεται από συμπεριφορές, όπως εκδήλωση πρωτοβουλιών και δραστηριοτήτων που εμπλουτίζουν τη μαθησιακή διαδικασία, ανατροφοδότησης της διδακτικής πορείας των συναδέλφων τους, καλύτερης επικοινωνίας, εμπιστοσύνης. Γίνονται μεγαλύτεροι γνώστες της ιστορίας του σχολείου και των μαθητών, του αποκτούν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη μεταξύ τους οι εκπαιδευτικοί και συνεργάζονται αποτελεσματικότερα, επικοινωνούν και καλύτερα και ασθάνονται πιο άνετα να εκφραστούν. Η δέσμευση (Smith & Hoy, 1992 · Porter et al., 1974) αναπτύσσεται αργά, αλλά σταθερά, με το πέρασμα των χρόνων στους εργαζόμενους .

Ένας από τους στόχους της έρευνας ήταν να περιγράψει το προφίλ της συλλογικής εργασίας, όπως την αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί. Οι προεξάρχουσες μεταβλητές βρέθηκαν να είναι η εμπιστοσύνη, όπως και στην έρευνα των Park et, al. (2005), υποστηρικτική συμπεριφορά και η συνεργασία των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών δίνεται πολύ μεγάλη σημασία από τους ίδιους στη συνεργασία που πρέπει να αναπτύξουν για να επιτευχθούν οι στόχοι και οι σκοποί του σχολείου. Η αντίληψη των εκπαιδευτικών κινείται ενιαία προς τους στόχους του σχολείου, ο συντονισμός και η συνεργασία προς την επιτυχία είναι η έννοια της σχολικής ηγεσίας στην οποία αποδίδουν μεγάλη σημασία οι εκπαιδευτικοί. Ακολούθως η

υποστήριξη την οποία πρέπει να δίνουν τα μέλη των εκπαιδευτικών του σχολείου. Η αλληλοσυμπλήρωση, αλληλοϋποστήριξη, η βοήθεια για την εκπλήρωση των στόχων, αλλά και η στόχευση νέων εκπαιδευτικών προκλήσεων για την αποκόμιση εκπαιδευτικών επιτευγμάτων οριοθετείται ως σημαντικό στοιχείο της συλλογικής εργασίας και συμπεριφοράς που δείχνει η ομάδα των εκπαιδευτικών. Το ζητούμενο ενός σχολικού οργανισμού για να έχει δεσμευμένους στη συλλογικότητα εκπαιδευτικούς είναι να φέρονται από κοινού, να μοιράζονται εμπειρίες και να αντιμετωπίζουν δυσκολίες, νέους στόχους. Η συλλογικότητα των εκπαιδευτικών διοχετεύεται και νοηματοδοτείται μέσω των στόχων του σχολείου, της συνεργασίας για την εκπλήρωσή των και της κοινής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών. Πιο ισχυρές είναι οι έννοιες της συνεργασίας και εμπιστοσύνης, όσο πιο πολύ εμπιστεύεται ένας εκπαιδευτικός κάποιον συνάδελφό του, τόσο πιο πολύ συνεργάζονται. Η επικοινωνία και συνεργασία, όσο πιο πολύ συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί τόσο πιο πολύ επικοινωνούν. Έπειτα είναι η συνεργασία και η υποστηρικτική συμπεριφορά, όσο πιο πολύ συνεργάζονται τόσο πιο πολύ υποστηρίζει ο εκπαιδευτικός ο ένας τον άλλον. Έπειτα ακολουθεί η ανατροφοδότηση και ομαδική ηγεσία, όσο πιο πολύ ένας εκπαιδευτικός ανατροφοδοτείται στο εκπαιδευτικό έργο του από τους συναδέλφους του, τόσο πιο πολύ ενδιαφέρεται για την διαχείριση των διοικητικών του σχολείου. Η ανατροφοδότηση και η υποστηρικτική συμπεριφορά, όσο πιο πολύ ανατροφοδοτείται το έργο του εκπαιδευτικού τόσο πιο πολύ υποστηρίζει τους συναδέλφους του. Η επικοινωνία και ομαδική ηγεσία, όσο πιο πολύ επικοινωνούν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους, τόσο πιο πολύ ενδιαφέρονται για την διαχείριση της σχολικής μονάδας.

Η συλλογική δέσμευση αντικατροπτίζεται στα χαρακτηριστικά του σχολείου, σκοπούς και σχέσεις του προσωπικού, όπως και στην αίσθηση παραμονής στο σχολείο. Η ηγεσία, η συνεργασία και αλληλοϋποστήριξη στηρίζουν το σύλλογο των εκπαιδευτικών ως την μονάδα που θα παίρνει τις αποφάσεις. Δεδομένα ερευνών δείχνουν ότι σε σχολεία με υψηλά επίπεδα συλλογικής εργασίας υπάρχει θετικό κλίμα, συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και υψηλές εκπαιδευτικές επιδόσεις των μαθητών, αλλά και διακρίσεις του σχολείου. Η συλλογική υπευθυνότητα για την εργασία, η βοήθεια προς τον συνάδελφό και η συνεργασία, οδηγούν όχι μόνο στη γνώση των αδυναμιών και ισχυρών σημείων του σχολικού οργανισμού αλλά και στην συνολική επιτυχία του σχολείου, (Pounder, 1999). Η συλλογικότητα προσδιορίζεται στην ικανότητα να επιλύονται προβλήματα σε συλλογικό, οργανωσιακό και ατομικό επίπεδο. Ισχύς της συλλογικότητας των εκπαιδευτικών γίνονται οι δεξιότητες ομογενοποίησης των μελών της.

Η συνεργασία, μεγαλώνει τη δέσμευση και μειώνει τις συγκρούσεις όταν οι εργασιακές σχέσεις χαρακτηρίζονται απο σταθερότητα, το αίσθημα της παραμονής στη σχολική μονάδα, το μόνιμο χαρακτήρα παρουσίας στο σχολικό οργανισμό. Όταν οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνεργαστούν,

τότε θα βοηθηθούν, επικοινωνήσουν και θέσουν υψηλότερους στόχους και προσδοκίες. Η επιτυχία της συλλογικότητας εξαρτάται σε ένα μεγάλο βαθμό κατά πόσο ταιριάζουν οι δεξιότητες συνεργασίας, υποστήριξης και συνευθύνης με το ρόλο του εκπαιδευτικού, πράγμα από το οποίο εξαρτάται η συλλογική εργασία και η δέσμευση. Η συνεργασία και ομαδικότητα που επιβεβαιώνονται και στην έρευνα των Park et al (2005) είναι σημαντικές παράμετροι της συλλογικής δέσμευσης.

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών μετασχηματίζει και αλλάζει το σχολικό οργανισμό, καθώς εμπλέκεται το προσωπικό του σχολείου. Επηρεάζει το διδακτικό έργο του εκπαιδευτικού, δομώντας μια σχέση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, (Crow & Pounder, 2000· Pounder, 1999). Ο συνδυασμός των γνώσεων και των εμπειριών που φέρει στο σχολείο κάθε διαφορετική προσωπικότητα του συλλόγου των εκπαιδευτικών δημιουργεί μια μορφωτική διαδικασία, που ξεφεύγει από την τεχνοκρατική αντίληψη του μερικού και αποσπασματικού της αντιμετώπισης των παιδαγωγικών και διδακτικών ζητημάτων που ανακύπτουν στο σχολικό οργανισμό. Το χτίσιμο αυτής της σχέσης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, (Κοσμόπουλος, 1994) δημιουργεί μια κοινότητα εκπαιδευτικών η οποία στηρίζεται στη δύναμη του διαλόγου, του σεβασμού, της ανοχής και της κατανόησης. Δημιουργείται μια σχέση διαλεκτική και διαπροσωπική, η οποία στηρίζεται στη συνεργασία. Η συνεργασία αναδομεί το σύλλογο των εκπαιδευτικών στις ανάγκες έκαστου λειτουργού, εξοπλίζοντάς τον με μια ποικιλία παιδαγωγικών και διδακτικών μέσων και πρακτικών οδηγώντας τον στην αυτοωρίμανση και επαγγελματική ανάπτυξη. Η συνεργασία προάγει την ομαδική εργασία και η συμβουλευτική μεταξύ των εκπαιδευτικών την εκπαιδευτική διαδικασία. Η συνεργασία και η προσπάθεια συλλογικότητας δημιουργεί ομοιογένεια μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί αποκτούν καλύτερη γνώση του σχολείου και των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών του, (Pounder, 1999).

Η οργανωσιακή συμπεριφορά της ομάδας συνολικά, η υποστήριξη στα μέλη της, παρόμοια με τη συνεργασία αναδεικνύεται σημαντικό στοιχείο δέσμευσης και αίσθησης συλλογικής εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί όσο πιο πολύ εμπιστεύονται ο ένας τον άλλον, τόσο πιο πολύ συνεργάζονται. Όσο πιο πολύ συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί τόσο πιο πολύ επικοινωνούν, υποστηρίζει ο εκπαιδευτικό ο ένας τον άλλον. Η μεγαλύτερη ανατροφοδότηση που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στους συναδέλφους τους τόσο πιο πολύ ενδιαφέρονται για την διαχείριση των διοικητικών του σχολείου και επικοινωνούν μεταξύ τους, τόσο πιο πολύ ενδιαφέρονται για την διαχείριση της σχολικής μονάδας. Η υποστηρικτική συμπεριφορά στις ανάγκες του εκπαιδευτικού και εκεί όπου αυτός αισθάνεται ελλειματικός, δημιουργεί για το εκπαιδευτικό προσωπικό ένα συνεργατικό περιβάλλον και μια επικοινωνία σε σταθερή βάση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Η βοήθεια η οποία παρέχεται μεταξύ των εκπαιδευτικών δίνει μια επιπλέον αξία και ταυτότητα στο έργο τους και ενισχύουν την φύση

του εκπαιδευτικού έργου, (Pounder, 1999). Η υποστήριξη που λαμβάνει ο εκπαιδευτικός από το σύλλογο τον βγάξει από την ιδιότυπη απομόνωση της τάξης στην οποία ασκεί το διδακτικό του έργο, αποκτά εμπειρίες, λύση στα προβλήματα που προκύπτουν στην καθημερινή πρακτική και άσκηση διδασκαλίας και παιδαγωγικής. Έτσι το άτομο προχωρά σε έναν αναστοχασμό και αναθεώρηση της διαχείρισης και αντιμετώπισης των θεμάτων της σχολικής πρακτικής. Αναπτύσσεται το αίσθημα της συλλογικότητας, συναδελφικότητας, αλληλεγγύης και έλλειψης απομόνωσης, καθώς μαθαίνει την μέθοδο, και την αντιμετώπιση των προβλημάτων της διπλανής τάξης, σχολικής αίθουσας. Η διασυλλογική αντιμετώπιση αυτών των θεμάτων, δημιουργεί την αίσθηση της συνευθύνης και συναπόφασης για τα ζητήματα που απασχολούν τη σχολική μονάδα. Έτσι η συλλογική εργασία ξεφεύγει από την καθιερωμένη αντιμετώπιση των καθημερινών σχολικών θεμάτων και φέρνει το άτομο συστατικό κύτταρο της ομάδας και την ομάδα των εκπαιδευτικών, το σύλλογο βάση ανάλυσης του μορφωτικού φαινομένου στο σχολείο. Η υποστήριξη σε αυτό το έργο και η εμπιστοσύνη στην ομάδα των εκπαιδευτικών σχετίζονται (Kirkman & Rosen, 1999) θετικά με υψηλότερα επίπεδα δέσμευσης, .

Η ομαδική ηγεσία των εκπαιδευτικών ξεφεύγει από το παραδοσιακό πλαίσιο της γραφειοκρατικής διεκπαιρέωσης διοικητικών υποθέσεων. Η σχολική ηγεσία εμπνέει το εκπαιδευτικό προσωπικό, διαχέει το εκπαιδευτικό όραμα και συντηρεί την συνεκτικότητα και συνεργατική δομή του συλλόγου των εκπαιδευτικών. Η ηγεσία βοηθά στην εμπέδωση της εμπιστοσύνης, την καθιέρωση ανοικτού διαλόγου, την οικοδόμηση θετικών σχέσεων, την ελεύθερη έκφραση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί ώστε να είναι εφικτό το μοίρασμα των ιδεών και πληροφοριών και η επαγγελματική συνεργασία και κοινωνικοποίηση. Η συμμετοχή του εκπαιδευτικού σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της σχολικής μονάδας μέσω της ηγεσίας του σχολείου, που του επιτρέπει θεσμικά κάτι τέτοιο, δίνει την δυνατότητα σε κάθε μέλος του συλλόγου των εκπαιδευτικών να εμπλέκεται στη διοικητική διαχείριση του σχολείου από διαφορετικό επίπεδο κάθε φορά, με κοινή σύμπλευση με όλους τους συνάδελφους το κοινό εκπαιδευτικό όραμα για την σχολική μονάδα. Η εκπαιδευτική ηγεσία προσαρμόζει την οργανωσιακή εκπαιδευτική συμπεριφορά, σύμφωνα με τις ανάγκες του σχολείου. Γίνεται φορέας δημιουργίας και παραγωγής ιδεών και αποφάσεων. Η ηγεσία του συλλόγου των εκπαιδευτικών ενδιαφέρεται για την ανάπτυξη συμπεριφορών από τα μέλη της ομάδας σύμφωνα με τις αξίες και τις νόρμες, της ομάδας. Η ηγεσία δίδει την κατεύθυνση και υποστήριξη στα μέλη της ομάδας. Η υποστηρικτική συμπεριφορά είναι η παροχή βοήθειας και εξασφάλισης των αναγκαίων δεξιοτήτων. Η παροχή και κατάκτηση αυτών των δεξιοτήτων από τα άλλα μέλη της ομάδας σημαίνει ότι έχουν γίνει κατανοητές οι αξίες και οι στόχοι του σχολικού οργανισμού.

Η ισχύς και συνευθύνη του συνόλου των εκπαιδευτικών ενός συλλόγου, αφαιρεί την μοναδική

ευθύνη από τον διευθυντή του σχολείου για όλα τα θέματα λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Με αυτό το τρόπο η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και η βοήθεια προς τους λοιπούς εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας κάνει πιο αποτελεσματική την συνεργασία, καθώς όλα τα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου αισθάνονται την κοινή ευθύνη και κάθε εκπαιδευτικός δεν αισθάνεται ένα απλό μέλος μιας ομάδας, αλλά αποκτά την αίσθηση της συμμετοχής και συνδιαμόρφωσης του εκπαιδευτικού γίνεσθαι της σχολικής μονάδας.

Η χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής οφείλει να στοχεύσει στην ενθάρρυνση και δημιουργία αποτελεσματικών συλλόγων εκπαιδευτικών με ένα μοντέλο οργανωσιακής συμπεριφοράς, το οποίο να βασίζεται στην δημιουργία ομάδων μέσω συνεργασίας και επίτευξης στόχων. Στα επιτυχημένα σχολεία οι εκπαιδευτικοί είναι δεσμευμένοι σε δυο κατευθύνσεις και στο επάγγελμά τους και στον εκπαιδευτικό οργανισμό, (Firestone, 1990). Η ομάδα και η συλλογική εργασία γίνονται αξία του σχολείου, που οδηγεί σε μια υψηλή δέσμευση με τους παιδαγωγικούς και διδακτικούς σκοπούς του σχολείου, (Park et al, 2005).

Ο σχολικός οργανισμός είναι πιο συλλογικός όταν οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται κοινά οράματα, στόχους και αξίες, όταν συνεργάζονται και όταν μετέχουν στη λήψη αποφάσεων. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αλληλοενημερώνονται για το τι προσδοκούν. Σημαντικό ρόλο, επίσης, παίζει να έχουν υψηλές προσδοκίες. Παράγοντες όπως τα προσωπικά χαρακτηριστικά, το εργασιακό κλίμα, τα χαρακτηριστικά της εργασίας, η εκπαίδευση είναι επίσης σημαντικά για τη δημιουργία όχι μόνο συλλογικής δέσμευσης, αλλά και εργασιακής ικανοποίησης, (Mowday et al., 1982· Meyer and Allen, 1991). Η συλλογική δέσμευση εξαρτάται από χαρακτηριστικά της συλλογικότητας των εκπαιδευτικών, παράγοντες που σχετίζονται με το εργασιακό περιβάλλον, αλλά επηρεάζονται δημογραφικούς παράγοντες, όπως η προυπηρεσία στη σχολική μονάδα. Επηρεάζεται από οργανωσιακούς παράγοντες, όπως η αυτονομία, η δυνατότητα του συλλόγου των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιούν τις δεξιότητές τους και τη θετική στάση απέναντι στους συναδέλφους τους. Συνάγεται το συμπέρασμα ότι οι εργαζόμενοι που δραστηριοποιούνται σε ένα ασφαλές εργασιακό περιβάλλον, σταθερό εργασιακό καθεστώς, περιβάλλον στο οποίο υπάρχει καλή επικοινωνία, έχουν σταθερή και μόνιμη παρουσία, υπάρχει συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων ή καθορισμού στόχων, έχουν καλές σχέσεις, τότε είναι πιο πιθανό να αισθάνονται πιο αφοσιωμένοι συλλογικά στην εργασία τους στον σχολικό οργανισμό.

Η συλλογική δέσμευση ενδιαφέρει ιδιαίτερα τους σχολικούς οργανισμούς, γιατί είναι σημαντικό να έχουν ένα αφοσιωμένο και δυνατό εκπαιδευτικό δυναμικό που να ταυτίζει τους ατομικούς με τους οργανωσιακούς στόχους και καταβάλει προσπάθεια για την επίτευξή τους. Η έννοια της συλλογικής αφοσίωσης στη μια της διάσταση χαρακτηρίζει την σχέση του εκπαιδευτικού με την τον οργανισμό ως ολότητα στα πλαίσια της ομάδας και από την άλλη συμβάλει στην εξέλιξη του

συλλόγου των εκπαιδευτικών μέσω της συνεργασίας, της ομαδικότητας και ομαδικής ηγεσίας.

9. Συζήτηση συμπερασμάτων.

Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι το εργασιακό καθεστώς είναι παράγοντας συλλογικής δέσμευσης του εκπαιδευτικού στο σχολείο. Εκπαιδευτικοί με σταθερό εργασιακό προφίλ, μονιμότητα στη παρουσία τους στο σχολικό οργανισμό δείχνουν υψηλότερα επίπεδα δέσμευσης από εκπαιδευτικούς που δεν έχουν σταθερή παρουσία στο σχολείο και το προφίλ του εργασιακού καθεστώτος είναι προσωρινό. Επίσης, οι σημαντικότεροι παράγοντες της συλλογικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών είναι, η εμπιστοσύνη, η υποστηρικτική συμπεριφορά και η επικοινωνία, επιβεβαιώνοντας αντίστοιχα ευρήματα της έρευνας των Park et al, (2005). Τέλος, ένα από τα ευρήματα της έρευνας ήταν ότι έδειξε την ισχυρή θετική συνάφεια ετών υπηρεσίας στη σχολική μονάδα και δέσμευσης στη συλλογική εργασία.

Η σχέση εργασίας με το σχολείο διαμορφώνει το εργασιακό προφίλ απασχόλησης στο σχολείο Ένα πλαίσιο κανόνων, αξιών, αντιλήψεων και αρχών που διαμορφώνουν τις αρχές λειτουργίας και εργασίας του εκπαιδευτικού στο σχολείο. Η επικοινωνία, συνεργασία, εμπιστοσύνη, ανατροφοδότηση, ομαδικότητα, ηγεσία διαμορφώνονται από την μορφή εργασίας και το είδος της προσωρινής ή μόνιμης παρουσίας στη σχολική μονάδα. Η σχέση εργασίας μορφοποιεί τους κανόνες λειτουργίας του σχολείου το εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό έργο, το πρόγραμμα απασχόλησης των εκπαιδευτικών. Μεγαλύτερη δέσμευση αισθάνονται οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί που ανήκουν οργανικά στο σχολείο. Αυτός είναι ο τύπος του εκπαιδευτικού λειτουργού που συνθέτει το κύτταρο της σχολικής μονάδας. Το σχολείο, ως ανοιχτός οργανισμός διακρίνεται για τις εισροές που έχει σε ανθρώπινο δυναμικό, τους μαθητές και εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων και διαφορετικών εργασιακών που συνδιαλέγονται και συμπορεύονται κάθε σχολική χρονιά διαμορφώνοντας το εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής μονάδας. Αν για τους μαθητές και τους αναπληρωτές, ωρομίσθιους και αποσπασμένους εκπαιδευτικούς η πορεία αυτή σταματά κάθε καλοκαίρι, για τον μόνιμο εκπαιδευτικό συνεχίζεται κάθε σχολική χρονιά. Ο μόνιμος εκπαιδευτικός αποτελεί κομμάτι της ιστορίας του σχολείου, με τη συνεχή παρουσία του διαμορφώνει το ψυχολογικό, εκπαιδευτικό και συναδελφικό κλίμα, τις επαγγελματικές αρμονικές ή μη σχέσεις που διέπονται από την επικοινωνία, συνεργασία και υποστήριξη μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ο μόνιμος χαρακτήρας τοποθέτησης τους στο σχολικό οργανισμό και η σταθερή παρουσία των εκπαιδευτικών επηρεάζει το ψυχολογικό συμβόλαιο, το συναισθηματικό δεσμό των εκπαιδευτικών αυτών με το σχολείο. Η σχολική μονάδα είναι ένας έμψυχος οργανισμός. Το είδος

της σχέσης εργασίας που έχουν οι εκπαιδευτικοί τους δεσμεύει στη σχολική μονάδα και τους δίνει την αίσθηση της συλλογικής εργασίας. Η σταθερή παρουσία του εκπαιδευτικού στο σχολείο και ο μόνιμος χαρακτήρας τοποθέτησης του, δείχνει να οδηγεί σε συλλογική δέσμευση μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου.

Το πλαίσιο εργασίας των εκπαιδευτικών επίσης διαμορφώνεται συλλογικά κάτι το οποίο δίνει την συνοχή και συνεκτικότητα στο σύλλογο των εκπαιδευτικών. Έτσι όλοι οι εκπαιδευτικοί ελεύθερα μπορούν να εκφραστούν, να επικοινωνήσουν, να συνεργαστούν. Η συνεργασία χαρακτηριστικό της οργανωσιακής δέσμευσης και της αίσθησης της συλλογικότητας στηρίζει την οικοδόμηση θετικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και την ανάπτυξη της αίσθησης της συνευθύνης, συναπόφασης για τα ζητήματα του σχολείου. Αυτή η συμμετοχική διαδικασία δίνει την δυνατότητα συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της λήψης αποφάσεων. Δεν γίνεται με αυτό το τρόπο ο διευθυντής να είναι υπεύθυνος για όλες τις διαδικασίες διοίκησης και διαχείρισης του σχολείου. Αντίθετα οι δεξιότητες συνεργασίας και υποστήριξης των εκπαιδευτικών συλλογικά είναι η ουσία της δέσμευσης και αφοσίωσης στην σχολική μονάδα. Υπάρχει ευκαμψία στην επικοινωνία, την συνεργασία και στην αποκόμιση του αισθήματος της υπευθυνότητας και αίσθησης της κοινής ευθύνης για την αντιμετώπιση κάθε είδους προκλήσεων ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του σχολείου. Η συλλογικότητα και αφοσίωση οδηγεί τον εκπαιδευτικό και καθορίζει την εκπαιδευτική πολιτική της σχολικής μονάδας, όλα τα μέλη θέτουν τα προβλήματά τους, ακούγονται και υπάρχει μια συναισθηματική εγγύτητα ανάμεσά τους. Το ομαδικό πνεύμα εργασίας διαμορφώνει τα αισθήματα δέσμευσης στους σκοπούς και τις αξίες του σχολείου, που χαράσσονται από την ομάδα των εκπαιδευτικών και την δέσμευση στον σύλλογο των εκπαιδευτικών. Η ενδυνάμωση των επαγγελματικών δεσμών ανάμεσα στα μέλη της ομάδας των εκπαιδευτικών. Αναπτύσσει την ταυτότητα των συμμετεχόντων με μια συλλογική διαδικασία. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί δεσμεύονται σε αυτή τη διαδικασία, στις διεργασίες της επικοινωνίας και στην ομάδα των εκπαιδευτικών που έρχονται σε καθημερινή επαφή. Η συλλογική εργασία τροφοδοτείται από αυτές τις συμπεριφορές και ο εκπαιδευτικός δεσμεύεται στο κοινό εκπαιδευτικό όραμα, στους ίδιους στόχους και σκοπούς, στους συναδέλφους τους και στη συλλογική εργασία.

Η συνεργασία, η υποστηρικτική συμπεριφορά και η επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου, είναι σημαντικό στοιχείο οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών και αίσθησης συλλογικής εργασίας. Η σχολική ηγεσία που κατευθύνει το σύλλογο των εκπαιδευτικών στο πνεύμα της συνεργασίας, της ανοιχτής επικοινωνίας και υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου με εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Pounder, 1999) παρέχει ευκαιρίες για μεγαλύτερα διδακτικά και παιδαγωγικά αποτελέσματα στους εκπαιδευτικούς και καλύτερες συνθήκες μάθησης στους μαθητές. Αλλάζει η φύση του έργου του εκπαιδευτικού, καθώς τον βγάζει από την απομόνωση της

τάξης και τον ωθεί στη συνεργασία και στην επίλυση προβλημάτων, στην οργάνωση και σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, αλλά και την μεταξύ τους ανατροφοδότηση πάνω σε εκπαιδευτικά και θέματα του σχολικού οργανισμού.

Η έρευνα έδειξε ότι η σταθερή παρουσία και ο μόνιμος χαρακτήρας τοποθέτησης στη σχολική μονάδα του εκπαιδευτικού προσωπικού έχει συνάφεια με την οργανωσιακή δέσμευση και την αίσθηση συλλογικότητας. Το αίσθημα της σταθερής εργασίας και ο μόνιμος χαρακτήρας του εκπαιδευτικού στο σχολείο, δημιουργεί μια συναισθηματική αντίδραση ενδυνάμωσης της αίσθησης της δέσμευσης ατομικά και ομαδικά. Οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν μέσω οργανωσιακών συμπεριφορών, όπως της ανατροφοδότησης, αλληλουποστήριξης και επικοινωνίας την συνευθύνη, συνδιαχείριση και την αίσθηση της συλλογικότητας για να αντιμετωπίσουν σχετικές με την εργασία τους δυσκολίες. Κάτι το οποίο αποτελεί παράγοντα ανάπτυξης της δέσμευσης και της αίσθησης της συνοχής. Η ενδυνάμωση του ψυχολογικού αυτού δεσμού με το σχολείο προκύπτει από την σταθερότητα των μεταξύ τους σχέσεων και την ανάπτυξη της συλλογικότητας. Η σχέση των εκπαιδευτικών του συλλόγου γίνεται σημαντική για την ύπαρξη και την επιτυχία των σκοπών της σχολικής μονάδας, με αποτέλεσμα αυτή η σχέση να αποκτά μεγαλύτερη αξία. Η αξία αυτής της σχέσης νοηματοδοτείται από την επαφή με τους συναδέλφους. Το παιδαγωγικό και διδακτικό πλαίσιο εργασίας μεγαλώνει με την παρουσία μόνιμου προσωπικού. Η δέσμευσή τους με το σχολείο μεγαλώνει, καθώς συλλογικά αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες του εκπαιδευτικού έργου. Η συλλογικότητα αυτή δυναμώνει από την καθημερινή επαφή με θέματα του άμεσου επαγγελματικού ενδιαφέροντος δημιουργώντας την αίσθηση του αυτοπροσδιορισμού, της ταυτοποίησης με το σύλλογο των εκπαιδευτικών. Όταν η συλλογική προσπάθεια είναι διαχρονική και δεν σταματά σε μια σχολική χρονιά, η αίσθηση της συλλογικότητας γίνεται υψηλού επιπέδου αξία για την οργανωσιακή δέσμευση χαρακτηρίζεται από το μακροπρόθεσμο και σταθερό χαρακτήρα της οργανωσιακής συμπεριφοράς που προσδίδει ο μόνιμος και σταθερός χαρακτήρας τοποθέτησης του εκπαιδευτικού στο σχολείο.

Η ανάπτυξη της αίσθησης της συλλογικότητας και της δέσμευσης απομακρύνει τον εκπαιδευτικό από το συναίσθημα της μοναξιάς της σχολικής τάξης, καθώς ανά τακτά χρονικά διαστήματα οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν ανά ομάδες και επικεντρώνονται στην επίλυση προβλημάτων, στην οργάνωση και σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και ενημέρωση των γονέων, αλλά και την μεταξύ τους ανατροφοδότηση πάνω σε εκπαιδευτικά και θέματα του σχολικού οργανισμού. Αναθεωρούν εκπαιδευτικές και διδακτικές πρακτικές, διαχείρισης των σχολικών θεμάτων.

Η δέσμευση των εκπαιδευτικών στη συλλογική εργασία μπορεί να ενδυναμωθεί, αλλά μόνο από την ανάπτυξη δεξιοτήτων σχετικών με την συλλογική εργασία, συνεργατικής εργασίας και

επικοινωνίας. Ωστε, οι εκπαιδευτικοί να γίνουν πιο υπεύθυνοι σχετικά με την συλλογική εργασία και να συνδυάσουν τους ρόλους του εκπαιδευτικού λειτουργού της τάξης τους, με την συλλογικότητα του σχολείου που εκπροσωπούν. Η εργασία ανά ομάδες των εκπαιδευτικών, ανοιγεί νέους δρόμους στην διδασκαλία και μάθηση. Ενισχύεται η οργανωσιακή κουλτούρα συνεργασίας του σχολείου, όλοι στην εκπαιδευτική κοινότητα βιώνουν το συναίσθημα, ότι όλοι είμαστε υπεύθυνοι για τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Η δέσμευση πηγάζει από τις εργασιακές συνθήκες, από την αποδοχή των στόχων του σχολείου, τις προσδοκίες που έχει ο εργαζόμενος από τον σχολικό οργανισμό. Οι εργαζόμενοι όταν αισθάνονται την εργασιακή ασφάλεια, την σταθερότητα της παραμονής στην εργασία, έχουν μεγαλύτερη θέληση να παραμείνουν στον οργανισμό, εμφανίζοντας μεγαλύτερη δέσμευση. Έτσι αναπτύσσεται η δυνατότητα τους να χρησιμοποιούν τις δεξιότητές του. Η συλλογική δέσμευση επηρεάζεται από την κουλτούρα, την επικοινωνία, εμπιστοσύνη και ομαδικότητα στους οργανισμούς. Η απόδοση του σχολικού οργανισμού αυξάνει, όταν τα ατομικά χαρακτηριστικά ικανοποιούν τις απαιτήσεις του οργανισμού και διευκολύνουν την εκτέλεση του έργου του και αυτό επιτυγχάνεται με την ομοιότητα των μελών του. Η ομοιότητα αυξάνει την συνεκτικότητα, και οδηγεί στην επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Οι συνεκτικές ομάδες είναι αποτελεσματικές ομάδες. Βασικοί τύποι συμπεριφοράς που επιδεικνύουν τα μέλη τους είναι, η ομαδικότητα, υποστήριξη και ανατροφοδότηση, εμπιστοσύνη, συνεργασία και υποστηρικτική συμπεριφορά.

Η συλλογικότητα στον σχολικό οργανισμό, που εκφράζεται με την συλλογική δέσμευση ξεκαθαρίζει την ταυτότητά του συλλόγου των εκπαιδευτικών, τους στόχους του, την αποδοχή και εμπιστοσύνη. Η στελέχωση του οργανισμού με στελέχη που έχουν σταθερή παρουσία είναι μια σπουδαία διαδικασία, λειτουργία για τον οργανισμό. Διότι, δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον παράγοντα άνθρωπο, γιατί είναι το κλειδί της επιτυχίας. Η επιτυχία του σχολείου εξαρτάται και από τη σταθερότητα του εκπαιδευτικού. Αυτός ο τύπος του εκπαιδευτικού είναι πιο αφοσιωμένος, πιο ανταγωνιστικός, διατηρώντας μια οικεία ατμόσφαιρα στο σχολείο. Το ταίριασμα στην ομάδα είναι σημαντικό καθώς αποτελεί την βάση για να υπάρξει η δέσμευση μεταξύ προσωπικού και σχολείου.

Επειδή τα σχολεία τα χαρακτηρίζει η διαφορετικότητα ως προς την σύνθεσή τους και τις αξίες που τα διέπουν, πρέπει το σχολείο να βρει τρόπους να προσαρμοστεί κατάλληλα στις ανάγκες των εκπαιδευτικών που το συνθέτουν, αλλά και να προσαρμόσει τα κύτταρά τους, τον εκπαιδευτικό στα χαρακτηριστικά του, πράγμα το οποίο έρχεται με την σταθερότητα στην παρουσία του εκπαιδευτικού στο σχολείο. Μεγάλες και συχνές αλλαγές στη σύσταση του εκπαιδευτικού προσωπικού έχουν αρνητικές επιπτώσεις στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, (Σαΐτης, 2005). Η αλλαγή εκπαιδευτικού οδηγεί σε χαμηλότερη δέσμευση την συλλογικότητα του σχολείου.

Πρέπει να κεντρίζεται η ενεργητικότητα και ο ενθουσιασμός των εκπαιδευτικών και μέσω αξιολογήσεων ή συμβουλευτικών υπηρεσιών να διατηρείται η σταθερότητα των σχολείων. Οι εργασιακές συνθήκες και ειδικότερα το αίσθημα της μη ασφάλειας και μη σταθερότητας στο σχολείο συνδέεται με μη ποιοτικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Η οργανωσιακή αποτελεσματικότητα των σχολείων έχει ένα σημαντικό παράγοντα, την δέσμευση του εκπαιδευτικού με το σχολείο. Ειδικότερα η ομαδική εργασία, συνεργασία και εμπιστοσύνη, ανατροφοδότηση, ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς είναι σημαντικοί παράγοντες ανάπτυξης του αισθήματος δέσμευσης με το σχολείο.

Η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού στους οργανισμούς θεωρείτο το μονοπάτι της αποτελεσματικότητας. Οι Pfeffer και Reilly (2000) διατύπωσαν το συμπέρασμα ότι οι οργανισμοί αποκτούν έλεγχο του περιβάλλοντος, διαχειριζόμενες σωστά το ανθρώπινο δυναμικό τους και περιέγραψαν την έννοια του ανθρωποκεντρικά διαχειριζόμενου οργανισμού. Κάθε αποτελεσματικός οργανισμός στηρίζεται στον ανθρώπινο παράγοντα, επενδύει σε αυτόν, βασίζεται σε ένα σύστημα αξιών που ενεργοποιεί την δημιουργικότητα και αποδοτικότητα των εργαζομένων και την ομαδικότητα. Όπως αναφέρουν οι Pfeffer και Reilly (2000) οι οργανισμοί αυτοί χαρακτηρίζονται ανθρωποκεντρικοί, διότι έχουν ανθρώπους που όχι μόνο ταυτίζονται σαν κοσμοθεωρία με τις αξίες του οργανισμού, αλλά και οι πρακτικές τους ταυτίζονται με τις αξίες αυτές. Αυτή είναι η βάση της εργασιακής κουλτούρας, μια σειρά από νόρμες που καθιέρωσαν ένα κοινωνικό σύστημα ελέγχου συμπεριφορών μέσα στην εργασία, καθώς όλοι οι εργαζόμενοι μοιράζονται τις ίδιες ιδέες, που από κοινού δημιούργησαν. Συγκεκριμένες συμπεριφορές και συνήθειες που εξωτερικεύουν τις αξίες τους, έτσι που οι άνθρωποι καταλαβαίνουν ακριβώς τι πρέπει να κάνουν, και τι συμπεριφορές χρειάζεται να αναπτύξουν για να ταιριάζουν απόλυτα με την υπόλοιπη ομάδα. Το σημαντικότερο κεφάλαιο των οργανισμών αυτών είναι το ανθρώπινο δυναμικό τους. Παρόμοια οι σχολικοί οργανισμοί κεφαλαιοποιούν τις ικανότητες των εργαζομένων τους. Δεν τους βλέπουν κενού περιεχομένου, δεν ακολουθούν την πεπαλαιωμένη δομή της αρχαιότητας, τους θεωρούν από την πρώτη στιγμή ικανούς και τις απόψεις τους σοφές για το σχολείο. Από τη στιγμή που ξεκαθαριστούν οι αξίες και η κουλτούρα του σχολικού οργανισμού, διαγράφεται και το εργασιακό προτσές που θα βοηθήσει για να επιλεγεί το κατάλληλο προσωπικό.

Οι ανθρωποκεντρικά προσανατολισμένοι σχολικοί οργανισμοί ενδιαφέρονται πόσο καλά ο συγκεκριμένος τύπος του εκπαιδευτικού θα ταιριάζει με την υπόλοιπη ομάδα και τις αξίες της, χωρίς να αμελούν τις ικανότητές του. Μάλιστα πιστεύουν ότι για να ταιριάζει απόλυτα ο κάθε εργαζόμενος θα πρέπει να αισθάνεται από την αρχή άνετα και έτσι προσπαθούν να αναπτύξουν το αίσθημα του ανήκειν στον οργανισμό, (Reilly & Pfeffer, 2000). Η απόδοση του οργανισμού αυξάνει, όταν τα ατομικά χαρακτηριστικά ικανοποιούν τις απαιτήσεις του οργανισμού και

διευκολύνουν την εκτέλεση του έργου του. Οι ικανότητες που έχει κάποιος, οι κλίσεις των ατόμων για την εκτέλεση των ποικίλων έργων, είναι σημαντικοί παράγοντες πρόσληψης ή επιλογής για ορισμένη θέση εργασίας. Από τη στιγμή που επιλεγούν οι κατάλληλοι άνθρωποι τότε αναπτύσσονται οι δραστηριότητες του οργανισμού.

Κάθε οργανισμός έχει μια κουλτούρα, κοινές αξίες στη δημιουργία κλίματος επιτυχίας, αυτές οι αξίες καθοδηγούν την συμπεριφορά και τις δραστηριότητες των μελών του. Έτσι η απόδοση των ανθρώπων του οργανισμού βελτιώνεται, επομένως πρέπει οι άνθρωποι του οργανισμού να ταιριάζουν με την οργανωσιακή κουλτούρα, να τη διαμορφώσουν και να την προωθήσουν. Ο Χυτήρης (2001) θεωρεί ότι η ομοιότητα των μελών των ομάδων μεγαλώνει τη συνεκτικότητα, και οδηγεί στην επίτευξη των στόχων. Οι συνεκτικές ομάδες είναι αποτελεσματικές ομάδες. Οι αποτελεσματικές ομάδες ξεκαθαρίζουν την ταυτότητά τους, τους στόχους τους, την αποδοχή και εμπιστοσύνη. Αντίθετα η έλλειψη συνεργασίας, η στασιμότητα νέων ιδεών οδηγεί σε χαμηλή απόδοση, και μη αποτελεσματικό οργανισμό, (Χυτήρης, 2001).

Ένα από τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού σχολείου είναι η σταθερότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού, υπογραμμίζουν οι Hoy & Miskel (2005). Η αποκέντρωση αποφάσεων και εξουσιών στο σχολείο αυξάνουν την αποτελεσματικότητα του, ειδικότερα όταν τα σχολεία μπορούν να αναθέσουν σε εκπαιδευτικούς που διδάσκουν πολλαπλά θέματα σε μαθητές και όχι ανα ειδικότητες. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί είναι πιο αφοσιωμένοι, πιο ανταγωνιστικοί, διατηρούν μια οικεία ατμόσφαιρα στο σχολείο. Όπως επίσης, και το ταίριασμα στην ομάδα είναι σημαντικό καθώς αποτελεί την βάση για να υπάρξει η δέσμευση μεταξύ προσωπικού και σχολείου (Hoy & Miskel, 2005). Ποιοτικοί εκπαιδευτικοί με γνώσεις, προσόντα και ικανότητες, δεξιότητες μπορούν να στελεχώσουν ένα αποτελεσματικό σχολείο. Το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών διαμορφώνει τη συνθήκη εκείνη που θα επιτρέψει τη συνεργασία με την υπόλοιπη σχολική και τοπική κοινότητα, γονείς και μαθητές.

Το δέσιμο, η δέσμευση του εκπαιδευτικού με το σχολείο και τη συλλογική εργασία θα πρέπει να απασχολεί τους υπεύθυνους στελέχωσης των σχολικών μονάδων. Η κινητικότητα των εκπαιδευτικών στα σχολεία συνδέεται με την συλλογική εργασία των σχολείων και οι εργασιακές συνθήκες και ειδικότερα το αίσθημα της μη ασφάλειας και μη σταθερότητας στο σχολείο συνδέεται με μη συλλογική εργασία. Ο παράγοντας της ομαδικής εργασίας συμβάλλει στη δημιουργία αξιών, κανόνων και νόμων του οργανισμού, ενώνοντας τους εργαζόμενους σε μια ενιαία συλλογικότητα. Η συνεργασία βοηθά την αυτοδιόρθωση και παραγωγή νέας εμπειρίας, γνώσης για προσαρμογή του εργαζόμενου και του οργανισμού, δημιουργώντας ένα κλίμα παρακίνησης και ώθησης. Κάτι το οποίο αναπτύσσει την αλληλουποστήριξη και βοήθεια που δίνουν τα μέλη του σχολικού οργανισμού, όταν αποτελούν μια ολότητα. Η υποστηρικτική συμπεριφορά είναι χαρακτηριστικό

των συνεκτικών ομάδων, βοήθεια που δεν αφήνει στεγανά στην ενημέρωση, λειτουργεί μέσω καθορισμένων διαδικασιών και είναι επακόλουθο εργαζομένων που βρίσκονται στο ίδιο εργασιακό περιβάλλον σταθερά. Όπως και εργαζόμενοι τέτοιων σχολικών οργανισμών αναπτύσσουν το αίσθημα της εμπιστοσύνης μεταξύ τους και λειτουργούν από κοινού ενιαία, συλλογικά, αποτελώντας μια ενότητα και αναπτύσσοντας πρωτοβουλίες, δηλαδή μια ομαδική ηγεσία.

Ο μετασχηματισμός του σχολείου θα έρθει από την αποτελεσματικότητα της ομαδικής εργασίας. Με εκπαιδευτικούς που έχουν σταθερή παρουσία στο σχολείο, γνωρίζουν τα χαρακτηριστικά του μαθητικού δυναμικού, το κοινωνικό περίγυρο, την ιστορία του σχολείου, έχουν ιδιαίτερους δεσμούς μεταξύ τους, γνωρίζουν τη λειτουργία των σχολικών εγκαταστάσεων, αποτελούν το υπόδειγμα και διαμορφώνουν το εκπαιδευτικό και εργασιακό κλίμα και τη διαδικασία επαγγελματικής κοινωνικοποίησης των νεοεισερχομένων εκπαιδευτικών. Η εκάστοτε πολιτική ηγεσία του Υπουργείου που ασχολείται με την στελέχωση των σχολείων με αναπληρωτές μειωμένου ωραρίου, αναπληρωτές ΕΣΠΑ, με αποσπασμένους εκπαιδευτικούς, δεν δίνει σταθερότητα στην ομάδα των εκπαιδευτικών και λειτουργεί ενάντια στην δέσμευση αυτών των εκπαιδευτικών με το σχολείο και άρα είναι μη αποτελεσματικός τρόπος στελέχωσης του Νέου Σχολείου.

Επομένως, η σταθερότητα δίνει δύναμη στον σχολικό οργανισμό και αποτελεί παράγοντα συλλογικής δέσμευσης. Βοηθά στη λειτουργία της επικοινωνίας, συνεργασίας, ομαδικότητας, εμπιστοσύνης, στην ανατροφοδότηση και το δέσιμο του εκπαιδευτικού με το σχολείο και τη λειτουργία της ομάδας των εκπαιδευτικών ως συλλογική ενότητα.

Η σχολική διοίκηση, η οποία αποτελεί μια ιδιαίτερη διαδικασία διοίκησης, καθώς έχει να κάνει με τη δυναμική της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού αντιμετωπίζει μια πολυδιάστατη δέσμευση, όχι μόνο οργανωσιακή και αφοσίωσης στο σχολικό οργανισμό, αλλά και στην ομάδα των εκπαιδευτικών, τον σύλλογο των εκπαιδευτικών και τη συλλογική εργασία, σύμφωνα με τους στόχους της σχολικής μονάδας. Η διαχείριση αυτού του ανθρώπινου δυναμικού της παρεχόμενης γνώσης, πληροφορίας απαιτεί ικανότητες και δεξιότητες συνεργασίας, αλληλοτροφοδότησης, επικοινωνίας, ομαδικότητας.

Η συλλογική δέσμευση είναι αποτέλεσμα πολλών παραγόντων, αλλά και των εργασιακών συνθηκών των εκπαιδευτικών. Οι εργασιακές συνθήκες δεν περιορίζονται πλέον στη διαχείριση του χώρου και του χρόνου της σχολικής ζωής, αλλά επεκτείνονται και στην εκπαιδευτική δραστηριότητα, επαγγελματική κοινωνικοποίηση του εκπαιδευτικού. Οι εργασιακές συνθήκες είναι και το εργασιακό καθεστώς, ο χρόνος, ο τρόπος και το μέγεθος της απασχόλησης στο σχολικό οργανισμό. Ο παράγοντας της σταθερότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού, ο χαρακτήρας της προσωρινής ή όχι τοποθέτησης και απασχόλησης του εκπαιδευτικού εισέρχονται και επηρεάζουν την συλλογική δέσμευση. Δεν είναι μια έννοια μονοδιάστατη, κάθετη και απόλυτη, αλλά ένας

αριθμός μεταβλητών και παραγόντων την διαμορφώνουν και επηρεάζουν. Το προφίλ του δεσμευμένου εκπαιδευτικού στη συλλογική εργασία είναι δομημένο, από το είδος της εργασιακής σχέσης, από το χρόνο στον οποίο απασχολείται στη σχολική μονάδα όχι μόνο καθημερινά, αλλά συνολικά στην εκπαιδευτική του καριέρα. Ο σχολικός οργανισμός δεν έχει ανάγκη από εκπαιδευτικούς με μη σταθερή παρουσία και προσωρινό χαρακτήρα απασχόλησης που μετά από μια σχολική χρονιά θα φύγουν από το σχολείο. Η επαγγελματική ενασχόληση με τον άνθρωπο και η διάπλαση των μαθητών απαιτεί έναν εκπαιδευτικό δεσμευμένο στη συλλογική εργασία, στην επίτευξη των στόχων του σχολικού ιδρύματος, στη αντιμετώπιση των προκλήσεων και την πραγματοποίηση εκπαιδευτικών επιτευγμάτων. Ένας τέτοιος εκπαιδευτικός διακρίνεται για τις δεξιότητες της συνεργασίας, εμπιστοσύνης και ομαδικής ηγεσίας.

10. Περιορισμοί της έρευνας – Προτάσεις για περαιτέρω μελέτη.

Η σχολική διοίκηση, η εκπαιδευτική ηγεσία και η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας οφείλουν να αντιμετωπίσουν την πρόκληση της στελέχωσης των σχολικών μονάδων με εκπαιδευτικούς, όχι μέσω ενός συστήματος τοποθέτησης εκπαιδευτικών που εξυπηρετεί τις πελατειακές, συνδικαλιστικές ανάγκες και τις ευκαιριακές ανάγκες των εκπαιδευτικών (Σαϊτής, 2005). Αλλά, στήνοντας έναν μηχανισμό ανεύρεσης του σωστού ανθρώπου στη σωστή θέση και τοποθέτησής του μόνιμα και σταθερά. Ωστε και ο εκπαιδευτικός να γνωρίσει το σχολικό οργανισμό, τους συναδέλφους του, την ιστορία του σχολείου, την τοπική κοινωνία και τις ανάγκες του εκπαιδευτικού οργανισμού, αλλά και ο σύλλογος των εκπαιδευτικών να αναζητήσει τις μεθόδους εκείνες που ενώνουν τα μέλη του, τους κοινούς τρόπους εργασίας και τη πορεία εκείνη η οποία ενοποιεί και σηματοδοτεί την κοινή εκπαιδευτική, επαγγελματική ανάπτυξη. Διότι η επαγγελματική ανάπτυξη και επαγγελματική κοινωνικοποίηση του εκπαιδευτικού από νεοδιόριστο μέχρι και το τέλος της καριέρας του περνά από διάφορα στάδια, τα οποία σηματοδοτούν και την συνεμπλοκή του με τους συναδέλφους του στην αντιμετώπιση των κοινών εκπαιδευτικών προκλήσεων και επίτευξης διδακτικών και μαθησιακών στόχων.

Η χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής πρέπει να συμπεριλαμβάνει και την αντιμετώπιση της στελέχωσης των σχολικών μονάδων με επαγγελματίες εκπαιδευτικούς, οι οποίοι εν δυνάμει μπορούν να συνεργαστούν, βοηματοδοτήσουν το σύλλογο των εκπαιδευτικών. Μια τέτοια προοπτική δεν μπορεί να ακουθεί την πεπατημένη στελέχωσης των σχολικών μονάδων με αναπληρωτές, αποσπασμένους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι και το ηθικό του σχολικού οργανισμού μειώνουν, εντείνουν την γραφειοκρατία (Σαϊτής, 2005), μειώνουν τη συλλογική εργασία και αφαιρούν από το σύλλογο των εκπαιδευτικών την συνεργασία, επικοινωνία, συμπόρευση, αντιμετώπιση και στοχοθέτηση εκπαιδευτικών προκλήσεων.

Η παρούσα έρευνα στερείται εξωτερικής εγκυρότητας, καθώς το δείγμα προέρχεται από

συμπτωματική δειγματοληψία, λόγω ευκολίας προσβασιμότητας στις σχολικές μονάδες, καθώς και μικρό δείγμα, το οποίο δυσκολεύει στη στατιστική ανάλυση. Επίσης, στόχος πληθυσμός ήταν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Διεύθυνσης Ηλείας. Τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευθούν σε πληθυσμό διαφορετικό από τους εκπαιδευτικούς της Ηλείας. Αποτελεί μια από τις πρώτες προσεγγίσεις του φαινομένου της δέσμευσης των εκπαιδευτικών στη συλλογική εργασία και ως εκ τούτου, είναι μια έρευνα πεδίου, βασική που αντλεί κάποια πρώτα συμπεράσματα. Περαιτέρω έρευνα στο υπό μελέτη θέμα, μπορεί να συμπεριλάβει ερωτηματολόγιο κατασκευασμένο στα ελληνικά δεδομένα και όχι ξένο προσαρμοσμένο στην ελληνική πραγματικότητα. Όπως, επίσης και να λάβει υπόψην παραμέτρους πέραν της συλλογικής δέσμευσης, αλλά και της ευρύτερης οργανωσιακής δέσμευσης. Μια καινούρια μελέτη στο συγκεκριμένο αντικείμενο πρέπει να είναι στηριγμένη στη τυχαία δειγματοληψία και συμπεριλάβει και δείγμα από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου και περισσότερες ειδικότητες εκπαιδευτικών απαντώνται και περισσότερες διαφορετικές εργασιακές σχέσεις υπάρχουν και με μεγαλύτερο πληθυσμό στόχο. Ακόμη να επεκταθεί και στην ιδιωτική εκπαίδευση, όπου η στελέχωση των σχολικών μονάδων είναι ετερογενής των δημοσίων και οι εκπαιδευτικοί δεσμεύονται με διαφορετικό βαθμό, τρόπο και είδος με το σχολείο τους.

Αυτή η έρευνα είχε στόχο το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών ως παράγοντα συλλογικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών στο σχολείο και τη συλλογική εργασία. Η συλλογικότητα γίνεται το συστατικό εκείνο το οποίο θεμελιώνει την οργανωσιακή αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων (Crow and Pounder, 2000). Η μελλοντική έρευνα οφείλει να στραφεί στην αναζήτηση των συναφειών και των σχέσεων εκείνων με το είδος της εργασιακής σχέσης των εκπαιδευτικών που κάνουν την στελέχωση των σχολείων αποτελεσματική, λειτουργική και προς όφελος των μαθητών.

Βιβλιογραφία.

Ελληνόγλωσση.

Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.

Βαμβούκας, Μ. Ι. (2000). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Έλλην.

Κοσμόπουλος Β. Α. (1994). *Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ. (2001). *Διοίκηση ανθρώπινων πόρων*. Θεσσαλονίκη: Ανίκουλα.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1992). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας στην ψυχολογία*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.

Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.

Σαΐτης, Χ. (1994). *Βασικά θέματα της σχολικής διοίκησης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Σταλίκας, Α. (2005). *Μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χυτήρης, Λ. (2001). *Οργανωσιακή συμπεριφορά, η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις*. Αθήνα: Interbooks.

Νόμοι – Προεδρικά Διατάγματα.

Ν.3255/2004 (ΦΕΚ 138/22-07-2004, τ. Α'). Ρυθμίσεις θεμάτων όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων.

Ν.2525/97 (ΦΕΚ 188/23-9-1997, τ. Α'). Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις.

Ν.2413/1996 (ΦΕΚ 124/17-6-1996, τ. Α'). Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.

Ν.1566/1985 (ΦΕΚ 167/30-9-1985, τ. Α'). Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

Ν.3848/2010 (ΦΕΚ 71/19-5-2010 τ. Α'). Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις.

Π.Δ. 144/97 (ΦΕΚ 127/20-6-1997, τ. Α').

Ξενόγλωσση.

Allen, N. J. & Meyer, J. P. (1993). Organizational commitment: evidence of career stage effects, *Journal of Business Research*, 26, 49-61.

Alutto, J., Hrebiniak, L., Alonso, R. (1973). On Operationalizing the Concept of Commitment. *Social Forces*, 51 (4), 448 – 454.

Aven, F., Parker, B., McEvoy, G. M. (1993). Gender and attitudinal commitment to organizations: a meta-analysis. *Journal of Business Research*, 26, 63-73.

Bateman, T. S. (1984). A longitudinal analysis of the antecedents of organizational commitment. *Academy of Management Journal*, 27, 95–112.

Beck, K., Wilson, C. (2000). Development of affective organizational commitment and expected utility of present job as predictors of turnover intentions and turnover behavior. *Journal of Vocational Behavior*, 39 (3), 331-343.

Blau, G., Lunz, M. (1998). Testing the incremental effect of professional commitment on intent to leave one's profession beyond the effects of external, personal, and work-related variables. *Journal of Vocational Behavior*, 52, 260–269.

Brown, R. B. (1996). Organizational commitment: clarifying the concept and simplifying the existing construct typology. *Journal of Vocational Behavior*, 49 (3), 230–251.

Bush, T., Middlewood, D. (2006). *Leading and Managing People in Education*. London: Sage

Buchanan, B. (1974). Building organizational commitment: the socialization of managers in work organizations. *Administrative Service Quarterly*, 19, 533-546.

Buckley, F. (2000). *Team teaching: what, why, and how*. Sage, Thousand Oaks, CA.

Campbell, R. J., Kyriakides, L., Muijs, R. D., Robinson, W. (2004). *Assessing teacher effectiveness: Developing a differentiated model*. London: RoutledgeFalmer.

Cardno, C. (2002). Team learning: opportunities and challenges for school leaders. *School Leadership and Management*, 22 (2), 211-223.

Carmelli, A., Freund, A. (2004). Work commitment, job satisfaction, and job performance: an empirical investigation. *International Journal of Organization Theory and Behaviour*, 7 (3), 289–309.

Cheung, L., Cheng, M., Pang, K. C. (2008). Building a model to define the concept of teacher success in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 24, 623–634.

Cohen, G. S., Bailey E. D. (1997). What makes teams work: group effectiveness research from the

shop floor to the executive suite. *Journal of Management*, 23, (3), 239-290.

Conley, S., Fauske, J., Pounder D. G. (2004). Teacher work group effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 40 (5), 663-703.

Crosswell, L. J., Elliott, R. G. (2004). Committed teachers, passionate teachers: the dimension of passion associated with teacher commitment and engagement. In: AARE 2004 Conference, 28th November - 2nd December, Melbourne, Australia.

Crow, G. M., Pounder, D. G. (2000). Interdisciplinary teacher teams: context, design, and process. *Educational Administration Quarterly*, 36 (2), 216-254.

Darling-Hammond, L. (2003). Teachers, what leaders can do? *Association for Supervision and Curriculum Development*, 60 (8), 7-13.

Day, C., Elliot, B., Kington, A. (2005). Reform, standards, and teacher identity: challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21, 563-577.

Dee, J., Henkin, A., Pell, S. (2002). Support for innovation in site-based-managed schools: developing a climate for change. *Educational Research Quarterly*, 25 (4), 36-49.

Dee, J., Henkin, A., Singleton, A. (2006). Organizational commitment of teachers in urban school. Examining the effects of team structures. *Urban Education*, 41 (6), 603-627.

Dickinson, T., McLyntre, R. (1992). A conceptual framework for teamwork measurement, In Brannick, M.T. Salas, E., Prince, C. (Eds.), *Team performance assessment and measurement*, pp. 19-44, Mahwah, NJ: Erlbaum.

Dubrin, A. J. (1998). *Βασικές αρχές μάνατζμεντ*, (μτφρ.) Ν.Γ. Σαρρής. Αθήνα: Έλλην.

Edwards, B. (2003). Learning and creativity. *Education Review*, 16 (2), 91-96.

- Erb, T. O. (1987). What team organization can do for teachers. *Middle School Journal*, 18 (4), 3-6.
- Firestone, W. (1996). Images of teaching and proposals for reform: A comparison of ideas from cognitive and organizational research. *Educational Administration Quarterly*, 32, 209-235.
- Firestone, W. A., Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63, 489-525.
- Fresko, B., Kfir, D., Nasser, F. (1997). Predicting teacher commitment. *Teaching and Teacher Education*, 13 (4), 429-438.
- Freund, A. (2005). Commitment and job satisfaction as predictors of turnover intentions among welfare workers. *Administration in Social Work*, 29 (2), 5–21.
- George, J. M., Bettenhausen, K. (1990). Understanding prosocial behavior, sales performance and turnover: A group level analysis in a service context. *Journal of Applied Psychology*, 75, 698-709.
- Godard, J. (2001). High performance and the transformation of work? The implications of alternative work practices for the experience and outcomes of work. *Industrial and Labor Relations Review*, 54, 776-805.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14, 835–854.
- Hanushek E. A., Rivkin, S. (2007). Pay, working conditions, and teacher quality. *The Future of Children*, 17 (1), 69-86.
- Heck, H. R. (2009). Teacher effectiveness and student achievement. Investigating a multilevel cross-classified model. *Journal of Educational Administration*, 47 (2), 227-249.
- Henderson, J. E., Hoy, W. K. (1983). Leader authenticity: the development and test of an operational measure. *Educational and Psychological Research*, 3 (2), 63 – 75.

Henkin A. B., Wanat C. I. (1994). Problem solving teams and the improvement of organizational performance in schools. *School Organization*, 14 (2), 121-137.

Henkin, A., Dee, J. (2001). The power of trust: teams and collective action in selfmanaged schools. *Journal of School Leadership*, 11 (1), 48-62.

Henkin, A., Davis, J., Singleton, C. (1993). Organizational support for innovation: Perceptions and perspectives. *Journal of Applied Social Science*, 17 (2), 221-236.

Henkin, B. A., Holliman S. L. (2009). Urban teacher commitment. Exploring associations with organizational conflict, support for innovation, and participation. *Urban Education*, 44 (2), 160-180.

Higgins, J., McAllaster, C. (2002). Want innovation? Then use cultural artifacts that support it. *Organizational Dynamics*, 31 (1), 74-84.

Hoy, W. K., Tarter, C. J., Witkoskie, L. (1992). Faculty trust in colleagues: linking the principal with school effectiveness. *Journal of Research and Development in Education*, 26 (1), 40-47.

Hoy, W. K., Tschannen-Moran, M. (1999). The five faces of trust: an empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, 9, 184-208.

Hoy, W. K., Kupersmith, W. J. (1985). The meaning and measure of faculty trust. *Educational and Psychological Research*, 5 (1), 1-10.

Hrebiniak, L., Alutto, J. (1972). Personal and role related factors in the development of organizational commitment. *Administrative Science Quarterly*, 17 (4), 555-572 .

Huberman, M. (1993). Burnout in teaching careers. *European Education*, 25 (3), 47-60.

Hulpia, H., Devos G. (2010). How distributed leadership can make a difference in teachers' organizational commitment? A qualitative study. *Teaching and Teacher Education*, 26, 565–575.

Ismail, M. (2005). Creative climate and learning organization factors: Their contribution towards innovation. *Leadership & Organization Development Journal*, 26 (7/8), 639-654.

Iverson, R. D., Buttigieg D. M. (1999). Affective, normative and continuance commitment, be managed ? *Journal of Management Studies*, 36 (3), 308-333.

Kirkman, B., Rosen, B. (1999). Beyond self-management: antecedents and consequences of team empowerment. *Academy of Management Journal*, 42 (1), 58-74.

Kruse, S. D., Louis, K. S. (1997). Teaching teaming in middle schools: dilemmas for a schoolwide community. *Educational Administration Quarterly*, 33 (3), 261-289.

Kuhnert, K. W., Vance, R. J. (1992). Job insecurity and moderators of the relations between job insecurity and employee adjustment. In Quick, J.C., Murphy, L.R. & Hurrell, J.J.J. (Eds), *Stress and well being at work. Assessments and interventions for occupational mental health*. Washington, D.C.: American Psychological Association.

Kushman, J. W. (1992). The organizational dynamics of teacher workplace commitment: a study of urban elementary and middle school. *Education Administration Quarterly*. 28, (1), 5-42.

Lee, T., Mowday, R. (1987). Voluntarily leaving an organization: an empirical investigation of Steers and Mowday's model of turnover. *Academy of Management Journal*, 30, 721-743.

Lee, V. E., Smith, J. B. (1996). Collective responsibility for learning and its effects on gains in achievement and engagement for early secondary students. *American Journal of Education*, 104, 103-147.

Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, 91 (4), 509-536.

Liu, E., Johnson, M. S. (2006). New teacher's experiences of hiring: late, rushed, and information

poor. *Educational Administration Quarterly*, 42, 324-360

Louis, K. (1998). Effects of teacher quality of worklife in secondary schools on commitment and sense of efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 9 (1), 1-27.

Marks, H. M., Louis, K. S. (1997). Does teacher empowerment affect the classroom? The implications of teacher empowerment for instructional practice and student academic performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19, 245–275.

Mathieu, J. E., Zajac, D. M. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates and consequences of organizational commitment, *Psychological Bulletin*, 108, 171-194

Mathisen, G., Einarsen, S. (2004). A review of instruments assessing creative and innovative environments within organizations. *Creativity Research Journal*, 16 (1), 119-140.

McDonald, J. D., Makin, J. P. (2000). The psychological contract, organizational commitment and job satisfaction of temporary staff. *Journal of Leadership & Organizational Development*, 21 (2), 84-91.

Meyer, J. P., Allen, N. J., Topolnytsky, L. (1998). Commitment in a changing world of work. *Canadian Psychology-Psychologie Canadienne*, 39, 83–93.

Meyer, J., Allen, N. (1984). Testing the “side-bet theory” of organizational commitment: some methodological considerations. *Journal of Applied Psychology*, 69, 372-378

Meyer, J., Allen, N. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1, 61-89.

Meyer, J. P., Allen, N.J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research and application*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Miller, R., Lee, J. (2001). The people make the process commitment to employees, decision-

making and performance. *Journal of Management*, 27, 163-189.

Mobley, W. (1977). Intermediate linkages between job satisfaction and employee turnover. *Journal of Applied Psychology*, 63, 237–240.

Morgan R. M., Hunt S. D. (1994). The commitment-trust theory of relationship marketing, *Journal of Marketing*, 58 (3), 24-38.

Morrow, P. (1983). Concept redundancy in organizational research. The case of work commitment. *Academy of Management Review*, 8, 486-500.

Mowday, R. T., Steers, R. M., Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 224–247.

Mowday, R.T., Porter, L.W., Dubin, R. (1974). Unit performance, situational factors and employee attitudes in spatially separated work units. *Organizational Behavior and Human Performance*, 12 (2), 231-248

Mowday, R.T., Porter, L.W., Steers, R. M. (1982). *Employee-organization linkages: The psychology of commitment, absenteeism and turnover*. New York: Academic Press

Murphy, J. (1992). Effective schools: legacy and future directions. In D. Reynolds and P. Cuttance (Eds), *School Effectiveness, Research, policy and practice*. London: Cassel.

Muthusamy, S., Wheeler, J., Simmons, B. (2005). Self-managing work teams: enhancing organizational innovativeness. *Organization Development Journal*, 23 (3), 53-66.

Nammi A. Z., Nezhad, Z. M. (2009). The relationship Bbetween psychological climate and organizational commitment. *Journal of Applied Sciences*, 9, 161-166.

Nguni, S., Slegers, P., Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in

primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17 (2), 145-177.

O' Reilly, C. (1989). Corporations, culture and commitment motivation and social control in organizations. *California Management Review*, 31, 9-25.

O'Reilly, C. A., Roberts, K. H. (1977). Task group structure, communication, and effectiveness in three organizations. *Journal of Applied Psychology*, 62 (6), 674-681.

Park, S., Henkin, A., Egley, R. (2005). Teacher team commitment, teamwork and trust: exploring associations. *Journal of Educational Administration*, 43 (5), 462-479.

Pfeffer, J. (2003). Business and the spirit: Management practices that sustain values. In R. A. Giacalone & C. L. Jurkiewicz (Eds.), *Handbook of workplace spirituality and organizational performance*, pp. 29-45. Armonk, NY: Sharpe

Pierce, J., Dunham, R. (1987). Organizational commitment: pre-employment propensity and initial work experiences. *Journal of Management*, 13 (1), 163-178.

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Moorman, R. H., Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, organizational citizenship behaviors. *The Leadership Quarterly*, 1 (2), 107 – 142.

Porter, L., Steers, R., Mowday, R., Boulian, P. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59 (5), 603-609.

Postmes, T., Tanis, M., DeWit, B. (2001). Communication and commitment in organizations: a social identity approach. *Group Processes and Intergroup Relations*, 4 (3), 227-246.

Pounder, D. G. (1999). Teacher teams: exploring job characteristics and work-related outcomes of work group enhancement. *Educational Administration Quarterly*, 35 (3), 317-348.

pp. 462-479.

- Price, J. (1997). Handbook of organizational measurement. *International Journal of Manpower*, 18 (4/5/6), 305-558.
- Putnam, R. D. (1993). The prosperous community. Social capital and public life. *The American Prospect*, 13, 35-42.
- Razak, A. N., Darmawan, N. G., Keeves P. (2009). Teacher Commitment. In Saha, J., L., Dworkin G., A., (eds.), *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, 343–360.
- Reichers, A. C. (1985). A review and reconceptualization of organizational commitments. *Academy of Management Review*, 10, 465-475.
- Reyes, P. (1990). Linking commitment, performance, and productivity. In P. Reyes (Eds.), *Teachers and their workplace: Commitment, performance, and productivity*. San Francisco: Sage.
- Robson, C. (2007). *Η Έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Rousseau, D., Sitkin, S. B., Burr, R., Camerer, C. (1998). Not so different after all: a cross-discipline view of trust. *Academy of Management Review*, 23, 393-404.
- Sabo, D. J., Barnes, K., Hoy, W. K. (1996). Organisational health and decisions participation: an empirical analysis of healthy interpersonal dynamics and teacher participation. *Journal of School Leadership*, 6, 576- 599.
- Schappe, S. P. (1998). The influence of job satisfaction, organizational commitment, and fairness perceptions on organizational citizenship behavior. *Journal of Psychology*, 132, 277–290.
- Scholl, R. (1981). Differentiating commitment from expectancy as a motivating force. *Academy of Management Review*, 6, 589-599.

Scott, C., Connaughton, S., Diaz-Saenz, H., Maguire, K., Ramirez, R., Richardson, B. (1999). The impacts of communication and multiple identifications on intent to leave: a multi methodological exploration. *Management Communication Quarterly*, 12 (3), 400-435.

Smith M. T., Rowley, J. K. (2005). Enhancing commitment or tightening control: the function of teacher professional development in an era of accountability. *Educational Policy*, 19 (1), 125-154.

Smith, P. L., Hoy, F. (1992). Job satisfaction and commitment of older workers in small businesses. *Journal of Small Business Management*, 30 (4), 106-118.

Somech, A. (2005). Teachers' personal and team empowerment and their relations to organizational Outcomes: contradictory or compatible constructs? *Educational Administration Quarterly*, 41 (2), 237-266.

Somech, A., Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38, 555-577.

Steers, R. (1977). Antecedents and outcomes of organizational commitment. *American Science Quarterly*, 22, 46-56.

Storey, J. (1995). From personnel management to human resource management: the implications for teaching. *Asia Pacific Journal of Human Resource Management*, 33 (3), 4-14.

Suliman, A., Lles, P. (2000). Commitment performance relationship. A new look. *Journal of Managerial Psychology*, 15 (5), 407-422.

Tarter, C. J., Bliss, J. R., Hoy, W. K. (1995). Middle school climate, faculty trust and effectiveness: A path analysis. *Journal of Research Development in Education*, 29 (1), 41-49.

Tetrick, L. E. (1995). Developing and maintaining union commitment. A theoretical framework. *Journal of Organizational Behavior*, 16, 583-595.

Tschannen-Moran, M., Hoy, W. K. (2000). A Multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70 (4), 547-593.

Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*, 39, 308-331.

Tyree, A. K. (1996). Conceptualising and measuring commitment to high school teaching. *Journal of Educational Research*, 89 (5), 295–304.

Vegas, E. (2007). Teacher labor markets in developing countries. *The Future of Children*, 17 (1), 219-232.

Warr, P., Cook, J., Wall, T. (1979). Scales for the measurement of some work attitudes and aspects of psychological well-being. *Journal of Occupational Psychology*, 52, 193-210.

Wayne K. Hoy, Miskel Cecil G.(2005). *Educational administration, theory research & practice*. McGraw – Hill international edition.

Weiner, Y., Vardi, Y. (1980). Relationships between job, organization, and career commitments and work outcomes. *Organizational Behavior and Work Performance*, 26 (1), 81-96.

Yu, H., Leithwood, K., Jantzi, J. (2002). The effects of transformational leadership on teachers commitment to change in Hong Kong. *Journal of Educational Administration*, 40 (4), 368 – 389.

Zahavy, D. A., Somech, A. (2002). Team heterogeneity and its relationship with team support and team effectiveness. *Journal of Educational Administration*, 40 (1), 44 – 66.

Zain Z.M. Ishak R. Ghanie. K. (2009). The influence of corporate culture on organizational commitment. A study on a Malaysian listed company. *European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences*, 17, 16-26.

Ιστοσελίδες.

Οδηγός Υλοποίησης και Εφαρμογής Φυσικού Αντικειμένου και Διαχείρισης Οικονομικού Αντικειμένου της Πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Η Μετάβαση: Πολιτισμός και Ένταξη ΕΚΟ στα Δημοτικά Σχολεία – Άξονας Προτεραιότητας 3» του Άξονα Προτεραιότητας 3: «Αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης στις 2 περιφέρειες Σταδιακής Εισόδου» του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» (ΕΣΠΑ 2007-2013). Στο: <http://et.diavgeia.gov.gr/f/minedu/ada/4%CE%99%CE%9739-%CE%92%CE%A3>, (τελευταία προσπέλαση στις 31-8-2012)

Νέο Σχολείο. Στο : <http://www.minedu.gov.gr/apo-to-simera-sto-neo-sxoleio-me-prota-ton-mathiti.html>, (τελευταία προσπέλαση στις 31-8-2012)

Παράρτημα.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής
Εκπαίδευσης

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
‘Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης’

Αξιότιμε/η συνάδελφε - ισσα,

Η μελέτη της στελέχωσης των σχολείων αποτελεί μια σημαντική περιοχή επιστημονικής έρευνας που συνδέεται με τις προσπάθειες κατανόησης της αποτελεσματικής εργασίας των εκπαιδευτικών. Η συμμετοχή σας στην έρευνα θα συμβάλει ουσιαστικά στην κατανόηση παραγόντων που συνδέονται με την αποτελεσματική στελέχωση των σχολείων.

Αναφορικά με την συμπλήρωση αυτού του ερωτηματολογίου, θα θέλαμε να τονίσουμε ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, μας ενδιαφέρει μόνον να καταγράψετε με ακρίβεια την **προσωπική σας γνώμη** για την κατάσταση που βιώνετε στο σχολείο σας. Τα ερωτηματολόγια είναι **ανώνυμα** - δεν χρειάζεται να γράψετε πουθενά το όνομά σας, δεν θα σας ζητηθεί να συμπληρώσετε κανένα στοιχείο από το οποίο να προκύπτει η ταυτότητά σας ούτε θα συμπληρωθεί κανένα τέτοιο στοιχείο αργότερα. Οι **απαντήσεις είναι απολύτως εμπιστευτικές**. Οι πληροφορίες, που θα προκύψουν, θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς.

Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 15 λεπτά της ώρας. Η συμπλήρωση και η επιστροφή του ερωτηματολογίου, αποτελεί την αποδοχή της συμμετοχής σας στην έρευνα.

Είναι πολύ σημαντικό να απαντήσετε σε **όλες** τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστούμε προκαταβολικά για τη συνεργασία σας.

Κωδικός Ερωτηματολογίου (δεν συμπληρώνεται)

A1. ΦΥΛΟ:

Ανδρας

Γυναίκα

A2. ΗΛΙΚΙΑ:

A3. ΕΤΗ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΥΝΟΛΙΚΑ:

A4. ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΜΟΝΑΔΑ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΗΜΕΡΑ:

A5. ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ _____ **ΠΕ** _____

A6. ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ: (Βάλτε ένα X)

Μόνιμος / η οργανικά στο Σχολείο:

Μόνιμος / η με απόσπαση στο Σχολείο:

Μόνιμος / η στη διάθεση της Διεύθυνσης:

Αναπληρωτής ΕΣΠΑ:

Αναπληρωτής Πλήρους Ωραρίου:

Αναπληρωτής Μειωμένου Ωραρίου:

Ωρομίσθιος:

		Διαφωνώ απόλυτα	← →	Συμφωνώ απόλυτα	
1.	Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο επικοινωνούν μεταξύ τους άνετα και ευχάριστα	1	2	3	4 5 6
2.	Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο ενδιαφέρονται να πληροφορηθούν για κάθε τι που ξέρουν κάθε συνάδελφο.	1	2	3	4 5 6
3.	Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο συζητούν συχνά τα προβλήματα που ανακύπτουν στο σχολείο.	1	2	3	4 5 6
4.	Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο πρόθυμα συμμετέχουν στις δραστηριότητες της ομάδας των εκπαιδευτικών του σχολείου.	1	2	3	4 5 6
5.	Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου εμφανίζουν υψηλό βαθμό ικανοποίησης από την εργασία τους στο σχολείο.	1	2	3	4 5 6
6.	Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου έχουν σε προτεραιότητα τους στόχους του σχολείου.	1	2	3	4 5 6
7.	Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο φροντίζουν οι συνάδελφοί τους να εργάζονται με πλήρη επάρκεια διδακτικού, εποπτικού και γνωστικού υλικού.	1	2	3	4 5 6
8.	Οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο ενθαρρύνουν τους συναδέλφους τους να αντιμετωπίζουν τις νέες προκλήσεις στη διδασκαλία.	1	2	3	4 5 6
9.	Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ενδιαφέρονται για τις ανάγκες των συναδέλφων τους.	1	2	3	4 5 6
10.	Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ανταποκρίνονται στην ανάγκη για πληροφόρηση των συναδέλφων τους.	1	2	3	4 5 6
11.	Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου χρησιμοποιούν τις υποδείξεις των συναδέλφων τους για την αυτοβελτίωσή τους.	1	2	3	4 5 6
12.	Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέχουν χρήσιμες υποδείξεις στους συναδέλφους τους.	1	2	3	4 5 6
13.	Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αλληλοσυμπληρώνονται όταν ένας συνάδελφος δεν μπορεί να ανταπεξέλθει μιας δυσκολίας.	1	2	3	4 5 6
14.	Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου πρόθυμα βοηθούν όταν κάποιος τους το ζητήσει.	1	2	3	4 5 6
15.	Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρέχουν βοήθεια σε όσους την χρειάζονται.	1	2	3	4 5 6
16.	Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου εκτελούν τα καθήκοντά τους αποτελεσματικά σε συνεννόηση με τους υπόλοιπους συναδέλφους.	1	2	3	4 5 6

17	Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου διευκολύνουν τους συναδέλφους τους να είναι πιο αποδοτικοί.	1	2	3	4	5	6
18	Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου συνεργάζονται για να πετύχουν τους σκοπούς του σχολείου.	1	2	3	4	5	6
19	Στα πλαίσια της εργασίας στο σχολείο οι εκπαιδευτικοί έχουν θετικές εργασιακές σχέσεις.	1	2	3	4	5	6
20	Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου αφοσιώνονται με επαγγελματισμό στη δουλειά τους	1	2	3	4	5	6
21	Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου προετοιμάζονται για την εργασία τους	1	2	3	4	5	6