



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ
ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΝΕΟΛΑΙΑΣ



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ
ΚΥΠΡΟΥ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

ΟΔΗΓΟΣ

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ | ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ | ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ





ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ
ΜΑΘΗΣΗΣ
ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

ΟΔΗΓΟΣ

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ



ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΣ

Δρ Παυλίνα Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου

Προϊστάμενη Τομέα Επιμόρφωσης Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

ΣΥΓΓΡΑΦΙΚΗ ΟΜΑΔΑ

Δρ Μαρία Ηρακλέους, Λειτουργός Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου

Δρ Άννα Κουμπάνου, Λειτουργός Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου

Δρ Έφη Παπαριστοδήμου, Λειτουργός Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου

Μαρία Πιτζιολή, Λειτουργός Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου

Δρ Παναγιώτης Σάββα, Λειτουργός Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου

Χριστίνα Σταύρου, Λειτουργός Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου

Δρ Παυλίνα Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου, Προϊστάμενη Τομέα Επιμόρφωσης Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

Θεόδωρος Κακουλλής, Λειτουργός Υπηρεσίας Ανάπτυξης Προγραμμάτων

© ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ, ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΝΕΟΛΑΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΚΥΠΡΟΥ, 2020

ISBN 978-9963-0-9204-8

Αναφορά:

Ηρακλέους, Μ., Κουμπάνου, Α., Παπαριστοδήμου, Ε., Πιτζιολή, Μ., Σάββα, Π., Σταύρου, Χ., & Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου, Π., (2020). *Πρόγραμμα επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών στο σχολείο. Οδηγός σχεδιασμού, εφαρμογής και υποστήριξης*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

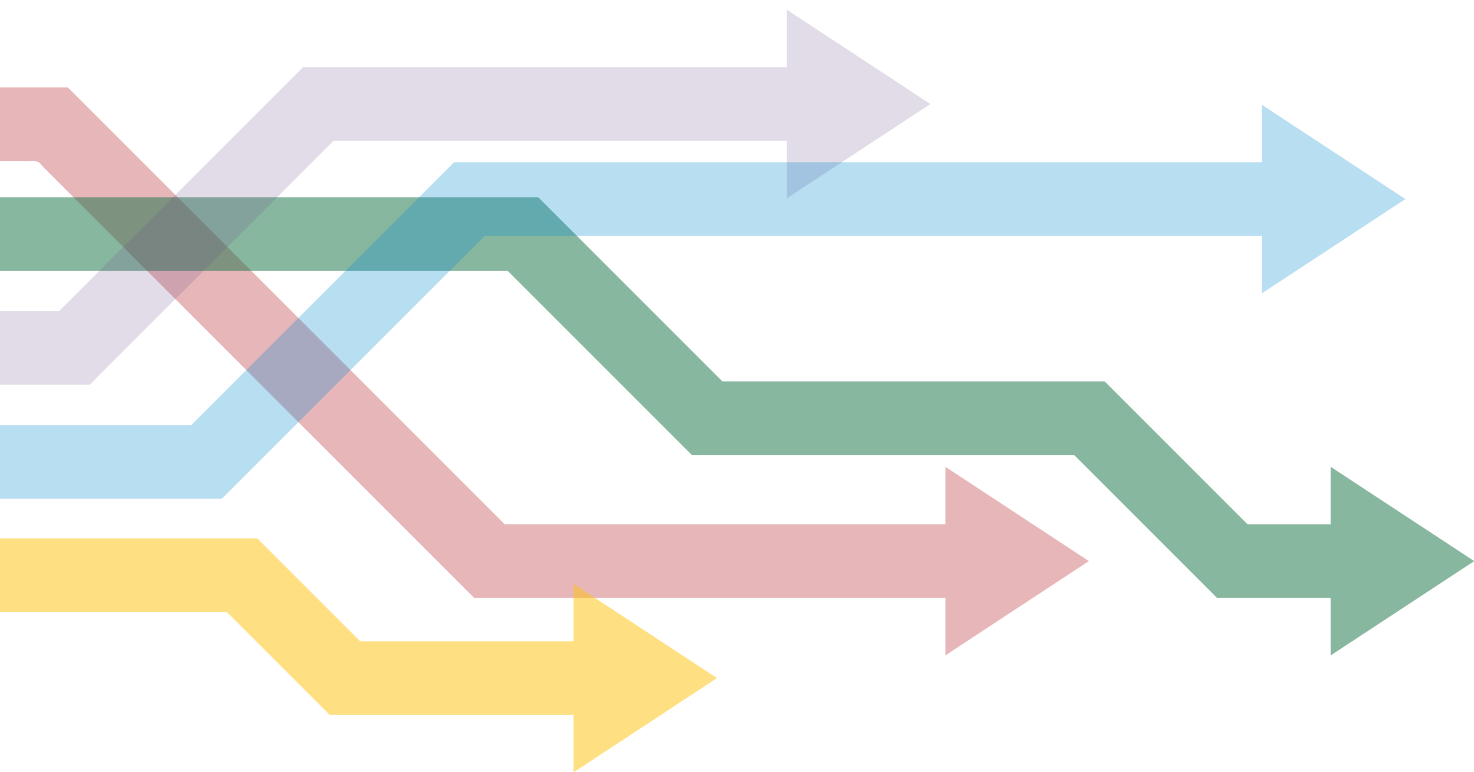


ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

12	ΠΡΟΛΟΓΟΣ
15	1 Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΟ ΚΥΠΡΙΑΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ
23	2 ΑΞΟΝΕΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΕ ΕΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ
37	3 ΣΤΑΔΙΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ



4	ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ: ΡΟΛΟΙ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ/ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΥΣΩΝ	ΕΠΙΛΟΓΟΣ
55		
	71	79
5	ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	
		83
		ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ



Κατάλογος πινάκων και διαγραμμάτων

Διάγραμμα 3.1

Τα στάδια διαδικασίας του Προγράμματος YEM

40

Διάγραμμα 4.1

Η πυξίδα προσανατολισμού διαφορετικών στυλ προσωπικότητας των εκπαιδευτικών στην ομαδική εργασία του Προγράμματος YEM

58

Διάγραμμα 4.2

Αλληλεπίδραση διαφορετικών στυλ προσωπικότητας στην ομαδική εργασία του Προγράμματος YEM

59

Διάγραμμα 4.3

Οι ρόλοι στο Πρόγραμμα YEM

60

Πίνακας 4.1

Έντυπο Αξιοποίησης Δεδομένων

67

Πίνακας 5.1

Χρονοδιάγραμμα Προγράμματος YEM

76

Χαιρετισμός

Η επαγγελματική μάθηση αποτελεί μία από τις βασικές πολιτικές του Υπουργείου Παιδείας Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας για τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού μας συστήματος και την αναβάθμιση του ρόλου του/της εκπαιδευτικού ως ενεργού επαγγελματία.

Με βάση τη σχετική Απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου (ημ. 19/08/2015), η επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών οργανώνεται και συντονίζεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, το οποίο αποτελεί τον επίσημο φορέα στήριξης της συγκεκριμένης πολιτικής. Η μετακίνηση από τον όρο και τις εμφάσεις της επιμόρφωσης (teacher training) και της επαγγελματικής ανάπτυξης (professional development) προς τον όρο και τις εμφάσεις της επαγγελματικής μάθησης (professional learning), υποδεικνύουν μία ουσιαστική μετατόπιση που θέλει τον/την εκπαιδευτικό στο κέντρο της δικής του/της πορείας μάθησης, υπεύθυνο/η για

τον μετασχηματισμό της διδακτικής του/της πρακτικής και της επαγγελματικής του/της ταυτότητας.

Η επαγγελματική μάθηση προωθείται, κυρίως, εντός του σχολείου, στη βάση των ιδιαίτερων αναγκών των εκπαιδευτικών και σε σχέση με τις ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας. Κάθε σχολείο επιλέγει ένα θέμα που το απασχολεί, με βάση τις ανάγκες για επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών του και τη συγκεκριμένη συγκεκριμένη κατάσταση (ιδιαίτερες συνθήκες του σχολείου, μαθητικός πληθυσμός, γονείς κ.λπ.).

Η ετοιμασία και η υλοποίηση του Σχεδίου Δράσης για την επαγγελματική μάθηση πραγματοποιείται μέσα από συγκεκριμένα στάδια διάγνωσης αναγκών, κατάρτισμού και υλοποίησης του Σχεδίου Δράσης για την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών, καθώς και απολογισμού της υλοποίησης μέσα από αναστοχασμό.



Το Σχέδιο Δράσης Επαγγελματικής Μάθησης του κάθε σχολείου αποτελεί μέρος του ευρύτερου Σχεδίου Βελτίωσης της Σχολικής Μονάδας και συστήνεται να έχει κοινή στοχοθεσία. Τα σχολεία που συμμετέχουν στο εντατικό Πρόγραμμα Υποστήριξης Επαγγελματικής Μάθησης λαμβάνουν στήριξη από λειτουργούς του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ενώ τα υπόλοιπα σχολεία εστιάζουν στους δικούς τους πόρους για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος.

Στόχος του Προγράμματος της Επαγγελματικής Μάθησης είναι η εκπόνηση και η υλοποίηση ενός Σχεδίου Δράσης, για την ικανοποίηση των επιμορφωτικών/μαθησιακών αναγκών των εκπαιδευτικών εντός της σχολικής μονάδας και στη βάση των αναγκών και ιδιαιτεροτήτων κάθε σχολείου. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου καλούνται να πραγματοποιήσουν δράσεις, εφαρμόζοντας τη θεωρία στην πράξη. Αυτό, δίνει την ευκαιρία για συνέργειες μεταξύ των εκπαιδευτικών και μετατρέπει το σχολείο σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης.

Ο Οδηγός που έχετε στα χέρια σας αποσκοπεί στο να στηρίξει το έργο σας, προσφέροντας καθοδήγηση κατά τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση ενός προγράμματος επαγγελματικής μάθησης.

Μέσω των διαφορετικών οπτικών της κάθε ενότητας, μπορείτε να ενημερωθείτε σχετικά με την ιστορία της πολιτικής της επαγγελματικής μάθησης στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα και στο διεθνές σκηνικό, για τις ιδιαίτερες αρχές ενός αποτελεσματικού προγράμματος επαγγελματικής μάθησης και για τον αναστοχασμό που αποτελεί βασική προϋπόθεση επιτυχίας. Πέραν τούτου, οι ενότητες παραθέτουν τα στάδια σχεδιασμού και εφαρμογής του προγράμματος, καθώς και λεπτομερή περιγραφή των δράσεων των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών, αλλά και των εργαλείων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε κάθε στάδιο σχεδιασμού και υλοποίησής του. Στοχεύοντας στη σαφή αποτύπωση της πορείας ενός προγράμματος επαγγελματικής μάθησης, ο Οδηγός εμπλουτίζεται όχι μόνο από βιβλιογραφικές αναφορές, αλλά και από παραδείγματα που αποτυπώνουν τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών από την εφαρμογή του προγράμματος.

Χαιρετίζω την έκδοση του Οδηγού και εύχομαι όπως αξιοποιηθεί δημιουργικά στο καθημερινό σας έργο, προσφέροντας νέους ορίζοντες για την εκπαιδευτική σας φιλοσοφία και πρακτική.

Δρ Αθηνά Μιχαηλίδου
Διευθύντρια Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Πρόλογος

Από το 2015 μια πορεία συνεχούς σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης έχει οδηγήσει στη νέα πολιτική του Υπουργείου Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας για τη διά βίου επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών λειτουργών στην Κύπρο.

Η πολιτική για την επαγγελματική μάθηση στηρίζεται σε ερευνητικά δεδομένα και αποτελεσματικές πρακτικές που υποστηρίζουν την πλαισιωμένη μάθηση των εκπαιδευτικών, τη μάθηση δηλαδή που λαμβάνει χώρα στο σχολικό συγκείμενο και λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευτικών και το περιεχόμενο που καλούνται να διδάξουν, καθώς και τις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ή δύναται να δημιουργήσουν. Μια τέτοια προσέγγιση ενθαρρύνει τη συνεχή συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε πλούσια μαθησιακά γεγονότα, σε διαφοροποιημένους διδακτικούς

σχεδιασμούς και εφαρμογές, αλλά και σε αναστοχαστικές πρακτικές, που διαμορφώνουν τόσο το έργο τους όσο και τις επαγγελματικές τους ταυτότητες.

Η ενεργός εμπλοκή των εκπαιδευτικών, μέσω δικών τους αποφάσεων και δράσεων, στην πορεία, τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της μάθησής τους είναι μία ξεκάθαρη έμφαση της πολιτικής για την επαγγελματική μάθηση. Για τον σκοπό αυτό, κάθε σχολείο επικεντρώνεται σε ένα θέμα που απασχολεί τους/τις εκπαιδευτικούς του και επιδιώκει, μέσω της κατάρτισης σχετικού Σχεδίου Δράσης Επαγγελματικής Μάθησης –που εντάσσεται στο ευρύτερο Σχέδιο Βελτίωσης της Σχολικής Μονάδας– να δημιουργήσει ευκαιρίες μάθησης για τους/τις εκπαιδευτικούς, επιτρέποντας με τον τρόπο αυτό τη διαφοροποίηση της καθημερινής τους πρακτικής, αλλά και συνεισφέροντας έτσι στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των παιδιών.



Ο Οδηγός που έχετε στα χέρια σας αποσκοπεί στο να στηρίξει το έργο σας, προσφέροντας καθοδήγηση κατά τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση ενός προγράμματος επαγγελματικής μάθησης στο σχολείο σας. Υπό αυτή την προοπτική, κάθε ενότητα του Οδηγού φωτίζει άλλη πλευρά του προγράμματος και στοχεύει:

- Να παραθέσει με συντομία *την ιστορία της πολιτικής* της επαγγελματικής μάθησης στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα και στο διεθνές σκηνικό (Ενότητα 1)·
- Να συζητήσει *τις ιδιαίτερες αρχές* ενός αποτελεσματικού προγράμματος επαγγελματικής μάθησης, που μπορούν να λειτουργήσουν και ως *άξονες και κριτήρια για τον σχεδιασμό, την εφαρμογή, αλλά και τον αναστοχασμό* σχετικά με το πρόγραμμα (Ενότητα 2)·
- Να παραθέσει *την πορεία του προγράμματος* με την αναλυτική παρουσίαση των σταδίων σχεδιασμού και εφαρμογής του (Ενότητα 3)·
- Να διευκρινίσει τις δυνατότητες συνεισφοράς στο πρόγραμμα που έχουν οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες σε αυτό, όπως είναι *ο/η συντονιστής/συντονίστρια (σχολείο), οι εκπαιδευτικοί (σχολείο), ο/η διευθυντής/διευθύντρια του σχολείου και ο/η υποστηρικτής/υποστηρίκτρια του προγράμματος* (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (Ενότητα 4)·
- Να συζητήσει *τα εργαλεία* που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε κάθε στάδιο σχεδιασμού και υλοποίησης του προγράμματος (Ενότητα 5)·
- Να στηρίξει *τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός προγράμματος επαγγελματικής μάθησης σε όλα τα σχολεία*, συμπεριλαμβανομένων και των σχολείων που εντάσσονται στο Πρόγραμμα Υποστήριξης Επαγγελματικής Μάθησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου¹·
- Να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να οργανώσουν την επαγγελματική τους μάθηση *σε ατομικό επίπεδο* ακόμα και στην περίπτωση που αυτή αφορά αποκλειστικά τους/τις ίδιους/ίδιες και τις τάξεις τους.

Ο παρών Οδηγός είναι το αποτέλεσμα βιβλιογραφικής έρευνας αλλά και της εμπειρίας που έχει συσσωρευθεί από τα χρόνια εφαρμογής του Προγράμματος Υποστήριξης Επαγγελματικής Μάθησης. Ο Οδηγός αποτελεί επίσης απόρροια του αναστοχασμού του ίδιου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σχετικά με τη φιλοσοφία και τους τρόπους σχεδιασμού και εφαρμογής του Προγράμματος. Για τον λόγο αυτό, θα συναντήσετε σε αυτόν σχετικά παραδείγματα, περιγραφές και εργαλεία που κάνουν τη σχετική θεωρία και έρευνα, αλλά και την πορεία ενός προγράμματος, απτή και σαφή. Στο πλαίσιο της δυναμικής διαδικασίας συνεχούς αναστοχασμού και προσαρμογής, σας καλούμε να αποστείλετε και τις δικές σας προτάσεις σχετικά με τη χρήση του Οδηγού ειδικότερα, αλλά και για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της επαγγελματικής μάθησης γενικότερα, στην ηλεκτρονική διεύθυνση¹ του προγράμματος επαγγελματικής μάθησης.

¹ epaggelmatikimathisi@cyearn.pi.ac.cy

1

Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ
ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΟ ΚΥΠΡΙΑΚΟ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

1. Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΟ ΚΥΠΡΙΑΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

Η μετακίνηση από την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη προς την επαγγελματική μάθηση αναδεικνύει τον/την εκπαιδευτικό ως ενεργό μανθάνοντα/μανθάνουσα.

Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δεκάδες ερωτηματικά και διλήμματα κατά την επαγγελματική τους δράση, ενώ η διαδικασία λήψης αποφάσεων για θέματα διδακτικής, μεθοδολογίας, διοίκησης τάξης κ.ά. είναι συνεχής και αδιάλειπτη. Ένα πρόγραμμα επαγγελματικής μάθησης, αναγνωρίζοντας αυτή τη συνθήκη, περιλαμβάνει όλα τα είδη δομημένης ενεργού μάθησης των εκπαιδευτικών, τις διαδικασίες, δράσεις και δραστηριότητες που αυξάνουν τις επαγγελματικές γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις των εκπαιδευτικών, ώστε να αλλάζουν τις αξίες και τα πιστεύω τους, αλλά και να βελτιώνουν τη μάθηση των μαθητών/μαθητριών τους (Bleicher, 2014). Η μετακίνηση από την επιμόρφωση (teacher training) και την επαγγελματική ανάπτυξη (professional development) –που προσφέρεται από κάποιον εξωτερικό παράγοντα, μέσω

προσχεδιασμένων προγραμμάτων– προς την επαγγελματική μάθηση (professional learning) αναδεικνύει τον/την εκπαιδευτικό ως ενεργό μανθάνοντα/μανθάνουσα που μετασχηματίζει τη διδακτική του/της πρακτική (Easton, 2008). Αυτή η μετακίνηση στην ορολογία συνοδεύεται από μετακίνηση προς μοντέλα επαγγελματικής μάθησης που χαρακτηρίζονται από αυξημένη επαγγελματική αυτονομία και αποσκοπούν στην ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών και τη θετική αλλαγή στην πρακτική τους (Kennedy, 2014). Με αυτό το σκεπτικό, λοιπόν, πραγματοποιούνται αλλαγές στη φιλοσοφία, καθώς και στην πολιτική που σχετίζεται με την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών στην Κύπρο, και έτσι, από το 2015, θεσμοθετείται η πολιτική αυτή, όπως επεξηγείται και στην υποενότητα που ακολουθεί.

1.1. Καινούρια θεώρηση της επαγγελματικής μάθησης

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Κύπρο εστίασε για χρόνια στην ανάπτυξη και την προσφορά επιμορφωτικών προγραμμάτων μέσω συνεδρίων, ημερίδων και κεντρικών επιμορφώσεων (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2015· Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου κ.ά., 2015), ενώ οι αξιολογήσεις των δράσεων αυτών επικεντρώθηκαν στον βαθμό ικανοποίησης των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών. Ωστόσο, η προσέγγιση αυτή δεν επιτρέπει να διαφάνεται ποιες από αυτές τις δράσεις έχουν πραγματικά θετική επίδραση στην εργασία των εκπαιδευτικών (Guskey, 2002).

Την περίοδο 2011-2014 το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο επιδίωξε τη δόμηση και προσφορά των Σεμιναρίων σε Σχολική Βάση. Η εστίαση αυτή βασίστηκε στο μοντέλο των Clarke και Hollingsworth (2002), σύμφωνα με το οποίο, για την αλλαγή των εκπαιδευτικών, κρίσιμο ρόλο διαδραματίζουν ο αναστοχασμός και η δραστηριοποίηση ως εμπλοκή σε πράξη (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2013).

Ακολουθώντας, τη σχολική χρονιά 2014-2015 επιχειρήθηκε, στο πλαίσιο των Σεμιναρίων σε Σχολική Βάση, η αξιοποίηση της μεθοδολογίας της έρευνας-δράσης, υπό την επιστημονική επιμέλεια της Καθηγήτριας Σοφίας Αυγητίδου (Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας), σε μια πρώτη μικρής εμβέλειας εφαρμογή, με τη συμμετοχή δεκατριών (13) σχολείων Προδημοτικής, Δημοτικής και Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης (Αυγητίδου, 2015α), με στόχο τη μεταφορά της διαδικασίας μάθη-

σης των εκπαιδευτικών στο περιβάλλον δράσης των εκπαιδευτικών, δηλαδή το σχολείο.

Το ίδιο διάστημα, τον Μάρτιο του 2015, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, η Επιστημονική Επιτροπή για την Επαγγελματική Μάθηση των Εκπαιδευτικών υιοθέτησε, σε μεγάλο βαθμό, τα συμπεράσματα και το σκεπτικό αυτής της πρώτης εφαρμογής (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2015). Η έκθεση που υποβλήθηκε από την Επιστημονική Επιτροπή οδήγησε στην απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου (2015) για θεσμοθέτηση της επαγγελματικής μάθησης, σύμφωνα με την οποία, κέντρο της επιμόρφωσης γίνεται το σχολείο και φορέας επιμόρφωσης το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Η πιλοτική εφαρμογή που ακολούθησε και η συζήτηση από την Επιτροπή Παρακολούθησης των διαφόρων πτυχών που περιλαμβάνονταν στην απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου του 2015, οδήγησε στην πρόσκληση Επιτροπής Εμπειρογνομόνων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για παροχή τεχνικής βοήθειας. Η έκθεση που υπέβαλε η εν λόγω Επιτροπή σύστηνε τη συνέχιση της εφαρμογής της επαγγελματικής μάθησης στα σχολεία, την οποία χαρακτήρισε ως πολιτική «αναπτυξιακής φύσης» (IPA/SRSS (EC), 2017, σελ. 3). Στη βάση των δεδομένων αυτών, ψηφίστηκε νέα απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου τον Ιούλιο του 2017. Η νέα απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου (2017), όρισε ότι, με σκοπό την ποιοτική βελτίωση της



παρεχόμενης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, καθώς και των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών/μαθητριών, όλα τα σχολεία όλων των βαθμίδων καλούνται να ετοιμάζουν και εφαρμόζουν Σχέδιο Δράσης για την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών τους, το οποίο αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του ευρύτερου Σχεδίου Βελτίωσης της Σχολικής Μονάδας. Επιδίωξη της πολιτικής για την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών είναι η δημιουργία επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης εντός του σχολείου.

1.2. Ιδιαιτερότητα της πολιτικής της επαγγελματικής μάθησης σε σχέση με άλλες πολιτικές στην Κύπρο αλλά και με άλλες χώρες

Η πολιτική για την επαγγελματική μάθηση αποτελεί, ίσως, το πρώτο επίσημο βήμα για θεσμοθέτηση της αυτονομίας του σχολείου και του/της εκπαιδευτικού σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα, αφού, στο πλαίσió της, οι υπό έμφαση στόχοι για τη σχολική χρονιά δεν καθορίζονται από το Υπουργείο. Αντίθετα, κάθε σχολείο καλείται να θέσει τους δικούς του στόχους, να διαμορφώσει το Σχέδιο Βελτίωσης της Σχολικής Μονάδας και, εντός αυτού, να διαμορφώσει το Σχέδιο Δράσης Επαγγελματικής Μάθησης των εκπαιδευτικών του (Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου κ.ά., 2020).

Αυτή η αλλαγή συνάδει και με το σκεπτικό της έρευ-

Με τον τρόπο αυτό, προωθήθηκε θεσμικά, για πρώτη φορά, η αποκέντρωση της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών στην κυπριακή εκπαίδευση. Η πολιτική αυτή αποτυπώνει μια στροφή προς τον δημοκρατικό επαγγελματισμό (Kennedy, 2014) στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο, κατά τα άλλα, ενέχει ποικίλα στοιχεία συγκεντρωτισμού. Στη συνέχεια, παρατίθενται τα ιδιαίτερα στοιχεία αυτής της πολιτικής, καθώς και οι ομοιοτητές της με άλλα εθνικά συστήματα που υιοθετούν την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών.

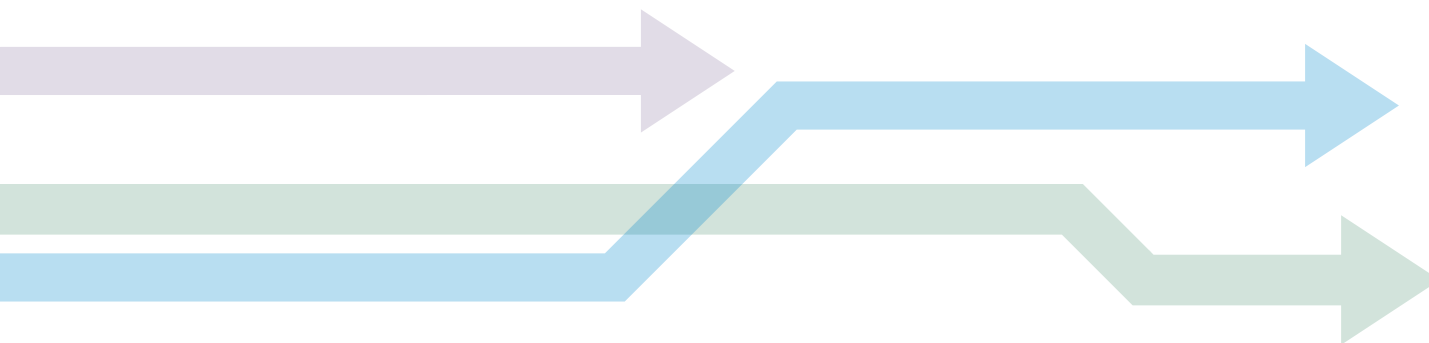
νας-δράσης που βρίσκεται στη βάση της πολιτικής της επαγγελματικής μάθησης (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2015). Η έρευνα-δράση αποτελεί βασική μεθοδολογία εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, ακριβώς γιατί στον πυρήνα της βρίσκεται η αρχή του συνδυασμού της δράσης με την έρευνα, που, εκ των πραγμάτων, θέτει υπό αμφισβήτηση τις καθιερωμένες πρακτικές/ρουτίνες και το status quo (Somekh & Zeichner, 2009). Ωστόσο, η έρευνα-δράση δεν αποτελεί μηχανισμό ελέγχου του έργου των εκπαιδευτικών, όπως ίσχυσε σε αρκετές νεοφιλελεύθερες κυβερνήσεις (Zeichner, 2003· Somekh & Zeichner, 2009), εφόσον

ξεκάθαρα διευκρινίζεται στην απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου ότι δεν συνδέεται με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού (Υπουργικό Συμβούλιο, 2017).

Η οπτική αυτή αποτυπώνεται και στην έκθεση της Επιτροπής Εμπειρογνομόνων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, που στηρίχθηκε σε δεδομένα της εφαρμογής κατά τη σχολική χρονιά 2016-2017. Στην έκθεση τονίζεται η ανάγκη συμπίεσης όλων των εμπλεκόμενων δομών και φορέων του Υπουργείου προς την κατεύθυνση της επαγγελματικής μάθησης, καθώς και η σημασία της εφαρμογής του διαμορφούμενου πρωτοκόλλου της πολιτικής για την επαγγελματική μάθηση (IPA/SRSS (EC), 2017). Το πρωτόκολλο αυτό, κατ' αρχήν, χαρακτηρίζεται από τη συλλογικότητα της απόφασης του σχολείου για το θέμα που το απασχολεί κατά προτεραιότητα, απόφαση στην οποία θα εστιάσει και η νοσηματοδότηση που οι εκπαιδευτικοί δίνουν στο θέμα που έχει επιλεγεί. Συνάμα, στηρίζεται στην οργάνωση εστιασμένων επιμορφωτικών δράσεων και άλλων δραστηριοτήτων, όπως σεμινάρια και εργαστήρια που σχεδιάζονται ειδικά για να υποστηρίξουν

τη διαδικασία. Κύριος στόχος είναι οι δράσεις που εφαρμόζονται να έχουν ως επίκεντρο τα ίδια τα παιδιά, αφού οι μαθητές και οι μαθήτριες είναι οι τελικοί αποδέκτες κάθε παρέμβασης προς την κατεύθυνση της βελτίωσης. Κυρίως, όμως, σύμφωνα με τους εμπειρογνώμονες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (IPA/SRSS (EC), 2017), προωθείται μέσω της δράσης των υποστηρικτών και υποστηρικτριών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, αφού αυτοί/αυτές δρουν ως διευκολυντές και διευκολύντριες της διαδικασίας και κατανοούν όχι μόνο τις ανάγκες και τις εμπειρίες αλλά και το όλο πλαίσιο, δηλαδή το συγκείμενο στο οποίο συν-εργάζονται και καλούνται να αναστοχαστούν οι εκπαιδευτικοί (Lange & Meany, 2013).

Η πολιτική για την επαγγελματική μάθηση αξιολογήθηκε ως δυναμική και αναπτυξιακή, εστιάζοντας στις δραστηριότητες που έχουν πρακτική εφαρμογή, καθώς και στις ανάγκες σε χρόνο και υποστήριξη για την εφαρμογή και την εξοικείωση με τις μεθοδολογίες της επαγγελματικής μάθησης, ώστε να χρησιμοποιηθεί για αλλαγή στη μάθηση εντός του σχολείου.





Επιπρόσθετα, η πολιτική αυτή προκρίνει την επικήντρωση, την ανάλυση και νοηματοδότηση των αναγκών των εκπαιδευτικών και τη μετατροπή αυτών των στοιχείων σε Σχέδιο Δράσης, που υλοποιείται με μαθησιακές δραστηριότητες και εφαρμογές σε επίπεδο ατόμου ή/και ομάδας, εντός ή/και εκτός του σχολείου. Επισημάνθηκε, ακόμη, ο κρίσιμος ρόλος του αναστοχασμού αλλά και ο κίνδυνος να παραμείνει επιφανειακός, αν αυτός αποκτήσει υποχρεωτικό χαρακτήρα. Παράλληλα, προτάθηκε η ενίσχυση της πολιτικής και με άλλες μεθοδολογίες, πέραν της έρευνας-δράσης, όπως οι μεθοδολογίες «μελέτης μαθήματος» (lesson study) ή «οι κύκλοι ποιοτικής διδασκαλίας και μάθησης» (quality teaching rounds) (IPA/SRSS (EC), 2017).

Οι πρακτικές που εφαρμόζονται στην Κύπρο συνάδουν σε μεγάλο βαθμό με αυτές που ακολουθούνται σε άλλες χώρες, όπως είναι η περίπτωση της Σκωτίας (Donaldson, 2011), αφού δίνεται και εκεί η δυνατότητα ολιστικής θεώρησης της επαγγελματικής μάθησης, τόσο μέσα από τις λειτουργίες της ίδιας της σχολικής μονάδας όσο και μέσω της ανάληψης της ευθύνης από τον/την ίδιο/α τον/την εκπαιδευτικό για την προώθηση της προσωπικής του/της μάθησης και ανάπτυξης.

Και στην περίπτωση αυτή η στόχος είναι:

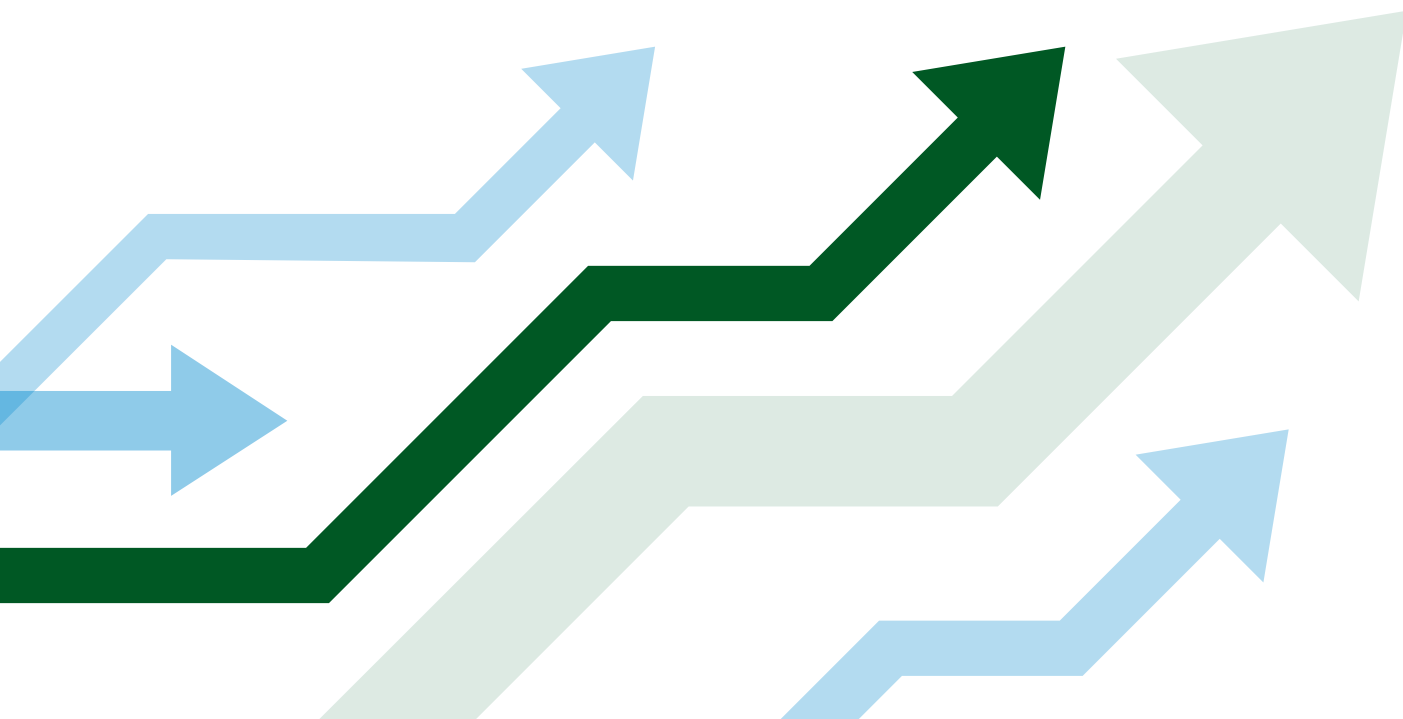
[η] δημιουργία στοχεζόμενων εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικών που λειτουργούν ως ερευνητές/ερευνήτριες και οι οποίοι/ες είναι ικανοί/ες, όχι απλά να διδάσκουν με επιτυχία, σε σχέση με τις τρέχουσες εξωτερικές προσδοκίες, αλλά εκπαιδευτικών που έχουν την ικανότητα να εμπλέκονται πλήρως στην πολυπλοκότητα του εκπαιδευτικού έργου και να αποτελούν τον βασικό παράγοντα στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών αλλαγών (Donaldson, 2011, σελ. 4).

Με παρόμοιο τρόπο, εθνικά συστήματα εκπαίδευσης με επιτυχή αποτελέσματα στις έρευνες του Οργανισμού Οικονομικής Ανάπτυξης και Συνεργασίας (ΟΟΣΑ), όπως αυτά του Καναδά (Βρετανική Κολούμπια), της Κίνας (Χονγκ Κονγκ, Σαγκάη) και της Σιγκαπούρης (Σιγκαπούρη), συσχετίζουν την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών με τον αναστοχασμό και τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, διερχόμενα έναν κύκλο συνεχούς βελτίωσης (Jensen et al., 2016). Σε αυτή τη διαδικασία διακρίνονται τρία (3) στάδια κατά τα οποία υπάρχει, αρχικά, αναστοχασμός σχετικά με το επιδιωκόμενο επίπεδο μάθησης των

παιδιών. Ακολούθως, επιχειρείται ανάπτυξη σχετικής διαφοροποιημένης εκπαιδευτικής πρακτικής που δύναται να εξυπηρετήσει τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα και, τέλος, λαμβάνει χώρα η αξιολόγηση των παρεμβάσεων. Όπως αναφέρουν οι Jensen κ.ά. (2016): «Τα συστήματα με υψηλές επιδόσεις μετασχηματίζουν τον κύκλο βελτίωσης σε μια κουλτούρα συνεχούς επαγγελματικής μάθησης που, εν καιρώ, μετατρέπει τα σχολεία σε πραγματικούς οργανισμούς μάθησης» (σελ. 4). Για τον καλύτερο σχεδιασμό του κύκλου βελτίωσης, επιδιώκεται η αποτελεσματική επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών, βασισμένη στις αρχές μάθησης ενηλίκων, καθώς και η «δημιουργία διακριτών ρόλων που οδηγούν στην επαγγελματική μάθηση» (ό.π.π.). Επιπρόσθετα, αναγνωρίζεται η ανάγκη «ανάπτυξης της εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών

μέσω έρευνας εντός του σχολείου που επικεντρώνεται στη βελτίωση της μάθησης των παιδιών», ενώ αναγνωρίζεται η ευθύνη τόσο των εκπαιδευτικών όσο και της διεύθυνσης του σχολείου «για τη δική τους επαγγελματική μάθηση, αλλά και των άλλων εκπαιδευτικών» (ό.π.π.). Τέλος, ενισχύεται η συνεργατική επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών σε όλα τα επίπεδα και στις καθημερινές τους δράσεις.

Στην επόμενη ενότητα (Ενότητα 2), παρουσιάζονται λεπτομερώς οι αρχές που διέπουν το κυπριακό πρόγραμμα επαγγελματικής μάθησης. Οι αρχές αυτές δύναται να λειτουργήσουν ως άξονες για τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και τον αναστοχασμό που χρειάζονται για ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα επαγγελματικής μάθησης στο σχολείο.



2

ΑΞΟΝΕΣ
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ
ΣΕ ΕΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

2. ΑΞΟΝΕΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΕ ΕΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζονται συγκεκριμένοι άξονες αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος επαγγελματικής μάθησης. Μετά την ολοκλήρωση της βιβλιογραφικής τεκμηρίωσης του κάθε άξονα, παρατίθενται ερωτήσεις που το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί (ατομικά

και συλλογικά) μπορούν να αξιοποιήσουν ως κατευθυντήριες γραμμές για τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και τον αναστοχασμό για το πρόγραμμα. Με το πέρας των δράσεων, οι ίδιοι άξονες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την τελική αξιολόγηση του προγράμματος.

2.1. Επικέντρωση στην ενεργό μάθηση του/της εκπαιδευτικού

Ένα πρόγραμμα επαγγελματικής μάθησης επικεντρώνεται στην ενεργό μάθηση του/της εκπαιδευτικού.

Ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα επαγγελματικής μάθησης προσανατολίζεται στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις επιθυμίες του/της επαγγελματία ενός τομέα, και σε αυτή την περίπτωση του/της εκπαιδευτικού, οδηγώντας με αυτό τον τρόπο σε «αλλαγές στις πρακτικές των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων» (Darling-Hammond et al., 2017, σελ. ν). Η απομάκρυνση από τον όρο *επαγγελματική επιμόρφωση* ή *επαγγελματική ανάπτυξη* υπογραμμίζει ότι η *επαγγελματική μάθηση*

είναι ακριβώς μια διαδικασία που επικεντρώνεται στον/στην εκπαιδευτικό και στο σχολείο όπου εργάζεται, ενώ δίνει επιπλέον έμφαση στην προσωπική φύση της εμπλοκής αυτής (Borko, 2004· Clarke & Hollingworth, 2002· Guskey, 2002).

Το άτομο, ως επαγγελματίας, βρίσκεται και στις δύο πλευρές του προγράμματος επαγγελματικής μάθησης, αφού ο/η εκπαιδευτικός στοχάζεται κριτικά και εντοπίζει τις δικές του/της ανάγκες, δυνατότητες και ενδιαφέροντα, ενώ το ίδιο κάνει και για τα

παιδιά της τάξης του/της, αλλά γενικότερα και για το σχολείο του/της. Ακολουθώντας, ο/η εκπαιδευτικός θέτει κατάλληλους στόχους, επιλέγει πόρους και διαδικασίες και εμπλέκεται σε επιμορφωτικές και άλλες δράσεις που στόχο έχουν να τον/την οδηγήσουν στη διαφοροποίηση των καθημερινών του/της πρακτικών. Με τον τρόπο αυτό, το πρόγραμμα επαγγελματικής μάθησης δημιουργεί και προσφέρει ευκαιρίες μάθησης που αφορούν άμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς, έχουν διάρκεια πέραν της μιας συνάντησης και αγγίζουν θέματα της επαγγελματικής τους ταυτότητας.

Οι στρατηγικές επαγγελματικής μάθησης στις οποίες μπορεί να εμπλακεί ένας/μία εκπαιδευτικός είναι

πολλές και αφορούν στις κριτικές συζητήσεις μεταξύ συναδέλφων, τη μελέτη εκπαιδευτικών υλικών, ενοτήτων, παιδαγωγικών κειμένων και έργων των παιδιών, τη συνεργασία σε μικρότερες ομάδες και με ειδικούς σε κάποιο θέμα, την επιμόρφωση και την εφαρμογή καινούριων μεθοδολογιών και διδακτικών προσεγγίσεων στην τάξη, τη συμμετοχή σε έρευνα-δράση, την παρακολούθηση μαθημάτων συναδέλφων και τη μελέτη της δικής του/της πρακτικής κ.ά. Με τον τρόπο αυτό, ο/η εκπαιδευτικός από αποδέκτης μιας επιμορφωτικής δράσης γίνεται ενεργός συμμετοχος στον σχεδιασμό ενός προγράμματος που αφορά στη διαφοροποίηση των πρακτικών του/της και στον αναστοχασμό σχετικά με τη δική του/της πορεία μάθησης.

Ερωτήματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος ως προς τον άξονα *ενεργός μάθηση του/της εκπαιδευτικού*

- Είναι το πρόγραμμα σε θέση να εμπλέξει τους/τις εκπαιδευτικούς σε νέα και πλούσια γεγονότα μάθησης;
- Συμμετέχουν οι εκπαιδευτικοί στην οργάνωση και διεκπεραίωση αυτών των μαθησιακών γεγονότων;
- Εμπεριέχει κάθε μαθησιακό γεγονός το στοιχείο του σχεδιασμού, αναστοχασμού και αναπροσδιορισμού;
- Εντοπίζονται πόροι, ευκαιρίες μάθησης και ειδικοί για το θέμα που απασχολεί το σχολείο;
- Τα μαθησιακά γεγονότα ενθαρρύνουν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών σε μικρότερες και μεγαλύτερες ομάδες και τη δικτύωσή τους με άλλα άτομα, φορείς και οργανισμούς που μπορούν να συνεισφέρουν στη δράση;



2.2. Ενθάρρυνση του αναστοχασμού

Ένα πρόγραμμα επαγγελματικής μάθησης ενθαρρύνει τον αναστοχασμό σε όλα τα στάδια του σχεδιασμού και της εφαρμογής του.

Όλοι/Όλες οι εκπαιδευτικοί διακρίνονται από εμπειρίες, στάσεις και πεποιθήσεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση, αλλά και από φιλοδοξίες και γνώσεις που διαμορφώνουν τη δική τους φιλοσοφία για το έργο τους, την καθημερινή τους πρακτική και την επαγγελματική τους ταυτότητα. Αν και ο αναστοχασμός είναι μια συνεχής διαδικασία αξιολόγησης εμπειριών και γνώσεων, και ως εκ τούτου και μια διαδικασία αλλαγής, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να στοχάζονται πιο κριτικά όταν συναντούν δυσκολίες, διλήμματα ή ερωτήματα που δεν μπορούν να απαντηθούν εύκολα. Ο αναστοχασμός είναι, λοιπόν, ένα σημαντικό μέρος της πραγματικότητας κάθε επαγγελματία του/της οποίου/οποίας η δράση δεν κατευθύνεται από στείρα τεχνική γνώση (Schön, 1983). Για τον λόγο αυτό, ένα πρόγραμμα επαγγελματικής μάθησης ενθαρρύνει την εμπλοκή σε διαδικασίες αναστοχασμού, ώστε ο/η εκπαιδευτικός να αντικρίσει πιο καθαρά την πρακτική του/της και να αναθεωρήσει ή και να δημιουργήσει εκ νέου τις δικές του/της θεωρίες μάθησης και διδακτικής.

Γενικότερα, ο αναστοχασμός στηρίζεται στη φιλοσοφική σκέψη του John Dewey, ο οποίος υποστηρίζει ότι με τη σκόπιμη εξέταση της νέας εμπειρίας, οδηγούμαστε σε τροποποίηση της συμπεριφοράς για τη

μελλοντική μας δράση (Dewey, 1938). Για τον λόγο αυτό, την παρούσα στιγμή:

Ο αναστοχασμός είναι αποδεχτός ως αναπόσπαστο μέρος της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών σε πανεπιστημιακό επίπεδο, τόσο από πλευράς θεωρητικού υπόβαθρου, αναγκαίου για την κατανόηση της διδασκαλίας, όσο και από πλευράς των πρακτικών προσεγγίσεων στη δράση στην τάξη (Beauchamp, 2015, σελ. 123).

Με το ίδιο σκεπτικό, ένα πρόγραμμα επαγγελματικής μάθησης ενθαρρύνει τον ατομικό και συλλογικό αναστοχασμό σε όλα τα στάδια σχεδιασμού και εφαρμογής του, με τρόπο ώστε οι εκπαιδευτικοί να βλέπουν κριτικά τις πρακτικές, τις ανάγκες και τις πεποιθήσεις τους, αλλά επίσης να αναθεωρούν τόσο αυτές όσο και την πορεία του προγράμματος.

Όπως γίνεται λοιπόν κατανοητό, η επαγγελματική μάθηση μοιράζεται κοινές αρχές με την έρευνα-δράση και συχνά εφαρμόζεται μαζί με αυτήν, ώστε να επιτρέπει στους/στις εκπαιδευτικούς να εντοπίζουν προβλήματα, ανάγκες ή δυνατότητες μάθησης, να περιγράφουν τα θέματα αυτά συλλέγοντας σχετικά

στοιχεία και τεκμήρια, να τα αναλύουν, να λαμβάνουν αποφάσεις και να δρουν, μέσω δραστηριοτήτων και εφαρμογών, που με τη σειρά τους θα αντιμετωπιστούν κι αυτές κριτικά. Κατά συνέπεια, ένα πρόγραμμα επαγγελματικής μάθησης δεν εφαρμόζει έτοιμες συνταγές, αλλά επιλέγει, αναλύει και σχεδιάζει αυτό που θεωρείται κατάλληλο για το σχολείο και τους/τις εκπαιδευτικούς στο συγκεκριμένο συγκείμενο.

Τα εργαλεία για τον αναστοχασμό και την κριτική θεώρηση είναι ποικίλα. Κάποια από αυτά είναι η συστημική παρατήρηση και ανάλυση στοιχείων, η αναστο-

χαστική πρακτική, η αυτοβιογραφική καταγραφή σε ημερολόγιο και ο κριτικός διάλογος ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς (Leitch & Day, 2000· Schwind et al., 2012). Καταληκτικά, αξίζει να αναφερθεί ότι ο αναστοχασμός θα πρέπει να λαμβάνει χώρα σε κάθε στάδιο του προγράμματος και σύμφωνα με συγκεκριμένα ερωτήματα, στόχους και κριτήρια που τίθενται. Η διαδικασία αυτή καθαυτή είναι η διαδικασία μάθησης των εκπαιδευτικών. Δεν είναι γραμμική και δύναται να διαφοροποιήσει τις επαγγελματικές τους ταυτότητες.

Ερωτήματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος ως προς τον άξονα *αναστοχασμός του/της εκπαιδευτικού*

- Υπάρχει προβληματισμός (ατομικός και συλλογικός) σχετικά με τα θέματα που πιθανόν να απασχολήσουν το σχολείο σε ένα πρόγραμμα επαγγελματικής μάθησης;
- Συνδέεται το θέμα με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις δυνατότητες και τις δράσεις των εκπαιδευτικών, αλλά και τις ανάγκες των παιδιών και του σχολείου;
- Έχουν την ευκαιρία οι εκπαιδευτικοί να σκεφτούν σχετικά με αυτά που γνωρίζουν ως προς το θέμα, αυτά που θέλουν να μάθουν, για τις δράσεις και τα αποτελέσματά τους;
- Χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί το τρίπτυχο ερωτημάτων «Τι; - Γιατί; - Και μετά τι;», δηλαδή επικεντρώνονται οι εκπαιδευτικοί στην επόμενη δράση τους, στον λόγο που αυτή λαμβάνει χώρα και στην πορεία που ακολουθούν γενικότερα;
- Έχουν την ευκαιρία οι εκπαιδευτικοί να συλλέξουν δεδομένα για το θέμα που τους απασχολεί και να αναστοχαστούν για αυτά, ώστε να επανακαθορίσουν το θέμα;
- Γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί πώς να εμπλακούν σε μια ερευνητική δράση ή πορεία διερεύνησης του θέματος;



2.3. Ανάδειξη του δυναμικού χαρακτήρα της επαγγελματικής ταυτότητας του/της εκπαιδευτικού

Ένα πρόγραμμα επαγγελματικής μάθησης αναδεικνύει τον δυναμικό χαρακτήρα της επαγγελματικής ταυτότητας του/της εκπαιδευτικού.

Οι προσωπικές εμπειρίες και οι επαγγελματικές εμπειρίες διέρχονται πολύπλοκες αλληλεπιδράσεις που διαμορφώνουν την επαγγελματική ταυτότητα ενός/μίας εκπαιδευτικού. Για τον λόγο αυτό, οι Schwind κ.ά. (2012) υποστηρίζουν ότι «η προσωπική και η επαγγελματική ζωή ενημερώνουν η μία την άλλη» (σελ. 225), ενώ οι Goodson και Cole (1994) αναφέρουν ότι οι προσωπικές και επαγγελματικές ζωές των εκπαιδευτικών «αλληλοεπηρεάζονται και αποκτούν σημασία από παράγοντες και συνθήκες που επικρατούν εντός και εκτός της τάξης και του σχολείου» (σελ. 88). Όπως διαφαίνεται, λοιπόν, προσωπικές και επαγγελματικές ταυτότητες δύσκολα διαχωρίζονται. Ωστόσο, πρέπει να υπογραμμιστεί ότι η επαγγελματική ταυτότητα του/της εκπαιδευτικού επηρεάζεται κυρίως από το γεγονός ότι ο/η εκπαιδευτικός ανήκει στη συλλογικότητα του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών. Ο/Η εκπαιδευτικός επιτελεί πολλαπλούς ρόλους που αφορούν στο επάγγελμά του/της, εντός της σχολικής μονάδας (ως παιδαγωγός, συνάδελφος, επιστήμονας, ερευνητής/ερευνήτρια), εντός του εκπαιδευτικού συστήματος και εκτός αυτού, αλλά και στο πλαίσιο της κοινωνίας γενικότερα (Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου κ.ά., 2020). Όπως γίνεται κατανοητό, οι επαγγελματικές ταυτότητες, εκτός από πολυδιάστατες, είναι ρευστές και με-

ταβαλλόμενες, καθώς επηρεάζονται από τις εξελίξεις που προέρχονται από το κοινωνικό και το εκπαιδευτικό σύστημα, τη θεωρία της εκπαίδευσης, την εκπαιδευτική πολιτική και πράξη, αλλά και από μικρότερης κλίμακας αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό συγκείμενο στο οποίο είναι ενταγμένος/η ο/η εκπαιδευτικός (Goodson & Cole, 1994· Connolly & Clandinin, 1999).

Όπως σχετικά συνοψίζουν οι Beijaard, Meijer και Verloop (2004): «Η ταυτότητα δεν είναι κάτι που έχει κανείς, αλλά κάτι που αναπτύσσει κατά τη διάρκεια όλης του της ζωής» (σελ. 107). Αυτό το γεγονός δεν μειώνει τη σημασία της επαγγελματικής ταυτότητας, η οποία μπορεί να λειτουργήσει σαν φακός, μέσω του οποίου ο/η εκπαιδευτικός ερμηνεύει και αναγνωρίζει τον εαυτό του/της ως συγκεκριμένο άτομο που υπάρχει και δρα σε συγκεκριμένο πλαίσιο (Gee, 2001).

Υπό αυτή τη λογική, ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα επαγγελματικής μάθησης ενθαρρύνει τον αναστοχασμό σχετικά με την επαγγελματική ταυτότητα των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών. Η ίδια η διαδικασία του

αναστοχασμού μπορεί να οδηγήσει στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, αφού: «Ο αναστοχασμός δεν επιτρέπει μόνο τη διερεύνηση της πρακτικής, αλλά και τον έλεγχο που έχει κάποιος στη δική του πρακτική» (Coke et al., 2015, σελ. 473). Γενικότερα, αλλαγές στις πρακτικές, μέσω της εξειδίκευσης σε νέα θέματα, προσεγγίσεις και μεθοδολογίες, αλλά και μέσω της απόκτησης καινούριων γνώσεων και δεξιοτήτων, επιφέρουν αλλαγές στις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών, ενισχύοντας το κίνητρο για δράση, την αυτενέργεια, την αυτονομία, τις ηγετικές ικανότητες και, κατ' επέκταση, την επαγγελματική ταυτότητα (Mowat & McMahon, 2019).

Ερωτήματα ως προς τον άξονα δυναμικός χαρακτήρας της επαγγελματικής ταυτότητας του/της εκπαιδευτικού

- Υπάρχει προβληματισμός (ατομικός και συλλογικός) σχετικά με το θέμα των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών, υπό τη μορφή των πιο κάτω ερωτημάτων:
 - Ποια είναι τα στοιχεία, οι εμπειρίες, οι γνώσεις, τα ενδιαφέροντα που καθορίζουν ποιος/ποια είμαι ως εκπαιδευτικός; Τι θέλω να ενισχύσω ή να αλλάξω και πώς θέλω να καλύψω την απόστασή αυτή;
 - Ποια είναι η εκπαιδευτική μου φιλοσοφία; Ποια είναι η προσωπική μου θεώρηση για τη διδασκαλία και τη μάθηση;
 - Ποιους ρόλους επιτελώ στην τάξη και ποιους στο σχολείο;
 - Πώς θέλω να διαφοροποιηθώ γενικότερα;
- Δίνονται ευκαιρίες να αναλάβει ο/η εκπαιδευτικός νέους ρόλους, όπως αυτόν του/της συντονιστή/συντονίστριας του προγράμματος επαγγελματικής μάθησης, αλλά και άλλους που αφορούν τη δική του/της μάθηση και αυτή των άλλων εκπαιδευτικών;
- Προσαρμόζεται το μοντέλο διοίκησης του σχολείου, ώστε να επιτρέπει τις πιο πάνω διαφοροποιήσεις;



2.4. Έμφαση στο συγκείμενο του σχολείου

Ένα πρόγραμμα επαγγελματικής μάθησης δίνει έμφαση στο συγκείμενο του σχολείου.

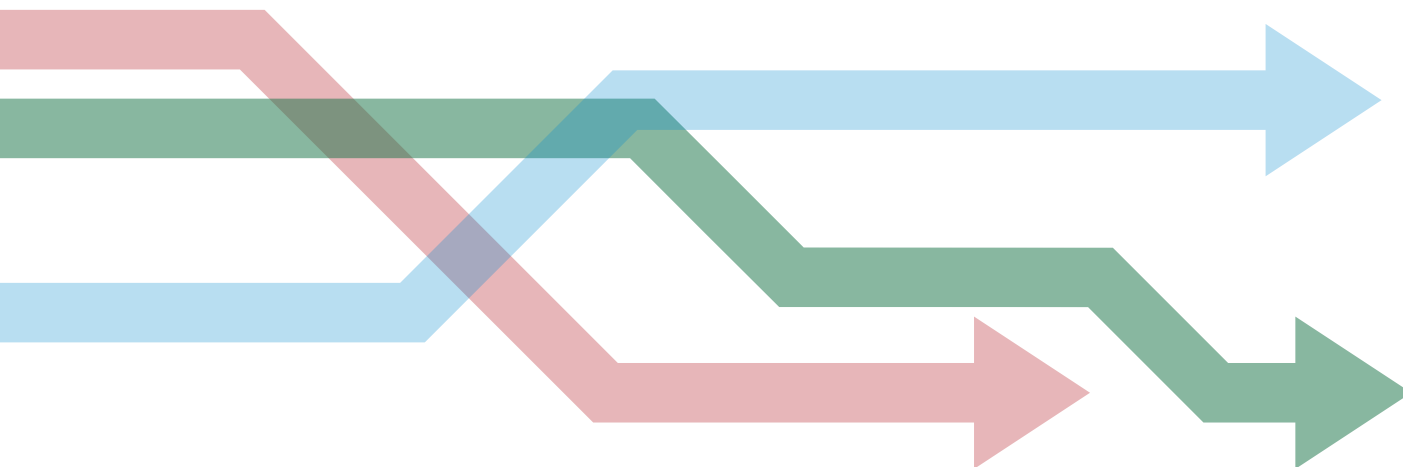
Ένα πρόγραμμα επαγγελματικής μάθησης έχει χαρακτηριστικά διαδικασιών που πηγάζουν από τη βάση του εκπαιδευτικού γίνεσθαι (μαθητές/μαθήτριες, εκπαιδευτικοί) και κινούνται προς την κορυφή (διεύθυνση του σχολείου, εκπαιδευτικό σύστημα). Αυτό σημαίνει ότι η έμφαση δίνεται στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα και στους/στις εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε αυτή, αφού είναι τα πρόσωπα που γνωρίζουν καλύτερα τις κύριες ανάγκες, προτεραιότητες και δυνατότητες του συγκείμενου.

Το συγκείμενο είναι πολύ σημαντικό για τις δυναμικές που αναπτύσσονται ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς, καθώς και για το κλίμα, την κουλτούρα και τις προτεραιότητες του σχολείου (Goodson & Cole, 1994). Περαιτέρω, το συγκείμενο επιδρά στην καθημερινή δράση των εκπαιδευτικών, καθώς και στις

πεποιθήσεις τους για την επαγγελματική τους ταυτότητα. Το περιβάλλον ενός/μίας εκπαιδευτικού, οι προσδοκίες προς το άτομο του/της και αυτά που επιτρέπει το ίδιο το άτομο να επιδρούν σε αυτό, έχουν ιδιαίτερο αντίκτυπο στην επαγγελματική του ταυτότητα (Reynolds, 1996). Αυτό συμβαίνει γιατί οι εκπαιδευτικοί τείνουν να ερμηνεύουν το συγκείμενό τους και οι ερμηνείες αυτές αλληλεπιδρούν με τη δόμηση των επαγγελματικών τους ταυτοτήτων. Για τους λόγους αυτούς, είναι πολύ σημαντικό σε ένα πρόγραμμα επαγγελματικής μάθησης οι εκπαιδευτικοί να έχουν μία καθαρή εικόνα του συγκείμενού τους (τρόπος διοίκησης/ηγεσίας, κουλτούρα μάθησης, κλίμα σχολείου, κουλτούρα συνεργασίας και δικτύωσης μεταξύ διαφορετικών παραγόντων) και του τρόπου που το θέμα αλληλεπιδρά με το συγκείμενο αυτό και με τους ίδιους.

Ερωτήματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος ως προς τον άξονα *συγκείμενο του σχολείου*

- Υπάρχει προβληματισμός (ατομικός και συλλογικός) σχετικά με το θέμα του προγράμματος επαγγελματικής μάθησης σε σχέση με το συγκείμενο;
- Συνδέεται το θέμα του προγράμματος με τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις δράσεις των εκπαιδευτικών, αλλά και με τις ανάγκες των παιδιών και του σχολείου;
- Υπάρχει κουλτούρα μάθησης και συνεργασίας που επιτρέπει την επιτυχή λειτουργία του προγράμματος; Πώς μπορούν να βελτιωθούν αυτές οι πτυχές;
- Προσφέρει το σχολείο (μέσω της συνεργασίας της διεύθυνσης και του προσωπικού) διευκολύνσεις, ώστε να γίνονται οι αναγκαίες δράσεις και να διαμορφώνονται περαιτέρω δυνατότητες συνεργασίας και ευκαιρίες μάθησης;
- Έχουν την ευκαιρία οι εκπαιδευτικοί του σχολείου να συλλέξουν δεδομένα για το θέμα που τους απασχολεί, να τα αναλύσουν και να αναστοχαστούν πάνω σε αυτά;
- Υπάρχουν οι συνθήκες για οργάνωση και υλοποίηση του προγράμματος κατά τη διάρκεια της χρονιάς, με προοπτική συνέχισης;
- Υπάρχει προβληματισμός για εξεύρεση πόρων και συνεργασιών;



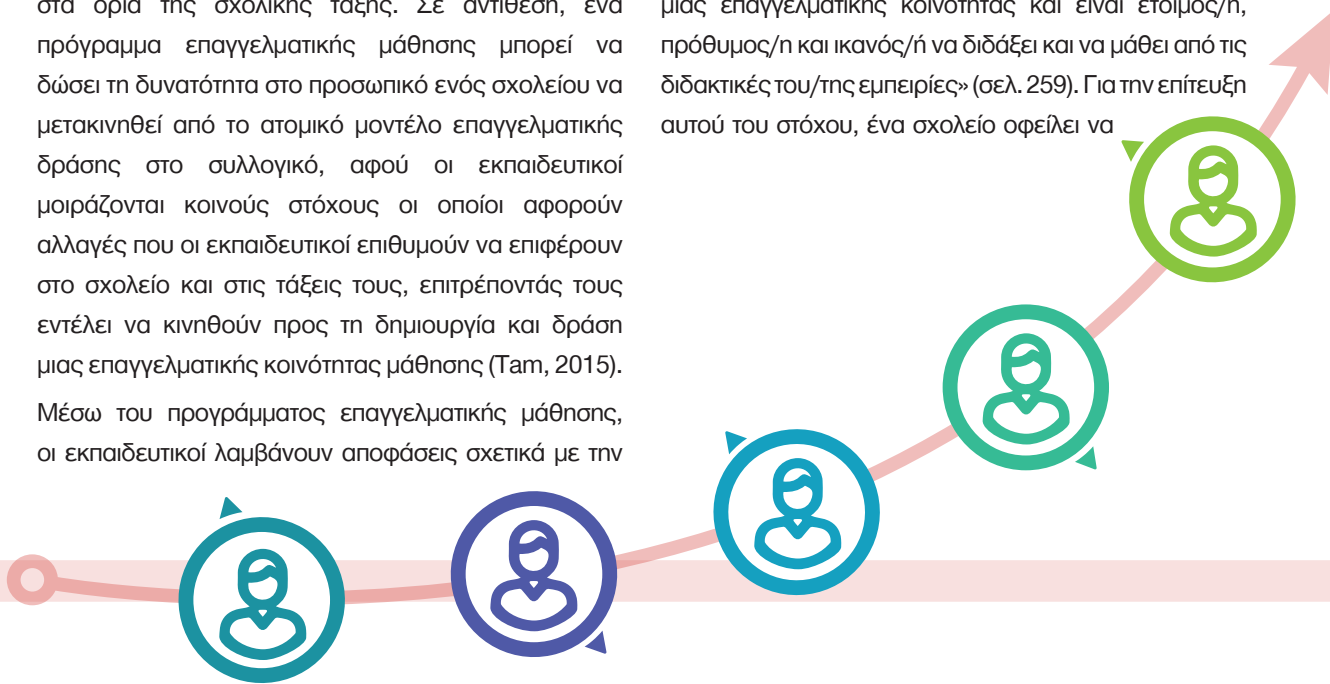


2.5. Ενίσχυση της συνεργασίας, της δικτύωσης και της δημιουργίας επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης

Ένα πρόγραμμα επαγγελματικής μάθησης ενισχύει τη συνεργασία, τη δικτύωση και τη δημιουργία επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης.

Τα συνεργατικά μοντέλα δράσης, οι κριτικές συζητήσεις, η παρακολούθηση της διδακτικής δράσης των συνάδελφων, η διαμόρφωση κοινών στόχων και το μοίρασμα της επαγγελματικής γνώσης έχουν αποδειχτεί σημαντικοί παράγοντες για τη διά βίου επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών (Boyle et al., 2005· Hofman & Dijkstra, 2010· Shulman & Shulman, 2004). Εντούτοις, υπάρχει ακόμη έντονη η κουλτούρα του/της απομονωμένου/ης εκπαιδευτικού του/της οποίου/οποίας η δράση περιορίζεται στα όρια της σχολικής τάξης. Σε αντίθεση, ένα πρόγραμμα επαγγελματικής μάθησης μπορεί να δώσει τη δυνατότητα στο προσωπικό ενός σχολείου να μετακινηθεί από το ατομικό μοντέλο επαγγελματικής δράσης στο συλλογικό, αφού οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται κοινούς στόχους οι οποίοι αφορούν αλλαγές που οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να επιφέρουν στο σχολείο και στις τάξεις τους, επιτρέποντάς τους εντέλει να κινηθούν προς τη δημιουργία και δράση μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης (Tam, 2015). Μέσω του προγράμματος επαγγελματικής μάθησης, οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με την

επαγγελματική τους πορεία, θεωρώντας τους εαυτούς τους ως συμμετέχοντες/συμμετέχουσες σε δράσεις διά βίου μάθησης. Υπό αυτή την προοπτική, οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση αφενός να επιμορφωθούν σε καινούριες περιοχές της παιδαγωγικής γνώσης και αφετέρου να συνεισφέρουν με δικές τους γνώσεις στις δράσεις εντός της σχολικής κοινότητας και της τάξης τους, αλλά και στην επιμόρφωση των συναδέλφων τους. Όπως σχετικά αναφέρουν οι Shulman και Shulman (2004) «Ένας/μία πετυχημένος/η εκπαιδευτικός είναι μέλος μιας επαγγελματικής κοινότητας και είναι έτοιμος/η, πρόθυμος/η και ικανός/ή να διδάξει και να μάθει από τις διδακτικές του/της εμπειρίες» (σελ. 259). Για την επίτευξη αυτού του στόχου, ένα σχολείο οφείλει να



θέσει το θέμα της συνεργασίας ως προτεραιότητα, ώστε να επιτρέψει τη δημιουργία και λειτουργία ομάδας ή και διαφορετικών ομάδων εκπαιδευτικών που συνδέονται με κοινούς στόχους και επιδιώξεις, αλλά και να ενθαρρύνει την αξιοποίηση των δυνατοτήτων του προσωπικού που μπορεί να προσφέρει εξειδικευμένη γνώση.

Η ανταλλαγή απόψεων και εμπειρίας, η συνεργασία, οι κοινοί σχεδιασμοί, οι συνδιδασκαλίες και οι αλληλοπαρακολουθήσεις μαθημάτων, καθώς και ο αναστοχασμός σε σχέση με τους κοινούς στόχους, την πορεία του προγράμματος και τις δράσεις, δύναται να οδηγήσουν στην ανάπτυξη συναδελφικότητας και συνεργασίας, αλλά και γενικότερα σε αλλαγές στο κλίμα και στην κουλτούρα του σχολείου. Πιο πέρα, μπορεί να

επιτρέψει τη δημιουργία δικτύων συνεργασίας πέραν της σχολικής μονάδας, πιθανόν με άλλα σχολεία, άτομα-ειδικούς, εκπαιδευτικούς και οργανισμούς. Όπως δηλώνουν εξάλλου οι Hofman και Dijkstra (2010):

[Τ]α δίκτυα που επικεντρώνονται στον αναστοχασμό, που αξιοποιούν υποομάδες και συναντήσεις οι οποίες υπογραμμίζουν την έμφαση στο περιεχόμενο, που προκαλούν ενθουσιασμό και δίνουν πληροφορίες, που δημιουργούν κοινότητες εκπαιδευτικών και επιτρέπουν την αξιοποίηση νέων υλικών/μεθόδων στην τάξη είναι από τους πιο υποσχόμενους τρόπους επαγγελματικής ανάπτυξης και ενίσχυσης του επαγγελματικού κινήτρου (σελ. 1031).

Ερωτήματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος ως προς τον άξονα συνεργασία, δικτύωση και δημιουργία επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης

- Υπάρχει προβληματισμός (ατομικός και συλλογικός) σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους οι τάξεις αλλά και το σχολείο μπορούν να μετατραπούν σε κοινότητες μάθησης;
- Υπάρχει προθυμία για σχεδιασμό και εφαρμογή δράσεων και ρουτινών που ενθαρρύνουν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, αλλά και των εκπαιδευτικών με άλλους παράγοντες όπως είναι τα παιδιά, οι γονείς, η κοινότητα, η ακαδημαϊκή κοινότητα;
- Υπάρχουν δυνατότητες δημιουργίας ομάδων εκπαιδευτικών που ασχολούνται με το ίδιο θέμα, στόχο, περιεχόμενο ή κοινή τάξη και προσέγγιση;
- Υπάρχουν δυνατότητες δημιουργίας ομάδων/δικτύων εκπαιδευτικών, όπου κάποιοι/ες επιμορφώνουν και άλλοι/ες επιμορφώνονται;
- Έχουν δημιουργηθεί ευκαιρίες για αναστοχασμό ως προς τα πιο πάνω;
- Υπάρχει χρόνος, χώρος και διάθεση για την οργάνωση των πιο πάνω;



2.6. Ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών σε ατομικό επίπεδο

Ένα πρόγραμμα επαγγελματικής μάθησης ενθαρρύνει τους/τις εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να οργανώσουν την επαγγελματική τους μάθηση σε ατομικό επίπεδο.

Λαμβάνοντας υπόψη τους άξονες αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος επαγγελματικής μάθησης, ένας/μία εκπαιδευτικός μπορεί να εμπλακεί στη διαδικασία και να προχωρήσει στον σχεδιασμό και την εφαρμογή του δικού του/της Σχεδίου Δράσης επαγγελματικής μάθησης που δύναται να αφορά αποκλειστικά στον/στην ίδιο/ίδια και την τάξη του/της, επικεντρωμένος/η στους άξονες που ήδη αναφέρθηκαν, δηλαδή στα εξής:

- ενεργός μάθηση των εκπαιδευτικών,
- αναστοχασμός των εκπαιδευτικών,
- αλλαγή των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών,
- συγκείμενο του σχολείου,
- συνεργασία, δικτύωση και δημιουργία επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης.

Ερωτήματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος ως προς τον άξονα ατομική οργάνωση επαγγελματικής μάθησης

- Ποιο θέμα με απασχολεί; Ποιο θέμα απασχολεί το σχολείο; Πώς μπορούν να συνδεθούν;
- Τι θέλω να διαφοροποιήσω στην πρακτική μου; Τι χρειάζεται να μάθω; Από πού/ποιον μπορώ να το μάθω;
- Ποια στρατηγική μάθησης μπορώ να επιλέξω για να μάθω αυτό που θέλω να μάθω; Μπορώ να παρακολουθήσω ή να συνεργαστώ με έναν/μία συνάδελφο;
- Μπορώ να παρακολουθήσω μία σχετική διάλεξη; Μπορώ να διαβάσω κάτι σχετικό και να το παρουσιάσω/συζητήσω στη συνεδρίαση προσωπικού;
- Αφού έχω επιμορφωθεί, ποιες δράσεις επιλέγω να σχεδιάσω/εφαρμόσω/διαφοροποιήσω στην τάξη μου;
- Πώς μπορώ να παρακολουθήσω την αποτελεσματικότητα των διαφοροποιήσεων ή παρεμβάσεων που έχω εφαρμόσει;
- Προς ποια κατεύθυνση/στόχο θα κάνω το επόμενο βήμα; Τι άλλο μπορώ να μάθω; Πώς μπορώ να μοιραστώ τη γνώση μου;



3

ΣΤΑΔΙΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ
ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ
ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ

3. ΣΤΑΔΙΑ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΚΑΙ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, στο πλαίσιο της εφαρμογής της Ενιαίας Πολιτικής για την Επαγγελματική Μάθηση των Εκπαιδευτικών (Υπουργικό Συμβούλιο, 2015, 2017), προσφέρει το Πρόγραμμα Υποστήριξης Επαγγελματικής Μάθησης (ΥΕΜ). Το Πρόγραμμα δομείται στη βάση αρχών που διέπουν αποτελεσματικά προγράμματα επαγγελματικής μάθησης εκπαιδευτικών, οι οποίες παρουσιάστηκαν στην Ενότητα 2 του παρόντος Οδηγού.

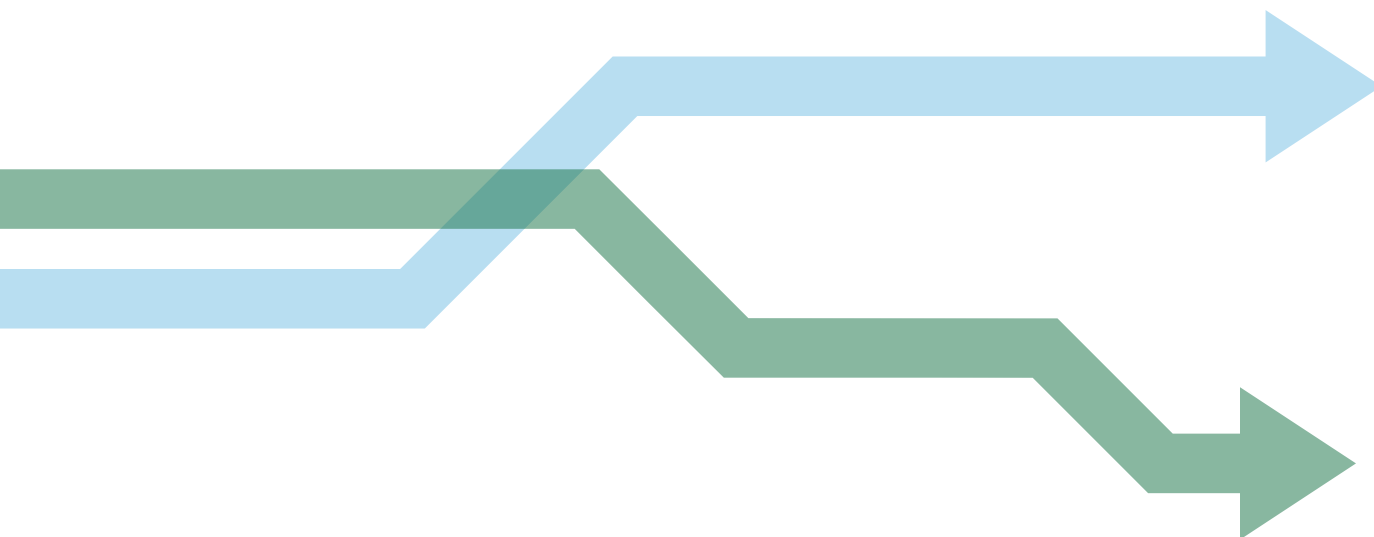
Στο Πρόγραμμα ΥΕΜ, το σχολείο συνεργάζεται στενά με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, έχοντας καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους, στήριξη από λειτουργό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, που δρα ως υποστηρικτής/υποστηρίκτρια. Το πρόσωπο αυτό αναλαμβάνει να στηρίζει το σχολείο στην προσπάθειά του να προωθήσει την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών του και συνεργάζεται στενά με το πρόσωπο (ή την ομάδα προσώπων) που συντονίζει

το Πρόγραμμα εντός του σχολείου (συντονιστής/ συντονίστρια επαγγελματικής μάθησης στο σχολείο).

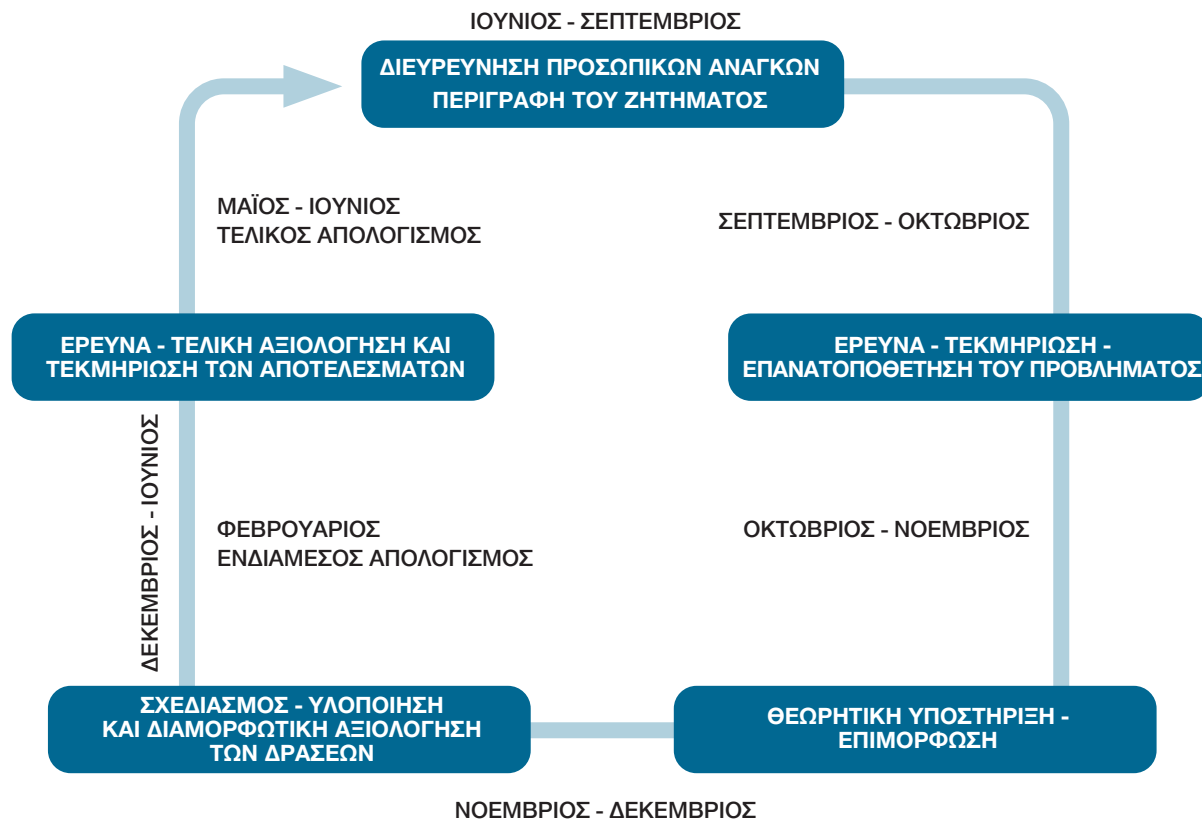
Στην περίπτωση που το πρόγραμμα επαγγελματικής μάθησης που εφαρμόζει το σχολείο δεν υποστηρίζεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το σχολείο μπορεί να ακολουθήσει τα στάδια που περιγράφονται στην ενότητα αυτή, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στους πόρους που το ίδιο διαθέτει για τη λειτουργία του προγράμματος και αξιοποιώντας τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου που μπορούν να επιτελέσουν ρόλους σχετικά με την επιμόρφωση, αλλά και με τον σχεδιασμό, τον συντονισμό και την υλοποίηση του προγράμματος. Επιπρόσθετα, το σχολείο μπορεί να αξιοποιήσει οποιεσδήποτε συνεργασίες με φορείς (π.χ. πανεπιστήμια), ή και άλλα προγράμματα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, όπως είναι τα Σεμινάρια σε Σχολική Βάση, τα Σεμινάρια για γονείς, τα Προαιρετικά Σεμινάρια, οι Ημέρες Εκπαιδευτικού ή το Διήμερο Εκπαιδευτικού.

Τα στάδια του Προγράμματος YEM, όπως παρουσιάζονται στο Διάγραμμα 3.1, αλλά και στην καταγραφή που ακολουθεί, συμπίπτουν σε μεγάλο βαθμό με τη μεθοδολογία της έρευνας-δράσης. Για τον λόγο αυτό, ακολουθούνται βασικές αρχές, όπως η διάγνωση αναγκών, η διερεύνηση πολλαπλών οπτικών, η αντιστοίχιση αναγκών και δράσεων, και φυσικά η υποστήριξη του αναστοχασμού. Παράλληλα, ή/και αναλόγως του συγκεκριμένου του σχολείου, μπορεί να επιλεγεί άλλη ή στοιχεία άλλης μεθοδολογίας, όπως είναι «οι κύκλοι ποιοτικής διδασκαλίας και μάθησης» (quality teaching rounds) ή η «μελέτη μαθήματος» (lesson study), διαδικασίες δηλαδή που ενθαρρύνουν τη συνεργασία μικρών ομάδων εκπαιδευτικών που σχεδιάζουν, παρακολουθούν μαθήματα και συζητούν αναστοχαστικά για αυτά (π.χ. Potari et al., 2010· Warwick et al., 2016· Bowe & Gore, 2017). Η αξιοποίηση μικτής αντί μονολιθικής μεθοδολογίας για την αντιμετώπιση ενός ζητήματος ή ερευνητικού ερωτήματος είναι κάτι

που ενισχύει πολλές φορές τις ανάγκες που προκύπτουν μέσα στο σχολείο. Γενικότερα, οι διερευνητικές πορείες που εφαρμόζονται στο πλαίσιο της YEM ενδέχεται να μην αξιοποιούν κατά γράμμα τα στοιχεία μιας μεθοδολογίας αλλά να επιλέγουν στοιχεία μίας ή συνδυασμού μεθοδολογιών με βάση το συγκεκριμένο του κάθε σχολείου. Πράγματι, οι Robson και McCartan (2016) αναφέρουν ότι ο συνδυασμός μεθοδολογιών είναι απόλυτα νόμιμος ή/και επιθυμητός, σε κάποιες περιπτώσεις, γιατί έτσι το ζήτημα αντιμετωπίζεται πιο περιεκτικά, σε σύγκριση με την αξιοποίηση μίας μόνο μεθοδολογίας. Υπάρχουν, ωστόσο, κάποια ενδεικτικά στάδια στη διαδικασία της έρευνας-δράσης, όπως εφαρμόζεται στο Πρόγραμμα YEM του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και αυτά αναφέρονται αναλυτικά, συνοδευόμενα με σχετικά παραδείγματα από εφαρμογές, στο υπόλοιπο της ενότητας. Υπάρχει επίσης ενδεικτικό χρονοδιάγραμμα που συνήθως τηρείται και μπορεί να μελετηθεί πιο κάτω.



ΤΑ ΣΤΑΔΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ



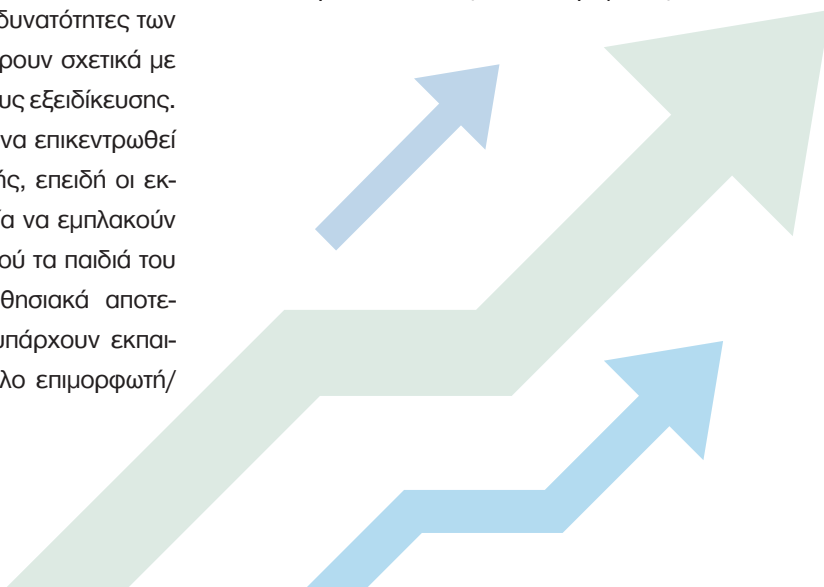
Διάγραμμα 3.1: Τα στάδια διαδικασίας του Προγράμματος ΥΕΜ (Διασκευή από Αυγητίδου, 2015α)

3.1. Διερεύνηση αναγκών – Περιγραφή του ζητήματος

Ένα σχολείο είναι ένα δίκτυο που αποτελείται από κόμβους και συνδέσεις. Ο/Η κάθε εκπαιδευτικός είναι ένας τέτοιος κόμβος, τοποθετημένος στο κοινό δίκτυο, έχοντας ωστόσο τη δική του/της μοναδική θέση και τις δικές του/της συνδέσεις. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχουν πολλά θέματα που απασχολούν το σχολείο ως σύνολο, αλλά και ότι τα θέματα αυτά μπορούν να διαφοροποιούνται και να ερμηνεύονται διαφορετικά στην περίπτωση κάθε εκπαιδευτικού. Υπό αυτή την προοπτική, ο καθορισμός ενός θέματος για σκοπούς επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών είναι μια δυναμική διαδικασία διαπραγμάτευσης ατομικών και συλλογικών αναγκών και δυνατοτήτων. Στόχος είναι η ισορροπία των αναγκών σε συλλογικό και ατομικό επίπεδο, ώστε να λαμβάνονται υπόψη τόσο οι επαγγελματικές ανησυχίες των εκπαιδευτικών όσο και άλλοι παράγοντες, όπως είναι οι ιδιαιτερότητες του μαθησιακού περιβάλλοντος και του συγκείμενου. Περαιτέρω, ο καθορισμός ενός θέματος μπορεί να προκύψει από τις δυνατότητες των ίδιων των εκπαιδευτικών να συνεισφέρουν σχετικά με ένα θέμα, λόγω της επαγγελματικής τους εξειδίκευσης. Ένα σχολείο, για παράδειγμα, μπορεί να επικεντρωθεί στη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής, επειδή οι εκπαιδευτικοί του δηλώνουν την επιθυμία να εμπλακούν σε σχετικές διαδικασίες μάθησης, αφού τα παιδιά του σχολείου παρουσιάζουν χαμηλά μαθησιακά αποτελέσματα. Ταυτόχρονα, στο σχολείο υπάρχουν εκπαιδευτικοί που μπορούν να λάβουν ρόλο επιμορφωτή/

επιμορφώτριας, αλλά και συντονιστή/συντονίστριας για ένα σχετικό πρόγραμμα.

Το πρώτο βήμα για ένα πρόγραμμα επαγγελματικής μάθησης γίνεται μέσα από τον προβληματισμό σχετικά με τα θέματα που απασχολούν το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, τη διάγνωση των αναγκών των εκπαιδευτικών σε θέματα επαγγελματικής μάθησης, αλλά και την επιδίωξη για κατάληξη σε ένα θέμα που λαμβάνει υπόψη όλους τους πιο πάνω παράγοντες. Με τον τρόπο αυτό, το σχολείο μπορεί να οδηγηθεί σε ξεκάθαρη στοχοθεσία που θα αποτελέσει τη βάση για την εκπόνηση Σχεδίου Δράσης επαγγελματικής μάθησης. Η πορεία προς την ικανοποίηση των αναγκών και την επίτευξη των στόχων των ίδιων των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων αποτελούν βασικές προϋποθέσεις επιτυχίας και μπορούν να δημιουργήσουν ευκαιρίες συνεργασίας και δικτύωσης υπό την προοπτική ενός κοινού οράματος.





ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ

Στο σχολείο πληθώρα προβλημάτων απασχολούσε τους/τις εκπαιδευτικούς: χαμηλά μαθησιακά αποτελέσματα, προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών στην τάξη και στο διάλειμμα, έλλειψη επικοινωνίας με τους γονείς και άλλα. Στην πρώτη συνάντηση με την υποστηρίκτρια από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο τονίστηκε η σημασία, αρχικά, της κατηγοριοποίησης και της προτεραιοποίησης των ζητημάτων και, κατόπιν, της επικέντρωσης σε ένα ζήτημα κάθε χρόνο. Η εστίαση σε ένα ζήτημα βοηθά το σχολείο να κατευθύνει τις δυνάμεις του και να έχει ορατά αποτελέσματα σε βάθος χρόνου. Σε πολλές περιπτώσεις, μάλιστα, η βελτίωση του σχολείου σε ένα ζήτημα επηρεάζει θετικά και άλλα ζητήματα. Όσο προχωρούσε η συζήτηση, γινόταν φανερό ότι ήταν αναγκαίο να γίνει διάγνωση αναγκών των εκπαιδευτικών του σχολείου, και προτάθηκε να χρησιμοποιηθεί ένας από τους τρόπους διάγνωσης αναγκών που συστήνεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για το Πρόγραμμα και βρίσκεται στη σχετική ιστοσελίδα του Ινστιτούτου. Βασικός στόχος ήταν το σχολείο να καταλήξει σε μια συγκεκριμένη και σαφή για όλους/όλες διατύπωση του ζητήματος που απασχολεί τους/τις εκπαιδευτικούς. Όταν άρχισε η διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί κατέγραψαν πολλά ζητήματα, τα οποία, εκ πρώτης όψεως, φαίνονταν διαφορετικά μεταξύ τους. Για παράδειγμα, συγκρούσεις στο διάλειμμα, συμπεριφορά μαθητών/μαθητριών, μη τήρηση των κανόνων (π.χ. τα παιδιά δεν φέρνουν τα βιβλία τους ή δεν μελετούν), εκφοβισμός, έγκαιρη προσέλευση στο μάθημα, έλλειψη σεβασμού απέναντι στον/στην εκπαιδευτικό, χαμηλά μαθησιακά αποτελέσματα. Ακολουθώντας, οι εκπαιδευτικοί εντόπισαν συσχετίσεις μεταξύ των ζητημάτων αυτών και, ομαδοποιώντας τα, τα ενέταξαν σε δύο μεγάλες κατηγορίες: «κλίμα του σχολείου» και «μαθησιακά αποτελέσματα», με την πλειονότητα των εκπαιδευτικών να τους/τις απασχολούν θέματα κλίματος του σχολείου. Με αυτό τον τρόπο, έγινε προτεραιοποίηση των ζητημάτων και αναδείχθηκε το κλίμα του σχολείου ως επικρατέστερο ζήτημα. Η συνέχεια της συζήτησης εστίασε στην ανάγκη περαιτέρω εξειδίκευσης του θέματος και οι εκπαιδευτικοί αποφάσισαν να δώσουν έμφαση στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών/μαθητριών, καθώς και των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/μαθητριών. Κατά τη συζήτηση, οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν τρόπους με τους οποίους το ζήτημα του κλίματος της τάξης και του σχολείου, και των σχέσεων ειδικότερα, συνδέεται με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Η όλη συζήτηση, που έγινε σε δημοκρατικό κλίμα, και η ευκαιρία που δόθηκε στους/στις εκπαιδευτικούς να δουν τις οπτικές των άλλων, οδήγησε τους/τις εκπαιδευτικούς στο να καταλήξουν ότι θα «φώτιζαν» τη βελτίωση των σχέσεων ως προτεραιότητα για την επαγγελματική τους μάθηση, αναγνωρίζοντας, ταυτόχρονα, και τους άλλους παράγοντες που «θα άφηναν πίσω», αλλά ήταν σχετικοί με το θέμα.

3.2. Έρευνα – Τεκμηρίωση – Επανατοποθέτηση του Ζητήματος

Βασικό χαρακτηριστικό της έρευνας-δράσης είναι ο συμμετοχικός και ο συνεργατικός χαρακτήρας της. Κύριοι στόχοι στη συνεργατική έρευνα-δράση είναι η διασφάλιση της κατανόησης και της συμμετοχής όλων των εμπλεκόμενων μερών, καθώς και η ενσωμάτωση των ιδεών και των προσδοκιών όλων σε όλες τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας (Schensul & Schensul, 1992· Cohen & Manion, 1994· Patton, 2015). Υιοθετώντας τις αρχές της συνεργατικής έρευνας-δράσης, το Πρόγραμμα YEM του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου επιδιώκει τη διερεύνηση των οπτικών όλων των εμπλεκόμενων, δίνοντας φωνή στους/στις εκπαιδευτικούς, τα παιδιά και τους γονείς. Η τριγωνοποίηση των οπτικών στο ζήτημα βοηθάει σε μια πιο βαθιά και ολοκληρωμένη κατανόησή του (Taylor, 2000). Παράλληλα, ο συμμετοχικός χαρακτήρας αυτής της διαδικασίας προωθεί τον εκδημοκρατισμό, επιτρέποντας την κατανομή ευθυνών, την κατάργηση παγιωμένων νοστροπιών και καθιστά όλους και όλες ορατούς/ές.

Αφού γίνει η διάγνωση αναγκών και το σχολείο καταλήξει στο θέμα που το απασχολεί και θα αποτελέσει την κατευθυντήρια γραμμή για τη μάθηση των εκπαιδευτικών, είναι σημαντικό, αφενός το θέμα να μετακινηθεί από ένα γενικό σε ένα πιο συγκεκριμένο και πρακτικό πλαίσιο, αλλά και να διερευνηθούν οι οπτικές άλλων εμπλεκόμενων. Η νοηματοδότηση δεν έγκειται τόσο στο να καταλήξουμε σε έναν κοινό ορισμό του θέματος, αλλά στο να κατανοήσουμε την προσωπική θεώρηση των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών, τις πολλαπλές

οπτικές, συμπεριλαμβανομένων αυτών των μαθητών/μαθητριών ή/και των γονέων, και να διέλθουμε σε έναν κριτικό διάλογο που θα δώσει πιο συγκεκριμένες κατευθύνσεις ως προς την πορεία του προγράμματος.

Ειδικά για τους/τις εκπαιδευτικούς, μια τέτοια διαδικασία έχει σκοπό να φέρει στην επιφάνεια τις απόψεις όλων σχετικά με το θέμα που τους/τις απασχολεί, π.χ. «τα μαθησιακά αποτελέσματα» ή οι «σχέσεις εντός του σχολείου», να αναδείξει διαφορετικές πλευρές του θέματος, συμφωνίες και διαφωνίες, και να κατευθύνει προς πιθανά σημεία σύγκλισης και επικέντρωσης της διερευνητικής διαδικασίας που θα απασχολήσει όλο το σχολείο. Η διαδικασία της νοηματοδότησης, ως συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων μεταξύ συναδέλφων για ένα σημαντικό θέμα, είναι μια μορφή κριτικού διαλόγου που δύναται να ενισχύσει το συναίσθημα της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, αφού θέτει κοινούς προβληματισμούς, βοηθά στην καλύτερη γνωριμία των εκπαιδευτικών, στη μεταξύ τους αλληλεπίδραση και στη δημιουργία βάσεων για μελλοντικές συνεργασίες.

Τόσο η διαδικασία της νοηματοδότησης, όσο και η διερεύνηση των οπτικών των άλλων εταίρων (π.χ. μαθητών/μαθητριών, γονέων), εμπεριέχουν το στοιχείο του αναστοχασμού, καθώς οι διαφορετικές απόψεις και θεωρίες που ακούγονται στη συζήτηση, υπό το φως των δεδομένων που αφορούν άλλους εταίρους, μπορούν να προκαλέσουν μια διαδικασία αναθεώρησης θεωριών, πρακτικών και ερμηνειών του συγκεκριμένου συγκείμενου.



ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ

Μετά από διάγνωση αναγκών που έγινε στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί, η διεύθυνση του σχολείου και ο υποστηρικτής από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο συμφώνησαν ότι το ζήτημα που απασχολούσε ήταν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Η δεύτερη συνεδρία του προσωπικού με τον υποστηρικτή της επαγγελματικής μάθησης έγινε με στόχο να δοθεί νόημα και περιεχόμενο στον όρο «μαθησιακά αποτελέσματα». Στη συζήτηση οι εκπαιδευτικοί προσπάθησαν να ορίσουν τι σημαίνει για τον καθένα και την καθεμία από αυτούς/αυτές «μαθησιακά αποτελέσματα». Αποδείχτηκε μια διαδικασία όχι τόσο εύκολη και αυτό προκάλεσε έκπληξη, γιατί οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ως δεδομένο ότι, όταν έθεσαν το συγκεκριμένο ζήτημα που τους/τις απασχολεί, αναφέρονταν όλοι και όλες στο ίδιο πράγμα! Δυο εκπαιδευτικοί μίλησαν για τα αποτελέσματα στα γραπτά δοκίμια, ένας άλλος για συμμετοχή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία γενικά, μια εκπαιδευτικός αναφέρθηκε σε διαμορφωτική αξιολόγηση, δύο άλλες στα αποτελέσματα διεθνούς έρευνας και ένας εκπαιδευτικός στους δείκτες επιτυχίας και επάρκειας στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Σε ένα σχολείο που όλοι και όλες σχεδόν οι εκπαιδευτικοί έθεσαν «τα μαθησιακά αποτελέσματα» ως ζήτημα που τους/τις απασχολούσε για την επαγγελματική τους μάθηση, διαπίστωσαν, με απλή παράθεση της προσωπικής θεώρησης του καθενός και της καθεμίας, ότι δεν εννοούσαν το ίδιο πράγμα. Παρά την αναστάτωση που δημιουργήθηκε, μέσα από τη συζήτηση, οι εκπαιδευτικοί συνειδητοποίησαν τη σημασία των διαφορετικών οπτικών και πόσο η θεώρησή τους μπορεί να είναι παραγωγική. Ακόμη πιο παραγωγική μπορεί να γίνει η θεώρηση αυτή, εάν ακουστούν και οι απόψεις των παιδιών και των γονέων τους. Γι' αυτό οι εκπαιδευτικοί αποφάσισαν, σε πρώτη φάση, να διερευνήσουν τις απόψεις των παιδιών για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί κατάλαβαν ότι σε τέτοιες διαδικασίες είναι διαφωτιστικό να γνωρίζουμε πώς αντιλαμβάνονται οι σημαντικοί άλλοι το ζήτημα, ακόμα και ότι διαφωνούμε, γιατί βασική επιδίωξη της διαδικασίας της επαγγελματικής μάθησης δεν είναι να συμφωνούμε όλοι, αλλά να κατανοήσουμε ότι διαφωνούμε αναγνωρίζοντας τις διαφορετικές οπτικές. Η συζήτηση αυτή αποτέλεσε το έναυσμα και δημιούργησε την ανάγκη για απόκτηση κοινού θεωρητικού υπόβαθρου αναφορικά με το ζήτημα που τους/τις απασχολούσε.

3.3. Θεωρητική υποστήριξη – Επιμόρφωση

Αφού οι απόψεις όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου έχουν εκτεθεί και το θέμα έχει καθοριστεί επακριβώς, ακολουθεί το στάδιο κατά το οποίο οι εκπαιδευτικοί θα δουν πώς αυτό παρουσιάζεται στη θεωρία και στην πράξη, ώστε να μπορέσουν να σχεδιάσουν τις δικές τους δράσεις. Προκειμένου να γίνει αυτή η θεωρητική κατατόπιση και ίσως μετατόπιση, το σχολείο χρειάζεται να αναζητήσει το άτομο ή τον οργανισμό που δύναται να εμπλέξει τους/τις εκπαιδευτικούς σε μια μαθησιακή διαδικασία που αφορά στο θέμα τους, όπως το έχουν αρχικά εξειδικεύσει.

Το άτομο που θα προσφέρει την επιμόρφωση μπορεί να είναι εκπαιδευτικός του σχολείου με σχετική εξειδίκευση και εμπειρία στο θέμα. Σε περίπτωση που αυτό

δεν συμβαίνει και το σχολείο θα προσεγγίσει ένα άτομο εκτός σχολείου, είτε μέσω κάποιου μέλους του προσωπικού είτε μέσω του υποστηρικτή/της υποστηρίκτριας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου –αν το σχολείο δέχεται τέτοια στήριξη– τότε, είναι σημαντικό, ο επιμορφωτής ή η επιμορφώτρια να γνωρίζει τις θεωρήσεις των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών για το ζήτημα που απασχολεί το σχολείο, τις πτυχές στις οποίες θέλουν να επικεντρωθούν οι εκπαιδευτικοί και κάποιες πληροφορίες για το συγκεκριμένο. Με αυτό τον τρόπο, η επιμορφωτική παρέμβαση γίνεται με βάση τις πραγματικές ανάγκες του σχολείου τη δεδομένη στιγμή (custom made). Επιπλέον, η επιμορφωτική παρέμβαση μπορεί να οδηγήσει σε περαιτέρω αναστοχασμό για το θέμα, για τις ανάγκες και επιθυμίες των εκπαιδευτικών, αλλά και για το συγκεκριμένο.





ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ

Η ημερομηνία της επιμόρφωσης για το θέμα της υπευθυνότητας των μαθητών/μαθητριών που τέθηκε ως θέμα προτεραιότητας για το σχολείο ορίστηκε εντός Οκτωβρίου. Στις συζητήσεις που προηγήθηκαν μεταξύ της υποστηρίκτριας από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, του συντονιστή επαγγελματικής μάθησης, της διευθύντριας και των εκπαιδευτικών του σχολείου είχε τονιστεί η ανάγκη για πρακτικές λύσεις στο ζήτημα, δηλαδή για κάτι που μπορεί να λειτουργήσει ως κοινός κώδικας επικοινωνίας, ένα «συμφωνητικό» ανάμεσα στους/στις μαθητές/μαθήτριες και στους/στις εκπαιδευτικούς.

Η υποστηρίκτρια επικοινωνήσε αρκετές φορές αυτό το διάστημα τηλεφωνικά, μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και διά ζώσης με την εισηγήτρια, ώστε η επιμορφωτική παρέμβαση να ανταποκριθεί στις συγκεκριμένες ανάγκες των εκπαιδευτικών του σχολείου. Η υποστηρίκτρια μετέφερε στην εισηγήτρια τις διαφορετικές οπτικές των εκπαιδευτικών για το ζήτημα της υπευθυνότητας των μαθητών/μαθητριών, καθώς και την ανάγκη τους να καθοριστεί εξ αρχής ένα πλαίσιο, τόσο θεωρητικό όσο και πρακτικό για το τι νοείται υπευθυνότητα των μαθητών/μαθητριών. Παράλληλα, η υποστηρίκτρια ενημέρωσε την εισηγήτρια για τις απόψεις των μαθητών/μαθητριών, όπως διαφάνηκαν από τη διερεύνηση της δικής τους οπτικής. Σε αυτές τις συζητήσεις για τον τρόπο που θα ήταν πιο ωφέλιμο να τεθεί το ζήτημα, η εισηγήτρια, ως εκπαιδευτική ψυχολόγος, υποστήριζε ότι έπρεπε να προταθεί ολιστική προσέγγιση στο θέμα της υπευθυνότητας, η οποία θα συμπεριλάμβανε και τους/τις εκπαιδευτικούς ή/και τους γονείς, γεγονός που ενδεχομένως να προκαλούσε αντιδράσεις, γι' αυτό υπήρξε έντονος προβληματισμός.

Κατά την επιμορφωτική συνάντηση, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν επιφυλάξεις για όσα άκουγαν από την επιμορφώτρια, αναφέροντας ότι έρχεται «από έξω», «από ένα γραφείο», και δεν γνωρίζει το συγκεκριμένο του σχολείου. Η στάση τους άλλαξε όταν την άκουσαν να μεταφέρει, επί λέξει κάποιες φορές, τις απόψεις των ιδίων, όσο και αυτές των μαθητών/μαθητριών, όπως είχαν διατυπωθεί κατά τα προηγούμενα στάδια του προγράμματος. Η επιμορφώτρια πρότεινε πρακτικούς, ρεαλιστικούς και εύκολα εφαρμόσιμους και μετρήσιμους τρόπους ελέγχου και βελτίωσης της στάσης των μαθητών/μαθητριών, σε σχέση με την υπευθυνότητά τους και έγινε φανερό ότι είχε προσαρμόσει την επιμορφωτική συνάντηση, λαμβάνοντας υπόψη όλη την πληροφόρηση που της είχε δώσει η υποστηρίκτρια. Όταν προς το τέλος αναφέρθηκε στην ανάγκη για αναθεώρηση της στάσης και των ιδίων των εκπαιδευτικών σε σχέση με την υπευθυνότητά τους, οι εκπαιδευτικοί προβληματίστηκαν αλλά δεν ήταν αρνητικοί/ες, ενώ είδαν θετικά την ιδέα να διερευνήσουν τις απόψεις και των γονέων σε σχέση με το ζήτημα.

3.4. Σχεδιασμός – Υλοποίηση – Διαμορφωτική αξιολόγηση των δράσεων

Μετά την επιμορφωτική ή τις επιμορφωτικές συναντήσεις, ακολουθεί το σημαντικότερο ίσως μέρος της διαδικασίας που είναι ο σχεδιασμός και η υλοποίηση δράσεων επαγγελματικής μάθησης από τους/τις εκπαιδευτικούς. Η στοχοθεσία και οι δράσεις, που ανταποκρίνονται στους επιμέρους στόχους, απαρτίζουν το Σχέδιο Δράσης Επαγγελματικής Μάθησης του σχολείου, το οποίο αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του ευρύτερου Σχεδίου Βελτίωσης της Σχολικής Μονάδας (Υπουργικό Συμβούλιο, 2017). Τη γενική ευθύνη για το Σχέδιο Δράσης και την παρακολούθηση της εφαρμογής του έχει το άτομο που ορίζεται ως ο/η συντονιστής/συντονίστρια επαγγελματικής μάθησης του σχολείου (συνήθως άτομο στη θέση παιδαγωγικού συμβούλου ή βοηθού διευθυντή/διευθύντριας). Σε μεγάλες σχολικές μονάδες είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική η δημιουργία συντονιστικής ομάδας επαγγελματικής μάθησης, που διευκολύνει την επικοινωνία και τις διαδικασίες. Για τη δόμηση και τη συνεχή (ανα)διαμόρφωση του Σχεδίου Δράσης Επαγγελματικής Μάθησης, τα σχολεία έχουν στη διάθεσή τους την Ηλεκτρονική Πύλη Επαγγελματικής Μάθησης, που ετοιμάστηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ως ένα ηλεκτρονικό εργαλείο που κατευθύνει τις σχολικές μονάδες να καταχωρίσουν τους στόχους που επιλέγουν να επιδιώξουν, καθώς και τις δράσεις που θα οργανώσουν στην πορεία υλοποίησης των στόχων αυτών (βλ. Υποενότητα 5.1.).

Η οργάνωση του Σχεδίου Δράσης συμβάλλει ώστε τα σχολεία να ακολουθήσουν λογικά και σταθερά βήματα

με σκοπό την προώθηση του βασικού θέματος που απασχολεί τη σχολική μονάδα, διασυνδέοντας τις δράσεις που σημειώνονται στο Σχέδιο με το εκπαιδευτικό έργο που υλοποιείται στο σχολείο, άρα με τους μαθητές και τις μαθήτριες του σχολείου. Ειδικότερα, το Σχέδιο Δράσης Επαγγελματικής Μάθησης ενός σχολείου είναι ένα πλάνο που οργανώνει όλες τις δράσεις επαγγελματικής μάθησης που προγραμματίζονται, στη βάση του θέματος που έχει τεθεί ως προτεραιότητα για το συγκεκριμένο σχολείο, μετά και από τη διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών του, της θεώρησης των οπτικών των άλλων (γονέων, παιδιών κ.ά.) και τις επιμορφωτικές δράσεις στο σχολείο. Βασικό στοιχείο στο Σχέδιο Δράσης είναι η συσχέτιση μεταξύ στόχων και δράσεων, με τρόπο που οι στόχοι να περιγράφουν τις αλλαγές που οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να δουν στα παιδιά του σχολείου και οι δράσεις να αποτυπώνουν εύστοχους τρόπους επιδίωξης των στόχων που τίθενται.

Στη διαδικασία σχεδιασμού και υλοποίησης του Σχεδίου Δράσης εμπλέκεται ολόκληρη η σχολική μονάδα. Κατ' αρχάς, γίνεται αξιοποίηση της επιμορφωτικής συνάντησης ή των επιμορφωτικών συναντήσεων, αφού αυτές δίνουν την ευκαιρία για τη δημιουργία κοινού θεωρητικού πλαισίου και των πρώτων εισηγήσεων για δράσεις και πρακτικές που ανταποκρίνονται στον ή στους επιδιωκόμενους στόχους που έχουν τεθεί (π.χ. μελέτη των πρακτικών ή των σημειώσεων από την επιμορφωτική συνάντηση). Η «μετάβαση» αυτή από το θεωρητικό πλαίσιο στην πράξη αποτελεί ένα κρίσιμο



σημείο στην πορεία κάθε προγράμματος επαγγελματικής μάθησης στο σχολείο, για αυτό η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε κάθε στάδιο του σχεδιασμού, η συλλογική λήψη αποφάσεων και η ανάπτυξη σχέσεων ισοτιμίας και συνεργασίας ενισχύουν την αποδοχή, την εγκυρότητα και την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας. Για τον σχεδιασμό δράσεων και την εφαρμογή πρακτικών, κάθε εκπαιδευτικός καλείται να αναστοχαστεί ποια ή ποιες πρακτικές είναι χρήσιμο να εφαρμόσει στο σχολείο, ώστε να είναι όσο το δυνατόν πιο συστηματική και συλλογική η επιδίωξη του στόχου ή των στόχων που έχουν τεθεί. Το πλάνο δράσης κάθε εκπαιδευτικού είναι σημαντικό να είναι απλό και εφικτό, απόρροια ατομικής απόφασης που συνυπολογίζει τη θεωρία και τυχόν πρακτικές που έχουν παρουσιαστεί, τα δεδομένα από τις οπτικές των άλλων (π.χ. μαθητών/μαθητριών) και στοιχεία του συγκείμενου. Οι δράσεις που θα επιλεγούν από κάθε εκπαιδευτικό θα πρέπει να επιτρέπουν την εξοικείωση του/της εκπαιδευτικού με τη νέα θεωρητική και πρακτική γνώση, αλλά, παράλληλα, να δίνουν ευκαιρίες για εφαρμογές που φτάνουν στους μαθητές και στις μαθήτριες στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού έργου. Για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των δράσεων, ανάλογα πάντα με το συγκείμενο, συστήνεται οι εκπαιδευτικοί να αναπτύξουν μεταξύ τους συνεργασίες σε υποομάδες με βάση κριτήρια (π.χ. ειδικότητα, υπεύθυνοι/ες τμημάτων, διδασκαλία τμημάτων ίδιας τάξης), με τρόπο που οι συνέργειες στην υποομάδα να προσφέρουν ένα θετικό πλαίσιο δράσης κάθε εκπαιδευτικού ξεχωριστά, καθώς και ευκαιρίες για ατομικό και συλλογικό

αναστοχασμό σχετικά με τις δράσεις και πρακτικές που εφαρμόζονται.

Ανάλογα πάντα με το θέμα και τους στόχους, καθώς και τις ιδιαιτερότητες του συγκείμενου του σχολείου, οι δράσεις που επιλέγονται κάθε φορά είναι ποικίλες, αλλά αφορούν συντονισμένα τόσο ατομικές πρωτοβουλίες, όσο και πρωτοβουλίες μικρότερων ή μεγαλύτερων υποομάδων εκπαιδευτικών ή και δράσεις της ολομέλειας του συλλόγου των εκπαιδευτικών. Ανεξάρτητα από το είδος των δράσεων που επιλέγονται και εφαρμόζονται (π.χ. σχεδιασμός και διδασκαλία ή συνδιδασκαλία μαθημάτων, βιωματικά εργαστήρια για μαθητές/μαθήτριες ή/και με γονείς/κηδεμόνες, συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών στη λήψη αποφάσεων, στρατηγικές διαχείρισης συγκεκριμένων ζητημάτων, δράσεις προώθησης θετικών συμπεριφορών κ.ο.κ.), απαραίτητο στοιχείο είναι η συστηματική αξιοποίησή τους για ατομικό και συλλογικό αναστοχασμό με βάση ερωτήματα που σχετίζονται με τη στόχευση που είχαν, τον τρόπο εφαρμογής τους, την αποτελεσματικότητά τους, τη συνεισφορά τους στη συλλογική προσπάθεια του σχολείου. Ατομικές δράσεις και δράσεις των υποομάδων είναι σημαντικό να κοινοποιούνται και να αποτελούν αντικείμενο αναστοχασμού σε συναντήσεις ευρύτερων ομάδων εκπαιδευτικών και της ολομέλειας, ώστε η εμπειρία που συσσωρεύεται από τις δράσεις αυτές να διαχέεται και η υποστήριξη της μάθησης των εκπαιδευτικών να διεξάγεται ως συνέργεια με άλλες/άλλους συναδέλφους στο συγκείμενο του σχολείου.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ

Το σχολείο, έχοντας επιλέξει ως θέμα τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, έθεσε δύο στόχους, τους οποίους είχε πρόθεση να επιδιώξει κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Ο ένας στόχος σχετιζόταν με την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τεχνικές διαφοροποίησης και την εφαρμογή τους στην τάξη. Ο δεύτερος αφορούσε στη βελτίωση της ανταπόκρισης των μαθητών και μαθητριών στις διάφορες δραστηριότητες/εργασίες στην τάξη. Για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του Σχεδίου Δράσης Επαγγελματικής Μάθησης του σχολείου, μετά και από σχετικές επιμορφωτικές συναντήσεις, οι εκπαιδευτικοί, με βάση την ειδικότητα και τα γνωστικά αντικείμενά τους, καθώς και την ηλικία των μαθητών και μαθητριών που δίδασκαν, επέλεξαν κάποιες τεχνικές διαφοροποίησης, τις οποίες κατά τη διάρκεια της χρονιάς θα ενσωμάτωναν σε κάποια από τα μαθήματά τους. Κάποιοι οργανώθηκαν σε μικρές ομάδες συνεργασίας και άλλοι έκαναν τις επιλογές τους ατομικά. Έτσι, κάθε εκπαιδευτικός του σχολείου καθόρισε ατομικά ή σε συνεργασία με άλλους/άλλες, ένα χρονικό πλαίσιο, στο διάστημα του οποίου θα δοκίμαζε/εφαρμόζε τεχνικές διαφοροποίησης σε τουλάχιστον δύο μαθήματα (μίας ή δύο διδακτικών περιόδων) στην τάξη. Παράλληλα, δύο εκπαιδευτικοί, εγγράφηκαν σε Προαιρετικό Σεμινάριο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για το θέμα, για να επεκτείνουν τις γνώσεις τους και να έχουν την ευκαιρία να επιμορφωθούν περαιτέρω. Η συντονίστρια επαγγελματικής μάθησης του σχολείου κατέγραψε τις δράσεις στην Ηλεκτρονική Πύλη Επαγγελματικής Μάθησης, σημειώνοντας και την προγραμματισμένη χρονική περίοδο υλοποίησής τους.

Ο αναστοχασμός πριν από τη δράση, κατά τη δράση και μετά από τη δράση (Schön, 1983) αποτελεί την ουσία κάθε προγράμματος επαγγελματικής μάθησης, γιατί προσφέρει ευκαιρίες για τη λήψη αποφάσεων και αποτίμηση των αποφάσεων αυτών διαμορφωτικά. Για αυτό, η διαμορφωτική αξιολόγηση των δράσεων σε τακτά χρονικά διαστήματα επιτρέπει στους/στις εκπαιδευτι-

κούς να έχουν συνεχή εποπτεία της μάθησής τους και να εισέρχονται σε διαδικασίες αναστοχασμού, επαναπροσανατολισμού και ρύθμισης, αφού μπορούν να διαπιστώσουν τα θετικά και τα αρνητικά που προκύπτουν από την εφαρμογή των δράσεων αυτών, αλλά και να εκτιμήσουν τον βαθμό της αποτελεσματικότητάς τους. Η εκτίμηση αυτή αποτελεί τη βάση για περαιτέρω λήψη





απόφασης σχετικά με το ποιες δράσεις είναι χρήσιμο να συνεχιστούν ή να επαναληφθούν, ποιες χρειάζεται να τροποποιηθούν ή να επανασχεδιαστούν και με ποιους τρόπους ή ποιες άλλες δράσεις κρίνεται σκόπιμο να προστεθούν στο Σχέδιο Δράσης ή να αφαιρεθούν από αυτό. Έτσι, το Σχέδιο Δράσης δύναται να

αναδιαμορφωθεί ή να συμπληρωθεί καθ' όλη τη διάρκεια της εφαρμογής του, διαδικασία που υποστηρίζεται από την Ηλεκτρονική Πύλη Επαγγελματικής Μάθησης (βλ. Υποενότητα 5.1), η οποία επιτρέπει τη φύλαξη και εκτύπωση του επικαιροποιημένου Σχεδίου Δράσης με κάθε αλλαγή ή προσθήκη.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ

Ένα σχολείο είχε θέσει τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας ως προτεραιότητα για την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών του. Μια μικρή ομάδα εκπαιδευτικών ετοίμασε από κοινού ένα σχέδιο μαθήματος, το οποίο δίδαξαν υπό μορφή συνδιδασκαλίας σε ένα τμήμα του σχολείου. Τη συνδιδασκαλία παρακολούθησε μια άλλη μικρή ομάδα εκπαιδευτικών. Σε συνεδρίαση μιας ευρύτερης ομάδας εκπαιδευτικών, το σχέδιο μαθήματος δόθηκε σε έντυπα αντίγραφα. Στην αρχή της συνεδρίασης ζητήθηκε από τους/τις παρόντες/παρούσες εκπαιδευτικούς να μελετήσουν το σχέδιο μαθήματος και να εντοπίσουν σε αυτό στοιχεία που αφορούσαν στο θέμα που απασχολεί το σχολείο για την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών του. Ακολούθησε αναστοχαστική συζήτηση: Πρώτα, οι εκπαιδευτικοί που δεν είχαν παρακολουθήσει το μάθημα εξέφρασαν απόψεις για τις δραστηριότητες και τη δομή του μαθήματος, εντοπίζοντας στοιχεία που έβρισκαν βοηθητικά ως προς την επιδίωξη του στόχου του σχολείου και στοιχεία που τους δημιουργούσαν απορίες. Ακολούθως, οι εκπαιδευτικοί που είχαν παρακολουθήσει τη συνδιδασκαλία ανέπτυξαν την εμπειρία που είχαν από την παρακολούθηση, εστιάζοντας σε δραστηριότητες που, κατά την άποψή τους, βοήθησαν τους/τις μαθητές/μαθήτριες στο μάθημα και σε σημεία του μαθήματος που φάνηκαν να δυσκολεύουν τα παιδιά. Παράλληλα, όπου ήταν δυνατόν, απάντησαν στις απορίες των συναδέλφων τους που είχαν ακουστεί προηγουμένως. Ύστερα, οι εκπαιδευτικοί που σχεδίασαν και εφάρμοσαν τη συνδιδασκαλία σχολίασαν το σκεπτικό της επιλογής και της δόμησης συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, αναφέροντας σε ποιες δραστηριότητες ανταποκρίθηκαν οι μαθητές/μαθήτριες και σε ποια σημεία δυσκολεύτηκαν. Τέλος, η ολομέλεια συζήτησε α) επιπρόσθετες ιδέες για ανασχεδιασμό κάποιων δραστηριοτήτων και β) ιδέες για το τι θα μπορούσε να ακολουθήσει στο εν λόγω τμήμα, ως συνέχεια του συγκεκριμένου μαθήματος. Η συντονίστρια επαγγελματικής μάθησης του σχολείου ανάρτησε τόσο το σχέδιο μαθήματος, όσο και τα πρακτικά με τις εισηγήσεις που ακούστηκαν στην Ηλεκτρονική Πύλη Επαγγελματικής Μάθησης, για να είναι διαθέσιμα προς αξιοποίηση και τις επόμενες χρονιές.

Επειδή οι αποφάσεις που αφορούν τις δράσεις επαγγελματικής μάθησης χρειάζεται να λαμβάνονται έγκαιρα και ενόσω υπάρχει ακόμα χρονικό περιθώριο για δράση, στο μέσο της σχολικής χρονιάς (τον Φεβρουάριο) είναι σημαντικό το σχολείο, ως σύνολο επαγγελματιών εκπαιδευτικών, να διενεργήσει έναν ενδιάμεσο απολογισμό των δράσεων που υλοποιήθηκαν μέχρι τότε. Ο ενδιάμεσος απολογισμός, που μπορεί να διενεργηθεί, για παράδειγμα, με τη χορήγηση ενός ερωτηματολογίου με σχετικά ερωτήματα, δίνει την ευκαιρία να διερευνηθεί ο βαθμός στον οποίο οι δράσεις υποβοήθησαν στην όλη προσπάθεια, να διαπιστωθεί το πώς οι εκπαιδευτικοί (ή και άλλοι εμπλεκόμενοι φορείς, όπως οι μαθητές και οι μαθήτριες) βιώνουν την όλη διαδικασία, ποιες αλλαγές αναφέρουν στην εργασία τους και ποιες εισηγήσεις έχουν για συνέχιση ή τροποποίηση δράσεων. Έτσι, και πάλι το Σχέδιο Δράσης δύναται να τροποποιηθεί δια-

μορφωτικά υπό το φως του ενδιάμεσου απολογισμού των δράσεων και των αναστοχαστικών παρατηρήσεων των εκπαιδευτικών και να επιτρέψει την περαιτέρω ενεργοποίηση του προσωπικού του σχολείου ως επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών.

Ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η διαμορφωτική αξιολόγηση δράσεων για προώθηση των στόχων που τίθενται ως συλλογική προσπάθεια των εκπαιδευτικών ενός σχολείου, δεν απαγορεύει τον σχεδιασμό και την υλοποίηση ατομικών δράσεων που διαφοροποιούνται με βάση τυχόν προσωπικές ανάγκες. Ένα τέτοιο Ατομικό Σχέδιο Δράσης Επαγγελματικής Μάθησης ενός/μίας εκπαιδευτικού μπορεί να περιλαμβάνει δράσεις που πηγάζουν από εξειδικευμένες ανάγκες και ενδιαφέροντα, καθώς και δράσεις που διασυνδέονται με το θέμα που το σχολείο επιλέγει ως προτεραιότητα και με τους στόχους που συλλογικά επιδιώκονται στο σχολείο.

3.5. Τελικός απολογισμός – Τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων – Αποφάσεις για την επόμενη σχολική χρονιά

Η τελική αποτίμηση της όλης προσπάθειας αποτελεί τη βάση για να διαπιστωθεί τι έχει επιτευχθεί στο σχολείο και σε ποιον βαθμό, ποιες ανάγκες έχουν ικανοποιηθεί και ποιες όχι και, γενικότερα, να λάβει χώρα ένας απολογισμός σχετικά με την πορεία του προγράμματος. Η διαδικασία του τελικού απολογισμού αφορά στο σύνολο της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης, αφού η αποτίμηση του τι έχει επιτευχθεί στο σχολείο και του ποια θα πρέπει να είναι η μελλοντική του πορεία, αυτή δηλαδή της επόμενης χρονιάς, αποτελούν αποφάσεις

που μόνο το ίδιο το σχολείο μπορεί να λάβει, με βάση τα δεδομένα και τεκμήρια που έχει εξασφαλίσει. Βασικοί άξονες σε αυτό τον τελικό απολογισμό που μπορεί να λάβει χώρα τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο είναι οι πιο κάτω:

- η ενεργός μάθηση των εκπαιδευτικών,
- ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών,
- η αλλαγή των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών,
- το συγκείμενο του σχολείου,



- η συνεργασία, η δικτύωση και η δημιουργία επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης.

Εν κατακλείδι, τονίζεται ξανά ότι τα στάδια υλοποίησης είναι ενδεικτικά. Στην πραγματικότητα, πρόκειται για μια διαδικασία δυναμική, όχι γραμμική, κατά την οποία, κάθε στάδιο ανατροφοδοτείται από το προηγούμενο και τροφοδοτεί το επόμενο (Τσάφος, 2014). Η διαδικασία χαρακτηρίζεται από ευελιξία. Τόσο η σειροθέτηση όσο και η διάρκεια των σταδίων μπορούν να μεταβληθούν ανάλογα με το συγκεκριμένο

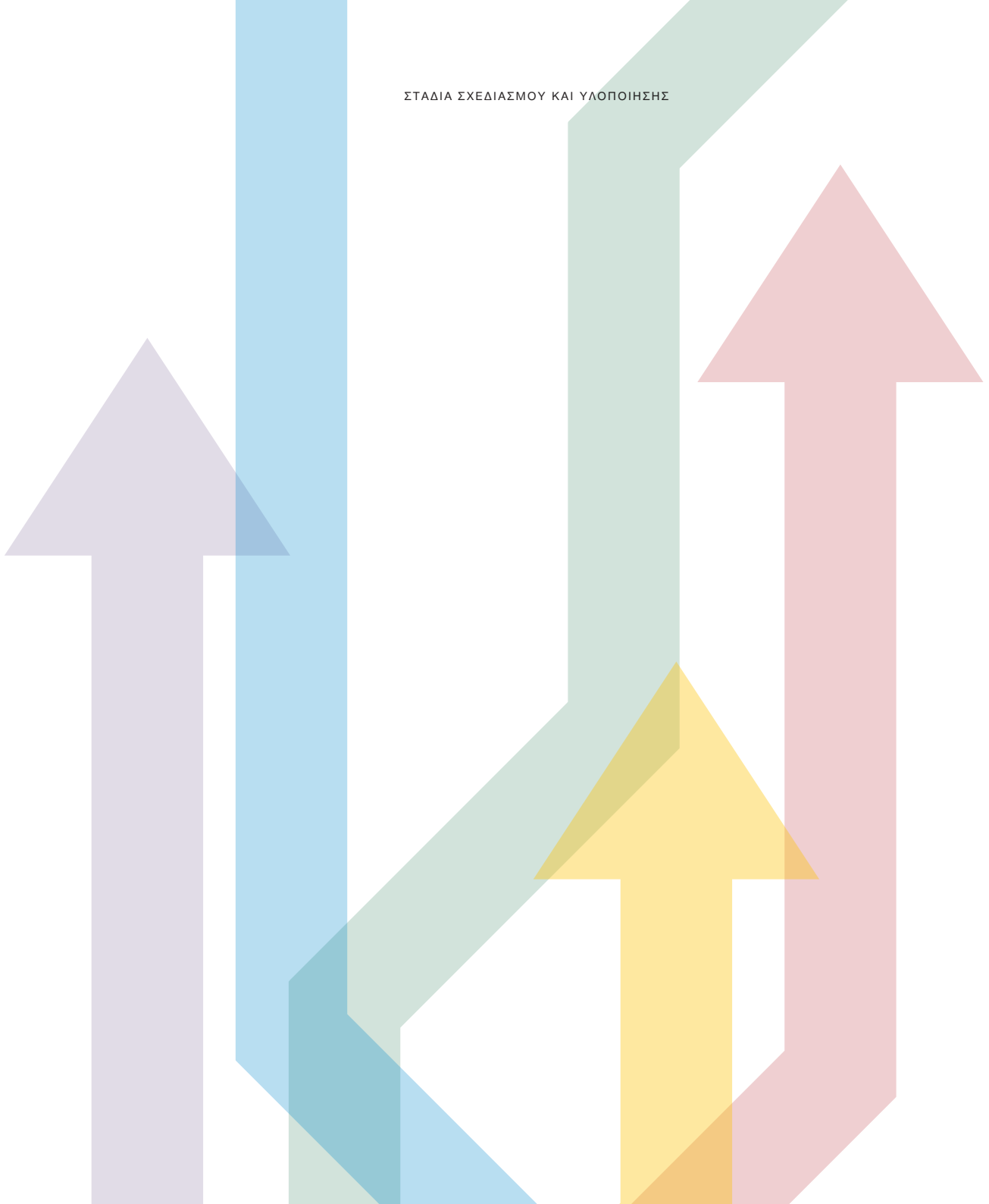
του σχολείου. Η οπτική των παιδιών, η οπτική των εκπαιδευτικών που μπορεί να μεταβληθεί μέσα από τη συμμετοχή τους σε μια επιμορφωτική δράση, κάποιες ειδικές συνθήκες που μπορεί να προκύψουν στο σχολείο, αλλά και η αλληλεπίδραση των ρόλων (διευθυντής/διευθύντρια, συντονιστής/συντονίστρια επαγγελματικής μάθησης, υποστηρικτής/υποστηρίκτρια του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου) είναι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν τη σειρά ή/και τη διάρκεια των σταδίων.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ

Ένα σχολείο έχει θέσει ως προτεραιότητα για όλη τη χρονιά τη βελτίωση της προφορικής έκφρασης των μαθητών/μαθητριών, διότι οι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν ότι, γενικά, οι μαθητές και οι μαθήτριες εξέφραζαν δύσκολα απόψεις, παρατηρήσεις, σκέψεις, ερμηνείες, ισχυρισμούς και σπάνια χρησιμοποιούσαν έννοιες και όρους σχετικούς με τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Με τη λήξη της χρονιάς, ο σύλλογος συζήτησε σε σχετική συνεδρίαση το ζήτημα της επαγγελματικής μάθησης, ενώ επικεντρώθηκε στα πιο κάτω ερωτήματα:

- A) Ποιες δράσεις έγιναν στο σχολείο, που φαίνεται να προώθησαν τη βελτίωση της προφορικής έκφρασης των μαθητών/μαθητριών;
- B) Ποιες αλλαγές παρατηρούν οι εκπαιδευτικοί στην προφορική έκφραση των μαθητών και των μαθητριών στα διάφορα μαθήματα;

Η όλη συζήτηση οδήγησε τους/τις εκπαιδευτικούς σε απορίες σχετικά με τον τρόπο αποτίμησης του τι επιτεύχθηκε από τους/τις μαθητές/μαθήτριες, τον τρόπο αξιολόγησης της όποιας προσπάθειας και βελτίωσης και τον τρόπο περαιτέρω προώθησης του εν λόγω στόχου στο σχολείο. Με βάση τις διαπιστώσεις και τους προβληματισμούς που ακούστηκαν, τέθηκε το ζήτημα της λήψης απόφασης για την προτεραιότητα που θα έπρεπε να τεθεί για την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών για την επόμενη σχολική χρονιά. Μετά από σχετικές εισηγήσεις κάποιων εκπαιδευτικών, η ολομέλεια αποφάσισε να ασχοληθεί με τη διαμορφωτική αξιολόγηση του προφορικού λόγου και της προφορικής έκφρασης, ώστε να αναζητηθούν τρόποι παρακολούθησης τυχόν αλλαγών στο ζήτημα και τρόποι περαιτέρω προώθησης της εν λόγω δεξιότητας στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα.



4

ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ
ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ:
ΡΟΛΟΙ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ/
ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΥΣΩΝ

4. ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟΥ: ΡΟΛΟΙ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ/ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΥΣΩΝ

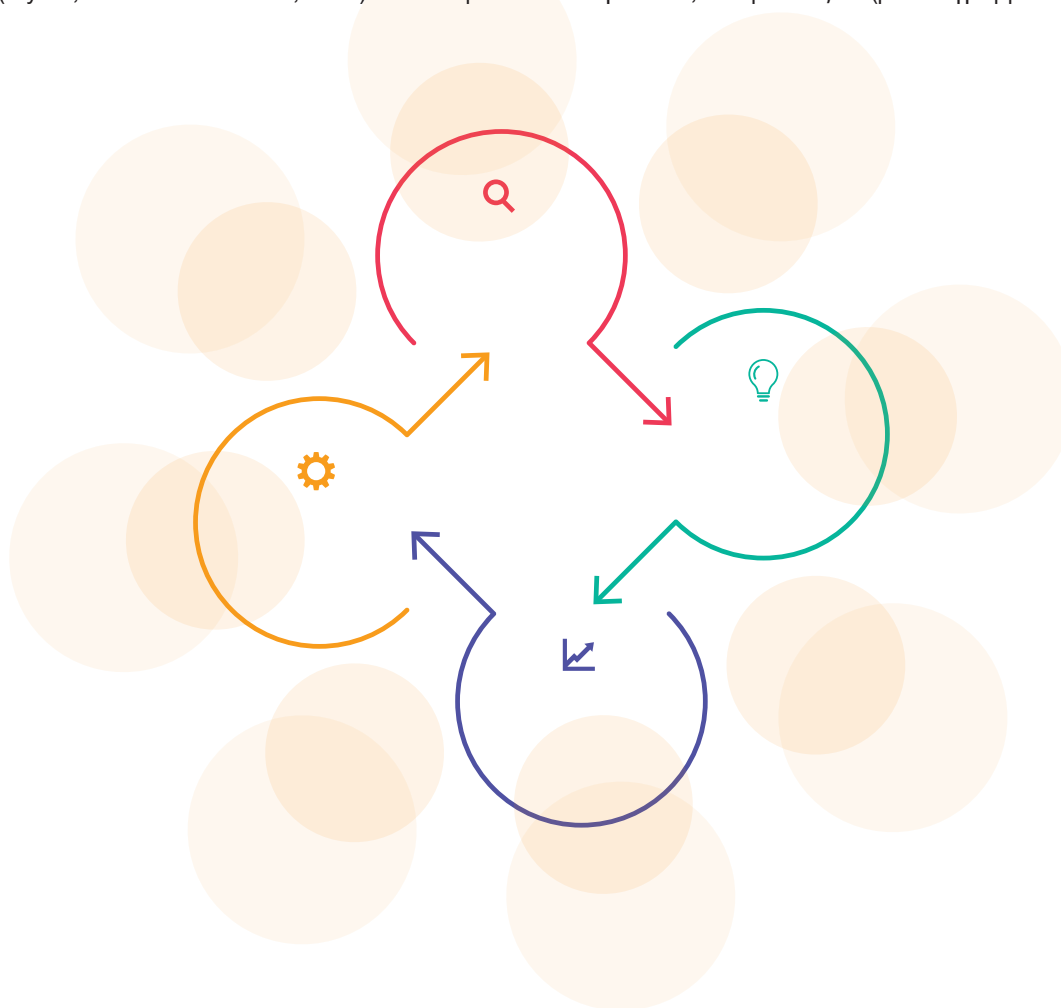
Η συνεργασία, στη βάση του σεβασμού στον διαφορετικό τρόπο σκέψης και παιδαγωγικής θεώρησης του κάθε ατόμου που συμμετέχει στο Πρόγραμμα ΥΕΜ, πρέπει να θεωρείται δεδομένη.

Όταν οι εκπαιδευτικοί και η διεύθυνση ενός σχολείου αποφασίσουν να ενταχθούν στο Πρόγραμμα της Υποστήριξης της Επαγγελματικής Μάθησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, προϋποτίθεται αφενός δημοκρατική λήψη της σχετικής απόφασης και αφετέρου δέσμευση από τον/τη διευθυντή/διευθύντρια του σχολείου και τον συντονιστή/συντονίστρια ότι θα εργαστούν από κοινού με τον υποστηρικτή/υποστηρίκτρια του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου, προκειμένου η πορεία

σχεδιασμού και υλοποίησης του στόχου που έχει θέσει το σχολείο να έχει ορατά αποτελέσματα και όφελος για τους μαθητές και τις μαθήτριες του σχολείου. Η συνεργασία, στη βάση του σεβασμού στον διαφορετικό τρόπο σκέψης και παιδαγωγικής θεώρησης του κάθε ατόμου που συμμετέχει στο Πρόγραμμα ΥΕΜ, πρέπει να θεωρείται δεδομένη. Σε μια σχολική μονάδα υπάρχουν διαφορετικές προσωπικότητες που λειτουργούν ποικιλοτρόπως, θέτουν διαφορετική έμφαση σε προτεραιότητες και δράσεις και αλληλοεπιδρούν με

τις άλλες προσωπικότητες στην ομάδα που καλείται να συνεργαστεί. Τα ποικίλα χαρακτηριστικά προσωπικότητας επηρεάζουν τους τρόπους με τους οποίους κατευθύνει κανείς τις νοητικές του διαδικασίες, αντιλαμβάνεται, ανιχνεύει, αξιολογεί, οργανώνει και επεξεργάζεται πληροφορίες ή ενεργεί βάσει πληροφοριών (Myers, 1962· Moutafi et al., 2003). Είναι σημαντικό

να γίνει κατανοητός ο ρόλος των οπτικών σε μια ομαδική εργασία, όπως είναι το Πρόγραμμα ΥΕΜ. Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (Myers-Briggs, στο Shelburne, 1988) επηρεάζουν και τις προτιμήσεις κάθε ατόμου, που τείνουν να είναι περισσότερο προσανατολισμένα στη Δράση, τη Δομή, το Νόημα ή τη Φροντίδα, σαν μια πυξίδα (βλ. Διάγραμμα 4.1).



ΔΡΑΣΗ

Ας κάνουμε κάτι!
Ας δοκιμάσουμε κάτι!
Απλά κάνε το!

ΔΟΜΗ

Τι βήματα χρειάζεται
να κάνουμε;
Σε πόσο χρόνο;
Ποιος μας καθοδηγεί;
Ποιος; Τι; Πότε; Πού;



ΝΟΗΜΑ

Γιατί το κάνουμε αυτό;
Ποιο το νόημα;
Φαντάζομαι, παράγω,
δημιουργώ.

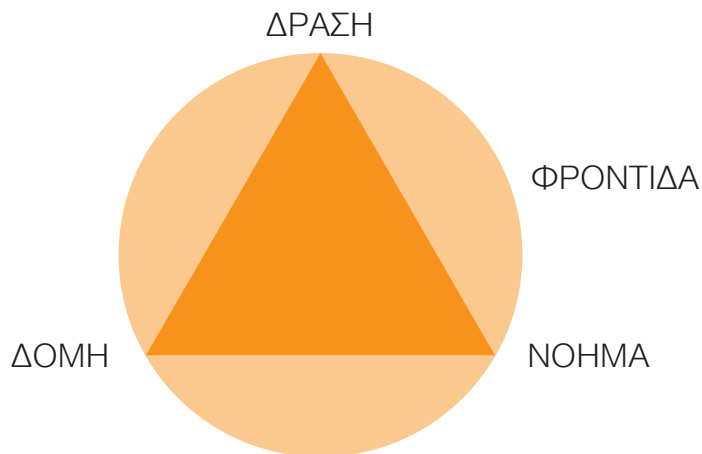
ΦΡΟΝΤΙΔΑ

Χρειάζεται να νιώσουμε όλοι καλά!
Πρέπει να νοιαζόμαστε
για τα συναισθήματα!

Διάγραμμα 4.1: Η πυξίδα προσανατολισμού διαφορετικών στυλ προσωπικότητας των εκπαιδευτικών στην ομαδική εργασία του Προγράμματος ΥΕΜ (Quinn, n.d.)

Ο προσανατολισμός στη Δομή αφορά στην έμφαση στην οργάνωση και τα βήματα που χρειάζεται να γίνουν, τον χρόνο που θα αφιερωθεί, τον χώρο που θα γίνει η δράση και τα πρόσωπα που εμπλέκονται. Η Φροντίδα επικεντρώνεται στα συναισθήματα και στο γεγονός ότι όλοι χρειάζεται να νιώθουν καλά για τη συμμετοχή τους σε ένα πρόγραμμα επαγγελματικής μάθησης. Το Νόημα συνδέεται με το πλαίσιο και τους λόγους για τους οποίους εφαρμόζεται μια καινοτομία και τον τρόπο με τον οποίο κάθε εκπαιδευτικός κατανοεί και νοηματοδοτεί την αναγκαιότητα που υπάρχει για να επιδιωχθεί η μάθηση και η αλλαγή. Ο προσανατολισμός στη Δράση αφορά το κίνητρο που ενεργοποιεί τους/τις συμμετέχοντες/συμμετέχουσες σε ένα πρόγραμμα επαγγελματικής μάθησης, ώστε να εφαρμόσουν ιδέες, αποβλέποντας στο να βιώσουν

τις δράσεις και τη μάθηση και να επιδιώξουν την αλλαγή. Σε ένα περιβάλλον συνεργασίας, όπως αυτό μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης στο σχολείο, είναι σημαντικό το φάσμα των ποικίλων χαρακτηριστικών προσωπικότητας να αποτελέσει έναυσμα, προκειμένου κάθε άτομο να συνειδητοποιήσει τα ισχυρά και τα αδύναμα στοιχεία που ο τύπος της προσωπικότητάς του φέρει. Παράλληλα, είναι σημαντικό κάθε εκπαιδευτικός να αναστοχαστεί για το πώς οι εμφάνσεις και οι προτεραιότητες που θέτει δυσχεραίνουν την κοινή εργασία και τι χρειάζεται να γνωρίζουν τα υπόλοιπα πρόσωπα, ώστε να προωθηθεί η συνοχή της ομάδας και η συνεργασία, ώστε να είναι αποτελεσματική η συλλογική εργασία. Στόχος είναι, μέσω της συνεχούς Φροντίδας, να διατηρείται η συνοχή της Δομής, της Δράσης και του Νοήματος (βλ. Διάγραμμα 4.2).



Διάγραμμα 4.2: Αλληλεπίδραση διαφορετικών στυλ προσωπικότητας στην ομαδική εργασία του Προγράμματος YEM (Quinn, n.d.)



Στο πλαίσιο του Προγράμματος ΥΕΜ, η συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων με τις διαφορετικές προσωπικότητες και προσανατολισμούς αναδεικνύει τη σημασία του κοινού σκεπτικού και τη σημασία των τριών βασικών ρόλων. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου συνεργάζονται με τον/τη συντονιστή/συντονίστρια επαγγελματικής μάθησης, με τον/τη διευθυντή/διευθύντρια και με τον/την υποστηρικτή/υποστηρίκτρια σε μια δημοκρατική διαδικασία που κινείται από τα κάτω προς τα πάνω. Οι τρεις

αυτοί ρόλοι είναι καθοριστικής σημασίας για την αναμόρφωση και διαμόρφωση κουλτούρας δημοκρατικής συμμετοχής και επιτυχίας του Προγράμματος. Στην περίπτωση που το σχολείο δεν συμμετέχει στο Πρόγραμμα ΥΕΜ μπορεί να ακολουθήσει τα στάδια που έχουν περιγραφεί, διανέμοντας τις αρμοδιότητες των ρόλων του συντονιστή/συντονίστριας επαγγελματικής μάθησης και του υποστηρικτή/υποστηρίκτριας, που περιγράφονται πιο κάτω, στους/στις εκπαιδευτικούς.



Διάγραμμα 4.3: Οι ρόλοι στο Πρόγραμμα ΥΕΜ

4.1. Ο Διευθυντής/Η Διευθύντρια του σχολείου

Ο *διευθυντής* ή η *διευθύντρια* του σχολείου που συμμετέχει στο Πρόγραμμα ΥΕΜ, είτε αναλαμβάνει συγκεκριμένα καθήκοντα ή δράσεις επαγγελματικής μάθησης είτε όχι, καθορίζει με τη στάση του, αν το Πρόγραμμα ΥΕΜ θεωρείται μια ακόμη υποχρέωση που το σχολείο

θα διεκπεραιώσει ή αν θα μετατραπεί σε όραμα του σχολείου και θα λειτουργήσει σαν «ομπρέλα» για όλες τις δράσεις που λαμβάνουν χώρα σε αυτό. Για να το πετύχει αυτό, ο *διευθυντής* ή η *διευθύντρια*:

- Ενθαρρύνει και ενισχύει το κίνητρο των εκπαιδευ-

τικών ως προς τη συμμετοχή τους στο Πρόγραμμα και σε γεγονότα μάθησης, αξιοποιώντας τις γνώσεις και τις εμπειρίες που οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να συνεισφέρουν·

- Παρέχει διευκολύνσεις για συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις δράσεις επαγγελματικής μάθησης, π.χ. κάνοντας διαφοροποιήσεις στο ωρολόγιο πρόγραμμα·
- Δημιουργεί θετικό κλίμα που ενισχύει τη δημιουργία σχέσεων και συνεργασιών μεταξύ των εκπαιδευτικών·
- Παρακολουθεί την κοινότητα μάθησης εντός του σχολείου και την πρόοδό της·
- Δίνει έμφαση στη δημιουργία ομάδων εκπαιδευτικών που θα λειτουργήσουν ως πυρήνες για συνέχιση και εμπάθυνση των δράσεων, όντας/ούσα ο ίδιος/η ίδια ένα άτομο που αυτομορφώνεται και έχει τεκμηριωμένες απόψεις και οράματα·
- Συμμετέχει σε ατομικές και συλλογικές αναστοχαστικές δράσεις που αφορούν στον προβληματισμό σχετικά με το είδος της μάθησης που λαμβάνει χώρα, τον ρόλο των εκπαιδευτικών, την επίδραση του συγκείμενου και την πορεία του προγράμματος γενικότερα.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ

Σε ένα μικρό σχολείο που αντιμετώπιζε προβλήματα τα οποία οφείλονταν σε εξωγενείς παράγοντες, οι εκπαιδευτικοί αποφάσισαν να ενταχθούν στο Πρόγραμμα YEM και να επικεντρωθούν στα παιδαγωγικά ζητήματα που τους απασχολούσαν. Σε συνεργασία με την υποστηρίκτρια οργάνωσαν από κοινού ένα σχέδιο μαθήματος το οποίο δίδαξαν εκ περιτροπής στα τμήματά τους, υιοθετώντας στοιχεία από τη μεθοδολογία *quality teaching rounds* «κύκλοι ποιοτικής διδασκαλίας και μάθησης». Μετά από κάθε παρατήρηση διδασκαλίας, ακολουθούσαν αναστοχαστικές συναντήσεις. Αυτό το πλάνο προϋπέθετε μεγάλη ευελιξία από τη διευθύντρια, η οποία αφενός άλλαζε το πρόγραμμα του σχολείου με τέτοιο τρόπο, ώστε να δίνει την ευκαιρία στους/στις εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν στον κοινό σχεδιασμό μαθήματος, στην παρακολούθηση των μαθημάτων και στις αναστοχαστικές συζητήσεις. Αξιοποίησε τους/τις εκπαιδευτικούς που δεν ήταν υπεύθυνοι/ες τμήματος και ανέλαβε η ίδια την οργάνωση δράσεων και ώρες διδασκαλίας, για να αποδεσμεύει τις εκπαιδευτικούς. Με αυτό τον τρόπο οργάνωσε ένα ευέλικτο πρόγραμμα που μπορούσε να καταστήσει εφικτή την υλοποίηση των δράσεων επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών του σχολείου.



ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ

Στο σχολείο που εντάχθηκε στο Πρόγραμμα ΥΕΜ υπηρετούσαν σαράντα (40) εκπαιδευτικοί. Αφού έγινε η διάγνωση αναγκών και επιλέχθηκε το θέμα, ο διευθυντής ενθάρρυνε τη δημιουργία μίας ομάδας έξι (6) εκπαιδευτικών που θα συνεργάζονταν με τη συντονίστρια και την υποστηρίκτρια και θα ήταν υπεύθυνοι για τις πρώτες δράσεις. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί συνεργάστηκαν μεταξύ τους και σχεδίασαν τις πρώτες δράσεις επαγγελματικής μάθησης του σχολείου μέσα στις τάξεις τους. Ενθάρρυναν τους/τις υπόλοιπους/ες εκπαιδευτικούς να παρακολουθήσουν τις δράσεις, ενώ στη συνέχεια λειτούργησαν ως «μέντορες» για τους/τις υπόλοιπους/ες εκπαιδευτικούς, βοηθώντας τους/τες στον σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων. Με τον τρόπο αυτό δόθηκε η ευκαιρία στους/στις εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν και να δράσουν, με βάση την ετοιμότητα που ένιωθε ο καθένας/η καθεμία.

4.2. Ο Συντονιστής/Η Συντονίστρια Επαγγελματικής Μάθησης

Ο *συντονιστής* ή η *συντονίστρια* επαγγελματικής μάθησης είναι η «ψυχή» του Προγράμματος ΥΕΜ. Βρίσκεται σε άμεση επικοινωνία με τον/την υποστηρικτή/υποστηρίκτρια (Λειτουργό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου) για την οργάνωση και τον συντονισμό των δράσεων του σχολείου και των εκπαιδευτικών. Είναι ένα άτομο με παιδαγωγικό υπόβαθρο που εμπνέει τους/τις εκπαιδευτικούς για να αναλάβουν δράσεις, βοηθά στη συμπερίληψη όλων των οπτικών, λαμβάνει υπόψη όλες τις οπτικές, αναστοχάζεται και παροτρύνει και τους/τις εκπαιδευτικούς να αναστοχαστούν επί της δράσης. Για να το πετύχει αυτό, ο συντονιστής ή η συντονίστρια:

- Διατηρεί καλές σχέσεις με όλο το προσωπικό του σχολείου και είναι ευέλικτος/η
- Ενθαρρύνει τη συμμετοχή στο Πρόγραμμα και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου και των εκπαιδευτικών και του/της υποστηρικτή/υποστηρίκτριας
- Οργανώνει, συντονίζει και παρακολουθεί τις δράσεις του σχολείου (προγραμματισμός), ενώ αναστοχάζεται για αυτές και ενημερώνει σχετικά τον/την υποστηρικτή/υποστηρίκτρια
- Συλλέγει και επεξεργάζεται δεδομένα στα διάφορα στάδια του Προγράμματος, τα οποία παρουσιάζει σε συνεργασία με τον/την υποστηρικτή/υποστηρίκτρια, ενθαρρύνοντας τον αναστοχασμό
- Παραχωρεί πληροφορίες και εντοπίζει ή δημιουργεί ευκαιρίες επιμόρφωσης προς τους/τις συναδέλφους

- Στηρίζει τους/τις συναδέλφους για την υλοποίηση των δράσεων·
- Παρουσιάζει το έργο του σχολείου σε επιμορφωτικές δράσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου·
- Συμμετέχει σε επιμορφωτικές δράσεις που διοργανώνει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για ενίσχυση του ρόλου του/της.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ

Στο τέλος της σχολικής χρονιάς η συντονίστρια επαγγελματικής μάθησης του σχολείου παρακολούθησε την Ημερίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για την Υποστήριξη της Επαγγελματικής Μάθησης. Γνωρίζοντας καλά το συγκείμενο του σχολείου της, έκρινε ότι η συμμετοχή στο Πρόγραμμα YEM θα βοηθούσε, ώστε να έχουν ολιστική προσέγγιση στο ζήτημα που απασχολούσε το σχολείο. Ενημέρωσε τον διευθυντή, συζήτησε με τη διευθυντική ομάδα και φέρνοντας το θέμα στον σύλλογο διδασκόντων/ουσών εγκρίθηκε η συμμετοχή του σχολείου στο Πρόγραμμα YEM. Η διάγνωση αναγκών έγινε τον Ιούνιο με προοπτική υλοποίησης τον επόμενο χρόνο. Με την έναρξη του Προγράμματος η συντονίστρια επιδίωξε οι όποιες αποφάσεις για επιμορφωτικές και άλλες δράσεις να λαμβάνονται με συνεννόηση όλων. Η συνεργασία της με τον διευθυντή που φρόντιζε για τη δομή των δράσεων, η ενσυναίσθηση που η ίδια έδειχνε προς όλους/όλες και η συνεργασία με την υποστηρίκτρια για το περιεχόμενο των δράσεων, έδρασαν καταλυτικά για τη θετική πορεία της επαγγελματικής μάθησης στο σχολείο. Το στοιχείο της φροντίδας για τις συναδελφικές και επαγγελματικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και του συνεχούς αναστοχασμού ήταν αυτά που συμπλήρωσαν το παζλ μαζί με τη θεώρηση των οπτικών των «σημαντικών άλλων» στο σχολείο, των μαθητών και των μαθητριών και των γονέων τους.

4.3. Ο Υποστηρικτής/Η Υποστηρίκτρια από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Ο υποστηρικτής ή η υποστηρίκτρια που συνεργάζεται με το σχολείο εκ μέρους του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου αναλαμβάνει τον ρόλο του κριτικού φίλου στη διαδικασία που συντελείται εντός του σχολείου. Αφού ο υποστηρικτής ή η υποστηρίκτρια εργάζεται εκτός του σχολείου, καλείται να «αναγνώσει» το συγκείμενο της

σχολικής μονάδας, να υποστηρίξει και να ενθαρρύνει τη διαδικασία επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών εντός του σχολείου, γνωρίζοντας επακριβώς τα στάδια του συγκεκριμένου προγράμματος επαγγελματικής μάθησης. Για να το πετύχει αυτό, ο υποστηρικτής ή η υποστηρίκτρια:



- Υποστηρίζει και ενθαρρύνει τη διεύθυνση και το προσωπικό του σχολείου
- Συνεργάζεται στενά με τη διεύθυνση και τον/τη συντονιστή/συντονίστρια επαγγελματικής μάθησης του σχολείου
- Ακολουθεί συγκεκριμένα βήματα (μεθοδολογία), στη βάση της διεθνούς έρευνας και βιβλιογραφίας,
- Ενθαρρύνει την αξιοποίηση εξωτερικών συνεργατών, του προσωπικού του σχολείου, πηγών κ.λπ. για ικανοποίηση των στόχων του σχολείου στη βάση των αναγκών των εκπαιδευτικών
- Λειτουργεί ως κριτικός φίλος, που διευκολύνει τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών
- Συμμετέχει σε ατομικές και συλλογικές αναστοχαστικές δράσεις που αφορούν στην πορεία της επαγγελματικής μάθησης και ενθαρρύνουν τη δημιουργία κοινότητας μάθησης.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ

Το σχολείο έκανε αίτηση για πρώτη φορά στο Πρόγραμμα YEM. Το ζήτημα που απασχολούσε τους/τις εκπαιδευτικούς αφορούσε σε θέματα συμπεριφοράς των παιδιών και τις σχέσεις με τους γονείς. Στην πρώτη συνάντηση που είχε η υποστηρίκτρια με τον διευθυντή και τη συντονίστρια επαγγελματικής μάθησης του σχολείου διαπίστωσαν ότι γνώριζαν την υποστηρίκτρια από προηγούμενες επιμορφώσεις που σχετίζονταν με το Αναλυτικό Πρόγραμμα συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου και σκέφτηκαν ότι θα μπορούσε να τους βοηθήσει οργανώνοντας δειγματικές διδασκαλίες στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Η υποστηρίκτρια ξεκαθάρισε ότι ο ρόλος της αφορά στη διαδικασία της υποστήριξης της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών του σχολείου για το θέμα που είχαν επιλέξει. Εξήγησε δηλαδή ότι βρίσκεται δίπλα στο σχολείο σε μια σχέση συνεργασίας για να στηρίζει τη διαδικασία της μάθησής τους, για να προτείνει μεθοδολογίες και δράσεις, ειδικούς για επιμόρφωση στο συγκεκριμένο θέμα, και για να συμβάλει στη διαδικασία του αναστοχασμού, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι επαγγελματικής μάθησης που έχουν επιλέξει οι εκπαιδευτικοί του σχολείου.

4.4. Ο/Η εκπαιδευτικός του σχολείου

Ο/Η εκπαιδευτικός του/της οποίου/οποίας το σχολείο συμμετέχει σε ένα πρόγραμμα επαγγελματικής μάθησης έχει τη δυνατότητα να λάβει μέρος στον σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός προγράμματος που στοχεύει στη δική του/της επαγγελματική μάθηση. Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος, ο/η εκπαιδευτικός εμπλέκεται σε διαδικασίες ατομικού και συλλογικού αναστοχασμού, εντοπίζει δικές του/της ανάγκες και παραμέτρους που επηρεάζουν τη δική του/της πρακτική και θέτει προτεραιότητες ως προς αυτά που θέλει να μάθει ή και να μοιραστεί με τους/τις υπόλοιπους/ες εκπαιδευτικούς. Μετά τις επιμορφωτικές δράσεις, ο/η εκπαιδευτικός διαμορφώνει το ατομικό του/της Σχέδιο Δράσης θέτοντας τους δικούς του/της στόχους, σχεδιάζει δράσεις (ατομικά ή και συλλογικά), διαφοροποιεί τις πρακτικές του/της και παρακολουθεί τον αντίκτυπο που αυτή η διαφοροποίηση έχει στη διδασκαλία του/της και στη μάθηση των παιδιών. Στη συνέχεια, αξιολογεί αυτές τις διαφοροποιήσεις και προχωρεί σε νέους στόχους και

δράσεις. Γενικότερα, ένα πρόγραμμα επαγγελματικής μάθησης, ενθαρρύνει τον/την εκπαιδευτικό:

- Να αναστοχαστεί για τα θέματα που τον/την απασχολούν –τις διαφορετικές παραμέτρους, ερμηνείες, αίτια και δυνατότητες δράσης·
- Να συλλέξει δεδομένα, για να κατανοήσει καλύτερα το πρόβλημα·
- Να αποκτήσει επίγνωση των πεποιθήσεων και των πρακτικών του/της·
- Να εντοπίσει τη βοήθεια που χρειάζεται στον σχεδιασμό εναλλακτικών προτάσεων και πρακτικών·
- Να εφαρμόσει διαφοροποιημένες πρακτικές και δράσεις σε επίπεδο τάξης και σχολείου·
- Να συνεργαστεί με συναδέλφους και άλλους εταίρους, σε διαφορετικές ομάδες, δράσεις και πλαίσια·
- Να σχεδιάσει και να αξιολογήσει τις δράσεις του/της.





ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ

Η σχολική μονάδα έχει ορίσει ως θέμα τη βελτίωση του σχολικού κλίματος. Έχουν γίνει δύο επιμορφωτικές συναντήσεις και κάθε εκπαιδευτικός ετοιμάζει το ατομικό Σχέδιο Δράσης του/της λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα που έχουν συγκεντρωθεί από τους/τις μαθητές/μαθήτριες και το τι έμαθε από τις επιμορφώσεις. Για σχεδιασμό των δράσεών της, μια εκπαιδευτικός αξιοποιεί την επικοινωνία με την υποστηρίκτρια και την ανατροφοδότηση που παίρνει από αυτήν για τις σκέψεις της. Ο **Πίνακας 4.1** παρουσιάζει το Έντυπο Αξιοποίησης Δεδομένων (Αυγητίδου, 2015β), στο οποίο καταγράφονται κάποια από τα δεδομένα των μαθητών/μαθητριών του τμήματος, τα σχόλια και οι σκέψεις της εκπαιδευτικού, καθώς και η ανατροφοδότηση της υποστηρίκτριας του σχολείου.

ΤΙ ΕΙΠΑΝ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ;

(Πηγές: ερωτηματολόγιο, συζήτηση στην τάξη)

Τι μου αρέσει στο σχολείο:

- Ομαδικές εργασίες στο σπίτι
- Η παρέα με τους φίλους μου
- Οι κατασκευές
- Η γυμναστική
- Το διάλειμμα
- Τα ωραία μαθήματα
- Η καλή σχέση με τους εκπαιδευτικούς
- Ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί που μου αρέσουν ως χαρακτήρες

Τι δεν μου αρέσει:

- Όταν με κοροϊδεύουν
- Οι τσακωμοί
- Όταν με χτυπάνε
- Όταν βρίζουν/κακά λόγια
- Όταν λένε παρατσούκλια

ΠΩΣ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΩ ΤΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ; ΤΙ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΚΑΝΩ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΜΟΥ;

Παρατηρώ μέσα από τις απαντήσεις των παιδιών ότι υπάρχουν 3 βασικοί άξονες:

1. **Δραστηριότητες τάξης**
2. **Δραστηριότητες διαλείμματος**
3. **Σχέσεις μεταξύ συμμαθητών/ συμμαθητριών**

Όσον αφορά στις δραστηριότητες στην τάξη, ήδη γίνονται κάποιες ομαδικές δουλειές τις οποίες θα συνεχίσω, γιατί φαίνεται να τις απολαμβάνουν τα παιδιά, αφού τους φέρνουν πιο κοντά με τους/τις συμμαθητές/ συμμαθήτριές τους.

Όσον αφορά τις δραστηριότητες διαλείμματος, μπορούμε να δώσουμε περισσότερες ευκαιρίες σε όλους να παίξουν και να νιώσουν μέρος της ομάδας.

- Όταν δεν με κάνουν παρέα
- Οι πολλοί κανόνες
- Το παλιό κτήριο
- Η διαμόρφωση του χώρου

Όσον αφορά τις σχέσεις τους... δεν είμαι σίγουρη τι μπορεί να γίνει πέρα από κάποιες μεταξύ μας συζητήσεις, οι οποίες αισθάνομαι ότι δεν αποδίδουν όσο θα ήθελα.

ΣΧΟΛΙΑ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΡΙΑΣ:

- Θα μπορούσες να μοιραστείς με τις συναδέλφους σου αυτά που κάνεις και θεωρείς ότι φέρνουν πιο κοντά τα παιδιά και βοηθούν στο δέσιμο της ομάδας;
- Το ότι τα παιδιά διαπιστώνουν μια καλή σχέση με κάποιους εκπαιδευτικούς είναι πολύ θετικό. Ποια χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών αρέσουν στους μαθητές/μαθήτριες; Πώς το στοιχείο αυτό θα βοηθούσε το προσωπικό του σχολείου;
- Υπάρχουν δραστηριότητες, ιστορίες για τα ζητήματα αυτά που να δείχνουν στους μαθητές/μαθήτριες με παραστατικό τρόπο τα αποτελέσματα τέτοιων συμπεριφορών σε έναν άνθρωπο;
- Πολύ καλή εισήγηση για το διάλειμμα. Μπορούμε να δούμε πώς θα προωθήσουμε στο διάλειμμα δραστηριότητες που δημιουργούν την αίσθηση της ομαδικότητας και λιγότερο τον ανταγωνισμό.

Πίνακας 4.1: Έντυπο Αξιοποίησης Δεδομένων



Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός προχώρησε στην ετοιμασία του ατομικού Σχεδίου Δράσης της. Πιο κάτω παρουσιάζεται μέρος του έντυπου Σχεδίου Δράσης της εκπαιδευτικού.

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΧΕΔΙΟ ΔΡΑΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Σχολείο: *ΜΜΜ*

Όνομα Εκπαιδευτικού: *ΜΜΜ*

Τάξη/Ειδικότητα: *ΜΜΜ*

Δράση 1

Τίτλος: Ομαδικές εργασίες στο μάθημα των Μαθηματικών (με βάση το έντυπο αξιοποίησης δεδομένων)

Αναλυτική περιγραφή δράσης: Οι μαθητές/μαθήτριες να εμπλέκονται τουλάχιστον δύο φορές την εβδομάδα σε ομαδική εργασία κατά τη διδασκαλία του μαθήματος των Μαθηματικών. Κάθε μαθητής/μαθήτρια θα έχει συγκεκριμένο ρόλο στην ομάδα (διαφοροποίηση διδασκαλίας). Η ομαδική εργασία θα έχει στόχο να συμβάλει τόσο στις σχέσεις των μαθητών/τριών όσο και στην καλύτερη κατανόηση εννοιών και διαδικασιών στα Μαθηματικά. Οι ομάδες θα αλλάζουν κάθε δεκαπέντε μέρες.

Επιπρόσθετη επιμόρφωση: (εάν πιστεύω ότι χρειάζομαι και σε ποιον τομέα) Επιμόρφωση για την ομαδική εργασία και για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας στα Μαθηματικά

Συνεργασία: (άτομα εντός και εκτός σχολείου με τα οποία προτίθεται να συνεργαστώ) Συνεργασία με αδελφά τμήματα, καθώς και με επιμορφωτές/επιμορφώτριες που ήρθαν στο σχολείο.

Χρονοδιάγραμμα: (πότε προτίθεται να εφαρμόσω τις δράσεις) Η δράση θα εφαρμοστεί για τους μήνες Ιανουάριο-Μάρτιο.

Δράση 2

Τίτλος: (με βάση το έντυπο αξιοποίησης δεδομένων) Δραστηριότητες διαλείμματος



5

ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ
ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΤΗΣ
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

5. ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο διευκολύνει τα σχολεία για την κατάρτιση και την παρακολούθηση του Σχεδίου Δράσης επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών τους.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, στο πλαίσιο της εφαρμογής των αποφάσεων του Υπουργικού Συμβουλίου που αφορούν στην Ενιαία Πολιτική για την Επαγγελματική Μάθηση των εκπαιδευτικών (Υπουργικό Συμβούλιο, 2015, 2017), διευκολύνει τα σχολεία για την κατάρτιση και την παρακολούθηση του Σχεδίου Δράσης επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών τους, με τη δημιουργία ενός διαδικτυακού περιβάλλοντος που είναι στη διάθεση όλων των σχολείων όλων των βαθ-

μίδων, είτε αυτά μετέχουν στο Πρόγραμμα YEM είτε από μόνα τους εκπονούν και υλοποιούν Σχέδιο Δράσης για την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών τους. Το διαδικτυακό περιβάλλον ονομάζεται «Ηλεκτρονική Πύλη Επαγγελματικής Μάθησης» (<https://epaggelmatikimathisi.pi.ac.cy>) και η είσοδος σε αυτό γίνεται με το όνομα χρήστη (username) και τον κωδικό (password) που έχει κάθε σχολείο για πρόσβαση στα ηλεκτρονικά συστήματα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

5.1. Η Ηλεκτρονική Πύλη Επαγγελματικής Μάθησης ως εργαλείο κατάρτισης του Σχεδίου Δράσης του σχολείου

Η Ηλεκτρονική Πύλη Επαγγελματικής Μάθησης είναι ένα φιλικό στον/στη χρήστη περιβάλλον και βρίσκεται

στην υπηρεσία κάθε σχολικής μονάδας, καθώς επιτρέπει στα σχολεία, με τρόπο σύντομο και λειτουργικό, να

καταγράφουν στοιχεία που αφορούν το Σχέδιο Δράσης επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών τους, να συμπληρώνουν, να διαφοροποιούν ή να διαγράφουν στοιχεία (π.χ. δράσεις) και να εκτυπώνουν αυτόματα και ανά πάσα στιγμή το Σχέδιο Δράσης, καθώς εξελίσσεται ο σχεδιασμός και η υλοποίησή του. Παράλληλα, επιτρέπει την αναβίβαση (upload) υλικού που το σχολείο κρίνει σκόπιμο να φυλάξει ως αναπόσπαστο μέρος του Σχεδίου Δράσης (π.χ. παρουσιάσεις, φωτογραφίες, σχέδια μαθήματος, ατομικά σχέδια δράσης). Το υλικό αυτό μπορεί να αξιοποιηθεί για τις περαιτέρω δράσεις του σχολείου. Έτσι, κάθε σχολείο έχει τον δικό του αποκλειστικό χώρο και μπορεί να καταχωρίζει και να τροποποιεί στοιχεία καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Επιπρόσθετα, μέσω της Ηλεκτρονικής Πύλης Επαγγελματικής Μάθησης, κάθε σχολείο έχει στη διάθεσή του τα Σχέδια Δράσης όλων των προηγούμενων ετών, τα οποία μπορεί να εκτυπώνει, ενώ μπορεί, επίσης, να καταβιβάζει (download) τυχόν υλικό που είχε φυλαχθεί/αναβιβαστεί (uploaded) κατά τα προηγούμενα σχολικά έτη.

Κάθε σχολείο μπορεί να καταγράψει/καταχωρίσει βασικά στοιχεία που δομούν το Σχέδιο Δράσης Επαγγελματικής Μάθησης στον δικό του χώρο στην Ηλεκτρονική Πύλη Επαγγελματικής Μάθησης. Τα στοιχεία αυτά είναι:

- Το θέμα που το σχολείο επιλέγει να θέσει υπό προτεραιότητα (βλ. Υποενότητα 3.1.)·
- Ο στόχος ή οι στόχοι που το σχολείο επιδιώκει να πετύχει στο πλαίσιο της μάθησης των εκπαιδευτικών (βλ. Υποενότητα 3.2.)·
- Οι δράσεις που το σχολείο προγραμματίζει ή υλοποιεί για επιδίωξη του στόχου ή των στόχων, πάντοτε με τη δυνατότητα για προσθήκη, διαφοροποίηση ή διαγραφή (βλ. Υποενότητα 3.4.).

Παράλληλα, ο χώρος στην Ηλεκτρονική Πύλη Επαγγελματικής Μάθησης διευκολύνει τα σχολεία στην προσπάθειά τους να παρακολουθήσουν την εφαρμογή του Σχεδίου Δράσης και την επίδραση που οι δράσεις έχουν στο σχολείο. Η παρακολούθηση της εφαρμογής μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους, τους οποίους τα σχολεία μπορούν να αξιοποιήσουν, και αναφέρονται πιο κάτω:

- Α)** Σημείωση/Σχόλιο για την υλοποίηση ή την αποτελεσματικότητα κάθε μιας μεμονωμένης δράσης (π.χ. επιμόρφωση στο σχολείο, βιωματικά εργαστήρια με παιδιά και γονείς, συνδιδασκαλίες μαθημάτων).
- Β)** Ενδιάμεσος Απολογισμός της μέχρι στιγμής εφαρμογής των δράσεων στα μέσα της σχολικής χρονιάς (Φεβρουάριος), με σειρά ενδεικτικών ερωτημάτων προς αναστοχασμό.



Η εκτίμηση των δράσεων και της αποτελεσματικότητάς τους επιτρέπει στους/στις εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν τις δράσεις και την πορεία τους. Η εκτίμηση αυτή αποτελεί τη βάση για τη λήψη νέων αποφάσεων σχετικά με την επαγγελματική μάθηση και για επαναπροσανατολισμό της. Συνεπώς, το Σχέδιο Δράσης δύναται να τροποποιηθεί διαμορφωτικά υπό το φως του ενδιάμεσου απολογισμού των δράσεων.

5.2. Ο ιστοχώρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου ως τράπεζα υλικού και εργαλείων έρευνας

Στον ιστοχώρο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (<http://www.pi.ac.cy>) φιλοξενούνται πληροφορίες για την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών, για τα στάδια που συστήνεται να ακολουθηθούν προς αποτελεσματικότερη υλοποίησή της, καθώς και για τις επιλογές που έχουν στη διάθεσή τους τα σχολεία αναφορικά με τους τρόπους υλοποίησης, όπως διάφορα προγράμματα και σεμινάρια του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου που μπορούν να αξιοποιηθούν.

Επιπρόσθετα, στον ιστοχώρο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, υπάρχουν πληροφορίες για το Πρόγραμμα

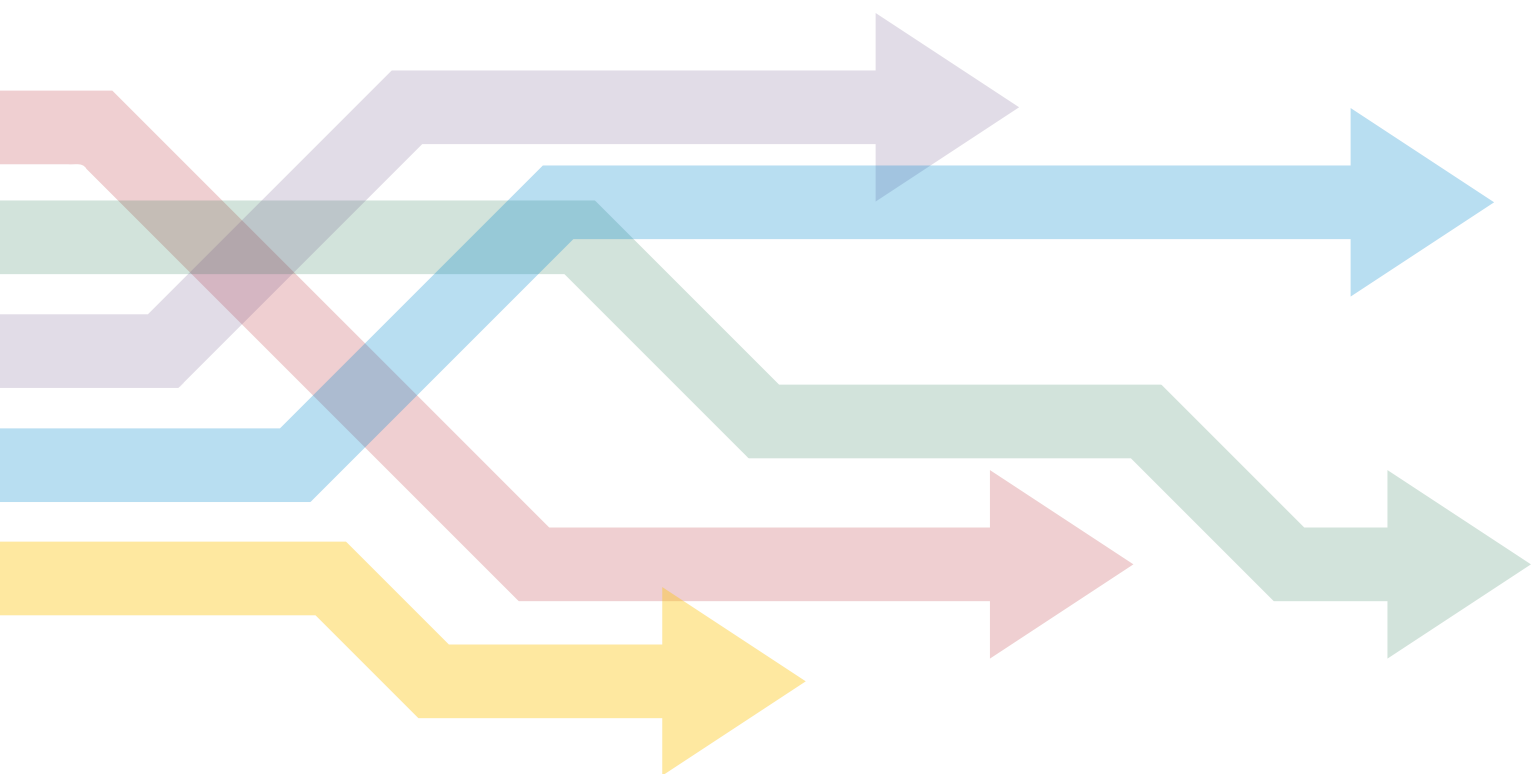
Γ) Τελικός Απολογισμός της εφαρμογής του Σχεδίου Δράσης στο τέλος της σχολικής χρονιάς (Ιούνιος), με σειρά ενδεικτικών ερωτημάτων για αναστοχασμό, με σκοπό την προετοιμασία για τις ανάγκες και τη στοχοθεσία του σχολείου για την επόμενη σχολική χρονιά.

Υποστήριξης Επαγγελματικής Μάθησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (ΥΕΜ), με αναφορές στη μεθοδολογία της έρευνας-δράσης και με παράθεση ενδεικτικών εργαλείων για κάθε φάση υλοποίησης του Προγράμματος. Επιπλέον, αναρτώνται κατάλογοι με τα σχολεία που συμμετέχουν στο Πρόγραμμα ΥΕΜ κάθε σχολική χρονιά, καθώς και υλικό το οποίο παράγεται για τους σκοπούς της Ημερίδας Επαγγελματικής Μάθησης που διοργανώνεται κάθε χρόνο προς το τέλος της σχολικής χρονιάς και από το έργο κάθε σχολείου (π.χ. παρουσιάσεις, πόστερ).

5.3. Ενδεικτικό χρονοδιάγραμμα δράσεων επαγγελματικής μάθησης

Ο πίνακας που ακολουθεί αντικατοπτρίζει ένα ενδεικτικό χρονοδιάγραμμα για την πορεία επαγγελματικής μάθησης εντός μιας σχολικής χρονιάς. Τονίζεται ότι το χρονοδιάγραμμα είναι ενδεικτικό, και στόχο έχει τη διαμόρφωση ενός πλαισίου για παρακολούθηση της πορείας της ΥΕΜ στη βάση της εμπειρίας που

αποκτήθηκε κατά την εφαρμογή του Προγράμματος (Διασκευή από Αυγητίδου, 2015β). Τα σχολεία που συμμετέχουν στο Πρόγραμμα ΥΕΜ έχουν υποστήριξη από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, μέσω του υποστηρικτή ή της υποστηρίκτριάς τους καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους για τις ενέργειες και τις δράσεις τους.





ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟ ΧΡΟΝΟΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΔΡΑΣΕΩΝ

ΙΟΥΝΙΟΣ (προηγούμενου σχολικού έτους)	<ul style="list-style-type: none">• Διερεύνηση και καταγραφή αναγκών εκπαιδευτικών (επιλογή, χορήγηση και ανάλυση εργαλείων ή υλοποίηση με άλλου είδους δραστηριότητες)• Συζήτηση και επιλογή του θέματος προτεραιότητας• Επιλογή τρόπου/τρόπων υλοποίησης (π.χ. αίτηση για συμμετοχή στο Πρόγραμμα YEM του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου)* <p><i>* Οι αιτήσεις για συμμετοχή στο Πρόγραμμα YEM του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου υποβάλλονται από την προηγούμενη σχολική χρονιά μετά από σχετική εγκύκλιο</i></p>
ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ	<ul style="list-style-type: none">• Ορισμός Συντονιστή/Συντονίστριας ή Ομάδας YEM του σχολείου• Συζήτηση για συγκεκριμενοποίηση και κοινή νοηματοδότηση του θέματος προς κατανόηση των πτυχών που απασχολούν όλους/όλες• Περαιτέρω διερεύνηση του θέματος με συλλογή δεδομένων (π.χ. από μαθητές/μαθήτριες, με παρατήρηση, από γονείς κ.λπ.)
ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ	<ul style="list-style-type: none">• Ανάλυση, καταγραφή και μελέτη των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν• Διατύπωση εφικτού/ών και μετρήσιμου/ων στόχου ή στόχων EM• <u>Σχέδιο Δράσης</u>: Ενημέρωση Ηλεκτρονικής Πύλης Επαγγελματικής Μάθησης (θέμα, στόχος/οι, τρόπος/οι υλοποίησης)• Αναστοχασμός και συζήτηση πρώτων σκέψεων για δράσεις• Διατύπωση συγκεκριμένων αναγκών σε επιμόρφωση για κατανόηση του ζητήματος και για προετοιμασία εύστοχων δράσεων• Προετοιμασία ή/και έναρξη διενέργειας επιμορφωτικών συναντήσεων για το θέμα (ενδεικτικά, δύο επιμορφωτικές συναντήσεις την περίοδο Οκτωβρίου-Δεκεμβρίου)• Ενημέρωση Οικείου Επιθεωρητή σχολείου και διασύνδεση με το Ενιαίο Σχέδιο Βελτίωσης του σχολείου• Ενημέρωση Συνδέσμου Γονέων για το θέμα (για αξιοποίηση σχετικών σεμιναρίων για Γονείς)

ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ	<ul style="list-style-type: none"> Ατομικό Σχέδιο Δράσης εκπαιδευτικού με αξιοποίηση της επιμόρφωσης (δράσεις και ατομικό χρονοδιάγραμμα με βάση τις ατομικές συνθήκες και επιλογές, συνεργασίες με συναδέλφους) Συλλογή ατομικών σχεδίων δράσης για προγραμματισμό των δράσεων του σχολείου, με βάση τα δεδομένα που συλλέχθηκαν και την επιμόρφωση που έχει γίνει <u>Σχέδιο Δράσης</u>: Ενημέρωση Ηλεκτρονικής Πύλης Επαγγελματικής Μάθησης για τον προγραμματισμό δράσεων (είδος δράσης, ημερομηνία κ.λπ.)
ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ - ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ	<ul style="list-style-type: none"> Συγκρότηση υποομάδων που θα συνεργάζονται στενά για σχεδιασμό και υλοποίηση δράσεων Σχεδιασμός, υλοποίηση και διαμορφωτική αποτίμηση δράσεων στο σχολείο μέσω αναστοχασμού (π.χ. σχεδιασμοί μαθημάτων, συνδιδασκαλίες, δραστηριότητες εντός και εκτός αιθουσών διδασκαλίας, βιωματικά εργαστήρια, ενημερωτικές συναντήσεις κ.λπ.) Συλλογικός αναστοχασμός για τις δράσεις που γίνονται μετά από ενημέρωση όλου του προσωπικού (π.χ. σε παιδαγωγική συνεδρία) Ενδιάμεσος Απολογισμός δράσεων, αναστοχασμός και προσαρμογή των επόμενων δράσεων <u>Σχέδιο Δράσης</u>: Ενημέρωση Ηλεκτρονικής Πύλης Επαγγελματικής Μάθησης για δράσεις που υλοποιούνται, για τον Ενδιάμεσο Απολογισμό και για τυχόν προσαρμογή επόμενων δράσεων
ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ - ΜΑΪΟΣ ΜΑΪΟΣ - ΙΟΥΝΙΟΣ	<ul style="list-style-type: none"> Συνέχιση του σχεδιασμού, της υλοποίησης και της διαμορφωτικής αποτίμησης δράσεων στο σχολείο μέσω αναστοχασμού Τελικός Απολογισμός δράσεων μέσω αναστοχασμού Απόψεις και αποφάσεις για την επόμενη χρονιά <u>Σχέδιο Δράσης</u>: Ενημέρωση Ηλεκτρονικής Πύλης Επαγγελματικής Μάθησης για τον τελικό απολογισμό και τις σκέψεις για την επόμενη χρονιά

Πίνακας 5.1: Χρονοδιάγραμμα Προγράμματος ΥΕΜ

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών είναι μια συνεχής δυναμική διαδικασία που αποσκοπεί στην αξιοποίηση των ενδιαφερόντων, των ερωτημάτων, των δυσκολιών και των αναγκών που ο/η εκπαιδευτικός βιώνει στο καθημερινό του/της έργο και στο συγκεκριμένο εργασιακό του/της περιβάλλον, ώστε να μετατρέψει αυτές τις ανοιχτές καταστάσεις σε ευκαιρίες μάθησης.

Η μετακίνηση από τη φιλοσοφία της επιμόρφωσης/ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στη φιλοσοφία της επαγγελματικής μάθησης αναδεικνύει τον σημαντικό ρόλο του/της εκπαιδευτικού στη διαδικασία, αφού αυτός/αυτή λαμβάνει πρωτοβουλίες και ενεργεί διαφορετικά ως προς την επαγγελματική του/της μάθηση. Επιπρόσθετα, η επαγγελματική μάθηση υπογραμμίζει, μέσω των εμφάσεών της, το στοιχείο του μετασχηματισμού απόμων και επαγγελματικών ομάδων, καταστά-

σεων και πλαισίων, αφού μέσω της εμπλοκής σε αυτές τις διαδικασίες οι εκπαιδευτικοί διαπραγματεύονται τις δικές τους πεποιθήσεις, γνώσεις και πρακτικές· στοιχεία, δηλαδή, που αποτελούν, μαζί με άλλα, την επαγγελματική τους ταυτότητα, ενώ διερευνούν και θέματα σχετικά με το επαγγελματικό τους συγκείμενο και τους/τις μαθητές/μαθήτριάς τους.

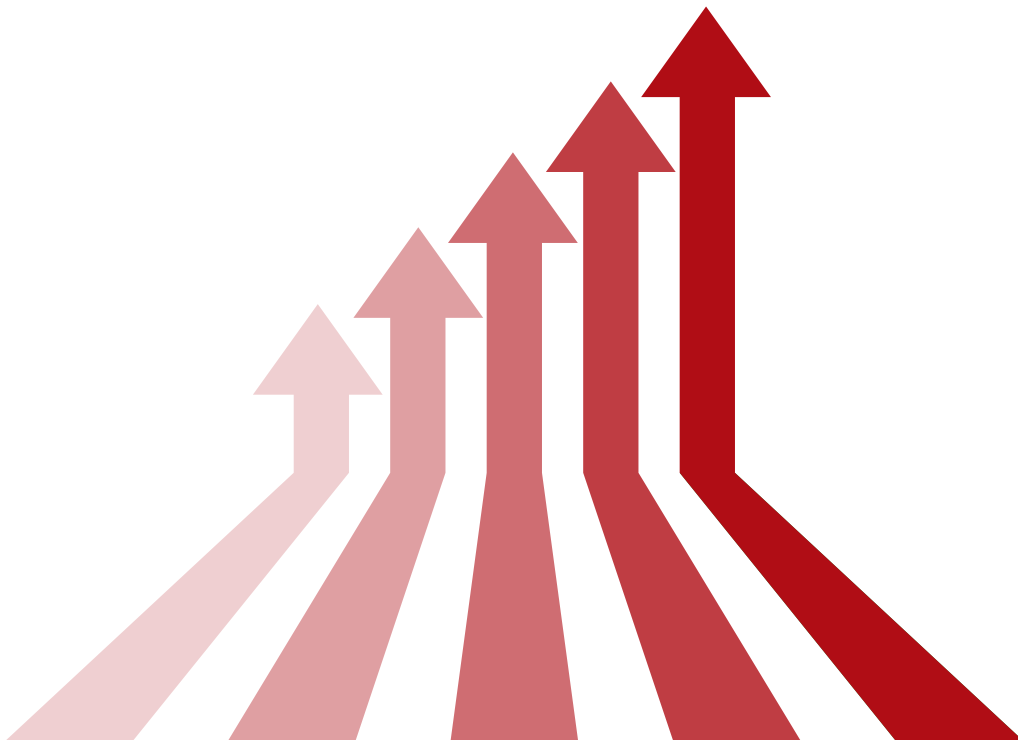
Η διαδικασία επαγγελματικής μάθησης, όπως παρουσιάζεται στον παρόντα οδηγό, είναι δυναμική και υβριδική και χαρακτηρίζεται από την έμφαση στην ενεργό δράση, στην έρευνα και στον αναστοχασμό μέσω πολλαπλών και διαφορετικών μεθοδολογιών (Robson & McCartan, 2016). Η αναστοχαστική διάθεση γύρω από ένα ζήτημα έχει σκοπό να αποδώσει σε όλα τα στάδια της διαδικασίας, και μέσω διαφορετικών ερευνητικών προσεγγίσεων, μια όσο το δυνατόν πιο ακριβή εικόνα του ζητήματος που απασχολεί τους/τις εκ-

παιδευτικούς. Η εικόνα αυτή αποτελεί σε κάθε στάδιο τη βάση για περαιτέρω δράση –δηλαδή, εμπλοκή των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό επιμορφώσεων που θα τους προσφέρουν σχετικές θεωρητικές βάσεις, αλλά και προτάσεις για διαφοροποιημένες παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές.

Οι άξονες που έχουν αναδειχθεί ως δείκτες αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος επαγγελματικής μάθησης επικεντρώνονται, όπως έχουμε αναφέρει, στην ενεργό μάθηση των εκπαιδευτικών και στην αναστοχαστική θεώρηση σε όλα τα στάδια της διαδικασίας. Η κριτική θεώρηση της πορείας του προγράμματος και η πρακτική εμπλοκή σε αυτή, δύνανται να φέρει στο προσκήνιο τον δυναμικό χαρακτήρα των επαγγελματικών ταυτοτήτων των εκπαιδευτικών και

τις δυνατότητες διαφοροποίησής τους στο συγκεκριμένο πλαίσιο όπου επιτελούνται. Η διαδικασία δηλαδή αντικρίζει τον/την επαγγελματία εκπαιδευτικό στο συστημικό πλαίσιο όπου ανήκει και λαμβάνει υπόψη τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ ατόμων και συγκείμενου, αλλά και τις αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών σε ομάδες, υποομάδες και δίκτυα εντός και εκτός σχολείου, επιδιώκοντας να μετατρέψει τις επαγγελματικές κοινότητες σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης.

Ευελπιστώντας ότι ο παρών Οδηγός θα αποτελέσει ένα εργαλείο που θα ενδυναμώνει τους/τις εκπαιδευτικούς στη συνεχή και αδιάκοπη πορεία της επαγγελματικής τους μάθησης, εκφράζουμε ξανά την πρόθεσή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για συνεργασία, κριτικό διάλογο και από κοινού αναστοχασμό.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ



Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αυγητίδου, Σ. (2015α). *Επαγγελματική μάθηση μέσω της έρευνας-δράσης: Οδηγός υποστήριξης των εκπαιδευτικών και των σχολείων στο καθημερινό εκπαιδευτικό έργο*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Αυγητίδου, Σ. (2015β). *Υποστήριξη Επαγγελματικής Μάθησης μέσω έρευνας-δράσης: Βοηθητικό Υλικό για τη στήριξη της οργάνωσης και της καταγραφής των δράσεων του σχολείου*. Επιμόρφωση λειτουργών Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου (2013). *Σεμινάρια σε σχολική βάση*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Τσάφος, Β. (2014). Συμμετοχικές και δυναμικές μορφές επιμόρφωσης: θεωρητική πλαισίωση και πρακτικοί προσανατολισμοί. Ζ. Παπαναούμ και Μ. Λιακοπούλου (επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*. Διαθέσιμο στο http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-05-15-40-12/2014-09-05-15-45-43/81-odigos-tsafos?showall=1. Ανακτήθηκε στις 8/5/2020.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2015). *Διαμόρφωση Ενιαίας Πολιτικής για την Επαγγελματική Μάθηση των Εκπαιδευτικών Λειτουργών*. Τελική Πρόταση Επιστημονικής Επιτροπής. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού.

Υπουργικό Συμβούλιο (2015). Διαμόρφωση Ενιαίας Πολιτικής για την Επαγγελματική Μάθηση των Εκπαιδευτικών Λειτουργών (αρ. απόφασης 79273). *Πρακτικά Συνεδρίας Υπουργικού Συμβουλίου 19/8/2015*. Κυπριακή Δημοκρατία.

Υπουργικό Συμβούλιο (2017). Υλοποίηση της Ενιαίας Πολιτικής για την Επαγγελματική Μάθηση των Εκπαιδευτικών Λειτουργών (αρ. απόφασης 82966). *Πρακτικά Συνεδρίας Υπουργικού Συμβουλίου 12/7/2017*. Κυπριακή Δημοκρατία.

Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου, Π., Ηρακλέους, Μ. & Κουράτου, Π. (2015). Επαγγελματική μάθηση εκπαιδευτικών στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Αναστοχαστικές παρατηρήσεις με βάση την εφαρμογή της μεθοδολογίας έρευνας-δράσης στο πλαίσιο των Σεμιναρίων σε Σχολική Βάση. *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*, 17, 4-14.

Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου, Π., Ηρακλέους, Μ., Παπαριστοδήμου, Ε., Πιτζιολή, Μ. & Σταύρου, Χ. (2020). Ένα παράδειγμα εφαρμογής μετασχηματιστικών μοντέλων επαγγελματικής μάθησης σε συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα: Η περίπτωση της Κύπρου. Α. Ανδρούσου και Β. Τσάφος (επιμ.), *Επιστήμες της Εκπαίδευσης. Ένα δυναμικό, διεπιστημονικό πεδίο* (σσ. 695-709). Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice*, 16(1), 123-141.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(4), 107-128.
- Bleicher, R. E. (2014). A collaborative action research approach to professional learning. *Professional Development in Education*, 40(5), 802-821.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Bowe, J. & Gore, J. (2017). Reassembling teacher professional development: The case for quality teaching rounds. *Teachers and teaching*, 23(3), 352-366.
- Boyle, B., Lamprianou, I. & Boyle, T. (2005). A longitudinal study of teacher change: what makes professional development effective? Report of the second year of the study. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 1-27.
- Cake, S. A., Solomon, L., McLay, G., O'Sullivan, K. & Schumacher, C. R. (2015). Narrative as a tool for critical reflective practice in the creative industries. *Reflective Practice*, 16(4), 472-486.
- Clarke, D. & Hollingworth, H. (2002). Elaborating a Model of Teacher Professional Growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education* (4th ed.). London and New York: Routledge.
- Connelly, F. & Clandinin, D. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of education practice*. London: Althouse Press.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. Retrieved May 7, 2020, from: <https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Donaldson, G. (2011). *Teaching Scotland's Future: Report of a review of teacher education in Scotland*. Edinburgh: The Scottish Government.
- Easton, L. B. (2008). Teaching: a developing profession. From Professional development to professional learning. *Phi Delta Kappan*, 89(10), 753-761.
- Gee, J. P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. In W. G. Secada (Ed.), *Review of Research in Education* (Vol. 25, pp. 99–125). Washington, DC: American Educational Research Association.



- Goodson, I. & Cole, A. (1994). Exploring the Teacher's Professional Knowledge: Constructing Identity and Community. *Teacher Education Quarterly*, 21(1), 85-105.
- Guskey, T. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391.
- Hofman, R. H. & Dijkstra, B. J. (2010). Effective teacher professionalization in networks? *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1031- 1040.
- IPA/SRSS (EC) (2017). *A Study of the Teachers' Professional Learning Initiative (TPL): Cyprus Pedagogical Institute (CPI), a Directorate of the Ministry of Education and Culture Final Report*. IPA/SRSS (EC).
- Jensen, B., Sonnemann, J., Roberts- Hull, K. & Hunter, A. (2016). *Beyond PD: Teacher Professional Learning in High-Performing Systems*. Washington, DC: National Center on Education and the Economy.
- Kennedy, A. (2014). Models for continuing professional development: a framework for analysis. *Professional Development in Education*, 40(3), 336-351.
- Lange, T. & Meany, T. (2013). Professional Development facilitators: reflecting on our practice. *Professional Development in Education*, 39(4), 531-549.
- Leitch, R. & Day, C. (2000). Action research and reflective practice: towards a holistic view. *Educational Action Research*, 8(1), 179-193.
- Moutafi, J., Furnham, A. & Crump, J. (2003). Demographic and personality predictors of intelligence: A study using the NEO personality inventory and the Myers-Briggs type indicator. *European Journal of Personality*, 17(1), 79-94.
- Mowat, J. G., & McMahon, M. (2019). Interrogating the concept of 'leadership at all levels': a Scottish perspective. *Professional Development in Education*, 45(2), 173-189.
- Myers, I. B. (1962). *The Myers-Briggs Type Indicator manual*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- NSRF, Compass Points Activity, North, South, East and West: An exercise in understanding preferences in group work (2014). Retrieved May 7, 2020, from https://www.nsrffharmony.org/wp-content/uploads/2017/10/CompassPoints-N_0.pdf.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). California: Sage publications.
- Potari, D., Sakonidis, H., Chatzigoula, R. & Manaridis, A. (2010). Teachers' and researchers' collaboration in analysing mathematics teaching: A context for professional reflection and development. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 13, 473-485.
- Quinn, L. (n. d.). Four Corners: An exercise in understanding preferences in group work, based on work done by the National School Reform Faculty. Retrieved May 7, 2020, from <http://bmstechnologyresources.weebly.com/uploads/1/0/6/5/10657373/fourcornersactivity.pdf>

- Reynolds, C. (1996). Cultural scripts for teachers. In M. Kompf, W. R. Bond, D. Dworet, and R. T. Boak (Eds.), *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge* (pp. 69-77). London: The Falmer Press.
- Robson, C. & McCartan, K. (2016). *Real World Research: A resource for users of social research methods in applied settings* (4th edition). London: Wiley.
- Schensul, J. J. & Schensul S. L. (1992). Collaborative Research: Methods of Inquiry for Social Change. In M. D. LeCompte & W. L. Millroy (Eds.), *The handbook of qualitative research in education*. London: Academic Press.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
- Schwind, J. K., Cameron, D., Franks, J., Graham, C. & Robinson, T. (2012). Engaging in narrative reflective process to fine tune self-as-instrument-of-care. *Reflective Practice*, 13(2), 223-235.
- Shelburne, W. A. (1988). *Mythos and logos in the thought of Carl Jung: The theory of the collective unconscious in scientific perspective*. Albany: SUNY Press.
- Shulman, L. & Shulman, J. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271.
- Somekh, B. & Zeichner, K. (2009). Action research for educational reform: Remodelling action research theories and practices in local contexts. *Educational Action Research*, 17(1), 5-21.
- Tam, A. C. F. (2015). The role of a professional learning community in teacher change: a perspective from beliefs and practices. *Teachers and Teaching*, 21(1), 22-43, DOI: 10.1080/13540602.2014.928122.
- Taylor, A. S. (2000). The UN Convention on the Rights of the Child: giving children a voice. In A. Lewis & G. Lindsay (Eds), *Researching Children's Perspective*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.
- Warwick, P., Vrikki, M., Vermunt, J.D., Mercer, N. & Van Halem, N. (2016). Connecting observations of student and teacher learning: An examination of dialogic processes in Lesson Study discussions in mathematics. *ZDM Mathematics Education*, 48(4), 555-569.
- Zeichner, K. (2003). Teacher research as professional development P-12 educators in the USA. *Educational Action Research*, 11(2), 301-326.

[illegible]



[illegible]



