



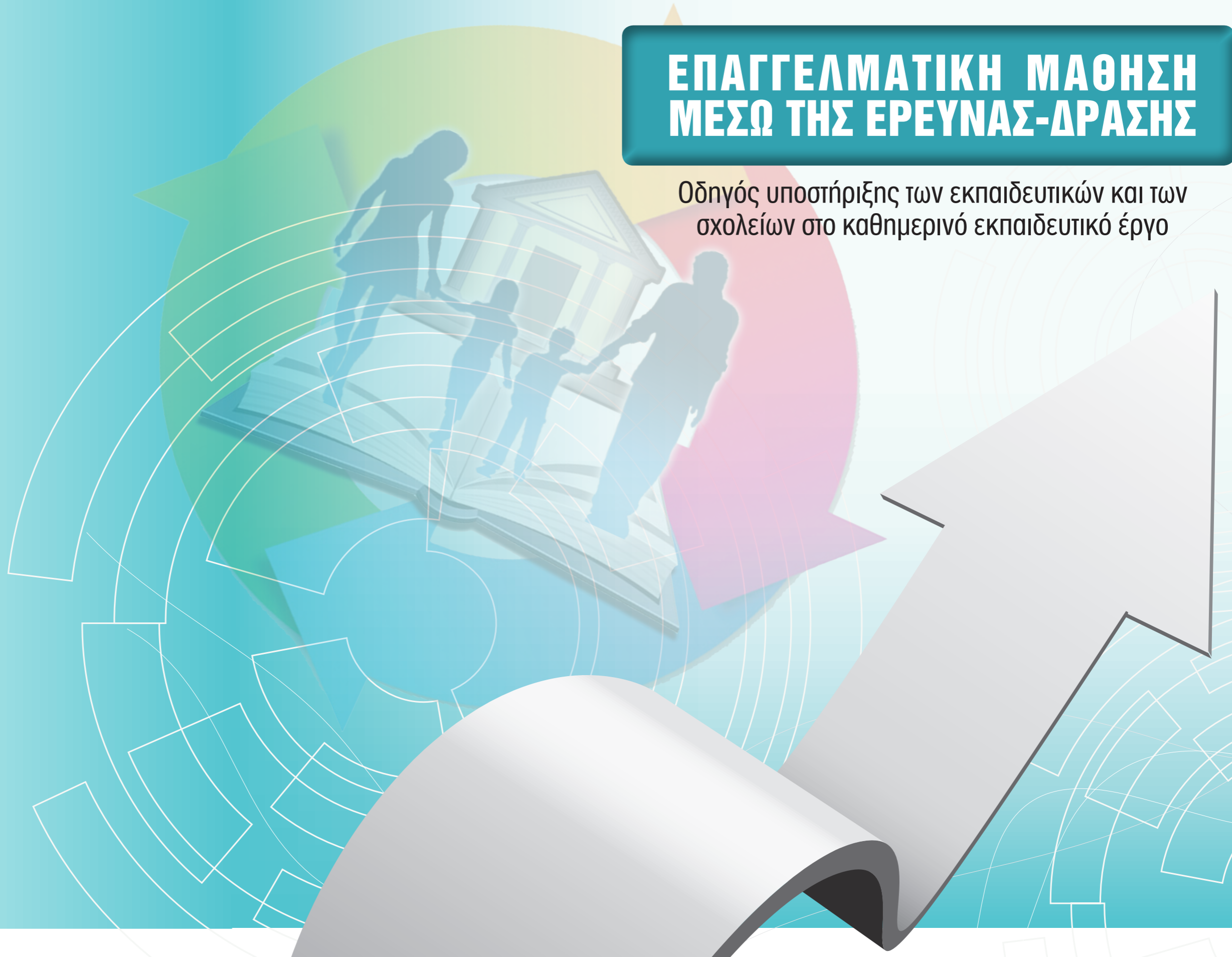
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΚΥΠΡΟΥ

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ-ΔΡΑΣΗΣ

Οδηγός υποστήριξης των εκπαιδευτικών και των
σχολείων στο καθημερινό εκπαιδευτικό έργο



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΚΥΠΡΟΥ

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΔΡΑΣΗΣ

Οδηγός υποστήριξης των εκπαιδευτικών και των σχολείων
στο καθημερινό εκπαιδευτικό έργο

Συγγραφή: Δρ Σοφία Αυγητίδου,
Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

© Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου
Έκδοση 2015

Διευθύντρια Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου: Δρ Αθηνά Μιχαηλίδου-Ευριπίδου

Προϊσταμένη Τομέα Επιμόρφωσης: Δρ Παυλίνα Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου

Υπεύθυνες Συντονισμού Δράσης «Υποστήριξη Επαγγελματικής Μάθησης»:

Δρ Παυλίνα Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου, Προϊσταμένη Τομέα Επιμόρφωσης

Δρ Μαρία Ηρακλέους, Λειτουργός Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Έβη Κουράτου, Λειτουργός Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Επιστημονική Εποπτεία Δράσης «Υποστήριξη Επαγγελματικής Μάθησης»:

Δρ Σοφία Αυγητίδου, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Γλωσσική Επιμέλεια:

Δρ Ειρήνη Ροδοσθένους, Φιλολόγος, Λειτουργός Π.Ι., Β.Δ. Μέσης Εκπαίδευσης

Σχεδιασμός Εξωφύλλου:

Μιχάλης Θεοχαρίδης, Λειτουργός Υπηρεσίας Ανάπτυξης Προγραμμάτων

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η Υποστήριξη της Επαγγελματικής Μάθησης μέσω Έρευνας-Δράσης σε σχολική βάση αποτελεί σημαντικό εργαλείο και μέσο ανάπτυξης και βελτίωσης τόσο του εκπαιδευτικού που εμπλέκεται σε αυτή τη διαδικασία όσο και του ίδιου του σχολείου. Η έρευνα δράσης διαφοροποιείται από τους παραδοσιακούς τρόπους υποστήριξης και επιμόρφωσης, που συχνά έχουν ένα σύντομο και ευκαιριακό χαρακτήρα, και προϋποθέτει τον ενεργό, συμμετοχικό ρόλο του σχολείου και των εκπαιδευτικών και τη συνεργασία τους στη διαδικασία της επαγγελματικής τους μάθησης.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, έχει διαχρονικά εισαγάγει την έρευνα της δράσης στα σχολεία μέσω διαφόρων δράσεων. Αναγνωρίζοντας τη σημαντικότητα της ενεργού συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη μάθησή τους, προχώρησε, κατά τη φετινή σχολική χρονιά (2014-2015), μέσα από τον θεσμό των Σεμιναρίων σε Σχολική Βάση στη στήριξη τους μέσα από τη μεθοδολογία της Έρευνας-Δράσης.

Η στήριξη από τους λειτουργούς του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου είχε ως στόχο οι εκπαιδευτικοί: να αποκτήσουν επίγνωση των πεποιθήσεων και των πρακτικών τους, να αναστοχαστούν για τα αίτια των ζητημάτων που τους απασχολούν, να εντοπίσουν τη βοήθεια που χρειάζονται στον σχεδιασμό εναλλακτικών προτάσεων, να συλλέξουν δεδομένα, για να κατανοήσουν καλύτερα το πρόβλημα, να σχεδιάσουν και να αξιολογήσουν τις δράσεις τους και να επανασχεδιάσουν τις πρακτικές τους για επίλυση των θεμάτων που τους απασχολούν.

Ο *Οδηγός* που έχετε στα χέρια σας αποτελεί ένα αποτύπωμα των εμπειριών της φετινής σχολικής χρονιάς και στοχεύει στην αυτονόμηση των σχολείων και των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή της μεθοδολογίας της Έρευνας-Δράσης. Περιλαμβάνει το θεωρητικό υπόβαθρο, όπως και συγκεκριμένα στοιχεία και παραδείγματα από την εφαρμογή της Έρευνας-Δράσης σε σχολεία Προσχολικής, Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου.

Χαιρετίζω την έκδοση του *Οδηγού* και εύχομαι σε όλους και όλες καλή συνέχεια στην αξιοποίησή του ως εργαλείου στήριξης στο καθημερινό εκπαιδευτικό σας έργο.

Δρ Αθηνά Μιχαηλίδου-Ευριπίδου
Διευθύντρια Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Δρ Παυλίνα Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, το οποίο διανύει μια πορεία 40 και πλέον χρόνων, έχει θέσει ως κύρια αποστολή του την επαγγελματική μάθηση όλων των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, μέσα από την προσφορά προγραμμάτων, επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης. Η μετακίνηση στην ορολογία από τις έννοιες επιμόρφωση και ανάπτυξη στην έννοια μάθηση, οριοθετεί τη στροφή που συντελείται τα τελευταία χρόνια στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ώστε να δοθεί έμφαση σε συμμετοχικές διαδικασίες μάθησης των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο ισοτιμίας, σεβασμού, αλληλεξάρτησης και αλληλουχίας.

Η νέα αυτή τάση σηματοδοτεί την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ως ενεργών, δρώντων προσώπων σε μια δυναμική διαδικασία μάθησης, μέσα από την οποία αναμένεται η διαμόρφωση της προσωπικής τους οπτικής για τη διδασκαλία, με βάση την επαφή τους με παιδαγωγικές θεωρίες και την ανάλυση της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης. Σηματοδοτεί, επίσης, την μετακίνηση από το κέντρο στην περιφέρεια, και ειδικότερα στο σχολείο, και από τις ιεραρχικές δομές της αυθεντίας και της εξουσίας στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών που καθορίζουν το περιεχόμενο και τη διαδικασία της μάθησής τους και συνεργάζονται με εξωτερικούς φορείς που διευκολύνουν, καθοδηγούν και συντονίζουν.

Αρκετές φορές, και κυρίως μέσω ερευνητικών ή ευρωπαϊκών προγραμμάτων, επιδιώχθηκε ο προσανατολισμός της δράσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου προς τη μεθοδολογία της έρευνας-δράσης και τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών που αναστοχάζονται. Κατά τη σχολική χρονιά 2014-15, υιοθετήθηκε για πρώτη φορά η συγκεκριμένη επιστημολογική προσέγγιση και πρακτική, στο πλαίσιο των υφιστάμενων δομών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Συγκεκριμένα, εφαρμόστηκε η δράση «Υποστήριξη της Επαγγελματικής Μάθησης των Εκπαιδευτικών μέσω Έρευνας-Δράσης», στο πλαίσιο των Σεμιναρίων σε Σχολική Βάση. Με την επιστημονική καθοδήγηση της κ. Σοφίας Αυγητίδου, Καθηγήτριας στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, τον συντονισμό των λειτουργιών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, κ. Μαρίας Ηρακλέους και κ. Ήβης Κουράτου, και τη συμμετοχή μιας ομάδας λειτουργών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, οι οποίοι επιμορφώθηκαν στη διαδικασία ενίσχυσης της διερεύνησης, του αναστοχασμού και της κριτικής επίγνωσης των εκπαιδευτικών που προβλέπεται στην έρευνα-δράση, ενεργοποιήθηκε μια διαδικασία ενημέρωσης και πρόσκλησης των σχολείων για τη συμμετοχή τους στη δράση αυτή. Η πρόσκληση αφορούσε σε όλα τα σχολεία της Κύπρου και το στοιχείο αυτό αντικατοπτρίζεται στην ποικιλομορφία της γεωγραφικής κατανομής και του τύπου των σχολείων που τελικά συμμετείχαν .

Συγκεκριμένα, η δράση κάλυψε 13 σχολικές μονάδες από την Προδημοτική μέχρι τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, απευθυνόταν σε 122 εκπαιδευτικούς και είχε ως τελικούς αποδέκτες 1324 μαθητές και μαθήτριες. Λεπτομέρειες καταγράφονται στον πιο κάτω πίνακα:

A/A	ΣΧΟΛΕΙΟ	ΟΝΟΜΑ ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΗ/ ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΡΙΑΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ
1	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΑΓΙΟΥ ΛΑΖΑΡΟΥ Β΄	ΤΩΝΙΑ ΣΠΥΡΟΠΟΥΛΟΥ	17	130
2	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΑΓΛΑΝΤΖΙΑΣ Α΄	ΗΒΗ ΚΟΥΡΑΤΟΥ	8	110
3	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΑΓΙΟΥ ΜΑΡΩΝΑ	ΠΑΥΛΙΝΑ ΧΑΤΖΗΘΕΟΔΟΥΛΟΥ- ΛΟΪΖΙΔΟΥ	8	81
4	ΛΑΝΙΤΕΙΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ	ΜΑΡΙΑ ΠΙΤΖΙΟΛΗ ΕΙΡΗΝΗ ΡΟΔΟΣΘΕΝΟΥΣ	12	7
5	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΙΑΜΑΤΙΚΗ	ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΑΝΔΡΕΟΥ	11	62
6	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΠΙΣΣΟΥΡΙΟΥ	ΧΡΙΣΤΙΝΑ ΣΤΑΥΡΟΥ	10	105
7	ΔΗΜΟΣΙΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΛΙΟΠΕΤΡΙΟΥ	ΜΑΡΙΑ ΗΡΑΚΛΕΟΥΣ	6	100
8	Δ΄ ΔΗΜΟΣΙΟ ΚΑΙ ΚΟΙΝΟΤΙΚΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΛΑΚΑΤΑΜΕΙΑΣ	ΧΡΥΣΑΝΘΗ ΜΕΛΕΤΙΟΥ	4	75
9	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΑΛΑΜΠΡΑΣ	ΕΛΕΝΑ ΧΡΙΣΤΟΦΙΔΟΥ	9	90
10	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΚΙΤΙΟΥ	ΕΛΕΝΑ ΧΡΙΣΤΟΦΙΔΟΥ	23	289
11	ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΔΡΟΜΟΛΑΞΙΑΣ	ΡΟΔΟΥΛΑ ΚΑΡΑΠΑΤΑΚΗ	4	75
12	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΠΟΤΑΜΟΥ ΓΕΡΜΑΣΟΓΕΙΑΣ Α΄	ΛΕΥΚΙΟΣ ΝΕΟΦΥΤΟΥ	5	86
13	ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΚΟΡΝΟΥ	ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ ΒΑΛΙΑΝΤΗ	5	114
	13	13	122	1324

Ο πρώτος χρόνος εφαρμογής της Υποστήριξης Επαγγελματικής Μάθησης είχε δυναμικό χαρακτήρα και αποτέλεσε περίοδο εφαρμογής της έρευνας-δράσης και αλλαγών στην επαγγελματική πρακτική σε δύο επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο αφορούσε στις σχολικές μονάδες που συμμετείχαν. Οι εκπαιδευτικοί, ο/η συντονιστής/στρια του σχολείου και ο/η υποστηρικτής/τρια (διευκολυντής) – λειτουργός του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, κινήθηκαν στο πλαίσιο του κύκλου της έρευνας-δράσης, μεταβαίνοντας από τη διάγνωση αναγκών και τη διερεύνηση, στον σχεδιασμό, την εφαρμογή, τον αναστοχασμό και την επανάδραση.

Την ίδια στιγμή, σε ένα δεύτερο επίπεδο, ο κύκλος της έρευνας-δράσης εφαρμόστηκε στο ίδιο το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Η ομάδα των λειτουργών που υποστήριζαν τη συγκεκριμένη διαδικασία, σε πλαίσιο ισοτιμίας, ανεξαρτήτως της οργανικής τους θέσης, ενεπλάκησαν σε μια διαδικασία αναστοχασμού για τον ρόλο τους και τον ρόλο του Ινστιτούτου και σε μια προσπάθεια επανάδρασης. Η διαδικασία αλλαγών στην επαγγελματική πρακτική των λειτουργών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου αποτέλεσε αντικείμενο έρευνας και αναστοχασμού, πρόκληση για θεώρηση εντός του πεδίου και για το πεδίο.

Ουσιαστικά, με βάση τη διαπίστωση ότι οι παιδαγωγοί διαμορφώνουν τις πρακτικές τους επηρεαζόμενοι όχι μόνο από τις προσωπικές τους πεποιθήσεις, αλλά και από τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση, επιδιώχθηκε η αξιοποίηση της κοινής αυτής εμπειρίας, ώστε να γίνει μέρος της κουλτούρας του οργανισμού που έχει την ευθύνη για την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών. Στηριζόμενοι στις γνώσεις, τις δεξιότητες και εμπειρίες τους, οι υποστηρικτές της δράσης είχαν την ευκαιρία να αναπτύξουν σχέδιο δράσης ως ενεργά μέλη της συγκεκριμένης κοινότητας και να συμβάλουν στην αλλαγή.

Το μοντέλο επαγγελματικής μάθησης που στηρίζεται στην έρευνα-δράση επιδιώχθηκε να λειτουργήσει και στο επίπεδο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και στο επίπεδο των σχολείων, ώστε να κινηθούν όλοι και όλες από τη δημιουργία προβληματισμών και τη διάγνωση αναγκών, στην εισαγωγή νέων εννοιών, στην ευαισθητοποίηση και την επιμόρφωση, στη δράση, στην εφαρμογή της επιστημονικής γνώσης σε συγκεκριμένες καταστάσεις και στον συνεχή αναστοχασμό και επανασχεδιασμό μέσα από μια δυναμική διεργασία ανταλλαγής απόψεων και ιδεών και συλλογικής διερεύνησης και ανάλυσης εμπειριών.

Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου και οι υποστηρικτές-λειτουργοί του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο, αναστοχάζονταν όσον αφορά στις πρακτικές τους, εμπλούτιζαν γνώσεις και δεξιότητες και βελτίωναν προσεγγίσεις μέσα από τις υπάρχουσες δομές των οργανισμών που υπηρετούν. Οι όποιες επιχειρούμενες ενέργειες αλληλεπίδρασαν με τις προσωπικές εμπειρίες και απόψεις και οδήγησαν σε αποτελέσματα που είναι σημαντικά και που επηρεάζουν τη μάθηση και την αλλαγή κουλτούρας. Η θεωρία και η πρακτική, όπως γίνεται φανερό, δεν διχοτομούνται αλλά, ουσιαστικά, διαρκώς αλληλεπιδρούν και αναδιαμορφώνονται.

Στο πλαίσιο αυτό, ο *Οδηγός*, που αναπτύσσεται στις επόμενες σελίδες, επιδιώκει να συμβάλει στον κριτικό αναστοχασμό, να εξασφαλίσει την αλλαγή και τη μάθηση και να δώσει χρήσιμα κλειδιά αλλά και αντικλειδιά, ώστε όλοι, όσοι εμπλεκόμαστε στον χώρο της εκπαίδευσης, να συνειδητοποιήσουμε τις προσωπικές μας θεωρίες, να προσδιορίσουμε τα εκπαιδευτικά ζητήματα που μας απασχολούν, να θέσουμε ερωτήματα, να στηρίξουμε εναλλακτικές λύσεις και να τεκμηριώσουμε παιδαγωγικές επιλογές.

ΟΙ ΑΡΧΕΣ, Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΚΑΙ ΟΙ ΤΡΟΠΟΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ-ΔΡΑΣΗΣ

Δρ Σοφία Αυγητίδου

1. Εισαγωγικά

Σκοπός αυτού του *Οδηγού Υποστήριξης της Επαγγελματικής Μάθησης και του καθημερινού εκπαιδευτικού έργου* είναι να παρουσιάσει με σύντομο τρόπο τις αρχές, τη διαδικασία και μια μεθοδολογία διερεύνησης, σχεδιασμού και αποτίμησης του έργου των εκπαιδευτικών. Η μεθοδολογία υποστήριξης εκπαιδευτικών και σχολείων μέσω της έρευνας-δράσης δοκιμάστηκε τη φετινή σχολική χρονιά (2014-2015) σε νηπιαγωγεία, δημοτικά σχολεία και ένα γυμνάσιο της Κύπρου μέσα από τη δράση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου «Επαγγελματική μάθηση σε σχολική βάση μέσω έρευνας-δράσης». Ο *Οδηγός* που έχετε στα χέρια σας έχει στηριχθεί στην αποτίμηση αυτής της πειραματικής εφαρμογής και συγκεκριμένα στην παρατήρηση και ανάλυση των υποστηρικτικών πρακτικών και των αποτελεσμάτων τους και στις απόψεις των συμμετεχόντων. Γιατί, όμως, υπήρξε ανάγκη να αναπτυχθεί ένας *Οδηγός* υποστήριξης των εκπαιδευτικών και των σχολείων, με στόχο την επαγγελματική μάθηση αλλά και την καλύτερη οργάνωση και βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου;

Είναι γεγονός ότι η εκπαιδευτική πράξη είναι πολύπλοκη και καθημερινά πολλά ζητήματα απασχολούν τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία. Τέτοια ζητήματα μπορεί να είναι: πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν σε μία διαφοροποιημένη ως προς τα κίνητρα ή την επίδοση σχολική τάξη, πώς μπορούν να ενισχύσουν θετικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών της ίδιας τάξης αλλά και μεταξύ παιδιών διαφορετικών τάξεων, πώς μπορούν να εξασφαλίσουν τη συνεργασία και τη στήριξη των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, με ποιο ρυθμό και με ποιους τρόπους μπορούν να καλύψουν τη σχολική ύλη με τα καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα για τα παιδιά; Παράλληλα με τα ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, οι απαιτήσεις που προκύπτουν στην καθημερινότητα (έκτακτα ζητήματα, συμμετοχή σε προγράμματα, συμπλήρωση εντύπων κ.ά.) συχνά αποδυναμώνουν και δυσκολεύουν την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να ανταποκριθούν με τον καλύτερο τρόπο στο εκπαιδευτικό τους έργο.

Δεδομένης της κοινής αυτής διαπίστωσης από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, αλλά και από όσους συνεργάζονται μαζί τους σχετικά με την πολυπλοκότητα και απαιτητικότητα του εκπαιδευτικού έργου, προκύπτουν ουσιαστικά και πρακτικά ερωτήματα:

- Σε μια τέτοια πολύπλοκη και απρόβλεπτη εκπαιδευτική πραγματικότητα, πώς οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τον τρόπο που θα εργαστούν και ποια από τα ζητήματα που τους απασχολούν θα θέσουν ως προτεραιότητα στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση δράσεων;
- Άραγε, μπορούν διαφορετικά, σε πρώτη φάση, ζητήματα να συνδέονται μεταξύ τους, αναδεικνύοντας πώς παιδιά, εκπαιδευτικοί και γονείς αλληλεπιδρούν σε ένα συστημικό πλαίσιο; Πώς μπορεί να προκύψει μια σύνδεση μεταξύ διαφορετικών ζητημάτων που απασχολούν τους

εκπαιδευτικούς, με στόχο την ορθότερη επιλογή δράσεων και στρατηγικών παρέμβασης για την επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων;

- Με ποια διαδικασία οι εκπαιδευτικοί παίρνουν αποφάσεις, σχεδιάζουν και υλοποιούν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και πόση σιγουριά νιώθουν ότι οι σχεδιασμένες δράσεις τους ανταποκρίνονται στα ζητήματα που αντιμετωπίζουν;
- Πώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαπιστώσουν, αν οι δικές τους ερμηνείες για όσα συμβαίνουν στην τάξη ή στο σχολείο ταυτίζονται με τις ερμηνείες των παιδιών, των συναδέλφων και των γονέων; Τι θα μπορούσε να προσφέρει μια συστηματική διερεύνηση των διαφορετικών οπτικών, πριν τη λήψη αποφάσεων για τις στρατηγικές και τους τρόπους δράσης για την αντιμετώπιση των ζητημάτων;

Ο κάθε εκπαιδευτικός αποτελεί οργανικό μέρος ενός εκπαιδευτικού θεσμού και μιας ευρύτερης εκπαιδευτικής λειτουργίας και, άρα, είναι σημαντικό η προσέγγιση των ζητημάτων που τον απασχολούν να μην είναι ατομική και αποσπασματική, αλλά να προκύψει μέσα από την ανταλλαγή ιδεών, σκέψεων και προτάσεων, στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων ως κοινότητας μάθησης. Γι' αυτό τον λόγο, ο *Οδηγός Υποστήριξης των Εκπαιδευτικών και των Σχολείων* προτείνει βήματα και ενέργειες που παρέχουν ευκαιρίες επίγνωσης των ζητημάτων που προκύπτουν κατά το εκπαιδευτικό έργο, αλλά και σχεδιασμού και αποτίμησης των δράσεών τους, τόσο σε προσωπικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο.

Με την πεποίθηση ότι ο *Οδηγός* που κρατάτε στα χέρια σας θα συμβάλει στη ενδυνάμωσή σας στη λήψη αποφάσεων, αλλά και σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, ακολουθούν κωδικοποιημένα, και με έναν σύντομο τρόπο, η λογική, τα βήματα και τα εργαλεία υποστήριξης του καθημερινού εκπαιδευτικού έργου. Απώτερος σκοπός του *Οδηγού* αυτού είναι η ενίσχυση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών και των σχολείων στον προγραμματισμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση των δράσεων που επιλέγουν. Είμαστε σίγουροι ότι με ευελιξία, υπευθυνότητα και επιμονή θα αξιοποιήσετε τον *Οδηγό* με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Οι προτάσεις σας, μετά την εμπειρία χρήσης του *Οδηγού* είναι ευπρόσδεκτες και χρήσιμες για τη συνεχή βελτίωσή του, καθιστώντας την παρούσα προσπάθεια ένα δυναμικό και συλλογικό εγχείρημα¹.

2. Οι αρχές και τα βήματα υποστήριξης της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου των σχολείων

Η βασική παραδοχή που κατευθύνει τη μεθοδολογία υποστήριξης των εκπαιδευτικών και των σχολείων είναι ότι η βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος εξαρτάται από τις ευκαιρίες για υψηλής ποιότητας επαγγελματική μάθηση. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να κατέχει τις ανάλογες γνώσεις και δεξιότητες, αλλά και τα εργαλεία για συστηματική διερεύνηση, σχεδιασμό, αποτελεσματική υλοποίηση και αναστοχασμό πάνω στη δράση του. Στο κεφάλαιο αυτό θα τεκμηριώσουμε θεωρητικά τη μεθοδολογική προσέγγιση και θα περιγράψουμε τον σκοπό και τις ενέργειες σε κάθε βήμα υποστήριξης της επαγγελματικής μάθησης.

¹Μπορείτε να αποστέλλετε τα ερωτήματα, τα σχόλια και τις προτάσεις σας στη διεύθυνση: sxolikivasi@cyearn.pi.ac.cy

Η επιλογή του όρου ‘επαγγελματική μάθηση’ έναντι του όρου ‘επαγγελματική ανάπτυξη’ είναι σκόπιμη και χαρακτηρίζει όλη τη φιλοσοφία της μεθοδολογικής προσέγγισης που περιγράφουμε στον *Οδηγό*. Η επικέντρωση στην επαγγελματική μάθηση υπονοεί ότι ο εκπαιδευτικός έχει την ικανότητα να είναι ενεργητικός κατά την επιδιωκόμενη μάθηση και όχι ένας παθητικός αποδέκτης των θεωριών και των πολιτικών που θα πρέπει να εφαρμόσει στην πράξη (Easton 2008· Cochran-Smith & Demers, 2008). Η υποστήριξη της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών απέχει πολύ από μια γραμμική διαδικασία μετάδοσης γνώσεων, εξάσκησης δεξιοτήτων και μεταφοράς της επαγγελματικής εμπειρίας (Sumara & Luce-Kapler, 1996). Εξάλλου, το να μάθεις ως εκπαιδευτικός δεν σημαίνει μόνο την απόκτηση σχετικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Αντίθετα, η επαγγελματική μάθηση συνιστά μια ενεργητική διαδικασία επίγνωσης των παραδοχών και των πρακτικών και επανεξέτασής τους μέσα από τον συνεχή αναστοχασμό (Cranton, 1994).

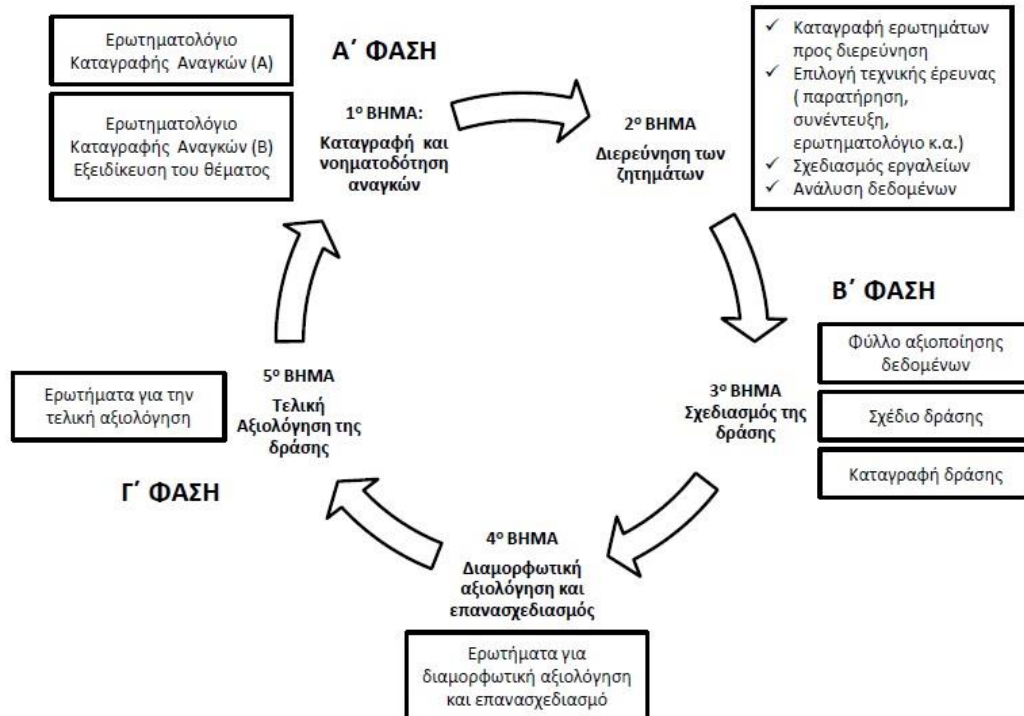
Η μεθοδολογία υποστήριξης της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών, που θα προτείνουμε, αναγνωρίζει τα πολλαπλά διλήμματα και προβλήματα που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός στην προσπάθειά του να υλοποιήσει στην πράξη όσα άκουσε σε ένα επιμορφωτικό σεμινάριο (Han, 2012: 252-253). Η επαγγελματική μάθηση έχει αποδειχθεί πιο αποτελεσματική, όταν οργανώνεται στο πλαίσιο μιας επαγγελματικής κοινότητας πρακτικής, όταν οι εκπαιδευτικοί διερευνούν και αναστοχάζονται για τη διδασκαλία τους μαζί με άλλους εκπαιδευτικούς και διευκολυντές (facilitators), μοιράζονται ιδέες και συζητούν ο ένας τις εμπειρίες και προτάσεις του άλλου (Frost et. al., 2000). Σ’ αυτό το πλαίσιο δίνονται πολλές ευκαιρίες, για να εμβαθύνει κανείς στον τρόπο που αντιλαμβάνεται την εκπαιδευτική πράξη, αλλά και να δοκιμάσει καινούριες στρατηγικές εκπαίδευσης.

Επίσης, προϋπόθεση για την ενίσχυση της επαγγελματικής μάθησης αποτελεί η άμεση συσχέτιση της μάθησης με το συγκεκριμένο πλαίσιο της τάξης και με εφαρμογές που θα δοκιμαστούν στην πράξη (Easton, 2008: 757). Η κριτική στην οργάνωση επιμορφωτικών δράσεων, που ορίζονται «από πάνω προς τα κάτω» ως διαδικασίες υποστήριξης του εκπαιδευτικού έργου, έδειξε ότι αυτές δεν προσφέρουν πάντα ουσιαστικές ευκαιρίες για τη βελτίωση ή αλλαγή των επαγγελματικών πρακτικών (Fullan, 1991). Η αποσπασματική και σύντομη μορφή της επιμόρφωσης, η έμφαση τόσο στη θεωρητική υποστήριξη χωρίς άμεση σύνδεση με το συγκεκριμένο της τάξης και του σχολείου, όσο και στις προηγούμενες πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, καθώς και η απουσία ενός διευκολυντή (facilitator), που θα υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς στην πράξη για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, με στόχο την ενδυνάμωσή τους, αποτελούν ορισμένους λόγους αδυναμίας των κλασικών επιμορφωτικών δράσεων ως προς τα αποτελέσματά τους (Αυγητίδου, 2014).

Από την άλλη, υπέρμαχοι της έρευνας-δράσης (action research) τονίζουν τα συγκριτικά πλεονεκτήματά της σε σχέση με άλλες μορφές επιμόρφωσης λόγω της ενίσχυσης της αυτονομίας του εκπαιδευτικού στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, μέσω της ικανότητάς του να διερευνά, να σχεδιάζει και να αναστοχάζεται πάνω στη δράση του σε ζητήματα που συναντά καθημερινά στην εκπαιδευτική πράξη (Carr & Kemmis, 1997· McNiff, 1999· Whitehead 1989). Στην έρευνα-δράση οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν μια συγκεκριμένη διαδικασία βημάτων, η οποία τους βοηθά

στην κατανόηση και επίλυση μιας μη ικανοποιητικής κατάστασης που αντιμετωπίζουν. Η διαδικασία της έρευνας-δράσης αποτελείται από τα στάδια της αναγνώρισης ενός ζητήματος, τη συλλογή δεδομένων και την ερμηνεία του ζητήματος, τον σχεδιασμό ενός προτεινόμενου πλάνου δράσης, την εφαρμογή του πλάνου δράσης, τον αναστοχασμό πάνω στην εφαρμογή που προηγήθηκε και την αναθεώρηση και προσαρμογή είτε της ερμηνείας του ζητήματος είτε του πλάνου δράσης με τα νέα δεδομένα (Altrichter, Posch & Somekh, 2001· McNiff, 1997). Η έρευνα-δράση αποτελεί μια μορφή έρευνας που εμπλέκει και τη δράση και την έρευνα. Αποτελεί ταυτόχρονα μιαν επαγγελματική πρακτική, αλλά και μια διαδικασία παραγωγής γνώσης. Σε κάθε περίπτωση, η έρευνα-δράση αφορά στη διερεύνηση του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού πλαισίου, στον αναστοχασμό και στην προσπάθεια αποτελεσματικής παρέμβασης για την κατανόηση, βελτίωση ή αλλαγή του. Η έρευνα-δράση ως διαδικασία επαγγελματικής μάθησης ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς, καθιστώντας τους ικανούς να λάβουν και να αξιολογήσουν τις αποφάσεις τους μέσα από τη συνεργασία, την έρευνα και τον στοχασμό (Koutselini, 2007). Γι' αυτούς τους λόγους, η έρευνα-δράση επιλέχθηκε ως μεθοδολογική προσέγγιση υποστήριξης της επαγγελματικής μάθησης.

Πιο κάτω περιγράφονται και παρουσιάζονται σχηματικά οι φάσεις τα βήματα και τα εργαλεία υποστήριξης των εκπαιδευτικών στον κύκλο της έρευνας-δράσης.



Α΄ ΦΑΣΗ

1^ο ΒΗΜΑ: Καταγραφή και νοηματοδότηση αναγκών

Αξίζει να σημειωθεί ότι ένας λόγος που οι συνήθεις επιμορφωτικές δράσεις δεν έχουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα είναι ότι δεν λαμβάνουν υπόψη τους τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και δεν τους εμπλέκουν στη διαδικασία καθορισμού, σχεδιασμού και αξιολόγησης της επαγγελματικής τους μάθησης (Day, 2003). Γι' αυτόν τον λόγο στην παρούσα μεθοδολογική πρόταση, το πρώτο βήμα αποτελεί η καταγραφή αναγκών των εκπαιδευτικών, με σκοπό την αποτύπωση των ζητημάτων που απασχολούν κάθε εκπαιδευτικό χωριστά, αλλά και όλο το σχολείο ως σύνολο. Στη δράση Υποστήριξη Επαγγελματικής Μάθησης (ΥΕΜ) χρησιμοποιήσαμε το ερωτηματολόγιο καταγραφής αναγκών, όπως παρουσιάζεται παρακάτω.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΑΝΑΓΚΩΝ (Α)

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο αποσκοπεί στην καταγραφή του βαθμού ικανοποίησής σας ως εκπαιδευτικού και ως μέλους του Συλλόγου του σχολείου σχετικά με το έργο σας στους παρακάτω τομείς. Οι απόψεις όλων των εκπαιδευτικών θα ληφθούν υπόψη, προκειμένου να εντοπίσετε τις κυρίαρχες ανάγκες και τους τομείς που θα θέλατε να εργαστείτε κατά τη φετινή χρονιά για τη βελτίωσή τους.

<i>Τομέας</i>	<i>Καθόλου καλά</i>	<i>Λίγο καλά</i>	<i>Μέτρια</i>	<i>Αρκετά καλά</i>	<i>Πολύ καλά</i>
1. Επίδοση μαθητών (γενικά)	1	2	3	4	5
2. Σχέσεις εκπαιδευτικών και παιδιών	1	2	3	4	5
3. Σχέσεις παιδιών μεταξύ τους	1	2	3	4	5
4. Επίδοση μαθητών στο γλωσσικό μάθημα	1	2	3	4	5
5. Επίδοση μαθητών στα Μαθηματικά	1	2	3	4	5
6. Υλοποίηση του Αναλυτικού Προγράμματος	1	2	3	4	5
7. Υπευθυνότητα μαθητών	1	2	3	4	5
8. Συμμετοχή προσωπικού στη λήψη αποφάσεων	1	2	3	4	5

9. Συμπεριφορά παιδιών	1	2	3	4	5
10. Κλίμα και κουλτούρα του σχολείου	1	2	3	4	5
11. Αξιολόγηση της προόδου των μαθητών	1	2	3	4	5
12. Ενημέρωση γονέων για τα παιδιά τους	1	2	3	4	5
13. Συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών	1	2	3	4	5
14. Ομαδοσυνεργατική μάθηση	1	2	3	4	5
15. Θετική στήριξη γονέων στο έργο του σχολείου	1	2	3	4	5
16. Προβολή του έργου του σχολείου στους γονείς	1	2	3	4	5
17. Επικοινωνία σχολείου και γονέων	1	2	3	4	5
18. Σχέσεις με την ευρύτερη κοινότητα	1	2	3	4	5
19. Εξω-διδασκτικές δραστηριότητες	1	2	3	4	5
20. Σχέσεις διεύθυνσης και προσωπικού	1	2	3	4	5
21. Δεξιότητες μαθητών στη χρήση νέων τεχνολογιών	1	2	3	4	5
22. Κάτι άλλο:.....	1	2	3	4	5
23. Κάτι άλλο:.....	1	2	3	4	5

Μετά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, ένας ή δύο εκπαιδευτικοί του σχολείου μπορούν να τα αναλύσουν, ακολουθώντας τις παρακάτω οδηγίες:

1. Αφού συγκεντρώσετε τα ερωτηματολόγια συμπληρωμένα από όλους τους εκπαιδευτικούς, χρησιμοποιήστε ένα κενό ερωτηματολόγιο, για να καταγράψετε τη συχνότητα αναφοράς κάθε τομέα, ανάλογα με τον βαθμό ικανοποίησης. Για παράδειγμα, αν το σύνολο των εκπαιδευτικών είναι 15, η καταγραφή των απόψεών τους μπορεί να έχει ενδεικτικά την παρακάτω μορφή:

<i>Τομέας</i>	<i>Καθόλου καλά</i>	<i>Λίγο καλά</i>	<i>Μέτρια</i>	<i>Αρκετά καλά</i>	<i>Πολύ καλά</i>
1. Επίδοση μαθητών (γενικά)	0	1	3	6	5
2. Σχέσεις εκπαιδευτικών και παιδιών	0	2	2	5	6
3. Σχέσεις παιδιών μεταξύ τους	1	3	6	3	2

2. Προσθέστε στη συνέχεια τις στήλες καθόλου καλά, λίγο καλά και μέτρια (3 πρώτες κατηγορίες), για να δείτε ποιοι τομείς χρήζουν ιδιαίτερης ανάγκης και προσοχής. Για παράδειγμα, στον παραπάνω πίνακα το ζήτημα των σχέσεων μεταξύ των παιδιών φαίνεται να χρήζει ανάγκης για μεγαλύτερη βελτίωση, αφού 10 από τους 15 εκπαιδευτικούς έχουν επιλέξει τις τρεις πρώτες κατηγορίες που δείχνουν χαμηλή ικανοποίηση σε αυτόν τον τομέα.
3. Συγκεντρώστε τους τομείς που χρήζουν ιδιαίτερης ανάγκης, για να δείτε ποιος είναι ο άξονας που επικεντρώνει κυρίως το ενδιαφέρον του Συλλόγου διδασκόντων.

Οι άξονες στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο είναι πέντε:

ΑΞΟΝΕΣ	ΤΟΜΕΙΣ ΠΟΥ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΟΥΝ ΣΕ ΚΑΘΕ ΑΞΟΝΑ
1. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ – ΕΠΙΔΟΣΗ – ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	1, 4, 5, 6, 11, 14, 19, 21
2. ΚΛΙΜΑ ΤΑΞΗΣ – ΣΧΕΣΕΙΣ – ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	2, 3, 7, 9
3. ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ – ΚΛΙΜΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	8, 10, 13, 20
4. ΓΟΝΕΙΣ - ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	12, 15, 16, 17, 18
5. ΚΑΤΙ ΑΛΛΟ	Ο άξονας αυτός προκύπτει με βάση ό,τι έχουν σημειώσει επιπλέον οι εκπαιδευτικοί και δεν αναφερόταν στο ερωτηματολόγιο.

4. Ανακοινώστε τα αποτελέσματα στον Σύλλογο.

Υπάρχουν φορές που μπορεί να προκύψουν δύο ή περισσότεροι άξονες που έχουν εντοπίσει οι εκπαιδευτικοί και με αυτό το δεδομένο οι περιπτώσεις μπορούν να είναι τουλάχιστον δύο. Η πρώτη περίπτωση είναι δυνατόν να αναδεικνύει ότι τα ζητήματα που φαίνονται εκ πρώτης όψεως ασύνδετα τελικά συνδέονται μεταξύ τους. Για παράδειγμα, σε ένα σχολείο, ο άξονας που προέκυψε αφορούσε στις σχέσεις μεταξύ των παιδιών και τη συμπεριφορά τους (3ος άξονας), καθότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν παρατηρήσει τις συχνές συγκρούσεις των παιδιών στο διάλειμμα. Άλλη μεγάλη ομάδα εκπαιδευτικών διαπίστωσε ότι τα παιδιά δεν δείχνουν ενδιαφέρον στο μάθημα, δεν ακούνε ο ένας τον άλλο την ώρα που μιλούν και ότι υπάρχει ένα ανταγωνιστικό κλίμα την ώρα του μαθήματος στην τάξη. Παρόλο που το δεύτερο ζήτημα φαίνεται να εστιάζει στον 1ο άξονα, «διδασκαλία και στρατηγικές εκπαίδευσης», το ίδιο θέμα αφορά και στον 3ο άξονα. Υπό αυτή την έννοια, οι δύο άξονες και τα αντίστοιχα ζητήματα συνδέονται κάτω από την ομπρέλα «σχέσεις παιδιών – κλίμα της τάξης», αφού οι σχέσεις μεταξύ των παιδιών και το κλίμα της τάξης στη συγκεκριμένη περίπτωση επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία και τις εκπαιδευτικές στρατηγικές. Στη δεύτερη περίπτωση, όντως οι εκπαιδευτικοί μπορεί να διαφοροποιούνται ως προς τον άξονα που τους απασχολεί λόγω της ιδιαιτερότητας των συνθηκών της τάξης. Σ' αυτή την περίπτωση, τα επόμενα βήματα μπορεί να γίνονται παράλληλα από τις δύο ομάδες εκπαιδευτικών, ακολουθώντας όμως την ίδια μεθοδολογία.

Είναι σημαντικό να διευκρινίσουμε εδώ ότι μια πρώτη καταγραφή αναγκών δεν διασφαλίζει ότι οι άξονες που εντόπισαν οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούνται με τον ίδιο τρόπο από όλους. Γνωρίζουμε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν διαμορφωμένες πεποιθήσεις για την εκπαίδευση, έχουν αποκτήσει σχολικές εμπειρίες και βιώματα που επηρεάζουν τον τρόπο κατανόησης και θέασης των ζητημάτων που αντιμετωπίζουν στην τάξη τους (Holt-Reynolds, 1992· Rajares, 1992· Richardson, 1996· Ματσαγγούρας, 1998). Επίσης, η ποιοτική καταγραφή της άποψης των εκπαιδευτικών για τον άξονα που τους απασχολεί μπορεί να αναδείξει οπτικές που μια ποσοτική καταγραφή δεν μπορεί να αποτυπώσει. Μάλιστα, ο διάλογος με βάση τις νοηματοδοτήσεις του άξονα που οι εκπαιδευτικοί έχουν επιλέξει μπορεί να οδηγήσει σε μian εις βάθος κατανόηση των ποικίλων διαστάσεών του.

Η μεθοδολογία που επιλέξαμε δίνει ιδιαίτερη αξία στις φωνές των εκπαιδευτικών (Nevarez-LaTorre & Rolon-Dow 2000: 80), καθώς αυτές αποτελούν προϋπόθεση για τη νοηματοδότηση του περιεχομένου και του τρόπου επίλυσης των ζητημάτων, αλλά και παράγοντα που διαμορφώνει την πορεία της δράσης μέσα από τη διατύπωση ερωτημάτων, την επικοινωνία και την επιχειρηματολογία. Για τον λόγο αυτό, η μεθοδολογία υποστήριξης της επαγγελματικής μάθησης προτείνει, αφού επιλέξετε έναν ή δύο από τους άξονες που συμφωνείτε ότι αποτελεί προτεραιότητα για εσάς, να προχωρήσετε σε μian πιο αναλυτική περιγραφή του ζητήματος που σας απασχολεί, προκειμένου να διατυπωθούν θέσεις, απορίες, ερωτήματα, ιδέες και προτάσεις.

Αν η ποσοτική ανάλυση κατέδειξε διαφορετικούς άξονες και τομείς που απασχολούν ομάδες εκπαιδευτικών, μπορεί να ακολουθηθεί η ίδια διαδικασία αναλυτικότερης περιγραφής των ζητημάτων, παράλληλα από τις δύο ομάδες.

Στη δράση YEM χρησιμοποιήσαμε τις παρακάτω ερωτήσεις, για να περιγραφεί και να νοηματοδοτηθεί ο επιλεγμένος άξονας από κάθε εκπαιδευτικό.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΑΝΑΓΚΩΝ (B) –

ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΤΟΥ ΖΗΤΗΜΑΤΟΣ

Σε σχέση με τον άξονα και τους τομείς που επιλέξατε και σας απασχολούν, προσπαθήστε να αποσαφηνίσετε τις σκέψεις και τις προτάσεις σας με τη βοήθεια των παρακάτω ερωτημάτων.

1. Τι συμβαίνει στην κατάσταση που με απασχολεί; Την περιγράψω συνοπτικά εντοπίζοντας το ζήτημα που με απασχολεί.
2. Γιατί συμβαίνει αυτή η κατάσταση; Ποιοι παράγοντες νομίζω ότι παίζουν σημαντικό ρόλο και συμβάλλουν στην κλιμάκωση ή την ύφεση του ζητήματος;
3. Εμείς, ως εκπαιδευτικοί, επηρεάζουμε τη συγκεκριμένη κατάσταση; Αν ναι, με ποιους τρόπους;
4. Τι θα ήθελα να βελτιωθεί ή να αλλάξει στην περιγραφείσα κατάσταση και γιατί;
5. Τι θα μπορούσαμε να κάνουμε ως σχολείο, για να αλλάξει/βελτιωθεί η κατάσταση;
6. Τι θα μπορούσα να κάνω εγώ (ως πρόσωπο), για να βοηθήσω προς την κατεύθυνση της αλλαγής ή της βελτίωσης;
7. Τι είδους βοήθεια χρειάζομαι, για να βελτιώσω την παρούσα κατάσταση; Σε ποια ερωτήματα χρειάζομαι απαντήσεις και συγκεκριμένη υποστήριξη;

Αφού συμπληρώσουν όλοι οι εκπαιδευτικοί του σχολείου τα παραπάνω ερωτήματα, μπορούν ένας ή δύο από αυτούς να αναλάβουν την προεργασία της επόμενης συνάντησης στην ολομέλεια του Συλλόγου διδασκόντων, μελετώντας τις αναλυτικές περιγραφές και καταλήγοντας σε κάποιες πρώτες διαπιστώσεις. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που θα μελετήσουν τις περιγραφές μπορούν με τη βοήθεια των παρακάτω ερωτημάτων να εντοπίσουν και να συνοψίσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε κάθε ερώτημα:

Σε σχέση με το 1^ο ερώτημα: Νοηματοδοτούν με τον ίδιο τρόπο το ζήτημα οι εκπαιδευτικοί; Αν όχι, ποιες είναι οι διαφορές; Τι καταλαβαίνουμε από τις ομοιότητες και διαφορές στον τρόπο νοηματοδότησης του ζητήματος;

Σε σχέση με το 2^ο ερώτημα: Αποδίδουν τα ίδια αίτια οι εκπαιδευτικοί στο ζήτημα που τους απασχολεί; Ποια είναι τα αίτια που εντοπίζονται και με ποια συχνότητα εμφανίζονται; Τι καταλαβαίνουμε από αυτό το αποτέλεσμα;

Σε σχέση με το 3^ο ερώτημα: Θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι επηρεάζουν την κατάσταση; Πόσοι είναι αυτοί; Συμφωνούν στους τρόπους με τους οποίους επηρεάζουν την κατάσταση;

Σε σχέση με το 4^ο ερώτημα: Ποιοι είναι οι στόχοι αλλαγής ή βελτίωσης της κατάστασης; Μπορούμε να ταξινομήσουμε τους στόχους σε ομάδες ανάλογα με το περιεχόμενό τους;

Σε σχέση με το 5^ο ερώτημα: Ποιες είναι οι πολιτικές / δράσεις του σχολείου που προτείνονται; Μπορούμε να ταξινομήσουμε σε ομάδες τις προτάσεις αυτές ανάλογα με το περιεχόμενό τους;

Σε σχέση με το 6^ο ερώτημα: Ποιες είναι οι δράσεις που προτείνονται να γίνουν από τους εκπαιδευτικούς; Πόσο συγκεκριμένες είναι; Διαφοροποιούνται μεταξύ τους;

Σε σχέση με το 7^ο ερώτημα: Πώς διαμορφώνονται οι ανάγκες για υποστήριξη (θεωρητική, επιμορφωτική, πρακτική), μετά την περιγραφή των παραπάνω;

Όπως γίνεται κατανοητό, ο εντοπισμός των ομοιοτήτων και των διαφορών μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών διευκολύνει τόσο την παρουσίαση όσο και τη συζήτηση διαφορετικών οπτικών ως προς τα ζητήματα που εντοπίστηκαν στην αρχική καταγραφή αναγκών. Ακούγοντας μια διαφορετική άποψη από τη δική μας, μπορεί να συμφωνήσουμε με αυτήν ή να επιχειρηματολογήσουμε υπέρ της δικής μας άποψης. Το σημαντικό είναι ότι ενισχύεται ένας διάλογος μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου που οδηγεί στην καλύτερη γνωριμία μεταξύ τους, αλλά και σε ευκαιρίες για επικοινωνία και αλληλεπίδραση. Σε κάθε περίπτωση, ο διάλογος στην ολομέλεια του Συλλόγου διδασκόντων θα βοηθήσει στην κοινή νοηματοδότηση του ζητήματος, στην αναγνώριση προτάσεων για την επίλυση του ζητήματος, όπως προκύπτουν από τις γνώσεις και εμπειρίες των εκπαιδευτικών, αλλά και στον εντοπισμό των επιμορφωτικών αναγκών και των πιθανών τρόπων επιμόρφωσης. Για παράδειγμα, η αξιοποίηση των απογευματινών προαιρετικών σεμιναρίων ή άλλων σεμιναρίων που διοργανώνει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, η συνεργασία τόσο με τα Πανεπιστήμια (δημόσια και ιδιωτικά), όσο και με λειτουργούς του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τη διερεύνηση του πεδίου της πράξης, καθώς και τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρακτικών και αποτελεσμάτων, η συμμετοχή σε επιστημονικές ημερίδες, η μελέτη της βιβλιογραφίας ή η διερεύνηση προγραμμάτων που έχουν εφαρμοστεί από άλλα σχολεία αποτελούν πιθανούς τρόπους υποστήριξης των εκπαιδευτικών. Η συσχέτιση της επιμόρφωσης με τις καταγεγραμμένες ανάγκες, αλλά και με τα ερωτήματα των εκπαιδευτικών την καθιστά εστιασμένη και άρα πιο χρήσιμη στην επίτευξη του ζητουμένου.

Α΄ ΦΑΣΗ

2^ο ΒΗΜΑ: Διερεύνηση των ζήτημάτων

Πριν από 20 περίπου χρόνια είχε τεθεί το ζήτημα ότι βασικός σκοπός της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών είναι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα και η θεώρηση των σχολείων ως ερευνητικών πεδίων που μπορούν να παράγουν γνώση (Cochran-Smith & Lytle, 1993). Η ανάληψη ενός ρόλου ερευνητή και στοχαζόμενου επαγγελματία από τους εκπαιδευτικούς έχει τονιστεί ως προϋπόθεση επίτευξης καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσα από την προσπάθεια κριτικής διερεύνησης και αποτίμησης της εκπαιδευτικής πράξης (Cochran-Smith & Lytle 1993, 1999, 2009· Nevarez-LaTorre & Rolon-Dow, 2000:80· Whitcomb, Borko & Liston 2009: 209). Η απόκτηση μιας διερευνητικής και αναστοχαστικής στάσης από τους εκπαιδευτικούς αναδεικνύει τον ενεργητικό ρόλο των εκπαιδευτικών στην ίδια την επαγγελματική τους μάθηση και έχει υποστηριχθεί με σαφήνεια στο πλαίσιο της μεθοδολογίας της έρευνας-δράσης (Carr & Kemmis, 1997· Altrichter, Posch & Somekh, 2001· Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Τα τελευταία χρόνια αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο ότι, για να ενισχυθεί η επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών, είναι απαραίτητο να δοθούν στους εκπαιδευτικούς οι τρόποι και τα εργαλεία που θα τους βοηθήσουν να γνωρίσουν τον τρόπο σκέψης και τις ιδέες των μαθητών τους, να εξετάσουν τον τρόπο εργασίας των μαθητών στην πράξη, αλλά και να αξιοποιήσουν αυτή τη γνώση, για να ενημερώνουν τις αποφάσεις και τις πρακτικές τους (Easton 2008: 757· Μπαγάκης, Δεμερτζή και Σταμάτης, 2007· Whitcomb, Borko & Liston 2009: 209). Η ανάγκη διερεύνησης των ζητημάτων που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς με τη συλλογή δεδομένων σχετίζεται με την ανάγκη τεκμηρίωσης των απόψεων και πρακτικών τους και τον συστηματικό σχεδιασμό δράσεων. Για παράδειγμα, αν απλώς ένας εκπαιδευτικός έχει εντοπίσει ότι οι μαθητές του δεν συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, χρειάζεται πληροφορίες που θα τον βοηθήσουν να αναγνωρίσει το εύρος και τα αίτια αυτού του φαινομένου και άρα πληροφορίες που θα καθοδηγήσουν στοχευμένα τις ενέργειές του για την υπέρβαση ή βελτίωση αυτού του φαινομένου.

Πώς μπορεί όμως να υποστηριχθούν οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και μέσα από αυτόν τον ρόλο να τεκμηριώσουν και να συστηματοποιήσουν τη δράση τους; Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν έτοιμα ερευνητικά εργαλεία, μερικά από τα οποία υπάρχουν στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στη θέση «Σεμινάρια σε Σχολική Βάση» και ειδικότερα στη δράση «Υποστήριξη Επαγγελματικής Μάθησης» ή μπορούν να τα αναζητήσουν από ερευνητικούς φορείς ή τη βιβλιογραφία. Κατά τη φετινή χρονιά πειραματικής εφαρμογής της δράσης YEM υπήρξε συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των λειτουργών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στον ρόλο του διευκολυντή της έρευνας-δράσης, κατά την επιλογή ή τη δημιουργία των ερευνητικών εργαλείων και την ανάλυση των δεδομένων. Η συνεργασία εκπαιδευτικών και σχολείων με

εξωτερικούς συνεργάτες είναι σημαντική για την υποστήριξή τους στη διερεύνηση του πεδίου της εκπαιδευτικής πράξης σε θεωρητικό, ερευνητικό και αναστοχαστικό επίπεδο. Θεωρούμε, όμως, σημαντικό σ' αυτό το σημείο να περιγράψουμε μια μεθοδολογία κατασκευής απλών ερευνητικών εργαλείων ή επιλογής υπαρχόντων ερευνητικών εργαλείων, με σκοπό την ενίσχυση των εκπαιδευτικών ως ερευνητών στο πλαίσιο της τάξης ή του σχολείου τους. Παρακάτω γίνεται η παρουσίαση παραδείγματος σχετικού με τη διερεύνηση ενός ζητήματος, που στη συγκεκριμένη περίπτωση αφορά στη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και κάποιες γενικότερες οδηγίες για τον σχεδιασμό ερευνητικών εργαλείων, με στόχο την περαιτέρω διερεύνηση και τεκμηρίωση των ζητημάτων που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς.

1) Καταγραφή ερωτημάτων προς διερεύνηση

Καταρχήν, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να θέσουν κάποια ερωτήματα που τους απασχολούν και θα καθοδηγήσουν την έρευνά τους. Για παράδειγμα, ενδεικτικά, τέτοια ερωτήματα μπορεί να είναι:

- Πώς θα καταγράψω ποιοι μαθητές συμμετέχουν περισσότερο και ποιοι λιγότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία;
- Πώς θα διερευνήσω, αν η συμμετοχή των μαθητών σχετίζεται με τον τρόπο που οργανώνω τη μαθησιακή διαδικασία ή με τη φύση του γνωστικού αντικειμένου;
- Πώς μπορώ να γνωρίσω τις απόψεις των ίδιων των μαθητών για την εκπαιδευτική διαδικασία (Τι τους ευχαριστεί; Τι τους δυσαρεστεί; Ποιες μεθόδους μάθησης προτιμούν; Ποιες είναι οι προτάσεις τους, για να μαθαίνουν καλύτερα και πιο ευχάριστα;).
- Πώς μπορώ να αξιολογήσω τις προτάσεις των παιδιών στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας;

2) Επιλογή τεχνικής έρευνας

Αφού επιλεγούν τα ερωτήματα που θα προσδιορίσουν το είδος των πληροφοριών που χρειάζονται, για να επιτευχθεί μια επίγνωση των διαφορετικών διαστάσεων του ζητήματος, οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν τον τρόπο διερεύνησής τους με διαφορετικές τεχνικές, όπως η παρατήρηση, η συνέντευξη, η εικαστική αναπαράσταση, το ερωτηματολόγιο κ.ά. Για παράδειγμα, θα μπορούσε να επιλεγεί για τα δύο πρώτα ερωτήματα που παρουσιάστηκαν παραπάνω μια κλίδα παρατήρησης και για τα δύο επόμενα ερωτήματα μια συνέντευξη ή ένα ερωτηματολόγιο με τα παιδιά ή μια εικαστική αναπαράσταση βάσει της οποίας θα εκφραστούν τα παιδιά.

3) Σχεδιασμός εργαλείων

Ο σχεδιασμός των εργαλείων γίνεται έχοντας ως ζητούμενο τη συλλογή των ανάλογων πληροφοριών. Για παράδειγμα, για να απαντηθεί το πρώτο και δεύτερο ερώτημα, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται λίστα με τα ονόματα των παιδιών και καταγραφή της συχνότητας συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία σε διαφορετικές ημέρες και σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα. Αν, επιπλέον, ο εκπαιδευτικός επιθυμεί να καταγράψει το είδος της συμμετοχής, μπορεί να προσθέσει ενδεικτικά κάποιες κατηγορίες, όπως: δίνει τη σωστή απάντηση, συμπληρώνει μια απάντηση συμμαθητή του, κάνει ερώτημα, κάνει μια πρόταση κ.ά. Η οργάνωση αυτών των πληροφοριών σε μία κλείδα παρατήρησης χρειάζεται να διευκολύνει τον εκπαιδευτικό στη συλλογή των δεδομένων. Έτσι, τέτοια οργάνωση θα μπορούσε να αφορά στη συμπλήρωση της κλείδας σε διαφορετικές ημέρες και γνωστικά αντικείμενα, όπου ο εκπαιδευτικός ελέγχει τη συχνότητα και το είδος της συμμετοχής για κάθε μαθητή και μαθήτριά:

ΣΗΜΕΙΩΝΩ ΠΑΝΤΑ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ: I = 1 φορά)		Ημερομηνία: 30/4/2015 Μάθημα/Δραστηριότητα: Μαθηματικά
ΠΡΟΑΙΡΕΤΙΚΑ:		Είδος συμμετοχής: α. απαντά σωστά σε ερώτηση β. απαντά λανθασμένα σε ερώτηση γ. συμπληρώνει μια προηγούμενη απάντηση δ. κάνει ερώτημα ε. προτείνει, στ.
Νίκος	I IIII (7 φορές)	Π.χ. α, α,γ, γ,δ, α, ε, δ
Γιώργος		
Χρήστος		
Παναγιώτης		
Μάριος		
Μαρία	I II (3 φορές)	Π.χ. α, β, β
Νεφέλη		
Χριστίνα		
Άννα		
Κατερίνα		

Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να αποφασίσει τη συχνότητα συμπλήρωσης της κλείδας και να οργανώσει τον χρόνο συμπλήρωσής της. Για παράδειγμα, μπορεί να αποφασίσει να τη συμπληρώνει τρεις φορές την εβδομάδα σε τρία διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα για ένα μήνα και άρα να συγκεντρώσει δώδεκα συμπληρωμένες κλείδες παρατήρησης. Η αποτύπωση των πληροφοριών και η ανάλυσή τους στο επόμενο στάδιο θα δώσουν μια σαφέστερη εικόνα του ζητήματος της συμμετοχής των παιδιών.

Σε σχέση με τη συλλογή πληροφοριών από τους ίδιους τους μαθητές, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αποφασίσει να κάνει μια σύντομη συνέντευξη με μικρότερα παιδιά ή να προτείνει σε αυτά να ζωγραφίσουν με βασικά ερωτήματα: τι τους αρέσει από όλα όσα κάνουν στην τάξη τους και γιατί, αν υπάρχει κάτι που τους δυσαρεστεί και γιατί και τι θα ήθελαν να γίνεται περισσότερο στην τάξη τους. Μπορεί, επίσης, να κατασκευάσει ένα ερωτηματολόγιο με μεγαλύτερα παιδιά με κλειστές ερωτήσεις (π.χ. Επιλέξτε με ιεραρχική σειρά ποιες από τις παρακάτω μεθόδους διδασκαλίας προτιμάτε περισσότερο: Α. διάλεξη/παράδοση μαθήματος από τον εκπαιδευτικό, β. εργασία σε ομάδες, γ. παιχνίδια, δ. φύλλα εργασίας κ.ά.) ή ανοικτές ερωτήσεις (π.χ. Τι θα θέλατε να γίνεται περισσότερο στην τάξη μας και γιατί).

4) Ανάλυση των δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων θα επιτρέψει στον εκπαιδευτικό να κατανοήσει καλύτερα την κατάσταση που βιώνει και το φαινόμενο που τον απασχολεί. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να προχωρήσει είτε σε ποσοτική ανάλυση (π.χ. σύγκριση των συχνοτήτων συμμετοχής μεταξύ των παιδιών και σύγκριση της συμμετοχής του ίδιου παιδιού σε διαφορετικές ημέρες και γνωστικά αντικείμενα) είτε/και σε ποιοτική ανάλυση (κατηγοριοποίηση των απόψεων των παιδιών ανάλογα με το περιεχόμενό τους στα διαφορετικά ερωτήματα). Η σύνοψη των αποτελεσμάτων της έρευνας αποτελεί και το πρώτο βήμα για τον σχεδιασμό της δράσης, με στόχο την υπέρβαση των ζητημάτων. Μπορεί, όμως, να αποτελέσει και εφαλτήριο για την αναζήτηση επιπλέον επιμόρφωσης και υποστήριξης για τον σχεδιασμό δράσης.

Β΄ ΦΑΣΗ

3^ο ΒΗΜΑ: Σχεδιασμός δράσης

Μια προϋπόθεση σχεδιασμού της δράσης αποτελεί η συσχέτιση της έρευνας που έκαναν οι εκπαιδευτικοί και της κατανόησης που απέκτησαν μέσα από την καταγραφή και διερεύνηση του ζητήματος, αλλά και τον διάλογο με τους συναδέλφους τους με έναν πρώτο σχεδιασμό δράσης. Η συσχέτιση αυτή ερευνητικών δεδομένων, κατανόησης και σχεδιασμού δράσης συμβάλλει στην τεκμηριωμένη λήψη αποφάσεων. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε το φύλλο αξιοποίησης των ερευνητικών δεδομένων στη δράση Υποστήριξη Επαγγελματικής Μάθησης (ΥΕΜ). Το φύλλο αυτό έχει τρεις στήλες. Στην πρώτη στήλη κάθε εκπαιδευτικός συνοψίζει τα αποτελέσματα της διερεύνησης, στη δεύτερη στήλη καταγράφει τις σκέψεις του για τον τρόπο αξιοποίησης των αποτελεσμάτων διερεύνησης και στην τρίτη στήλη σχεδιάζει ένα πρώτο πλάνο δράσης.

Η συζήτηση στην ολομέλεια του Συλλόγου διδασκόντων για τα φύλλα αξιοποίησης των δεδομένων δίνει τη δυνατότητα να μοιραστεί τόσο η γνώση από τη διερεύνηση που έκανε ο κάθε εκπαιδευτικός όσο και οι σκέψεις του για δράση. Η ακρόαση διαφορετικών απόψεων εμπλουτίζει τις ιδέες όλων των εκπαιδευτικών για τον σχεδιασμό της δράσης.

Παρακάτω παρουσιάζεται ένα παράδειγμα συμπλήρωσης του φύλλου αξιοποίησης δεδομένων, μετά την έρευνα του εκπαιδευτικού με τα παιδιά της Στ΄ τάξης, με θέμα τις μεταξύ τους σχέσεις και το κλίμα του σχολείου.

ΦΥΛΛΟ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

<p align="center">ΤΙ ΜΟΥ ΕΪΠΑΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ με βάση το ερωτηματολόγιο που τους έδωσα και τη συζήτηση που έκανα μαζί τους; (για το τι τους αρέσει, τι δεν τους αρέσει, τι θα ήθελαν κ.λπ.)</p>	<p align="center">ΠΩΣ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΩ ΤΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ;</p>	<p align="center">ΤΙ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΚΑΝΩ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΜΟΥ;</p>
<p>Με βάση τα ερωτηματολόγια τα παιδιά είπαν πως αυτό που τους αρέσει περισσότερο στο σχολείο είναι ότι συναντούν τους φίλους τους και παίζουν μαζί τους. Ωστόσο, η πλειοψηφία των μαθητών ανέφερε ότι αυτό που δεν τους αρέσει είναι να τσακώνονται, να τους βρίζουν, να τους κοροϊδεύουν ή να τους χτυπάνε.</p> <p>Από τη συζήτηση που κάναμε στην τάξη προέκυψε ότι πολλές φορές οι μαθητές φέρονται άσχημα σε κάποιον άλλον (π.χ. τον κοροϊδεύουν ή τον βρίζουν), επειδή και οι ίδιοι στο παρελθόν έχουν δεχθεί μιαν ανάλογη συμπεριφορά και θέλουν μ' αυτόν τον τρόπο να τον κάνουν να νιώσει όπως ένιωσαν και αυτοί.</p> <p>Το συμπέρασμα που βγάλαμε είναι ότι μ' αυτόν τον τρόπο, πρώτον κανείς δεν είναι ευχαριστημένος και δεύτερον, δεν πρόκειται ποτέ να σταματήσει αυτή η κατάσταση.</p>	<p>Τα συμπεράσματα που προέκυψαν μπορώ να τα αξιοποιήσω, διατυπώνοντας τους κανόνες της τάξης μας (κάτι που έχει ήδη γίνει), αλλά και οργανώνοντας δραστηριότητες που θα έχουν ως στόχο να αλλάξουν οι συγκεκριμένες συμπεριφορές που οδηγούν στα προβλήματα που τα παιδιά αναφέρθηκαν στα ερωτηματολόγια.</p>	<p>Να παρακολουθήσουμε βίντεο στα οποία παρουσιάζονται προβλήματα αντίστοιχα με αυτά που ανέφεραν οι μαθητές.</p> <p>Να γίνει ανάγνωση βιβλίων με περιεχόμενο που επίσης έχει σχέση με όσα είπαν οι μαθητές. Και στις δύο περιπτώσεις αναμένεται στη συνέχεια να ακολουθήσει συζήτηση.</p> <p>Να παίξουμε παιχνίδια ρόλων, δραματοποιώντας είτε πραγματικά είτε φανταστικά περιστατικά.</p>

Σημαντικό είναι, όμως, ο πρώτος αυτός σχεδιασμός που προκύπτει από τη συσχέτιση των δεδομένων με την εκπαιδευτική δράση να γίνει πιο συγκεκριμένος μέσα από τη διευκρίνιση των στόχων και τη διάρθρωση ενός χρονοδιαγράμματος δράσης. Ο όρος σχέδιο-δράσης πιθανά παραπέμπει σε κάτι πολύπλοκο και σύνθετο, αλλά ουσιαστικά μπορεί να οργανωθεί με βάση τα τρία παρακάτω ερωτήματα:

ΣΧΕΔΙΟ-ΔΡΑΣΗΣ

1. Ποιοι είναι οι στόχοι μου, μετά τη διερεύνηση που έκανα, τις συζητήσεις στην ολομέλεια του Συλλόγου και την επιμόρφωση που είχα;
2. Ποιες είναι οι δράσεις που επιλέγω για την επίτευξη των στόχων μου; Περιγράψω τι θα κάνω στην τάξη μου ή άλλες δράσεις που σχετίζονται ευρύτερα με το σχολείο ή τους γονείς.
3. Ποιο είναι το χρονοδιάγραμμα αυτών των δράσεων;

Μετά τον σχεδιασμό δράσεων και τη συζήτησή τους στην ολομέλεια αρχίζει η υλοποίησή τους, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κρατούν ημερολογιακές σημειώσεις, για να παρακολουθήσουν καλύτερα την πορεία των δράσεων. Ο παρακάτω πίνακας μπορεί να είναι χρήσιμος για την οργάνωση των ημερολογιακών καταγραφών.

ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΔΡΑΣΗΣ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΣΤΟΧΟΙ-ΔΡΑΣΗ	ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ- ΣΚΕΨΕΙΣ ΓΙΑ ΣΥΝΕΧΕΙΑ

Β΄ ΦΑΣΗ

4^ο ΒΗΜΑ: Διαμορφωτική αξιολόγηση της δράσης και επανασχεδιασμός

Όπως αναφέραμε και στο 2^ο βήμα, η ανάληψη ενός ρόλου ερευνητή από τους εκπαιδευτικούς είναι σημαντική τόσο για την τεκμηρίωση του έργου τους όσο και για την ενίσχυση της αυτονομίας τους στη λήψη αποφάσεων. Η διερεύνηση δεν αφορά μόνο στο βήμα της καταγραφής των αναγκών και στην κατανόηση του ζητήματος που απασχολεί τους εκπαιδευτικούς. Η διερεύνηση αποσκοπεί τόσο στη διαμορφωτική όσο και στην τελική αξιολόγηση της δράσης που παρουσιάζεται στο επόμενο βήμα. Η διερεύνηση της πορείας των δράσεων οδηγεί σε επίγνωση των παραγόντων και συνθηκών που διευκολύνουν την επίλυση ή βελτίωση του ζητήματος που μας απασχολεί και άρα στη βαθύτερη κατανόησή του. Η διαμορφωτική αξιολόγηση της δράσης μπορεί να οδηγήσει στον επανασχεδιασμό της, με βάση τις διαπιστώσεις που προκύπτουν από αυτήν.

Στην YEM χρησιμοποιήσαμε μερικά ερωτήματα, για να διευκολύνουμε τη διαμορφωτική αξιολόγηση της δράσης και τον πιθανό επανασχεδιασμό της. Τα ερωτήματα αυτά προσανατολίζουν την καταγραφή διαπιστώσεων σχετικά με αυτό που παρατηρεί ο εκπαιδευτικός να συμβαίνει, την ερμηνεία του για την αποτελεσματικότητα ή μη των δράσεων, την καταγραφή τεκμηρίων σχετικά με τις αλλαγές ή τη στασιμότητα που παρατηρεί ως προς τη βελτίωση του ζητήματος που τον απασχολεί και τις σκέψεις του για τη συνέχιση των δράσεων.

Παρακάτω παρατίθενται ως παράδειγμα, τα ερωτήματα που προτάθηκαν στη διαμορφωτική αξιολόγηση του 2^{ου} άξονα, κλίμα τάξης - σχέσεις μεταξύ των παιδιών – συμπεριφορές:

ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΔΙΑΜΟΡΦΩΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΠΑΝΑΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΤΗΣ ΔΡΑΣΗΣ

- 1) Ποιες ήταν οι ευκαιρίες που δημιούργησα για επικοινωνία, αλληλεπίδραση, διάλογο, επίλυση προβλημάτων και συνεργασία μεταξύ των παιδιών; Είμαι ευχαριστημένη/ος γενικά από αυτές;
- 2) Ποιες από αυτές θεωρώ αποτελεσματικές και γιατί;
- 3) Ποιες από αυτές δεν ήταν τόσο αποτελεσματικές και γιατί;
- 4) Ποιες ήταν οι αντιδράσεις και η συμμετοχή των παιδιών που έλαβαν μέρος στις δραστηριότητες που σχεδίασα;
- 5) Διαπίστωσα κάποια αλλαγή στη συμπεριφορά ορισμένων παιδιών ή στο κλίμα της τάξης;
Συγκεκριμένα:
 - A. Τι είδους αλλαγή είναι αυτή ;
 - B. Τι είδα, άκουσα και κατάλαβα από αυτήν την αλλαγή;
 - Γ. Πού οφείλεται, κατά τη γνώμη μου, η συγκεκριμένη αλλαγή;
- 6) Πώς σκέφτομαι να συνεχίσω από εδώ και πέρα; **Συγκεκριμένα:**

Γ΄ ΦΑΣΗ

5^ο ΒΗΜΑ: Τελική αξιολόγηση της δράσης

Ο σκοπός της τελικής αξιολόγησης των δράσεων είναι η εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την αποτελεσματικότητά τους στην επίλυση ή βελτίωση των ζητημάτων που αναγνωρίστηκαν ως σημαντικά στην καταγραφή αναγκών. Η επανάληψη της συμπλήρωσης των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν στο δεύτερο βήμα και η σύγκριση των αποτελεσμάτων μπορεί να αναδείξει τα σημεία, στα οποία παρατηρήθηκαν βελτιώσεις ή αλλαγές και τα σημεία, στα οποία παρουσιάστηκε κάποια αλλαγή ή πρόοδος. Για παράδειγμα, αν η σύγκριση των αποτελεσμάτων της κλείδας παρατήρησης στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς δείξει ότι αυξήθηκε η συμμετοχή των περισσότερων παιδιών της τάξης και άλλαξε το είδος της συμμετοχής τους ως προς τον ενεργό ρόλο που διαδραμάτιζαν στη μαθησιακή διαδικασία, τα αποτελέσματα των δράσεων δείχνουν να είναι θετικά. Η διαπίστωση της επίδρασης των δράσεων στη βελτίωση των ζητημάτων που επιλέγηκαν ως προτεραιότητα μέσα από τη σύγκριση ερευνητικών δεδομένων στην αρχή και στο τέλος των δράσεων συντελεί στη διατύπωση μιας εκπαιδευτικής θεωρίας και στην απόκτηση ενός ρεπερτορίου πρακτικών και δράσεων για την υποστήριξη του καθημερινού εκπαιδευτικού έργου. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αποφασίσουν ποια ερωτήματα θα απαντήσουν όλοι, με στόχο την τελική αξιολόγηση της δράσης, ώστε να διευκολυνθεί η επικοινωνία μεταξύ τους κατά τη συζήτηση της συνολικής αποτίμησης των δράσεων. Ενδεικτικά, τέτοια ερωτήματα είναι:

ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΤΕΛΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΔΡΑΣΕΩΝ

1. Πόσο αποτελεσματική ήταν η συνέχιση των δράσεών μου στο συγκεκριμένο ζήτημα που με απασχόλησε;
2. Πού φαίνεται η βελτίωση του ζητήματος ή/και η αποτελεσματικότητα των δράσεών μου;
3. Τι έδειξε η επανάληψη της συλλογής των ερευνητικών δεδομένων στο τέλος της προσπάθειάς μου;
4. Τι έμαθα από όλην αυτή την προσπάθεια, που θα κρατήσω ως στρατηγική στο εκπαιδευτικό μου έργο;

Παρακάτω παρουσιάζουμε ένα ενδεικτικό χρονοδιάγραμμα των βημάτων υποστήριξης της επαγγελματικής μάθησης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου.

**ΧΡΟΝΟΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ
ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΕ ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΑΣΗ**

ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗΣ/ – ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΕΣ	ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ – ΣΥΝΑΝΤΗΣΕΙΣ ΣΕ ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΑΣΗ
<p>1^η συνάντηση</p> <p>Καταγραφή αναγκών</p> <p><u>Αρχές Σεπτεμβρίου</u></p>	<p>Όλοι οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν την αρχική τους άποψη για το θέμα που τους απασχολεί και συμπληρώνουν στη συνέχεια το εργαλείο καταγραφής αναγκών Α.</p> <p>Ορίζουν τον/τους υπεύθυνο/υπεύθυνους ανάλυσης των ποσοτικών δεδομένων, ο οποίος/οι οποίοι ανακοινώνει/νουν τα αποτελέσματα και οι εκπαιδευτικοί προχωρούν στη συμπλήρωση του εργαλείου καταγραφής αναγκών Β. Ορίζουν τον/τους υπεύθυνο/ υπεύθυνους ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων που θα ανακοινώσουν σε επόμενη ολομέλεια τα αποτελέσματα της καταγραφής αναγκών Β.</p>
<p>2^η συνάντηση</p> <p>Αναστοχασμός του Συλλόγου σχετικά με την περιγραφή και κατανόηση του επιλεγμένου θέματος. Συζήτηση για τη διαδικασία συλλογής δεδομένων</p> <p><u>Μέχρι τέλος Σεπτεμβρίου</u></p>	<p>Οι εκπαιδευτικοί διαλέγονται με βάση τα αποτελέσματα της καταγραφής αναγκών και αποφασίζουν ποια είναι τα ερωτήματα που θα διευκολύνουν τη συλλογή δεδομένων (έρευνα), με στόχο την αποσαφήνιση και κατανόηση του ζητήματος που τους απασχολεί. Αποφασίζουν ποια ερευνητικά εργαλεία θα χρησιμοποιήσουν ή κατασκευάζουν τα δικά τους. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να συζητήσουν σε ποια επιμορφωτικά σεμινάρια θα συμμετάσχουν στο πλαίσιο των ζητημάτων που τους απασχολούν ή/και από ποιους θα ζητήσουν υποστήριξη στους επιλεγμένους άξονες που θα εστιάσουν τη φετινή τους δράση.</p>
<p>3^η συνάντηση</p> <p><u>Μέχρι τέλος Οκτωβρίου</u></p>	<p>Οι εκπαιδευτικοί συλλέγουν και αναλύουν τα δεδομένα και τα συνοψίζουν στο ειδικό φύλλο αξιοποίησης των δεδομένων. Συζητούν στην ολομέλεια τα αποτελέσματα της διερεύνησης και τις αρχικές προτάσεις τους για δράση. Μετά τη συνάντηση, συμπληρώνουν τα σχέδια δράσης τους και αποφασίζουν για τον τρόπο διαμορφωτικής αξιολόγησης των δράσεων. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν την επιμόρφωση, για να εμπλουτίσουν τα σχέδια δράσης.</p>

Οι εκπαιδευτικοί ξεκινούν την υλοποίηση των δράσεων. Επίσης, κατά την υλοποίηση της δράσης κρατούν σύντομες ημερολογιακές καταγραφές.	
4^η συνάντηση <u>Μέχρι τέλος Νοεμβρίου</u>	Οι εκπαιδευτικοί συμπληρώνουν τα φύλλα διαμορφωτικής αξιολόγησης, συζητούν στην ολομέλεια για την πορεία της δράσης τους και αναμένεται να επανασχεδιάσουν ή να εμπλουτίσουν το σχέδιο δράσης.
Οι εκπαιδευτικοί συνεχίζουν την υλοποίηση των δράσεων. Επίσης, κατά την υλοποίηση της δράσης κρατούν σύντομες ημερολογιακές καταγραφές.	
5^η συνάντηση <u>Μέχρι τέλος Φεβρουαρίου</u>	Οι εκπαιδευτικοί συζητούν την πορεία των δράσεων και ανταλλάσσουν ιδέες, εμπειρίες και προτάσεις. Αποφασίζουν για τον χρόνο και τρόπο της τελικής αξιολόγησης της δράσης.
6^η συνάντηση <u>Μέχρι τέλος Απριλίου</u>	Οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται πληροφορίες και σκέψεις για τα αποτελέσματα της τελικής αξιολόγησης της δράσης και καταλήγουν σε συμπεράσματα και μελλοντικές προτάσεις.
7^η συνάντηση <u>Μέχρι τέλος Μαΐου</u>	Οι εκπαιδευτικοί: <ul style="list-style-type: none"> - Συζητούν για την πιθανότητα μιας εκδήλωσης διάχυσης της δράσης που ανέλαβαν, κατά τη σχολική χρονιά. Η εκδήλωση αυτή μπορεί να απευθύνεται στους γονείς και σε άλλα σχολεία με τη συμβολή και συμμετοχή των παιδιών. - Συζητούν για τον τρόπο υλοποίησης ή/και συνέχισης της δράσης τους την επόμενη σχολική χρονιά.

3. Επιλογικά

Δεδομένου ότι η επαγγελματική μάθηση αποτελεί μια συνεχή διαδικασία, το έργο που παράγεται κάθε χρονιά οικοδομεί σταδιακά με ένα ακόμα λιθαράκι μια καλύτερη εκπαίδευση για όλες και όλους. Το σημαντικότερο, ίσως, είναι ότι μέσα από τη συγκεκριμένη μεθοδολογική πρόταση υποστήριξης της επαγγελματικής μάθησης (YEM) και του εκπαιδευτικού έργου, οι εκπαιδευτικοί διευκολύνονται με βήματα και εργαλεία στον εντοπισμό, τη διερεύνηση, την ανάλυση, τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση της δράσης τους με μοναδικό σκοπό την υψηλή ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ο τελικός αποδέκτης της YEM είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες που φοιτούν στα σχολεία κάθε βαθμίδας και γι' αυτό δόθηκε ιδιαίτερη σημασία από το

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου στη σύνταξη ενός *Οδηγού* Υποστήριξης των Εκπαιδευτικών και των Σχολείων στο καθημερινό εκπαιδευτικό έργο. Στον *Οδηγό* αυτό προσπαθήσαμε να δείξουμε ότι η συστηματική καταγραφή αναγκών δίνει το εργαλείο για τον σχεδιασμό της δράσης του σχολείου από την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Ο συστηματικός διάλογος και η επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών για συγκεκριμένα ζητήματα σε διαφορετικές χρονικές στιγμές ενισχύει τη συλλογική σχολική κουλτούρα και συμβάλλει στην προσωπική και επαγγελματική μάθηση κάθε εκπαιδευτικού μέσα από τοποθετήσεις, αναθεωρήσεις, σχεδιασμούς και αποτιμήσεις. Η τεκμηρίωση των δράσεων μέσα από τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών στην αρχή, στην πορεία και στο τέλος της σχολικής χρονιάς συμβάλλει στην καλύτερη οργάνωση του εκπαιδευτικού έργου και σε στοχευμένες επιλογές, αναθεωρήσεις και αποτιμήσεις αυτού του έργου.

Είναι γεγονός ότι κάθε νέο ξεκίνημα και κάθε νέα προσπάθεια μπορεί να προκαλέσει ερωτηματικά και δυσκολίες. Ο ρόλος των διευκολυντών (facilitators) της έρευνας-δράσης, οι λειτουργοί αλλά και η Προϊσταμένη του Τομέα Επιμόρφωσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου, ήταν καίριος για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών σε κάθε βήμα της YEM. Είναι γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία χρειάζονται συνεργασία και υποστήριξη από διευκολυντές, για να υλοποιήσουν τεκμηριωμένη διαδικασία λήψης αποφάσεων σχετικά με το εκπαιδευτικό τους έργο και είναι ιδιαίτερη η χαρά ότι αυτή η δυνατότητα δίνεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Επιτρέψτε μου, κλείνοντας τον *Οδηγό*, να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου στη Δρα Αθηνά Μιχαηλίδου-Ευριπίδου και στη Δρα Παυλίνα Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου, που έδειξαν εμπιστοσύνη στη συνεργασία μας, και μου πρόσφεραν την ευκαιρία να είμαι μέρος της νέας αυτής δράσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου, να μοιραστούμε μαζί σκέψεις και προτάσεις και να μάθουμε από όλη αυτή τη διαδικασία. Να ευχαριστήσω από καρδιάς τη Δρα Μαρία Ηρακλέους και την Ήβη Κουράτου για τη στενή συνεργασία μας όλη αυτή τη χρονιά και για το γεγονός ότι αποτέλεσαν κριτικές αναγνώστριες του *Οδηγού* στην πρώτη του μορφή μαζί με την Δρα Παυλίνα Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου. Να ευχαριστήσω όλους τους συμμετέχοντες λειτουργούς του Π.Ι. που αντιμετώπισαν ως μια πρόκληση την Υποστήριξη Επαγγελματικής Μάθησης μέσω της έρευνας-δράσης και υποστήριξαν τους εκπαιδευτικούς με επαγγελματισμό, συστηματικότητα και πάθος. Τέλος, οφείλω να δηλώσω τη μεγάλη εκτίμησή μου σε όλους τους εκπαιδευτικούς που με κριτικό πνεύμα, αφοσίωση και αίσθημα ευθύνης αγωνίζονται καθημερινά για μια καλύτερη εκπαίδευση για όλες και όλους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας-δράσης*. (μτφ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αυγητίδου, Σ. (2014). Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες: υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μία συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge, and Action Research*. London: Routledge.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση γνώση και έρευνα δράσης*, (μτφ. Παγανού-Λαμπράκη, Α., Μηλίγκου, Ε., & Ροδιάδου- Αλμπάνη, Κ). Αθήνα: Κώδικας.
- Cochran-Smith, M. Lytle. S.L. (1993). *Inside/Outside Teacher Research and Knowledge*. New York, New York: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S.L. (1999). The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*, 28(7), 15-25.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. New York: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M., & Demers, K. (2008). How do we know what we know? Research and teacher education. Στο M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.). *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (pp. 1009-1016). New York: Routledge.
- Cranton, P. (1994). Self-directed and transformative instructional development. *Journal of Higher Education*, 65(6), 726-744.
- Fullan, M. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell Plc.
- Day, Ch. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών: οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης* (μτφ. Ανθή Βακάκη). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Easton, L.B. (2008). Teaching: a developing profession. From Professional development to professional learning. *Phi Delta Kappan*, 89 (10), 755-761.
- Frost, D., Durrant, J., Head, M. & Holder, G. (2000). *Teacher-led school improvement: guidance and support*. London: David Fulton.
- Han, H. S. (2012). Professional Development That Works: Shifting Preschool Teachers' Beliefs and Use of Instructional Strategies to Promote Children's Peer Social Competence. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 33, 3, 251-268.

- Holt-Reynolds, D. (1992). Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in course work. *American Educational Research Journal*, 29 (2), 325-349.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Koutselini, M. (2007). Participatory teacher development at schools: Processes and issues. *Action Research*, 5, 4, 443-462.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Θεωρία της διδασκαλίας: η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- McNiff, J. (1999). *Action Research: Principles and Practices*. London: Routledge.
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ. & Σταμάτης, Θ. (2007). *Ένα σχολείο μαθαίνει: η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του διεθνούς προγράμματος Carpe Vitam*. Αθήνα: εκδ. Α.Α. Λιβάνη.
- Nevarez-LaTorre, A. & Rolon-Dow, R. (2000). Transforming teachers' perspectives and classrooms. In J.D. McIntyre, & M.D. Byrd (Eds.). *Research on Effective Models for Teacher Education, Teacher Education Yearbook VIII*, (pp. 78-97). Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Richardson, V. (1996). From behaviorism to constructivism in teacher education. *Teacher Education and Special Education*, 19, 263-271.
- Sumara, D. J. & Luce-Kapler, R. (1996). (Un)Becoming a Teacher: Negotiating Identities while Learning to Teach. *Canadian Journal of Education*, 21(1), 65-83.
- Whitcomb, J., Borko, H. & Liston, D. (2009). Growing talent promising professional development models and practices. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 207-212.
- Whitehead, J. (1989). Creating a Living Educational Theory from Questions of the kind "How do I improve my practice?". *Cambridge Journal of Education*, 19(1), 41-52.

