

Συνθήκες και προϋποθέσεις της συνεργασίας των εκπαιδευτικών και Δ/ντών των σχολικών μονάδων (υποστηρικτικοί – ανασταλτικοί παράγοντες)

Βιδάκης Χρήστος

Διευθυντής 18ου Δημοτικού Σχολείου Κατερίνης
christosvidakis@gmail.com

Περίληψη

Στο παρόν πόνημα αποτυπώνονται, μέσω μίας μελέτης περίπτωσης, οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Πιερίας όσων αφορά το φαινόμενο της συνεργασίας των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας σε σχέση με το σχολικό περιβάλλον στο οποίο εμφανίζεται το κοινωνικό φαινόμενο της συνεργασίας. Η έρευνα διενεργήθηκε από αρχές Οκτωβρίου 2016 έως τα τέλη του Ιουνίου 2017. Στην έρευνα επιλέχτηκαν 31 Δημοτικά σχολεία από τα 61 Δημοτικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Πιερίας. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε 31 από τα 61 Δημοτικά Σχολεία της ΔΙΠΕ ΠΙΕΡΙΑΣ (Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πιερίας). Σκοπός της έρευνας ήταν να αποτυπωθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών όσων αφορά τους υποστηρικτικούς και ανασταλτικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη συνεργασία τους σε επίπεδο των ιδιαιτεροτήτων της σχολικής μονάδας, των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας ως οργανισμού, ο οποίος διέπεται από το νομοθετικό πλαίσιο: τις εγκυκλίους καθώς και τις Υπουργικές αποφάσεις του Υπουργείου παιδείας.

Λέξεις κλειδιά: Συνεργασία εκπαιδευτικών, ιδιαιτερότητα σχολικής μονάδας, νομοθετικό πλαίσιο, εκπαιδευτικό προσωπικό

Εισαγωγή

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

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

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

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

Η Έρευνα

Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας είναι να ερευνηθούν εμπειρικές όψεις του φαινομένου της συνεργασίας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον εξής εννοιολογικό άξονα:

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

Στόχος της Έρευνας

Ο επιμέρους στόχος της παρούσας έρευνας είναι:

- η διευκρίνιση εκείνων των συνθηκών οι οποίες συμβάλλουν αλλά και παρεμποδίζουν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών: σε επίπεδο οργανισμού (σχολική μονάδα), σε επίπεδο προσωπικού (εκπαιδευτικό προσωπικό), σε επίπεδο ιδιαιτερότητας της εκάστοτε σχολικής μονάδας (πρακτικές, συνήθειες, αριθμός υπηρετούντων εκπαιδευτικών το προφίλ και γενικά χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας) και η διασαφήνιση εκείνων των συνθηκών που θεωρούνται ως επαρκής ή αναγκαίες.

Ερευνητικά ερωτήματα

Πώς συμβάλλει στη συνεργασία των εκπαιδευτικών ο αριθμός των υπηρετούντων εκπαιδευτικών σε μία σχολική μονάδα (πολυθέσια - ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία) :

α) Ο αριθμός των υπηρετούντων εκπαιδευτικών σε μία σχολική μονάδα επηρεάζει την αλληλεγγύη, τις σχέσεις τους και γενικότερα την συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών όσον αφορά την διεκπεραίωση των καθηκόντων τους στη σχολική ζωή ;

β) Οι συνθήκες διδασκαλίας επηρεάζουν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών όπως: η συνδιδασκαλία πολλών τάξεων ταυτοχρόνως όπως είναι στα ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία, η διδασκαλία με αυξημένο μαθητικό δυναμικό στα τμήματα Γενικής Παιδείας στα πολυθέσια δημοτικά σχολεία και το μαθητικό δυναμικό που χρήζει εκπαίδευση σε εξειδικευμένα τμήματα: Τμήμα Ένταξης, Τάξη Υποδοχής ΖΕΠ Ι / ΙΙ, Τμήμα Ενισχυτικής διδασκαλίας ;

- Ποιοι παράγοντες παρακωλύουν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών (ανασταλτικοί παράγοντες);

- Ποιες συνθήκες και προϋποθέσεις συμβάλλουν στη συνεργασία των εκπαιδευτικών (υποστηρικτικοί παράγοντες) ;

Μεθοδολογία της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα, από τις επτά κατηγορίες της περιγραφικής μεθοδολογίας επιλέξαμε να αξιοποιήσουμε την έρευνα επισκόπησης, για να διερευνήσουμε την συνεργασία των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας στο Ν. Πιερίας (Fielding, 1999).

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

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

Η μέθοδος ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου

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

Δείγμα της Έρευνας

Πρώτη Φάση - Προκαταρκτική έρευνα

Η Προκαταρκτική έρευνα διεξήχθη από αρχές Μαΐου 2016 έως τα τέλη Ιουλίου 2016. Σε αυτή τη Φάση της έρευνας συμπεριλήφθηκαν 3 πολυθέσια Δημοτικά σχολεία και 2 ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία από τα 61 Δημοτικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Πιερίας. Συνολικά συστάθηκαν 7 ομάδες εστίασης. Στις 5 ομάδες εστίασης συμμετείχαν 12 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων από 3 πολυθέσια Δημοτικά Σχολεία και 4 εκπαιδευτικοί δάσκαλοι από 2 διθέσια δημοτικά σχολεία. Επίσης συμμετείχαν σε 1 ομάδα εστίασης 3 Δ/ντές πολυθέσιων σχολικών μονάδων και 1 ομάδα εστίασης 2 σχολικοί σύμβουλοι. Η Προκαταρκτική έρευνα είχε ως στόχο την οριστικοποίηση και διαμόρφωση των θεματικών ερωτήσεων της συνέντευξης των ομάδων εστίασης, του ερευνητικού εργαλείου, της κύριας έρευνας.

Δεύτερη Φάση - Κύρια έρευνα

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

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

Τα ευρήματα της έρευνας

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από διάφορα πλαίσια που υπάρχουν σε διαφορετικά επίπεδα του οργανισμού σχολείου. Παρακάτω αποτυπώνεται μία πιο προσεκτική ματιά σε επίπεδο σχολικής μονάδας, σε επίπεδο του σχολείου ως οργάνωση αλλά και σε επίπεδο των εκπαιδευτικών.

Σε κάθε ένα από τα παραπάνω επίπεδα θα αναδειχθούν οι απόψεις που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί σε επίπεδο υποστηρικτικό αλλά και ανασταλτικό.

Στο επίπεδο των ιδιαιτεροτήτων των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε παράγοντες που παρακωλύουν ή και υποστηρίζουν τη συνεργασία τους μέσω των εσωτερικών «συνηθειών» της σχολικής μονάδας. Είναι οι «Συνήθειες» και οι «πεπατημένες» που έχουν καθιερωθεί και εφαρμόζονται στη σχολική μονάδα, χωρίς την εκ νέου απόφαση του συλλόγου διδασκόντων ως κυρίαρχο όργανο διοίκησης της σχολικής μονάδας, στο οποίο προεδρεύει ο Δ/ντής της σχολικής μονάδας. Πρόκειται για πρακτικές, που έχουν υιοθετηθεί από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και επηρεάζουν φυσικά τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι σκέφτονται, αισθάνονται και ενεργούν.

Στο επίπεδο του σχολείου σε σχέση με το οργανωτικό και νομοθετικό πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στους υποστηρικτικούς αλλά και ανασταλτικούς παράγοντες των εκπαιδευτικών ως εξειδικευμένο

παιδαγωγικό προσωπικό, το οποίο βασίζεται στο πλαίσιο συνεργασίας που δίνουν οι νόρμες και οι θεσμοί που καθορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας, τις κατά τόπους Δ/σεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αλλά και οποιαδήποτε καινοτομία που προέρχεται από τον κρατικό μηχανισμό.

Στο επίπεδο των εκπαιδευτικών οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στον τρόπο που μπορούν στο πλαίσιο των παραπάνω διαδικασιών αλλά και των θέσεων τους να υποστηρίξουν αλλά και να παρακωλύσουν τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.

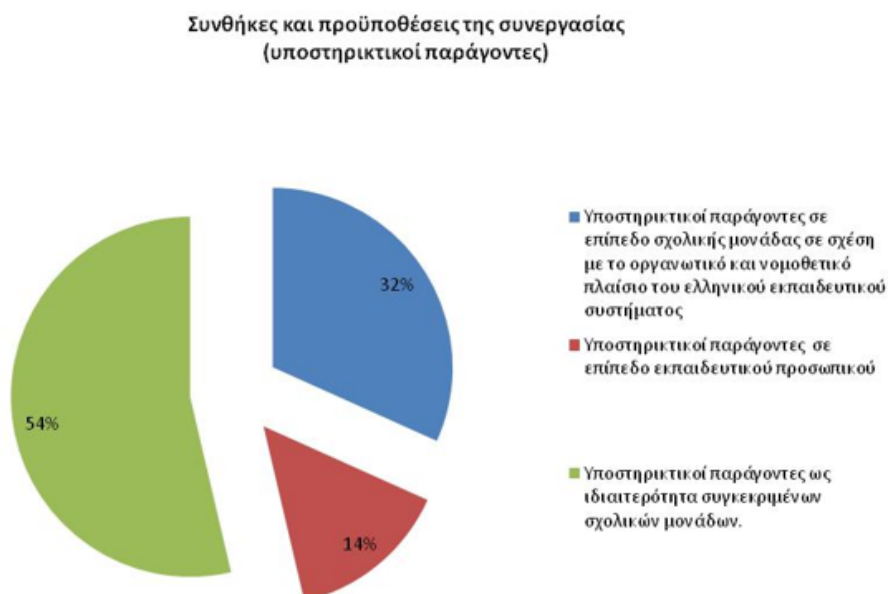
Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί αξιολογούν αυτά τα διαφορετικά επίπεδα συνεργασίας, ενώ οι συνθήκες και οι προϋποθέσεις που προωθούν ή και παρακωλύουν τη συνεργασία στο πλαίσιο των παραπάνω επιπέδων παρουσιάζονται ξεχωριστά.

Έτσι η παρακάτω παρουσίαση των δεδομένων, όπως ήδη αναφέρθηκε, θα γίνει σε δύο τυχές, αρχικά στους υποστηρικτικούς και εν συνεχεία στους ανασταλτικούς παράγοντες.

Δηλαδή οι υποστηρικτικοί και ανασταλτικοί παράγοντες ξεχωριστά σε επίπεδο: των ιδιαιτεροτήτων των συγκεκριμένων σχολικών μονάδων, του εκπαιδευτικού προσωπικού και της σχολικής μονάδας σε σχέση με το οργανωτικό και νομοθετικό πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Συζήτηση και Ανάλυση των δεδομένων της έρευνας

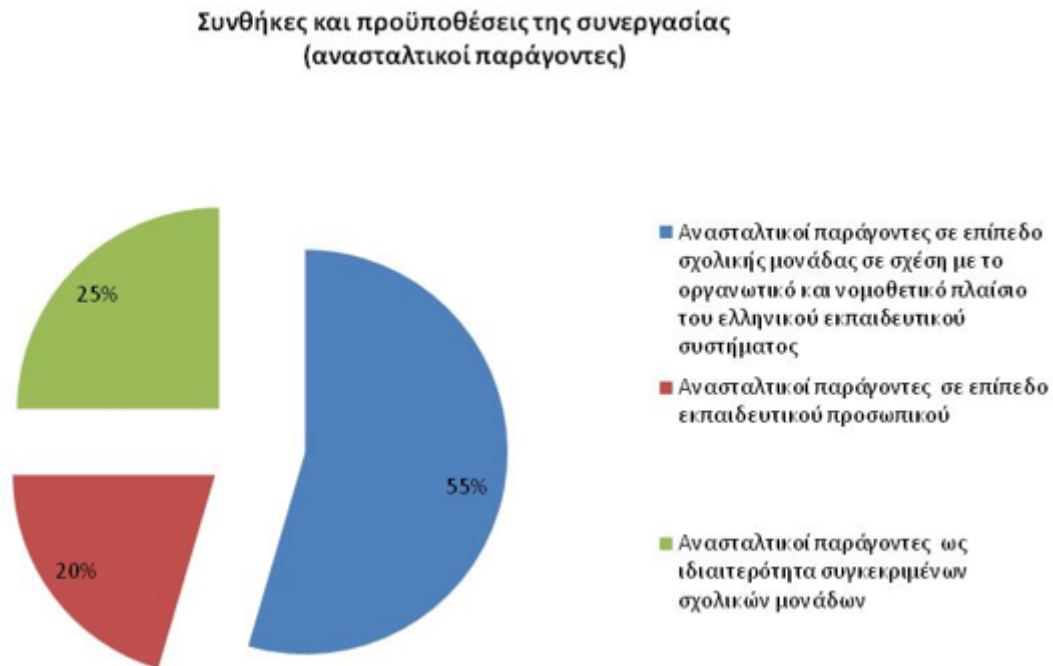
Σύμφωνα με τις αναφορές των εκπαιδευτικών και τη ποσοτικοποίηση των δεδομένων, ένα 32% (βλ. Γράφημα 1) αυτών, πιστεύει ότι η σχολική μονάδα, η οποία διέπεται από το πλαίσιο της νομοθεσίας του Υπουργείου Παιδείας αλλά και των αποφάσεων των κατά τόπους Περιφερειακών Δ/σεων της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, έχει υποστηρικτικό χαρακτήρα στη συνεργασία των εκπαιδευτικών. Επιπροσθέτως το 14% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι οι εμπλεκόμενοι της σχολικής μονάδας, δηλαδή εκπαιδευτικοί σε συνδυασμό με τη Διοίκηση της σχολικής μονάδας, λειτουργούν υποστηρικτικά στη σχολική μονάδα, βάσει του νομοθετικού πλαισίου, δια του οποίου τους επιτρέπεται άτυπα αλλά και τυπικά, η παρακίνηση της συνεργασίας, μέσω των δικών τους πρωτοβουλιών. Ακόμη, το 54% (βλ. Γράφημα 1) των εκπαιδευτικών, θέτει το επίπεδο της σχολικής μονάδας ως υποστηρικτικό παράγοντα για τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, και συγκεκριμένα των «κρυφών» νόμων της σχολικής μονάδας αλλά και των συνηθειών και πρωτοβουλιών των εκπαιδευτικών – Δ/ντή. (βλ. Γράφημα 1).



Γράφημα 1: Συχνότητες θεματικών ενοτήτων του συνόλου των εκπαιδευτικών στην κατηγορία: Συνθήκες και προϋποθέσεις της συνεργασίας: Υποστηρικτικοί παράγοντες της συνεργασίας.

Όσον αφορά στους ανασταλτικούς παράγοντες, οι αναφορές του 54% (βλ. Γράφημα 2) των εκπαιδευτικών, έδειξαν ότι σε επίπεδο σχολικής μονάδας, παρεμποδίζεται η συνεργασία των εκπαιδευτικών.

Ενώ στο επίπεδο αυτών που εμπλέκονται στη σχολική μονάδα, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς και τον Δ/ντή της σχολικής μονάδας, αναφέρεται ότι το 20% (βλ. Γράφημα 2) των εκπαιδευτικών μπορούν να προβάλουν έναν ανασταλτικό ρόλο στη συνεργασία των εκπαιδευτικών. Τέλος, σε επίπεδο σχολικής μονάδας, αναφορικά με τα χαρακτηριστικά, τις συνήθειες αλλά και τη κουλτούρα αυτής, το 25% των εκπαιδευτικών αναφέρουν (βλ. Γράφημα 2), ότι η σχολική μονάδα μπορεί να διαδραματίσει έναν ανασταλτικό ρόλο στη συνεργασία των εκπαιδευτικών.



Γράφημα 2: Συχνότητες θεματικών ενοτήτων του συνόλου των εκπαιδευτικών στην κατηγορία: Συνθήκες και προϋποθέσεις της συνεργασίας: Ανασταλτικοί παράγοντες της συνεργασίας.

Παρακάτω θα συζητηθούν αναλυτικά οι Υποστηρικτικοί αλλά και οι Ανασταλτικοί παράγοντες των τριών επιπέδων που συμβάλλουν στη συνεργασία των εκπαιδευτικών δηλαδή: της σχολικής μονάδας σε σχέση με το οργανωτικό και νομοθετικό πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, των εμπλεκόμενων της σχολικής μονάδας (εκπαιδευτικοί, Δ/ντής) και της σχολικής μονάδας.

Υποστηρικτικοί και Ανασταλτικοί παράγοντες σε επίπεδο σχολικής μονάδας σε σχέση με το οργανωτικό και νομοθετικό πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Το 32% (βλ. Γράφημα 1) των εκπαιδευτικών αναφέρει μία υποστηρικτική τάση που έχει η σχολική μονάδα σε σχέση με το οργανωτικό και νομοθετικό πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στο ζήτημα της συνεργασίας των εκπαιδευτικών, με τις καθορισμένες από το Νόμο (ΠΔ79/2017) συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων, δηλαδή τις διαδικασίες που ορίζει η νομοθεσία που αφορά τις συνεργασίες μεταξύ του σχολικού συμβούλου, του Δ/ντή της σχολικής μονάδας με το δάσκαλο του τμήματος ένταξης, τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για τον προγραμματισμό του εβδομαδιαίου Ωρολογίου προγράμματος, τον προγραμματισμό των σχολικών δράσεων αλλά και εκδρομών, τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τα συστεγαζόμενα σχολεία και νηπιαγωγεία και τέλος

τις κενές ώρες που προκύπτουν από το Εβδομαδιαίο Ωρολόγιο Πρόγραμμα της σχολικής Μονάδας.

Θα πρέπει επίσης να επισημανθεί σε αυτό το σημείο, ότι η συνεργασία σε επίπεδο συλλόγου διδασκόντων είναι καθαρά τυπική και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συμμετέχουν εκ του νόμου, έχουν έναν καθαρά κανονιστικό χαρακτήρα, ο οποίος ρυθμίζεται από την υφιστάμενη εκπαιδευτική νομοθεσία.

Όσον αφορά στις συναντήσεις που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί στα διαλλείματα ή τα κενά, αυτές δεν είναι προγραμματισμένες, είναι μη δομημένες χωρίς να αναδεικνύουν συνέχεια και πρόοδο. Άλλωστε, όπως ήδη ειπώθηκε, η τυπική συνεργασία, επιλύει διαδικαστικά και θεσμικά θέματα εντός της σχολικής μονάδας.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, προκύπτουν δύο υποστηρικτικοί παράγοντες στο επίπεδο της σχολικής μονάδας σε σχέση με το οργανωτικό και νομοθετικό πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος: Συνεδριάσεις του Συλλόγου διδασκόντων που καθορίζονται από τη Νομοθεσία, διαλλείματα / ελεύθεροι περίοδοι/κενά.

Συνολικά, το 55% (βλ. Γράφημα 2) των εκπαιδευτικών αναφέρονται σε ανασταλτικές πτυχές της σχολικής μονάδας σε σχέση με το οργανωτικό και νομοθετικό πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που επηρεάζουν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών.

Η δομή της εργασίας παίζει έναν καθοριστικό ρόλο στη συνεργασία των εκπαιδευτικών, καθώς η μεγάλη πλειοψηφία αυτών αναφέρεται στο πρόβλημα του χρόνου που υπάρχει στο να συνενυρθούν εντός του σχολικού ωραρίου. Συνεπώς, η συνεργασία αποτυγχάνει, κυρίως γιατί οι εκπαιδευτικοί στη σχολική ζωή, δεν βρίσκουν χρόνο να συγκεντρωθούν με τους συναδέλφους τους ώστε να συνεργαστούν.

Η σχολική ζωή, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, είναι πολύ στρεσογόνα, χρησιμοποιώντας τα διαλλείματα για άλλα καθήκοντα (εφημερίες διαλειμμάτων, συζητήσεις με τους γονείς) αλλά και για την προετοιμασία της διδασκαλίας (φωτοτυπίες φύλλα εργασιών, προετοιμασία πειραμάτων). Κατά κανόνα, δεν υπάρχει κάποιο επίσημο επίπεδο επαφής των εκπαιδευτικών, όπως μια προγραμματισμένη ώρα συνεργασίας, στην οποία οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να συνεργαστούν για να συζητήσουν διάφορα θέματα που τους απασχολούν.

Περαιτέρω δηλώσεις αυτών, αναφέρονται στο γεγονός ότι η δομή του σχολείου, η οποία απαρτίζεται από την νομοθεσία αλλά και το αναλυτικό πρόγραμμα, δεν προβλέπει «χρονοθυρίδες», ώστε να συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους δραστηριότητας και να μην παροτρύνονται να εξελιχθούν σε «μονομάχοι».

Περαιτέρω, οι απαιτήσεις του διδακτικού προσωπικού αυξάνονται σταθερά, καθιστώντας την συνεργασία χρονοβόρα διαδικασία και μάλιστα χωρίς ανταμοιβή των εμπλεκόμενων.

Από τα παραπάνω αποτυπώνονται οι ακόλουθες πτυχές ως ανασταλτικοί παράγοντες:

Δεν υπάρχουν δομές χρόνου στη σχολική μονάδα για συνεργασία, το σχολείο ως νομικό πρόσωπο γενικότερα και οι υποδομές του δεν έχουν σχεδιαστεί και προβλεφθεί, ώστε οι εκπαιδευτικοί να συνεργάζονται, οι απαιτήσεις στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι υψηλές, με αποτέλεσμα η συνεργασία να θεωρείται μια χρονοβόρα διαδικασία, οι «ηγέτες» των σχολικών μονάδων και δεν έχουν καμία δυνατότητα να ανταμείψουν τους εκπαιδευτικούς που συνεργάζονται.

Υποστηρικτικοί και Ανασταλτικοί παράγοντες της συνεργασίας ως ιδιαιτερότητα συγκεκριμένων σχολικών μονάδων

Το 54% (βλ. Γράφημα 1) των εκπαιδευτικών ανταποκρίνονται στα χαρακτηριστικά του κάθε σχολείου, το οποίο είναι υπεύθυνο για τη συγκρότηση και την προώθηση της συνεργασίας που μπορεί να είναι επωφελής στον εκπαιδευτικό ή στη σχολική μονάδα.

Σε αυτό το σημείο μπορούν να διακριθούν οι ακόλουθες πτυχές, σύμφωνα με τις αναφορές των εκπαιδευτικών που είναι αρχικά το εύρος της αυτονομίας της σχολικής μονάδας η οποία επηρεάζει τα περιθώρια σχεδιασμού που έχει κάθε μία αλλά και το προφίλ

που έχει οικοδομήσει η σχολική μονάδα με τους μακροπρόθεσμους στόχους οι οποίοι φυσικά δεν εξαρτώνται μόνο από το εκάστοτε Υπουργείο και τη νομοθεσία αλλά και από τις φιλοδοξίες που έχει ως ζωντανός οργανισμός.

Σημαντική πτυχή καθίσταται επίσης και η θεσμοθέτηση ομάδων εργασίας αλλά και συναντήσεων στη σχολική μονάδα, η διάθεση χώρων και χρόνου αλλά και η υποστήριξη και προαγωγή της συνεργασίας από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, ο οποίος φέρει το ρόλο του παρακινητή.

Συνοπτικά διακρίνονται οι εξής πτυχές: το εύρος της αυτονομίας της σχολικής μονάδας, οι συνθήκες, το προφίλ, γενικά χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας, η θεσμοθέτηση ομάδων εργασίας, ο Διευθυντής ως παρακινητής και διευκολυντής της συνεργασίας των εκπαιδευτικών και η διάθεση χώρου και χρόνου στη σχολική μονάδα.

Το 25% (βλ. Γράφημα 2) των εκπαιδευτικών περιγράφουν παράγοντες, σε επίπεδο σχολικής μονάδας, που παρακωλύουν τη συνεργασία μεταξύ συναδέλφων, με ένα εκ των σημαντικότερων, τη κατάσταση του χώρου που διατίθεται στη σχολική μονάδα: τα γραφεία του συλλόγου διδασκόντων: μία αίθουσα που είναι στα διαλείμματα γεμάτη από δασκάλους ή η παρουσία αρκετών μικρών αιθουσών διδασκαλίας που εμποδίζει πολλούς εκπαιδευτικούς να συναντήσουν τους συναδέλφους τους στην καθημερινή σχολική ζωή.

Συνοψίζοντας παρακάτω, οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφέρονται στις εξής παραμέτρους: Μη συναδελφικό κλίμα, ανασφάλεια /απομόνωση, Η συνεργασία δεν υποστηρίζεται από τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, η αρνητική στάση του συλλόγου διδασκόντων στις πρωτοβουλίες της σχολικής διοίκησης, λείπουν οι κατάλληλες επιτροπές ή ακόμη και οι θεσμοί που θα μπορούσαν να οργανώσουν τη συνεργασία.

Υποστηρικτικοί και Ανασταλτικοί παράγοντες σε επίπεδο εκπαιδευτικού προσωπικού

Μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών, και συγκεκριμένα το 14% (βλ. Γράφημα 1) αυτών, περιγράφουν τη δική τους συμπεριφορά, ως κίνητρο για την ενθάρρυνση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, εστιάζοντας στην προσωπική προθυμία, στη διαθεσιμότητα αλλά και στο «άνοιγμα» των συναδέλφων για ανταλλαγή απόψεων αλλά και αμοιβαίων επισκέψεων στην τάξη.

Το 20% (βλ. Γράφημα 2) των εκπαιδευτικών περιγράφουν πτυχές, που δεν είναι προσωπικές αλλά πηγάζουν κατά κανόνα από τους συναδέλφους, καθώς σχετίζονται με τη γενική προθυμία και τα κίνητρα τους, ώστε να μπορεί να υπάρξει συνεργασία μεταξύ τους. Ένας δάσκαλος περιγράφει τον εαυτό του ως δυναμική προσωπικότητα με το αν έχει τη δυνατότητα να παρακινεί τους άλλους συναδέλφους του.

Σημαντική και ενιαία πτυχή, η οποία περιγράφεται από τους εκπαιδευτικούς, θεωρείται η αξιοπιστία των συναδέλφων, χωρίς την οποία δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η σύγκλιση μεταξύ των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά στο ατομικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τις παρακάτω πτυχές ως σημαντικές για τη συνεργασία: την προθυμία/το ανοικτό πνεύμα για συνεργασία, αξιοπιστία και την προδιάθεση της ίδιας της προσωπικότητας για συνεργασία.

Το ίδιο ποσοστό (βλ. Γράφημα 2) των εκπαιδευτικών, αναφέρουν προσωπικούς λόγους ως ανασταλτικούς παράγοντες, για τη συνεργασία τους με άλλους συναδέλφους.

Από τη μία, δεν έχουν χρόνο (για προσωπικούς λόγους) να παραμείνουν περισσότερο χρόνο στο σχολείο, για να συνενρευθούν με άλλους συναδέλφους και από την άλλη δεν τους προσφέρονται τα κίνητρα να θυσιάσουν επιπλέον χρόνο για επιπλέον συναντήσεις με τους συναδέλφους.

Ένας τελευταίος λόγος είναι η ατομική εργασία και η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προς την κατεύθυνση ενός «Μονομάχου». Έτσι, οι *χρονοθυρίδες* (τα κενά και ο ελεύθερος χρόνος) που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιηθούν για την διεκπεραίωση και την ολοκλήρωση δικών τους εργασιών που αφορούν τα δικά τους μαθήματα.

Η συντριπτική πλειοψηφία των δηλώσεων, αναφέρονται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι έτοιμοι να συνεργαστούν, αλλά αντιθέτως μπλοκάρουν μία συνεργασία και προτιμούν να τα βγάλουν μόνοι τους εις πέρας.

Ένας άλλος ανασταλτικός παράγοντας, είναι η υφιστάμενη ανισορροπία μεταξύ των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών όσον αφορά στον ατομικό φόρτο εργασίας. Δύο άλλες, λιγότερο αναφερόμενες πτυχές, είναι ότι οι συνάδελφοι, δεν είναι διατεθειμένοι να αλλάξουν τις ιδέες και την προσέγγισή τους, επειδή βρίσκουν ότι η ατομική εργασία τους είναι πιο αποτελεσματική και πρωτότυπη, ακολουθώντας τις αποδεδειγμένες πρακτικές τους.

Το 20% (βλ. Γράφημα 2) των εκπαιδευτικών, τονίζει ένα άλλο μεγάλο ζήτημα που προκύπτει, όπως αναφέρεται και στις συνεντεύξεις, την ανάγκη προετοιμασίας των εκπαιδευτικών για συνεργατικές προσεγγίσεις. Όταν προτίθεται το θέμα της συνεργασίας, όλοι θεωρούν πως η συνεργασία είναι αυτονόητη. Το θέμα όμως που προκύπτει είναι ότι αν και πολλοί δάσκαλοι είναι «προικισμένοι» στο να λειτουργούν συνεργατικά, οι απαιτήσεις μιας επαγγελματικής συνεργασίας είναι αυξημένες, καθώς προϋποθέτουν λεπτές δεξιότητες επικοινωνίας και χειρισμού διενέξεων, που ενδεχομένως στο παρελθόν να μην υπήρχαν. Άλλες αναφορές περιγράφουν τη δυσκολία συζήτησης προβλημάτων με τους συναδέλφους, επειδή ερμηνεύονται τα λεγόμενα τους ως ανικανότητα. Σε ατομικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν τους ακόλουθους ανασταλτικούς παράγοντες: Η Μειωμένη προθυμία για συνεργασία (για διάφορους προσωπικούς λόγους), η Ανάπτυξη του εκπαιδευτικού σε έναν «μοναχικό μαχητή», τα αιτήματα συνεργασίας ερμηνεύονται ως ανεπάρκεια και η ανισορροπία του φόρτου εργασίας μεταξύ των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών.

Συμπεράσματα

Όσων αφορά το οργανωτικό και νομοθετικό πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Γίνεται σαφές ότι η σχολική μονάδα, ως οργανισμός ο οποίος διέπεται από τη Νομοθεσία, τις εγκυκλίους καθώς και τις Υπουργικές αποφάσεις του Υπουργείου παιδείας, δεν παρέχει ιδιαίτερες προϋποθέσεις για συνεργασία, καθώς οι συνεργασίες που καταγράφονται στις εγκυκλίους αλλά και στη Νομοθεσία αφορούν τυπικές διαδικασίες όπως έχουν αναφερθεί παραπάνω δηλαδή: συνεργασίες μεταξύ του σχολικού συμβούλου αλλά και του Δ/ντή της σχολικής μονάδας με το δάσκαλο του τμήματος ένταξης.

Είναι γεγονός, όπως περιγράφεται και από τους εκπαιδευτικούς, ότι, αν και υφίσταται συνεργασία, αυτή απέχει πάρα πολύ από την παραγωγική και εποικοδομητική συνεργασία, στην οποία οι εκπαιδευτικοί ανταλλάσσουν προβληματισμούς, πρακτικές και γνώσεις σχετικές με τη διδακτική μεθοδολογία και την παιδαγωγική. Τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων δείχνουν ότι η νοοτροπία της συνεργασίας σπανίζει, καθώς δεν είναι συμβατή με το κυρίαρχο πλαίσιο του έργου των εκπαιδευτικών. Οι δυο πλευρές αυτού του πλαισίου που είναι ιδιαίτερα σημαντικές στον περιορισμό των δυνατοτήτων και των προοπτικών της συνεργασίας, είναι ο προγραμματισμένος χρόνος στη σχολική ημέρα και οι απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος όπως διαφαίνεται από τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων (Hargreaves & Fullan, 1996).

Όσων αφορά ιδιαιτερότητα συγκεκριμένων σχολικών μονάδων

Ως σχολική μονάδα, εννοούνται οι ιδιομορφίες των δομών που λαμβάνουν χώρα στη σχολική μονάδα, πέραν της νομοθεσίας αναφορικά με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών. Ως προς στην αυτονομία των σχολικών μονάδων, σύμφωνα με τις αναφορές των εκπαιδευτικών, σε αυτή περιλαμβάνονται η χρησιμοποίηση των δομών που διαθέτει κάθε σχολική μονάδα όπως ο χρόνος και ο χώρος, η παρακίνηση της συνεργασίας από τα μέλη του οργανισμού πέραν του νομοθετικού πλαισίου, η προώθηση της συνεργασίας από τη Δ/ση της σχολικής μονάδας και πέραν του νομοθετικού πλαισίου, ο Δ/ντής στο ρόλο του διευκολυντή, ο οποίος

παρέχει την υλικοτεχνική υποδομή αλλά και διευκολύνει τα χρονικά περιθώρια των εκπαιδευτικών για συνεργασία.

Επίσης ένας πολύ σημαντικός παράγοντας που προέκυψε στις σχολικές μονάδες όπου αναφέρθηκε η συνεργασία των εκπαιδευτικών, είναι η αποφυγή και ο περιορισμός των αμυντικών ρουτινών στην εργασία. Αντίθετα όμως, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι οι οποίοι πολλές φορές παρεμποδίζουν τις στρατηγικές των Δ/ντών, που προσπαθούν να προάγουν και να ωθήσουν τη συνεργασία, δαπανώντας πολύ χρόνο σε συγκρούσεις. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν, ακόμη, ότι ένας διευθυντής που προωθεί τη συναδελφικότητα, πρέπει να διαθέτει ευελιξία.

Όσων αφορά σε επίπεδο εκπαιδευτικού προσωπικού

Γίνεται σαφές από τα παραπάνω, ότι ο ατομικός χαρακτήρας της διδασκαλίας, εξακολουθεί να αποτελεί την κυρίαρχη μορφή κουλτούρας για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, γεγονός που επιβεβαιώνεται από τις συνεντεύξεις.

Οι εκπαιδευτικοί, όπως προκύπτει από τις συνεντεύξεις, δουλεύουν χωρίς να ακούν ή να βλέπουν ο ένας τον άλλο, σχεδιάζουν και προετοιμάζουν τα μαθήματα και το υλικό τους μόνοι και παλεύουν μόνοι τους να λύσουν τα διδακτικά, τα σχετικά με το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα διαχειριστικά προβλήματα (Mitchell & Sackney, 2000 · Senge et al., 2000). Η απομόνωση αυτή εν μέρει τους προστατεύει από εξωτερικές παρεμβάσεις, καθώς η τάξη λειτουργεί γι' αυτούς σαν καταφύγιο, σαν απαραβίαστο άσυλο (Mitchell & Sackney, 2000 · Fullan, 1993).

Από τα παραπάνω σίγουρα, δεν συνεπάγεται απαραίτητα ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στο ίδιο σχολείο δεν έχουν φιλικές σχέσεις. Αντίθετα, προσδοκούν συναισθηματική υποστήριξη από τους συναδέλφους τους και μπορεί να κάνουν και παρέα εκτός σχολείου. Παρ' όλα αυτά, αποφεύγουν να μιλούν για διδακτικές πρακτικές, αναφερόμενοι περισσότερο στην πολιτική, τα παράπονά τους, την οικογενειακή τους ζωή, την προσωπικότητα αλλά και το οικογενειακό υπόβαθρο εξατομικευμένων περιπτώσεων μαθητών και όχι στο πρόγραμμα, το διδακτικό περιεχόμενο και τις διδακτικές μεθόδους, καθιστώντας την διδασκαλία μια μοναχική δραστηριότητα (Sarason, 1990). Από την άλλη, φαίνεται πως ένα μέρος των συναδελφικών σχέσεων ορίζεται από την παροχή βοήθειας, υποστήριξης, συμβουλών αλλά και από τον κοινό σχεδιασμό, στοχασμό και ανατροφοδότηση σχετικά με τη διδασκαλία και τις κοινές δραστηριότητες (Hargreaves A., 1995).

Αναφορές

Bauer, K.-O. (2008a). *Lehrer-Schüler-Interaktion im Kontext von Schulentwicklung*. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (2., vollständig überarbeitete Auflage). Wiesbaden: VS, pp.583-607.

Day, C. (2002). *School reform and transitions in teacher professionalism and identity*. *International Journal of Educational Research*, 37, 677-692.

Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British Journal of Educational Studies*, 56(1), 20-38.

Fey, A., Gräsel, C., Puhl, T. & Parchmann, I. (2004). *Implementation einer kontextorientierten Unterrichtskonzeption für den Chemieunterricht*. In: *Unterrichtswissenschaft*

Fielding, M. (1999). Radical Collegiality: Affirming Teaching as an Inclusive Professional Practice. *Australian Educational Researcher*.

Fullan M., (1996). Turning systematic thinking on its head PHI DELTA KAPPAN, 77(6), 420-423)

Fullan M., (1997). What's worth fighting for in the Principalship. Teachers College Press, New York, 23(8), 26-89

Fullan M., (2006). *The future of educational change: system thinkers in action*. *Journal of Educational Change*, 7 (3), 113-122

Gräsel, C., Fussangel, K. & Parchmann, I. (2006). *Lerngemeinschaften in der Lehrerfortbildung. Kooperationserfahrungen und -überzeugungen von Lehrkräften*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9(4), 545-561.

Holloway I. & Wheeler S. (1996). *Qualitative Research for Nurses*. Wiley-Blackwell.

Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Buckingham: Open University Press.

Little, J. W. (2003a). *Inside Teacher Community: Representations of Classroom Practice*. Teachers College Record, 105 (6), 913-945

Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 9. Auflage. Weinheim [u.a.]: Beltz, UTB.

McLaughlin, M. & Talbert, J. (2001). *Professional Communities and the Work of High*

Mitchell C & Sackney L (2000) *Profound Improvement: building capacity for a learning community*. Lisse: Swets & Zeitlinger

Rosenholtz, S. J. (1991). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Teachers College Press.

Sarason, S. (1990). *The Predictable Failure of Educational Reform*. San Francisco: Jossey-Bass.

School Teaching. Chicago: University of Chicago Press

Senge, P. M., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R., Roth, G. & Smith, B. (2000). *The dance of change. Die 10 Herausforderungen tiefgreifender Veränderungen in Organisationen*. Wien [u.a.]: Signum.

Hargreaves A (1994). *Changing Teachers: changing times-teachers' work & culture in the postmodern age*. London: Cassell. Kelchtermans, G. (2006). *Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions*. Zeitschrift für Pädagogik, 52(2), 220-237.

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

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

Χατζηδήμου Κ. & Σταμοβλάσης Δ. (2014). *Εκπαιδευτική έρευνα και διδακτική της γλώσσας. Εφαρμογή των αρχών της ποσοτικής και ποιοτικής μεθοδολογίας στο ερευνητικό πεδίο της διδακτικής της γλώσσας*. Αθήνα: Διάδραση.