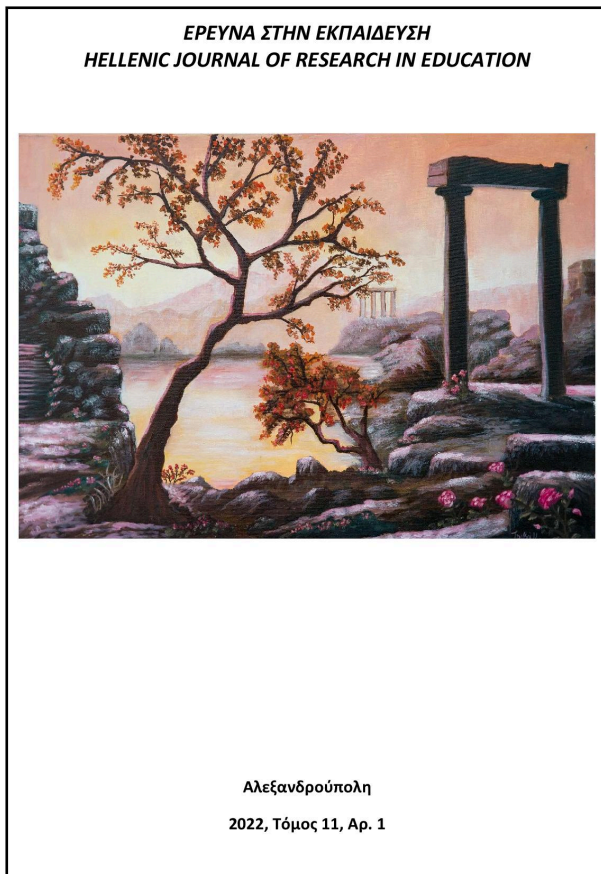


Έρευνα στην Εκπαίδευση

Τόμ. 11, Αρ. 1 (2022)



Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Πασχαλίνα Στυλιανού

doi: [10.12681/hjre.31356](https://doi.org/10.12681/hjre.31356)

Copyright © 2022, Πασχαλίνα Στυλιανού



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Στυλιανού Π. (2022). Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 11(1), 264–275.
<https://doi.org/10.12681/hjre.31356>

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσω της ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στυλιανού Πασχαλίνα

Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Φλώρινας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Περίληψη

Η ενδοσχολική επιμόρφωση είναι μία οριζόντια μορφή επιμόρφωσης μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καταρτιστούν και να ενδυναμωθούν, προκειμένου να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στο έργο τους. Σε μια εποχή που η ενδοσχολική επιμόρφωση καταγράφεται ως οργανωτική υποχρέωση της διεύθυνσης του σχολείου, η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών είναι αναγκαία για την κατανόηση των πρακτικών και των αποφάσεών τους. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών διαδραματίζουν βασικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο φιλτράρουν τις πληροφορίες και καθορίζουν τι θεωρείται σημαντικό και έχει αξία για τα παιδιά. Η περιγραφή της διδακτικής πρακτικής τους αντανακλά την κοινωνικά δομημένη κουλτούρα τους, η οποία διαμορφώνεται από τα πολλά πλαίσια που είναι ενταγμένοι (σχολείο, κοινότητα, εκπαιδευτικό σύστημα, αναλυτικό πρόγραμμα) και φυσικά το σχολικό κλίμα. Η παρούσα ποιοτική έρευνα διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ενδοσχολική επιμόρφωση αξιοποιώντας την κοινωνικοπολιτισμική θεωρία της δραστηριότητας ως ερμηνευτικό εργαλείο. Το ερμηνευτικό εργαλείο φωτίζει το πλαίσιο δράσης των εκπαιδευτικών, καθώς δίνει ιδιαίτερη σημασία στην κοινότητα, στους κανόνες του σχολείου, στους ρόλους των συμμετεχόντων.

Abstract

In-school training is a horizontal form of training through which in-service teachers can be trained and empowered in order to respond effectively to their work. At a time when in-school training is recorded as an organisational obligation of the school management, exploring teachers' perceptions is necessary to understand their practices and their decisions. Teachers' perceptions play a key role in how they filter information and determine what is considered important and of value to children. Their description of their teaching practice reflects their socially constructed culture, which is shaped by the many contexts they are embedded in (school, community, educational system, curriculum) and of course the school climate. This qualitative research explores primary school teachers' perceptions of in-school training using sociocultural activity theory as an interpretive tool. This interpretive tool illuminates the teachers' context of action as it gives particular attention to community, school rules and the roles of participants.

Λέξεις-κλειδιά: ενδοσχολική επιμόρφωση, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, αντιλήψεις εκπαιδευτικών, θεωρία της δραστηριότητας

Key words: in-school training, teachers' professional development, teachers' perceptions, activity theory

© 2022, Στυλιανού Πασχαλίνα

Άδεια CC-BY-SA 4.0

Εισαγωγή

Στις σύγχρονες κοινωνίες, όπου οι κοινωνικές, πολιτισμικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες αναδιαμορφώνονται συνεχώς, το σχολείο, ως επίσημος θεσμός εκπαίδευσης, καλείται όχι μόνο να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της εποχής, αλλά και να επηρεάσει τις κοινωνικές συνθήκες. Το σχολείο θεωρείται αποτελεσματικό, όταν επιτυγχάνει τους στόχους που το ίδιο θέτει, λαμβάνοντας υπόψη το προφίλ των μαθητών και τις ιδιαίτερες κοινωνικοπολιτισμικές και οικονομικές συνθήκες του πλαισίου στο οποίο εντάσσεται.

Καθοριστικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα του σχολείου είναι οι ίδιοι εκπαιδευτικοί και η ετοιμότητά τους να αντεπεξέλθουν στις ανάγκες του σχολείου. Σύμφωνα με τη Λιακοπούλου (2014), αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι αυτός που μπορεί να ολοκληρώσει τα καθήκοντα του, αξιοποιώντας το γνωστικό κεφάλαιο που διαθέτει, χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες κατά περίπτωση πρακτικές διδασκαλίας και μέσα από μια διαρκή πορεία αναστοχασμού για τη βελτίωση του έργου του, να αξιολογεί και να επαναπροσδιορίζει τη διδασκαλία του.

Ο εκπαιδευτικός σήμερα, καλείται να λειτουργήσει μετασχηματιστικά, επαναπροσδιορίζοντας το ρόλο του στο σχολείο, την επαγγελματική του ταυτότητα, την προσωπική επαγγελματική του πορεία. Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, ως μια δια βίου εξελικτική διαδικασία (Ορφανίδου & Κεδράκα, 2020), είναι μια διαδικασία προσωπική, αλλά και μια ευθύνη της πολιτείας που σχεδιάζει, μεθοδεύει και στηρίζει τυπολογίες επιμόρφωσης, που θεωρούνται αποτελεσματικές. Για να πετύχει μια δράση επαγγελματικής ανάπτυξης πρέπει αφενός να αντιμετωπίσει τον εκπαιδευτικό ως μια ολότητα μοναδική και ιδιαίτερη και αφετέρου να αναγνωρίσει και να λάβει υπόψη της ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι μια διαδικασία αξιών, δηλαδή ξεκινά από αυτό που θεωρεί ο εκπαιδευτικός ως το πιο σημαντικό στη δουλειά του (Biesta, Priestly & Robinson, 2015).

Η ενδοσχολική επιμόρφωση είναι μια οριζόντια συνεργατική μορφή επιμόρφωσης, μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καταρτιστούν και να ενδυναμωθούν προκειμένου να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στην προσπάθεια βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου τους (Παπανασούμ, 2007). Σε μια τέτοιου τύπου δυναμική διαδικασία μάθησης, όπου το σχολείο μετασχηματίζεται σε οργανισμό μάθησης, όλα τα μέλη της κοινότητας εμπλέκονται ενεργά διαμορφώνοντας συνθήκες συνεργασίας. Η ανάπτυξη της επιθυμητής συνεργατικής και μαθησιακής κουλτούρας από τους εκπαιδευτικούς προϋποθέτει την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης, ώστε να οδηγηθούν σταδιακά οι εκπαιδευτικοί στην κριτική αμφισβήτηση πρακτικών και παραδοχών για τη διδασκαλία, αλλά και τον επαναπροσδιορισμό αξιών, ρητών και άρρητων κανόνων και ρόλων, ώστε να οικοδομηθεί ένας νέος σύγχρονος τρόπος σκέψης (Hauge, 2019).

Η σύγχρονη οπτική σχετικά με τα σχολεία ως οργανισμούς μάθησης, (Admiraal et al., 2021) εστιάζεται στη σχολική κοινότητα με αιχμή δόρατος την κοινότητα των εκπαιδευτικών, η οποία αποτελεί την καρδιά της έννοιας. Η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την ενδοσχολική επιμόρφωση είναι αναγκαία για την κατανόηση των πρακτικών και των αποφάσεών τους. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών διαδραματίζουν βασικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί φιλτράρουν τις πληροφορίες και καθορίζουν τι θεωρείται σημαντικό και έχει αξία για τα παιδιά (Στυλιανού, 2019). Η περιγραφή της διδακτικής πρακτικής τους στην ουσία αποτελεί αντανάκλαση της κοινωνικά δομημένης κουλτούρας τους, που διαμορφώνεται από τα πολλά πλαίσια που είναι ενταγμένοι (σχολείο, κοινότητα, εκπαιδευτικό σύστημα, αναλυτικό πρόγραμμα). Η παρούσα ποιοτική έρευνα διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δύο σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ενδοσχολική επιμόρφωση. Η έρευνα αξιοποίησε τη θεωρία της δραστηριότητας (Cultural Historical Activity Theory) ως εργαλείο ανάλυσης των δεδομένων. Επιπλέον στην εργασία γίνεται αναφορά στο νομοθετικό πλαίσιο που ίσχυε την συγκεκριμένη περίοδο διεξαγωγής της έρευνας και στο ισχύον νομοθετικό πλαίσιο που καθορίζει τον τρόπο που αναπτύσσεται η ενδοσχολική επιμόρφωση.

Ενδοσχολική επιμόρφωση

Η επιμόρφωση ενισχύει την αναστοχαστική πορεία των εκπαιδευτικών καθώς υποστηρίζει την επαγγελματική μάθηση και συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι μια σύνθετη διαδικασία, που απαιτεί τη γνωστική και συναισθηματική εμπλοκή τους σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, την ικανότητα και την προθυμία τους να διερευνήσουν τις πεποιθήσεις και αντιλήψεις τους και να θέσουν σε εφαρμογή τις κατάλληλες εναλλακτικές λύσεις για βελτίωση ή αλλαγή. Τα εργαλεία επαγγελματικής μάθησης που θα αξιοποιηθούν και θα συμβάλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών εξαρτώνται από τους στόχους και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, καθώς δεν είναι όλες οι μορφές επαγγελματικής μάθησης κατάλληλες για όλους τους εκπαιδευτικούς.

Η ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού είναι μια μακροχρόνια διαδικασία κοινωνικοποίησης in situ (Saka, Southerland & Brooks, 2009) επομένως, τα προγράμματα επιμόρφωσης θα πρέπει να τονίσουν τα κατάλληλα και παραγωγικά μοτίβα κοινωνικοποίησης και συμμετοχής σε επαγγελματικές κοινότητες και το πόσο σημαντικό είναι να μαθαίνουν από τα μέλη μιας κοινότητας (Groundwater-Smith & Mockler, 2011). Σημαντικός παράγοντας θεωρείται η δυνατότητα του σχολείου να υποστηρίζει την επαγγελματική μάθηση

των εκπαιδευτικών και να τους εμπλέκει σε συνεργατικές δραστηριότητες (Opfer, Pedder & Lavicza, 2011). Η συμμετοχή σε κοινότητες μάθησης προωθεί την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους για την αξία της δικής τους πρακτικής γνώσης και η προθυμία τους να πειραματιστούν με τις ιδέες των συναδέλφων τους, ενώ μειώνεται η αντίστασή τους στην αλλαγή και στην καινοτομία (Sales et al., 2011). Η καθοδήγηση ομότιμων είναι επίσης μια διαδικασία συνεργασίας μεταξύ δύο ή περισσότερων συναδέλφων. Η συναδελφική καθοδήγηση μπορεί να έχει μεγάλο αντίκτυπο στο πώς οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν στα σχολεία, καθώς οι περισσότεροι δεν είναι συνηθισμένοι να μιλούν για τη δουλειά τους.

Η ενδοσχολική επιμόρφωση, επειδή απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στο ίδιο σχολείο και που έχουν κοινές ανάγκες, λόγω του κοινού πλαισίου εργασίας πέραν των ατομικών διαφοροποιήσεων, αποτελεί πρόσφορο πεδίο εφαρμογής συνεργατικών τεχνικών επιμόρφωσης. Η ενδοσχολική επιμόρφωση μπορεί να είναι δυναμικά διαρκής, στην περίπτωση που η ομάδα των εκπαιδευτικών μυηθεί στη διαδικασία και το σχολείο λειτουργεί ως μία εστία μάθησης για τα κοινά ζητήματα, που απασχολούν την ομάδα των εκπαιδευτικών στο “τώρα” (Λιακοπούλου, 2014). Ο εκπαιδευτικός δοκιμάζει στην πράξη όσα μαθαίνει εντός του σχολικού πλαισίου και αναστοχάζεται πάνω στην δράση του, ώστε να μπορέσει να την επαναπροσδιορίσει. Ενισχύεται η συνεργασία και το κλίμα συλλογικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας. Όσο καλύτερο το κλίμα του σχολείου, τόσο ενισχύεται η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών, η οποία μπορεί να περιορίζεται στην απλή αφήγηση ιστοριών και στην ανταλλαγή ιδεών και υλικού έως την κοινή προσπάθεια αντιμετώπισης δυσκολιών και προκλήσεων, την αμοιβαία ενδυνάμωση, το συλλογικό προβληματισμό. Η καλλιέργεια συνεργατικής κουλτούρας δεν είναι εύκολη διαδικασία, καθώς θα πρέπει όλοι οι εκπαιδευτικοί του συλλόγου διδασκόντων να κατανοήσουν το κοινό πλαίσιο και να εντάξουν τον εαυτό τους σε αυτό το πλαίσιο. Δηλαδή να αποκτήσουν κοινές γνώσεις και εν μέρει κοινό επαγγελματικό κώδικα, κοινές αρχές και στόχους, κοινή αντίληψη για τους μαθητές και την ικανότητά τους να μαθαίνουν, κοινή αντίληψη για το ρόλο τους, το ρόλο των μαθητών, των γονέων, την κουλτούρα του σχολείου. Αν καταφέρουν οι εκπαιδευτικοί να εκφράζουν προβληματισμούς και αδυναμίες, τότε δημιουργούνται συνθήκες συνεργασίας καθώς ανακαλύπτουν ότι και οι συνάδελφοί τους έχουν τους ίδιους προβληματισμούς και ότι δεν είναι μόνοι.

Νομοθετικό πλαίσιο ενδοσχολικής επιμόρφωσης

Οι Ξωγέλλης και Παπαναούμ (2000), αναφέρουν ότι η ενδοσχολική επιμόρφωση ως μια μορφή ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης του διδακτικού προσωπικού μιας διδακτικής μονάδας, εμφανίζεται στις αρχές της δεκαετίας του 1980, ενώ στην Ελλάδα υιοθετείται ως πρακτική ήδη από το 1997. Η ιστορική διερεύνηση της οργάνωσης και υλοποίησης της ενδοσχολικής επιμόρφωσης δεν αποτελεί αντικείμενο της παρούσας εργασίας γι’ αυτό και περιοριζόμαστε στο νόμο 4547/2018 ο οποίος ίσχυε την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας και στο νόμο 4823/2021 ο οποίος παρουσιάζει την νέα αντίληψη του ΥΠΠΕΘ για την οργάνωση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού δικτύου υποστήριξης της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου.

Σύμφωνα με τη Μαλλιαρού (2018), με το νόμο 4547/2018 ενισχύθηκε η παιδαγωγική αυτονομία της σχολικής μονάδας καθώς το σχολείο εξελίχθηκε σε πρωτογενή παράγοντα ορισμού των επιμορφωτικών και άλλων εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών αναγκών του με στόχο τη βέλτιστη λειτουργία του σε συνεργασία με τους φορείς υποστήριξης. Ο νόμος πρότεινε οριζόντιες επιμορφωτικές δράσεις ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών, προωθώντας την αυτονομία των σχολείων στο ζήτημα της επιμόρφωσης και αφήνοντας περιθώρια στους εκπαιδευτικούς να επιλέγουν το αντικείμενο και τη μορφή της επιμόρφωσης όταν τη χρειάζονται. Αναγκαία προϋπόθεση η δημιουργία κλίματος συνεργασίας και μάθησης στις σχολικές μονάδες, ώστε να λειτουργήσουν προτάσεις όπως η δημιουργία δικτύων σχολείων και ομάδων εκπαιδευτικών στο ίδιο σχολείο.

Ο νόμος 4823/2021 στο άρθρο 95 ορίζει την ενδοσχολική επιμόρφωση ως μια σειρά επιμορφωτικών σεμιναρίων συνολικής διάρκειας τουλάχιστον δεκαπέντε (15) ωρών ανά σχολικό έτος τα οποία πραγματοποιούνται με απόφαση του Διευθυντή ή Προϊσταμένου της σχολικής μονάδας σε επίπεδο σχολικής μονάδας και εκτός σχολικού ωραρίου. Η θεματολογία καθορίζεται με βάση: α) τις ανάγκες της σχολικής μονάδας, β) τον φορέα υλοποίησης της επιμόρφωσης. Στο άρθρο 96 ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα επιμορφωτικά σεμινάρια του άρθρου 95 είναι προαιρετική και συνεκτιμάται κατά την ατομική αξιολόγησή τους. Στο νόμο περιγράφονται τα διαδικαστικά ζητήματα που αφορούν στην οργάνωση των επιμορφωτικών σεμιναρίων καθώς και ζητήματα που αφορούν στον εμπλουτισμό του προσωπικού portfolio κάθε

εκπαιδευτικού, αλλά δε γίνεται αναφορά στην αναγκαιότητα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και την αξία της ενδοσχολικής επιμόρφωσης ως μια οριζόντια δράση ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας τους.

Η διαδικασία διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών είναι εξαιρετικά σημαντική και χρειάζεται την ενεργητική συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών της μονάδας, γιατί μια δράση επιμόρφωσης είναι αποτελεσματική μόνο όταν ικανοποιεί τις ανάγκες των εκπαιδευτικών (Καραλής, 2005). Οι δράσεις επιμόρφωσης των φορέων υλοποίησης της επιμόρφωσης αποτυγχάνουν όταν τα κίνητρα και οι στόχοι των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε προγράμματα τέτοιου τύπου δεν ευθυγραμμίζονται με αυτά των φορέων που τα διαμορφώνουν και τα παρέχουν. Τότε αναπτύσσονται αντιφάσεις, που μπορεί να γίνουν εμπόδια στην επιθυμία των εκπαιδευτικών να βελτιώσουν τις διδακτικές πρακτικές τους. Μια βασική αντίφαση είναι το τι θεωρείται αποδεκτό στη θεωρία και πράξη ή αλλιώς το κενό θεωρίας και πράξης. Οι προσπάθειες αποτυγχάνουν γιατί δεν λαμβάνουν υπόψη τους τον τρόπο μάθησης των εκπαιδευτικών, την κουλτούρα και δομή του σχολείου, τις κοινότητες μάθησης, αλλά και παράγοντες προσωπικούς όπως τα κίνητρα, η επαγγελματική αυτενέργεια, οι πεποιθήσεις και αντιλήψεις (Στυλιανού & Πλακίτση, 2018).

Η θεωρία της δραστηριότητας

Ο Engestrom (1996) εισήγαγε τη θεωρία της δραστηριότητας ως μια μέθοδος ανάλυσης με μονάδα ανάλυσης μια δραστηριότητα η οποία έχει ένα στόχο -αντικείμενο. Η δραστηριότητα αποτελείται από δράσεις που έχουν ένα δικό τους στόχο και οι οποίες γίνονται, για να κάνουν πράξη τον στόχο- αντικείμενο της δραστηριότητας. Τα δομικά συστατικά μιας δραστηριότητας είναι το Υποκείμενο, το Αντικείμενο, τα Εργαλεία, οι Κανόνες, η Κοινότητα, ο Καταμερισμός εργασίας και τα Αποτελέσματα.



Εικόνα 1 Το σχεδιάγραμμα της θεωρίας της δραστηριότητας (Engestrom, 1999)

Το Υποκείμενο ενός συστήματος δραστηριότητας μπορεί είναι ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων, των οποίων η άποψη κυριαρχεί στη δραστηριότητα και τα οποία επιδιώκουν ένα κοινό στόχο το Αντικείμενο αξιοποιώντας τα Εργαλεία που έχουν στη διάθεση τους. Οι Κανόνες είναι ρητοί και άρρητοι κανόνες που ρυθμίζουν τις ενέργειες και τις αλληλεπιδράσεις εντός του συστήματος. Η Κοινότητα αναφέρεται στους συμμετέχοντες οι οποίοι μοιράζονται το ίδιο αντικείμενο. Ο Καταμερισμός της εργασίας περιλαμβάνει τον καταμερισμό καθηκόντων και ρόλων μεταξύ των μελών της κοινότητας και τον καταμερισμό δύναμης και κύρους.

Όταν διεξάγεται έρευνα βασισμένη στη θεωρία της δραστηριότητας, εντοπίζεται η δραστηριότητα προς έρευνα και επιδιώκεται η κατανόηση του κινήτρου και των βασικών συνθηκών που διαμορφώνουν τη συμπεριφορά του Υποκειμένου ώστε να αναδειχθεί η συλλογική διαδικασία μέσα από την οποία το Υποκείμενο αντιλαμβάνεται τα πράγματα. Επιπλέον, η έρευνα πραγματοποιείται σε περιβάλλοντα δραστηριότητας για να αποκαλυφθεί αφενός η δραστηριότητα του Υποκειμένου στο συγκεκριμένο περιβάλλον, αφετέρου την αλληλεπίδρασή του με τα άτομα, που δραστηριοποιούνται και αναπτύσσονται στο συγκεκριμένο περιβάλλον και έχουν κοινούς στόχους (Gallimore & Tharp, 1990). Τα κοινωνικοπολιτισμικά στοιχεία στη βάση του μοντέλου δηλαδή Κανόνες, Κοινότητα, Καταμερισμός της εργασίας, χαρακτηρίζουν κάθε συλλογικό σύστημα δραστηριότητας και υποδηλώνουν τη σημασία, που πρέπει να δώσουμε στις κοινωνικές διαστάσεις των συστημάτων στη δυναμική τους αλλά και στην αμφισβήτησή της.

Το πλαίσιο εντός του οποίου αναπτύσσεται η δραστηριότητα της διδασκαλίας και μάθησης καθορίζει και τον τρόπο με τον οποίο θα αναπτυχθούν οι σχέσεις εμπιστοσύνης και συνεργασίας που θα διαμορφώσουν το κατάλληλο σχολικό κλίμα για την ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας στο σχολείο. Το σχολικό πλαίσιο διαμορφώνεται από τους κανόνες και τις νόρμες που διέπουν τη λειτουργία του, η κοινότητα και οι σχέσεις

που αναπτύσσονται, ο καταμερισμός εργασίας εντός του πλαισίου δηλαδή πώς εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο εργασίας τους αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο ή περιορίζονται στον ρόλο του εκπαιδευτικού της τάξης. Επιπλέον, το πλαίσιο επηρεάζεται από τα εργαλεία που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για να υλοποιήσει τη δραστηριότητα (υλικά, τεχνουργήματα, συνάδελφοι, διευθυντής/τρια) αλλά και τον στόχο που έχει θέσει γι' αυτή τη δραστηριότητα. Ο Gutiérrez (2008), επισημαίνει ότι κάθε σύστημα κοινωνικής οργάνωσης των πρακτικών των ανθρώπων μπορεί να ενισχύσει ή να περιορίσει τη γνωστική και κοινωνική τους ανάπτυξη. Ένα πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης χρειάζεται ένα σχολικό πλαίσιο συνεργασίας και ισοτιμίας, ώστε να ενισχύσει τον αναστοχασμό και να οδηγήσει στην πολυπόθητη επαγγελματική ανάπτυξη και αλλαγή.

Μεθοδολογία

Η παρούσα εργασία είναι ποιοτική έρευνα με εργαλείο συλλογής δεδομένων την ημιδομημένη συνέντευξη.

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Ο σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών δύο σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τις δυνατότητες και τη δυναμική της ενδοσχολικής επιμόρφωσης ως τρόπου επιμόρφωσης τους. Οι στόχοι της έρευνας ήταν να παρουσιαστούν οι ανάγκες, αδυναμίες, δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών των συγκεκριμένων μονάδων και να αναδειχτεί το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο των σχολείων τους. Στην έρευνα γίνεται αναφορά στο νομοθετικό πλαίσιο που ίσχυε την συγκεκριμένη περίοδο διεξαγωγής της έρευνας και στο ισχύον νομοθετικό πλαίσιο που καθορίζει τον τρόπο που αναπτύσσεται η ενδοσχολική επιμόρφωση.

Τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούν:

- α) στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό κλίμα
- β) στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση και τις επιμορφωτικές ανάγκες τους,
- γ) στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ενδοσχολική επιμόρφωση και τα εμπόδια που αναδύονται

Δείγμα

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο του 2019 σε δύο αστικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή της Ημαθίας. Στην έρευνα που έγινε με τη μορφή δια ζώσης συνέντευξης συμμετείχαν 15 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εκ των οποίων οι 9 ήταν γυναίκες και οι 6 άντρες. Δύο εκπαιδευτικοί (γυναίκες) είχαν μεταπτυχιακό δίπλωμα στα παιδαγωγικά και 2 εκπαιδευτικοί (άνδρας, γυναίκα) είχαν παρακολουθήσει το διδασκαλείο γενικής αγωγής της Θεσσαλονίκης. Όσο αφορά την ηλικία τους 5 γυναίκες ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 40 - 45 και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 45-55. Όλοι είχαν διδακτική εμπειρία πάνω από 15 χρόνια.

Συλλογή και ανάλυση δεδομένων

Η έρευνα αξιοποίησε τη μέθοδο της ημιδομημένης συνέντευξης για τη συλλογή δεδομένων με εργαλείο ανάλυσης τη θεωρία της δραστηριότητας (Cultural Historical Activity Theory) μια από τις πιο σύγχρονες θεωρίες μάθησης που εντάσσεται στον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό και ταυτόχρονα μεθοδολογικό εργαλείο ανάλυσης.

Η μέθοδος συλλογής δεδομένων ήταν ποιοτική και το μεθοδολογικό εργαλείο που αξιοποιήθηκε ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη. Οι συνεντεύξεις λήφθηκαν στα σχολεία των εκπαιδευτικών και έπειτα από τηλεφωνική επαφή για τον ορισμό του κατάλληλου χρόνου. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν και στη συνέχεια αποδελτιώθηκαν. Η ερευνήτρια δε γνώριζε τους συμμετέχοντες. Κάθε συνέντευξη αποδελτιώθηκε και στη συνέχεια αναλύθηκε με βάση το πλαίσιο που ορίζει η θεωρία της δραστηριότητας. Η μέθοδος της ανάλυσης των δεδομένων που εφαρμόστηκε περιλάμβανε τις παρακάτω φάσεις: Αρχικά, έγινε η ενοποίηση των δεδομένων δηλαδή συγκέντρωση όλων των χωρίων που απαντούσαν στα κεντρικά ερωτήματα της έρευνας και μπορούσαν να εμφανιστούν σε διαφορετικά σημεία των συνεντεύξεων και ακολούθησε η ηλεκτρονική καταγραφή των δεδομένων σε στήλες με τη χρήση επεξεργαστή κειμένου σε μια προσπάθεια συμπύκνωσης των δεδομένων. Στην επόμενη φάση τα δεδομένα κάθε στήλης χωρίστηκαν σε μονάδες

πληροφορίας και ενοποιήθηκαν σε κατηγορίες εκείνες οι μονάδες που έδιναν την ίδια πληροφορία. Επόμενο στάδιο ήταν η διάκριση σε κατηγορίες όλων των δεδομένων των στηλών. Πληροφοριακές μονάδες που δεν εντάσσονταν σε κάποια κατηγορία αποτέλεσαν μια ξεχωριστή ενότητα που ονομάστηκε «διάφορα». Στη συνέχεια διαμορφώθηκε ένας κατάλογος που περιλάμβανε τις θεματικές ενότητες και τις επιμέρους κατηγορίες κάθε ενότητας. Η διαδικασία οδήγησε στο σχηματισμό των τελικών θεματικών ενοτήτων (σχολικό κλίμα, ανάγκες επιμόρφωσης, απόψεις για την επιμόρφωση, απόψεις για την ενδοσχολική επιμόρφωση, εμπόδια) και ακολούθησε η κατανόηση και η ερμηνεία τους. Η κατανόηση και η ερμηνεία των ενοτήτων «φωτίστηκαν» από τη θεωρία της δραστηριότητας, η οποία ανέδειξε την προσωπικότητα των εκπαιδευτικών, την ταυτότητα και το επίπεδο αυτενέργειάς τους και το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο του σχολείου τους.

Η διασφάλιση της εγκυρότητας της έρευνας έγινε διά της αναλυτικής περιγραφής και ερμηνείας των δεδομένων και καθώς και της αναλυτικής περιγραφής του ερμηνευτικού πλαισίου. Επίσης, η ερευνητική διαδικασία ακολούθησε τη διαφάνεια και τη μεθοδολογική ακρίβεια, η ερευνήτρια δεν γνώριζε τους συμμετέχοντες, οι συνεντεύξεις σε κάθε σχολείο λήφθηκαν την ίδια μέρα και τέλος τα ευρήματα της έρευνας συνδέθηκαν με την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Bannister, 2015).

Ανάλυση

1. Το σχολικό κλίμα

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αναφέρονται στην αξία ύπαρξης θετικού κλίματος στο σχολείο και την σημασία που έχει η ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας για την προσωπική τους ισορροπία και την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Γ1 «Πιστεύω ότι το σχολικό κλίμα μπορεί να βοηθήσει κάποιον εκπαιδευτικό να λύσει τα ζητήματα αυτά πάρα πολύ».

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι οι σχέσεις ανταγωνισμού καταστρέφουν το θετικό κλίμα καθώς αναπτύσσονται συναισθήματα αρνητισμού, εσωστρέφειας και θυμού. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι φειδωλοί στην έκφραση απόψεων για το σχολικό κλίμα, αλλά αναφέρονται ξεκάθαρα στην ανάγκη επικοινωνίας, σεβασμού της προσωπικότητας του άλλου, στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών που έχουν να παρουσιάσουν μια καλή πρακτική.

Γ5 “Εμπόδιο είναι η νοοτροπία μας, ότι δεν μπορούμε να σεβαστούμε ο ένας τον άλλον να παραδεχτούμε δηλαδή την ανωτερότητα κάποιου έστω σε κάποιο επίπεδο. Εγώ σέβομαι τους συναδέλφους μου που θέλουν να δώσουν [μια ιδέα] στον άλλον, γιατί εξαρτάται από το χαρακτήρα του άλλου. Εγώ δεν θα τον έβλεπα ανταγωνιστικά”.

Κανένας εκπαιδευτικός δεν αναφέρεται στην σχολική κουλτούρα ως ένα ευρύτερο πλαίσιο κανόνων, συμπεριφοράς, παραδόσεων, σχέσεων. Το κλίμα του σχολείου είναι οικείο όσον αφορά τα ζητήματα καθημερινής επικοινωνίας, αλλά δεν επιτρέπει να αναπτυχθούν σχέσεις εμπιστοσύνης, ενισχύοντας την εσωστρέφεια σε ζητήματα διδασκαλίας και ουσιαστικής ανταλλαγής απόψεων. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στον φόβο που νιώθουν να εκτεθούν, να εκφραστούν ελεύθερα, να εκφράσουν την αδυναμία ή την άγνοιά τους. Το πρόβλημα εστιάζεται σε δεξιότητες που δεν διαθέτουν όπως η κοινωνικότητα, η ευελιξία, η προσαρμοστικότητα στις αλλαγές που προκύπτουν, η ικανότητα συνεργασίας με τον διευθυντή, τους συναδέλφους του και τους γονείς των μαθητών. Αναγνωρίζουν τον καθοριστικό ρόλο του διευθυντή στη διαμόρφωση του καλού σχολικού κλίματος.

A3 “το πρόβλημα είναι ότι ο δάσκαλος δεν ανοίγει την πόρτα του δεν συνεργάζεται με τον συνάδελφό του. Δεν γίνεται βέβαια γιατί φοβόμαστε χωρίς να ξέρουμε τι φοβόμαστε”.

Γ7 “...ο τρόπος που μας επιβάλλεται κάποια άποψη καθώς υπάρχουν διευθυντές που δεν είναι συζητήσιμοι και δεν μπορείς να εκφραστείς άνετα”.

2. Απόψεις για την επιμόρφωση

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα επιμορφωτικά προγράμματα που έχουν παρακολουθήσει είναι παρόμοιες όσον αφορά την ποιότητά τους. Δεν θεωρούν ότι επηρέασαν το εκπαιδευτικό τους έργο με τρόπο ουσιαστικό. Για τους εκπαιδευτικούς που θεωρούν ότι η εμπειρία είναι ο μόνος τρόπος ανάπτυξης, η

ανάπτυξη είναι ατομική υπόθεση. Ένα σεμινάριο το μόνο που μπορεί να κάνει είναι να παρακινήσει τον εκπαιδευτικό να αναζητήσει μόνος του τη νέα γνώση.

Γ7 “Το χειρότερο πρόγραμμα σίγουρα έχει να σου δώσει κάτι για να ανάψει η σπίθα που έχεις στο πίσω μέρος του μυαλού σου για να αρχίσεις να ψάχνεις εσύ ο ίδιος”.

Γ4 “όλοι ξέρουμε ότι η επιμόρφωση είναι κουραστική, εξάλλου το σημαντικότερο είναι η εμπειρία”.

Τα σεμινάρια που δεν λαμβάνουν υπόψη τη γνώμη του εκπαιδευτικού της πράξης σχετικά με τις ανάγκες του ή τα ενδιαφέροντα του.

A3 “Η εμπειρία μου έδειξε ότι από όλα απουσιάζει η γνώμη του εκπαιδευτικού”.

Είναι κουραστικά, μονότονα και πραγματεύονται θεωρητικά ζητήματα, συνεπώς, είναι αδιάφορα για αυτούς που αναζητούν πρακτικές λύσεις στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Πολλές από τις προτάσεις καταλήγουν ρητορικές καθώς δεν έχουν αναπτύξει εκ των προτέρων μηχανισμό αποτελεσματικής οργάνωσης και υποστήριξης του εκπαιδευτικού, ο οποίος αντιμετωπίζει καθημερινά πολλά ζητήματα τα οποία πρέπει να τα λύσει άμεσα και αποτελεσματικά.

A9 “Έχω παρακολουθήσει αρκετά εκπαιδευτικά προγράμματα αλλά δεν έχω καλή άποψη γιατί δεν με βοήθησαν καθόλου γιατί μένουν σε θέματα θεωρητικά κι εγώ δεν είμαι καθόλου της θεωρίας θέλω πρακτικές λύσεις”

Οι εκπαιδευτικοί που προσπαθούν να συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη κουράζονται και απογοητεύονται καθώς δεν έχουν υποστηρικτές στην προσπάθειά τους. Αντιλαμβάνονται ότι ο τρόπος εφαρμογής των προτεινόμενων διδακτικών πρακτικών, προσεγγίσεων, μεθοδολογιών χρειάζεται συζήτηση, συνεργασία, υποστήριξη, συνεχή ανατροφοδότηση ώστε να αποδώσει καρπούς και να οδηγήσει στην επαγγελματική ανάπτυξη τους. Στην περίπτωση που μένουν αβοήθητοι κουράζονται, απογοητεύονται και σταδιακά οδηγούνται στην αδιαφορία και στην απαξίωση. Επιπλέον, αναπτύσσονται εντάσεις όσον αφορά τις σύγχρονες διδακτικές πρακτικές που απαιτούν χρόνο και στην πίεση ολοκλήρωσης της ύλης.

Γ1 “Όλα είναι πολύ ενδιαφέροντα όσα παρακολούθησα βγήκα κερδισμένη αλλά έχω ένα άγχος πως θα εφαρμόσω όλα αυτά στην τάξη μήπως δεν είναι καλά μήπως κάνω λάθος μήπως μου πουν κάτι, παρεκκλίνω σίγουρα από το πρόγραμμα”.

Η κριτική που ασκούν οι εκπαιδευτικοί για τα σεμινάρια που παρακολούθησαν εστιάζεται στον περιορισμένο χρόνο, στην έλλειψη συστηματικότητας και στην έλλειψη ανατροφοδότησης. Μια εκπαιδευτική πρόταση πρέπει να παρουσιάζεται, να δοκιμάζεται, να γίνεται συζήτηση πάνω στα προβλήματα ώστε να έχει πιθανότητες να εφαρμοστεί από τον εκπαιδευτικό μακροπρόθεσμα.

Γ2 “να έχουν κάποια συστηματικότητα, δεν γίνεται να κάνεις μια επιμόρφωση δυο ώρες και τελείωσε να γίνεται συστηματικά και να έχει διάρκεια η επιμόρφωση. Παρουσίασε ο σχολικός σύμβουλος ένα θέμα και τελείωσε αυτό δεν είναι επιμόρφωση”.

Οι εκπαιδευτικοί στο λόγο τους παρουσιάζουν αντιφάσεις όσον αφορά το επίμαχο πεδίο σύνδεσης θεωρίας και πράξης. Ένας εκπαιδευτικός μπορεί σε κάποιον τομέα (μαθητοκεντρική αξιοποίηση online διδακτικών εργαλείων) να θεωρεί τη σύνδεση Θεωρίας και Πράξης αναγκαία και ταυτόχρονα να εκφράζει την παραδοχή ότι ένας εκπαιδευτικός δεν χρειάζεται θεωρητικό υπόβαθρο για να είναι αποτελεσματικός.

A3 “υπάρχουν συνάδελφοι που κάνουν καλή δουλειά αλλά που δεν μπορούν να τη στηρίξουν με βάση την παιδαγωγική θεώρηση. Συνάδελφος που είναι μακριά από τα βιβλία δεν διαβάζει δεν σημαίνει ότι δεν μπορεί να λειτουργήσει δηλαδή προτιμώ ανθρώπους που έχουν δουλέψει μέσα στην τάξη”.

Γενικά, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας δεν επιδιώκουν να κατανοήσουν θεωρίες παιδαγωγικής παρόλο που άρρητα εφαρμόζουν κάποιες, ενδιαφέρονται για λύσεις καθημερινής πρακτικής που θα τους απαλλάξουν από τα προβλήματα της τάξης. Αναζητούν τη λύση μέσα από τις υποδειγματικές διδασκαλίες που τους κάνουν παθητικούς δέκτες κάποιων προτάσεων παρά ενεργητικούς συμμετέχοντες που κατακτούν τη δική τους προσωπική γνώση.

Γ5 “εγώ δεν είμαι καθόλου της θεωρίας θέλω πρακτικές λύσεις. Το πολύ απλό μια υποδειγματική διδασκαλία σε κάποιο διδακτικό αντικείμενο το θεωρώ προτιμότερο από το να ακούω θεωρητικά”

3. Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν τις δυνατότητες αυτενέργειας που τους παρέχει το νομοθετικό πλαίσιο. Τον συντονιστή εκπαιδευτικού έργου τον αντιμετωπίζουν ως αξιολογητή παρά ως συνεργάτη και υποστηρικτή της προσπάθειάς τους. Ο ρόλος των γονιών φαίνεται να είναι καταπιεστικός και ιδιαίτερα επικριτικός απέναντι στην προσπάθειά τους. Η κοινότητα εντός της οποίας δραστηριοποιείται η σχολική μονάδα (δομές υποστήριξης, γονείς) δεν φαίνεται να υποστηρίζει το έργο τους. Αντίθετα, αναπτύσσονται εντάσεις.

Γ1 “Θα ήθελα να συζητήσουμε θέματα που θα μας κάνουν πιο ελεύθερους σαν επαγγελματίες, να έχω μεγαλύτερη ευελιξία και αυτό όμως να είναι νόμιμο και να μην έχω να απολογηθώ κάπου, ούτε στη συντονίστρια ούτε στους γονείς γιατί δεν το έκανα αυτό γιατί δεν τελείωσα”.

Οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται στη δύση της καριέρας τους και στηρίζουν την παιδαγωγική τους επάρκεια στην εμπειρία τους, δεν ενδιαφέρονται για επιμορφωτικές προτάσεις διδακτικής μεθοδολογίας, εστιάζονται στον έλεγχο της τάξης γι’ αυτό και επιθυμούν επιμορφωτικά προγράμματα που έχουν σχέση με διαχείριση της. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ασαφής, υποστηρίζουν ότι ο εκπαιδευτικός είναι εγκλωβισμένος σε μια ανελεύθερη διαδικασία εκτελεστικού οργάνου αντί να εκφράζει τα μεγάλα ανθρωπιστικά ιδεώδη.

Γ4 “Αν έλεγα ότι χρειάζομαι κάτι αν, θα έλεγα περισσότερη ενημέρωση για τη διαχείριση τάξης. Όχι διδακτική”
Α9 “Να ξαναθέσουμε τα ερωτήματα τι σημαίνει δάσκαλος και τι σημαίνει σχολείο. Να επαναπροσδιορίσουμε το ρόλο μας, είμαστε απλοί εκτελεστές ασκήσεων βιβλίου ή κάτι περισσότερο; Να ξαναθυμηθούμε τους παλιούς δασκάλους Παπανούτσο, Δελμούζο”.

Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι ανάγκες των εκπαιδευτικών εκφράζουν έλλειψη συγκεκριμένων δεξιοτήτων ή και αδυναμία ερμηνείας του ρόλου τους σε συγκεκριμένες συνθήκες. Ενώ εκφράζουν σε πρωτόλειο επίπεδο την ανάγκη διαφοροποίησης στη διδασκαλία, δεν γνωρίζουν την προσέγγιση και τις διαστάσεις της.

Γ2 “κάποια γνωστικά αντικείμενα που δυσκολεύουν τους εκπαιδευτικούς να μας δώσουν έναν τρόπο να τα απλοποιήσουμε, οι γνώσεις που προσφέρει το δημοτικό είναι πάρα πολλές συγκριτικά με τις δυνατότητες της πλειοψηφίας των παιδιών”

Οι εκπαιδευτικοί, παρά τις ανάγκες που έχουν, φοβούνται να εκφράσουν τις αδυναμίες και τους φόβους τους αν και χρειάζονται ενίσχυση σε παιδαγωγικά ζητήματα και σε ζητήματα συναισθηματικής φόρτισης όταν το πλαίσιο περιορίζει την αυτενέργεια και αυτοεκτίμηση τους. Οι προβληματικές καταστάσεις που βιώνουν εντός του πλαισίου εργασίας αφορούν τις σχέσεις τους με τα μέλη της κοινότητας, τους σχολικούς κανόνες, τους ρόλους των μελών της κοινότητας.

Γ12 “Θα μου έλυνε τα χέρια κάποια συζήτηση, κάποια παραδοχή δηλαδή να ακούσω από τον συνάδελφο κι εγώ το κάνω [έτσι]. Θα με βοηθούσε πολύ και ευτυχώς φέτος βρήκα συναδέλφους που είπαν ναι βεβαίως θα χάσουμε και τα μαθηματικά θα χάσουμε και τη γλώσσα για να μιλήσουμε γι’ αυτό ή για να κάνουμε το άλλο. Και χάρηκα γιατί είπα δεν είμαι η μόνη”.

Γ6 “...Σχέσεις δασκάλων μαθητών και γονέων θέματα σχολικής πειθαρχίας και οργάνωσης και αλληλεπίδρασης τους και μετά για τις ΤΠΕ”.

Μια μεγάλη ανάγκη επιμόρφωσης είναι η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί δεν αξιοποιούν τα εργαλεία των ΤΠΕ στο διδακτικό τους έργο, περιορίζονται στο βιβλίο ως εργαλείο διδασκαλίας.

Α3 “...Δεν αφορά μόνο το συγκεκριμένο σχολείο θεωρώ ότι ένα μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας έχει μείνει πίσω όσο αφορά στις εξελίξεις στις ΤΠΕ”.

4. Απόψεις για την ενδοσχολική επιμόρφωση

Τη συγκεκριμένη περίοδο διεξαγωγής της έρευνας οι εκπαιδευτικοί των δύο σχολείων δεν γνώριζαν την επιμορφωτική πρακτική της ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν διαβάσει τον νόμο 4547/2018 ούτε γνώριζαν άλλους οριζόντιους τρόπους επιμόρφωσης όπως τα σχολικά δίκτυα. Κατά την άποψη τους, η ενδοσχολική επιμόρφωση μπορεί να είναι το κάλεσμα στην τάξη ενός ειδικού για να προτείνει λύσεις σε κάποιο πρόβλημα που εντόπισε η εκπαιδευτικός. Η διαδικασία δεν περιέχει την εμπλοκή των υπολοίπων συναδέλφων, δεν είναι ένα ζήτημα που συζητήθηκε, που αποτέλεσε αντικείμενο αναστοχασμού και που οδήγησε σε μια συλλογική αντιμετώπιση ενός προβλήματος. Το πρόβλημα αφορούσε μία τάξη και όχι ένα σχολείο.

Γ1 “φονάξαμε τον συνάδελφο μας έδειξε τη μέθοδο πολύ ωραία, πολύ άνετα μας εξήγησε. Εντόπισα το πρόβλημα και αναζήτησα τον άνθρωπο που θα μπορούσε να με βοηθήσει”

Οι εκπαιδευτικοί, ακόμη κι αν δεν γνωρίζουν την έννοια της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και τις μορφές που μπορεί να έχει αυτή, αντιλαμβάνονται – μέσω της αρνητικής εμπειρίας που βίωσαν με τα κάθετα σεμινάρια – ότι η οριζόντια επιμόρφωση μπορεί τουλάχιστον να διαμορφώσει συνθήκες αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας.

G2 “Μόνο οι συνάδελφοι στο σχολείο και με συζητήσεις; Αυτό το βρίσκω πολύ χρήσιμο και πολύ πιο πρακτικό από το να μαζεύονται όλοι σε ένα χώρο και να ακούμε, εκεί είναι δύσκολη η αλληλεπίδραση μέσα στο σχολείο δεν είναι”.

Ενδοσχολική επιμόρφωση μπορεί να είναι μια συζήτηση με τον/την Συντονιστή/στρια Εκπαιδευτικού Έργου ή ο/η συντονιστής/στρια να επισκεφτούν το σχολείο για να κάνουν υποδειγματικές διδασκαλίες αλλά και σεμινάρια για τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς.

G4 “Να έρθει ο συντονιστής και να κάνουμε μία κουβέντα”.

G6 “Στο σχολείο με την παρουσία συμβούλου που θα έκανε υποδειγματική διδασκαλία, σεμινάρια για μας και για τα παιδιά και σεμινάρια για τους γονείς”.

Η ενδοσχολική επιμόρφωση είναι μια διαδικασία κάθετης οργάνωσης, η οποία δεν μπορεί να αντικαταστήσει την αξία της προσωπικής εμπειρίας καθώς ο/η επιμορφωτής/τρια δε γνωρίζουν την κουλτούρα του σχολείου άρα δεν θα έχει ουσιαστικό αντίκτυπο στην μαθησιακή διαδικασία.

G5 “Πράγματα που αφορούν το σχολείο μας [κάνεις δεν τα γνωρίζεις] και δεν ξέρω αν θα έχει ανατροφοδότηση σε μας. Μπορείς να πάρεις κάποια πράγματα [από την επιμόρφωση], αλλά μέσα από την πορεία των χρόνων μπορείς να βρεις τεχνικές που δουλεύουν και αυτές οι τεχνικές είναι που χρειάζονται και σε βάζουν σε ένα πλαίσιο”.

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας δεν έχουν εμπιστοσύνη στις υποστηρικτές δομές του σχολείου, θεωρούν ότι είναι αναποτελεσματικές στη διαχείριση προβλημάτων ή δεν αντιλαμβάνονται τα ζητήματα με τον τρόπο των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν το οργανόγραμμα των υποστηρικτικών δομών, το σκοπό της ύπαρξης αυτών των δομών και το ρόλο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

G4 “Αμφιβάλλω όμως αν όλοι αυτοί(Περιφέρεια, Διεύθυνση, Συντονιστές) μπορούν να με βοηθήσουν στο έργο μου”.

A3 “Δεν ξέρω το πλαίσιο πώς το ΠΕΚΕΣ ή η Διεύθυνση θα μπορούσαν να βοηθήσουν”

Οι εκπαιδευτικοί δεν εκφράζουν την ανάγκη τους προς τον συντονιστή καθώς δεν εμπιστεύονται την αποτελεσματικότητα ή γιατί δεν θέλουν να εκτεθούν. Αν κάποιος αναλάμβανε επιμορφωτικό ρόλο σε μια δράση ενδοσχολικής επιμόρφωσης αυτός θα πρέπει να είναι εκπαιδευτικός ώστε να έχει μεγαλύτερη αποδοχή και αξιοπιστία.

G12 “Πρέπει να εκφράσω την ανάγκη μου στο συντονιστή και αυτός με τη σειρά του να ανταποκριθεί – αν το κάνει...”

G6 “Οι δάσκαλοι είναι οι καλύτεροι εκπαιδευτές”

5. Εμπόδια

Το εμπόδιο της αλλαγής των εκπαιδευτικών είναι εσωτερικό, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας παραδέχονται ότι φοβούνται την αλλαγή που θα τους αναγκάσει να χάσουν την τελεματωμένη ρουτίνα που ακολουθούν και η οποία τους οδηγεί στο μαρασμό και την εργασιακή εξουθένωση. Ένας φαύλος κύκλος προσπάθειας αλλαγής που δεν βρίσκει ανταπόκριση και συνοδοιπόρους και οδηγεί στη ματαίωση. Η έλλειψη συνεργασίας, η καχυποψία, ο φόβος του διαφορετικού, διαμορφώνει συνθήκες συναισθηματικού στρες στους εκπαιδευτικούς καθώς έρχονται αντιμέτωποι με τους συναδέλφους τους που αντιλαμβάνονται το διαφορετικό ως απειλή και αντιδρούν με καχυποψία και αρνητισμό.

A3 “φοβόμαστε να μιλήσουμε και για τα αυτονόητα, ότι έχουμε ένα παιδί που δεν μπορούμε να το βοηθήσουμε, χρειαζόμαστε άλλα εργαλεία και ποιος εκπαιδευτικός μπορεί να με βοηθήσει σε αυτό το πράγμα. Το εμπόδιο είναι ο ίδιος ο δάσκαλος που δε θέλει να αλλάξει τίποτα”.

Αν δεν βρουν συμπαράστατες στην προσπάθειά τους θα απογοητευτούν και θα οδηγηθούν στην παθητικότητα ή στη μοναχικότητα. Επιπλέον, το εκπαιδευτικό σύστημα δεν προσφέρει κανένα κίνητρο σε όσους επιθυμούν να αλλάξουν τον τρόπο διδασκαλίας ακολουθώντας σύγχρονες μεθόδους. Επίσης, δεν τους προστατεύει από τα μέλη της κοινότητας που δεν αντιλαμβάνονται την αναγκαιότητα της αλλαγής.

G1 “Φοβόμαστε, ακόμη κι αν έχουμε κάνει επιμορφώσεις τα προηγούμενα χρόνια, φοβόμαστε μην καθυστερήσουμε και δεν βγάλουμε την ύλη και κάνουμε κάτι άλλο πιο ουσιαστικό μέσα στην τάξη. Δεν ξέρω τι μας κρατάει, δεν φταίει κάποιος άλλος, ντρεπόμαστε, φοβόμαστε, δεν θέλουμε να ξεβουλευτούμε δεν έχουμε και κίνητρα”

G12 “Λείπουν τα κίνητρα για να μπει ένας εκπαιδευτικός σε αυτή τη διαδικασία γιατί κάποια στιγμή νιώθεις ματαίωση”.

Το πρόσωπο κλειδί στην ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης, επικοινωνίας και συνεργασίας στο σχολικό μονάδα είναι ο διευθυντής, καθώς αυτός θα επιβραβεύσει, θα στηρίξει και θα ενισχύσει τις προτάσεις αλλαγής των εκπαιδευτικών. Αν ο διευθυντής καλλιεργεί ανταγωνισμό τότε αναπτύσσονται σχέσεις έχθρας και καχυποψίας.

Γ5 “Εμπόδιο είναι η νοοτροπία η δική μας ότι δεν μπορούμε να σεβαστούμε ο ένας τον άλλον. Επίσης ο τρόπος που μας επιβάλλεται κάποια άποψη καθώς υπάρχουν διευθυντές που δεν είναι συζητήσιμοι και δεν μπορείς να εκφραστείς άνετα”.

Συζήτηση

Από την οπτική της θεωρίας της δραστηριότητας διαφαίνεται ότι ένας βασικός παράγοντας αντιφάσεων που οδηγεί σε εσωτερικές εντάσεις του συστήματος ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι το σχολικό πλαίσιο. Το σχολικό πλαίσιο διαμορφώνεται από συγκεκριμένους παράγοντες που είναι οι κανόνες, η κοινότητα και οι ρόλοι των μελών της κοινότητας. Οι κανόνες είναι όχι μόνο οι κανονισμοί του σχολείου αλλά και οι άρρητοι, ιστορικά διαμορφωμένοι κανόνες και νόρμες που διέπουν τη λειτουργία του. Η κοινότητα είναι οι εκπαιδευτικοί που έχουν κοινό στόχο και ο καταμερισμός εργασίας ή οι ρόλοι είναι οι ενέργειες που αναπτύσσουν τα μέλη της κοινότητας για την κατάκτηση των στόχων που θέτουν. Κάθε μορφή δραστηριότητας που αναπτύσσεται σε αυτό το πλαίσιο, ελέγχεται και διαμορφώνεται από τους συγκεκριμένους παράγοντες, έτσι ο τρόπος που τα μέλη του συλλόγου αντιλαμβάνονται αυτό το πλαίσιο και λειτουργούν σε αυτό το πλαίσιο καθορίζει και την επιτυχία ή όχι κατάκτηση των επιδιωκόμενων στόχων. Επιπλέον, όλα τα μέλη του συλλόγου δεν έχουν τον ίδιο στόχο έτσι διαμορφώνονται υποομάδες που προσπαθούν να κατακτήσουν τους στόχους τους διαμορφώνοντας ένα άλλο πλαίσιο που συγκρούεται με το κυρίαρχο. Το σχολικό κλίμα των σχολείων της έρευνας αναδεικνύει τις εσωτερικές εντάσεις που αναπτύσσονται στο πλαίσιο και αφορούν στην αδυναμία γεφύρωσης των παλιών και των νέων αντιλήψεων για τις πρακτικές και το ρόλο του σχολείου. Δεν υπάρχει ο συνδυαστικός κρίκος – εσωτερικός ή εξωτερικός – που θα ενώσει το νέο με το παλιό διαμορφώνοντας συνθήκες εμπιστοσύνης και ασφάλειας.

Η έλλειψη του ειδικού – εντός της σχολικής κοινότητας ή εξωτερικός συντονιστής – που θα αλληλεπιδράσει με τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο των αναγκών και των δυνατοτήτων τους, ώστε να εισάγει νέες ιδέες και οπτικές και να διευρύνει τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, οδηγεί σε εσωστρέφεια και στην αδυναμία κατανόησης και αξιοποίησης των υποστηρικτικών δομών και της αξίας της ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Η μη ουσιαστική επικοινωνία των εκπαιδευτικών και η αρνητική οπτική σε κάθε νέα πρόταση διδασκαλίας, η αδυναμία να διαχειριστεί ο σύλλογος διδασκόντων την επικριτική στάση των γονέων και ταυτόχρονα η αδυναμία συζήτησης και ανάπτυξης πλαισίου συνεργασίας συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας εσωτερικής έντασης ανάμεσα σε αυτούς που υποστηρίζουν τον συντηρητισμό και την εσωστρέφεια κι αυτούς που ακόμη επιθυμούν και προσπαθούν να κάνουν την αλλαγή.

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας βιώνουν εντάσεις και απογοητεύσεις καθώς και μια μοναχική πορεία στην άσκηση του επαγγέλματος τους. Οι Van Veen, Slegers & van de Ven (2005), περιγράφουν τα αρνητικά συναισθήματα άγχους, θυμού, ενοχής και ντροπής που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί όταν αντιληφθούν ότι δεν έχουν στήριξη από τους συναδέλφους, το σχολείο, το εκπαιδευτικό σύστημα. Όταν το σχολικό πλαίσιο επιδιώκει μόνο τη συμμόρφωση σε ανελαστικούς κανόνες, όταν δεν προσφέρει ευκαιρίες συμμετοχής σε μια δημοκρατική και ανοιχτή κοινότητα πρακτικής του σε συνδυασμό με ένα απαιτητικό πλαίσιο διδασκαλίας, οδηγεί τον εκπαιδευτικό να εξωτερικεύσει ένα σύστημα αντιλήψεων και πρακτικών που τον απομακρύνει από τους στόχους του για αλλαγή και βελτίωση. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιδιώξει να κάνουν αλλαγές στον τρόπο που διδάσκουν, έχουν χάσει τον ενθουσιασμό τους λόγω των αλληλεπιδράσεων του συστήματος εντός του οποίου κινούνται και του αρνητισμού ή της αδιαφορίας που έχουν από τους συναδέλφους και τη διεύθυνση του σχολείου. Ταυτόχρονα, συνειδητοποιούν περισσότερο τον αντίκτυπο του πλαισίου. Έτσι, ενώ εξακολουθούν να είναι ιδεαλιστές αποδέχονται την πραγματικότητα του συστήματος. Άρα, η εσωτερικευση των συγκεκριμένων κανόνων των σχολείων διαμορφώνει αρνητικές συνθήκες ανάπτυξης. Οι διαθέσιμοι πόροι των σχολείων (σχολική κουλτούρα, επαγγελματικές σχέσεις εκπαιδευτικών) είναι περιορισμένοι ώστε να επιτρέψουν την ανάπτυξη συλλογικής κουλτούρας και ουσιαστικής επικοινωνίας και αυτό σταδιακά έχει οδηγήσει στο να ατροφήσει ή να μην αναπτυχθεί καθόλου η κοινότητα πρακτικής των εκπαιδευτικών, που θα τους οδηγήσει στην ανάπτυξη. Ο στόχος κάθε δραστηριότητας είναι πλέον ατομικός και αυτό εξηγεί γιατί οι

εκπαιδευτικοί οδηγούνται σε ανταγωνιστικές διαδικασίες καθώς προσπαθούν να κάνουν το καλύτερο δυνατό για την τάξη τους σε ατομικό επίπεδο.

Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας δεν θεωρούν αποτελεσματικά τα κάθετα προγράμματα επιμόρφωσης και επιθυμούν οριζόντιες προτάσεις επαγγελματικής μάθησης εντός του σχολείου τους. Όμως δεν γνωρίζουν τις μορφές ενδοσχολικής επιμόρφωσης ούτε τις αρχές που διέπουν μια τέτοια επιμορφωτική πρακτική και τον δικό τους ενεργητικό και όχι παθητικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία ανάπτυξης. Δεν θεωρούν ότι οι Σχολικοί Σύμβουλοι στο παρελθόν και οι νυν Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου ενισχύουν και στηρίζουν το εκπαιδευτικό τους έργο. Επειδή δεν έχουν κατανοήσει την ανάγκη σύνδεσης θεωρίας και πράξης επιθυμούν τα επιμορφωτικά προγράμματα να τους παρέχουν διδακτικές πρακτικές και προτάσεις που θα τους λύσουν καθημερινά πρακτικά ζητήματα διδασκαλίας, αναζητούν έναν από μηχανής θεό. Τέλος, όλοι αναγνωρίζουν πως τα εμπόδια επαγγελματικής ανάπτυξης είναι εσωτερικά και όχι εξωτερικά και οφείλονται στα συναισθήματα του φόβου απέναντι στο νέο, της καχυποψίας και της ανασφάλειας.

Συμπερασματικά, τα σχολεία της έρευνας δεν μπορούν να αποτελέσουν οργανισμούς μάθησης, καθώς δεν διαμορφώνουν συνθήκες δημιουργίας και υποστήριξης ευκαιριών μάθησης για τους εκπαιδευτικούς, δεν διαθέτουν κουλτούρα συνεργασίας για την ενίσχυση της συλλογής και ανταλλαγής γνώσεων, ενώ η μάθηση μέσω των υποστηρικτικών δομών δεν φαίνεται να τα ενδιαφέρει.

Ένα πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης θα μπορούσε να ξεκινήσει από τη διερεύνηση του σχολικού κλίματος, τη διερεύνηση των αναγκών των εκπαιδευτικών και μέσα από μια συνεχή επαφή μαζί τους η πρόταση ενδοσχολικής επιμόρφωσης να ενισχύσει αρχικά την αυτενέργεια και αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών, ώστε να αισθανθούν δυνατοί και ασφαλείς και στη συνέχεια να προχωρήσει η επιμόρφωση σε θεματικά προγράμματα διδασκαλίας και μάθησης. Λαμβάνοντας δε υπόψη τους περιορισμούς της έρευνας και τις αλλαγές που επέφερε η πανδημία του COVID-19 στην εκπαιδευτική πρακτική, θεωρείται αναγκαία η περαιτέρω διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την ενδοσχολική επιμόρφωση.

Βιβλιογραφία

- Bannister, N. A. (2015). Reframing practice: Teacher learning through interactions in a collaborative group. *Journal of the Learning Sciences*, 24(3), 347-372.
- Biesta, G. J. J., Priestly, M., Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624-640. doi:10.1080/13540602.2015.1044325
- Engeström, Y. (1996). Development as breaking away and opening up: A challenge to Vygotsky and Piaget. *Swiss Journal of Psychology*, 55, 126-132.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Mietinen, & R.-L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 19-38). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511812774.003>
- Gallimore, R., & Tharp, R. (1990). Teaching mind in society: Teaching, schooling, and literate discourse. *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*, 175-205.
- Groundwater-Smith, S. & Mockler, N. (2012). Sustaining professional learning networks: The Australasian challenge. In C. Day (Ed.), *The Routledge Handbook of Teacher and School Development* (pp. 506-515), London: Routledge
- Gutiérrez, K. D. (2008). Developing a sociocritical literacy in the third space. *Reading Research Quarterly*, 43(2), 148-164.
- Hauge, K. (2019) Teachers' collective professional development in school: A review study. *Cogent Education*, 6(1), 1619223, DOI: 10.1080/2331186X.2019.1619223
- Opfer, V. D., Pedder, D. G., Lavicza, Z. (2011). The Role of Teachers' Orientation to Learning in Professional Development and Change: A National Study of Teachers in England. *Teaching and Teacher Education*, 27, 443-453

- Saka, Y., Southerland, Sh., Brooks, J. (2009). Becoming a member of a school community while working toward science education reform: Teacher induction from a cultural historical activity theory (CHAT) perspective. *Science Education*, 93(6), 996-1025
- Sales, A., Traver, J., Garcia, R. (2011). Action research as a school-based strategy in intercultural professional development for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 911-919
- Van Veen, K., Slegers, P., Van de Ven, P.-H. (2005). One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive-affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 917-934
- Καραλής, Θ. (2005). *Σχεδιασμός Διοίκησης, Αξιολόγηση προγραμμάτων* Εκπαίδευσης ενηλίκων (τ.2). Πάτρα: ΕΑΠ
- Λιακοπούλου, Μ. (2014). Η σχολική μονάδα ως εστία επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών. Στο Ζ. Παπαναούμ, Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.). *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών : εγχειρίδιο επιμόρφωση* (σσ. 1-26). Αθήνα, Υ.ΠΑΙ.Θ, ανακτήθηκε 20 Ιουνίου 2019 από http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/odigos/papanaoum.pdf
- Μαλλιαρού, Γ. (2018). *Η επαγγελματική ανάπτυξη και συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα: δυνατότητες και περιορισμοί*. (Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης). Διαθέσιμο από το Ιδρυματικό Αποθετήριο Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Κωδ.19179)
- Ξωχέλλης, Π. & Παπαναούμ, Ζ. (2000) (Επιμ.). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*. Θεσσαλονίκη: Action A.E
- Ορφανίδου, Χ., Κεδράκα Κ. (2020). *Αειφόρος Σταδιοδρομία: Ένα Σχέδιο Επαγγελματικής Ανάπτυξης για Εκπαιδευτικούς* (Εργαστήριο). 3ο Διεθνές Βιοματικό Συνέδριο Εφαρμοσμένης Διδακτικής «Νέες Προκλήσεις στην Εκπαίδευση». Δράμα, 2-4/10/20. Στο: Σ. Κιουλάνης, Α. Πασχαλίδου και Α. Γεωργιάδου (Επιμ), *3ο Διεθνές Βιοματικό Συνέδριο Εφαρμοσμένης Διδακτικής. Νέες Προκλήσεις στην Εκπαίδευση*, 1032 – 1038
- Παπαναούμ, Ζ. (2007). Ενδοσχολική επιμόρφωση (των εκπαιδευτικών). Στο Π. Ξωχέλλης (Επιμ.), *Λεξικό της Παιδαγωγικής* (σελ. 257-260). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Στυλιανού, Π., Πλακίτση, Κ. (2018). Η επαγγελματική ανάπτυξη και αλλαγή στην εκπαίδευση των Φυσικών Επιστημών υπό το πρίσμα της Cultural Historical Activity Theory. *Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών: Έρευνα και Πράξη*, 62-63, 99-113
- Στυλιανού, Π. (2019). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών των Φυσικών Επιστημών στη Δευτεροβάθμια Εκπ/ση. Οι αντιλήψεις, προθέσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών υπό το φως της Θεωρίας δραστηριοτήτων (Cultural Historical Activity Theory). (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών). Διαθέσιμο από το Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών (Κωδ.46402).