

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών – Δ/ντών των σχολικών μονάδων για το πλαίσιο συνεργασίας τους στη σχολική μονάδα. Τα Περιεχόμενα και οι μορφές συνεργασίας – μέσα από μελέτη περίπτωσης

Βιδάκης Χρήστος

Διευθυντής 18ου Δημοτικού Σχολείου Κατερίνης
christosvidakis@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση μελετάται μέσω μελέτης περίπτωσης, στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής, οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Πιερίας όσον αφορά το φαινόμενο της συνεργασίας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον εννοιολογικό άξονα: Το σχολικό περιβάλλον στο οποίο εμφανίζεται το κοινωνικό φαινόμενο της συνεργασίας. Η έρευνα διενεργήθηκε από αρχές Οκτωβρίου 2016 έως τα τέλη του Ιουνίου 2017. Στην έρευνα επιλέχτηκαν 31 Δημοτικά σχολεία από τα 61 Δημοτικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Πιερίας. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε 31 από τα 61 Δημοτικά Σχολεία της ΔΙΠΕ ΠΙΕΡΙΑΣ (Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πιερίας) . Σκοπός της έρευνας ήταν να αποτυπωθούν οι απόψεις που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί αρχικά όσον αφορά το περιεχόμενο και τις μορφές συνεργασίας στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, ώστε να εξεταστεί η πληθώρα των μορφών της συνεργασίας στα σχολεία και η περιγραφή συγκεκριμένων δραστηριοτήτων στη πράξη, με αποτέλεσμα να διερευνώνται ερωτήματα όπως το πού, πώς, πόσο και σε ποια θέματα συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία.

Λέξεις κλειδιά: Συνεργασία εκπαιδευτικών, Ομαδική συνεργασία, Λειτουργικότητα σχολικής μονάδας, Εκπαιδευτικοί

Εισαγωγή

Στη δεκαετία του 1980 οι συνεργατικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών θεωρήθηκαν ανώτερες, κυρίως στις Η.Π.Α και στον Καναδά, από τις μη συνεργατικές σχέσεις με την αιτιολογία ότι υποστηρίζουν καλύτερα τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Hargreaves A., 1994, p.245).

Στη δεκαετία του 1990 η συνεργασία των εκπαιδευτικών άρχισε να αντιμετωπίζεται με μεγαλύτερο σκεπτικισμό. Από ορισμένους μελετητές διατυπώθηκε η άποψη ότι μπορεί σε μερικές περιπτώσεις να είναι επιβλαβής ή και επικίνδυνη, αν δε συσχετίζεται με το οργανωσιακό πλαίσιο ή με το όραμα της σχολικής μονάδας (Hargreaves D., 1995, p.41-42).

Πάρα ταύτα οι πρόσφατες δημοσιεύσεις υπογραμμίζουν τη σημασία της συνεργασίας των εκπαιδευτικών ως ένα στόχο για την ανάδειξη αποτελεσματικών σχολείων, με το να συμβάλλει στην ανακούφιση των εκπαιδευτικών και στο θετικό σχολικό κλίμα και ταυτόχρονα να στηρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την βελτίωση και τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου (Bauer, K.-O. ,2008a,2008b; Evans L., 2008; Kuper H. & Kapelle N.,2012).

Συγχρόνως, ωστόσο, αναφέρεται επανειλημμένα στη διεθνή βιβλιογραφία ότι παρά τα πλεονεκτήματα που επιφέρει η συνεργασία των εκπαιδευτικών τόσο στη σχολική μονάδα αλλά και τη διδασκαλία στη τάξη, υπάρχει σχετικά ελάχιστη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών στα σχολεία. Από αυτή την ασυμφωνία προκύπτει ότι θα έπρεπε να ενθαρρυνθούν οι εκπαιδευτικοί για να συνεργαστούν περισσότερο: «Ενθαρρύνετε τους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν - έργο του Σισύφου;» (Gräsel, Fußangel et al., 2006).

Η Έρευνα

Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας είναι να ερευνηθούν εμπειρικές όψεις του φαινομένου της συνεργασίας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους εξής εννοιολογικούς άξονες:

A. Το περιβάλλον στο οποίο εμφανίζεται το κοινωνικό φαινόμενο της συνεργασίας. Αυτός ο άξονας εμπεριέχει τις συνθήκες και τις προϋποθέσεις συνεργασίας, τα σημεία εκκίνησης αλλά και τις διαδικασίες δημιουργίας της συνεργασίας (Fullan M., 2001; Rosenholtz S. J., 1989).

B. Μορφές εμφάνισης της συνεργασίας. Ο συγκεκριμένος άξονας αποτυπώνει το πώς εμφανίζεται η συνεργασία στη σχολική μονάδα. Πρόκειται για την τυπική συνεργασία που εμπεριέχει συνεργασίες που καθορίζονται από το νομοθέτη και τις άτυπες μορφές συνεργασίας που δεν καθορίζονται από το νομοθέτη ή την προϊσταμένη αρχή, αλλά από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τη σχολική μονάδα (π.χ. σε παράγοντες όπως η ύπαρξη κοινών στόχων, η εμπιστοσύνη) (Little J. W., 1982, 1990; Sarason, 1971).

Στόχος της Έρευνας

Οι επιμέρους στόχοι της παρούσας έρευνας είναι:

-η διερεύνηση της πληθώρας των μορφών της συνεργασίας στα σχολεία και η περιγραφή συγκεκριμένων δραστηριοτήτων στη πράξη, με αποτέλεσμα να διερευνώνται ερωτήματα όπως το πού, πώς, πόσο και σε ποια θέματα συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία.

Ερευνητικό ερώτημα

Πώς είναι οργανωμένη η συνεργασία των εκπαιδευτικών στα σχολεία, σε ποιες μορφές και με ποια περιεχόμενα εργάζονται οι εκπαιδευτικοί συλλογικά;

Μεθοδολογία της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα, από τις επτά κατηγορίες της περιγραφικής μεθοδολογίας επιλέξαμε να αξιοποιήσουμε την έρευνα επισκόπησης, για να διερευνήσουμε την συνεργασία των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας στο Ν. Πιερίας (Flinders & Mills, 1993).

Μία έρευνα επισκόπησης έχει ως αντικείμενο της, τις τάσεις των διαφορετικών ομάδων πληθυσμού καθώς και τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με ποικίλα εκπαιδευτικά ζητήματα, όπως επιχειρείται και στην παρούσα έρευνα στην οποία εξετάζεται η συνεργασία των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Πιερίας.

Η στρατηγική δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε στις φάσεις της έρευνας ήταν η σκόπιμη δειγματοληψία με βολικό δείγμα (Holloway & Wheeler, 1996; Patton, 2002; Robson, 2002). Ο κύριος στόχος της *σκόπιμης δειγματοληψίας*, είναι να επικεντρωθεί σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του πληθυσμού που παρουσιάζουν ενδιαφέρον, με σκοπό να μπορέσει ο ερευνητής να ανταποκριθεί καλύτερα και να απαντήσει στα ερευνητικά ερωτήματα και η βολική δειγματοληψία, μας έδωσε τη δυνατότητα της επιλογής των πλησιέστερων, πρόθυμων και διαθέσιμων ατόμων για την διαδικασία της συνέντευξης.

Η μέθοδος ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση του προς εξέταση θέματος και ειδικότερα η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου (Qualitative Inhaltanalyse) (Μπονίδης, Κ., 2004, Μπονίδης Κ., 1998 · Χατζηδήμου & Σταμοβλάσης, 2014 · Mayring P., 2001, 2003).

Δείγμα της Έρευνας

Πρώτη Φάση - Προκαταρκτική έρευνα

Η Προκαταρκτική έρευνα διεξήχθη από αρχές Μαΐου 2016 έως τα τέλη Ιουλίου 2016. Σε αυτή τη Φάση της έρευνας συμπεριλήφθηκαν 3 πολυθέσια Δημοτικά σχολεία και 2 ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία από τα 61 Δημοτικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

του Νομού Πιερίας. Συνολικά συστάθηκαν 7 ομάδες εστίασης. Στις 5 ομάδες εστίασης συμμετείχαν 12 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων από 3 πολυθέσια Δημοτικά Σχολεία και 4 εκπαιδευτικοί δάσκαλοι από 2 διθέσια δημοτικά σχολεία. Επίσης συμμετείχαν σε 1 ομάδα εστίασης 3 Δ/ντές πολυθέσιων σχολικών μονάδων και 1 ομάδα εστίασης 2 σχολικοί σύμβουλοι. Η Προκαταρκτική έρευνα είχε ως στόχο την οριστικοποίηση και διαμόρφωση των θεματικών ερωτήσεων της συνέντευξης των ομάδων εστίασης, του ερευνητικού εργαλείου, της κύριας έρευνας.

Δεύτερη Φάση - Κύρια έρευνα

Η κύρια έρευνα διενεργήθηκε από αρχές Οκτωβρίου 2016 έως τα τέλη του Ιουνίου 2017. Στην Κύρια έρευνα επιλέχθηκαν 31 Δημοτικά σχολεία από τα 61 Δημοτικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Πιερίας. Από τις 31 σχολικές μονάδες του δείγματος, οι 9 από τις 13 που είναι σε επίπεδο Νομού, ήταν ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία (1/θ έως 3/θ) και οι 22 από τις 48 που είναι σε επίπεδο Νομού ήταν πολυθέσια δημοτικά σχολεία (4/θ έως 12/θ).

Συνολικά συστάθηκαν 40 ομάδες εστίασης και σε αυτές έλαβαν μέρος 120 εκπαιδευτικοί από τους 560 εκπαιδευτικούς, που υπηρετούσαν συνολικά στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πιερίας κατά το σχολικό έτος 2016-2017. Στις 31 ομάδες εστίασης συμμετείχαν 101 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων από πολυθέσια Δημοτικά Σχολεία (43 γυναίκες και 58 άντρες, ηλικίας από 42 έως 60 ετών) και 19 εκπαιδευτικοί δάσκαλοι (8 άνδρες και 11 γυναίκες, ηλικίας από 32 έως 40 ετών) από ολιγοθέσια Δημοτικά σχολεία. Επίσης έλαβαν μέρος σε 1 ομάδα εστίασης 2 σχολικοί σύμβουλοι και σε 8 ομάδες εστίασης 22 Δ/ντές πολυθέσιων δημοτικών σχολείων και 9 προϊστάμενοι ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων.

Τα ευρήματα της έρευνας

Οι απόψεις που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί αρχικά, στο ζήτημα της συνεργασίας τους στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, έχουν συστηματοποιηθεί και κατηγοριοποιηθεί σύμφωνα με το περιεχόμενό τους:

Περιεχόμενα της συνεργασίας: α) ανταλλαγή πληροφοριών και υλικού που αφορά τη διεκπεραίωση και διευθέτηση διαφόρων θεμάτων στη σχολική καθημερινότητα (Αφορά άμεσα τη σχολική καθημερινότητα: ανταλλαγή υλικού, διευθέτηση διαφόρων θεμάτων που απασχολούν αυτούς ή τη σχολική μονάδα, συζητήσεις τεχνικών προβλημάτων σε επίπεδο διδακτικής και παιδαγωγικής, προγραμματισμός κοινών δράσεων) , β) ανταλλαγή απόψεων σε θέματα διδακτικής, γ) συνεργασία ως ανταλλαγή πληροφοριών σχετικά με τους μαθητές

Υποκατηγορία: συνεργασία σε θέματα Ένταξης Μαθητών Μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, μαθητές αλλοδαποί, πρόσφυγες (Τμήματα Ένταξης, ΖΕΠ Ι, ΙΙ Παράλληλη Στήριξη), δ) γενικές εμπειρίες και βιώματα στη σχολική καθημερινότητα. Υποκατηγορία: Αμοιβαία υποστήριξη όσον αφορά την οργάνωση και τον προγραμματισμό της σχολικής ημέρας -Η υποστήριξη σε επίπεδο σχολικής ζωής -Η υποστήριξη που αφορά τη συνδιδασκαλία των εκπαιδευτικών.

Με την ακόλουθη συστηματοποίηση των συνεντεύξεων παρουσιάζεται, ο βαθμός στον οποίο το συνεργατικό περιεχόμενο, που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί, μπορεί να αποδοθεί και να ενσωματωθεί στις διάφορες μορφές συνεργασίας: Μορφές Συνεργασίας: α) ανταλλαγή υλικού και πληροφοριών σε σχέση με το επάγγελμά τους και τους μαθητές, β) η Συνεργασία μέσω καταμερισμού εργασίας για τη διεκπεραίωση μίας ομαδικής δραστηριότητας, γ) κοινός σχεδιασμός της εργασίας και κριτική ανατροφοδότηση

Συζήτηση και Ανάλυση των δεδομένων της έρευνας

Περιεχόμενα συνεργασίας

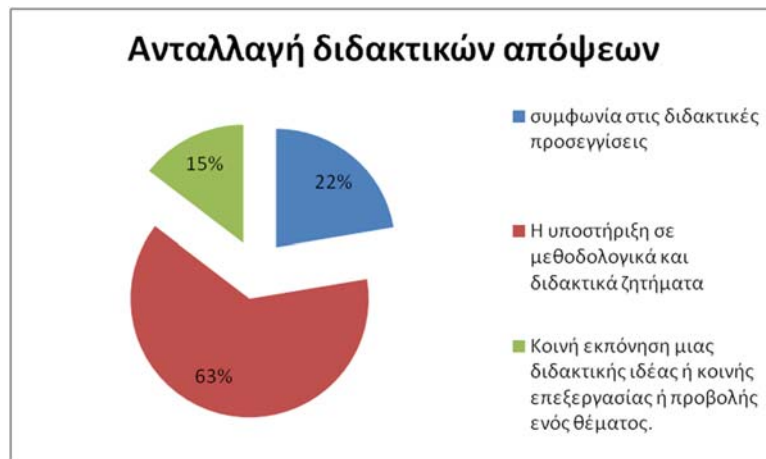
Από το Γράφημα 1 γίνεται σαφές, μετά από την ποσοτικοποίηση των αναφορών των εκπαιδευτικών, ότι το 37% των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι το περιεχόμενο συνεργασίας τους, αφορά στην ανταλλαγή υλικού, η οποία προκύπτει από τη συζήτηση που αφορά

υποστηρικτικό υλικό διδασκαλίας όπως: φύλλα εργασίας, Κριτήρια Αξιολόγησης, κτλ. Το 25% (βλ. Γράφημα 1) των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι η συνεργασία τους έγκειται στη διευθέτηση διαφόρων θεμάτων, όπως η οργάνωση εκδρομών, οι δίωρες επισκέψεις χωρίς μεταφορικό μέσο αλλά και τα διάφορα θέματα σχετικά με τη διδασκαλία όπως η διόρθωση κριτηρίων και η τήρηση του Αναλυτικού Προγράμματος. Μια άλλη υποκατηγορία, που προέκυψε από την κωδικοποίηση των συνεντεύξεων και συγκεκριμένα του 29% (βλ. Γράφημα 1) των εκπαιδευτικών, αποτελεί η συνεργασία μέσω της συζήτησης των διαφόρων τεχνικών θεμάτων σχετικών με τη μεθόδευση της διδασκαλίας και τα προβλήματα που προέκυψαν με τη χρήση νέου εποπτικού υλικού ή νέων πρακτικών στη διδασκαλία. Το ποσοστό του 9% (βλ. Γράφημα 1) των διδασκόντων, αναφέρεται σε ζητήματα προγραμματισμού και ειδικότερα σχεδιασμού του από κοινού προγραμματισμού, της από κοινού επεξεργασίας αλλά και παραγωγής του υλικού και προγραμματισμού, όχι τμηματικά αλλά με καταμερισμό της εργασίας.



Γράφημα 1. Συχνότητες θεματικών ενοτήτων της συνεργασίας των εκπαιδευτικών: Ανταλλαγή πληροφοριών και υλικού που αφορά τη διεκπεραίωση και διευθέτηση διαφόρων θεμάτων στη σχολική καθημερινότητα

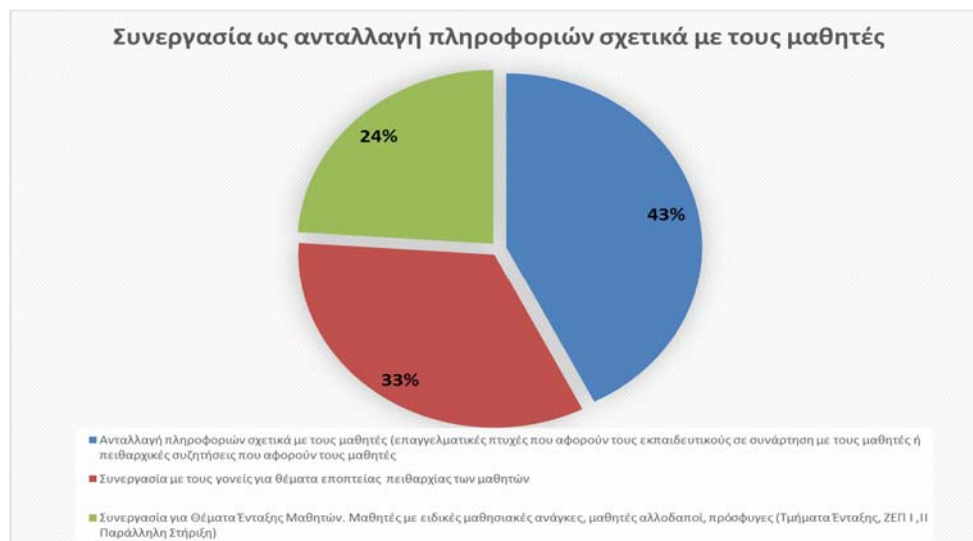
Από το Γράφημα 2 γίνεται εμφανές, ότι το 63% των εκπαιδευτικών, έχουν στη σχολική μονάδα μία υποστηρικτική συνεργασία, επεκτεινόμενη σε μεθοδολογικά αλλά και διδακτικά ζητήματα. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζονται και αλληλοβοηθούνται σε προφορικό αλλά και υλικοτεχνικό επίπεδο. Το 15% (βλ. Γράφημα 2) των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι από κοινού εκπονούν ή επεξεργάζονται διδακτικές ιδέες ή προβάλουν ένα θέμα. Πιο συγκεκριμένα, προετοιμάζονται από κοινού και βοηθάει ο ένας τον άλλον σε κάθε στάδιο της συνεργασίας. Τέλος, το 22% (βλ. Γράφημα 2) των εκπαιδευτικών, συμφωνούν στις διδακτικές προσεγγίσεις, ισοσκελίζοντας τις ιδέες, τις πρακτικές και την μεθοδολογία.



Γράφημα 2. Συχνότητες θεματικών ενότητων του συνόλου του περιεχομένου της συνεργασίας: Ανταλλαγή διδακτικών απόψεων

Από τα παραπάνω γίνεται ορατό, ότι το 43% (βλ. Γράφημα 3) των εκπαιδευτικών ανταλλάσσουν πληροφορίες σχετικά με πειθαρχικά ζητήματα που αφορούν τους μαθητές, περιγράφοντας συνεργασίες με περιεχόμενο τον μαθητή από τη μία και τη σύνδεση του με ιδιαίτερα πειθαρχικά ζητήματα, που επηρεάζουν την ομαλή εξέλιξη της διδασκαλίας όπως:

Το 33% (βλ. Γράφημα 3) των εκπαιδευτικών, δηλώνει επίσης ότι συζητά συμπεριφορές με τους γονείς, πιστεύοντας ότι η αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς, δεν είναι μόνο υπόθεση των εκπαιδευτικών αλλά και των γονιών. Το 24% (βλ. Γράφημα 3) των εκπαιδευτικών, αναφέρει επίσης, ότι συνεργάζεται σε θέματα ένταξης των μαθητών εκπαιδευτικής προτεραιότητας, όπως οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα ή ζητήματα απόσπασης προσοχής.



Γράφημα 3. Συχνότητες θεματικών ενότητων του συνόλου του περιεχομένου της συνεργασίας: ανταλλαγή πληροφοριών σχετικά με τους μαθητές

Ένα 42% (βλ. Γράφημα 4) των εκπαιδευτικών, αναφέρονται επιφανειακά στις διάφορες καταστάσεις που βιώνουν στην καθημερινότητα, χωρίς να στοχεύουν στη διαλεύκανση των προβλημάτων τους. Στον αντίποδα, ένα 11% (βλ. Γράφημα 4) των εκπαιδευτικών, συζητάει τις επιτυχίες και τις αποτυχίες του στη διδασκαλία. Το 47% (βλ. Γράφημα 4) του συνόλου των εκπαιδευτικών δηλώνουν τη συγκεκριμένη δυνατότητα συνεργασίας στην κατηγορία Γενικές

εμπειρίες και βιώματα στη σχολική καθημερινότητα , αναφερόμενοι , ως επι το πλείστον, στη συνεργασία εντός του γραφείου διδασκόντων.



Γράφημα 4. Συχνότητες θεματολογίας περιεχομένου συνεργασίας: Γενικές εμπειρίες και βιώματα στη σχολική καθημερινότητα.

Μορφές Συνεργασίας

Με βάση τις τρεις διαφοροποιημένες μορφές συνεργασίας, έγινε μια ανάλυση αναφερόμενη στην αναλογία μεταξύ περιεχομένων συνεργασίας των εκπαιδευτικών και μορφών συνεργασίας (Fullan, 1982; Sarason, 1971).

Για το σκοπό αυτό, οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες ομαδοποιήθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, ως προς το περιεχόμενό τους, επανεξετάστηκαν και ομαδοποιήθηκαν πάνω στις τρεις μορφές συνεργασίας: την Ανταλλαγή, την Κοινή οργάνωση εργασίας και τον Κοινό σχεδιασμό κριτικής – ανατροφοδότησης (βλ. κεφ. Περιεχόμενα συνεργασίας).

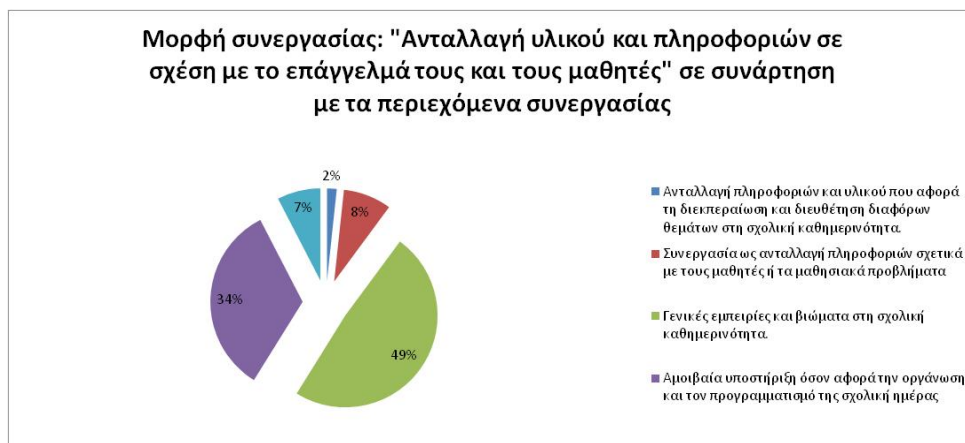
Το 34% (βλ. Γράφημα 5) των εκπαιδευτικών , χρησιμοποιούν ως μορφή συνεργασίας την «Ανταλλαγή» πληροφοριών, απόψεων και υλικών που αφορούν στην παιδαγωγική, τη διδακτική αλλά και την καθημερινότητα του σχολείου , μέσω της οργανωτικής υποστήριξης.

Επίσης ένα 49 % (βλ. Γράφημα 5) φαίνεται να αναφέρεται στην «Ανταλλαγή» στο πλαίσιο της Ανταλλαγής γενικών Εμπειριών, μέσω πληροφοριών και υλικού. Στη συγκεκριμένη μορφή συνεργασίας δε θίγεται η αυτονομία του εκπαιδευτικού όσον αφορά στις πρακτικές και ιδέες του ή η «αποιδιωτικοποίηση» της διδασκαλίας του.

Το 8% (βλ. Γράφημα 5) των εκπαιδευτικών, κάνει χρήση της συγκεκριμένης μορφής συνεργασίας, σε συνεργασίες που αφορούν τον μαθητή, ανταλλάσσοντας απόψεις σχετικά με τους μαθητές τους όπως: επιδόσεις, αξιολόγηση, ποινές, συμπεριφορά γενικότερα στο σχολείο αλλά και μέσα στην τάξη, χωρίς όμως την ύπαρξη ανταλλαγής απόψεων σε επικοινωνιακό επίπεδο, σχετικά με το επίπεδο του μαθητή.

Συνεχίζοντας, το 2% (βλ. Γράφημα 5) των εκπαιδευτικών αναδεικνύει μέσω των λεγομένων του , την άποψη ότι μέσω της μορφής της συνεργασίας της «Ανταλλαγής» συνεργάζονται σε επαγγελματικής φύσης περιεχόμενα

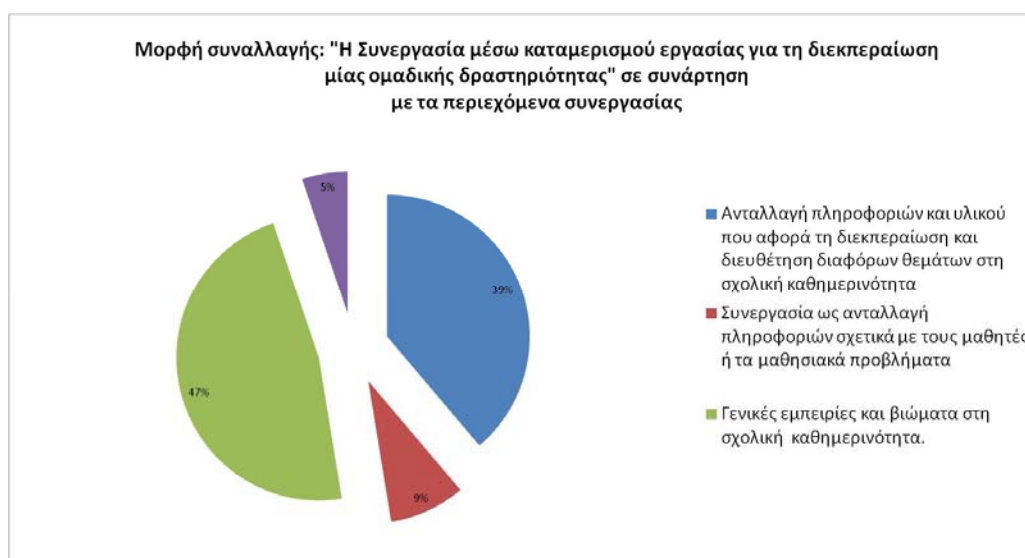
Όσον αφορά στο περιεχόμενο συνεργασίας, δηλαδή την ανταλλαγή διδακτικών απόψεων, διαπιστώνεται πως το 7% (βλ. Γράφημα 5) των εκπαιδευτικών, ανταλλάσσουν απόψεις για τις διδακτικές τους πρακτικές αλλά και τις μεθοδολογίες των δυσκολιών που παρουσιάζονται κατά τη διδασκαλία.



Γράφημα 5. Συχνότητες της μορφής συνεργασίας: «Ανταλλαγή πληροφοριών και υλικού που αφορά τη διεκπεραίωση και διευθέτηση διαφόρων θεμάτων στη σχολική καθημερινότητα» σε συνάρτηση με τα περιεχόμενα συνεργασίας

Από τα παρακάτω , γίνεται εμφανές ότι , το 39% (βλ. Γράφημα 6) των εκπαιδευτικών συνεργάζεται με άλλους εκπαιδευτικούς σε περιεχόμενα επαγγελματικής φύσης μέσω της από κοινού οργάνωσης της εργασίας. . Επίσης ένα 47% (βλ. Γράφημα 6) των εκπαιδευτικών φαίνεται να συνεργάζονται μεταξύ τους στην συνεργασία ως Ανταλλαγή γενικών εμπειριών, με το να βοηθούν τους συναδέλφους τους σε οργανωτικό επίπεδο, όπως η συνδιοργάνωσης επαναληπτικών μαθημάτων και διαθεματικών παρουσιάσεων, με στόχο την εξοικονόμηση του χρόνου.

Αντίθετα το 5% (βλ. Γράφημα 6) των εκπαιδευτικών, παρουσιάζεται να συνεργάζεται με τη μορφή της κοινής οργάνωσης στην Ανταλλαγή διδακτικών απόψεων , ανταλλάσσοντας διδακτικές πρακτικές, μεθοδολογίες, σενάρια διδασκαλίας και παρακολουθήσεις διδακτικών σεναρίων. Το 9% (βλ. Γράφημα 6) των εκπαιδευτικών, ανταλλάσσουν απόψεις και τρόπους αντιμετώπισης , που αφορούν στους μαθητές στη καθημερινότητα της σχολικής ζωής, μέσα από κοινές παρεμβάσεις. Κάθε εκπαιδευτικός προετοιμάζει και καταθέτει ιδέες για έναν τομέα παρέμβασης τον οποίο επεξεργάζεται και διαπραγματεύεται, όπως ο παιδαγωγικός ή ο διδακτικός).

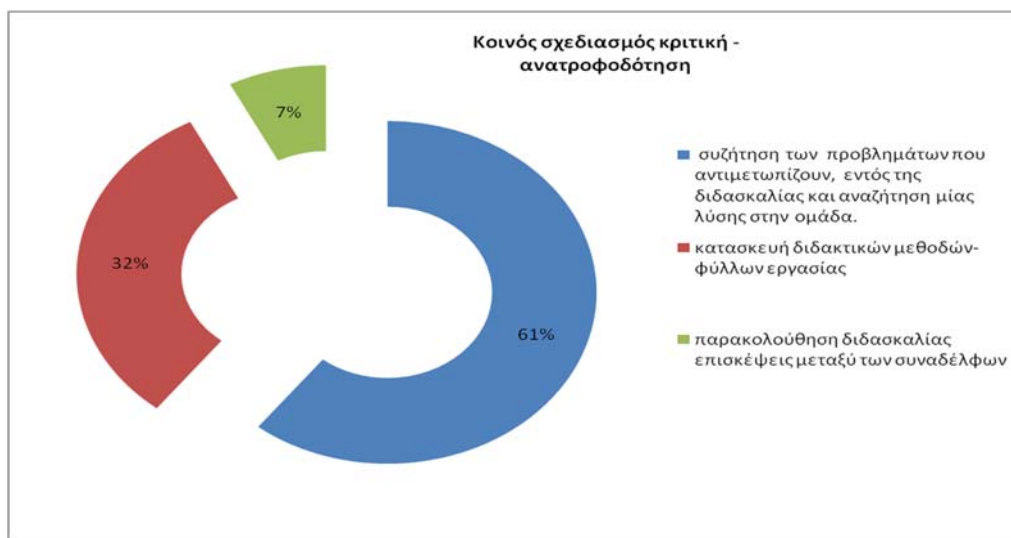


Γράφημα 6. Συχνότητες της μορφής συνεργασίας: «Η Συνεργασία μέσω καταμερισμού εργασίας για τη διεκπεραίωση μίας ομαδικής δραστηριότητας» σε συνάρτηση με τα περιεχόμενα συνεργασίας

Σύμφωνα με τις αναφορές των εκπαιδευτικών σε πολυθέσια αλλά και ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία, διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συμμετείχαν στη συγκεκριμένη μορφή συνεργασίας επεξεργάζονταν τις εξής θεματολογίες:

α. Συζήτηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν εντός της διδασκαλίας αλλά και β. την κατασκευή διδακτικών μεθόδων-φύλλων εργασίας και ολοκληρώνουν με τη συνεργασία τους και γ. τη παρακολούθηση διδασκαλίας, δηλαδή τις επισκέψεις μεταξύ των συναδέλφων.

Από τις συνεντεύξεις των συναδέλφων παρατηρείται (βλ. Γράφημα 7), ότι το 61% των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε αυτή τη μορφή συνεργασίας συζητάει τα προβλήματα που αντιμετωπίζει, εντός της διδασκαλίας και αναζητάει μία λύση στην ομάδα. Επίσης το 32% του συνόλου της κατηγορίας *Κοινός σχεδιασμός - κριτική ανατροφοδότηση* (βλ. Γράφημα 7) των εκπαιδευτικών κατασκευάζουν από κοινού φύλλα εργασίας, αναζητούν μεθόδους διδασκαλίας ή ακόμη και αναθεώρηση των πρακτικών τους που εφαρμόζουν. Το 7% (βλ. Γράφημα 7) των εκπαιδευτικών ολοκληρώνουν την εργασία τους μέσα στην ομάδα εργασίας, με το να επισκέπτονται αλλά και να δέχονται επισκέψεις την ώρα της διδασκαλίας.



Γράφημα 7. Συχνότερες θεματικών ενότητων του συνόλου της κατηγορίας Κοινός σχεδιασμός της εργασίας και κριτική - ανατροφοδότηση

Συμπεράσματα

Από τα παραπάνω, γίνεται σαφές, όσον αφορά στα περιεχόμενα συνεργασίας σε σχέση με τις μορφές συνεργασίας, ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών εξέφρασε μία γενικότερη ανταλλαγή γενικών εμπειριών και γνώσεων (40%) που αφορά στο επάγγελμά τους, στην καθημερινή σχολική ζωή αλλά και στην οργάνωση γεγονότων, όπως μία εορτή ή μία εκδρομή και φυσικά στην ανταλλαγή υλικού και φωτοτυπιών που υποβοηθούν το μάθημα σε καθημερινή βάση.

Επίσης, ανταλλάσσουν απόψεις και πληροφορίες σε υπηρεσιακά θέματα που διαδραματίζονται συχνά ακόμη και σε καθημερινή βάση (βλ. πίνακα 1 & 2). Πρωταγωνιστούν δηλαδή οι υποκατηγορίες συνεργασίας σε επαγγελματικής φύσης θέματα (38%) και γενικών εμπειριών. Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί συζητούν για τους μαθητές τους αλλά και για διδακτικής φύσης θέματα.

Από τα παραπάνω απορρέει το συμπέρασμα, ότι οι εκπαιδευτικοί, κινούνται δια των συζητήσεων τους σε ένα φάσμα, όπου δεν απαιτείται υψηλός βαθμός εμπιστοσύνης μεταξύ τους αλλά και εναρμόνιση κοινών στόχων. Δεν δημοσιοποιείται ο «ιδιωτικός χώρος» που είναι η διδασκαλία και δεν τίθεται σε δημόσια κριτική. Τα δύο παραπάνω περιεχόμενα, τα οποία πρωταγωνιστούν στις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, βλέπουμε να εναρμονίζονται και

να αποτυπώνονται στη μορφή συνεργασίας Ανταλλαγή, με βασικό χαρακτηριστικό την απλή ανταλλαγή απόψεων και πληροφοριών ως τρόπο συνεργασίας.

Στο συγκεκριμένο τρόπο συνεργασίας οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν κοινούς στόχους, δεν υπάρχει απαραίτητα αυξημένη η εμπιστοσύνη μεταξύ τους και ο εκπαιδευτικός διατηρεί την πλήρη αυτονομία του όσον αφορά στις πρακτικές του σε καθημερινή βάση. Κάτι που δεν συμβαδίζει με τα ευρήματα του Senge (1990a) ότι ο οργανισμός που μαθαίνει είναι το μέρος, όπου «οι άνθρωποι αναπτύσσουν συνεχώς την ικανότητα τους να πετυχαίνουν τα αποτελέσματα που πραγματικά επιδιώκουν, διαμορφώνονται νέα εξελικτικά πρότυπα σκέψης, όπου η συλλογική φιλοδοξία απελευθερώνεται και όπου οι άνθρωποι μαθαίνουν συνεχώς από κοινού πώς να μαθαίνουν» (Senge, 1990a). Χαρακτηριστικά του είναι οι κοινοί στόχοι, η συλλογική δέσμευση για την επίτευξή τους και την αναδιαμόρφωσή τους, όταν αυτό κρίνεται σκόπιμο, και η ανάπτυξη αποτελεσματικών πρακτικών και μεθόδων για τη βελτίωση του σχολείου. Πρόκειται για τον οργανισμό που διευκολύνει τη μάθηση όλων των μελών του και συνεχώς μετασχηματίζεται.

Μέσω της εργασίας τους μέσα στην τάξη, στην οποία οι εκπαιδευτικοί χωρίζονται από τους συναδέλφους τους, μπορούν αυτόνομα και ανεξάρτητα να αποφασίσουν πώς θα λειτουργήσουν, δηλαδή μπορούν να επιλέξουν το είδος των εργασιών ελεύθερα, μπορούν να καθορίσουν το ίδιο το περιεχόμενο (μέσα στα πλαίσια του προγράμματος σπουδών) ή ακόμη και σε πειθαρχικά προβλήματα να αποφασίσουν για τα κατάλληλα μέτρα σχετικά σε μεγάλο βαθμό ανεξάρτητα (Mintzenberg, 1992).

Επίσης, υπάρχουν ελάχιστες οδηγίες - πρότυπα και έλεγχοι. Όσον αφορά την εκπαίδευση του προσωπικού ο Mintzberg διαχωρίζει μεταξύ της γενικής εκπαίδευσης, την εσωτερική προσαρμογή και την κοινωνικοποίηση, την οποία ονόμασε "indoctrination".

Σε ποιο βαθμό ανταποκρίνονται σε αυτή την περιγραφή τα σχολεία; Η διδασκαλία ως ο πυρήνας του εκπαιδευτικού έργου στα σχολεία, πραγματοποιείται σε μεγάλο βαθμό αυτόνομα από τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τους Scheerens και Bosker (1997) οι εκπαιδευτικοί και τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας τους έχουν τις μεγαλύτερες επιπτώσεις στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών, σε σχέση με τα χαρακτηριστικά του σχολικού τους περιβάλλοντος (βλ. Scheerens & Bosker, 1997, p.96; Teddlie & Reynolds, 2000, p.158; Klieme et al., 2006, p.127). Ωστόσο, είναι δύσκολο να γίνει διάκριση μεταξύ των επιπτώσεων του σχολείου, των τάξεων, των εκπαιδευτικών και της ποιότητας της διδασκαλίας: " Τα σχολεία κάνουν διαφορά, αλλά είναι κυρίως οι διδάσκοντες αυτοί που κάνουν τα σχολεία να διαφέρουν, ενώ η ξεχωριστή επιρροή που συνεισφέρουν τα σχολεία στην επιρροή των δασκάλων είναι σχετικά μικρή " (Luyten, 2003, p.32). Αν και τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών, μπορεί να συντονίζονται περισσότερο ή λιγότερο από σχολείο σε σχολείο, αυτοί όμως που αποφασίζουν για το περιεχόμενο, τη διδακτική μεθοδολογική και την εφαρμογή τους είναι σε μεγάλο βαθμό οι εκπαιδευτικοί σε ατομικό επίπεδο

Έτσι, για την ποιότητα των βασικών λειτουργιών-διαδικασιών του οργανισμού αποφασίζουν τα προσόντα-ικανότητες-επιστημονική κατάρτιση του κάθε εκπαιδευτικού, η οποία με τη σειρά τους διαμορφώνονται από τις δεξιότητες, την εμπειρία και τις προτιμήσεις του. Το έργο του δασκάλου, περιγράφει ο Engelhardt, «εξαρτάται από τις δυνατότητες και τους προσανατολισμούς που έχουν αποκτηθεί στα προηγούμενα στάδια της ζωής τους» (Engelhardt, 1982, p.73).

Δηλαδή, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιεί ως μορφή συνεργασίας την απλή Ανταλλαγή υλικών και πληροφοριών (84%) και αυτό, διότι όπως παρατηρείται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, τα αντικείμενα συνεργασίας τους, όπως αρχικά ειπώθηκε, συμβαδίζουν ταυτόχρονα και με τον τρόπο που συνεργάζονται.

Στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται ότι η συνεργασία των εκπαιδευτικών που σχετίζεται με τη διδασκαλία αναφέρεται σε διάφορες πτυχές της διδασκαλίας. Εκτός από τη συζήτηση των ειδικοτήτων που αφορούν τα περιεχόμενα και τη θεματολογία των αντίστοιχων μαθημάτων τους, μπορεί το περιεχόμενο της συνεργασίας τους να επικεντρωθεί και σε

θέματα που αφορούν τους μαθητές και σχετίζονται με προβλήματα πειθαρχίας, στα οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ανταλλάξουν λύσεις για την αντιμετώπισή τους. Εκτός αυτού μπορούν να συζητηθούν και οργανωσιακές πτυχές της εργασίας τους, για παράδειγμα, όταν πρόκειται για τη διαθεματική επεξεργασία των μαθημάτων ή για την προετοιμασία και την αναθεώρηση των μαθημάτων της θετικής κατεύθυνσης -εκπαίδευσης στις οποίες συντονίζονται για την κοινή χρήση του εξοπλισμού, αιθουσών, του εποπτικού υλικού κ.λπ.

Έτσι ο Campbell (1988) διαφοροποιεί τη συνεργασία μεταξύ της Τεχνικής και της Παιδαγωγικής συνεργασίας: Η Τεχνική συνεργασία περιλαμβάνει την ανταλλαγή υλικού, συζητήσεις για τη διδασκαλία και τη δημιουργία εποπτικού και διδακτικού υλικού. Η Παιδαγωγική συνεργασία περιλαμβάνει τον διαθεματικό σχεδιασμό του μαθήματος ή κοινό προγραμματισμό παρακολούθησης της διδασκαλίας. Πέραν της παραπάνω διαφοροποίησης πλαισιώνεται και διαφοροποιείται η συνεργασία σε επίπεδο περιεχομένου και οργανωσιακής συνεργασίας, καθώς από αυτή τη διάκριση προσπαθεί να καλύψει διάφορες πτυχές της διδασκαλίας. Ο Campbell (1988) παρουσιάζει αυτή τη διάκριση στο παράδειγμα της ενισχυτικής διδασκαλίας, καθώς με αυτό τον διαχωρισμό καλύπτονται διάφορες πτυχές της διδασκαλίας που συμπεριλαμβάνονται στις συνεργασίες των εκπαιδευτικών τόσο σε θέματα οργανωσιακού επιπέδου αλλά και σε επίπεδο διδασκαλίας.

Μία άλλη παράμετρος που προκύπτει από τις αναφορές των εκπαιδευτικών, σχετικά με τα χαρακτηριστικά των συζητήσεων μεταξύ αυτών, αναφέρεται στην συντομία του χρόνου αλλά και του τρόπου των συζητήσεων, καθώς πρόκειται για συζητήσεις σύντομες, χωρίς δομή και διάρκεια, επίκαιρες (αφορά άμεσα την καθημερινότητα), ανεπίσημες, χωρίς να απαιτείται ιδιαίτερη τεχνογνωσία εκ μέρους των εκπαιδευτικών και κυρίως χωρίς να απαιτούνται «χρονοθυρίδες συνεργασίας», διότι πραγματοποιούνται σε ανυποψίαστο χρόνο.

Επίσης, διαφυλάσσεται ο «ιδιωτικός» χώρος της διδασκαλίας και δεν υπάρχει μελλοντική δέσμευση συναντήσεων και προετοιμασίας υλικού.

Στον αντίποδα, μικρό είναι το ποσοστό στο οποίο εκπαιδευτικοί συνεργάζονται συστηματικά και με χρονοδιάγραμμα σε θέματα διδακτικά που αφορούν στη μεθοδολογία και στις πρακτικές. Έτσι η διδασκαλία είναι σχεδόν μια ιδιωτική υπόθεση και πραγματοποιείται στο μεγαλύτερο μέρος της ανεξάρτητα και μακριά από μια πιθανή ανταλλαγή με τους συναδέλφους τους, (Gräsel, Fußangel et al., 2006). Από αυτή τη μορφή οργάνωσης της εργασίας, αντλούνται αρκετές συνέπειες σύμφωνα με τον Lortie (1972, 1975) και οι οποίες μπορούν να εμφανιστούν σε ένα σχολείο με τη μορφή κανόνων και άγραφους νόμους που περιγράφουν τη δουλειά και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών. Το λεγόμενο Μοντέλο της Αυτονομίας - Ισοτιμίας είναι χαρακτηριστικό του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και της σχολικής εργασίας και συνοψίζεται και βασίζεται στα ακόλουθα τρία σημεία (βλ. Lortie, 1972, p.42):

- Κανένας ενήλικας, δεν θα πρέπει να παρεμβαίνει στην τάξη του εκπαιδευτικού.
- Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να θεωρούνται και να αντιμετωπίζονται ως ίσοι
- Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι ευγενικοί μεταξύ τους και να μην ασχολούνται και να παρεμβαίνουν στις υποθέσεις των συναδέλφων τους.

Αυτό το μοτίβο συμπεριφοράς, το οποίο παρατηρείται σε πολλές σχολικές μονάδες (Helmske, 2003), είναι αποτέλεσμα της «κυτταρικής» δομής, η οποία λειτουργεί ταυτόχρονα και ως ενισχυτής αυτής της δομής. Αποτελείται από ένα σύστημα κανόνων και άγραφους νόμους του σχολείου και αντιπροσωπεύει ταυτόχρονα το σύστημα προσδοκιών των εκπαιδευτικών και μπορεί να περιγραφεί ως ψυχολογική αναλογία της κυτταρικής δομής και οργάνωσης του σχολείου (βλ. Altrichter & Eder, 2004).

«Μέσω αυτού του πλαισίου οργάνωσης της εργασίας, διατηρείται η προσπάθεια του συντονισμού και η πολυπλοκότητα της συνεργασίας σε χαμηλά επίπεδα, επειδή υπάρχει μικρή αλληλοεπικάλυψη των εργασιών.» (Altrichter & Eder, 2004, p.197). Κάθε δάσκαλος διδάσκει αρχικά τα μαθήματά του και μπορεί να το κάνει αυτό χωρίς να έρθει σε επαφή με

τους συναδέλφους ή τους συνεργάτες που πρέπει. Η συνεργασία δεν είναι απαραίτητη προϋπόθεση για μια επιτυχημένη διδασκαλία (Helmke, 2003). Ακόμη και αν υπάρχουν κίνητρα, για να συνεργαστούν οι εκπαιδευτικοί με τους συναδέλφους τους, το «κόστος» των συναλλαγών λόγω των οργανωσιακών προϋποθέσεων είναι τόσο υψηλό που σπάνια υπάρχει μια πραγματική συνεργασία (Little, 1990).

Εκτός από την παρεμπόδιση της ανταλλαγής οι Altrichter και Eder (2004), διατυπώνουν διάφορες άλλες συνέπειες που προκύπτουν από την οργάνωση της εργασίας στη σχολική μονάδα: Οι εκπαιδευτικοί, κατά κανόνα, δεν έχουν τους τρόπους, για να πάρουν μια επαγγελματική ή επιστημονική γνώμη σχετικά με την ποιότητα της εργασίας τους, με αποτέλεσμα η επαγγελματική τους ανάπτυξη να είναι σε μεγάλο βαθμό αποτέλεσμα αυτοελεγχόμενων διεργασιών μάθησης» (σ. 198). Εκτός αυτού, δεν αναπτύσσονται σχεδόν καθόλου κοινά πρότυπα εντός του επαγγέλματος, καθώς αυτό θα αποτελούσε παραβίαση της αυτονομίας του ατόμου και, τέλος, το σχολείο ως οργανισμός έχει μια περιορισμένη ικανότητα να επιδρά στους εκπαιδευτικούς ως μέλη της οργάνωσης. Ως εκ τούτου, είναι επίσης δύσκολο να προκύψουν συστηματικές αλλαγές σε αυτά τα χαλαρά συνδεδεμένα συστήματα, όπως είναι το σχολείο (Weick, 1976).

Έτσι, τι μπορεί να προκύψει από αυτές τις σκέψεις που συνδέονται με τη συνεργασία και τη στάση των εκπαιδευτικών. Ο Altrichter (1996) αναφέρει κάποιες υποθέσεις σχετικά με την εργασία του Lortie, οι οποίες φαίνεται να δικαιολογούνται σε σχέση με την οργάνωση της εργασίας στο σχολείο. Οι νέοι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί – αρχάριοι- που έρχονται σε ένα σχολείο, πρέπει να αναλάβουν από την αρχή μέχρι το τέλος το πολύτιμο έργο των έμπειρων εκπαιδευτικών και θεωρητικά, επίσημα, δεν διαφέρουν από τους συναδέλφους τους που έχουν ήδη πολλά χρόνια ή δεκαετίες επαγγελματικής εμπειρίας.

Η ισότητα αυτή καθιστά δύσκολο, στους νέους εκπαιδευτικούς, να ζητήσουν βοήθεια και υποστήριξη, ή ακόμα και να προσφέρουν κάτι από τον εαυτό τους. Οι νέοι εκπαιδευτικοί διδάσκονται από την έναρξη της επαγγελματικής τους δραστηριότητας, ότι σε ένα μεγάλο βαθμό θα πρέπει μόνη τους να λύνουν τα βασικά τους προβλήματα στην τάξη, επειδή είναι αποκλειστικά υπεύθυνοι για τη διδασκαλία τους και την τάξη τους. Ο Altrichter το αποκαλεί αυτό «εξατομικευμένη επίδραση της κοινωνικοποίησης" στους επαγγελματίες (1996, p.115).

Ως εκ τούτου, πολλοί εκπαιδευτικοί οικοδομούν εξ αρχής εχθρικές αντιλήψεις για την οργάνωση και αντιλαμβάνονται τις συνεργασίες και τις οργανωσιακές δραστηριότητες ως χάσιμο χρόνου. Σχετικά με αυτό το γεγονός διαπιστώνεται, ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί προσαρμόζονται στις νόρμες και τους κανόνες που προϋπάρχουν στο σχολείο (Terhart, 1987; Ulich, 1996).

Έτσι δεν περιλαμβάνονται μόνο οι νόρμες που καθορίζονται από τον Lortie μέσω του μοντέλου της Αυτονομίας - Ισοτιμίας όπως τις συναντάμε άλλωστε γενικά σε πολλά σχολεία. Είναι, επίσης οι μορφές συμπεριφοράς και συναναστροφής του ίδιου του εκπαιδευτικού στην αίθουσα διδασκόντων, η σχέση του Διευθυντή της σχολικής μονάδας με το εκπαιδευτικό προσωπικό, τα συνηθισμένα πειθαρχικά μέτρα ή ακόμα και η πρακτική τους εργασία με τους γονείς. Όλα αυτά είναι χαρακτηριστικά του κάθε σχολείου, στα οποία οι νέοι συνάδελφοι συνήθως προσαρμόζονται, με την πεποίθηση, ότι τα σημεία αυτά έχουν καθιερωθεί, σε αυτό το σχολείο, με την πάροδο του χρόνου (Lortie, 1975).

Τέλος, μικρή είναι η μερίδα των εκπαιδευτικών που θα εξωτερικεύσουν τις αδυναμίες τους, αλλά και τις τακτικές τους σε σχέση με τη διδασκαλία αλλά και τους μαθητές τους και θα δεχτούν παράλληλα κριτική ανατροφοδότηση πάνω στα πεπραγμένα τους. Επιπροσθέτως, είναι ελάχιστοι εκείνοι που θα δεχτούν στο ρεπερτόριο αντιμετώπισης τους αλλαγές, διαφόρων καταστάσεων που αφορούν το μάθημα αλλά και τις συμπεριφορές των μαθητών σε ένα περιβάλλον συλλογικότητας, ανεκτικότητας, συμπλήρωσης και αφοσίωσης στην βελτίωση της διδασκαλίας, δίνοντας βάση στις ανάγκες του μαθητή του εκπαιδευτικού.

Οι σκέψεις και τα αποτελέσματα, οδηγούν στο συμπέρασμα, ότι η στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποστασιοποίηση που εκδηλώνουν όσων αφορά τη

συνεργασία τους, οφείλεται στο γεγονός της κυτταρικής δομής του σχολείου και της σχετικής κοινωνικοποίησής τους με το ξεκίνημα της επαγγελματικής τους δραστηριότητας. Αυτός ο ατομικισμός των εκπαιδευτικών επιπλέον υποστηρίζεται από το μηχανισμό σταδιοδρομίας-καριέρας. Δεδομένου ότι η κλίμακα σταδιοδρομίας σε σχέση με άλλες επαγγελματικές ομάδες είναι μικρή και οι εκπαιδευτικοί συνήθως γίνονται δημόσιοι υπάλληλοι, από πολύ νωρίς δεν εξαρτώνται από εξωτερικές αξιολογήσεις στην καριέρα τους. Η καριέρα τους καθώς και η αμοιβή τους είναι, συνεπώς, ανεξάρτητη από την επαγγελματική τους κινητοποίηση. Αυτό έχει - εκτός από την προώθηση του ατομικισμού - ακόμη και μια συντηρητική δράση, αφού η κινητοποίηση και οι μελλοντική προοπτική δεν αξίζει και ως εκ τούτου δικαιολογεί την επιμονή και την στασιμότητα στις υπάρχουσες δομές. Καινοτομίες όπως συνεργατικές διδασκαλίες είναι πιο πιθανό να απορριφθούν, διότι βιώνονται ως ένα βάρος (Lortie, 1975; Altrichter, 1996; Ulich, 1996).

Αναφορές

- Altrichter, H. & Eder, F. (2004). Das "Autonomie-Paritätsmuster" als Innovationsbarriere? In H. G. Holtappels (Hrsg.), *Schulprogramme - Instrumente der Schulentwicklung*. Weinheim: Juventa, pp. 195-221.
- Bauer, K.-O. (2008a). *Lehrer-Schüler-Interaktion im Kontext von Schulentwicklung*. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (2., vollständig überarbeitete Auflage). Wiesbaden: VS, pp.583-607.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37, 677-692.
- Fey, A., Gräsel, C., Puhl, T. & Parchmann, I. (2004). *Implementation einer kontextorientierten Unterrichtskonzeption für den Chemieunterricht*. In: *Unterrichtswissenschaft*
- Fullan M., (2006). *The future of educational change: system thinkers in action*. *Journal of Educational Change*, 7 (3), 113-122
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Parchmann, I. (2006). *Lerngemeinschaften in der Lehrerfortbildung. Kooperationserfahrungen und -überzeugungen von Lehrkräften*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 545-561.
- Hargreaves, A. (2002b). *Sustainability of Educational Change: The Role of Social Geographies*. *Journal of Educational Change*, 3, 189-214
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität - erfassen, bewerten, verbessern* (3. Aufl.). Seelze: Kallmeyer
- Kelchtermans, G. (2006). *Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220-237.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.
- Little, J. W. (2003a). *Inside Teacher Community: Representations of Classroom Practice*. *Teachers College Record*, 105 (6), 913-945
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher. A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 9. Auflage. Weinheim [u.a.]: Beltz, UTB.
- McLaughlin, M. & Talbert, J. (2001). *Professional Communities and the Work of High School Teaching*. Chicago: University of Chicago Press
- Mintzberg, H. (1992). *Die Mintzberg-Struktur. Organisation effektiver gestalten*. Landsberg/Lech: Verl. Moderne Industrie.
- Rosenholtz, S. J. (1991). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Teachers College Press.
- Terhart, E. (1987). *Kommunikation im Kollegium*. In: *Die Deutsche Schule Zeitschrift für Pädagogik*, 79 (4), 440-450

Ulich, K. (1996). Beruf: Lehrer/in. Arbeitsbelastungen, Beziehungskonflikte, Zufriedenheit. Zürich: Vdf, Hochschulverlag an der ETH.

Weick, K. E. (1976). Educational Systems as Loosely Coupled Systems. Administrative Science Quarterly, 21, 1-19.

Ιωσηφίδης Θ. και Σπυριδάκης Μ. (2006). Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις και Ανάλυση Δεδομένων. Κριτική.

Μπονίδης Κ. (2014). Η ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου ως μια συνθετική προσέγγιση ανάλυσης κειμένων. Στο Μ. Πουρκός (επιμ.), Δυνατότητες και Όρια της Μείξης των Μεθοδολογιών στην Κοινωνική και Εκπαιδευτική Έρευνα: Διευρύνοντας τις Προοπτικές στον Ερευνητικό Σχεδιασμό. Αθήνα: Ίων, σσ. 473-497.