

Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

Τόμ. 13 (2014)

Special Issue - Life Skills



ΕΤΗΣΙΑ ΕΝΔΟ-ΔΙΑΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΑΤΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ «ΒΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗ ΖΩΗ» ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ

Μαρία Σαλαγιάννη (Maria Salagianni)

doi: [10.12681/icw.17996](https://doi.org/10.12681/icw.17996)

Copyright © 2018, Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού



Άδεια χρήσης [Creative Commons Αναφορά-Μη Εμπορική Χρήση 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Σαλαγιάννη (Maria Salagianni) Μ. (2014). ΕΤΗΣΙΑ ΕΝΔΟ-ΔΙΑΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΑΤΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ «ΒΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗ ΖΩΗ» ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, 464-475.
<https://doi.org/10.12681/icw.17996>

ΕΤΗΣΙΑ ΕΝΔΟ-ΔΙΑΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΑΤΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ «ΒΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗ ΖΩΗ» ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιασθεί η ενδοδιασχολική επιμόρφωση για την υλοποίηση του προγράμματος ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για μαθητές προσχολικής ηλικίας «Βήματα για τη ζωή». Η επιμόρφωση πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 2012-2013, στην 55^η Περιφέρεια Π.Α Αττικής, μετά από διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών. Η διάρκεια της επιμόρφωσης ήταν ετήσια και περιελάμβανε εισαγωγική ημερίδα, τρία διήμερα βιωματικά σεμινάρια, ανατροφοδοτικές συναντήσεις, εξ αποστάσεως υποστήριξη μέσω δημιουργίας ηλεκτρονικής ομάδας και ημερίδα λήξης για τη δημοσιοποίηση και τη διάχυση των αποτελεσμάτων. Η αξιολόγηση της επιμόρφωσης ήταν α) διαμορφωτική (formative), ώστε να ελέγχεται η πορεία της επίτευξης των στόχων και β) αθροιστική (summative) για τον προσδιορισμό του βαθμού επίτευξης του σκοπού και των επιμέρους στόχων με σκοπό την ανατροφοδότηση του αρχικού σχεδιασμού. Σε όλα τα στάδια της επιμόρφωσης αξιοποιήθηκαν βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και της έρευνας δράσης. Η παισίωση με τα συγκεκριμένα επιμορφωτικά χαρακτηριστικά βελτίωσε τις ικανότητες των εκπαιδευτικών για διδασκαλία μαθημάτων ανάπτυξης ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων ενώ παράλληλα η εφαρμογή του προγράμματος «Βήματα για τη ζωή» είχε θετικά αποτελέσματα σε όλα τα επίπεδα σχέσεων που αλληλεπιδρούν και διαμορφώνουν το κλίμα της σχολικής μονάδας.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Ενδοσχολική επιμόρφωση, επαγγελματική ανάπτυξη, έρευνα δράσης, εκπαίδευση σε ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες, «Βήματα για τη ζωή»

ANNUAL IN-SCHOOL AND INTRA-SCHOOL TRAINING DURING THE IMPLEMENTATION OF THE “STEPS FOR LIFE” PERSONAL AND SOCIAL SKILLS PROGRAMME FOR K-STUDENTS.

ABSTRACT

This paper aims to present the in-school training on the implementation of the “Steps for Life” personal and social skills program for pre-school aged students. The training took place during 2012-2013, at the 55th region of Attica’s pre-school education, after investigating the educational needs of the k-teachers. The training program was annual and included an introductory meeting, three two-day experiential seminars, feedback meetings, remote support through the creation of an e-group, and a closing conference for the disclosure and the diffusion of the results. The evaluation of the training was a) formative in order to monitor the accomplishment of its aims, and b) cumulative, in order to determine the degree of the main and the side goals’ achievement, and thus get feedback on the original planning. The basic principles of adult education and action research were used during all the stages of the training. Framing the training with these educational features improved the teachers’ abilities for teaching personal and social skills, while the implementation of the program “Steps for Life” had a positive effect on all levels of relationships that interact and shape the environment of the school unit.

KEY WORDS

In-school training, professional development, action research, training in personal and social skills, “Steps for Life”

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα των ραγδαίων αλλαγών και των τεχνολογικών επιτευγμάτων, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού γίνεται ολοένα και πιο σύνθετο με περισσότερες απαιτήσεις και προκλήσεις. Τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και η εκπαιδευτική αλλαγή είναι δυο κεντρικοί άξονες στους οποίους εστιάζουν διεθνώς οι έρευνες της εκπαιδευτικής πολιτικής. Πολλές από τις έρευνες

αυτές καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικές αλλαγές αλλά και οι επιδόσεις των μαθητών συνδέονται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (COM, 2007· Darling-Hammond, 1998· Fullan&Milles, 1992).

Στον όρο επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνονται δραστηριότητες πολλών μορφών όπως σεμινάρια, συνέδρια, εργαστήρια, καθοδήγηση, ο θεσμός του μέντορα, ο θεσμός του κριτικού φίλου, οι κοινότητες μάθησης, η έρευνα δράσης, το portfolio εκπαιδευτικού, οι ομάδες μελέτης, η δικτύωση, η συμμετοχή σε επιτροπές ανάπτυξης προγραμμάτων σπουδών, η συμμετοχή σε προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης κ.α. (Day, 2003). Μπορούμε να πούμε ότι όλες εκείνες οι διαδικασίες αυτομόρφωσης και ενδοσχολικών δράσεων που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί για να αναδείξουν τις προσωπικές και τις εκπαιδευτικές τους δυνατότητες, να βελτιώσουν το σχολικό περιβάλλον εργασίας τους και να αναπτύξουν ενδοσχολικές και διασχολικές συνεργασίες συνθέτουν την διευρυμένη έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, η οποία δεν περιορίζεται μόνο στην ατομική επαγγελματική εξέλιξη (Hargreaves& Fullan 1993· Day 2003· Μπαγάκης 2005).

Τα εκπαιδευτικά δίκτυα, άτυπα και τυπικά συνιστούν ένα σύγχρονο τρόπο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστικό στοιχείο των επιμορφωτικών προγραμμάτων που προωθούν την ανάπτυξη των δικτύων είναι η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών οργανισμών, με έναν συγκεκριμένο σκοπό .

ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

Η ενδοσχολική επιμόρφωση είναι μια ευέλικτη μορφή επιμόρφωσης, η οποία αποβλέπει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται στη σχολική μονάδα και στην ενίσχυση του επαγγελματικού ρόλου του εκπαιδευτικού (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000:7).

Υποστηρίζεται ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα που στοχεύουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θα πρέπει: α) να λαμβάνουν υπ' όψιν τους τρόπους, τους παράγοντες και τις προϋποθέσεις που ευνοούν την αποτελεσματική μάθηση των ενηλίκων (Rogers,1999) και β) να δίνουν χρόνο για επαναπροσδιορισμό και επανεξέταση των στόχων μέσα από αναστοχαστικές διαδικασίες οι οποίες προωθούν την έννοια του στοχαζόμενου επαγγελματία (reflective practitioner) (Schon,1983).

Αφετηρία και αντικείμενο της ενδοσχολικής επιμόρφωσης αποτελούν οι ανάγκες και οι προτεραιότητες της σχολικής μονάδας, σε συνάρτηση με τις ανάγκες και τις επιθυμίες των ίδιων των εκπαιδευτικών. Αυτή είναι μια βασική υπόθεση που θεμελιώνει τη χρησιμότητα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Στην κατεύθυνση αυτή αρκετές μελέτες υποστηρίζουν ότι η επιμόρφωση αυτής της μορφής εξασφαλίζει περισσότερες προϋποθέσεις για αντιστοιχία ανάμεσα στις ανάγκες των εκπαιδευτικών και στο επιμορφωτικό πρόγραμμα, για σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, για καλλιέργεια νοοτροπίας υιοθέτησης καινοτομιών και για προώθηση διαδικασιών που αναπτύσσουν τη συνεργασία και την ερευνητική δράση μέσα στη σχολική μονάδα (Hargreaves & Fullan,1995).Υποστηρίζεται δε ότι η ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών με διαδικασίες αυτοπροσδιορισμού και αυτορρύθμισης είναι περισσότερο έγκυρη και αποτελεσματική όταν γίνεται σε επίπεδο σχολικής μονάδας ή στη βάση δικτύων σχολικών μονάδων (Μαυρογιώργος, 1999: 110). Επισημαίνεται ότι τα προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης που στοχεύουν στην αλλαγή στάσεων και ενθαρρύνουν την αυτοδιερεύνηση, τον αναστοχασμό, τους εκπαιδευτικούς πειραματισμούς και τις συνεργασίες απαιτούν μεγάλα χρονικά περιθώρια ανάπτυξης (Κατσαρού, Δεδούλη 2008: 55).

ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου θεωρείται καθοριστικός στην οργάνωση και υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων. Σύμφωνα με όσα ορίζονται στον ιδρυτικό Νόμο (Ν. 1304/1982) και στην Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002-ΦΕΚ 1340/16-10-02, οι Σχολικοί Σύμβουλοι οργανώνουν και πραγματοποιούν σεμινάρια και επιμορφωτικές συναντήσεις, υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς, ώστε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας, παρακολουθούν διδασκαλίες εκπαιδευτικών ή οργανώνουν δειγματικές διδασκαλίες, ενημερώνουν τους

εκπαιδευτικούς πάνω σε σύγχρονα επιστημονικά θέματα, ενθαρρύνουν την εφαρμογή νέων μεθόδων διδασκαλίας και υποστηρίζουν την εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών (Αντωνίου 2011). Επίσης, σύμφωνα με το άρθρο 1 του Ν. 1304/82 και το άρθρο 8 του Ν.2525/97, οι Σχολικοί Σύμβουλοι ενθαρρύνουν, υποστηρίζουν και καθοδηγούν τις ενδοσχολικές προσπάθειες επιμόρφωσης των σχολείων της αρμοδιότητας τους, ενισχύουν τις πρωτοβουλίες των σχολικών μονάδων για επιμόρφωσή και δημιουργούν θετικά κίνητρα στην εκπαίδευση. Βοηθούν τους εκπαιδευτικούς και τους ενθαρρύνουν να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες και δραστηριότητες για την αντιμετώπιση επιμέρους προβλημάτων του σχολικού έργου, για τον εμπλουτισμό της σχολικής ζωής και την αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗΣ

Όπως υποστηρίζει ο Altrichter (1993: 28-29) δεν υπάρχουν ακριβή και προσχεδιασμένα μοντέλα τα οποία μπορεί να ακολουθήσει όποιος επιθυμεί να υλοποιήσει έρευνα δράσης: «Καθένας που επιχειρεί έρευνα δράσης πρέπει να βρει το μονοπάτι του, βασιζόμενος στα ιδιαίτερα ερευνητικά ερωτήματα και τις ιδιαίτερες συνθήκες του εργασιακού του πλαισίου».

Σε όλα πάντως τα μοντέλα, η έρευνα δράσης παρουσιάζεται ως μια διαρκής διαδικασία αλληπάλλληλων φάσεων ή κύκλων, που στοχεύει στη συνεχή βελτίωση. Κάθε φάση ουσιαστικά αποτελεί επανασχεδιασμό της προηγούμενης με βάση τον κριτικό στοχασμό όλων όσων συμμετέχουν στην έρευνα (Carr & Kemmis, 2002:216).

Το μοντέλο της McNiff, παρουσιάζει μια παραγωγικού τύπου έρευνα δράσης, η οποία δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να ασχοληθεί ταυτόχρονα με περισσότερα από ένα ζητήματα. Υπάρχει ένα κεντρικό σχήμα, που αφορά το βασικό θέμα που διερευνάται και μια σειρά από υπάλληλους κύκλους που αφορούν δευτερεύοντα ζητήματα, τα οποία είτε συνθέτουν το κεντρικό είτε το επιτείνουν. Έτσι ο εκπαιδευτικός ερευνητής πραγματεύεται αρκετά προβλήματα χωρίς να χάνει τη θέαση του κεντρικού. Με αυτό τον τρόπο ελέγχει όλες τις συνθήκες που το επηρεάζουν (McNiff, 1999).

Στην επιμόρφωση που αξιοποιεί αρχές της έρευνας δράσης ο Σχολικός Σύμβουλος αναλαμβάνει ποικίλους ρόλους κυρίως όμως, έχει ρόλο διευκολυντή. Λειτουργεί υποστηρικτικά, παρέχοντας πρόσβαση στο θεωρητικό πλαίσιο και φροντίζοντας να αναπτύσσονται σχέσεις συνεργασίας ανάμεσα στους συμμετέχοντες, ώστε να διαλέγονται με ένα κοινό κώδικα σε ένα πλαίσιο συμμετρικής επικοινωνίας. Λειτουργεί ανατροφοδοτικά για όλα τα μέλη διασφαλίζοντας την δυνατότητα έκφρασης όλων των οπτικών της κατάστασης που διερευνάται. Λειτουργεί τέλος δεσμευτικά προσπαθώντας να εξασφαλίσει την ουσιαστική δέσμευση στους κοινούς στόχους, φροντίζοντας ώστε η ερευνητική ομάδα να πάρει σταδιακά τη μορφή κριτικής κοινότητας. Αξιοποιώντας το μοντέλο της J.McNiff (1999), στην έρευνα δράσης που υλοποιήθηκε και παρουσιάζεται είχαμε τη δυνατότητα να ασχοληθούμε ταυτόχρονα με περισσότερα από ένα ζητήματα. Έχοντας στη βάση του σχήματος και στον πυρήνα του επιμορφωτικού προγράμματος το κεντρικό θέμα που διερευνούσαμε δηλαδή την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση των μαθητών τους σε ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες, παρακολουθούσαμε και διερευνούσαμε παράλληλα την επίδραση της υλοποίησης του προγράμματος στους γονείς, στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και στο κλίμα της σχολικής μονάδας.

Η ΕΠΙΛΟΓΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ

Η έναρξη της επιμορφωτικής παρέμβασης ξεκίνησε τη σχολική χρονιά 2012-2013, μετά από διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών, η οποία ανέδειξε την αναγκαιότητα εστίασης στο αντικείμενο της Ανάπτυξης των Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων και της Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης (SEL) στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου.

Η επιλογή του θέματος βασίστηκε στην επεξεργασία των δεδομένων ερωτηματολογίου, που χορηγήθηκε τον Ιανουάριο του 2012 στους εκπαιδευτικούς της 55^{ης} Περιφέρειας Π.Α Αττικής και είχε στόχο τη διερεύνηση των επιμορφωτικών τους αναγκών. Οι θεματικές ενότητες που ιεραρχικά επιλέχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς της περιφέρειας ήταν:1. Προβλήματα συμπεριφοράς παιδιών 2.

Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης 3. Μαθησιακά προβλήματα 4. Προβλήματα συνεργασίας Νηπιαγωγείου Οικογένειας 5. Ζητήματα Διδακτικής και Μεθοδολογίας .

Η θεματική ενότητα των προβλημάτων συμπεριφοράς επιλέχθηκε ως πρώτη προτεραιότητα και φάνηκε ότι αποτελεί βασική ανάγκη για την πλειονότητα των εκπαιδευτικών, με τη διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης να καταλαμβάνει τη δεύτερη επιλογή.

Η αναγκαιότητα αυτή είχε εντοπισθεί και από προσωπικές καταγραφές κατά τη διάρκεια προηγούμενης θητείας. Σε αυτές είχε διαπιστωθεί ότι οι περιπτώσεις για τις οποίες επικοινωνούν και ζητούν βοήθεια οι εκπαιδευτικοί, κατά κύριο λόγο, αφορούν σε θέματα αντιμετώπισης δύσκολων συμπεριφορών των παιδιών της τάξης τους καθώς και σε αναζήτηση λύσεων σε προβλήματα επικοινωνίας και συνεργασίας που προκύπτουν μεταξύ οικογένειας και νηπιαγωγείου. Για τα ίδια θέματα απευθύνονται και ζητούν την παρέμβαση της Σχολικής Συμβούλου, τόσο οι γονείς των μαθητών που παρουσιάζουν δύσκολες συμπεριφορές και εκτιμούν ότι οι παιδαγωγικές παρεμβάσεις που εφαρμόζονται δεν είναι αποτελεσματικές, όσο και οι γονείς των άλλων μαθητών που διαμαρτύρονται για την μη ομαλή διεξαγωγή του προγράμματος. Στις περιπτώσεις αυτές, οι οποίες παρουσιάζονται κάθε φορά με διαφοροποιημένη κλίμακα έντασης και εστιάζουν σε διαφορετικά ζητήματα, δημιουργείται αρνητικό κλίμα στη σχολική μονάδα με δυσμενή επίδραση στην εκπαίδευση των παιδιών, στον επαγγελματικό ρόλο των εκπαιδευτικών και στις σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Οι αρνητικές αυτές επιδράσεις μεταφέρονται αλυσιδωτά και διαχέονται σε όλα τα επίπεδα και σε όλα τα μέλη που εμπλέκονται στη σχολική μονάδα. Πρωτίστως, επηρεάζεται η ψυχολογική κατάσταση των παιδιών και δημιουργείται ένα κλίμα δυσπιστίας και ανασφάλειας στους γονείς οι οποίοι αμφισβητούν το έργο των εκπαιδευτικών και του σχολείου. Η αμφισβήτηση του ρόλου των εκπαιδευτικών, όταν δεν αποκαθίσταται, επιδρά ανασταλτικά στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και οδηγεί σε αυξημένο επαγγελματικό στρες και φαινόμενα επαγγελματικής εξουθένωσης (Antoniou, Polychroni, Vlachakis, 2006· Κάντας, 2001).

Η ΟΠΤΙΚΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Συχνά, αρκετοί εκπαιδευτικοί σε σχολικές συναντήσεις και επιμορφωτικές ημερίδες επισημαίνουν ότι καθημερινά, χάνουν πολύτιμο διδακτικό χρόνο στη διευθέτηση προβλημάτων, διενέξεων και συγκρούσεων που προκύπτουν μεταξύ των παιδιών οι οποίες κάποιες φορές διαρκούν όλη τη σχολική χρονιά και δεν περιορίζονται μόνο στο στάδιο της προσαρμογής.

Αναφέρουν δε, ότι όταν τα παιδιά για διάφορους λόγους δεν έχουν αναπτύξει ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες, δημιουργούνται εμπόδια στη συνεργασία και στην ομαλή συνύπαρξη όλων των μελών της σχολικής ομάδας. Στις περιπτώσεις αυτές, η επίτευξη των διδακτικών στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και η εφαρμογή σύγχρονων παιδαγωγικών και διδακτικών προσεγγίσεων που προτείνονται για τα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα (π.χ ενεργητική μάθηση, σχέδια εργασίας, ομαδοσυνεργατικές διδακτικές πρακτικές, εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία) καθίσταται αν όχι ανέφικτη, πολύ δύσκολη διαδικασία. Η δυσκολία αυτή μεγιστοποιείται μάλιστα στις πολυπολιτισμικές τάξεις όπου φοιτούν αλλοδαποί μαθητές που δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα.

Η περιγραφή της οπτικής των εκπαιδευτικών που προηγήθηκε, συνοψίζεται στο συμπέρασμα ότι σε μια σχολική τάξη, ο βαθμός επάρκειας των ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ομαλή έκβαση του καθημερινού προγράμματος και τη διαμόρφωση του κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος, ώστε παράλληλα να ικανοποιούνται και οι γνωστικές επιδιώξεις των άλλων προγραμμάτων που υλοποιούνται (Ματσαγγούρας, 2006).

Όπως επισημαίνεται και στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών «η Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη αποτελεί βασικό στόχο της προσχολικής αγωγής και προϋπόθεση για την ανταπόκριση του παιδιού στα διάφορα γνωστικά ερεθίσματα» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, υλοποίηση της πράξης: «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) - Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη», Μέρος 2ο Μαθησιακές Περιοχές: 67).

Τόσο όμως στο ισχύον όσο και στο νέο πρόγραμμα στο οποίο η Προσωπική και Κοινωνική ανάπτυξη έχει ενσωματωθεί ως αυτόνομη μαθησιακή περιοχή, δεν περιγράφεται μια συστηματική και δομημένη ακολουθία μαθημάτων, που φαίνεται ότι έχουν ανάγκη οι εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα οι νεοεισερχόμενοι

στο επάγγελμα. Μελετητές υποστηρίζουν ότι ο δομημένος σχεδιασμός μαθημάτων προσφέρει αίσθημα ψυχολογικής ασφάλειας και αυτοπεποίθησης στους εκπαιδευτικούς, καθώς εξασφαλίζει την έγκαιρη πρόβλεψη πιθανών προβλημάτων που μπορεί να ανακύψουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, τον αποτελεσματικότερο αυτοέλεγχο του εκπαιδευτικού, την αντικειμενικότερη αξιολόγηση της διδασκαλίας, αλλά και την αποκάλυψη των παιδευτικών δυνατοτήτων του περιεχομένου της ενότητας (Ματσαγγούρας, 1998, Τριλιανός 2004).

Το ερώτημα που δημιουργείται είναι αν θεωρείται δεδομένο ότι οι εκπαιδευτικοί είναι εκπαιδευμένοι στον σχεδιασμό μαθημάτων ανάπτυξης ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Εάν όμως λάβουμε υπ' όψιν ότι και στα προπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών των Παιδαγωγικών Πανεπιστημιακών Τμημάτων δεν διδάσκεται η διδακτική της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης, τότε γίνεται κατανοητή η δυσκολία που συναντάται στη σχολική πραγματικότητα. Το αποτέλεσμα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί, ανάλογα με την προσωπική τους βιογραφία, τις προσωπικές τους ιδέες, στάσεις, εμπειρίες και γνώσεις, αυτοσχεδιάζουν τη διδασκαλία τους σε ένα τόσο ευαίσθητο αντικείμενο. Συνήθως, στις περιπτώσεις αυτές ανασύρονται διδακτικές πρακτικές που έχουν ενσωματωθεί κατά την περίοδο της «άτυπης μαθητείας» στο επάγγελμα, τις οποίες η επιμορφωτική παρέμβαση που υλοποιήθηκε έλαβε υπόψη, επιδιώκοντας να διαμορφώσει ένα κατάλληλο πλαίσιο για την σταδιακή τους «απομάθηση» (Μαυρογιώργος, 2000).

ΡΗΤΕΣ ΚΑΙ ΑΡΡΗΤΕΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

Οι ρητές και άρρητες επιμορφωτικές ανάγκες που ανιχνεύθηκαν κατά την επεξεργασία των ερωτηματολογίων αλλά και κατά τη διάρκεια συζητήσεων με ομάδες εκπαιδευτικών σύμφωνα και με την περιγραφή που προηγήθηκε, ανέδειξαν τα ακόλουθα ζητήματα τα οποία αποτέλεσαν και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της επιμορφωτικής παρέμβασης που υλοποιήθηκε. Αυτά αφορούσαν θέματα:

- Σχεδιασμού συστηματικής διδασκαλίας μαθημάτων ανάπτυξης ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων - και Κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης που να απευθύνονται σε όλη την τάξη και όχι ευκαιριακή ενασχόληση με αφορμή κάποιες «δύσκολες» καταστάσεις που προκύπτουν στην τάξη, με ενδεχόμενο μάλιστα τον κίνδυνο στοχοποίησης των παιδιών που συμμετέχουν σε αυτές.
- Βελτίωσης της διδασκαλίας και ενίσχυσης του ρόλου του εκπαιδευτικού, ως εμπνευστή της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Καλλιέργειας αυτοπεποίθησης και σιγουριάς για τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται
- Βελτίωσης του κλίματος της σχολικής μονάδας
- Ανάπτυξης δεξιοτήτων ενεργητικής ακρόασης, ενσυναίσθησης, διαχείρισης συναισθημάτων, επίλυσης συγκρούσεων και διαπραγμάτευσης.
- Ανάπτυξης σχέσεων συνεργασίας και συστηματικής εμπλοκής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία
- Ανάπτυξης σχέσεων συνεργασίας και επικοινωνίας με τους συναδέλφους σε ενδοσχολικό και διασχολικό επίπεδο.

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΑΤΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ «ΒΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗ ΖΩΗ»

Τα χαρακτηριστικά του προγράμματος

Πρόκειται για ένα ετήσιο, δομημένο και καθολικό (universal) πρόγραμμα, που απευθύνεται δηλαδή σε όλη την τάξη και όχι μόνο σε ομάδες παιδιών που παρουσιάζουν κάποιες δυσκολίες προσαρμογής. Βασίζεται στις αρχές του ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών, 2003) και ακολουθεί τις υποδείξεις και προτάσεις του Οδηγού Νηπιαγωγού (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2007). Σκοπός του προγράμματος είναι να διδαχθούν τα παιδιά όχι το «τι», αλλά το «πώς» να σκέφτονται, να αναπτύξουν την αυτοεκτίμησή τους και να καλλιεργήσουν ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες, με έμφαση στη διαχείριση συναισθημάτων και στην επίλυση προβλημάτων. Το πρόγραμμα

περιλαμβάνει πέντε (5) ενότητες 1. Διάστημα προσαρμογής 2. Έννοιες (15 μαθήματα) 3. Αναγνώριση και Διαχείριση Συναισθημάτων – Ενσυναίσθηση (24 μαθήματα) 4. Εκτίμηση Καταστάσεων και Επίλυση Προβλημάτων (15 μαθήματα) 5. Κατευθύνσεις για επεξεργασία ευαίσθητων θεμάτων. Το εκπαιδευτικό πακέτο του προγράμματος αποτελείται από: α) Το Εγχειρίδιο του Εκπαιδευτικού β) Επιστολές για την οικογένεια, γ) Τον Οδηγό Μαθημάτων, δ) Τις εικόνες του προγράμματος (σε ηλεκτρονική και έντυπη μορφή) και στ) Τις Γαντόκουκλες του προγράμματος (Κουρμούση & Κούτρας, 2011· Κουρμούση, 2013).

Η πιλοτική του εφαρμογή

Η πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος πραγματοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2009-2010 σε νηπιαγωγεία του Ν. Βοιωτίας με τη συμμετοχή περίπου 1000 νηπίων .

Η αξιολόγησή του

Η αξιολόγησή του προγράμματος έδειξε ότι σε όλες τις διδαγμένες δεξιότητες (συγκέντρωση προσοχής, συμμετοχή – συνεργασία στην τάξη, αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων, αποφυγή εκδήλωσης λεκτικής επιθετικότητας, αποφυγή εκδήλωσης σωματικής επιθετικότητας, αποφυγή θυματοποίησης, αυτοεκτίμηση, ενσυναίσθηση, δεξιότητες φιλίας και επίλυση προβλημάτων) τα παιδιά της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν στατιστικά σημαντικότερη βελτίωση ($p < 0,001$) από εκείνα της ομάδας ελέγχου (Κουρμούση, 2012).

Η συστημική του επίδραση

Το «Βήματα για τη ζωή» είναι ένα καθολικό (universal), παρεμβατικό πρόγραμμα συστημικού χαρακτήρα και έχει ως βασικό του σκοπό την ανάπτυξη ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, με έμφαση στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, στη διαχείριση συναισθημάτων και στην επίλυση προβλημάτων (Κουρμούση, Κούτρας 2011). Για την εδραίωση όμως και την διατηρησιμότητα των δεξιοτήτων αυτών, το πρόγραμμα απευθύνεται και στους γονείς τους οποίους, μέσω των επιστολών ανά μάθημα, εμπλέκει στην εκπαιδευτική διαδικασία με συστηματικό τρόπο από την έναρξη μέχρι και την ολοκλήρωσή του.

Η εφαρμογή του σε μια εκπαιδευτική περιφέρεια και η πλαισίωσή των εκπαιδευτικών με τα χαρακτηριστικά στοιχεία της επιμόρφωσης που ακολουθούν, φάνηκε ότι μπορεί να επιφέρει βελτιωτικές επιδράσεις και στα επιμέρους επίπεδα που λειτουργούν στη σχολική μονάδα όπως αποτυπώνεται στο ακόλουθο σχήμα.



ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

Η επιμορφωτική παρέμβαση σχεδιάστηκε και οργανώθηκε με πρωτοβουλία της Σχολικής Συμβούλου, σε συνεργασία με το ΠΤΝ του Παν/μίου Ιωαννίνων και επιστημονικά υπεύθυνο τον Καθηγητή κ. Β. Κούτρα, ο οποίος είχε και την επιστημονική επίβλεψη της συγγραφής του προγράμματος. Η δημιουργία επιμορφωτικής ομάδας, αποτέλεσε χαρακτηριστικό στοιχείο της επιμόρφωσης. Επιπλέον, η προηγούμενη εμπειρία αλλά και οι προτάσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στα προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της πιλοτικής εφαρμογής του στα Νηπιαγωγεία του Ν. Βοιωτίας αξιοποιήθηκαν στο νέο σχεδιασμό (Βαλμάς κ.α, 2011).

Το επιμορφωτικό πρόγραμμα σχεδιάστηκε σε ετήσια βάση και περιελάμβανε επιγραμματικά τις παρακάτω επιμορφωτικές δράσεις οι οποίες θα περιγραφούν αναλυτικά στη συνέχεια:

- Αρχική εισαγωγική ημερίδα (Οκτώβριος)
- Πρώτο διήμερο βιωματικό σεμινάριο (Οκτώβριος)
- Ενδιάμεση ανατροφοδοτική συνάντηση (Νοέμβριος)
- Δεύτερο διήμερο βιωματικό σεμινάριο (Φεβρουάριος)
- Ενδιάμεση ανατροφοδοτική συνάντηση (Μάρτιος)
- Τρίτο διήμερο βιωματικό σεμινάριο (Απρίλιος)
- Ενδιάμεση ανατροφοδοτική συνάντηση (Μάιος)
- Ημερίδα λήξης - Διάχυσης αποτελεσμάτων (Ιούνιος)

Σκοπός

Σκοπός της επιμόρφωσης ήταν η υποστήριξη και πλαισίωση των νηπιαγωγών κατά τη διάρκεια της ετήσιας εφαρμογής του προγράμματος «Βήματα για τη ζωή» στις σχολικές τάξεις με στόχο την βελτίωση δεξιοτήτων διδασκαλίας μαθημάτων ανάπτυξης ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και **με έμφαση στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, στη διαχείριση συναισθημάτων και στην επίλυση προβλημάτων.**

Το εκπαιδευτικό πακέτο του προγράμματος Ανάπτυξης Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων «Βήματα για τη Ζωή» (Κουρμούση & Κούτρας, 2011· Κουρμούση, 2013), αποτέλεσε το εργαλείο παρέμβασης και το κοινό σημείο αναφοράς της επιμόρφωσης.

Στόχοι

Οι επιμέρους ειδικοί στόχοι της παρέμβασης προσδιορίστηκαν στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού σκοπού του προγράμματος και ήταν συγκεκριμένοι και λειτουργικοί (Βεργίδης & Καραλής 1999). Οι στόχοι κατανεμήθηκαν σε τρεις κατηγορίες και αφορούσαν:

α) **στην απόκτηση γνώσεων** από τους εκπαιδευτικούς στο θεωρητικό πεδίο της εκπαίδευσης ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων - προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού. Αναλυτικότερα οι εκπαιδευτικοί μελετώντας το εγχειρίδιο καλούνταν να γνωρίσουν τις έννοιες, τους ορισμούς, τις θεωρητικές προσεγγίσεις, το σχηματισμό, την εξέλιξη του εαυτού καθώς και τη σημασία των συνιστωσών ψυχοκοινωνικής επάρκειας όπως:

- αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη,
- αυτορρύθμιση και αυτοέλεγχος,
- κινητοποίηση και επίλυση προβλημάτων,
- κοινωνική επάρκεια.

β) **στην ανάπτυξη ικανοτήτων** των εκπαιδευτικών για ενεργητική ακρόαση, επικοινωνία, ενσυναίσθηση, διαχείριση συναισθημάτων, διάλογο, σύνδεση των διδαγμένων δεξιοτήτων με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα του Αναλυτικού προγράμματος καθώς και με το κρυφό πρόγραμμα, συνεργασία με την οικογένεια και τους συναδέλφους, αλλά και παρουσίαση και προβολή του έργου τους στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα.

γ) **στην αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών** τους, οι οποίες επιδρούν καταλυτικά στη διαδικασία της μάθησης και στην επίτευξη του γενικότερου σκοπού και των επιμέρους στόχων του προγράμματος. Αυτές είναι η αντίληψη του ρόλου του εκπαιδευτικού ως προτύπου και εμψυχωτή της εκπαιδευτικής

διαδικασίας (επιδεικτική χρήση των διδασκόμενων δεξιοτήτων κατά το κρυφό πρόγραμμα), η χρήση του ουσιαστικού διαλόγου με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που βοηθά στην λύση των προβλημάτων από τα παιδιά (Τι θα μπορούσες να κάνεις; Τι άλλο; Είναι καλή ιδέα;) αντί της παροχής «συνταγών», η αγνόηση –κατά το δυνατόν- των αρνητικών συμπεριφορών των μαθητών με παράλληλη εστίαση και ενίσχυση των θετικών εκδηλώσεών τους και η αξιοποίηση του κρυφού προγράμματος ως πηγή ευκαιριών για τη μεταφορά και γενίκευση της διδασκόμενης γνώσης (Κουρμούση, 2013).

Ομάδα – στόχος

Την ομάδα στόχο του επιμορφωτικού προγράμματος αποτέλεσαν εβδομήντα πέντε (75) εκπαιδευτικοί δημόσιων και ιδιωτικών νηπιαγωγείων της 55^{ης} Περιφέρειας που δήλωσαν συμμετοχή στην ετήσια επιμόρφωση μετά την πρώτη εισαγωγική ημερίδα. Έγιναν αποδεκτές όλες οι δηλώσεις συμμετοχής και δεν τέθηκαν όροι και προϋποθέσεις επιλογής καθώς υπήρχε η δυνατότητα διαχωρισμού της ομάδας σε τρεις επιμέρους ομάδες, προκειμένου αφενός να υπηρετηθεί ο βιωματικός χαρακτήρας της επιμόρφωσης που δεν επιτρέπει τη συμμετοχή πέραν των 25 μελών, και αφετέρου, να εξυπηρετηθούν οι εκπαιδευτικοί σε θέματα αποστάσεων κατά τις συναντήσεις τους.

ΣΤΑΔΙΑ – ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

1. Εισαγωγική ημερίδα

Η εισαγωγική ημερίδα απευθύνονταν σε όλη την περιφέρεια και περιελάμβανε τρία μέρη:

- α. Αναγκαιότητα εφαρμογής προγραμμάτων Κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης στο Νηπιαγωγείο
- β. Παρουσίαση του Προγράμματος: «Βήματα για τη Ζωή»
- γ. Παιχνίδια ρόλων επί σκηνής. Οι εκπαιδευτικοί που εθελοντικά συμμετείχαν «έπαιζαν» σε ρόλο ηθοποιών σενάρια παρμένα από την καθημερινή σχολική ζωή με στόχο την ανάδειξη και τη συζήτηση των ζητημάτων της 1. Προαγωγής της φιλίας και ανάπτυξης δεξιοτήτων ένταξης και αποδοχής 2. Διαχείρισης του πειράγματος και θέσπισης κανόνων.

2. Βιωματικά Σεμινάρια

Τα βιωματικά σεμινάρια ήταν διήμερα, διάρκειας 12 ωρών και πραγματοποιήθηκαν σε τρία Σαββατοκύριακα του σχολικού έτους. Περιελάμβαναν συζητήσεις, αναλύσεις, μελέτες περίπτωσης και παιχνίδια ρόλων βασισμένα σε σενάρια με διαπροσωπικά προβλήματα της τάξης, της σχολικής ζωής αλλά και της γενικότερης κοινωνικής ζωής των μαθητών.

Θεματικές ενότητες πρώτου βιωματικού σεμιναρίου

- α) Εύρεση θέσης στον κύκλο
- β) Συγκέντρωση προσοχής και Διαχείριση των περισπασμών
- γ) Θέσπιση και τήρηση των κανόνων της τάξης

Θεματικές ενότητες δεύτερου βιωματικού σεμιναρίου

- α) Διαχείριση συναισθημάτων
 - α1. Εισαγωγή - Συζήτηση για τα συναισθήματα - Βήματα σχεδιασμού διδασκαλιών συναισθηματικής αγωγής
 - α2. Επεξεργασία συναισθημάτων (θυμός, φόβος, ζήλια, αδικία)
 - β) Ανάπτυξη Ενσυναίσθησης - Ενεργητική ακρόαση- Δεξιότητες Συμβουλευτικής

Θεματικές ενότητες τρίτου βιωματικού σεμιναρίου

- α) Επίλυση Προβλημάτων
 - β) Ικανότητα Άρνησης
 - γ) Ικανότητα Διαχείρισης του πειράγματος

3. Ενδιάμεσες ανατροφοδοτικές συναντήσεις

Οι ενδιάμεσες ανατροφοδοτικές συναντήσεις πραγματοποιήθηκαν σε μικρότερες ομάδες και είχαν σκοπό τον αναστοχασμό και την ανατροφοδότηση. Αποτελούσαν σταθμούς ενδιάμεσης αξιολόγησης της διδακτικής παρέμβασης και των αλλαγών που παρατηρούσαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις τους. Παράλληλα λειτουργούσαν ανατροφοδοτικά τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για την

επιμορφωτική ομάδα. Μεταξύ των βιωματικών σεμιναρίων πραγματοποιήθηκαν τρεις ανατροφοδοτικές συναντήσεις σε κάθε ομάδα.

4. Δημιουργία ηλεκτρονικής ομάδας για την εξ αποστάσεως υποστήριξη και επιμόρφωση.

Η ηλεκτρονική δικτύωση και η δημιουργία κοινότητας μάθησης (Μπαγάκης 2002, Day 2003, Elliot 2005) ενίσχυσε την αλληλεπίδραση και την ανατροφοδότηση μεταξύ των εκπαιδευτικών αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών και επιμορφωτών (Κατσαρού, Δεδούλη 2008). Η εξ αποστάσεως επικοινωνία και επιμόρφωση έδωσε τη δυνατότητα σε κάθε εκπαιδευτικό αξιοποιώντας το χρόνο με τον δικό του ρυθμό, να ανταλλάξει ιδέες, προτάσεις, ερωτήματα και καλές διδακτικές πρακτικές.

5. Ημερίδα λήξης

Η ημερίδα που υλοποιήθηκε με την λήξη και ολοκλήρωση του προγράμματος απευθύνθηκε σε όλη την περιφέρεια. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην επιμόρφωση παρουσίασαν εργασίες από την ετήσια εφαρμογή του προγράμματος στα νηπιαγωγεία τους καθώς και τα αποτελέσματα ερευνών τους που πραγματοποίησαν με μαθητές και γονείς. Με τις εργασίες τους ανέδειξαν τις αλλαγές που προέκυψαν στη διδακτική τους πρακτική, καθώς και τις θετικές επιδράσεις που είχε η εφαρμογή του προγράμματος στους μαθητές, στους γονείς, στη συνεργασία με συναδέλφους και στο γενικότερο κλίμα του σχολείου. Στην ημερίδα συμμετείχαν και γονείς που μετέφεραν την εμπειρία της συμμετοχής τους και την βελτίωση των συμπεριφορών των παιδιών τους στο οικογενειακό και ευρύτερο περιβάλλον.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Για την αξιολόγηση της επιμορφωτικής παρέμβασης αξιοποιήθηκε με τις ανάλογες τροποποιήσεις, ο Οδηγός Ρυθμιστικής Αυτοαξιολόγησης ο οποίος εκπονήθηκε από ερευνητές του Κέντρου (CRESAS) και του Εθνικού Ιδρύματος Παιδαγωγικών Ερευνών (INRP) της Γαλλίας. Στην Ελλάδα η αποτελεσματικότητα και η δυνατότητα αξιοποίησης της μεθόδου ερευνήθηκε μέσα από το πρόγραμμα συνεχούς επιμόρφωσης-δράσης «Synergie» (Αναγνωστοπούλου & Παπαπροκοπίου στο ΕΑΔΑΠ, 2003: 80).

Η συμπλήρωση των εντύπων καταγραφής σε κάθε ανατροφοδοτική συνάντηση, αποτέλεσε το βασικό εργαλείο για την αξιολόγηση της επιμορφωτικής διαδικασίας. Τα έντυπα ήταν σχεδιασμένα έτσι ώστε να αποτυπώνονται εξελικτικά οι προσδοκίες από την επιμόρφωση, τα εμπόδια και οι αντιστάσεις, τα συναισθήματα που δημιουργούνταν, τα προβλήματα και οι δυσκολίες που συναντούσαν, οι αλλαγές που παρατηρούσαν στα παιδιά και στους γονείς, καθώς και οι αλλαγές που παρατηρούσαν στην καθημερινή διδακτική τους πρακτική (ΕΑΔΑΠ, 2003· Σαλαγιάννη, 2009). Το έντυπο συμπλήρωνε ατομικά ο κάθε εκπαιδευτικός και στη συνέχεια ακολουθούσε επικοινωνία και ανταλλαγή των καταγραφών σε ομαδικό επίπεδο έξι έως οκτώ ατόμων. Η κάθε ομάδα αφού κατέληγε σε κάποιες κοινές διαπιστώσεις συμπλήρωνε το ομαδικό έντυπο καταγραφής.

Επιπλέον ποιοτικά δεδομένα συλλέγονταν από την παρατήρηση και την καταγραφή της εφαρμογής του προγράμματος στις τάξεις, από την ανάρτηση σχολίων και ερωτημάτων στην ηλεκτρονική ομάδα, αλλά και από το περιεχόμενο των εργασιών που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο της εφαρμογής του προγράμματος και παρουσιάστηκαν στην τελική ημερίδα.

Η αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε σε τρία στάδια, όσες δηλαδή και οι ενδιάμεσες ανατροφοδοτικές συναντήσεις. Στην τελική συνάντηση που είχε και ρόλο ετήσιου απολογισμού, οι εκπαιδευτικοί έδωσαν απαντήσεις σε ερωτήματα που αφορούσαν στη σύνδεση των αρχικών στόχων του επιμορφωτικού προγράμματος με το τελικό αποτέλεσμα και στον εντοπισμό προτάσεων και προτεινόμενων αλλαγών που θα μπορούσαν να υλοποιηθούν στην επόμενη χρονιά τόσο σε διδακτικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο συνεργασιών.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Με την ολοκλήρωση της ετήσιας επιμορφωτικής παρέμβασης μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν βελτίωσαν τις ικανότητές τους:

- Σχεδιασμού μαθημάτων διδασκαλίας κοινωνικής- συναισθηματικής μάθησης
- Σύνδεσης του περιεχόμενου των μαθημάτων με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος καθώς και με το κρυφό πρόγραμμα
- Σύνδεσης και αξιοποίησης της θεωρίας στην καθημερινή διδακτική τους πρακτική
- Διατύπωσης ανοικτού τύπου ερωτήσεων και καθοδήγησης των παιδιών στην ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης
- Εμφύχωσης των παιδιών στις διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων
- Συνεργασίας και συστηματικής εμπλοκής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία
- Συνεργασίας με συναδέλφους συμμετέχοντας σε επιμορφωτικά δίκτυα
- Αναθεώρησης της προσωπικής τους εκπαιδευτικής θεωρίας μέσω της συμμετοχής τους σε διαδικασίες αναστοχασμού
- Προβολής του έργου τους στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα.

ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ

Η επιστημονική βιβλιογραφία δείχνει πως ανάλογες επιμορφωτικές παρεμβάσεις που επιδιώκουν να εισαγάγουν νέες διδακτικές προσεγγίσεις και να αναπτύξουν στάσεις και επαγγελματικές δεξιότητες θα πρέπει να έχουν μεγάλη διάρκεια και να εξασφαλίζουν ένα πλαίσιο αλληλοτροφοδότησης, παρακολούθησης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, αλλά και με τους επιμορφωτές. Προς αυτή την κατεύθυνση ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου είναι κομβικός και δεν επιτρέπει μονοδιάστατες προσεγγίσεις καθώς οι ανάγκες των εκπαιδευτικών αλλά και των σχολικών μονάδων είναι πολύπλευρες. Η πλαίσιωση των εκπαιδευτικών με την αξιοποίηση αρχών ενδοσχολικής επιμόρφωσης και έρευνας δράσης δημιουργεί προϋποθέσεις συνέχειας και σύνδεσης των εκπαιδευτικών αναγκών με τα επιμορφωτικά προγράμματα που εφαρμόζονται σε μια περιφέρεια. Παράλληλα, η ερευνητική στάση που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί για το παιδαγωγικό και διδακτικό τους έργο, προωθεί την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη και βελτιώνει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. Άλλωστε η βελτίωση των εκπαιδευτικών και η βελτίωση των σχολικών μονάδων βρίσκονται σε μια αμφίδρομη σχέση καθώς τα δυο αυτά πεδία είναι άρρηκτα συνδεδεμένα μεταξύ τους και δεν μπορεί κανείς εύκολα να διαχωρίσει τα αποτελέσματά τους (Fullan 1991:331). Επιπλέον, η οργάνωση ενδοσχολικών προγραμμάτων μπορεί να συμβάλλει σε μια αποτελεσματικότερη λειτουργία του επιμορφωτικού ρόλου του Σχολικού Συμβούλου και να δημιουργήσει προϋποθέσεις αντικατάστασης της αποσπασματικής εποπτείας και επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς και τις σχολικές μονάδες (Παπαπροκοπίου, 2005:194· Σαλαγιάννη, 2009).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αντωνίου, Α. (2011). Η Ενδοσχολική Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών και ο Θεσμός του Σχολικού Συμβούλου. Θεσσαλονίκη: Μεταπτυχιακό Δίπλωμα στη Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Altricher, H. (1993). *Teachers investigate their work: An introduction to methods of action research*. New York: Routledge.

Altrichter, H, Posch, P, Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αναγνωστοπούλου, Ε. & Παπαπροκοπίου, Ν. (2003). Τα μεθοδολογικά εργαλεία στο ΕΑΔΑΠ, *Προς μια συνεργατική και συμμετοχική επιμόρφωση στην προσχολική αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Antoniou, A., Polychroni, F. & Vlachakis, A. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21: 682-690.

- Βαλμάς, Θ., Γεωργιάδου, Α., Πήλιουρας, Π., Σαλαγιάννη, Μ., Σαλίγος, Μ. & Σκιά, Κ. (2011). *Πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης. Οδηγός επιμορφούμενου*. Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.
- Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Θ. (1999). Εκπαίδευση Ενηλίκων, τόμος Γ: *Σχεδιασμός Οργάνωση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Commission of the European Communities (2007). *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Improving the Quality of Teacher Education*. Brussels.
- Darling-Hammond, L. (1998). Teacher learning that supports student learning. *Educational Leadership*, 55(5), 6-11.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω –Δαρδανός.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη Ε. (2007). *Οδηγός Νηπιαγωγού*, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Ε.Α.Δ.Α.Π. (Επιμ.) (2003). *Προς μια συνεργατική και συμμετοχική επιμόρφωση στην προσχολική αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Elliot, J. (2005). *Ο εκπαιδευτικός ως μέλος μιας Δικτυωμένης Κοινότητας Μάθησης στο Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Fullan, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- Fullan, M. G.& Miles, M.B.(1992). Getting reform right: what works and what doesn't. *Phi Delta Kappan*, 73, 745-752.
- Hargreaves, A. & Fullan M. (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Μτφρ. Π.Χατζηπαντελή, Αθήνα: Πατάκη.
- Carr, W. & Kemmis, S. (2002). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία*. Αθήνα: Κώδικας
- Κάντας, Α. (2001). *Οι παράγοντες Άγχους και η Επαγγελματική Εξουθένωση στους Εκπαιδευτικούς* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Π.Ι.
- Κουρμούση, Ν. & Κούτρας, Β.(2011). *Βήματα για τη Ζωή*. Αθήνα: Παπαζήσης
- Κουρμούση, Ν. (2012). *Εκπαίδευση σε Ατομικές και Κοινωνικές Δεξιότητες στο πλαίσιο της Αγωγής Υγείας στο Νηπιαγωγείο*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Κουρμούση, Ν. (2013). *Βήματα για τη Ζωή*, Αθήνα: Σοκόλη- Κουλεδάκη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη Διδακτική Πράξη, Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα: Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2000). *Σχολείο: Διδασκαλία και Αξιολόγηση (τ.Α')*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Mc Niff, J. (1999). *Action Research: Principles and Practices*. London: Routledge.

- Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) (2002). *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής* (σ.15-18). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ξωχέλλης, Π. & Παπαναούμ Ζ. (2000). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ/ΕΠΕΑΕΚ, Ενέργεια 1.3.α (2), Υπόέργο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, υλοποίηση της πράξης: «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) - Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη», Μέρος 1ο, Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, Μέρος 2ο, Μαθησιακές περιοχές, Μέρος 3ο, Οδηγός Εκπαιδευτικού.
- Παπαπροκοπίου, Ν. (2005). Ενδοσχολική επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ., Μπαγάκης (Επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rogers, A. (1999). *Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαλαγιάννη, Μ. (2009). Η συμβολή της ενδοσχολικής επιμόρφωσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. *European Regional Meeting and Conference O.M.E.P. TYPE: CD-ROM* σ.522-536. (Αναρτημένο στο www.omep.gr/synedria.htm Πρακτικά).
- Schon, D.(1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.
- Τριλιανός, Α.(2003). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας. Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Ατραπός-Περιβολάκι.
- Τριλιανός, Α. (2004). *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας. Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη*. Τόμος Α' και Β', 3η έκδοση. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Στοιχεία επικοινωνίας

Μαρία Σαλαγιάννη, msalagianni@yahoo.gr