

ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ

*το δικτυακό περιοδικό
για τον παιδαγωγό του σήμερα*

διαδικτυακή έκδοση

<http://www.neospaidagogos.gr/periodiko>

8^ο τεύχος, Οκτώβριος 2017

Εκδόσεις e-Πρωτοβάθμια – Αθήνα

ISSN: 2241-6781

ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ - ΤΕΥΧΟΣ 8^ο - ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ 2017

ISSN: 2241-6781

ΓΙΑ ΤΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ:

Είναι το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα

ΣΤΟΧΟΙ:

Η δημοσιοποίηση, η έρευνα, η ανάπτυξη θεμάτων που σχετίζονται με τις ανάγκες του νέου παιδαγωγού.

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΚΔΟΣΗΣ:

Στόχος η έκδοση τριών τευχών το χρόνο. Σε περίπτωση μη συγκέντρωσης ύλης για την έκδοση άρτιου τεύχους, η έκδοση θα καθυστερεί.

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΚΡΙΤΩΝ

<http://neospaidagogos.gr/periodiko/committees.html>

ΑΡΧΕΙΟ ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΩΝ ΤΕΥΧΩΝ:

Τα προηγούμενα τεύχη διατίθενται ελεύθερα για download από το δικτυακό τόπο: <http://neospaidagogos.gr/periodiko/archives.html>

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ

e-Mail: periodiko@neospaidagogos.gr

Ιστοσελίδα: <http://neospaidagogos.gr/periodiko>

Εκδόσεις e-Πρωτοβάθμια - Φ. Γούσιας - <http://gousias.gr>

Πίνακας Περιεχομένων 8^{ου} Τεύχους – Οκτώβριος 2017

Σελ.	4	Reforming the Greek VET System: An Innovation Planning Exercise
Σελ.	15	Η αξιοποίηση του τεχνολογικού εργαλείου podcasting για τη διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας στη σχολική δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Η συμβολή του στην κινητοποίηση των μαθητών
Σελ.	47	Γνώσεις, στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τα παιδιά με Δ.Ε.Π.Υ.
Σελ.	71	Εμπόδια και δράσεις οικοδόμησης σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες
Σελ.	84	Καθολική σχεδίαση για τη μάθηση. Δημιουργώντας ψηφιακά προσβάσιμα περιβάλλοντα μάθησης
Σελ.	108	Χαρακτηριστικά ψηφιακών διδακτικών σεναρίων για τη Μελέτη Περιβάλλοντος
Σελ.	119	Drones στην Εκπαίδευση
Σελ.	129	Η ψηφιακή αφήγηση στην ομαλή ένταξη στο σχολείο μαθητών της πρώτης τάξης του δημοτικού
Σελ.	138	Venus pudica: Αναζητώντας τα ίχνη του γυναικείου στερεότυπου μέσα από την τέχνη: από την αρχαιοελληνική γλυπτική, στη νεότερη ζωγραφική και τη διαφήμιση.
Σελ.	152	Η διδασκαλία της υγιούς επιχειρηματικότητας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
Σελ.	164	Η εφαρμογή των Τ.Π.Ε. στην πρακτική άσκηση των φοιτητών
Σελ.	173	Η αλγοριθμική σκέψη ως θεμελιακή συνιστώσα της μαθηματικής σκέψης στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση
Σελ.	183	Η διαπολιτισμική διάσταση των δραστηριοτήτων στα βιβλία Λογοτεχνίας του Γυμνασίου
Σελ.	191	Σχεδιασμός και οργάνωση μιας καινοτόμου επιμορφωτικής διαδικασίας στο γνωστικό πεδίο της Οικονομικής επιστήμης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
Σελ.	202	Μια μέρα στη ζωή ενός μαθητή Γυμνασίου. Μαθαίνω να αντιμετωπίζω τους ψηφιακούς κινδύνους παίζοντας
Σελ.	211	Προσωπικά δεδομένα και Διαδίκτυο. Συμβουλές και προτάσεις για γονείς και εφήβους
Σελ.	220	Προσεγγίζοντας την έννοια της αιφόρου τοπικής ανάπτυξης μέσα από το σχεδιασμό ενός ψηφιακού παιχνιδιού από μαθητές του τομέα Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος ενός ΕΠΑ.Λ.
Σελ.	236	Deutsches Museum. Η εικονική περιήγηση στο μάθημα της γερμανικής ναυτικής ορολογίας.
Σελ.	244	Κινηματογράφος και Εκπαίδευση. Δοκιμαστικές Ταυτίσεις στην ταινία: Οι περιπέτειες του πρίγκιπα Άχμεντ (Reiniger, 1926).
Σελ.	253	Από την ομαδική ψυχοθεραπεία του I. Yalom στην συνεργατική μάθηση-διαχείριση συναισθημάτων

Εμπόδια και δράσεις οικοδόμησης σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες

Σιδηρόπουλος Δημήτριος

M. Ed., M. Th., Ph. D.

dimsid@edlit.auth.gr

Περίληψη

Σύμφωνα με τη σύγχρονη παιδαγωγική συζήτηση, οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν σχέσεις εμπιστοσύνης, όταν έχουν ισχυρές πεποιθήσεις και υψηλές προσδοκίες ότι οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί δρουν με καλοσύνη, αξιοπιστία, ικανότητα, ειλικρίνεια και εξωστρέφεια καθ' όλη τη διάρκεια εργασίας και παραμονής τους στο χώρο του σχολείου. Ως αποτέλεσμα αναπτύσσουν εσωτερικά κίνητρα και θετικές στάσεις προκειμένου να συμμετέχουν ενεργά σε συλλογικές δράσεις επαγγελματικής εκπαίδευσης, να αναλαμβάνουν ατομικές ευθύνες και ηθικές δεσμεύσεις έναντι της ομάδας, να επικοινωνούν με αμοιβαιότητα, ανοιχτή σκέψη και ενσυναίσθηση και να επιλέγουν συνεργατικές τεχνικές τόσο στη διαχείριση προβλημάτων, όσο και στην επίλυση ενδοομαδικών συγκρούσεων, που ανακύπτουν στην καθημερινή σχολική ζωή. Στην παρούσα εργασία γίνεται αρχικά μία σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση αναφορικά με την έννοια της εμπιστοσύνης και τη σχέση της με τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών, το εκπαιδευτικό έργο των εκπαιδευτικών και το σχολικό κλίμα. Ακολουθεί μία περιγραφική αναφορά στην κλίμακα μέτρησης της εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού με το Διευθυντή και τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς. Εν συνεχεία, περιγράφονται οι εκπαιδευτικές δράσεις και οι κοινωνικές συμπεριφορές που είτε εμποδίζουν, είτε ενισχύουν τις σχέσεις εμπιστοσύνης, που αναπτύσσονται ανάμεσα στο Διευθυντή και το διδακτικό προσωπικό και μεταξύ των εκπαιδευτικών του συλλόγου διδασκόντων. Τέλος, διατυπώνονται προτάσεις που υποστηρίζουν με τρόπο θεσμικό, οργανωμένο και επισταμένο τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών για οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης στις σχολικές μονάδες.

Λέξεις-Κλειδιά: *σχέσεις εμπιστοσύνης, λειτουργία σχολικών μονάδων, σχολικό κλίμα, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών*

Εισαγωγή

Η συστηματική ερευνητική μελέτη αναφορικά με το βαθμό σημαντικότητας και επίδρασης της εμπιστοσύνης, τόσο στην εύρυθμη λειτουργία, όσο και στην αποτελεσματική οργάνωση και διοίκηση των σχολικών μονάδων, ως θεσμικών οργανισμών διδασκαλίας-μάθησης και κοινωνικοποίησης, καταγράφεται ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 (Tschannen-Moran & Hoy, 1998; Mishra, 1996 Mayer, Davis & Schoorman, 1995). Με βάση τα αποτελέσματα των παραπάνω θεωρητικών και εμπειρικών ερευνών η εμπιστοσύνη αποτελεί θεμελιώδη δομική παράμετρο ώστε: α) να οικοδομηθούν και να ενδυναμωθούν υγιείς και στέρεες ψυχοκοινωνικές και διαπροσωπικές σχέσεις με-

ταξύ των εκπαιδευτικών και β) να διασφαλιστεί και να βελτιωθεί η ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων (Shockley-Zalabak & Morreale, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν τις σχέσεις εμπιστοσύνης με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς του συλλόγου διδασκόντων στο βαθμό που: α) μεριμνούν με τρόπο μεθοδικό και στοχευμένο για την προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ανάπτυξή τους, β) φροντίζουν με έγνοια και ενδιαφέρον να ικανοποιήσουν τις συναισθηματικές τους ανάγκες και γ) αναγνωρίζουν και αναδεικνύουν δημοσίως την ιδιαίτερη συνεισφορά τους στην καθημερινή ζωή της σχολικής μονάδας (Tschannen-Moran, 2001). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν καθοριστικά στην οικοδόμηση και διατήρηση στέρεων σχέσεων εμπιστοσύνης με τα άλλα μέλη του διδακτικού προσωπικού, στο βαθμό που: α) έχουν θετική διάθεση να παραδέχονται τις αστοχίες και τις παραλείψεις τους κατά την άσκηση των παιδαγωγικών τους καθηκόντων και των διοικητικών τους υποχρεώσεων, β) δηλώνουν με τρόπο ευθύ, άμεσο και ειλικρινή προς την ολομέλεια της ομάδας των εκπαιδευτικών τα όρια των κοινωνικο-γνωστικών και ψυχολογικών τους δυνατοτήτων, γ) δείχνουν ευαρέσκεια να δεχθούν συμβουλευτική καθοδήγηση από συναδέλφους εκπαιδευτικούς με μεγαλύτερη εξειδίκευση, παιδαγωγική εμπειρογνωμοσύνη και διδακτική κατάρτιση, δ) μοιράζονται τις εμπειρίες, τις γνώσεις και τους κοινωνικούς και γνωστικούς τους πόρους με απλότητα και αμεσότητα με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων και ε) συμμετέχουν ενεργά σε διαλεκτικές συζητήσεις και συνεργατικές δράσεις με σκοπό την από κοινού εύρεση συναινετικών λύσεων, προς όφελος όλων των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας (Tschannen-Moran & Hoy, 2000).

Η έννοια της εμπιστοσύνης

Ο Rotter (1967:651) προσδιόρισε την εμπιστοσύνη *«ως μία γενικευμένη αισιοδοξία και ελπίδα που έχουν τα μέλη της ομάδας ότι μπορούν να βασιστούν στο λόγο, στις δεσμεύσεις, στις υποσχέσεις, στις γραπτές αναφορές και στις προφορικές δηλώσεις ενός μέλους της ομάδας ή του οργανισμού και ότι όλα τα μέλη της ομάδας αναφοράς θα ενεργούν σύμφωνα με τις δικές τους ηθικές αρχές και κοινωνικές προσδοκίες τους»*. Σύμφωνα με τους Golembiewski και McConkie (1975:133), η εμπιστοσύνη ορίζεται *«ως μία εξάρτηση ή μία πίστη που έχουν οι άνθρωποι αναφορικά με ένα γεγονός, μία διαδικασία ή ένα πρόσωπο, που εκφράζει μία βαθύτερη προσμονή αναφορικά με την έκβαση των γεγονότων στη βάση των αντιλήψεων και των εμπειριών της ζωής τους»*.

Η εμπιστοσύνη προσδιορίζεται σε επίπεδο ατομικότητας, αλλά και συλλογικότητας, καθώς σχετίζεται τόσο με την εμπιστοσύνη που έχει το κάθε μέλος προς τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας αναφοράς, όσο και την εμπιστοσύνη που έχει η ομάδα ως οργανισμός και ως λειτουργικό σύνολο προς τα μεμονωμένα μέλη της. Οι Hoy και KuperSmith (1985) προσέθεσαν στον ορισμό της εμπιστοσύνης την ισχυρή πεποίθηση ότι όλοι οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί σκέφτονται, αισθάνονται και ενεργούν με πρωταρχικό σκοπό το γενικότερο συμφέρον της ομάδας αναφοράς, στη βάση κοινών ηθικών αξιών και δεοντολογικών αρχών, ανεξαρτήτως των αποτελεσμάτων του έργου της. Οι

Tschannen-Moran και Hoy (1998) στο θεωρητικό και εμπειρικό τους μοντέλο μέτρησης του βαθμού εμπιστοσύνης μεταξύ μίας ομάδας εργαζομένων συμπερίλαβαν τις εξής πέντε (5) βασικές παραμέτρους προκειμένου να προσδιορίσουν την έννοια της εμπιστοσύνης: α) την καλοσύνη, όταν οι εργαζόμενοι έχουν ισχυρά βιώματα ότι τα μέλη της ομάδας υπερασπίζονται τα εργασιακά δικαιώματα και τα ατομικά τους συμφέροντα, β) την αξιοπιστία, όταν οι εργαζόμενοι έχουν τη βεβαιότητα πως οι συνάδελφοι θα τους παρέχουν μία σταθερή και συνεχή κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη στις ενδεχόμενες δυσκολίες που θα χρειαστεί να αντιμετωπίσουν στο μέλλον, γ) την επάρκεια, όταν οι εργαζόμενοι έχουν θετικές πεποιθήσεις και υψηλές προσδοκίες ότι οι συνάδελφοί τους έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για να ανταποκριθούν στα καθήκοντα και στις αρμοδιότητές τους, που τους έχουν ανατεθεί, δ) την ειλικρίνεια, όταν οι εργαζόμενοι μέσω πολλαπλών εμπειριών διακρίνουν στους συναδέλφους τους στοιχεία αυθεντικότητας, συνέπειας και ακεραιότητας χαρακτήρα και ε) την ανοικτή σκέψη, όταν οι εργαζόμενοι νιώθουν ασφαλείς να διατυπώνουν δημόσια με ελευθερία και ευθύτητα τις ιδέες και τις γνώμες τους αναφορικά με θέματα που εγείρονται, χωρίς να αναμένουν αντιδράσεις κοινωνικής διάκρισης και συναισθηματικής απόρριψης από μέλη της ομάδας αναφοράς.

Μέτρηση βαθμού εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών

Οι Hoy και Tschannen-Moran (2003) ανέπτυξαν την κλίμακα Omnibus T-Scale με σκοπό να μετρήσουν το βαθμό εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. Η κλίμακα αποτελείται από τρεις (3) υποκλίμακες, που μετρούν το επίπεδο εμπιστοσύνης: α) μεταξύ των εκπαιδευτικών και του Διευθυντή της σχολικής μονάδας, β) μεταξύ των συναδέλφων εκπαιδευτικών του διδακτικού προσωπικού και γ) μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων των μαθητών της σχολικής μονάδας. Η κλίμακα περιλαμβάνει είκοσι έξι (26) συνολικά δηλώσεις αυτοαξιολόγησης στην εξάβαθμη κλίμακα Lickert (1=διαφωνώ απολύτως έως 6=συμφωνώ απολύτως). Στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε για λόγους μεθοδολογικούς να γίνει αναφορά μόνο στις δύο πρώτες υποκλίμακες μέτρησης του βαθμού εμπιστοσύνης, που αφορούν τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων της σχολικής μονάδας.

Πιο αναλυτικά, η υποκλίμακα μέτρησης της εμπιστοσύνης μεταξύ του διδακτικού προσωπικού και του Διευθυντή περιλαμβάνει οκτώ (8) δηλώσεις αυτοαξιολόγησης σε αντίστοιχες ερωτήσεις, που διερευνούν θέματα όπως: α) ο βαθμός επιφυλακτικότητας και αντιπαράθεσης, που εκδηλώνουν οι εκπαιδευτικοί του συλλόγου διδασκόντων έναντι των ενεργειών και των αποφάσεων του Διευθυντή του σχολείου, β) ο βαθμός θετικών πεποιθήσεων και προσδοκιών των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ακεραιότητα, ειλικρίνεια και εντιμότητα του Διευθυντή, γ) ο βαθμός βίωσης από πλευράς των εκπαιδευτικών του συλλόγου διδασκόντων συναισθημάτων ενδιαφέροντος και μέριμνας από πλευράς του Διευθυντή αναφορικά με την ικανοποίηση των κοινωνικογνωστικών ενδιαφερόντων και των συναισθηματικών τους αναγκών, δ) ο βαθμός έγκαιρης, αξιόπιστης και τακτικής ενημέρωσης που έχουν τα μέλη του διδακτικού προσωπικού από το

Διευθυντή αναφορικά με τρέχοντα εκπαιδευτικά ζητήματα, που συμβαίνουν στη διάρκεια της λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

Τέλος, η υποκλίμακα μέτρησης της εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων περιλαμβάνει οκτώ (8) δηλώσεις αυτοαξιολόγησης, σε αντίστοιχες ερωτήσεις, που διερευνούν θέματα όπως: α) ο βαθμός, μέριμνας, προσοχής και φροντίδας που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς του σχολείου, β) ο βαθμός βίωσης συναισθημάτων καχυποψίας, φθόνου και φοβιών από τους εκπαιδευτικούς, εξαιτίας επιθετικών και ανάρμοστων συμπεριφορών του διδακτικού προσωπικού, γ) ο βαθμός συναισθηματικής και κοινωνικής υποστήριξης, που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με την αποτελεσματική διαχείριση δυσκολιών, που ανακύπτουν στη σχολική μονάδα, δ) ο βαθμός θετικών πεποιθήσεων και υψηλών προσδοκιών, που έχουν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με την ακεραιότητα, ειλικρίνεια, και εντιμότητα των συναδέλφων εκπαιδευτικών και ε) ο βαθμός εξωστρέφειας, διαφάνειας και αυθεντικότητας, που χαρακτηρίζει τις κοινωνικές, συναισθηματικές και επαγγελματικές σχέσεις επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας.

Εμπιστοσύνη και ερευνητικά ευρήματα

Οι Tschannen-Moran και Gareis (2015) υποστήριξαν ότι η εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων επιδρά θετικά στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών ανεξαρτήτως του εκπαιδευτικού και επαγγελματικού επιπέδου των γονέων τους. Αυτό συμβαίνει, επειδή βελτιώνεται η ποιότητα ενός εύρους κοινωνικο-ψυχολογικών συνθηκών της δομής και της λειτουργίας της σχολικής μονάδας, όταν αναπτύσσεται μία κουλτούρα εμπιστοσύνης μεταξύ του διδακτικού προσωπικού. Εντός ενός τέτοιου εργασιακού σχολικού περιβάλλοντος οι εκπαιδευτικοί ενισχύονται κοινωνικο-συναισθηματικά και αποκτούν εσωτερικά κίνητρα για να εισάγουν και να εφαρμόσουν βιωματικές, ενεργητικές και συμμετοχικές τεχνικές μάθησης, οι οποίες θεωρείται ότι συμβάλλουν θετικά στην επίτευξη υψηλών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Louis, 2007). Ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν περισσότερο λειτουργικά ικανοί να εμπλέκονται στις προκλήσεις της διδασκαλίας-μάθησης που ανακύπτουν, αλλά και να αντιμετωπίζουν απρόσμενα εκπαιδευτικά συμβάντα, που εκδηλώνονται εντός του σχολικού πλαισίου. Αυτό γίνεται, επειδή οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το σημαντικό θεσμικό παιδαγωγικό και κοινωνικό τους ρόλο τους ως ενεργά μέλη της σχολικής και της ευρύτερης τοπικής κοινότητας (Handford & Leithwood, 2013). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί δεν χρειάζονται να έχουν διαρκή εξωτερική εποπτεία και αξιολόγηση προκειμένου να ανταποκριθούν με επάρκεια και αποτελεσματικότητα στην εκπλήρωση των διδακτικών και κοινωνικοποιητικών τους καθηκόντων, που τους έχουν ανατεθεί στη βάση των κοινών προσανατολισμών, των αμοιβαίων προσδοκιών και των συλλογικών στοχοθεσιών της σχολικής μονάδας.

Σύμφωνα με τους Godddard, Tschannen-Moran και Hoy (2001) υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ του επιπέδου της εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων και του βαθμού συναισθηματικής αυτοεκτίμησης που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δράσεων και πρωτοβουλιών τους στο σχολικό περιβάλλον. Επιπρόσθετα, οι Tschannen-Moran και Hoy (2001) υποστήριξαν ότι η οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των συναδέλφων εκπαιδευτικών βελτιώνει το κλίμα αμοιβαιότητας, επικοινωνίας, συνεργασίας και αλληλεπίδρασης, αφού συνδέεται με θετικά συναισθήματα αλληλοσεβασμού, φροντίδας και ασφάλειας (Osher & Fleischman, 2005). Επίσης, οι McCarley, Peters & Decman (2016) διατύπωσαν τη θέση πως οι θετικές σχέσεις εμπιστοσύνης επιδρούν θετικά στο μετασχηματισμό των παγιωμένων δυσλειτουργικών συμπεριφορών, εσφαλμένων αντιλήψεων και αρνητικών στάσεων, που έχουν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με ποικίλα θέματα της καθημερινής σχολικής ζωής.

Εμπόδια στην οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών

Η οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας δεν είναι μία απλή διαδικασία εφαρμογής κάποιων μεμονωμένων και αποσπασματικών δράσεων του διδακτικού προσωπικού, αφού είναι αυξημένες οι πιθανότητες να εγερθούν ποικίλα εμπόδια στην εκπαιδευτική πράξη. Αυτό συμβαίνει, επειδή οι εκπαιδευτικοί ως αυτόνομες προσωπικότητες, είναι πιθανόν να έχουν μεταξύ τους διαφορετικές αντιλήψεις και διαφορετικές συμπεριφορές αναφορικά: α) με τη φιλοσοφία και το περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών, β) τις προτεινόμενες μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης και γ) τις ασκούμενες εκπαιδευτικές πολιτικές της Πολιτείας, που εφαρμόζονται στο συγκεκριμένο κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο μάθησης και κοινωνικοποίησης των σχολικών μονάδων (Noonan, Walker & Kutsyuruba, 2008). Επιπροσθέτως, έντονα προβλήματα και βαθιές κρίσεις μπορεί να δημιουργηθούν στις υφιστάμενες σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών του συλλόγου διδασκόντων, στις περιπτώσεις που ορισμένοι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί είτε επαναλαμβάνουν λανθασμένες ενέργειες, είτε επιδεικνύουν αδράνεια και αδιαφορία, κάθε φορά που καλούνται να συμμετέχουν ενεργά και να εμπλακούν εποικοδομητικά στη διαχείριση ενδοομαδικών συγκρούσεων και περιστατικών ψυχολογικής έντασης, που ανακύπτουν στη σχολική μονάδα (Walker, Kutsyuruba & Noonan, 2011).

Στα παραπάνω εμπόδια ως προς την οικοδόμηση θετικών σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών συμπεριλαμβάνονται και τα εξής: α) η δυσλειτουργική επικοινωνία και η περιορισμένη κοινωνική αλληλεπίδραση, που υφίσταται μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού, β) η αναποτελεσματική συλλογική διαχείριση και συνεργατική αντιμετώπιση προβλημάτων επιθετικής συμπεριφοράς, σχολικού εκφοβισμού και χαμηλών σχολικών επιδόσεων των μαθητών του σχολείου, γ) η απουσία τακτικής ανατροφοδότησης και συνεχούς υποστήριξης των εκπαιδευτικών από τα αρμόδια στελέχη παιδαγωγικής και συμβουλευτικής καθοδήγησης στην κατεύθυνση προαγωγής της ατομικής, επαγγελματικής και κοινωνικής τους ανάπτυξης και δ) η έλλειψη ενός

κοινού πλαισίου αξιών, νορμών και αρχών μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού αναφορικά τόσο με τις σχέσεις του σχολείου με την οικογένεια, όσο και με τον κοινωνικό ρόλο και το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινότητα και στην ευρύτερη κοινωνία (Smith, Hoy & Sweetland, 2001).

Υπάρχουν ποικίλες και διαφορετικές ενέργειες και συμπεριφορές των εκπαιδευτικών που επιδρούν αρνητικά στην οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων, στις οποίες συμπεριλαμβάνονται: α) η διαρκής επίδειξη αμέλειας και αδιαφορίας μελών του διδακτικού προσωπικού ως προς την τήρηση του εσωτερικού κανονισμού λειτουργίας της σχολικής μονάδας, β) η συνεχής τάση αποποίησης των ατομικών ευθυνών και δεσμεύσεων, που έχουν αναλάβει εκπαιδευτικοί έναντι του Διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων, γ) η εκδήλωση συμπεριφορών με στοιχεία αδιακρισίας, αήθειας, απουσίας εχεμύθειας και έλλειψης ανεκτικότητας έναντι της διαφορετικότητας και ετερότητας των συναδέλφων εκπαιδευτικών, δ) η ανάλωση μερίδας εκπαιδευτικών του συλλόγου διδασκόντων στη χρήση αρνητικών δημόσιων κριτικών για τη χαμηλή ποιότητα της εργασίας τους και την περιορισμένη συνεισφορά τους στο έργο του σχολείου και ε) η χρήση ψευδών ειδήσεων, παραπληροφόρησης και έωλων επιχειρημάτων από συναδέλφους εκπαιδευτικούς προκειμένου να επιτύχουν ιδιοτελείς σκοπούς, που δεν συνάδουν με το γενικότερο συμφέρον των υπολοίπων μελών του συλλόγου διδασκόντων της σχολικής μονάδας (Bryk & Schneider, 2003).

Ως συνέπεια των αναφερόμενων εμποδίων, υπάρχουν σημαντικές δομικές και λειτουργικές δυσκολίες προκειμένου να οικοδομηθεί ένα θετικό κλίμα εμπιστοσύνης στο εργασιακό σχολικό περιβάλλον, το οποίο: α) να προάγει τη συλλογική ταυτότητα και να ενισχύει την κοινωνική συνοχή της ομάδας των εκπαιδευτικών του σχολείου, β) να υποστηρίζει τη ολιστική ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και να παρωθεί τη συνεργατική επαγγελματική ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού, γ) να ευνοεί τη συνεργατική διαχείριση των ενδοομαδικών συγκρούσεων και τη συλλογική αντιμετώπιση των δυσκολιών, που ανακύπτουν στην καθημερινή σχολική ζωή και δ) να παρέχει θετικά κίνητρα στους εκπαιδευτικούς για να επιδείξουν προσωπική αφοσίωση και δέσμευση αναφορικά με την υλοποίηση των στόχων του εκπαιδευτικού οράματος της σχολικής κοινότητας (McCarley, Peters & Decman, 2016).

Δράσεις οικοδόμησης σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ Διευθυντή- εκπαιδευτικών

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας χρειάζεται να αναλάβει πρωτοβουλίες με οργανωμένο και επισταμένο τρόπο με σκοπό να συμβάλλει στην οικοδόμηση και στην εμπάθυνση των θετικών διαπροσωπικών σχέσεων εμπιστοσύνης με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων της σχολικής του μονάδας. Ως προς την επίτευξη του παραπάνω στόχου, χρειάζεται να εκδηλώνει τακτικά προς τους εκπαιδευτικούς συμπεριφορές που έχουν χαρακτήρα αυθεντικότητας, αφοσίωσης και διακονίας. Ως αποτέλεσμα, ο Διευθυντής έχει αυξημένες πιθανότητες να αμβλύνει τα αρνητικά συναισθήματα της επαγγελματικής και συναισθηματικής εξουθένωσης, όπως είναι η απομόνωση, η μοναξιά

και η απογοήτευση, τα οποία ορισμένοι εκπαιδευτικοί βιώνουν σε κάποια χρονική φάση του εργασιακού τους βίου (Krajewski & Trevino, 2004).

Επιπροσθέτως, ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας χρειάζεται να είναι προσηνής και φιλικός και να δείχνει μέσω της ενεργητικής ακρόασης και της ενσυναίθησης ότι νοιάζεται, φροντίζει και ενδιαφέρεται προσωπικά για την κοινωνική και την ψυχική ευεξία καθενός μέλους του συλλόγου διδασκόντων, των μαθητών και των οικογενειών τους (Hosmer, 1995). Επίσης, ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι καλό να επιδιώκει: α) να λαμβάνει αποφάσεις, οι οποίες δεν θα είναι προϊόν κάποιας αυθαιρεσίας και/ή σκόπιμης παραπληροφόρηση του συλλόγου διδασκόντων, β) να παίρνει το ρίσκο να δείχνει οικειότητα και σεβασμό προς τους εκπαιδευτικούς ανεξαρτήτως της αρνητικής συμπεριφοράς, που ενδεχομένως αυτοί εκδηλώνουν είτε προς το πρόσωπό του, είτε προς το θεσμικό του ρόλο και γ) να διευκολύνει και να ενθαρρύνει την ανοιχτή λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς της ομάδας του σχολείου με σκοπό να οικοδομηθεί κουλτούρα αμοιβαιότητας, συνεργασίας και αλληλεγγύης (Dirks & Ferrin, 2002).

Ένας άλλος τρόπος που ενισχύει τις σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ Διευθυντή και εκπαιδευτικών είναι η παροχή κινήτρων και διευκολύνσεων από πλευράς της διοίκησης του σχολείου προς τους εκπαιδευτικούς προκειμένου αυτοί να παρακινηθούν να συμμετέχουν ενεργά στις διαλεκτικές και ανοιχτές συζητήσεις, που λαμβάνουν χώρα πριν τη διαδικασία της λήψης αποφάσεων. Αυτό επιτυγχάνεται στην περίπτωση που ο Διευθυντής συνηθίζει να παρέχει όλες τις αναγκαίες πληροφορίες στο σύλλογο διδασκόντων αναφορικά με τη βαρύτητα, τη σημασία και το εύρος των συγκεκριμένων αποφάσεων, που καλείται να λάβει σε κάθε εκπαιδευτική περίπτωση (Hoy & Sweetland, 2001). Επιπροσθέτως, ο Διευθυντής ενισχύει τις σχέσεις εμπιστοσύνης με το σύλλογο διδασκόντων στο βαθμό που αναγνωρίζει με αυθεντικότητα και συνέπεια ότι οι προσωπικές εμπειρίες και οι επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες όλων των συναδέλφων εκπαιδευτικών είναι πολύτιμες και σημαντικές, αφού συμβάλλουν θετικά στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας (Daly & Finnigan, 2012).

Τέλος, ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας συμβάλλει στην οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης, όταν προσπαθεί να προάγει τον πειραματισμό και την καινοτομία στη διδασκαλία και μάθηση. Για την επίτευξη του εν λόγω σκοπού ο Διευθυντής υποστηρίζει και ενδυναμώνει με τρόπο απτό και σταθερό τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας να δοκιμάζουν στην εκπαιδευτική πράξη εναλλακτικές διδακτικές μεθόδους και προσεγγίσεις χωρίς να νιώθουν άβολα στην περίπτωση που δεν επιτευχθούν τα προσδοκώμενα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Hoy, Gage & Tarter, 2006). Έτσι ο Διευθυντής δείχνει έμπρακτα, ότι σέβεται, αναγνωρίζει και εκτιμά τους εκπαιδευτικούς του συλλόγου διδασκόντων, αφού: α) εμπιστεύεται τις παιδαγωγικές κρίσεις και μεθοδολογικές επιλογές τους στην άσκηση των διδακτικών τους καθηκόντων, β) διευκολύνει τη δημόσια κοινοποίηση και την επικοινωνία των σκέψεων και απόψεων τους και γ) αναδεικνύει με κάθε ευκαιρία τα δυνατά στοιχεία της επαγγελματικής και προσωπικής τους ταυτότητας. Ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν περισσότερο κοινωνικά

και ψυχο-συναισθηματικά ασφαλείς, αφού δεν έχουν το φόβο ότι ενδέχεται να στιγματιστούν ή να περιθωριοποιηθούν από τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων στην περίπτωση που συγκρουστούν ή διαφωνήσουν με το Διευθυντή σε διάφορα ζητήματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της σχολικής ζωής (Slater, 2008).

Δράσεις οικοδόμησης σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών

Η ευθύνη για την οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών δεν αφορά μόνο το Διευθυντή, αλλά κάθε εκπαιδευτικό της σχολικής μονάδας. Και αυτό διότι, η συμπεριφορά του εκάστοτε εκπαιδευτικού επιδρά σημαντικά στη βελτίωση, στην αποκατάσταση και στη διατήρηση των διαπροσωπικών κοινωνικών σχέσεων με τα υπόλοιπα μέλη του διδακτικού προσωπικού. Συνακόλουθα, οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί που συνεργούν και συνεργάζονται με τη στάση και τη συμπεριφορά τους στην οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης συμβάλλουν καθοριστικά στη βιωσιμότητα και ανάπτυξη της ομάδας του συλλόγου διδασκόντων. Αυτό θα συμβεί στο βαθμό που οι εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να ικανοποιούν τις έμφυτες ψυχοκοινωνικές τους ανάγκες για σύναψη σχέσεων, θετική αυτοεκτίμηση και συναίσθηση «του ανήκειν στην ομάδα» στο χώρο εργασίας των σχολικών τους μονάδων (Ryan & Deci, 2000).

Ως προς αυτό το σκοπό, όλα τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων χρειάζεται να δραστηριοποιούνται δυναμικά και να λαμβάνουν από κοινού πρωτοβουλίες, οι οποίες θα ενισχύουν τις σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο των στόχων ενός συντεταγμένου προγράμματος δράσεων και παρεμβάσεων της σχολικής μονάδας, στις οποίες περιλαμβάνονται: α) η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε τακτικούς ανοικτούς διαλόγους αναφορικά με σημαντικά ζητήματα της εκπαίδευσης, όπως είναι ο θεσμικός ρόλος και οι θεμελιώδεις νόρμες της τοπικής σχολικής κοινότητας (Kramer & Lewicki, 2010) και β) η ανάληψη συγκεκριμένων αρμοδιοτήτων με σκοπό τη συνεργατική αντιμετώπιση προβλημάτων της καθημερινής σχολικής ζωής (Byrk & Schneider, 2003). Οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται στις παραπάνω εκπαιδευτικές δράσεις λαμβάνουν κοινωνικογνωστικά μηνύματα θετικής ανατροφοδότησης από τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, ανεξαρτήτως της προσωπικότητας, της τεχνογνωσίας, της θέσης, της καταγωγής και του φύλου τους (Schoorman, Mayer & Davis, 2007).

Τέλος, οι σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων βελτιώνονται τόσο μέσω της ενεργητικής συμμετοχής τους σε συνήθεις πρακτικές της συνεργατικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, όσο και μέσω της εξοικείωσής τους στη χρήση μεθοδολογικών εργαλείων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στις αναφερόμενες πρακτικές συνεργατικής επαγγελματικής εκπαίδευσης περιλαμβάνονται: η μαθητεία, η μεντορία από έμπειρους εκπαιδευτικούς, η συμμετοχή σε κοινότητες μάθησης και πρακτικής και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα διά βίου μάθησης και κατάρτισης από απόσταση (Rahim, 2002). Στα αναφερόμενα μεθοδολογικά εργαλεία επαγγελματικής ανάπτυξης περιλαμβάνονται: η συνεργατική έρευνα δράσης, οι διαλεκτικές συζητήσεις και η χρήση ημερολογίων, φωτογραφιών και σημειώσεων

(Αυγητίδου, 2011; Didahou, Bagakis, Loumakou, Pomonis & Valmas, 2009). Ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί θα έχουν πολλαπλές ευκαιρίες: α) να αλληλεπιδράσουν με συναδέλφους τους πάνω σε θέματα αμοιβαίου ενδιαφέροντος και προβληματισμού στη βάση των αρχών της ισότητας, της ενεργητικής ακρόασης και της εμπιστευτικότητας και β) να αναδιαμορφώσουν κριτικά τις παγιωμένες λανθασμένες εκπαιδευτικές τους θεωρήσεις και συμπεριφορές (Thomas & Liu, 2012).

Συζήτηση

Η οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών του συλλόγου διδασκόντων είναι ένας κρίσιμος παράγοντας και μία βασική συνιστώσα προκειμένου να μετασχηματιστεί η σχολική μονάδα σε ένα ανθρώπινο, φιλικό και ασφαλές εργασιακό περιβάλλον, όπου όλα τα μέλη του διδακτικού προσωπικού: α) θα υιοθετούν κοινές εργασιακές αξίες και ηθικές αρχές, β) θα εσωτερικεύουν και θα προάγουν νόρμες συλλογικής ταυτότητας, γ) θα αποκτούν νέες συναισθηματικές, επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες, και δ) θα επιλέγουν συνεργατικές τεχνικές αντιμετώπισης και διαχείρισης των ενδοομαδικών συγκρούσεων, που ανακύπτουν στη διάρκεια της καθημερινής σχολικής ζωής. Έτσι, η ενίσχυση της εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών επιδρά θετικά, τόσο στη συνεργατική επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, όσο και στην οικοδόμηση ενός υποστηρικτικού και ευνοϊκού κοινωνικού περιβάλλοντος εργασίας για όλους τους εκπαιδευτικούς του συλλόγου διδασκόντων της σχολικής μονάδας (Forsyth, Barnes & Adams, 2006).

Στον αντίποδα, η έλλειψη εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών του συλλόγου διδασκόντων αποτελεί ένα από τα κύρια εμπόδια ώστε: α) να ενδυναμωθεί η συνεργασία, η επικοινωνία και η αμοιβαιότητα μεταξύ των μελών της ομάδας των εκπαιδευτικών του σχολείου, β) να ληφθούν ατομικές πρωτοβουλίες και συλλογικές δεσμεύσεις στο επίπεδο υλοποίησης καινοτόμων δράσεων στην τρέχουσα εκπαιδευτική διαδικασία, γ) να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν συνεργατικές δράσεις στο πλαίσιο των ρυθμιστικών αρχών και κανόνων που διέπουν την εκπαιδευτική πράξη και τη σχολική ζωή. Ως συνέπεια, περιορίζονται οι προοπτικές τόσο της διασφάλισης και βελτίωσης της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, όσο και της συγκρότησης, ανάπτυξης και βιωσιμότητας της ομάδας των μελών του συλλόγου διδασκόντων. Όπως φαίνεται, η έλλειψη εμπιστοσύνης μεταξύ των συναδέλφων εκπαιδευτικών επιδρά αρνητικά στην ποιότητα των τυπικών και άτυπων κοινωνικών και συναισθηματικών σχέσεων μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού, αλλά και στην οικοδόμηση ενός κλίματος λειτουργικής επικοινωνίας και συλλογικής διαχείρισης των ενδοομαδικών συγκρούσεων, στη βάση των τεχνικών της συναίνεσης και της υποχώρησης (Tschannen-Moran & Hoy, 2000).

Προτάσεις

Με βάση τα παραπάνω κρίνεται σημαντικό να οικοδομηθούν σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων, ανεξαρτήτως των ιδιαίτερων συνθηκών

του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου λειτουργίας της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Απώτερο σκοπό αποτελεί η αναβάθμιση του θεσμικού, παιδαγωγικού και κοινωνικού ρόλου των εκπαιδευτικών και, παράλληλα η προώθηση του σχολείου ως δημόσιου θεσμού διδασκαλίας, μάθησης και κοινωνικοποίησης των αυριανών πολιτών. Για την επίτευξη της εν λόγω σκοποθεσίας κρίνεται σημαντικό να τεθεί ως προτεραιότητα στον ετήσιο προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου η οργάνωση και η εφαρμογή ενός σχεδίου δράσεων ικανού να οικοδομήσει στέρεες σχέσεις εμπιστοσύνης, μεταξύ της ομάδας των εκπαιδευτικών της κάθε τοπικής σχολικής κοινότητας.

Πιο συγκεκριμένα, ως προς την επίτευξη του παραπάνω στόχου, οι αρμόδιοι δημόσιοι επιστημονικοί και ακαδημαϊκοί εκπαιδευτικούς φορείς στην Ελλάδα, όπως είναι τα Πανεπιστήμια, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα, χρειάζεται να υποστηρίξουν τις σχολικές μονάδες με τρόπο μεθοδικό, οργανωμένο και επισταμένο. Αυτό θα γίνει μέσω σχεδιασμού και υλοποίησης εξειδικευμένων προγραμμάτων βασικής εκπαίδευσης και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης και ανάπτυξης, στα οποία τόσο οι υποψήφιοι και ενεργοί εκπαιδευτικοί, όσο και τα υποψήφια και νυν στελέχη διοίκησης και συμβουλευτικής καθοδήγησης θα εξοικειωθούν με πρωτοβουλίες και δράσεις οικοδόμησης σχέσεων εμπιστοσύνης στις σχολικές μονάδες.

Έτσι, οι εκπαιδευτικοί θα καταστούν περισσότερο επαρκείς προκειμένου να συμβάλουν ενεργητικά στην οικοδόμηση μίας νέας κουλτούρας συν-αντίληψης και συνυπευθυνότητας στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης, αναφορικά με την ανάδειξη της εμπιστοσύνης ως βασική συνιστώσα της ολιστικής, κοινωνικής, πολιτιστικής και εκπαιδευτικής ανάπτυξης των σχολικών μονάδων. Ως αποτέλεσμα, ο σύλλογος διδασκόντων (ως θεσμός, ως οργανισμός και ως συλλογικότητα), και οι εκπαιδευτικοί {ως πολιτισμικοί εργάτες, κριτικοί επιστήμονες και ως αναμορφωτές διανοούμενοι (Freire, 2005)} θα καταστούν σταδιακά ο πιο σημαντικός πόρος του εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτό θα συμβεί, επειδή αμφότεροι θα συμβάλουν σημαντικά στο μετασχηματισμό των σχολικών τους μονάδων σε εργαστήρια άμβλυνσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, προαγωγής της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και ενίσχυσης των συνεργατικών δράσεων μεταξύ του σχολείου, των οικογενειών των μαθητών και των φορέων της τοπικής κοινότητας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αυγητίδου, Σ. (2011). Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες. *Action Research*, 2, 29-48.

Bryk, A. & Schneider, B. (2003). Trust in schools: a core resource for school reform. *Educational Leadership*, 60(6), 40-45.

Burke, C., Sims, D., Lazzara, E., & Salas, E. (2007). Trust in leadership: A multi-level review and integration. *The Leadership Quarterly*, 18, 606-632.

Daly, A., & Finnigan, K. (2012). Exploring the space between: Social networks, trust, and urban school district leaders. *Journal of School Leadership*, 22, 493-530.

Didahou, E., Bagakis, G., Loumakou, M., Pomonis, M., & Valmas, F. (2009). "Teachers' self-education and professional development: An example through cooperation between preschool and primary teachers on children's transition". Paper presented to the 33rd Collaborative Action Research Network (CARN) International Conference, Athens.

Dirks, K., & Ferrin, D. (2002). Trust in leadership: Meta-analytic findings and implications for research and practice. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 611-628.

Forsyth, P., Barnes, L., & Adams, C. (2006). Trust-effectiveness patterns in schools. *Journal of Educational Administration*, 44(2), 122-141.

Freire, P. (2005) *Education for Critical Consciousness*. New York: Continuum International Publishing Group.

Goddard, R., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *Elementary School Journal*, 102(1), 3-17.

Golembiewski, R., & McConkie, M. (1975). *The centrality of interpersonal trust in group processes*. In C. L. Cooper (Ed.), *Theories of group processes* (pp. 131-185). New York: Wiley.

Handford, V., & Leithwood, K. (2013). Why teachers trust school leaders. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 194-212.

Hosmer, L. (1995). Trust: The connecting link between organizational theory and philosophical ethics. *Academy of Management Review*, 20(2), 379-403.

Hoy, W., & Kuper-Smith, W. (1985). The meaning and measure of faculty trust. *Educational and Psychological Research*, 5(1), 1-10.

Hoy, W., & Sweetland, R. (2001). Designing better schools: The meaning and measure of enabling school structures. *Educational Administration Quarterly*, 37(3), 296-321.

Hoy, W., & Tschannen-Moran, M. (2003). *The conceptualization and measurement of faculty trust in schools: The Omnibus T-Scale*. In W. Hoy & C. Miskel (Eds.), *Studies in leading and organizing schools* (pp. 181-208). Greenwich, CT: Information Age.

Hoy, W., Gage, Q., & Tarter, C. (2006). School mindfulness and faculty trust: Necessary conditions for each other? *Educational Administration Quarterly*, 42, 236-255.

Kramer, R., & Lewicki, R. (2010). Repairing and enhancing trust: Approaches to reducing organizational trust deficits. *The Academy of Management Annals*, 4(1), 245-277.

Krajewski, B., & Trevino, J. (2004). Building a culture of trust. *American School Board Journal*, 191(9), 32-34.

Louis, K. (2007). Trust and improvement in schools. *Journal of Educational Change*, 8, 1-24.

Mayer, R., Davis, J., & Schoorman, F. (1995). An integrative model of organizational trust. *Academy of Management Review*, 20, 709-734.

McCarley, T., Peters, M., & Decman, J. (2016). Transformational leadership related to school climate: a multi-level analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(2), 322-342.

Mishra, A. (1996). *Organizational responses to crisis: The centrality of trust*. In R. Kramer & T. Tyler (Eds.). *In trust in organizations: Frontiers of theory and research*: (pp. 261–287). Thousand Oaks, CA: Sage.

Noonan, B., Walker, K., & Kutsyuruba, B. (2008). Trust in the contemporary principalship. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 85, 1-17.

Osher, D., & Fleischman, S. (2005). Positive culture in urban schools. *Educational Leadership*, 62(6), 84-85.

Rahim, M. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *International Journal of Conflict Management* 13(3), 206–35.

Rotter, J. B. (1967). A new scale for measurement of interpersonal trust. *Journal of Personality*, 35(4), 651-655.

Ryan, R., & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

Schoorman, F., Mayer, R., & Davis, J. (2007). An integrative model of organizational trust -past, present, and future. *Academy of Management Review*, 32(2), 344-354.

Shockley-Zalabak, P., & Morreale, S. (2011). Building high-trust organizations. *Leader to Leader*, 60, 39-45.

Slater, L. (2008). Pathways to building leadership capacity. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(1), 55-69.

Smith, P., Hoy, W., & Sweetland, S. (2001). Organizational health of high schools and dimensions of faculty trust. *Journal of School Leadership, 11*, 135-151.

Thomas, M., & Liu, K. (2012). "The performance of reflection: A grounded analysis of prospective teachers' e-portfolios". *Journal of Technology and Teacher Education, 20*(3): 305-330.

Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. (1998). Trust in schools: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration, 36*, 334-352.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research, 71*, 547-593.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. (2000). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*, 783-805.

Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration, 39*(4), 308-331.

Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. (2015). Faculty trust in the principal: An essential ingredient in high-performing schools. *Journal of Educational Administration, 53*(1), 66-92.

Walker, K., Kutsyuruba, B., & Noonan, B. (2011). The fragility of trust in the world of school principals. *Journal of Educational Administration, 49*(5), 471-494.