

Η συμβολή των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην οργανωσιακή κουλτούρα μέσω της λήψης απόφασης

The contribution of educational specialties to the organizational culture through decision making

Αναστασία Τσερεγκούνη, Εκπαιδευτικός Δ.Ε, ΜΔΕ «Επιστήμες της Αγωγής» ΕΑΠ, tseregkoua@sch.gr

Εμμανουήλ Παυλάκης, ΣΕΠ ΕΑΠ, pavlakis.emmanouil@ac.eap.gr

Anastasia Tseregouni, Secondary school teacher, MSC "Science of Education" Hellinic Open University, tseregkoua@sch.gr

Emmanouil Pavlakis, Tutor Hellinic Open University, pavlakis.emmanouil@ac.eap.gr

Abstract: The culture of educational organizations is influenced by different factors while the members of the teachers' association contribute significantly to its formation. Primary school units are staffed by general education and specialty teachers, most of whom serve in more than one educational organization to complete their hours. The present research studies the contribution of the educational specialties of the Prefecture of Pliia to the organizational culture through the degree of their participation in the decision making of the school unit they serve. With a qualitative method and conducting interviews with 31 specialty teachers and general education teachers of six schools, their views on the subject are researched. The results come from thematic analysis and show minimal participation of educational specialties in decision making and dissenting views of participants. The difficulty of developing a strong organizational culture common to all members is inferred when there is a presence of teachers shared in more than one school.

Keywords: specialty teachers, decision making, organization culture

Περίληψη: Η κουλτούρα των εκπαιδευτικών οργανισμών επηρεάζεται από διαφορετικούς παράγοντες ενώ τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων συνδράμουν σημαντικά στη διαμόρφωση της. Οι σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στελεχώνονται με δασκάλους γενικής παιδείας αλλά και ειδικοτήτων, οι πιο πολλοί από τους οποίους υπηρετούν σε περισσότερους από έναν εκπαιδευτικούς οργανισμούς για τη συμπλήρωση του ωραρίου τους. Η παρούσα έρευνα μελετά τη συμβολή των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Ηλείας στην οργανωσιακή κουλτούρα μέσα από το βαθμό συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων της σχολικής μονάδας που υπηρετούν. Με ποιοτική μέθοδο και τη διεξαγωγή συνεντεύξεων σε 31 εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων και δασκάλους έξι σχολικών μονάδων ερευνώνται οι απόψεις τους για το θέμα. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από θεματική ανάλυση δείχνουν ελάχιστη συμμετοχή των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στη λήψη αποφάσεων αλλά και διάσταση απόψεων των συμμετεχόντων. Συμπεραίνεται η δυσκολία ανάπτυξης μιας ισχυρής οργανωσιακής κουλτούρας κοινή σε όλα τα μέλη όταν υπάρχει

παρουσία εκπαιδευτικών που διαμοιράζονται σε πάνω από ένα σχολεία.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, λήψη απόφασης, κουλτούρα

Εισαγωγή

Οι απαιτήσεις της σύγχρονης πραγματικότητας και οι διαρκείς μεταβολές ορίζουν το σημερινό σχολείο να είναι ευέλικτο και αποτελεσματικό. Η αποτελεσματικότητά του εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την οργανωσιακή του κουλτούρα, τα εξωτερικά και εσωτερικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν, δηλαδή, τη σχολική μονάδα και την διαφοροποιούν από τις υπόλοιπες. Ειδικότερα, οι βαθύτερες αξίες και παραδοχές των ατόμων και του οργανισμού διαμορφώνουν την κουλτούρα μέσα στο χρόνο. Αυτή επηρεάζει αλλά και επηρεάζεται από τον παράγοντα άνθρωπο, τον εκπαιδευτικό, και μεταξύ άλλων από τον τρόπο που συμμετέχει στις διαδικασίες που λαμβάνονται οι αποφάσεις.

Οι εκπαιδευτικές μονάδες στην ελληνική πραγματικότητα στελεχώνονται από εκπαιδευτικούς που τοποθετούνται σε αυτές από τα ανώτερα κλιμάκια της εκπαιδευτικής ιεραρχίας και πολλές φορές μετακινούνται σε διαφορετικές σχολικές μονάδες κάθε χρόνο λόγω της έλλειψης μόνιμης ή οργανικής θέσης. Η σταθερότητα ή μη του εκπαιδευτικού προσωπικού οπωσδήποτε επηρεάζει την οργανωσιακή κουλτούρα του και πολλές μελέτες έχουν γίνει τόσο στον ελληνικό εκπαιδευτικό κόσμο όσο και στο εξωτερικό. Η γενική εντύπωση που δημιουργείται από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας είναι ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί συνδράμουν στην κουλτούρα του σχολείου τους και στις περισσότερες περιπτώσεις εμφανίζονται ικανοποιημένοι από αυτήν. Ο ρόλος, όμως, των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο συγκεκριμένο θέμα χρήζει περαιτέρω διερεύνησης. Ο μικρός αριθμός των ωρών διδασκαλίας του μαθήματος τους, επιβάλλει τη συμπλήρωση του ωραρίου τους σε δύο και περισσότερα, πολλές φορές, σχολεία. Τα περιθώρια συμμετοχής στη λήψη απόφασης για διάφορα θέματα και ο τρόπος που αυτά επηρεάζουν την κουλτούρα του οργανισμού είναι τα θέματα που επιλέχθηκαν να μελετηθούν στην παρούσα έρευνα. Μέσα από τη διεξαγωγή συνεντεύξεων σε τρεις διαφορετικές ομάδες εκπαιδευτικών (ειδικότητες, δάσκαλοι, διευθυντές) επιχειρείται η σε βάθος κατανόηση της συμβολής των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων που εργάζονται κάτω από ιδιαίτερες συνθήκες (υπηρετήση σε πάνω από ένα σχολεία) στην οργανωσιακή κουλτούρα του οργανισμού.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αναμένεται με μεγάλο ενδιαφέρον να προσθέσουν μια καλύτερη κατανόηση του θέματος της οργανωσιακής κουλτούρας και των παραγόντων που μπορεί να την επηρεάζουν, όπως είναι οι συνθήκες εργασίας. Η έρευνα πρόκειται να αναδείξει τις απόψεις μιας μερίδας εκπαιδευτικών των σχολείων της πρωτοβάθμιας που αν και δεν έχει μελετηθεί αρκετά αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι του συλλόγου διδασκόντων. Παράλληλα, η διερεύνηση του θέματος μέσα από τις θέσεις των συναδέλφων τους δασκάλων αλλά και της διοίκησης του σχολείου προκειμένου να διαπιστωθεί η σύγκλιση ή η διάσταση απόψεων πιστεύεται ότι θα εμπλουτίσει την υπάρχουσα βιβλιογραφία.

Κυρίως θέμα

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1. Οργανωσιακή κουλτούρα

Η οργανωσιακή κουλτούρα σε έναν οργανισμό δεν εμφανίζεται ξαφνικά και δε δημιουργείται από μόνη της. Τα ίδια τα άτομα, με την προσωπικότητά τους, το χαρακτήρα τους και την αλληλεπίδρασή τους τη χτίζουν σιγά σιγά και την επηρεάζουν (Schein, 2004). Είναι το σύστημα που περιέχει αξίες, πιστεύω, βασικές παραδοχές, σημασίες αλλά και άτυπους κανόνες (Μπουραντάς, 2002). Όλα τα παραπάνω είναι κοινά στα μέλη και τα συνδέουν μεταξύ τους ενώ ευθύνονται για τον τρόπο που αυτά σκέφτονται και επηρεάζουν τις πράξεις τους και τη συμπεριφορά τους.

Η καλύτερη κατανόηση της οργανωσιακής κουλτούρας μπορεί να γίνει μέσα από τα επίπεδα της. Όλα αυτά, δηλαδή, που βλέπει ή δεν βλέπει κάποιος όταν εισέρχεται σε έναν καινούργιο οργανισμό. Ο Schein (2004), όπως περιγράφονται στη συνέχεια, αναφέρει τρία επίπεδα. Το πρώτο, το πιο ορατό από όλα είναι ό,τι μπορεί κανείς να αναγνωρίσει στην πρώτη επαφή με έναν άγνωστο οργανισμό. Το δεύτερο επίπεδο είναι συνειδητό και υπεύθυνο για τη συμπεριφορά που παρατηρείται στο πρώτο επίπεδο. Οι αξίες και οι πεποιθήσεις που υπάρχουν σε αυτό είναι όσες τα άτομα φέρνουν στον οργανισμό από δικές τους εμπειρίες, δοκιμάζονται από τα μέλη σε προβληματικές καταστάσεις που απαιτούν λύσεις και ανάλογα υιοθετούνται και μετασχηματίζονται σε συλλογικές παραδοχές ή όχι. Οι βαθύτερες αυτές παραδοχές που αποτελούν το τρίτο επίπεδο είναι σιωπηρές, καλά κρυμμένες στο υποσυνείδητο, μη αμφισβητήσιμες και δύσκολα αλλάζουν. Θεωρούνται δεδομένες και διαμορφώνουν τη συμπεριφορά των μελών του οργανισμού. Πολλές φορές τα άτομα δεν τις καταλαβαίνουν, αλλά γίνονται συνειδητές όταν κάποιο γεγονός τις κάνει να εκδηλωθούν οπότε και τα άτομα συνδέουν τη συμπεριφορά τους με αυτές (Maslowski, 2001). Γενικά, αποτελούν την ουσία της κουλτούρας και όταν γίνουν κατανοητές είναι εύκολο να ερμηνευτούν και τα άλλα δύο πιο επιφανειακά της επίπεδα (Schein, 2004). Αξίζει, τέλος, να αναφερθεί ότι τα αντικείμενα, οι αξίες και οι βαθύτερες παραδοχές προσδιορίζουν ακριβώς την οργανωσιακή κουλτούρα μέσα από το περιεχόμενο, τη δύναμη και την ομοιογένειά τους (Maslowski, 2001). Το ποια ακριβώς είναι αυτά, πόσο επηρεάζουν τα άτομα και σε ποιο βαθμό γίνονται αποδεκτά καθορίζουν και χαρακτηρίζουν την κουλτούρα ως συνεργατική ή όχι, δυνατή ή αδύνατη και ομοιογενή ή με πολλές υποκουλτούρες.

Για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, ειδικότερα, αναφέρονται τέσσερα είδη κουλτούρας του Hargreaves (1994) οπ αναφ. στο Stoll, 1998 · Day, 2003. Η κουλτούρα του ατομικισμού είναι αυτή που ο εκπαιδευτικός είναι απόλυτα αυτόνομος και απομονωμένος στην τάξη του. Είναι ο απόλυτος άρχοντας που αποφασίζει για τα πάντα και κανείς δε γνωρίζει τί κάνει. Η ανατροφοδότηση απουσιάζει όπως και οποιαδήποτε κριτική, καλή ή κακή. Από την άλλη σε οργανισμούς με κουλτούρα συνεργασίας οι εκπαιδευτικοί δε λειτουργούν ατομικά ούτε

ανεξάρτητα από το σύνολο αλλά συνεργάζονται μεταξύ τους. Αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και ανταποκρίνονται σε αιτήματα του εξωτερικού περιβάλλοντος, προσανατολισμένοι στην ανάπτυξη του οργανισμού. Η εργασιακή τους αυτή συμπεριφορά είναι εθελοντική ακριβώς επειδή το θέλουν και όχι επειδή τους επιβάλλεται. Το αντίθετο συμβαίνει σε οργανισμούς με *κουλτούρα τεχνικής συναδελφικότητας*. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών πραγματοποιείται καταναγκαστικά, χωρίς πραγματικά να το επιθυμούν και τις περισσότερες φορές επιβάλλεται από το διευθυντή. Τέλος, η *κουλτούρα του κατακερματισμού* δημιουργείται όταν οι εκπαιδευτικοί σχηματίζουν υποομάδες που προσπαθούν να ασκήσουν επιρροή στο σύνολο του οργανισμού. Ενδιαφέρονται για το συμφέρον της ομάδας τους και όχι για όλο τον οργανισμό. Η συνεργασία τους κατευθύνεται από αυτό το συμφέρον που τους ενώνει.

Η σημασία της κουλτούρας είναι μεγάλη για τον εκπαιδευτικό οργανισμό. Οι Kolb, Osland & Rubin (1971) την παρομοιάζουν με «κόλλα» που μπορεί να δέσει και να τον κρατήσει ενωμένο καθώς του δίνει συγκεκριμένη ταυτότητα μέσα από τα χαρακτηριστικά που γίνονται αποδεκτά από τα μέλη του. Με αυτό τον τρόπο τον διαφοροποιεί και τον ξεχωρίζει από τους υπόλοιπους οργανισμούς (Robbins & Judge, 2011· Argyris, 1999). Ευθύνεται για την ύπαρξη συνεργατικής και καλής συμπεριφοράς των ατόμων (Stolp & Smith, 1995· Πασιαρδής, 2004) αλλά, επίσης, και για τον τρόπο σκέψης τους, συμβάλλοντας στην προαγωγή της συνοχής και της αφοσίωσης ή αντίθετα της αδιαφορίας και της αποχής. Όταν η κουλτούρα του οργανισμού είναι ισχυρή ωφελείται τόσο ο ίδιος ο οργανισμός μέσα από τη συνεργασία και τον συντονισμό των μελών για αποτελεσματικό έργο όσο και το ίδιο το άτομο μέσα από τη σταθερότητα και την ασφάλεια που νιώθει (στο ίδιο). Αποτέλεσμα, τελικά, είναι η ενδυνάμωση του οργανισμού και η δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών ώστε όλοι να νιώθουν ευχαρίστηση για την παρουσία τους σε αυτόν και τη δουλειά τους.

Τέλος, η κουλτούρα του εκπαιδευτικού οργανισμού επηρεάζεται από έναν κοινό παράγοντα. Αυτός δεν είναι άλλος από τον ίδιο τον άνθρωπο και τον τρόπο που αυτός συμπεριφέρεται και σκέφτεται μέσα στον εργασιακό του χώρο. Η συμμετοχή του στις διαδικασίες λήψης απόφασης είναι ένας από τους καθοριστικούς παράγοντες για τη διαμόρφωση μιας ισχυρής κουλτούρας.

1.2. Λήψη απόφασης στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς

Παρότι, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει χαρακτηριστεί κυρίως ως συγκεντρωτικό (OECD, 2018), η εκπαιδευτική μονάδα διαθέτει μία σχετική αυτονομία αφού μέσα από το διάλογο συν διαμορφώνει, υποδέχεται και ασκεί κριτική στις αποφάσεις της κεντρικής διοίκησης, αλλά και ταυτόχρονα διαμορφώνει τη δική της εσωτερική πολιτική (Σιακοβέλη, 2011) με καθημερινή λήψη αποφάσεων. Αποφάσεις που θα καθορίσουν την κουλτούρα και συνεπώς την αποτελεσματικότητά της και λαμβάνονται από τον διευθυντή με συναίνεση του συλλόγου διδασκόντων (Μπακάλμπαση, Φωκάς και Δημητρίου, 2011).

Ο βαθμός εμπλοκής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σηματοδοτεί διαφορετικά στυλ. Αναλύοντας τα μοντέλα των Vroom & Yetton (1973) και Hoy & Tarter (2003) οπ αναφ. στο Hoy & Miskel (2013) αλλά και των Everard & Morris (1999)

διαφαίνονται τρεις βασικές κατηγορίες. Στην πρώτη ο διευθυντής αναλαμβάνει μόνος του την ευθύνη για τη λήψη απόφασης χωρίς να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς του οργανισμού. Στη δεύτερη το θέμα γνωστοποιείται στους εκπαιδευτικούς και ακούγεται η άποψή τους αλλά και πάλι την τελική απόφαση θα λάβει ο διευθυντής. Υπάρχει, τέλος, και η περίπτωση της ομόφωνης ή πλειοψηφικής απόφασης μετά από αναλυτική ενημέρωση και συζήτηση για το θέμα. Όπως φαίνεται, η διαδικασία λήψης απόφασης σε έναν σχολικό οργανισμό μπορεί να είναι υπόθεση της ηγεσίας ή του συνόλου των εκπαιδευτικών. Καθώς όλα τα θέματα που προκύπτουν δεν είναι πάντα κατάλληλα για εμπλοκή των υφισταμένων μερικές φορές ο διευθυντής αποφασίζει χωρίς την εμπλοκή του συλλόγου διδασκόντων. Όμως από τη στιγμή που αποφασίζεται η εμπλοκή τους οι γνώσεις και η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών, η εμπιστοσύνη και η αξιοπιστία απέναντί τους αλλά και το ενδιαφέρον τους και η επιρροή των αποτελεσμάτων της απόφασης στους ίδιους είναι μερικοί παράγοντες που θα καθορίσουν το βαθμό συμμετοχής τους (Hoy & Miskel (2013)).

Τα οφέλη από τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης απόφασης είναι πολλά τόσο για τους ίδιους όσο και για τον οργανισμό. Οι Morris, Lummis, Lock, Ferguson, Hill & Nykiel (2019) και ο Μπουραντάς (2002) αναφέρουν την καλύτερη επαγγελματική απόδοση, ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και υπευθυνότητα που αποκτά μέσα από την παράθεση της δικής του άποψης για το θέμα. Καλείται να συζητήσει, να προτείνει λύσεις, να εκφράσει τη συγκατάθεσή του ή την απόρριψη των λύσεων που προτείνονται. Δεσμεύεται, έτσι, για την υλοποίηση των αποφάσεων του συλλόγου αφού νιώθει ότι έχει συμμετάσχει και ο ίδιος σε αυτές και δεν καλείται να υλοποιήσει αποφάσεις των ανωτέρων του (Καστανίδου και Τσικαντέρη, 2015· Devos, Tuytens & Hulpria, 2014). Επιπλέον, ασχολείται περισσότερο με τα θέματα του σχολείου οπότε και νιώθει να δεσμεύεται απέναντι σε αυτό (Lin, 2014). Εξάλλου, η ομαδική απόφαση δημιουργεί μεγαλύτερη αποδοχή και δέσμευση από μία αυταρχική που έχει ληφθεί μόνο από το διευθυντή του σχολείου (Hoy & Miskel, 2013). Σε πολλά θέματα, επίσης, ο εκπαιδευτικός είναι κατάλληλος να βοηθήσει στη σωστή απόφαση. Είναι πιθανό να γνωρίζει καλύτερα το πρόβλημα ή να έχει καλύτερες σχέσεις με τους εμπλεκόμενους σε αυτό (μαθητές ή γονείς) (Schleicher, 2016). Είναι, λοιπόν, σημαντικά τα στοιχεία και οι πληροφορίες που μπορεί να παραθέσει προκειμένου να διευθετηθεί το θέμα που απασχολεί τον οργανισμό. Ο Πασιαρδής (2004) επισημαίνει και την επίδραση της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων στον ψυχικό κόσμο των εκπαιδευτικών. Ανεβάζει το ηθικό τους και αυξάνει τον ενθουσιασμό τους για το περιβάλλον όπου εργάζονται. Νιώθουν σημαντικοί όταν παίρνουν αποφάσεις για θέματα που τους αφορούν. Νιώθουν ότι η γνώμη τους μετράει. Ο Schleicher (2016), μελετώντας αποτελέσματα από τη διεθνή έρευνα διδασκαλίας και μάθησης καταλήγει ότι όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο αισθάνονται μεγαλύτερη ικανοποίηση αλλά και αυτοεκτίμηση. Και όταν κάποιος είναι ικανοποιημένος από το επάγγελμά του θα καταβάλλει και μεγαλύτερη προσπάθεια για να αποδώσει σε αυτό σωστά. Ο Thierback (1981) συμπεραίνει ότι οι διευθυντές πρέπει να παρέχουν ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στη λήψη απόφασης προκειμένου να επιτευχθούν μεγαλύτερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης. Τέλος, βελτιώνεται η ποιότητα του οργανισμού όταν υπάρχει διαρκής ενημέρωση για τα προβλήματα που

εμφανίζονται (Καστανίδου και Τσικαντέρη, 2015). Οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές, πιεσμένοι από το φόρτο εργασίας και τις υποχρεώσεις, κλεισμένοι στην τάξη τους δεν αντιλαμβάνονται όλα τα προβλήματα που προκύπτουν ή τα θέματα που καλούνται να λάβουν μια απόφαση. Ειδικά, στα μεγάλα σχολεία αυτό το φαινόμενο παρατηρείται πιο έντονο αφού σύμφωνα με τη Saiti (2015) η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη απόφασης στα μικρά σχολεία είναι πιο εύκολη. Με ομαδική δουλειά και αλληλεπίδραση μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών επιλέγονται οι κατάλληλες λύσεις (Πασιαρδής, 2004) και δημιουργούνται οι κατάλληλες προϋποθέσεις για μια κουλτούρα όπου επικρατούν δημοκρατικές συνθήκες και συνοχή μεταξύ των μελών (Γόγολα και Κατσή, 2017). Φυσικά, η λήψη αποφάσεων επηρεάζεται και από συγκεκριμένους παράγοντες που χρειάζεται να ξεπεραστούν προκειμένου να υλοποιηθεί και να λειτουργήσει προς όφελος του οργανισμού. Ο χρόνος που έχουν για τη λήψη αποφάσεων και η σωστή ενημέρωση από μέρους της διεύθυνσης του σχολείου, τα κίνητρά τους για συμμετοχή, η ηθικές τους αξίες σχετικά με το ρόλο τους στον οργανισμό, ο ενθουσιασμός για το χώρο εργασίας τους και το επάγγελμά τους αλλά και οι ικανότητες και γνώσεις που κατέχουν είναι μερικοί από αυτούς (Hoy & Miskel, 2013).

1.3. Αναγκαιότητα της έρευνας

Καθώς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διαφέρει σημαντικά από αυτά άλλων χωρών κρίθηκε σκόπιμο να περιοριστεί η συζήτηση σε όσα αφορούν τους Έλληνες εκπαιδευτικούς. Για το λόγο αυτό η ανασκόπηση ερευνών πάνω στο θέμα περιορίζεται σε μελέτες που αφορούν ελληνικές εκπαιδευτικές μονάδες.

Από τη σχετική βιβλιογραφία γίνεται αντιληπτό ότι ένας από τους παράγοντες που καθορίζουν την κουλτούρα του σχολείου είναι η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για θέματα που προκύπτουν στον εκπαιδευτικό οργανισμό (Καστανίδου και Τσικαντέρη, 2015, Kefalidou Vassilakis & Pitsalidis, 2015). Παρόλα αυτά, δεν έχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί την ίδια συμμετοχή στη διαδικασία της λήψης απόφασης. Στις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας οι μη έχοντες οργανική θέση στο σχολείο δεν ενεργοποιούνται σε αυτήν (Κατσίρη, 2015). Η προσωρινότητα της θέσης τους και η συχνή αλλαγή σχολείων λειτουργεί ανασταλτικά στη διαδικασία λήψης απόφασης (Χατζηπαναγιώτου, 2001) ενώ οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων χάνουν την ευκαιρία της συμμετοχής λόγω συχνών μετακινήσεων σε άλλες σχολικές μονάδες για τη συμπλήρωση του ωραρίου τους (Καλαβρός, 2007) ή εμπλέκονται λιγότερο στις αποφάσεις κατά τις συλλογικές διαδικασίες (Χατζημιχαηλίδου, 2019).

Από την ανασκόπηση προηγούμενων ερευνών στον ελλαδικό χώρο, φαίνεται ότι ελάχιστες έχουν προσανατολιστεί στη συμβολή των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων που υπηρετούν σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην οργανωσιακή κουλτούρα. Το πώς επηρεάζεται η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων από τη μετακίνηση προς άλλα σχολεία για τη συμπλήρωση του ωραρίου τους αλλά και η κουλτούρα του σχολείου αξίζει να διερευνηθεί. Από την άλλη, οι περισσότερες έρευνες που έχουν προηγηθεί είναι ποσοτικές. Η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας έγκειται στην ανίχνευση σε βάθος των σκέψεων και εμπειριών των συμμετεχόντων

μέσα από τη διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας και της απόδοσης της δικής τους οπτικής για το θέμα. Ενδιαφέρον έχει η σύγκριση των απόψεών τους με αυτές των συναδέλφων τους δασκάλων αλλά και των διευθυντών τους καθώς ενδέχεται να βλέπουν το θέμα από διαφορετικές οπτικές γωνίες κάτι που και πάλι αναμένεται να επηρεάσει την οργανωσιακή κουλτούρα.

2. Μεθοδολογία

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να κατανοηθεί η συμβολή των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, που υπηρετούν σε περισσότερα του ενός σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στη διαμόρφωση της κουλτούρας ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, μέσα από τη διερεύνηση σε βάθος της συμμετοχής τους στις διαδικασίες λήψης απόφασης για τα θέματα που προκύπτουν στα σχολεία υπηρέτησής τους. Διατυπώνονται τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων που υπηρετούν σε πάνω από ένα σχολεία για τη συμπλήρωση του ωραρίου τους συμμετέχουν στις διαδικασίες λήψης απόφασης;
- Σε ποιο βαθμό η συμμετοχή τους αυτή επηρεάζει την κουλτούρα των σχολικών μονάδων;

Ως συμμετέχοντες στην ερευνητική διαδικασία ορίστηκαν εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων, δάσκαλοι και διευθυντές, άντρες και γυναίκες, που υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία των Δήμων Ήλιδας και Πηνειού του νομού Ηλείας. Το τελικό δείγμα αποτέλεσαν 15 εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων και 16 δάσκαλοι και δασκάλες παιδαγωγικής εκπαίδευσης από τους οποίους οι 5 είναι διευθυντές και διευθύντριες σε σχολεία των δήμων που προαναφέρθηκαν. Συμπεριλήφθηκαν άτομα από διαφορετικές ειδικότητες και διαφορετικές σχολικές μονάδες, τόσο μεγάλες όσο και μικρότερες, αστικές και ημιαστικές, προκειμένου τα δεδομένα να προέρχονται από ποικιλία περιπτώσεων και σχολικών περιβαλλόντων. Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν με τη μέθοδο βολικής δειγματοληψίας καθώς η ερευνήτρια είχε εύκολη πρόσβαση σε αυτά λόγω της γνωριμίας τους (Cohen, Manion & Morrison, 2007) και δήλωσαν σύμφωνα να συμμετάσχουν και να βοηθήσουν στην όλη διαδικασία (Creswell, 2016).

Για την έρευνα επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση καθώς αυτό που ενδιέφερε είναι η σε βάθος κατανόηση των συμπεριφορών των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων που υπηρετούν σε πάνω από ένα σχολεία μέσα από τη δική τους ματιά αλλά και οι παράγοντες που τις επηρεάζουν, επηρεάζοντας ταυτόχρονα και την κουλτούρα του οργανισμού. Το ενδιαφέρον εστιάστηκε στο πώς οι ίδιοι ερμηνεύουν αυτές τις συμπεριφορές και τους δίνουν νόημα. Για τη βαθύτερη και πολύπλευρη διερεύνηση και κατανόηση του θέματος αλλά και λόγω του προβληματισμού που δημιουργήθηκε για το αν υπάρχουν διαφορετικές απόψεις για το θέμα αναζητήθηκαν, επίσης, οι απόψεις των συναδέλφων τους δασκάλων και των διευθυντών τους. Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η προσωπική ημιδομημένη συνέντευξη καθώς εξασφαλίζει τη δίκαιη και ολοκληρωμένη παρουσίαση των απόψεων των συμμετεχόντων (Mason, 2003) με ερωτήσεις, ευέλικτες και στοχευμένες στη γενικότερη εικόνα, που έχουν τη δυνατότητα να

αναπροσαρμόζονται ανά περίπτωση. Πλεονέκτημα θεωρείται η δυνατότητα διευκρινήσεων στις απαντήσεις αλλά και η προσωπική επαφή και συνεργασία μεταξύ ερευνητή και συνεντευξιαζόμενου (Cohen et al, 2007).

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων υλοποιήθηκε την άνοιξη της σχολικής χρονιάς 2019-2020. Καθώς η κυκλοφορία ήταν περιορισμένη από τα μέτρα για την πανδημία του COVID-19 οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τηλεφωνικά ή μέσω skype. Προηγήθηκε συνεννόηση με τους συμμετέχοντες για την ώρα και μέρα της συνέντευξης. Κατά τη λήψη της συνέντευξης χρησιμοποιήθηκε έντυπο πρωτόκολλο ως οδηγός για τις ερωτήσεις και τα βήματα που θα ακολουθούνταν. Το περιεχόμενο καταγράφηκε και μαγνητοφωνήθηκε μέσω ειδικού προγράμματος. Οι συμμετέχοντες είχαν εκ των προτέρων ενημερωθεί για το σκοπό της έρευνας και είχαν δώσει τη συγκατάθεσή τους για μαγνητοφώνηση. Οι συνεντεύξεις διαρθρώθηκαν με επικεφαλίδες θεμάτων και ανοιχτές ενδεικτικές ερωτήσεις. Επιπλέον, συμπληρώθηκαν με ερωτήσεις ανίχνευσης για την εμβάθυνση των βασικών ερωτήσεων και την αύξηση του πλούτου των δεδομένων (Patton, 1990) δίνοντας έμφαση σε απαντήσεις που αφορούν το σύνολο των σχολικών μονάδων που υπηρετούν. Η δομή της συνέντευξης συμφωνεί με τα ερευνητικά ερωτήματα και το σκοπό της έρευνας και αποτελείται από δύο άξονες. Τόσο για τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων όσο και για τους δασκάλους και τους διευθυντές χρησιμοποιήθηκαν, με μικρές τροποποιήσεις, τα ίδια ερωτήματα προκειμένου να διερευνηθεί το θέμα πολύπλευρα. Ο πρώτος άξονας αναφέρεται σε προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Ο δεύτερος περιέχει ερωτήσεις σχετικές με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων που υπηρετούν σε πάνω από μία σχολικές μονάδες σε διάφορα θέματα λειτουργίας του σχολικού οργανισμού όπως η λήψη αποφάσεων. Από την ανάλυση των απαντήσεων εξάγονται συμπεράσματα και για τα δύο ερευνητικά ερωτήματα. Επιπλέον έχει προστεθεί ένας ακόμη άξονας στις συνεντεύξεις των δασκάλων που διερευνά την ύπαρξη ισχυρής κουλτούρας στο σχολείο τους.

Για την ανάλυση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση. Μία επαγωγική μέθοδος που αναλύει τα δεδομένα και τα κωδικοποιεί σε θέματα (Dawson, 2002· Τσιώλης, 2017). Έτσι μετά τη λήψη όλων των συνεντεύξεων ξεκίνησε η απομαγνητοφώνηση και η καταγραφή τους σε κείμενο προσθέτοντας διάφορα σύμβολα όπου χρειάστηκε για να αποδοθούν και οι πιο σημαντικές παραγλωσσικές εκδηλώσεις, χρησιμοποιώντας ανάλογο πρόγραμμα ηλεκτρονικού υπολογιστή. Εντοπίστηκαν τα αποσπάσματα που ενδιαφέρουν την έρευνα, κωδικοποιήθηκαν και αναδείχθηκαν τα θέματα και υποθέματα των αποτελεσμάτων που χρησιμοποιήθηκαν για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα.

Αποτελέσματα

1. Προφίλ συμμετεχόντων

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ανήκουν σε δύο κατηγορίες, όπως έχει ήδη αναφερθεί. Στην

πρώτη ανήκουν οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων εκ των οποίων οι δεκατέσσερις (14) είναι γυναίκες και ο ένας (1) άντρας. Πέντε (5) υπηρετούν με μόνιμη σχέση εργασίας και δέκα (10) ως αναπληρωτές σε Δημοτικά σχολεία του νομού Ηλείας. Δύο από αυτούς είναι καθηγητές αγγλικής γλώσσας (ΠΕ 06) , ένας γαλλικής γλώσσας (ΠΕ 05), ένας πληροφορικής (ΠΕ 19/20), δύο φυσικής αγωγής (ΠΕ 11), δύο θεατρικής αγωγής (ΠΕ 32), τρεις εικαστικών (ΠΕ 08) και τέσσερις μουσικών σπουδών (ΠΕ 79.01). Σχετικά νέοι στην εκπαίδευση μετρώντας από 2-4 χρόνια προϋπηρεσίας είναι πέντε (5) εκπαιδευτικοί, έξι (6) από αυτούς κατέχουν μια εμπειρία 6-10 χρόνων ενώ άλλοι τέσσερις (4) υπηρετούν πάνω από 10 χρόνια. Όλοι τους συμπληρώνουν το ωράριο εργασίας τους σε πάνω από μία σχολικές μονάδες. Το πλήθος αυτών διαφοροποιείται ανάλογα την ειδικότητα και επηρεάζεται από τις ώρες διδασκαλίας του μαθήματος σε συνάρτηση με την οργανικότητα του σχολείου. Παρατηρείται, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί αγγλικής γλώσσας να υπηρετούν σε δύο σχολικές μονάδες ο καθένας ενώ αντίθετα της γαλλικής σε πέντε. Σε δύο επίσης, σχολικές μονάδες υπηρετούν και οι εκπαιδευτικοί πληροφορικής, φυσικής αγωγής και εικαστικών ενώ οι εκπαιδευτικοί της θεατρικής αγωγής υπηρετούν σε τέσσερις ή και πέντε σχολικές μονάδες. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί μουσικής υπηρετούν σε δύο, σε τρεις, σε τέσσερις ή σε πέντε ανάλογα την περίπτωση. Διερευνήθηκε επίσης, η παλαιότερη υπηρέτηση στα σχολεία που υπηρετούν την τρέχουσα χρονιά προκειμένου να διαπιστωθεί η πιθανότητα προηγούμενης σχέσης και επαφής με τα άτομα του συλλόγου διδασκόντων. Διαπιστώθηκε ότι περίπου οι μισοί (7) από τους συμμετέχοντες δεν έχουν προηγούμενη υπηρέτηση σε κάποιο από τα σχολεία της τρέχουσας σχολικής χρονιάς ενώ οι υπόλοιποι (8) έχουν υπηρετήσει στα σχολεία ή τουλάχιστον σε κάποιο από αυτά και προηγούμενα χρόνια. Η δεύτερη κατηγορία συμμετεχόντων αφορά τους δασκάλους και τους διευθυντές εκ των οποίων οι έντεκα (11) είναι γυναίκες και οι πέντε (5) άντρες. Οι οκτώ (8) από τους δεκαέξι (16) κατέχουν θέση ευθύνης και συγκεκριμένα οι πέντε (5) είναι διευθυντές και οι τρεις (3) υποδιευθυντές ενώ οι υπόλοιποι οκτώ (8) υπηρετούν ως δάσκαλοι τμημάτων. Όλοι τους έχουν αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας και συγκεκριμένα επτά (7) διδάσκουν 10-20 χρόνια, τέσσερις (4) 21-30 χρόνια και πέντε (5) από 30 χρόνια και πάνω. Επιπλέον, η συντριπτική πλειοψηφία τους έχει υπηρετήσει στην ίδια σχολική μονάδα που υπηρετεί και την τρέχουσα σχολική χρονιά και προηγούμενα έτη και μάλιστα κάποιοι και αρκετά, γεγονός που βοηθά στην εις βάθος γνώση της κουλτούρας της σχολικής μονάδας. Τέλος, μόνο οι τρεις από αυτούς υπηρετούν ως αναπληρωτές ενώ οι υπόλοιποι δεκατρείς είναι μόνιμοι.

2. Η λήψη απόφασης στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς

Κατά την επεξεργασία των αποτελεσμάτων και όσον αφορά τις απόψεις της πρώτης ομάδας συμμετεχόντων, των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, προέκυψαν σημαντικά θέματα σχετικά με τη συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης απόφασης. Ένα μεγάλο θέμα που αναδείχθηκε είναι αυτό της μικρής ή ανύπαρκτης συμμετοχής σε συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων και μάλιστα σημαντικά υποζητήματα αξίζει να σχολιαστούν. Το πρώτο είναι η δυσκολία συμμετοχής τους σε συνεδριάσεις λόγω της απουσίας τους σε άλλο σχολείο την ημέρα της

συνεδρίασης. Όπως αναφέρεται από την E5 οι αποφάσεις «υπάρχει περίπτωση να παρθούν και σε μέρες που δεν είμαι εγώ εκεί». Ένα δεύτερο υποζήτημα είναι η μικρή σημασία που έχει η παρουσία τους στις συνεδριάσεις για το σύλλογο διδασκόντων. Η E12 αναφέρει «έχει τύχει πολλές φορές να γίνεται συνεδρίαση και να μου ζητηθεί να κάνω εφημερία στο προαύλιο του σχολείου για να συζητήσουν κάποιο θέμα που θεωρούν σημαντικό». Τέλος, αναδεικνύεται από ένα σημαντικό ποσοστό των συμμετεχόντων η μονομερής συμμετοχή τους σε συνεδριάσεις στο σχολείο τοποθέτησής τους και μέσα από αυτό διαφαίνεται η άγνοια θεμάτων εκπαιδευτικής νομοθεσίας. Αναφέρεται σχετικά: «Συμμετέχω κυρίως στις συνεδριάσεις που γίνονται στο σχολείο που έχω την αρχική τοποθέτηση. Το λέει και ο νόμος έτσι; Δεν είμαι υποχρεωμένη να συμμετέχω και στα υπόλοιπα» (E10). Σε αντίθεση με τα παραπάνω υπάρχει, βέβαια, και μία σημαντική μειοψηφία που υποστηρίζει την «άμεση, ενεργή» (E1) συμμετοχή στις συνεδριάσεις και τη λήψη απόφασης. «...πάντα έχω άποψη για αυτά που γίνονται για το σχολείο. Πάντα με ενημερώνουν ότι έχουμε συνεδρίαση»(E1). Το αξιοσημείωτο είναι ότι οι συμμετέχοντες της μειοψηφίας ανήκουν στον ίδιο σχολικό οργανισμό, γεγονός που αποκαλύπτει στοιχεία για την κουλτούρα του.

Επιπλέον θέματα, εξίσου σημαντικά, αναδείχθηκαν μέσα από συμπληρωματικές ερωτήσεις της ερευνήτριας, όπως το ενδιαφέρον για ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στις αποφάσεις της σχολικής μονάδας τόσο από τους ίδιους όσο και από το σύλλογο διδασκόντων και το διευθυντή. Τρία σημαντικά υποζήτητα προέκυψαν σχετικά, τα οποία παρουσιάζονται με τον ίδιο βαθμό βαρύτητας στις απαντήσεις τους. Το πρώτο είναι το υποζήτημα του ζωηρού ενδιαφέροντος για τη συμμετοχή στις συζητήσεις των συλλόγων διδασκόντων, το δεύτερο είναι το επιλεκτικό ενδιαφέρον ανάλογα το θέμα συζήτησης ενώ το τρίτο είναι η απουσία ενδιαφέροντος για λόγους όπως η προσωρινότητα της εργασιακής τους σχέσης, η απουσία αισθήματος «ανήκειν» και η αποφυγή συγκρούσεων: «Δεν είναι κάτι το οποίο με καίει πάρα πολύ γιατί ξέρω ότι είμαι για μια χρονιά. Ότι θα είμαι για ένα εξάμηνο και ότι την επόμενη χρονιά το πιο πιθανό δε θα ξαναβρίσκομαι εκεί» (E4). Από την άλλη το ενδιαφέρον της σχολικής μονάδας για την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων όπως υποστηρίζουν στην πλειοψηφία τους είναι μέτριο. Εδώ, βέβαια, αναδεικνύεται η διαφορετική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων από τους δασκάλους συναδέλφους τους. Η E10 αναφέρει «δεν έχω τον πρώτο λόγο εγώ συνήθως επειδή είμαι ειδικότητα. Κυρίως τα θέματα αφορούν πολύ περισσότερο τους δασκάλους οι οποίοι έχουν ολόκληρη τάξη. Στις συνεδριάσεις είμαστε και λίγο σε δεύτερη μοίρα οι ειδικότητες θεωρώ». Κάποιες φωνές, ωστόσο, υποστηρίζουν ότι η σημασία που δίνει η σχολική μονάδα επηρεάζεται από συγκεκριμένους παράγοντες όπως η σχολική κουλτούρα, η θεματολογία, ο τρόπος ηγεσίας και το μέγεθος του σχολείου. Ενδεικτικά αναφέρεται από την E14 «εκεί που είναι μονοθέσια, διθέσια, για παράδειγμα, με υπολογίζουν πολύ περισσότερο γιατί είμαστε πιο λίγοι. Στα πιο μεγάλα σχολεία δεν μετράει η γνώμη σου τόσο». Τέλος, υπάρχει και μία σημαντική μειοψηφία που υποστηρίζει την εμφάνιση ζωηρού ενδιαφέροντος για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στις συζητήσεις για τη λήψη απόφασης.

Ένα θέμα που διερευνήθηκε μέσα από τη δεύτερη ερώτηση του δεύτερου άξονα είναι αυτό της

ενημέρωσης των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων για τις αποφάσεις που λαμβάνονται κατά την απουσία τους σε άλλο σχολείο. Η πλειοψηφία αναφέρει μηδαμινή ή σπάνια ενημέρωση. «Έχει τύχει να πάω ακόμα και σε σχολείο και να 'χει πάει εκδρομή και να βρίσκω τις πόρτες κλειστές και να 'χουν ξεχάσει να με ενημερώσουν. Δηλαδή είναι απίστευτο έτσι; Να μπαίνω μέσα και να λέω: "ντάξει έχουν πάει εκδρομή..." και να αρχίζω τα τηλέφωνα και να ψάχνω. Πού βρίσκονται που είναι...» (E10). Στις περιπτώσεις που υπάρχει ενημέρωση φαίνεται πως αυτή γίνεται επιλεκτικά μόνο για τα θέματα που εμπλέκονται άμεσα οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων και "πολλές φορές τυχαία». Αναφέρεται σχετικά: «Δηλαδή από κάποιο συνάδελφο...μπορεί ακόμα και από τα παιδιά. Να μου αναφέρουν.... "αα τελικά εμείς είπαμε, μας είπαν οι δάσκαλοί μας ότι την τάδε μέρα θα γίνει αυτό"»(E12). Αξιοσημείωτη, επίσης, είναι η άποψη ενός σημαντικού αριθμού εκπαιδευτικών που υποστηρίζει την απουσία του διευθυντή στη διαδικασία της ενημέρωσης. Αξίζει να αναφερθεί η αντίληψη μιας συμμετέχουσας για το ρόλο της ηγεσίας στο όλο θέμα "Στα σχολεία που ο διευθυντής τον ρόλο του τον σέβεται ενημερώνομαι από τον ίδιο το διευθυντή"(E1). Αξιοσημείωτη είναι η αναφορά μικρού μόνο ποσοστού συμμετεχόντων στην ύπαρξη ενημέρωσης. Μέσα από αυτό αναδεικνύεται και ο σημαντικός ρόλος των διαπροσωπικών σχέσεων καθώς η E1 αναφέρει «στο ένα σχολείο επειδή ο υποδιευθυντής είναι πολύ καλός μου φίλος και σέβεται και την άποψή μου θα με ενημερώσει»

Αναλύοντας τις απαντήσεις των δασκάλων για ίδιο θέμα παρατηρείται ότι συμφωνούν με αυτές των συναδέλφων τους ειδικοτήτων και αναδεικνύουν, επίσης, το θέμα της μικρής τους παρουσίας στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων «Δεν είναι παρόντες κάθε φορά που προκύπτει ένα ζήτημα ή πρέπει να συζητήσουμε κάτι» (δ7) Οι λόγοι που δικαιολογούν τη μικρή τους παρουσία φαίνεται ότι είναι η απουσία τους σε άλλο σχολείο η οποία εξαρτάται από «το πόσα σχολεία πηγαίνουν γιατί άλλο να πηγαίνεις σε δύο σχολεία άλλο σε τρία και άλλο σε πέντε» (Δ3), η θεματολογία που καλούνται από τα σχολεία να συμμετάσχουν καθώς πολλές φορές «Συμμετέχουν στις συνεδριάσεις και ζητάμε τη γνώμη τους όταν είναι να συμμετέχουν σε κάποια δραστηριότητα. Όπως ας πούμε παραδείγματος χάρη στην τελική γιορτή του σχολείου» (δ4), αλλά και ο τρόπος που χειρίζεται το θέμα ο διευθυντής «προσπαθούμε να κάνουμε σύλλογο όταν υπάρχει απαρτία όταν είναι δηλαδή τα περισσότερα μέλη παρόντα στο σχολείο»(Δ4). Τέλος, αναδεικνύεται και το υποθέμα της συμμετοχής τους μόνο για τους τύπους καθώς υπάρχουν φορές που «φαίνεται ότι έχουν συμμετάσχει ενώ δεν έχουν» (δ10). Οι απόψεις των δασκάλων-διευθυντών διαφοροποιούνται στο θέμα της εκδήλωσης ενδιαφέροντος από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων για συμμετοχή στις συνεδριάσεις και τις αποφάσεις του συλλόγου καθώς δεν παρατηρούν αδιαφορία. Υποστηρίζουν κατά πλειοψηφία ότι το ενδιαφέρον είναι υπαρκτό ενώ κάποιοι που το χαρακτηρίζουν μέτριο αναδεικνύουν σημαντικούς παράγοντες που το επηρεάζουν. Τέτοιοι είναι ο «χαρακτήρας και η προσωπικότητα του καθενός»(Δ5)., η απουσία του σε άλλο σχολείο «Αν βρίσκονται εκεί, συμμετέχουν λένε αυτό που θέλουν»(δ7), η όχι βαθιά γνώση των θεμάτων υπό συζήτηση αλλά και η έλλειψη της αίσθησης ότι πραγματικά ανήκουν στο σχολείο. Συγκεκριμένα η δ3 επισημαίνει «έχει και ως αποτέλεσμα να μην γνωρίζουν τα προβλήματα που ενσκήπτουν στη σχολική μονάδα εις βάθος άρα να μην μπορούν να έχουν και άποψη για την λύση τους» και ο δ2 "ενδιαφέρονται. Αλλά όχι ότι είναι τόσο μεγάλο το ενδιαφέρον. Θεωρούν ότι επειδή μοιράζονται σε πολλά σχολεία ότι δεν έχει ίσως η άποψη

τους τόσο μεγάλη βάση ή ότι δεν θα ληφθεί σοβαρά υπόψη." Ένα άλλο θέμα που αναδεικνύεται είναι αυτό του ζωηρού ενδιαφέροντος της σχολικής μονάδας να συμπεριλάβει τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων στη διαδικασία λήψης απόφασης. Μέσα από την συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων υποστηρίζεται ότι «είναι ισότιμη η γνώμη τους με όλων και των μονίμων» (δ5,δ9,δ11) ενώ ένα μικρό ποσοστό αναφέρει το επιλεκτικό ενδιαφέρον της σχολικής μονάδας για συμμετοχή των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων που υπηρετούν σε πάνω από ένα σχολεία σε συγκεκριμένα θέματα που αφορούν εκδηλώσεις του σχολείου. Χαρακτηριστικά αναφέρεται από την δ6 «*Ιδίως σε γιορτές και τέτοια ναι, τους ζητείται η γνώμη τους και βέβαια*». Παρατηρείται, τελικά, διάσταση απόψεων μεταξύ των δύο κατηγοριών συμμετεχόντων με τους μεν δασκάλους να υποστηρίζουν την ύπαρξη ενδιαφέροντος από το μόνιμο προσωπικό για συμμετοχή των ειδικοτήτων στις αποφάσεις, τους δε εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων να αναδεικνύουν το θέμα της διαφορετικής μεταχείρισης τους.

Διαφορετική, τέλος, άποψη σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων εμφανίζουν οι δάσκαλοι-διευθυντές και όσον αφορά το θέμα της ενημέρωσης για αποφάσεις που ελήφθησαν κατά την απουσία των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων. Προκύπτει από τις απαντήσεις τους το έντονο ενδιαφέρον της σχολικής μονάδας για ενημέρωση είτε με κάποιον επίσημο τρόπο είτε ανεπίσημα από τους συναδέλφους. Υπάρχει, βέβαια, η υποψία ότι η ενημέρωση περιορίζεται σε θέματα που κρίνονται ότι τους αφορούν. Πιο συγκεκριμένα αναφέρεται «*Πιστεύω ότι ενημερώνονται για τις αποφάσεις που τους αφορούν*» (δ10, δ2).

3. Εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων και κουλτούρα

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα διερευνάται συμπληρωματικά και μέσα από τον τρίτο άξονα ο οποίος χρησιμοποιήθηκε μόνο για τους δασκάλους και διευθυντές των σχολικών μονάδων που πήραν μέρος στην έρευνα. Και αυτό γιατί θεωρήθηκαν πιο κατάλληλοι για να την απαντήσουν καθώς η παρουσία τους στον οργανισμό είναι συχνότερη και περισσότερα χρόνια από αυτή των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων. Έχουν, έτσι, καλύτερη εικόνα της σχολικής κουλτούρας από τους συναδέλφους τους που εμφανίζονται περιστασιακά στη σχολική μονάδα.

Από την επεξεργασία των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες διχάζονται πάνω στη συγκεκριμένη ερώτηση. Δύο θέματα συγκεντρώνουν την πλειοψηφία και υποστηρίζονται σχεδόν το ίδιο. Το πρώτο είναι ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων που υπηρετούν και σε άλλες σχολικές μονάδες έχουν τη δύναμη να επηρεάσουν τη σχολική κουλτούρα καθώς «*ο καθένας επηρεάζει το περιβάλλον στο οποίο ανήκει*»(δ9). Εδώ αναδεικνύονται δύο υποζήτηματα. Το πρώτο και πλέον υποστηρίξιμο από τους συμμετέχοντες είναι η θετική επίδραση των συναδέλφων τους: «*θετικά επηρεάζουν, θα λεγα, γιατί το ότι υπηρετούν και σε άλλα σχολεία μπορούν να μεταφέρουν την κουλτούρα των άλλων, τις καλές πρακτικές, τις καινοτόμες ιδέες και έτσι να συντελέσουν στη διαμόρφωση για την τροποποίηση της κουλτούρας του σχολείου*» (Δ3). Το δεύτερο υποζήτημα αν και υποστηρίζεται από μειοψηφία εκπαιδευτικών θεωρείται άξιο να σχολιαστεί. Συγκεκριμένα η δ10 υποστηρίζει «*Όταν αλλάζουν οι εκπαιδευτικοί και όχι μόνο των ειδικοτήτων, γενικότερα, εκεί νομίζω ότι επηρεάζεται πάρα πολύ η κουλτούρα του σχολείου*

γιατί δεν μπορείς να διαμορφώσεις κουλτούρα. Τα παίρνεις πάλι από την αρχή όλα». Τονίζεται, λοιπόν, η αξία που έχει για τη διαμόρφωση της κουλτούρας του σχολικού οργανισμού η σταθερότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού. Μέσα από τη συγκεκριμένη άποψη υποστηρίζεται ότι δεν είναι η υπηρετήση σε πολλά σχολεία που επηρεάζει αρνητικά τη σχολική κουλτούρα αλλά η αλλαγή σχολικής μονάδας κάθε χρόνο. Το δεύτερο θέμα που αναδεικνύεται επίσης από σημαντικό αριθμό συμμετεχόντων είναι ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων που απασχολούν την έρευνα αδυνατούν να επηρεάσουν την κουλτούρα του οργανισμού. Η περιστασιακή τους παρουσία στο σχολικό οργανισμό δεν είναι αρκετή για να την αλλάξει. Συγκεκριμένα αναφέρεται: «για να διαμορφωθεί η κουλτούρα ενός σχολείου πρέπει να το ζήσεις, να είσαι πολλές ώρες εκεί, να έχεις συναναστροφή και με γονείς, με όλους τους εκπαιδευτικούς, με παιδιά, να γνωριστείς καλύτερα δηλαδή. Θεωρώ ότι το ότι υπηρετούν αυτοί οι εκπαιδευτικοί και σε άλλα σχολεία τους κρατάει λίγο πίσω από αυτό» (δ2). Ενδιαφέρον παρουσιάζει στο σημείο αυτό η άποψη μίας συμμετέχουσας ότι η επίδραση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στη σχολική κουλτούρα είναι ανάλογη με τον αριθμό τους στη σχολική μονάδα: «Όταν σε ένα σχολείο οι 15 από τους 20 είναι σταθεροί καθημερινά εκεί, δε θεωρώ ότι επηρεάζεται» (δ1).

Φαίνεται, λοιπόν, ότι στο θέμα της κουλτούρας των εκπαιδευτικών οργανισμών οι δάσκαλοι και διευθυντές έχουν ποικίλες απόψεις.

Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει τη συμβολή των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων που υπηρετούν σε πάνω από μία σχολικές μονάδες του νομού Ηλείας, στην κουλτούρα των μονάδων αυτών μέσα από την συμμετοχή τους στις διαδικασίες της λήψης απόφασης. Διερευνήθηκαν σε βάθος οι αξίες, πεποιθήσεις, συμπεριφορές και αισθήματα των υποομάδων των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων και των δασκάλων-διευθυντών.

Από τα αποτελέσματα γίνεται γνωστό ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων της παρούσας έρευνας συμμετέχουν λίγες φορές ή καθόλου στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων, κάτι που υποστηρίζεται από όλους τους συμμετέχοντες. Το εύρημα αυτό εντοπίζεται και σε έρευνα της Χατζημιχαηλίδου (2019), γεγονός που σύμφωνα με τη θεωρία μπορεί να επηρεάσει τη δέσμευση αυτής της κατηγορίας εκπαιδευτικών τόσο απέναντι στις αποφάσεις που λαμβάνονται όσο και απέναντι στον ίδιο το σχολικό οργανισμό (Καστανίδου και Τσικαντέρη, 2015 · Lin, 2014). Σε αρκετές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων συμμετέχουν σε συνεδριάσεις μόνο στο σχολείο τοποθέτησής τους θεωρώντας το μοναδική τους υποχρέωση. Παρατηρείται, λοιπόν, έλλειμμα στη γνώση του νομικού πλαισίου, όπως επιβεβαιώνεται και από έρευνα της Χατζηπαναγιώτου (2001). Ο κυριότερος λόγος που απουσιάζουν από τις συνεδριάσεις είναι η υπηρετήσή τους σε άλλες σχολικές μονάδες. Μάλιστα, όπως προκύπτει και επαληθεύεται από τους Kefalidou et al (2015) ο αριθμός των σχολείων που υπηρετούν επηρεάζει τη συμμετοχή τους καθώς όσο πιο πολλά τα σχολεία τόσο πιο δύσκολο είναι να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης απόφασης. Ανάλογο, όμως, είναι και το ενδιαφέρον που επιδεικνύουν οι ίδιοι για αυτή τη συμμετοχή. Σε πολλές περιπτώσεις το ενδιαφέρον απουσιάζει

ή είναι επιλεκτικό και σχετίζεται με το θέμα συζήτησης, όχι μόνο εξαιτίας του πλήθους των σχολικών μονάδων που υπηρετούν αλλά και της προσωρινότητας της θέσης τους καθώς η τοποθέτηση στην ίδια σχολική μονάδα και την επόμενη χρονιά είναι αμφίβολη. Παρόμοιο εύρημα εντοπίζεται και στην έρευνα της Χατζηπαναγιώτου (2001) και δημιουργεί ερωτήματα για τη συνοχή των μελών του οργανισμού (Γόγολα και Κατσή, 2017). Βέβαια, διαφορετική άποψη έχουν οι συνάδελφοί τους δάσκαλοι που βρίσκουν το ενδιαφέρον τους για συμμετοχή στα διάφορα θέματα του σχολείου ζωηρό όταν, βέβαια, βρίσκονται παρόντες, γεγονός που δημιουργεί ερωτήματα για την σωστή εκτίμηση της κατάστασης από πλευράς τους. Από την άλλη, το ενδιαφέρον των σχολικών μονάδων για τη συμμετοχή τους στα διάφορα θέματα του σχολείου, τόσο μέσα από την συμπερίληψή τους στις συνεδριάσεις όσο και από την ενημέρωσή τους για αποφάσεις που ελήφθησαν κατά την απουσία τους χαρακτηρίζεται μέτριο ή ανύπαρκτο από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Το ίδιο έχει παρατηρηθεί και σε έρευνα της Κατσίρη (2015) όπου οι μη έχοντες οργανική θέση στη σχολική μονάδα αισθάνονται λιγότερο σημαντικοί για τα όργανα λήψης απόφασης αλλά και σε έρευνα της Σαΐτη (2011) που οι συμμετέχοντες δηλώνουν αισθήματα απομόνωσης καθώς αποτελούν μειονότητα ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου. Αναδεικνύεται, ταυτόχρονα, το πρόβλημα της διαφορετικής αντιμετώπισης από τους συναδέλφους τους, αφού πολλές φορές επιλέγουν να μην τους συμπεριλάβουν στις συνεδριάσεις ακόμα και όταν βρίσκονται στο σχολείο. Η άποψη αυτή φαίνεται να επιβεβαιώνεται έμμεσα από τους δασκάλους, που αν και θεωρούν το ενδιαφέρον της σχολικής μονάδας να συμπεριλάβει τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων ζωηρό, υποστηρίζουν ότι η συμμετοχή τους σε πολλές περιπτώσεις αποφασίζεται από τη θεματολογία των συνεδριάσεων. Κάτι τέτοιο πιθανόν να φανερώνει την κουλτούρα που επικρατεί στον κύκλο των δασκάλων ότι τα θέματα του σχολικού οργανισμού τα γνωρίζουν καλύτερα οι ίδιοι, λόγω της καθημερινής τους παρουσίας στο σχολείο, και θεωρούν τους εαυτούς τους κατάλληλους για την επίλυσή τους. Βέβαια, αυτό μπορεί να λειτουργήσει αρνητικά στα συναισθήματά των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων για το περιβάλλον που εργάζονται και να χάσουν τον ενθουσιασμό που θα κέρδιζαν από τη συμμετοχή τους στη λήψη απόφασης (Πασιαρδής, 2004). Υπάρχουν περιπτώσεις, ωστόσο, που η στάση της σχολικής μονάδας επηρεάζεται από την κουλτούρα του εκάστοτε σχολικού οργανισμού και το στυλ ηγεσίας, εύρημα που επιβεβαιώνει και τη θεωρία η οποία υποστηρίζει τον πρωταγωνιστικό ρόλο του διευθυντή στον τρόπο που συμπεριφέρεται στους εκπαιδευτικούς του σχολείου του (Χατζηπαναγιώτου, 2008). Η σωστή και έγκαιρη ενημέρωση από το διευθυντή για τις συνεδριάσεις του συλλόγου και ο χρόνος που διατίθεται για τις αποφάσεις επηρεάζουν σημαντικά τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών (Hoy & Miskel, 2013). Σε κάποιες περιπτώσεις σημαντικό ρόλο παίζει το μέγεθος της σχολικής μονάδας καθώς όπως επιβεβαιώνεται και από τη Σαΐτη (2015) οι διαδικασίες λήψης απόφασης είναι πιο ευέλικτες στα μικρά σχολεία. Από τα αποτελέσματα φάνηκε, επίσης, μία διάσταση απόψεων μεταξύ εκπαιδευτικών ειδικοτήτων και δασκάλων για το θέμα της ενημέρωσης από τη σχολική μονάδα, όπου οι δάσκαλοι και ακόμα περισσότερο οι διευθυντές υποστήριξαν συντριπτικά ότι υπάρχει ενημέρωση για αποφάσεις που ελήφθησαν κατά την απουσία των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων κάτι που δεν ασπάζονται, όμως, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων. Η επίσημη καθοδική οργανωσιακή επικοινωνία

απουσιάζει και τη θέση της έχει πάρει η ανεπίσημη οργανωσιακή επικοινωνία που σύμφωνα με το Ζαβλανό (1998) συντελείται μεταξύ των συναδέλφων στο σχολικό οργανισμό λόγω των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ τους. Η διαφορετική οπτική του θέματος από τις δύο κατηγορίες συμμετεχόντων πιθανόν να φανερώνει άγνοια της κατάστασης από την πλευρά των δασκάλων αφού δεν είναι ένα πρόβλημα που τους αγγίζει και τους επηρεάζει. Μπορεί, όμως, να ερμηνευτεί και ως απόρροια της απουσίας συνοχής της ομάδας των εκπαιδευτικών αφού οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων διακατέχονται από αρνητικά συναισθήματα για το συγκεκριμένο θέμα που δεν γνωρίζουν καν οι συνάδελφοί τους δάσκαλοι.

Συμπερασματικά, όταν οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων διανέμονται σε πάνω από ένα σχολεία η συμμετοχή τους σε διαδικασίες λήψης απόφασης της σχολικής μονάδας είναι μικρή. Τόσο το ενδιαφέρον των ιδίων όσο και των συναδέλφων τους για τη συμπερίληψή τους σε συνεδριάσεις ή σε σχολικές διαδικασίες είναι μειωμένο εξαιτίας της μικρής επαφής που υπάρχει. Όσον αφορά τις απόψεις των δασκάλων-διευθυντών για την επίδραση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων στην κουλτούρα του σχολείου που υπηρετούν και πάντα σε σχέση με την υπηρετήσή τους σε πάνω από μία σχολικές μονάδες δε έχουν όλοι την ίδια οπτική για το θέμα και υποστηρίζεται τόσο η θετική όσο και η μηδενική επίδρασή τους

Η υπηρετήση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων σε πάνω από μία σχολικές μονάδες φαίνεται, τελικά, ότι επηρεάζει την κουλτούρα των σχολικών οργανισμών. Από την έρευνα προκύπτει μία διάσταση απόψεων μεταξύ των δύο ομάδων συμμετεχόντων σε αρκετά θέματα. Αυτό και μόνο φανερώνει την έλλειψη συνοχής στην ομάδα των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε κάθε σχολικό οργανισμό. Σύμφωνα με την Χατζηπαναγιώτου (2008) παρατηρείται στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς η ύπαρξη διαφορετικών υποομάδων οι οποίες έχουν διαφορετικές κουλτούρες. Ο βαθμός συνοχής των υποκουλτούρων αυτών, όμως, είναι που ενισχύει τη γενική κουλτούρα. Και απ' ότι φαίνεται στις σχολικές μονάδες που μελετήθηκαν η συνοχή αυτή απουσιάζει. Η ομάδα των δασκάλων βλέπει την υπάρχουσα κουλτούρα ισχυρή και θεωρεί ότι οι διαμορφωτές της είναι οι ίδιοι λόγω της σταθερότητάς τους στον οργανισμό. Η άποψή τους ότι οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων επηρεάζουν ελάχιστα την κουλτούρα του οργανισμού φανερώνουν έμμεσα την άγνοιά τους σχετικά με την έννοια της κουλτούρας. Η κουλτούρα δεν είναι κάτι που διαμορφώνεται από ένα μέρος μόνο των μελών του οργανισμού. Χρειάζεται σταθερότητα και ενότητα όλων των εμπλεκόμενων, την οποία φαίνεται ότι το μόνιμο προσωπικό των σχολικών μονάδων την εξασφαλίζει αφήνοντας απ' έξω όσους έρχονται και παρέρχονται από αυτές. Σε πολλές περιπτώσεις επιλέγουν να μην εμπλέξουν τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων σε αποφάσεις για τον οργανισμό ενώ αγνοούν τα βαθύτερα αισθήματα των συναδέλφων τους που φανερώνουν την δυσαρέσκεια τους για τις αντιλήψεις και τη στάση τους. Όμως, η οργανωσιακή κουλτούρα ορίζεται μέσα από κοινές στα μέλη αξίες, βαθύτερες παραδοχές και άτυπους κανόνες (Μπουραντάς, 2002), κάτι που, επίσης, στην προκειμένη περίπτωση δεν υφίσταται. Η μετακίνηση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων σε διαφορετική σχολική μονάδα κάθε χρόνο θεωρείται καταστροφική σύμφωνα με τους Purkey & Smith (1983) για την ανάπτυξη μιας συνεκτικής προσωπικότητας του οργανισμού.

Η «εισβολή» των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων σχετικά πρόσφατα χρονικά στα σχολεία της

πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έφερε πολλές αλλαγές που από ότι φαίνεται δεν έχουν ακόμα αφομοιωθεί από την κουλτούρα των εκπαιδευτικών οργανισμών. Οι εργασιακές τους συνθήκες και ο ρόλος τους στο σχολείο δεν μπορούν να γίνουν κατανοητές ή αποδεκτές από το σύνολο των συναδέλφων τους. Φαίνεται, τελικά, ότι οι σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής πρέπει να λάβουν σοβαρά υπόψη τους τα επακόλουθα από την υπηρέτηση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων σε πάνω από ένα σχολεία αν θέλουν να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί μια συνεκτική και ισχυρή κουλτούρα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Γόγολα , Α., & Κατσή, Α. (2017). Ρόλοι και διαδικασίες λήψης απόφασης σε Έρευνα στην Εκπαίδευση, 6(1), σσ. 237-254. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/hjre.14322>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.
- Crerwell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. (Χ. Τσορμπατζούδης, Επιμ., & Ν. Κουβαράκου, Μεταφρ.) Αθήνα: ΕΚΔΟΤΙΚΟΣ ΟΜΙΛΟΣ ΙΩΝ.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. (Α. Βακάκη , Μεταφρ.) Αθήν: Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανος.
- Everard, K., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. (Δ. Κίκιζας, Μεταφρ.) Πάτρα: ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ.
- Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Εκδόσεις "ΕΛΛΗΝ"
- Καλαβρός, Β. (2007). *Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπ/σης σχετικά με τη συμμετοχή τους στο Σύλλογο Διδασκόντων. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών του Δυτικού Πειραιά*. Αθήνα: (Διπλωματική Εργασία). ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ. Ανάκτηση Νοέμβριος 15, 2019, από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/20262>
- Καστανίδου, Σ., & Τσικαντέρη, Ρ. (2015). Ο Συμμετοχικός τρόπος λήψης αποφάσεων ως παράγοντας βελτίωσης της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της Σχολικής Μονάδας. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 3(3), σσ. 19-38.
- Κατσίρη, Θ. (2015). Απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών δημοσίων σχολείων α/θμιας και β/θμιας εκπαίδευσης της περιφέρειας Πελοποννήσου για τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. Μία εμπειρική μελέτη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*(59), σσ. 118-140.
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. (Ν. Κυριαζή, Επιμ., & Ε. Δημητριάδου , Μεταφρ.) Αθήνα: ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ.

- Μπακάλμπαση, Ε., Φωκάς, Ε., & Δημητρίου, Ι. (2011). Αξιολόγηση και εσωτερική πολιτική της εκπαιδευτικής μονάδας. Μια σχέση που διασφαλίζει την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα*, 15, σσ. 93-106.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ. Θεωρητικό υπόβαθρο. Σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Γ. ΜΠΕΝΟΥ.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.
- Robbins, S., & Judge, T. (2011). *Οργανωσιακή συμπεριφορά. Βασικές έννοιες και σύγχρονες προσεγγίσεις*. (Α. Σαχινίδης, Επιμ., & Α. Σαχινίδης, Μεταφρ.) Εκδόσεις ΚΡΙΤΙΚΗ.
- Σαΐτη, Ε. (2011). *Το σχολικό κλίμα και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης : μια εμπειρική έρευνα στην περιοχή του Νομού Φθιώτιδας*. ΠΑΤΡΑ (ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ) ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ. Ανάκτηση Μάιος 14, 2020, από <https://apothesis.eap.gr/>
- Σιακοβέλη, Π. (2011). *Ζητήματα Οργάνωσης και Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Τσιώλης, Γ. (2017). *Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων*. Πάτρα: ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ.
- Χατζημιχαηλίδου, Α. (2019). *Η ΣΥΛΛΟΓΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΛΗΨΗΣ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΜΟΝΑΔΕΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ*. Σπάρτη (ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ανάκτηση Απρίλιος, 15, 2020 από <http://amitos.library.uop.gr/xmlui/>
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσ/νικη (Διδακτορική διατριβή). ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ. Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 13525)

Ξενόγλωσσες

- Argyris, C. (1999). *On Organizational Learning. Second Edition*. Blackwell Publishing.
- Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (1999). *Diagnosing and changing organizational culture Revised Edition*. Jossey-Bass.
- Dawson, C. (2002). *Practical Research Methods. A user-friendly guide to mastering research*. Oxford: How to Books.
- Devos, G., Tuytens, M., & Hulpia, H. (2014). Teachers' Organizational Commitment: Examining the Mediating Effects of Distributed Leadership. *American Journal of Education*, 120(2), pp. 205-231. doi:10.1086/674370

- Hoy, W., & Miskel, C. (2013). *Educational Administration Ninth Edition*. New York: Mc GRAW-HILL INTERNATIONAL EDITION.
- Kefalidou, F., Vassilakis, N., & Pitsalidis, K. (2015). Some Aspects of Professional Empowerment to Improve Job Satisfaction of Primary School Teachers. *American Journal of Educational Research*, 3(12), pp. 1489-1495. doi:10.12691/education-3-12-2
- Kolb, A., Osland, S., & Rubin, M. (1971). *Organizational Behavior. An Experiential Approach. Sixth Edition*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Lin, Y. J. (2014). Teacher Involvement in School Decision Making. *Journal of Studies in Education*, 4(3), pp. 50-58. doi:10.5296/jse.v4i3.6179
- Maslowski, R. (2001). *School Culture and School Performance*. Enschede, the Netherlands: Twente University Press. Retrieved November 2, 2019, from <https://research.utwente.nl/en/publications/school-culture-and-school-performance-an-explorative-study-into-t>
- Morris, J. E., Lummis, G. W., Lock, G., Ferguson, C., Hill, S., & Nykiel, A. (2019). The role of Leadership in establishing a positive staff culture in a secondary school. *Educational Management Administration & Leadership*, pp. 1-19. doi:10.1177/1741143219864937
- OECD. (2018). *Education for a Bright Future in Greece*. Reviews of National Policies for Education. Paris: OECD Publishing. doi:<http://dx.doi.org/10.1787/9789264298750-en>
- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods. Second Edition*. SAGE Publications.
- Purkey, S., & Smith, M. (1983). Effective Schools: A Review. *The Elementary School Journal*, 83(4), pp. 427-452. Retrieved June 23, 2020, from <http://www.jstor.com/stable/1001168>
- Saiti, A. (2015). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), pp. 582-609. doi: 10.1177/1741143214523007
- Schein, E. (2004). *Organizational Culture and Leadership Third Edition*. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint.
- Schleicher, A. (2016). *Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from*. International Summit on the Teaching Profession. Paris: OECD Publishing. Retrieved November 15, 2019, from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264252059-en>
- Stoll, L. (1998). School culture. *School Improvement Network's Bulletin*, 9. Ανάκτηση November 20, 2019, από <https://www.researchgate.net/>

Stolp, S.W., & Smith, S.C. (1995). *Transforming School Culture: Stories, Symbols, Values and the Leader's Role*. Michigan: Clearinghouse on Educational Management. Retrieved November 2, 2019, from <https://eric.ed.gov/?id=ED386783>

Thierback, G. (1981). Teacher Involvement in Decision Making: An Analysis at the Middle and Junior High School Level. *Middle School Research Selected Studies*, 6(1), pp. 24-36. doi:10.1080/08851700.1981.11670208