



ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

www.ihu.edu.gr | Θεσσαλονίκη



education-
master.
gr

Διοίκηση &
Οργάνωση
Εκπαιδευτικών
Μονάδων

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

***ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ***

του

ΑΘΑΝΑΣΙΟΥ ΛΟΥΛΟΥΔΗ

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Χρυσούλα Χατζηγεωργίου

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης
στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, ΙΟΥΝΙΟΣ 2019



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων Creative Commons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- Μοιραστείτε: αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- Προσαρμόστε: αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- Αναφορά Δημιουργού: Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- Μη Εμπορική Χρήση: Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- Παρόμοια Διανομή: Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια Creative Commons όπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξανδρείου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης(βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, ημέρα, μήνας, έτος

Ο Δηλών: Αθανάσιος Λουλούδης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Βασικός στόχος της παρούσας μελέτης ήταν η 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 θεωρούν ότι τη διευκολύνουν ή τη δυσχεραίνουν. Ένας επιπλέον στόχος ήταν η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών συμβάλλει στη διαμόρφωση των πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας που αναφέρουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για το εκπαιδευτικό τους έργο και την ικανότητά τους να συμβάλλουν ουσιαστικά στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 143 εκπαιδευτικοί και των δυο φύλων, διαφόρων ειδικοτήτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι υπηρετούσαν σε Γυμνάσια, Γενικά Λύκεια και ΕΠΑΛ κυρίως της Θεσσαλονίκης. Για την επίτευξη των στόχων της έρευνας χορηγήθηκαν στους/στις εκπαιδευτικούς ερωτηματολόγια αυτο-αναφοράς και ζητήθηκε να αναφέρουν το βαθμό και τη μορφή των συνεργασιών τους, το βαθμό στον οποίο θεωρούν ότι ορισμένοι παράγοντες δυσχεραίνουν ή διευκολύνουν αυτήν τη συνεργασία και το βαθμό στον οποίο αισθάνονται αποτελεσματικοί. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πολύ υψηλό βαθμό συνεργασίας. Η συνεργασία αυτή παίρνει κυρίως τη μορφή της άτυπης ανταλλαγής απόψεων για τη διδασκαλία, την κινητοποίηση των μαθητών/τριών, την αξιολόγηση της προόδου τους και τη λύση προβλημάτων. Σε σημαντικό μικρότερο βαθμό αναφέρουν ότι συμμετέχουν σε συνεργατικές δράσεις με στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσα από την εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων. Ως παράγοντες που διευκολύνουν αυτήν τη συνεργασία αναφέρουν σε μεγάλο βαθμό την υποστήριξη από τη διεύθυνση αλλά και την ύπαρξη αρμονικών φιλικών σχέσεων μεταξύ τους και την ύπαρξη μιας κουλτούρας συνεργασίας στο σχολείο. Ως παράγοντες που δυσχεραίνουν τη μεταξύ τους συνεργασία, παρότι αναγνωρίζουν την έλλειψη χρόνου και τη δυσπιστία ορισμένων ως προς την αποτελεσματικότητα των συνεργατικών δράσεων, ο παράγοντας ο οποίος βρέθηκε να ερμηνεύει αρνητικά το βαθμό συνεργασίας τους είναι η ελλιπής κατάρτισή τους αναφορικά με το σχεδιασμό και την υλοποίηση συνεργασιών. Επίσης, σε συμφωνία με τα διεθνή εμπειρικά δεδομένα βρέθηκε ότι ο βαθμός της συνεργασίας που αναφέρουν συνιστά σημαντικό θετικό προβλεπτικό παράγοντα των πεποιθήσεών τους για την ικανότητά τους να συμβάλλουν σημαντικά στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα όλων των μαθητών/τριών τους. Τα ευρήματα συζητιούνται αναφορικά με τις εκπαιδευτικές τους προεκτάσεις.

Λέξεις κλειδιά: Αυτο-αποτελεσματικότητα, Εκπαιδευτικοί, Συνεργασία, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

ABSTRACT

The present study aimed at exploring: (a) the degree of secondary school teachers' collaboration with colleagues in the school context, (b) the different forms of their collaboration, and (c) the factors that, according to teachers' views, can facilitate or hinder their collaboration attempts. An additional aim was to investigate the predictive value of different forms of collaboration for teachers' self-efficacy beliefs as regards their ability to affect their students' academic progress. One hundred and forty three Greek secondary school teachers of both genders from different academic disciplines from secondary schools located mainly in the city of Thessaloniki 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. According to the results, teachers reported a very high degree of collaboration with colleagues. This collaboration takes mainly the form of informal exchanging of ideas about teaching, motivating students', and evaluating students' progress as well as school problems. They reported at a significantly lower degree participation in collaborative groups aiming at personal professional development through the application of innovative teaching approaches in class. 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. Further, in accordance with previous international empirical evidence, the degree of reported collaboration was found to affect significantly teachers' self-efficacy beliefs for their ability to substantially influence their students' academic accomplishments. The educational implications of the present results are discussed.

Key words: Self-efficacy Beliefs, Teachers, Collaboration, Secondary Education.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

	ΣΕΛ.
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	4
ABSTRACT	5
ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΩΝ	8
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	9
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	10-12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	13
1.1 ΜΟΡΦΕΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ.....	13-17
1.2 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΟΥΝ Ή ΔΥΣΧΕΡΑΙΝΟΥΝ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ.....	18-21
1.3 ΕΜΠΕΙΡΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.....	21-23
1.4 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ.....	23-25
1.5 ΟΦΕΛΗ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ...	25-27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο:ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	28
2.1 Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ.....	28
2.2. Η ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΤΟΥΣ ΕΡΓΟΥ.....	28-30
2.3 ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΩΝ ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΩΝ ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ.....	30-32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο:Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ:ΛΟΓΙΚΗ, ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ	33
3.1 ΛΟΓΙΚΗ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	33-34
3.2 ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	34-36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: ΜΕΘΟΔΟΣ	37
4.1 ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ/ΟΥΣΕΣ.....	37-38
4.2 ΕΡΓΑΛΕΙΟ.....	38-49
4.3 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ.....	49
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	50
5.1 ΠΟΣΟΣΤΑ ΚΑΙ ΣΥΧΝΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΒΑΘΜΟ ΚΑΙ ΤΙΣ ΜΟΡΦΕΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ..	51-54
5.2 ΑΥΤΟ-ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΙΣ ΣΥΝΘΕΤΕΣ	

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΤΩΝ ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΩΝ	
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	54-58
5.3 ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	58-61
5.4 ΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΔΥΣΧΕΡΑΙΝΟΥΝ Ή ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΟΥΝ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΩΣ ΠΡΟΒΛΕΠΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΤΟΥ ΒΑΘΜΟΥ ΚΑΙ ΤΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ.....	61-62
5.5. Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΩΣ ΠΡΟΒΛΕΠΤΙΚΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΤΩΝ ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΩΝ ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ.....	62-64
5.6 ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΛΑΙΣΙΟΥ.....	64-66
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	67
6.1 ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΤΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ.....	68-69
6.2 ΒΑΘΜΟΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ, ΜΟΡΦΕΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΔΥΣΧΕΡΑΙΝΟΥΝ Η ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΟΥΝ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ.....	69-72
6.3 ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....	73-74
6.4 ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΣΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΑ ΑΤΟΜΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΛΑΙΣΙΟΥ.....	75-76
6.5 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ, ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΑ ΒΗΜΑΤΑ	76-77
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	78-81
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	82-89

ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Σύνθεση του δείγματος της έρευνας με βάση τα χαρακτηριστικά του σχολείου και την προϋπηρεσία σε αυτό.

Πίνακας 2. Σύνθεση του δείγματος της έρευνας με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 3. Αποτελέσματα της ανάλυσης παραγόντων στο Ερωτηματολόγιο Συνεργασίας.

Πίνακας 4. Αποτελέσματα της ανάλυσης παραγόντων στο Ερωτηματολόγιο Δράσεων Συνεργασίας.

Πίνακας 5. Αποτελέσματα της ανάλυσης παραγόντων στο Ερωτηματολόγιο Παραγόντων που δυσχεραίνουν τη συνεργασία.

Πίνακας 6. Αποτελέσματα της ανάλυσης παραγόντων στο Ερωτηματολόγιο παραγόντων που διευκολύνουν τη συνεργασία.

Πίνακας 7. Αποτελέσματα της ανάλυσης παραγόντων στο Ερωτηματολόγιο Πεποιθήσεων Αυτο-αποτελεσματικότητας.

Πίνακας 8. Ποσοστά και συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για το βαθμό της μεταξύ τους συνεργασίας.

Πίνακας 9. Ποσοστά και συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τη μορφή της μεταξύ τους συνεργασίας.

Πίνακας 10. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και τιμές λοξότητας και κύρτωσης των υπό εξέταση σύνθετων μεταβλητών.

Πίνακας 11. Συντελεστές συσχέτισης Pearson (r) μεταξύ του βαθμού συνεργασίας, των μορφών συνεργασίας και των παραγόντων που δυσχεραίνουν ή διευκολύνουν την συνεργασία.

Πίνακας 12. Συντελεστές συσχέτισης Pearson (r) μεταξύ των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας, των δράσεων συνεργασίας και των παραγόντων που δυσχεραίνουν ή διευκολύνουν την συνεργασία.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της προσπάθειάς μου και νιώθοντας πολύ μεγάλη χαρά αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους εκείνους τους ανθρώπους που συνέβαλαν στην υλοποίησή της.

Ένα πολύ μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στην Καθηγήτρια Χρυσούλα Χατζηγεωργίου γιατί δέχθηκε να εποπτεύσει την εργασία μου και μου έδειξε πολύ μεγάλη εμπιστοσύνη για να ολοκληρωθεί αυτή η προσπάθεια.

Ευχαριστώ οφείλω στους καθηγητές και στις καθηγήτριες του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών για όλα αυτά που μου δίδαξαν, καθώς και στους συμφοιτητές και τις συμφοιτήτριές μου για τις στιγμές γόνιμου διαλόγου που είχα μαζί τους, αλλά και για τη συμπαράσταση και την προθυμία τους να μοιραστούν μαζί μου τους προβληματισμούς μου για την ολοκλήρωση όλης αυτής της προσπάθειας. Ευχαριστώ οφείλω και στους/τις εκπαιδευτικούς που με μεγάλη προθυμία συμμετείχαν στην έρευνα, γιατί χωρίς τη δική τους βοήθεια δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί αυτή η εργασία. Επίσης, ένα μεγάλο ευχαριστώ στο Γιώργο για τη στήριξη που τόσο γενναιόδωρα μου πρόσφερε όλο αυτό το διάστημα.

Τέλος, αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στην οικογένειά μου, την κόρη μου Βασιλική και τη γυναίκα μου Παναγιώτα γιατί συμμερίστηκαν τους στόχους μου και στήριξαν με κάθε τρόπο τις προσπάθειές μου. Ευχαριστώ ιδιαίτερα τη γυναίκα μου γιατί, εκτός από την αμέριστη συναισθηματική στήριξη, συνέβαλε ουσιαστικά στη στατιστική ανάλυση και την ερμηνεία των δεδομένων της παρούσας έρευνας.

Εισαγωγή

Ο **στόχος** της παρούσας μελέτης είναι διπλός. Πιο συγκεκριμένα, βασικός στόχος είναι η 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. Ένας επιπλέον **στόχος** ήταν η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών συμβάλλει στη διαμόρφωση των πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας που αναφέρουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για το εκπαιδευτικό τους έργο και την ικανότητά τους να συμβάλλουν ουσιαστικά στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών τους.

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. Επιπλέον, η ίδια η πανεπιστημιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ακόμη και σήμερα περιλαμβάνει σε πολύ μικρότερο βαθμό γνωστικά αντικείμενα που αφορούν τις μορφές που μπορεί να λάβει η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, τους τρόπους υλοποίησης συνεργατικών δράσεων και την αποτελεσματικότητά τους, συγκριτικά με άλλα γνωστικά αντικείμενα. Ειδικότερα, πολύ μεγαλύτερη αναλογικά έμφαση είχε δοθεί στο παρελθόν στα οφέλη της συνεργατικής μάθησης των μαθητών και μαθητριών στο πλαίσιο της τάξης, ενώ οι εκπαιδευτικοί παραδοσιακά δούλευαν, θα λέγαμε, "απομονωμένοι" και βασιζόμενοι ως ένα βαθμό σε πρακτικές δοκιμής - λάθους στη διδασκαλία τους (βλ. Rosenholtz, 1989).

Τις δυο τελευταίες δεκαετίες, ωστόσο, 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 είτε στην προσωπική επαγγελματική τους ανάπτυξη είτε στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών/τριών. Ειδικότερα, η μεταξύ των εκπαιδευτικών συνεργασία (είτε ως ανταλλαγή απόψεων είτε ως κοινός σχεδιασμός των διδακτικών και μαθησιακών στόχων και της αξιολόγησης) θεωρείται κεντρικής σημασίας για την επίτευξη αλλαγών στο επίπεδο της επίλυσης εκπαιδευτικών προβλημάτων, της επιλογής της διδακτικής μεθοδολογίας και των διδακτικών πρακτικών, αλλά και της ίδιας της διαδικασίας

της μάθησης (Hausman & Goldring, 2001. Louis, Marks, & Kruse, 1996). Ένας σημαντικός λόγος για τη στροφή αυτή είναι η ολοένα και μεγαλύτερη έμφαση στην απόκτηση δεξιοτήτων συνεργασίας στον ευρύτερο εργασιακό χώρο. Ένας από τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής στο νέο εργασιακό περιβάλλον που έχει διαμορφωθεί είναι η προαγωγή των συνεργατικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, έτσι ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις εργασιακές απαιτήσεις κατά την αποφοίτησή τους από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και την ένταξή τους στην αγορά εργασίας. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η συνεργατικές δράσεις των εκπαιδευτικών θεωρούνται κομβικής σημασίας καθώς μπορούν να λειτουργήσουν ως ένα παράδειγμα συνεργατικής δουλειάς και μάθησης για τα παιδιά. Διδάσκουν δεξιότητες συνεργασίας μέσα από το προσωπικό τους παράδειγμα συνεργασίας στο πλαίσιο μιας ομάδας (Cook, 2005). Επιπλέον, η εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών μεθόδων μέσα στην τάξη φαίνεται να προϋποθέτει ένα υψηλό επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών (Slavit, Kennedy, Lean, Nelson, & Deuel, 2011).

Σχετικά πρόσφατα ερευνητικά αποτελέσματα του προγράμματος TALIS (Teaching and Learning International Service) στο οποίο συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης από 23 χώρες, έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται σε δράσεις συνεργατικής μάθησης αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις (όπως για παράδειγμα συνεργατική μάθηση μέσα στην τάξη) σε μεγαλύτερο βαθμό και αναφέρουν υψηλότερο βαθμό επαγγελματικής ικανοποίησης και αυτο-αποτελεσματικότητας από ό,τι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν αναφέρουν στον ίδιο βαθμό συμμετοχή σε ομάδες συνεργασίας (European Commission, 2013). Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού τους έργου συνιστούν μια πολύ σημαντική πηγή κινήτρου, σύμφωνα με τα διεθνή δεδομένα που θα παρουσιαστούν στο θεωρητικό της παρούσας μελέτης, καθώς δεν αφορούν την πραγματική ικανότητα των εκπαιδευτικών, αλλά τις προσδοκίες που έχουν για επιτυχία και, υπό αυτήν την έννοια προσδιορίζουν το βαθμό στον οποίο θα εμπλακούν ενεργητικά οι εκπαιδευτικοί στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παρότι ένα από τα οφέλη της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών αφορά τη βελτίωση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα του έργου τους, η σχέση αυτή πολύ λίγο έχει μελετηθεί διεθνώς, όσο είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε. Για το λόγο αυτό, ένας από τους στόχους της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση αυτής της σχέσης.

Τέλος, η παρούσα μελέτη αφορά τις απόψεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η διερεύνηση των παραπάνω στόχων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι σημαντική καθώς το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών στη

δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει βρεθεί διεθνώς χαμηλό ή μέτριο (Mora-Ruano et al., 2018. Vangrieken et al., 2015), συγκριτικά με αυτό που αναφέρεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τα γνωστικά αντικείμενα φαίνεται να δημιουργούν έναν "φυσικό" κατακερματισμό και αυτό, 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 ως ένα βαθμό εμποδίζει την προώθηση ευρύτερων συνεργασιών μεταξύ των εκπαιδευτικών (Hargreaves, 1995).

Κεφάλαιο 1ο

Συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα ευρήματα ερευνών που εξέτασαν τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Στη συντριπτική τους πλειοψηφία οι μελέτες έχουν εστιάσει στη συνεργασία με στόχο τη βελτίωση του διδακτικού έργου μέσα από την ανταλλαγή απόψεων, γνώσεων και εμπειριών και την οργάνωση κοινών διδακτικών πρακτικών. Επιπλέον, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στους παράγοντες που διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν αυτήν τη συνεργασία, καθώς και στα οφέλη της συνεργασίας για την ανάπτυξη και την αυτο-βελτίωση των ίδιων των εκπαιδευτικών (Brownell, Yeager, Rennells, & Riley, 1997. Shachar, & Shmuelevitz, 1997), αλλά και την αύξηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών/τριών (Pounder, 1998).

Αξίζει να σημειωθεί, ωστόσο, ότι ενώ σε θεωρητικό επίπεδο υπάρχει συμφωνία μεταξύ των θεωρητικών για τη σημασία και τα οφέλη της συνεργασίας, δεν υπάρχουν επαρκή ερευνητικά δεδομένα ως προς το ποια μορφή συνεργασίας και κάτω από ποιες προϋποθέσεις είναι πιο αποτελεσματική για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης και τα οφέλη που απορρέουν από αυτήν για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ως επαγγελματίες και για τις επιδόσεις των μαθητών και μαθητριών. Επίσης, τα σχολεία φαίνεται να διαφέρουν ως προς τις δυνατότητες και την υποστήριξη που παρέχουν στους εκπαιδευτικούς για συνεργασία. Τέλος, φαίνεται ότι σε ορισμένες περιπτώσεις η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών δεν αποτιμάται από τους ίδιους ως ένα "όχημα" για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού τους έργου, αλλά υπάρχουν επιφυλάξεις. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν σχετικά εμπειρικά δεδομένα από τη διεθνή και ελληνική πραγματικότητα για τις μορφές που λαμβάνει αυτή η συνεργασία στο πλαίσιο του σχολείου, τα δομικά της χαρακτηριστικά, τους παράγοντες που την προωθούν ή τη δυσχεραίνουν καθώς και τα οφέλη για τα παιδιά, το σχολείο, και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

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 βαθμός συνεργασίας με τους συναδέλφους

τους. Υπό αυτήν την έννοια οι απόψεις των εκπαιδευτικών έχουν όλους τους περιορισμούς που έχουν τα δεδομένα που προέρχονται από αυτο-αναφορές ως προς την αξιοπιστία τους αναφορικά με αυτό που συμβαίνει στην πραγματικότητα. Οι αυτο-αναφορές, ωστόσο, παρά τους περιορισμούς τους είναι σημαντικές γιατί αντανakλούν τον τρόπο που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την ένταση, την ποιότητα και τα οφέλη της συνεργασίας.

Οι Vangrieken, Dochy, Raes, και Kyndt (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. Έτσι μέρος της αντιφατικότητας ορισμένων ευρημάτων οφείλεται στους διαφορετικούς λειτουργικούς ορισμούς της έννοιας. Πιο συγκεκριμένα, η συνεργασία περιγράφεται με όρους όπως: "ομάδες εκπαιδευτικών", "συνεργασία εκπαιδευτικών", "επαγγελματικές κοινότητες μάθησης", "κοινότητες μάθησης εκπαιδευτικών", "ομάδες μάθησης εκπαιδευτικών", κ.ά. Δυο από τους πιο συχνούς όρους "ομπρέλα" που είναι δηλωτικοί διαφορετικών μορφών συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών είναι οι όροι "συνεργασία" και "Επαγγελματικές Κοινότητες (Μάθησης)".

Ειδικότερα, όταν χρησιμοποιείται στη βιβλιογραφία ο όρος **"συνεργασία" (collaboration)**, συνήθως διακρίνει μεταξύ τεσσάρων τύπων συνεργασίας, οι οποίοι 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. Αυτός ο τύπος συνεργασίας είναι προσανατολισμένος αποκλειστικά στο συγκεκριμένο έργο που καλείται να φέρει σε πέρας ο εκπαιδευτικός και περιλαμβάνει αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών ώστε να παραχθεί ένα κοινό αποτέλεσμα. Έτσι ο συγκεκριμένος όρος χρησιμοποιείται στη βιβλιογραφία συνήθως ως ένας όρος ομπρέλα για να περιγράψει ποικίλες μορφές συνεργασίας. Διαφοροποιείται από την έννοια της συναδελφικότητας (collegiality), καθώς η συνεργασία προκύπτει από το ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αναζητούν τη συνεργασία και τις συνεργατικές δράσεις ως κινητήρια δύναμη και ως μέσο που θα τους βοηθήσει στο έργο τους, γι' αυτό και αντλούν ικανοποίηση από τη συμμετοχή τους σε συνεργατικές δράσεις, ενώ η συναδελφικότητα πηγάζει από την "υποχρέωση" που έχουν να λειτουργούν συναδελφικά (συναδελφική αλληλεγγύη) και να έχουν αρμονικές σχέσεις μεταξύ τους και τίθεται συνήθως από τη διεύθυνση του σχολείου.

Ο όρος "**Επαγγελματικές Κοινότητες (Μάθησης)**" (**Professional (Learning) Communities**), χρησιμοποιείται για να περιγράψει διάφορες μορφές ομαδικής δουλειάς και υιοθέτησης μιας "κουλτούρας συνεργασίας" από την πλευρά των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί που συγκροτούν αυτές τις ομάδες μοιράζονται τις ίδιες αρχές, το ίδιο όραμα για τη διδασκαλία, την πρόοδο των μαθητών/τριών και τους στόχους του σχολείου. Όταν οι αυτές οι ομάδες εστιάζουν στη μάθηση συνιστούν τις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (μάθηση με τους συναδέλφους και από τους συναδέλφους). Συχνά χρησιμοποιείται και ο όρος "**Κοινότητες Πρακτικής**" (**Communities of Practice**) για να δοθεί έμφαση στην ενεργητική εμπλοκή σε συνεργατικές πρακτικές μέσα σε ένα πλαίσιο που χαρακτηρίζεται από αμοιβαιότητα και δεν είναι στατικό αλλά δυναμικό καθώς αναπτύσσεται με το πέρασμα του χρόνου και τη συσσώρευση των συνεργατικών εμπειριών. Αφορά ομάδες εκπαιδευτικών οι οποίοι μοιράζονται το ίδιο πάθος ή το ίδιο έντονο ενδιαφέρον για κάτι και προσπαθούν να μάθουν γι' αυτό όσο το δυνατόν περισσότερα, έτσι ώστε να γίνονται ολοένα καλύτεροι αλληλεπιδρώντας συστηματικά μεταξύ τους και μαθαίνοντας ο ένας από τον άλλον. Η ενεργητική συμμετοχή στο πλαίσιο αυτών των ομάδων έχει βρεθεί ότι μειώνει την απομόνωση και συμβάλλει σημαντικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των ίδιων των εκπαιδευτικών (Patton & Parker, 2017. Vangrieken, Meredith, Packer, & Kynndt, 2017).

Όσον αφορά τα **δομικά χαρακτηριστικά** των διαφόρων μορφών συνεργασίας, σύμφωνα με τους Vangrieken et al. (2015), μια μορφή συνεργασίας μπορεί να δομείται με βάση: (α) την τάξη φοίτησης (διακρίνεται σε συνεργασία εκπαιδευτικών που διδάσκουν στην ίδια τάξη- π.χ., Β' Γυμνασίου- ή σε διαφορετικές τάξεις) και (β) την ειδικότητα (συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών της ίδιας ειδικότητας ή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων). Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πιο συχνή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών που διδάσκουν στην ίδια τάξη από ό,τι συνεργασία μεταξύ τάξεων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (βλ. επίσης Doppenberg, Bakx, & den Brok, 2012), ενώ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ανέφεραν το αντίθετο, τουλάχιστον στις μελέτες που συμπεριλήφθηκαν στην επισκόπηση (βλ. επίσης, Markow, & Pieters, 2010). Ως προς τη συνεργασία με βάση την ειδικότητα, αναφέρθηκαν περισσότερες συνεργατικές δράσεις εκπαιδευτικών από διαφορετικές ειδικότητες παρά από την ίδια. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν συμμετοχή είτε σε καθορισμένες ομάδες συνεργασίας, οι οποίες λειτουργούσαν διαχρονικά για μεγάλο διάστημα στο σχολείο και αποτελούνται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και είχαν ως αναφορά τα ίδια παιδιά, είτε συμμετοχή σε ομάδες οι οποίες είχαν ως σημείο αναφοράς την τάξη φοίτησης και άλλαζαν κάθε χρόνο. Επιπλέον, οι ομάδες συνεργασίας ποίκιλαν με βάση το μέγεθός τους και μπορεί να αφορούσαν είτε σχεδόν όλους

τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου (συνήθως σε πολύ μικρά σχολεία) είτε ομάδες εκπαιδευτικών με βάση τα προαναφερθέντα κριτήρια (π.χ., την τάξη φοίτησης, την ειδικότητα). Τέλος, σημαντικό δομικό χαρακτηριστικό των ομάδων συνεργασίας φαίνεται να συνιστά η φύση αυτής της συνεργασίας (το βάθος ή την ποιότητά της). Όπως προαναφέρθηκε, μπορεί να εκτείνεται σε ένα συνεχές από την απλή συνέντευξη/συγκέντρωση κάποιων εκπαιδευτικών του σχολείου έως την ύπαρξη ομάδων συνεργασίας με συνοχή και αλληλεξάρτηση.

Είναι σημαντικό, ωστόσο, να αναφερθεί σε αυτό το σημείο ότι, ενώ οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί συχνά αναφέρουν ότι αποτελούν μέλη ομάδων συνεργασίας στο πλαίσιο του σχολείου, τις περισσότερες φορές αυτές οι ομάδες δεν πληρούν τα κριτήρια μια "πραγματικής ομάδας", η οποία χαρακτηρίζεται: (α) από κοινούς στόχους και ευθύνες, (β) ουσιαστική δέσμευση απέναντι σε έναν κοινό στόχο (ο οποίος αποτελεί έναν ισχυρό συνδετικό κρίκο των μελών της ομάδας), (γ) ισχυρό αίσθημα του ανήκειν σε μια ομάδα και αντίληψη της συμμετοχής σε αυτήν ως κεντρικής σημασίας για τον επαγγελματικό εαυτό, (δ) αλληλεξάρτηση ως προς το έργο που έχει να επιτελέσει η ομάδα και αλληλεξάρτηση ως προς το αποτέλεσμα (η αντίληψη, δηλαδή, ότι μόνο αν εργαστούν όλοι μπορούν να ολοκληρώσουν ένα έργο και το αποτέλεσμα της προσπάθειας του καθενός εξαρτάται και από την προσπάθεια του άλλου) (βλ. Vangrieken et al., 2015).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της επισκόπησης ως προς τη φύση των ομάδων συνεργασίας των εκπαιδευτικών, οι Vangrieken et al. (2015) συμπεραίνουν ότι υπάρχουν διάφορα **επίπεδα "ποιότητας" και "βάθους" στη συνεργασία** μεταξύ των εκπαιδευτικών, με βάση πάντα τις αναφορές των ίδιων των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, 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, Owens Farmer, McQueen, και Grisson (2015), η οποία κράτησε για δυο χρόνια και αφορούσε τη διερεύνηση της ποιότητας της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του σχολείου, καθώς και τη σχέση μεταξύ των πρακτικών συνεργασίας και των επιδόσεων των μαθητών/τριών. Στην έρευνα έλαβαν μέρος 9.000 περίπου εκπαιδευτικοί από έναν πολύ μεγάλο αριθμό δημόσιων σχολείων (N = 336, 45% της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) στην περιοχή του Μαϊάμι των Η.Π.Α. Καταρχήν, οι

περισσότεροι εκπαιδευτικοί (84%) απάντησαν καταφατικά στην ερώτηση αν αποτελούν μέλος μια ομάδας συναδέλφων οι οποίοι συνεργάζονται για θέματα διδασκαλίας και το 90% αυτών απάντησαν ότι αυτές οι ομάδες συνεργασίας τους βοηθούν γενικά (39%) ή τους βοηθούν πάρα πολύ (49%) και μόνο το 10% απάντησαν ότι τους βοηθούν λίγο και το 2% ότι δεν βοηθούν καθόλου. Από αυτούς που απάντησαν καταφατικά, στη συνέχεια ζητήθηκε να αναφέρουν το βαθμό και την έκταση στην οποία συνεργάζονται για ποικίλα εκπαιδευτικά ζητήματα. Η εφαρμογή της ανάλυσης παραγόντων στις απαντήσεις τους ανέδειξε έναν γενικό παράγοντα συνεργασίας και εναλλακτικά τρεις επιμέρους παράγοντες οι οποίοι αφορούσαν τη μεταξύ τους συνεργασία με θέμα (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. Ως προς την έκταση και το βάθος της συνεργασίας στα παραπάνω θέματα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι συνεργάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό/σε μεγαλύτερο βάθος για ζητήματα που αφορούν τις στρατηγικές διδασκαλίας και την αξιολόγηση των μαθητών/τριών και λιγότερο για ζητήματα πειθαρχίας και διαχείρισης της τάξης ή ελέγχου της σχολικής εργασίας. Τη συνεργασία τους πάνω σε ζητήματα στρατηγικών διδασκαλίας την αξιολόγησαν και ως την πιο βοηθητική συνεργασία συγκριτικά με τη συνεργασία τους για τις υπόλοιπες θεματικές και κυρίως τη συνεργασία τους για τα ζητήματα πειθαρχίας και διαχείρισης της τάξης.

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι, ανεξάρτητα από την ανάγκη ή την επιθυμία των ίδιων των εκπαιδευτικών για συνεργασία, υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες που σύμφωνα με τις αναφορές των ίδιων των εκπαιδευτικών διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν την οργάνωση και την υλοποίηση συνεργατικών δράσεων ή συνεργασιών γενικά. Οι παράγοντες αυτοί μπορεί να αφορούν είτε το ίδιο το πλαίσιο και τις δυνατότητες που αυτό παρέχει ή τα εμπόδια που βάζει (π.χ., μέγεθος σχολείου, βαθμίδα εκπαίδευσης, κουλτούρα συνεργασίας, διεύθυνση, κ.ά) είτε ατομικά χαρακτηριστικά των ίδιων των εκπαιδευτικών (π.χ., προσωπικότητα, επίπεδο εξειδίκευσης, ηλικία, φύλο, κ.ά.).

Στη συνέχεια θα αναφερθούν τα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν τους παράγοντες που φαίνεται να ρυθμίζουν τη μορφή και το βαθμό της μεταξύ των εκπαιδευτικών συνεργασίας στο πλαίσιο του σχολείου.

1.2 Παράγοντες που διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν τη συνεργασία

Η επισκόπηση των Vangrieken et al. (2015) επισήμανε, όπως προαναφέρθηκε, τη μεγάλη συχνότητα επιφανειακών μορφών συνεργασίας, η οποία αφορά κυρίως πρακτικά ζητήματα (π.χ., ο χρονικός προγραμματισμός της διδασκαλίας μιας ενότητας, το υλικό διδασκαλίας) και πολύ λιγότερο αναλογισμό και κριτική αποτίμηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου μέσα στην τάξη και στο σχολείο γενικότερα. Αυτό, σύμφωνα με τους ερευνητές, πιθανόν να οφείλεται στην **απουσία μιας κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών** γενικά, καθώς η ουσιαστική συνεργασία προϋποθέτει όχι μόνο αλληλεπίδραση και ανταλλαγή απόψεων αλλά και αλληλεξάρτηση (κοινούς στόχους και εφαρμογή κοινών πρακτικών). Έτσι συνήθως οι εκπαιδευτικοί 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 **το μέγεθος του σχολείου** και την κουλτούρα συνεργασίας που υπάρχει στο σχολείο. Σχολεία τα οποία έχουν έναν μεγάλο αριθμό μαθητών/τριών δεν ευνοούν τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών. Επίσης, ενώ ο σχεδιασμός συνεργατικών δράσεων είναι συχνός στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δεν παρατηρείται με την ίδια συχνότητα και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αυτό αποδίδεται σε ένα μεγάλο βαθμό στην **πολύ μεγαλύτερη εξειδίκευση των γνωστικών αντικειμένων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση**. Οι εκπαιδευτικοί, όταν συνεργάζονται προτιμούν συνήθως συναδέλφους της ίδιας ειδικότητας. Σύμφωνα μάλιστα με τον Hargreaves (1995) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κυριαρχεί μια κουλτούρα κατακερματισμού των εκπαιδευτικών σε μικρές ομάδες με βάση κυρίως το κοινό γνωστικό αντικείμενο και αυτό δυσκολεύει την ουσιαστική συνεργασία με συναδέλφους άλλων γνωστικών αντικειμένων.

Παρόμοια είναι τα ευρήματα της έρευνας μεγάλης κλίμακας των Ronfeldt et al. (2015). Ειδικότερα, βρέθηκε σημαντική διακύμανση μεταξύ των σχολείων και μεταξύ των εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση της συμμετοχής τους σε ομάδες συνεργασίας. Ως προς το αν **διαφορετικοί τύποι σχολείων** προωθούν διαφορετικά είδη συνεργασίας, τα ευρήματα έδειξαν ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανέφεραν σε μικρότερο βαθμό ποιοτική συνεργασία συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας, τόσο ως προς τη συνεργασία τους γενικά όσο και ως προς τη συνεργασία που είναι εστιασμένη στη διαμόρφωση του προγράμματος, των στρατηγικών διδασκαλίας και στις ανάγκες των μαθητών/τριών. Η

ποιότητα, ωστόσο, της συνεργασίας δεν βρέθηκε να διαφέρει στα ζητήματα που αφορούν την αξιολόγηση των μαθητών/τριών. Επίσης, ανεξάρτητα από τον τύπο του σχολείου, καλύτερη ποιότητα συνεργασίας για το πρόγραμμα και τις στρατηγικές διδασκαλίας αναφέρθηκε από εκπαιδευτικούς σχολείων με μεγάλο αριθμό μαθητών/τριών, ενώ αντίθετα οι εκπαιδευτικοί αυτών των σχολείων ανέφεραν χαμηλή ποιότητα συνεργασίας εστιασμένη στις ανάγκες των μαθητών/τριών.

Ως προς την **επίδραση των ατομικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών** στην ποιότητα της συνεργασίας, το υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών βρέθηκε να συνδέεται θετικά με αναφορές πιο ποιοτικής συνεργασίας. Επίσης, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ανέφεραν γενικά πιο ποιοτική συνεργασία, τόσο ως προς τις στρατηγικές διδασκαλίας όσο και ως προς την αξιολόγηση των μαθητών/τριών (Ronfeldt et al., 2015). Παρόμοια ήταν τα ευρήματα και της έρευνας των (Mora-Ruano, Gebhardt, & Wittmann, 2018 σε δείγμα Γερμανών εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο της PISA, σύμφωνα με τα οποία οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ανέφεραν σημαντικά υψηλότερο βαθμό συνεργασίας από ότι οι άνδρες. Η επίδραση των ατομικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών στη μεταξύ τους συνεργασία επισημαίνεται και στην επισκόπηση των Vangrieken, et al. (2015). Ειδικότερα, οι ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι 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 ωρολογίου 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. Επίσης, ο χρόνος συνυπηρέτησης των εκπαιδευτικών σε ένα σχολείο είναι ένας παράγοντας που σε κάθε περίπτωση βρέθηκε να συμβάλλει θετικά, προς την οργάνωση πιο μόνιμων μορφών 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. Τέλος, ένα υποστηρικτικό προς δράσεις συνεργασίας πλαίσιο από την πλευρά της διεύθυνσης του σχολείου καθώς και η δημιουργία μιας ατμόσφαιρας αμοιβαίου σεβασμού συνιστά

ιδιαίτερα σημαντικούς παράγοντες πλαισίου. Ο ρόλος της διεύθυνσης θα περιγραφεί αναλυτικότερα στο τέλος της συγκεκριμένης ενότητας.

Σε αντίθεση, **παράγοντες οι οποίοι παρεμποδίζουν τη συνεργασία** αφορούν τόσο προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και 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 (είτε πολύ μεγάλες είτε πολύ μικρές), την έλλειψη χρόνου, και τον εργασιακό φόρτο. Τέλος, ένας σημαντικός παράγοντας πλαισίου που αποτελεί εμπόδιο για τη συνεργασία είναι η απουσία κουλτούρας συνεργασίας στο πλαίσιο του συγκεκριμένου σχολείου και η ύπαρξη ισχυρών κανόνων αυτονομίας και ανεξαρτησίας όσον αφορά το διδακτικό και το γενικότερο παιδαγωγικό τους έργο. Σύμφωνα, ωστόσο, με τους ερευνητές, ανεξάρτητα από την ύπαρξη ή μη κουλτούρας συνεργασίας σε ένα σχολείο, η κουλτούρα της ατομικής δράσης και της αυτονομίας είναι πολύ ισχυρή γενικά στην εκπαίδευση και για το λόγο αυτό οι ερευνητές προτείνουν οι παρεμβάσεις για αλλαγή να ξεκινήσουν καταρχήν από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (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 συμβάλλει περισσότερο σε ένα συνεργατικό πρόγραμμα και αυτό αποτελεί εμπόδιο για την ομαλή συνεργασία. Παρόμοια είναι τα ευρήματα σχετικής έρευνας σε δείγμα Αυστραλών εκπαιδευτικών τεσσάρων σχολείων στα οποία εφαρμόστηκε ένα πρόγραμμα ενδυνάμωσης των δράσεων συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Παρόλο που η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφερε σημαντικά θετικά οφέλη από τη μεταξύ τους συνεργασία, μια μειοψηφία εκπαιδευτικών είχε αρνητική στάση και εξέφρασε παράπονα τα οποία αφορούσαν την αύξηση του εργασιακού φόρτου, την απώλεια της αυτονομίας και την ενίσχυση των

ανταγωνιστικών σχέσεων μεταξύ των συναδέλφων για την εξασφάλιση των διαθέσιμων πόρων και της αναγνώρισης από τη διεύθυνση. 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. 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 (Mora-Ruano, Gebhardt, & Wittmann, 2018).

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν σχετικά ερευνητικά δεδομένα για τη συνεργασία μεταξύ Ελλήνων εκπαιδευτικών.

1.3 Εμπειρικά δεδομένα από την Ελλάδα

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, Κεραμιτσόγλου, Λέκκα, Μουλάκη, Μπουτζιλούδη και Σαρικά (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. Επίσης, η μονιμότητα των εκπαιδευτικών και τα πολλά χρόνια συνυπηρέτησης στο ίδιο σχολείο συμβάλλουν θετικά στην προαγωγή και τη διατήρηση δράσεων συνεργασίας. Μάλιστα, και πάλι σε συμφωνία με τα διεθνή δεδομένα, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι καθοριστικός παράγοντας για την ανάπτυξη συνεργασιών με τους συναδέλφους τους είναι η προσωπικότητα των συναδέλφων.

Στα πλαίσια ενός σχετικού πιλοτικού ερευνητικού προγράμματος σε δείγμα 30 Ελλήνων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πραγματοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις από τους Γεωργιάδου και συν. (2011) με θέμα τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το βαθμό και το είδος συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο τους. Τα ευρήματα της συγκεκριμένη μελέτης συνάδουν με αυτά των ερευνών από το εξωτερικό. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν πολύ θετικά τη μεταξύ τους συνεργασία. Σε πολύ μεγάλο ποσοστό αναφέρουν ότι οι μεταξύ τους σχέσεις είναι συνεργατικές και όχι ανταγωνιστικές. Οι λόγοι, ωστόσο, για τους οποίους αναφέρουν οι περισσότεροι (40%) ότι αναζητούν τη συνεργασία των συναδέλφων τους αφορούν κυρίως ζητήματα διδασκαλίας και βελτίωσης του εκπαιδευτικού τους έργου (ανταλλαγή απόψεων, πρακτικών και υλικού με συναδέλφους που διδάσκουν στην ίδια τάξη ή το ίδιο αντικείμενο) και σε πολύ μικρότερο ποσοστό (22%) αναφέρουν ως λόγο συνεργασίας παιδαγωγικά ζητήματα, όπως την επίλυση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών/τριών τους και τη διαχείριση προβλημάτων της τάξης. Αλλά ακόμη και σε αυτήν την περίπτωση η συνεργασία περιορίζεται στην ανταλλαγή απόψεων, γνώσεων και εμπειριών και όχι σε μια οργανωμένη συνεργατική δράση. Στην ίδια έρευνα, ως κριτήρια με βάση τα οποία επιλέγουν τους συναδέλφους με τους οποίους θα συνεργαστούν, ανέφεραν τις κοινές παιδαγωγικές και διδακτικές αντιλήψεις, τα κοινά ενδιαφέροντα αλλά και την προσωπικότητα των συναδέλφων τους και την προθυμία τους να συνεργαστούν. Μάλιστα, 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) με ερωτήσεις κλειστού τύπου και ημι-δομημένες συνεντεύξεις, 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, εύρημα το οποίο είναι συνεπές και με τα διεθνή ευρήματα για τον κατακερματισμό των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. 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, όπως έχει βρεθεί σε σχολεία του εξωτερικού σε ανάλογες περιπτώσεις. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι στο σχολείο τους παρέχονται ευκαιρίες

ανάπτυξης συνεργατικών σχέσεων με τους συναδέλφους τους είτε σε ελάχιστο/μικρό βαθμό (43%) είτε σε μέτριο βαθμό (49%). Είναι αξιοσημείωτο, ωστόσο, ότι ένα σημαντικό ποσοστό (48.6%) αναφέρουν ότι συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους για να αντιμετωπίσουν από κοινού προβλήματα πειθαρχίας των μαθητών/τριών τους ή εξατομικευμένες περιπτώσεις μαθητών/τριών. Το συγκεκριμένο εύρημα επιβεβαιώνεται και από τις συνεντεύξεις, καθώς αναφέρουν ότι συζητούν συλλογικά (στο επίπεδο του Συλλόγου διαδασκόντων) όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες (π.χ., παραβατική συμπεριφορά κάποιων μαθητών/τριών) και λαμβάνονται αποφάσεις συνήθως στο πλαίσιο αυτών των παιδαγωγικών συναντήσεων. Θεωρούν, ωστόσο, ότι αυτές οι παιδαγωγικές συναντήσεις δεν είναι συχνές και επικεντρώνονται κυρίως σε ζητήματα που αφορούν τη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών/τριών. Αξιοσημείωτο είναι, επίσης, το εύρημα ότι μόνο οι επιπλέον σπουδές των εκπαιδευτικών (π.χ., τίτλοι μεταπτυχιακών σπουδών, επιμορφώσεις) συμβάλλουν θετικά στη διάθεσή τους να εμπλακούν σε συνεργατικές δράσεις, ενώ το φύλο και η ηλικία τους δεν βρέθηκε να συνδέονται με τη διάθεσή τους να εμπλακούν σε αντίστοιχες δράσεις.

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν ερευνητικά δεδομένα που αφορούν το ρόλο της διεύθυνσης του σχολείου στην προώθηση ή μη της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών καθώς βρέθηκε να συνιστά έναν παράγοντα πλαισίου κεντρικής σημασίας.

1.4 Ο ρόλος της Διεύθυνσης του σχολείου

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 (παρέχει όλες τις πληροφορίες που διαθέτει) και σε οργανωτικό (διευκολύνει οργανώνοντας και ελέγχοντας την πορεία των δράσεων συνεργασίας) (Vangrieken, et al., 2015).

Παρόμοια είναι τα ευρήματα και από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα, τόσο στην έρευνα των Γεωργιάδου και συν. (2011) με εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσο και στην έρευνα της Πομάκη (2007) με εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ο ρόλος της διεύθυνσης/ηγεσίας του σχολείου θεωρήθηκε από τους εκπαιδευτικούς καθοριστικός για την προώθηση συνεργατικών δράσεων στο σχολείο τους και την ποιότητα της μεταξύ τους συνεργασίας, σε συμφωνία και με τα σχετικά διεθνή εμπειρικά δεδομένα. Μια αναποτελεσματική, αδιάφορη και αδύναμη να μοιράσει ρόλους και

αρμοδιότητες διεύθυνση θεωρήθηκε ότι ενισχύει τις συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και, κατά συνέπεια, λειτουργεί αποτρεπτικά για την οικοδόμηση σχέσεων συνεργασίας.

Αξιοσημείωτα είναι και τα ευρήματα της μελέτης των Nooruddin & Baig (2014) για το ρόλο της διεύθυνσης του σχολείου στη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η διεύθυνση του σχολείου μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά υποστηρίζοντας τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους τόσο μέσα από την οργάνωση και την υλοποίηση υποστηρικτικών δράσεων συμβουλευτικής και επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς όσο και μέσα από τη θεσμοθέτηση ενιαίων κανόνων συμπεριφοράς και κινήτρων με έμφαση στην ενίσχυση των θετικών μορφών συμπεριφοράς από την πλευρά των μαθητών. Σύμφωνα με σχετική έρευνα των Sun, Shek, και Siu (2008) ένας από τους παράγοντες "κλειδιά" για την επιτυχή εφαρμογή ποικίλων προγραμμάτων παρέμβασης στο σχολικό πλαίσιο είναι η ικανότητα των εκπαιδευτικών να δημιουργούν ζεστές σχέσεις αμοιβαίου σεβασμού και υποστηρικτικές σχέσεις συνεργασίας με τη διεύθυνση του σχολείου. 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 και 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, Bradshaw, & Furlong, 2014). Πιο συγκεκριμένα, έχει βρεθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται το σχολείο τους ως ένα σχολείο στο οποίο υπάρχουν σχέσεις εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών και της διεύθυνσης τείνουν να αξιολογούν πιο θετικά τη συμπεριφορά των μαθητών τους (Thapa et al., 2013).

Παρόμοια είναι και τα ευρήματα σχετικών ερευνών για το ρόλο της διεύθυνσης ως φορέα μιας κουλτούρας συνεργασίας και υποστήριξης των εκπαιδευτικών. Σε πρόσφατη επισκόπηση από την Αλεξανδρίτου (2017, σελ. 17-21) επισημαίνεται ότι ο τρόπος διοίκησης του σχολείου συνιστά έναν από τους βασικούς παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Ειδικότερα, βασική αρχή είναι σε κάθε περίπτωση η διεύθυνση να γνωρίζει τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες του σχολείου, έτσι ώστε να είναι ευέλικτη και να προσαρμόζει κάθε φορά τον τρόπο διοίκησης με στόχο την κάλυψη συγκεκριμένων αναγκών και προβλημάτων που εμφανίζονται στο σχολείο. Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008) ένα *ανοικτό κλίμα εργασίας*, το οποίο χαρακτηρίζεται από στενές σχέσεις

συνεργασίας ανάμεσα στη διεύθυνση και τους εκπαιδευτικούς, συνιστά σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της αποτελεσματικότητας ενός σχολείου. Η σχολική μονάδα έχει τα χαρακτηριστικά ενός οργανισμού. Η αποδοτικότητα διευκολύνεται όταν υπάρχουν *αγαστές διαπροσωπικές σχέσεις συνεργασίας* μεταξύ όλων των μελών του οργανισμού. Στην περίπτωση του σχολικού οργανισμού αυτό σημαίνει σχέσεις ειλικρινούς συνεργασίας μεταξύ της διεύθυνσης και των εκπαιδευτικών, ζεστές σχέσεις, ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών και ικανοποίηση των προσωπικών αναγκών εκπαιδευτικών και μαθητών. Η σημασία του τρόπου διοίκησης του σχολείου για την υλοποίηση δράσεων συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών επισημαίνει από τους Gumus, Bulut, & Bellibas (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.

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν ερευνητικά δεδομένα για τα οφέλη που προκύπτουν από τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ενός σχολείου για τη μαθησιακή διαδικασία και τα μαθησιακά αποτελέσματα όπως αυτά αντανακλώνται στις επιδόσεις των μαθητών/τριών, αλλά και στην επαγγελματική ανάπτυξη και ικανοποίηση των ίδιων των εκπαιδευτικών.

1. 5 Οφέλη από τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών

Ανεξάρτητα από τη μορφή και τα δομικά χαρακτηριστικά της συνεργασίας, τα σχετικά ερευνητικά δεδομένα από μελέτες επισκόπησης που έχουν πραγματοποιηθεί στο εξωτερικό δείχνουν ότι, όταν οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται είτε στο πλαίσιο του σχολείου που υπηρετούν είτε συμμετέχουν σε "κοινότητες μάθησης" (π.χ., ομάδες εκπαιδευτικών με κοινά ενδιαφέροντα όπου αναπτύσσουν τις γνώσεις τους και ανταλλάσσουν εμπειρίες και απόψεις για τη διδασκαλία των γνωστικών τους αντικειμένων και για καινοτόμες πρακτικές διδασκαλίας), τότε βελτιώνονται τόσο οι διδακτικές τους πρακτικές και η διδασκαλία τους όσο και οι επιδόσεις των μαθητών/τριών τους (π.χ., Fulton & Briton, 2011. Vangrieken, Meredith, Packer, & Kyndt, 2017).

Παρόμοια είναι τα ευρήματα της έρευνας μεγάλης κλίμακας σε πλήθος εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης στο Μαϊάμι των Η.Π.Α. των Ronfeldt et al. (2015). Ως

προς τη σχέση της ποιότητας συνεργασίας με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, τα σχολεία τα οποία είχαν ομάδες συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και ανέφεραν ότι συνεργάζονταν σε βάθος είχαν και τους/τις μαθητές/ήτριες με τις υψηλότερες επιδόσεις στη γλώσσα και στα μαθηματικά. Αξιοσημείωτο είναι το εύρημα σύμφωνα με το οποίο η ποιότητα της συνεργασίας που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί σε ατομικό επίπεδο συνιστά έναν πολύ ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα για την επίδοση. Αυτό σύμφωνα με τους ερευνητές είναι ενδεικτικό της επίδρασης που μπορεί να έχει η διάθεση των εκπαιδευτικών για συνεργασία, ανεξάρτητα από το αν βρίσκονται σε ένα σχολείο στο οποίο υπάρχουν ομάδες συνεργασίας λιγότερο ή περισσότερο επιτυχημένες ως προς την ποιότητα της συνεργασίας.

Σε σχετική μελέτη των Goddard, Goddard και Tschannen-Moran (2007) μελετήθηκε η σημασία της συνεργασίας των εκπαιδευτικών σε τρεις βασικούς, σύμφωνα με τους ερευνητές, τομείς για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας: (α) συνεργασία για τη λήψη αποφάσεων για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχει το σχολείο (αναφορικά με τους στόχους του σχολείου και τα μαθησιακά αποτελέσματα), (β) συνεργασία για το σχολικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία (αξιολόγηση του προγράμματος, ανταλλαγή υλικού και ιδεών για διδακτικές πρακτικές και μεθόδους αξιολόγησης, κ.ά.) και (γ) συνεργασία ως μοχλός επαγγελματικής ανάπτυξης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα μεγάλο δείγμα μαθητών/τριών Δ' Δημοτικού και των εκπαιδευτικών τους σε δημόσια σχολεία των Η.Π.Α.. Στατιστικώς σημαντική βρέθηκε η συμβολή της συνεργασίας των εκπαιδευτικών για τις επιδόσεις των μαθητών/τριών στη γλώσσα και στα μαθηματικά μετά την αφαίρεση της επίδρασης παραγόντων του σχολικού πλαισίου αλλά και ατομικών γνωρισμάτων των μαθητών και μαθητριών που συνιστούν ρυθμιστικούς παράγοντες της επίδοσης (όπως η εθνικότητα, το φύλο, το κοινωνικο-οικονομικό τους επίπεδο, και η προηγούμενη γνώση τους). Οι μαθητές/τριες που είχαν τις υψηλότερες επιδόσεις φοιτούσαν σε σχολεία στα οποία οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν υψηλά επίπεδα συνεργασίας μεταξύ τους με στόχο τη βελτίωση των μαθησιακών επιτευγμάτων των μαθητών/τριών. Μάλιστα, όσες περισσότερες ευκαιρίες παρείχε το σχολείο στους/στις εκπαιδευτικούς για συνεργασία πάνω σε θέματα που αφορούσαν το πρόγραμμα μαθημάτων, τις διδακτικές πρακτικές και την επαγγελματική τους ανάπτυξη τόσο υψηλότερες ήταν οι επιδόσεις των μαθητών/τριών. Βέβαια, η γενικευσιμότητα αυτών των ευρημάτων περιορίζεται από το ότι τα σχολεία αφορούσαν αποκλειστικά δημοτικά σχολεία ενός αστικού περιβάλλοντος. Αυτό, ωστόσο, δεν αναιρεί το ότι είναι από τις λίγες μελέτες που παρέχουν εμπειρικά δεδομένα για τη σύνδεση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών με τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών/τριών. Σύμφωνα με τους ερευνητές η σχέση αυτή φαίνεται να είναι

περισσότερο έμμεση παρά άμεση, καθώς η συνεργασία μέσω της ανταλλαγής απόψεων και γνώσεων βελτιώνει τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών και μέσω αυτών την επίδοση των μαθητών/τριών.

Παρόμοια είναι τα ευρήματα και της επισκόπησης των Vangrieken et al. (2015), όπου σε σύνολο 82 σχετικών μελετών αναφέρονται σημαντικά θετικά οφέλη από τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών τόσο για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τους μαθητές και το σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, τα οφέλη όσον αφορά τους μαθητές περιλαμβάνουν υψηλότερες επιδόσεις και καλύτερη κατανόηση των γνωστικών αντικειμένων. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρουν μεγαλύτερη κινητοποίηση, μικρότερο φόρτο εργασίας, μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στο έργο τους και βελτίωση της μεταξύ τους επικοινωνίας. Θεωρούν ότι τους δίνεται η δυνατότητα να μάθουν ό ένας από τον άλλον και να βελτιωθούν (βλ. επίσης Johnson, 2003) Τέλος, για το σχολείο τα οφέλη αφορούν τόσο την καλλιέργεια ενός θετικού σχολικού κλίματος, το οποίο ευνοεί στη συνέχεια τη συνεργασία και τις καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας, όσο και την εστίαση στις ανάγκες των μαθητών/τριών.

Μια από τις σημαντικότερες θετικές συνέπειες της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών αφορά την ενίσχυση της ικανοποίησης τους από το εκπαιδευτικό τους έργο και της αίσθησης που έχουν για την αποτελεσματικότητά τους ως εκπαιδευτικοί. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί θα οριστεί σύντομα η έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας γενικά, θα παρουσιαστούν σχετικά ερευνητικά δεδομένα για τη σημασία των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών καθώς και τα ευρήματα που αφορούν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών έναν σημαντικό παράγοντα βελτίωσης αυτών των πεποιθήσεων.

Κεφάλαιο 2ο

Συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

2.1 Η έννοια της Αυτο-αποτελεσματικότητας

Την έννοια της αυτο-αποτελεσματικότητας (self-efficacy) τη συναντούμε στην κοινωνικο-γνωστική θεωρία του Bandura (1986) και αφορά την υποκειμενική εκτίμηση του ατόμου για την ικανότητά του να σχεδιάζει και να οργανώνει και να εκτελεί με επιτυχία συγκεκριμένα κάθε φορά έργα. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι αντανακλά την αυτο-πεποίθηση που έχει το άτομο για την επίδοσή του. Οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας είναι πολύ σημαντικές για την ατομική δράση γιατί έχουν αξία κινήτρου, καθώς δεν αφορούν την πραγματική ικανότητα του ατόμου αλλά τις προσδοκίες που έχει για επιτυχία. Υπό αυτήν την έννοια καθορίζουν ως ένα βαθμό το πώς θα αντιληφθεί το άτομο τα περιβαλλοντικά εμπόδια ή τις ευκαιρίες και προκλήσεις του περιβάλλοντος. Οι υψηλές προσδοκίες για επιτυχία ωθούν το άτομο να εμπλακεί σε ένα έργο ή μια συνθήκη επίτευξης, ενώ οι χαμηλές προσδοκίες για επιτυχία αναστέλλουν το άτομο από το να ασχοληθεί με ένα έργο γιατί δεν πιστεύει ότι θα τα καταφέρει. Έτσι, οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας επηρεάζουν την προσπάθεια που θα καταβάλει το άτομο, την επιμονή και την ανθεκτικότητά του όταν παρουσιαστούν εμπόδια Bandura (1977).

2.2 Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών: Σχέσεις με διαστάσεις του εκπαιδευτικού τους έργου

Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αφορά τον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί την ικανότητά τους να σχεδιάζουν, να οργανώνουν και να εκτελούν με επιτυχία το εκπαιδευτικό τους έργο γενικά (είτε αυτό αφορά την οργάνωση της διδασκαλίας είτε τη διαχείριση της τάξης και την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών/τριών τους στη μαθησιακή διαδικασία) (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998). Αντανακλά, δηλαδή την αυτο-πεποίθησή τους αναφορικά με την ικανότητά τους να οργανώνουν αποτελεσματικά τη διδασκαλία τους και να ενεργοποιούν μέσα στην τάξη ακόμη και εκείνα

τα παιδιά που δίνουν την εντύπωση ότι δεν έχουν μαθησιακά κίνητρα ή δημιουργούν προβλήματα μέσα στην τάξη λόγω απείθαρχης συμπεριφοράς.

Οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικής σημασίας για το εκπαιδευτικό τους έργο, καθώς σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα συνιστούν έναν από τους σημαντικότερους προβλεπτικούς παράγοντες όχι μόνο των διδακτικών πρακτικών και στρατηγικών που εφαρμόζουν μέσα στην τάξη, αλλά και ψυχικής τους ανθεκτικότητας και την αντιμετώπιση ποικίλων εμποδίων κατά την εκτέλεση του έργου τους. Σε πρόσφατη επισκόπηση των σχετικών ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία 40 χρόνια (Zee & Koomen, 2016) επισημαίνονται οι συστηματικές θετικές επιπτώσεις των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών: (α) στην ποιότητα των διδακτικών πρακτικών μέσα στην τάξη, (β) στην ακαδημαϊκή προσαρμογή των μαθητών/τριών και (γ) στην ψυχική ανθεκτικότητα και την ποιότητα ζωής των ίδιων των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που χαρακτηρίζονται από υψηλές πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας δεν παρατούν την προσπάθεια, ακόμη και όταν έχουν απέναντί τους "δύσκολους" μαθητές, έχουν υψηλές προσδοκίες επιτυχίας για τους/τις μαθητές/ήτριές τους, είναι υποστηρικτικοί και χρησιμοποιούν στρατηγικές διδασκαλίας που βασίζονται στην ενίσχυση, αλλά και διδακτικά μέσα που προσελκύουν το ενδιαφέρον και ενεργοποιούν τα κίνητρα και την εμπλοκή των μαθητών/τριών. Οι μαθητές/τριές τους έχουν όχι μόνο υψηλότερα κίνητρα αλλά και υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις (βλ. επίσης Bal-Taştan, Davoudi, Masalimova, Bersanov, Kurbanov, Boiarchuk, & Pavlushin, 2018. Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006). Επίσης, δεσμεύονται απέναντι στο εκπαιδευτικό τους έργο, επενδύουν στη διδασκαλία και στοχεύουν στην αυτοβελτίωση ως προς την ποιότητα της διδασκαλίας και των τρόπων αξιολόγησης (Holzberger, Phillip, & Kunter, 2013), και γενικά βιώνουν ένα υψηλό επίπεδο ικανοποίησης από την εργασία τους (βλ. επίσης Caprara et al., 2006. Skaalvik & Skaalvik, 2014) καθώς και θετικά συναισθήματα (βλ. επίσης Stefanou & Oikonomou, 2018). Αντίθετα, χαμηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας συνδέονται με το βίωμα της επαγγελματικής εξουθένωσης (κυρίως αυτό της συναισθηματικής εξάντλησης) από την πλευρά των εκπαιδευτικών (βλ. επίσης, Brown, 2012. Skaalvik & Skaalvik, 2007. Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι, ενώ υπάρχει πλήθος μελετών για τις επιπτώσεις των θετικών η αρνητικών πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών για τους ίδιους και τους μαθητές τους, σε πολύ μικρότερο βαθμό έχουν μελετηθεί οι παράγοντες που συμβάλλουν στη διαμόρφωση αυτών των πεποιθήσεων. Σύμφωνα με τους Tschannen-Moran et al. (1998) οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν την

αντίληψη της αυτο-αποτελεσματικότητά τους βασιζόμενοι τόσο στην επανατροφοδότηση που παίρνουν από τα προσωπικά επιτεύγματα της δουλειάς τους (π.χ., οι μαθητές/τριές τους μαθαίνουν και έχουν υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις και οι συνάδελφοί τους ή/και η διεύθυνση αναγνωρίζει τις προσπάθειές τους) όσο και από την παρατήρηση και αξιολόγηση της δουλειάς των συναδέλφων τους στο ίδιο σχολικό πλαίσιο. Επίσης, είναι αξιοσημείωτο ότι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση υπάρχει πολύ μεγάλη διακύμανση στον τρόπο που αντιλαμβάνονται την αποτελεσματικότητά τους διαφορετικοί εκπαιδευτικοί, συχνά διαφορετικών ειδικοτήτων. Ένα σημαντικό μέρος αυτής της διακύμανσης μεταξύ των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους ερμηνεύεται από παράγοντες πλαισίου και όχι από παράγοντες ατομικών διαφορών (π.χ., τα κίνητρα και την προσωπικότητά τους). Ένας σημαντικός παράγοντας πλαισίου για τη διαμόρφωση θετικής αυτο-αντίληψης είναι η εργασία των εκπαιδευτικών σε σχολεία στα οποία υπάρχει μια κουλτούρα συνεργασίας σε μεγάλο βαθμό (Raudenbush, Rowan, & Cheong, 1992). Μάλιστα η παρουσία ενός πλαισίου συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης φαίνεται να διευκολύνει το εκπαιδευτικό έργο και να αυξάνει τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας κυρίως των νεότερων και λιγότερο έμπειρων εκπαιδευτικών συγκριτικά με τους/τις εκπαιδευτικούς που έχουν μεγάλη διδακτική εμπειρία (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007).

Στη συνέχεια θα αναφερθούν τα σχετικά ερευνητικά δεδομένα για τη σχέση των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας και των συνεργατικών πρακτικών των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του σχολείου τους.

2.3 Σχέσεις των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της μεταξύ τους συνεργασίας

Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών από διαφορετικά πεδία γνώσης στο πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται να συμβάλλει σημαντικά στην προσωπική επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς έχει βρεθεί ότι συνιστά έναν σημαντικό παράγοντα αλλαγής του τρόπου που αξιολογούν τον εαυτό τους και το εκπαιδευτικό τους έργο (Beatty, 2000). Υποστηρικτικά της παραπάνω σχέσης είναι τα σχετικά πρόσφατα ευρήματα του προγράμματος TALIS (Teaching and learning International Service), στο οποίο συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης από 23 χώρες (εντός και εκτός Ευρώπης). Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που αναφέρουν ότι εμπλέκονται σε συνεργατικές δράσεις και συνεργατικές επιμορφωτικές δράσεις αναφέρουν,

επίσης, ότι χρησιμοποιούν καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις (π.χ., συνεργατική μάθηση μέσα στην τάξη), βιώνουν επαγγελματική ικανοποίηση και αισθάνονται αποτελεσματικοί σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν αναφέρουν στον ίδιο βαθμό συμμετοχή σε ομάδες συνεργασίας (European Commission, 2013).

Επίσης, πρόσφατα οι Sehgal, Nambudiri, και Mishra (2017) ερεύνησαν σε ένα μεγάλο δείγμα (πάνω από 6.000) εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τη σχέση ανάμεσα στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και την αποτελεσματικότητά τους με βάση τις αξιολογήσεις των ίδιων των μαθητών/τριών τους, ελέγχοντας το ρόλο δυο σημαντικών παραγόντων πλαισίου στη διαμόρφωση των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας: (α) τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και (β) το ρόλο της διεύθυνσης του σχολείου. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τόσο η υποστήριξη της διεύθυνσης του σχολείου όσο και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών συνιστούν σημαντικούς προβλεπτικούς παράγοντες των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς την εμπλοκή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία, τις διδακτικές στρατηγικές και τη διαχείριση της τάξης τους. Σύμφωνα με τους ερευνητές, αν τα σχολεία επιθυμούν να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου, οφείλουν να εστιάσουν στην ενδυνάμωση των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μέσα από την προώθηση της μεταξύ τους συνεργασίας και της συνεργασίας με τη διεύθυνση του σχολείου. Παρόμοια είναι και τα ευρήματα άλλων σχετικών ερευνών για την προβλεπτική αξία της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών για τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητάς τόσο των εκπαιδευτικών τη πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (π.χ., Goddard et al., 2007) όσο και αυτών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Όσον αφορά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αξιοσημείωτο είναι το πρόσφατο εύρημα των Hatlevik και Hatlevik (2018), οι οποίοι βρήκαν ότι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συνιστά έναν σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία τους.

Ενδεικτικά, επίσης, της προβλεπτικής αξίας της συνεργασίας για τη βελτίωση της αυτο-αποτελεσματικότητας είναι τα αποτελέσματα ενός προγενέστερου σχετικού προγράμματος παρέμβασης σε ένα δείγμα εκπαιδευτικών Γυμνασίου στο Ισραήλ σε μεθόδους συνεργατικής μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί που ανέφεραν ένα υψηλό επίπεδο συνεργασίας ανέφεραν παράλληλα και ένα υψηλό επίπεδο αποτελεσματικότητας αναφορικά με το διδακτικό τους έργο αλλά και την ικανότητά τους να βοηθούν τους/τις μαθητές/ήτριές τους να βελτιώσουν τις μεταξύ τους κοινωνικές σχέσεις, συγκριτικά με αυτούς τους

εκπαιδευτικούς που ανέφεραν ένα χαμηλό επίπεδο συνεργασίας. Μάλιστα, η συχνότητα με την οποία ανέφεραν ότι συνεργάζονται μεταξύ τους βρέθηκε να συνιστά τον ισχυρότερο προβλεπτικό παράγοντα των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητάς τους συγκριτικά με άλλους προσωπικούς παράγοντες ατομικών διαφορών (Schachar & Shmuelewitz, 1997).

Κεφάλαιο 3ο

Η παρούσα έρευνα: Λογική, Στόχοι και Υποθέσεις

3.1 Λογική και Στόχοι της έρευνας

Βασικός στόχος είναι η 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. Η διερεύνηση αυτή αφορά εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποκλειστικά καθώς το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει βρεθεί διεθνώς χαμηλό ή μέτριο (Mora-Ruano et al., 2018. Vangrieken et al., 2015), συγκριτικά με αυτό που αναφέρεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Παράλληλα, ελάχιστες μελέτες έχουν πραγματοποιηθεί σε αντίστοιχο ελληνικό πληθυσμό εκπαιδευτικών (π.χ., Πομάκη, 2007), όσο είμαι σε θέση να γνωρίζω. 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.

Επιπλέον, τόσο τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (π.χ., φύλο, επίπεδο εκπαίδευσης) όσο και ποικίλοι παράγοντες πλαισίου (π.χ., η ύπαρξη ή μη μιας κουλτούρας συνεργασίας στο συγκεκριμένο σχολείο, η υποστήριξη από τη διεύθυνση) έχει βρεθεί ότι διαφοροποιούν το βαθμό και τη μορφή αυτών των συνεργασιών. Τα ερευνητικά δεδομένα, ωστόσο, δεν είναι συνεπή πάντα ως προς την επίδραση αυτών των παραγόντων, κυρίως λόγω της διαφορετικής μεθοδολογίας που χρησιμοποιείται από τους ερευνητές για τη διερεύνηση του ρόλου αυτών των παραγόντων. Στην παρούσα μελέτη θα διερευνηθεί ο ρόλος ορισμένων παραγόντων ατομικών διαφορών των εκπαιδευτικών αλλά και παραγόντων πλαισίου οι οποίοι παραδοσιακά έχουν μελετηθεί ως παράγοντες που διαμορφώνουν το πλαίσιο της μεταξύ των εκπαιδευτικών συνεργασίας.

Ο **δεύτερος βασικός στόχος** της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας που αναφέρουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για

το εκπαιδευτικό τους έργο και των υπό εξέταση προαναφερθέντων διαστάσεων της μεταξύ τους συνεργασίας. Σύμφωνα με συστηματικά ερευνητικά δεδομένα που αναφέρθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι καθοριστικής σημασίας για το εκπαιδευτικό τους έργο, καθώς συνιστούν έναν από τους σημαντικότερους προβλεπτικούς παράγοντες των διδακτικών πρακτικών και των στρατηγικών που εφαρμόζουν μέσα στην τάξη, της επιμονής τους κατά την αντιμετώπιση ποικίλων εμποδίων κατά την εκτέλεση του έργου τους και γενικά της ψυχικής τους ανθεκτικότητας (βλ. επισκόπηση των Zee & Koomen, 2016). Επιπλέον, παρότι ένα από τα οφέλη της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών αφορά τη βελτίωση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα του έργου τους, η σχέση αυτή πολύ λίγο έχει μελετηθεί διεθνώς, όσο είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε. Για το λόγο αυτό, ένας από τους στόχους της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση αυτής της σχέσης.

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων θα χορηγηθούν στους/στις εκπαιδευτικούς ερωτηματολόγια αυτο-αναφοράς και θα ζητηθεί να αναφέρουν το βαθμό και τη μορφή των συνεργασιών τους, το βαθμό στον οποίο θεωρούν ότι ορισμένοι παράγοντες δυσχεραίνουν ή διευκολύνουν αυτήν τη συνεργασία και το βαθμό στον οποίο αισθάνονται αποτελεσματικοί όσον αφορά το εκπαιδευτικό τους έργο και τον αντίκτυπο που έχει στην προσαρμογή και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών/τριών τους.

3.2 Υποθέσεις της έρευνας

Όσον αφορά το βαθμό στον οποίο αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί ότι συνεργάζονται μεταξύ τους, η υπόθεση είναι ότι θα αναφέρουν ότι συνεργάζονται σε μεγάλο βαθμό (**Υπόθεση 1**). Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι συμμετέχει σε ομάδες συνεργασίας στο πλαίσιο του σχολείου, ακόμη και αν, σύμφωνα με τους ερευνητές, αυτές οι ομάδες δεν πληρούν τα κριτήρια μιας "πραγματικής" ομάδας και υπάρχουν πολύ μεγάλες διαφορές ως προς τα επίπεδα της "ποιότητας" και του "βάθους" αυτής της συνεργασίας. Για το λόγο αυτό, όταν αξιολογούνται τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της μεταξύ τους συνεργασίας, φαίνεται ότι τουλάχιστον για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το επίπεδο συνεργασίας είναι χαμηλό ή μέτριο (Mora-Ruano et al., 2018. Vangrieken et al., 2015). Ειδικότερα, ως προς τη συχνότητα με την οποία συνεργάζονται με επιμέρους κατηγορίες συναδέλφων, η υπόθεση σύμφωνα με τα σχετικά ερευνητικά δεδομένα, είναι ότι θα αναφέρουν συχνότερη συνεργασία με συναδέλφους της ειδικότητά τους (**Υπόθεση 1α**),

καθώς και με συναδέλφους με τους/τις οποίους/ες έχουν φιλικές σχέσεις (βλ. επίσης Πομάκη, 2007) (**Υπόθεση 1β**).

Όσον αφορά τη μορφή αυτών των συνεργασιών, η υπόθεση είναι ότι 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. Πομάκη, 2007) 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 υπόθεση είναι ότι παράγοντες, όπως η έλλειψη χρόνου, η έλλειψη σχετικής κατάρτισης, και η πεποιθήσεις ότι η συνεργασία δεν ωφελεί σε κάτι και δεν λύνει αποτελεσματικά τα προβλήματα στο σχολικό πλαίσιο, θα συσχετίζονται αρνητικά με τις αναφορές των εκπαιδευτικών για το βαθμό στον οποίο συνεργάζονται και για το βαθμό στον οποίο υλοποιούν συγκεκριμένες μορφές συνεργασίας (Vangrieken et al., 2015). Επιπλέον, αναμένεται ότι θα συνιστούν αρνητικούς προβλεπτικούς παράγοντες των σχετικών αναφορών των εκπαιδευτικών (**Υπόθεση 3**).

Όσον αφορά τους παράγοντες που διευκολύνουν τη συνεργασία, η υπόθεση είναι ότι οι τρεις παράγοντες, με βάση τη σχετική βιβλιογραφία, η ύπαρξη κουλτούρας συνεργασίας στο σχολείο, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ συναδέλφων και η υποστήριξη από τη διεύθυνση, θα συσχετίζονται θετικά με τις αναφορές των εκπαιδευτικών για το βαθμό στον οποίο συνεργάζονται και για το βαθμό στον οποίο υλοποιούν συγκεκριμένες μορφές συνεργασίας (Γεωργιάδου και συν., 2011. Gumus et al., 2013. Πομάκη, 2007. Sun et al., 2008. Vangrieken et al., 2015. Επιπλέον, αναμένεται ότι θα συνιστούν θετικούς προβλεπτικούς παράγοντες των σχετικών αναφορών των εκπαιδευτικών (**Υπόθεση 4**).

Όσον αφορά τη συμβολή των ποικίλων υπό εξέταση διαστάσεων της συνεργασίας στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό τους έργο γενικά, η υπόθεση είναι ότι οι αναφορές των εκπαιδευτικών για το βαθμό συνεργασίας (**Υπόθεση 5α**), τις μορφές συνεργασίας (**Υπόθεση 5β**) και τους παράγοντες που διευκολύνουν τη συνεργασία (**Υπόθεση 5γ**) θα συνιστούν θετικούς προβλεπτικούς παράγοντες των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας, ενώ οι αναφορές των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συνεργασία θα συνιστούν αρνητικούς προβλεπτικούς παράγοντες των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας (**Υπόθεση 5δ**) (European Commission, 2013. Hatlevik & Hatlevik, 2018. Raudenbush et al., 1992. Schachar & Shmuelewitz, 1997. Sehgal et al., 2017. Tschannen-Moran et al., 2007)

Όσον αφορά πιθανές διαφορές στις αυτο-αναφορές των εκπαιδευτικών με βάση τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο εκπαίδευσης, τα χρόνια προϋπηρεσίας και η προϋπηρεσία σε διευθυντική θέση στο σχολικό πλαίσιο, καθώς τα ερευνητικά δεδομένα είναι λίγα και όχι συστηματικά, δεν είμαστε σε θέση να διατυπώσουμε σαφείς υποθέσεις για κάθε έναν από αυτούς τους παράγοντες. Η προσέγγιση θα είναι διερευνητική για όλες τις υπό εξέταση διαστάσεις της συνεργασίας και όπου υπάρχουν σχετικά εμπειρικά δεδομένα, θα διατυπωθεί μια συγκεκριμένη υπόθεση.

Πιο συγκεκριμένα, με βάση τα ευρήματα της Πομάκη (2007) σε ένα μικρό δείγμα Ελλήνων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δεν αναμένονται σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο, την ηλικία των εκπαιδευτικών. Παρόλο που, ως προς το φύλο υπάρχουν διεθνή αντιφατικά δεδομένα, καθώς έχει βρεθεί ότι οι γυναίκες Γερμανίδες εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρουν σημαντικά υψηλότερο βαθμό συνεργασίας από ό,τι οι άνδρες (Mora-Ruano et al., 2018). Όσον αφορά το επίπεδο εκπαίδευσης, με βάση πάλι τα ευρήματα της έρευνας της Πομάκη (2007), η υπόθεση είναι ότι οι εκπαιδευτικοί που αναφέρουν έχουν επιπλέον σπουδές (κάτοχοι μεταπτυχιακών ή διδακτορικών διπλωμάτων) θα αναφέρουν και συμμετοχή σε συνεργατικές δράσεις σε μεγαλύτερο βαθμό (**Υπόθεση 6α**). Όσον αφορά τα χρόνια προϋπηρεσίας στο ίδιο σχολείο, η υπόθεση είναι ότι όσα περισσότερα χρόνια αναφέρουν ότι υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί στο ίδιο σχολείο τόσο πιο ισχυρές σχέσεις συνεργασίας θα αναφέρουν, καθώς ο χρόνος συνυπηρέτησης των εκπαιδευτικών συνιστά έναν πολύ σημαντικό θετικό παράγοντα οικοδόμησης σχέσεων συνεργασίας (**Υπόθεση 6β**) (Vangrieken et al., 2015).

Τέλος, όσον αφορά πιθανές διαφορές στις αυτο-αναφορές των εκπαιδευτικών με βάση ορισμένα χαρακτηριστικά του σχολικού πλαισίου, δεν μπορεί να διατυπωθεί μια σαφή υπόθεση για τις διαφορές με βάση τον τύπο του σχολείου στη δευτεροβάθμια (Γυμνάσιο, Γενικό Λύκειο ή ΕΠΑΛ), καθώς δεν υπάρχουν αντίστοιχα ερευνητικά δεδομένα. Υπάρχουν πρόσφατα δεδομένα για το επίπεδο συνεργασίας των Γερμανών εκπαιδευτικών με βάση τον τύπο του σχολείου, αλλά δεν αφορούν τους ίδιους τύπους σχολείων καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα είναι διαφορετικό και δεν μπορεί να γίνει σύγκριση (βλ. Mora-Ruano et al., 2018). Όσον αφορά τον παράγοντα του μεγέθους του σχολείου σε αριθμό μαθητών/τριών, η υπόθεση είναι ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αναφέρουν ότι υπηρετούν σε μεγάλα σχολεία θα αναφέρουν μικρότερο βαθμό συνεργασίας από ό,τι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε μικρότερα σε αριθμό μαθητών/τριών σχολεία, καθώς σε αυτά τα σχολεία έχει βρεθεί ότι ευνοείται η συνεργασία (βλ. Vangrieken et al., 2015) (**Υπόθεση 7**).

Κεφάλαιο 4ο

Μέθοδος

4.1 Συμμετέχοντες/ουσες

Στην έρευνα συμμετείχαν 143 εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι υπηρετούσαν σε Γυμνάσια, Γενικά Λύκεια και ΕΠΑΛ 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%) Φιλολόγοι, 26 Μαθηματικοί, Φυσικοί, Χημικοί και Βιολόγοι (23.4%) και οι υπόλοιποι 45 ήταν από πολλές ειδικότητες των Γενικών σχολείων και των ΕΠΑΛ (40%). Στον Πίνακα 1 δίνεται η πλήρης σύνθεση του δείγματος με βάση τα στοιχεία που ζητήθηκαν από τους/τις εκπαιδευτικούς και αφορούσαν τα χαρακτηριστικά των σχολείων στα οποία υπηρετούν, ενώ στο Πίνακα 2 δίνονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 1

Σύνθεση του δείγματος της έρευνας με βάση τα χαρακτηριστικά του σχολείου και την προϋπηρεσία σε αυτό

Χαρακτηριστικά σχολείων	Τιμές	Συχνότητες	Ποσοστά %
Σχολείο			
	Γυμνάσιο	61	42%
	Γενικό Λύκειο	50	35%
	ΕΠΑΛ	32	22%
Μέγεθος Σχολείου			
	< 100 παιδιά	16	11.2%
	100-200	46	32.2%
	200-300	49	34.3%
	> 300	32	22.4%
Προϋπηρεσία στο σχολείο			
	< 5 έτη	30	21%
	2-5 έτη	22	15.4%
	> 5 έτη	91	63.6%

Πίνακας 2

Σύνθεση του δείγματος της έρευνας με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών

Δημογραφικά χαρακτηριστικά	Τιμές	Συχνότητες	Ποσοστά %
Ηλικία			
	< 40 ετών	12	8.4%
	40-49 ετών	44	30.8%
	50-59 ετών	72	50.3%
	60+ ετών	15	10.5%
Φύλο			
	Άνδρες	60	42%
	Γυναίκες	83	58%
Επίπεδο εκπαίδευσης			
	Βασικό Πτυχίο	63	44.1%
	Μετεκπαίδευση	16	11.2%
	Μεταπτυχιακό	61	42.7%
	Διδακτορικό	2	2.1%
Έτη προϋπηρεσίας			
	< 5	9	6.3%
	5-10	11	7.7%
	11-20	75	52.4%
	21+	48	33.6%
Προϋπηρεσία στη διεύθυνση			
	Ναι	37	25.9%
	Όχι	106	74.1%

4.2 Εργαλείο

Το εργαλείο που κατασκευάστηκε για τους στόχους της παρούσας έρευνας περιλαμβάνει 4 επιμέρους ερωτηματολόγια αυτο-αναφορών. Το πλήρες εργαλείο δίνεται στο ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να συμπληρώσουν 4 Ερωτηματολόγια και να αναφέρουν:

- (Α) το βαθμό στον οποίο συνεργάζονται με επιμέρους κατηγορίες συναδέλφων και το είδος ή τη μορφή που παίρνει αυτή τη συνεργασία,
- (Β) τους παράγοντες που θεωρούν ότι δυσχεραίνουν ή διευκολύνουν τη μεταξύ τους συνεργασία,
- (Γ) τις πεποιθήσεις τους για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού τους έργου γενικά, και
- (Δ) ορισμένα δημογραφικά στοιχεία για τους ίδιους και για την υπηρεσία τους στο σχολείο που υπηρετούν.

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν αναλυτικά τα επιμέρους ερωτηματολόγια καθώς και τα αποτελέσματα των ελέγχων για την παραγοντική εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους.

A. 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) στο πλαίσιο της Διπλωματικής Μεταπτυχιακής της Εργασίας με θέμα "Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και ο ρόλος της διεύθυνσης", χωρίς ωστόσο να ελεγχθούν οι δείκτες εγκυρότητας και αξιοπιστίας του. Στην παρούσα έρευνα ζητήθηκε από τους/τις εκπαιδευτικούς, όπως και στις Πομάκη, να αναφέρουν το βαθμό συνεργασίας με βάση μια κλίμακα έξι σημείων από το 1: ελάχιστα έως το 6: πάρα πολύ.

Προκειμένου να ελεγχθεί η παραγοντική εγκυρότητα του εργαλείου στο συγκεκριμένο δείγμα, εφαρμόστηκε με τη χρήση του SPSS διερευνητική ανάλυση παραγόντων με τη μέθοδο περιστροφής τύπου varimax και επίπεδο φορτίσεων πάνω από .40, μετά τον έλεγχο του Μέτρου Επάρκειας της Δειγματοληψίας των Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = .816) και του Κριτηρίου Σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity, $\chi^2(15) = 451.95, p < .001$). Αναδείχθηκε, όπως προβλεπόταν ένας **παράγοντας συνεργασίας** με ιδιοτιμή 3.69 και εξηγούμενη διακύμανση 61.59%, στον οποίο φόρτιζαν πολύ υψηλά όλες οι επιμέρους ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Στον Πίνακα 3 δίνονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης. 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).

Πίνακας 3

Αποτελέσματα της ανάλυσης παραγόντων στο Ερωτηματολόγιο Συνεργασίας

Ερωτήματα	Φορτίσεις
1. Συνεργάζομαι με τους/τις συναδέλφους της ειδικότητάς μου γενικά	.778
2. Συνεργάζομαι με τους/τις συναδέλφους της ειδικότητάς μου που διδάσκουμε στην ίδια τάξη	.729
3. Συνεργάζομαι με τους/τις συναδέλφους όλων των ειδικοτήτων που διδάσκουμε στα ίδια Τμήματα	.805
4. Συνεργάζομαι με τους/τις παλαιότερους/ες και πιο έμπειρους/ες συναδέλφους	.836
5. Συνεργάζομαι με τους/τις νεότερους/ες συναδέλφους	.833
6. Συνεργάζομαι με τους/τις συναδέλφους με τους/τις οποίους/ες συνδεόμαστε και με φιλικές σχέσεις	.719

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 εστίασαν 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 και (β) τη συνεργασία με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη και τη συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις συνεργασίας. Η πρώτη διάσταση αφορά συνεργασία για τον προσδιορισμό των διδακτικών στόχων, την ανταλλαγή υλικού, την κινητοποίηση των παιδιών, την αντιμετώπιση προβλημάτων π.χ., πειθαρχίας, την υλοποίηση καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας και την αξιολόγηση των μαθητών/τριών. Η δεύτερη διάσταση της συνεργασίας αφορά συνεργασία με στόχο την από κοινού συμμετοχή

σε προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, Ημερίδων και καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Προκειμένου να ελεγχθεί η παραγοντική εγκυρότητα του εργαλείου στο συγκεκριμένο δείγμα, εφαρμόστηκε διερευνητική ανάλυση παραγόντων με τη μέθοδο περιστροφής τύπου varimax και επίπεδο φορτίσεων πάνω από .40, μετά τον έλεγχο του Μέτρου Επάρκειας της Δειγματοληψίας των Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = .893) και του Κριτηρίου Σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity, $\chi^2(45) = 803.08, p < .001$). Αναδείχθηκαν οι δυο προβλεπόμενοι 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%. Στον Πίνακα 4 δίνονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης. Η εφαρμογή του δείκτη *Cronbach α* για τον έλεγχο αξιοπιστίας των δυο παραγόντων έδειξε ότι είχαν υψηλή αξιοπιστία και οι δυο ($\alpha = .89$, ο πρώτος και $\alpha = .84$ ο δεύτερος).

Πίνακας 4

Αποτελέσματα της ανάλυσης παραγόντων στο Ερωτηματολόγιο Δράσεων Συνεργασίας

Ερωτήματα	Φορτίσεις	
	Παρ. Α	Παρ. Β
1. Συνεργάζομαι για τον προσδιορισμό των διδακτικών στόχων που έχουμε σε κάθε τάξη.	.841	
6. Συνεργάζομαι για τη διαμόρφωση κοινών κριτηρίων αξιολόγησης της προόδου των μαθητών/τριών.	.780	
2. Συνεργάζομαι για την εύρεση τρόπων κινητοποίησης και εμπλοκής των μαθητών/τριών σε μαθησιακές δραστηριότητες.	.780	
8. Συνεργάζομαι για να συζητήσουμε και να αξιολογήσουμε την πρόοδο που έχουν κάνει ορισμένοι μαθητές.	.755	
5. Συνεργάζομαι για την αντιμετώπιση προβλημάτων (π.χ., ζητήματα πειθαρχίας)	.674	
3. Συνεργάζομαι για την ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού (βιβλία, ταινίες, cds, εργαλεία, κ.ά.)	.618	
7. Συμμετέχω με άλλους/ες συναδέλφους του σχολείου σε προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών (π.χ., πάνω στην εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων).		.866

10. Συμμετέχω με άλλους/ες συναδέλφους του σχολείου σε Ημερίδες και Συνέδρια με στόχο την επιμόρφωσή μας σε επίπεδο γνώσεων αλλά και διδακτικών πρακτικών.	. .787
9. Συνεργάζομαι για την εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας στις τάξεις μας ή στο σχολείο γενικότερα.	. .745
4. Συνεργάζομαι για την υλοποίηση σε συνεργασία με άλλους συναδέλφους εκπαιδευτικών προγραμμάτων του σχολείου (π.χ., Αγωγής Υγείας).	.683

Σημείωση: Παρ. Α σημαίνει Παράγοντας Α και Παρ. Β. σημαίνει παράγοντας Β.

Β. 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 έλλιπής κατάρτιση για την υλοποίηση συνεργατικών δράσεων (οι προτάσεις 7, 10, 13)
- (β) η απροθυμία ορισμένων συναδέλφων για συνεργασία εξαιτίας του ότι δεν θεωρούν ότι η συνεργασία θα τους ωφελήσει σε κάτι ή θα λύσει προβλήματα (οι προτάσεις 1, 2, 9, 14).
- (γ) η έλλειψη χρόνου για ουσιαστική συνεργασία (οι προτάσεις 3, 4, 6, 11)
- (δ) η προσωπικότητα ορισμένων των συναδέλφων ή η ανάγκη τους για αυτονομία (οι προτάσεις 5, 8, 12)

Προκειμένου να ελεγχθεί η παραγοντική εγκυρότητα του εργαλείου στο συγκεκριμένο δείγμα, εφαρμόστηκε διερευνητική ανάλυση παραγόντων με τη μέθοδο περιστροφής τύπου varimax και επίπεδο φορτίσεων πάνω από .40, μετά τον έλεγχο του Μέτρου Επάρκειας της Δειγματοληψίας των Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = .766) και του Κριτηρίου Σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity, $\chi^2 (78) = 676.23$, $p < .001$). Αναδείχθηκαν οι 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%, Στον Πίνακα 5 δίνονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης. Η εφαρμογή του δείκτη *Cronbach α* για τον έλεγχο αξιοπιστίας των δυο παραγόντων έδειξε ότι είχαν υψηλή αξιοπιστία και οι τρεις παράγοντες ($\alpha = .80$ ο πρώτος, $\alpha = .77$ ο δεύτερος και $\alpha = .74$ ο τρίτος).

Πίνακας 5

Αποτελέσματα της ανάλυσης παραγόντων στο Ερωτηματολόγιο Παραγόντων που δυσχεραίνουν τη συνεργασία

Ερωτήματα	Φορτίσεις	Φορτίσεις	Φορτίσεις
	Παρ. Α	Παρ. Β	Παρ. Γ
10. Δεν υπάρχει κατάλληλη εκπαίδευση πάνω σε ζητήματα συνεργασίας και ομαδικής δουλειάς.	.815		
13. Δεν υπάρχει επαρκής κατάρτιση ως προς πώς οργανώνεται και υλοποιείται μια συνεργατική δράση.	.812		
7. Υπάρχει έλλειψη κατάρτισης για την υλοποίηση συνεργατικών δράσεων.	.781		
5. Κάποιοι/ες συνάδελφοι προτιμούν να δουλεύουν ατομικά.	.523		
1. Κάποιοι/ες συνάδελφοι είναι απρόθυμοι/ες να συνεργαστούν γιατί δεν πιστεύουν ότι θα ωφεληθούν.		.830	
2. Ορισμένοι/ες συνάδελφοι δεν πιστεύουν ότι η συνεργασία θα λύσει τα προβλήματα μάθησης ή συμπεριφοράς ορισμένων μαθητών/τριών.		.802	
12. Ορισμένοι/ες συνάδελφοι είναι απρόθυμοι γιατί θεωρούν ότι η συνεργασία περιορίζει την αυτονομία του ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο.		.635	
9. Η πεποίθηση ορισμένων συναδέλφων ότι οι πρακτικές συνεργασίας που προτείνουν οι ειδικοί δεν μπορούν να		.571	

εφαρμοστούν στην πράξη στο ελληνικό σχολείο.

- | | |
|---|------|
| 14. Υπάρχουν διαφορετικές απόψεις των συναδέλφων ως προς την αποτελεσματικότητα διαφόρων δράσεων συνεργασίας (π.χ., υλοποίηση κοινών project). | .501 |
| 3. Υπάρχει έλλειψη χρόνου για το σχεδιασμό και την υλοποίηση συνεργατικών δράσεων (π.χ., λόγω του διαφορετικού ωραρίου των συναδέλφων). | .865 |
| 6. Έλλειψη χρόνου λόγω μεγάλου εργασιακού φόρτου. | .830 |
| 11. Δεν υπάρχει επαρκής κοινός χρόνος για συνεργασία εκτός του ωρολόγιου προγράμματος. | .789 |
| 4. Υπάρχει δυσκολία συμμετοχής σε συνεργατικές δράσεις εξαιτίας της μετακίνησης πολλών συναδέλφων σε διαφορετικό σχολείο κάθε χρόνο ή υπηρεσίας σε 2 ή 3 σχολεία. | .520 |

Σημείωση: Παρ. Α σημαίνει Παράγοντας Α: Ελλιπής Κατάρτιση, Παρ. Β.: Απουσία οφέλους, και Παρ. Γ: Έλλειψη χρόνου.

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 (οι προτάσεις 3, 7, 10, 13)
- (β) οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων (οι προτάσεις 4, 6, 9, 11)
- (γ) η υποστήριξη από τη διεύθυνση σε διάφορα επίπεδα (οι προτάσεις 1, 2, 5, 8, 12, 14).

Προκειμένου να ελεγχθεί η παραγοντική εγκυρότητα του εργαλείου στο συγκεκριμένο δείγμα, εφαρμόστηκε διερευνητική ανάλυση παραγόντων με τη μέθοδο περιστροφής τύπου varimax και επίπεδο φορτίσεων πάνω από .40, μετά τον έλεγχο του Μέτρου Επάρκειας της Δειγματοληψίας των Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = .929) και του Κριτηρίου Σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity, $\chi^2(91) = 1387.06$, $p < .001$). 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). Πιο συγκεκριμένα, αναδείχθηκαν 2 παράγοντες με κάποια ερωτήματα να φορτώνουν και στους 2 παράγοντες ταυτόχρονα, γεγονός που υποδηλώνει την εννοιολογική τους ομοιότητα. Στον Πίνακα 6 παρουσιάζονται οι φορτίσεις των επιμέρους ερωτήσεων σε κάθε παράγοντα. Στην περίπτωση διπλών φορτίσεων, οι απαντήσεις σε αυτά τα ερωτήματα υπολογίστηκαν στην θεωρητικά οριζόμενη διάσταση. Για παράδειγμα, η απάντηση στην ερώτηση 10 ("Στο σχολείο υπάρχει μια παράδοση στην εφαρμογή συνεργατικών προγραμμάτων, π.χ., πρόληψης") υπολογίστηκε στον παράγοντα Α που αφορούσε την ύπαρξη κουλτούρας συνεργασίας και συνεργατικών δράσεων και όχι στον παράγοντα Β που αφορούσε την υποστήριξη από τη διεύθυνση. 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%. Η εφαρμογή του δείκτη *Cronbach α* για τον έλεγχο αξιοπιστίας των δυο παραγόντων έδειξε ότι είχαν πολύ υψηλή αξιοπιστία και οι δυο παράγοντες ($\alpha = .92$ ο παράγοντας της κουλτούρας συνεργασίας και $\alpha = .89$ ο παράγοντας της υποστήριξης από τη Διεύθυνση).

Πίνακας 6

Αποτελέσματα της ανάλυσης παραγόντων στο Ερωτηματολόγιο παραγόντων που διευκολύνουν τη συνεργασία

Ερωτήματα	Φορτίσεις	Φορτίσεις
	Παρ. Α	Παρ. Β
13. Υπάρχει ένα θετικό "κλίμα", μια "κουλτούρα" συνεργασίας και μεταξύ των συναδέλφων, ανεξάρτητα από την ειδικότητά τους.	.851	
11. Υπάρχουν πολύ καλές διαπροσωπικές σχέσεις στο σύλλογο διδασκόντων γενικά στο σχολείο.	.803	
9. Οι περισσότεροι/ες συναδέλφοι του σχολείου είναι ανοιχτοί και πρόθυμοι για να συνεργαστούν μεταξύ τους για ποικίλα παιδαγωγικά ζητήματα.	.774	
6. Υπάρχουν σχέσεις αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ των συναδέλφων.	.766	
7. Υπάρχει μια παράδοση συνεργασίας στο σχολείο για τον από κοινού σχεδιασμό των διδακτικών στόχων.	.742	

10. Στο σχολείο υπάρχει μια παράδοση στην εφαρμογή συνεργατικών προγραμμάτων (π.χ., πρόληψης)	.682	.418
5. Η διεύθυνση του σχολείου εξασφαλίζει την υποστήριξη των εκπαιδευτικών από τους κατάλληλους σε κάθε περίπτωση ειδικούς.	.678	.482
4. Οι σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων είναι φιλικές.	.677	
12. Η διεύθυνση του σχολείου αναλαμβάνει πρωτοβουλίες οργάνωσης και παρακολούθησης των συνεργατικών δράσεων των εκπαιδευτικών.	.643	.459
3. Υπάρχει μια παράδοση συνεργασίας στο σχολείο για την από κοινού αντιμετώπιση όλων των προβλημάτων.	.498	.482
2. Η διεύθυνση του σχολείου προωθεί τις συνεργατικές δράσεις.		.884
1. Η διεύθυνση του σχολείου γνωρίζει και αξιολογεί συστηματικά τις υποστηρικτικές δομές που υπάρχουν για την υλοποίηση συνεργατικών προγραμμάτων.		.830
8. Η διεύθυνση του σχολείου έχει ως άμεση προτεραιότητα την υλοποίηση συνεργατικών δράσεων.	.554	.621
14. Η διεύθυνση του σχολείου επιβραβεύει όλες τις μορφές συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.	.526	.554

Σημείωση: Παρ. Α (Υπαρξη κουλτούρας συνεργασίας και καλών σχέσεων) και Παρ. Β.(Υποστήριξη από τη Διεύθυνση)

Γ. Ερωτηματολόγιο Πεποιθήσεων Αυτο-αποτελεσματικότητας των Εκπαιδευτικών ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στα ελληνικά από την Αγγελοπούλου στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής της εργασίας υπό την εποπτεία της Ε. Γωνίδα από τα αντίστοιχα ερωτηματολόγια του PALS (Patterns of Adaptive Learning Strategies (2000) και του Ames (1993), Personal Teaching Efficacy. Ειδικότερα, αποτελούνταν από 9 προτάσεις οι οποίες αφορούσαν το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι έχουν τη δυνατότητα να συμβάλλουν σημαντικά στην ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών/τριών τους μέσα από τη διδασκαλία τους καθώς και τις πεποιθήσεις τους για την ικανότητά τους να διδάξουν αποτελεσματικά όλους/ες τους/τις μαθητές/τριές τους. Οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να αναφέρουν το βαθμό διαφωνίας ή συμφωνίας τους σε μια

πεντάβαθμη κλίμακα από το 1: διαφωνώ σε πολύ μεγάλο βαθμό έως το 5: συμφωνώ σε πολύ μεγάλο βαθμό. Στο ερωτηματολόγιο οι πέντε προτάσεις (1, 3, 5, 6, 8) ήταν διατυπωμένες με τρόπο ώστε ο/η εκπαιδευτικός να έχει τον έλεγχο και να αφορούν πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας (π.χ., "Αν πραγματικά προσπαθήσω πολύ, μπορώ να τα βγάλω πέρα και με τον/την πιο δύσκολο/η μαθητή/ήτρια.") και οι τέσσερις (2, 4, 7, 9) ήταν διατυπωμένες αντίστροφα και αφορούσαν πεποιθήσεις για εξωτερικούς παράγοντες που επηρεάζουν την πρόοδο των μαθητών/τριών και βρίσκονται έξω από τον έλεγχο των εκπαιδευτικών (π.χ., "Άλλοι παράγοντες, εκτός του δικού μου ελέγχου, επηρεάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι εγώ την επίδοση των μαθητών/ριών μου."). Ο έλεγχος της παραγοντικής εγκυρότητας που πραγματοποιήθηκε από την Αγγελουπούλου σε δείγμα εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έδειξε ότι οι δυο θεωρητικώς οριζόμενοι παράγοντες είναι έγκυροι. Ο έλεγχος της αξιοπιστίας αυτών των παραγόντων έδειξε ότι ο πρώτος παράγοντας των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας ήταν αξιόπιστος ($\alpha = .79$), ενώ ο δεύτερος που αφορούσε τις πεποιθήσεις για τη συμβολή εξωτερικών παραγόντων που επηρεάζουν την πρόοδο των μαθητών/τριών ήταν οριακά αξιόπιστος ($\alpha = .68$).

Προκειμένου να ελεγχθεί η παραγοντική εγκυρότητα του εργαλείου στο συγκεκριμένο δείγμα, εφαρμόστηκε διερευνητική ανάλυση παραγόντων με τη μέθοδο περιστροφής τύπου varimax και επίπεδο φορτίσεων πάνω από .40, μετά τον έλεγχο του Μέτρου Επάρκειας της Δειγματοληψίας των Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = .768$) και του Κριτηρίου Σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett's Test of Sphericity, $\chi^2 (36) = 284.57, p < .001$). Αναδείχθηκαν οι δυο προβλεπόμενοι παράγοντες: (α) ένας **παράγοντας αυτο-αποτελεσματικότητας** με ιδιοτιμή 3.04 και εξηγούμενη διακύμανση 33.74%, και (β) ένας **παράγοντας συμβολής εξωτερικών παραγόντων στην πρόοδο των μαθητών/τριών** με ιδιοτιμή 1.58 και εξηγούμενη διακύμανση 17.61%. Στον Πίνακα 7 δίνονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης. Η εφαρμογή του δείκτη *Cronbach α* για τον έλεγχο αξιοπιστίας των δυο παραγόντων έδειξε ότι μόνο ο πρώτος παράγοντας είχε υψηλή αξιοπιστία ($\alpha = .80$), ενώ ο παράγοντας του περιορισμένου ελέγχου του εκπαιδευτικού έργου είχε χαμηλή αξιοπιστία ($\alpha = .55$), η οποία, ωστόσο, γίνεται αποδεκτή με περιορισμούς στην περίπτωση των ερωτηματολογίων αυτο-αναφορών.

Πίνακας 7

Αποτελέσματα της ανάλυσης παραγόντων στο Ερωτηματολόγιο Πεποιθήσεων Αυτο-αποτελεσματικότητας

Ερωτήματα	Φορτίσεις	Φορτίσεις
	Παρ. Α	Παρ. Β
3. Είμαι καλός/ή στο να βοηθώ όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες της τάξης μου να σημειώνουν σημαντική πρόοδο.	.818	
5. Είμαι σίγουρος/η ότι παίζω σημαντικό ρόλο στη ζωή των μαθητών/ριών μου.	.773	
8. Νιώθω ότι έχω πολλές ιδέες για το πώς να κάνω τους/τις μαθητές/ήτριές μου να ενδιαφέρονται για τα μαθήματά τους και να ασχολούνται μ' αυτά.	.737	
6. Μπορώ να χειριστώ σχεδόν οποιοδήποτε πρόβλημα στην τάξη.	.713	
1. Αν πραγματικά προσπαθήσω πολύ, μπορώ να τα βγάλω πέρα και με τον/την πιο δύσκολο/η μαθητή/ήτρια.	.678	
4. Ό,τι και να κάνω εγώ, υπάρχουν κάποιοι μαθητές/ήτριες που δεν πρόκειται να σημειώσουν μεγάλη πρόοδο.		.724
2. Άλλοι παράγοντες, εκτός του δικού μου ελέγχου, επηρεάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι εγώ την επίδοση των μαθητών/ριών μου.		.663
9. Σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια, οι μαθητές/ήτριες φέτος μου φαίνονται πιο δύσκολοι για να δουλέψω μαζί τους.		.648
7. Είναι πολύ λίγα αυτά που μπορώ να κάνω για να εξασφαλίσω ότι όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριές μου θα σημειώσουν σημαντική πρόοδο αυτή τη χρονιά.		.544

Σημείωση: Παρ. Α (Παράγοντας Αυτο-αποτελεσματικότητας) και Παρ. Β (Παράγοντας Συμβολής εξωτερικών παραγόντων).

Δ. Ερωτηματολόγιο Δημογραφικών στοιχείων

Στο τελευταίο τμήμα του εργαλείου ζητήθηκαν σημαντικές με βάση τη βιβλιογραφία πληροφορίες για την υλοποίηση συνεργατικών δράσεων οι οποίες αφορούσαν:

(α) δημογραφικά στοιχεία του/της εκπαιδευτικού (ηλικία, φύλο, ειδικότητα, επίπεδο εκπαίδευσης/σπουδές και

(β) στοιχεία του σχολείου στο οποίο υπηρετεί (ή διδάσκει τις περισσότερες ώρες) και του εκπαιδευτικού του έργου στο συγκεκριμένο σχολείο. Ειδικότερα, ζητήθηκε ο τύπος του σχολείου (Γυμνάσιο, Γενικό Λύκειο ή ΕΠΑΛ), το μέγεθος του σχολείου ως προς τον αριθμό των μαθητών/τριών, τα χρόνια προϋπηρεσίας του εκπαιδευτικού γενικά και στο συγκεκριμένο σχολείο ειδικότερα, και τα χρόνια προϋπηρεσίας του στη Διεύθυνση σχολείου γενικά

4.3 Διαδικασία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω 100 εντύπων και 43 ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων. Πριν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου 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 και της υποβολής του ερωτηματολογίου χωρίς αυτό να έχει καμία επίπτωση. Η υποβολή του ερωτηματολογίου δήλωνε και τη συναίνεσή τους. Τονίστηκε ότι οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς και ότι πρόσβαση στις απαντήσεις θα έχει μόνο ο ερευνητής και η επόπτρια της εργασίας. Τέλος, δόθηκαν στοιχεία επικοινωνίας του ερευνητή για πιθανές απορίες ή διευκρινίσεις.

Κεφάλαιο 5ο

Αποτελέσματα

Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS. Αρχικά έγινε καταχώρηση των απαντήσεων στο SPSS. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν οι έλεγχοι εγκυρότητας και αξιοπιστίας των ερωτηματολογίων. Τα αποτελέσματα αυτών των ελέγχων παρουσιάζονται αναλυτικά στο Κεφάλαιο της Μεθόδου. Πιο συγκεκριμένα, εφαρμόστηκε η **ανάλυση παραγόντων** (Factor analysis) για κάθε ερωτηματολόγιο, για τον έλεγχο της παραγοντικής εγκυρότητας των επιμέρους διαστάσεων των ερωτηματολογίων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών οργανώνονται γύρω από τους παράγοντες τους οποίους σχεδιάστηκαν για να ελέγξουν τα συγκεκριμένα εργαλεία (βλ. αναλυτική παρουσίαση στο κεφ. της Μεθόδου). Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε **ανάλυση της αξιοπιστίας των επιμέρους παραγόντων** (Cronbach α reliability analysis) που ανέδειξαν οι αναλύσεις παραγόντων. Όλοι οι επιμέρους παράγοντες, εκτός από μια περίπτωση είχαν πολύ υψηλή αξιοπιστία. Αυτό σημαίνει ότι οι απαντήσεις των συμμετεχόντων/ουσών στους επιμέρους παράγοντες έχουν εσωτερική συνοχή και συνέπεια και οι απαντήσεις στο συγκεκριμένο παράγοντα συνιστούν μια αξιόπιστη μέτρηση. Σε ένα επόμενο βήμα, με βάση τους παράγοντες που προέκυψαν από τις αναλύσεις παραγόντων, σχηματίστηκαν **τόσες σύνθετες μεταβλητές** όσες και οι παράγοντες που βρέθηκαν έγκυροι και αξιόπιστοι. Αυτές οι σύνθετες μεταβλητές θα χρησιμοποιηθούν σε όλες τις επόμενες αναλύσεις.

Ειδικότερα, αρχικά θα δοθούν περιγραφικά στοιχεία των απαντήσεων των συμμετεχόντων/ουσών τα οποία αφορούν τις **συχνότητες και τα ποσοστά** των απαντήσεων σε κάθε επιμέρους ερώτηση των δυο πρώτων ερωτηματολογίων που αφορούν την ένταση της συνεργασίας και τις επιμέρους δράσεις συνεργασίας, προκειμένου να υπάρχει μια αναλυτική παρουσίαση του τρόπου με τον οποίο συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί.

Σε ένα δεύτερο βήμα, θα δοθούν **τα περιγραφικά στοιχεία** των σύνθετων μεταβλητών που δημιουργήθηκαν από τους επιμέρους παράγοντες, δηλαδή μέσοι όροι των απαντήσεων των συμμετεχόντων και τυπικές αποκλίσεις και θα σχολιαστούν με βάση την κλίμακα μέτρησης.

Σε ένα τρίτο βήμα, θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα των **συσχετίσεων με την εφαρμογή του δείκτη συσχέτισης Pearson r** μεταξύ όλων των επιμέρους σύνθετων μεταβλητών, προκειμένου να διερευνηθεί η σχέση των δράσεων συνεργασίας που αναφέρουν

οι εκπαιδευτικοί τόσο μεταξύ τους όσο και με τους λόγους που διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν αυτήν τη συνεργασία και τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας.

Σε επόμενο βήμα θα δοθούν τα αποτελέσματα των **αναλύσεων παλινδρόμησης**, προκειμένου να διερευνηθεί: (α) η επίδραση των επιμέρους παραγόντων που διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν την υλοποίηση των συνεργατικών δράσεων (ως ανεξάρτητες μεταβλητές) στις αναφορές των εκπαιδευτικών για το βαθμό και τη μορφή της μεταξύ τους συνεργασίας (ως εξαρτημένες μεταβλητές) και (β) η επίδραση των αναφορών των εκπαιδευτικών για το βαθμό και τη μορφή των δράσεων συνεργασίας καθώς και των επιμέρους παραγόντων που διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν την υλοποίηση των συνεργατικών δράσεων (ως ανεξάρτητες μεταβλητές) στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (ως εξαρτημένη μεταβλητή).

Τέλος, θα διερευνηθεί η πιθανή επίδραση παραγόντων ατομικών διαφορών (π.χ., φύλο, χρόνια προϋπηρεσίας) στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών με την **εφαρμογή της ανάλυσης διακύμανσης (Ανοva)** με ανεξάρτητη μεταβλητή έναν ατομικό παράγοντα κάθε φορά (π.χ., χρόνια προϋπηρεσίας) και εξαρτημένες μεταβλητές τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις σύνθετες μεταβλητές που κατασκευάστηκαν.

5.1 Ποσοστά και συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για το βαθμό και τις μορφές συνεργασίας

Στον **Πίνακα 8** παρουσιάζονται οι συχνότητες και τα ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το βαθμό της συνεργασίας με βάση τα χαρακτηριστικά των συναδέλφων με τους οποίους επιδιώκουν να συνεργάζονται. Υπενθυμίζεται ότι η κλίμακα μέτρησης ήταν από 1 δεν συνεργάζομαι καθόλου έως και 6 συνεργάζομαι πάρα πολύ. Μια πρώτη εκτίμηση με βάση αυτές τις απαντήσεις είναι ότι συγκριτικά πολύ λιγότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι δεν συνεργάζονται με τους/τις συναδέλφους τους. Τα δυο πρώτα σημεία της κλίμακας συγκεντρώνουν με διαφορά τα χαμηλότερα ποσοστά απαντήσεων, ενδεικτικό της τάσης των εκπαιδευτικών να αναφέρουν ότι συνεργάζονται από μέτριο έως υψηλό βαθμό. Στην ίδια λογική, τα υψηλότερα ποσοστά των απαντήσεων συγκεντρώνονται στις δυο τελευταίες τιμές της κλίμακας. Πιο συγκεκριμένα, τα ποσοστά των απαντήσεων που αναφέρουν συνεργασία σε πολύ μεγάλο βαθμό (τιμές 5 και 6) κυμαίνονται από 72.1% στην περίπτωση συνεργασίας με συναδέλφους με τους/τις οποίους/ες συνδέονται με φιλικές σχέσεις έως 44.8% στην περίπτωση συνεργασίας με παλαιότερους/ες

συναδέλφους. Τη μικρότερη διακύμανση στις απαντήσεις τη συναντούμε στις δυο πρώτες ερωτήσεις που αφορούν τη συνεργασία μεταξύ συναδέλφων της ίδιας ειδικότητας. Φαίνεται να είναι ο προτιμώμενος τρόπος συνεργασίας από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών. Ενώ, τη μεγαλύτερη διακύμανση στις τιμές της κλίμακας παρουσιάζουν οι αναφορές των εκπαιδευτικών για συνεργασία με βάση την προϋπηρεσία και την εμπειρία ή όχι των συναδέλφων αλλά και το γεγονός ότι διδάσκουν στα ίδια Τμήματα, ανεξάρτητα από την ειδικότητα.

Πίνακας 8

Ποσοστά και συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για το βαθμό της μεταξύ τους συνεργασίας

Συνεργάζομαι....	1	2	3	4	5	6
...με τους/τις συναδέλφους της ειδικότητάς μου γενικά	2 1.4%	6 4.2%	11 7.7%	27 18.9%	55 38.5%	42 29.4%
...με τους/τις συναδέλφους της ειδικότητάς που διδάσκουμε στην ίδια τάξη	3 2.1%	2 1.4%	12 8.4%	26 18.2%	43 30.1%	57 39.9%
...με τους/τις συναδέλφους όλων των ειδικοτήτων που διδάσκουμε στα ίδια Τμήματα	8 5.6%	3 2.1%	29 20.3%	46 32.2%	38 26.6%	19 13.3%
...με τους/τις παλαιότερους/ες και πιο έμπειρους/ες συναδέλφους	5 3.5%	8 5.6%	25 17.5%	41 28.7%	40 28%	24 16.8%
...με τους/τις νεότερους/ες συναδέλφους	4 2.8%	10 7%	26 18.2%	30 21%	44 30.8%	29 20.3%
...με τους/τις συναδέλφους με τους/τις οποίους/ες συνδεόμαστε και με φιλικές σχέσεις	0 0%	1 0.7%	14 9.8%	25 17.5%	36 25.2%	67 46.9%

Στον **Πίνακα 9** παρουσιάζονται οι συχνότητες και τα ποσοστά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη μορφή που λαμβάνει αυτή η συνεργασία. Υπενθυμίζεται και πάλι ότι η κλίμακα μέτρησης ήταν από 1 ελάχιστα έως και 6 συνεργάζομαι πάρα πολύ. Οι ερωτήσεις 1, 6, 8, 5 και 3 αφορούν τη συνεργασία με τη μορφή ανταλλαγής απόψεων για κοινούς διδακτικούς στόχους, την κινητοποίηση και την αξιολόγηση των μαθητών/τριών. Ενώ οι επόμενες ερωτήσεις (7,10,9, και 4) αφορούν τη συνεργασία για λόγους επαγγελματικής ανάπτυξης (συμμετοχή σε επιμορφωτικές Ημερίδες, καινοτόμα προγράμματα και εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας). Μια πρώτη εκτίμηση και πάλι με βάση αυτές τις απαντήσεις είναι ότι συγκριτικά πολύ λιγότεροι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι δεν συνεργάζονται με τους/τις συναδέλφους τους στο πλαίσιο και των δυο μορφών συνεργασίας. Τα δυο πρώτα σημεία της κλίμακας συγκεντρώνουν με διαφορά τα χαμηλότερα ποσοστά απαντήσεων, ενδεικτικό της τάσης των εκπαιδευτικών να αναφέρουν ότι συνεργάζονται από μέτριο έως υψηλό βαθμό. Τα υψηλότερα ποσοστά των απαντήσεων συγκεντρώνονται αυτήν τη φορά στις τρεις τελευταίες τιμές της κλίμακας και σε κάποιες περιπτώσεις υπάρχουν πολλές αναφορές και στην τιμή 3 (δηλωτικό του σχετικά μικρού ή μέτριου βαθμού συνεργασίας. Πιο συγκεκριμένα, τα ποσοστά των απαντήσεων που αναφέρουν συνεργασία σε πολύ μεγάλο βαθμό (τιμές 5 και 6) κυμαίνονται από 67.2% στην περίπτωση συνεργασίας με στόχο την αντιμετώπιση προβλημάτων έως 32.9% στην περίπτωση συμμετοχής σε επιμορφώσεις με στόχο την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων στην τάξη, όπου η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (67.2%) αναφέρουν ότι συνεργάζονται σε μικρό ή στην καλύτερη περίπτωση σε μέτριο βαθμό (βάζουν από 1 έως και 4).

Πίνακας 9

Ποσοστά και συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τη μορφή της μεταξύ τους συνεργασίας

Συνεργάζομαι για.....	1	2	3	4	5	6
1. ...τον προσδιορισμό των διδακτικών στόχων που έχουμε σε κάθε τάξη.	5 3.5%	7 4.9%	22 15.4%	49 34.3%	35 24.5%	25 17.5%
6. ...τη διαμόρφωση κοινών κριτηρίων αξιολόγησης της προόδου των μαθητών/τριών.	2 1.4%	8 5.6%	21 14.7%	49 34.3%	45 31.5%	18 12.6%
2. ...την εύρεση τρόπων κινητοποίησης και	5	12	15	42	47	22

εμπλοκής των μαθητών/τριών σε μαθησιακές δραστηριότητες.	3.5%	8.4%	10.5%	29.4%	32.9%	15.4%
8. ...να συζητήσουμε και να αξιολογήσουμε την πρόοδο ορισμένων μαθητών/τριών.	1 0.7%	10 7%	12 8.4%	37 25.9%	52 36.4%	32 21.7%
5. ...την αντιμετώπιση προβλημάτων (π.χ., ζητήματα πειθαρχίας)	1 0.7%	1 0.7%	13 9.1%	32 22.4%	55 38.5%	41 28.7%
3. ...την ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού (βιβλία, ταινίες, cds, εργαλεία, κ.ά.)	5 3.5%	7 4.9%	23 16.1%	36 25.2%	44 30.8%	28 19.6%
7. ... προγράμματα επιμόρφωσης (π.χ., στην εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων).	6 4.2%	15 10.5%	31 21.7%	44 30.8%	27 18.9%	20 14%
10. ...Ημερίδες και Συνέδρια με στόχο την επιμόρφωσή μας σε επίπεδο γνώσεων και διδακτικών πρακτικών.	11 7.7%	8 5.6%	33 23.1%	34 23.8%	36 25.2%	21 14.7%
9. ...την εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας στις τάξεις μας ή στο σχολείο.	10 7%	11 7.7%	29 20.3%	44 30.8%	34 23.8%	15 10.5%
4. ...την υλοποίηση σε συνεργασία με άλλους συναδέλφους εκπαιδευτικών προγραμμάτων του σχολείου (π.χ., Αγωγής Υγείας).	9 6.3%	12 8.4%	28 19.6%	27 18.9%	47 32.9%	20 14%

5.2 Αυτο-αναφορές των εκπαιδευτικών στις σύνθετες μεταβλητές της συνεργασίας και των πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας

Στον Πίνακα 10 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και οι τιμές λοξότητας και κύρτωσης των αναφορών των εκπαιδευτικών στις σύνθετες μεταβλητές της συνεργασίας και των πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας. Υπενθυμίζεται ότι οι μεταβλητές αυτές

διαμορφώθηκαν με βάση τους παράγοντες που προέκυψαν από τις αναλύσεις παραγόντων στις απαντήσεις του κάθε ερωτηματολογίου.

Ειδικότερα, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις 6 ερωτήσεις του πρώτου ερωτηματολογίου που αφορούσαν το βαθμό συνεργασίας των εκπαιδευτικών με βάση τα χαρακτηριστικά των συναδέλφων τους προστέθηκαν και διαιρέθηκαν δια του 6 (τον αριθμό τους), έτσι ώστε να μας δώσουν έναν γενικό μέσο όρο απαντήσεων ο οποίος αφορά το βαθμό της συνεργασίας που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί γενικά. Με τον ίδιο τρόπο, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο μέρος του ερωτηματολογίου που αφορούσε τη μορφή της συνεργασίας, συγκεντρώθηκαν σε δυο σύνθετες μεταβλητές, όσες και οι παράγοντες που μας έδωσε η αντίστοιχη ανάλυση παραγόντων. Η μια μεταβλητή αφορά το μέσο όρο των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις που αφορούσαν τη συνεργασία με στόχο την ανταλλαγή απόψεων για διδακτικούς στόχους, κινητοποίηση και αξιολόγηση των μαθητών/τριών και η άλλη μεταβλητή το μέσο όρο των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις που αφορούσαν τη συνεργασία με στόχο την επαγγελματική αναβάθμιση και την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων.

Όσον αφορά τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συνεργασία, δημιουργήθηκαν τρεις σύνθετες μεταβλητές με βάση το μέσο όρο των απαντήσεων στις ερωτήσεις που αφορούσαν δυσκολίες στη συνεργασία λόγω: ελλιπούς κατάρτισης, απουσίας οφέλους από τη συνεργασία/μη αποτελεσματικότητας των συνεργατικών δράσεων, και έλλειψης χρόνου. Όσον αφορά τους παράγοντες που διευκολύνουν τη συνεργασία, δημιουργήθηκαν δυο σύνθετες μεταβλητές με βάση το μέσο όρο των απαντήσεων στις ερωτήσεις που αφορούσαν την παρουσία μιας "κουλτούρας" συνεργασίας στο σχολείο και την υποστήριξη από τη διεύθυνση. Τέλος, δημιουργήθηκαν 2 σύνθετες μεταβλητές οι οποίες αφορούσαν τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού τους έργου και τις πεποιθήσεις τους για το ότι έχουν περιορισμένο έλεγχο ως προς την πρόοδο και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών/τριών τους.

Πίνακας 10

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και τιμές λοξότητας και κύρτωσης των υπό εξέταση σύνθετων μεταβλητών

Μεταβλητές	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Τιμή Λοξότητας	Τιμή Κύρτωσης
------------	---------------	--------------------	-------------------	------------------

Βαθμός συνεργασίας	4.57	.95	-.83	.97
Συνεργασία για διδασκαλία/αξιολόγηση	4.41	.95	-.73	.67
Συνεργασία για επαγγελματική ανάπτυξη	3.96	1.13	-.39	-.04
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
Ύπαρξη κουλτούρας συνεργασίας	4.06	.74	-.91	.79
Υποστήριξη από τη Διεύθυνση	3.96	.80	-.76	.50
Πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας	3.55	.68	.09	-.35
Πεποιθήσεις Συμβολής Εξωτερικών παρ.	3.20	.71	-.27	.06

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 10, 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 στον Πίνακα 10, 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. Αυτό φάνηκε, άλλωστε και από τα ποσοστά των απαντήσεών τους σε κάθε σημείο της κλίμακας. Γενικά αναφέρουν ότι συνεργάζονται μεταξύ τους σε σημαντικό βαθμό.

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 ($M = .396$). Προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό μια από τις δυο μορφές συνεργασίας, εφαρμόστηκε ανάλυση διακύμανσης (Anova) 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 10, 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).

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 (Anova) 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, $F(2, 282) = 14.28, p < .001, partial \eta^2 = .09$. Με βάση τους μέσους όρους των απαντήσεων, όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 10, βλέπουμε ότι 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. Προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό έναν από τους δυο, εφαρμόστηκε ανάλυση διακύμανσης (Anova) 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. Η κύρια επίδραση του παράγοντα είδος διευκόλυνσης βρέθηκε στατιστικώς σημαντική, $F(1, 141) = 6.47, p < .05, partial \eta^2 = .04$. Με βάση τους μέσους όρους των απαντήσεων, όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 10, βλέπουμε ότι 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 μικρό, οπότε δεν μπορεί να αξιολογηθεί ως σημαντικό.

Τέλος, όσον αφορά τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας ή περιορισμένου ελέγχου από την πλευρά των εκπαιδευτικών, με δεδομένο ότι οι μέσες εκτιμήσεις τους κυμαίνονται λίγο πάνω από το 3 σε μια πεντάβαθμη κλίμακα, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται σε μεγάλο βαθμό αποτελεσματικοί, καθώς θεωρούν ότι ως ένα βαθμό ο έλεγχος της προόδου των μαθητών/τριών τους δεν εξαρτάται από τους/τις ίδιους/ιες. Στη συνέχεια, εφαρμόστηκε ανάλυση διακύμανσης (Ανοva) με εξαρτημένες μεταβλητές τους μέσους όρους των απαντήσεων στις ερωτήσεις που αφορούσαν τους δυο παράγοντες αυτο-αποτελεσματικότητας (έλεγχος ή μη έλεγχος της προόδου των μαθητών/τριών) και ανεξάρτητη ενδοϋποκειμενική μεταβλητή την ύπαρξη ή μη ελέγχου. Η κύρια επίδραση βρέθηκε στατιστικώς σημαντική, $F(1, 141) = 13.14, p < .001, partial \eta^2 = .085$. Με βάση τους μέσους όρους των απαντήσεων, όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 10, βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι έχουν τον έλεγχο και αισθάνονται αποτελεσματικοί αναφορικά με το εκπαιδευτικό τους έργο ($M = 3.55$) σε σύγκριση με τις πεποιθήσεις τους για περιορισμένη αποτελεσματικότητα, δηλαδή συμβολή άλλων εξωτερικών παραγόντων στην πρόοδο των μαθητών/τριών τους ($M = 3.20$). Το μέγεθος της επίδρασης αυτής της διαφοράς είναι μεγάλο.

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα των συσχετίσεων μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών.

5.3 Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας

Προκειμένου να διερευνηθούν οι σχέσεις μεταξύ όλων των σύνθετων μεταβλητών της έρευνας πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις συσχέτισης Pearson (r). Ο Πίνακας 11 παρουσιάζει τις συσχετίσεις μεταξύ του βαθμού που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί ότι συνεργάζονται, των δυο μορφών συνεργασίας που αναφέρουν, καθώς και των παραγόντων που θεωρούν ότι δυσχεραίνουν ή διευκολύνουν τη μεταξύ τους συνεργασία. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, ο βαθμός που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί ότι συνεργάζονται συσχετίζεται σημαντικά και θετικά με τις δυο μορφές συνεργασίας και με τους δυο παράγοντες που θεωρούν ότι διευκολύνουν τη συνεργασία. Πιο συγκεκριμένα, 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.

Όσον αφορά τις απαντήσεις τους για τις δυο μορφές συνεργασίας, αυτές βρέθηκαν, όπως ήταν αναμενόμενο να συσχετίζονται θετικά και στατιστικώς σημαντικά μεταξύ τους ($r = .67$). Αξιοσημείωτο είναι, ωστόσο, το εύρημα των θετικών σημαντικών συσχετίσεων μόνο της συνεργασίας για διδακτικούς στόχους και στόχους αξιολόγησης της προόδου των μαθητών/τριών με τις απόψεις τους για τους δυο παράγοντες που διευκολύνουν τη συνεργασία, αλλά και τον παράγοντα της δυσκολίας στη συνεργασία λόγω έλλειψης χρόνου. Πιο συγκεκριμένα, 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, οι αναφορές τους συνεργασία με στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη δεν βρέθηκαν να συσχετίζονται θετικά με καμία άλλη μεταβλητή, ενώ συσχετίστηκαν αρνητικά και στατιστικώς σημαντικά μόνο τις αναφορές τους για δυσκολία στη συνεργασία λόγω ελλιπούς κατάρτισης ($r = -.18$). Δηλαδή 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. 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.

Ο Πίνακας 12 παρουσιάζει τις συσχετίσεις μεταξύ των δυο διαστάσεων των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας με το βαθμό που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί ότι συνεργάζονται, τις δυο μορφές συνεργασίας που αναφέρουν, και τους παράγοντες που θεωρούν ότι δυσχεραίνουν ή διευκολύνουν τη μεταξύ τους συνεργασία. Οι πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας βρέθηκαν να συσχετίζονται θετικά και στατιστικώς σημαντικά τόσο με το βαθμό και της μορφές συνεργασίας όσο και με την άποψη ότι η συνεργασία διευκολύνεται από την υποστήριξη της διεύθυνσης, αλλά και με την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί δεν συνεργάζονται γιατί πιστεύουν ότι δεν ωφελεί η συνεργασία. Δηλαδή, όσο περισσότερο

πιστεύουν ότι είναι αποτελεσματικοί στο διδακτικό τους έργο και μπορούν να συμβάλουν σημαντικά στην πρόοδο των μαθητών/τριών τους τόσο περισσότερο αναφέρουν ότι συνεργάζονται και με τις δυο μορφές συνεργασίας, τόσο περισσότερο θεωρούν ότι η διεύθυνση μπορεί να συμβάλει υποστηρικτικά και τόσο περισσότερο θεωρούν ότι η συνεργασία δυσκολεύει όταν υπάρχει η αντίληψη ότι οι συνεργατικές δράσεις δεν ωφελούν και δεν λύνουν προβλήματα.

Από την άλλη, όσο περισσότερο πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι δεν έχουν τον έλεγχο και άλλοι παράγοντες εκτός από αυτούς καθορίζουν την πρόοδο των μαθητών/τριών τους τόσο περισσότερο αναφέρουν ότι η συνεργασία παρεμποδίζεται και από τους τρεις παράγοντες, δηλαδή την έλλειψη κατάρτισης, την απουσία χρόνου και την απουσία ωφέλειας από τη συνεργασία.

Πίνακας 11

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**	.99	-.14	-.14	.12	
8. Υποστήριξη από τη Διεύθυνση	.26**	.35**	.14	-.07	-.03	.14	.80**

Σημείωση: ** $p < .001$, * $p < .01$

Πίνακας 12

Συντελεστές συσχέτισης Pearson (r) μεταξύ των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας, των δράσεων συνεργασίας και των παραγόντων που δυσχεραίνουν ή διευκολύνουν την συνεργασία

	Πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσμ/τας	Συμβολή εξωτερικών παραγόντων

1. Βαθμός Συνεργασίας	.40**	-.06
2. Συνεργασία για Διδασκαλία/Αξιολ.	.45**	-.05
3. Συν. για επαγγελματική ανάπτυξη	.43**	-.03
4. Δυσκολία λόγω ελλιπούς κατάρτισης	.12	.17*
5. Δυσκολία λόγω απουσίας οφέλους	.27**	.17*
6. Δυσκολία λόγω έλλειψης χρόνου	.06	.27**
7. Ύπαρξη κουλτούρας συνεργασίας	.12	-.04
8. Υποστήριξη από τη Διεύθυνση	.22**	-.06

Σημείωση: ** $p < .001$, * $p < .01$

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

Σε ένα επόμενο βήμα, ελέγχθηκε η προβλεπτική αξία των αναφορών των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν ή διευκολύνουν τη συνεργασία για το βαθμό στον οποίο αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί ότι συνεργάζονται καθώς και για τη μορφή που παίρνει αυτή η συνεργασία. Πραγματοποιήθηκε σειρά γραμμικών παλινδρομήσεων με εξαρτημένες μεταβλητές σε κάθε περίπτωση είτε τις αναφορές των εκπαιδευτικών για το βαθμό συνεργασίας είτε τις αναφορές τους για τις δυο μορφές συνεργασίας. Ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν στην πρώτη περίπτωση οι παράγοντες που δυσχεραίνουν και στη δεύτερη οι παράγοντες που διευκολύνουν τη συνεργασία.

Ειδικότερα, 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 πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με τη μέθοδο enter με εξαρτημένη μεταβλητή τη συνεργασία με στόχο την ανταλλαγή απόψεων για τη διδασκαλία

και την αξιολόγηση και ανεξάρτητες μεταβλητές τους τρεις παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συνεργασία, 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. Αξιοσημείωτο είναι ότι 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 τη μέθοδο enter 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. Αξιοσημείωτο είναι ότι 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 συνεργασία 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 ($t = 4.44, p < .001, \beta = .35, 12\%$).

5.5 Η συνεργασία ως προβλεπτικός παράγοντας των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας

Σε ένα επόμενο βήμα, ελέγχθηκε η προβλεπτική αξία των ποικίλων υπό εξέταση διαστάσεων της συνεργασίας για τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών αναφορικά με το εκπαιδευτικό τους έργο. Πραγματοποιήθηκε σειρά γραμμικών παλινδρομήσεων με εξαρτημένες μεταβλητές σε κάθε περίπτωση τις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας και τις πεποιθήσεις για περιορισμένο έλεγχο αναφορικά με τα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού έργου. Ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν κάθε φορά ορισμένοι από τους παράγοντες συνεργασίας.

Πιο συγκεκριμένα, από την παλινδρόμηση με ανεξάρτητη μεταβλητή το βαθμό συνεργασίας φάνηκε πως ο βαθμός συνεργασίας αποτελεί θετικό προβλεπτικό παράγοντα μόνο των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας, $F(1, 142) = 27.44, p < .001, R^2 = .16, \beta = .40$ και όχι αυτών που αφορούν τον περιορισμένο έλεγχο από την πλευρά του εκπαιδευτικού (δηλαδή την επίδραση εξωτερικών παραγόντων στην πρόοδο των μαθητών/τριών).

Η εφαρμογή της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με τη μέθοδο enter με ανεξάρτητες μεταβλητές τις δυο μορφές συνεργασίας, έδειξε ότι τόσο η συνεργασία για λόγους διδασκαλίας και αξιολόγησης όσο και η συνεργασία για επαγγελματική εκπαίδευση βρέθηκαν να συνιστούν σημαντικούς θετικούς προβλεπτικούς παράγοντες και πάλι μόνο των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας, $F(2, 140) = 21.04, p < .001$. Ειδικότερα, βρέθηκαν να ερμηνεύουν το 23% της διακύμανσης των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας. Οι αντίστοιχοι στατιστικοί δείκτες ήταν οι εξής: $t = 2.82, p < .01, \beta = .28$ (συνεργασία για λόγους διδασκαλίας και αξιολόγησης) και $t = 2.43, p < .05, \beta = .24$.

Η εφαρμογή αντίστοιχης πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με τη μέθοδο enter με ανεξάρτητες μεταβλητές τους τρεις παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συνεργασία, έδειξε ότι η προβλεπτική τους αξία είναι σημαντική $F(3, 139) = 3.64, p < .05$. Ειδικότερα, βρέθηκαν να ερμηνεύουν μόνο το 7% της διακύμανσης των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας. Ωστόσο, μόνο οι αναφορές για δυσκολίες συνεργασίας εξαιτίας του ότι δεν πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί στην αξία και την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας βρέθηκαν να συνιστούν τελικά σημαντικό θετικό προβλεπτικό παράγοντα των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας. Οι αντίστοιχοι στατιστικοί δείκτες ήταν οι εξής: $t = 2.94, p < .005, \beta = .29$. Ενώ στην περίπτωση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών ότι δεν έχουν τον πλήρη έλεγχο των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών/τριών τους, ο παράγοντας που βρέθηκε να προβλέπει αυτές τις πεποιθήσεις θετικά ήταν αυτός της απουσίας συνεργασίας λόγω έλλειψης χρόνου $F(3, 139) = 4.69, p < .005, R^2 = .09, t = 2.92, \beta = .24$.

Τέλος, η εφαρμογή αντίστοιχης πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης με ανεξάρτητες μεταβλητές τους δυο παράγοντες που διευκολύνουν τη συνεργασία, έδειξε ότι μόνο οι αναφορές για υποστήριξη από τη διεύθυνση βρέθηκαν να συνιστούν σημαντικό θετικό προβλεπτικό παράγοντα των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας, $F(3, 139) = 4.28$, $p < .05$, $R^2 = .06$, $t = 2.58$, $\beta = .35$. Ενώ δεν βρέθηκαν να συνιστούν σημαντικούς προβλεπτικούς παράγοντες στην περίπτωση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών ότι άλλοι παράγοντες εξωτερικοί παρεμβαίνουν και δεν έχουν τον πλήρη έλεγχο των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των μαθητών/τριών τους.

5.6 Διαφορές με βάση δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και παράγοντες πλαισίου

Προκειμένου να διερευνηθούν πιθανές διαφορές στους μέσους όρους των αναφορών των εκπαιδευτικών για όλες τις επιμέρους υπό εξέταση διαστάσεις της μεταξύ τους συνεργασίας πραγματοποιήθηκε σειρά Αναλύσεων Διακύμανσης (Anova) με εξαρτημένη μεταβλητή κάθε φορά τους μέσους όρους των εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών σε κάθε μια από τις σύνθετες μεταβλητές που κατασκευάστηκαν για το βαθμό τη μορφή και τους παράγοντες που διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν τη συνεργασία και ανεξάρτητη μεταβλητή ένα από τα γνωρίσματα των εκπαιδευτικών.

Διαφορές με βάση το φύλο. Η εφαρμογή της ανάλυσης με ανεξάρτητη μεταβλητή το φύλο των εκπαιδευτικών έδειξε ότι σε καμία περίπτωση δεν υπήρχαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές.

Διαφορές με βάση την ηλικία. Πριν την εφαρμογή της ανάλυσης, οι 4 επιμέρους ηλικιακές ομάδες ομαδοποιήθηκαν σε δυο κατηγορίες: την ομάδα των νεότερων εκπαιδευτικών (έως και 49 ετών, $N = 56$ εκπαιδευτικοί) και την ομάδα των μεγαλύτερων (από 50 ετών έως και 61+, $N = 87$ εκπαιδευτικοί). Η εφαρμογή της Anova με ανεξάρτητη μεταβλητή την ηλικιακή ομάδα έδειξε ότι η διαφορά μεταξύ των δυο ομάδων ήταν στατιστικώς σημαντική μόνο στην περίπτωση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών ότι δεν έχουν τον πλήρη έλεγχο της προόδου των μαθητών/τριών τους $F(1, 141) = 9.51$, $p < .005$. Πιο συγκεκριμένα, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί ανέφεραν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό ($M = 3.35$) από ό,τι οι νεότεροι ότι δεν έχουν τον πλήρη έλεγχο της προόδου των μαθητών/τριών τους ($M = 2.98$).

Διαφορές με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης. Πριν την εφαρμογή της ανάλυσης, οι 4 επιμέρους ομάδες με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης ομαδοποιήθηκαν σε δυο κατηγορίες: την ομάδα των εκπαιδευτικών με βασικό πτυχίο και κάποια μετεκπαίδευση ($N = 79$ εκπαιδευτικοί) και την ομάδα των εκπαιδευτικών οι οποίοι/ες είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού διπλώματος ($N = 64$ εκπαιδευτικοί). Η εφαρμογή της ΑνοVA με ανεξάρτητη μεταβλητή το επίπεδο εκπαίδευσης έδειξε ότι η διαφορά μεταξύ των δυο ομάδων ήταν στατιστικώς σημαντική μόνο στην περίπτωση των αναφορών των εκπαιδευτικών για την απουσία οφέλους από τη συνεργασία ως έναν παράγοντα που δυσχεραίνει τη συνεργασία $F(1, 141) = 6.82, p = .01$. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με βασική εκπαίδευση ανέφεραν αυτόν τον παράγοντα δυσκολίας σε σημαντικά μικρότερο βαθμό ($M = 3.26$) από ό,τι οι εκπαιδευτικοί με ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης ($M = 3.57$).

Διαφορές με βάση τα χρόνια προϋπηρεσίας. Η εφαρμογή της ανάλυσης με ανεξάρτητη μεταβλητή τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών (έως 10 έτη, 11-20 έτη, και πάνω από 20) έδειξε ότι σε καμία περίπτωση δεν υπήρχαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στις αναφορές των τριών αυτών ομάδων.

Διαφορές με βάση την προϋπηρεσία σε διευθυντική θέση. Η εφαρμογή της ΑνοVA με ανεξάρτητη μεταβλητή την εμπειρία ($N = 37$) ή όχι ($N = 106$) σε διευθυντική θέση έδειξε ότι η διαφορά μεταξύ των δυο ομάδων ήταν στατιστικώς σημαντική μόνο στην περίπτωση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών ότι η ύπαρξη καλών σχέσεων μεταξύ τους και μιας κουλτούρας συνεργασίας είναι παράγοντας που διευκολύνει τη συνεργασία $F(1, 141) = 5.82, p < .05$. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί χωρίς την εμπειρία της διεύθυνσης ανέφεραν τη συμβολή αυτού του παράγοντα στην προώθηση της συνεργασίας σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό ($M = 4.14$) από ό,τι οι εκπαιδευτικοί που είχαν την εμπειρία της διεύθυνσης ($M = 3.81$).

Διαφορές με βάση τον τύπο του σχολείου. Η εφαρμογή της ΑνοVA με ανεξάρτητη μεταβλητή τον τύπο του σχολείου (Γυμνάσιο, Γενικό Λύκειο και ΕΠΑΛ) έδειξε ότι η διαφορά μεταξύ των τριών ομάδων εκπαιδευτικών ήταν στατιστικώς σημαντική μόνο στην περίπτωση των αναφορών των εκπαιδευτικών για την έλλειψη χρόνου ως έναν παράγοντα που δυσχεραίνει τη συνεργασία $F(2, 140) = 8.02, p = .001$. Ο έλεγχος Scheffe των δυαδικών συγκρίσεων έδειξε ότι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε Γυμνάσιο ανέφεραν αυτόν τον παράγοντα δυσκολίας σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό ($M = 4.08$) από ό,τι οι εκπαιδευτικοί που δούλευαν στα ΕΠΑΛ ($M = 3.46$), ενώ η ομάδα των εκπαιδευτικών των Γενικών Λυκείων δεν διαφοροποιούνταν στατιστικώς σημαντικά από τις δύο παραπάνω ομάδες ($M = 3.68$).

Διαφορές με βάση το μέγεθος του σχολείου. Η εφαρμογή της ανάλυσης με ανεξάρτητη μεταβλητή το μέγεθος του σχολείου στο οποίο υπηρετούσαν (έγινε ομαδοποίηση σε δυο μεγάλες ομάδες: έως 200 παιδιά και πάνω από 200) έδειξε ότι σε καμία περίπτωση δεν υπήρχαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στις αναφορές των δυο αυτών ομάδων εκπαιδευτικών.

Διαφορές με βάση την προϋπηρεσία στο συγκεκριμένο σχολείο. Η εφαρμογή της Ανονα με ανεξάρτητη μεταβλητή τις τρεις ομάδες εκπαιδευτικών με βάση τα έτη προϋπηρεσίας τους στο ίδιο σχολείο (<2 έτη, 2-5 έτη και > 5 έτη) έδειξε ότι η διαφορά μεταξύ των τριών ομάδων εκπαιδευτικών ήταν στατιστικώς σημαντική μόνο στην περίπτωση των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους $F(2, 140) = 3.66, p < .05$. Ο έλεγχος Scheffe των δυαδικών συγκρίσεων έδειξε ότι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν λιγότερο από 2 έτη ανέφεραν σημαντικά χαμηλότερες πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας ($M = 3.43$) από ό,τι οι εκπαιδευτικοί που δούλευαν 2-5 έτη στο ίδιο σχολείο ($M = 3.90$), ενώ η ομάδα των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν στο ίδιο σχολείο για πάνω από 5 έτη δεν διαφοροποιούνταν στατιστικώς σημαντικά από τις δύο παραπάνω ομάδες ($M = 3.50$).

Κεφάλαιο 6ο

Συζήτηση

Τις δυο τελευταίες δεκαετίες, όπως έχει ήδη αναφερθεί, έχει δοθεί πολύ μεγάλη έμφαση στις πρακτικές συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών θεωρείται ότι συνιστά έναν σημαντικό παράγοντα βελτίωσης της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, συμβάλλοντας είτε στην προσωπική επαγγελματική τους ανάπτυξη είτε στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών/τριών. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο στόχος της παρούσας έρευνας ήταν διπλός.

Πιο συγκεκριμένα, ο πρώτος βασικός στόχος ήταν η 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. Ο δεύτερος βασικός στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας που αναφέρουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για το εκπαιδευτικό τους έργο και των διαστάσεων της μεταξύ των εκπαιδευτικών συνεργασίας που προαναφέρθηκαν. Ειδικότερα, ελέγχθηκε η θετική συμβολή της συνεργασίας στη διαμόρφωση των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών.

Για την επίτευξη αυτών των στόχων κατασκευάστηκαν για τις ανάγκες της έρευνας ή επιλέχθηκαν από την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία ερωτηματολόγια αυτο-αναφορών, τα οποία χορηγήθηκαν σε 143 εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαφορετικών ειδικοτήτων. Ειδικότερα, ζητήθηκε να αναφέρουν το βαθμό και τη μορφή των συνεργασιών τους, το βαθμό στον οποίο θεωρούν ότι ορισμένοι παράγοντες δυσχεραίνουν ή διευκολύνουν αυτήν τη συνεργασία και το βαθμό στον οποίο αισθάνονται αποτελεσματικοί όσον αφορά το εκπαιδευτικό τους έργο και τον αντίκτυπο που έχει στην προσαρμογή και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών/τριών τους.

6.1 Παραγοντική εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερωτηματολογίων για τη συνεργασία

Πριν σχολιαστούν τα βασικότερα ευρήματα, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι αρχικά ελέγχθηκε η **παραγοντική εγκυρότητα και η αξιοπιστία όλων των επιμέρους ερωτηματολογίων της έρευνας**. Ο έλεγχος αυτός έδειξε ότι όλα τα ερωτηματολόγια διαθέτουν παραγοντική εγκυρότητα ως προς τις διαστάσεις της συνεργασίας τις οποίες κατασκευάστηκαν για να αξιολογήσουν. Ειδικότερα, στο ερωτηματολόγιο που μετρούσε το βαθμό της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με επιμέρους κατηγορίες συναδέλφων τους αναδείχθηκε ένας βασικός παράγοντας συνεργασίας, ο οποίος αποτυπώνει τον βαθμό στον οποίο αναφέρουν ότι συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί γενικά. Στο ερωτηματολόγιο που μετρούσε τις μορφές συνεργασίας αναδείχθηκαν οι δυο προβλεπόμενοι με βάση την κατασκευή του παράγοντες: (α) ένας παράγοντας συνεργασίας για την ανταλλαγή απόψεων για διδακτικούς στόχους, πρόοδο, αξιολόγηση μαθητών και ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού και (β) ένας παράγοντας συνεργασίας με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη και τη συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις συνεργασίας. Το εύρημα αυτό είναι σημαντικό καθώς δείχνει ότι εννοιολογικά οι εκπαιδευτικοί διακρίνουν μεταξύ αυτών των δυο επιμέρους μορφών συνεργασίας.

Στο ερωτηματολόγιο που αφορούσε τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συνεργασία αναδείχθηκαν οι 3 από τους 4 προβλεπόμενους παράγοντες: (α) ένας παράγοντας δυσκολίας λόγω ελλιπούς κατάρτισης για την υλοποίηση συνεργατικών δράσεων, (β) ένας παράγοντας δυσκολίας λόγω απουσίας οφέλους ή αποτελεσματικότητας των συνεργασιών γενικά και (γ) ένας παράγοντας δυσκολίας εξαιτίας έλλειψης χρόνου για ουσιαστική συνεργασία. Αυτό υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί διακρίνουν μεταξύ διαφορετικών παραγόντων οι οποίοι δυσχεραίνουν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό της μεταξύ τους συνεργασία. Αξιοσημείωτο είναι, ωστόσο, ότι δεν βρέθηκε ένας αυτόνομος παράγοντας για την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να θεωρούν ότι, όταν η συμμετοχή σε συνεργατικές δράσεις δεν ωφελεί, δεν "λύνει" προβλήματα, ταυτοχρόνως περιορίζει και την αυτονομία του εκπαιδευτικού έργου των συναδέλφων.

Στο ερωτηματολόγιο που αφορούσε τους παράγοντες που διευκολύνουν τη συνεργασία, αναδείχθηκαν παράγοντες διευκόλυνσης των συνεργατικών δράσεων: (α) η ύπαρξη κουλτούρας συνεργασίας και μέσα σε αυτόν τον παράγοντα τοποθετήθηκαν και όλες οι απαντήσεις που αφορούσαν την ύπαρξη καλών σχέσεων μεταξύ συναδέλφων και (β) η

υποστήριξη σε πολλά επίπεδα από τη Διεύθυνση. Αξιοσημείωτο είναι το ότι πολλές από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών "φόρτωναν" και στους δυο αυτούς παράγοντες ταυτοχρόνως, γεγονός που υποδηλώνει τη στενή σύνδεση που υπάρχει ανάμεσα στην ύπαρξη μιας κουλτούρας συνεργασίας, στις φιλικές σχέσεις και τις σχέσεις αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ των συναδέλφων και στην υποστήριξη από τη διεύθυνση για την προώθηση της συνεργασίας.

Όλοι οι επιμέρους παράγοντες που αφορούσαν τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών ελέγχθηκαν ως προς την εσωτερική συνοχή που παρουσίαζαν στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος και βρέθηκαν αξιόπιστοι. Με βάση αυτά τα ευρήματα, μέρος της συμβολής της παρούσας έρευνας είναι η δημιουργία έγκυρων και αξιόπιστων ερωτηματολογίων για τη μέτρηση των υπό εξέταση διαστάσεων της συνεργασίας όπως την αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, τα οποία θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν σε σχετικές μελλοντικές έρευνες.

6.2 Βαθμός συνεργασίας, μορφές και παράγοντες που δυσχεραίνουν ή διευκολύνουν τη συνεργασία

Ως προς το βαθμό στον οποίο αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί ότι συνεργάζονται μεταξύ τους, τα ευρήματα επιβεβαίωσαν την αρχική υπόθεση, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί θα αναφέρουν ότι συνεργάζονται σε μεγάλο βαθμό (**επιβεβαίωση Υπόθεσης 1**). Ειδικότερα, τόσο στο επίπεδο του μέσου όρου των αναφορών των εκπαιδευτικών για το βαθμό συνεργασίας τους ($M = 4.57$, με βάση την 6βαθμη κλίμακα μέτρησης) όσο και στο επίπεδο των ποσοστών, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι συνεργάζονται μεταξύ τους σε αρκετά ή πολύ σημαντικό βαθμό. 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.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με σχετικά εμπειρικά δεδομένα από Έλληνες εκπαιδευτικούς (Πομάκη, 2007), σύμφωνα με τα οποία αναφέρουν συχνότερη συνεργασία με συναδέλφους της ειδικότητά τους (**επιβεβαίωση της Υπόθεσης 1α**). Το εύρημα αυτό αντανακλά την άποψη ότι τα πολύ διακριτά γνωστικά αντικείμενα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δημιουργούν έναν "φυσικό" κατακερματισμό και αυτό, ενώ διευκολύνει τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών της ίδιας ειδικότητας (Hargreaves, 1995). Το αυξημένο ποσοστό των εκπαιδευτικών που δήλωσαν στην παρούσα έρευνα ότι συνεργάζονται κυρίως με συναδέλφους της ειδικότητας αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα, αν σκεφτούμε ότι κάποιοι από τους/τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα δεν είχαν συναδέλφους της ειδικότητάς τους στο σχολείο που υπηρετούσαν (π.χ., μουσικοί, γυμναστές). Η αμέσως επόμενη κατηγορία συναδέλφων που ανέφεραν ότι επιλέγουν για συνεργασίας ήταν οι συνάδελφοι με τους/τις οποίους/ες έχουν φιλικές σχέσεις, (**επιβεβαίωση της Υπόθεσης 1β**), εύρημα κοινό και στην έρευνα της Πομάκη. Το εύρημα αυτό, σε συνδυασμό με το ότι σε επόμενες ερωτήσεις ανέφεραν ότι οι φιλικές σχέσεις και οι σχέσεις αμοιβαίου σεβασμού με συναδέλφους είναι πολύ σημαντικός διευκολυντικός παράγοντας της μεταξύ τους συνεργασίας, δείχνει την ανάγκη οικοδόμησης ουσιαστικών σχέσεων μεταξύ τους.

Όσον αφορά τη μορφή αυτών των συνεργασιών, τα δεδομένα επιβεβαίωσαν τη σχετική υπόθεση, 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 (**επιβεβαίωση Υπόθεσης 2**). Γενικά, υπάρχει πολύ μεγαλύτερη διακύμανση στις απαντήσεις που αφορούν τη δεύτερη μορφή συνεργασίας, δηλαδή τη συνεργασία για λόγους επαγγελματικής ανάπτυξης (συμμετοχή σε επιμορφωτικές Ημερίδες, καινοτόμα προγράμματα και εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας), συγκριτικά με την πρώτη μορφή συνεργασίας. Αξιοσημείωτο είναι το εύρημα ότι το 67.2% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι συνεργάζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό για την αντιμετώπιση προβλημάτων κυρίως των μαθητών/τριών, ενώ το 67.2% αναφέρουν ότι συνεργάζονται σε μικρό ή στην καλύτερη

περίπτωση σε μέτριο βαθμό για επιμορφωτικές δράσεις και την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων 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., Slavits 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 πεποιθήσεις 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 σχετικών αναφορών των εκπαιδευτικών (**μερική επιβεβαίωση Υπόθεσης 3**). Πιο συγκεκριμένα, οι τρεις παράγοντες μαζί βρέθηκαν δεν βρέθηκαν να ερμηνεύουν σημαντικά το βαθμό στον οποίο αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί ότι συνεργάζονται γενικά. Βρέθηκαν, ωστόσο, να ερμηνεύουν το 12% της διακύμανσης των αναφορών 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 των εκπαιδευτικών 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 και 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, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν σε πολύ υψηλό βαθμό τόσο την ύπαρξη μιας κουλτούρας συνεργασίας και τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών όσο και την υποστήριξη από τη διεύθυνση σε διάφορα επίπεδα αναφορικά με την προώθηση, την οργάνωση και την υλοποίηση δράσεων συνεργασίας. Αξιοσημείωτο είναι ότι με βάση την πεντάβαθμη κλίμακα συμφωνίας που τους δόθηκε, ενώ οι μέσοι όροι των αναφορών τους για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συνεργασία κυμάνθηκαν μεταξύ 3.4-3.8, ο μέσος όρος των αναφορών τους για τους δυο παράγοντες που διευκολύνουν τη συνεργασία ήταν περίπου στο 4, ενδεικτικό της σημασίας που τους αποδίδουν για την υλοποίηση συνεργατικών δράσεων. 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 και συν., 2011. Gumus et al., 2013. Πομάκη, 2007. Sun et al., 2008. Vangrieken et al., 2015). Επιπλέον, βρέθηκαν να συνιστούν θετικούς προβλεπτικούς παράγοντες των σχετικών αναφορών των εκπαιδευτικών για το βαθμό της μεταξύ τους συνεργασίας. Όσον αφορά την προβλεπτική αξία των δυο παραγόντων που διευκολύνουν τη συνεργασία (η ύπαρξη κουλτούρας συνεργασίας και η υποστήριξη από τη διεύθυνση) για τις δυο μορφές συνεργασίας που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί, οι αντίστοιχες αναλύσεις παλινδρόμησης έδειξαν 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.

6.3 Πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών

Όσον αφορά το βαθμό στον οποίο πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι συμβάλλουν στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών και μαθητριών τους, με δεδομένο ότι οι μέσες εκτιμήσεις τους σε μια πεντάβαθμη κλίμακα κυμαίνονται από το 3.55 για το ότι μπορούν να συμβάλλουν αποτελεσματικά έως το 3.2 για το ότι άλλοι παράγοντες εκτός του δικού τους ελέγχου εμπλέκονται, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται γενικά σε μεγάλο βαθμό αποτελεσματικοί. Θεωρούν, ωστόσο, τη δική τους συμβολή περισσότερο σημαντική από ό,τι τη συμβολή άλλων εξωτερικών παραγόντων στην πρόοδο των μαθητών/τριών τους και αυτό είναι θετικό.

Όσον αφορά τη συμβολή των ποικίλων υπό εξέταση διαστάσεων της συνεργασίας στις πεποιθήσεις αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, ο βαθμός στον οποίο αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί ότι συνεργάζονται βρέθηκε να αποτελεί θετικό προβλεπτικό παράγοντα μόνο των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, αλλά όχι των πεποιθήσεών τους για την επίδραση εξωτερικών παραγόντων στην πρόοδο των μαθητών/τριών. Όσο περισσότερο αναφέρουν ότι συνεργάζονται τόσο περισσότερο αποτελεσματικοί αισθάνονται αναφορικά με την ικανότητά τους να φέρουν αλλαγή στην ακαδημαϊκή ζωή των μαθητών τους και να διδάξουν ακόμη και στους πιο δύσκολους μαθητές. Το συγκεκριμένο εύρημα επιβεβαιώνει την αντίστοιχη υπόθεση της έρευνας (**επιβεβαίωση Υπόθεσης 5α**). Επιπλέον, και οι δυο μορφές συνεργασίας που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί βρέθηκαν, σύμφωνα με την αρχική υπόθεση, να προβλέπουν θετικά, ερμηνεύοντας ένα σημαντικό μέρος (23%) της διακύμανσης των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας (**επιβεβαίωση Υπόθεσης 5β**).

Θετικός προβλεπτικός παράγοντας των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας βρέθηκαν και οι αναφορές των εκπαιδευτικών για υποστήριξη από τη διεύθυνση, ερμηνεύοντας, ωστόσο, ένα πολύ μικρότερο μέρος της διακύμανσης αυτών των πεποιθήσεων (6%). Η ύπαρξη κουλτούρας συνεργασίας και οι καλές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, δεν βρέθηκε να αποτελούν σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα των αντίστοιχων πεποιθήσεων, επιβεβαιώνοντας εν μέρει τη σχετική υπόθεση (**μερική επιβεβαίωση Υπόθεσης 5γ**). Λαμβάνοντας υπόψη την υψηλή προβλεπτική αξία όλων των μορφών συνεργασίας των εκπαιδευτικών για την αυτο-αποτελεσματικότητά τους, φαίνεται ότι οι

πεποιθήσεις αυτές δεν διαμορφώνονται με βάση την ύπαρξη ή όχι κουλτούρας συνεργασίας στο σχολείο γενικά, αλλά την συμμετοχή των ίδιων των εκπαιδευτικών σε συνεργατικές δράσεις. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με τα διεθνή εμπειρικά δεδομένα τα οποία υποστηρίζουν τη σημαντική συμβολή των συνεργατικών δράσεων των εκπαιδευτικών στην αύξηση του αισθήματος αποτελεσματικότητας αναφορικά με το εκπαιδευτικό τους έργο (European Commission, 2013. Hatlevik & Hatlevik, 2018. Raudenbush et al., 1992. Schachar & Shmuelewitz, 1997. Sehgal et al., 2017. Tschannen-Moran et al., 2007).

Ως προς τις αναφορές των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συνεργασία, βρέθηκαν να ερμηνεύουν μικρό μέρος της διακύμανσης των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας (7%) μάλιστα θετικά, απορρίπτοντας τη σχετική υπόθεση της ενδεχόμενης αρνητικής πρόβλεψης (**απόρριψη Υπόθεσης 5δ**). Αξιοσημείωτο είναι ότι μόνο ένας από τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συνεργασία, οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ότι κάποιος δεν συνεργάζονται γιατί δεν πιστεύουν στην αξία και την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας, βρέθηκαν να συνιστούν τελικά τον μόνο σημαντικό θετικό προβλεπτικό παράγοντα των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας. Το συγκεκριμένο εύρημα δεν είναι εύκολο να αποτιμηθεί προς το παρόν. Ενδεχομένως να υποδηλώνει μια αρνητική στάση από την πλευρά των εκπαιδευτικών για τις συνεργατικές δράσεις ως περιορισμό της αυτονομίας τους αναφορικά με το εκπαιδευτικό τους έργο. Όσο δηλαδή πιστεύουν ότι η συνεργασία δεν ωφελεί καθώς περιορίζει την αυτοτομία τους τόσο πιο ισχυρή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας διαμορφώνουν έχοντας εμπιστοσύνη στη δική τους ικανότητα. Χρειάζεται, ωστόσο, περισσότερη έρευνα για να διαπιστωθεί η συστηματικότητα ή όχι του συγκεκριμένου ευρήματος. Τέλος, ο παράγοντας που βρέθηκε να προβλέπει θετικά τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή άλλων εξωτερικών παραγόντων στα επιτεύγματα των μαθητών/τριών τους ήταν αυτός της απουσίας συνεργασίας λόγω έλλειψης χρόνου. Όσο περισσότερο αναφέρουν ότι η έλλειψη χρόνου περιορίζει τις συνεργασίες τους τόσο περισσότερο θεωρούν ότι άλλοι παράγοντες περισσότερο από τους ίδιους συμβάλλουν σημαντικά στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών/τριών τους.

6.4 Διαφορές στη συνεργασία με βάση τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και παράγοντες πλαισίου

Ελέγχθηκαν πιθανές διαφορές στις αυτο-αναφορές των εκπαιδευτικών με βάση τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο εκπαίδευσης, τα χρόνια προϋπηρεσίας και η προϋπηρεσία σε διευθυντική θέση στο σχολικό πλαίσιο. Ένα γενικό εύρημα είναι ότι εντοπίστηκαν πολύ μικρές και μη συστηματικές διαφορές στις αναφορές των εκπαιδευτικών για το βαθμό, τη μορφή και τους παράγοντες που δυσχεραίνουν ή διευκολύνουν τη μεταξύ τους συνεργασία με βάση τα ατομικά τους χαρακτηριστικά. Πιο συγκεκριμένα, σε συμφωνία με τα ευρήματα της Πομάκη (2007) σε ένα μικρό δείγμα Ελλήνων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές στις αναφορές των εκπαιδευτικών με βάση το φύλο και την ηλικία τους. Η μόνη διαφορά που εντοπίστηκε με βάση την ηλικία δεν αφορούσε τη συνεργασία, αλλά τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για το ότι άλλοι εξωτερικοί παράγοντες συμβάλλουν στην πρόοδο των μαθητών/τριών τους. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί ανέφεραν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι οι νεότεροι ότι δεν έχουν τον πλήρη έλεγχο της προόδου των μαθητών/τριών τους.

Όσον αφορά το επίπεδο εκπαίδευσης, με βάση πάλι τα ευρήματα της έρευνας της Πομάκη (2007), δεν επιβεβαιώθηκε η υπόθεση είναι ότι οι εκπαιδευτικοί που αναφέρουν έχουν επιπλέον σπουδές (κάτοχοι μεταπτυχιακών ή διδακτορικών διπλωμάτων) θα αναφέρουν και συμμετοχή σε συνεργατικές δράσεις σε μεγαλύτερο βαθμό (**απόρριψη Υπόθεσης 6α**). Η μόνη στατιστικώς σημαντική διαφορά που εντοπίστηκε με βάση το επίπεδο εκπαίδευσης αφορούσε τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την απουσία οφέλους από τη συνεργασία ως έναν παράγοντα που δυσχεραίνει τη συνεργασία. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με βασική εκπαίδευση ανέφεραν αυτόν τον παράγοντα δυσκολίας σε σημαντικά μικρότερο βαθμό από ό,τι οι εκπαιδευτικοί με ανώτερο επίπεδο εκπαίδευσης. Το συγκεκριμένο εύρημα χρειάζεται επιβεβαίωση από μελλοντικές έρευνες προκειμένου να αποτιμηθεί.

Όσον αφορά τα χρόνια προϋπηρεσίας στο ίδιο σχολείο, δεν βρέθηκε καμία σημαντική διαφορά στις αναφορές των εκπαιδευτικών, απορρίπτοντας την αρχική υπόθεση ότι όσα περισσότερα χρόνια αναφέρουν ότι υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί στο ίδιο σχολείο τόσο πιο ισχυρές σχέσεις συνεργασίας θα αναφέρουν, καθώς ο χρόνος συνυπηρέτησης των εκπαιδευτικών συνιστά έναν πολύ σημαντικό θετικό παράγοντα οικοδόμησης σχέσεων

συνεργασίας (**απόρριψη Υπόθεσης 6β**) (Vangrieken et al., 2015). Αυτή η διαφορά ενδεχομένως να είχε βρεθεί αν τα ερευνητικά δεδομένα προέρχονταν από συνεντεύξεις καθώς θα υπήρχε η δυνατότητα διερεύνησης του είδους και της ποιότητας των συνεργασιών που υλοποιούν εκπαιδευτικοί με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας και συνυπηρέτησης με άλλους στο ίδιο σχολείο. Αυτό δεν μπορούσε να ελεγχθεί στην παρούσα έρευνα. Τέλος, ως προς τις πιθανές διαφορές με βάση την προϋπηρεσία ή όχι σε διευθυντική θέση βρέθηκε σημαντική διαφορά μόνο σε μια περίπτωση. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί χωρίς την εμπειρία της διεύθυνσης ανέφεραν τη συμβολή της ύπαρξης κουλτούρας συνεργασίας και καλών σχέσεων στην προώθηση της συνεργασίας σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι οι εκπαιδευτικοί που είχαν την εμπειρία της διεύθυνσης. Το συγκεκριμένο εύρημα δεν είναι εύκολο να αποτιμηθεί χωρίς επιβεβαίωση από μελλοντική έρευνα, με δεδομένο ότι η ομάδα των εκπαιδευτικών χωρίς προϋπηρεσία στη διεύθυνση ήταν πολύ μεγαλύτερη σε αριθμό από ό,τι η άλλη ομάδα.

Ως προς πιθανές διαφορές με βάση χαρακτηριστικά του πλαισίου, και σε αυτήν την περίπτωση εντοπίστηκαν ελάχιστες και μη συστηματικές διαφορές. Ειδικότερα, όσον αφορά διαφορές με βάση τον τύπο του σχολείου, σε μια μόνο περίπτωση εντοπίστηκε σημαντική διαφορά. Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε Γυμνάσιο ανέφεραν τον παράγοντα της έλλειψης χρόνου ως έναν παράγοντα που δυσχεραίνει τη συνεργασία δυσκολίας σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι οι εκπαιδευτικοί που δούλευαν στα επαγγελματικά Λύκεια.

Όσον αφορά τον παράγοντα του μεγέθους του σχολείου σε αριθμό μαθητών/τριών, δεν επιβεβαιώθηκε η αρχική υπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αναφέρουν ότι υπηρετούν σε μεγάλα σχολεία θα αναφέρουν μικρότερο βαθμό συνεργασίας από ό,τι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε μικρότερα σε αριθμό μαθητών/τριών σχολεία. Δεν εντοπίστηκαν σημαντικές διαφορές σε καμία διάσταση της συνεργασίας (**απόρριψη της Υπόθεσης 7**). Μόνο μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να δείξει αν αυτή η διαφορά συνιστά συστηματικό εύρημα.

6.5 Συμπεράσματα, Περιορισμοί και μελλοντικά βήματα

Συμπερασματικά τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συνεργάζονται σε μεγάλο βαθμό, τουλάχιστον με βάση τις αναφορές των ίδιων. Η συνεργασία αυτή παίρνει κυρίως τη μορφή της άτυπης ανταλλαγής

απόψεων για τη διδασκαλία, την κινητοποίηση των μαθητών/τριών, την αξιολόγηση της προόδου τους και τη λύση προβλημάτων. Σε μικρότερο βαθμό αναφέρουν ότι συμμετέχουν σε συνεργατικές δράσεις με στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη μέσα από την εφαρμογή καινοτόμων δράσεων. Ως παράγοντες που διευκολύνουν αυτήν τη συνεργασία αναφέρουν σε μεγάλο βαθμό την υποστήριξη από τη διεύθυνση αλλά και την ύπαρξη αρμονικών φιλικών σχέσεων μεταξύ τους και γενικά την ύπαρξη μιας κουλτούρας συνεργασίας στο σχολείο. Ως παράγοντες που δυσχεραίνουν τη μεταξύ τους συνεργασία, παρότι αναγνωρίζουν την έλλειψη χρόνου και τη δυσπιστία ορισμένων ως προς την αποτελεσματικότητα των συνεργατικών δράσεων, ο παράγοντας ο οποίος φαίνεται να ερμηνεύει αρνητικά το βαθμό συνεργασίας τους είναι η ελλιπής κατάρτισή τους αναφορικά με το σχεδιασμό και την υλοποίηση συνεργασιών. Μελλοντικές παρεμβάσεις στο χώρο της εκπαίδευσης θα πρέπει να εστιάσουν σε αυτούς τους παράγοντες, είτε οικοδομώντας ή ενισχύοντας, μέσω της υποστήριξης από τη διεύθυνση, μιας κουλτούρας συνεργασίας στο σχολείο είτε παρέχοντας ευκαιρίες εξοικείωσης με συνεργατικές δράσεις, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται ότι μπορούν να υλοποιήσουν αποτελεσματικές δράσεις συνεργασίας.

Η ενίσχυση του βαθμού συνεργασίας στο πλαίσιο του σχολείου μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι σημαντική και για έναν άλλο λόγο. Τα ευρήματα της παρούσας, σε συμφωνία με τα διεθνή εμπειρικά δεδομένα έδειξαν ότι ο βαθμός της συνεργασίας μπορεί να προβλέψει θετικά τις πεποιθήσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την ικανότητά τους να συμβάλλουν σημαντικά στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα όλων των μαθητών/τριών τους. Ένας τρόπος, λοιπόν, για να αυξηθεί η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι μέσα από την αύξηση της μεταξύ τους συνεργασίας, καθώς φαίνεται να συνιστά μια πηγή θετικής εξωτερικής επανατροφοδότησης.

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.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελοπούλου, Ι-Ρ. (2009). *Πρακτικές συνεργασίας σχολείου-οικογένειας: Ο ρόλος των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για τη γονεϊκή εμπλοκή, της εμπιστοσύνης τους προς τους γονείς και των πεποιθήσεων αυτο-αποτελεσματικότητας*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Αλεξανδρίδου, Β. (2017). *Η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση καλού σχολικού κλίματος μέσα από τις δράσεις του για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Ames, C. (1993). How School-to-Home Communications Influence Parent Beliefs and Perceptions. *Equity & Choice*, 9(3), 44-49.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bal-Taştan, S., Davoudi, S. M. M., Masalimova, A. R., Bersanov, A. S., Kurbanov, R. A., Boiarchuk, A. V., Pavlushin, A. A. (2018). The Impacts of Teacher's Efficacy and Motivation on Student's Academic Achievement in Science Education among Secondary and High School Students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(6), 2353-2366.
- Beatty, R B. (2000). Teachers leading their own professional growth: Self-directed reflection and collaboration and changes in perception of self and work in secondary school teachers. *Journal of In-Service Education*, 26(1), 73-97.
- Brown, C. G. (2012). A Systematic Review of the Relationship between Self-Efficacy and Burnout in Teachers. *Educational and Child Psychology*, 29, 47-63.
- Brownell, M. T., Yeager, E., Rennells, M. S., & Riley, T. (1997). Teachers working together: What teacher educators and researchers should know. *Teacher Education and Special Education*, 20, 340-359.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.

- Coke, P. K. (2005). Practicing what we preach: An argument for cooperative learning opportunities for elementary and secondary educators. *Education, 126*, 392–398.
- Γεωργιάδου, Χρ., Κεραμιτσόγλου, Δ., Λέκκας, Ι. Μουλιάκη, Σ. Μπουτζίλουδη, Χρ.& Σαρικά, Σ. (2011). *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική μονάδα*. Αδημοσίευτη εργασία, Διδασκαλείο Αλεξανδρούπολης "Θεόδωρος Καστάνος", Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Doppenberg, J. J., Bakx, A.W. E. A., & den Brok, P. J. (2012). Collaborative teacher learning in different primary school settings. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 18*, 547–566.
- European Commission (2013). The Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013: Main findings from the survey and implications for education and training policies in Europe.
- Fulton, K., & Britton, T. (2011). *STEM teachers in professional learning communities: From good teachers to great teaching*. Retrieved from National Commission on Teaching and America's Future website: <http://www.wested.org/online_pubs/1098-executive-summary.pdf>.
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D., & Tschannen-Moran, M. (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., Bulut, O., & Bellibas, M. S. (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.
- Hatlevik, I. K. P., & Hatlevik, O. E. (2018). Examining the relationship between teachers' ICT self-efficacy for educational purposes, collegial collaboration, lack of facilitation and the use of ICT in teaching practice. *Frontiers in Psychology, 9*. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00935
- Hausman, C. S., & Goldring, E. B. (2001). Sustaining teacher commitment: The role of professional communities. *Peabody Journal of Education, 76*(2), 30–51.
- Holzberger, D., Phillip, A., & Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. *Journal of Educational Psychology, 105*(3), 774-786.

- Johnson, B. (2003). Teacher collaboration: good for some, not so good for others, *Educational Studies*, 29(4), 337-350.
- Louis, K. S., Marks, H. M., & Kruse, S. (1996). Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33, 757–798.
- Markow, D., & Pieters, A. (2010). The MetLife survey of the American teacher. Retrieved from MetLife Foundation website: <https://www.metlife.com/metlife-foundation/about/survey-american-teacher.html?WT.mc_id=vu1101>.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, M. et al. (2000). *Patterns of Adaptive Learning Survey (PALS) manual: Revised version*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Milner, H. (2002). A case study of an experienced teacher's self-efficacy and persistence through crisis situations: Theoretical and practical considerations. *High School Journal*, 86, 28–35.
- Mora-Ruano, J. G., Gebhardt, M., Wittmann, E. (2018). Teachers collaboration in German Schools: Do gender and school type influence the frequency of collaboration among teachers? *Frontiers in Education*. doi: 10.3389/educ.2018.00055
- Nooruddin, S., & Baig, S. (2014). Student behavior management : School leader's role in the eyes of the teachers and students. *International Journal of Whole Schooling*, 10, 1–20.
- Patton, K., & Parker, M. (2017). Teacher education communities of practice: More than a culture of collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 67, 351-360.
- Πομάκη, Π. (2007). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και ο ρόλος της διεύθυνσης*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Pounder, D. G. (1998). Teacher teams: Redesigning teachers' work for collaboration. In D. G. Pounder (Ed.), *Restructuring schools for collaboration: Promises and pitfalls* (pp. 65–88). Albany: State University of New York Press.
- Raudenbush, S. W., Rowan, B., & Cheong, Y. F. (1992). Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 65(2), 150-167.
- Ronfeldt, M., Owens Farmer, S., McQueen, K., & Grisson, J. A. (2015). Teacher collaboration in instructional teams and student achievement. *American Educational Research Journal*, 52, 475-514.
- Rosenholtz, S. J. (1989). Workplace conditions that affect teacher quality and commitment: Implications for teacher induction programs. *Elementary School Journal*, 89, 421–439.

- Σαΐτης, Χρ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Sehgal, P., Nambudiri, R., & Mishra, S. K. (2017). Teacher effectiveness through self-efficacy, collaboration and principal leadership. *International Journal of Educational Management, 31*, 505–517.
- Shachar, H., & Shmuelevitz, H. (1997). Implementing cooperative learning, teacher collaboration and teachers' sense of efficacy in heterogeneous junior high schools. *Contemporary Educational Psychology, 22*, 53–72.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations with Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology, 99*, 611-625.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports, 149*(1), 68-87.
- Slavit, D., Kennedy, A., Lean, Z., Nelson, T., & Deuel, A. (2011). Support for professional collaboration in middle school mathematics: A complex web. *Teacher Education Quarterly, 38*, 113–131.
- Stephanou, G., & Oikonomou, A. (2018). Teacher Emotions in Primary and Secondary Education: Effects of Self -Efficacy and collective-Efficacy, and Problem-Solving Appraisal as a Moderating Mechanism. *Psychology, 9*, 820-875.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education, 23*(6), 944-956.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*, 202–248.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review, 15*, 17-40.
- Vangrieken, K., Meredith, C. Packer, T., & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education, 61*, 47-59.
- Zee, M., & Koomen, H. M. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of Educational Research, 86*, 981-1015.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Οδηγίες

Στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασία θα διερευνήσω:

(α) το **βαθμό και το είδος της συνεργασίας** των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των γενικών σχολείων,

(β) τους **παράγοντες/τις συνθήκες** που θεωρούν ότι **διευκολύνουν ή παρεμποδίζουν** την μεταξύ τους συνεργασία, και

(γ) τις πεποιθήσεις τους για το εκπαιδευτικό τους έργο γενικά.

Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι **εθελοντική και ανώνυμη**. Δεν θα σας ζητηθούν πληροφορίες για πολύ ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα και δεν θα είναι δυνατόν να σας ταυτοποιήσει κάποιος από τα αποτελέσματα της έρευνας. Ακόμη κι αν αρχικά αποφασίσετε να συμμετέχετε, μπορείτε να διακόψετε οποιαδήποτε στιγμή θελήσετε πριν την ολοκλήρωση του ερωτηματολογίου και την αποστολή του, χωρίς αυτό να έχει καμία επίπτωση.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δηλώνει ότι έχετε κατανοήσει το στόχο της έρευνας και δίνετε τη συγκατάθεσή σας για να χρησιμοποιηθούν οι απαντήσεις σας αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Πρόσβαση στις απαντήσεις θα έχω μόνο εγώ και η επόπτρια της εργασίας μου.

Σε περίπτωση που έχετε οποιαδήποτε ερώτηση ή προβληματισμό ή επιθυμείτε να ενημερωθείτε για τα αποτελέσματα της έρευνας μετά την ολοκλήρωσή της, μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου.

Λουλούδης Αθανάσιος e-mail:louloudis@sch.gr

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία!

A. Οι ερωτήσεις που ακολουθούν αφορούν τις απόψεις σας για το βαθμό και το είδος της συνεργασίας που έχετε αναπτύξει με τους/τις συναδέλφους σας στο σχολείο που υπηρετείτε (ή σε αυτό που έχετε τις περισσότερες ώρες διδασκαλίας).

1. Σε ποιο βαθμό συνεργάζεστε με κάθε μια από τις παρακάτω κατηγορίες συναδέλφων; (κυκλώστε τον αριθμό που σας ταιριάζει)

1= ελάχιστα έως 6= παρά πολύ

Συνεργάζομαι						
...με τους/τις συναδέλφους της ειδικότητάς μου γενικά	1	2	3	4	5	6
...με τους/τις συναδέλφους της ειδικότητάς μου που διδάσκουμε στην ίδια τάξη	1	2	3	4	5	6
...με τους/τις συναδέλφους όλων των ειδικοτήτων που διδάσκουμε στα ίδια Τμήματα	1	2	3	4	5	6
...με τους/τις παλαιότερους/ες και πιο έμπειρους/ες Συναδέλφους	1	2	3	4	5	6
...με τους/τις νεότερους/ες συναδέλφους	1	2	3	4	5	6
...με τους/τις συναδέλφους με τους/τις οποίους/ες συνδεόμαστε και με φιλικές σχέσεις	1	2	3	4	5	6

2. Συνεργάζομαι με τους/τις συναδέλφους στα παρακάτω:

1= ελάχιστα έως 6= παρά πολύ

...για τον προσδιορισμό των διδακτικών στόχων που έχουμε σε κάθε τάξη.	1	2	3	4	5	6
...για την εύρεση τρόπων κινητοποίησης και εμπλοκής των μαθητών/τριών σε μαθησιακές δραστηριότητες.	1	2	3	4	5	6
...για την ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού (βιβλία, ταινίες, cds, εργαλεία, κ.ά.)	1	2	3	4	5	6
...για την υλοποίηση σε συνεργασία με άλλους συναδέλφους εκπαιδευτικών προγραμμάτων	1	2	3	4	5	6

του σχολείου (π.χ., Αγωγής Υγείας).						
...για την αντιμετώπιση προβλημάτων (π.χ., ζητήματα πειθαρχίας)	1	2	3	4	5	6
...για τη διαμόρφωση κοινών κριτηρίων αξιολόγησης της προόδου των μαθητών/τριών.	1	2	3	4	5	6
...συμμετέχω με άλλους/ες συναδέλφους του σχολείου σε προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών (π.χ., πάνω στην εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων ή διδακτικών μεθόδων μέσα στην τάξη).	1	2	3	4	5	6
...για να συζητήσουμε και να αξιολογήσουμε την πρόοδο που έχουν κάνει ορισμένοι μαθητές.	1	2	3	4	5	6
...για την εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας στις τάξεις μας ή στο σχολείο γενικότερα.	1	2	3	4	5	6
...συμμετέχω με άλλους/ες συναδέλφους του σχολείου σε Ημερίδες και Συνέδρια με στόχο την επιμόρφωσή μας σε επίπεδο γνώσεων αλλά και διδακτικών πρακτικών.	1	2	3	4	5	6

B. Οι προτάσεις που ακολουθούν αφορούν ορισμένους παράγοντες/συνθήκες που, σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών, **δυσχεραίνουν ή διευκολύνουν τη μεταξύ τους συνεργασία.**

Σημειώστε το βαθμό στον οποίο διαφωνείτε ή συμφωνείτε με την κάθε πρόταση, όπου:

1: Διαφωνώ σε πολύ μεγάλο βαθμό έως 5: Συμφωνώ σε πολύ μεγάλο βαθμό

B1. Όταν υπάρχουν δυσκολίες στη συνεργασία, αυτό μπορεί να συμβαίνει γιατί:	1	2	3	4	5
1. Κάποιοι/ες συνάδελφοι είναι απρόθυμοι/ες να συνεργαστούν γιατί δεν πιστεύουν ότι θα ωφεληθούν.	1	2	3	4	5
2. Ορισμένοι/ες συνάδελφοι δεν πιστεύουν ότι η συνεργασία θα λύσει τα προβλήματα μάθησης ή συμπεριφοράς ορισμένων μαθητών/τριών.	1	2	3	4	5
3. Υπάρχει έλλειψη χρόνου για το σχεδιασμό και την υλοποίηση συνεργατικών δράσεων (π.χ., λόγω του διαφορετικού ωραρίου των συναδέλφων).	1	2	3	4	5

4. Υπάρχει δυσκολία συμμετοχής σε συνεργατικές δράσεις εξαιτίας της μετακίνησης πολλών συναδέλφων σε διαφορετικό σχολείο κάθε χρόνο ή υπηρεσίας σε 2 ή 3 σχολεία.	1	2	3	4	5
5. Κάποιοι/ες συνάδελφοι προτιμούν να δουλεύουν ατομικά.	1	2	3	4	5
6. Έλλειψη χρόνου λόγω μεγάλου εργασιακού φόρτου.	1	2	3	4	5
7. Υπάρχει έλλειψη κατάρτισης για την υλοποίηση συνεργατικών δράσεων.	1	2	3	4	5
8. Κάποιοι/ες συνάδελφοι, λόγω προσωπικότητας, δεν μπορούν να λειτουργήσουν ομαδικά.	1	2	3	4	5
9. Η πεποίθηση ορισμένων συναδέλφων ότι οι πρακτικές συνεργασίας που προτείνουν οι ειδικοί δεν μπορούν να εφαρμοστούν στην πράξη στο ελληνικό σχολείο.	1	2	3	4	5
10. Δεν υπάρχει κατάλληλη εκπαίδευση πάνω σε ζητήματα συνεργασίας και ομαδικής δουλειάς.	1	2	3	4	5
11. Δεν υπάρχει επαρκής κοινός χρόνος για συνεργασία εκτός του ωρολόγιου προγράμματος.	1	2	3	4	5
12. Ορισμένοι/ες συνάδελφοι είναι απρόθυμοι γιατί θεωρούν ότι η συνεργασία περιορίζει την αυτονομία τους ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο.	1	2	3	4	5
13. Δεν υπάρχει επαρκής κατάρτιση ως προς πώς οργανώνεται και υλοποιείται μια συνεργατική δράση.	1	2	3	4	5
14. Υπάρχουν διαφορετικές απόψεις των συναδέλφων ως προς την αποτελεσματικότητα διαφόρων δράσεων συνεργασίας (π.χ., υλοποίηση κοινών project).	1	2	3	4	5

B2. Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών διευκολύνεται όταν.....	1	2	3	4	5
1. Η διεύθυνση του σχολείου γνωρίζει και αξιοποιεί συστηματικά τις υποστηρικτικές δομές που υπάρχουν για	1	2	3	4	5

την υλοποίηση συνεργατικών προγραμμάτων.					
2. Η διεύθυνση του σχολείου προωθεί τις συνεργατικές δράσεις.	1	2	3	4	5
3. Υπάρχει μια παράδοση συνεργασίας στο σχολείο για την από κοινού αντιμετώπιση όλων των προβλημάτων.	1	2	3	4	5
4. Οι σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων είναι φιλικές.	1	2	3	4	5
5. Η διεύθυνση του σχολείου εξασφαλίζει την υποστήριξη των εκπαιδευτικών από τους κατάλληλους σε κάθε περίπτωση ειδικούς.	1	2	3	4	5
6. Υπάρχουν σχέσεις αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ των συναδέλφων.	1	2	3	4	5
7. Υπάρχει μια παράδοση συνεργασίας στο σχολείο για τον από κοινού σχεδιασμό των διδακτικών στόχων.	1	2	3	4	5
8. Η διεύθυνση του σχολείου έχει ως άμεση προτεραιότητα την υλοποίηση συνεργατικών δράσεων.	1	2	3	4	5
9. Οι περισσότεροι/ες συνάδελφοι του σχολείου είναι ανοιχτοί και πρόθυμοι για να συνεργαστούν μεταξύ τους για ποικίλα παιδαγωγικά ζητήματα.	1	2	3	4	5
10. Στο σχολείο υπάρχει μια παράδοση στην εφαρμογή συνεργατικών προγραμμάτων (π.χ., πρόληψης)	1	2	3	4	5
11. Υπάρχουν πολύ καλές διαπροσωπικές σχέσεις στο σύλλογο διδασκόντων γενικά στο σχολείο.	1	2	3	4	5
12. Η διεύθυνση του σχολείου αναλαμβάνει πρωτοβουλίες οργάνωσης και παρακολούθησης των συνεργατικών δράσεων των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4	5
13. Υπάρχει ένα θετικό "κλίμα", μια "κουλτούρα" συνεργασίας και μεταξύ των συναδέλφων, ανεξάρτητα από την ειδικότητά τους.	1	2	3	4	5
14. Η διεύθυνση του σχολείου επιβραβεύει όλες τις μορφές συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.	1	2	3	4	5

Γ. Οι προτάσεις που ακολουθούν αφορούν το **τι πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί για τη δυνατότητα που έχουν να συμβάλλουν σημαντικά στην πρόοδο των μαθητών/τριών** τους μέσα από τη διδασκαλία τους. Σημειώστε το βαθμό στον οποίο διαφωνείτε ή συμφωνείτε με την κάθε πρόταση, όπου:

1: Διαφωνώ σε πολύ μεγάλο βαθμό έως 5: Συμφωνώ σε πολύ μεγάλο βαθμό

1. Αν πραγματικά προσπαθήσω πολύ, μπορώ να τα βγάλω πέρα και με τον/την πιο δύσκολο/η μαθητή/ήτρια.	1	2	3	4	5
2. Άλλοι παράγοντες, εκτός του δικού μου ελέγχου, επηρεάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι εγώ την επίδοση των μαθητών/ριών μου.	1	2	3	4	5
3. Είμαι καλός/ή στο να βοηθώ όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες της τάξης μου να σημειώνουν σημαντική πρόοδο.	1	2	3	4	5
4. Ό,τι και να κάνω εγώ, υπάρχουν κάποιοι μαθητές/ήτριες που δεν πρόκειται να σημειώσουν μεγάλη πρόοδο.	1	2	3	4	5
5. Είμαι σίγουρος/η ότι παίζω σημαντικό ρόλο στη ζωή των μαθητών/ριών μου.	1	2	3	4	5
6. Μπορώ να χειριστώ σχεδόν οποιοδήποτε πρόβλημα στην τάξη.	1	2	3	4	5
7. Είναι πολύ λίγα αυτά που μπορώ να κάνω για να εξασφαλίσω ότι όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριές μου θα σημειώσουν σημαντική πρόοδο αυτή τη χρονιά.	1	2	3	4	5
8. Νιώθω ότι έχω πολλές ιδέες για το πώς να κάνω τους/τις μαθητές/ήτριές μου να ενδιαφέρονται για τα μαθήματά τους και να ασχολούνται μ' αυτά.	1	2	3	4	5
9. Σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια, οι μαθητές/ήτριες φέτος μου φαίνονται πιο δύσκολοι για να δουλέψω μαζί τους.	1	2	3	4	5

Δ. Δημογραφικά στοιχεία

1. Ηλικία: κάτω από 40 40-49 50-59 60+

2. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

3. Ειδικότητα (π.χ., Φιλολόγος, Χημικός,.....):

4. Σπουδές

Βασικό Πτυχίο

Μεταπτυχιακές σπουδές

Διδακτορικό

Άλλη μετεκπαίδευση

5. Το σχολείο που υπηρετώ (ή έχω τις περισσότερες ώρες) είναι:

Γυμνάσιο Γενικό Λύκειο ΕΠΑΛ

6. Μέγεθος σχολείου: < από 100 παιδιά 100-200 200-300 > από 300

7. Χρόνια Υπηρεσίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

< από 5 5-10 11-20 21+

8. Χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο: < 2 2-5 > 5

9. Προϋπηρεσία στη Διεύθυνση σχολείου γενικά: ΝΑΙ ΟΧΙ