

ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

*Η επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών-
Διερεύνηση των γνώσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών
για την εφαρμογή ενός προγράμματος επαγγελματικής
μάθησης σε μια σχολική μονάδα της Κύπρου*

ΕΛΕΝΑ ΑΝΔΡΕΟΥ (I.D. 1143306594)

Επιβλέπων Καθηγητής: ΣΤΕΛΙΟΣ ΠΕΤΡΟΥ

Πάφος
Αύγουστος 2016

Ευχαριστίες

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Στέλιο Πέτρου για τη συνεργασία μας, την υπομονή και την καθοδήγηση του κατά τη διάρκεια και των μεταπτυχιακών μου σπουδών και κατά τη διαδικασία εκπόνησης της παρούσας ερευνητικής εργασίας.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου για την υπομονή και την υποστήριξή της σε όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Τέλος οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλες τις συναδέλφους εκπαιδευτικούς για την προθυμία τους να συμμετάσχουν στην έρευνα και για τον πολύτιμο χρόνο που διέθεσαν.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια απόκτησης μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη Δημόσια Εκπαιδευτική Διοίκηση, του τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφου.

Η εργασία πραγματεύεται το θέμα της επαγγελματικής μάθησης-ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Το ΜΕΡΟΣ Α περιλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο στηρίχτηκε η εργασία όπου γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση επί του θέματος. Στο ΜΕΡΟΣ Β, παρουσιάζεται η εφαρμογή ενός καινοτόμου προγράμματος επαγγελματικής μάθησης μέσω έρευνας δράσης σε μια σχολική μονάδα της Κύπρου και η έρευνα που διενεργήθηκε στα πλαίσια της εργασίας. Στόχος της έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση των γνώσεων και απόψεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την εφαρμογή του προγράμματος επαγγελματικής μάθησης στη σχολική τους μονάδα.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 10 εκπαιδευτικούς μιας σχολικής μονάδας προδημοτικής εκπαίδευσης της Κύπρου και χρησιμοποιήθηκε η μεθοδολογία της ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων, τα οποία συλλέχθηκαν με το εργαλείο της δομημένης συνέντευξης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος βλέπουν θετικά το πρόγραμμα Υποστήριξη Επαγγελματικής Μάθησης (Υ.Ε.Μ.) που εφαρμόστηκε στο σχολείο τους και επισημαίνουν τα πολλά οφέλη τόσο για την επαγγελματική τους μάθηση-ανάπτυξη όσο και για τη σχολική μονάδα γενικότερα. Σύμφωνα με τις απόψεις τους η επιμόρφωση τους μέσα από το Υ.Ε.Μ. μέσω έρευνας δράσης βοηθά περισσότερο στην επαγγελματική τους μάθηση από τη μέχρι τώρα επιμόρφωση που είχαν, καθώς αυτού του είδους η επιμόρφωση ανταποκρίνεται στις δικές τους ανάγκες, συντελείται στο χώρο του σχολείου κι έχει άμεση εφαρμογή στην πράξη. Ακόμη, πρότειναν πολλές εισηγήσεις για βελτίωση του προγράμματος και επισημάνθηκε από όλους η ανάγκη για επιμόρφωση σε διάφορα εκπαιδευτικά αντικείμενα καθώς και η παροχή επιπλέον χρόνου για την εφαρμογή του Υ.Ε.Μ..

ABSTRACT

The present work was compiled as part of getting a master of education diploma in Public Educational Administration at Neapolis University of Paphos.

The thesis examines the subject of teachers' professional learning-development. Part A discusses the theoretical context on which the whole work is based using a variety of bibliography reports. In Part B, firstly there is being presented the implementation of an innovative program of teachers' professional learning through action research in a Cypriot school unit and secondly the research that was carried out as part of this work. The aim of the research was to investigate teachers' knowledge and views about the program of professional learning that was applied at their school.

The research was carried out between 10 teachers working in a kindergarten in Cyprus and the researcher used the qualitative methodology to analyze data which were collected by personal structured interviews.

The research results showed that teachers of the sample have a positive view for the professional learning program applied to their school and highlight many benefits for both their professional learning and generally for the school unit. According to their opinion their training –further education through the program and through action research, helps more in their professional learning from their previous training, since this new kind of training meets their needs, it takes place in the school area and therefore it can have set application in practice. Furthermore, teachers gave many suggestions for improving the program and all of them highlighted the need for training in more educational objects and the need of being given extra time to complete the program of professional learning.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες.....	ii
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ.....	v
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	viii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ.....	ix
ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ.....	x
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
ΜΕΡΟΣ Α –ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	
1. Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.....	3
2. Η επαγγελματική μάθηση του εκπαιδευτικού.....	7
3. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.....	10
3.1. Φάσεις της επαγγελματικής σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών.....	13
4. Θεωρίες Μάθησης Ενηλίκων.....	16
4.1. Η θεωρία της «ανδραγωγικής».....	18
4.2. Η θεωρία του D. Kolb – Ο κύκλος της μάθησης	20
4.3. Η μετασχηματίζουσα μάθηση του Mezirow.....	24
5. Μοντέλα Ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.....	26
5.1. Το Ακαδημαϊκό/ ορθολογιστικό μοντέλο.....	26
5.2. Το Θετικιστικό/ τεχνοκρατικό μοντέλο.....	27
5.3. Το ανθρωπιστικό/ αναστοχαστικό μοντέλο.....	27
5.4. Το Κριτικό/ συμμετοχικό μοντέλο.....	27
6. Μέσα επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών.....	28
6.1. Ενδοσχολική επιμόρφωση.....	28
6.2. Έρευνα Δράσης.....	31
7. Έρευνα δράσης και Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών.....	34
8. Παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική μάθηση – ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.....	35
8.1. Σχολική ηγεσία	36

8.2. Σχολική Κουλτούρα	40
8.3. Σχολικό κλίμα	41
8.4. Κίνητρα εκπαιδευτικών για επαγγελματική μάθηση.....	43
8.5. Αντίσταση ή δεκτικότητα στην αλλαγή.....	44
9. Η Κυπριακή πραγματικότητα όσον αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.....	45
9.1. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου -φορέας επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών.....	46
9.1.1. Γενικές Πληροφορίες- Ιστορικό	46
9.1.2. Έργο και αποστολή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.....	47

ΜΕΡΟΣ Β- ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

Εφαρμογή του καινοτόμου προγράμματος Υποστήριξη Επαγγελματικής Μάθησης των εκπαιδευτικών σε μια σχολική μονάδα

1. Εισαγωγή.....	49
2. Μεθοδολογία της έρευνας.....	49
2.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	49
2.2. Σχεδιασμός της έρευνας.....	50
2.3. Οι συμμετέχοντες.....	50
2.4. Εργαλεία και διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας	52
2.5. Έλεγχος Αξιοπιστίας.....	53
3. Η φιλοσοφία του καινοτόμου προγράμματος « Επαγγελματική Μάθηση μέσω έρευνας- δράσης»	54
4. Διαδικασία-Στάδια εφαρμογής του προγράμματος στη σχολική μονάδα Α.....	57
4.1. Α΄ Φάση του Υ.Ε.Μ.- Διάγνωση αναγκών.....	58
4.2. Β΄Φάση του Υ.Ε.Μ.-Σχεδιασμός Δράσης.....	61
4.3. Γ΄ Φάση του Υ.Ε.Μ.- Τελική αξιολόγηση δράσης.....	63
5. Διερεύνηση απόψεων των εκπαιδευτικών για το πρόγραμμα Υποστήριξη Επαγγελματικής Μάθησης των εκπαιδευτικών μέσω έρευνας δράσης.....	64
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	64

6. Συμπεράσματα.....	78
7. Περιορισμοί της έρευνας.....	82
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	83
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	92

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Πληροφοριακά στοιχεία δείγματος έρευνας.....	51
--	-----------

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Εικόνα 1 : Ο κύκλος μάθησης του Kolb.....23

**Εικόνα 2 : Φάσεις προγράμματος Υποστήριξης Επαγγελματικής
Μάθησης.....57**

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

Ε.Δ. : Έρευνα Δράσης

Π.Ι. : Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου

Υ.Ε.Μ. : Υποστήριξη Επαγγελματικής Μάθησης

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σύγχρονη εποχή διακρίνεται από ραγδαίες αλλαγές και μεταβολές σε ποικίλα επίπεδα, κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό, εκπαιδευτικό κ.ά.. Το σχολικό, λοιπόν, πλαίσιο και πρωτίστως οι εκπαιδευτικοί μέσα σε αυτό, καθημερινά έρχονται αντιμέτωποι με νέα δεδομένα, που απαιτούν νέες δεξιότητες, και καλούνται να αντεπεξέλθουν σε υψηλές προσδοκίες που αναμένονται εξίσου από γονείς αλλά και από τον κοινωνικό περίγυρο γενικότερα. Καθίσταται σαφές ότι τα ζητήματα που περιβάλλουν τον εκπαιδευτικό, προκειμένου να ανταποκρίνεται με επάρκεια στις απαιτήσεις που ορθώνονται ενώπιον του, είναι επίκαιρα και πολύπλοκα. Κάτω από αυτές τις συνθήκες η επαγγελματική ανάπτυξη και μάθηση του εκπαιδευτικού επιβάλλονται, καθώς δεν δύναται να διενεργούνται γύρω του τόσες αλλαγές και ο ίδιος να παραμένει «κολλημένος» στη στασιμότητα.

Οι Vrasidas και Glass (2004), αναφέρουν ότι παράλληλα με τα αναλυτικά προγράμματα, τις παιδαγωγικές και τις διδακτικές προσεγγίσεις, που αλλάζουν και αναπτύσσονται, αντίστοιχη εξέλιξη θα πρέπει να παρατηρείται και στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αναμένεται να αναπτύσσονται επαγγελματικά σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους και κυρίως να μην επαναπαύονται στην προπτυχιακή κατάρτιση που έχουν αποκτήσει. Άλλωστε, η διαρκής εμβάθυνση στη γνώση και τις δεξιότητες αποτελεί αναπόσπαστο γνώρισμα κάθε επαγγέλματος, από τα οποία δεν αποτελεί εξαίρεση αυτό του εκπαιδευτικού (Shulman & Sparks, 1992).

Σύμμαχος και αρωγός του εκπαιδευτικού στην προσπάθειά του να αντιμετωπίσει και να προσαρμοστεί στα νέα επαγγελματικά δεδομένα, όπως αυτά διαμορφώνονται λόγω των αλλαγών που συντρέχουν γύρω (εκπαιδευτικές, κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτιστικές αλλαγές) αποτελεί η επαγγελματική του μάθηση-ανάπτυξη.

ΜΕΡΟΣ Α

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει όλες εκείνες τις φυσικές εμπειρίες μάθησης όσο και τις συνειδητές και σχεδιασμένες δραστηριότητες που μπορεί να ωφελήσουν το άτομο, την ομάδα ή το σχολείο και να συμβάλουν στην ποιότητα της εκπαίδευσης στην τάξη. Πρόκειται για μια διαδικασία κατά την οποία ο εκπαιδευτικός αναθεωρεί και επεκτείνει τη δέσμευσή του ως φορέας αλλαγών όσον αφορά τους ηθικούς στόχους της εκπαίδευσης καθώς αποκτά και αναπτύσσει κριτικά γνώσεις, δεξιότητες και συναισθηματική νοημοσύνη, που είναι ουσιώδεις για την ορθή επαγγελματική σκέψη, το σχεδιασμό και τις πρακτικές του καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του πορείας (Day, 1999).

Οι Fullan & Hargreaves (1992) στον ορισμό τους για την επαγγελματική ανάπτυξη εμπερικλείουν εκτός από την απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και διδακτικής ικανότητας και την ανάπτυξη της ικανότητας για συνεργασία ώστε να λειτουργεί αποτελεσματικά η σχολική μονάδα.

Αρκετοί ερευνητές αντιλαμβάνονται την επαγγελματική ανάπτυξη ως μια διαδικασία βελτίωσης του εκπαιδευτικού, μέσω της οποίας θα οδηγηθεί στη βελτίωση της πορείας των μαθητών του. Για παράδειγμα, ο Guskey (2000), ερμηνεύει την επαγγελματική ανάπτυξη ως τις διαδικασίες και τις δραστηριότητες εκείνες που αποσκοπούν στην ενίσχυση της επαγγελματικής γνώσης, των δεξιοτήτων και της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού, έτσι ώστε να μπορέσει κι αυτός ακολούθως να βελτιώσει τη μάθηση των μαθητών. Θεωρεί ότι, πρόκειται για μια εξαιρετικής σημασίας προσπάθεια, που συμβάλλει στην προώθηση της εκπαίδευσης ως επάγγελμα.

Κατά τον Bolam (2000), η επαγγελματική ανάπτυξη αναφέρεται στην εκπαίδευση, την κατάρτιση και τις ενδοϋπηρεσιακές δραστηριότητες, οι οποίες έχουν υποστηρικτικό ρόλο και στις οποίες εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί. Οι δραστηριότητες αυτές αποσκοπούν, κυρίως, στην ενίσχυση της επαγγελματικής γνώσης, των επαγγελματικών δεξιοτήτων και αξιών των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να διδάσκονται οι μαθητές πιο αποτελεσματικά.

Μια άλλη πτυχή της έννοιας της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού αποκαλύπτεται μέσα από τις διαδικασίες «επαγγελματικής εξέλιξης» (*“professional*

growth”) (Broad & Evans, 2006). Πρόκειται για την ανάπτυξη που προσδιορίζεται ως μια περισσότερο αυτο-κατευθυνόμενη διαδικασία που προκύπτει από τα ενδιαφέροντα του ατόμου. Στη διάσταση αυτή της επαγγελματικής ανάπτυξης έχει αναφερθεί και η Feiman-Nemser (2001), σύμφωνα με την οποία η επαγγελματική ανάπτυξη υποδηλώνει μια αναπροσαρμογή, ένα μετασχηματισμό της γνώσης, της κατανόησης και των δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού, στο τι ακριβώς γνωρίζουν αλλά και στο τι έχουν τη δυνατότητα να εφαρμόσουν στις πρακτικές τους καθώς και στην ανάληψη και τον καταμερισμό ευθυνών και αρμοδιοτήτων.

Οι Joyce, Howey & Yarger (1976), συνδέουν την επαγγελματική ανάπτυξη με εκείνα τα τυπικά και άτυπα εφόδια, τα οποία αποσκοπούν στη βελτίωση των εκπαιδευτικών ως άτομα και επαγγελματίες καθώς επίσης και στην ικανότητά τους να φέρουν εις πέρας τους ρόλους και τα καθήκοντα που τους έχουν ανατεθεί.

Σύμφωνα με τον Fullan (1991), η επαγγελματική ανάπτυξη είναι ένα σύνολο τυπικής και άτυπης γνώσης που προσλαμβάνει ο εκπαιδευτικός διαμέσου της εμπειρίας του μέσα σε ένα περιβάλλον μάθησης, το οποίο διακρίνεται από πολυπλοκότητα και δυναμικές μεταβολές. Παράλληλα, σημειώνει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη συντελείται καθ’ όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής πορείας του ατόμου. Επίσης, ο ίδιος αναφέρει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού δεν μπορεί να διαχωριστεί από την ανάπτυξη του σχολικού οργανισμού.

Ταυτόχρονα, η επαγγελματική ανάπτυξη τείνει να σχετίζεται και με τις πρακτικές που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός. Ο Kelchtermans (2004, σ.220), περιγράφει την επαγγελματική ανάπτυξη ως “μια διαδικασία μάθησης, η οποία προκύπτει μέσα από την ουσιαστική αλληλεπίδραση με το χωροχρονικό πλαίσιο οδηγώντας τελικά σε αλλαγές στις επαγγελματικές πρακτικές (δράσεις) και στο συλλογισμό των εκπαιδευτικών επί των πρακτικών αυτών».

Οι Desimone et al. (2002), υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη θα μπορούσε να θεωρηθεί το απαραίτητο και ουσιαστικό μέσο, το οποίο λειτουργεί με τρόπο ώστε οι εκπαιδευτικοί να εμβαθύνουν στη γνώση του περιεχομένου και να αναπτύσσουν τις εκπαιδευτικές τους πρακτικές.

Παρομοίως, ο Bredeson (2003) υποστηρίζει ότι πρόκειται ουσιαστικά για ευκαιρίες μάθησης που εμπλέκουν τη δημιουργική και τη στοχαστική ικανότητα των εκπαιδευτικών κατά τρόπο που να ευνοεί και να ενδυναμώνει τις πρακτικές τους. Ο ορισμός αυτός θεμελιώνεται, σύμφωνα με τον Bredeson, σε τρεις αλληλοεξαρτώμενες έννοιες, *τη μάθηση, την εμπλοκή και την ενίσχυση* των πρακτικών.

Ως προς τη *μάθηση*, ο σχεδιασμός και η μελέτη που αφορά στην επαγγελματική ανάπτυξη πρέπει να έχει ως αφετηρία τις ανάγκες, τις προτιμήσεις, τη γνώση που ήδη έχει αποκτηθεί και τις εμπειρίες των μαθητευομένων. Ο σχολικός χώρος, ενώ προσφέρει ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη, πολλές φορές παρατηρείται η επαγγελματική ανάπτυξη να συνδέεται και να εστιάζει περισσότερο σε δραστηριότητες και σε γεγονότα απ' ό,τι σε θέματα μάθησης άμεσα συνδεδεμένα με τις ανάγκες και τις απαιτήσεις των μαθητών, του σχολείου και των συμμετεχόντων. Η επαγγελματική ανάπτυξη αποκτά διευρυμένο ρόλο και ιδιαίτερη σημασία καθώς περικλείει τις έννοιες της διαρκούς μάθησης και της συνεχιζόμενης βελτίωσης, που προτάσσουν την αδιάκοπη ενημέρωση του εκπαιδευτικού πάνω σε ζητήματα που άπτονται του επαγγελματισμού του. Η μάθηση λοιπόν για τον εκπαιδευτικό αποτελεί κεντρική έννοια, η οποία ξεκινά από την προπτυχιακή εκπαίδευση και κατάρτιση και οφείλει να παραμένει σε πρώτη προτεραιότητα σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του πορείας, καθώς συνιστά και ένα σημαντικό γνώρισμα της επαγγελματικής του ανάπτυξης.

Σε αυτή την προσέγγιση, οι Guskey και Huberman (1995) εντοπίζουν και αντιλαμβάνονται την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης σε ένα ευρύτερο πλαίσιο και προσθέτουν ότι, ανεξάρτητα από τον τρόπο με τον οποίο τα σχολεία διαμορφώνονται ή αναδιαμορφώνονται, σχηματίζονται ή ανασχηματίζονται, η ανανέωση των επαγγελματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών αποτελεί το θεμέλιο για την πρόοδο του εκπαιδευτικού γίγνεσθαι. Επιπλέον, επισημαίνεται ότι η σημαντικότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης όσον αφορά στον εκπαιδευτικό, εκτείνεται πέρα από την ενίσχυση των εκπαιδευτικών για την απόκτηση νέων δεξιοτήτων και γνώσεων και εντοπίζεται και σε μια επιπλέον παράμετρο, την κριτική σκέψη. Πρέπει να παρέχονται ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να στοχάζονται με κριτικό τρόπο επί των πρακτικών που

ακολουθούν και να διαμορφώνουν νέα πρότυπα και μεθόδους διδασκαλίας (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995). Η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί το μέσο που προσφέρει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να συλλογιστεί κριτικά επί των πρακτικών που ακολουθεί και να διαμορφώσει νέα γνώση και στάσεις σχετικά με τα διδακτικά του καθήκοντα και τους μαθητές του.

Εμπλοκή. Στο επόμενο στάδιο, την εμπλοκή, σύμφωνα με τον Bredeson (2002), οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη όταν, κινητοποιώντας τη δημιουργική και κριτική τους σκέψη, μπορούν να την εφαρμόσουν κατάλληλα σε πρακτικό επίπεδο, στις καθημερινές απαιτήσεις της τάξης. Φυσικά, κάθε τέτοια ενέργεια απαιτεί χρόνο και ενίσχυση, προκειμένου να πραγματοποιηθεί και να οδηγήσει σε θετικά αποτελέσματα, ενώ έχει ιδιαίτερα αναφερθεί η δυσκολία μετάβασης και αλλαγής από παλιά σε νέα παραδείγματα επαγγελματικής ανάπτυξης και γενικά η μεταβολή κάθε παγιωμένης παράδοσης καθώς και η δυσκαμψία των εκπαιδευτικών να προβούν σε αλλαγές στον τρόπο σκέψης και αντίληψης που αφορούν στον επαγγελματισμό (Collinson & Ono, 2001. Fullan, 1991).

Ενίσχυση. Τέλος, ο σκοπός της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι η ενίσχυση τόσο των ατομικών όσο και των συλλογικών πρακτικών.

Σύμφωνα λοιπόν με τα ανωτέρω, κάθε ενέργεια ή δραστηριότητα (π.χ.: ημερίδες, έρευνα δράσης κ.ά.), που συγκεντρώνει και τα τρία αυτά γνωρίσματα, θεωρείται ότι συντελεί στην επαγγελματική ανάπτυξη (Bredeson, 2002).

Η προσπάθεια εννοιολογικής προσέγγισης της επαγγελματικής ανάπτυξης ανέδειξε την πολυπλοκότητα της έννοιας καθώς και τους ποικίλους παράγοντες που ασκούν επιρροή στη διαμόρφωση της εν λόγω έννοιας με αποτέλεσμα να καθίσταται σχεδόν ανέφικτο να παρουσιαστεί συνοπτικά. Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης φαίνεται να είναι τόσο στενά συνδεδεμένη με την έννοια της επαγγελματικής μάθησης που τις περισσότερες φορές οι δύο έννοιες θεωρούνται ταυτόσημες.

2. Η επαγγελματική μάθηση του εκπαιδευτικού

Η διαδικασία της μάθησης είναι μια διαδικασία που διαδραματίζει ξεχωριστό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί όπως και οι μαθητές, μαθαίνουν μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους σε ουσιαστικές δραστηριότητες καθώς και μέσα από τη συνεργασία τους με συναδέλφους.

Η έννοια της μάθησης του εκπαιδευτικού και ειδικότερα της επαγγελματικής μάθησης του εκπαιδευτικού (professional learning) είναι ιδιαίτερα σημαντική, ενώ βρίσκεται σε άμεση αναφορά με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, και έχει άμεση συσχέτιση με τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Continuing Professional Development – C.P.D.) (Fraser et al., 2007). Η επαγγελματική ανάπτυξη δηλώνει τη συνεχή βελτίωση της επαγγελματικής γνώσης και των δεξιοτήτων κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής πορείας του ατόμου (Shawer, 2010). Με δεδομένο ότι αποτελεί μέρος της διαρκούς εκπαίδευσης περιλαμβάνει «όλους τους τύπους της επαγγελματικής μάθησης, με τους οποίους έρχονται σε επαφή οι εκπαιδευτικοί πέραν της αρχικής τους κατάρτισης» (Craft, 1996, σ. 6).

Η προσπάθεια εννοιολογικής προσέγγισης της επαγγελματικής μάθησης του εκπαιδευτικού παρουσιάζει σχετική δυσκολία, η οποία εντοπίζεται στην άμεση συσχέτιση και αναφορά της με την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης και κυρίως με το ότι η ρητορική για την επαγγελματική ανάπτυξη διακρίνεται από «εννοιολογική ασάφεια» (Coffield, 2000, σ. 3). Οι Friedman και Philips (2004) αντιλαμβάνονται την επαγγελματική ανάπτυξη ως μια διφορούμενη έννοια, ενώ αλλού γίνεται διάκριση μεταξύ των εννοιών που αφορούν στην επαγγελματική ανάπτυξη και την επαγγελματική μάθηση του εκπαιδευτικού (Hoban, 2002).

Η Avalos (2011), μέσα από σχετική διερεύνηση για την επαγγελματική ανάπτυξη, σε χρονικό εύρος δεκαετίας 2000-2010, διαπιστώνει ότι, αν και υφίστανται διαφορετικότητες βάσει των οποίων προσεγγίζεται και παρουσιάζεται η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, υπάρχουν κοινά στοιχεία, τα οποία αφορούν στη μάθηση

του εκπαιδευτικού στις διάφορες εκφάνσεις της. Αναφέρει, για παράδειγμα, ότι οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν, εφαρμόζουν τις γνώσεις τους στην πράξη και τα οφέλη της μάθησής τους έχουν αντίκτυπο στην πρόοδο των μαθητών τους αλλά και στην ανάπτυξη των ιδίων. Με αφετηρία, λοιπόν, αυτήν τη διαπίστωση η AVALOS αναφέρει ότι η επαγγελματική μάθηση του εκπαιδευτικού είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, που απαιτεί τη γνωστική και συναισθηματική ανάμειξη του εκπαιδευτικού, σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο. Σε μια τέτοια προσέγγιση, άλλοι ερευνητές έχουν ήδη επισημάνει ότι η επαγγελματική μάθηση του εκπαιδευτικού μπορεί να γίνει αντιληπτή ως ένα σύμπλεγμα προσωπικών, κοινωνικών και επαγγελματικών στοιχείων, τα οποία είναι αλληλένδετα μεταξύ τους (Bell & Gilbert, 1996. Clarke & Hollingsworth, 2002).

Όσον αφορά στο προσωπικό στοιχείο, οι Bell και Gilbert (1996) θεωρούν ότι η ανάγκη για αλλαγή πηγάζει μέσα από την προσωπική διάσταση. Η ανάπτυξη, ακολούθως, που συντελείται εντός του προσωπικού στοιχείου μπορεί να ενισχυθεί ή να περιοριστεί μέσα από ένα σύνολο παραγόντων. Οι στάσεις και οι συμπεριφορές που αφορούν στην επαγγελματική μάθηση τείνουν να παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των σχολείων και των γνωστικών αντικειμένων των εκπαιδευτικών, ενώ επηρεάζονται και από προηγούμενες επαγγελματικές τους εμπειρίες. Επιπλέον, έχει αναφερθεί η σημαντικότητα της κινητοποίησης του εκπαιδευτικού, η οποία θεμελιώνεται στο προσωπικό ενδιαφέρον και την επιλογή για απόκτηση γνώσεων μέσα από παρεχόμενες ευκαιρίες και ποικίλες διαδικασίες μάθησης.

Μια ακόμα σημαντική παράμετρος της προσωπικής διάστασης της επαγγελματικής μάθησης αφορά στη δυνατότητα του εκπαιδευτικού να διαφοροποιείται και να μη λαμβάνει υπόψη στοιχεία που σχετίζονται με προηγούμενη γνώση, εμπειρία και εξειδίκευση. Οι παράγοντες αυτοί, που σχετίζονται με τις στάσεις, τις απόψεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, συμβάλλουν κατά τους Bell και Gilbert (1996) στην επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, ενώ συνεισφέρουν και κατά ένα σημαντικό μέρος στον καθορισμό της αυτο-αποτελεσματικότητας, η οποία με τη σειρά της οδηγεί και προάγει την αυτοπεποίθηση του εκπαιδευτικού.

Η κοινωνική διάσταση της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού λειτουργεί ενισχυτικά προς την προσωπική μάθηση, καθώς προλαμβάνει τις αρνητικές συνέπειες που προκύπτουν από την απομονωμένη μάθηση, η οποία δεν είναι επωφέλης για τον εκπαιδευτικό, μέσα από τις κοινότητες πρακτικής (communities of practice) (Bell & Gilbert, 1996. Lave & Wenger, 1991). Τα σχολεία μπορούν να θεωρηθούν κοινότητες πρακτικής μέσω των οποίων προσφέρονται ευκαιρίες για συνεργασία μεταξύ συναδέλφων, ενώ η ερμηνεία ή ο τρόπος προσέγγισης και κατανόησης της πληροφορίας μπορεί να οδηγήσει σε νέα γνώση εντός της κοινότητας (Falk & Dierking, 2000). Η συμμετοχή και η εργασία των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της κοινότητας μπορεί να λειτουργήσει ευεργετικά προς τον εκπαιδευτικό, καθώς ενισχύει την απόκτηση κοινών πεποιθήσεων και ταυτόχρονα μπορεί να συνεισφέρει σε επαναπροσδιορισμό των προσωπικών και επαγγελματικών ταυτοτήτων (Bell & Gillbert, 1996. Solomon & Tresman, 1999). Προκειμένου όμως τα σχολεία να αποτελούν ουσιαστικές κοινότητες πρακτικής και μάθησης δεν αρκεί μόνον η υποστήριξη των συναδέλφων, αλλά αναδεικνύεται σημαντική και η συμβολή της ηγεσίας του σχολείου (Evans, 2002. Falk & Dierking, 2000).

Τέλος, η τρίτη διάσταση της επαγγελματικής μάθησης του εκπαιδευτικού αφορά στο επαγγελματικό στοιχείο που αναφέρεται στην αλληλεπίδραση μεταξύ θεωρίας και πράξης. Σημαντικό στοιχείο για τη σύνδεση μεταξύ θεωρίας και πράξης είναι η αποδοχή του θεωρητικού στοιχείου, η οποία συντελείται ευκολότερα, όταν το στοιχείο αυτό στηρίζεται σε αξιόπιστα εμπειρικά δεδομένα που βασίζονται στην πράξη (Fraser et al., 2007). Το σχολείο και η τάξη χαρακτηρίζονται ως πεδία «επαγγελματικού πειραματισμού», καθώς αποτελούν το πλέον κατάλληλο περιβάλλον για τον εκπαιδευτικό στο οποίο θα προβεί στην εφαρμογή νέας μάθησης μέσα σε δικό του πλαίσιο και θα στοχαστεί τις δραστηριότητες και τις συνέπειές τους (Clarke & Hollingsworth, 2002).

Μέσα από την παρουσίαση των προσεγγίσεων που αφορούν στην έννοια της μάθησης, θα μπορούσε κάποιος να παρατηρήσει ότι υπάρχουν αρκετά σημεία σύγκλισης με την έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης. Και οι δύο έννοιες έχουν ως κοινά στοιχεία τον

εμπλουτισμό των δεξιοτήτων και γνώσεων του εκπαιδευτικού, την αναθεώρηση των πρακτικών του, την ικανότητα αντιμετώπισης προβλημάτων. Κυρίως, όμως και οι δύο έννοιες αναφέρονται στο κτίσιμο ενός τρόπου σκέψης από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος θα βασίζεται στον αναστοχασμό και την κριτική σκέψη. Και αυτό είναι εφόδιο χωρίς ημερομηνία λήξης που θα το διαθέτει ο εκπαιδευτικός σε όλη την επαγγελματική του ζωή. Ως εκ τούτου στην παρούσα εργασία θα χρησιμοποιούνται και οι δύο έννοιες με την ίδια σημασία.

3. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού

Πρόσφατες έρευνες υποδεικνύουν ότι η ποιότητα των εκπαιδευτικών και η διδασκαλία τους αποτελούν τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν τα μαθητικά αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικοί διαφέρουν σημαντικά αναφορικά με την αποτελεσματικότητά τους και οι διαφορές στις επιδόσεις των μαθητών είναι συχνά μεγαλύτερες μέσα στο ίδιο το σχολείο παρά ανάμεσα σε σχολεία (OECD, 2005). Στην αναφορά McKinsey (Barber & Mourshed, 2007), επισημαίνεται με έμφαση το γεγονός ότι ο κυριότερος μοχλός διαφοροποίησης της μάθησης ανάμεσα στους μαθητές είναι ο διδάσκων» και τονίζει πως ακόμη και σε καλά εκπαιδευτικά συστήματα «οι μαθητές που δεν σημειώνουν πρόοδο κατά τη διάρκεια των πρώτων τους χρόνων στο σχολείο εξαιτίας του ότι δεν εκτίθενται σε εκπαιδευτικούς υψηλής αξιοσύνης, δεν έχουν παρά ελάχιστη πιθανότητα στο μέλλον να ανακτήσουν τα χαμένα χρόνια.

Με δεδομένο το εύρος των κοινωνικο-οικονομικών μεταβολών που παρατηρούνται στη σημερινή εποχή, είναι αδύνατο να μείνει ανέπαφη και ανεπηρέαστη η εκπαίδευση αλλά και το έργο του εκπαιδευτικού (Γιώτης & Νόβα, 2002). Οι νέες συνθήκες επιβάλλουν κατά μια έννοια αλλαγές, από τη μία πλευρά στα περιεχόμενα διδασκαλίας, με σκοπό την εναρμόνισή τους στα σύγχρονα δεδομένα, και από την άλλη στη μεθόδευση και οργάνωση της διδακτικής διαδικασίας, στοχεύοντας όχι μόνο στην παροχή γνώσεων αλλά και στην εκμάθηση μεθόδων προσέγγισης της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές (Ξωχέλλης, 2002). Υπό το πρίσμα αυτών των αλλαγών, αυξάνονται οι απαιτήσεις από

τον εκπαιδευτικό, ο οποίος καλείται να διαδραματίσει έναν πολυδιάστατο ρόλο (Hargreaves, 2000).

Οι εκπαιδευτικοί κατά την άσκηση του επαγγέλματος τους έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι με πολλά προβλήματα και πολλές φορές φτάνουν σε αδιέξοδα. Η έλλειψη κατάλληλων αναφορών προκειμένου να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τις καθημερινές παιδαγωγικές δυσκολίες του έργου τους, όπως η παθητική στάση των μαθητών, η σχολική αποτυχία, η αποστροφή του μαθητή για κάποιο διδακτικό αντικείμενο, οι αρνητικές συμπεριφορές τους, τους προκαλεί σύγχυση (Τσακίρη, 2003). Αυτό το αρνητικό αίσθημα δυσφορίας και αδυναμίας δεν επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να βρει τα μέσα εκείνα που θα τον βοηθήσουν να ξεπεράσει τις δυσκολίες στην καθημερινή του εργασία και να αισθανθεί πιο δυνατός μπροστά στις απρόβλεπτες καταστάσεις της διδασκαλίας. Επομένως, το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και το οποίο αφορά και τη λειτουργία του σχολείου καθιστά επιτακτική την ανάγκη ενίσχυσής τους σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους ζωής καθώς και κατάλληλης προετοιμασίας τους προκειμένου να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στα παραπάνω.

Η σύγχρονη κοινωνιολογική έρευνα εξετάζει τον εκπαιδευτικό ως επαγγελματία που ασκεί το επάγγελμα του διδάσκει και η καταλληλότητά του εξαρτάται από το βαθμό ικανοποίησης στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού επαγγέλματος (Βασιλού-Παπαγεωργίου, 1992). Σύμφωνα με τα παραπάνω και επιχειρώντας μια ολιστική προσέγγιση του εκπαιδευτικού, θα μπορούσαμε να τον χαρακτηρίσουμε ως επαγγελματία που μάχεται στην πρώτη γραμμή γιατί:

- Θεωρείται ως υπεύθυνος για την αποτελεσματικότητα του σχολείου σε επίπεδο ατομικό (τους μαθητές) και κοινωνικό (απέναντι στην κοινωνία).
- Έχει ατομική ευθύνη για τα αποτελέσματα του έργου που προσφέρεται συνολικά σε κάθε μαθητή σε όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσής του.

Ωστόσο, παρόλο που το έργο του είναι σημαντικό για τους μαθητές, τους γονείς, το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, ανήκει σε έναν επαγγελματικό κλάδο που βιώνει μια διαρκή αντίφαση εφόσον δεν έχει την αυτονομία ώστε να μπορεί να αποφασίσει ο ίδιος για το

έργο του γιατί ελέγχεται από το σύστημα διοίκησης. Σύμφωνα, άλλωστε, με την Παπαναούμ (2003), σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να αγνοηθεί το σύστημα διοίκησης κάτω από το οποίο λειτουργούν οι εκπαιδευτικοί και το οποίο είναι μεταβαλλόμενο λόγω των συχνών αλλαγών που συμβαίνουν στην εκπαίδευση, ενώ από την άλλη πλευρά οι συνθήκες εργασίας τους δεν είναι σταθερές, αλλά παρουσιάζουν μια ρευστότητα που πηγάζει από την κοινωνική δυναμική των σχολείων.

Με άλλα λόγια, αν και οι προσδοκίες από την εκπαίδευση μέσω του εκπαιδευτικού έργου είναι μεγάλες, έως, πολλές φορές και υπερβολικές, πολύ συχνά οι εκπαιδευτικοί χαίρουν μικρής υποστήριξης, σεβασμού και παροχής ευκαιριών, με αποτέλεσμα να συναντούν μεγάλες δυσκολίες στο να εργαστούν με ένα τρόπο δημιουργικό, καινοτόμο και ευέλικτο, ώστε να πλήττεται με τον τρόπο αυτό τελικά ο επαγγελματισμός τους. Ο εκπαιδευτικός για να μπορέσει να ανταποκριθεί στο έργο του θα πρέπει να διαθέτει γνώσεις πάνω στο αντικείμενο διδασκαλίας (το «τι»), διδακτικές δεξιότητες (το «πώς») και στάσεις, αντιλήψεις, γνώσεις για το σχολείο, τη διδασκαλία, τη μάθηση (το «γιατί») (Παπαναούμ, 2005). Ο ιδεατός τύπος εκπαιδευτικού δεν αποτελεί, σύμφωνα με την παλιότερη επικρατούσα αντίληψη, ο εγκυκλοπαιδικά μορφωμένος άνθρωπος (Χατζηδήμου, 2003), αλλά ο ενημερωμένος, ενεργός και κοινωνικά υπεύθυνος πολίτης, ο οποίος πρωτοστατεί στον προβληματισμό για το ρόλο και την αποστολή του σχολείου. Εφόσον το έργο των εκπαιδευτικών έχει συνέπειες όχι μόνο για τους μαθητές σε ατομικό επίπεδο αλλά και για την ευρύτερη κοινωνία και σε αυτό αντανακλάται η παιδαγωγική, κοινωνική και πολιτική λειτουργία της εκπαίδευσης, κρίνεται απαραίτητο να διαθέτουν επιπλέον δέσμευση στο έργο τους, διάθεση για κοινωνική προσφορά και υπευθυνότητα, στοιχεία που έχουν να κάνουν με την προσωπικότητά του εκπαιδευτικού και τα οποία διασυνδέονται μεταξύ τους σε ένα ενιαίο σύνολο (Παπαναούμ, 2005).

Ενισχύεται ο «διευρυμένος» επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού έναντι του παλαιότερου «περιορισμένου» ρόλου του (Hoyle, 1986). Ως «διευρυμένος» επαγγελματίας ο εκπαιδευτικός αποδέχεται και εφαρμόζει τη συνεχή αμφισβήτηση του έργου του, την αυτοαξιολόγηση του, τη συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς, τη

συμμετοχή του στη διαμόρφωση ενός αναβαθμισμένου εργασιακού χώρου, με σκοπό την ανακάλυψη αποτελεσματικότερων τεχνικών (Day, 2000).

Επιπλέον, η επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου κρίνεται και από την ικανότητα που διαθέτει ο εκπαιδευτικός να εκτιμά τις συνθήκες που επικρατούν κάθε φορά και να διαθέτει μια ευελιξία ώστε να προσαρμόζει ανάλογα την τακτική του απέναντι σ' αυτές τις συνθήκες. Χρειάζεται, λοιπόν, να διαθέτει και κάποιες βασικές προσωπικές ιδιότητες όπως έμπνευση, ενόραση, διαίσθηση, δημιουργικότητα. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η διδασκαλία είναι και γνώσεις και δεξιότητες και τέχνη και δημιουργία, εκπαιδευτικός δεν είναι εκείνος που κατέχει τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκει αλλά εκείνος που διαθέτει ικανότητες στοχασμού, διερεύνησης και λήψης αποφάσεων (Παπαναούμ, 2005).

Συνοψίζοντας θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι, για να μπορέσει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί με επιτυχία στις προσδοκίες του κοινωνικού συνόλου, κρίνεται αναγκαία η εξασφάλιση των απαραίτητων εκείνων προϋποθέσεων για την ενίσχυση του επαγγελματισμού του. Δεδομένου ότι καλός και αποτελεσματικός εκπαιδευτικός δε γεννιέσαι αλλά γίνεσαι, μέσα από την παροχή ευκαιριών μάθησης και την ύπαρξη ικανοποιητικών συνθηκών εργασίας, πρέπει να δοθούν από την πολιτεία τα εχέγγυα στους εκπαιδευτικούς για την παροχή ουσιαστικής υποστήριξης σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας. Η επαγγελματική τους ταυτότητα διαμορφώνεται εξελικτικά σε αλληπάλλληλες φάσεις με την παροχή της απαραίτητης επιμορφωτικής υποστήριξης.

3.1. Φάσεις της επαγγελματικής σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών

Στο σημείο αυτό κρίνεται χρήσιμο να γίνει αναφορά στις φάσεις της επαγγελματικής σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών κάθε μια από τις οποίες χαρακτηρίζεται από τις δικές της ανάγκες, προτεραιότητες και κρίσεις. Οι φάσεις αυτές σε γενικές γραμμές, είναι οι παρακάτω (Huberman, 1989. Loughran, 1996. Day, 2003):

Α) Φάση Προσαρμογής (1-3 χρόνια): καλύπτει τα πρώτα χρόνια του νεοδιόριστου και χαρακτηρίζεται από το έντονο άγχος του εκπαιδευτικού να επιβιώσει επαγγελματικά στην πραγματικότητα της σχολικής τάξης. Σε αυτή τη φάση οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη από προγράμματα επιμόρφωσης τα οποία δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με την αποτελεσματική διδασκαλία. Τέτοιες δεξιότητες, σύμφωνα με ερευνητικά στοιχεία (Reynolds et al., 1996) είναι για παράδειγμα όσες αφορούν τη σαφή οργάνωση του μαθήματος, τη μεθοδολογική ποικιλία, την ανατροφοδότηση και καθοδήγηση των μαθητών, την πρόληψη και την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς (Ματσαγγούρας, 2000).

Β) Φάση Ένταξης (4-6 χρόνια): η φάση αυτή χαρακτηρίζεται από τη σχετική άνεση διαχείρισης διδακτικών και οργανωτικών θεμάτων και από την προσπάθεια του εκπαιδευτικού να γίνει αποδεκτός ως ισότιμο μέλος της σχολικής μονάδας και γενικότερα να κοινωνικοποιηθεί επαγγελματικά. Σε αυτή τη φάση λοιπόν έχει ανάγκη από προγράμματα επιμόρφωσης που εστιάζουν σε προσεγγίσεις διαφοροποίησης της διδασκαλίας και προσαρμόζουν τη σχολική εργασία στις ανάγκες της μαθησιακά και κοινωνικοπολιτιστικά ανομοιογενούς τάξης (Ματσαγγούρας, 2000).

Γ) Φάση Πειραματισμού (7-11 χρόνια): Όταν ο εκπαιδευτικός αισθανθεί ασφαλής στην τάξη του και αποδεκτός στον κλάδο του, αισθάνεται την ανάγκη να διευρύνει τις διδακτικές προσεγγίσεις επιβίωσης και ένταξης και επιχειρεί πειραματισμούς εμπλουτισμού της διδακτικής ρουτίνας. Τα προαιρετικά προγράμματα προσφέρουν την ευκαιρία και το πλαίσιο στήριξης για τέτοιου είδους πειραματικά «ανοίγματα». Σε αυτή τη φάση ο εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται να μάθει τι νέο θα μπορούσε να δοκιμάσει και πώς να το προσεγγίσει. Προς αυτή την κατεύθυνση μπορούν να τον βοηθήσουν τα προγράμματα επιμόρφωσης, τα οποία πέρα από την τεχνογνωσία πρέπει να αναδεικνύουν τόσο τις παραδοχές όσο και τις συνεπαγωγές των εναλλακτικών προσεγγίσεων, τονίζοντας ιδιαίτερα την κοινωνική, πολιτική και ηθική τους διάσταση (Ματσαγγούρας, 2000).

Δ) Φάση της Επαγγελματικής Κρίσης (12-19 χρόνια): Ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών κατά τη δεύτερη δεκαετία της υπηρεσίας τους αισθάνονται, υπό το βάρος της ρουτίνας και σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, κρίση ταυτότητας με έντονα τα στοιχεία της προσωπικής ματαιώσης και αμφισβήτησης της επαγγελματικής αξιοσύνης. Συνήθως σε αυτή τη φάση της κρίσης οι εκπαιδευτικοί αμφιβάλλουν για το ρόλο τους, για τις δυνατότητες της εκπαίδευσης και για τις προοπτικές βελτίωσης των πραγμάτων. Σε αυτή τη φάση λοιπόν, τα προγράμματα επιμόρφωσης πέρα από τις προτάσεις ανανέωσης των διδακτικών προσεγγίσεων πρέπει να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να συσχετίσει τα εκπαιδευτικά θέματα και προβλήματα και να στηρίξουν την εμπλοκή του σε συλλογικές μορφές δράσης (Ματσαγγούρας, 2000).

Ε) Φάση της Επαγγελματικής Ωριμότητας (20-30 χρόνια): Η φάση αυτή εξαρτάται πολύ από το αν πέρασε ο εκπαιδευτικός από την αμέσως προηγούμενη φάση και πώς τη διαχειρίστηκε. Αυτό σημαίνει ότι ένας αριθμός τη διανύει με συμπτώματα του «εξουθενωμένου δασκάλου» (Burnout teacher), (Schwab, 1996), ένας άλλος με έντονη τάση προς συντηρητισμό ενώ, τέλος, ένας άλλος αριθμός εκπαιδευτικών αξιοποιεί την εμπειρία του με προσαρμοστικό τρόπο που διευρύνει την κατανόηση του για διάφορες προβληματικές καταστάσεις. Τα προγράμματα επιμόρφωσης σε αυτή τη φάση πρέπει να στρατεύονται ενάντια στην παγίωση πρακτικών και αντιλήψεων και να επιδιώκουν τον εμπλουτισμό, τη στοχαστικοκριτική αυτοανάλυση και τη συσχέτιση του μερικού και τοπικού με το ευρύτερο και γενικότερο. Και εδώ τα σχήματα συλλογικής δράσης αποτελούν άριστη επιλογή (Ματσαγγούρας, 2000).

Ζ) Φάση Ψυχολογικής Αποστασιοποίησης (31-35 χρόνια): Σε αυτή τη φάση η ψυχολογία λόγω της ηλικίας και της κοινωνικής πίεσης για αποχώρηση από το επάγγελμα για να ανοίξουν θέσεις για τους νέους, δημιουργεί τάσεις αποστασιοποίησης. Η φάση αυτή ανάλογα με την εμπειρία που έχουν αποκομίζει από τις προηγούμενες, συνοδεύεται από θετικά ή αρνητικά συναισθήματα. Όσοι κατέχουν θέση στελέχους και αισθάνονται ότι έχουν πετύχει στο ρόλο τους παραμένουν ενεργοί και δραστήριοι (Ματσαγγούρας, 2000).

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω το σώμα των εκπαιδευτικών δεν είναι ομοιογενές από πλευράς επαγγελματικών αναγκών, προτεραιοτήτων, προβληματισμών και προσδοκιών. Αυτό σημαίνει ότι τα προγράμματα που επιδιώκουν την επαγγελματική τους μάθηση δεν μπορεί να είναι φθηνά προϊόντα μαζικής παραγωγής και κατανάλωσης. Αντιθέτως πρέπει να ποικίλουν σε όλες τους τις διαστάσεις ώστε συνδυαστικά να προσεγγίζουν το μεγαλύτερο μέρος των αναγκών των εκπαιδευτικών.

4. Θεωρίες Μάθησης ενηλίκων

Οι διάφορες θεωρίες μάθησης, παρά τις διαφορετικές αφετηρίες τους τα τελευταία χρόνια συγκλίνουν σε τρία βασικά σημεία, που αφορούν τον τρόπο που συντελείται η μάθηση στους ενηλίκους:

- i) Η μαθησιακή εμπειρία που βασίζεται στη μεταφορά γνώσεων δεν είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η μάθηση που επηρεάζει τη συμπεριφορά είναι αυτή που αυτο-ανακαλύπτεται, αυτή που έχει αποκτηθεί με προσωπική ενεργητική συμμετοχή και έχει αφομοιωθεί με την εμπειρία (Rogers, 1999).
- ii) Η εμπειρία του ατόμου αποτελεί τη βάση κάθε νέας μάθησης. Το άτομο μαθαίνει όταν επεξεργάζεται ενεργητικά την εμπειρία του προσπαθώντας να βγάλει συμπεράσματα και να διδαχθεί από αυτή. Η μάθηση ολοκληρώνεται με την κριτική ανάλυση της εμπειρίας (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998:27-28).
- iii) Κάθε ενήλικος εκπαιδευόμενος έχει αναπτύξει τους δικούς του τρόπους μάθησης, ανάλογα με τις ικανότητές του, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του και τις προηγούμενες εμπειρίες του. Μαθαίνει ενεργά και συνήθως προτιμάει έναν ή δύο τρόπους μάθησης περισσότερο από τους άλλους (Rogers, 1999).

Οι σημαντικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση των ενηλίκων είναι:

α) Τα κίνητρα μάθησης: Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν αποτελεσματικά όταν νιώθουν πραγματικά την ανάγκη να μάθουν, όταν το γνωστικό αντικείμενο τους ενδιαφέρει άμεσα και η ενασχόλησή τους με αυτό τους είναι ιδιαίτερα αγαπητή (Noye & Piveteau, 1999:104-105).

β) Η επίδραση της επιτυχίας και της αποτυχίας: Η επιτυχία ή η αποτυχία ενός ενήλικου στην προσπάθεια κατάκτησης γνώσεων ή ανάπτυξης νέων δεξιοτήτων καθώς και ο τρόπος που ανακοινώνεται σε αυτόν, έχει σημαντικές συνέπειες στην περαιτέρω μαθησιακή του πορεία (Noye & Piveteau, 1999:105-106).

γ) Η οργάνωση της μάθησης: Ο τρόπος οργάνωσης των μαθησιακών περιεχομένων και της μαθησιακής διαδικασίας, οι ρυθμοί μάθησης και η κατανομή της μαθησιακής διεργασίας στο χρόνο, είναι θέματα που επηρεάζουν σημαντικά το μαθησιακό αποτέλεσμα (Noye & Piveteau, 1999:107-108).

δ) Ο ρόλος της ομάδας: Η ομάδα παίζει σπουδαίο ρόλο για τον ενήλικο εκπαιδευόμενο, γιατί ο ενήλικος επηρεάζεται και πείθεται περισσότερο από τους ομοίους του παρά από άλλη πηγή γνώσης (Courau, 2000). Ο κάθε ενήλικος εκπαιδευόμενος πρέπει να έχει την αίσθηση ότι ανήκει στην ομάδα των συνομηλίκων του. Η ομάδα έχει τη δική της δυναμική. Χαρακτηρίζεται από ενεργητικότητα, κινητοποιεί την ατομική πρωτοβουλία, υποστηρίζει την προσπάθεια, συντονίζει τη δράση και αυξάνει τη δημιουργικότητα.

ε) Οι μέθοδοι απόκτησης γνώσεων: Ο ενήλικος εκπαιδευόμενος εμπλέκεται στη μαθησιακή διαδικασία έχοντας προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις, οι οποίες επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τα πράγματα, καθώς και τα μηνύματα που δέχεται. Καταλαβαίνει καλά αυτό που ανακαλύπτει μόνος του ή αυτό που ταξινομεί ο ίδιος μέσα στο σύνολο των προηγούμενων γνώσεων. Η ενεργητική συμμετοχή στη μαθησιακή διεργασία είναι αναγκαία προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί η μάθηση. Ο ενήλικος κατέχει τελικά αυτό που μπορεί να εφαρμόσει σε διαφορετικές περιστάσεις (Noye & Piveteau, 1999:110).

Ο ενήλικος εκπαιδευόμενος για να μάθει πρέπει να συντρέχουν ορισμένες προϋποθέσεις:

- Να καταλαβαίνει καλά αυτά που ακούει, βλέπει ή πράττει.
- Η μάθηση δεν μπορεί να στηρίζεται στη μνήμη που οι ικανότητες της αρχίζουν να φθίνουν αλλά στην κατανόηση (Rogers, 1999).
- Οι στόχοι των εκπαιδευτικών προγραμμάτων πρέπει να είναι κατανοητοί, να γίνονται αποδεκτοί και να ανταποκρίνονται στις προσδοκίες και τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευομένων (Courau, 2000).
- Οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να συμμετέχουν σε όλες τις φάσεις οργάνωσης του επιμορφωτικού προγράμματος (Κόκκος, 1999).
- Οι εκπαιδευτικές μέθοδοι και τεχνικές που χρησιμοποιούνται πρέπει να προάγουν τη συμμετοχή, την αλληλεπίδραση, την ανταλλαγή εμπειριών, την ευρετική πορεία προς τη γνώση, τη συλλογικότητα και τη συνεργασία (Courau, 2000).
- Ο ρόλος του εκπαιδευτή πρέπει να είναι κυρίως ρόλος καθοδηγητή και συντονιστή των δράσεων των εκπαιδευομένων. Να αποτελεί μια πηγή γνώσης για τους εκπαιδευόμενους, παρά έναν μίαντα μεταφοράς γνώσεων (Κόκκος, 1999).
- Το μαθησιακό κλίμα πρέπει να ενθαρρύνει και να ευνοεί τη συμμετοχή και την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευόμενους (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998).

4.1. Η θεωρία της «ανδραγωγικής»

Το ζήτημα της τάσης των ενηλίκων για αυτοκαθορισμό και κατά συνέπεια για ενεργό συμμετοχή στην εκπαιδευτική διεργασία στην οποία εμπλέκονται επεξεργάστηκε συστηματικά από τους εκπροσώπους της «ανδραγωγικής», με κύριο μελετητή τον Malkom Knowles, οι απόψεις του οποίου συζητήθηκαν ευρύτατα στα τέλη της δεκαετίας του '60 έως τις αρχές της δεκαετίας του '90.

Η «ανδραγωγική» είναι μια θεωρία για την εκπαίδευση ενηλίκων, που στηρίζεται σε ορισμένες παραδοχές σχετικά με τα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων, η κυριότερη από τις οποίες είναι η εξής: ο ενήλικος έχει φυσική τάση να είναι αυτοκατευθυνόμενος και αυτοδύναμος, να παίρνει αποφάσεις μόνος του, κατά συνέπεια έχει ανάγκη να τον αντιμετωπίζουν και οι άλλοι ως τέτοιον, να του φέρονται με το

σεβασμό που ταιριάζει σε ένα ξεχωριστό ανθρώπινο ον, να μην τον καθοδηγούν ούτε να τον χειραγωγούν (Κόκκος, 1999: 61). Η βασική αυτή παραδοχή της «ανδραγωγικής» οδηγεί σε συγκεκριμένες μεθόδους και πρακτικές στην επιμόρφωση-εκπαίδευση των ενηλίκων, οι οποίες περιλαμβάνουν:

- Το μαθησιακό κλίμα σε κάθε επιμορφωτικό πρόγραμμα θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από αλληλοσεβασμό ευλικρίνεια φιλικότητα ελευθερία έκφρασης. Αφού η μάθηση είναι και αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης διδασκόντων - διδασκομένων, οι αμφίδρομες σχέσεις διδάσκοντα - διδασκομένου, για να οδηγήσουν στην κατάκτηση της γνώσης, θα πρέπει να εμπεριέχουν διάλογο, επεξεργασία και εμπλουτισμό απόψεων, διαμόρφωση ερωτήσεων και απαντήσεων, πρακτικές ασκήσεις, ομαδικές εργασίες, ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών. Επιπλέον, είναι χρήσιμο να παρέχεται ποικιλία πηγών και εμπειριών στα εκπαιδευτικά υλικά και εναλλακτικές λύσεις μάθησης. οι οποίες να λαμβάνουν υπόψη την διαφορετικότητα των ενήλικων που θα ασχοληθούν με αυτά.

- Οι εκπαιδευόμενοι είναι το επίκεντρο της επιμορφωτικής διεργασίας. Το πρόγραμμα οικοδομείται με βάση τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις μαθησιακές δυνατότητες των εκπαιδευόμενων, διότι ένας ενήλικος δεν μαθαίνει παρά όσα χρειάζεται να μάθει στη συγκεκριμένη χρονική περίοδο στην οποία βρίσκεται (Noye- Piveteau, 1999:104). Συνεπώς, για να ενδιαφερθεί ο επιμορφωνόμενος για το αντικείμενο της μάθησης, για να προχωρήσει στη δράση και το στοχασμό γύρω από αυτό, θα πρέπει να διακρίνει με σαφήνεια τη χρησιμότητα που έχει για εκείνον, για την επαγγελματική του θέση, για την ιδιωτική σφαίρα της ζωής του. Η επιμόρφωση είναι σχεδόν άχρηστη, αν οι σκοποί του διδακτικού προγράμματος δεν θεωρούνται σημαντικοί και δεν εκτιμώνται από τους ενηλίκους.

- Οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να συμμετέχουν ενεργά σε όλες τις φάσεις και τις πλευρές της μαθησιακής διεργασίας (σχεδιασμός, στοχοθεσία, αξιολόγηση του προγράμματος, αποφάσεις για την οργάνωση της διδασκαλίας, ρυθμός της μάθησης, επιλογή των μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας). Στο μέτρο που η επιμορφωτική διεργασία επιτυγχάνει αυτό το στόχο γίνεται αποτελεσματικότερη. Οι ενήλικοι αποκτούν την

αναγκαία αίσθηση του προσωπικού επιτεύγματος, αναπτύσσεται η κριτική τους σκέψη, οι νέες γνώσεις, στάσεις και εμπειρίες τους συνδέονται οργανικά με τις προϋπάρχουσες, ενθαρρύνεται η διάθεσή τους να μαθαίνουν και μετά το τέλος του προγράμματος και ενισχύεται η αυτοεκτίμησή τους και η ικανότητά τους να παίζουν πληρέστερο ρόλο στην κοινωνία που ανήκουν.

- Η παθητική μετάδοση πληροφοριών. στην οποία βασίζονται πολλές μέθοδοι διδασκαλίας θα πρέπει να ελαχιστοποιηθεί υπέρ της ενεργού εμπειρικής προσέγγισης της μάθησης. Η μάθηση συντελείται αποτελεσματικά στο μέτρο που διαγράφεται πλήρως ο «κύκλος της μάθησης», που περιέχει τόσο συστηματική σκέψη και θεωρητική εμβάθυνση, όσο και δράση, που με τη σειρά της οδηγεί σε νέα επεξεργασία και ανάλυση. Επακόλουθο είναι ότι, οι εκπαιδευτικές μέθοδοι που επιλέγονται είναι εκείνες, που προάγουν την αλληλεπίδραση, την ανταλλαγή εμπειριών, την ευρετική πορεία προς τη γνώση, τη συλλογικότητα, τη συμμετοχή (Καρατζά, 2005).

4.2. Η θεωρία του D. Kolb – Ο κύκλος της μάθησης

Όπως αναφέρει ο Κόκκος (2005), ο J. Dewey, ένας από τους σημαντικότερους στοχαστές που ασχολήθηκαν με την εμπειρική μάθηση, υπήρξε ταυτόχρονα και ο μεγαλύτερος θεωρητικός της εκπαίδευσης ενηλίκων. Σύμφωνα με τις βασικές αρχές της θεωρητικής του προσέγγισης τόσο η αρχική όσο και η συνεχιζόμενη εκπαίδευση αποτελούν ένα αδιαχώριστο συνεχές. Στο έργο του «Εμπειρία και εκπαίδευση» (1980) διατύπωσε την άποψη ότι η συνεχιζόμενη εκπαίδευση αποτελεί απαραίτητο συστατικό στοιχείο για την ανάπτυξη του ανθρώπου αρκεί η αρχική του εκπαίδευση να αποτελέσει κατάλληλη βάση. Βέβαια η συνεχής αυτή ανάπτυξη δεν επιτυγχάνεται μέσω της παραδοσιακής εκπαίδευσης η οποία στοχεύει στην αφομοίωση των όσων λέγονται και γράφονται στα βιβλία καταπνίγοντας με αυτόν τον τρόπο την ενεργητική συμμετοχή και την πρωτοβουλία των εκπαιδευομένων.

Διαπιστώνεται λοιπόν από τον Dewey η αναγκαιότητα της διαμόρφωσης ενός συστήματος εκπαίδευσης, το οποίο να δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να

εμπλέκονται σε εμπειρίες με παιδευτική αξία ώστε να υποκινηθεί η περιέργειά τους, να ενδυναμωθεί η πρωτοβουλία καθώς και η επιθυμία τους για περισσότερη μάθηση. Έτσι η εκπαίδευση αποτελεί την κινητήρια δύναμη συνεχούς μάθησης η οποία προετοιμάζει τα άτομα να αναζητήσουν και να αξιοποιήσουν νέες εμπειρίες οι οποίες θα τους προσδίδουν γνώσεις και ικανότητες σ' ένα βαθύτερο επίπεδο.

Ο Dewey περιέγραψε την εμπειρική εκπαίδευση ως έναν αέναο κύκλο που σε κάθε στάδιο το άτομο εμπλέκεται σε μια εμπειρία, στη συνέχεια προβαίνει σε συστηματική παρατήρηση των συνθηκών και σε συγκέντρωση πληροφοριών, αντιλαμβάνεται τις διασυνδέσεις του προβλήματος και τέλος προβλέπει τις συνέπειες της ίδιας του της δράσης (Κόκκος, 2005α).

Σύμφωνα με τον Κόκκο, 2005, ο Kolb το 1984 διατύπωσε το θεωρητικό του μοντέλο για τον κύκλο της μάθησης βασιζόμενος κυρίως στο έργο των Dewey και Lewin. Ορίζει την εμπειρική εκπαίδευση *ως μια διεργασία όπου η γνώση δημιουργείται μέσω του στοχασμού επάνω στις εμπειρίες, με στόχο να προκύψουν ιδέες που θα οδηγήσουν σε νέα δράση, η οποία δίνει τη δυνατότητα στο άτομο για βαθύτερη κατανόηση επιτρέποντάς του την ενεργητική συμμετοχή στη διαμόρφωση της πραγματικότητας*. Έτσι, η μάθηση συμβάλλει στην αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον καθώς και στη δημιουργική του προσαρμογή στον κόσμο.

Στη θεωρητική του προσέγγιση ο Kolb εξετάζει το άτομο εντός του πλαισίου, δηλαδή μέσα στην περιρρέουσα ατμόσφαιρα που ζει και αναπτύσσεται, μέσα στο ιστορικό γεγονός, το οποίο διαμορφώνει το άτομο και διαμορφώνεται από αυτό, μέσα στην πραγματικότητα, η οποία διαρκώς δημιουργείται από τις εμπειρίες του ατόμου. Η λήψη αποφάσεων παίζει καθοριστικό ρόλο στην ατομική επιλογή. Το εύρος των επιλογών και των αποφάσεων που λαμβάνει κάποιος καθορίζεται από τον τρόπο με τον οποίο επεξεργάζεται τις συνθήκες μιας νέας κατάστασης και την απόκτηση μιας νέας εμπειρίας. Σύμφωνα με τις οποιεσδήποτε επιλογές και τις αποφάσεις που λαμβάνει σε κάποιο βαθμό καθορίζονται τα βιώματά του και αυτά με τη σειρά τους επηρεάζουν τις μελλοντικές επιλογές. Συνεπώς, τα άτομα 'δημιουργούν τον εαυτό τους' μέσω των

επιλογών τους στις περιστάσεις που βιώνουν. Η επιλογή εμπειριών παρέχει στα άτομα τη δυνατότητα να αυτοπρογραμματίζονται ώστε να προσλαμβάνουν την πραγματικότητα με ποικίλους τρόπους, δίνοντας σε διαφορετικό βαθμό έμφαση στους τρόπους της μαθησιακής διαδικασίας, δηλαδή στη συγκεκριμένη εμπειρία, τη στοχαστική παρατήρηση, την αφηρημένη εννοιολόγηση και τον ενεργητικό πειραματισμό (Μηνά, 2006).

Έτσι, σύμφωνα με τον Kolb η διαδικασία της εμπειρικής μάθησης και τελικά η μάθηση παρουσιάζεται ως ένας κύκλος τεσσάρων σταδίων:

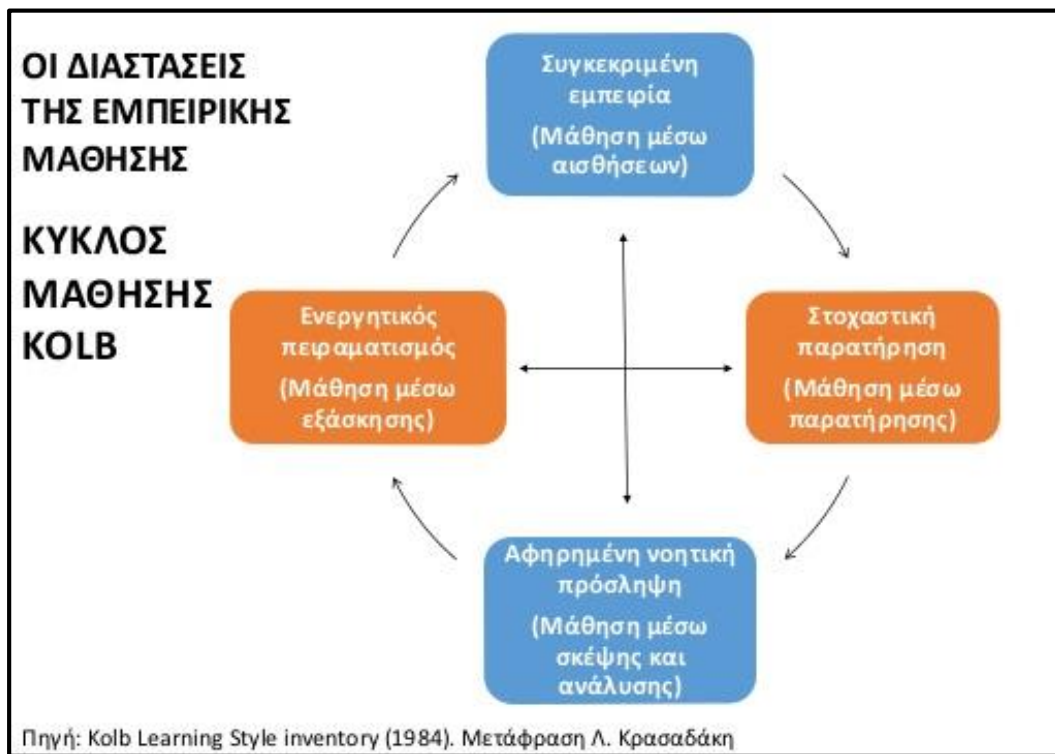
- Συγκεκριμένη Εμπειρία (αισθάνομαι)
- Ενεργός Πειραματισμός (κάνω)
- Αναστοχαστική Παρατήρηση (βλέπω)
- Αφηρημένη Αντίληψη (σκέφτομαι) (Loo, 2004).

Η μάθηση, όπως ορίζεται από τον Kolb (1984), είναι η διαδικασία όπου η γνώση δημιουργείται μέσα από τον μετασχηματισμό της εμπειρίας. Συνεχίζει, δηλώνοντας ότι η γνώση διαρκώς δημιουργείται κι αναδημιουργείται, δεν είναι μία ανεξάρτητη οντότητα που πρέπει να αποκτηθεί ή να μεταβιβαστεί. Έτσι, ο κύκλος μάθησης μπορεί να ξεκινήσει από οποιοδήποτε στάδιο, καθώς και ότι η δομή, η μορφή του κύκλου μπορεί να γίνει κατανοητή και σαν ένας ανοιχτός κύκλος, ακόμα και σαν ένα συνεχόμενο σπирάλ.

Υπάρχουν δύο διαστάσεις της μάθησης σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο του Kolb:

α) ο κάθετος «άξονας» αντιπροσωπεύει τη διάσταση της πρόσληψης μίας πληροφορίας ή εμπειρίας. Κατά τη διεργασία αυτή άλλα άτομα στηρίζονται στις αισθήσεις τους και άλλα στη σκέψη και ανάλυση και

β) ο οριζόντιος «άξονας» απεικονίζει τη διάσταση της επεξεργασίας και μετασχηματισμού της πληροφορίας ή εμπειρίας: στο πλαίσιο αυτής της διεργασίας άλλα άτομα προτιμούν να ενασχοληθούν προσωπικά και πρακτικά και άλλα προτιμούν να λαμβάνουν θέση παρατηρητή και να δρουν ανάλογα (Μηνά, 2006).



Εικόνα 1 : Ο Κύκλος Μάθησης του Kolb

Πηγή : <http://image.slidesharecdn.com/kolb-160120144313/95/kolb-kolb-learning-cycle-1-638.jpg?cb=1453301093>

Η γνώση προκύπτει, κατά τον Kolb, από το συνδυασμό των δύο παραπάνω διαστάσεων, της πρόσληψης μίας πληροφορίας ή εμπειρίας από τη μία πλευρά και από το μετασχηματισμό της πληροφορίας ή εμπειρίας από την άλλη (Kolb , 1984).

Ο Kolb, λοιπόν, δημιούργησε ένα μοντέλο το οποίο ονόμασε «κύκλο της μάθησης» και στο οποίο στήριξε τις αρχές της θεωρητικής του προσέγγισης. Υποστηρίζει ότι μέσω αυτού του μοντέλου η μάθηση μπορεί να πραγματοποιηθεί αποτελεσματικά.

Στάδιο 1: Το άτομο με βάση τις, μέχρι τώρα, γνώσεις και εμπειρίες του καλείται να αντιμετωπίσει νέα προβλήματα. Προετοιμάζεται για να δράσει και να εφαρμόσει τα όσα έχει μάθει και τελικά να πάρει κάποιες αποφάσεις.

Στάδιο 2: Το άτομο καλείται να αντιμετωπίσει πραγματικές καταστάσεις οπότε έμμεσα αναγκάζεται να δράσει. Αποτέλεσμα όλης αυτής της διαδικασίας είναι η απόκτηση νέων εμπειριών.

Στάδιο 3: Τα αποτελέσματα/ εμπειρίες που αποκομίσθηκαν από την παραπάνω διαδικασία εξετάζονται από όλες τις πιθανές οπτικές γωνίες. Στη συνέχεια, γίνεται η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων, δηλαδή αν είναι ικανοποιητικά ή όχι, κατανοείται η σημασία τους και εξάγονται τα τελικά συμπεράσματα.

Στάδιο 4: Τα συμπεράσματα αυτά υπόκεινται σε περαιτέρω επεξεργασία. Οι αποκτηθείσες εμπειρίες συνδέονται με τις γνώσεις, τα επιστημονικά δεδομένα και τις θεωρητικές προσεγγίσεις που μέχρι τώρα κατέχει το άτομο. Τα συμπεράσματα γενικεύονται και διαμορφώνονται κανόνες δράσης. Στο στάδιο αυτό το άτομο είναι ικανό να δράσει πιο αποτελεσματικά και να κάνει νέους προγραμματισμούς και νέες προσεγγίσεις ακόμη και τον ίδιον ζητήματος.

Ο Kolb επισημαίνει ότι ο κύκλος μπορεί να ξεκινά από οποιοδήποτε στάδιο και επαναλαμβάνεται συνεχώς σε σπειροειδή κίνηση. Τα συμπεράσματα κάθε φάσης αποτελούν δεδομένα για την επόμενη. Οπότε, «κάθε νέα μάθηση βασίζεται στην προηγούμενη και κάθε εκπαίδευση είναι επανεκπαίδευση».

4.3. Η μετασχηματίζουσα μάθηση του Mezirow

Το έργο του Mezirow αποτελεί τα τελευταία χρόνια μια από τις κύριες εστίες αναφοράς των μελετητών της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η συλλογιστική του Mezirow ξεκινά από το αξίωμα ότι ο τρόπος που ερμηνεύουμε την πραγματικότητα καθορίζεται από το σύστημα αντιλήψεων που καθένας διαθέτει. Αυτό το σύστημα αντιλήψεων μας έχει επιβληθεί από το πολιτισμικό πλαίσιο και το έχουμε εσωτερικεύσει ασυνείδητα μέσω της διεργασίας της κοινωνικοποίησης. Συχνά περιέχει λανθασμένες και διαστρεβλωμένες αξίες, πεποιθήσεις, παραδοχές και υποθέσεις, έτσι ώστε η ένταξη μας στην πραγματικότητα να παρουσιάζει δυσλειτουργίες. Επιπλέον, το αντιληπτικό μας σύστημα είναι τόσο βαθιά χαραγμένο στην προσωπικότητα μας, ώστε υιοθετούμε την τάση να αποδεχόμαστε σχεδόν αποκλειστικά τις εμπειρίες που προσαρμόζονται εύκολα σε αυτό και να απορρίπτουμε εκείνες που διαφέρουν. Είναι λοιπόν αναγκαίο, για να μπορούμε ως ενήλικοι να εναρμονίζουμε τη ζωή μας και την πραγματικότητα, να αναπτύσσουμε την

ικανότητα να επανεξετάζουμε κριτικά τις πεποιθήσεις μας για τον εαυτό μας, τους ρόλους που έχουμε αναλάβει και τις σχέσεις μας με τους άλλους (Κόκκος, 2005).

Ο Mezirow θεωρεί ότι σε αυτό μπορεί να βοηθήσει αποφασιστικά η μαθησιακή διεργασία και αναπτύσσει στο σύνολο του έργου του μια θεωρία μετασχηματίζουσας μάθησης, που επιδιώκει να εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο δομείται η ενήλικη μάθηση και να προσδιορίσει τις διεργασίες σύμφωνα με τις οποίες μπορούν να μετασχηματίζονται τα πλαίσια αναφοράς με βάση τα οποία αντιλαμβανόμαστε και ερμηνεύουμε τις εμπειρίες μας (Κόκκος, 2005). Η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας και επίγνωσης θεωρείται ως το βασικότερο κίνητρο για μάθηση και ο σημαντικότερος στόχος στην εκπαίδευση ενηλίκων. Σύμφωνα με τον Mezirow (1991), οι ερμηνείες που κάνουμε για την πραγματικότητα είναι συχνά λανθασμένες και βασίζονται σε αναξιόπιστες παραδοχές. Το να εξετάζουμε κριτικά τη λογική βάση των ερμηνειών μας, αποτελεί μείζονα αναγκαιότητα για τους ενήλικους. Η μάθηση είναι μια διεργασία διαμόρφωσης και οικειοποίησης μιας νέας, αναθεωρημένης ερμηνείας των εμπειριών μας, ως οδηγού για ενσυναίσθηση και πράξη. Η μόρφωση των ενηλίκων, λοιπόν, δεν είναι σκόπιμο να περιορίζεται στην πρόσληψη νέων δεδομένων, αλλά πρέπει να ανοίγει νέους ορίζοντες για τους ενήλικους, καθιστώντας τους ενήμερους για το ρόλο των πολιτιστικών συμβάσεων, οι οποίες υπαγορεύουν τον τρόπο που βλέπουμε, σκεφτόμαστε, αισθανόμαστε και πράττουμε.

Όπως αναφέρει ο Κουλαουζίδης (2015) για τον Mezirow η διαδικασία του κριτικού στοχασμού κατέχει κεντρικό ρόλο στη μετασχηματίζουσα μάθηση για να καταστεί αυτή απελευθερωτική. Ο κριτικός στοχασμός στη θεωρία της μετασχηματίζουσας μάθησης αφορά την προσεκτική, οξυδερκή και σε βάθος διεργασία εξέτασης των παραδοχών πάνω στις οποίες στηρίζεται η κοσμοθεωρία κάποιου, καθώς και τη διερεύνηση των γενεσιουργών πηγών και των συνεπειών τους. Δηλαδή, στην ουσία ο κριτικός στοχασμός αναφέρεται στην αμφισβήτηση της εγκυρότητας της προαποκτηθείσας μάθησης και των μέχρι τώρα παραδοχών του ατόμου. Με λίγα λόγια, σύμφωνα πάντα με τον Mezirow (Κουλαουζίδης, 2015), η ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού οδηγεί το άτομο στην επίγνωση. Η επίγνωση αυτή θεωρείται ο σημαντικότερος στόχος της

εκπαίδευσης των ενηλίκων, αφού επιτρέπει στους ενήλικους να αναθεωρήσουν ή και να ανακατασκευάσουν τις πιθανόν λανθασμένες αντιλήψεις τους.

Το μεγαλύτερο πλεονέκτημα της μετασχηματίζουσας μάθησης για τον εκπαιδευόμενο, σύμφωνα με τον Mezirow ((Κουλαουζίδης, 2015) είναι η απόκτηση της αυτονομίας του.

5. Μοντέλα Ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Όσον αφορά τα μοντέλα ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, έχουν επικρατήσει τέσσερα διαφορετικά μοντέλα, τα οποία διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το σκοπό και τη φιλοσοφία, τις παραδοχές πάνω στις οποίες θεμελιώνονται, στις διαδικασίες εκπαίδευσης/επιμόρφωσης και ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και το ρόλο των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων που αναλαμβάνουν την εκπαίδευση-επιμόρφωση. Τα τέσσερα αυτά μοντέλα βάση της χρονολογικής σειράς επικράτησης τους είναι το Ακαδημαϊκό/ορθολογιστικό, το Θετικιστικό/τεχνοκρατικό, το Ανθρωπιστικό/αναστοχαστικό και το Κριτικό/συμμετοχικό.

5.1. Το Ακαδημαϊκό/ορθολογιστικό μοντέλο

Το μοντέλο αυτό χρησιμοποιήθηκε πολύ στις αρχές του 20^{ου} αιώνα και στηρίχτηκε στην παραδοχή ότι η γνώση της εκπαιδευτικής θεωρίας είναι αρκετή ώστε ο εκπαιδευτικός να είναι ικανός να διδάσκει με αποτελεσματικότητα. «Η φιλοσοφία είναι ορθολογιστική και οι διαδικασίες που εφαρμόζονται εστιάζονται σε μεγάλα αμφιθέατρα πανεπιστημίων και παιδαγωγικών ιδρυμάτων μέσα στα οποία ο εκπαιδευτικός ‘μαθαίνει’ αυτά που σπούδασαν οι δάσκαλοί του και τα οποία στη συνέχεια επιχειρεί να εφαρμόσει μέσα από την πρακτική διδασκαλίας» (Κουτσελίνη, σ.2, <https://www.ucy.ac.cy/release/documents/Publications/Greek/ActionResearch.pdf> [Προσβ. 5/8/2016]).

5.2. Το Θετικιστικό/ τεχνοκρατικό μοντέλο

Το θετικιστικό/τεχνοκρατικό μοντέλο εμφανίστηκε στα μέσα του 20^{ου} αιώνα και προωθήθηκε από πολιτικούς και τεχνοκράτες ως το μοντέλο ανάπτυξης ικανοτήτων. Στηρίζεται σε δεξιότητες και ικανότητες τις οποίες πρέπει να εφαρμόσει στην τάξη ο εκπαιδευτικός για να πετύχει συγκεκριμένους και μετρήσιμους στόχους. Αποτέλεσε πρότυπο εκπαίδευσης και επιχείρησε να απελευθερώσει τους εκπαιδευτικούς από τη διδασκαλία που βασίζεται μόνο στη γνώση-θεωρία (Κουτσελίνη, <https://www.ucy.ac.cy/release/documents/Publications/Greek/ActionResearch.pdf> [Προσβ. 5/8/2016]).

5.3. Το ανθρωπιστικό/ αναστοχαστικό μοντέλο

Επικρατεί στο τέλος του 20^{ου} αιώνα και είχε ως στόχο να ξεφύγει από το τεχνοκρατικό μοντέλο σύμφωνα με το οποίο όλα μπορούν να γίνουν μέσα από τις ίδιες διαδικασίες. Σύμφωνα με την Κουτσελίνη «στόχος τώρα γίνεται η ανάπτυξη αναστοχαστών στην πράξη της διδασκαλίας (reflective practitioners). Δίνεται για πρώτη φορά σημασία στα συναισθήματα, στις αξίες και στις προσωπικές θεωρίες των συμμετεχόντων. Η διδασκαλία και η επαγγελματική ανάπτυξη αντιμετωπίζονται ως διαδικασίες φορτισμένες με τις στάσεις, τις αξίες και τις μη συνειδητοποιημένες θεωρίες των εκπαιδευτικών» (<https://www.ucy.ac.cy/release/documents/Publications/Greek/ActionResearch.pdf> [Προσβ. 5/8/2016]).

5.4. Το Κριτικό/ συμμετοχικό μοντέλο

Επικρατεί στο τέλος του 20^{ου} αιώνα και στις αρχές του 21^{ου} αιώνα. Όπως αναφέρει η Κουτσελίνη στο άρθρο της με τίτλο «Μοντέλα ανάπτυξης εκπαιδευτικών» (<https://www.ucy.ac.cy/release/documents/Publications/Greek/ActionResearch.pdf> [Προσβ. 5/8/2016]), το μοντέλο αυτό «θεμελιώνεται στη βασική παραδοχή ότι η εκπαιδευτική αλλαγή στηρίζεται α) στο πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία και το συγκείμενο μέσα στο οποίο την εφαρμόζουν και β) πώς την

ανασηματίζουν. Σύμφωνα με το κριτικό συμμετοχικό μοντέλο εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σημαίνει διαδικασία αναδόμησης της επαγγελματικής κουλτούρας των εκπαιδευτικών». Αυτή η αναδόμηση επιτυγχάνεται μέσα από την αυτοκριτική και τον αναστοχασμό από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό.

6. Μέσα επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ανάπτυξη- μάθηση των εκπαιδευτικών επιτυγχάνεται με πολλούς τρόπους, όπως την ενδοσχολική επιμόρφωση, την έρευνα δράσης, την άτυπη επιμόρφωση (διάλογος με συναδέλφους, ανάγνωση επιστημονικών άρθρων σε επιστημονικά περιοδικά ή βιβλία, συμμετοχή σε επαγγελματικά δίκτυα συνεργασιών κ.ά.) (Δούκας κ.ά., 2007), την επιμόρφωση στον ελεύθερο χρόνο των εκπαιδευτικών (προαιρετικά σεμινάρια, συνέδρια, διαλέξεις).

Στη συνέχεια θα αναλυθούν μερικοί από αυτούς τους τρόπους. Ιδιαίτερη έμφαση θα δοθεί στην έρευνα δράσης.

6.1. Ενδοσχολική επιμόρφωση

Μιλώντας για φύση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης αναφερόμαστε κυρίως στις μορφές που μπορεί να πάρει, θεσμοθετημένες και μη. Οι μορφές αυτές στην πλειονότητά τους αναπτύσσονται σε επίπεδο συλλογικό και προϋποθέτουν κοινωνική αλληλεπίδραση. Τέτοιου είδους επιμόρφωση συμπεριλαμβάνει την ανταλλαγή απόψεων και ιδεών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, τις συνεδρίες προσωπικού, την επιμόρφωση από εκπαιδευτικούς που έχουν ειδικευτεί σ' ένα αντικείμενο, τις συνδιδασκαλίες, την παρακολούθηση μαθήματος ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, την ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού, τα σεμινάρια επιμόρφωσης και τα βιωματικά εργαστήρια από εξωτερικούς συνεργάτες σε εργάσιμο χρόνο στο χώρο του σχολείου και πολλά άλλα.

Σύμφωνα με το Ξωχέλλη (2011), η ενδοσχολική επιμόρφωση είναι ιδιαίτερα σημαντική γιατί συγκεντρώνει αρκετά πλεονεκτήματα, όπως την παροχή δυνατότητας

άμεσης κάλυψης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών και αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων σε τοπικό επίπεδο. Εμπλέκει τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς στο σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση επιμορφωτικών δράσεων και παρέχει περιθώρια για ανάληψη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς. Η επιμόρφωση εντάσσεται στην καθημερινότητα του εργασιακού χώρου των εκπαιδευτικών και το σχολείο γίνεται εστία μάθησης για τους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί αποκτούν θετική στάση απέναντι στη δια βίου παιδεία ώστε να αποκομίσουν οφέλη για την επαγγελματική τους ενδυνάμωση.

Μια πρόσφατη έρευνα των Barber et al. (1995), όπως αναφέρουν οι Everard & Morris (1999), τοποθετεί στη βάση της θεμελίωσης της ενδοσχολικής επιμόρφωσης την αξιολόγηση από το διευθυντή και το διδακτικό προσωπικό των αναπτυξιακών αναγκών της εκπαιδευτικής κοινότητας ώστε να προσδιοριστούν οι στόχοι, να διασφαλιστεί καλύτερη οργάνωση αλλά και θετικό κλίμα. Η δημιουργία ερευνητικών ομάδων συζήτησης και εργασίας από εκπαιδευτικούς για την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας σε σημεία εστίασης (Μπαγάκης, 2005) θα διευρύνει τα κανάλια επικοινωνίας και θα δώσει ευκαιρίες για κριτικό αναστοχασμό, συνεχή ανατροφοδότηση και συνεργασία για την επίτευξη των στόχων.

Σύμφωνα με έρευνα που έγινε στην Ελλάδα, η Παπαναούμ (2005) αναφέρει ότι εντυπωσιάζει το ποσοστό 84.5% των εκπαιδευτικών που θεωρεί τις συζητήσεις με συναδέλφους πηγή επαγγελματικής μάθησης. Ο Day (2003) θεωρεί το διαρκή στοχασμό και το διάλογο πρωταρχικής σημασίας ώστε να δημιουργηθούν μαθησιακές κοινότητες εντός του σχολείου που θα λειτουργούν με ανοιχτό πνεύμα και θα ενθαρρύνουν την ανταλλαγή απόψεων και τη συνεργασία.

Τα άτομα με μεταπτυχιακές σπουδές, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν ως πυρήνες στις μαθησιακές αυτές κοινότητες με βάση την επάρκειά τους σε συγκεκριμένο θέμα. Στο ίδιο πλαίσιο, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν και οι εκπαιδευτικοί που έχουν ειδικές γνώσεις σε κάποιο θέμα (λόγω π.χ. της παρακολούθησης ενός σεμιναρίου) παρουσιάζοντας τη νέα γνώση στους συναδέλφους τους και δίνοντας έναυσμα για δημιουργική συζήτηση.

Ακόμη, και η ανταλλαγή «αυθεντικών» εμπειριών στις συνεδρίες προσωπικού θα μπορούσε να συμβάλει κατά πολύ στην επαγγελματική ανάπτυξη αφού, σύμφωνα με τον Day (2003), περιλαμβάνουν γνώσεις που προέρχονται από το άμεσο περιβάλλον εργασίας. Ακριβώς αυτή η αμεσότητα του «μοιράζομαι προβληματισμούς και εμπειρίες με τους συναδέλφους μου», δε θα μπορούσε παρά να δημιουργήσει και να συντηρήσει ένα κλίμα οικειότητας, κατανόησης και εμπιστοσύνης. Η ανταλλαγή απόψεων μπορεί να αποκτήσει νέα διάσταση αν στηρίζεται και στην παρατήρηση διδασκαλίας συναδέλφων ή στην συνδιδασκαλία και ακόμη περισσότερο στη δημιουργία κριτικών φιλιών. Οι κριτικές φιλίες σύμφωνα με τον Day (2003), μπορούν να βοηθήσουν και στον περιορισμό της απομόνωσης, καθώς επίσης, να λειτουργήσουν και ως ανεπίσημη πηγή στήριξης του εκπαιδευτικού οδηγώντας στην ανάπτυξη του. Στο ίδιο πλαίσιο η αμοιβαία εκγύμναση εκπαιδευτικών (teachers coaching teachers) για την απόκτηση μιας νέας δεξιότητας θα προωθούσε την ανάπτυξη ομαδικού πνεύματος, τη διάθεση για συνεργασία, την αλληλοϋποστήριξη και την ανοιχτή επικοινωνία (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Η μάθηση επιτυγχάνεται σε όλα τα στάδια επιμόρφωσης και εισαγωγής καινοτομιών και είναι πολύ σημαντικό να πραγματοποιείται στο ίδιο το περιβάλλον του σχολείου (Fullan, 1998b). Χρήσιμο, επομένως, θα ήταν να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στη διαδικασία απόκτησης νέων γνώσεων από τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο του σχολείου κατά τη διάρκεια της άσκησης των καθηκόντων τους και λιγότερο σε επίσημα επιμορφωτικά προγράμματα, γιατί συμβάλλει σε πιο ουσιαστική και αξιοποιήσιμη μάθηση (Pfeffer & Sutton, 2000).

Επιπλέον, η δημιουργία τράπεζας υλικού και πληροφοριών στη σχολική μονάδα που θα περιλαμβάνει εκπαιδευτικό υλικό αλλά και νέα γνώση από συνέδρια και σεμινάρια ώστε όλοι οι εκπαιδευτικοί να μοιράζονται οτιδήποτε, θα βελτιώσει το έργο τους και θα οδηγήσει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

6.2. Έρευνα δράσης

Σύμφωνα με τον Elliot (1991), η έρευνα δράσης (action research) είναι η μελέτη μιας κοινωνικής/εκπαιδευτικής κατάστασης με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της διενεργούμενης δράσης στο πλαίσιο της κατάστασης αυτής. Η εφαρμογή της στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας θεωρείται καινοτομική, αφού θεωρεί δεδομένη τη δυναμική εμπλοκή των ίδιων των μελών μιας σχολικής μονάδας στην ερευνητική διαδικασία, η οποία θα πρέπει να ενεργοποιείται μέσα από τις πραγματικές τους ανάγκες (Posch, 2003. Altrichter, Posch & Somekh, 2001). Οι εκπαιδευτικοί είτε μόνοι τους είτε σε αλληλεπίδραση με έναν εξωτερικό συνεργάτη διερευνούν την επαγγελματική τους πρακτική με σκοπό να κατανοήσουν και να διαγνώσουν προβλήματα, να ερμηνεύσουν δυσλειτουργίες και να παρέμβουν προκειμένου να βελτιώσουν τις συνθήκες μέσα στις οποίες λειτουργούν ως επαγγελματίες (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Στην Έρευνα Δράσης (Ε.Δ.), οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν μια συγκεκριμένη διαδικασία βημάτων, η οποία τους βοηθά στην κατανόηση και επίλυση μιας μη ικανοποιητικής κατάστασης που αντιμετωπίζουν. Η διαδικασία της Ε.Δ. αποτελείται από τα στάδια της αναγνώρισης ενός ζητήματος, τη συλλογή δεδομένων και την ερμηνεία του ζητήματος, τον σχεδιασμό ενός προτεινόμενου πλάνου δράσης, την εφαρμογή του πλάνου δράσης, τον αναστοχασμό πάνω στην εφαρμογή που προηγήθηκε και την αναθεώρηση και προσαρμογή είτε της ερμηνείας του ζητήματος είτε του πλάνου δράσης με τα νέα δεδομένα (Altrichter, Posch & Somekh, 2001· McNiff, 1999).

Η Ε.Δ. :

α) Προϋποθέτει την ισότιμη συμμετοχή και συνεργασία των εκπαιδευτικών στη διερεύνηση της πρακτικής τους.

Οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται στην ερευνητική διαδικασία όχι ως αντικείμενα έρευνας που κάποιοι εξωτερικοί παράγοντες διερευνούν, αλλά ως συν-ερευνητές, οι οποίοι επεξεργάζονται αμοιβαία την εκπαιδευτική τους πρακτική και προετοιμάζουν από κοινού νέες μαθησιακές παρεμβάσεις (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

β) Προϋποθέτει και οργανώνεται με βάση την στοχαστικοκριτική διαδικασία.

Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές της διδακτικής τους πρακτικής, εμπλέκονται σε μια διαρκή διαδικασία στοχασμού και αναστοχασμού. Επιχειρούν να ερμηνεύουν ό,τι συμβαίνει στην τάξη τους, συσχετίζουν τις δράσεις με τις συνέπειες τους, προβαίνουν σε κριτική ανάλυση των καταστάσεων με τις οποίες έρχονται σε επαφή και διαλέγονται με τις αντιστάσεις που συναντούν (Kemmis & McTaggart, 1988).

γ) Υποστηρίζει την αξία της διδακτικής πράξης ως μέσου ανάδειξης θεωρητικών αντιλήψεων.

Στην Ε.Δ. τα μέλη της σχολικής κοινότητας εμπλέκονται σε μια εκπαιδευτική έρευνα που δεν κατευθύνεται από επιστημονικά κενά αλλά από πραγματικά βιωμένες κοινωνικές ανάγκες (Posch, 2003. Altrichter, Posch & Somekh, 2001). Η θεωρία δε συνιστά ένα οριοθετημένο μεθοδολογικό πλαίσιο προς εφαρμογή, αλλά αντίθετα είναι η «πρακτική γνώση» που επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να ξεδιπλώσουν τη διδακτική τους εμπειρία και να συνειδητοποιήσουν τις θεωρίες που αυτή απηχεί (Carr & Kemmis, 1997).

δ) Αναπτύσσει την επαγγελματική ικανότητα των εκπαιδευτικών.

Η λειτουργία της αυτοκριτικής ομάδας των εκπαιδευτικών, που ερευνούν και αναθεωρούν στην πράξη το έργο τους, καθίσταται το γόνιμο έδαφος για την ανάπτυξη του επαγγελματισμού τους (Hollingsworth & Sockett, 1994).

ε) Προσφέρει ένα ευέλικτο πλαίσιο εφαρμογής, που προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες συνθήκες της εκάστοτε έρευνας.

Στην Ε.Δ. δεν υπάρχουν αυστηρά προκαθορισμένες ερευνητικές υποθέσεις που θέλουμε να ελέγξουμε μέσω της ερευνητικής διαδικασίας, αλλά μόνο ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώνονται αδρά για να δίνουν ένα προσανατολισμό στην έρευνα. Σε αντίθεση με μια γραμμικού τύπου μεθοδολογία, που αρχίζει από τον σχεδιασμό και καταλήγει στην αξιολόγηση, η Ε.Δ. συνίσταται σε ένα σύνολο επιμέρους φάσεων ή βημάτων που αλληλοσχετίζονται, χωρίς να οδηγούν σε ένα συγκεκριμένο τέλος (Kemmis & McTaggart, 1988).

στ) Προτείνει ένα συστηματικό τρόπο διερεύνησης της πρακτικής.

Σε αντίθεση με άλλες ερευνητικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, οι εμπλεκόμενοι στην Ε.Δ. δρουν οργανωμένα κι εσκεμμένα, ενώ παραμένουν ανοιχτοί σε εκπλήξεις ή απρόοπτες καταστάσεις και ανταποκρίνονται στις ευκαιρίες όπου αυτές δίνονται (Kemmis & McTaggart, 1988). Επιπλέον, η συλλογή δεδομένων από το σύνολο των εμπλεκόμενων (π.χ. αναφορές εκπαιδευτικών, μαθητών, γονιών) και η διασταύρωση εμπειριών ή πληροφοριών από διαφορετικές πηγές και οπτικές («τριγωνοποίηση») προσφέρει εγκυρότητα και αξιοπιστία στην έρευνα (Elliot, 1995).

ζ) Προσφέρει ένα κατάλληλο μεθοδολογικό πλαίσιο για την εισαγωγή καινοτομιών και αλλαγών στην εκπαίδευση.

Μέσα στο ανανεωτικό πλαίσιο της Ε.Δ. η εκπαιδευτική καινοτομία δεν επιβάλλεται ως ένα προϊόν που έχει σχεδιαστεί από εξωτερικούς παράγοντες και παρουσιάζεται στους εκπαιδευτικούς στην τελική του μορφή. Αντιθέτως, μέσω της Ε.Δ., δοκιμάζεται διαρκώς στις εκάστοτε συνθήκες, αναπτύσσεται και ανανεώνεται δημιουργικά και υπόκειται σε μια συνεχή και επαναλαμβανόμενη διαδικασία κατανόησης, βελτίωσης και αξιολόγησης (Rudduck & Hopkins, 1989).

Επειδή, η εισαγωγή της έρευνας δράσης, όπως και οποιασδήποτε καινοτομίας, απαιτεί αλλαγή σε στάσεις και αντιλήψεις (Fullan, 2001), η υιοθέτησή της απαιτεί υπομονή, χρόνο, κόπο, καλό σχεδιασμό και σωστό συντονισμό (Fullan, 1993). Γι' αυτό το λόγο θεωρείται απαραίτητη η ύπαρξη εξωτερικού συνεργάτη – διευκολυντή (facilitator) με γνώσεις στην έρευνα αλλά και με ικανότητα στις διαπροσωπικές σχέσεις (MacBeath, 2001). Η επαφή των εκπαιδευτικών με το θεωρητικό πλαίσιο της Ε.Δ. και του αναστοχασμού και η ενθάρρυνση και στήριξη που θα τους παρέχεται από τον διευκολυντή, θα τους βοηθήσει να γίνουν αναλυτικοί και στοχαζόμενοι (Joyce & Showers, 1988· Joyce, 1991). Επίσης, η εύρεση χρόνου έχει κεντρικό ρόλο στην όλη διαδικασία (Karachtsi & Kakana, 2009). Ο Hargreaves (1994) αναφέρεται στο χρόνο ως τον «εχθρό της ελευθερίας» που οδηγεί τους εκπαιδευτικούς σε συμβιβασμούς και επιφέρει σύγχυση στην εφαρμογή των αλλαγών.

7. Έρευνα δράσης και Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δεν αναφέρεται στην υπηρεσιακή εξέλιξη και στη σταδιοδρομία τους, αλλά εμπεριέχει μια διευρυμένη εκδοχή της επαγγελματικής μάθησης, με την έννοια του εύρους των πηγών μάθησης και της συνέχειας της στο χρόνο (Μαυρογιώργος, 2005). Πρόκειται για μια δια βίου διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει ένα μεγάλο φάσμα μαθησιακών- εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων όπως η μη-κατευθυνόμενη μάθηση μέσω της εμπειρίας, οι άτυπες ευκαιρίες μάθησης στο χώρο εργασίας καθώς και οι τυπικές ευκαιρίες μάθησης που προσφέρονται μέσω συστηματικών δραστηριοτήτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης. Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι συνυφασμένη με την προσωπική βελτίωση, την αλλαγή του τρόπου σκέψης, την αναβάθμιση της προηγούμενης εμπειρίας και την απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Προβάλλει έτσι την έννοια του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία με διευρυμένες ικανότητες, που χαρακτηρίζεται από την ικανότητα να διερευνά συστηματικά τη διδασκαλία του και το ενδιαφέρον να ελέγχει την πρακτική του, τις ιδέες του και την ευρύτερη εκπαιδευτική θεωρία διενεργώντας έρευνα στην τάξη του (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Η έρευνα δράσης ως μεθοδολογική διαδικασία βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αντιληφθούν και ταυτόχρονα να βελτιώσουν την πρακτική τους, ενώ αναπτύσσονται επαγγελματικά (Stenhouse, 1975). Οι εκπαιδευτικοί δεν αποκτούν απλώς ένα ρεπερτόριο διδακτικών τεχνικών, αλλά δίνουν έμφαση στην κατανόηση και στην αναμόρφωση της πρακτικής τους αλλά και στη διερεύνηση των κινήτρων δράσης τους. Σταδιακά, εξοικειώνονται στο στοχασμό και αναστοχασμό της πρακτικής τους, συνειδητοποιούν την εκπαιδευτική τους θεωρία και προσπαθούν να την επεκτείνουν ή να την αναμορφώσουν. Έτσι, καλλιεργούν ένα είδος επαγγελματικής γνώσης, η οποία σχετίζεται άμεσα με τις συνθήκες που αντιμετωπίζουν καθημερινά ως επαγγελματίες. Η εμπλοκή τους σε μια ενδοσκοπική και αναστοχαστική ερευνητική διαδικασία, καθώς και ο υπεύθυνος ρόλος που αναλαμβάνουν τους ανοίγει ένα δρόμο αυτονομίας, ο οποίος διευρύνει τους ορίζοντες της επαγγελματικής τους κρίσης και δράσης. Επομένως, αυτό το οποίο καλλιεργείται είναι ένα νέο είδος επαγγελματικής γνώσης, μια «πρακτική

σοφία» που δεν αποτελεί ένα σύνολο θεωρητικών υποθέσεων, αλλά ένα «στοχαστικά εξεταζόμενο ρεπερτόριο περιπτώσεων» (Elliot, 1991).

Οι υπέρμαχοι της έρευνας δράσης (action research) τονίζουν τα συγκριτικά πλεονεκτήματά της σε σχέση με άλλες μορφές επιμόρφωσης λόγω της ενίσχυσης της αυτονομίας του εκπαιδευτικού στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, μέσω της ικανότητάς του να διερευνά, να σχεδιάζει και να αναστοχάζεται πάνω στη δράση του σε ζητήματα που συναντά καθημερινά στην εκπαιδευτική πράξη (Carr & Kemmis, 1997· McNiff, 1999· Whitehead 1989). Η Ε.Δ. αποτελεί μια μορφή έρευνας που εμπλέκει και τη δράση και την έρευνα. Αποτελεί ταυτόχρονα μιαν επαγγελματική πρακτική, αλλά και μια διαδικασία παραγωγής γνώσης. Σε κάθε περίπτωση, η Ε.Δ. αφορά στη διερεύνηση του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού πλαισίου, στον αναστοχασμό και στην προσπάθεια αποτελεσματικής παρέμβασης για την κατανόηση, βελτίωση ή αλλαγή του. Η Ε.Δ. ως διαδικασία επαγγελματικής μάθησης ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς, καθιστώντας τους ικανούς να λάβουν και να αξιολογήσουν τις αποφάσεις τους μέσα από τη συνεργασία, την έρευνα και τον στοχασμό (Koutselini, 2007).

Συνολικά, μέσα από την ανοιχτή, ευέλικτη και αμφίδρομη μορφή επικοινωνίας που προσφέρει η Ε.Δ. οι εκπαιδευτικοί τείνουν όχι μόνο να αποκτούν γνώσεις και εμπειρίες για το μέλλον, αλλά να διαμορφώνουν παράλληλα και δημιουργικά τις συνθήκες ζωής και εργασίας τους στο παρόν. Έτσι, η επαγγελματική τους ανάπτυξη δε συνδέεται τόσο με την τεχνογνωσία ή την κατοχή ενός ρεπερτορίου διδακτικών τεχνικών, αλλά κυρίως με την καλλιέργεια της ικανότητας τους να είναι αυτόνομοι επαγγελματίες που κρίνουν, οργανώνουν, κατανοούν, αναμορφώνουν την διδακτική πρακτική τους και αναπτύσσονται επαγγελματικά.

8. Παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική μάθηση – ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Στην πορεία της επαγγελματικής μάθησης-ανάπτυξης των εκπαιδευτικών διαδραματίζουν πολύ σημαντικό ρόλο αρκετοί παράγοντες όπως η σχολική ηγεσία, η

σχολική κουλτούρα που επικρατεί σε μια σχολική μονάδα, η ύπαρξη συνεργασίας ή όχι ανάμεσα στα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού, τα κίνητρα των εκπαιδευτικών, η δεκτικότητα τους σε καινοτομίες και αλλαγές, η στήριξη των εκπαιδευτικών από αρμόδιους φορείς και πολλοί άλλοι.

8.1. Σχολική ηγεσία

Μια παράμετρος που φαίνεται να διαδραματίζει εξέχοντα ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού αφορά στη λειτουργία και το ρόλο του διευθυντή του σχολείου. Η θέση και ο ρόλος του διευθυντή στο σχολικό περιβάλλον κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός καθώς μέσω της ιδιότητάς του αυτής μπορεί να προβαίνει στην εφαρμογή και την υλοποίηση αρχών και κανόνων αλλά και να συνεισφέρει στην ποιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Ο διευθυντής είναι σε θέση, λόγω των αρμοδιοτήτων που του παρέχονται, να επηρεάζει τη δομή, την κουλτούρα καθώς και την αποστολή του σχολείου (Υφαντή, 2000, Υφαντή & Κυριακοπούλου, 2011).

Οι Bredeson και Johansson (2000), προβαίνουν στον προσδιορισμό τεσσάρων βασικών ρόλων μέσω των οποίων ο διευθυντής μπορεί να ασκήσει επιρροή στη μάθηση και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Οι ρόλοι που παρουσιάζονται είναι οι εξής: 1) διαχειριστές (stewards), 2) υποδειγματικοί (models), 3) ειδήμονες (experts) και 4) καθοδηγητές επί των εκπαιδευτικών ζητημάτων (instructional leaders).

1) *Διαχειριστές (stewards)*. Ο διευθυντής λειτουργεί ως διαχειριστής της μάθησης καθώς αναγνωρίζει την αξία της και επιδιώκει αυτή να αποτελέσει τόσο ως έννοια όσο και ως διαδικασία αναπόσπαστο κομμάτι στην καθημερινότητα του εκπαιδευτικού. Με την πεποίθηση ότι η μάθηση του εκπαιδευτικού συνεισφέρει στη βελτίωση του σχολείου, οι διευθυντές υπογραμμίζουν διαρκώς την αξία και τους σκοπούς της μάθησης τόσο στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές, τους γονείς αλλά και σε φορείς ή άτομα που άπτονται ζητημάτων σχετικών με την εκπαίδευση.

Παρά το γεγονός ότι η μαθησιακή πορεία των μαθητών αποτελεί κυρίαρχο μέλημα των εκπαιδευτικών, η παρέμβαση ποικίλων πολιτικών και κοινωνικών εξωτερικών παραγόντων αποπροσανατολίζουν τον εκπαιδευτικό, ο οποίος καλείται να αντεπεξέλθει σε θεσμικά ζητήματα και αλλαγές, τα οποία μετατοπίζουν ακούσια το επαγγελματικό του ενδιαφέρον σχετικά με την πρόοδο των μαθητών. Σε μια τέτοια κατάσταση ο διευθυντής, με το ρόλο του διαχειριστή, επισημαίνει τον πρωταρχικό σκοπό της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού σχετικά με τη μάθηση των μαθητών.

2) *Υποδειγματικοί (models)*. Ο διευθυντής με τη στάση του μπορεί να επηρεάσει τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών και μάλιστα αντιμετωπίζεται ως υπόδειγμα δια βίου μάθησης. Τα γνωρίσματα που περιγράφουν το διευθυντή που λειτουργεί ως υπόδειγμα είναι τα εξής: πραγματοποιεί αυτά που υπόσχεται, διακρίνεται από ενθουσιασμό και διαθέτει μια ακατάπαυστη διάθεση για μάθηση. Η έννοια της μάθησης αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο στις πρακτικές που εφαρμόζουν οι διευθυντές που λειτουργούν ως υπόδειγμα, ενώ παράλληλα, μέσα από τον τρόπο που ενεργούν, από τα σημεία στα οποία δίδουν έμφαση και τα οποία επιβραβεύουν, γνωστοποιούν τις κατευθύνσεις και τις προσδοκίες που αναμένονται από τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τη μάθηση. Μέσα από έναν τέτοιο τρόπο δράσης του διευθυντή στο σχολικό περιβάλλον, γίνεται φανερό ότι οι διευθυντές ως άτομα που διαρκώς μαθαίνουν, ασκούν ιδιαίτερη επιρροή στη στάση και την επαγγελματική συμπεριφορά και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και, κατά συνέπεια, στην πρόοδο των μαθητών.

3) *Ειδήμονες (experts)*. Η επιτυχής σχολική ηγεσία χρειάζεται να θεμελιώνεται σε επαγγελματική εμπειρία σχετικά με τη διδασκαλία, τη μάθηση και τη σχολική εκπαίδευση. Ο τρόπος που ο διευθυντής ενεργεί και οι γνώσεις που κατέχει είναι καταλυτικά στοιχεία για το κύρος και την αξιοπιστία του εκπαιδευτικού. Οι διευθυντές χρειάζεται να έχουν εξειδικευμένη γνώση και δεξιότητες σε ποικίλους τομείς, όπως: θεωρίες που αφορούν στο γνωστικό και το μαθησιακό τομέα, μοντέλα διδασκαλίας, μεταβολές στην εκπαίδευση, εφαρμογές των νέων τεχνολογιών, αξιολόγηση και εκπαίδευση ενηλίκων και ανθρώπινη ανάπτυξη και εξέλιξη (Bredeson & Johansson, 2000). Ωστόσο, αξιοσημείωτο είναι ότι η σημαντικότητα της εξειδικευμένης γνώσης που διαθέτει ο διευθυντής χάνει την αξία της αν δεν εφαρμόζεται στην πράξη κατά τρόπο

τέτοιο που να ενισχύει και να ενθαρρύνει το μαθησιακό περιβάλλον για κάθε άτομο που λειτουργεί εντός του σχολικού πλαισίου.

4) *Καθοδηγητής επί των εκπαιδευτικών - διδακτικών ζητημάτων (instructional leaders)*. Ο τέταρτος ρόλος του διευθυντή αναφέρεται στην καθοδηγητική του ικανότητα επί των διδακτικών ζητημάτων. Πρόκειται για έναν ρόλο με ιδιαίτερη ευθύνη και με άμεση επιρροή στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Ο διευθυντής που καλείται να αναλάβει το σχετικό ρόλο πρέπει να βρίσκεται σε εγρήγορση, να παρακολουθεί τις δυνατότητες κατάρτισης που παρέχονται στον εκπαιδευτικό και να εξετάζει τις απαιτήσεις που προβάλλονται και τους πόρους που χρειάζονται προκειμένου να επιτευχθούν οι διάφοροι μαθησιακοί στόχοι και σκοποί του σχολείου.

Οι Bredeson και Johansson (2000), επισημαίνουν τη σημασία του καθοδηγητικού ρόλου του διευθυντή επί των διδακτικών και εκπαιδευτικών ζητημάτων σε σχέση με τις αλλαγές που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί στις πρακτικές που εφαρμόζουν. Η προώθηση και η εφαρμογή των εκπαιδευτικών αλλαγών εγείρουν αισθήματα αμηχανίας και ανασφάλειας στον εκπαιδευτικό, τα οποία αντικατοπτρίζονται στις εκάστοτε επαγγελματικές αναπροσαρμογές που επηρεάζουν την καθημερινότητά τους. Ο διευθυντής καλείται να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο οι αλλαγές που αφορούν στις πρακτικές των εκπαιδευτικών παρέχουν τη δυνατότητα να βελτιώσουν τη μαθησιακή πορεία των μαθητών και την ποιότητα του σχολείου (Bredeson & Johansson, 2000).

Στα καθήκοντα των διευθυντών συμπεριλαμβάνεται η δημιουργία και η διατήρηση ενός διδακτικού και μαθησιακού περιβάλλοντος, το οποίο ενθαρρύνει και καλλιεργεί τη μάθηση και τη βελτίωση τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών του σχολείου. Η έννοια της μάθησης είναι αυτό που ουσιαστικά προσδιορίζει το σχολείο και ο διευθυντής θα πρέπει να κατανοεί και να λαμβάνει υπόψη του τους τρόπους με τους οποίους η μάθηση και η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη μαθησιακή πορεία και ανάπτυξη των μαθητών. Μέλημα του διευθυντή θα πρέπει να είναι η ενσωμάτωση της έννοιας της δια βίου μάθησης, ώστε αυτή να αποτελέσει αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών.

Επισημαίνονται, ωστόσο, περιπτώσεις όπου η παρουσία παραδοσιακών δομών και κανόνων στο σχολείο, συχνά λειτουργεί ως ανασταλτικός παράγοντας για πρακτικές, οι οποίες ευνοούν την εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες διαρκούς μάθησης. Σε μια τέτοια υφιστάμενη κατάσταση αναμένεται η συνδρομή του διευθυντή στην αποδέσμευση του εκπαιδευτικού από τυχόν αγκυλώσεις που λειτουργούν περιοριστικά προς τη μάθηση και επιδιώκεται η ενίσχυση στην προσέγγιση νέων τρόπων σκέψης σχετικά με τη μάθηση, τη διδασκαλία και τη σχολική εκπαίδευση.

Αναγνωρίζοντας το γεγονός ότι ο διευθυντής είναι επιφορτισμένος με την άσκηση και διεκπεραίωση -σε καθημερινή βάση- πληθώρας διοικητικών αρμοδιοτήτων και καθηκόντων, μπορεί ωστόσο να διευκολύνει και να ενισχύσει σε μεγάλο βαθμό την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

Ο διευθυντής μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Ως ηγέτης του σχολείου, πρέπει να στηρίζει τους υφιστάμενους του, δημιουργώντας τις κατάλληλες τυπικές και άτυπες συνθήκες επιμόρφωσης και αναστοχασμού . Να παρέχει ευκαιρίες για έρευνες, δράσεις αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και εξέλιξης της σε κοινότητα μάθησης. Πρέπει να φροντίζει να δημιουργεί συνεργασίες με εξωτερικούς παράγοντες, όπως πανεπιστημιακούς, σχολικούς συμβούλους, υπεύθυνους προγραμμάτων και άλλους ειδικούς . Επίσης, να προωθεί τη συνεργασία του σχολείου του με άλλες σχολικές μονάδες, διαμορφώνοντας συμπράξεις και συμμετέχοντας σε σχολικά δίκτυα. Τέλος, ο διευθυντής –ηγέτης οφείλει σε καθημερινή βάση να υποστηρίζει τα μέλη του διδακτικού προσωπικού μέσω της ενθάρρυνσης, της καθοδήγησης και της εξασφάλισης ενός εργασιακού περιβάλλοντος το οποίο τους επιτρέπει να ξεπεράσουν τον ίδιο τον εαυτό τους . Να τους συμπεριφέρεται ως να είναι οι καλύτεροι εκπαιδευτικοί. Με αυτό τον τρόπο ενισχύεται η αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών ώστε να ελευθερωθούν οι δυνάμεις τους και φτάσουν σε εξαιρετικές επιδόσεις (Σαΐτης, 2007).

Όπως, όμως, σχολιάζουν οι Bredeson και Johansson (2000), χρήζει ιδιαίτερης προσοχής η διατήρηση της επαγγελματικής αυτονομίας του εκπαιδευτικού. Κυρίως, ελλοχεύει ο κίνδυνος ο διευθυντής, μέσω του θεσπισμένου ρόλου του, της εμπειρίας και της

κατάρτισης που διαθέτει, να ασκήσει έντονη επιρροή στον εκπαιδευτικό καταργώντας ή και ακυρώνοντας κάθε έννοια αυτονομίας. Είναι σημαντικό, λοιπόν, ο διευθυντής να έχει καταλυτικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και ταυτόχρονα να λειτουργεί ως διευκολυντής και όχι να εγκλωβίζει τον εκπαιδευτικό σε εξαρτήσεις που αφορούν στην επαγγελματική του ανάπτυξη. Αντίθετα, αναδεικνύεται η σημαντικότητα της συνεργασίας του διευθυντή και των εκπαιδευτικών, όπου από κοινού θα καθορίζεται ο σχεδιασμός, η μελέτη, το περιεχόμενο και η επίτευξη της επαγγελματικής ανάπτυξης.

Με αυτόν τον τρόπο, θα δημιουργηθεί ένας κοινός κώδικας επικοινωνίας καθώς και αναγνώρισης της σημαντικότητας και της αξίας της επαγγελματικής ανάπτυξης και ένα τέτοιο πλαίσιο θα αποτελέσει το έναυσμα για το ξεκίνημα νέων πρωτοβουλιών και ιδεών που θα αποβλέπουν στην ενίσχυση της μάθησης και της ανάπτυξης του εκπαιδευτικού καθώς και της προόδου των μαθητών.

8.2. Σχολική κουλτούρα

Ο Mintzberg (1989) χαρακτηρίζει την κουλτούρα ως την ιδεολογία του οργανισμού, η οποία περιλαμβάνει τις αντιλήψεις και τις συνήθειες του, που τον διαφοροποιούν από άλλους οργανισμούς. Ο Day (2003), παραθέτει τον ορισμό του Schein (1985), σύμφωνα με τον οποίο η κουλτούρα ορίζεται ως «το βαθύτερο επίπεδο παραδοχών και αντιλήψεων που μοιράζονται τα μέλη ενός οργανισμού, οι οποίες λειτουργούν ασυνείδητα και οι οποίες ορίζουν με ένα βασικό και δεδομένο τρόπο τη θεώρηση ενός οργανισμού για τον ίδιο και το περιβάλλον του».

Για τους Peterson και Deal κουλτούρα είναι το ρεύμα των «κανόνων, αξιών, πεποιθήσεων, παραδόσεων και τελετουργιών που έχουν αναπτυχθεί στο χρόνο» (Peterson & Deal, 1998). Είναι μια ομάδα σιωπηρών προσδοκιών και πεποιθήσεων που κατευθύνουν τις δραστηριότητες του εκπαιδευτικού προσωπικού και των μαθητών.

Ο Robbins (1998), ορίζει την κουλτούρα ως ένα σύστημα κοινών αντιλήψεων που ξεχωρίζει τον ένα οργανισμό από τον άλλο. Με λίγα λόγια, καταλήγει κανείς στο

συμπέρασμα ότι η κουλτούρα δίνει ταυτότητα στο σχολικό οργανισμό, ένα ξεχωριστό και μοναδικό χαρακτήρα.

Η σχολική κουλτούρα, λοιπόν, που χαρακτηρίζει ένα σχολικό οργανισμό μπορεί να επηρεάσει είτε θετικά είτε αρνητικά την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Θεωρείται απαραίτητο τα σχολεία να αναπτύσσουν κουλτούρες, οι οποίες δίνουν έμφαση στη διαρκή μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών παραβλέποντας το οικονομικό κόστος των προσπαθειών.

Τα σχολεία που αναπτύσσουν συνεργατικές κουλτούρες μάθησης συνεχώς επιδιώκουν να καλλιεργήσουν τις δεξιότητες που απαιτούνται και να εμπλουτίσουν τις γνώσεις των εκπαιδευτικών, για να δημιουργήσουν και εκείνοι με τη σειρά τους νέες εμπειρίες μάθησης για τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσονται επαγγελματικά όταν δημιουργούνται μηχανισμοί μάθησης στην καθημερινότητα της ζωής του σχολείου. Οι άνθρωποι αλλάζουν και εξελίσσονται, όταν έχουν την ευκαιρία να ανταλλάσσουν απόψεις, να αντιπαραθέτουν στο σύστημα των προσωπικών τους αντιλήψεων νέες ιδέες, να δοκιμάζουν πρακτικές παρουσία άλλων ή να παρατηρούν άλλους, να συνεργάζονται στο σχεδιασμό κ.λπ. (Fullan, 2001a).

8.3. Σχολικό κλίμα

Το σχολείο, εκτός από εκπαιδευτικός οργανισμός, είναι ταυτόχρονα και χώρος συνύπαρξης, επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης ανθρώπων διαφορετικών ηλικιών και ιδιοτήτων, εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων, οι οποίοι και απαρτίζουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών και τα ποικίλα συναισθήματα που βιώνονται στους κόλπους της σχολικής κοινότητας επιδρούν καθοριστικά στην διαμόρφωση του ιδιαίτερου σχολικού κλίματος κάθε εκπαιδευτικής μονάδας. Ποικίλες απόπειρες ορισμού του σχολικού κλίματος, συγκλίνουν στο ότι πρόκειται για την ιδιαίτερη ατμόσφαιρα κάθε σχολείου, όπως διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος, φυσικών, ακαδημαϊκών και ψυχολογικών (Πασιαρδή, 2001).

Η διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος αποτελεί βασικό παράγοντα ο οποίος συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη και μάθηση των εκπαιδευτικών. Πολύ σημαντικές παράμετροι θετικού κλίματος αποτελούν η επικοινωνία και η συνεργασία ανάμεσα στα μέλη του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Ένα ανοιχτό υποστηρικτικό επικοινωνιακό κλίμα κάνει τους ανθρώπους να αισθάνονται ασφαλείς να μιλούν και να ενεργούν ελεύθερα και χωρίς φόβο. Μέσα σ' ένα τέτοιο κλίμα προωθείται η συνεργασία, προάγεται η αλληλοκατανόηση, αυξάνεται η ικανοποίηση των μελών της εκπαιδευτικής μονάδας, ενισχύεται η επαγγελματική ταυτότητα και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, και γενικότερα προωθείται η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας. Στο ανοιχτό επικοινωνιακό κλίμα βρίσκει άμεση εφαρμογή η υποστήριξη και η βελτίωση. Αντίθετα το κλειστό επικοινωνιακό κλίμα δεν αφήνει περιθώρια άμεσης επικοινωνίας (Αθανασούλα – Ρέππα κ. ά., 1999). Τα μέλη του οργανισμού αισθάνονται ότι απειλούνται και δυσκολεύονται να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους. Σ' ένα τέτοιο περιβάλλον όταν κάτι δεν πάει καλά, τα πάντα και οι πάντες κατακρίνονται και τα μέλη του οργανισμού αισθάνονται υποδεέστερα και καταπιεσμένα. Η επικοινωνία μεταξύ τους τείνει να εξαφανιστεί και η επιθετικότητα και οι συγκρούσεις είναι σύνηθες φαινόμενο (Everard & Morris, 1999).

Οι άνθρωποι μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο και η μετατροπή των πληροφοριών σε γνώση, που μπορεί να γίνει δράση, είναι μια κοινωνική διαδικασία. Απαραίτητα στοιχεία είναι η καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης, επειδή διευκολύνει τη συλλογικότητα, την ειλικρίνεια, την αλληλοϋποστήριξη και την ανάληψη ρίσκου (Creemers & Reezigt, 2005). Το μοντέλο αυτό εστιάζει στην παρώθηση του ατόμου και την ομαδική εργασία ως βασικό κλειδί στην ανάπτυξη του και δίνει έμφαση στην επιδίωξη της συναίνεσης και της δέσμευσης για την επίτευξη κοινών στόχων, στη συνεργασία, και στη διαπροσωπική υποστήριξη (Louis, 1994). Σε διαφορετική περίπτωση οι εκπαιδευτικοί απομονώνονται κάτι που άλλωστε αποτελεί φυσική τους τάση. Η δημιουργία ισχυρών δικτύων και συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας επιτυγχάνεται πιο εύκολα, όταν το σχολείο διαθέτει πλούσιο κοινωνικό κεφάλαιο (Hargreaves, 2001).

Η συνεργασία, αποτελεί κυρίαρχο γνώρισμα της αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Οι Birman et al. (2000) σημειώνουν ότι μέσω της συνεργασίας προκύπτουν πολλαπλά οφέλη για τον εκπαιδευτικό, όπως η εμπλοκή του στην ενεργό και τη διαδραστική μάθηση, ενώ του παρέχεται η δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995. Vrasidas & Glass, 2004). Η επαγγελματική ανάπτυξη σχεδιάζεται συνεργατικά με αυτούς, οι οποίοι συμμετέχουν, υποστηρίζουν και προωθούν αυτήν τη διαδικασία ανάπτυξης (Bredeson, 2002). Οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευχέρεια, μέσα από τη συνεργασία με τους συναδέλφους τους να κοινοποιούν και να μοιράζονται γνώσεις, προβληματισμούς, σκέψεις, απόψεις και εμπειρίες και, μέσω αυτής της συμμετοχικότητας, να προβαίνουν στην αφομοίωση και την ενσωμάτωση των νέων στοιχείων που αποκομίζουν (Birman et al., 2000). Όταν οι εκπαιδευτικοί με κοινούς προβληματισμούς εργάζονται και μαθαίνουν μαζί, ανταλλάσσουν πολύτιμη πείρα και δημιουργούν κοινότητες μάθησης γίνονται συμμετέχοντες στη δική τους ανάπτυξη, ενεργώντας ως μανθάνοντες και μετατρέπουν το σχολείο σε μανθάνοντα οργανισμό. Χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να ερευνούν, να συνεργάζονται να λύνουν προβλήματα μεταξύ τους, να επικοινωνούν με ειλικρίνεια και σεβασμό, να θέτουν κοινούς στόχους, να αλληλεπιδρούν, να αλληλομορφώνονται και να οικοδομούν την επαγγελματική γνώση. Οι άνθρωποι αλλάζουν, όταν έχουν την ευκαιρία να ανταλλάσσουν απόψεις, να αντιπαραθέτουν στο σύστημα των προσωπικών τους αντιλήψεων νέες ιδέες, να δοκιμάζουν πρακτικές παρουσία άλλων ή να παρατηρούν άλλους, να συνεργάζονται στο σχεδιασμό κ.λπ. (Fullan, 2001a).

8.4. Κίνητρα εκπαιδευτικών για επαγγελματική μάθηση

Τα κίνητρα μάθησης διακρίνονται σε εξωτερικά και εσωτερικά. Εξωτερικά κίνητρα θεωρούνται τα κίνητρα τα οποία παρέχονται από εξωτερικούς παράγοντες όπως η χρηματική αμοιβή, η επιβράβευση, η αναμενόμενη συνέπεια από μια δράση κ.λπ. . Στον τομέα της δημόσιας εκπαίδευσης όμως, η χρηματική αμοιβή δεν υπάρχει ως κίνητρο για συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δράσεις και δραστηριότητες που κατευθύνονται προς την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Τα εσωτερικά κίνητρα προέρχονται από μία εσωτερική δύναμη που ωθεί τον εκπαιδευτικό σε δραστηριοποίηση και περιλαμβάνουν

ανάμεσα σε άλλα την προσωπική αυτοπραγμάτωση, την απόκτηση κύρους, την επιθυμία του εκπαιδευτικού να συμβάλει στην ανάπτυξη των μαθητών του.

Σύμφωνα με τον Κόκκο (2005), η παραμονή των ενηλίκων στην εκπαίδευση ενισχύεται όταν τα κίνητρα είναι περισσότερο εσωτερικά παρά εξωτερικά. Η σημασία του προσδιορισμού της συμπεριφοράς σε εσωτερικά ή εξωτερικά κίνητρα είναι μεγάλη, γιατί αν το άτομο αποδίδει τη συμπεριφορά του σε εσωτερικούς λόγους, θα θελήσει να την επαναλάβει ανεξάρτητα από την ύπαρξη αμοιβής, ενώ αλλιώς θα την εκδηλώνει μόνο υπό την παρουσία αμοιβής (Κωσταρίδου - Ευκλείδη, 1997). Η κατ' επιλογήν-συνειδητή επιθυμία του εκπαιδευτικού για επιδίωξη της επαγγελματικής του ανάπτυξης και όχι η «επιβαλλόμενη», καθοδηγούμενη από άλλους εξωτερικούς παράγοντες αποτελεί καίριο στοιχείο για την αποτελεσματική του ανάπτυξη.

8.5. Αντίσταση ή δεκτικότητα στην αλλαγή

Όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών προϋποθέτει τον αναστοχασμό και την κριτική ανάλυση των διδακτικών πρακτικών αλλά και αντιλήψεων τους με αποτέλεσμα την αναπροσαρμογή τους, την αλλαγή και αναδιάρθρωση τους. Είναι, λοιπόν, απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα επαγγελματικής μάθησης-ανάπτυξης να είναι ευέλικτοι και δεκτικοί στις αλλαγές.

«Αλλαγή είναι η μετάβαση από μια κατάσταση πραγμάτων σε μια άλλη ή διαφορετικά, η μετάβαση από ένα δεδομένο σύνολο συνθηκών σε ένα διαφορετικό» (Χυτήρης, 2013, σ.326). Η οποιαδήποτε αλλαγή προκαλεί αντιδράσεις από τα άτομα τα οποία επηρεάζονται από αυτή, οι οποίες αντιδράσεις στοχεύουν στη διατήρηση της υπάρχουσας κατάστασης. Ο φόβος για το άγνωστο, η αγωνία για τις επιπτώσεις της αλλαγής, η αβεβαιότητα και η ανασφάλεια που προκαλεί το άγνωστο της επιχειρούμενης αλλαγής αποτελούν βασικές αιτίες για αντίσταση στην αλλαγή και ανασταλτικό παράγοντα στην επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών.

Σε αντίθεση με την αντίσταση, η προσαρμοστικότητα του ατόμου στις αλλαγές αλλά και η ευελιξία του, αποτελούν παράγοντες που διευκολύνουν την πορεία των εκπαιδευτικών προς την επαγγελματική τους μάθηση.

9. Η Κυπριακή πραγματικότητα όσον αφορά την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Στην Κυπριακή εκπαίδευση επικρατεί κυρίως ο όρος «επαγγελματική ανάπτυξη» όσον αφορά την επαγγελματική εξέλιξη και πρόοδο των εκπαιδευτικών. Επίσημος φορέας επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των Κύπριων εκπαιδευτικών είναι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Η επιμόρφωση τους επιτυγχάνεται μέσα από διήμερα επιμόρφωσης τα οποία διοργανώνει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου σε συνεργασία με το Υπουργείο παιδείας, σεμινάρια σε σχολική βάση και προαιρετικά σεμινάρια σε απογευματινό χρόνο τα οποία προσφέρει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, συνέδρια διευθυντών που διοργανώνονται από το Υπουργείο Παιδείας, παιδαγωγικές συνεδρίες ανάμεσα στα μέλη του διδακτικού συλλόγου μιας σχολικής μονάδας, συνέδρια-ημερίδες που διοργανώνονται από τις Διευθύνσεις του Υπουργείου παιδείας και πολιτισμού και διάφορα άλλα σεμινάρια από άλλους ανεξάρτητους φορείς.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου εισήγαγε για πρώτη φορά, το 2014, τον όρο «επαγγελματική μάθηση» σε μια προσπάθεια διαφοροποίησης της υπάρχουσας κατάστασης που αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Κύπρου μέχρι σήμερα. Η επικέντρωση στην επαγγελματική μάθηση υπονοεί ότι ο εκπαιδευτικός έχει την ικανότητα να είναι ενεργητικός κατά την επιδιωκόμενη μάθηση και όχι ένας παθητικός αποδέκτης των θεωριών και των πολιτικών που θα πρέπει να εφαρμόσει στην πράξη (Αυγητίδου 2015 για Easton 2008· Cochran-Smith & Demers, 2008). Για να επιτευχθεί η επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών το Π.Ι. δημιούργησε το Πρόγραμμα «Επαγγελματική Μάθηση των εκπαιδευτικών μέσω έρευνας-δράσης», σε συντομία Υ.Ε.Μ..

9.1.Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου -φορέας επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών.

9.1.1. Γενικές Πληροφορίες- Ιστορικό

«Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου είναι ο επίσημος φορέας υποστήριξης του προγράμματος Υ.Ε.Μ. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ιδρύθηκε το 1972 με απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου στη βάση της έκθεσης-πρότασης που υπέβαλε ο Καθηγητής E.G. Wedell, από το Πανεπιστήμιο του Manchester, Σύμβουλος της ΟΥΝΕΣΚΟ, το 1971 με τίτλο «Κύπρος - Δάσκαλος και Εκπαιδευτική Ανάπτυξη» (http://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&view=article&id=329&Itemid=161&lang=el [Προσβ. 11 Ιουλίου 2016]).

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο άρχισε να λειτουργεί το 1973, υπό τη διεύθυνση του πρώτου Διευθυντή του Ινστιτούτου, Δρος Ιωάννη Κουτσάκου (1973-1983), με στόχο:

«Να γίνει κέντρο, όπου το επάγγελμα από μόνο του αναλαμβάνει την κριτική των πράξεων και δραστηριοτήτων του, και όπου η συνεργατική εργασία γίνεται από τους εκπαιδευτές σε όλα τα επίπεδα της ιεραρχίας στο σύστημα, είτε εμπλέκονται σε διδασκαλία στην τάξη, είτε σε διδακτική εξάσκηση σε διοικητικούς ρόλους ή στην εκπαιδευτική διεύθυνση».

Από τον Ιούνιο του 2002 έχει ενταχθεί στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο η ενοποιημένη Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων (ΥΑΠ), η οποία ασχολείται με τη συγγραφή και έκδοση διδακτικών βιβλίων, την παραγωγή διδακτικού υλικού, τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τους μαθητές, καθώς και με το σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων.

Στα πλαίσια της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης τον Ιούνιο του 2008, με απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου, ιδρύθηκε το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης (Κ.Ε.Ε.Α) και παράλληλα διορίστηκε Επιστημονικό Συμβούλιο.

Αποστολή του Επιστημονικού Συμβουλίου είναι να συμβουλευεί το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού σε θέματα που αφορούν στη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη των

εκπαιδευτικών, την έρευνα και γενικότερα σε ζητήματα που εντάσσονται στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης και να διασφαλίζει τη συνεργασία των δύο ιδρυμάτων.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο λειτούργησε κατά το 2009 με τη νέα δομή.

9.1.2. Έργο και αποστολή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Αποστολή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου είναι να μεριμνά για τη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, να τους ενημερώνει για τις σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση, να τεκμηριώνει ερευνητικά και θεωρητικά την ακολουθητέα εκπαιδευτική πολιτική και να διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς στην προσπάθειά τους για επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη.

Το έργο του είναι αναπτυξιακό και κινείται στους εξής βασικούς άξονες:

- Προσφέρει ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, με διάφορα υποχρεωτικά προγράμματα και προαιρετικά σεμινάρια
- Προγραμματίζει και διεξάγει εκπαιδευτικές έρευνες και μελέτες αξιολόγησης
- Παρακολουθεί και αποδελτιώνει τις σύγχρονες τάσεις στην Παιδαγωγική
- Προωθεί την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση
- Μεριμνά για τη συγγραφή και έκδοση βιβλίων εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος, το σχεδιασμό και την παραγωγή διδακτικού υλικού, την έκδοση σχολικών βιβλίων.»

(http://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&view=article&id=329&Itemid=161&lang=el για Weddell, 1971, 14 [Προσβ. 11 Ιουλίου 2016]).

ΜΕΡΟΣ Β

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

Εφαρμογή του καινοτόμου προγράμματος Υποστήριξη Επαγγελματικής Μάθησης των εκπαιδευτικών σε μια σχολική μονάδα

1. Εισαγωγή

Το ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας εστιάζεται στην περίπτωση της εφαρμογής του προγράμματος Υποστήριξη Επαγγελματικής Μάθησης εκπαιδευτικών μέσω έρευνας-δράσης. Συγκεκριμένα, σε ένα πρώτο στάδιο γίνεται περιγραφή της πορείας που ακολουθήθηκε κατά την εφαρμογή του προγράμματος σε μια σχολική μονάδα της Κύπρου. Ακολουθεί η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών που πήραν μέρος στο πρόγραμμα για το ίδιο το πρόγραμμα Υ.Ε.Μ..

2. Μεθοδολογία της έρευνας

2.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Ως εκπαιδευτικός που πήρε μέρος στην εφαρμογή του προγράμματος Υ.Ε.Μ. και μελετώντας εις βάθος το θέμα επαγγελματική μάθηση, δημιουργήθηκε το ενδιαφέρον να διερευνήσω τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το πρόγραμμα και την εφαρμογή του.

Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να διερευνήσει:

- Τις γνώσεις αλλά και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή του προγράμματος επαγγελματικής μάθησης, Υ.Ε.Μ..
- Τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ωφελιμότητα του προγράμματος στην προσωπική επαγγελματική τους μάθηση και στη σχολική μονάδα γενικότερα.
- Τις ελλείψεις, αδυναμίες ή δυσκολίες του προγράμματος σύμφωνα πάντα με τη γνώμη και εμπειρία των εκπαιδευτικών.
- Τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που καθορίζουν την επιτυχία ενός προγράμματος επαγγελματικής μάθησης.

2.2. Σχεδιασμός της έρευνας

Στο πρώτο μέρος της έρευνας περιγράφεται η εφαρμογή του προγράμματος Υ.Ε.Μ. και τα στάδια που ακολουθήθηκαν βάση της καθοδήγησης του εκπαιδευτικού προσωπικού από την επιστημονική ομάδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Στο δεύτερο μέρος της έρευνας γίνεται μια διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά το πρόγραμμα. Επιλέγηκε η μεθοδολογία της ποιοτικής έρευνας γιατί τέθηκαν ερευνητικά ερωτήματα που αναζητούν την διερεύνηση και κατανόηση των απόψεων των συμμετεχόντων για το πρόγραμμα Υ.Ε.Μ.. Η συγκέντρωση των λεκτικών δεδομένων γίνεται με τη χρήση ενός πλαισίου με γενικά και αναφύοντα ερωτήματα, ώστε να μπορέσουν οι συμμετέχοντες να διατυπώσουν τις απόψεις τους.

Το γεγονός ότι επιλέγεται να διεξαχθεί μία ποιοτικού χαρακτήρα έρευνα σχετίζεται και με το είδος των δεδομένων που καλούμαστε να αξιοποιήσουμε. Έτσι, λοιπόν, από τη στιγμή που επιχειρούμε μία σε βάθος διείσδυση στην προσωπικότητα των υποκειμένων για τη διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων τους αναφορικά με το υπό μελέτη ζήτημα προσφορότερη μέθοδος κρίνεται η ποιοτική (Παπαγεωργίου, 1998, στο Παρασκευοπούλου-Κόλλια.Ευ., 2008, σ.3).

2.3. Οι συμμετέχοντες

Η σχολική μονάδα Α στην οποία εφαρμόστηκε το πρόγραμμα κατά τη σχολική χρονιά 2015-'16 και θα χρησιμοποιηθεί ως σημείο αναφοράς στο ερευνητικό μέρος της εργασίας, είναι ένα πολυθέσιο δημόσιο νηπιαγωγείο, το οποίο βρίσκεται σε ημιαστική περιοχή της Κύπρου. Συγκεκριμένα, η σχολική μονάδα αποτελείται από τέσσερα δημόσια τμήματα προδημοτικής εκπαίδευσης, δύο κοινοτικά τμήματα και μια μονάδα ειδικής εκπαίδευσης. Κατά τη σχολική χρονιά 2015-2016 στη σχολική μονάδα εργάζονταν 11 εκπαιδευτικοί (8 νηπιαγωγοί, μια δασκάλα ειδικής εκπαίδευσης, μια λογοθεραπεύτρια και η διευθύντρια), τρεις σχολικές βοηθοί, τρεις σχολικές συνοδοί και φοιτούσαν 148 παιδιά ηλικίας 3-5,5 χρονών.

Στην παρούσα έρευνα συμμετέχουν 10 εκπαιδευτικοί από τη σχολική μονάδα Α, όλες γυναίκες γεγονός πολύ φυσικό αφού στην προδημοτική εκπαίδευση της Κύπρου υπερτερεί κατά πολύ το γυναικείο φύλο.

Η δειγματοληψία ήταν σκόπιμη, δηλαδή εκ προθέσεως επιλέγηκαν οι συγκεκριμένες εκπαιδευτικοί, αφενός λόγω του ότι συμμετείχαν στην εφαρμογή του προγράμματος Επαγγελματική Μάθηση μέσω έρευνας-δράσης και αφετέρου λόγω του ότι η ερευνήτρια έχει εύκολη πρόσβαση και άμεση επαφή με αυτές αφού ανήκει στο εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας. Η ερευνήτρια ζήτησε τη συγκατάθεσή των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή στην έρευνα και τις διαβεβαίωσε για τη διατήρηση της εχεμύθειας και εμπιστευτικότητας (Creswell, 2011).

Εκπαιδευτικός	Φύλο	Σπουδές	Εύρος ηλικίας	Έτη υπηρεσίας	Θέση
Εκπαιδευτικός 1	Γυναίκα	Διδακτορικό	33-43	9	Μόνιμη
Εκπαιδευτικός 2	Γυναίκα	Μεταπτυχιακό	33-43	15	Μόνιμη
Εκπαιδευτικός 3	Γυναίκα	Μεταπτυχιακό	33-43	16	Μόνιμη
Εκπαιδευτικός 4	Γυναίκα	Μεταπτυχιακό	33-43	14	Μόνιμη
Εκπαιδευτικός 5	Γυναίκα	Μεταπτυχιακό	33-43	10	Μόνιμη επί δοκιμασία
Εκπαιδευτικός 6	Γυναίκα	Πτυχίο	33-43	13	Μόνιμη επί δοκιμασία
Εκπαιδευτικός 7	Γυναίκα	Μεταπτυχιακό	33-43	12	Μόνιμη επί δοκιμασία
Εκπαιδευτικός 8	Γυναίκα	Μεταπτυχιακό	22-32	5	Συμβασιούχος
Εκπαιδευτικός 9	Γυναίκα	Μεταπτυχιακό	22-32	6	Συμβασιούχος
Εκπαιδευτικός 10	Γυναίκα	Πτυχίο	54 και άνω	34	Μόνιμη

Πίνακας 1 : Πληροφοριακά στοιχεία δείγματος έρευνας

2.4. Εργαλεία και διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας είναι η συνέντευξη με τη χρήση ερωτηματολογίου (βλ. Παράρτημα), το οποίο περιλαμβάνει 13 ερωτήσεις ανοικτού τύπου (open-ended questions), με σκοπό την πληρέστερη κατανόηση των απαντήσεων.

Ένα πλεονέκτημα των συνεντεύξεων είναι ότι παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες και δίνουν την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να περιγράψουν λεπτομερώς προσωπικές εμπειρίες και απόψεις. Το μεγαλύτερο πλεονέκτημα της συνέντευξης είναι το γεγονός ότι ο ερευνητής μπορεί να διερευνήσει τις βαθύτερες αντιλήψεις του ερευνώμενου πληθυσμού και βέβαια δύναται να προσαρμόσει τα ερευνητικά του ερωτήματα κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ούτως ώστε να λάβει απαντήσεις σε αυτά. Μάλιστα, ο ερευνητής μέσω της συνέντευξης έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει και να αποσαφηνίσει τυχόν ασάφειες στις απαντήσεις των συνεντευξιζόμενων, όπως επίσης να χειριστεί και με μεγαλύτερη ευκολία δυσκολότερες και ανοικτού τύπου ερωτήσεις. Αντίθετα, τα δεδομένα που προέρχονται από τη χρήση ερωτηματολογίων ως μεθοδολογικού εργαλείου δεν επιδέχονται περαιτέρω αποσαφηνίσεων (Bell, 2007).

Ωστόσο αυτή η σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ συνεντευκτή και συνεντευξιζόμενου αποτελεί και τη βασική πηγή μειονεκτημάτων της συνέντευξης ως μεθόδου συλλογής αντικειμενικών στοιχείων καθώς υπεισέρχεται το στοιχείο της υποκειμενικότητας του συνεντευκτή που δύσκολα μπορεί να εξαλειφτεί τελείως (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Το είδος της συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα ήταν η δομημένη συνέντευξη. Πιο συγκεκριμένα, «όταν γίνεται λόγος για δομημένες συνεντεύξεις αναφερόμαστε στον τύπο της συνέντευξης όπου το σύνολο των ερωτήσεων είναι αυστηρά προκαθορισμένο και ακολουθείται από τον ερευνητή η ίδια σειρά αλλά και ο ίδιος τρόπος στην διατύπωση των ερωτήσεων. Ο συνεντευκτής δεν μπορεί να παρεκκλίνει καθόλου από τον αρχικό σχεδιασμό των ερωτήσεων» (Ιωσηφίδης, 2003,

σ.40). Η δομημένη συνέντευξη χαρακτηρίζεται από τους Cohen et al ως μία κλειστού τύπου κατάσταση (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Η προσωπική συνέντευξη με την κάθε εκπαιδευτικό έγινε μέσω τηλεφώνου, λόγω έλλειψης χρόνου στη σχολική μονάδα. Επίσης, λόγω αποστάσεως διαμονής των συμμετεχόντων από την ερευνήτρια ήταν δύσκολη η συνέντευξη πρόσωπο με πρόσωπο. Εξάλλου, υπήρχε η ευχέρεια της τηλεφωνικής επικοινωνίας λόγω της γνωριμίας της ερευνήτριας με τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Επίσης, λήφθηκαν τα απαραίτητα μέτρα ώστε να περιοριστούν πιθανά εμπόδια, όπως η διακοπή από εξωτερικές πηγές, που θα παρεμπόδιζαν την ομαλή ροή της συνέντευξης. Η συνέντευξη είχε διάρκεια 20-30 λεπτά και όλοι οι εκπαιδευτικοί αποδέχτηκαν με ευκολία να πάρουν μέρος στη συνέντευξη αφού πήραν τις απαραίτητες διαβεβαιώσεις για την ανωνυμία τους. Κατά τη διάρκεια της τηλεφωνικής συνέντευξης η ερευνήτρια κατέγραφε τις απαντήσεις των ερωτηθέντων για περεταίρω ανάλυση.

2.5. Έλεγχος αξιοπιστίας

Ένας τρόπος ελέγχου της αξιοπιστίας είναι η τυποποίηση της διαδικασίας και η τήρηση της ίδιας δομής και αλληλουχίας λέξεων και ερωτήσεων για κάθε ερωτώμενο. Επομένως για να μειωθεί η μεροληψία κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης, διατηρήθηκε η φραστική διατύπωση και αλληλουχία των ερωτήσεων. Η ερευνήτρια φρόντισε να κρατά μια σειρά από αυστηρά προκαθορισμένες ερωτήσεις και οι απαντήσεις που ζητούσε ήταν επίσης πάνω σε πολύ συγκεκριμένα θέματα. Αυτό σημαίνει ότι σε όλους τους συμμετέχοντες γίνονται ακριβώς οι ίδιες ερωτήσεις, με τα ίδια ακριβώς λόγια, με την ίδια σειρά από έναν ερευνητή που έχει εκπαιδευθεί να συμπεριφέρεται σε κάθε συμμετέχοντα με τον ίδιο τρόπο, ουδέτερο (Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης Ι., Γούδας, Μ. , 2003). Η ίδια ακολουθία διατηρήθηκε και στην κωδικοποίηση των απαντήσεων για να γίνει μια όσο το δυνατό αντικειμενική καταγραφή των δεδομένων (Oppenheim, 1992).

Όλοι οι συμμετέχοντες, όταν ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας, ήταν πρόθυμοι να λάβουν μέρος. Η εμπιστοσύνη που έδειξαν προς το πρόσωπό της ερευνήτριας αποτελεί προϋπόθεση για ψηλότερη εγκυρότητα.

Για να αντιμετωπιστούν πιθανά προβλήματα που μπορεί να παρουσιάζονταν στις συνεντεύξεις, η ερευνήτρια διεξήγαγε πιλοτική εφαρμογή της συνέντευξης σε μια εκπαιδευτικό άλλου σχολείου που επίσης συμμετείχε στην εφαρμογή του προγράμματος Υ.Ε.Μ.. Έτσι, δόθηκε η ευκαιρία να ελεγχθεί η διατύπωση και η κατανόηση των ερωτήσεων και να χρονομετρηθεί η διάρκεια της συνέντευξης.

Από την άλλη, η απουσία δεύτερου ερευνητή για να μπορεί να γίνει σύγκριση των καταγραφών και αποδελτιώσεων και να συγκριθεί το ποσοστό συμφωνίας των δύο ερευνητών μειώνει το βαθμό αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων. Ακόμη η χρήση ενός μόνο εργαλείου συλλογής δεδομένων, της συνέντευξης, μειώνει την εγκυρότητα των συμπερασμάτων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005).

3. Η φιλοσοφία του καινοτόμου προγράμματος « Επαγγελματική Μάθηση μέσω έρευνας- δράσης»

Το πρόγραμμα Επαγγελματική Μάθηση μέσα από τη μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας –δράσης δοκιμάστηκε στα σχολεία της Κύπρου για πρώτη φορά τη σχολική χρονιά 2014-2015. Φορέας υποστήριξης των σχολείων ήταν και συνεχίζει να είναι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Συγκεκριμένα, κατά τη σχολική χρονιά 2014-2015 εφαρμόστηκε η δράση «Υποστήριξη της Επαγγελματικής Μάθησης των Εκπαιδευτικών μέσω Έρευνας-Δράσης», στο πλαίσιο των Σεμιναρίων σε Σχολική Βάση. Με την επιστημονική καθοδήγηση της κ. Σοφίας Αυγητίδου, καθηγήτριας στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, τον συντονισμό και τη συμμετοχή μιας ομάδας λειτουργών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, οι οποίοι επιμορφώθηκαν στη διαδικασία ενίσχυσης της διερεύνησης, του αναστοχασμού και της κριτικής επίγνωσης των εκπαιδευτικών που προβλέπεται στην έρευνα-δράση, η δράση πραγματοποιήθηκε σε 13 σχολικές μονάδες από την Προδημοτική μέχρι τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, απευθυνόταν σε 122 εκπαιδευτικούς και είχε ως τελικούς αποδέκτες 1324 μαθητές και μαθήτριες (Αυγητίδου, 2015).

Κατά τη σχολική χρονιά 2015-2016 το πρόγραμμα επεκτάθηκε σε περισσότερα σχολεία και συγκεκριμένα σε 38 Κυπριακές σχολικές μονάδες από την Προδημοτική μέχρι και τη Μέση εκπαίδευση.

Το Πρόγραμμα Υποστήριξης Επαγγελματικής Μάθησης αποτελεί μία εκτενή δράση στη σχολική μονάδα, που στηρίζεται στη μεθοδολογία της έρευνας – δράσης. Πρόκειται για ένα ετήσιο πρόγραμμα που εστιάζει σε συμμετοχικές διαδικασίες μάθησης στη σχολική μονάδα, με τον εκπαιδευτικό να κατέχει ενεργητικό ρόλο κατά την επιδιωκόμενη μάθηση.

Το Υ.Ε.Μ. επιδιώκει την ενίσχυση της αυτονομίας του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας για βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, μέσω της ικανότητας των προσώπων να διερευνούν, να σχεδιάζουν και να αναστοχάζονται πάνω στις δράσεις τους. Οι διαδικασίες που διατρέχουν το εν λόγω Πρόγραμμα έχουν ως επίκεντρο τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι καλούνται να λαμβάνουν αποφάσεις, να σχεδιάζουν και να υλοποιούν δράσεις που ανταποκρίνονται στα ζητήματα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας που αντιμετωπίζουν και να αναστοχάζονται πάνω σ' αυτές με στόχο την κριτική επίγνωση. Κατά τη διάρκεια του Προγράμματος επιδιώκεται οι εκπαιδευτικοί να βιώσουν την επαγγελματική μάθηση μέσω των ανάλογων γνώσεων, δεξιοτήτων και εργαλείων για διαμόρφωση των πρακτικών τους με βάση, όχι μόνο την προσωπική τους οπτική, αλλά και μέσα από την μεταξύ τους αλληλεπίδραση.

Η Υποστήριξη Επαγγελματικής Μάθησης σηματοδοτεί την έμφαση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στην επαγγελματική μάθηση εντός του σχολείου, με δράσεις και πρακτικές που δεν προέρχονται από το κέντρο, αλλά επιλέγονται και νοηματοδοτούνται με βάση το συγκεκριμένο του σχολείου και της τάξης με στόχο την αλλαγή και τη βελτίωση των επαγγελματικών πρακτικών. Στο Υ.Ε.Μ. οι εκπαιδευτικοί δεν είναι παθητικοί αποδέκτες θεωριών και πολιτικών, αλλά, ενεργά υποστηρίζονται στην πράξη επιδιώκοντας την ενδυνάμωσή τους, μέσα από ευκαιρίες επίγνωσης, σχεδιασμού και αποτίμησης δράσεων σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο.

«Η αποσπασματική και σύντομη μορφή της επιμόρφωσης, η έμφαση τόσο στη θεωρητική υποστήριξη χωρίς άμεση σύνδεση με το συγκείμενο της τάξης και του σχολείου, όσο και στις προηγούμενες πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, καθώς και η απουσία ενός διευκολυντή (facilitator), που θα υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς στην πράξη για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, με στόχο την ενδυνάμωση τους, αποτελούν ορισμένους λόγους αδυναμίας των κλασσικών επιμορφωτικών δράσεων ως προς τα αποτελέσματα τους» (Αυγητίδου, 2014). Γι' αυτό το λόγο το Π.Ι. Κύπρου κατέληξε στην πρόταση της εφαρμογής του Υ.Ε.Μ. στα σχολεία της Κύπρου ως εναλλακτική μορφή επαγγελματικής μάθησης με διαφοροποιημένη επιμόρφωση από αυτή που λάμβαναν οι εκπαιδευτικοί μέχρι σήμερα.

Ο σκοπός του Προγράμματος «Υποστήριξη Επαγγελματικής Μάθησης» (Υ.Ε.Μ.) είναι η υποστήριξη των εκπαιδευτικών, υιοθετώντας τη μεθοδολογία της έρευνας δράσης (action research), σε μια συστηματική διαδικασία αναστοχασμού, διερεύνησης, σχεδιασμού και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου προς όφελος των παιδιών, καθώς και της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών. Η Υ.Ε.Μ. στοχεύει στην κριτική επίγνωση του εκπαιδευτικού έργου μέσω της διερεύνησης του πλαισίου της κοινότητας, του σχολείου και της τάξης από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και του αναστοχασμού τους σε σχέση με τα δεδομένα τους. Στοχεύει, επίσης, στην αξιοποίηση αυτής της επίγνωσης στον σχεδιασμό/στην υλοποίηση και αποτίμηση συγκεκριμένων δράσεων βελτίωσης ή επίλυσης ζητημάτων που απασχολούν το ίδιο το σχολείο. Ο ενεργός ρόλος των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση του περιεχομένου και της πορείας της Υ.Ε.Μ. είναι φανερός ήδη από την επιλογή του ζητήματος που τους απασχολεί, τη διερεύνηση των ποικίλων οπτικών του, τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αποτίμηση των επιλεγμένων εκπαιδευτικών στρατηγικών και δράσεων και τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών καθ' όλη την πορεία της έρευνας δράσης. Η Υ.Ε.Μ. προϋποθέτει την εθελοντική συμμετοχή των εκπαιδευτικών, τη στήριξη του προγράμματος από τη διεύθυνση του σχολείου και τη στενή συνεργασία του με εκπαιδευμένους λειτουργούς του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στον ρόλο του διαμεσολαβητή (facilitator). Η συμμετοχή των σχολείων μέχρι τώρα στην Υ.Ε.Μ. έδειξε τα πολλαπλά οφέλη τόσο για τους εκπαιδευτικούς και τη λειτουργία της σχολικής

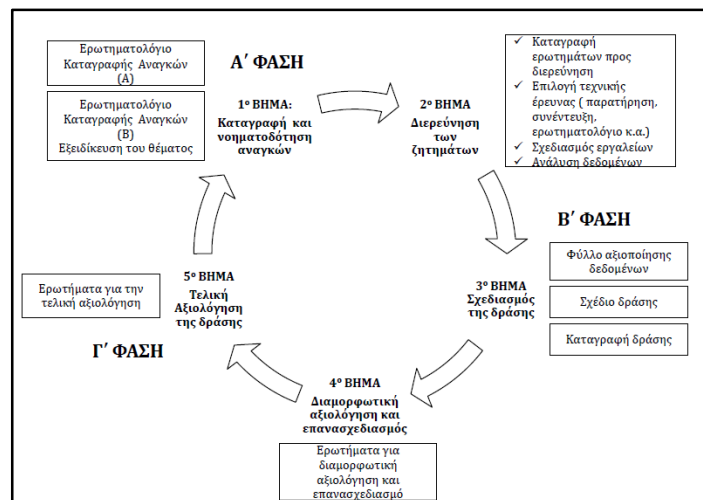
μονάδας, όσο και για τα παιδιά και τους γονείς τους» (Αυγητίδου, 2015 http://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&view=article&id=1437&Itemid=319&lang=el [Προσβ.: 11/7/2016]).

4. Διαδικασία-Στάδια εφαρμογής του προγράμματος στη σχολική μονάδα Α

Η διαδικασία που ακολουθείται κατά τη διάρκεια του προγράμματος είναι ενιαία για όλα τα σχολεία που συμμετέχουν σε αυτό και χωρίζεται σε τρεις φάσεις:

- Α΄ Φάση- Διάγνωση αναγκών
- Β΄ Φάση- Σχεδιασμός και υλοποίηση της δράσης
- Γ΄ Φάση- Αξιολόγηση της δράσης

Όλες οι φάσεις, τα βήματα και τα εργαλεία υποστήριξης των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται σχηματικά στο παρακάτω κυκλικό σχεδιάγραμμα.



Εικόνα 2 : Φάσεις Υποστήριξης Επαγγελματικής Μάθησης
Πηγή : Αυγητίδου, Σ. (2015)

Προτού προχωρήσουμε στα στάδια που ακολουθήθηκαν στη σχολική μονάδα Α κατά την εφαρμογή του Υ.Ε.Μ. αξίζει να σημειωθεί ότι μετά την έγκριση για συμμετοχή στο πρόγραμμα, ορίστηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ένας λειτουργός ως διευκολυντής-υποστηρικτής για τους εκπαιδευτικούς και τη σχολική μονάδα. Εκ μέρους του προσωπικού της σχολικής μονάδας ορίστηκε μια εκπαιδευτικός ως συντονίστρια του προγράμματος η οποία ήταν υπεύθυνη για την επικοινωνία με την υποστηρίκτρια του

Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και για την οργάνωση των διαδικασιών, την τήρηση του χρονοδιαγράμματος κ.ά.

4.1. Α΄ Φάση του Υ.Ε.Μ.- Διάγνωση αναγκών

Το πρώτο βήμα στην Α΄ φάση είναι η διάγνωση των αναγκών των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας όπου μέσα από δοσμένο ερωτηματολόγιο Α γίνεται μια πρώτη καταγραφή των αναγκών και κατόπιν μέσα από ένα δεύτερο ερωτηματολόγιο Β γίνεται νοσηματοδότηση αυτών των αναγκών (Αυγητίδου, 2015). Το δεύτερο βήμα είναι η διερεύνηση των ζητημάτων που προέκυψαν, η επιλογή της τεχνικής με την οποία θα γίνει η έρευνα δράσης (ερωτηματολόγιο, συνέντευξη κ.ά.), ακολουθεί η πραγματοποίηση της έρευνας στα εμπλεκόμενα πρόσωπα στη μαθησιακή διαδικασία (γονείς, μαθητές) και τέλος, γίνεται η ανάλυση των δεδομένων.

Κατά την Α΄ φάση οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας που συμμετέχουν στην παρούσα έρευνα πραγματοποίησαν συνεδρίες με την παρουσία της υποστηρίκτριας-λειτουργού του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για να ενημερωθούν για το πρόγραμμα ενώ παράλληλα πραγματοποιήθηκε ενημερωτική συνάντηση και με τους γονείς σε απογευματινό χρόνο. Σε πρώτο στάδιο οι εκπαιδευτικοί προχώρησαν σε διάγνωση των αναγκών τους συμπληρώνοντας το ερωτηματολόγιο που σχεδιάστηκε από την επιστημονική μονάδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν έδειξαν ότι ο άξονας στον οποίο επικεντρώθηκε το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού προσωπικού ήταν ο άξονας Διδασκαλία- Επίδοση- Στρατηγικές εκπαίδευσης.

Στη συνέχεια, απαντήθηκε από τις εκπαιδευτικούς ένα δεύτερο ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις ανοικτού τύπου μέσα από το οποίο νοσηματοδοτήθηκαν οι ανάγκες για την κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά και αφού έγινε συζήτηση μεταξύ εκπαιδευτικού προσωπικού και της υποστηρίκτριας από το παιδαγωγικό ινστιτούτο κατέληξαν όλοι στην εξειδίκευση του ζητήματος. Το τελικό ζήτημα που προέκυψε ήταν η φτωχή γλωσσική έκφραση των παιδιών, η έλλειψη ολοκληρωμένων προτάσεων, η δυσκολία να

ακολουθήσουν σωστά οδηγίες αλλά και η μειωμένη συμμετοχή τους στο μάθημα. Άρα, ως βασικός σκοπός του προγράμματος για τη σχολική μονάδα τέθηκε η βελτίωση της γλωσσικής έκφρασης των παιδιών και η αύξηση της προσοχής και συμμετοχής τους στο μάθημα.

Εφόσον, όμως, πρόκειται για έρευνα δράσης θα ήταν μεγάλη παράλειψη να μη δοθεί η ευκαιρία σε όλους τους εμπλεκόμενους στη σχολική μονάδα να εκφράσουν την άποψη τους ώστε να ακουστεί η φωνή όλων. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου σχεδίασαν ένα ερωτηματολόγιο για τους γονείς, ένα εργαλείο διάγνωσης του γλωσσικού επιπέδου των παιδιών καθώς και ένα ερωτηματολόγιο για να πάρουν συνέντευξη από τα παιδιά ώστε να γίνει μια διάγνωση και των δικών τους αναγκών.

Το ερωτηματολόγιο που στάλθηκε στους γονείς ήταν ανώνυμο και αποτελείτο από δύο μέρη. Στο α' μέρος, το οποίο περιλάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου με κλίμακα επιλογής από «σπάνια» έως «πολύ συχνά», ερευνήθηκε σε ποιο βαθμό η οικογένεια προσφέρει ευκαιρίες στο παιδί για γλωσσική καλλιέργεια. Στο β' μέρος, οι ερωτήσεις ήταν ανοικτού τύπου και είχαν ως στόχο να διερευνηθούν οι ασχολίες του παιδιού κατά τις απογευματινές ώρες αλλά και το πώς περνούν χρόνο μαζί, γονιός και παιδί. Επίσης, ερευνήθηκε η άποψη των γονιών για τη σχολική μονάδα γενικότερα και τους δόθηκε η δυνατότητα να κάνουν εισηγήσεις προς τους εκπαιδευτικούς για βελτίωση. Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν σε όλους τους γονείς της σχολικής μονάδας (1 σε κάθε οικογένεια, δηλαδή 75 ερωτηματολόγια) και επιστράφηκε απαντημένο ένα ποσοστό 74%.

Μέσα από τις απαντήσεις των γονιών φάνηκε ότι πολλοί από αυτούς δεν δίνουν πρωτοβουλίες στα παιδιά, ούτε ζητούν τη γνώμη του παιδιού τους για τη λήψη αποφάσεων που αφορούν την οικογένεια. Ένας μεγάλος αριθμός γονιών δε δίνει αρκετές ευκαιρίες για ανάπτυξη της γλωσσικής έκφρασης του παιδιού τους. Επιπλέον, ένας πολύ μεγάλος αριθμός γονιών δήλωσαν ότι το παιδί τους παρακολουθεί τηλεόραση ή απασχολείται με ηλεκτρονικά παιχνίδια πολλές ώρες τη μέρα. Σε γενικές γραμμές οι

γονείς έδειξαν ότι είναι ευχαριστημένοι με την εκπαίδευση που προσφέρεται στα παιδιά τους στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα αλλά είχαν και πολλές εισηγήσεις για την βελτίωση της προσφερόμενης εκπαίδευσης, των κτιριακών εγκαταστάσεων καθώς και άλλων πρακτικών ζητημάτων που τους απασχολούσαν.

Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί, σε ένα κατάλληλα διαμορφωμένο χώρο, σε προσωπική συνέντευξη με το κάθε παιδί της τάξης τους, χρησιμοποίησαν το εργαλείο και το έντυπο υλικό (εικόνες), που κατασκευάστηκαν από τις ίδιες σε συνεργασία με το διευκολυντή, για τη διερεύνηση του γλωσσικού επιπέδου των παιδιών και το βαθμό κατανόησης οδηγιών. Μέσα από το εργαλείο αυτό, φάνηκε ότι πράγματι πολλά παιδιά δυσκολεύονται να εκφραστούν με ολοκληρωμένες προτάσεις και κυρίως σε συνεχή λόγο. Επίσης, το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούν είναι φτωχό προς μέτριο. Σε αντίθεση με το τι πίστευαν οι εκπαιδευτικοί τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στην εκτέλεση οδηγιών τα παιδιά δεν είχαν ιδιαίτερο πρόβλημα.

Παράλληλα, χρησιμοποιήθηκε και το εργαλείο του ερωτηματολογίου το οποίο έδινε την ευκαιρία στα παιδιά να εκφράσουν τη δική τους άποψη για την εκπαίδευση που τους προσφέρεται καθημερινά και να αναδυθούν οι δικές τους ανάγκες. Η συνέντευξη έδωσε την ευκαιρία στα παιδιά να ορίσουν τι τους αρέσει και τι όχι από τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που γίνονται στο σχολείο, να προβούν σε εισηγήσεις για αλλαγές, να δικαιολογούν τις ιδέες τους και γενικά να έχουν λόγο στην εκπαίδευση τους. Μέσα από τις απαντήσεις τους φάνηκε ότι τα περισσότερα παιδιά προτιμούν να αυξηθούν οι κινητικές -αισθητηριακές δραστηριότητες όπου έχουν και τα ίδια ενεργό συμμετοχή. Τέτοιου είδους δραστηριότητες σύμφωνα με τις απόψεις των παιδιών είναι το θεατρικό παιχνίδι, η γυμναστική, τα παιχνίδια μίμησης. Ένα εξίσου σημαντικό στοιχείο που προέκυψε από τη συνέντευξη είναι το ότι σχεδόν όλα τα παιδιά δήλωσαν ότι είχαν ανάγκη για περισσότερο ελεύθερο παιχνίδι, κάτι απόλυτα φυσιολογικό για τα παιδιά. Τέλος, ένα πολύ θετικό στοιχείο για τη σχολική μονάδα αλλά και τις εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε αυτή, κανένα παιδί δεν είχε εκδηλώσει αρνητικά συναισθήματα για το σχολείο ή το περιβάλλον της τάξης του.

4.2. Β΄ Φάση του Υ.Ε.Μ.- Σχεδιασμός δράσης

Ακολουθεί η Β΄ φάση του προγράμματος με το τρίτο βήμα, που είναι ο σχεδιασμός της δράσης. Τα δεδομένα που προέκυψαν από την έρευνα αξιοποιούνται ώστε να γίνει ο σχεδιασμός της δράσης της σχολικής μονάδας. Απαραίτητη προϋπόθεση για το σχεδιασμό αποτελεί η άμεση συσχέτιση της έρευνας που έκαναν οι εκπαιδευτικοί και της κατανόησης που απέκτησαν μέσα από την καταγραφή και διερεύνηση του ζητήματος, αλλά και τον διάλογο με τους συναδέλφους τους με έναν πρώτο σχεδιασμό δράσης. Η συσχέτιση αυτή ερευνητικών δεδομένων, κατανόησης και σχεδιασμού δράσης συμβάλλει στην τεκμηριωμένη λήψη αποφάσεων. Το τέταρτο βήμα είναι η διαμορφωτική αξιολόγηση της δράσης και ο επανασχεδιασμός. Η διερεύνηση της πορείας των δράσεων οδηγεί σε επίγνωση των παραγόντων και συνθηκών που διευκολύνουν την επίλυση ή βελτίωση του ζητήματος που απασχολεί τους εκπαιδευτικούς και επομένως στη βαθύτερη κατανόησή του (Αυγητίδου, 2015). Η διαμορφωτική αξιολόγηση της δράσης μπορεί να οδηγήσει στον επανασχεδιασμό της, με βάση τις διαπιστώσεις που προκύπτουν από αυτήν.

Οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας Α, αφού ανέλυσαν τα δεδομένα που προέκυψαν από την Α΄ Φάση προχώρησαν σε σχεδιασμό της δράσης. Μετά από 2 συνεδρίες δημιουργήθηκε ένα κοινό σχέδιο δράσης το οποίο λάμβανε υπόψη τις απόψεις των εκπαιδευτικών, των γονιών και των παιδιών. Παράλληλα, κάθε εκπαιδευτικός είχε την ελευθερία να τροχοδρομήσει και άλλες δράσεις για ζητήματα που αναδύθηκαν μόνο στη δική του τάξη.

Κάποιες ενδεικτικές δράσεις από τις κοινές δραστηριότητες του σχολείου ήταν οι ακόλουθες:

- Δημιουργία τράπεζας εκπαιδευτικού υλικού γλωσσικής ανάπτυξης για γονείς και παιδιά, στο εσωτερικό προαύλιο του σχολείου.
- Λειτουργία δανειστικής βιβλιοθήκης με παραμύθια κατάλληλα για την ηλικία των παιδιών.

- Λειτουργία δανειστικής αρθροθήκης για γονείς, η οποία περιλάμβανε άρθρα σχετικά με τη γλωσσική καλλιέργεια των παιδιών αλλά και γενικότερα άρθρα που είχαν σχέση με την ανατροφή τους.
- Δημιουργία και λειτουργία δανειστικής παιχνιδοθήκης για τα παιδιά, με εξειδικευμένα επιτραπέζια παιχνίδια για γλωσσική ανάπτυξη τα οποία μπορούσαν να δανειστούν τα παιδιά και να παίξουν στο σπίτι εμπλέκοντας και τους γονείς.
- Απογευματινή διάλεξη στους γονείς από εξειδικευμένο λειτουργό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σε θέματα γλώσσας.
- Σειρά ενδοσχολικών σεμιναρίων επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού από επιστήμονες διαφόρων ειδικοτήτων σε εργάσιμο χρόνο (επιμόρφωση στη Γλώσσα, στα Μαθηματικά στο νηπιαγωγείο, στη θεατρική αγωγή, στη διαχείριση και πειθαρχία στην τάξη, στη σωστή χρήση του διαδραστικού πίνακα).
- Πραγματοποίηση βιωματικού εργαστηρίου για γονείς και παιδιά με θέμα το παιχνίδι.
- Παρουσίαση αποτελεσμάτων έρευνας και ενημέρωση για το σχέδιο δράσης από τους εκπαιδευτικούς προς τους γονείς.
- Ημερίδα παιχνιδιού στο σχολείο, η οποία επεκτάθηκε και στο σπίτι.
- Παρακολούθηση μαθημάτων ανάμεσα στις συναδέλφους με στόχο τον αναστοχασμό, την ανταλλαγή ιδεών, το ξεκαθάρισμα τυχόν εσφαλμένων αντιλήψεων και τελικά τη βελτίωση όλων.
- Συνδιδασκαλίες ανάμεσα σε συναδέλφους.
- Ένταξη θεατρικής αγωγής τουλάχιστον 2 φορές στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα γιατί φάνηκε ότι οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται απελευθερώνουν τα παιδιά και τα βοηθούν να εκφράζονται καλύτερα αλλά και να δικαιολογούν τις απόψεις τους.
- Διαφοροποίηση διδασκαλίας.
- Μεγαλύτερη χρήση τεχνολογίας στο μάθημα (διαδραστικοί πίνακες).
- Σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας (συνεργατική, ιδεοθύελλα, μέθοδος project)
- Δημιουργία αυτοσχέδιων παραμυθιών, ποιημάτων, αινιγμάτων από τα παιδιά.

- Μετατροπή κέντρων μάθησης (κουκλόσπιτο, κατάστημα...) σε παραδοσιακή ταβέρνα, βιβλιοπωλείο κ.ά. ώστε τα παιδιά να υποδύονται ποικίλους ρόλους, να κάνουν τον ανάλογο διάλογο μέσα από τους ρόλους που υποδύονται.

Καθ' όλη τη διάρκεια της δράσης γινόταν αναστοχασμός από τις εκπαιδευτικούς, αξιολόγηση, ομαδικές συναντήσεις για ανταλλαγή ιδεών ή επανασχεδιασμός δράσεων που όπως φαινόταν δεν ήταν και τόσο αποτελεσματικές. Η ανατροφοδότηση και η στήριξη τόσο από τη διευθύντρια του σχολείου αλλά και από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ήταν συνεχής καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος.

4.3. Γ΄ Φάση του Υ.Ε.Μ.- Τελική αξιολόγηση δράσης

Στην Γ΄ φάση του προγράμματος οι εκπαιδευτικοί πραγματοποιούν το πέμπτο και τελευταίο βήμα το οποίο είναι η τελική αξιολόγηση της δράσης. Ο σκοπός της τελικής αξιολόγησης, σύμφωνα με την Αυγητίδου (2015), είναι «η εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την αποτελεσματικότητα τους στην επίλυση ή βελτίωση των ζητημάτων που αναγνωρίστηκαν ως σημαντικά στην καταγραφή των αναγκών».

Με το τέλος του προγράμματος οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας Α μαζί με την υποστηρίκτρια του προγράμματος από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο πραγματοποίησαν μια τελική συνεδρίαση όπου συζητήθηκαν οι δράσεις και κάποια από τα αποτελέσματα αυτών. Όλες οι εκπαιδευτικοί διαπίστωσαν βελτίωση στη γλωσσική έκφραση των παιδιών αλλά το κυριότερο είναι ότι αυξήθηκε σημαντικά η συμμετοχή τους στο μάθημα. Δεν πραγματοποιήθηκε τυπικά, όμως, η τελευταία φάση της αξιολόγησης της δράσης όπου οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο για να γίνει σωστά η αξιολόγηση. Ο λόγος ήταν η έλλειψη χρόνου λόγω του ότι έτρεχαν ταυτόχρονα πολλά άλλα ζητήματα στη σχολική μονάδα.

Και οι τρεις φάσεις του προγράμματος Υ.Ε.Μ. γίνονται μέσα σε ένα χρονοδιάγραμμα, το οποίο είναι καθορισμένο με την έναρξη της χρονιάς από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και ισχύει για όλες τις σχολικές μονάδες που συμμετέχουν στο Υ.Ε.Μ. χωρίς να σημαίνει

ότι δεν υπάρχει περιθώριο για μικρή ελαστικότητα στην τήρηση του ή ότι δεν παρεμβαίνουν άλλοι παράγοντες που μπορεί να αναγκάσουν το εκπαιδευτικό προσωπικό στο να παρεκκλίνει από το χρονοδιάγραμμα.

Σαν επιστέγασμα της εφαρμογής του προγράμματος Επαγγελματική Μάθηση των εκπαιδευτικών μέσω έρευνας-δράσης, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού διοργάνωσε ημερίδα για τους εκπαιδευτικούς όλων των δημόσιων σχολείων της Κύπρου. Στόχος της ημερίδας ήταν η ενημέρωση όλων για το πρόγραμμα και το πώς εφαρμόστηκε στα σχολεία της Κύπρου μέσα από παρουσίαση της δράσης από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Με λίγα λόγια έγινε μια τελική αποτίμηση του προγράμματος από όλα τα εμπλεκόμενα μέλη, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, εκπαιδευτικούς, επιστημονικούς εφόπτες.

5. Διερεύνηση απόψεων των εκπαιδευτικών για το πρόγραμμα Υποστήριξη Επαγγελματικής Μάθησης των εκπαιδευτικών μέσω έρευνας-δράσης

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το Υ.Ε.Μ. όπως έχουν συλλεχθεί μέσα από την πραγματοποίηση έρευνας με τη μέθοδο της ατομικής συνέντευξης. Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται ανά ερώτηση ώστε να διευκολυνθεί η σύγκριση των απαντήσεων των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών.

ΕΡΩΤΗΣΗ 1: Σε ποια φιλοσοφία βασίζεται το πρόγραμμα Υποστήριξη Επαγγελματικής Μάθησης μέσω έρευνας δράσης;

Η πρώτη ερώτηση είναι ερώτηση γνώσεων κι έχει σκοπό να διερευνήσει τις γνώσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη φιλοσοφία στην οποία στηρίζεται το πρόγραμμα Υ.Ε.Μ. που έχουν εφαρμόσει στη σχολική τους μονάδα.

Οι 7 στις 10 εκπαιδευτικούς συμφωνούν ότι η φιλοσοφία του προγράμματος είναι ο εκπαιδευτικός να γίνει ερευνητής. Η εκπαιδευτικός 1 αναφέρει ότι το πρόγραμμα στηρίζεται στην ενεργό συμμετοχή του εκπαιδευτικού στην επαγγελματική του μάθηση. Μαζί της συμφωνούν και δύο από τις εκπαιδευτικούς που θεωρούν ότι η φιλοσοφία του προγράμματος είναι να γίνει ο εκπαιδευτικός ερευνητής. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η εκπαιδευτικός 3, «Το πρόγραμμα Υ.Ε.Μ. στηρίζεται στη φιλοσοφία ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι ο ίδιος ερευνητής, να μπορεί να αναπτύσσει μια έρευνα-δράση όπου θα εντοπίζει τις ανάγκες του και της σχολικής του μονάδας και να συμμετέχει ο ίδιος ενεργά στην επαγγελματική του ανάπτυξη».

Άλλη μια άποψη με το ίδιο σκεπτικό είναι η ακόλουθη: «...βασίζεται στην ενεργό εμπλοκή του εκπαιδευτικού και του σχολείου στον τρόπο και το θέμα επιμόρφωσης του. Δίνει στον εκπαιδευτικό ρόλο ερευνητή, ώστε ο ίδιος να διερευνήσει τις ανάγκες του, να διαμορφώσει τις δράσεις του και να κάνει την αυτοκριτική του ή να αναστοχαστεί» (εκπαιδευτικός 7).

Η εκπαιδευτικός 10 αναφέρει ότι η φιλοσοφία του προγράμματος είναι η επιμόρφωση και η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό 2, η φιλοσοφία του προγράμματος είναι «η εκπαιδευτική εξέλιξη των εκπαιδευτικών για καλύτερη εκπαίδευση των παιδιών».

Ερώτηση 2: Ποιοι παράγοντες σε ώθησαν εσένα προσωπικά να πάρεις μέρος στο πρόγραμμα;

Η δεύτερη ερώτηση έχει ως σκοπό τη διερεύνηση των βαθύτερων κινήτρων που ώθησαν τις εκπαιδευτικούς στο να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα. Επίσης, επιχειρείται να γίνει ένας συσχετισμός ανάμεσα στα κίνητρα με την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (6/10) αναφέρουν ότι αυτό που τις ώθησε να πάρουν μέρος στο πρόγραμμα ήταν το ενδιαφέρον τους να μάθουν καινούργια πράγματα ώστε να

γίνουν αποτελεσματικότερες εκπαιδευτικοί ως προς την πρόοδο των παιδιών. Η εκπαιδευτικός 1 εκφράζει ότι η επιθυμία της για καταγραφή των αναγκών της τάξης της την οδήγησε στο να συμμετάσχει το πρόγραμμα. Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό 10 «η επισήμανση κάποιων προβλημάτων στη σχολική μονάδα με σκοπό την επίλυση τους » την ώθησε στο πρόγραμμα.

Το κίνητρο των 3 από τις 10 εκπαιδευτικούς κρύβεται και στο γεγονός ότι το πρόγραμμα τείνει να γίνει θεσμός για όλα τα σχολεία της Κύπρου και ήξεραν ότι θα είχαν μόνο αυτή τη χρονιά τους δινόταν η ευκαιρία να έχουν τόση πολλή στήριξη από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σε αντίθεση με τις υπόλοιπες εκπαιδευτικούς που είχαν ένα κίνητρο, οι εκπαιδευτικοί 2 και 6 δεν έχουν κάποιο κίνητρο αλλά αναφέρουν ότι απλά ακολούθησαν τις υπόλοιπες εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, οι οποίες ήδη αποφάσισαν να συμμετάσχουν στο Υ.Ε.Μ. Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός 2 λέει χαρακτηριστικά «Το σχολείο μου λάμβανε μέρος κι έτσι ακολούθησα το κύμα. Δεν με είχε πείσει το υπουργείο ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα είχε να κάνει με την ουσία».

Ερώτηση 3: Ποιες ήταν οι αρχικές σου προσδοκίες για το πρόγραμμα;

Η ερώτηση 3 στοχεύει στη διερεύνηση των αρχικών προσδοκιών των εκπαιδευτικών όσον αφορά το πρόγραμμα Υ.Ε.Μ..

Η επιμόρφωση και η εφαρμογή νέων μεθόδων στην εκπαιδευτική διαδικασία φαίνεται να είναι η μεγαλύτερη προσδοκία των εκπαιδευτικών καθώς συγκεντρώνουν 7 από τις 10 απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών.

Οι 4 από τις 10 εκπαιδευτικούς απάντησαν ότι οι αρχικές τους προσδοκίες ήταν η αντιμετώπιση των προβλημάτων της σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν:

«Αναμένω ότι θα εστιάσουμε στο πρόβλημα που διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στη σχολική μονάδα και πως θα αποκτήσουμε εμπειρίες για το πώς μπορούμε εμείς οι εκπαιδευτικοί να βοηθήσουμε τα παιδιά στη γλωσσική τους έκφραση...» (εκπ.4)

«Περιμένω ότι θα είμαι σε θέση να αντιμετωπίσω εις βάθος το πρόβλημα που εντόπισα στην τάξη μου-στο γλωσσικό μάθημα με τον καλύτερο δυνατό τρόπο» (εκπ.6)

«Οι δικές μου προσδοκίες είναι η εις βάθος μελέτη ενός θέματος που απασχολεί τη σχολική μονάδα και η επιμόρφωση μας σε αυτό το θέμα» (εκπ.7)

«Να γίνει αισθητή η δράση του σχολείου στα προβλήματα που υπάρχουν» (εκπ.8).

Οι 3 από τις 10 εκπαιδευτικούς φαίνεται ότι προσδοκούσαν στη μαθησιακή πρόοδο των παιδιών κυρίως στη γλωσσική έκφραση που ήταν το αρχικό ζήτημα.

Η εκπαιδευτικός 10 κάνει λόγο για την ανάπτυξη της επιστημονικότητας των εκπαιδευτικών του σχολείου ως προσδοκία της από το πρόγραμμα. Η εκπαιδευτικός 5 αναφέρει ότι προσδοκεί «ουσιαστική καθοδήγηση από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με κατευθυντήριες γραμμές».

Τέλος, η εκπαιδευτικός 2 αναφέρει ότι «Δεν είχα καθόλου προσδοκίες. Περίμενα να τις ανακαλύψω στην πορεία».

Ερώτηση 4: Πώς σε ωφέλησε ως εκπαιδευτικό το όλο πρόγραμμα;

Η ερώτηση αυτή έχει ως στόχο να εντοπιστούν τα οφέλη που αποκομίζει ο εκπαιδευτικός από την εφαρμογή του παρόντος προγράμματος για την επαγγελματική του μάθηση.

Οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι ωφελήθηκαν σε πολλά θέματα μέσα από το Υ.Ε.Μ.. Συγκεκριμένα, οι 7 στις 10 εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι τις ωφέλησε το γεγονός ότι έμαθαν πόσο σημαντικό είναι για το εκπαιδευτικό έργο να λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κάποιες ενδεικτικές δηλώσεις είναι οι ακόλουθες:

«Κατανόησα την αξία του να ακούεται η φωνή όλων στην εκπαιδευτική διαδικασία, και παιδιών και γονιών. Ένωσα πολύ όμορφα που έδωσα την ευκαιρία σε όλους να εκφράσουν την άποψη τους για τη διδασκαλία, το σχολείο γενικότερα, έμαθα τι τους αρέσει ώστε να δώσω έμφαση σ' αυτό και τι δεν τους αρέσει ώστε να το αποφύγω...» (εκπ.3).

«Είναι πολύ ενδιαφέρουσα η οπτική των γονιών για το σχεδιασμό της διδασκαλίας μου αλλά και τον τρόπο που χειρίζομαι την τάξη» (εκπ.4).

«Μέσα από τη διερεύνηση των απόψεων των παιδιών και των γονιών ανακαλύψαμε ότι πολλές φορές τα πράγματα είναι διαφορετικά από ότι νομίζουμε και είναι σημαντικό να ξέρουμε πώς είναι πραγματικά τα πράγματα» (εκπ.5).

«Το πρόγραμμα σε βάζει σε διαδικασία να ψάξεις πιο βαθιά στο μυαλό των παιδιών και να δεις τα πράγματα όπως θα έπρεπε να τα βλέπεις» (εκπ.2).

«Λαμβάνοντας υπόψη τη φωνή των παιδιών προσπάθησα να γίνω καλύτερη και να ανταποκριθώ στις προσδοκίες τους» (εκπ.6).

«Έμαθα να δίνω χώρο και χρόνο στην ενεργό συμμετοχή γονιών και παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία» (εκπ.7).

Οι 6 από τις 10 εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι ωφελήθηκαν από την επιμόρφωση που τους έγινε στα πλαίσια της υλοποίησης των δράσεων τους. Η εκπαιδευτικός 3 δηλώνει χαρακτηριστικά: «Πιστεύω ότι βελτίωσα κατά πολύ τις γνώσεις μου σε διάφορα θέματα και λύθηκαν πολλές απορίες που είχα ως προς τη διδασκαλία διαφόρων γνωστικών αντικειμένων. Κυρίως όμως κέρδισα νέες πρακτικές στο θέμα της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών». Οι ίδιες εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι αναθεώρησαν κάποιες μεθόδους διδασκαλίας και εφάρμοσαν καινούργιες που έμαθαν μέσα από την επιμόρφωση.

Ένα άλλο εξίσου σημαντικό όφελος για τις περισσότερες εκπαιδευτικούς (6/10) είναι η συνεργασία με τις συναδέλφους. Όπως αναφέρει η εκπαιδευτικός 1 «έγινε ακόμη πιο στενός ο δεσμός μεταξύ των συναδέλφων».

Οι 4 από τις 10 ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς σημειώνουν ότι έμαθαν να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν μια έρευνα δράσης. Χαρακτηριστικά η εκπαιδευτικός 9 λέει: «Έμαθα να είμαι ερευνήτρια, να σχεδιάζω μια μικρή έρευνα δράσης στην τάξη μου και να μπορώ να την εφαρμόζω από το αρχικό στάδιο μέχρι το τελικό».

Τέλος η εκπαιδευτικός 5 θεωρεί ότι ωφελήθηκε από την συνεχή της τριβή με το προσωπικό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Ερώτηση 5: Θεωρείς ότι αυτού του είδους η επιμόρφωση είναι πιο χρήσιμη από τη μέχρι σήμερα επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη δημόσια Κυπριακή εκπαίδευση; Στήριξε την άποψη σου.

Η ερώτηση 5 είναι εν μέρει συγκριτική ερώτηση γιατί έμμεσα γίνεται σύγκριση της επιμόρφωσης που είχαν μέχρι σήμερα οι εκπαιδευτικοί με το είδος της επιμόρφωσης που προσφέρεται μέσα στα πλαίσια του προγράμματος.

Στην ερώτηση 5 και οι 10 εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι αυτού του είδους η επιμόρφωση είναι πιο χρήσιμη και ωφέλιμη και ο λόγος όπως τον εξηγούν οι ίδιες είναι ότι είναι στοχευμένη επιμόρφωση. Κάποιες από τις απαντήσεις τους είναι:

«Ξεφεύγει από τον παραδοσιακό τρόπο επιμόρφωσης σε σύντομο χρονικό διάστημα» (εκπ.1).

«Είχαμε τη δυνατότητα να βοηθηθούμε από πολλούς επιστήμονες και ειδικούς μέσα στο χώρο του σχολείου μας κι αυτό μας βοήθησε πάρα πολύ» (εκπ.10).

«Σίγουρα είναι καλύτερη γιατί είναι στοχευμένη στις ανάγκες της σχολικής μας μονάδας και εννοείται και εμάς των εκπαιδευτικών. Εστιάζει στις ανάγκες μας και μπορεί ο εκπαιδευτικός να εφαρμόσει άμεσα αυτά που μαθαίνει και να έχει άμεση στήριξη και ανατροφοδότηση. Ενώ στη μέχρι τώρα επιμόρφωση που είχαμε κάποιοι άλλοι επέλεγαν

τα θέματα και πολλές φορές δεν μας ενδιέφεραν αφού δεν ανταποκρίνονταν στις άμεσες ανάγκες μας» (εκπ.9).

«Η στοχευμένη επιμόρφωση σε εργάσιμο χρόνο και στο χώρο του σχολείου διευκολύνει και βοηθά περισσότερο τον εκπαιδευτικό» (εκπ.7).

Ερώτηση 6: Το βασικό εργαλείο του Υ.Ε.Μ. είναι η έρευνα-δράση. Ποια τα θετικά της έρευνας-δράσης;

Μια ερώτηση που διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα πλεονεκτήματα της έρευνας-δράσης, η οποία αποτελεί τη βασική καινοτομία στη μέχρι τώρα μεθοδολογία των εκπαιδευτικών.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (7 από τις 10) αναφέρουν ότι το θετικό στοιχείο της έρευνας-δράσης είναι ότι εντοπίζεις το πρόβλημα που υπάρχει και δρας στοχευμένα για την επίλυση του, το αντιμετωπίζεις εις βάθος με ορθό και αποτελεσματικό τρόπο. Δεν κρίνεται απαραίτητη η παράθεση αυτούσιων απαντήσεων γιατί η διατύπωση ήταν περίπου ίδια σε όλες τις περιπτώσεις. Επίσης, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους ένα θετικό της έρευνας δράσης είναι το γεγονός ότι όλοι έχουν ένα κοινό σκοπό.

Οι 5 από τις 10 εκπαιδευτικούς θεωρούν επιπλέον θετικό στοιχείο το ότι ανακαλύπτεις δεδομένα που δεν γνωρίζεις για γονείς και παιδιά. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η εκπαιδευτικός 2 «Μπορεί να βρεθείς προ εκπλήξεως με τα αποτελέσματα της έρευνας κάτι που ίσως δεν εντόπιζες με άλλο τρόπο».

Οι 3 από τις 10 ερωτηθέντες αναφέρουν την αυτοκριτική και τον αναστοχασμό του εκπαιδευτικού ως θετικό στοιχείο. Συγκεκριμένα η εκπαιδευτικός 4 λέει «Εσύ ο ίδιος κάνεις μια τομή στη δική σου εκπαιδευτική δράση, εντοπίζεις τις αδυναμίες σου και οργανώνεις δράσεις για βελτίωση τους». Επίσης η εκπαιδευτικός 7 αναφέρει « Πολύ θετικό στοιχείο της έρευνας-δράσης είναι η αυτοκριτική και η διαμόρφωση και αναδιαμόρφωση δράσεων».

Επίσης, 2 από τις 10 εκπαιδευτικούς πιστεύουν ότι ένα από τα θετικά της έρευνας-δράσης είναι ότι δίνει την ευκαιρία να ακουστούν οι απόψεις όλων για τη μαθησιακή διαδικασία (εκπαιδευτικών, γονιών και παιδιών).

Ερώτηση 7: Υπάρχει κάτι από το πρόγραμμα που θα ήθελες να εφαρμόσεις ξανά στη μελλοντική σου πορεία ως εκπαιδευτικός;

Η ερώτηση 7 διερευνά τις σκέψεις των εκπαιδευτικών για το τι θα ήθελαν να κρατήσουν από το πρόγραμμα για να το χρησιμοποιήσουν ξανά στη μελλοντική τους επαγγελματική πορεία.

Οι 4 από τις 10 εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι θα ήθελαν να διερευνήσουν ξανά τις ανάγκες των παιδιών μέσα από συνέντευξη και οι 3 από αυτές ενδιαφέρονται να διερευνήσουν και τις απόψεις των γονιών μέσα από ερωτηματολόγιο. Η εκπαιδευτικός 3 αναφέρει χαρακτηριστικά « Ενθουσιάστηκα με την έρευνα προς τους γονείς γιατί θεωρώ ότι έκτισα καλύτερες σχέσεις με αυτούς. Το να λαμβάνεις υπόψη τη γνώμη τους είναι κάτι που αρέσει στους γονείς και το εκτιμούν. Θα ήθελα να το κρατήσω σε όλη την πορεία μου στην εκπαίδευση».

Οι 4 από τις 10 αναφέρουν ότι θα ήθελαν να εφαρμόσουν ξανά τις ομαδικές δράσεις για ένα συγκεκριμένο στόχο και τη στενή συνεργασία με τις συναδέλφους. Η εκπαιδευτικός 10 αναφέρει «Θα ήθελα να εφαρμόσω ξανά τις συνδιδασκαλίες με τις συναδέλφους γιατί πιστεύω ότι βοηθούν στη βελτίωση και των δύο πλευρών».

Οι εκπαιδευτικοί 1 και 4 εκφράζουν την επιθυμία να εφαρμόσουν ξανά τη διερεύνηση των αναγκών των παιδιών στην αρχή της σχολικής χρονιάς αλλά με την προϋπόθεση ότι θα αποφύγουν την γραφειοκρατία, δηλαδή τη συμπλήρωση εντύπων και την ανάλυση τους.

Τέλος η εκπαιδευτικός 1 δηλώνει ότι επιθυμεί να επιδιώξει ξανά τη στενή συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ερώτηση 8: Ποιες οι αδυναμίες ή οι πιθανές ελλείψεις του Υ.Ε.Μ.;

Στην ερώτηση 8 οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επισημάνουν τυχόν αδυναμίες του Υ.Ε.Μ. μέσα από την τριβή τους με το πρόγραμμα.

Είναι φανερό ότι η μεγαλύτερη αδυναμία του προγράμματος είναι ότι αποτελεί μια χρονοβόρα διαδικασία λόγω της γραφειοκρατίας, της συμπλήρωσης πολλών εντύπων, αφού και οι 10 εκπαιδευτικοί είναι ομόφωνες ως προς αυτό. Όπως αναφέρουν «...η έλλειψη χρόνου για να διαθέσεις στην οργάνωση, τη δημιουργία, τη συμπλήρωση εντύπων, δηλαδή στη γραφειοκρατία» (εκπ.2), «χρειάζεται να δουλέψουν πολλές ώρες οι εκπαιδευτικοί στο σπίτι τους για να προλάβουν να τα κάνουν όλα αυτά» (εκπ.10). Η εκπαιδευτικός 4 δηλώνει ότι «παίρνει πολύ χρόνο η διαδικασία, για παράδειγμα η συμπλήρωση των απαραίτητων εντύπων και η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας γίνονταν όλα στον προσωπικό μας χρόνο».

Επιπλέον 1 από τις 10 εκπαιδευτικούς αναφέρει ως αδυναμία του προγράμματος την έλλειψη έτοιμου εργαλείου διερεύνησης του γλωσσικού επιπέδου των παιδιών. Μια άλλη εκπαιδευτικός κάνει λόγο για το ότι τα έντυπα δε λαμβάνουν καθόλου υπόψη την ειδική εκπαίδευση. Ακόμη, 2 εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι δεν ήταν αρκετή η στήριξη των εκπαιδευτικών από τους λειτουργούς του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και ότι ήθελαν να γίνονταν περισσότερες επιμορφώσεις.

Ερώτηση 9: Ποια ήταν τα οφέλη για τη σχολική μονάδα γενικότερα;

Η ερώτηση 9 αποσκοπεί στην διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για το πώς ωφέλησε το πρόγραμμα τη σχολική τους μονάδα.

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών (8/10) κάνουν λόγο για την ανάπτυξη συνεργασίας και ομαδικού πνεύματος ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου. Κάποιες χαρακτηριστικές δηλώσεις είναι:

«Καταργήθηκαν τα σύνορα της τάξης, είχαμε μια πολύ πιο ανοιχτή συνεργασία με τις συναδέλφους, κάναμε συνδιδασκαλίες, παρακολουθήσαμε μάθημα η μια στην τάξη της άλλης...» (εκπ.4).

«Αυξάνεται η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών γιατί όλοι εργάζονται για ένα κοινό σκοπό, ανταλλάξεις απόψεις με τις συναδέλφους, δέχεσαι την κριτική πιο εύκολα γιατί αναστοχάζεσαι και καταλήγεις σε παραδοχή των αδυναμιών σου...» (εκπ.3).

«Η συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων, το δέσιμο της ομάδας των εκπαιδευτικών... μπορούσαμε να συζητήσουμε ότι μας απασχολούσε» (εκπ.5).

Οι 3 από τις 10 εκπαιδευτικούς αναφέρονται στην αναβάθμιση του έργου της σχολικής μονάδας και στην εκτίμηση αυτού του έργου από τους γονείς. Ειδικά όπως αναφέρει η εκπαιδευτικός 9 «τη μέρα της παρουσίασης των δράσεων μας προς τους γονείς δέκτηκα τα συγχαρητήρια πολλών για το έργο που κάνουμε και όπως μου είπαν εντυπωσιάστηκαν με τον τρόπο που εργαστήκαμε». Άλλη εκπαιδευτικός αναφέρει «μια μητέρα μου είπε ότι χαίρεται που το παιδί της φοιτά στο σχολείο μας γιατί καταλαβαίνει ότι εργαζόμαστε με επιστημονικό τρόπο». Άλλη εκπαιδευτικός λέει «Αναβαθμίστηκε το έργο της σχολικής μονάδας αφού εργαζόμασταν όλες με συντονισμένες προσπάθειες για ένα κοινό σκοπό χρησιμοποιώντας επιστημονικές μεθόδους κι εργαλεία».

Η εφαρμογή νέων μεθόδων διδασκαλίας θεωρείται από 3 εκπαιδευτικούς ένα ακόμη όφελος για τη σχολική μονάδα. Επίσης, 3 από τις 10 εκπαιδευτικούς πιστεύουν ότι είναι μεγάλο όφελος για τη σχολική μονάδα η αύξηση της ενεργού εμπλοκής των γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία γιατί επιτεύχθηκε καλύτερη και στενότερη επικοινωνία σχολείου-οικογένειας. Τέλος, μια εκπαιδευτικός αναφέρει ότι το όφελος για τη σχολική μονάδα ήταν ότι «εντοπίστηκε το πρόβλημα που υπήρχε και έγιναν οι απαιτούμενες δράσεις για την επίλυση του».

Ερώτηση 10: Ποιες δυσκολίες συνάντησες κατά τη διάρκεια του προγράμματος;

Η ερώτηση είναι προσωπική και στοχεύει στην ανάδειξη των δυσκολιών που αντιμετώπισε κάθε εκπαιδευτικός από την προσωπική της εμπειρία μέσα από τη διεξαγωγή του προγράμματος.

Οι 8 από τις 10 εκπαιδευτικούς αναφέρουν ως τη μεγαλύτερη τους δυσκολία τον παράγοντα χρόνο. Συγκεκριμένα η εκπαιδευτικός 4 αναφέρει χαρακτηριστικά « Ως συντονίστρια του εκπαιδευτικού προσωπικού θα έπρεπε να δοθεί επιπλέον χρόνος γιατί είναι πολύ χρονοβόρα η διαδικασία. Μου πήρε πολύ από τον προσωπικό μου χρόνο στο σπίτι για να οργανωθούν κάποιες δράσεις και να επικοινωνώ με τη λειτουργό του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου που ήταν η υποστηρίκτρια του προγράμματος για το σχολείο μας». Άλλη εκπαιδευτικός αναφέρει «χρειάζεται πολύ χρόνο με αποτέλεσμα να σπαταλάς πολύ ελεύθερο χρόνο σου» και μια τελευταία «χρειάστηκε να αφιερώσω αρκετό προσωπικό χρόνο για την έρευνα δράσης».

Μια άλλη μεγάλη δυσκολία που φαίνεται ότι συνάντησαν 4 από τις ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς είναι η δυσκολία στην ανάλυση των δεδομένων της έρευνας. Όπως αναφέρει η εκπαιδευτικός 8 «...δεν είχα τις απαιτούμενες γνώσεις για το σχεδιασμό μιας ερευνητικής διαδικασίας και την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν».

Επίσης, 4 από τις 10 ερωτηθέντες συμφωνούν ότι αντιμετώπισαν τη δυσκολία κοινού συντονισμού μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού λόγω του μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη σχολική μονάδα. Επιπλέον, σύμφωνα με την εκπαιδευτικό 10 «η μικρή ηλικία των παιδιών και το θέμα της ασφάλειας τους δυσκόλεψε ακόμη περισσότερο την εξεύρεση κοινού χρόνου για συντονισμό όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού».

Οι 3 από τις εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι τους δυσκόλεψε η δημιουργία ενός ερωτηματολογίου για τη διερεύνηση των απόψεων των γονιών αλλά και του εργαλείου διερεύνησης των αναγκών των παιδιών. Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό 7 « Δεν

υπάρχουν έτοιμα ερευνητικά εργαλεία για τις ανάγκες των παιδιών κι αναγκαστήκαμε να τα φτιάξουμε οι ίδιες οι εκπαιδευτικοί κάτι που ήταν πολύ δύσκολο. Σπαταλήθηκε πολύτιμος χρόνος για την προετοιμασία αυτών με αποτέλεσμα να μην προλάβουμε να φτάσουμε στην τελική αξιολόγηση του προγράμματος». Σύμφωνα πάλι με την εκπαιδευτικό 3, «Δυσκολεύτηκα πολύ στην ετοιμασία ερωτηματολογίου για γονείς αλλά και στην ετοιμασία εργαλείου αξιολόγησης του γλωσσικού επιπέδου των παιδιών γιατί δεν είχα τις κατάλληλες γνώσεις».

Μια εκπαιδευτικός αναφέρει ως ακόμη μια δυσκολία: «η ύπαρξη μονάδας ειδικής εκπαίδευσης και συνεπώς η ύπαρξη προσωπικού ειδικής εκπαίδευσης δημιούργησε εντάσεις. Οι ανάγκες των εκπαιδευτικών της ειδικής εκπαίδευσης δεν ταυτίζονται με τις ανάγκες του υπόλοιπου προσωπικού με αποτέλεσμα να καταλήγουμε σε διαφωνίες ως προς τη δράση».

Ερώτηση 11: Θεωρείς ότι ήταν επαρκής η στήριξη από το Π.Ι.; Δικαιολόγησε την άποψη σου.

Η ερώτηση 11 στοχεύει στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη στήριξη που είχαν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ως τον επίσημο φορέα οργάνωσης του προγράμματος Υ.Ε.Μ. και αναδεικνύει το βαθμό στον οποίο επιθυμούν οι ίδιες να στηρίζονται από αυτό.

Οι περισσότερες εκπαιδευτικοί(6/10) αναφέρουν ότι η στήριξη από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου ήταν καλή. Συμπληρώνουν όμως ότι θα ήθελαν ακόμη περισσότερη υποστήριξη και περισσότερες επιμορφωτικές συναντήσεις από ειδικούς σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Παρουσιάζονται κάποιες από τις απόψεις των εκπαιδευτικών που παίρνουν μέρος στην έρευνα:

«Σε κάποιο βαθμό ήταν καλή η στήριξη. Είχαμε 6 επιμορφώσεις και πολλές συνεδρίες με την υποστηρίκτρια μας από το Π.Ι. αλλά θα θέλαμε κι άλλες επιμορφώσεις και κυρίως πρακτικού χαρακτήρα. Μόνο μια από τις επιμορφώσεις είχε εργαστηριακή μορφή και μας βοήθησε πολύ περισσότερο από τα θεωρητικά σεμινάρια. Θα ήταν καλό αν γίνονταν

δειγματικά μαθήματα από ειδικούς, σχεδιασμός μαθημάτων μαζί με τους ειδικούς...» (εκπ.3).

«Υπάρχει υποστήριξη από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο αλλά θεωρώ ότι ανάλογα με τις ανάγκες που έχουν προκύψει στη σχολική μονάδα, χρειάζεται περισσότερη υποστήριξη από τους εκπαιδευτές ειδικευμένους στο θέμα που να εμπλέκονται πιο ενεργά στις δράσεις και να δίνουν ανατροφοδότηση» (εκπ.7).

«Πιστεύω ότι δεν μπορεί ένας υποστηρικτής να τα ξέρει όλα. Ο κάθε ένας έχει την ειδικότητα του και θα έπρεπε να μας φέρει σε επαφή με περισσότερους ειδικούς» (εκπ.9).

«Στη δική μου περίπτωση θα έλεγα πως θα ήθελα για υποστηρικτή κάποιον εξειδικευμένο στην ειδική εκπαίδευση. Χωρίς να υποβαθμίζω τη βοήθεια που είχαμε, που ήταν καλή, θα προτιμούσα κάποιον που επί της ουσίας μπορούσε να με βοηθήσει σαν εκπαιδευτικό της ειδικής εκπαίδευσης» (εκπ.2).

Δύο από τις εκπαιδευτικούς είναι πολύ ευχαριστημένες από τη στήριξη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Συγκεκριμένα η εκπαιδευτικός 10 λέει «Η υποστηρίκτρια ήταν πάντα δίπλα μας και ενδιαφερόταν συνεχώς για τη δράση».

Σε αντίθεση άλλες 2 εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν θεωρούν επαρκή τη στήριξη τους από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Σύμφωνα με την εκπαιδευτικό 4 « Δεν ήταν επαρκής ούτε καθοδηγητική η στήριξη από τη λειτουργό του Π.Ι. Ένας εν δράση εκπαιδευτικός δεν έχει χρόνο ούτε αρκετές γνώσεις για δημιουργία εργαλείων διερεύνησης του γλωσσικού επιπέδου των παιδιών». Και η εκπαιδευτικός 6 δηλώνει ότι «δεν ήταν επαρκής η στήριξη. Χρειαζόμαστε σαν εκπαιδευτικοί περισσότερη καθοδήγηση και βοήθεια όπως για παράδειγμα με τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήσαμε για τους γονείς και τα παιδιά, στην ανάλυση δεδομένων...».

Ερώτηση 12: Εκπληρώθηκαν οι αρχικές σου προσδοκίες; Ναι ή όχι; Αν όχι ποιες βελτιώσεις πιστεύεις ότι χρειάζεται να γίνουν;

Διερευνούνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το αν εκπληρώθηκαν οι αρχικές τους προσδοκίες και δίνεται η ευκαιρία να μελετηθούν οι εισηγήσεις τους για βελτίωση του προγράμματος.

Οι μισές εκπαιδευτικοί, δηλαδή 5 λένε ότι εκπληρώθηκαν οι αρχικές τους προσδοκίες χωρίς περεταίρω εξηγήσεις. Άλλες 3 αναφέρουν ότι εκπληρώθηκαν οι προσδοκίες τους σε αρκετά μεγάλο βαθμό αλλά παράλληλα θα προτιμούσαν να είχαν περισσότερες ευκαιρίες για επιμόρφωση.

Σε αντίθεση με τις υπόλοιπες εκπαιδευτικούς μια εκπαιδευτικός αναφέρει ότι δεν εκπληρώθηκαν οι αρχικές της προσδοκίες γιατί «θα έπρεπε να υπάρχει καλύτερος συντονισμός από πλευράς Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και θα έπρεπε να γίνουν περισσότερες επιμορφώσεις που να ανταποκρίνονται άμεσα στον αρχικό στόχο που τέθηκε». Επίσης, ακόμα μια εκπαιδευτικός δηλώνει «Δεν εκπληρώθηκαν γιατί δεν είχα αρχικές προσδοκίες. Πρέπει όμως το υπουργείο να ασχοληθεί σοβαρά γιατί το πρόγραμμα έχει προοπτικές, που αν εξελιχτεί με τους σωστούς επιστήμονες θα γίνει κάτι πολύ χρήσιμο για τους εκπαιδευτικούς».

Ερώτηση 13: Ποιοι κατά τη γνώμη σου είναι οι βασικότεροι παράγοντες οι οποίοι εξασφαλίζουν την επιτυχία ενός τέτοιου ή παρόμοιου προγράμματος;

Η τελευταία ερώτηση αποσκοπεί στην απαρίθμηση των παραγόντων που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί σημαντικούς για την επιτυχία ενός προγράμματος επαγγελματικής μάθησης.

Μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαφαίνεται ότι η συνεργασία ανάμεσα στις συναδέλφους και η στήριξη και σωστή καθοδήγηση από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο θεωρούνται οι σημαντικότεροι παράγοντες για την επιτυχία ενός τέτοιου προγράμματος. Συγκεκριμένα οι δύο αυτοί παράγοντες συγκέντρωσαν τις απαντήσεις και των 10 εκπαιδευτικών.

Απ' εκεί και πέρα οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν κι άλλους παράγοντες τους οποίους θεωρούν σημαντικούς. Οι 3 εκ των 10 εκπαιδευτικών θεωρούν τη θετικότητα των εκπαιδευτικών απέναντι στο πρόγραμμα ως ένα πολύ βασικό στοιχείο ώστε αυτό να πετύχει.

Οι 2 από τις 10 εκπαιδευτικούς πιστεύουν ότι είναι σημαντικός παράγοντας η παροχή χρόνου στους εκπαιδευτικούς για τις διαδικασίες που πρέπει να ακολουθούνται κατά την υλοποίηση του προγράμματος. Άλλες 2 εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι πρέπει να υπάρχουν έτοιμα ερευνητικά εργαλεία τα οποία να είναι ορθά δομημένα και με σωστό περιεχόμενο ως προς το στόχο. Μια εκπαιδευτικός σημειώνει ως σημαντικό παράγοντα επιτυχίας να είναι ξεκάθαροι οι στόχοι και ξεκάθαρες και οι δράσεις. Μια άλλη εκπαιδευτικός αναφέρεται στη δεκτικότητα των εκπαιδευτικών για αλλαγές αφού όπως λέει και η ίδια «πρέπει οι εκπαιδευτικοί να δέχονται τις αλλαγές γιατί ένα καινούργιο πρόγραμμα εισάγει καινοτομίες και επιφέρει αλλαγές στην υπάρχουσα κατάσταση. Αν υπάρχει αντίσταση στις αλλαγές δεν διαφοροποιείται το αποτέλεσμα προς το καλύτερο και δημιουργούνται συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς».

6. Συμπεράσματα

Μέσα από τα πορίσματα της έρευνας φαίνεται ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι πολύ καλά ενημερωμένη για τη φιλοσοφία στην οποία στηρίζεται το πρόγραμμα Υποστήριξη Επαγγελματικής Μάθησης μέσω έρευνας-δράσης, Υ.Ε.Μ.. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι η φιλοσοφία του προγράμματος είναι να γίνει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ερευνητής και να έχει ενεργό συμμετοχή στην επιμόρφωση και επαγγελματική του μάθηση και ανάπτυξη. Αυτή τους η απάντηση τις βρίσκει σύμφωνες με την επιστημονική υπεύθυνη του προγράμματος Αυγητίδου (2015) που αναφερόμενη στους Cochran-Smith & Lytle, 1993 υποστηρίζει ότι «Η ανάληψη ενός ρόλου ερευνητή και στοχευόμενου επαγγελματία από τους εκπαιδευτικούς έχει τονιστεί προϋπόθεση επίτευξης καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων μέσα από την προσπάθεια κριτικής διερεύνησης και αποτίμησης της εκπαιδευτικής πράξης». Η επικέντρωση στην

επαγγελματική μάθηση υπονοεί ότι ο εκπαιδευτικός έχει την ικανότητα να είναι ενεργητικός κατά την επιδιωκόμενη μάθηση (Αυγητίδου, 2015 για Easton, 2008).

Επίσης, φαίνεται ότι η απόφαση των εκπαιδευτικών για συμμετοχή στο Υ.Ε.Μ. συνδέεται με εσωτερικά κίνητρα. Η επιθυμία τους να βελτιώσουν τις γνώσεις τους ώστε να γίνουν αποτελεσματικότερες στο επάγγελμά τους αποτελεί ένα εσωτερικό κίνητρο με στόχο το να κάνουν τη διαφορά στην ανάπτυξη και την πρόοδο των παιδιών.

Σε γενικές γραμμές συμπεραίνουμε ότι οι συμμετέχουσες εκπαιδευτικοί στην έρευνα είναι ικανοποιημένες με το πρόγραμμα Υ.Ε.Μ. Επισημαίνουν πολλά οφέλη τόσο για τις ίδιες προσωπικά όσο και για τη σχολική μονάδα γενικότερα. Όσον αφορά το προσωπικό τους όφελος, οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στην επιμόρφωση τους σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα ανάλογα με τις ανάγκες τους, στον εκσυγχρονισμό των μεθόδων που χρησιμοποιούν κατά τη διδασκαλία, στην ανάπτυξη της συνεργασίας με τις συναδέλφους, στην καλλιέργεια αναστοχασμού-αυτοκριτικής, στην ανάπτυξη της ικανότητας τους να σχεδιάζουν και να υλοποιούν μια έρευνα-δράσης. Επίσης, κατανοούν τη μεγάλη σημασία του να λαμβάνουν υπόψη τη γνώμη των γονιών και των παιδιών, να διερευνούν δηλαδή και τις δικές τους ανάγκες ώστε να κτίζουν σ' αυτές και να σχεδιάζουν τις δράσεις τους.

Όσον αφορά την επιμόρφωση τους μέσα από το πρόγραμμα, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι τη θεωρούν πιο χρήσιμη από την επιμόρφωση που είχαν μέχρι τώρα και ο λόγος, πάλι σύμφωνα με τις εκπαιδευτικούς, είναι ότι η επιμόρφωση μέσω του Υ.Ε.Μ. είναι εστιασμένη στις ανάγκες τους και γίνεται στο χώρο της σχολικής τους μονάδας. Αυτή η διαπίστωση στηρίζεται και από τη βιβλιογραφία. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2005), μια επιμορφωτική δράση για να λειτουργήσει προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και της εξέλιξης του επαγγελματισμού τους με στόχο την ποιοτική αναβάθμιση του σχολείου, οφείλει πρωταρχικά να «απαντά» στις επαγγελματικές και τις προσωπικές ανάγκες τους και να λαμβάνει σοβαρά υπόψη τις προσδοκίες και τα ενδιαφέροντα τους, τις εμπειρίες, τα προβλήματα και τους περιορισμούς τους στις διάφορες φάσεις της επαγγελματικής τους εξέλιξης.

Επίσης, μέσα από τα πορίσματα της έρευνας διαπιστώνεται ότι πολλά είναι τα οφέλη και για τη σχολική μονάδα, όπως η αύξηση της ενεργούς εμπλοκής των γονιών στη μαθησιακή διαδικασία, η εκτίμηση του έργου της σχολικής μονάδας από τους γονείς και η αναβάθμιση του, η βελτίωση της επικοινωνίας ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους στη σχολική μονάδα, η εφαρμογή νέων μεθόδων διδασκαλίας και η καλύτερη επίλυση των προβλημάτων. Όμως, οι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση κυρίως στην ανάπτυξη της συνεργασίας και του ομαδικού πνεύματος ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Όπως αναφέρουν, κατάφεραν να αναπτύξουν στενότερες σχέσεις, μπορούσαν να ανταλλάζουν απόψεις, να παρέχουν ανατροφοδότηση η μια στην άλλη. Σίγουρα το γεγονός ότι εργάζονταν όλες με την ίδια μεθοδολογία, ακολουθώντας την ίδια διαδικασία και έχοντας τον ίδιο στόχο συνέβαλε καταλυτικά στην ανάπτυξη στενής συνεργασίας ανάμεσά τους. Ίσως, όμως, να διαδραματίζει μεγάλο ρόλο και το επικοινωνιακό κλίμα που υπάρχει στη σχολική μονάδα. Σύμφωνα με τους Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά. (1999), ένα ανοικτό υποστηρικτικό επικοινωνιακό κλίμα κάνει τους ανθρώπους να αισθάνονται ασφαλείς να μιλούν και να ενεργούν ελεύθερα και χωρίς φόβο. Μέσα σ' ένα τέτοιο κλίμα προωθείται η συνεργασία, προάγεται η αλληλοκατανόηση ενισχύεται η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και γενικότερα προωθείται η ανάπτυξη της σχολικής μονάδας.

Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από το πρόγραμμα φαίνεται και από τα αποτελέσματα της ερώτησης 12, για το αν εκπληρώθηκαν οι αρχικές τους προσδοκίες. Οι περισσότερες εκπαιδευτικοί (8/10) απάντησαν ότι εκπληρώθηκαν οι προσδοκίες τους. Παράλληλα όμως κάνουν πολλές εισηγήσεις για βελτίωση αφού έχουν εντοπίσει κάποιες αδυναμίες αλλά και δυσκολίες στην υλοποίηση του προγράμματος.

Είναι πρόδηλη η ανάγκη των εκπαιδευτικών για περισσότερα επιμορφωτικά σεμινάρια στο χώρο του σχολείου, τα οποία συμβάλλουν βοηθητικά στην πληρέστερη κατάρτιση τους. Επίσης, διαφαίνεται μια μικρή αδυναμία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στη στήριξη των εκπαιδευτικών καθώς οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι χρειάζονται περισσότερη στήριξη και καθοδήγηση. Ίσως αυτή η αδυναμία να εξηγείται από το γεγονός ότι δεν υπάρχουν αρκετοί λειτουργοί-υποστηρικτές για το πρόγραμμα στο Π.Ι., ούτε αρκετοί ειδικοί εκπαιδευτικοί επιστήμονες ώστε να μπορούν να καλύψουν τις

ανάγκες όλων των εκπαιδευτικών και όλων των σχολικών μονάδων που συμμετείχαν στο Y.E.M.. Μια άλλη εξήγηση μπορεί να έγκειται στην ίδια τη φιλοσοφία του προγράμματος που είναι η επιδίωξη της αυτονομίας του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας για βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2016 http://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&view=article&id=1437&Itemid=319&lang=el [Προσβ. 21/7/2016]).

Επίσης, συμπεραίνουμε πως ένα μεγάλο μειονέκτημα του προγράμματος είναι ότι οι διαδικασίες του είναι χρονοβόρες, αφού όπως φαίνεται από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών απαιτούν ένα πολύ μεγάλο ποσοστό χρόνου, με αποτέλεσμα να αφιερώνουν πολύ από τον προσωπικό τους χρόνο στο σπίτι.

Αξίζει να σχολιαστεί ότι μέσα από τις απαντήσεις κάποιων εκπαιδευτικών μπορεί κάποιος να συμπεράνει ότι κατά το σχεδιασμό του προγράμματος από το Π.Ι. δε λήφθηκε καθόλου υπόψη η παράμετρος της ειδικής εκπαίδευσης και ειδικότερα οι ανάγκες των εκπαιδευτικών ειδικής εκπαίδευσης. Η έλλειψη εντύπων, εργαλείων αξιολόγησης των αναγκών των παιδιών της ειδικής εκπαίδευσης καθώς και συμβούλων για καθοδήγηση σε θέματα ειδικής επιβεβαιώνουν το παραπάνω συμπέρασμα.

Τέλος, όσον αφορά τους παράγοντες που πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι συμβάλλουν στην επιτυχία ενός προγράμματος επαγγελματικής μάθησης, σχεδόν όλες δηλώνουν ως πρώτο και πολύ σημαντικό παράγοντα τη συνεργασία ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Η άποψη των εκπαιδευτικών συγκλίνει με τις θέσεις αρκετών ερευνητών, που επισημαίνουν ότι η συνεργασία με τους συναδέλφους λειτουργεί ενισχυτικά για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και το έργο του καθώς ενθαρρύνεται η ενεργός συμμετοχή του σε διαδικασίες που οδηγούν σε επαγγελματική ανάπτυξη (Vrasidas&Glass, 2004. Hunzicker, 2011. Darling-Hammond & McLaughlin, 1995). Οι ανωτέρω διαπιστώσεις φανερώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, αναγνωρίζουν τη δυναμική που περικλείει η συνεργασία με τους συναδέλφους και τη θεωρούν απαραίτητη για την επιτυχία ενός προγράμματος όπως το Y.E.M. Τα δεδομένα αποκαλύπτουν άμεση συνάφεια της επαγγελματικής μάθησης με τη συνεργασία ανάμεσα στα μέλη της ομάδας.

Άλλοι παράγοντες, οι οποίοι θεωρούνται απαραίτητοι από τις ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς για την επιτυχία ενός προγράμματος επαγγελματικής μάθησης, είναι η στήριξη και καθοδήγηση από το Π.Ι., η παροχή χρόνου στις εκπαιδευτικούς, η θετικότητα απέναντι στο πρόγραμμα, η δεκτικότητα των εκπαιδευτικών στις αλλαγές, η ξεκάθαρη στοχοθέτηση και η ύπαρξη κατάλληλων εργαλείων αξιολόγησης των αναγκών όλων των εμπλεκόμενων στη σχολική μονάδα.

Καταλήγοντας, μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας, συμπεραίνει κανείς ότι το πρόγραμμα επαγγελματική μάθηση μέσω έρευνας-δράσης είναι ένα πρόγραμμα που με τις κατάλληλες βελτιώσεις έχει πολλές προοπτικές για να οδηγήσει με τον καλύτερο τρόπο στην επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

7. Περιορισμοί της έρευνας

Η παρούσα έρευνα είχε αρκετούς περιορισμούς. Ήταν μικρής εμβέλειας και δεν μπορούν εύκολα να γενικευθούν τα συμπεράσματα. Θα μπορούσε να γίνει μια πιο ευρεία έρευνα με επιλογή τυχαίου δείγματος εκπαιδευτικών, μιας και το δείγμα αυτής της έρευνας στηρίχτηκε στο ποιοι ήταν πρόθυμοι να απαντήσουν. Επίσης, ίσως να ήταν χρήσιμο να διερευνηθούν και οι απόψεις των μελών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου αφού αποτελούν το φορέα υποστήριξης του Υ.Ε.Μ.. Θα μπορούσε επίσης να γίνει από δύο ανεξάρτητους ερευνητές και να γίνει σύγκριση των αποτελεσμάτων. Παρόλα αυτά η έρευνα ήταν ικανή να αναδείξει τη χρησιμότητα του προγράμματος Υ.Ε.Μ. ως προς την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Αθανασούλα – Ρέππα. Α., Ανθοπούλου Σ., Κατσουλάκης Σ. και Μαυρογιώργος Γ. (1999). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. Τόμος Β΄, Πάτρα, Ε.Α.Π.

Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες: υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μία συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

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

Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β., (1992). *Το επάγγελμα και η κοινωνική θέση του εκπαιδευτικού*. Τα εκπαιδευτικά, τχ.25-26, σ. 114-127.

Γιώτης, Α. & Νόβα, Χ., (2002). *Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την προοπτική της εκπαίδευσης στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ενοποίησης: περιεχόμενο σπουδών και ευρωπαϊκή ταυτότητα*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ. 126, σ. 91-102.

Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Κούτρα, Χ. & Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2007). [Online]. *Η προσέγγιση της ποιότητας στην επιμόρφωση: Επιμόρφωση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων, 13, 113-123. <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/113-123.pdf> [Προσβ. 5/8/2016]

Ιωσηφίδης, Θ.(2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Καρατζά, Μ. (2005). *Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων για την υποστήριξη της δια βίου μάθησης*. Τετραμηνιαία έκδοση της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Τεύχος 5, Μάιος – Αύγουστος 2005.

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαβάλλας.

Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. τ. Β (σ. 27-28, 43-44). Πάτρα: Ε.Α.Π..

Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. τ. Α, Πάτρα: Ε.Α.Π..

Κόκκος, Α. (2005α). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το Πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουλαουζίδης, Γ. (2015). *Μετασχηματίζουσα μάθηση: μια μαθησιακή θεωρία για την εκπαίδευση ενηλίκων*. Παιδαγωγική επιθεώρηση, 46.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1997). *Ψυχολογία της Σκέψης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα, Αυτοέκδοση, σ. 63.

Ματσαγγούρας, Η. (2005). *Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη*.

Μηνά, Αιμ. (2006). *Μελέτη των μαθησιακών προτιμήσεων των τραπεζικών υπαλλήλων που συμμετείχαν σε επιχειρησιακά εκπαιδευτικά προγράμματα*. Πάτρα.

Μπαγάκης, Γ. (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Μεταίχμιο[επιμέλεια].

Μαυρογιώργος, Γ. (2005). Το Σχολείο και ο Εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης, στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα:Μεταίχμιο, σ. 348-354.

Ξωχέλλης, Π., (2002). *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: δεδομένα, προϋποθέσεις και προτάσεις*. Χρονικά, τχ. 12, σ. 3-4.

Ξωχέλλης, Π., (2011). *Επιμόρφωση και Μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών: έννοια, σκοποθεσία και αναγκαιότητα, φορείς και μορφές*. Στο Οικονομίδης, Β. (επιμ.) *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.

Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης Ι., Γούδας, Μ. (2003). *Για μια καλύτερη φυσική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Δαρδανός.

Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς; Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου Ε. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: KailasPrintersandLithographersLtd.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια.Ευ. (2008). [Online]. *Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις*, στο The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology Volume 4, Number 1, 2008. <http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9726/9872>, [Προσβ 18 Ιουλίου 2016] .

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το Σχολικό Κλίμα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Σαϊτης, Χ. (2007). Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία ...στην πράξη. Τρίτη έκδοση. Αθήνα: Εκδ. Συγγραφέα.

Τσακίρη, Δ., (2003). *Θεωρητικό πλαίσιο και εγκάρσια προσέγγιση μιας <<Επιμόρφωσης-Ερευνας>>*. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Υφαντή, Α.Α. & Κυριακοπούλου, Σ. (2011). Η σχολική κουλτούρα. Στο Δ.Κ. Βεργίδης & Α.Α. Υφαντή (Επιμ.), *Θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Θεωρητικές αφετηρίες και εκπαιδευτικά προγράμματα για τη βελτίωση του σχολείου*, (σσ. 41-68). Αθήνα: Υψίλον/Βιβλία.

Υφαντή, Α.Α. (2000). Εκπαιδευτικές αλλαγές και βελτίωση του σχολείου. Μια πολύπλοκη σχέση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 113, 57-63.

Χατζηδήμου, Δ. (2003). *Σκέψεις και Προτάσεις για την Αναβάθμιση της Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Τυπωθήτω.

Χυτήρης, Λ. (2013). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά: Η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις*. Αθήνα: Φαίδιμος.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Altrichter H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους Έρευνας Δράσης*», (μτφρ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Avalos, B. (2011). *Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years*. Teaching and Teacher Education, 27, 10-20.

Barber, M. & Mourshed, M. (2007). [Online]. *How the world's best-performing school systems come out on top*. [www.nctq.org/p/publications/docs/mckinsev education report](http://www.nctq.org/p/publications/docs/mckinsev%20education%20report.pdf), pdf: 15.[Προσβ. 3 Αυγούστου 2016].

Bell, J. (2007). *Πώς να συντάξετε μια επιστημονική εργασία*. Αθήνα: Μεταίχμιο (Μτφ Πανάγου Ελεάννα).

Bell, B. & Gilbert, J. (1996). *Teacher development: A model from science education*. London: Falmer Press.

Birman, B.F., Desimone, L., Porter, A.C. & Garet, M.S. (2000). *Designing professional development that works*. Educational Leadership, 57(8), 28-33.

Bolam, R. (2000). Emerging policy trends: Some implications for continuing professional development. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 267-280.

Bredeson, P.V. & Johansson, O. (2000). The school principal's role in teacher professional development. *Journal of In-Service Education*, 26, 385-401.

Bredeson, P.V. (2002). The architecture of professional development: Materials, messages and meaning. *International Journal of Educational Research*, 37, 661-675.

Bredeson, P.V. (2003). *Designs for learning: A new architecture for professional development in schools*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Broad, K. & Evans, M. (2006). *Initial teacher education program. A review of literature on professional development content and delivery modes for experienced teachers*. University of Toronto, OISE/Ontario Institute for Studies in Education.

Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge, and Action Research*. London: Routledge.

Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και Έρευνα Δράσης*. (μτφρ. Αλ. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου, Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη). Αθήνα: Εκδόσεις Κώδικας.

Clarke, D. & Hollingsworth, H. (2002). *Elaborating a model of teacher professional growth*. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947-967.

Coffield, F. (2000). *Introduction: A critical analysis of the concept of a learning society*. In F. Coffield (Ed.), *Differing visions of a learning society*. Bristol: Policy Press.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Collinson, V. & Ono, Y. (2001). *The professional development of teachers in the United States and Japan*. *European Journal of Teacher Education*, 24(2), 223-248.

Courau, S. (2000). *Τα βασικά εργαλεία του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Craft, A. (1996). *Continuing professional development: A practical guide for teachers and schools*. London: Routledge.

Creemers, B. P. M. & Reezigt, G. J. (2005). *Linking School Effectiveness & School Improvement: The back-ground & outline of the project*. *School Effectiveness & School Improvement* 16 (4), 359–371.

Creswell, J.W., Klassen, A.C., Plano Clark, V.L. and Smith, K.C. (2011). *Best practices for mixed methods research in the health sciences*. Bethesda, MD: National Institutes of Health, 10.

Darling-Hammond, L. & McLaughlin, M.W. (1995). *Policies that support professional development in an era of reform*. Phi Delta Kappan, 76(8), 597-604.

Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. London/Philadelphia, PA: Routledge/Falmer Press.

Day, C. (2000). “*Teacher Professionalism: choice and consequence in the new orthodoxy of professional development and training*”, Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου με θέμα «Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και Ανάπτυξη του Σχολείου», Θεσσαλονίκη.

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*, (μτφρ. Βακάκη Α.) Αθήνα: Τυπωθήτω.

Desimone, L.M., Porter, A.C., Garet, M.S., Yoon, K.S. & Birman, B.F. (2002). *Effects of professional development on teachers’ instruction: Results from a three-year longitudinal study*. Educational Evaluation and Policy Analysis, 24(2), 81-112.

Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*, Milton Keynes-Extending the Horizons of Action Research. Norwich: Carn Publications.

Elliot, J. (1995). *What is a good action research?-some criteria*. Action Researcher, 2, pp 10-11.

Evans, L. (2002). *What is teacher development?* Oxford Review of Education, 28(1), 123-137.

Everard, B. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (μτφρ. Δ. Κίκιζας). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Falk, J.H. & Dierking, L.D. (2000). *Learning from museums: Visitor experiences and the making of meaning*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

Feiman-Nemser, S. (2001). *From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching*. Teachers College Record, 103(6), 1013-1055.

Fraser, C., Kennedy, A., Reid, L. & Mckinney, S. (2007). *Teachers’ continuing professional development: Contested concepts, understandings and models*. Journal of In-Service Education, 33(2), 153-169.

Friedman, A. & Philips, M. (2004). *Continuing professional development: Developing a vision*. Journal of Education and Work, 17(3), 361-376.

Fullan, M.G. (1991). *The new meaning of educational change* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.

Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the depths of educational reform*. New York: Falmer Press.

Fullan M., (1998a) *Leadership for the 21st Century: Breaking the Bonds of Dependency*. Educational leader-hip, 55(7), 6-10.

Fullan, M. (2001a). *Leading In A Culture Of Change*. Jossey-Bass Publishers.

Fullan, M. (2001). *The new meaning of Educational change*. London, Routledge Falmer.

Fullan, M.G. & Hargreaves, A. (1992). *Teacher development and educational change*. Bristol, Pennsylvania: Falmer.

Guskey, T.R. & Huberman, M. (1995). *Professional development in education: New paradigms and practices*. New York: Teachers College Press.

Guskey, T.R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA, Corwin Press.

Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the postmodern Age*. New York: Teachers' College Press.

Hargreaves, A. (2000). "Teaching as a Paradoxical Profession". Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου με θέμα «Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών και Ανάπτυξη του Σχολείου». Θεσσαλονίκη.

Hargreaves, D. (2001). *A Capital Theory of School Effectiveness & Improvement*. British Educational Re-search Journal, 27(4), 487-503.

Hoban, G.F. (2002). *Teacher learning for educational change*. Buckingham, Open University Press.

Hollingsworth, S. & Sockett, H. (1994). *Positioning Teacher Research in Educational Reform: An Introduction*, in Hollingsworth, S. & Sockett, H. (eds) *Teacher Research and Educational Reform*, Ninety-third Yearbook of the National Society for the Study of Education, Chicago: NSSE & University of Chicago Press, pp. 5-9.

Hoyle, E. (1986). "Professionalization and Deprofessionalization in Education", στο: Hoyle & J. Meggary (επιμ.), *World Yearbook of Education 1980: the professional development of teachers*, London, Kogan Page.

Huberman, M. (1989). *The Professional Life Cycle of Teachers*. Teachers Record, vol. 91 (1).

Joyce, B. (1991). “*The doors to school improvement*”. *Educational Leadership*, 48, (8): 59-62.

Joyce, B. R., Howey, K. & Yarger, S. (1976). *I.S.T.E. Report I. Palo Alto*. California: Stanford Center for Research and Development in Teaching.

Joyce, B. & Showers, B. (1988). *Student Achievement through staff Development*. New York: Longman.

Kapachtsi, V. & Kakana, D. M. (2009). *Collaborative action research as a means of teachers’ professional development*. Paper presented to the 33rd Collaborative Action Research Network (CARN) International Conference, Athens, 1st November 2009.

Kelchtermans, G. (2004). [Online]. CPD for professional renewal: Moving beyond knowledge for practice. *International handbook on the continuing professional development of teachers*, 217-237. https://books.google.com.cy/books?hl=el&lr=&id=wuxDBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA217&dq=Kelchtermans+2004&ots=CEONDv_j_N&sig=18Vs6za7bhYMF7bnRkuqxvs3W0&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false. [Πρόσβαση 3 Αυγούστου 2016].

Kemmis, St. & McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner*. Victoria: Deakin University Press.

Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Koutselini, M. (2007). Participatory teacher development at schools: Processes and issues. *Action Research*, 5, 4, 443-462.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Loo, R. (2004). *Kolb’s Learning Styles and Learning Preferences: Is there a linkage?* *Educational Psychology*, 24, 1, 99-108.

Loughran, J. (1996). *Learning about Teaching*. *Australian Educational Researcher*, vol. 23 (2).

Louis, K. S. (1994). *Beyond Managed Change: Rethinking How Schools Improve..* *School Effectiveness & School Improvement*, 5 (1), 2–24.

MacBeath, J. (2001). *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

McNiff, J. (1999). *Action Research: Principles and Practices*. London: Routledge.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104-1310.

Mintzberg, H. (1989). *Mintzberg on Management*. New York: Free Press

Noye, D. & Piveteau, J. (1999). Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή, σελ. 104-108, 110, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Oppenheim, A.N. (1992). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. London: PinterPublishersLtd.

O.E.C.D. (2005). *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. Overview. <http://www.oecd.org/dataoecd/39/47/34990905.pdf>. [Πρόσβ. 3 Αυγούστου 2016].

Peterson, K. & Deal, T. (1998). *How leaders influence the culture of schools*. Educational Leadership 56 (1), 28-30.

Pfeffer, J. & Sutton, R. (2000). *The Knowing-Doing Gap: How Smart Companies Turn Knowledge into Action*. Harvard Business School Press. Cambridge.

Posch, P. (2003). *Action Research in Austria: a review*. Educational Action Research. Vol. 11, No. 2, 2003, pp.233-246.

Reeves, J. & Forde, C. (2004). *The social dynamics of changing practice*. Cambridge Journal of Education, 34(1), 85-102.

Reynolds, D., Bollen, R., Creemers, B., Hopkins, D., Stoll, L. and Lagerweij, N. (1996). *Making Good Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*. London: Routledge.

Robbins, S. P. (1998). *Organizational Behavior: Concepts, Controversies, and Applications*. Upper Saddle, NJ: Allyn and Bacon.

Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Μεταίχμιο, Αθήνα.

Rudduck, J. & Hopkins, D. (1985). *Research as a basis for Teaching*. London:Heinemann Educational Books.

Schwab, R. L. (1996). *Teacher stress and burnout*. Handbook of research on teacher education, 54.

Shawer, S. (2010). *Classroom-level teacher professional development and satisfaction: Teachers learn in the context of classroom-level curriculum development*. Professional Development in Education, 36(4), 597-620.

Shulman, L. & Sparks, D. (1992). Merging content knowledge and pedagogy: An interview with Lee Shulman. *Journal of Staff Development*, 13(1), 14-16.

Solomon, J. & Tresman, S. (1999). *A model for continued professional development: Knowledge, belief and action*. *Journal of In-Service Education*, 25(2), 307-319.

Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Oxford: Heinemann.

Vrasidas, C. & Glass, G.V. (Eds.) (2004). *Current perspectives in applied information technologies. Online professional development for teachers*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Whitehead, J. (1989). Creating a Living Educational Theory from Questions of the kind “How do I improve my practice?”. *Cambridge Journal of Education*, 19(1), 41-52.

Ηλεκτρονικές πηγές

Ιστοσελίδα Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου

http://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&view=article&id=329&Itemid=161&lang=el. [Πρόσβαση : 11 Ιουλίου 2016].

Ιστοσελίδα Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου-Οικοσελίδα YEM

http://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&view=article&id=1437&Itemid=319&lang=el. [Προσβ. 11 Ιουλίου 2016].

Ιστοσελίδα Πανεπιστημίου Κύπρου –Δημοσιεύσεις. Κουτσελίνη, Μ. *Μοντέλα Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών*.

<https://www.ucy.ac.cy/release/documents/Publications/Greek/ActionResearch.pdf>
[Προσβ. 2 Αυγούστου 2016]

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

Διεξαγωγή έρευνας με θέμα «Η επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών. Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή ενός προγράμματος υποστήριξης επαγγελματικής μάθησης σε μια σχολική μονάδα»

Η παρούσα έρευνα διεξάγεται στα πλαίσια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας για την απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στη Δημόσια Εκπαιδευτική Διοίκηση του Πανεπιστημίου Νεάπολις Πάφου.

Σκοπός της διπλωματικής εργασίας είναι η διερεύνηση των γνώσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή του καινοτόμου προγράμματος Υποστήριξη Επαγγελματικής Μάθησης (Υ.Ε.Μ.) μέσα από έρευνα δράσης στα δημόσια σχολεία.

Η συμβολή σας στην επιτυχή διεξαγωγή της έρευνας είναι ιδιαίτερα σημαντική . Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, εμπιστευτικό και τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν αυστηρά και μόνο στα πλαίσια της ανάλυσης της έρευνας.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμβολή και το χρόνο σας.

Με εκτίμηση,

Έλενα Ανδρέου

Διερεύνηση των γνώσεων και απόψεων των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή του
προγράμματος Υποστήριξη Επαγγελματικής Μάθησης

Υπογράμμισε αυτό που ισχύει στη δική σου περίπτωση και συμπλήρωσε όπου χρειάζεται.

Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

Ηλικία: 22-32 33-43 44-54 54 και άνω

Χρόνια υπηρεσίας:

Σπουδές: Πτυχίο Μεταπτυχιακό Διδακτορικό

Θέση : Εκπαιδευτικός με σύμβαση Μόνιμη επί δοκιμασία Μόνιμη Διευθύντρια

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

1. Σε ποια φιλοσοφία βασίζεται το πρόγραμμα Υποστήριξη Επαγγελματικής Μάθησης μέσω έρευνας δράσης;

2. Ποιοι παράγοντες σε ώθησαν εσένα προσωπικά να πάρεις μέρος στο πρόγραμμα;

3. Ποιες ήταν οι αρχικές σου προσδοκίες για το πρόγραμμα;

4. Πώς σε ωφέλησε ως εκπαιδευτικό το όλο πρόγραμμα;

5. Θεωρείς ότι αυτού του είδους η επιμόρφωση είναι πιο χρήσιμη από τη μέχρι σήμερα επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη δημόσια Κυπριακή εκπαίδευση; Στήριξε την άποψή σου.

6. Το βασικό εργαλείο του Υ.Ε.Μ. είναι η έρευνα δράσης. Ποια τα θετικά της έρευνας δράσης;

7. Υπάρχει κάτι από το πρόγραμμα που θα ήθελες να εφαρμόσεις ξανά στη μελλοντική σου πορεία ως εκπαιδευτικός;

8. Ποιες οι αδυναμίες ή πιθανές ελλείψεις του ΥΕΜ;

9. Ποια ήταν τα οφέλη για την σχολική μονάδα γενικότερα;

10. Ποιες δυσκολίες συνάντησες κατά τη διάρκεια του προγράμματος;

11. Θεωρείς ότι ήταν επαρκής η στήριξη από το Π.Ι; Δικαιολόγησε την άποψη σου.

12. Εκπληρώθηκαν οι αρχικές σου προσδοκίες; Ναι ή όχι. Αν όχι , ποιες βελτιώσεις πιστεύεις ότι χρειάζεται να γίνουν;

13. Ποιοι κατά τη γνώμη σου είναι οι βασικότεροι παράγοντες οι οποίοι εξασφαλίζουν την επιτυχία ενός τέτοιου ή παρόμοιου προγράμματος;