

Η δέσμευση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Τσερεγκούνη Αναστασία

Διευθύντρια Γυμνασίου Σαβαλίων, M.Ed Επιστήμες της Αγωγής
tatatse@gmail.com

Περίληψη

Ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν και εξασφαλίζουν την αποτελεσματικότητα των σχολικών οργανισμών είναι η δέσμευση που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε αυτούς. Οι σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στελεχώνονται με δασκάλους γενικής παιδείας και ειδικοτήτων οι περισσότεροι από τους οποίους υπηρετούν σε πάνω από έναν εκπαιδευτικούς οργανισμούς για τη συμπλήρωση του ωραρίου τους. Στην παρούσα έρευνα μελετάται ο βαθμός και το είδος της δέσμευσης που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων και οι παράγοντες που το επηρεάζουν. Με ποιοτική έρευνα, συγκεντρώνονται δεδομένα από 31 συνεντεύξεις εκπαιδευτικών ειδικοτήτων και δασκάλους έξι σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Ηλείας και αναλύονται θεματικά. Συμπεραίνεται, ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων εμφανίζουν συναισθηματική επαγγελματική δέσμευση και οργανωσιακή δέσμευση της συνέχισης. Και τα δύο είδη δέσμευσης επηρεάζονται από αρκετούς παράγοντες και κυρίως από την υπηρετήσή τους σε πάνω από μία σχολικές μονάδες.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, δέσμευση, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Εισαγωγή

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι αποφάσεις για την στελέχωση των σχολικών μονάδων με προσωπικό λαμβάνονται από την κεντρική διοίκηση και τα περιφερειακά όργανα. Η ίδια η σχολική μονάδα δεν έχει κανένα λόγο ενώ ο εκπαιδευτικός περιορίζεται τις περισσότερες φορές μεταξύ συγκεκριμένων επιλογών για την τοποθέτησή του. Σε περίπτωση που το διδακτικό του ωράριο δεν εξαντλείται εντός της μονάδας τοποθέτησης, διατίθεται για την συμπλήρωσή του σε μέχρι πέντε όμορες σχολικές μονάδες (Ν 4203/2013 ΦΕΚ 235/Α/1-11-2013 άρθρο 25, §1, §9). Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση συνήθως οι εκπαιδευτικοί που δεν συμπληρώνουν το ωράριό τους σε μία βαθμίδα είναι αυτοί των ειδικοτήτων, εξαιτίας των λίγων ωρών που διδάσκεται το μάθημά τους σε κάθε τάξη. Προκειμένου να συμπληρώσουν το διδακτικό τους ωράριο ο νόμος προβλέπει ότι διατίθενται σε σχολικές μονάδες και των δύο βαθμίδων, της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας για την πλήρη κάλυψη των κενών (Δ1/205946/15-12-2015 §Γ). Παρατηρείται έτσι το φαινόμενο οι εκπαιδευτικοί αυτοί σε αρκετές περιπτώσεις να διδάσκουν σε πάνω από μία σχολικές μονάδες και να μετακινούνται την ίδια μέρα σε δύο διαφορετικά σχολεία. Λαμβάνοντας υπόψη τις εργασιακές τους συνθήκες δημιουργείται ο προβληματισμός αν οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων που συμπληρώνουν το ωράριό τους σε πάνω από μία σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εμφανίζουν κάποιο είδος δέσμευσης απέναντι σε αυτές.

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας φαίνεται ότι το συγκεκριμένο θέμα δεν έχει διερευνηθεί ιδιαίτερα στον ελληνικό χώρο με κάποιες μόνο έρευνες να επικεντρώνονται σε αυτό. Συγκεκριμένα, ο Παπαζαφειρόπουλος (2012) διεξάγει ποσοτική έρευνα με ανώνυμο ερωτηματολόγιο σε 176 δασκάλους και εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Ηλείας. Μελετά την οργανωσιακή δέσμευση και καταλήγει ότι οι υπηρετούντες με οργανική θέση επιδεικνύουν μεγαλύτερα ποσοστά δέσμευσης σε σχέση με όσους υπηρετούν με απόσπαση ή ως αναπληρωτές. Η Σαγιαδινού (2017) απευθύνεται σε μόνιμους και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Συγκεντρώνει 1093 ερωτηματολόγια και μελετά το βαθμό

της οργανωσιακής δέσμευσης μέσα από τα χαρακτηριστικά της συλλογικής εργασίας όπως η επικοινωνία, η καθοδήγηση, η ανατροφοδότηση, η συνεργασία, η εμπιστοσύνη, η υποστήριξη και η ηγεσία, σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, την ειδικότητα, τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας, τα χρόνια υπηρεσίας στην ίδια εκπαιδευτική μονάδα και τη σχέση εργασίας. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι παραπάνω παράγοντες επιδρούν στο επίπεδο δέσμευσης των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων φαίνεται ότι είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από τα χαρακτηριστικά της συλλογικής εργασίας σε σχέση με άλλους συναδέλφους τους, οπότε και επιδεικνύουν μικρότερο βαθμό δέσμευσης. Τέλος, οι Καστανίδου και Τσικαντέρη (2015) διεξάγουν έρευνα με ημιδομημένες συνεντεύξεις για τη συμβολή του συμμετοχικού τρόπου λήψης απόφασης στην αποδοχή και δέσμευση υλοποίησης αυτών των αποφάσεων. Το δείγμα αποτελούν πέντε διευθυντές Γενικών Λυκείων και ΕΠΑΛ περιοχών του Νομού Λάρισας που χρησιμοποιούν το συμμετοχικό μοντέλο λήψης απόφασης στις σχολικές τους μονάδες. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί όταν συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων αποδέχονται πιο εύκολα την απόφαση, ακόμα και αν διαφωνούν, δεσμεύονται για την υλοποίησή της και αφοσιώνονται στους στόχους του οργανισμού.

Θεωρητικό πλαίσιο

Ο όρος «δέσμευση» έχει πολλές ερμηνείες. Οι Firestone & Pennell (1993) καταλήγουν ότι το κοινό στους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί είναι ο ψυχολογικός δεσμός ή ταυτοποίηση του ατόμου με ένα αντικείμενο που αποκτά ένα ιδιαίτερο νόημα και σημασία γι' αυτόν. Οι Meyer & Herscovitch, (2001) συγκρίνοντας, επίσης, διαφορετικούς ορισμούς περιγράφουν τη δέσμευση ως μια σταθεροποιητική ή υποχρεωτική δύναμη που κατευθύνει τη συμπεριφορά απέναντι στον οργανισμό, το επάγγελμα ή την εργασία.

Η *οργανωσιακή δέσμευση* αναφέρεται στην αναγνώριση και εμπλοκή του εκπαιδευτικού στον οργανισμό (Henkin & Holliman, 2009), στην ενίσχυση της ταυτότητάς του και της συνεργασίας που θα αναπτύξει μέσα σε αυτό το περιβάλλον (Somech & Bogler, 2002). Η επίτευξή της προϋποθέτει την ύπαρξη τριών βασικών στοιχείων (Porter et al., 1973) . Οι στόχοι και οι αξίες του οργανισμού πρέπει να είναι γνωστοί και αποδεκτοί από τον εργαζόμενο, να καταβληθεί κάθε δυνατή προσπάθεια για την επίτευξή τους και να συνεχίσει να εργάζεται σε αυτόν. Η ψυχολογική κατάσταση των ατόμων που δεσμεύονται διαφέρει ανάλογα με την κατάσταση δημιουργώντας διαφορετικά είδη οργανωσιακής δέσμευσης. Οι Angle & Perry (1981) αναφέρουν τη *δέσμευση στις αξίες* και τη *δέσμευση στην παραμονή στον οργανισμό*. Στην πρώτη περίπτωση, το άτομο χαρακτηρίζεται από θετική στάση, υπερηφάνεια και ψυχολογικό δέσιμο με τις αξίες του οργανισμού και θα καταβάλλει κάθε προσπάθεια να υποστηρίξει τους στόχους του και να βοηθήσει στην επίτευξή τους ενώ στη δεύτερη παρότι απουσιάζει κάθε συναισθηματικός δεσμός, προσπαθεί να παραμείνει στον οργανισμό ως μέλος του. Οι O' Reilly & Chatman (1986) αναγνωρίζουν τρεις διαφορετικούς τύπους δέσμευσης. Αυτούς της *συμμόρφωσης*, της *αναγνώρισης* και της *εσωτερίκευσης*. Η πρώτη συσχετίζει τις συμπεριφορές των ατόμων με ανταμοιβές ενώ οι άλλοι δύο τύποι εστιάζονται στην αίσθηση του «ανήκειν» στον οργανισμό και τη συσχέτιση των συμπεριφορών που υιοθετούνται με τις αξίες του. Οι Meyer & Allen (1991) περιγράφουν, ένα μοντέλο που είναι το πιο αποδεκτό όλων. Η *συναισθηματική* δέσμευση σχετίζεται με την αφοσίωση του εργαζομένου, την αναγνώριση και την εμπλοκή του σε θέματα που απασχολούν τον οργανισμό. Τα άτομα επιθυμούν να βρίσκονται στον οργανισμό ως αποτέλεσμα των συναισθημάτων που βιώνουν κατά την παρουσία τους στο εργασιακό περιβάλλον. Η δέσμευση της *συνέχισης* σχετίζεται με τις επιπτώσεις της αποχώρησης που προσδιορίζουν τη συμπεριφορά ή και τη στάση των εργαζομένων. Η ανάγκη, λοιπόν, καθορίζει τη δέσμευσή τους και την παραμονή στον οργανισμό. Τέλος, η *κανονιστική* δέσμευση αφορά την υποχρέωση των εργαζομένων να παραμείνουν στον οργανισμό μόνο και μόνο διότι πρέπει να το κάνουν ως αποτέλεσμα της πίστης τους ή της αναμονής κάποιας

ανταπόδοσης που θα σχετίζεται με την παραπάνω απόφαση. Στην περίπτωση, βέβαια, που η παραμονή τους επιλέγεται για αυτό το λόγο είναι πιθανό η δέσμευσή τους να είναι προσωρινή και επιφανειακή. Συνεχίζοντας, οι Meyer & Schoorman (1992) αναφέρουν τη δέσμευση στις αξίες και τη δέσμευση συνέχισης. Η πρώτη δηλώνει την πίστη και την αποδοχή των στόχων και αξιών του οργανισμού και την επιθυμία του υπαλλήλου να προσπαθήσει για την επίτευξή τους ενώ η δεύτερη την επιθυμία του να παραμείνει ως μέλος στον οργανισμό. Οι Jaros et al. (1993) κατηγοριοποιούν την οργανωσιακή δέσμευση σε *συναισθηματική, ηθική και της συνέχισης*. Στην συναισθηματική η εμπιστοσύνη, η αγάπη, η χαρά, το αίσθημα του «ανήκειν» συνδέουν ψυχολογικά το άτομο με τον οργανισμό. Στην δέσμευση της συνέχισης το άτομο δεν απολαμβάνει την παραμονή του σε αυτόν αλλά σκεπτόμενο τις συνέπειες της αποχώρησής του παραμένει εγκλωβισμένο. Αντίθετα, στην ηθική δέσμευση το άτομο μέσα από την εσωτερίκευση των στόχων του, των αξιών και των καθηκόντων του αισθάνεται ψυχολογικά δεμένο με τον οργανισμό. Τέλος, οι Balfour & Wechsler (1996) αναφέρονται στη δέσμευση της αναγνώρισης, της συνεργασίας και της ανταλλαγής. Η δέσμευση αναγνώρισης δηλώνει την υπερηφάνεια που νιώθουν τα άτομα για τον οργανισμό που ανήκουν. Στη δέσμευση της συνεργασίας τα άτομα αισθάνονται με τους συναδέλφους τους ως μία στενή οικογένεια ενώ στην ανταλλαγής νιώθουν ότι οι προσπάθειές τους αναγνωρίζονται, εκτιμώνται από τον οργανισμό και τους παρέχεται υποστήριξη και ενθάρρυνση. Η αναφορά στις διαφορετικές διαστάσεις της δέσμευσης φανερώνει την πολυδιάστατη έννοια της. Στις σχολικές μονάδες ο εκπαιδευτικός μπορεί να δεσμευτεί όταν αισθάνεται άνετα και ευχάριστα να δουλεύει σε αυτές, νιώθει σημαντικός και εναρμονίζονται οι στόχοι και οι αξίες του με αυτούς της σχολικής μονάδας. Άλλες φορές μπορεί να δεσμεύεται γιατί δεν έχει άλλη επιλογή. Οι συνθήκες μπορεί να μην επιτρέπουν την αλλαγή σχολείου ή να μην υπάρχουν καλύτερες επιλογές. Τέλος, η απόφασή του να παραμείνει μπορεί να είναι αποτέλεσμα της αναμονής ανταμοιβής ή άλλων παραγόντων που την επιβάλλουν όπως για παράδειγμα η αποφυγή της μετακίνησης σε άλλη περιοχή. Γεγονός είναι, πάντως, ότι οι διαστάσεις της δέσμευσης στον οργανισμό μπορεί να εμφανίζονται στο άτομο ταυτόχρονα, ανάλογα με την περίπτωση, αλλά σε διαφορετικούς βαθμούς.

Η επαγγελματική δέσμευση φανερώνει το ψυχολογικό δέσιμο ανάμεσα σε ένα άτομο και το επάγγελμά του που βασίζεται σε μία συναισθηματική αντίδραση σε αυτό (Lee et al., 2000). Στους εκπαιδευτικούς το δέσιμο σχετίζεται με την διδασκαλία (Coladarci, 1992). Κατά την άσκησή της τα άτομα αναμένεται να χρησιμοποιήσουν στο μέγιστο τις γνώσεις και τις ικανότητες που διαθέτουν προκειμένου να είναι αποτελεσματικά. Για να επιτευχθεί αυτό χρειάζεται να αναπτύξουν μία ισχυρή δέσμευση. Αυτή η ψυχολογική κατάσταση που θα βιώνουν κατά την εξάσκησή της δεν θα πρέπει να σταματά στις χρηματικές απολαβές αλλά να συνδέεται με την υιοθέτηση συγκεκριμένων αξιών (Weick & McDaniel, 1989 όπ. αναφ. στο Somech & Bogler, 2002). Σύμφωνα με τους Sorensen & Sorensen (1974) όπ. αναφ. στο Rahman & Hanafiah (2002) η επαγγελματική δέσμευση ορίζεται με διάφορους τρόπους όπως την αναγνώριση, τη συμμετοχή στο επάγγελμα και την αφοσίωση σε αυτό, την αποδοχή των ηθικών αρχών και στόχων που το συνοδεύουν. Ως επαγγελματίες, οι εκπαιδευτικοί, πρέπει να διαθέτουν ένα σύνολο γνώσεων στην ειδικότητά τους, αυτονομία στην εφαρμογή αυτών των γνώσεων και δεοντολογική χρήση απέναντι στην κοινωνία (στο ίδιο). Η ψυχολογική κατάσταση που τα άτομα εμφανίζουν κατά την επαγγελματική δέσμευση ποικίλει. Οι Meyer et al. (2002) επηρεασμένοι από το μοντέλο των τριών διαστάσεων της οργανωσιακής δέσμευσης αναφέρουν την συναισθηματική, κανονιστική και συνεχιζόμενη επαγγελματική δέσμευση. Η πρώτη σχετίζεται με ευχάριστα συναισθήματα κατά την εξάσκηση του επαγγέλματός και την παραμονή σε αυτό λόγω της επιθυμίας τους να το κάνουν. Η επαγγελματική δέσμευση της συνέχισης αναφέρεται στην αναγνώριση του κόστους από την παύση της εξάσκησης του επαγγέλματος. Το άτομο επιδεικνύει την απολύτως απαραίτητη επαγγελματική συμπεριφορά και τίποτα παραπάνω προκειμένου να διατηρήσει την ιδιότητα του. Τέλος, όσοι εμφανίζουν υψηλή κανονιστική δέσμευση παραμένουν στο επάγγελμα από

υποχρέωση λόγω των θυσιών που το έχουν συνοδεύσει ή των κοινωνικών λόγων που το επιβάλλουν.

Πολύ κοντά στην επαγγελματική δέσμευση είναι και ο όρος της *εργασιακής δέσμευσης* μίας θετικής και ικανοποιητικής κατάστασης που χαρακτηρίζεται από σθένος, αφοσίωση και προσήλωση των ατόμων στην εργασία τους. Το σθένος εκδηλώνεται με ενέργεια, ψυχική αντοχή, επιμονή, αφιέρωση αρκετού χρόνου και προσπάθειας σε αυτό που κάνουν. Η αφοσίωση αποδεικνύεται μέσα από ενθουσιασμό, έμπνευση, υπερηφάνεια και πρόκληση για εξέλιξη. Τέλος, η προσήλωση αναφέρεται στο βαθμό συγκέντρωσης και απορρόφησης κατά την εκτέλεση της εργασίας τους (Strom et al., 2014).

Η δέσμευση των εκπαιδευτικών είτε απέναντι στον οργανισμό είτε απέναντι στο επάγγελμά τους επηρεάζει την αποτελεσματικότητά του σχολικού οργανισμού και την ευημερία των ίδιων των εκπαιδευτικών (Meyer & Herscovitch, 2001). Παρότι η επαγγελματική ενδέχεται να ενθαρρύνει μεμονωμένους τρόπους εργασίας ενώ η οργανωσιακή συνεργατικούς, οι δύο μορφές της δέσμευσης αλληλοεπιδρούν και σχετίζονται θετικά μεταξύ τους (Somech & Bogler, 2002). Ο Smith (2009) υποστηρίζει μέσα από την έρευνά του ότι η δέσμευση των εκπαιδευτικών μπορεί να προβλεφθεί μέσα από την ύπαρξη του επαγγελματισμού τους ενώ οι Rahman & Hanafiah, (2002) αναφέρουν την επίδραση της επαγγελματικής στην οργανωσιακή και κάθε άλλης μορφής δέσμευση. Επιπρόσθετα, τόσο η επαγγελματική όσο και η οργανωσιακή δέσμευση σχετίζονται αρνητικά με τη διάθεση αλλαγής και εγκατάλειψης του οργανισμού (Meyer et al., 2002). Τα άτομα που αισθάνονται επαγγελματίες και νοιάζονται για τη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν δεν θα σκεφτούν να την αφήσουν και θα επιδιώξουν την πρόοδο των μαθητών τους και του συνόλου της σχολικής κοινότητας.

Υπάρχουν, βέβαια, διάφοροι παράγοντες που καθορίζουν τη διάσταση και την ύπαρξη της. Η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων είναι ένας από αυτούς (Somech & Bogler, 2002). Όταν οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν αποφάσεις για τους μαθητές και το μάθημα που διδάσκουν, ενισχύουν την δέσμευση στο επάγγελμά τους. Αισθάνονται αυτόνομοι, αναγνωρίζεται η αξία της άποψής τους και ενισχύεται η αυτοπεποίθηση και ο επαγγελματισμός τους αφού έχουν ανάγκη την αναγνώριση τους ως ειδικών στον τομέα τους και τον σεβασμό των άλλων (Somech, 2005). Όταν λαμβάνουν αποφάσεις για το σύνολο του οργανισμού, όπως είναι οι στόχοι που θα θέσει, τότε ενισχύεται τόσο η επαγγελματική τους δέσμευση όσο και η οργανωσιακή (Somech & Bogler, 2002). Γενικότερα, το εργασιακό περιβάλλον επηρεάζει το βαθμό της δέσμευσης των εκπαιδευτικών αρκετά σημαντικά (Cohen & Liu, 2011). Σύμφωνα, με τον Reyes, (1992) η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, η υποστήριξη και ο βαθμός που ενθαρρύνεται η καινοτομία έχουν άμεσες επιπτώσεις στο ψυχολογικό τους δεσμό με τον οργανισμό. Επιπρόσθετα, πολύ σημαντική είναι η επίδραση των ατομικών χαρακτηριστικών στην οργανωσιακή δέσμευση καθώς τα εσωτερικά κίνητρα των εκπαιδευτικών καθορίζουν το βαθμό της. Παράλληλα, οι προσωπικές τους αντιλήψεις για το βαθμό της αποτελεσματικότητάς τους και η αυτοπεποίθηση που διαθέτουν μπορεί να επηρεάσει την εμπλοκή και τη δέσμευσή τους (Somech, 2005). Η επίτευξη των προσωπικών τους προσδοκιών επιδρά θετικά στα συναισθήματά τους (Hargreaves & Fullen, 1998 όπ. αναφ. στο Φωτοπούλου, 2013). Τέλος, η συσχέτιση της δέσμευσης με τα χρόνια εμπειρίας, την προϋπηρεσία στη σχολική μονάδα και την ηλικία έχει μελετηθεί και αποδειχθεί άλλοτε αρνητικά και άλλοτε θετικά (Reyes, 1992· Henkin & Holliman, 2009· Σαγιαδινού, 2017). Συμπερασματικά, υπάρχουν πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν την πίστη και αφοσίωση του εκπαιδευτικού στον οργανισμό και στο επάγγελμά του. Στην παρούσα εργασία μελετάται η δέσμευση συγκεκριμένων μελών του συλλόγου διδασκόντων τόσο απέναντι στο ίδιο τους το επάγγελμα όσο και απέναντι στον εκπαιδευτικό οργανισμό.

Μεθοδολογία έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετηθεί η δέσμευση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων που υπηρετούν σε περισσότερα του ενός σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Βάσει του σκοπού της διατυπώνεται το ερευνητικό ερώτημα:

Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων που υπηρετούν σε πάνω από ένα σχολεία για συμπλήρωση του ωραρίου τους αναπτύσσουν επαγγελματική και οργανωσιακή δέσμευση;

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ποιοτική προσέγγιση καθώς αυτό που ενδιέφερε την ερευνήτρια ήταν η εις βάθος κατανόηση των συμπεριφορών των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων και των παραγόντων που τις επηρεάζουν. Το ενδιαφέρον εστιάστηκε στο πώς οι ίδιοι ερμηνεύουν τις συμπεριφορές τους. Οι απόψεις των συμμετεχόντων στις ποιοτικές έρευνες συνδέονται απόλυτα με το περιβάλλον που εξετάζεται και τις συνθήκες που επικρατούν σε αυτό (Bogdan & Biklen, 1998) περιγράφοντας, έτσι, τη δική τους πραγματικότητα (Higgs et al., 2009). Στόχος, στην περίπτωση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, είναι η κατανόηση του κόσμου τους μέσα από τη δική τους οπτική. Εξάλλου, ο ποιοτικός ερευνητής δεν εξαντλεί το ενδιαφέρον του στην καθολικότητα των ευρημάτων του σε όλο τον πληθυσμό (Wiersma, 2000) αλλά στοχεύει σε μια πιο ουσιαστική εμβάθυνση του θέματος που μελετά (Creswell, 2016) συλλέγοντας δεδομένα από μικρότερο αριθμό πηγών αλλά πιο πλούσια περιγραφικά. Για τη βαθύτερη και πολύπλευρη διερεύνηση του θέματος, για τη διασφάλιση της εγκυρότητας αλλά και λόγω του προβληματισμού που δημιουργήθηκε για το αν υπάρχουν διαφορετικές απόψεις αναζητήθηκαν και μελετήθηκαν, επίσης, οι απόψεις των συναδέλφων τους δασκάλων και των διευθυντών τους.

Ως συμμετέχοντες στην ερευνητική διαδικασία, λοιπόν, ορίστηκαν εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, δάσκαλοι και διευθυντές, άντρες και γυναίκες, που υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία των Δήμων Ήλιδας και Πηνειού του νομού Ηλείας. Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος βολικής δειγματοληψίας καθώς η ερευνήτρια είχε εύκολη πρόσβαση σε αυτούς λόγω της γνωριμίας τους (Cohen et al., 2007) και δήλωσαν σύμφωνοι να συμμετάσχουν και να βοηθήσουν στην όλη διαδικασία (Creswell, 2016). Παρότι τα βολικά δείγματα δεν εξασφαλίζουν τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, θεωρήθηκαν ικανά να δώσουν τις πληροφορίες που απαιτούνταν για την απάντηση του ερευνητικού ερωτήματος (Cohen et al., 2007). Το τελικό δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 15 εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων και 16 δάσκαλοι και δασκάλες παιδαγωγικής εκπαίδευσης από τους οποίους οι 5 κατείχαν θέση ευθύνης σε σχολεία των δήμων που προαναφέρθηκαν. Συμπεριλήφθηκαν άτομα από διαφορετικές ειδικότητες και διαφορετικές σχολικές μονάδες, τόσο μεγάλες όσο και μικρότερες, αστικές και ημιαστικές, προκειμένου τα δεδομένα να προέρχονται από ποικιλία περιπτώσεων και σχολικών περιβαλλόντων και να επιτευχθούν πιο σίγουρα αποτελέσματα (Cohen & Manion, 1994). Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων κατηγοριοποιούνται ως εξής με βάση το αντικείμενο διδασκαλίας τους: Δύο αγγλικής γλώσσας, ένας γαλλικής, τέσσερις μουσικής, δύο φυσικής αγωγής, τρεις εικαστικών, δύο θεατρικής αγωγής και ένας πληροφορικής ενώ ο καθένας από αυτούς υπηρετούσε σε τουλάχιστον δύο σχολεία. Οι δάσκαλοι από την άλλη, ήταν όλοι άτομα με προϋπηρεσία από δέκα χρόνια και πάνω. Τρεις από αυτούς υπηρετούσαν σε εξαθέσιο σχολείο και οκτώ σε ενδεκαθέσιο ή δωδεκαθέσιο.

Για τη συλλογή δεδομένων επιλέχθηκε ως καταλληλότερο εργαλείο η προσωπική ημιδομημένη συνέντευξη. Παρότι, η διεξαγωγή και ανάλυση των συνεντεύξεων κρίνεται χρονοβόρα, θεωρήθηκε από τους καταλληλότερους τρόπους κατανόησης των πράξεων και συμπεριφορών των υποκειμένων που ερευνώνται (Seidman, 1998) καθώς λαμβάνονται πληροφορίες για θέματα που δεν μπορούν να παρατηρηθούν άμεσα (Patton, 1990). Κρίθηκε, επιπλέον, σημαντική η δυνατότητα αναπροσαρμογής του περιεχομένου και της σειράς των ερωτήσεων (Ισαρη και Πούρκος, 2015) στις διαφορετικές ομάδες συμμετεχόντων (ειδικότητες, δάσκαλοι, διευθυντές). Η δομή της συνέντευξης συμφωνεί με το ερευνητικό ερώτημα και το σκοπό της έρευνας και περιλαμβάνει επικεφαλίδες θεμάτων και ανοιχτές ενδεικτικές ερωτήσεις ώστε να διασφαλιστεί η ανεπηρέαστη από προηγούμενα ευρήματα ή

την προσωπική άποψη της ερευνήτριας παράθεση των απόψεων των συμμετεχόντων και η λεπτομερής περιγραφή τους (Creswell, 2016). Επιπλέον, συμπληρώθηκε με ερωτήσεις ανίχνευσης για την εμβάθυνση των βασικών ερωτήσεων και την αύξηση του πλούτου των δεδομένων (Patton, 1990) δίνοντας έμφαση σε απαντήσεις που θα αφορούσαν το σύνολο των σχολικών μονάδων που υπηρετούν.

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων υλοποιήθηκε τους μήνες Μάρτιο-Απρίλιο 2020, τηλεφωνικά και μέσω skype. Για την διασφάλιση της αξιοπιστίας της έρευνας προηγήθηκαν δύο πιλοτικές συνεντεύξεις και τηρήθηκε πιστά το χρονοδιάγραμμα των δραστηριοτήτων όπως προηγούμενη συνεννόηση με τους συμμετέχοντες, ενημέρωση για το σκοπό της έρευνας, διαβεβαίωση της ανωνυμίας και εξασφάλιση συγκατάθεσης για μαγνητοφώνηση. Για την εξαγωγή αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε θεματική ανάλυση, μία επαγωγική μέθοδος που αναλύει τα δεδομένα ανά θέμα (Dawson, 2002). Έτσι μετά τη λήψη των συνεντεύξεων ξεκίνησε η απομαγνητοφώνηση και η καταγραφή τους σε κείμενο, χρησιμοποιώντας ανάλογο πρόγραμμα ηλεκτρονικού υπολογιστή. Εντοπίστηκαν τα αποσπάσματα που ενδιαφέρουν την έρευνα, κωδικοποιήθηκαν και αναδείχθηκαν τα θέματα και υποθέματα που απαντούσαν στο ερευνητικό ερώτημα.

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας που προέκυψαν από την ανάλυση των ερωτήσεων των συνεντεύξεων αφορούν την επαγγελματική και οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων. Το πρώτο ερώτημα αφορά την απόδοσή τους κατά την τέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου και το βαθμό που αυτή επηρεάζεται από την υπηρέτησή τους σε πάνω από ένα σχολεία. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων ανέδειξε σημαντικά ευρήματα. Η ομάδα των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων υποστήριξε στην πλειοψηφία της ότι «*Δεν μπορείς να αποδώσεις στον βαθμό που θα ήθελες και θα μπορούσες*» (E8) αν και προσπαθούν για το καλύτερο. Υπήρξαν, βέβαια, και αυτοί που δήλωσαν ικανοποιημένοι παρότι πολλές φορές αυτό συνδυάζεται με εργασιακή κόπωση «*Θα το κάνω, απλά κάποιες φορές αισθάνομαι ότι τερματίζω ότι είμαι πολύ κουρασμένη*» (E2). Επιπρόσθετα, κρίθηκε σκόπιμο να διερευνηθούν βαθύτερα οι παράγοντες που οδηγούν στη μειωμένη εργασιακή απόδοση. Εξετάστηκε ο ρόλος που παίζει η υπηρέτηση σε πάνω από ένα σχολεία και φάνηκε ότι όσο περισσότερα τα σχολεία που υπηρετούν τόσο πιο δύσκολα αποδίδουν. Αυτό συμβαίνει, κυρίως, λόγω της κούρασης από τις συχνές μετακινήσεις: «*να ξεκινάω το πρωί και να είμαι στο ένα και μετά από δύο ώρες να πηγαίνω στο άλλο και να πρέπει να διανύσω μία απόσταση 10km... οπότε ναι θα σου πω ότι δεν είμαι απόλυτα αποδοτική, όχι*» (E14). Αρνητικά επηρεάζει και η ανάγκη προσαρμογής σε διαφορετικά περιβάλλοντα: «*Θεωρώ ότι επηρεάζει την απόδοσή μου ότι είμαι σε 2 σχολεία, ότι πρέπει κάθε φορά να προσαρμόσω το μάθημα σε σχέση με το πώς είναι ο χώρος διαμορφωμένος στο σχολείο*» (E1). Τέλος, η περιστασιακή παρουσία στο σχολείο δημιουργεί έλλειμα επικοινωνίας με τους μαθητές και επηρεάζει την εργασιακή απόδοση όπως υποστήριξε η E7: «*φεύγω από ένα σχολείο πάω στο άλλο... χάνεσαι, χάνεις τα παιδιά. Ακόμα και η ώρα του διαλείμματος... είναι μία επικοινωνία με τα παιδιά. Εγώ δεν την έχω αυτή τη δυνατότητα. Είμαι συνεχώς στο δρόμο να πηγαίνω από το ένα σχολείο στο άλλο*». Βέβαια, η εργασιακή απόδοση δεν επηρεάζεται μόνο από την υπηρέτηση σε πολλά σχολεία. Ένα πλήθος άλλων παραγόντων φάνηκε ότι παίζουν καθοριστικό ρόλο όπως η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, η οποία δυσχεραίνει το εκπαιδευτικό έργο και προσθέτει επιβάρυνση σωματική και ψυχολογική στους εκπαιδευτικούς. Αναφέρει χαρακτηριστικά η E15: «*εμείς της μουσικής δεν έχουμε τάξη και μεταφέρουμε 1000 πράγματα σε κάθε τάξη.... Και λες εντάξει, δεν γίνεται, είναι απάνθρωπο. Και αυτό από μόνο του σε κουράζει... λες πάει σιχτήρ... δεν κάνω τίποτα από αυτά που θέλω γιατί δεν μπορώ*». Ένας άλλος αρνητικός παράγοντας είναι αυτός της μειωμένης αλληλεπίδρασης με τους μαθητές στα μονώωρα μαθήματα που οδηγεί στην απουσία επαρκούς επικοινωνίας. Σε συνδυασμό με την περιστασιακή παρουσία στη σχολική μονάδα δυσκολεύουν την αποτελεσματική διδασκαλία. Την ανάγκη περισσότερων ωρών στο μάθημά της αναφέρει η E9: «*θέλω να έχω περισσότερες*

ώρες και να δουλεύω σε ένα σχολείο περισσότερο». Η υπηρετήση μακριά από τον τόπο κατοικίας συμβάλλει, επίσης, αρνητικά στην επαγγελματική απόδοση σύμφωνα με την E15 «Είναι θέμα κόπωσης δρομολογίου. Σε ότι αφορά την απόδοση το χιλιόμετρο με ταλαιπωρεί περισσότερο». Επιπρόσθετα, αρνητικά επηρεάζει η αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος κάθε χρόνο: «με ζορίζει το γεγονός ότι κάθε χρόνο ενδέχεται να αλλάξω και να μην είμαι στα ίδια» (E10). Τέλος, ο παράγοντας μαθητικό δυναμικό αναδεικνύεται από την E11: «μπαίνω και σε τάξη, που είναι συνήθως η τάξη αυτή που όταν την έχω πρώτη ώρα φέτος με πιάνει λίγο... ωχ ...δεν θέλω να πάω». Η ομάδα των δασκάλων και διευθυντών, από την άλλη, υποστήριξε ότι οι συνάδελφοί τους παρότι υπηρετούν σε πάνω από ένα σχολεία επιδεικνύουν επαγγελματισμό σε μεγάλο βαθμό. Ενδεικτικά αναφέρθηκε: «υπερβάλλουν εαυτό παρά τις δυσκολίες και τις αντιξοότητες που δημιουργούνται από την υπηρετήση σε πολλά σχολεία» (δ8). Πολλοί αναφέρουν την προσπάθεια που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί που άλλες φορές είναι επιτυχής και άλλες όχι. Το πλήθος των σχολείων που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί και η κούραση από τη μετακίνηση μεταξύ των σχολικών μονάδων που υπηρετούν ακόμα και μέσα στην ίδια μέρα συμβάλλουν αρνητικά: «Πολλά σχολεία, πολλές μετακινήσεις, πολλές και διαφορετικές απαιτήσεις ανάλογα με την σχολική μονάδα»(δ3). Μεγάλο ρόλο παίζει και η προσωπικότητα του κάθε εκπαιδευτικού. Ενδεικτικά αναφέρεται από την Δ1 ότι «επηρεάζεται από την προσωπική τους οπτική για το επάγγελμα τους». Τέλος, θετικά ή αρνητικά επηρεάζει και το σχολικό κλίμα καθώς σύμφωνα με την δ4 «Αν δεν είσαι σε ένα ευχάριστο κλίμα θα θέλεις απλώς να πας, να περάσει η ώρα και να φύγεις. Δεν γίνεσαι δημιουργικός». Ανακεφαλαιώνοντας, το θέμα της επαγγελματικής απόδοσης των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων το βλέπουν διαφορετικά οι δύο ομάδες των συμμετεχόντων. Εντούτοις, σημαντική προϋπόθεση για το καλύτερο αποτέλεσμα αναδείχθηκε και από τις δύο ομάδες η μείωση του αριθμού των σχολικών μονάδων υπηρετήσης.

Το δεύτερο μεγάλο θέμα που διερευνήθηκε αφορά την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων που υπηρετούν σε πάνω από ένα σχολεία μέσα από την αναγνώριση του εκπαιδευτικού τους έργου. Κατά την επεξεργασία των αποτελεσμάτων παρατηρήθηκε διάσταση απόψεων των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων. Αρκετοί εκπαιδευτικοί έδειξαν ευχαριστημένοι από τη συμπεριφορά των συναδέλφων τους που πολλές φορές, όπως υποστήριξε μειοψηφία συμμετεχόντων, οφείλεται στα πρόσθετα προσόντα που διαθέτουν. Συγκεκριμένα, η E15 αναφέρει «Να πω την αλήθεια έχουν αλλάξει τελείως συμπεριφορά όλοι από το διδακτορικό...δεν σου λένε “Εντάξει ήρθε τώρα η ειδικότητά σου να μας κάνει”». Άλλοι, όμως, υποστήριξαν την απουσία αναγνώρισης εκπαιδευτικού έργου εξαιτίας, κυρίως, των αντιλήψεων των δασκάλων για τη σπουδαιότητα του μαθήματός τους. Συγκεκριμένα αναφέρεται από την E7 ότι «οι ειδικότητες είναι λίγο...χα...παραγκωνισμένες στα σχολεία. Δεν θεωρούνται τα βασικά μαθήματα των σχολείων». Πιστεύουν, δε, ότι αναγνώριση υπάρχει μόνο για τη συμμετοχή τους στις εκδηλώσεις του σχολείου: «Το μόνο που αναγνωρίζεται σάνταρ είναι οι γιορτές τίποτα άλλο. Η συμβολή μου στις γιορτές εεε που σε τελική ανάλυση αυτό δεν είναι και η δουλειά μου»(E10). Ένας άλλος λόγος είναι αυτός της υπηρετήσης σε πάνω από ένα σχολεία. Η μικρή επαφή των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων με τους συναδέλφους τους καθιστά δύσκολη την αναγνώριση της δουλειάς τους. Σύμφωνα με την E8 «Με κάποιους συναδέλφους δεν συναντιέμαι καν τις μέρες που πάω στο σχολείο... Οπότε και αυτοί δεν μπορούν να έχουν εικόνα για μένα και για τη δουλειά μου.» Οι απόψεις των δασκάλων για τα παραπάνω ζητήματα διερευνήθηκαν από την προηγούμενη ερώτηση για την επαγγελματική απόδοση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων. Όπως, ήδη, αναφέρθηκε προέκυψε ότι οι δάσκαλοι και διευθυντές αναγνωρίζουν το εκπαιδευτικό έργο των συναδέλφων τους και αναδεικνύουν συγκεκριμένους παράγοντες που το επηρεάζουν. Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων διχάζονται στο ζήτημα αναγνώρισης του εκπαιδευτικού τους έργου από τους συναδέλφους τους ενώ αντίθετα η πλειοψηφία των δασκάλων θεωρούν επαρκή την απόδοσή τους στο σχολικό οργανισμό.

Η παρουσία οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων διερευνήθηκε, επίσης, μέσα από ερωτήματα σχετικά με τους στόχους και τις αξίες των σχολικών οργανισμών που υπηρετούν. Απ' ότι φάνηκε οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων καταλαβαίνουν τους στόχους και τις αξίες κυρίως ως αίσθηση που δημιουργείται από την παρουσία τους στον οργανισμό. Σχετικά αναφέρεται: «Δεν είναι ότι κάποιος με έπιασε και μου είπε κάτι τέτοιο αλλά αφουγκράζομαι τα πράγματα, τα απλά, που καταλαβαίνω» (Ε9). Βέβαια, υπάρχουν και αρκετοί που έχουν επίσημη ενημέρωση από τις συνεδριάσεις των διδασκόντων όπως ο Ε6: «μέσα από τις συγκεντρώσεις που κάνουμε τίθενται αυτά τα θέματα». Από την άλλη, αρκετοί είναι αυτοί που δεν γνωρίζουν τους στόχους και τις αξίες του σχολικού οργανισμού. Αυτό συμβαίνει εξαιτίας της περιστασιακής παρουσίας στο σχολείο όπως αναφέρει η Ε8 «Πιο πολύ γνωρίζω τα του σχολείου ανάθεσής μου. Γιατί πάω τις περισσότερες μέρες. Στο σχολείο που πάω λιγότερες μέρες αναγκαστικά γνωρίζω και τα λιγότερα» αλλά και της απουσίας από τις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων «δεν με συμπεριλαμβάνουν μέσα, δεν γνωρίζω, πολλές φορές πρέπει να μυρίσω τα νύχια μου για να καταλάβω» (Ε14). Ένα άλλο μεγάλο θέμα είναι ο προσανατολισμός των στόχων σε όχι ουσιαστικά θέματα, όπως η εικόνα προς την κοινωνία. Ενδεικτικά υποστηρίζει η Ε2 «Ναι ναι το γνωρίζω. Ε, να φανούν είναι, το ένα το σχολείο είναι να φανεί». Άλλα σχολεία πάλι δεν θέτουν καθόλου στόχους ή αρκούνται σε τυποποιημένους ή αόριστους σύμφωνα με την Ε3 «ακούω κάτι αοριστολογίες και γενικολογίες που ούτως ή άλλως είναι αποδεκτοί από όλους μας». Με συμπληρωματικές ερωτήσεις διερευνήθηκε, επίσης, το θέμα της προσπάθειας από πλευράς των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων για επίτευξη των στόχων του σχολικού οργανισμού και διαπιστώθηκε διαφοροποίηση των απόψεων των συμμετεχόντων. Κάποιοι φαίνεται ότι καταβάλλουν προσπάθεια μόνο εφόσον συμφωνούν με αυτούς: «αν δεις ότι αυτό που σου λένε συμφωνεί και με τις δικές σου ηθικές αξίες το τηρείς και το προσαρμόζεις, το κρατάς.»(Ε5) ενώ άλλοι κινούνται προς την επίτευξη των στόχων είτε συμφωνούν είτε όχι: «θεωρώ ότι όταν είναι να γίνει κάτι, να αλλάξει κάτι, μετά θα πρέπει να υπάρχει ομαδική δουλειά»(Ε6). Όσον αφορά τα αποτελέσματα από τις απόψεις των δασκάλων και των διευθυντών προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων γνωρίζουν τους στόχους του σχολείου είτε μέσα από επίσημη ενημέρωση που λαμβάνουν για τις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων είτε από την αίσθηση που τους δημιουργείται από την τριβή με τους υπόλοιπους συναδέλφους στο σχολείο. Χαρακτηριστικά αναφέρθηκε από την Δ1 «Έχουν ενημερωθεί από τους συλλόγους διδασκόντων τους οποίους συμμετέχουν είτε σε μας είτε στους άλλους. Αλλά σε μας και αν δεν συμμετέχουν ενημερώνονται από μένα προσωπικά και από τον υποδιευθυντή και από τους συναδέλφους μέσα στο ωραίο open space που χουμε από κει, στο χώρο μας». Τέλος, όσον αφορά το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων για την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας η πλειοψηφία υποστήριξε ότι οι συνάδελφοί τους είναι θετικοί. Η Δ5 αναφέρει: «εάν τους ζητηθεί προσπαθούν ή τουλάχιστον κινούνται στα πλαίσια εεεε...των στόχων». Κάποιοι, βέβαια, πιστεύουν ότι το ενδιαφέρον διαφοροποιείται ανάλογα με την προσωπικότητα του κάθε εκπαιδευτικού, «ανάλογα τον καθένα» (δ10). Επιπρόσθετα, μικρό ποσοστό συμμετεχόντων ανέδειξαν τη δυσκολία των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στην επίτευξη των στόχων λόγω της περιστασιακής τους παρουσίας στο σχολείο. Συγκεκριμένα αναφέρθηκε από τον δ2 «Θέλουν...Το θέμα είναι αν μπορούν να το κάνουν. Αυτό. Αν είναι εύκολο.» Συγκρίνοντας τις απόψεις των δύο ομάδων συμμετεχόντων φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων έχουν διαφορετική άποψη σχετικά με τους στόχους των σχολικών οργανισμών από τους δασκάλους και διευθυντές.

Ως τελευταίος δείκτης της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων διερευνήθηκε η πρόθεσή τους για υπηρέτηση στην ίδια σχολική μονάδα και την επόμενη σχολική χρονιά. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων ανέδειξε την ύπαρξη οργανωσιακής δέσμευσης σε μεγάλο βαθμό ενώ μειοψηφία παρουσίασε απουσία δέσμευσης για συγκεκριμένες σχολικές μονάδες. Το είδος της δέσμευσης, ωστόσο, είναι κυρίως αυτό της συνέχισης αφού οι περισσότεροι θα επέλεγαν ξανά τη σχολική μονάδα για να αποφύγουν

κάποια χειρότερη: «Αναγκαστικά (γέλιο). Θα το έκανα μόνο και μόνο για το ότι είμαι πιο κοντά στο σπίτι μου. Όχι για άλλο λόγο» (E13). Υπάρχει, βέβαια, και μια μερίδα εκπαιδευτικών που επιδεικνύουν συναισθηματική δέσμευση λόγω της αναγνώρισης που απολαμβάνουν και της καλής επικοινωνίας με τους μαθητές τους όπως φαίνεται από την E5: «έχω βρει και θετική ανταπόκριση από τα παιδιά... και τους συναδέλφους οι οποίοι και έχουν αναγνωρίσει τη δουλειά μου αλλά και στην πλειοψηφία μπορώ να συνεργαστώ». Τέλος, υπάρχουν και φωνές που υποστήριξαν ότι αναπτύσσουν κανονιστική δέσμευση. Η συνεχής αλλαγή σχολικών μονάδων δεν επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων να απολαύσουν τα αποτελέσματα της διδασκαλίας τους οπότε μειοψηφία επιλέγει την ίδια σχολική μονάδα προκειμένου να χαρεί την απόδοση των προσπαθειών της. Ανάλογη περίπτωση είναι αυτή της E1 που υποστήριξε «Το πιο σημαντικό για μένα είναι όμως να έχεις μία συνέχεια στη δουλειά σου δηλαδή να μπορείς με τα παιδιά που ξεκίνησες ένα πράγμα να μπορείς να το τελειώσεις.». Αξίζει να σχολιαστεί ότι στο σύνολο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ειδικοτήτων μόνο σε μία περίπτωση προκύπτει παντελής απουσία οργανωσιακής δέσμευσης. Με την κατάλληλη προσαρμογή των ερωτήσεων συζητήθηκαν οι λόγοι που θα οδηγούσαν στην επανεπιλογή μιας σχολικής μονάδας. Η συντριπτική πλειοψηφία ανέφερε το σχολικό κλίμα. Χαρακτηριστικά: «Γιατί το περιβάλλον θα με βοήθαγε, θα είχα τη στήριξη και βοήθεια που θα ήθελα, θα ταν ένα ωραίο και σωστό περιβάλλον»(E8). Ο δεύτερος πιο σημαντικός λόγος που θα αποθάρρυνε την υπηρετήση σε ένα σχολείο είναι η διάθεση συνεργασίας των μαθητών. Η E15 υποστηρίζει ότι «κάποια σχολεία δεν είναι πολύ εύκολα» Επιπλέον, αρνητικά επηρεάζει και η απόσταση από τον τόπο κατοικίας «δε θα επέλεγα μια σχολική μονάδα ίσως λόγω της απόστασης. Κάποτε οδήγαγα και 2 ώρες και πήγαινα σε μια σχολική μονάδα, έκανα το μάθημά μου και γύρναγα άλλες 2 ώρες. Ε τώρα φοβάμαι λίγο και με το δρόμο»(E4). Τέλος, κάποιοι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν ως σημαντικό το ρόλο του διευθυντή στη διαχείριση του σχολικού οργανισμού καθώς «η καλή συνεννόηση με το διευθυντή έχει να κάνει πάρα πολύ, γιατί σε υποστηρίζει με την έννοια ότι καταλαβαίνει τα θέματα σου» (E11). Οι δάσκαλοι και διευθυντές για το θέμα της οργανωσιακής δέσμευσης εκπαιδευτικών ειδικοτήτων συμφώνησαν σε πολλά σημεία με τους συναδέλφους τους με μικρές ωστόσο διαφοροποιήσεις. Συγκεκριμένα από την επεξεργασία των δεδομένων τους αναδείχθηκε μεν η ύπαρξη οργανωσιακής δέσμευσης, διαφοροποιήθηκαν δε στο είδος αυτής. Η άποψη των περισσότερων ήταν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων θα επέλεγαν ξανά την συγκεκριμένη σχολική μονάδα γιατί «είναι ευχαριστημένοι από το σχολείο» (δ4) αναδεικνύοντας το θέμα της συναισθηματικής δέσμευσης ενώ υπήρξαν και ορισμένοι που θεωρούσαν ότι οι συνάδελφοί τους αναπτύσσουν δέσμευση της συνέχισης ώστε «να μην πάνε σε κανένα χειρότερο» (δ2). Συγκεκριμένα αναφέρεται: «εγώ αν ήμουν εκπαιδευτικός ειδικότητας μπορεί να μην το επέλεγα. Όταν όμως θα πρέπει να επιλέξεις και μπορεί να σου βγει ένα άλλο σχολείο που θα ναι πιο μακριά ή πιο ζόρικα θα πεις ρε παιδί μου πάω εκεί που το ξέρω και δεν πειράζει. Δηλαδή με αυτή τη λογική θα το επέλεγαν. Όχι ιδανικά» (δ2) Όσον αφορά τους παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων οι δάσκαλοι και διευθυντές συμφώνησαν στους περισσότερους με τους συναδέλφους τους. Ως σημαντικότερο παράγοντα ανέφεραν το σχολικό κλίμα. Φαίνεται ότι όταν «γενικά το κλίμα είναι ευχάριστο, δε σου δημιουργεί αρνητική διάθεση όταν πηγαίνεις» (δ1) και συμβάλλει καθοριστικά στην επιλογή της σχολικής μονάδας. Ακολουθούν η τοποθεσία της σχολικής μονάδας και ο τρόπος διοίκησης του οργανισμού. Συγκεκριμένα, θεωρείται πλεονέκτημα όταν ένα σχολείο «βρίσκεται μέσα στην πόλη, έχει εύκολη πρόσβαση» (δ10) καθώς πολλοί εκπαιδευτικοί αναγκάζονται να μετακινούνται καθημερινά μεταξύ των σχολικών μονάδων που υπηρετούν. Από την άλλη θετικά επηρεάζει την απόφαση τους ένας διευθυντής που «δείχνει κατανόηση, είναι προσιτός προς όλους αν έχεις κάποιο θέμα να το συζητήσεις μαζί του, είναι ανοιχτός γενικότερα» (δ1). Αναφέρθηκαν, τέλος, η οργανικότητα, το μέγεθος και το μαθητικό δυναμικό της σχολικής μονάδας.

Συμπεράσματα

Η επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων εξαρτάται σύμφωνα με τον Somech (2005) από τις προσωπικές τους αντιλήψεις για το βαθμό της αποτελεσματικότητάς τους και μπορεί να επηρεάσει την οργανωσιακή τους δέσμευση (Rahman & Hanafiah, 2002). Από τα αποτελέσματα της έρευνας είναι εμφανές ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων δεν είναι απόλυτα ευχαριστημένοι από την απόδοσή τους. Η υπηρετήση σε πάνω από ένα σχολεία και η προσαρμογή τους σε διαφορετικά κάθε φορά σχολικά περιβάλλοντα μειώνει τα ψυχικά και σωματικά τους αποθέματα ενώ επηρεάζει και την επικοινωνία τους με τους μαθητές καθιστώντας δυσκολότερο το εκπαιδευτικό τους έργο. Η μη εκπλήρωση των επαγγελματικών τους προσδοκιών είναι πιθανόν να τους προκαλεί αρνητικά συναισθήματα σύμφωνα με τους Hargreaves & Fullen, 1998 οπ. αναφ. στη Φωτοπούλου, (2013). Οι συνάδελφοί τους δάσκαλοι βλέπουν το θέμα διαφορετικά αφού θεωρούν ότι παρότι συναντούν δυσκολίες, από την υπηρετήση σε πάνω από ένα σχολεία, υπερβάλλουν εαυτό και επιδεικνύουν επαγγελματική συμπεριφορά. Η διαφορά αυτή των απόψεων πιθανόν να οφείλεται στην άγνοια των δασκάλων για τις προσδοκίες και αξιώσεις των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων για την επαγγελματική τους απόδοση κάτι που είναι φυσικό αφού δεν γνωρίζουν ικανοποιητικά το αντικείμενο διδασκαλίας των συναδέλφων τους. Επιπλέον, οι ίδιοι δεν μπορούν να αναλογιστούν το μέγεθος της επίδρασης των εργασιακών συνθηκών αφού δεν έχει χρειαστεί ποτέ να συμπληρώσουν ωράριο σε άλλη σχολική μονάδα. Παρόλες τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, από την έρευνα προκύπτει ότι αυτές δεν τους επηρεάζουν στην ανάπτυξη της επαγγελματικής τους δέσμευσης. Η συντριπτική πλειοψηφία επιδεικνύει συναισθηματική δέσμευση καθώς υπερτερούν η αγάπη που έχουν τόσο στα παιδιά και στο ίδιο τους το αντικείμενο. Ο συνδυασμός των δύο θεωρείται επιτυχία από τους ίδιους και οδήγησε στη συνειδητή επιλογή του επαγγέλματος τους.

Όσον αφορά την οργανωσιακή δέσμευση η βιβλιογραφία αναφέρει τη σύνδεσή της με τους στόχους του οργανισμού, την εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε αυτούς αλλά και την αναγνώριση του εκπαιδευτικού τους έργου (Porter et al., 1973· Meyer & Allen, 1991). Τα αποτελέσματα της έρευνας για το θέμα των στόχων ανέδειξαν διάσταση απόψεων των δύο ομάδων. Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων φαίνεται ότι γνωρίζουν ελάχιστα τους στόχους των σχολικών οργανισμών που υπηρετούν και στις περισσότερες των περιπτώσεων αντιλαμβάνονται κάποιους από αυτούς από την αίσθηση που τους δημιουργείται από την παρουσία τους στο χώρο. Αυτό συμβαίνει λόγω της υπηρετήσής τους σε πάνω από ένα σχολεία και την απουσία τους από τις διαδικασίες λήψης απόφασης και προγραμματισμού των στόχων. Το εύρημα αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η δέσμευση τους απέναντι στον οργανισμό δεν αναμένεται να είναι σε υψηλά επίπεδα αφού σύμφωνα με τους Somech & Bogler, (2002) αλλά και την έρευνα των Καστανίδου και Τσικαντέρη (2015) η συμμετοχή στον προσδιορισμό των στόχων μέσω των διαδικασιών της λήψης απόφασης επηρεάζει τη δέσμευση των εκπαιδευτικών. Οι δάσκαλοι από την άλλη θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων έχουν γνώση των στόχων και μάλιστα μέσα από επίσημη ενημέρωση ή σε άλλες περιπτώσεις από την καθημερινή τριβή με τους συναδέλφους τους. Η διαφορετική αυτή άποψη των δασκάλων φανερώνει την διαφορετική εικόνα που έχουν οι δύο ομάδες συμμετεχόντων για το τί συμβαίνει στον εργασιακό τους χώρο. Ένα άλλο σημαντικό εύρημα είναι η απουσία εκτίμησης των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στους στόχους του σχολείου. Τους χαρακτηρίζουν αόριστους, γενικούς και όχι ουσιαστικούς, κάτι που προϋδεάζει για την απουσία δέσμευσης σε αυτούς. Και πράγματι, η ταύτιση των προσωπικών αντιλήψεων και αξιών του κάθε εκπαιδευτικού ειδικοτήτων με τους στόχους του οργανισμού είναι αυτά που τελικά καθορίζουν την προσπάθεια που θα καταβάλλουν για την επίτευξή τους, εύρημα που επιβεβαιώνει και η θεωρία που υποστηρίζει ότι οι αξίες των ατόμων σχετίζονται με τη δέσμευσή τους στον οργανισμό (Cohen & Liu, 2011). Στο συγκεκριμένο θέμα οι δάσκαλοι υποστηρίζουν την θετική ανταπόκριση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στην επίτευξη των στόχων του σχολικού οργανισμού ενώ ελάχιστοι αναφέρουν τη διαφοροποίηση λόγω της

προσωπικότητας του καθενός. Η διαφορά για άλλη μια φορά των απόψεων των δύο ομάδων οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι δάσκαλοι έχουν άλλη εικόνα για το τί συμβαίνει στο σχολείο τους. Πιθανόν αυτό να οφείλεται στην ύπαρξη επιφανειακών διαπροσωπικών και οργανωσιακών σχέσεων με αποτέλεσμα την άγνοια των βαθύτερων αισθημάτων και απόψεων μελών του οργανισμού.

Η αναγνώριση του ρόλου των εκπαιδευτικών και του έργου τους συμβάλλει επίσης στη δέσμευσή τους απέναντι στον οργανισμό (Meyer & Allen, 1991). Η ερευνητική διαδικασία ανέδειξε αναγνώριση της προσπάθειας που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων από τους συναδέλφους τους. Οι δάσκαλοι αν και δηλώνουν ότι δεν είναι οι κατάλληλοι να κρίνουν το έργο των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων αναγνωρίζουν τον επαγγελματισμό τους σε σχέση με το πρόβλημα των εργασιακών συνθηκών, την υπηρετήση σε πάνω από ένα σχολεία και την απόσταση που καλούνται να διανύουν καθημερινά. Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων όμως, δεν θεωρούν ότι υπάρχει αναγνώριση όλες τις φορές. Σύμφωνα με τις απόψεις τους επηρεάζεται σε πολλές περιπτώσεις τόσο από την υπηρετήσή τους σε πάνω από ένα σχολεία όσο και από την αντίληψη που έχουν οι συνάδελφοί τους για την αξία του μαθήματός τους. Θεωρούν ότι όχι μόνο αδυνατούν να σχηματίσουν άποψη για τη δουλειά τους λόγω της περιστασιακής τους παρουσίας στο σχολείο αλλά και ότι δεν έχουν κατανοήσει το ρόλο των μαθημάτων ειδικοτήτων. Αυτό βέβαια, πιθανόν συμβαίνει γιατί για πολλά χρόνια η διδασκαλία των αντικειμένων των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων γινόταν από τους δασκάλους. Και καθώς η εκπαίδευσή τους περιορίζεται στη διδασκαλία των βασικών δεξιοτήτων τους δεν μπορούν να αναγνωρίσουν την ειδικευση των συναδέλφων τους. Χαρακτηριστικό είναι ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων εκλαμβάνουν αναγνώριση μόνο για την προσφορά τους στις σχολικές εκδηλώσεις. Είναι πιθανό, λοιπόν, η αναγνώριση που επιδεικνύουν οι δάσκαλοι να υπάρχει ακριβώς γιατί δεν γνωρίζουν τους εκπαιδευτικούς στόχους των συναδέλφων τους και αντιλαμβάνονται το ρόλο τους στη μαθησιακή διαδικασία διαφορετικά από αυτόν που πραγματικά είναι.

Οι μελετητές που έχουν ασχοληθεί με την οργανωσιακή δέσμευση υποστηρίζουν ότι αυτή φαίνεται και από την επιθυμία του ατόμου να παραμείνει στον οργανισμό (Meyer & Allen, 1991). Μέσα από την παρούσα εργασία προκύπτει ότι τελικά οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, στην πλειοψηφία τους, επιδεικνύουν οργανωσιακή δέσμευση καθώς δείχνουν πρόθεση να επιλέξουν τις σχολικές μονάδες που υπηρετούν και την επόμενη σχολική χρονιά. Ο λόγος που τα άτομα παραμένουν στον οργανισμό αποκαλύπτει τη διάσταση της οργανωσιακής τους δέσμευσης. Στο συγκεκριμένο θέμα αναδεικνύεται και πάλι διαφορά απόψεων μεταξύ των συμμετεχόντων. Γίνεται σαφές ότι οι δάσκαλοι δεν γνωρίζουν τα βαθύτερα αισθήματα των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων αφού θεωρούν ότι θα επέλεγαν ξανά το σχολείο τους λόγω του καλού κλίματος που υπάρχει. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων θα επέλεγαν ξανά την ίδια σχολική μονάδα όχι γιατί είναι απόλυτα ευχαριστημένοι αλλά για να αποφύγουν κάτι χειρότερο. Το είδος της δέσμευσης που επιδεικνύουν λοιπόν, σύμφωνα και με το μοντέλο των τριών διαστάσεων (στο ίδιο) είναι αυτό της δέσμευσης της συνέχισης. Η ερμηνεία των δασκάλων για το είδος της δέσμευσης των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων ίσως να οφείλεται στα προσωπικά τους συναισθήματα που πιθανόν χαρακτηρίζονται από την ψυχολογία της κυρίαρχης ομάδας. Το μόνο κοινό στοιχείο στις απόψεις των δύο ομάδων είναι ότι το σχολικό κλίμα είναι ένας από τους κυριότερους παράγοντες που ωθούν έναν εκπαιδευτικό να επιλέξει ξανά το ίδιο σχολείο κάτι που επιβεβαιώνει και η θεωρία (Smith, 2009). Το παράδοξο του θέματος είναι ότι ενώ από τις απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων φαίνεται ότι το κλίμα στην πλειοψηφία των οργανισμών που υπηρετούν δεν είναι και το καλύτερο τελικά επιλέγουν και πάλι το ίδιο σχολείο. Φαίνεται ότι το γνώριμο, το γνωστό, ακόμα και αν δεν είναι το ιδανικό είναι βασικός παράγοντας στις επιλογές τους μπροστά στο φόβο του άγνωστου.

Συμπερασματικά, σχετικά με το θέμα της δέσμευσης των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων προκύπτει ότι η δέσμευσή τους απέναντι στο επάγγελμά τους είναι η συναισθηματική αν και

δεν εμφανίζει τα υψηλότερα επίπεδα. Οι αξιώσεις τους για την απόδοσή τους είναι πολύ περισσότερες από τα επίπεδα που επιδεικνύουν επηρεασμένοι από τις εργασιακές τους συνθήκες και συγκεκριμένα από την υπηρετήση σε πάνω από μία σχολικές μονάδες. Η οργανωσιακή τους δέσμευση από την άλλη επηρεάζεται από τον αριθμό των σχολικών μονάδων που υπηρετούν. Το είδος της δέσμευσης που αναπτύσσουν στην πλειοψηφία τους είναι αυτό της συνέχισης. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων δε δείχνουν ευχαριστημένοι με το ρόλο τους στη σχολική μονάδα. Η υπηρετήσή τους σε πάνω από ένα σχολεία δημιουργεί εμπόδια στη συμμετοχή τους στη λήψη απόφασης. Ως εκ τούτου, δεν είναι σύμφωνοι με τους στόχους που τίθενται, τους οποίους χαρακτηρίζουν γενικούς και ανούσιους. Επιπλέον, νιώθουν ότι δεν λαμβάνουν την αναγνώριση που θα ήθελαν από τους συναδέλφους τους όχι μόνο λόγω του αριθμού των σχολικών μονάδων που υπηρετούν και της συχνής τους απουσίας αλλά και εξαιτίας των αντιλήψεων των δασκάλων. Φαίνεται ότι το κλίμα όπως διαμορφώνεται και το αντιλαμβάνονται δεν βοηθά στην ανάπτυξη υψηλών επιπέδων δέσμευσης, όπως η συναισθηματική. Η δέσμευση απέναντι στον οργανισμό υπάρχει μόνο και μόνο από φόβο μήπως η αποχώρησή τους τους κοστίζει περισσότερο. Το εύρημα αυτό συνάδει και με προηγούμενες, σχετικά πρόσφατες έρευνες και συγκεκριμένα αυτές του Παπαζαφειρόπουλου (2012) και της Σαγιαδινού (2017) όπου αναφέρεται ότι η απουσία οργανικής θέσης αλλά και τα ατομικά χαρακτηριστικά, όπως η ειδικότητα επιδρούν αρνητικά στην οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών.

Προτάσεις

Από την έρευνα προκύπτει η επίδραση συγκεκριμένων παραγόντων στη δέσμευση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων που υπηρετούν σε πάνω από ένα σχολεία. Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η διερεύνηση των παραγόντων αυτών πιο διεξοδικά μέσα από τη διεξαγωγή έρευνας με συνδυασμό ποσοτικών αλλά και ποιοτικών μεθόδων για την εξασφάλιση όχι μόνο της γενίκευσης των αποτελεσμάτων αλλά και πιο πλούσιων δεδομένων. Ενδεικτικά, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για τη συλλογή δεδομένων το ανώνυμο ερωτηματολόγιο και η μη συμμετοχική παρατήρηση. Προτείνεται να διερευνηθεί, επίσης, αν τις απόψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ειδικοτήτων συμμερίζονται και οι συνάδελφοί τους που υπηρετούν σε μόνο μία σχολική μονάδα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και αυτοί που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας πιστεύεται ότι μπορούν να αξιοποιηθούν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, τους ηγέτες των εκπαιδευτικών μονάδων αλλά και τα ανώτερα κλιμάκια της εκπαιδευτικής πολιτικής. Για τους εκπαιδευτικούς μπορεί λειτουργήσουν ως έναυσμα για προβληματισμό και την καλύτερη κατανόηση των βαθύτερων συναισθημάτων των συναδέλφων τους γεγονός που αναμένεται να βελτιώσει τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και τελικά την αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Οι ηγέτες των εκπαιδευτικών μονάδων μπορούν να κατανοήσουν τα βαθύτερα αίτια των συμπεριφορών των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ώστε μέσα από την υιοθέτηση ανάλογου στυλ ηγεσίας να επιτύχουν τη συναισθηματική δέσμευσή τους. Τέλος, τα ανώτερα κλιμάκια της εκπαιδευτικής πολιτικής γνωρίζοντας τις επιπτώσεις των εργασιακών συνθηκών των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, όπως αναδεικνύονται μέσα από την μελέτη αυτή, μπορούν να τις λάβουν σοβαρά υπόψη στο σχεδιασμό της. Πρέπει να γίνει από όλους αντιληπτό ότι αν θέλουμε αποτελεσματικά σχολεία επιβάλλονται αλλαγές του εργασιακού πλαισίου αλλά και των αντιλήψεων των μελών των οργανισμών που θα δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις για το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Αναφορές

Angle, H., & Perry, J. (1981). An Empirical Assessment of Organizational Commitment and Organizational Effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 26(1), pp. 1-14. Doi: 10.2307/2392596

Balfour, D., & Wechsler, B. (1996). Organizational Commitment: Antecedents and Outcomes in Public Organizations. *Public Productivity & Management Review*, 19(3), pp. 256-277. Doi: 10.2307/3380574

Bogdan, R., & Biklen, S. (1998). *Qualitative Research for Education An Introduction to Theory and Methods Third Edition*. Allyn and Bacon. Retrieved February 18, 2020, from https://scholar.google.gr/schhp?hl=el&as_sdt=0,5

Cohen, A., & Liu, Y. (2011). Relationships between in-role performance and individual citizenship behavior among Israeli teachers. *INTERNATIONAL JOURNAL OF PSYCHOLOGY*, 46(4), pp. 271-287. doi:10.1080/00207594.2010.539613

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Χ. Μητσοπούλου, & Μ. Φιλιποπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.

Coladarci, T. (1992). Teachers' Sense of Efficacy and Commitment to Teaching. *The Journal of Experimental Education*, 60(4), pp. 323-337. doi:10.1080/00220973.1992.9943869

Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. (Χ. Τσορμπατζούδης, Επιμ., & Ν. Κουβαράκου, Μεταφρ.) Αθήνα: ΕΚΔΟΤΙΚΟΣ ΟΜΙΛΟΣ ΙΩΝ.

Dawson, C. (2002). *Practical Research Methods. A user-friendly guide to mastering research*. Oxford: How to Books.

Firestone, W., & Pennell, J. (1993). Teacher Commitment Working Conditions and Differential Incentive Policies. *Review of Educational Research*, 4, pp. 489-525. doi:10.3102/00346543063004489

Henkin, A.B., & Holliman, S.L. (2009). Urban Teacher Commitment Exploring Associations With Organizational Conflict, Support for Innovation, and Participation. *Urban Education*, 44(2), pp. 160-180. doi:10.1177/0042085907312548

Higgs, J., Horsfall, D., & Grace, S. (2009). *Writing Qualitative Research on Practice*. Rotterdam The Netherlands: Sense Publishers. Retrieved January 25, 2020, from https://scholar.google.gr/schhp?hl=el&as_sdt=0,5

<http://84.205.251.13/index.php>

Jaros, S., Jermier, J., Koehler, J., & Sincich, T. (1993). EFFECTS OF CONTINUANCE, AFFECTIVE, AND MORAL COMMITMENT ON THE WITHDRAWAL PROCESS: AN EVALUATION OF EIGHT STRUCTURAL EQUATION MODELS. *Academy of Management Journal*, 36(5), pp. 951-995.

Lee, K., Carswell, J., & Allen, N. (2000). A Meta-Analytic Review of Occupational Commitment: Relations With Person- and Work-Related Variables. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), pp. 599-811. doi:10.1037//0021-9010.85.5.799

Meyer, J., & Allen, N. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), pp. 61-89. doi:[https://doi.org/10.1016/1053-4822\(91\)90011-Z](https://doi.org/10.1016/1053-4822(91)90011-Z)

Meyer, J., & Herscovitch, L. (2001). Commitment in the Workplace Toward a General Model. *Human Resource Management Review*, 11, pp. 299-326. Retrieved January 3, 2020, from <https://www.academia.edu/>

Meyer, J., Stanley, D., Herscovitch, L., & Topolnytsky, L. (2002). Affective, Continuance, and Normative Commitment to the Organization: A Meta-analysis of Antecedents, Correlates, and Consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 61, pp. 20-52. doi:10.1006/jvbe.2001.1842

Meyer, R., & Schoorman, D. (1992). Predicting Participation and Production Outcomes through a Two-Dimensional Model of Organizational Commitment. *he Academy of Management Journal*, pp. 671-684. Retrieved June 30, 2020, from <http://www.jstor.org/stable/256492>

O' Reilly, C., & Chatman, J. (1986). Organizational Commitment and Psychological Attachment: The Effects of Compliance, Identification, and Internalization on Prosocial Behavior. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), pp. 492-499.

Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods. Second Edition*. SAGE Publications.

Porter, L., Steers, R., & Boulian, P. (1973). *Organizational Commitment, Job Satisfaction and Turnover among Psychiatric Technicians Technical Report No. 16*. Irvine California: California University. doi:<https://doi.org/10.1037/h0037335>

Rahman, N., & Hanafiah, M. (2002). Commitment to organization versus commitment to profession: conflict or compatibility? *Jurnal Pengurusan*, 21, pp. 77-94. Retrieved December 10, 2019, from <https://www.semanticscholar.org/>

Reyes, P. (1992). *Preliminary models of teacher organizational commitment: Implications for restructuring the workplace*. The University of Texas At Austin. Retrieved December 28, 2019, από <https://eric.ed.gov/>

Seidman, I. (1998). *Interviewing as Qualitative Research. A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences. Second Edition*. New York: Teachers College Press.

Smith, L. (2009). *School Climate and Teacher Commitment*. TUSCALOOSA, ALABAMA: The University of Alabama.

Somech, A. (2005). Teachers' Personal and Team Empowerment and Their Relations to Organizational Outcomes: Contradictory or Compatible Constructs? *Educational Administration Quarterly*, 41(2), pp. 237-266. doi:10.1177/0013161X04269592

Somech, A., & Bogler, R. (2002). Antecedents and Consequences of Teacher Organizational and Professional Commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38(4), pp. 555-577. doi:10.1177/001316102237672

Strom, D., Sears, K., & Kelly, K. (2014). Work Engagement: The Roles of Organizational Justice and Leadership Style in Predicting Engagement Among Employees. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 21(1), pp. 71-82. doi: 10.1177/1548051813485437

Wiersma, W. (2000). *Research Methods in Education. An Introduction. Seventh Edition*. A Pearson Education Company.

Εγγραφο Δ1/205946/15-12-2015 (ΥΠΕΠΘ). Ανάκτηση από <https://edu.klimaka.gr/>
ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ (ΤΕΥΧΟΣ ΠΡΩΤΟ) 235-1 Νοεμβρίου 2013. Ανάκτηση από
Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΥΝΔΕΣΜΟΣ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΩΝ. Ανάκτηση Φεβρουάριος 14, 2020, από <http://hdl.handle.net/11419/5826>

Καστανίδου, Σ., & Τσικαντέρη, Ρ. (2015). Ο Συμμετοχικός τρόπος λήψης αποφάσεων ως παράγοντας βελτίωσης της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της Σχολικής Μονάδας. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 3(3), σσ. 19-38.

Παπαζαφειρόπουλος, Κ. (2012). *Το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών α/θμιας εκπ/σης ως παράγων οργανωσιακής δέσμευσης και αίσθησης συλλογικότητας*. Βόλος. (Διπλωματική Εργασία) Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Ανάκτηση Ιανουάριος 10, 2020, από <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/>

Σαγιαδινού, Γ. (2017). *Το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών α/θμιας εκπ/σης ως παράγοντας οργανωσιακής δέσμευσης*. Φλώρινα. (Διπλωματική Εργασία) Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Ανάκτηση Δεκέμβριος 18, 2020, από <https://dspace.uowm.gr/xmlui/>

Φωτοπούλου, Β. (2013). *Επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα και εκπαιδευτικός: η περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Πάτρα: (ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ). Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανάκτηση Δεκέμβριος 15, 2019, από <http://hdl.handle.net/10889/6363>.