

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΟΥΝ Ή ΔΥΣΧΕΡΑΙΝΟΥΝ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

FACTORS THAT FACILITATE OR HINDER SECONDARY SCHOOL TEACHERS COLLABORATION

Αθανάσιος Λουλούδης
Εκπαιδευτικός (Μουσικός ΠΕ 79.01)
MSc Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων
Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος
Email: slouloudis@gmail.com

Περίληψη

Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρουν ότι συνεργάζονται μεταξύ τους, της μορφής που λαμβάνει η συνεργασία, και των παραγόντων θεωρούν ότι τη διευκολύνουν ή τη δυσχεραίνουν. Συμμετείχαν 143 εκπαιδευτικοί και των δυο φύλων, διαφόρων ειδικοτήτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για τους σκοπούς της έρευνας κατασκευάστηκαν και χορηγήθηκαν σχετικά ερωτηματολόγια αυτο-αναφορών. Οι έλεγχοι των ψυχομετρικών ιδιοτήτων των ερωτηματολογίων έδειξαν ότι είναι έγκυρα και αξιόπιστα στο συγκεκριμένο δείγμα εκπαιδευτικών. Σε συμφωνία με τα διεθνή δεδομένα, ως παράγοντες που διευκολύνουν τη συνεργασία τους αναφέρουν σε μεγάλο βαθμό την υποστήριξη από τη διεύθυνση, την ύπαρξη αρμονικών φιλικών σχέσεων μεταξύ τους και την ύπαρξη μιας κουλτούρας συνεργασίας στο σχολείο, ενώ ως παράγοντες που δυσχεραίνουν τη μεταξύ τους συνεργασία αναγνωρίζουν κυρίως την έλλειψη χρόνου και τη δυσπιστία ορισμένων ως προς την αποτελεσματικότητα των συνεργατικών δράσεων. Οι αναφορές ελλιπούς κατάρτισης για το σχεδιασμό και την υλοποίηση συνεργασιών βρέθηκαν να ερμηνεύουν στατιστικώς σημαντικά και αρνητικά το βαθμό συνεργασίας που αναφέρουν.

Λέξεις κλειδιά

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Εκπαιδευτικοί, Κουλτούρα συνεργασίας, Ομάδες συνεργασίας, Συνεργασία.

Abstract

The present study aimed at exploring the degree of secondary school teachers' collaboration with colleagues in the school context, the different forms of their collaboration, and the factors that, according to teachers' views, can facilitate or hinder their collaboration attempts. One hundred and forty three Greek secondary school teachers of both genders from different academic disciplines from secondary schools were participated in the study. They were asked to report via self-report questionnaires the degree and the form of their collaboration with colleagues in their schools, the factors that, according to their views, can facilitate or hinder their collaboration attempts and their self-efficacy beliefs. In accordance with previous international empirical evidence, principal support as well as close, friendly relations and a "culture" of collaboration in school were highly reported as facilitators of their participation in collaborative activities. As regards the factors that hinder their collaboration, even though they acknowledged the lack of time and the lack of trust in the effectiveness of collaboration as significant obstacles, the factor that affected negatively their reports for collaboration was that of lack of skills or training in designing and implementing collaborative programs or actions.

Key words

Collaboration, Culture of collaboration, Collaborative groups, School Teachers, Secondary Education.

0. Εισαγωγή

Παραδοσιακά η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών δεν αποτέλεσε ένα σημαντικό πεδίο έρευνας στο χώρο της εκπαίδευσης, παρόλο που σε θεωρητικό επίπεδο υπήρχε και υπάρχει ομοφωνία για τη σημασία ενός συνεργατικού κλίματος μεταξύ των εκπαιδευτικών και μεταξύ των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης του σχολείου, προκειμένου να προωθούνται οι στόχοι του σχολείου και να επιλύονται αρμονικά τα προβλήματα που τυχόν προκύπτουν. Τις δυο τελευταίες δεκαετίες έχει δοθεί πολύ μεγάλη έμφαση στις πρακτικές συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, καθώς φαίνεται να συνιστούν έναν σημαντικό παράγοντα βελτίωσης της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας συμβάλλοντας στην προσωπική επαγγελματική τους ανάπτυξη, στη βελτίωση του αισθήματος αποτελεσματικότητας και στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών/τριών (Duyar et al., 2013, Goddard et al., 2007, Hausman & Goldring, 2001, Louis et al., 1996, Ronfeldt et al., 2015, Sehgal et al., 2017, Vangrieken et al., 2017). Μάλιστα, η εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών μεθόδων φαίνεται να προϋποθέτει έναν υψηλό επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών (Sehgal et al., 2017, Slavit et al., 2011).

Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρουν ότι συνεργάζονται μεταξύ τους, της μορφής που λαμβάνει η συνεργασία, και των παραγόντων θεωρούν ότι τη διευκολύνουν ή τη δυσχεραίνουν. Το επίπεδο συνεργασίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει βρεθεί διεθνώς χαμηλό ή μέτριο συγκριτικά με αυτό που αναφέρεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Παράλληλα, ελάχιστες μελέτες έχουν πραγματοποιηθεί σε αντίστοιχο ελληνικό πληθυσμό εκπαιδευτικών (π.χ., Πομάκη, 2007), όσο είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε. Η ιδιαιτερότητα του πλαισίου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οφείλεται ως ένα βαθμό, σύμφωνα με τον Hargreaves (1995), στο ότι τα γνωστικά αντικείμενα δημιουργούν έναν 'φυσικό' κατακερματισμό. Αυτός ο κατακερματισμός, ενώ διευκολύνει τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών της ίδιας ειδικότητας, δυσκολεύει την ουσιαστική συνεργασία με συναδέλφους άλλων ειδικοτήτων. Αυτή η κουλτούρα κατακερματισμού κυριαρχεί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και εμποδίζει την προώθηση ευρύτερων συνεργασιών μεταξύ των εκπαιδευτικών. Στην επόμενη ενότητα θα παρουσιαστούν σχετικά εμπειρικά δεδομένα από τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία.

1. Συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών

1.1. Μορφές συνεργασίας

Τα σχετικά ερευνητικά δεδομένα προέρχονται κυρίως από έρευνες που εξετάζουν τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για το είδος και το βαθμό συνεργασίας με τους συναδέλφους τους. Οι Vangrieken et al. (2015) σε πρόσφατη μελέτη επισκόπησης 82 ερευνών με θέμα τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών επισημαίνουν ότι υπάρχει εννοιολογική σύγχυση από την πλευρά των ερευνητών αυτήν τη φορά ως προς τον προσδιορισμό του τι σημαίνει συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, καθώς διαφορετικοί ερευνητές χρησιμοποιούν διαφορετικούς όρους για να περιγράψουν την έννοια. Όταν χρησιμοποιείται στη βιβλιογραφία ο όρος 'συνεργασία', συνήθως χρησιμοποιείται ως ένας όρος ομπρέλα για να περιγράψει ποικίλες μορφές συνεργασίας, οι οποίες μπορούν να τοποθετηθούν σε ένα συνεχές από τη συνεργασία στην οποία διατηρείται η ανεξαρτησία του εκπαιδευτικού έως τη συνεργασία που περιλαμβάνει σχέσεις αλληλεξάρτησης. Πιο συγκεκριμένα, η συνεργασία μπορεί να αφορά: την ανταλλαγή απόψεων και ιδεών, την αναζήτηση βοήθειας, το μοίρασμα (π.χ., ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού) και την κοινή δουλειά.

Όσον αφορά τα δομικά χαρακτηριστικά των διαφόρων μορφών συνεργασίας, ένα από τα πιο βασικά χαρακτηριστικά είναι το βάθος ή η ποιότητα της συνεργασίας. Σύμφωνα με την επισκόπηση των Vangrieken et al. (2015), τις περισσότερες φορές οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι επιδιώκουν μια επιφανειακή συνεργασία η οποία αφορά πρακτικά ζητήματα, όπως ο χρονικός προγραμματισμός της διδασκαλίας μιας

ενότητας, το περιεχόμενο της αξιολόγησης και το υλικό διδασκαλίας, και όχι ζητήματα ουσίας που αφορούν τη διδακτική του αντικειμένου, τον τρόπο λειτουργίας τους μέσα στην τάξη και την κριτική αποτίμηση του έργου τους. Προς την ίδια κατεύθυνση κινούνται και τα ευρήματα πρόσφατης σχετικής έρευνας μεγάλης κλίμακας των Ronfeldt et al. (2015), η οποία αφορούσε τη διερεύνηση της ποιότητας της συνεργασίας μεταξύ 9.000 περίπου εκπαιδευτικών από έναν πολύ μεγάλο αριθμό δημόσιων σχολείων (N = 336, 45% της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) στις Η.Π.Α. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (84%) απάντησαν καταφατικά στην ερώτηση αν αποτελούν μέλος μια ομάδας συναδελφών οι οποίοι συνεργάζονται για (α) το πρόγραμμα μαθημάτων και τη διαμόρφωση των στρατηγικών διδασκαλίας, (β) ζητήματα που αφορούν τους μαθητές (π.χ., ζητήματα πειθαρχίας και διαχείρισης της τάξης, σχολικές εργασίες, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κάποιων μαθητών/τριών), και (γ) ζητήματα αξιολόγησης της μαθησιακής διαδικασίας και της προόδου των μαθητών/τριών.

Στη συνέχεια θα αναφερθούν τα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν τους παράγοντες που ρυθμίζουν τη μορφή και το βαθμό της μεταξύ των εκπαιδευτικών συνεργασίας.

1.2. Παράγοντες που διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν τη συνεργασία

Η μεγάλη συχνότητα επιφανειακών μορφών συνεργασίας, η οποία αφορά, όπως προαναφέρθηκε, κυρίως πρακτικά ζητήματα (π.χ., το υλικό διδασκαλίας) και πολύ λιγότερο αναλογισμό και κριτική αποτίμηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, αποδίδεται συχνά στην απουσία μιας *κουλτούρας συνεργασίας* μεταξύ των εκπαιδευτικών γενικά. Η ουσιαστική συνεργασία προϋποθέτει όχι μόνο αλληλεπίδραση και ανταλλαγή απόψεων αλλά και αλληλεξάρτηση (κοινούς στόχους και εφαρμογή κοινών πρακτικών) (Vangrieken et al., 2015). Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά αντιστέκονται σε καθετί που θεωρούν ότι θα περιορίσει την αυτονομία τους μέσα στην τάξη. Άλλοι λόγοι που έχει βρεθεί, με βάση τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης μετα-ανάλυσης, ότι συμβάλλουν στην έλλειψη ουσιαστικής συνεργασίας αφορούν στην πολύ μεγαλύτερη εξειδίκευση των γνωστικών αντικειμένων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση από ότι στην πρωτοβάθμια. Οι εκπαιδευτικοί, όταν συνεργάζονται προτιμούν συνήθως συναδέλφους της ίδιας ειδικότητας. Παρόμοια είναι τα ευρήματα της έρευνας μεγάλης κλίμακας των Ronfeldt et al. (2015).

Οι παράγοντες που διευκολύνουν τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και αυξάνουν την αποτελεσματικότητά της αφορούν τόσο το άτομο όσο και την ομάδα και το πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η συνεργασία. Ειδικότερα, έναν σημαντικό ατομικό παράγοντα προώθησης της συνεργασίας συνιστά η ίδια η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών. Δηλαδή, η προθυμία τους και η επιθυμία τους να συνεργαστούν, αλλά και οι κοινωνικές τους δεξιότητες, οι γνώσεις τους και η εμπειρία τους πάνω στην ομαδική δουλειά. Σημαντικοί παράγοντες πλαισίου που διευκολύνουν

τη συνεργασία είναι, καταρχήν, η εξασφάλιση χρόνου μέσα στο πλαίσιο του ωρολόγιου προγράμματος και η διάθεσή του για συνεργασία από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Όσο μεγαλύτερος είναι ο χρόνος που μπορεί να διατεθεί τόσο ποιοτικότερες και όχι επιφανειακές μπορεί να είναι οι δράσεις συνεργασίας. Σημαντικοί, επίσης, παράγοντες είναι και η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με διάφορες πρακτικές συνεργασίας και τις μορφές που μπορεί να πάρει η συνεργασία τους, αλλά και η διαθεσιμότητα κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής στο πλαίσιο του σχολείου (Vangrieken, et al., 2015).

Τέλος, συστηματικό είναι το εύρημα ότι η διεύθυνση διευκολύνει τη συνεργασία όταν είναι υποστηρικτική σε συναισθηματικό επίπεδο (παρέχει συναισθηματική στήριξη και είναι θετική σε δράσεις συνεργασίας), σε επίπεδο πληροφόρησης και σε οργανωτικό (διευκολύνει οργανώνοντας και ελέγχοντας την πορεία των δράσεων συνεργασίας) (Vangrieken, et al., 2015). Μάλιστα όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι το σχολικό κλίμα είναι υποστηρικτικό από τη διεύθυνση αλλά και από τους υπόλοιπους συναδέλφους έχει βρεθεί ότι αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα δέσμευσης, συναδελφικότητας και επαγγελματικής ικανοποίησης. Αυτό, με τη σειρά, του επηρεάζει τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές συμβάλλοντας θετικά στις σχολικές επιδόσεις, αλλά και τον τρόπο που αξιολογούν και αντιμετωπίζουν τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών τους (O'Brennan et al., 2014).

Παράγοντες οι οποίοι παρεμποδίζουν τη συνεργασία αφορούν τόσο προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και τα χαρακτηριστικά της ομάδας όσο και χαρακτηριστικά του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, σχετικά προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συνιστούν ανασταλτικούς παράγοντες περιλαμβάνουν την απροθυμία τους να συνεργαστούν και να επενδύσουν σε προσπάθεια, την έλλειψη σχετικών δεξιοτήτων και γνώσεων, τις διαφορετικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις και γενικότερα το διαφορετικό σύστημα αξιών και τις διαφορετικές προσωπικότητες. Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά της ομάδας, αυτά περιλαμβάνουν τις διαφωνίες μεταξύ των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών για τους στόχους της ομαδικής δουλειάς, τις φτωχές δεξιότητες επικοινωνίας των εκπαιδευτικών, την απουσία ηγεσίας στο πλαίσιο της ομάδας, την έλλειψη μόνιμων συνεργασιών λόγω μετακίνησης των εκπαιδευτικών, τη μεγάλη ετερογένεια της ομάδας ως προς την εμπειρία από συνεργατικές δράσεις και ως προς τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις, το μέγεθος της ομάδας, την έλλειψη χρόνου, και τον εργασιακό φόρτο (Vangrieken, et al., 2015).

Στην ίδια επισκόπηση επισημαίνεται ότι κάποιες φορές τα αποτελέσματα της συνεργασίας δεν είναι ούτε ορατά αλλά ούτε και μπορεί η συνεργασία να λύσει όλα τα προβλήματα. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αισθανθούν ότι απειλείται η αυτονομία τους ή ότι ενισχύεται ο μεταξύ τους ανταγωνισμός για το ποιος θα συμβάλει περισσότερο σε ένα συνεργατικό πρόγραμμα και αυτό αποτελεί εμπόδιο για την ομαλή συνεργασία. Τέλος, αξιοσημείωτα είναι τα ευρήματα μιας πολύ πρόσφατης

μετα-ανάλυσης που αφορούσε τη μορφή και το είδος της συνεργασίας των Γερμανών εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία βασίστηκε σε δεδομένα από την έρευνα της PISA 2012 (Mora-Ruano et al., 2018). Σύμφωνα με τα ευρήματα, το επίπεδο συνεργασίας των Γερμανών εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι γενικά χαμηλό, ανεξάρτητα από το ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις ως προς τη συχνότητα της συνεργασίας με βάση τον τύπο του σχολείου. Τέλος, η σημασία του τρόπου διοίκησης του σχολείου για την υλοποίηση δράσεων συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών επισημαίνεται από τους Gumus et al. (2013) με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας τους στο πλαίσιο του προγράμματος TALIS (Teaching and learning International Service). Μια διεύθυνση η οποία δίνει έμφαση σε ζητήματα γραφειοκρατίας της διοίκησης και δεν προωθεί τις αλλαγές στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας βρέθηκε να συσχετίζεται αρνητικά με την υλοποίηση συνεργασιών από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

Παρόμοια σε πολύ μεγάλο βαθμό είναι τα σχετικά ερευνητικά δεδομένα που αφορούν τη συνεργασία μεταξύ Ελλήνων εκπαιδευτικών. Σε επισκόπηση των σχετικών ερευνών σε δείγματα Ελλήνων εκπαιδευτικών από τους Γεωργιάδου κ.ά. (2011) επισημαίνεται ότι, παρόλο που οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι έχουν συναδελφικές σχέσεις μεταξύ τους και με τη διεύθυνση του σχολείου σε καθημερινή βάση, οι σχέσεις αυτές συχνά είναι τυπικές κυρίως λόγω του περιορισμένου διαθέσιμου χρόνου για τη μεταξύ τους συνεργασία. Συνήθως χρησιμοποιούν το χρόνο που διατίθεται για τις συνεδριάσεις του Συλλόγου των διδασκόντων για να ανταλλάξουν απόψεις και να συνεργαστούν πάνω σε θέματα που αφορούν κυρίως το πρόγραμμα σπουδών και ζητήματα της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών του σχολείου. Σε συμφωνία με τα ευρήματα των διεθνών ερευνητικών δεδομένων, αναγνωρίζεται ο καταλυτικός ρόλος της διεύθυνσης για την προώθηση των συνεργασιών μεταξύ των εκπαιδευτικών και μιας γενικότερης κουλτούρας συνεργασίας, ιδιαίτερα σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που κατά κανόνα είναι πολύ μικρότερα σε μέγεθος από πολλά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μάλιστα, και πάλι σε συμφωνία με τα διεθνή δεδομένα, στην έρευνα των Γεωργιάδου και συν. (2011) με εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι καθοριστικός παράγοντας για την ανάπτυξη συνεργασιών με τους συναδέλφους τους είναι η προσωπικότητα των συναδέλφων. Οι διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών αναδείχθηκαν σε έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες προώθησης συνεργατικών δράσεων.

Σε αντίστοιχη έρευνα που πραγματοποίησε η Πομάκη σε ένα μικρό δείγμα 37 εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνασίου και Λυκείου) διαπίστωσε, με βάση τις αναφορές των ίδιων των εκπαιδευτικών, επιφανειακές συνεργατικές δράσεις σε μέτριο βαθμό, οι οποίες υλοποιούνταν κυρίως από ομάδες εκπαιδευτικών

της ίδιας ειδικότητας. Αλλά και οι ίδιες οι συνεργατικές δράσεις που αναφέρουν περιορίζονται στην ανταλλαγή απόψεων, συμβουλών και διδακτικού υλικού και πόρων και δεν αφορούν συστηματικές δράσεις συνεργασίας οι οποίες έχουν μόνιμη βάση και προκύπτουν μέσα από έναν σχεδιασμό του ωρολόγιου προγράμματος με στόχο την εξασφάλιση χρόνου. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι στο σχολείο τους παρέχονται σε μικρό ή σε μέτριο βαθμό ευκαιρίες ανάπτυξης συνεργατικών σχέσεων με τους συναδέλφους. Ο ρόλος της διεύθυνσης του σχολείου και σε αυτή την περίπτωση θεωρήθηκε καθοριστικός για την προώθηση συνεργατικών δράσεων στο σχολείο τους και την ποιότητα της μεταξύ τους συνεργασίας.

2. Μεθοδολογία της έρευνας

2.1. Ερευνητικοί στόχοι και Υποθέσεις

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μέρος της μεταπτυχιακής εργασίας του συγγραφέα. Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστούν οι στόχοι της έρευνας που αφορούσαν τη διερεύνηση: (α) του βαθμού στον οποίο οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρουν ότι συνεργάζονται μεταξύ τους στο πλαίσιο του σχολείου, (β) της μορφής που λαμβάνει η μεταξύ τους συνεργασία, και (γ) των παραγόντων που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν τη μεταξύ τους συνεργασία.

Όσον αφορά το βαθμό στον οποίο αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί ότι συνεργάζονται μεταξύ τους, η υπόθεση με βάση τα ερευνητικά δεδομένα που παρουσιάστηκαν ήταν ότι θα αναφέρουν ότι συνεργάζονται σε μεγάλο βαθμό (Υπόθεση 1). Όσον αφορά τη μορφή αυτών των συνεργασιών, θα αναφέρουν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό συνεργασία με στόχο την ανταλλαγή απόψεων για τη διδασκαλία, την αξιολόγηση των μαθητών/τριών και την ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού και σε μικρότερο βαθμό τη συνεργασία με στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσα από τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα και προγράμματα καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας στην τάξη (Υπόθεση 2).

Όσον αφορά τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, η έλλειψη χρόνου, η έλλειψη σχετικής κατάρτισης, και οι πεποιθήσεις ότι η συνεργασία δεν ωφελεί σε κάτι και δεν λύνει αποτελεσματικά τα προβλήματα στο σχολικό πλαίσιο, θα συνιστούν αρνητικούς προβλεπτικούς παράγοντες των αναφορών των εκπαιδευτικών για το βαθμό στον οποίο συνεργάζονται και για το βαθμό στον οποίο υλοποιούν συγκεκριμένες μορφές συνεργασίας (Υπόθεση 3).

Όσον αφορά τους παράγοντες που διευκολύνουν τη συνεργασία, η ύπαρξη κουλτούρας συνεργασίας στο σχολείο, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ συναδέλφων και η υποστήριξη από τη διεύθυνση, θα συνιστούν θετικούς προβλεπτικούς

παράγοντες των αναφορών των εκπαιδευτικών για το βαθμό στον οποίο συνεργάζονται και για το βαθμό στον οποίο υλοποιούν συγκεκριμένες μορφές συνεργασίας (Υπόθεση 4).

2.2. Συμμετέχοντες/ουσες

Στην έρευνα συμμετείχαν 143 εκπαιδευτικοί (60 άνδρες και 83 γυναίκες) διαφόρων ειδικοτήτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι υπηρετούσαν σε Γυμνάσια (N = 61), Γενικά Λύκεια (N = 50) και ΕΠΑΛ (N = 32) κυρίως της Θεσσαλονίκης. Όσον αφορά την ειδικότητά τους, οι 111 (76.6%) από τους/τις 143 εκπαιδευτικούς ανέφεραν την ειδικότητά τους. Πιο συγκεκριμένα συμμετείχαν: 40 (36%) Φιλολογοί, 26 Μαθηματικοί, Φυσικοί, Χημικοί και Βιολόγοι (23.4%) και οι υπόλοιποι 45 ήταν από πολλές ειδιότητες των Γενικών σχολείων και των ΕΠΑΛ (40%). Όσον αφορά τα έτη υπηρεσίας, 20 εκπαιδευτικοί (14%) ανέφεραν έως 10 έτη, 75 εκπαιδευτικοί (52.4%) από 11 έως 20 έτη, και 48 εκπαιδευτικοί (33.6%) περισσότερα από 20 έτη. Οι 37 (25.9%) είχαν προϋπηρεσία στη διεύθυνση σχολείου.

2.3. Το εργαλείο

Το εργαλείο που κατασκευάστηκε για τους στόχους της παρούσας έρευνας περιλάμβανε επιμέρους ερωτηματολόγια αυτο-αναφορών. Προκειμένου να ελεγχθεί η παραγοντική εγκυρότητα των τριών ερωτηματολογίων στο συγκεκριμένο δείγμα, εφαρμόστηκε με τη χρήση του SPSS διερευνητική ανάλυση παραγόντων με τη μέθοδο περιστροφής τύπου varimax και επίπεδο φορτίσεων πάνω από .40 και έλεγχο του Μέτρου Επάρκειας της Δειγματοληψίας των Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) και του Κριτηρίου Σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity). Οι έλεγχοι αυτοί έδειξαν σε όλες τις περιπτώσεις ότι η ανάλυση μπορεί να εφαρμοστεί στα δεδομένα της έρευνας. Το σύνολο των ερωτήσεων σε κάθε ερωτηματολόγιο καθώς και τα αναλυτικά αποτελέσματα των αναλύσεων της παραγοντικής εγκυρότητας δίνονται στο Λουλούδη (2019).

2.3.1. Ερωτηματολόγιο Συνεργασίας

Το πρώτο μέρος αυτού του Ερωτηματολογίου (A1) αποτελούνταν από 6 θέματα/προτάσεις και εξέταζε το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι συνεργάζονται με επιμέρους κατηγορίες συναδέλφων τους (της ειδικότητάς τους, της ειδικότητάς τους που διδάσκουν στην ίδια τάξη, άλλων ειδικοτήτων που διδάσκουν στα ίδια Τμήματα, με τους παλαιότερους ή τους νεότερους συναδέλφους και με τους συναδέλφους που έχουν φιλικές σχέσεις). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε από την Πομάκη (2007), χωρίς ωστόσο να ελεγχθούν οι δείκτες εγκυρότητας και αξιοπιστίας του. Στην παρούσα έρευνα ζητήθηκε από τους/τις εκπαιδευτικούς να αναφέρουν το βαθμό συνεργασίας τους με κάθε επιμέρους

κατηγορία συναδέλφων με βάση μια κλίμακα έξι σημείων από το 1: ελάχιστα έως το 6: πάρα πολύ. Ο έλεγχος της παραγοντικής εγκυρότητας ανέδειξε έναν παράγοντα συνεργασίας με ιδιοτιμή 3.69 και εξηγούμενη διακύμανση 61.59%, στον οποίο φόρτιζαν πολύ υψηλά όλες οι επιμέρους ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (φορτίσεις από .719 έως .836). Η εφαρμογή του δείκτη *Cronbach α* για τον έλεγχο αξιοπιστίας του παράγοντα έδειξε ότι ο συγκεκριμένος παράγοντας έχει υψηλή αξιοπιστία ($\alpha = .87$, όπου τιμές $>$ από .7 θεωρούνται ενδεικτικές εσωτερικής συνοχής/αξιοπιστίας ενός παράγοντα).

Το δεύτερο μέρος αυτού του Ερωτηματολογίου (A2) αποτελούνταν από 10 προτάσεις και ζητούνταν από τους εκπαιδευτικούς πάλι με βάση μια κλίμακα έξι σημείων (1: ελάχιστα έως το 6: πάρα πολύ) να αναφέρουν το βαθμό στον οποίο συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους σε συγκεκριμένες συνεργατικές δράσεις. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε για τους στόχους της παρούσας έρευνας προσαρμόζοντας κάποια σχετικά ερωτήματα από την έρευνα της Πομάκη και από το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στο ερευνητικό πρόγραμμα TALIS (Teaching and learning International Service), στο οποίο συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης από 23 χώρες. Πιο συγκεκριμένα, συμπεριλήφθηκαν προτάσεις οι οποίες εστιάζουν στις δυο κεντρικές, με βάση τη βιβλιογραφία, διαστάσεις της συνεργασίας των εκπαιδευτικών: (α) *τη συνεργασία για την ανταλλαγή απόψεων και εκπαιδευτικού υλικού* με στόχο το συντονισμό της διδασκαλίας και των διδακτικών στόχων, την κινητοποίηση και την αξιολόγηση των μαθητών/τριών και την αντιμετώπιση προβλημάτων (6 ερωτήσεις) και (β) *τη συνεργασία με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη και τη συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις συνεργασίας* (π.χ., την από κοινού συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, Ημερίδων και καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων) (4 ερωτήσεις). Η εφαρμογή της παραγοντικής ανάλυσης ανέδειξε τους δυο προβλεπόμενους παράγοντες: (α) *ένας παράγοντας συνεργασίας για την ανταλλαγή απόψεων και εκπαιδευτικού υλικού* με ιδιοτιμή 5.53 και εξηγούμενη διακύμανση 55.35%, και (β) *ένας παράγοντας συνεργασίας με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη και τη συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις συνεργασίας* με ιδιοτιμή 1.15 και εξηγούμενη διακύμανση 11.46% με υψηλές φορτίσεις των επιμέρους ερωτήσεων στους παράγοντες (.618 έως .866) και υψηλή αξιοπιστία ($\alpha = .89$, ο πρώτος και $\alpha = .84$ ο δεύτερος).

2.3.2. Ερωτηματολόγιο Παραγόντων που δυσχεραίνουν ή διευκολύνουν τη μεταξύ των εκπαιδευτικών συνεργασία

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε από τον ερευνητή για τους στόχους της παρούσας έρευνας με βάση τα ευρήματα των σχετικών ερευνών από τον ελλαδικό και το διεθνή χώρο για τους παράγοντες που αναφέρουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Ειδικότερα, στο πρώτο μέρος του Ερωτηματολογίου (B1) καλούνταν οι

εκπαιδευτικοί να αναφέρουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους σε μια πεντάβαθμη κλίμακα (1: διαφωνώ σε πολύ μεγάλο βαθμό έως 5: συμφωνώ σε πολύ μεγάλο βαθμό) με 14 προτάσεις που αφορούσαν πιθανούς λόγους για τους οποίους υπάρχουν δυσκολίες στη μεταξύ τους συνεργασία. Οι λόγοι αυτοί ήταν: (α) η ελλιπής κατάρτιση για την υλοποίηση συνεργατικών δράσεων (β) η απροθυμία ορισμένων συναδέλφων για συνεργασία εξαιτίας του ότι δεν θεωρούν ότι η συνεργασία θα τους ωφελήσει σε κάτι ή θα λύσει προβλήματα (γ) η έλλειψη χρόνου για ουσιαστική συνεργασία (δ) η προσωπικότητα ορισμένων των συναδέλφων ή η ανάγκη τους για αυτονομία. Η εφαρμογή της παραγοντικής ανάλυσης ανέδειξε 3 από τους 4 προβλεπόμενους παράγοντες, καθώς οι 2 ερωτήσεις που αφορούσαν την απροθυμία λόγω προσωπικότητας ή ανάγκης για αυτονομίας φόρτισαν σε άλλους παράγοντες και η ερώτηση 8 “*κάποιοι συνάδελφοι, λόγω προσωπικότητας, δεν μπορούν να λειτουργήσουν ομαδικά*” δεν φόρτισε σε κάποιο παράγοντα σημαντικά και αφαιρέθηκε. Πιο συγκεκριμένα, αναδείχθηκαν οι εξής παράγοντες: (α) *ένας παράγοντας δυσκολίας λόγω ελλιπούς κατάρτισης για την υλοποίηση συνεργατικών δράσεων με ιδιοτιμή 4.23 και εξηγούμενη διακύμανση 32.51%*, (β) *ένας παράγοντας δυσκολίας λόγω απουσίας οφέλους ή αποτελεσματικότητας των συνεργασιών γενικά με ιδιοτιμή 2.25 και εξηγούμενη διακύμανση 17.30%*, και (γ) *ένας παράγοντας δυσκολίας εξαιτίας έλλειψης χρόνου για ουσιαστική συνεργασία, με ιδιοτιμή 1.20 και εξηγούμενη διακύμανση 9.25%*. Οι φορτίσεις των επιμέρους ερωτήσεων στους παράγοντες ήταν υψηλή (φορτίσεις από .523 έως .865) και είχαν υψηλή αξιοπιστία ($\alpha = .80$ ο πρώτος, $\alpha = .77$ ο δεύτερος και $\alpha = .74$ ο τρίτος).

Στο δεύτερο μέρος του Ερωτηματολογίου (B2) καλούνταν οι εκπαιδευτικοί να αναφέρουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους στην ίδια πεντάβαθμη κλίμακα ως προς πιθανούς λόγους ή παράγοντες που διευκολύνουν τη μεταξύ τους συνεργασία. Οι παράγοντες αυτοί ήταν: (α) η ύπαρξη μιας παράδοσης ή κουλτούρας συνεργασίας στο σχολείο (β) οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων (γ) η υποστήριξη από τη διεύθυνση σε διάφορα επίπεδα. Αναδείχθηκαν οι 2 από τους 3 προβλεπόμενους παράγοντες, καθώς οι ερωτήσεις που αφορούσαν τη διάσταση των καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των συναδέλφων φόρτισαν στον πρώτο παράγοντα, αυτόν της ύπαρξης μιας κουλτούρας συνεργασίας (αναμενόμενο, καθώς η ύπαρξη κουλτούρας συνεργασίας προϋποθέτει τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις). Ειδικότερα, αναδείχθηκαν 2 παράγοντες διευκόλυνσης των συνεργατικών δράσεων: (α) *ένας παράγοντας ύπαρξης κουλτούρας συνεργασίας και καλών σχέσεων μεταξύ συναδέλφων με ιδιοτιμή 8.08 και εξηγούμενη διακύμανση 57.71%*, και (β) *ένας παράγοντας υποστήριξης από τη Διεύθυνση με ιδιοτιμή 1.13 και εξηγούμενη διακύμανση 8.11%*. Οι φορτίσεις ήταν υψηλές (από .498 έως .884) και είχαν πολύ υψηλή αξιοπιστία ($\alpha = .92$ ο παράγοντας της κουλτούρας συνεργασίας και $\alpha = .89$ ο παράγοντας της υποστήριξης από τη Διεύθυνση).

2.4. Διαδικασία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω 100 εντύπων και 43 ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων. Πριν τη συμπλήρωσή τους υπήρχαν πληροφορίες που αφορούσαν το στόχο και το πλαίσιο της έρευνας. Επιπλέον, δόθηκαν από την αρχή οι πληροφορίες ότι η συμμετοχή στην έρευνα ήταν ανώνυμη και εθελοντική, ότι δεν θα ζητούνταν πληροφορίες για πολύ ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα και ότι δεν θα ήταν δυνατόν γίνει ταυτοποίησή τους από τα αποτελέσματα της έρευνας. Ακόμη, ενημερώθηκαν για το ότι μπορούσαν να διακόψουν οποιαδήποτε στιγμή πριν την ολοκλήρωση της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου χωρίς αυτό να έχει καμία επίπτωση. Τονίστηκε ότι οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Τέλος, δόθηκαν στοιχεία επικοινωνίας του ερευνητή για πιθανές απορίες ή διευκρινίσεις.

3. Αποτελέσματα

Με βάση τους παράγοντες που προέκυψαν από τις αναλύσεις παραγόντων, σχηματίστηκαν τόσες σύνθετες μεταβλητές όσες και οι παράγοντες που βρέθηκαν έγκυροι και αξιόπιστοι. Δηλαδή προστέθηκαν σε κάθε περίπτωση οι μέσοι όροι των αναφορών που φόρτιζαν στον ίδιο παράγοντα και διαιρέθηκαν δια του αριθμού τους. Έτσι σχηματίστηκε μια μεταβλητή για κάθε παράγοντα. Αυτές οι σύνθετες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν στις επόμενες αναλύσεις.

3.1. Μορφές συνεργασίας

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και οι τιμές λοξότητας και κύρτωσης των αναφορών των εκπαιδευτικών στις σύνθετες μεταβλητές της συνεργασίας.

Πίνακας 1: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και τιμές λοξότητας και κύρτωσης των απαντήσεων για το βαθμό συνεργασίας, τις μορφές συνεργασίας και τους παράγοντες που δυσχεραίνουν ή διευκολύνουν την συνεργασία

Μεταβλητές	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Τιμή Λοξότητας	Τιμή Κύρτωσης
Βαθμός συνεργασίας	4.57	.95	-.83	.97
<i>Μορφές συνεργασίας</i>				
Συνεργασία για διδασκαλία / αξιολόγηση	4.41	.95	-.73	.67
Συνεργασία για επαγγελματική ανάπτυξη	3.96	1.13	-.39	-.04
<i>Παράγοντες που δυσχεραίνουν</i>				
Δυσκολία λόγω ελλιπούς κατάρτισης	3.69	.82	-.49	.02
Δυσκολία λόγω απουσίας οφέλους	3.4	.72	.02	-.25
Δυσκολία λόγω έλλειψης χρόνου	3.8	.79	-.38	-.35
<i>Παράγοντες που διευκολύνουν</i>				
Ύπαρξη κουλτούρας συνεργασίας	4.06	.74	-.91	.79
Υποστήριξη από τη Διεύθυνση	3.96	.80	-.76	.50

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, οι τιμές λοξότητας και κύρτωσης βρίσκονται μέσα στα όρια των τιμών που είναι ενδεικτικές κανονικής κατανομής και, κατά συνέπεια, μπορούν να εφαρμοστούν παραμετρικά στατιστικά κριτήρια. Παρατηρώντας του μέσους όρους, διαπιστώνουμε ότι ο μέσος όρος των αναφορών των εκπαιδευτικών για το βαθμό συνεργασίας τους είναι σχετικά υψηλός ($M = 4.57$) με βάση την 6βαθμη κλίμακα μέτρησης. Όσον αφορά τους μέσους όρους των απαντήσεών τους για τις δυο μορφές συνεργασίας χαμηλώνουν λίγο τις αναφορές τους, όπως φάνηκε και από τα ποσοστά στην περίπτωση της συνεργασίας για επαγγελματική ανάπτυξη και εφαρμογή καινοτόμων δράσεων ($M = 3.96$). Προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό μια από τις δυο μορφές συνεργασίας, εφαρμόστηκε ανάλυση διακύμανσης (Ανοva) με εξαρτημένες μεταβλητές

τους μέσους όρους των απαντήσεων στις ερωτήσεις που αφορούσαν τη συνεργασία για διδασκαλία/αξιολόγηση και τη συνεργασία για επαγγελματική ανάπτυξη και ανεξάρτητη ενδοϋποκειμενική μεταβλητή τη μορφή της συνεργασίας (2 μορφές). Η κύρια επίδραση του παράγοντα *μορφή της συνεργασίας* βρέθηκε στατιστικώς σημαντική, $F(1, 141) = 38.52, p < .001, partial \eta^2 = .21$. Με βάση τους μέσους όρους των απαντήσεων, όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 1, βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό ότι συνεργάζονται για διδασκαλία/ αξιολόγηση ($M = 4.41$) από ό,τι για επαγγελματική ανάπτυξη και εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων ($M = 3.96$). Μάλιστα το μέγεθος της επίδρασης αυτής της διαφοράς είναι πολύ μεγάλο ($partial \eta^2 = .21$, πολύ μεγαλύτερο από το.07 που θεωρείται ενδεικτικό μεγάλου μεγέθους επίδρασης).

3.2. Παράγοντες που διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν τη συνεργασία

Όσον αφορά τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συνεργασία, η κλίμακα σε αυτήν την περίπτωση ήταν πεντάβαθμη. Με βάση αυτό, οι μέσες εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών κινήθηκαν μεταξύ του 3.4 έως το 3.8, που σημαίνει ότι συμφωνούν σε αρκετά μεγάλο βαθμό με την άποψη ότι υπάρχουν οι συγκεκριμένοι παράγοντες οι οποίοι παρεμποδίζουν τη μεταξύ τους συνεργασία. Προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό κάποιον από τους τρεις, εφαρμόστηκε ανάλυση διακύμανσης (Ανοva) με εξαρτημένες μεταβλητές τους μέσους όρους των απαντήσεων στις ερωτήσεις που αφορούσαν τους τρεις παράγοντες δυσκολίας και ανεξάρτητη ενδοϋποκειμενική μεταβλητή τα είδη δυσκολίας (3 είδη). Η κύρια επίδραση του παράγοντα είδος δυσκολίας βρέθηκε στατιστικώς σημαντική, $F(2, 282) = 14.28, p < .001, partial \eta^2 = .09$. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό ότι περισσότερες δυσκολίες δημιουργεί στη συνεργασία η ελλιπής κατάρτιση ($M = 3.69$) και η έλλειψη χρόνου ($M = 3.8$) από ό,τι οι πεποιθήσεις για το ότι οι συνεργατικές δράσεις δεν είναι αποτελεσματικές και δεν ωφελούν ($M = 3.4$). Το μέγεθος της επίδρασης αυτής της διαφοράς είναι μεγάλο.

Όσον αφορά τους παράγοντες που διευκολύνουν τη συνεργασία, η κλίμακα και σε αυτήν την περίπτωση ήταν πεντάβαθμη. Με βάση αυτό, οι μέσες εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών κινήθηκαν γύρω στο 4, δηλαδή συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με την άποψη ότι αυτοί οι δυο παράγοντες συμβάλλουν σημαντικά στην υλοποίηση συνεργατικών δράσεων. Η ανάλυση διακύμανσης (Ανοva) με εξαρτημένες μεταβλητές τους μέσους όρους των απαντήσεων στις ερωτήσεις που αφορούσαν τους δυο παράγοντες διευκόλυνσης (κουλτούρα συνεργασίας και υποστήριξη από τη διεύθυνση) και ανεξάρτητη ενδοϋποκειμενική μεταβλητή τα 2 είδη παραγόντων έδειξε ότι η κύρια επίδραση του παράγοντα είδος διευκόλυνσης ήταν στατιστικώς σημαντική, $F(1, 141) = 6.47, p < .05, partial \eta^2 = .04$. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η ύπαρξη μιας κουλτούρας συνεργασίας και οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις διευκολύνουν τη συνεργασία ($M = 4.06$) σε σύγκριση με την υποστήριξη από

τη διεύθυνση ($M = 3.96$). Το μέγεθος, ωστόσο, της επίδρασης αυτής της διαφοράς είναι μικρού προς μεσαίου μεγέθους, οπότε δεν μπορεί να αξιολογηθεί ως ιδιαίτερα σημαντική διαφορά.

3.3. Συσχετίσεις μεταξύ των μορφών συνεργασίας και των παραγόντων που διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν τη συνεργασία

Στη συνέχεια υπολογίστηκαν οι δείκτες συσχέτισης Pearson (r) μεταξύ των επιμέρους μεταβλητών (βλ. Πίνακα 2). Όσο περισσότερο αναφέρουν ότι συνεργάζονται μεταξύ τους τόσο περισσότερο αναφέρουν ότι συνεργάζονται για τη διδασκαλία, την αξιολόγηση και την πρόοδο των μαθητών/τριών τους, αλλά και για τη δική τους εξοικείωση με καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη και τη συμμετοχή τους σε καινοτόμες δράσεις και δράσεις επιμόρφωσης γενικά. Αξιοσημείωτο είναι ότι σε καμία περίπτωση οι απαντήσεις τους για το βαθμό της μεταξύ τους συνεργασίας δεν βρέθηκαν να συσχετίζονται σημαντικά με κανέναν από τους παράγοντες που θεωρούν ότι δυσχεραίνουν τη συνεργασία.

Πίνακας 2: Συντελεστές συσχέτισης Pearson (r) μεταξύ του βαθμού συνεργασίας, των μορφών συνεργασίας και των παραγόντων που δυσχεραίνουν ή διευκολύνουν την συνεργασία

	1	2	3	4	5	6	7
1. Βαθμός Συνεργασίας							
2. Συνεργασία για Διδασκαλία/Αξιολ.	.76**						
3. Συν. για επαγγελματική ανάπτυξη	.52**	.67**					
4. Δυσκολία λόγω ελλιπούς κατάρτισης	-.13	-.14	-.18*				
5. Δυσκολία λόγω απουσίας οφέλους	.01	.10	.04	.56**			
6. Δυσκολία λόγω έλλειψης χρόνου	.04	.20*	.08	.23*	.14		
7. Ύπαρξη κουλτούρας συνεργασίας	.25**	.30**	.09	-.14	-.14	.12	
8. Υποστήριξη από τη Διεύθυνση	.26**	.35**	.14	-.07	-.03	.14	.80**

Σημείωση: ** $p < .001$, * $p < .01$

Όσον αφορά τις απαντήσεις τους για τις δυο μορφές συνεργασίας, αυτές βρέθηκαν, όπως ήταν αναμενόμενο να συσχετίζονται θετικά και στατιστικώς σημαντικά μεταξύ τους ($r = .67$). Επίσης, όσο περισσότερο ανέφεραν ότι συνεργάζονται για την ανταλλαγή απόψεων σε θέματα διδασκαλίας και προόδου των μαθητών/τριών τόσο περισσότερο ανέφεραν ότι η ύπαρξη μιας κουλτούρας συνεργασίας στο σχολείο και η υποστήριξη από τη διεύθυνση είναι παράγοντες που διευκολύνουν σημαντικά τη συνεργασία, αλλά και τόσο περισσότερο ανέφεραν ότι η έλλειψη χρόνου είναι ένας παράγοντας που δυσκολεύει την υλοποίηση συνεργασιών. Αντιθέτως, όσο περισσότερο ανέφεραν ότι πραγματοποιούν συνεργασίες για την επαγγελματική τους ανάπτυξη τόσο λιγότερο θεωρούσαν ότι η έλλειψη κατάρτισης στην υλοποίηση συνεργατικών δράσεων αποτελεί πρόβλημα στη συνεργασία ($r = -.18$). Αξιοσημείωτο είναι, ωστόσο, ότι όσο περισσότερο συμφωνούσαν με την άποψη ότι η ελλιπής κατάρτιση είναι ένας παράγοντας που αποτρέπει κάποιους από τη συνεργασία τόσο περισσότερο συμφωνούσαν και με τις απόψεις ότι για κάποιους οι συνεργατικές δράσεις δεν προσφέρουν κάτι ούτε μπορούν να λύσουν προβλήματα και ότι η έλλειψη χρόνου συνιστά έναν παράγοντα που δυσχεραίνει τη συνεργασία.

3.4. Οι παράγοντες που δυσχεραίνουν ή διευκολύνουν τη συνεργασία ως προβλεπτικοί παράγοντες του βαθμού και των μορφών της συνεργασίας

Η εφαρμογή πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με τη μέθοδο enter με ανεξάρτητες μεταβλητές τους τρεις παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συνεργασία, και εξαρτημένη το βαθμό που αναφέρουν ότι συνεργάζονται έδειξε ότι η προβλεπτική τους αξία δεν είναι σημαντική $F(3, 139) = 1.54, p > .05$. Αντιθέτως, η εφαρμογή της ανάλυσης με ανεξάρτητες μεταβλητές την κουλτούρα συνεργασίας στην μια περίπτωση και την υποστήριξη από τη διεύθυνση στη δεύτερη έδειξε ότι και οι δυο αυτοί παράγοντες έχουν σημαντική θετική προβλεπτική αξία για τις αναφορές του βαθμού συνεργασίας. Οι αντίστοιχοι στατιστικοί δείκτες ήταν οι εξής: $t = 3.10, p < .005, \beta = .25$ (για την κουλτούρα συνεργασίας) και $t = 3.15, p < .005, \beta = .26$ (για την υποστήριξη από τη διεύθυνση).

Όσον αφορά την προβλεπτική αξία των ίδιων παραγόντων για τις δυο μορφές συνεργασίας, η εφαρμογή της αντίστοιχης πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη συνεργασία με τη μορφή της ανταλλαγής απόψεων σε θέματα διδασκαλίας και προόδου των μαθητών/τριών έδειξε ότι η προβλεπτική τους αξία είναι σημαντική $F(3, 139) = 6.45, p < .001$. Ειδικότερα και οι τρεις παράγοντες βρέθηκαν να ερμηνεύουν το 12% της διακύμανσης αναφορών των εκπαιδευτικών και η προβλεπτική αξία και των τριών ήταν στατιστικώς σημαντική. Ειδικότερα, οι αναφορές για ελλιπή κατάρτιση ως παράγοντα δυσκολίας βρέθηκαν να συνιστούν αρνητικό προβλεπτικό παράγοντα των αναφορών των εκπαιδευτικών για συνεργασία ($t = -3.50, p = .005, \beta = -.34$), ενώ οι άλλοι δυο παράγοντες είχαν θετική προβλεπτική

αξία ($t = 2.73, p < .01, \beta = .26$ η απουσία ωφέλειας και $t = 2.92, p < .005, \beta = .24$ η έλλειψη χρόνου).

Η εφαρμογή της ίδιας γραμμικής παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη συνεργασία με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη και ανεξάρτητες μεταβλητές τους τρεις παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συνεργασία, έδειξε ότι η προβλεπτική τους αξία είναι σημαντική $F(3, 139) = 3.86, p < .05$, αν και με μικρότερη ισχύ. Ειδικότερα και οι τρεις παράγοντες βρέθηκαν να ερμηνεύουν το 8% της διακύμανσης αναφορών των εκπαιδευτικών και η προβλεπτική αξία μόνο των δυο από τους τρεις παράγοντες ήταν στατιστικώς σημαντική. Οι αναφορές για ελλιπή κατάρτιση ως παράγοντα δυσκολίας βρέθηκαν και σε αυτήν την περίπτωση να συνιστούν σημαντικό αρνητικό προβλεπτικό παράγοντα των αναφορών των εκπαιδευτικών για συνεργασία ($t = -3.22, p < .01, \beta = -.32$), ενώ ο παράγοντας της απουσίας ωφέλειας είχε θετική προβλεπτική αξία ($t = 2.08, p < .05, \beta = .21$).

Όσον αφορά την προβλεπτική αξία των παραγόντων που διευκολύνουν τη συνεργασία για τις δυο μορφές συνεργασίας, οι αντίστοιχες αναλύσεις παλινδρόμησης έδειξαν ότι μόνο ο παράγοντας της ύπαρξης κουλτούρας συνεργασίας συνιστά σημαντικό θετικό προβλεπτικό παράγοντα της συνεργασίας με στόχο τη διδασκαλία και την πρόοδο των μαθητών/τριών ($t = 3.77, p < .001, \beta = .30, 9\%$ της διακύμανσης) και όχι η συνεργασία με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη. Όσον αφορά τον παράγοντα της υποστήριξης από τη διεύθυνση, βρέθηκε να συνιστά σημαντικό θετικό προβλεπτικό παράγοντα και σε αυτήν την περίπτωση μόνο των αναφορών για συνεργασία με στόχο την ανταλλαγή απόψεων για τη διδασκαλία και την πρόοδο των μαθητών ($t = 4.44, p < .001, \beta = .35, 12\%$).

4. Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να δώσει απάντηση σε τρία ερωτήματα: (α) σε ποιο βαθμό αναφέρουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ότι συνεργάζονται μεταξύ τους στο πλαίσιο του σχολείου, (β) ποια μορφή λαμβάνει η μεταξύ τους συνεργασία, και (γ) ποιοι παράγοντες θεωρούν ότι διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν τη μεταξύ τους συνεργασία.

Όσον αφορά το πρώτο ερώτημα, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συνεργάζονται σε μεγάλο βαθμό ($M = 4.57$, με βάση την 6βαθμη κλίμακα μέτρησης), τουλάχιστον με βάση τις αναφορές των ίδιων επιβεβαιώνοντας την αντίστοιχη υπόθεση (Υπόθεση 1). Το συγκεκριμένο εύρημα, μπορεί εκ πρώτης όψεως να έρχεται σε αντίθεση με τα σχετικά ερευνητικά δεδομένα, σύμφωνα με τα οποία, τουλάχιστον για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει αναφερθεί ένα επίπεδο συνεργασίας χαμηλό ή μέτριο (Mora-Ruano et al., 2018, Vangrieken et al., 2015). Τα ευρήματα, ωστόσο, αυτά αφορούν την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών της μεταξύ τους συνεργασίας (π.χ., το βάθος ή

την έκταση της συνεργασίας) και σε ορισμένες περιπτώσεις προκύπτουν μέσα από δεδομένα ατομικών συνεντεύξεων. Το εύρημα, ωστόσο, συμφωνεί με σχετικά ευρήματα των Ronfeldt et al. (2015) από ένα μεγάλο δείγμα εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των ΗΠΑ, σύμφωνα με τα οποία ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών (84%) απάντησαν καταφατικά στην ερώτηση αν αποτελούν μέλος μιας ομάδας συναδέλφων που συνεργάζονται για ζητήματα διδασκαλίας. Βέβαια, πάντα υπάρχει ο κίνδυνος, στα ερωτηματολόγια αυτο-αναφορών να δίνονται απαντήσεις οι οποίες αντανακλούν ως ένα βαθμό και μια κοινωνικά επιθυμητή απάντηση ή μια διαφορετική αντίληψη του τι σημαίνει συνεργασία ή ομάδα συνεργασίας.

Όσον αφορά τη μορφή αυτών των συνεργασιών, τα δεδομένα επιβεβαίωσαν τη σχετική υπόθεση (Υπόθεση 2), σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί θα αναφέρουν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό συνεργασία με στόχο την ανταλλαγή απόψεων για τη διδασκαλία, την αξιολόγηση των μαθητών/τριών και την ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού (βλ. επίσης Ronfeldt et al., 2015, Vangrieken et al., 2015) και σε μικρότερο βαθμό τη συνεργασία με στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσα από τη συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα και προγράμματα καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας στην τάξη. Άλλωστε, η εφαρμογή κοινών καινοτόμων διδακτικών μεθόδων και πρακτικών μέσα στην τάξη προϋποθέτει ένα πολύ υψηλό επίπεδο ουσιαστικής συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών (βλ., Slavit et al., 2011) και δεν είναι πρακτικά εύκολη η συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών σε ανάλογα προγράμματα.

Όσον αφορά τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό ότι περισσότερες δυσκολίες δημιουργεί στη συνεργασία τους η ελλιπής κατάρτιση και η έλλειψη χρόνου από ό,τι οι πεπειθήσεις κάποιων εκπαιδευτικών για το ότι οι συνεργατικές δράσεις δεν είναι αποτελεσματικές και δεν ωφελούν. Μάλιστα, το μέγεθος της επίδρασης αυτής της διαφοράς είναι μεγάλο. Πιο συγκεκριμένα, παρότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι υπάρχει έντονος προβληματισμός μεταξύ τους για το αν η συνεργασία ωφελεί ή μπορεί να λύσει αποτελεσματικά τα προβλήματα στο σχολικό πλαίσιο, οι δυο παράγοντες που κυρίως δυσχεραίνουν τη μεταξύ τους συνεργασία είναι η έλλειψη χρόνου (λόγω μεγάλου φόρτου εργασίας ή λόγω των μετακινήσεων κάποιων συναδέλφων) και η απουσία επαρκούς κατάρτισης ως προς τον τρόπο οργάνωσης και υλοποίησης συνεργατικών δράσεων. Ενώ όπως δηλώνουν συνεργάζονται σε μεγάλο βαθμό στο πλαίσιο της ανταλλαγής απόψεων για την κινητοποίηση, την αξιολόγηση και την αντιμετώπιση των προβλημάτων των μαθητών/τριών τους, αυτή η συνεργασία έχει μάλλον μια άτυπη, μη οργανωμένη μορφή, ενδεχομένως λόγω των δυο αυτών ανασταλτικών παραγόντων που αναφέρουν (βλ. Vangrieken et al., 2015).

Ως προς την προβλεπτική αξία αυτών των αναφορών για το βαθμό και τις μορφές συνεργασίας, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας επιβεβαίωσαν μερικώς τη σχετική

υπόθεση, σύμφωνα με την οποία οι παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συνεργασία θα συνιστούσαν αρνητικούς προβλεπτικούς παράγοντες των αναφορών των εκπαιδευτικών για τη συχνότητα και τις δυο μορφές συνεργασίας (Υπόθεση 3). Πιο συγκεκριμένα, οι τρεις παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συνεργασία δεν βρέθηκαν να ερμηνεύουν σημαντικά το βαθμό στον οποίο αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί ότι συνεργάζονται γενικά. Βρέθηκαν, ωστόσο, να ερμηνεύουν τις αναφορές των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία με τη μορφή της ανταλλαγής απόψεων για τη διδασκαλία και την πρόοδο των μαθητών/τριών. Ειδικότερα, μόνο οι αναφορές των εκπαιδευτικών για ελλιπή κατάρτιση ως παράγοντα δυσκολίας βρέθηκαν να συνιστούν σημαντικό αρνητικό προβλεπτικό παράγοντα των αναφορών τους για συνεργασία, ενώ οι αναφορές τους για προβληματισμό αναφορικά με την απουσία οφέλους από τη συνεργασία και την απουσία χρόνου είχαν θετική προβλεπτική αξία. Το συγκεκριμένο εύρημα δεν είναι εύκολο να ερμηνευτεί. Μπορεί να είναι δηλωτικό της διάθεσης των εκπαιδευτικών για συνεργασία γενικά, παρότι υπάρχουν “αντίθετες φωνές” μεταξύ των συναδέλφων τους, τις οποίες ενδεχομένως να μην συμμερίζονται οι ίδιοι, παρότι αναγνωρίζουν ότι η έλλειψη χρόνου συνιστά έναν ανασταλτικό παράγοντα. Αυτά δεν φαίνεται να τους εμποδίζουν να υλοποιούν άτυπες μορφές συνεργασίας, όπως η ανταλλαγή απόψεων και διδακτικού υλικού. Μάλιστα, ενδεχομένως η έλλειψη χρόνου να οδηγεί και σε συνεργασία αυτού του τύπου με στόχο την οικονομία δυνάμεων. Μόνο μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να δείξει αν τα συγκεκριμένα ευρήματα είναι συστηματικά σε έναν αντίστοιχο αλλά μεγαλύτερο σε αριθμό πληθυσμό εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά τους παράγοντες που διευκολύνουν τη συνεργασία, ανέφεραν σε πολύ υψηλό βαθμό τόσο την ύπαρξη μιας κουλτούρας συνεργασίας και τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ τους όσο και την υποστήριξη από τη διεύθυνση σε διάφορα επίπεδα αναφορικά με την προώθηση, την οργάνωση και την υλοποίηση δράσεων συνεργασίας. Επίσης, και οι δυο παράγοντες βρέθηκαν να συσχετίζονται θετικά και στατιστικώς σημαντικά με το βαθμό της συνεργασίας και με τη συνεργασία με τη μορφή ανταλλαγής απόψεων και διδακτικού υλικού, επιβεβαιώνοντας τα υπάρχοντα εμπειρικά δεδομένα (Γεωργιάδου κ.ά., 2011, Gumus et al., 2013, Πομάκη, 2007, Vangrieken et al., 2015). Αξιοσημείωτο είναι ότι και οι δυο παράγοντες προβλέπουν θετικά μόνο τις αναφορές για συνεργασία με στόχο τη διδασκαλία και την πρόοδο των μαθητών/τριών και όχι η συνεργασία με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη (μερική επιβεβαίωση Υπόθεσης 4). Φαίνεται ότι η συμμετοχή σε καινοτόμες επιμορφωτικές δράσεις και διδακτικές συνεργατικές δράσεις εξαρτώνται περισσότερο από το επίπεδο κατάρτισης. Άλλωστε, ήταν ο μόνος παράγοντας που βρέθηκε να προβλέπει αρνητικά τις αναφορές των εκπαιδευτικών για συνεργασία των πλαίσιο συμμετοχής σε καινοτόμες δράσεις. Μελλοντικές παρεμβάσεις στο χώρο της εκπαίδευσης θα πρέπει να εστιάσουν σε αυτούς τους παράγοντες, είτε οικοδομώντας και ενισχύοντας,

μέσω της υποστήριξης από τη διεύθυνση, μια κουλτούρα συνεργασίας στο σχολείο είτε παρέχοντας ευκαιρίες εξοικείωσης με συνεργατικές δράσεις, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται ότι μπορούν να υλοποιήσουν αποτελεσματικές δράσεις συνεργασίας.

Η γενικευσιμότητα των ευρημάτων περιορίζεται από το μικρό μέγεθος και τα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου δείγματος αλλά και από το γεγονός ότι βασίζονται σε αυτο-αναφορές των ίδιων των εκπαιδευτικών. Οι αυτο-αναφορές πάντα αντανakλούν ως ένα βαθμό κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις. Δείχνουν, ωστόσο, και την οπτική μέσα από την οποία βλέπουν και ερμηνεύουν τα πράγματα οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Μελλοντικά αυτά τα ευρήματα θα μπορούσαν να ενισχυθούν αν η έρευνα επαναληφθεί σε ένα μεγαλύτερο και πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα εκπαιδευτικών καθώς και με το συνδυασμό τους με δεδομένα από συνεντεύξεις σε ένα μικρό δείγμα εκπαιδευτικών που υπηρετούν στο ίδιο σχολείο, οι οποίες θα δώσουν τη δυνατότητα να μελετηθεί η ποιότητα της συνεργασίας και οι παράγοντες που την προάγουν ή την παρεμποδίζουν σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο.

Βιβλιογραφία

- Γεωργιάδου, Χρ., Δ. Κεραμιτσόγλου, Ι. Λέκκας, Σ. Μουλάκη, Χρ. Μπουτζιλούδη & Σ. Σαρικά (2011) *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική μονάδα*. Αδημοσίευτη εργασία, Διδασκαλείο Αλεξανδρούπολης “Θεόδωρος Καστάνας”, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Duyar, I, S. Gumus & M.S. Bellibas (2013) Multilevel analysis of teacher work attitudes: The influence of principal leadership and teacher collaboration. *International Journal of Educational Management*, 27 (7): 700-719.
- Goddard, Y.L., R.D. Goddard & M. Tschannen-Moran (2007) A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Records*, 109: 877-896.
- Gumus, S., O. Bulut & M.S. Bellibas (2013) The relationship between principal leadership and teacher collaboration in Turkish primary schools: A multi-level analysis. *Educational Research and Perspectives*, 40 (1): 1-29.
- Hargreaves, D.H. (1995) School Culture, School Effectiveness and School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6: 23-46.
- Hausman, C.S. & E.B. Goldring (2001) Sustaining teacher commitment: The role of professional communities. *Peabody Journal of Education*, 76 (2): 30-51.

- Louis, K.S., H.M. Marks & S. Kruse (1996) Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33: 757–798.
- Mora-Ruano, J.G., M. Gebhardt & E. Wittmann (2018) Teachers collaboration in German Schools: Do gender and school type influence the frequency of collaboration among teachers? *Frontiers in Education*. doi: 10.3389/feduc.2018.00055
- O' Brennan L.M., C.P. Bradshaw & M.J. Furlong (2014) Influence of Classroom and school Climate on Teacher Perceptions of Student Problem Behavior. *School Mental Health*, 6 (2): 125-136.
- Πομάκη, Π. (2007) *Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και ο ρόλος της διεύθυνσης*. Δημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Ronfeldt, M., S. Owens Farmer, K. McQueen & J.A. Grisson (2015) Teacher collaboration in instructional teams and student achievement. *American Educational Research Journal*, 52: 475-514.
- Slavit, D., A. Kennedy, Z. Lean, T. Nelson & A. Deuel (2011) Support for professional collaboration in middle school mathematics: A complex web. *Teacher Education Quarterly*, 38: 113–131.
- Sehgal, P., R. Nambudiri & S.K. Mishra (2017) Teacher effectiveness through self-efficacy, collaboration and principal leadership. *International Journal of Educational Management*, 31: 505–517.
- Vangrieken, K., F. Dochy, E. Raes & E. Kyndt (2015) Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15: 17-40.
- Vangrieken, K., C. Meredith, T. Packer & E. Kyndt (2017) Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61: 47-59.