



**Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ  
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ**

Διπλωματική εργασία

**Οργανωσιακή δέσμευση και αντίσταση  
στην αλλαγή των εκπαιδευτικών της  
Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην  
περιφέρεια της Δυτικής Μακεδονίας**

της

**Ποζατσίδου Ελισάβετ**

**A.E.M:0794**

Επιβλέπων Καθηγητής: Λαζαρίδης Θεμιστοκλής, Αναπληρωτής Καθηγητής

Εξεταστές: Τριαντάρη Σωτηρία, Καθηγήτρια

Κωνσταντινίδου Θάλεια, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Φλώρινα, Ιούνιος 2018



Copyright © Ποζατσίδου Ελισάβετ, 2018.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.



**Όνοματεπώνυμο: Ποζατσίδου Ελισάβετ**

**A.E.M.:0794**

**Ηλεκτρονική διεύθυνση: eliza79f@yahoo.gr**

**Τίτλος διπλωματικής εργασίας: Η οργανωσιακή δέσμευση και η αντίσταση στην αλλαγή των εκπαιδευτικών στην Περιφέρεια της Δυτικής Μακεδονίας**

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με 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. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία, Φλώρινα 1 -6 - 2018

Η δηλούσα

*Ποζατσίδου Ελισάβετ*



## Ευχαριστίες

Η παρούσα εργασία αποτελεί διπλωματική εργασία στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος «Εκπαίδευση στη Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού» του Παιδαγωγικού τμήματος Νηπιαγωγών της Φλώρινας. Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέπων καθηγητή μου κ. Λαζαρίδη Θεμιστοκλή για την πολύτιμη καθοδήγηση, το ειλικρινές ενδιαφέρον του και την στήριξη που μου παρείχε όποτε την χρειάστηκα. Χωρίς την συμβολή του, το αποτέλεσμα δεν θα ήταν φυσικά το ίδιο.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα διαθέτοντας το χρόνο τους για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και ιδιαίτερα αυτούς που βοήθησαν στην ευρύτερη διανομή του προωθώντας το σε συναδέλφους του Σχολείου τους.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω μέσα από την καρδιά μου την οικογένεια μου και τους φίλους μου για την έμπρακτη συμπαράσταση τους σε όλη τη διάρκεια συγγραφής της παρούσας εργασίας και φυσικά τον γιο μου που αποτελεί το μεγαλύτερο κίνητρο της ζωής μου.



## Περίληψη

Η παρακάτω εργασία πραγματεύεται την έννοια της οργανωσιακής δέσμευσης και της αντίστασης στην αλλαγή στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Σκοπός της εργασίας αποτελεί η διερεύνηση της οργανωσιακής δέσμευσης και τα επίπεδα αντίστασης στην αλλαγή που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της περιφέρειας της Δυτικής Μακεδονίας ενώ παράλληλα γίνεται απόπειρα να συσχετιστεί το είδος της οργανωσιακής δέσμευσης με την αντίσταση στην αλλαγή για να διαφανεί αν το είδος δέσμευσης που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός με την σχολική μονάδα που υπηρετεί επηρεάζει τα επίπεδα αντίστασης στις επερχόμενες αλλαγές. Αρχικά, επιχειρείται η προσέγγιση και η εννοιολογική αποσαφήνιση των εννοιών με βάση τους ορισμούς που έχουν κατά καιρούς δοθεί. Περιγράφονται τα μοντέλα και οι κατηγοριοποιήσεις της οργανωσιακής δέσμευσης. Οι τύποι και τα επίπεδα των οργανωσιακών αλλαγών καθώς και οι τύποι ανθρώπων σε σχέση με την αντίδρασή τους στις οργανωσιακές αλλαγές. Διερευνούνται οι μορφές αντίδρασης των εργαζομένων στις επικείμενες αλλαγές καθώς και οι αιτίες αποτυχίας τους. Στη συνέχεια όλα τα παραπάνω μελετώνται μέσα στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών οργανισμών. Για την διεξαγωγή της έρευνας ακολουθήθηκε ποσοτική μέθοδος με διανομή ερωτηματολογίων σε όλες τις σχολικές μονάδες της περιφέρειας. Συνολικά συγκεντρώθηκαν 120 ερωτηματολόγια. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τις τρεις διαστάσεις της οργανωσιακής δέσμευσης έχουν την τάση να συνδέονται κατά κύριο λόγο Συναισθηματικά με την σχολική μονάδα που υπηρετούν ακολουθεί η Συνεχιστική δέσμευση και η Κανονιστική με μεγάλη όμως διαφορά από την Συναισθηματική δέσμευση. Τα επίπεδα αντίστασης στις αλλαγές φάνηκαν σε εξαιρετικά χαμηλά επίπεδα. Σε όλα τα υπό μελέτη δημογραφικά χαρακτηριστικά, επαγγελματικά και προσωπικά (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, επίπεδο εκπαίδευσης, έτη προϋπηρεσίας, σχέση εργασίας, θέση εργασίας, τοποθέτηση στην σχολική μονάδα υποχρεωτική ή αναγκαστική, χιλιομετρική απόσταση της εργασίας από τον τόπο συμφερόντων) εντοπίστηκαν διαφορές μεταξύ των κατηγοριών και φάνηκαν να επηρεάζουν τόσο το είδος δέσμευσης που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με την σχολική μονάδα όσο και την αντίσταση που επιδεικνύουν στις αλλαγές. Επίσης εντοπίστηκε διαφορά στα επίπεδα αντίστασης που εκδηλώνουν οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με το είδος οργανωσιακής δέσμευσης που έχουν αναπτύξει με την σχολική μονάδα που υπηρετούν. Τέλος, γίνεται μια συζήτηση με αναφορά των συμπερασμάτων που εξήχθησαν από τα ευρήματα και αναφέρονται κάποιες προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

**Λέξεις - κλειδιά:** οργανωσιακή δέσμευση, αντίσταση στην αλλαγή, δημογραφικά χαρακτηριστικά, εκπαιδευτικοί οργανισμοί.



## Abstract

The following paper deals with the concept of organizational commitment and the resistance to change to educational organizations. The aim of the thesis is to investigate the organizational commitment and the levels of resistance to change shown by primary education teachers in the prefecture of West Macedonia in Greece, trying to find a possible correlation with the personal characteristics of the teachers and a possible correlation between the three types of organizational commitment and the levels of resistance to change in order to be transparent if the organizational commitment influence on the educational staff at resistance to change. Initially, it is attempted to approach and conceptually clarify this concepts, based on the definitions that have been given at times, while describing models, classifications and factors that cause and influence these observes. It then analyzes the demographic factors of the employees that affect it, both in a more general context and in particular in the educational institutions, through a brief review of earlier research on the issue under investigation. The tool used for this research is the questionnaire, which was distributed to schools of the prefecture of West Macedonia. 120 teachers who is working in the particular prefecture participated in the research. The results of the survey indicate that teachers show affective commitment in much more levels than and the others type of dimensions and they show very low levels of resistance to change. Differences in their demographic categories (gender, age, marital status, level of study, position in the school, working relationship, school placement desirable or forced, school distance in kilometers from place of interests) reveal that these demographic and personal characteristics which are studied, influencing the levels of commitment of teachers in the three components of the commitment and the resistance that teachers show in organizational changes. At the end of this dissertation there is a discussion and reporting of the conclusions drawn from the findings is made including proposals for further research.

**Key words:** organizational commitment, resistance to change, demographic characteristics, educational organizations.





## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες.....	4
Περίληψη.....	5
Abstract .....	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
1. ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ. ....	3
1.1. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΟΡΙΣΜΟΣ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗΣ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ .....	3
1.2. ΜΟΡΦΕΣ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗΣ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ .....	6
1.3. ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΡΙΩΝ ΣΥΝΙΣΤΩΣΩΝ ΤΗΣ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗΣ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΥΕΡ ΚΑΙ ALLEN 9	
1.3.1. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ.....	9
1.3.2. ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΛΟΓΩ ΣΥΝΕΧΕΙΑΣ .....	10
1.3.3. ΚΑΝΟΝΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ.....	10
1.4. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΝΙΣΧΥΟΥΝ ΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ. ....	11
1.5. ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΝΩ ΣΤΑ ΤΡΙΑ ΕΠΙΠΕΔΑ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ.....	12
1.6. ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΝΩ ΣΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΩΝ ΤΡΙΩΝ ΣΥΝΙΣΤΩΣΩΝ ΤΟΥ ΜΕΥΕΡ ΚΑΙ ALLEN. ....	13
2. ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΑΛΛΑΓΗ.....	14
2.1. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΟΡΙΣΜΟΣ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗΣ ΑΛΛΑΓΗΣ.....	14
2.2. ΤΥΠΟΙ ΚΑΙ ΕΠΙΠΕΔΑ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΩΝ ΑΛΛΑΓΩΝ.....	15
2.3. ΜΟΡΦΕΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗΣ ΤΩΝ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΩΝ ΣΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΑΛΛΑΓΗ.....	18
2.5. ΑΙΤΙΕΣ ΑΠΟΤΥΧΙΑΣ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΩΝ ΑΛΛΑΓΩΝ.....	20
3. ΑΝΤΙΣΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ .....	22
3.1. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗΣ.....	22
3.2 ΠΗΓΕΣ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ. ....	23
3.2.2. ΑΙΤΙΕΣ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗΣ ΤΩΝ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΩΝ.....	23
3.2.2. ΑΙΤΙΕΣ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗΣ ΤΟΥ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥ.....	25
3.3. Η ΘΕΤΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ. ....	26
4. ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ .....	28
4.1. Η ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥΣ .....	29
4.2. ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΕΣ ΑΛΛΑΓΕΣ ΣΤΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ.....	30
4.3. ΑΝΤΙΣΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ ΣΤΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ.....	32
5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	35





5.1.	ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	35
5.3.	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ .....	36
5.4.	ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑ .....	36
5.4.1.	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ .....	36
5.5.	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ .....	40
5.5.1.	ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗΣ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ ΜΕΥΕΡ & ALLEN .....	41
5.5.2.	ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ OREG.....	42
5.6.	ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	44
6.	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	45
6.1.	ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ .....	45
6.1.1.	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ .....	45
6.1.2.	ΣΥΝΕΧΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ .....	47
6.1.3.	ΚΑΝΟΝΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ .....	49
6.2.	ΑΝΤΙΣΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ.....	51
6.2.1.	ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΡΟΥΤΙΝΑΣ.....	52
6.2.2.	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ .....	53
6.2.3.	ΒΡΑΧΥΠΡΟΘΕΣΜΗ ΕΣΤΙΑΣΗ .....	56
6.2.4.	ΓΝΩΣΙΑΚΗ ΑΚΑΜΨΙΑ .....	58
6.3.	ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....	59
6.3.1.	ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΦΥΛΟ.....	60
6.3.2.	ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ .....	61
6.3.3.	ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	62
6.3.4.	ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ. ....	64
6.3.5.	ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ .....	66
6.3.6.	ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗ ΘΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ .....	67
6.3.7.	ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗ (ΑΝΑΓΚΑΣΤΙΚΗ-ΕΠΙΘΥΜΗΤΗ) .....	69
6.3.8.	ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΧΙΛΙΟΜΕΤΡΙΚΗ ΑΠΟΣΤΑΣΗ ΑΠΟ ΤΟΝ ΤΟΠΟ ΣΥΜΦΕΡΟΝΤΩΝ. 70	
6.4.	ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΤΡΙΩΝ ΕΠΙΠΕΔΩΝ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗΣ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ.....	71
6.4.1.	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ.....	71
6.4.2.	ΣΥΝΕΧΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ.....	72
6.4.3.	ΚΑΝΟΝΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ.....	73
7.	Συζήτηση.....	75



8. Περιορισμοί .....	82
9. Προεκτάσεις .....	83
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	84
ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ.....	84
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ.....	85
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	98



### ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Ορισμοί της Δέσμευσης.....	3
Πίνακας 2. Μορφές Οργανωσιακής Δέσμευσης.....	6
Πίνακας 3.....	51
Πίνακας 4.....	59
Πίνακας 5.....	60
Πίνακας 6.....	60
Πίνακας 7.....	61
Πίνακας 8.....	61
Πίνακας 9.....	62
Πίνακας 10.....	62
Πίνακας 11.....	63
Πίνακας 12.....	63
Πίνακας 13.....	63
Πίνακας 14.....	64
Πίνακας 15.....	65
Πίνακας 16.....	65
Πίνακας 17.....	66
Πίνακας 18.....	67
Πίνακας 19.....	67
Πίνακας 20.....	68
Πίνακας 21.....	68
Πίνακας 22.....	69
Πίνακας 23.....	69
Πίνακας 24.....	69
Πίνακας 25.....	70
Πίνακας 26.....	70
Πίνακας 27.....	71
Πίνακας 28.....	71
Πίνακας 29.....	72
Πίνακας 30.....	72
Πίνακας 31.....	73
Πίνακας 32.....	73



## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1. Αντιδράσεις των εργαζομένων στην οργανωσιακή αλλαγή (Greenberg & Baron, 2002).....	19
Γράφημα 2. Νομός που ανήκει η σχολική μονάδα του δείγματος.....	36
Γράφημα 3. Το φύλο των ερωτηθέντων.....	37
Γράφημα 4. Η ηλικία των ερωτηθέντων.....	37
Γράφημα 5. Η οικογενειακή κατάσταση του δείγματος. ....	37
Γράφημα 6. Επίπεδο εκπαίδευσης. ....	38
Γράφημα 7. Θέση απασχόλησης.....	38
Γράφημα 8. Σχέση εργασίας του ερωτώμενου με την σχολική μονάδα.....	39
Γράφημα 9. Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση. ....	39
Γράφημα 10. Επιθυμία του εκπαιδευτικού για παραμονή στην σχολική μονάδα που υπηρετεί. ....	40
Γράφημα 11. Επιθυμητή ή αναγκαστική τοποθέτηση του εκπαιδευτικού στην σχολική μονάδα που υπηρετεί. ....	40
Γράφημα 12. Χιλιομετρική απόσταση των ερωτηθέντων από τον τόπο συμφερόντων τους. ....	40
Γράφημα 13 .....	45
Γράφημα 14 .....	46
Γράφημα 15 .....	46
Γράφημα 16 .....	47
Γράφημα 17 .....	47
Γράφημα 18 .....	48
Γράφημα 19 .....	49
Γράφημα 20 .....	49
Γράφημα 21 .....	50
Γράφημα 22 .....	50
Γράφημα 23 .....	51
Γράφημα 24 .....	52
Γράφημα 25 .....	52
Γράφημα 26 .....	53
Γράφημα 27 .....	53
Γράφημα 28 .....	54
Γράφημα 29 .....	54
Γράφημα 30 .....	55
Γράφημα 31 .....	56
Γράφημα 32 .....	57
Γράφημα 33 .....	57
Γράφημα 34 .....	58
Γράφημα 35 .....	58
Γράφημα 36 .....	59



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια παρατηρήθηκε έντονη κινητικότητα, τόσο στην ανάπτυξη του θεωρητικού πλαισίου της οργανωσιακής δέσμευσης, όσο και στην έρευνα του πεδίου καθώς διαπιστώθηκε ότι η ανάπτυξη του αισθήματος της οργανωσιακής δέσμευσης μπορεί να προσδώσει πολλά οφέλη. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, υπάρχει σημαντική επίδραση της οργανωσιακής δέσμευσης στην εργασιακή ικανοποίηση, στην αποτελεσματικότητα και στην απόδοτικότητα του οργανισμού. Έτσι και στο χώρο της εκπαίδευσης, η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών μπορεί να λειτουργήσει καταλυτικά ως προς τη λειτουργία και αποτελεσματικότητα του οργανισμού καθώς θεωρείται ένας από τους βασικούς συντελεστές που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς να προβαίνουν σε πολύωρες και κοπιαστικές προσπάθειες για να τονώσουν τον τρόπο μάθησης των μαθητών τους, να νοιάζονται για την ευημερία τους και να καταφέρνουν να είναι περισσότερο αποτελεσματικοί (Day & Gu, 2007).

Το σύγχρονο και διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον ωστόσο απαιτεί την υλοποίηση αλλαγών στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς ώστε να μπορούν να αναπτύσσονται και να εξελίσσονται, προσαρμοζόμενοι στις απαιτήσεις και τις προκλήσεις του περιβάλλοντος. Όμως κατά την εισαγωγή και την υλοποίηση των οργανωσιακών αλλαγών, ο εκπαιδευτικός οργανισμός αντιμετωπίζει διάφορα ζητήματα, με κυριότερο αυτό την αντίδρασης-αντίστασης των εκπαιδευτικών κάτι που συχνά παραμελείται από την κεντρική Διοίκηση κατά την εισαγωγή εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Η αντίδραση των εργαζομένων απέναντι στην αλλαγή διαφοροποιούνται από άτομο σε άτομο, αλλά υπάρχουν εργαζόμενοι που η αντίδραση τους στην αλλαγή μπορεί να συγκριθεί σε ένταση ακόμα και με προσωπικές τραυματικές εμπειρίες (Vakola et al, 2004).

Για αυτούς τους λόγους τα τελευταία χρόνια έχουν συντελεστεί έρευνες όπου μελετάται η οργανωσιακή δέσμευση διεθνώς, ενώ οι έρευνες στον ελλαδικό χώρο είναι λιγότερες καθώς η έννοια είναι σχετικά καινούρια και το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο δεν έτυχε της προσοχής των ερευνητών. Έρευνα σε σχέση με την οργανωσιακή δέσμευση εκπαιδευτικού προσωπικού πραγματοποιήθηκε από τους Νούση και Πανάγο (2013) στο ΤΕΙ Καλαμάτας. Για την οργανωσιακή δέσμευση των δασκάλων πραγματοποιήθηκε επίσης έρευνα από την Μαρκογιάννη και την Αντωνίου (2014) ενώ η Σαγιαννίδου (2017) συσχέτισε την οργανωσιακή δέσμευση με το εργασιακό περιβάλλον. Ομοίως και για την στάση των εκπαιδευτικών και την αντίσταση στις οργανωσιακές αλλαγές οι έρευνες είναι λίγες στον ελλαδικό χώρο και το θέμα των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στις αλλαγές διερευνήθηκε από την Σαραφίδου και την Νικολαΐδου (2009).

Ως εκ τούτου θεωρήθηκε σκόπιμο, εφόσον κατά την διάρκεια εκπόνησης της εργασίας και ύστερα από αναζήτηση δεν βρέθηκε καμία έρευνα όπου να συσχετίζει την οργανωσιακή δέσμευση με την αντίσταση των εκπαιδευτικών στις οργανωσιακές αλλαγές στην συγκεκριμένη περιφέρεια, η έρευνα να στραφεί προς αυτήν την κατεύθυνση, ενέχοντας ένα στοιχείο καινοτομίας. Το σκεπτικό ήταν ότι ενδεχομένως το είδος δέσμευσης που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικού και σχολικής μονάδας ενδέχεται να επηρεάζει την στάση του ατόμου απέναντι στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή που έχουν την τάση να συνδέονται με



Συναισθηματική και Κανονιστική Δέσμευση με τις σχολικές τους μονάδες αναμένεται να είναι περισσότερο θετικοί στις αλλαγές και να παρουσιάζουν μικρότερη αντίσταση δεδομένου ότι αυτά τα δύο είδη ενέχουν έντονα συναισθηματικά στοιχεία σύνδεσης του εργαζομένου με τον οργανισμό, σε αντίθεση με την Συνεχιστική Δέσμευση που ενέχει έναν πιο υλιστικό χαρακτήρα και η διαδικασία αλλά και η εφαρμογή αλλαγών επιφορτίζει περισσότερο τους εκπαιδευτικούς με Συνεχιστική Δέσμευση.

Συνεπώς στην παρούσα εργασία διερευνήθηκε, με ποσοτική έρευνα και διανομή ερωτηματολογίων στις σχολικές μονάδες, η τάση της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην περιφέρεια της Δυτικής Μακεδονίας καθώς και τα επίπεδα αντίστασης που παρουσιάζουν στις οργανωσιακές αλλαγές που προωθούνται. Διερευνήθηκαν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών αν και κατά πόσο επιδρούν τόσο στο είδος της οργανωσιακής δέσμευσης που αναπτύσσουν όσο και στην αντίσταση που επιδεικνύουν στις αλλαγές που συντελούνται εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου. Τέλος έγινε απόπειρα να βρεθεί αν το είδος της δέσμευσης που εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί επηρεάζει τα επίπεδα αντίστασης τους.

Η τελική εργασία, στο πρώτο μέρος, περιλαμβάνει την βιβλιογραφική ανασκόπηση της έννοιας της οργανωσιακής δέσμευσης όπου παρουσιάζονται οι μορφές της και μελετάται το μοντέλο των τριών συνιστωσών του Meyer και Allen (1997). Στο επόμενο κεφάλαιο διερευνώνται οι τύποι και τα επίπεδα των οργανωσιακών αλλαγών. Αναφέρονται οι πηγές αντίστασης στις οργανωσιακές αλλαγές που μπορεί να πηγάζουν είτε από τον ίδιο τον οργανισμό είτε από τον εργαζόμενο και διερευνάται η θετική διάσταση της αντίστασης για την εξέλιξη του οργανισμού. Στο τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών οργανισμών εξετάζοντας την οργανωσιακή δέσμευση, τις οργανωσιακές αλλαγές και την αντίσταση των εργαζομένων εντός των σχολικών μονάδων.

Στο δεύτερο μέρος που αποτελεί την εμπειρική έρευνα μελετάται η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με το μοντέλο των Allen και Meyer (1990) και η διερεύνηση πιθανής συσχέτισής της με τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά. Στη συνέχεια ερευνώνται στο σύνολο των εκπαιδευτικών τα επίπεδα αντίστασης με βάση την κλίμακα αντίστασης του Oreg (2003) και εξετάζονται κατά πόσο επιδρούν τα ατομικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά σε αυτό. Στην συνέχεια συσχετίζεται η αντίσταση στην αλλαγή με το είδος δέσμευσης που έχουν αναπτύξει οι εκπαιδευτικοί με την σχολική τους μονάδα. Δηλαδή εξετάζεται αν το είδος της οργανωσιακής δέσμευσης υπαγορεύει μικρότερα ή μεγαλύτερα επίπεδα αντίστασης.

Στο τρίτο μέρος η εργασία κλείνει με συμπεράσματα και εισηγήσεις για περαιτέρω έρευνα και μελέτη.



## 1. ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ.

Η οργανωσιακή δέσμευση θεωρείται ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία για κάθε οργανισμό, καθώς οι εργαζόμενοι είναι η κύρια πηγή της επιτυχίας και της απόδοσής του (Hanaysha, 2016). Στη βιβλιογραφία αναφέρεται συχνά ότι αποτελεί μία από τις σημαντικότερες μεταβλητές για την κατανόηση της συμπεριφοράς των εργαζομένων (Meyer, Stanley, Herscovitch & Topolnytsky, 2002). Συνεπώς η οργανωσιακή δέσμευση αποτέλεσε ένα αντικείμενο που τα τελευταία χρόνια έχει διερευνηθεί ευρύτατα από πολλές οπτικές καθώς επηρεάζει τις ατομικές στάσεις και τις συμπεριφορές των ατόμων εντός των οργανισμών, οι οποίες και καθορίζουν στην συνέχεια την πορεία του.

### 1.1. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΟΡΙΣΜΟΣ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗΣ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ

Στο πέρασμα των χρόνων η δέσμευση ως έννοια, ορίστηκε και μετρήθηκε με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις οπτικές του κάθε ερευνητή. Η έλλειψη ομοφωνίας πάνω στον ορισμό της δέσμευσης, συνέβαλλε στο να αντιμετωπιστεί ως μία έννοια πολυσύνθετη. Αποτέλεσμα αυτού η διατύπωση πολλών εννοιολογικών ορισμών και για την οργανωσιακή δέσμευση.

Σε κάποιες περιπτώσεις η οργανωσιακή δέσμευση προσεγγίστηκε ως μονοδιάστατο δημιούργημα (Becker, 1960; Mowday, Steers & Porter, 1979; Wiener, 1982) ενώ πιο πρόσφατα και στις περισσότερες περιπτώσεις, ως ένα δημιούργημα με πολλές διαστάσεις.

Παρόλο την ύπαρξη πολλών διαστάσεων, τύπων και ορισμών πάνω στην έννοια της δέσμευσης, σύμφωνα με τους Meyer and Herscovitch (2001), πρέπει να υπάρχει μια «βασική ουσία», δηλαδή τα βασικά εκείνα στοιχεία που θα την διαφοροποιούσε από άλλες καταστάσεις και φαινόμενα. Για την εξακρίβωση αυτής της βασικής ουσίας οι Meyer and Herscovitch (2001) παρέθεσαν μία λίστα με ενδεικτικούς ορισμούς (Πίνακας 1.1.) αναζητώντας ομοιότητες σχετικά με την εννοιολογική προσέγγιση της δέσμευσης και κατ' επέκταση της οργανωσιακής δέσμευσης, βάση των υπάρχουσων βιβλιογραφικών αναφορών. Στην συνέχεια προχώρησαν συγκεντρώνοντας κάποιους ορισμούς για τομείς που θα μπορούσαμε να τις θεωρήσουμε ως κατηγορίες που σχετίζονται και συναποτελούν την οργανωσιακή δέσμευση, όπως είναι η εργασιακή δέσμευση, η επαγγελματική δέσμευση, η δέσμευση στους στόχους, στις οργανωσιακές αλλαγές και στην στρατηγική. Ο απώτερος σκοπός ήταν να βρεθούν τα βασικά συστατικά που οριοθετούν την οργανωσιακή δέσμευση και την διαφοροποιούν από άλλες ψυχολογικές καταστάσεις.

*Πίνακας 1. Ορισμοί της Δέσμευσης.*

<b>ΓΕΝΙΚΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΔΕΣΜΕΥΣΗ.</b>
<b>“...η δέσμευση περιορίζει την ελευθερία της δράσης.” (Oxford English Dictionary, 1969)</b>
<b>“Η δέσμευση που υφίσταται ένα άτομο συνδέοντας τα εξωγενή συμφέροντα με μία δική του συνεχή γραμμή ενεργειών.” (Becker, 1960, p.32)</b>



“...μία κατάσταση στην οποία ένα άτομο δεσμεύεται από τις ενέργειές του και διαμέσου αυτών των ενεργειών δεσμεύονται και οι πεποιθήσεις του και τελικά αυτές οι πεποιθήσεις υποστηρίζουν την εμπλοκή του ατόμου σε αυτές τις δραστηριότητες.” (Salancik, 1977:62)

“...μία σταθεροποιητική δύναμη που δρα για να διατηρήσει μία κατεύθυνση στην συμπεριφορά όταν οι συνθήκες δεν είναι οι αναμενόμενες ή δεν λειτουργούν κατά το επιθυμητό.”(Schooll, 1981:593)

“... μία δύναμη που κρατάει σταθερή την ανθρώπινη συμπεριφορά σε συνθήκες όπου τα άτομα σε άλλη περίπτωση θα έμπαιναν στον πειρασμό να αλλάζουν και να συμπεριφερθούν διαφορετικά.”(Brickman, 1987:2)

...η τάση του ατόμου να ενεργεί με ένα συγκεκριμένο τρόπο δράσης σε ένα συγκεκριμένο είδος δέσμευσης.” (Oliver, 1990:30)

“...μία δύναμη που υποχρεώνει και απαιτεί από το άτομο να τιμήσει την δέσμευση ακόμα και σε περιπτώσεις που εμφανίζονται διακυμάνσεις στην συμπεριφορά και ιδιοτροπία. ” (Brown, 1996:241)

#### ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ.

“...η ένταση της ταύτισης και ανάμειξης ενός ατόμου σε μια συγκεκριμένη οργάνωση.” (Mowday et al.,1979:226)

“...το σύνολο της κανονιστικής πίεσης να ενεργήσει το άτομο με τέτοιο τρόπο ώστε να συναντήσει τους οργανωσιακούς στόχους και τα ενδιαφέροντα του οργανισμού.” (Wiener, 1982:493)

“...η ψυχολογική σύνδεση που νιώθει το άτομο για την οργάνωση και αντανακλά το βαθμό εσωτερίκευσης και υιοθέτησης χαρακτηριστικών και προοπτικών για τον οργανισμό.” (O’ Reilly & Chatman, 1986:493)

“...μία ψυχολογική κατάσταση που συνδέει το άτομο με τον οργανισμό.” (Allen & Meyer, 1990:14)

“... ένας δεσμός ή ένας σύνδεσμος του ατόμου με τον οργανισμό .”(Mathieu & Zajak, 1990:171)

#### ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ

“...αναφέρεται στην πιθανότητα όπου ένα άτομο θα δεθεί με την εργασία του και θα νιώσει ψυχολογικά συνδεδεμένος με αυτή ανεξάρτητα αν είναι ικανοποιημένος ή όχι.”(Rusbult & Farrell, 1983)





<b>ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ</b>
“...η στάση κάποιου για το επάγγελμά του.” (Rusbult & Farell,1983)
“...το κίνητρο που έχει ένα άτομο για να εργάζεται σε ένα συγκεκριμένο επάγγελμα. ” (Carson & Bedeian,1994:240)
<b>ΓΙΑ ΤΗΝ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΣΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ</b>
“...η απροθυμία να πέσουν σε χαμηλότερο επίπεδο οι στόχοι όταν αντιμετωπιστούν προβλήματα. ” (Campion & Lord, 1982:268)
“... η σύνδεση και η αποφασιστικότητα κάποιου να υλοποιήσει έναν στόχο ανεξάρτητα από την προέλευση του.”(Locke et al.,1988:24)
“...η αποφασιστικότητα του ατόμου να προσπαθήσει για την επίτευξη ενός στόχου και η επιμονή του σε βάθος χρόνου για να το επιτύχει.” (Hollenbeck, Williams, & Klein, 1989:18)
“Ένα δεσμευμένο άτομο υιοθετεί έναν συγκεκριμένο στόχο επίδοσης και εμμένει στις προσπάθειες του για να το επιτύχει, ακόμη και μέσα από δυσκολίες.” (Tubbs, 1993:86)
“...ο βαθμός σημαντικότητας ενός στόχου για ένα άτομο, κάνει το άτομο να είναι αποφασισμένο να καταβάλλει προσπάθεια σε βάθος χρόνου για αυτόν ενώ είναι απρόθυμος να εγκαταλείψει την προσπάθεια ή να χαμηλώσει το επίπεδο του στόχου ακόμα και αν αντιμετωπίσει εμπόδια ή αρνητική ανατροφοδότηση.”(DeShon & Landis, 1997:106)
<b>ΓΙΑ ΤΗΝ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΣΤΙΣ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΕΣ ΑΛΛΑΓΕΣ</b>
“...μία ψυχολογική κατάσταση που οδηγεί τον εργαζόμενο σε μία σειρά ενεργειών κατά την διαδικασία της αλλαγής, που θεωρούνται αναγκαίες για την επιτυχή εκτέλεση της, και εκδηλώνεται με ανάληψη πρωτοβουλίας από τον ίδιο.” (Herscovitch,1999:17 )
<b>ΓΙΑ ΤΗΝ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ</b>
“...αφορά την επιθυμία του ατόμου να καταβάλει αρκετή προσπάθεια με σκοπό να εφαρμόζεται η στρατηγική.” (Weissbein, Plamondon & Ford, 1988:3)



Με βάση τα παραπάνω και εστιάζοντας κυρίως στην οργανωσιακή δέσμευση παρατηρείται ότι ως επί το πλείστον η οργανωσιακή δέσμευση ορίζεται ως ο βαθμός στον οποίο ένα άτομο δέχεται, ενστερνίζεται και βλέπει τον ρόλο του μέσα στον οργανισμό (Jans, 1989). Οι Pool & Pool (2007:353) αναφέρουν ότι η οργανωσιακή δέσμευση αντανακλά το εύρος στο οποίο ένα άτομο ταυτίζεται με τον οργανισμό και δεσμεύεται με τους οργανωσιακούς στόχους. Από τον ορισμό των Mowday, Steers και Porter (1979) γίνεται λόγος για την «ένταση της ταύτισης και ανάμειξης στο οργανισμό».

Η οργανωσιακή δέσμευση κατά τους Meyer & Allen (1991:67) αποτελεί μια «ψυχολογική κατάσταση». Συνδέεται με τον κλάδο της ψυχολογίας και την οργανωσιακή συμπεριφορά, καθώς πρόκειται για εκείνη την ψυχολογική κατάσταση, η οποία χαρακτηρίζει τη σχέση του εργαζόμενου με τον οργανισμό (Meyer και Allen 1997).

Οι Βακόλα & Νικολάου (2012) και η Ιορδάνογλου (2008), ορίζουν την οργανωσιακή δέσμευση ως την συναισθηματική και ψυχολογική προσκόλληση ή την ταύτιση του εργαζόμενου με τους στόχους και το όραμα του οργανισμού, καθώς και την προσωπική υποκίνηση των εργαζομένων, προς υλοποίηση των στόχων που έχουν τεθεί από τον οργανισμό. Αυτό το συναίσθημα αποτελεί και το κίνητρο για την καταβολή προσπάθειας στην εργασία, την ανάληψη ευθυνών και την πρόθεση για μάθηση, ενώ παράλληλα σχετίζεται άμεσα με τις εργασιακές στάσεις (Βακόλα & Νικολάου, 2012), δηλαδή τις εκτιμήσεις που διαμορφώνουν οι υπάλληλοι, θετικές ή αρνητικές, για τις διαφορετικές πτυχές του εργασιακού τους περιβάλλοντος.

## 1.2. ΜΟΡΦΕΣ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗΣ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ

Σχετικά με τις μορφές της οργανωσιακής δέσμευσης, όπως ήταν αναμενόμενο βάση των διαφορετικών ορισμών που έχουν αποδοθεί από τους ερευνητές, υπάρχουν σημαντικές διαφορές λόγω των διαφορετικών κινήτρων και στρατηγικών που εμπλέκονται στην ανάπτυξη των μοντέλων τους και παρόλο που φαινομενικά συγκλίνουν σε πολλά σημεία μεταξύ τους, υπάρχουν σημαντικές διαφορές.

*Πίνακας 2. Μορφές Οργανωσιακής Δέσμευσης.*

<b>Angel &amp; Perry (1981)</b>		
	Δέσμευση αξίας (Value commitment)	Δέσμευση στους στόχους του οργανισμού.
	Δέσμευση παραμονής (Commitment to stay)	Δέσμευση για παραμονή στον οργανισμό.
<b>O'Reilly and Chatman (1986)</b>		
	Συμμόρφωση (Compliance)	Οργανική συμμετοχή για συγκεκριμένες εξωτερικές αμοιβές.
	Ταύτιση (Identification)	Σύνδεση που βασίζεται στην επιθυμία ένταξης του



		ατόμου με τον οργανισμό.
	Εσωτερικοποίηση (Internalization)	Συμφωνία μεταξύ ατομικών και οργανωσιακών στόχων.
<b>Penley and Gould(1988)</b>		
	Ηθική (Moral)	Αποδοχή και ταύτιση με τους οργανωσιακούς στόχους.
	Υπολογιστική (Calculative)	Δέσμευση που βασίζεται σε αυτά που λαμβάνει ο εργαζόμενος.
	Αποξενωτική (Alienative)	Δέσμευση που οφείλεται στην πίεση που ασκεί το περιβάλλον.
<b>Meyer and Allen (1991)</b>		
	Συναισθηματική (Affective)	Σύνδεση με αισθήματα πίστης, αφοσίωσης , ευχαρίστησης.
	Συνεχιζόμενη (Continuance)	Η δέσμευση οφείλεται λόγω του φόβου του κόστους της αποχώρησης από τον οργανισμό.
	Κανονιστική (Normative)	Αίσθημα υποχρέωσης του εργαζόμενου για παραμονή στον οργανισμό.
<b>Mayer and Schoorman (1992)</b>		
	Δέσμευση αξίας (Value)	Πίστη και αποδοχή στους στόχους και προθυμία να καταβάλλει προσπάθεια για την επίτευξη των στόχων .
	Δέσμευση συνέχισης (Continuance)	Επιθυμία για παραμονή ως μέλος του οργανισμού.
<b>Jaros, Jermier, Koehler &amp; Sincich (1993)</b>		
	Συναισθηματική (Affective)	Ψυχολογικά συνδεδεμένος με τον οργανισμό με αισθήματα πίστης και αφοσίωσης.
	Συνεχιζόμενη (Continuance)	Το άτομο παραμένει λόγω του υψηλού κόστους αποχώρησης από τον οργανισμό.
	Ηθική (Moral)	Εσωτερικοποίηση των στόχων του οργανισμού



		των αξιών και προσκόλληση με αυτόν.
--	--	-------------------------------------

Το μοντέλο των δύο διαστάσεων για την οργανωσιακή δέσμευση υιοθετήθηκε από πολλούς ερευνητές συμπεριλαμβανομένων των Angle και Perry (1981) και Mayer και Schoorman (1992). Χρησιμοποιώντας την ιδέα του Porter και των συνεργατών του (1974), ως αφετηρία οι Angle και Perry (1981) πρότειναν δύο ξεχωριστές διαστάσεις τις οποίες όρισαν ως «δέσμευση στην αξία» (value commitment) και «δέσμευση στην παραμονή» (commitment to stay). Έπειτα η δέσμευση στην αξία ορίστηκε ως συναισθηματική δέσμευση (affective commitment), δηλαδή την θετική σύνδεση με τον οργανισμό, ενώ η δέσμευση στην παραμονή αντανακλά τη σημασία της οικονομικής συναλλαγής μεταξύ του εργαζομένου και του οργανισμού (Angle & Perry, 1981). Οι Meyer και Schoorman (1998) όρισαν τη «δέσμευση στην παραμονή» ως «δέσμευση στη συνέχεια» (continuance commitment) ή αλλιώς δέσμευση συμφέροντος, και συσχέτισαν τη σύνδεση μεταξύ της ιδέας των Angle και Perry και της ιδέας των March & Simon (1958) η οποία αφορά τις αποφάσεις των εργαζομένων να παράγουν (δέσμευση αξίας) και να συμμετέχουν (συνεχής δέσμευση). Αυτό το μοντέλο των δύο παραγόντων είχε τη δυνατότητα να προβλέπει σημαντικά συμπεριφοριστικά αποτελέσματα και αντιπροσώπευε δύο καθαρά ορισμένες διαστάσεις (Mayer & Schoorman, 1998).

Το μοντέλο των τριών διαστάσεων υιοθετήθηκε από μία πλειάδα ερευνητών, όπως είναι οι O' Reilly and Chatman (1986), οι Jaros, Jermier, Koehler & Sincich, (1993), οι Pentley and Gould (1988) και Meyer and Allen, (1991).

Το μοντέλο των O' Reilly and Chatman(1986) βασίστηκε στην υπόθεση ότι η δέσμευση αντιπροσωπεύει μία στάση απέναντι στον οργανισμό και ότι υπάρχουν διάφοροι μηχανισμοί μέσω των οποίων οι στάσεις αναπτύσσονται και δημιουργούνται. Υποστήριξαν ότι η δέσμευση μπορεί να πάρει τρεις μορφές. Την δέσμευση συμμόρφωσης όπου το υποκείμενο υιοθετεί μία στάση και μία συγκεκριμένη συμπεριφορά γιατί αυτή ζητείται από τον οργανισμό με σκοπό να κερδίσει συγκεκριμένες αμοιβές. Την ταυτοποίηση όπου το άτομο δέχεται επιρροή για να δημιουργήσει και να διατηρήσει μία ικανοποιητική σχέση με τον οργανισμό και την δέσμευση εσωτερικοποίησης όπου η εξωγενής επιρροή γίνεται δεκτή από το άτομο καθώς οι συμπεριφορές και οι στάσεις του ατόμου βρίσκονται σε συμφωνία με αυτές του οργανισμού.

Μία αδυναμία αυτού του μοντέλου εντοπίστηκε σε μεταγενέστερες έρευνες, καθώς οι ερευνητές είχαν δυσκολία να διακρίνουν την εσωτερικοποίηση με την ταυτοποίηση και σαν αποτέλεσμα αυτού O' Reilly και οι συνάδελφοι του, τις συνδύασαν και προέκυψε αυτό που αργότερα οι ίδιοι αποκάλεσαν κανονιστική δέσμευση. Το περιεχόμενο αυτής της δέσμευσης αντιστοιχούσε στην συναισθηματική δέσμευση του Meyer and Allen (1991), ενώ αυτό που Meyer και Allen, αποκαλούσαν κανονιστική δέσμευση αποτελούσε την εκ διαμέτρου αντίθετη έννοια με την κανονιστική δέσμευση των Reilly and Chatman (1986).

Το μοντέλο των Penley and Gould (1988) βασίστηκε πάνω στη δουλειά του Etzioni (1961) για την οργανωσιακή εμπλοκή και χώρισαν την οργανωσιακή δέσμευση σε τρεις κατηγορίες. Την ηθική, που αντιστοιχεί στην ηθική του Jaros et al. (1993), στην δέσμευση αξίας του Angle and Perry (1981) και την συναισθηματική



δέσμευση του Meyer and Allen (1991). Την υπολογιστική δέσμευση, που βρίσκεται κοντά σε αυτό που ο O' Reilly and Chatman, (1986) όρισαν σαν δέσμευση συμμόρφωσης και τέλος την αποξενωτική δέσμευση που αντιστοιχεί εώς κάποιο βαθμό στην κανονιστική δέσμευση του Meyer and Allen, (1991).

Τέλος το πολυδιάστατο μοντέλο των Jaros, Jermier, Koehler & Sincich, (1993), διακρίνει την δέσμευση σε δέσμευση αφοσίωσης, συνεχιστική και ηθική κι εμφανίζει κάποιες ομοιότητες με αυτό του Meyer and Allen, (1991). Παρά την φαινομενική ομοιότητα όμως ο Jaros et al, (1993) ορίζοντας την ηθική δέσμευση φαίνεται να συγκλίνει περισσότερο στην έννοια της συναισθηματικής δέσμευσης όπως αποδόθηκε από τον Meyer και Allen, παρά στην κανονιστική, όπως αρχικά φαίνεται.

Η μεγαλύτερη έρευνα στα παραπάνω μοντέλα έγινε στα τρισδιάστατα μοντέλα του O' Reilly and Chatman, (1986) και του Meyer and Allen, (1991).

### **1.3. ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΡΙΩΝ ΣΥΝΙΣΤΩΣΩΝ ΤΗΣ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗΣ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ ΤΩΝ MAYER ΚΑΙ ALLEN**

Ο Meyer και Allen (1997) θεωρώντας ότι τα άτομα δεσμεύονται με τους οργανισμούς για πολλούς και διαφορετικούς λόγους κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η οργανωσιακή δέσμευση είναι μία πολύπλευρη έννοια και όρισαν την οργανωσιακή δέσμευση ως «αντικατοπτρισμό του συναισθηματικού προσανατολισμού προς την οργάνωση, αναγνώριση του κόστους φυγής από τον οργανισμό και την ηθική υποχρέωση να παραμείνουν στον οργανισμό». Ο ορισμός που απέδωσαν στην οργανωσιακή δέσμευση αποτελεί στην ουσία μία συνοπτική περιγραφή των τριών συνιστωσών του μοντέλου που ανέπτυξαν επαναπροσδιορίζοντας την οργανωσιακή δέσμευση από το μοντέλο του Porter και των συνεργατών του (1974).

#### **1.3.1. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ**

Πρώτη συνιστώσα της οργανωσιακής δέσμευσης είναι η συναισθηματική δέσμευση. Οι Meyer και Allen (1991, όπως αναφέρεται στους Ogunnaike, Oyewunmi & Famuwagun (2016) σημειώνουν ότι οι εργαζόμενοι που έχουν αναπτύξει συναισθηματική δέσμευση συνειδητά επιλέγουν, λόγω επιθυμίας, να παραμείνουν στον οργανισμό, χωρίς να νιώθουν υποχρεωμένοι. Η έντονη συναισθηματική δέσμευση χαρακτηρίζεται από το γεγονός ότι ο εργαζόμενος υιοθετεί την ίδια στοχοθεσία με τον οργανισμό μειώνοντας τις πιθανότητες αποχώρησης από αυτόν. Με άλλα λόγια, οι εργαζόμενοι δεσμεύονται σε ένα οργανισμό επειδή το θέλουν οι ίδιοι και γι' αυτόν τον λόγο το είδος αυτό της δέσμευσης είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικό και κερδοφόρο. Κάποιοι ερευνητές επικεντρώνονται στην αίσθηση του ανήκειν και την πίστη των εργαζομένων, ενώ άλλοι κάνουν λόγο για την ταύτιση και την έντονη ενασχόληση με τον οργανισμό (Polat, 2011).

Η συναισθηματική δέσμευση χαρακτηρίζεται ως μια φυσική παρόρμηση των εργαζομένων που ανήκουν σε έναν οργανισμό και για αυτό σημειώνει υψηλά ποσοστά παραγωγικότητας. Τα άτομα έχουν περισσότερα κίνητρα και παρουσιάζουν καλύτερη επίδοση. Οι Mowday et al. (1979) δίνουν έμφαση στα θετικά συναισθήματα που μπορούν να οδηγήσουν σε αυτό το δέσιμο, τα οποία ενδέχεται να



είναι αποτέλεσμα πολλών και διαφορετικών δράσεων ή γεγονότων, που λαμβάνουν χώρα εντός του οργανισμού. Ωστόσο, δεν είναι φανερές και κοινώς αποδεκτές οι ανάγκες και οι αξίες που σχετίζονται με την συναισθηματική δέσμευση, καθώς φαίνεται να ποικίλουν σε κάθε άτομο και πρέπει να εντοπιστούν ξεχωριστά σε καθέναν, αν θέλει ένας οργανισμό να προσαρμόσει την πολιτική του προκειμένου να επιτύχει συναισθηματική οργανωσιακή δέσμευση με τους εργαζόμενους του (Meyer & Allen, 1991).

### 1.3.2. ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΛΟΓΩ ΣΥΝΕΧΕΙΑΣ

Η δέσμευση συνέχισης σχετίζεται με την αναγνώριση του κόστους που θα υποστεί το άτομο, εάν φύγει από τον οργανισμό. Οι εργαζόμενοι παραμένουν, γιατί είναι ανάγκη να το κάνουν, καθώς εκτιμούν ότι η αποχώρησή τους θα είναι περισσότερο επιζήμια. Οτιδήποτε δημιουργεί στον εργαζόμενο την αίσθηση του πιθανού κόστους, που μπορεί να έχει εγκαταλείποντας την εργασία του, αυξάνει τη δέσμευση συνέχειας προς τον οργανισμό (Meyer & Allen, 1991). Το είδος αυτό της δέσμευσης αναφέρεται δηλαδή στην επιθυμία για συνέχιση εργασίας σε έναν οργανισμό με βάση το τι έχουν επενδύσει τα άτομα σε αυτήν (Ogunnaike et al., 2016). Ο Becker (1960) υποστήριξε ότι η πιθανότητα παραμονής των εργαζομένων που παρουσιάζουν δέσμευση συνέχισης είναι ανάλογη με τη σημασία που αποδίδει ο εργαζόμενος στα οφέλη που αποκομίζει από τον οργανισμό.

Ωστόσο, το συστατικό της συνέχισης πολλές φορές δεν μπορεί να προσδιοριστεί με σιγουριά. Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί υποδεικνύουν δυο διαστάσεις της δέσμευσης συνέχισης: συνέχιση λόγω του χαμηλού αριθμού εναλλακτικών και λόγω των υψηλών προσωπικών θυσιών. Η πρώτη διάσταση αναφέρεται στην απουσία ευκαιριών για εργασία σε κάποιον άλλον οργανισμό ενώ η δεύτερη διάσταση έχει να κάνει με την απώλεια των επενδύσεων των εργαζομένων που περιλαμβάνουν την αφιέρωση χρόνου, την καταβολή προσπάθειας και την απολαβή οικονομικών οφελών (Polat, 2011).

### 1.3.3. ΚΑΝΟΝΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ

Στη θεωρία τους οι Meyer et al. (1991, 1993) διαφοροποίησαν την επιθυμία, που υποδηλώνεται με την συναισθηματική δέσμευση, από την υποχρέωση για δέσμευση. Με αυτό τον τρόπο εισήγαγαν ένα τρίτο συστατικό στη οργανωσιακή δέσμευση αυτό της κανονιστικής δέσμευσης, η οποία συσχετίζεται με την υποχρέωση που νιώθουν τα άτομα να παραμείνουν πιστά στον οργανισμό. Όπως αναφέρουν οι Bakan et al. (2011), στην κανονιστική δέσμευση οι εργαζόμενοι νιώθουν υποχρεωμένοι να συνεχίσουν να εργάζονται για τον οργανισμό, καθώς θεωρούν ότι αυτό είναι ηθικά σωστό. Σύμφωνα με τους Meyer και Parfyonova (2010), η σύνδεση με τον οργανισμό γίνεται λόγω της αίσθησης καθήκοντος που νιώθει ο εργαζόμενος. Με αυτό τον τρόπο η οργανωσιακή δέσμευση παίρνει τη μορφή μίας ηθικής υποχρέωσης οδηγώντας τα άτομα σε συγκεκριμένες συμπεριφορές επειδή θεωρούν ότι αυτό είναι το πρόπον και όχι για να αποκομίσουν προσωπικά οφέλη.

Επίσης, η κανονιστική δέσμευση αναπτύσσεται και υιοθετείται πολλές φορές και από τον ίδιο τον οργανισμό ο οποίος τείνει να κάνει σημαντικές επενδύσεις προς όφελος των υπαλλήλων του. Τέτοιες επενδύσεις είναι οικονομικές παροχές ή άλλα προνόμια



που διατίθεται να παρέχει, εντείνοντας με αυτό τον τρόπο την αίσθηση υποχρέωσης να παραμείνουν στο συγκεκριμένο εργασιακό περιβάλλον (Polat, 2011). Με αυτόν τον τρόπο η προώθηση του αισθήματος ότι οργανισμός είναι σαν μια οικογένεια δημιουργεί την ανάγκη στον εργαζόμενο που αποτελεί μέλος της, να μην την προδώσει και το αίσθημα της υποχρέωσης που νιώθει ο εργαζόμενος αυξάνει την κανονιστική δέσμευσή (Meyer & Allen, 1991).

#### 1.4. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΝΙΣΧΥΟΥΝ ΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ.

Η εμπειρική απόδειξη των παραγόντων που ενισχύουν την δέσμευση του ατόμου με έναν συγκεκριμένο οργανισμό προβλημάτισε τους ερευνητές που ασχολήθηκαν με την έννοια της οργανωσιακής δέσμευσης. Σύμφωνα με τους Meyer & Hersckovitch (2001) το άτομο ωθείται να δράσει προς ένα σκοπό λόγω του αντίκτυπου που έχει ο κάθε παράγοντας στον ίδιο. Βέβαια η ισχύ του κάθε παράγοντα διαφέρει από εργαζόμενο σε εργαζόμενο. Η επίδραση αυτών των παραγόντων στους εργαζομένους διαμορφώνουν και το είδος της δέσμευσης που αναπτύσσεται. Επομένως το σημαντικό ήταν να διακριθούν οι παράγοντες που διαμορφώνουν την Συναισθηματική Δέσμευση, την Δέσμευση Συνέχειας και την Κανονιστική Δέσμευση.

- Παράγοντες ενίσχυσης συναισθηματικής δέσμευσης.

Οι παράγοντες που επιδρούν στην επιθυμία του ατόμου να είναι μέλος ενός οργανισμού ενισχύοντας την Συναισθηματική Δέσμευση είναι α) η ανάμειξη του ατόμου σε μία σειρά δράσεων (Meyer & Allen, 1991) β) οι κοινές αξίες του εργαζομένου με τον οργανισμό (Meyer & Schoorman, 1992) και γ) η ταύτιση λόγω της συμμετοχής του με σκοπό την εκπλήρωση των τιθέμενων στόχων (Shamir, 1991).

Ομοίως και οι Porter et al. (1974) αναφέρονται σε τρεις παράγοντες με συναισθηματικό προσανατολισμό που παίζουν καθοριστικό ρόλο στην υψηλή οργανωσιακή δέσμευση των εργαζομένων: α) ισχυρή πίστη και αποδοχή των στόχων και των αξιών του οργανισμού, β) προθυμία για να καταβληθεί προσπάθεια για την εξέλιξη του και γ) επιθυμία για παραμονή σε αυτόν.

Πέρα από το ψυχολογικό στάδιο οι Mowday et al. (1982) προχώρησαν σε μία πιο διεξοδική έρευνα σε σχέση με τους παράγοντες που επηρεάζουν τον εργαζόμενο να δεθεί συναισθηματικά με τον οργανισμό και τις χώρισαν σε 4 κατηγορίες τους παράγοντες. Στα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου, στα χαρακτηριστικά του οργανισμού, στα χαρακτηριστικά που σχετίζονται με είδος και το αντικείμενο της εργασίας και τέλος με τις εργασιακές εμπειρίες που έχει ο εργαζόμενος. Στις δύο τελευταίες κατηγορίες εξετάζονται οι παράγοντες μέσα από την εργασιακή κουλτούρα και αντίληψη, ενώ στην πρώτη κατηγορία οι μελέτες εστιάζουν σε δύο μεταβλητές, στα δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας, κ.α) και στην προσωπική τάση του εργαζομένου (ανάγκη για επιτυχία, κοινωνική ένταξη, αυτονομία).

- Παράγοντες ενίσχυσης συνεχιζόμενης δέσμευσης.



Η συνεχιζόμενη δέσμευση αναπτύσσεται όταν η παραμονή του εργαζομένου σε έναν οργανισμό συνδυάζεται με τα οικονομικά οφέλη που λαμβάνει από την εργασία του. (McGee & Ford, 1987; Meyer & Allen, 1997). Η αντίληψη του εργαζομένου ότι η απομάκρυνση του από την εργασία του θα έχει μεγάλο κόστος για τον ίδιο και δεν θέλει να το επωμιστεί, καθώς και η θεώρηση του εργαζομένου ότι οι δεξιότητες και οι εμπειρίες του δεν μπορούν να αξιοποιηθούν σε άλλο εργασιακό χώρο είναι παράγοντες που ενισχύουν αυτό το είδος δέσμευσης. Στους παραπάνω παράγοντες διαμόρφωσης αυτού του τύπου δέσμευσης, οι Meyer & Allen πρόσθεσαν και την έλλειψη εναλλακτικών ευκαιριών.

- Παράγοντες ενίσχυσης κανονιστικής δέσμευσης.

Βάση των ισχυρισμών του School (1981), Wiener(1982) και Meyer & Allen (1991) οι δύο βασικοί παράγοντες που ενισχύουν την κανονιστική δέσμευση είναι όταν το άτομο εσωτερικοποιεί κανόνες αφοσίωσης απέναντι στον οργανισμό και όταν του δημιουργείται ηθελημένα ή μη, ένα αίσθημα υποχρέωσης και χρέους απέναντι στον οργανισμό και εργάζεται στην ουσία για να το αποπληρώσει.

### 1.5. ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΝΩ ΣΤΑ ΤΡΙΑ ΕΠΙΠΕΔΑ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ.

Οι συνιστώσες του συγκεκριμένου μοντέλου παρουσιάζουν διαφορετικά είδη δέσμευσης τα οποία διαφέρουν αισθητά μεταξύ τους. Η συναισθηματική και κανονιστική δέσμευση ενέχουν ένα έντονο συναισθηματικό στοιχείο το οποίο δημιουργεί μία συναισθηματική εξάρτηση είτε αυτή αποτελεί ταύτιση με τις αξίες και τις αρχές του οργανισμού στην περίπτωση της συναισθηματικής δέσμευσης, είτε αυτή νοείται ως μία ηθική υποχρέωση του ατόμου απέναντί στον οργανισμό στην περίπτωση της κανονιστικής δέσμευσης. Από την άλλη, η δέσμευση συνέχισης δεν ενέχει καμία συναισθηματική δέσμευση με τον οργανισμό. Η δέσμευση παίρνει έναν καθαρά υλιστικό χαρακτήρα. Οι εργαζόμενοι μένουν στον οργανισμό μόνο για τις απολαβές και τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν από αυτόν.

Αν συγκρίνουμε την συναισθηματική και την κανονιστική δέσμευση παρόλο που και στους δύο τύπους ενυπάρχει έντονα το συναισθηματικό στοιχείο, διαφαίνεται ότι η πρώτη αποτελεί μια πιο θετική μορφή δεσμού καθώς αντανακλά γνήσια συναισθήματα για παραμονή στον οργανισμό. Ο εργαζόμενος διακατέχεται από την εθελούσια επιθυμία να συμβάλει στην ανάπτυξη και βιωσιμότητα του οργανισμού, σε αντίθεση με την κανονιστική που προκύπτει ως υποχρέωση. Ενδέχεται δηλαδή, αν το άτομο νιώσει ότι έχει ξοφλήσει το χρέος του να θελήσει να αποχωρήσει (Meyer & Allen, 1991). Συνοπτικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι στην πρώτη περίπτωση οι εργαζόμενοι παραμένουν σε έναν οργανισμό, επειδή είναι προσωπική τους επιθυμία, ενώ στη δεύτερη συναντάται η ανάγκη για παραμονή. Η συναισθηματική δέσμευση υπερισχύει και είναι ποιοτικότερη της κανονιστικής δέσμευσης και οι δυο παραπάνω υπερισχύουν έναντι της κανονιστικής δέσμευσης.





## 1.6. ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΝΩ ΣΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΩΝ ΤΡΙΩΝ ΣΥΝΙΣΤΩΣΩΝ ΤΟΥ MEYER ΚΑΙ ALLEN.

Για την θεωρία των Mayer & Allen τέθηκαν ερωτήματα σχετικά με την μονοδιάστατη πλευρά της Συνεχιζόμενης Δέσμευσης καθώς κάποιοι ερευνητές κάνουν λόγο για δύο διαφορετικούς παράγοντες υποστηρίζοντας ότι ο ένας αντικατοπτρίζει την έλλειψη εναλλακτικών επαγγελματικών δυνατοτήτων για τον εργαζόμενο και ο άλλος το κόστος που συνοδεύεται από μία ενδεχόμενη παραίτηση (McGee & Ford, 1987). Ταυτόχρονα όμως κάποιοι άλλοι ερευνητές επιβεβαιώνουν την θεωρία των Mayer και Allen για μονοδιάστατη προσέγγιση της Συνεχιζόμενης Δέσμευσης (Dunham, Grube & Castenada, 1994; Ko, Price & Mueller, 1997).

Επιπλέον, ασκήθηκε κριτική σχετικά με το κατά πόσο η Συναισθηματική Δέσμευση και η Κανονιστική είναι έννοιες που πρέπει να διαχωρίζονται. Ωστόσο παρόλο που οι έρευνες έδειξαν ότι όντως υπάρχει υψηλό ποσοστό συσχέτισης μεταξύ των δύο συνιστωσών, κάποιοι άλλοι ερευνητές υποστήριξαν ότι όταν τα αποτελέσματα εξετάζονται σαν δύο διαφορετικοί παράγοντες έχουν καλύτερη εφαρμογή (Dunham, Grube & Castenada, 1994; Hackett, Bycio & Hausdorf, 1994).



## 2. ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΑΛΛΑΓΗ

Διανύουμε μία εποχή συνεχών μεταβολών. Οι αλλαγές ενυπήρχαν πάντα αλλά εκτιμάται ότι ο αριθμός των αλλαγών που συντελέστηκαν τα τελευταία 20 χρόνια αντιστοιχούν στον αριθμό των αλλαγών που συνέβησαν μέσα στα τελευταία 200 χρόνια (Morgan, 1972).

Μέσα λοιπόν σε αυτό το διαρκές μεταβαλλόμενο περιβάλλον δεν θα μπορούσαν να μην συντελούνται αλλαγές και μέσα στους οργανισμούς, αφού οι εισροές που δέχονται από την εποχή τους διαφοροποιούνται, μεταβάλλοντας τις απαιτήσεις, τον τρόπο λειτουργίας τους καθώς και τις επιδιωκόμενες εκροές.

Για αυτούς τους λόγους η διαδικασία της αλλαγής στους οργανισμούς έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης τα τελευταία πενήντα χρόνια τόσο σε θεωρητικό, ακαδημαϊκό επίπεδο, όσο και στην πρακτική εφαρμογή της. Συγκεκριμένα, η οργανωσιακή αλλαγή ως γενικό θέμα, άρχισε να ερευνάται εκτενώς από το 1950 (Bamford και Forrester, 2003) και προέκυψε ως αναγκαιότητα καθώς όπως αναφέρουν ο Greenberg and Baron, (2002), ο κόσμος αλλάζει και οι επιχειρήσεις οφείλουν να αλλάζουν για να μπορέσουν να επιβιώσουν.

### 2.1. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΟΡΙΣΜΟΣ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗΣ ΑΛΛΑΓΗΣ

Η οργανωσιακή αλλαγή συναντάται στην σύγχρονη βιβλιογραφία με διάφορους τρόπους προσέγγισης τόσο σε ό,τι αφορά την έννοια της και των επιδράσεων που έχει στους εργαζομένους αλλά και σαν διαδικασία, απασχολώντας ένα πλήθος ερευνητών διαφόρων επιστημονικών κλάδων, δίνοντας ο καθένας από αυτούς την δική του προσέγγιση, βάση του επιστημονικού πεδίου που ανήκει.

Γενικότερα με τον όρο αλλαγή νοείται η μετάβαση από ένα δεδομένο σύνολο συνθηκών σε ένα διαφορετικό, η μετάβαση δηλαδή από την μία κατάσταση στην άλλη. Αυτή η μετάβαση αποτελεί μία διαδικασία προσαρμογής και επανατοποθέτησης του ατόμου ή των οργανωμένων ομάδων, σε ένα καινούριο περιβάλλον, το οποίο θα μπορούσε να λειτουργήσει πιο αποτελεσματικά (Χυτήρης, 2001). Ο Elliot (1990) ορίζει την αλλαγή ως ένα σύνθετο ψυχολογικό γεγονός που η ενέργειά του πρέπει να γίνει σεβαστή και να τύχει προσεκτικής διαχείρισης.

Συγκεκριμένα, κατά τους Bamford και Forrester (2003) ορίζεται ως μία σκόπιμη εισαγωγή νέων τρόπων δράσης, σκέψης και λειτουργίας μέσα σε έναν οργανισμό. Σύμφωνα με τον Jones (2004), η οργανωσιακή αλλαγή συμβαίνει όταν ένας οργανισμός αποφασίζει ή υποχρεώνεται να αυξήσει την ικανότητά του, να δημιουργήσει αξία και γενικά να βελτιώσει την αποτελεσματικότητά του. Συνεπώς η οργανωσιακή αλλαγή αποτελεί την διαδικασία μετακίνησης από την παρούσα κατάσταση στην επιθυμητή και αποτελεί ένα βασικό χαρακτηριστικό της οργανωσιακής ζωής που μπορεί να πάρει διάφορες μορφές από την αναδιάρθρωση ενός οργανισμού στο σύνολό του, μέχρι και την μεταφορά γραφείων σε ένα νέο κτίριο (By, 2005).

Στην πλειοψηφία τους οι οργανωσιακές αλλαγές αποτελούν μία επαναδιοργάνωση των ήδη υπάρχοντων δομών και φιλοσοφιών, προκειμένου οι οργανισμοί να γίνουν πιο ανταγωνιστικοί (Rieley & Rieley, 1999; West, 1989; Zefanne, 1996). Οι οργανισμοί που θα εξελιχθούν σε «πρωτοπόροι αλλαγής» θα είναι και αυτοί που θα μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εποχής, ενώ η βασική πρόκληση



που καλούνται να αντιμετωπίσουν είναι στο κατά πόσο ο οργανισμός θα καταφέρει να αλλάξει σε όλα τα επίπεδα της λειτουργίας του, κυρίως όμως στο κατά πόσο θα καταφέρει να αλλάξει στην αντίληψη που έχει ο ίδιος για την έννοια της αλλαγής (Stiegelbauer, 1994).

Συμπερασματικά, δίνοντας έναν αρκετά γενικό και όσο γίνεται πιο αποδεκτό ορισμό, για την οργανωσιακή αλλαγή θα λέγαμε ότι είναι η σχεδιασμένη ή μη, αντίδραση (απάντηση) ενός οργανισμού στις πιέσεις που δέχεται από εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες. Σήμερα η έρευνα για την αλλαγή συνδυάζει τόσο την οργάνωση της διαδικασίας της, όσο και την υλοποίηση της στα πρακτικά προβλήματα που προκύπτουν κατά την διάρκεια αυτής της διαδικασίας ενώ οι οργανισμοί αν θέλουν να συνεχίσουν την λειτουργία τους θα πρέπει όχι απλά να ανταποκρίνονται σε αυτές τις αλλαγές αλλά και να τις προσδοκούν (Senior & Fleming, 2006).

## 2.2. ΤΥΠΟΙ ΚΑΙ ΕΠΙΠΕΔΑ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΩΝ ΑΛΛΑΓΩΝ.

Οι οργανωσιακές αλλαγές εμφανίζονται με διάφορες μορφές και κάθε μία από αυτές παρουσιάζει μεγάλες διαφοροποιήσεις ανάλογα με την έκταση, την συχνότητα και την ένταση ή την κλίμακά της. Ένα πολύ βασικό κριτήριο διαχωρισμού των αλλαγών είναι η προέλευσή τους. Οι αλλαγές μπορεί να επιβληθούν λόγω εξωτερικών πιέσεων, (πολιτικές κοινωνικές τεχνολογικές και οικονομικές) είτε από εσωτερικές πιέσεις που δρουν εντός του οργανισμού και αποκαλούνται ενδογενείς δυνάμεις (Mullins, 1999). Οι εξωτερικές πιέσεις συχνά είναι τόσο έντονες που ακόμα και αν φαίνονται απομακρυσμένες και άσχετες με έναν οργανισμό μπορούν να επιβάλλουν εσωτερικές αλλαγές που θα επηρεάσουν ολόκληρη την δομή του (Gilgeous & Chambers, 1999).

Οι αλλαγές επίσης ανεξάρτητα από πού προέρχονται μπορούν να χαρακτηριστούν ως επεμβάσεις μικρής ή μεγάλης κλίμακας (Χυτήρης, 2001) και όπως είναι φυσικό οι συστηματικότερες μελέτες και προσπάθειες αφορούν τις αλλαγές μεγάλης κλίμακας γιατί είναι δυσκολότερο να επιτευχθούν λόγω των αντικειμενικών εμποδίων που προκύπτουν και κυρίως λόγω των αντιδράσεων στην συμπεριφορά και τις αντιλήψεις των εργαζομένων.

Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία (Σταφυλά, 1997; Todd, 1999; Χυτήρης, 2001) οι συνηθέστεροι και σημαντικότεροι τύποι οργανωσιακής αλλαγής είναι:

- Με βάση την ένταση και την συχνότητα της αλλαγής.

Ανάλογα με την έκταση και το βάθος της αλλαγής, μπορούμε να διακρίνουμε τις ακόλουθες κατηγορίες (τάξεις): Την σταδιακή αλλαγή και την ριζική.

Η σταδιακή αλλαγή υλοποιείται μελετώντας την αποτελεσματικότητά της βήμα προς βήμα, προτού γενικευτεί στο σύνολο του οργανισμού. Είναι αλλαγές που δεν περιλαμβάνουν σημαντικές μεταβολές στον τρόπο λειτουργίας του οργανισμού (Greenberg & Baron, 2002). Αυτό το είδος των αλλαγών αναφέρεται στην βιβλιογραφία ως αλλαγές πρώτης τάξης.

Η ριζοσπαστική, ριζική ή στρατηγική αλλαγή από την άλλη, συναντάται ως αλλαγή δεύτερης τάξης. Κατά την ριζοσπαστική αλλαγή συντελείται μία ξαφνική μεταβολή σε όλα τα τμήματα του οργανισμού με γρήγορους ρυθμούς με σκοπό την άμεση αποβολή και τροποποίηση των δεδομένων που προϋπάρχουν στον οργανισμό, αλλάζοντας με αυτό τον τρόπο, τελειώνοντας το βασικό του σκελετό (Del Val and Fuentes,



2003). Περιλαμβάνει ριζικές μεταβολές στην στρατηγική , στην αναμόρφωση της αποστολής, των αξιών , βασικές αλλαγές στις δομές , στα συστήματα , στις επικοινωνίες κλπ. Αυτές οι αλλαγές οφείλονται κυρίως σε εξωτερικές πιέσεις που δέχεται ο οργανισμός από το περιβάλλον και συχνά επιβάλλεται εξαιτίας κάποιου εξωτερικού σοκ (By,2005).

- Με βάση τη δυνατότητα αντίδρασης

Με βάση τις πιέσεις που δέχεται ο οργανισμός από το εσωτερικό και το εξωτερικό του περιβάλλον, διακρίνονται τρεις κατηγορίες αλλαγών.

Επιβαλλόμενη ή απρογραμμάτιστη. Η αλλαγή αυτή κρίνεται απαραίτητη για την βιωσιμότητα του οργανισμού, με αποτέλεσμα να παίρνονται βιαστικές αποφάσεις. Σε αυτήν την περίπτωση αλλαγής ορίζεται στον οργανισμό να συμπεριφερθεί με ένα συγκεκριμένο τρόπο που κάποιος άλλος έχουν προκαθορίσει με αποτέλεσμα αυτές οι αλλαγές να προκαλούν έντονες αντιδράσεις και να διαταράσσουν το κλίμα του οργανισμού. Αυτό το είδος αλλαγής δημιουργεί απραγμία και δυσκολία αντιμετώπισης από τα ανώτατα στελέχη σε αντίθεση με τις προγραμματισμένες αλλαγές (Ohlson,2007).

Φυσιολογική ή προγραμματισμένη. Η αλλαγή αυτή είναι το αποτέλεσμα κάποιας προγραμματισμένης προσπάθειας και δραστηριότητας του οργανισμού. Πραγματοποιούνται από φορείς που έχουν γνώσεις για τις αλλαγές ενώ η αλλαγή έχει αναλυθεί και μελετηθεί λεπτομερώς πριν την εφαρμογή της. Η αντίδραση απέναντι στην αλλαγή είναι ελεγχόμενη καθώς οι εργαζόμενοι είναι ενημερωμένοι από την διοίκηση σχετικά με την εισαγωγή της, μειώνοντας με αυτό τον τρόπο τις αντιδράσεις τους.

Διαπραγματεύσιμη. Σε αυτήν την περίπτωση είναι διαπραγματεύσιμη τόσο η αντίδραση του οργανισμού στην αλλαγή όσο και η ίδια η αλλαγή όσον αφορά την σκοπιμότητά της. Η νέα συμπεριφορά που πρέπει να ακολουθηθεί και να υιοθετηθεί γίνεται αντικείμενο συζήτησης όλων των ενδιαφερόμενων.

- Με βάση το ερέθισμα για αλλαγή.

Ανάλογα με το ερέθισμα που θα λάβει ο οργανισμός έχουμε την αντιδραστική αλλαγή κατά την οποία ο οργανισμός δρα αντιδραστικά ως απάντηση σε κάποιο ερέθισμα που λαμβάνει. Οι αλλαγές αυτές που προκαλούνται από ανεξέλεγκτες ή απρόβλεπτες καταστάσεις έχουν δυνητικά μεγαλύτερες προκλήσεις και δυσκολίες για έναν οργανισμό (Ohlson,2007).

Από την άλλη έχουμε την προδραστική αλλαγή, όπου ένας οργανισμός σχεδιάζει, εισάγει και υλοποιεί αλλαγές βάση προβλέψεων που έχει κάνει για το μέλλον με σκοπό να προλαμβάνει τις εξελίξεις και να αποφεύγει στο πλαίσιο του δυνατού, τις αντιδραστικές αλλαγές.

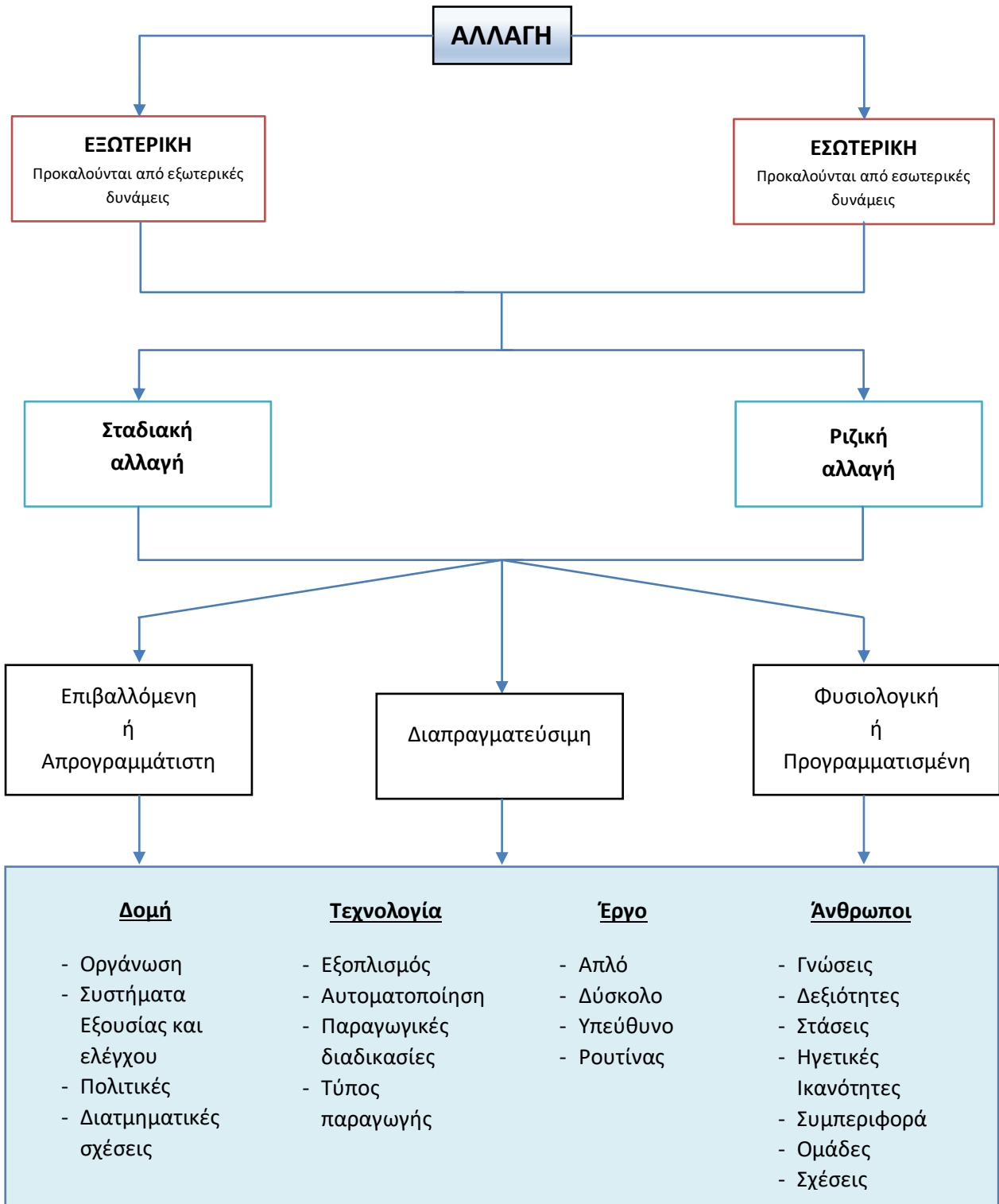
Όλες αυτές οι αλλαγές που συντελούνται σε έναν οργανισμό συνήθως αφορούν δυο βασικά επίπεδα: (Χυτήρης, 2001; Mullins, 2007)

- 1) Το σύστημα παραγωγής, όπου οι αλλαγές στο συγκεκριμένο επίπεδο επικεντρώνονται στον παράγοντα δομή, στον τεχνολογικό παράγοντα, στην παραγωγική διαδικασία, στις υποδομές και στον παράγοντα έργο.
- 2) Το σύστημα ανθρώπινος παράγοντας που περιέχει οτιδήποτε αφορά τους υπαλλήλους και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, όπως είναι οι



ικανότητες, η εκπαίδευση τους, οι αμοιβές, ο κανονισμός εργασίας τους, η στάση τους απέναντι στην εργασία.

Συγκεντρωτικός πίνακας τυπολογίας και επιπέδων αλλαγών (Πίνακας 2.1).



ΠΗΓΗ: Χυτήρης, 2001, σελ.330



### 2.3. ΜΟΡΦΕΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗΣ ΤΩΝ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΩΝ ΣΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΑΛΛΑΓΗ

Η αλλαγή οδηγεί αναπόφευκτα στην εκδήλωση ανθρώπινων συναισθημάτων. Που αυτά με την σειρά τους εκδηλώνονται ως αντιδράσεις εφόσον οι στόχοι του οργανισμού έρχονται σε αντίθεση με την προσδοκία των εργαζομένων. Οι αντιδράσεις αυτές διακρίνονται σε τρεις βασικές κατηγορίες: διαγνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές.

Οι διαγνωστικές ή αναγνωριστικές προκύπτουν μετά από αξιολόγηση της αλλαγής και καθορίζεται η προδιάθεση του εργαζομένου, αν δηλαδή θα ανταποκριθεί θετικά ή αρνητικά διαμορφώνοντας τις στάσεις του απέναντι στην αλλαγή (Χυτήρης, 2001). Η αλλαγή αξιολογείται για το αν θα γίνει δεκτή ή όχι, σύμφωνα με το αξιακό υπόβαθρο του ατόμου, τις αντιλήψεις του, τις πεποιθήσεις του και την παρεχόμενη πληροφόρηση.

Αυτές οι αναγνωριστικές αντιδράσεις συμβάλλουν στην διαμόρφωση θετικών ή αρνητικών συναισθημάτων καθώς μεταξύ διαγνωστικών και συναισθηματικών συναισθημάτων υπάρχει μεγάλη αλληλεπίδραση αφού η σχέση ανάμεσα στην επίγνωση και το συναίσθημα είναι αμφίδρομη (Lazarus, 1991).

Οι παραπάνω αντιδράσεις δηλαδή αναγνωριστικές και συναισθηματικές οδηγούν στην ανάπτυξη συμπεριφορών των εργαζομένων. Στην πρόθεση δηλαδή των ατόμων να δράσουν με μία συγκεκριμένη συμπεριφορά.

Μετά από αυτήν την εσωτερική διεργασία των ατόμων απέναντι στο ερέθισμα που αποτελεί η αλλαγή, η έκφραση αντίδρασης των εργαζομένων μπορεί να πάρει διάφορες μορφές. Οι πιο συνήθεις μορφές με τις οποίες αντιδρούν οι εργαζόμενοι σε μια πιθανή αλλαγή είναι οι εξής (Hodgetts, 1987, Cornell, 1996; Χυτήρης, 2001):

**Αποδοχή:** Είναι η θετικότερη μορφή αντίδρασης των εργαζομένων απέναντι στην πιθανή αλλαγή και αποτελεί αδιαμφισβήτητα για τους φορείς της αλλαγής, την πιο επιθυμητή αντίδραση των εργαζομένων. Σε αυτή την μορφή αντίδρασης οι εργαζόμενοι πιστεύουν ότι δεν θα υπάρξει κάποια αρνητική συνέπεια από την αλλαγή για τους ίδιους, αντιθέτως θα ωφεληθούν από αυτήν προσφέροντας τους νέες ευκαιρίες. Αυτή η μορφή αντίδρασης προκύπτει γιατί καθώς δεν υπάρχει καμία αρνητική επίπτωση για τους ίδιους, οι θετικές γνωστικές τους αξιολογήσεις τους οδηγούν σε θετικά συναισθήματα, τα οποία με την σειρά τους οδηγούν σε ανάπτυξη θετικών οργανωσιακών συμπεριφορών.

**Ανοχή:** Η αντίδραση αυτή είναι μια ουδέτερη κατάσταση κατά την οποία οι εργαζόμενοι θεωρούν πως ούτε βλάπτονται αλλά και ούτε ωφελούνται από την αλλαγή. Θεωρούν ότι η διοίκηση μάλλον προασπίζεται τα συμφέροντά τους (Χυτήρης, 2001) και επομένως μπορούν να συνεργαστούν με τις απαιτήσεις τους. Οι συναισθηματικές αντιδράσεις σε αυτή την περίπτωση είναι ελάχιστες.

**Αντίσταση:** Η συγκεκριμένη μορφή αντίδρασης είναι πιο έντονη από τις παραπάνω αλλά δεν απορρίπτει και ολοκληρωτικά την αλλαγή. Υιοθετείται από τους εργαζομένους όταν θεωρούν ότι οι επιπτώσεις της αλλαγής δεν είναι καταστροφικές. Η αντίδραση αυτή καταλήγει συνήθως να παίρνει την μορφή των συζητήσεων σχετικά με τις επιπτώσεις της αλλαγής. Σχετικά με την αντίσταση των εργαζομένων

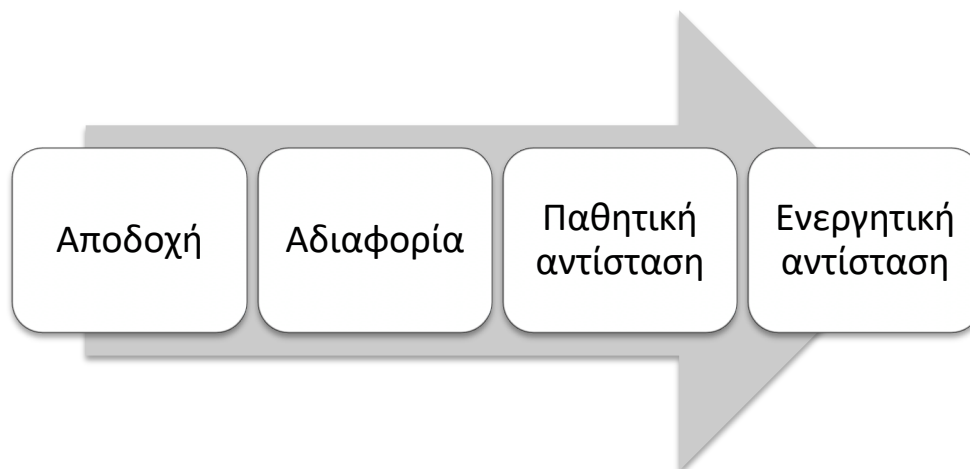


πάνω στις οργανωσιακές αλλαγές θα γίνει εκτενέστερη αναφορά στο επόμενο κεφάλαιο.

**Απόρριψη:** Η απόρριψη είναι η πιο σοβαρή μορφή αντίδρασης. Οι εργαζόμενοι θεωρούν ότι οι επιχειρούμενες μεταβολές θα είναι ιδιαίτερα καταστροφικές για τους ίδιους και τα προσωπικά τους συμφέροντα (Χυτήρης,2001).Σε αυτή την μορφή αντίδρασης ενυπάρχουν έντονα αρνητικά συναισθήματα που έρχονται στην επιφάνεια και οι εργαζόμενοι αρνούνται να δεχτούν οποιαδήποτε αλλαγή.Με βάση τον Turnley και Feldman (1999) η απόρριψη της αλλαγής μπορεί να οδηγήσει σε τέσσερις διαφορετικές αντιδράσεις: α)στην δυσπιστία, β) στην αμέλεια, γ) στην έκφραση αντίθεσης και δ) στην επιθυμία αποχώρησης από τον οργανισμό. Η αντίδραση αυτή εκδηλώνεται τις περισσότερες φορές με την μορφή της απεργίας , στάση εργασίας με σκοπό εισακουστών οργανωμένα και ομαδικά οι αντιρρήσεις.

Ο Greenberg και Baron (2002) προτείνοντας ένα συνεχές που περιλαμβάνει τις τέσσερις μορφές αντίδρασης, συνοψίζουν την φύση των αντιδράσεων των εργαζομένων κατά την οργανωσιακή αλλαγή με παρόμοιο τρόπο με τους προγενέστερους ερευνητές με την διαφορά ότι την αντίσταση την χαρακτηρίζουν ως παθητική και ως ενεργητική. Η παθητική αντίσταση αντιστοιχεί στην αντίσταση που αναφέρουν οι προηγούμενοι μελετητές, ενώ η ενεργητική αντίσταση αντιστοιχεί σε αυτό που χαρακτήρισαν ως απόρριψη. Το συνεχές παρουσιάζεται στο παρακάτω διάγραμμα

*Γράφημα 1. Αντιδράσεις των εργαζομένων στην οργανωσιακή αλλαγή (Greenberg & Baron, 2002)*



Εκτός από τις παραπάνω τέσσερις βασικές μορφές αντίστασης των εργαζομένων απέναντι στις οργανωσιακές αλλαγές ο Piderit (2000) αναφέρει και τις ανάμεικτες αντιδράσεις που οδηγούν σε μία συμπεριφορική αντίδραση. Οι ανάμεικτες αντιδράσεις προκύπτουν από ανάμεικτης γνωστικές αξιολογήσεις που οδηγούν σε ανάμεικτα συναισθήματα. Το άτομο μπορεί να αποδέχεται σε γνωστικό επίπεδο την αλλαγή γνωρίζοντας την αναγκαιότητα εισαγωγής της, αλλά οι αρνητικές συνέπειες που δημιουργούνται για τον ίδιο τον οδηγούν σε με μία έντονη συναισθηματική αντίσταση.

Στην παρούσα εργασία με τον όρο αντίσταση των εργαζομένων πάνω στις οργανωσιακές αλλαγές θα νοείται η παθητική και ενεργητική αντίσταση κατά τους



Greenberg και Baron (2002) και η απόρριψη και η αντίσταση κατά τους Hodgetts,(1987), Cornell,( 1996), Χυτήρης, (2001).

## 2.4 ΤΥΠΟΙ ΑΝΘΡΩΠΩΝ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ

Ο κάθε άνθρωπος αντιδρά με διαφορετικό τρόπο στις οργανωσιακές αλλαγές που προωθούνται και εισάγονται στο εργασιακό του περιβάλλον. Η προσωπικότητα του εργαζομένου διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για τον τρόπο με τον οποίο θα δει την αλλαγή και θα την αντιμετωπίσει. Υπάρχουν άνθρωποι που μπορούν με ιδιαίτερη ευκολία να συνηθίσουν σε μία νέα κατάσταση, κάποιοι άλλοι που χρειάζονται μία σχετική υποστήριξη είτε υλική είτε συναισθηματική, ενώ για μερικούς η αλλαγή φαντάζει αδύνατη (Fullah & Stiegelbauer,1991). Η αντιμετώπιση λοιπόν διαφέρει από άτομο σε άτομο και με βάση αυτό έχουμε διαφορετικούς τύπους ανθρώπων: (Morgan,1972)

- «Μοιρολατρικός» τύπος, ο οποίος βλέπει την αλλαγή ως κάτι το αναπόφευκτο και ως εκ τούτου στην ουσία παραδίνεται σε αυτή χωρίς να αισθάνεται ότι μπορεί να κάνει κάτι για να αλλάξει αυτό που έχει προκαθοριστεί.
- «Επιβραδυντικός» τύπος, είναι ο τύπος εργαζομένου που προσπαθεί με κάθε τρόπο να επιβραδύνει την αλλαγή.
- «Αποφασιστικός» τύπος, αυτός όπως και ο μοιρολατρικός αντιμετωπίζει την αλλαγή ως κάτι αναπόφευκτο με τη διαφορά ότι αυτός ο τύπος εργαζομένου μάχεται για την ανατροπή της ή τον έλεγχο της κατάστασης.
- «Μη-συνειδητός» τύπος, είναι ο τύπος εργαζομένου, ο οποίος δεν έχει καταλάβει την αλλαγή, την έννοια της, τον σκοπό της, τον τρόπο εφαρμογής της και προσπαθεί να την αγνοήσει.

## 2.5. ΑΙΤΙΕΣ ΑΠΟΤΥΧΙΑΣ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΩΝ ΑΛΛΑΓΩΝ.

Τα τελευταία χρόνια παρόλο που έχουν αναπτυχθεί πολλές πρακτικές και πολλά μοντέλα διοίκησης αλλαγών, τα προγράμματα αλλαγής εμφανίζουν μεγάλο ποσοστό αποτυχίας. Ο Beer and Nohria (2000) υποστηρίζουν ότι το 70 % των προγραμμάτων αλλαγής αποτυγχάνει. Οι κυριότεροι λόγοι αποτυχίας συνοψίζονται παρακάτω:

- Έλλειψη οράματος και στρατηγικής.

Ένας οργανισμός πρέπει να έχει μία ξεκάθαρη πορεία για να μπορέσει να δει τις διορθωτικές ενέργειες που πρέπει να επιλέξει προκειμένου να προωθήσει μία αλλαγή και στην συνέχεια να εφαρμοστεί ορθά και να αποδειχθεί αποτελεσματική. Αν δεν υπάρχει όραμα από πλευράς ανώτατης διοίκησης και μία στρατηγική η οποία να αναγνωρίζει τις ευκαιρίες, τις απειλές, τις δυνατότητες και τα εμπόδια προκειμένου να χαράξει την στρατηγική της, τότε ο οργανισμός δεν είναι δυνατόν να αλλάξει αφού δεν γνωρίζει το σημείο αφετηρίας του, τις δυνατότητες του και το επιθυμητό σημείο που θέλει να φτάσει.





- Υπεροψία

Υπάρχουν οργανισμοί που θεωρούν ότι εφόσον έχουν μία καλή πορεία δεν χρειάζονται να προβούν σε κάποιες αλλαγές. Αυτή η "υπεροψία" από πλευράς οργανισμών μπορούν να αποδειχθούν μοιραίες για τον οργανισμό καταδικάζοντας τον σε στασιμότητα.

- Έλλειψη δέσμευσης της ηγεσίας

Αν η ίδια η ηγεσία δεν είναι δεσμευμένη στην αλλαγή αν δεν πιστεύει στην χρησιμότητά της και αν δεν στηρίζει μεταδίδοντας το καινούριο όραμα, το πρόγραμμα αλλαγών είναι καταδικασμένο σε αποτυχία.

- Αντίσταση κατά της αλλαγής.

Πολλά προγράμματα αλλαγών δεν έγιναν αποδεκτά, άλλα δεν εφαρμόστηκαν ποτέ ή κάποια εφαρμόστηκαν λανθασμένα υποδηλώνοντας την έλλειψη ουσιαστικής στήριξης του προγράμματος. Η αντίσταση κατά της αλλαγής, το οποίο αποτελεί φυσικό επακόλουθο οποιασδήποτε εισαγόμενης αλλαγής και συντελείται τόσο από τους εργαζόμενους όσο και από τον ίδιο οργανισμό αποτελεί μία από την βασικότερες αιτίες για την αποτυχία των προγραμμάτων αλλαγών. Σχετικά με την συγκεκριμένη παράμετρο γίνεται εκτενέστερη αναφορά στο επόμενο κεφάλαιο.

- Έλλειψη πόρων

Όπως όλα τα προγράμματα διοίκησης έτσι και τα προγράμματα αλλαγών χρειάζονται έναν προγραμματισμό και προϋπολογισμό. Ειδικά σε μεγάλης κλίμακας αλλαγές χρειάζονται αρκετοί πόροι που δυσκολεύουν την απόφαση από πλευράς του οργανισμού να προχωρήσει στην αλλαγή, ακόμα και αν το επιθυμεί.

- Έλλειψής επικοινωνία.

Πολλά προγράμματα αλλαγής αποτυγχάνουν γιατί οι εργαζόμενοι έχουν άγνοια για τον σκοπό και την σημασία της αλλαγής με αποτέλεσμα να σχηματίζουν μία γενική και συγκεχυμένη εικόνα για την επερχόμενη αλλαγή που συνήθως φαντάζει απειλητική.

- Ανικανότητα διοίκησης αλλαγών.

Η έλλειψη επιστημονικής γνώσης και πρακτικής των στελεχών που αναλαμβάνουν την υλοποίηση αυτών των προγραμμάτων αποτελεί μία βασική αιτία αποτυχίας των προγραμμάτων αλλαγής.



### 3. ΑΝΤΙΣΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ .

Οι αλλαγές παρόλο που αποτελούν εγγενή χαρακτηριστικά στην ανθρώπινη φύση οι άνθρωποι τείνουν να αντιστέκονται σε αυτές. Οι αλλαγές βέβαια δεν επιφέρουν πάντα αρνητικές αντιδράσεις, ωστόσο αυτό αποτελεί την μειοψηφία των περιπτώσεων. Έτσι είτε πρόκειται για μία μικρή ή μεγάλη αλλαγή είτε για αλλαγή στην δομή, στην υποδομή, την κουλτούρα ή τις διαδικασίες, το άτομο αποτελεί την πιο κρίσιμη παράμετρο για την επιτυχή υλοποίησή της αλλαγής.

Σύμφωνα με το Jex (2002) οι άνθρωποι αισθάνονται άνεση και ασφάλεια μέσα σε συνθήκες ρουτίνας καθώς είναι δημιουργήματα της συνήθειας. Συνεπώς οποιαδήποτε αλλαγή ,ανεξάρτητα αν είναι θετική ή αρνητική, προκαλεί άγχος και ανησυχία γιατί οι συνήθειες που έχουν αναπτυχθεί και περιβάλλουν τις συμπεριφορές των ατόμων είναι δύσκολο να αλλάξουν. Το ίδιο ισχύει και στον εργασιακό χώρο των ατόμων και αυτός είναι ο βασικότερος λόγος που παρατηρείται τόσο μεγάλη και συχνή αντίσταση στις αλλαγές (Jex, 2002).

Επιπλέον ο ανθρώπινος παράγοντας είναι αστάθμητος και κανένας δεν μπορεί να εγγηθεί για το πώς θα εκληφθεί μία αλλαγή αλλά ούτε και να προβλέψει με ακρίβεια τις αντιδράσεις και την ισχύ αυτών των αντιδράσεων. Παρατηρείται ότι ακόμα και σε περιπτώσεις που οι εργαζόμενοι δεν είναι ικανοποιημένοι με τις συνθήκες που επικρατούν σε έναν οργανισμό, αντιστέκονται στις αλλαγές .Η αντίσταση αυτή απορρέει από μία γενική πεποίθηση είτε ότι οι αλλαγές θα έχουν αρνητικό αντίκτυπο στους ίδιους είτε από ένα γενικότερο φόβο για τις άγνωστες νέες συνθήκες που θα δημιουργηθούν (Greenberg & Baron, 2002; Jex, 2002).

#### 3.1. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗΣ

Ο Metselar (1997) ορίζει την αντίσταση ως « Μία αρνητική συμπεριφορά , η οποία είναι ενάντια στην εφαρμογή τροποποιήσεων στην δομή ή στις διοικητικές διαδικασίες και εκδηλώνεται με προσπάθειες από την πλευρά των μελών του οργανισμού να επιβραδύνουν ή να εμποδίσουν την διαδικασία της αλλαγής» Ο Maurer(1996) έκανε λόγο για μία δύναμη που «επιβραδύνει ή σταματά την κίνηση» και παρόμοια και ο Kotter (1995) αναφέρει ότι η αντίσταση αποτελεί εμπόδιο στην δομή του οργανισμού καθώς αποτρέπει την αλλαγή.

Ομοίως και ο Del Val και Fuentes (2003) αλλά και οι Greenberg και Baron( 2002), όρισαν την αντίσταση στην αλλαγή ως ένα φαινόμενο που προσπαθεί να καθυστερήσει το ξεκίνημά της αλλαγής, εμποδίζοντας την εφαρμογή της και αυξάνοντας το κόστος της. Παράλληλα τη βλέπουν σαν την προσπάθεια των εργαζομένων μέσα από μία σειρά ενεργειών να διατηρήσουν την υφιστάμενη κατάσταση των πραγμάτων με σκοπό να τερματιστεί η προβλεπόμενη αλλαγή.

Ο Conner (1992) θεωρεί ότι πρόκειται για μια φυσιολογική προσπάθεια του ατόμου να διατηρήσει την υφιστάμενη κατάσταση των πραγμάτων ενώ ο Watson (1971) ορίζει την αντίσταση στην αλλαγή ως την δύναμη που συμβάλλει στην διατήρηση της σταθερότητας του υπάρχοντος συστήματος.

Κάποιοι ερευνητές για να οριοθετήσουν και να εξηγήσουν την αντίσταση στην αλλαγή παρατήρησαν τις εμφανιζόμενες συμπεριφορές. Για παράδειγμα ο Hultman (



1995) υποστήριξε ότι η αντίσταση μπορεί να λάβει δύο μορφές. Την ενεργητική αντίσταση και την παθητική. Η ενεργητική αντίσταση περιλαμβάνει συμπεριφορές όπως η χρήση επιλεκτικών περιστατικών και διάδοση φημών με σκοπό η αντίσταση να επιφέρει αποτελέσματα και να μην εισαχθεί αλλά ούτε και να εφαρμοστεί η αλλαγή. Η παθητική αντίσταση από την άλλη μπορεί να συνδυάζεται με συμπεριφορές όπου το άτομο δημόσια υποστηρίζει τις αλλαγές, αλλά στην πραγματικότητα δεν παρέχει καμία υποστήριξη για την επιτυχή εφαρμογή της.

Στην ουσία η αντίσταση είναι ένα φυσικό φαινόμενο που δημιουργείται στους εργαζόμενους γιατί με τα νέα δεδομένα που θα επιφέρει η οποιαδήποτε αλλαγή θα πρέπει οι εργαζόμενοι να συμμορφωθούν και να προσαρμοστούν σε ένα νέο περιβάλλον (Piderit 2000). Συνεπώς η αντίσταση τις περισσότερες φορές δεν είναι ενάντια στην ίδια την αλλαγή αλλά ενάντια στην απώλεια των κεκτημένων και των δικαιωμάτων που θεωρούν οι εργαζόμενοι ότι θα χάσουν με την εισαγωγή της.

### 3.2 ΠΗΓΕΣ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ.

Τα υψηλά ποσοστά αποτυχίας στην εισαγωγή και στην εφαρμογή οργανωσιακών αλλαγών σύμφωνα με τα ευρήματα στην μελέτη της οργανωσιακής συμπεριφοράς οφείλονται στην ατομική αντίσταση που αφορά τους εργαζόμενους και στην οργανωσιακή αντίσταση που αφορά την αντίσταση από τον ίδιο τον οργανισμό (Greenberg και Baron, 2002).

Ο Metselar (1997) διέκρινε τα αίτια της αντίστασης των εργαζομένων απέναντι στις οργανωσιακές αλλαγές, σε πρωτογενή και δευτερογενή. Τα πρωτογενή αφορούσαν το ίδιο το περιεχόμενο της αλλαγής και τι επίπτωση θα είχε στις μεθόδους, στις εργασίες των απασχολούμενων και στο σύνολο των δραστηριοτήτων που επηρεάζονται από αυτές. Τα δευτερογενή αίτια της αντίστασης μπορούν να οριστούν ως τα εμπόδια εκείνα τα οποία επηρεάζουν την αποδοχή και την εφαρμογή της αλλαγής είτε άμεσα, είτε έμμεσα.

#### 3.2.2. ΑΙΤΙΕΣ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗΣ ΤΩΝ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΩΝ

Σε γενικές γραμμές η αντίσταση στην αλλαγή που παρατηρείται από τους εργαζόμενους ενός οργανισμού έχει τέσσερις βασικές αιτίες: (Strategic direction, 2002)

- *Λογικές αιτίες:* Οι εργαζόμενοι δεν έχουν κοινά συμφέροντα με την προώθηση των αλλαγών από την Ανώτατη Διοίκηση, οπότε το λογικό συμφέρον τους συγκρούεται με το συμφέρον των φορέων της αλλαγής. Σε αυτή την περίπτωση οι αντιλήψεις, οι αξίες και οι πεποιθήσεις δεν συμπίπτουν και παρατηρείται αντίσταση από πλευράς εργαζομένων.
- *Μη-λογικές αιτίες:* Σε αυτήν την περίπτωση δεν υπάρχει κάποιο λογικό αίτιο για να παρουσιαστεί αντίσταση. Η αντίσταση πηγάζει από κάποια εμμονή ή αρνητική προδιάθεση του ατόμου απέναντι στην κατάσταση ή στους φορείς της αλλαγής.



- *Πολιτικές αιτίες:* Στερεότυπα και πολιτικές αιτίες κατευθύνουν και καθορίζουν την συμπεριφορά του ατόμου με αποτέλεσμα να εκδηλώνεται η αντίσταση στις αλλαγές.
- *Αιτίες που οφείλονται στην Διοίκηση:* Όταν οι φορείς της αλλαγής εμφανίζουν ένα φτωχό και αδύναμο στυλ διοίκησης και αδυνατούν να μεταδώσουν το όραμα της αλλαγής ή να το επιβάλλουν τότε εμφανίζονται φαινόμενα αντίστασης.

Σε προσωπικό επίπεδο πολλοί είναι οι λόγοι που οι εργαζόμενοι αρνούνται να μεταβληθεί η υφιστάμενη κατάσταση παρουσιάζοντας αντιδράσεις απέναντι στις επερχόμενες αλλαγές. Συγκεκριμένα κάποιες αιτίες που φαίνεται να ενισχύουν την αντίσταση των εργαζομένων είναι οι εξής:

- *Φόβος- Αβεβαιότητα:* Κάθε αλλαγή οδηγεί σε μία νέα κατάσταση και ο φόβος και η αβεβαιότητα είναι τα κυρίαρχα συναισθήματα καθώς για την νέα κατάσταση υπάρχει έλλειψη γνώσης και σιγουριάς. Με την εισαγωγή των αλλαγών στην ουσία διαταράσσεται η ισορροπία για τον εργαζόμενο, καθώς δημιουργούνται μη οικίες συνθήκες στις οποίες οφείλει να είναι αποδοτικός. Ο εργαζόμενος φοβάται μήπως χάσει την δουλειά του, μειωθούν οι απολαβές του, τα προνόμιά του και γενικότερα δημιουργείται ένα ανασφαλές περιβάλλον για τον ίδιο, στο οποίο αγνοεί αν μπορέσει να ανταπεξέλθει και σε ποιο βαθμό. Αυτά τα συναισθήματα προκαλούνται γιατί όταν εισάγεται μια αλλαγή σε έναν οργανισμό τα οφέλη που θα προκύψουν από αυτήν για τον οργανισμό και τον εργαζόμενο δεν είναι γνωστά (Ζαβλάνος, 2002).
- *Απώλεια ελέγχου:* Με την εισαγωγή μίας αλλαγής, εισάγονται και νέες γνώσεις και πληροφορίες με αποτέλεσμα ο εργαζόμενος να χάνει τον έλεγχο στο αντικείμενο της δουλειάς του καθώς πρέπει να μάθει και να εφαρμόσει όλα όσα είναι απαραίτητα, προκειμένου να πραγματοποιηθεί το πρόγραμμα αλλαγής. Αυτή η αίσθηση απώλειας του ελέγχου αποτελεί και μία αιτία αντίστασης για τους εργαζόμενους.
- *Συνήθεια:* Η συνήθεια συνδέεται με το αίσθημα της σιγουριάς και της ασφάλειας και οδηγεί το άτομο σε μία στασιμότητα με αποτέλεσμα να αντιστέκεται σε οποιαδήποτε αλλαγή. (Μπουραντάς & Παπαλεξανδρή, 2003)
- *Επιπλέον εργασία:* Οι εργαζόμενοι αντιδρούν στις αλλαγές γιατί η εισαγωγή τους προϋποθέτει επιπλέον εργασία από τους ίδιους. Αυτό έχει μία λογική καθώς με την εισαγωγή αλλαγών, εισάγονται νέες πληροφορίες και απαιτούνται νέες δεξιότητες που οι εργαζόμενοι πρέπει να αναπτύξουν για να ανταποκριθούν στον εργασιακό τους χώρο και αυτό είναι κάτι που απαιτεί χρόνο (Ζαβλάνος, 2002).
- *Μη αναγνώριση της χρησιμότητας της αλλαγής:* Τις περισσότερες φορές οι εργαζόμενοι δεν καταλαβαίνουν την χρησιμότητα εισαγωγής των αλλαγών με αποτέλεσμα να αντιδρούν. Αυτό προκύπτει γιατί οι υπεύθυνοι των αλλαγών δεν έχουν εδραιώσει μία αποτελεσματική επικοινωνία με τους εργαζομένους κάτι που καθιστά εξαιρετικό δύσκολο την επιτυχία της οργανωσιακής αλλαγής (Μπουραντάς & Παπαλεξανδρή, 2003).



- *Αντιδράσεις στον φορέα της αλλαγής.* Πολλές φορές η αντίσταση των εργαζομένων προσωποποιείται. Δηλαδή η συγκεκριμένη συμπεριφορά δεν εκδηλώνεται λόγω της φύσης της αλλαγής αλλά λόγω των ατόμων που την προτείνουν και την προωθούν. Η αντίδραση στην προκειμένη περίπτωση απορρέει από την αξιοπιστία των ατόμων που εισάγουν την αλλαγή, από την θέση που κατέχουν στον οργανισμό καθώς και από τον τρόπο που διοικούν (Μπουραντάς & Παπαλεξανδρή, 2003).
- *Απειλή στις κοινωνικές σχέσεις.* Οι κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των εργαζομένων, εντός του χώρου εργασίας είναι πολύ ισχυρές, οπότε οι εργαζόμενοι αντιτάσσονται έναντι των αλλαγών από φόβο μήπως η ανάθεση νέων αρμοδιοτήτων μεταβάλλει και απειλήσει αυτούς τους κοινωνικούς δεσμούς.
- *Εγωϊσμός.* Τα ανώτερα στελέχη αντιδρούν στις ενδεχόμενες αλλαγές από φόβο μην χάσουν θέσεις, κύρος και εξουσία και θιχτεί ο εγωϊσμός τους. Αν αισθανθούν ότι απειλούνται όλα τα παραπάνω αντιδρούν δυναμικά έναντι των αλλαγών που θα υπονομεύσει τα συμφέροντά τους (Ζαβλάνος, 2002b).
- *Διαφορετικές αντιλήψεις.* Οι φορείς της αλλαγής σχεδιάζουν ένα πρόγραμμα σύμφωνα με την δικές τους υποκειμενικές αντιλήψεις. Οπότε όπως είναι και φυσικό όταν το πρόγραμμα έρχεται για εφαρμογή, οι εργαζόμενοι μπορούν να το αξιολογήσουν με ένα τελείως διαφορετικό τρόπο και να διαφωνήσουν τόσο με το περιεχόμενο του προγράμματος αλλαγής όσο και με τον τρόπο εφαρμογής της (Μπουραντάς & Παπαλεξανδρή, 2003).

### 3.2.2. ΑΙΤΙΕΣ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗΣ ΤΟΥ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥ.

Επιπρόσθετα πέρα από τα αίτια αντίστασης των εργαζομένων υπάρχουν και αιτίες όπου και ο ίδιος ο οργανισμός αντιστέκεται απέναντι στην αλλαγή. Σύμφωνα με τον Robbins και Junes (2010) οι οργανισμοί δεν υλοποιούν αλλαγές για τους παρακάτω λόγους:

- *Έλλειψη πόρων.* Ακόμα και σε περιπτώσεις που η οργανωσιακή αλλαγή κρίνεται απαραίτητη και επιθυμητή από πλευράς διοίκησης δεν πραγματοποιείται λόγω έλλειψης πόρων.
- *Οργανωσιακές συμφωνίες / δεσμεύσεις.* Ειδικές συμφωνίες που έχουν υπογραφεί (πελατολόγιο, χρηματοδότες, υπαλλήλους κλπ.) λειτουργούν ανασταλτικά στην εισαγωγή αλλαγών καθώς ο οργανισμός είναι δεσμευμένος με αυτές τις συμφωνίες και καλείται να τις τηρήσει.
- *Απειλή στη δύναμη και τη επιρροή.* Πολλοί οργανισμοί στοχεύουν στη σταθερότητα με αποτέλεσμα οι νέες ιδέες και οι αλλαγές να αντιμετωπίζονται ως απειλές. Επίσης οι εισαγωγή αλλαγών μπορεί να διαταράξει την υπάρχουσα ισορροπία δυνάμεων προκαλώντας μεταβολή στην μέχρι τώρα ισορροπία δύναμης ανάμεσα σε ανθρώπους ή οργανωσιακές μονάδες. Συνεπώς η αντίσταση στην αλλαγή προκύπτει από ανθρώπους και ομάδες που βρίσκονται σε θέση ευθύνης και φοβούνται ότι θα χάσουν αυτήν την προνομιακή θέση εξαιτίας της αλλαγής.



Σύμφωνα με τους Greenberg και Baron (2002) τα οργανωσιακά αίτια που οδηγούν σε αποτυχία ενός προγράμματος αλλαγής είναι η δομική «αδράνεια», η εκτέλεση δηλαδή των εργασιών με ένα συγκεκριμένο τρόπο, με σκοπό οι εργασίες να έχουν σταθερότητα, έχει σαν αποτέλεσμα οι δυνάμεις που ασκούνται στους εργαζομένους να είναι πολύ ισχυρά προκαθορισμένες, οπότε οποιαδήποτε προσπάθεια για ανατροπή αυτής της σταθερότητας συναντά αντιστάσεις.

Αυτή η δομική αδράνεια σύμφωνα πάλι με τους Greenberg & Baron( 2002) οδηγεί στην αδράνεια της εργασιακής ομάδας. Δηλαδή οι πιέσεις μέσα στις ομάδες εργασίας για την εκτέλεση των εργασιών με ένα συγκεκριμένο τρόπο, έχουν σαν αποτέλεσμα να δημιουργούνται ισχυροί κοινωνικοί δεσμοί μεταξύ των μελών ,δεσμοί που διαταράσσονται όταν εισάγονται αλλαγές, γεγονός που επίσης οδηγεί σε αντίσταση. Επίσης προηγούμενες αποτυχημένες απόπειρες εφαρμογής της αλλαγής έχουν σαν αποτέλεσμα ο οργανισμός ή οι εργαζόμενοι να παρουσιάζονται διστακτικοί απέναντι σε οποιαδήποτε αλλαγή.

### 3.3. Η ΘΕΤΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ.

Αναμφίβολα η επιτυχία μίας αλλαγής κρίνεται από την διάρκεια της και την αποτελεσματικότητά της. Βέβαια για να συντελεστεί μία αλλαγή και να είναι ολοκληρωμένη προϋποθέτει την πραγματοποίηση ενός συνόλου αλλαγών οι οποίες συντελούνται σταδιακά. Μέσα από την αντίσταση των εργαζομένων απέναντι στις αλλαγές και με βάση τους εννοιολογικούς ορισμούς που δόθηκαν κατά καιρούς, διαφαίνεται ότι η συγκεκριμένη συμπεριφορά αντιμετωπίζεται με αρνητικό πρόσημο και ως ένας ανασταλτικός παράγοντας, ο οποίος πρέπει να αντιμετωπιστεί προκειμένου να ολοκληρωθεί με επιτυχία η διαδικασία της αλλαγής.

Ωστόσο σύμφωνα με έρευνες που έγιναν έδειξαν ότι η αντίσταση στην αλλαγή δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ένα φαινόμενο αποκλειστικά αρνητικό αλλά ενέχει και μία θετική διάσταση εξαιρετικής σημαντικότητας η οποία αν ληφθεί υπ' όψιν θα λειτουργήσει υποβοηθητικά στην εισαγωγή και την εφαρμογή αποτελεσματικών οργανωσιακών αλλαγών. Επίσης υποστηρίζεται ότι ένας λόγος που οι περισσότερες αλλαγές έχουν αρνητική εξέλιξη και συνήθως αποτυγχάνουν είναι η παράβλεψη αυτής της παραμέτρου (Waddell & Sohal, 1998; Perren & Megginson, 1996; Pardo del Val & Fuentes, 2003).

Στην ουσία η αντίσταση στην αλλαγή προφυλάσσει κατά κάποιο τρόπο τον οργανισμό από μία παθητική στάση υιοθετώντας προτάσεις που οδηγούν σε μη δημιουργικές και ανολοκλήρωτες λύσεις. Υπενθυμίζει ότι η εισαγωγή των αλλαγών δεν σημαίνει απαραίτητα ότι θα οδηγήσει και στα αναμενόμενα θετικά αποτελέσματα. Ο εργαζόμενος μέσα από αυτήν την στάση, από όπου και αν απορρέει, δίνει ένα μήνυμα στους σχεδιαστές της αλλαγής. Η ενεργός συμμετοχή του εργαζομένου στην εισαγωγή αλλαγών, είναι αυτή που θα μπορέσει να υποδείξει σφάλματα και παραλείψεις τροφοδοτώντας με σημαντικές πληροφορίες τους σχεδιαστές των αλλαγών δίνοντας μία πιο ρεαλιστική εικόνα του οργανισμού, τροποποιώντας και βελτιστοποιώντας την όλη διαδικασία.

Η ορθή και συστηματική πληροφόρηση της Ανώτατης Διοίκησης, μέσω της διασφάλισης της συνεργασίας με τους εργαζομένους θα είχε σαν αποτέλεσμα να υπάρξει μία σταθερότητα κατά την διάρκεια αλλαγών και μία ομαλότερη μετάβαση



από το ένα στάδιο στο άλλο. Η πρόκληση σε αυτήν την περίπτωση είναι να βρεθεί η ισορροπία ώστε και να συντελείται η επιδιωκόμενη αλλαγή στην πιο βελτιωμένη της μορφή αλλά και να μην υπάρχει μία γενικότερα αστάθεια στον οργανισμό λόγω των αλληπάλλληλων αλλαγών που προκαλούνται κατά την εισαγωγή της. Καταδεικνύεται με αυτόν τον τρόπο η χρησιμότητα του διαλόγου ανάμεσα στους φορείς της αλλαγής και στους εργαζομένους, με την αντιπαράθεση να αποτελεί την πιο γόνιμη και επικοδομητική μορφή διαλόγου

Η αντίσταση στην αλλαγή συνεπώς θα μπορούσε να αποτελέσει πηγή έμπνευσης και καινοτομίας καθ' όλη τη διαδικασία αλλαγής καθώς περισσότερες εναλλακτικές θα συνθέτονταν θα αναλύονταν και θα αξιολογούταν, τόσο για την αποτελεσματικότητά τους, όσο και για την σχέση τους με την νομιμότητά τους και το δημόσιο συμφέρον (Montana & Charnov, 2000).



#### 4. ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Οι σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως και η πλειοψηφία των σχολικών μονάδων της χώρας έχουν κάποιες ιδιαιτερότητες ως οργανισμοί ως προς την οργανωσιακή τους δομή και κατ' επέκταση και ως προς τον τρόπο εισαγωγής και υλοποίησης των αλλαγών που επηρεάζει τόσο την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών όσο και την αντίσταση που επιδεικνύουν στις προτεινόμενες αλλαγές.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό και γραφειοκρατία, έχοντας μια πυραμιδική δομή. Στο ανώτατο επίπεδο βρίσκεται το Υπουργείο, στο μεσαίο επίπεδο οι περιφερειακές διευθύνσεις και στο τρίτο κατώτατο επίπεδο η σχολική μονάδα. Όλες οι αποφάσεις λαμβάνονται από το ανώτατο επίπεδο διαχείρισης και με καθοδική πορεία φτάνουν στην σχολική μονάδα όπου καλούνται να εκτελεστούν. Με αυτό τον τρόπο διασφαλίζεται μία ενιαία εκπαιδευτική πολιτική όπου ο κάθε υπάλληλος είναι υπόλογος και δέχεται εντολές από τον επικεφαλής του. Τα πολλά επίπεδα και διοικητικά όργανα όμως έχουν σαν αποτέλεσμα την υπερβολική εποπτεία των σχολικών οργανώσεων, τον περιορισμό της πρωτοβουλίας, τις αυξημένες γραφειοκρατικές διαδικασίες, την ακαμψία στην διαδικασία λήψης αποφάσεων και την δυσκολία στην επικοινωνία σε ολόκληρη την οργανωτική δομή δημιουργώντας μία κουλτούρα ιεραρχική και γραφειοκρατική (Iordanides et al., 2015).

Τα κεντρικά όργανα ασκούν αρμοδιότητες σχετικά με τις αποφάσεις που λαμβάνονται για τις εκπαιδευτικές μονάδες (Ψυχάρης & Σιμάτου, 2000) ορίζοντας επακριβώς τόσο τους ευρύτερους στόχους της εκπαίδευσης όσο και τις εργασιακές σχέσεις των εργαζομένων. Οι εκπαιδευτικοί από την άλλη δεν συμμετέχουν σε καμία από τις αποφάσεις καθώς οι σχολικές μονάδες δεν έχουν αυτονομία και δεν μπορούν να πραγματοποιούν αλλαγές και καινοτομίες για την βελτίωση της λειτουργίας τους, τουλάχιστον όχι σε μεγάλο βαθμό (Argyriou και Iordanidis, 2014). Παρόλο λοιπόν που δεν ερωτώνται και δεν καταθέτουν προτάσεις για μεταρρυθμίσεις στο εργασιακό τους περιβάλλον δεσμεύονται, λόγω του θεσμικού τους ρόλου, να υλοποιούν την εκπαιδευτική πολιτική που προτάσσεται από το Υπουργείο, η οποία διαμορφώνεται κάθε φορά από την εκλεγμένη κυβέρνηση. Αυτός ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα έχει σαν αποτέλεσμα την έλλειψη δυνατότητας των σχολικών μονάδων να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με την κατάλληλη εκπαιδευτική πολιτική και στρατηγική ή να εφαρμόζουν τις κατάλληλες αλλαγές και καινοτομίες κάτι το οποίο επηρεάζει την αφενός την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις αλλαγές που προωθούνται και αφετέρου επηρεάζει με έμμεσο ή άμεσο τρόπο την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών με την σχολική μονάδα που υπηρετούν.

Μία σημαντική ιδιαιτερότητα στις σχολικές μονάδες είναι ο ρόλος του διευθυντή. Ο διευθυντής καλείται να ενδυναμώνει το προσωπικό και τους μαθητές, να δημιουργεί την κατάλληλη σχολική κουλτούρα που θα συνδέεται με καινοτομίες και αλλαγές, να δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για την μείωση ή την εξάλειψη των αντιστάσεων των εκπαιδευτικών και να συμβάλει στην εξέλιξη και την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας με βάση τις συνθήκες του εξωτερικού περιβάλλοντος της (Argyriou και Iordanidis, 2014). Ωστόσο ο ρόλος αυτός αποδεικνύεται εξαιρετικά δύσκολος γιατί το συγκεντρωτικό σύστημα της διοίκησης και η κάθετη ιεραρχική διαδικασία αλλαγών που εφαρμόζεται στις σχολικές μονάδες τους επιφορτίζει με





πολλές γραφειοκρατικές διαδικασίες που πρέπει να διευθετηθούν με αποτέλεσμα η έλλειψη χρόνου να τους εμποδίζει να αναλάβουν πρωτοβουλίες για αλλαγές και καινοτομίες καθώς δεν υπάρχει ο απαραίτητος χρόνος ούτε για να τις εισάγουν ούτε για να τις παρακολουθούν (West – Burnham, 2003).

Επιπρόσθετα ο διευθυντής καλείται να ενισχύσει την οργανωσιακή δέσμευση του εκπαιδευτικού προσωπικού καθώς αποτελεί βασική παράμετρο για την επίτευξη του οράματος και της αποστολής του εκπαιδευτικού οργανισμού (Park, 2005). Μία σχολική μονάδα μπορεί να είναι αποτελεσματική μόνο όταν είναι αποτελεσματικά τα άτομα που εργάζονται σε αυτήν. Η επιτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος εξαρτάται κυρίως από τα προσόντα και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών που το απαρτίζουν (Saracaloglu & Yenice, 2009) Για να διαφανούν όλα αυτές οι ικανότητες και τα προσόντα που οδηγούν σε επιτυχία θα πρέπει να υπάρχουν τα απαραίτητα κίνητρα που θα ενεργοποιήσουν τους εκπαιδευτικούς και αυτό βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την σχέση που διαμορφώνουν με την εργασία τους (Ντούσκας, 2007). Εφόσον ο διευθυντής δεν μπορεί να δώσει υλικές ανταμοιβές ή άλλου είδους προνόμια στους υφισταμένους του καλείται να βρει τρόπους ώστε να εμφυσήσει το όραμά του για την σχολική μονάδα ενισχύοντας την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών του σχολείου του, ενώ παράλληλα καθορίζεται και υπεύθυνος για την κάμψη των αντιστάσεων των εκπαιδευτικών στην αλλαγή, και την επίλυση των πιθανών συγκρούσεων στο εσωτερικό της εκπαιδευτικής μονάδας (Παπακωνσταντίνου, 2005) ώστε να καταστεί αποδοτική και αποτελεσματική.

#### **4.1. Η ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥΣ**

Η αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού αποτελεί τον κυρίαρχο στόχο καθώς καθορίζει τη βιωσιμότητα, την ορθή λειτουργικότητα και την παραγωγικότητα του. Η αποτελεσματικότητά του οργανισμού και η βελτίωση της έχει αποδειχθεί βιβλιογραφικά πως μπορεί να προβλεφθεί σε σημαντικό βαθμό από την οργανωσιακή δέσμευση των εργαζόμενων του, καθώς η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών έχει χαρακτηριστεί ως ο πιο αποτελεσματικός δρόμος για την επιτυχία της σχολικής μονάδας (Park, 2005) συμβάλλοντας σημαντικά στην επιτυχία της εκπαίδευσης (Hamid, Nordin, Adnan & Sirun, 2013).

Η υψηλή οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών επηρεάζει θετικά και τους μαθητές, οι οποίοι επίσης παρουσιάζουν ενεργότερη εμπλοκή στα σχολικά δρώμενα, καταβάλλουν εντατικότερες προσπάθειες, σημειώνουν υψηλότερες επιδόσεις και έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση (Bryk & Driscoll, 1988). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι, σύμφωνα με τους Firestone και Rosenblum (1988, όπως αναφέρεται στο Huang, 2011) ένας οργανωσιακά δεσμευμένος εκπαιδευτικός βοηθάει όλους τους μαθητές ακόμη και αυτούς που δυσκολεύονται, εντός και εκτός τάξης προσφέροντας πρόσθετη στήριξη. Γίνεται αντιληπτό λοιπόν ότι η οργανωσιακή δέσμευση του εκπαιδευτικού επηρεάζει τον ρόλο του που είναι καίριος στη μαθησιακή διαδικασία. Συνεπώς η ποιότητα του σχολικού περιβάλλοντος επηρεάζει άμεσα τα κίνητρα των εκπαιδευτικών και τη δέσμευση τους απέναντι στην εργασία τους και έμμεσα την απόδοση και την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχουν στο σχολείο. Η οργανωσιακή δέσμευση λειτουργεί ως μία εσωτερική δύναμη που προέρχεται από την ανάγκη για μεγαλύτερη συμμετοχή και περισσότερες προκλήσεις στην εργασία.



Η δέσμευση των εκπαιδευτικών έχει προσδιοριστεί στη βιβλιογραφία με πολλούς τρόπους γιατί είναι μία έννοια με αρκετές παραμέτρους. Για τους εκπαιδευτικούς η δέσμευση μπορεί να πάρει διάφορες μορφές. Δέσμευση στη διδασκαλία ως επάγγελμα (επαγγελματική δέσμευση), δέσμευση στη σχολική μονάδα (οργανωσιακή δέσμευση), δέσμευση απέναντι στους ακαδημαϊκούς στόχους του σχολείου και δέσμευση απέναντι στους μαθητές. Σύμφωνα με τον Firestone (1996), το κοινό στοιχείο που διαπερνά όλους τους ορισμούς είναι η παρουσία ενός ψυχολογικού δεσμού ανάμεσα στο άτομο και το αντικείμενο της δέσμευσης του (Collie, Sharpa & Perry, 2011). Η επαγγελματική δέσμευση αναφέρεται στο βαθμό ψυχολογικής δέσμευσης που έχει ο εκπαιδευτικός απέναντι στη διδασκαλία (Coladarci & Breton, 1997), ενώ, αντίθετα, η οργανωσιακή δέσμευση αναφέρεται στο βαθμό ταύτισης και εμπλοκής ενός ατόμου με τον οργανισμό που εργάζεται (Mowday, Steers & Porter, 1979). Αν και η κατανόηση όλων των παραμέτρων της δέσμευσης των εκπαιδευτικών είναι εξίσου σημαντική για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην παρούσα εργασία μελετάται η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί με υψηλό βαθμό οργανωσιακής δέσμευσης φαίνεται να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας και έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να παραμείνουν μέλη της (Park, 2005). Η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα παράγοντα πρόβλεψης της φθορά των εργασιακών δυνάμεων του εκπαιδευτικού, της πιθανότητας εγκατάλειψης της σχολικής μονάδας στην οποία εργάζεται, ή της διάθεσης να απουσιάζει από την εργασία του (Day, 2008). Στην έρευνα των Chugtai και Zafar (2006), υποστηρίζεται πως η λήψη μέτρων για την ενίσχυση της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών οδηγεί σε μεγαλύτερη παραμονή στον οργανισμό, καλύτερη απόδοση των εργαζομένων και λιγότερες απουσίες (Meyer & Herscovitch, 2001) που δημιουργεί μία σταθερότητα στην εκπαιδευτική μονάδα.

Παρατηρείται λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν μικρότερη οργανωσιακή δέσμευση πραγματοποιούν λιγότερα σχέδια βελτίωσης του τρόπου διδασκαλίας τους (Firestone, 1996) σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με υψηλή δέσμευση, οι οποίοι κινητοποιούνται, ώστε να αναζητήσουν αποτελεσματικότερες μεθόδους διδασκαλίας, ακόμα κι όταν οι μαθητές τους επιδεικνύουν αρνητική στάση ή συμπεριφορά (Hopkins & Stern, 1996).

Λίγες είναι οι έρευνες που μελετούν την οργανωσιακή δέσμευση στο χώρο της εκπαίδευσης στην Ελλάδα και ιδιαίτερα κατά την περίοδο οικονομικής κρίσης (Χρηστίδης, 2014) που να συσχετίζουν τα προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών με την οργανωσιακή δέσμευση, που αποτελεί και το ένα από τα υπό διερεύνηση θέματα της παρούσας εργασίας.

#### **4.2. ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΕΣ ΑΛΛΑΓΕΣ ΣΤΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ**

Οι αλλαγές είναι απαραίτητες στις σχολικές μονάδες, καθώς μέσα από αυτές και με την δημιουργία καινοτόμων λύσεων μπορεί να βελτιωθεί η εκπαίδευση που παρέχεται στους μαθητές (Fullan, 2006). Οι αλλαγές είναι σημαντικές καθώς το περιβάλλον στο οποίο δρα μία σχολική μονάδα μεταβάλλεται διαρκώς δημιουργώντας νέες ανάγκες. Οπότε οι αλλαγές οφείλονται στο εσωτερικό ή στο εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας (Connell & Klem, 2000) ενώ η καινοτομία αποτελεί μία δυναμική κατάσταση που αφορά τις αλλαγές που πραγματοποιούνται (Κωνσταντίνου, 2005).



Και οι δύο έννοιες, τόσο της αλλαγής όσο και της καινοτομίας προσπαθούν να δημιουργήσουν αξία στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρόλα αυτά, είναι δύσκολο να πραγματοποιηθούν σημαντικές αλλαγές ή καινοτομίες στις σχολικές μονάδες καθώς υπάρχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που λειτουργούν ανασταλτικά όπως είναι η αυξημένη γραφειοκρατία για τις ενέργειες που πραγματοποιούνται σε ένα σχολείο καθώς και ο συγκεντρωτισμός που υπάρχει στην διοίκηση των σχολικών μονάδων περιορίζοντας την αυτονομία τους και την ευελιξία στο εσωτερικό τους (Λυμπέρης, 2012).

Η εκπαιδευτική καινοτομία αποτελεί τις νέες ιδέες, φιλοσοφίες ή μεθόδους που πραγματοποιούνται στην εκπαιδευτική μονάδα και ουσιαστικά αλλάζει τις στάσεις και τις πρακτικές που υπάρχουν στο αναλυτικό πρόγραμμα της εκπαιδευτικής μονάδας (Πετκοπούλου, 2014). Η αλλαγή είναι η συνεπής και σταθερή υλοποίηση μιας καινοτομίας που συμβάλει στην αναδιάρθρωση του εσωτερικού των εκπαιδευτικών μονάδων όπως για παράδειγμα τις αλλαγές στις λειτουργίες, στις δομές ή στους ρόλους και στους στόχους τους (Πετκοπούλου, 2014). Επομένως, στην περίπτωση των σχολικών μονάδων πρέπει να πραγματοποιούνται οι απαραίτητες αλλαγές που θα συμβάλουν στα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και στην αποτελεσματικότερη εκπαιδευτική διαδικασία (Beysioğlu, 2014). Αξίζει να σημειωθεί πως ο σχεδιασμός και η εφαρμογή των εκπαιδευτικών αλλαγών δεν είναι μία εύκολη και άμεση διαδικασία. Αντιθέτως, απαιτείται προσεκτικός σχεδιασμός, οργάνωση και η κατάλληλη προετοιμασία ώστε να μπορέσει μία αλλαγή να στεφθεί με επιτυχία στο εσωτερικό μιας εκπαιδευτικής μονάδας (Lindberg, 2014).

Με βάση τον Fullan (όπως αναφέρεται στον Ράπη, 2006), υπάρχουν συγκεκριμένα στάδια της εκπαιδευτικής αλλαγής. Το πρώτο είναι το στάδιο της εισαγωγής της αλλαγής, το δεύτερο στάδιο είναι το στάδιο της εφαρμογής κατά το οποίο ουσιαστικά υλοποιούνται όλες οι απαραίτητες αλλαγές στην σχολική μονάδα και το τρίτο και τελευταίο στάδιο της αλλαγής είναι το στάδιο της εσωτερίκευσης. Σε αυτό το στάδιο, ουσιαστικά οι εκπαιδευτικές αλλαγές πρέπει να αφομοιωθούν από το σύνολο των εμπλεκόμενων μερών της σχολικής μονάδας. Στο στάδιο αυτό είναι σημαντικό να πραγματοποιηθούν οι κατάλληλες αλλαγές των μελών και των εμπλεκόμενων μερών της σχολικής μονάδας για να είναι επιτυχημένη η αλλαγή (Yang, 2015). Το στάδιο αυτό της αλλαγής θεωρείται ένα από τα σημαντικότερα, καθώς μπορεί να καθορίσει σε μεγάλο βαθμό το αν η αλλαγή είναι επιτυχημένη ή όχι (Βακόλα & Νικολάου, 2012).

Κατά την διάρκεια των αλλαγών σημαντικός είναι τόσο ο ρόλος των εκπαιδευτικών όσο και του διευθυντή (Griffin, 2009). Ο διευθυντής ως το άτομο που θα διαμορφώσει την κουλτούρα αλλαγής και θα παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς να ενεργοποιηθούν προς μία κατεύθυνση και οι εκπαιδευτικοί ως το μέσο για την εφαρμογή και την υιοθέτηση των αλλαγών στις εκπαιδευτικές μονάδες καθώς με τις γνώσεις, τις δεξιότητες τους και τις ικανότητες τους μπορούν και οι ίδιοι να μεταδώσουν τις αλλαγές αυτές σε άλλα εμπλεκόμενα μέρη όπως για παράδειγμα στους μαθητές τους ή στους γονείς των μαθητών τους (Thompson et al., 2013).

Στην περίπτωση της Ελλάδας τα πράγματα είναι περισσότερο σύνθετα στην εισαγωγή των αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Εκτός από τις γενικότερες οικονομικοκοινωνικές και τεχνολογικές εξελίξεις που ισχύουν σε όλες τις χώρες και υπαγορεύουν την εισαγωγή αλλαγών, στην Ελλάδα λόγω της πολυετούς οικονομικής



ύφεσης έχουν περιοριστεί κατά πολύ οι πόροι που διατίθενται στην Παιδεία. Με αυτό τον τρόπο ενώ οι συνθήκες και οι ανάγκες υπαγορεύουν αλλαγές στην εκπαίδευση, ο κρατικός προϋπολογισμός δεν μπορεί να τις καλύψει. Η έλλειψη πόρων σε συνδυασμό με τις διαρκείς αλλαγές των κυβερνήσεων που συνεπάγεται και μια διαφορετική εκπαιδευτική πολιτική έχει σαν αποτέλεσμα να υπάρχει μία ασυνέχεια στην εισαγωγή και εφαρμογή αλλαγών. Έτσι ενώ προωθούνται πολλές αλλαγές στην Παιδεία κάποιες ακυρώνονται ή δυσλειτουργούν με την εκλογή της επόμενης κυβέρνησης χωρίς να έχουν προλάβει πολλές από αυτές να εφαρμοστούν ή να εδραιωθούν ώστε να αξιολογηθούν στην πράξη για την αποτελεσματικότητά τους. Με αυτό τον τρόπο οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα είτε συνεχίζουν να υφίστανται στο τυπικό τους μέρος είτε αντικαθίστανται με κάτι καινούριο, είτε συνυπάρχουν με νέες μεταρρυθμιστικές προτάσεις.

Πέρα από τις αλλαγές που συντελούνται στα αναλυτικά προγράμματα των σχολικών μονάδων έχουν συντελεστεί τα τελευταία χρόνια σημαντικές αλλαγές και στις εργασιακές συνθήκες των εκπαιδευτικών. Οι συγχωνεύσεις των σχολικών μονάδων που συνεπάγεται με μείωση θέσεων εργασίας και επέφερε μείωση των διορισμών, η επικείμενη αξιολόγηση, η αύξηση ωρών διδασκαλίας και η μείωση των οικονομικών τους αποδοχών δημιούργησε μία νέα εργασιακή πραγματικότητα και ένα εύρος αλλεπάλληλων αλλαγών που σε συνδυασμό με τις νέες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις διαμόρφωσε μία κατάσταση που απαιτούσε μία γρήγορη και δύσκολη προσαρμογή τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των σχολικών μονάδων.

### 4.3. ΑΝΤΙΣΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ ΣΤΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ

Ένα από τα πιο συνηθισμένα φαινόμενα που παρατηρείται στην εκπαίδευση και στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που προτάσσονται είναι η αντίσταση που επιδεικνύουν στην αλλαγή εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς και αυτό οφείλεται γιατί η αλλαγή αντιμετωπίζεται διαφορετικά από το κάθε άτομο. Παρόλο λοιπόν που η αντίσταση στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις μπορεί να έρθει από διαφορετικές κατευθύνσεις στην παρούσα εργασία θα επικεντρωθούμε στην αντίσταση που επιδεικνύουν στις αλλαγές οι εκπαιδευτικοί.

Αν οι άνθρωποι που καλούνται να αλλάξουν δεν βλέπουν την ανάγκη αλλαγής τότε η αλλαγή δεν μπορεί να στεφθεί με επιτυχία. Η στάση των εκπαιδευτικών έναντι μιας μεταρρύθμισης που προωθείται είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχία της. Όταν οι εκπαιδευτικοί δεν υποστηρίζουν την αλλαγή που προτείνεται στην πράξη τότε οι πιθανότητες επιτυχίας είναι μηδαμινές (Berkovich, 2011). Πολυάριθμες μελέτες έχουν δείξει ότι ο εκπαιδευτικός είναι ο μοναδικός και ο πιο σημαντικός παράγοντας στη διαδικασία της αλλαγής (Darling-Hammond, 2000; Evans, 1996; Fullan, 2001; Hall & Hord, 2001). Οι εκπαιδευτικοί παίρνουν την τελική απόφαση, για το εάν θα υποστηρίξουν ή θα απορρίψουν μια νέα σχεδιασμένη αλλαγή οπότε η αλλαγή στα σχολεία θα πρέπει να βασίζεται στη βελτίωση της εκπαιδευτικής εμπειρίας και να περιλαμβάνει μια συλλογική δέσμευση και υποστήριξη από την πλευρά των εκπαιδευτικών οι οποίοι αναλαμβάνουν την ευθύνη και πραγματοποιούν τις αλλαγές (Williamson & Blackburn, 2010).

Παρόλο λοιπόν που οι εκπαιδευτικοί έτσι όπως είναι δομημένο το εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχουν τη δύναμη να δημιουργήσουν μεγάλες αλλαγές στο σχολικό περιβάλλον που εργάζονται φαίνεται ότι έχουν μεγάλη δύναμη στο να μπλοκάρουν



μία αλλαγή ή να μην την εφαρμόσουν επί της ουσίας. Επιπρόσθετα παρόλο που είναι οι κύριοι συντελεστές για την επιτυχή εφαρμογή μίας μεταρρύθμισης στις περισσότερες περιπτώσεις οι απόψεις τους δεν λαμβάνονται υπόψη (Fullan, 1993, 2001; Hargreaves, 1994; Miles & Huberman, 1984). Συνεπώς η αντίστασή που εμφανίζουν σε αλλαγές είναι ένα φυσικό επακόλουθο της διαδικασίας που ακολουθείται για την εισαγωγή τους και την εφαρμογή τους.

Η αντίσταση μπορεί να είναι μικρότερης ή μεγαλύτερης έντασης και να εκφράζεται με καθυστερήσεις στην εργασία, με απεργία, με συγκρούσεις στο εσωτερικό του οργανισμού και με παραίτηση (Carr & Brower, 2000), κάτι που στην Ελλάδα δεν παρατηρείται συχνά, λογικά λόγω έλλειψης εναλλακτικών επιλογών εργασίας για τους εκπαιδευτικούς. Παρατηρείται λοιπόν ότι μόνο μια μικρή μερίδα εκπαιδευτικών υιοθετεί και εφαρμόζει συνειδητά νέα προγράμματα (Cuban & Usdan, 2003; Datnow et al., 2002) που φανερώνει ότι ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών αποδέχεται πλήρως τις μεταρρυθμιστικές προτάσεις.

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, ορισμένα από τα εμπόδια στην ατομική και στην οργανωσιακή αλλαγή των εκπαιδευτικών είναι: η συνήθεια, η μη αναγνώριση της αναγκαιότητας της αλλαγής, κάποιες αποτυχημένες προσπάθειες του σχολείου για αλλαγή στο παρελθόν που δημιούργησε ανησυχία στο εκπαιδευτικό προσωπικό ώστε να αποδεχτούν περαιτέρω προσπάθειες για νέες αλλαγές (Greenberg & Bacon, 2000), η αίσθηση της ασφάλειας που δίνει στον εκπαιδευτικό να εκτελεί την εργασία του με το γνωστό τρόπο και η αντίληψη ότι θα διαταραχθεί η μέχρι πρότινος εδραιωμένη επαγγελματικότητα του και των διδακτικών σχεδίων που ακολουθεί (Fullan, 2001; Greenberg & Bacon, 2000). Επιπρόσθετα ο φόβος ότι στερούνται γνώσης ή ικανοτήτων και θα υπάρξει η ανάγκη για περαιτέρω εξειδίκευση (Fullan, 2001; Greenberg & Bacon, 2000) και τέλος ο φόβος ότι με την εισαγωγή μίας αλλαγής ίσως διαταραχθεί η δυναμική των σχέσεων με αποτέλεσμα να απειληθούν και οι κοινωνικές τους σχέσεις (Robbins & Judge 2010; Greenberg & Bacon, 2000).

Η εισαγωγή της αλλαγής συνεπώς φέρνει άγχος και φόβο στους εκπαιδευτικούς γιατί καθιερώνει νέα πρότυπα επίδοσης και εκεί αποδίδονται τα φαινόμενα αντίστασης που παρατηρούνται (Zimmerman, 2006). Η αντίσταση μπορεί να είναι αισθητή μπορεί και όχι και να εκφράζεται με ποικίλους τρόπους και σε διαφορετική ένταση. Μπορεί να εκφράζεται με έναν απλό δισταγμό ή ακόμα και να παίρνει την μορφή εχθρότητας με προσπάθειες να υπονομευθεί η εφαρμογή της (Schiemann, 1995; Smith, 2005; Zimmerman, 2006) καταλήγοντας σε ανοιχτή διαμάχη των εμπλεκόμενων μερών. Οι αντιστάσεις εμφανίζονται με την ανακοίνωση της αλλαγής και ενυπάρχουν καθ' όλη τη διάρκεια της εφαρμογής της ακόμα και σε περιπτώσεις που έχει καθιερωθεί μία αλλαγή (Bareil, 2004). Με αυτόν τον τρόπο μια επιβαλλόμενη αλλαγή δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα και την αίσθηση ότι θα χαθεί κάτι σημαντικό, ενώ η αυτό-εισαγωγή της αλλαγής συνήθως συνοδεύεται από ενθουσιασμό και ελπίδα (James & Conolly, 2000).

Ο Poppleton (2000) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί σε πολλές χώρες αντιλαμβάνονταν τον εαυτό τους κατά κύριο λόγο ως εφαρμοστές των αλλαγών που προωθούνται παρά ως αντιτιθέμενους ή υποστηρικτές της αλλαγής, δηλαδή ανεξαρτήτου αν συμφωνούν ή όχι με κάποια μεταρρύθμιση λειτουργούν ως εκτελεστικά όργανα της εκπαιδευτικής πολιτικής που ακολουθείται και όχι ως συνδιαμορφωτές της. Παρόμοια και οι Stasz et al. (1992) αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν διστακτικοί ή αρνητικοί στο να



κάνουν αλλαγές γιατί την ενσωμάτωση των αλλαγών στο αναλυτικό πρόγραμμα την αντιμετωπίζουν ως μια διαδικασία οδηγούμενη από πολιτικούς και νομοθέτες μία διαδικασία δηλαδή από πάνω προς τα κάτω, όπου ο ρόλος τους ήταν καθαρά εκτελεστικός.

Σε συνέχεια των παραπάνω ένας ακόμα λόγος αντίστασης των εκπαιδευτικών στις αλλαγές στην παιδεία είναι ότι δίνεται ελάχιστη υποστήριξη και ανταμοιβή στους δασκάλους για όσα κάνουν στην τάξη (Datnow et al. 2002). Από την άλλη όταν οι αλλαγές που επιχειρούνται αποτύχουν ή προχωρούν με δυσκολία υπάρχει η πιθανότητα να τους επιπλήξουν (Stevens, 2004) καθώς θεωρούνται υπεύθυνοι για την αποτυχία του εγχειρήματος. Με αυτό τον τρόπο οι δάσκαλοι αφήνονται μόνοι τους να παλέψουν με την ερμηνεία και την επίλυση διαφόρων προβλημάτων που εμφανίζονται στην καθημερινή διδακτική τους δραστηριότητα (Bittan-Friedlander et al, 2004) κάτι που εξηγεί για ποιο λόγο μόνο μια μικρή μερίδα εκπαιδευτικών εμπλέκεται ουσιαστικά σε καινοτομίες και δεν επιλέγει την ρουτίνα της σχολικής ζωής.

Γενικά οι αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτικών βρέθηκε ότι είναι ουσιαστικής σημασίας εμπόδια στην εφαρμογή καινοτομιών στο αναλυτικό πρόγραμμα (Greennan et al., 1998), ενώ οι θετικές στάσεις συνιστούσαν ένα σημαντικό προβλεπτικό δείκτη στην υιοθέτηση τους (Thomas, 2003). Πάντως από ότι φαίνεται οι δάσκαλοι δεν αντιδρούν σε αυτή καθεαυτή την αλλαγή αλλά στο έργο της εφαρμογής της (Bittan-Friedlander et al, 2004) και στα αρνητικά αποτελέσματα για αυτούς που θεωρούν ότι θα έχει.



## 5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 5.1. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιφέρεια της Δυτικής Μακεδονίας και να την συσχετίσει με την αντίσταση που παρουσιάζουν στην οργανωσιακή αλλαγή.

Ειδικότερα:

1. Να διερευνήσει το είδος της οργανωσιακής δέσμευσης που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με την σχολική μονάδα που υπηρετούν.
2. Να διερευνήσει τα επίπεδα αντίστασης που παρουσιάζουν στις αλλαγές.
3. Να διερευνήσει την επίδραση των προσωπικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών στο είδος της οργανωσιακής δέσμευσης που αναπτύσσεται και στην αντίσταση που εμφανίζουν στις αλλαγές.
4. Να συσχετίσει το είδος της οργανωσιακής δέσμευσης που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί με την αντίσταση στην αλλαγή.

### 5.2. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Έπειτα από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας προέκυψαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιο είναι το είδος δέσμευσης που έχουν την τάση να αναπτύσσουν με την σχολική τους μονάδα οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιφέρεια της Δυτικής Μακεδονίας;
2. Ποια είναι τα ποσοστά των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιφέρεια της Δυτικής Μακεδονίας που αντιστέκονται στις αλλαγές;
3. Υπάρχουν διαφορές στα επίπεδα των τριών συνιστωσών της οργανωσιακής δέσμευσης (Συναισθηματική, Συνεχιστική, Κανονιστική) και στην αντίσταση που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί με βάση τα προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά τους;(φύλο, προϋπηρεσία, επίπεδο εκπαίδευσης, οικογενειακή κατάσταση, θέση απασχόλησης, σχέση εργασίας, τοποθέτηση στην μονάδα επιθυμητή ή αναγκαστική, χλιομετρική απόσταση από τον τόπο συμφερόντων.)
4. Το είδος της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών επηρεάζει τα επίπεδα αντίστασης στην αλλαγή και αν ναι τι ποσοστά αντίστασης στην αλλαγή παρατηρείται στα τρία επίπεδα οργανωσιακής δέσμευσης στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιφέρειας της Δυτικής Μακεδονίας;



### 5.3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η μεθοδολογική προσέγγιση που επιλέχθηκε για την παρούσα μελέτη είναι η ποσοτική έρευνα μέσω της χρήσης ερωτηματολογίων με κλειστού τύπου ερωτήσεις. Ο λόγος επιλογής αυτής της μεθοδολογικής προσέγγισης είναι γιατί επιτρέπει την γενίκευση των αποτελεσμάτων, τον προσδιορισμό συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών καθώς και την σύγκριση αυτών των συσχετίσεων. Επιπρόσθετα οι κλειστού τύπου ερωτήσεις είναι πιο εύκολες στην απάντηση και αποφεύγεται ο υποκειμενισμός των συμμετεχόντων (Βαμβούκας, 2000).

### 5.4. ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑ

Τεχνικοοικονομικοί λόγοι και λόγοι ευκολίας προσβασιμότητας στις σχολικές μονάδες οδήγησαν στην συμπτωματική δειγματοληψία (Σαραφίδου, 2011). Για να αντιπροσωπεύει το δείγμα και να αντανακλά τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού με μεγαλύτερη ακρίβεια στάλθηκαν ερωτηματολόγια σε όλες τις σχολικές μονάδες της περιφέρειας της Δυτικής Μακεδονίας.

#### 5.4.1. ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

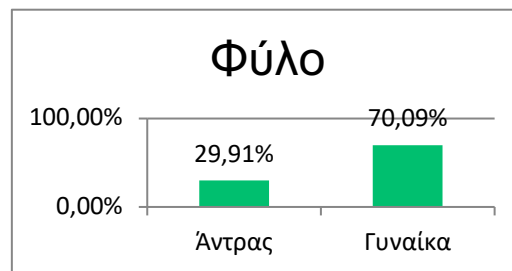
Το δείγμα προέρχεται από σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, Δημοτικά Σχολεία και Νηπιαγωγεία που ανήκουν στην περιφέρειας της Δυτικής Μακεδονίας. Συγκεκριμένα οι συμμετέχοντες είναι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολεία που ανήκουν στο νομό της Καστοριάς σε ποσοστό 31,31% , σε σχολεία του νομού Κοζάνης σε ποσοστό 29,29%, σε σχολεία της Φλώρινας σε 24,24% και σε σχολεία των Γρεβενών σε 15,15% .



Γράφημα 2. Νομός που ανήκει η σχολική μονάδα του δείγματος.

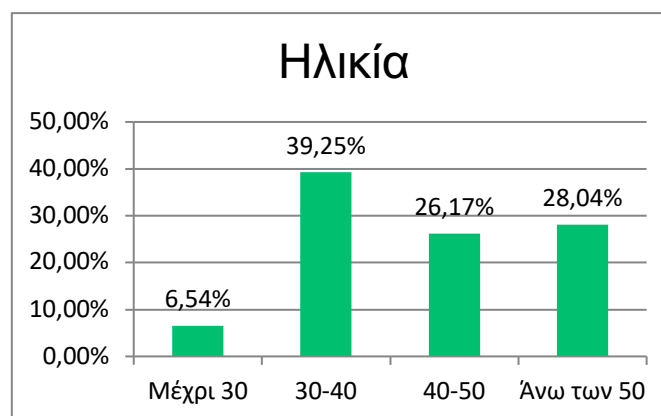
Στο δείγμα των ερωτώμενων εκπαιδευτικών το 70,09% είναι γυναίκες ενώ το 29,91% άντρες.





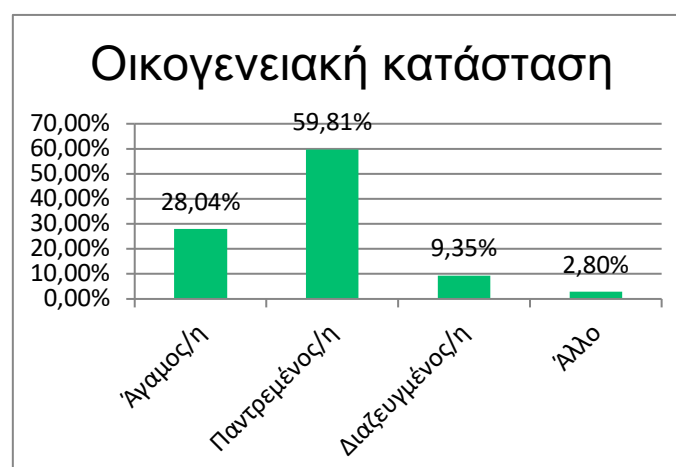
Γράφημα 3. Το φύλο των ερωτηθέντων

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα το 39,25% ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 30-40 χρονών, ενώ το αμέσως μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών, 28,04% είναι άνω των 50 ετών. Ακολουθεί η ηλικιακή ομάδα των 40-50 ετών με 26,17%, ενώ το μικρότερο ποσοστό, 6,54% αποτελούν οι εκπαιδευτικοί ηλικίας μέχρι 30 χρονών.



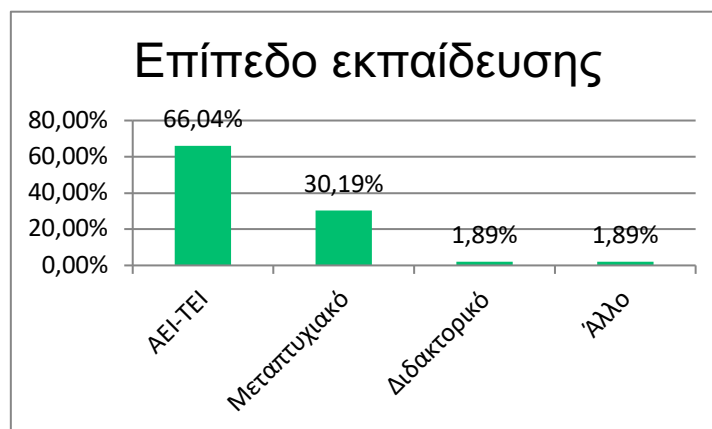
Γράφημα 4. Η ηλικία των ερωτηθέντων.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, στο μεγαλύτερο ποσοστό είναι παντρεμένοι σε ποσοστό 59,81% και ακολουθούν οι άγαμοι με 28,04%. Οι διαζευγμένοι αποτελούν το 9,35% ενώ το 2,80% δηλώνει κάτι άλλο ως οικογενειακή κατάσταση.



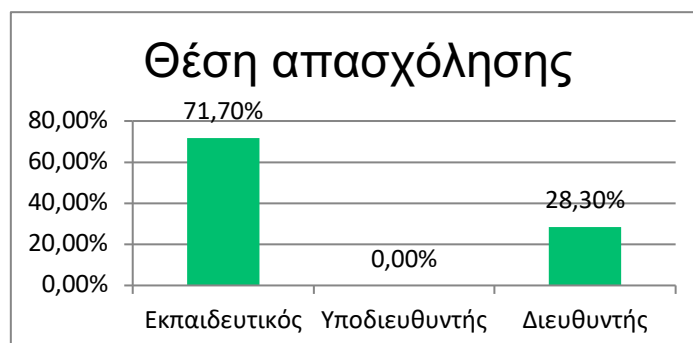
Γράφημα 5. Η οικογενειακή κατάσταση του δείγματος.

Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος με 66,04% έχει βασικές σπουδές, ΑΕΙ, ενώ κάτοχοι μεταπτυχιακού είναι οι μισοί από αυτούς που έχουν βασικές σπουδές με ποσοστό 30,19%. Διδακτορικές σπουδές έχει το 1,89%, όπως επίσης το 1,89% δηλώνει κάποιες άλλες σπουδές.



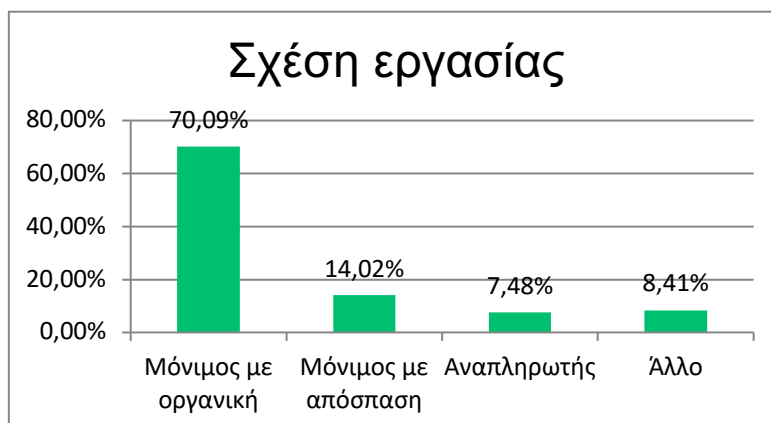
Γράφημα 6. Επίπεδο εκπαίδευσης.

Το δείγμα αποτελείται κατά 71,70% από εκπαιδευτικούς και 28,30% από Διευθυντές Σχολικών μονάδων.



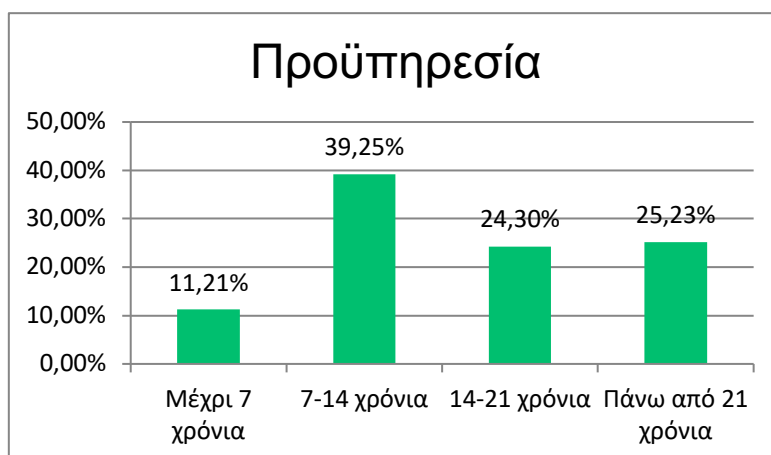
Γράφημα 7. Θέση απασχόλησης.

Το 70,09% των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στην έρευνα υπηρετούν την οργανική τους θέση, το 14,02% υπηρετούν στο σχολείο ως αποσπασμένοι. Το 8,41% του δείγματος δηλώνει άλλη σχέση εργασίας ενώ μόλις το 7,48% είναι αναπληρωτές.



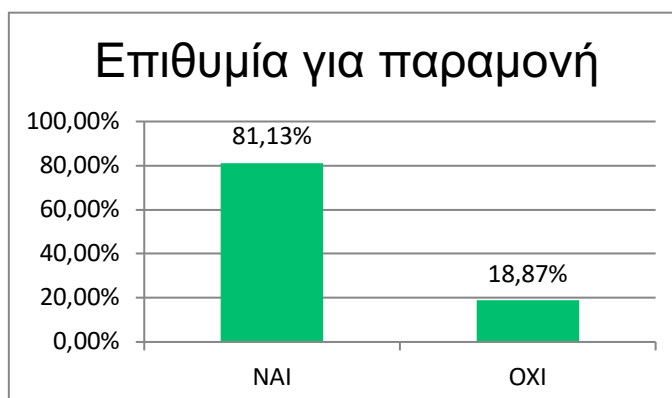
Γράφημα 8. Σχέση εργασίας του ερωτώμενου με την σχολική μονάδα.

Από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, οι περισσότεροι έχουν προϋπηρεσία 7-14 χρόνια σε ποσοστό 39,25%, ακολουθούν οι έχοντες μεγάλη προϋπηρεσία, πάνω από 21 χρόνια με ποσοστό 25,23% και μετά ακολουθούν όσοι βρίσκονται στην εκπαίδευση 14-21 χρόνια με ποσοστό 24,30%. Το μικρότερο ποσοστό του δείγματος είναι αυτοί που έχουν μικρή προϋπηρεσία, μέχρι 7 χρόνια, σε ποσοστό 11,21%.



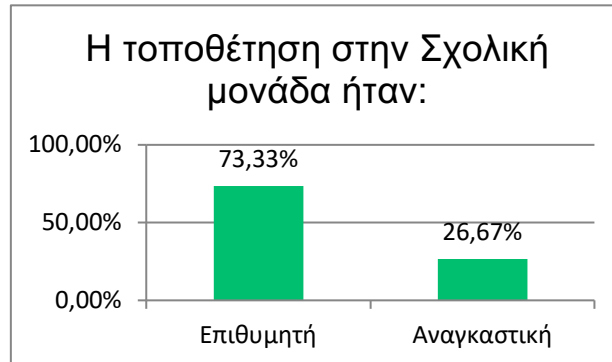
Γράφημα 9. Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση.

Το 81,13% του δείγματος δηλώνει την επιθυμία του για παραμονή στην σχολική μονάδα ενώ το 18,87 % δηλώνει ότι δεν επιθυμεί να παραμείνει.



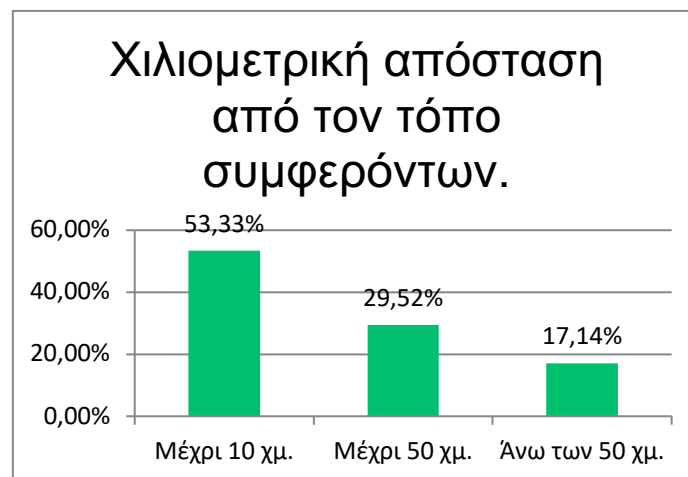
**Γράφημα 10. Επιθυμία του εκπαιδευτικού για παραμονή στην σχολική μονάδα που υπηρετεί.**

Σχετικά με την τοποθέτηση τους στην σχολική μονάδα που υπηρετούν, το 73,33% δηλώνει ότι η τοποθέτηση του ήταν επιθυμητή ενώ το 26,67% δηλώνει ότι ήταν αναγκαστική.



**Γράφημα 11. Επιθυμητή ή αναγκαστική τοποθέτηση του εκπαιδευτικού στην σχολική μονάδα που υπηρετεί.**

Από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς το 53,33% υπηρετεί σε μονάδα που βρίσκεται σε χιλιομετρική απόσταση από τον τόπο συμφερόντων του, μικρότερη των 10 χιλιομέτρων. Το 29,52 % διανύει απόσταση 10 -50 χιλιομέτρων για να φτάσει στην σχολική μονάδα του, ενώ το 17,14 % βρίσκεται σε απόσταση άνω των 50 χιλιομέτρων.



**Γράφημα 12. Χιλιομετρική απόσταση των ερωτηθέντων από τον τόπο συμφερόντων τους.**

## 5.5. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ

Για την συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα σύνθετο ερωτηματολόγιο όπου στο πρώτο μέρος αφορούσε την Οργανωσιακή Δέσμευση των εκπαιδευτικών βασισμένο στο Organizational Commitment Questionnaire των Meyer & Allen (1997), στο δεύτερο μέρος χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο μελέτης αντίστασης στην αλλαγή του καθηγητή Shaul Oreg, (Cornell University, University of Haifa) ενώ στο



τρίτο και τελευταίο μέρος εμπεριέχονται μία σειρά ερωτήσεων σχετικά με τα προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των ερωτωμένων.

#### 5.5.1. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗΣ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ MEYER & ALLEN

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου που διανεμήθηκε στους εκπαιδευτικούς περιλαμβάνει το Organizational Commitment Questionnaire των Meyer & Allen (1997). Το ερωτηματολόγιο είναι δομημένο με βάση τις τρεις συνιστώσες της Οργανωσιακής Δέσμευσης του μοντέλου τους, που προαναφέρθηκε στο πρώτο κεφάλαιο και αποτελεί την αναθεωρημένη και πλέον διαδεδομένη έκδοση. Από τις δεκαοκτώ (18) κλειστού τύπου ερωτήσεις του αναθεωρημένου ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκαν οι έντεκα (11) για να αποφευχθεί ο μεγάλος αριθμός ερωτήσεων που θα λειτουργούσε αποτρεπτικά στην συμπλήρωσή του.

Συγκεκριμένα οι ερωτήσεις 1-4 υποδηλώνουν την συναισθηματική δέσμευση.

- Θα ήμουν πολύ χαρούμενος/η να διατελούσα το υπόλοιπο της καριέρας μου στην εκπαιδευτική μονάδα που διδάσκω τώρα.
- Αισθάνομαι ότι τα προβλήματα αυτής της εκπαιδευτικής μονάδας είναι και δικά μου προβλήματα.
- Αυτό το σχολείο το νιώθω σαν κομμάτι της οικογένειάς μου.
- Είμαι συναισθηματικά δεμένος με αυτό το Σχολείο.

Οι ερωτήσεις 5-8 αντικατοπτρίζουν την δέσμευση συνέχειας.

- Η παραμονή μου σε αυτό το σχολείο αυτό είναι θέμα αναγκαιότητας και όχι επιθυμίας.
- Νιώθω ότι δεν υπάρχουν καλύτερες επιλογές ώστε να μετακινηθώ σε κάποια άλλη σχολική μονάδα.
- Η προσωπική μου ζωή θα διαταρασσόταν αν αποφάσιζα να φύγω από αυτή τη σχολική μονάδα .
- Αν δεν επένδυα τόσα πολλά σε αυτό το σχολείο θα σκεφτόμουν να φύγω.

Οι ερωτήσεις 9-11 αφορούν την κανονιστική δέσμευση.

- Αν προκύψει θέση σε κάποιο άλλο σχολείο θα νιώσω ότι δεν είναι σωστό να εγκαταλείψω τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική μονάδα.
- Ένας από τους σημαντικότερους λόγους που εξακολουθώ να εργάζομαι στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική μονάδα είναι λόγω της ηθικής υποχρέωσης που νιώθω να παραμείνω και να εργάζομαι σε αυτήν.
- Χρωστάω πολλά σε επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο σε αυτό το Σχολείο.



Στο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Likert των 5 σημείων, που δίνει αριθμούς- βαθμούς ανάλογα με το επίπεδο συμφωνίας ή διαφωνίας των ερωτώμενων. Συγκεκριμένα το εύρος της κλίμακας κυμάνθηκε από το 1- Διαφωνώ απόλυτα, 2- Διαφωνώ, 3 Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4-Συμφωνώ και 5 - Συμφωνώ απόλυτα. Με βάση την 5βαθμιαία κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε, το 3 θεωρήθηκε το μέσο και υπολογίστηκε ο μέσος όρος του ποσοστού συμφωνίας με την κάθε κατηγορία ερωτήσεων που αναφερόταν σε κάθε μία από τις τρεις συνιστώσες της.

Σύμφωνα με τους Meyer & Allen (1997) η αξιοπιστία του εργαλείου είναι αρκετά υψηλή και έχει δοκιμαστεί σε πολλές και διαφορετικές κουλτούρες με αποτέλεσμα να αποτελεί εργαλείο για την μέτρηση της Οργανωσιακής δέσμευσης των εργαζομένων ακόμα και σήμερα, ενώ έχει χρησιμοποιηθεί για την μέτρηση της οργανωσιακής δέσμευσης και των εκπαιδευτικών από τους Mani & Devi(2011).

#### 5.5.2. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ OREG

Η κλίμακα αντίστασης στην αλλαγή (Shaul Oreg, 2003) περιλαμβάνει 17 ερωτήσεις από τις οποίες χρησιμοποιήθηκαν οι 14 για τον περιορισμό του αριθμού των ερωτήσεων και οι οποίες περιέχουν 4 βασικούς παράγοντες αντίστασης στην αλλαγή.

Αυτοί οι παράγοντες είναι:

**Αναζήτηση ρουτίνας**, που περιλαμβάνει την τάση των ανθρώπων να αποκτούν συνήθειες. Η αναζήτηση ρουτίνας εκφράζεται στις ερωτήσεις 1-4.

- Προτιμώ να βαρεθώ από το να εκπλαγώ.
- Όταν η ζωή μου παρουσιάζει μία σταθερή ρουτίνα δεν ψάχνω να το αλλάξω αυτό
- Γενικά τις αλλαγές τις βλέπω αρνητικά.
- Προτιμώ να κάνω τα γνωστά καθημερινά πράγματα παρά να δοκιμάσω καινούρια και διαφορετικά.

**Συναισθηματική αντίδραση στην αλλαγή**, που απεικονίζει την συναισθηματική κατάσταση των ατόμων όταν έρχονται αντιμέτωπα με μία αλλαγή και εξετάζεται μέσα από τις ερωτήσεις 5-9.

- Αν ενημερωνόμουν ότι στο σχολείο θα γίνει μία σημαντική αλλαγή σχετικά με τον τρόπο που εργαζόμαστε μάλλον θα αγχωνόμουν.



- Όταν ενημερώνομαι για αλλαγές στα πλάνα και τα σχέδια του Σχολείου προβληματίζομαι κάπως.
- Όταν τα πράγματα δεν πάνε σύμφωνα με τα γνωστά πλάνα αποδιοργανώνομαι.
- Αν ο Προϊστάμενός μου πρότεινε αλλαγές ως προς τον τρόπο λειτουργίας του Σχολείου αυτό θα με έκανε να νιώσω άβολα ακόμα κι αν ήξερα ότι όλα όσα ζητάει εγώ ήδη τα έχω υλοποιήσει ή τα υλοποιώ και δεν θα χρειαστεί να κάνω κάποια έξτρα δουλειά.
- Αν στη μέση του διδακτικού έτους ενημερωνόμουν για κάποια αλλαγή στο τρόπο λειτουργίας του Σχολείου ή στα προγράμματα ακόμα και αν γνώριζα εκ των προτέρων την αλλαγή, θα θεωρούσα ότι τα πράγματα θα γίνουν χειρότερα από ότι είναι.

**Βραχυπρόθεσμη εστίαση**, δηλαδή ο βαθμός επηρεασμού των ατόμων από τις δυσκολίες που απορρέουν από κάποιες αλλαγές, με αποτέλεσμα να απορρίπτουν μακροπρόθεσμο όφελος. Οι ερωτήσεις εξέτασης αυτού του παράγοντα είναι οι 10-12.

- Το να αλλάζουν τα σχέδια αποτελούν εμπόδιο για μένα.
- Όταν πιέζομαι για να αλλάξει κάτι αντιστέκομαι, ακόμα και αν πιστεύω ότι αυτή η αλλαγή μπορεί να με ωφελήσει.
- Συχνά αισθάνομαι άβολα με τις αλλαγές, ακόμα κι αν αυτές μπορεί να βελτιώσουν την ζωή μου.

**Γνωσιακή ακαμψία**, που εκφράζει το βαθμό και την συχνότητα με την οποία τα άτομα δεν αλλάζουν γνώμη και εξετάζεται με τις ερωτήσεις 13-14.

- Δεν αλλάζω εύκολα γνώμη.
- Οι απόψεις μου είναι σταθερές στο χρόνο

Οι παραπάνω παράγοντες μπορούν να μεταφραστούν ως συμπεριφοριστικές, παρορμητικές και γνωστικές διαστάσεις αντίστασης στις αλλαγές. Συμπεριφοριστικές διαστάσεις ο πρώτος παράγοντας, παρορμητικές διαστάσεις ο δεύτερος και ο τρίτος και γνωστικές διαστάσεις αντίστασης στην αλλαγή ο τέταρτος παράγοντας.

Η μέτρηση της αντίστασης στην αλλαγή υπολογίστηκε, ομοίως με την οργανωσιακή δέσμευση, με την χρήση κλίμακας Likert 5 σημείων, καθώς επιτρέπει την δημιουργία μίας ομοιόμορφης δομής και όπου το 1 αντιπροσωπεύει το *Διαφωνώ απόλυτα* και το 5 το *Συμφωνώ απόλυτα*. Το 3 αποτελεί το μέσο και η αντίσταση στην αλλαγή υπολογίστηκε με το μέσο όρο συμφωνίας των ερωτωμένων στις ερωτήσεις των 4 κατηγοριών, που κάθε μία κατηγορία ερωτήσεων αναφερόταν σε ένα παράγοντα αντίστασης.



## 5.6. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με ηλεκτρονική διανομή των ερωτηματολογίων, μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας, στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις των σχολικών μονάδων της περιφέρειας της Δυτικής Μακεδονίας, Δημοτικά Σχολεία και Νηπιαγωγεία των νομών Καστοριάς, Φλώρινας, Γρεβενών και Κοζάνης. Το ερωτηματολόγιο συνοδευόταν με επιστολή που ενημέρωνε τους Διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς για τους σκοπούς της έρευνας, για την προαιρετική τους συμμετοχή τους καθώς και την διασφάλιση της ανωνυμίας τους. Σε κάποιες περιπτώσεις το ερωτηματολόγιο προωθήθηκε από τους Διευθυντές στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο των εκπαιδευτικών της σχολικής τους μονάδας.

Η λογική της ηλεκτρονικής αποστολής των ερωτηματολογίων βασίστηκε στο ότι η διανομή θα ήταν ταχύτερη, με μικρότερο κόστος και θα μπορούσε να απαντηθεί από τους εκπαιδευτικούς σε όλη την περιφέρεια χωρίς να απαιτείται η φυσική παρουσία της ερευνήτριας. Σε περιπτώσεις αμέλειας ή καθυστέρησης στάλθηκαν μηνύματα υπενθύμισης και σε κάποιες περιπτώσεις υπήρξε τηλεφωνική επικοινωνία με τις σχολικές μονάδες.

Η έρευνα διήρκησε ένα μήνα από 15-1-2018 μέχρι και τις 14-2-2018. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν 5-6 λεπτά και ο στόχος ήταν να συγκεντρωθούν τουλάχιστον 100. Ο συνολικός αριθμός των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων που συγκεντρώθηκαν τελικά ήταν 110. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση του Excel 2003.



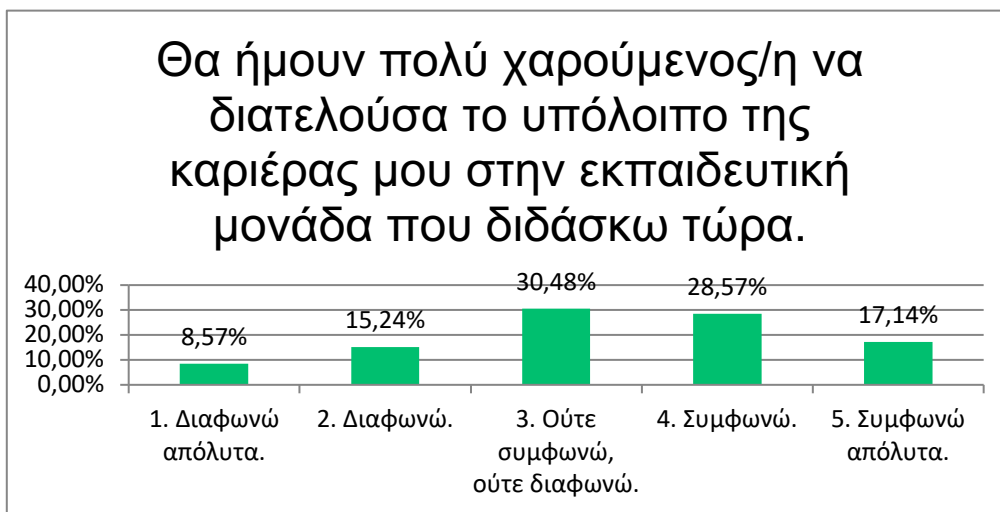
## 6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### 6.1. ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Σχετικά με το πρώτο διευρευνητικό ερώτημα που αφορά την μέτρηση της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας στην Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας υπολογίστηκε ο μέσος όρος του ποσοστού συμφωνίας (4- Συμφωνώ, 5- Συμφωνώ απόλυτα ) σε κάθε κατηγορία που αφορούσαν τα τρία είδη οργανωσιακής δέσμευσης.

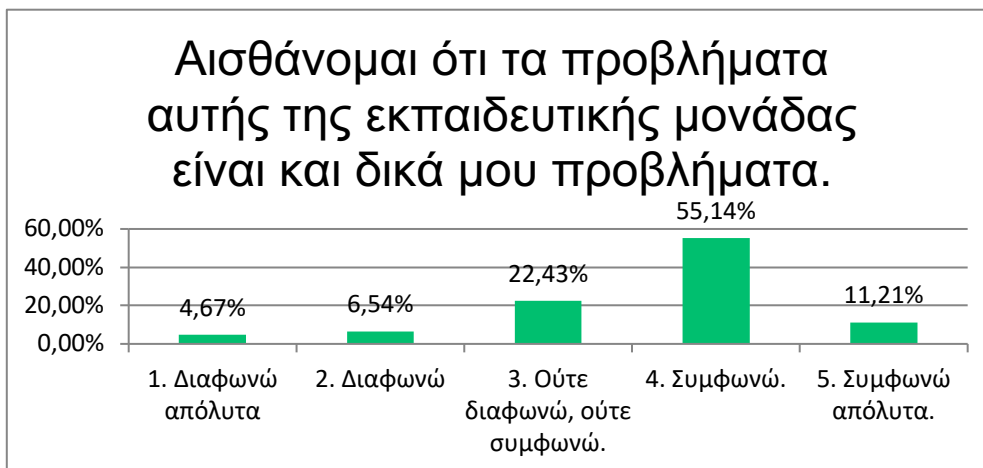
#### 6.1.1. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ

Στην πρώτη ερώτηση της κατηγορίας που αφορά την συναισθηματική δέσμευση του εκπαιδευτικού με τη σχολική μονάδα, το 45,71% των εκπαιδευτικών, (4-Συμφωνώ, 5-Συμφωνώ απόλυτα) δηλώνει ότι θα ήταν πολύ χαρούμενοι να διατελούσαν το υπόλοιπο της καριέρας τους στο σχολείο που υπηρετούν, ενώ αρνητικοί με την παραπάνω πρόταση εμφανίζονται οι 23,81%. Η ουδέτερη στάση σε αυτήν την ερώτηση συγκεντρώνει το 30,48%.



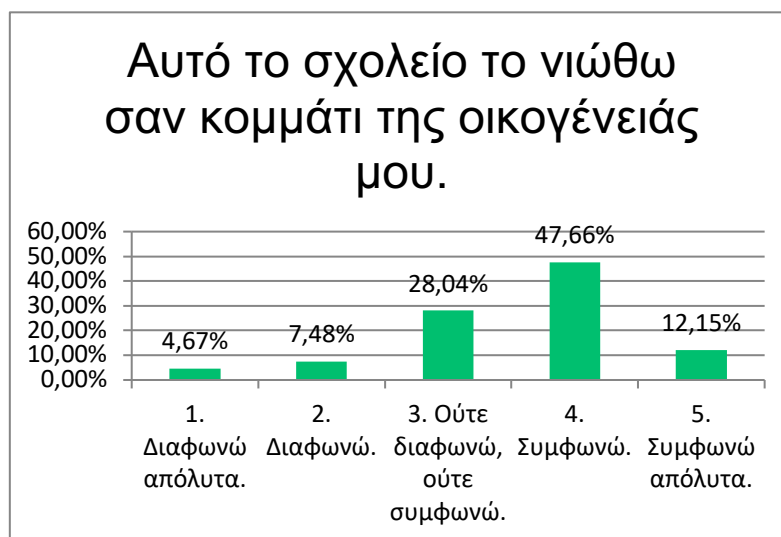
Γράφημα 13

Στην επόμενη ερώτηση το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών, συμφωνεί με την πρόταση ότι τα προβλήματα της σχολικής μονάδας αποτελούν και δικά μου προβλήματα. Συγκεκριμένα το 55,14% των εκπαιδευτικών συμφωνεί ότι τα προβλήματα που προκύπτουν στο σχολείο τους τα αντιμετωπίζουν σαν δικά τους προβλήματα ενώ το 11,21% συμφωνεί απόλυτα, φανερώνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί οικειοποιούνται τα προβλήματα της σχολικής τους μονάδας. Τα επίπεδα διαφωνίας σε αυτήν την πρόταση εμφανίζονται σε πολύ χαμηλά ποσοστά.



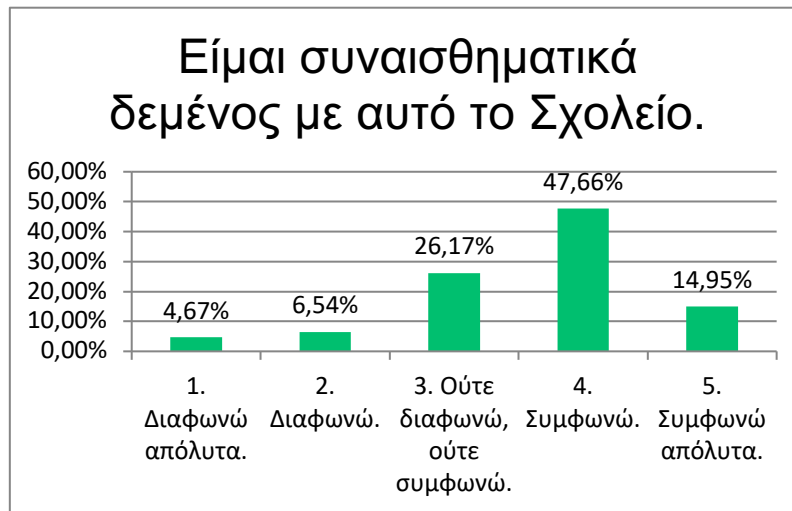
Γράφημα 14

Στην επόμενη ερώτηση αν το σχολείο το νιώθουν σαν κομμάτι της οικογένειάς τους συμφωνεί το 59,81% των εκπαιδευτικών. Σε αυτήν την ερώτηση, η ουδέτερη στάση αποτελεί την δεύτερη επιλογή των ερωτωμένων με ποσοστό 22,43% ενώ μόλις το 12,15 δηλώνουν ότι δεν νιώθουν το σχολείο κομμάτι της οικογένειάς τους.



Γράφημα 15

Σχετικά με τη δήλωση είμαι συναισθηματικά δεμένος με την σχολική μονάδα συμφωνεί το 62,61% των εκπαιδευτικών. Ουδέτερη στάση έχει το 26,17% ενώ μόνο το 11,21% των εκπαιδευτικών, δηλώνει ότι δεν είναι συναισθηματικά δεμένοι με το Σχολείο.



Γράφημα 16

Με βάση τις απαντήσεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών και τον μέσο όρο συμφωνίας στις παραπάνω προτάσεις οι εκπαιδευτικοί φαίνονται να είναι συναισθηματικά δεμένοι με την σχολική μονάδα στην οποία υπηρετούν, σε ποσοστό 58,62%.

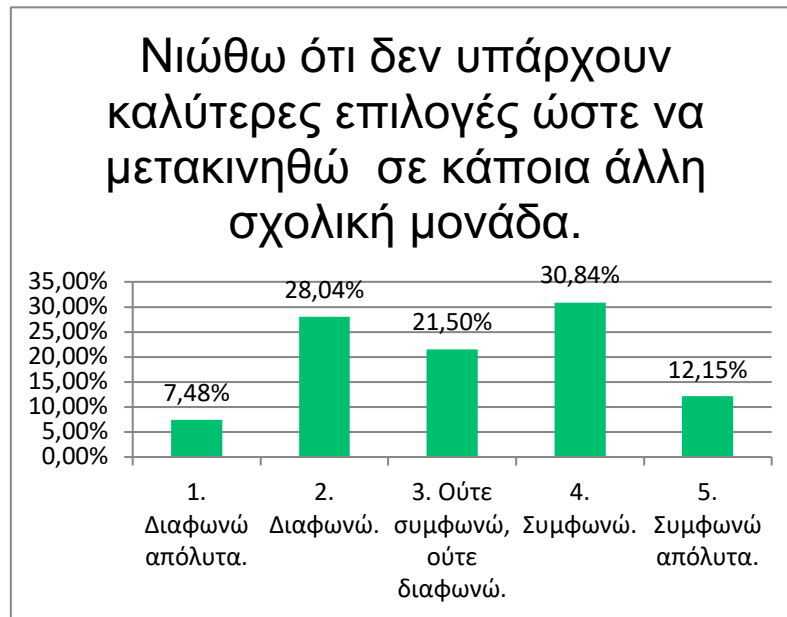
#### 6.1.2. ΣΥΝΕΧΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ

Στην πρώτη ερώτηση που αφορά την Συνεχιστική Δέσμευση το 27,1% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι η παραμονή του στο Σχολείο είναι αναγκαιότητα ενώ το 48,6% ότι η παραμονή του στην σχολική μονάδα αποτελεί επιθυμία του ίδιου. Στο μέσο της κλίμακας βρίσκεται το 24,30% των εκπαιδευτικών.



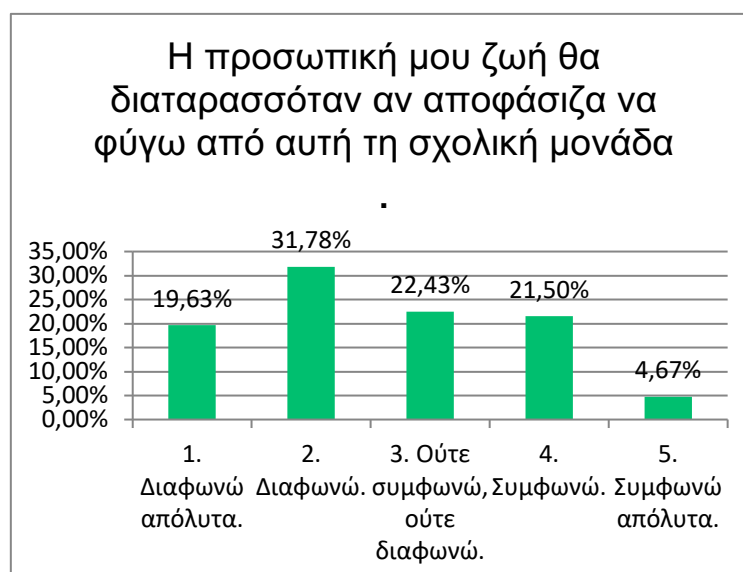
Γράφημα 17

Στην ερώτηση αν νιώθουν οι εκπαιδευτικοί ότι δεν υπάρχουν καλύτερες επιλογές ώστε να μετακινηθούν σε κάποια άλλη σχολική μονάδα το μεγαλύτερο ποσοστό και συγκεκριμένα το 42,99% συμφωνεί με την παραπάνω πρόταση ότι δεν έχουν κάποια καλύτερη επιλογή για μετακίνηση. Με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι μόνο οι 35,52% θεωρεί ότι έχει καλύτερες επιλογές ενώ ουδέτερη στάση κρατάει το 21,50%.



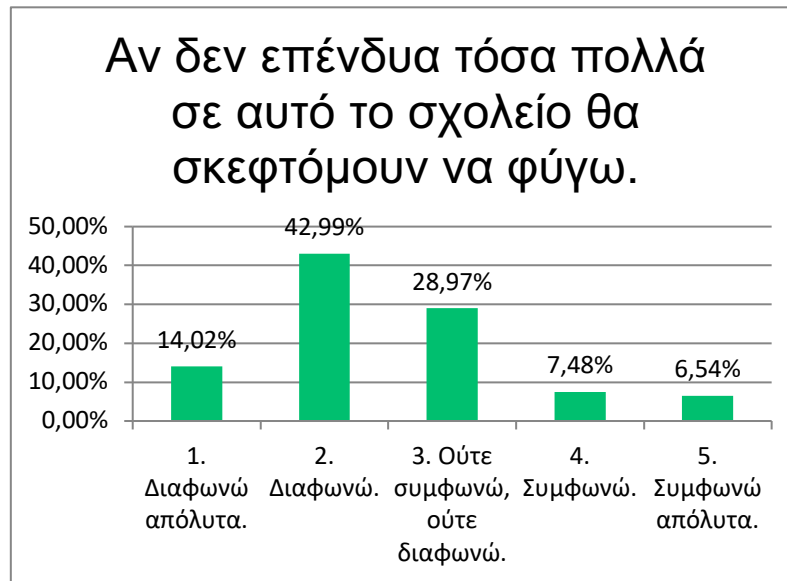
Γράφημα 18

Στην ερώτηση σχετικά με το αν θα διαταρασσόταν η ζωή τους σε περίπτωση που αποφάσιζαν να φύγουν από την Σχολική Μονάδα στην οποία υπηρετούν, το 26,17% συμφωνεί ότι μία μετακίνησή θα είχε αντίκτυπο στην προσωπική του ζωή ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό, 51,41%, θεωρεί ότι μία μετακίνηση δεν θα διατάρασσε την προσωπική του ζωή.



Γράφημα 19

Στην ερώτηση αν δεν επένδυνα τόσα πολλά σε αυτό το Σχολείο θα σκεφτόμουν να φύγω συμφωνεί μόνο το 14,02% των εκπαιδευτικών ενώ διαφωνεί ένα μεγάλο ποσοστό της τάξεως του 57,01%. Η διαφωνία από τους εκπαιδευτικούς μπορεί να ερμηνευτεί είτε γιατί δεν θεωρούν ότι επενδύουν πολλά στην σχολική μονάδα, είτε γιατί δεν θεωρούν την επένδυση που κάνουν, ανασταλτικό παράγοντα στην μετακίνησή τους σε άλλο σχολείο.

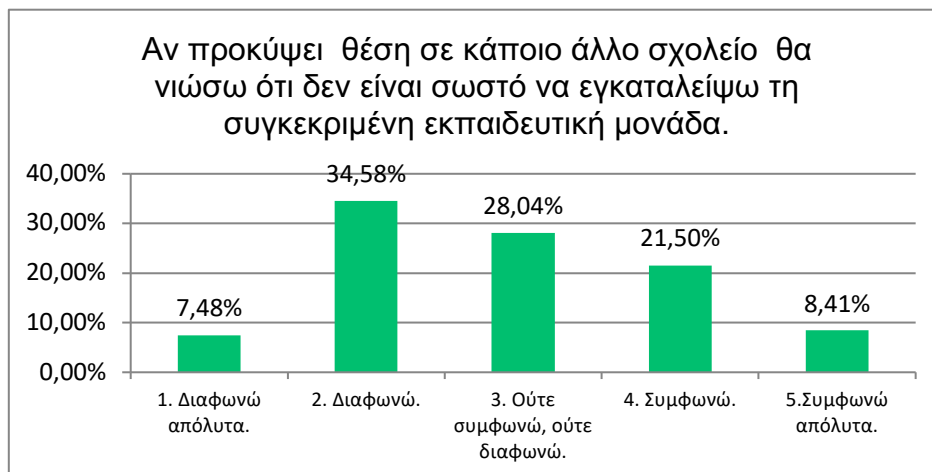


Γράφημα 20

Από τον μέσο όρο συμφωνίας των εκπαιδευτικών στις παραπάνω 4 προτάσεις φαίνεται ότι η συνεχιστική δέσμευση συγκεντρώνει ποσοστό 27,57% των εκπαιδευτικών, το μισό αριθμητικά από την Συναισθηματική Δέσμευση υποδηλώνοντας ότι τα διάφορα είδη ανταμοιβών που παρέχει το συγκεκριμένο επάγγελμα δεν αποτελεί τον κύριο λόγο δέσμευσης των εκπαιδευτικών.

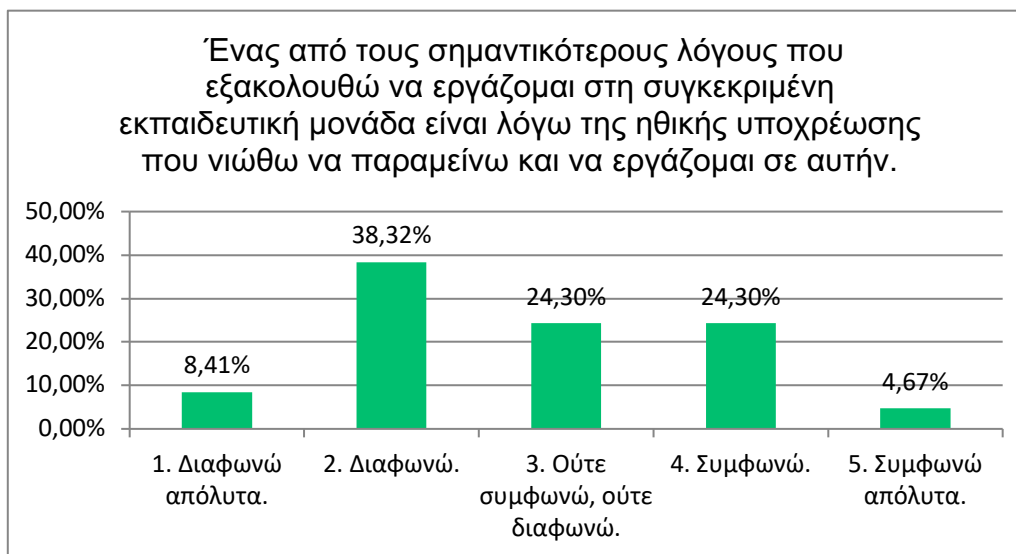
### 6.1.3. ΚΑΝΟΝΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ

Σχετικά με την πρώτη ερώτηση που αφορά την Κανονιστική Δέσμευση το 29,91% συμφωνεί με την πρόταση ότι δεν είναι σωστό να εγκαταλείψουν την σχολική μονάδα που υπηρετούν, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό 42,06% διαφωνεί φανερώνοντας ότι οι εκπαιδευτικοί δεν νιώθουν ότι πρέπει να απορρίψουν μία θέση που τους ενδιαφέρει για να μην θεωρηθεί ότι εγκαταλείπουν το σχολείο.



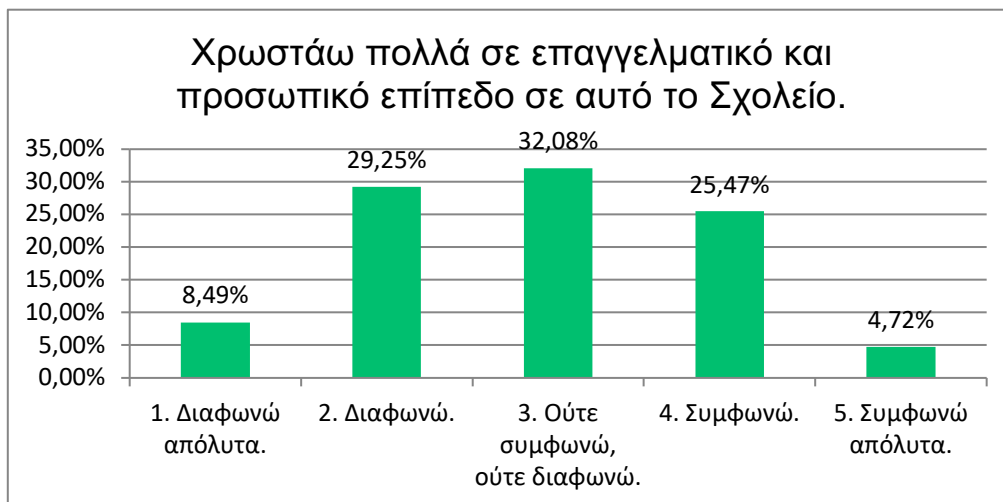
Γράφημα 21

Στην ερώτηση σχετικά με την ηθική υποχρέωση των εκπαιδευτικών να παραμείνουν και να εργάζονται στην σχολική μονάδα που υπηρετούν εμφανίζονται και πάλι παρόμοια ποσοστά με την προηγούμενη ερώτηση, όπου το 28,97% συμφωνεί, δηλώνοντας ηθική υποχρέωση την παραμονή του στη σχολική μονάδα, ενώ το 46,73% των εκπαιδευτικών διαφωνεί θεωρώντας ότι η ηθική υποχρέωση δεν αποτελεί λόγο παραμονής σε ένα σχολείο.



Γράφημα 22

Στην τελευταία ερώτηση για την Κανονιστική Δέσμευση οι εκπαιδευτικοί ερωτώνται αν θεωρούν ότι χρωστάνε πολλά σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο στο Σχολείο που υπηρετούν. Το 37,74 % των εκπαιδευτικών διαφωνεί, δηλώνοντας ότι δεν νιώθει ότι χρωστάει στο Σχολείο. Από την άλλη το 30,19% συμφωνεί με την παραπάνω πρόταση, ενώ ουδέτεροι εμφανίζονται το 32,08% των εκπαιδευτικών .



**Γράφημα 23**

Από τις παραπάνω 4 ερωτήσεις διαφαίνεται ότι η Κανονιστική Δέσμευση στους εκπαιδευτικούς παρουσιάζεται στο 27,57%.

Συμπερασματικά απαντώντας στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνεται να έχουν την τάση να δεσμεύονται σε υψηλότερο ποσοστό συναισθηματικά με την σχολική μονάδα και συγκεκριμένα στο 58,62 %, έχοντας μεγάλη διαφορά από τα άλλα είδη δέσμευσης. Ακολουθεί η Συνεχιστική Δέσμευση των εκπαιδευτικών με ποσοστό 29,69%, ενώ το χαμηλότερο ποσοστό, 27,57% ,αποτελεί αυτό της Κανονιστικής Δέσμευσης.

ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ		
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ	ΣΥΝΕΧΙΣΤΙΚΗ	ΚΑΝΟΝΙΣΤΙΚΗ
58,62%	29,69%	27,57%

**Πίνακας 3.**

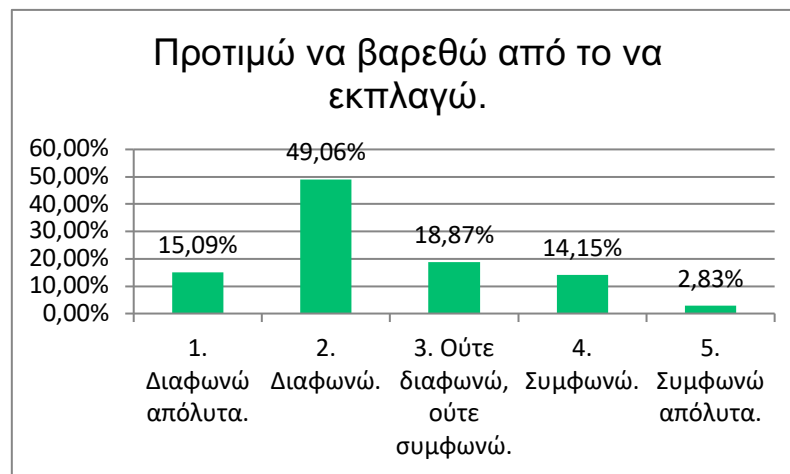
Να σημειωθεί ότι τα είδη δέσμευσης δεν λειτουργούν ξεκομμένα μεταξύ τους και για αυτό παρουσιάζονται διάφορα ποσοστά και στα τρία είδη. Δηλαδή ένας εκπαιδευτικός μπορεί να συνδέεται με την Σχολική Μονάδα με διαφορετικά είδη δέσμευσης. Στην συγκεκριμένη έρευνα έγινε απόπειρα για να φανεί η επικρατέστερη τάση δέσμευσης των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

## 6.2. ΑΝΤΙΣΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε την αντίσταση που παρουσιάζουν στην αλλαγή οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της περιφέρειας της Δυτικής Μακεδονίας διερευνήθηκαν οι τέσσερις παράγοντες που οριοθετούν την αλλαγή. Κάθε κατηγορία δηλώσεων αναφέρεται σε έναν παράγοντα αντίστασης της αλλαγής. Στο τέλος υπολογίστηκε ο μέσος όρος συμφωνίας του δείγματος σε κάθε παράγοντα για να διαπιστώσουμε το μέγεθος της επίδρασης τους και στην συνέχεια την συνολική αντίσταση που παρουσιάζει το δείγμα των εκπαιδευτικών στις αλλαγές.

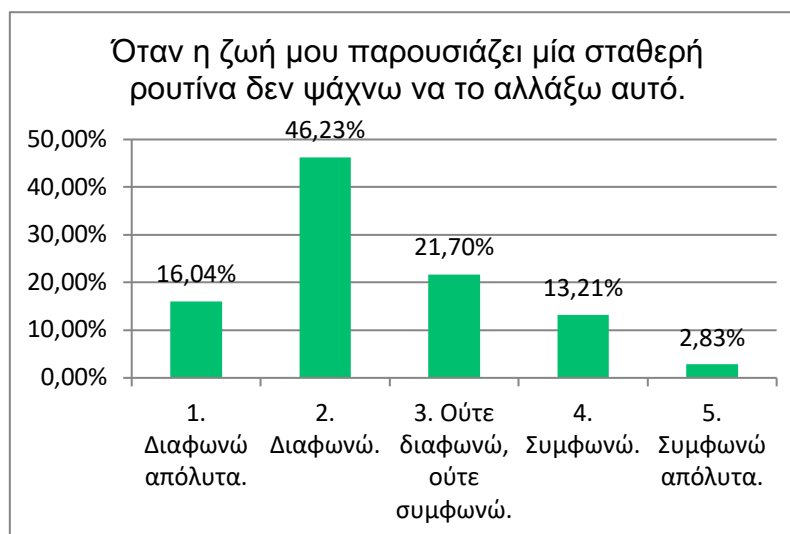
### 6.2.1. ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΡΟΥΤΙΝΑΣ

Στις ερωτήσεις που αφορούσαν την αναζήτηση ρουτίνας οι εκπαιδευτικοί παρουσίασαν πολύ μικρά ποσοστά συμφωνίας. Στην ερώτηση σχετικά με το αν προτιμούν να βαρεθούν από το να εκπλαγούν το 49,06% φάνηκε να διαφωνεί ενώ το 15,09% διαφωνεί απόλυτα με την πρόταση. Από την άλλη τα επίπεδα συμφωνίας είναι ιδιαίτερα χαμηλά, φανερώνοντας ότι η μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών γενικά στην ζωή του δεν αποζητά την ρουτίνα



Γράφημα 24

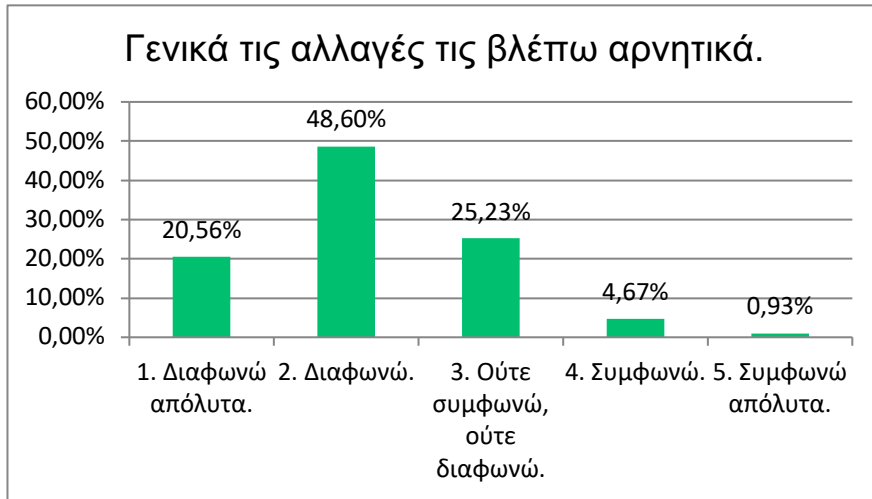
Ομοίως και στην επόμενη ερώτηση όπου διερευνάται γενικά η στάση των εκπαιδευτικών στην ρουτίνα οι εκπαιδευτικοί και πάλι εμφανίζονται αρνητικοί στο να παρουσιάζει η ζωή τους μία σταθερή ρουτίνα καθώς το 62,27% διαφωνεί με την πρόταση ενώ τα επίπεδα συμφωνίας με την δήλωση είναι και πάλι πολύ χαμηλά.



Γράφημα 25

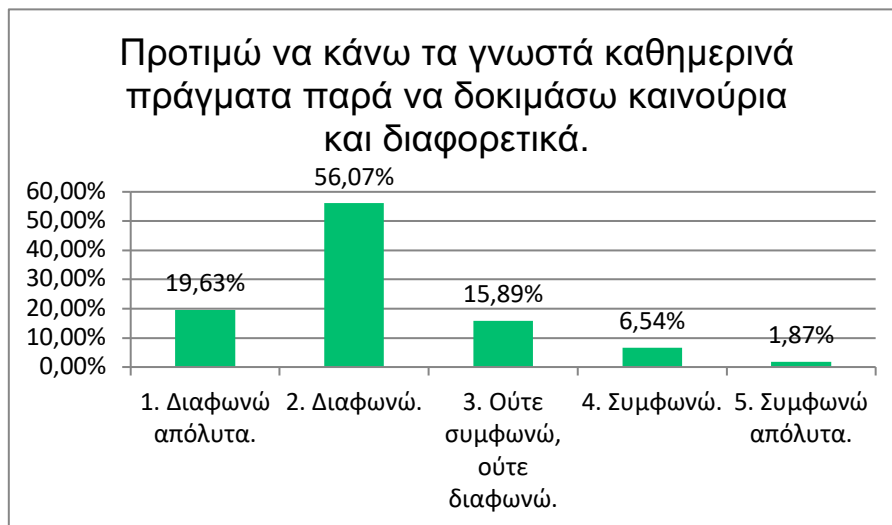


Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται θετικοί απέναντι στις αλλαγές και το δηλώνουν με την διαφωνία τους στην δήλωση *Γενικά τις αλλαγές τις βλέπω αρνητικά* σε ποσοστό 69,16% ενώ μόνο το 5,60% δηλώνει ότι τις αλλαγές τις βλέπει αρνητικά.



Γράφημα 26

Επίσης μόλις το 8,41% δηλώνει ότι επιλέγει να κάνει τα γνωστά καθημερινά πράγματα παρά να δοκιμάσει καινούρια. Το 75,70% διαφωνεί με την πρόταση δηλώνοντας ότι επιλέγουν το καινούριο και διαφορετικό.



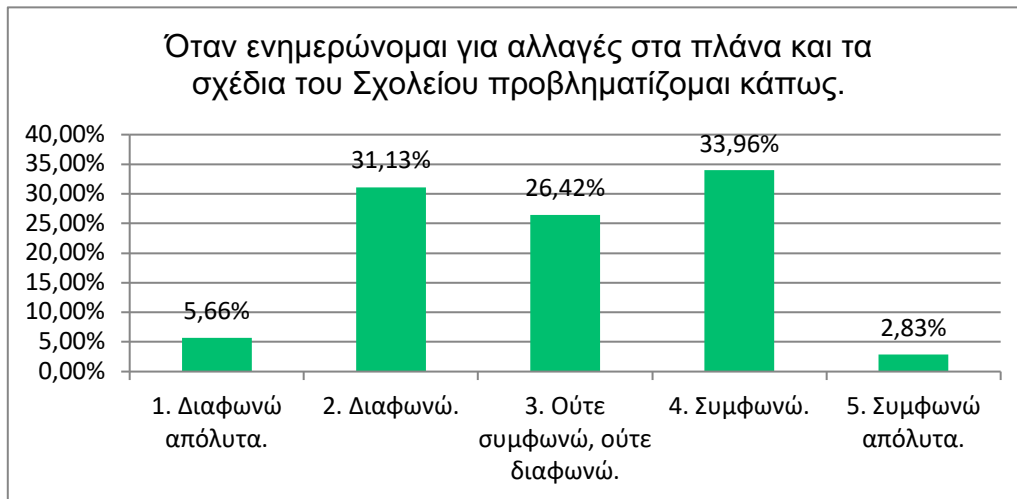
Γράφημα 27

## 6.2.2. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ

Στη επόμενη κατηγορία ερωτήσεων διερευνήθηκε ο παράγοντας της συναισθηματικής αντίδρασης των εκπαιδευτικών απέναντι στην αλλαγή. Οι εκπαιδευτικοί στην ερώτηση σχετικά με το αν προβληματίζονται όταν αλλάζουν τα πλάνα και τα σχέδια στο Σχολείο συγκέντρωσαν και το μεγαλύτερο ποσοστό συμφωνίας από όλες τις δηλώσεις της συγκεκριμένης κατηγορίας. Συγκεκριμένα το 33,96% συμφωνεί ότι όταν ενημερωθεί για αλλαγές προβληματίζεται, ενώ το 2,83%

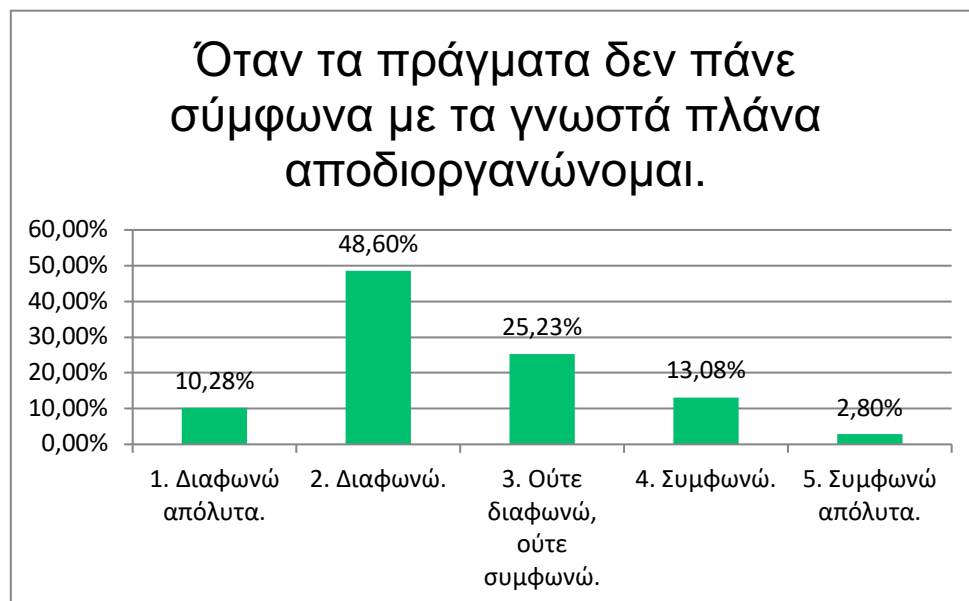
συμφωνεί απόλυτα. Από την άλλη πλευρά το 36,79% που αποτελεί και την μεγαλύτερη μερίδα των εκπαιδευτικών, δηλώνει ότι δεν προβληματίζεται. Το 26,42% κρατάει μία ουδέτερη στάση.

Από το υψηλό ποσοστό συμφωνίας των ερωτώμενων σε αυτήν την ερώτηση σε σχέση με όλες τις άλλες, διαφαίνεται ότι ο προβληματισμός αποτελεί το κυρίαρχο συναίσθημα που προκαλείται στους εκπαιδευτικούς κατά την εισαγωγή οργανωσιακών αλλαγών.



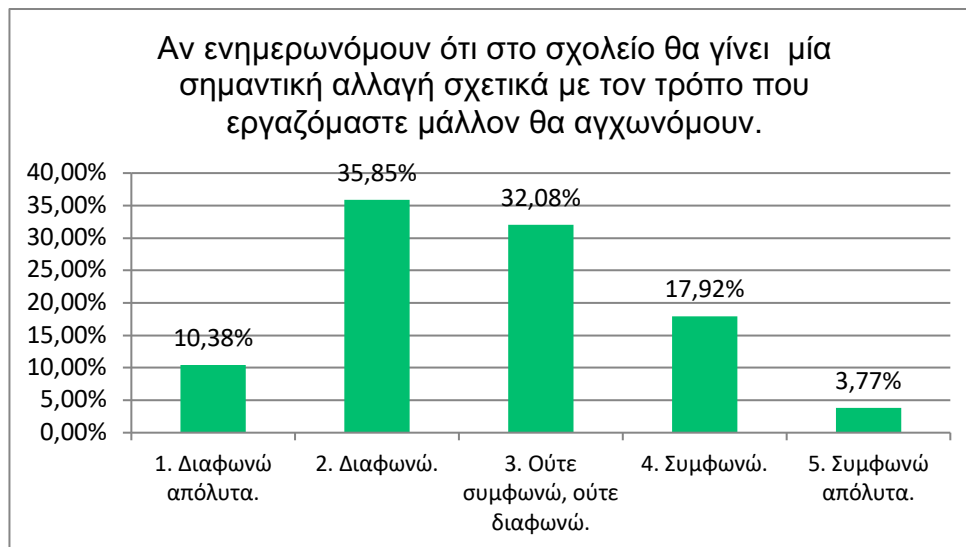
Γράφημα 28

Επίσης οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται ιδιαίτερα ευέλικτοι χωρίς να νιώθουν ότι αποδιοργανώνονται όταν τα πράγματα δεν πάνε σύμφωνα με τα γνώριμα για αυτούς πλάνα. Μόλις το 15,88% δήλωσε ότι νιώθει αποδιοργάνωση έναντι του 58,88% που δήλωσε ότι δεν έχουν αυτό το αίσθημα.



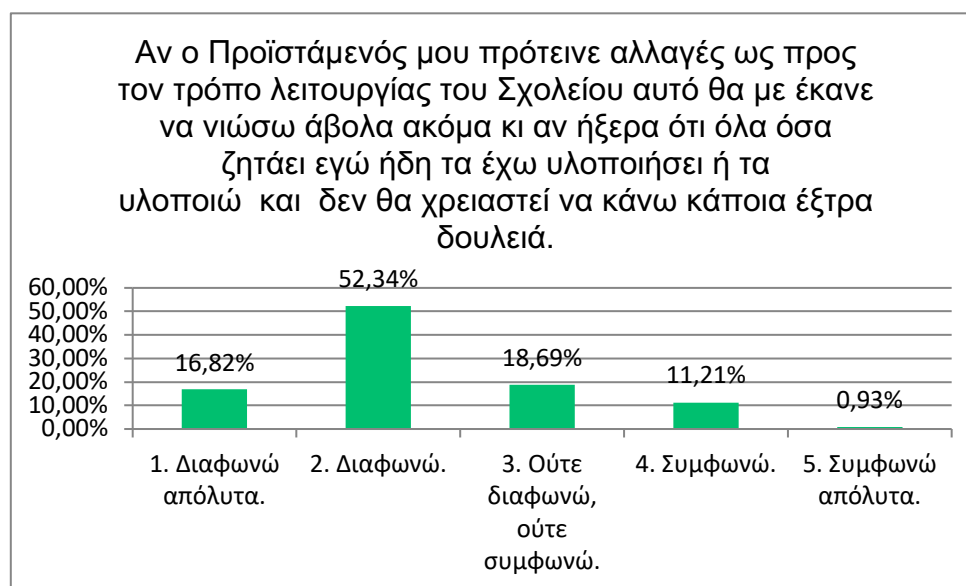
Γράφημα 29

Στην δήλωση σχετικά με το αν προκαλεί άγχος στους εκπαιδευτικούς μία σημαντική αλλαγή στον τρόπο εργασίας τους και πάλι μόνο ένα μικρό ποσοστό 21,69% συμφωνεί δηλώνοντας ότι θα αγχωνόταν έναντι του 46,23% που δηλώνει ότι η αλλαγή δεν θα του προκαλούσε άγχος. Ουδέτερη στάση εμφανίζει το 32,08% των εκπαιδευτικών. Παρόλο που και πάλι τα ποσοστά συμφωνίας είναι χαμηλά σε σχέση με τα ποσοστά διαφωνίας, το άγχος συγκεντρώνει το δεύτερο μεγαλύτερο ποσοστό συμφωνίας των εκπαιδευτικών στον παράγοντα της συναισθηματικής αντίδρασης, με πρώτο τον προβληματισμό.



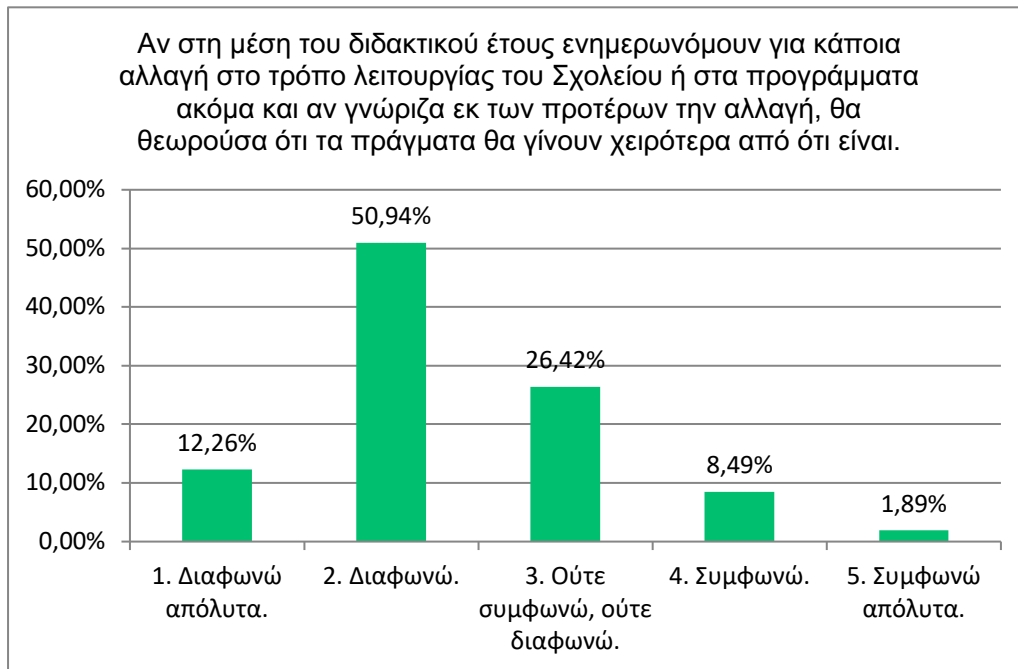
Γράφημα 30

Στην ερώτηση σχετικά με το αν αισθάνονταν άβολα σε αλλαγές που μπορεί να προτείνει ο Προϊστάμενος, οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 69,16% δηλώνουν ότι δεν θα αισθανόνταν άβολα ενώ μόνο το 12,14% των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι οι προτεινόμενες αλλαγές θα τους έκανε να νιώσουν με αυτό τον τρόπο.



Γράφημα 31

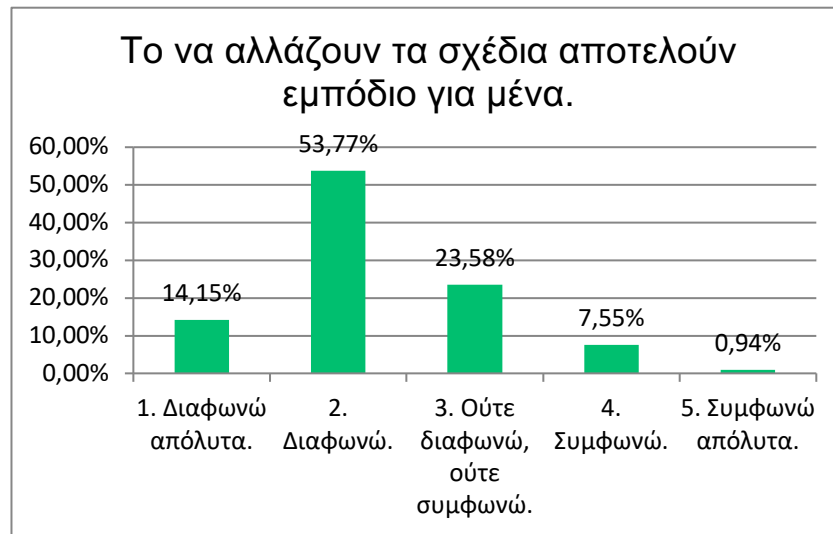
Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι δεν θεωρούν ότι οι προτεινόμενες αλλαγές θα χειροτερέψουν τα πράγματα. Μόνο το 10,38% συμφωνεί ότι μετά από κάποια αλλαγή τα πράγματα θα γίνουν χειρότερα από ότι είναι, ενώ οι 62,20% διαφωνούν η διαφωνούν απόλυτα με την δήλωση, υποδηλώνοντας μία θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις αλλαγές ακόμα και όταν αυτές συντελούνται στην μέση της σχολικής χρονιάς.



Διάγραμμα 6.20

### 6.2.3. ΒΡΑΧΥΠΡΟΘΕΣΜΗ ΕΣΤΙΑΣΗ

Σχετικά με τον τρίτο παράγοντα αντίσταση στην αλλαγή και πάλι οι εκπαιδευτικοί φαίνονται ιδιαίτερα ανοιχτοί στις αλλαγές δηλώνοντας σε ποσοστό 67,92% ότι η αλλαγή σχεδίων δεν αποτελούν εμπόδιο για τους ίδιους σε αντίθεση με το 8,49% που θεωρεί εμπόδιο το να αλλάζουν τα σχέδια.



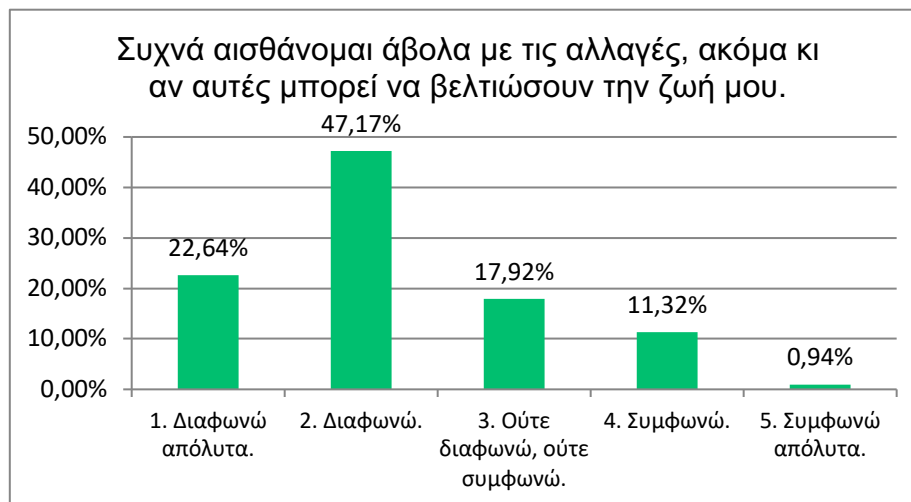
Γράφημα 32

Επίσης το 77,37% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι όταν πιέζεται για μία ενδεχόμενη αλλαγή δεν αντιστέκεται, ενώ μόλις το 9,83% δηλώνει ότι θα αντισταθεί σε αυτές ακόμα και αν θεωρεί ότι μπορεί να ωφεληθεί μέσω αυτών.



Γράφημα 33

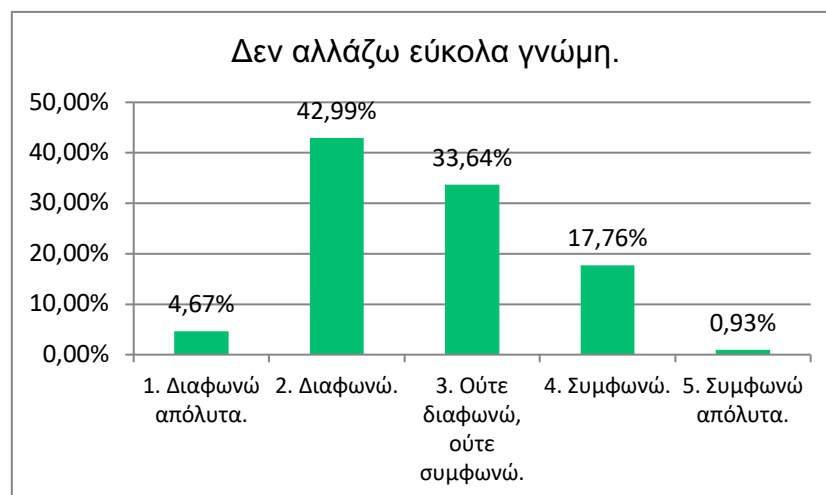
Στην δήλωση αν αισθάνονται άβολα με τις αλλαγές, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 69,81% διαφωνεί με την δήλωση έναντι του 12,26% που δηλώνει ότι αισθάνεται άβολα με τις αλλαγές ακόμα και αν αυτές μπορεί να βελτιώσουν την ζωή του.



Γράφημα 34

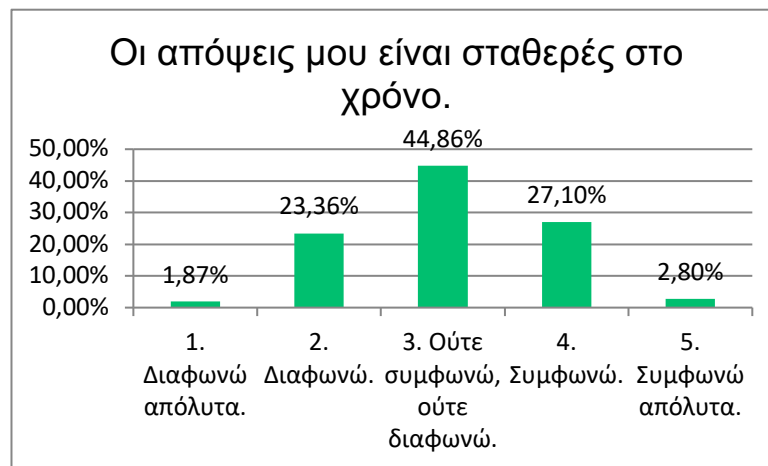
#### 6.2.4. ΓΝΩΣΙΑΚΗ ΑΚΑΜΨΙΑ

Ο παράγοντας που συγκεντρώνει τα υψηλότερα ποσοστά συμφωνίας σε σχέση με τους άλλους παράγοντες, είναι της γνωσιακής ακαμψίας, της τάσης δηλαδή του ατόμου να μην αλλάζει εύκολα γνώμη και να είναι προσκολλημένο στην αρχικές του αντιλήψεις. Στην πρόταση δεν αλλάζω εύκολα γνώμη συμφωνεί το 18,69% ενώ διαφωνεί το 47,66% .



Γράφημα 35

Στην δεύτερη δήλωση οι απόψεις μου είναι σταθερές στο χρόνο το 29.90% των εκπαιδευτικών συμφωνεί ενώ το 25,23% διαφωνεί με την πρόταση. Στην συγκεκριμένη ερώτηση το μεγαλύτερο ποσοστό το συγκεντρώνει το μέσο της κλίμακας σε ποσοστό 44,86% που φαίνεται ότι η μεγαλύτερη μερίδα των εκπαιδευτικών διατηρούν μία ουδέτερη στάση.



**Γράφημα 36**

Συμπερασματικά, σε σχέση με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επιδεικνύουν πολύ χαμηλά επίπεδα αντίστασης στην αλλαγή. Με βάση τους τέσσερις παράγοντες της αλλαγής φαίνεται ότι η γνωστική ακαμψία είναι ο κυρίαρχος λόγος αντίστασης στις αλλαγές με 12,14% και ακολουθεί η συναισθηματική αντίδραση στην αλλαγή με 9,68%. Τρίτος παράγοντας που επηρεάζει την αντίσταση των εκπαιδευτικών είναι η αναζήτηση ρουτίνας με ποσοστό 7,88% ενώ τελευταίος είναι ο παράγοντας της βραχυπρόθεσμης εστίασης με ποσοστό 5,01% που αφορά την αντίσταση των εκπαιδευτικών στις αλλαγές λόγω των δυσκολιών που προκύπτουν .

<b>ΑΝΤΙΣΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ</b>				
	<b>ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΡΟΥΤΙΝΑΣ</b>	<b>ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ</b>	<b>ΒΡΑΧΥΠΡΟΘΕΣΜΗ ΕΣΤΙΑΣΗ</b>	<b>ΓΝΩΣΙΑΚΗ ΑΚΑΜΨΙΑ</b>
<b>ΠΟΣΟΣΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ</b>	7,88%	9,68%	5,01%	12,14%

**Πίνακας 4**

Συνολικά φαίνεται ότι η ποσοστιαία αντίσταση στις αλλαγές που παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος με βάση τις δηλώσεις τους είναι της τάξεως του 8,67% ένα ποσοστό εξαιρετικά χαμηλό. Βέβαια το ερωτηματολόγιο αφορούσε γενικά την αντίσταση στις αλλαγές χωρίς να διευκρινίζεται κάποια συγκεκριμένη οργανωσιακή αλλαγή. Σε περίπτωση που οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να τοποθετηθούν πάνω σε συγκεκριμένες αλλαγές ενδεχομένως να είχαμε πολύ διαφορετικά αποτελέσματα.

### **6.3.ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.**

Διερευνήθηκε η δέσμευση που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με την σχολική τους μονάδα καθώς και η αντίσταση που επιδεικνύουν στις αλλαγές με βάση τα

ατομικά και επαγγελματικά τους χαρακτηριστικά με σκοπό να διαφανεί αν υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των κατηγοριών.

### 6.3.1. ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΦΥΛΟ

Άντρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί παρουσίασαν υψηλά ποσοστά στην Συναισθηματική Δέσμευση. Οι άντρες όμως φάνηκαν να δεσμεύονται περισσότερο συναισθηματικά με την σχολική μονάδα σε σχέση με τις γυναίκες σε ποσοστό 66,15% και 55,23% αντίστοιχα.

	ΕΙΔΗ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗΣ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΦΥΛΟ		
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ	ΣΥΝΕΧΙΣΤΙΚΗ	ΚΑΝΟΝΙΣΤΙΚΗ
<b>ΑΝΤΡΕΣ</b>	66,15%	25%	32,65%
<b>ΓΥΝΑΙΚΕΣ</b>	55,33%	28,99%	28%

Πίνακας 5

Το ίδιο ισχύει και στην Κανονιστική Δέσμευση όπου οι άντρες , πάλι έχουν υψηλότερα ποσοστά, 32,65% έναντι του 28% των γυναικών. Το είδος δέσμευσης που οι γυναίκες έχουν υψηλότερα ποσοστά είναι η Δέσμευση Συνέχισης με ποσοστά 28,99% έναντι του 25% των ανδρών.

Σε επίπεδο αλλαγών φαίνεται οι γυναίκες να έχουν μεγαλύτερο πρόβλημα προσαρμογής έναντι των ανδρών. Συγκεκριμένα μέσα από τις ερωτήσεις που αφορούν τον πρώτο παράγοντα αντίστασης στην αλλαγή που είναι η αναζήτηση ρουτίνας, οι γυναίκες φαίνονται να την επιλέγουν σε τριπλάσιο ποσοστό από τους άντρες. Συγκεκριμένα οι γυναίκες δηλώνουν υπέρ της ρουτίνας σε ποσοστό 15,41% έναντι του 3,28% των αντρών.

Σχετικά με το πώς αντιδρούν οι εκπαιδευτικοί συναισθηματικά στις αλλαγές που συντελούνται, οι γυναίκες και πάλι φαίνεται να αντιδρούν σε μεγαλύτερο ποσοστό 20,89%, έναντι των αντρών 14,41%.

	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗΣ ΣΤΙΣ ΑΛΛΑΓΕΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΦΥΛΟ			
	ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΡΟΥΤΙΝΑΣ	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ	ΒΡΑΧΥΠΡΟΘΕΣΜΗ ΕΣΤΙΑΣΗ	ΓΝΩΣΙΑΚΗ ΑΚΑΜΨΙΑ
<b>ΑΝΤΡΕΣ</b>	3,28%	14,41%	8,60%	22,58%
<b>ΓΥΝΑΙΚΕΣ</b>	15,41%	20,89%	8,08%	25,33%

Πίνακας 6

Σχετικά με την βραχυπρόθεσμη εστίαση στις αλλαγές , δηλαδή κατά πόσο τα δύο φύλα απορρίπτουν τις αλλαγές λόγω των δυσκολιών που προκύπτουν, φαίνεται ότι τα ποσοστά είναι παρόμοια τόσο στους άντρες όσο και στις γυναίκες.

Σε επίπεδο γνωσιακής ακαμψίας εμφανίζουν και τα δύο φύλα παρόμοια ποσοστά με λίγο μεγαλύτερο ποσοστό στις γυναίκες με 25,33% έναντι του 22,58% των αντρών. Η γνωσιακή ακαμψία αποτελεί τον παράγοντα που συγκεντρώνει τα μεγαλύτερα ποσοστά έναντι των άλλων παραγόντων.





ΑΝΤΙΣΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ	
ΑΝΤΡΕΣ	12,19%
ΓΥΝΑΙΚΕΣ	17,42%

Πίνακας 7

Συμπερασματικά, φαίνεται ότι την μεγαλύτερη αντίσταση στις αλλαγές παρουσιάζουν οι γυναίκες σε ποσοστό 17,42% ενώ οι άντρες σε ποσοστό 12,19%.

### 6.3.2. ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

Η κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών σε αυτήν την περίπτωση έγινε με κριτήριο την οικογενειακή τους κατάσταση. Όλοι οι ερωτώμενοι ανεξαρτήτου οικογενειακής κατάστασης επέδειξαν υψηλότερα ποσοστά στην Συναισθηματική Δέσμευση. Ωστόσο τα υψηλότερα ποσοστά Συναισθηματικής Δέσμευσης με την σχολική μονάδα τα συγκέντρωσαν οι διαζευγμένοι με ποσοστό 65 % ενώ με μικρή διαφορά ακολουθούν οι παντρεμένοι με ποσοστό 62,89%. Το χαμηλότερο ποσοστό σε αυτό το είδος δέσμευσης το έχουν οι άγαμοι με ποσοστό 51,20%. Στην Συνεχιστική Δέσμευση και πάλι οι διαζευγμένοι συγκεντρώνουν τα υψηλότερα ποσοστά με 37,5 % ενώ ακολουθούν οι άγαμοι με 31,67% και τελευταίοι οι παντρεμένοι με 25,39%.

	ΕΙΔΗ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗΣ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ		
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ	ΣΥΝΕΧΙΣΤΙΚΗ	ΚΑΝΟΝΙΣΤΙΚΗ
<b>ΑΓΑΜΟΙ</b>	51,20%	31,67%	36,60%
<b>ΠΑΝΤΡΕΜΕΝΟΙ</b>	62,89%	25,39%	27,64%
<b>ΔΙΑΖΕΥΓΜΕΝΟΙ/ΧΗΡΟΙ</b>	65%	37,5%	23,33%

Πίνακας 8

Στην Κανονιστική Δέσμευση τα υψηλότερα ποσοστά και με μεγάλη διαφορά σε σχέση με τους άλλες δύο κατηγοριοποιήσεις, 36,60%, τα συγκεντρώνουν οι άγαμοι εκπαιδευτικοί. Ακολουθούν οι παντρεμένοι με 27,64%, ενώ τελευταίοι σε αυτό το είδος δέσμευσης εμφανίζονται οι διαζευγμένοι.

Σε επίπεδο αλλαγών οι άγαμοι φαίνονται να αναζητούν την ρουτίνα σε μεγαλύτερο ποσοστό από τις άλλες κατηγορίες αλλά χωρίς μεγάλες διαφορές στα ποσοστά.

Σχετικά με το πώς αντιδρούν συναισθηματικά στις αλλαγές φαίνεται οι διαζευγμένοι να επηρεάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό τους άγαμους και σε ακόμα μεγαλύτερο από τους παντρεμένους. Συγκεκριμένα οι διαζευγμένοι δηλώνουν σε ποσοστό 34% ότι οι αλλαγές τους προκαλούν αρνητικά συναισθήματα. Ποσοστό που μειώνεται στους άγαμους στο 25,63% και μειώνεται ακόμα περισσότερο στους παντρεμένους που εμφανίζουν ποσοστό 13,73%.

Σε ότι αφορά την βραχυπρόθεσμη εστίαση και πάλι οι διαζευγμένοι σε ποσοστό 20 % και με μεγάλη διαφορά από το 10% των άγαμων και το 8,56% των παντρεμένων, δηλώνουν ότι απορρίπτουν τις αλλαγές λόγω των δυσκολιών που προκύπτουν και τους επηρεάζουν αρνητικά.



<b>ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ ΜΕ ΒΑΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ</b>				
	<b>ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΡΟΥΤΙΝΑΣ</b>	<b>ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ</b>	<b>ΒΡΑΧΥΠΡΟΘΕΣΜΗ ΕΣΤΙΑΣΗ</b>	<b>ΓΝΩΣΙΑΚΗ ΑΚΑΜΨΙΑ</b>
<b>ΑΓΑΜΟΙ</b>	13,33%	25,63%	10%	26,66%
<b>ΠΑΝΤΡΕΜΕΝΟΙ</b>	11,52%	13,73%	8,56%	24,60%
<b>ΔΙΑΖΕΥΓΜΕΝΟΙ</b>	10%	34%	20%	25%

*Πίνακας 9*

Η γνωσιακή ακαμψία των εκπαιδευτικών βρίσκεται σε παρόμοια ποσοστά και στις 3 κατηγορίες με κάπως αυξημένα τα ποσοστά στους άγαμους. Και σε αυτήν την κατηγοριοποίηση του δείγματος παρατηρείται η γνωσιακή ακαμψία να διαφαίνεται ως ο κυρίαρχος παράγοντας αντίστασης στην αλλαγή, συγκεντρώνοντας τα μεγαλύτερα ποσοστά.

<b>ΑΝΤΙΣΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ</b>	
<b>ΑΓΑΜΟΙ</b>	18,90%
<b>ΠΑΝΤΡΕΜΕΝΟΙ</b>	14,60%
<b>ΔΙΑΖΕΥΓΜΕΝΟΙ</b>	22,25%

*Πίνακας 10*

Συμπερασματικά πρώτοι ποσοστιαία στην αντίσταση στις αλλαγές με βάση αυτή την κατηγοριοποίηση φαίνεται να είναι οι διαζευγμένοι σε ποσοστό 22,25%. Ακολουθούν οι άγαμοι με ποσοστό 18,90% και τελευταίοι είναι οι παντρεμένοι με 14,60 %.

### 6.3.3. ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Εμφανίζεται μεγάλη διαφορά στα επίπεδα οργανωσιακής δέσμευσης στην κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών με βάση το επίπεδο σπουδών. Η κατηγοριοποίηση έγινε σε αυτούς που είχαν βασικό πτυχίο ΑΕΙ, σε αυτούς που είχαν μεταπτυχιακές σπουδές και σε αυτούς που κατείχαν διδακτορικό. Προέκυψε ότι όσο ανεβαίνει το επίπεδο εκπαίδευσης τόσο μειώνεται το συναισθηματικό στοιχείο το οποίο εμπεριέχεται στην Συναισθηματική και στην Κανονιστική Δέσμευση με την σχολική μονάδα.

Ειδικότερα, οι έχοντες βασικό πτυχίο δηλώνουν σε πολύ μεγάλο ποσοστό, 64,49% Συναισθηματική Δέσμευση με την μονάδα που υπηρετούν. Οι έχοντες μεταπτυχιακό δηλώνουν Συναισθηματική Δέσμευση στο 46,88%, ενώ οι διδακτορικοί σε ποσοστό 37,5% που είναι και το χαμηλότερο ποσοστό που προέκυψε από τις διάφορες κατηγοριοποιήσεις του δείγματος.

	<b>ΕΙΔΗ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗΣ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ</b>		
	<b>ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ</b>	<b>ΣΥΝΕΧΙΣΤΙΚΗ</b>	<b>ΚΑΝΟΝΙΣΤΙΚΗ</b>
<b>ΑΕΙ</b>	64,49%	27,42%	28,04%



<b>ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ</b>	46,88%	32,03%	29,17%
<b>ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ</b>	37,5%	12,5%	16,06%

Πίνακας 11

Σε σχέση με την Συνεχιστική Δέσμευση φαίνεται ότι οι μεταπτυχιακοί συνδέονται σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους υπόλοιπους με ποσοστό 32,03%, ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί βασικών σπουδών με 27,42% και τελευταίοι και σε αυτό το είδος είναι οι διδακτορικοί με 16,06%.

Η Κανονιστική Δέσμευση που αφορά την ηθική υποχρέωση και την αίσθηση χρέους απέναντι στην σχολική μονάδα είναι σε μεγαλύτερα ποσοστά στους μεταπτυχιακούς 29,17%, με μικρή διαφορά στους έχοντες βασικές σπουδές 28,04% και τελευταία στους διδακτορικούς 16,06%.

Σε επίπεδο αλλαγών φαίνεται ότι οι έχοντες βασικές σπουδές αναζητούν την ρουτίνα σε μικρότερο βαθμό 9,48% από τους υπόλοιπους. Αυτοί που αναζητούν την ρουτίνα σε μεγαλύτερο ποσοστό και μάλιστα σε διπλάσιο περίπου ποσοστό από τους απόφοιτους ΑΕΙ είναι οι μεταπτυχιακοί με 17,39% Στην μέση των δύο κατηγοριών βρίσκονται οι διδακτορικοί με 12,50%.

Στις αλλαγές που συντελούνται στις σχολικές μονάδες, φαίνεται να αντιδρούν συναισθηματικά σε παρόμοια ποσοστά οι εκπαιδευτικοί χωρίς να παρατηρούνται μεγάλες διαφορές. Σε σχέση όμως με την απόρριψη των αλλαγών λόγω των δυσκολιών που προκύπτουν (Βραχυπρόθεσμη εστίαση), φαίνεται οι διδακτορικοί να εμφανίζονται πρώτοι στην αντίσταση των αλλαγών με διπλάσιο ποσοστό, 16,66% από τους έχοντες βασικές σπουδές που συγκεντρώνουν το 7,8%. Οι μεταπτυχιακοί βρίσκονται στο μέσο με ποσοστό 11,46 %.

<b>ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ</b>				
	<b>ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΡΟΥΤΙΝΑΣ</b>	<b>ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ</b>	<b>ΒΡΑΧΥΠΡΟΘΕΣΜΗ ΕΣΤΙΑΣΗ</b>	<b>ΓΝΩΣΙΑΚΗ ΑΚΑΜΨΙΑ</b>
<b>ΑΕΙ</b>	9,48%	23,21%	7,8%	26,81%
<b>ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ</b>	17,39%	23,89%	11,46%	8,75%
<b>ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ</b>	12,50%	25%	16,66%	25%

Πίνακας 12

Γνωσιακή ακαμψία παρατηρείται σε μεγάλο ποσοστό στους εκπαιδευτικούς βασικών σπουδών 26,81% και στους διδακτορικούς 25 % χωρίς μεγάλη διαφορά στα ποσοστά. Στους μεταπτυχιακούς το ποσοστό μειώνεται στο 8,75 % .

<b>ΑΝΤΙΣΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ</b>	
<b>ΑΕΙ</b>	16,82%
<b>ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ</b>	17,87%
<b>ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ</b>	19,79%

Πίνακας 13.



Με βάση τους παραπάνω παράγοντες, διαφαίνεται ότι η μεγαλύτερη αντίσταση στην αλλαγή εμφανίζεται στους διδακτορικούς με ποσοστό 19,79%, μετά στους μεταπτυχιακούς 17,87% και τελευταία στους εκπαιδευτικούς που έχουν βασικό πτυχίο με ποσοστό 16,82%. Με βάση αυτά τα ευρήματα διαφαίνεται στο δείγμα ότι όσο αυξάνει το επίπεδο εκπαίδευσης, αυξάνεται και η αντίσταση στην αλλαγή ενώ ταυτόχρονα μειώνεται η οργανωσιακή δέσμευση.

#### 6.3.4. ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑ.

Σε αυτή την κατηγοριοποίηση με βάση την προϋπηρεσία παρατηρούνται τα υψηλότερα ποσοστά συναισθηματικής δέσμευσης. Συγκεκριμένα από το μέσο της καριέρας τους και μετά φαίνεται ότι όσο αυξάνονται τα χρόνια υπηρεσίας αυξάνεται και η συναισθηματική δέσμευση.

Οι εκπαιδευτικοί με 21 και πάνω έτη υπηρεσίας δηλώνουν συναισθηματική δέσμευση στο 74,98% το οποίο αποτελεί και το υψηλότερο ποσοστό δέσμευσης από όλες τις κατηγοριοποιήσεις των εκπαιδευτικών. Ακολουθούν οι έχοντες υπηρεσία 14-21 έτη σε ποσοστό 60,57%. Οι νέοι εκπαιδευτικοί με υπηρεσία από 0-7 χρόνια δηλώνει Συναισθηματική Δέσμευση σε ποσοστό 58,33% ενώ τελευταίοι σε αυτό το επίπεδο δέσμευσης βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν μεταξύ 7 με 14 χρόνια με ποσοστό 46,90%.

Στην Συνεχιστική δέσμευση εμφανίζονται παρόμοια ποσοστά στους εκπαιδευτικούς ανεξάρτητα με την προϋπηρεσία τους, με τα μικρότερα ποσοστά να εμφανίζονται στους εκπαιδευτικούς με την μικρότερη υπηρεσία, 0-7 χρόνια.

Το συναισθηματικό στοιχείο που εμπεριέχεται στην κανονιστική δέσμευση, σαν κοινωνική επιταγή ή ηθικό χρέος, συγκεντρώνει τα μεγαλύτερα ποσοστά στους πολύ νέους εκπαιδευτικούς και στους πολύ παλιούς όπως στην συναισθηματική δέσμευση. Συγκεκριμένα οι νέοι συνάδελφοι εμφανίζονται πρώτοι με ποσοστό 41,66% και ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 21 έτη και άνω, με ποσοστό 33,33%. Οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται προς το μέσο και μετά της καριέρας τους είναι μεταξύ αυτών των δύο κατηγοριών.

ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	ΕΙΔΗ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗΣ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΑ ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ		
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ	ΣΥΝΕΧΙΣΤΙΚΗ	ΚΑΝΟΝΙΣΤΙΚΗ
0-7	58,33%	22,90%	41,66%
7-14	46,90%	28,57%	28,57%
14-21	60,57%	28,84%	20,77%
21 και άνω	74,98%	27,80%	33,33%

Πίνακας 14

Στους διάφορες παράγοντες που οριοθετούν την αντίσταση στην αλλαγή οι νέοι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν σε όλους τους παράγοντες τα υψηλότερα ποσοστά. Φαίνεται ότι αναζητούν την ρουτίνα σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άλλους εκπαιδευτικούς, ότι οι αλλαγές τους προκαλούν συναισθηματικές αντιδράσεις, ότι απορρίπτουν τις αλλαγές λόγω των δυσκολιών που προκύπτουν και παρουσιάζουν



γνωσιακή ακαμψία σε μεγαλύτερα ποσοστά έναντι των παλαιότερων συναδέλφων τους.

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΑ ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ				
ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ	ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΡΟΥΤΙΝΑΣ	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ	ΒΡΑΧΥΠΡΟΘΕΣΜΗ ΕΣΤΙΑΣΗ	ΓΝΩΣΙΑΚΗ ΑΚΑΜΨΙΑ
<b>0-7</b>	24,96%	27,08%	16,66%	33,33%
<b>7-14</b>	11,30%	23,52%	11,21%	23,81%
<b>14-21</b>	13,65%	17,88%	10,30%	15,38%
<b>21 και άνω</b>	7,80%	12,37%	5,12%	30,77%

Πίνακας 15

Σε αντίθεση με τους νέους οι έχοντες την μεγαλύτερη προϋπηρεσία εμφανίζονται πιο ανοιχτοί στις αλλαγές και με μειωμένη αντίσταση στην αλλαγή. Οι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας φαίνεται να αναζητούν την ρουτίνα σε πολύ χαμηλότερα ποσοστά, δεν φαίνεται να αντιδρούν συναισθηματικά σε τόσο μεγάλο βαθμό όσο οι νεότεροι συναδέλφοί τους και ούτε αντιστέκονται στις αλλαγές φοβούμενοι τις δυσκολίες.

Γενικότερα την μεγαλύτερη αντίσταση στο να αποδεχτούν τις οργανωσιακές αλλαγές εμφανίζει η κατηγορία των νέων συναδέλφων σε ποσοστό 25,5% ενώ την μικρότερη σε ποσοστό 14,01% οι εκπαιδευτικοί που έχουν την μεγαλύτερη προϋπηρεσία από όλους.

ΑΝΤΙΣΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ	
<b>0-7</b>	25,50%
<b>7-14</b>	17,46 %
<b>14-21</b>	14,30%
<b>21 και άνω</b>	14,01%

Πίνακας 16

Αυτό θα μπορούσε να ερμηνευτεί με την λογική ότι οι παλαιότεροι συνάδελφοι έχοντας μεγαλύτερη εμπειρία, σε θέματα του εργασιακού τους χώρου αλλά και περισσότερα προσωπικά βιώματα αισθάνονται πιο σίγουροι να ανταπεξέλθουν στις ενδεχόμενες αλλαγές. Από την άλλη οι νεότεροι εκπαιδευτικοί, που είναι νεοεισερχόμενοι στον επαγγελματικό τους χώρο, μην έχοντας μεγάλη εμπειρία, ίσως να αισθάνονται μεγαλύτερη ανασφάλεια.

Επιπρόσθετα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται προς το τέλος της καριέρας τους βιώνουν μία σταθερή ρουτίνα και έχουν κατά κάποιο τρόπο έχουν μια πιο "αποκατεστημένη ζωή", είτε επαγγελματικά είτε προσωπικά, που τους παρέχει ασφάλεια. Οπότε οι αλλαγές για αυτούς αποτελούν πρόκληση. Αντίθετα οι περισσότεροι νέοι ζουν σε ένα ενδεχομένως πιο ανασφαλές περιβάλλον σε επαγγελματικό, εργασιακό και προσωπικό επίπεδο.

### 6.3.5. ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Οι εκπαιδευτικοί κατηγοριοποιήθηκαν ανάλογα με την σχέση εργασίας τους, δηλαδή αν είναι μόνιμοι και υπηρετούν στην οργανική τους θέση, αν είναι αποσπασμένοι και υπηρετούν για μία σχολική χρονιά στην μονάδα ή αν είναι αναπληρωτές με σύμβαση ορισμένου χρόνου, μίας σχολικής χρονιάς.

Τα ποσοστά έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν τις οργανικές τους θέσεις έχουν και το υψηλότερο ποσοστό Συναισθηματικής Δέσμευσης, 63,18%. Οι αναπληρωτές βρίσκονται σε χαμηλότερο ποσοστό από τους οργανικά τοποθετημένους αλλά σε σχετικά υψηλό ποσοστό 53% το οποίο είναι και υψηλότερο από το 41,66% των αποσπασμένων.

Στην Κανονιστική σύνδεση του εκπαιδευτικού με την σχολική μονάδα μεγαλύτερο ποσοστό 29,16% συγκεντρώνουν οι αναπληρωτές, ακολουθούν οι οργανικά τοποθετημένοι 28,51% και τελευταίοι οι αποσπασμένοι με ποσοστό 22,22%.

	<b>ΕΙΔΗ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗΣ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ</b>		
	<b>ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ</b>	<b>ΣΥΝΕΧΙΣΤΙΚΗ</b>	<b>ΚΑΝΟΝΙΣΤΙΚΗ</b>
<b>ΜΟΝΙΜΟΙ ΜΕ ΟΡΓΑΝΙΚΗ</b>	63,18%	30,74%	28,51%
<b>ΜΟΝΙΜΟΙ ΜΕ ΑΠΟΣΠΑΣΗ</b>	41,66%	20%	22,22%
<b>ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΕΣ</b>	53,12%	31,25	29,16%

*Πίνακας 17*

Οι οργανικά τοποθετημένοι και οι αναπληρωτές φαίνεται να έχουν πιο έντονο το συναισθηματικό στοιχείο της δέσμευσης σε σχέση με τους αποσπασμένους. Αυτό για τους οργανικά τοποθετημένους μπορεί να δικαιολογηθεί καθώς ενδεχομένως υπηρετούν χρόνια στην σχολική μονάδα και έχουν αναπτύξει ισχυρούς δεσμούς. Από την άλλη οι αναπληρωτές φαίνεται να εισέρχονται στην εκπαίδευση με μεγάλο ενδιαφέρον και διάθεση για προσφορά και δένονται συναισθηματικά με την σχολική μονάδα που υπηρετούν σε σύντομο χρονικό διάστημα ακόμα και αν γνωρίζουν ότι θα είναι μικρό το διάστημα παραμονής τους στο συγκεκριμένο Σχολείο.

Συνεχιστική δέσμευση έχουμε σε ποσοστό 31,25% στους αναπληρωτές και μετά στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν την οργανική με 30,74% ενώ τελευταίοι είναι οι αποσπασμένοι με ποσοστό 20%. Να σημειωθεί ότι οι αποσπασμένοι στις επιμέρους ερωτήσεις που αφορούσαν το κάθε είδος δέσμευσης, διατηρούσαν μια ουδέτερη στάση και συνήθως επέλεγαν το μέσο της κλίμακας επιδεικνύοντας μία ουδέτερη στάση.(3- Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ)

Σχετικά με τους παράγοντες που οριοθετούν την αντίσταση στην αλλαγή, φαίνεται ότι όλοι πλην ενός, της βραχυπρόθεσμης εστίασης, να επηρεάζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό κατά κύριο λόγο τους αναπληρωτές. Συγκεκριμένα οι αναπληρωτές φαίνεται να αναζητούν την ρουτίνα σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από τους άλλους εκπαιδευτικούς, να αντιδρούν συναισθηματικά στις αλλαγές και να παρουσιάζουν εξαιρετικά μεγάλα ποσοστά γνωσιακής ακαμψίας. Ειδικά στον τελευταίο παράγοντα



φαίνεται οι αναπληρωτές να επηρεάζονται σε ποσοστό 43% έναντι του 26,35% των οργανικά τοποθετημένων και 6,66% των αποσπασμένων.

Το ποσοστό των αναπληρωτών στον παράγοντα γνωσιακής ακαμψίας συγκεντρώνει την μεγαλύτερη αριθμητική τιμή που παρατηρήθηκε από όλες τις κατηγοριοποιήσεις και συμφωνεί με το επίσης μεγάλο ποσοστό που παρουσιάστηκε στους συναδέλφους με μικρή προϋπηρεσία, σκεπτόμενοι ότι αφορά τους ίδιους εκπαιδευτικούς ως ένα βαθμό. Συγκεκριμένα το 43,75% των εκπαιδευτικών που υπηρετούν ως αναπληρωτές φαίνεται να είναι προσκολλημένοι σε ιδέες και στάσεις τις οποίες δύσκολα μπορούν να μεταβάλλουν. Το ποσοστό αυτό είναι πολύ μικρότερο στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν την οργανική τους 26,35% και πολύ μικρότερο, 6,66% των αποσπασμένων, το οποίο αποτελεί και το μικρότερο ποσοστό που παρατηρήθηκε στον συγκεκριμένο παράγοντα με βάση τις διάφορες κατηγοριοποιήσεις που έγιναν στην παρούσα μελέτη.

<b>ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ</b>				
	<b>ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΡΟΥΤΙΝΑΣ</b>	<b>ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ</b>	<b>ΒΡΑΧΥΠΡΟΘΕΣΜΗ ΕΣΤΙΑΣΗ</b>	<b>ΓΝΩΣΙΑΚΗ ΑΚΑΜΨΙΑ</b>
<b>ΜΟΝΙΜΟΙ ΜΕ ΟΡΓΑΝΙΚΗ</b>	11,82%	18,74%	9,54%	26,35%
<b>ΜΟΝΙΜΟΙ ΜΕ ΑΠΟΣΠΑΣΗ</b>	5,12%	19,24%	11,11%	6,66%
<b>ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΕΣ</b>	18,75%	25%	8,33%	43,75%

*Πίνακας 18*

Οι παράγοντες αυτοί, με βάση τις απαντήσεις του δείγματος σε αυτήν την κατηγοριοποίηση, δείχνει τους αναπληρωτές να εμφανίζουν μεγαλύτερη αντίσταση στην αλλαγή σε σχέση με τους συναδέλφους τους. Πιο συγκεκριμένα η αντίσταση των αναπληρωτών στις αλλαγές εμφανίζονται σε ποσοστό 23,95%, στους μόνιμους που υπηρετούν την οργανική τους 16,61% και στους αποσπασμένους 10,53%.

<b>ΑΝΤΙΣΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ</b>	
<b>ΜΟΝΙΜΟΙ ΜΕ ΟΡΓΑΝΙΚΗ</b>	16,61%
<b>ΜΟΝΙΜΗ ΑΠΟΣΠΑΣΗ</b>	10,53%
<b>ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΕΣ</b>	23,95%

*Πίνακας 19*

Η περίπτωση των αναπληρωτών που εμφανίζουν τα μεγαλύτερα ποσοστά στην αντίσταση βρίσκεται σε συμφωνία με τα υψηλά ποσοστά αντίστασης που εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί με την μικρότερη προϋπηρεσία που εξετάστηκε σε άλλη κατηγοριοποίηση. Ενδεχομένως αυτές οι δύο κατηγορίες, εκπαιδευτικοί με μικρή προϋπηρεσία 0-7 χρόνων και αναπληρωτές, ως ένα σημείο ταυτίζονται οπότε οι υποθέσεις που έγιναν για τους πρώτους ισχύουν και για τους δεύτερους.

### 6.3.6. ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗ ΘΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ



Η κατηγοριοποίηση σε αυτήν την περίπτωση έγινε με βάση την θέση εργασίας. Αν ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση ευθύνης, Διευθυντής ή Προϊστάμενος ή εργάζεται ως εκπαιδευτικός στο Σχολείο. Με βάση τις δηλώσεις του δείγματος φάνηκε ότι οι Διευθυντές εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά συναισθηματικής δέσμευσης με την σχολική μονάδα 66,22% έναντι των εκπαιδευτικών 55,88%. Στην Συνεχιστική και Κανονιστική δέσμευση εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά οι εκπαιδευτικοί.

Σε επίπεδο Κανονιστικής Δέσμευσης τα αυξημένα ποσοστά των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να ερμηνευτούν ότι λόγω του παιδαγωγικού τους ρόλου και τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους μαθητές και τις οικογένειές τους να αισθάνονται πιο έντονα την κοινωνική επιταγή και το ηθικό χρέος να μην εγκαταλείψουν την σχολική μονάδα. Οι Διευθυντές από την άλλη επειδή οι ώρες διδασκαλίας τους είναι περιορισμένες και κατά κύριο λόγο ασκούν διοικητικό έργο, φαίνεται να μην το εκλαμβάνουν ως ηθικό χρέος το να παραμείνουν σε ένα Σχολείο, παρόλο που εμφανίζονται ποσοστιαία περισσότερο δεσμευμένοι συναισθηματικά από τους εκπαιδευτικούς.

	ΕΙΔΗ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗΣ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗ ΘΕΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ		
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ	ΣΥΝΕΧΙΣΤΙΚΗ	ΚΑΝΟΝΙΣΤΙΚΗ
<b>ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ</b>	55,88%	29,27%	31,28%
<b>ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ</b>	66,22%	25%	25,29%

Πίνακας 20

Στις αλλαγές ωστόσο οι διευθυντές παρουσιάζονται πιο δεκτικοί σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς. Στους 3 πρώτους παράγοντες ειδικά, στην αναζήτηση ρουτίνας, συναισθηματική αντίδραση στην αλλαγή, και βραχυπρόθεσμη εστίαση οι εκπαιδευτικοί φαίνονται να παρουσιάζουν σχεδόν διπλάσια ποσοστά από τους Διευθυντές.

Στις ερωτήσεις του δεύτερου παράγοντα που αφορούν την συναισθηματική αντίδραση στην αλλαγή, οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις απαντήσεις τους φάνηκε να αγχώνονται, να προβληματίζονται, να αποδιοργανώνονται και να αισθάνονται άβολα με τις αλλαγές σε διπλάσιο ποσοστό από τους Διευθυντές.

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗΣ ΣΤΙΣ ΑΛΛΑΓΕΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΘΕΣΗ				
	ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΡΟΥΤΙΝΑΣ	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ	ΒΡΑΧΥΠΡΟΘΕΣΜΗ ΕΣΤΙΑΣΗ	ΓΝΩΣΙΑΚΗ ΑΚΑΜΨΙΑ
<b>ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ</b>	12,56%	28,46%	11,44%	24,34%
<b>ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ</b>	7,85%	12,19%	6,98%	25,86%

Πίνακας 21

Γενικότερα οι Διευθυντές φαίνεται να μην έχουν τόσο μεγάλο πρόβλημα προσαρμογής με τις αλλαγές όσο οι εκπαιδευτικοί κι αυτό διαφαίνεται και στον μέσο όρο αντίστασης στην αλλαγή όπου οι Διευθυντές εμφανίζουν ένα ποσοστό 13,22% και οι εκπαιδευτικοί 19,20 % .





ΑΝΤΙΣΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ	
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	19,20%
ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ	13,22%

Πίνακας 22

### 6.3.7. ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗ (ΑΝΑΓΚΑΣΤΙΚΗ-ΕΠΙΘΥΜΗΤΗ)

Μία άλλη κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών έγινε με βάση την τοποθέτησή τους, αν αυτή έγινε κατόπιν επιθυμίας τους ή ήταν υποχρεωτική. Σε επίπεδο Συναισθηματικής δέσμευσης, όπως ήταν αναμενόμενο, υπήρξε πολύ μεγάλη διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί που η τοποθέτησή τους ήταν επιθυμητή εμφανίζουν Συναισθηματική δέσμευση σε ποσοστό 64,60% ενώ οι εκπαιδευτικοί που τοποθετήθηκαν αναγκαστικά εμφανίζονται στο 43,12% συναισθηματικά δεμένοι με την σχολική μονάδα.

Το ίδιο παρατηρείται και στην Κανονιστική δέσμευση όπου οι εκπαιδευτικοί που δηλώνουν ότι η τοποθέτησή τους ήταν κατόπιν επιθυμίας τους εμφανίζουν ποσοστό 31,74% ενώ όσοι τοποθετήθηκαν αναγκαστικά το ποσοστό εμφανίζεται σε ποσοστό 21,42%.

Στην Συνεχιστική δέσμευση δεν έχουμε μεγάλη διαφορά ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς καθώς τα ποσοστά παρουσιάζονται χωρίς μεγάλη διαφορά μεταξύ τους με ελαφρώς πιο υψηλά τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που τοποθετήθηκαν κατόπιν επιθυμίας τους.

	ΕΙΔΗ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗΣ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ		
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ	ΣΥΝΕΧΙΣΤΙΚΗ	ΚΑΝΟΝΙΣΤΙΚΗ
<b>ΕΠΙΘΥΜΗΤΗ</b>	64,60%	28,94%	31,73%
<b>ΑΝΑΓΚΑΣΤΙΚΗ</b>	43,12%	24,10%	21,42%

Πίνακας 23

Οι επιμέρους παράγοντες αντίστασης στις αλλαγές φαίνεται να επηρεάζει σε παρόμοια ποσοστά και τις δύο κατηγορίες χωρίς μεγάλες διαφορές. Στην αναζήτηση ρουτίνας φαίνεται ότι εμφανίζονται λίγο περισσότερο θετικοί στη ρουτίνα αυτοί που τοποθετήθηκαν αναγκαστικά, ενώ στο πόσο επηρεάζονται από τις δυσκολίες που επιφέρουν οι αλλαγές φαίνεται να επηρεάζονται περισσότερο όσοι είναι τοποθετημένοι κατόπιν επιθυμίας τους. Το ίδιο και στην γνωσιακή ακαμψία που όσοι είναι τοποθετημένοι κατόπιν επιθυμίας τους φαίνεται να παρουσιάζουν μεγαλύτερο ποσοστό γνωσιακής ακαμψίας.

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗΣ ΣΤΙΣ ΑΛΛΑΓΕΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΗ				
	ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΡΟΥΤΙΝΑΣ	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ	ΒΡΑΧΥΠΡΟΘΕΣΜΗ ΕΣΤΙΑΣΗ	ΓΝΩΣΙΑΚΗ ΑΚΑΜΨΙΑ
<b>ΕΠΙΘΥΜΗΤΗ</b>	10,25%	18,75%	11,06%	26,32%
<b>ΑΝΑΓΚΑΣΤΙΚΗ</b>	14,48%	18,09%	8,33%	19,64%

Πίνακας 24



Ωστόσο με βάση τον μέσο όρο αντίστασης που προκύπτει από τους 4 παράγοντες φαίνεται ότι αυτοί που είναι τοποθετημένοι κατόπιν επιθυμίας αντιδρούν σε μεγαλύτερα ποσοστά 26,34% από αυτούς που τοποθετήθηκαν αναγκαστικά 19,64%.

ΑΝΤΙΣΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ	
ΕΠΙΘΥΜΗΤΗ	26,32%
ΑΝΑΓΚΑΣΤΙΚΗ	19,64%

Πίνακας 25

Μία υπόθεση που μπορούμε να κάνουμε πάνω σε αυτό είναι ότι οι τοποθετημένοι κατ' ανάγκη, επειδή εμπλέκονται λιγότερο συναισθηματικά με την σχολική μονάδα, να αισθάνονται ότι τους αφορούν λιγότερο οι αλλαγές που γίνονται στο σχολείο, σκεπτόμενοι ότι θα αλλάξουν σχολική μονάδα και δεν τους απασχολεί στο βαθμό που απασχολεί τους άλλους.

#### 6.3.8. ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΧΙΛΙΟΜΕΤΡΙΚΗ ΑΠΟΣΤΑΣΗ ΑΠΟ ΤΟΝ ΤΟΠΟ ΣΥΜΦΕΡΟΝΤΩΝ

Με το σκεπτικό ότι οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές υπηρετούν σε σχολικές μονάδες μακριά από τον τόπο συμφερόντων τους κατηγοριοποιήθηκαν και εξετάστηκαν με βάση την χιλιομετρική απόσταση που διανύουν για να μεταβούν στην σχολική τους μονάδα.

Φαίνεται ότι όσοι υπηρετούν κοντά στο τόπο συμφερόντων τους (Μέχρι 10χμ.) εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά Συναισθηματικής και Κανονιστικής δέσμευσης έναντι των άλλων και γενικότερα ότι όσο αυξάνονται τα χιλιόμετρα τόσο μειώνονται τα ποσοστά της Συναισθηματικής και Κανονιστικής δέσμευσης ενώ παράλληλα αυξάνονται τα ποσοστά της Συνεχιστικής δέσμευσης.

	ΕΙΔΗ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗΣ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ ΧΙΛΙΟΜΕΤΡΙΚΗ ΑΠΟΣΤΑΣΗ ΑΠΟ ΤΟΝ ΤΟΠΟ ΣΥΜΦΕΡΟΝΤΩΝ		
	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ	ΣΥΝΕΧΙΣΤΙΚΗ	ΚΑΝΟΝΙΣΤΙΚΗ
ΜΕΧΡΙ 10 ΧΜ.	53,57%	27,23%	32,94%
10-50 ΧΜ.	49,48%	23,33%	23,33%
ΑΝΩ ΤΩΝ 50 ΧΜ.	45,83%	34,72%	16,67%

Πίνακας 26

Οι εκπαιδευτικοί και στις τρεις κατηγορίες εμφανίζουν παρόμοια ποσοστά στους διάφορους παράγοντες που οριοθετούν την αντίσταση στην αλλαγή, ωστόσο σε έναν παράγοντα οι εκπαιδευτικοί που η σχολική μονάδα τους είναι σε απόσταση άνω των 50 χιλιομέτρων, παρουσιάζουν ποσοστό διπλάσιο και τριπλάσιο από τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε κοντινότερες αποστάσεις. Είναι ο παράγοντας της βραχυπρόθεσμης εστίασης που αφορά την αντίσταση και απόρριψη των αλλαγών



λόγω των δυσκολιών που προκύπτουν. Έτσι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε μεγαλύτερη απόσταση επηρεάζονται από αυτό το παράγοντα σε ποσοστό 18,51 % σε σχέση με το 6,66% των εκπαιδευτικών που διανύουν 10-50χμ. και του 8,43% αυτών που υπηρετούν δίπλα στον τόπο συμφερόντων τους (Μέχρι 10χμ).

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗΣ ΣΤΙΣ ΑΛΛΑΓΕΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗ ΑΠΟΣΤΑΣΗ ΑΠΟ ΤΟΝ ΤΟΠΟ ΣΥΜΦΕΡΟΝΤΩΝ				
	ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΡΟΥΤΙΝΑΣ	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ	ΒΡΑΧΥΠΡΟΘΕΣΜΗ ΕΣΤΙΑΣΗ	ΓΝΩΣΙΑΚΗ ΑΚΑΜΨΙΑ
ΜΕΧΡΙ 10 ΧΜ.	11,23%	16,53%	8,43%	26,78%
10-50 ΧΜ.	10,97%	19,99%	6,66%	16,66%
ΑΝΩ ΤΩΝ 50 ΧΜ.	11,11%	21,50%	18,51%	25%

Πίνακας 27

Συγκεντρωτικά την μεγαλύτερη αντίσταση στις αλλαγές, 19,03%, παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί που διανύουν άνω των 50 χιλιομέτρων για να φτάσουν στην σχολική μονάδα που υπηρετούν. Ακολουθούν όσοι διανύουν έως 10 χμ με ποσοστό στο 15,74 % και τέλος όσοι βρίσκονται σε απόσταση 10-50χμ. που εμφανίζουν ποσοστό αντίστασης 13,57 %.

ΑΝΤΙΣΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ	
ΜΕΧΡΙ 10 ΧΜ.	15,74%
10-50 ΧΜ.	13,57%
ΑΝΩ ΤΩΝ 50 ΧΜ.	19,03%

Πίνακας 28

#### 6.4. ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΤΡΙΩΝ ΕΠΙΠΕΔΩΝ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗΣ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ

Για να συσχετιστεί η οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών με την αντίσταση που παρουσιάζουν στις οργανωσιακές αλλαγές μελετήθηκαν οι απαντήσεις του δείγματος που παρουσίαζε συναισθηματική δέσμευση με τις απαντήσεις που έδωσαν στο δεύτερο ερωτηματολόγιο του Oreg προκειμένου να διαφανεί το ποσοστό επηρεασμού των επιμέρους παραγόντων. Το ίδιο έγινε με το μέρος του δείγματος που παρουσίασε Συνεχιστική και Κανονιστική δέσμευση. Στη συνέχεια βγήκε ο μέσος όρος αντίστασης με βάση τους 4 παράγοντες για κάθε μία διάσταση της οργανωσιακής δέσμευσης.

##### 6.4.1. ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ

Με βάση αυτόν τον συσχετισμό βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της περιφέρειας της Δυτικής Μακεδονίας που παρουσίασαν Συναισθηματική δέσμευση με την σχολική μονάδα εμφανίζουν ως κυριότερο παράγοντα αντίστασης στις προκείμενες αλλαγές την γνωσιακή ακαμψία με 34,06%, ποσοστό διπλάσιο ή τριπλάσιο ποσοστό σε σχέση με τους άλλους παράγοντες.



Ο δεύτερος σημαντικότερος λόγος που οι εκπαιδευτικοί με συναισθηματική δέσμευση αντιστέκονται στις αλλαγές οφείλεται στον παράγοντα της συναισθηματικής αντίδρασης σε ποσοστό 19,65%. Δηλαδή τα αρνητικά συναισθήματα, αίσθηση άγχους, προβληματισμού, αποδιοργάνωσης, όταν εισέρχεται ή πρέπει να εφαρμοστεί μία αλλαγή. Ο παράγοντας αναζήτηση ρουτίνας έχει χαμηλότερα ποσοστά καθώς το 12,69% των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από αυτό.

Ο παράγοντας που συγκεντρώνει τα χαμηλότερα ποσοστά με 10,34%, είναι της βραχυπρόθεσμης εστίασης και φαίνεται ότι οι δυσκολίες κατά την εισαγωγή και την υλοποίηση των αλλαγών δεν επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τους εκπαιδευτικούς.

<b>ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΠΟΥ ΣΥΝΔΕΟΝΤΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ</b>				
<b>ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ</b>	<b>ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΡΟΥΤΙΝΑΣ</b>	<b>ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ</b>	<b>ΒΡΑΧΥΠΡΟΘΕΣΜΗ ΕΣΤΙΑΣΗ</b>	<b>ΓΝΩΣΙΑΚΗ ΑΚΑΜΨΙΑ</b>
	<b>12,69%</b>	<b>19,65%</b>	<b>10,23%</b>	<b>34,06%</b>

Πίνακας 29

#### 6.4.2. ΣΥΝΕΧΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ.

Στους εκπαιδευτικούς που δήλωσαν μέσω των απαντήσεων τους ότι δεσμεύονται Συνεχιστικά με την σχολική μονάδα, τα ποσοστά τους είναι αριθμητικά αυξημένα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που συνδέονται συναισθηματικά. Τα υψηλότερα ποσοστά αφορούν όλους τους επιμέρους παράγοντες εκτός της γνωσιακής ακαμψίας που είναι παρόμοιος σε όλα τα είδη και αποτελεί και σε αυτό το είδος δέσμευσης, τον κύριο παράγοντα αντίστασης στην αλλαγή, με ποσοστό 34,88%. Επίσης παρατηρείται ότι η ιεράρχηση των παραγόντων, ως προς το επίπεδο που επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς, παραμένει ίδια.

Δεύτερος παράγοντας ποσοστιαία μετά την γνωσιακή ακαμψία, είναι η συναισθηματική αντίδραση με ποσοστό 29,17% .

Οι δύο παράγοντες που φαίνονται να επηρεάζουν σε χαμηλότερο βαθμό τους εκπαιδευτικούς και σε αυτό το είδος οργανωσιακής δέσμευσης, είναι η αναζήτηση ρουτίνας σε ποσοστό 21,84% και η βραχυπρόθεσμη εστίαση σε ποσοστό 19,29%. Διαφαίνεται λοιπόν ότι και στους εκπαιδευτικούς με Συνεχιστική δέσμευση, η τάση για αναζήτηση ρουτίνας όπως και οι δυσκολίες που προκύπτουν με τις εισαγωγές αλλαγών δεν αποτελούν τους κύριους λόγους αντίστασης σε αυτές.

<b>ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΠΟΥ ΣΥΝΔΕΟΝΤΑΙ ΣΥΝΕΧΙΣΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ</b>				
<b>ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ</b>	<b>ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΡΟΥΤΙΝΑΣ</b>	<b>ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ</b>	<b>ΒΡΑΧΥΠΡΟΘΕΣΜΗ ΕΣΤΙΑΣΗ</b>	<b>ΓΝΩΣΙΑΚΗ ΑΚΑΜΨΙΑ</b>
	<b>21,84%</b>	<b>29,17%</b>	<b>19,29%</b>	<b>34,88%</b>

Πίνακας 30



### 6.4.3. ΚΑΝΟΝΙΣΤΙΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ.

Για τους εκπαιδευτικούς που δήλωσαν Κανονιστική δέσμευση τα ποσοστά εμφανίζονται σε μικρότερη απόλυτη τιμή σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με Συνεχιστική Δέσμευση αλλά σε μεγαλύτερη, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεσμεύονται συναισθηματικά με το Σχολείο τους.

Και σε αυτήν την περίπτωση η γνωσιακή ακαμψία συγκεντρώνει τα υψηλότερα ποσοστά των ερωτωμένων 34,21%, ποσοστό παρόμοιο και με τις άλλες δυο κατηγοριοποιήσεις. Ακολουθεί και πάλι η συναισθηματική αντίδραση των εκπαιδευτικών ως δεύτερος σημαντικότερος παράγοντας αντίστασης στην αλλαγή με ποσοστό 23,69% ενώ η αναζήτηση ρουτίνας 16,01% και η βραχυπρόθεσμη εστίαση 13,76% είναι οι δύο παράγοντες που τους επηρεάζουν λιγότερο την αντίσταση στην αλλαγή.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΠΟΥ ΣΥΝΔΕΟΝΤΑΙ ΚΑΝΟΝΙΣΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ				
ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ	ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΡΟΥΤΙΝΑΣ	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ	ΒΡΑΧΥΠΡΟΘΕΣΜΗ ΕΣΤΙΑΣΗ	ΓΝΩΣΙΑΚΗ ΑΚΑΜΨΙΑ
	16,01%	23,69%	13,76%	34,21%

Πίνακας 31

Με βάση τα παραπάνω γίνεται εμφανές ότι ο κυρίαρχος παράγοντας για την αντίσταση που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί στις αλλαγές, ανεξαρτήτου τύπου οργανωσιακής δέσμευσης, είναι της γνωσιακής ακαμψίας, δηλαδή της προσκόλλησης του εκπαιδευτικού σε συγκεκριμένες ιδέες και αντιλήψεις, με δυσκολία να υιοθετηθούν νέες. Το γεγονός ότι ο συγκεκριμένος παράγοντας είναι ο υψηλότερος σε ποσοστό σε όλα τα είδη δέσμευσης καθώς και σε όλες τις επιμέρους κατηγοριοποιήσεις των εκπαιδευτικών, υποδηλώνει και την ισχύ του συγκεκριμένου παράγοντα στην μελέτη της αντίστασης στην αλλαγή.

Επιπρόσθετα η ιεράρχηση των παραγόντων όπου και στα τρία είδη οργανωσιακής δέσμευσης έγιναν με τον ίδιο τρόπο υποδηλώνει ότι στο σύνολο τους οι εκπαιδευτικοί αντιστέκονται στις αλλαγές κατά κύριο λόγο γιατί είναι αγκιστρωμένοι σε ιδέες που δύσκολα μεταβάλλονται, σε δεύτερο επίπεδο γιατί επηρεάζονται συναισθηματικά από αυτές και έπειτα λόγω των προκύπτουσων δυσκολιών ή λόγω της εμμονής τους στην καθημερινότητα και την ρουτίνα.

ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ			
ΕΙΔΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ	ΣΥΝΕΧΙΣΤΙΚΗ	ΚΑΝΟΝΙΣΤΙΚΗ
ΑΝΤΙΣΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ	19,15%	26,29%	21,91%

Πίνακας 32

Συμπερασματικά, σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, την μεγαλύτερη αντίσταση στις αλλαγές με ποσοστό 26,97%, επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί που δεσμεύονται Συνεχιστικά με την σχολική μονάδα που υπηρετούν. Το γεγονός αυτό θα μπορούσε να ερμηνευτεί με το σκεπτικό ότι εφόσον αυτό το είδος δέσμευσης ενέχει



καθαρά υλιστικό περιεχόμενο και η σχέση με τον οργανισμό βασίζεται αποκλειστικά στις ανταμοιβές που περιμένει να λάβει ο εργαζόμενος είναι αναμενόμενο να αντιδρούν απέναντι στις αλλαγές αφενός από φόβο μην χαθούν τα κεκτημένα τους και αφετέρου γιατί απαιτούν κόπο και χρόνο για την σωστή εισαγωγή και υλοποίηση τους.

Μικρότερη είναι η αντίσταση των εκπαιδευτικών που δηλώνουν Κανονιστική δέσμευση με ποσοστό 21,91%, ενώ την μικρότερη αντίσταση, με ποσοστό 19,15% παρουσιάζουν αυτοί που δεσμεύονται Συναισθηματικά. Τα μικρότερα ποσοστά αντίστασης στην αλλαγή στην Συναισθηματική και Κανονιστική Δέσμευση, σε σχέση με την Συνεχιστική, θα μπορούσαν να ερμηνευτούν λόγω του ότι αυτά τα δύο είδη ενέχοντας έντονα το συναισθηματικό στοιχείο κάνει τους εκπαιδευτικούς πιο συνεργάσιμους, πιο διαλλακτικούς και πιο προσαρμόσιμους σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δεσμεύονται Συνεχιστικά.



## 7. Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε το είδος της οργανωσιακής δέσμευσης που έχουν την τάση να αναπτύσσουν με την σχολική τους μονάδα οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιφέρεια έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί σε μεγαλύτερο ποσοστό δεσμεύονται Συναισθηματικά με τις σχολικές μονάδες που υπηρετούν. Σε πολύ μικρότερα ποσοστά ακολουθεί η Συνεχιστική δέσμευση ενώ τελευταίο είδος δέσμευσης που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με το σχολείο είναι η Κανονιστική. Ο μέσος όρος της Συναισθηματικής δέσμευσης στην παρούσα έρευνα φαίνεται να υπερτερεί σε σχέση με τις δυο άλλες διαστάσεις εκφράζοντας υψηλό βαθμό δέσμευσης συμφωνώντας με έρευνα των Νούση κ.ά. (2015), και διαφωνώντας με την κανονιστική δέσμευση που υπερτερούσε σε έρευνα των Mani και Devi (2011, όπως αναφέρεται στο άρθρο Kumari, 2013).

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορά την αντίσταση που παρουσιάζουν στην αλλαγή, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συγκεντρώνουν πολύ μικρά ποσοστά αντίστασης στις αλλαγές. Αξιοσημείωτο είναι ότι παρόλο τα μικρά ποσοστά αναδεικνύεται ένας κύριος παράγοντας αντίστασης στις αλλαγές που επηρεάζει τους ερωτώμενους σε μεγαλύτερο βαθμό έναντι των άλλων. Η γνωσιακή ακαμψία αναδεικνύεται ο κυρίαρχος παράγοντας αντίστασης στις αλλαγές δηλαδή οι παγιωμένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στον χρόνο είναι ο κύριος λόγος που δεν επιδέχονται εύκολα αλλαγές. Ο δεύτερος σε σημαντικότητα παράγοντας αντίστασης των εκπαιδευτικών στις αλλαγές είναι της συναισθηματικής αντίδρασης, των αρνητικών συναισθημάτων που προκαλεί μία αλλαγή. Οι παράγοντες που δεν φαίνονται να τους επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό είναι η αναζήτηση ρουτίνας και της βραχυπρόθεσμης εστίασης, δηλαδή των επικείμενων δυσκολιών που καλούνται να αντιμετωπίσουν κατά την εισαγωγή και εφαρμογή των αλλαγών.

Γενικότερα οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα παρουσιάζονται πολύ θετικοί στις οργανωσιακές αλλαγές με χαμηλά επίπεδα αντίστασης σε αυτές. Βέβαια θα πρέπει να τονιστεί ότι ο ερωτώμενος ορισμένες φορές επηρεασμένος από αυτό που θεωρεί ότι αναμένεται να απαντήσει, διαμορφώνει ανάλογα και την στάση του. Επιπρόσθετα στην παρούσα εργασία ερευνήθηκε η αντίσταση στην αλλαγή γενικά χωρίς να καθοριστεί κάποια συγκεκριμένη πρωτοβουλία αλλαγής. Οι Dunham et al. (1989:10) αναφέρουν ότι «οι στάσεις απέναντι στην αλλαγή διαφέρουν από τις στάσεις απέναντι σε συγκεκριμένες αλλαγές». Επομένως αν είχαμε συγκεκριμενοποιήσει την αλλαγή ενδεχομένως τα αποτελέσματα να ήταν πολύ διαφορετικά ακόμα και αν χρησιμοποιούσαμε το ίδιο δείγμα.

Όσο αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε, αν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν το είδος της οργανωσιακής δέσμευσης και την αντίσταση που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί στις αλλαγές φάνηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις στις διάφορες κατηγοριοποιήσεις.

Συγκεκριμένα το φύλο του εκπαιδευτικού φάνηκε να επηρεάζει τόσο το είδος δέσμευσης που αναπτύσσεται όσο και την αντίσταση που επιδεικνύουν στις αλλαγές. Συγκεκριμένα οι άντρες συγκεντρώνουν υψηλότερα ποσοστά Συναισθηματικής και Κανονιστικής δέσμευσης ενώ οι γυναίκες τα υψηλότερα ποσοστά τα συγκεντρώνουν στην Συνεχιστική Δέσμευση. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με προηγούμενες έρευνες των



Mowday et al.(1982) και Mathieu & Zajak (1990) στις οποίες οι γυναίκες εμφάνιζαν μεγαλύτερη Συναισθηματική δέσμευση έναντι των αντρών αλλά βρίσκεται σε συμφωνία με έρευνες (Aven, Parker & McEvoy, 1993; Dodd-McCue & Wright, 1996; Harrison & Hubbard, 1998) που παρουσιάζουν τη γυναίκα λιγότερο συναισθηματικά δεμένη με τον οργανισμό από τον άντρα, αποδίδοντας τη στάση αυτή σε κοινωνιολογικά αίτια. Στα πρότυπα δηλαδή που προωθεί η κοινωνία σχετικά με τον ρόλο της γυναίκας που την θέλει περισσότερο αφοσιωμένη στην οικογένεια, ενώ τον άντρα περισσότερο αφοσιωμένο στην εργασία του για να θεωρηθεί πετυχημένος. Επίσης οι πολλαπλοί ρόλοι και οι υποχρεώσεις που απορρέουν από αυτούς, ίσως κάνουν τις γυναίκες περισσότερο διεκπεραιωτικές με την εργασία τους σε σχέση με τους άντρες.

Επιπρόσθετα οι γυναίκες φαίνεται να αντιστέκονται σε μεγαλύτερο βαθμό στις αλλαγές από ότι οι άντρες συνάδελφοί τους, ένα εύρημα που έρχεται σε αντίθεση με προηγούμενες έρευνες που εμφανίζονταν οι γυναίκες θετικότερες στις αλλαγές (Carr,1985; Hall & Smith,1999; Poppleton, 2000; Thomas & Nelson, 2002; Sarafidou & Nikolaidis, 2009). Οι διαφορές μπορεί να οφείλονται είτε στο γεγονός ότι αφορά διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης είτε λόγω διαφορετικής χρονικής περιόδου που έγινε η έρευνα. Η παρούσα εργασία διεξάγεται σε μία περίοδος οικονομικής ύφεσης της χώρας που σίγουρα επηρεάζει γενικότερα τις στάσεις των εκπαιδευτικών.

Το μορφωτικό επίπεδο φάνηκε να επηρεάζει την οργανωσιακή δέσμευση. Οι εκπαιδευτικοί με βασικές σπουδές επέδειξαν πολύ μεγαλύτερα ποσοστά Συναισθηματικής και Κανονιστικής δέσμευσης έναντι των συναδέλφων τους με ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνεί με προηγούμενες έρευνες, (Steers, 1977; Morris & Sherman, 1981; Angle & Perry, 1981, 1983) που φάνηκε ότι όσο αυξανόταν το επίπεδο εκπαίδευσης τόσο μειώνονταν τα ποσοστά Συναισθηματικής δέσμευσης, υποδεικνύοντας ότι σε περιπτώσεις, το επίπεδο εκπαίδευσης λειτουργεί αντιστρόφως ανάλογα με την οργανωσιακή δέσμευση. Το επίπεδο εκπαίδευσης θεωρείται ότι έχει θετική επίδραση στην οργανωσιακή δέσμευσή όταν μέσω αυτού αυξάνονται οι ανταμοιβές του εργαζομένου. Εφόσον στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, στα σχολεία, αυτό δεν υφίσταται στο βαθμό που ισχύει σε άλλους οργανισμούς, το επίπεδο εκπαίδευσης φαίνεται να έχει αρνητική επίδραση στην οργανωσιακή δέσμευση. Έτσι και στην παρούσα έρευνα οι εργαζόμενοι με λιγότερο εκπαιδευτικό κεφάλαιο επιδεικνύουν υψηλότερα επίπεδα οργανωσιακής δέσμευσης, καθώς οι εργαζόμενοι με μεγαλύτερο εκπαιδευτικό κεφάλαιο έχουν περισσότερες εναλλακτικές διεξόδους (Mottaz, 1986) αλλά και υψηλότερες προσδοκίες που ο οργανισμός ενδεχομένως να μην είναι σε θέση να ικανοποιήσει (Mowday et al.,1982).

Σε σχέση με την αντίσταση που παρουσίαζαν στις αλλαγές φάνηκε ότι όσο αυξανόταν το επίπεδο εκπαίδευσης αυξανόταν και η αντίσταση στην αλλαγή και έρχεται σε αντίθεση με έρευνες που έδειχναν ότι όσο υψηλότερο ήταν το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών τόσο θετικότεροι εμφανίζονταν απέναντι στις αλλαγές (Russell,1975;Carr,1985) αλλά και με έρευνα που έδειχνε ότι η κατοχή μεταπτυχιακού διπλώματος δεν φαίνεται να επηρεάζει την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις αλλαγές (Sarafidou & Nikolaidis, 2009).

Σχετικά με τη μεταβλητή της προϋπηρεσίας, βρέθηκε πως οι εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια υπηρεσίας τείνουν να εμφανίζουν περισσότερη Συναισθηματική και





Κανονιστική δέσμευση σε σχέση με τους συναδέλφους τους με λιγότερη προϋπηρεσία. Τη θετική σχέση ηλικίας και συναισθηματικής δέσμευσης αναδεικνύουν οι έρευνες των Meyer και Allen (1997), των Mathieu και Zajac (1990), των Brown και Sargeant (2007) και Μουρκογιάννη και Αντωνίου (2014). Φαίνεται λοιπόν ότι όσο αυξάνεται η ηλικιακή προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών τόσο ενισχύεται η συλλογική τους δέσμευση έναντι του οργανισμού συγκεντρώνοντας υψηλότερα επίπεδα Συναισθηματικής δέσμευσης. Επιπλέον φαίνεται ότι τα περισσότερα έτη υπηρεσίας προσδίδουν μία σταθερότητα στον οργανισμό (Razak et al, 2009). Στην παρούσα έρευνα μετά τους έχοντες μεγάλη προϋπηρεσία, δηλαδή άνω των 14 χρόνων και άνω των 21 ετών, ακολουθούν οι νεότεροι σε ποσοστά Συναισθηματικής δέσμευσης, ενώ αυτοί που βρίσκονται στο μέσο της καριέρας τους συγκεντρώνουν τα μικρότερα ποσοστά σε αυτό το είδος δέσμευσης. Οι νέοι εκπαιδευτικοί συγκεντρώνουν τα υψηλότερα ποσοστά και με μεγάλη διαφορά από τους άλλους εκπαιδευτικούς στην Κανονιστική δέσμευση υποδηλώνοντας την αίσθηση του καθήκοντος και την ηθική υποχρέωση που νιώθουν έναντι του σχολείου που υπηρετούν. Σύμφωνα με τους Μουρκογιάννη και Αντωνίου (2014), μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι λόγω της οικονομικής κρίσης και της τεράστιας ανεργίας που βιώνει η χώρα να διακατέχονται από το αίσθημα της ηθικής υποχρέωσης και της ευγνωμοσύνης για τον οργανισμό που εργάζονται.

Με βάση αυτήν την κατηγοριοποίηση φάνηκε ότι όσο αυξάνει η ηλικιακή προϋπηρεσία τόσο πιο ανοιχτοί στις αλλαγές παρουσιάζονταν οι εκπαιδευτικοί σε αντίθεση με τους νεότερους που παρουσίασαν μεγαλύτερη αντίσταση στην αλλαγή. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας βρίσκονται σε συμφωνία με προηγούμενη έρευνα που έδειξε ότι όσο πιο έμπειροι είναι οι εκπαιδευτικοί τόσο πιο θετική η στάση τους απέναντι στις αλλαγές (Fuller, 1969), αλλά βρίσκονται σε αντίθεση με άλλη έρευνα που έδειξε ότι η εργασιακή εμπειρία λειτουργεί αρνητικά στις αλλαγές (Chaith & Yaghi, 1997). Το γεγονός ότι οι έχοντες μεγαλύτερη προϋπηρεσία παρουσιάστηκαν θετικότεροι απέναντι στις αλλαγές, δηλώνοντας μικρότερη αντίσταση ίσως να οφείλεται σε αυτό που αναφέρουν οι Crow & Pounder (1997). Αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί με μικρή υπηρεσία δεν είναι ακόμα επαγγελματικά συνειδητοποιημένοι με αποτέλεσμα να μην διακρίνονται από μεγάλη ευλυγισία, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν μεγάλη επαγγελματική εμπειρία και τους καθιστά περισσότερο αποτελεσματικούς (Pounder, 1999).

Η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών φαίνεται να επηρεάζει την οργανωσιακή δέσμευση. Συγκεκριμένα φάνηκε ότι τα υψηλότερα ποσοστά Συναισθηματικής δέσμευσης τα συγκεντρώνουν οι διαζευγμένοι και ακολουθούν με μικρή διαφορά οι παντρεμένοι. Αυτό συμφωνεί με το άρθρο του Μουρκογιάννη και Αντωνίου (2014) που αναφέρουν ότι τα μεγαλύτερα επίπεδα δέσμευσης και προσήλωσης παρουσίαζαν οι χωρισμένοι καθώς τα εργασιακά ενδιαφέροντα τους καλύπτουν το μεγαλύτερο μέρος των γενικών ενδιαφερόντων τους. Επίσης άλλες έρευνες υποδεικνύουν ότι οι οικογενειάρχες εργαζόμενοι μπορούν να επιδείξουν μεγαλύτερη δέσμευση στην εργασία τους μιας και γνωρίζουν από ευθύνες κάτι που αποτυπώνεται και σε αυτήν την έρευνα με τα υψηλά ποσοστά που συγκέντρωσαν και οι παντρεμένοι σε αυτή την διάσταση της οργανωσιακής δέσμευσης. Στην παρούσα έρευνα οι διαζευγμένοι εκτός από τα υψηλά ποσοστά που επέδειξαν στην Συναισθηματική δέσμευση είχαν και τα υψηλότερα ποσοστά στην Συνεχιστική δέσμευση. Αντίθετα οι παντρεμένοι είχαν τα χαμηλότερα ποσοστά Συνεχιστικής



δέσμευσης, εύρημα που αντιτίθεται με τη βιβλιογραφία που παρουσιάζει τους οικογενειάρχες να αναζητούν περισσότερο τη σταθερότητα και την ασφάλεια της εργασίας. Βέβαια θα μπορούσε να ερμηνευτεί αναλογιζόμενοι τις αυξημένες οικονομικές υποχρεώσεις που έχουν οι διαζευγμένοι. Το αίσθημα χρέους που υποδηλώνει η Κανονιστική δέσμευση συγκεντρώνει τα υψηλότερα ποσοστά στους άγαμους που θα μπορούσαμε και πάλι να το αιτιολογήσουμε με τον ίδιο τρόπο όπως προαναφέρθηκε για τους εκπαιδευτικούς με μικρότερη προϋπηρεσία καθώς αφορά σχεδόν την ίδια ομάδα. Οι άγαμοι είναι συνήθως νεότεροι ηλικιακά με μικρότερη προϋπηρεσία.

Σε σχέση με την αντίσταση που επιδεικνύουν στις αλλαγές φαίνεται ότι τα περισσότερα ποσοστά συγκεντρώνουν και πάλι οι διαζευγμένοι ενώ ακολουθούν οι άγαμοι. Οι παντρεμένοι φαίνονται πιο δεκτικοί με τις αλλαγές που συντελούνται. Θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι οι διαζευγμένοι λόγω του ότι είναι επικεντρωμένοι και προσηλωμένοι στην εργασία τους ενδεχομένως να αναζητούν σταθερότητα και να νιώθουν ότι αποσυντονίζονται από τις αλλαγές στον εργασιακό τους χώρο.

Στην έρευνα των Brown και Sargeant (2007) παρατηρήθηκε ότι οι προϊστάμενοι παρουσίαζαν μεγαλύτερη δέσμευση από τους υφισταμένους. Ομοίως και σε έρευνα των Μουρκογιάννη και Αντωνίου (2014) μεγαλύτερη δέσμευση παρατηρήθηκε στους διευθυντές από τους δασκάλους, πράγμα που υποδεικνύει ότι η θέση παίζει ρόλο στην προσήλωση στον οργανισμό. Αυτό φαίνεται και στην παρούσα εργασία με τους διευθυντές να συγκεντρώνουν πολύ μεγάλα ποσοστά Συναισθηματικής δέσμευσης σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Παρόλο όμως που η Συναισθηματική δέσμευση είναι πολύ υψηλή στους Διευθυντές των Σχολείων φαίνεται ότι στην Κανονιστική δέσμευση τα ποσοστά είναι υψηλότερα στους εκπαιδευτικούς και αυτό θα μπορούσε να ερμηνευτεί λόγω της φύσης της δουλειάς του εκπαιδευτικού που εμπλέκεται με τους μαθητές και τις οικογένειές τους σε μεγαλύτερο βαθμό από τους Διευθυντές που η εργασία τους είναι κατά κύριο λόγο διοικητικής φύσης.

Στις αλλαγές φαίνονται ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά αντίστασης από τους Διευθυντές, αφενός γιατί οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον εκτελεστικό φορέα των αλλαγών και αφετέρου γιατί έχουν συνήθως μικρότερη προϋπηρεσία από τους Διευθυντές τους. Συνεπώς οι Διευθυντές με μεγαλύτερη εργασιακή εμπειρία μπορούν πιο εύκολα να προσαρμόζονται στα νέα δεδομένα και λόγω της θέσης τους λογοδοτούν για την υλοποίηση ή την μη υλοποίηση των αλλαγών στο Σχολείο τους, οπότε ίσως να αποτελεί άλλον έναν λόγο που εμφανίζονται περισσότερο θετικοί σε αυτές.

Επίσης, η σχέση εργασίας του εκπαιδευτικού φαίνεται να επηρεάζει την οργανωσιακή δέσμευση, με τους οργανικά τοποθετημένους και τους αναπληρωτές να συγκεντρώνουν υψηλότερα ποσοστά Συναισθηματικής και Κανονιστικής δέσμευσης σε σχέση με τους αποσπασμένους. Οι μόνιμα οργανικά είναι αναμενόμενο λόγω της μόνιμης παρουσίας τους στο σχολείο να είναι περισσότερο δεμένοι με αυτό και με την κοινωνία που εντάσσεται το σχολείο, άλλωστε έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι η μόνιμη παρουσία του προσωπικού συνδέεται με την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα (Heck et al.2001) ενώ οι συνεχείς αλλαγές του διδακτικού προσωπικού λειτουργεί ανασταλτικά σε αυτό.



Σχετικά με τους αναπληρωτές που αμέσως μετά τους οργανικά τοποθετημένους έχουν τα υψηλότερα ποσοστά Συναισθηματικής και Κανονιστικής δέσμευσης μπορεί να επιβεβαιωθεί βιβλιογραφικά από τους Markoviti, Davi και Fay (2007, 2010) που υποστηρίζουν ότι οι νεοεισερχόμενοι δεσμεύονται σε μεγαλύτερο βαθμό μιας και συνομήλικοι συνάδελφοι τους μπορεί να παραμένουν άνεργοι ή να βρίσκονται σε χειρότερες εργασιακές συνθήκες.

Σχετικά με την αντίσταση που επιδεικνύουν στις αλλαγές φαίνεται οι αναπληρωτές να συγκεντρώνουν τα υψηλότερα ποσοστά και αυτό ενδεχομένως να οφείλεται και πάλι στην έλλειψη εμπειρίας στο εργασιακό τους περιβάλλον καθώς συνήθως αναπληρωτές είναι οι εκπαιδευτικοί με μικρότερη προϋπηρεσία. Η σχετικά πρόσφατη ένταξη τους στο εκπαιδευτικό εργασιακό περιβάλλον αποτελεί για τους ίδιους ήδη μία μεγάλη αλλαγή και οποιαδήποτε άλλη αλλαγή που προωθείται ενδεχομένως να τους φορτίζει συναισθηματικά ενώ η απειρία μπορεί να τους καθιστά λιγότερο ευέλικτους.

Η τοποθέτηση του εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα, αν ήταν επιθυμητή η αναγκαστική, φαίνεται να επηρεάζει το είδος δέσμευσης που αναπτύσσεται. Έτσι οι εκπαιδευτικοί που η τοποθέτησή τους στην σχολική μονάδα ήταν κατόπιν επιθυμία τους έχουν πολύ μεγαλύτερα ποσοστά Συναισθηματικής και Κανονιστικής δέσμευσης έναντι των συναδέλφων τους που η τοποθέτησή τους ήταν αναγκαστική. Αυτό μπορεί να θεωρηθεί λογικό καθώς ο κάθε εργαζόμενος θέλει να επιλέγει το χώρο εργασίας του με βάση τα κριτήριά του και να μην αναγκάζεται να υπηρετήσει σε ένα σχολείο που δεν είναι της επιλογής του. Οπότε διαφαίνεται ότι η αναγκαστική τοποθέτηση εκπαιδευτικών σε σχολικές μονάδες έχουν σαν αποτέλεσμα χαμηλά επίπεδα οργανωσιακής δέσμευσης. Ωστόσο φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν τοποθετηθεί κατόπιν επιθυμίας τους στην σχολική μονάδα αντιστέκονται ελαφρώς περισσότερο στις αλλαγές. Αυτό θα μπορούσε να ερμηνευτεί με το σκεπτικό ότι οι τοποθετημένοι κατόπιν επιλογής τους αντιμετωπίζουν πιο σοβαρά τις αλλαγές γιατί λογικά θα επιθυμούν να παραμείνουν στο σχολείο έναντι των άλλων εκπαιδευτικών που ενδεχομένως σκέφτονται να μετακινηθούν σε άλλη σχολική μονάδα και ίσως να μην τους απασχολούν αυτές οι αλλαγές στο βαθμό που απασχολούν του συναδέλφους τους.

Η χιλιομετρική απόσταση της σχολικής μονάδας από τον τόπο συμφερόντων του εκπαιδευτικού είναι άλλος ένας παράγοντας που επηρεάζει τόσο την οργανωσιακή δέσμευση όσο και την αντίσταση που επιδεικνύουν στις αλλαγές. Συγκεκριμένα όσο αυξάνονται τα χιλιόμετρα αυξάνεται η αντίσταση του εκπαιδευτικού στην αλλαγή ενώ παράλληλα μειώνεται η οργανωσιακή δέσμευση. Συγκεκριμένα την μεγαλύτερη Συναισθηματική και Κανονιστική δέσμευση την παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί που το σχολείο που υπηρετούν είναι κοντά στο τόπο συμφερόντων τους. Αντίθετα, τα μικρότερα ποσοστά σε αυτά τα είδη οργανωσιακής δέσμευσης παρουσιάζουν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην μεγαλύτερη χιλιομετρική απόσταση από τον τόπο συμφερόντων του. Τα ευρήματα μπορούμε να τα θεωρήσουμε λογικά καθώς οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται μακριά από το τόπο συμφερόντων τους αφενός επιδιώκουν να μετακινηθούν σε μία σχολική μονάδα που θα τους εξυπηρετεί περισσότερο και αφετέρου η σχέση με την μονάδα τους αφορά αποκλειστικά την συμπλήρωση του ωραρίου τους χωρίς να εμπλέκονται πιο ενεργά σε δράσεις του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας που εντάσσεται. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να αντιστέκονται στην αλλαγή σε μεγαλύτερο βαθμό από τους



εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε κοντινές αποστάσεις και αλληλεπιδρούν σε μεγαλύτερο βαθμό με το Σχολείο και την τοπική κοινωνία.

Τέλος το τρίτο ερευνητικό ερώτημα ήθελε να συσχετίσει το είδος δέσμευσης με τα επίπεδα αντίστασης στην αλλαγή. Να διερευνηθεί αν το είδος της Οργανωσιακής δέσμευσης του εκπαιδευτικού επηρεάζει την αντίσταση που επιδεικνύει στις αλλαγές και να αποτυπώσει ποσοστιαία σε κάθε έναν από τους τρεις τύπους της Οργανωσιακής Δέσμευσης ποια είναι η αντίσταση των εκπαιδευτικών.

Διαφάνηκε ότι η Οργανωσιακή δέσμευση επηρεάζει τον εκπαιδευτικό στην αντίσταση που επιδεικνύει στις αλλαγές και επιβεβαιώθηκε η υπόθεση ότι στα δύο είδη Οργανωσιακής Δέσμευσης που ενέχουν συναισθηματικά στοιχεία σύνδεσης η αντίσταση των εργαζομένων ποσοστιαία είναι μικρότερη από τους εργαζόμενους που δηλώνουν Συνεχιστική Δέσμευση. Τα ευρήματα έδειξαν ότι τα υψηλότερα ποσοστά αντίστασης συγκεντρώνουν οι εκπαιδευτικοί με Συνεχιστική δέσμευση. Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί με βάση την φύση της Συνεχιστικής δέσμευσης και την φύση των αλλαγών. Ένας εκπαιδευτικός που δεσμεύεται Συνεχιστικά με το σχολείο που υπηρετεί, παραμένει σε αυτό λόγω ανάγκης και λόγω έλλειψης εναλλακτικών επιλογών με αποτέλεσμα να είναι αρνητικός ενάντια σε αλλαγές που προϋποθέτουν κόπο, χρόνο και διαταράσσουν την καθημερινότητά του.

Από την άλλη οι εκπαιδευτικοί που δεσμεύονται Συναισθηματικά με την σχολική μονάδα συγκεντρώνουν τα χαμηλότερα επίπεδα αντίστασης στις αλλαγές λόγω του ότι υιοθετούν την στοχοθεσία του σχολείου και εκδηλώνουν έντονη ενασχόληση με τη σχολική μονάδα. Επομένως δέχονται τις αλλαγές με θετικότερο τρόπο καθώς είναι περισσότερο ενεργοί στην σχολική πραγματικότητα. Χαμηλότερα επίπεδα αντίστασης στην αλλαγή από τους εκπαιδευτικούς που δεσμεύονται Συνεχιστικά συγκέντρωσαν και οι εκπαιδευτικοί που δεσμεύονται Κανονιστικά αλλά πιο αυξημένα σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που δηλώνουν Συναισθηματική Δέσμευση.

Σε όλα τα είδη οργανωσιακής δέσμευσης φάνηκε και πάλι ότι καθοριστικός παράγοντας στην αντίσταση που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί στις αλλαγές είναι της γνωσιακής ακαμψίας και μάλιστα σε ποσοστά διπλάσια μέχρι και τριπλάσια από τους άλλους παράγοντες. Επίσης ο συγκεκριμένος παράγοντας συγκεντρώνει παρόμοια ποσοστά και στα τρία είδη οργανωσιακής δέσμευσης, γεγονός που υποδηλώνει την μεγάλη σημασία αυτού του παράγοντα στην μελέτη της αντίστασης της αλλαγής καθώς φαίνεται ότι αποτελεί το κύριο τροχοπέδη στην αποδοχή των οργανωσιακών αλλαγών.

Αν αποπειραθούμε να συγκεντρώσουμε τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού ανάλογα με το είδος της οργανωσιακής δέσμευσης που αναπτύσσει, συμπληρώνοντας το προφίλ του, με βάση τα ευρήματα που προέκυψαν,θα λέγαμε ότι στην Συναισθηματική δέσμευση ο εκπαιδευτικός είναι άντρας, με μεγάλη προϋπηρεσία, διαζευγμένος και με βασικό πτυχίο, Υπηρετεί την οργανική του θέση ως Διευθυντής στην οποία τοποθετήθηκε κατόπιν επιθυμίας του και η σχολική μονάδα βρίσκεται σε πολύ κοντινή απόσταση από τον τόπο συμφερόντων του. Για την Συνεχιστική Δέσμευση θα λέγαμε ότι είναι γυναίκα, σε θέση εκπαιδευτικού, διαζευγμένη και κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Έχει μικρή εργασιακή εμπειρία, εργάζεται ως αναπληρώτρια και υπηρετεί σε πολύ μεγάλη απόσταση από τον τόπο



συμφερόντων παρόλο που η τοποθέτησή της ήταν επιθυμητή. Για την Κανονιστική δέσμευση θα λέγαμε ότι ο εκπαιδευτικός είναι άντρας, άγαμος, κάτοχος μεταπτυχιακού με λίγα έτη υπηρεσίας που εργάζεται ως αναπληρωτής. Η τοποθέτησή του έγινε κατόπιν επιθυμίας του και η σχολική μονάδα βρίσκεται σε πολύ κοντινή απόσταση από τον τόπο συμφερόντων του.

Σχετικά με το προφίλ του εκπαιδευτικού που παρουσιάζει την μεγαλύτερη αντίσταση στην αλλαγή, θα λέγαμε ότι είναι γυναίκα, διαζευγμένη, κάτοχος διδακτορικού, με λίγα έτη υπηρεσίας όπου εργάζεται ως αναπληρώτρια σε θέση εκπαιδευτικού. Η τοποθέτηση στην σχολική μονάδα έγινε κατόπιν επιθυμίας αλλά το σχολείο βρίσκεται σε πολύ μεγάλη απόσταση από τον τόπο συμφερόντων. Σχετικά με το προφίλ του εκπαιδευτικού που εμφανίζει την μικρότερη αντίσταση στην αλλαγή θα λέγαμε ότι είναι άντρας, παντρεμένος, με βασικές σπουδές και με πολύ μεγάλη προϋπηρεσία. Υπηρετεί ως αποσπασμένος σε σχολείο που δεν ήταν επιλογή του σε θέση Διευθυντή και η σχολική μονάδα είναι σε μία απόσταση 10-50χμ από τον τόπο συμφερόντων του.



## 8. Περιορισμοί

Το δείγμα της παρούσας ερευνητικής εργασίας ανέρχεται στον αριθμό των 120 εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας της Δυτικής Μακεδονίας. Το δείγμα κρίνεται ικανοποιητικό και μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό για την συγκεκριμένη περιφέρεια. Η δειγματοληψία έδωσε σε όλα τα υποκείμενα την δυνατότητα να συμμετέχουν στην έρευνα καθώς πραγματοποιήθηκε ηλεκτρονική διανομή των ερωτηματολογίων προς όλες τις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χωρίς κανένα αποκλεισμό, δίνοντας σε κάθε υποκείμενο να επιλεγθεί στο δείγμα.

Για πρακτικούς και οικονομικούς λόγους η διανομή των ερωτηματολογίων έγινε είτε στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο των σχολείων είτε στο προσωπικό ηλεκτρονικό ταχυδρομείο κάποιων εκπαιδευτικών και παρόλο που η επιλογή του σταθμισμένου εργαλείου των Allen και Meyer (1990) για την οργανωσιακή δέσμευση «Original Commitment Scale Items» προσδίδουν εγκυρότητα και αξιοπιστία στα υποβληθέντα ερωτήματα, το ερωτηματολόγιο, ως εργαλείο περιορίζει την έκφραση των απόψεων και των στάσεων μέσω των κλειστού τύπου ερωτημάτων σε σχέση με ποιοτικότερα εργαλεία, όπως είναι αυτό της συνέντευξης.

Τέλος, θα πρέπει να αναφερθεί πως ενδεχομένως κάποιες από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων δεν είναι αντιπροσωπευτικές είτε λόγω βεβιασμένου χρόνου συμπλήρωσής τους, είτε λόγω της μεροληψίας των ερωτωμένων, δίνοντας δηλαδή απαντήσεις σκεπτόμενοι τις απαντήσεις που η ερευνήτρια θα ήθελε να συλλέξει. Για αυτόν τον λόγο θα πρέπει να αποφευχθεί οποιαδήποτε γενίκευση των αποτελεσμάτων.



## 9. Προεκτάσεις

Με δεδομένη την περιορισμένη έρευνα που έχει συντελεστεί στο αντικείμενο της οργανωσιακής δέσμευσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και της αντίστασης που επιδεικνύουν στις οργανωσιακές αλλαγές, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα ήταν καλό να αποτελέσουν αφετηρία για περαιτέρω εξέταση για μία αποδοτικότερη και αποτελεσματικότερη παιδεία εφόσον οι εκπαιδευτικοί είναι οι άμεσοι πάροχοί της.

Προτείνεται, λοιπόν, η περαιτέρω διερεύνηση της οργανωσιακής δέσμευσης και της αντίστασης στις αλλαγές των εκπαιδευτικών ολόκληρης της χώρας, μέσω της συσχέτισης τους με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους, με τα στοιχεία που συνθέτουν την προσωπικότητά τους αλλά και την οργανωσιακή συμπεριφορά που επιδεικνύουν με σκοπό να διαμορφωθεί μια εικόνα περισσότερο ολοκληρωμένη.

Επίσης προτείνεται η ανεύρεση των αιτιών και των κινήτρων που διαμορφώνουν την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών και πυροδοτούν αντιστάσεις στις προτεινόμενες αλλαγές. Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η μελέτη αντίστασης των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένες μεταρρυθμιστικές αλλαγές και πως αυτές επηρεάζουν την οργανωσιακή δέσμευση τους με τον σχολικό οργανισμό. Τέλος μία έρευνα που θα μελετούσε ποιες πολιτικές στο εκπαιδευτικό σύστημα θα ενίσχυαν την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών και θα τους έκανε περισσότερο ενθουσιώδεις στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις θα λειτουργούσε υποβοηθητικά για μία εκπαιδευτική πολιτική που θα μπορούσε να συμβάλλει ουσιαστικά στην αύξηση της ποιότητας στην εκπαίδευση.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Βακόλα, Μ., Νικολάου, Ι.(2012), *Οργανωσιακή ψυχολογία & συμπεριφορά*, Αθήνα: Rosili.

Ζαβλανός, Μ. (2002), *Μάνατζμεντ*, Αθήνα: Σταμούλης.

Ιορδάνογλου, Δ. (2008), *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού στις σύγχρονες οργανώσεις: νέες τάσεις και πρακτικές*, Εκδόσεις Κριτική.

Κωνσταντίνου, Α. (2005), *Πώς θα διευθύνεις αποτελεσματικά το σχολείο σου*, Λευκωσία: Καντζηλάρης.

Montana, P.J., Charnov, B.H., Κατσαντώνη, Σ., & Κατσαντώνης, Γ.(2000), *Μάνατζμεντ. Οικονομία και επιχείρηση*, Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Λυμπέρης, Λ. (2012), Συγκεντρωτισμός – αποκέντρωση στη Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος: Θεωρητικός Προβληματισμός – Πρακτικές Δυτικών Χωρών. *Τα Εκπαιδευτικά*, σ.103-104, 133-144.

Μουρκογιάννη Κρ., & Αντωνίου Α. (2014), *Επίπεδα επαγγελματικής δέσμευσης και ικανοποίησης σε σχέση με τους μηχανισμούς αντιμετώπισης ψυχοπαιστικών καταστάσεων σε Έλληνες εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 20-22 Ιουνίου 2014 (536-547). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. doi: 10.12681/edusc.292

Μπουραντάς, Δ., Παπαλεξανδρή, Ν. (2003), *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων*. Αθήνα: Μπένου.

Νούση, Ε., Πανάγος, Π., & Χατζημπεκιάρης, Θ. (2015), *Οργανωσιακή δέσμευση: μελέτη περίπτωσης των μελών εκπαιδευτικού προσωπικού του ΑΤΕΙ Καλαμάτας* (Πτυχιακή εργασία στο Τμήμα Διοίκησης Μονάδων Υγείας και Πρόνοιας). Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα, Καλαμάτα. Ανακτήθηκε 17 Φεβρουαρίου 2018, από <http://nestor.teipel.gr/xmlui/handle/123456789/13137>

Ντούσκας, Ν. (2007), Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στο Σύγχρονο Σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, 6(1), 28-41. Ανακτήθηκε 23 Μαρτίου 2018, από [http://srvipeir.pde.sch.gr/educonf/1/02\\_.pdf](http://srvipeir.pde.sch.gr/educonf/1/02_.pdf)

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008), Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή. Στο: Μαυροσκούφης, Δ.Κ. (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, 231-240, Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.





Πετκοπούλου, Ε. (2014), Σχέδιο δράσης για την επιτυχημένη εφαρμογή εκπαιδευτικής καινοτομίας σε ίδρυμα προσχολικής αγωγής. *Τα Εκπαιδευτικά*, 109-110, 215-226.

Ράπτης, Ν. (2006), Η διαχείριση της καινοτομίας από τη σχολική ηγεσία. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 32-42.

Robbins, P. S., & Judge, A. T. (2011), *Οργανωσιακή Συμπεριφορά: Βασικές Έννοιες και Σύγχρονες Προσεγγίσεις* (επιμ. Σαχινίδης Α.), Αθήνα: Κριτική

Σαγιαδίνου, Γ.,Σ. (2017), *Το εργασιακό καθεστώς των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως παράγοντας οργανωσιακής δέσμευσης*, (Μεταπτυχιακή εργασία στο Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα. Ανακτήθηκε 3 Απριλίου 2018 από <http://dspace.uowm.gr:8080/xmlui/handle/123456789/676>

Σαΐτης, Χ. (2005), *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*, Αθήνα: Ιδίου

Σταφυλά, Α. (1997), *Οργανωσιακή αλλαγή και εκπαίδευση προσωπικού*, Αθηναϊκή Ζυθοποιία Α.Ε, Αθήνα.

Χρηστίδης, Β. (2014), *Πρωτεύουσα Καριέρα και Οργανωσιακή Δέσμευση: σύγκριση μεταξύ των εργαζομένων στο Ελληνικό Δημόσιο και Ιδιωτικό τομέα* (Διπλωματική εργασία στο Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε 23 Απριλίου 2018, από <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/16088/6/ChristidisVasileiosMsc2014.pdf>

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

Ψυχάρης, Ι., Σιμάτου, Ε. (2003), Η οργάνωση της δημόσιας διοίκησης σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο στην Ελλάδα. *Σειρά Ερευνητικών Εργασιών*, 9(29), 645-68

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Allen, N.J. & Meyer, J.P.(1990), The measurement and antecedents of affective , continuance and normative commitment to the organization, *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1-18.

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

Allen, N.J. & Meyer, J.P.1996. Affective, continuance and normative commitment to the organization. An examination of construct validity. *Journal of Vocational Behaviour*, 49, 252-276.

- Angle, H. L. & Perry, J. L. 1981. An empirical assessment of organizational commitment and organizational effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 27, 1-14.
- Angle, H. L., & Perry, J. L. (1983), Organizational commitment: Individual and organizational influences. *Work and Occupations*, 10(2), 123-146. doi: 10.1177/0730888483010002001
- Argyriou, A., Iordanidis, G. (2014), Management and Administration Issues in Greek Secondary Schools. : Self-Evaluation of the Head Teacher Role. *Education Research International, Secondary Schools*. doi:10.1155/2014/147310.
- Aven, F. F., Parker, B., & McEvoy, G. M. (1993), Gender and attitudinal commitment to organizations: A meta-analysis. *Journal of Business Research*, 26(1), 63-73. doi: 10.1016/0148-2963(93)90043-O
- Bakan, I., Büyükbeşe, T., & Erşahan, B. (2011), An Investigation of Organizational Commitment and Education Level among Employees. *International journal of emerging sciences*, 1(3), 231-245. Ανακτήθηκε 3 Μαρτίου, 2018, από [http://ejournal.narotama.ac.id/files/An%20Investigation%20of%20Organizational%20OC ommitment.pdf](http://ejournal.narotama.ac.id/files/An%20Investigation%20of%20Organizational%20OC%20ommitment.pdf)
- Bamfod, D.R. & Forrester, P.L. (2003), Managing planes and emergent change within an operations management environment. *International journal of operations & production management*, 23, 546-564.
- Bareil, C. (2004), *Managing Resistance to Change or Readiness to Change*. Ανακτήθηκε: [http://web.hec.ca/sites/ceto/fichiers/04\\_02.pdf](http://web.hec.ca/sites/ceto/fichiers/04_02.pdf)
- Becker, H. S. 1960. Notes of the Concept of Commitment. *American Journal of Sociology*, 66, 32-42.
- Becker, T. E & Billings, R. S. 1992. Profiles of commitment: An empirical test. *Journal of Organizational Behaviour*, 14, 177-190.
- Berkovich I., (2011), No we won't! Teachers' resistance to educational reform, *Journal of Educational Administration*, 49(5), 563-578. <https://doi.org/10.1108/09578231111159548>
- Beer, M. & Nohria, N. (2000), *Cracking the code of change*. Harvard Business Review, 133-141.
- Beycioglu, K. (2014), Principal leadership and organizational change in schools: a cross-cultural perspective, *Journal of Organizational change management*, 27(3), doi.org/10.1108/JOCM-06-2014-0111.



Bittan-Friedlander, N., Dreyfus, A., Milgrom, Z., (2004). Types of teachers in training: the reactions of primary school science teachers when confronted with the task of implementing an innovation. *Teaching and Teacher Education*, 20, 607-619.

Brickman, P., Abbey, A., Halman, J., L.(1987), *Commitment, conflict and caring*. Prentice Hall Inc.

Bourantas, D. & Papalexandris.(1992), Variables Affecting Organizational Commitment : Private versus Publicly- Owned Organizations in Greece, *Journal of Managerial Psychology*, 7, 3-10.

Brown, D., & Sargeant M. (2007), Job Satisfaction, Organizational Commitment, and Religious Commitment of Full-Time University Employees. *Journal of research on christian education*, 16(2), 211-241. doi: 10.1080/10656210701647613

Bryk, A. S., & Driscoll, M. E. (1988), The high school as community: Contextual influences and consequences for students and teachers. Ανακτήθηκε 6 Μαρτίου, 2018, από <https://eric.ed.gov/?id=ED302539>

By, R. (2005), Organizational change management. A critical review. *Journal of change management*. 5(4), 369-380.

Campion, M., A., & Lord, R., G. (1982), A control systems conceptualization of the goal setting and changing process. Academic Press Inc.

Carr, J. B., Brower, R. S. (2000), Principled opportunism: evidence from the organizational middle. *Public Administration Quarterly*. 24 (1), 109-138.

Carson, K., D., & Bedeian, A., G. (1994), Career Commitment: Construction of a Measure and Examination of Its Psychometric Properties. *Journal of Vocational behavior*, 44(3), 237-262.

Ghaith, G., & Yaghi, H. (1997), Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13(4), 451-458 doi:10.1016/S0742-051X(96)00045-5

Chughtai, A. A., & Zafar, S. (2006), Antecedents and consequences of organizational commitment among Pakistani university teachers, *Applied H.R.M. Research*, 2006, 11(1), 39-64, Ανακτήθηκε 15 Ιανουαρίου 2018, από <http://121.52.153.178:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/634/Article%20Organizational%20Commitment%20Aamir%20Ali%20Chughtai%20and%20Sohail%20Zafar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Coladarci, T., & Breton, W. A. (1997), Teacher efficacy, supervision, and the special education resource-room teacher. *The Journal of Educational Research*, 90(4), 230-239. doi: 10.1080/00220671.1997.10544577



Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2011), Predicting teacher commitment: The impact of school climate and social-emotional learning. *Psychology in the Schools, 48(10)*, 1034-1048. doi: 10.1002/pits.20611

Connell, J.P., Klem, A.M. 2000. You Can Get There From Here: Using a Theory of Change Approach to Plan Urban Education Reform. *Journal of Educational a and Psychological Consultation, 11(1)*, 93-120.

Cornell, J. (1996), Aspects of the management of change. *Journal of Management in Medicine, 10 (2)*. p.23-30

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

Cuban, L., & Usdan, M. (2003), *Powerful reforms with shallow roots: Improving America's urban schools*. New York: Teacher's College Press.

Darling-Hammond, L. (2000), Teacher quality and student achievement. *Educational Policy Analysis Archives, 8 (1)*, Ανακτήθηκε στις 11 Μαρτίου 2018 από <http://olam.ed.asu.edu/epss/v8v1>

Datnow, A., Hubbard, L., & Mehan, H. (2002), *Extending educational reform: From one school to many*. London: Routledge-Falmer.

Day, C., & Gu, Q. (2007), Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: sustaining commitment and effectiveness over a career, *Oxford Review of Education, 33(4)*, 423-443. doi: 10.1080/03054980701450746

Del Val, M. P.& Fuentes, C.M. 2003. Resistance to change: a literature review and a empirical study. *Management Decision, 41(1/2)*, 148-155.

Deshon, R.P. and Undis, R.S. (1997), The Dimensionality of the Hollenbeck, Williams, and Klein (1989) Measure of Goal Commitment on Complex Tasks', *Journal of Organizational Behavior and Human Decision Processes, 70*, 105- 116,

Dodd-McCue, D., & Wright, G. B. (1996), Men, women, and attitudinal commitment: The effects of workplace experiences and socialization, *Human Relations, 49(8)*, 1065-1091. doi: 10.1177/001872679604900803

Dunham, R.B., Grube, J.A. & Castaneda M.B. (1994), Organizational commitment. The utility of an integrative definition, *Journal of Applied Psychology, 79*, 370-380.

Dunham, R. B., Grube, J. A., Gardner, D. G., Cummings, L. L., & Pierce, J. L. (1989), The development of an attitude toward change instrument. Discussion Paper 124:10 Minneapolis, MN: University of Minnesota, *Strategic Management Research Center*.



- Etzioni, A. (1961). *A comparative analysis of complex organizations*. New York: Free Press.
- Elliot, R.D. (1990), The challenge of management change. *Personal Journal*, 69(3), 40-92.
- Evans, R., (2001), *The human side of school change : reform resistance and the real life problems of innovation*, San Francisco: Jossey Bass
- Firestone, W.A. (1996), Images of teaching and proposals for reform: A comparison of ideas from cognitive and organizational research. *Educational Administration Quarterly*, 32(2), 209–235. doi:10.1177/0013161X96032002003
- Fullan, M. (2006), *Change theory. A force for school improvement*. Ανακτήθηκε στις 4 Φεβρουαρίου 2018 από: <http://www.michaelfullan.ca/media/13396072630.pdf>
- Fullan, M. (2001), *Leading in culture of change*. Wiley, J. & Sons, Jossey Bass.
- Fullan, M. & Stiegelbauer, S. (1991), *The new meaning of educational change*. Teachers college Press, New York.
- Fuller, E. (1969), Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.
- Gilgeous, V. & Chambers, S. (1999), Initiatives for management resistance to change. *Journal of general management*, 25( 2), 44-58.
- Greenan, J. P., Wu, M., Mustapha, R. B., & Ncube, L. B. (1998), Attitudes and motivations of vocational teachers regarding program improvement. *Journal of Industrial Teacher Education*, 35 (3), 6-23.
- Greenberg, J. & Baron R.A. (2002), *Behaviour in organizations*. Prentice Hall. New Jersey.
- Griffin, L., Hogan, L., Lampert, G., Tucker- Gail, A., & Baker, N. (2009), *Job involvement, job stress, job satisfaction, and organizational commitment and the burn out of correctional staff*. Criminal Justice and Behaviour.
- Hackett, R. D., Bycio, P., & Hausdorf, P. A. (1994), Further assessments of Meyer's And Allen's three component model of organizational commitment. *Journal of Applied Psychology*, 79, 15-20
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (2001). *Implementing change: Patterns, principles and potholes*. Boston, MA: Allyn and Bacon
- Hamid, S., Nordin, N., Adnan, A., & Sirun, N. (2013), A study on primary school teachers' organizational commitment and psychological empowerment in the district



of klang. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 90, 782-787. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.07.152

Hanaysha J. (2016), Examining the Effects of Employee Empowerment, Teamwork, and Employee Training on Organizational Commitment, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 229, 298-306, doi: 10.1016/j.sbspro.2016.07.140

Hargreaves, A. (2005), Inclusive and exclusive educational change: emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership & Management*, 24 (2), 287-309.

Harrison, J. K., & Hubbard, R. (1998). Antecedents to organizational commitment among Mexican employees of a US firm in Mexico. *The Journal of Social Psychology*, 138(5), 609-623. doi: 10.1080/00224549809600416

Heck, R.H., Brandon, P.R. & Wang, J. (2001), Implementing site-managed educational changes: Examining levels of implementation and effect. *Educational Policy*, 15(2), 302-322.

Herscovitch L (1999) *Employee commitment to organizational change: extension and evaluation of a three-component model*. Unpublished master's thesis, University of Western Ontario,

Hodgetts, R. (1987), *Modern human relation at work*. Dryden Press.

Hollenbeck, J., Williams, C., & Klein, H, (1989), An empirical examination of antecedents of commitment to difficult goals. *Journal of Applied Psychology*, 74, 18-23.

Hopkins, D., & Stern, D. (1996), Quality teachers, quality schools: International perspectives and policy implications. *Teaching and Teacher Education*, 12(5), 501–517. doi:10.1016/0742-051X(95)00055

Huang, T., M., (2011), The Relationship Between Headmasters' Leadership Behaviour and Teachers Commitment in Primary Schools in the District of Sarikei, Sarawak. *Social and Behavioral Sciences* 29, 1725 – 1732

Iordanides, G., Tsakiridou, H., Balasi, A. (2015), Greek Primary Schools' Organisational Culture: An empirical study. *Leading & Managing*, 21 (1), 86-104.

Iordanidis G., Tsakiridou, H., Sagiadinou, G. 2014. Greek Teachers' Views about Their Organizational Commitment to Primary School. *American Journal of Educational Research*, 2(8), 603-611.

James, Chr. & Connolly, U. (2000). *Effective change in schools*. London: Routledge Falmer.



- Jans, N. A.,(1989), Organizational Commitment, Career Factors and Career/Life Stage. *Journal of Organizational Behavior*, 10(3), 247-266.
- Jaros, S. T. Jermier,J.M., Koehler, J.W., & 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, 951-995.
- Jex, S.M., (2002), *Organizational Psychology: A scientist-practitioner approach*, New York, John Wiley & Sons Inc
- Jones, G. (2004), Organizational Theory, Design and change: Text and Cases. Prentice Hall, New Jersey.
- Ko, J.W., Price,J.L., & Kueller, C.W. (1997), Assesment of Meyer's And Allen's three componement model of organizational commitment in South Korea. *Journal of Applied Phychology*, 82(6), 961-973.
- Kotter, J.P. (1995), *The new rules: how to succeed in today's post-corporate world*. The Free Press, New York.
- Lazarus, R. S. (1991), Cognition and motivation in emotion. *American psychologist*, 46(4), 352.
- Lindberg, E. 2014. Principals with and without performance measures means no change? *Journal of Organizational Change Management*, 27(3), 520-531.
- Locke, E., Latham, G.P. Erez, M. (1998), The determination of goal commitment. *Academy of Management*, 13, 23-39.
- Mani, R.S. Devi, N.U.. (2011), An Analysis of Organizational Commitment Among College Students, *International Journal of Research in Commerce and Management*, 2( 12), 54-59.
- March, J., G., & Simon, H., A.,(1958) *Organizations*. New York.Willey.
- Markovits, Y., Davis, A. J., & Van Dick, R. (2007), Organizational commitment profiles and job satisfaction among Greek private and public sector employees. *International Journal of Cross Cultural Management*, 7(1), 77-99. doi: 10.1177/1470595807075180
- Markovits, Y., Davis, A. J., Fay, D., & Dick, R. V. (2010). The link between job satisfaction and organizational commitment: Differences between public and private sector employees. *International Public Management Journal*, 13(2), 177-196. doi:10.1080/10967491003756682

- Mathiew, J.E., & Zajac, D. (1990), A review and meta-analysis of the antecedents, correlates and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin*, 108, 171-194. doi: 10.1037/0033-2909.108.2.171
- Maurer, R., 1996. Using resistance to built support for change. *Cincinnati*, 19( 3), 56
- Mayer, R.C., & Schoorman, F. D. (1992), Predicting participation and production outcomes through a two dimensional model of organizational commitment. *Academy of Management Journal*, 35, 671-684.
- McGee, G. W. & Ford, R.C. (1987), Two (or more?) dimensions of organizational commitment : reexamination of the affective and continuance commitment scales. *Journal of Applied Psychology*, 72, 638-642.
- Metselaar, E.E. (1997), *Assesing the willingness to change: construction and validation of the Dinamo*, Free University of Amsterdam. Amsterdam.
- Meyer, J.P., Stanley, D.J., 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(1), 20-52. doi: 10.1006/jvbe.2001.1842 Meyer
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991), A three component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1, 61-89.
- Meyer, J. P., & Herscovitch. L. (2001), Commitment in the workplace. Toward a general model. *Human Resource Management Review*, 11, 299-326.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. & Topolnytsky, L. (1998), Commitment in a changing world of work. *Canadian Psychology*, 39, 83-89.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1997), *Commitment in the workplace: Theory research and application*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Meyer, J. P., & Parfyonova, N. M. (2010), Normative commitment in the workplace: A theoretical analysis and re-conceptualization. *Human Resource Management Review*, 20(4), 283-294. doi: 10.1016/j.hrmr.2009.09.001
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1984), *Innovation up close: how school improvement works*. New York: Plenum Press.
- Morgan, J. S. (1972), *Managing change*, Mc Graw- Hill Book company.
- Mottaz C. (1986), An analysis of the relationship between education and organizational commitment in a variety of occupational groups, *Journal of vocational behavior*, 28(3), 214-228. doi: 10.1016/0001-8791(86)90054-0





- Morris, J. H., & Sherman, J. D. (1981). Generalizability of an organizational commitment model, *Academy of management Journal*, 24(3), 512-526. doi: 10.2307/255572
- Mowday, R.T., Porter, L.W. & Steers, R. (1982), *Organizational linkages: the psychology of commitment, absenteeism and turnover*. San Diego, CA:Academic Press.
- Mowday, R., Porter, L. W., & Steers, M. R. (1982) *Employee-Organization Linkages: The Psychology of Commitment, Absenteeism, and Turnover*, New York: Academic Press
- Mowday, R.T., Steers, R.M. & Porter, L.W. (1979), The Measurement of Organizational Commitment, *Journal of Vocational Behavior*, 14, 224-247.
- Mullins, L.J. (1999), *Management and organizational behaviour*. Financial time Prentice Hall, 5th edition.
- Ohlson, M. (2007), *How to introduce and manage organizational changes*.
- Oliver, N., (1990), Work Rewards, Work Values, and Organizational Commitment in an Employee-Owned Firm: Evidence from the U.K., 43(6), 513-526. <https://doi.org/10.1177/001872679004300602>
- O' Reilly, C.A. & Chatman, J. (1986), Organizational commitment and psychological attachments: the effects of compliance, identification and internalization on pro-social behaviour. *Journal of Applied Psychology*, 71, 492-499. doi: 10.1037/0021-9010.71.3.492
- Oreg, S. 2003. Resistance to change: Developing an Individual Differences Measure. *Journal of Applied Psychology*, 88( 4), 680-693.
- Oreg, S., Bayazit, M., Vakola, M., Arciniega, L., Armenakis, A., Barkauskiene, R., Bozionelos, N., Fujimoto, Y., Gonzalez, L., Han, J., ...Hrebickova T. (2008), Dispositional resistance to change: measurement equivalence and the link to personal values across 17 nations», *Journal of Applied Psychology*, 93(4), 935-944.
- Ogunnaike, O. O., Oyewunmi, A. E., & Famuwagun, O. E. (2016). Empirical Appraisal of Compensation and Organizational Commitment in Education Management. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(3), 296-301. doi: 10.5901/mjss.2016.v7n3p296.
- Pardo de Val, M. & Fuendes, C.M. (2003), Resistance to change: a literature review and empirical study. *Magazine decision*, 41,(2), 148-155.



- Park, I. (2005), Teacher commitment and its effects on student achievement in American high schools. *Educational Research and Evaluation*, 11(5), 461-485. doi: 10.1080/13803610500146269
- Penley, L.E. & Gould, S. (1988), Etzioni's model of organizational involvement: a perspective for understanding commitment to organizations, *Journal of Organizational Behaviour*, 9, 43-59.
- Perren, L. & Megginson, D. (1996), Resistance to change as positive force: it's dynamics and issues for management development, 1(4), 24-28.
- Piderit, S., K., (2000), Rethinking Resistance and Recognizing Ambivalence: A Multidimensional View of Attitudes toward an Organizational Change. *The Academy of Management Review*, 25(4), 783-794 doi: 10.2307/259206
- Polat, S. (2011), *Commitment and antecedents of police officers, first level, and mid-level supervisors in the Turkish National Police: an empirical study of the three-component model of organizational commitment* (Unpublished master's thesis). Virginia Commonwealth University. Ανακτήθηκε 13 Μαρτίου, 2018, από <https://www.researchgate.net/publication/289518684>
- Pool, S., & Pool, B. (2007), A management development model: measuring organizational commitment and its impact on job satisfaction among executives in a learning organization. *Journal of Management Development*, 26(4), 353-369. doi: 10.1108/02621710710740101
- Poppleton, P. (2000), Receptiveness and Resistance to Educational Change: Experiences of English Teachers in the 1990s. Paper presented at the Annual Meeting of the *American Educational Research Association* (New Orleans, LA, April 24-28, 2000).
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., & Boulian, P. V. (1974), Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of applied psychology*, 59(5), 603. doi: 10.1037/h0037335
- Pounder, D. G. (1999), Teacher teams: exploring job characteristics and work-related outcomes of work group enhancement. *Educational Administration Quarterly*, 35 (3), 317-348, 462-469 London: Cassel
- Rieley, J.B. & Rieley, M. (1999), *Is your organization addicted to change ?* Wiley Sons. Inc.
- Salancik, G. (1977), Commitment and the Control of Organizational Behavior and Belief. In B. Staw and G. Salancik (Eds.), *New directions in organizational behavior*, 1-54, Chicago: St. Clair Press

Schiemann, W. (1995), *Understanding change resistance*. In. N. Russel Jones (ED.), *The managing change pocketbook*. Hants, UK: Management Pocketbooks Ltd.

Senior, B. & Fleming, J. (2006), *Organizational change*. Pearson Education.

Smith, I. (2005). Continuing professional development and workplace learning 11. Managing the “people” side of organisational change. *Library Management*, 26(3), 152-155.

Stasz, C., Ramsey, K., Eden, R., Da Vanzo, J., Farris, H., & Lewis, M. (1992), *Classrooms that work: Teaching generic skills in an academic and vocational setting*. Berkeley, CA: University of California, National Center for Research in Vocational Education. Stevens

Razak, N.A., Darmawan, G.N., Keeves, J.P., (2009), *Teacher Commitment*, International Handbook of Research on Teachers and Teachers. Springer Science & Business Media LLC.

Rusbult, C. E., & Farrell, D. (1983), A longitudinal test of the investment model: The impact on job satisfaction, job commitment, and turnover of variations in rewards, costs, alternatives, and investments. *Journal of Applied Psychology*, 68(3), 429-438.

Russell, E.B. (1975), Upgrading curricula through change-oriented teachers. *Theory into Practice*, 14(1), 27-31.

Saracaloğlu, A. S., & Yenice, N. (2009). Investigating the self-efficacy beliefs of science and elementary teachers with respect to some variables. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(2), 244-260. Ανακτήθηκε 9 Μαρτίου, 2018, από <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.910.987&rep=rep1&type=pdf>

Sarafidou, J.O. & Nikolaidis, D. (2009). School Leadership and Teachers’ Attitudes towards School Change: The Case of High Schools in Greece. *The International Journal of Learning*, 16(8), 431-440 .

School, R.W. (1981), Differentiating commitment from expectancy as a motivating force. *Academy of Management Review*, 6, 589-599 doi: 10.5465/AMR.1981.4285698

Shamir, B.(1991), Meaning, self and motivation in organizations. *Organizational Studies*,12(3),405-424.

Steers, R. M. (1977), Antecedents and outcomes of organizational commitment. *Administrative science quarterly*, 22(1), 46-56. doi: 10.2307/2391745

Stevens, R.J. (2004), Why do educational innovations come and go? What do we know? What can we do? *Teaching and Teacher Education*, 20, 389-396.

Stielgelbauer, S.M. (1994), *Change has change: implications for implementation of assessments from the organizational change literature*. Systemic reforms: Perspectives of Personalizing education.

Thomas, H. (2003). *The relationship between attitudes toward change and adoption of innovations*. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, Chicago, IL

Thomas, H., & Nelson, T. (2002), *Attitudes of vocational teachers toward change*. Paper presented at the annual meeting of the American Education Research Association, New Orleans, LA.

Thompson, D., Bell, T., Andreae, P., Robins, A. (2013). The Role of Teachers in Implementing Curriculum Changes. SIGCSE'13, March 6–9, 2013, Denver, Colorado, USA. Ανακτήθηκε από: <http://unplugged.canterbury.ac.nz/tim.bell/dt/sig177-thompson.pdf>

Todd, A. (1999), Managing radical change. Long range planning. *Journal of organizational change management*, 32, 237-244.

Tubs, M. 1993. Commitment as a moderate of the goal performance relation: A case of clearer construct definition. *Journal of Applied Psychology*, 78, 86-97.

Turnley, W.H. & Feldman, D.C. (1999), The impact of psychological contract violation on exit, voice, loyalty and neglect. *Human Relations*. 52(7), 895- 922.

Vakola, M. I. & Nikolaou, I. (2004), The role of emotional intelligence and personality variables on attitudes toward organizational commitment. *Journal of Managerial Psychology*. 19(1/2), 88-110.

Waddel, D. & Sohal, S.A. (1998), Resistance: a constructive tool for change management. *Management decision*, 36(8), 543-548.

Watson, G., (1971), *Resistance to change*. Volume: 14 (5), 745-766 <https://doi.org/10.1177/000276427101400507>

West-Burnham, J. (2003), *Education, Leadership and the Community*. Στο: Gelsthorpe, T., West-Burnham, J. (Eds.), *Educational Leadership and the Community. Strategies for School Improvement through Community Engagement.*, 1-14. Great Britain: Pearson Education.

Weissbein, D., A., Plamondon, K., E., & Ford, J., K., (1998), *Linking commitments to the work behaviors: commitment to a strategy*. Paper presented at the annual meeting of the Society of Industrial/Organizational Psychology Dallas. TX.

West, A. (1989), *Managing distribution and change*. Wiley, J. & Sons, New York.



Wiener, Y. (1982), Commitment in organizations: a normative view. *Academy of Management Review*, 7, 418-428.

Williamson, R., Blackburn, B. (2010), *Dealing With Resistance to Change. Principal Leadership*. 73-75

Yang, H. (2015), *Teacher Mediated Agency in Educational Reform in China*. Switzerland: Springer.

Zeffane, R, (1996), Dynamics of strategic change : Critical issues in fostering positive organizational change. *Leadership & organization*, 17(7), 36-43.

Zeffane, R. (1994), Patterns of organizational commitment and perceived management style: A comparison of public and private sector employees. *Human relations*, 47(8), 977-1010. doi: 10.1177/001872679404700806

Zimmerman, J. (2006), Why Some Teachers Resist Change and What Principals Can Do About It. *NASSP Bulletin*, 90 (3) , 238-249



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Π.Μ.Σ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ.

Αγαπητέ συνάδελφε.

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί έχει σκοπό να διερευνήσει την οργανωσιακή δέσμευση των εκπαιδευτικών με την σχολική μονάδα που υπηρετούν καθώς και την αντίσταση που επιδεικνύουν στις αλλαγές. Η έρευνα διενεργείται στην περιφέρεια της Δυτικής Μακεδονίας στα πλαίσια εκπόνησης διπλωματικής εργασίας για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Εκπαίδευση στη Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού» του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών της Φλώρινας.

Αναφορικά με τη συμπλήρωση αυτού του ερωτηματολογίου:

- α) Καταγράψτε με ειλικρίνεια την προσωπική σας τοποθέτηση.
- β) Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα, δεν θα σας ζητηθεί να συμπληρώσετε κανένα στοιχείο από το οποίο να προκύπτει η ταυτότητά σας.
- γ) Οι απαντήσεις είναι απολύτως εμπιστευτικές. Οι πληροφορίες, που θα προκύψουν, θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς.
- δ) Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 6 λεπτά της ώρας. Είναι πολύ σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.

Σας ευχαριστώ προκαταβολικά για τη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση

Ποζατσίδου Ελισάβετ

Δασκάλα Π.Ε Καστοριάς



Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
1	2	3	4	5

Παρακαλώ σημειώστε το βαθμό συμφωνίας σας ή διαφωνίας σας με τον αντίστοιχο αριθμό στις παρακάτω προτάσεις.

### ΜΕΡΟΣ Α.ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΟΡΓΑΝΩΣΙΑΚΗΣ ΔΕΣΜΕΥΣΗΣ					
1. Θα ήμουν πολύ χαρούμενος/η να διατελούσα το υπόλοιπο της καριέρας μου στην εκπαιδευτική μονάδα που διδάσκω τώρα.	1	2	3	4	5
2. Αισθάνομαι ότι τα προβλήματα αυτής της εκπαιδευτικής μονάδας είναι και δικά μου προβλήματα.	1	2	3	4	5
3. Αυτό το σχολείο το νιώθω σαν κομμάτι της οικογένειάς μου.	1	2	3	4	5
4. Είμαι συναισθηματικά δεμένος με αυτό το Σχολείο.	1	2	3	4	5
5. Η παραμονή μου σε αυτό το σχολείο αυτό είναι θέμα αναγκαιότητας και όχι επιθυμίας.	1	2	3	4	5
6. Νιώθω ότι δεν υπάρχουν καλύτερες επιλογές ώστε να μετακινηθώ σε κάποια άλλη σχολική μονάδα.	1	2	3	4	5
7. Η προσωπική μου ζωή θα διαταρασσόταν αν αποφάσιζα να φύγω από αυτή τη σχολική μονάδα.	1	2	3	4	5
8. Αν δεν επένδυα τόσα πολλά σε αυτό το σχολείο θα σκεφτόμουν να φύγω.	1	2	3	4	5
9. Αν προκύψει θέση σε κάποιο άλλο σχολείο θα νιώσω ότι δεν είναι σωστό να εγκαταλείψω τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική μονάδα.	1	2	3	4	5
10. Ένας από τους σημαντικότερους λόγους που εξακολουθώ να εργάζομαι στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική μονάδα είναι λόγω της ηθικής υποχρέωσης που νιώθω να παραμείνω και να εργάζομαι σε αυτήν.	1	2	3	4	5
11. Χρωστάω πολλά σε επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο σε αυτό το Σχολείο.	1	2	3	4	5
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΙΣΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΑΛΛΑΓΗ					
12. Προτιμώ να βαρεθώ από το να εκπλαγώ.	1	2	3	4	5
13. Όταν η ζωή μου παρουσιάζει μία σταθερή ρουτίνα δεν ψάχνω να το αλλάξω αυτό.	1	2	3	4	5
14. Γενικά τις αλλαγές τις βλέπω αρνητικά.	1	2	3	4	5
16. Αν ενημερωνόμουν ότι στο σχολείο θα γίνει μία σημαντική αλλαγή σχετικά με τον τρόπο που εργαζόμαστε μάλλον θα αγχωνόμουν.	1	2	3	4	5



17. Όταν ενημερώνομαι για αλλαγές στα πλάνα και τα σχέδια του Σχολείου προβληματίζομαι κάπως.	1	2	3	4	5
18. Όταν τα πράγματα δεν πάνε σύμφωνα με τα γνωστά πλάνα αποδιοργανώνομαι.	1	2	3	4	5
19. Αν ο Προϊστάμενός μου πρότεινε αλλαγές ως προς τον τρόπο λειτουργίας του Σχολείου αυτό θα με έκανε να νιώσω άβολα ακόμα κι αν ήξερα ότι όλα όσα ζητάει εγώ ήδη τα έχω υλοποιήσει ή τα υλοποιώ και δεν θα χρειαστεί να κάνω κάποια έξτρα δουλειά.	1	2	3	4	5
20. Αν στη μέση του διδακτικού έτους ενημερωνόμουν για κάποια αλλαγή στο τρόπο λειτουργίας του Σχολείου ή στα προγράμματα ακόμα και αν γνώριζα εκ των προτέρων την αλλαγή, θα θεωρούσα ότι τα πράγματα θα γίνουν χειρότερα από ότι είναι.	1	2	3	4	5
21. Το να αλλάζουν τα σχέδια αποτελούν εμπόδιο για μένα.	1	2	3	4	5
22. Όταν πιέζομαι για να αλλάξει κάτι αντιστέκομαι, ακόμα και αν πιστεύω ότι αυτή η αλλαγή μπορεί να με ωφελήσει.	1	2	3	4	5
23. Συχνά αισθάνομαι άβολα με τις αλλαγές, ακόμα κι αν αυτές μπορεί να βελτιώσουν την ζωή μου.	1	2	3	4	5
24. Δεν αλλάζω εύκολα γνώμη.	1	2	3	4	5
25. Οι απόψεις μου είναι σταθερές στο χρόνο.	1	2	3	4	5

## ΜΕΡΟΣ Β. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Φύλο

Άνδρας  Γυναίκα

2. Ηλικία Μέχρι 30  30-40  40-50  Άνω των 50

3. Οικογενειακή κατάσταση

Άγαμος  Έγγαμος  Διαζευγμένος/Χήρος  Άλλο

4. Επίπεδο εκπαίδευσης





ΑΕΙ - ΤΕΙ      Μεταπτυχιακό      Διδακτορικό      Άλλο

5. Θέση απασχόλησης

Δάσκαλος  Υποδιευθυντής  Διευθυντής

6. Σχέση εργασίας

Οργανική  Απόσπαση  Αναπληρωτής  Άλλο

7. Προϋπηρεσία

Μέχρι 7 χρόνια  Μέχρι 14 χρόνια  Μέχρι 21 χρόνια  21 και άνω

8. Επιθυμία για παραμονή    Ναι  Όχι

9. Τοποθέτηση στην μονάδα. Αναγκαστική  Επιθυμητή

10. Χιλιομετρική απόσταση από τον τόπο συμφερόντων.

Μέχρι 10 χμ.  Μέχρι 50 χμ.  Άνω των 100 χμ.