



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΘΕΜΑ:

**«Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗ
ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ
ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»**

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΓΚΑΡΑΛΕΑ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ

ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΗΤΡΩΟΥ: 364

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΘΩΜΑΣ ΜΠΑΚΑΣ

ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΕΤΟΣ: 2017-2018

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	6
----------------------	----------

ABSTRACT.....	7
----------------------	----------

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	8
----------------------	----------

ΜΕΡΟΣ Α΄ ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1. Το πρόβλημα της έρευνας.....	11
1.2. Η σημασία του προβλήματος.....	11
1.3. Προϋποθέσεις και περιορισμοί της έρευνας.....	13
1.4. Σκοπός της έρευνας.....	14
1.5. Στόχοι της έρευνας.....	14
1.6. Δυσκολίες της έρευνας.....	14

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

2.1. Σχολική μονάδα.....	15
2.2. Ο διευθυντής σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.....	18
2.3. Ορισμός της συνεργασίας.....	20
2.4. Κουλτούρα της σχολικής μονάδας.....	23

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

3.1. Μορφές σχολικής κουλτούρας

3.1.1. Ατομισμός30

3.1.2. Κατακερματισμός/ Διαμερισμός.....32

3.1.3. Συνεργασία.....35

3.1.4. Τεχνητή συναδελφικότητα.....36

3.2. Διευθυντής και κουλτούρα συνεργασίας

3.2.1. Ο ρόλος του διευθυντή

3.2.1.1. Η έννοια του ρόλου.....38

3.2.1.2. Βασικές δεξιότητες του διευθυντή.....39

3.2.2. Η συνεργασία διευθυντή και εκπαιδευτικών.....43

3.2.3. Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας και οι στρατηγικές επιλογές.....45

3.3. Η συνεργασία στη σχολική μονάδα

3.3.1. Νοοτροπία Συνεργασίας48

3.3.2. Η συνεργατική κουλτούρα στο σχολείο.....52

3.3.3. Συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών

3.3.3.1. Τα οφέλη από τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.....

53

3.3.3.2. Τα εμπόδια στη συνεργασία.....55

3.4. Ανασκόπηση ερευνών.....	56
------------------------------	----

ΜΕΡΟΣ Β΄ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Μεθοδολογική προσέγγιση και σχεδιασμός της έρευνας.....	60
4.2. Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας.....	61
4.3. Το εργαλείο συλλογής των δεδομένων.....	63
4.4. Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας.....	65
4.5. Η Διαδικασία Συλλογής των δεδομένων.....	66
4.6. Η ανάλυση των δεδομένων.....	67

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5.ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ.....	
.....	69

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	87
--	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	93
--------------------------------------	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	96
-----------------------------------	----

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	98
--------------------------	----

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	108
-----------------------	-----

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία μελετά το ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας στη σχολική μονάδα της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η εργασία διακρίνεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος παρατίθενται η προβληματική της έρευνας καθώς και οι θεωρητικές προσεγγίσεις που θεμελιώνουν το θέμα. Στο δεύτερο μέρος, παρουσιάζονται τα στοιχεία της μεθοδολογίας και τα ευρήματα της σχετικής εμπειρικής έρευνας. Στη συνέχεια, στη συζήτηση διατυπώνονται η σύνδεση ανάμεσα στο θεωρητικό πλαίσιο και τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την έρευνα.

Λέξεις κλειδιά: διευθυντής, σχολική μονάδα, σχολική κουλτούρα, συνεργασία.

ABSTRACT

The aim of this paper is to investigate the role of the school director in the formulation of collaborative culture on a primary school unit. The paper is divided into two parts. The first one presents the analysis of the research questions and the theoretical approach that can support the specific issue. The second part is based on the methodology and the results of the empirical research. Finally, the discussion connects the theoretical foundation with the researcher conclusion.

Key words: school director, school unit, school culture, collaboration

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η έννοια της Σχολικής Κουλτούρας και η σπουδαιότητά της ως κινητήριας δύναμης για την αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολικών μονάδων έχουν απασχολήσει εκτεταμένα τόσο την ελληνική όσο και τη διεθνή βιβλιογραφία τα τελευταία χρόνια. Κοινή διαπίστωση, ότι κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός διαφέρει σημαντικά από τους υπόλοιπους και παρουσιάζει ιδιαιτερότητες και χαρακτηριστικά ακόμα και όταν οι εισροές και το συγκείμενο δεν διαφέρουν. Έτσι, είναι χαρακτηριστικό ότι κάθε σχολική μονάδα αποτελεί μια αυτόνομη κοινωνική ομάδα, μια μικρογραφία της εκάστοτε κοινωνίας στην οποία εντάσσεται και με αυτό τον τρόπο αντανακλά πλήρως τα χαρακτηριστικά της γνωρίσματα.

Η διαφορετικότητα αυτή των εκπαιδευτικών οργανισμών έχει αποδειχθεί ότι διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην πορεία της σχολικής μονάδας, στις διαδικασίες αλλαγών και στις προσπάθειες βελτίωσης. Κυρίαρχο ρόλο, βέβαια, οργανωτικό και διεκπεραιωτικό παίζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας (Πασιαρδής, 2004).

Η θέση και ο ρόλος του διευθυντή, λοιπόν στο σύγχρονο σχολείο έχει πλέον μεταβληθεί σε πολύ μεγάλο βαθμό σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια. Η εκπαίδευση ως αρχή και σκοπός των σύγχρονων κοινωνιών έχει, επίσης, αλλάξει σε δραματικά και έχει υιοθετήσει νέες απόψεις και αξίες (Unesco, 1999).

Η διερεύνηση της σημασίας του ρόλου του διευθυντή, αναμφίβολα δεν είναι ένα νέο πεδίο και σίγουρα δεν είναι εύκολο. Οι απαιτήσεις που αναπτύσσονται από όλες τις πλευρές είναι ιδιαίτερα αυξημένες καθώς η συνολική εξέλιξη και πρόοδος των κοινωνιών αλλά και της επιστήμης, έχει δημιουργήσει νέες απαιτήσεις σχετικά με τη γνώση και τα μέσα απόκτησης της. Κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών προκύπτουν και καταγράφονται σημαντικές αλλαγές και μεταβολές σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα πολλών χωρών, οι οποίες έχουν ως βασικό στόχο τη καθολική βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Ένα ιδιαίτερα σημαντικό κριτήριο για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης αποτελεί η ευρύτερη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών, κάτι που προκύπτει

εύλογα μέσα από την εξέλιξη του ευρύτερου ρόλου του διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο και της διασφάλισης μιας κουλτούρας που προωθεί τη μάθηση και τη συνεργασία στο σχολείο (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2013).

Στην παρούσα εργασία θα εστιάσουμε στη μελέτη του ρόλου του διευθυντή σχετικά με τη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας και πιο συγκεκριμένα στη συνεργατική κουλτούρα.

Αρχικά, στο πρώτο κεφάλαιο θα γίνει μια συνοπτική παρουσίαση του προβλήματος, της σημασίας του και θα διατυπωθεί ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας αυτής.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, θα παρουσιαστούν οι εννοιολογικές προσεγγίσεις και στο τρίτο κεφάλαιο θα αναλυθούν οι μορφές σχολικής κουλτούρας, τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του διευθυντή, τόσο γενικότερα όσο και σχετικότερα με τη διαμόρφωση της συνεργατικής κουλτούρας. Τέλος, στα επόμενα κεφάλαια, θα παρουσιαστούν η μεθοδολογία και τα πορίσματα της σχετικής εμπειρικής έρευνας αλλά και τα αξιοποιήσιμα συμπεράσματα που παράγονται από αυτήν.

ΜΕΡΟΣ Α΄ ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1 Το πρόβλημα της έρευνας

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μεγάλο ενδιαφέρον στο χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης για τη μελέτη και τον προσδιορισμό της κουλτούρας των σχολικών οργανισμών. Ενώ αρχικά η μελέτη της κουλτούρας απασχόλησε τις οικονομικές επιχειρήσεις, στην πορεία η έννοια της κουλτούρας θεωρήθηκε ένας από τους βασικούς παράγοντες που επιδρούν στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων ως οργανισμών, οι οποίοι καταστρώνουν στρατηγικές αποτελεσματικότητας βραχυπρόθεσμες ή μακροπρόθεσμες (Χατζηπαναγιώτου, 2008: 28).

Ο διευθυντής του σχολείου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση μιας συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο. Είναι ο κατ' εξοχήν υπεύθυνος για τη δημιουργία και διατήρηση ενός θετικού περιβάλλοντος, καθώς επίσης και την παροχή ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης για το σύνολο του προσωπικού. Αυτή είναι μια συνεχής διαδικασία που δύναται να αναπτύξει ή να αποδυναμώσει τη συνεργατική κουλτούρα του σχολείου. Στην παρούσα εργασία θα επιχειρηθεί να ορισθεί αυτός ο ρόλος, με αναφορές στις θεωρητικές προσεγγίσεις, σύμφωνα με τις οποίες ο διευθυντής μπορεί να διαμορφώσει από κοινού με τους εκπαιδευτικούς τη σχολική ζωή και να συντονίσει μέσα σε ένα κλίμα συνεργασίας τις ενδοσχολικές και εξωσχολικές δράσεις, δίνοντας το βήμα στους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν σε γνήσιες συνεργατικές πρακτικές. Αυτή η συνεργατική κουλτούρα θα πρέπει να αποτελέσει απαραίτητη προϋπόθεση για τη διαμόρφωση και λειτουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου. Τέλος, από τη συγκεκριμένη εργασία αναμένεται να τονιστούν ενέργειες για τη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών μέσα σε ένα σχολείο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

1.2. Η σημασία του προβλήματος

Ύστερα από μακροχρόνιες έρευνες, διαπιστώθηκε πως η αποδοτικότητα και η παραγωγικότητα της οργάνωσης επηρεάζονται κυρίως από την ποιότητα των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των εργαζομένων και των προϊσταμένων τους, από τη συνεκτικότητα της ομάδας και τις φιλικές σχέσεις που αναπτύσσουν μεταξύ τους οι εργαζόμενοι. Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι η συμπεριφορά του ανθρώπινου παράγοντα και όχι η τυπική οργάνωση είναι η κρίσιμη μεταβλητή στην προσπάθεια αύξησης της αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας της οργάνωσης (Καμπουρίδης, 2002: 44-45· Μιχόπουλος, 1998: 22-25· Παπαναούμ, 1995: 17).

Όταν υπάρχουν ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις στην εργασία, υπάρχει καλύτερη επικοινωνία μεταξύ των μελών της οργάνωσης, που σημαίνει σωστότερες αποφάσεις, περισσότερη εργασιακή ικανοποίηση και μεγαλύτερη απόδοση. Η ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων έχει ιδιαίτερη σημασία σε μια οργάνωση, όπου τα οργανωτικά καθήκοντα βρίσκονται σε μια συσχέτιση και αλληλεξάρτηση μεταξύ τους. Μια τέτοια οργάνωση είναι και η οργάνωση του σχολείου (Μιχόπουλος, 1998: 135).

Ζούμε σε μια εποχή κρίσης θεσμών και αξιών, τα εμπόδια τα οποία ανακύπτουν στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι αρκετά ώστε να μην είναι σε θέση να τα υπερπηδήσει και να «παλεύει» μόνος του. Καθημερινά καλείται να διεκπεραιώσει αρκετά παιδαγωγικά θέματα, προβλήματα, δυσκολίες τις οποίες σε καμία περίπτωση δε γίνεται να καλύψει ως οντότητα σε έναν οργανισμό, όπως το σχολείο. Χρειάζεται τη στήριξη άλλων συναδέλφων και αυτό θα επιτευχθεί μέσω της συνεργατικής κουλτούρας που θα αναπτυχθεί μεταξύ τους. Μέσα σ' ένα τέτοιο σχολικό κλίμα, ποιος είναι ο ρόλος που διαδραματίζει ο διευθυντής στη διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας; Το ερώτημα αυτό αποτελεί και τη βάση διεξαγωγής της έρευνας που ακολουθεί.

Τα πρόσωπα, τα οποία απαρτίζουν τη σχολική μονάδα, αναλαμβάνουν συγκεκριμένους ρόλους για την υλοποίηση καθορισμένων στόχων και αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους, υιοθετώντας ένα σύνολο κανόνων και αξιών. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας, ο διευθυντής ασκεί ηγετικό ρόλο, προκειμένου να εξασφαλίσει την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Πασιαρδής, 2006: 14-15).

Ο διευθυντής του σχολείου είναι εκείνος που συμβάλλει στη διαμόρφωση του χαρακτήρα της σχολικής κουλτούρας (Leithwood, 2005) και κατά αυτό τον τρόπο και στη βελτίωση λειτουργίας του σχολείου. Η ηγεσία και η σχολική κουλτούρα είναι έννοιες στενά συνδεδεμένες, τόσο για την ανάπτυξη όσο και για τη μεταρρύθμιση του σχολείου.

Μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί επικεντρώνονται κυρίως στη σύνδεση μεταξύ της κουλτούρας συνεργασίας και της σχολικής επίδοσης των μαθητών. Μέσα από έρευνες, όπως αυτές των Marzano, Waters, McNulty (2005) και Cotton (2002), η εκπαιδευτική ερευνητική κοινότητα έχει καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η ηγεσία επηρεάζει τη σχολική κουλτούρα και αυτή με τη σειρά της τις επιδόσεις των μαθητών.

Σε αυτή την έρευνα θα μελετηθεί ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας τόσο του ιδίου με τους εκπαιδευτικούς όσο και των εκπαιδευτικών μεταξύ τους. Η συνεργασία μεταξύ του προσωπικού του σχολείου, όπως διαπιστώνεται και από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, οδηγεί στην ανάπτυξη και την ποιοτική αναβάθμιση της σχολικής μονάδας. Έτσι, μέσα από την συγκεκριμένη έρευνα αναμένουμε να διαπιστώσουμε τη διαμορφωμένη κουλτούρα συνεργασίας, αν και κατά πόσο υπάρχει, αλλά και πώς αξιοποιείται σε καθημερινή βάση, το ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωση αυτής της κουλτούρας μέσα από τις στρατηγικές επιλογές του, τους παράγοντες που επιδρούν στο ρόλο του και τέλος τις βελτιωτικές προτάσεις που προτείνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για την επίτευξη μιας καλύτερης συνεργασίας στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας.

1.3. Προϋποθέσεις και περιορισμοί της έρευνας

Στη εργασία αυτή θα γίνει μια προσπάθεια διερεύνησης του ρόλου που διαδραματίζει ο διευθυντής στη διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην πόλη των Ιωαννίνων. Αναμένουμε αποτελέσματα που αφορούν τη διαμορφωμένη κουλτούρα συνεργασίας κατά τη σχολική χρονιά 2006-2007, ώστε να εξαχθούν να αντίστοιχα συμπεράσματα. Λόγω της μικρής κλίμακας της έρευνας δεν προχώρησε η εργασία σε συσχετίσεις μεταξύ σχολείων, καθώς το δείγμα δε θα έδινε τα αντιπροσωπευτικά αποτελέσματα.

1.4. Σκοπός της έρευνας

Κεντρικός σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση του ρόλου που διαδραματίζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

1.5. Στόχοι της έρευνας

Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι να διερευνηθούν:

- α) η γνώμη των εκπαιδευτικών για τη σχολική κουλτούρα
- β) η σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας
- γ) ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας
- δ) οι στρατηγικές επιλογές του διευθυντή για την ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας
- ε) ποιοι ακόμα διαμορφώνουν την συνεργατική κουλτούρα
- στ) οι παράγοντες που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη ή μη της συνεργατικής κουλτούρας
- ζ) οι προτάσεις των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας για τη βελτίωση της συνεργατικής κουλτούρας.

1.6. Δυσκολίες της έρευνας

Οι δυσκολίες στην πραγματοποίηση αυτής της έρευνας κινήθηκαν γύρω από θέματα διαχείρισης του χρόνου και του άγχους για την ολοκλήρωση του ερευνητικού έργου. Δυσκολίες αφορούσαν επίσης σε θέματα σχετικά με την

αναζήτηση και την εξεύρεση ελληνόγλωσσης βιβλιογραφίας σχετική με το εξεταζόμενο θέμα καθώς και τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

2.1. Σχολική μονάδα¹

Η κάθε κοινωνία, αποτελώντας έναν ευρύ θεσμό, δημιούργησε μια σειρά από επιμέρους κοινωνικούς θεσμούς, όπως την οικογένεια, την εκκλησία, τη διοίκηση, που αποσκοπούσαν τόσο στη ρύθμιση όσο και στην ικανοποίηση των κοινωνικοπολιτισμικών αναγκών του ανθρώπου (Κωνσταντίνου, 2004). Το σχολείο είναι ένας οργανισμός που δημιουργήθηκε ιστορικά με βάση τις επικρατούσες πολιτισμικές, οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες, επιτελώντας προσδιορισμένες κοινωνικές λειτουργίες (Κωνσταντίνου, 1997) και αποτελώντας ταυτόχρονα έναν σημαντικό θεσμό για την κοινωνικοποίηση ενός νέου ατόμου (Τσαούσης, 1983).

Τι είναι, όμως, σχολείο; Αρχικά, πρέπει να αναφέρουμε ότι δεν υπάρχει συμφωνία επιστημόνων για τη διατύπωση ενός ορισμού, που να καλύπτει εννοιολογικά εξ' ολοκλήρου τον «όρο» σχολείο, και για την καθιέρωσή του στη σχετική βιβλιογραφία με κοινή αποδοχή του (Κωνσταντίνου, 1998: 69-70).

Προσεγγίζοντας τον όρο «σχολείο» εννοούμε ένα δυναμικό σύστημα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων ή, διαφορετικά, ένα υποσύστημα του κοινωνικού συστήματος, διαρθρωμένο με συγκεκριμένη οργανωτική, νομική, επικοινωνιακή και κοινωνική δομή (Κωνσταντίνου, 2015: 18) με το έργο που επιτελείται να εκτείνεται σε τρεις διαστάσεις: την παιδαγωγική, την εκπαιδευτική και την διοικητική διάσταση (Σαϊτς, 2008). Ο ορισμός από την πλευρά της παιδαγωγικής επιστήμης αναφέρει το «σχολείο» ως *«έναν παιδαγωγικό οργανισμό, η υπόσταση του οποίου διαφοροποιείται από τους άλλους οργανισμούς, ως προς τη λειτουργία και ειδικά τον παιδαγωγικό του χαρακτήρα...»*, γιατί η παιδευτική διαδικασία *«...δε σχετίζεται*

¹ Στην εργασία αυτή θα χρησιμοποιούνται ταυτόσημα οι όροι «σχολική μονάδα» και «σχολείο»

μόνο με την κωδικοποιημένη διδακτέα ύλη, αλλά με όλα τα δηλωμένα και άδηλα στοιχεία που διαμορφώνουν την καθημερινή μάθηση» (Κωνσταντίνου, 1994: 24-26). Δηλαδή, το σχολείο αποτελεί «τη σπουδαιότερη εστία προγραμματισμένης αγωγής και μάθησης σε όλες τις πολιτισμένες κοινωνίες» (Ξωχέλλης, 1981: 71).

Σε σχέση με τους άλλους οργανισμούς το σχολείο διαφοροποιείται και αποκτά εξειδικευμένο χαρακτήρα, ως προς την οργάνωση, τη λειτουργία και τους προσανατολισμούς του, δεδομένου ότι στο σχολείο κυριαρχούν παιδαγωγικές διαδικασίες, οι οποίες έχουν στο επίκεντρό τους την υπό διαμόρφωση γνωστική, νοηματική, συναισθηματική και κοινωνική ταυτότητα του ανηλίκου ατόμου (Κωνσταντίνου, 2015). Σε κάθε τάξη των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επιδιώκονται διαφορετικοί στόχοι που, όμως, όλοι μαζί αποβλέπουν στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών (Σαϊτς, 2007).

Το σχολείο λειτουργεί σαν ανοιχτό σύστημα και διατηρεί τόσο τις σχέσεις αλληλεξάρτησης όσο και τις αλληλεπίδρασης με το εσωτερικό αλλά και εξωτερικό περιβάλλον (Ζαβλανός, 2003). Βρίσκεται σε μια συνεχή αμφίδρομη σχέση με το κοινωνικό, πολιτιστικό, οικονομικό, τεχνολογικό και πολιτικό σύστημα μέσα στο οποίο υπάρχει (Σαϊτς, 2007). Βέβαια, η μεγαλύτερη επίδραση που δέχεται η σχολική μονάδα προέρχεται από το πολιτικό περιβάλλον, που αποτελεί έναν βασικό παράγοντα επηρεασμού τόσο των σκοπών του σχολείου όσο και της λειτουργίας των σχολικών μονάδων (Σαϊτς, 2007: 114-115).

Ως ένα κοινωνικό σύνολο, η σχολική μονάδα αποτελείται από ανθρώπους (διευθυντές, εκπαιδευτικούς, μαθητές), οι οποίοι βρίσκονται σε συνεχή και καθημερινή αλληλεπίδραση εντός ενός συνόλου κανόνων και αξιών. Βέβαια, στο σύστημα της σχολικής μονάδας υπάρχουν διάφορα υποσυστήματα (π.χ. τυπική δομή του σχολείου, διδακτικοί χώροι, διδακτικό προσωπικό, μαθητές, τεχνολογία κ.τ.λ.) που επιτελούν διαφορετικές λειτουργίες και όλα μαζί συνεργούν ώστε να υπάρξει μια αποτελεσματική σχολική μονάδα (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006: 14). Βασική επιδίωξη της σημερινής σχολικής μονάδας αποτελεί η επίτευξη των στόχων, μέσα από την εξειδίκευση του προσωπικού του σχολείου και την ανάληψη από αυτούς συγκεκριμένων ρόλων (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006). Βλέπουμε ότι στην εκπαίδευση που υπάρχουν ομάδες ατόμων, η διοίκηση τους αποτελεί τη

βασικότερη προϋπόθεση επιτυχίας των σκοπών της (Μπάκας, 2010). Σ' αυτή τη διαδικασία, ο διευθυντής ασκεί ηγετικό ρόλο προκειμένου να εξασφαλίσει την αποτελεσματικότητα του οργανισμού (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006).

Προκειμένου η σχολική διοίκηση ως πράξη να είναι αποτελεσματική, δεν αρκεί να ασχολείται μόνο με την εφαρμογή κανόνων δικαίου, αλλά πρέπει να επεκτείνεται και σε θέματα που έχουν άμεση σχέση με το εσωτερικό (π.χ. επικοινωνία, συγκρούσεις, κλίμα σχολείου, σχέσεις εκπαιδευτικών κ.ά.) και το εξωτερικό (π.χ. σχέσεις σχολείου- οικογένειας) περιβάλλον του σχολείου και τα οποία καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την εύρυθμη και τελεσφόρα λειτουργία της σχολικής μονάδας (Σαϊτής, 2007).

Η εκτίμηση της αποτελεσματικότητας μιας οργάνωσης και ιδιαίτερα μιας σχολικής οργάνωσης δεν είναι εύκολη υπόθεση. Η δυσκολία που παρουσιάζεται στην εκτίμηση αυτή είναι η επιλογή του τύπου των κριτηρίων που θα προσδιορίσει την οργανωτική αποτελεσματικότητα, αλλά και οι πηγές προέλευσης των κριτηρίων αυτών (Ζαβλανός, 1991: 196).

Σύμφωνα με διεθνείς έρευνες οι κυριότεροι παράγοντες που εξασφαλίζουν τη λειτουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου είναι (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006: 15-16):

- η εξασφάλιση από τον διευθυντή της ποιότητας της παρεχόμενης διδασκαλίας έχοντας επιστήσει την προσοχή γύρω από το συγκεκριμένο θέμα (Εκπαιδευτική ηγεσία)
- ο χρόνος που αφιερώνεται στη διδασκαλία αποτελεί βασικό παράγοντα (Έμφαση στη διδασκαλία)
- η ανάπτυξη ενός υγιούς κλίματος οργάνωσης και η αίσθηση της ασφάλειας για όλους τους εμπλεκόμενους (Σχολικό κλίμα)
- η ισότητα ως προς το επίπεδο μάθησης των μαθητών (Υψηλές προσδοκίες του εκπαιδευτικού)
- η μέτρηση κι αξιολόγηση της επίδοσης
- η συνεργασία και η ενεργός συμμετοχή των γονιών και της κοινότητας στο έργο του σχολείου.

Συμπερασματικά, το σχολείο και ειδικότερα το δημοτικό είτε ως ένας οργανισμός είτε ως θεσμός αποβλέπει τόσο στην πνευματική καλλιέργεια των μαθητών όσο και στην παροχή γνώσεων και στη διαμόρφωση αυτών σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες. Το σχολείο έχει σταδιακά μετατραπεί σε μια οργάνωση μάθησης, η οποία χρειάζεται να ανανεώνει τις διαδικασίες που αφορούν τις τρέχουσες και μελλοντικές ανάγκες του (Huber, 2004). Συνεπώς, το σχολείο για να παραμένει ζωντανός και δημιουργικός θεσμός στο πλαίσιο της διαρκώς μεταβαλλόμενης κοινωνίας πρέπει συνεχώς να μετασχηματίζει τις προσεγγίσεις του σύμφωνα με τις δημιουργούμενες ανάγκες και απαιτήσεις της κοινωνίας (Ματσαγγούρας, 1995).

2.2. Ο διευθυντής σχολικής μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Η διοικητική διάρθρωση του σχολικού μας συστήματος διακρίνεται σε τέσσερα επίπεδα διοίκησης: το εθνικό επίπεδο, το περιφερειακό επίπεδο, το επίπεδο νομού και το σχολικό. Πιο αναλυτικά (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012: 227-228):

- το εθνικό επίπεδο, που περιλαμβάνει την κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας, τα κεντρικά υπηρεσιακά, πειθαρχικά και γνωμοδοτικά συμβούλια και βοηθητικούς οργανισμούς της εκπαίδευσης,
- το περιφερειακό επίπεδο, που αποτελείται από τις Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και τα ανώτερα περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια,
- το επίπεδο νομού, που αποτελείται από τις διευθύνσεις Εκπαίδευσης και τα περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια, και
- το επίπεδο σχολικής μονάδας, που περιλαμβάνει τον διευθυντή, τον υποδιευθυντή και τον σύλλογο διδασκόντων.

Βλέπουμε, λοιπόν, ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η εξουσία δρα ιεραρχικά επηρεάζοντας και κατευθύνοντας όλες τις δομές του (Υφαντή, 2011).

Τα βασικά όργανα διοίκησης της σχολικής μονάδας είναι ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων (Σαΐτης, 1994). Ο διευθυντής του

σχολείου αποτελεί το ιεραρχικό προϊστάμενο όργανο όλου του προσωπικού που υπηρετεί στη σχολική μονάδα. Σύμφωνα με το Ν. 1566/1985 διευθυντές των τετραθέσιων και πάνω δημοτικών σχολείων ορίζονται εκπαιδευτικοί του κλάδου δασκάλων με βαθμό Α' και (αρθ. 11 του ν. 3848/2010) οκταετή, τουλάχιστον, εκπαιδευτική υπηρεσία. Παράλληλα «η άσκηση των καθηκόντων τους είναι για μια τετραετία, μετά τη λήξη της οποίας είναι επανεκλέξιμοι, εφόσον διαπιστώνεται η θετική προσφορά τους» (Εισηγητική έκθεση του Ν. 1566/1985: 13).

Η ευθύνη του έγκειται σε θέματα που αφορούν την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων (άρθρ. 11 Ν. 1566/1985). Ακόμη, ασκεί μια μορφή αποφασιστικής εξουσίας στην εξασφάλιση της εύρυθμης σχολικής λειτουργίας καθώς και στον έλεγχο της συνολικής σχολικής δραστηριότητας. Σύμφωνα με το ΦΕΚ 1340/2002 – Φ.353.1/324/105657/Δ1/2002 άρθρο (27.2) ο διευθυντής της σχολικής μονάδας καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία. Προϊσταται των εκπαιδευτικών, συντονίζει το έργο τους, συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης. Διατηρεί και ενισχύει τη συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σ' αυτούς. Επίσης, συμμετέχει σε συνεργασία με το Σχολικό Σύμβουλο στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου του, όπως η νομοθεσία ορίζει, έχοντας ως γνώμονα της αξιολόγησής του τους στόχους της αξιολόγησης και έχει σημαντικό ρόλο στη σύνδεση και επικοινωνία της μονάδας με το βασικό διαχειριστικό όργανο σε επίπεδο τοπικής αυτοδιοίκησης στη σχολική επιτροπή (άρθρ. 5, παρ. 3β, Ν. 2986/2002 & Μιχόπουλος, 1993).

Επιπλέον, ο διευθυντής πρέπει να έχει την ικανότητα να μοιράζει αρμοδιότητες στους εκπαιδευτικούς της σχολικής του μονάδας, για αναβάθμιση της λειτουργίας της αλλά και για την προώθηση της ορθής και αποδοτικής συνεργασίας μεταξύ των εμπλεκομένων. Ένας επιτυχημένος, ακόμη, επιμερισμός των εργασιών σημαίνει ότι ο διευθυντής αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς και τους αναθέτει διοικητικό έργο, ανάλογο με τις δυνατότητες τους. Παράλληλα προβαίνει και στη δική του αξιολόγηση όταν αναγνωρίζει στους συναδέλφους του ότι διαθέτουν δυνατά

στοιχεία τα οποία μπορούν να επενδύσουν για την επιτυχημένη λειτουργίας της (Ταρατόρη – Τσαλκατίδου, 2011: 65).

Ο Σύλλογος Διδασκόντων έχει αντιπροσωπευτική σύνθεση και συνδέεται με τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Αποτελεί ένα στοιχείο εκδημοκρατισμού στη διοίκηση των μονάδων αυτών έχοντας ως αρμοδιότητα τη χάραξη κατευθύνσεων, για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και την καλύτερη λειτουργία του σχολείου. Έχει υπό την ευθύνη του την τήρηση του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος, την υγεία και προστασία των μαθητών, την καθαριότητα των σχολικών χώρων, την οργάνωση της σχολικής ζωής, την ιεράρχηση των σχολικών αναγκών και την αντιμετώπισή τους καθώς και την καλλιέργεια πνεύματος συνεργατικής συμπεριφοράς ανάμεσα στο διδακτικό προσωπικό και τους κοινωνικούς φορείς (Μιχόπουλος, 1998).

Συμμετοχή στις αποφάσεις που αφορούν στην σχολική λειτουργία έχει και ο Σύλλογος Γονέων καθώς και το Σχολικό Συμβούλιο. Αυτοί δραστηριοποιούνται ως προς την ομαλή λειτουργία του σχολείου, τη διαμόρφωση επικοινωνιακών σχέσεων των διδασκόντων και των οικογενειών των μαθητών, καθώς και τη φροντίδα της σχολικής υγιεινής (Μιχόπουλος, 2002: 112).

Στη χώρα μας τα διοικητικά στελέχη δεν έχουν τα περιθώρια να αναλάβουν πρωτοβουλίες σε ουσιαστικές τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να προτείνουν εκπαιδευτικές καινοτομίες, δεδομένου ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι περισσότερο συγκεντρωτικό και λιγότερο αποκεντρωτικό (Λαΐνας, 2000). Ο νομοθέτης, αν και φαίνεται πως παραχωρεί στα διοικητικά στελέχη αρμοδιότητες και καθήκοντα, στην πραγματικότητα δεν τις προσδιορίζει όλες μέσα από το κείμενο του νόμου, αλλά τις παραπέμπει στο κεντρικό όργανο (Υπουργείο Παιδείας) (Μιχόπουλος, 1994). Ο ρόλος των οργάνων διοίκησης της εκπαιδευτικής κοινότητας, είναι διαχειριστικός και διεκπεραιωτικός (Μαυρογιώργος, 1999: 117). Έτσι, ενώ ο διευθυντής κατέχει καίρια θέση στη διοικητική δομή της εκπαίδευσης, επισημαίνεται ότι το συγκεντρωτικό σύστημα (Πουλής, 1999: 63-64), δεν αφήνει μεγάλα περιθώρια για *«δυναμική ηγεσία στην εξασφάλιση ορθού προσανατολισμού του σχολείου»* (Θεοφιλίδης, 1994: 92-98).

Το συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό σύστημα διακυβέρνησης της χώρας μας δημιουργεί ένα κλειστό σύστημα εκπαίδευσης, το οποίο δεν παρουσιάζει την απαραίτητη ευελιξία, εξέλιξη, αλλαγή και την καινοτομία. (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012).

2.3. Ορισμός της συνεργασίας

Η συνεργασία αποτελεί μια από τις κοινωνικές διαδικασίες που ενώνουν τους ανθρώπους. Πρόκειται για διαδικασία, όπου άτομα ή ομάδες ενεργούν συλλογικά, για την επίτευξη στόχων. Το μεγαλύτερο μέρος από τις ανθρώπινες και κοινωνικές δραστηριότητες είναι αποτέλεσμα συνεργασίας, παρόλο που ο άνθρωπος στην καθημερινή του ζωή σπάνια έχει συνείδηση αυτού του γεγονότος. Η συνεργασία αποτελεί την πιο υψηλή μορφή κοινωνικής διαδικασίας, που συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικών σχέσεων ανάμεσα στους ανθρώπους, οδηγεί στο σχηματισμό ομάδων και σταθεροποιεί τους δεσμούς ανάμεσα στα μέλη των ομάδων αυτών (Καρακατσάνη, 1983).

Στην ελληνόγλωσση αλλά και στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία έχουν παρατεθεί αρκετοί ορισμοί για τη συνεργασία, οι οποίοι μπορούν να καταστούν αποδεκτοί, εφόσον λάβει κανείς υπόψη του το πλαίσιο στο οποίο αυτή αναφέρεται. Ένας από τους ορισμούς που θα μπορούσε να ανταποκριθεί στο πλαίσιο της εκπαίδευσης γενικότερα διατυπώθηκε από τον Cook & Friend (1991:6-9) και είναι ο εξής: *«Η συνεργασία μεταξύ προσώπων είναι ένα είδος άμεσης αλληλεπίδρασης μεταξύ τουλάχιστον δύο ατόμων που εθελοντικά έχουν προσφερθεί για την από κοινού λήψη αποφάσεων και την κοινή εργασία προς την κατεύθυνση της επίτευξης ενός σκοπού»*. Σύμφωνα με τον Argyle (1991:45) συνεργασία υφίσταται, όταν τα άτομα *«...ενεργούν από κοινού, συντονισμένα και συντεταγμένα στη δουλειά, σε κοινωνικές σχέσεις, στην επιδίωξη κοινών στόχων, στην τέρψη που προέρχεται από την ανάπτυξη ομαδικής δραστηριότητας, ή απλά στην προαγωγή μιας σχέσης»*. Μία άλλη προσέγγιση είναι αυτή του Lawson (2004:225), ο οποίος δίνει τον εξής ορισμό: *«...συνεργασία μπορεί να είναι ένα καθοριστικό χαρακτηριστικό της κατάλληλης και της βέλτιστης πρακτικής, και η αποτυχία να συνεργαστούν ενδεικτικό της αμέλειας και των αθέμιτων πρακτικών»*. Τέλος, σύμφωνα με τον Partnership (1890: 63-64) η συνεργασία είναι *«η σχέση που υφίσταται μεταξύ προσώπων που απασχολούνται*

από κοινού σε ένα επάγγελμα, με στόχο το κέρδος». Με άλλα λόγια, οι συνεργασίες δημιουργούνται συνήθως, γιατί ο καθένας από τους συμβαλλόμενους έχει κάτι να προσφέρει στο κοινό εγχείρημα, το οποίο είναι διαφορετικό, αλλά και συμπληρωματικό αυτού που προσφέρουν οι άλλοι συμβαλλόμενοι. Προφανώς, υπάρχουν διάφορα είδη ή μορφές συνεργασιών. Για παράδειγμα, οι συνεργασίες μπορεί να είναι «αναπτυξιακές» (απαντητικές και εξελικτικές) ή «εκτελεστικές» (επιβεβλημένες, τυπικές, μηχανιστικές και με συγκεκριμένο, σύντομο και περιορισμένο χρόνο δράσης) (Biott, 1991).

Επίσης, το συνεργατικό έργο μπορεί να απαιτεί εντατική εργασία και χρειάζεται οι συμμετέχοντες να έχουν πολύ περισσότερες τεχνικές δεξιότητες αλλά και δεξιότητες που αφορούν τις ανθρώπινες σχέσεις (Day, 2003).

Η συνεργασία μπορεί να λάβει χώρα σε διάφορες συνθέσεις και έχει πολλαπλές σημασίες. Σύμφωνα με τον Hargreaves (1994), η συνεργασία βοηθά τη βελτίωση του σχολείου, παρέχοντας έναν τρόπο στους δασκάλους να μάθουν ο ένας από τον άλλο, να αποκτήσουν ηθική υποστήριξη, το συντονισμό της δράσης τους και να προβληματιστούν σχετικά με τις πρακτικές που ακολουθούν στην τάξη τους.

Στη διεθνή έρευνα, η συνεργασία στον εργασιακό χώρο τείνει να παρουσιάζεται ως μια από τις σημαντικότερες λειτουργίες ενός σύγχρονου οργανισμού. Σύμφωνα με τον Drucker (1980), η συνεργασία ως «καταμερισμός της παραγωγής» συμβάλλει στη δημιουργία συνθηκών που βοηθούν στην αλλαγή της παραγωγικότητας και στη βελτίωσή της.

Σύμφωνα με διεθνείς έρευνες, η συνεργασία στο χώρο του σχολείου είναι μια από τις σημαντικότερες μεταβλητές που συμβάλλει στη βελτίωση της ατομικής και ομαδικής επίδοσης των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, η λειτουργική και εποικοδομητική συνεργασία συμβάλλει στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος όπου τα άτομα εργάζονται και αισθάνονται δημιουργικά, μιας και η ομαδική εργασία είναι πιο ελκυστική, ευχάριστη, και δημιουργεί αισθήματα ικανοποίησης μέσα από την επίτευξη των στόχων του σχολείου (Πασιαρδή, 2001).

Ο J. Dewey είχε τονίσει τη σπουδαιότητα του σχολείου στην εκπαίδευση των μαθητών για συνεργατικό και δημοκρατικό τρόπο ζωής. Σύμφωνα με τον Dewey, η συνεργατική διαδικασία πρέπει να βιωθεί πρώτα μέσα στο σχολείο ώστε να μάθουν οι άνθρωποι να συνεργάζονται. Το σχολείο πρέπει να είναι «τόπος συνεργασίας,

επικοινωνίας, συναναστροφής, ομαδικής εργασίας και ενεργού συμμετοχής» (Δανασσής-Αφεντάκης, 1992: 43).

Στα πλαίσια του συνεργατικού συστήματος δημιουργούνται οι δυνατότητες έκφρασης μηνυμάτων αποδοχής, ενθάρρυνσης και εμπιστοσύνης και αξιοποίηση των δυνατοτήτων των άλλων, καθώς και επιμερισμού της εργασίας και των ρόλων, δυνατότητες που δεν παρέχονται στο ανταγωνιστικό σύστημα (Ματσαγγούρας, 1995:42-43). Η συνεργασία είναι ένας δυναμικός μηχανισμός που μετατρέπει τις σχολικές τάξεις σε μαθησιακές κοινότητες, στις οποίες η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μεταξύ των ίδιων των μαθητών είναι το κύριο γνώρισμα (Πασιαρδή, 2001). Εκτός από τις θετικές επιπτώσεις της συνεργασίας στο κλίμα των διαπροσωπικών σχέσεων, δημιουργούνται και στη περίπτωση του συνεργατικού συστήματος, επιπτώσεις στο γενικότερο μαθησιακό πλαίσιο (Ματσαγγούρας, 1995). Η συνεργασία μπορεί να έχει ισχυρή επίδραση στη μάθηση των μαθητών, ιδιαίτερα για τους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις, ενθαρρύνοντας την ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως ο συντονισμός, η επικοινωνία, η επίλυση συγκρούσεων, η λήψη αποφάσεων, η επίλυση προβλημάτων και η διαπραγμάτευση (Lai, 2011).

Στη συγκεκριμένη ενότητα έγινε μια προσπάθεια ορισμού της συνεργασίας, καθώς στη συνέχεια της εργασίας αναπτύσσεται κεφάλαιο σχετικά με τη νοοτροπία της συνεργασίας.

2.4. Κουλτούρα της σχολικής μονάδας

Η κουλτούρα της σχολικής μονάδας αποτελεί μια καθοριστική παράμετρο για την ανάπτυξη και την ποιοτική αναβάθμιση του επιπέδου της σχολικής μονάδας και έχει άμεση σχέση με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού από το διευθυντή της μονάδας.

Οι διευθυντές, οι δάσκαλοι, οι γονείς και οι μαθητές συχνά αισθάνονται κάτι το ιδιαίτερο και απροσδιόριστο για τα σχολεία. Για δεκαετίες, οι όροι για το κλίμα και το ήθος έχουν χρησιμοποιηθεί για να συλλάβουν αυτό το διάχυτο, ακόμα άπιαστο, στοιχείο που ονομάζουμε «κουλτούρα» (Peterson & Deal, 1998).

Ο Schein (1990) θεωρεί την κουλτούρα ως ένα κοινό σύνολο κανόνων, αξιών, πεποιθήσεων και παραδοχών οι οποίες επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι

άνθρωποι βλέπουν τον κόσμο (Campro, 1993). Έτσι, όρισε την κουλτούρα «ως το βαθύτερο επίπεδο βασικών παραδοχών και αντιλήψεων που μοιράζονται τα μέλη ενός οργανισμού, οι οποίες λειτουργούν ασυνείδητα και οι οποίες ορίζουν με έναν βασικό, “δεδομένο” τρόπο τη θεώρηση ενός οργανισμού για τον ίδιο και το περιβάλλον του» (Day, 2003: 179). Αυτό το σύνολο των άτυπων προσδοκιών και αξιών διαμορφώνει το πώς οι άνθρωποι σκέφτονται, αισθάνονται και ενεργούν στα σχολεία (Peterson & Deal, 1998).

Οι Nias, Southworth και Yeomans (1989) χρησιμοποιούν τη λέξη «κουλτούρα» για να περιγράψουν τις διαφορετικές πραγματικότητες που συνθέτουν οι άνθρωποι για τους εαυτούς τους. Ο Westoby (1988) αναφέρεται στην οργανωτική κουλτούρα ως έναν «κοινωνικό βιότοπο», ο οποίος περιλαμβάνει το μη τυπικό, το εφήμερο και το κεκαλυμμένο, καθώς και το ορατό, το τυπικό και το έγκυρο. Ουσιαστικά, λοιπόν, η κουλτούρα αναφέρεται στα άτομα, στο πλαίσιο του οργανισμού και χαρακτηρίζεται από τους τρόπους με τους οποίους οι αξίες, οι πεποιθήσεις, οι προκαταλήψεις και η συμπεριφορά εκδηλώνονται δια μέσου των μικροπολιτικών διαδικασιών της σχολικής ζωής και αποτελούν θεμέλιο για τη διαδικασία βελτίωσης του εκπαιδευτικού οργανισμού (Κιούση & Κοντάκος, 2006). Είναι η κουλτούρα της τάξης, του τμήματος ή του σχολείου, που συχνά αναφέρεται ως το ήθος ή το κλίμα τους. Σύμφωνα με τον Schein (1985), η δημιουργία και η διαχείριση της κουλτούρας είναι το μόνο πραγματικά σημαντικό πράγμα που κάνουν οι ηγέτες (Day, 2003: 179-180).

Η έννοια της κουλτούρας για πολλούς ερευνητές είναι ταυτόσημη με το κλίμα, την ατμόσφαιρα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού και αποτελεί συνδυασμό εξωτερικών και εσωτερικών παραγόντων (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2011). Υπάρχουν, όμως, και άλλοι που υποστηρίζουν ότι η κουλτούρα είναι η ιδεολογία ενός οργανισμού, η οποία συμπεριλαμβάνει ένα σύστημα κοινών αντιλήψεων-συνηθειών που τον διαφοροποιούν από άλλους οργανισμούς (Robin, 1998).

Η κουλτούρα υφίσταται οπουδήποτε σχηματίζονται ομάδες. Τα σχολεία έχουν τη δική τους κουλτούρα, η οποία μάλιστα διαφέρει από σχολείο σε σχολείο (Campro, 1993). Θεωρώντας τις σχολικές μονάδες ως οργανισμούς, η σχολική κουλτούρα εστιάζει στις αξίες και τα πιστεύω των μελών, τα οποία πολλές φορές δεν είναι

εύκολο να γίνουν αντιληπτά, ενώ αρκετοί μελετητές συνδέουν την κουλτούρα με το σεβασμό στην ιεραρχία και στις δομές του οργανισμού (Θεοφιλίδης, 2004).

Η κουλτούρα είναι εξαιρετικά ισχυρή. Η ισχυρή κουλτούρα διαθέτει «*ένα πυρήνα αξιών που είναι περισσότερο κοινός τόσο ως προς την ένταση όσο και ως προς το εύρος σε ένα οργανισμό*» (Κυθραιώτης, 2005: 16). Αρκετά συχνά όμως, λαμβάνεται ως δεδομένη πτυχή των σχολείων και πάρα πολύ συχνά παραβλέπεται ή αγνοείται, ενώ στην πραγματικότητα αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά του κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού (Peterson & Deal, 1998).

Η κουλτούρα επηρεάζει τα πάντα που συμβαίνουν στα σχολεία, από την ενδυμασία του προσωπικού, το τι συζητούν, την προθυμία τους να αλλάξουν, την πρακτική τους στη διδασκαλία και την έμφαση που δίδεται στους μαθητές (Deal & Peterson, 1994· Firestone & Wilson, 1985). Η κουλτούρα δίνει μια ταυτότητα στο σχολικό οργανισμό, καθορίζει τους κοινούς προσανατολισμούς του σχολείου που συμβάλλουν στην ενότητα (όπως οι παραδόσεις, οι κανόνες συμπεριφοράς, οι αξίες και το όραμα), αυξάνει την αφοσίωση των εκπαιδευτικών όπως και όσων εργάζονται σε αυτόν, συμβάλλει στη δημιουργία τρόπων συμπεριφοράς και επίσης αυξάνει τη σταθερότητα στο σύστημα του σχολείου (Κυθραιώτης, Δημητρίου & Αντωνίου 2010:15). Η ύπαρξη κουλτούρας σε έναν οργανισμό επιπλέον εξυπηρετεί από τη μια ανάγκες του ατόμου για γνωστική και εσωτερική ασφάλεια και σταθερότητα, ενώ από την άλλη εξυπηρετεί τις ανάγκες του οργανισμού για συντονισμό και συνεργασία. Ο Robbins (1991) παρουσιάζει συνοπτικά τις παρακάτω λειτουργίες της κουλτούρας. βασικά η κουλτούρα:

- Διαφοροποιεί τον έναν οργανισμό από τον άλλο,
- Προσδίδει στον οργανισμό της αίσθηση της ταυτότητας,
- Διευκολύνει την ανάπτυξη αισθήματος αφοσίωσης προς τον οργανισμό,
- Ενδυναμώνει τη σταθερότητα του συστήματος,
- Είναι η κατάλληλη ουσία που δένει τον οργανισμό και προμηθεύει τα επιθυμητά επίπεδα συμπεριφοράς,
- Καθοδηγεί και διαμορφώνει τις στάσεις και τη συμπεριφορά των μελών του οργανισμού (Πασιαρδής, 2004: 153).

Εναπόκειται στη σχολική ηγεσία- στους διευθυντές, καθηγητές, και συχνά στους γονείς- για να προσδιοριστεί, να σχηματιστεί, και να διατηρηθεί ισχυρή, θετική, κουλτούρα εστιασμένη στους μαθητές (Peterson & Deal, 1998). Η ενδυνάμωση της κουλτούρας σ' έναν οργανισμό στηρίζεται στην συνεργατική προσπάθεια όλων των εμπλεκομένων (Πασιαρδής, 2004).

Η διαχείριση του ανθρώπινου παράγοντα ανάγεται σε έναν από τους κύριους παράγοντες που συμβάλλει στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας. Για την επιτυχή και αποτελεσματική διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού πολύ σημαντική είναι η ταυτότητα του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο λειτουργεί η σχολική μονάδα και η οποία σχετίζεται με την εξωτερική και εσωτερική διάσταση της κουλτούρας (Ρες, 2005). Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι αδιαμφισβήτητο το πρόσωπο κλειδί για την εσωτερική και εξωτερική διάσταση της κουλτούρας. Πιο συγκεκριμένα, με τη δική του καθοδήγηση και προσπάθεια εξάγεται μια συγκεκριμένη εικόνα του σχολείου προς την κοινωνία (εξωτερική διάσταση). Αυτός αποτελεί την κινητήρια δύναμη για να επιτευχθεί η δημιουργία του κατάλληλου κλίματος για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας (εσωτερική διάσταση) (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2011: 74).

Αρχικά, αναπτύσσεται η εσωτερική διάσταση της κουλτούρας του σχολείου η οποία έχει σχέση με το έμψυχο υλικό που αποτελεί τη σχολική μονάδα, όπως στελέχη εκπαίδευσης, τους εκπαιδευτικούς, το σχολικό τροχονόμο, σχολικό ψυχολόγο, το βιβλιοθηκονόμο, το διοικητικό, τεχνικό και βοηθητικό προσωπικό τους μαθητές και τους γονείς, δηλαδή όλο τον πληθυσμό που ανήκει στη σχολική μονάδα και με τις σχέσεις και τα συναισθήματα που αυτός αναπτύσσει (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2011). Η διαμόρφωση της κατάλληλης κουλτούρας στο σχολικό περιβάλλον συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα και παραγωγικότητα του σχολείου, συμβάλλει θετικά στην πρόθεση των εκπαιδευτικών να παραμείνουν στο σχολικό οργανισμό παρέχοντας τους ασφάλεια, στη διαμόρφωση και βελτίωση του πνεύματος συνεργασίας, συναδελφικότητας, ενεργητικότητας, στην αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο έργο τους καθώς και στην αλλαγή και βελτίωση της σχολικής μονάδας (Χριστοφίδου, 2011).

Ο κύριος εκφραστής λοιπόν της κουλτούρας και της δυναμικής σχολικής μονάδας είναι ο διευθυντής της. Ο ρόλος του είναι ζωτικής σημασίας στο σχολικό

οργανισμό. Ο διευθυντής μπορεί να δώσει μια συγκεκριμένη «αύρα» στο σχολείο του, μπορεί να γεφυρώσει χάσματα μεταξύ των εκπαιδευτικών, να ομαλύνει τις δυσκολίες συνεργασίας, να διαμορφώσει ένα πιο αποτελεσματικό σχολικό περιβάλλον, ανάλογο της κουλτούρας του (Ταρατόρη, 1999· Πασιαρδή, 2008). Αυτό σημαίνει ότι μπορεί είτε να αναβαθμίσει και να δημιουργήσει ατμόσφαιρα συνεργασίας, η οποία θα οδηγήσει τη σχολική μονάδα σε πρόοδο, με διάφορες καινοτομίες και αλλαγές που θα προτείνει (Hargreaves, 1986), είτε να συμβάλλει στην παρακμή της, εάν διέπεται από παρωχημένες πεποιθήσεις και οπισθοδρομική κουλτούρα. Το κατάλληλο σχολικό κλίμα και οι ανθρώπινες σχέσεις αποτελούν το κλειδί της σχολικής κουλτούρας.

Τα ευρήματα από μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί παρουσιάζουν ότι διαφορές στη κουλτούρα των σχολείων επηρεάζουν τη μάθηση των μαθητών, την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών και την ευημερία του σχολείου εν γένει (Campo, 1993). Η κουλτούρα ενός σχολείου επηρεάζει το πώς οι εκπαιδευτικοί βλέπουν την ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση και εποπτεία, εάν και κατά πόσο συζητάνε για την διδακτική πρακτική που χρησιμοποιούν και ο βαθμός στον οποίο ο διευθυντής μπορεί να επηρεάσει το πρόγραμμα σπουδών και διδασκαλίας (Firestone & Wilson, 1985).

Επιπλέον, όπως σημειώνει η Ταρατόρη-Τσαλκατίδου (2011), η σχολική κουλτούρα συμβάλλει στον επαγγελματικό αυτοπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών και στη συμπεριφορά τους απέναντι στους εμπλεκόμενους στα ζητήματα του σχολείου, δηλαδή στους μαθητές και στους γονείς, τους προϊστάμενους και τους κοινωνικούς φορείς. Οι προϋποθέσεις που απαιτούνται για τη δημιουργία θετικού κλίματος εξαρτώνται από τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στους μαθητές. Το κλίμα ειρωνείας και η κακόπιστη κριτική ενώπιον όλων των μαθητών, το άγχος της αξιολόγησης, ο φόβος αποτυχίας στην επίδοση δημιουργούν ένα γενικότερο αίσθημα φόβου και απaréσκειας προς το σχολείο.

Όσον αφορά στην εξωτερική διάσταση της κουλτούρας, αυτή συνδέεται με την αισθητική, τις ανέσεις, και τις παροχές της σχολικής μονάδας. Η καταλληλότητα και η πληρότητα των κτιριακών εγκαταστάσεων, η σημασία, δηλαδή, της υλικοτεχνικής υποδομής είναι αυτονόητη. Ο σχεδιασμός, η οργάνωση, και η διαμόρφωση του σχολικού χώρου απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή, καθώς ο μαθητής μένει καθημερινά

πολλές ώρες στο χώρο αυτό και πρέπει να είναι ευχάριστος, σύμφωνα με τις δικές του απαιτήσεις και όχι αντίθετα από αυτές (Clayton & Forton, 2011). Οι μεγάλες και άνετες αίθουσες διδασκαλίας, τα εργαστήρια με δυνατότητα πρόσβασης από όλον τον πληθυσμό της σχολικής μονάδας, το φιλικό κλίμα των σχολικών χώρων, το πλούσιο εργαστηριακό υλικό και τα κατάλληλα οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας, είναι αναπόσπαστα μέρη της σχολικής κουλτούρας.

Επιπρόσθετα, η εξωτερική διάσταση της κουλτούρας, συνδέεται με την πλούσια βιβλιοθήκη, τον λοιπό εξοπλισμό, την εξωτερική εμφάνιση του κτηρίου κτλ. Όλα τα παραπάνω συμβάλουν στο να αναπτύσσεται ένα υγιές κλίμα συνεργασίας και ομόνοια στη σχολική μονάδα και να αποδίδουν καλύτερα οι εργαζόμενοι στο χώρο, καθώς αυτός αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στη διάθεση για διδασκαλία και μάθηση (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2011: 76).

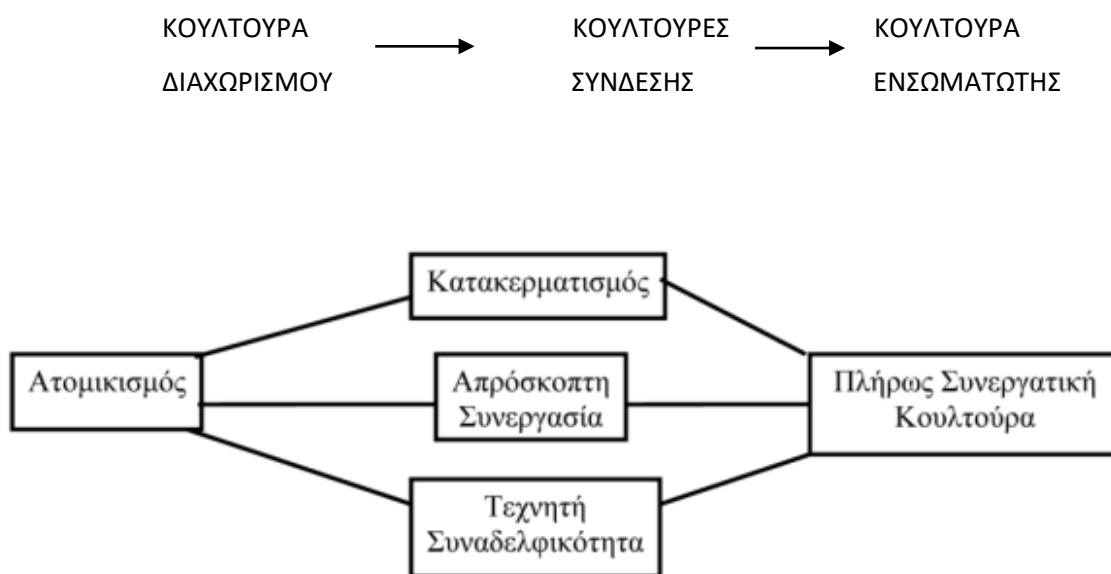
«Η αλλαγή της σχολικής κουλτούρας απαιτεί δυνατές και επίμονες προσπάθειες καθώς πολλές από τις ισχύουσες πρακτικές αποτελούν αναπόσπαστο μέρος των δομών και των συνηθειών των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών.»
(Fullan 1991: 143)

Για την αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναρωτηθούν σχετικά με τις πεποιθήσεις που έχουν αναπτύξει γύρω από τη διδασκαλία τους και τη μάθηση των μαθητών και να συμμετάσχουν σε μία συνεργατική διαδικασία αλλαγής που οδηγεί σε νέες αξίες, πεποιθήσεις, κανόνες, και συμπεριφορές (Fullan, 2007· McLeskey & Waldron, 2006). Αυτές οι συνεργατικές δραστηριότητες θα έχουν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία πολλαπλών λύσεων σε σύνθετα προβλήματα και την παροχή ευκαιριών στους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς να μάθουν από τους άλλους (McLeskey & Waldron, 2010).

Όταν μάλιστα αυτές οι προσπάθειες αποτελούν μέρος μιας πρωτοβουλίας για την αλλαγή του σχολείου, η έρευνα έχει αποκαλύψει ότι μια τέτοια συνεργατική κουλτούρα οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα εμπιστοσύνης και σεβασμού μεταξύ των συναδέλφων, στη βελτίωση της επαγγελματικής ικανοποίησης, σε βελτιωμένες διδακτικές πρακτικές, σε καλύτερα αποτελέσματα για όλους τους μαθητές και σε μια αλλαγή του σχολείου που διατηρείται σε βάθος χρόνου (Fisher & Frey, 2003· McLeskey & Waldron, 2010).

Δεν υπάρχουν απλές και εύκολες απαντήσεις σχετικά με το πώς ένα σχολείο αναπτύσσει μια συνεργατική κουλτούρα. Επιπλέον, είναι πιθανό οι ενδείξεις που αφορούν την εν λόγω αλλαγή να ποικίλλουν ανάλογα με το πλαίσιο του κάθε σχολείου. Ακόμη και κάτω από τις καλύτερες συνθήκες, αυτές οι αλλαγές είναι δύσκολο να επιτευχθούν και μπορεί να χρειαστούν αρκετά χρόνια για να ολοκληρωθούν (Fullan, 2007 · McLeskey & Waldron, 2006).

Στον Καναδά ο Andy Hargreaves (1992:1994) και στην Αγγλία η Jennifer Nias και οι συνεργάτες της (1989), έγραψαν εκτενώς σχετικά με είδη σχολικής κουλτούρας, τα οποία επηρεάζουν με διάφορους τρόπους το έργο και τις δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Ο Hargreaves εντοπίζει κάποια «γενικά» είδη: τον ατομικισμό, τον κατακερματισμό, τη συνεργασία και την τεχνητή συναδελφικότητα. (βλ. Σχήμα 1)



(Hargreaves, όπ. αναφ. στον Day 2003, σ. 181)

Κουλτούρες διοίκησης του σχολείου (προσαρμοσμένο από τον Hargreaves, 1992)

Κοινή διατύπωση αποτελεί το γεγονός πως αν θέλουμε να βελτιώσουμε τα σχολεία τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές δε μπορούμε να αγνοήσουμε την κουλτούρα που αυτά φέρουν (Campo, 1993).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

3.1. Μορφές σχολικής κουλτούρας

3.1.1. Ατομισμός

Μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του 1980, η απομόνωση (individualism) των εκπαιδευτικών αναγνωρίζεται ως τυπική κατάσταση στο εκπαιδευτικό σύστημα. Από τους εκπαιδευτικούς στα σχολεία αυτά αναμένεται να φέρουν εις πέρας το έργο μόνοι τους (Feiman- Nemser & Floden, 1986: 506).

Συνήθεια πολλών εκπαιδευτικών αποτελεί να διδάσκουν μόνοι τους, πίσω από κλειστές πόρτες, στο προστατευμένο και απομονωμένο περιβάλλον της τάξης τους με αποτέλεσμα ο ατομικός χαρακτήρας της διδασκαλίας να εξακολουθεί να είναι η κυρίαρχη μορφή κουλτούρας για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς (Lortie, 1975).

Αυτό διαπιστώνεται και μέσα από μελέτες που δείχνουν ότι η νοοτροπία του ατομισμού φαίνεται να είναι ζωντανή στα περισσότερα σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν χωρίς να ακούν ή να βλέπουν ο ένας τον άλλο, σχεδιάζουν και προετοιμάζουν τα μαθήματα και το υλικό τους μόνοι. Ρίχνονται σε μια μάχη ώστε

μόνοι τους να λύσουν τα διδακτικά, τα σχετικά με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα διαχειριστικά προβλήματα (Hargreaves, 1994, Inger, 1993: 1, Rosenholtz, 1989: 430).

Βέβαια, η απομόνωση της τάξης προσφέρει σε πολλούς εκπαιδευτικούς ένα ευπρόσδεκτο μέτρο ιδιαιτερότητας, ένα μέσο προστασίας από τις εξωτερικές επεμβάσεις, την αξία του οποίου συχνά αναγνωρίζουν (Hargreaves & Fullan, 1996: 336). Η ερευνήτρια Rosenholtz καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να προστατεύσουν την αυτοεκτίμησή τους, απομακρύνονται από καταστάσεις, από τις οποίες θα μπορούσαν να εξαχθούν συμπεράσματα για την επαγγελματική τους ανεπάρκεια, παραβλέποντας ασυναίσθητα συνήθως την προσφορά βοήθειας από συναδέλφους (Rosenholtz, 1989: 430).

Σύμφωνα με τον Hargreaves (1982), η διδασκαλία πίσω από κλειστές πόρτες αποκόβει τους εκπαιδευτικούς από τη δυνατότητα ανατροφοδότησης, προάγοντας έτσι την απόλυτη αυτονομία τους καθώς και την προστασία τους από την άμεση κριτική.

Επιπλέον μειονεκτήματα προκύπτουν από την απομόνωση στη τάξη καθώς αποκλείει τους εκπαιδευτικούς από πιθανές πηγές επιδοκιμασίας και υποστήριξης. Οι πληροφορίες που λαμβάνουν από ενηλίκους για την αξία και τις ικανότητες τους είναι ελάχιστες. Κάθε μορφή συνεργασίας με συναδέλφους αποφεύγεται, φοβούμενοι για τυχόν επικρίσεις και αποδοκιμασίες. Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί μένουν εγκλωβισμένοι στη νοοτροπία του ατομισμού, μένοντας προσκολλημένοι σ' αυτά που ήδη ξέρουν (Hargreaves & Fullan, 1996).

Σύμφωνα με τον Lortie (1975), οι εκπαιδευτικοί των δημοτικών σχολείων αποφεύγουν τη συζήτηση, τη σκέψη ή τη δέσμευση απέναντι σε πιο ριζικές αλλαγές, οι οποίες θα μπορούσαν να επηρεάσουν το πλαίσιο του έργου τους ή να θέσουν βασικά ερωτήματα σχετικά με τον τρόπο και το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους.

Στις αίθουσες προσωπικού, η θεωρία της εκπαίδευσης, ο μακροπρόθεσμος σχεδιασμός και οι συζητήσεις γύρω από βασικούς σκοπούς και βαθύτερες υποθέσεις είναι στοιχεία που ουσιαστικά απουσιάζουν από τις συνομιλίες των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, η ανταλλαγή περιορίζεται σε ιστορίες, σε πληροφορίες και σε νέα, σε πράγματα που δεν υπάρχει κίνδυνος να παρέμβουν στην αυτόνομη

κρίση του απομονωμένου εκπαιδευτικού ή να τη θέσουν υπό αμφισβήτηση (Hargeaves & Fullan, 1996: 337).

Έτσι, θέτουν όρια πίσω από τα οποία περιχαράκωνονται και αναπτύσσουν ατομικούς στόχους, μεθόδους και προσωπικούς δείκτες επιτυχίας στο διδακτικό τους έργο (Rosenholtz, 1989: 430). Γεγονός που πηγάζει από την ανάγκη τους να διατηρούν τον έλεγχο, να θεωρούν τον εαυτό τους και τον προσωπικό τους μόχθο ως αίτιους των πραγμάτων, πράγμα που αμφισβητείται, όταν διαπιστώνεται ότι οι ικανότητές τους είναι ελλιπείς (Rosenholtz, 1991).

Βέβαια, ακόμη και σε περιβάλλον ατομισμού συναντάμε διάφορα είδη συνεργασίας. Η συνεργασία όμως με την έννοια της απλής ανταλλαγής πληροφοριών γύρω από μαθητές και μαθήματα, το διδακτικό υλικό, την πειθαρχία τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες παρά γύρω από τις ενυπάρχουσες αρχές παιδαγωγικής ή διδακτικής πρακτικής και στη συμπεριφορά των διδασκόντων (Hargeaves & Fullan, 1996: 337).

Ο Flinders (1988: 56), επισημαίνει ότι η απομόνωση είναι μια στρατηγική προσαρμογή και η αλλαγή πρέπει να επέλθει από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και τις συνθήκες εργασίας. *«Συνθήκες οι οποίες υπονομεύουν αποτελεσματικά την αυτοπεποίθηση και απαξιώνουν τη γνώση, τη σοφία και την αξιοπιστία των καλύτερων εκπαιδευτικών».*

Η κουλτούρα του ατομισμού πρέπει να συνδυαστεί κατάλληλα με συλλογικά υιοθετούμενα οράματα για επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας αλλά και της επαγγελματικής ανάπτυξης του ίδιου του εκπαιδευτικού (Day, 2003).

Ο ατομισμός δεν είναι ζήτημα επιλογής και προτίμησης αλλά συνήθειας, έλλειψης εναλλακτικής δυνατότητας ή απλώς άκριτης αποδοχής ενός τρόπου εργασίας σε μια κοινότητα εκπαιδευτικών (Hargeaves & Fullan, 1996: 339). Βέβαια, η προτίμηση της μοναχικότητας μπορεί να αναδειχθεί πολύτιμη σε πολλές περιπτώσεις. Η ατομιστική συμπεριφορά με αυτή την έννοια ενδέχεται να είναι όχι πηγή αδυναμίας και αβεβαιότητας αλλά έκφραση δημιουργικής πρωτοτυπίας και διαφωνίας σε ζητήματα αρχών (Hargeaves & Fullan, 1996: 339). Εξάλλου το προσωπικό ιστορικό κάποιων εκπαιδευτικών, η εκπαίδευσή τους και το πλαίσιο του οργανισμού στο οποίο εργάζονται τους διδάσκουν ότι η απομόνωση είναι μια ασφαλής επιλογή (Day, 2003).

3.1.2. Κατακερματισμός/ Διαμερισμός

Σε μερικά σχολεία, οι σχέσεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί είναι πιο στενές με κάποιους συναδέλφους τους, στο πλαίσιο συγκεκριμένων ομάδων και όχι στο σχολείο ως σύνολο. Παρατηρείται ένα περιβάλλον διαμερισμού, ένα περιβάλλον που αποτελείται από διαχωρισμένες και μερικές φορές ανταγωνιστικές ομάδες (Hargreaves & Fullan, 1996).

Ο όρος αυτός διατυπώθηκε από τον A. Hargreaves και χρησιμοποιείται προκειμένου να αποδώσει τον κατακερματισμό των εκπαιδευτικών σε ξεχωριστές, αποκλειστικές και αλληλοσυγκρουόμενες υποομάδες (όπως οι ειδικότητες των εκπαιδευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής) με διαφορετικά ενδιαφέροντα, στόχους και ερμηνείες της διδασκαλίας. Σε μια τέτοια κουλτούρα οι εκπαιδευτικοί δεν δουλεύουν σε απομόνωση ούτε όλοι μαζί, αλλά σε μικρότερες υποομάδες εντός της σχολικής κοινότητας (Hargreaves, 1995: 85/ 1994: 18, 214).

Οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν ομάδες που αποτελούνται συνήθως από τους συναδέλφους με τους οποίους συνεργάζονται πιο στενά, περνούν περισσότερο χρόνο μαζί ή συναντιούνται πιο συχνά στην αίθουσα προσωπικού. Είναι ένα συνήθεις χαρακτηριστικό στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα οποία οι εκπαιδευτικοί εργάζονται απομονωμένοι ή σε απομονωμένες ομάδες των διάφορων τμημάτων. Εξαιτίας της δομής των σχολείων αυτών, η οποία προβλέπει την ύπαρξη τμημάτων ανάλογα με το μάθημα οι εκπαιδευτικοί ταυτίζονται με την ομάδα τους και παραμένουν πιστοί σε αυτήν, αντί στο σύνολο του σχολείου. Οι διάφορες ομάδες ανταγωνίζονται για τους πόρους, τη θέση τους και την επιρροή που ασκούν στο σχολείο (Hargreaves & Fullan, 1996· Day, 2003). Οι καθηγητές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ταυτίζονται με τα μαθήματα που διδάσκουν και βλέπουν τον κόσμο μέσα από τη σκοπιά αυτών των μαθημάτων. (Hargreaves, 1994: 214 & Inger, 1993: 4).

Ο διαμερισμός σε ένα σχολείο μπορεί να οδηγήσει σε ελλιπή επικοινωνία, σε αδιαφορία ή σε ομάδες που βαδίζουν ξεχωριστούς δρόμους. Αυτό, με τη σειρά του, μπορεί να οδηγήσει σε ρήξη της συνέχειας στην παρακολούθηση της προόδου των

μαθητών, καθώς και σε αντικρουόμενες προσδοκίες σε σχέση με τις επιδόσεις και τη συμπεριφορά τους. Στη χειρότερη περίπτωση μπορεί να προκαλέσει έριδες και συγκρούσεις ή ακόμη και θεσμοποιημένες διαμάχες για το χώρο (κατανομή αιθουσών) το χρόνο (προτεραιότητα στον προγραμματισμό) και τους πόρους (προϋπολογισμός, αριθμός μαθητών κτλ.) (Hargreaves & Fullan, 1996: 340).

Το αναλυτικό πρόγραμμα ενισχύει τη διάκριση μαθημάτων σε ανώτερα και κατώτερα δημιουργώντας διαφορετικές κοινότητες εκπαιδευτικών (Goodson, 1988). Κατά αυτόν τον τρόπο έχουμε την ανάπτυξη έχθρας, αντιζηλίας και ανταγωνισμού μεταξύ των εκπαιδευτικών. Σ' αυτό οφείλεται όχι μόνο ότι η διοίκηση δεν κατορθώνει να αναγνωρίσει και να εκτιμήσει τους εκπαιδευτικούς αλλά και η γενικότερη νοοτροπία στο σημερινό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Ο διαμερισμός όμως δεν είναι φαινόμενο αποκλειστικά και μόνο του δευτεροβάθμιου σχολείου αλλά μπορούμε να το συναντήσουμε σε έναν πιο ήπιο βαθμό και σε πρωτοβάθμια σχολεία (Hargreaves & Fullan, 1996). Η Nias -της οποίας οι έρευνες αφορούν τα πρωτοβάθμια σχολεία – εντόπισε στο χώρο του σχολείου υποομάδες εκπαιδευτικών και διαπίστωσε συχνές εντάσεις στο γραφείο των εκπαιδευτικών, που δεν τους επέτρεπαν να χαλαρώσουν με τους συναδέλφους τους και να προετοιμαστούν ψυχικά για την επόμενη ώρα με τους μαθητές (Nias, 1998: 62-64). Άλλο ένα παράδειγμα αποτελούν οι δάσκαλοι της ειδικής εκπαίδευσης που περιθωριοποιούνται στην πράξη, μαζί με τις διαχωρισμένες τάξεις τους, σε κάποιο απομακρυσμένο τμήμα του σχολείου, με αποτέλεσμα σπάνια να μπαίνουν στον κόπο να καθίσουν στην αίθουσα προσωπικού (Hargreaves & Fullan, 1996).

Συνεργασία λαμβάνει χώρα, μόνο εάν εξυπηρετεί τα συμφέροντα της ομάδας (Day, 2003). Η συνεργασία και οι επαφές σε μόνιμη βάση μεταξύ εκπαιδευτικών διαφόρων τάξεων είναι σπάνιες. Συνήθως, συναντάται μια απομόνωση κατά τάξη, καθώς βλέπουμε να δίνεται μεγάλη προσοχή στην οριζόντια συνοχή του αναλυτικού προγράμματος στο επίπεδο της τάξης ενώ η κάθετη συνέχεια του αναλυτικού προγράμματος από τάξη σε τάξη είναι αδύναμη (Hargreaves & Fullan, 1996).

Βλέπουμε, λοιπόν, ότι παρά τη συνεργασία που εντοπίζεται ανάμεσα στα μέλη των υποομάδων, ο κατακερματισμός λειτουργεί εις βάρος της ανάπτυξης του σχολείου συνολικά (Nias, 1998: 126), (είναι πολλοί εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που αντιμετωπίζουν τις καινούργιες τάξεις τους σαν «άγραφα χαρτιά», σαν όλες οι

δεξιότητες και η αντίληψη τους να αποκτήθηκαν στο ίδιο επίπεδο (Hargreaves & Fullan, 1996:343). Έτσι, οι άνθρωποι πόροι που είναι απαραίτητοι δεν αξιοποιούνται κατάλληλα για την ευέλικτη μάθηση των μαθητών, τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού και την ανταπόκριση του σχολείου στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της κοινότητας (Hargreaves, 1994).

Τέλος, ένα ακόμη γεγονός που οδηγεί σε νοοτροπίες διαμερισμού οφείλεται στην αποτυχία των διευθυντών να συμβάλουν στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών τους (μη αναγνωρίζοντας την αξία τους) ή την αξία που δίνουν σε ακαδημαϊκά μαθήματα παρά στα πρακτικά (ενεργός μάθηση). Για τους εκπαιδευτικούς ηγέτες, ο διαμερισμός ίσως φαίνεται να είναι ζήτημα του σε ποιους δίνεις αξία και του πόσο σωστά τους αξιολογείς (Hargreaves & Fullan, 1996). Αυτός ο τύπος κουλτούρας είναι πιθανόν να προκαλέσει προβλήματα σε εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να διευρύνουν τις γνώσεις τους πάνω στη διδασκαλία και τη μάθηση, πέρα από τις παραδόσεις και τις νόρμες που επικρατούν στη συγκεκριμένη ομάδα του αντικειμένου διδασκαλίας στην οποία ανήκουν, και σε διευθυντές που επιθυμούν να προωθήσουν μια πιο ευρεία άποψη του επαγγελματισμού στο σύνολο του σχολείου (Day, 2003: 183).

3.1.3. Συνεργασία

Η κουλτούρα της συνεργασίας αναπτύσσεται σε σχολεία στα οποία υπάρχει ένα κοινός σχεδιασμός, στοχασμός για τα πεπραγμένα και ανατροφοδότηση σχετικά με τη διδασκαλία και τις κοινές δραστηριότητες (Hargreaves, 1995). Σύμφωνα με την τυποποίηση του A. Hargreaves (1994: 192-193) οι συνεργατικές εργασιακές σχέσεις

- ✓ είναι αυθόρμητες, προκύπτουν και συντηρούνται κατά βάση από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Μπορεί, όμως, να υποστηρίζονται διοικητικά και να διευκολύνονται από χρήσιμες διευθετήσεις στα ωρολόγια προγράμματα ή από διευθυντές πρόθυμους να καλύψουν τις τάξεις των διδασκόντων (σε αυτήν την περίπτωση ο αυθόρμητος χαρακτήρας δεν είναι απόλυτος)

- ✓ είναι εθελοντικές και προκύπτουν από την εκτίμηση της αξίας των συναδέλφων, λόγω της αναγνώρισης της εμπειρίας τους, της συμπάθειας προς αυτούς ή της πεποίθησης ότι η κοινή εργασία μπορεί να είναι εξίσου διασκεδαστική και παραγωγική
- ✓ είναι προσανατολισμένες στην ανάπτυξη. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται συνήθως σε πρωτοβουλίες δικές τους ή πιο σπάνια σε εξωτερικές επιταγές για τις οποίες όμως οι ίδιοι αισθάνονται μια δέσμευση, στηριζόμενοι στον επαγγελματισμό τους και την ελεύθερη κρίση τους
- ✓ είναι διάχυτες στο χρόνο και το χώρο. Η κοινή εργασία δεν αποτελεί προγραμματισμένη δραστηριότητα αλλά είναι άτυπη, σύντομη και συχνή (συνεννόηση με λέξεις και βλέμματα, έπαινοι και ευχαριστίες, προσφορά για ανταλλαγή τάξεων στις δύσκολες στιγμές, προτάσεις για νέες ιδέες, άτυπες συζητήσεις για τη διδασκαλία και τα προβλήματα, κοινές συναντήσεις με τους γονείς), με άλλα λόγια αποτελεί συστατικό στοιχείο της εργασιακής ζωής των εκπαιδευτικών
- ✓ είναι απρόβλεπτες, εφόσον οι εκπαιδευτικοί έχουν διακριτική ευχέρεια και έλεγχο πάνω σε αυτό που θα αναπτυχθεί. Αυτό είναι συνήθως ασύμβατο με συγκεντρωτικά σχολικά συστήματα, όπου οι περισσότερες αποφάσεις για τους στόχους, τα Αναλυτικά Προγράμματα και την αξιολόγηση λαμβάνονται κεντρικά.

Οι ισχυρές συνεργατικές κουλτούρες είναι βαθιές, προσωπικές και ανθεκτικές. Δεν σχετίζονται μόνο με συγκεκριμένα σχέδια εργασίας (projects) ή συμβάντα, αλλά με την καθημερινή δουλειά των εκπαιδευτικών (Fullan & Hargreaves, 1992: 67).

Ωστόσο, οι συνεργατικές κουλτούρες έχουν και τα όριά τους και τα προβλήματά τους. Μπορεί να είναι περιορισμένες στη φύση τους, όταν οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν σε ασφαλείς δραστηριότητες, όπως το να μοιράζονται πόρους, υλικά και ιδέες ή να σχεδιάζουν απλώς ενότητες κοινής διδασκαλίας με ένα πεζό τετριμμένο τρόπο, χωρίς να στοχάζονται για την αξία, τους στόχους και τις συνέπειες αυτής της δραστηριότητας. Σε αυτές τις περιπτώσεις εκφυλίζονται σε βολικές και ευάρεστες κουλτούρες ή - κατά τον A. Hargreaves - υποβαθμίζονται σε καλές και ευχάριστες

διαπροσωπικές σχέσεις (congeniality). Ένας άλλος κίνδυνος είναι η νομιμοποίηση της νόρμας της συνεργασίας, με έναν τέτοιο τρόπο που να εξοστρακίζει τους εκπαιδευτικούς που προτιμούν να συνεχίσουν να εργάζονται μόνοι τους, γιατί λειτουργούν και αποδίδουν καλύτερα έτσι (Hargreaves, 1994: 191-193).

3.1.4. Τεχνητή συναδελφικότητα

Η Lieberman αναγνωρίζει ότι οι κουλτούρες αλλάζουν στο πέρασμα του χρόνου. Οι τρόποι με τους οποίους αλλάζουν, σχετίζονται με την έλευση νέων σχέσεων, την ανάπτυξη των σχέσεων που υπάρχουν ήδη, τις προκλήσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος και την επιρροή του διευθυντή του σχολείου (Lieberman, 1992: 152).

Στόχος των σχολείων είναι το πέρασμα από μια νοοτροπία ατομισμού ή διαμερισμού σε μια νοοτροπία συνεργασίας των εκπαιδευτικών είτε αυτή είναι περιορισμένη είτε εκτεταμένη (Hargreaves & Fullan, 1996). Η τεχνητή συναδελφικότητα μπορεί να αντιπροσωπεύει ένα στάδιο στην πορεία από την ατομική ή την κατακερματισμένη κουλτούρα, προς καλύτερα εμπεδωμένες μορφές συναδελφικότητας και συνεργασίας (Day 2003).

Η τεχνητή συναδελφικότητα χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο τυπικών, συγκεκριμένων διοικητικών διαδικασιών που έχουν σκοπό να εντείνουν την προσοχή που δίνεται στον από κοινού σχεδιασμό και στην παροχή συμβουλών μεταξύ των εκπαιδευτικών. Είναι εμφανής σε πρωτοβουλίες όπως η αλληλοδιδασκαλία μεταξύ συναδέλφων, ο θεσμός του καθοδηγητή, ο από κοινού σχεδιασμός σε αίθουσες που παραχωρούνται ειδικά γι' αυτό το σκοπό, στις επίσημα προγραμματισμένες συνεδριάσεις και ακόμη στις σαφείς περιγραφές εργασίας και τα προγράμματα επιμόρφωσης γι' αυτούς που αναλαμβάνουν ρόλο συμβούλου των συναδέλφων τους (Hargreaves & Dawe, 1990).

Αυτά τα είδη πρωτοβουλίας είναι διοικητικές επινοήσεις που αποσκοπούν στην επίτευξη κλίματος συνεργασίας στα σχολεία όπου κάτι τέτοιο δεν υπήρχε πριν. Σκοπός, λοιπόν, είναι η σύσφιξη των σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, η καλλιέργεια της ανταλλαγής, της μάθησης και της βελτίωσης των δεξιοτήτων και της ειδίκευσης (Hargreaves & Fullan, 1996).

Οι κουλτούρες τεχνητής συναδελφικότητας μπορούν να λειτουργήσουν ως διαδικασίες «γεφύρωσης» προς πιο συνεργατικές κουλτούρες παρέχοντας πρόσθετες ευκαιρίες ανάπτυξης. Σε μια συνεργατική κουλτούρα, όπου ο κριτικός στοχασμός και ο πειραματισμός αποτελούν τη νόρμα, η ανάπτυξη θα είναι συνεχής. Έτσι, σε οποιαδήποτε δεδομένη στιγμή, είναι πιθανόν να υπάρχουν διαφορές τόσο μεταξύ των σχολείων όσο και εντός του ίδιου σχολείου, αναφορικά με τη φάση ανάπτυξης. Η κουλτούρα είναι δυναμική και υφίσταται αλλαγές. Το είδος και ο ρυθμός αυτών των αλλαγών θα διαφέρουν ανάλογα με τις ανάγκες ή τις απαιτήσεις που πρέπει να ικανοποιούν τα άτομα που συνθέτουν την εν λόγω κουλτούρα, καθώς και το ίδιο το σύστημα (Day 2003).

Η τεχνητή συναδελφικότητα μπορεί να είναι μια χρήσιμη προκαταρκτική φάση στην πορεία προς πιο σταθερές σχέσεις συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Αποτελεί δηλαδή έναν τρόπο ώστε να έρθουν οι εκπαιδευτικοί σε επαφή και έτσι να διευκολύνουν τους διευθυντές να χτίσουν εκείνα τα άτυπα στοιχεία αναγνώρισης, εμπιστοσύνης και υποστήριξης που είναι ουσιώδη για τη δημιουργία μιας πραγματικής κοινότητας εκπαιδευτικών. Τέλος, μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς που ήδη λειτουργούν σε περιβάλλον συνεργασίας να επικεντρωθούν σε συγκεκριμένα έργα και αλλαγές που πρέπει να αντιμετωπιστούν. Μπορεί δηλαδή να λειτουργήσει ως δικλίδα ασφάλειας ενάντια στη συλλογική αυταρέσκεια (Hargeaves & Fullan, 1996).

3.2. Διευθυντής και κουλτούρα συνεργασίας

3.2.1. Ο ρόλος του διευθυντή

3.2.1.1. Η έννοια του ρόλου

Ο εκάστοτε κοινωνικός ρόλος αναδεικνύεται μέσα από μια κοινωνική ανάγκη και μέσα σε μια κοινωνική ομάδα. Οι ρόλοι που καλείται να παίξει ο καθένας μας, είτε καθορίζονται από τον πολιτισμό με γνώμονα τις ανάγκες τις ομάδας, είτε τα άτομα παίζουν τους ρόλους που τους επιβάλλονται πιεστικά από τη γύρω κοινωνική πραγματικότητα (Καρακατσάνη, 1983).

Ο όρος «ρόλος» χρησιμοποιείται με διαφορετικές έννοιες. Για μερικούς συγγραφείς ορίζεται ως «ένα σύνολο δραστηριοτήτων που έχουν σχέση με μια θέση ή λειτουργία στην κοινωνία γενικότερα, σ' έναν οργανισμό ή σε μια ομάδα» (Κανελλόπουλος, 1991:241) και ως «η χαρακτηριστική συμπεριφορά που εκδηλώνεται σ' ένα άτομο, το οποίο βρίσκεται μέσα σε μια ομάδα» (Ζαβλανός, 1989: 36), ενώ για κάποιους άλλους εκλαμβάνεται «ως το πλέγμα των κανόνων και των προσδοκιών συμπεριφοράς που αναφέρονται για εκπλήρωση στον κάτοχο μιας συγκεκριμένης θέσης σε μια κοινωνική ομάδα ή σε μια κοινωνία ευρύτερα» (Κωνσταντίνου, 1994:76) και ως «ένα σύνολο αναμενόμενων δραστηριοτήτων ή συμπεριφοράς που απορρέουν από ένα επάγγελμα» (Dubrin, 1998: 27).

Βλέπουμε, λοιπόν, ότι ο ρόλος αντικατοπτρίζει τη δυναμική όψη της θέσης. Ο κάτοχος μιας κοινωνικής θέσης παίζει τον αντίστοιχο κοινωνικό ρόλο λιγότερο ή περισσότερο καλά, σωστά, πετυχημένα με περισσότερες ή λιγότερες ιδιοσυγκρασιακές αποκλίσεις και καινοτομίες (Καρακατσάνη, 1983). Από τη θέση που κατέχει το κάθε άτομο μέσα σε μια κοινωνική οργάνωση προκύπτουν κι ένα σύνολο καθηκόντων και δικαιωμάτων (Σαϊτής, 2007), τα οποία καθορίζονται είτε άτυπα, από τους κανόνες της κοινωνικής πρακτικής (ήθη, έθιμα, συνήθειες), είτε τυπικά, από γραπτούς κανόνες (νόμος, καταστατικά, κανονισμούς κλπ.) (Καρακατσάνη, 1983).

Σύμφωνα με την κλασική θεώρηση, ο ρόλος του διευθυντή μιας οργάνωσης είναι να επιβλέπει τις δραστηριότητες των υφισταμένων του. Ωστόσο, έχει αποδειχτεί ότι ο διευθυντής σε μια σύγχρονη οργάνωση, άρα και στη σχολική μονάδα, εκτελεί και πολλές άλλες λειτουργίες. Συνεπώς, στην περίπτωση της σχολικής μονάδας η πραγματική λειτουργία του διευθυντή είναι να χρησιμεύει ως συνδετικός κρίκος που διατηρεί την ισορροπία μεταξύ των ομάδων ή των υποσυστημάτων, τα οποία αποτελούν τη σχολική μονάδα, αν την θεωρήσουμε ως ανοικτό σύστημα. Ο διευθυντής σχολείου δεν μπορεί να φέρει μόνος του σε πέρας όλα τα καθήκοντα που απορρέουν από τη διευθυντική του θέση, πρέπει να διαθέτει ικανότητες, ώστε να συντονίζει τις προσδοκίες των άλλων με τις δικές του σε μια περιεκτική και αποτελεσματική «αμοιβαία δέσμευση» (Σαϊτής, 2007: 123-124).

3.2.1.2. Βασικές δεξιότητες του διευθυντή

Η διοίκηση είναι αναγκαία σε κάθε μορφή οργανωμένης συνεργασίας καθώς και σε όλα τα επίπεδα σε έναν οργανισμό. Ένας καλός διοικητής ενισχύει και παρακινεί αυτούς που διοικεί για την επιτυχία των σκοπών και επιδιώξεων που έχουν τεθεί, καταβάλλοντας ελάχιστη δύναμη (Μπάκας, 2010).

Ο ρόλος του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας θεωρείται ως κρίσιμος και προκειμένου να πετύχει, ο διευθυντής σ' αυτόν τον κρίσιμο αλλά και δύσκολο ρόλο, χρειάζεται να κατέχει ορισμένες διοικητικές γνώσεις και ικανότητες αλλά και δεξιότητες (Σαϊτής & Σαϊτή, 2012).

Πιο συγκεκριμένα, οι διευθυντές σχολικών μονάδων θα πρέπει να γνωρίζουν τον ιδιαίτερο ρόλο τους στη λειτουργία του σχολείου, να κατανοούν τις ιδιαίτερες συνθήκες κάθε σχολικής μονάδας και να έχουν την ικανότητα να πράττουν πάντα με γνώμονα το καλό του σχολείου που διευθύνουν (Μαδεμλής, 2014: 69-72).

Ο αποτελεσματικός διευθυντής ως ηγέτης ωστόσο δεν αρκεί να διαθέτει βαθιά γνώση και εμπειρία των υπηρεσιακών θεμάτων και των κανονισμών αλλά επιπλέον είναι σημαντικό να χειρίζεται με τρόπο αποτελεσματικό τις ανθρώπινες σχέσεις προκειμένου να δημιουργήσει θετικό κλίμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών (Στραβάκου, 2003).

Μέσα σε ένα πνεύμα συνεργασίας ο διευθυντής, ως συντονιστής, αναλαμβάνει όσες ενέργειες χρειάζεται να γίνουν σε μια σχολική μονάδα. Λαμβάνοντας πάντα υπόψη του δυο βασικές αρχές της διοίκησης:

«ο κατάλληλος άνθρωπος στην κατάλληλη θέση» και

«της ίσης μεταχείρισης»

οφείλει να βοηθά στη διατήρηση καλών συναδελφικών σχέσεων που θα οδηγήσουν σε μια πιο ουσιαστική συνεργασία. Ως ηγέτης του σχολείου θα πρέπει να συμβάλλει θετικά στη δημιουργία περιβάλλοντος που έχει ανάγκη η κάθε σχολική μονάδα (Σαϊτής & Σαϊτή, 2012).

Κατά καιρούς διατυπώθηκαν πολλές απόψεις για τα προσόντα ή τις δεξιότητες που πρέπει να έχουν οι διευθυντές. Σύμφωνα με τον Katz (1974) οι δεξιότητες αυτές πρέπει να είναι οι τεχνικές, οι ανθρώπινες και οι νοητικές.

Στη συγκεκριμένη εργασία επίκεντρό μας αποτελούν οι ανθρώπινες δεξιότητες, οι οποίες σχετίζονται με την ικανότητα ενός διοικητικού στελέχους να συνεργάζεται αποτελεσματικά με τα μέλη της ομάδας. Το άτομο που διαθέτει αυτές τις δεξιότητες

δημιουργεί καλό εργασιακό περιβάλλον, ώστε όλοι οι υφιστάμενοι να μπορούν να εργαστούν και να εκφραστούν ελεύθερα και χωρίς φόβο. Για την αποτελεσματική διοίκηση όλων των ιεραρχικών επιπέδων του οργανισμού, οι ανθρώπινες δεξιότητες κρίνονται σαν ένα απαραίτητο προσόν που θα πρέπει να διαθέτουν όλοι οι διευθυντές (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012).

Η έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις στο χώρο της σχολικής οργάνωσης σημαίνει την αποδοχή και το σεβασμό του κάθε ατόμου, την ύπαρξη επικοινωνίας, συνεργασίας και συνυπευθυνότητας, καθώς και τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων. Γενικά, από τη δεκαετία του '50 και μετά, παρατηρείται η ανάγκη οι οργανισμοί να γίνουν περισσότερο δημοκρατικοί, όσον αφορά την ικανοποίηση των αιτημάτων και των αναγκών των υπαλλήλων και των στελεχών τους (Καμπουρίδης, 2002: 44· Μιχόπουλος, 1998: 30).

Κοινή διαπίστωση αποτελεί ότι ο διευθυντής οφείλει να διακρίνεται από ικανότητα συνεργασίας, ικανότητα δηλαδή του εκάστοτε διευθυντή να συνεργάζεται αρμονικά τόσο με την υφιστάμενη, όσο και με την προϊστάμενη διοικητική αρχή σε τοπικό και σε κεντρικό επίπεδο (Μαδεμλής, 2014: 72).

Επιπλέον, η συμπεριφορά και η δράση των μελών μιας ομάδας είναι στοιχείο που δεν πρέπει να αφήσει αδιάφορο τον προϊστάμενο της ομάδας αυτής. Ο τελευταίος είναι υποχρεωμένος να είναι γνώστης της ψυχολογίας του ατόμου και των ομάδων, προκειμένου να προλαμβάνει δυσάρεστες καταστάσεις και να δημιουργεί εργασιακό περιβάλλον τέτοιο, ώστε να συμβάλλει στην πραγματοποίηση των αντικειμενικών στόχων της ομάδας και κατ' επέκταση του οργανισμού. Οφείλει να είναι γνώστης της ψυχολογίας του ατόμου και της ομάδας, ώστε να είναι σε θέση να προλαμβάνει και να αντιμετωπίζει δυσάρεστες καταστάσεις και ως εκ τούτου να δημιουργεί ένα καλό εργασιακό περιβάλλον (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012: 274-275).

Ο Πυργιωτάκης (2002: 205-214), με εισήγηση στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, σημειώνει:

«... Οι διευθυντές των δημοτικών μας σχολείων ασχολούνται κυρίως με τυπικά διαχειριστικά θέματα της καθημερινότητας, φροντίζουν για τον καφέ των δασκάλων, αλλάζουν τις χαλασμένες κλειδαριές με τα εργαλεία

που χειρίζονται οι ίδιοι, παρεμβαίνουν όταν υπάρχουν διενέξεις και αν δεν επιδεινώνουν μπορεί να εξομαλύνουν την κατάσταση. Γενικώς δρουν πυροσβεστικά και στην καλύτερη περίπτωση κρατούν κάποιες ισορροπίες.

Πολύ σπάνια οι διευθυντές ασχολούνται με το να φέρουν νέες ιδέες για ανανέωση και αναβάθμιση του σχολείου, σπανιότερα ακόμη αναπτύσσουν πρωτοποριακές σκέψεις που προάγουν το φαινόμενο της αγωγής ή αναπτύσσουν δραστηριότητες που προβάλλουν και αναδεικνύουν το σχολείο στην τοπική κοινωνία και δίνουν κύρος στον εκπαιδευτικό ανεβάζοντας το κοινωνικό του γόητρο...».

Όπως φαίνεται, στην Ελλάδα οι διευθυντές δεν είναι πάντοτε απόλυτα συνειδητοποιημένοι αναφορικά με την πολυπλοκότητα του ρόλου τους. Οι περισσότεροι τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν εντάσσουν το κοινωνικό κομμάτι της παρουσίας τους στα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις τους και εστιάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό στο γραφειοκρατικό - διεκπαιρεωτικό (Κοσμίδου-Hardy & Μαρμαρινός, 1994).

Σύμφωνα με την έρευνα του Μαδεμλή (2014), όλοι οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι ο διευθυντής οφείλει να είναι παράγοντας σταθερότητας, αντικειμενικότητας και διαλλακτικότητας και να δημιουργεί κλίμα θετικής συνεργασίας τόσο μεταξύ των συναδέλφων εκπαιδευτικών, όσο και μεταξύ του σχολείου και των εξωσχολικών παραγόντων, όπως είναι ο σύλλογος γονέων και η ευρύτερη κοινωνία. Ακόμη, να σέβεται και να κατανοεί τις ιδέες των άλλων συναδέλφων και να δημιουργεί ανάλογο κλίμα, όπου κάθε εκπαιδευτικός του σχολείου να αισθάνεται ελεύθερος να εκφράσει τις απόψεις του (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012). Ο διευθυντής οφείλει να κινητοποιεί το σύλλογο διδασκόντων και σε μια σειρά δράσεων, καινοτομιών και πρωτοβουλιών παιδαγωγικού και εκπαιδευτικού χαρακτήρα ώστε να επιτυγχάνεται το καλύτερο δυνατό παιδαγωγικό αποτέλεσμα για το σχολείο και τους μαθητές (Μαδεμλή, 2014). Όταν διευθύνει τη συζήτηση σε συνεδρίαση του συλλόγου διδασκόντων, πρέπει να έχει υπομονή, καλή διάθεση και να είναι ανεκτικός. Αν θέλει να παρέμβει στη συζήτηση, πρέπει να έχει ως στόχο να βοηθήσει στην επίλυση των προβλημάτων και όχι να επιβάλλει δικές του λύσεις

(Σαϊτή & Σαϊτής, 2012).

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω, ένας διευθυντής προκειμένου να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας πρέπει να γνωρίζει σύμφωνα με τους Σαϊτή και Σαϊτής (2012: 405-406):

- 1) Πώς να συνεργάζεται με τους συναδέλφους του. Ο διευθυντής πρέπει να δίνει έμφαση στην αμφίδρομη επικοινωνία, δηλαδή να ακούει προσεκτικά τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς να δέχεται νέες προτάσεις και ιδέες, να είναι ευέλικτος, να αναγνωρίζει ότι η βελτίωση και η αλλαγή θα αποτελέσει ένα κοινό έργο. Η συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας θα αυξηθεί από την κατανόηση και την εμπιστοσύνη που είναι ικανός να αναπτύξει μεταξύ τους ο διευθυντής. Οφείλει να βοηθά σε δύσκολες καταστάσεις και επιπλέον να επιβραβεύει δημόσια τους συνεργάτες του, μιας και όλοι σχεδόν οι άνθρωποι επιθυμούν τον έπαινο και τη διάκριση στο εργασιακό και κοινωνικό περιβάλλον.
- 2) Πώς να ασκεί την κριτική στους υφισταμένους του. Προκειμένου να εξασφαλιστεί η συνεργασία καίριο ρόλο παίζει η μεταξύ τους σχέση που πρέπει να παραμένει θετική.
- 3) Πώς να αντιμετωπίζει να παράπονα των μελών της σχολικής κοινότητας. Προκειμένου να εξασφαλιστεί ένα καλό εργασιακό περιβάλλον οι όποιες διαφορές θα πρέπει να επιλύονται, να μην αγνοείται κάποιο παράπονο όσο μικρό και αν είναι, γιατί τα μικρά παράπονα με την πάροδο του χρόνου μεγαλώνουν.
- 4) Πώς να αντιμετωπίζει τα προσωπικά προβλήματα των υφισταμένων του. Κάποια στιγμή διευθυντές θα έρθουν αντιμέτωποι με άτομα που είναι νευρικά, ομιλητικά ή βραδιά, άτομα που έχουν κακές σχέσεις με τους άλλους ή να διακατέχονται από άρνηση συμμετοχής. Σε αυτές τις περιπτώσεις το βασικό ρόλο στη διαχείριση των ατόμων αυτών έχει ο διευθυντής. Για τη σωστή αντιμετώπιση τέτοιων καταστάσεων, είναι ανάγκη να αναπτυχθεί μια αμοιβαία εμπιστοσύνη.

3.2.2. Η συνεργασία διευθυντή και εκπαιδευτικών

Η ομαλή και αποδοτική λειτουργία του σχολείου προϋποθέτει την εξασφάλιση της αρμονικής συνεργασίας ανάμεσα στο διευθυντή και στο υπόλοιπο διδακτικό προσωπικό (Χιώτης, 1981· Ζάχαρης, 1985).

Η συνεργασία πρέπει να είναι βασική επιδίωξη του προϊσταμένου (Σαϊτής & Σαϊτή, 2012) και θα πρέπει να εφαρμόζεται απ' όλο το προσωπικό, δηλαδή από τους διευθυντές, του εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Κύριο ρόλο σε όλο αυτό παίζει ο διευθυντής του σχολείου του οποίου η συμβολή στην ανάπτυξη της συνεργασίας είναι πολύ σημαντική. Ο διευθυντής είναι εκείνος που οφείλει να γνωρίζει τις ανάγκες που έχουν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, τη γνώμη και τη στάση τους για τα δρώμενα που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο και να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων σχετικά με το σχολείο (Πασιαρδή, 2001).

Ο ίδιος οφείλει να παρατηρεί κάθε υφιστάμενό του, να επισημαίνει τα κύρια χαρακτηριστικά του και να μπορεί να διακρίνει τον τρόπο, με τον οποίο θα χειριστεί καθένα ιδιαιτέρως. Επιπλέον, ο σεβασμός στην προσωπικότητα, η κατανόηση και αντιμετώπιση των ατομικών προβλημάτων, η αντικειμενικότητα στη συμπεριφορά απέναντι σε όλους τους υφιστάμενους και η ανάπτυξη πνεύματος ειλικρινούς συνεργασίας στα διάφορα προβλήματα που προκύπτουν, θα εξασφαλίσουν την καλύτερη δυνατή λειτουργία του σχολείου (Σαϊτής & Σαϊτή, 2012: 405).

Προϋπόθεση, λοιπόν, για μια επιτυχημένη συνεργασία αποτελεί η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και καλής επικοινωνίας ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους για την επίτευξη του κοινού στόχου (Hoy & Miskel, 2008).

Επιπλέον, ο εκάστοτε διευθυντής οφείλει να μεταβιβάζει αρμοδιότητες στο σύλλογο διδασκόντων κατά σαφή τρόπο, να αποκτά αμφίδρομη επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, να τους βοηθά να ξεπερνούν επαγγελματικά προβλήματα του χώρου εργασίας και επίσης να κρατά την πόρτα της διεύθυνσης πάντα ανοικτή για το προσωπικό και τους μαθητές. Έτσι, η κουλτούρα του συγκεκριμένου σχολείου είναι συνυφασμένη με το πρόσωπο και τη στάση του διευθυντή, ο οποίος αντιμετωπίζει τα προβλήματα με ψυχραιμία και ορθολογικό τρόπο σκέψης, δίνοντας ιδιαίτερη προτεραιότητα στις ανθρώπινες και διαπροσωπικές σχέσεις. Όντας παρακινητικός και ευσυνείδητος, θέτει στόχους για το συγκεκριμένο σχολείο, ενεργεί κυρίως κατά την ουσία και όχι μόνο κατά το γράμμα του νόμου,

εξασφαλίζοντας έτσι την αρμονία στις σχέσεις των εμπλεκομένων και την αποδοτική συνεργασία τους, με σκοπό την αναβάθμιση της σχολικής μονάδας (Μιχόπουλος, 2002).

Δημιουργείται κατά αυτόν τον τρόπο στους εκπαιδευτικούς η αίσθηση ελευθερίας, γεγονός που οδηγεί στην καλύτερη και πιο αποτελεσματική συνεργασία, μιας και το κλίμα που επικρατεί είναι ευχάριστο και προάγει τη συνεργασία για το κοινό συμφέρον. Όμως η συνεργασία προκειμένου να αναπτυχθεί χρειάζεται χρόνο, χρειάζεται δέσμευση, ισχυρά κίνητρα, την κατασκευή του κατάλληλου περιβάλλοντος για την επίτευξη προσωπικών και οργανωτικών στόχων, εμπιστοσύνη κι ένα κοινό αίσθημα ευθύνης από την πλευρά των εκπαιδευτικών και των διευθυντών (Πασιαρδή, 2001· Hallinger, 2000).

Προκειμένου να αναπτυχθεί ένα τέτοιο κλίμα ο διευθυντής δε θα πρέπει να προβαίνει σε αυθαίρετη χρήση της εξουσίας λόγω της θέσης που κατέχει όπως και το να επιβάλλει τις απόψεις του με αυταρχικό τρόπο στους άλλους. Αντιθέτως, μάλιστα οφείλει να χρησιμοποιεί δημοκρατικά μέσα, όπως το διάλογο και την πειθώ, να μην κάνει εξαιρέσεις και διακρίσεις μεταξύ των συνεργατών του που τους θεωρεί ως συνεταίρους με απώτερο στόχο την υλοποίηση των στόχων του σχολείου (Πασιαρδή, 2001).

Σύμφωνα με την Campo (1993), μόνο αν υπάρχει στα σχολεία ένα τέτοιο κλίμα με αυτή τη δομή και υποδομή, όπου ενθαρρύνονται οι εκπαιδευτικοί να συνεργάζονται τόσο μεταξύ τους όσο και με το διευθυντή τους, τότε μόνο θα μπορούμε να κάνουμε λόγο για την ύπαρξη συνεργατικών σχολείων τα οποία θα θεωρούνται και αποτελεσματικά.

3.2.3. Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας και οι στρατηγικές επιλογές

Οι διευθυντές των σχολείων απ' όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης αποτελούν το κλειδί για τη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας. Είναι εκείνοι που οφείλουν να προβούν σε σημαντικές ενέργειες για την κατάλληλη διαμόρφωση της κουλτούρας του σχολείου. Πριν προβούν όμως σε οποιαδήποτε ενέργεια για την αναμόρφωσή

της, πρέπει πρώτα να γνωρίζουν τα βαθύτερα νοήματα που ενσωματώνονται στο σχολείο (Peterson & Deal, 1998).

Μια συνεργατική κουλτούρα δεν μπορεί να υπάρξει μέσα σε ένα σχολείο, εκτός αν ο διευθυντής είναι σε θέση να αντιληφθεί τόσο το «*τι είναι συνεργατική κουλτούρα*» όσο και «*γιατί είναι σημαντική και πρέπει να υποστηρίζεται ενεργά η ανάπτυξη και η διατήρηση μιας τέτοιας κουλτούρας*» (Mangin, 2007:53 · Scribner, Hager, & Warne, 2002).

Γι' αυτό οι ενέργειες του διευθυντή πρέπει να οδεύουν προς τη διαμόρφωση και την υποστήριξη μιας συνεργατικής κουλτούρας με πολλούς τρόπους, τόσο μεγάλους όσο και μικρούς, ώστε να αναπτυχθεί και να ανθίσει μια νοοτροπία συνεργασίας. Για παράδειγμα, μια σημαντική δραστηριότητα ενός διευθυντή σχολείου για την υποστήριξη της συνεργατικής κουλτούρας είναι να αποτελεί ο ίδιος μοντέλο συνεργατικής δουλειάς με τους άλλους επαγγελματίες του σχολείου. Δουλεύοντας συνεργατικά το προσωπικό του σχολείου για τον προσδιορισμό των στόχων, ο διευθυντής όχι μόνο αποτελεί πρότυπο συνεργασίας, αλλά ενδυναμώνει επίσης το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου ώστε να πάρουν αποφάσεις. Κατ' αυτόν τον τρόπο, εξασφαλίζει ότι ένα μεγάλο ποσοστό του προσωπικού του σχολείου συνεισφέρει στη βελτίωση του σχολείου (Waldron & Mcleskey, 2010).

Μέσω αυτών και άλλων παρόμοιων δραστηριοτήτων που παρουσιάζονται αμέσως μετά, οι διευθυντές οι οποίοι υποστηρίζουν με επιτυχία συνεργατικές κουλτούρες διασφαλίζουν και την ενεργή υποστήριξη της συνεργατικής κουλτούρας από το σύνολο του προσωπικού (Mangin, 2007).

– Στρατηγικές επιλογές των διευθυντών

Οι συνεργατικές στρατηγικές παρέχουν το πλαίσιο στους διευθυντές να εξερευνήσουν, να προβληματιστούν και να συζητήσουν με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας θέματα που τους απασχολούν. Οι στρατηγικές αυτές, παρέχουν την κοινωνική, συναισθηματική και πνευματική εμπλοκή με συναδέλφους ώστε να υπάρξει αλλαγή και ανανέωση στη σχολική ζωή (Waldron & Mcleskey, 2010).

Σύμφωνα με τα ευρήματα των Leithwood και Jantzi (1990), σε μια συνδυασμένη ποιοτική και ποσοτική μελέτη 12 σχολείων στο Οντάριο διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές σχολείων χρησιμοποιούν επτά ευρείες στρατηγικές για να επηρεάσουν και να ενισχύσουν την κουλτούρα του σχολείου. Για παράδειγμα, δίνουν έμφαση

στους κοινούς στόχους, στη συλλογική λήψη αποφάσεων, στη μείωση της απομόνωσης των εκπαιδευτικών, στην εξέλιξη του προσωπικού, την άμεση και συχνή επικοινωνία, στο μοίρασμα της εξουσίας και των ευθυνών, καθώς και στην αναγνώριση του έργου τόσο του προσωπικού όσο και των μαθητών.

Πιο αναλυτικά (Campo,1993):

- ✓ Πρώτα απ' όλα, ο διευθυντής πρέπει να γνωρίζει τον τρόπο με τον οποίο κινητοποιούνται και δεσμεύονται στη δουλειά τους οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή να έχει επίγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών, των συναισθημάτων, των αντιλήψεων, των συμπεριφορών και της υπάρχουσας σχολικής κουλτούρας. Τα μέσα που χρησιμοποιούνται για τη συλλογή αυτών των πληροφοριών θα πρέπει να γίνονται αντιληπτά από τους δασκάλους ως ευεργετικά για τους μαθητές, τους ίδιους και το σχολείο.
- ✓ Δεύτερον, ο διευθυντής πρέπει να έχει ένα σαφές όραμα του σχολείου. Ένα όραμα του "πώς" θα έμοιαζε το σχολείο αν λειτουργούσε ιδανικά. Το όραμα αυτό θα πρέπει να προσδιοριστεί και να είναι ενταγμένο μέσα σε ένα σύνολο εσωτερικών κοινών στόχων τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των διευθυντών.
- ✓ Μια τρίτη σημαντική στρατηγική για τον διευθυντή είναι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών όσο το δυνατόν περισσότερο στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Τέτοια ανταλλαγή όχι μόνο προωθεί τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά δίνει επίσης στους εκπαιδευτικούς το αίσθημα κυριότητας για το τι συμβαίνει στο σχολείο. Αυτό δεν σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής πρέπει να συμβαδίζουν κάθε φορά που λαμβάνεται μια απόφαση, αλλά ότι οι διαδικασίες που έχουν θεσπιστεί παρέχουν τη δυνατότητα στο προσωπικό να γνωρίζει στοιχεία σχετικά με τις αποφάσεις που μπορεί να είναι σημαντικές για αυτούς. Οι απόψεις του προσωπικού πρέπει να ανακοινώνονται συνεχώς, επιδιώκοντας έτσι την τακτική τους συμβολή σχετικά με όλα τα σημαντικά θέματα του σχολείου. Εξάλλου μια σημαντική ευθύνη του διευθυντή σε ένα σχολείο με συνεργατική κουλτούρα είναι να παρέχει κατευθύνσεις

και να εξασφαλίζει τη συνοχή των μελών κατά τη λήψη αποφάσεων (Waldron & Mcleskey, 2010).

- ✓ Τέταρτον, ο διευθυντής είναι απαραίτητο να αφιερώνει χρόνο στην αναθεώρηση της αποτελεσματικότητας τους (Duke, 1987), καθώς και της τόνωσης των εκπαιδευτικών ώστε να προβληματιστούν σχετικά με τη διδασκαλία τους. Οι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι διευθυντές, χρειάζονται εποικοδομητική και συνεχή ανατροφοδότηση, ώστε να αποδίδουν στο μέγιστο δυνατό. Η εμπιστοσύνη, φυσικά, είναι ένα βασικό συστατικό της γόνιμης ανατροφοδότησης όπως και η χρήση της αυτο-αξιολόγησης.
- ✓ Τέλος, ο διευθυντής πρέπει να διασφαλίσει όλους τους αναγκαίους πόρους προκειμένου να καταστεί δυνατή η συνεργασία.

3.3. Η συνεργασία στη σχολική μονάδα

3.3.1. Νοοτροπία Συνεργασίας

Πλάθοντας μια νοοτροπία συνεργασίας όλο και περισσότερες έρευνες επικεντρώνονται γύρω από τη σημασία ύπαρξης ενός υγιούς εργασιακού περιβάλλοντος και τον αντίκτυπό του στην καλή συμπεριφορά και παραγωγικότητα των υπαλλήλων (Edmonson, Fisher, Brown, Irby, Beverly Lunenburg, Creighton, Czaja, Merchant & Christianson, 2001). Μέσα από μελέτες που έχουν πραγματοποιηθεί σε σχολεία, διαπιστώνονται διαφορετικοί τύποι κουλτούρας. Μία από αυτές τις κουλτούρες είναι η συνεργατική και αναγνωρίζεται ως μια αποτελεσματική πλατφόρμα για την πρόοδο της οργάνωσης (Carter, 1999 · Goldsmith – Conley, 1998 · Gruenert, 2000 · Wagner, 1998 · Weiss, 1999).

Μάλιστα, σε αρκετά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επικρατεί μια διαφορετική μορφή νοοτροπίας, αυτή της συνεργασίας όπου οι εκπαιδευτικοί είναι

περισσότερο ενωμένοι παρά διαχωρισμένοι. Ερευνητές που μελέτησαν μια ομάδα αγγλικών πρωτοβάθμιων σχολείων στα οποία υπήρχαν θετικές συναδελφικές σχέσεις περιέγραψαν τη νοοτροπία συνεργασίας που συνάντησαν εκεί ως κατάσταση στην οποία η βοήθεια, η υποστήριξη, η εμπιστοσύνη, και η αμεσότητα λειτουργούσαν σχεδόν ανεπαίσθητα σε καθημερινή βάση (Hargreaves & Fullan, 1996).

Οι νοοτροπίες συνεργασίας δεν έχουν τυπική οργάνωση ή γραφειοκρατικό χαρακτήρα ούτε υιοθετούνται μόνο για συγκεκριμένα έργα ή γεγονότα. Οι νοοτροπίες συνεργασίας είναι θεμελιώδη, απολύτως βασικά στοιχεία της καθημερινής εργασίας των εκπαιδευτικών. Τις συναντούμε στις λεπτομέρειες της σχολικής ζωής: στις μικρές χειρονομίες, στα αστεία, στις ματιές που δείχνουν συμπάθεια και κατανόηση, στα καλά λόγια και στο προσωπικό ενδιαφέρον που φανερώνεται στους διαδρόμους ή έξω από τις πόρτες των τάξεων, σε γενέθλια, στις γιορτές ή άλλες μικρές τελετές, στην αποδοχή και στη συνύφανση της προσωπικής με την επαγγελματική ζωή, στην ανοιχτή επιδοκιμασία, αναγνώριση και ευγνωμοσύνη και στην ανταλλαγή και τη συζήτηση ιδεών και δυνατοτήτων (Hargreaves & Fullan, 1996: 345).

Η νοοτροπία συνεργασίας παρέχει ένα εφικτό μέσο ώστε να εκπληρωθούν τρεις από τις τέσσερις βασικές ανθρώπινες ανάγκες σε οργανισμούς, όπως αυτές ορίστηκαν από τους Peters και Waterman (1982) 1) ένα στοιχείο ελέγχου, 2) νόημα σε μια κατάσταση, και 3) η θετική υποστήριξη. Ωστόσο, ο Wagner (1998), προειδοποίησε ότι η νοοτροπία συνεργασίας δεν είναι συνηθισμένη σε όλα τα σχολικά περιβάλλοντα του έθνους. Σύμφωνα με τον Wagner, παρόλο που η ιεραρχική κουλτούρα (έλεγχος από πάνω προς τα κάτω) είναι απαρχαιωμένη, παραμένει σαν βασική πρακτική στα σημερινά σχολεία.

Έτσι, ο Wagner (1998) προτείνει μία εποικοδομητική προσέγγιση, αυτή της συνεργασίας αντί της συμμόρφωσης. Η θέση του αυτή ενισχύεται λέγοντας ότι: *«Είναι μία διαδικασία κατά την οποία όλοι δουλεύουν για να κατανοήσουν το πρόβλημα, συμμετέχουν σε συζητήσεις ώστε να συμφωνήσουν στο στόχο και μοιράζονται την ευθύνη για να εφαρμόσουν την αλλαγή, να αξιολογήσουν την πρόοδο και έτσι να φτάσουν στο αποτέλεσμα»* (σελ. 517). Χάρis στο επιχείρημα του Wagner, όλες αυτές οι πρακτικές ακολουθήθηκαν για χρόνια, εξελίσσοντας ένα

διαφορετικό σύνολο από εργασιακά κίνητρα. Το αποτέλεσμα μιας συλλογικής σχολικής κουλτούρας περιλαμβάνει ύψιστο φρόνημα, ενισχυμένη δέσμευση για διδασκαλία και συνέχιση του επαγγέλματος (Weiss, 1999). Όπως τονίζουν η Nias και οι συνεργάτες της, όταν υπάρχει κλίμα συνεργασίας, η αποτυχία και η αβεβαιότητα δεν αποκρύπτονται, ούτε περιφρονούνται, αλλά κοινοποιούνται και συζητούνται με προοπτική να βρεθεί βοήθεια και υποστήριξη (Nias et al., 1989).

Όταν οι νοοτροπίες συνεργασίας είναι σε πλήρη άνθηση αποκαλύπτουν μια εμφανή «φυσική» ζεστασιά στις ανθρώπινες σχέσεις. Δεν προκύπτουν όμως απλά από κάποιο είδος αυθόρμητης συναισθηματικής αντίδρασης αλλά αντιθέτως πρέπει να δημιουργηθούν και κυρίως να διατηρηθούν (Hargreaves & Fullan, 1996: 345-346).

Η δημιουργία βέβαια της νοοτροπίας συνεργασίας επιχειρήθηκε πολλές φορές να χρησιμοποιηθεί με σκοπό να αντιταχθεί στον εκτεταμένο ατομισμό και απομονωτισμό που βλάπτουν και υποβαθμίζουν την απόδοση πολλών εκπαιδευτικών στην τάξη, καθώς και στην προθυμία τους να αλλάζουν και να βελτιωθούν. Η ανάγκη όμως τέτοιων νοοτροπιών δεν ήταν ποτέ μεγαλύτερη απ' ό,τι είναι στο σύγχρονο πρωτοβάθμιο σχολείο. Στο Οντάριο, για παράδειγμα, οι απαιτήσεις για προγραμματισμένη υποστήριξη των μαθητών του πρωτοβάθμιου σχολείου αυξήθηκαν σημαντικά τα τελευταία χρόνια, δημιουργώντας ένα πολύπλοκο σχήμα αρμοδιοτήτων ειδικευμένου προσωπικού και ένα ευρύ δίκτυο ενηλίκων τους οποίους οι απλοί εκπαιδευτικοί πρέπει να συμβουλευούνται. Το έργο των εκπαιδευτικών του δημοτικού σχολείου είναι σήμερα πολύ πιο απαιτητικό και πολύπλοκο απ' ό,τι ήταν την εποχή που οι γονείς μας ήταν μαθητές (Hargreaves & Fullan, 1996: 346).

Ο ρόλος της ηγεσίας είναι ιδιαίτερα σημαντικός στο σημείο αυτό, ιδίως της ηγεσίας μέσω του παραδείγματος, μέσω των συχνών επαίνων, μέσω της διακριτικής προσωπικής βοήθειας, μέσω ευγενικών χειρονομιών, όπως ένα κέρασμα, που δείχνουν ενδιαφέρον και φροντίδα και μέσω της εποπτείας ολόκληρου του σχολείου, που ανακαλύπτει ενδιαφέρον για ο, τι συμβαίνει αλλά και χαρά για την επαφή τόσο με τους εκπαιδευτικούς όσο και με τους μαθητές (Hargreaves & Fullan, 1996). Πολλές μελέτες φανερώνουν το πόσο σημαντικό είναι μια οργάνωση να αποτελείται από εργαζόμενους, οι οποίοι συνεργάζονται και έχουν αναπτύξει καλές

συναδελφικές σχέσεις. Βασική προϋπόθεση όμως σε αυτό αποτελεί η κατανόηση και υιοθέτηση από τον διευθυντή συνεργατικών πρακτικών, δημιουργώντας επιτυχώς μια νοοτροπία συνεργασίας μέσα στην οποία όλοι οι συμμετέχοντες μπορούν να εργαστούν αποτελεσματικά. Έτσι, όχι μόνο τα μέλη της οργάνωσης δουλεύουν μαζί σε μια απόλυτα ομαδική προσπάθεια, αλλά ακόμη περισσότερο καθιερώνουν τέτοιες αξίες και πρακτικές για τους μελλοντικούς διευθυντές των σχολείων, οι οποίες αναπτύσσονται μέσα από τα ίδια τα προγράμματα σπουδών (Edmonson et al., 2001).

Δυστυχώς, έρευνες δείχνουν ότι η νοοτροπία της συνεργασίας σπανίζει. Η επιθυμητή νοοτροπία διδασκαλίας δεν είναι συμβατή με το κυρίαρχο πλαίσιο του έργου των εκπαιδευτικών. Οι δυο πλευρές αυτού του πλαισίου που είναι ιδιαίτερα σημαντικές στον περιορισμό των δυνατοτήτων και των προοπτικών της συνεργασίας είναι ο χρόνος και οι απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος (Hargreaves & Fullan, 1996: 365-366).

ΧΡΟΝΟΣ:

Παραδοσιακά οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού σχολείου δεν είχαν καθόλου προγραμματισμένο χρόνο εκτός αίθουσας διδασκαλίας, ώστε να εργαστούν και να χαράξουν σχέδια με τους συναδέλφους τους. Το έργο των δασκάλων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν σχεδόν αποκλειστικά έργο μέσα στην τάξη. Η αναζήτηση και η παροχή βοήθειας έπρεπε να γίνουν μετά το σχολείο, στο τέλος μιας εξαντλητικής ημέρας ή στα λίγα διαθέσιμα διαλείμματα. Τέτοιου είδους συνθήκες δε βοηθούν καθόλου στη διατήρηση της συνεργασίας. Όμως, όπως έχω τεκμηριώσει αλλού, ο χρόνος προετοιμασίας προσφέρει μόνο ευκαιρίες για την ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας, όχι εγγυήσεις. Τα ζητήματα της διοικητικής συμπεριφοράς και του πολιτικού ελέγχου είναι επίσης σημαντικά.

ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Όταν η διοίκηση, σε επίπεδο εθνικό, περιφερειακό ή σχολικού συμβουλίου, παράγει εξαιρετικά λεπτομερείς και περιγραφικές κατευθυντήριες γραμμές για το αναλυτικό πρόγραμμα, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν πλέον αντικείμενο

συνεργασίας. Μάλιστα, όταν εισάγονται νέα προγράμματα ή όταν οι εκπαιδευτικοί μετακινούνται από μια τάξη σε άλλη, η ενέργεια των εκπαιδευτικών έξω από την αίθουσα διοχετεύεται προς τον έλεγχο των λεπτομερειών του νέου προγράμματος, έτσι, δε μένουν χρόνος, ενέργεια και ευκαιρίες για την ανάπτυξη προγραμμάτων σε συνεργασία με άλλους. Γι' αυτούς τους λόγους, εκεί όπου υπάρχει συνεργασία, συχνά δεν είναι ιδιαίτερα διερευνητικού χαρακτήρα ή ευρείας έκτασης (Hargreaves & Wignall, 1989: 366).

O Du Four (1997:86), ο οποίος διαπίστωσε τη μη εκμετάλλευση του επαρκή χρόνου για σκέψη, σχεδιασμό, θέματα που αφορούν το πρόγραμμα σπουδών, την αξιολόγηση, καθώς και τις σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων, επιβεβαίωσε την άποψη του αυτή με το ακόλουθο απόσπασμα: «Τα σχολεία διστάζουν στην ιδέα να διαθέσουν χρόνο στους δασκάλους κατά τη διάρκεια της σχολικής μέρας για τέτοιες δραστηριότητες, καθώς έτσι χάνονται “ώρες συνεργασίας” με τους μαθητές.....ένα σχολείο που λειτουργεί σαν ομάδα με στόχο τη μάθηση θα αναγνώριζε ότι δείχνοντας στους δασκάλους πώς να βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου, αυξάνουν την παραγωγικότητα των ωρών συνεργασίας» (Edmonson et al., 2001: 42).

Σε τέτοιες συνθήκες, πραγματοποιείται ένα ιδιαίτερο είδος κλίματος συνεργασίας, η λεγόμενη περιορισμένη συνεργασία. Πρόκειται για συνεργασία που είναι περιορισμένη ως προς το βάθος, την έκταση, τη συχνότητα ή τη διάρκεια ή ένα συνδυασμό αυτών των παραγόντων. Δε φτάνει στις βάσεις, αλλά μένει στην απλή παροχή συμβουλών και στην ανταλλαγή «τεχνασμάτων» και διδακτικού υλικού, πράξεις που έχουν πιο άμεσο, ειδικό και τεχνικό χαρακτήρα (Hargreaves & Fullan, 1996). Σύμφωνα με τον Senge προκειμένου να αποφευχθούν τέτοιες αρνητικές καταστάσεις, οι ηγέτες θα πρέπει να οικοδομήσουν ένα κοινό όραμα ώστε να καθοδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς στην συνεργατική διαδικασία (Edmonson et al., 2001).

3.3.2. Η συνεργατική κουλτούρα στο σχολείο

Μεγάλο μέρος της έρευνας υποστηρίζει ότι η συνεργασία είναι ζωτικό στοιχείο της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και συνεπώς και της βελτίωσης του σχολείου (Rozenholtz, 1989· Purkey & Smith, 1982· Reynolds, 1988· Hopkins, 1996).

Σε μια «*συνεργατική κουλτούρα*» το πρωταρχικό μέλημα των εκπαιδευτικών και των διευθυντών, θα είναι να αναπτύξουν και να διατηρήσουν τη συντροφικότητα σε προσωπικό επίπεδο, αλλά και να αντισταθούν στην πρόκληση σε επαγγελματικό επίπεδο. Στη συνεργατική κουλτούρα οι εργασιακές σχέσεις είναι πιο πιθανό να είναι αυθόρμητες, εθελοντικές, προσανατολισμένες στην ανάπτυξη, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί θα είναι συνετοί, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες για εργασία ή ανταποκρινόμενοι επιλεκτικά σε εξωτερικά αιτήματα, ενώ η συνεργασία θα λάβει χώρα εντός επίσημα εγκαθιδρυμένων δομών (Day, 2003).

Η συνεργατική κουλτούρα, ιδιαίτερα στις μέρες μας που οι εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών αυξάνονται ραγδαία, θεωρείται το κλειδί της εκπαιδευτικής αλλαγής, βελτίωσης και ανάπτυξης, όχι μόνο της σχολικής μονάδας αλλά, εξελικτικά, και του εκπαιδευτικού συστήματος δεδομένου ότι ως ένα ανοικτό σύστημα, η σχολική μονάδα αλληλεπιδρά με το κοινωνικό πλαίσιο και δέχεται τις επιρροές του (Hoy & Miskel, 2008).

Οι συνεργατικές κουλτούρες μπορούν να επεκταθούν σε από κοινού εργασία, αλληλοπαρατήρηση και εστιασμένη διερεύνηση βάσει προβληματισμών, με τρόπους οι οποίοι διευρύνουν την πρακτική κριτικά, ψάχνοντας για καλύτερες εναλλακτικές, σε μια διαρκή αναζήτηση της βελτίωσης. Σε αυτές τις περιπτώσεις οι συνεργατικές κουλτούρες δεν είναι χαριτωμένες, αυτάρεσκες, ούτε πολιτικά εφησυχασμένες. Αντίθετα, μπορούν να οικοδομήσουν συνολική ισχύ και αυτοπεποίθηση σε κοινότητες εκπαιδευτικών, πράγμα που επιτρέπει στις τελευταίες να αλληλεπιδράσουν με τους κομιστές της ανανέωσης και της μεταρρύθμισης, έχοντας τόσο τις γνώσεις όσο και τη δυνατότητα επιβολής (Hargreaves, 1994: 195).

Η εργασία που πρέπει να βγει εις πέρας οφείλεται να γίνεται από κοινού, με μέγιστη ροή πληροφοριών μεταξύ των ενδιαφερόμενων μερών. Προκειμένου να επιτευχθεί όμως αυτό πρέπει να δημιουργηθούν κανάλια επικοινωνίας, που να επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές να εμπλέκονται σε διαρκή

διάλογο σχετικά με τη φύση της διδασκαλίας και της μάθησης, μέσα σε προσυμφωνημένα πλαίσια (Day, 2003).

Η συνεργατική κουλτούρα του σχολείου δεν αφορά μόνο τις στενές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά αφορά επίσης τους στενούς δεσμούς με τις οικογένειες και την ευρύτερη κοινότητα. Σε ερευνητικές μελέτες για τη συνεργασία μεταξύ των σχολείων, των οικογενειών και των κοινοτήτων σε 20 έθνη, οι Sanders και Epstein (2005: 215) διαπίστωσαν ότι η επιτυχία των σχολείων επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τις συνδέσεις μεταξύ του σχολείου, της οικογένειας και της κοινότητας. Σημείωσαν ότι *«οι μαθητές που λαμβάνουν υποστήριξη από το σπίτι, την οικογένεια και την κοινότητα έχουν τριπλά ωφεληθεί, και είναι πιο πιθανό να έχουν κάποια ακαδημαϊκή επιτυχία από ό, τι εκείνοι που δεν είχαν»*.

3.3.3. Συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών

3.3.3.1. Τα οφέλη από τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών

Ένας από τους άξονες της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης τις δύο τελευταίες δεκαετίες ήταν το αίτημα για περισσότερες προσπάθειες συνεργασίας, τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών, με τους γονείς, τους μαθητές και την ευρύτερη κοινότητα (Hargreaves, 1994· James, Dunning, Connolly, & Elliott, 2007· Rosenholtz, 1989).

Ένας από τους λόγους που ερευνητές, όπως ο Hargreaves, προώθησε τις προσπάθειες συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι η μείωση των επιπέδων της απομόνωσης των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να μοιραστούν την επαγγελματική τους πρακτική και να έχουν την ευκαιρία να παρατηρήσουν ο ένας τον άλλον μέσα στην τάξη ή να συζητήσουν για το έργο τους (Lortie, 1975).

Πιο συγκεκριμένα:

- Οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να αλληλοεπιδράσουν μεταξύ τους σχετικά με την πορεία εκτέλεσης της διδασκαλίας. Συζητούν με τους συναδέλφους και είναι πρόθυμοι να ανταλλάσσουν ιδέες πάνω σε διδακτικά θέματα (Goddard et al., 2010). Έτσι, η εμπειρία και οι δεξιότητες που αναπτύσσουν βοηθούν στην ανάπτυξη μιας

αποτελεσματικής σχολικής μονάδας (Berry, Daughtrey & Wieder, 2009).

- Άλλο ένα όφελος που προκύπτει από τις συνεργατικές δραστηριότητες είναι η καλλιέργεια της ευαισθησίας των δασκάλων σε σχέση με το ρόλο και τις αρμοδιότητες των υπόλοιπων μελών. Όλοι οι δάσκαλοι εργάζονται με αφοσίωση και ισομερώς προκειμένου να ανταπεξέλθουν στο έργο τους (Nathan, 2008).
- Η επίδραση από την συνεργασία των εκπαιδευτικών είναι εμφανής και στα μαθητικά αποτελέσματα (Goddard et al, 2010). Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με συνεργατικές διαδικασίες αποτελώντας πρότυπο μίμησης για τους μαθητές (Berry, Daughtrey & Wieder, 2009). Έρευνες δείχνουν ότι η συνεργασία των εκπαιδευτικών συνδέεται θετικά με την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Goddard et al, 2007· Louis et al, 2009).
- Επιπλέον, η έμφαση που δίνεται στη συνεργασία έχει σαν απώτερο σκοπό τη βελτίωση των προϊόντων και υπηρεσιών καθώς επίσης και την ηθική και επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων. Το όφελος από την επαγγελματική ασφάλεια και ικανοποίηση που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί αποτελεί ενισχυτικό παράγοντα για μια αποτελεσματικότερη σχολική μονάδα (Berry, Daughtrey & Wieder, 2009).
- Τέλος, ένα ακόμη όφελος από τη συνεργασία αποτελεί η μείωση της περιθωριοποίησης και του στιγματισμού των μαθητών γενικής και ειδικής αγωγής (Murawski, & Dieker, 2004). Η συνεργασία των εκπαιδευτικών βοηθά στην ομαλή μετάβαση μαθητών σε μεγάλες τάξεις. Για παράδειγμα, ένας μαθητής που παρακολουθεί ειδική τάξη και που πρόκειται να φοιτήσει σε τμήμα ένταξης την επόμενη χρονιά θα έχει πιθανόν λιγότερες δυσκολίες εάν οι δάσκαλοι συνεργαστούν και οργανώσουν ορθά τη μετάβασή του (Nathan, 2008).

Βλέπουμε λοιπόν, ότι η ανάπτυξη της συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, τους δίνει την ευκαιρία να μοιραστούν την εμπειρία τους, την αναγκαία για αυτούς συναισθηματική υποστήριξη, την αίσθηση επιβεβαίωσης ως

άξιοι επαγγελματίες και την αύξηση εφαρμογής νέων μεθόδων διδασκαλίας (Cunningham, 1994· Little, 1990b· Nias, 1999).

3.3.3.2. Τα εμπόδια στη συνεργασία

Από τη συνεργασία δεν εκλείπουν βέβαια και τα εμπόδια που πολύ συχνά προκύπτουν μιας και οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν σημαντικά εμπόδια που σχετίζονται με τη συνεργασία τους (Friend & Cook, 2009).

Ένα από τα εμπόδια που ανακύπτει στη συνεργασία των εκπαιδευτικών είναι ο χρόνος. Ο ελάχιστος χρόνος που έχουν στη διάθεση τους οι εκπαιδευτικοί οδηγεί είτε στη λήψη βιαστικών αποφάσεων είτε στη διαιώνιση προβλημάτων, λόγω εφαρμογής γρήγορων και πρόχειρων ιδεών. Ακόμα και σε σχολεία που η συνεργασία είναι μέρος της κουλτούρας οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σχετικά με το εμπόδιο χρόνος (Cook & Friend, 1991). Η αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών δεν είναι εποικοδομητική μιας και ο περισσότερος χρόνος δαπανάται κυρίως σε διοικητικές επιτροπές (Rosenholtz, 1989· Lortie, 1975· Little, 1990a).

Ανασταλτικός παράγοντας επίσης αποτελεί ο ατομικισμός που διακρίνει αρκετούς εκπαιδευτικούς. Η μικρή έως ανύπαρκτη αλληλεπίδραση που ενίσχυε η παραδοσιακή θεώρηση οδεύει τους εκπαιδευτικούς σε μια «μοναχική» προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Laycock, Gable & Korinek, 1991). Ο Darling-Hammond (1990) απεικόνισε την έκταση της απομόνωσης των εκπαιδευτικών με τη δήλωση ενός καθηγητή γυμνασίου με 20 χρόνια εμπειρίας: *«Έχω διδάξει σε 20.000 μαθητές, έχω αξιολογηθεί 30 φορές, αλλά δεν έχω δει ποτέ διδασκαλία άλλου δασκάλου»* (Dickerson, 2011: 40).

Οι απαιτήσεις για επαγγελματική συνεργασία προϋποθέτει λεπτές δεξιότητες επικοινωνίας και χειρισμού διενέξεων, τις οποίες οι δάσκαλοι ίσως να μην είχαν ποτέ χρειαστεί προηγουμένως (Cook & Friend, 1991).

Ένα ακόμη εμπόδιο αποτελεί η πιθανότητα αυξημένης διενεκτικότητας μεταξύ των δασκάλων. Προκειμένου να αποφύγουν τις διενέξεις προτιμούν να αποφεύγουν τη συνεργασία ώστε να μειώσουν τις μεταξύ τους επαφές. Πάραυτα, το θετικό που μπορούμε να διακρίνουμε στις περιπτώσεις διένεξης μεταξύ των εκπαιδευτικών

αποτελεί το γεγονός ότι ανταλλάσσουν πραγματικές ιδέες δια της πειθούς (Kruse & Louis, 1997).

Επιπλέον, ανασταλτικός παράγοντας αποτελεί η αναχρονιστική αντίληψη κάποιων εκπαιδευτικών και η άρνησή τους να δεχτούν τις ιδέες των νεότερων. Οι νέοι εκπαιδευτικοί διαθέτουν γνώσεις για τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας αναπτύσσοντας στους «παλιούς» το αίσθημα της απειλής (Smith & Scott, 1990).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αντιμετωπίσουν προκλήσεις που σχετίζονται με τη δομή ή το περιεχόμενο της εργασίας τους. Ο Darling-Hammond και ο Richardson (2009) προτείνουν ότι προκειμένου να υπάρχει βελτίωση της διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να δημοσιοποιούν τις πρακτικές τους και να είναι πρόθυμοι να τις προσαρμόζουν αναλόγως.

Ωστόσο, για να συμμετάσχουν πλήρως σε συνεργασία, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται διοικητική υποστήριξη που θα βοηθήσει να ξεπεραστούν τα εμπόδια όπως ο χρόνος και η διάρθρωση. Για το λόγο αυτό, υποστηρίζουμε ότι οι διευθυντές σχολείων είναι βασικός παράγοντας διευκόλυνσης της συνεργασίας των εκπαιδευτικών. Οι προσπάθειες συνεργασίας δε θα επιτύχουν τους στόχους αν οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι πιέζονται για να συμμετάσχουν ή δεν είναι σύμφωνοι με αυτές τις πρακτικές (Dickerson, 2011).

3.4. Ανασκόπηση ερευνών

Τις τελευταίες δεκαετίες, η έννοια της σχολικής κουλτούρας ως παράγοντας αποτελεσματικότητας και εύρυθμης λειτουργίας των εκπαιδευτικών οργανισμών έχει αποτελέσει σοβαρό αντικείμενο μελέτης.

Η κουλτούρα είναι πολύ σημαντική για ένα οργανισμό, γιατί δίνει νόημα σε κάθε πτυχή του οργανισμού. Οι παραδοχές, οι αξίες και οι νόρμες συμπεριφοράς, αποτελούν το επιφανειακό κομμάτι της κουλτούρας ενός οργανισμού, ενώ βαθύτερες παραδοχές πάνω στις ανθρώπινες σχέσεις αποτελούν το βαθύτερο και πιο αφηρημένο επίπεδο της κουλτούρας. Το πιο σημαντικό σε ένα σχολείο δεν είναι το τι λέγεται ή τι γίνεται, αλλά είναι η συμβολική τους σημασία, τι δηλαδή σημαίνουν για τους ανθρώπους που βρίσκονται μέσα στο σχολείο (Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερευνών των Γουρναρόπουλου (2007), Χατζηπαναγιώτου (2008), Καρυπίδου (2009) και Γιαπανίδου (2015) υποστηρίζεται ότι ο διευθυντής μπορεί να συμβάλει σε μεγάλο βαθμό στη δημιουργία θετικής εργασιακής ατμόσφαιρας στο χώρο της σχολικής μονάδας.

Ο διευθυντής είναι εκείνος που με τη συμπεριφορά του καλλιεργεί κλίμα εμπιστοσύνης προς το πρόσωπο του, προτρέπει τους δασκάλους για ενεργό συμμετοχή στις διαδικασίες λειτουργίας του συλλόγου διδασκόντων και λήψης αποφάσεων (Γουρναρόπουλου, 2007).

Βασικός παράγοντας λοιπόν είναι ο διευθυντής, ο οποίος μέσα από τις ενέργειες του, πρέπει να είναι πρότυπο που να μεταδίδει τον πυρήνα των κοινών πεποιθήσεων, αξιών και συμπεριφορών (Χατζηπαναγιώτου, 2008).

Σε έρευνα που πραγματοποίησε η Γιαπανίδου, (2015), σχετικά με την επίδραση του διευθυντή στη δημιουργία θετικού εργασιακού κλίματος, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί περιμένουν από τον διευθυντή του σχολείου να διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις νομοθεσίας και διοίκησης για να διεκπεραιώνει τα διοικητικά του καθήκοντα. Επιπλέον, θα πρέπει να τον διακρίνουν ορισμένες δεξιότητες και χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ώστε, να διαχειρίζεται άτομα, κρίσεις, να δημιουργεί ομαδικό πνεύμα και κοινό όραμα.

Χαρακτηριστικά που θα πρέπει να διακρίνουν έναν ικανό διευθυντή που αναφέρθηκαν είναι η ευελιξία, η διπλωματία, το να προτάσσει το κοινό συμφέρον, η συναδελφικότητα, η κατανόηση, η δικαιοσύνη και γενικά όσα έχουν σχέση με την ανάπτυξη και την καλή λειτουργία της ομάδας. Κυρίως τονίζεται η δίκαιη αντιμετώπιση και ο σεβασμός όλων των εκπαιδευτικών, η αποφυγή δημιουργίας κλειστών ομάδων, η καλλιέργεια της ομαδικότητας. Όταν ο διευθυντής του σχολείου διαθέτει τα απαραίτητα αυτά χαρακτηριστικά, οι εργασιακές σχέσεις είναι αρμονικές και υπάρχει καλό κλίμα τόσο μεταξύ διευθυντή- δασκάλων, όσο και δασκάλων μεταξύ τους. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα επισημαίνουν πως η βελτίωση της συνεργασίας θα επιτευχθεί μέσα από τις ευκαιρίες για ανταλλαγή απόψεων, κοινών συζητήσεων, τακτικοί σύλλογοι διδασκόντων από το νόμο ως ευκαιρία για συζήτηση των εκπαιδευτικών (Γιαπανίδου, 2015).

Τα βασικά σημεία αναφοράς, γύρω από τα οποία ανέπτυξαν τις απόψεις τους οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

στην έρευνα του Γουρναρόπουλου (2007) ήταν η επικοινωνία του διευθυντή με τους δασκάλους, η αμοιβαία εμπιστοσύνη ανάμεσα τους, ο τρόπος λήψης αποφάσεων κατά τις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων καθώς και η άσκηση των εποπτικών καθηκόντων του διευθυντή.

Από τη διεξαγωγή της έρευνας διαπιστώθηκε ότι ένας μεγάλος αριθμός διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται να αγνοεί τις αρχές της σύγχρονης διοίκησης και της τεχνικής χειρισμού του ανθρώπινου παράγοντα. Παρατηρείται μια απόκλιση ανάμεσα στην θεωρητική προσέγγιση και την καθημερινή σχολική πραγματικότητα. Το διοικητικό αυτό έλλειμμα καθιστά προβληματική τη συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας και κατά προέκταση αναποτελεσματική τη λειτουργία του σχολείου (Γουρναρόπουλου, 2007).

Τέλος, σε έρευνα που πραγματοποίησε η Καρυπίδου (2009), στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευση του Δήμου Θεσσαλονίκης και αφορά το σχολικό κλίμα που επικρατεί σε αυτά, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν δυσαρέσκεια κυρίως για την επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν ανάμεσα σε συναδέλφους διαφορετικών τμημάτων. Η παρεμπόδιση της αρμονικής συνεργασίας οφείλεται σε αντιθέσεις μεταξύ ατόμων, μεταξύ ομάδων και μεταξύ ατόμων και ομάδων. Προβλήματα δημιουργούνται όταν η επίτευξη των στόχων ορισμένων ατόμων παρεμποδίζονται από άλλους, αναπτύσσοντας καταστάσεις ανταγωνισμού μεταξύ των συναδέλφων. Έτσι, οδηγούμαστε σε συγκρούσεις συμφερόντων, προσωπικών ή επαγγελματικών στόχων, διαφορές γνώμης ή απόψεων ή σε διάφορες προσωπικές σχέσεις και καταστάσεις που επικρατούν στις σχολικές μονάδες. Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις η ευθύνη βαρύνει πρώτιστα το διευθυντή, ο οποίος στα πλαίσια του πολυσύνθετου ρόλου που καλείται να επιλύσει τις διαφορές και τα προβλήματα παρακινώντας το προσωπικό για καθολική συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων.

Ο διευθυντής οφείλει: (α) να ακούσει προσεκτικά τι περιμένουν από αυτόν οι δάσκαλοι και τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί, με τους οποίους συνεργάζεται για το τι πρέπει να γίνει και πώς και (β) να βλέπει όλο το διδακτικό προσωπικό ως συναδέλφους, οι οποίοι εργάζονται για κοινούς στόχους και όχι ως υπαλλήλους που διατάσσονται ιεραρχικά- αυταρχικά (Γουρναρόπουλου, 2007).

ΜΕΡΟΣ Β΄

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Μεθοδολογική προσέγγιση και σχεδιασμός της έρευνας

Ο προβληματισμός του ερευνητή γύρω από ένα θέμα, ένα ερευνητικό ερώτημα αποτελεί την αφορμή για την εκπόνηση έρευνας (Παρασκευοπούλου - Κόλλια 2008).

Το ερευνητικό σχέδιο (πλάνο) καθοδηγείται από τη γενική ιδέα της «καταλληλότητας για το σκοπό». Οι σκοποί της έρευνας καθορίζουν τη μεθοδολογία και το σχεδιασμό της (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 117).

Οι μέθοδοι έρευνας διαχωρίζονται στις ποιοτικές και στις ποσοτικές. Οι ποσοτικές έρευνες μελετούν τη συχνότητα εμφάνισης ενός φαινομένου και τις σχέσεις μεταξύ μεταβλητών ενώ οι ποιοτικές αναφέρονται στην αναζήτηση ερμηνειών και στην κατανόηση του φαινομένου (Kvale, 1996: 37).

Για να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα η έρευνα ακολούθησε το σχεδιασμό μιας ποσοτικής ερευνητικής διαδικασίας. Η ποσοτική προσέγγιση σύμφωνα με τον Creswell (2011) επαληθεύει τη γενική τάση των απαντήσεων αλλά δείχνει και την ποικιλία των απόψεων από άτομο σε άτομο.

Μια μορφή ποσοτικής έρευνας είναι η δειγματοληπτική έρευνα. Η παρούσα έρευνα χαρακτηρίζεται δειγματοληπτική μιας και γίνεται ορισμός του δείγματος και τα δεδομένα θα αντληθούν μετά από τη δημιουργία ενός δειγματοληπτικού σχεδιασμού. Δηλαδή θα χορηγηθεί ερωτηματολόγιο σε ένα δείγμα ώστε να περιγραφούν οι στάσεις των ατόμων και να συγκριθούν με αυτές παλαιότερων ερευνών (Creswell, 2011).

Οι ερευνητικοί στόχοι διατυπώθηκαν βάση της βιβλιογραφικής ανασκόπησης που πραγματοποιήθηκε στο παρόν θέμα. Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας στη σχολική μονάδα. Ακόμη, μέσα από την εκπόνηση της εμπειρικής έρευνας επιχειρείται η ευρύτερη και πολύπλευρη κατανόηση της δυναμικής του ρόλου του διευθυντή της σχολικής μονάδας αλλά και τα κριτήρια μέσα από τα οποία επηρεάζεται η διαμόρφωση του ρόλου αυτού.

Ο πληθυσμός που επιλέχθηκε να εξεταστεί είναι οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων. Πιο συγκεκριμένα στα 22 από αυτά που συνολικά εργάζονται 362 εκπαιδευτικοί.

Πρόκειται για μία μελέτη όπου εξετάστηκαν οι απόψεις των ατόμων για μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή ώστε τα συμπεράσματα να εξαχθούν άμεσα (Creswell, 2011).

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το διαδικτυακό ερωτηματολόγιο το οποίο αναπτύχθηκε ώστε να μετρήσει την διαμορφωμένη συνεργατική κουλτούρα και στάλθηκε μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στους εκπαιδευτικούς.

Η επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων έγινε με το λογισμικό πρόγραμμα SPSS ώστε να εξαχθούν οι πίνακες συχνοτήτων που βοηθούν στην περιγραφική ανάλυση των δεδομένων. Τέλος, συντάχθηκε η δειγματοληπτική μελέτη σύμφωνα με τη δομή που ακολουθείται σε μια ποσοτική έρευνα (Creswell, 2011).

4.2. Ο πληθυσμός και το δείγμα της έρευνας

Αρχικά για την επιλογή των συμμετεχόντων καθορίστηκε ο πληθυσμός των ατόμων από όπου προέρχονται (Creswell, 2011: 118). Παράγοντες που έχουν να κάνουν με τις δαπάνες, το χρόνο και την πρόσβαση πολύ συχνά αποτρέπουν τους ερευνητές από το να αναζητούν πληροφορίες στο σύνολο του πληθυσμού (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 149). Έτσι και στην προκειμένη περίπτωση της μεταπτυχιακής αυτής εργασίας, ο υπό μελέτη πληθυσμός αποτελείται από τους εκπαιδευτικούς σε δημοτικά σχολεία, της πόλης των Ιωαννίνων, κατά τη σχολική περίοδο 2016-2017. Το δείγμα, δηλαδή μία υποομάδα του πληθυσμού την οποία θα χρησιμοποιήσουμε για να κάνουμε γενικεύσεις που αφορούν τον πληθυσμό (Creswell, 2011: 118), σκιαγραφεί τις απόψεις του και τις στάσεις του όσον αφορά την κουλτούρα συνεργασίας στα δημοτικά σχολεία. Το μέγεθος του δείγματος καθορίζεται, ως ένα σημείο, και από τη φύση της έρευνας, έτσι η παρούσα έρευνα θεωρείται έρευνα μικρής κλίμακας. Το δείγμα αποτελείται από εκατό εννέα άτομα

(109), αριθμό ατόμων που σύμφωνα με τον Cohen, Manion & Morrison (2008), γίνεται να εξεταστούν με στατιστικές μεθόδους.

Η δειγματοληψία λοιπόν που επιλέχθηκε για τη συγκεκριμένη εργασία ορίζεται ως «βολική» δειγματοληψία ή όπως μερικές φορές ονομάζεται ως συμπωματική, ευκαιριακή, διαθέσιμου δείγματος (availability sample) και αναφέρεται στην επιλογή των πλησιέστερων και πιο εύκαιρων, δηλαδή των πιο εύκολα προσβάσιμων ατόμων στον ερευνητή ή αλλιώς των ατόμων που είναι διαθέσιμα για την έρευνα. Το “δεσμευμένο κοινό” όπως οι εκπαιδευτικοί, συχνά συμμετέχει σε βολική δειγματοληψία. (Robson, 2007: 314· Cohen, Manion & Morrison, 2008: 170· Κυριαζή, 2000: 117-118)

Το δείγμα αποτελείται από άτομα στα οποία υπήρχε εύκολη πρόσβαση (Cohen, Manion & Morrison, 2008: 170). Τα συμπεράσματα της παρούσας μελέτης δυνητικά ισχύουν για εκπαιδευτικούς σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε Δημοτικά σχολεία που διαθέτουν χαρακτηριστικά ανάλογα με αυτά των εκπαιδευτικών που εξετάστηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα.

Στοιχεία που έχουν ληφθεί υπόψη αποτέλεσαν ο βαθμός προσβασιμότητας, η προθυμία και η διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν στην έρευνα. Αν και σε αυτή την περίπτωση δεν οδηγούμαστε σε γενικεύσεις, εντούτοις η έρευνα συνεισφέρει στην ανάδειξη του θέματος που εξετάζεται με ολοκληρωμένο και σφαιρικό τρόπο για ξεχωριστές περιπτώσεις σχολείων.

Φυσικά, δεν μπορεί να παραλειφθεί το γεγονός ότι η διεξαγωγή της έρευνας με ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα (πιθανοτήτων), ήταν εκτός των περιορισμένων δυνατοτήτων της ερευνήτριας ως μεταπτυχιακής φοιτήτριας, οι οποίες οδήγησαν σε μία έρευνα μικρής κλίμακας και συγκεκριμένων χαρακτηριστικών.

Άλλωστε, η πλειονότητα των ερευνών στηρίζονται σε βολικό ή διαθέσιμο δείγμα (convenience ή available sample), επειδή το αντιπροσωπευτικό δείγμα συχνά συνοδεύεται από ανυπέρβλητες δυσκολίες, όπως το να αντληθεί μέσα από ένα μεγάλο και διασπαρμένο πληθυσμό. Κατ’ αντιστοιχία σχεδόν όλες οι διπλωματικές εργασίες και διατριβές αντλούν δεδομένα από διαθέσιμο δείγμα (Murray, 2003: 92)

Μετά τη συλλογή των δεδομένων προέκυψαν κάποια στοιχεία που αφορούν γενικά χαρακτηριστικά του υπάρχοντος δείγματος και μας δίνουν πληροφορίες για τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα.

Στο πρώτο στάδιο και συγκεκριμένα η πρώτη ερώτηση αφορούσε το φύλο των συμμετεχόντων. Από τις απαντήσεις φαίνεται ότι συμμετείχαν 41 (37,6%) άνδρες και 68 (62,4%) γυναίκες.

Το δεύτερο ερώτημα αφορά τις ηλικιακές ομάδες των συμμετεχόντων. Οι 3 (2,8%) συμμετέχοντες ανήκουν στην πρώτη ηλικιακή ομάδα (23 έως 30 ετών), 26 (23,9%) εξ αυτών στη δεύτερη (31 έως 40 ετών), 51 (46,8%) στην τρίτη (41 έως 50 ετών) και 29 (26,6%) συμμετέχων είναι 51 και άνω.

4.3 Το εργαλείο συλλογής των δεδομένων

Ερευνητικό εργαλείο μιας έρευνας είναι το όργανο το οποίο χρησιμοποιούμε για να μετρήσουμε και να συγκεντρώσουμε ποσοτικά δεδομένα (Creswell, 2011: 118) όπου ένας ακριβής αριθμός δείγματος μπορεί να υπολογιστεί σύμφωνα με το επίπεδο ακρίβειας και το επίπεδο πιθανότητας που ο ερευνητής απαιτεί να έχει στην ερευνητική του εργασία (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Ένα από τα πολλά μέσα που χρησιμοποιούνται για τη συλλογή του ερευνητικού υλικού στις επιστημονικές έρευνες, είναι και το γραπτό ερωτηματολόγιο. Στην παρούσα έρευνα το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι το ερωτηματολόγιο εξαιτίας της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε καθώς πρόκειται για μια ποσοτική δειγματοληπτική έρευνα στην οποία επιχειρείται η ποσοτικοποίηση των απόψεων του ανθρώπινου ψυχισμού (Creswell, 2011).

Οι λόγοι που οδήγησαν στην συγκεκριμένη μέθοδο συλλογής δεδομένων είναι ο κεντρικός στόχος της έρευνας δηλαδή η εξακρίβωση των χαρακτηριστικών ενός πληθυσμού, ο περιορισμένος χρόνος στον οποίο διεξάγεται η παρούσα έρευνα και η μεγαλύτερη δυνατή συγκέντρωση δεδομένων.

Το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε εξ αρχής και για τη συγκεκριμένη έρευνα. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι στην πλειονότητά τους κλειστού τύπου με απαντήσεις 5-βαθμης κλίμακας τύπου Likert (1=Καθόλου, 2=Λίγο, 3=Αρκετά, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ). Η κλίμακα ίσων διαστημάτων προσφέρει ποικιλία στις απαντήσεις και είναι εύκολη στη στατιστική ανάλυση των δεδομένων που θα ακολουθήσει (Creswell, 2011). Η χρήση ερωτήσεων κλειστού τύπου συμβάλλει στην

εξοικονόμηση χρόνου, κατά τη διάρκεια των απαντήσεων από τους συμμετέχοντες. Πέραν της 5βαθμης κλίμακας Likert χρησιμοποιήθηκε συνδυασμός κατηγορικών και συνεχών κλιμάκων που αφορά δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων.

Στη συγκεκριμένη εργασία χρησιμοποιείται ένα δομημένο, κλειστό και αριθμητικό ερωτηματολόγιο καθώς έχουμε να διαχειριστούμε ένα μεγάλο δείγμα. Οι κλειστές ερωτήσεις είναι χρήσιμες, καθώς μπορούν να παράγουν συχνότητες απαντήσεων που επιδέχονται στατιστικούς χειρισμούς και ανάλυση. Επίσης, δίνουν τη δυνατότητα συγκρίσεων μεταξύ ομάδων του δείγματος (Oppenheim, 1992: 115).

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από οκτώ μέρη εκ των οποίων τα επτά είναι ομάδες ερωτήσεων. Το ερωτηματολόγιο συνοδεύεται από μία επιστολή στην οποία αναφέρεται ο σκοπός της έρευνας καθώς και η σημασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Επίσης διαβεβαιώνονται οι συμμετέχοντες για την ανωνυμία και διαφύλαξη των προσωπικών τους στοιχείων.

Το πρώτο στάδιο περιλαμβάνει οδηγίες για τη σωστή συμπλήρωσή του. Το δεύτερο στάδιο περιλαμβάνει ερωτήσεις με σκοπό να συγκεντρωθούν τα ατομικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Πρόκειται για μια σειρά προσωπικών ερωτήσεων από την ερώτηση 1 έως 8 σχετικά με την ηλικία, το φύλο, τις σπουδές, τα χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση και στο σχολείο την τρέχουσα σχολική χρονιά, την ειδικότητα και την υπηρεσιακή θέση.

Στο ερωτηματολόγιο υπάρχουν δυο ανοιχτού τύπου ερωτήσεις στα δημογραφικά στοιχεία και άλλες δυο στο υπόλοιπο ερωτηματολόγιο, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να απαντήσουν ελεύθερα διατυπώνοντας τη γνώμη ή την άποψή τους, να αιτιολογήσουν και να αποφύγουν τον περιορισμό των προκαθορισμένων απαντήσεων (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Οι ερωτήσεις είναι χωρισμένες ούτως ώστε να απαντούν στους ερευνητικούς στόχους. Το σύνολο των ερωτήσεων είναι κλειστού τύπου (ερωτήσεις με απαντήσεις πολλαπλής επιλογής, διχοτομικές ερωτήσεις, κλίμακες ιεράρχησης) καθώς είναι εύκολες στη συμπλήρωση και κωδικοποίηση και δεν είναι μεροληπτικές (Wilson & McLean, 1994).

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων υπάρχει αυτούσιο στο παράρτημα της έρευνας.

4.4. Αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας

Η αξιοπιστία μιας έρευνας όπως αναφέρεται από τον Creswell (2011: 167) αποτελείται από τη σταθερότητα και την εσωτερική συνοχή που χαρακτηρίζουν το εργαλείο μέτρησης της έρευνας. Στην παρούσα μελέτη έγινε συγκριτική αξιολόγηση των ερωτήσεων σε σχέση με αυτές που μελετήθηκαν κατά την βιβλιογραφική ανασκόπηση. Για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα περιεχομένου πραγματοποιήθηκε βιβλιογραφική ανασκόπηση στην εισαγωγή της έρευνας σε ποσοτικές μελέτες που διαπραγματεύονται την κουλτούρα συνεργασίας.

Το εργαλείο το χαρακτηρίζει η εσωτερική συνοχή, μιας και η έννοια βάση της οποίας γίνεται η μέτρηση, δηλαδή η κουλτούρα συνεργασίας, εμφανίζεται σταθερά στα ερωτήματα του εργαλείου και σύμφωνα με τους ερευνητικούς στόχους της έρευνας και τις μετρήσιμες έρευνες του λειτουργικού ορισμού όπως ορίζεται από τον Creswell (2011). Η έννοια της κουλτούρας συνεργασίας αποτελεί τη διάσταση της παρούσας μελέτης. Η έρευνα χαρακτηρίζεται από την εσωτερική συνέπεια των ερωτήσεων οι οποίες ελέγχθηκαν σε αρχικό στάδιο ως προς το περιεχόμενό τους από τον επιβλέποντα της έρευνας και έγιναν οι απαραίτητες διορθώσεις σύμφωνα με τις παρατηρήσεις που έγιναν. Οι απαντήσεις είναι διαβαθμισμένες σε κλίμακα ίσων διαστημάτων και μάλιστα με την κλίμακα τύπου Likert, 5 σταδίων από την τιμή 1=καθόλου μέχρι την τιμή 5=πάρα πολύ.

Επίσης ένα άλλο στοιχείο το οποίο καθορίζει την αξιοπιστία της έρευνας είναι η χρονική στιγμή κατά την οποία διεξάγεται η έρευνα μιας και πραγματοποιήθηκε προς το τέλος της σχολικής χρονιάς και οι εκπαιδευτικοί έχουν σαφή γνώμη για την υπάρχουσα κουλτούρα συνεργασίας που έχει ή δεν έχει αναπτυχθεί μέσα στο σχολείο. Τελευταίο κριτήριο της αξιοπιστίας της έρευνας αλλά όχι ασήμαντο είναι το γεγονός ότι το εργαλείο διανέμεται στους συμμετέχοντες μαζί με σαφείς οδηγίες συμπλήρωσης ώστε να μην υπάρξουν ασάφειες κατά την συμπλήρωσή του αλλά και μαζί με μια συνοδευτική επιστολή στην οποία αναφέρεται ξεκάθαρα ο σκοπός της έρευνας και η σημαντικότητα συμμετοχής σε αυτή. Η συνοδευτική επιστολή διασφαλίζει στους συμμετέχοντες την ανωνυμία του ερωτηματολογίου και τη διασφάλιση των προσωπικών τους στοιχείων.

Στην συγκεκριμένη έρευνα δεν μπορούμε να εξακριβώσουμε αν είναι αξιόπιστη ως προς την αξιοπιστία εναλλακτικών μετρήσεων ούτε και ως προς την αξιοπιστία εναλλακτικών μορφών του εργαλείου όπως αυτές προσδιορίζονται στον Creswell (2011), μιας και το χρονικό περιθώριο δεν επιτρέπει τις επαναλαμβανόμενες μετρήσεις αλλά ούτε την παραλλαγή του ερευνητικού εργαλείου από τον ερευνητή.

Οι ερωτήσεις τέθηκαν με προσοχή ώστε να εξασφαλιστεί η ουδετερότητά τους και να μην κατευθύνουν τους ερωτώμενους σύμφωνα με τις προσωπικές απόψεις του ερευνητή, γεγονός που εξασφαλίζει την εγκυρότητα ως προς το περιεχόμενο της έρευνας. Οι συμμετέχοντες που θα λάβουν το ερωτηματολόγιο και θα δεχθούν να το συμπληρώσουν υποχρεούνται να απαντήσουν σε όλες τις ερωτήσεις ώστε να μπορέσουν να το υποβάλλουν και οι τιμές που θα προκύψουν αργότερα να είναι στατιστικά σημαντικές.

Τέλος, η πιλοτική εφαρμογή συμβάλλει στην αύξηση της αξιοπιστίας, της εγκυρότητας και της πρακτικότητας του ερωτηματολογίου. Πραγματοποιήθηκε πιλοτική εφαρμογή σε δεκαπέντε εκπαιδευτικούς ώστε να εξασφαλιστεί η ορθή και ολοκληρωμένη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και οι οποίοι δεν έλαβαν την τελική εκδοχή του ερευνητικού εργαλείου. Με τον τρόπο αυτό εξυπηρετήθηκε ο έλεγχος διαύγειας των ερωτήσεων, του χρόνου συμπλήρωσης, την επισήμανση ερωτήσεων που δεν γίνονταν κατανοητές και δεν συμπληρώνονταν από τους απαντώντες.

4.5. Η Διαδικασία Συλλογής των δεδομένων

Για τη συγκέντρωση των ποσοτικών δεδομένων ακολουθήθηκε η διαδικασία των πέντε σταδίων που προβλέπεται σε μια ποσοτική μελέτη σύμφωνα με τον Creswell (2011).

Στο πρώτο στάδιο έγινε η επιλογή των συμμετεχόντων για τη μελέτη. Ο πληθυσμός της παρούσας μελέτης αποτελείται από τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα των δημοτικών σχολείων.

Στο δεύτερο στάδιο επιλέχθηκε το δείγμα. Η επιλογή του δείγματος έγινε με δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα και συγκεκριμένα με τη μέθοδο της βολικής

δειγματοληψίας καθώς επιλέχθηκαν εκπαιδευτικοί οι οποίοι είναι πρόθυμοι να συμμετάσχουν στην έρευνα και διαθέσιμοι να απαντήσουν στις ερωτήσεις του ερευνητικού εργαλείου (Creswell, 2011). Η επιλογή του δείγματος έγινε από κατάλογο με τα e-mail των εκπαιδευτικών που είχα στη διάθεση μου.

Στο τρίτο στάδιο επιλέχθηκε το είδος των προς συγκέντρωση δεδομένων. Οι πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν επικεντρώνονται στις μετρήσιμες έννοιες του λειτουργικού ορισμού.

Σε τέταρτο στάδιο δημιουργήθηκε το εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων το οποίο είναι ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε σαν σε δειγματοληπτικό σχεδιασμό για να μετρήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την κουλτούρα συνεργασίας.

Στο πέμπτο και τελευταίο στάδιο ποσοτικοποιήθηκαν οι απαντήσεις των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων και υποβλήθηκαν σε στατιστική ανάλυση. Από τα δεδομένα που εξάγαμε έγινε συζήτηση των αποτελεσμάτων.

4.6. Η ανάλυση των δεδομένων

Μετά το πέρας της συγκέντρωσης των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων και πριν προβούμε σε στατιστική ανάλυση, αποδόθηκαν αριθμητικές τιμές στις απαντήσεις ώστε αυτές να εισαχθούν στο στατιστικό πρόγραμμα και να εξεταστούν όπως ορίζει ο Creswell (2011) στην προετοιμασία των δεδομένων προς ανάλυση. Η κλίμακα των ερωτήσεων κατά το πρώτο στάδιο αφορούσε προσωπικά δεδομένα των ερωτηθέντων ήταν κατηγορική και αποδόθηκαν ξεχωριστές αριθμητικές τιμές για κάθε ερώτηση. Το υπόλοιπο ερωτηματολόγιο ήταν διαβαθμισμένο σε κλίμακα ίσων διαστημάτων και μάλιστα με την κλίμακα τύπου Likert, 5 σταδίων από την τιμή 1=καθόλου μέχρι την τιμή 5=πάρα πολύ.

Η επιλογή του στατιστικού προγράμματος spss έγινε διότι είναι σχετικά εύκολο στη χρήση και γίνεται ανάλυση των μέσων όρων που ήταν και το ζητούμενο στις ερωτήσεις του εργαλείου. Τα δεδομένα περάστηκαν στο πρόγραμμα με κωδικοποιημένες τις απαντήσεις και αφού πρώτα ονομάστηκαν οι μεταβλητές. Δεν υπήρξε καμία κενή απάντηση μιας και το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο θέτει όλες

τις ερωτήσεις υποχρεωτικές ώστε να συμπληρωθεί, οπότε και δεν υπήρχε περίπτωση στατιστικού λάθους.

Οι πίνακες που παρουσιάζουν αναλυτικά τα αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης βρίσκονται στο Παράρτημα ενώ στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζονται συμπυκνμένα τα αποτελέσματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

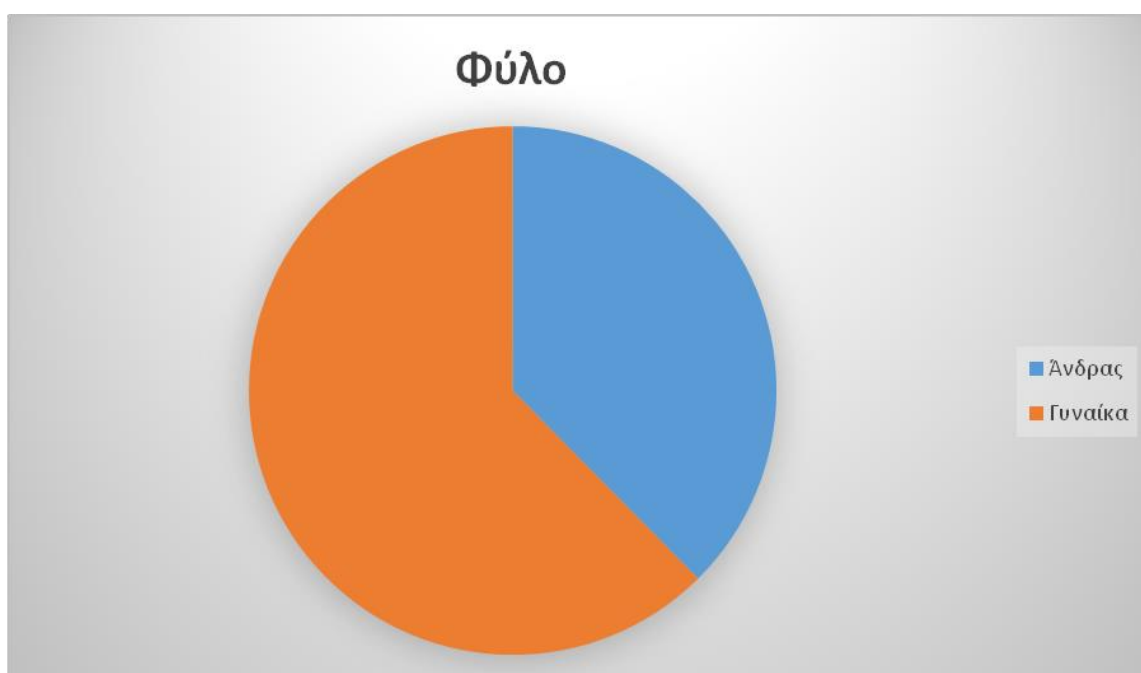
ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Τα αποτελέσματα αφορούν στο δείγμα της έρευνας N= 109.

Πίνακας 1. Φύλο

Φύλο	Αριθμός Ερωτηθέντων (Ποσοστό)
Άνδρας	41 (37,6%)
Γυναίκα	68 (62,4%)

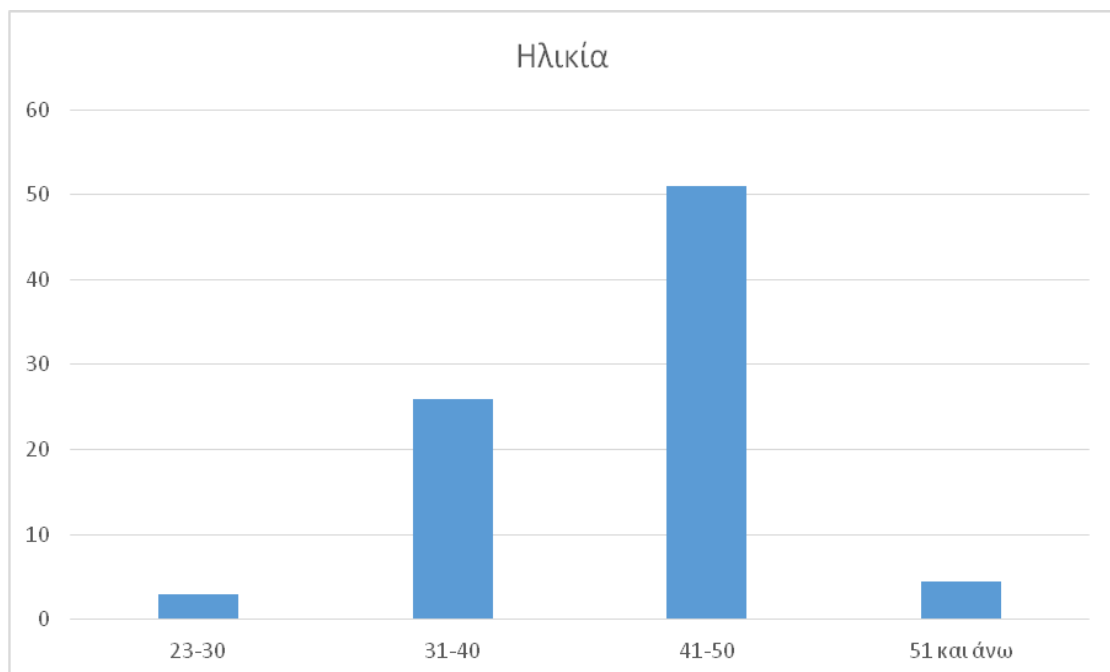
Σχεδιάγραμμα 1.



Σύμφωνα με τον πρώτο πίνακα του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου (δημογραφικά στοιχεία) από τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν φαίνεται πως σε αυτή την έρευνα συμμετείχαν στο σύνολο 109 ερωτηθέντες εκ των οποίων οι 41 ήταν άντρες ποσοστό δηλαδή 37,6%, ενώ 68 ήταν γυναίκες σε ποσοστό 62,4%.

Πίνακας 2. Ηλικία

Ηλικία	Αριθμός Ερωτηθέντων (Ποσοστό)
23-30	3 (2,8%)
31-40	26 (23,9%)
41-50	51 (46,8%)
51 και άνω	29 (26,6%)



Στον πίνακα 2 παρουσιάζεται η ηλικιακή ομάδα των ερωτηθέντων. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι 41-50 σε ποσοστό 46,8%, 29 είναι 51 και άνω με ποσοστό 26,6%, 26 εκπαιδευτικοί είναι 31-40 σε ποσοστό 23,9% ενώ 3 είναι 23-30, ποσοστό 2,8%.

Πίνακας 3. Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση

Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση	Αριθμός Ερωτηθέντων (Ποσοστό)
1-5	4 (3,7%)
6- 10	20 (18,3%)
11-15	39 (35,8%)
16- 20	24 (22,2%)
20 & άνω	22 (22%)

Στον πίνακα 3 παρουσιάζονται οι απαντήσεις που αφορούν στα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση. Όπως παρατηρείται από τα αποτελέσματα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί κυμαίνονται ανάμεσα στα 11 με 15 χρόνια υπηρεσίας με ποσοστό 35,8%, σε ποσοστό 22,2% ανέρχονται οι εκπαιδευτικοί με 16-20 χρόνια και με 22% από 20 χρόνια και άνω. Τέλος, με ποσοστό 18,3% είναι οι εκπαιδευτικοί με χρόνια υπηρεσίας από 6 έως 10 ενώ με ποσοστό 3,7% και 4 απαντήσεις από 1-5 χρόνια.

Ακολουθως στην ερώτηση για τα χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο που βρίσκονται το τρέχον έτος, 25 απάντησαν με ποσοστό 22,9% λιγότερο από ένα χρόνο, 27 απάντησαν με ποσοστό 24,8% 1-5 χρόνια, 25 σε ποσοστό 22,9% 6-10 χρόνια, 27 σε ποσοστό 24,8% 11-15 χρόνια, 4 σε ποσοστό 3,7% 16-17 χρόνια και τέλος ένας από 20 χρόνια και άνω.

Πίνακας 5. Υπηρεσιακή θέση

Υπηρεσιακή θέση	Αριθμός Ερωτηθέντων (Ποσοστό)
Με οργανική θέση	79 (72,5%)
Με απόσπαση	10 (9,2%)

Με διάθεση για συμπλήρωση ωραρίου από άλλο σχολείο	17 (15,6%)
Αναπληρωτής/τρια	3 (2,8%)

Από τον πίνακα 5 βλέπουμε την υπηρεσιακή θέση που έχει το δείγμα μας και πιο συγκεκριμένα, 79 εκπαιδευτικοί έχουν με ποσοστό 72,5 οργανική θέση, οι 10 με ποσοστό 9,2% είναι με απόσπαση, οι 17 με ποσοστό 15,6% με διάθεση για συμπλήρωση ωραρίου από άλλο σχολείο και τέλος 3 με ποσοστό 2,8% είναι αναπληρωτές.

Στην έρευνα συμμετείχαν 75 δάσκαλοι (68,8%), 11 εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής (8,3%), 8 αγγλικής γλώσσας (7,3%), 8 εκπαιδευτικοί πληροφορικής (7,3%), από 3 εκπαιδευτικοί γερμανικής γλώσσας (2,8%) και μουσικής (2,8%), 2 θεατρικών σπουδών (1,8%) και 1 εκπαιδευτικός καλλιτεχνικών μαθημάτων (0,9%).

Πίνακες 6. Σπουδές

Άλλες σπουδές	Αριθμός Ερωτηθέντων (Ποσοστό)
Δεύτερο πτυχίο	33 (30,3%)
Μετεκπαίδευση	2 (1,8%)
Μεταπτυχιακές σπουδές	52 (47,7%)
Διδακτορικό δίπλωμα	3 (2,8%)
Άλλο	19 (17,4%)

Στην ερώτηση σχετικά με τις σπουδές του δείγματος το 30,3% έχουν πραγματοποιήσει δεύτερο πτυχίο, 2 απάντησαν με ποσοστό 1,8% ότι έχουν κάνει μετεκπαίδευση ενώ 52 εκπαιδευτικοί με ποσοστό 47,7% έχουν μεταπτυχιακές

σπουδές. Τρεις απαντώντες έχουν διδακτορικό δίπλωμα με ποσοστό 2,8% και το 17,4% δηλώνει ότι δε διαθέτει κάτι επιπλέον.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Από την ανάλυση των απαντήσεων σχετικά με τις ερωτήσεις που αφορούν το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου απαντήθηκαν οι ερευνητικοί στόχοι που τέθηκαν στη συγκεκριμένη εργασία.

Αρχικά φάνηκε η γνώμη των εκπαιδευτικών για τη διαμορφωμένη σχολική κουλτούρα.

Πίνακας 7. Η κουλτούρα σε έναν σχολικό οργανισμό

Η κουλτούρα σε έναν σχολικό οργανισμό					
Ερώτημα	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
Παρέχει μια αίσθηση ταυτότητας στον σχολικό οργανισμό	-----	1 (0,9%)	7 (6,4%)	47 (43,1%)	54(49 ,5%)
Συμβάλλει ώστε όλοι οι εμπλεκόμενοι να έχουν την κατάλληλη συμπεριφορά	1 (0,9%)	4 (3,7%)	27 (24,8%)	53 (48,6%)	24 (22%)
Διευκολύνει την ανάπτυξη αφοσίωσης στην ομάδα	-----	13 (11,9%)	42 (38,5%)	38 (34,9%)	16 (14,7%)
Συμβάλλει στη διαχείριση αλλαγής	-----	10 (9,2%)	38 (34,9%)	39 (35,8%)	22 (20,2%)
Προάγει τη συνοχή	1	9	33	53	13

και την αφοσίωση στον οργανισμό	(0,9%)	(8,3%)	(30,3%)	(48,6%)	(11,9%)
Ενισχύει τον συντονισμό και τη συνεργασία	-----	2 (1,8%)	30 (27,5%)	55 (50,5%)	22 (20,2%)
Συμβάλλει θετικά στην πρόθεση των εκπαιδευτικών να παραμείνουν στο σχολικό οργανισμό	1 (0,9%)	16 (14,7%)	36 (33%)	46 (42,2%)	10 (9,2%)
Παρέχει ασφάλεια και σταθερότητα στους εκπαιδευτικούς	1 (0,9%)	20 (18,3%)	32 (29,4)	42 (38,5%)	14 (12,8%)
Συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του σχολείου	-----	3 (2,8%)	16 (14,7%)	44 (40,4%)	46 (42,2%)
Συμβάλλει στην αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων	-----	10 (9,2%)	32 (29,4%)	47 (43,1%)	20 (18,3%)
Ενισχύει την ενεργητικότητα και την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών	-----	5 (4,6%)	41 (37,6%)	50 (45,9%)	13 (11,9%)
Αυξάνει το ενδιαφέρον για την καθημερινή συμπεριφορά και την απόδοση μεγαλύτερης	-----	5 (4,6%)	37 (33,9%)	49 (45%)	18 (16,5%)

προσοχής σε αυτά
που έχουν
πραγματική
σημασία και αξία
για το σχολείο

Πίνακας 8. Παράγοντες διαμόρφωσης σχολικής κουλτούρας

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι σημαντικοί οι παρακάτω παράγοντες στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας					
Ερώτημα	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού	-----	2 (1,8%)	17 (15,6%)	42 (38,5%)	48 (44%)
Επιδόσεις των μαθητών	-----	4 (3,7%)	28 (25,7%)	53 (48,6%)	24 (22%)
Επιθυμία για βελτίωση της σχολικής μονάδας	-----	1 (0,9%)	7 (6,4%)	30 (27,5%)	71 (65.1%)
Οι ικανότητες του διευθυντή	-----	1 (0,9%)	1 (0,9%)	38 (34,9%)	69 (63,3%)
Η επαρκής και προσβάσιμη υλικοτεχνική υποδομή	-----	1 (0,9%)	25 (22,9%)	66 (60,6%)	17 (15,6%)

Η καθαριότητα της σχολικής μονάδας	-----	4 (3,7%)	44 (40,4%)	51 (46,8%)	10 (9,2%)
Η αισθητική και η ασφάλεια του κτιρίου	-----	7 (6,4%)	45 (41,3%)	51 (46,8%)	6 (5,5%)
Οι φιλοδοξίες του διευθυντή	-----	7 (6,4%)	45 (41,3%)	51 (46,8%)	6 (5,5%)
Η σχέση των εκπαιδευτικών με τον διευθυντή	-----	-----	4 (3,7%)	51 (46,6%)	54 (49,5%)
Η σχέση των εκπαιδευτικών μεταξύ τους	-----	-----	5 (4,6%)	43 (39,4%)	61 (56%)
Το κλίμα στο χώρο του σχολείου	-----	1 (0,9%)	7 (6,4%)	33 (30,3%)	68 (62,4%)
Οι φιλοδοξίες των εκπαιδευτικών	-----	-----	9 (8,3%)	52 (47,7%)	48 (44%)

Η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων	-----	-----	16 (14,7%)	61 (56%)	32 (29,4%)
Η συμπεριφορά των μαθητών	-----	1 (0,9%)	25 (22,9%)	72 (66,1%)	11 (10,1%)

Όλοι οι ερωτηθέντες θεωρούν σημαντική την κουλτούρα στον σχολικό οργανισμό, καθώς σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό: παρέχει μια αίσθηση ταυτότητας στον σχολικό οργανισμό (49,5%) και συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του σχολείου (42,2%). Σε πολύ μεγάλο βαθμό οι ερωτηθέντες απάντησαν ότι ενισχύει τον συντονισμό και τη συνεργασία (50,5%), συμβάλλει ώστε όλοι οι εμπλεκόμενοι να έχουν την κατάλληλη συμπεριφορά (48,6%), προάγει τη συνοχή και την αφοσίωση στον οργανισμό (48,6%), ενισχύει την ενεργητικότητα και την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών (45,9%), αυξάνει το ενδιαφέρον για την καθημερινή συμπεριφορά και την απόδοση μεγαλύτερης προσοχής σε αυτά που έχουν πραγματική σημασία και αξία για το σχολείο (45%), συμβάλλει στη διαχείριση των συγκρούσεων (43,1%), και επιδρά θετικά στην πρόθεση των εκπαιδευτικών να παραμείνουν στο σχολικό οργανισμό (42,2%), παρέχει ασφάλεια και σταθερότητα στους εκπαιδευτικούς (38,5%), και τέλος συμβάλλει στη διαχείριση αλλαγής (35,8%).

Αναφορικά με τους παράγοντες που είναι σημαντικοί στη διαμόρφωση κουλτούρας, τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι είναι σημαντικό σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό: η επιθυμία για βελτίωση της σχολικής μονάδας (65,1%), οι ικανότητες του διευθυντή (63,3%), το κλίμα στο χώρο του σχολείου (62,4%), η σχέση των εκπαιδευτικών μεταξύ τους (56%), η σχέση των εκπαιδευτικών με τον διευθυντή (49,5%), και η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού (44%). Σε πολύ μεγάλο βαθμό: η συμπεριφορά των μαθητών (66,1%), η επαρκής και προσβάσιμη υλικοτεχνική υποδομή (60,6%), η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων (56%), οι επιδόσεις των μαθητών (48,6%), οι φιλοδοξίες των εκπαιδευτικών (47,7%), η

καθαριότητα της σχολικής μονάδας (46,8%), η αισθητική και η ασφάλεια του κτιρίου (46,8%), και τέλος οι φιλοδοξίες του διευθυντή (46,8%).

Ο δεύτερος στόχος μελετά τη σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας. Έτσι, στην ερώτηση σε ποιο βαθμό θεωρούν σημαντική την ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο, οι 104 ερωτηθέντες σε ποσοστό 95,4% απάντησαν σε μεγάλο βαθμό, ενώ σε μέτριο βαθμό απάντησαν οι 5 σε ποσοστό 4,6%.

Πίνακας 9. Κουλτούρα συνεργασίας

Πώς θα χαρακτηρίζατε την κουλτούρα συνεργασίας ανάμεσα στους συναδέλφους στο σχολείο σας;	Αριθμός Ερωτηθέντων (Ποσοστό)
Πολύ καλή	11 (10,1%)
Καλή	47 (43,1%)
Μέτρια	48 (44%)
Κακή	3 (2,8%)

Στον πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σχετικά με το πώς θα χαρακτήριζαν οι ερωτηθέντες την κουλτούρα συνεργασίας ανάμεσα στους συναδέλφους στο σχολείο τους. Μέτρια απάντησαν 48 ερωτηθέντες (44%), καλή οι 47 (43,1%), πολύ καλή οι 11 (10,1%), ενώ κακή απάντησαν μόνο 3 εκπαιδευτικοί (2,8%).

Πίνακας 10. Ευκαιρίες ανάπτυξης συνεργατικών σχέσεων

Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι στο σχολείο αυτό παρέχονται ευκαιρίες ανάπτυξης συνεργατικών	Αριθμός Ερωτηθέντων (Ποσοστό)
--	-------------------------------

σχέσεων με τους συναδέλφους σας;

Σε ελάχιστο βαθμό	4 (3,7%)
Σε μικρό βαθμό	17 (15,6%)
Σε μέτριο βαθμό	72 (66,1%)
Σε μεγάλο βαθμό	16 (14,7%)

Σύμφωνα με τα δεδομένα του πίνακα η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος νιώθει ότι στο σχολείο παρέχονται ευκαιρίες ανάπτυξης συνεργατικών σχέσεων σε μέτριο βαθμό σε ποσοστό 66,1% με 72 απαντήσεις, 17 απάντησαν σε μικρό βαθμό (15,6%), σε μεγάλο βαθμό 16 (14,7%) ενώ 4 απάντησαν σε ελάχιστο βαθμό (3,7%).

Στις επόμενες ερωτήσεις ερευνάται ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας. Πιο συγκεκριμένα, στην ερώτηση αν θεωρούν ότι ο διευθυντής έχει ρόλο- κλειδί για την ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας μέσα στο σχολείο οι 105 (96,3%) ερωτηθέντες απάντησαν καταφατικά ενώ οι 4 (3,7) αρνητικά.

Πίνακας 11. Ο διευθυντής υπεύθυνος για την ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για την ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας σε ένα σχολείο;	Αριθμός Ερωτηθέντων (Ποσοστό)
--	-------------------------------

Σε μικρό βαθμό	3 (2,8%)
Σε μέτριο βαθμό	13 (11,9%)
Σε μεγάλο βαθμό	93 (85,3%)

Σύμφωνα με τον πίνακα 11 βλέπουμε ότι 93 ερωτηθέντες (85,3%) απάντησαν ότι ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για την ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας σε μεγάλο βαθμό, οι 13 (11,9%) απάντησαν σε μέτριο βαθμό, ενώ 3 ερωτηθέντες (2,8%) ότι είναι υπεύθυνος σε μικρό βαθμό.

Ο επόμενος στόχος αφορά τις στρατηγικές επιλογές του διευθυντή όπου βλέπουμε ότι οι 89 ερωτηθέντες (81,7%) κρίνουν ότι οι στρατηγικές των διευθυντών συνεισφέρουν σε μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας μέσα στο σχολείο ενώ οι 17 (15,6%) σε ένα μέτριο βαθμό.

Από τον πίνακα παρακάτω βλέπουμε τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις στρατηγικές που πιστεύουν ότι συμβάλλουν στην ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας. Από τις απαντήσεις φαίνεται ότι ο δημοκρατικός τρόπος ηγεσίας (80,7%), η αναγνώριση του έργου των εκπαιδευτικών (78,9%), η συμμετοχική λήψη αποφάσεων (65,1%), η άμεση και συχνή επικοινωνία (51,4%), η αξιοποίηση των συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων (51,4%), και το παράδειγμά του (42,2%) θεωρούνται ως οι στρατηγικές που θα πρέπει να ακολουθεί σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό ο διευθυντής.

Πίνακας 12. Στρατηγικές που θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας

Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω στρατηγικές ενός διευθυντή νομίζετε ότι συμβάλλουν στην ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας;					
Ερώτημα	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ

Η συμμετοχική λήψη αποφάσεων	-----	-----	2 (1,8%)	36 (33%)	71 (65,1%)
Η ενθάρρυνση και διοργάνωση κοινών σχεδίων εργασίας	-----	5 (4,6%)	23 (21,1%)	53 (48,6%)	28 (25,7%)
Η δημιουργία ευκαιριών για συναντήσεις των εκπαιδευτικών και συνεργασία (πρόβλεψη για χρόνο, χώρο, πόρους κ.λ.π.)	-----	7 (6,4%)	20 (18,3%)	50 (45,9%)	32 (29,4%)
Η αξιοποίηση των συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων	-----	-----	12 (11%)	41 (37,6%)	56 (51,4%)
Το παράδειγμά του	-----	1 (0,9%)	16 (14,7%)	46 (42,2%)	46 (42,2%)
Ο δημοκρατικός τρόπος ηγεσίας	-----	-----	5 (4,6%)	16 (14,7%)	88 (80,7%)
Άμεση και συχνή επικοινωνία	-----	-----	12 (11%)	41 (37,6)	56 (51,4%)
Αναγνώριση του έργου των	-----	-----	4 (3,7%)	19 (17,4%)	86 (78,9%)

εκπαιδευτικών					
Η διοργάνωση	2	7	11	61	28
κοινωνικών	(1,8%)	(6,4%)	(10,1%)	(56%)	(25,7%)
εκδηλώσεων					
(εξόδων,					
γευμάτων,					
εορτασμών					
επιτυχιών,					
γενεθλίων κ.λ.π.)					

Στην ερώτηση για το ποιες στρατηγικές εφαρμόζει ο διευθυντής στο σχολείο θετικά απάντησαν για τη συμμετοχική λήψη αποφάσεων οι 86 ερωτηθέντες (78,9%), για τον δημοκρατικό τρόπο ηγεσίας οι 76 (69,7%), για την άμεση και συχνή επικοινωνία οι 50 (45,9%), για την ενθάρρυνση και διοργάνωση κοινών σχεδίων εργασίας οι 46 (42,2%), για το παράδειγμά του οι 38 (34,9%), για την αξιοποίηση των συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων οι 34 (31,2%), για τη δημιουργία ευκαιριών για συναντήσεις των εκπαιδευτικών συνεργασία πάνω στη διδασκαλία οι 18 (16,5%) και τέλος για τη διοργάνωση κοινωνικών εκδηλώσεων οι 15 (13,8%). Το υπόλοιπα ποσοστά στις αντίστοιχες ερωτήσεις εξέφρασαν την αρνητική απάντηση των ερωτηθέντων.

Στην τελευταία ερώτηση για το συγκεκριμένο στόχο οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν για το βαθμό στον οποίο λαμβάνονται συλλογικές αποφάσεις για την επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί. Σε μέτριο βαθμό απάντησαν 48 ερωτηθέντες (44%), σε μικρό βαθμό οι 38 (34,9%), σε μεγάλο βαθμό οι 21 (19,3%) και σε ελάχιστο βαθμό οι 2 (1,8%).

Στην ερώτηση από ποιους ακόμα εξαρτάται η συνεργατική κουλτούρα του σχολείου όπως βλέπουμε και στον πίνακα οι απαντήσεις στράφηκαν γύρω από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, το σύλλογο διδασκόντων, τους γονείς, το σχολικό σύμβουλο και τους μαθητές.

Πίνακας 13. Συν-διαμορφωτές συνεργατικής κουλτούρας

	Απαντήσεις
Εκπαιδευτικοί	68
Σύλλογος διδασκόντων	36
Γονείς	22
Μαθητές	18
Σχολικός Σύμβουλος	9
Τοπική κοινωνία	1
Κρατικός μηχανισμός	1

Σε συνέχεια του ερωτηματολογίου διερευνήθηκε κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι διατεθειμένοι να συνεργαστούν με άλλους συναδέλφους τους. Στον Πίνακα 14 φαίνεται ότι οι φιλικές σχέσεις δημιουργούν πρόσφορο έδαφος συνεργασίας καθώς 75 εκπαιδευτικοί (68,8%) απάντησαν ότι θα συνεργαζόντουσαν σε πολύ μεγάλο βαθμό (Πάρα πολύ) με άλλους συναδέλφους τους. Σε μεγάλο βαθμό (Πολύ) απάντησαν ότι θα συνεργάζονταν τόσο με όλους τους συναδέλφους τους όσο και με αυτούς που διδάσκουν στην ίδια τάξη αντίστοιχα (55 απαντήσεις, 50,5%). Θετικά επίσης απάντησαν στη συνεργασία με νεότερους συναδέλφους 54 εκπαιδευτικοί (49,5%) και με παλαιότερους συναδέλφους τους 43 εκπαιδευτικοί (39,4%). Όσον αφορά συναδέλφους τους που διδάσκουν σε διπλανές τάξεις 36 απάντησαν πολύ (33%), 30 αρκετά (27,5%) και 26 λίγο (23,9%).

Πίνακας 14. Βαθμός συνεργασίας με τους συναδέλφους

Ερώτημα	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
---------	---------	------	--------	------	-----------

Με όλους τους συναδέλφους	1 (0,9%)	6 (5,5%)	23 (21,1%)	55 (50,5%)	24 (22%)
Με τους συναδέλφους που διδάσκουμε στην ίδια τάξη	-----	5 (4,6%)	38 (34,9%)	55 (50,5%)	11 (10,1%)
Με τους συναδέλφους που διδάσκουν σε διπλανές τάξεις ή είναι διαθέσιμοι την ώρα που χρειάζομαι βοήθεια	15 (13,8%)	26 (23,9%)	30 (27,5%)	36 (33%)	2 (1,8%)
Με τους παλαιότερους και πιο έμπειρους συναδέλφους	1 (0,9%)	8 (7,3%)	19 (17,4%)	43 (39,4%)	38 (34,9%)
Με τους νεότερους συναδέλφους	2 (1,8%)	8 (7,3%)	24 (22%)	54 (49,5%)	21 (19,3%)
Με τους συναδέλφους με τους οποίους συνδεόμαστε και με φιλικές σχέσεις	-----	-----	2 (1,8%)	32 (29,4%)	75 (68,8%)

Πίνακας 15. Καταστάσεις που επηρεάζουν την κουλτούρα συνεργασίας στο σχολείο

Ερώτημα	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
Οι διαφωνίες σχετικά με το πρόγραμμα	1 (0,9%)	6 (5,5%)	19 (17,4%)	40 (36,7%)	43 (39,4%)
Ο ανταγωνισμός σχετικά με την πρόσβαση στους πόρους	1 (0,9%)	7 (6,4%)	21 (19,3%)	44 (40,4%)	36 (33%)
Ο ατομικισμός	-----	-----	4 (3,7%)	19 (17,4%)	86 (78,9%)
Η έλλειψη χρόνου για συναντήσεις εκπαιδευτικών	-----	6 (5,5%)	26 (23,9%)	61 (56%)	16 (14,7%)
Οι συνθήκες εργασίας (π.χ. έλλειψη χώρων για συναντήσεις)	-----	9 (8,3%)	30 (27,5%)	49 (45%)	21 (19,3%)
Η έλλειψη κοινών στόχων	-----	3 (2,8%)	17 (15,6%)	44 (40,4%)	45 (41,3%)
Η έλλειψη εμπιστοσύνης στο πρόσωπό σας	2 (1,8%)	20 (18,3%)	45 (41,3%)	31 (28,4%)	11 (10,1%)
Η έλλειψη κοινής αντιμετώπισης των προβλημάτων	-----	2 (1,8%)	12 (11%)	50 (45,9%)	45 (41,3%)

Η δημιουργία	1	7	33	48	20
υποομάδων	(0,9%)	(6,4%)	(30,3%)	(44%)	(18,3%)
ανάλογα με την					
ειδικότητα					
Η δημιουργία	-----	1	14	29	65
υποομάδων με		(0,9%)	(12,8%)	(26,6%)	(59,6%)
βάση άλλα					
κριτήρια					
(πολιτικές					
προτιμήσεις,					
παιδαγωγικές					
προτιμήσεις,					
ηλικία,					
εντοπιότητα					
κ.λ.π.)					

Στον Πίνακα 15 γίνεται μία απεικόνιση των παραγόντων που επηρεάζουν την κουλτούρα συνεργασίας σε ένα σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, ο ατομικισμός θεωρείται από την πλειοψηφία των απαντήσεων (86 απαντήσεις, 78,9%) ως ένας παράγοντας που επηρεάζει Πάρα Πολύ, όπως και η δημιουργία υποομάδων με βάση άλλα κριτήρια (65 απαντήσεις, 59,6%). Η έλλειψη χρόνου για συναντήσεις χαρακτηρίστηκε ως ένας παράγοντας που επηρεάζει Πολύ (61 απαντήσεις, 56%) και η έλλειψη κοινής αντιμετώπισης προβλημάτων με 50 απαντήσεις (45,9%). Ακολουθώντας, οι συνθήκες εργασίας συγκέντρωσαν το ποσοστό 45% με 49 απαντήσεις και η δημιουργία υποομάδων ανάλογα με την ειδικότητα με 48 απαντήσεις (44%).

Όσον αφορά το βαθμό στο οποίο το θεσμικό πλαίσιο δίνει τη δυνατότητα για ανάπτυξη συνεργασίας ανάμεσα στο διευθυντή της σχολικής μονάδας και στους εκπαιδευτικούς το δείγμα απάντησε ότι επηρεάζει σε μικρό βαθμό με 55 απαντήσεις (50,5%) και σε μέτριο βαθμό με 48 απαντήσεις (44%).

Στη συνέχεια οι ερωτηθέντες απάντησαν στην ερώτηση κατά πόσο ο διευθυντής διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις νομοθεσίας και διοίκησης με την επιλογή Αρκετά

να συγκεντρώνει 34 απαντήσεις (31,2%), και την επιλογή Λίγο και Πολύ να συγκεντρώνουν από 31 απαντήσεις (28,4%) αντίστοιχα.

Στην τελευταία ερώτηση οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να παραθέσουν μια πρόταση για τη βελτίωση της συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο τους. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στράφηκαν κατά κύριο λόγο σε θέματα που αφορούν την ηγετική στάση που θα πρέπει να διακρίνει την διευθυντή, την βελτίωση των συνθηκών εργασίας, τη δημιουργία ευκαιριών για συναντήσεις των εκπαιδευτικών εκτός σχολικού χώρου και την ενίσχυση των φιλικών σχέσεων και του συναδερφικού κλίματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Από τις αναλύσεις των δεδομένων φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν εμπεριστατωμένη άποψη πάνω στην έννοια της σχολικής κουλτούρας, καθώς είναι γνώστες των στοιχείων εκείνων που την συνθέτουν. Τα στοιχεία τα οποία τονίστηκαν στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την κουλτούρα σε ένα σχολικό οργανισμό είναι η παροχή μίας αίσθησης ταυτότητας και η συμβολή της στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Η κουλτούρα αναφέρεται στα άτομα, στο πλαίσιο του οργανισμού και χαρακτηρίζεται από τους τρόπους με τους οποίους οι αξίες, οι πεποιθήσεις, οι προκαταλήψεις και η συμπεριφορά εκδηλώνονται δια μέσου των μικροπολιτικών διαδικασιών της σχολικής ζωής (Day, 2003).

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν και τις δυο διαστάσεις (εσωτερική και εξωτερική) (Ρεζ, 2005) της κουλτούρας καθώς οι απαντήσεις τους αναδεικνύουν τη

σημασία που έχει η υλικοτεχνική υποδομή (οι κτιριακές εγκαταστάσεις του σχολείου, η αισθητική του) αλλά και τη σημασία που διαδραματίζει ο διευθυντής, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς. Οι ικανότητες του διευθυντή και το κλίμα στο χώρο του σχολείου είναι από τους βασικούς παράγοντες που διαμορφώνουν τη σχολική κουλτούρα. Επιπλέον, σε μεγάλο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικό για τη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας τόσο τις σχέσεις που θα αναπτυχθούν ανάμεσα στον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς, όσο και τις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους. Το κατάλληλο σχολικό κλίμα και οι ανθρώπινες σχέσεις αποτελούν το κλειδί της σχολικής κουλτούρας (Ταρατόρη, 1999). Οι διευθυντές είναι εκείνοι που μέσα από τις ικανότητες και τις φιλοδοξίες τους συμβάλλουν στη διαμόρφωση του χαρακτήρα της σχολικής κουλτούρας και κατά αυτό τον τρόπο και στη βελτίωση του σχολείου (Leithwood, 2005).

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναδεικνύουν τη σημασία ανάπτυξης συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο τους, καθώς αποτελεί ζωτικό στοιχείο ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και μια αποτελεσματική πλατφόρμα για την πρόοδο του σχολείου (Wanger, 1998 · Weiss, 1999). Παρόλο τη σπουδαιότητα που δείχνει η πλειονότητα του δείγματος για την ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να χαρακτηρίσουν τη διαμορφωμένη κουλτούρα συνεργασίας από καλή προς μέτρια. Επίσης, σε μέτριο βαθμό δίνονται ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς για την ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας, γεγονός που έρχεται να επαληθεύσει έρευνες που φανερώνουν την έλλειψη νοοτροπίας συνεργασίας (Hargeaves & Fullan, 1996) ως κάτι ασυνήθιστο για τα σχολικά περιβάλλοντα (Wanger, 1998).

Ο ρόλος που έχει ο διευθυντής για την ανάπτυξη της συνεργατικής κουλτούρας αναδείχθηκε σχεδόν από το σύνολο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι πιστεύουν ότι σε πολύ μεγάλο βαθμό ο διευθυντής είναι ο υπεύθυνος για την ανάπτυξη της συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο. Σύμφωνα και με Peterson & Deal (1998), οι διευθυντές των σχολείων απ' όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης αποτελούν το κλειδί για τη διαμόρφωση της συνεργατικής κουλτούρας. Βασικός παράγοντας λοιπόν είναι ο διευθυντής, ο οποίος μέσα από τις ενέργειες του πρέπει να είναι το πρότυπο που θα συμβάλλει στη δημιουργία θετικής εργασιακής ατμόσφαιρας στο χώρο της σχολικής μονάδας (Γουρναρόπουλου, 2007· Χατζηπαναγιώτου, 2008· Καρυπίδου,

2009· Γιαπανίδου, 2015). Όμως η ομαλή και αποδοτική λειτουργία του σχολείου προϋποθέτει την εξασφάλιση συνεργασίας ανάμεσα στο διευθυντή και στους εκπαιδευτικούς (Χιώτης, 1981· Ζάχαρης, 1985).

Συνεχίζοντας με τις στρατηγικές επιλογές του διευθυντή, διακρίνουμε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι οι στρατηγικές που θα ακολουθηθούν από το διευθυντή συνεισφέρουν σε μεγάλο βαθμό και στην ανάπτυξη της συνεργατικής κουλτούρας. Η προηγούμενη διαπίστωση επιβεβαιώνεται και από τους Waldron & Mcleskey (2010), μιας και οι κατάλληλες στρατηγικές επιλογές παρέχουν την κοινωνική, συναισθηματική και πνευματική εμπλοκή με συναδέλφους ώστε να υπάρξει αλλαγή και ανανέωση στο σχολική ζωή, η οποία θα οδηγήσει σε επίτευξη πιο ουσιαστικής συνεργασίας.

Οι διευθυντές χρησιμοποιούν ευρείες στρατηγικές για να επηρεάσουν και να ενισχύσουν τη συνεργατική κουλτούρα του σχολείου τους. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αυτές που κρίθηκαν ότι συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη της συνεργατικής κουλτούρας είναι η συμμετοχική λήψη αποφάσεων, ο δημοκρατικός τρόπος ηγεσίας και η αναγνώριση του έργου των εκπαιδευτικών. Ο διευθυντής οφείλει να χρησιμοποιεί δημοκρατικά μέσα, όπως το διάλογο και την πειθώ, να μην κάνει εξαιρέσεις και διακρίσεις μεταξύ των συνεργατών του που τους θεωρεί ως συνέταιρους, με απώτερο στόχο την υλοποίηση των στόχων του σχολείου. Με την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες του σχολείου μπορούμε να κάνουμε λόγο για την ύπαρξη σχολείων με συνεργατική κουλτούρα, τα οποία θα θεωρούνται και αποτελεσματικά (Πασιαρδή, 2001). Σε μικρότερο βαθμό, αλλά εξίσου σε υψηλά ποσοστά, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν την ενθάρρυνση και διοργάνωση κοινών σχεδίων, την αξιοποίηση των συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων και το παράδειγμά του, ως στρατηγικές που θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη της συνεργατικής κουλτούρας. Τέλος, η δημιουργία ευκαιριών για συναντήσεις των εκπαιδευτικών (πρόβλεψη για χώρο, χρόνο, πόρους) καθώς και η διοργάνωση κοινωνικών εκδηλώσεων έρχονται ως οι επόμενες στρατηγικές επιλογές που θα πρέπει να χρησιμοποιεί ένας διευθυντής.

Μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαφαίνεται επίσης ότι οι διευθυντές εφαρμόζουν περισσότερο κάποιες από τις παραπάνω στρατηγικές σε

σχέση με τις υπόλοιπες. Πιο συγκεκριμένα, η συμμετοχική λήψη αποφάσεων και ο δημοκρατικός τρόπος ηγεσίας φαίνεται να εφαρμόζονται από τους περισσότερους διευθυντές σε σχέση με τις υπόλοιπες στρατηγικές. Το γεγονός αυτό φανερώνει την ύπαρξη σύγκλισης με την άποψη των εκπαιδευτικών για τις στρατηγικές που έδωσαν περισσότερη έμφαση. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων όχι μόνο προωθεί τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά δίνει επίσης στους εκπαιδευτικούς το αίσθημα κυριότητας για το τι συμβαίνει στο σχολείο (Waldron & Mcleskey, 2010). Αμέσως μετά συναντάμε την άμεση και συχνή επικοινωνία, η οποία αποτελεί και προϋπόθεση για μια επιτυχημένη συνεργασία ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους σύμφωνα με τους Hoy & Miskel (2008). Ο διευθυντής οφείλει να αποκτά μια αμφίδρομη επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, να τους βοηθά να ξεπερνούν τα επαγγελματικά προβλήματα του χώρου εργασίας και επίσης να κρατά την πόρτα της διεύθυνσης ανοικτή (Μιχόπουλος, 2002). Ενώ οι εκπαιδευτικοί αναμένουν από τον ίδιο τον διευθυντή να είναι το παράδειγμα μέσα στο σχολικό χώρο, ελάχιστα εφαρμόζεται αυτό στην πράξη, όπως και η αξιοποίηση των συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων. Τέλος, σε αντίθεση έρχονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία ευκαιριών για συναντήσεις των εκπαιδευτικών και τη δημιουργία κοινωνικών εκδηλώσεων, καθώς ελάχιστα λαμβάνονται υπόψιν από τους διευθυντές και εφαρμόζονται στην πράξη.

Όσον αφορά την συνδιαμόρφωση της συνεργατικής κουλτούρας διαπιστώθηκε μια ταύτιση των απαντήσεων που αφορά το ρόλο που οφείλουν να διαδραματίσουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, ο σύλλογος διδασκόντων, οι γονείς, οι μαθητές αλλά και ο σχολικός σύμβουλος. Εξάλλου, οι ίδιοι οι διευθυντές φαίνεται να θεωρούν την προώθηση της συνεργασίας ιδιαίτερα με το σύλλογο διδασκόντων της σχολικής μονάδας ως ένα από τα κυρίαρχα καθήκοντα τους καθώς και την αφιέρωση χρόνου για συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των μαθητών της σχολικής μονάδας (Π.Ι., 2008).

Στη συνέχεια, διερευνήθηκαν οι παράγοντες που επηρεάζουν την κουλτούρα συνεργασίας. Από την ερώτηση για την συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους αναμένουμε να διαπιστώσουμε αν και κατά πόσο στη σημερινή εποχή έχουμε μείωση των επιπέδων απομόνωσης των εκπαιδευτικών. Στόχος είναι οι

εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να συνεργαστούν μεταξύ τους για θέματα που αφορούν την επαγγελματική τους πρακτική και τη συζήτηση πάνω στο έργο τους (Lortie, 1975). Συμπεραίνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται κυρίως με τους εκπαιδευτικούς που συνδέονται με φιλικές σχέσεις, παρά με το σύνολο αυτών και ιδιαίτερα με εκείνους που διδάσκουν στην ίδια τάξη. Επιπλέον, διαπιστώνεται ότι η ηλικία παίζει ρόλο στη συνεργασία. Βλέπουμε, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί να προτιμούν επίσης νεότερους εκπαιδευτικούς για συνεργασία και αντίστοιχα οι μεγαλύτερης ηλικίας με τους παλιότερους και πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς.

Συνεχίζοντας την ανάλυση των καταστάσεων που επιδρούν καταλυτικά στην κουλτούρα συνεργασίας στο σχολείο καταλήγουμε ότι ο ατομικισμός που διακατέχει τους εκπαιδευτικούς και η δημιουργία υποομάδων (με βάση κριτήρια πολιτικών προτιμήσεων, παιδαγωγικές προτιμήσεις, ηλικία, εντοπιότητα) αναδεικνύονται ως οι σημαντικότεροι παράγοντες. Σύμφωνα με τον Lortie (1975), οι εκπαιδευτικοί των δημοτικών σχολείων αποφεύγουν τη συζήτηση, αναπτύσσουν ατομικούς στόχους, μεθόδους και προσωπικούς δείκτες επιτυχίας στο διδακτικό τους έργο (Rosenholtz, 1989), όπως, επίσης δημιουργούν ομάδες που αποτελούνται από τους συναδέλφους με τους οποίους συνεργάζονται πιο στενά και περνούν περισσότερο χρόνο μαζί (Hargreaves, 1994). Ο παράγοντας «χρόνος» εντοπίζεται επίσης στις αναφορές των ερωτηθέντων. Παραδοσιακά οι εκπαιδευτικοί του δημοτικού σχολείου δεν έχουν καθόλου προγραμματισμένο χρόνο εκτός αίθουσας διδασκαλίας, ώστε να εργαστούν και να χαράξουν σχέδια με τους συναδέλφους, με αποτέλεσμα τέτοιες συνθήκες εργασίας να μην βοηθούν καθόλου στη διατήρηση της συνεργασίας (Hargreaves & Fullan, 1996). Ένας ακόμη παράγοντας που φαίνεται να επιβαρύνει την κουλτούρα συνεργασίας αφορά τις συνθήκες εργασίας (έλλειψη χώρων για συναντήσεις). Τα δεδομένα αυτά συνάδουν με τις απόψεις που καταγράφονται στη βιβλιογραφία που αποδίδουν τον ατομικό χαρακτήρα της διδασκαλίας στην παραδοσιακή αρχιτεκτονική των σχολείων και την οργάνωσή τους σε ξεχωριστές τάξεις – κελιά, τη σπανιότητα και τη χαμηλή ποιότητα των διαθέσιμων χώρων κοινής εργασίας για τους ενήλικες (constrained individualism) (Hargreaves, 1994: 170). Ακολούθως, έρχονται οι παράγοντες που αφορούν τις

διαφωνίες σχετικά με το πρόγραμμα, τον ανταγωνισμό σχετικά με την πρόσβαση στους πόρους και την έλλειψη κοινής αντιμετώπισης των προβλημάτων.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα χαρακτηρίζουν μικρή τη δυνατότητα που δίνεται από το θεσμικό πλαίσιο για την ανάπτυξη συνεργασίας ανάμεσα στο διευθυντή της σχολικής μονάδας και τους εκπαιδευτικούς. Εξάλλου όταν η διοίκηση, σε επίπεδο εθνικό, περιφερειακό ή σχολικού συμβούλου παράγει εξαιρετικά λεπτομερείς και περιγραφικές κατευθυντήριες γραμμές για το αναλυτικό πρόγραμμα, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν πλέον αντικείμενο συνεργασίας. Η μορφή της μεταξύ τους συνεργασίας είναι περιορισμένη ως προς το βάθος, την έκταση, τη συχνότητα ή τη διάρκεια ή ένα συνδυασμό αυτών των παραγόντων (Hargreaves, 1996 · Edmonson et al., 2001).

Τέλος, βλέπουμε η θεωρητική προσέγγιση της εργασίας να συνάδει με τις προτάσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, η εμπιστοσύνη και ο σεβασμός θα πρέπει να είναι στοιχεία που θα διακρίνουν όλους τους εκπαιδευτικούς ανεξάρτητα από την ειδικότητά τους. Η δημιουργία ενός αισθήματος κοινών στόχων, κοινού οράματος και κοινής αντιμετώπισης των προβλημάτων κρίνεται από τους εκπαιδευτικούς ως βασικός παράγοντας για τις σχέσεις συνεργασίας μεταξύ τους. Η ειλικρινής συζήτηση για τους στόχους του σχολείου και η αναζήτηση κοινού χρόνου συνεργασίας θα συνεισφέρουν στην αλλαγή του σχολικού κλίματος και της ποιότητας της εκπαίδευσης. Αυτό θα επιτευχθεί όμως με τη μείωση του ανταγωνισμού και του ατομικισμού. Επιπλέον, τονίζεται η δυνατότητα για περισσότερες ευκαιρίες συνεργασίας μέσα από εξωσχολικές δραστηριότητες και εκδηλώσεις. Θέματα τα οποία απασχολούν τους εκπαιδευτικούς αφορούν επίσης την αναδιαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων, τη μείωση της χρονικής πίεσης των εκπαιδευτικών, την αντικατάσταση του υπαλληλικού τους ρόλου από τη δυνατότητα ελεύθερης λήψης πρωτοβουλιών και των εμπλουτισμό των διαθέσιμων πόρων. Σε θέματα που άπτονται του ρόλου του διευθυντή, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς η στάση του στο σχολείο παίζει πολύ σημαντικό ρόλο. Διευθυντές όχι μόνο με τυπικά προσόντα, αλλά επικοινωνιακοί και με δυνατότητα να διαχειριστούν το εκπαιδευτικό προσωπικό, εύρημα που συνάδει με τις έρευνες των Γουρναρόπουλου (2009), Γιαπανίδου (2015) και Καρυπίδου (2009). Σύμφωνα και με

την Campo (1993) πρώτα απ' όλα, ο διευθυντής πρέπει να γνωρίζει τον τρόπο με τον οποίο κινητοποιούνται και δεσμεύονται στη δουλειά τους οι εκπαιδευτικοί. Ο σχολικός ηγέτης είναι ο υπεύθυνος για την έγκαιρη διάγνωση και επίλυση συγκρούσεων, που μπορεί να προκύψουν μεταξύ των εκπαιδευτικών, μέσω της ίσης αντιμετώπισης όλων των συναδέλφων. Ο διευθυντής λοιπόν είναι εκείνος που μπορεί να βάλει τις βάσεις για μια κουλτούρα συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του σχολείου του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η έρευνα που παρουσιάστηκε είχε ως στόχο να διερευνήσει το ρόλο που διαδραματίζει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, καταγράφοντας την υποκειμενική πραγματικότητα που βιώνουν καθημερινά οι εκπαιδευτικοί στη σχολική πράξη.

Τα δεδομένα που αντλήθηκαν αντικατοπτρίζουν τη διαφορετική οπτική και τον «ατομικό μικρόκοσμο» του κάθε εκπαιδευτικού, που αντιλαμβάνεται την

πραγματικότητα με βάση τις εμπειρίες του, τα πιστεύω και την προκατάληψή του. Εξάλλου, ο περιορισμένος αριθμός των υποκειμένων της έρευνας και ο περιορισμός της σε σχολεία στην πόλη των Ιωαννίνων, καθιστά άτοπο να οδηγηθούμε σε γενικεύσεις σχετικές με το θέμα σε επίπεδο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ωστόσο, μέσα από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει κάποιες κοινές διαπιστώσεις που επιτρέπουν να προχωρήσουμε σε κάποια συμπεράσματα όσον αφορά τη συνεργατική κουλτούρα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και που μπορεί να λειτουργήσουν ως αφορμή για μια γενικότερη συζήτηση και προβληματισμό ή να υποκινήσουν περαιτέρω έρευνες.

Η πρώτη διαπίστωση της εργασίας αφορά την σχολική κουλτούρα που είναι διαμορφωμένη σε έναν σχολικό οργανισμό. Η ύπαρξη ισχυρής κουλτούρας σε έναν οργανισμό προάγει τη συνοχή, την ασφάλεια και την αφοσίωση. Αυτό έχει ως επακόλουθο ο οργανισμός να γίνεται πιο δυνατός και ταυτόχρονα να περιορίζονται οι περιπτώσεις φυγής μελών από αυτόν (Πασιαρδής, 2004). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να αναγνωρίζουν σχετικά με την κουλτούρα, την αίσθηση ταυτότητας που παρέχει στον οργανισμό και τη συμβολή της στην αποτελεσματικότητα του. Αντιθέτως η συνοχή, η ασφάλεια και η αφοσίωση φαίνεται να έρχονται σε δεύτερη μοίρα. Η διασπορά των απαντήσεων καταδεικνύει ότι η σχολική κουλτούρα δεν εξελίσσεται γραμμικά στο χρόνο, διότι στην κάθε σχολική ομάδα υπάρχει μια διαρκής εισροή από νέα άτομα, ενώ παράλληλα το θεσμικό πλαίσιο που ορίζει τη λειτουργία του σχολείου υφίσταται μεταβολές και τροποποιήσεις, οι οποίες αναπόφευκτα την επηρεάζουν (Υφαντή, 2011). Συνεπώς, η σχολική κουλτούρα δεν είναι στατική, αλλά δυναμικής φύσεως και απαιτεί πολύ προσπάθεια απ' όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εξάλλου, η τεράστια σημασία της κουλτούρας έγκειται στην επιθυμία που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί για βελτίωση της σχολικής μονάδας, η οποία θα διαμορφωθεί από τις ικανότητες και φιλοδοξίες του διευθυντή καθώς και την ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική κοινότητα. Βέβαια, στη διαμόρφωση κουλτούρας σημαντικό ρόλο παίζει και η εξωτερική διάσταση αυτής όπως οι κτιριακές εγκαταστάσεις και η υλικοτεχνική υποδομή στα οποία οι εκπαιδευτικοί δίνουν μεγάλη βαρύτητα.

Κοινή διαπίστωση αποτελεί ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν μεγάλη σημασία στην ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας, με τον διευθυντή να κατέχει τον πρωτεύοντα ρόλο στον σχολικό οργανισμό, μέσα από τις στρατηγικές επιλογές που θα ακολουθήσει. Άλλωστε οι προσπάθειες για τη βελτίωση του σχολείου διευκολύνονται στην υλοποίησή τους, όταν το έμπυχο δυναμικό του σχολείου, αναπτύσσει δραστηριότητες και αξιοποιούνται κατάλληλες στρατηγικές με στόχο την υποστήριξη μιας εκπαιδευτικής αλλαγής (Υφαντή & Κυριακοπούλου, 2011). Στρατηγικές επιλογές για το πώς ένας διευθυντής θα μπορέσει να άρει περιορισμούς και να ανατρέψει παγιωμένες καταστάσεις εντός του σχολείου που διευθύνει. Όπως αναδεικνύονται μέσα από την έρευνα η συμμετοχική λήψη αποφάσεων, η αναγνώριση του έργου των εκπαιδευτικών, η άμεση και συχνή επικοινωνία, ο δημοκρατικός τρόπος ηγεσίας και το παράδειγμα του είναι κάποιες από τις στρατηγικές που οφείλουν να ακολουθούν οι διευθυντές για την διαμόρφωση μιας συνεργατικής κουλτούρας στα σχολεία τους. Παρόλο όμως τη σπουδαιότητα που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στη συμμετοχική λήψη αποφάσεων ως μια στρατηγική που πρέπει να εφαρμόζεται βλέπουμε να λαμβάνονται συλλογικές αποφάσεις σε μέτριο βαθμό για την επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί.

Μια τρίτη διαπίστωση αφορά το κλίμα των συνεργατικών σχέσεων στα πρωτοβάθμια σχολεία, το οποίο εξαρτάται κυρίως από τον διευθυντή, αλλά και από τη σύνθεση του συλλόγου διδασκόντων, τους γονείς, τους μαθητές, το σχολικό σύμβουλο και την τοπική κοινωνία.

Από την έρευνα διαπιστώθηκε ο καταλυτικός ρόλος που μπορεί να παίξει ο διευθυντής στην προώθηση της συνεργασίας, αλλά παράλληλα, σχεδόν ισότιμα και τους περιορισμούς που τίθενται στο ρόλο αυτό. Η δημιουργία και η δράση υποομάδων που επισημαίνεται βιβλιογραφικά ως κυρίαρχο χαρακτηριστικό των σχολείων διαπιστώνεται και ερευνητικά. Οι κυριότερες μορφές του κατακερματισμού των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι η απομόνωση τους και η ανάπτυξη άλλων άτυπων υποομάδων και κλικών που υποστηρίζουν τα μικροπολιτικά τους συμφέροντα και αναπαράγουν τους ανταγωνισμούς τους. Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δυσχεραίνεται η

συνεργασία όλων και υποθηκεύεται η αξιοποίηση όλων των ανθρώπινων πόρων του σχολείου και η συλλογική λειτουργία του με στόχο τη βελτίωση.

Τέλος, ο διευθυντής έχει να λάβει υπόψιν του παράγοντες που επηρεάζουν την συνεργατική κουλτούρα στο σχολείο. Παράγοντες όπως οι συνθήκες εργασίας, ο ατομικισμός, ο χρόνος, η έλλειψη κοινών στόχων και αντιμετώπισης προβλημάτων, οι περιορισμοί από το θεσμικό πλαίσιο, η δημιουργία υποομάδων είναι στοιχεία που πρέπει να έχει κάθε διευθυντής στο μυαλό του για την άσκηση του ηγετικού του ρόλου και την αποφυγή συγκρούσεων. Οι στρατηγικές του επιλογές θα πρέπει να οργανωθούν και να σχεδιαστούν ώστε να λαμβάνονται όλοι αυτοί οι περιοριστικοί όροι που δρουν καταλυτικά στη συνεργατική κουλτούρα.

Εν κατακλείδι μπορεί να πει κανείς ότι είναι δύσκολο να εδραιωθεί η κουλτούρα συνεργασίας στο ελληνικό σχολείο. Η ενδυνάμωση και η διατήρηση της απαιτεί προσπάθεια απ' όλους τους εμπλεκόμενους στο σχολικό οργανισμό και την καλλιέργεια των κατάλληλων στρατηγικών και συμπεριφορών με βάση τις αξίες, φιλοσοφίες και παραδοχές του. Παρά τα περιθώρια που αφήνει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για τη λήψη πρωτοβουλιών εντός της σχολικής μονάδας, είναι κατά βάση συγκεντρωτικό με μια στενή φιλοσοφία για το ρόλο της διοίκησης, που δεν έχει ως προτεραιότητα την εδραίωση κουλτούρας συνεργασίας. Εναπόκειται λοιπόν στον εκάστοτε διευθυντή για τον τρόπο με τον οποίο θα διαχειριστεί τον ρόλο του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Πολιτεία

- Αλλαγή νοοτροπίας της κουλτούρας. Αλλαγή στο σύστημα αντιλήψεων και αξιών.
- Οργάνωση ενός ολοκληρωμένου προγράμματος κατάρτισης των διευθυντών προς την κατεύθυνση της συμμετοχικής – παιδαγωγικής – μετασχηματιστικής ηγεσίας.
- Αλλαγές των προπτυχιακών σπουδών και συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με στόχο την προώθηση των συνεργατικών πρακτικών.
- Βελτίωση συνθηκών εργασίας στις δομές.
- Δημιουργία ασφαλούς περιβάλλοντος εργασίας.

Διευθυντής

- Δημιουργία ευκαιριών για συναντήσεις των εκπαιδευτικών εκτός σχολικού χώρου και ενίσχυση φιλικών σχέσεων και συναδελφικού κλίματος.
- Περισσότερες από κοινού συναντήσεις όλων των εμπλεκόμενων ειδικοτήτων μιας τάξης προκειμένου να γίνεται κοινός σχεδιασμός δράσεων.
- Δημιουργία συνεργατικών δραστηριοτήτων με διάφορες τάξεις.
- Ειλικρινής συζήτηση, εμπιστοσύνη και αναγνώριση του έργου των εκπαιδευτικών.
- Κοινοί στόχοι που τίθενται κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς και από κοινού αντιμετώπιση των προβλημάτων.
- Έγκαιρη διάγνωση και επίλυση συγκρούσεων που μπορεί να προκύψουν μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Εκπαιδευτικοί

- Βελτίωση του αισθήματος της συλλογικότητας μέσα από κοινές δράσεις-projects.

- Θετική διάθεση από τους εκπαιδευτικούς και παραμερισμός των ατομικών συμφερόντων. Προθυμία για βελτίωση της προσωπικής και επαγγελματικής τους ιδιότητας.
- Κοινοί στόχοι μεταξύ των εκπαιδευτικών, κοινό όραμα, διάθεση αυτοβελτίωσης και αυτοαξιολόγησης.
- Κινητοποίηση του Συλλόγου Διδασκόντων. Τακτικές παιδαγωγικές συναντήσεις για την χάραξη κοινών στόχων και στρατηγικών διαχείρισης περιστατικών.

Το θέμα της αλλαγής κουλτούρας σε πιο συνεργατικές πρακτικές είναι πολύ σημαντικό. Οι οργανισμοί, όπως το σχολείο, δε θα πρέπει να μένουν στάσιμοι, παρόλο που ο ριζικός μετασχηματισμός τους είναι εξαιρετικά δύσκολος και χρονοβόρος. Το κλίμα κάθε οργανισμού θα πρέπει να είναι τέτοιο που να ενθαρρύνει τις αλλαγές, τις μεταρρυθμίσεις και τις καινοτομίες, καθώς και να παροτρύνει το προσωπικό του να βρίσκει καινούργιους και αποτελεσματικούς τρόπους επίλυσης προβλημάτων, έστω και αν αυτοί περικλύουν υψηλό βαθμό κινδύνου (Πασιαρδής, 2004). Σύμφωνα με τους Deal και Peterson (1990), το διευθυντικό προσωπικό σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό και τους μαθητές μπορούν να εργαστούν για την ανάπτυξη ενός κοινού οράματος, το οποίο να στηρίζεται σε σημαντικές για τον οργανισμό αξίες και πιστεύω. Μόνο έτσι η κουλτούρα της συνεργασίας θα μετατραπεί από αίτημα σε πραγματικότητα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Γιαπανίδου, Ε. (2015). *«Η Επίδραση του Διευθυντή στη δημιουργία θετικού εργασιακού κλίματος και αποδοτικότητας στο σύγχρονο Δημοτικό Σχολείο»*. Μεταπτυχιακή εργασία (Δημοσιευμένη). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Γουρναρόπουλου, Γ. (2007). «*Η Συμβολή του Διευθυντή στη Διαμόρφωση του Σχολικού Κλίματος*». Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Cohen, L. Manion, L., & Morrison K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, J. W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.

Δασασσής- Αφεντάκης, Α. Κ. (1992). *Θεματική της Παιδαγωγικής Επιστήμης*. Δ' Έκδοση, τόμος Α', Αθήνα: Έκδοση του συγγραφέα.

Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών: Οι Προκλήσεις της Διαβίου Μάθησης*, Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδάνος.

Dubrin, A.J. (1998). *Βασικές Αρχές Μάνατζμεντ* / επιμ. Σαρρής Νίκος. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.

Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητας στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης.

Ζαβλανός, Μ. (1991). *Οργάνωση και διοίκηση*. Τόμος Β'. εκδόσεις. Αθήνα: Ελλην.

Ζαβλανός, Μ. (1989). *Εποπτεία Προσωπικού*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.

Ζαχάρης, Ε. (1985). *Ιστορία, Οργάνωση και Διοίκηση Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως*, Αθήνα.

Hargreaves A. & Fullan M., (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*, Μεφρ. Π. Χατζηπαντελή. Αθήνα: Πατάκης.

Hopkinks, D. (1996). *Towards a theory of school improvement*. Στο: C. Day, Η εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της Διαβίου Μάθησης.

Θεοφιλίδης, Χ. (1994). *Ορθολογική Οργάνωση και Διοίκηση των Σχολείων*. Λευκωσία.

Θερνανός, Κ. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία και εκπαιδευτικοί*. Αθήνα: τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.

Θερνανός, Κ. (2006). *Κουλτούρα του σχολείου και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: ζητήματα ενός πρακτικού και υπαρκτού προβληματισμού. Περιλήψεις εισηγήσεων στο σεμινάριο «Βελτίωση της μάθησης στο σχολείο: Διεύθυνση, συνεργασία, μεθόδευση»*, Αθήνα, 19-20 Μαΐου, 2006. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/2447/731.pdf>

Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Κανελλόπουλος, Χ. (1991). *Οργανωτική θεωρία*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Καρακατσάνη, Γ. (1985). *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία και κοινωνιολογία του Σχολείου*. Θεσσαλονίκη.

Καρυπίδου, Α. (2009). «*Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Μια εμπειρική προσέγγιση στις σχολικές μονάδες του Δήμου Θεσσαλονίκη*». Μεταπτυχιακή εργασία (Δημοσιευμένη). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Κιούση, Σ., Κοντάκος, Α. (2006). *Σχολική Κουλτούρα και Νομοθετικό Πλαίσιο του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Πρακτικά Συνεδρίου του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ελληνικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος

Κοσμίδου-Hardy, Χ., Μαρμαρινός, Γ. (1994). *Ο δάσκαλος και η ενεργός έρευνα*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 79 (σελ. 51-59).

Κυθραιώτης, Α. (2006). *Η Διερεύνηση των Σχέσεων μεταξύ του Ηγετικού Στυλ, της Κουλτούρας και της Αποτελεσματικότητας στα Δημοτικά Σχολεία της Κύπρου*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Κύπρου, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής.

Κυθραιώτης, Α., Δημητρίου, Δ., Αντωνίου, Π. (2010). *Η ανάπτυξη της κουλτούρας και του κλίματος του σχολείου*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα http://www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi_veltiosi_scholeiou/tomeis_drasis/klima_kouloura/anaptyxi_koultouras_klimatos

Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη: Μια προσέγγιση βασισμένη σε θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα*. Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. (2004). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. (1998). *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή*, Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. (1994). *Το Σχολείο ως Γραφειοκρατικός Οργανισμός και ο ρόλος του Εκπαιδευτικού σ' αυτόν*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.

Λαΐνας, Α. (2000). *Η Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελλάδα: Πρωταγωνιστές και Διαδικασία*, Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης, τευχ. 6 /, 75-125.

Μαδεμλής, Η. (2014). *Η επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (1995). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής, στο Αθανασούλα - Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μιχόπουλος, Α. Β. (1993), Η Εκπαίδευση στο Πλαίσιο της Οργανωτικής Θεωρίας*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Μιχόπουλος, Α. (1998). *Εκπαιδευτική διοίκηση: Διαδικασίες δομικής μορφολογίας*. Αθήνα.

Μιχόπουλος, Α. (2002). *Εκπαιδευτικό δίκαιο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Μπάκας, Θ. (2010). *Οργάνωση Διοίκηση & Λειτουργία του Σύγχρονου Νηπιαγωγείου*. Ιωάννινα.

Ξωχέλλης, Π. (1981). *Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης, Έκδοση Β΄*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η διεύθυνση σχολείου. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη : εκδόσεις Κυριακίδη.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια Ε. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, Volume 4, Number 1.

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό κλίμα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων Διεθνείς Ερευνητικές Τάσεις και η Ελληνική Πραγματικότητα*. Αθήνα: ΙΩΝ

Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2006). *Αποτελεσματικά Σχολεία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πουλής, Π. (1999). *Δίκαιο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Σάκκουλα.
Πυργιωτάκης, Ι.: Νέοι ρόλοι στο Ολοήμερο σχολείο: Ο ρόλος του διευθυντή. Στο: Ι. Πυργιωτάκης (Επιμ.), *Ολοήμερο σχολείο-Λειτουργία και προοπτικές*: Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002, σ. 205-214.

Σαϊτίης, Χ. (1994). *Βασικά θέματα της σχολικής διοίκησης. Προσέγγιση στη διοικητική σκέψη με τη μέθοδο των case studies*. Αθήνα

Σαϊτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

Σαϊτης, Χ. (2007). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία ...στην πράξη*. Τρίτη έκδοση. Αθήνα: Εκδ. Συγγραφέα.

Σαϊτή, Α. & Σαϊτης, Χ. (2012). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Στραβάκου, Π. Α. (2003). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Ταρατόρη – Τσαλκατίδου, Ε. (2011). *Σχολική αξιολόγηση: Αξιολόγηση σχολικής μονάδας, , του εκπαιδευτικού και της επίδοσης του μαθητή*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Ταρατόρη, Ε. (1999). *Το ενδιαφέρον στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κίνητρο, 1*, 15-19.

Τσαούσης, Δ. Γ. (1983). *Η κοινωνία του ανθρώπου*. Αθήνα: Gutenberg.

Υφαντή, Α. (2011). *Η πολιτική των εκπαιδευτικών αλλαγών και η βελτίωση του σχολείου*. Στο: Βεργίσης, Δ. Κ. & Υφαντή, Α.Α. (Επιμ) *Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Θεωρητικές αφετηρίες και εκπαιδευτικά προγράμματα για τη βελτίωση του σχολείου* (σς. 13-24). Αθήνα: Ύψιλον.

Φωτοπούλου, Β. (2013). *Επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη και επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού: Η περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). *Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού*. ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη, 2008, 213-230.

Χιώτης. Π. (1981). *Ανθρώπινες Σχέσεις στο Σχολείο*, Εκδόσεις ΣΕΛΕΤΕ, Αθήνα, τεύχος πρώτο.

Χριστοφίδου, Ε. (2011). *Κουλτούρα και κλίμα*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα http://www.moec.gov.cy/dde/anaptyxi_veltiosi_scholeiou/tomeis_drasis/klima_koulтура/parousiaseis/koulтура_kai_klima.pdf

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Argyle, M. (1991). *Cooperation, the Basis of Sociability*. Routledge.
- Bell, L. (1990). *Management skills in primary Schools*. London Routledge
- Berry, B., Daughtrey, A. & Wieder, A. (2009). *Collaboration: Closing the Effective Teaching Gap*, Center for Teaching Quality (CTQ), ERIC (17-4-2012).
- Biott, C. (1991). Imposed support for teachers, learning: Implementation of development partnerships, University press, 3-18.
- Campo, C. (1993). *Collaborative school cultures: How principals make a difference*. School Organization, 13(2), 119–127.
- Clayton, M. & Forton, M. (2001). *Classroom Spaces That Work*. Greenfield, MA: Northeast Foundation for Children.
- Cook, L. & Friend, M. (1991). *Principles for the practice of collaboration in schools*, Preventing School Failure, 35 (4), 6-9.
- Cotton, K. (2002). *Principals and student achievement: What the research says*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. Στο: Valentine, J. A Collaborative Culture for School Improvement: Significance, Definition, and Measurement.
- Cunningham, R. M. (1994). *A phenomenological study on the personal dimensions of change during an educational innovation* (Unpublished doctoral dissertation), University of Massachusetts, Lowell, MA.
- Darling-Hammond, L. & Richardson, N., (2009). *Teacher learning: What matters?* Educational Leadership, 66 (5), pp. 46-53.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1994). *The leadership paradox: Balancing logic and artistry in schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1998). *How Leaders Influence the Culture of Schools*. Educational Leadership, 56 (1), 28-30.
- Dickerson, S. M. (2011). *Building a collaborative school culture using appreciative inquiry*, Journal of Arts, Science & Commerce, 25-36.
- Drucker, P. F. (1980). *Managing in Turbulent Times*. New York: Harper and Row.
- Dayal I. & Thomas, J. (1968). *Developing a new organization*. Journal of applied behavioral science, 4, 473-506.

Du Four, R. (1997). *The school as a learning organization: Recommendations for school improvement*. NASSP Bulletin, 81, 81-7.

Evans, L. (2008). *Professionalism, professionalism and the development of education professionals*. British Journal of Educational Studies, 56(1), 20-38.

Fisher, D. & Frey, N. (2003). *Inclusive urban schools*. Baltimore: Brookes.

Fullan, M. G. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. New York, Teachers College Press.

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). New York: Teachers College Press.

Firestone, W. A. & Wilson, B. L. (1985). *Using bureaucratic and cultural linkages to improve instruction*. Educational Administration Quarterly, 21(2), 7-30.

Goddard, Y. L., Miller, R., Larsen, R., Goddard, R., Jacob, R., Madsen, J. & Schroeder, P., (2010). *Connecting principal leadership, teacher collaboration and student achievement with a student*, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Denver, CO, Apr. 30-May 4, 2010), ERIC (24-4-2012).

Goldsmith-Conley, E. (1998). *School culture before character education: A model for change*. Action in Teacher Education, 20, (4), 48-58.

Goodson, I. (1988). *Subjects for study: aspects of a social history of curriculum*. Journal of Curriculum Studies, 15 (4).

Hallinger, P. (2003). *Leading educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership*, Cambridge Journal of Education, 33(3), 329-351

Hargreaves, A. (1986). *Two cultures of schooling*. New York: Falmer Press

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the post-modern age*. New York: Teachers College Press.

Hargreaves, D. (1995). "School Culture, School Effectiveness and School Improvement", School Effectiveness and School Improvement, 6 (1) , 23-46.

Hargreaves, A., Wignall, R., & Ontario Institute for Studies in Education. (1989). *Time for the teacher: A study of collegial relations and preparation time use among elementary school teachers*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Hilferty, F. (2008). *Theorising teacher professionalism as an enacted discourse of power*. British Journal of Sociology of Education, 29(2), 161-173

Hoy W.K. & Miskel C.G. (2008). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. N. Υόρκη: McGraw Hill.

Huber, S. H. (2004). *School Leadership and Leadership development: Adjusting theories and development programs to values and the core purpose of school*, Journal of Education Administration, 42(6), 669-684

Inger, M. (1993). *"Teacher Collaboration in Secondary Schools"*, Center Focus, 2, 1-7 <http://ncrve.berkeley.edu/CenterFocus/CF2.html>

James, C. R., Dunning, G., Connolly, M., & Elliott, T. (2007). *Collaborative practice: A model of successful working in schools*. Journal of Educational Administration, 45(5), 541-555.

Kruse, S. D & Luis, K. S., (1997). *Teacher teaming in middle schools: Dilemmas for a schoolwide community*, Educational Administration Quarterly, 33 (3), pp. 261-289.

Kvale, S. (1996). *Interviews*. London: Sage Publications.

Lawson, H. (2004). *The logic of collaboration in education and the human services*. Journal of Interprofessional Care, 18 (3), 225.

Laycock, V. K., Gable, R. A. & Korinek, L., (1991). *Alternative structures for collaboration in the delivery of special services*, Preventing School Failure, 35 (4), pp. 15-18.

Leithwood, K. (2005). *Educational leadership: A review of the research*. Philadelphia, PA: The Mid-Atlantic Regional Educational Laboratory at Temple University, Laboratory for Student Success, Temple University Center for Research in Human Development and Education.

Lieberman, A. (1992). *School/ University collaboration: A view from the inside*. Phi Delta Kappan, 74, (2), 147-156.

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

Little, J. W. (1990b). *Teachers as colleagues*. In A. Lieberman (Ed.), *Schools as collaborative cultures* (pp. 165-193). Bristol, PA: Falmer.

Lortie, D. (1975). *Schoolteachers*, Chicago: University of Chicago Press.

Lortie, D. (1975). *School teacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

Louis, K. S., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2009). *How does leadership affect student achievement? Results from a national survey*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego.

Mangin, M. (2007). *Facilitating elementary principals' support for instructional teacher leadership*. *Educational Administration Quarterly*, 43, 319–357

Marzano, R., Waters, T., and McNulty, B. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. Στο: Valentine, J. A Collaborative Culture for School Improvement: Significance, Definition, and Measurement.

McLeskey, J., & Waldron, N. (2000). *Inclusive education in action: Making differences ordinary*. Alexandria, VA: ASCD.

McLeskey, J., & Waldron, N. (2006). *Comprehensive school reform and inclusive schools: Improving schools for all students*. *Theory into Practice*, 45, 269–278.

Murawski, W.W. & Dieker, L.A., (2004). *Tips and strategies for co-teaching at the secondary level*, *Teaching Exceptional Children*, 36 (5), pp. 52-58.

Nathan, L., (2008). *Teachers Talking Together: The Power of Professional Community*, *Horace*, Spring 2008, 24 (1).

Murray, R. T. (2003). *Blending qualitative & quantitative research methods in theses and dissertations*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Nias, J. (1998). “*Why Teachers need their Colleagues: A Developmental Perspective*” στο Hargeaves, A. et al. (eds.) *International Handbook of Educational Change*. Great Britain: Kluwer Academic Publishers, σσ. 1257-1271.

Nias, J. (1999). *Teaching as a culture of care*. In J. Prosser (Ed.), *School culture* (pp. 66-81). London: Paul Chapman Publishing.

Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. London: Pinter Publishers Ltd.

Reynolds, D. (1988). *The consultant sociologist: A method for linking sociology of education and teachers*. Στο: C. Day, Η εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της Διαβίου Μάθησης.

Rosenholtz, S. (1989). *“Workplace Conditions That Affect Teacher Quality and Commitment: Implications for Teacher Induction Programs”*, Elementary School Journal, 89(4), 421-439.

Rosenholtz, S. (1991). *Teachers’ Workplace: The social organization of schools*. New York: Teachers College, Columbia University.

Sanders, M. G., & Epstein, J. L. (2005). *School-family-community partnerships and educational change: International perspectives*. In A. Hargreaves (Ed.), *Extending educational change* (pp. 202-224).

Scribner, J., Hager, D., & Warne, T. (2002). *The paradox of professional community: Tales from two high schools*. Educational Administration Quarterly, 38(1), 45–76.

Smith, S. C. & Scott, J. L., (1990). *The collaborative school*. Eugene: University of Oregon, ERIC Clearinghouse on Educational Management (2-4-2012).

Waldron, N. & McLeskey, J. (2010). *Establishing a Collaborative School Culture Through Comprehensive School Reform*. University of Florida, Journal of Educational and Psychological Consultation, (20) 58-74.

Wagner, T. (1998). *Change as collaborative inquiry: A 'constructivist' methodology for reinventing schools*. Phi Delta Kappan, 79, (7), 512-17.

Weiss, E. M. (1999). *Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: A secondary analysis*. Teaching and Teacher Education, 15, (8), 861-79.

Wilson ,N. & McLean, S. (1994). *Questionnaire Design: a Practical Introduction*. Newtown Abbey, Co. Antrim: University of Ulster Press.

Νόμοι

Νόμος 1566/85 (ΦΕΚ 187 τ. Α’/30-9-1985), «Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες Διατάξεις».

Νόμος 2986/2002 (Φ.Ε.Κ. 24/13-02-2002 τ. Α'), «Οργάνωση των περιφερειακών υπη-ρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκ-παιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» (άρθρ. 5, παρ. 3β).

Εισηγητικές Εκθέσεις Νόμων

Εισηγητική έκθεση του Νόμου 1566/1985 «Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες Διατάξεις».

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. Ερωτηματολόγιο για το ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωση
κουλτούρας συνεργασίας

2. Πίνακες αποτελεσμάτων στατιστική ανάλυσης

Συνοδευτική Επιστολή

Ιωάννινα 30/03/2017

Θέμα: «Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ
ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»

Αγαπητή/έ συνάδερφε,

Στα πλαίσια των μεταπτυχιακών σπουδών μου στο τμήμα Οργάνωση- Διοίκηση- Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση, διεξάγω μια έρευνα, κατά την οποία θα διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαμορφωμένη κουλτούρα συνεργασίας και το ρόλο του διευθυντή σε αυτή.

Στόχος λοιπόν είναι η διερεύνηση του ρόλου που διαδραματίζει ο διευθυντής στη διαμόρφωση συνεργατικής κουλτούρας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Δημοτικών Σχολείων της πόλης των Ιωαννίνων.

Η διαδικτυακή θέση του ερωτηματολογίου θα αποσταλεί στους εκπαιδευτικούς. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Μέσα από τα στοιχεία που θα ζητηθούν θα είναι αδύνατο να αναγνωριστούν οι ταυτότητες των εκπαιδευτικών.

Παρακαλείσθε να συμπληρώσετε όλες τις ερωτήσεις, ώστε να έχουμε ένα καλύτερο αποτέλεσμα. Θα χρειαστείτε 15-20 λεπτά για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Τελειώνοντας με το ερωτηματολόγιο, θα σας παρακαλούσα να το επιστρέψετε στέλνοντας το μέχρι τις 23/04/2017 στην ηλεκτρονική διεύθυνση: evangelie_ioa@hotmail.com.

Μετά το τέλος της έρευνας μας θα ενημερωθείτε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου για τα αποτελέσματα της. Εάν υπάρχουν απορίες σχετικά με τις ερωτήσεις ή χρειάζεστε περισσότερες πληροφορίες για τη διεξαγωγή της έρευνας, μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στέλνοντας e-mail στο evangelie_ioa@hotmail.com ή στον αριθμό 6948399262. Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή και τη συνεργασία.

Με εκτίμηση,
Γκαραλέα Ευαγγελία

Διαδικτυακή θέση ερωτηματολογίου:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSemF3I87LpU99mhFKXUpjV_U3KLs0iAjpINeCvJxNNjgyCalw/viewform

2. Πίνακες αποτελεσμάτων στατιστική ανάλυσης

Πίνακας 1. Ερώτηση 1

		Φύλο			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	41	37,6	37,6	37,6
	Γυναίκα	68	62,4	62,4	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 2. Ερώτηση 2

		Ηλικία			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	23-30	3	2,8	2,8	2,8
	31-40	26	23,9	23,9	26,6
	41-50	51	46,8	46,8	73,4
	51 και άνω	29	26,6	26,6	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 3. Ερώτηση 3

		Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-5	4	3,7	3,7	3,7
	11-15	39	35,8	35,8	39,4
	16-20	24	22,0	22,0	61,5
	20 & άνω	22	20,2	20,2	81,7
	6-10	20	18,3	18,3	100,0

Total	109	100,0	100,0
-------	-----	-------	-------

Πίνακας 4. Ερώτηση 4

Χρόνια υπηρεσίας στο σχολείο αυτό

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-5	27	24,8	24,8	24,8
	11-15	27	24,8	24,8	49,5
	16-20	4	3,7	3,7	53,2
	20 & άνω	1	,9	,9	54,1
	6-10	25	22,9	22,9	77,1
	Λιγότερο από 1 χρόνο	25	22,9	22,9	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 5. Ερώτηση 5

Υπηρεσιακή θέση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αναπληρωτής/τρια	3	2,8	2,8	2,8
	Με απόσπαση	10	9,2	9,2	11,9
	Με διάθεση για συμπλήρωση ωραρίου από άλλο σχολείο	17	15,6	15,6	27,5
	Με οργανική θέση	79	72,5	72,5	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 6. Ερώτηση 6

Ειδικότητα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΠΕ 06	8	7,3	7,3	7,3
	ΠΕ 07	4	3,7	3,7	11,0
	ΠΕ 11	9	8,3	8,3	19,3
	ΠΕ 16.01	3	2,8	2,8	22,0
	ΠΕ 19-20	8	7,3	7,3	29,4
	ΠΕ 70	1	,9	,9	30,3
	ΠΕ08	1	,9	,9	31,2
	ΠΕ32	2	1,8	1,8	33,0
	ΠΕ70	73	67,0	67,0	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 7. Ερώτηση 8

		Άλλες σπουδές			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δεύτερο πτυχίο	33	30,3	30,3	30,3
	Διδακτορικό δίπλωμα	3	2,8	2,8	33,1
	Μεταπτυχιακές σπουδές	52	47,7	47,7	80,8
	Μετεκπαίδευση	2	1,8	1,8	82,6
	ΤΙΠΟΤΑ	19	17,4	17,4	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 8. Ερώτηση 9

Η κουλτούρα σε έναν σχολικό οργανισμό (1=καθόλου, 5= πάρα πολύ):

[Παρέχει μια αίσθηση ταυτότητας στον σχολικό οργανισμό]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	1	,9	,9	,9
	3	7	6,4	6,4	7,3
	4	47	43,1	43,1	50,5
	5	54	49,5	49,5	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 9. Ερώτηση 9

Η κουλτούρα σε έναν σχολικό οργανισμό (1=καθόλου, 5= πάρα πολύ):

[Συμβάλλει ώστε όλοι οι εμπλεκόμενοι να έχουν την κατάλληλη συμπεριφορά]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	,9	,9	,9
	2	4	3,7	3,7	4,6
	3	27	24,8	24,8	29,4
	4	53	48,6	48,6	78,0
	5	24	22,0	22,0	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 10. Ερώτηση 9

Η κουλτούρα σε έναν σχολικό οργανισμό (1=καθόλου, 5= πάρα πολύ):

[Διευκολύνει την ανάπτυξη αφοσίωσης στην ομάδα]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	13	11,9	11,9	11,9
	3	42	38,5	38,5	50,5
	4	38	34,9	34,9	85,3
	5	16	14,7	14,7	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 11. Ερώτηση 9

Η κουλτούρα σε έναν σχολικό οργανισμό (1=καθόλου, 5= πάρα πολύ):

[Συμβάλλει στη διαχείριση αλλαγής]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	10	9,2	9,2	9,2
	3	38	34,9	34,9	44,0
	4	39	35,8	35,8	79,8
	5	22	20,2	20,2	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 12. Ερώτηση 9

Η κουλτούρα σε έναν σχολικό οργανισμό (1=καθόλου, 5= πάρα πολύ):

[Προάγει τη συνοχή και την αφοσίωση στον οργανισμό]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	--	-----------	---------	---------------	-----------------------

Valid	1	1	,9	,9	,9
	2	9	8,3	8,3	9,2
	3	33	30,3	30,3	39,4
	4	53	48,6	48,6	88,1
	5	13	11,9	11,9	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 13. Ερώτηση 9

Η κουλτούρα σε έναν σχολικό οργανισμό (1=καθόλου, 5= πάρα πολύ):
[Ενισχύει τον συντονισμό και τη συνεργασία]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	2	1,8	1,8	1,8
	3	30	27,5	27,5	29,4
	4	55	50,5	50,5	79,8
	5	22	20,2	20,2	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 14. Ερώτηση 9

Η κουλτούρα σε έναν σχολικό οργανισμό (1=καθόλου, 5= πάρα πολύ):
[Συμβάλλει θετικά στην πρόθεση των εκπαιδευτικών να παραμείνουν στο σχολικό οργανισμό]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	,9	,9	,9

2	16	14,7	14,7	15,6
3	36	33,0	33,0	48,6
4	46	42,2	42,2	90,8
5	10	9,2	9,2	100,0
Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 15. Ερώτηση 9

Η κουλτούρα σε έναν σχολικό οργανισμό (1=καθόλου, 5= πάρα πολύ):

[Παρέχει ασφάλεια και σταθερότητα στους εκπαιδευτικούς]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	,9	,9	,9
	2	20	18,3	18,3	19,3
	3	32	29,4	29,4	48,6
	4	42	38,5	38,5	87,2
	5	14	12,8	12,8	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 16. Ερώτηση 9

Η κουλτούρα σε έναν σχολικό οργανισμό (1=καθόλου, 5= πάρα πολύ):

[Συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του σχολείου]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	3	2,8	2,8	2,8
	3	16	14,7	14,7	17,4

	4	44	40,4	40,4	57,8
	5	46	42,2	42,2	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 17. Ερώτηση 9

Η κουλτούρα σε έναν σχολικό οργανισμό (1=καθόλου, 5= πάρα πολύ):

[Συμβάλλει στην αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	10	9,2	9,2	9,2
	3	32	29,4	29,4	38,5
	4	47	43,1	43,1	81,7
	5	20	18,3	18,3	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 18. Ερώτηση 9

Η κουλτούρα σε έναν σχολικό οργανισμό (1=καθόλου, 5= πάρα πολύ):

[Ενισχύει την ενεργητικότητα και την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	5	4,6	4,6	4,6
	3	41	37,6	37,6	42,2
	4	50	45,9	45,9	88,1
	5	13	11,9	11,9	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 19. Ερώτηση 9

Η κουλτούρα σε έναν σχολικό οργανισμό (1=καθόλου, 5= πάρα πολύ):
[Αυξάνει το ενδιαφέρον για την καθημερινή συμπεριφορά και την απόδοση
μεγαλύτερης προσοχής σε αυτά που έχουν πραγματική σημασία και αξία για το
σχολείο]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	5	4,6	4,6	4,6
	3	37	33,9	33,9	38,5
	4	49	45,0	45,0	83,5
	5	18	16,5	16,5	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 20. Ερώτηση 10

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι σημαντικοί οι παρακάτω παράγοντες στη
διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας (1= καθόλου, 5= πάρα πολύ); [Διαχείριση
ανθρώπινου δυναμικού]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	2	1,8	1,8	1,8
	3	17	15,6	15,6	17,4
	4	42	38,5	38,5	56,0
	5	48	44,0	44,0	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 21. Ερώτηση 10

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι σημαντικοί οι παρακάτω παράγοντες στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας (1= καθόλου, 5= πάρα πολύ); [Επιδόσεις των μαθητών]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	4	3,7	3,7	3,7
	3	28	25,7	25,7	29,4
	4	53	48,6	48,6	78,0
	5	24	22,0	22,0	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 22. Ερώτηση 10

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι σημαντικοί οι παρακάτω παράγοντες στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας (1= καθόλου, 5= πάρα πολύ); [Επιθυμία για βελτίωση της σχολικής μονάδας]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	1	,9	,9	,9
	3	7	6,4	6,4	7,3
	4	30	27,5	27,5	34,9
	5	71	65,1	65,1	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 23. Ερώτηση 10

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι σημαντικοί οι παρακάτω παράγοντες στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας (1= καθόλου, 5= πάρα πολύ); [Οι ικανότητες του διευθυντή]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	--	-----------	---------	---------------	--------------------

Valid	2	1	,9	,9	,9
	3	1	,9	,9	1,8
	4	38	34,9	34,9	36,7
	5	69	63,3	63,3	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 24. Ερώτηση 10

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι σημαντικοί οι παρακάτω παράγοντες στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας (1= καθόλου, 5= πάρα πολύ); [Η επαρκής και προσβάσιμη υλικοτεχνική υποδομή]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	1	,9	,9	,9
	3	25	22,9	22,9	23,9
	4	66	60,6	60,6	84,4
	5	17	15,6	15,6	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 25. Ερώτηση 10

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι σημαντικοί οι παρακάτω παράγοντες στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας (1= καθόλου, 5= πάρα πολύ); [Η καθαριότητα της σχολικής μονάδας]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	4	3,7	3,7	3,7
	3	44	40,4	40,4	44,0
	4	51	46,8	46,8	90,8
	5	10	9,2	9,2	100,0

Total	109	100,0	100,0	
-------	-----	-------	-------	--

Πίνακας 26. Ερώτηση 10

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι σημαντικοί οι παρακάτω παράγοντες στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας (1= καθόλου, 5= πάρα πολύ); [Η αισθητική και η ασφάλεια του κτιρίου]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	7	6,4	6,4	6,4
	3	45	41,3	41,3	47,7
	4	51	46,8	46,8	94,5
	5	6	5,5	5,5	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 27. Ερώτηση 10

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι σημαντικοί οι παρακάτω παράγοντες στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας (1= καθόλου, 5= πάρα πολύ); [Οι φιλοδοξίες του διευθυντή]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	1	,9	,9	,9
	3	5	4,6	4,6	5,5
	4	49	45,0	45,0	50,5
	5	54	49,5	49,5	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 28. Ερώτηση 10

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι σημαντικοί οι παρακάτω παράγοντες στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας (1= καθόλου, 5= πάρα πολύ); [Η σχέση των εκπαιδευτικών με τον διευθυντή]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	4	3,7	3,7	3,7
	4	51	46,8	46,8	50,5
	5	54	49,5	49,5	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 29. Ερώτηση 10

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι σημαντικοί οι παρακάτω παράγοντες στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας (1= καθόλου, 5= πάρα πολύ); [Η σχέση των εκπαιδευτικών μεταξύ τους]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	5	4,6	4,6	4,6
	4	43	39,4	39,4	44,0
	5	61	56,0	56,0	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 30. Ερώτηση 10

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι σημαντικοί οι παρακάτω παράγοντες στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας (1= καθόλου, 5= πάρα πολύ); [Το κλίμα στο χώρο του σχολείου]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	--	-----------	---------	---------------	--------------------

Valid	2	1	,9	,9	,9
	3	7	6,4	6,4	7,3
	4	33	30,3	30,3	37,6
	5	68	62,4	62,4	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 31. Ερώτηση 10

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι σημαντικοί οι παρακάτω παράγοντες στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας (1= καθόλου, 5= πάρα πολύ); [Οι φιλοδοξίες των εκπαιδευτικών]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	9	8,3	8,3	8,3
	4	52	47,7	47,7	56,0
	5	48	44,0	44,0	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 32. Ερώτηση 10

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι σημαντικοί οι παρακάτω παράγοντες στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας (1= καθόλου, 5= πάρα πολύ); [Η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	16	14,7	14,7	14,7
	4	61	56,0	56,0	70,6
	5	32	29,4	29,4	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 33. Ερώτηση 10

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι είναι σημαντικοί οι παρακάτω παράγοντες στη διαμόρφωση της σχολικής κουλτούρας (1= καθόλου, 5= πάρα πολύ); [Η συμπεριφορά των μαθητών]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	1	,9	,9	,9
	3	25	22,9	22,9	23,9
	4	72	66,1	66,1	89,9
	5	11	10,1	10,1	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 34. Ερώτηση 11

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε σημαντική την ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο σας;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σε μεγάλο βαθμό	104	95,4	95,4	95,4
	Σε μέτριο βαθμό	5	4,6	4,6	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 35. Ερώτηση 12

Πώς θα χαρακτηρίζατε την κουλτούρα συνεργασίας ανάμεσα στους συναδέλφους στο σχολείο σας;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Κακή	3	2,8	2,8	2,8
	Καλή	47	43,1	43,1	45,9
	Μέτρια	48	44,0	44,0	89,9
	Πολύ καλή	11	10,1	10,1	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 36. Ερώτηση 13

Σε ποιο βαθμό νιώθετε ότι στο σχολείο αυτό παρέχονται ευκαιρίες ανάπτυξης συνεργατικών σχέσεων με τους συναδέλφους σας;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σε ελάχιστο βαθμό	4	3,7	3,7	3,7
	Σε μεγάλο βαθμό	16	14,7	14,7	18,3
	Σε μέτριο βαθμό	72	66,1	66,1	84,4
	Σε μικρό βαθμό	17	15,6	15,6	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 37. Ερώτηση 14

Θεωρείτε ότι ο διευθυντής έχει ρόλο- κλειδί για την ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας μέσα στο σχολείο;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	105	96,3	96,3	96,3
	Όχι	4	3,7	3,7	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 38. Ερώτηση 15

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για την ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας σε ένα σχολείο;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σε μεγάλο βαθμό	93	85,3	85,3	85,3

Σε μέτριο βαθμό	13	11,9	11,9	97,2
Σε μικρό βαθμό	3	2,8	2,8	100,0
Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 39. Ερώτηση 16

Σε ποιο βαθμό οι στρατηγικές των διευθυντών συνεισφέρουν στην ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας μέσα στο σχολείο;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σε μεγάλο βαθμό	89	81,7	81,7	81,7
	Σε μέτριο βαθμό	17	15,6	15,6	97,2
	Σε μικρό βαθμό	3	2,8	2,8	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 40. Ερώτηση 17

Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω στρατηγικές ενός διευθυντή νομίζετε ότι συμβάλλουν στην ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας; (Χρησιμοποιώντας την κλίμακα 1-5 διαβαθμίστε τις παρακάτω απόψεις, όπως τις αντιλαμβάνεστε εσείς προσωπικά) [Η συμμετοχική λήψη αποφάσεων]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	2	1,8	1,8	1,8
	4	36	33,0	33,0	34,9
	5	71	65,1	65,1	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 41. Ερώτηση 17

Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω στρατηγικές ενός διευθυντή νομίζετε ότι συμβάλλουν στην ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας; (Χρησιμοποιώντας την κλίμακα 1-5 διαβαθμίστε τις παρακάτω απόψεις, όπως τις αντιλαμβάνεστε εσείς προσωπικά) [Η ενθάρρυνση και διοργάνωση κοινών σχεδίων εργασίας (κοινών Project)]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	5	4,6	4,6	4,6
	3	23	21,1	21,1	25,7
	4	53	48,6	48,6	74,3
	5	28	25,7	25,7	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 42. Ερώτηση 17

Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω στρατηγικές ενός διευθυντή νομίζετε ότι συμβάλλουν στην ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας; (Χρησιμοποιώντας την κλίμακα 1-5 διαβαθμίστε τις παρακάτω απόψεις, όπως τις αντιλαμβάνεστε εσείς προσωπικά) [Η δημιουργία ευκαιριών για συναντήσεις των εκπαιδευτικών και συνεργασία (πρόβλεψη για χρόνο, χώρο, πόρους κ.λ.π.)]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	7	6,4	6,4	6,4
	3	20	18,3	18,3	24,8
	4	50	45,9	45,9	70,6
	5	32	29,4	29,4	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 43. Ερώτηση 17

Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω στρατηγικές ενός διευθυντή νομίζετε ότι συμβάλλουν στην ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας; (Χρησιμοποιώντας την κλίμακα 1-5 διαβαθμίστε τις παρακάτω απόψεις, όπως τις αντιλαμβάνεστε εσείς προσωπικά) [Η αξιοποίηση των συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	12	11,0	11,0	11,0
	4	41	37,6	37,6	48,6
	5	56	51,4	51,4	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 44. Ερώτηση 17

Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω στρατηγικές ενός διευθυντή νομίζετε ότι συμβάλλουν στην ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας; (Χρησιμοποιώντας την κλίμακα 1-5 διαβαθμίστε τις παρακάτω απόψεις, όπως τις αντιλαμβάνεστε εσείς προσωπικά) [Το παράδειγμά του]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	1	,9	,9	,9
	3	16	14,7	14,7	15,6
	4	46	42,2	42,2	57,8
	5	46	42,2	42,2	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 45. Ερώτηση 17

Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω στρατηγικές ενός διευθυντή νομίζετε ότι συμβάλλουν στην ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας; (Χρησιμοποιώντας την κλίμακα 1-5 διαβαθμίστε τις παρακάτω απόψεις, όπως τις αντιλαμβάνεστε εσείς προσωπικά) [Ο δημοκρατικός τρόπος ηγεσίας]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	5	4,6	4,6	4,6
	4	16	14,7	14,7	19,3
	5	88	80,7	80,7	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 46. Ερώτηση 17

Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω στρατηγικές ενός διευθυντή νομίζετε ότι συμβάλλουν στην ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας; (Χρησιμοποιώντας την κλίμακα 1-5 διαβαθμίστε τις παρακάτω απόψεις, όπως τις αντιλαμβάνεστε εσείς προσωπικά) [Άμεση και συχνή επικοινωνία]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	12	11,0	11,0	11,0
	4	41	37,6	37,6	48,6
	5	56	51,4	51,4	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 47. Ερώτηση 17

Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω στρατηγικές ενός διευθυντή νομίζετε ότι συμβάλλουν στην ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας; (Χρησιμοποιώντας την κλίμακα 1-5 διαβαθμίστε τις παρακάτω απόψεις, όπως τις αντιλαμβάνεστε εσείς προσωπικά) [Αναγνώριση του έργου των εκπαιδευτικών]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	--	-----------	---------	---------------	--------------------

Valid	3	4	3,7	3,7	3,7
	4	19	17,4	17,4	21,1
	5	86	78,9	78,9	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 48. Ερώτηση 17

Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω στρατηγικές ενός διευθυντή νομίζετε ότι συμβάλλουν στην ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας; (Χρησιμοποιώντας την κλίμακα 1-5 διαβαθμίστε τις παρακάτω απόψεις, όπως τις αντιλαμβάνεστε εσείς προσωπικά) [Η διοργάνωση κοινωνικών εκδηλώσεων (εξόδων, γευμάτων, εορτασμών επιτυχιών, γενεθλίων κ.λ.π.)]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	2	1,8	1,8	1,8
	2	7	6,4	6,4	8,3
	3	11	10,1	10,1	18,3
	4	61	56,0	56,0	74,3
	5	28	25,7	25,7	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 49. Ερώτηση 18

Ποιες από τις παραπάνω στρατηγικές εφαρμόζει ο διευθυντής στο σχολείο σας; [Η συμμετοχική λήψη αποφάσεων]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	86	78,9	78,9	78,9
	Όχι	23	21,1	21,1	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 50. Ερώτηση 18

Ποιες από τις παραπάνω στρατηγικές εφαρμόζει ο διευθυντής στο σχολείο σας; [Η ενθάρρυνση και διοργάνωση κοινών σχεδίων εργασίας (κοινών Project)]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	46	42,2	42,2	42,2
	Όχι	63	57,8	57,8	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 51. Ερώτηση 18

Ποιες από τις παραπάνω στρατηγικές εφαρμόζει ο διευθυντής στο σχολείο σας; [Η δημιουργία ευκαιριών για συναντήσεις των εκπαιδευτικών και συνεργασία (πρόβλεψη για χρόνο, χώρο, πόρους κ.λ.π.)]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	18	16,5	16,5	16,5
	Όχι	91	83,5	83,5	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 52. Ερώτηση 18

Ποιες από τις παραπάνω στρατηγικές εφαρμόζει ο διευθυντής στο σχολείο σας; [Η αξιοποίηση των συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	34	31,2	31,2	31,2
	Όχι	75	68,8	68,8	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 53. Ερώτηση 18

Ποιες από τις παραπάνω στρατηγικές εφαρμόζει ο διευθυντής στο σχολείο σας; [Το παράδειγμά του]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	38	34,9	34,9	34,9
	Όχι	71	65,1	65,1	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 54. Ερώτηση 18

Ποιες από τις παραπάνω στρατηγικές εφαρμόζει ο διευθυντής στο σχολείο σας; [Ο δημοκρατικός τρόπος ηγεσίας]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	76	69,7	69,7	69,7
	Όχι	33	30,3	30,3	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 55. Ερώτηση 18

Ποιες από τις παραπάνω στρατηγικές εφαρμόζει ο διευθυντής στο σχολείο σας; [Άμεση και συχνή επικοινωνία]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	50	45,9	45,9	45,9
	Όχι	59	54,1	54,1	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 56. Ερώτηση 18

Ποιες από τις παραπάνω στρατηγικές εφαρμόζει ο διευθυντής στο σχολείο σας; [Η διοργάνωση κοινωνικών εκδηλώσεων (εξόδων, γευμάτων, εορτασμών επιτυχιών, γενεθλίων κ.λ.π.)]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ναι	15	13,8	13,8	13,8
	Όχι	94	86,2	86,2	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 57. Ερώτηση 19

Σε ποιο βαθμό στο σχολείο σας λαμβάνονται συλλογικές αποφάσεις για την επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σε ελάχιστο βαθμό	2	1,8	1,8	1,8
	Σε μεγάλο βαθμό	21	19,3	19,3	21,1
	Σε μέτριο βαθμό	48	44,0	44,0	65,1
	Σε μικρό βαθμό	38	34,9	34,9	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 58. Ερώτηση 21

Σε ποιο βαθμό συνεργάζεστε με τους παρακάτω συναδέλφους; [Με όλους τους συναδέλφους]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	,9	,9	,9
	2	6	5,5	5,5	6,4
	3	23	21,1	21,1	27,5

4	55	50,5	50,5	78,0
5	24	22,0	22,0	100,0
Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 59. Ερώτηση 21

Σε ποιο βαθμό συνεργάζεστε με τους παρακάτω συναδέλφους; [Με τους συναδέλφους που διδάσκουμε στην ίδια τάξη]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	5	4,6	4,6	4,6
	3	38	34,9	34,9	39,4
	4	55	50,5	50,5	89,9
	5	11	10,1	10,1	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 60. Ερώτηση 21

Σε ποιο βαθμό συνεργάζεστε με τους παρακάτω συναδέλφους; [Με τους συναδέλφους που διδάσκουν σε διπλανές τάξεις ή είναι διαθέσιμοι την ώρα που χρειαζομαι βοήθεια]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	15	13,8	13,8	13,8
	2	26	23,9	23,9	37,6
	3	30	27,5	27,5	65,1
	4	36	33,0	33,0	98,2
	5	2	1,8	1,8	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 61. Ερώτηση 21

Σε ποιο βαθμό συνεργάζεστε με τους παρακάτω συναδέλφους; [Με τους παλαιότερους και πιο έμπειρους συναδέλφους]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	,9	,9	,9
	2	8	7,3	7,3	8,3
	3	19	17,4	17,4	25,7
	4	43	39,4	39,4	65,1
	5	38	34,9	34,9	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 62. Ερώτηση 21

Σε ποιο βαθμό συνεργάζεστε με τους παρακάτω συναδέλφους; [Με τους νεότερους συναδέλφους]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	2	1,8	1,8	1,8
	2	8	7,3	7,3	9,2
	3	24	22,0	22,0	31,2
	4	54	49,5	49,5	80,7
	5	21	19,3	19,3	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 63. Ερώτηση 21

Σε ποιο βαθμό συνεργάζεστε με τους παρακάτω συναδέλφους; [Με τους συναδέλφους με τους οποίους συνδεόμαστε και με φιλικές σχέσεις]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	--	-----------	---------	---------------	--------------------

Valid	3	2	1,8	1,8	1,8
	4	32	29,4	29,4	31,2
	5	75	68,8	68,8	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 64. Ερώτηση 22

Ποιες καταστάσεις νομίζετε ότι επηρεάζουν την κουλτούρα συνεργασίας στο σχολείο σας; [Οι διαφωνίες σχετικά με το πρόγραμμα]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	,9	,9	,9
	2	6	5,5	5,5	6,4
	3	19	17,4	17,4	23,9
	4	40	36,7	36,7	60,6
	5	43	39,4	39,4	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 65. Ερώτηση 22

Ποιες καταστάσεις νομίζετε ότι επηρεάζουν την κουλτούρα συνεργασίας στο σχολείο σας; [Ο ανταγωνισμός σχετικά με την πρόσβαση στους πόρους]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	,9	,9	,9
	2	7	6,4	6,4	7,3
	3	21	19,3	19,3	26,6
	4	44	40,4	40,4	67,0
	5	36	33,0	33,0	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 66. Ερώτηση 22

Ποιες καταστάσεις νομίζετε ότι επηρεάζουν την κουλτούρα συνεργασίας στο σχολείο σας; [Ο ατομικισμός]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3	4	3,7	3,7	3,7
	4	19	17,4	17,4	21,1
	5	86	78,9	78,9	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 67. Ερώτηση 22

Ποιες καταστάσεις νομίζετε ότι επηρεάζουν την κουλτούρα συνεργασίας στο σχολείο σας; [Η έλλειψη χρόνου για συναντήσεις εκπαιδευτικών]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	6	5,5	5,5	5,5
	3	26	23,9	23,9	29,4
	4	61	56,0	56,0	85,3
	5	16	14,7	14,7	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 68. Ερώτηση 22

Ποιες καταστάσεις νομίζετε ότι επηρεάζουν την κουλτούρα συνεργασίας στο σχολείο σας; [Οι συνθήκες εργασίας (π.χ. έλλειψη χώρων για συναντήσεις)]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	9	8,3	8,3	8,3
	3	30	27,5	27,5	35,8
	4	49	45,0	45,0	80,7

5	21	19,3	19,3	100,0
Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 69. Ερώτηση 22

Ποιες καταστάσεις νομίζετε ότι επηρεάζουν την κουλτούρα συνεργασίας στο σχολείο σας; [Η έλλειψη κοινών στόχων]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	3	2,8	2,8	2,8
	3	17	15,6	15,6	18,3
	4	44	40,4	40,4	58,7
	5	45	41,3	41,3	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 70. Ερώτηση 22

Ποιες καταστάσεις νομίζετε ότι επηρεάζουν την κουλτούρα συνεργασίας στο σχολείο σας; [Η έλλειψη εμπιστοσύνης στο πρόσωπό σας]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	2	1,8	1,8	1,8
	2	20	18,3	18,3	20,2
	3	45	41,3	41,3	61,5
	4	31	28,4	28,4	89,9
	5	11	10,1	10,1	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 71. Ερώτηση 22

Ποιες καταστάσεις νομίζετε ότι επηρεάζουν την κουλτούρα συνεργασίας στο σχολείο σας; [Η έλλειψη κοινής αντιμετώπισης των προβλημάτων]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	2	1,8	1,8	1,8
	3	12	11,0	11,0	12,8
	4	50	45,9	45,9	58,7
	5	45	41,3	41,3	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 72. Ερώτηση 22

Ποιες καταστάσεις νομίζετε ότι επηρεάζουν την κουλτούρα συνεργασίας στο σχολείο σας; [Η δημιουργία υποομάδων ανάλογα με την ειδικότητα]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	,9	,9	,9
	2	7	6,4	6,4	7,3
	3	33	30,3	30,3	37,6
	4	48	44,0	44,0	81,7
	5	20	18,3	18,3	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 73. Ερώτηση 22

Ποιες καταστάσεις νομίζετε ότι επηρεάζουν την κουλτούρα συνεργασίας στο σχολείο σας; [Η δημιουργία υποομάδων με βάση άλλα κριτήρια (πολιτικές προτιμήσεις, παιδαγωγικές προτιμήσεις, ηλικία, εντοπιότητα κ.λ.π.)]

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	1	,9	,9	,9

3	14	12,8	12,8	13,8
4	29	26,6	26,6	40,4
5	65	59,6	59,6	100,0
Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 74. Ερώτηση 23

Σε ποιο βαθμό το θεσμικό πλαίσιο δίνει τη δυνατότητα για ανάπτυξη συνεργασίας ανάμεσα στο διευθυντή της σχολικής μονάδας και τους εκπαιδευτικούς;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Σε ελάχιστο βαθμό	5	4,6	4,6	4,6
	Σε μεγάλο βαθμό	1	,9	,9	5,5
	Σε μέτριο βαθμό	48	44,0	44,0	49,5
	Σε μικρό βαθμό	55	50,5	50,5	100,0
	Total	109	100,0	100,0	

Πίνακας 75. Ερώτηση 24

Σε ποιο βαθμό ο διευθυντής διαθέτει τις απαραίτητες γνώσεις νομοθεσίας και διοίκησης;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	6	5,5	5,5	5,5
	2	31	28,4	28,4	33,9
	3	34	31,2	31,2	65,1
	4	31	28,4	28,4	93,6
	5	7	6,4	6,4	100,0
	Total	109	100,0	100,0	