



ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

«Συνεργασία και Επαγγελματική Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών
στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η Συνεργατική Έρευνα -
Δράση ως εργαλείο επαγγελματικής μάθησης»

Δήμητρα Γ. Μπάρδα

(Α.Μ.: ΣΑΣ 101)

Επιβλέπων καθηγητής: Μανώλης Κουτούζης

ΒΟΛΟΣ
ΙΟΥΛΙΟΣ, 2026

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Η Δήμητρα Μπάρδα γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Συνεργασία και Επαγγελματική Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η Συνεργατική Έρευνα - Δράση ως εργαλείο επαγγελματικής μάθησης», αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η Δηλούσα

Δήμητρα Μπάρδα

Στα παιδιά μου,

Φίλιππο, Μελίνα, Γαβριήλ

Στον σύζυγό μου,

Αχιλλέα

Στους γονείς μου,

Γαβριήλ και Αναστασία

Ευχαριστίες

Η ολοκλήρωση της παρούσας διδακτορικής διατριβής αποτελεί την κορύφωση μιας πολυετούς και απαιτητικής διαδρομής, η οποία, όπως και η **Συνεργατική Έρευνα-Δράση** που περιγράφεται στις σελίδες της, δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί χωρίς τη σύμπραξη, τη στήριξη και την έμπνευση πολλών ανθρώπων.

Αρχικά, εκφράζω τη βαθύτατη ευγνωμοσύνη μου στον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. **Μανώλη Κουτούζη**. Η επιστημονική του καθοδήγηση, η υπομονή και η αμέριστη εμπιστοσύνη που μου έδειξε αποτέλεσαν για μένα έναν σταθερό φάρο. Τον ευχαριστώ που μου έδωσε τον χώρο να αναζητήσω τη δική μου ερευνητική φωνή και που με το παράδειγμά του με δίδαξε τι σημαίνει αυθεντικός ακαδημαϊκός επαγγελματισμός.

Ευχαριστώ θερμά τα μέλη της **Συμβουλευτικής και της Εξεταστικής Επιτροπής**. Οι παρατηρήσεις τους, η κριτική τους σκέψη και οι καίριες υποδείξεις τους υπήρξαν καθοριστικές για την ποιοτική αναβάθμιση αυτής της εργασίας, προσδίδοντάς της το απαραίτητο επιστημονικό βάθος.

Ένα ξεχωριστό και μεγάλο «ευχαριστώ» ανήκει στους **εκπαιδευτικούς** των δύο δημοτικών σχολείων της Μαγνησίας που συμμετείχαν στην έρευνα. Ιδιαίτερα στους εκπαιδευτικούς της «ομάδας δράσης», που δέχτηκαν να γίνουν συν-ερευνητές σε αυτό το εγχείρημα. Τους ευχαριστώ για τη γενναιότητα να «ανοίξουν» τις τάξεις τους, για την ειλικρίνεια με την οποία κατέγραψαν τους αναστοχασμούς τους στα ημερολόγιά τους και για τη δέσμευσή τους στη συγκρότηση της δικής μας **Κοινότητας Πρακτικής**. Οι συναντήσεις μας στην ολομέλεια, οι διαφωνίες, τα γέλια και ο κοινός μας προβληματισμός για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου ήταν η «ζωντανή καρδιά» αυτής της διατριβής.

Σε προσωπικό επίπεδο, η διατριβή αυτή είναι αφιερωμένη στους ανθρώπους που αποτελούν το στήριγμα και την έμπνευσή μου:

- Στους γονείς μου, **Γαβριήλ και Αναστασία**, οφείλω το «ευ ζην». Σας ευχαριστώ για τις αξίες που μου εμφυσήσατε, για την πίστη στις δυνάμεις μου και για την αδιάκοπη αγάπη σας, που αποτελεί το θεμέλιο κάθε μου επιτυχίας. Στη μητέρα μου ένα ακόμα ευχαριστώ που ανέλαβε το βάρος της καθημερινότητας για να μπορέσω εγώ να κυνηγήσω αυτό το όνειρο.
- Στον σύζυγό μου, **Αχιλλέα**, για την αστείρευτη υπομονή και τη στήριξη που μου προσέφερε σε κάθε στάδιο αυτής της πορείας. Σε ευχαριστώ που στάθηκες δίπλα μου τις ατελείωτες ώρες της μελέτης και της συγγραφής και που με ενθάρρυνες στις στιγμές της αμφιβολίας.

- Στα παιδιά μου, **Φίλιππο, Μελίνα και Γαβριήλ**, που αποτελούν το νόημα της ζωής μου. Σας ευχαριστώ για τη χαρά που μου δίνετε και σας ζητώ συγγνώμη για τον χρόνο που σας «έκλεψα». Ελπίζω το παράδειγμα της προσπάθειας αυτής να σας συνοδεύει πάντα και να σας θυμίζει πως, με επιμονή και αγάπη, μπορείτε πραγματικά... **«να πετάξετε»**

Δήμητρα Γ. Μπάρδα

Συντομογραφίες/ Αρτικόλεξα

AERA	American Educational Research Association
CAR	Collaborative Action Research
CARN	Collaborative Action Research Network
CoP	Community of Practice
CPD	Continuing Professional Development
et al.	Et alia (which means and others)
NLCs	Networked Learning Communities
OECD	Organization for Economic Co- operation and Development
PC	Professional Communities
PISA	Programme for International Student Assessment
PLS	Professional Learning Communities
TALIS	Teaching And Learning International Survey
TPC	Teacher Professional Communities
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
AAA	American Anthropological Association
ΑΠ	Αναλυτικό Πρόγραμμα
Αποφ.	Απόφαση
Αρ.	Αριθμός
ΑΣΠΑΙΤΕ	Ανώτατη Σχολή Καθηγητών Τεχνολογικής Εκπαίδευσης
βλ.	Βλέπε
Ε.Ε.Π.Ε.Κ.	Επιστημονική Ένωση για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας
ΕΑΠ	Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
ΕΔ	Έρευνα Δράση
εικ.	Εικόνα
ΕΙΝ	Εθνικό Ίδρυμα Νεολαίας
ΕΚΔΔΑ	Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης
ΗΠΑ	Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής
Ι.Π.	Ινστιτούτο Πολιτικής
ΙΔΕΚΕ	Ινστιτούτο Διαρκούς Επιμόρφωσης και Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών

ΙΕΠ	Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
ΙΝ.ΕΠ.	Ινστιτούτο Επιμόρφωσης
κ.α.	και άλλα
κτλ	Και τα λοιπά
Μ. Βρετανία	Μεγάλη Βρετανία
Μ.Μ.Ε.	Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης
Ν.	Νόμος/ Νομός
ΝΠΣ	Νέα Προγράμματα Σπουδών
Ο.ΕΠ.Ε.Κ.	Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών
ο.π.	όπως παραπάνω
ΟΟΣΑ	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
οπ.αν.	όπως αναφέρεται
Π.Δ.	Προεδρικό Διάταγμα
Π.Ε.Κ.	Περιφερειακά Κέντρα Επιμόρφωσης
Π.Ι.	Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
π.χ.	Παραδείγματος χάριν
ΠΕΚΕΣ	Περιφερειακά Κέντρα Επιμόρφωσης
σ.	Σελίδα/σελίδες
ΣΕΔ	Συνεργατική Έρευνα- Δράση
ΣΕΛΔΕ	Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης
ΤΠΕ	Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών
Υ.ΠΑΙ.Θ.	Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων
Υ.ΠΑΙ.Θ.Α.	Υπουργείο Παιδείας Θρησκευμάτων και Αθλητισμού
ΥΠ.Ε.Π.Θ.	Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
ΦΕΚ	Φύλλο Εφημερίδας Κυβερνήσεως

Κατάλογος Πινάκων

Κεφάλαιο 2ο

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Τα οφέλη που αποκομίζουν από την καθοδήγηση καθοδηγούμενος και μέντορας

Κεφάλαιο 3ο

ΠΙΝΑΚΑΣ 2: Απαρίθμηση των χαρακτηριστικών της Συνεργατικής Έρευνας – Δράσης (Πηγή: Bryant, 1995, s. 10-12)

Κεφάλαιο 4ο

ΠΙΝΑΚΑΣ 3: Γραφή και Παραγωγή Γραπτού Λόγου Α' - Β' Δημοτικού (ΦΕΚ 303/13-3-2003

ΠΙΝΑΚΑΣ 4: Γραφή και Παραγωγή Γραπτού Λόγου Γ'-Δ' Δημοτικού (ΦΕΚ 303/13-3-2003

ΠΙΝΑΚΑΣ 5: Γραφή και Παραγωγή Γραπτού Λόγου Ε'-Στ' Δημοτικού (ΦΕΚ 303/13-3-2003

ΠΙΝΑΚΑΣ 6: Τα τρία στάδια συγγραφής (Derewianka, 1990) που προτείνονται από τη βιβλιογραφία και λήφθηκαν υπόψη για τον σχεδιασμό του παρόντος Προγράμματος Σπουδών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 7: Πίνακας 7: Αναλυτική απεικόνιση του προγράμματος σπουδών για τις τάξεις Β', Γ', Ε' και Στ' (σ. 31- 112).

Κεφάλαιο 5ο

ΠΙΝΑΚΑΣ 8: Ερωτήσεις που λειτουργούν ως εργαλείο αναστοχαστικής σκέψης

ΠΙΝΑΚΑΣ 9: Συσχετισμός αναστοχαστικής σκέψης με τη μορφή αναστοχασμού (Πηγή: Smith & Hatton, 1993, σ. 45)

Κεφάλαιο 6ο

ΠΙΝΑΚΑΣ 10: Το σχέδιο δράσης των εκπαιδευτικών της ΣΕΔ για τη διδασκαλία της αλληλογραφίας στους/-τις μαθητές/-τριές τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ 11: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τον Αποτελεσματικό Εκπαιδευτικό και την Επαγγελματική Εξέλιξη πριν και μετά τη ΣΕΔ.

ΠΙΝΑΚΑΣ 12: Παράγοντες που διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν την ανάπτυξη συνεργασίας

Κεφάλαιο 7ο

ΠΙΝΑΚΑΣ 13: Η διαδικασία και τα αποτελέσματα της ΣΕΔ ως ένας νοητικός χάρτης.

ΠΙΝΑΚΑΣ 14: Κωδικοποιημένα αποτελέσματα της ΣΕΔ με βάση τους ερευνητικούς άξονες και τα ερευνητικά ερωτήματα

Κατάλογος Γραφημάτων

Κεφάλαιο 1^ο

ΓΡΑΦΗΜΑ 1: Οι τρεις διαστάσεις των Κοινοτήτων Πρακτικής (CoP)

Κεφάλαιο 5^ο

ΓΡΑΦΗΜΑ 2: Ο αναστοχαστικός κύκλος του Gibbs (1988, σ. 49-50)

Κεφάλαιο 6^ο

ΓΡΑΦΗΜΑ 3: Παρεμβάσεις για τη διδασκαλία της Παραγωγής Γραπτού Λόγου πέρα από το σχολικό εγχειρίδιο

ΓΡΑΦΗΜΑ 4: Διδακτικές Πρακτικές που αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς των δύο σχολείων

ΓΡΑΦΗΜΑ 5: Τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού

ΓΡΑΦΗΜΑ 6: Επιπλέον παρεμβάσεις στη διδασκαλία Παραγωγής Γραπτού Λόγου (μετά τη ΣΕΔ)

ΓΡΑΦΗΜΑ 7: Διδακτικές Πρακτικές που αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς και των δύο σχολείων μετά τη ΣΕΔ

ΓΡΑΦΗΜΑ 8: Τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού (μετά τη ΣΕΔ)

Κατάλογος Εικόνων

Κεφάλαιο 3ο

ΕΙΚΟΝΑ 1: Μία βασική μορφή της κυκλικής διαδικασίας της έρευνας - δράσης

ΕΙΚΟΝΑ 2: Το σπειροειδές μοντέλο έρευνας - δράσης του Lewin (1946)

ΕΙΚΟΝΑ 3: Ο κύκλος της έρευνας - δράσης (kemmis & McTaggart, 1990)

ΕΙΚΟΝΑ 4: Αναμορφωμένη έκδοση του μοντέλου της έρευνας - δράσης του Lewin (Elliot, 1991, σ. 71)

ΕΙΚΟΝΑ 5: Η γενεσιουργή μετασχηματιστική- εξελικτική διαδικασία της έρευνας - δράσης (Mcniff, 2013, σ.66)

ΕΙΚΟΝΑ 6: Η κυκλική διαδικασία του Zuber- Skeritt (2001)

Κεφάλαιο 5ο

ΕΙΚΟΝΑ 7: Το σπειροειδές μοντέλο, οπτικοποίηση

ΕΙΚΟΝΑ 8: Οι ιδέες των συμμετεχόντων ενσωματώνονται σε κάθε στάδιο (σπείρα) της έρευνας - δράσης

ΕΙΚΟΝΑ 9: (Ανα)στοχασμός σε κάθε στάδιο της έρευνας - δράσης

ΕΙΚΟΝΑ 10: Η διαδικασία της Ανάλυσης (Πηγή: Miles & Huberman, 1984 στο Altrichter et al., 2001, σ. 180)

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	4
Συνοτομογραφίες/ Αρτικόλεξα	6
Κατάλογος Πινάκων	8
Κατάλογος Γραφημάτων	9
Κατάλογος Εικόνων	10
Περιεχόμενα	11
Περίληψη	17
Abstract	19
Εισαγωγή	21
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	26
1.1 Εννοιολογικές διασαφήσεις	28
1.1.1 <i>Ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας</i>	29
α) Το παραδοσιακό- τεχνοκρατικό μοντέλο επαγγελματισμού	36
β) Το ερμηνευτικό μοντέλο	37
γ) Το στοχαστικό- κριτικό μοντέλο	37
1.1.2 <i>Οι έννοιες «Ανάπτυξη» και «Εξέλιξη»</i>	39
1.1.3 <i>Η Επαγγελματική εξέλιξη ως «όλον»</i>	40
1.2 Η σημασία της επαγγελματικής εξέλιξης στην ταυτότητα του επαγγελματία εκπαιδευτικού	45
1.2.1 <i>Οι Φάσεις στην Επαγγελματική Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών</i>	49
1.2.2 <i>Η επαγγελματική μάθηση των Εκπαιδευτικών</i>	53
1.3 Η σημασία της εξέλιξης του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο	56
1.4 Δραστηριότητες Επαγγελματικής Εξέλιξης	61
1.4.1 <i>Η επιμόρφωση ως βασική δραστηριότητα επαγγελματικής εξέλιξης</i>	66
1.4.2 <i>Μη παραδοσιακές δραστηριότητες επαγγελματικής εξέλιξης</i>	69
α) Αυτό- στοχασμός (Self- reflection)	70
β) Προσωπική μελέτη και Χρήση του διαδικτύου	70
γ) Ανάλυση Δεδομένων	71
δ) Καθοδήγηση- Θεσμός του Μέντορα (mentoring)	71
ε) Επίσκεψη στην τάξη	72
στ) Ομάδες μελέτης	72
ζ) Συμμετοχή σε Δίκτυα- Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης	72
η) Έρευνα -Δράση	73
1.5 Σύγχρονες παραδοχές	74
	11

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	81
2.1 Η έννοια της «Συνεργασίας» στον χώρο της εκπαίδευσης	82
2.1.1 Αναλύοντας τον συνεργατικό επαγγελματισμό	92
2.1.2 Η Εργασιακή Νοοτροπία των Εκπαιδευτικών: Από τον Ατομισμό στη Συνεργασία	93
α) Ατομισμός (Individualism)	94
β) Διαμερισμός ή Κατακερματισμός (balkanization or fragmentation)	98
γ) Συνεργασία (Collaboration)	100
δ) Τεχνητή (Επινοημένη) Συναδελφικότητα (Contrived collegiality)	102
2.1.3 Τύποι Συνεργασίας Εκπαιδευτικών	103
α) Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης	104
β) Δικτυωμένες Κοινότητες Μάθησης (Networked Learning Communities- NLCs)	108
γ) Κοινότητες Πρακτικής (Community of Practice- CoP)	111
δ) Ομαδική Εργασία (Groups / Team Work)	113
2.1.4 Τα οφέλη και τα εμπόδια στη συνεργασία των εκπαιδευτικών	114
2.2 Συνεργατικές Πρακτικές στην Εκπαίδευση	119
2.2.1 (Ενδοσχολική) Επιμόρφωση (in- school training)	119
2.2.2 Παρατήρηση (peer- to peer observation)	121
2.2.3 Κριτικοί Φίλοι (Critical Friends)	123
2.2.4 Καθοδήγηση Εκπαιδευτικών (Mentoring)	126
2.2.5 Συνεργατική Έρευνα-Δράση (Collaborative Action Research - CAR)	131
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: Η ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ - ΔΡΑΣΗ	136
3.1 Η προέλευση και η ανάπτυξη της Έρευνας- Δράσης	137
3.2 Εννοιολογική προσέγγιση	141
3.3 Τα χαρακτηριστικά της Έρευνας - Δράσης	146
3.3.1 Πλεονεκτήματα Έρευνας - Δράσης	151
3.3.2 Προβληματισμοί σχετικά με την Έρευνα - Δράση	153
3.4 Οι διαστάσεις της Έρευνας - Δράσης	155
3.4.1 Θεωρητικός Προσανατολισμός	155
α) θετικό- τεχνοκρατικός προσανατολισμός	156
β) ερμηνευτικός προσανατολισμός	157
γ) κριτικός προσανατολισμός	158
3.4.2 Οι Σκοποί της Έρευνας - Δράσης	161
α) Προσωπικοί Σκοποί για Έρευνα - Δράσης	161
β) Επαγγελματικοί Σκοποί για Έρευνα - Δράση	162
γ) Πολιτικοί Σκοποί για Έρευνα - Δράσης	162
3.4.3 Τα είδη Αναστοχασμού της Έρευνας - Δράσης	163
α) Αυτοβιογραφικός αναστοχασμός (autobiographical reflection)	165
β) Συνεργατικός αναστοχασμός (collaborative reflection)	165
γ) Κοινοτικός αναστοχασμός (communal reflection)	165
3.5 Η σπειροειδής διαδρομή της Έρευνας - Δράσης	166
3.6 Είδη Εκπαιδευτικής Έρευνας - Δράσης	175

3.7 Συνεργατική Έρευνα - Δράση (Collaborative Action Research)	177
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΚΘΕΣΗΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ	183
4.1 Η προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας μέσα από τα Αναλυτικά Προγράμματα (1980- 2023)	184
4.2 Η «Έκθεση» μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα	187
4.2.1 Αναλυτικά Προγράμματα 1982- 1984	187
4.2.2 ΦΕΚ 303/13-3-2003 [Αρ. Αποφ. 21072 α/Γ2]	189
4.2.3 ΦΕΚ 684-9-2-2023 [Αρ. Αποφ. 13559/Δ1]	196
4.3 Η συνεργασία των εκπαιδευτικών ως βάση για συνεργατική προσαρμογή και αναπλαισίωση του Νέου Προγράμματος Σπουδών για τη διδασκαλία της Γλώσσας	205
4.4 Σύνθεση του θεωρητικού πλαισίου και σύνδεση με την παρούσα έρευνα	210
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	216
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	217
5.1 Η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση	218
5.2 Η Συνεργατική Έρευνα- Δράση ως εργαλείο	219
5.3 Θεωρητική θεμελίωση της Μεθοδολογίας	220
5.3.1 Κοινωνικός εποικοδομισμός	220
5.3.2 Κοινότητες Πρακτικής	221
5.3.3 Επαγγελματική μάθηση και συνεργασία	221
5.4 Σκοπός της έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα	222
5.5 Το Δείγμα της έρευνας	224
5.5.1 Χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και του ερευνητικού πεδίου	225
5.6 Ζητήματα Δεοντολογίας	226
5.7 Οι ρόλοι των συμμετεχόντων	229
5.7.1 Οι εκπαιδευτικοί- ερευνητές (teacher- researchers)	229
5.7.2 Ο ερευνητής - διευκολυντής (facilitator) της έρευνας - δράσης	231
5.8 Μοντέλο διενέργειας της ΣΕΔ	233
5.9 Διαδικασία Υλοποίησης	235
5.9.1 Προπαρασκευαστική φάση	235
5.9.2 Διαγνωστική διερεύνηση	236
5.9.3 Κύκλοι ΣΕΔ	237
5.9.4 Τελική Αποτίμηση	240
5.9.5 Ο ρόλος της ερευνητριας κατά τη διεξαγωγή της έρευνας	241
5.10 Μέσα Συλλογής Δεδομένων	241

5.10.1 Συνέντευξη	242
Η αξιοποίηση της Συνέντευξης στην παρούσα εργασία	245
5.10.2 Παρατήρηση	250
5.10.3 Ημερολόγιο αναστοχασμού	251
Η αξιοποίηση του Αναστοχαστικού Ημερολογίου στην παρούσα εργασία	254
5.11 Στρατηγική Ανάλυσης Δεδομένων	259
5.12 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία	264
5.12.1 Τριγωνοποίηση	264
5.12.2 Έλεγχος από τους/τις συμμετέχοντες/-χουσες	265
5.12.3 Αναστοχαστικότητα της ερευνήτριας	266
5.12.4 Ιχνηλασιμότητα της ερευνητικής διαδικασίας	266
5.13 Περιορισμοί της Έρευνας	266
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	269
6.1 Συνεντεύξεις	269
6.1.1 Πριν την έναρξη της έρευνας- δράσης	269
6.1.1.1 Θεματικός Άξονας: Η διδασκαλία του γραπτού λόγου ως αντανάκλαση του μοντέλου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών	269
6.1.1.2 Θεματικός Άξονας: Συνεργασία και Συνεργατικές Πρακτικές	275
6.1.1.3 Θεματικός Άξονας: Η επαγγελματική Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών	278
6.1.1.4 Θεματικός Άξονας: Δυσκολίες, Περιορισμοί και Δυνατότητες	280
6.1.2 Κατά την ολοκλήρωση της Έρευνας- Δράσης (Σύγκριση Σχολείων)	281
6.1.2.1 Θεματικός Άξονας: Η διδασκαλία του γραπτού λόγου ως αντανάκλαση του μοντέλου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών	281
6.1.2.2 Θεματικός Άξονας: Συνεργασία και Συνεργατικές Πρακτικές	286
6.1.2.3 Θεματικός Άξονας: Η επαγγελματική Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών	287
6.1.2.4 Θεματικός Άξονας: Δυσκολίες, Περιορισμοί και Δυνατότητες	290
6.2 Στάδια και πορεία της ΣΕΔ – Ημερολόγια Αναστοχασμού	293
Πρώτη Φάση (Συνάντηση 1η)	293
Δεύτερη Φάση (Συνάντηση 2η)	296
Τρίτη Φάση (Συνάντηση 3η)	302
Τέταρτη Φάση (Συνάντηση 4η)	307
Πέμπτη Φάση (Συνάντηση 5η)	317
Έκτη Φάση (Συνάντηση 6η)	320
Έβδομη Φάση (Συνάντηση 7η)	328
6.3 Το επιστέγασμα της Συνεργατικής Έρευνας- Δράσης	333
Περιγραφή της εμπειρίας	334
Ανάλυση Αποτελεσμάτων	340
Συζήτηση των Συμπερασμάτων	343
6.4 Συνέντευξη έναν χρόνο μετά τη ΣΕΔ	350
6.4.1 Η αξιοποίηση της Συνεργασίας και των Συνεργατικών Πρακτικών	351
6.4.2 Η Επαγγελματική Εξέλιξη μετά τη ΣΕΔ	355
6.4.3 Παράγοντες που διευκολύνουν ή δυσκολεύουν τη Συνεργασία	358

6.4.4 Αναστοχασμός και Προοπτική	360
6.5 Σύνοψη Κεφαλαίου	362
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο: ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ- ΣΥΖΗΤΗΣΗ	364
7.1 Η ημιδομημένη συνέντευξη	367
7.1.1 Αρχική Συνέντευξη	367
7.1.2 Τελική συνέντευξη	379
7.2 Τα ημερολόγια αναστοχασμού	386
7.2.1 Πρώτη Φάση	387
7.2.2 Δεύτερη Φάση	389
7.2.3 Τρίτη Φάση	392
7.2.4 Τέταρτη Φάση	394
7.2.5 Πέμπτη Φάση	396
7.2.6 Έκτη Φάση	398
7.2.7 Έβδομη Φάση	400
7.3 Η εστιασμένη συνέντευξη	401
7.4 Η νοοτροπία των Εκπαιδευτικών της ΣΕΔ έναν χρόνο μετά	411
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	418
8.1 Αξιοποίηση συνεργατικών πρακτικών και μοντέλα επαγγελματισμού (ερευνητικά ερωτήματα 1α & 1β)	419
8.1.2 Επιρροή στο μοντέλου επαγγελματισμού	421
8.2 Επίδραση της ΣΕΔ στην Επαγγελματική Εξέλιξη (ερευνητικά ερωτήματα 2α & 2β)	422
8.2.1 Επίδραση στην επαγγελματική εξέλιξη	423
8.2.2 Επίδραση των συνεργατικών πρακτικών στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών: ερμηνεία μέσα από το θεωρητικό πλαίσιο	424
8.3 Πτυχές των επαγγελματικών πρακτικών που επηρεάστηκαν (ερευνητικό ερώτημα 3)	426
8.4 Σύνοψη και Προτάσεις	427
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	430
ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ	511
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	512
1) ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΠΡΩΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	513
2) ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΠΡΩΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ - ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΥΓΚΡΙΣΗΣ	514
3) ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ - ΔΡΑΣΗ	515
4) ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ	518

5)	ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΤΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ	519
6)	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΕΛΙΚΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	520
7)	ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΕΛΙΚΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ – ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΥΓΚΡΙΣΗΣ	522
8)	...ΕΝΑΝ ΧΡΟΝΟ ΜΕΤΑ- ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕΔ	523

Περίληψη

Η παρούσα διδακτορική διατριβή διερευνά τη σχέση μεταξύ συνεργασίας και επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, μέσα από την εφαρμογή μίας Συνεργατικής Έρευνας- Δράσης. Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, που χαρακτηρίζεται από αυξημένη πολυπλοκότητα και διαρκείς μεταβολές, η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών αναγνωρίζεται ως βασικός παράγοντας βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης. Παράλληλα, η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών θεωρείται καθοριστική για την καλλιέργεια νοοτροπίας συλλογικής μάθησης και επαγγελματικής εξέλιξης. Βασικός σκοπός της μελέτης είναι να διερευνήσει πώς οι συνεργατικές πρακτικές επηρεάζουν την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, καθώς και η εξέταση αλλαγών στις αντιλήψεις και στις διδακτικές πρακτικές τους. Επιπλέον, επιδιώκεται ο εντοπισμός παραγόντων που διευκολύνουν ή παρεμποδίζουν την ανάπτυξη συνεργατικής νοοτροπίας στο σχολικό περιβάλλον. Η έρευνα υιοθετεί ποιοτική προσέγγιση και βασίζεται στη μεθοδολογία της Συνεργατικής Έρευνας- Δράσης. Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης συμμετείχαν ενεργά στον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση διδακτικών παρεμβάσεων, με έμφαση στη διδασκαλία της Παραγωγής Γραπτού Λόγου. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ημι-δομημένων και εστιασμένων συνεντεύξεων και αναστοχαστικών ημερολογίων και αναλύθηκαν με θεματική ανάλυση, ανάλυση περιεχομένου και συνομιλίας. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η συνεργασία συμβάλλει ουσιαστικά στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, ενισχύοντας τον αναστοχασμό, τη διδακτική αποτελεσματικότητα και την υιοθέτηση καινοτόμων πρακτικών. Ταυτόχρονα, η συμμετοχή στη Συνεργατική Έρευνα- Δράση ενισχύει την επαγγελματική αυτοπεποίθηση και τη συλλογική ευθύνη. Ωστόσο, εντοπίζονται παράγοντες που δυσχαιρένουν την ανάπτυξη συνεργατικής νοοτροπίας, όπως ο περιορισμός χρόνου, η έλλειψη θεσμικής υποστήριξης και οι εδραιωμένες αντιλήψεις ατομισμού. Συνολικά, η μελέτη αναδεικνύει τη σημασία της συνεργασίας ως βασικού μοχλού επαγγελματικής εξέλιξης και υπογραμμίζει τη δυναμική της Συνεργατικής Έρευνας- Δράσης ως αποτελεσματικού εργαλείου ενίσχυσης της επαγγελματικής μάθησης και μετασχηματισμού της εκπαιδευτικής πρακτικής. Τα ευρήματα της έρευνας

μπορούν να αξιοποιηθούν τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση πρακτικών που προάγουν τη συνεργασία και τη συνεχή επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Λέξεις- κλειδιά: επαγγελματική εξέλιξη εκπαιδευτικών, συνεργασία, συνεργατική έρευνα- δράση, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, επαγγελματική μάθηση

Abstract

This doctoral thesis explores the relationship between collaboration and professional development of teachers in Primary Education, through the implementation of a Collaborative Action Research. In the modern educational environment, characterized by increased complexity and continuous changes, the professional development of teachers is recognized as a key factor in improving the quality of education. At the same time, collaboration between teachers is considered crucial for cultivating a culture of collective learning and professional development. The main purpose of the study is to investigate how collaborative practices affect the professional development of teachers, as well as to examine changes in their perceptions and teaching practices. In addition, it seeks to identify factors that facilitate or hinder the development of a collaborative culture in the school environment. The research adopts a qualitative approach and is based on the methodology of Collaborative Action Research. Primary Education Teachers actively participated in the design, implementation and evaluation of teaching interventions, with an emphasis on the teaching of Written Language Production. Data were collected through semi-structured and focused interviews and reflective diaries and analyzed with thematic, content and conversation analysis. The findings show that collaboration contributes substantially to the professional development of teachers, enhancing reflection, teaching effectiveness and the adoption of innovative practices. At the same time, participation in Collaborative Action Research enhances professional self-confidence and collective responsibility. However, factors that hinder the development of a collaborative mindset are identified, such as time constraints, lack of institutional support and entrenched perceptions of individualism. Overall, the study highlights the importance of collaboration as a key driver of professional development and highlights the potential of Collaborative Action Research as an effective tool for enhancing professional learning and transforming educational practice. The findings of the research can be utilized both at the educational policy level and at the school level, contributing to the formation of practices that promote collaboration and the continuous professional development of teachers.

Keywords: teacher professional development, collaboration, collaborative action research, primary education, professional learning

Εισαγωγή

Οι σύγχρονες κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις έχουν επιφέρει σημαντικές μεταβολές στον χώρο της εκπαίδευσης, αναδεικνύοντας νέες προκλήσεις και απαιτήσεις για το σχολείο και τους/τις εκπαιδευτικούς. Η εκπαίδευση, ως βασικός μηχανισμός κοινωνικοποίησης, ανάπτυξης και εξέλιξης του ανθρώπινου δυναμικού και ενίσχυσης της κοινωνικής συνοχής, καλείται να ανταποκριθεί σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, το οποίο χαρακτηρίζεται από την παγκοσμιοποίηση, την πολυπολιτισμικότητα και την ταχεία παραγωγή γνώσης (Day, 2003).

Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού αναδιαμορφώνεται ουσιαστικά, καθώς δεν περιορίζεται πλέον στη μετάδοση γνώσεων, αλλά επεκτείνεται στη διαχείριση σύνθετων μαθησιακών καταστάσεων, στην υποστήριξη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και στη συμμετοχή σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας (OECD, 2005).

Η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται ως καθοριστικός παράγοντας για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, η επαγγελματική εξέλιξη συνιστά μία συνεχή και δυναμική διαδικασία, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί μετασχηματίζουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις τους μέσα από την εμπειρία, τον αναστοχασμό και τη συμμετοχή σε τυπικές και άτυπες μορφές μάθησης (Villegas- Reimers, 2003; Avalos, 2011). Η διαδικασία αυτή δεν αφορά μόνο την ατομική βελτίωση του/της εκπαιδευτικού, αλλά συνδέεται άμεσα με τη συλλογική ανάπτυξη της σχολικής μονάδας και τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Brederson & Johanson, 2000).

Η έννοια του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών αποτελεί αντικείμενο έντονου επιστημονικού διαλόγου, καθώς προσδιορίζεται κοινωνικά και επαναπροσδιορίζεται διαρκώς μέσα από την εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική (Hilferty, 2008). Η διδασκαλία, αν και συχνά χαρακτηρίζεται ως «ημι- επάγγελμα», διαθέτει βασικά χαρακτηριστικά επαγγελματικής δραστηριότητας, όπως η εξειδικευμένη γνώση, η ανάγκη συνεχούς επιμόρφωσης και η ύπαρξη

παιδαγωγικής αυτονομίας (Day, 2003; Goodwin, 2011). Ωστόσο, η επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών συνδέεται, πλέον, με τη συνεργασία και τη συλλογική λήψη αποφάσεων, απομακρυσμένη από παραδοσιακές αντιλήψεις ατομισμού (Hargreaves, 1994; Pearson & Moomaw, 2006).

Στο πλαίσιο αυτό, η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών αναδεικνύεται ως βασικός άξονας επαγγελματικής εξέλιξης και βελτίωσης της εκπαιδευτικής πρακτικής και γενικότερα των ίδιων των εκπαιδευτικών. Η μετάβαση από τον ατομισμό στη συνεργατική νοοτροπία αποτελεί κεντρική προϋπόθεση για τη δημιουργία αποτελεσματικών σχολείων, καθώς ενισχύει την ανταλλαγή γνώσεων, την ανάπτυξη κοινών πρακτικών και τη συλλογική επίλυση προβλημάτων (Hargreaves, 2000). Χαρακτηριστικά παραδείγματα συλλογικών μορφών μάθησης αποτελούν οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης και οι κοινότητες πρακτικής, οι οποίες προάγουν τη συνεχή επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Wenger, 1998; Vrasidaw & Glass, 2004).

Ιδιαίτερη σημασία στο πεδίο της επαγγελματικής εξέλιξης αποδίδεται στη μεθοδολογία της έρευνας- δράσης, η οποία συνιστά μία συμμετοχική και αναστοχαστική διαδικασία διερεύνησης της εκπαιδευτικής πρακτικής. Η έρευνα-δράση, όπως αρχικά διατυπώθηκε από τον Lewin (1946) κι εξελίχθηκε από μεταγενέστερους ερευνητές (Kemmiw & McTaggart, 1990; McNiff, 2013), επιτρέπει στους/-τις εκπαιδευτικούς να λειτουργούν ως ερευνητές/-τριες της δικής τους πρακτικής, ενισχύοντας τον αναστοχασμό και τη μετασχηματιστική μάθηση. η συνεργατική διάσταση της έρευνας- δράσης ενισχύει περαιτέρω τη συλλογική γνώση και την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών (Altrichter et al., 2001).

Η παρούσα διδακτορική διατριβή εστιάζει στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ συνεργασίας και επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μέσα από την εφαρμογή μίας συνεργατικής έρευνας- δράσης. Σκοπός της έρευνας είναι να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο οι συνεργατικές πρακτικές επηρεάζουν την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, καθώς και να εντοπίσει τους παράγοντες που διευκολύνουν ή παρεμποδίζουν την ανάπτυξη συνεργατικής

νοοτροπίας στο σχολικό περιβάλλον. Η έρευνα υιοθετεί ποιοτική προσέγγιση και βασίζεται στη μεθοδολογία της Συνεργατικής Έρευνας- Δράσης. Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης συμμετείχαν ενεργά στον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση διδακτικών παρεμβάσεων, με έμφαση στη διδασκαλία της Παραγωγής Γραπτού Λόγου. Τα δεδομένα αλλέχθηκαν μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων και αναστοχαστικών ημερολογίων και αναλύθηκαν με θεματική ανάλυση, ανάλυση περιεχομένου και συνομιλίας.

Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη, το θεωρητικό (αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια) και το ερευνητικό (αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια).

Στο πρώτο μέρος, το οποίο συγκροτεί το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης, αναπτύσσονται οι βασικές έννοιες και προσεγγίσεις που σχετίζονται με την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και τη συνεργασία στην εκπαίδευση. Ειδικότερα, στο πρώτο (1^ο) κεφάλαιο αναλύεται η έννοια της επαγγελματικής εξέλιξης, εξετάζονται οι θεωρητικές προσεγγίσεις και τα μοντέλα επαγγελματισμού, καθώς και οι μορφές και δραστηριότητες επαγγελματικής μάθησης (Cochran- Smith & Lytle, 1999; Villegaw- Reimers, 2003). Παράλληλα, αναδεικνύεται η σημασία της επαγγελματικής εξέλιξης για τη διαμόρφωση της ταυτότητας του/της εκπαιδευτικού και για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Στο δεύτερο (2^ο) κεφάλαιο διερευνάται η έννοια της συνεργασίας στον χώρο της εκπαίδευσης, με έμφαση στη μετάβαση από τον ατομισμό στη συλλογική δράση. Αναλύονται βασικές μορφές συνεργασίας, όπως οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, οι κοινότητες πρακτικής και τα δίκτυα μάθησης, καθώς και τα οφέλη και τα εμπόδια που σχετίζονται με την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών στα σχολεία (Wenger, 1998; Hargreaves, 2000).

Στο τρίτο (3^ο) κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας- δράσης, με ιδιαίτερη έμφαση στη συνεργατική της διάσταση. Εξετάζονται η ιστορική εξέλιξη, τα χαρακτηριστικά, οι στόχοι και τα στάδια της έρευνας- δράσης, καθώς και οι δυνατότητες που προσφέρει για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Kemmis & McTaggart, 1990; McNiff, 2013) και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής.

Το τέταρτο (4^ο) κεφάλαιο εστιάζει στη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, αναδεικνύοντας τη σύνδεση μεταξύ διδακτικών πρακτικών και εκπαιδευτικών πολιτικών. Παράλληλα, εξετάζεται ο ρόλος της συνεργασίας των εκπαιδευτικών στην αναμόρφωση και εφαρμογή των προγραμμάτων σπουδών.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας αφορά τη μεθοδολογία και τα αποτελέσματα της έρευνας. Συγκεκριμένα, στο πέμπτο (5^ο) κεφάλαιο παρουσιάζεται αναλυτικά ο σχεδιασμός της έρευνας- δράσης, τα ερευνητικά ερωτήματα, το δείγμα, τα εργαλεία συλλογής δεδομένων και οι διαδικασίες ανάλυσης (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη συμμετοχική φύση της έρευνας και στους ρόλους των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών.

Στο έκτο (6^ο) κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, μέσα από την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από συνεντεύξεις και αναστοχαστικά ημερολόγια. Αναδεικνύονται οι αλλαγές στις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών, καθώς και οι επιδράσεις της συνεργατικής έρευνας- δράσης στην επαγγελματική τους εξέλιξη.

Στο έβδομο (7^ο) κεφάλαιο επιχειρείται η ερμηνεία και συζήτηση των ευρημάτων σε συνάρτηση με το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης, ενώ αναλύονται οι παράγοντες που επηρεάζουν τη βιωσιμότητα και την αποτελεσματικότητα των συνεργατικών πρακτικών.

Τέλος, στο όγδοο (8^ο) κεφάλαιο διατυπώνονται τα βασικά συμπεράσματα της έρευνας, αναδεικνύονται οι παιδαγωγικές και επιστημονικές προεκτάσεις των ευρημάτων και προτείνονται κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα και εκπαιδευτική πρακτική.

Συνολικά, η παρούσα μελέτη φιλοδοξεί να συμβάλλει στον επιστημονικό διάλογο για τη σημασία της συνεργασίας στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, αναδεικνύοντας τη δυναμική της συνεργατικής έρευνας- δράσης ως εργαλείου μετασχηματισμού της εκπαιδευτικής πρακτικής και ενίσχυσης της ποιότητας της εκπαίδευσης.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο: ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Οι ραγδαίες εξελίξεις στον πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό και τεχνολογικό τομέα που λαμβάνουν χώρα τα τελευταία χρόνια, δεν μπορεί να μην επηρεάσουν και την εκπαίδευση, η οποία αποτελεί θεμελιώδες τμήμα της κοινωνίας. Οι εξελίξεις αυτές καθώς και τα ζητήματα που δημιουργούνται από αυτές απαιτούν μία συνεχή εγρήγορση από την εκπαίδευση κι έναν διαρκώς εξελισσόμενο ρόλο του εκπαιδευτικού σε σχέση με το παρελθόν.

Η εκπαίδευση αποτελεί κατεξοχήν παράγοντα διασφάλισης της κοινωνικής συνοχής καθώς επίσης και μέσο ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού. Στα θέματα που κυριαρχούν τα τελευταία χρόνια στην παγκόσμια συζήτηση για την εκπαίδευση συγκαταλέγεται, αναμφίβολα, και η επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Εφόσον ο ρόλος και η λειτουργία των σχολείων αλλάζουν, αυτό αναμένεται και από τους εκπαιδευτικούς (OECD, 2010, σ.49), οι οποίοι οφείλουν να προλαμβάνουν και να οδηγούν τις εξελίξεις και όχι απλώς να τις ακολουθούν (Παπασάββας, 2010).

Ο νέος αυτός ρόλος των εκπαιδευτικών έχει ως βασική προτεραιότητα τη συνεχή μάθηση και εξέλιξη τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο μέσα κι έξω από τον χώρο του σχολείου (Brederson & Johanson, 2000, σ. 386). Η ανάπτυξη αυτή δύναται να επηρεάσει ευνοϊκά ολόκληρη την εκπαιδευτική διαδικασία και τα αποτελέσματα αυτής, αφού όπως ήδη έχει επισημάνει ο OECD από το 1989, «οι εκπαιδευτικοί είναι η καρδιά της εκπαιδευτικής διαδικασίας».

Αλλά και κάποια χρόνια αργότερα ο OECD συνεχίζει να υποστηρίζει σε συνοπτική του έκθεση με τίτλο «Teachers Matters» (2005b, σ.3) ότι οι εκπαιδευτικοί τώρα αναλαμβάνουν ακόμη πιο διευρυμένους ρόλους και ευθύνες λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή (διαχείριση μαθησιακών διαδικασιών, αποτελεσματική ανταπόκριση στις μαθησιακές ανάγκες, ενσωμάτωση διαμορφωτικής αξιολόγησης, κ.λ.π.) και λειτουργώντας σε επίπεδο τάξης

(πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, αναλυτικά προγράμματα, ένταξη μαθητών με ειδικές ανάγκες, κ.α.), σε επίπεδο σχολείου (συνεργασία, προγραμματισμός, αξιολόγηση και σχεδιασμός βελτίωσης της σχολικής μονάδας, χρήση ΤΠΕ στη διδασκαλία, διοίκηση και διαμοιρασμός της ηγεσίας, κλπ.) και σε επίπεδο γονέων και τοπικής κοινωνίας (συμβουλευτική υποστήριξη γονέων, συνεργασία με τοπικούς φορείς και τον δήμο, κ.α.). Φαίνεται, επομένως, πως επιβεβαιώνεται η διαπίστωση του Guskey ότι «οι διαμορφωτές των μεταρρυθμίσεων αναγνωρίζουν όλο και περισσότερο ότι τα σχολεία δεν μπορούν να είναι καλύτερα από το σύνολο των διδασκόντων και των διοικούντων» (2002b, σ.381).

Όσο μεγαλύτερη σπουδαιότητα δίνεται στην εκπαίδευση συνολικά, είτε ως μέσο μετάδοσης του πολιτισμού, είτε ως μέσο εξασφάλισης της κοινωνικής συνοχής και δικαιοσύνης, είτε ως μέσο ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού- πράγμα ιδιαίτερα σημαντικό για τις σύγχρονες οικονομίες που βασίζονται στην τεχνολογία- τόσο μεγαλύτερη είναι και η προτεραιότητα που πρέπει να δίνεται στα θέματα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς που είναι υπεύθυνοι για την εκπαίδευση» (Day, 2003, σ. 21).

Μόνο οι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται σε συνεχή αναζήτηση της γνώσης μπορούν να εμπνεύσουν- μέσα από το παράδειγμά τους- τους μαθητές και άλλους συναδέλφους ώστε να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες για την εδραίωση μιας αποτελεσματικής σχολικής μονάδας. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διδάξουν σε ολοένα και πιο πολυπολιτισμικές τάξεις, να εστιάσουν περισσότερο στην ένταξη των μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους χρησιμοποιώντας αποτελεσματικότερα τις νέες τεχνολογίες, να συμμετέχουν περισσότερο τόσο στον προγραμματισμό της διδασκαλίας και της μάθησης όσο και στη διαμόρφωση στρατηγικής καθώς και για θέματα κατανομής αρμοδιοτήτων και εξουσιών μέσα στη σχολική μονάδα (Κουτούζης & Βερεβή, 2006, σ.7). Όλοι οι υπόλοιποι συντελεστές της εκπαίδευσης (υποδομή, πολιτικές, προγράμματα, διδακτικά μέσα, μέθοδοι, κτλ.) αδυνατούν, όσο και αν βελτιώνονται, να συμβάλλουν σημαντικά στην εκπαιδευτική αναβάθμιση, αν τα μέλη του διδακτικού προσωπικού δε διαθέτουν τις προϋποθέσεις που απαιτούνται για την επίτευξη του στόχου αυτού (Βερεβή, 2003). Εναλλακτικά θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε πως

η επιτυχής ανάπτυξη του σχολείου βασίζεται στην επιτυχή ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Brederson & Johanson, 2000, σ. 385).

Σε αυτό το πλαίσιο, η εξέλιξη και η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντική προϋπόθεση των αποτελεσματικών σχολείων¹. Ειδικότερα, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ως καθοριστικός παράγοντας ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, είναι μια διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί μετασχηματίζουν συνεχώς την πρακτική τους μέσα από την εμπειρία και τη συμμετοχή τους σε τυπικές και άτυπες δραστηριότητες εντός και εκτός σχολείου. Η επαγγελματική ανάπτυξη αποβλέπει στην ενίσχυση της σχέσης των εκπαιδευτικών με τη γνώση, την παιδαγωγική πρακτική και το κοινωνικό περιβάλλον.

Συνεπώς, η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης έχει ιδιαίτερη σημασία για τους εκπαιδευτικούς και συνδέεται με την πορεία της εκπαίδευσης προς ένα καλύτερο αύριο (Vrasidas & Glass, 2004, σ. 2-4). Πριν προχωρήσουμε, όμως, στην ανάλυση του παραπάνω ζητήματος, θεωρούμε απαραίτητο να διευκρινίσουμε τι ακριβώς εννοούμε με τον όρο: «επαγγελματική εξέλιξη ή ανάπτυξη των εκπαιδευτικών».

1.1 Εννοιολογικές διασαφήσεις

Η εννοιολογική προσέγγιση της επαγγελματικής εξέλιξης/ ανάπτυξης δεν αποτελεί εύκολο εγχείρημα, όπως φαίνεται και από την παγκόσμια βιβλιογραφία που εστιάζει στο συγκεκριμένο θέμα (Avalos, 2011, σ. 10). Σαν όρος άρχισε να αξιοποιείται αρκετά κατά τις τελευταίες δεκαετίες (Evans, 2002) χωρίς να εμφανίζεται πάντα με το ίδιο εννοιολογικό περιεχόμενο (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2009, σ. 35), όπως θα δούμε παρακάτω.

¹ Το ζήτημα του ορισμού του αποτελεσματικού σχολείου είναι αρκετά δύσκολο και οι απόψεις σχετικά με τον τελικό ορισμό διίστανται (Βαμβάκη, 2020). Ο όρος της αποτελεσματικότητας (effectiveness, efficacy) που συναντάται συχνά αντιπαραβάλλεται με εκείνον της αποδοτικότητας (efficiency)(ο.π.). Η σχολική αποτελεσματικότητα ασχολείται με την επίδραση σχολικών παραγόντων όπως είναι η διοίκηση και το κλίμα του σχολείου και η γνωστική και συναισθηματική επίδοση των μαθητών (Campbell, Kyriacides, Muijs & Robinson, 2004 στο: Κοντάκος, 2010).

Οποιαδήποτε προσπάθεια, ωστόσο, εννοιολογικής κατανόησης, οριοθέτησης και προσδιορισμού της φράσης «επαγγελματική ανάπτυξη/εξέλιξη» απαιτεί την ανάλυση καθενός από τους όρους από τους οποίους αποτελείται αφενός ξεχωριστά αφετέρου ως σύνολο:

1.1.1 Ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας

Ο όρος «επάγγελμα» (occupation) στη γενικότερη αντίληψη χαρακτηρίζει την κατά κλάδο ή αντικείμενο συνήθη ασκούμενη βιοποριστική ενασχόληση του κοινωνικού ανθρώπου. Σύμφωνα με την κοινωνιολογία αποτελεί έλλογη συμπεριφορά του κοινωνικού ανθρώπου, σταθερά προσαρμοσμένη στην εξεύρεση και εξασφάλιση πρόσφορων τρόπων αλλά και μέσων προς διαρκή ικανοποίηση των αναγκών του. Η έννοια του όρου φαίνεται να είναι αρκετά ασαφής, γι' αυτό ακόμα και σήμερα είναι δύσκολο να προσδιοριστεί εάν η διδασκαλία μπορεί να θεωρηθεί επάγγελμα. Επιπλέον, καίριο μειονέκτημα στην ελληνική γλώσσα είναι ότι διαθέτει μόνο μία λέξη για τον χαρακτηρισμό όλων των επαγγελμάτων με αποτέλεσμα να αδυνατεί να εκφράσει εννοιολογικές διακρίσεις ανάμεσα σε διαφορετικές κατηγορίες επαγγελμάτων (Φυτιλή, 2008, σ.17).

Ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο κινείται κάποιος, αυτές οι έννοιες μπορεί να έχουν πολλούς ορισμούς. Για παράδειγμα, στον κόσμο του αθλητισμού, οι επαγγελματίες διακρίνονται από τους ερασιτέχνες από το επίπεδο δεξιοτήτων τους. Ομοίως και στη μουσική. Στον επιχειρηματικό κόσμο, ο όρος «επαγγελματίας» είναι συνώνυμος με το «επιτυχημένος». Στον κλάδο της υγείας (γιατροί, φαρμακοποιοί, νοσηλευτές, κ.α.) υπάρχουν σαφώς καθορισμένοι ρόλοι, ευθύνες και όρια στις επαγγελματικές συμπεριφορές.

Στον τομέα της εκπαίδευσης, όμως, το να είναι κανείς εκπαιδευτικός σε τάξη δεν συνδέεται πάντα με την έννοια του επαγγελματισμού. Ο επαγγελματισμός του εκπαιδευτικού είναι ένας κοινωνικά κατασκευασμένος όρος που συνεχώς ορίζεται και επαναπροσδιορίζεται μέσω της θεωρίας της εκπαίδευσης, της πολιτικής και της πρακτικής (Hilferty, 2008, σ. 53). Ως όρος μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε περιγραφικά είτε ως ιδεολογική έννοια για να αλλάξει, να διαχειριστεί ή να ελέγξει τη φύση της εργασίας των εκπαιδευτικών (Lawn, 1996 στο Hilferty, 2008, σ. 53). Σε

κανένα άλλο επάγγελμα δεν υπάρχει παρόμοια φράση με το: «ο καθένας μπορεί να διδάξει». Για πολλά χρόνια, ακόμα και σήμερα, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί επικαλούνται από μέρους τους την άσκηση λειτουργήματος και όχι επαγγέλματος. Όπως υποστηρίζει ο Γκρίτζιος (2006, σ.155) «η επίκληση στην άσκηση λειτουργήματος αποτελεί παγίδα στην επιδίωξη του κλάδου για αναγνώριση του κύρους των δασκάλων, τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και την αύξηση των οικονομικών απολαβών».

Υπάρχει πλήθος βιβλιογραφικών αναφορών που εξηγεί τα χαρακτηριστικά ενός επαγγέλματος (π.χ. Elliott, 1972; Abbott, 1988) και που εμβαθύνουν στο θέμα του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών (Darling- Hammond & Goodwin, 1993; Shulman, 2004 στο Goodwin, 2011, σ. 44). Γενικά, επικρατεί μια ευρεία συναίνεση σχετικά με το τι συνιστά επάγγελμα και, κατά συνέπεια, τι συνιστά επαγγελματισμό στη διδασκαλία (Goodwin, 2011, σ. 44). Στοιχεία που προσδιορίζουν ένα επάγγελμα θεωρούνται τα εξής: α) είναι κοινωνικό έργο, β) προϋποθέτει ειδική βασική επαγγελματική εκπαίδευση, γ) προϋποθέτει έναν βαθμό αυτονομίας στην άσκηση του έργου, δ) στηρίζεται σε ένα σύνολο εσωτερικής γνώσης και ε) απαιτεί συνεχή ενημέρωση και επιμόρφωση (Ξωχέλλης, 1991, σ. 84-86; Μαυρογιώργος, 2003, σ. 356). Ο Strike (1990, σ. 91) μεταξύ των χαρακτηριστικών, αναγνωρίζει, ομοίως, μία εσωτερική βάση γνώσεων, μία μακρά και ουσιαστική εκπαίδευση που απαιτείται για την είσοδο στο επάγγελμα, έναν κώδικα δεοντολογίας, σημαντική επαγγελματική αυτονομία και ισχυρό προσανατολισμό προς την εξυπηρέτηση και την ευημερία των πελατών. Επίσης, για τους Darling- Hammond & Goodwin (1993) τα επαγγέλματα ορίζονται από ένα κωδικοποιημένο σώμα εξειδικευμένων, ειδικών γνώσεων και καλά διατυπωμένων πρακτικών, από μία πρωταρχική δέσμευση για την ευημερία του πελάτη και από αυστηρά πρότυπα που διέπουν την εκπαίδευση, την είσοδο και την άδεια άσκησης.

Τα πιο συνηθισμένα επαγγέλματα που θεωρείται ότι καλύπτουν όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά είναι αυτά που παρέχουν υπηρεσίες μέσω αμοιβής, όπως η ιατρική και η δικηγορία. Οι περισσότερες περιπτώσεις επαγγελματιών θα στερούνται κάποια από τα παραπάνω χαρακτηριστικά ή θα τα διαθέτουν σε μικρότερο βαθμό από αυτές τις παραδειγματικές περιπτώσεις (Strike, 1990, σ.91).

Οι αντιδράσεις όσον αφορά στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού παρατηρούνται στο κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι όντως κατάλληλα καταρτισμένοι ώστε να μπορούν να ανταπεξέρχονται στις εξελίξεις και να καθιστούν τη διδασκαλία τους αποτελεσματική. Οι αντιδράσεις αυτές δεν είναι νέες και αποτελούν επαναλαμβανόμενο θέμα σε ορισμένες κοινωνικές και εκπαιδευτικές συζητήσεις (Brock, 1998; Darling-Hammond, 2010). Από τα συμπεράσματα των εκπαιδευτικών αυτών συζητήσεων γίνεται αντιληπτό ότι τα εκπαιδευτικά πρότυπα (η προετοιμασία και η πιστοποίηση των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητά τους), πρέπει να αυξηθούν, ότι πρέπει να υπάρξουν βελτιώσεις στην ποιότητα της εκπαίδευσης και ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βελτιωθούν και να γίνουν πιο επαγγελματίες (Johnston, 2015, σ.301).

Όσο διάστημα ο εκπαιδευτικός παραμένει βασικός παράγοντας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όσο η κοινή γνώμη θα θεωρεί ότι η απόδοση του σχολικού συστήματος δεν είναι ανάλογη με το κόστος του, θα αναζητείται από τον επιστήμονα εκπαιδευτικό να λογοδοτεί (Φυτιλή, 2008, σ. 46). Είναι ειρωνικό, αναφέρει ο McDonald (1956 στο Goodwin, 2011, σ.44) να είναι στην πραγματικότητα η διδασκαλία η μητέρα όλων των επαγγελμάτων- ουσιαστικά θεμέλιο και αφετηρία για όλους τους επαγγελματίες- και παρόλα αυτά να συνεχίζει να θεωρείται ημι- επάγγελμα.

Επιπρόσθετα, τις τελευταίες δεκαετίες έχει διαμορφωθεί μία διαφορετική έννοια της αυτονομίας του εκπαιδευτικού τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, με αποτέλεσμα να επικρατούν αντιδράσεις και για την επαγγελματική αυτονομία του εκπαιδευτικού. Σε έρευνα που διενεργήθηκε από την ευρωπαϊκή μονάδα Eurydice το 2007, διατυπώνονται οι παρακάτω θέσεις για την αυτονομία των εκπαιδευτικών:

«Η αυτονομία των εκπαιδευτικών εξαρτάται από τον βαθμό στον οποίο λαμβάνουν αποφάσεις και δρουν ελεύθερα σε τρεις τομείς που έχουν βαρύνουσα σημασία για τη φύση της δουλειάς τους. Ο πρώτος τομέας αφορά στις αποφάσεις για το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, περιλαμβανομένων των υποχρεωτικών μαθημάτων και των

μαθημάτων επιλογής. Ο δεύτερος τομέας σχετίζεται με τις μεθόδους διδασκαλίας και πιο συγκεκριμένα την επιλογή μεθόδων, των σχολικών συγγραμμάτων και τη βάση στην οποία ομαδοποιούνται οι μαθητές για τους σκοπούς της διδασκαλίας. Ο τρίτος τομέας αφορά στην αξιολόγηση των μαθητών, περιλαμβανομένης της επιλογής κριτηρίων για εσωτερική αξιολόγηση, αποφάσεων κατά πόσο οι μαθητές θα πρέπει να επαναλαμβάνουν μία τάξη και αποφάσεων σχετικές με το περιεχόμενο των εξετάσεων που οδηγούν σε απόκτηση πιστοποιητικών σπουδών. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να δρουν αυτόνομα εάν τα σχολεία δεν έχουν εξαρχής καμία αυτονομία στους ίδιους τρεις τομείς-κλειδιά» (Coghlan & Desurmont, 2007, σ. 17).

Σύμφωνα με τους Pearson & Hall (1993) η αυτονομία ενός εκπαιδευτικού ορίζεται ως η αίσθηση των εκπαιδευτικών να ελέγχουν τους εαυτούς τους και το περιβάλλον εργασίας τους. Η έννοια της αυτονομίας παλαιότερα αφορούσε την ανεξαρτητοποίηση του εκπαιδευτικού και σχετιζόταν με την απομόνωση και την αποξένωση από τους συναδέλφους και τη διοίκηση του σχολείου (Willner, 1990; Hargreaves, 1994, σ.424-425). Στην πιο σύγχρονη εκδοχή, η αυτονομία του εκπαιδευτικού στηρίζεται στη συνεργασία με τους συναδέλφους του αλλά και με τη διοίκηση για τη λήψη αποφάσεων καθώς και την ελευθερία του κάθε εκπαιδευτικού να αποφασίζει για τις επαγγελματικές πρακτικές και επιλογές που θα ακολουθήσει (Franklin, 1998; Frase & Sorenson, 1992; Fay, 1990 στο Pearson & Moomaw, 2006, σ. 46).

Οι Pearson & Moomaw (2006, σ. 46) αναφέρουν πως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν (α) ότι αποτελούν εξειδικευμένες αρχές στη διδακτική διαδικασία, επειδή έχουν σημαντική εμπειρία σε εξειδικευμένους τομείς, (β) ότι έχουν το δικαίωμα να οργανώνουν τη μαθησιακή διαδικασία σύμφωνα με την επιλογή τους και (γ) ότι το δίκτυο των απρόσωπων σχολικών κανόνων σταματά έξω από την πόρτα της αίθουσας διδασκαλίας επειδή οι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν εξατομικευμένους ευέλικτους κανόνες, οι οποίοι τους επιτρέπουν να λειτουργούν εντός της τάξης όπως τους βολεύει. Οι εκπαιδευτικοί ζητούν διεθνώς να τους αναγνωρισθεί η αυτονομία, την οποία συνεπάγεται η επιστημονική φύση του

επαγγέλματός τους, παρόλο που, ιστορικά, το βασικό πεδίο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να είναι αυτόνομοι είναι η χρήση της ελεύθερης βούλησης όσον αφορά την κρίση τους κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων μέσα στην τάξη (Day, 2003, σ. 30).

Όμως, για να απολαύσουν οι εκπαιδευτικοί μία νέα αίσθηση επαγγελματικής αυτονομίας, τα παραδοσιακά γραφειοκρατικά μοντέλα διακυβέρνησης δεν είναι δυνατό να συνεχίσουν να υπάρχουν και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν την εξουσία να λαμβάνουν αποφάσεις με θέματα που σχετίζονται με τη σχολική πολιτική (Fay, 1990). Εφόσον οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν πλήρη έλεγχο του επαγγελματικού τους επιπέδου (σε αντίθεση με τους γιατρούς και τους δικηγόρους, για παράδειγμα) από αυτή την άποψη, η διδασκαλία θεωρήθηκε ως ημι-επαγγελματική δραστηριότητα (Etzioni, 1969 στο Day, 2003, σ. 30).

Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να πείσει την κοινωνία για την αξία του και τον επαγγελματισμό του. Ωστόσο η κοινωνία δε φαίνεται διατεθειμένη να αποδεχτεί αυτή την οπτική, επικρίνοντας συχνά την δημοσιόπαλληλική του ιδιότητα. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται αποτελεσματικοί μόνο όταν ικανοποιούν τους ορισμούς των άλλων σχετικά με το τι συνιστά έναν αποτελεσματικό εκπαιδευτικό ή έναν αποδοτικό υπάλληλο, κλπ. Επιπλέον, η ίδια η πολιτεία αντιμετωπίζει τους εκπαιδευτικούς περισσότερο ως αποδέκτες των εκπαιδευτικών πολιτικών και αλλαγών, παρά ως πρωτοπόρους· περισσότερο εποπτευόμενους από την κεντρική διοίκηση και υπόλογους στους πολίτες και τα Μέσα μαζικής Ενημέρωσης, παρά ως αυτόνομους επαγγελματίες.

Προς ανασκευή των παραπάνω, γίνεται λόγος και προωθούνται πρακτικές για την αναβάθμιση της αρχικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Φυτιλή, 2008, σ. 47) και για μεγαλύτερη αυτονομία στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου, δηλαδή για την πραγματοποίηση δύο βασικών κριτηρίων του επαγγελματισμού και προσδοκάται ότι άμεση συνέπεια θα είναι η βελτίωση των οικονομικών απολαβών τους (Παπαναούμ, 2003, σ. 20-21; Γκρίτζιος, 2006, σ. 156; Φυτιλή, 2008, σ. 47) .

Σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, έχουν σημειωθεί βήματα ποιοτικής αναβάθμισης των Παιδαγωγικών Σχολών και των Επιστημών της Αγωγής, το οποίο αποτελεί αναγκαιότητα για την επαγγελματοποίηση της διδασκαλίας. Στη χώρα μας από τη στιγμή που οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες αναβαθμίστηκαν σε Πανεπιστημιακά Τμήματα, εκσυγχρονίστηκε η μετεκπαίδευση, ιδρύθηκαν και λειτουργούν μεταπτυχιακά προγράμματα, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού βρίσκεται σε μία μεταβατική διαδικασία από ημι-επάγγελμα σε επάγγελμα με αναγνωρισμένο κύρος.

Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται διαφορετικά από άλλους επαγγελματίες, η σημασία και αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στην κοινωνική αλλαγή δεν μπορεί να υποτιμηθεί. Στην πραγματικότητα, ο εκπαιδευτικός της τάξης είναι αναμφισβήτητο το πιο σημαντικό άτομο στην κατεύθυνση της επιτυχίας των μαθητών (Tichenor & Ticheron, 2005, σ. 89). Όπως αναφέρει και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (European Commission, 1996; 2012; 2013) οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών έχουν μεγάλη σημασία, αφού η ποιότητα και ο επαγγελματισμός τους έχουν άμεση επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών.

Διάφοροι συγγραφείς, όπως οι Stronge και Tucker (2000), συμφωνούν ότι ο εκπαιδευτικός είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας που βασίζεται το σχολείο για την επίδοση των μαθητών. Ωστόσο, εξακολουθεί να υπάρχει αβεβαιότητα για το τι περιλαμβάνει η «αποτελεσματική» ή η «επαγγελματική» διδασκαλία (Ingersoll & Collins, 2008, σ. 199). Επομένως, η κατανόηση των ρόλων των εκπαιδευτικών είναι το κλειδί για την κατανόηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Με άλλα λόγια, επειδή το θεμέλιο μίας μορφωμένης κοινωνίας βασίζεται στους εκπαιδευτικούς που αλληλεπιδρούν καθημερινά με τους μαθητές από την πρώιμη παιδική ηλικία έως τη νεαρή ενήλικη ζωή, είναι σημαντικό να κατανοήσουμε τι σημαίνει να είναι κανείς επαγγελματίας δάσκαλος (Tichenor & Tichenor, 2005, σ. 94).

Οι έννοιες του επαγγελματισμού (professionalism) και της επαγγελματοποίησης (professionalization) που αναφέρονται παραπάνω είναι για τον Hargreaves αμφισβητούμενες (2000, σ. 151-152). Η πρώτη έννοια αφορά στην

άσκηση επαγγελματικών δραστηριοτήτων με ευσυνειδησία, υπευθυνότητα και συστηματικότητα. Η δεύτερη την προσπάθεια καθορισμού των απαιτούμενων δεξιοτήτων και ικανοτήτων προκειμένου να μπορεί κάποιος να εισέλθει στο επάγγελμα. Στη διδασκαλία, ισχυρότερη επαγγελματοποίηση δε σημαίνει πάντα μεγαλύτερος επαγγελματισμός (ο.π., σ. 152).

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διακατέχονται από ευελιξία και προσαρμοστικότητα σε όλα τα νέα εκπαιδευτικά και κοινωνικά δεδομένα, να είναι ανοιχτοί στις νέες εξελίξεις και να συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωσή τους. Διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην επίτευξη υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης και, ως εκ τούτου, χρειάζεται να αναπτύσσουν συνεχώς τις ικανότητές τους. Το να γίνεται κάποιος περισσότερο επαγγελματίας ή το να είναι αποτελεσματικός, συνεπάγεται δέσμευση στην αλλαγή, ενίσχυση και ανάπτυξη ως άτομο και ως εκπαιδευτικός.

Όλες αυτές οι πιέσεις και τάσεις, οδηγούν τους εκπαιδευτικούς και όσους εργάζονται μαζί τους να αξιολογούν εκ νέου τον επαγγελματισμό τους και να επαναπροσδιορίζουν τα είδη επαγγελματικής μάθησης² που χρειάζονται προκειμένου να βελτιωθούν στην εργασία τους. Ο επαγγελματισμός, συνεπώς, θα μπορούσε να αποδοθεί ως η ικανότητα του εκπαιδευτικού να εντάσσει τη διδασκαλία του σε ένα ευρύτερο πλαίσιο και να ενδιαφέρεται για τις τρέχουσες εξελίξεις των επιστημών της αγωγής (Παπαναούμ, 2003, σ. 53).

Εστιάζοντας σε λύσεις που μπορεί να οδηγήσουν στη βελτίωσή του, πολλοί είναι αυτοί που προτείνουν τη βελτίωση του επιπέδου σπουδών, τον καθορισμό κριτηρίων για την εισαγωγή στο επάγγελμα και τη συνεχή επιμόρφωση με στόχο την αναίρεση των προϋπαρχόντων στερεοτύπων και την καθιέρωση άρτιας επιστημονικής κατάρτισης.

² Σύμφωνα με την Αρβανίτη (2013) η επαγγελματική μάθηση αναφέρεται σε ένα διαρκές ταξίδι κοινωνιογνωσιακού μετασχηματισμού, συλλογικής και συνεργατικής μάθησης, διερεύνησης, αναστοχασμού και εφαρμογής διδακτικών πρακτικών. Ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός εμπλέκεται σε εξειδικευμένα και στοχευμένα προγράμματα κατάρτισης και ενδοσχολικής επιμόρφωσης σε μία προσπάθεια συνεχούς βελτίωσης των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεών του.

Οι σκοποί και οι διαδικασίες κατάρτισης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών ποικίλλουν και συνάδουν με την αντίληψη που έχει η ακαδημαϊκή κοινότητα για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό, αλλά και με την επιστημονική γνώση για το πώς μαθαίνουν και εφαρμόζουν αυτά που μαθαίνουν οι εκπαιδευτικοί (Κουτσελίνη, 2006). Στον κλάδο της παιδαγωγικής που ασχολείται με την επαγγελματική εξέλιξη και τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, ο εκπαιδευτικός προσεγγίζεται ταυτόχρονα ως υποκείμενο και ως αντικείμενο μελέτης (Μπότσογλου, Μπεαζίδου & Τσολακίδης, 2014, σ. 53). Τα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών καθορίζουν τα όρια και τις προϋποθέσεις της επιστημονικής δράσης, τη σχέση θεωρίας και πράξης που καθορίζει τον τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών (Χρυσαφίδης, 2005 στο Μπότσογλου, Μπεαζίδου & Τσολακίδης, 2014, σ. 53-54).

Έχουν επικρατήσει τρία διαφορετικά μοντέλα ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, τα οποία διακρίνονται μεταξύ τους ως προς το σκοπό, τη φιλοσοφία και τις παροχές στις οποίες θεμελιώνονται, στις διαδικασίες επιμόρφωσης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών και τον ρόλο των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων που αναλαμβάνουν την εκπαίδευση- επιμόρφωση (Cochran- Smith & Lytle, 1999; Villegas- Reimers, 2003; Μπότσογλου, Μπεαζίδου & Τσολακίδης, 2014, σ.54-55):

α) Το παραδοσιακό- τεχνοκρατικό μοντέλο επαγγελματισμού

Το «παραδοσιακό-τεχνοκρατικό μοντέλο» επαγγελματικής ανάπτυξης προκύπτει από τη θετικιστική επιστημολογία και θεωρεί ότι ο εκπαιδευτικός για την εκπλήρωση των θεσμοθετημένων υποχρεώσεών του μέσα από την εκπαιδευτική πράξη -η οποία αποτελεί σκόπιμη και μεθοδευμένη διαδικασία- απαιτείται και προϋποθέτει να κατέχει οργανωτικές διδακτικές δεξιότητες (Ματσαγγούρας, 2002) στις οποίες έχει εκπαιδευτεί-καταρτιστεί. Έτσι, κυρίως ο λιγότερο έμπειρος εκπαιδευτικός λειτουργεί μέσα από πλαίσιο ασφάλειας και προστασίας αποφεύγοντας σοβαρά μεθοδολογικά και διδακτικά λάθη. Βασικό μειονέκτημά του είναι η υποτίμηση και ο περιορισμός του ενεργού ρόλου του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς ελέγχεται αυστηρά από τα όργανα της κεντρικής διοίκησης. Ο «τεχνοκρατικός εκπαιδευτικός» έχει ως κύριο μέλημά του

το τι θα διδάξει, πώς θα το διδάξει και με ποιον τρόπο θα αποκτήσει τον έλεγχο της τάξης.

β) Το ερμηνευτικό μοντέλο

Το «ερμηνευτικό» μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης δίνει έμφαση στη δημιουργική ελευθερία του σχολείου για την καλλιέργεια επιμορφωτικών κινήτρων στους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε να μπορούν να καταρτίζονται κατά τρόπο περισσότερο αυτόνομο και αποτελεσματικό το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Ψαχαρόπουλος, 2003). Βάση αυτής της θεώρησης, στους εκπαιδευτικούς που έχουν κατακτήσει τις ικανότητες που αναφέρονται στο παραδοσιακό-τεχνοκρατικό μοντέλο και βρίσκονται σε ένα πιο εξελιγμένο επαγγελματικό στάδιο, παρέχεται η δυνατότητα στοχασμού, διερεύνησης και συνεργασίας με στόχο να ικανοποιήσουν τα κριτήρια αποτελεσματικότητας που χρησιμοποιούν. Ο εκπαιδευτικός του μοντέλου αυτού αναρωτιέται συνήθως γιατί να διδάξει τις συγκεκριμένες γνώσεις και όχι άλλες, ποιες αξίες πραγματικά προωθεί το σχολείο, ποιο είναι το «νόημα» της εκπαιδευτικής εργασίας αλλά και πώς αυτή διαμορφώνει τους ίδιους ως προσωπικότητες

γ) Το στοχαστικό-κριτικό μοντέλο

Το «στοχαστικό-κριτικό» μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης επικεντρώνεται στην ηθική και πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης. Επανεκτιμά, αντιπαράθετει και αναζητά εναλλακτικές διδακτικές επιλογές διλημάτων που συναντώνται σε εκπαιδευτικές καταστάσεις μέσα από τη στοχαστικό-κριτική ανάλυση (Ματσαγγούρας, 2005, 2002; Brookfield, 1995). Επιτρέπει στον εκπαιδευτικό: (α) τη συνειδητοποίηση του θεωρητικού υπόβαθρου των επιλογών του, (β) την εκ βάθους κι εύρους ανάλυση των ποικίλων εκπαιδευτικών διλημάτων που δημιουργούνται από τις αντικρουόμενες προσεγγίσεις και (γ) την αναζήτηση διαφορετικών λύσεων στα προβλήματα που αντιμετωπίζει (Ματσαγγούρας, 2005). Το συγκεκριμένο μοντέλο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς που ανεξάρτητα από τη φάση επαγγελματικής εξέλιξής τους έχουν αυξημένες πολιτικο-ιδεολογικές ανησυχίες, και αντιλαμβάνονται την εκπαιδευτική πράξη ως δράση κι όχι ως κοινωνική κατασκευή.

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι τα παραπάνω μοντέλα περιγράφονται χωριστά για καλύτερη σαφήνεια και διάκριση. Ωστόσο, οι περισσότερες πρωτοβουλίες επαγγελματικής ανάπτυξης συνήθως χρησιμοποιούν συνδυασμούς από τα παραπάνω μοντέλα και οι συνδυασμοί αυτοί ποικίλλουν από ρύθμιση σε ρύθμιση.

Για τη Villegas -Reimers (2003, σ. 16) είναι σημαντικό να έχουμε κατά νου τη διαφορά μεταξύ ενός συστήματος επαγγελματικής ανάπτυξης και ενός μοντέλου επαγγελματικής ανάπτυξης. Ένα σύστημα απαιτεί μία ευρεία προοπτική που περιλαμβάνει διασυνδέσεις μεταξύ: των στόχων και των σκοπών της επαγγελματικής ανάπτυξης, του πλαισίου μέσα στο οποίο αυτή θα πραγματοποιηθεί, τα προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στο σύστημα, τα μοντέλα, τις τεχνικές και τις διαδικασίες που πρέπει να εφαρμοστούν, το κόστος και τα οφέλη καθώς και την αξιολόγηση για την αποτελεσματικότητα της επαγγελματικής εξέλιξης. Τα μοντέλα, επομένως, είναι συγκεκριμένες διαδικασίες και ευκαιρίες που σχεδιάζονται να προσφέρουν επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη στους εκπαιδευτικούς από την αρχή της προετοιμασίας τους.

Με βάση τα παραπάνω, η Villegas- Reimers αναφέρεται σε μία διαφορετική τυπολογία μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης (2003, σ. 70). Τα συγκεκριμένα μοντέλα ομαδοποιούνται σε δύο κατηγορίες με κριτήριο την κλίμακα εύρους εφαρμογής τους: α) σε μοντέλα που απαιτούν συνεργασίες σε επίπεδο οργανισμών, ιδρυμάτων ή φορέων ώστε να είναι αποτελεσματικά (δίκτυα σχολείων, δίκτυα εκπαιδευτικών, σχολεία επαγγελματικής ανάπτυξης, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, συνεργασία μεταξύ πανεπιστημίου- σχολείου) (ο.π., σ. 71- 89), β) σε τεχνικές παρά σε μοντέλα, κατάλληλες για εφαρμογή σε πιο μικρή κλίμακα, όπως σε ένα σχολείο ή μία τάξη (αξιολόγηση μαθητικής επίδοσης, εργαστήρια- σεμινάρια, μελέτη περίπτωσης, μοντέλα ανάπτυξης δεξιοτήτων, συνεργατική ανάπτυξη, συμμετοχή εκπαιδευτικών σε νέους ρόλους, παρατήρηση- αναστοχασμός, ερευνητικές εργασίες, θεσμός του μέντορα, έρευνα - δράση) (ο.π., σ. 89- 118).

Δεδομένου του αριθμού των μοντέλων που αναφέρονται στη βιβλιογραφία και των πολλαπλών πιθανών συνδυασμών, όσοι ενδιαφέρονται να προωθήσουν, να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών έχουν σίγουρα μια μεγάλη ποικιλία επιλογών και ευκαιριών (ο.π., σ. 118). Είναι πολύ σημαντικό, ωστόσο, να δοθεί προσοχή στα χαρακτηριστικά του πλαισίου μέσα στο οποίο θα εφαρμοστούν αυτά τα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης, καθώς και σε άλλους παράγοντες που μπορεί να υποστηρίξουν αυτές τις προσπάθειες, αφού η γρήγορη και συχνή αλλαγή των διάφορων μορφών και μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης μπορεί να επιφέρει την παύση της εφαρμογής τους ή την αντικατάστασή τους με άλλα (Villegas-Reimers, 2003, σ. 8).

1.1.2 Οι έννοιες «Ανάπτυξη» και «Εξέλιξη»

Ο όρος της επαγγελματικής ανάπτυξης ή/και εξέλιξης εστιάζει στη συνεχιζόμενη ανάπτυξη του κάθε ατόμου. Οι έννοιες «ανάπτυξη» και «εξέλιξη» που συνοδεύουν τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών συνήθως χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημες στη βιβλιογραφία.

Η έννοια της «εξέλιξης», ωστόσο, αφορά μία βελτιωτική πορεία, ένα επόμενο στάδιο, ένα γεγονός που είναι άμεσα εξαρτώμενο με την προϋπάρχουσα κατάσταση, μια προσαρμοστική διαφοροποίηση, ενώ, η έννοια της «ανάπτυξης», σχετίζεται με την πρόοδο η οποία λαμβάνει χώρα με την πάροδο του χρόνου και αφορά σε δημιουργία που συντελείται όχι μόνο από τις εμπειρίες μάθησης των εκπαιδευτικών, αλλά και από βιογραφικά στοιχεία, καθώς και από συνθήκες του ευρύτερου πλαισίου εργασίας.

Σε κάποιους χώρους, η φράση «επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών» υπονοεί πολλά αρνητικά πράγματα: μία διαδικασία που επιβάλλεται στους εκπαιδευτικούς ή ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναγκάζονται να εξελιχθούν είτε ότι έχουν ελλείψεις στις γνώσεις και τις δεξιότητές τους οι οποίες μπορούν να αναπληρωθούν με την επιμόρφωση είτε, τέλος, ότι οι εκπαιδευτικοί είναι σε μεγάλο βαθμό ίδιοι (Clark, 1992, στο Hargreaves & Fullan, 1993, σ. 124).

Στην επιστημονική κοινότητα, βέβαια, έχει επικρατήσει η έννοια της εξέλιξης να εστιάζει στην υπαλληλική και μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, ενώ η έννοια της ανάπτυξης να αφορά την ποιοτική βελτίωση των εκπαιδευτικών, όπως η αλλαγή σε διδακτικές πρακτικές, η αυτοαξιολόγηση, η δια βίου μάθηση και επιμόρφωση.

Ωστόσο, στην παρούσα μελέτη, ακολουθώντας την αρχική ανάλυση των όρων «εξέλιξη» και «ανάπτυξη», θα προτιμάται ο όρος «εξέλιξη» - χωρίς να απορρίπτεται ο όρος «ανάπτυξη»- καθώς στόχος μας θα είναι η διευκρίνιση της υπάρχουσας κατάστασης στα σχολεία και η προσαρμογή της σε ένα συνεργατικό μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης των εκπαιδευτικών (εξαρτώμενο από τις προϋπάρχουσες σχέσεις των εκπαιδευτικών των σχολείων), με την ελπίδα αποσαφήνισης πτυχών της προόδου αυτής της αλλαγής.

Επιπλέον, για την έρευνά μας, η «εξέλιξη» εμπεριέχει μία διαδικασία η οποία θεωρείται εθελοντική, αφού οι εκπαιδευτικοί που θα συμμετέχουν στην έρευνα θα έχουν τον έλεγχο της αλλαγής που θα πραγματοποιηθεί στο σχολείο τους, την οποία θα την έχουν επιλέξει μόνοι τους. Με αξιοποίηση της έρευνας - δράσης, η οποία αποτελεί τη δραστηριότητα που έχει επιλεγεί από τους ερευνητές της παρούσας μελέτης, οι εκπαιδευτικοί με υποστήριξη και ενθάρρυνση θα οδηγηθούν μέσω της μεταξύ τους συνεργασίας στην επαγγελματική εξέλιξη.

1.1.3 Η Επαγγελματική εξέλιξη ως «όλον»

Όπως προαναφέρθηκε, η εννοιολογική προσέγγιση της επαγγελματικής εξέλιξης δεν αποτελεί εύκολο εγχείρημα, όπως φαίνεται και από την παγκόσμια βιβλιογραφία που εστιάζει στο συγκεκριμένο θέμα (Avalos, 2011, σ. 10). Ο όρος «επαγγελματική ανάπτυξη ή εξέλιξη» (professional growth or development) αφορά μία σειρά λειτουργιών και δραστηριοτήτων τελικός σκοπός των οποίων είναι η επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη ατόμων που ανήκουν σε έναν συγκεκριμένο επαγγελματικό χώρο ή κλάδο (Δασκολιά, 2000, σ. 19). Σαν όρος άρχισε να αξιοποιείται αρκετά κατά τις τελευταίες δεκαετίες (Evans, 2002) χωρίς να εμφανίζεται πάντα με το ίδιο εννοιολογικό περιεχόμενο (Υφαντή & Βοζαίτης, 2009, σ. 35).

Η επαγγελματική εξέλιξη, ωστόσο, έχει αναγνωριστεί ως μία δια βίου, εξελικτική διαδικασία, η οποία ενσωματώνει όλες τις φάσεις που συντελούν στη διαμόρφωση και τη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με τις επαγγελματικές επιλογές των ατόμων. Επιπλέον, εκφράζεται η ανάγκη να αναδειχθούν όλες οι πτυχές της επαγγελματικής εξέλιξης/ ανάπτυξης με σκοπό να διαμορφωθούν εκείνες οι συνθήκες ή οι διαδικασίες που θα μπορέσουν να αποτελέσουν βελτιωτικούς παράγοντες τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Έτσι, για τον Guskey η επαγγελματική εξέλιξη αφορά εκείνες τις συστηματικές προσπάθειες που επιφέρουν αλλαγές στις πρακτικές των εκπαιδευτικών στην τάξη, στις στάσεις και τις πεποιθήσεις τους και στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών (2002, σ. 381). Άλλωστε, τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί έμφαση παγκοσμίως στη βιβλιογραφία που αφορά στα αποτελεσματικά σχολεία (Avalos; Creemers; Pan; Fletsch; στο Townsend, 2007). Υποστηρίζεται ότι η επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί πρωτεύον χαρακτηριστικό (Stevenson, 1987, σ. 233) το οποίο μπορεί να οδηγήσει στην αύξηση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων όλων των μαθητών.

Στη βιβλιογραφία οι ορισμοί που δίνονται για την επαγγελματική εξέλιξη εστιάζουν περισσότερο στην απόκτηση ή τη διερεύνηση γνώσεων και την απόκτηση δεξιοτήτων γύρω από τη διδασκαλία. Ο Μαυρογιώργος (στο Μπαγάκης, 2003, σ. 356) υποστηρίζει πως η βασική επαγγελματική εκπαίδευση, η αυτονομία στην άσκηση του εκπαιδευτικού έργου, η συνεχής ενημέρωση και επιμόρφωση, η κοινωνική αποστολή του εκπαιδευτικού αποτελούν κεντρικά χαρακτηριστικά της επαγγελματικής εξέλιξης. Στο πρόγραμμα TALIS του OECD (2009, σ. 49) υιοθετείται ένας ευρύς ορισμός, σύμφωνα με τον οποίο η επαγγελματική εξέλιξη ορίζεται ως «οι δραστηριότητες που αναπτύσσουν τις δεξιότητες, τις γνώσεις και την εμπειρία και άλλα χαρακτηριστικά ως δασκάλου». Οι Hargreaves & Fullan (1995, σ.14) αντιλαμβάνονται την εξέλιξη των εκπαιδευτικών μέσα από τη διεύρυνση των γνώσεων και των δεξιοτήτων, την προσαρμογή στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον και την αυτογνωσία.

Για την Avalos (2010, σ.10) η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών είναι μία πολύπλοκη διαδικασία, η οποία απαιτεί τη γνωστική και συναισθηματική συμμετοχή των εκπαιδευτικών ατομικά και συλλογικά, την ικανότητα και την προθυμία να εξετάσει πού βρίσκεται ο καθένας όσον αφορά τις πεποιθήσεις του και τη διάγνωση και την εφαρμογή κατάλληλων εναλλακτικών λύσεων για βελτίωση ή αλλαγή. Η Sachs (2000) προεκτείνοντας τη συζήτηση σχετικά με την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, αναφέρθηκε στον «ενεργό επαγγελματισμό», συνδέοντάς τον τόσο με τη δημιουργική όψη του επαγγελματισμού, δηλαδή με τη συνεργατική δράση του εκπαιδευτικού με άλλες ομάδες αναφοράς σε σχέση με το σχολείο, όσο και με τη διαχειριστική του έκφανση, με τη μεταβίβαση εξουσίας στο επίπεδο της σχολικής μονάδας και με την αποκέντρωση του εκπαιδευτικού ελέγχου (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2009, σ. 35).

Η Evans (2008, σ. 30) επιχειρώντας την εννοιολογική προσέγγιση του όρου, τον συνδέει με την έννοια του επαγγελματισμού και καταλήγει πως η επαγγελματική εξέλιξη αποτελεί μία διαδικασία ενίσχυσης του επαγγελματισμού των ατόμων, μια διαδικασία μέσω της οποίας βελτιώνονται και ενισχύονται οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι πρακτικές του επαγγέλματος. Η Lieberman (1996, σ. 69-71) αντιλαμβάνεται την επαγγελματική εξέλιξη ως συνισταμένη της άμεσης διδασκαλίας (διαλέξεις, συνομιλίες, σεμινάρια, εργαστήρια), της μάθησης που λαμβάνει χώρα στο περιβάλλον του σχολείου (κριτικοί φίλοι, έρευνα - δράσης, πρακτική μελέτη περίπτωσης, ομάδες επίλυσης προβλημάτων) και της μάθησης εκτός σχολείου (δίκτυα εκπαιδευτικών με το ίδιο ή συναφές γνωστικό αντικείμενο, συνεργασία σχολείων- Πανεπιστημίων).

Η Zuljan (2001 στο Makovec, 2018, σ. 34) ορίζει την επαγγελματική εξέλιξη ως «τη διαδικασία της ουσιαστικής και δια βίου μάθησης, στην οποία οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν τις αντιλήψεις τους και αλλάζουν την πρακτική διδασκαλίας τους. Είναι μία διαδικασία που περιλαμβάνει την προσωπική, την επαγγελματική και την κοινωνική διάσταση του εκπαιδευτικού και αντιπροσωπεύει την πρόοδό του προς την κριτικά ανεξάρτητη και υπεύθυνη λήψη αποφάσεων και συμπεριφορά». Η Villegas Reimers (2003, σ. 12) υποστηρίζει πως η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών μπορεί να γίνει κατανοητή ως μία μακροπρόθεσμη διαδικασία, η

οποία αναπτύσσεται καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του δασκάλου και ενσωματώνει διαφορετικούς τύπους ευκαιριών και εμπειριών, που έχουν συστηματικά προγραμματιστεί, ώστε να προωθήσουν την ανάπτυξη και την εξέλιξη των επαγγελματιών εκπαιδευτικών.

Ο Day διευρύνει τη συζήτηση, δίνοντας έναν πιο πολύπλοκο, εκτενή ορισμό: «Η επαγγελματική ανάπτυξη συντίθεται από όλες τις φυσικές μαθησιακές εμπειρίες και από εκείνες τις συνειδητές και σχεδιασμένες δραστηριότητες που σκοπεύουν στο άμεσο ή έμμεσο όφελος του ατόμου, της ομάδας ή του σχολείου και οι οποίες συμβάλλουν, μέσω αυτών, στην ποιότητα της εκπαίδευσης. Είναι η διαδικασία μέσω της οποίας, μόνοι ή μαζί με άλλους, οι εκπαιδευτικοί επανεξετάζουν, ανανεώνουν και επεκτείνουν τη δέσμευσή τους ως φορείς αλλαγής, στους ηθικούς στόχους της διδασκαλίας. Είναι, επίσης, η διαδικασία μέσω της οποίας αποκτούν και αναπτύσσουν κριτικά τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη που είναι απαραίτητες για τον σωστό τρόπο επαγγελματικής σκέψης, τον σχεδιασμό και την πρακτική άσκηση με τα παιδιά, με τους νέους ανθρώπους και τους συναδέλφους σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής τους ζωής» (2003, σσ. 28-29).

Οι Raymond, Butt & Townsend προχωρούν σε έναν διαχωρισμό της επαγγελματικής εξέλιξης που αφορά ουσιαστικά στη μεταπήδηση από τη θεωρία των γεγονότων (τρόποι με τους οποίους πραγματοποιείται η εξέλιξη των εκπαιδευτικών) στη θεωρία των πράξεων (τα μέσα με τα οποία επιτυγχάνονται κατά τον καλύτερο τρόπο οι συμφωνημένοι σκοποί). Για αυτούς, η εξέλιξη των εκπαιδευτικών είναι αφενός *περιγραφική*, λαμβάνει χώρα, δηλαδή, μέσα από τις υπάρχουσες κοινωνικές συνθήκες της ζωής, της σταδιοδρομίας και των εμπειριών τους από το υπάρχον εκπαιδευτικό περιβάλλον και πλαίσιο, αφετέρου *προθετική*, όπου η εξέλιξη αναφέρεται ως κάτι που μπορεί και πρέπει να προωθείται και να ενισχύεται (Hargreaves & Fullan, 1995, σσ. 224-225).

Όπως αναφέρει ο Heideman, η επαγγελματική εξέλιξη - στην οποία συμπεριλαμβάνονται τόσο οι προσωπικές όσο και οι επαγγελματικές ανάγκες- υπερβαίνει το στάδιο της στείρας γνώσης· περιλαμβάνει την προσαρμογή στην

αλλαγή με σκοπό την τροποποίηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, την αλλαγή της στάσης των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών (1990, σ.4). Έτσι, λοιπόν, συμφωνώντας με τον παραπάνω ορισμό, η έννοια της «επαγγελματικής εξέλιξης» στην έρευνά μας δεν αφορά όλες εκείνες τις αλλαγές που συμβαίνουν ούτως ή άλλως με την πάροδο του χρόνου (όπως για παράδειγμα η εμπειρία που αποκτάται στη διδασκαλία, η κόπωση, η μείωση ενθουσιασμού, κλπ)- αν και φυσικά λαμβάνονται υπόψη- αλλά όλες εκείνες τις αλλαγές που ηθελημένα λαμβάνουν χώρα από την πλευρά των εκπαιδευτικών και αφορούν στην απόκτηση γνώσεων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων, διορατικότητας, σοφίας, κ.α. και συμπεριλαμβάνονται στο πλαίσιο μιας θετικής εξέλιξης. Άλλωστε, κατά τον Clark, η προσπάθεια για την επαγγελματική εξέλιξη έχει περισσότερες πιθανότητες να πετύχει αν δεν είναι καταναγκαστική αλλά εθελοντική (Hargreaves & Fullan, 1995, σ. 26).

Οι εκπαιδευτικοί φυσικά και μπορούν να επιτύχουν την εξέλιξη και μόνοι τους, μελετώντας τεχνικές, υλοποιώντας καινούριες ιδέες ή ανασυνθέτοντας αυτό που κάνουν στην τάξη (Hargreaves, 1995, σ. 329). Μπορούν να «πειραματίζονται» κατ' αυτόν τον τρόπο, όπως αναφέρει και ο Huberman (στο Hargreaves & Fullan, 1995, σ. 197). Σίγουρα, όμως, όπως τονίζεται και από τους ορισμούς που δίνονται στην προηγούμενη ενότητα από τους Day, Hargreaves & Fullan και Avalon, οι εκπαιδευτικοί δεν εξελίσσονται αποκλειστικά και μόνο από μόνοι τους. Η επαφή τους με άλλους ανθρώπους (τους μαθητές, τους συναδέλφους, άλλες ειδικότητες που βρίσκονται στα σχολεία) τους παρέχει γνώσεις σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης. Σύμφωνα με τον Thiessen οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν πολλά από την αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές τους αλλά και από ομάδες μέσα κι έξω από το σχολείο (Hargreaves & Fullan, 1995, σ. 139), τα περισσότερα όμως, όπως τονίζει ο Hargreaves (ο.π., σ. 329) τα μαθαίνουν από άλλους εκπαιδευτικούς, ιδίως από συναδέλφους τους στο ίδιο τους το σχολείο. Η κουλτούρα της σχολικής μονάδας επηρεάζει το ανθρώπινο δυναμικό και τη στάση του απέναντι στις αλλαγές, κατά συνέπεια και τη διδακτική διαδικασία και τις μεθόδους διδασκαλίας.

Θα μπορούσαμε, δηλαδή, να θεωρήσουμε την επαγγελματική εξέλιξη ως μία στάση που βασίζεται στη συνεχή αμφισβήτηση και τη διαρκή αναζήτηση λύσεων.

1.2 Η σημασία της επαγγελματικής εξέλιξης στην ταυτότητα του επαγγελματία εκπαιδευτικού

Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν τομέα της έρευνας ο οποίος αναδύθηκε την τελευταία δεκαετία του 20^{ου} αιώνα. Οι έννοιες του εαυτού και της ταυτότητας αποτελούν σημαντικό κομμάτι της ερευνητικής δραστηριότητας που αφορά τον εκπαιδευτικό και συχνά στη βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται εναλλακτικά (Day et al., 2006). Ο Cooley, ήδη από το 1902 είχε υποστηρίξει πως ο εαυτός αποτελεί την αντανakλόμενη εκτίμηση «σημαντικών άλλων» (γονείς, αδέρφια, φίλοι, δάσκαλοι), δηλαδή, το άτομο δημιουργεί μία εικόνα για τον εαυτό του ανάλογα με το πώς τον αντιλαμβάνονται οι άλλοι (στο Παπαγεωργίου, 2016, σ. 562). Ο Christiansen (1999, σ. 548) ορίζει την ταυτότητα ως ένα «σύνθετο ορισμό του εαυτού» που δεν ερμηνεύει μόνο τον παρόντα, υπάρχοντα εαυτό, αλλά περιέχει, επίσης, ένα στοιχείο δυνατότητας καθώς οραματιζόμαστε το άτομο που δυνητικά μπορούμε να γίνουμε. Ομοίως, ο Jenkins (2007) αναφέρει ότι ο νους και ο εαυτός λειτουργούν/ υφίστανται εντός και μεταξύ ατόμων (στο Παπαγεωργίου, 2016, σ. 562). Άλλωστε, ο κάθε άνθρωπος αντιλαμβάνεται τον εαυτό τους ως προς τους άλλους, αφού οι άλλοι αποτελούν απαραίτητο πλαίσιο για να μάθουμε τον εαυτό μας.

Η έννοια της ταυτότητας του εκπαιδευτικού παρουσιάστηκε για πρώτη φορά από τον Bernstein, το 1971, ο οποίος ανέφερε ως ιδιαίτερο γνώρισμα των ταυτοτήτων την πίστη του εκπαιδευτικού στον εαυτό του για τις γνώσεις του πάνω στο γνωστικό αντικείμενο, που κατακτάται με την ανοδική πορεία στην εκπαιδευτική σταδιοδρομία -και κατ' επέκταση στην εκπαιδευτική ζωή- και οδηγεί στην ανάδειξη της διαφορετικότητας από τον άλλον. Σε κάποιες έρευνες (Nias, 1989; Knowles, 1992) η επαγγελματική ταυτότητα συνδέεται άμεσα με τον ρόλο των εκπαιδευτικών και την εικόνα του εαυτού. Οι Beijard et al. (2004, σ. 122-123) υπογραμμίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού:

- Η επαγγελματική ταυτότητα είναι μία συνεχής διαδικασία ερμηνείας και επανερμηνείας των εμπειριών (Kerby, 1991), μία έννοια που αντιστοιχεί

στην ιδέα ότι η εξέλιξη των εκπαιδευτικών δε σταματά ποτέ και μπορεί να θεωρηθεί καλύτερα ως μία διαδικασία δια βίου μάθησης (Day, 1999). Ως εκ τούτου, από τη σκοπιά της επαγγελματικής ανάπτυξης, η διαμόρφωση επαγγελματικής ταυτότητας είναι δυναμική και όχι σταθερή και αμετάβλητη.

- Η επαγγελματική ταυτότητα συνεπάγεται τόσο το άτομο όσο και το πλαίσιο στο οποίο κινείται και δεν είναι εντελώς μοναδική. Οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να σκέφτονται και να συμπεριφέρονται επαγγελματικά, αλλά όχι υιοθετώντας χαρακτηριστικά. Ο κάθε δάσκαλος διαφέρει στον τρόπο που αντιμετωπίζει ή αξιοποιεί αυτά τα χαρακτηριστικά ανάλογα με την αξία που τους αποδίδουν.
- Η επαγγελματική ταυτότητα ενός εκπαιδευτικού αποτελείται από υποταυτότητες που λίγο πολύ εναρμονίζονται (Koutouzis & Spyriadou, 2017). Η έννοια των υποταυτοτήτων σχετίζεται με τα διαφορετικά πλαίσια και τις σχέσεις των εκπαιδευτικών. Ορισμένες από αυτές τις επιμέρους ταυτότητες μπορεί να συνδέονται ευρέως και μπορούν να θεωρηθούν ως ο πυρήνας της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, ενώ άλλες μπορεί να είναι πιο περιφερειακές. Φαίνεται ότι είναι απαραίτητο για έναν δάσκαλο αυτές οι υποταυτότητες να μην έρχονται σε σύγκρουση, δηλαδή να είναι καλά ισορροπημένες.
- Η δραστηριοποίηση είναι ένα σημαντικό στοιχείο της επαγγελματικής ταυτότητας, που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ενεργοί στη διαδικασία της επαγγελματικής εξέλιξης (Coldron & Smith, 1999). Η επαγγελματική ταυτότητα δεν είναι κάτι που διαθέτουν ήδη, αλλά κάτι που χρησιμοποιούν για να κατανοήσουν τον εαυτό τους ως εκπαιδευτικοί.

Η διαδικασία διαμόρφωσης της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού ξεκινά από πολύ νωρίς, από την πρώτη επαφή των μαθητών με το σχολείο. Ο Schratz (2008, σ. 88) υποστηρίζει πως οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν όπως έχουν διδαχθεί οι ίδιοι (όντας μαθητές) και όχι όπως διδάχθηκαν να διδάξουν. Ο Μαυρογιώργος (2005) αναφέρεται σε μία διαδικασία δια βίου η οποία περιλαμβάνει μεγάλο φάσμα μαθησιακών- εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, από τη

μη- κατευθυνόμενη μάθηση μέσω της εμπειρίας (άτυπη μαθητεία) και τις άτυπες ευκαιρίες μάθησης στον χώρο εργασίας, μέχρι τις πιο τυπικές ευκαιρίες μάθησης που προσφέρονται μέσω συστηματικών δραστηριοτήτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης.

Η επαγγελματική ταυτότητα προσδιορίζει την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών η οποία θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική στο σχολείο, αφού σχετίζεται με την ικανότητα μιας σχολικής μονάδας να προάγει την ανάπτυξη του προσωπικού της. Αλλά και, αντίστροφα, η επαγγελματική εξέλιξη είναι μία διαδικασία κατά την οποία διαμορφώνεται η επαγγελματική ταυτότητα του δασκάλου και η άρρητη γνώση γίνεται σαφής. Πρόκειται για μία αμφίδρομη διαδικασία προσωπικής και επαγγελματικής ενδυνάμωσης εντός της σφαίρας της τεχνογνωσίας του ατόμου (Berliner, 2001; Kuijpers, Houtveen & Wubbels, 2010 στο Avidon- Ungar, 2016, σ. 654). Το σχολείο, αναγνωρίζοντας την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, εντοπίζει και αναλύει τις επαγγελματικές τους ανάγκες, μέσω των διευθυντών ή/ και των εκπαιδευτικών (ως σημαντικοί άλλοι), που αναλαμβάνουν το έργο του προσδιορισμού των αναγκών, με σκοπό τη διαμόρφωση ενός σχεδίου για την προώθηση της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών.

Όπως γίνεται αντιληπτό, η επαγγελματική εξέλιξη δεν αναφέρεται στην υπηρεσιακή εξέλιξη και στη σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών, αλλά αποτελεί μία μακράς διάρκειας δραστηριότητα η οποία διενεργείται από την πρώτη επαφή που έχει το άτομο με το εκπαιδευτικό σύστημα σε ηλικία 4 ετών έως και την αφυπηρέτησή του από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Σε όλη αυτή τη μακρόχρονη πορεία πολλοί θεσμικοί- κοινωνικοί παράγοντες προωθούν –άλλοτε συνειδητά και άλλοτε όχι- την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών:

- 1) Τα 14 χρόνια ως μαθητές (νηπιαγωγείο, δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο), η βασική επαγγελματική εκπαίδευση, η επιμόρφωση, οι περαιτέρω σπουδές (μεταπτυχιακά, διδακτορικά, κλπ), η συμμετοχή σε επιστημονικές, συνδικαλιστικές και άλλες οργανώσεις.

- 2) Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, οι αλλαγές, η αξιολόγηση στην εκπαίδευση.
- 3) Η εκπαιδευτική πολιτική για τα σχολεία (αναλυτικά προγράμματα, αποφάσεις, εγκύκλιοι, κλπ.) και στα σχολεία (εσωτερικός κανονισμός λειτουργίας, ηγεσία, κλπ), καθώς και η υποδοχή σε αυτό από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται ήδη εκεί.

Η παραπάνω διαδικασία τείνει να είναι περισσότερο «άστατη» - μη γραμμική παρά ευθύγραμμη (Παπαναούμ, 2014, σ.2). Η επιτυχής εξέλιξη του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική πραγματικότητα δύναται να επιτευχθεί με επιμορφωτικά προγράμματα, με τη βοήθεια του διευθυντή (μετάδοση κουλτούρας, ψυχολογική υποστήριξη, κλπ.) και με τη βοήθεια ενός πιο έμπειρου συναδέλφου (θεσμός του «μέντορα»). Στη χώρα μας, εξαιτίας της κρίσης, η εξέλιξη αντιμετωπίζει δυσκολίες καθώς ο διευθυντής λόγω πολλών αρμοδιοτήτων δεν δύναται να βοηθήσει αποτελεσματικά, ο θεσμός του μέντορα δεν αξιοποιείται και πολλά επιμορφωτικά προγράμματα έχουν περιοριστεί σε μερικές ειδικότητες (Ντούρου, 2014, σ. 90-92).

Τα τελευταία χρόνια, θεμελιώθηκε η ανάγκη επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών μέσα από τη θεώρηση του ρόλου του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία που είναι ικανός να παίρνει μόνοι αποφάσεις που τον αφορούν και είναι ευέλικτος στην αντιμετώπιση των μεταβαλλόμενων συνθηκών (Ματσαγγούρας, 2005α στο Ντούρου, 2014, σ. 82). Η αναγκαιότητα της επαγγελματικής εξέλιξης στηρίχθηκε σε θεωρίες οι οποίες εστιάζουν στην εξελικτική πορεία του ανθρώπου και αναγνωρίζουν πως για την εξελικτική πορεία ενός εκπαιδευτικού πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στοιχεία όπως η ηλικία, η εμπειρία, η προσωπικότητα αλλά και οι περιβαλλοντικές συνθήκες (Γκότοβος, 1982). Η λύση, επομένως, είναι η ενδυνάμωση της επαγγελματικής ταυτότητας του εκπαιδευτικού καθώς αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την επαγγελματική του εξέλιξη. Όπως άλλωστε, τονίζουν όλο και περισσότεροι ερευνητές, η προσωπική εξέλιξη και η αυτογνωσία κατέχουν θέση- κλειδί για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Hargreaves & Fullan, 1995; Λανάρης, 2005; Μαυρογιώργος, 2005; Παπαναούμ, 2005).

1.2.1 Οι Φάσεις στην Επαγγελματική Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών

Κατά καιρούς, πολλοί ερευνητές προσπάθησαν να καθορίσουν τις «φάσεις» από τις οποίες περνούν αρκετοί εκπαιδευτικοί στην καριέρα τους. Οι πιο διαδεδομένες μελέτες που αφορούν τη σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών είναι αυτές του Huberman (1989, 1995), και του Day (1999, 2003). Η μελέτη του Huberman γνωστή ως «Επαγγελματικός Κύκλος Ζωής» (Professional Life Cycle) αποτελεί χρήσιμο σημείο αναφοράς στη συζήτηση γύρω από την εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον ίδιο, οι εκπαιδευτικοί περνούν από πέντε γενικές φάσεις (στο Hargreaves & Fullan, 1995, σσ. 193-223) :

α) είσοδος στο επάγγελμα: επιβίωση και ανακάλυψη (1-3 έτη)

Αναφέρεται στις καταστάσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί. Η *επιβίωση* αφορά την προσωπική ανησυχία, το χάσμα ανάμεσα στα επαγγελματικά ιδεώδη και στην καθημερινότητα της τάξης, την ανεπάρκεια διδακτικού υλικού, κλπ. Η *ανακάλυψη* αφορά στον ενθουσιασμό που προκαλείται στους εκπαιδευτικούς από το γεγονός ότι έχουν τη δική τους τάξη με τους δικούς τους μαθητές και την αίσθηση ότι βρίσκονται μεταξύ συναδέλφων.

β) σταθεροποίηση (4-6 έτη)

Αφορά μία οριστική δέσμευση απέναντι στο επάγγελμα η οποία συνεπάγεται τον αποκλεισμό άλλων δυνατοτήτων. Σημαίνει, επίσης, τη σύνδεση με μία επαγγελματική κοινότητα και επιπλέον μεγαλύτερη διδακτική ικανότητα και άνεση.

γ) πειραματισμός και αμφισβήτηση (7-18 έτη)

Σε αυτή τη φάση, όντας πιο υπεύθυνοι οι εκπαιδευτικοί έχουν την επιθυμία να αναζητήσουν τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους και αυτό συχνά οδηγεί στη συνειδητοποίηση των θεσμικών φραγμών που τα περιορίζουν. Έχοντας αρκετή εμπειρία οι εκπαιδευτικοί ίσως αναζητήσουν νέα βιώματα. Ο πειραματισμός μπορεί να δώσει τη θέση του στην αμφισβήτηση κατά την οποία επανεξετάζει την επιλογή ανάμεσα στην παραμονή στο επάγγελμα ή την παραίτηση. Και τις δύο περιπτώσεις υπάρχει η στιγμή του απολογισμού.

δ) γαλήνη – συντηρητισμός (19-30 έτη)

Η γαλήνη αφορά ένα μοτίβο που εμφανίζεται σε εκπαιδευτικούς μέσης ηλικίας, οι οποίοι την περιγράφουν ως μία φάση σταδιακής μετάπτωσης, πιο μηχανικής αλλά ταυτόχρονα και πιο ήρεμης. Παρόλα αυτά η αίσθηση σιγουριάς και αποδοχής είναι αρκετά ισχυρή. Σε λίγο μεγαλύτερη ηλικία (50-60 ετών) οι εκπαιδευτικοί συνήθως συναντιούνται με τον δογματισμό, έχοντας πολλές φορές έντονες αντιδράσεις απέναντι στις αλλαγές, τις καινοτομίες και νοσταλγώντας το παρελθόν.

ε) αποδέσμευση (31-40 έτη)

Αφορά στην απομάκρυνση και την εσωστρέφεια που παρατηρείται προς το τέλος της επαγγελματικής σταδιοδρομίας. Εμπεριέχει την ανησυχία για τη μάθηση των μαθητών, την απομυθοποίηση, τη συρρίκνωση της επαγγελματικής δραστηριότητας και την αναζήτηση εξωτερικών ενδιαφερόντων.

Ο Day (2003, σ. 143) αντιδρά στη συγκεκριμένη σχηματοποίηση καθώς θεωρεί πως το εννοιολογικό αυτό σχήμα δεν εξηγεί επαρκώς τα διάφορα επίπεδα μάθησης, την εξέλιξη, αλλά ούτε και τις συνακόλουθες ανάγκες για υποστήριξη. Για τον ίδιο κάθε φάση συνδέεται με επιρροές που διαμορφώνουν την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Έτσι:

- Η πρώτη φάση είναι αυτή της προσαρμογής, εγκαινιάζοντας τη νέα καριέρα (1-3 χρόνια). Το ξεκίνημα ενός εκπαιδευτικού μπορεί να είναι εύκολο ή επώδυνο, ανάλογα με την ικανότητα του καθενός. Οι επιρροές που δέχεται μπορεί να προέρχονται από την κουλτούρα του σχολείου και την κουλτούρα του διδακτικού προσωπικού.
- Η επόμενη φάση αφορά τη σταθεροποίηση (4-6 χρόνια). Πρόκειται για μία αίσθηση βαθύτερης γνώσης της διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί γίνονται αποδεκτοί ως έμπειροι συνάδελφοι και νιώθουν πιο σίγουροι για τις γνώσεις και τη διδασκαλία τους. Πιθανότατα σε αυτή τη φάση να υπάρχει κάποια εδραίωση, εκλέπτυνση και επέκταση του διδακτικού ρεπερτορίου και πιθανόν συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες εντός και εκτός σχολείου καθώς εξελίσσονται.

- Στα επόμενα χρόνια της καριέρας (7-18 χρόνια) υπάρχει μία διαφοροποίηση σε σχέση με τις προηγούμενες φάσεις η οποία σχετίζεται με την πρόοδο της καριέρας, την κουλτούρα του σχολείου και τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται στον επαναλαμβανόμενο κύκλο των μαθητών και των συναδέλφων που παρέχει μεν ασφάλεια, ενδέχεται, δε να στερείται της ποικιλίας, της πρόκλησης και της ανακάλυψης των προηγούμενων ετών.
- Στην τελική φάση (τελευταία 10-15 χρόνια της καριέρας) οι εκπαιδευτικοί διέρχονται από τη φάση της ειδημοσύνης στη διδασκαλία η οποία συνοδεύεται και από ανησυχίες που αφορούν στην προσωπική υγεία και αυτή των μελών της οικογένειας. Επίσης είναι η φάση του συντηρητισμού όπου οι εκπαιδευτικοί παραπονιούνται για τη συμπεριφορά και την έλλειψη σεβασμού και αξιών των μαθητών.

Στα ελληνικά δεδομένα, ο Ματσαγγούρας (2005) ακολουθεί παρόμοιες φάσεις στην επαγγελματική εξέλιξη με τον Day: α) φάση προσαρμογής (1-3 χρόνια), β) φάση ένταξης (4-6 χρόνια), γ) φάση πειραματισμού, νέες προκλήσεις, νέες ανησυχίες (7-12 χρόνια), δ) φάση επαγγελματικής κρίσης (12-19 χρόνια), ε) φάση επαγγελματικής ωριμότητας (20-30 χρόνια), στ) φάση ψυχολογικής αποστασιοποίησης (31-35 χρόνια).

Ο Μαυρογιώργος (2007) αντιλαμβανόμενος την επαγγελματική εξέλιξη ως μία πολύχρονη διαδικασία, θεωρεί ότι ο εκπαιδευτικός εξελίσσεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Σε αυτή την περίοδο διάφοροι παράγοντες παίζουν διαμορφωτικό ρόλο, οι οποίοι δρώντας συμπληρωματικά μεταξύ τους και σε συνεχή αλληλεπίδραση προσδιορίζουν την επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού, εμπλουτίζοντάς τη σε κάθε στάδιο της σταδιοδρομίας του (Ντούρου, 2014, σ. 82). Η πορεία αυτή χωρίζεται σε τέσσερις φάσεις: α) από τη σχολική ηλικία μέχρι τον διορισμό, όπου ο/η μέλλων/-ουσα εκπαιδευτικός μέσα από τις διάφορες προσλαμβάνουσες συνθέτει εικόνες με τις οποίες εισέρχεται στο Πανεπιστήμιο για να λάβει τη βασική εκπαίδευση, β) η επαγγελματική ενσωμάτωση, η οποία λειτουργεί σαν μία γέφυρα μετάβασης από το «θρανίο» στην «έδρα», γ) η υπόλοιπη θητεία μέχρι την αφυπηρέτηση, όπου υπάρχει άμεση

σύνδεση με την επιμόρφωση. Δραστηριότητες και διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα εντός και εκτός σχολείου με στόχο τη βελτίωση, αναβάθμιση και την παραπέρα διεύρυνση των επιστημονικών, επαγγελματικών και προσωπικών γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων των εκπαιδευτικών. δ) Τέλος, η φάση της προσωπικής εξέλιξης και η πορεία προς την αυτογνωσία. Πρόκειται για μία φάση την οποία διανύει κάθε άτομο σε ολόκληρο το ταξίδι της ζωής του μέσα σε μία συνεχή προσωπική εξέλιξη με στόχο την κατάκτηση της αυτογνωσίας του. Ο βαθμός επίτευξης της αυτογνωσίας στα διαφορετικά στάδια της προσωπικής εξέλιξης αφήνει ανεξίτηλα σημάδια στη διδακτική πράξη κάθε εκπαιδευτικού (Μαυρογιώργος, 2007).

Οι παραπάνω διαχρονικές μελέτες υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί περνούν από διάφορα εξελικτικά στάδια (Day, 2003, σ. 154), -είναι, επίσης, κατανοητό ότι αυτό συμβαίνει σε διαφορετικές χρονικές στιγμές και η πορεία αυτή εξαρτάται άμεσα από τις επικρατούσες συνθήκες σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα όσο και από τις ιδιαιτερότητες της πορείας του κάθε εκπαιδευτικού. Άλλωστε, για τους μελετητές η επαγγελματική και η προσωπική εξέλιξη δεν είναι εύκολο να διαχωριστούν, αλλά συμβαδίζουν και αλληλοπροσδιορίζονται (Γκρίτζιος, 2006, σ. 154). Επομένως, η επαγγελματική εξέλιξη είναι ισοδύναμη με την συνεχή επαγγελματική εξέλιξη αλλά συμπεριλαμβάνει και την ανάπτυξη της προσωπικότητας.

Τελικά, η επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού παρουσιάζει μια μοναδική κυκλικότητα σε αντίθεση με την επαγγελματική εξέλιξη οποιουδήποτε άλλου τομέα, διότι οι εκπαιδευτικοί διδάσκονται στο πώς να διδάξουν. Λαμβάνοντας υπόψη και το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να διδάσκουν σύμφωνα με τους τρόπους που οι ίδιοι διδάχθηκαν, όπως αναφέραμε και σε προηγούμενη ενότητα, φαίνεται πως οι μαθησιακές τους εμπειρίες παραμένουν έντονα χαραγμένες στη μνήμη τους και διαμορφώνουν τις καθημερινές διδακτικές πρακτικές τους (Ball D.L., 1990; Lortie, 1975; Vrasidas & Glass, 2004 στο Φωτοπούλου, σ. 221).

Το παραπάνω, βέβαια, συνεπάγεται ότι η ίδια η διδασκαλία οφείλει να αποτελεί παράδειγμα για ό,τι θεωρείται καλύτερο για την παιδαγωγική πράξη (Vrasidas & Glass, 2004). Ο βασικός σκοπός της επαγγελματικής εξέλιξης, επομένως, πρέπει να είναι να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί να διαμορφώσουν τον λόγο τους και, με τον τρόπο αυτό να ορίσουν και να επαναπροσδιορίσουν τους σκοπούς και τις προτεραιότητες της δουλειάς τους, τόσο ατομικά όσο και συλλογικά (Hargreaves & Fullan, 1995, σ. 20). Κατά τη διαδικασία της επαγγελματικής εξέλιξης, οι εκπαιδευτικοί θεωρείται ότι συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση, με την έννοια ότι χειρίζονται δυναμικά τις διδακτικές δραστηριότητες, πειραματιζόμενοι με τη δική τους πρακτική αλλά και με την επικοινωνία και συνεργασία με άλλους συναδέλφους που διαθέτουν γνώσεις και εμπειρία σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης (Υφαντή & Βοζαΐτης, σ. 37).

1.2.2 Η επαγγελματική μάθηση των Εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών αποτελεί έναν από τους βασικότερους παράγοντες για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας. Στη σύγχρονη εκπαιδευτική βιβλιογραφία η επαγγελματική εξέλιξη δεν αντιμετωπίζεται, πλέον, ως μία περιστασιακή διαδικασία επιμόρφωσης, αλλά ως μία συνεχής και δυναμική διαδικασία μάθησης που πραγματοποιείται καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών. Η έννοια της επαγγελματικής μάθησης αναφέρεται στη διαδικασία μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και πρακτικές που συμβάλλουν στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης των μαθητών.

Σύμφωνα με τους Hargreaves & Fullan (1992) η αποτελεσματική επαγγελματική μάθηση προκύπτει όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να συνεργάζονται, να αναστοχάζονται πάνω στις πρακτικές τους και να συμμετέχουν σε συλλογικές διαδικασίες μάθησης μέσα στο σχολείο. Με τον τρόπο αυτό, η μάθηση των εκπαιδευτικών γίνεται πιο ουσιαστική, καθώς συνδέεται άμεσα με τα προβλήματα και τις ανάγκες της σχολικής πραγματικότητας.

Παράλληλα, η επαγγελματική μάθηση συνδέεται στενά με την έννοια της αναστοχαστικής πρακτικής (στην οποία αναφερόμαστε πιο αναλυτικά παρακάτω). Ο Schön (1987) υποστηρίζει ότι οι επαγγελματίες εξελίσσονται μέσα από τη διαδικασία του αναστοχασμού πάνω στη δράση τους, δηλαδή μέσα από τη συστηματική εξέταση των εμπειριών και των πρακτικών τους. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, ο αναστοχασμός επιτρέπει στους/-τις εκπαιδευτικούς να αναλύουν τις διδακτικές επιλογές τους, να εντοπίζουν δυσκολίες ή αδυναμίες και να αναπτύσσουν νέες στρατηγικές διδασκαλίας που ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών.

Ένα ακόμη στοιχείο της επαγγελματικής μάθησης αποτελεί η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον DuFour (2013) οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (αναλύονται στην ενότητα 2.1.3.(α)) αποτελούν ένα αποτελεσματικό πλαίσιο μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μοιράζονται εμπειρίες να ανταλλάσσουν ιδέες και να εργάζονται συλλογικά για τη βελτίωση της διδασκαλίας.

Η επαγγελματική μάθηση συνδέεται επίσης με τη σχολική κουλτούρα και το οργανωσιακό πλαίσιο του σχολείου. Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα σχολεία που ενθαρρύνουν τη συνεργασία, τον διάλογο και την ανταλλαγή γνώσεων δημιουργούν ευνοϊκές συνθήκες για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Ο Wenger (2011), μέσα από τη θεωρία των κοινοτήτων πρακτικής (αναλύονται στην ενότητα 2.1.3.(γ)), επισημαίνει ότι η μάθηση είναι μια κοινωνική διαδικασία που αναπτύσσεται μέσα από τη συμμετοχή των ατόμων σε κοινότητες όπου μοιράζονται κοινές πρακτικές, εμπειρίες και στόχους. Στο σχολικό πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λειτουργούν ως μια κοινότητα πρακτικής όπου η επαγγελματική γνώση παράγεται και εξελίσσεται μέσα από τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση.

Επιπλέον, η επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών συνδέεται με τη διερεύνηση της εκπαιδευτικής πρακτικής μέσω διαδικασιών όπως η έρευνα- δράση (αναπτύσσεται στο 3^ο κεφάλαιο). Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε ερευνητικές δραστηριότητες τους επιτρέπει να εξετάζουν συστηματικά τις πρακτικές τους, να

συλλέγουν δεδομένα από τη διδασκαλία τους και να εφαρμόζουν παρεμβάσεις που στοχεύουν στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί μετατρέπονται σε ενεργούς ερευνητές της δικής τους πρακτικής και συμβάλλουν στη δημιουργία νέας επαγγελματικής γνώσης.

Τέλος, η επαγγελματική μάθηση αποτελεί βασική προϋπόθεση για την προσαρμογή των εκπαιδευτικών στις συνεχώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της εκπαίδευσης. Οι κοινωνικές, τεχνολογικές και παιδαγωγικές εξελίξεις απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς να ανανεώνουν συνεχώς τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους. Η δια βίου επαγγελματική μάθηση συμβάλλει στην ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών και ενισχύει την ικανότητά τους να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις προκλήσεις της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Η επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών αποτελεί μια σύνθετη και πολυδιάστατη διαδικασία που περιλαμβάνει τον αναστοχασμό, τη συνεργασία, τη συμμετοχή σε επαγγελματικές κοινότητες μάθησης και τη συστηματική διερεύνηση της διδακτικής πρακτικής. Μέσα από αυτές τις διαδικασίες οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν τις επαγγελματικές τους ικανότητες και συμβάλλουν ουσιαστικά στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και της μαθησιακής εμπειρίας των μαθητών.

Η επαγγελματική μάθηση και η επαγγελματική εξέλιξη, αν και συνδέονται στενά, δεν ταυτίζονται εννοιολογικά. Η επαγγελματική μάθηση αναφέρεται στη συνεχή διαδικασία μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί αποκτούν, αναστοχάζονται, αναδομούν και εμπλουτίζουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις επαγγελματικές τους αντιλήψεις μέσα από την εμπειρία, τη συνεργασία και τη συμμετοχή τους σε ποικίλλες μαθησιακές δραστηριότητες. Η επαγγελματική εξέλιξη αποτελεί το ευρύτερο αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας, καθώς αποτυπώνεται στον σταδιακό μετασχηματισμό της επαγγελματικής ταυτότητας, των διδακτικών πρακτικών, των στάσεων και του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και ασκούν τον επαγγελματικό τους ρόλο. Με άλλα λόγια, η επαγγελματική μάθηση συνιστά τον βασικό μηχανισμό μέσω του οποίου καθίσταται δυνατή η επαγγελματική εξέλιξη, χωρίς ωστόσο να οδηγεί αυτομάτως σε αυτήν, καθώς η

εξέλιξη προϋποθέτει τη διαχρονική ενσωμάτωση της νέας γνώσης και εμπειρίας στην επαγγελματική πρακτική και ταυτότητα του εκπαιδευτικού.

1.3 Η σημασία της εξέλιξης του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο

Η νέα πραγματικότητα της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας επιβάλλει πολλές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις οι οποίες περιλαμβάνουν μία πλούσια ρητορική σχετικά με τον ρόλο και τον επαγγελματισμό των σύγχρονων εκπαιδευτικών. Ωστόσο, το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας δεν ακολουθεί με τον ίδιο ρυθμό τις εξελίξεις (Καραγγέλου & Κουτούζης, 2022, σ. 29). Παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας και συγκεντρωτισμός αποτελούν κάποια από τα κύρια χαρακτηριστικά του, με τους εκπαιδευτικούς να παραμένουν αμέτοχοι σε διαδικασίες σχεδιασμού και λήψης αποφάσεων και την επιζητούμενη αυτονομία να προσκρούει σε θεσμοθετημένες διαδικασίες, εντείνοντας την αίσθηση απαξίωσης προς το επάγγελμά τους (Μαυρογιώργος, 2008).

Όσον αφορά τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, τα προγράμματα των πανεπιστημίων δεν μπορούν να παρέχουν εκείνο το ευρύ φάσμα των μαθησιακών εμπειριών που είναι απαραίτητες ώστε οι εκπαιδευτικοί να θεωρούνται αποτελεσματικοί για τα σχολεία. Αλλά, ακόμα και οι έμπειροι δάσκαλοι αντιμετωπίζουν μεγάλες προκλήσεις κάθε χρόνο, συμπεριλαμβανομένων των αλλαγών στο περιεχόμενο του μαθήματος, των νέων μεθόδων διδασκαλίας, την πρόοδο της τεχνολογίας, την αλλαγή των νόμων και των μαθησιακών αναγκών των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί που δεν βιώνουν αποτελεσματική επαγγελματική εξέλιξη δεν βελτιώνουν τις δεξιότητές τους και η μάθηση των μαθητών υστερεί (Mizel, 2010, σ. 6).

Τα τελευταία χρόνια πληθαίνουν οι αναφορές για τη σημασία της επαγγελματικής εξέλιξης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, δεδομένου ότι θεωρούνται σημαντικοί παράμετροι ενίσχυσης και αναβάθμισης της ποιότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2009). Η συζήτηση για την ποιότητα στην εκπαίδευση είχε αρχίσει σε διεθνείς οργανισμούς (Ο.Ο.Σ.Α., Διεθνής

Τράπεζα, U.N.E.S.C.O.) αλλά και σε μεμονωμένα κράτη (π.χ. Η.Π.Α., Μ. Βρετανία, Γαλλία) πολύ νωρίτερα από ότι στην Ευρωπαϊκή Ένωση, ήδη από τη δεκαετία του '70. Τα ερωτήματα τι είναι «καλό σχολείο» και «καλή εκπαίδευση», αν και γενικά, αντικατοπτρίζουν σε κάποιο βαθμό τους πρώτους προβληματισμούς σχετικά με την καταγραφή των ποιοτικών χαρακτηριστικών της εκπαίδευσης. Όπως επισημαίνει ο Neave (1988), μελετητής της σύγχρονης ευρωπαϊκής εκπαίδευσης, η εκπαίδευση καθίσταται λιγότερο τομέας της κοινωνικής πολιτικής και περισσότερο τομέας της οικονομικής πολιτικής (Ινστιτούτο Π., 2008, σ.36).

Έρευνες που έχουν υλοποιηθεί μετά το 2000, ενισχύουν την ιδιαίτερη σημασία της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, ο επίσημος λόγος διεθνών οργανισμών (π.χ. ΟΟΣΑ, Διεθνής Τράπεζα, UNESCO, Ευρωπαϊκή Ένωση) εστιάζει συχνά στο ζήτημα της βελτίωσης της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000. OECD, 2002 & 2007). Σε πολλές χώρες, ο ρόλος και η λειτουργία των σχολείων αλλάζει και το ίδιο αναμένεται από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, καλούνται να διδάξουν σε ολοένα και αυξανόμενες πολυπολιτισμικές τάξεις, να δώσουν μεγαλύτερη έμφαση στην ένταξη μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, να αξιοποιήσουν πιο αποτελεσματικά τις ψηφιακές δεξιότητες και τις δεξιότητες επικοινωνίας, να εμπλακούν στον σχεδιασμό της αξιολογικής διαδικασίας και να προσπαθήσουν να ενισχύσουν τις σχέσεις γονέων και σχολείου (OECD, 2009, σ. 49).

Η ταχύτητα της πληροφορίας, ο ανταγωνισμός στην αγορά εργασίας, οι τεχνολογικές εξελίξεις, αποτελούν, επίσης, πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς καθώς, στη σύγχρονη εποχή, δεν αποτελούν τη μοναδική πηγή γνώσεων αλλά και η ίδια η γνώση, πλέον, δεν περιορίζεται στα όρια της σχολικής τάξης και σε συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να είναι πλήρως καταρτισμένοι, το οποίο σημαίνει πως πέρα από τα τυπικά ακαδημαϊκά προσόντα, τις ψηφιακές δεξιότητες και τις δεξιότητες επικοινωνίας, θα πρέπει να διαθέτουν δεξιότητες συνεργασίας, κριτική σκέψη και συναισθηματική νοημοσύνη. Θα πρέπει να μάθουν να εργάζονται μέσα σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, να προσαρμόζονται στα νέα κοινωνικά δεδομένα, να ενθαρρύνουν νέες μορφές μάθησης με τη βοήθεια των Νέων Τεχνολογιών, να μπορούν να διαχειρίζονται την

ολοένα και μεγαλύτερη επιρροή των Μ.Μ.Ε. στις ζωές των νεαρών μαθητών, να μπορούν να λειτουργούν μέσα στην αυξανόμενη γραφειοκρατία (Esteve, 2000; Pora & Acedo, 2006), αλλά και να καλλιεργούν νέες δεξιότητες στους μαθητές τους, όπως η συνεργασία σε ομάδες και η σκέψη ανώτερου επιπέδου (Σκόδρα, 2010, σ.14).

Σε αυτό το πλαίσιο, ο OECD, μέσω του προγράμματος PISA, αλλά και άλλοι παγκόσμιοι οργανισμοί, πιέζουν για μεγαλύτερη λογοδοσία των εκπαιδευτικών συστημάτων στα πλαίσια της κοινωνικο-οικονομικής ανταγωνιστικότητας των κρατών. Ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται υπό πίεση να βελτιώσουν όχι μόνο την επαγγελματική, διδακτική και παιδαγωγική τους ικανότητα, αλλά και την απόδοση των μαθητών-ακόμα και των λιγότερο ευνοϊκών κοινωνικών στρωμάτων-ώστε να ανταποκρίνονται καλύτερα στα νέα κοινωνικο-οικονομικά δεδομένα της σύγχρονης κοινωνίας (Osborn, 2006).

Στην έρευνα TALIS που υλοποιήθηκε το 2009, συλλέχθηκαν στοιχεία (σ. 141-143), τα οποία αναφέρουν πως στη χώρα μας, όσον αφορά την επαγγελματική εξέλιξη, μπορεί να γίνει διάκριση μεταξύ υποχρεωτικής εισαγωγικής επιμόρφωσης και προαιρετικής κατάρτισης για όσους ήδη εργάζονται στα σχολεία (Eurypbase, The Education System in Greece, 2007/08). Επίσης, καταγράφονται ονομαστικά οι φορείς³ που έχουν αναλάβει κατά καιρούς την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και άλλα οργανωτικά ζητήματα.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αποτελεί σημαντική παράμετρο για τη διασφάλιση ποιότητας στην εκπαίδευση και την «αποτελεσματικότητα» του σχολείου. Οι διεθνείς οργανισμοί, που ασκούν σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση της πολιτικής των επιμέρους κρατών, μέσα από τους στόχους που

³ Η επαγγελματική εξέλιξη στη χώρα μας παρέχεται από τους ακόλουθους οργανισμούς:

- το Ελληνικό Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού (Υ.ΠΑΙ.Θ.Α.)
- το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ).
- Τα Περιφερειακά Κέντρα Επιμόρφωσης (ΠΕΚΕΣ).
- Τα Ελληνικά Πανεπιστήμια.
- Την Ανώτατη Σχολή Καθηγητών Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ).
- το Ινστιτούτο Επιμόρφωσης (ΙΝ.ΕΠ) που ανήκει στη Σχολή Δημόσιας Διοίκησης (ΕΚΔΔΑ).
- το Ινστιτούτο Διαρκούς Επιμόρφωσης και Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΙΔΕΚΕ).
- το Εθνικό Ίδρυμα Νεολαίας (ΕΙΝ).
- την Επιστημονική Ένωση για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας (Ε.Ε.Π.Ε.Κ.).

διατυπώνουν και τα προγράμματα που εφαρμόζουν, υποστηρίζουν ότι η διασφάλιση της ποιότητας επιτυγχάνεται, εκτός των άλλων, και μέσα από την επιμόρφωση και την αξιολόγηση. Τόσο η UNESCO όσο και ο ΟΟΣΑ, σε κείμενά τους, τονίζουν την ανάγκη συνεχούς κατάρτισης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, για να επιτευχθεί ο στόχος της ποιότητας στην εκπαίδευση (Σταμέλος & Μπαρτζάκη, 2011).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η επαγγελματική εξέλιξη είναι πιο αποτελεσματική όταν συμβαίνει στο πλαίσιο της καθημερινής εργασίας των εκπαιδευτικών. Όταν η μάθηση είναι μέρος της καθημερινότητας του σχολείου, όλοι οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται με την εξέλιξη και δεν περιορίζεται η μάθηση μόνο σε αυτούς που προσφέρονται εθελοντικά και μόνοι τους να συμμετάσχουν (Mizel, 2010, σ. 7). Η επαγγελματική εξέλιξη με επίκεντρο το σχολείο βοηθά τους εκπαιδευτικούς να αναλύσουν τα δεδομένα επίδοσης των μαθητών κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς προκειμένου να εντοπίσουν άμεσα τα μαθησιακά προβλήματα, να αναπτύξουν λύσεις και να τις εφαρμόσουν για την αντιμετώπιση των αναγκών των μαθητών.

Για παράδειγμα, εάν μία σχολική μονάδα ακολουθεί προγράμματα που εστιάζουν στην επαγγελματική εξέλιξη του προσωπικού, τότε είναι δυνατόν να επέλθουν αποτελέσματα σε τρία επίπεδα: α) οι εκπαιδευτικοί αποκτούν νέες γνώσεις και δεξιότητες λόγω της συμμετοχής τους, β) χρησιμοποιούν αυτά που μαθαίνουν για να βελτιώσουν τη διδασκαλία και την ηγεσία του σχολείου και, γ) η μάθηση και οι επιδόσεις των μαθητών βελτιώνονται επειδή οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν αυτά που έμαθαν στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Η επαγγελματική εξέλιξη αξίζει τον κόπο, τον χρόνο και το κόστος, εάν οι διευθυντές μπορούν γίνουν καλύτεροι ηγέτες και οι εκπαιδευτικοί πιο αποτελεσματικοί και να εφαρμόσουν όσα μαθαίνουν ώστε οι μαθητές να επιτύχουν σε υψηλότερα επίπεδα.

Η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, η απόκτηση των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων που θα τους επιτρέψουν τη διαρκή εξέλιξη και μάθησή τους συνδέονται άρρηκτα με το περιβάλλον της εργασίας τους, με την ίδια τους την

ύπαρξη μέσα στην τάξη και το σχολείο (Σαμαρά, 2020, σ. 93). Μαθαίνοντας και υιοθετώντας νέες παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αντιμετωπίζουν άμεσα και με επιτυχία σημαντικά προβλήματα και δυσκολίες που προκύπτουν καθημερινά μέσα στην τάξη ή στο σχολείο (Eurgydice, 1995). Η αναβάθμιση του επιπέδου των εκπαιδευτικών είναι συνυφασμένη με την ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται σε ένα αποτελεσματικό σχολείο.

Υπό αυτή την έννοια, η εξέλιξη των εκπαιδευτικών είναι εξαιρετικά σημαντική και σε επίπεδο σχολικής μονάδας, αφού η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας και η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου εξασφαλίζεται όταν το εκπαιδευτικό σύστημα στοχεύει στη συνεχή βελτίωση και μάθηση, στην αφοσίωση του ανθρώπινου δυναμικού στους σκοπούς του οργανισμού (Πασιαρδής, 2004 στο Υφαντή & Βοζαΐτης, 2009, σ. 33), στην απλούστευση των διαδικασιών, στην αξιοποίηση των προσόντων των μελών του, στον μακροπρόθεσμο προγραμματισμό, στην ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ του προσωπικού και του σχολικού οργανισμού, στην επίτευξη κοινωνικού έργου και στην ανάληψη ευθυνών από τους εκπαιδευτικούς, με ταυτόχρονη ανάπτυξη μίας πολιτικής για τη συνεχή εκπαίδευση, επιμόρφωση (Ζαβλάνος, 2003, στο Υφαντή & Βοζαΐτης 2009, σ. 33).

Το να επενδύει κανείς στην εκπαίδευση, σημαίνει να επενδύει στη συνεχιζόμενη επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για ένα εγχείρημα στο οποίο αξίζει να επενδύσουμε, αφού όλοι οι μαθητές έχουν το δικαίωμα να διδάσκονται από καλούς εκπαιδευτικούς, με προσόντα, ενώ ταυτόχρονα, είναι ζωτικής σημασίας για τη διατήρηση και την ανάπτυξη της αφοσίωσης και της εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών (Day, 2003, σ. 445-446). Το σύγχρονο σχολείο συνεχώς αλλάζει, προσπαθώντας να ακολουθήσει τους γρήγορους ρυθμούς της κοινωνίας. Η δια βίου μάθηση απαιτεί οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να σκέφτονται, να προβληματίζονται να αξιολογούν και να ενεργούν ώστε, μέσω της συνεχούς επαγγελματικής τους εξέλιξης να είναι δυνατό να οδηγήσουν τις επιδόσεις, την αυτοεκτίμηση, τις ικανότητες και δεξιότητες των μαθητών.

1.4 Δραστηριότητες Επαγγελματικής Εξέλιξης

Όπως προαναφέρθηκε, τα εκπαιδευτικά συστήματα περιλαμβάνουν πολλαπλά στοιχεία (διευθυντές, σύλλογο διδασκόντων, μαθητές, ενδιαφερόμενους φορείς, οργανώσεις εκπαιδευτικών, κ.α.). Ενώ κάθε ένα από αυτά τα μέλη αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι για την επίτευξη των τελικών στόχων του συστήματος, οι εκπαιδευτικοί παραμένουν σε εξέχουσα θέση όσον αφορά την υπευθυνότητα για τα επιτεύγματα των μαθητών και την αποτελεσματικότητα των σχολείων (Borko, 2004; Penuel, Fishman, Yamaguchi & Gallagher, 2007; Visser, Coenders, Terlouw & Pieters, 2010). Ο Cheng (1996) διαπίστωσε πως η ύπαρξη δασκάλων υψηλής ποιότητας είναι σημαντική για τη βελτίωση της ποιοτικής εκπαίδευσης (Bayar, 2014, σ. 319). Ο Guskey, ομοίως, υπογραμμίζει αυτή την εξέχουσα θέση, σημειώνοντας ότι «δεν μπορούμε να βελτιώσουμε τα σχολεία χωρίς να βελτιώσουμε τις δεξιότητες και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών μέσα σε αυτά» (1994, σ.9).

Είναι σαφές, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, ότι οι ερευνητές και οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι η ποιότητα των εκπαιδευτικών έχει σημαντικό αντίκτυπο στη μάθηση και την επίδοση των μαθητών. Ένας σημαντικός αριθμός ερευνών δείχνει μία θετική σχέση μεταξύ της ποιότητας των εκπαιδευτικών και των επιδόσεων των μαθητών (Abbate- Vaughn & Paugh, 2009; Ascher & Fruchter, 2001; Borman & Kimball, 2005; Boyle, While & Boyle, 2004; Collinson & Cook, 2000; Hodge & Krumm, 2009; Guskey, 2002; Mahon, 2003; Okoye, Momoh, Aigbomian & Okecha, 2008; Palardy & Rumberger, 2008; Pedder, James & Macbeath, 2005; Peske & Haycock, 2006; Rockoff, 2004; Vogt & Rogalla, 2009 στο Bayar, 2014, σ. 320). Εφόσον η μάθηση και οι επιδόσεις των μαθητών επηρεάζονται τόσο πολύ από την ποιότητα της διδασκαλίας, η αποτελεσματική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών είναι σημαντική για κάθε εκπαιδευτικό σύστημα.

Η συνεχής επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών αποτελεί το πιο κοινό μέλημα στις επιμορφώσεις και τις εκπαιδευτικές δράσεις τις τελευταίες δεκαετίες. Η Hirsh (2001) διαπίστωσε πως η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών αποτελεί τον καλύτερο τρόπο για τη βελτίωση και αναβάθμιση της ποιότητας της

διδασκαλίας τους. Οι Starkley et al. (2009, σ. 186) τονίζουν τις επιταγές των δραστηριοτήτων επαγγελματικής εξέλιξης αναφέροντας πως «η ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θεωρείται, συχνά, ως η επέκταση της προπτυχιακής τους εκπαίδευσης, διασφαλίζοντας, έτσι, ότι οι εκπαιδευτικοί, είτε είναι νέοι είτε έμπειροι, έχουν επικαιροποιήσει τη γνώση που απαιτείται προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί».

Η διαρκής ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών επιτυγχάνεται, επομένως, με τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και μάθηση. Οι μαθησιακές δραστηριότητες που υλοποιούνται σε όλη τη διάρκεια της ζωής (επαγγελματικής και προσωπικής) του εκπαιδευτικού, παρέχουν ένα σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας, στην επαγγελματική εξέλιξη του ατόμου, στην κοινωνική συνοχή και στην ικανότητα ενεργού συμμετοχής. Όλα τα παραπάνω αποτελούν τα μέσα για μία δια βίου μάθηση η οποία, σήμερα, βρίσκεται στο επίκεντρο των θεωρητικών αναζητήσεων και του προβληματισμού της εκπαιδευτικής και ερευνητικής κοινότητας, για τον ρόλο και τη σημασία της για τις σύγχρονες κοινωνίες (Καραλής, 2003, σ. 2).

Σύμφωνα με τους Coombs & Ahmed (1974) η εκπαίδευση εξισώνεται με τη μάθηση ανεξάρτητα από το πότε, το πού και το πώς συμβαίνει η μάθηση. Υποστηρίζουν πως η εκπαίδευση και μάθηση μπορούν να ενταχθούν στους ακόλουθους τύπους:

= Άτυπη Εκπαίδευση

Πρόκειται για τη δια βίου διαδικασία από την οποία το άτομο αποκτά συσσωρευμένες γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αντιλήψεις από τις καθημερινές εμπειρίες και την έκθεση στο περιβάλλον (το σπίτι, την εργασία, τους φίλους, τα ταξίδια, κ.α.). Αποτελεί μια μη οργανωμένη και μη συστηματική εκπαίδευση και θα μπορούσε να αποτιμηθεί με βάση τον όγκο της συνολικής δια βίου μάθησης ενός ατόμου.

= Τυπική Εκπαίδευση

Αναφέρεται στο έντονα θεσμοθετημένο, χρονικά διαβαθμισμένο και ιεραρχικά δομημένο εκπαιδευτικό σύστημα, που εκτείνεται από την πρώτη σχολική εκπαίδευση μέχρι τις ανώτερες σπουδές του πανεπιστημίου και περιλαμβάνει πέρα από τις γενικές ακαδημαϊκές σπουδές, μία ποικιλία εξειδικευμένων προγραμμάτων και οργανισμών για τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση.

= Μη τυπική εκπαίδευση

Είναι κάθε οργανωμένη, συστηματική εκπαιδευτική δραστηριότητα, που υλοποιείται εκτός του πλαισίου του τυπικού συστήματος, προκειμένου να παράσχει συγκεκριμένους τύπους μάθησης σε συγκεκριμένες ομάδες του πληθυσμού και βασίζεται σε συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους.

Παρατηρείται πως -με βάση τους παραπάνω ορισμούς- υπάρχουν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ τυπικής και μη- τυπικής εκπαίδευσης. Ωστόσο είναι οργανωμένες με τέτοιο τρόπο ώστε και οι δύο να αυξάνουν και να βελτιώνουν την άτυπη μαθησιακή διαδικασία. Η δια βίου μάθηση αναφέρεται σε όλους τους τύπους εκπαίδευσης (άτυπη, τυπική, μη- τυπική). Στον ορισμό της UNESCO για τη δια βίου μάθηση και εκπαίδευση αναφέρεται ότι: «... δηλώνει ένα χωρίς όρια σχήμα που αποβλέπει στην αναμόρφωση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος.... Η εκπαίδευση και η μάθηση δεν περιορίζονται στη σχολική φοίτηση, πρέπει να επεκτείνονται σε ολόκληρη τη ζωή του ανθρώπου, να περιλαμβάνουν όλες τις δεξιότητες και όλους τους κλάδους της γνώσης, να χρησιμοποιούν όλα τα δυνατά μέσα και να δίνουν την ευκαιρία σε όλους τους ανθρώπους για πλήρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Οι εκπαιδευτικές και οι σχετικές με τη μάθηση διαδικασίες στις οποίες τα παιδιά, οι νέοι άνθρωποι και οι ενήλικοι όλων των ηλικιών εμπλέκονται στη διάρκεια της ζωής τους σε οποιαδήποτε μορφή, πρέπει να θεωρηθούν ως σύνολο» (Καραλής, 2003, σ. 4).

Αναφέρθηκε ήδη ότι οι διαστάσεις της επαγγελματικής εξέλιξης συνδέονται με τη διά βίου μάθηση των εκπαιδευτικών, η αναγκαιότητα της οποίας ενισχύεται λόγω των συνεχών μεταβολών στα περιβάλλοντα των κοινωνιών μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να παρέχουν υψηλή ποιότητα εκπαίδευσης,

αποτελεσματικότητα στο εκπαιδευτικό τους έργο, ανταπόκριση στις ανάγκες της νέας αγοράς εργασίας, εξοικείωση σε θέματα έρευνας και τεχνολογίας, αποτελεσματική εμπέδωση της διδακτέας ύλης από τους μαθητές, την εφαρμογή σύγχρονων εκπαιδευτικών μεθόδων και μέσων διδασκαλίας, την ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης, οργάνωσης και διοίκησης των τάξεων και των εκπαιδευτικών μονάδων, την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού και την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής, την ενεργό συμμετοχή στην κοινωνική ζωή και την αναβάθμιση της εκπαίδευσης (Χάδου, 2017, σ. 164). Οι αλλαγές αυτές δημιουργούν νέες ανάγκες σε σχέση με τα προσόντα, τις γνώσεις, τις δεξιότητες και γενικότερα με το ρόλο του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη κοινωνία. Σημειώθηκε επίσης, ότι η βασική κατάρτιση που δέχονται οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια των σπουδών τους δεν είναι επαρκής, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν με πλήρη επιτυχία στα συνεχώς πιο απαιτητικά καθήκοντά τους και στον πραγματικό τους ρόλο, στα πλαίσια μιας ποιοτικής εκπαίδευσης (Βασιλόπουλος, 2018, σ. 69).

Η επαγγελματική μάθηση στο σχολείο στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη θετικής και υποστηρικτικής κουλτούρας μεταξύ εκπαιδευτικών και μεταξύ εκπαιδευτικών και διοίκησης της σχολικής μονάδας. Οι τεχνικές επαγγελματικής εξέλιξης δεν εφαρμόζονται κατ' ανάγκη ανεξάρτητα η μία από την άλλη, ούτε η εφαρμογή κάποιας, αποκλείει τις υπόλοιπες (Κρόκος, 2017, σ. 70). Μπορούν, αντίθετα, να λειτουργήσουν συνδυαστικά ή/και συμπληρωματικά η μία προς την άλλη. Άλλωστε δεν θα μπορούσε να ήταν διαφορετικά, αφού η επαγγελματική εξέλιξη γίνεται αντιληπτή ως μία έννοια με πολλές σημάνσεις, παραμέτρους και προεκτάσεις.

Υπάρχουν δύο κύριοι τύποι επαγγελματικής εξέλιξης: οι παραδοσιακές (εργαστήρια, συνέδρια, κ.α.) και μη (ο θεσμός του μέντορα, παρατήρηση, καθοδήγηση, κ.α.), οι οποίες μπορούν να ωφελήσουν- λιγότερο ή περισσότερο- την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Η παραδοσιακή μορφή επαγγελματικής εξέλιξης χαρακτηρίζεται από τα μικρής διάρκειας εργαστήρια με την παροχή μικρής έκτασης ανατροφοδότησης, από τις προκαθορισμένες και στενά δομημένες δραστηριότητες, από τις διδακτικές μορφές διδασκαλίας βασισμένες

στην παθητική μάθηση, και από το γεγονός ότι είναι αποπλαισιωμένη από τις πραγματικότητες των σχολείων (Λασκαράκης, 2012, σ. 35).

Στη διεθνή βιβλιογραφία, συγκρίνονται τα δύο είδη επαγγελματικής εξέλιξης (παραδοσιακή και μη), καταλήγοντας στο γεγονός πως οι παραδοσιακές δραστηριότητες τείνουν να είναι λιγότερο αποτελεσματικές στην επίτευξη του επιθυμητού στόχου, καθώς ο χρόνος δέσμευσης που απαιτείται από τους συμμετέχοντες είναι μικρότερος και ως εκ τούτου, όχι ικανοποιητικός. Οι επικριτές της παραδοσιακής προσέγγισης ισχυρίζονται πως παρέχονται περιορισμένες ευκαιρίες ενεργητικής μάθησης στους εκπαιδευτικούς και, ως εκ τούτου, μπορούν να προκύψουν ελάχιστες πιθανότητες πραγματικής αλλαγής στην πρακτική τους (Sparks, 2002). Η Collinson (2000 στο Bayar, 2014, σ. 321) σημείωσε πως τα παραδοσιακά προγράμματα επαγγελματικής εξέλιξης στερούνται αποτελεσματικότητας όσον αφορά συγκεκριμένα ζητήματα διδασκαλίας και μάθησης. Οι Boyle et al. (2004, σ. 4) υποστηρίζουν πως προσφέρουν μικρό ή καθόλου αντίκτυπο στις δεξιότητες των εκπαιδευτικών.

Από την άλλη πλευρά οι μη παραδοσιακές δραστηριότητες επαγγελματικής εξέλιξης τείνουν να υλοποιούνται σε βάθος χρόνου στην εργασία, έχοντας, ως συνέπεια, μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα. Σε διάφορες έρευνες (Hirsh, 2000; Hodgkinson & Hodgkinson, 2005; Torff & Sessions, 2006 στο Bayar, 2014, σ. 323), άλλωστε, διαπιστώθηκε πως η αποτελεσματικότητα των δραστηριοτήτων επαγγελματικής εξέλιξης εξαρτάται αφενός από τη διεξαγωγή τους με βάση τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και αφετέρου από την μακροχρόνια δέσμευση των εκπαιδευτικών σε αυτά. Οι Garet et al. (2001) προτείνουν ένα νέο στυλ επαγγελματικής εξέλιξης που θέτει τους εκπαιδευτικούς στο επίκεντρο της αναπτυξιακής διαδικασίας- μάθησης. Η πρότασή τους έρχεται κοντά με το όραμα των Hargreaves & Dawe (1990) για τη συνεργατική επαγγελματική εξέλιξη καθώς και την πρόταση των Armour & Yellings (2004) για την επαγγελματική μάθηση (Λασκαράκης, 2012, σ. 36). Οι Hargreaves & Dawe συγκρίνουν τα δύο μοντέλα επαγγελματικής εξέλιξης, της παραδοσιακής και της μη παραδοσιακής, βασιζόμενης στη συνεργασία:

«Η συνεργατική επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί, αφενός, ένα εργαλείο ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών και επαγγελματικής βελτίωσης, που φέρνει μαζί τους συναδέλφους και την επαγγελματική τους δεινότητα για να δημιουργήσουν έναν κριτικό αλλά και πρακτικά θεμελιωμένο προβληματισμό σχετικά με το τι μπορεί να αποτελέσει τη βάση για πιο σοφή, πιο εξειδικευμένη δράση. Αφετέρου, η κατάρρευση της απομόνωσης των εκπαιδευτικών είναι ένας μηχανισμός που έχει σχεδιαστεί για να διευκολύνει την ομαλή και άκριτη υιοθέτηση προτιμώμενων μορφών δράσης που εισήχθησαν και επιβλήθηκαν από ειδικούς εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Έτσι οι εκπαιδευτικοί γίνονται τεχνικοί, διεκπεραιωτές και όχι επαγγελματίες που ασκούν διακριτική κρίση» (1990, σ. 230).

1.4.1 Η επιμόρφωση ως βασική δραστηριότητα επαγγελματικής εξέλιξης

Η επιμόρφωση πολλές φορές ταυτίζεται με την επαγγελματική εξέλιξη, γι' αυτό και αποτελεί την πιο διαδεδομένη δραστηριότητα επαγγελματικής εξέλιξης. Δεν είναι τυχαίο ότι σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα που άπτονται τόσο του διδακτικού αντικειμένου όσο και των μεθόδων διδασκαλίας είναι θεσμοθετημένη (Μπίκος & Τζιφόπουλος, 2016, σ. 60). Η επιμόρφωση υλοποιείται στα πλαίσια της τυπικής μάθησης και είναι μία διαδικασία που στοχεύει στη διαρκή ενημέρωση και υποστήριξη της επαγγελματικής και ατομικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού προσωπικού, προκειμένου να καλύπτονται οι ανάγκες που σχετίζονται με τη βελτίωση του επιπέδου της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την αύξηση της αποτελεσματικότητας του σχολικού συστήματος (Ανδρέου, 1992).

Η επιμόρφωση αποτελεί ένα απαραίτητο και εν δυνάμει ισχυρό μέρος της συνεχιζόμενης επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών. Στην Ελλάδα έχουν γίνει διαχρονικά προσπάθειες από την Πολιτεία για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (ενδεικτικά: μετεκπαίδευση με τον Ν. 2857/1922, ίδρυση Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με τον Ν.4379/1964, θεσμοθέτηση των Διδασκαλείων με τον Ν. 129/1967, ίδρυση της επιμορφωτικής σχολής ΣΕΛΔΕ με το ΠΔ. 127/1977,

Περιφερειακά Κέντρα Επιμόρφωσης (Π.Ε.Κ.) με το ΠΔ 250/1992, ίδρυση του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.) με τον Ν. 2986/2002). Εντούτοις, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει διαμορφώσει ακόμη μία σταθερή συνεκτική εκπαιδευτική πολιτική και μια μακροπρόθεσμη στρατηγική προσαρμοσμένη στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (Υφαντή & Βοζαΐτης, 2009, σ. 39-40).

Προκειμένου, όμως, μία επιμόρφωση να είναι αποτελεσματική οφείλει να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών. Ήδη από το 1976 η UNESCO είχε υποστηρίξει πως «η επιμόρφωση των ενηλίκων πρέπει να βασίζεται στις ανάγκες των συμμετεχόντων και να χρησιμοποιεί τις διάφορες εμπειρίες τους» (Βεργίδης, 2012, σ.101). Μια επιτυχημένη επιμορφωτική διαδικασία που στοχεύει στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, οφείλει να εξειδικεύει τους στόχους και το περιεχόμενο της επιμόρφωσης (Υφαντή και Βοζαΐτης, 2009, σ. 40-41) ώστε να καλύπτει τις ανάγκες (αυτές που αφορούν στο περιεχόμενο, τη χρηστικότητα και τη διαδικασία της επιμόρφωσης, την ηγεσία και την παρουσίαση των παραδειγμάτων, ανάγκες σε χρόνο και ενέργεια) και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική μάθηση. Ο Bayar στην έρευνά του, υποστηρίζει πως:

«οι αποτελεσματικές δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης πρέπει να αποτελούνται από τα ακόλουθα στοιχεία:

- 1. αντιστοίχιση με τις υπάρχουσες ανάγκες των εκπαιδευτικών,*
- 2. αντιστοίχιση με τις υπάρχουσες σχολικές ανάγκες,*
- 3.συμμετοχή των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης,*
- 4. ευκαιρίες ενεργούς συμμετοχής,*
- 5. μακροχρόνια δέσμευση και*
- 6. εκπαιδευτές υψηλής ποιότητας» (2014, σ. 323).*

Ιδιαίτερα η επιμόρφωση με κέντρο το σχολείο (ενδοσχολική επιμόρφωση) αποτελεί μια εξαιρετικά αποτελεσματική δραστηριότητα επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών, καθώς αφενός αναδεικνύει τη μονάδα (ή δίκτυα σχολείων) σε φορείς επιμόρφωσης, ενώ παράλληλα αντιμετωπίζει την αναντιστοιχία μεταξύ

αναγκών και προγράμματος όπως και το «ακαδημαϊκό» μοντέλο μετάδοσης γνώσεων. Επομένως, η επαγγελματική εξέλιξη αποτελεί μία διαδικασία που καθίσταται αποτελεσματική όχι όταν επικεντρώνεται σε κεντρικές αλλαγές, αλλά όταν εδραιώνεται στο σχολείο και συνδέεται με συγκεκριμένες προσπάθειες παρέμβασης στην καθημερινή σχολική ζωή (Υφαντή & Βοζαΐτης, σ. 37).

Η επιμόρφωση χωρίζεται σε εισαγωγική (για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς), σε ενδοϋπηρεσιακή άλλοτε υποχρεωτική (περιοδική η ταχύρρυθμη) και άλλοτε προαιρετική και σε ενδοσχολική. Τα πιο διαδεδομένα μοντέλα ενδοσχολικής επιμόρφωσης είναι (Χατζηπαναγιώτου, 2001):

α) Το μοντέλο της μαθητείας, όπου ο εκπαιδευτικός μαθαίνει και αντιλαμβάνεται τον εκπαιδευτικό του ρόλο, αποκτά δεξιότητες και ικανότητες δουλεύοντας μαζί με άλλους εκπαιδευτικούς. Το συγκεκριμένο μοντέλο ασχολείται με την ανάπτυξη ως σύνολο και δεν εστιάζει στις ανάγκες των εκπαιδευτικών.

β) Το μοντέλο με «βάση το σχολείο», όπου η επιμορφωτική διαδικασία συνδέεται με την καθημερινή σχολική πράξη. Με το συγκεκριμένο μοντέλο προωθείται η ενεργός ανάμειξη του εκπαιδευτικού στη διαδικασία λήψης αποφάσεων αλλά δεν δίνεται έμφαση στις ατομικές επαγγελματικές του ανάγκες.

γ) Το μοντέλο με «επίκεντρο το σχολείο», στο οποίο οι ατέλειες του προηγούμενου μοντέλου εξαλείφονται, αφού έχει ως στόχο την αντιμετώπιση αναγκών της σχολικής μονάδας αλλά και την ικανοποίηση των ατομικών και ομαδικών επαγγελματικών αναγκών.

δ) Το μοντέλο της επιμόρφωσης «ως εξέλιξης προσωπικού», το οποίο στηρίζεται στις δυνατότητες κάθε σχολείου και στον μακροπρόθεσμο σχεδιασμό, τόσο της επιμορφωτικής πολιτικής όσο και της ανάπτυξης της σχολικής μονάδας, ενώ η εξέλιξη του προσωπικού αντιμετωπίζεται ως μία κυκλική και συνεχιζόμενη διαδικασία.

Οι προαναφερόμενες προσεγγίσεις δεν είναι αλληλοαποκλειόμενες. Στην πραγματικότητα προκρίνουν διαφορετικό βαθμό παρέμβασης των εκπαιδευτικών

στο αντικείμενο της εργασίας τους και στη διαμόρφωση της κουλτούρας του σχολείου (Ling, 2002). Σε όλες τις χώρες, παγκοσμίως, γίνεται προσπάθεια για την ανάπτυξη συστημάτων δια βίου μάθησης με στόχο τον εφοδιασμό κάθε ατόμου με ένα ευέλικτο και χρήσιμο εύρος μαθησιακών επιλογών. Στο παρελθόν η επαγγελματική εξέλιξη επικεντρωνόταν στην ατομική εξέλιξη, τα εργαστήρια και τα επιμορφωτικά σεμινάρια. Σήμερα, η έμφαση δίνεται σε δραστηριότητες που βασίζονται στο σχολείο, όπως η καθοδήγηση, οι συνεργασίες και η ανάπτυξη ομάδων. Οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των σχολείων είναι δυνατό να αναλάβουν μία σειρά από δραστηριότητες επαγγελματικής μάθησης.

Επιπλέον, έμφαση θα πρέπει να δοθεί στον τρόπο υλοποίησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων που οδηγούν στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Όπως αναφέρει ο Μπαγάκης (σ. 31-30) θα πρέπει αρχικά να καταγραφούν οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, αφού όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ελάχιστα από όσα προτείνονται στα υπάρχοντα προγράμματα βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να ανταπεξέλθουν στις σύγχρονες απαιτήσεις. Επιπλέον, σημαντικό ζήτημα αποτελεί η επιλογή των επιμορφωτών αλλά και η εκπαίδευση αυτών με κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό. Και, εν τέλει, από τα στοιχεία που αποτελούν τους βασικούς πυλώνες κάθε επιμορφωτικού προγράμματος που μπορεί να βελτιώσει και να εξελίξει τους εκπαιδευτικούς είναι ο σχεδιασμός, η υλοποίηση, ο συντονισμός και η αξιολόγηση κάθε προγράμματος.

1.4.2 Μη παραδοσιακές δραστηριότητες επαγγελματικής εξέλιξης

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η επαγγελματική εξέλιξη μπορεί, επίσης, να συμβεί σε άτυπα πλαίσια, όπως συζητήσεις μεταξύ συναδέλφων, ανεξάρτητη ανάγνωση και έρευνα, παρατηρήσεις της δουλειάς ενός συναδέλφου ή άλλου είδους μάθηση από συναδέλφους. Η άτυπη επιμόρφωση προσφέρει ευελιξία και αποτελεί συνδυασμό της επιμόρφωσης από άλλους παράγοντες και της προσωπικής εμπειρίας (Eraut, 2004). Οι νέες οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες επιβάλλουν την ανάγκη δημιουργίας ενός συνεχούς περιβάλλοντος μεταξύ τυπικής και μη τυπικής επιμόρφωσης (Κόκκος, 2005:60). Το άτομο αποκτά γνώσεις και δεξιότητες στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης, τις οποίες στη συνέχεια

εμπλουτίζει και επικαιροποιεί με την άτυπη μάθηση (Κυρίμη, 2018, σ. 69). Γι' αυτό είναι πολύ σημαντικό να αναγνωριστεί η αξία της άτυπης μάθησης και η συμβολή της στην επαγγελματική εξέλιξη των εργαζομένων. Παρακάτω ακολουθεί μία λίστα με κάποιες από τις (μη παραδοσιακές) δραστηριότητες επαγγελματικής εξέλιξης που μπορούν να αναληφθούν μεμονωμένα ή συλλογικά ως μέρος ενός σχεδίου επαγγελματικής εξέλιξης:

α) Αυτό-στοχασμός (Self- reflection)

Ο αυτό-στοχασμός είναι μία κρίσιμη δεξιότητα για τη συνεχή εξέλιξη της επαγγελματικής πρακτικής κάποιου. Σύμφωνα με τον Schön (1983, 1987) οι στοχαζόμενοι επαγγελματίες στοχάζονται κατά τη διάρκεια της πρακτικής (reflection in action) αλλά και σχετικά με αυτήν (reflection for action). Ο στοχασμός κατά τη διάρκεια της πρακτικής αναφέρεται στη διαδικασία λήψης αποφάσεων των εκπαιδευτικών κατά την ενεργή και καθαυτό άσκηση της διδασκαλίας, ενώ ο στοχασμός σχετικά με την πρακτική λαμβάνει χώρα εκτός της καθαυτό πρακτικής, που όμως αποτελεί το αντικείμενο του στοχασμού. Εστιάζεται στην πρακτική, αλλά δεν περιορίζεται σε αυτήν, ενώ ο στοχασμός κατά τη διάρκεια της πρακτικής καθορίζεται αναγκαστικά από το πλαίσιο. Ένα χρήσιμο εργαλείο για τον αναστοχασμό θα μπορούσε να αποτελέσει η βιντεοσκόπηση του μαθήματος. Με αυτή η διαδικασία παρέχεται στους εκπαιδευτικούς η ευκαιρία να παρακολουθήσουν ατομικά ή με την ομάδα μία διδασκαλία τους. Έτσι, θα μπορούν να εστιάσουν στις διδακτικές πρακτικές τους αποτιμώντας τις από άλλη οπτική, να τις βελτιώσουν ή να τις αλλάξουν.

β) Προσωπική μελέτη και Χρήση του διαδικτύου

Η προσωπική μελέτη αφορά στην προσωπική ευθύνη, ενημέρωση και πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών για ατομική πρόοδο και βελτίωση της ποιότητας του έργου τους σε θέματα που οι ίδιοι θεωρούν σημαντικά (Κυρίμη, 2018, σ. 71). Η χρήση του διαδικτύου εντάσσεται στα πλαίσια της ατομικής επιμόρφωσης και μπορεί να είναι ιδιαίτερα χρήσιμο για την εκμάθηση περιεχομένου, την ανάγνωση σχετικής βιβλιογραφίας ή ακόμη και για την παρατήρηση βίντεο μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας ή ηγεσίας. Ωστόσο υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί, καθώς η

επαγγελματική εξέλιξη αυτού του είδους μπορεί να μην σχετίζεται με συγκεκριμένες μαθησιακές προκλήσεις των μαθητών ενός εκπαιδευτικού. Επίσης, ο εκπαιδευτικός είναι απομονωμένος και δεν αποτελεί μέλος μίας ομάδας όπου οι συμμετέχοντες μαθαίνουν από την τεχνογνωσία, την εμπειρία και τις ιδέες άλλων συναδέλφων (η συλλογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών έχει μεγαλύτερο αντίκτυπο στη μάθηση των μαθητών σε όλο το σχολείο σε αντίθεση με την ατομική μάθηση).

γ) Ανάλυση Δεδομένων

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν δεδομένα για να διαμορφώσουν τη διδακτική τους πρακτική, να λάβουν αποφάσεις σχετικά με το τι θα διδάξουν, πώς θα το διδάξουν και πώς θα αξιολογήσουν εάν οι μαθητές έχουν μάθει αυτό που διδάχθηκε. Τα δεδομένα μπορούν να προέρχονται από διάφορες πηγές (ημερολόγιο τάξης, διαγωνίσματα, φόρμες αξιολόγησης, παρατήρηση, κ.α.). Αναλύοντας τα δεδομένα οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λάβουν πληροφορίες για παράγοντες που σχετίζονται με τη μαθησιακή επάρκεια των μαθητών, την οικογενειακή υποστήριξη που λαμβάνουν, αλλά και πληροφορίες που αφορούν στις εκπαιδευτικές στρατηγικές, τις πρακτικές αξιολόγησης, κ.λ.π.

δ) Καθοδήγηση- Θεσμός του Μέντορα (mentoring)

Η καθοδήγηση είναι μία εμπιστευτική διαδικασία μέσω της οποίας ένας έμπειρος επαγγελματίας παρέχει στον άλλον πληροφορίες, υποστήριξη, ανατροφοδότηση και βοήθεια με σκοπό τη βελτίωση των σημερινών δεξιοτήτων, την ανάπτυξη νέων και την ενίσχυση της επίλυσης προβλημάτων και της λήψης αποφάσεων με τρόπο που προάγει την επαγγελματική εξέλιξη. Όπως αναφέρει ο Zey, ήδη από το 1984, «ο μέντορας είναι ένα άτομο που επιβλέπει την επαγγελματική σταδιοδρομία και ανάπτυξη ενός άλλου ατόμου, συνήθως νεότερου, μέσα από διδασκαλία, από την παροχή συμβουλών, την παροχή ψυχολογικής υποστήριξης, προστασίας και μερικές φορές μέσω προώθησης (promoting) ή ανιδιοτελούς χορηγίας (sponsoring). Ο μέντορας μπορεί να επιτελεί μία από τις παραπάνω ή όλες τις παραπάνω λειτουργίες κατά τη διάρκεια της μεντορικής σχέσης» (στο Λασκαράκης, 2012, σ. 46). Πιο πρόσφατα ο μέντορας ορίζεται με πιο απλό τρόπο από τους Smith et al. (2005, σ.33) ως «ένα ανώτερο στην ιεραρχία άτομο (senior) που αναλαμβάνει υπό

την αιγίδα του την επαγγελματική σταδιοδρομία (*career*) ενός νεότερου ατόμου (*junior*)».

ε) Επίσκεψη στην τάξη

Οι δάσκαλοι μπορούν να επισκέπτονται τις τάξεις των συναδέλφων τους για να δουν καινοτόμες πρακτικές διδασκαλίας και να επεκτείνουν και να βελτιώσουν τη δική τους παιδαγωγική πρακτική. Οι επισκέψεις μπορούν να κυμαίνονται από μία μέρα έως και δύο εβδομάδες ή/και πολλαπλές επισκέψεις με την πάροδο του χρόνου και εφόσον οι συμμετέχοντες επωφεληθούν της διαδικασίας.

στ) Ομάδες μελέτης

Περιλαμβάνουν μικρές ομάδες εκπαιδευτικών που συναντώνται τακτικά για να εργαστούν σε ένα προκαθορισμένο έργο. Αυτή η προσέγγιση επαγγελματικής εξέλιξης ωφελεί τόσο τους δασκάλους όσο και τους διοικητικού υπαλλήλους φέρνοντας τους συναδέλφους μαζί για να αναλάβουν σαν ομάδα μία εργασία που κανονικά θα έκαναν μεμονωμένα. Η δέσμευση σε μία ομάδα μελέτης ενισχύεται σημαντικά όταν οι συμμετέχοντες εμπλέκονται άμεσα στον καθορισμό της εργασίας και των παραμέτρων της. Η συζήτηση και η ανταλλαγή απόψεων σε αυτό το πλαίσιο έχει το πλεονέκτημα ότι φέρνει κοντά στα καθημερινά προβλήματα τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι και αναζητούν λύσεις (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2000, στο Κυρίμη, 2018, σ.72). Η εργασία που επιλέγεται κάθε φορά, είτε είναι η εφαρμογή ενός νέου προγράμματος σπουδών, η επίδειξη της χρήσης μαθηματικών χειρισμών, η έρευνα θεωριών διδασκαλίας και μάθησης είτε η μελέτη στρατηγικών για τη διοίκηση του σχολείου, η ομάδα πρέπει να παραμείνει εστιασμένη στον σκοπό της, δηλαδή, να δημιουργήσει ένα περιβάλλον ευνοϊκό για τη μάθηση των μαθητών.

ζ) Συμμετοχή σε Δίκτυα- Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης

Οι αποτελεσματικές πρωτοβουλίες επαγγελματικής εξέλιξης χρησιμοποιούν μια ποικιλία δικτύων και στρατηγικών επικοινωνίας. Τα ηλεκτρονικά δίκτυα μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες των εκπαιδευτικών για επικοινωνία με μία μεγαλύτερη και διαφορετική ομάδα εκπαιδευτικών πέρα από το προσωπικό των σχολείων τους. Οι συμμετέχοντες μπορούν να συζητήσουν θέματα όπως η

αξιολόγηση, η τεχνολογία σε όλο το πρόγραμμα σπουδών, η περιβαλλοντική εκπαίδευση, η διδασκαλία δεύτερης γλώσσας, η επίλυση συγκρούσεων, η σχολική ηγεσία και σχολική έρευνα.

Η Davenport (2001) ορίζει τις κοινότητες μάθησης ως ομάδες επαγγελματιών που ενώνονται με βάση τα κοινά τους ενδιαφέροντα και οδηγούνται από έναν κοινό σκοπό. Η δημιουργία κοινοτήτων μάθησης και πρακτικής συμβάλλει θετικά στον επαγγελματισμό και στη δημιουργικότητα, εφόσον σε αυτές πραγματοποιείται συνεχής ανταλλαγή και ερμηνεία πληροφοριών. Επομένως, μία «Επαγγελματική Κοινότητα Μάθησης» (professional learning community) χαρακτηρίζεται από τη δυνατότητα να παράγει, να μετασχηματίζει και να μεταδίδει τη γνώση, την ανάπτυξη καινοτομιών και την ικανότητα για τροποποίηση της συμπεριφοράς των μελών τους, σύμφωνα με τα δεδομένα της νέας γνώσης (Λάζου-Μπαλτά & Παπαροϊδάμη, 2018, σ. 465).

η) Έρευνα-Δράση

Η έρευνα-δράση αποτελεί μία προσέγγιση στην οποία ερευνητές είναι οι ίδιοι οι συμμετέχοντες. Χαρακτηρίζεται από συστηματική διερεύνηση και έχει ως στόχο την κατανόηση της πρακτικής και τη διατύπωση ενός σκεπτικού προκειμένου αυτή η πρακτική να βελτιωθεί. Βασίζεται τόσο στην επιθυμία των εκπαιδευτικών για στοχασμό ως τρόπο εξέλιξης, όσο και στην προθυμία του σχολείου στο οποίο εργάζονται να τους παρέχει κατάλληλη υποστήριξη (Day, 2003, σ. 92). Η έρευνα – δράση, αποσκοπεί στην επίλυση πραγματικών προβλημάτων που εμφανίζονται στο σχολείο. Πρόκειται για μία ενδοσχολική δραστηριότητα επαγγελματικής εξέλιξης που θεμελιώνεται στην έρευνα και τη θεωρητική ανάλυση της εκπαιδευτικής διεργασίας, με παράλληλη εφαρμογή και βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών. Οι εξωτερικοί συνεργάτες-ερευνητές συμμετέχουν στη διαδικασία παρέχοντας γνώσεις και συλλέγοντας δεδομένα. Η εκπαιδευτική έρευνα - δράση συμβάλλει στην επίλυση προβλημάτων και την εφαρμογή καινοτομιών, παράγοντας ταυτόχρονα νέα γνώση (Βεργίδης, 1993α).

Στην παρούσα έρευνα η συνεργατική έρευνα-δράση (collaborative action research) θα αξιοποιηθεί ως μέσο με απώτερο στόχο την επαγγελματική εξέλιξη

των εκπαιδευτικών. Η εφαρμογή της δεν θα αποσκοπεί στην απόκτηση γενικεύσιμης επιστημονικής γνώσης, αλλά στην ακριβή γνώση για μία συγκεκριμένη κατάσταση και για έναν συγκεκριμένο σκοπό (& Manion, 1994, σ. 259-260). Η έρευνα - δράση ως δραστηριότητα επαγγελματικής εξέλιξης θα αναπτυχθεί περαιτέρω σε επόμενο κεφάλαιο.

1.5 Σύγχρονες παραδοχές

Έχοντας ως γνώμονα όλα τα προηγούμενα, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε πως η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών είναι μία διαρκής ανησυχία στα σημερινά εκπαιδευτικά συστήματα και εμφανίζεται με πολλές μορφές (Borko, 2004; Day & Sachs, 2005; Bautista & Ortega-Ruiz, 2015). Θεωρείται ότι αποτελεί το ιδανικό μέσο για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Desimone, 2009; Hattie, 2009; Coe et al., 2014) και αποτελεί βασικό στοιχείο των διαφόρων συνεχιζόμενων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων σε όλο τον κόσμο (Villegas-Reimers, 2003; Kennedy, 2014; Karras & Wolhuter, 2014).

Αποτελέσματα ερευνών που διεξήχθησαν σε προηγούμενη δεκαετία (1990) και έλαβαν χώρα κυρίως στο εκπαιδευτικό σύστημα των Η.Π.Α., αναφέρουν ότι το σύνολο ή και μέρος των χαρακτηριστικών, τα οποία περιγράφουν την επαγγελματική εξέλιξη φαίνεται να έχουν θετικό αντίκτυπο στις πρακτικές των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση των μαθητών (Carey & Frechtling, 1997. Cohen, 1990. Desimone et al., 2002. Loucks-Horsley et al., 1998 στο Φωτοπούλου, 2013, σ. 230). Οι σύγχρονες ωστόσο έρευνες τείνουν να διαφοροποιούνται ως προς τη μελέτη της σπουδαιότητας συγκεκριμένων χαρακτηριστικών της επαγγελματικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού (Desimone et al., 2002).

Οι σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση στοχεύουν στη δημιουργία αποτελεσματικών σχολείων (Jonavona- Mitskovska, 2010, σ. 2921), τα οποία, για να επιτύχουν τους στόχους τους στηρίζονται στους αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς. Κάθε προσπάθεια, η οποία αποβλέπει στην προώθηση κάποιας καινοτομίας σε ό,τι αφορά τη βελτίωση της σχολικής εκπαίδευσης, έχει ως κεντρικό άξονα την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού, αφού η χάραξη μίας νέας εκπαιδευτικής

πολιτικής, που αποβλέπει και στην αναβάθμιση του συνολικού εκπαιδευτικού συστήματος δεν δύναται να υλοποιηθεί χωρίς την ενίσχυση των ίδιων των εκπαιδευτικών (Guskey, 2002: 381- 391).

Ο νέος ρόλος που διαμορφώνεται για τους εκπαιδευτικούς εμπεριέχει την επιδίωξη για συνεχή μάθηση σε όλη τη διάρκεια της ζωής (lifelong learning) και σε κάθε χώρο της ζωής (lifewide learning). Ο εκπαιδευτικός, ως δια βίου εκπαιδευόμενος και στοχαζόμενος επαγγελματίας, οφείλει να υιοθετεί την αντίληψη της επαγγελματικής εξέλιξης που κυριαρχεί και στις προσεγγίσεις της επιμόρφωσης (Villegas - Reimers, 2003· Δούκας κ.ά., 2008). Οι Darling- Hammond και McLaughlin (1995) τονίζουν ότι η αποτελεσματική επαγγελματική εξέλιξη οφείλει να προσεγγίζει με διττή υπόσταση τους εκπαιδευτικούς, ως μαθητευόμενους (learners) και ως εκπαιδευτικούς (teachers), πιστεύοντας πως οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με τις αβεβαιότητες και τις ανασφάλειες καθενός από τους δύο ρόλους (Φωτοπούλου, 2013, σ. 230-231).

Μεγάλα βήματα έχουν γίνει για την ενίσχυση της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών, ωστόσο υπάρχει μία ασυμφωνία σχετικά με το τι παρέχεται στους εκπαιδευτικούς και τι εκείνοι πραγματικά ζητούν από τα προγράμματα επαγγελματικής εξέλιξης (Matherson & Windle, 2017, σ. 28). Σχεδόν κάθε δάσκαλος αντιμετωπίζει μία σειρά από προκλήσεις όταν συμμετέχει σε κάποιο πρόγραμμα επαγγελματικής εξέλιξης. Προκειμένου να προβούμε σε μία επιτυχημένη διαδικασία εφαρμογής, είναι σημαντικό να εξετάσουμε ποιες αλλαγές θα βιώσουν οι εκπαιδευτικοί στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης πριν εισάγουμε μία εκπαιδευτική καινοτομία. Όπως υποστηρίζει ο Fullan (2016, σ. 97) «η εκπαιδευτική αλλαγή εξαρτάται από το τι κάνουν και σκέφτονται οι εκπαιδευτικοί», επομένως, ο ρόλος των εκπαιδευτικών και ιδιαίτερα της επαγγελματικής εξέλιξης και μάθησής τους θεωρούνται πολύ σημαντικά.

Η επαγγελματική εξέλιξη δεν είναι δυνατό να ταιριάζει - η ίδια- σε όλους, αφού κάθε εκπαιδευτικός διαθέτει διαφορετικά επίπεδα κινήτρων, ενδιαφερόντων, γνώσεων και δεξιοτήτων και δραστηριοποιείται σε διαφορετικό σχολικό πλαίσιο. Η κάθε είδους επιμόρφωση και εξελικτική διαδικασία για να

ευοδωθεί και να αποδώσει τα αναμενόμενα αποτελέσματα, θα πρέπει να υλοποιείται μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο που θα παρέχει την κατάλληλη και συνεχή ενθάρρυνση, την υποστήριξη και τους πόρους που απαιτούνται για την υλοποίηση της, με τη σύμπραξη και την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών (Day, 2002; Cambell, 2003 στο Ανδρή, 2016, σ. 158).

Στην έρευνα TALIS που υλοποιήθηκε το 2009, αναφέρεται πως «η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη είναι συνεχής, περιλαμβάνει επιμόρφωση, πρακτική και ανατροφοδότηση και παρέχει επαρκή χρόνο και υποστήριξη για παρακολούθηση. Τα επιτυχημένα προγράμματα εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς σε δραστηριότητες μάθησης που είναι παρόμοιες με αυτές που χρησιμοποιούν με τους μαθητές στις τάξεις τους και ενθαρρύνουν την ανάπτυξη κοινοτήτων επαγγελματικής μάθησης. Υπάρχει ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για τα αναπτυσσόμενα σχολεία ως οργανισμοί μάθησης και για τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται την εμπειρία και την ειδημοσύνη τους πιο συστηματικά» (OECD, 2009, σ.49).

Μεγάλο μέρος της ερευνητικής βιβλιογραφίας που εστιάζει στην επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Abadiano & Turner, 2004; Birman et al, 2000; Borko, 2004; Bayar, 2014; Boyle et al., 2005; Desimone et al., 2002) παρέχει λογικές και χρήσιμες προτάσεις για το πώς μπορεί να σχεδιαστούν και να λειτουργήσουν δραστηριότητες που ενέχουν κάποια πιθανότητα βελτίωσης της διδασκαλίας και της μάθησης· σπάνια, βέβαια, βασίζεται σε εμπειρικά στοιχεία σχετικά με τις επιπτώσεις στην πρακτική ή στη μάθηση των μαθητών, αλλά, σίγουρα, παρέχει άφθονο υλικό για τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων που θα μπορούσαν να υποβληθούν σε εμπειρικές δοκιμές (Elmore, 2002, σ. 6).

Για να θεωρηθεί επιτυχημένο ένα πρόγραμμα επαγγελματικής εξέλιξης θα πρέπει, επομένως, να ληφθούν υπόψη οι παρακάτω παράγοντες: πρώτον, τι είναι αυτό που κινητοποιεί τους δασκάλους ώστε να δεσμευτούν στην επαγγελματική εξέλιξη και, δεύτερον ποια είναι η διαδικασία με την οποία επέρχεται η αλλαγή στο γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευτικών (Matherson & Windle, 2017, σ. 29). Οι εκπαιδευτικοί, όπως και οι μαθητές τους, δομούν ενεργά τους τρόπους μάθησης.

Οι ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης πρέπει να παρέχουν ένα εύρος μαθησιακών εμπειριών, που να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να στοχάζονται και να διευρύνουν τον τρόπο σκέψης και πρακτικής τους, μέσω της αλληλεπίδρασης μεταξύ της δικής τους εμπειρίας και της εμπειρίας των άλλων, έτσι ώστε να είναι σε θέση να ενστερνιστούν την πρόκληση των νέων διδακτικών ρόλων και να το θεωρήσουν ως ευκαιρία και όχι ως βάρος που πρέπει να επωμιστούν (Day, 2003, σ. 431).

Από την εξέταση της βιβλιογραφίας (Richardson, 2003; Klingner, 2004; Mundry, 2005; OECD, 2009; OECD, 2011; Fields et al., 2012; Mendes et al., 2016; Matherson & Windle, 2017; Bates & Morgan, 2018, κ.α.), συλλέξαμε διάφορα θέματα που αφορούν στις επιθυμίες των εκπαιδευτικών σε σχέση με το τι επιδιώκουν με την επαγγελματική τους εξέλιξη:

1. Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να έχουν την ευκαιρία να επιμορφωθούν σε θέματα διαδραστικά, ελκυστικά και σχετικά με τις πραγματικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στα σχολεία και τις τάξεις τους.

2. Επιθυμούν μέσω τις επαγγελματικής τους εξέλιξης να μπορούν να μεταλαμπαδεύουν στους μαθητές το περιεχόμενο της νέας γνώσης με πιο πρακτικούς τρόπους. Να αποκτήσουν, δηλαδή, δεξιότητες, τεχνικές και στρατηγικές που θα τους επιτρέπουν να διαχειρίζονται τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών και να μπορούν να προσαρμόσουν τυχόν διαφοροποίηση στη διδασκαλία τους.

3. Τα προγράμματα επαγγελματικής εξέλιξης πρέπει να καθοδηγούνται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Να μπορούν να συμμετέχουν στον σχεδιασμό και την παράδοση των επιμορφώσεων. Οι διευθυντές οφείλουν να ενδυναμώνουν τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους με το να αφουγκράζονται και να αποδέχονται τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους.

4. Οποιαδήποτε ευκαιρία για επαγγελματική εξέλιξη πρέπει να διατηρείται με την πάροδο του χρόνου. Οι δάσκαλοι θέλουν επαγγελματική εξέλιξη που θα τους κάνει καλύτερους με την πάροδο του χρόνου, όχι μια γρήγορη λύση που θα αντιμετωπίσει μόνο προσωρινά τα ζητήματα ή την τρέχουσα κατάσταση που υφίσταται. Η αποτελεσματική επαγγελματική εξέλιξη απαιτεί σημαντικό χρόνο και αυτός ο χρόνος πρέπει να είναι καλά οργανωμένος, προσεκτικά δομημένος,

σκόπιμα κατευθυνόμενος και επικεντρωμένος στο περιεχόμενο ή στην παιδαγωγική ή και στα δύο. (Guskey & Yoon, 2009, σ. 499)

Αντιλαμβανόμαστε, επομένως, πως η μάθηση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί και αποτελεί αφορμή και στόχο κάθε επαγγελματικής εξέλιξης, έχει άμεση συσχέτιση με μία διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Continuing Professional Development- C.P.D.), η οποία ορίζεται ως η συνέχιση της επαγγελματικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού πέρα από την αρχική κατάρτιση, την ενδυνάμωση των προσόντων του και της ενίσχυση της διδασκαλίας (Mitchell, 2013, στο Καφαντάρη, 2014, σ. 27) και πρέπει να λαμβάνεται υπόψη σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Ucan, 2016, σ. 36). Η διαρκής επαγγελματική εξέλιξη συχνά παρουσιάζεται ως συνώνυμη της μάθησης και εξάσκησης που συντελείται κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής πορείας (in service training) των εκπαιδευτικών (Day, 2001; Muijs et al., 2004 στο Φωτοπούλου, 2013, σ. 262), ενώ αλλού απαντάται ως επαγγελματική εξέλιξη (professional growth). Συγκεκριμένα, οι Clarke και Hollingsworth (2002, σ. 949-951), μέσα από την εξέταση της έννοιας της επαγγελματικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού, επιδιώκουν να διερευνήσουν και να αναδείξουν την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, η οποία συντελείται μέσω ενός πολύπλοκου περιβάλλοντος αλλαγών και μιας διαρκούς διαδικασίας μάθησης.

Σύμφωνα με τους Bell και Gilbert (1996; 2005), η εξέλιξη των εκπαιδευτικών είναι μία συνεχής διαδικασία κατά την οποία οι δάσκαλοι αναζητούν πάντα νέους τρόπους και μεθόδους για να βελτιώσουν τη μάθηση των μαθητών τους και αποκτούν νέα κατανόηση και πεποιθήσεις σχετικά με τις δυνατότητες των νέων διδακτικών μεθόδων ενώ, ταυτόχρονα, αναζητούν την εξέλιξη σε όλους τους τομείς της ζωής τους (επαγγελματικά, κοινωνικά και προσωπικά). Στα παραπάνω συνηγορεί και ο Memon (2007) αναφέροντας πως με τη βοήθεια της συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης, ο εκπαιδευτικός επιτυγχάνει τη βελτίωση των μεθόδων διδασκαλίας, την ενίσχυση των ακαδημαϊκών ικανοτήτων και τις ερευνητικές του δεξιότητες, και επιπρόσθετα, λόγω της συνεχούς επαγγελματικής εξέλιξης μπορεί και οργανώνει ένα αποτελεσματικό και άνετο περιβάλλον για τη μάθηση των μαθητών (Saleem et al. 2021, σ. 55).

Η Avalos (2011) σε μία δεκάχρονη ερευνητική εργασία (2000-2010) για την επαγγελματική εξέλιξη, διαπιστώνει ότι, παρόλες τις διαφορετικότητες βάσει των οποίων προσεγγίζεται και παρουσιάζεται η επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού (παραδόσεις, πολιτιστικά ήθη, περιβάλλοντα πολιτικής και σχολικές συνήθειες κάθε χώρας), υπάρχουν και ομοιότητες κατά τη μετακίνηση των εκπαιδευτικών από το ένα στάδιο στο άλλο, οι οποίες αφορούν στη μάθηση του εκπαιδευτικού στις διάφορες εκφάνσεις της (2011, σ. 17). Αναφέρει, για παράδειγμα, ότι οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν και πώς να μετατρέπουν τις γνώσεις τους σε διδασκαλία και τα οφέλη της μάθησής τους έχουν αντίκτυπο στην πρόοδο των μαθητών τους αλλά και στην εξέλιξη των ιδίων. Με αφετηρία λοιπόν αυτήν τη διαπίστωση αναφέρει ότι η επαγγελματική μάθηση του εκπαιδευτικού είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, που απαιτεί τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο (Avalos, 2011, σ. 10).

Από τα χρόνια του Σωκράτη, ακόμα, επικρατεί η άποψη ότι η μάθηση προάγεται από τον διάλογο μέσω μίας συμμετοχικής διαδικασίας. Η επικέντρωση όμως στη συμμετοχική διαδικασία της μάθησης είναι σχετικά σύγχρονη άποψη. Στη σύγχρονη βιβλιογραφία οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης⁴ αντιμετωπίζονται ως εναλλακτική πρόταση έναντι της παραδοσιακής διδασκαλίας (Wilson & Ryder, 1996 στο Ξάνθη, 2016, σ. 448). Κύριο χαρακτηριστικό μίας κοινότητας μάθησης είναι η συνεχής αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της. Η επαγγελματική εξέλιξη δεν αφορά και δεν πρέπει να αφορά μόνο μία μερίδα εκπαιδευτικών. Μπορεί να αποφέρει καλύτερα αποτελέσματα όταν αποτελεί προσπάθεια σύνδεσης του εκπαιδευτικού προσωπικού σε μία ενότητα έτσι ώστε να μοιράζονται το αίσθημα

⁴ Σαν δυναμικές κοινότητες μάθησης θεωρούνται (Wilson & Ryder, 1996) αποκεντρωμένες ομάδες μάθησης που έχουν την τάση να καλύπτουν τις ελλείψεις των εγκατεστημένων προγραμμάτων εκπαίδευσης και σχηματίζονται με συναινετικό στόχο την αλληλοϋποστήριξη στη μάθηση. Οι δυναμικές κοινότητες μάθησης παρουσιάζουν (Wilson & Ryder, 1996, pp. 801- 802) τα εξής χαρακτηριστικά:

- Κατανεμημένο έλεγχο
- Δέσμευση στα μέλη της κοινότητας και κοινή χρήση της νέας γνώσης
- Ευέλικτες και συμφωνημένες, μετά από διαπραγμάτευση, μαθησιακές δραστηριότητες
- Αυτονομία των μελών της κοινότητας
- Υψηλά επίπεδα διαλόγου, αλληλεπίδρασης και συνεργασίας
- Ύπαρξη κοινού στόχου, προβλήματος ή έργου που δημιουργεί την ανάγκη για κοινή εστίαση και κίνητρο για συνεργασία.

του «ανήκειν» (Kowch & Schewier, 1997), της συλλογικότητας και της αλληλοϋποστήριξης.

Συνοψίζοντας, οι εκπαιδευτικοί είναι, εν δυνάμει, το μόνο και το πλέον σημαντικό κεφάλαιο για την επίτευξη του οράματος της κοινωνίας της μάθησης. Το είδος και η ποιότητα της κατάρτισής τους, οι ευκαιρίες για ανάπτυξη και εξέλιξη που τους δίνονται σε όλη τη διάρκεια της καριέρας τους και το πολιτιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εργάζονται (Day, 2003, σ. 447) μπορούν να επηρεάσουν ευνοϊκά ολόκληρη την εκπαιδευτική διαδικασία και τα αποτελέσματα αυτής.

Όλα τα σχολεία πρέπει να είναι μέρη όπου μαθαίνουν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές. Εκπαιδευτικοί και διευθυντές που εξελίσσουν τακτικά το δικό τους μοντέλο γνώσεων και δεξιοτήτων για τους μαθητές αντιλαμβάνονται ότι η μάθηση είναι σημαντική και χρήσιμη. Η συνεχής ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων δημιουργεί μια κουλτούρα μάθησης σε ολόκληρο το σχολείο και υποστηρίζει τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να εμπλέξουν τους μαθητές στη μάθηση. Ένα σχολείο που οργανώνει την επαγγελματική εξέλιξη με βάση την ομάδα και αναμένει από όλους τους δασκάλους και τους διευθυντές να συμμετέχουν με συνέπεια —αν και για διαφορετικούς σκοπούς, σε διαφορετικές χρονικές στιγμές, με διαφορετικούς τρόπους— καταδεικνύει ότι είναι σοβαρό για όλους τους εκπαιδευτικούς που αποδίδουν σε υψηλότερα επίπεδα (Mizell, 2010, σ. 18). Ως αποτέλεσμα, ολόκληρο το σχολείο είναι πιο αποδοτικό και αποτελεσματικό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο: ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Τα τελευταία χρόνια, οι εκπαιδευτικοί σε όλον τον κόσμο έρχονται όλο και περισσότερο αντιμέτωποι με αυξημένες προσδοκίες σχετικά με τη βελτίωση των πρακτικών τους στην τάξη και των σχολικών δραστηριοτήτων. Ένας παράγοντας που αναγνωρίζεται ευρέως ότι διευκολύνει τη βελτίωση του σχολείου, της τάξης και την εξέλιξη των εκπαιδευτικών, και συμβάλλει στην ατομική και ομαδική επίδοση μαθητών και εκπαιδευτικών, είναι η ισχυρή συνεργατική κουλτούρα στα σχολεία (Mora-Ruano et al., 2018, σ. 1; Kolleck et al., 2021, σ. 1). Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να εργάζονται σε ομάδες εκπαιδευτικών, να συνεργάζονται στενά με συναδέλφους τους (OECD 2019; 2020), να συν-δημιουργούν πρακτικές στην τάξη κι έτσι να ενισχύουν τις σχέσεις εμπιστοσύνης εντός της ομάδας (Richter & Pant, 2016, σ. 6).

Η αντίληψη ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν καλύτερα όταν συνεργάζονται επαγγελματικά ενισχύεται από στοιχεία μοντέλων οργανωτικής θεωρίας που προέκυψαν τα προηγούμενα χρόνια στον επιχειρησιακό τομέα (Argyris, 1978; Drucker, 1985; Lawler, 1986; Senge, 1990 στο Leonard&Leonard, 2003). Τέτοιες αντιλήψεις θεωρούν την ομαδική εργασία ως βασικό χαρακτηριστικό ενός επιτυχημένου οργανισμού, καθώς τα μέλη του συναντιούνται τακτικά για να μοιραστούν ιδέες και να αναπτύξουν κοινές αντιλήψεις για τους στόχους αλλά και τα μέσα για την επίτευξή τους. Η επίτευξη των σκοπών και των στόχων ενός σχολείου περιλαμβάνεται στα προγράμματα του σχολείου, στις επίπονες προσπάθειες του προσωπικού και γενικά στο όραμα του διευθυντή του σχολείου (Πασιαρδής, 2004, σ. 170).

Δεκαετίες έρευνας (Little, 1987; Hargreaves & Dawe, 1990; Campos, 1993; Achinstein, 2002; Louis et al., 2010; Datnow, 2011; Martinez et al., 2021; Merki et al., 2022) έχουν αποκαλύψει ότι η συνεργασία (collaboration) και η συλλογικότητα (collegiality) είναι πολύ εποικοδομητικές για την ανάπτυξη, βελτίωση, εξέλιξη και

αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων αλλά και για τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων και της ψυχικής υγείας των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των διευθυντών. Πλήθος ερευνών υποστηρίζουν τις δυνατότητες και ευκαιρίες που μπορεί να αποκτηθούν από τους εκπαιδευτικούς μέσα από τη συνεργασία τους με τους συναδέλφους, με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας και με όλους τους εμπλεκόμενους στη διδακτική διαδικασία (Borg & Drange, 2019; Day, 1999; Ferguson, 1997; Lieberman, 1986; Little, 1981; Shah, 2012; Sutton & Shouse, 2016; Stevenson, 1987).

Γενικά η αποτελεσματική επικοινωνία και η καλή συνεργασία μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού αποτελούν σημαντικές πτυχές της επαγγελματικής ζωής των εκπαιδευτικών, ως μέσο συνεχούς προβληματισμού και βελτίωσης της πρακτικής της διδασκαλίας (Jong et al., 2019, σ. 1). Πρόκειται για στοιχεία απαραίτητα για την επίλυση των προβλημάτων ενός σχολείου, γιατί τα μέλη του προσωπικού ενθαρρύνονται να συζητούν για αυτά και να βρίσκουν τις κατάλληλες λύσεις. Σε συνεργασία, για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μοιραστούν γνώσεις, να προβληματιστούν κριτικά σχετικά με τις πρακτικές διδασκαλίας, να παρέχουν συλλογική υποστήριξη ή ανάδραση από ομότιμους και να σχεδιάσουν συλλογικά μεθόδους διδασκαλίας (Kelchtermans, 2006; Jong et al., 2019).

Σε αυτήν την ενότητα, τόσο σε μορφή όσο και σε ουσία, επιδιώκουμε να προσδιορίσουμε τον ρόλο της συνεργασίας στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, λαμβάνοντάς την υπόψη ως μία κοινωνικοποιητική διαδικασία, που ενώνει τους ανθρώπους, μία διαδικασία κατά την οποία άτομα ή ομάδες λειτουργούν συλλογικά προσπαθώντας να υλοποιήσουν στόχους που έχουν διατυπώσει από κοινού (Ferguson, 1997, σ. 3; Τηλιγάδα, 2022, σ. 61).

2.1 Η έννοια της «Συνεργασίας» στον χώρο της εκπαίδευσης

Στον τομέα της εκπαίδευσης, η συνεργασία μπορεί να έχει πολλές μορφές: συνεργασία εκπαιδευτικών στην τάξη, συνεργατική μάθηση, συνεργατική έρευνα,

συνεργατική ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών (Barfield, 2018), για να αναφέρουμε κάποια από αυτά. Όποια κι αν είναι η μορφή της, η συνεργασία αποτελεί μία αποτελεσματική προσέγγιση για την επαγγελματική εξέλιξη και σχολική βελτίωση (OECD, 2018, σ. 169). Ως όρος και αντικείμενο της εκπαιδευτικής έρευνας, η «συνεργασία των εκπαιδευτικών» φαίνεται προφανής και αυτονόητη στην έννοιά της (Kelchtermans, 2006, σ. 220). Όταν, όμως, οι εκπαιδευτικοί λένε ότι συνεργάζονται, εννοούν πολλά και διαφορετικά πράγματα. Έτσι, μια ματιά στη βιβλιογραφία αποδεικνύει ότι ο όρος απέχει πολύ από το να είναι σαφής.

Η έννοια του όρου «συνεργασία» είναι πολυσήμαντη και πολλές φορές αποδίδεται με διαφορετικό νόημα ή διαφορετικούς όρους. Η βιβλιογραφία για τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, συχνά, βασίζεται σε πολλές διαφορετικές εκφράσεις, όπως - συστηματική - συνεργασία (collaboration), συνεργασία (co-operation), συλλογικότητα (collegiality) ή τεχνητή συναδελφικότητα (contrived collegiality), ομάδα εργασίας (teamwork), συνεταιρισμός (partnership), συνδιδασκαλία (co-teaching), επαγγελματικές (κοινότητες) μάθησης (professional learning communities), κ.α.. Οι όροι συλλογικότητα, συνεργασία και συστηματική συνεργασία χρησιμοποιούνται μερικές φορές εναλλακτικά ως συνώνυμες (Vangrieken, 2015, σ. 21) και άλλες φορές αφορούν διαφορετικά επίπεδα ή βαθμούς έντασης επαγγελματικής ενασχόλησης με συναδέλφους (de Lima, 2001, σ. 98). Επειδή στην ελληνική γλώσσα οι αγγλικοί όροι “collaboration” και “cooperation” μεταφράζονται ως «συνεργασία», εφεξής όταν αναφερόμαστε σε συνεργασία θα εννοείται ο όρος “collaboration”, ενώ για τον όρο “cooperation” θα χρησιμοποιούμε καταχρηστικά τον όρο «σύμπραξη».

Διάφορες προσπάθειες έχουν γίνει, προκειμένου να αποσαφηνιστεί η έννοια της συνεργασίας στην εκπαίδευση. Άλλωστε, ως ιδέα δεν είναι καινούρια. Συγκεκριμένα, η Little (1990),- ίσως από τους/τις πρώτους/-ες ερευνητές/-τριες που ασχολήθηκε με τις μορφές συνεργασίας των εκπαιδευτικών- χρησιμοποιεί έννοιες όπως συλλογικότητα, συνεργασία, από κοινού εργασίες για να αναφερθεί στο κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί εργάζονται μαζί. Ωστόσο, παραδέχεται πως οι έννοιες που αφορούν τη συνεργασία χρησιμοποιούνται, συνήθως, για να αποδώσουν τις πρακτικές που αξιοποιούνται, όπως η από κοινού λήψη αποφάσεων, μορφές

καθοδήγησης και υποστήριξης, διεπιστημονικές ομάδες, κ.α. (Little, 1990, σ. 509), τις οποίες βρίσκει χωρίς νόημα και πως στερούνται αυστηρότητας. Για τον λόγο αυτό η Little (στο Lieberman, 1990, σσ. 165- 193) κάνει διάκριση ανάμεσα στη μορφή και το περιεχόμενο των σχέσεων μεταξύ των συναδέλφων. Η μορφή περιλαμβάνει τον βαθμό και τον τύπο των συνεργατικών σχέσεων. Το περιεχόμενο αφορά αξίες, πεποιθήσεις, συνήθειες, υποθέσεις και μεθόδους δράσης των εκπαιδευτικών οι οποίες να μην είναι κοινές, δεν πρέπει όμως να λαμβάνονται ως δεδομένο στις συναδελφικές σχέσεις.

Η ίδια διέκρινε τέσσερις διαφορετικούς τύπους εργασίας που μπορούν να παρουσιαστούν σε μία συνέχεια αντανακλώντας διαφορετικούς βαθμούς αλληλεξάρτησης και περιλαμβάνει:

α) την αφήγηση και αναζήτηση ιδεών (storytelling & Scanning), η οποία αντικατοπτρίζει το μικρότερο βαθμό αλληλεξάρτησης, όπου ένας εκπαιδευτικός αναζητά σκόπιμα ιδέες από άλλους συναδέλφους για τη βελτίωση των δικών του πρακτικών (σ. 513-515),

β) την αρωγή και τη βοήθεια (aid & assistance), η οποία περιλαμβάνει την αμοιβαία επαγγελματική υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Παρόμοια με την «αφήγηση και αναζήτηση ιδεών» οι εκπαιδευτικοί παρέχουν βοήθεια, όμως, μόνο όταν τους ζητηθεί, ενώ παράλληλα καθορίζουν τα όρια μεταξύ συμβουλών και παρέμβασης στο έργο ενός άλλου εκπαιδευτικού (σ. 515- 517),

γ) τον διαμοιρασμό (sharing), ο οποίος περιλαμβάνει την ανταλλαγή απόψεων, υλικών και πρακτικών μεταξύ εκπαιδευτικών. Εδώ, υπάρχει υψηλότερος βαθμός αλληλεξάρτησης (σ. 518-519), και

δ) την από κοινού εργασία (joint work), η οποία προκύπτει από την κοινή ευθύνη για το έργο της διδασκαλίας (αλληλεξάρτηση), τις συλλογικές αντιλήψεις για την αυτονομία, την υποστήριξη της πρωτοβουλίας και της ηγεσίας των εκπαιδευτικών όσον αφορά την επαγγελματική πρακτική και τις ομαδικές διασυνδέσεις που βασίζονται στην επαγγελματική εργασία (σ.519-523). Αυτή η συλλογικά καθοδηγούμενη δραστηριότητα απαιτεί ατομικές και συλλογικές συνεισφορές που βελτιώνουν τις πρακτικές των εκπαιδευτικών ατομικά αλλά και ολόκληρης της ομάδας.

Στηριζόμενοι στο παραπάνω μοντέλο της Little, οι Gräsel, Fussangel & Pröbstel (2006) πρότειναν ένα μοντέλο σύμφωνα με το οποίο η συνεργασία διαφοροποιείται μεταξύ τριών μορφών: (1) ενημέρωση των συναδέλφων μέσω της ανταλλαγής πληροφοριών και υλικού, (2) διαμοιρασμός εργασίας με συναδέλφους για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και (3) από κοινού δημιουργία για τη βελτίωση της ποιότητας του σχολείου και την προώθηση της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών. Και οι τρεις τύποι περιγράφονται εν συντομία ως εξής (Muchenthaler & Tillmann, 2020, σ. 4):

(1) ενημέρωση των συναδέλφων μέσω της ανταλλαγής

Κατά την ανταλλαγή πληροφοριών και υλικού με συναδέλφους, οι δάσκαλοι συλλέγουν πληροφορίες, αλλά εξακολουθούν να εργάζονται ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλο. Επιπλέον, δεν αναμένονται αρνητικές συνέπειες, όπως συγκρούσεις, για το άτομο. Επομένως, αυτού του είδους η συνεργασία ερμηνεύεται ως μια «μορφή χαμηλού κόστους» συνεργασίας.

(2) διαμοιρασμός εργασίας με συναδέλφους για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών

Η κοινή χρήση της εργασίας με άλλους απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να συμφωνήσουν σε στόχους και επιμέρους εργασίες. Αν και μεμονωμένοι εκπαιδευτικοί εργάζονται σχετικά αυτόνομα, εξακολουθούν να συμβάλλουν στο γενικό κοινό έργο. Αυτό απαιτεί υψηλότερα επίπεδα εμπιστοσύνης και επικοινωνίας, επειδή οι εκπαιδευτικοί πρέπει να βασίζονται ο ένας στον άλλον για να ολοκληρώσουν τα αντίστοιχα μέρη τους.

(3) συν- δημιουργία για τη βελτίωση της ποιότητας του σχολείου και την προώθηση της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών

Η συν-κατασκευή περιγράφει την ανάπτυξη κοινής γνώσης και κοινών λύσεων σε προβλήματα. Αυτή η πιο εντατική μορφή συνεργασίας μειώνει την αυτονομία των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών, απαιτεί τη συμφιλίωση των ατομικών στόχων σε μια κοινή προοπτική και μπορεί να οδηγήσει σε πιθανές συγκρούσεις. Αυτή η φόρμα αντιπροσωπεύει ένα μέρος της επαγγελματικής αντιπροσωπείας και θεωρείται ως μια «μορφή υψηλού κόστους» συνεργασίας.

Για την Hord (1986) «η συνεργασία (collaboration) και η σύμπραξη (cooperation) είναι σαφώς δύο διαφορετικές επιχειρησιακές διαδικασίες» (σ.22). Στη σύμπραξη, οι ενέργειες κάθε ατόμου μπορεί να είναι αποδεκτές από το άλλο, αλλά δεν έχουν απαραίτητα ιδιαίτερα οφέλη. Στη συνεργασία, κάθε άτομο συμμετέχει με το μερίδιό του σε μία κοινή προσπάθεια, το αποτέλεσμα της οποίας ωφελεί όλους όσους συμμετέχουν. Επιπλέον, το ίδιο το αποτέλεσμα της προσπάθειας δεν θα ήταν δυνατό χωρίς τη συμβολή και των δύο μερών. Στη σύμπραξη τα άτομα που συμφωνούν να συνεργαστούν μπορεί να έχουν ξεχωριστούς και αυτόνομους στόχους και προγράμματα. Στη συνεργασία, η ευθύνη για τη διαδικασία επιμερίζεται και οι κρίσιμες αποφάσεις λαμβάνονται από κοινού (de Lima, 2001, σ. 99).

Οι Cook & Friend (1991) όρισαν τη συνεργασία ως «ένα είδος άμεσης αλληλεπίδρασης μεταξύ τουλάχιστον δύο ισότιμων μερών που συμμετέχουν εθελοντικά στην κοινή λήψη αποφάσεων καθώς εργάζονται προς έναν κοινό στόχο» (σ. 6). Οι ίδιοι αναφέρθηκαν και στα χαρακτηριστικά της έννοιας της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, στα οποία συγκαταλέγονται τα ακόλουθα (ο.π. σ. 7):

- Είναι εθελοντική: οι διευθυντές μπορούν μεν να επιβάλλουν στους εκπαιδευτικούς να εργάζονται κοντά ο ένας στον άλλον, δεν μπορούν ωστόσο να τους επιβάλλουν τη συνεργασία. Αποτελεί μία εθελοντική και συνειδητή επιλογή.

- Απαιτεί έναν κοινό στόχο: φαίνεται προφανές στοιχείο της συνεργασίας αλλά μπορεί να είναι δύσκολο να επιτευχθεί. Οι κοινοί στόχοι πρέπει να είναι αρκετά συγκεκριμένοι, ώστε να μπορούν να λειτουργήσουν και να αξιολογηθούν.

- Βασίζεται στην ιδέα της ισότητας: οι εκπαιδευτικοί πρέπει να πιστεύουν ότι έχουν κάτι πολύτιμο να συνεισφέρουν στη συλλογική δραστηριότητα και ότι αυτή η συνεισφορά εκτιμάται από άλλους.

- Περιλαμβάνει κοινή ευθύνη για τη λήψη αποφάσεων: η ισότητα δημιουργεί τις βάσεις για την απαιτούμενη κοινή ευθύνη στις αποφάσεις. Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καταλείνουν τα καθήκοντα που πρέπει να αναλάβουν για λόγους αποτελεσματικότητας, θα πρέπει να συμφωνήσουν για τις βασικές πτυχές αυτής της απόφασης.

- Περιλαμβάνει κοινή ευθύνη για τα αποτελέσματα: η συνεργασία συνεπάγεται ότι οι δράσεις που υλοποιούνται αποτελούν κοινή ιδιοκτησία. Η κοινή ευθύνη για τα αποτελέσματα υποδηλώνει ότι αυτό ισχύει είτε οι δραστηριότητες είναι επιτυχείς είτε όχι.

- Βασίζεται στη διάθεση κοινών πόρων: η συνεισφορά πόρων κάθε εκπαιδευτικού θεωρείται απαραίτητη για την αίσθηση μιας αναπτυσσόμενης δέσμευσης και ενίσχυσης της ιδέας της ισότητας. Ως πόρος μπορεί να εκληφθεί ο χρόνος, η ειδίκευση σε κάποιον τομέα, υλικά, κ.α..

- Απαιτεί ορισμένα χαρακτηριστικά: προτού ξεκινήσει μία συνεργασία απαιτείται οι εκπαιδευτικοί να εμπιστεύονται και να σέβονται ο ένας τον άλλον ώστε να αναλάβουν μία συλλογική δραστηριότητα. Όσο περισσότερο συνεργάζονται, τόσο η εμπιστοσύνη τους μεγαλώνει και η συνεργασία θα ισχυροποιείται.

Λίγο αργότερα, η Ferguson (1997) όρισε τη συνεργασία ως μία κοινή πνευματική προσπάθεια. Πρόκειται για μία διαδικασία που ξεπερνάει την επαγγελματική εξέλιξη, αναφέρει ο Sirotnik (1999, σ. 607-608). Συγκεκριμένα, θεωρεί πως *«πρόκειται για τη διαδικασία της αλλαγής ατομικά και στον οργανισμό, για την καλλιέργεια των πνευματικών συνδέσεων στη ζωή των εκπαιδευτικών που εργάζονται μαζί για να κατανοήσουν και να βελτιώσουν την πρακτική τους [...] και για συνεχή, κριτική έρευνα για τις τρέχουσες πρακτικές και την βάση αρχών καινοτομία»* (στο Sutton & Shouse, 2016, σ. 73).

Άλλοι ερευνητές όπως η Sachs, (στο Day, 1999, σ. 186) και οι Roschelle & Teasley (1996, σ. 70) διακρίνουν δύο τύπους συνεργασίας, αναφερόμενοι στον πρώτο ως «σύμπραξη» (cooperation), όπου τα όρια των ρόλων και οι σχέσεις εξουσίας είναι αναμφισβήτητες και διατηρούνται και υπάρχει ελάχιστη αμοιβαία μάθηση σε ό,τι αφορά την επαγγελματική εξέλιξη, ενώ στον δεύτερο αναφέρονται με τον όρο «συνεργασία» (collaboration), όπου περιλαμβάνεται η κοινή λήψη αποφάσεων, απαιτείται χρόνος, προσεκτική διαπραγμάτευση, εμπιστοσύνη και αποτελεσματική επικοινωνία για την ενίσχυση του επαγγελματικού διαλόγου.

Ο Lima (2001) παρατηρεί πως εδώ και δύο δεκαετίες γίνεται τόση έρευνα πάνω στην συνεργασία αλλά παρόλα αυτά δεν είναι δυνατό να προσδιοριστεί επαρκώς τι εννοούμε όταν αναφερόμαστε στη συνεργασία των εκπαιδευτικών (σ. 98). Αναφέρει πως οι όροι συλλογικότητα (collegiality) και συνεργασία (collaboration) συχνά χρησιμοποιούνται ως συνώνυμες, ενώ φαίνεται πως η σύμπραξη (cooperation) αποτελεί βασικό συστατικό της συνεργασίας. Ο Fosler (2002, σ. 19), συνεχίζοντας το σκεπτικό, υποστηρίζει πως «η συνεργασία διαφέρει (είναι πολλά περισσότερα) από μία συντονισμένη προσπάθεια ή μία σύμπραξη. Περιλαμβάνει γενικά υψηλότερο βαθμό αμοιβαίου σχεδιασμού και διαχείρισης μεταξύ ομότιμων, τη συνειδητή ευθυγράμμιση στόχων, στρατηγικών, πόρων και δραστηριοτήτων, τη δέσμευση και τον επιμερισμό κινδύνων, υποχρεώσεων και οφελών... Η συνεργασία προϋποθέτει, επίσης, κοινή δράση, απαιτώντας περισσότερη συνειδητή σκέψη και δέσμευση για σκοπούς και μέσα, κι ένα ειδικό σύνολο ικανοτήτων που διευκολύνουν την επιτυχή, εθελοντική σύνδεση» (στο Witte, 2012, σ. 58).

Για τους Laal & Ghosi (2011, σ. 486) η συνεργασία «είναι μία φιλοσοφία αλληλεπίδρασης και προσωπικού τρόπου ζωής όπου τα άτομα είναι υπεύθυνα για τις πράξεις τους, συμπεριλαμβανομένης της μάθησης και του σεβασμού των ικανοτήτων και της συμβολής των συναδέλφων τους». Οι Vangrieken et al. λαμβάνοντας υπόψη τη βιβλιογραφία, καταλήγουν στο συμπέρασμα πως «η συνεργασία μπορεί να οριστεί ως η κοινή αλληλεπίδραση στην ομάδα, σε όλες τις δραστηριότητες που απαιτούνται για την εκτέλεση μιας κοινής εργασίας» (2015, σ. 23). Παρομοίως, και οι Kollech et al. (2021) αντιλαμβάνονται τη συνεργασία των εκπαιδευτικών ως «μια σκόπιμη αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών που συνδέονται με αναφορά σε κοινούς επαγγελματικούς στόχους και καθήκοντα. Με βάση αυτήν την αντίληψη, η συνεργασία των εκπαιδευτικών είναι επικοινωνιακή, απαιτεί εμπιστοσύνη, προϋποθέτει μία ορισμένη αυτονομία των παραγόντων και χρειάζεται δέσμευση στον κανόνα της αμοιβαιότητας» (σ. 4).

Για τους Toikka & Tarnanen (2022) η «συνεργασία των εκπαιδευτικών» αφορά τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους για την ανταλλαγή γνώσεων, την εκτέλεση μιας κοινής εργασίας που σχετίζεται με τη διδασκαλία και την ανάπτυξη του

σχολείου (σ. 4-5). Στην έρευνά τους ο ορισμός που δίνεται για τη συνεργασία των εκπαιδευτικών, βασίζεται στην ιδέα ότι η επαγγελματική μάθηση και εξέλιξη, καθώς και η ευημερία των εκπαιδευτικών, η ικανότητά τους να μαθαίνουν, να συνεργάζονται και να δημιουργούν μια ευαίσθητη επαγγελματική κοινότητα, πρέπει να θεωρούνται αδιαχώριστα από τα επιτεύγματα των μαθητών τους και να αντιμετωπίζονται ως ουσιαστικό μέρος μιας αναπτυσσόμενης σχολικής κοινότητας.

Από όλα τα παραπάνω, παρατηρούμε πως οι διάφοροι όροι που χρησιμοποιήθηκαν για την περιγραφή της «συνεργασίας» είναι δύσκολο να οριοθετηθούν με σαφήνεια, αν και οι νεότεροι ερευνητές τείνουν να την ορίζουν περισσότερο ως αλληλεπίδραση. Με βάση τη βιβλιογραφία και προκειμένου να διαχωρίσουμε τους όρους που καταγράφηκαν παραπάνω, καταλήγουμε στα ακόλουθα:

Στη συνεργασία οι εκπαιδευτικοί κάνουν όλες τις εργασίες μαζί, σε αντίθεση με την σύμπραξη, στην οποία οι εκπαιδευτικοί διαιρούν την εργασία και συνδυάζουν κάθε ένα από τα επιμέρους μέρη στα τελικά αποτελέσματα (Swayer, 2006 στο Vangrieken, 2015, σ. 23). Η συνεργασία θεωρείται διαφορετική και από τη συλλογικότητα, καθώς η πρώτη τείνει να αναφέρεται στις συνεργατικές δράσεις (Kelchtermans, 2006), ενώ η τελευταία επικεντρώνεται στις σχέσεις μεταξύ συναδέλφων (Bovbjerg, 2006; Kelchtermans, 2006). Παρόλο που για τον Kelchtermans (2006) η συλλογικότητα έχει μια εγγενή θετική αξία, στην περίπτωση του Bovbjerg (2006) η συλλογικότητα φαίνεται να αποτελείται από σχέσεις με συναδέλφους ως υποχρέωση που βασίζεται στην αμοιβαία συμπάθεια, ως αλληλεγγύη που βασίζεται σε μια κατάσταση ισοκατανομής της εργασίας. Ομοίως, η Datnow (2011, σ. 148), επηρεασμένη από τον Hargreaves (1995), διέκρινε μεταξύ συνεργατικών πολιτισμών που υποστηρίζουν και διεγείρουν την αυθόρμητη συνεργασία και την τεχνητή συλλογικότητα. Ενώ μια συνεργατική κουλτούρα προέρχεται από τους εκπαιδευτικούς που αντιλαμβάνονται τη συνεργασία ως πολύτιμη, παραγωγική και ευχάριστη, η επινοημένη ή τεχνητή συλλογικότητα προκύπτει από τη διοικητική ρύθμιση που υποχρεώνει τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται. Εδώ, όμως, αναφερόμαστε, πλέον, σε κουλτούρα συνεργασίας, την οποία αναλύουμε παρακάτω.

Η συνεργασία συμβαίνει όταν οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται για να μεγιστοποιήσουν τη μάθηση και τα επιτεύγματα των μαθητών και να ενισχύσουν τα κίνητρα όλων (Vasconelos, 2021, σ.15) και κατ' επέκταση να εξελιχθούν και επαγγελματικά. Στην έρευνα της Shah τονίζεται η σπουδαιότητα και τα προνόμια που μπορεί να αποκομίσει η σχολική κοινότητα μέσα από τη συνεργασία. Συγκεκριμένα η μελέτη δείχνει ότι η συλλογικότητα των εκπαιδευτικών παίζει ζωτικό ρόλο στην αύξηση της επαγγελματικής τους εξέλιξης, της ικανοποίησης από την εργασία, της οργανωτικής και επαγγελματικής δέσμευσης καθώς και της ποιότητας του σχολείου και της αποδοτικότητας των μαθητών (Shah, 2012, σ. 1242). Άλλωστε, όπως επισημαίνουν και οι Γιακουμή και Θεοφιλίδης, η συνεργασία είναι ένας τρόπος για να *«αναστοχάζονται οι εκπαιδευτικοί και να αλλάζουν την πρακτική τους, ψάχνοντας συνεχώς πιο αποτελεσματικούς τρόπους, ώστε να πετύχουν τη μέγιστη δυνατή μάθηση και ανάπτυξη των μαθητών και να οδηγήσουν στη βελτίωση της σχολικής μονάδας»* (2021, σ. 475).

Συνεργασία σημαίνει, ακόμη, σκόπιμη ανάπτυξη διαπροσωπικών συνδέσεων και εργασία για υγιείς αλληλεπιδράσεις, κάτι που συμβαίνει όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται άνετα να δίνουν και να λαμβάνουν βοήθεια. Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, για να ωφελήσει την εξέλιξή τους, πρέπει να είναι μία συνεχής διαδικασία, που δεν σταματάει ποτέ, και περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς, διοίκηση και ηγεσία (Davis, 2018).

Όλοι οι ορισμοί που δόθηκαν παραπάνω, αποδεικνύουν πως ο όρος αλλά και η διαδικασία της συνεργασίας είναι δύσκολο να οριστούν, γιατί εκτός από πρακτική εφαρμογή, χρειάζεται να ληφθεί υπόψη και η συναισθηματική εμπλοκή. Οι Kougioumtzis & Patriksson (2009, σ. 145) πιστεύουν πως «η συνεργασία των εκπαιδευτικών στο σχολείο είναι μία έννοια - ομπρέλα που επικεντρώνεται στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών στα σχολεία, όπως η σχέση συνεργασίας, η σχέση συναδελφικότητας κ.α.». Για την ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, απαιτείται, εκτός από την ενεργή συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων, εμπιστοσύνη, σεβασμός, κοινή λήψη αποφάσεων, δέσμευση στη διαδικασία, χρόνος και διάθεση. Χρειάζεται, επιπλέον, όπως αναφέρει ο Campbell

(στο Hargreaves, 1995, σ. 347) ένα ευρύ φάσμα διαπροσωπικών δεξιοτήτων και αρετών, όπως είναι η λεπτότητα, η ευαισθησία, η διπλωματία και (πράγμα που έχει ενδιαφέρον) η «γοητεία».

Για λόγους σαφήνειας και προκειμένου να αποφευχθούν πιθανές παρανοήσεις σχετικά με το τι συνιστά επαγγελματική συνεργασία των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα, θεωρούμε πως η συνεργασία συμβαίνει όταν οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται τακτικά, μοιράζονται τις γνώσεις τους, συνεισφέρουν ιδέες και αναπτύσσουν σχέδια για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, κυρίως όσον αφορά τη βελτιωμένη μάθηση των μαθητών (δεν συμπεριλαμβάνουμε σε αυτήν την περίπτωση διαλείμματα και εφημερίες, γιορτές και εκδηλώσεις, καθώς και υποχρεωτικές συνεδριάσεις του συλλόγου Διδασκόντων). Η παραπάνω διαδικασία θεωρούμε πως είναι δυνατό να οδηγήσει και στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Καταλήγοντας τη συζήτηση για τη συνεργασία θα πρέπει να αναφερθεί ότι «η *επαγγελματική συνεργασία* (professional collaboration) αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι συνεργάζονται σε ένα επάγγελμα. Αυτή η συνεργασία μπορεί να είναι ισχυρή ή αδύναμη, αποτελεσματική ή αναποτελεσματική, αναδυόμενη ή ώριμη και να αναλαμβάνεται με τον ένα ή τον άλλο τρόπο. Ο *συνεργατικός επαγγελματισμός* (collaborative professionalism) αφορά το πώς οι άνθρωποι συνεργάζονται βαθύτερα και επίσης πώς λειτουργούν ως επάγγελμα με πιο συνεργατικό τρόπο. Η *επαγγελματική συνεργασία* είναι περιγραφική - περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο συνεργάζονται οι άνθρωποι στο επάγγελμα. Ο *συνεργατικός επαγγελματισμός* είναι καθοριστικός - πρόκειται για τη δημιουργία ισχυρότερης και καλύτερης από κοινού επαγγελματικής πρακτικής που επιτυγχάνει μεγαλύτερο αντίκτυπο» (Hargreaves & O' Connor, 2018a, σ.2).

Ως μια προχωρημένη μορφή συνεργασίας ο *συνεργατικός επαγγελματισμός* αφορά το πώς οι εκπαιδευτικοί μεταμορφώνουν τη διδασκαλία και τη μάθηση προκειμένου να συνεργαστούν με όλους τους μαθητές για να αναπτύξουν μια ικανοποιητική ζωή με νόημα, σκοπό και επιτυχίες· είναι τεκμηριωμένος και απαιτεί βαθύ και απαιτητικό διάλογο, ειλικρινή και εποικοδομητική ανατροφοδότηση και

συνεχή συνεργατική έρευνα, η οποία είναι ενσωματωμένη στην κουλτούρα του σχολείου· οι εκπαιδευτικοί φροντίζουν για να έχουν αλληλεγγύη μεταξύ τους ως συνάδελφοι καθώς επιδιώκουν να εργάζονται από κοινού, προκειμένου να δίνουν το παράδειγμα στους μαθητές και στην κοινωνία (Hargreaves & O' Connor, 2018b, σ. 3).

2.1.1 Αναλύοντας τον συνεργατικό επαγγελματισμό

Σύμφωνα με τους Hargreaves & O' Connor (ο.π., 2018) ο *συνεργατικός επαγγελματισμός* αποτελεί ένα μοντέλο επαγγελματικής νοοτροπίας στην οποία οι εκπαιδευτικοί εργάζονται από κοινού, μοιράζονται ευθύνες και λαμβάνουν συλλογικές αποφάσεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Η συνεργασία αυτή δεν περιορίζεται σε τυπικές συναντήσεις ή διοικητικές διαδικασίες, αλλά περιλαμβάνει βαθύτερες μορφές επαγγελματικής αλληλεπίδρασης, όπως η κοινή ανάλυση διδακτικών πρακτικών, η ανταλλαγή ανατροφοδότησης, η από κοινού επίλυση προβλημάτων και η συλλογική διερεύνηση των μαθησιακών αναγκών των μαθητών/-τριών. Με τον τρόπο αυτό, δημιουργούνται κοινότητες μάθησης μέσα στο σχολείο, όπου οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως επαγγελματική κοινότητα που αναπτύσσεται και εξελίσσεται μέσα από τη συνεργασία.

Η έννοια αυτή συνδέεται στενά με την ιδέα των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης και των κοινοτήτων πρακτικής (αναλύονται στη συνέχεια, στην υποενότητα 2.1.3) οι οποίες προωθούν τη συλλογική ευθύνη για τα μαθησιακά αποτελέσματα, προσανατολίζονται στην πρακτική κι ενισχύουν την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών μέσα από τη συνεργασία και τον αναστοχασμό.

Ο συνεργατικός επαγγελματισμός συμβάλλει, επιπλέον, στη δημιουργία μίας κουλτούρας εμπιστοσύνης και αμοιβαίας υποστήριξης στο σχολείο. Όπως, επισημαίνει η Little (1990) οι μορφές ουσιαστικής συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών οδηγούν στην ανάπτυξη κοινών επαγγελματικών αξιών κι ενισχύουν την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών. η ανταλλαγή ιδεών και εμπειριών επιτρέπει στους/-τις εκπαιδευτικούς να αναστοχάζονται πάνω στις πρακτικές τους και να υιοθετούν καινοτόμες προσεγγίσεις διδασκαλίας. παράλληλα, η συνεργασία μειώνει το αίσθημα επαγγελματικής απομόνωσης που

συχνά χαρακτηρίζει, όπως προαναφέρθηκε, το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού κι ενισχύει το αίσθημα συλλογικής ευθύνης για την ποιότητα της εκπαίδευσης.

Η ανάπτυξη του συνεργατικού επαγγελματισμού προϋποθέτει, επίσης, κατάλληλες οργανωτικές συνθήκες στο σχολείο. Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς οι διευθυντές/-ντριες μπορούν να ενθαρρύνουν τη συνεργασία δημιουργώντας ευκαιρίες για κοινό σχεδιασμό διδασκαλίας, ομαδική ανάλυση μαθησιακών δεδομένων και συλλογικό αναστοχασμό. Παράλληλα, η παροχή χρόνου για συνεργασία και η καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη ουσιαστικών συνεργατικών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Συνολικά, ο συνεργατικός επαγγελματισμός αποτελεί μια σύγχρονη προσέγγιση στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, η οποία δίνει έμφαση στη συλλογική μάθηση, στη συνεργασία και στη δημιουργία επαγγελματικών κοινοτήτων μέσα στο σχολείο. Μέσα από τέτοιες διαδικασίες, οι εκπαιδευτικοί δεν λειτουργούν πλέον ως απομονωμένες μονάδες, αλλά ως μέλη μιας δυναμικής επαγγελματικής κοινότητας που μαθαίνει, εξελίσσεται και εργάζεται συλλογικά για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών.

2.1.2 Η Εργασιακή Νοοτροπία των Εκπαιδευτικών: Από τον Ατομισμό στη Συνεργασία

Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί συνδέονται με τους συναδέλφους τους έχει βαθιές επιπτώσεις στον τρόπο διδασκαλίας τους στην αίθουσα, στον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσονται και εξελίσσονται ως εκπαιδευτικοί και στο είδος των εκπαιδευτικών που γίνονται (Hargreaves, 1995, 331). Σύμφωνα με τους Nias (1989), Little (1990) και Hargreaves (1995) έχουν αναδειχθεί δύο αντίθετες τάσεις σε σχέση με τη συνεργασία στα σχολεία. Η μία συνδέεται με τον απομονωτισμό, τον ατομικισμό ή την ιδιωτικότητα, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν στηριζόμενοι στις δικές τους ικανότητες και ιδέες, ενώ υπάρχει ελάχιστη επικοινωνία, παρατήρηση, συζήτηση και ανταλλαγή πρακτικών με συναδέλφους (κουλτούρα απομόνωσης). Η άλλη, λιγότερο διαδεδομένη, εστιάζει στη

συνεργασία, η οποία χαρακτηρίζεται από κανόνες συλλογικότητας, υποστήριξης του ενός εκπαιδευτικού από τον άλλον, κοινούς στόχους, κοινές ανησυχίες και προβληματισμούς και βοήθεια στις τάξεις.

Η νοοτροπία που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί επηρεάζει και επηρεάζεται από τους ίδιους, προωθεί ένα «όραμα» για την εκπαιδευτική μονάδα, το ύφος και το ήθος της, ενώ παράλληλα αποτελεί βασικότατη προϋπόθεση τόσο για την εξέλιξη του εκπαιδευτικού μέσα στο σχολείο όσο και για την αποτελεσματική λειτουργία του ίδιου του οργανισμού (Κουτούζης & Βερέβη, 2006, σ. 8-9). Επομένως, αν θέλουμε να καταλάβουμε τι κάνει κάποιος εκπαιδευτικός και γιατί, πρέπει, επίσης, να καταλάβουμε την κοινότητα των εκπαιδευτικών και την εργασιακή νοοτροπία της οποίας ο δεδομένος εκπαιδευτικός είναι μέτοχος (Hargreaves, 1995, σ. 331).

Η αναφορά στη θεωρία του Hargreaves έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, αφού διέκρινε τέσσερα (4) διαφορετικά είδη νοοτροπίας, τα οποία θα μπορούσαμε να τα χαρακτηρίσουμε και ως στάδια, από τα οποία περνάει κάθε εκπαιδευτικός σε διάφορες φάσεις της επαγγελματικής του ζωής ή τα βιώνει συνδυαστικά: τον ατομισμό, τον διαμερισμό, τη συνεργασία και την τεχνητή συναδελφικότητα. Στην παρούσα εργασία η προσέγγιση αυτή θα αποτελέσει το έναυσμα κατά τη φάση της έρευνάς μας, ώστε να αξιολογηθεί και να διαγνωσθεί το στάδιο στο οποίο βρίσκεται το σχολείο αλλά και οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν. Ανάλογα με το επίπεδο διάγνωσης θα επέλθει στη συνέχεια βελτίωση ή/και μετατόπιση της ομάδας στο επόμενο στάδιο νοοτροπίας.

α) Ατομισμός (Individualism)

Μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του 1980 η απομόνωση των εκπαιδευτικών αναγνωρίζεται ως η τυπική κατάσταση στα σχολεία, συμβατή με ένα εκπαιδευτικό σύστημα που αναμένει από τους εκπαιδευτικούς να φέρουν εις πέρας μόνοι τους το έργο τους (Feiman- Nemser & Floden, 1984). Όπως θα φανεί παρακάτω, ακόμα και σήμερα, το πιο συνηθισμένο είδος διδασκαλίας αποτελεί αυτό κατά το οποίο ο εκπαιδευτικός διδάσκει πίσω από τις κλειστές πόρτες της τάξης, απόλυτα αυτόνομος, χωρίς να επιζητεί ή να μπορεί να λάβει ανατροφοδότηση από τους συναδέλφους του.

Το 1982 ο Fullan, στο βιβλίο του «*The meaning of educational change*», είχε επισημάνει πως οι εκπαιδευτικοί θα ανακουφιστούν από τον απομονωτισμό τους, όταν «σπάσουν τα τείχη του ιδιωτισμού», αφού θα κατανοήσουν τις ευεργετικές δράσεις που μπορεί να επιφέρει η συνεργασία. Χρόνια αργότερα, το 2007, στο βιβλίο «*The New meaning of educational change*», ανακαλύπτει πως μετά από 30 χρόνια, δυστυχώς, δεν έχουν αλλάξει και πολλά στο πώς οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν (σ. 135). Παρατηρεί, ωστόσο πως υπάρχει μία αυξανόμενη παρουσία των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης⁵, αλλά μόνο δυνητικά, αφού αποδεικνύεται δύσκολο να καθιερωθούν (ο.π., σ. 137-138).

Η έρευνα του Graves (2001) που εστιάζει σε εκείνες τις πηγές που δίνουν ενέργεια στους εκπαιδευτικούς, φανερώνει ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται επαγγελματικά και συναισθηματικά απομονωμένοι από τους συναδέλφους τους, καθώς περιορίζονται σε βιαστικές επαφές μαζί τους και επιφανειακές προσωπικές και επαγγελματικές συζητήσεις (Πομάκη, 2007, σ. 15). Η επαγγελματική απομόνωση του εκπαιδευτικού έχει γίνει ένα από τα κοινά ζητήματα της εκπαιδευτικής έρευνας (Hargreaves & Dawe, 1990, σ. 227), δημιουργώντας δύο αντίθετες απόψεις ως προς την αξιοποίησή της.

Η πρώτη άποψη, βρίσκει υποστήριξη στον Flinders (1988 στο Day, 1999, σ. 182), ο οποίος αντιλαμβάνεται τον ατομισμό ως μία στρατηγική προσαρμογής, η οποία εξασφαλίζει χρόνο και ενέργεια στους εκπαιδευτικούς να ικανοποιήσουν άμεσα τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν παίρνουν ρίσκα ή δεν βελτιώνουν τις διδακτικές πρακτικές τους. Παρομοίως, ο Storr θεωρεί πως η επαγγελματική «μοναξιά» μπορεί να αποτελέσει πηγή προσωπικού νοήματος και δημιουργικότητας, αφού όταν κανείς είναι μόνος απαιτούνται αλλαγές νοητικής στάσης για να ανταπεξέλθει σε συνθήκες που μπορεί να προκύψουν μέσα στην τάξη (στο Fullan, 2012, σ. 140).

Για κάποιους εκπαιδευτικούς η απομόνωση της τάξης προσφέρει ένα ευπρόσδεκτο μέτρο ιδιωτικότητας προφυλάσσοντάς τους από ευθύνες και επικρίσεις και αποκλείοντας πιθανές πηγές αποδοκιμασίας (Hargreaves, 1995, σ.

⁵ Η έννοια και η σημασία των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης αναλύεται παρακάτω.

336). Αυτό με τη σειρά του, εξηγεί την απροθυμία των εκπαιδευτικών να διερευνήσουν και να προσεγγίσουν εναλλακτικές τεχνικές διδασκαλίας που μπορεί να τους βελτιώσουν ή να τους επιτρέψουν να κινηθούν πέρα από αυτό που ήδη γνωρίζουν και κάνουν.

Όσοι είναι αντίθετοι με τα παραπάνω, όμως, θεωρούν πως η απομόνωση στην τάξη αποτελεί την αιτία για πολλές «φοβίες» και άγχη (Clement & Vandenberghe, 2000, σ. 6) που προκαλούνται στους εκπαιδευτικούς, όπως για την επίδραση που ασκούν στους μαθητές, για την έλλειψη υποστήριξης από τους συναδέλφους τους, για την εξωτερική αξιολόγηση και την ενσωμάτωσή τους στη σχολική μονάδα (Hargreaves & Dawe, 1990, σ. 227). Υποστηρίζουν πως αυτή η κουλτούρα συνίσταται στο να διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί κυρίως μόνοι τους σε απομονωμένες τάξεις, ανταλλάσσοντας περιορισμένη βοήθεια, επαγγελματικές συμβουλές, υποστήριξη και ανατροφοδότηση, χωρίς να εμπλέκονται στον κοινό σχεδιασμό ή σε στοχαστικό διάλογο για τις πρακτικές τους (Πομάκη, 2007, σ. 15). Οι απομονωμένοι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται ελάχιστα από τους συναδέλφους τους ή τον διευθυντή για την αξία και τις ικανότητές τους, ενώ τους παρέχονται ελάχιστα στοιχεία για να εκτιμήσουν ο ένας τον άλλον.

Όπως αναφέρει ο Lortie (Hargreaves, 1990; Hargreaves, 1995) «στην νοοτροπία του ατομισμού, οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν χαρακτηριστικούς προσανατολισμούς στη δουλεία τους (τους οποίους ο ίδιος αποκαλεί *συντηρητισμό*). Επικεντρώνονται στις τάξεις τους για να είναι πιθανό να επιτύχουν κάποιο αποτέλεσμα, αποφεύγουν τη συζήτηση ή τη δέσμευση σε αλλαγές που θα μπορούσαν να επηρεάσουν το έργο τους· κρατούν αποστάσεις από τη συνεργασία με τους συναδέλφους για να αποφύγουν τυχόν επικρίσεις και αποδοκιμασίες».

Ο Hargreaves (1994, σ.425) θεωρεί πως «οι εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να διδάσκουν μέσα στην απομονωμένη ιδιωτικότητα των τάξεών τους, μακριά από τις παρατηρήσεις και την κριτική. Έχουν την ίδια απροθυμία να μοιράζονται επαγγελματικά προβλήματα, εκτός αν είναι στα πλαίσια της 'χαλαρής' συζήτησης, αφού το να ομολογείς πως αντιμετωπίζεις προβλήματα, παραπέμπει σε ανικανότητα· επιδεικνύουν αντι-διανοητική καχυποψία όταν μιλάνε σοβαρά για

την εκπαίδευση, ενώ αποφεύγουν τη συνεργασία για να διατηρήσουν τις σχέσεις τους αρμονικές και ειρηνικές». Οι Gruenert & Whitetaker είναι αρκετά πιο σύντομοι στην τοποθέτησή τους αναφέροντας πως για τους εκπαιδευτικούς «το να ζητάς βοήθεια θεωρείται σημάδι αδυναμίας· το να παρέχεις βοήθεια είναι ένδειξη αλαζονείας» (2015, σ. 58).

Ίσως, όμως, ο ατομισμός να αποτελεί μία συνήθεια ή έλλειψη εναλλακτικής δυνατότητας, παρά ζήτημα επιλογής και προτίμησης. Στην περίπτωση του ατομισμού, όμως, εάν δεν υπάρχουν ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη, στο πλαίσιο των οποίων η γνώση και η εξειδίκευση να μπορούν να διαμοιραστούν και να εξεταστούν σε σχέση με την ατομική πραγματικότητα του κάθε εκπαιδευτικού, τότε οι ελπίδες για συνεχιζόμενη επαγγελματική εξέλιξη είναι ελάχιστες (Day, 1999, σ. 182).

Στο παραπάνω πλαίσιο, ο Hargreaves προσπαθεί να τροποποιήσει την αρνητική εικόνα του ατομισμού διαχωρίζοντάς τον σε τρεις διαφορετικές μορφές ανάλογα με τις συνθήκες που επικρατούν στον χώρο εργασίας αλλά και το κοινωνικό πλαίσιο (Clement & Vandenberghe, 1997, σ. 6). Έτσι, διακρίνει τον βεβιασμένο ή αναγκαστικό ατομισμό (**constrained individualism**), ο οποίος μπορεί να περιγραφεί ως μία κατάσταση που αναγκάζει τους εκπαιδευτικούς να εργάζονται αυτόνομα λόγω διοικητικών ή οργανωτικών περιορισμών (για παράδειγμα έλλειψη χρόνου ή χώρου). Ο στρατηγικός ατομισμός (**strategic individualism**) εμφανίζεται όταν οι εκπαιδευτικοί λόγω της πίεσης που τους ασκείται (αυξανόμενος αριθμός μαθητών με εκπαιδευτικές ανάγκες, κ.α.) επιλέγουν συνειδητά και για πρακτικούς λόγους να αποσυρθούν στην τάξη τους. Η τρίτη μορφή αφορά τον επιλεκτικό ατομισμό (**elective individualism**). Πρόκειται περισσότερο για μια ατομική προτίμηση επαγγελματικής συμπεριφοράς και λιγότερο για μία στρατηγική απάντηση στις επαγγελματικές απαιτήσεις και τα απρόοπτα. Αυτή η παραλλαγή του ατομισμού έχει, σύμφωνα με τον Hargreaves (1994), προοπτικές για δημιουργικότητα, προσωπική μελέτη, προβληματισμό, επεξεργασία νέων προσανατολισμών, με μια φράση, για επαγγελματική εξέλιξη.

Η παραπάνω ανάλυση του ατομισμού υποδεικνύει ότι για κάποιους εκπαιδευτικούς ο ατομισμός μπορεί να λειτουργεί ευεργετικά, οι περισσότεροι ερευνητές, όμως, φαίνεται ότι εναρμονίζονται με την άποψη ότι ο ατομισμός οδηγεί σε προσωπική ανασφάλεια, χαμηλά επίπεδα ανάληψης ευθύνης και ποιότητας της διδασκαλίας. Η απομόνωση στερεί από τους εκπαιδευτικούς την ανατροφοδότηση, τον έπαινο και την υποστήριξη από και προς τους συναδέλφους και θέτει εμπόδια στη δημιουργικότητα και την επαγγελματική εξέλιξη (Hopkins et al., 1994; Hargreaves, 1995; Day, 1999).

β) Διαμερισμός ή Κατακερματισμός (balkanization or fragmentation)

Στην παραπάνω κουλτούρα του ατομισμού αντιτίθεται μία πιο θετική αλλά λιγότερο κοινή κουλτούρα συνεργασίας, που χαρακτηρίζεται από κανόνες συλλογικότητας, οι εκπαιδευτικοί βοηθούν και υποστηρίζουν τακτικά ο ένας τον άλλον, συμφωνούν σε κοινούς σκοπούς και στόχους, συμμετέχουν σε συχνές επαγγελματικές συζητήσεις και (σπανιότερα) συνεργάζονται ο ένας στην τάξη του άλλου (Hargreaves & Macmillan, 1992, σ. 3). Ένα μικρό κομμάτι αυτής της περίπλοκης νοοτροπίας συνεργασίας που περιγράφεται εδώ, αποτελεί μία άλλη μορφή συνεργασίας των εκπαιδευτικών, η οποία ονομάζεται διαμερισμός ή κατακερματισμός (βαλκανοποίηση).

Η συγκεκριμένη νοοτροπία ορίζεται από συγκεκριμένα πρότυπα αλληλεπιδράσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για εκπαιδευτικούς που δεν εργάζονται απομονωμένοι ούτε και με το σύνολο του σχολείου, αλλά με μικρότερες υποομάδες εντός της σχολικής κοινότητας. Χρησιμοποιείται, για να αποδώσει τον κατακερματισμό των εκπαιδευτικών σε ξεχωριστές, αποκλειστικές και αλληλοσυγκρουόμενες υποομάδες με διαφορετικά ενδιαφέροντα, στόχους και ερμηνείες της διδασκαλίας.

Το «πρόβλημα» με αυτού του είδους τη νοοτροπία είναι η έλλειψη επαγγελματικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευτικών των άλλων ομάδων, ιδίως όσον αφορά τις βέλτιστες πρακτικές ή τα επιτεύγματα των μαθητών (Gruenert & Whitaker, 2015, σ. 57). Σε ένα σχολείο που επικρατεί η νοοτροπία του διαμερισμού, οι εκπαιδευτικοί είναι πιστοί στην ομάδα τους, με την οποία και

ταυτίζονται, περνούν περισσότερο χρόνο και συνεργάζονται πιο στενά (Hargreaves, 1995, σ. 340). Με τις υπόλοιπες ομάδες, επικρατεί ελλιπής επικοινωνία, αδιαφορία και πολλές φορές ανταγωνισμός, που μπορεί να οδηγήσει σε λανθασμένα συμπεράσματα για την πρόοδο των μαθητών ή σε αντικρουόμενες προσδοκίες σχετικά με τις επιδόσεις και τη συμπεριφορά τους (ο.π., σ. 340).

Έρευνες που έχουν δημοσιευτεί (Jackson, 1995; Hargreaves, 1995) δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί συμβουλευόμαστε πιο συχνά τους συναδέλφους τους που διδάσκουν στην ίδια τάξη, παρά άλλους εκπαιδευτικούς. Αυτός ο διαχωρισμός κατά τάξη σημαίνει ότι ενώ συνήθως δίνεται μεγάλη προσοχή στην οριζόντια συνοχή του αναλυτικού προγράμματος (στο κάθε επίπεδο), η κάθετη συνοχή από τάξη σε τάξη είναι αδύναμη (ο.π. σ. 343). Ωστόσο, υπάρχουν πολλοί τρόποι εργασίας με μικρότερες ομάδες συναδέλφων, όπως ομάδες διδασκαλίας, ομάδες σχολικής βελτίωσης, ομάδες προγραμματισμού σπουδών, που μπορεί να αποτελούν εξαιρετικά θετικές προοπτικές για εκπαιδευτικούς και δασκάλους (Hargreaves & Macmillan, 1992, σ. 3-4). Σε μία ιδανική μορφή διαμερισμού μεταξύ των εκπαιδευτικών, μπορεί να διακριθούν τέσσερα (4) επιπλέον χαρακτηριστικά (ο.π., σ. 4-6):

- Χαμηλή διαπερατότητα. Οι εκπαιδευτικοί ανήκουν κατά κύριο λόγο και ίσως αποκλειστικά σε μία μόνο ομάδα. Οι απόψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών μίας ομάδας είναι πλήρως άγνωστες στις υπόλοιπες ομάδες και ίσως και εντελώς διαφορετικές, αφού κάθε ομάδα δρα απομονωμένη.

- Υψηλή μονιμότητα. Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί μετακινούνται από μία ομάδα σε μία άλλη. Οι υποομάδες και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αυτές παραμένουν σταθερές. Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να βλέπουν τους εαυτούς τους όχι ως μέλη του ευρύτερου σχολικού πλαισίου, αλλά ως μέλη της ομάδας στην οποία ανήκουν (όπως οι ειδικότητες των εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, κ.α.).

- Προσωπική ταύτιση. Οι εκπαιδευτικοί συνδέονται ιδιαίτερα με τις ομάδες μέσα από τις οποίες ορίζεται ένα μεγάλο κομμάτι της ταυτότητάς τους. Η προετοιμασία τους μέχρι να εισέλθουν στην εκπαιδευτική κοινότητα καθώς και η κοινωνικοποίησή τους στις ομάδες, κατασκευάζουν τις ταυτότητες των εκπαιδευτικών με συγκεκριμένους τρόπους. Οι εκπαιδευτικοί ταυτίζονται και

συνδέονται με εκπαιδευτικούς της ίδια ειδικότητας και συντηρούνται, με αυτόν τον τρόπο, τα στερεότυπά τους σχετικά με τη φύση και τη σημασία των άλλων ειδικοτήτων. Έτσι, υπάρχει συνοχή μεταξύ της ομάδας, αλλά η συνεννόηση και η συνεργασία με άλλες ομάδες υπονομεύεται.

- Συμφέροντα. Ο διαμερισμός δεν αποτελεί απλή πηγή ταυτότητας και νοήματος. Αποτελεί, επίσης, αποθετήριο ιδιοτελών συμφερόντων. Για παράδειγμα, η προώθηση, το καθεστώς και οι πόροι συχνά διανέμονται στα άτομα της ομάδας και όχι ομοιόμορφα, ανάλογα με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών του σχολείου. Αυτές οι συμπεριφορές έχουν σημαντικές εκπαιδευτικές συνέπειες. Καθιστούν δύσκολο για τους εκπαιδευτικούς να καταλήξουν σε κοινή συμφωνία όσον αφορά ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης, τους πόρους που λαμβάνουν και τις συνθήκες εργασίας τους.

Ο ρόλος του διευθυντή είναι καταλυτικός στη δημιουργία, αποτροπή ή διατήρηση της κουλτούρας του διαμερισμού. Ο διευθυντής οφείλει να αναγνωρίζει την αξία κάθε εκπαιδευτικού ξεχωριστά, αποφεύγοντας να διαχωρίζει τους νεότερους από τους παλαιότερους - και συνήθως πιο συντηρητικούς - εκπαιδευτικούς. Οφείλει να αντιλαμβάνεται τη χρησιμότητα τόσο των ακαδημαϊκών όσο και των πρακτικών μαθημάτων, χωρίς να δημιουργεί και να προωθεί ευνοημένους εκπαιδευτικούς που εισπράττουν εχθρικότητα από τους συναδέλφους (Hargreaves, 1995, σ. 344). Οι σχέσεις μεταξύ διευθυντή και εκπαιδευτικών παρέχει ένα υπόδειγμα για όλες τις σχέσεις που επικρατούν μέσα στο σχολείο (Day, 1999, σ. 191). Ο ρόλος που υιοθετεί, κατ' επέκταση, ο διευθυντής είναι αυτός που θα καθορίσει τον ρόλο των εκπαιδευτικών, τις επιλογές τους και την επαγγελματική τους εξέλιξη.

γ) Συνεργασία (Collaboration)

Μεγάλο μέρος της έρευνας υποστηρίζει ότι η συνεργασία είναι ζωτικό στοιχείο της εξέλιξης των εκπαιδευτικών και συνεπώς και της βελτίωσης του σχολείου (Day, 1999, σ. 183). Ως έννοια αναλύεται παραπάνω διεξοδικά. Εδώ, παραθέτουμε τα βασικά στοιχεία της κουλτούρας συνεργασίας.

Η κουλτούρα της συνεργασίας αφορά την αίσθηση της ενότητας των εκπαιδευτικών, οι οποίοι περιέγραψαν τη συνεργασία ως μία κατάσταση κατά την οποία η βοήθεια, η υποστήριξη, η εμπιστοσύνη και η αμεσότητα συμβαίνουν αυθόρμητα, σε καθημερινή βάση. Σε μια συνεργατική σχολική κουλτούρα, οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται ισχυρές εκπαιδευτικές αξίες, συνεργάζονται για να επιδιώξουν ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης και δεσμεύονται να βελτιώσουν την εργασία τους (Gruenert & Whitaker, 2015, σ. 50).

Η συνεργασία και η συλλογικότητα, υποστηρίζεται πως μπορούν να οδηγήσουν την εξέλιξη των εκπαιδευτικών πέρα από τον προσωπικό προβληματισμό σε ένα σημείο όπου οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον μοιράζοντας και αναπτύσσοντας την εμπειρία από κοινού (Hargreaves, 1994, σ. 186). Η εμπιστοσύνη που προκύπτει από τη συλλογική ανταλλαγή και υποστήριξη οδηγεί σε μεγαλύτερη ετοιμότητα για πειραματισμούς και ανάληψη ευθυνών, και μαζί της δέσμευση για συνεχή βελτίωση μεταξύ των εκπαιδευτικών ως καθιερωμένο μέρος των επαγγελματικών τους υποχρεώσεων.

Η συλλογικότητα και η συνεργασία των εκπαιδευτικών είναι σημαντικές για τη βελτίωση του ηθικού και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών· χρειάζονται, επίσης, για τη διασφάλιση της ωφέλειας των εκπαιδευτικών από τις εμπειρίες τους και τη δια βίου εξέλιξή τους. (Shulman, στο Hargreaves, 1994). Η συνεργασία είναι επίσης σημαντική για τη σχολική ηγεσία, αφού επιτρέπει σύγχρονες μεθόδους διαχείρισης και αποκέντρωσης της εξουσίας, ενώ η λήψη αποφάσεων αφορά όλους. Επομένως, η βελτίωση του σχολείου, οι αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών, η εξέλιξη των εκπαιδευτικών, η οργάνωση και διοίκηση του σχολείου θεωρούνται όλα εξαρτώμενα από τη δημιουργία συνεργατικών σχέσεων.

Σε συνεργατικές κουλτούρες, οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών τείνουν να είναι αυθόρμητες, εθελοντικές, προσανατολισμένες στην εξέλιξη, με μακρά πορεία στον χρόνο και στον χώρο και απρόβλεπτες. Αυτό σημαίνει, πως οι συνεργατικές κουλτούρες, μπορούν να αντιμετωπίσουν προβλήματα ή περιορισμούς, ειδικά όταν οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται σε ασφαλέστερες μεθόδους ανταλλαγής πόρων, υλικών και ιδεών ή στον προγραμματισμό της

διδασκαλίας, χωρίς να αντιλαμβάνονται την αξία, τον σκοπό και τις συνέπειες αυτού που κάνουν ή χωρίς να αμφισβητούν ο ένας τον άλλον (Hargreaves, 1994, σ. 194-195). Αλλά στις πιο αυστηρές, ισχυρές (και κάπως πιο σπάνιες) μορφές τους, οι συνεργατικές κουλτούρες μπορούν να επεκταθούν σε κοινή εργασία, αμοιβαία παρατήρηση και εστιασμένη στοχαστική έρευνα με τρόπους που επεκτείνουν κριτικά την πρακτική, αναζητώντας καλύτερες εναλλακτικές στη συνεχή αναζήτηση βελτίωσης (ο.π., σ. 195).

δ) Τεχνητή (Επινοημένη) Συναδελφικότητα (Contrived collegiality)

Η έρευνα του Hargreaves ανέδειξε, όμως, επίσης ότι παρά τους υψηλούς στόχους γύρω από τη συνεργασία, πολλές προσπάθειες για παραγωγική συνεργατική εργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών δεν είχαν το αναμενόμενο αποτέλεσμα επειδή υποτιμήθηκε η μικροπολιτική των σχολείων. Συγκεκριμένα, ο ίδιος αναφέρει πως «η μικροπολιτική προοπτική μας ενθαρρύνει να κάνουμε διακρίσεις μεταξύ των διαφορετικών μορφών που παίρνει η συνεργασία και η συλλογικότητα (1994, σ. 191).

Όπως προαναφέρθηκε σε συνεργατικές κουλτούρες οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών τείνουν να είναι αυθόρμητες, εθελοντικές, προσανατολισμένες στην ανάπτυξη, διάχυτες στον χώρο και τον χρόνο και απρόβλεπτες. Τέτοιου είδους κουλτούρες, όμως, είναι ασυμβίβαστες με τα σχολικά συστήματα όπου οι αποφάσεις σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών και την αξιολόγηση είναι ιδιαίτερα συγκεντρωτικές (Hargreaves, 1994, σ. 193).

Η τεχνητή συλλογικότητα είναι διοικητικά ρυθμιζόμενη, υποχρεωτική, προσανατολισμένη στην εφαρμογή, σταθερή στον χρόνο και τον χώρο και όλα θεωρούνται προβλέψιμα. Μια τέτοιου είδους συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, με αυτά τα χαρακτηριστικά, δεν οδηγεί γενικά σε ουσιαστικές ή βιώσιμες αλλαγές (Datnow, 2011, σ. 148). Η επινοημένη ή τεχνητή συναδελφικότητα δεν εξελίσσεται αυθόρμητα με πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών, αλλά αποτελεί μια διοικητική επιβολή που απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να λειτουργήσουν συνεργατικά (Hargreaves, 1994; 1995). Ωστόσο, κάθε ηγέτης που προσπαθεί να εισάγει ή να διαμορφώσει μία νέα κουλτούρα στο σχολείο του,

αναγκαστικά θα εγκαινιάσει πολιτικές ή στρατηγικές που απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται.

Οι σχολικές κουλτούρες δεν μπορούν να βελτιωθούν χωρίς σκόπιμες διοικητικές ενέργειες (Gruenert & Whitaker, 2015, σ. 54). Έτσι, η τεχνητή συλλογικότητα καθιστά τη συνεργασία θέμα «εξαναγκασμού», άμεσα ή έμμεσα. Οι διευθυντές ελέγχουν τις καταστάσεις που ευνοούν τη συνεργασία με αποτέλεσμα η αυτονομία των εκπαιδευτικών να μειώνεται. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να «πεισθούν» να συνεργαστούν για να εφαρμόσουν τις εντολές άλλων (του διευθυντή, του γραφείου Εκπαίδευσης, της Περιφέρειας ή του Υπουργείου Παιδείας) (Hargreaves, 1994, σ. 195). Αν και η επινοημένη σχολική συνεργατικότητα έχει σκοπό να υποστηρίξει νέες προσεγγίσεις και τεχνικές στη διδασκαλία, μπορεί να είναι επιφανειακή και στην πραγματικότητα να μειώσει τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για συνεργασία (Gruenert & Whitaker, 2015, σ. 55).

Η τεχνητή συναδελφικότητα αντικαθιστά απρόβλεπτες και δύσκολα ελεγχόμενες μορφές συνεργασίας που δημιουργούνται από τους εκπαιδευτικούς, με μορφές συνεργασίας που επινοούνται και περιορίζονται από τους ηγέτες (Hargreaves, 1994, σ. 196). Όμως, παρά τους περιορισμούς της, μπορεί να λειτουργήσει ως διαδικασία «γεφύρωσης» προς πιο συνεργατικές κουλτούρες, παρέχοντας πρόσθετες ευκαιρίες εξέλιξης (Hargreaves, 1995, σ. 187). Η Datnow σε έρευνα κατά την οποία προσπάθησε να θέσει σε εφαρμογή τις ιδέες του Hargreaves ανακάλυψε πως ο ρόλος της ηγεσίας είναι κι εδώ πολύ σημαντικός. Έτσι, εάν οι ηγέτες φροντίσουν να αναπτύξουν την εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών, να μετριάσουν τις ανησυχίες τους σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο τα δεδομένα αντανakλώνται σε αυτούς ως μεμονωμένους εκπαιδευτικούς και αν προωθήσουν έναν θετικό προσανατολισμό προς τη χρήση δεδομένων, είναι δυνατό μια τεχνητή συνάντηση να εξελιχθεί σε γνήσια συνεργατική δραστηριότητα (Datnow, 2011, σ. 161).

2.1.3 Τύποι Συνεργασίας Εκπαιδευτικών

Έχοντας αναλύσει την έννοια της συνεργασίας και παρουσιάσει τα στάδια ανάπτυξής της, μπορούμε τώρα να δούμε και πιο πρακτικές πτυχές,

παρουσιάζοντας συγκεκριμένες πρακτικές που αξιοποιούνται προς την κατεύθυνση αυτή.

α) Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης

Η κατασκευή γνώσης στην κοινωνία μας σπάνια γίνεται μεμονωμένα. Οι άνθρωποι σε ένα πεδίο συνεργάζονται βασιζόμενοι στις ιδέες και τις πρακτικές της ομάδας. Η μάθηση λαμβάνει χώρα όλο και περισσότερο σε κοινότητες πρακτικής ή κοινότητες μάθησης (Fulton, 2014, σ. 1). Μια μαθησιακή κοινότητα αποτελείται από μια ομάδα ανθρώπων που μοιράζονται ένα κοινό ενδιαφέρον για ένα θέμα ή μια περιοχή, μια συγκεκριμένη μορφή λόγου σχετικά με τα φαινόμενα, τα εργαλεία και τις προσεγγίσεις, τα οποία δημιουργούν αφενός νόημα για την οικοδόμηση συλλογικής γνώσης, αφετέρου πολύτιμες δραστηριότητες.

Οι Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης (Professional Learning Communities - PLS) ή οι Επαγγελματικές Κοινότητες (Professional Communities - PC) ή οι Επαγγελματικές Κοινότητες Εκπαιδευτικών (Teacher Professional Communities - TPC), αποτελούν διαφορετικές ονομασίες για τον ίδιο τύπο συνεργασίας των εκπαιδευτικών. Αναπτύχθηκαν λόγω της ανάγκης να υπάρχει ένας τρόπος για τους εκπαιδευτικούς να συζητούν τα ζητήματα και τις ανησυχίες τους στο σχολικό περιβάλλον (Tayag, 2020, σ. 1529). Πρόκειται, επομένως, για «μία ομάδα ανθρώπων που θεωρούν ότι ασχολούνται με το ίδιο είδος εργασίας και που ταυτίζονται (λιγότερο ή περισσότερο θετικά) με τη δουλειά τους· που μοιράζονται μεταξύ τους ένα σύνολο αξιών, κανόνων και προοπτικών που ισχύουν, αλλά εκτείνονται και πέρα από θέματα που σχετίζονται με την εργασία» (Van Maaren & Barley, 1982, σ. 12).

Ο Achinstein εμπνευσμένος από αυτόν τον ορισμό, περιέγραψε την Επαγγελματική Κοινότητα Μάθησης ως «μία ομάδα ανθρώπων σε ένα σχολείο που ασχολούνται με μία κοινή εργασία, μοιράζονται σε κάποιο βαθμό ένα σύνολο αξιών, κανόνων και προσανατολισμού προς τη διδασκαλία, τους μαθητές και τη σχολική εκπαίδευση, και λειτουργούν συνεργατικά με δομές που προωθούν την αλληλεξάρτηση» (2002, σ. 422). Η Rone (2009) όρισε τις Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης ως «μία ομάδα εκπαιδευτικών που μοιράζονται και αμφισβητούν κριτικά

την πρακτική τους με έναν συνεχή, στοχαστικό, συνεργατικό, προσανατολισμένο στη μάθηση τρόπο, προκειμένου να προωθήσουν την ανάπτυξη και τις δεξιότητές τους» (σ. 4).

Για τους Du Four et al. (2005; 2013) οι Επαγγελματικές Κοινότητες αφορούν εκπαιδευτικούς που δεσμεύονται να εργάζονται συλλογικά σε συνεχείς διαδικασίες συλλογικής έρευνας και έρευνας-δράσης για την επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων για τους μαθητές τους οποίους διδάσκουν. Λειτουργούν με την παραδοχή ότι το κλειδί για τη βελτιωμένη μάθηση είναι η συνεχής, ενσωματωμένη στην εργασία μάθηση για την εκπαίδευση. Οι Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης, επομένως, δεν αποτελούν κάποιο πρόγραμμα που εφαρμόζεται από φορείς, αλλά είναι μία διαδικασία που δύναται να υλοποιηθεί μόνο από το προσωπικό του οργανισμού, η οποία επιδρά στη δομή, την κουλτούρα, τις παραδοχές και τις πρακτικές του ίδιου του οργανισμού (Μπαλάση, 2020, σ. 46). Εδώ, πρέπει να τονιστεί πως δεν είναι ικανοποιητική η συμμετοχή μίας και μόνο ομάδας εργασίας η οποία εμπλέκεται σε έναν διάλογο προσδιορισμού της Επαγγελματικής Κοινότητας Μάθησης, αλλά απαιτείται μία συνολική προσπάθεια και συμμετοχή στη δράση από ολόκληρο το σχολείο (DuFour, et al., 2013; Μπαλάση, 2020).

Το οικοδόμημα μιας επαγγελματικής (μαθησιακής) κοινότητας μπορεί να θεωρηθεί ότι υπερσχύει διαφορετικών ομάδων ή άλλων μορφών ομαδοποίησης εκπαιδευτικών στα σχολεία, συγκεντρώνοντας όλους ή μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών του σχολείου σε μια συνεργατική κουλτούρα. Χαρακτηρίζεται σε κάποιο βαθμό από κοινές αξίες και όραμα και είναι προσανατολισμένη στη μάθηση (στην περίπτωση των κοινοτήτων επαγγελματικής μάθησης).

Το σχολείο, επομένως, ως κοινότητα συνεπάγεται τη συνεργασία των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί συνδέονται με ένα σύνολο κοινών ιδεών και ιδανικών και ξεφεύγουν από τον ατομικισμό και την απομόνωση (Leonard & Leonard, 2001, σ.3) Για τους Stoll et al. οι Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης εμφανίζουν πέντε (5) χαρακτηριστικά, τα οποία φαίνεται πως αλληλοσυνδέονται (2014, σ. 226- 227):

- Κοινές αξίες και όραμα. Η ύπαρξη κοινού οράματος και κοινού σκοπού έχει βρεθεί ότι είναι σημαντική (Andrews & Lewis, 2007). Συγκεκριμένα, υπάρχει μία «σταθερή εστίαση» στη μάθηση όλων των μαθητών (Hord, 2004), επειδή η ατομική αυτονομία θεωρείται ότι μειώνει δυνητικά την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών όταν οι ίδιοι δεν μπορούν να βασιστούν στους συναδέλφους τους για την ενίσχυση των στόχων τους. Μία κοινή βάση αξιών, παρέχει ένα πλαίσιο για «κοινή, συλλογική, ηθική λήψη αποφάσεων» (Louis et al., 1995). Εδώ αξίζει να σημειωθεί πως η διαμόρφωση του κοινού οράματος καθορίζεται κατά πολύ από την ηγεσία, η οποία οφείλει να αποσκοπεί στη δέσμευση και την εμπλοκή του προσωπικού, ώστε να επιτευχθούν οι επιθυμητοί στόχοι, το όραμα, καθώς και η αποστολή του οργανισμού (Senge, 2010).
- Συλλογική Ευθύνη. Η συλλογική ευθύνη θεωρείται ότι βοηθά στη διατήρηση της δέσμευσης, ασκεί πίεση από ομότιμους και υπευθυνότητα σε όσους δεν υλοποιούν το μερίδιο που τους αναλογεί και προτιμούν την απομόνωση (Newmann & Wehlage, 1995).
- Αναστοχαστική επαγγελματική έρευνα. Εδώ περιλαμβάνονται:
 - ο «στοχαστικός διάλογος» (Louis et al., 1995), συζητήσεις για σοβαρά εκπαιδευτικά ζητήματα ή προβλήματα που αφορούν την εφαρμογή της νέας γνώσης με συνεχή τρόπο·
 - η «από-ιδιωτικοποίηση της πρακτικής» (Louis et al., 1995), συχνή εξέταση της πρακτικής των εκπαιδευτικών μέσω αμοιβαίας παρατήρησης και ανάλυσης περιπτώσεων, από κοινού σχεδιασμό και ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών·
 - η αναζήτηση της νέας γνώσης (Hord, 2004), η άρρητη γνώση μετατρέπεται συνεχώς σε κοινή γνώση μέσω της αλληλεπίδρασης (Fullan, 2001)·
 - η εφαρμογή νέων ιδεών και πληροφοριών για την επίλυση προβλημάτων και την αντιμετώπιση των αναγκών των μαθητών (Hord, 2004).

- Συνεργασία. Αφορά τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αναπτυξιακές δραστηριότητες η οποία ωφελεί πολλά άτομα, πέρα από τις επιφανειακές ανταλλαγές βοήθειας ή υποστήριξης (Louis et al., 1995). Η αλληλεξάρτηση στη συνεργασία αποτελεί κεντρική ιδέα. Ένας στόχος για καλύτερες διδακτικές πρακτικές θα θεωρούνταν ανέφικτος χωρίς συνεργασία, η οποία συνδέει τη συνεργατική δραστηριότητα με την επίτευξη του κοινού σκοπού. Φυσικά δεν αποκλείονται οι μικροπολιτικές και οι συγκρούσεις, αλλά αυτά είναι δυνατόν να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά και να θεωρούνται πως οδηγούν στη βελτίωση (Hargreaves, 2003, σ. 163).
- Πρόωθηση ομαδικής και ατομικής μάθησης. Όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι ταυτόχρονα και μαθητές με τους συναδέλφους τους (Louis et al., 1995). Η συλλογική μάθηση είναι εμφανής μέσω της δημιουργίας συλλογικής γνώσης, όπου η σχολική κοινότητα αλληλεπιδρά, εμπλέκεται σε σοβαρό διάλογο και συζητά πληροφορίες και δεδομένα, ερμηνεύοντάς τα και διανέμοντάς τα μεταξύ τους.

Οι Harris & Jones (2015) πιστεύουν πως μία επαγγελματική κοινότητα μάθησης αφορά μία ομάδα συνδεδεμένων και αφοσιωμένων επαγγελματιών που είναι υπεύθυνοι για την αλλαγή και τη βελτίωση εντός, μεταξύ και πέραν των σχολείων που θα ωφελήσουν άμεσα τους μαθητές (σ.173). Το βασικό επιχείρημα είναι ότι καλλιεργώντας επαγγελματικές κοινότητες μάθησης είναι δυνατό για τα σχολεία να βελτιώσουν τις επιδόσεις των μαθητών μέσω της αλλαγής των πρακτικών διδασκαλίας των εκπαιδευτικών. Οι γνώσεις μπορούν να οικοδομηθούν και να μοιραστούν μέσω των κοινοτήτων μάθησης των εκπαιδευτικών (Wood, 2009, σ. 281). Επειδή οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν γνώση σε διαρκώς μεταβαλλόμενα πλαίσια, η συνεχής επαγγελματική μάθηση πρέπει απλώς να αποτελεί μέρος της δουλειάς τους. Όπως τόνισαν οι Huffman & Hipp (2003) οι δομικές συνθήκες που αφορούν στη φυσική εγγύτητα, τον από κοινού χρόνο για προγραμματισμό, τις σαφείς δομές επικοινωνίας του οργανισμού, δρουν ιδιαίτερα υποστηρικτικά ως προς την ανάπτυξη των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης (Passi, 2010).

Απαραίτητο στοιχείο, επομένως, για την συνεχή επαγγελματική μάθηση αποτελεί η βαθιά αλλαγή της κουλτούρας των σχολικών οργανισμών. Άλλωστε, η πραγματική αλλαγή λαμβάνει χώρα όταν ένας οργανισμός προβεί σε αξιολόγηση και επαναπροσδιορισμό των βαθύτερων παραδοχών και αξιών του, βάσει των οποίων πορεύεται και διαμορφώνει το όραμά του, προσδιορίζοντας παράλληλα τη θέση του στο παρόν και το μέλλον (Chance, 2009 στο Μπαλάση, 2020, σ. 57). Με βάση τα όσα έχουν αναφερθεί παραπάνω, θα μπορούσαμε να συνδέσουμε, ίσως, τις Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης με τη Συνεργατικότητα που προσβέει ο Hargreaves αφού και τα δύο στην ουσία εκφράζουν και ενισχύουν την κουλτούρα συλλογικότητας.

β) Δικτυωμένες Κοινότητες Μάθησης (Networked Learning Communities- NLCs)

Με την πρόοδο στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ), το τοπίο της διδασκαλίας και της μάθησης έχει αλλάξει δραματικά. Οι παραδοσιακές και δημοφιλείς προσεγγίσεις για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών φαίνεται να έχουν χαμηλό αντίκτυπο στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να εφαρμόζουν καινοτομίες στη διδακτική πράξη (Cuddapah & Clayton, 2011). Μια επιτακτική ανάγκη για τους εκπαιδευτικούς είναι να ενσωματώσουν τεχνολογίες στην τάξη για να προωθήσουν την αποδοτικότητα των μαθητών (Li et al., 2020, σ. 1), ενώ ταυτόχρονα η αξιοποίηση των ΤΠΕ συνδράμει και στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Tseng & Kuo, 2014, σ.37). Επίσης, οι νέες τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη δικτύωση για τη δημιουργία επαγγελματικής γνώσης, την κοινή επεξεργασία και την ταυτόχρονη διάδοση (Hargreaves, D., 1998, σ. 49).

Οι δικτυωμένες κοινότητες εκπαιδευτικών αποτελούν ένα πολύ δημοφιλές και δυναμικό πεδίο, ενώ η νέα φιλοσοφία επαγγελματικής εξέλιξης που προωθούν, χαρακτηρίζεται ως συνειρμική, εποικοδομητική, στοχαστική, συνδεδετική και συνεργατική (Tsiotakis & Jimoyiannis, 2016, σ. 45). Οι δικτυωμένες κοινότητες μάθησης γίνονται αντιληπτές ως ομάδες σχολείων που συνεργάζονται για να βελτιώσουν την ποιότητα της επαγγελματικής μάθησης και να ενισχύσουν την ικανότητα για συνεχή βελτίωση (Katz & Earl, 2010, σ. 27). Περιλαμβάνουν

διαδικασίες συνεργατικής και συλλογικής έρευνας, δημιουργίας γνώσης και δράσης με γνώσεις, που στηρίζονται σε σχέσεις εμπιστοσύνης, υποκινούνται από μια αίσθηση κοινής πρόκλησης και ενεργοποιούνται από ευχάριστες τεχνολογίες (Networked Learning Editorial Collective ,2021).

Ο όρος «δικτυωμένη» μάθηση δεν αναφέρεται μόνο στην τεχνολογία, αλλά και σε συγκεκριμένες κοινωνικές δομές (δίκτυα) στις οποίες οι σχέσεις δομούνται από τη δικτυωμένη λογική και τις συνοδευτικές έννοιες της κουλτούρας, των σχέσεων εξουσίας, της παραγωγής και της εμπειρίας (Castells, 1996). Οι δικτυωμένοι εκπαιδευτικοί βασίζονται σε συνδέσεις τόσο με ηλεκτρονικές πηγές όσο και με ανθρώπους (Steeples, Jones, & Goodyear, 2002) επειδή και τα δύο είναι απαραίτητα για αποτελεσματική μάθηση (Collins & Berge, 1996).

Αυτή η άποψη για το ρόλο των δικτύων στην αλλαγή των σχολείων βασίστηκε σε θεωρίες μάθησης για τη δημιουργία γνώσης, όπως αυτές που αντικατοπτρίζονται στο έργο του Hargreaves (1998, σ. 49) για ένα σχολείο «δημιουργίας γνώσης». Υποστηρίζει ότι η απάντηση στις προκλήσεις της κοινωνίας της γνώσης απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές σχολείων να καταβάλουν σκόπιμη προσπάθεια να κάνουν ορατές τις επαγγελματικές εμπειρίες και να τις μεταφράσουν σε κοινή γνώση εντός και μεταξύ των σχολείων, προκειμένου να δημιουργήσουν νέα επαγγελματική γνώση που είναι χρήσιμη για πρακτική και επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να κάνουν τα πράγματα διαφορετικά και καλύτερα (Hargreaves, 1998; Katz & Earl, 2010).

Λίγα χρόνια πριν, ο Huberman (1995) είχε προτείνει τη δημιουργία δικτύων μεταξύ των σχολείων, ως μια *«διασχολική εναλλακτική λύση για προβληματισμό και αλλαγή βασισμένη στην έρευνα, με έμφαση στη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ ανταλλαγών των συναδέλφων, των παρεμβάσεων εξωτερικών πόρων και της μεγαλύτερης πιθανότητας πραγματικής αλλαγής σε επίπεδο τάξης»* (σ.193). Το «δίκτυο» διαφέρει ως προς τη φύση από άλλους όρους που ιστορικά έχουν χρησιμοποιηθεί σε συνδυασμό με σχολεία και άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα, ως προς τις οργανωτικές τους ρυθμίσεις και τους τρόπους κατανόησης της καινοτομίας και της αλλαγής.

Ο ΟΟΣΑ αναφέρει πως τα δίκτυα τονίζουν «την ιδέα της «κοινότητας» ως του κοινού στοιχείου και της αρχής της σύνδεσης μεταξύ των θεσμών, όχι με βάση τη γεωγραφική εγγύτητα των σχολείων ή τη συσσώρευση διαφορετικών ιδρυμάτων, αλλά αντίθετα τα δίκτυα συνδέονται απροκάλυπτα μεταξύ τους με μορφές σύνδεσης που έχουν δημιουργηθεί σκόπιμα και έχουν εργαστεί για την επιδίωξη κοινών ενδιαφερόντων και στόχων. Είναι επομένως σκόπιμες κατασκευές, συνδεδεμένες μεταξύ τους σε έναν ιστό κοινών σκοπών, στον οποίο όλα τα συστατικά στοιχεία είναι ίσα ως προς το βάρος της εμπλοκής τους και την ευθύνη που φέρουν να συμβάλλουν στην προαγωγή των κοινών τους συμφερόντων» (Chapman, 2003, σ, 42).

«Τα δίκτυα αποτελούν τη νέα κοινωνική μορφολογία των κοινωνιών μας και η διάδοση της λογικής δικτύωσης τροποποιεί ουσιαστικά τη λειτουργία και τα αποτελέσματα των διαδικασιών παραγωγής, εμπειρίας, δύναμης και πολιτισμού» (Castells, 1996). Καθώς οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν να δικτυώνονται με άλλους εκπαιδευτικούς και σχολεία, θα αναπτύξουν τις ίδιες δεξιότητες δικτύωσης για να επικοινωνήσουν και να αλληλεπιδράσουν με άλλες κοινότητες – γονείς, εργοδότες, ομάδες στην περιοχή και οποιονδήποτε άλλο συνεργάτη που μπορεί να συνεισφέρει στην ποιότητα της σχολικής ζωής (Hargreaves, 1998, σ. 51-52). Με αυτόν τον τρόπο θα γίνουν καλά πρότυπα για τους μαθητές που εισέρχονται στην κοινωνία του δικτύου.

Η δικτυωμένη μάθηση βρίσκεται κάπου ανάμεσα της σχέσης μεταξύ των σχολικών δικτύων και της επαγγελματικής κοινότητας μάθησης. Μέσα και μεταξύ των σχολείων, οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε πολλαπλές τυχαίες σχέσεις δικτύωσης, ορισμένοι με ισχυρούς δεσμούς και άλλοι με πιο αδύναμους. Αυτές οι συνδέσεις προσφέρουν πλούσιες ευκαιρίες για μάθηση και διαμορφώνουν ένα πλαίσιο διαπροσωπικών συνδέσεων- δεν είναι, ωστόσο αυτό δικτυωμένη μάθηση, αλλά δικτύωση (Jakson & Temperley, 2006, σ. 6). Η δικτυωμένη μάθηση λαμβάνει χώρα όταν άτομα από διαφορετικά σχολεία σε ένα δίκτυο συγκεντρώνονται σε ομάδες για να συμμετάσχουν σε σκόπιμη και βιώσιμη αναπτυξιακή δραστηριότητα, ενημερωμένη από τη δημόσια βάση γνώσεων, χρησιμοποιώντας τη δική τους

τεχνογνωσία και συν-κατασκευάζοντας τη γνώση μαζί (ο.π., σ. 6). Κάνοντας αυτό, μαθαίνουν ο ένας με τον άλλον, ο ένας από τον άλλον και για λογαριασμό άλλων.

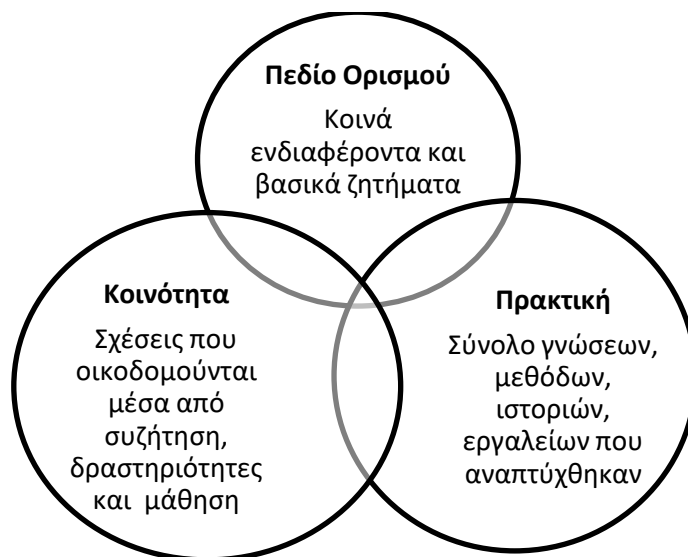
Με άλλα λόγια, οι δικτυωμένες κοινότητες μάθησης ενώνουν εκπαιδευτικούς από διαφορετικά σχολεία σε κοινές μαθησιακές εμπειρίες (Lieberman, 2000) - δηλαδή δικτυωμένη μάθηση – από τις οποίες οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μάθουν μέσω κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, επικοινωνίας και ανταλλαγής με ένα δίκτυο επαγγελματιών συναδέλφων που εκτείνονται πέρα από τους τοπικά σχολικά δίκτυα (Vaessen et al., 2014). Χαρακτηρίζονται από τη συγκέντρωση επαγγελματιών από διαφορετικούς οργανισμούς γύρω από έναν κοινό στόχο για την ανταλλαγή γνώσεων και οργανωτικών κανόνων (Pugh & Prusak, 2013). Έτσι, οι δικτυωμένες κοινότητες μάθησης έχουν αναδειχθεί ως μια πολλά υποσχόμενη δομή για αποτελεσματική επαγγελματική εξέλιξη (Evert & Stein, 2022).

γ) Κοινότητες Πρακτικής (Community of Practice- CoP)

Οι ομάδες εκπαιδευτικών στα σχολεία έχουν χαρακτήρα προσανατολισμένο στην πρακτική, καθώς αναπτύσσονται συνήθως γύρω από έναν κοινό στόχο εργασίας (Skerrett, 2010). Οι Κοινότητες Πρακτικής μπορεί να θεωρηθεί ότι αποτελούν δομικά στοιχεία των Κοινοτήτων Επαγγελματικής Μάθησης. Οι Lave και Wenger ανέπτυξαν την έννοια των κοινοτήτων πρακτικής για να περιγράψουν χώρους στους οποίους οι άνθρωποι κατασκευάζουν, μεταμορφώνουν, συντηρούν ή/και διαπραγματεύονται από κοινού τις έννοιες των πρακτικών. Σύμφωνα με τους Lave & Wenger (1991) οι κοινότητες πρακτικής ορίζονται ως «ένα σύνολο σχέσεων μεταξύ προσώπων, δραστηριότητας και κόσμου, με την πάροδο του χρόνου και σε σχέση με άλλες εφαπτόμενες και αλληλεπικαλυπτόμενες κοινότητες πρακτικής. Ο πυρήνας αυτών των κοινοτήτων είναι η αμοιβαία δέσμευση, καθώς δημιουργεί δεσμούς μεταξύ των ανθρώπων που μπορεί να είναι πιο βαθιές από τις συνδέσεις όσον αφορά τα προσωπικά χαρακτηριστικά ή τις κοινωνικές κατηγορίες» (Vangrieken et al., 2015, σ. 24).

Οι Κοινότητες Πρακτικής αποτελούν το ένα από τα τρία κεντρικά στοιχεία (μαζί με τις κοινότητες κατανόησης που αφορούν κοινές αξίες, πεποιθήσεις, στόχους και κανόνες, και τις κοινότητες επιρροής που αφορούν τις προσωπικές

ουσιαστικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών) που μπορούμε να προσδιορίσουμε στις περισσότερες αντιλήψεις για τις κοινότητες εκπαιδευτικών (Lima, 1998, σ. 102). Για τους Brouwer et al. (2010, σ. 347) οι κοινότητες πρακτικής καθορίζονται με βάση τις διαστάσεις: «αμοιβαία δέσμευση», «κοινό ρεπερτόριο» και «κοινή ανάληψη ευθύνης». Η αμοιβαία δέσμευση συνδέει τα μέλη της κοινότητας σε μία κοινωνική οντότητα και δημιουργεί σχέσεις μεταξύ των μελών (Brouwer et al., 2017, σ. 405). Το κοινό ρεπερτόριο αναφέρεται στο κοινό σύνολο των κοινοτικών πόρων όπως ρουτίνες, λέξεις, εργαλεία, τρόπους που κάνουμε πράγματα, ιστορίες και έννοιες που αναπτύσσει μία κοινότητα. Οι έννοιες, η γλώσσα και τα εργαλεία ενσωματώνουν την ιστορία της κοινότητας και την προοπτική της στον κόσμο. Το ρεπερτόριο μίας κοινότητας αποτελεί πηγή για διαπραγμάτευση ενός νοήματος (ο.π., σ. 405). Η κοινή ανάληψη ευθύνης είναι η συλλογικά αναπτυγμένη κατανόηση του τι είναι η κοινότητα και είναι, επίσης, το αποτέλεσμα μίας συλλογικής διαδικασίας συνεχών διαπραγματεύσεων. Δημιουργεί σχέσεις αμοιβαίας ευθύνης μεταξύ των μελών της ομάδας, που γίνονται αναπόσπαστο κομμάτι της πρακτικής (ο.π., σ. 405). Στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 1) αναπαρίστανται σχηματικά οι προαναφερόμενες τρεις διαστάσεις των Κοινοτήτων Πρακτικής.



Γράφημα 1: Οι τρεις διαστάσεις των Κοινοτήτων Πρακτικής (CoP)

Έτσι, λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, οι Brouwer et al. ορίζουν τις κοινότητες πρακτικής ως «μια ομάδα εκπαιδευτικών που είναι κοινωνικά

αλληλεξαρτώμενοι, που συμμετέχουν μαζί στη συζήτηση και τη λήψη αποφάσεων και μοιράζονται και χτίζουν τη γνώση με μια ομαδική ταυτότητα, κοινό τομέα, στόχους και διαδραστικό ρεπερτόριο» (Brouwer et al., 2010, σ. 347).

Και οι δύο τύποι συνεργασίας που ήδη αναφέρθηκαν (Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης και Κοινότητες Πρακτικής) έχουν λάβει αυξημένη προσοχή από όσους αναζητούν τρόπους για να προωθήσουν τη βελτίωση του σχολείου. Καθώς οι Επαγγελματικές Κοινότητες και οι Κοινότητες Πρακτικής διερευνώνται ως πρακτικές βελτίωσης των σχολείων καθίσταται όλο και πιο σημαντικό να κατανοήσουμε τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ τους, αφού φαίνεται να επικεντρώνονται σε δύο ξεχωριστές, αλλά κρίσιμα σχετιζόμενες εστίες μάθησης και δράσης (Revans, 1977, στο Blankenship et al., 2007).

Έτσι, οι επαγγελματικές κοινότητες ενώ απευθύνονται στην ομαδική μάθηση που επικεντρώνεται στις ανάγκες των μαθητών και στην βελτίωση των μαθητικών επιτευγμάτων, εντούτοις, φαίνεται να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στο οργανωτικό επίπεδο για την οικοδόμηση μιας κουλτούρας συνεργασίας που μπορεί να οδηγήσει σε βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Blankenship et al., 2007). Αντίθετα, οι κοινότητες πρακτικής προσπαθούν να ευθυγραμμιστούν με τη στρατηγική του οργανισμού εστιάζοντας περισσότερο στη βελτίωση της πρακτικής (Blankenship et al., 2007) και στην ανταλλαγή γνώσεων.

Αυτή η σημαντική διάκριση μεταξύ επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης και κοινοτήτων πρακτικής μπορεί να βοηθήσει ώστε να αναγνωριστεί η αξία που προσφέρει η κάθε προοπτική και να ενσωματωθούν με τέτοιο τρόπο στα σχολεία ώστε να διευκολυνθεί η μάθηση και να επέλθει η βελτίωση μεταξύ των εκπαιδευτικών.

δ) Ομαδική Εργασία (Groups / Team Work)

Η Ferguson (1997, σ. 4) αναφέρεται στην ομαδική εργασία, ως μια μορφή συνεργατικής πρακτικής, την οποία τη διαχωρίζει σε ατομικές εργασίες που ωφελούν το σύνολο (groupwork) και σε συλλογική εργασία όπου κάθε μέλος συνεισφέρει από κάτι που υποτίθεται ότι αντικατοπτρίζει τη συλλογική σοφία της ομάδας (teamwork). Αυτά τα δύο είδη συνεργασίας μπορούν να συμβούν με

διαφορετικούς τρόπους. Σε ένα σχολείο, για παράδειγμα, η συνεργασία μπορεί να συμβεί μεταξύ εκπαιδευτικών στο ίδιο επίπεδο τάξης ή μπορεί να ομαδοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με το ίδιο μάθημα ή διαφορετικά μαθήματα, μια διεπιστημονική συνεργασία.

Μελέτες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται πιο συχνά στο ίδιο επίπεδο τάξης παρά με συναδέλφους σε όλο το σχολείο (Vasconelos & Tinoca, 2021, σ. 17). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνεργάζονται πάντα με την ίδια ομάδα ή μπορεί να αλλάζουν κάθε τόσο, ανάλογα με τον σκοπό της συνεργασίας. Ανάλογα με το μέγεθος του σχολείου, η συνεργασία των εκπαιδευτικών μπορεί να γίνει με όλο το προσωπικό (σε μικρότερα σχολεία) ή μπορούν να οργανωθούν σε μικρότερες ομάδες.

2.1.4 Τα οφέλη και τα εμπόδια στη συνεργασία των εκπαιδευτικών

Η συνεργασία μπορεί να συμβάλει στην επιτυχία της δημόσιας εκπαίδευσης, την εξέλιξη των εκπαιδευτικών και στην επιτυχία των μαθητών με πολλούς τρόπους. Όμως, δεν εκτιμάται πάντα θετικά και η επιτυχία δεν είναι εγγυημένη (Clement & Vandenberghe, 2000). Έρευνες δείχνουν πως η συνεργασία μπορεί στην πραγματικότητα να συμβάλλει στην αύξηση του φόρτου εργασίας, του άγχους και της εξάντλησης (Kelchtermans, 2006, σ. 230). Οι Leonard & Leonard (2003) σε έρευνα που υλοποίησαν, συγκέντρωσαν μια σειρά από εμπόδια που σημείωσαν οι εκπαιδευτικοί κατά την υλοποίηση συνεργατικών πρακτικών. Ανάμεσά τους, εξέχουσα θέση κατείχε η φαινομενική στάση και έλλειψη δέσμευσης των εκπαιδευτικών καθώς και η έλλειψη οικονομικής αποζημίωσης για τις επιπλέον ώρες εργασίας.

Έγιναν, επίσης, αναφορές για την «αντίσταση στην αλλαγή» και στον ανταγωνισμό μεταξύ των εκπαιδευτικών καθώς επίσης και στην πραγματική «έλλειψη ενδιαφέροντος» να γίνουν πραγματικά τα πράγματα διαφορετικά (Smith & Scott, 1990; Leonard & Leonard, 2003). Άλλοι σημαντικοί φραγμοί που εμφανίζονται σε διάφορες έρευνες αφορούν την έλλειψη διοικητικής υποστήριξης, τον αυστηρό προγραμματισμό καθώς και τη γραφειοκρατία που προκύπτει από

όλες αυτές τις διαδικασίες (Cook & Friend, 1991; Johnson, 2003; Leonard & Leonard, 2003; Kelchtermans, 2006).

Ένα άλλο μεγάλο ζήτημα που προκύπτει ως κυρίαρχο από την πλευρά των εκπαιδευτικών είναι η «απειλή» που νιώθουν από τη συνεργασία και κυρίως αυτοί που αισθάνονται άνετα με μία μοναχική και απομονωμένη προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Hargreaves, A., & Macmillan, R. 1992; Bonbjerg, 2006; Καραγιάννη & Κλαδάκης, 2012). Οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν τις περισσότερες φορές τη στενότερη συνεργασία καθώς «μπορεί να βιώσουν την ανταγωνιστικότητα, εντάσεις που μπορούν να κλιμακωθούν σε συγκρούσεις, απώλεια της αυτονομίας, αυξημένο φόρτο εργασίας και μια ώθηση προς την κατεύθυνση της συμμόρφωσης με την πλειοψηφία» (Vangrienken, 2015, σ. 29). Επιπλέον, απροθυμία διαπιστώνεται εκ μέρους των παλαιότερων εκπαιδευτικών έναντι των νεότερων λόγω έλλειψης ενημέρωσης των πρώτων σχετικά με τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και τη χρήση της τεχνολογίας (Smith & Scott, 1990). Πιθανότατα όλα αυτά να οδηγήσουν σε αυξημένη διενεκτικότητα και σε συγκρούσεις μέσα στο σχολείο.

Εν αντιθέσει με τα παραπάνω, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και διευθυντές των σχολείων συμφωνούν ότι η συνεργασία των δασκάλων οδηγεί σε βελτιωμένα αποτελέσματα τόσο για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές (Goddard et al., 2010; Lara-Alecio et al., 2012; Mora-Ruano et al, 2019, σ. 7). Πολλά σχολεία, ωστόσο, εξακολουθούν να μην παρέχουν αρκετό χρόνο στους εκπαιδευτικούς για να εργαστούν μαζί κατά τις σχολικές ώρες. Σε έρευνα που υλοποίησε η Mofield (2020, σ. 25) οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 93% δήλωσαν πως η έλλειψη χρόνου αποτελεί τον μεγαλύτερο ανασταλτικό παράγοντα για την επιτυχημένη έκβαση μιας συνεργατικής προσπάθειας. Η έλλειψη χρόνου αποτελεί το «πανταχού παρόν» πρόβλημα για όλες τις καινοτομίες (Hargreaves & Dawe, 1990, σ. 233), αφού το αναλυτικό πρόγραμμα δεν επιτρέπει ταυτόχρονα κενά διαστήματα στους εκπαιδευτικούς που θέλουν να συνεργαστούν. Η μόνη πιθανότητα είναι οι εκπαιδευτικοί να συγκεντρωθούν μετά τη λήξη των μαθημάτων, όντας κουρασμένοι και μειώνοντας έτσι τον προσωπικό τους χρόνο ή τις ώρες ανάπαυσής τους.

Πέρα όμως από τις αντιδράσεις και τις «φοβίες» που ενυπάρχουν, η βιβλιογραφία αναφέρει τα θετικά αποτελέσματα που μπορούν να προκύψουν σε ένα πολύ μεγάλο θετικό ποσοστό από τη συνεργασία των εκπαιδευτικών. Οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο φαίνεται πως επωφελούνται (Williams, 2010). Η συνεργασία μπορεί να είναι σπάνια, αλλά έρευνες ενισχύουν την υπόθεση ότι η ποιοτική συνεργασία οδηγεί σε καλύτερη διδασκαλία (Schleifer et al., 2017, σ. 6). Έτσι, υπάρχουν πολλοί λόγοι για τους εκπαιδευτικούς να αποσπαστούν από την απομόνωση (Gajda & Koliba, 2008) και να ενσωματωθούν σε μία συνεργατική κουλτούρα.

Η Bella (2004) υποστήριξε ότι η συνεργασία (α) αναπτύσσει εμπιστοσύνη, (β) παρέχει επαγγελματική εξέλιξη στους δασκάλους, (γ) βοηθά στην ανάπτυξη μιας ξεκάθαρης εστίασης, (δ) δημιουργεί αποτελεσματικές στρατηγικές, (ε) ενσωματώνει κλάδους (ή ειδικότητες) και (στ) βοηθά τους εκπαιδευτικούς στη γνώση όλων των πτυχών ενός μαθητή. Δήλωσε, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν τη συνεργατική διαδικασία βιώνουν αποτελεσματικά έναν νέο σεβασμό για τους συναδέλφους τους και όχι μόνο τον ενσωματώνουν στην καθημερινή τους διδασκαλία αλλά τον εκτιμούν ως την καλύτερη πρακτική για την υπόλοιπη σταδιοδρομία τους.

Οι εκπαιδευτικοί έχουν λίγες ευκαιρίες να συμμετάσχουν σε ουσιαστικό διάλογο και ανταλλαγή πληροφοριών με άλλους εκπαιδευτικούς, παρόλο που, όπως οι Conley et al. (1988, σ. 266 στο Tschannen- Moran, 2000, σ. 311) επισημαίνουν «οι παιδαγωγικές τους γνώσεις, δεξιότητες και πληροφορίες για τους μαθητές είναι αναμφισβήτητα ο πιο πολύτιμος πόρος ενός σχολικού συστήματος». Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να ανταποκριθούν επιτυχώς στην πρόκληση της προσαρμογής των διδακτικών τους πρακτικών ώστε να ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες προσδοκίες των διαφόρων μεταρρυθμιστικών πρωτοβουλιών, πρέπει να έχουν ευκαιρίες να συμμετέχουν σε διάλογο με άλλους εκπαιδευτικούς για να υποστηρίξουν και να προκαλούν ο ένας τον άλλον (ο.π., σ.311).

Η συνεργασία μπορεί να παρέχει ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς να επιλέγουν στρατηγικές και συγκεκριμένους στόχους με βάση δεδομένα, να

αναπτύσσουν κοινές αξιολογήσεις, να αναλύουν την εργασία των μαθητών και να θέτουν εφικτούς στόχους (Reeves, 2002). Όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν ευκαιρίες να συνεργαστούν επαγγελματικά, βασίζονται στις ξεχωριστές εμπειρίες, τις παιδαγωγικές και το περιεχόμενό τους (Goddard & Goddard, 2007, σ. 881). Ο Pounder (1998) κατέληξε στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ομάδες αναφέρουν μεγαλύτερη ποικιλία δεξιοτήτων και γνώσεων σχετικά με την απόδοση των μαθητών, η οποία με τη σειρά της, βελτιώνει τα αποτελέσματα των μαθητών (στο Burton, 2015, σ. 5).

Τα πιο σημαντικά οφέλη της συνεργασίας μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι η βελτίωση της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών, της ποιότητας του σχολείου και της οργανωτικής αποτελεσματικότητας, καθώς και της συμπεριφοράς, της στάσης και των επιτευγμάτων των μαθητών (Shah, 2012, σ. 1242). Ο Hargreaves απαρίθμησε, επίσης, κάποια από τα οφέλη της συνεργασίας: ηθική υποστήριξη, αυξημένη ή/και βελτιωμένη αποτελεσματικότητα, μειωμένος φόρτος εργασίας, ευκαιρίες για μάθηση, αυξημένη ικανότητα για προβληματισμό, κ.α. (ο.π., σ. 1243). Εστιάζοντας σε κάποια από τα οφέλη, θα μπορούσαμε να αναφερθούμε:

α) Στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να παρατηρούν ο ένας τον άλλον και να κάνουν απολογισμούς μαζί, μπορεί να τους βοηθήσει να μάθουν ο ένας από τον άλλον με υψηλού περιεχομένου τρόπους που είναι άμεσα εφαρμόσιμοι στη διδασκαλία τους (Kelchtermans, 2006; Jong et al., 2019). Μέσω της συνεργασίας οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν στρατηγικές διαχείρισης της τάξης και επίσης αναπτύσσουν, βελτιώνουν και αποκτούν παιδαγωγικές δεξιότητες (Leonard & Leonard, 1999, σ. 240).

β) Στη βελτίωση της σχολικής κουλτούρας. Η ομαδική εργασία βοηθά τους εκπαιδευτικούς να οικοδομήσουν ουσιαστικές σχέσεις με τους συναδέλφους τους και τους δίνει την αίσθηση ότι ανήκουν σε κάτι μεγαλύτερο. Η αίσθηση αυτή του «ανήκειν» μπορεί να επηρεάσει θετικά τη σχολική κουλτούρα και κατ' επέκταση και τη μάθηση των μαθητών. Μέσα από τη συνεργασία παρατηρείται αυξημένη

δέσμευση στην αποστολή και τους στόχους του σχολείου και εντείνονται οι προσπάθειες ενίσχυσης της αποστολής (Day, 1999, σ. 177).

γ) Καλύτερη αξιοποίηση δεδομένων για την καθοδήγηση της λήψης αποφάσεων. Σε κάθε συνάντηση των εκπαιδευτικών τα δεδομένα που λαμβάνονται μπορούν να αναλυθούν και να συζητηθούν σε βαθύτερο επίπεδο. Είναι δυνατόν να καθορίζεται εάν οι πρακτικές που αξιοποιήθηκαν επηρέασαν θετικά τα αποτελέσματα των μαθητών και να εφαρμόζονται βελτιωτικές κινήσεις ή αλλαγές μέσα από κοινή απόφαση, όπου κρίνεται απαραίτητο (Donohoo et al., 2018, σ. 42).

Τα στοιχεία είναι συντριπτικά για τα οφέλη της συνεργασίας. Το πολύπλοκο έργο της διδασκαλίας δεν μπορεί να επιτευχθεί, ακόμη και από τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς, όταν αυτοί εργάζονται ατομικά (Little, 1990). Όταν στα σχολεία η πρακτική των εκπαιδευτικών περιορίζεται στις δικές τους εμπειρίες χωρίς καμία συμβολή από τους συναδέλφους τους, αυτά τα όρια προκαλούν μια συντηρητική προσέγγιση που λειτουργεί ενάντια στην καινοτομία (Little, 1990) και την εξέλιξη. Θα μπορούσαμε, επομένως, να υποστηρίξουμε πως ο κατάλληλος τύπος συνεργασίας μπορεί να οδηγήσει σε επαγγελματική βελτίωση και εξέλιξη των εκπαιδευτικών, σε αξιοσημείωτη απόδοση στα επιτεύγματα των μαθητών, σε υψηλότερης ποιότητας λύσεις σε προβλήματα, σε αυξημένη εμπιστοσύνη μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, στην ικανότητα εξέτασης και δοκιμής νέων ιδεών, μεθόδων και υλικού, και σε περισσότερη βοήθεια στους νεοεισερχόμενους στο επάγγελμα εκπαιδευτικούς (Little, 1990).

Συμπερασματικά, η συνεργασία αποτελεί μία διαδικασία που δεν αναπτύσσεται γρήγορα. Είναι δύσκολο να εντοπιστεί, αλλά και να βρεθεί ο χρόνος που απαιτείται για να μπορέσει να τεθεί σε εφαρμογή. Οι εκπαιδευτικοί περιορίζονται σε συζητήσεις που λαμβάνουν χώρα στα διαλείμματα, ενώ το αναλυτικό πρόγραμμα δεν επιτρέπει μια εκτεταμένη μορφή συνεργασίας. Ωστόσο, παρά τα όποια προβλήματα ή δυσκολίες συγκεντρώνει, η συνεργασία είναι επωφελής για ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. Οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν πολλά από τις ομάδες. Όταν είναι πρόθυμοι να εμπλακούν με τους συναδέλφους τους σε μία διανοητική και συναισθηματική ανταλλαγή απόψεων, ιδεών, σκέψεων,

σχεδιασμών και οραμάτων - που δεν αποκλείεται να περιλαμβάνουν και εποικοδομητικές διαφωνίες, συγκρούσεις ή εμπόδια – είναι βέβαιο ότι θα οικοδομηθεί κάτι πολύ μεγαλύτερο από αυτό που θα μπορούσε να δημιουργήσει ο καθένας ακολουθώντας μία μοναχική πορεία (Καραγιάννη & Κλαδάκης, 2012, σ.9). Μέσω της επαγγελματικής διακριτικής ευχέρειας μπορεί να καλλιεργηθεί η ειλικρίνεια, η εμπιστοσύνη και η υποστήριξη των εκπαιδευτικών (Hargreaves, 1995, σ. 356). Η εξειδικευμένη γνώση μεταλαμπαδεύεται, ενώ η επικέντρωση στην κοινή εργασία και το συλλογικό αίσθημα ευθύνης μπορεί να ενισχύσει την εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Jong et al., 2019).

2.2 Συνεργατικές Πρακτικές στην Εκπαίδευση

Η Lieberman (1986) ανίχνευσε τρία διαφορετικά περιβάλλοντα μέσα από τα οποία οι εκπαιδευτικοί αποκτούν την εμπειρία που τους ενθαρρύνει να εξελιχθούν και να αλλάξουν στο πλαίσιο της σχολικής μεταρρύθμισης (Lieberman, 1995, σ. 68) και στα οποία είναι δυνατό να επέλθει η μάθηση (Τηλιγάδα, 2022, σ. 81): την άμεση διδασκαλία (συζητήσεις, σεμινάρια, επιμορφώσεις, συνέδρια, μαθήματα και εργαστήρια), τη μάθηση στο σχολείο (κριτικός φίλος, μέντορας, καθοδήγηση, παρατήρηση, έρευνα - δράση) και τη μάθηση έξω από αυτό (δίκτυα, συνεργασία μεταξύ σχολείων και με πανεπιστήμια, δικτυωμένες κοινότητες). Οι παραπάνω πρακτικές αφορούν τρόπους επαγγελματικής μάθησης που έχει καταγράψει η διεθνής βιβλιογραφία που εστιάζουν στη συνεργασία των εκπαιδευτικών ενώ, παράλληλα, μπορούν να επηρεάσουν την επαγγελματική μάθηση και να οδηγήσουν στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση της σχολικής μονάδας.

2.2.1 (Ενδοσχολική) Επιμόρφωση (in- school training)

Η επιμόρφωση ως έννοια και διαδικασία έχει αναλυθεί διεξοδικά σε προηγούμενο κεφάλαιο. Στην παρούσα ενότητα εστιάζουμε στην επιμόρφωση η οποία αποτελεί μία μορφή ενδοϋπηρεσιακής, συνεργατικής εκπαίδευσης, αφορά όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό μιας σχολικής μονάδας και υπηρετεί τις προτεραιότητες και τους στόχους που έχουν τεθεί (Παπαναούμ, 2005 στο Σοφού & Διερωνίτου,

2015, σ. 67). Τα τελευταία χρόνια παρτηρείται μία μετακίνηση προς την ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση για δύο λόγους: πρώτον αποτελεί έναν πιο αποτελεσματικό τρόπο αντιμετώπισης πρακτικών ζητημάτων του σχολείου και δεύτερον φαίνεται να μεταβιβάζει την ευθύνη για τη λήψη αποφάσεων πιο κοντά στο σημείο εστίασης της εφαρμογής των αποφάσεων- στο σχολείο και την τάξη (Day, 2003, σ. 302). Τα πιο συνηθισμένα είδη επιμόρφωσης περιλαμβάνουν μικρής και σύντομης διάρκειας προγράμματα, τα οποία δεν εξασφαλίζουν ουσιαστικές μετατροπές στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Με άλλα λόγια, ελάχιστα συμβάλλουν στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Garet et al., 2001).

Η ενδοσχολική επιμόρφωση, ωστόσο, θεωρείται η κυριότερη και αποτελεσματικότερη διαδικασία μέσω της οποίας η επαγγελματική κοινότητα του σχολείου συμβάλλει στη διαρκή επαγγελματική μάθηση και την εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Είναι μία αποκεντρωμένη και ευέλικτη μορφή επιμόρφωσης, που πραγματοποιείται μέσα στο σχολείο σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο και αποβλέπει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται στη σχολική μονάδα και στην ενίσχυση του επαγγελματικού ρόλου του εκπαιδευτικού (Ξωχελλής & Παπαναούμ, 2008).

Η διαδικασία διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών είναι εξαιρετικά σημαντική και χρειάζεται την ενεργητική συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών της μονάδας, γιατί μια δράση επιμόρφωσης χαρακτηρίζεται από πληρότητα όταν προσδιορίζονται όσο το δυνατόν πιο αναλυτικά οι εκπαιδευτικές ανάγκες και μάλιστα στα επίπεδα των γνώσεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών και όταν βασίζεται στην ευρύτερη δυνατή συμμετοχή όλων των δυνητικά επωφελομένων (Καραλής & Παπαγεωργίου, 2012, σ. 72).

Η ενδοσχολική επιμόρφωση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί ταυτόχρονα πρόταση επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού. Οποιαδήποτε πρωτοβουλία σχολικής βελτίωσης είναι αναγκαίο να ξεκινά από τη σχολική μονάδα, η οποία έχει συγκεκριμένες ιδιαιτερότητες και ανάγκες που πρέπει να ληφθούν υπόψη (Μαλέτσκος, 2015, σσ. 137-138). Από τη σχολική μονάδα, επίσης, πρέπει να έχει αφετηρία ο σχεδιασμός και η οργάνωση

οποιασδήποτε ενδοσχολικής επιμόρφωσης και ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να βρίσκεται στο επίκεντρο των εκπαιδευτικών εξελίξεων. Αυτό θα πρέπει να συμβαίνει, όπως αναφέρει ο Μπαγάκης (2005) και για έναν ακόμη λόγο: «για να εισαχθούν εκπαιδευτικές καινοτομίες και αλλαγές στην εκπαίδευση, πρέπει πρώτα-πρώτα να πειστούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί».

Η επιμόρφωση στο πλαίσιο της συνεργασίας μπορεί να αξιοποιηθεί για την ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών, παρέχοντας εξειδικευμένη γνώση, ουσιαστική δέσμευση και αναστοχασμό (Garet et al., 2001; Guskey & Yoon, 2009). Η πραγματοποίηση επιμορφώσεων εντός της σχολικής μονάδας μπορεί να λαμβάνει χώρα στοχευμένα, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των εκπαιδευτικών οι οποίοι αφού τις ικανοποιήσουν θα μπορέσουν στη συνέχεια να εφαρμόσουν τις πρακτικές που διδάχθηκαν. Η επιμόρφωση μπορεί, ακόμα, να αποτελέσει έναυσμα για διαμόρφωση συνεργατικών πρακτικών, αφού εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς στον σχεδιασμό, την οργάνωση και την αξιολόγηση των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων.

2.2.2 Παρατήρηση (peer- to peer observation)

Η παρατήρηση αποτελεί μία συλλογική διαδικασία κατά την οποία δύο μέλη συνεργάζονται εθελοντικά για να βελτιώσουν ή να επεκτείνουν τις ικανότητές τους και τις προσεγγίσεις τους στη διδασκαλία (Fletcher, 2018, σ. 2). Οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν ο ένας την πρακτική του άλλου, εστιάζοντας στις ατομικές τους ανάγκες και στην ευκαιρία να μάθουν από την πρακτική των άλλων και να προσφέρουν εποικοδομητική ανατροφοδότηση. Η παρατήρηση εστιάζει στον διαμοιρασμό της πρακτικής και χτίζει την αυτογνωσία των εκπαιδευτικών σχετικά με το αντίκτυπο της διδακτικής τους πρακτικής, επηρεάζοντας την αλλαγή (εάν επέλθει).

Η Bell (2005) ορίζει την παρατήρηση της διδασκαλίας από συναδέλφους ως μία «συνεργατική και αναπτυξιακή δραστηριότητα στην οποία οι εκπαιδευτικοί προσφέρουν αμοιβαία υποστήριξη παρατηρώντας ο ένας τον άλλον να διδάσκει, εξηγώντας και συζητώντας τι παρατηρήθηκε, ανταλλάσσοντας ιδέες για τη διδασκαλία, συλλέγοντας σχόλια από τους μαθητές για την αποτελεσματικότητα

της διδασκαλίας, προσπαθώντας να αναστοχαστούν αντιλήψεις, συναισθήματα, ενέργειες και σχόλια και δοκιμάζοντας νέες ιδέες» (Bell & Mladenovic, 2006, σ. 3). Για τον Sullivan (2012, σ. 1) η παρατήρηση της διδασκαλίας περιλαμβάνει παρατηρητές που παρέχουν περιγραφική ανατροφοδότηση στους συναδέλφους τους σχετικά με τη μάθηση και την πρακτική διδασκαλίας (Shortland, 2004) και, έτσι, μπορεί να θεωρηθεί ως ένα μέσο με το οποίο λαμβάνεται υπόψη και βελτιώνεται η ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης (Hammersley-Fletcher & Orsmond, 2004).

Πολλά είναι τα οφέλη που καταγράφονται στη βιβλιογραφία όπως η βελτίωση στη διδακτική πρακτική, η ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών για να διδάξουν και να μάθουν ακόμα περισσότερα για τη διδασκαλία, η μεταμόρφωση των εκπαιδευτικών προοπτικών, η ανάπτυξη της συλλογικότητας και ο σεβασμός για τις προσεγγίσεις των συναδέλφων (Bell & Mladenovic, 2006, σ. 4). Η παρατήρηση από συναδέλφους επιτρέπει την κοινοποίηση των πρακτικών που αξιοποιούνται στη διδασκαλία, αντί να παραμένουν μια ιδιωτική δραστηριότητα και αυτό ενθαρρύνει τον προβληματισμό σχετικά με τη διδασκαλία και προωθεί τη συζήτηση και τη διάδοση των καλύτερων πρακτικών. Η ανατροφοδότηση μπορεί να αποτελέσει «βραβείο» για τις πρακτικές που αξιοποιούνται, παρέχοντας ένα μοντέλο αξιολόγησης από τους συναδέλφους και αυτό-αξιολόγησης (Naran & Mamula-Stojnic, 2005 στο Bell & Mladenovic, 2006, σ. 4).

Η παρατήρηση από τους συναδέλφους μπορεί να ωφελήσει τόσο τον εκπαιδευτικό που παρατηρεί όσο και εκείνον που παρατηρείται, αφού μπορεί να:

- παρέχει ευκαιρίες για συζήτηση των προκλήσεων και των επιτυχιών που λαμβάνουν χώρα, με αξιόπιστους συναδέλφους,
- υποστηρίζει την ανταλλαγή ιδεών και εμπειρογνωμοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών,
- οικοδομήσει μια κοινότητα εμπιστοσύνης μέσα από την πρακτική του «ανοίγματος» της τάξης σε ένα ευρύτερο κοινό,
- υποστηρίζει την εστίαση στη βελτίωση του αντίκτυπου της μάθησης, και
- συμβάλλει στη συλλογική αποτελεσματικότητα ολόκληρου του σχολείου.

Στα μειονεκτήματα της παρατήρησης, ερευνητές αποκάλυψαν ότι οι εκπαιδευτικοί αφενός χαίρονται να δίνουν εποικοδομητική ανατροφοδότηση, αλλά δεν νιώθουν το ίδιο άνετα όταν τα σχόλιά τους είναι επικριτικά (Kohut, Burnap, & Yon, 2007) και επιλέγουν απλά να παρατηρούν. Με άλλα λόγια, αν και ο κριτικός προβληματισμός είναι αναπόσπαστος στην παρατήρηση της διδακτικής διαδικασίας και για την ενίσχυση του ατομικού και συλλογικού προβληματισμού σχετικά με την πρακτική, η απλή συμμετοχή στην παρατήρηση της διδασκαλίας από ομότιμους μπορεί να μην αρκεί (Fletcher, 2018, σ. 3). Ενώ υπάρχει αυξανόμενη πεποίθηση ότι οι προσεγγίσεις παρατήρησης από ομότιμους είναι αποτελεσματικές για την εξέλιξη των εκπαιδευτικών, υπάρχουν ανησυχίες σχετικά με την ικανότητα των εκπαιδευτών να αξιολογούν τη διδασκαλία των άλλων και να σχολιάζουν κριτικά και να παρέχουν εποικοδομητική ανατροφοδότηση για τη διδακτική πρακτική των συναδέλφων τους (Cosh, 1998). Ωστόσο, όπως υποστήριξε ο Chism (2007), «η ανατροφοδότηση από τους εκπαιδευτικούς αποτελεί μία επαγγελματική ευθύνη που είναι ζωτικής σημασίας για μια εξαιρετική διδασκαλία. Με εστιασμένη προσοχή μπορούν να εισαχθούν καλά συστήματα και να ανθίσουν. Μακροπρόθεσμα, η επένδυση αυτή μπορεί να φέρει πολλά οφέλη στις σχολικές μονάδες» (σ.7).

2.2.3 Κριτικοί Φίλοι (Critical Friends)

Η «κριτική φιλία» ως έννοια προέκυψε τη δεκαετία του 1970 και θεωρήθηκε ότι αποτελούσε μία δραστηριότητα που σχετίζεται με την αυτοαξιολόγηση (Breuer & Wideman- Johnston, 2021, σ. 76). Συγκεκριμένα, η ιδέα ενός «κριτικού φίλου» ή «κριτικού συναδέλφου» προτάθηκε για πρώτη φορά από τον Stenhouse (1975) ως «συνεργάτη» που μπορεί να δώσει συμβουλές και (συν)εργάζεται με τον ερευνητή σε μία έρευνα - δράση. Η ιδέα αναπτύχθηκε περαιτέρω από τους Costa & Kallick (1993) οι οποίοι όρισαν την κριτική φιλία ως «ένα έμπιστο άτομο που κάνει προκλητικές ερωτήσεις, παρέχει δεδομένα που πρέπει να εξεταστούν από άλλη οπτική γωνία και προσφέρει κριτική στη δουλειά ενός ατόμου ως φίλος (σ. 50). Ομοίως, και ο Dimmock (1996) πιστεύει ότι η εισαγωγή μιας άλλης οπτικής γωνίας είναι σημαντική για την προβολή μιας κατάστασης υπό νέο πρίσμα (Baskerville & Goldblatt, 2009, σ. 207).

Η πρακτική του κριτικού φίλου έχει εξεταστεί σε πολλά πλαίσια (Senge, 1990 , 2003, 2004, 2007a, 2007b; Colby & Appleby, 1995; MacBeath & Mortimer, 1994; MacBeath, 1998; Dallat, Moran, & Abbott, 2000; Angelides, Leigh, & Gibbs, 2004; Towndrow, 2007) μέσα στα σχολεία για να διερευνηθεί η χρήση του ως πρακτική που δυνητικά μπορεί να προκαλέσει θετική αλλαγή, με έμφαση στην αυτοβελτίωση (Baskerville & Goldblatt, 2009, σ. 207). Περιγραφές από τους Brighthouse & Woods (1999), McDonald (1989) και Stoll & Thomas (1996) χαρακτηρίζουν τον κριτικό φίλο ως ένα άτομο που βοηθά το σχολείο να λαμβάνει ορθές αποφάσεις, παίζει υπομονετικά έναν ρόλο που είναι ερμηνευτικός και καταλυτικός, βοηθά στη διαμόρφωση των αποτελεσμάτων αλλά ποτέ δεν τα καθορίζει, ειδοποιώντας το σχολείο για ζητήματα που συχνά γίνονται αντιληπτά μόνο εν μέρει, και δείχνοντας συμπάθεια για τον σκοπό του σχολείου (Swaffield, 2004, σ. 267-268).

Οι Coghlan και Brydon-Miller (2014) υποστηρίζουν ότι οι φίλοι προσφέρουν νόημα μέσω της χρήσης μιας κοινής γλώσσας και με το να προκαλούν ο ένας τον άλλον. Ένας φίλος είναι ένα άτομο που σφυρηλατεί μια σχέση με τη δηλωμένη πρόθεση να οξύνει το όραμα ή την κατανόηση ενός συντρόφου (Noor & Shafee, 2020, σ. 6). Ιδιαίτερα στην έρευνα- δράση, ένας κριτικός φίλος ορίζεται ευρέως ως ένα έμπιστο άτομο που καλείται να συμμετάσχει σε ένα έργο έρευνας- δράσης με βάση τις ιδιότητες της γνώσης, της εμπειρίας και των δεξιοτήτων (Campbell et al., 2004). Ο Dean (1992) και οι Ainscow & Southworth (1996) περιγράφουν τον κριτικό φίλο ως ένα νέο ζευγάρι μάτια, ενώ ο Towndrow (2007) ανακάλυψε πώς εκπαιδευτικοί και ερευνητές υποστήριξαν ο ένας τον άλλον για να επιτύχουν αποτελέσματα που διαφορετικά δεν θα είχαν επιτύχει μόνοι τους (Baskerville & Goldblatt, 2009, σ. 207).

Οι MacBeath και Jardine (1998, σ. 41) τονίζουν ότι το πραγματικό νόημα της κριτικής φιλίας δεν είναι μια απλή ανταλλαγή μεταξύ των ανταγωνιστικών ρόλων του φίλου και του κριτικού, αλλά μάλλον ο πλούτος που προκύπτει από το συνδυασμό και των δύο: «ένας επιτυχημένος γάμος, άνευ όρων υποστήριξη και άνευ όρων κριτική» (Noor & Shafee, 2020, σ. 6). Ωστόσο, οι Achinstein & Meyer (1997) ισχυρίζονται ότι η αναφορά στη συγχώνευση της κριτικής και του φίλου αποτελεί έναν «άβολο γάμο», αφού «η παραδοσιακή διχοτόμηση και η ιεραρχική

σχέση μεταξύ φιλίας και κριτικής καθιστά την έννοια των κριτικών φίλων ελάχιστα κατανοητή» (σ. 5).

Οι Watling et al. (1998) και η Swaffield (2004), συμφωνούν με τους MacBeath & Jardine ενισχύοντας την άποψη ότι ένας κριτικός φίλος παρέχει μια κατάλληλη ισορροπία μεταξύ υποστήριξης και πρόκλησης. Για αυτούς η σχέση δεν είναι ούτε χαλαρή ούτε συναρπαστική, αλλά μάλλον μια σχέση που προωθεί την παραγωγική ανάλυση και όπου πρέπει να υπάρχουν εμπιστοσύνη και δέσμευση για να εφαρμοστεί με ακρίβεια ο όρος κριτική φιλία. Επίσης, η Swaffield (2004) συμπληρώνει πως οι κριτικές φιλίες λειτουργούν καλύτερα όταν ο φίλος είναι αυθεντικός παρά όταν «επιβάλλεται» (σελ. 273).

Οι Costa & Kallick (1993) πρότειναν τη διαδικασία που μπορεί να ακολουθηθεί εφόσον εδραιωθεί ή ενυπάρχει η εμπιστοσύνη μεταξύ του κριτικού φίλου και του εκπαιδευτικού- συναδέλφου:

1. Ο εκπαιδευτικός περιγράφει μία πρακτική και ζητά ανατροφοδότηση, για παράδειγμα μία νέα τεχνική επίλυσης προβλημάτων.
2. Ο κριτικός φίλος θέτει ερωτήματα για να κατανοήσει την τακτική που περιγράφεται και να διευκρινίσει το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα η πρακτική.
3. Ο εκπαιδευτικός ορίζει τα επιθυμητά αποτελέσματα από αυτή τη συζήτηση· έτσι του επιτρέπεται να έχει ο ίδιος τον έλεγχο της ανατροφοδότησης.
4. Ο κριτικός φίλος παρέχει ανατροφοδότηση σχετικά με αυτό που φαίνεται σημαντικό για την πρακτική. Αυτή η ανατροφοδότηση παρέχει κάτι περισσότερο από έναν επιπόλαιο έπαινο: μία θετική πρόταση που βοηθά στην ανύψωση της διαδικασίας. Για παράδειγμα, να αναφέρει ως σημαντική τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων, επειδή με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές θα αυτονομηθούν.
5. Ο κριτικός φίλος θέτει ερωτήσεις και ασκεί κριτική στην πρακτική ωθώντας τον εκπαιδευτικό να δει το έργο από διαφορετικές οπτικές γωνίες.
6. Και οι δύο εμπλεκόμενοι σκέφτονται και γράφουν. Ο εκπαιδευτικός γράφει σημειώσεις έχοντας την ευκαιρία να σκεφτεί τα σημεία και τις προτάσεις

που τέθηκαν. Ο κριτικός φίλος γράφει συμβουλές και προτάσεις που φαίνονται κατάλληλες για το επιθυμητό αποτέλεσμα. Αυτό το μέρος της διαδικασίας διαφέρει από τις καταστάσεις ανατροφοδότησης που προηγήθηκαν, γιατί ο εκπαιδευτικός δεν χρειάζεται να απαντήσει ή να λάβει αποφάσεις βάσει της ανατροφοδότησης.

Στα θετικά της παραπάνω διαδικασίας ο Day (2003, σ. 226-227) αναφέρει ότι αυτή λειτουργεί ως ανεπίσημη πηγή στήριξης για τον εκπαιδευτικό και παρέχει τη δυνατότητα για κριτικό διάλογο και προβληματισμό ενώ, τα μειονεκτήματα της κριτικής φιλίας συνίστανται στο ότι είναι μία διαδικασία χρονοβόρα που απαιτεί υψηλού επιπέδου επικοινωνιακές δεξιότητες από μέρους του κριτικού φίλου προκειμένου ο τελευταίος να κερδίσει την εμπιστοσύνη του εκπαιδευτικού. Ακόμη, αναφέρει πως στα βασικά στοιχεία μίας επιτυχούς κριτικής φιλίας συγκαταλέγονται η προθυμία να μοιράζεσαι, αντιλαμβανόμενος πως δεν είναι όλοι οι άνθρωποι πρόθυμοι να μοιραστούν εξίσου, η αναγνώριση ότι το να αποκαλύπτεις και να ανατροφοδοτείσαι εμπεριέχουν την ετοιμότητα για πιθανή αλλαγή, και η γνώση πως αυτή η αλλαγή μπορεί να είναι απειλητική για την αυτοεκτίμηση, δύσκολη από άποψη ενέργειας και χρόνου και συναισθηματικά απαιτητική, μα ταυτόχρονα ικανοποιητική (Day, 2003, σ. 227-228).

2.2.4 Καθοδήγηση Εκπαιδευτικών (Mentoring)

Μέντορα θεωρούμε κάποιον «έμπιστο σύμβουλο» ή «οδηγό». Η προέλευση του όρου αποδίδεται στον Όμηρο και συνδέεται με την αρχαία μυθολογία. Από τότε, ακόμα, διαμορφώθηκε η εικόνα του μέντορα ως σοφού και υπομονετικού συμβούλου, που υπηρετεί την καθοδήγηση των νεότερων συναδέλφων (Green-Powell, 2012, σ. 100).

Η καθοδήγηση έχει οριστεί ως μια διαπροσωπική καθοδηγητική σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης με θετικές συνέπειες την ενίσχυση της δέσμευσης στον οργανισμό, την αφομοίωση της γνώσης, τη διευθυντική διαδοχή και την παραγωγικότητα (Sosik, Lee, & Bouquillon, 2005 στο Παππά & Ιορδανίδης, 2017, σ. 114). Σε κάποια συγκεκριμένη περίπτωση, η λέξη μέντορας μπορεί να χρησιμοποιηθεί για οποιονδήποτε έχει θετική ή καθοδηγητική επιρροή σε άλλο

άτομο στη ζωή του. Γενικότερα, όπως καταγράφεται από τον Wai- Packard (2009) η καθοδήγηση (*mentoring*) είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει μία σχέση μεταξύ ενός λιγότερο έμπειρου ατόμου, που ονομάζεται **καθοδηγούμενος ή προστατευόμενος** κι ενός πιο έμπειρου ατόμου που είναι γνωστός ως **μέντορας**. Ένας άλλος ορισμός περιλαμβάνει την καθοδήγηση ως θεμελιώδη μορφή ανθρώπινης εξέλιξης, όπου ένα άτομο επενδύει χρόνο, ενέργεια και προσωπική τεχνογνωσία για να βοηθήσει την εξέλιξη και την ικανότητα ενός άλλου ατόμου (Green- Powell, 2012, σ. 99).

Πολυάριθμες ερμηνείες της διαδικασίας καθοδήγησης περιέχονται στη βιβλιογραφία (Koki, 1997, σ. 1). Πρόκειται, γενικά, για μια σύνθετη, διαδραστική διαδικασία που λαμβάνει χώρα μεταξύ ατόμων με διαφορετικά επίπεδα εμπειρίας και εξειδίκευσης, κατά την οποία ο ειδικός (μέντορας) υποστηρίζει τον συνάδελφό του προκειμένου να γίνει πιο αποτελεσματικός στην εργασία και να συμβάλει στην επίτευξη των στόχων του ιδρύματος για το οποίο εργάζεται. Απώτερος στόχος αυτής της διαδικασίας είναι η επαγγελματική εξέλιξη (Petrovska et al., 2018, σ. 47). Έτσι, και στην εκπαίδευση η «καθοδήγηση των εκπαιδευτικών» ή αλλιώς το «εκπαιδευτικό mentoring» αποτελεί πρόκληση, καθώς θεωρείται αναγκαιότητα για τη συνεχή βελτιστοποίηση της διδακτικής και εκπαιδευτικής δραστηριότητας που ασκούν οι εκπαιδευτικοί, και μελετάται σε σχέση με την κατάρτιση και την επαγγελματική εξέλιξη (Stan, 2021).

Η μεντορική καθοδήγηση καλύπτει μία ποικιλία πρακτικών επαγγελματικής εξέλιξης που βασίζονται σε μία σειρά φιλοσοφικών υποθέσεων (Kennedy, 2005, σ. 242). Μέσω της καθοδήγησης προωθούνται οι γενικές και ειδικές ικανότητες του καθοδηγούμενου, παρέχεται συναισθηματική υποστήριξη, ενώ οι γνώσεις, οι δεξιότητες και η εμπειρία του μέντορα μεταφέρονται στον καθοδηγούμενο βελτιώνοντας έμμεσα την ποιότητα εργασίας στο ευρύτερο σχολικό πλαίσιο (Petrovska et al., 2018, σ. 47). Η εκπαιδευτική καθοδήγηση πρέπει να διασφαλίζει μια διαφοροποιημένη προσέγγιση, καθώς οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν αποφάσεις με βάση τη δική τους κατάρτιση, το δικό τους ενδιαφέρον ή τους προσωπικούς τρόπους διδασκαλίας, οι οποίοι διαμορφώνονται παράλληλα με

την κατάρτιση, το ενδιαφέρον και τις μορφές μάθησης των μαθητών (Duse et al., 2017, σ. 2).

Η καθοδήγηση ως μία πολύπλοκη και πολυδιάστατη διαδικασία μπορεί να επιφέρει διαφορετικό αποτέλεσμα για τον μέντορα και τον καθοδηγούμενο εκπαιδευτικό. Επομένως, για τη σωστή εφαρμογή της, θα πρέπει να υπάρχει αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ του μέντορα και του εκπαιδευτικού και να λειτουργούν ως μία αναπόσπαστη οντότητα. Ο Robbins υποστηρίζει πως «*πρόκειται για μια εμπιστευτική διαδικασία μέσω της οποίας δύο ή περισσότεροι συνάδελφοι συνεργάζονται για να προβληματιστούν σχετικά με τις τρέχουσες πρακτικές· να επεκτείνουν, να βελτιώσουν και να χτίσουν νέες δεξιότητες, να μοιραστούν ιδέες, να διεξάγουν έρευνα - δράση, να διδάξουν ο ένας τον άλλον ή να επιλύσουν προβλήματα στο χώρο εργασίας*» (στο Kennedy, 2005, σ. 243).

Ο «μέντορας εκπαιδευτικός» οφείλει να διαθέτει συγκεκριμένες ιδιότητες πριν αναλάβει να καθοδηγεί συναδέλφους του, όπως: βαθιά κατανόηση, αντιμετώπιση προκλήσεων με διακριτικό τρόπο, συνεργατική στάση, αποδοχή αποτελεσμάτων, ειλικρίνεια και εμπειρία (Islam, 2020, σ. 135). Για να είναι αποτελεσματικός, ο μέντορας θα πρέπει να μπορεί να επιδεικνύει μια σειρά από γνωστικές ικανότητες καθοδήγησης, όπως να θέτει προσεκτικά κατασκευασμένες ερωτήσεις για να τονώσει τον προβληματισμό, να παραφράζει, να διερευνά, να παρέχει χρόνο αναμονής, να συλλέγει και να χρησιμοποιεί δεδομένα για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης (Koki, 1997, σ. 3).

Η έρευνα των Lofthouse & Thomas (2014), αντίθετα, έδειξε ότι η καθοδήγηση είναι πιο πολύπλοκη από αυτό, αφού η φύση του χώρου εργασίας, οι προσωπικές εμπειρίες του μέντορα σε σχέση με τη δική του επαγγελματική μάθηση και το πλαίσιο της πολιτικής πάνω στο οποίο βασίζεται η διαδικασία της καθοδήγησης επηρεάζονται και από άλλους παράγοντες. Ως τέτοιους παράγοντες, ο Hobson αναφέρει τη διαθεσιμότητα χρόνου, την αντιστοίχιση μεντόρων και καθοδηγούμενων, την ιδιότητα των μεντόρων και το εάν οι μέντορες είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι για τη φύση της εκπαίδευσης που τους ζητείται (2003, σ. 3).

Η έρευνα των Kemmis et al. αποκάλυψε τρεις (3) ιδανικούς τύπους καθοδήγησης: την καθοδήγηση ως επίβλεψη, ως υποστήριξη και ως συνεργατική αυτό-ανάπτυξη. Η επίβλεψη αφορά τη διαδικασία προετοιμασίας των νέων εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια μίας δοκιμαστικής περιόδου. Η διαδικασία ως υποστήριξη προϋποθέτει από τον μέντορα να παρατηρεί με ευαισθησία, διακριτικότητα, υποστήριξη, παρέχοντας προκλήσεις και συμβουλές στους συναδέλφους με στόχο την επαγγελματική τους εξέλιξη. Η συνεργατική καθοδήγηση θεωρείται ότι είναι μία διαδικασία που βοηθά έναν εκπαιδευτικό να γίνει μέλος της σχολικής κοινότητας στην οποία τα μέλη συμμετέχουν ως ίσα στον επαγγελματικό διάλογο με στόχο την ατομική και συλλογική τους ανάπτυξη (Kemmis et al., 2014, σ. 158-161).

Οι Calderhead and Shorrock's (1997, στο Rajuan & Verloop, 2007) αναφέρουν πως η διαδικασία καθοδήγησης συνεισφέρει στην επαγγελματική εξέλιξη των εργαζόμενων καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη πέντε σημαντικών τομέων της προσωπικότητάς τους. Ειδικότερα συμβάλλει: στην ανάπτυξη του ακαδημαϊκού τομέα μέσα από την παροχή γνώσεων, του διδακτικού τομέα μέσα από την ανάπτυξη και καλλιέργεια διδακτικών δεξιοτήτων και ανάδειξης καλών πρακτικών, του τομέα της συμβουλευτικής καθοδήγησης μέσα από την ανάπτυξη διαδικασιών επίλυσης προβλημάτων, του τομέα ανάπτυξης της προσωπικότητάς τους μέσα από την ανάπτυξη ποικίλων γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, καθώς και του μεταγνωστικού τομέα μέσα από την ανάπτυξη διαδικασιών κριτικής σκέψης (Rajuan & Verloop, 2007).

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση του Hobson (2003, σ. 3) ανέδειξε ένα ευρύ φάσμα πλεονεκτημάτων από την καθοδήγηση, τόσο για τον καθοδηγούμενο όσο και για τον μέντορα. Στον παρακάτω πίνακα εμφανίζονται τα ευρήματα επιγραμματικά:

ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ (mentoring)	
Καθοδηγούμενος	Μέντορας
- μειωμένο αίσθημα απομόνωσης -μειωμένο άγχος και απογοήτευση -ευκαιρία για προβληματισμό -επιταχυνόμενος ρυθμός μάθησης -βελτιωμένες προσωπικές δεξιότητες -βελτιωμένη εμπειρογνωμοσύνη -φιλία	- οφέλη για τη δική του επαγγελματική εξέλιξη -βελτιωμένη ικανότητα ανάλυσης προβλήματος - πληροφορίες για την τρέχουσα πρακτική -Συνειδητοποίηση των διαφορετικών προσεγγίσεων -βελτιωμένη αυτοεκτίμηση - αυξημένη ικανότητα ανατροφοδότησης

Πίνακας 1: Τα οφέλη που αποκομίζουν από την καθοδήγηση καθοδηγούμενος και μέντορας

Σε αντιδιαστολή, αρκετοί ερευνητές (Eby, McManus, Simon, Russell, 2000; Eby & Allen, 2002; Hunt & Michaels, 1983; Ragins & Cotton, 1996 ; Scandura, 1998) επισημαίνουν τα πιθανά αρνητικά αποτελέσματα που μπορεί να προκύψουν από μία καθοδηγητική σχέση (Bozeman & Feeney, 2007, σ. 8). Οι Eby & Allen (2002, σ.458) ορίζουν την αρνητική καθοδήγηση ως «συγκεκριμένα περιστατικά που συμβαίνουν μεταξύ μεντόρων και καθοδηγούμενων, τον χαρακτηριστικό τρόπο αλληλεπίδρασης μεταξύ τους ή τα χαρακτηριστικά του μέντορα που περιορίζουν την ικανότητά τους να παρέχουν αποτελεσματική καθοδήγηση στους καθοδηγούμενους».

Λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερόμενα, στην παρούσα εργασία αντιλαμβανόμαστε τον μέντορα ως έναν έμπειρο επαγγελματία εκπαιδευτικό που μπορεί να καθοδηγεί και να διευκολύνει άλλους εκπαιδευτικούς ώστε να εξελιχθούν. Οι λειτουργίες του ποικίλλουν ανάλογα με τις ανάγκες του εκάστοτε εκπαιδευτικού, τους στόχους του προγράμματος καθοδήγησης και το υπάρχον εκπαιδευτικό πλαίσιο. Το mentoring ως διαδικασία συμβουλευτικής και διδακτικής καθοδήγησης συμβάλλει τόσο στην επαγγελματική υποστήριξη των εκπαιδευτικών, όσο και στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού τους έργου (Tang & Choi, 2005, στο Φραγκούλης, 2013), καθώς και στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της άτυπης μάθησης (Anagnou & Fragkoulis, 2014).

2.2.5 Συνεργατική Έρευνα-Δράση (Collaborative Action Research - CAR)

Μία από τις τάσεις σχετικά με τον προβληματισμό και την έρευνα σε σύγχρονα πλαίσια που σχετίζονται με την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών είναι η έρευνα - δράση (action research) (Garcés & Granada, 2016, σ. 41). Πολλοί ερευνητές τονίζουν τον ρόλο της έρευνας -δράσης στη στήριξη της επαγγελματικής μάθησης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών (Carr & Kemmis, 1993; Kemmis & Wilkinson, 1999; Altrichter et al., 2001; Burns, 2009). Η έρευνα -δράση αφορά τη διαδικασία κατά την οποία οι επαγγελματίες μελετούν προβλήματα με συστηματικό τρόπο για αυτοβελτίωση και για να αυξήσουν τις γνώσεις τους σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών, τη διδασκαλία και τη μάθηση (Stenhouse 1975; Kemmis & McTaggart, 1982 στο Jaipal & Figg, 2012, σ. 60).

Ως έννοια η έρευνα -δράση εισήλθε στην αμερικανική και βρετανική έρευνα από τον κοινωνικό ψυχολόγο Kurt Lewin (Kemmis et al., 2014; Βαρσαμίδου, 2018), ο οποίος χρησιμοποίησε τον όρο για να περιγράψει μία κυκλική διαδικασία διερεύνησης κοινωνικών προβλημάτων που διεξάγεται από τους άμεσα ενεχόμενους στα προβλήματα και περιλαμβάνει τις φάσεις του προγραμματισμού, της δράσης, της παρατήρησης, της κριτικής αξιολόγησης και των αποτελεσμάτων (Βαρσαμίδου, 2018, σ. 10-11).

Ο συνδυασμός δράσης και έρευνας έχει συμβάλει στην προσέλκυση ερευνητών, εκπαιδευτικών και της ακαδημαϊκής και εκπαιδευτικής κοινότητας. Η δράση εντοπίζεται στις συνεχιζόμενες κοινωνικές διαδικασίες συγκεκριμένων κοινωνικών πλαισίων, είτε πρόκειται για τάξεις, σχολεία ή ολόκληρους οργανισμούς, και συνήθως περιλαμβάνει εξελίξεις και παρεμβάσεις σε αυτές τις διαδικασίες για να επιφέρουν βελτίωση και αλλαγή (Burns, 2009, σ. 289). Η έρευνα εντοπίζεται στη συστηματική παρατήρηση και ανάλυση των εξελίξεων και αλλαγών που προκύπτουν προκειμένου να εντοπιστεί η υποκείμενη λογική της δράσης και να γίνουν περαιτέρω αλλαγές όπως απαιτείται με βάση ευρήματα και αποτελέσματα (ο.π., σ. 290). Ο κύριος σκοπός της έρευνας - δράσης είναι να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ του ιδανικού (οι πιο αποτελεσματικοί τρόποι να κάνεις

πράγματα) και του πραγματικού (οι πραγματικοί τρόποι να κάνεις πράγματα) στην κοινωνική κατάσταση (ο.π., σ. 290).

Το εύρος της έρευνας - δράσης ως μεθόδου είναι εντυπωσιακό. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί σχεδόν σε οποιοδήποτε περιβάλλον όπου ένα πρόβλημα που περιλαμβάνει άτομα, εργασίες και διαδικασίες ζητάει λύση ή όπου κάποια αλλαγή χαρακτηριστικών οδηγεί σε πιο επιθυμητό αποτέλεσμα (Cohen et al., 2002, σ.297). Οι Reason και Bradbury (2008) περιγράφουν την ποικιλομορφία των μοντέλων έρευνας - δράσης ως «οικογένεια προσεγγίσεων» (σ. 1). Ωστόσο, υπάρχει ένας βασικός σκοπός σε όλες αυτές τις προσεγγίσεις, που είναι η συμμετοχή. Η έρευνα - δράση αφορά την έρευνα **με** άλλους και όχι **για** άλλους μέσα σε μεμονωμένα πλαίσια καθημερινά (Smith, 2015, σ. 547). Οι Cohen και Manion υποστηρίζουν αυτή την κατανόηση στον ορισμό της έρευνας - δράσης ως: *«μία παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου και μία εξέταση από κοντά των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης»* (1994, σ. 258).

Μια σημαντική διαφορά μεταξύ της έρευνας -δράσης και οποιασδήποτε άλλης έρευνας που γίνεται από εκπαιδευτικούς είναι ότι στην τελευταία περίπτωση οι εκπαιδευτικοί κάνουν έρευνα για θέματα και ερωτήματα που βασίζονται στη θεωρία, ενώ, στην έρευνα - δράση τα ερευνητικά ερωτήματα πρέπει να προκύπτουν από τις άμεσες ανησυχίες και τα προβλήματα του ίδιου του εκπαιδευτικού (Crookes, 2016, σ. 130). Βέβαια, για να υπάρξει μία τέτοιου είδους διερεύνηση από τους εκπαιδευτικούς, στη βάση της έρευνας -δράσης πρέπει να υπάρχει η επιθυμία των εκπαιδευτικών για στοχασμό ως τρόπο εξέλιξης, όσο και η προθυμία του σχολείου στο οποίο εργάζονται να τους παρέχει την κατάλληλη υποστήριξη (Day, 2003, σ. 92). Με άλλα λόγια, να υπάρχει η βούληση για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης, καθώς και των συνθηκών κάτω από τις οποίες εργάζονται οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές στα σχολεία (Altrichter et al., 2001, σ. 22).

Το επίκεντρο της έρευνας - δράσης είναι η αλλαγή, ωστόσο, για ορισμένες προσεγγίσεις στην έρευνα-δράση, ο βασικός στόχος είναι η αλλαγή για τη δημιουργία κοινωνικά δίκαιης σκέψης και πρακτικής (Smith, 2015, σ. 547). Όπως

φαίνεται στον ορισμό των Kemmis και McTaggart (1988) : «Η έρευνα- δράση είναι μια μορφή συλλογικής αυτό-αναστοχαστικής έρευνας που αναλαμβάνεται από συμμετέχοντες σε κοινωνικές καταστάσεις προκειμένου να βελτιώσουν τον ορθολογισμό και τη δικαιοσύνη των δικών τους κοινωνικών ή εκπαιδευτικών πρακτικών, καθώς και την κατανόηση αυτών των πρακτικών και των καταστάσεων στις οποίες πραγματοποιούνται αυτές οι πρακτικές» (σ. 5).

Όταν η έρευνα - δράση συνδέεται με τη συλλογική εργασία, οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερες ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη (Lopez-Pastor et al., 2011). Η συνεργατική έρευνα - δράση εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς σε ομάδες εργασίας και τους επιτρέπει να αναλογιστούν τις παιδαγωγικές πρακτικές τους (Garcés & Granada, 2016, σ. 42). Για τον Zuber- Skerritt (1996) η έρευνα- δράση αποτελεί μία «κριτική (και αυτό- κριτική) συνεργατική έρευνα από στοχαστικούς επαγγελματίες που είναι υπεύθυνοι και δημοσιοποιούν τα αποτελέσματα της έρευνάς τους, αυτό- αξιολογώντας την πρακτική τους, και συμμετέχοντας στην επίλυση προβλημάτων και στη συνεχή επαγγελματική εξέλιξη» (σ. 85).

Στους στόχους της συνεργατικής έρευνας - δράσης περιλαμβάνονται:

- Η βελτίωση της επαγγελματικής πρακτικής μέσω της συνεχούς μάθησης και της προοδευτικής επίλυσης προβλημάτων.
- Η επίτευξη μιας βαθύτερης κατανόησης της οργανωτικής αλλαγής μέσω συλλογικών δράσεων.
- Η βελτίωση της κοινότητας στην οποία είναι ενσωματωμένη η πρακτική κάποιου μέσω της συμμετοχικής μάθησης δράσης ή της έρευνας.

Όπως όλες οι μεθοδολογίες έρευνας, έτσι και η έρευνα - δράση παρουσιάζει προκλήσεις. Για παράδειγμα, ο Zeichner (2002) αναφέρεται σε υλικοτεχνικές δυσκολίες που προέκυψαν κατά την διεξαγωγή της έρευνας-δράσης, ενώ αναφέρεται και στην εστίαση του ενδιαφέροντος των συμμετεχόντων σε ένα μόνο ερευνητικό ερώτημα. Η Cook (1998) περιγράφει πώς οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πρόκληση τη συλλογή δεδομένων και τη μετατροπή τους από μία φαινομενικά ασυνάρτητη κατάσταση σε κάτι που επιτρέπει την ανάπτυξη νέων δυνατοτήτων. Οι

Cole & Knowles (1993) κατηγοριοποιούν ορισμένες από αυτές τις προκλήσεις ως τεχνικά/υλικοτεχνικά ζητήματα (π.χ. χρόνος και τόπος για την έρευνα), προσωπικά θέματα που σχετίζονται με τη δυναμική της ομάδας σε μια συλλογική εργασία, διαδικαστικά ζητήματα στη διεξαγωγή ισχυρής έρευνας και ηθικά ζητήματα που σχετίζονται με απόκτηση και διατήρηση της ηθικής στην έρευνα (στο Jaipal & Figg, 2012, σ. 61).

Παρά τις δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν κατά τη διεξαγωγή μίας έρευνας - δράσης, υπάρχει ένα χαρακτηριστικό που σύμφωνα με τους Cohen & Manion (1994) την κάνει μία διαδικασία πολύ κατάλληλη για εφαρμογή σε σχολικές τάξεις και σχολεία, η ευελιξία και η προσαρμοστικότητα της. Οι ιδιότητες αυτές εμφανίζονται με ιδιαίτερα έντονο τρόπο - κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της έρευνας - δράσης και στην πορεία του άμεσου πειραματισμού και της καινοτομίας - όταν έρχονται αντιμέτωπες με περιορισμούς του σχολείου (Cohen & Manion, 1994, σ. 268), όπως αυτοί που αναφέρονται παραπάνω.

Τα οφέλη της συνεργατικής έρευνας - δράσης έχουν τεκμηριωθεί σε αρκετές μελέτες (Levin & Rock, 2003; Mitchell et al., 2009). Η συνεργατική επίλυση προβλημάτων, η δεκτικότητα των εκπαιδευτικών στις αλλαγές, η ανάπτυξη της προσωπικής ευθύνης και λογοδοσίας είναι μερικά μόνο από τα πλεονεκτήματα της έρευνας- δράσης. Ως συνεργατική μορφή επαγγελματικής μάθησης οδηγεί στη σχολική βελτίωση και την επαγγελματική εξέλιξη των ίδιων των εκπαιδευτικών. Για τον λόγο αυτό, τα προγράμματα κατάρτισης εκπαιδευτικών όχι μόνο θα πρέπει να βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τις επαγγελματικές τους γνώσεις, αλλά και να παρέχουν την υποστήριξη για την γενικότερη επαγγελματική τους εξέλιξη. Ακριβώς όπως υποδεικνύει η Snow-Gerono (2005), προκειμένου να επιτευχθεί εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα, αυτό που έχει μεγαλύτερη σημασία είναι οι ποιοτικοί εκπαιδευτικοί και η διδασκαλία, που υποστηρίζονται από τη στρατηγική επαγγελματική εξέλιξη (στο Chou, 2010, σ. 2729).

Στο επόμενο κεφάλαιο, της μεθοδολογίας, θα υπάρξει περαιτέρω ανάλυση της συνεργατικής έρευνας-δράσης, αφού θα αποτελέσει την πρακτική που θα

αξιοποιήσουμε ως μέσο για την επίτευξη της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών στην έρευνά μας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο: Η ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ - ΔΡΑΣΗ

*«Καθένας που επιχειρεί έρευνα - δράσης
πρέπει να βρει το μονοπάτι του,
βασιζόμενος στα ιδιαίτερα ερευνητικά
ερωτήματα και τις ιδιαίτερες συνθήκες
εργασίας του».
Altrichter, H. (1993)*

Οι έννοιες της συνεργασίας και των συνεργατικών πρακτικών που αναλύθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο έχουν συνδεθεί με την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών σε πολλές εμπειρικές έρευνες στο εξωτερικό. Η επαγγελματική εξέλιξη αποτελεί βασικό παράγοντα για την ύπαρξη πιο στοχαστικών εκπαιδευτικών, ικανών να εργάζονται σε ομάδες για να βρουν λύσεις σε προβλήματα που προκύπτουν στις τάξεις (Castro Garcés, 2016, σ. 39) και στο σχολείο. Η έρευνα - δράση (ΕΔ) εμπνέει και αναπτύσσει την εμπειρία των εκπαιδευτικών ώστε να γίνουν πιο στοχαστικοί επαγγελματίες, να επιφέρουν αλλαγές και καινοτομίες στη διδασκαλία και τη μάθηση που διευκολύνουν την επαγγελματική εξέλιξη. Μέσω της έρευνας - δράσης οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται συστηματικά σχετικά με το έργο τους και τολμούν αλλαγές στην πρακτική τους (Haile, 2013), ώστε η ΕΔ να έχει γίνει αποδεκτή ως τρόπος προώθησης της επαγγελματικής εξέλιξης.

Η ανάπτυξη ερευνητικών δραστηριοτήτων και η υλοποίηση προγραμμάτων που αξιοποιούν τις προσεγγίσεις της συνεργατικής έρευνας - δράσης, τις τεχνικές αλληλοπαρατήρησης, τη χειραφετική έρευνα - δράση και, γενικότερα, τη συνεργασία των εκπαιδευτικών (Κουτούζης & Βερέβη, 2006), έχουν αναδείξει πως η συμμετοχή σε τέτοιου είδους δραστηριότητες αναβαθμίζει τις πρακτικές που εφαρμόζονται στο σχολείο και ενισχύουν την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Η έρευνα - δράση βοηθά τους εκπαιδευτικούς να εξετάσουν τις δικές τους θεωρίες και πεποιθήσεις σχετικά με τη διδασκαλία τους, να διαγνώσουν προβλήματα και αδυναμίες και να παράσχουν λύσεις και σχέδια για αυτά (Kumaravadivelu, 2001), γεγονός που οδηγεί τελικά τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν μεγαλύτερο ρόλο στη δική τους επαγγελματική εξέλιξη (Negi, 2016, σ. 20).

Η συνεργατική έρευνα- δράση, ως μία πορεία που πηγάζει μέσα από τις ανάγκες ή τις φιλοδοξίες του σχολείου ή των εκπαιδευτικών και του ερευνητή, μπορεί να θεωρηθεί ένα μέσον επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών, ικανό να προωθήσει την άμεση εφαρμογή της μάθησης που αποκτάται στον σχολικό χώρο (Κοκορέτση, 2005, σ. 229). Η συνεργατική έρευνα - δράση (ΣΕΔ) επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τις πρακτικές τους και να εξελίξουν το δικό τους επάγγελμα, δηλαδή, να προβληματίζονται κριτικά, να διερευνούν τις δικές τους παιδαγωγικές πρακτικές και να κάνουν αλλαγές που ωφελούν τους εαυτούς τους, τους μαθητές τους και τους θεσμούς τους (Casto Garcés, 2016, σ. 40). Η έννοια της συνεργασίας υποδηλώνει την κοινή λήψη αποφάσεων σχετικά με κοινές πρακτικές. Η *δράση* δρα πάνω στο πρόβλημα και η *έρευνα* συνεπάγεται ότι παράγεται νέα γνώση (Yosief et al., 2022, σ.3).

Κύριο σκοπό αυτού του κεφαλαίου, επομένως, αποτελεί η εστίαση στη συνεργατική έρευνα- δράση, η οποία αποτελεί το είδος έρευνας που αξιοποιείται στην παρούσα εργασία. Επιχειρούνται ένας γενικός εννοιολογικός προσδιορισμός και η σύντομη αναφορά στις ιστορικές απαρχές και την ιστορική εξέλιξη του συνδυασμού της έρευνας και της διδασκαλίας που συνέτειναν στη σταδιακή ανάπτυξη της εκπαιδευτικής έρευνας- δράσης και τη συγκρότησή της σε μία ιδιαίτερη προσέγγιση τόσο της διδασκαλίας όσο και της έρευνας (Κατσαρού, 2016, σ. 31).

3.1 Η προέλευση και η ανάπτυξη της Έρευνας- Δράσης

Η εκπαιδευτική έρευνα-δράση μετά από πολλές περιπέτειες, έντονες συγκρούσεις, αντιπαραθέσεις και αμφισβητήσεις, αποτελεί σήμερα μια έγκυρη και αναγνωρισμένη μέθοδο προσέγγισης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, των όρων που την συγκροτούν και των διαδικασιών που την συνθέτουν (Τσάφος, 2018 , σ. 14). Περισσότερο από κάθε φορά, η Έρευνα- Δράση, ως έννοια, χρησιμοποιείται τόσο συχνά στην εκπαίδευση στις μέρες μας για να προτείνει λύσεις σε πραγματικά προβλήματα της τάξης -και του σχολείου γενικότερα- με τα οποία οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι (Messikh, 2020, σ. 483).

Ο όρος «έρευνα – δράση», ωστόσο, δεν είναι καθόλου νέος. Οι πρώτες θεωρητικές ρίζες μπορούν να ανιχνευθούν σε προοδευτικούς εκπαιδευτικούς ηγέτες στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, οι οποίοι επαίνεσαν τον ρόλο των εκπαιδευτικών ως πνευματικών ηγετών και τους ενθάρρυναν να διεξάγουν έρευνα στο δικό τους περιβάλλον (Noffke, 1997 στο Efron & David, 2013, σ. 4). Ο Dewey (1929; 1984) αναγνώρισε την κεντρική θέση των δασκάλων στη μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης. Ήταν επικριτικός για τον διαχωρισμό μεταξύ γνώσης και δράσης και υποστήριζε ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δοκιμάσουν τις ιδέες τους και να εφαρμόσουν τις αναδυόμενες θεωρίες τους. Ενθάρρυνε τους εκπαιδευτικούς να γίνουν στοχαστικοί επαγγελματίες και να κάνουν αυτόνομες παιδαγωγικές κρίσεις βασισμένες στον αναστοχασμό και την αξιολόγηση της πρακτικής τους. Ο Lewin (1946), ωστόσο, θεωρείται ο «πατέρας» της ΕΔ, αν και δεν είναι ο δημιουργός του όρου (πρβλ. Collier, ο οποίος αναφέρθηκε στην «δράση- έρευνα», «έρευνα- δράση», 1945, σ. 300 στο Burns, 2005, σ. 58). Ο Lewin περιέγραψε τον όρο ως «μια συγκριτική έρευνα για τις συνθήκες και τις επιπτώσεις των διαφόρων μορφών κοινωνικής δράσης και έρευνας που οδηγεί σε μία κοινωνική δράση»⁶ (Lewin, 1946, σ. 35) και η οποία χρησιμοποιεί «μία σπείρα βημάτων, καθένα από τα οποία αποτελείται από έναν κύκλο σχεδιασμού, δράσης και εύρεσης δεδομένων για το αποτέλεσμα της δράσης» (ο.π., σ. 38). Η αξιοποίηση της έρευνας - δράσης στο πεδίο ήρθε ως αποτέλεσμα του ενδιαφέροντος του Lewin για την ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων και την προώθηση της επικοινωνίας και της συνεργασίας για την αύξηση της αυτοεκτίμησης ορισμένων μειονοτικών ομάδων (Adelman, 1993. σ. 7), με απώτερο στόχο ένα καλύτερο επίπεδο παραγωγικότητας (Burns, 2007, σ. 228).

Η έρευνα - δράση εισήχθη στην εκπαίδευση στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής τη δεκαετία του 1950 από τον Corey, στοχεύοντας στη βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών στα σχολεία και στη γεφύρωση του υπάρχοντος χάσματος μεταξύ της πρακτικής στην τάξη και των ερευνητικών ευρημάτων (Messikh, 2020, σ.

⁶ Ο όρος «έρευνα- δράση» (action research) είχε χρησιμοποιηθεί από τον Kurt Lewin- κοινωνικό ψυχολόγο γερμανικής καταγωγής- στα μέσα της δεκαετίας του '40 για να περιγράψει κοινωνική έρευνα που στόχευε στην επίλυση κοινωνικών προβλημάτων (McFarland & Stansell, 1993, σ. 14) και τη βελτίωση της ζωής των καθημερινών ανθρώπων (Somekh & Zeichner, 2009, σ. 7). Ο Lewin συνέδεσε την ιδέα της έρευνας- δράσης με την ιδέα υλοποίησης πειραμάτων όχι στο εργαστήριο, αλλά στο κοινωνικό πεδίο (Κατσαρού, 2016, σ. 46).

485). Ο Corey υποστήριζε ότι η εκπαιδευτική αλλαγή δεν θα πραγματοποιούνταν, εκτός εάν οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν στην ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών και των εκπαιδευτικών πρακτικών, βασιζόμενοι στη βιωματική γνώση που αποκτούσαν μέσω της έρευνας (Efron & David, 2013, σ. 6). Η συγκεκριμένη έρευνα-δράση επήλθε ως αντίδραση σε μια πλημμύρα «ακαδημαϊκών» εκπαιδευτικών ερευνών που δεν έδωσαν αρκετές απαντήσεις στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, οι επόπτες και οι διευθυντές των σχολείων τους στις καθημερινές δραστηριότητες. Παρόλη την αξιόλογη προσπάθεια η έρευνα-δράση ως μορφή έρευνας είχε αγνοηθεί σε μεγάλο βαθμό στις ΗΠΑ, μέχρι τα τέλη του 1980 όπου δόθηκε έμφαση στον ρόλο εκπαιδευτικού-ερευνητή.

Στην Αγγλία η χρήση της έρευνας - δράσης στην εκπαίδευση άρχισε να αναπτύσσεται τη δεκαετία του 1960, με άλλη μορφή και στόχους. Υποστηρικτής της υπήρξε ο Stenhouse (1975), ο οποίος εστίασε την προσοχή του στην ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος, το οποίο θεωρούσε κρίσιμο παράγοντα για τη μάθηση των μαθητών στο σχολείο. Ο ίδιος επινόησε τη φράση «εκπαιδευτικός-ερευνητής» (practitioner researcher) για να περιγράψει τους εκπαιδευτικούς που ασχολήθηκαν με την έρευνα-δράση για να βελτιώσουν την πρακτική τους (Efron & David, 2013, σ. 6). Λίγο αργότερα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί σε σύγχρονα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης άρχισαν να υιοθετούν τον ρόλο του εκπαιδευτικού-ερευνητή για την ενίσχυση ορισμένων προγραμμάτων σπουδών ανθρωπιστικών επιστημών (Elliot, 1976, σ. 3-4). Πολλοί αξιόλογοι μελετητές υποστήριζαν αυτά τα προγράμματα, όπως ο Elliot, ο Adelman και ο Holly, οδηγώντας στη δημιουργία του Ερευνητικού Δικτύου Συνεργατικής Δράσης (Collaborative Action Research Network - CARN) το 1976.

Στην Αυστραλία διαμορφώθηκε ένας νέος τύπος συνδυασμού διδασκαλίας και έρευνας κατά τη δεκαετία του 1980. Απορρίπτοντας τις θέσεις της θετικιστικής πλευράς, οι υποστηρικτές του νέου τύπου διαμόρφωσαν μία μορφή έρευνας - δράσης που επέτρεπε στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς όχι απλώς να διερευνήσουν τα νοήματα που έχουν γι' αυτούς οι διάφορες εκπαιδευτικές διαδικασίες αλλά κυρίως να οργανώσουν δράσεις για να ξεπεράσουν τυχόν περιορισμούς που προέκυπταν. Οι δύο κύριοι θεμελιωτές Carr και Kemmis (1986)

εφάρμοσαν στην έρευνα – δράση τα τρία «γνωστικά θεμελιώδη ενδιαφέροντα του Habermas (1972), τον «γνωστικό έλεγχο», την «πρακτική γνώση» και το «χειραφετητικό ενδιαφέρον» για να δείξουν τα επίπεδα εμπλοκής των εκπαιδευτικών κατά την ερευνητική διαδικασία. Οι Αυστραλοί ερευνητές μέσα από την έρευνά τους ενθάρρυναν τους εκπαιδευτικούς να αναστοχαστούν κριτικά πάνω στις πρακτικές τους και να διερευνήσουν τις συνιστώσες του κοινωνικού, πολιτισμικού, πολιτικού, εκπαιδευτικού πλαισίου μέσα στο οποίο εργάζονται (Κατσαρού, 2016, σ. 80).

Η έρευνα - δράση στην Κίνα κατά τα τέλη της δεκαετίας του 1970 και του 1980 επηρεάστηκε από τη θετικιστική επιστημονική έρευνα, πιστεύοντας ότι ο σκοπός της ήταν να διερευνήσει τον γενικό νόμο της εκπαίδευσης (Zhou & Liu, 2011, σ. 271). Οι ερευνητές Chen (1984) και Wang (1987) αποκαλούσαν την έρευνα - δράση ως την «επιστημονική έρευνα του θετικιστή Lewin» (ο.π., σ. 272). Από τη δεκαετία του 1990 η έρευνα - δράση στην Κίνα συνέχισε να ακολουθεί το θετικιστικό μοντέλο, ωστόσο εισήγαγε την έννοια της ερμηνευτικής προσέγγισης, η οποία αφορούσε στην εύρεση και επίλυση προβλημάτων σε πραγματικές διδακτικές καταστάσεις και ως εκ τούτου την κατανόηση της πραγματικής κατάστασης. Από το 2001 κι έπειτα, η έρευνα - δράση δεν θεωρείται πλέον ένα απλό εργαλείο επίλυσης προβλημάτων, αλλά μία διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί μετατρέπουν τις θεωρίες των άλλων σε προσωπικές θεωρίες και στη συνέχεια τις εφαρμόζουν στη διδασκαλία προωθώντας τη μάθηση των μαθητών και την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών (ο.π., σ. 276).

Στο τέλος του 20^{ου} αι. σε παγκόσμιο επίπεδο η εκπαιδευτική έρευνα-δράση όχι μόνο έχει νομιμοποιηθεί αλλά και γνωρίζει ευρεία διάδοση (Τσάφος, 2018, σ. 14). Αυτό γίνεται αντιληπτό από το πλήθος των βιβλίων που εκδίδονται από διεθνείς έγκυρους εκδοτικούς οίκους, τα σχετικά διεθνή επιστημονικά περιοδικά αλλά και από τη χρηματοδότηση μεγάλων ερευνητικών κέντρων (για παράδειγμα το Spencer Foundation στις ΗΠΑ) σε ερευνητικά προγράμματα που αξιοποιούν την συγκεκριμένη μέθοδο. Ενώσεις που αφορούν στην εκπαιδευτική έρευνα γενικά (για παράδειγμα η American Educational Research Association/AERA) διαθέτουν ομάδες ειδικού ενδιαφέροντος που αφορούν συγκεκριμένα στην έρευνα- δράση.

Χρησιμοποιείται, επιπρόσθετα, ως μέσον επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών από πανεπιστήμια σε ολόκληρο τον κόσμο σε προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα, ενώ αξιοποιείται και ως μέσον βελτίωσης του Αναλυτικού Προγράμματος (ΑΠ) της διδασκαλίας και του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο (Κατσαρού, 2016, σ. 102).

3.2 Εννοιολογική προσέγγιση

Πριν εξερευνήσουμε την έρευνα - δράσης ως διαδικασία, ας εξετάσουμε τι εννοούμε με τον όρο έρευνα και συγκεκριμένα εκπαιδευτική έρευνα. Η έρευνα είναι συστηματική και σκόπιμη. Χρησιμοποιώντας μια οργανωμένη διαδικασία συλλογής και ανάλυσης πληροφοριών, ο ερευνητής επιδιώκει να απαντήσει σε μια ερώτηση, να λύσει ένα πρόβλημα ή να κατανοήσει ένα φαινόμενο (McMillan & Schumacher, 2010).

Η εκπαιδευτική έρευνα επικεντρώνεται συνήθως στη μελέτη της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης. Η παραδοσιακή εκπαιδευτική έρευνα διεξάγεται συχνά από πανεπιστημιακούς ερευνητές που διενεργούν έρευνα άλλων στο σχολικό περιβάλλον. Ανώτερος στόχος αυτού του τύπου εκπαιδευτικής έρευνας είναι η ανάπτυξη καθολικών θεωριών και η ανακάλυψη γενικευμένων αρχών και βέλτιστων στρατηγικών που τελικά βελτιώνουν την ποιότητα της εκπαίδευσης (Efron & Ravid, 2013, σ. 3) και οδηγούν στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Για να διασφαλιστεί ότι τα αποτελέσματα της παραδοσιακής εκπαιδευτικής έρευνας μπορούν να γενικευτούν, διεξάγονται συνήθως έρευνες σε ένα προσεκτικά επιλεγμένο δείγμα που αντιπροσωπεύει έναν πληθυσμό ενδιαφέροντος. Ο ερευνητής είναι συνήθως εξωτερικός «επισκέπτης» στο συγκεκριμένο πλαίσιο που μελετάται και δίνει έμφαση στο ότι είναι αμέτοχος, αντικειμενικός και αμερόληπτος (Mertler & Charles, 2011). Από αυτή την άποψη, οι εκπαιδευτικές αλλαγές σχεδιάζονται ως επί το πλείστον από πάνω προς τα κάτω σε μια ιεραρχική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται αποδέκτες και καταναλωτές γνώσης που παράγεται από ειδικούς έξω από τη σχολική μονάδα. Ο ρόλος τους είναι να εφαρμόζουν αποτελεσματικά τα ευρήματα της έρευνας στα σχολεία και τις τάξεις

τους. Έτσι, σύμφωνα με την παραδοσιακή εκπαιδευτική έρευνα, υπάρχει διαχωρισμός μεταξύ θεωρίας και δράσης και μεταξύ έρευνας και πράξης (Mertler, 2012).

Ωστόσο, τα περισσότερα ερευνητικά προγράμματα επαγγελματικής εξέλιξης αυτού του είδους, που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς οδηγούν, συνήθως, σε αποτυχία (Yigit & Bagceci, 2017, σ. 1). Αυτό συμβαίνει διότι η κατανόηση των κοινωνικών και ιστορικών συνθηκών των μαθητών και του σχολικού περιβάλλοντος δεν μπορεί να γίνει αντιληπτή από εξωτερικούς ερευνητές, εφόσον δεν έχουν εξοικείωση με το περιβάλλον. Αυτή η υποκειμενική αντίληψη αποτελεί προνόμιο μόνο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα να εξερευνήσουν συστηματικά και με προσοχή πολλαπλές επιλογές δράσης. Έτσι, η έρευνα-δράση, που βασίζεται στην επίλυση προβλημάτων μέσω της έρευνας από τους εκπαιδευτικούς αποτελεί εναλλακτική λύση προσφέροντας μία νέα σχέση μεταξύ των τομέων της πρακτικής, της θεωρίας και της έρευνας που «θολώνει» τα όρια μεταξύ καθενός από αυτά. Αποτελεί, επομένως, εναλλακτική λύση όσον αφορά στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Άλλωστε, υπάρχουν ήδη αρκετές μελέτες που υποδηλώνουν ότι η έρευνα - δράση επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν διαφορετικές δεξιότητες και τους επιτρέπει, επίσης, να προωθήσουν την επαγγελματική τους εξέλιξη (Tomlinson, 1995; Baron et al., 1996; Hensen, 1996; Smith, 2005; Savoie-Zajc & Descamps-Berdnarz, 2007; Miller & Maguire, 2009; Bhushan, 2012; James & Augustin, 2017)

Πολλοί ορισμοί της ΕΔ έχουν προσφερθεί κατά τη διάρκεια της ιστορίας της. Θα αναφερθούμε σε κάποιους από τους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί στο πέρασμα των ετών, ακολουθώντας την ιστορική αναδρομή. Για τον Lewin η έρευνα - δράση είναι μία συγκριτική έρευνα σχετικά με τις συνθήκες και τις επιπτώσεις των διαφόρων μορφών κοινωνικής δράσης και έρευνας που οδηγούν στην κοινωνική δράση» (1946, σ.35). Αυτού του είδους η έρευνα χρησιμοποιεί μία «σπειροειδή διαδρομή» της οποίας κάθε βήμα «αποτελείται από έναν κύκλο σχεδιασμού, δράσης και εύρεσης δεδομένων σχετικά με το αποτέλεσμα της δράσης». Όλοι οι υπόλοιποι ερευνητές που ασχολήθηκαν με την έρευνα - δράση, είτε στηρίζονταν σε αυτόν τον σπειροειδή σχηματισμό που πρότεινε ο Lewin είτε

έκαναν κάποιες προσαρμογές ή προσθήκες στα στάδια υλοποίησης της έρευνας - δράσης, στα οποία θα αναφερθούμε στη συνέχεια.

Επίσης, αναφερόμενοι στην έρευνα - δράσης οι Carr & Kemmis εστιάζουν στους σκοπούς της, ορίζοντάς την ως «μια μορφή αυτό-στοχαστικής έρευνας που υλοποιείται από συμμετέχοντες σε κοινωνικές καταστάσεις προκειμένου να βελτιωθεί ο ορθολογισμός και η δικαιοσύνη των δικών τους πρακτικών, να κατανοήσουν αυτές τις πρακτικές και τις καταστάσεις στις οποίες αυτές πραγματοποιούνται» (1986, σ. 162). Αυτό σηματοδοτεί ότι η κατανόηση του σκοπού της δράσης είναι εξίσου σημαντική με την ίδια τη δράση, και ένα επαναλαμβανόμενο ζήτημα σε πολλές έρευνες δράσης είναι ο αναστοχασμός και η κριτική ανάκριση των πεποιθήσεων, των κρίσεων και των πρακτικών του ατόμου (Hammond, 2013, σ. 604). Άλλωστε, όπως αναφέρει και ο Schön (1983; 1992) ο αναστοχασμός στη δράση αναγνωρίζει τις σιωπηρές διαδικασίες σκέψης που συνοδεύουν την πράξη και οι οποίες αλληλεπιδρούν συνεχώς και τροποποιούν τη συνεχιζόμενη πρακτική με τέτοιο τρόπο ώστε να λαμβάνει χώρα η μάθηση. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, ο Whitehead (1989, σ. 43) χαρακτήρισε την έρευνα - δράση ως «ζωντανή θεωρία» - μια ευκαιρία για τους επαγγελματίες να υποβάλουν περιγραφές και εξηγήσεις της δικής τους πρακτικής που είναι φορτωμένη με αξίες για ανάκριση σε μια «διαλογική κοινότητα».

Την επόμενη δεκαετία, ο Elliot αναφέρει πως η έρευνα - δράση αφορά «τη μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης σε αυτήν» (1991, σ. 69). Υποστηρίζει πως «στοχεύει (η ΕΔ) να τροφοδοτήσει την πρακτική κρίση σε συγκεκριμένες καταστάσεις και η εγκυρότητα των θεωριών της υπόθεσης που δημιουργεί δεν εξαρτάται τόσο από επιστημονικά τεστ αλήθειας όσο από τη χρησιμότητά τους στο να βοηθούν τους ανθρώπους να ενεργούν πιο έξυπνα και επιδέξια». Οι McCutcheon & Jung (1990) κατανοούν την έρευνα - δράση ως μία συστηματική έρευνα, η οποία είναι συλλογική, συνεργατική, αναστοχαστική, κριτική και αναλαμβάνεται από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, ενώ στοχεύει στην κατανόηση της πρακτικής και την άρθρωση μίας λογικής ή φιλοσοφικής πρακτικής προκειμένου να βελτιωθεί αυτή η πρακτική (Johnston, 1994, σ. 41).

Οι Cohen & Manion, έπειτα, όρισαν την έρευνα - δράση ως «παρέμβαση περιορισμένης κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου και ως διερεύνηση από κοντά των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης» (1994, σ. 258). Η ΕΔ, άλλωστε, αποτελεί μία ερευνητική προσέγγιση που περιλαμβάνει την εφαρμογή των εργαλείων και των μεθόδων της κοινωνικής επιστήμης σε άμεσα, πρακτικά προβλήματα με σκοπό την προώθηση της θεωρίας στον τομέα της εκπαίδευσης και τη βελτίωση των πρακτικών στα σχολεία (Selener, 1997, σ. 96).

Μία από τις πιο γνωστές, επίσης, διατυπώσεις είναι και αυτή των Reason & Bradbury, η οποία αναφέρει ότι:

η έρευνα - δράση είναι μια συμμετοχική δημοκρατική διαδικασία που ασχολείται με την ανάπτυξη πρακτικής γνώσης για την επιδίωξη αξιόλογων ανθρώπινων σκοπών. Επιδιώκει να φέρει μαζί τη δράση και τον προβληματισμό, την θεωρία με την πράξη, τη συμμετοχή με άλλους, που βασίζεται σε μια συμμετοχική κοσμοθεωρία που πιστεύουμε ότι αναδύεται αυτήν την ιστορική στιγμή. Επιδιώκει να συνδυάσει τη δράση και τον προβληματισμό, τη θεωρία και την πράξη, σε συμμετοχή με άλλους, στην επιδίωξη πρακτικών λύσεων σε ζητήματα που απασχολούν πειστικά τους ανθρώπους και γενικότερα την άνθηση μεμονωμένων ατόμων και των κοινοτήτων τους. (2001, σ. 1).

Στις αρχές του 21^{ου} αιώνα φαίνεται πως το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας έχει αυξηθεί εκθετικά. Κάθε χρόνο όλο και περισσότεροι εκπαιδευτές εμπλέκονται με την έρευνα - δράση προσπαθώντας να διαμορφώσουν το δικό τους πλαίσιο εφαρμογής και να διατυπώσουν τους δικούς τους ορισμούς. Έτσι, η Ferrance (2000, σ. 1) αντιλαμβάνεται την ΕΔ ως μια διαδικασία στην οποία οι συμμετέχοντες εξετάζουν την εκπαιδευτική τους πρακτική συστηματικά και προσεκτικά χρησιμοποιώντας τις τεχνικές της έρευνας. Η ΕΔ ενδιαφέρεται γενικότερα για την αλλαγή, καθώς βασίζεται στην ιδέα ότι η εξέλιξη και η καινοτομία είναι ουσιώδη συστατικά της επαγγελματικής πρακτικής (Altrichter et al., 2001, σ. 289). Ο Sagor αντιλαμβάνεται την ΕΔ ως «μια πειθαρχημένη διαδικασία έρευνας που διεξάγεται από και για όσους αναλαμβάνουν τη δράση. Ο

πρωταρχικός λόγος για την ενασχόληση με την έρευνα - δράση είναι να βοηθήσει το άτομο να βελτιώσει ή να τελειοποιήσει τις ενέργειές του» (2005, σ.1, 4).

Αν και οι εκπαιδευτικοί μπορεί να συμμετέχουν σε μία έρευνα - δράση ανεξάρτητα, ο Farrell υποστηρίζει πως μπορεί, επίσης, να είναι και «μία διαδικασία συνεργασίας κατά την οποία ομάδες εκπαιδευτικών από ομοιογενές ή ετερογενές υπόβαθρο ανταλλάσσουν μεταξύ τους ιδέες και ευρήματα για τη βελτίωση της διδασκαλίας» (2008, σ. 2). Η Burns, επίσης, υποστηρίζει πως η έρευνα - δράση «θεωρείται ένα μέσο για τη δημιουργία νοήματος και κατανόησης σε προβληματικές κοινωνικές καταστάσεις και τη βελτίωση της ποιότητας των ανθρώπινων αλληλεπιδράσεων και πρακτικών μέσα σε αυτές τις καταστάσεις» (2005, σ. 57). Για τον Hammond (2013) η ΕΔ μπορεί να γίνει κατανοητή ως μία μορφή έρευνας που έχει: «μία εστίαση προσανατολισμένη στη δράση· μία ηθική και δημοκρατική δέσμευση κάποιου είδους· ανησυχία για την υπηρεσία, αν και με επίγνωση των περιορισμών στη δράση· προσανατολισμό προς τη συνεργασία· παραγωγή τόσο της κοινής αντίληψης [emic] (διασυνδεδεμένης με το εσωτερικό) όσο και της ηθικής (πειθαρχικής) γνώσης» (σ. 604). Η έρευνα - δράση βοηθά τον εκπαιδευτικό να υιοθετήσει και να δημιουργήσει την πιο κατάλληλη στρατηγική μέσα στο δικό του περιβάλλον, επιτυγχάνοντας έτσι τους επιδιωκόμενους στόχους διδασκαλίας-μάθησης και τα αποτελέσματα (Lufungulo et al., 2021, σ. 116).

Γενικότερα, η έρευνα - δράση είναι ένα είδος έρευνας που υποθέτει ότι οι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί αποτελούν οι ίδιοι την καλύτερη επιλογή για να πραγματοποιήσουν έρευνα πάνω στις δικές τους πρακτικές (Van Lier, 1994, σ. 31), ίσως μερικές φορές, με τη βοήθεια ακαδημαϊκών που έχουν να προσφέρουν κάποια σχετική τεχνογνωσία (αναφερόμαστε στη συνεργατική έρευνα - δράση, στην οποία ακαδημαϊκοί και εκπαιδευτικοί είναι ισότιμοι εταίροι). Εν ολίγοις, είναι δυνατόν να ειπωθεί ότι η ΕΔ μπορεί να θεωρηθεί ως εργαλείο επαγγελματικής εξέλιξης, καθώς προσπαθεί να ενισχύσει την ικανότητα των εκπαιδευτικών ως δημιουργών επαγγελματικής γνώσης, σε αντίθεση με την ικανότητά τους να εφαρμόζουν τις γνώσεις κάποιου άλλου (Tran, 2009, σ. 99).

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας καθιστά σαφές ότι η αναζήτηση ενός ενιαίου ορισμού της έρευνας - δράσης δεν έχει χρησιμότητα, αφού υπάρχει ένας αριθμός διαφορετικών ορισμών, που, συνήθως, εστιάζουν στους σκοπούς της έρευνας, οι οποίοι μπορεί να είναι αρκετά διαφορετικοί. Η έρευνα - δράση, ωστόσο, είναι μία ευρέως χρησιμοποιούμενη προσέγγιση στον τομέα της εκπαίδευσης, αφού μπορεί να έχει εκτεταμένο πεδίο εφαρμογής. Δηλαδή, μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε οποιαδήποτε κατάσταση, όπως οι μέθοδοι διδασκαλίας, οι στρατηγικές μάθησης, καθώς και σε άλλους εκπαιδευτικούς τομείς, προκειμένου να λυθούν προβλήματα που προκύπτουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Wang, 2005, σ. 98-99). Αυτό που την κάνει να ξεχωρίζει, είναι η έμφαση του αναστοχασμού και της βελτίωσης της κοινωνικής και εκπαιδευτικής πρακτικής, αφού δεν αναφερόμαστε σε μία απλή καθημερινή δράση, αλλά σε μία διαδικασία «σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης και προβληματισμού μέσω ενός προσεκτικού, συστηματικού και αυστηρού τρόπου» (Cohen, Manion & Morrison, 2002).

3.3 Τα χαρακτηριστικά της Έρευνας - Δράσης

Όπως σχεδιάστηκε αρχικά από τον Lewin η ΕΔ είναι προσανατολισμένη στην επίλυση προβλημάτων σε κοινωνικά και οργανωτικά περιβάλλοντα και έχει μία μορφή που παραλληλίζεται με την αντίληψη του Dewey για τη μάθηση από την εμπειρία. Όπως και κάθε άλλη μεθοδολογία κοινωνικής έρευνας, η έρευνα - δράση προχωρά διερευνώντας τα προβλήματα με περισσότερο ή λιγότερο συστηματικό τρόπο, διατυπώνοντας βασικά ερωτήματα, σχεδιάζοντας έρευνες και συλλέγοντας, επεξεργάζοντας και αναλύοντας δεδομένα, ερμηνεύοντάς τα και εξάγοντας συμπεράσματα, τα οποία ελπίζουμε να παρέχουν έγκυρες απαντήσεις στα βασικά ερωτήματα (Stern, 2014). Πρόκειται για μία ερευνητική διαδικασία εντυπωσιακά διαφορετική από τις υπόλοιπες, αφού στόχος της είναι όχι μόνο να αποκτηθούν γνώσεις, αλλά και να βελτιωθεί προσεκτικά η υπό εξέταση συνθήκη.

Μέχρι στιγμής, πολλοί ερευνητές έχουν προσπαθήσει να προσδώσουν κάποια χαρακτηριστικά στην έρευνα - δράση. Οι Kemmis & Taggart (2014) υποστηρίζουν ότι η έρευνα - δράση διαθέτει τρία (3) καθοριστικά χαρακτηριστικά:

- Διεξάγεται από επαγγελματίες (εκπαιδευτικούς στην τάξη) και όχι από εξωτερικούς ερευνητές,
- Είναι συνεργατική, και
- Στοχεύει στην αλλαγή των πραγμάτων.

Ειδικότερα, τονίζουν ότι η δυναμική για τη διεξαγωγή μίας έρευνας - δράσης είναι η αλλαγή του συστήματος. Αυτός ο ισχυρισμός διαφέρει από αυτόν των Cohen & Manion οι οποίοι προσδιορίζουν τη συνεργασία ως σημαντικό χαρακτηριστικό της έρευνας - δράσης (1994, σ. 264).

Οι Borgia & Schuler (1996, σ. 4-5), σχετικά διαφορετικοί, περιγράφουν τα χαρακτηριστικά της έρευνας - δράσης ως τα «5 C's» (commitment, collaboration, concern, consideration, change):

- Δέσμευση (commitment): η δέσμευση του χρόνου θα πρέπει να εξετάζεται προσεκτικά από τους συμμετέχοντες, καθώς πρέπει να διαθέσουν αρκετό για να γνωριστούν, να σκεφτούν την αλλαγή, να δοκιμάσουν νέες προσεγγίσεις, να συλλέξουν δεδομένα, να ερμηνεύσουν αποτελέσματα κ.λ.π.,
- Συνεργασία (collaboration): όλοι οι συμμετέχοντες είναι ίσοι μεταξύ τους όσον αφορά το να προτείνουν ιδέες, προτάσεις ή οτιδήποτε οδηγεί στην επιτυχία της αλλαγής,
- Ανησυχία (concern): στη διαδικασία της έρευνας οι συμμετέχοντες θα είναι καλό να δημιουργήσουν μία ομάδα «κριτικών φίλων» που να εμπιστεύονται ο ένας τον άλλον καθώς και την αξία του έργου.
- Θεωρητική μελέτη (consideration): η αναστοχαστική πρακτική είναι μία προσεκτική ανασκόπηση μίας επαγγελματικής έρευνας όπως η έρευνα - δράση, η οποία απαιτεί συγκέντρωση και προσεκτική εξέταση καθώς αναζητά μοτίβα και σχέσεις που θα δημιουργήσουν νοήματα μέσα στην έρευνα,
- Αλλαγή (change): για τους ανθρώπους, ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς, η αλλαγή είναι συνεχής και αποτελεί σημαντικό στοιχείο για να συνεχίσουν να είναι αποτελεσματικοί.

Για τους McNiff & Whitehead (2010, σ. 17) τα κύρια χαρακτηριστικά της έρευνας - δράσης είναι ότι:

- Βασίζεται στην πρακτική και η πρακτική νοείται ως δράση και έρευνα·
- Αφορά στη βελτίωση της πρακτικής (τόσο της δράσης όσο και της έρευνας), τη δημιουργία γνώσης και τη δημιουργία ζωντανών θεωριών πρακτικής·
- Εστιάζει στη βελτίωση της μάθησης, όχι στη βελτίωση των συμπεριφορών·
- Αφορά την έρευνα και τη δημιουργία γνώσης και είναι κάτι περισσότερο από απλή επαγγελματική πρακτική·
- Είναι συνεργατική και επικεντρώνεται στη συν-δημιουργία για τη γνώση των πρακτικών·
- είναι σκόπιμα πολιτική·
- Περιλαμβάνει την ανάκριση, την αποδόμηση και την αποκέντρωση·
- Απαιτεί από τους ανθρώπους να θεωρούν τον εαυτό τους υπεύθυνο για αυτό που κάνουν·
- Μπορεί να συμβάλλει στον κοινωνικό και πολιτιστικό μετασχηματισμό.

Ο Creswell (2012, σ. 586- 588) προτείνει, εν συντομία, έξι (6) βασικά χαρακτηριστικά της έρευνας - δράσης:

- Μία πρακτική εστίαση, η αντιμετώπιση, δηλαδή πραγματικών προβλημάτων σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον,
- Τις πρακτικές του εκπαιδευτικού- ερευνητή, αφού οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται περισσότερο να εξετάσουν τις δικές τους πρακτικές αντί να μελετήσουν τις πρακτικές κάποιου άλλου,
- Τη συνεργασία, όπου οι συμμετέχοντες μπορεί να είναι άτομα εντός ενός σχολείου ή εκτός αυτού, όπως ερευνητές πανεπιστημίου ή ομάδες επαγγελματικών ενώσεων,

- Μία δυναμική διαδικασία, που περιλαμβάνει επαναλήψεις δραστηριοτήτων, όπως λόγου χάρη η «σπείρα» δραστηριοτήτων (θα γίνει αναφορά παρακάτω),
- Ένα σχέδιο δράσης, το οποίο σε κάποιο σημείο της διαδικασίας, ο ερευνητής δράσης θα χρειαστεί να το διαμορφώσει ως απάντηση στο πρόβλημα,
- Κοινή χρήση (διαμοιρασμός) έρευνας. Σε αντίθεση με την παραδοσιακή έρευνα όπου οι ερευνητές αναφέρουν τα ευρήματά τους σε δημοσιεύσεις περιοδικών και βιβλίων, οι ερευνητές δράσης αναφέρουν την έρευνά τους στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι στη συνέχεια μπορούν να χρησιμοποιήσουν αμέσως τα αποτελέσματα.

Οι Altrichter, Posch & Somekh (2001, σ. 24-25) αναφέρουν πως η έρευνα - δράση:

- Διεξάγεται από ανθρώπους που σχετίζονται άμεσα με την κοινωνική κατάσταση που ερευνάται·
- Ξεκινά από πρακτικά ζητήματα που προκύπτουν από την καθημερινή εκπαιδευτική εργασία·
- Πρέπει να είναι συμβατή με τις εκπαιδευτικές αξίες του σχολείου και με τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών
- Προσφέρει ένα φάσμα απλών μεθόδων και στρατηγικών για τη διερεύνηση και τη βελτίωση της πρακτικής, οι οποίες χαρακτηρίζονται από σχετικά μικρό κόστος σε σχέση με τα αποτελέσματα·
- Χαρακτηρίζεται από μία διαρκή προσπάθεια σύνδεσης, συσχέτισης και αντιπαράθεσης της πρακτικής και του προβληματισμού, έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός να προβληματίζεται πάνω στο τι κάνει, συνειδητά ή ασυνείδητα, μέσα στην τάξη, με στόχο να βελτιώσει την πρακτική του και να δρα σκεπτόμενος, με στόχο να αναπτύξει τη γνώση του·
- Έχει δικό της χαρακτήρα, όποιος κλίμακας και αν είναι, γι αυτό αποφεύγεται η διαμόρφωση ενός πολύπλοκου και λεπτομερούς

μοντέλου που θα περιορίζει την ποικιλία των διαφορετικών δρόμων που μπορεί να ακολουθήσει ο καθένας.

Εν ολίγοις, στις έρευνές τους, οι μελετητές μπορεί να παρέχουν διαφορετικές απόψεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά της έρευνας - δράσης. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά μπορεί να διαφέρουν ελαφρώς μεταξύ τους, όλα, όμως, αναγνωρίζουν την έρευνα - δράση ως ένα ισχυρό εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς για να βρουν λύσεις για προβλήματα στο δικό τους εκπαιδευτικό περιβάλλον ή να αλλάξουν ή να βελτιώσουν ορισμένα από τα εκπαιδευτικά τους ζητήματα. Η γενική συναίνεση είναι ότι η έρευνα - δράση είναι συνεργατική και συμμετοχική (Hult & Lennung, 1980; McKernan, 1991; MacNaughton & Hughes, 2009; Reason & Bradbury, 2008 στο Smith, 2015, σ. 548).

Θα μπορούσαμε να συνοψίσουμε τα χαρακτηριστικά της ΕΔ στα εξής τέσσερα (4) σημεία: (α) πρόκειται για δράση συμμετοχική, (β) εστιάζει σε ζητήματα πρακτικής υφής, (γ) συμβάλλει στην επαγγελματική εξέλιξη των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών, (δ) απαιτεί ένα καλά δομημένο σχέδιο δράσης το οποίο θα επιτρέψει την ανάπτυξη των προηγούμενων τριών χαρακτηριστικών. Αυτό το δομημένο σχέδιο δράσης στην ΕΔ επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται, να θέτουν κοινούς στόχους, να σχεδιάζουν το αναλυτικό πρόγραμμα από κοινού, να αναλύουν και να παρουσιάζουν δεδομένα (Βαρσαμίδου, 2018, σ.40).

Η έρευνα - δράση προϋποθέτει μία μετασχηματιστική αλλαγή, μια κουλτούρα συνεργασίας, όπου τα εμπλεκόμενα μέλη σέβονται το ένα το άλλο, συμβάλλοντας με τη συμμετοχή τους στην ατομική και ομαδική βελτίωση. Αποτελεί πρόκληση για την έρευνα - δράση, επομένως, η εισαγωγή των εκπαιδευτικών σε έναν διαφορετικό, εναλλακτικό τρόπο σκέψης και πρακτικής. Μέσα από την έρευνα - δράση είναι δυνατό ο εκπαιδευτικός προβληματισμός και η διδακτική πράξη να γίνουν αντιληπτά από τους εκπαιδευτικούς από τελείως διαφορετική οπτική και να οδηγήσουν στην επαγγελματική τους εξέλιξη.

3.3.1 Πλεονεκτήματα Έρευνας - Δράσης

Υπάρχει μια σειρά από εκπαιδευτικά επιχειρήματα που δικαιολογούν το γιατί οι εκπαιδευτικοί κάνουν έρευνα - δράση. Τα επιχειρήματα παρέχουν ένα πολύ ισχυρό σκεπτικό για την έρευνα των εκπαιδευτικών με κεντρικό θέμα τον βασικό ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί στην προώθηση της διδασκαλίας ως επαγγελματικής διαδικασίας.

Σύμφωνα με τον Noffke (1997) υπάρχουν τρία διαφορετικά κίνητρα για τους εκπαιδευτικούς που διεξάγουν έρευνα - δράση. Πρώτον, υπάρχει το κίνητρο της καλύτερης κατανόησης και βελτίωσης της πρακτικής του και/ή των πλαισίων στα οποία εργάζεται. Δεύτερον, το κίνητρο για παραγωγή γνώσης που θα είναι χρήσιμη σε άλλους εκπαιδευτικούς. Τέλος, υπάρχει το κίνητρο της συνεισφοράς με ισότητα και δημοκρατία. Όλοι οι εκπαιδευτικοί που διεξάγουν έρευνα - δράση ενδιαφέρονται να βελτιώσουν τη δική τους πρακτική. Επιπλέον, ορισμένοι από αυτούς ενδιαφέρονται επίσης να μοιραστούν τη μάθησή τους με άλλους ή/και να συνεισφέρουν στην κοινωνική ανασυγκρότηση (Erba, 2013, σ. 11).

Από την άλλη πλευρά, μελετητές όπως οι Gilles, Wilson και Elias (2010) ανέφεραν ότι η έρευνα - δράση ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς να εξετάσουν τις δικές τους πεποιθήσεις, να εξερευνήσουν τις δικές τους αντιλήψεις για την πρακτική, να ενθαρρύνουν τον κριτικό προβληματισμό και να αναπτύξουν ικανότητες λήψης αποφάσεων που ενίσχυσαν τη διδασκαλία τους και τους έδωσε τη δυνατότητα να αναλάβουν τον έλεγχο της αντίστοιχης κατάστασής τους στην τάξη (σ. 102). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Ferrance (2000, σ. 13-15), η έρευνα - δράσης μπορεί να είναι χρήσιμη για τους εκπαιδευτικούς για πέντε λόγους. Αυτοί είναι:

- Εστίαση σε σχολικά ζητήματα. Η έρευνα που γίνεται με τους μαθητές του εκπαιδευτικού, σε ένα περιβάλλον με το οποίο ο εκπαιδευτικός είναι εξοικειωμένος, βοηθά να προσδοθεί συνάφεια και εγκυρότητα σε μια πειθαρχημένη μελέτη. Συχνά, η ακαδημαϊκή έρευνα θεωρείται αποκομμένη από την καθημερινή ζωή των εκπαιδευτικών. Αν και αυτό μπορεί να μην ισχύει πάντα, μπορεί να είναι πολύ χρήσιμο για τους

εκπαιδευτικούς να συλλέγουν τα θέματα που προτείνονται στους ακαδημαϊκούς κύκλους και να τα ενώνουν στη δική τους τάξη.

- Μορφή επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών. Η έρευνα και ο προβληματισμός επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να αναπτυχθούν και να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στη δουλειά τους. Οι έρευνες δράσεις επηρεάζουν τις δεξιότητες σκέψης, την αίσθηση της αποτελεσματικότητας, την προθυμία για κοινή χρήση και επικοινωνία και τη στάση απέναντι στη διαδικασία της αλλαγής. Μέσω της έρευνας - δράσης, οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν για τους εαυτούς τους, τους μαθητές τους, τους συναδέλφους τους και μπορούν να καθορίσουν τρόπους συνεχούς βελτίωσης.
- Συλλογική αλληλεπίδραση. Η απομόνωση είναι ένα από τα μειονεκτήματα της διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί είναι συχνά ο μόνος ενήλικας σε ένα δωμάτιο με παιδιά και έχουν λίγο ή καθόλου προγραμματισμένο χρόνο για επαγγελματικές συνομιλίες με άλλους. Η έρευνα - δράση σε ζευγάρια ή από ομάδες εκπαιδευτικών δίνει χρόνο για επαφή και συζήτηση με άλλους σχετικά με τη διδασκαλία και τις διδακτικές στρατηγικές. Δουλεύοντας σε αυτές τις ομάδες, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να περιγράψουν τα δικά τους στυλ διδασκαλίας και στρατηγικές και να μοιραστούν τις σκέψεις τους με άλλους. Ως ομάδα εξετάζουν διάφορες εκπαιδευτικές στρατηγικές, μαθησιακές δραστηριότητες και το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιούνται στην τάξη. Μέσα από αυτές τις συζητήσεις με συναδέλφους αναπτύσσουν ισχυρότερες σχέσεις. Καθώς η πρακτική της έρευνας - δράσης γίνεται μέρος της σχολικής κουλτούρας, παρατηρείται αυξημένη ανταλλαγή και συνεργασία μεταξύ των τμημάτων, των ειδικοτήτων, των βαθμίδων και των σχολείων.
- Δυνατότητα να επηρεάσει τη σχολική αλλαγή. Καθώς οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται στην έρευνα - δράση, είναι πιο ικανοί να εξετάζουν ερωτήσεις που αφορούν τις ανησυχίες του σχολείου, παρά ερωτήσεις που επηρεάζουν ατομικά τον εκπαιδευτικό. Αυτή η διαδικασία δημιουργεί νέα πρότυπα συλλογικότητας, επικοινωνίας και κοινής

χρήσης. Μπορεί επίσης να προκύψουν συνεισφορές στο σύνολο των γνώσεων σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση. Η ανάπτυξη προτεραιοτήτων για τις προσπάθειες σχεδιασμού και αξιολόγησης σε όλο το σχολείο προκύπτουν από τη διερεύνηση με δυνατότητα να παρακινήσουν αλλαγές για λόγους βελτίωσης.

- Προβληματισμός σχετικά με τη δική του πρακτική. Οι ευκαιρίες για αυτοαξιολόγηση των εκπαιδευτικών στα σχολεία είναι συχνά λίγες και συνήθως συμβαίνουν μόνο με άτυπο τρόπο. Η έρευνα - δράση μπορεί να χρησιμεύσει ως ευκαιρία παρατήρησης και εστίασης στη διδασκαλία του καθενός με δομημένο τρόπο. Ενώ το επίκεντρο της έρευνας - δράσης είναι συνήθως οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί μπορούν επίσης να διερευνήσουν τι επίδραση έχει η διδασκαλία τους στους μαθητές τους, πώς θα μπορούσαν να συνεργαστούν καλύτερα με άλλους συναδέλφους ή τρόπους αλλαγής ολόκληρου του σχολείου προς το καλύτερο.
- Βελτιωμένη επικοινωνία. Η ομαδική εργασία εντός του σχολείου ή της περιοχής φέρνει τα άτομα κοντά για έναν κοινό σκοπό. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην έρευνα - δράσης γίνονται πιο ευέλικτοι στη σκέψη τους και πιο ανοιχτοί σε νέες ιδέες.

3.3.2 Προβληματισμοί σχετικά με την Έρευνα - Δράση

Αν και υπάρχουν πολλά πλεονεκτήματα σχετικά με την έρευνα - δράση, υπάρχει, επίσης, και μία σειρά επικρίσεων. Το κύριο επιχείρημα είναι ότι η έρευνα - δράση αποτελεί μία άτυπη έρευνα, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ακαδημαϊκοί ερευνητές και δεν διαθέτουν κατάλληλη εξοικείωση με τις μεθόδους της έρευνας - δράσης. Η παραδοσιακή έρευνα εκτιμά την ακρίβεια, τον έλεγχο και την επανάληψη και προσπαθεί να γενικεύσει με βάση συγκεκριμένες περιπτώσεις, ενώ, η διδασκαλία ενδιαφέρεται για τη δράση, για το να κάνει κανείς κάποια πράγματα, και μεταφράζει τις γενικεύσεις σε συγκεκριμένες ενέργειες (Cohen & Manion, 1994, σ. 272). Η ασυμβατότητα, επομένως, από αυτήν την άποψη, ανάμεσα στη δράση και την έρευνα μπορεί να επιφέρει προβλήματα.

Διάφορες έρευνες έχουν αναδείξει πολλαπλούς παράγοντες που επηρεάζουν τη διεξαγωγή της ΕΔ. Τέτοιοι παράγοντες μπορεί να είναι ο φόρτος εργασίας, η δυναμική της ομάδας, ο χρόνος που απαιτείται για την ανάληψη του ρόλου εκπαιδευτικού ερευνητή αλλά και για τη συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας έρευνας - δράσης, οι προτεραιότητες των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, η ειδημοσύνη τους στις διαδικασίες της έρευνας - δράσης, η προσαρμοστικότητα τους και ο μετασχηματισμός των ερευνητικών δεδομένων σε μία συγκεκριμένη πρόταση που μπορεί να επιφέρει την εκπαιδευτική αλλαγή (Αυγητίδου, 2014, σ. 32). Συγκεκριμένα για το πρόβλημα της ερμηνείας των δεδομένων, ο Winter αναφέρει:

«Η παράδοση της μελέτης περιπτώσεων στο πλαίσιο της έρευνας - δράσης έχει μία μεθοδολογία για τη δημιουργία δεδομένων, αλλά όχι για την ερμηνεία δεδομένων. Βλέπουμε πώς το ημερολόγιο καταγραφής, οι σημειώσεις του παρατηρητή και η ανοιχτή συνέντευξη χρησιμοποιούνται για να δημιουργήσουν περιγραφές γεγονότων οι οποίες θα έρθουν αντιμέτωπες με τις τρέχουσες παραδοχές και τους ορισμούς που στην πράξη υιοθετεί ο εκπαιδευτικός. Μας υποδεικνύεται η δυνητική αξία αυτής της διαδικασίας και το πρόβλημα που θέτει για την ατομική και τη συλλογική επαγγελματική ισορροπία. Αυτό που δεν μας υποδεικνύεται είναι πώς ο εκπαιδευτικός μπορεί ή θα έπρεπε να χειριστεί τα στοιχεία που συλλέγονται με τον τρόπο αυτό» (Cohen & Manion, 1994, σ. 276).

Επιπροσθέτως, τα ηθικά προβλήματα που μπορεί να εμφανιστούν κατά τη διεξαγωγή μίας έρευνας - δράσης πρέπει να αντιμετωπίζονται με προσεκτικό τρόπο. Τα προβλήματα συνήθως σχετίζονται με ένα από τα τρία ζητήματα: ιδιωτικότητα, συγκατάθεση ή ελευθερία συμμετοχής.

3.4 Οι διαστάσεις της Έρευνας - Δράσης

Κατά την ανασκόπηση της σχετικής διεθνούς βιβλιογραφίας εντοπίστηκαν έρευνες οι οποίες ποικίλλουν και προσαρμόζονται σε μοναδικές καταστάσεις και σε συγκεκριμένα πλαίσια (Carr & Kemmis, 1986; Noffke, 1992; McTaggart 1994; Boog, 2003; Hammond 2013). Με τον ευρύ όρο *έρευνα - δράση* φαίνεται πως (αυτό)προσδιορίζονται ποικίλοι τέτοιοι συνδυασμοί, που, πολλές φορές μάλιστα, παρουσιάζουν μεγάλες διαφορές μεταξύ τους (Κατσαρού, 2016, σ. 117), «ένα μωσαϊκό θεωρητικών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων» (Franco, 2005, σ. 484). Αυτή η ποικιλία οδήγησε τους ερευνητές (Rearick & Feldman, 1999; Leitch & Day, 2000) στο να ομαδοποιήσουν αυτά τα μοντέλα ώστε να υπάρξει καλύτερη κατανόηση καθώς και να εντοπίσουν ή/και να αντιπαραβάλουν την εξέλιξη των διαφορετικών μοντέλων της έρευνας - δράσης. Έτσι παρατηρείται μία κατηγοριοποίηση σε τρεις (3) διαφορετικές διαστάσεις στις οποίες όλες οι έρευνες δράσεις μπορούν να ενταχθούν: ο θεωρητικός (επιστημολογικός) προσανατολισμός, ο σκοπός και η μορφή αναστοχασμού.

3.4.1 Θεωρητικός Προσανατολισμός

Οι παραδοσιακές έρευνες που εστιάζουν στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, συνήθως, επιχειρούν τη θεωρητικοποίηση των ευρημάτων τους και ασχολούνται με τη συσχέτισή τους με άλλα περιβάλλοντα ή πληθυσμούς (γενίκευση), χωρίς ωστόσο, να λαμβάνουν υπόψη τις βασικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, τη χρηστικότητα των ερευνών και την δυνατότητα εφαρμογής τους στην τάξη.

Όπως και άλλοι ερευνητές, ο Johnson (2012) υποστηρίζει ότι η έρευνα - δράση υπερπηδά αυτά τα εμπόδια και γεφυρώνει το χάσμα μεταξύ έρευνας και πρακτικής. Έτσι, η έρευνα - δράση μπορεί να αξιοποιηθεί για την αντικατάσταση της παραδοσιακής, αναποτελεσματικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών ως μέσο για δραστηριότητες επαγγελματικής εξέλιξης. Η έρευνα - δράση είναι μια μοναδική προσέγγιση για τους εκπαιδευτικούς επειδή τα προβλήματα που πρέπει να επιλυθούν προέρχονται από περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης. Τα θεωρητικά στοιχεία που στηρίζουν την πρακτική της έρευνας - δράσης χρησιμοποιούνται για

να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν και να παρατηρήσουν τι συμβαίνει μέσα σε μία τάξη (Hine, 2013, σ.153).

Η έρευνα - δράση έχει δεχθεί και συνεχίζει να δέχεται επιρροές από διαφορετικά ρεύματα σκέψης. Στην παρούσα εργασία εστιάζουμε στην επιρροή που έχει δεχτεί από τον θετικισμό (τεχνοκρατικό μοντέλο), τον ερμηνευτισμό και την κριτική προσέγγιση (χειραφετικό μοντέλο):

α) θετικό- τεχνοκρατικός προσανατολισμός

Η θετικιστική προσέγγιση στην έρευνα - δράση, γνωστή και ως «κλασική έρευνα - δράση» αντιλαμβάνεται την έρευνα ως κοινωνικό πείραμα. Ο κύριος σκοπός του θετικισμού είναι να φτάσει στην αντικειμενική αλήθεια, τα γεγονότα και τους νόμους. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτή η αλήθεια, η μεθοδολογία που χρησιμοποιείται πρέπει να είναι, επίσης, αντικειμενική. Ο θετικισμός αποσκοπεί στην επίτευξη των νόμων της ανθρώπινης συμπεριφοράς και της κοινωνικής ζωής (Tekim & Kotaman, 2013, σ. 82). Βασίζεται σε παρατηρήσεις, στην εμπειρία και στον πειραματισμό. Ο τεχνοκρατικός αυτός προσανατολισμός λαμβάνει μια θέση στην οποία τα προβλήματα ορίζονται εξ αρχής και αναζητούνται λύσεις. Μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη θεωριών, προτάσεων και υποθέσεων με εμπειρικό περιεχόμενο. Ο τεχνοκρατικός προσανατολισμός έχει θεμελιώδες συμφέρον στον έλεγχο του περιβάλλοντος μέσω ενεργειών που ακολουθούν κανόνες που βασίζονται σε εμπειρικά θεμελιωμένους νόμους. Αντίστοιχα, η έρευνα - δράσης γίνεται αποδεκτή ως μέθοδος δοκιμής υποθέσεων σε πραγματικό περιβάλλον. (Rearick & Feldman, 1999, σ. 334). Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η θετικιστική αυτή προσέγγιση εξαρτάται από τις παρακάτω προτάσεις:

- Η αντικειμενική αλήθεια υπάρχει.
- Σκοπός της επιστήμης είναι η επίτευξη αντικειμενικών και εξωγενών γεγονότων. Η αλήθεια μπορεί να επιτευχθεί μέσω της συλλογής δεδομένων μέσω επιστημονικών μεθόδων.
- Οι επιστήμονες μπορούν να είναι αντικειμενικοί σχετικά με το φαινόμενο στο οποίο εργάζονται.

- Γεγονότα που επιτυγχάνονται μέσω της επιστημονικής έρευνας ανεξάρτητα από τον χρόνο και τον χώρο, μπορούν να γενικευθούν.
- Η επιστήμη παρέχει την ευκαιρία να κατανοήσουμε, να εξηγήσουμε και να ελέγξουμε τα γεγονότα. Έτσι, η επιστήμη μπορεί να αξιοποιηθεί για τη βελτίωση της ανθρωπότητας (Comte, 2001).

Η πορεία που ακολουθεί η θετικιστική ερευνητική διαδικασία όπως περιγράφονται από ερευνητές (Xining, 2002; Jrad & Ahmed, 2014) είναι: (1) Δημιουργία μίας υπόθεσης, (2) Καθορισμός των μεταβλητών, (3) Συλλογή δεδομένων, (4) Ανάλυση δεδομένων, (5) Συμπεράσματα.

β) ερμηνευτικός προσανατολισμός

Ενώ ο τεχνοκρατικός προσανατολισμός εστιάζει στον έλεγχο, ο ερμηνευτισμός συγκεντρώνει το νόημα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Αυτή η προσέγγιση ισχυρίζεται ότι η κοινωνική πραγματικότητα είναι διαφορετική από τη φυσική πραγματικότητα, επειδή τα υποκείμενα σε αυτού του είδους τις έρευνες είναι οι άνθρωποι και οι σχέσεις μεταξύ τους (Tekin & Kotaman, 2013, σ. 84). Σύμφωνα με αυτή την άποψη, η δράση που μελετάται προκύπτει ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης και της δημιουργίας νοήματος εκ μέρους της ομάδας, προκειμένου η δράση αυτή να γίνει κατανοητή. Η γνώση του κόσμου είναι το αποτέλεσμα μίας σκόπιμης διαδικασίας, εκ μέρους του ερευνητή, να κατανοήσει τον κόσμο (Lor, 2011, σ. 4). Όσοι ακολουθούν το ερμηνευτικό μοντέλο είναι αντίθετοι με τη χρήση τυποποιημένων ερευνητικών τεχνικών επειδή υπερασπίζονται την αδυναμία της αντικειμενικότητας (Tekin & Kotaman, 2013, σ. 85). Η ερμηνευτική θεωρία δεν επαναπροσδιορίζει τις πράξεις και τις εμπειρίες των ατόμων για χάρη των δικών της σκοπών και σε σχέση με το δικό της εννοιολογικό πλαίσιο, αλλά κυρίως παρέχει μία βαθύτερη, εκτενέστερη και συστηματικότερη γνώση και κατανόηση των ερμηνειών του ίδιου του δράστη για τα δρώμενα (Κατσαρού, 2016, σ. 125). Ως εκ τούτου, η ερμηνευτική προσέγγιση θεωρεί ότι:

- Δεν υπάρχουν αντικειμενικά και εξωγενή γεγονότα στην κοινωνική ζωή.

- Κάθε άτομο έχει τις διαθέσεις του, τις παραδοχές του, τις αξίες του και την πρότερη γνώση μέσω της οποίας κατασκευάζει τη δική του πραγματικότητα. Επομένως, καθένας έχει τη δική του αντίληψη των εννοιών που βιώνει.
- Ο ερευνητής είναι μέρος αυτού που ερευνάται, επομένως ο ερευνητής επηρεάζει και επηρεάζεται από το κοινωνικό φαινόμενο που εξετάζει. Η ερευνητική διαδικασία είναι μία συνεκτίμηση του ερευνητή και του φαινομένου που επεξεργάζεται (Xining, 2002; Brannick & Coghlan, 2007).
- Πρέπει να γίνει κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι ερμηνεύουν και κατανοούν τον κόσμο, προκειμένου να κατανοηθεί το γιατί οι άνθρωποι συμπεριφέρονται όπως συμπεριφέρονται και γιατί οι κοινωνικοί θεσμοί και οι πεποιθήσεις λειτουργούν με τον τρόπο που λειτουργούν.

Στην ουσία, η ερμηνευτική έρευνα είναι μια μη θετικιστική έρευνα. Ενδιαφέρεται για το πώς οι άνθρωποι βλέπουν, κατανοούν και βιώνουν τον κόσμο και τείνει να επικεντρώνεται στους τρόπους κατανόησης του υπό διερεύνηση φαινομένου των συμμετεχόντων στην έρευνα. Αντί να επιχειρεί να αποδείξει ή να προβλέψει μια έννοια, η ποιοτική έρευνα ενδιαφέρεται να περιγράψει και να εξηγήσει το ερευνώμενο θέμα μέσω της κατανόησης, περιγραφής και εξήγησης της ανθρώπινης ερμηνείας που αποδίδουν υποκειμενικά στο ερευνητικό φαινόμενο (Jrad & Ahmed, 2014, σ.1).

γ) κριτικός προσανατολισμός

Είναι δύσκολο να οριοθετήσει κανείς τον κριτικό προσανατολισμό, γιατί έχει ερμηνευτεί με ποικίλους τρόπους, με πολλές θεωρίες και συχνά μεταβαλλόμενες. Η κριτική θεωρία ασκεί κριτική στα θεμέλια άλλων μορφών έρευνας αποκαλύπτοντας ότι έχουν υποχρεωτικά αλλοιωθεί ή διαβρωθεί από ιστορικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες (Κατσαρού, 2016, σ. 126). Ενώ ο θετικός και ο ερμηνευτικός προσανατολισμός αφορούν τον έλεγχο και την κατανόηση, ο κριτικός έχει «ένα θεμελιώδες ενδιαφέρον για τη χειραφέτηση και την ενδυνάμωση για την ανάληψη

αυτόνομης δράσης που προκύπτει από αυθεντικές, κρίσιμες γνώσεις για την κοινωνική κατασκευή της ανθρώπινης κοινωνίας» (Rearick & Feldman, 1999, σ. 335).

Αυτό το σκεπτικό έχει ενταχθεί στην εκπαίδευση με πολλούς διαφορετικούς τρόπους, αλλά κυρίως από τον Freire (1996) που δημιούργησε τον όρο κριτική παιδαγωγική, που σημαίνει διδασκαλία-μάθηση μέσα από τις αρχές της κριτικής θεωρίας. Ο Giroux (1992) και ο Apple (2001) έχουν παράσχει εξαιρετικές θεωρητικές αναφορές για τη φύση και τη λειτουργία της κριτικής θεωρίας στο έργο τους για τον πολιτικό, θεσμικό και γραφειοκρατικό έλεγχο της γνώσης, των μαθητών και των δασκάλων. Περιλαμβάνει στρατηγική παιδαγωγική δράση εκ μέρους των δασκάλων της τάξης, με στόχο τη χειραφέτηση από φανερές και κρυφές μορφές κυριαρχίας (Tripp, 1992).

Σε πρακτικούς όρους, στοχεύει στην αλλαγή της δράσης (π.χ. της διδασκαλίας) όσο και του τρόπου με τον οποίο την αντιλαμβάνονται οι συμμετέχοντες σε αυτή (εκπαιδευτικοί και μαθητές) (Κατσαρού, 2016, σ. 129). Απώτερος στόχος της είναι οι εκπαιδευτικοί, ενδυναμωμένοι και χειραφετημένοι να επιδιώξουν την αλλαγή της κοινωνικής δομής (Τσάφος, 2014; Boog, 2003), να μετασχηματίσουν τις καταστάσεις ώστε οι συμμετέχοντες σε αυτές να ξεπεράσουν τη δυσaréσκεια και απογοήτευση που νιώθουν, την αποξένωση, την ιδεολογική διαστρέβλωση και τις αδικίες εξαιτίας της καταπίεσης και της εξουσίας που τους ασκείται (Kemmis, 2001, σ.96). Έτσι, η έρευνα ουσιαστικά εστιάζεται στην υπονόμηση συμβατικών σχέσεων εξουσίας νομιμοποιώντας τη γνώση των επαγγελματιών ως «γνώση που έχει παραχθεί μέσα από τις βιωμένες πραγματικότητες» (Anderson & Herr, 1999, σ. 20).

Ο Zubber- Skerritt (2001, σ. 19-20) αναφέρεται στους στόχους της χειραφετικής έρευνας - δράσης ως εξής:

«Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα - δράση είναι χειραφετική όταν στοχεύει όχι μόνο στην τεχνική και πρακτική βελτίωση, στη μεταμορφωμένη συνείδηση των συμμετεχόντων και στην αλλαγή στα υπάρχοντα όρια και συνθήκες του οργανισμού τους. Είναι επίσης χειραφετική όταν

στοχεύει να αλλάξει το ίδιο το σύστημα ή εκείνες τις συνθήκες που εμποδίζουν την επιθυμητή βελτίωση στον οργανισμό. Όπως η κριτική μάθηση δράσης, η χειραφετική Έρευνα - δράση στοχεύει επίσης στην ενδυνάμωση και την αυτοπεποίθηση των συμμετεχόντων στην ικανότητά τους να δημιουργήσουν 'θεμελιωμένη θεωρία' – δηλαδή θεωρία που βασίζεται στην εμπειρία και την πράξη – επιλύοντας σύνθετα προβλήματα σε εντελώς νέες καταστάσεις, συνεργατικά ως μια ομάδα, με όλους στην ομάδα να είναι 'προσωπικοί επιστήμονες' που συνεισφέρουν με διαφορετικούς τρόπους αλλά σε ίση βάση με όλους τους άλλους. Δεν υπάρχει ιεραρχία, αλλά αντίθετα ανοιχτή και 'συμμετρική επικοινωνία'».

Ο προσδιορισμός αυτών των τριών προσανατολισμών έχει σημαντικές επιπτώσεις για όσους ασχολούνται με την έρευνα - δράση. Οι διαφορετικές επιστημονικές και προσωπικές θεωρίες είναι δυνατό να οδηγήσουν σε διαφορετικές επιλογές και αποτελέσματα κατά τη διεξαγωγή μίας έρευνας - δράσης. Γνωρίζοντας το θεωρητικό υπόβαθρο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αντιληφθούν τον λόγο που διδάσκουν με τον τρόπο που διδάσκουν αλλά και ποια αποτελέσματα επιδιώκουν μέσα από τον συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας τους (Αυγητίδου, 2005, σ. 42). Επομένως, αρχικά πρέπει να καταστεί σαφές ότι η μορφή της έρευνας - δράσης καθορίζεται από τα ενδιαφέροντα συγκεκριμένων προσώπων και τον κόσμο τους, και στη συνέχεια, πρέπει να κατανοήσουμε καλύτερα γιατί οι εκπαιδευτικοί και άλλοι επαγγελματίες κάνουν διαφορετικούς τύπους ερωτήσεων όταν στοχάζονται στην πρακτική τους ή κάνουν έρευνα - δράσης. Για παράδειγμα (Rearick & Feldman, 1999, σ. 335):

Τεχνοκρατικός προσανατολισμός: «Τι μέσα θα χρησιμοποιήσω για να κάνω τους μαθητές μου να μιλήσουν ή να γράψουν για αυτό που διαβάζουν;».

Ερμηνευτικός προσανατολισμός: «Ποιες υποθέσεις ή προδιαθέσεις βρίσκονται στη βάση της διδασκαλίας;», «Αξίζουν να επιτευχθούν οι στόχοι;».

Κριτικός προσανατολισμός: «Ποιοι εκπαιδευτικοί στόχοι, δραστηριότητες και εμπειρίες συμβάλλουν στην ανθρώπινη, δίκαιη, ικανοποιητική ζωή για τους

μαθητές;» (δεδομένου ότι η χειραφετική προσέγγιση προωθεί σκοπούς όπως η αυτοδιάθεση, η κοινότητα και η δικαιοσύνη).

3.4.2 Οι Σκοποί της Έρευνας - Δράσης

Η έρευνα - δράση επικεντρώνεται στην επίλυση ενός προβλήματος ή στην ενημέρωση της γνώσης που βασίζεται σε άτομα ή/και σε μία κοινότητα με τρόπο που επηρεάζει τη διδασκαλία, τη μάθηση και άλλες σχετικές διαδικασίες. Είναι λιγότερο επικεντρωμένη στη συμβολή θεωρητικών δεδομένων, ενώ, παράγει εισροές με δυνατότητα δράσης. Οι ερευνητές πρέπει να εξετάζουν τους σκοπούς τους για τη διεξαγωγή έρευνας ώστε τα αποτελέσματα της έρευνάς τους να είναι συνεπή με τους σκοπούς τους. Οι Zeichner & Noffke προτείνουν τρεις διαστάσεις σκοπών στην Έρευνα - δράσης: την προσωπική ανάπτυξη, την επαγγελματική κατανόηση και την πολιτική ενδυνάμωση (Noffke, 1997).

α) Προσωπικοί Σκοποί για Έρευνα - Δράσης

Κεντρικός σκοπός της έρευνας - δράσης σε αυτή την περίπτωση είναι η βελτίωση της πρακτικής του ερευνητή. Η δράση περιλαμβάνει την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με την ανάπτυξη της γνώσης και των εκπαιδευτικών τους θεωριών, κάτι που μπορεί να οδηγήσει στην κατανόηση του εαυτού τους και των άλλων. Ειδικοί σκοποί μπορεί να είναι μεταξύ άλλων:

- Η ανάπτυξη μεγαλύτερης κατανόησης των σκέψεων και των ενεργειών του κάθε μαθητή.
- Η ανάπτυξη μιας βαθύτερης κατανόησης των εμπειριών των εκπαιδευτικών με συγκεκριμένες εκπαιδευτικές καινοτομίες.
- Η παροχή στους δασκάλους της ευκαιρίας για προσωπική εξέταση και δημιουργία θεωρίας.
- Η ανάπτυξη μιας βαθύτερης αυτογνωσίας στους επαγγελματίες, όπως αποσαφήνιση των υποθέσεων τους σχετικά με την εκπαίδευση και αναγνώριση των αντιφάσεων μεταξύ των δικών τους ιδεών και της πραγματικής πρακτικής στην τάξη.
- Η εξέταση του αντίκτυπου της ερευνητικής διαδικασίας στους επαγγελματίες.

- Η διεξαγωγή έρευνας ως ατομική διαδικασία μάθησης που αποτιμά τη βιωματική γνώση.

Για να συνοψίσουμε η ΕΔ που πραγματοποιείται για προσωπικούς σκοπούς στοχεύει στη μεγαλύτερη αυτογνωσία, στην ολοκλήρωση και στην επαγγελματική ευαισθητοποίηση των επαγγελματιών.

β) Επαγγελματικοί Σκοποί για Έρευνα - Δράση

Οι επαγγελματικοί σκοποί περιλαμβάνουν την προσωπική εξέλιξη και την προσθήκη στη βάση γνώσεων για τη διδασκαλία. Η δράση οδηγεί σε κοινή γνώση και στη βελτίωση του ακαδημαϊκού και κοινωνικού προγράμματος σπουδών (Rearick & Feldman, 1999, σ. 335). Στην έρευνα - δράσης που πραγματοποιείται για επαγγελματικούς σκοπούς, οι επαγγελματίες:

- Χρησιμοποιούν την έρευνα - δράσης ως μορφή προσωπικής εξέλιξης.
- Επιδιώκουν τη νομιμοποίηση του ρόλου τους ως παραγωγών γνώσης και συντελεστών της στη βιβλιογραφία της εκπαιδευτικής έρευνας και θεωρίας.
- Αναπτύσσουν δίκτυα έρευνας - δράσης επαγγελματιών για την προώθηση του επαγγελματισμού.

Στην έρευνα - δράση που αναλαμβάνεται για επαγγελματικούς σκοπούς, οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να επεκτείνουν την έρευνά τους πέρα από την τάξη και να επηρεάσουν τα κοινωνικά και θεσμικά πλαίσια του χώρου εργασίας τους. Στόχος τους είναι να μην εξαρτώνται οι αναλύσεις της δουλειάς τους από ξένους. Σύμφωνα με τους Zeichner & Noffke (1987) αυτού του είδους η έρευνα βοηθά στη σύνδεση της εκπαιδευτικής θεωρίας και της πρακτικής.

γ) Πολιτικοί Σκοποί για Έρευνα - Δράσης

Η έρευνα - δράση μπορεί να έχει και πολιτικούς σκοπούς, όπως η κριτική της φύσης της εργασίας και των χώρων εργασίας των εκπαιδευτικών και η προώθηση των κοινωνικών προγραμμάτων. Ενώ κάνουν έρευνα στις τάξεις, τα σχολεία και τις κοινότητές τους, οι ερευνητές δράσης μπορούν να συνειδητοποιήσουν όλο και περισσότερο τις κοινωνικοοικονομικές, φυλετικές και έμφυλες ανισότητες και τις διασυνδέσεις μεταξύ γνώσης και εξουσίας (Rearick & Feldman, 1999, σ. 335).

Καθώς εντοπίζουν τις πολιτικές προεκτάσεις των πεποιθήσεων και των σκοπών που καθοδηγούν τη δράση, γίνονται ολοένα και πιο ικανοί να κατευθύνουν την κοινωνική τους δράση προς επιθυμητούς στόχους και να δημιουργούν μια γλώσσα δυνατοτήτων, ένα όραμα για το μέλλον και μια αίσθηση διασύνδεσης με άλλους.

Για την αντιμετώπιση πολιτικών σκοπών, η Έρευνα - δράση μπορεί να επικεντρωθεί:

- Στην προσπάθεια να γίνουν οι προσωπικές πρακτικές διδασκαλίας πιο ανθρώπινες και δίκαιες.
- Στη διευκόλυνση της πλήρους συμμετοχής όλων των ενδιαφερομένων στην ερευνητική διαδικασία.
- Στην προώθηση της κοινωνικής αλλαγής με έμφαση στην οικονομική και κοινωνική δικαιοσύνη μέσω συλλογικών προσπαθειών για την αύξηση των εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους τους πολίτες. Τα τυπικά ζητήματα που εξετάζονται είναι: το φύλο, η τάξη, η πολιτιστική ισότητα και η φωνή στην εκπαίδευση.

Οι Zeichner (1993) και Noffke (1997) υποστηρίζουν ότι όλα τα είδη της έρευνας - δράσης έχουν κάποιου είδους πολιτικούς σκοπούς είτε διατηρώντας κάποιου είδους υπάρχουσες γραμμές εξουσίας και προνομίων είτε επιδιώκοντας να τις μεταμορφώσουν ώστε να γίνουν πιο ανθρώπινες. Ωστόσο, η έρευνα - δράση που γίνεται για πολιτικούς σκοπούς στοχεύει στην κοινωνική αλλαγή επιτρέποντας την παροχή μεγαλύτερης κοινωνικής δικαιοσύνης για όλους.

3.4.3 Τα είδη Αναστοχασμού της Έρευνας - Δράσης

Ο αναστοχασμός ορίζεται διαφορετικά σε όλη τη βιβλιογραφία. Ωστόσο, στην ουσία, είναι μια εσωτερική διαδικασία την οποία τα άτομα χρησιμοποιούν για να αμφισβητήσουν κριτικά μια εμπειρία, για να επιτύχουν νέες ιδέες και την βαθύτερη κατανόησή της. Η διαδικασία συνήθως οδηγεί σε αλλαγές στις προοπτικές και τις συμπεριφορές των ατόμων (Do Anh, 2016, σ. 30). Αφορά, ουσιαστικά, την «ικανότητα του επαγγελματία να έχει πρόσβαση, να κατανοεί και να μαθαίνει μέσω της εργασιακής εμπειρίας για να επιτύχει πιο επιθυμητή, αποτελεσματική και ικανοποιητική εργασία» (Johns, 1995, σσ. 23-24). Ο Schön (1987) προτείνει δύο

τύπους αναστοχασμών: τον προβληματισμό μέσα στη/ κατά τη διάρκεια της δράσης (reflection-in-action) και τον προβληματισμό πάνω στην ίδια τη δράση (reflection-on-action). Η πρώτη περίπτωση αναφέρεται σε άμεσες προσαρμογές ή αυτοσχεδιασμό στη μέση της δράσης ή σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, ενώ η δεύτερη περίπτωση περιλαμβάνει την κατανόηση ενός γεγονότος μετά την εμφάνισή του.

Υπάρχουν τρεις λόγοι για τους οποίους η αναστοχαστική πρακτική αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο ως απαραίτητη για την καλή διδασκαλία και ότι έχει «κεντρικό ρόλο στη μαθησιακή ζωή» (Day, 1993, σ. 83). Ο πρώτος λόγος αφορά τη φύση της διδασκαλίας. Δεδομένου ότι η διδασκαλία και η μάθηση αποτελούν πολύπλοκες διαδικασίες και δεδομένου ότι δεν υπάρχει απαραίτητα μία μόνο σωστή προσέγγιση (Loughran, 1996), η συζήτηση για καλές πρακτικές διδασκαλίας, η αναδιατύπωση των προηγούμενων αντιλήψεων και των τρεχουσών πρακτικών είναι πιθανό να οδηγήσουν σε βελτίωση. Ο δεύτερος είναι ότι η ενασχόληση με την αναστοχαστική πρακτική είναι ένα μέσο για να βοηθηθούν τα άτομα προς μεγαλύτερη αυτογνωσία και πρόκληση του εαυτού τους – «ένας χρήσιμος τρόπος για την επίτευξη προσωπικής εξέλιξης» (Johnston & Badley, 1996 στο Leitch & Day, 2006, σ. 182). Τέλος, η αναστοχαστική πρακτική θεωρείται ότι είναι κεντρικής σημασίας για την εξέλιξη των εκπαιδευτικών ως ερευνητών που συμμετέχουν σε μία συνεργατική έρευνα με άλλους -είτε μέσα είτε έξω από το σχολείο- δημιουργώντας γνώσεις πρακτικής, αντί να βρεθούν ως αντικείμενα που ο ρόλος τους είναι να εφαρμόσουν την υπάρχουσα θεωρία στην πράξη.

Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να (ανα)στοχάζονται με διαφορετικούς τρόπους σε διαφορετικές χρονικές στιγμές. Είναι σημαντικό, επομένως, να αναγνωρίσουμε τον αντίκτυπο των θέσεων των εκπαιδευτικών στην καριέρα και τον κύκλο ζωής τους, και τις επιπτώσεις των οργανωτικών και πολιτισμικών πλαισίων στα οποία εργάζονται, εάν μεγιστοποιηθούν οι ευκαιρίες για την επαγγελματική τους εξέλιξη (Day, 1993). Οι Rearick & Feldman (1999, σσ. 335-336) έχουν εντοπίσει τρεις μορφές στοχασμού: τον αυτοβιογραφικό, τον συνεργατικό και τον κοινοτικό.

α) Αυτοβιογραφικός αναστοχασμός (autobiographical reflection)

Ο αυτοβιογραφικός αναστοχασμός εμπλέκει τον ερευνητή ως κύριο επίκεντρο της έρευνας. Ο ερευνητής ασχολείται με τη φιλοσοφική ενδοσκόπηση ως τρόπο αντίληψης της άμεσης πραγματικότητας αντικειμένων και γεγονότων. Ένα άτομο που εμπλέκεται σε τέτοιο στοχασμό εξετάζει την κυριολεκτική σημασία των ιστοριών του και εξετάζει τις μεταφορικές έννοιες που σχετίζονται με την κοινή χρήση. Ο στόχος είναι να κατανοήσουμε και μετά να εξηγήσουμε. Οι εξηγήσεις σχετίζονται με την επιθυμία να επιτευχθεί μεγαλύτερη σαφήνεια σχετικά με τη σχέση μεταξύ της εσωτερικής κατάστασης και της δράσης του/της. Ο αυτοβιογραφικός αναστοχασμός μπορεί να είναι χρηστικός. Αντί να εξετάζει τις εμπειρίες με επιφανειακό τρόπο, ο ερευνητής δράσης προσπαθεί να βρει το δημόσιο νόημα στα στοιχεία της βιωμένης προσωπικής εμπειρίας.

β) Συνεργατικός αναστοχασμός (collaborative reflection)

Το μεγαλύτερο άνοιγμα στην κατανόηση των προοπτικών των άλλων κινεί τον ερευνητή δράσης πέρα από την υποκειμενική εμπειρία και την ιδιαιτερότητα. Ενώ ο αυτοβιογραφικός αναστοχασμός διατηρεί τη σημασία της ιδιαιτερότητας, ο συνεργατικός αναστοχασμός περιλαμβάνει τον προβληματισμό σχετικά με την κοινωνική κατασκευή του εαυτού και του συστήματος μέσα σε ένα ευρύτερο διαπροσωπικό πλαίσιο και μπορεί να λάβει υπόψη ερμηνευτικά, επιστημονικά, καλλιτεχνικά και ποιητικά έργα. Η διαδικασία του συνεργατικού αναστοχασμού έχει ως αποτέλεσμα ένα νέο είδος σαφήνειας, ένα νέο επίπεδο επικοινωνίας. Η επικοινωνία μπορεί να περιλαμβάνει επίλυση προβλημάτων μέσα σε μια κριτική κοινότητα. Ο αναστοχασμός εάν διαμορφωθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι αποτελεσματικός, μπορεί να φέρει στο φως σκέψεις και ιδέες, να διευκολύνει την επικοινωνία, να επιτύχει συναίνεση και συνεργασία, καθώς και ανταλλαγή πληροφοριών και νοημάτων (Feldman, 1999, σ. 143).

γ) Κοινοτικός αναστοχασμός (communal reflection)

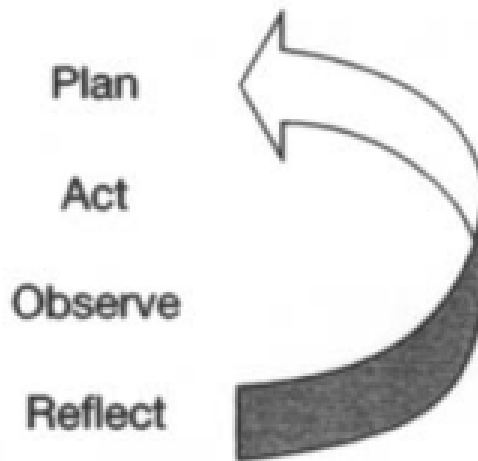
Ο κοινοτικός αναστοχασμός περιλαμβάνει διάλογο για δράσεις, ιδεολογίες και την ανάπτυξη της κοινωνίας. Ο ερευνητής δράσης που εμπλέκεται στον κοινοτικό

προβληματισμό θέτει ερωτήσεις σχετικά με πράγματα όπως η έννοια της δημοκρατίας, της ελευθερίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Οι δημόσιες έννοιες που προκύπτουν από τον κοινοτικό προβληματισμό δεν καθορίζονται από επιστημονικά στοιχεία, αλλά μάλλον αποκτώνται μέσω του δημόσιου διαλόγου και της συζήτησης. Ο κοινοτικός προβληματισμός βοηθά τον ερευνητή δράσης να κατανοήσει καλύτερα τις αντιλήψεις, τις αξίες και τα βαθύτερα νοήματα που κατευθύνουν την κοινωνική δράση. Αποκτά, δηλαδή, κατανόηση του παρελθόντος, της προέλευσης, των παραδόσεων και των αξιών που θεωρεί η κοινότητα ως υπέρτατες.

3.5 Η σπειροειδής διαδρομή της Έρευνας - Δράσης

Όταν ένα άτομο εισέρχεται σε αναστοχασμό σχετικά με τις πράξεις ή τις εμπειρίες του, είναι συνήθως επειδή θέλει να κατανοήσει καλύτερα αυτές τις εμπειρίες ή τις συνέπειες των ενεργειών του και να βελτιώσει τις σχετικές ενέργειες και εμπειρίες στο μέλλον. Η αναστοχαστική διαδικασία δημιουργεί τακτικά νέα γνώση για τους εκπαιδευτικούς και τους ενημερώνει για τον αντίκτυπο των δράσεών τους στην τάξη.

Δυστυχώς, η γνώση που παράγεται από τους εκπαιδευτικούς μέσω της διαδικασίας αναστοχασμού δεν αποτελεί πάντα προτεραιότητα μεταξύ των άλλων πηγών γνώσης που αναμένεται να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί. Οι περισσότεροι, συνήθως, στρέφονται σε επίσημους τύπους γνώσης, όπως τα σχολικά βιβλία, πρότυπα περιεχομένου, πρότυπα διδασκαλίας, προγράμματα σπουδών, κ.λπ., για να αποκτήσουν νέες γνώσεις και να λάβουν αποφάσεις. Ενώ αυτές οι μορφές γνώσης είναι σημαντικές, η στοχαστική γνώση που παράγουν οι εκπαιδευτικοί μέσω της παιδαγωγικής τους είναι η συγχώνευση αυτών των τύπων γνώσης. Η έρευνα - δράση προσφέρει έναν τρόπο επισημοποίησης της γνώσης που παράγεται από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί και να διαδοθεί σε όλο το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

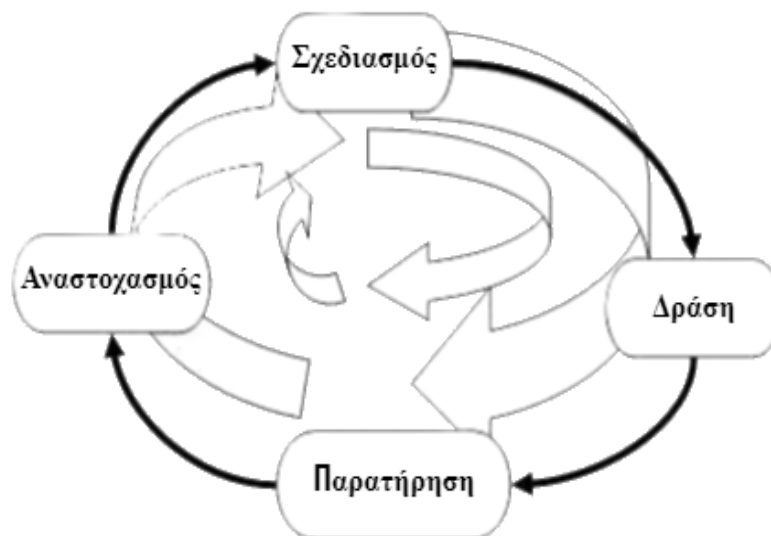


Εικόνα 1: Μία βασική μορφή της κυκλικής διαδικασίας της έρευνας – δράσης

Για να διεξαχθεί η έρευνα - δράση ακολουθούνται κάποια στάδια και κάποιες στρατηγικές και απαιτείται προσεκτικός σχεδιασμός εκ μέρους του ερευνητή. Η έρευνα - δράση χαρακτηρίζεται από ένα πλουραλιστικό, αναστοχαστικό και ανοιχτό χαρακτήρα. Στην πιο βασική της μορφή, η έρευνα - δράσης μπορεί να ιδωθεί με βάση τις διαδικασίες που περιγράφονται παραπάνω, στην Εικόνα 1.

Έχουν προταθεί κάποια μοντέλα, όχι τόσο ως κανονιστικά πρότυπα, όσο ως συμβουλευτικές προτάσεις:

- Κ. Lewin: Η έρευνα - δράση παρουσιάζεται ως μία σπειροειδής κίνηση με τέσσερις (4) φάσεις (σχεδιασμός- δράση- παρατήρηση- στοχασμός).



Εικόνα 2: Το σπειροειδές μοντέλο έρευνας - δράσης του Lewin (1946)

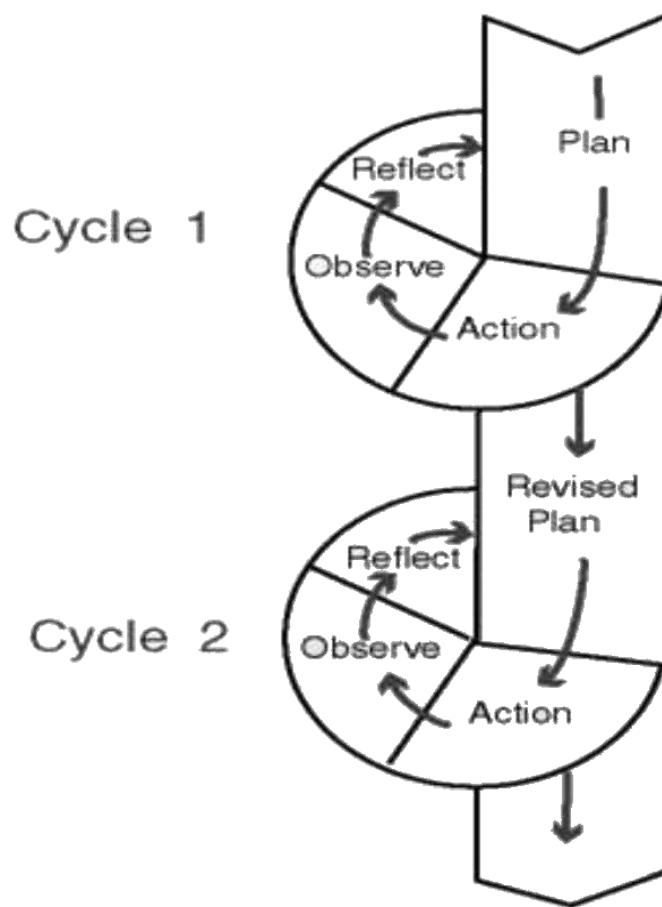
Σύμφωνα με τον Lewin η έρευνα - δράση είναι πολύ σημαντική για την κοινωνική πρακτική όπως στον τομέα της εκπαίδευσης ή της νοσηλευτικής. Παρόλο που η έρευνα - δράση δεν είναι από μόνη της επιστημονική, φέρει μέσα της ένα στοιχείο πειραματισμού με την παρέμβαση ή τη δράση που αναπτύσσεται (Amin et al., 2019, σ. 36). Η αρχική ιδέα του Lewin ήταν ότι ο κύκλος έπρεπε να ξεκινήσει με μια διαδικασία αναγνώρισης για τον εντοπισμό των βασικών χαρακτηριστικών που αποτελούν τις δραστηριότητες της ομάδας που μελετάται. Σύμφωνα με τον ίδιο, η διαδικασία δεν είναι ποτέ μια απλή διαδικασία, αλλά μια διαδικασία που περιλαμβάνει διαδοχικές ενέργειες όπως ο σχεδιασμός (plan), η δράση (action), η παρατήρηση (observe) και ο προβληματισμός (reflect) (Εικ. 1) σε έναν κύκλο δοκιμών και βελτίωσης. Πιστεύει ότι η δράση μέσα στον κύκλο πρέπει να προκύπτει από μια διαδικασία εξερεύνησης των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και όχι μόνο από τα ορθολογικά συμπεράσματα.

- St. Kemmis & McTaggart: Βασίζεται στο μοντέλο του Lewin αλλά προσθέτει την επαλληλία των κύκλων της σπείρας.

Παρόλο που η διαδικασία της συμμετοχικής έρευνας - δράσης περιγράφεται ελάχιστα με όρους μηχανικής ακολουθίας βημάτων, γενικά πιστεύεται ότι περιλαμβάνει μια σπείρα αυτό-αναστοχαστικών κύκλων των παρακάτω:

- ✓ Σχεδιασμός μιας αλλαγής
- ✓ Δράση και παρατήρηση της διαδικασίας και των συνεπειών της αλλαγής
- ✓ Αναλογισμός αυτών των διεργασιών και των συνεπειών
- ✓ Επανασχεδιασμός
- ✓ Δράση και παρατήρηση ξανά
- ✓ Αναστοχασμός ξανά, και ούτω καθεξής. . .

Το σπειροειδές μοντέλο τους (Εικ. 2), δηλαδή, δίνει έμφαση στην κυκλική διαδικασία που κινείται πέρα από το αρχικό σχέδιο αλλαγής, στην επανεξέταση του αρχικού σχεδίου και στην αναθεώρηση με βάση τον αρχικό κύκλο έρευνας:

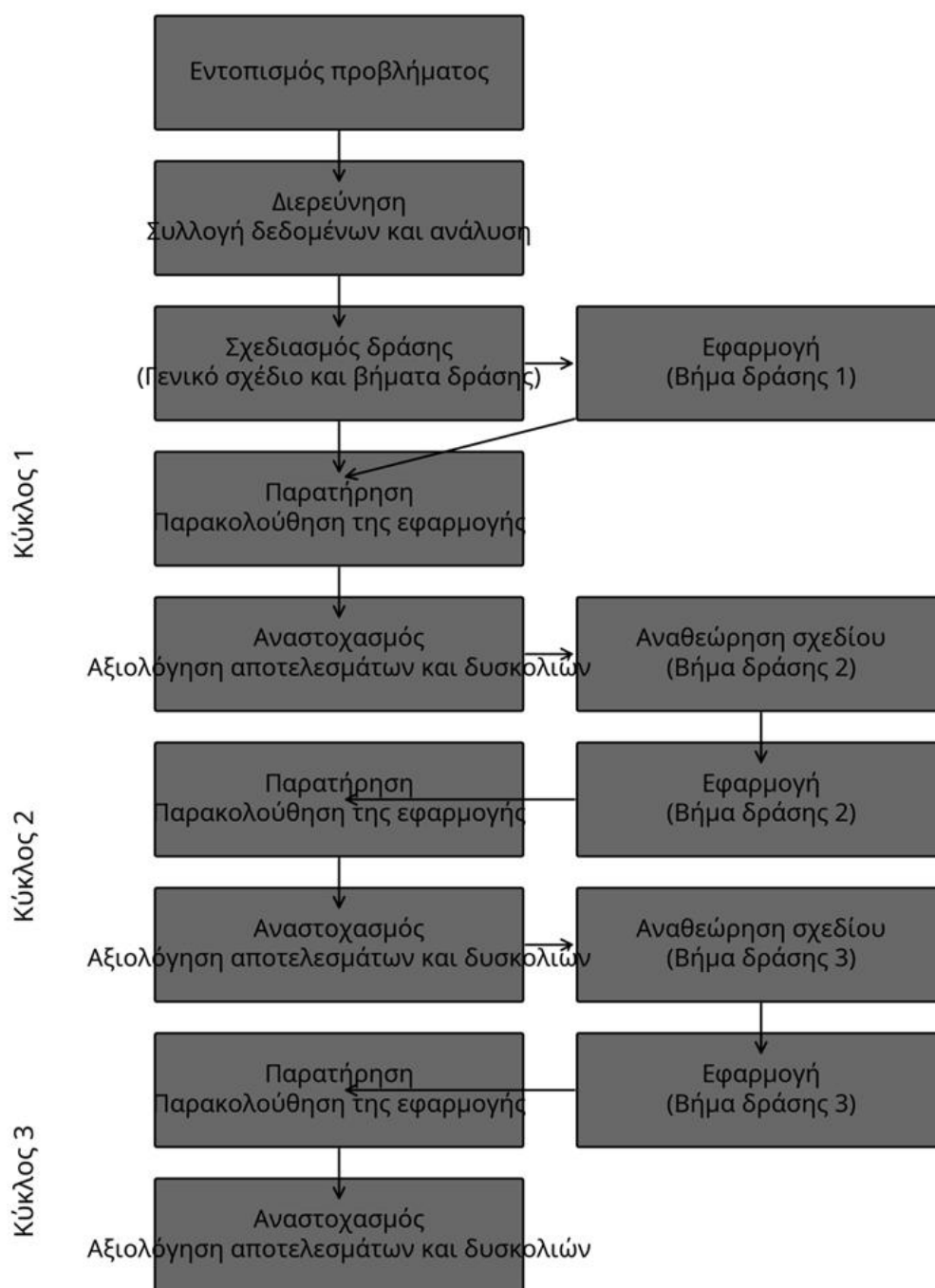


Εικόνα 3: Ο κύκλος της έρευνας - δράσης (Kemmis & McTaggart, 1990).

Στην πραγματικότητα, η διαδικασία μπορεί να μην είναι τόσο τακτοποιημένη όσο υποδηλώνει αυτή η σπείρα αυτοτελών κύκλων σχεδιασμού, δράσης - παρατήρησης και προβληματισμού. Τα στάδια αλληλεπικαλύπτονται και τα αρχικά σχέδια γίνονται γρήγορα παρωχημένα υπό το πρίσμα της μάθησης από την εμπειρία. «Το κριτήριο της επιτυχίας δεν είναι αν οι συμμετέχοντες έχουν ακολουθήσει πιστά τα βήματα» αλλά αν υπάρχει «μια ισχυρή και αυθεντική αίσθηση ανάπτυξης και εξέλιξης στις πρακτικές τους» (Kemmis & McTaggart, 2008, σ. 277).

- J. Elliot: Αποτελεί ένα λεπτομερές σχέδιο με αλληπάλληλες φάσεις, με έμφαση στη συνεχή εμβάθυνση μέσω κατανόησης της πρακτικής.

Ο Elliot επεμβαίνει στο μοντέλο του Lewin υποστηρίζοντας ότι επιτρέπει σε όσους το αξιοποιούν να υποθέσουν ότι η «γενική ιδέα» μπορεί να διορθωθεί εκ των προτέρων, ότι η «αναγνώριση» είναι απλώς διαπιστωτική και ότι η «υλοποίηση» αποτελεί μία απλή διαδικασία.



Εικόνα 4: Αναμορφωμένη έκδοση του μοντέλου της έρευνας - δράσης του Lewin (Elliot, 1991, σ. 71)

Ο ίδιος προτείνει μία διαδικασία (Elliot, 1991, σ. 70) κατά την οποία:

- ✓ Η γενική ιδέα (general plan) πρέπει να αφεθεί να αλλάξει.
- ✓ Η αναγνώριση (reconnaissance) θα πρέπει να περιλαμβάνει ανάλυση (analysis) καθώς και εύρεση γεγονότων (fact- finding) και πρέπει να επαναλαμβάνεται συνεχώς στο πνεύμα των δραστηριοτήτων, αντί να συμβαίνει μόνο στην αρχή.
- ✓ Η υλοποίηση (implementation) ενός βήματος δράσης δεν είναι πάντα εύκολη και δεν θα πρέπει να προχωρήσει κανείς στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων μιας δράσης μέχρι να παρακολουθήσει (observation) τον βαθμό στον οποίο έχει εφαρμοστεί.

- McNiff: Αναφέρεται σε μία «γενεσιουργή μετασχηματιστική- εξελικτική διαδικασία (2013, σ. 41) που ορίζει την πρώτη σπίθα του έργου ως «παραγωγική δύναμη» που οδηγεί σε επακόλουθη μεταμορφωτική δράση.



Εικόνα 5: Η γενεσιουργή μετασχηματιστική- εξελικτική διαδικασία της έρευνας - δράσης (McNiff, 2013, σ. 66)

Η McNiff (1993, σ. 73-74) αναλύει τον κυκλικό σχεδιασμό της έρευνας - δράσης ως:

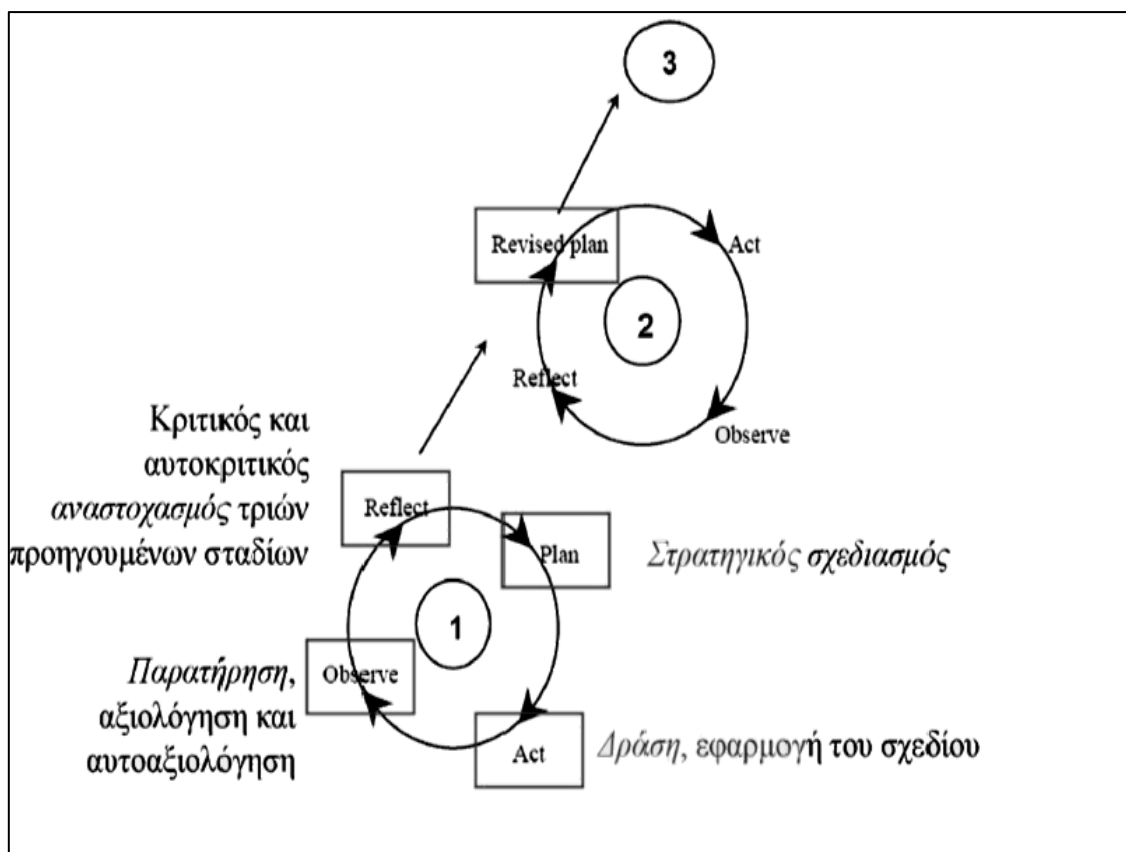
- ✓ Συστηματική παρακολούθηση της πρακτικής για τη δημιουργία δεδομένων.
- ✓ Περιγραφή της δράσης: συλλογή δεδομένων.

- ✓ Δημιουργία αποδεικτικών στοιχείων για την επεξήγηση των δεδομένων και την υποβολή ισχυρισμών γνώσης.
- ✓ Έλεγχος της εγκυρότητας των ισχυρισμών γνώσης.
- ✓ Κοινοποίηση της σημασίας των ισχυρισμών γνώσης.
- ✓ Δημοσιοποίηση της έρευνας - δράσης και διάδοση των συμπερασμάτων.

Αυτό που παρουσιάζεται στην Εικ. 4 οδηγεί σε μια πολύπλοκη ανάγνωση πολλαπλών δυνατοτήτων. Αν και είναι δύσκολο να το φανταστεί κανείς ως μεθοδολογική δομή, η έννοια της παραγωγικής δύναμης, μιας σειράς εξελισσόμενων σπινθήρων, φαίνεται να περιγράφει καλύτερα τον τρόπο επίτευξης των κύκλων.

- Zuber- Skerritt (2001, σσ. 19-20): Αναφέρεται σε μία συνεργατική, κριτική και αυτοκριτική έρευνα που υλοποιείται από επαγγελματίες οι οποίοι αισθάνονται υπεύθυνοι για την επίλυση προβλημάτων μέσω της ομαδικής εργασίας και μίας κυκλικής διαδικασίας που αποτελείται από:

- ✓ Στρατηγικό σχεδιασμό,
- ✓ Εφαρμογή του σχεδίου (δράση),
- ✓ Παρατήρηση, αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση,
- ✓ Κριτικό και αυτό-κριτικό αναστοχασμό σχετικά με τα αποτελέσματα του σχεδιασμού και της παρατήρησης και
- ✓ Λήψη αποφάσεων για τον επόμενο κύκλο έρευνας - δράσης, δηλαδή ένα αναθεωρημένο σχέδιο, ακολουθούμενο από δράση, παρατήρηση, αναστοχασμό, κλπ. όπως φαίνεται στην Εικ. 5:



Εικόνα 6: Η κυκλική διαδικασία του Zuber- Skerritt (2001)

Η έρευνα - δράση περιλαμβάνει, επομένως, μία βασική δομή επαναλαμβανόμενων βημάτων ή σταδίων (άλλοτε περισσότερων και άλλοτε λιγότερων) που περιλαμβάνουν τον σχεδιασμό, τη δράση, την παρατήρηση και τον αναστοχασμό.

Συνοψίζοντας, για το κάθε στάδιο θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε:

- Κατά το στάδιο του σχεδιασμού, αναπτύσσεται ένα σχέδιο δράσης που θα επιτύχει ορισμένους συμφωνημένους στόχους.
- Το στάδιο της δράσης περιλαμβάνει την εφαρμογή του σχεδίου, ενώ αναγνωρίζεται η ανάγκη για ευελιξία και κρίση. Ακόμα κι έτσι, μερικές φορές μπορεί να χρειαστεί να επιστρέψουμε στο στάδιο του σχεδιασμού εάν οι προτεινόμενες ενέργειες δεν μπορούν να εφαρμοστούν.
- Η δράση θα πρέπει να συνοδεύεται από παρακολούθηση και παρατήρηση των αποτελεσμάτων. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί μια

σειρά μεθόδων συλλογής δεδομένων, συμπεριλαμβανομένων εγγράφων, συνεντεύξεων, ημερολογίων, παρατηρήσεων και ερωτηματολογίων, μαζί με δευτερεύοντα δεδομένα. Η παρατήρηση τροφοδοτεί το επόμενο στάδιο του κύκλου παρέχοντας τη βάση για αναστοχασμό.

- Το τελικό στάδιο είναι ο αναστοχασμός, στον οποίο ο ερευνητής και η ομάδα «αναλύουν, συνθέτουν, ερμηνεύουν, εξηγούν και εξάγουν συμπεράσματα» σχετικά με το τι έχει επιτευχθεί και εντοπίζουν πιθανούς τρόπους για να προχωρήσουν. Ανάλογα με τα αποτελέσματα, ένας άλλος κύκλος σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης και προβληματισμού μπορεί να τεθεί σε κίνηση.

Κάποια στιγμή θα πρέπει να ολοκληρωθεί ο κύκλος της έρευνας - δράσης για να ολοκληρωθεί και αυτή η διαδικασία. Οι Davison et al. (2004, σ. 73) συνιστούν ότι η ολοκλήρωση θα πρέπει να συνδέεται με την επίτευξη των συμφωνηθέντων στόχων ή με κάποια άλλη «σαφή αιτιολόγηση».

Κάποια από τα μοντέλα έρευνας - δράσης φαίνονται πολύπλοκα τόσο ως προς τον σχεδιασμό τους όσο και ως προς τη θεωρητική τους αιτιολόγηση. Ο κυκλικός τους χαρακτήρας, ωστόσο, αποτελεί καθοριστικό χαρακτηριστικό της. Η επιλογή ενός προκαθορισμένου πλαισίου εντός του οποίου θα διεξαχθεί ένα ερευνητικό έργο είναι δυνητικά περιοριστική· ωστόσο, αντί αυτό να είναι προβληματικό, είναι στην πραγματικότητα ένας σημαντικός δείκτης πιθανής επιτυχίας της ερευνητικής διαδικασίας (Costello, 2003, σ. 12). Βοηθά στη σωστή δομή του έργου και επιτρέπει σαφήνεια ως προς το τι περιλαμβάνεται στη διαδικασία και τι εξαιρείται από αυτή. Ο/Η ερευνητής/-τρια θα πρέπει να δει αυτά τα μοντέλα ως κατευθυντήριες γραμμές για το πώς ελπίζει ότι τα πράγματα τελικά θα εξελιχθούν (McNiff & Whitehead, 2002, σ. 52).

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας μας, στη μεθοδολογία της έρευνας, θα αναλύσουμε το κυκλικό μοντέλο που επιλέξαμε να ακολουθήσουμε κατά την ερευνητική διαδικασία.

3.6 Είδη Εκπαιδευτικής Έρευνας - Δράσης

Πολλοί διαφορετικοί τύποι εκπαιδευτικής έρευνας - δράσης μπορούν να επισημανθούν με διαφορετικούς τρόπους για να δημιουργηθεί αυτό που ορισμένοι αποκαλούν μια οικογένεια προσεγγίσεων στην έρευνα - δράση (Noffke & Somekh, 2009; McNiff, 2013; Rowell, Polush, Riel & Bruewer, 2015; Rowell, Riel & Polush, 2016, στο Riel, 2019). Ένα σχέδιο έρευνας μπορεί να περιλαμβάνει έναν μεμονωμένο εκπαιδευτικό που διερευνά ένα θέμα στην τάξη του, μια ομάδα εκπαιδευτικών που εργάζονται για ένα κοινό πρόβλημα ή μια ομάδα εκπαιδευτικών και άλλους που εστιάζουν σε ένα θέμα που αφορά το σχολείο ή την περιφέρεια (Ferrance, 2000, σ. 3). Η εκπαιδευτική έρευνα - δράση κατηγοριοποιείται σε τέσσερις (4) διαφορετικούς τύπους που στοχεύουν στην αύξηση του όγκου των αλλαγών και στην ατομική και συλλογική βελτίωση:

- Ατομική Έρευνα: Αναφέρεται σε έρευνα που διεξάγεται από έναν εκπαιδευτικό παράγοντα (εκπαιδευτικό ή διευθυντή σχολείου) ή μέλος του προσωπικού. Αυτό το είδος έρευνας διεξάγεται για την ανάλυση μιας συγκεκριμένης εργασίας. Αναλαμβάνεται κυρίως για την κατανόηση και τη βελτίωση των πρακτικών τους στην τάξη. Σε αυτήν την έρευνα οι εκπαιδευτικοί συχνά επιλέγουν ζητήματα που είναι μοναδικά για την ευνοϊκότερη διαχείριση της τάξης τους (Calhoun, 1993). Ο/Η εκπαιδευτικός μόνος/-η εκτελεί έρευνα εφαρμόζοντας μια ομαδική δραστηριότητα για ορισμένο χρονικό διάστημα. Μετά την εκτέλεση της ενέργειας, αναλύει τα αποτελέσματα, εφαρμόζει αλλαγές ή απορρίπτει το πρόγραμμα εάν δεν κριθεί χρήσιμο (VanBaren, 2019). Ένα από τα μειονεκτήματα της ατομικής έρευνας είναι ότι δεν μπορεί να κοινοποιηθεί σε άλλους εκτός εάν ο/η εκπαιδευτικός επιλέξει να παρουσιάσει ευρήματα σε μια συνάντηση, να κάνει μια επίσημη παρουσίαση σε ένα συνέδριο ή να υποβάλει γραπτό υλικό σε κατάλογο, περιοδικό ή ενημερωτικό δελτίο (Ferrance, 2000, σ. 3). Είναι πιθανό πολλοί εκπαιδευτικοί να εργάζονται ταυτόχρονα για το ίδιο πρόβλημα χωρίς να γνωρίζουν τη δουλειά άλλων.

- Συνεργατική έρευνα: Όπως υποδηλώνει το όνομα αυτού του είδους η έρευνα - δράσης γίνεται συνήθως σε συνεργασία ή σε ομάδα. Συνήθως, περισσότερα από ένα άτομα εμπλέκονται σε συλλογική έρευνα και μπορεί να προέρχονται από διαφορετικές τάξεις ή ειδικότητες σε ένα συγκεκριμένο σχολείο, αλλά πρέπει να έχουν κοινό ενδιαφέρον για ένα συγκεκριμένο θέμα. Ανάλογα με τον αριθμό των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται, η συλλογική έρευνα - δράσης μπορεί να επικεντρωθεί σε προβλήματα και αλλαγές σε μια τάξη ή σε ένα πρόβλημα που εμφανίζεται σε πολλές τάξεις (Calhoun, 1993). Αυτό το είδος έρευνας υπερτερεί έναντι των υπολοίπων, αφού εστιάζει όχι στους μαθητές ως «αιχμάλωτο κοινό», αλλά στους/στις εκπαιδευτικούς που έχουν κίνητρα να ενισχύσουν και να εξελίξουν τις επαγγελματικές πρακτικές τους και να μάθουν περισσότερα για την έρευνα (Burns, 2005, σ. 65). Η κοινή συνεργασία συχνά προσφέρει περισσότερα οφέλη από μια ατομική προσέγγιση έρευνας - δράσης. Το συγκεκριμένο είδος έρευνας θα αξιοποιηθεί στην παρούσα εργασία ως εργαλείο επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών. Για τον λόγο αυτό, στη συνέχεια θα υπάρξει περαιτέρω ανάλυση.
- Έρευνα σε επίπεδο σχολείου: Όταν διεξάγεται έρευνα για ένα ολόκληρο σχολείο, ονομάζεται έρευνα σε επίπεδο σχολείου. Για αυτόν τον τύπο έρευνας - δράσης, ένα σχολείο εστιάζει σε τομείς που είναι κοινές σε ολόκληρο το σχολείο ή κοινές σε μια μεγάλη ομάδα πληθυσμού. Αυτό μπορεί να είναι έλλειψη γονικής συμμετοχής ή μπορεί να είναι έρευνα για την αύξηση της απόδοσης των μαθητών σε ένα συγκεκριμένο θέμα. Όλο το προσωπικό συνεργάζεται μέσω αυτής της έρευνας για να μελετήσει το πρόβλημα, να εφαρμόσει αλλαγές και να διορθώσει το πρόβλημα ή να αυξήσει την απόδοση των μαθητών (VanBaren, 2019). Η έρευνα - δράση σε επίπεδο σχολείου εστιάζει στη βελτίωση του σχολείου σε τρεις τομείς (Calhoun, 1993). Πρώτον, επιδιώκει να βελτιώσει τον οργανισμό ως οντότητα επίλυσης προβλημάτων. Δεύτερον, η έρευνα σε όλο το σχολείο προσπαθεί να παρέχει ισότητα «για» και «σε» όλους τους μαθητές. Τρίτον, η έρευνα - δράση σε όλο το σχολείο προσπαθεί να αυξήσει το εύρος και το περιεχόμενο της ίδιας της έρευνας. Κάθε τάξη και εκπαιδευτικός εμπλέκεται στη συλλογική

μελέτη, στη συλλογή, οργάνωση και ανάλυση των δεδομένων και στην αξιολόγηση της διαδικασίας.

- Έρευνα σε επίπεδο περιφέρειας/επαρχίας: Η έρευνα σε επίπεδο περιφέρειας/επαρχίας χρησιμοποιείται για σχολεία σε μια ολόκληρη περιφέρεια ή επαρχία. Αυτός ο τύπος έρευνας - δράσης βασίζεται συνήθως περισσότερο στην κοινότητα από τους άλλους τύπους, επειδή στοχεύει άτομα της κοινότητας (γονείς, σχολική επιτροπή υποστήριξης και τοπική αρχή) και όχι μαθητές ή εκπαιδευτικούς παράγοντες. Αυτός ο τύπος μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αντιμετώπιση οργανωτικών προβλημάτων σε ολόκληρη την περιφέρεια ή την επαρχία. Το προσωπικό από κάθε σχολείο της περιφέρειας, συνεργάζεται για τη διόρθωση του προβλήματος ή την εξεύρεση τρόπων βελτίωσης της κατάστασης (VanBaren, 2019).

3.7 Συνεργατική Έρευνα - Δράση (Collaborative Action Research)

Η έρευνα - δράση, όπως προαναφέρθηκε, αποτελεί ένα εναλλακτικό επιστημολογικό παράδειγμα που αρνείται την εμπειρική και ορθολογική ερευνητική διαδικασία και εμμένει στη συμμετοχή των εμπλεκόμενων μερών. Αξιοποιείται διεθνώς ως ένα μεθοδολογικό εργαλείο εμπλοκής των εκπαιδευτικών σε ερευνητικές διεργασίες που δίνουν έμφαση στη συστηματική μελέτη των ποικίλων πτυχών της διδασκαλίας και της μάθησης σε συγκεκριμένα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Πιο αναλυτικά, η εφαρμογή της έρευνας - δράσης στην εκπαίδευση αποσκοπεί στη βελτίωση των συνθηκών διδασκαλίας και μάθησης, συμπεριλαμβανομένων όλων των παραμέτρων που τυχόν επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο.

Η έρευνα - δράση περιλαμβάνει πολλές διαφορετικές προσεγγίσεις, πρακτικές και παραδόσεις, όπως η συνεργατική έρευνα - δράση (collaborative action research), η συμμετοχική έρευνα - δράση (participatory action research), η μάθηση δράσης (action training), κ.α., και σε αυτό το πλαίσιο αναφέρεται στην έρευνα από επαγγελματίες προκειμένου να βελτιωθεί η πρακτική (Kemmis, 2001).

Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στην έρευνα της σχέσης μεταξύ των θεωριών τους για τη μάθηση, τη διδασκαλία τις πρακτικές τους στην τάξη. Ο/Η εκπαιδευτικός-ερευνητής/-τρια, επομένως, έχει διπλό ρόλο, αυτόν του «...υποκειμένου και αντικειμένου της έρευνας, σε διαφορετικές στιγμές... υιοθετώντας και εναλλάσσοντας μεταξύ αντίθετων στάσεων του επαγγελματία και του κριτικού και αυτο-κριτικού παρατηρητή της δικής του πρακτικής» (McNiff, 1996), τοποθετώντας το «εγώ» στο επίκεντρο της έρευνας.

Αντλώντας από τις αρχές της επιστήμης της δράσης (Friedman & Rogers, 2008) η συνεργατική έρευνα - δράση (ΣΕΔ) επικεντρώνεται στη δημιουργία κλίματος έρευνας σε κοινότητες πρακτικής, συχνά διαφορετικά ενδιαφερόμενα μέρη που λειτουργούν ως συν-ερευνητές. Η Συνεργατική Έρευνα - Δράση αποτελεί ένα βασικό στοιχείο για τη βελτίωση της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το Κέντρο Συνεργατικής Έρευνας - δράσης (Center for Collaborative Action Research) η ΣΕΔ ορίζεται ως μία διαδικασία βαθιάς έρευνας για τις επαγγελματικές αλληλεπιδράσεις κάποιου με άλλους στην υπηρεσία, μετακινούμενοι προς ένα οραματιζόμενο μέλλον πιο στενά ευθυγραμμισμένο με τις αξίες της κοινωνικής δικαιοσύνης (Riel, 2019). Η ΣΕΔ αξιοποιείται παγκοσμίως ως ένα αποτελεσματικό μέσο που άρει το βάρος της βελτίωσης και επιμόρφωσης από εκπαιδευτικούς που δεν υποστηρίζονται και τους δίνει τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν τη συλλογική γνώση και εμπειρία μίας ευρύτερης ομάδας επαγγελματιών (Scotland E., 2013, σ. 3). Χρησιμοποιεί, δηλαδή, εστιασμένη συστηματική έρευνα επαγγελματιών για να εξετάσει κριτικά τις τρέχουσες ρυθμίσεις, να κάνει αλλαγές με βάση στοιχεία, να παρακολουθήσει τον αντίκτυπο αυτών των αλλαγών και να τις βελτιώσει και να τις προσαρμόσει ανάλογα με την περίπτωση (ο.π., σ. 3).

Η συνεργατική έρευνα - δράση αποτελεί μια διαδικασία απαραίτητη για την πρόοδο, ένα σύνολο από στάσεις και αξίες που δίνουν νόημα στην παιδαγωγική πρακτική, όπου όλα τα μέρη συμμετέχουν ενεργά στο σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση του ερευνητικού σχεδίου. Απώτερος στόχος της είναι η ανάπτυξη μίας εξελιγμένης κατανόησης των προβλημάτων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών σε αυθεντικά περιβάλλοντα, γεφυρώνοντας το χάσμα θεωρίας-πρακτικής (Stringer, 1996). Η μορφή αυτή της έρευνας - δράσης είναι δημοκρατική

και προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη με την ικανοποίηση τριών κυρίως συνθηκών:

1. αποδέχεται ότι δεν υπάρχει μία μόνο σωστή απάντηση σε κάθε ερώτημα και μία μόνο απόλυτη αλήθεια,
2. δίνει αξία και φωνή σε όλους τους συμμετέχοντες και προωθεί το διάλογο μεταξύ αυτών και της κοινωνίας, αναγνωρίζοντας συγχρόνως ότι όλοι ανήκουν σε μια ευρύτερη κοινότητα,
3. εστιάζει, αναδεικνύει και επιχειρεί να αντιμετωπίσει τις τυχόν θεσμικές ανισότητες και αδικίες που δυσκολεύουν το έργο των εκπαιδευτικών.

Με βάση τα παραπάνω θα λέγαμε ότι το κύριο χαρακτηριστικό που διαφοροποιεί τη συνεργατική έρευνα - δράση από τα άλλα είδη έρευνας είναι ο συνεργατικός χαρακτήρας της που επιτρέπει σε όλους τους εμπλεκόμενους (ερευνητές ή μη) να συμμετέχουν εξίσου στην παραγωγή της γνώσης. Δημιουργείται τότε μια «μαθησιακή κοινότητα», όπου οι σχέσεις αναπτύσσονται κι επεκτείνονται μέσα από τις συλλογικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων, το διάλογο και την ανάπτυξη νέων συμπεριφορών και πρακτικών. Η αποτελεσματικότητα της συνεργατικής έρευνας έχει αναγνωριστεί εδώ και πολλά χρόνια και έχει αντικατοπτριστεί σε πολλά προγράμματα συνεργασίας στα οποία ομάδες σε σχολεία συνεργάστηκαν μεταξύ τους και με άλλους βασικούς φορείς για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων θεμάτων (Smith, 2005; Savoie- Zajc & Descamps-Bednarz, 2007; Elliot, 2008; Negi, 2016; Castro Garcés & Martinez, 2016; Yigit & Bagceci, 2017; Jones, 2020; Yosief et al., 2022; Gilbert, 2022; Worku et al., 2022).

Σε σύγκριση με άλλα είδη έρευνας η συνεργατική έρευνα - δράση αποτελεί έρευνα στην εκπαίδευση και όχι μόνο έρευνα για την εκπαίδευση. Στον πίνακα που ακολουθεί (ΠΙΝΑΚΑΣ 2) απαριθμούνται τα χαρακτηριστικά της σύμφωνα με τον Bryant (1995, σ.10-12).

ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗ	
Τι είναι...	Τι ΔΕΝ είναι...
* Συστηματική διαδικασία μάθησης που βελτιώνει την εκπαίδευση μέσω της αλλαγής. * Διαθέτει συνεργατικό χαρακτήρα, όπου οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται για να βελτιώσουν τις πρακτικές τους στην ενδυνάμωση των σχέσεων. * Μια μέθοδος ανάπτυξης προβληματισμού σχετικά με τη διδασκαλία. * Η δημιουργία κοινοτήτων αυτοκριτικών εκπαιδευτικών που ενθαρρύνουν ο ένας τον άλλον να εξετάσει τις διδακτικές τους πρακτικές. * Ένας κύκλος σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης και προβληματισμού. * Μια διαδικασία που απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να δοκιμάσουν τις ιδέες τους για την εκπαίδευση. * Ανοιχτόμυαλη και ευέλικτη για προσαρμογή στην εργασιακή πραγματικότητα των εκπαιδευτικών. * Η δέσμευση για δράση με έμφαση στο ιδιαίτερο, επομένως είναι πρακτικής φύσης. * Μια κριτική ανάλυση των πλαισίων εργασίας. * Διατήρηση ενός προσωπικού ημερολογίου σχετικά με τη διδασκαλία ως μέρος της διαδικασίας αναστοχασμού. * Αιτιολόγηση διδακτικών πρακτικών. * Μία διαδικασία όπου ο ερευνητής εργάζεται από την οπτική της κοινότητας στην οικοδόμηση θεωρίας και αναλυτικών μοντέλων από την «πραγματική ζωή» ή την πραγματική εμπειρία των ανθρώπων. Η έρευνα - δράση αντικατοπτρίζει τον πλούτο και την ποικιλομορφία αυτών που έχουν πει ή έχουν κάνει άλλοι άνθρωποι.	* Η συνηθισμένη διαδικασία που επιτελούν οι εκπαιδευτικοί όταν σκέφτονται τη διδασκαλία. Είναι πολύ πιο συστηματική και συνεργατική. * Απλώς επίλυση προβλημάτων. Περιλαμβάνει την τοποθέτηση προβλημάτων και αναζητά λύσεις κάτω από τις ερωτήσεις που τίθενται συνήθως σχετικά με τις εκπαιδευτικές πρακτικές. * «Έρευνα» στους ανθρώπους. Οι εκπαιδευτικοί ξεκινούν και ελέγχουν τη διαδικασία, εστιάζοντας στη δική τους εργασία με τη βοήθεια άλλων. * Ιεραρχική, αλλά αντίθετα είναι δημοκρατική. Οι εταίροι σε ένα έργο συνεργατικής έρευνας - δράσης έχουν ίση ιδιοκτησία και επιρροή. * Ένας τρόπος εφαρμογής προκαθορισμένων απαντήσεων σε εκπαιδευτικά ερωτήματα. Οι συμμετέχοντες/-ουσες στη συνεργατική έρευνα - δράση διερευνούν, ανακαλύπτουν και εργάζονται για να δημιουργήσουν συγκεκριμένες λύσεις σε εκπαιδευτικά προβλήματα με βάση τα συμφραζόμενα καθώς εξελίσσεται η διαδικασία. Αυτή η ερευνητική διαδικασία είναι «ανοιχτή» στο ότι είναι ευέλικτη στην προσαρμογή, στην «ακαταστασία» της τάξης ή του σχολείου. * Αυτοσκοπός. Η διαδικασία και τα μέσα για τον σκοπό είναι εξίσου σημαντικά.

Πίνακας 2: Απαρίθμηση των χαρακτηριστικών της Συνεργατικής Έρευνας - δράσης (Πηγή: Bryant, 1995, σ. 10-12)

Η επιλογή της μεθόδου της συνεργατικής έρευνας - δράσης επιλέχθηκε στη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία γιατί:

1. Προϋποθέτει τη συμμετοχή και ισότιμη συνεργασία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων και καταπολεμά την επαγγελματική απομόνωση.

2. Ενοποιεί τη διδασκαλία και την έρευνα και συνδέει τη θεωρία με την πράξη.
3. Προσφέρει ένα ευέλικτο πλαίσιο εφαρμογής (την ανοικτή κυκλική-σπειροειδή διαδικασία), μέσα από την οποία οι συμμετέχοντες/-ουσες δρουν και στοχάζονται με σκοπό την κατανόηση, την αλλαγή και τη βελτίωση της καθημερινής υπαρκτής σχολικής πραγματικότητας, βελτιώνοντας με αυτόν τον τρόπο την ατομική επαγγελματική πρακτική.
4. Προϋποθέτει και οργανώνεται με βάση τη στοχαστική και αναστοχαστική διαδικασία.
5. Συνδέεται με την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Συνοψίζοντας, η έρευνα - δράση στοχεύει στην αλλαγή των πρακτικών, καθώς πρωταρχικός της στόχος είναι να προκαλέσει αλλαγή σε συγκεκριμένη κατάσταση (Savoie- Zajc & Descamps- Bednarz, 2007, σ. 578). Η προσέγγιση βασίζεται, επομένως, σε ένα σύνολο κύκλων ανάκλασης δράσης που υποστηρίζουν και ρίχνουν φως σε αυτόν τον μετασχηματισμό. Η συνεργατική έρευνα, από την άλλη πλευρά, στοχεύει στο να φέρει τον κόσμο της έρευνας και τον κόσμο της πρακτικής πιο κοντά και να μεσολαβήσει μεταξύ αυτών των δύο πολιτισμών προκειμένου να οικοδομηθεί γνώση που οδηγεί σε ενημερωμένη πρακτική (ο.π., σ. 578). Στην περίπτωση της έρευνας - δράσης μας ενδιαφέρει να τεκμηριώσουμε τη διαδικασία της αλλαγής, ενώ στη συνεργατική έρευνα διερευνούμε την γνώση που σχετίζεται με την πρακτική, παρά τη διαδικασία του μετασχηματισμού.

Συνδυάζοντας τα δύο αυτά μοντέλα σε μία συνεργατική έρευνα - δράση στην παρούσα εργασία, ο κύριος στόχος μας θα είναι η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, ο αναστοχασμός πάνω στο διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών με στόχο την αφύπνιση και αλλαγή προς μια προοδευτικότερη παιδαγωγική σκέψη και, τέλος, η επικοινωνία απόψεων, ιδεών και λύσεων με την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα, ώστε να οδηγηθούν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Αφετηρία της έρευνας - δράσης θα αποτελεί μια προβληματική κατάσταση, ένα ζήτημα που απασχολεί τους εκπαιδευτικούς και χρειάζεται βελτιωτικές παρεμβάσεις. Συγκεκριμένα, θα εστιάσουμε στη διδασκαλία της «Έκθεσης» στο

Δημοτικό Σχολείο, η οποία με βάση τα Νέα Προγράμματα Σπουδών του Υπουργείου Παιδείας πρέπει να αναπλαστωθεί και να αναδιαμορφωθεί.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο: Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΚΘΕΣΗΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

Η διδασκαλία της γλώσσας ως μέσο μάθησης σε όλα τα εκπαιδευτικά αντικείμενα τοποθετείται στο επίκεντρο της επιστημονικής μελέτης για την παιδεία (Παπαδοπούλου, 2005, σ.11). Κάθε φυσικός ομιλητής μίας γλώσσας, στο πλαίσιο των επικοινωνιακών του αναγκών, μπορεί, παράγοντας λόγο να αναπαραστήσει τις ιδέες του, τα γεγονότα και τα βιώματά του (Καραδήμος, 2002, σ. 55). Ο παραγόμενος λόγος μπορεί να πάρει δύο μορφές, την προφορική και τη γραπτή.

Σήμερα, δίνεται έμφαση στη γραπτή γλώσσα, όχι μόνο γιατί είναι κατ' εξοχήν γλώσσα της λογοτεχνίας, αλλά γιατί είναι αναγκαία η χρήση της σε σύγχρονες επικοινωνιακές ανάγκες του πολίτη και για τη γενικότερη βελτίωση της επαγγελματικής και κοινωνικής του θέσης (Χαραλαμπίκης, 1994 στο Οικονόμου, 1998, σ. 58). Η γραφή ως γλωσσική διαδικασία δεν κατακτάται με φυσιολογικό τρόπο, αλλά η εκμάθησή της συνιστά αποτέλεσμα συστηματικής εκπαίδευσης μέσα στο σχολείο (Καραδήμος, 2002, σ. 95). Επομένως, το σχολείο μέσα από το Αναλυτικό του Πρόγραμμα, καλείται να «θεραπεύσει» τις αδυναμίες της γραπτής παραγωγής λόγου των μαθητών του.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα αφορά στην οργάνωση της Εκπαίδευσης και πηγάζει από την ανάγκη οριοθέτησης του χώρου μέσα στον οποίο μεταβάλλεται και επιτρέπεται να κινηθεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Θεωρητικά, το Αναλυτικό Πρόγραμμα εκφράζει τη σχέση της παιδαγωγικής και πολιτικής που δρομολογείται στο εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης σε θεωρητικό επίπεδο, το αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να καταγράψει με λεπτομέρεια τις δραστηριότητες εκπαιδευτικών και μαθητών (Κοσσυβάκη, 2005, σ. 128). Ωστόσο, στο πλαίσιο του παραπρογράμματος πολλές δραστηριότητες της σχολικής ζωής δεν προγραμματίζονται κι επομένως δεν ελέγχονται (ο.π., σ. 128). Αυτές οι δραστηριότητες εκφράζουν τον χώρο ζωής, ενώ οι δραστηριότητες που επιβάλλει το αναλυτικό πρόγραμμα εκφράζουν το σύστημα.

Τα Αναλυτικά Προγράμματα διακρίνονται στα:

-παραδοσιακό (απέδιδε εξουσίες στον εκπαιδευτικό),

-κλειστό (περιόριζε τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε διεκπεραιωτή έτοιμων προγραμμάτων), και

-ανοιχτό (παρέχει δυνατότητες, αλλά επιβάλλει και όρια στον ρόλο του εκπαιδευτικού).

Κάθε είδος αναλυτικού προγράμματος προσδίδει διαφορετική διάσταση στην παιδαγωγική ελευθερία και παρέμβαση του εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική διαδικασία και επομένως και διαφορετική σημασία στον ρόλο του εκπαιδευτικού σε προσπάθειες εσωτερικών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων.

4.1 Η προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας μέσα από τα Αναλυτικά Προγράμματα (1980- 2023)

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 ξεκίνησε να πραγματοποιείται μια αξιολογή προσπάθεια εκσυγχρονισμού στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ο εκσυγχρονισμός αυτός έλαβε χώρα αρχικά με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1982 και με τη σειρά των σχολικών βιβλίων «Η Γλώσσα μου».

Τα Αναλυτικά Προγράμματα συντάχτηκαν στις αρχές της δεκαετίας του 1980, σε μια περίοδο που χαρακτηρίζεται από έντονη κινητικότητα σχετικά με θέματα που αφορούν τη γλωσσική διδασκαλία (Ν. Μήτσης, 1996, σ. 169 στο Μούσιου-Μυλωνά, 2005), και δημοσιεύτηκαν το διάστημα 1982- 1984 στα εξής Προεδρικά Διατάγματα (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1987):

1. Π.Δ. 583/1982, Α.Π. για τις Α' και Β' τάξεις
2. Π.Δ. 449/1983, Α.Π. για τις Γ' και Δ' τάξεις
3. Π.Δ. 528/1984, Α.Π. για τις Ε' και ΣΤ' τάξεις

Με αυτά τα Αναλυτικά Προγράμματα επιχειρήθηκε η εφαρμογή μίας νέας μεθόδου για τη γλωσσική διδασκαλία στο Δημοτικό Σχολείο, ριζικά διαφορετική από την παραδοσιακή για τα ελληνικά δεδομένα μέθοδο που εφαρμοζόταν για πολλές δεκαετίες (Μούσιου- Μυλωνά, 2005, σ. 10). Πρόκειται για τη δομιστική μέθοδο, σύμφωνα με την οποία η γλώσσα νοείται ως λειτουργικό σύστημα που απαρτίζεται από επιμέρους δομές, οι οποίες ιεραρχούνται σε πολλά επίπεδα. Κατά συνέπεια, η διδασκαλία της γλώσσας στηρίζεται στην έννοια της δομής (Μήτσης, 1996; Σακελλαρίου, 1988 στο Μούσιου- Μυλωνά, 2005, σ.10) και το γλωσσικό μάθημα οργανώνεται γύρω από τους άξονες της προφορικής και της γραπτής επικοινωνίας (ο.π., σ.10). Καταβάλλεται προσπάθεια να ενοποιούνται όσο γίνεται πιο φυσικά στη διδακτική πράξη οι διάφοροι τομείς: προφορική έκφραση, γραπτή έκφραση, ακρόαση, ανάγνωση, γραμματική στην ευρύτερη εκδοχή της και βασικό λεξιλόγιο, ενώ η παραδοσιακή τακτική ήταν κάποιοι από τους τομείς αυτούς, όπως η ανάγνωση, η γραμματική και η έκθεση, να διδάσκονται σε χωριστές ώρες και χωρίς ουσιαστική σύνδεση μεταξύ τους (Βουγιούκας, 1983, στο Μούσιου- Μυλωνά, 2005, σ. 10).

Ήδη, ωστόσο, προς τα τέλη της δεκαετίας του 1980 ξεκίνησαν οι πρώτες έρευνες (Κουτσοσίμου- Τσίνογλου, 1985; Παπαρίζος, 1993) και ακολούθησαν αρκετές ακόμα έρευνες και μελέτες (Κωστούλη, 1997; Παπούλια- Τζελέπη, 2000; Papoulia- Tzelepi & Spinthourakis, 2000; Φτερνιάτη, 2000, 2001; Fterniati & Spinthourakis, 2004) που αφορούσαν το διδακτικό υλικό, την ποιότητα της διδασκαλίας της Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και το τι αποκάλυπτε γι' αυτήν η παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών (Φτερνιάτη, 2007, σ. 1). Τα αποθαρρυντικά αποτελέσματα ερευνών όπως οι παραπάνω και οι νέες προτάσεις που αφορούσαν τη διδασκαλία της γλώσσας διεθνώς (Cope & Kalatzis, 1993; McCarthy & Carter, 1994) συνέβαλαν στη συνειδητοποίηση της ανάγκης για την υιοθέτηση ενός νέου, κειμενικά- επικοινωνιακά προσανατολισμένου, τρόπου διδασκαλίας της γλώσσας στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο (Φτερνιάτη, 2007, σ. 1).

Τελικά, στο γενικότερο πλαίσιο της ανανέωσης των τότε Προγραμμάτων Σπουδών και του εκπαιδευτικού υλικού όλων των μαθημάτων για την υποχρεωτική εκπαίδευση, θεσμοθετήθηκε το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα [ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι., 2003]

και συγγράφηκε καινούριο εκπαιδευτικό υλικό για το μάθημα της Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, τα οποία πήραν την τελική τους μορφή και θεσμοθετήθηκαν το 2003, αλλά η ολοκληρωτική τους εφαρμογή ίσχυσε από το σχολικό έτος 2006-2007 (Φτερνιάτη, 2007, σ. 2).

Τα συγκεκριμένα Αναλυτικά Προγράμματα αποτελούν τα πρώτα στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης τα οποία εντάσσονται σε Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και τα οποία σχετίζονται με την ευελιξία και τη δυνατότητα αναπροσαρμογής τους, εφόσον προβάλλουν τις ικανότητες που επιδιώκουν να αναπτύξουν και τις δεξιότητες που στοχεύουν να καλλιεργήσουν (Φτερνιάτη, 2007, σ. 2). Έτσι, θέτουν ως σκοπό την ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, συνειδητά, υπεύθυνα, αποτελεσματικά και δημιουργικά τον γραπτό και τον προφορικό λόγο ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνία (ΦΕΚ 303, σ. 3745).

Μία εικοσαετία (20) αργότερα, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.ΠΑΙ.Θ.) θέτει τις βάσεις για μία πιο ποιοτική εκπαίδευση, μέσω της οποίας μαθητές και μαθήτριες ενεργοποιούνται χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς. Εστιάζοντας στα μαθησιακά αποτελέσματα, επιδιώκεται μία αντίστροφη πορεία σχεδιασμού, μετακινούμενοι από το γνωστικό αντικείμενο, τους εκπαιδευτικούς και τη διδακτική διαδικασία στους μαθητές και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Μέσα από τα νέα Προγράμματα Σπουδών παρατηρείται μία ουσιαστική σύνδεση της θεωρίας με την πράξη μέσα από τη μεθοδική και αποτελεσματική εργασία σε μαθητοκεντρικές διαδικασίες που αποβλέπουν στην ενεργοποίηση των μαθητών και τη διαμόρφωση συνειδητοποιημένων πολιτών.

Πλέον, ακολουθείται μία ολιστική αντιμετώπιση της γλώσσας, αντιμετωπίζοντας τη διδασκαλία όχι ως γραμμική αλλά ως μία πολυδιάστατη διαδικασία. Η ειδοποιός διαφορά του Νέου Προγράμματος Σπουδών της Γλώσσας και η καινοτομία που εισάγεται, είναι η δομή του. Το περιεχόμενο του γλωσσικού μαθήματος αναλύεται σε πέντε (5) θεμελιώδεις περιοχές (προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες, κειμενικοί τύποι και πολυτροπικότητα, γραμματική περιγραφή, λεξιλόγιο και ανάγνωση βιβλίων/εκτετεμένων κειμένων) που

καθιστούν σαφείς τους στόχους και τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα σε κάθε τάξη, μέσω των προτεινόμενων δραστηριοτήτων. Ο διαχωρισμός του στις πέντε (5) θεματικές ενότητες παρέχει τη δυνατότητα ακριβέστερης εξέτασης του υλικού, επιτρέπει τη συγκεκριμενοποίηση του περιεχομένου των θεματικών πεδίων με τη μορφή επιδιωκόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, τα οποία μπορούν να μετατραπούν και σε μετρήσιμα αποτελέσματα με διάφορες μορφές αξιολόγησης.

Τέλος, με τον διαφορετικό καταμερισμό ωρών των μαθημάτων και την προσθήκη της εβδομάδας επανάληψης, είναι δυνατή μία διαθεματική προσέγγιση, αφού εμπλέκει πολλά γνωστικά αντικείμενα. Επιπλέον, η αξιοποίηση δράσεων όπως η ανάγνωση βιβλίου -ενώ προϋπήρχε ως φιλαναγνωσία- τώρα καθίσταται πιο σαφής μέσα από συγκεκριμένες δομές, σαφώς πιο οργανωμένες, καλλιεργώντας τις γλωσσικές δεξιότητες, την ποικιλία κειμενικών μορφών, τη λειτουργική γραμματική, το λεξιλόγιο, τη μελέτη λογοτεχνικών βιβλίων, εντάσσοντας ταυτόχρονα την ψηφιακή τεχνολογία.

4.2 Η «Έκθεση» μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα

4.2.1 Αναλυτικά Προγράμματα 1982- 1984

Τα συγκεκριμένα αναλυτικά προγράμματα εμπεριέχουν μόνο τις επίσημες προδιαγραφές του μαθήματος της Γλώσσας, ενώ ως βοήθημα αποτέλεσαν σημαντική καινοτομία τα βιβλία του δασκάλου, τα οποία κρίθηκαν απαραίτητα για να μεταφέρει ο εκπαιδευτικός με επιτυχία στους μαθητές του τη νέα προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος (Μούσιου- Μυλωνά, 2005, σ. 12).

Όσον αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου στα Αναλυτικά Προγράμματα των ετών 1982- 1984, η στοχοθεσία αφορούσε την απόκτηση από τους μαθητές της δεξιότητας της γραφής και την προοδευτική άσκηση στον γραπτό λόγο ώστε να εκφράζονται με ευχέρεια, σαφήνεια, πληρότητα και δημιουργικότητα. Οι παραπάνω στόχοι δύνανται να υλοποιηθούν με συγκεκριμένες ασκήσεις των βιβλίων και με τη γραπτή εργασία «Σκέπτομαι και Γράφω».

Έτσι, στην Α΄ Δημοτικού το βιβλίο του δασκάλου όριζε πως οι μαθητές στο πλαίσιο της εργασίας «Σκέφτομαι και Γράφω», η οποία λάμβανε χώρα στο τρίτο τρίμηνο της σχολικής χρονιάς, θα έπρεπε «να γράφουν σε ξεχωριστό τετράδιο λίγα λόγια πάνω σε ορισμένο θέμα με αφορμή το θέμα του κειμένου» (νεοελληνική Γλώσσα, Βιβλίο του Δασκάλου, Α΄ τάξη, σ. 87).

Στις Β΄, Γ΄, Δ΄ και Ε΄ Δημοτικού αναφέρεται για την έκθεση: «Έκθεση έγραφαν τα παιδιά μια στις δεκαπέντε μέρες, πάνω σε θέμα αντλημένο από ένα παγιωμένο λίγο- πολύ ρεπερτόριο συμβατικών θεμάτων για σχολική χρήση, που το ίδιο συμβατικά τα χειρίζονταν τα παιδιά, καταφεύγοντας στα φραστικά κλισέ των εκθεσαρίων. Τώρα (με το «Σκέφτομαι και γράφω») προβλέπονται δύο μορφές γραπτής έκφρασης, ελεύθερη και καθοδηγημένη, πάνω σε ψυχολογικά και γλωσσικά προετοιμασμένο έδαφος, ενώ παράλληλα, σε άλλες εργασίες, τα παιδιά ασκούνται στη χρήση συγκεκριμένων εκφραστικών τρόπων. Για τη γραπτή έκφραση διατίθεται μέρος μόνο της μίας διδακτικής ώρας, αλλά υπάρχει πρόβλεψη για περισσότερες φορές το δεκαπενθήμερο· κρίθηκε δηλαδή προτιμότερο να γράφουν τα παιδιά πιο συχνά, κάθε δεύτερη ή τρίτη μέρα, χωρίς μεγάλη άνεση χρόνου (που πολλά δεν ξέρουν κιόλας τι να τον κάμουν), έστω και λιγότερα λοιπόν παρά κάθε δεκαπέντε και πολλά (που είναι συνήθως παραγεμίσματα) (Νεοελληνική Γλώσσα, Βιβλίο του Δασκάλου, Β΄ τάξη, σ. 15; Νεοελληνική Γλώσσα, Βιβλίο του Δασκάλου, Γ΄ τάξη, σ. 13; Νεοελληνική Γλώσσα, Βιβλίο του Δασκάλου, Δ΄ τάξη, σ. 13; Νεοελληνική Γλώσσα, Βιβλίο του δασκάλου, Ε΄ τάξη, σ. 14-15).

Για τη Στ΄ τάξη η βασική άσκηση παραγωγής γραπτού λόγου ήταν το «Σκέφτομαι και γράφω», για το οποίο αναφέρεται (Νεοελληνική Γλώσσα, Βιβλίο του δασκάλου, Στ΄ τάξη, σ. 19): «Το 'Σκέφτομαι και Γράφω', που είναι άσκηση στη γραπτή έκφραση, πρέπει οπωσδήποτε να γίνει και να γίνει μέσα στην τάξη- σε φύλλα ντοσιέ μικρού σχήματος, για να μπορούν να βγαίνουν και να καρφιστώνονται σε πίνακα ανακοινώσεων (εφημερίδα του τοίχου). Το θέμα, συνήθως προετοιμασμένο συναισθηματικά από το αναγνωστικό κείμενο, άλλοτε προσφέρεται για ελεύθερη ανάπτυξη και άλλοτε περιορίζεται από το αναγνωστικό μοντέλο ή από κάποιες προδιαγραφές. Οι τίτλοι, ένας ή περισσότεροι κάθε φορά, είναι δοσμένοι, αλλά τα παιδιά πρέπει να ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν δικούς

τους. Και υπάρχουν ακόμη θέματα που δεν ήταν δυνατό να προβλεφθούν στο βιβλίο του μαθητή, τα ελεύθερα και τα επίκαιρα, αλλά πραγματικά ελεύθερα ή επίκαιρα, που ανακύπτουν από ισχυρές ανάγκες ή ενδιαφέρον παιδιών».

Αυτήν την περίοδο παρατηρείται στην ελληνική εκπαίδευση προσπάθεια αλλαγής των μέχρι τότε παραδοσιακών μορφών διδασκαλίας και έκφρασης. Μέχρι πρότινος η έκθεση είχε περιορισμένη θεματική. Εξανάγκαζε τους μαθητές να υιοθετούν πρόωρα τα γλωσσικά πρότυπα των ενηλίκων, διαχώριζε το μάθημα από την υπόλοιπη γλωσσική διδασκαλία, ήταν αντικείμενο αυστηρού ελέγχου και δε συνέβαλε ιδιαίτερα στην καλλιέργεια του γραπτού λόγου (Βουγιούκας, 1985 στο Μούσιου- Μυλωνά, 2005, σ. 18). Τώρα με το «Σκέφτομαι και γράφω» παρατηρείται αλλαγή στη συχνότητα παραγωγής γραπτού λόγου, ενώ προηγείται ένα αναγνωστικό κείμενο το οποίο προετοιμάζει τους μαθητές γλωσσικά και ψυχολογικά για τη συγγραφή δικού τους κειμένου.

Ιδιαίτερη εντύπωση προκαλεί η εστίαση των βιβλίων του δασκάλου στον επιθετικό προσδιορισμό «ελεύθερα (θέματα ανάπτυξης)», αφού στην πραγματικότητα πρόκειται για προκαθορισμένα πλαίσια, με θέματα που προκύπτουν από τα κείμενα του βιβλίου. Τα θέματα είχαν χαρακτηριστεί από πολλούς ως μη σχετικά με τις εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα προϋπέθεταν μία απόλυτα ομοιογενή μαθητική γλωσσική κοινότητα, η οποία στην τάξη δεν υφίσταται (Τοκατλίδου, 1986; Χαραλαμπάκης, 1994; Παπασταμάτης, 1998 στο Μούσιου- Μυλωνά, 2005, σ. 19).

4.2.2 ΦΕΚ 303/13-3-2003 [Αρ. Αποφ. 21072 α/Γ2]

Το συγκεκριμένο Πρόγραμμα είναι κατά πολύ συντομότερο σε σχέση με τα προηγούμενα Αναλυτικά Προγράμματα και, σε αντίθεση με αυτά, δίνεται πολύ μεγαλύτερη σημασία στους στόχους, παρά στην ύλη και το υλικό (Φτερνιάτη, 2007, σ. 2). Όσον αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου, εδώ, παρατηρείται αλλαγή στάσης στον τρόπο διδασκαλίας του. Μέσα σε μόλις τέσσερις (4) σελίδες (ΦΕΚ 303, σ. 3757- 3760) αναλύεται ανά δύο τάξεις η στοχοθεσία του. Ο μόνιμος και συνειδητός στόχος του εκπαιδευτικού, με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα, είναι να φροντίζει ώστε οι μαθητές να εκτίθενται συχνά στην παραγωγή λόγου, να

εμπλέκονται στα διαδραματιζόμενα και να οδηγηθούν σε ένα επίπεδο που να παράγουν, όσο το επιτρέπει η ηλικία τους, αποτελεσματικό λόγο (Φτερνιάτη, 2007, σ. 10).

Έτσι, για τις πρώτες δύο τάξεις του Δημοτικού (Α' και Β') (Εικ. 7) κύριο μέλημα είναι η ανάπτυξη της ικανότητας του παιδιού να γράφει και να διατυπώνει γραπτά νοήματα (ο.π., σ. 3757).

Στόχοι	Θεματικές Ενότητες	Ενδεικτικές Δραστηριότητες
Ο μαθητής ασκείται βαθμιαία, ώστε να είναι σε θέση να: - Αντιλαμβάνεται ότι μπορεί να διατυπώνει τις σκέψεις του και να επικοινωνεί με τους άλλους όχι μόνο προφορικά αλλά και γραπτά. - Αντιλαμβάνεται τη στενή σχέση ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής. - Αντιγράφει πιστά και γράφει σωστά με σχετική ταχύτητα και με αισθητικώς αποδεκτά γράμματα, λέξεις, φράσεις και προτάσεις τηρώντας τις σωστές αποστάσεις ανάμεσα στα γράμματα και τις λέξεις. - Αναγνωρίζει και συγκρίνει διάφορους τύπους γραμμάτων (τυπογραφικά, καλλιγραφικά, κ.α.). - Γράφει και ανακοινώνει στους συμμαθητές ή στον δάσκαλο μικρά λεκτικά σύνολα με περιεχόμενο που τον ενδιαφέρει χρησιμοποιώντας τελείες και ερωτηματικό. - Παρατηρεί και περιγράφει γραπτά, αντικείμενα του περιβάλλοντος. - Εξιστορεί γραπτά με χρονολογική σειρά γεγονότα που βίωσε (προσωπική εμπειρία). Γράφει τη συνέχεια μίας ιστορίας που διάβασε. Επινοεί και γράφει μία φανταστική ιστορία. - Αντιλαμβάνεται την ανάγκη να ξαναγράψει ένα κείμενο, για να το βελτιώσει με βάση τις παρατηρήσεις τις δικές του ή των άλλων. - Διαπιστώνει ότι επικοινωνεί καλύτερα με τους άλλους, όταν χρησιμοποιεί τις κατάλληλες λέξεις, στη σωστή τους θέση (όταν τα γραπτά δηλαδή είναι σωστά από γραμματική και συντακτική άποψη) και όταν λαμβάνει υπόψη του την κατάσταση επικοινωνίας. - Σχολιάζει τα γραπτά των συμμαθητών του. Συνειδητοποιεί ότι γράφει με διαφορετικό τρόπο ανάλογα με το στόχο και το δέκτη του γραπτού (τον ίδιο, το δάσκαλο, την παρέα, τους γονείς, κτλ.).	Φωνημική επίγνωση Πρώτη γραφή Παραγωγή γραπτού λόγου (βιώματα, γνώσεις, αναγνώσματα) Ορθογραφία, τονισμός Αντιγραφή, καλλιγραφία Βασικά σημεία στίξης Στοιχειώδεις γλωσσικές πράξεις (πρόσκληση, ευχή, ανακοίνωση) Σχολιασμός γραπτών Αυτοδιόρθωση, αλληλοδιόρθωση	Καλλιέργεια συνηθειών ορθής γραφής, τονισμού και στίξης. Ασκήσεις αντιγραφής, καλλιγραφίας και ευανάγνωστης γραφής. Γραφή του ονόματός του, γνωστών λέξεων, πινακίδων, κτλ. Επικόλληση στον πίνακα ανακοινώσεων λέξεων, φράσεων, ευχών, καταλόγων κτλ. (εμπλέκονται όλα τα αντικείμενα). Γραπτή αφήγηση (εμπλέκονται όλα τα αντικείμενα) Γράψιμο παραμυθιού Αυτοδιόρθωση των κειμένων που γράφει ο μαθητής σύμφωνα με κριτήριο το «πώς θα ταίριαζε καλύτερα». Αλληλοδιόρθωση με τον ίδιο τρόπο.

Πίνακας 3: ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ Α'- Β' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ (ΦΕΚ 303/ 13-3-2003)

Στόχοι	Θεματικές Ενότητες	Ενδεικτικές Δραστηριότητες
Ο μαθητής ασκείται βαθμιαία, ώστε να είναι σε θέση να: - Γράφει καθαρά, καλαίσθητα, ορθογραφημένα και με την απαιτούμενη ταχύτητα, σχολικά και εξωσχολικά κείμενα. - Αναπτύσσει συνήθειες ορθής γραφής, στίξης και τονισμού μέσω όλων των μαθημάτων του σχολικού προγράμματος. - Αντιγράφει σε καθορισμένο χρόνο και χωρίς σφάλματα ένα σύντομο κείμενο. - Συσχετίζει πρακτικά και εφαρμόζει γραμματικούς κανόνες στη γραφή των λέξεων. - Συμβουλευέται πίνακες κλιτικών παραδειγμάτων και λεξικά για να ελέγχει και διορθώνει τα ορθογραφικά του λάθη. - Κρίνει ο ίδιος, αν χρειάζεται να ξαναγράψει, για να βελτιώσει ένα δύσκολα αναγνώσιμο κείμενο. - Μετασχηματίζει κείμενο σε διαφορετικό είδος λόγου, για διαφορετικό σκοπό. - Εξοικειώνεται με το είδος λόγου (λ.χ. αναφορικός) και τους τύπους κειμένου (λ.χ. αφήγηση μύθου) που αντιστοιχεί στο κάθε μάθημα του σχολικού προγράμματος και συντάσσει ανάλογα κείμενα. - Χρησιμοποιεί διάφορα είδη λόγου και συντάσσει διάφορους τύπους κειμένων για διάφορους σκοπούς και για διάφορους αποδέκτες. - Διακρίνει σχέσεις μεταξύ των προθέσεων του γράφοντος και της γλωσσικής μορφής ή του είδους του λόγου που χρησιμοποιεί. Γράφει μικρά κείμενα με βάση τον κόσμο της εμπειρίας του. - Γράφει κείμενα με τρόπο που ενδιαφέρουν τον αναγνώστη. - Εξιστορεί ολοκληρωμένα συμβάντα στα οποία μπορεί να έλαβε μέρος ή όχι. - Μεταδίδει αποτελεσματικά πολύπλοκες ιδέες με διευρυμένο λεξιλόγιο.	Αναφορικός και κατευθυντικός λόγος Ορθή γραφή, τονισμός, στίξη Καλλιγραφία Αυτοδιόρθωση, Αλληλοδιόρθωση Είδη λόγου, τύποι κειμένων Σύνταξη περίληψης Επιχειρηματολογία Τεχνικές σχεδιασμού γραψίματος Δόμηση κειμένου σε παραγράφους Εκτέλεση γλωσσικών πράξεων (ανακοίνωση, περιγραφή, αγγελία, πρόσκληση, έκφραση συγχαρητηρίων) Αποτελεσματικός λόγος κατά περίπτωση	Καλλιγραφία Ευανάγνωση γραφή Χρήση λεξικών, συμβατικών ή ηλεκτρονικών (εμπλέκονται όλα τα αντικείμενα) Σύνταξη μικρών λέξεων (όπως προθέσεων, συνδέσμων, κλπ.) Μετατροπή διαλόγου σε συνεχή λόγο και αντίστροφα. Επεξεργασία λογοτεχνικού-αφηγηματικού κειμένου (δομή των επεισοδίων) και μετατροπή του σε θεατρικό- διαλογικό κείμενο (Μελέτη Περιβάλλοντος, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Ιστορία, Γεωγραφία, Αισθητική και Μουσική Αγωγή) Συνοπτικές αποδόσεις κειμένων διάφορων μαθημάτων, στο πλαίσιο ανακεφαλαιώσεων, ή αναγνώσεων εξωσχολικών βιβλίων με βάση ερωτήσεις- κατευθύνσεις λ.χ.: πού; πότε; ποιοι; κλπ (εμπλέκονται όλα τα αντικείμενα) Εξοικείωση με το είδος λόγου (λ.χ. αναφορικός) και τον τύπο κειμένου (λ.χ. αφήγηση μύθων, περιγραφή φυσικού φαινομένου) που αντιστοιχεί σε κάθε μάθημα του σχολικού προγράμματος και παραγωγή ανάλογων κειμένων (εμπλέκονται όλα τα αντικείμενα) Εντοπισμός των ειδικών χαρακτηριστικών του λόγου (λ.χ. λεξιλόγιο, ύφος) σε κάθε μάθημα του σχολικού προγράμματος και σύστηματική άσκηση στη χρήση (εμπλέκονται όλα τα αντικείμενα) Περιγραφή πραγματικών και φανταστικών αντικειμένων ή καταστάσεων Ανάπτυξη ακολουθίας σκέψεων για τη λύση προβλήματος (Μαθηματικά) Περιγραφή θέματος από άλλη οπτική γωνία (λογοτεχνία). Αλλαγή της πλοκής μίας ιστορίας. Συμπλήρωση μίας ημιτελούς ιστορίας, γραπτή απόδοση μίας ιστορίας που αναπτύσσεται σε σειρά εικόνων κτλ. Αφήγησεις Διατύπωση υποθέσεων για το παρελθόν, το παρόν ή το μέλλον Διατύπωση επιχειρηματολογίας με σαφείς θέσεις και ικανοποιητική στήριξη για θέματα που προκαλούν αντιπαραθέσεις. Διατύπωση αιτημάτων σε διάφορους αποδέκτες

- Προβληματίζεται σε περιπτώσεις φραστικών επιλογών και διατύπωσης, με κριτήριο τον εκάστοτε στόχο του λόγου του. - Επεξεργάζεται και δομεί κείμενο με αδρομερείς νοηματικές ενότητες και παραγράφους. - Συνειδητοποιεί τις λειτουργικές διαφορές μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου. - Καταγράφει σκέψεις, το σχέδιο μίας εργασίας, μίας ομιλίας, κ.τ.ο., με τρόπο που να μπορεί να τα αναπτύξει προφορικά ή γραπτά. - Χρησιμοποιεί σαφείς, σύνθετες περιόδους με υποτακτική σύνδεση και νοηματική συνοχή. - Χρησιμοποιεί κειμενικούς δείκτες για τη σύνδεση φράσεων, παραγράφων και νοηματικών ενότητων, δηλαδή συνδετικές λέξεις και φράσεις όπως: γι' αυτό, έτσι, ενώ, ύστερα από όλα αυτά, κτλ. - Αποκτά εμπιστοσύνη στο προσωπικό του γράψιμο με το δικό του πρωτότυπο τρόπο.		Διατύπωση επιχειρηματολογίας στο πλαίσιο ενός αιτήματος (π.χ. επίσκεψη σε περιοχή ή χώρο σχετικό με αντικείμενα του σχολικού προγράμματος) (φυσικά, μελέτη Περιβάλλοντος, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Γεωγραφία, Ιστορία, Θρησκευτικά) Συλλογή στοιχείων από διάφορες πηγές και καταγραφή τους με περιληπτικό λόγο Με αφορμή επισκέψεις σε μουσεία και μνημεία, μελέτη χάρτη, περιήληψη και σύνθεση πληροφοριών από σχετικά ενημερωτικά κείμενα (τουριστικοί οδηγοί, εγκυκλοπαίδειες, ιστορικά κείμενα κτλ) και ανακοίνωσή τους στην τάξη (Μελέτη Περιβάλλοντος, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Γεωγραφία, Ιστορία, Θρησκευτικά) Αυτοδιόρθωση και αλληλοδιόρθωση σύμφωνα με τα κριτήρια που τους έχουν δοθεί για τα δομικά μέρη προτάσεων, παραγράφων και κειμένων και τον τρόπο σύνδεσής τους. Δόμηση κειμένου με παραγράφους, αρχικά με τη βοήθεια σειράς εικόνων, ερωτήσεων ή τίτλων Μετασχηματισμός ηχογραφημένου προφορικού λόγου ή κόμικ σε γραπτό κείμενο Γραφή κειμένου με ορισμένη διαδικασία: συλλογή υλικού και σχεδιασμός του κειμένου (συγγραφικό στάδιο) και έλεγχος του γραπτού για διορθώσεις και πιθανή επαναγραφή (μετασυγγραφικό στάδιο) Ανάπτυξη κειμένου από αυτοτελείς τίτλους
--	--	---

Πίνακας 4: ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ Γ'- Δ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ (ΦΕΚ 303/13-3-2003)

Στις Γ' και Δ' τάξεις (Εικ. 8) οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να επικοινωνούν γραπτά με ακρίβεια και αποτελεσματικότητα, χρησιμοποιώντας τη μορφή και το ύφος που αρμόζει σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας (ο.π., σ. 3758-3759).

Στόχοι	Θεματικές Ενότητες	Ενδεικτικές Δραστηριότητες
Ο μαθητής ασκείται βαθμιαία, ώστε, τελειώνοντας το Δημοτικό να είναι σε θέση να: - Γράφει καθαρά, καλαίσθητα, ορθογραφημένα και με την απαιτούμενη ταχύτητα σχολικά και εξωσχολικά κείμενα. - Αντιγράφει σε καθορισμένο χρόνο και χωρίς σφάλματα ένα σύντομο κείμενο. - Συσχετίζει πρακτικά και εφαρμόζει γραμματικούς κανόνες στη γραφή των λέξεων. - Κρίνει ο ίδιος, αν χρειάζεται να ξαναγράψει ένα δύσκολα αναγνώσιμο κείμενο. - Εξοικειώνεται με το είδος του λόγου και τον τύπο κειμένου που αντιστοιχεί στο κάθε μάθημα του σχολικού προγράμματος και συντάσσει ανάλογα κείμενα. - Μετασχηματίζει κείμενο σε διαφορετικό είδος λόγου, για διαφορετικό σκοπό. - Συντάσσει περιλήψεις διαφόρων βαθμών σύμπτυξης. - Χρησιμοποιεί διάφορα είδη λόγου και συντάσσει διάφορους τύπους κειμένων για διάφορους σκοπούς και διάφορους αποδέκτες. - Διακρίνει σχέσεις μεταξύ των προθέσεων του γράφοντος και της γλωσσικής μορφής ή του είδους του λόγου που χρησιμοποιεί. - Γράφει μικρά κείμενα με βάση τον κόσμο της εμπειρίας του. - Γράφει κείμενα με τρόπο που να ενδιαφέρουν τον αναγνώστη. - Εξιστορεί ολοκληρωμένα συμβάντα, στα οποία, μπορεί να έλαβε μέρος ή όχι. - Μεταδίδει αποτελεσματικά πολύπλοκες ιδέες με διευρυμένο λεξιλόγιο. - Προβληματίζεται σε περιπτώσεις	Είδη λόγου: αναφορικός λόγος (αφήγηση, περιγραφή κ.τ.ο.) Κατευθυντικός λόγος (παράκληση, πρόσκληση, επιχειρηματολογία κ.τ.ο.) Γλωσσικά χαρακτηριστικά και οργάνωση κάθε κειμενικού είδους Ορθή γραφή, τονισμός, στίξη Ευανάγνωστη γραφή Αυτοδιόρθωση, Αλληλοδιόρθωση Περίληψη Διαδικασία σύνθεσης κειμένου Δομή κειμένου με παραγράφους και νοηματικές ενότητες Κειμενικοί δείκτες συνοχής και συνεκτικότητας	Καλλιέργεια συνηθειών ορθής γραφής, στίξης και τονισμού μέσω όλων των μαθημάτων του σχολικού προγράμματος. Καλλιγραφία. Άσκηση στην ευανάγνωστη γραφή. Εξάσκηση στη χρήση του σχολικού εγχειριδίου γραμματικής, ως βιβλίου αναφοράς, καθώς και στη χρήση λεξικών, συμβατικών ή ηλεκτρονικών. Παραγωγή και οργάνωση ιδεών, ανάπτυξη των ιδεών σε κείμενο (κειμενοποίηση) και αυτό- διόρθωση- αυτοβελτίωση (βλ. Παρακάτω Αξιολόγηση). Μετατροπή διαλόγου σε συνεχή λόγο και αντίστροφα. Δραματοποίηση μίας ιστορίας. Επεξεργασία λογοτεχνικού- αφηγηματικού κειμένου (δομή των επεισοδίων), μετατροπή του σε θεατρικό- διαλογικό κείμενο και δραματοποιημένη παρουσίασή του (Μελέτη Περιβάλλοντος, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Ιστορία, Γεωγραφία, Αισθητική και Μουσική Αγωγή). Περιλήψεις κειμένων διαφόρων μαθημάτων, στο πλαίσιο ανακεφαλαιώσεων ή αναγνώσεων εξωσχολικών βιβλίων (εμπλέκονται όλα τα αντικείμενα). Εξοικείωση με το είδος λόγου και τον τύπο κειμένου που αντιστοιχεί στο κάθε μάθημα του σχολικού προγράμματος και παραγωγή ανάλογων κειμένων (εμπλέκονται όλα τα αντικείμενα). Εντοπισμός των ειδικών χαρακτηριστικών του λόγου σε κάθε μάθημα του σχολικού προγράμματος (μήκος περιόδων- προτάσεων, υποτακτικός ή παρατακτικός λόγος, παρουσία ή μη πλάγιου λόγου, προτίμηση ρηματικών χρόνων, προσδιορισμών κ.τ.ο.) συστηματική άσκηση στη χρήση (εμπλέκονται όλα τα αντικείμενα). Περιγραφή πραγματικών και φανταστικών εντικειμένων και καταστάσεων. Περιγραφή ακολουθίας σκέψεων για τη λύση προβλήματος (Μαθηματικά). Περιγραφή θέματος από άλλη οπτική γωνία (λογοτεχνία). Αλλαγή της πλοκής μίας ιστορίας. Συμπλήρωση μίας ημιτελούς ιστορίας, γραπτή απόδοση μίας ιστορίας που

φραστικών επιλογών και διατύπωσης, με κριτήριο τον εκάστοτε στόχο του λόγου του. Επικαλείται το γλωσσικό του αίσθημα. - Επεξεργάζεται και δομεί κείμενο με αδρομερείς νοηματικές ενότητες και παραγράφους. - Συνειδητοποιεί τις λειτουργικές διαφορές μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου. - Καταγράφει σκέψεις, το σχέδιο μίας εργασίας, μίας ομιλίας, κ.τ.ο., με τρόπο που να μπορεί να τα αναπτύξει προφορικά ή γραπτά. - Χρησιμοποιεί σαφείς, σύνθετες περιόδους, με υποτακτική σύνδεση και νοηματική συνοχή. - Χρησιμοποιεί κειμενικούς δείκτες για τη 'συνδεση φράσεων, παραγράφων και νοηματικών ενότητων, δηλαδή συνδετικές λέξεις και φράσεις όπως: γι' αυτό, έτσι, ενώ, ύστερα από όλα αυτά, κτλ. - Αποκτά εμπιστοσύνη στο προσωπικό του γράψιμο με το δικό του πρωτότυπο τρόπο.		απεικονίζεται σε σειρά εικόνων, κτλ. Καταγραφή συλλογισμών που οδήγησαν σε συγκεκριμένο συμπέρασμα (Φυσικά, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Μαθηματικά). Διατύπωση τεκμηριωμένης επιχειρηματολογίας σε θέματα που προκαλούν αντιπαραθέσεις. Διατύπωση αιτημάτων σε διάφορους αποδέκτες κ.α. Διατύπωση επιχειρηματολογίας στο πλαίσιο ενός αιτήματος (π.χ. επίσκεψη σε περιοχή ή χώρο σχετικό με αντικείμενο του σχολικού προγράμματος (Φυσικά, Μελέτη Περιβάλλοντος, κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Γεωγραφία, ιστορία, Θρησκευτικά). Συλλογή στοιχείων από διάφορες πηγές και καταγραφή τους με περιληπτικό λόγο. Με αφορμή επισκέψεις σε μουσεία, μνημεία, μελέτη χάρτη, περίληψη και σύνθεση πληροφοριών από σχετικά ενημερωτικά κείμενα (τουριστικοί οδηγοί, εγκυκλοπαίδειες, ιστορικά κείμενα, κτλ) και ανακοίνωσή τους στην τάξη (Μελέτη Περιβάλλοντος, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Γεωγραφία, Ιστορία, Θρησκευτικά). Αυτοδιόρθωση και αλληλοδιόρθωση σύμφωνα με τα κριτήρια που τους έχουν δοθεί για τα δομικά μέρη προτάσεων, παραγράφων και κειμένων και τον τρόπο σύνδεσής τους καθώς και για τη σχέση των υφολογικών στοιχείων του κειμένου με την περίσταση επικοινωνίας. Δόμηση κειμένου με παραγράφους αρχικά με τη βοήθεια σειράς εικόνων, ερωτήσεων ή τίτλων. Μετασχηματισμός ηχογραφημένου προφορικού λόγου ή κόμικ σε γραπτό κείμενο. Σύνθεση κειμένου με ορισμένη διαδικασία: Συλλογή υλικού- προσχέδιο κειμένου (προσυγγραφικό στάδιο), γραφή του κειμένου (συγγραφικό στάδιο), έλεγχος, διορθώσεις, βελτιώσεις (μετασυγγραφικό στάδιο). Ανάπτυξη κειμένου από αυτοτελείς τίτλους. Εκπόνηση γραπτών εργασιών στο πλαίσιο των διαφόρων μαθημάτων.
--	--	--

Πίνακας 5: ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ Ε'- ΣΤ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ (ΦΕΚ 303/13-3-2003)

Στις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού (Ε' και Στ') (Εικ.9) ισχύουν οι στόχοι των προηγούμενων δύο τάξεων, ενώ, πλέον, απαιτείται οι μαθητές να αποκτήσουν την ικανότητα να οργανώνουν τη σκέψη τους και να συστηματοποιούν τη βιωματική και σχολική γνώση μέσω του γραπτού λόγου. Επίσης, στόχο αποτελεί το να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση για τις συγγραφικές τους δυνατότητες και να απολαμβάνουν τη διαδικασία σύνθεσης κειμένου και γενικότερα της γραπτής επικοινωνίας (ο.π., σ. 3759-3760).

Στο παραπάνω Αναλυτικό Πρόγραμμα εισάγεται η αντίληψη της σύνθεσης κειμένων η οποία αναφέρεται από τον Hayes ως διαδικασία τριών (3) σταδίων: του προ- συγγραφικού, του συγγραφικού και του μετα-συγγραφικού (Hayes, 1996, σ. 2). Κατά την προ-συγγραφική φάση υλοποιείται η παραγωγή και η οργάνωση των ιδεών (προσχέδιο), κατά το συγγραφικό στάδιο γράφεται η πρώτη εκδοχή του κειμένου, ενώ, κατά τη μετα-συγγραφική φάση γίνονται όλες οι βελτιωτικές παρεμβάσεις που καθιστούν το κείμενο κατάλληλο και αποτελεσματικό για την περίπτωση επικοινωνίας για την οποία προορίζεται (Hayes, 1996, σ. 3; Φτερνιάτη, 2003, σ. 10). Οι μεταρρυθμίσεις που εισήχθησαν από το συγκεκριμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα εστίαζαν στην υιοθέτηση κειμενικά προσανατολισμένων προσεγγίσεων, καθώς και συνεργατικών μορφών εργασίας στο πλαίσιο διαθεματικών δραστηριοτήτων και σχεδίων εργασίας (Φτερνιάτη, 2016, σ. 10).

4.2.3 ΦΕΚ 684-9-2-2023 [Αρ. Αποφ. 13559/Δ1]

Με το συγκεκριμένο ΦΕΚ (684/09-02-2023) εισάγονται τα Νέα Προγράμματα Σπουδών (ΝΠΣ) στη σχολική πραγματικότητα. Σε αυτό αναφέρεται πως «η δυνατότητα χειρισμού της γλώσσας σε ποικίλες επικοινωνιακές καταστάσεις (γλωσσική χρήση) προσλαμβάνει τη μορφή δεξιότητας και εμφανίζεται εντέλει ως ακρόαση/ πρόσληψη και παραγωγή προφορικού λόγου, ανάγνωση/ κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου [...] Κατά τον προσδιορισμό των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, για λόγους διδακτικούς και μεθοδολογικούς, δίνεται έμφαση κάθε φορά σε μία ή δύο από τις γλωσσικές δεξιότητες, αποβλέποντας προφανώς στην εκ περιτροπής ικανοποίηση όλων» (σ. 6314).

Για τα ΝΠΣ στόχος της γλωσσικής διδασκαλίας είναι όλοι οι μαθητές/-τριες να διευρύνουν το πεδίο της σκέψης τους και να είναι σε θέση να εκφράζονται στον προφορικό και γραπτό λόγο με ευχέρεια, ακρίβεια και πραγματολογική καταλληλότητα ώστε να επικοινωνούν ενεργά μέσω της παραγωγής και της πρόσληψης του λόγου. Στο πλαίσιο αυτό, το περιεχόμενο του γλωσσικού μαθήματος αναλύεται σε πέντε (5) θεμελιώδη πεδία που καθιστούν σαφείς τους στόχους και τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα σε κάθε τάξη, μέσω προτεινόμενων ενδεικτικών δραστηριοτήτων. Τα πέντε αυτά θεματικά πεδία αφορούν: τις προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες, τους κειμενικούς τύπους και την πολυτροπικότητα, τη γραμματική περιγραφή, το λεξιλόγιο και την ανάγνωση βιβλίων/εκτεταμένων κειμένων.

Στο συγκεκριμένο Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) η έκθεση (ως παραγωγή γραπτού λόγου) εντάσσεται στο πρώτο από τα πέντε θεματικά πεδία που αφορά τις προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες. Βέβαια, η συγγραφή μίας ολοκληρωμένης παραγωγής γραπτού λόγου απαιτεί τη γνώση όλων των υπόλοιπων θεματικών πεδίων, τα οποία λαμβάνουν χώρα σε διαφορετικό χρόνο μέσα στην εβδομάδα, παρέχοντας, ωστόσο, τη δυνατότητα σύνθεσης όλων αυτών σε μία διαθεματική προσέγγιση σε επαναληπτικές περιόδους.

Περαιτέρω ανάλυση παρέχεται στον «οδηγό του εκπαιδευτικού» που συνοδεύει το ΝΠΣ και ο οποίος είναι διακριτός για κάθε ένα από τα θεματικά πεδία που εισάγονται στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών. Στον «οδηγό του εκπαιδευτικού» αναφέρεται:

«σκοπός της διδασκαλίας του γραπτού λόγου στο Δημοτικό Σχολείο είναι να προσδιορίσει μεθοδολογικά, με ακρίβεια και με συστηματικό τρόπο αλλά και να υποστηρίξει καθοδηγητικά τις διαδικασίες που απαιτούνται για να μετασχηματιστούν οι αρχικές σκέψεις του/της εκάστοτε γράφοντα/-ουσας σε αποτελεσματικό γραπτό προϊόν που να διέπεται από συνοχή και συνεκτικότητα αλλά και από τους παράγοντες της κειμενικότητας, όπως πληροφορικότητα, προθετικότητα, αποδεκτότητα και καταστασιακότητα. Τέλος, πρέπει να τονιστεί ότι οι διαδικασίες και οι συνακόλουθες δεξιότητες

στις οποίες εμπλέκεται το παιδί για να εξασκηθεί στο να γράφει αποτελεσματικά, όπως ήδη έχει τονιστεί, συλλειτουργούν αναμφίβολα παράλληλα και αναπόσπαστα και με τις προηγούμενες παραγωγικές και προσληπτικές δεξιότητες που αναπτύχθηκαν ως εδώ. Είναι φανερό ότι η εξάσκηση σε δεξιότητες ακρόασης σε δεδομένο θέμα, η δραστική συμμετοχή του παιδιού στην προφορική συζήτηση της τάξης για το ίδιο θέμα με συγκεκριμένους στόχους την οικοδόμηση πληροφοριών τόσο περιεχομένου όσο και δομικών στοιχείων και εστίαση στο συγκεκριμένο, η αξιοποίηση εκ μέρους του δεξιοτήτων κατανόησης γραπτών κειμένων έντυπων ή ψηφιακών για το ίδιο θέμα, όλα αυτά, διενεργούνται παράλληλα, αλληλοσυνδέονται, αποτιμώνται ως αναπόσπαστο τμήμα και συνεισφέρουν στα τρία στάδια συγγραφής γραπτού κειμένου» (Μαγούλα, Μήτσης & Σαμαρά, 2022, σ. 45).

Παρακάτω εμφανίζεται ο πίνακας (Πίνακας 6) στον οποίο αναλύονται τα τρία στάδια συγγραφής με τον τρόπο που παρουσιάζονται στον «Οδηγό του Εκπαιδευτικού». Ουσιαστικά, παρατηρούμε πως η συγγραφή κειμένου συνεχίζει να πατάει πάνω στα τρία στάδια, όπως και στα προηγούμενα αναλυτικά προγράμματα. Η διαφορά, ωστόσο, εδώ, έγκειται στην αναλυτική κατευθυντήρια γραμμή – δεν στέκεται μόνο στην αναφορά τους- που δίνεται στον εκπαιδευτικό για την υλοποίηση κάθε σταδίου. Στις επόμενες σελίδες (47- 53) παρέχεται αναλυτική διδακτική πλαισίωση: «επιδίωξή μας είναι να δοθούν οι γενικές κατευθυντήριες γραμμές, ενδεικτικά παραδείγματα προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων και δραστηριοτήτων του Προγράμματος Σπουδών και επιπλέον διδακτικές προτάσεις για κάθε στάδιο παραγωγής του γραπτού λόγου. Βάσει αυτών θα πλαισιωθεί η ανάπτυξη δεξιοτήτων παραγωγής του γραπτού λόγου, έντυπου και ψηφιακού» (Μαγούλα, Μήτσης & Σαμαρά, 2022, σ. 47).

1^ο στάδιο, προσυγγραφικό: σε αυτό τα παιδιά απέχουν πολύ από το να γράψουν ένα κείμενο και η έμφση δίνεται στις πληροφορίες περιεχομένου που πρέπει να έχουν πάνω στο θέμα για το οποίο πρόκειται να παραγάγουν γραπτό λόγο. Καταρχήν, ο/η εκπαιδευτικός, καλείται να διερευνήσει και να βεβαιωθεί για τις προϋπάρχουσες σχετικές γνώσεις τους, να τις ενεργοποιήσει, να τις συλλέξει, να τις εμπλουτίσει αξιοποιώντας καθορισμένες έντυπες ψηφιακές πηγές και τη συζήτηση της τάξης και με κατάλληλες διδακτικές τεχνικές να καθοδηγήσει μία πρώτη καταγραφή και ταξινόμηση όλων των συναφών γνώσεων. Παράλληλα, επιχειρείται στον προφορικό λόγο της τάξης η μοντελοποίηση ή αποδόμηση του εκάστοτε κειμενικού τύπου που πρόκειται καταληκτικά να χρησιμοποιήσουν τα παιδιά στη δική τους παραγωγή γραπτού λόγου. Στόχος είναι να «ανακαλύψουν» τη δομή του κειμένου, να εξοικειωθούν με τον επικοινωνιακό σκοπό, τους/τις αποδέκτες/κτριοις, να χρησιμοποιήσουν σταδιακά και ενσυνείδητα στον προφορικό λόγο, καταρχήν, τις οργανωτικές δομικές συμβάσεις και τα γλωσσικά χαρακτηριστικά του τύπου του κειμένου που πρόκειται να γράψουν. Πρόκειται για στοχευμένη συνοικοδόμηση προφορικού λόγου που έχει ως σκοπό και θεωρείται αναπόσπαστο τμήμα της παραγωγής του γραπτού λόγου. Ένα σύνολο συνομιλικών διεπιδράσεων που χαρακτηρίζονται από συνοχή και συνεκτικότητα και σειριακά οικοδομούμενες «κτίζουν» τη δομή του κειμενικού τύπου στον οποίο καλείται, στη συνέχεια, να γράψει το παιδί. Ενεργοποιούνται στη φάση αυτή όλες οι διαδικασίες που αφορούν στα στάδια πριν και κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης με στόχο την βαθύτερη κατανόηση και ερμηνεία των υπο επεξεργασία κειμένων ψηφιακών ή συμβατικών, έντυπων ή προφορικών και οι οποίες αναλύθηκαν στην υποενότητα της κατανόησης γραπτού λόγου.

2^ο στάδιο, συγγραφικό: ομαδική, ατομική συγγραφή κειμένου. Ομαδική: στη φάση αυτή δάσκαλος/α και παιδιά γράφουν από κοινού, ώστε τα παιδιά να μάθουν μέσα από αυτή τη βιωματική εμπειρία πώς γράφεται ένα κείμενο. Η προσοχή, δηλαδή, μέσα από τις συνομιλικές διεπιδράσεις των παιδιών με τον/τη δάσκαλο/α τους και των παιδιών μεταξύ τους εστιάζεται στη διαδικασία συγγραφής και συζητούνται εκ νέου τα γλωσσικά χαρακτηριστικά που προσιδιάζουν στον τύπο του κειμένου και στο περιεχόμενο. Ατομική: σε αυτή τη φάση τα παιδιά γράφουν το δικό τους κείμενο. Χρησιμοποιώντας κατάλληλες διαδικασίες σύνταξης και σκέψης που έχουν οικειοποιηθεί συμμετέχοντας επανειλημμένως σε ομαδική παραγωγή γραπτού λόγου (βλ. 2^ο στάδιο) τα παιδιά επιχειρούν μετατροπή και σύνθεση των ιδεών τους πάνω σε συγκεκριμένη θεματική. Θεωρείται δεδομένο ότι το στάδιο αυτό έπεται πάντα του προηγούμενου, δηλαδή τα παιδιά είναι εξοπλισμένα να γράψουν τόσο με τα στοιχεία δομής του σχετικού κειμενικού τύπου όσο και με πληροφορίες.

3^ο στάδιο, μετασυγγραφικό: Σε κάθε αυθεντική διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου μετά τη συγγραφή της πρώτης εκδοχής του κειμένου ακολουθεί η προσεκτική ανατροφοδοτικού χαρακτήρα εξέτασή του, με στόχο τον εντοπισμό αδυναμιών σε όλα τα επίπεδα: δομή και περιεχόμενο, ορθογραφία, μορφολογία, σύνταξη, λεξιλόγιο. Πρόκειται για τη φάση της αναθεώρησης η οποία μπορεί να είναι είτε ατομική είτε συλλογική.

Πίνακας 6: Τα τρία στάδια συγγραφής (Derewianka, 1990) που προτείνονται από τη βιβλιογραφία και λήφθηκαν υπόψη για τον σχεδιασμό του παρόντος Προγράμματος Σπουδών.

Στην παρούσα ερευνητική διατριβή θα προσπαθήσουμε να ανακαλύψουμε και να πραγματοποιήσουμε τη διδακτική πλαισίωση που το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του Υπουργείου Παιδείας παρουσιάζει, μέσω της αξιοποίησης συνεργατικών πρακτικών στο πλαίσιο της έρευνας - δράσης. Με βάση τις τάξεις (Β', Γ', Ε' και ΣΤ') που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην έρευνα-δράση, ανατρέξαμε στο ΝΠΣ της Νεοελληνικής Γλώσσας και συγκεκριμένα στην αναλυτική απεικόνισή του (σ. 31- 112), αφού σε αυτό το σημείο αναφέρονται όχι μόνο τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα αναλυτικά για κάθε θεματική ενότητα και τάξη, αλλά παρέχονται και ενδεικτικές δραστηριότητες στους/στις

εκπαιδευτικούς για την επίτευξη των στόχων. Στον παρακάτω πίνακα (ΠΙΝΑΚΑΣ 7) εμφανίζεται η αναλυτική αυτή απεικόνιση του ΝΠΣ μόνο για τις τάξεις που έχουν οι συμμετέχοντες/-ουσες εκπαιδευτικοί στην έρευνα:

Τάξη	Θεματική Ενότητα	Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα	Ενδεικτικές Δραστηριότητες
Β΄	Παραγωγή Γραπτού Λόγου	• Να αξιοποιούν μη γλωσσικά στοιχεία του επικοινωνιακού πλαισίου (ήχους, μουσική, εικόνες καθώς και την προγενέστερη γνώση πάνω στο θέμα. • Να αντλούν πληροφορίες (θέμα, συμμετέχοντες/-ουσες, σειρά γεγονότων ή δράσεων, τόπος, κ.α.) από την ακρόαση ποικίλων κειμένων (ιστορίες, αναδιηγήσεις, οδηγίες, συνομιλίες) • Να αναγνωρίζουν σε μία συνομιλία τις διαφορετικές απόψεις των συνομιλιτών/-τριών και σε μία ιστορία τις σκέψεις και τους προβληματισμούς των ηρώων.	• Πρόβλεψη του περιεχομένου του κειμένου με βάση την εικόνα ή το βίντεο που το συνοδεύει και αιτιολόγηση-συζήτηση. Ακρόαση του κειμένου και έλεγχος των υποθέσεων. • Μετά από ακρόαση προφορικών κειμένων, όπως παραμυθιών, αφηγηματικών κειμένων, διαλόγων, οδηγιών ή ανακοινώσεων, ασκήσεις α) σειροθέτησης ανακατεμένων εικόνων σύμφωνα με τη χρονική ακολουθία των γεγονότων, β) αντιστοίχισης ή σωστού-λάθους με σκοπό την εστίαση σε πληροφορίες για τον χώρο, τον χρόνο, τα πρόσωπα, τα γεγονότα, τα βασικά χαρακτηριστικά των πρωταγωνιστών. • Ακρόαση ηχογραφημένου αποσπάσματος από συνομιλία δύο παιδιών με θέμα π.χ. «Η αγαπημένη μου παιδική ταινία». Απάντηση σε ερωτήσεις που αποσκοπούν σε επαρκή κατανόηση των λεγομένων και κριτική προσέγγιση (π.χ. Ποιο είναι το θέμα συζήτησης, ποιες διαφορετικές απόψεις εκφράζουν τα παιδιά; Με ποιο συμφωνείς περισσότερο και γιατί; Θα σου άρεσε να δεις την ταινία αυτή;).
Γ΄		• Να γράφουν καθ' υπαγόρευση παραγράφους και μικρά κείμενα.	• Εξάσκηση στη σύνδεση προφορικού-γραφτού λόγου μέσω υπαγόρευσης κειμένου ή γενικά σχολικού λόγου (π.χ. κανόνων, μαθηματικών προβλημάτων,

		• Να οργανώνουν ένα βασικό σχεδιάγραμμα πριν τη συγγραφή ενός κειμένου. • Να συντάσσουν ένα ολοκληρωμένο κείμενο χωρίζοντάς το σε παραγράφους, με την αξιοποίηση του σχεδιαγράμματος. • Να διατυπώνουν ελεύθερα τις σκέψεις και την κρίση τους γραπτώς πάνω σε θέματα που τους/τις αφορούν (π.χ. προσωπική, σχολική, κοινωνική ζωή). • Να γράφουν μια παράγραφο, ατομικά ή ομαδικά, αναπτύσσοντας ελεύθερα τη θεματική πρόταση που έχουν προσδιορίσει στην τάξη. • Να αντιγράφουν τα αναθεωρημένα γραπτά τους ορθογραφημένα, με ακρίβεια και ευανάγνωστη γραφή τηρώντας όλες τις συμβάσεις του γραπτού λόγου και της δομής του κειμένου (π.χ. παραγραφοποίηση).	συμπερασμάτων). Έλεγχος της ορθογραφίας και των συμβάσεων του γραπτού λόγου. • Επιλογή θέματος με βάση τη διδακτική ενότητα. Καταιγισμός ιδεών, δημιουργία σχεδιαγράμματος με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού. Ομαδική συγγραφή του κειμένου σε παραγράφους, βάσει του σχεδιαγράμματος. • Με αφορμή ένα ζήτημα της σχολικής ζωής, κάθε μαθητής/-τρια εκθέτει ελεύθερα τη σκέψη και την κρίση του/της σε μια σύντομη παράγραφο. Διαβάζουν τα κείμενά τους στην τάξη και ομαδοποιούν τις διαφορετικές απόψεις που διατυπώθηκαν. Οι μαθητές/-τριες που είχαν την ίδια άποψη δημιουργούν μια νέα ομάδα που συντάσσει ένα ενιαίο κείμενο. • Δημιουργία ημερολογίου σχολικής ζωής όπου οι μαθητές/-τριες, ύστερα από συζήτηση, καταγράφουν γεγονότα ή θέματα που προκύπτουν, καθώς και τις σκέψεις/ συναισθήματά τους. • Δημιουργία ατομικού φακέλου, όπου κάθε μαθητής/-τρια συγκεντρώνει την αρχική και την τελική εκδοχή του κειμένου που έχει παραγάγει.
Ε'		• Να εφαρμόζουν στρατηγικές σχεδιασμού και οργάνωσης των ιδεών του κειμένου πριν από τη συγγραφή του.	• Δημιουργία σχεδιαγράμματος σε ομάδες με βασική δομή του κειμένου: π.χ. Πώς ξεκινάμε μία πρόσκληση; Πώς συνεχίζουμε; Πώς την αναπτύσσουμε; Πώς την ολοκληρώνουμε; Τι δεν πρέπει να ξεχάσουμε;

		• Να ακολουθούν τη δομή της παραγράφου (θεματική πρόταση, λεπτομέρειες, κατακλείδα) και να προσθέτουν συνδετικές λέξεις/φράσεις για την επίτευξη της εσωτερικής συνοχής. • Να οργανώνουν τις πληροφορίες/ιδέες σε παραγράφους σύμφωνα με τον τύπο του κειμένου που συντάσσουν, μεριμνώντας για τη συνοχή και τη συνεκτικότητά του. • Να πυκνώνουν το περιεχόμενο ενός κειμένου αξιολογώντας τις πληροφορίες που φέρουν διαφορετικά δομικά και γλωσσικά στοιχεία του. • Να γράφουν σε ελεύθερο κείμενο βιωματικές εμπειρίες εντάσσοντας, προαιρετικά, πολιτισμικά στοιχεία του τόπου καταγωγής τους. • Να διαμορφώνουν κριτήρια αξιολόγησης για διαφορετικούς κειμενικούς τύπους και είδη.	• Αναθεώρηση παραγράφων που έχουν συντάξει οι μαθητές/-τριες στο πλαίσιο της παραγωγής γραπτού λόγου πάνω σε ένα θέμα, με στόχο τη βελτίωση της παραγράφου ως προς τη δομή της και την εσωτερική συνοχή. Επανασύνταξη των παραγράφων. • Δημιουργία πινάκων από τους/τις μαθητές/-τριες με διαρθρωτικές λέξεις/φράσεις (σε νοηματικές και λειτουργικές κατηγορίες), καθώς και με κειμενικούς δείκτες που συμβάλλουν στη συνοχή. Επανέλεγχος του παραγόμενου κειμένου από τους/τις μαθητές/-τριες και συμπλήρωση διαρθρωτικών λέξεων/φράσεων, όπου χρειάζεται για τη βελτίωση του γραπτού. Εναλλακτικά, ομαδική συγγραφή κειμένων. • Σύνταξη περιλήψεων σε ομάδες στην τάξη για σχολικά ή εξωσχολικά αναγνώσματα (π.χ. Ιστορία) στο πλαίσιο ανακεφαλαιώσεων διδαγμένων εννοιών (διάκριση βασικής και επιμέρους πληροφορίας, εντοπισμός παραδειγμάτων, καταγραφή βασικών όρων ή εννοιών, κ.α.). • Με αφορμή ανάγνωση βιωματικής ιστορίας, οι μαθητές/-τριες συγγράφουν ελεύθερα σε κείμενο τις αναμνήσεις τους/ τα βιώματά τους και τα μοιράζονται με τους/τις συμμαθητές/-τριές τους (οι αλλόγλωσσοι μαθητές/-τριες μπορούν να γράψουν το αρχικό κείμενο στη μητρική τους γλώσσα, εφόσον το επιθυμούν). • Δημιουργία πινάκων με κριτήρια αξιολόγησης για τα παραγόμενα κείμενα ύστερα από συζήτηση στην τάξη (π.χ. χρησιμοποιήσαμε συνώνυμα, διαρθρωτικές λέξεις/φράσεις,
--	--	---	---

		• Να προβαίνουν σε αναθεωρήσεις των κειμένων που συγγράφουν εντάσσοντας σε αυτά νέες ιδέες και γλωσσικές επιλογές. • Να αντιγράφουν τα αναθεωρημένα κείμενά τους με ευανάγνωστη γραφή και τηρώντας όλες τις συμβάσεις του γραπτού λόγου και της δομής του κειμένου (π.χ. ορθογραφία, παραγραφοποίηση).	ρήματα αισθήσεως, δευτερεύουσες προτάσεις; (π.χ. αναφορικές). Συγγραφή εκ νέου των κειμένων με αξιοποίηση των συμπερασμάτων που εξήχθησαν σε επίπεδο ολομέλειας. • Δημιουργία από τους/τις μαθητές/-τριες -στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης- φακέλου εργασιών με διαφορετικές εκδοχές κειμένου ύστερα από την επεξεργασία του θέματος σε επίπεδο τάξης ή τη μελέτη και άλλων σχετικών κειμένων. • Αντιγραφή της τελικής μορφής του κειμένου και σύγκριση με την αρχική ως προς τη δομή, την τήρηση των ορθογραφικών συμβάσεων, τη μορφοποίηση και τη συνολική παρουσίαση του γραπτού.
Στ'		• Να σχεδιάζουν τα υπό δημιουργία κείμενά τους χρησιμοποιώντας διάφορες στρατηγικές ανάλογα με τον τύπο του κειμένου, το επικοινωνιακό πλαίσιο και το προσωπικό τους ύφος. • Να αναπτύσσουν παραγράφους ακολουθώντας τα δομικά μέρη (θεματική πρόταση, λεπτομέρειες, κατακλείδα) και να τις εμπλουτίζουν χρησιμοποιώντας παραδείγματα, σύγκριση-αντίθεση ή αιτιολόγηση, ανάλογα με τη θεματική πρόταση και τον τύπο του κειμένου. • Να χρησιμοποιούν συνδετικές λέξεις/φράσεις σε επίπεδο παραγράφου συνδέοντας με ανάλογο τρόπο τις παραγράφους ενός κειμένου μεταξύ τους με στόχο την επίτευξη της συνοχής του.	• Δημιουργία διαγραμμάτων, έντυπων ή ψηφιακών (κειμενογράφοι) για την καταγραφή βασικών δομικών στοιχείων του κειμένου, εύρεση βασικών ιδεών, λέξεων-κλειδιών, διατύπωση προσωπικών σκέψεων κ.λπ. • Δραστηριότητες για ανάπτυξη ορθά δομημένων παραγράφων και εμπλουτισμένων με παραδείγματα (π.χ. σε κείμενα περιγραφών), με σύγκριση-αντίθεση (π.χ. σε κείμενα αφηγήσεων), με αιτιολόγηση (π.χ. σε κείμενα επιχειρημάτων). • Συνειδητοποίηση ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ προφορικής και γραπτής έκφρασης. • Σε δημοσιογραφικό άρθρο με επίκαιρο θέμα (π.χ. Ο εθελοντισμός και η αλληλεγγύη σε φυσικές καταστροφές) έχουν αφαιρεθεί οι διαρθρωτικές λέξεις/ φράσεις και οι

		• Να εφαρμόζουν στρατηγικές πύκνωσης του κειμένου, καλλιεργώντας την ικανότητα αφαιρετικής και συνθετικής σκέψης. • Να βελτιώνουν αναστοχαζόμενοι/-νες σημεία των κειμένων τους μέσω αλληλεπίδρασης και ανατροφοδότησης. • Να αντιγράφουν τα αναθεωρημένα κείμενά τους με ευανάγνωστη γραφή σε συμβατικό ή σε ψηφιακό περιβάλλον, τηρώντας όλες τις συμβάσεις του γραπτού λόγου και της δομής του κειμένου (π.χ. ορθογραφία, παραγραφοποίηση, τίτλο).	παράγραφοι έχουν ανακατευτεί. οι μαθητές/-τριες αναδομούν το κείμενο συμπληρώνοντας τις διαρθρωτικές λέξεις. • Καταγραφή των θεματικών κέντρων των παραγράφων (με πλαγιότιτλους) και σύνδεσή τους σε συνεχή λόγο για τη δημιουργία της περίληψης ενός κειμένου, ενός άρθρου, έντυπου ή ψηφιακού. • Συμπλήρωση φόρμας με κριτήρια αυτοαξιολόγησης σχετικά με τη δομή, το περιεχόμενο, τις λεξιλογικές και γραμματικο- συντακτικές επιλογές. • Αντιγραφή της τελικής μορφής του κειμένου και σύγκρισή του με την αρχική ως προς τη δομή, την τήρηση των ορθογραφικών συμβάσεων, τη μορφοποίηση και τη συνολική παρουσίαση του γραπτού. • Τήρηση φακέλων (έντυπου και ψηφιακού) στη διάρκεια όλης της χρονιάς με την αρχική και τελική εκδοχή των κειμένων, που προέρχονται από δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου.
--	--	---	--

Πίνακας 7: Αναλυτική απεικόνιση του προγράμματος σπουδών για τις τάξεις Β', Γ', Ε' και Στ' (σ. 31- 112).

Θα πρέπει, επιπρόσθετα, να υπογραμμιστεί, πως ενώ έχουν εκδοθεί τα Νέα Προγράμματα Σπουδών (Φεβρουάριο 2023) και ήδη υλοποιούνται επιμορφώσεις (από τον Μάρτιο του 2023) προς τους εκπαιδευτικούς από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, εντούτοις δεν υπάρχουν νέα βιβλία προς τους μαθητές που να υποστηρίζουν τη διδασκαλία και τη μάθηση που περιγράφεται σε αυτά τα προγράμματα σπουδών. Αναμένεται η συγγραφή και η έκδοση του «πολλαπλού βιβλίου», το οποίο, όπως αναφέρεται από το Υπουργείο Παιδείας: «θα δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να επιλέγουν το βιβλίο από το οποίο επιθυμούν

να διδάξουν στην τάξη, ανάμεσα στα εγκεκριμένα βιβλία που περιλαμβάνονται στο Μητρώο Διδακτικών Βιβλίων (ΜΔΒ), ενώ ταυτόχρονα όλα τα εγκεκριμένα βιβλία θα είναι διαθέσιμα σε ψηφιακή βιβλιοθήκη, προκειμένου οι μαθητές να μπορούν να συνδυάσουν πηγές και να καλλιεργήσουν με τον τρόπο αυτό περαιτέρω την κριτική τους σκέψη»⁷.

4.3 Η συνεργασία των εκπαιδευτικών ως βάση για συνεργατική προσαρμογή και αναπλαισίωση του Νέου Προγράμματος Σπουδών για τη διδασκαλία της Γλώσσας

Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών τοποθετούν τους/τις μαθητές/-τριες στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθορίζοντας οι ίδιοι τόσο την αρχή (τον σκοπό) όσο και το τέλος (την επίτευξη) κάθε διδακτικού σχεδιασμού. Η συνεργασία μεταξύ των μαθητών αποτελεί προϋπόθεση για την εξέλιξη της διδασκαλίας της Νεοελληνικής Γλώσσας, όχι μόνο εντός της σχολικής αίθουσας, αλλά και έξω από αυτή σε περιπτώσεις αξιοποίησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της ψηφιακής τάξης.

Η ομαδοσυνεργατική πρακτική διαφαίνεται μέσα από τις ποικίλες προτεινόμενες δραστηριότητες στο Πρόγραμμα Σπουδών και τους Οδηγούς Εκπαιδευτικού που ξεκινούν από σύντομες ασκήσεις για ζεύγη μαθητών/-τριών (π.χ. διαλογική συζήτηση), συνεχίζουν με δραστηριότητες μεγαλύτερης διάρκειας και πιο σύνθετων στόχων στις οποίες εμπλέκονται μεγαλύτερες ομάδες μαθητών/-τριών (π.χ. χωρισμός σε ομάδες για συμμετοχή σε γλωσσικό παιχνίδι) και φτάνουν έως την υλοποίηση δραστηριοτήτων στην ολομέλεια (π.χ. ομαδική συγγραφή κειμένου) ή σχεδιασμένων εργασιών (π.χ. συνθετική εργασία κατά τη φάση της περιόδου Μετάβασης από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο), όπου συμμετέχει η τάξη ως σύνολο αλλά και κάθε μαθητής και μαθήτρια ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαίτερες ικανότητές του/της.

⁷ Ανάρτηση στην ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (Υ.ΠΑΙ.Θ.) [25-04-2023]: <https://www.minedu.gov.gr/news/55241-25-04-23-ksekinise-to-pollaplo-vivlio-sto-sxoleio>

Τα Νέα Προγράμματα Σπουδών, ωστόσο, όπως και τα προηγούμενα, δεν κάνουν καμία αναφορά στη συνεργασία των εκπαιδευτικών - πράγμα κάπως παράδοξο, αν αναλογιστούμε ότι οι μαθητές μαθαίνουν ό,τι τους διδάσκουμε - και στα οφέλη που μπορεί να προκύψουν από αυτή κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας και συγκεκριμένα της Παραγωγής Γραπτού Λόγου. Ωστόσο, συμμεριζόμενοι την άποψη του Stenhouse (1975), θεωρούμε ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να παρεμβαίνει στην ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος, διαδικασία που σχετίζεται με την επαγγελματική εξέλιξη, αφού το Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν είναι ένα αυστηρά προκαθορισμένο σύνολο, ένα «προϊόν» που έρχεται στο σχολείο έτοιμο για κατανάλωση, αλλά ένα εργαλείο που κινητοποιεί εκπαιδευτικούς και μαθητές (Κατσαρού & Τσάφος, 2003, σ. 181). Το Αναλυτικό Πρόγραμμα πρέπει να μπορεί να αναδομηθεί και να τροφοδοτεί μία προσωπική έρευνα του εκπαιδευτικού, και το όφελος είναι σημαντικό, αφού ο ίδιος κατανοεί βαθύτερα την πρακτική του, βελτιώνει τη διδασκαλία του, κι έτσι οδηγείται στην επαγγελματική του εξέλιξη.

Μία τέτοια διαδικασία αποτελεί από μόνη της καινοτομία και ανοίγει τον δρόμο σε νέες μορφές επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και συμβάλλοντας όχι μόνο ατομικά αλλά και συλλογικά στις αλλαγές που μπορεί να λάβουν χώρα στη διδασκαλία και στο εκπαιδευτικό έργο γενικότερα.

Λειτουργώντας συνεργατικά μέσα από μία έρευνα- δράση οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μεταφέρουν τις ιδέες τους στην εκπαιδευτική πρακτική, όπως συνέβη και στο πρόγραμμα “MAN: a Course of Study- MACOS”, το οποίο βασίστηκε στις θεωρίες του Bruner για το «σπирάλ πρόγραμμα σπουδών». Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, μία έννοια μπορεί να διδάσκεται επανειλημμένα σε ένα πρόγραμμα σπουδών, αλλά σε διάφορα επίπεδα, με κάθε επίπεδο να είναι πιο περίπλοκο από το πρώτο, επιτρέποντας, έτσι, στους μαθητές να απορροφήσουν ευκολότερα τις πιο σύνθετες έννοιες.

Με τον ίδιο τρόπο, οι εκπαιδευτικοί ενός σχολείου, συνεργαζόμενοι από τάξη σε τάξη, αλλά και μεταξύ των τμημάτων, μπορεί να είναι σε θέση να διδάξουν το

μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας, εστιάζοντας στην Παραγωγή Γραπτού Λόγου, εισάγοντας ένα επίπεδο γνώσης κάθε φορά, συναποφασίζοντας, τον τρόπο διδασκαλίας, τα μέσα που μπορεί να αξιοποιηθούν, διαμορφώνοντας ένα σχέδιο μαθήματος, εστιάζοντας στις ικανότητες κάθε μαθητή/-τριας, λαμβάνοντας υπόψη το γνωστικό επίπεδο κάθε τάξης, κ.λ.π..

Η δυνατότητα των εκπαιδευτικών να συμβάλουν συνεργατικά στην αναμόρφωση του Προγράμματος Σπουδών χρειάζεται, ωστόσο, να εξετάζεται υπό το πρίσμα του θεσμικού πλαισίου μέσα στο οποίο ασκούν το εκπαιδευτικό τους έργο. Στην παρούσα μελέτη, ο όρος «συνεργατική αναμόρφωση του Προγράμματος Σπουδών» δεν χρησιμοποιείται με την έννοια της θεσμικής τροποποίησης του επίσημου Προγράμματος Σπουδών, αλλά αναφέρεται στη συλλογική ερμηνεία, εξειδίκευση, προσαρμογή και αναπλαισίωση της εφαρμογής του, με βάση τις ανάγκες των μαθητών, τις ιδιαιτερότητες του σχολικού πλαισίου και τα δεδομένα της εκπαιδευτικής πράξης.

Η προσέγγιση αυτή συνάδει με την αντίληψη του Stenhouse (1975), σύμφωνα με την οποία το Πρόγραμμα Σπουδών δεν αποτελεί ένα στατικό και αυστηρά προκαθορισμένο προϊόν που εφαρμόζεται μηχανιστικά από τους εκπαιδευτικούς, αλλά μια παιδαγωγική πρόταση, η οποία αποκτά ουσιαστικό περιεχόμενο μέσα από την κριτική ερμηνεία, τη δοκιμή και τη συνεχή αναθεώρησή της στην εκπαιδευτική πράξη. Όπως επισημαίνουν οι Κατσαρού και Τσάφος (2003), ερμηνεύοντας τη σκέψη του Stenhouse, η ανάπτυξη του Προγράμματος Σπουδών συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς η προσπάθεια σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης νέων διδακτικών προσεγγίσεων συμβάλλει στη διεύρυνση του επαγγελματικού τους ρεπερτορίου και στη συνεχή βελτίωση της διδακτικής τους πρακτικής.

Υπό αυτή την έννοια, η συνεργατική αναμόρφωση του Προγράμματος Σπουδών είναι εφικτή κυρίως στο επίπεδο της παιδαγωγικής εφαρμογής. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνεργάζονται στον σχεδιασμό διδακτικών παρεμβάσεων, στην επιλογή και προσαρμογή διδακτικών δραστηριοτήτων, στη διαμόρφωση κοινών κριτηρίων αξιολόγησης, στην ανταλλαγή καλών πρακτικών και

στη συλλογική αντιμετώπιση των δυσκολιών που ανακύπτουν κατά τη διδασκαλία. Μέσα από αυτή τη διαδικασία δεν μεταβάλλουν το επίσημο Πρόγραμμα Σπουδών, αλλά αξιοποιούν δημιουργικά τα περιθώρια παιδαγωγικής ευελιξίας που αυτό παρέχει, προκειμένου να ανταποκριθούν αποτελεσματικότερα στις ανάγκες των μαθητών τους.

Η δυνατότητα αυτή, ωστόσο, δεν είναι αυτονόητη. Η αποτελεσματική συνεργατική ανάπτυξη του Προγράμματος Σπουδών προϋποθέτει χρόνο για κοινό σχεδιασμό, κουλτούρα συνεργασίας, σχέσεις εμπιστοσύνης, διάθεση αναστοχασμού και ενεργό συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων. Όπως υποστηρίζουν οι Carr και Kemmis (1986), η ουσιαστική βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής προκύπτει όταν οι εκπαιδευτικοί διερευνούν συλλογικά τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, σχεδιάζουν από κοινού παρεμβάσεις, αξιολογούν τα αποτελέσματά τους και επαναπροσδιορίζουν τη δράση τους μέσα από διαδοχικούς κύκλους αναστοχασμού. Αντίστοιχα, οι Altrichter et al. (2001) επισημαίνουν ότι η συλλογική διερεύνηση της εκπαιδευτικής πράξης ενισχύει την παραγωγή επαγγελματικής γνώσης, καθώς επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να τεκμηριώνουν τις διδακτικές τους επιλογές και να αναπτύσσουν περισσότερο αποτελεσματικές πρακτικές.

Στο πλαίσιο αυτό, η Συνεργατική Έρευνα-Δράση προσφέρει ένα ιδιαίτερα πρόσφορο πλαίσιο για τη συνεργατική ανάπτυξη του Προγράμματος Σπουδών σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Μέσα από τους διαδοχικούς κύκλους σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης και αναστοχασμού, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να επαναπροσδιορίζουν συλλογικά τις διδακτικές τους επιλογές, να τεκμηριώνουν τις αποφάσεις τους και να διαμορφώνουν ένα περισσότερο συνεκτικό και αποτελεσματικό πλαίσιο διδασκαλίας. Επομένως, η συνεργατική αναμόρφωση του Προγράμματος Σπουδών δεν αφορά τη θεσμική μεταβολή του, αλλά τη συλλογική παιδαγωγική αξιοποίησή του, διαδικασία η οποία συμβάλλει τόσο στη βελτίωση της διδασκαλίας όσο και στην επαγγελματική μάθηση και εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Υπό την παραπάνω έννοια, η συνεργατική αναμόρφωση του Προγράμματος Σπουδών, ως διαδικασία συλλογικής ερμηνείας και παιδαγωγικής προσαρμογής της εφαρμογής του, σημαίνει σύμφωνα με τον Stenhouse (1980) ότι τα Αναλυτικά Προγράμματα μπορούν να προβλέπουν διαδικασίες με νόημα και να μην αποτελούν απλώς εκπαιδευτικά μέσα για τη βελτίωση της διδασκαλίας, αλλά εκφράσεις ιδεών για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών (στο Κατσαρού & Τσάφος, 2003, σ. 187). Κάτι, το οποίο δικαιολογεί την ανάπτυξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων, δηλαδή την προσπάθεια που καταβάλλουμε όταν δοκιμάζουμε κάτι καινούριο και δύσκολο, αφού αυτό βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να τελειοποιήσουν την τέχνη τους, να επεκτείνουν το ρεπερτόριο των δεξιοτήτων τους και να διατηρήσουν τον ενθουσιασμό για τη δουλειά τους (Stenhouse, 1980 στο Κατσαρού & Τσάφος, 2003, σ. 194).

Άλλωστε, όταν οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν μεμονωμένα ο ένας από τον άλλον και αδιαφορούν για τις δομές του Αναλυτικού Προγράμματος, υποβιβάζουν την έρευνα – δράση σε ένα τύπο τεχνικής λογικής που στοχεύει στη βελτίωση των τεχνικών τους δεξιοτήτων, χωρίς να αντιλαμβάνονται ότι η βελτίωση της πρακτικής δεν αφορά απλώς την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων (Elliot, 1991, σ. 55). Η έρευνα – δράση ενοποιεί τη διδασκαλία και την εξέλιξη των εκπαιδευτικών, την ανάπτυξη και αξιολόγηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων, τον ερευνητικό και φιλοσοφικό στοχασμό μέσα σε μία ενοποιημένη σύλληψη μίας αναστοχαστικής εκπαιδευτικής πρακτικής (ο.π., σ. 54).

Η αντίσταση στο παραπάνω σκεπτικό της απομονωσης, βρίσκεται στην υιοθέτηση μίας συνεργατικής κουλτούρας και την αξιοποίηση συνεργατικών πρακτικών που υποστηρίζουν τον συνεργατικό στοχασμό σχετικά με την πρακτική και συνυπολογίζουν κατά τη διαδικασία τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών. Όταν οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε συλλογικό κριτικό στοχασμό μπορούν να επεξεργαστούν κριτικά τις δομές του Αναλυτικού Προγράμματος, οι οποίες σχηματοποιούν τις πρακτικές τους (Κατσαρού & Τσάφος, 2003, σ. 200), και μπορούν να διαπραγματευτούν τις αλλαγές που μπορούν από κοινού να οικοδομήσουν.

Ολοκληρώνοντας, παραθέτουμε την άποψη του Elliot (1991, σ. 56):

«Θα υποστήριζα ότι η ευρεία εμφάνιση της συνεργατικής έρευνας – δράσης ως δασκαλοκεντρικής μορφής αξιολόγησης και ανάπτυξης του αναλυτικού Προγράμματος είναι μία απάντηση στην ανάπτυξη τεχνοκρατικών συστημάτων ιεραρχικής επιτήρησης κι ελέγχου των επαγγελματικών πρακτικών των εκπαιδευτικών. Μέσα από τις στάχτες της παραδοσιακής κουλτούρας δεξιοτήτων αναδύεται η φωνή της συνεργατικής στοχαστικής πρακτικής, για να προσφέρει δημιουργική αντίσταση στην ηγεμονία του τεχνοκράτη».

4.4 Σύνθεση του θεωρητικού πλαισίου και σύνδεση με την παρούσα έρευνα

Η ανάλυση που προηγήθηκε στα τέσσερα κεφάλαια του θεωρητικού μέρους ανέδειξε ότι η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί μία αυτόματη ή γραμμική διαδικασία, αλλά ένα πολυπαραγοντικό και δυναμικό φαινόμενο, το οποίο διαμορφώνεται μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση ατομικών, κοινωνικών και οργανωσιακών παραγόντων. Δεν περιορίζεται στην απόκτηση νέων γνώσεων ή δεξιοτήτων, αλλά περιλαμβάνει τον σταδιακό μετασχηματισμό των αντιλήψεων, των διδακτικών πρακτικών, της επαγγελματικής ταυτότητας και του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους μέσα στη σχολική κοινότητα (Day, 2003; Villegas-Reimers, 2003; Avalos, 2011).

Το πρώτο κεφάλαιο ανέδειξε την επαγγελματική εξέλιξη ως μία διαρκή διαδικασία, η οποία εκτείνεται σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών και συνδέεται στενά με την επαγγελματική τους μάθηση. Η επαγγελματική μάθηση και η επαγγελματική εξέλιξη αποτελούν έννοιες αλληλένδετες, χωρίς όμως να ταυτίζονται. Η επαγγελματική μάθηση αφορά τις διαδικασίες μέσω των οποίων οι εκπαιδευτικοί οικοδομούν και αναδομούν τις γνώσεις τους, ερμηνεύουν τις εμπειρίες τους, αναστοχάζονται πάνω στην πρακτική τους και αναπτύσσουν νέες μορφές επαγγελματικής γνώσης. Η επαγγελματική

εξέλιξη αποτελεί ευρύτερη και περισσότερο μακροπρόθεσμη διαδικασία, η οποία συνδέεται με τη σταδιακή ενσωμάτωση αυτής της μάθησης στις αντιλήψεις, στις πρακτικές και στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Brederson & Johansson, 2000; Day, 2003; Avalos, 2011).

Υπό αυτή την έννοια, η συμμετοχή σε μια μαθησιακή δραστηριότητα δεν συνεπάγεται αυτομάτως επαγγελματική εξέλιξη. Για να αποκτήσει η νέα γνώση μετασχηματιστικό⁸ χαρακτήρα, χρειάζεται να συνδεθεί με την προηγούμενη εμπειρία, να αποτελέσει αντικείμενο επεξεργασίας και αναστοχασμού και να ενσωματωθεί σταδιακά στην καθημερινή επαγγελματική πρακτική. Η επαγγελματική μάθηση μπορεί, επομένως, να θεωρηθεί βασικός μηχανισμός της επαγγελματικής εξέλιξης, χωρίς ωστόσο κάθε μαθησιακή εμπειρία να οδηγεί αναγκαστικά σε σταθερές αλλαγές στις αντιλήψεις και στις πρακτικές των εκπαιδευτικών (Guskey, 2002; Opfer & Pedder, 2011).

Στο δεύτερο κεφάλαιο αναδείχθηκε ότι η συνεργασία αποτελεί μία από τις σημαντικότερες συνθήκες που μπορούν να υποστηρίξουν την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών. Η σύγχρονη βιβλιογραφία απομακρύνεται από την αντίληψη του εκπαιδευτικού ως απομονωμένου επαγγελματία και προσεγγίζει τη γνώση και τη μάθηση ως διαδικασίες που οικοδομούνται και κοινωνικά, μέσα από τη συμμετοχή, τον διάλογο, την αλληλεπίδραση και την από κοινού διερεύνηση της πρακτικής (Hargreaves, 1994; Wenger, 1998; Vrasidas & Glass, 2004).

Οι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης και οι κοινότητες πρακτικής αποτελούν ενδεικτικά πλαίσια μέσα στα οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ανταλλάσσουν γνώσεις και εμπειρίες, να αναπτύσσουν κοινό ρεπερτόριο πρακτικών και να διαμορφώνουν συλλογικές ερμηνείες για τα προβλήματα της εκπαιδευτικής πράξης (Wenger, 1998; Stoll et al., 2006). Μέσα από τη συνεργασία, η ατομική εμπειρία καθίσταται αντικείμενο συλλογικής επεξεργασίας, ελέγχου και ανατροφοδότησης, γεγονός που μπορεί να διευρύνει την επαγγελματική γνώση και

⁸ Με τον όρο «μετασχηματισμός» δεν εστιάζουμε σε κάποια συγκεκριμένη θεωρία μετασχηματιστικής μάθησης. Χρησιμοποιείται με την ευρύτερη εννοιολογική του σημασία, για να περιγραφούν αλλαγές που δεν περιορίζονται στην υιοθέτηση νέων διδακτικών τεχνικών, αλλά επεκτείνονται στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία, τη συνεργασία και τον επαγγελματικό του ρόλο.

να ενισχύσει τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να επανεξετάζουν τις παραδοχές και τις πρακτικές τους.

Ωστόσο, η συνεργασία δεν οδηγεί από μόνη της σε επαγγελματική μάθηση και εξέλιξη. Η απλή συνύπαρξη, η τυπική ανταλλαγή πληροφοριών ή η διοικητικά επιβαλλόμενη συναδελφικότητα ενδέχεται να διατηρούν επιφανειακές μορφές συνεργασίας, χωρίς να δημιουργούν συνθήκες ουσιαστικής διερεύνησης και μετασχηματισμού της πρακτικής (Hargreaves, 1994; Hargreaves, 2000). Για να αποκτήσει μαθησιακό χαρακτήρα, η συνεργασία χρειάζεται να στηρίζεται στην εμπιστοσύνη, στην αμοιβαιότητα, στην ενεργό συμμετοχή, στον κοινό σκοπό και κυρίως στον αναστοχαστικό διάλογο γύρω από αυθεντικά προβλήματα της εκπαιδευτικής πράξης.

Η ανάγκη ύπαρξης ενός πλαισίου που να οργανώνει και να υποστηρίζει αυτού του είδους τη συνεργασία οδήγησε, στο τρίτο κεφάλαιο, στην εξέταση της Συνεργατικής Έρευνας-Δράσης. Η Έρευνα-Δράση συνιστά μία συμμετοχική, κυκλική και αναστοχαστική διαδικασία, στο πλαίσιο της οποίας οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζονται ως παθητικοί αποδέκτες εξωτερικά παραγόμενης γνώσης, αλλά ως ενεργοί ερευνητές της δικής τους πρακτικής (Kemmis & McTaggart, 1990; Altrichter et al., 2001; McNiff, 2013).

Η Συνεργατική Έρευνα-Δράση ενισχύει αυτή τη διαδικασία, καθώς οργανώνει την κοινή διερεύνηση γύρω από έναν κύκλο σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης, αναστοχασμού και ανασχεδιασμού. Με αυτόν τον τρόπο, η συνεργασία αποκτά συγκεκριμένο αντικείμενο, διάρκεια και συστηματικότητα και συνδέεται άμεσα με τις πραγματικές ανάγκες της εκπαιδευτικής πρακτικής. Παράλληλα, δημιουργείται ένα πλαίσιο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διατυπώνουν προβληματισμούς, να δοκιμάζουν εναλλακτικές πρακτικές, να εξετάζουν από κοινού τα αποτελέσματά τους και να επαναπροσδιορίζουν τη δράση τους (Carr & Kemmis, 1986; Altrichter et al., 2001; McNiff, 2013).

Στη διαδικασία αυτή, ο αναστοχασμός κατέχει κεντρική θέση. Μέσω του αναστοχασμού, η εμπειρία δεν παραμένει ένα μεμονωμένο βίωμα, αλλά μετατρέπεται σε αντικείμενο κριτικής διερεύνησης και επαγγελματικής μάθησης.

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εξετάζουν όχι μόνο τι έκαναν και ποια ήταν τα αποτελέσματα των ενεργειών τους, αλλά και τις παραδοχές, τις αξίες και τις αντιλήψεις που καθορίζουν τη δράση τους (Schön, 1983; Zeichner & Liston, 1996). Ο συνεργατικός αναστοχασμός διευρύνει περαιτέρω αυτή τη διαδικασία, καθώς επιτρέπει την αντιπαραβολή διαφορετικών οπτικών, τη συλλογική παραγωγή γνώσης και την αμφισβήτηση παγιωμένων πρακτικών.

Η Συνεργατική Έρευνα-Δράση μπορεί, επομένως, να ιδωθεί ως πλαίσιο επαγγελματικής μάθησης, στο οποίο η δράση, η συνεργασία και ο αναστοχασμός λειτουργούν αλληλοτροφοδοτούμενα. Δεν αποτελεί τον μοναδικό δρόμο προς την επαγγελματική εξέλιξη, αλλά προσφέρει μία συστηματική δομή μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνδέσουν τη θεωρητική γνώση με την πράξη, να αναλάβουν συλλογική ευθύνη για τη βελτίωση της διδασκαλίας και να αναπτύξουν μεγαλύτερη επίγνωση του επαγγελματικού τους ρόλου.

Το τέταρτο κεφάλαιο συνέδεσε τις προηγούμενες θεωρητικές παραδοχές με ένα συγκεκριμένο και αυθεντικό πεδίο εκπαιδευτικής πρακτικής, τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου. Η ανάλυση των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των Προγραμμάτων Σπουδών ανέδειξε ότι η διδασκαλία του γραπτού λόγου αποτελεί μία σύνθετη διαδικασία, η οποία δεν μπορεί να περιορίζεται στην εφαρμογή προκαθορισμένων οδηγιών ή στην αναπαραγωγή του σχολικού εγχειριδίου. Προϋποθέτει τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να ερμηνεύουν τους στόχους του Προγράμματος Σπουδών, να προσαρμόζουν τη διδασκαλία στις ανάγκες των μαθητών, να σχεδιάζουν κατάλληλες παρεμβάσεις και να αξιολογούν αναστοχαστικά την αποτελεσματικότητά τους.

Η συνεργατική επεξεργασία ενός τέτοιου σύνθετου διδακτικού αντικειμένου μπορεί να ενισχύσει τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να μετακινούνται από την ατομική και αποσπασματική εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος προς τη συλλογική ερμηνεία και προσαρμογή του. Στην παρούσα έρευνα, η παραγωγή γραπτού λόγου δεν αποτέλεσε το κύριο ερευνητικό αντικείμενο, αλλά το αυθεντικό πρόβλημα της πρακτικής γύρω από το οποίο οργανώθηκε η συνεργασία των εκπαιδευτικών. Λειτουργήσε, επομένως, ως κοινό πεδίο σχεδιασμού, εφαρμογής,

ανατροφοδότησης και αναστοχασμού, μέσα από το οποίο κατέστη δυνατό να μελετηθεί η ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών και επαγγελματικής μάθησης.

Η σύνθεση των παραπάνω θεωρητικών προσεγγίσεων οδηγεί στη βασική παραδοχή της παρούσας έρευνας, σύμφωνα με την οποία η επαγγελματική εξέλιξη δεν αποτελεί άμεση ή αυτόματη συνέπεια της συνεργασίας. Η συνεργασία δημιουργεί ένα δυνητικά γόνιμο κοινωνικό πλαίσιο μάθησης· η ποιότητα, όμως, το περιεχόμενο και ο αναστοχαστικός χαρακτήρας των συνεργατικών πρακτικών είναι εκείνα τα στοιχεία που καθορίζουν αν η συνεργασία θα οδηγήσει σε ουσιαστική επαγγελματική μάθηση.

Όταν η συνεργασία αναπτύσσεται γύρω από ένα αυθεντικό πρόβλημα, εντάσσεται σε μία συστηματική διαδικασία κοινής δράσης και συνοδεύεται από αναστοχασμό, ανταλλαγή εμπειριών και ανατροφοδότηση, μπορεί να συμβάλει στην αναδόμηση της επαγγελματικής γνώσης. Η μάθηση αυτή δημιουργεί προϋποθέσεις επαγγελματικής εξέλιξης, εφόσον ενσωματώνεται σταδιακά στις αντιλήψεις, στις διδακτικές πρακτικές, στις σχέσεις συνεργασίας και στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον επαγγελματικό τους ρόλο.

Με βάση αυτή τη θεωρητική σύνθεση διαμορφώθηκε ο σχεδιασμός της παρούσας έρευνας. Η επιλογή της Συνεργατικής Έρευνας-Δράσης δεν υπαγορεύτηκε μόνο από τη μεθοδολογική της καταλληλότητα, αλλά και από τη θεωρητική παραδοχή ότι μπορεί να προσφέρει ένα οργανωμένο πλαίσιο για την ανάπτυξη συνεργατικών και αναστοχαστικών πρακτικών. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να συνεργαστούν πάνω σε ένα κοινό πρόβλημα της πρακτικής τους, να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν συλλογικά διδακτικές παρεμβάσεις, να ανταλλάξουν σκέψεις και εμπειρίες και να αναστοχαστούν πάνω στις επιλογές και στα αποτελέσματά τους.

Κατά συνέπεια, τα ερευνητικά ερωτήματα της διατριβής δεν περιορίζονται στη διερεύνηση μιας γενικής σχέσης μεταξύ συνεργασίας και επαγγελματικής εξέλιξης. Εστιάζουν στον τρόπο με τον οποίο οι συνεργατικές πρακτικές αναπτύσσονται, στις προϋποθέσεις που ενισχύουν ή περιορίζουν την αποτελεσματικότητά τους και στους μηχανισμούς μέσω των οποίων η συνεργατική

εμπειρία μπορεί να μετατραπεί σε επαγγελματική μάθηση και σε ενδείξεις επαγγελματικής εξέλιξης. Η θεωρητική αυτή σύνθεση συγκροτεί, επομένως, τη γέφυρα μεταξύ των τεσσάρων θεωρητικών κεφαλαίων και του ερευνητικού σχεδιασμού που παρουσιάζεται στο επόμενο μέρος της διατριβής.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η Συνεργατική Έρευνα - Δράση είναι μια διαδικασία μάθησης που θέλει την κοινότητα ή τον/την ερευνητή/-τρια να σκέφτεται και να ενεργεί κριτικά, να αναγνωρίζει και να διαπραγματεύεται, και να επικεντρώνει το πάθος που μεγαλώνει στην ταυτότητα κάποιου ως εκπαιδευτικού (Kemmis et al., 2014). Μια τέτοια διαδικασία εξελίσσεται από την επιθυμία να γίνει κανείς εκπαιδευτικός που ενδιαφέρεται, έξυπνος και μετασχηματιστικός, και περιλαμβάνει την ολοκλήρωση της τέχνης και της επιστήμης του σχεδιασμού, της αξιολόγησης και της κριτικής στοχαστικής πρακτικής (Schön, 1983; Kemmis et al. 2014), τα οποία με τη σειρά τους περιλαμβάνουν τον αναστοχασμό του παραδείγματος του ίδιου κατά την ενεργό εξερεύνηση τρόπων σκέψης και τη δράση πέρα από τα όριά του (Carr & Kemmis, 1986).

Η μεθοδολογία της παρούσας διδακτορικής διατριβής διαμορφώθηκε με στόχο τη συστηματική διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο η Συνεργατική Έρευνα-Δράση, ως εργαλείο εντός του ευρύτερου ποιοτικού ερευνητικού σχεδιασμού, μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση συνεργατικής νοοτροπίας μεταξύ των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και να λειτουργήσει ως μοχλός επαγγελματικής εξέλιξης.

Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθοδολογικής προσέγγισης στηρίζεται στην παραδοχή ότι η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί μία ατομική, γραμμική ή αποσπασματική διαδικασία, αλλά συγκροτείται μέσα από κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, συλλογικό αναστοχασμό, ανταλλαγή εμπειριών και συμμετοχή σε κοινότητες πρακτικής (Wenger, 1998; Avalos, 2011). Στο πλαίσιο αυτό, η συνεργασία αναγνωρίζεται ως κρίσιμος παράγοντας επαγγελματικής μάθησης και σχολικής βελτίωσης (Wenger, 1998; Vescio, Ross & Adams, 2008; Hargreaves & Fullan, 2012).

Η έρευνα επιχειρεί να αναδείξει όχι μόνο τα αποτελέσματα της συνεργατικής διαδικασίας, αλλά, κυρίως, τις δυναμικές μέσω των οποίων οι εκπαιδευτικοί μετασχηματίζουν τις πρακτικές τους, επαναπροσδιορίζουν τον επαγγελματικό τους

ρόλο και οικοδομούν συλλογικές μορφές γνώσης. Ως εκ τούτου, η μεθοδολογία σχεδιάστηκε ώστε να υποστηρίξει τη βαθιά κατανόηση αυτών των διαδικασιών, δίνοντας έμφαση στη συμμετοχή, τη βιωματική εμπλοκή και τη συνεχή αναστοχαστική διεργασία.

5.1 Η ποιοτική ερευνητική προσέγγιση

Η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και την επίτευξη του οράματος της κοινωνίας της μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν στόχους και όραμα αναμειγνύονται σε μία διαρκή αναζήτηση της μάθησης, ανανεώνουν τις εργασιακές συνθήκες και εμπνέουν τους μαθητές για την αναζήτηση της γνώσης και της προσωπικής ολοκλήρωσής τους (Καπαχτσή, 2011, σ. 49). Επιπλέον, όταν οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται, ακολουθώντας μία στρατηγική ανάπτυξης και βελτίωσης, είναι δυνατή η επίτευξη ενός κοινού οράματος. Επομένως, κρίνεται απαραίτητη η ενίσχυση του εργασιακού κλίματος συνεργασίας, η ανάγκη ανάπτυξης νοοτροπίας συνεργασίας, ως μέρος της λύσης του ζητήματος της εξέλιξης των εκπαιδευτικών.

Οι έννοιες της συνεργασίας και των συνεργατικών πρακτικών έχουν συνδεθεί με την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών σε πολλές εμπειρικές έρευνες στο εξωτερικό (Little, 1987; Hargreaves & Dawe, 1990; Campos, 1993; Day, 1999; Achinstein, 2002; Louis et al., 2010; Datnow, 2011; Sutton & Shouse, 2016; Martinez et al., 2021; Merki et al., 2022). Η ανάπτυξη ερευνητικών δραστηριοτήτων και η υλοποίηση προγραμμάτων που αξιοποιούν τις προσεγγίσεις της συνεργατικής έρευνας δράσης και, γενικότερα τη συνεργασία των εκπαιδευτικών (Κουτούζης & Βερέβη, 2006), έχουν αναδείξει πως η συμμετοχή σε τέτοιου είδους δραστηριότητες αναβαθμίζει τις πρακτικές που εφαρμόζονται στο σχολείο και ενισχύουν την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Η παρούσα μελέτη εντάσσεται στην ποιοτική έρευνα, καθώς επιδιώκει την εις βάθος κατανόηση σύνθετων κοινωνικών και επαγγελματικών φαινομένων μέσα στο φυσικό τους πλαίσιο (Creswell & Poth, 2018; Denzin & Lincoln, 2018). Η ποιοτική

έρευνα επιτρέπει τη διερεύνηση εμπειριών, νοημάτων, στάσεων και κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των συμμετεχόντων, αξιοποιώντας ποσοτικές μετρήσεις όπου αυτό κρίνεται απαραίτητο.

Στην περίπτωση της συγκεκριμένης εργασίας, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στις εμπειρίες των εκπαιδευτικών, στις μορφές συνεργασίας που αναπτύσσονται, στις διαδικασίες συλλογικής μάθησης, στις μεταβολές των επαγγελματικών πρακτικών και στη διαμόρφωση μιας νοοτροπίας συνεργασίας.

Η ποιοτική προσέγγιση κρίθηκε καταλληλότερη επειδή προσφέρει πλούσιο περιγραφικό υλικό, επιτρέπει τη διερεύνηση υποκειμενικών εμπειριών, αναδεικνύει κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και υποστηρίζει τη μελέτη μετασχηματιστικών διαδικασιών (Merriam & Tisdell, 2016; Denzin & Lincoln, 2018; Creswell & Poth, 2018).

5.2 Η Συνεργατική Έρευνα- Δράση ως εργαλείο

Όλοι όσοι εργαζόμαστε στην εκπαίδευση (εκπαιδευτικοί, διευθυντές και ειδικό προσωπικό) επιδιώκουμε να βελτιώσουμε τον τρόπο με τον οποίο συνεργαζόμαστε με τους συναδέλφους και τους μαθητές μας και να προωθήσουμε τον τρόπο με τον οποίο ασκείται η εκπαίδευση στις τάξεις και τα σχολεία μας. Η έρευνα και οι αποφάσεις που βασίζονται σε δεδομένα συχνά προσφέρονται ως τρόπος για την επίτευξη αυτών των στόχων.

Η Συνεργατική Έρευνα - Δράση χρησιμοποιεί τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά δεδομένα, εστιάζοντας, ωστόσο, περισσότερο στις διαδικασίες που είναι χρήσιμες για την ενασχόληση με πρακτικά προβλήματα στα σχολεία ή/και στις τάξεις (Creswell, 2016, σ. 23). Δηλαδή, η ΣΕΔ δεν έχει να κάνει μόνο με την εύρεση συγκεκριμένων απαντήσεων σε σαφώς καθορισμένες ερωτήσεις σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση, αλλά, είναι δυνατό μέσα από τη συνεργασία και τις αλληλεπιδράσεις που θα δεχτούμε μέσω αυτής να «παρασυρθούμε» στην πολυπλοκότητα της διδασκαλίας και της μάθησης και να ενθαρρυνθούμε να

επανεξετάσουμε όχι μόνο τις δικές μας πρακτικές, αλλά τις ταυτότητες και τους ρόλους μας ως εκπαιδευτικοί (Phillips & Carr, 2010, σ. 32).

Σε αντίθεση με μελέτες όπου η ΣΕΔ συνιστά αυτοτελή μεθοδολογική επιλογή (Elliot, 1991; Reason & Bradbury, 2008; Kemmis, McTaggart & Nixon, 2014; Stringer, 2014), στην παρούσα έρευνα αξιοποιείται ως λειτουργικό εργαλείο εντός της ποιοτικής μεθοδολογίας, ακολουθώντας το παράδειγμα των Cochran- Smith & Lytle (1999), όπου στην εργασία τους εξέταζαν τη συνεργατική διερεύνηση εκπαιδευτικών πρακτικών ως μέσο επαγγελματικής μάθησης μέσα ε κοινότητες εκπαιδευτικών.

Συγκεκριμένα, η ΣΕΔ αξιοποιήθηκε ως μηχανισμός ενεργού συμμετοχής, συλλογικής διερεύνησης, σχεδιασμού παρεμβάσεων, αναστοχασμού και αναδιαμόρφωσης επαγγελματικών πρακτικών. Λειτουργήσε, δηλαδή, η ΣΕΔ ως πλαίσιο που επέτρεψε στους/-τις εκπαιδευτικούς να μεταβούν από την ατομική πρακτική σε συλλογικές διαδικασίες, συμβάλλοντας στη σταδιακή ανάπτυξη συνεργατικής νοοτροπίας και στην επαγγελματική τους εξέλιξη.

5.3 Θεωρητική θεμελίωση της Μεθοδολογίας

5.3.1 Κοινωνικός εποικοδομισμός

Η παρούσα έρευνα θεμελιώνεται στις αρχές του κοινωνικού εποικοδομισμού, σύμφωνα με τις οποίες, η γνώση δεν αποτελεί ατομική και στατική διαδικασία, αλλά οικοδομείται μέσα από κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, συνεργασία και κοινές εμπειρίες (Lave & Wenger, 1991). Στο πλαίσιο αυτό, η μάθηση προσεγγίζεται ως συμμετοχή σε κοινωνικές πρακτικές και όχι απλώς ως ατομική γνωστική διαδικασία.

Οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζονται ως παθητικοί δέκτες έτοιμης γνώσης, αλλά ως ενεργοί συν-διαμορφωτές επαγγελματικής μάθησης. Μέσα από τη συνεργασία με συναδέλφους, την ανταλλαγή εμπειριών και τον αναστοχασμό πάνω στην εκπαιδευτική πρακτική, συγκροτούν συλλογικά νοήματα και αναπτύσσουν βαθύτερη κατανόηση της διδακτικής πρακτικής τους.

5.3.2 Κοινότητες Πρακτικής

Η θεωρία των κοινοτήτων πρακτικής (βλ. ενότητα 2.1.3) προσφέρει ένα ιδιαίτερα χρήσιμο θεωρητικό πλαίσιο για την κατανόηση της συνεργατικής μάθησης (Wenger, 1998) των εκπαιδευτικών, μέσα από συνεργατικές διαδικασίες. Οι κοινότητες πρακτικής συγκροτούνται από άτομα που μοιράζονται ένα κοινό πεδίο ενδιαφέροντος και αλληλεπιδρούν τακτικά με στόχο τη βελτίωση της πρακτικής τους.

Μέσα από τη συμμετοχή σε τέτοιες κοινότητες και κοινές δράσεις, οι εκπαιδευτικοί δεν ανταλλάσσουν απλώς πληροφορίες, αλλά αναπτύσσουν (Wenger et al., 2002):

- Κοινή γλώσσα και εννοιολογικά εργαλεία, που επιτρέπουν την αποτελεσματική επικοινωνία και κατανόηση των παιδαγωγικών (και όχι μόνο) ζητημάτων.
- Κοινές πρακτικές και ρουτίνες, οι οποίες σταδιακά σταθεροποιούνται και ενισχύουν τη συνοχή της εκπαιδευτικής δράσης.
- Συλλογική επαγγελματική ταυτότητα, μέσω της αίσθησης ότι ανήκουν σε μία κοινότητα με κοινές αξίες, στόχους και αντιλήψεις.
- Μηχανισμούς αμοιβαίας υποστήριξης, οι οποίοι ενισχύουν την αυτοπεποίθηση, τη συνεργασία και την αντιμετώπιση επαγγελματικών προκλήσεων.

Με αυτόν τον τρόπο, η επαγγελματική μάθηση αποκτά συλλογικό και εξελισσόμενο χαρακτήρα, ενσωματωμένο στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική.

5.3.3 Επαγγελματική μάθηση και συνεργασία

Η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζεται στη σύγχρονη βιβλιογραφία ως μία διαρκής και εξελισσόμενη διαδικασία, η οποία δεν περιορίζεται σε μεμονωμένες επιμορφωτικές δράσεις, αλλά ενσωματώνεται στην καθημερινή σχολική ζωή (Day, 1999; Hargreaves & Fullan, 2012). Η μάθηση των εκπαιδευτικών προκύπτει μέσα από έναν συνδυασμό εμπειρίας, αναστοχασμού και συνεργασίας.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται σε πρακτικές όπως:

- ο συστηματικός αναστοχασμός, πάνω στη διδακτική πράξη, ο οποίος επιτρέπει τη συνεχή αναθεώρηση και βελτίωση των εκπαιδευτικών επιλογών·
- η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, η οποία ενισχύει τη διάχυση καλών πρακτικών και τη συλλογική ευθύνη για τη μάθηση των μαθητών·
- η ανταλλαγή γνώσης και εμπειριών, που συμβάλλει στη δημιουργία ενός πλούσιου επαγγελματικού αποθέματος στο σχολείο·
- και η συλλογική επίλυση προβλημάτων, μέσα από την οποία οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν από κοινού παιδαγωγικές και οργανωτικές προκλήσεις.

Η συνεργασία ενισχύει όχι μόνο την ατομική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, αλλά και τη συνολική αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας, προωθώντας ένα περιβάλλον συνεχούς μάθησης και βελτίωσης (Louis et al., 1996; DuFour & Eaker, 1998; Leithwood et al., 2008)

5.4 Σκοπός της έρευνας και Ερευνητικά Ερωτήματα

Με βάση το θεωρητικό υπόβαθρο που αναπτύχθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια, το ερευνητικό μας ενδιαφέρον εστιάζει στη βελτίωση και ενίσχυση της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών. Μας ενδιαφέρει να εξετάσουμε αν η αξιοποίηση συνεργατικών πρακτικών και η διατήρηση αυτών μπορούν να ωφελήσουν την εξέλιξη, αφού, ουσιαστικά, αξιώνουν αλλαγή στον τρόπο σκέψης και νοοτροπίας. Με άλλα λόγια, σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο η αξιοποίηση της ΣΕΔ μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο ανάπτυξης συνεργατικής νοοτροπίας και επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών.

Πρόκειται για μία βήμα προς βήμα διαδικασία, η οποία διερευνάται διαρκώς, κατά τη διάρκεια διαφόρων χρονικών περιόδων και μέσω μιας ποικιλίας μηχανισμών, ώστε η ανάδραση που ακολουθεί να μεταφράζεται, ανάλογα με τις ανάγκες, σε τροποποιήσεις, προσαρμογές, αλλαγές κατεύθυνσης και

επαναπροσδιορισμούς, με στόχο η επαγγελματική εξέλιξη να επέλθει ως μόνιμη ωφέλεια στην ίδια τη διαδικασία και όχι στο μέλλον.

Επικεντρωνόμαστε, επομένως, στη βελτίωση της πρακτικής, στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών, στην αλλαγή στη στάση τους απέναντι στο ίδιο το επάγγελμα, η οποία στην παρούσα εργασία μπορεί να συμβεί μέσα από τη χρήση συνεργατικών πρακτικών, και η οποία μπορεί να επέλθει μόνο εάν οι συμμετέχοντες/-ουσες εκπαιδευτικοί μπορέσουν να επαναπροσδιορίσουν τη νοοτροπία και τη συμπεριφορά τους. Ένα καλό μέσο για να συμβεί μία τέτοιου είδους αλλαγή είναι η αλληλεπίδραση της ομάδας, αφού οι εκπαιδευτικοί, συνήθως, αντιμετωπίζουν ίδια ή παρόμοια προβλήματα σε μία σχολική μονάδα.

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνά μας, καλείται να διερευνήσει τα παρακάτω ερωτήματα:

1. α) Σε ποιον βαθμό αξιοποιούνται συνεργατικές πρακτικές από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων αναφοράς;
β) Πώς επηρεάζεται η αξιοποίηση των πρακτικών αυτών ανάλογα με το μοντέλο επαγγελματισμού που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί;
2. α) Πώς οι συνεργατικές πρακτικές που θα αξιοποιηθούν στο πλαίσιο της συνεργατικής έρευνας - δράσης επηρεάζουν την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών;
β) Πώς συνδέεται η επίδραση των συνεργατικών πρακτικών στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών με το θεωρητικό μοντέλο στο οποίο αυτές εντάσσονται στο πλαίσιο μίας έρευνας- δράσης;
3. Σε ποιες πτυχές των επαγγελματικών πρακτικών είχαν θετική επίδραση οι συνεργατικές πρακτικές που εφαρμόστηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα-δράση;

Οι έρευνες - δράσεις που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα έχουν μεν δημιουργήσει περιγραφές των γεγονότων με τις οποίες βρέθηκαν αντιμέτωποι οι συμμετέχοντες και υπέδειξαν δυνητικά την αξία αυτής της διαδικασίας, ωστόσο δεν υπέδειξαν το πώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν ή θα έπρεπε να χειριστούν τα στοιχεία που συλλέγονται με τον τρόπο αυτό. Η μελέτη μας, ενδιαφέρεται για το πώς οι

εκπαιδευτικοί δύνανται, αξιοποιώντας τη συνεργατική έρευνα - δράση, να μπορέσουν και να διατηρήσουν τις συνεργατικές πρακτικές ώστε με αυτήν την αλλαγή στην νοοτροπία να ενισχύσουν και να βελτιώσουν την επαγγελματική τους εξέλιξη.

Εστιάζουμε στην κατανόηση και αντιμετώπιση εκείνων των παραγόντων που δυσχεραίνουν τη δημιουργία συνεργατικού κλίματος στα δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μέσα από την έρευνά μας, αναμένεται να ελαχιστοποιηθούν οι λόγοι που απωθούν τους εκπαιδευτικούς από την εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών και να ενισχυθεί η μεταξύ τους εμπιστοσύνη. Επιπλέον, η δημιουργία συνεργασίας ανάμεσα στο διδακτικό προσωπικό στα σχολεία, η οποία δεν εστιάζει μόνο στις διδακτικές πρακτικές αλλά και στην υπερπήδηση προβλημάτων που πηγάζουν από διοικητικούς και οργανωτικούς περιορισμούς, αναμένεται να συμβάλλει στη βελτίωση της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών.

5.5 Το Δείγμα της έρευνας

Ο προσδιορισμός του ποιοι και πόσοι συμμετέχοντες θα κληθούν να λάβουν μέρος σε μία ερευνητική μελέτη εξαρτάται από δύο παράγοντες: α) τον προσδιορισμό του ποιος είναι σε θέση να παρέχει πολύτιμες πληροφορίες για το υπό διερεύνηση φαινόμενο και β) τα κριτήρια επιλογής του δείγματος (Efron & Ravid, 2013, σ. 61). Στην παρούσα έρευνα η επιλογή των συμμετεχόντων βασίστηκε σε **συνδυασμό σκόπιμης δειγματοληψίας και δειγματοληψίας ευκολίας**. Ως κριτήριο σκόπιμης επιλογής χρησιμοποιήθηκε η σημαντική διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών, καθώς αυτή συνδεόταν άμεσα με τον σκοπό της έρευνας, ο οποίος ήταν η διερεύνηση της ανάπτυξης συνεργατικών πρακτικών και της επαγγελματικής εξέλιξης εκπαιδευτικών μέσα από τη Συνεργατική Έρευνα-Δράση. Παράλληλα, η επιλογή των συμμετεχόντων επηρεάστηκε και από πρακτικά κριτήρια, όπως η διαθεσιμότητα, η εκδήλωση πρόθεσης συμμετοχής και η δυνατότητα ουσιαστικής συνεργασίας καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, στοιχεία που παραπέμπουν σε δειγματοληψία ευκολίας και εθελοντική συμμετοχή. Ο

συνδυασμός των παραπάνω προσεγγίσεων κρίθηκε αναγκαίος, καθώς η επιτυχής υλοποίηση μιας Συνεργατικής Έρευνας-Δράσης προϋποθέτει όχι μόνο συμμετέχοντες με τα κατάλληλα χαρακτηριστικά, αλλά και εκπαιδευτικούς πρόθυμους να συμμετάσχουν ενεργά σε μια απαιτητική και μακρόχρονη συνεργατική διαδικασία.

Η παρούσα έρευνα στηρίχτηκε στα δεδομένα δύο 6/θέσιων Δημοτικών σχολείων στον Νομό Μαγνησίας. Το ένα από τα δύο σχολεία αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου, ενώ στο δεύτερο υλοποιήθηκε η έρευνα - δράση. Η επιλογή των σχολείων έγινε με βάση όμορες περιοχές για λόγους διευκόλυνσης της ερευνητικής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί και των δύο σχολείων, ειδικότητας Π.Ε. 70-Δασκάλων, είχαν από 20 έως 25 έτη προϋπηρεσίας. Για λόγους δεοντολογίας αλλά και αρχής προστασίας προσωπικών δεδομένων η μία σχολική μονάδα θα αποκαλείται «σχολείο σύγκρισης» και η άλλη «σχολείο δράσης». Οι εκπαιδευτικοί του «σχολείου δράσης» αποτέλεσαν ομάδα επαγγελματικής μάθησης και ενεργούς συνδιαμορφωτές της διαδικασίας (βλ. ενότητα 5.7.1).

Η επιλογή των δύο σχολείων πραγματοποιήθηκε με γνώμονα την εξυπηρέτηση του σκοπού της έρευνας και τις απαιτήσεις του ερευνητικού σχεδιασμού. Πρόκειται για δύο όμορα εξαθέσια Δημοτικά Σχολεία της Μαγνησίας, τα οποία παρουσιάζουν παρόμοια οργανωτικά χαρακτηριστικά, γεγονός που επέτρεπε τη διερεύνηση του υπό μελέτη φαινομένου σε συγκρίσιμα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Η επιλογή τους δεν βασίστηκε στην ύπαρξη ιδιαίτερων ή εξαιρετικών χαρακτηριστικών, αλλά στην επιδίωξη να μελετηθεί η εφαρμογή της Συνεργατικής Έρευνας-Δράσης σε σχολικές μονάδες που αντανakλούν τις συνήθεις συνθήκες λειτουργίας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, η γεωγραφική εγγύτητα των δύο σχολείων διευκόλυνε την οργάνωση και τη συστηματική υλοποίηση της ερευνητικής διαδικασίας καθ' όλη τη διάρκειά της, χωρίς να αποτελεί από μόνη της το βασικό κριτήριο επιλογής.

5.5.1 Χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και του ερευνητικού πεδίου

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν έξι εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ70, οι οποίοι υπηρετούσαν σε δύο όμορα εξαθέσια Δημοτικά Σχολεία του Νομού Μαγνησίας. Οι

συμμετέχοντες διέθεταν μακρά διδακτική εμπειρία (20–25 έτη υπηρεσίας), γεγονός που εξασφάλιζε σημαντικό επαγγελματικό υπόβαθρο και δυνατότητα ουσιαστικού αναστοχασμού σχετικά με τις συνεργατικές πρακτικές και την επαγγελματική τους εξέλιξη. Όλοι υπηρετούσαν ως μόνιμοι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και συμμετείχαν εθελοντικά στην έρευνα.

Τα δύο σχολεία ήταν δημόσια εξαθέσια Δημοτικά Σχολεία με παρόμοια οργανωτικά χαρακτηριστικά και λειτουργούσαν στο ίδιο ευρύτερο κοινωνικοεκπαιδευτικό πλαίσιο. Η ομοιότητά τους ως προς το μέγεθος, τη δομή και τις συνθήκες λειτουργίας συνέβαλε στη διεξαγωγή της έρευνας σε συγκρίσιμα σχολικά περιβάλλοντα και περιόρισε την επίδραση εξωγενών παραγόντων στα υπό διερεύνηση φαινόμενα.

Στον συνολικό ερευνητικό σχεδιασμό τα δύο σχολεία επιτέλεσαν διακριτούς αλλά συμπληρωματικούς ρόλους. Το πρώτο λειτούργησε ως σχολείο αναφοράς, στο οποίο διερευνήθηκαν οι υφιστάμενες συνεργατικές πρακτικές και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεργασία και την επαγγελματική τους εξέλιξη. Το δεύτερο αποτέλεσε το σχολείο δράσης, στο οποίο σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε η Συνεργατική Έρευνα-Δράση με στόχο να διερευνηθεί η επίδρασή της στην ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών, στην επαγγελματική μάθηση και στις ενδείξεις επαγγελματικής εξέλιξης των συμμετεχόντων. Επομένως, τα δύο σχολεία δεν χρησιμοποιήθηκαν για συγκριτική ανάλυση ούτε ως πειραματική και ομάδα ελέγχου, αλλά ως δύο διακριτά ερευνητικά πεδία που εξυπηρετούσαν διαφορετικές λειτουργίες στο πλαίσιο της ίδιας ερευνητικής στρατηγικής.

5.6 Ζητήματα Δεοντολογίας

Οι εξελίξεις στο πεδίο των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών τα τελευταία χρόνια συνοδεύονται από μία αυξανόμενη συνειδητοποίηση των ζητημάτων δεοντολογίας που υπεισέρχονται στην εργασία των ερευνητών και της αναγκαιότητας να τηρούνται εκ μέρους τους οι υποχρεώσεις που έχουν αναληφθεί ή επηρεάζονται από τις έρευνές τους (Cohen & Manion, 1994, σ. 471). Φυσικά, η έρευνα - δράση είναι διαφορετική και χρειάζεται ακόμα μεγαλύτερη προσοχή, διότι

δεν αφορά μόνο τη συνεργασία με τους ανθρώπους που συμμετέχουν, αλλά και την προσπάθεια να επηρεαστεί η σκέψη τους, επομένως πρέπει να υπάρχει επιπλέον επίγνωση των ηθικών ζητημάτων (McNiff & Whitehead, 2010, σ. 75).

Δεδομένου ότι η έρευνα - δράση είναι μια εξελισσόμενη, αναδυόμενη διαδικασία που διενεργείται μέσα από κύκλους δράσης και προβληματισμού, δεν είναι εφικτό να χαρτογραφηθεί εκ των προτέρων μια λεπτομερή πρόβλεψη ηθικών θεμάτων που θα καλύπτουν όλα τα ενδεχόμενα (Morton, 1999; Walker and Haslett, 2002 στο Coghlan & Shani, 2005, σ. 538). Άλλωστε, ηθικά ζητήματα μπορούν να προκύψουν από διάφορους παράγοντες: το ίδιο το ερευνητικό πρόβλημα, το περιβάλλον στο οποίο διεξάγεται η έρευνα, οι διαδικασίες που απαιτούνται από τον σχεδιασμό της έρευνας, τη μέθοδο συλλογής δεδομένων, τα άτομα που συμμετέχουν και το είδος των πληροφοριών που συλλέγονται (Frankfort- Nachmias et al., 2014, σ. 65). Γενικά, τα ζητήματα που εγείρονται γύρω από τη δεοντολογία αφορούν τη συνειδητή συναίνεση, την πρόσβαση και την αποδοχή της ερευνήτριας, τον σεβασμό στην ιδιωτική ζωή των συμμετεχόντων, την διατήρηση της ανωνυμίας τους και την εμπιστευτικότητα των δεδομένων που συλλέγονται και αναλύονται (Cohen & Manion, 1994, σ. 475-500).

Η αρχή της συνειδητής συναίνεσης βασίζεται στο δικαίωμα του ατόμου στην ελευθερία και την αυτοδιάθεσή του (ο.π., σ. 475). Ενσωματώνει την ηθική αναγκαιότητα της απόκτησης συγκατάθεσης για συμμετοχή σε έρευνα που είναι ενημερωμένη, λογική και εθελοντική, ενώ, επίσης, ενημερώνει τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς για όλες τις πληροφορίες σχετικά με την έρευνα που αναμένεται να επηρεάσουν, καθώς και την προθυμία τους να συμμετάσχουν (Fisher & Anushko, 2008, σ. 99). Αυτές οι πληροφορίες αφορούν: (1) τον σκοπό, τη διάρκεια και τις διαδικασίες· (2) το δικαίωμα άρνησης ή υπαναχώρησης από τη συμμετοχή· (3) τις συνέπειες της απόρριψης ή της απόσυρσης· (4) τους κινδύνους και τις πιθανές ενοχλήσεις ή επιπτώσεις· (5) τυχόν πιθανά οφέλη για τους συμμετέχοντες ή την κοινωνία· (6) την έκταση και τα όρια εμπιστευτικότητας· (7) τα κίνητρα για συμμετοχή· (8) την ευκαιρία να τίθενται ερωτήσεις (ο.π., σ. 99).

Η πρόσβαση και η αποδοχή σε έναν χώρο για τη διεξαγωγή μίας έρευνας θεωρείται δικαίωμα της ερευνήτριας (Hammersley & Traianou, 2012). Για την απόδειξη της ερευνητικής της ταυτότητας η ερευνήτρια είναι αναγκαίο να έχει εξασφαλίσει σε πρώτη φάση άδεια και έγκριση για τη διεξαγωγή της έρευνάς της για τον συγκεκριμένο χώρο (Brooks et al., 2014) τονίζοντας, ωστόσο, ότι αυτό, δεν συνεπάγεται την αυθαιρεσία στη συμπεριφορά της ερευνήτριας, αλλά θα σέβεται τα προσωπικά δεδομένα των συμμετεχόντων στην έρευνα, θα τηρεί την ανωνυμία και θα φροντίζει για την προστασία τους (Μπακιρτζή, 2017, σ. 141).

Η ουσία της ανωνυμίας είναι ότι οι πληροφορίες που παρέχονται από τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες δεν πρέπει με κανέναν τρόπο να αποκαλύπτουν την ταυτότητά τους (Cohen & Manion, 1994, σ. 498), μέσα από τις πληροφορίες που παρέχονται στην έρευνα. Αντίστοιχα, η εμπιστευτικότητα ορίζει πως παρόλο που η ερευνήτρια γνωρίζει ποιος/-α παρέχει τις πληροφορίες, σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να κάνει δημοσίως γνωστή τη συσχέτιση (ο.π., σ. 500).

Στην παρούσα ερευνητική εργασία ακολουθούνται οι κανόνες δεοντολογίας όπως ορίζονται από τον Οργανισμό AAA⁹ (American Anthropological Association, 2012) και σε κάθε στάδιο της έρευνας - δράσης διασφαλίζεται η ανωνυμία των συμμετεχόντων, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία (Ν. 4624/2019, περί Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα¹⁰), και τον Ευρωπαϊκό κανονισμό για την Προστασία Γενικών δεδομένων¹¹ (GDPR, 2016/679). Επιπρόσθετα, ζητήθηκε άδεια από την «Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ), και στη συνέχεια από το Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού και του αντίστοιχου τμήματος για εκπόνηση ερευνών, του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) ενώ, με επιστολή διασφαλίζεται η ενημερωμένη συναίνεση όλων των συμμετεχόντων στην έρευνα - δράση και η δυνατότητά τους να αποχωρήσουν σε οποιοδήποτε στάδιο της διεξαγωγής της.

⁹ <https://americananthro.org/about/policies/statement-on-ethics/>

¹⁰ <https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/552084/nomos-4624-2019>

¹¹ <https://www.lawspot.gr/nomikes-plirofories/nomothesia/genikos-kanonismos-gia-tin-prostasia-dedomenon>

5.7 Οι ρόλοι των συμμετεχόντων

Οι ρόλοι των συμμετεχόντων σε μία έρευνα - δράση δεν είναι προδιαγεγραμμένοι, αλλά, συνδιαμορφώνονται κατά εκπαιδευτική περίπτωση (Κατσαρού, 2016, σ. 258-259). Άλλωστε, σύμφωνα με τον ορισμό που δίνουν οι Carr & Kemmis (1986, σ. 162), «η έρευνα - δράση είναι μία μορφή αναστοχαστικής έρευνας που αναλαμβάνουν οι συμμετέχοντες σε κοινωνικές καταστάσεις προκειμένου να βελτιώσουν τη λογική και τη συνέπεια των πρακτικών τους, καθώς και τις καταστάσεις πάνω στις οποίες αυτές εφαρμόζονται».

5.7.1 Οι εκπαιδευτικοί-ερευνητές (teacher- researchers)

Συνήθως, όταν αναφερόμαστε στον ρόλο του/της εκπαιδευτικού, εστιάζουμε στη διδακτική πρακτική και στον τρόπο συμπεριφοράς του/της. Ωστόσο, στα σύγχρονα σχολεία που προσανατολίζονται στην αλλαγή, ο/η εκπαιδευτικός θεωρείται ένα άτομο που προάγει την αυτονομία, την πρωτοβουλία, την υπευθυνότητα, την αυτοπεποίθηση, την κριτική σκέψη των μαθητών του (Χατζηγεωργίου & Φωτεινός, 2003, σ. 26). Σε αυτό το πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν πλέον αν είναι απλώς δικαιούχοι ερευνητικών ευρημάτων από επαγγελματίες ερευνητές που εργάζονται σε ακαδημαϊκά ιδρύματα και ερευνητικά κέντρα, αλλά θα πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στις ερευνητικές διαδικασίες (Maksimović, 2012, σ. 55). Αναλαμβάνοντας έναν πιο ενεργό ρόλο οι εκπαιδευτικοί γίνονται στοχαστικοί επαγγελματίες (Schön, 1984), ερευνητές δράσης ή εκπαιδευτικοί-ερευνητές (McNiff, 2002).

Η έννοια του εκπαιδευτικού-ερευνητή δεν είναι νέα. Ανάγεται στον Dewey (1933), ο οποίος καλούσε τους εκπαιδευτικούς να εμπλακούν σε «αναστοχαστική δράση» (reflective action) που θα τους μετέτρεπε σε επαγγελματίες (practitioners) προσανατολισμένους στην έρευνα (inquiry oriented) χάρη σε τρεις βασικές τους προϋποθέσεις-γνώρισμα: ευρύτητα πνεύματος, υπευθυνότητα και προσήλωση (Καλαϊτζοπούλου, 2001 στο Ευσταθίου, 2007, σ. 10). Οι Cochran-Smith & Lytle (1993, σ. 23-24) όρισαν την έρευνα των εκπαιδευτικών ως τη «συστηματική και σκόπιμη έρευνα που διεξάγεται από τους εκπαιδευτικούς». Στην ίδια κατεύθυνση, πιο πρόσφατα, ο Zeichner (1996) καταλήγει σε όρους όπως «δάσκαλος ερευνητής

της δράσης του», «στοχαζόμενος δάσκαλος», «δάσκαλος ανανεωτής» και «δάσκαλος συμμετοχικός παρατηρητής», προκειμένου να περιγράψει την καλλιέργεια της «ενημερωμένης πρακτικής» (informed practice) από την πλευρά του εκπαιδευτικού (Ευσταθίου, 2007, σ. 10-11).

Πολλοί, ακόμα, ερευνητές στο έργο τους ενθαρρύνουν εκπαιδευτικούς να βλέπουν τους εαυτούς τους ως ερευνητές και να αξιολογούν τη δική τους πρακτική (Lewin, 1948; Corey, 1953; Stenhouse 1975, 1980; Carr & Kemmis, 1986; Carr & McTaggart, 1988). Ειδικά ο Stenhouse πίστευε πως «οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που τελικά θα αλλάξουν τον κόσμο του σχολείου, αφού πρώτα τον κατανοήσουν» και τόνιζε επίσης, πως «δεν είναι αρκετό να μελετάται η εργασία των εκπαιδευτικών, χρειάζεται να τη μελετούν μόνοι τους» (Stenhouse, 1975, σ. 143). Όλα τα παραπάνω, σηματοδοτούν, ουσιαστικά, τον ρόλο του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της έρευνας - δράσης.

Στο πλαίσιο της σχολικής πράξης, η έρευνα καθοδηγεί τη δράση δημιουργώντας την έρευνα - δράση, όπου η δράση υιοθετείται ως συστηματικός τρόπος έρευνας (Φρόση, 2005, σ.102). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε μία έρευνα - δράση είναι ο βασικότερος, αφού είναι αυτοί/-ές που βιώνουν μία προβληματική κατάσταση μέσα στην τάξη και καλούνται να αποφασίσουν και να δράσουν για να τη βελτιώσουν. Είναι αυτοί/-ές που φέρουν εις πέρας όλη τη διερεύνηση που απαιτεί μία έρευνα - δράση, αφού αξιοποιούν τη γνώση της εκπαιδευτικής τους κοινότητας, δοκιμάζουν εναλλακτικές λύσεις που διαμορφώνουν το πρόβλημα που έχει εντοπιστεί, αλλάζουν στοιχεία του Αναλυτικού Προγράμματος και των διδακτικών πρακτικών τους, στοχάζονται πάνω σε αυτές τις αλλαγές και τα ευρήματα που έχουν προκύψει από την ανάλυση των δεδομένων τους (Κατσαρού, 2013, σ. 259).

Βέβαια, όλοι/-ες οι εκπαιδευτικοί στοχάζονται. Σκέφτονται τι συνέβη κατά τη διάρκεια των μαθημάτων, την απόδοση των μαθητών, τις αλληλεπιδράσεις που παρατήρησαν ότι έχουν οι μαθητές και πώς αυτές συμβάλλουν στη μάθηση. Στοχάζονται σχετικά με την πράξη της διδασκαλίας ενώ βρίσκονται εν μέσω αυτής της πράξης και πολύ μετά αφού αυτή ολοκληρωθεί. Ωστόσο, ο καθημερινός

προβληματισμός διαφέρει από τον αναστοχασμό του εκπαιδευτικού ως ερευνητή στο γεγονός ότι ο δεύτερος είναι σκόπιμος, από την άποψη ότι προκαλεί σκόπιμα προγραμματισμένο προβληματισμό αυξάνοντας την εστίαση στην τοποθέτηση των προβλημάτων (Dana & Yendol- Horrey, 2014, σ. 22). Επιπλέον, ο αναστοχασμός του εκπαιδευτικού ερευνητή είναι ορατός, από την άποψη ότι η σκέψη και ο προβληματισμός του δημοσιοποιούνται για συζήτηση, για ανταλλαγή απόψεων και σκόπιμη εκπαιδευτική συνομιλία (ο.π. σ. 23).

Ο/Η εκπαιδευτικός- ερευνητής/-τρια, επομένως, μέσα από μία συνεργατική διαδικασία εισέρχεται σε μία ερευνητική ομάδα ή σε μία Επαγγελματική Κοινότητα Μάθησης όπου, συνεργαζόμενος/-η και με τον/την επαγγελματία- ερευνητή/-τρια, η διδασκαλία γίνεται λιγότερο απομονωμένη, σε μία διαδικασία αναμόρφωσης της εκπαιδευτικής πράξης.

5.7.2 Ο ερευνητής - διευκολυντής (facilitator) της έρευνας - δράσης

Με βάση τα όσα ειπώθηκαν παραπάνω ο επαγγελματίας ερευνητής δεν αποτελεί έναν παραδοσιακό ερευνητή. Δεν είναι ο ειδικός που ενεργεί έρευνα στο πεδίο, αλλά ένα άτομο που μπορεί να εμπλουτίσει την έρευνα - δράση που διενεργούν οι εκπαιδευτικοί με τους οποίους συνεργάζεται (Κατσαρού, 2016, σ. 265).

Στην έρευνα - δράση ο ρόλος του ακαδημαϊκού ερευνητή δεν είναι αυτός του εμπειρογνώμονα που υλοποιεί έρευνα, αλλά ενός διευκολυντή ή συμβούλου που λειτουργεί ως καταλύτης για να βοηθήσει τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να προσδιορίσουν με σαφήνεια τα προβλήματά τους και να τους υποστηρίξει καθώς εργάζονται για αποτελεσματικές λύσεις στα ζητήματα που τους απασχολούν (Stringer, 2007, σ. 24). Έχει ρόλο διευκολυντικό, υποστηρικτικό συντονιστικό ή/και συμβουλευτικό.

Αυτό που πρέπει να επισημανθεί είναι ότι στη συνεργατική έρευνα - δράση και τα δύο μέρη (επαγγελματίας - ερευνητής και εκπαιδευτικοί - ερευνητές) έχουν εμπειρία και γνώση να συνεισφέρουν. Πρέπει να υπάρχει ισορροπία μεταξύ της γνώσης και της εμπειρίας που συνεισφέρει ο ερευνητής και αυτής που παρέχεται από τα μέλη της κοινότητας, αφού η υπόθεση ότι το ένα μέρος γνωρίζει

περισσότερα από το άλλο έρχονται σε αντίθεση με τη δημοκρατική ουσία της έρευνας - δράσης. Τόσο ο ερευνητής όσο και τα μέλη της ομάδας απαιτείται να είναι ανοιχτοί στον προσωπικό μετασχηματισμό.

Έτσι, ο ερευνητής:

«συμβάλλει στη διατύπωση θεωριών που εξηγούν την κοινωνική πραγματικότητα από ιστορική άποψη και καταδεικνύει πώς οι ιστορικές διαδικασίες έχουν επηρεάσει άμεσα ή έμμεσα την κοινότητα των εκπαιδευτικών. Συμμετέχει επίσης ως διαμεσολαβητής στον καθορισμό της ερευνητικής ατζέντας, στον καθορισμό των προβλημάτων, στη συλλογή πληροφοριών ή δεδομένων και στην ανάλυση των προβλημάτων. Βοηθά περαιτέρω στο σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων για την επίλυση του προβλήματος που εντοπίζεται. Ο ερευνητής πρέπει να παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες για την επίτευξη των στόχων που διατυπώνονται από την ομάδα. Πρέπει να δημιουργήσουν θεσμικές και οργανωτικές ικανότητες και δεξιότητες για αυτοδύναμη ανάπτυξη μεταξύ των μελών της κοινότητας, όπως κατάρτιση στη διεξαγωγή δημοκρατικών συναντήσεων. Και πρέπει να διδάξουν δεξιότητες στην αξιολόγηση των αναγκών, στη λήψη, την οργάνωση και την ανάλυση πληροφοριών, στη λήψη αποφάσεων για δράση» (Selener, 1997, σ. 35-39).

Σε όλες τις περιπτώσεις, ο εξωτερικός ερευνητής εμπλέκεται ιδιαίτερα στη δημιουργία μιας τοπικής ικανότητας για συλλογική ανάλυση και δράση και για την παραγωγή νέας γνώσης (Hall, 1981:10-11).

Στην παρούσα εργασία η ερευνήτρια κατέχει έναν διευκολυντικό και συμβουλευτικό ρόλο, συμμετέχει ως συνεργάτης ή σύμβουλος παρά ως «ειδικός» που παρεμβαίνει με έτοιμα ερευνητικά ερωτήματα και εργαλεία (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Συμβάλλει είτε με την εμπειρία της ως εκπαιδευτικός είτε με τη γνώση γύρω από το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας, αλλά και με την ειδική γνώση που διαθέτει στην παρακολούθηση, τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων (Κάτσενου, 2012, σ. 93). Συγκεκριμένα, ενθαρρύνει τους

εκπαιδευτικούς στον ερευνητικό τρόπο εργασίας, αποσαφηνίζει τις γενικές αρχές και τη φιλοσοφία της έρευνας - δράσης, παρέχει πρόσβαση σε δεδομένα ερευνών, καλλιεργεί τον συστηματικό τρόπο έρευνας και διευκολύνει την παρακολούθηση και συλλογή δεδομένων. Ταυτόχρονα ενθαρρύνει τη δημιουργία σχέσεων συνεργασίας, κριτικής ανατροφοδότησης και επικοινωνίας με τους/τις εκπαιδευτικούς. Ακόμη, η ερευνήτρια στοχάζεται πάνω στις αντιλήψεις, τις στάσεις και τους προβληματισμούς όλων κι επιχειρεί να εφοδιάζει με στοιχεία που διευρύνουν τον κριτικό στοχασμό των εκπαιδευτικών.

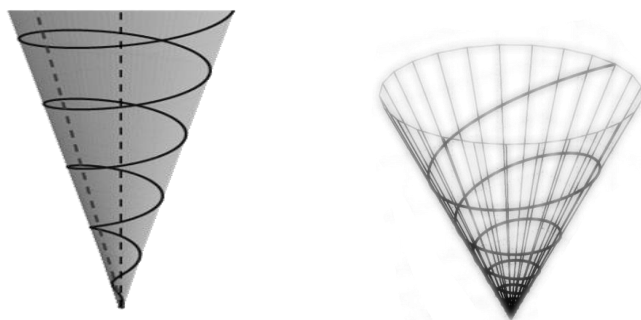
Η παρακολούθηση της εξέλιξης της παραγωγής του υλικού και του αναστοχασμού των εκπαιδευτικών αποτελεί πηγή αναστοχασμού της ίδιας της εξωτερικής ερευνήτριας. Βασικό άξονα του αναστοχασμού αποτελεί το κατά πόσο η έρευνα - δράση δεν θα παραμείνει απλώς ένα τεχνικό εργαλείο μίας συγκεκριμένης πειραματικής εφαρμογής αλλά, θα οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς σε μία κριτική στάση απέναντι στο εκπαιδευτικό υλικό που συνήθως χρησιμοποιούν. Η κριτική αυτή στάση θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς αφενός στην επιλογή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, αφετέρου στο να είναι σε θέση να δημιουργούν οι ίδιοι εκπαιδευτικό υλικό που να ικανοποιεί τις διδακτικές τους ανάγκες κάθε φορά.

5.8 Μοντέλο διενέργειας της ΣΕΔ

Το μοντέλο διενέργειας της έρευνας - δράσης πρέπει να αποτελεί ένα πλαίσιο γενικής περιγραφής της διαδικασίας, που να δίνει ευκαιρίες για προσαρμογή στις ιδιαίτερες συνθήκες της έρευνας (Hopkins, 1985, σ. 65-66). Κατά τη διεξαγωγή της δικάς μας ΣΕΔ μας ενδιαφέρει να διατηρήσουμε την πιο απλή μορφή της σπειροειδούς διαδικασίας (όπως περιγράφηκε στην ενότητα 3.5) ώστε να αποφύσουμε την παραπάνω άποψη του Hopkins.

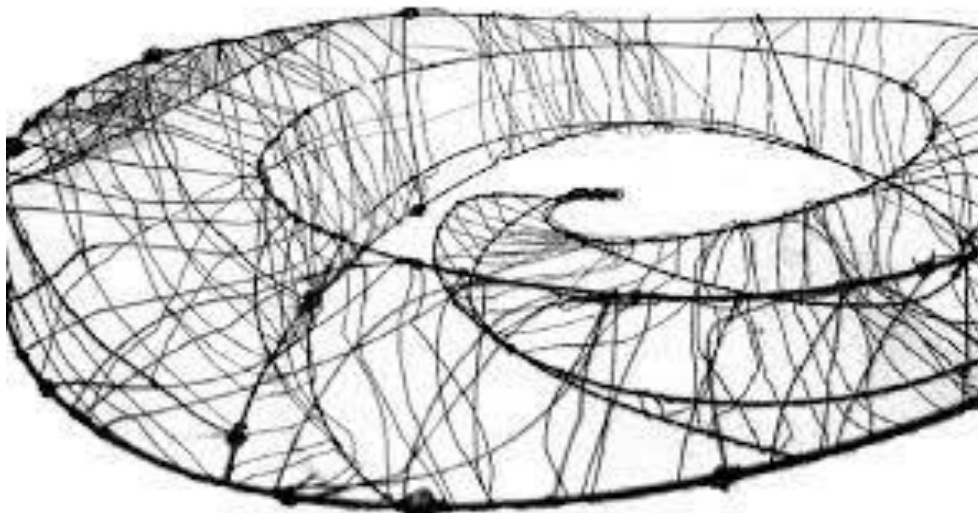
Θα μπορούσαμε σε αυτό το σημείο να περιγράψουμε τη σπείρα μας ως έναν προοδευτικό κύκλο, με κάθε περιστροφή να εμπεριέχει την εμπειρία και τις γνώσεις της προηγούμενης, με μεγαλύτερο βάθος και προοπτική. Στο σπειροειδές

μοντέλο ξεκινάμε με ένα προβληματισμό και μετά από μία διαδικασία κάποιων σταδίων καταλήγουμε στη λύση του. Η παρακάτω εικόνα (Εικόνα 7) αποτελεί μία οπτικοποίηση του μοντέλου που παρουσιάζουμε.



Εικόνα 7: Το σπειροειδές μοντέλο, οπτικοποίηση

Ωστόσο, μας ενδιαφέρει, επίσης, να διατηρήσουμε τον «σπινθήρα» που περιγράφει η McNiff στο δικό της προτεινόμενο μοντέλο. Ως σπινθήρα αντιλαμβανόμαστε τις δυνατότητες, τις απόψεις, τις ιδέες, τις γνώσεις, τις αξίες, τις στάσεις κ.α. που κουβαλάει μαζί του κάθε εκπαιδευτικός από τη στιγμή που γεννιέται. Αποφασίζοντας να εμπλακούν στη διαδικασία της έρευνας - δράσης, οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται ότι θα μεταμορφώσουν- αρχικά- ένα δικό τους, προσωπικό κομμάτι, ώστε στην πορεία εμπλεκόμενοι σε μία κριτική, δημιουργική διαδικασία του «στοχασμού σε δράση» να μπορέσουν να βοηθήσουν στη βελτίωση μίας πρακτικής. Κάθε ατομική ιδέα, κάθε παρατήρηση που λαμβάνει χώρα κατά τον αναστοχασμό προσανατολίζει τους συμμετέχοντες στην έρευνα - δράση σε ένα νέο κύκλο της σπείρας, οδηγώντας τον αρχικό προβληματισμό προς την καλύτερη δυνατή λύση του ή προς τον ανασχεδιασμό του. Οι ιδέες και οι προτάσεις αυτές θα μπορούσαν να παρουσιαστούν όπως φαίνεται στην παρακάτω εικόνα:



Εικόνα 8: Οι ιδέες των συμμετεχόντων ενσωματώνονται σε κάθε στάδιο (σπείρα) της έρευνας - δράσης.

5.9 Διαδικασία Υλοποίησης

5.9.1 Προπαρασκευαστική φάση

Η προπαρασκευαστική φάση αποτέλεσε το αρχικό στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας και είχε ως στόχο τη διασφάλιση των απαραίτητων προϋποθέσεων για την ομαλή διεξαγωγή της ΣΕΔ. Σε αυτό το πλαίσιο πραγματοποιήθηκε ενημέρωση των συμμετεχόντων/-χουσών εκπαιδευτικών σχετικά με τον σκοπό, τη διαδικασία και το περιεχόμενο της έρευνας, ώστε να διασφαλιστεί η σαφήνεια και η διαφάνεια ως προς τη συμμετοχή τους (Creswell, 2013). Παράλληλα, εξασφαλίστηκε η ενημερωμένη συναίνεσή τους σύμφωνα με τις αρχές της ερευνητικής δεοντολογίας (Berg & Lune, 2012).

Επιπλέον, έγινε μία αρχική αποτύπωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεργασία, προκειμένου να καταγραφούν οι πρώτες στάσεις και προσδοκίες τους. Στο ίδιο στάδιο σχεδιάστηκαν οι συνεργατικές συναντήσεις, τόσο ως προς τη συχνότητα όσο και ως προς το περιεχόμενο, με στόχο τη συστηματική υποστήριξη της διαδικασίας και τη δημιουργία ενός πλαισίου σταδιακής εμπλοκής των εκπαιδευτικών. Ο σχεδιασμός συνεργατικών διαδικασιών συνδέεται άμεσα με προσεγγίσεις επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών, όπου η συστηματική

αλληλεπίδραση θεωρείται καθοριστικός παράγοντας εξέλιξης (Hargreaves & Fullan, 2012).

Από την αρχική αυτή φάση, επίσης, αναδείχθηκε ως κοινό πρόβλημα της εκπαιδευτικής πράξης η διδασκαλία της Παραγωγής Γραπτού Λόγου. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εξέφρασαν δυσκολίες ως προς τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση σχετικών διδακτικών παρεμβάσεων και αναγνώρισαν την ανάγκη συλλογικής επεξεργασίας του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου. Για τον λόγο αυτό, η Παραγωγή Γραπτού Λόγου επιλέχθηκε ως το πεδίο εφαρμογής της Συνεργατικής Έρευνας-Δράσης. Η επιλογή δεν ήταν προκαθορισμένη από την ερευνήτρια, αλλά προέκυψε από τις ανάγκες που ανέδειξαν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες κατά την αρχική φάση διερεύνησης, στοιχείο που συνάδει με τις αρχές της Συνεργατικής Έρευνας-Δράσης.

5.9.2 Διαγνωστική διερεύνηση

Η διαγνωστική διερεύνηση αποτέλεσε κρίσιμο στάδιο της έρευνας καθώς στόχευε στην καταγραφή της υφιστάμενης κατάστασης πριν από την εφαρμογή των συνεργατικών πρακτικών. Η συλλογή δεδομένων επικεντρώθηκε στην καταγραφή των ήδη υπάρχουσών συνεργατικών πρακτικών μεταξύ των εκπαιδευτικών, στοιχείο που θεωρείται σημαντικό για την κατανόηση της νοοτροπίας συνεργασίας σε ένα σχολικό περιβάλλον (Little, 1990).

Παράλληλα διερευνήθηκαν τα πιθανά εμπόδια που δυσχεραίνουν τη συνεργασία, τα οποία μπορεί να σχετίζονται με οργανωτικούς περιορισμούς, έλλειψη χρόνου ή και επαγγελματική απομόνωση των εκπαιδευτικών (Lortie, 2002), τα οποία ενδέχεται να επηρεάσουν τη συχνότητα και την αποτελεσματικότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η καταγραφή αυτών των παραγόντων είναι κρίσιμη, καθώς η εκπαιδευτική αλλαγή συχνά επηρεάζεται από δομικές και πολιτισμικές συνθήκες του σχολείου (Fullan, 2007).

Η φάση αυτή παρείχε ένα ουσιαστικό πλαίσιο κατανόησης της υφιστάμενης κατάστασης και συνεβάλε στον σχεδιασμό πιο στοχευμένων και αποτελεσματικών παρεμβάσεων στο επόμενο στάδιο της έρευνας.

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν κατά την προπαρασκευαστική και τη διαγνωστική φάση προήλθαν κυρίως από τις αρχικές ημιδομημένες συνεντεύξεις, ενώ κατά την υλοποίηση της Συνεργατικής Έρευνας-Δράσης αξιοποιήθηκαν επιπλέον τα αναστοχαστικά ημερολόγια και οι τελικές και εστιασμένες συνεντεύξεις, όπως παρουσιάζονται αναλυτικά στην ενότητα 5.10 («Μέσα Συλλογής Δεδομένων»).

5.9.3 Κύκλοι ΣΕΔ

Η ΣΕΔ ως μία συνεργατική και επαναληπτική προσέγγιση, περιλαμβάνει πέντε (5) στάδια: τον προσδιορισμό του θέματος, τον σχεδιασμό μίας παρέμβασης, την υλοποίηση και τη συλλογή δεδομένων, την ανάλυση των δεδομένων και τον σχεδιασμό του επόμενου σταδίου (κύκλου).

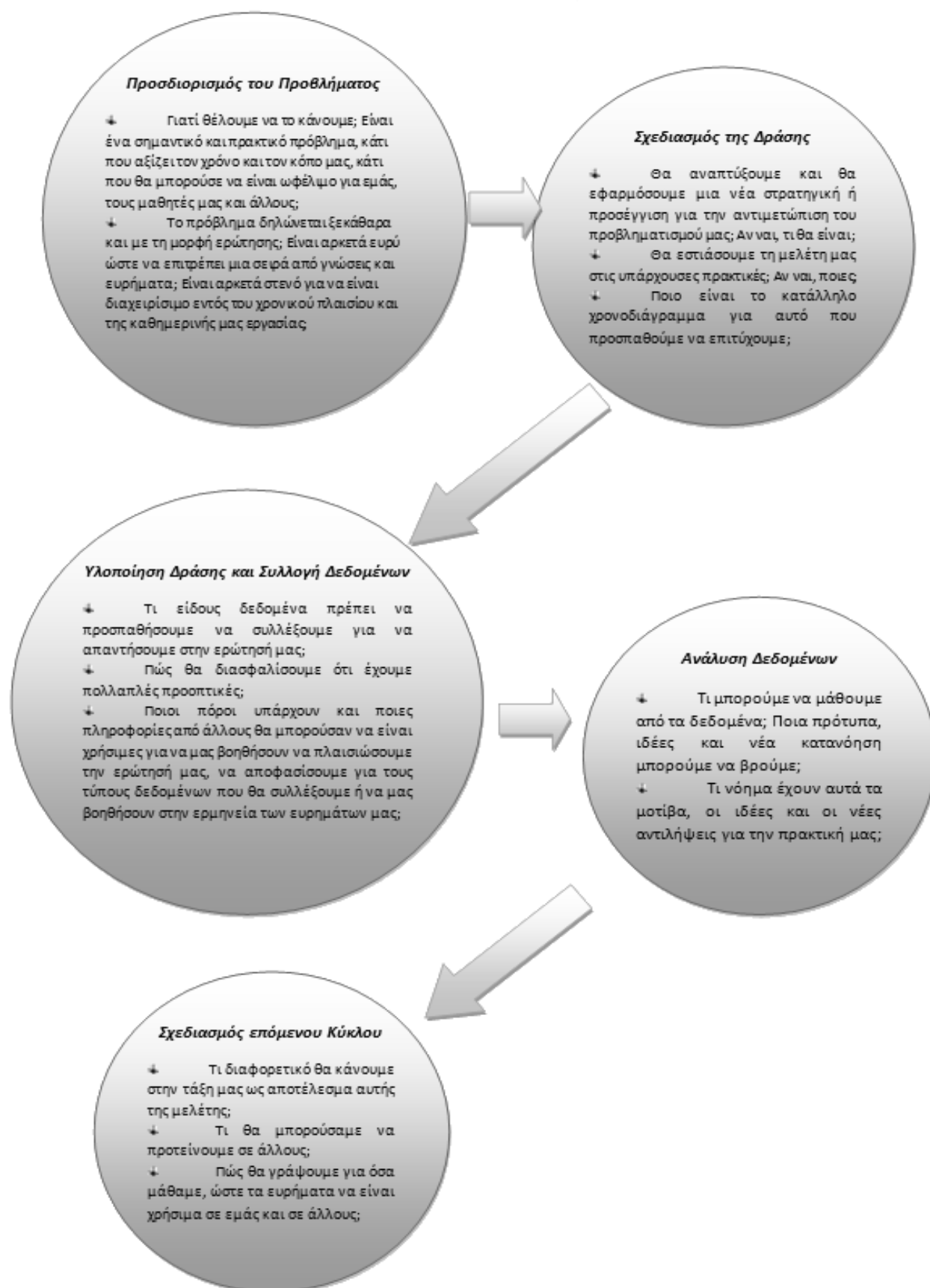
Αρχικά, στο στάδιο του προσδιορισμού του προβλήματος, εντοπίζεται και οριοθετείται το ζήτημα προς διερεύνηση, το οποίο στην παρούσα περίπτωση αφορά την αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας της «Έκθεσης» στο μάθημα της Γλώσσας στο πλαίσιο των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών. Οι συμμετέχοντες/-χουσες εκπαιδευτικοί εκφράζουν τις απόψεις και τις ανάγκες τους, ενώ η διαδικασία ενισχύεται με ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας για τη θεωρητική τεκμηρίωση του θέματος.

Στη συνέχεια, στο στάδιο του σχεδιασμού της δράσης, καθορίζονται από κοινού οι στόχοι, οι στρατηγικές και οι δείκτες επιτυχίας της παρέμβασης, ενώ το σχέδιο διαμορφώνεται συνεργατικά, κοινοποιείται και λαμβάνει ανατροφοδότηση από όλους τους/τις συμμετέχοντες/-χουσες, ώστε να διασφαλιστεί η σαφήνεια και η δεοντολογική του εγκυρότητα.

Ακολουθεί η υλοποίηση της δράσης και η συλλογή δεδομένων, όπου εφαρμόζονται οι προγραμματισμένες παρεμβάσεις με συνεχή συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων/-χουσών. Παράλληλα, συλλέγονται δεδομένα μέσω ποικίλων εργαλείων (π.χ. συνεντεύξεις, παρατηρήσεις, ημερολόγια), με στόχο την αποτύπωση της διαδικασίας και των αποτελεσμάτων.

Στο επόμενο στάδιο, πραγματοποιείται η ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων με ποιοτικές και ποσοτικές προσεγγίσεις, σε συνάρτηση με τους αρχικούς στόχους και δείκτες επιτυχίας. Παράλληλα, εξετάζονται οι αλλαγές στις πρακτικές, οι υποθέσεις και οι περιορισμοί της δράσης, με έμφαση στον αναστοχασμό και την κριτική αξιολόγηση.

Τέλος, στο στάδιο του ανασχεδιασμού του επόμενου κύκλου, αξιοποιούνται τα ευρήματα της ανάλυσης για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη συνέχιση, τροποποίηση ή τερματισμό της δράσης. Διαμορφώνονται νέοι ή αναθεωρημένοι στόχοι και στρατηγικές, ενώ η διαδικασία ολοκληρώνεται με ανατροφοδότηση των συμμετεχόντων/-χουσών και σχεδιασμό του επόμενου ερευνητικού κύκλου.



Εικόνα 9: (Ανα)στοχασμός σε κάθε στάδιο της έρευνας - δράσης.

5.9.4 Τελική Αποτίμηση

Η τελική αποτίμηση της ερευνητικής διαδικασίας επικεντρώθηκε στην αξιολόγηση των αλλαγών που προέκυψαν από τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην παρέμβαση, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο.

Παράλληλα, εξετάστηκε η ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, με έμφαση στη συχνότητα, την ποιότητα και τη λειτουργικότητα των αλληλεπιδράσεών τους. Η βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι η συστηματική επαγγελματική συνεργασία συμβάλλει ουσιαστικά στη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης και στην ενίσχυση της συλλογικής αποτελεσματικότητας (Hargreaves & Fullan, 2012· DuFour & Eaker, 1998).

Επιπλέον, αξιολογήθηκε η επαγγελματική εξέλιξη των συμμετεχόντων, δηλαδή ο βαθμός στον οποίο η εμπλοκή τους στην ερευνητική διαδικασία συνέβαλε στην ανάπτυξη νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και αναστοχαστικών πρακτικών. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών θεωρείται μια διαρκής και δυναμική διαδικασία που ενισχύεται μέσα από συνεργατικά και βιωματικά περιβάλλοντα μάθησης (Day, 1999).

Τέλος, διερευνήθηκε η βιωσιμότητα των πρακτικών που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, δηλαδή η πιθανότητα οι νέες μορφές συνεργασίας και επαγγελματικής αλληλεπίδρασης να διατηρηθούν και μετά το πέρας της έρευνας. Η βιωσιμότητα των εκπαιδευτικών αλλαγών συνδέεται στενά με την ενσωμάτωσή τους στην καθημερινή σχολική κουλτούρα και την υποστήριξή τους από το ευρύτερο οργανωσιακό πλαίσιο (Fullan, 2007· Spillane, 2006).

Η κύρια ερευνητική διαδικασία διήρκεσε ένα σχολικό έτος (Σεπτέμβριος 2024 – Ιούνιος 2025). Κατά το διάστημα αυτό πραγματοποιήθηκαν η αρχική διερεύνηση, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της Συνεργατικής Έρευνας-Δράσης, οι διαδοχικοί κύκλοι δράσης και αναστοχασμού, καθώς και η τελική συλλογή των ερευνητικών δεδομένων. Προκειμένου, όμως, να διερευνηθεί η διάρκεια και η διατήρηση των μεταβολών που αναδείχθηκαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, πραγματοποιήθηκε μία επιπλέον φάση διαχρονικής παρακολούθησης με

εστιασμένες συνεντεύξεις περίπου έναν χρόνο μετά την ολοκλήρωση της Συνεργατικής Έρευνας-Δράσης. Συνεπώς, η συνολική ερευνητική πορεία εκτείνεται από τον Σεπτέμβριο του 2024 έως τον Μάρτιο του 2026, ενώ η ίδια η παρέμβαση της Συνεργατικής Έρευνας-Δράσης υλοποιήθηκε κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους.

5.9.5 Ο ρόλος της ερευνήτριας κατά τη διεξαγωγή της έρευνας

Η ερευνήτρια είχε ενεργό αλλά κυρίως διευκολυντικό και συντονιστικό ρόλο σε όλα τα στάδια της έρευνας. Κατά την προπαρασκευαστική φάση ανέλαβε τον σχεδιασμό της ερευνητικής διαδικασίας, την ενημέρωση των συμμετεχόντων, τη διασφάλιση των δεοντολογικών προϋποθέσεων και τον συντονισμό της αρχικής διερεύνησης των αναγκών της ομάδας.

Κατά την υλοποίηση της Συνεργατικής Έρευνας-Δράσης, η ερευνήτρια λειτούργησε ως συντονίστρια της ομάδας, διευκολύνοντας τον διάλογο, τον κοινό σχεδιασμό των δράσεων, τον αναστοχασμό και τη συνεργατική λήψη αποφάσεων, χωρίς να επιβάλλει τις διδακτικές επιλογές ή να κατευθύνει τις αποφάσεις των συμμετεχόντων. Οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν ενεργά στον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αναπροσαρμογή των παρεμβάσεων, σύμφωνα με τις αρχές της Συνεργατικής Έρευνας-Δράσης.

Παράλληλα, η ερευνήτρια ήταν υπεύθυνη για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων μέσω των προβλεπόμενων εργαλείων, καθώς και για την οργάνωση, κωδικοποίηση και ανάλυσή τους. Η ερμηνεία των ευρημάτων πραγματοποιήθηκε με συστηματική αντιπαραβολή των δεδομένων που προέκυψαν από τις διαφορετικές πηγές συλλογής, επιδιώκοντας τη διασφάλιση της αξιοπιστίας και της πληρότητας των συμπερασμάτων.

5.10 Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική έρευνα προέρχονται από διάφορους κλάδους (ανθρωπολογία, ιστορία, ψυχολογία, κοινωνιολογία), γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα ποικίλα ερευνητικά πλαίσια προς

αξιοποίηση (Clark et al., 2020, σ. 78). Οι αποφάσεις του ερευνητή σχετικά με τις μεθόδους συλλογής δεδομένων αποτελούν προσωπική επιλογή, ωστόσο, η επιλογή αυτή πρέπει να ανταποκρίνεται στην έρευνα και το θέμα της. Στην έρευνα μεικτής προσέγγισης ο ερευνητής διαθέτει, αφενός, αυξημένη ευελιξία στη συλλογή δεδομένων, αφετέρου, απαιτείται περισσότερος χρόνος και μεγαλύτερη εξοικείωση τόσο με τις ποιοτικές όσο και με τις ποσοτικές μεθόδους συλλογής δεδομένων (ο.π., σ. 83).

Οι πιθανές πηγές δεδομένων είναι δυνατόν να περιλαμβάνουν ερωτηματολόγια ή έρευνες, παρατηρήσεις (βίντεο ή γραπτές σημειώσεις), συνεργασία (συναντήσεις, καθοδήγηση από ομότιμους), συνεντεύξεις, τεστ και αρχεία, εικόνες, ημερολόγια, απομαγνητοφώνηση εγγραφών βίντεο και ήχου, προσωπικά ημερολόγια, ηλεκτρονική αλληλογραφία και ηλεκτρονική επικοινωνία, και οποιαδήποτε άλλα σχετικά έγγραφα και αναφορές.

5.10.1 Συνέντευξη

Η συνέντευξη ως μέθοδος συλλογής δεδομένων συνήθως περιλαμβάνει τον ερευνητή, να κάνει ερωτήσεις και να λαμβάνει απαντήσεις από τα άτομα που παίρνει συνέντευξη (Robson & McCartan, 2016, σ. 284). Χρησιμοποιείται ευρέως στην κοινωνική έρευνα και υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τύποι. Η πιο συνηθισμένη χρησιμοποιούμενη τυπολογία κάνει διάκριση μεταξύ δομημένων, ημιδομημένων και μη δομημένων συνεντεύξεων (Robson, 2007; 2016):

- Πλήρως δομημένη συνέντευξη. Έχει προκαθορισμένες ερωτήσεις με προκαθορισμένη διατύπωση, συνήθως με προκαθορισμένη σειρά. Η χρήση μεγαλύτερου αριθμού ερωτήσεων ανοιχτής απάντησης είναι η μόνη ουσιαστική διαφορά από ένα ερωτηματολόγιο έρευνας που βασίζεται σε συνεντεύξεις.
- Ημιδομημένη συνέντευξη. Ο συνεντευκτής έχει έναν οδηγό συνέντευξης που χρησιμεύει ως λίστα ελέγχου των θεμάτων που πρέπει να καλυφθούν και μια προεπιλεγμένη διατύπωση και σειρά για τις ερωτήσεις, αλλά η διατύπωση και η σειρά συχνά τροποποιούνται ουσιαστικά με βάση τη ροή της

συνέντευξης. Μπορεί να γίνουν πρόσθετες μη προγραμματισμένες ερωτήσεις που φαίνονται κατάλληλες ή κάποιες μπορεί να παραλειφθούν.

- Μη δομημένη συνέντευξη. Ο ερευνητής έχει μια γενική περιοχή ενδιαφέροντος και ανησυχίας, αλλά αφήνει τη συζήτηση να αναπτυχθεί σε αυτήν την περιοχή. Μπορεί να είναι εντελώς άτυπη.

Πέρα από τη συνηθισμένη τυπολογία μπορούν, επίσης, να χρησιμοποιηθούν ως εργαλεία έρευνας η μη κατευθυντική συνέντευξη και η εστιασμένη συνέντευξη. Η μη κατευθυντική συνέντευξη προέρχεται από τη θεραπευτική ή την ψυχιατρική συνέντευξη και κύριο χαρακτηριστικό της αποτελεί η ελάχιστη καθοδήγηση από τη μεριά του συνεντευκτή, ενώ ο ερωτώμενος έχει την ελευθερία να εκφράσει τα υποκειμενικά του συναισθήματα όσο αυθόρμητα μπορεί (Cohen & Manion, 1994, σ. 376).

Η ανάγκη για περισσότερο έλεγχο οδήγησε στην ανάπτυξη της εστιασμένης συνέντευξης. Σύμφωνα με τους Cohen & Manion «το διακριτικό χαρακτηριστικό της εστιασμένης συνέντευξης είναι ότι εστιάζεται στις υποκειμενικές απαντήσεις του/της ερωτώμενου/-νης για μία γνωστή κατάσταση στην οποία έχει συμμετάσχει και η οποία έχει αναλυθεί από τον/τη συνεντευκτή/-τρια πριν από τη συνέντευξη· έχει, έτσι, τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει στοιχεία από τη συνέντευξη, για να τεκμηριώσει ή να απορρίψει υποθέσεις που δημιουργήθηκαν προηγουμένως» (1994, σ. 377).

Η εστιασμένη συνέντευξη διαφέρει από άλλους τύπους της ερευνητικής συνέντευξης από ορισμένες απόψεις, οι οποίες έχουν εντοπιστεί από τους Merton & Kendall (1946, σ. 541-557) ως εξής:

- Είναι γνωστό ότι οι ερωτηθέντες έχουν εμπλακεί σε μία συγκεκριμένη κατάσταση (στην προκειμένη περίπτωση στη Συνεργατική Έρευνα- Δράση).
- Η ερευνήτρια έχει αναλύσει προσωρινά την κατάσταση και έχει αναπτύξει υποθέσεις σχετικά με τις επιδράσεις των καθορισμένων στοιχείων.

- Αυτή η ανάλυση περιεχομένου παρέχει τη βάση για έναν οδηγό συνέντευξης, ορίζοντας τους κύριους τομείς έρευνας και παρέχοντας κριτήρια συνάφειας για τα δεδομένα της συνέντευξης.
- Η συνέντευξη εστιάζει σε υποκειμενικές εμπειρίες για να διαπιστώσει τους ορισμούς των ερωτηθέντων για την κατάσταση στην οποία εμπλέκονταν. Οι απαντήσεις τους δίνουν τη δυνατότητα στην ερευνήτρια τόσο να ελέγξει την εγκυρότητα των υποθέσεων της όσο και να πληροφορηθεί μη προβλεφθείσες απαντήσεις, δημιουργώντας, έτσι, περισσότερες υποθέσεις (Cohen & Manion, 1994, σ. 398).

Το συγκεκριμένο είδος συνέντευξης, επίσης, καθορίζεται από ένα σύνολο κριτηρίων τα οποία βοηθούν στη διάκριση του υλικού της συνέντευξης σε παραγωγικό και μη παραγωγικό. Τα κριτήρια αυτά είναι (Merton & Kendall, 1946; Cohen & Manion, 1994):

- Προσωπικό πλαίσιο: Πρέπει να προσδιορίζονται τα χαρακτηριστικά και η προηγούμενη εμπειρία των συνεντευξιαζόμενων που προσδίδουν στην κατάσταση αυτές τις ξεχωριστές έννοιες.
- Βάθος: Οι συνεντευξιαζόμενοι/-νες πρέπει να περιγράψουν συναισθηματικές, γνωστικές και αξιολογικές έννοιες της κατάστασης και τον βαθμό εμπλοκής σε αυτήν.
- Εξειδίκευση: Οι ορισμοί των συνεντευξιαζόμενων θα πρέπει να εκφράζονται ολοκληρωμένα και συγκεκριμένα.
- Εύρος: Η συνέντευξη πρέπει να αποκαλύπτει τις συναισθηματικές και τις ιδιαίτερα σημαντικές συνιστώσες των απαντήσεων των συνεντευξιαζόμενων, για να καθορίζεται εάν η εμπειρία είχε κεντρική ή περιφερειακή αξία.

Οι στόχοι μιας συνέντευξης, η οποία χρησιμοποιείται ερευνητικά, είναι τρεις, σύμφωνα με τους Cohen & Manion (1994, σ. 374): «Πρώτον, να χρησιμοποιηθεί ως κύριο μέσο συλλογής πληροφοριών που έχουν άμεση σχέση με τα αντικείμενα της έρευνας [...]. Δεύτερον, να χρησιμοποιηθεί για να ελεγχθούν υποθέσεις ή να υποδειχθούν νέες· ή ως ερμηνευτικό εργαλείο που βοηθά να εντοπιστούν οι

μεταβλητές και οι σχέσεις. Και τρίτον, μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους στη διεξαγωγή μίας έρευνας».

Σύμφωνα με τον Φίλια (1993, σ. 129, οπ. αν. στο Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008) η συνέντευξη αποτελεί κάποιου είδους μεθοδολογική στρατηγική όπου η πληροφορία εξέρχεται μέσω δύο συνειδητοποιήσεων, του συνεντευκτή και του συνεντευξιζόμενου. Είναι ένας ευέλικτος και προσαρμοστικός τρόπος να μαθαίνουμε πράγματα (Robson, 2007, σ. 323). Άλλωστε μέσα από μία συνέντευξη μπορούμε να αντιληφθούμε τις γνώσεις και τις πεποιθήσεις που κάποιος κατέχει για ένα συγκεκριμένο αντικείμενο (Μπάρδα, 2019, σ. 98). Ακόμα και μη λεκτικές ενδείξεις μπορεί να μας δώσουν μηνύματα που μας βοηθούν στην κατανόηση των προφορικών αποκρίσεων, πιθανά αλλάζοντας ή ακόμη, σε ακραίες περιπτώσεις, αναστρέφοντας το νόημά τους (Robson, 2007, σ. 323). Ένα σημαντικό μειονέκτημά της, ωστόσο, είναι ότι είναι επιρρεπής στην υποκειμενικότητα και μπορεί να επηρεάζεται από το άτομο που παίρνει συνέντευξη (Cohen & Manion, 1994).

Η αξιοποίηση της Συνέντευξης στην παρούσα εργασία

Στην παρούσα εργασία το είδος της συνέντευξης που αξιοποιήθηκε ορίζεται ως «ημιδομημένη συνέντευξη», με ερωτήσεις ανοικτού τύπου προκειμένου η συνεντεύκτρια/ ερευνήτρια να είναι σε θέση να ελέγξει τα όρια της γνώσης των συνεντευξιζόμενων, να παρέχεται η δυνατότητα οποιασδήποτε διευκρίνισης σε τυχόν παρανοήσεις και να γίνει μία πιο σωστή εκτίμηση αυτού που πράγματι πιστεύει ο/η ερωτώμενος/-η.

Η επιλογή της ημιδομημένης συνέντευξης ως μεθοδολογικού εργαλείου συνδέεται με την ανάγκη διερεύνησης των υποκειμενικών εμπειριών των εκπαιδευτικών. Σε αντίθεση με πιο δομημένες μορφές συνέντευξης, η ημιδομημένη μορφή επέτρεψε την ανάπτυξη ενός διαλόγου μεταξύ ερευνήτριας και συμμετεχόντων/-χουσών, ο οποίος διευκόλυνε την ανάδειξη προσωπικών νοημάτων που απέδιδαν οι εκπαιδευτικοί στις επαγγελματικές τους εμπειρίες.

Σε δεύτερη φάση, μετά την υλοποίηση της Συνεργατικής Έρευνας- Δράσης, αξιοποιείται και η «εστιασμένη συνέντευξη» για τους εκπαιδευτικούς του

«σχολείου δράσης» (βλ. ενότητα 6.4). Πρόκειται για ένα είδος συνέντευξης που εστιάζει στις υποκειμενικές απαντήσεις των ερωτώμενων για μία γνωστή κατάσταση στην οποία έχουν συμμετάσχει και η οποία έχει αναλυθεί από τη συνεντεύκτρια πριν τη συνέντευξη (Cohen & Manion, 1994, σ. 377). Έτσι, παρέχεται η δυνατότητα να χρησιμοποιηθούν από τη συνεντεύκτρια στοιχεία από τη συνέντευξη για να τεκμηριωθούν ή να απορριφθούν υποθέσεις που δημιουργήθηκαν προηγουμένως (ο.π., σ. 377).

Η χρήση της συνέντευξης στην έρευνά μας, ως μεθοδολογικό εργαλείο, έχει διπλή χρήση. Αφενός αξιοποιείται για να συγκρίνουμε τις απόψεις, ιδέες, πρακτικές των εκπαιδευτικών του «σχολείου δράσης» κατά την έναρξη και κατά την ολοκλήρωση της έρευνας- δράσης, αφετέρου αξιοποιείται συγκριτικά μεταξύ των εκπαιδευτικών του «σχολείου δράσης» και του «σχολείου ελέγχου».

Μας ενδιαφέρει, δηλαδή, αρχικά να εντοπίσουμε τους στόχους που θέτουν οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην αρχή της έρευνας και τους οποίους θεωρούν ως προσωπική επαγγελματική εξέλιξη και κατά πόσο εν τέλει κατάφεραν να τους υλοποιήσουν. Επιπλέον, εστιάζουμε στη γενικότερη αλλαγή του σχολείου, αφού συγκρίνουμε σε αρχικό στάδιο τις στάσεις, τις ιδέες, τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των δύο σχολείων και κατά την ολοκλήρωση της έρευνας- δράσης αν και κατά πόσο άλλαξαν, βελτιώθηκαν ή/και εξελίχθηκαν οι εκπαιδευτικοί του «σχολείου δράσης» με τη συμμετοχή τους σε μία ομάδα συνεργασίας σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς του «σχολείου ελέγχου».

Οι συνεντεύξεις έλαβαν χώρα κατά την έναρξη της Έρευνας- Δράσης καθώς και κατά την ολοκλήρωσή της, προκειμένου να εξεταστεί το κατά πόσο η παρέμβασή μας επέδρασε ώστε οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν να αλλάξουν τρόπο σκέψης και κουλτούρας, να ενισχύσουν και να βελτιώσουν την επαγγελματική τους εξέλιξη μέσω της αξιοποίησης συνεργατικών πρακτικών και συγκεκριμένα της Συνεργατικής Έρευνας- Δράσης.

Οι επτά (7) αρχικές συνεντεύξεις (βλ. Παράρτημα 1 και 2) τρεις (3) για το σχολείο ελέγχου και τέσσερις (4) για το σχολείο δράσης αριθμήθηκαν

(λαμβάνοντας νούμερα από το 1 έως το 4, αφορώντας τον/την ίδιο/-α συνεντευξιαζόμενο/-η στην αρχική και τελική συνέντευξη) και κωδικοποιήθηκαν ως εξής:

ΣΕΑ1 (= Σχολείου Ελέγχου-Αρχική- Συνεντευξιαζόμενος 1)

ΣΕΑ2 (= Σχολείου Ελέγχου- Αρχική- Συνεντευξιαζόμενος 2)

ΣΕΑ3 (= Σχολείου Ελέγχου- Αρχική- Συνεντευξιαζόμενος 3)

ΣΔΑ1 (= Σχολείο Δράσης- Αρχική- Συνεντευξιαζόμενος1)

ΣΔΑ2 (= Σχολείο Δράσης- Αρχική- Συνεντευξιαζόμενος 2)

ΣΔΑ3 (= Σχολείο Δράσης- Αρχική- Συνεντευξιαζόμενος 3)

ΣΔΑ4 (= Σχολείο Δράσης- Αρχική- Συνεντευξιαζόμενος 4)

Οι τελικές συνεντεύξεις (βλ. Παράρτημα 7) ήταν τρεις (3) για το σχολείο ελέγχου και τρεις (3) για το σχολείο δράσης (μία/ένας συνεντευξιαζόμενη/-νος του σχολείου δράσης αποχώρησε κάποια στιγμή για προσωπικούς λόγους από την έρευνα- δράση), οι οποίες αφού αριθμήθηκαν (λαμβάνοντας νούμερα από το 1 έως το 4, αφορώντας τον/την ίδιο/-α συνεντευξιαζόμενο/-η στην αρχική και τελική συνέντευξη), κωδικοποιήθηκαν ως εξής:

ΣΕΤ1 (= Σχολείου Ελέγχου-Τελική- Συνεντευξιαζόμενος 1)

ΣΕΤ2 (= Σχολείου Ελέγχου- Τελική - Συνεντευξιαζόμενος 2)

ΣΕΤ3 (= Σχολείου Ελέγχου- Τελική - Συνεντευξιαζόμενος 3)

ΣΔΤ1 (= Σχολείο Δράσης- Τελική - Συνεντευξιαζόμενος1)

ΣΔΤ3 (= Σχολείο Δράσης- Τελική - Συνεντευξιαζόμενος 3)

ΣΔΤ4 (= Σχολείο Δράσης- Τελική - Συνεντευξιαζόμενος 4)

Η τελική συνέντευξη των εκπαιδευτικών και των δύο σχολείων (βλ. Παράρτημα) ακολουθεί την ανάλυση και τον διαχωρισμό των ερωτήσεων σε θεματικούς άξονες, ακολουθώντας το πρότυπο της αρχικής συνέντευξης. Οι τέσσερις πρώτες ερωτήσεις (1-4) εστιάζουν στη διδασκαλία της Παραγωγής Γραπτού Λόγου καθώς και στο μοντέλο επαγγελματισμού στο οποίο αυτή

στηρίζεται. Τα επόμενα ερωτήματα (5-6) αφορούν τη συνεργασία και τις συνεργατικές πρακτικές καθώς και πώς αυτές γίνονται αντιληπτές από τους εκπαιδευτικούς. Οι ερωτήσεις που έπονται (7-8) αφορούν την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, ενώ τα τελευταία ερωτήματα (9-10) εστιάζουν στην άποψη των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους στην Έρευνα- Δράση.

Η γράφουσα είχε τη δυνατότητα κατά τη διάρκεια της ανάλυσης του λόγου των ερωτηθέντων να τοποθετηθεί κριτικά απέναντι στις απόψεις, θέσεις, ιδέες τους, καθώς και στην αξιολόγηση των απαντήσεων που δόθηκαν σχετικά με τα ζητήματα που αφορούν την διατριβή μας. Επιπρόσθετα έγινε σύγκριση μεταξύ του υλικού που είχε καταγραφεί στα ημερολόγια αναστοχασμού καθώς και από τις συζητήσεις που προέκυπταν σε κάθε συνάντηση της ομάδας του σχολείου δράσης.

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων δεν παρουσιάστηκαν δυσκολίες. Ωστόσο σε κάποια ερωτήματα χρειάστηκαν περαιτέρω διευκρινίσεις, για την αποφυγή παρανοήσεων, ενώ υπήρξαν και ερωτήματα στα οποία κάποιοι/-ες συνεντευξιαζόμενοι/-νες δεν μπόρεσαν να δώσουν απαντήσεις.

Με βάση τα παραπάνω, δημιουργήθηκαν θεματικοί άξονες, οι οποίοι μέσα από την ομαδοποίηση των ερωτήσεων της συνέντευξης, οδήγησαν σε συστηματική και διεξοδική ανάλυση των απαντήσεων που δόθηκαν από τους/ τις συνεντευξιαζόμενους/-μενες. Έτσι, οι τρεις πρώτες ερωτήσεις (1-3) εστιάζουν στη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου καθώς και στο μοντέλο επαγγελματισμού στο οποίο αυτή στηρίζεται. Τα επόμενα ερωτήματα (4-6) αφορούν τη συνεργασία και τις συνεργατικές πρακτικές και πώς γίνονται αντιληπτά από τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες στην έρευνα- δράση. Οι τρεις ερωτήσεις που έπονται (7-9) αφορούν την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, ενώ, τα δυο τελευταία ερωτήματα (10-11) εστιάζουν στην άποψη των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους στην έρευνα- δράση.

Στο Κεφάλαιο 6 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την ανάλυση των συνεντεύξεων πριν και μετά το τέρμα της ΣΕΔ και ανα θεματικό άξονα (βλ. ενότητα 6.1).

Κατά την ολοκλήρωση της ΣΕΔ, λάβαμε, επίσης, από τους εκπαιδευτικούς του «σχολείου δράσης» μία συνέντευξη με περισσότερα προσδιορισμένα ερωτήματα, προκειμένου να γίνει δυνατή η συλλογή δεδομένων που θα ανταποκρίνονται περισσότερο στα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας μας (βλ. ενότητα 6.3). Η εστιασμένη, αυτή, συνέντευξη (βλ. Παράρτημα 6) παρείχε τη δυνατότητα στη συνεντεύκτρια-ερευνήτρια να αξιολογεί συνεχώς τη συνέντευξη κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της, αφού πριν την λήψη της είχαν, πρωτίστως, αναλυθεί τα ημερολόγια αναστοχασμού των εκπαιδευτικών καθώς και οι συναντήσεις στην ολομέλεια (βλ. ενότητα 6.2).

Η εστιασμένη συνέντευξη χωρίζεται σε τρεις (3) ενότητες που αφορούν την περιγραφή της εμπειρίας από τους/τις εκπαιδευτικούς της ΣΕΔ, την ανάλυση από τους ίδιους των αποτελεσμάτων που λάμβαναν έπειτα από την ανατροφοδότηση της ερευνήτριας σχετικά με τις συναντήσεις στην ολομέλεια και τα συμπεράσματα στα οποία οι εκπαιδευτικοί καταλήγουν μετά από την εμπειρία τους.

Η τελική συνέντευξη μετά το πέρας της ΣΕΔ δεν αποτέλεσε τη λήξη της συνεργασίας μας με το «σχολείο δράσης», αφού, την επόμενη σχολική χρονιά (2025 – 2026) αποφασίσαμε να διερευνήσουμε με μία ακόμη εστιασμένη συνέντευξη (βλ. Παράρτημα 8) σε ποιον βαθμό συνεχίζουν να αξιοποιούνται οι συνεργατικές πρακτικές της ΣΕΔ από τους/τις συμμετέχοντες/-χουσες εκπαιδευτικούς, πώς αυτές επηρέασαν τις πρακτικές τους και κατά πόσο νιώθουν ότι εξελίχθηκαν επαγγελματικά μήνες μετά τη συμμετοχή τους στη ΣΕΔ.

Η κωδικοποίηση των συγκεκριμένων συνεντεύξεων ακολουθεί παρόμοια κωδικοποίηση με όλη την προηγούμενη έρευνα:

EK1 και EXM1 (= Εκπαιδευτικός 1 και Έναν Χρόνο Μετά Εκπαιδευτικός 1)

EK3 και EXM3 (= Εκπαιδευτικός 3 και Έναν Χρόνο Μετά Εκπαιδευτικός 3)

EK4 και EXM4 (= Εκπαιδευτικός 4 και Έναν Χρόνο Μετά Εκπαιδευτικός 4)

Οι νέες αυτές εστιασμένες συνεντεύξεις χωρίστηκαν σε τέσσερις (4) ενότητες, και επικεντρώθηκαν στη συνέχιση της συνεργασίας και των συνεργατικών πρακτικών από τους/τις εκπαιδευτικούς της ΣΕΔ, στην επαγγελματική τους εξέλιξη

και πώς αυτή αξιοποιείται από τους/τις ίδιους/-ες, στον αναστοχασμό τους πάνω στη ΣΕΔ και τις πιθανές προοπτικές για επόμενη συμμετοχή και τέλος, στους παράγοντες που θεωρούν ακόμη και σήμερα ότι διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν τη συνεργασία.

Στο Κεφάλαιο 6 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την ανάλυση των συνεντεύξεων «έναν χρόνο μετά» τη διεξαγωγή της ΣΕΔ (βλ. ενότητα 6.4).

5.10.2 Παρατήρηση

Η έρευνα - δράση βασίζεται κυρίως στην παρατήρηση και σε δεδομένα συμπεριφοράς. Κατά τη διάρκεια της έρευνας και της δράσης συλλέγονται πληροφορίες οι οποίες στη συνέχεια ανταλλάσσονται, συζητούνται, καταγράφονται με κάποιον τρόπο, αξιολογούνται και ακολουθούν σχετικές εμπειρίες (Cohen & Manion, 1994, σ. 268).

Στην παρούσα εργασία η παρατήρηση λαμβάνει χώρα σε δύο χρόνους και από διαφορετικά άτομα. Από τη μία πλευρά ο η εξωτερική ερευνήτρια, στο πλαίσιο της έρευνας, παρατηρεί τους εκπαιδευτικούς-ερευνητές και αποκτά εμπειρία στα νοήματα και τις αλληλεπιδράσεις τους. Μπορεί να κατανοήσει το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιούνται οι λειτουργίες και οι δραστηριότητες, στοιχείο σημαντικό για τη διαμόρφωση μίας ολιστικής αντίληψης (Μάγος, 2005, σ.10). Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί- ερευνητές στο πλαίσιο της δράσης, αξιοποιώντας τη «συναδελφική παρατήρηση» εμπλέκονται σε μία διαδικασία συλλογής δεδομένων παρατηρώντας την καθημερινή ρουτίνα των συναδέλφων τους κατά τη διδασκαλία, κάτι που τους επιτρέπει να κατανοήσουν –και όχι να φαντάζονται- τι ακριβώς συμβαίνει (Χατζηαντωνίου- Ξερουδάκη, 2017, σ. 61) .

Η χρήση της άμεσης παρατήρησης από τους εκπαιδευτικούς έχει ιδιαίτερα πλεονεκτήματα, ιδίως σε σχέση με την αποτίμηση των πολύπλοκων διαδικασιών της διδασκαλίας και της μάθησης. Σε συνεργασία με άλλες μεθόδους συλλογής δεδομένων, όπως η συνέντευξη, μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο και ισχυρό εργαλείο συλλογής πληροφοριών σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, μέσα από την αλληλοπαρατήρηση δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να

έρθουν πιο κοντά, να συνεργαστούν, να συζητήσουν, να ανταλλάξουν απόψεις, αλλά και να αξιολογήσουν τη διδασκαλία τους.

Επειδή η παρατήρηση απαιτεί εμπιστοσύνη μεταξύ των συναδέλφων θα μπορούσε αυτή να υλοποιηθεί από έναν «κριτικό φίλο», με τον οποίο θα αποφευχθεί τυχόν ανταγωνισμός και ο οποίος μπορεί να παρέχει μία ισορροπία μεταξύ υποστήριξης και πρόκλησης κατά την ανατροφοδότηση.

Στην παρατήρηση οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν έτοιμα εργαλεία παρατήρησης ή να κατασκευάσουν δικά τους- σε συνεργασία με την εξωτερική ερευνήτρια-, προσαρμόζοντάς τα στον σκοπό και το αντικείμενο της παρατήρησης. Για την καταγραφή των ευρημάτων, η οποία μπορεί να γίνει είτε κατά τη διάρκεια της παρατήρησης είτε αργότερα, αξιοποιούνται τεχνικές όπως οι σημειώσεις, λίστες, σχεδιαγράμματα, μαγνητοφώνηση και βιντεοσκόπηση (Altrichter et al., 2001, σ. 134-136).

Πριν ξεκινήσει μία παρατήρηση είναι χρήσιμο να προσδιοριστούν ζητήματα όπως: ο σκοπός και το ειδικότερο αντικείμενο της παρατήρησης, τα σημαντικότερα σημεία όπου πρέπει να εστιαστεί η παρατήρηση, το είδος των πληροφοριών που πρέπει να συλλεχθεί που θα εξυπηρετεί τον σκοπό της παρατήρησης, και τα εργαλεία παρατήρησης και καταγραφής που θα αξιοποιηθούν (ο.π., σ. 156-158).

5.10.3 Ημερολόγιο αναστοχασμού

Ο όρος «ημερολόγιο αναστοχασμού» (reflective journal) χρησιμοποιείται για να δηλώσει ένα εργαλείο το οποίο μπορεί να χρησιμοποιήσει ένας/ μία εκπαιδευτικός στην προσπάθειά του/της να διατηρήσει και να προστατέψει από τη φυσιολογική λειτουργία της λήθης σημαντικές εμπειρίες, σκέψεις, ιδέες, αντιλήψεις και γνώμες, τις οποίες καταγράφει σε φυσικό ή ηλεκτρονικό μέσο (Σπανάκη, (χ.χ.)). Πρόκειται για ένα σταδιακά αναπτυσσόμενο κείμενο στο οποίο καταγράφονται παρατηρήσεις και αντιδράσεις σε σχέση με τις μαθησιακές μας εμπειρίες και σκέψεις που προκύπτουν από αυτές. Οι σκέψεις αυτές μπορούν αργότερα να χρησιμοποιηθούν για περαιτέρω ανάλυση και επεξεργασία (Browne, 2013, σ.12), είτε ατομικά είτε σε συνεργασία με τους συναδέλφους του, ώστε να προκύψουν ιδέες για τον τρόπο

σκέψης και συμπεριφοράς σε ανάλογες εμπειρίες. Πρόκειται για έναν τρόπο σκέψης που προϋποθέτει κρίση και ανάλυση της μελέτης που βρίσκεται σε εξέλιξη.

Σκοπός της αξιοποίησης του συγκεκριμένου εργαλείου, επομένως, είναι (μεταξύ άλλων) να:

- Καταγράψουμε ιδέες και σκέψεις για εμάς ή μια ομάδα ανθρώπων σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει έννοιες, ιδέες, και βασικά σημεία από την εμπειρία ή την μελέτη θεωρητικών αρχών.
- Αναστοχαστούμε πάνω στο αντικείμενο της μελέτης ή τις προσωπικές μας εμπειρίες με στόχο την καλύτερη κατανόηση τους.
- Αναλύσουμε τα μαθησιακά αποτελέσματα σε σχέση με την προσωπική μας πρόοδο.
- Ενισχύσουμε τις διασυνδέσεις της θεωρίας με την πρακτική.

Το αναστοχαστικό ημερολόγιο αξιοποιεί την έννοια του αναστοχασμού και κατ' επέκταση την αναστοχαστική πρακτική (reflective practice) με τελικό στόχο την βελτίωση της μάθησης και την αλλαγή της συμπεριφοράς απέναντι σε παγιωμένες εκπαιδευτικές ή επαγγελματικές αντιλήψεις και πρακτικές (Παπούλη, 2016, σ. 10). Η συστηματική καταγραφή δεδομένων λειτουργεί και ως αναστοχαστική διαδικασία για τον εκπαιδευτικό, ενισχύοντας την αυτογνωσία του και συμβάλλοντας στη διερεύνηση, την κατανόηση και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης. Επιπλέον, οι σκέψεις και οι ιδέες τις οποίες μπορεί να περιλαμβάνει ένα ημερολόγιο, μπορούν να υποστηρίξουν την παραγωγή θεωρίας και την περαιτέρω ανάπτυξη της έρευνας.

Οι καταγραφές στο ημερολόγιο μπορεί να παραπέμπουν σε στοιχεία που έχουμε συγκεντρώσει στη διάρκεια μιας διδακτικής παρέμβασης στην τάξη και τη συμμετοχή μας στις δραστηριότητες της σχολικής κοινότητας (Woll, 2013, σ. 1). Το ημερολόγιο θα πρέπει να συμπληρώνεται σε τακτά διαστήματα και κατά το δυνατόν σε χρόνο όχι απομακρυσμένο από την κατάσταση την οποία περιγράφει. Όσο απομακρύνεται η συγγραφή του ημερολογίου από το χρόνο δράσης, τόσο λιγότερα στοιχεία εμπεριέχει και τόσο περιορίζεται η δυνατότητα ουσιαστικής αξιοποίησής του (Schon, 1983). Ο αναστοχασμός σε βάθος μπορεί να βοηθήσει

σημαντικά τους ερευνητές δράσης να προσεγγίσουν και να κατανοήσουν τη «σιωπηρή γνώση», η οποία είναι μεν προϊόν εμπειρίας, αλλά, κατά κανόνα, δεν είναι άμεσα και συνειδητά στη διάθεσή μας (Altrichter et al., 2001, σ. 52). Ωστόσο, επειδή πρόκειται για προσωπικές καταγραφές συνιστάται ο συνδυασμός με μία δεύτερη μέθοδο συλλογής δεδομένων ώστε να μπορεί να υπάρχει, μέσα από διασταυρώσεις εγγραφών ημερολογίου, αξιοπιστία και εγκυρότητα (Robson & McCartan, 2016, σ. 274).

Από το ημερολόγιο αναστοχασμού επωφελούνται τόσο ο εκπαιδευτικός-ερευνητής, όσο και ο εξωτερικός ερευνητής. Ο πρώτος το αξιοποιεί ως ερέθισμα για να προοδεύει, ενώ ταυτόχρονα είναι σε θέση να παρατηρεί τα κενά στις γνώσεις και τις ικανότητές του. Από την άλλη, ο εξωτερικός ερευνητής είναι σε θέση να κατανοήσει καλύτερα τον τρόπο σκέψης και μάθησης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και μπορεί να το αξιοποιεί ως ένα διαλογικό εργαλείο. Τέλος, το ημερολόγιο αναστοχασμού βοηθάει και τους δυο να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν μία σχέση μεταξύ τους.

Το αναστοχαστικό ημερολόγιο, όπως ορίστηκε από τους Hubbs & Brand (2005) αποτελεί μία γραπτή αφήγηση που διευκολύνει τη συνεχή αποκάλυψη των γνωστικών και συναισθηματικών γνώσεων του/ της γράφοντα/-ουσας. Επομένως, λειτουργεί ως εργαλείο για την καταγραφή των εσωτερικών διαδικασιών των συγγραφέων σχετικά με τις εμπειρίες τους, τις αξίες και τις πεποιθήσεις τους (Hubbs & Brand, 2010, 59). Η καταγραφή αυτή είναι σημαντικό να αξιολογείται, στη συνέχεια, προκειμένου να είμαστε σε θέση να αντιληφθούμε εάν μέσω του αναστοχασμού διδαχθήκαμε κάτι.

Ένα βασικό εμπόδιο, βέβαια, εδώ είναι, ότι η μάθηση μέσω του αναστοχασμού είναι καθαρά υποκειμενική και μόνο αυτός/ή που μπαίνει στη διαδικασία να αναστοχαστεί είναι σε θέση να γνωρίζει εάν έμαθε κάτι (Bourner, 2003, σ. 268). Στην πορεία, σίγουρα, ο καθένας αναπτύσσει το δικό του ύφος, ωστόσο, στην παρούσα εργασία, μας ενδιαφέρει να αξιοποιηθεί ο αναστοχασμός ως μία διαδικασία σκέψης των εκπαιδευτικών πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη

δράση, ώστε η εξάσκηση σε μία τέτοιου είδους πρακτική να οδηγήσει στην αυτοβελτίωση και την επαγγελματική εξέλιξη.

Η αξιοποίηση του Αναστοχαστικού Ημερολόγιου στην παρούσα εργασία

Στην παρούσα εργασία, προκειμένου να μπορέσουμε να αξιολογήσουμε τα αναστοχαστικά ημερολόγια των συμμετεχόντων/-ουσών, αρχικά, δόθηκε στους/τις εκπαιδευτικούς μία τεχνική αναστοχασμού (βλ. Παράρτημα 4) η οποία περιλαμβάνει συνοπτικά το **τι**, το **πώς**, το **γιατί** και τα **συμπεράσματα** για περαιτέρω δράση.

Παρόλο που το περιεχόμενο της αναστοχαστικής σκέψης είναι υποκειμενικό, η διαδικασία του αναστοχασμού δεν είναι, καθώς ο πυρήνας του είναι η διερευνητική εμπειρία με ερωτήσεις αναζήτησης, τις οποίες μπορούμε να εντοπίσουμε, ανεξάρτητα από το περιεχόμενο του αναστοχασμού (Bourner, 2003, σ. 270). Λαμβάνοντας ως δεδομένο ότι αναστοχασμός δεν είναι αυτό που συμβαίνει αλλά αυτό που κάνει αυτός/-ή που αναστοχάζεται με αυτό που έχει συμβεί (Mezirow, 1990; Bourner, 2003; Plank et. al, 2004), δεν εστιάζουμε στο περιεχόμενο του αναστοχασμού, αλλά στις αντιδράσεις των αναστοχαστών πάνω σε αυτό το περιεχόμενο. Επομένως, για να μπορέσουμε, ως ερευνητές, να αναλύσουμε την αναστοχαστική σκέψη των συμμετεχόντων/-ουσών προσαρμόσαμε το ερωτηματολόγιο του Bourner (2003, σ. 270) στις ανάγκες της δικής μας εργασίας, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα (ΠΙΝΑΚΑΣ 8).

Ακολουθώντας τις παρακάτω ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του αναστοχασμού τους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επιτύχουν αρχικά μία ανασκόπηση της προηγούμενης εμπειρίας τους και την ανάκληση αυτής όσο το δυνατόν πιο ζωντανά και ολοκληρωμένα. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, θα μπορούν να συλλογιστούν το τι κάνουν ή θα κάνουν με αυτό που έχουν ανακαλέσει στη μνήμη τους.

1. Τι συνέβη που σας εξέπληξε περισσότερο;
2. Ποια μοτίβα μπορείτε να αναγνωρίσετε στη διδασκαλία σας;
3. Ποιο ήταν το πιο ικανοποιητικό κομμάτι της; Ποιο το λιγότερο ικανοποιητικό; Τι υποδηλώνει αυτό για τις αξίες σας;
4. Τι συνέβη που έρχεται σε αντίθεση με τις προηγούμενες πεποιθήσεις σας; Τι συνέβη που επιβεβαίωσε τις προηγούμενες πεποιθήσεις σας;
5. Πώς νιώθετε γι' αυτή σας την εμπειρία τώρα σε σύγκριση με το πώς νιώθατε όταν τη βιώνατε;
6. Τι αντιλαμβάνεστε από τη διδασκαλία σας ως το δυνατό σας σημείο;
7. Τι αντιλαμβάνεστε ως αδυναμία και ευκαιρία για εξέλιξη;
8. Πώς αλλιώς θα μπορούσατε να διδάξετε τη συγκεκριμένη διδασκαλία;
9. Τι μάθατε από αυτή σας την εμπειρία για το πώς αντιδράτε;
10. Τι άλλες επιλογές είχατε εκείνη τη στιγμή;
11. Υπάρχει κάτι σχετικά με τη διδασκαλία που σας ήταν οικείο;
12. Τι θα μπορούσατε να κάνετε διαφορετικά ως αποτέλεσμα αυτής της διδασκαλίας και των προβληματισμών σας σχετικά με αυτή; Σε ποιες ενέργειες οδηγούν οι στοχασμοί σας;

Πίνακας 8: Ερωτήσεις που λειτουργούν ως εργαλείο αναστοχαστικής σκέψης

Η ανάλυση της αναστοχαστικής σκέψης που θα ακολουθήσουμε, βασίζεται στη θεωρία των Hatton & Smith (1995, σ. 40) σχετικά με τα τέσσερα (4) είδη γραφής που χαρακτηρίζουν τον αναστοχασμό: την απλή περιγραφή (descriptive writing), τον περιγραφικό αναστοχασμό (descriptive reflection), τον διαλογικό αναστοχασμό (dialogic reflection) και τον κριτικό αναστοχασμό (critical reflection) (βλ. Παράρτημα 5 κριτήρια αναγνώρισης διαφορετικών μορφών αναστοχαστικής γραφής).

Το πρώτο είδος γραφής δεν είναι καθόλου αναστοχαστικό και αφορά την απλή καταγραφή των γεγονότων. Το δεύτερο, επιχειρεί να προσφέρει λόγους που βασίζονται στην προσωπική εμπειρία. Η τρίτη μορφή γραφής αφορά τη διερεύνηση πιθανών λόγων, ενώ η τέταρτη ορίζεται ως η παροχή λόγου για αποφάσεις που λαμβάνει υπόψη πρότερες (ιστορικές, κοινωνικές, πολιτικές, κ.α.) γνώσεις (Hatton & Smith, 1995, σ. 40-41). Αυτά τα είδη γραφής λαμβάνουν χώρα σε κάθε φάση αναστοχασμού (πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη δράση):

- Κατά τη καταγραφή του ημερολογίου που αφορά το «πριν τη δράση» οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διατυπώνουν τις σκέψεις, τις επιθυμίες

και τις προβλέψεις τους για την έκβαση του σχεδίου δράσης ή της εμπειρίας. Αφορά, ουσιαστικά, τα προσδοκώμενα αποτελέσματα από τη διεξαγωγή μίας στοχευμένης δράσης.

- Ο αναστοχασμός «κατά τη δράση» αφορά την παρακολούθηση και τον προβληματισμό πάνω σε μία δραστηριότητα ή εμπειρία σε πραγματικό χρόνο. Σε αυτή τη φάση, απαιτείται εξειδικευμένη γνώση και δεξιότητες κριτικής σκέψης και παρατήρησης εκ μέρους του/της εκπαιδευτικού, κάτι που απαιτεί χρόνο μέχρι να αποκτηθεί μία άνεση σε μία τέτοιου είδους καταγραφή.
- Ο αναστοχασμός «μετά τη δράση» περιλαμβάνει την αποτίμηση της δραστηριότητας. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανακαλέσουν γεγονότα και εμπειρίες, στοχάζονται πάνω στην πρακτική τους και διερευνούν τον βαθμό επίτευξης των στόχων που είχαν εξ αρχής τεθεί με απώτερο στόχο τη βελτίωση ή/και την αλλαγή της συμπεριφοράς σε παρόμοιες μελλοντικές καταστάσεις.

Συμβάν αναστοχασμού	Μορφή αναστοχασμού	Πιθανό περιεχόμενο
Μετά τη δράση	<u>Αναστοχασμός σε πολλαπλά επίπεδα</u> : Με βάση οποιαδήποτε από τις παρακάτω μορφές που εφαρμόζονται σε καταστάσεις που συμβαίνουν στην πραγματικότητα, λαμβάνει χώρα	Αντιμετώπιση επαγγελματικών προβλημάτων καθώς προκύπτουν (η σκέψη ανακαλείται και στη συνέχεια αξιολογείται)
Κατά τη διάρκεια της δράσης	<u>Κριτικός Αναστοχασμός</u> : λαμβάνονται υπόψη ηθικά κριτήρια, οι στόχοι και οι πρακτικές της διδασκαλίας <u>Διαλογικός αναστοχασμός</u> : στάθμιση ανταγωνιστικών ισχυρισμών και διερεύνηση εναλλακτικών λύσεων <u>Περιγραφικός αναστοχασμός</u> : αναζητείται η καλύτερη δυνατή πρακτική	Λαμβάνονται υπόψη πρότερες γνώσεις (ιστορικές, κοινωνικές, πολιτικές) και οι επιπτώσεις της διδασκαλίας στους μαθητές Λαμβάνοντας υπόψη μόνο τη δική τους σκέψη οι γράφοντες/-ουσες εξερευνούν εναλλακτικούς τρόπους επίλυσης προβλημάτων σε παρόμοιες καταστάσεις Ανάλυση των επιδόσεων κατά τη διδασκαλία και αιτιολόγηση των ενεργειών που έλαβαν χώρα
Πριν τη δράση	<u>Απλή περιγραφή</u> : Λήψη αποφάσεων σχετικά με συμπεριφορές ή δεξιότητες που προέρχονται από μία δεδομένη βάση θεωρίας και ερμηνεύονται βάσει προσωπικών ανησυχιών και πρότερης εμπειρίας	Εξετάζονται οι δεξιότητες ή/και οι γνώσεις που εφαρμόζονται στη διδασκαλία

Πίνακας 9: Συσχετισμός αναστοχαστικής σκέψης με τη μορφή αναστοχασμού (Πηγή: Smith & Hatton, 1993, σ. 45)

Τα αναστοχαστικά ημερολόγια αξιοποιήθηκαν σε όλη τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας- δράσης (πριν, κατά τη διάρκεια, μετά τη δράση, στις κοινές συναντήσεις, κλπ). Συγκεκριμένα δημιουργήθηκαν τέσσερα (4) ημερολόγια, ένα για καθέναν/-μία από τους/τις τρεις (3) συμμετέχοντες/-ουσες στην έρευνα εκπαιδευτικούς από το σχολείο δράσης κι ένα (1) από την ερευνήτρια, τα οποία αφού αριθμήθηκαν, κωδικοποιήθηκαν ως εξής:

HMAN1 (= Ημερολόγιο Αναστοχασμού- Εκπαιδευτικός 1)

HMAN2 (=Ημερολόγιο Αναστοχασμού- Εκπαιδευτικός 2)

HMAN3 (=Ημερολόγιο Αναστοχασμού- Εκπαιδευτικός 3)

HMAN4 (= Ημερολόγιο Αναστοχασμού- Εκπαιδευτικός 4)

HMANE (=Ημερολόγιο Αναστοχασμού- Ερευνήτρια)

Η αρίθμηση των ημερολογίων αναστοχασμού συμβαδίζει με την αρίθμηση των συνεντεύξεων που έλαβαν χώρα στην αρχή και στο τέλος της ερευνητικής διαδικασίας και αφορούν στο ίδιο πρόσωπο. Η ανάλυση των δεδομένων από τα ημερολόγια αναστοχασμού των εκπαιδευτικών, οργανώθηκε σε επτά (7) φάσεις που αντιστοιχούν στα διαδοχικά στάδια της ερευνητικής διαδικασίας. Η εξελικτική αυτή προσέγγιση, επιτρέπει την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο μετασχηματίστηκε σταδιακά η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεργασία και την επαγγελματική τους εξέλιξη.

Το ημερολόγιο αναστοχασμού της ερευνήτριας εστιάζει κυρίως σε καταγραφές που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια των συναντήσεων της ομάδας, καθώς και τα στάδια και την πορεία της έρευνας. Αφορά μία καταγραφή πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τις συζητήσεις για τους στόχους και την πορεία της έρευνας – δράσης, αλλά και την αλλαγή ή μη στη στάση και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας κωδικοποιήθηκαν και στο ημερολόγιο της ερευνήτριας αντιστοιχίζοντας αριθμητικά τους/τις συμμετέχοντες/-χουσες ομοίως με τις συνεντεύξεις και τα ημερολόγια αναστοχασμού ως εξής:

EK1 (=Εκπαιδευτικός 1)

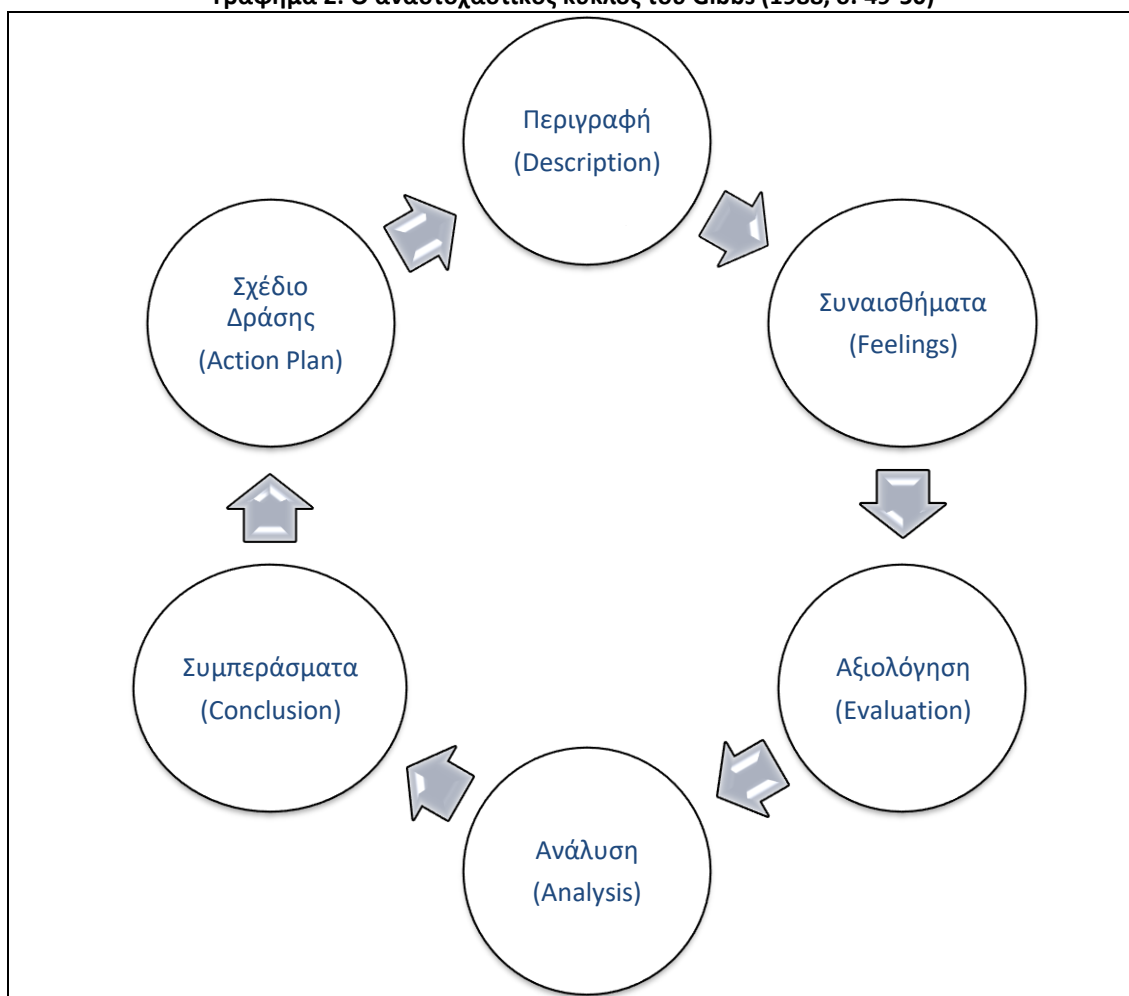
ΕΚ2 (=Εκπαιδευτικός 2)

ΕΚ3 (=Εκπαιδευτικός 3)

ΕΚ4 (= Εκπαιδευτικός 4)

Στις συζητήσεις που λάμβαναν χώρα στις κοινές συναντήσεις των συμμετεχόντων και της ερευνήτριας αξιοποιούνταν ο αναστοχαστικός κύκλος του Gibbs (1988, σ. 49-50). Ο κύκλος αναστοχασμού του Gibbs ακολουθεί το ίδιο σκεπτικό με τις φάσεις διεξαγωγής μίας Έρευνας- Δράσης. Έτσι, λειτούργησε ως εργαλείο για την ενθάρρυνση της αυτοαξιολόγησης και της αναστοχαστικής σκέψης των εκπαιδευτικών, αλλά και ως μία εύκολη και απλή μέθοδος για παρατήρηση από τη μεριά της ερευνήτριας. Αποτελείται από έξι σύντομες (6) φάσεις, οι οποίες απεικονίζονται στο παρακάτω γράφημα:

Γράφημα 2: Ο αναστοχαστικός κύκλος του Gibbs (1988, σ. 49-50)



Η κάθε φάση του κύκλου που φαίνεται στο παραπάνω γράφημα (Γράφημα 2) βοηθά στην ανάπτυξη της αυτογνωσίας και της ικανότητας για αναστοχασμό, καθιστώντας δυνατή τη μάθηση από την εμπειρία και τη βελτίωση της πρακτικής. Πιο αναλυτικά:

- Η περιγραφή (description) αναφέρεται στην περιγραφή μίας κατάστασης ή ενός γεγονότος που προκάλεσε τον αναστοχασμό. Η ερευνήτρια μπορεί να ρωτήσει τους εκπαιδευτικούς τι συνέβη, πού και πότε και ποιοι ήταν οι εμπλεκόμενοι.
- Τα συναισθήματα (feelings) καταγράφονται αφού προκλήθηκαν από την κατάσταση που έλαβε χώρα ή μετά από αυτήν.
- Η αξιολόγηση (evaluation) εστιάζει στα θετικά και αρνητικά αποτελέσματα της πρακτικής που αξιοποιήθηκε. Η ερευνήτρια μπορεί να θέσει ερωτήματα όπως: Τι πήγε καλά; Τι πήγε στραβά;
- Η ανάλυση (analysis) αφορά τη συζήτηση για τις αιτίες που οδήγησαν στην κατάσταση, δηλαδή, γιατί συνέβη και ποιοι παράγοντες συνέβαλαν.
- Τα συμπεράσματα (conclusion) εξάγονται για τα γεγονότα και τις συνέπειές τους. Η ερευνήτρια μπορεί να καταγράψει τις γνώσεις που έλαβαν οι εκπαιδευτικοί από μία συγκεκριμένη εμπειρία.
- Το σχέδιο δράσης (action plan) αφορά ένα πλάνο για το μέλλον με βάση τα συμπεράσματα που εξήχθησαν. Βρίσκονται πιθανές λύσεις για διαφορετική αντιμετώπιση του συμβάντος σε επόμενη φορά και καταγράφονται ιδέες.

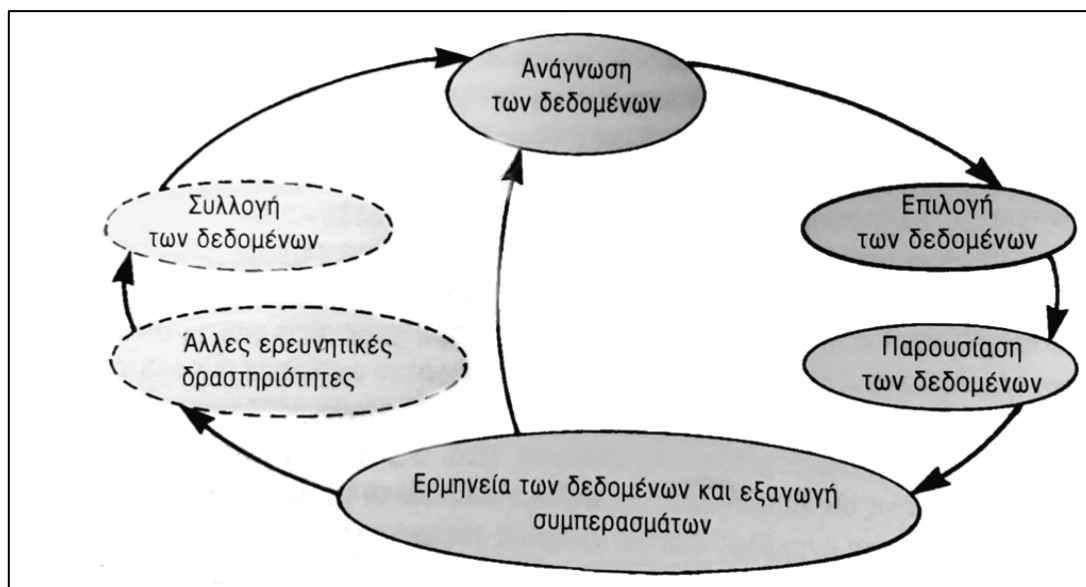
Τα ημερολόγια αναστοχασμού αναλύονται στην ενότητα 6.2, και λειτουργούν, επίσης, ως «καθοδηγητές» στα στάδια και «δείκτες» στην πορεία της Συνεργατικής Έρευνας- Δράσης.

5.11 Στρατηγική Ανάλυσης Δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων εμπεριέχει την οργάνωση όσων έχουμε δει, ακούσει και διαβάσει, ώστε να είμαστε σε θέση να κατανοήσουμε όσα έχουμε μάθει αλλά και να αποδώσουμε νόημα σε όσα έχουμε βιώσει (Glesne, 2017, σ. 279), κατά τη

διεξαγωγή της έρευνας - δράσης. Η εξωτερική ερευνήτρια και οι εκπαιδευτικοί-ερευνητές αναζητούν από κοινού μία ερμηνεία της κατάστασης που να φαίνεται σωστή και να αποτελεί μία γερή βάση για περαιτέρω δράση (Altrichter et al., 2001, σ. 178). Σύμφωνα με τον Foucault (1991, οπ. αν. στο: Δούκας, 1997, σελ.21) «η ερμηνεία των γεγονότων εκλαμβάνεται ως εκ νέου ανακάλυψη σχέσεων, συναντήσεων, υποστηρίξεων αδιεξόδων, παιγνίων εξουσίας, στρατηγικών κοκ., τα οποία σε μία δεδομένη στιγμή καθιερώνουν εκείνο που κρίνεται αυτονόητο, παγκόσμιο και αναγκαίο».

Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων η ερευνήτρια είναι δυνατόν να ανασυνθέσει τις πληροφορίες και τις εμπειρίες και δημοσιοποιώντας τα στους εκπαιδευτικούς-ερευνητές να επεξεργάζονται από κοινού τις θεωρίες τους, τις πρακτικές τους και την ανασύνθεσή τους. Τα βασικά στοιχεία της διαδικασίας της ανάλυσης παρουσιάζονται στην παρακάτω εικόνα (Εικόνα 10):



Εικόνα 10: Η διαδικασία της Ανάλυσης (Πηγή: Miles & Huberman 1984 στο Altrichter et al, 2001, σ. 180).

Οι παραπάνω διεργασίες δεν είναι σαφώς διαχωρισμένες μεταξύ τους αλλά αλληλένδετες, επιτρέποντας στην ερευνήτρια να χειριστεί τα δεδομένα με τέτοιο τρόπο ώστε να βρει εξηγήσεις που να ερμηνεύουν σωστά μία κατάσταση και να αποτελεί βάση για περαιτέρω δράση (Altrichter et al., 2001, σ. 179). Τέλος, λαμβάνουν χώρα σε κάθε φάση της ερευνητικής διαδικασίας.

Η ΣΕΔ δεν έχει μία μοναδική και αποκλειστικά δική της μέθοδο ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων, αλλά δανείζεται μεθόδους και στρατηγικές κυρίως από την ποιοτική έρευνα (Κατσαρού, 2016, σ. 313). Σύμφωνα με τον Tere (2006) «η ποιοτική ανάλυση δεδομένων αποτελεί μία προσωπική κατεργασία με λίγους άκαμπτους κανόνες και διαδικασίες» (στο Blodgett, 2010, σ. 1).

Η μορφή της ανάλυσης που θα αξιοποιηθεί στην παρούσα εργασία εξαρτάται από τα δεδομένα που προκύπτουν κάθε φορά. Συγκεκριμένα θα αξιοποιήσουμε τη θεματική ανάλυση, την ανάλυση συνομιλίας, την ανάλυση περιεχομένου, αλλά και την ανάλυση ποσοτικών δεδομένων όπου κρίνεται απαραίτητο. Ο Tere (2006) συνδέει τη θεματική ανάλυση με τη συγκριτική ανάλυση στην οποία συγκρίνονται δεδομένα από διαφορετικά άτομα και αντιπαραβάλλονται μεταξύ τους στον εντοπισμό νέων ζητημάτων που μπορεί να εντοπιστούν κατά τη διάρκεια της ανάλυσης δεδομένων· την ανάλυση περιεχομένου με μία πιο μηχανική διαδικασία ανάλυσης, όπου τα δεδομένα συλλέγονται ώστε να κωδικοποιηθούν από τον ερευνητή με προκαθορισμένο και συστηματικό τρόπο (συνήθως ανά περιεχόμενο)· ενώ η ανάλυση συνομιλίας εμπίπτει στο φάσμα της ανάλυσης δεδομένων που είναι γνωστό ως «διαλεκτική ανάλυση», όπου αξιοποιούνται μοτίβα ομιλίας (για παράδειγμα το πώς οι άνθρωποι μιλούν για ένα συγκεκριμένο θέμα, ποιες μεταφορές χρησιμοποιούν, πώς εναλλάσσονται στη συζήτηση και ούτω καθεξής) (στο Blodgett, 2016, σ. 1-2). Πιο συγκεκριμένα:

Η θεματική ανάλυση (thematic analysis) έχει ως στόχο την κατάληξη σε μία πιο εκλεπτυσμένη κατανόηση του φαινομένου που εξετάζεται μέσω της κατανόησης των διεργασιών που εμπλέκονται στο συγκεκριμένο φαινόμενο καθώς και μέσα από τις αντιλήψεις, τις αξίες και τις πεποιθήσεις των ατόμων σε σχέση με αυτό (Glesne, 2017, σ. 281). Επιχειρεί, δηλαδή, με συστηματικό τρόπο να ανιχνεύσει, να οργανώσει και να κατανοήσει πρότυπα νοήματος (θέματα) εντός ενός συνόλου δεδομένων και με αυτόν τον τρόπο να παράσχει γνωστική πρόσβαση σε συλλογικές σημασιοδοτήσεις και εμπειρίες (Τσιώλης, 2015, σ. 7).

Ένα από τα δυνατά σημεία της θεματικής ανάλυσης είναι η ικανότητά της να βοηθά στην αποκάλυψη των λανθανουσών πολυπλοκοτήτων, καθώς αναζητά να

ταυτοποιήσει εντάσεις και διαχωρισμούς και να εξηγήσει πού και γιατί οι άνθρωποι διαφοροποιούνται από ένα γενικό πρότυπο (ο.π., σ. 281). Είναι χρήσιμη σε περίπτωση που χρειαστεί να αναζητηθούν αλλαγές που συνέβησαν στη διάρκεια διαφόρων γεγονότων (ο.π., σ. 280), όπως στην περίπτωση της δικής μας έρευνας - δράσης, όπου επεμβαίνουμε στο υπάρχον πλαίσιο διδασκαλίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, επιδιώκοντας μία συνεργατική προσέγγιση της διδακτικής της Γλώσσας με απώτερο στόχο την επαγγελματική τους εξέλιξη.

Η ανάλυση συνομιλίας (conversation analysis) είναι ένα ισχυρό εργαλείο ανάλυσης όταν η έρευνα - δράση αφορά την ανάπτυξη της συνεργασίας και της ομαδικότητας με στόχο την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, αφού είναι δυνατόν να διερευνηθεί το είδος της επικοινωνίας και των διαπραγματεύσεων που γίνονται μεταξύ των εκπαιδευτικών μέχρι να καταλήξουν σε μία κοινή απόφαση. Η ανάλυση συνομιλίας εξετάζει τους τρόπους με τους οποίους δομούνται και επιτελούνται συνομιλίες καθώς και τις μεθόδους τις οποίες μετέρχονται οι συνομιλούντες για να παραγάγουν μία εύτακτη κοινωνική διάδραση (Τσιώλης, 2015, σ. 7). Η ερευνήτρια σε αυτήν την περίπτωση μπορεί να χρησιμοποιήσει την ανάλυση της συνομιλίας για να εμπλουτίσει την εξέλιξη της έρευνας - δράσης μέσα από τη μελέτη του τρόπου που οι εκπαιδευτικοί μιλούν μεταξύ τους σε ή για συγκεκριμένες καταστάσεις.

Η ανάλυση συνομιλίας αναπτύχθηκε μέσα από μία μεθοδολογία (εθνομεθοδολογία) που εστιάζει στον τρόπο που οι άνθρωποι αποδίδουν νόημα στην καθημερινή τους ζωή και στις διαδικασίες που χρησιμοποιούν για να εκπληρώσουν διάφορες αλληλεπιδράσεις που θεωρούνται δεδομένες, όπως για παράδειγμα «η εμπιστοσύνη, η συμφωνία, η διαπραγμάτευση» (Schwandt, 2007 στο Glesne, 2017, σ. 282). Αρκετά συχνά χρησιμοποιούνται βιντεοσκοπήσεις για να συλλεχθούν δεδομένα κάποιας πτυχής της διδασκαλίας και τα βίντεο μελετώνται και αναλύονται καρέ καρέ (Glesne, 2017, σ. 282).

Η ανάλυση περιεχομένου (content analysis) αποτελεί «την ερευνητική μέθοδο, η οποία χρησιμοποιεί συγκεκριμένους κανόνες για την εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων από την ανάλυση γραπτών κειμένων [...] Οι κανόνες αυτής της

διαδικασίας διαφέρουν ανάλογα με το θεωρητικό υπόβαθρο και το υπό έρευνα θέμα» (οπ. αν. στο Κυριαζή, 1998, σ. 284). Οι Cohen & Manion (1994) ορίζουν τη διαδικασία ως «ερευνητική μέθοδο με πολλαπλούς σκοπούς που έχει αναπτυχθεί ειδικά για να διερευνήσει ένα ευρύ φάσμα προβλημάτων, στη διερεύνηση των οποίων το περιεχόμενο της επικοινωνίας χρησιμεύει ως βάση για εξαγωγή συμπερασμάτων» (σ. 86). Τέλος, ο Krippendorp (2004) την ορίζει ως μια ερευνητική τεχνική για την παραγωγή αναπαραγόμενων και έγκυρων συμπερασμάτων από κείμενα (ή άλλα σημαντικά πράγματα) στο πλαίσιο, πάντα, της χρήσης τους. Σαν κείμενα, ορίζει κάθε γραπτό επικοινωνιακό υλικό που προορίζεται να διαβαστεί, να ερμηνευθεί και να γίνει κατανοητό από άλλους ανθρώπους πέρα από τους αναλυτές (Μπάρδα, 2019, σ. 96).

Η ανάλυση περιεχομένου εστιάζει στους τρόπους με τους οποίους τα θέματα εντός ενός κειμένου γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης, αλλά και τη συχνότητα της εμφάνισής τους (Τσιώλης, 2015, σ. 7). Η αναζήτηση των θεμάτων γίνεται στη βάση προκαθορισμένων ερωτημάτων ή συστήματος κατηγοριών (για παράδειγμα μέσα από συνεντεύξεις ή ερωτηματολόγια ανοιχτού τύπου).

Η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων οργανώθηκε γύρω από τις βασικές διαστάσεις που απορρέουν από τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας. Ειδικότερα, η ανάπτυξη της συνεργασίας αξιολογήθηκε μέσα από τη διερεύνηση της συχνότητας, της ποιότητας και της λειτουργικότητας των συνεργατικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των συμμετεχόντων, καθώς και του βαθμού στον οποίο αναπτύχθηκαν πρακτικές κοινού σχεδιασμού, συλλογικής λήψης αποφάσεων, ανταλλαγής εμπειριών και αμοιβαίας υποστήριξης κατά τη διάρκεια της Συνεργατικής Έρευνας-Δράσης. Η αξιολόγηση βασίστηκε στη συγκριτική ανάλυση των αρχικών και τελικών συνεντεύξεων, των αναστοχαστικών ημερολογίων και των δεδομένων που προέκυψαν κατά την υλοποίηση της παρέμβασης.

Αντίστοιχα, η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών διερευνήθηκε μέσα από ενδείξεις που αφορούσαν την ανάπτυξη νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και αναστοχαστικών πρακτικών, καθώς και τη μεταβολή των αντιλήψεων, των

διδασκικών επιλογών και του τρόπου με τον οποίο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν τον επαγγελματικό τους ρόλο. Οι ενδείξεις αυτές προέκυψαν από τη συνδυαστική ανάλυση των συνεντεύξεων, των αναστοχαστικών ημερολογίων, του παραγόμενου εκπαιδευτικού υλικού και των εστιασμένων συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν έναν χρόνο μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης.

Τέλος, η βιωσιμότητα των αλλαγών αξιολογήθηκε μέσα από τη διερεύνηση του βαθμού διατήρησης των συνεργατικών και αναστοχαστικών πρακτικών μετά την ολοκλήρωση της Συνεργατικής Έρευνας-Δράσης. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη συνέχιση της συνεργασίας, στην αξιοποίηση των διδασκικών πρακτικών που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, καθώς και στην ενσωμάτωση στοιχείων της επαγγελματικής μάθησης στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική. Η αξιολόγηση της συγκεκριμένης διάστασης βασίστηκε κυρίως στα δεδομένα των εστιασμένων συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν έναν χρόνο μετά την ολοκλήρωση της έρευνας, σε συνδυασμό με τη συγκριτική ερμηνεία όλων των προηγούμενων δεδομένων.

Οι παραπάνω διαστάσεις δεν αντιμετωπίστηκαν ως ανεξάρτητες κατηγορίες, αλλά ως αλληλένδετα στοιχεία μιας ενιαίας διαδικασίας επαγγελματικής μάθησης και εξέλιξης. Για τον λόγο αυτό, η ερμηνεία των ευρημάτων βασίστηκε στη συνδυαστική αξιοποίηση όλων των διαθέσιμων πηγών δεδομένων και στην τριγωνποίησή τους, με στόχο τη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης και τεκμηριωμένης ερμηνείας των αποτελεσμάτων.

5.12 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία

Οι παρακάτω πρακτικές διασφάλισαν την αξιοπιστία και την επιστημονική τεκμηρίωση:

5.12.1 Τριγωνποίηση

Η τριγωνποίηση μπορεί να οριστεί ως η χρήση δύο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής δεδομένων για τη μελέτη μίας κατάστασης ή κάποιας πλευράς της

ανθρώπινης συμπεριφοράς (Cohen & Manion, 1994, σ. 321). Έχει υποστηριχθεί ότι η ανάδειξη του ιδίου θέματος ή των ιδίων θεμάτων στα δεδομένα που προκύπτουν από διαφορετικές πηγές προσδίδει μεγαλύτερη αξιοπιστία και εγκυρότητα στα ερευνητικά δεδομένα (Maycut & Morehouse, 1994, σ. 134; Τσιώλης, 2011).

Για παράδειγμα ο Denzin (1978 στο Τσιώλης, 2011) όρισε τον «μεθοδολογικό τριγωνισμό ως μία σύνθετη διαδικασία κατά την οποία κάθε μέθοδος επενεργεί κόντρα στην άλλη ώστε να μεγιστοποιείται η εγκυρότητα των ερευνητικών εγχειρημάτων. Με βάση αυτήν την άποψη, η ερευνήτρια διερευνά το ίδιο φαινόμενο με τη χρήση διαφορετικών μεθόδων με σκοπό να αποκομίσει μια πιο ακριβή ανάγνωση ή μέτρηση αυτού του φαινομένου (Τσιώλης, 2011).

Στις περισσότερες περιπτώσεις, βέβαια, συνιστά έναν συνδυασμό ερωτηματολογίου - παρατήρησης, ερωτηματολογίου - συνέντευξης ή παρατήρησης - συνέντευξης, όπου τα δεδομένα που αφορούν μία συγκεκριμένη κατάσταση συγκεντρώνονται από τρεις οπτικές γωνίες (Altrichter et al., 2001, σ. 173): του ερευνητή, του εκπαιδευτικού- ερευνητή και ενός τρίτου προσώπου (για παράδειγμα του παρατηρητή ή του κριτικού φίλου).

Η συγκεκριμένη στρατηγική, θέτει την ερευνήτρια στην παραπάνω περιγραφή του Τσιώλη, δηλαδή, στην αντιπαράθεση και τη σύγκριση διαφορετικών περιγραφών της ίδιας κατάστασης, έτσι ώστε η ίδια να μπορεί να κατανοήσει και να περιγράψει το υπό εξέταση ζήτημα με μεγαλύτερη πληρότητα, να αποφύγει παρερμηνείες που συνδέονται με προσωπικές προκαταλήψεις και να περιορίσει τα μειονεκτήματα ή τα προβλήματα που συνδέονται με τις επιμέρους διαφορετικές μεθοδολογίες.

5.12.2 Έλεγχος από τους/τις συμμετέχοντες/-χουσες

Ο έλεγχος από τους/τις συμμετέχοντες/-χουσες αποτελεί μία βασική τεχνική ενίσχυσης της αξιοπιστίας στην ποιοτική έρευνα. Σε αυτή τη διαδικασία, οι ίδιοι/-ες οι συμμετέχοντες/-χουσες καλούνται να εξετάσουν τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί, καθώς και τις αρχικές ερμηνείες της ερευνήτριας (Lincoln & Guba, 1985). Στόχος είναι να διαπιστωθεί αν οι αποδόσεις των εμπειριών τους είναι ακριβείς και

αντιπροσωπευτικές. Με τον τρόπο αυτό μειώνεται ο κίνδυνος παρερμηνείας ή παραποίησης του νοήματος των δεδομένων. Παράλληλα, ενισχύεται η εγκυρότητα της έρευνας, καθώς οι συμμετέχοντες/-χουσες λειτουργούν ως «συν-ελεγκτές» των ευρημάτων.

5.12.3 Αναστοχαστικότητα της ερευνήτριας

Η αναστοχαστικότητα της ερευνήτριας αποτέλεσε βασικό στοιχείο της ερευνητικής διαδικασίας. Η ερευνήτρια κατέγραφε συστηματικά τις σκέψεις, τις προκαταλήψεις και τις πιθανές επιρροές της κατά τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων (Finlay, 2002). Η συνεχής αυτοπαρατήρηση συνέβαλε στον περιορισμό της υποκειμενικότητας και στην ενίσχυση της κριτικής στάσης. Επιπλέον, επέτρεψε την καλύτερη κατανόηση της σχέσης μεταξύ της ερευνήτριας και του πεδίου έρευνας. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύθηκε η διαφάνεια και η επιστημονική ακεραιότητα της μελέτης.

5.12.4 Ιχνηλασιμότητα της ερευνητικής διαδικασίας

Η ιχνηλασιμότητα της ερευνητικής διαδικασίας (audit trail) αφορά τη συστηματική και λεπτομερή καταγραφή όλων των σταδίων της έρευνας από την αρχή έως το τέλος (Lincoln & Guba, 1985). Περιλαμβάνει τις ερευνητικές αποφάσεις, τις αλλαγές στη μεθοδολογία, καθώς και τα βήματα συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων. Μέσω αυτής της διαδικασίας καθίσταται δυνατή η παρακολούθηση του τρόπου με τον οποίο η ερευνήτρια κατέληξε στα τελικά συμπεράσματα. Ενισχύεται, έτσι, η διαφάνεια της έρευνας, καθώς κάθε επιλογή είναι τεκμηριωμένη και αναδρομικά ελέγξιμη.

5.13 Περιορισμοί της Έρευνας

Η παρούσα έρευνα, όπως κάθε επιστημονική μελέτη, παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς που είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των ευρημάτων της. Οι περιορισμοί αυτοί δεν μειώνουν την επιστημονική αξία της μελέτης, αλλά συμβάλλουν σε μία πιο κριτική αποτίμηση των αποτελεσμάτων και στην αποσαφήνιση του πλαισίου μέσα στο οποίο αυτά παρήχθησαν.

Αρχικά, η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, με περιορισμένο αριθμό συμμετεχόντων. Στην ποιοτική έρευνα και ειδικότερα στη Συνεργατική Έρευνα-Δράση, ο σκοπός δεν είναι η στατιστική γενίκευση των αποτελεσμάτων σε ευρύτερους πληθυσμούς, αλλά η εις βάθος κατανόηση των φαινομένων μέσα στο φυσικό τους περιβάλλον (Creswell, 2014). Για τον λόγο αυτό, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δεν επιδιώκεται να θεωρηθούν αντιπροσωπευτικά του συνόλου του εκπαιδευτικού πληθυσμού. Αντίθετα, η αναλυτική περιγραφή του εκπαιδευτικού πλαισίου, των συμμετεχόντων και της ερευνητικής διαδικασίας επιτρέπει στον αναγνώστη να εκτιμήσει τον βαθμό στον οποίο τα ευρήματα μπορούν να μεταφερθούν σε συναφή εκπαιδευτικά πλαίσια με αντίστοιχα χαρακτηριστικά.

Ένας δεύτερος περιορισμός σχετίζεται με οργανωτικές και πρακτικές δυσκολίες στο σχολικό περιβάλλον. Η διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών, οι αυξημένες υποχρεώσεις τους και οι απαιτήσεις της καθημερινότητας, σε επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο, ενδέχεται να επηρέασαν τη συχνότητα και την ποιότητα της συμμετοχής τους. Παράγοντες αυτού του τύπου είναι συνηθισμένοι σε έρευνες που διεξάγονται σε πραγματικά σχολικά περιβάλλοντα και πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά την ερμηνεία των δεδομένων.

Κατά τη διάρκεια της υλοποίησης της έρευνας σημειώθηκε μία μεταβολή στη σύνθεση της ομάδας των συμμετεχόντων, καθώς ένας εκπαιδευτικός αποχώρησε για προσωπικούς λόγους και αντικαταστάθηκε από άλλον εκπαιδευτικό. Η μεταβολή αυτή ενδέχεται να επηρέασε τη δυναμική της ομάδας και τη συνέχεια της συνεργατικής διαδικασίας, γεγονός που λαμβάνεται υπόψη κατά την ερμηνεία των ευρημάτων και αποτελεί περιορισμό της παρούσας έρευνας. Ωστόσο, καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε ο νέος συμμετέχων να ενταχθεί ομαλά στη διαδικασία και να ενημερωθεί για το πλαίσιο, τους στόχους και την πορεία της παρέμβασης, προκειμένου να περιοριστούν οι επιπτώσεις της μεταβολής αυτής στην εξέλιξη της έρευνας.

Επιπλέον περιορισμός αφορά την πιθανή επιρροή της ίδιας της ερευνήτριας στη διαδικασία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων. Στις ποιοτικές έρευνες η παρουσία και η ερμηνευτική συμβολή των ερευνητών είναι αναπόφευκτη, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνονται τα ευρήματα.

Παρότι εφαρμόστηκαν τεχνικές όπως η αναστοχαστικότητα και η ιχνηλασιμότητα της διαδικασίας, δεν είναι δυνατό να εξαλειφθεί πλήρως η υποκειμενική διάσταση της ερμηνείας (Lincoln & Guba, 1985).

Τέλος, διαφοροποιήσεις στο επίπεδο δέσμευσης και συμμετοχής των εκπαιδευτικών ενδέχεται να επηρέασαν την ομοιογένεια και το βάθος των δεδομένων (Patton, 2002; Creswell, 2013). Ορισμένοι/-νες συμμετέχοντες/-χουσες μπορεί να παρείχαν πιο αναλυτικές και εκτενείς απαντήσεις, ενώ άλλοι να συμμετείχαν πιο περιορισμένα, γεγονός που επηρεάζει την ισορροπία του υλικού προς ανάλυση (Braun & Clarke, 2006).

Παρά τους παραπάνω περιορισμούς, η έρευνα διατηρεί την επιστημονική της αξία, καθώς τα ευρήματα συμβάλλουν στην κατανόηση του υπό μελέτη φαινομένου και προσφέρουν χρήσιμες ενδείξεις για τη λειτουργία των συνεργατικών πρακτικών στο σχολείο. Οι περιορισμοί αυτοί ενισχύουν, αντί να αποδυναμώνουν την έρευνα, καθώς επιτρέπουν μία πιο κριτική και ισορροπημένη ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 Συνεντεύξεις

Μία γενική εκτίμηση του Woods (1991, σ. 62) για τις συνεντεύξεις αναφέρει πως «είναι ο μόνος τρόπος για να προσεγγιστούν οι αντιλήψεις των ανθρώπων, αλλά συγχρόνως και ένας τρόπος για να προκαλέσεις τις καταστάσεις να συμβούν και να κινηθεί η ροή των στοιχείων». Πρόκειται για μία συναλλαγή που γίνεται μεταξύ αναζήτησης πληροφοριών από την πλευρά των συνεντευκτών και παροχής πληροφοριών από την πλευρά των ερωτώμενων (Cohen & Manion, 1994, σ. 373).

Ο τρόπος ανάλυσης και κωδικοποίησης των συνεντεύξεων στην παρούσα διατριβή αναλύεται διεξοδικά σε προηγούμενη ενότητα (5.8.2). Στη συνέχεια παρουσιάζονται, τα αποτελέσματα από την ανάλυση των συνεντεύξεων πριν και μετά το πέρας της έρευνας- δράσης και ανά θεματικό άξονα.

6.1.1 Πριν την έναρξη της έρευνας- δράσης

6.1.1.1 Θεματικός Άξονας: Η διδασκαλία του γραπτού λόγου ως αντανάκλαση του μοντέλου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών

Η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί εκ φύσεως ένα πολύπλευρο και πολύπλοκο εγχείρημα, από την άποψη ότι συντίθεται από πολλές πτυχές που εμπλέκονται, αλληλοσχετίζονται και αλληλεξαρτώνται. Σε αυτό το πλαίσιο μας ενδιαφέρει η προσέγγιση των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα τόσο στο «σχολείο σύγκρισης» όσο και στο «σχολείο δράσης», προκειμένου να κατανοήσουμε τις αντιλήψεις τους, τον βαθμό αυτονομίας, τη διδακτική ευθυνη και την επαγγελματική τους ταυτότητα, διασαφηνίζοντας με αυτόν τον τρόπο το μοντέλο επαγγελματισμού που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί.

Καθώς η Παραγωγή Γραπτού Λόγου αποτελεί μία χρονοβόρα δραστηριότητα στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος (Τζίκα, 2017, σ. 49), οι εκπαιδευτικοί του «σχολείου ελέγχου» το αντιλαμβάνονται και προσπαθούν να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους χωρίς πάντα θετικά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα αναφέρουν: «Η διδασκαλία του μαθήματος είναι υποβαθμισμένη και συμπληρωματική στην

εκπαιδευτική διαδικασία. Βασικά, θα έλεγα, δεν είναι ένα ξεχωριστό διδακτικό αντικείμενο, έχει περιορισμένο χρόνο διδασκαλίας και ο/ η εκπαιδευτικός ουσιαστικά σχεδιάζει, οργανώνει ή δεν σχεδιάζει τον τρόπο διδασκαλίας» (ΣΕΑ1). Επίσης, «Η διδασκαλία του μαθήματος της Έκθεσης σήμερα θεωρώ ότι είναι ελλιπής. Πολύ περιορισμένος χρόνος και ελάχιστη ενημέρωση των εκπαιδευτικών για διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές που να βοηθούν στη διδασκαλία του αντικειμένου» (ΣΕΑ2). Τέλος, «Είναι αποσπασματική και συντονισμένη από τους εκάστοτε εκπαιδευτικούς, καθώς επαφίεται στο οργανόγραμμα που εκείνοι θα σχεδιάσουν. Ο χρόνος δεν είναι προσδιορισμένος» (ΣΕΑ3).

Από τους/τις εκπαιδευτικούς του «σχολείου δράσης» και ο/η ΣΔΑ 4 εστιάζει στον χρόνο που απαιτείται για τη διδασκαλία της Παραγωγής Γραπτού Λόγου: «Δυστυχώς λόγω έλλειψης χρόνου μέσα σε ένα χρονικό πλαίσιο δύο περίπου εβδομάδων, τα παιδιά καλούνται να μάθουν λεξιλογικά, συντακτικά, γραμματικά και άλλα φαινόμενα από μία ενότητα και με την ολοκλήρωσή της να γράψουν ένα κείμενο με αρχή, μέση και τέλος με θέμα σχετικό με την ενότητα που διδάχθηκαν (π.χ. άρθρο, πρόσκληση, παραμύθι, κλπ.)».

Ο/Η ΣΔΑ1 του «σχολείου δράσης» εστιάζει στον τρόπο έκφρασης: «Θεωρώ πως η διδασκαλία του συγκεκριμένου αντικειμένου μπορεί να ανανεωθεί και να βελτιωθεί ώστε τα παιδιά να εκφράζονται γραπτά με ποικίλους τρόπους, κάνοντάς το με χαρά, δημιουργικότητα, φαντασία και με επικοινωνιακό αποτέλεσμα» (ΣΔΑ1).

Συγκρίνοντας το παλιό με το νέο ο/η ΣΔΑ3 αναφέρει: «Νομίζω ότι εγώ πια δεν το λέω 'Έκθεση', όπως το λέγαμε στα δικά μου μαθητικά χρόνια, αλλά Παραγωγή Γραπτού Λόγου. Αυτό σίγουρα το προτιμώ, γιατί τα πολύ θεωρητικά κείμενα παλιού τύπου- π.χ. γράψτε για την αξία της αποταμίευσης- τα θεωρώ πολύ βαρετά για παιδιά και εκπαιδευτικούς. Μου αρέσει που στα σχολικά βιβλία που δουλεύουμε τώρα προτείνονται διάφορα κειμενικά είδη: λίστες, σημειώματα, κόμικς, συνεντεύξεις, παραμύθια, άρθρα, ημερολόγια, τα οποία έχουν πολύ περισσότερες εφαρμογές στην καθημερινή ζωή των παιδιών και σίγουρα τους κινούν το ενδιαφέρον περισσότερο».

Ο/Η ΣΔΑ2, έχοντας εμπειρία από τη συμμετοχή σε ομάδα συγγραφής σχολικού εγχειριδίου του μαθήματος της «Γλώσσας», στέκεται στους στόχους (γιατί) που θα έπρεπε να τίθενται κατά την Παραγωγή Γραπτού Λόγου: «Από το 2006 και μετά η γραπτή έκφραση άρχισε να καλλιεργείται συστηματικά μέσα από τα σχολικά βιβλία. Περάσαμε, δηλαδή, από το 'Σκέφτομαι και Γράφω' όπου παρουσιάζονταν ένας τίτλος στο παιδί κι εκείνο έπρεπε να γράψει πρόλογο, κυρίως θέμα και επίλογο, στη συστηματική διδασκαλία των κειμενικών ειδών –π.χ. περιγραφή, αφήγηση, κτλ- και των στρατηγικών και των δεξιοτήτων που πρέπει να κατακτήσουν τα παιδιά για να έχουν ένα αποτελεσματικό- επικοινωνιακό κείμενο. Όμως, τα σχολικά βιβλία δεν κάνουν χρήση ΤΠΕ, δεν έχουν δραστηριότητες διαβαθμισμένης δυσκολίας, δεν κατανέμουν καθήκοντα- αρμοδιότητες στο πλαίσιο ομαδικών εργασιών, δεν ασχολούνται καθόλου με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, δεν υπάρχει πουθενά η συστηματική διδασκαλία αυτοδιόρθωσης του κειμένου (πέρα από κάτι πινακάκια αξιολόγησης- γενικά κι αόριστα)».

Η διδασκαλία της Παραγωγής Γραπτού Λόγου, όπως προαναφέρθηκε, είναι μία δύσκολη διαδικασία. Οπότε, θεωρούμε κρίσιμο να αναλύσουμε το πώς προετοιμάζονται για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου αντικειμένου οι συμμετέχοντες/-ουσες στην έρευνα.

Από το «σχολείο ελέγχου» ο/η ΣΕΑ1 αναφέρει: «Ανάλογα με τα μαθήματα της Γλώσσας οργανώνω τη θεματολογία και το σχεδιάγραμμα. Η συζήτηση, οι σκέψεις, οι ιδέες αποτελούν το πρώτο στάδιο, λέξεις, φράσεις, επιχειρήματα, σχεδιάγραμμα το δεύτερο μέρος και στη συνέχεια οι μαθητές/-τριες έχουν τον χρόνο τους ν' αναπτύξουν το θέμα». Παρόμοια κινείται και ο/η ΣΕΑ3: «Σύμφωνα με το βιβλίο της Γλώσσας, το οποίο δίνει την κατευθυντήρια γραμμή για τη βασική θεματολογία. Αφορμή με κείμενα από το ανθολόγιο ή από άλλα βιβλία. Δίνεται σχεδιάγραμμα και βοηθητικά στοιχεία. Τέλος, χρόνος διαθέσιμος στην τάξη για τη γραφή του κειμένου». Με λίγο πιο δημιουργικό τρόπο, μα στο ίδιο μήκος κύματος και ο/η ΣΕΑ2: «Το θέμα που επιλέγω συνήθως προέρχεται από κάποια θεματική στη Γλώσσα. Ξεκινά συζήτηση όπου εκφράζονται διάφορες απόψεις, οι οποίες καταγράφονται στον πίνακα και στη συνέχεια ταξινομούνται με βάση το περιεχόμενό τους. Θεωρώντας ότι η έκθεση μοιάζει με το ανθρώπινο σώμα,

αναφέρω τα μέρη της (πρόλογος, κυρίως θέμα κι επίλογος αντίστοιχα με κεφάλι, κορμό και πόδια) και τοποθετώ όσα καταγράφηκαν στο αντίστοιχο κομμάτι. Επιμένω στην τεκμηρίωση κάποιων απόψεων και στην εύρεση της 'σημαντικής' λέξης του τίτλου».

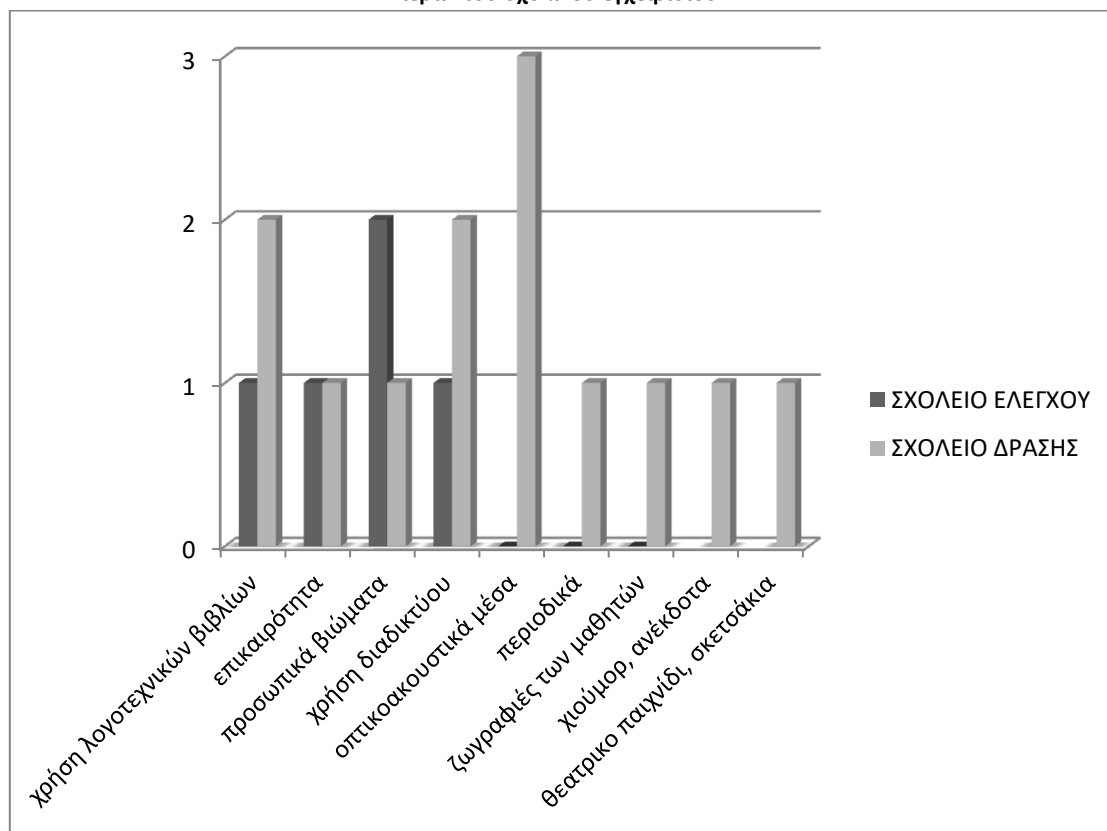
Στο «σχολείο δράσης», ο/η ΣΔΑ3 αναφέρει πως: «πολλές φορές ακολουθώ τη ροή του βιβλίου. Διαβάζουμε αρχικά τα κείμενα που προτείνονται, κάνουμε σχετικές ασκήσεις, συζητάμε στην τάξη για το θέμα που θα γράψουν, γράφουμε στον πίνακα κάποιες λέξεις κλειδιά». Ο/Η ΣΔΑ1, αντίθετα, αποστασιοποιείται από το σχολικό εγχειρίδιο: «Προετοιμάζω το μάθημα βασιζόμενος/-νη στις εμπειρίες, την ηλικία των παιδιών, το μαθησιακό τους επίπεδο και τις δεξιότητες του κάθε παιδιού χωριστά. Προσπαθώ να κεντρίσω το ενδιαφέρον τους μέσα από διάφορες αφορμίσσεις (εικόνες, παραμύθια, τραγούδια, αντικείμενα, συζητήσεις, κ.α.)».

Ο/Η ΣΔΑ2, αναφέρεται στη λειψή θεματολογία των σχολικών εγχειριδίων: «Συνήθως χρησιμοποιώ επιπρόσθετο υλικό (άρθρα, βίντεο) και προετοιμάζω το περιεχόμενο όταν η θεματολογία δεν έχει αναπτυχθεί από το σχολικό βιβλίο. Δημιουργία σχεδιαγραμμάτων για το κομμάτι της Παραγωγής Γραπτού Λόγου (όταν τα σχεδιαγράμματα του σχολικού βιβλίου είναι 'προβληματικά') και σίγουρα επιπρόσθετα εκφραστικά μέσα όπως για παράδειγμα επίθετα στην περιγραφή.[...] Επίσης, επιμένω και προετοιμάζω τη διδασκαλία μου για το μετασυγγραφικό στάδιο με διάφορες τεχνικές όπως η ομαδική παρουσίαση γραπτών και ανάλυση-σχολιασμός των ίδιων των παιδιών αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των κειμένων που έχουν παραχθεί. Αξιολογικά κριτήρια είναι πάντα τα στοιχεία που είχαν στη διάθεσή τους στο συγγραφικό στάδιο (π.χ. ακολούθησε το σχεδιάγραμμα; χρησιμοποίησε επίθετα, κλπ.)».

Για τον/τη ΣΔΑ4 η διδασκαλία της Παραγωγής Γραπτού Λόγου απαιτείται χρόνος και περισσότερη ανάλυση προκειμένου οι μαθητές να κατανοήσουν τη σωστή δομή και γραφή: «Από προηγούμενη μέρα σε κάποια διδακτική ώρα- που κλέβω συνήθως από κάποιο δευτερεύων μάθημα- καθόμαστε με τους μαθητές και γράφουμε μία έκθεση με παρόμοιο θέμα με αυτό που θα κληθούν να γράψουν μόνοι τους την επόμενη μέρα. Συζητάμε τι ιδέες μας, τις καταγράφουμε στον πίνακα

κι έπειτα συνθέτουμε από κοινού ένα ενιαίο κείμενο, εξηγώντας τους πρώτα πως πρέπει να ξεκινήσουν με τον πρόλογο που αφορά την εισαγωγή στο θέμα, οπότε και κάποιος που διαβάζει την έκθεσή τους θα πρέπει να καταλάβει μέσα σε πέντε σειρές πιο θέμα αναπτύσσουμε. Έπειτα εξηγώ πως το θέμα αυτό θα πρέπει να αναπτυχθεί σε τρεις- τέσσερις παραγράφους και σε κάθε παράγραφο θα πρέπει να μιλάμε για ένα παρακλάδι του θέματος (π.χ. σε μία παράγραφο τα θετικά σημεία, σε άλλη τα αρνητικά, κλπ.). Τέλος, σε μία τελευταία παράγραφο, τον επίλογο, θα πρέπει να αναφερθούμε στα συναισθήματα και τις σκέψεις μας για το θέμα που αναπτύσσουμε. Σε μία άκρη του πίνακα, επίσης, είναι κολλημένο ένα χαρτόνι μόνιμα με λέξεις που μπορούν να λειτουργούν συνδετικά, όπως 'αρχικά, έπειτα, στη συνέχεια, επιπρόσθετα, αντιθέτως, παρομοίως, κλπ.'. Ζητάω από τα παιδιά να μελετήσουν την έκθεση αυτή στο σπίτι και την επόμενη μέρα καλούνται να κάνουν κάτι παρόμοιο μόνοι τους αυτή τη φορά».

Γράφημα 3: Παρεμβάσεις για τη διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου
πέραν του σχολικού εγχειριδίου



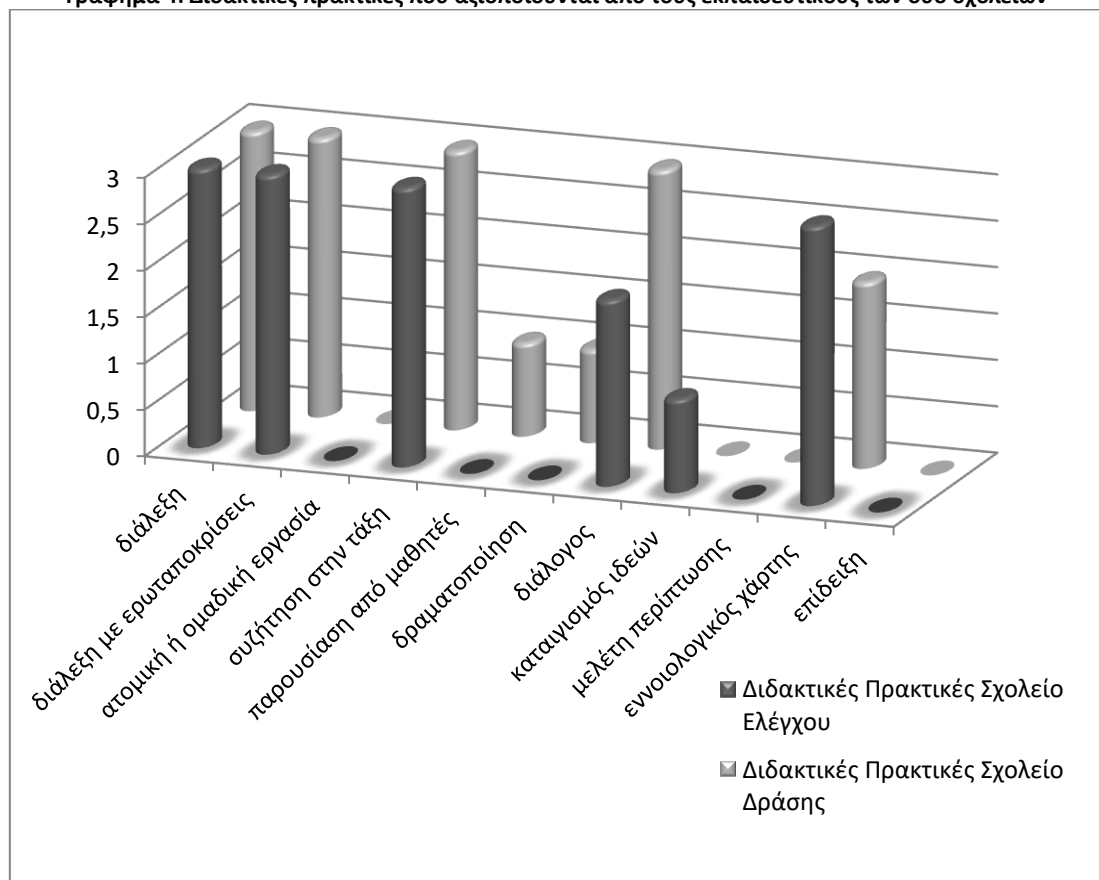
Στο παραπάνω γράφημα (Γράφημα 3) απεικονίζονται σχηματικά οι επιπλέον παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών και σε σύγκριση του «σχολείου δράσης» με του

«σχολείου ελέγχου». Στο γράφημα φαίνεται πως όλοι/-ες σχεδόν οι συνεντευξιαζόμενοι/-νες εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ως επιπλέον παρέμβαση την αξιοποίηση κάποιου άλλου κειμενικού είδους ή οπτικοακουστικού υλικού, πέρα από το σχολικό εγχειρίδιο.

Μόνο ο/η ΣΔΑ4 φαίνεται να διαφέρει στην προσέγγισή του/της αφού η διδασκαλία του/της συνοδεύεται από χιούμορ: *«Μου αρέσει πολύ να αξιοποιώ το χιούμορ στη διδασκαλία μου, γιατί πιστεύω πως κινεί το ενδιαφέρον των μαθητών και δημιουργεί θετική διάθεση μέσα στην τάξη. Έτσι, συχνά χρησιμοποιώ ανέκδοτα, σκετσάκια, θεατρικό παιχνίδι ως αφόρμηση για την ανάπτυξη κειμένου»*.

Λαμβάνοντας υπόψη τις απαντήσεις των συνεντεύξεων, στο Γράφημα (Γράφημα 4) που ακολουθεί παρουσιάζονται σχηματικά οι διδακτικές πρακτικές που αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς των δύο σχολείων μέσα στην τάξη για τη διδασκαλία της Παραγωγής Γραπτού Λόγου.

Γράφημα 4: Διδακτικές πρακτικές που αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς των δύο σχολείων



Όσον αφορά τη στοχοθεσία των παρεμβάσεων των εκπαιδευτικών, όλοι ανεξαιρέτως αναφέρουν πως οι 'παρεμβάσεις' που αξιοποιούν έχουν ως στόχο να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών (ΣΕΑ1, ΣΕΑ2, ΣΕΑ3, ΣΔΑ1, ΣΔΑ2, ΣΔΑ3, ΣΔΑ4) σχετικά με το θέμα που θα πρέπει να αναπτύξουν σε γραπτό λόγο και εστιάζουν μόνο στο προσυγγραφικό στάδιο (σχεδιαγράμματα, καταιγισμός ιδεών, βίντεο, εικόνες), ενώ το συγγραφικό και το μετασυγγραφικό – με εξαίρεση τον/τη ΣΔΑ2- υπόκεινται σε υποκειμενικά κριτήρια (των μαθητών για τη συγγραφή και των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση των γραπτών κειμένων).

Παρόλο που ερωτήθηκαν στη συνέντευξη ποιες θεωρητικές προσεγγίσεις στηρίζουν τη διδασκαλία τους (ερωτ. 3β), λάβαμε μία μόνο απάντηση από το «σχολείο δράσης»: *«Δεν μπορώ να απαντήσω σε ποια θεωρητική προσέγγιση βασίζεται η διδασκαλία μου, γιατί ειλικρινά δεν γνωρίζω. Θεωρώ, πάντως, πως δεν είναι συνηθισμένη ή παραδοσιακή. Πάντα θυμάμαι πώς ένιωθα για κάποια μαθήματα ως μαθητής/-τρια και προσπαθώ να μην δημιουργούνται ει δυνατόν αρνητικά συναισθήματα στους δικούς μου μαθητές»* (ΣΔΑ4).

Με εξαίρεση τον/ την εκπαιδευτικό που μία χρονιά αξιοποίησε την αλληλογραφία ως εργαλείο γραφής, κανένας/καμία άλλος/-λη εκπαιδευτικός δεν αναφέρθηκε σε θέματα που εστιάζουν στους μαθητές, όπως την καλλιέργεια κινήτρων, την αξιοποίηση πρότερων γνώσεων, κλπ. Επιπρόσθετα, απουσίαζε το ενδιαφέρον τους στο γιατί θα πρέπει να διδάξουν κάτι ή ποιο είναι το βαθύτερο νόημα της διδασκαλίας της Παραγωγής Γραπτού Λόγου.

6.1.1.2 Θεματικός Άξονας: Συνεργασία και Συνεργατικές Πρακτικές

Η έννοια της συνεργασίας για τους/τις εκπαιδευτικούς του «σχολείου δράσης» αφορά –στην πλειοψηφία τους- τη συζήτηση και τη συνεννόηση. Ο/η συνεντευξιζόμενος/-νη ΣΔΑ 3 πιστεύει ότι *«η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών σημαίνει την ύπαρξη καλού κλίματος, εκτίμηση στη δουλειά που κάνει ο/η συνάδελφος, διάθεση συζήτησης για κάτι που κάναμε και πήγε καλά ή το αντίθετο, κοινές δράσεις, ανταλλαγή υλικού και ιδεών»*. Σε παρόμοια κατεύθυνση τάσσεται και ο/η ΣΔΑ 1, αντιλαμβανόμενος/- νη τη συνεργασία ως *«συμμετοχή σε*

εποικοδομητικές συζητήσεις, ανταλλαγή απόψεων, ιδεών, προβληματισμών και διαμοιρασμό των εμπειριών τους».

Ο/Η ΣΔΑ 2 στέκεται περισσότερο στη σωστή λειτουργία της σχολικής μονάδας και ό,τι αυτό συνεπάγεται: «Οι εκπαιδευτικοί σε ένα σχολείο για να συνεργάζονται πρέπει να κατανοούν και να γνωρίζουν τη λειτουργία του σχολείου και πολύ περισσότερο να τη σέβονται. Η συνεργασία πρέπει αρχικά να στοχεύει στην εύρυθμη λειτουργία της μονάδας – τήρηση ωραρίου, υπηρεσίες, κλπ.. Η συνεργασία υπάρχει όταν γίνονται ομάδες εργασίας για τις υποχρεώσεις της σχολικής μονάδας όπως το σχέδιο εσωτερικής αξιολόγησης ή όταν κάποιοι από κοινού διδάσκουν ένα μάθημα σε μία τάξη, π.χ. τα εργαστήρια δεξιοτήτων. Τέλος μπορεί και να υπάρχει συνεργασία κάποιων ομάδων εκπαιδευτικών με στόχο την πραγματοποίηση ενός project». Ως παραδείγματα συνεργασίας στο σχολείο τους αναφέρουν τις συζητήσεις, την ανταλλαγή ιδεών και εκπαιδευτικού υλικού, μέσω της συμμετοχής σε ευρωπαϊκά προγράμματα, στη δημιουργία υλικού στο μάθημα της «Γλώσσας», καθώς και σε άλλα διδακτικά αντικείμενα, και στην αξιολόγηση της σχολικής μονάδας.

Στον αντίποδα, ο/η ΣΔΑ4 εμφανίζεται πιο απόλυτος/-τη: «Δεν υπάρχει. Αντίθετα, υπάρχει καχυποψία, έλλειψη εμπιστοσύνης και διάθεση για υλοποίηση μόνο των απαραίτητων. Η συνεργασία περιορίζεται ίσως σε ανταλλαγή υλικού (φωτοτυπίες) ή σε συζητήσεις για τις εκδρομές και τις γιορτές που θα υλοποιήσουμε».

Στο «σχολείο σύγκρισης» οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η συνεργασία «αποτελεί επιτακτική ανάγκη προκειμένου να δίνονται λύσεις, μέσω της εμπειρίας ή γνώσης που διαθέτει ο καθένας, σε κάθε είδους προβληματισμό» (ΣΕΑ2). Πιστεύουν, επίσης, πως «οι ομάδες είναι πιο δυνατές όταν συνεργάζονται» (ΣΕΑ3). Μία πιο συγκεκριμένη απάντηση παρέχεται από τον/τη ΣΕΑ1, όπου αναφέρει πως: «στο επίκεντρο κάθε συνεργασίας είναι πάντα οι μαθητές και όχι προσωπικοί στόχοι. Ο καλός σχεδιασμός, η αποδοχή ρόλων, η ηρεμία της ομάδας, η εμπιστοσύνη μεταξύ των μελών πάντα δίνει καλύτερα αποτελέσματα». Ωστόσο, ως παραδείγματα συνεργασίας, αναφέρονται κυρίως η διοργάνωση εκδρομών,

εορταστικών εκδηλώσεων και δράσεων, καθώς και η αντιμετώπιση δυσκολιών που προκύπτουν σε επίπεδο τάξης ή σχολείου, χωρίς περαιτέρω διευκρινίσεις.

Ερωτώμενοι για τη συνεργασία που υπάρχει για τη διδασκαλία της Παραγωγής Γραπτού Λόγου, που ενδιαφέρει την παρούσα έρευνα, οι εκπαιδευτικοί τόσο στο «σχολείο σύγκρισης» όσο και στο «σχολείο δράσης» απαντούν στην πλειοψηφία τους λακωνικά: «διδασκτικές προσεγγίσεις» (ΣΕΑ1, ΣΕΑ2, ΣΕΑ3, ΣΔΑ1), χωρίς περαιτέρω αναλύσεις. Ο/Η ΣΔΑ3 αναφέρει ως συνεργασία στο μάθημα της Έκθεσης και ως καλή πρακτική την αλληλογραφία με σχολείο από άλλη περιοχή της Ελλάδας: *«Σε προηγούμενη χρονιά κάναμε αλληλογραφία με τα παιδάκια μιας τάξης στο Ηράκλειο Κρήτης, με τη δασκάλα εκείνης της τάξης είχαμε ορίσει σε σχετικό βαθμό το τι περίπου θα έγραφαν τα παιδιά (π.χ. για τα ενδιαφέροντά τους, για τα αδέρφια τους και το αγαπημένο τους μάθημα) ώστε αυτά που θα στέλναμε και αυτά που θα δεχόμασταν να ήταν σε σχετικό βαθμό παρόμοια».*

Οι εκπαιδευτικοί και στα δύο σχολεία υποστηρίζουν πως στα σχολεία τους υπάρχει κάποιο είδος συνεργασίας. Έτσι, στο «σχολείο σύγκρισης» επισημαίνουν πως: *«Αν και η συνεργασία μεταξύ των ανθρώπων είναι κάτι δύσκολο, ιδιαίτερα στις μέρες μας, αφού απαιτεί κατανόηση, αλληλοβοήθεια, συμπαράσταση, καταμερισμό ευθυνών και επικέντρωση στο συνολικό όφελος, στη δική μου σχολική μονάδα κατά μεγάλο ποσοστό υπάρχει και έχει αξιόλογα αποτελέσματα»* (ΣΕΑ2). Ή *«Θα έλεγα πως όλοι 'παρακολουθούν'- θετικά το λέω- όλους... Κάθε εκπαιδευτικός έχει τη δική του προσωπικότητα και είναι απ' όλους αποδεκτό. Κινούμαστε με αυτά που όλοι θα αποφασίσουμε μαζί και είναι αποδεκτό πως όλοι μαζί, η ομάδα, 'κερδίζει'»* (ΣΕΑ1).

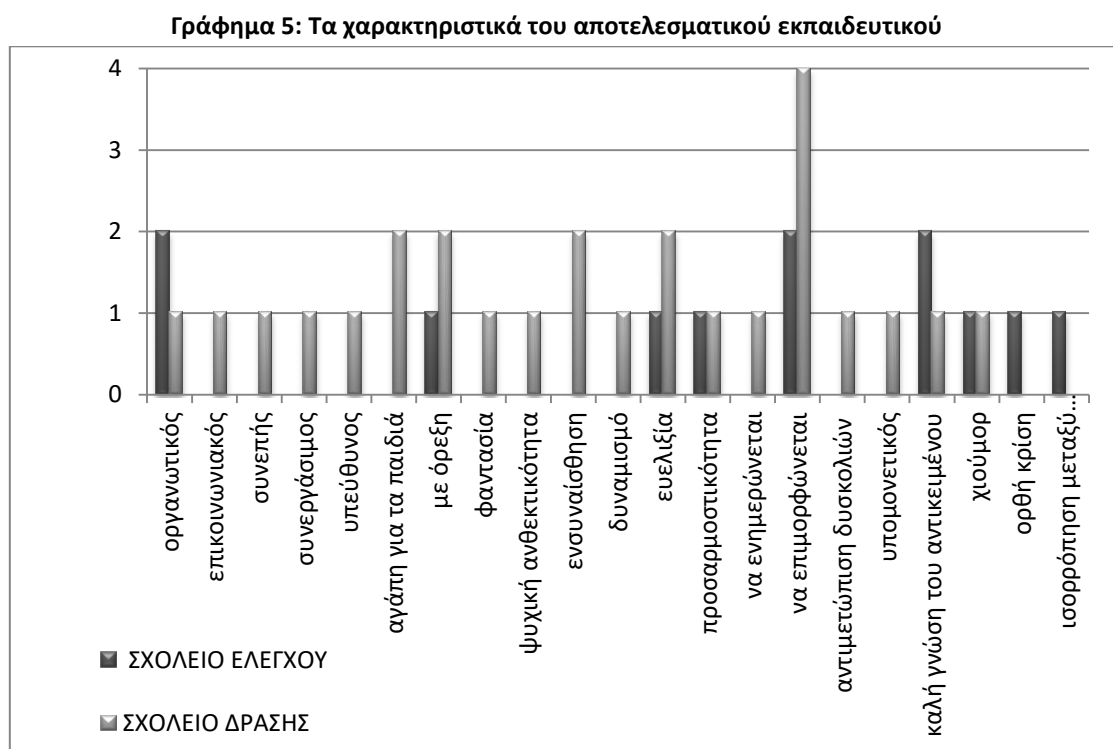
Στο «σχολείο δράσης», βέβαια, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται πως η συνεργασία απαιτεί κάτι βαθύτερο από μία συμφωνία για το πώς θα κινηθεί το προσωπικό στη σχολική μονάδα ή από την 'καλή διάθεση' του καθενός: *«Υπάρχει πολύ καλό κλίμα γενικά, δεν υπάρχει συνεργασία δομημένης μορφής. Υπάρχει όμως διάθεση για συζήτηση και ανταλλαγή ιδεών. Νιώθω ότι εάν είχα κάποια δυσκολία θα μπορούσα να τη συζητήσω με τους/τις συναδέλφους μου»* (ΣΔΑ3). Ή *«Υπάρχει θετικό κλίμα όταν συζητάμε παιδαγωγικά ζητήματα και ο/η ένας/μία*

βοηθάει τον/την άλλον/-λη. Επίσης, απευθυνόμαστε στην ομάδα για λύσεις, οδηγίες, ζητάμε ιδέες και κυρίως κάνουμε κοινές δράσεις, π.χ. κοινά προγράμματα μεταξύ τάξεων» (ΣΔΑ2).

6.1.1.3 Θεματικός Άξονας: Η επαγγελματική Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών

Κάθε συνεντευξιαζόμενος/-νη έθεσε τα δικά του/της χαρακτηριστικά για το πώς θεωρούν ότι πρέπει να είναι ένας/μία αποτελεσματικός/-κή εκπαιδευτικός, ενώ κάποια χαρακτηριστικά ήταν κοινά σε κάποιους από τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες, τόσο στο «σχολείο σύγκρισης» όσο και στο «σχολείο δράσης».

Στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 5) καταγράφονται αριθμητικά τα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν:



Λαμβάνοντας υπόψη τις συνεντεύξεις, οι εκπαιδευτικοί του «σχολείου δράσης» επιδιώκουν να είναι εξαιρετικά ικανοί, ενημερωμένοι και αφοσιωμένοι: «Με ενδιαφέρει να αποκτήσω σύγχρονες δεξιότητες ώστε η διδακτική μου πράξη να εναρμονίζεται με το σύγχρονο- νέο σχολείο» (ΣΔΑ 2). Η συμμετοχή τους στην παρούσα Έρευνα- Δράση μπορεί να τους παρέχει την εκπαίδευση υψηλής ποιότητας που αναζητούν, που θα τους/τις οδηγήσει στην επαγγελματική εξέλιξη.

Οι εκπαιδευτικοί του «σχολείου δράσης» φαίνονται ιδιαίτερα συνειδητοποιημένοι για τα όσα έχουν καταφέρει στη μέχρι τώρα επαγγελματική τους σταδιοδρομία (*«Έχω εξελιχθεί αποτελεσματικά τα τελευταία 20 χρόνια...»*), αναφέρει ο/η ΣΔΑ2, *«Μετά από 15 χρόνια στην τάξη, πιστεύω ότι κάθε χρόνο κάτι μαθαίνω, κάτι κάνω και λίγο διαφορετικά»*, υποστηρίζει ο/η ΣΔΑ1, *«Είμαι αρκετά ευχαριστημένος/-η από τη μέχρι τώρα πορεία μου και θα ήθελα να εξελίσσομαι καθημερινά»*, παραθέτει ο/η ΣΔΑ3, *«Είμαι 'εθισμένος/-νη' στην επιμόρφωση. Παρακολουθώ συνεχώς σεμινάρια από το ΙΕΠ, την ΕΕΠΕΚ, το e-twinning, ενώ έχω κάνει και μεταπτυχιακό»* αναφέρει ο/η ΣΔΑ4) και αποφασισμένοι για το τι θα ήθελαν να βελτιώσουν στην επαγγελματική τους πορεία: *«Τη συνεργασία με τους συναδέλφους»* (ΣΔΑ1), *«την απόκτηση δεξιοτήτων ώστε να εναρμονιστούν με το σύγχρονο σχολείο»* (ΣΔΑ2), *«ικανότητα οργάνωσης και έλεγχου της ενσυναίσθησης»* (ΣΔΑ3), *«να μάθω να συνεργάζομαι και να μάθω να χρησιμοποιώ την αναστοχαστική διαδικασία που μας ανέφερε στην επιμόρφωση η ερευνήτρια»* (ΣΔΑ4).

Η συμμετοχή τους στη Συνεργατική Έρευνα- Δράση, θεωρήθηκε- από τους/τις ίδιους/-ες, επομένως, μία αναγκαιότητα, παρόλο που δεν αποτελούσε, αρχικά, προσωπική πρωτοβουλία. Συγκεκριμένα αναφέρεται: *«Ύστερα από τη συμμετοχή σε μία ενδοσχολική επιμόρφωση, κάποιοι εκπαιδευτικοί επιλέξαμε να συνεργαστούμε με την επιμορφώτριά μας σε αυτή την Έρευνα- Δράση»* (ΣΔΑ 1) ή *«Η πρωτοβουλία για τη συμμετοχή στη συγκεκριμένη Έρευνα- Δράση προέκυψε έπειτα από πρόταση της ερευνήτριας Δήμητρας Μπάρδα και συνεννόηση με τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου»* (ΣΔΑ 3).

Οι εκπαιδευτικοί του «σχολείου ελέγχου» έχουν μία πιο γενική αντίληψη για την επαγγελματική εξέλιξη χωρίς εστίαση στην προσωπική τους εξέλιξη. Ο/Η ΣΔΑ1, ωστόσο, διατηρώντας μία πιο «ρομαντική» διάθεση, αρχικά υποστηρίζει πως *«είμαστε σε πλεονεκτική θέση γιατί ζούμε καθημερινά και για πολλές ώρες με παιδιά. Μαθαίνεις πολλά και σε εκπλήσσουνε καθημερινά. Έχω την αίσθηση πως κρατώντας ανοιχτά τα μάτια και το μυαλό, κάθε μέρα μαθαίνουμε»*. Στη συνέχεια, ωστόσο, εστιάζει, παρομοίως, στην ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση και σπουδές: *«Μαθαίνουμε από σεμινάρια, επιμορφώσεις και σπουδές. Έχω την αίσθηση, αυτό*

δεν τελειώνει ποτέ και μόνο έτσι μπορεί να λειτουργεί. Η επαγγελματική εξέλιξη αποτελεί σημαντικότερο παράγοντα όχι μόνο για τον/την ίδιο/-α τον/την εκπαιδευτικό αλλά για το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος» (ΣΕΑ1).

6.1.1.4 Θεματικός Άξονας: Δυσκολίες, Περιορισμοί και Δυνατότητες

Η ΣΕΔ αποτελεί μία μέθοδο που μπορεί να βελτιώσει την πρακτική των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, αυτό το πλεονέκτημα συνεπάγεται και ορισμένες δυσκολίες ή/και περιορισμούς κατά τη διεξαγωγή της. Οι συνεντευξιαζόμενοι/-νες εκπαιδευτικοί τόσο του «σχολείου ελέγχου» όσο και του «σχολείου δράσης» αναφέρονται σε κάποιες από αυτές. Ένας/μία εκπαιδευτικός που βρίσκεται στο στάδιο της αποδέσμευσης, αναλογιζόμενος/-νη ότι βρίσκονται λίγο πριν τη συνταξιοδότηση, θεώρησε πως δεν χρειάζεται να εμπλακεί σε μία τέτοια διαδικασία αφού δεν θα τη χρειαστεί στο μέλλον: «Σε πέντε χρόνια βγαίνω στη σύνταξη. Αυτά είναι για εσάς, τους πιο νέους. Εγώ, λίγο πριν το τέλος, δεν υπάρχει περίπτωση να αλλάξω τον τρόπο που διδάσκω και σκέφτομαι. Δεν μου χρειάζεται και δεν το θέλω» (ΣΕΑ1).

Οι εκπαιδευτικοί του «σχολείου δράσης» ως δυσκολία και προβληματισμό ανέφεραν κυρίως την έλλειψη χρόνου: «Αν υπάρχει κάποιος προβληματισμός, αυτός σχετίζεται κυρίως με το θέμα του χρόνου που μπορεί να απαιτηθεί, ο οποίος είναι περιορισμένος μέσα στην καθημερινότητα και τις απαιτήσεις της» (ΣΔΑ3). Ένας ακόμη προβληματισμός αφορούσε την εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών: «Με προβληματίζει, επίσης, το να μπορέσουμε να εμπιστευτούμε ο ένας τον άλλον και να μην κρίνουμε υποτιμητικά τις απόψεις και στάσεις των άλλων, αλλά με σεβασμό, κατανόηση και αποδοχή» (ΣΔΑ4).

Αντίθετα, οι ίδιοι εστίασαν στα θετικά της συμμετοχής σε μία Έρευνα- Δράση. Μέσα από τη συμμετοχή τους στη συγκεκριμένη ΣΕΔ προσδοκούν μία συνεργασία με νόημα και την επαγγελματική τους εξέλιξη. Σύμφωνα με τον/την συνεντευξιαζόμενο/-η ΣΔΑ3 «η προσδοκία μου είναι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου που συμμετέχουμε να γίνεται με πιο δομημένο τρόπο και με αφορμή αυτό να εμπλουτίσω τη διδασκαλία μου και να την κάνω πιο ενδιαφέρουσα για εμένα και τα παιδιά». Ο/Η συνεντευξιαζόμενος/-η ΣΔΑ2

εστιάζοντας στην αναστοχαστική πρακτική αναφέρει: «Θέλω να μπορώ να αξιοποιήσω τη συγκεκριμένη μεθοδολογία στη διδακτική μου πράξη, να αναστοχαστώ τη διδακτική μου καθημερινότητα, να αποκτήσω νέες εμπειρίες, γνώσεις, δεξιότητες μέσα από τις συναντήσεις μου με την ομάδα».

6.1.2 Κατά την ολοκλήρωση της Έρευνας- Δράσης (Σύγκριση Σχολείων)

Μετά τη διεξαγωγή της ΣΕΔ, στο τέλος της σχολικής χρονιάς, η ερευνήτρια έλαβε ξανά συνεντεύξεις από το «σχολείο δράσης» και το «σχολείο σύγκρισης», προκειμένου να γίνει αντιληπτή η διαφοροποίηση στον τρόπο διδασκαλίας και στην αξιοποίηση πρακτικών από τη μεριά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην ΣΕΔ. Οι τελικές συνεντεύξεις αναλύονται σε ανάλογους θεματικούς άξονες με αυτούς της αρχικής συνέντευξης.

6.1.2.1. Θεματικός Άξονας: Η διδασκαλία του γραπτού λόγου ως αντανάκλαση του μοντέλου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών του «σχολείου δράσης» στη ΣΕΔ φάνηκε να επηρεάζει θετικά τη διδασκαλία και την πρακτική τους σε πολλά επίπεδα. Η ΣΔΤ1 σημειώνει: «*Η συμμετοχή μου στη ΣΕΔ πρώτα απ' όλα με βοήθησε να αποκτήσω μεγαλύτερη επίγνωση του τρόπου με τον οποίο σχεδιάζω τη διδασκαλία μου. Καταγράφοντας τις σκέψεις και τις προσδοκίες μου μπόρεσα να προετοιμάζομαι πιο στοχευμένα. Το ημερολόγιο αναστοχασμού, επίσης, λειτούργησε ως εργαλείο ανατροφοδότησης, βοηθώντας με να κατανοήσω καλύτερα τι λειτουργούσε, τι όχι και γιατί. Η αναστοχαστική καταγραφή μου έδωσε τη δυνατότητα να αξιολογήσω την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών μου και να σχεδιάζω βελτιωτικές κινήσεις για την επόμενη φορά*».

Ο/Η ΣΔΤ3 είναι πιο λακωνικός/-κή, αλλά απόλυτα σίγουρος/-ρη για το πώς επηρεάστηκε η διδασκαλία του/της από τη συμμετοχή του/της στη ΣΕΔ: «*Η συμμετοχή μου στην έρευνα σίγουρα με έκανε να αφιερώνω περισσότερο χρόνο στην προετοιμασία ενός μαθήματος που σχετίζεται με την Παραγωγή Γραπτού Λόγου, να θέτω πιο ξεκάθαρους και σαφείς στόχους, να σκέφτομαι πιο πιθανά ενδεχόμενα για το τι δυσκολίες μπορεί να προκύψουν αλλά και το πώς μπορεί να γίνει αποτελεσματική διαφοροποίηση για να επωφεληθούν όλα τα παιδιά*».

Ομοίως, αναφέρεται και ο/η ΣΔΤ4: «Η συμμετοχή μου στη ΣΕΔ αρχικά με άλλαξε ως άνθρωπο, αφού άρχισα να σκέφτομαι με διαφορετικό τρόπο. Αυτή η αλλαγή σίγουρα είχε επίπτωση και στη διδασκαλία μου. Άρχισα να προετοιμάζω την Παραγωγή Γραπτού Λόγου σκεπτόμενος/-νη τις ανάγκες των μαθητών/-τριών μου. Πλέον, τα θέματα των εκθέσεων που δίνω στα παιδιά δεν αφορούν τον τίτλο, παρατηρώ τις συζητήσεις τους, εστιάζω σε θέματα που τους αρέσουν και προσπαθώ μέσα από τις δικές τους επιλογές να προσαρμόζω το γλωσσικό φαινόμενο ή το κειμενικό είδος που θέλω να διδάξω και στη συνέχεια να αναπτύξουν σε γραπτό λόγο».

Για τους/τις εκπαιδευτικούς του «σχολείου ελέγχου» η προετοιμασία για τη διδασκαλία Παραγωγής Γραπτού Λόγου δεν άλλαξε ιδιαίτερα. Το σχολικό εγχειρίδιο συνέχισε να αποτελεί την κατευθυντήρια γραμμή, χωρίς αναφορές σε προσωπικούς στόχους ή ιδιαιτερότητες των μαθητών. Παράλληλα και οι απαντήσεις που δίνονται στη συνέντευξη ακολουθούν μια πολύ τυποποιημένη μορφή.

Ο/Η ΣΕΤ3 αναφέρει: «Το βιβλίο 'Γλώσσας' δίνει μία κατευθυντήρια γραμμή για τη βασική θεματολογία. Η επέκταση σε άλλα, πιο ανοικτού τύπου θέματα, ήταν δεδομένη. Αφορμή με κείμενα από το ανθολόγιο ή από άλλα βιβλία, προβληματισμοί μαθητών/-τριών. Δίνεται σχεδιάγραμμα και βοηθητικά στοιχεία, αρκετός διαθέσιμος χρόνος στην τάξη για τη γραφή κειμένου».

Ο/Η ΣΕΤ2 υποστηρίζει: «Αρχικά καταγράφονταν οι στόχοι διδασκαλίας μας για τη συγκεκριμένη τάξη. Κατόπιν οργανώθηκε ο χρόνος ενασχόλησης με συγκεκριμένο είδος λόγου- αφήγηση, περιγραφή, επιστολή, κτλ.- και με βάση τα ερεθίσματα που υπήρχαν από την εκάστοτε θεματική του βιβλίου της γλώσσας γινόταν καταιγισμός ιδεών οι οποίες καταγράφονταν στον πίνακα και συζητούνταν από την ομάδα».

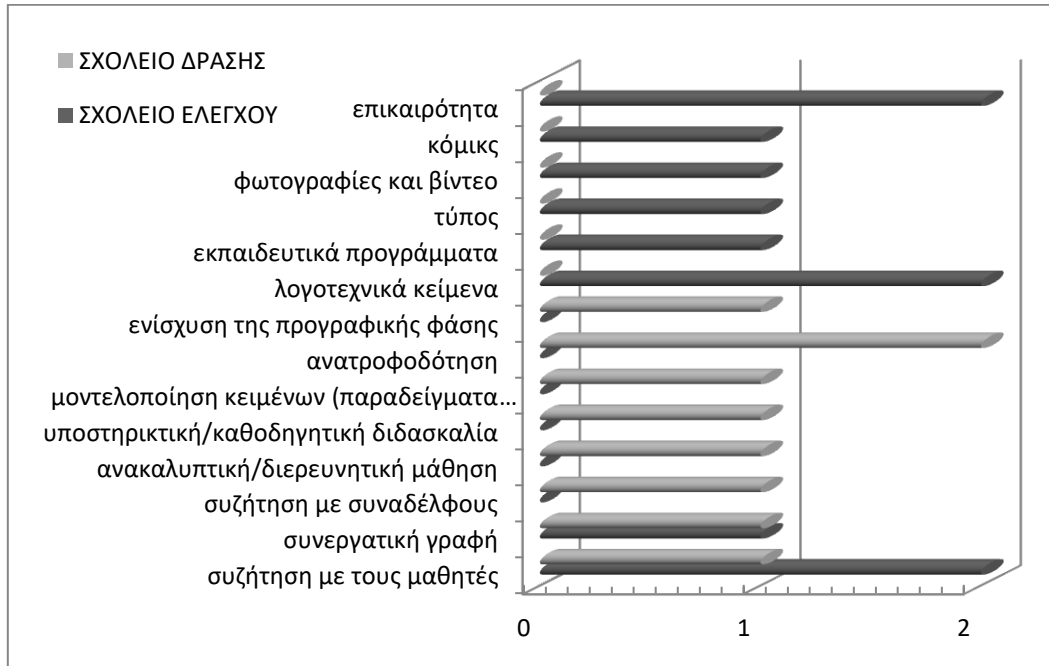
Ενδιαφέρον παρουσιάζει η απάντηση του/της ΣΕΤ1: «Είχα στο μυαλό μου όλη τη χρονιά ότι κάπου, κάποιος συνάδελφος συνεργάζονται για την υλοποίηση της συγκεκριμένης διδασκαλίας και προσπάθησα κι εγώ να εστιάσω σε αυτή. Στόχος

μου, λοιπόν, για φέτος, ήταν η αναβάθμιση της διδασκαλίας μου όσον αφορά την Παραγωγή Γραπτού Λόγου. Στην τάξη, για τον λόγο αυτό, λειτούργησε δανειστική βιβλιοθήκη. Ο σχεδιασμός (της διδασκαλίας) είχε να κάνει με τις ενότητες του σχολικού εγχειριδίου, τα θέματα των προγραμμάτων και των δράσεων του σχολείου και της τάξης, καθώς και ευκαιριακά θέματα. Η συζήτηση, η ανταλλαγή απόψεων, η ενημέρωση, τα δεδομένα και τα ζητούμενα αποτελούσαν εισαγωγή στη διδασκαλία».

Ο/Η συγκεκριμένος/-νη εκπαιδευτικός φαίνεται πως επηρεάστηκε γνωρίζοντας πως υλοποιείται Έρευνα- Δράση που αφορά στη διδασκαλία του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου και προσπάθησε ατομικά να βελτιώσει την πρακτική του/της. Παρόλα αυτά, η απάντηση στην τελική συνέντευξη, δεν διαφέρει και πολύ από την απάντηση που είχε δώσει στην αρχική συνέντευξη, στην οποία ανέφερε: «Ανάλογα με τα μαθήματα της Γλώσσας οργανώνω τη θεματολογία και το σχεδιάγραμμα. Η συζήτηση, οι σκέψεις, οι ιδέες αποτελούν το πρώτο στάδιο, λέξεις, φράσεις, επιχειρήματα, σχεδιάγραμμα το δεύτερο μέρος και στη συνέχεια οι μαθητές/-τριες έχουν τον χρόνο τους ν' αναπτύξουν το θέμα» (ΣΕΑ1). Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας βασίζεται και πάλι στο σχολικό εγχειρίδιο, ενώ η χρήση της δανειστικής βιβλιοθήκης και η ανάγνωση βιβλίων δεν αναφέρεται ως 'παρέμβαση' στη διδασκαλία Παραγωγής Γραπτού Λόγου, αλλά ως 'ενσωμάτωση' στη σχολική αίθουσα.

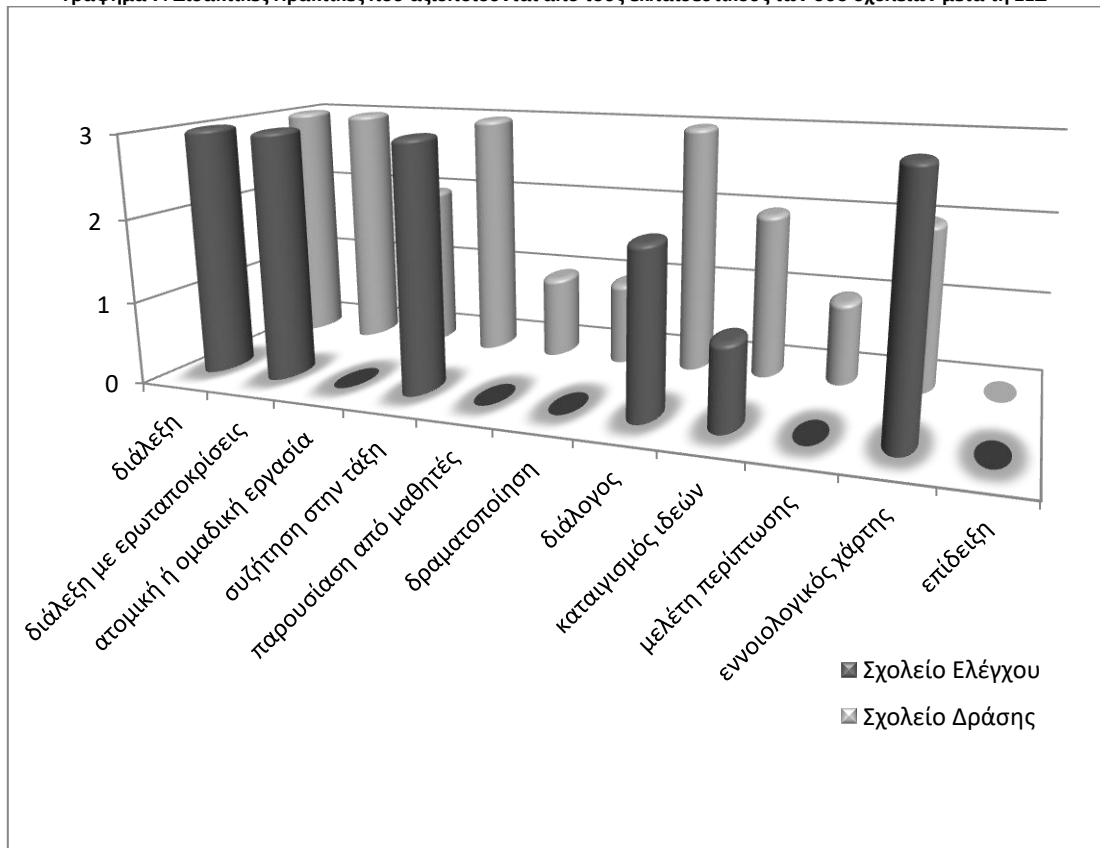
Οι παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών των δύο σχολείων φαίνεται πως διαφοροποιήθηκαν μετά την υλοποίηση της ΣΕΔ στο «σχολείο δράσης». Στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 6) καταγράφονται σχηματικά οι επιπλέον παρεμβάσεις (πέραν του σχολικού εγχειριδίου) που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί και των δύο σχολείων για την ενίσχυση της διδασκαλίας τους στην Παραγωγή Γραπτού Λόγου.

Γράφημα 6: Επιπλέον παρεμβάσεις στη διδασκαλία Παραγωγής Γραπτού Λόγου (μετά τη ΣΕΔ)



Όσον αφορά τις διδακτικές πρακτικές που αξιοποιήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς των δύο σχολείων μετά τη ΣΕΔ, αυτές εμφανίζονται σχηματικά στο Γράφημα που ακολουθεί (Γράφημα 7).

Γράφημα 7: Διδακτικές Πρακτικές που αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς των δύο σχολείων μετά τη ΣΕΔ



Το τέταρτο (4ο) ερώτημα της συνέντευξης εστιάζει στη στοχοθεσία των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία τους και το θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο αυτή βασίζεται. Οι εκπαιδευτικοί του «σχολείου ελέγχου» ακολουθούν τις προτάσεις του σχολικού εγχειριδίου. Συγκεκριμένα, ο/η ΣΕΤ1 υποστήριξε: *«Στηρίχτηκα στη θεματολογία του βιβλίου, στοχεύοντας οι μαθητές/-τριες να ασχοληθούν με κοντινά τους θέματα, καταστάσεις που αντιμετωπίζουν, προβληματισμούς που έχουν»*. Παρόμοια απάντηση λάβαμε και από τον/την ΣΕΤ3: *«Αξιοποίησα θέματα ανοικτού τύπου με στόχο οι μαθητές να ασχοληθούν με θέματα και καταστάσεις που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους»*. Τέλος, ο/η ΣΕΤ2 αναφέρει: *«Βασικός μου στόχος ήταν η διαθεματική σύνδεση με την καθημερινότητα ώστε να είναι οικείο το θέμα στους μαθητές/-τριες. Ήθελα τα παιδιά να εκτίθενται σε αυθεντικά κείμενα και να εξοικειώνονται με ρεαλιστικές μορφές επικοινωνίας ώστε να αντιμετωπίζουν τα διαφορετικά είδη λόγου ως πρότυπα κειμενικής δομής και λεξιλογίου»*.

Οι εκπαιδευτικοί του «σχολείου δράσης», προσπαθούν να ξεφεύγουν από το σχολικό εγχειρίδιο. Ο/Η ΣΔΤ4 υποστηρίζει: *«Η Παραγωγή Γραπτού Λόγου δεν έχει πλέον τη μορφή ‘ βγάλτε το τετράδιό σας και γράψτε’*. Η προετοιμασία για την ανάπτυξη κειμένου γίνεται καθ’ όλη τη διάρκεια διδασκαλίας μίας ενότητας. Αναλύουμε τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα, μαθαίνουμε καινούριες, σύνθετες, αντίθετες, κλπ. λέξεις, γνωρίζουμε διάφορα κειμενικά είδη κι επιλέγουμε από κοινού με τους μαθητές σε ποια από τις γνώσεις που λάβαμε θα εστιάσουμε στο κείμενο που θα επιλέξουν να αναπτύξουν».

Ο/Η ΣΔΤ3 αναφέρει: *«Η διδασκαλία μου, πλέον, είναι πιο συνειδητή και τεκμηριωμένη. Κάθε μάθημα σχεδιάζεται με βάση μαθησιακούς στόχους, προβλεπόμενες δυσκολίες και προτάσεις διαφοροποίησης. Οι αλληλεπιδράσεις με συναδέλφους μου έδωσαν νέες ιδέες και άλλαξαν τον τρόπο με τον οποίο βλέπω τον ρόλο μου ως καθοδηγητή στη γραφή, που μπορώ σημαντικά να κατευθύνω και να υποστηρίξω τα παιδιά στην Παραγωγή Γραπτού Λόγου»*.

Τέλος, ο/η ΣΔΤ1 τονίζει την αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας του/της: *«[...] άλλαξε ο τρόπος με τον οποίο προετοιμάζα τη διδασκαλία μου στο συγκεκριμένο*

μάθημα. Έγινε πιο στοχευμένη, πιο ευέλικτη και περισσότερο προσαρμοσμένη στις ανάγκες των παιδιών. Δεν περιορίζομαι πλέον στο τι πρέπει να διδάξω αλλά στο πώς θα το μάθουν καλύτερα οι μαθητές μου».

6.1.2.2 Θεματικός Άξονας: Συνεργασία και Συνεργατικές Πρακτικές

Οι απαντήσεις των ΣΕΤ1 και ΣΕΤ3 κινούνται στο ίδιο μήκος κύματος με τις απαντήσεις που δόθηκαν στις αρχικές συνεντεύξεις: «Συνεργασία υπήρξε σε εκδηλώσεις- δράσεις, εκδρομές, αντιμετώπιση προβλημάτων, σχεδιασμό προγραμμάτων» (ΣΕΤ3). «Συνεργασία υπάρχει στον σχεδιασμό δράσεων, προγραμμάτων και γενικά προσπαθούμε το σχολείο να έχει μία γενικότερη πολιτική σε επιμέρους θέματα» (ΣΕΤ1).

Ο/Η ΣΕΤ2 αναφέρεται σε μία συνεργασία που έλαβε χώρα μεταξύ δύο τάξεων, όπου η μεγαλύτερη τάξη λειτουργούσε υποστηρικτικά για τη μικρότερη τάξη: «Υπήρξε συνεργασία για μία ομαδική συγγραφή με χρήση σχεδιαγράμματος. Τα αποτελέσματα ήταν θετικά, αφού επρόκειτο για δύο διαφορετικές τάξεις (Ε' και ΣΤ') όπου η μία γνώριζε τον τρόπο συγγραφής και λειτούργησε υποστηρικτικά».

Εστιάζοντας συγκεκριμένα στη διδασκαλία της Παραγωγής Γραπτού Λόγου οι εκπαιδευτικοί του «σχολείου ελέγχου» αναφέρουν: «Η ανταλλαγή πρακτικών αποτελεί διαδικασία που γίνεται αποδεκτή στη σχολική μας μονάδα. Ωστόσο, δεν έχει αποκτήσει έναν ουσιαστικό εβδομαδιαίο ή μηνιαίο χαρακτήρα, μόνιμης λειτουργίας, αλλά ευκαιριακής. Στον σύλλογο διδασκόντων οι συνεργασίες είναι δεδομένες, με κοινούς εκπαιδευτικούς στόχους» (ΣΕΤ1).

Ο/Η ΣΕΤ3 όταν ερωτήθηκε για τη συνεργασία του/της με συναδέλφους του/της αναφορικά με τη διδασκαλία Παραγωγής Γραπτού Λόγου, απάντησε σχεδόν μονολεκτικά: «Δεν υπήρξε ανταγωνισμός».

Οι εκπαιδευτικοί του «σχολείου δράσης» αναπτύσσουν μία άλλη λογική για τη συνεργασία. Έτσι, ο/η ΣΔΤ3 παραθέτει: «Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών δεν θα έπρεπε να είναι απλώς μία ευκαιριακή ανταλλαγή απόψεων, αλλά μία στοχευμένη, συστηματική και επαγγελματική διαδικασία. Πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικοί με τους οποίους εργαζόμαστε καθημερινά σε κοινό πλαίσιο, είναι

αυτοί που μπορούν καλύτερα να καταλάβουν τις υπάρχουσες δυσκολίες. Η συνεργασία μαζί τους μπορεί να οδηγήσει σε ουσιαστική βελτίωση της διδακτικής πράξης. Επιπλέον, βοηθά στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στο σχολείο γενικότερα».

Παρατηρούμε, επίσης, τον/την ΣΔΤ4 να υποστηρίζει: «Τελικά, η συνεργασία αποτελεί έναν από τους βασικότερους παράγοντες για τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού και υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος. Δε χρειάζεται να περιορίζεται μόνο στην ανταλλαγή ιδεών ή υλικού αλλά μπορεί να είναι μία συνειδητή και οργανωμένη διαδικασία ώστε να βοηθήσει την επαγγελματική μας εξέλιξη, να ενισχύσει τη διδασκαλία μας και μέσα από τη δική μας εξέλιξη, φυσικά, να βελτιωθούν αποτελεσματικά και οι μαθητές μας».

Παρόμοια αναφορά παρατηρείται και από τον/τη ΣΔΤ1: «Συνειδητοποίησα ότι η ουσιαστική συνεργασία δεν προκύπτει αυτόματα από τη συνύπαρξη στον ίδιο χώρο, αλλά απαιτεί διάθεση για μοίρασμα, ανοιχτή επικοινωνία, σεβασμό και κοινό όραμα. Ιδανικά, να μην περιορίζεται σε διοικητικά ή τυπικά θέματα, αλλά να αφορά και την ανταλλαγή ιδεών, τον από κοινού σχεδιασμό μαθημάτων, την παρατήρηση πρακτικών και τον διάλογο για το τι λειτουργεί και τι όχι. Συνολικά, βλέπω τη συνεργασία ως εργαλείο όχι μόνο επαγγελματικής εξέλιξης αλλά και ως μέσο ενδυνάμωσης της εκπαιδευτικής κοινότητας».

6.1.2.3 Θεματικός Άξονας: Η επαγγελματική Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί του «σχολείου δράσης» θεωρούν πως η συμμετοχή τους στη ΣΕΔ ωφέλησε την επαγγελματική τους εξέλιξη, αφού διαφοροποιήθηκε ο τρόπος διδασκαλίας τους, αξιοποίησαν τον αναστοχασμό ως εργαλείο ανατροφοδότησης και έμαθαν να παρατηρούν πιο προσεκτικά τους μαθητές και τις μαθήτριά τους.

Συγκεκριμένα, αναφέρουν:

(ΣΔΤ1): «Εξελίχθηκα επαγγελματικά. Έμαθα να παρατηρώ πιο προσεκτικά τη διδασκαλία μου και να αναστοχάζομαι συστηματικά πάνω σε αυτή. Μέσα από το ημερολόγιο άρχισα να βλέπω πιο καθαρά τι λειτουργεί στην τάξη και τι χρειάζεται αλλαγή. Αυτό με βοήθησε να γίνω πιο συνειδητοποιημένος/-νη στον τρόπο που

διδάσκω. Δοκίμαζα πράγματα, παρατηρούσα τα αποτελέσματα και σκεφτόμουν πώς να βελτιωθώ. Άρχισα να δίνω μεγαλύτερη έμφαση στη δημιουργικότητα, στη συνεργασία και στη συναισθηματική σύνδεση με τους μαθητές. Όλα αυτά με βοήθησαν να εξελιχθώ όχι μόνο ως δάσκαλος/-λα αλλά και ως άνθρωπος μέσα στην τάξη».

(ΣΔΤ3): «Θεωρώ ότι εξελίχθηκα τόσο στη μεθοδολογική μου προσέγγιση όσο και στον τρόπο που αντιλαμβάνομαι τον ρόλο μου. Έμαθα να προσεγγίζω τη διδασκαλία ως μία δυναμική και ανοιχτή διαδικασία, να στηρίζομαι στον αναστοχασμό και να βλέπω την αποτυχία ως μέρος της μάθησης. Κάθε φάση του μαθήματος που δεν πήγε καλά ήταν αφορμή για σκέψη: Τι θα κάνω αλλιώς την επόμενη φορά; Και αυτό είχε αποτέλεσμα».

(ΣΔΤ4): «Σίγουρα εξελίχθηκα. Άλλαξα τον τρόπο διδασκαλίας μου, παρόλο που στην αρχή χρειάστηκε περισσότερος χρόνος για προσαρμογή. Επίσης, βελτίωσα τις κοινωνικές μου δεξιότητες, αφού έμαθα να κρίνω καλοπροαίρετα και να αποδέχομαι την κριτική για τη διδασκαλία μου ή τις επιλογές μου. Έμαθα να εμπιστεύομαι και να μοιράζομαι τις σκέψεις και τις ιδέες μου, κάτι που για εμένα είναι πολύ πιο σημαντικό από το υλικό διδασκαλίας. Παράλληλα, θεωρώ πως ωφελήθηκα και από την καταγραφή στο ημερολόγιο, αφού έγραφα όσα συνέβαιναν και επανεξέταζα τις πράξεις μου, ενώ οι συναντήσεις μας με την ομάδα ήταν για εμένα καθοριστικές, αφού 'πήρα' πολλές γνώσεις από τους/τις συναδέλφους μου».

Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί του «σχολείου ελέγχου» θεωρούν πως η επαγγελματική τους εξέλιξη σχετίζεται, όπως και στην αρχή της σχολικής χρονιάς, με την ενδοσχολική επιμόρφωση: «Η δυνατότητα παρακολούθησης σεμιναρίου για τη σχολική βία μας έδωσε τη δυνατότητα να αναπτύξουμε ένα γενικότερο σχεδιασμό στη σχολική μας μονάδα με τη συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών. Βελτιώσαμε την επικοινωνία μας τόσο μεταξύ μας όσο και με τους γονείς. Θεωρώ πως αυτό αποτελεί επαγγελματική εξέλιξη» (ΣΕΤ1). Επίσης, πως οι διοικητικές αποφάσεις μπορούν να οδηγήσουν σε επαγγελματική εξέλιξη: «Ο

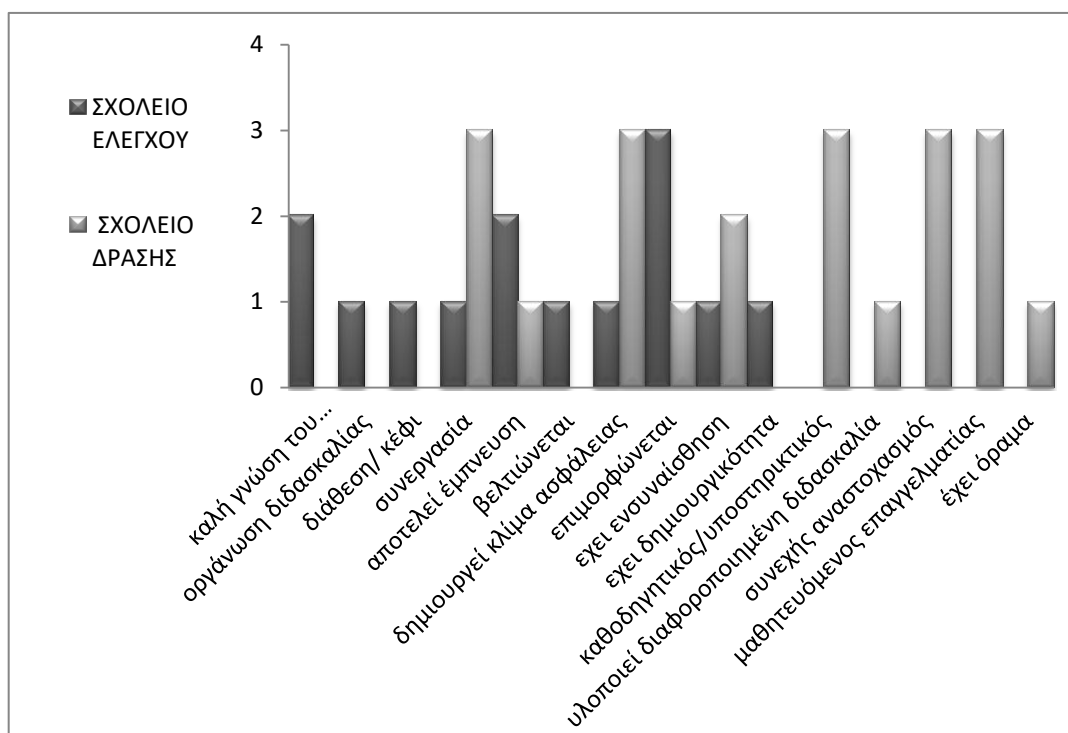
προγραμματισμός σε συλλογικό επίπεδο είχε θετικά αποτελέσματα σε όλα τα επίπεδα και στην επαγγελματική μου εξέλιξη» (ΣΕΤ3).

Ο/Η ΣΕΤ2 έχει ενδιαφέρον, αφού αναφέρει: «Όπως έχω ξαναπεί ο εκπαιδευτικός δεν είναι δυνατόν να μένει στάσιμος όσο η κοινωνία εξελίσσεται. Φέτος, συνεργάστηκα κάποιες φορές με τάξη συναδέλφου και ήρθα σε επαφή με μία διαφορετική προσέγγιση της διδασκαλίας του μαθήματος της 'Γλώσσας'. Θα ήθελα να ασχοληθώ περαιτέρω, ίσως με την καταγραφή διδακτικών πρακτικών που δε βασίζονται σε θεωρητικά δεδομένα, αλλά έχουν υλοποιηθεί στην πράξη και είχαν αποτέλεσμα· όμως, δυστυχώς, ο χρόνος είναι περιορισμένος και οι προτεραιότητες διαφέρουν».

Όσον αφορά την αντίληψή των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, παρατηρούμε πως η άποψη των εκπαιδευτικών του «σχολείου ελέγχου» παραμένει ίδια με την αρχική συνέντευξη, ενώ των εκπαιδευτικών του «σχολείου δράσης» εστιάζει σε διαφορετικά χαρακτηριστικά.

Το παρακάτω γράφημα (Γράφημα 8) απεικονίζει την άποψη που έχουν οι εκπαιδευτικοί τόσο του «σχολείου ελέγχου» όσο και του «σχολείου δράσης» σχετικά με τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. Αν ανατρέξουμε σε προηγούμενο γράφημα (Γράφημα 5) θα παρατηρήσουμε πως οι απόψεις των εκπαιδευτικών του «σχολείου ελέγχου» δεν έχουν αλλάξει. Συνεχίζουν να υποστηρίζουν πως ο/η αποτελεσματικός/-κη εκπαιδευτικός πρέπει να επιμορφώνεται συνεχώς και να έχει άριστες γνώσεις του αντικειμένου του.

Γράφημα 8: Τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού (μετά τη ΣΕΔ)



Ωστόσο, η άποψη των εκπαιδευτικών του «σχολείου δράσης», μετά τη ΣΕΔ, παρατηρούμε πως έχει μετατοπιστεί. Πλέον δεν θεωρούν σημαντικότερη την επιμόρφωση, αλλά τη συνεργασία. Παράλληλα, στη 'λίστα' των χαρακτηριστικών έχει προστεθεί ο συνεχής αναστοχασμός και η δια βίου μάθηση (μαθητευόμενος/-νη επαγγελματίας, όπως αναφέρουν), χαρακτηριστικά που δεν είχαν αναφερθεί στην αρχική τους συνέντευξη.

6.1.2.4 Θεματικός Άξονας: Δυσκολίες, Περιορισμοί και Δυνατότητες

Για τους/τις εκπαιδευτικούς του «σχολείου δράσης» οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά την υλοποίηση της ΣΕΔ σχετίζονταν κυρίως με την έλλειψη χρόνου [π.χ. (ΣΔΤ1): «Θα ήθελα να μπορώ να αφιερώσω περισσότερο χρόνο στη συζήτηση και ανταλλαγή εμπειριών με τους/τις συναδέλφους μου»· (ΣΔΤ3): «Θα προσπαθούσα να οργανώσω καλύτερα τον χρόνο για τις συναντήσεις»], ωστόσο, γίνεται αναφορά και σε πιο πρακτικά ζητήματα. Για παράδειγμα, ο/η ΣΔΤ1 αναφέρει: «Με δυσκόλεψε η συνέπεια στην καταγραφή του αναστοχαστικού ημερολογίου». Ο/Η ΣΔΤ4 εστιάζει σε άλλον προβληματισμό: «Με δυσκόλεψε εν τέλει η επιλογή του γνωστικού αντικείμενου. Η Παραγωγή Γραπτού Λόγου αποτελεί δύσκολο εγχείρημα και χωρίς να χρειάζεται να το αναλύεις..».

Πέρα από τους προβληματισμούς τους, όμως, οι εκπαιδευτικοί του «σχολείου δράσης» αναφέρθηκαν στα οφέλη που αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους στη ΣΕΔ, τονίζοντας παράλληλα πως οι προσδοκίες τους είχαν υλοποιηθεί. Ο/Η ΣΔΤ4 ισχυρίζεται: *«Γνωρίστηκα καλύτερα με τους/τις συναδέλφους μου, είδα πως το κομμάτι της 'δράσης' ωφελεί περισσότερο από τη 'θεωρία', έμαθα να εμπιστεύομαι, εξελίχθηκα ως άνθρωπος και ως επαγγελματίας. Οι προσδοκίες μου υλοποιήθηκαν και με το παραπάνω!».*

Για τον/την ΣΔΤ1 τα οφέλη ήταν πολλά και τα παραθέτει αναλυτικά: *«Πήρα πολλά οφέλη· βελτίωσα τον τρόπο που διδάσκω, έμαθα να σκέφτομαι πιο προσεκτικά, απέκτησα μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση ως δάσκαλος/-λα, νιώθω πιο συνεργάσιμος/-μη και ανοιχτός/-τη σε νέες ιδέες και τέλος, η διαδικασία αυτή με έκανε να νιώθω ότι εξελίσσομαι συνεχώς. [...] Οι προσδοκίες μου υλοποιήθηκαν σε μεγάλο βαθμό. Κατάφερα να γίνω πιο συνειδητός/-τή και αποτελεσματικός/-κή στη δουλεία μου και να δίνω μεγαλύτερη σημασία στη διαδικασία μάθησης των παιδιών. Φυσικά δεν έλυσα όλα τα προβλήματα και πάντα θα υπάρχουν πεδία προς βελτίωση».*

Ο/Η ΣΔΤ3 υποστηρίζει: *«Τα κυριότερα οφέλη που πήρα είναι η εμβάθυνση στη διδακτική πράξη, η συστηματική παρακολούθηση της προόδου των μαθητών, η συνεργασία με τους/τις συναδέλφους, αλλά και η προσωπική μου ενδυνάμωση ως επαγγελματίας [...] Σε πολύ μεγάλο βαθμό ικανοποιήθηκαν οι προσδοκίες μου. Περίμενα να βελτιώσω την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας μου και να συνεργαστώ ουσιαστικά με άλλους εκπαιδευτικούς και αυτό επιτεύχθηκε».*

Πέρα από τις δυσκολίες και τα οφέλη, οι εκπαιδευτικοί του «σχολείου δράσης» διέκριναν, επίσης, αρκετές δυνατότητες που παρέχονται κατά την εφαρμογή μίας ΣΕΔ. Θεωρούν πως τέτοιου είδους δράσεις είναι δυνατό να ενισχύσουν μία συνεργατική κουλτούρα στο σχολικό περιβάλλον:

- (ΣΔΤ1): *«Τέτοιου είδους δράσεις μπορούν να ενισχύσουν την κουλτούρα συνεργασίας στα σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί έρχονται πιο κοντά, ανταλλάσσουν ιδέες*

και μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον. Όταν η ομάδα λειτουργεί αρμονικά, το σχολείο γίνεται ένα πιο θετικό και δημιουργικό περιβάλλον για όλους».

- (ΣΔΤ3): «Τέτοιες δράσεις ενεργοποιούν μηχανισμούς αμοιβαίας υποστήριξης, οργάνωσης σε επίπεδο σχολείου, μπορούν να ενισχύσουν την αίσθηση κοινότητας και το κλίμα συνεργασίας. Βέβαια, με την προϋπόθεση ότι ο χρόνος και οι ιδιαιτερότητες των συμμετεχόντων γίνονται σεβαστά».

- (ΣΔΤ4): «Σίγουρα μπορεί να ενισχυθεί η συνεργατική κουλτούρα στα σχολεία μέσα από μία ΣΕΔ. Εάν όλοι οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία μάθουμε να λειτουργούμε με τον τρόπο που μάθαμε εμείς οι τρεις φέτος, νομίζω πως θα λειτουργούσαν (τα σχολεία) καλύτερα τόσο σε επίπεδο τάξης όσο και συνολικά».

Παράλληλα, οι συμμετέχοντες/-χουσες στη ΣΕΔ πιστεύουν πως η έρευνα-δράση λειτουργεί βελτιωτικά στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Στις συνεντεύξεις τους αναφέρουν χαρακτηριστικά:

- (ΣΔΤ4): «Η Έρευνα- Δράση αποτελεί σίγουρα πολύ καλύτερη επιμορφωτική μέθοδο από τα σεμινάρια που υλοποιούνται κατά καιρούς. Μαθαίνουμε πολύ περισσότερα πράγματα για τον εαυτό μας και τη διδασκαλία μας, μέσα από την πράξη, παρά ακούγοντας θεωρίες και ερευνητικά δεδομένα. Δεν γνωρίζω εάν μπορεί να ενσωματωθεί στην καθημερινότητα των εκπαιδευτικών με τον τρόπο που είναι δομημένο το ελληνικό σχολείο, θα έπρεπε, όμως, να γίνουν προσπάθειες προς αυτήν την κατεύθυνση».

- (ΣΔΤ3): «Η Έρευνα- Δράση ενισχύει την ενσυνείδητη διδασκαλία και τη συνεχή επαγγελματική εξέλιξη, αλλά χρειάζεται υποστήριξη από τη διοίκηση και θεσμική αναγνώριση. Δυστυχώς, οι απαιτήσεις στο σχολείο είναι πολύ αυξημένες και ο χρόνος δεν αρκεί».

- (ΣΔΤ1): «Εάν θα μπορούσε να ενταχθεί σε ένα πιο οργανωμένο πλαίσιο από τη διοίκηση και με περισσότερο χρόνο για τους εκπαιδευτικούς ώστε να μπορούν να ασχοληθούν, πιστεύω πως η Έρευνα- Δράση θα έχει θετικά αποτελέσματα τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές».

Γνωρίζοντας τα παραπάνω θετικά στοιχεία της ΣΕΔ οι εκπαιδευτικοί του «σχολείου ελέγχου», κατέληξαν πως πιθανόν να ήθελαν να συμμετάσχουν σε μία παρόμοια δράση εάν τους δινόταν η δυνατότητα στο μέλλον.

6.2 Στάδια και πορεία της ΣΕΔ – Ημερολόγια Αναστοχασμού

Τον Σεπτέμβριο του 2024, στις αρχές, σε μία επιμορφωτική συνάντηση σχολείων στον Νομό Μαγνησίας η γράφουσα κλήθηκε ως επιμορφώτρια προκειμένου να ενημερώσει τους/τις εκπαιδευτικούς τριών σχολικών μονάδων για την επαγγελματική εξέλιξη, τη συνεργασία και την Έρευνα- Δράση. Μέσα από αυτή τη διαδικασία αναπτύχθηκε στους/στις εκπαιδευτικούς ενός από τα παραπάνω σχολεία η περιέργεια και η ανάγκη για συμμετοχή σε μία ομάδα που θα βοηθούσε στην επαγγελματική τους εξέλιξη, στη διαμόρφωση συνεργατικής νοοτροπίας και στην βελτίωση των πρακτικών τους. Οι εκπαιδευτικοί ενός άλλου σχολείου, δέχθηκαν να αποτελέσουν το «σχολείο σύγκρισης» προκειμένου να γίνει δυνατή η σύγκριση μεταξύ των δύο σχολείων που λειτουργούν το ένα χωρίς παρεμβάσεις και το άλλο μέσα από τη χρήση συνεργατικών πρακτικών.

Αντιλαμβανόμενοι/-ες, επομένως, την ανάγκη τους να συζητήσουν τα ζητήματα και τις ανησυχίες τους που προκύπτουν στο και για το σχολικό περιβάλλον, αναπτύχθηκε μία Κοινότητα Πρακτικής, μία ομάδα αρχικά τριών (3), στην πορεία τεσσάρων (4) και στο τέλος πάλι τριών (3) εκπαιδευτικών, που θα έμπαινε σε μία διαδικασία διαμοιρασμού γνώσεων, αξιών, κανόνων και προσανατολισμού προς τη διδασκαλία και τη σχολική εκπαίδευση, μέσα από τη συνεργασία και τη συμμετοχή τους στη Συνεργατική Έρευνα- Δράση. Ορίστηκε η ημερομηνία της επόμενης και πρώτης συνάντησης της ομάδας και ξεκίνησε το ταξίδι προς τη γνώση, τη βελτίωση και την εξέλιξη.

Πρώτη Φάση (Συνάντηση 1η)

Στις αρχές του Οκτώβρη έλαβε χώρα η πρώτη συνάντηση της ομάδας της Έρευνας- Δράσης. Αφού οι συμμετέχοντες/- ουσες εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για τη διαδικασία που θα ακολουθηθεί, έλαβαν ένα έντυπο συγκατάθεσης (βλ.

Παράρτημα) το οποίο εξηγούσε τη διαδικασία της έρευνας, τα μέσα που μπορεί να αξιοποιηθούν, τα οφέλη που μπορεί να έχουν οι ίδιοι/-ες, ενώ τονίστηκε ότι θα υπάρχει ανωνυμία και προστασία των προσωπικών τους δεδομένων. Επιπρόσθετα, διευκρινίστηκε πως θα μπορούσαν να αποχωρήσουν σε οποιοδήποτε στάδιο της έρευνας εάν το επιθυμούσαν.

Μόλις υπογράφηκε από όλους/-ες το έντυπο συγκατάθεσης, άρχισε η συζήτηση για το γνωστικό αντικείμενο με το οποίο θα ήθελαν να ασχοληθούν, να επιφέρουν αλλαγή ή βελτίωση οι εκπαιδευτικοί. Ένας/μία εκπαιδευτικός ανέφερε πως είχε συμμετάσχει πρόσφατα στη συγγραφή ενός βιβλίου του διδακτικού αντικειμένου της «Γλώσσας» το οποίο θα αποτελέσει μία από τις επιλογές του Υπουργείου Παιδείας για το πολλαπλό βιβλίο που προτίθεται να μοιράσει στα σχολεία -ίσως- την επόμενη σχολική χρονιά. Η γράφουσα ανέφερε, τότε, πως η ίδια είχε παρακολουθήσει σεμινάριο του ΙΕΠ για το ΝΠΣ του μαθήματος της «Γλώσσας», οπότε θα μπορούσε να βοηθήσει δίνοντας πληροφορίες και σχετικό βιβλιογραφικό υλικό.

Η απόφαση της ομάδας δεν άργησε να έρθει, αφού ομόφωνα αποφάσισαν να ασχοληθούν με το διδακτικό αντικείμενο της «Γλώσσας». Ωστόσο, επειδή το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο διαθέτει πληθώρα πεδίων (γραμματική, λεξιλόγιο, συντακτικό, ορθογραφία, ανάγνωση και κατανόηση κειμένων, παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου, κ.α.) αποφασίστηκε η εστίαση σε ένα από αυτά τα πεδία και συγκεκριμένα στην Παραγωγή Γραπτού Λόγου, το οποίο σύμφωνα με τους ίδιους «χρήζει θεραπείας».

Αμέσως, η ερευνήτρια μοίρασε σε όλους/-ες τους/τις εκπαιδευτικούς τετράδια, τα οποία θα μετέτρεπαν οι συμμετέχοντες/-ουσες σε ημερολόγια αναστοχασμού, εξηγώντας τους πώς θα έπρεπε να τα αξιοποιήσουν. Έγινε κατανοητό πως πέρα από τις παρατηρήσεις τους σχετικά με το πριν, κατά τη διάρκεια και το μετά της διδασκαλίας τους (βλ. Παράρτημα, «ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ»), θα μπορούσαν να εκφράζονται, χωρίς φοβίες, για τα συναισθήματά τους σχετικά με το μάθημα (πριν, κατά τη διάρκεια και μετά από αυτό), να εκφράζουν προσωπικές τους σκέψεις και ανησυχίες καθώς και αυτά που

θεωρούσαν άξια αναφοράς. Στη συνέχεια, πως θα μπορούσαν, εάν το επιθυμούσαν, να διαβάσουν μέρος των γραπτών τους στις κοινές μας συναντήσεις προκειμένου να συζητηθούν, να δοθούν λύσεις ή να αποτελέσουν ιδέες για τους/τις υπόλοιπους/-ες. Μετά από κάθε συνάντηση τα γραπτά τους θα παραδίδονταν στην ερευνήτρια για ανάλυση και σε κάθε επόμενη συνάντηση θα τους δίνονταν σχετική ανατροφοδότηση.

Λίγο πριν το τέλος της πρώτης συνάντησης οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν πως θα κληθούν – πριν την επόμενη κοινή συνάντηση να απαντήσουν σε ερωτήσεις συνέντευξης η οποία θα αποτελέσει εργαλείο σύγκρισης του τωρινού τους επιπέδου με το επίπεδο στο οποίο θα βρίσκονται μετά το πέρας της Έρευνας-Δράσης, καθώς και εργαλείο σύγκρισης με το «σχολείο σύγκρισης» στο οποίο οι εκπαιδευτικοί θα συνέχιζαν να διδάσκουν χωρίς παρεμβάσεις από την ερευνήτρια.

Επιπρόσθετα, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να προσπαθήσουν να καταγράψουν το ημερολόγιο αναστοχασμού τους εμπειρίες από την κάθε μας συνάντηση αλλά και μία πρώτη παρατήρησή τους κατά τη διδασκαλία Παραγωγής Γραπτού Λόγου στην τάξη τους, χωρίς να έχει αποφασιστεί από κοινού ένα σχέδιο δράσης, προκειμένου να μπορέσει να γίνει αντιληπτή η εξέλιξη της διαδικασίας του αναστοχασμού και η βοήθεια που μπορεί να λάβουν και να δώσουν οι εκπαιδευτικοί με τη συμμετοχή τους στη ΣΕΔ.

Οι εκπαιδευτικοί τότε ανέφεραν πως είχαν κανονίσει να πάνε διδακτική επίσκεψη σε ένα ελαιοτριβείο και αναρωτήθηκαν εάν θα μπορούσαν να εστιάσουν με τους/τις μαθητές/-τριές τους στο συγκεκριμένο θέμα προκειμένου να αναπτύξουν γραπτό λόγο. Η ερευνήτρια θεώρησε το κοινό θέμα σε όλες τις τάξεις μία καλή αφορμή προκειμένου να μπορέσουν να συγκρίνουν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ τους τον τρόπο γραφής, να μπορέσουν να προτείνουν ο ένας στον άλλον διδακτικές μεθόδους, πρακτικές, κλπ. Συγχρόνως αποφάσισαν να εστιάσει ο καθένας/η καθεμία σε διαφορετικό κειμενικό είδος προκειμένου να υπάρχει αρκετό υλικό προς συζήτηση στην επόμενη συνάντησή μας.

Στο τέλος η ερευνήτρια μοίρασε στους/τις εκπαιδευτικούς υλικό από τη βιβλιογραφία σχετικό με την Έρευνα- Δράση και τις συνεργατικές πρακτικές προκειμένου να λάβουν κάποιες γνώσεις σχετικά με το πώς αυτές λειτουργούν και πώς μπορεί να αξιοποιηθούν καθώς και με όσα μπορούν να αποκομίσουν ή/και τις δυσκολίες που μπορεί να συναντήσουν.

Μία εβδομάδα αργότερα συναντηθήκαμε μέσω διαδικτυακής πλατφόρμας ατομικά με καθέναν/-μια από τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες εκπαιδευτικούς προκειμένου να απαντήσουν στις ερωτήσεις της συνέντευξης (βλ. Παράρτημα) της ερευνήτριας. Οι συνεντεύξεις (αναλύονται σε προηγούμενη ενότητα) λήφθηκαν διαδικτυακά λόγω έλλειψης χρόνου ατομικών δια ζώσης συναντήσεων, ενώ έπρεπε να λάβουν χώρα πριν την επόμενη κοινή μας συνάντηση προκειμένου να αναλυθούν από την ερευνήτρια και να δοθεί η ανάλογη ανατροφοδότηση στους/-τις εκπαιδευτικούς.

Μόνο ένας/μία εκπαιδευτικός μπήκε στη διαδικασία να καταγράψει στιγμές από την πρώτη συνάντηση στο ημερολόγιο αναστοχασμού του/της: *«Πρώτη συνάντηση της ομάδας. Γνωριμία με τα μέλη και την ερευνήτρια. Υπογράψαμε τη σύμβαση της έρευνας. Αποφασίσαμε τη διεξαγωγή της συνέντευξης με την ερευνήτρια. Αποφασίσαμε να αξιοποιήσουμε την επίσκεψη στο ελαιοτριβείο για την παραγωγή γραπτής έκφρασης σε όλες τις τάξεις που συμμετέχουν στην ομάδα»* (HMAN2).

Δεύτερη Φάση (Συνάντηση 2η)

Η δεύτερη συνάντησή μας υλοποιήθηκε περίπου στα μέσα του Νοέμβρη. Η συζήτησή ξεκίνησε με τα συναισθήματα που αναπτύχθηκαν στους/στις συμμετέχοντες/-χουσες εκπαιδευτικούς με τη χρήση του αναστοχαστικού ημερολογίου καθώς και με το αν συνάντησαν δυσκολίες και πώς τις ξεπέρασαν. Όλοι/-ες ανεξαιρέτως ανέφεραν πως φάνηκε ιδιαίτερη δύσκολη η καταγραφή όχι τόσο από την άποψη του χρόνου όσο ότι επειδή γνώριζαν ότι τα γραπτά τους θα διαβαστούν δεν μπορούσαν να αφεθούν ελεύθεροι/-ες να γράψουν, αλλά κατέγραψαν τυπικά τι συνέβη πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την Παραγωγή Γραπτού Λόγου που συνδυάστηκε με εκδρομή του σχολείου.

Η καταγραφή στα ημερολόγια ήταν όντως τυπική. Στο HMAN1 ο/η εκπαιδευτικός κατέγραφε με κουκκίδες ότι συνέβη πριν την παραγωγή γραπτού λόγου. Κατά τη διάρκεια αναφερόταν μόνο σε όσα έκαναν οι μαθητές και όχι στις πρακτικές που ακολουθούνταν από τον/την ίδιο/-α, ενώ στην καταγραφή της εμπειρίας μετά τη συγγραφή ήταν ιδιαίτερα λακωνικός/-η: *«Αν και αλλάξαμε τον αρχικό μας σχεδιασμό, τελικά τα περισσότερα παιδιά κατάφεραν να παράξουν κείμενα με συνοχή»*.

Στο HMAN2 ο/η εκπαιδευτικός αναφέρεται στις δικές του/της αποφάσεις χωρίς την ανάλυση του τι προηγήθηκε για να οδηγηθεί σε αυτές: *«Αποφάσισα οι μαθητές της τάξης μου να πάρουν συνέντευξη από τον ιδιοκτήτη του ελαιοτριβείου [...] Παρουσίασα την ιδέα της συνέντευξης στην τάξη και έγινε δεκτή με ενθουσιασμό [...] Χωριστήκαμε σε ομάδες [...] Παρακολουθήσαμε δύο βιντεάκια [...] Στόχος μου ήταν η προετοιμασία των ερωτήσεων συνέντευξης»*. Κατά την καταγραφή αξιολόγησης της διαδικασίας, δηλαδή στο μετά από τη διδασκαλία στάδιο στο HMAN2 εμφανίζονται κουκκίδες με αναφορά στα αποτελέσματα των μαθητών και όχι του/της εκπαιδευτικού.

Στο συγκεκριμένο ημερολόγιο υπάρχει καταγραφή και από την επίσκεψη στο ελαιοτριβείο με πιο σημαντική την παρατήρηση του/της γράφοντα/-ουσας: *«Παρατήρησα ότι ήταν (οι μαθητές) πιο προσεκτικοί στην επίσκεψη λόγω της συνέντευξης»*. Αυτή η παρατήρηση και καταγραφή έδωσε στην ολομέλεια τη δυνατότητα ανάπτυξης μίας μικρής συζήτησης αναφέροντας οι εκπαιδευτικοί πόσο ωφέλιμη αποβαίνει για τους μαθητές μία εκδρομή όταν αποτελεί διδακτική επίσκεψη και όχι απλώς διασκέδαση. Συγκεκριμένα ο/η ΕΚ1 ανέφερε στη συζήτηση: *«Πραγματικά, όταν τα παιδιά έχουν στο μυαλό τους πως κάτι πρέπει να γίνει είναι πιο συγκεντρωμένα και οργανώνονται καλύτερα. Κι εγώ που τους είχα πει ότι θα κάνουμε κάτι σχετικό με εικόνες παρατήρησαν λεπτομέρειες που εμένα μου πέρασαν απαρατήρητες»* (HMANE).

Στο HMAN3 υπάρχει λίγο πιο αναλυτική σκέψη. Γίνεται αναφορά στο γνωστικό επίπεδο κάθε μαθητή και στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο/η εκπαιδευτικός στην προσπάθειά του/της να διδάξει γραπτό λόγο. Έπειτα γίνεται

αναφορά στην επιλογή του κειμενικού είδους και στις δυσκολίες που μπορεί να εμφανιστούν, ωστόσο η καταγραφή εμφανίζεται σαν σχεδιάγραμμα:

«→Σκέψη: να φτιάξουν οι μαθητές από ένα μικρό βιβλίο. → Δυσκολία ως προς την κατασκευή → μικρός χώρος για να γράψουν· τελικά → έγραψαν ομαδικό βιβλιαράκι»

Στη συνέχεια και αυτής της καταγραφής αναφέρονται οι επιδόσεις και οι αστοχίες των μαθητών και καθόλου οι σκέψεις για την πρακτική που αξιοποιήθηκε από τον/την ίδιο/-α τον/την εκπαιδευτικό.

Στο HMAN4 δεν υπάρχει σχετική καταγραφή, αφού ο/η εκπαιδευτικός αποφάσισε να συμμετάσχει στην έρευνα μετά από τη συγκεκριμένη εκδρομή.

Η ερευνήτρια προκειμένου να λειτουργήσει διευκολυντικά και ενθαρρυντικά άρχισε να θέτει ερωτήματα στους/στις εκπαιδευτικούς –ακολουθώντας τον αναστοχαστικό κύκλο του Gibbs- προκειμένου να μπορέσουν να αναλύσουν την πρακτική τους. Το πρώτο ερώτημα που τέθηκε αφορούσε την επιλογή του κειμενικού είδους. Ο/Η ΕΚ1 επέλεξε τη δημιουργία λεζάντας κάτω από εικόνες που είχε τραβήξει κατά την επίσκεψη στο ελαιотριβείο. Απάντησε πως αυτή η επιλογή έγινε με βάση την ηλικία των μαθητών (παιδιά Γ' τάξης Δημοτικού), τις δεξιότητες γραφής τους και τις δυσκολίες που προέκυψαν. Συγκεκριμένα ανέφερε: *«Αρχικά είχε μοιραστεί σε κάθε παιδί μία φωτογραφία από κάθε στάδιο της διαδικασίας στο ελαιотριβείο, για την οποία έπρεπε να γράψουν από ένα κειμενάκι τα οποία στο τέλος θα τα ενώναμε όλα μαζί. Τελικά καταλήξαμε να γράφουμε λεζάντες γιατί τα παιδιά δυσκολεύτηκαν αρκετά στο να αφηγηθούν με τη σειρά τα στάδια»*.

Αιτία αυτής της επιλογής για τον/την ΕΚ1 αποτέλεσε το παρακάτω δεδομένο: *«Από τα 12 παιδιά της τάξης (Β') τα 2 είναι σε επίπεδο Α' (τάξης) στο γράψιμο, μπορούν να γράψουν λίγες απλές, δισύλλαβες και τρισύλλαβες λέξεις, πρέπει όμως κι αυτά να συμμετέχουν με κάποιο τρόπο. Άλλα δύο έχουν αλβανική καταγωγή και η χρήση της ελληνικής γλώσσας δε γίνεται με μεγάλη ευχέρεια. Από τα υπόλοιπα, άλλα δύο δυσκολεύονται επίσης αρκετά»* (HMANE).

Ο/Η ΕΚ2 υποστήριξε: *«Αποφάσισα να πάρουν συνέντευξη (Στ' τάξη) για να αποτελέσει κεντρικό άρθρο της εφημερίδας που θα εκδώσει η τάξη για τις γιορτές»* (ΗΜΑΝΕ). Ο/Η ΕΚ3 και οι μαθητές του/της έβαλαν σε χρονική σειρά φωτογραφίες από το ελαιοτριβείο και όλοι μαζί διηγήθηκαν την επίσκεψή τους εκεί, γράφοντας στον πίνακα προτάσεις που στο τέλος ενώθηκαν κι έγιναν ένα μικρό κειμενάκι.

Η επόμενη ερώτηση της ερευνήτριας είχε ως στόχο να ξεφύγουν οι εκπαιδευτικοί από τα δεδομένα που αφορούσαν τους μαθητές και τις μαθήτριές τους και να αναφερθούν στους εαυτούς τους. Για τον λόγο αυτό, ερωτήθηκαν για το πώς νιώθουν για αυτή τους την εμπειρία τη στιγμή που μιλούσαμε, σε σχέση με το πώς ένιωθαν στη στιγμή της διδασκαλίας τους. Ο/Η ΕΚ3 ανέφερε πως: *«τη στιγμή της διδασκαλίας ένιωθε πίεση προκειμένου να καταφέρει να συμπεριλάβει όλα τα παιδιά στη διαδικασία είτε λιγότερο είτε περισσότερο. Τη στιγμή της συζήτησης ένιωθε ικανοποίηση γιατί τα παιδιά χάρηκαν τη διαδικασία και ήθελαν να πάρουν όλα το βιβλιαράκι που έφτιαξαν στο σπίτι για να το διαβάσουν και να το δείξουν στην οικογένειά τους»* (ΗΜΑΝΕ). Ο/Η ΕΚ2 ήταν λακωνικός/-κή και χωρίς έκφραση συναισθημάτων: *«Όλα έγιναν όπως έπρεπε και όπως είχα στοχεύσει εξαρχής»* (ΗΜΑΝΕ). Αντίθετα, ο/η ΕΚ1 τόλμησε την αυτοκριτική: *«Αν γυρνούσα τον χρόνο πίσω θα προετοιμαζόμουν καλύτερα ώστε να πραγματοποιούσαμε την αρχική ιδέα με τις φωτογραφίες και τα κειμενάκια. Θα μοίραζα από 3-4 φωτογραφίες στα παιδιά που είναι χωρισμένα σε ομάδες και θα τους ζητούσα να συνεργαστούν ώστε να γράψουν τα κειμενάκια»* (ΗΜΑΝΕ).

Στη συνέχεια της ολομέλειας η ερευνήτρια αναφέρθηκε στις συνεντεύξεις που απάντησαν οι εκπαιδευτικοί σε προηγούμενη φάση της έρευνας. Όταν δόθηκε η ερμηνεία των αποτελεσμάτων οι ΕΚ1 και ΕΚ3 την αποδέχτηκαν και συμφώνησαν με την ερευνήτρια. Ο/η ΕΚ2, ωστόσο αντέδρασε, υποστηρίζοντας πως δεν ισχύουν αυτά που αναφέρονταν. Συγκεκριμένα, ισχυρίστηκε πως δεν διδάσκει με τον τρόπο που υποστήριζε η ανάλυση της ερευνήτριας και πως δεν κατάλαβε επαρκώς τι ακριβώς έπρεπε να απαντήσει στις ερωτήσεις για να είναι τα αποτελέσματα διαφορετικά. Επέμενε πως υπάρχει συνεργασία στο σχολείο τους, αφού συζητάνε για κάτι που μπορεί να έχει συμβεί, επιπλέον πως τουλάχιστον η ίδια χρησιμοποιεί

πρακτικές πέρα από τις παραδοσιακές για τη διδασκαλία της, χωρίς ωστόσο να αναφερθεί σε αυτές.

Λίγο πριν το τέλος της δεύτερης μας συνάντησης η γράφουσα αναφέρθηκε στο επόμενο βήμα της Έρευνας- Δράσης. Συγκεκριμένα έπρεπε να αναπτυχθεί από κοινού ένα σχέδιο δράσης για την επόμενη διδασκαλία της Παραγωγής Γραπτού Λόγου. Οι εκπαιδευτικοί τότε αναφέρθηκαν σε κάποιο κειμενικό είδος που θα μπορούσαν να αναπτύξουν με τους μαθητές τους. Η ερευνήτρια σε αυτό το σημείο χρειάστηκε να υπενθυμίζει πως η έρευνα δεν ενδιαφέρεται για το κειμενικό είδος που θα αναπτυχθεί αυτό καθαυτό αλλά για το πώς αυτό θα διδαχθεί στους μαθητές ώστε να καταφέρουν να το αναπτύξουν. Επιπρόσθετα, έγινε αναφορά στα νέα βιβλία που βρίσκονται σε διαδικασία συγγραφής από την ΕΚ2, η οποία ανέφερε πως *«ο τρόπος δόμησής τους θα παρέχει μία πιο σαφή κατανόηση για τη συγγραφή γραπτού κειμένου και θα διαχωρίζει τα στάδια συγγραφής (προ-συγγραφικό, συγγραφικό και μετα- συγγραφικό)»* (HMANE).

Σε μία προσπάθεια συνδυασμού της παραπάνω αναφοράς με την αρχική στοχοθεσία των εκπαιδευτικών, έγινε αναφορά στα Νέα Προγράμματα Σπουδών (ΝΠΣ) του Υπουργείου Παιδείας και στον τρόπο ανάπτυξης Παραγωγής Γραπτού Λόγου που αναφέρεται σε αυτά. Συγκεκριμένα δόθηκε από την ερευνήτρια στους/- τις εκπαιδευτικούς η αναλυτική απεικόνιση του ΝΠΣ που αφορά στην Παραγωγή Γραπτού Λόγου, όπως καταγράφεται στην παρούσα εργασία σε προηγούμενο κεφάλαιο (Κεφ. 4^ο, σ. 190- 194).

Με βάση την παραπάνω αναλυτική απεικόνιση, αναπτύχθηκε μία συζήτηση στην ομάδα σχετικά με την πρακτική που θα ακολουθούσαν το επόμενο διάστημα στη διδασκαλία τους. Η ΕΚ3 παρατήρησε τη *«βαθμιαία εξέλιξη των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων που απαιτείται ανά τάξη»* (HMANE), ενώ η ΕΚ1 επεσήμανε: *«πρέπει να αναπτύξουμε ένα σχέδιο δράσης στο οποίο θα φαίνεται η διαφορά στο γραπτό κείμενο από τάξη σε τάξη»* (HMANE).

Αποφασίστηκε να ξεκινήσουν με κάτι εύκολο αυτή τη φορά, ακολουθώντας διαβαθμισμένη δυσκολία, ανάλογα με την τάξη τους. Η επιλογή των

εκπαιδευτικών, όπως καταγράφηκε στο ημερολόγιο αναστοχασμού της ερευνήτριας, αφορούσε την καταγραφή του εβδομαδιαίου προγράμματος των μαθητών/-τριων. Η ΕΚ3 θεώρησε πως η τάξη της (Β' Δημοτικού) θα μπορούσε ίσως να ανταπεξέλθει σε μία απλή καταγραφή του ωρολόγιου προγράμματος της τάξης, από τους/τις μαθητές/-τριες.

Ένα βήμα πιο πάνω, η ΕΚ1 θα ζητούσε από τα παιδιά (Γ' Δημοτικού) να καταγράψουν και τις εξωσχολικές τους δραστηριότητες σε ένα πίνακα. Η ΕΚ2 επέλεξε να ζητήσει από τους/τις μαθητές/-τριες της (Στ' Δημοτικού), αφού φτιάξουν ένα πίνακα με το εβδομαδιαίο πρόγραμμά τους, να γράψουν ένα κειμενάκι που θα το συνοδεύει. Η βαθμιαία ανάπτυξη του γραπτού λόγου ήθελαν να συμβαδίζει αφενός με την ηλικία και τις δεξιότητες των μαθητών/-τριών, αφετέρου με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα που αναφέρονται στο ΝΠΣ. Οπότε έθεσαν ως στόχο τους τη σωστή ορθογραφία και την ευανάγνωστη γραφή για τις τάξεις Β' και Γ', ενώ στην Στ' τάξη ενδιέφερε, επιπλέον, η χρήση συνδετικών λέξεων και φράσεων κατά τη συγγραφή του κειμένου.

Αφού συμφωνήθηκαν τα παραπάνω, η ερευνήτρια αναφέρθηκε στη σχετική βιβλιογραφία που υπάρχει για τη μέθοδο της «σταδιακής συγγραφής κειμένων» (process writing) και έκανε μία σύντομη παρουσίαση της διαδικασίας. Οι δύο συμμετέχοντες/-ουσες εκπαιδευτικοί (ΕΚ1 και ΕΚ3) φάνηκαν να ενδιαφέρονται και ζήτησαν αν υπάρχει κάποιο σχετικό υλικό για να πάρουν μία ιδέα. Η ερευνήτρια απάντησε θετικά, αναφέροντας πως θα αποστείλει με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο σχετικό υλικό και βιβλιογραφία. Ο/Η ΕΚ2 φάνηκε να απογοητεύεται και ανέφερε: *«ήλπιζα η εμπειρία αυτή να μου μάθει έναν διαφορετικό τρόπο λειτουργίας σε σχέση με τα παιδιά»* (ΗΜΑΝΕ). Η ερευνήτρια υπενθύμισε πως η συγκεκριμένη ΣΕΔ αφορά την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, τη μεταξύ τους συνεργασία και την αλλαγή στη νοοτροπία τους και δεν εμπλέκεται με την αντιμετώπιση των μαθητών. Ωστόσο, πως μέσα από τη συμμετοχή τους στη ΣΕΔ ίσως θα μπορούσαν να αναπτύξουν συνεργατικό πνεύμα επίλυσης καταστάσεων που αφορούν τους μαθητές. Ο/Η ΕΚ2 φάνηκε να συμφωνεί με αυτή την προοπτική και δέχθηκε να μελετήσει το σχετικό υλικό.

Ολοκληρώνοντας τη συνάντησή μας, αποφασίστηκε η επόμενη να λάβει χώρα μετά από δύο περίπου εβδομάδες, προκειμένου να μπορέσουν να ολοκληρώσουν όλες οι τάξεις την «αποστολή» που είχαν από κοινού αποφασίσει.

Τρίτη Φάση (Συνάντηση 3η)

Η προγραμματισμένη συνάντησή μας, άργησε να πραγματοποιηθεί, αφού πριν από αυτή, η ερευνήτρια δέχθηκε δύο τηλεφωνήματα. Στο πρώτο ο/η ΕΚ2 ανέφερε πως έπρεπε, δυστυχώς, να αποχωρήσει από το πρόγραμμα για προσωπικούς λόγους, οι οποίοι έγιναν γνωστοί στην ερευνήτρια, αλλά για λόγους προστασίας των προσωπικών δεδομένων δεν αναγράφονται στην παρούσα εργασία. Ωστόσο, ο/η ΕΚ2 ανέφερε πως ένιωθε άσχημα για την αποχώρησή του/της και μπήκε στη διαδικασία εύρεσης αντικαταστάτη του/της.

Έτσι, το δεύτερο τηλεφώνημα, αφορούσε έναν/μία εκπαιδευτικό του σχολείου που δέχθηκε να συμμετάσχει στην Έρευνα- Δράση και πλέον αποτελούσε το νέο μέλος της ομάδας (ΕΚ4 στο ημερολόγιο αναστοχασμού της ερευνήτριας και ΗΜΑΝ4 στο προσωπικό αναστοχαστικό ημερολόγιο). Ενημερώθηκε από την ερευνήτρια για τα όσα είχαν διαδραματιστεί στην μέχρι τώρα πορεία της μικρής κοινότητας, έλαβε από τον/την ΕΚ2 όλο το υλικό που τους είχε μοιραστεί και δέχθηκε με χαρά να αναλάβει την επιλογή του/της ΕΚ2, δηλαδή, την καταγραφή του εβδομαδιαίου προγράμματος και στη συνέχεια τη συγγραφή ενός μικρού κειμένου που θα βασίζεται στο πρόγραμμα των μαθητών, αφού η τάξη που δίδασκε μπορούσε να ανταπεξέλθει (Ε' Δημοτικού).

Δόθηκε χρόνο στον/την ΕΚ4 να ολοκληρώσει την «αποστολή», ενώ ταυτόχρονα έγινε μία συνάντηση μέσω διαδικτυακής πλατφόρμας με την ερευνήτρια, προκειμένου το νέο μέλος να απαντήσει στις ερωτήσεις της εισαγωγικής συνέντευξης. Τελικά, η συνάντηση της ομάδας έλαβε χώρα στο τέλος Νοεμβρίου. Οι καταγραφές στα ημερολόγια αναστοχασμού ήταν λίγο πιο αναλυτικές, ωστόσο ακόμη χωρίς την έκφραση συναισθημάτων ή σκέψεων από τους/τις εκπαιδευτικούς.

Ο/Η ΕΚ3 έμεινε απόλυτα αφοσιωμένος/-νη στις αποφάσεις της προηγούμενης ολομέλειας και κατέγραψε: «Αποφασίσαμε όλοι/-ες μαζί να φτιάξουμε τα εβδομαδιαία ωρολόγια προγράμματα των μαθητών μας. Επειδή όπως έγραψα και την προηγούμενη φορά στο ημερολόγιο στην τάξη μου αντιμετωπίζω διάφορες δυσκολίες με το επίπεδο γνώσεων των παιδιών, σκέφτηκα πως έπρεπε πρώτα να τους δείξω πώς να γράφουν σε έναν πίνακα σωστά. Πρώτα μοίρασα σε όλους/-ες τους/τις μαθητές/-τριες από ένα έτοιμο πρόγραμμα και τους εξήγησα ότι τα γραμματάκια τους πρέπει να έχουν τέτοιο μέγεθος που να χωράει μέσα στα κουτάκια. Στη συνέχεια, σχεδίασα έναν πίνακα με κουτάκια στον πίνακα της τάξης και τους έδειχνα πώς ακριβώς έπρεπε να γράφουν στα κουτάκια, αλλά και πού πρέπει να μπουν οι μέρες της εβδομάδας και πού τα μαθήματα» (ΗΜΑΝ3).

Ο/Η ΕΚ1 ξεκίνησε διαφορετικά τη διδασκαλία του/της: «Μοίρασα στους μαθητές μία κόλλα Α4 με έναν έτοιμο σχεδιασμένο πίνακα, κενό. Τους ζήτησα να αντιγράψουν από τα τετράδιά τους το ωρολόγιο πρόγραμμα της τάξης μας και στη συνέχεια, στα κουτάκια που περίσσευαν να έγραφαν τις απογευματινές τους δραστηριότητες κάθε ημέρας» (ΗΜΑΝ1).

Για τον/την ΕΚ4, αυτή η διαδικασία αποτελούσε κάτι καινούριο: «Εξήγησα στους/τις μαθητές/-τριες μου ότι θα συμμετέχω μαζί με άλλους/-ες δασκάλους/-ες του σχολείου σε μία έρευνα και ότι από εδώ και πέρα θα αλλάξει λίγο ο τρόπος που θα γράφουμε εκθέσεις. Έτσι, τους είπα πως σήμερα θα έπρεπε να φτιάξουμε μαζί ένα εβδομαδιαίο πρόγραμμα και στη συνέχεια να αναπτύξουν σε ένα κείμενο τι κάνουν κάθε μέρα» (ΗΜΑΝ4).

Οι εκπαιδευτικοί δέχθηκαν να διαβάσουν τις παραπάνω καταγραφές στην ολομέλεια και φυσικά δέχθηκαν να λάβουν και να δώσουν συμβουλές. Περισσότερο στάθηκαν στην καταγραφή του ΗΜΑΝ4: «Ίσως δεν ήταν απαραίτητο να αναφέρεις στα παιδιά ότι γράφουν επειδή συμμετέχεις εσύ σε μία έρευνα. Δεν ξέρω πόσο θα σε ωφελήσει αυτό στην πορεία της χρονιάς» (ΕΚ3). «Ναι, και δεν ξέρουμε και πώς θα αντιδράσουν οι γονείς των παιδιών σχετικά με αυτό. Μπορεί να θεωρήσουν ότι τα παιδιά τους συμμετέχουν στην έρευνα και να αντιμετωπίσουμε προβλήματα επειδή δεν ενημερώθηκαν» (ΕΚ1). Ο/Η ΕΚ4 δέχτηκε

ότι ίσως δεν το σκέφτηκε σωστά όταν το ανέφερε στα παιδιά, αλλά «επειδή το θέμα του γραπτού λόγου δεν ήταν σχετικό με την ενότητα που κάνουμε στη γλώσσα, δεν μπορούσα να σκεφτώ κάτι άλλο εκείνη τη στιγμή να τους πω, οπότε τους το εξέφρασα έτσι. Ελπίζω να μην έχουμε προβλήματα» (HMANE).

Στη συνέχεια των καταγραφών στο ημερολόγιο αναστοχασμού οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν δειλά- δειλά και εκφράζουν τις σκέψεις τους, αφήνοντας πίσω τις πράξεις και αντιδράσεις των μαθητών και εστιάζοντας στις δικές τους πρακτικές. Ο/Η ΕΚ3 αναφέρει: «συνέδεσα την καταγραφή του ωρολογίου προγράμματος με ένα σχετικό κεφάλαιο που κάναμε στη Μελέτη Περιβάλλοντος. Τα κουτάκια στον πίνακα του βιβλίου ήταν αρκετά μικρά για το μέγεθος των γραμμάτων των μαθητών, οπότε ένας πίνακας λίγο μεγαλύτερος φαντάστηκα πως θα τα βοηθούσε περισσότερο. Αφού είδα τα προγράμματα που είχαν φτιάξει τα παιδιά, κατάλαβα ότι έκανα σωστή επιλογή» (HMAN3).

Στην καταγραφή του HMAN1 εμφανίζονται διαφορετικές σκέψεις: «Αφού έβγαλαν τα τετράδιά τους να αντιγράψουν το πρόγραμμά τους- κάποιοι μαθητές με έντονο ύφος βαρεμάρας- στη συνέχεια συμπλήρωσαν με δικές τους δραστηριότητες. Δούλευαν σε ομάδες και γελούσαν, οπότε θεώρησα πως περνούσαν καλά και δεν ήθελα να τους διακόψω. Όταν πήρα όμως τα γραπτά τους, είδα πως κάποιοι μαθητές είχαν γράψει απρεπείς επιλογές. Απογοητεύτηκα... ήξερα ότι μία μαθήτριά είχε την τάση να αναφέρετε σε τέτοια... έπρεπε να είχα ελέγξει τη δουλειά τους νωρίτερα. Ίσως έπρεπε να τα είχαμε συζητήσει περισσότερο πριν τους αφήσω μόνους τους και να βάλω αυστηρά όρια ως προς το τι αναμένεται να γράψουν» (HMAN1).

Μετά την ανάγνωση της συγκεκριμένης καταγραφής στην ολομέλεια οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να συζητούν για τις συμπεριφορές των παιδιών στη σημερινή εποχή. Από τη μεριά της ερευνήτριας, αυτό που παρατηρήθηκε ήταν ότι λίγο- λίγο οι συζητήσεις μεταξύ των μελών άρχισαν να γίνονται πιο ελεύθερες, χωρίς άγχος και χωρίς φόβο έκφρασης.

Ο/Η ΕΚ4 στο ΗΜΑΝ4, βέβαια, ακολουθούσε- ως αρχάριος/-α ακόμη- μια πιο τυπική καταγραφή και αναφερόταν μόνο στις δράσεις μαθητών και όχι στην δική του/της πρακτική: *«Κάποιοι/-ες μαθητές/-τριες άρχισαν να σχεδιάζουν στο τετράδιό τους πίνακα για να φτιάξουν ένα πρόγραμμα, ενώ κάποιοι άλλοι έγραψαν απλώς τις ημέρες της εβδομάδας και περίμεναν να συζητήσουμε όλοι μαζί τι θα γράψουμε. Αφού ολοκλήρωσαν όλοι τον σχεδιασμό αρχίσαμε να συζητάμε τι θα γράψουμε. Για τις ώρες της ημέρας που τα παιδιά βρίσκονται στο σχολείο αρκέστηκαν να γράψουν τη λέξη 'σχολείο'. Για τις απογευματινές ώρες δεν υπήρχε συμφωνία στις δραστηριότητες, οπότε τους ζήτησα να γράψει ο καθένας τις δικές του επιλογές. Αφού ολοκλήρωσαν το πρόγραμμα άρχισαν να αναλύουν τον πίνακα σε ένα κείμενο. Πριν από αυτό, βέβαια, τους εξήγησα ότι θα έπρεπε να χρησιμοποιούν συνδυαστικές λέξεις ή φράσεις για να έχει μία συνέχεια το κείμενό τους»* (ΗΜΑΝ4).

Οι ΕΚ1 και ΕΚ3 πρότειναν στον/-την ΕΚ4 σε επόμενη διδασκαλία να εξηγήει στους/-τις μαθητές/-τριες πριν αρχίσουν να γράφουν όλα τα βήματα που θα ήθελε να ακολουθήσουν οι μαθητές, γιατί με τις διακοπές και τις παρατηρήσεις, χάνουν τον ειρμό και τη συγκέντρωσή τους. Ο/Η ΕΚ4 απάντησε σε αυτό πως *«Οι μαθητές/-τριες γνωρίζουν πως η χρήση συνδυαστικών λέξεων στα γραπτά τους είναι απαραίτητη. Το έκανα απλώς ως υπενθύμιση»* (ΗΜΑΝΕ).

Ακολουθώντας πάντα τον αναστοχαστικό κύκλο του Gibbs, η ερευνήτρια, μετά την ανάγνωση των ημερολογίων και τη σχετική συζήτηση, ρώτησε τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες ποια ήταν τα συναισθήματά τους μετά από αυτή τη δεύτερη προσπάθεια αναστοχασμού. Ο/Η ΕΚ1 απάντησε: *«Αρχικά στεναχωρήθηκα που ο/η ΕΚ2 έπρεπε να αποχωρήσει, αλλά δε γινόταν αλλιώς. Χαρήκαμε με τον ερχομό του/της ΕΚ4 στην ομάδα μας, από την αρχή προσπαθούσαμε να τον/την πείσουμε να συνεργαστούμε. Όσον αφορά τις διαδικασίες, μπορώ να πω ότι μου ήταν πιο εύκολο να γράψω στο ημερολόγιο και να συζητήσω γι' αυτό σήμερα μαζί σας. Αρχίσαμε να συζητάμε και στο σχολείο στα διαλείμματα κάποια πράγματα σχετικά με αυτό που κάνουμε στην τάξη ή με αυτό που σκεφτόμαστε να κάνουμε»* (ΗΜΑΝΕ). Ο/Η ΕΚ3, αμέσως πήρε τον λόγο: *«Ναι, ρωτάμε η μία την άλλη αν κάτι θα μπορούσε να είναι θέμα για γραπτή έκφραση, ή αν ένα βίντεο ή αφίσα θα ήταν*

ταιριαστά για πρόκληση ενδιαφέροντος των μαθητών» (HMANE). Ο/Η ΕΚ4 φάνηκε λίγο πιο στοχαστικός/-κή: «Πάντα έλεγα πως μέσα στις τάξεις πρέπει να υπάρχει ημερολόγιο για να καταγράφουμε ό,τι συμβαίνει με τους μαθητές και τις μαθήτριες μας, όπως υπάρχει για το σχολείο το σχολικό ημερολόγιο. Δεν είχα στο μυαλό μου μία αναλυτική καταγραφή για κάθε μάθημα, βέβαια, αλλά αυτό που ξεκινήσαμε να κάνουμε εδώ, μάλλον βοηθάει, γιατί γράφοντας αυτά που σκέφτομαι ή κάνω νιώθω σαν να τα συζητάω με τον εαυτό μου δεύτερη φορά. Και έπειτα, εδώ, στις συζητήσεις μας με τα κορίτσια και με εσένα (την ερευνήτρια)... έχει ενδιαφέρον!» (HMANE).

Η επόμενη ερώτηση της ερευνήτριας προς τους/τις εκπαιδευτικούς αφορούσε στα συμπεράσματα που μπορούσαν οι ίδιοι/-ες να καταλήξουν. Έτσι, τους ζητήθηκε να αναφερθούν στις γνώσεις που έλαβαν από τη διαδικασία που βίωσαν και τι θα έκαναν στη συνέχεια. Ακολούθησε ο παρακάτω διάλογος, τον οποίο η ερευνήτρια κατέγραψε στο HMANE:

- (ΕΚ3, επιβραβεύοντας τον εαυτό του/της): «Είδα ότι έπραξα σωστά με το να δώσω δικό μου πίνακα για να γράψουν οι μαθητές, αφού γνωρίζω αρκετά καλά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Οπότε, έκανα και τη δική μου ζωή πιο εύκολη. Σε παρόμοιες περιπτώσεις θα το έχω αυτό ως υπενθύμιση» (HMANE).

- (ΕΚ4, κάνοντας αυτοκριτική, μετά από τις συμβουλές που έλαβε από τους/τις συναδέλφους του/της): «Δεν σκέφτηκα σωστά την αιτιολόγησή μου στα παιδιά για την καταγραφή εβδομαδιαίου προγράμματος. Όταν επιστρέψω στο σχολείο θα τους εξηγήσω πως η έρευνα δεν αφορά αυτούς αλλά εμένα και πως ελπίζω στην καλοσύνη τους και τη βοήθειά τους».

- (ΕΚ1, απολογητικά): «Ελπίζω να μην παρεξηγήθηκες από αυτό που σου είπαμε. Δεν ξέρω πώς θα αντιδρούσαμε κι εμείς σε παρόμοια περίπτωση... Απλά, εμείς το σκεφτήκαμε λίγο πιο αποστασιοποιημένα».

- (ΕΚ4): «Καμία σχέση! Ίσα- ίσα, έχετε δίκιο».

- (EK1, επίσης με αυτοκριτική): «Όσον αφορά εμένα, έπρεπε να βρω κάτι για να τους κινήσω το ενδιαφέρον (των μαθητών). Αυτά, ξεκίνησαν τη μέρα τους με βαρεμάρα, έπρεπε να ξεκινήσω κι εγώ, λοιπόν, με κάτι πιο 'ανεβαστικό'».

Η συζήτηση που ακολούθησε ήταν γεμάτη με γέλια και πειράγματα, αλλά επανήλθαν στο ζητούμενο, αφού ήδη η ώρα ήταν περασμένη. Αυτή τη φορά, οι εκπαιδευτικοί είχαν μελετήσει το υλικό που τους είχε δοθεί στις προηγούμενες συναντήσεις και άρχισαν να σκέφτονται πώς θα μπορούσαν να υλοποιήσουν τη σταδιακή συγγραφή. Σκέφτηκαν πως ήθελαν οι μαθητές/-τριες να νιώσουν περήφανοι για τα γραπτά τους, γράφοντας για κάτι που θα τους είναι εύκολο. Ο/Η EK4 ανέφερε, τότε, πως η επόμενη ενότητα στη γλώσσα αναφέρεται στην περιγραφή ζώων. Οι EK1 και EK3 το βρήκαν εύκολο θέμα, αλλά δεν είχαν κάτι παρόμοιο αυτή την περίοδο σε κάποιο μάθημα για να το συνδυάσουν.

Η ερευνήτρια, προκειμένου να εστιάσει αλλού το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, ξεφεύγοντας από το θέμα συγγραφής, πρότεινε να σταματήσουν να σκέφτονται κοινό θέμα για την παραγωγή γραπτού λόγου, αλλά να αρχίζουν να εστιάζουν σε ζητήματα που αφορούν τη δική τους πρακτική ή διδασκαλία. Λαμβάνοντας υπόψη την παραπάνω συμβουλή αποφάσισαν ομόφωνα να ασχοληθούν με τη διδασκαλία των επιθέτων κι έπειτα να ζητήσουν από τους μαθητές να τα αξιοποιήσουν στη συγγραφή των κειμένων τους.

Δυστυχώς, η συνάντηση ολοκληρώθηκε χωρίς να προλάβουν να συζητήσουν τον τρόπο με τον οποίο θα διδάξουν τα επίθετα στις τάξεις τους, λόγω πίεσης χρόνου. Ωστόσο, υποσχέθηκαν πως θα συζητούσαν κάθε ιδέα τους μεταξύ τους και θα ζητούσαν συμβουλές εάν χρειαζόταν. Η επόμενη συνάντηση της ομάδας ορίστηκε πριν τις διακοπές των Χριστουγέννων.

Τέταρτη Φάση (Συνάντηση 4η)

Όταν συναντήθηκε και πάλι η ομάδα της Συνεργατικής Έρευνας- Δράσης, διακατέχονταν από ανυπομονησία και ενθουσιασμό. Ο/Η EK3 ανέφερε: «Είμαστε πολύ ενθουσιασμένοι/-νες. Νομίζουμε ότι κάναμε πολύ καλή δουλειά και ανυπομονούμε να στα πούμε (στην ερευνήτρια) όλα» (HMANE). Η χρήση επιθέτων

αποδείχθηκε μία πολύ καλή επιλογή, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να μπου στην διαδικασία να συζητήσουν την πρακτική τους και τον τρόπο διδασκαλίας τους.

Ο/Η ΕΚ3 στο ημερολόγιο αναστοχασμού ξεκινάει την καταγραφή χωρίς αναφορά στην προετοιμασία για τη διδασκαλία των επιθέτων, αλλά το δικαιολογεί: *«Αν και δεν είχα σκοπό να κάνω παραγωγή γραπτού λόγου, εντούτοις προέκυψε. Μία συνάδελφος από το σχολείο έλειπε και οι μαθητές της είχαν έρθει στην δική μου τάξη. Προκειμένου να απασχοληθούν έκαναν κατασκευές με τουβλάκια LEGO. Οι μαθητές μου βλέποντας τις κατασκευές των παιδιών εντυπωσιάστηκαν, οπότε σκέφτηκα πως θα μπορούσαν να τις περιγράψουν με χρήση επιθέτων. Θα μπορούσαν να μιλήσουν για τα χρώματα, τα σχήματα κ.α.»* (ΗΜΑΝ3).

Ο/Η ΕΚ4, παρόλο που ενσωματώθηκε στην ομάδα αργότερα, άρχισε να καταγράφει αναλυτικά κάθε σκέψη και πράξη. Μάλιστα χώρισε τις σελίδες στο ημερολόγιο αναστοχασμού σε «πριν- κατά τη διάρκεια- μετά» της διδασκαλίας του/της, ακολουθώντας το υλικό που του/της είχε δοθεί για το αναστοχαστικό ημερολόγιο (βλ. Παράρτημα). Αξίζει να αναφέρουμε εδώ, όλο το σκεπτικό του/της ΕΚ4, πριν τη διδασκαλία:

«Αυτή την εβδομάδα η ενότητα με την οποία ασχοληθήκαμε στη γλώσσα αφορούσε την περιγραφή των ζώων [...] στο πλαίσιο αυτό θα ζητήσω από τα παιδιά να μου περιγράψουν έναν διάσημο σκύλο, τον Σκούμπι Ντου. Επιλέγω αυτό το ζώακι, γιατί δεν έχουν όλα τα παιδιά κατοικίδιο ή κάποια επαφή με ζώο και δεν θέλω να νιώσουν άσχημα ή αμήχανα. Επιπλέον, έχω παρατηρήσει από προηγούμενες φορές πως όταν τους ζητείται να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους, τότε βαριούνται να γράψουν ή χρησιμοποιούν φτωχό λεξιλόγιο. Έχω σκοπό, αρχικά, να τους δείξω τη φωτογραφία του Σκούμπι Ντου στον διαδραστικό- σε περίπτωση που κάποιος δεν τον γνωρίζει, έχω ήδη βρει ένα ολιγόλεπτο βιντεάκι με τις περιπέτειές του, προκειμένου κι αυτοί οι μαθητές να καταλάβουν τον χαρακτήρα, να τον δουν καλύτερα και να μπορούν να τον περιγράψουν με άνεση.

Για να βοηθήσω τα παιδιά να έχουν ροή στον λόγο τους, θεωρώ σωστό να τους ζητήσω να μου υπενθυμίσουν πώς περιγράφουμε ένα ζώο και να τα καταγράψω έπειτα στον πίνακα σε μία σωστή σειρά ώστε να την ακολουθήσουν. Τέλος, θα πρέπει να τους υπενθυμίσω τη χρήση

επιθέτων, αλλά χωρίς να το πω εγώ, με μία ερώτηση του συλ: 'Τι είπαμε πως πρέπει να χρησιμοποιούμε σε μία περιγραφή';

Νομίζω πως σε αυτό θα χρειαστούν μια επιπλέον 'ώθηση', οπότε σκέφτομαι μήπως τους προκαλέσω την εστίαση της προσοχής τους και τη συγκέντρωσή τους με κάποιο είδος διαγωνισμού... π.χ.: όποιος χρησιμοποιήσει τα περισσότερα (και σωστά) επίθετα, να μας διδάξει την επόμενη μέρα τα Θρησκευτικά.... Ξέρω πως λατρεύουν να παίρνουν τη θέση μου κι εγώ να κάθομαι στα θρανία σαν μαθητής/-τρια και να παρακολουθώ» (HMAN4).

Ο τρόπος που επέλεξε ο/η EK1 να προσεγγίσει το ενδιαφέρον των μαθητών του/της φάνηκε εντυπωσιακός: «Αφού το συζητήσαμε με τους/τις EK3 και EK4 και μου έδωσαν θετικές απαντήσεις, αποφάσισα να αξιοποιήσω για τη χρήση επιθέτων στην παραγωγή γραπτού λόγου ένα επιτραπέζιο παιχνίδι, το DIXIT. Πρόκειται για ένα παιχνίδι δημιουργικής σκέψης που αποτελείται από εικονογραφημένες κάρτες που απεικονίζουν πίνακες ζωγραφικής. Σκέφτηκα να απλώσω τις κάρτες στην έδρα και κάθε παιδί να διαλέξει αυτή που ήθελε με σκοπό να περιγράψει αυτά που θα παρατηρούσε με χρήση επιθέτων, φυσικά» (HMAN1).

Στη συζήτηση στην ολομέλεια ο/η EK4 ανέφερε σχετικά με το παραπάνω: «Πραγματικά μου φάνηκε πολύ ωραία ιδέα και να πω την αλήθεια, θα ήθελα να το αξιοποιήσω κι εγώ στην τάξη μου αν δεν σε πειράζει (στον/-την EK1). Μάλιστα, αν θέλεις, θα ήθελα να έρθεις κι εσύ μέσα στην τάξη, αν βρούμε κάποια ώρα να βολεύει για να με βοηθήσεις στην υλοποίηση» (HMANE).

Κατά τη διάρκεια της Παραγωγής Γραπτού Λόγου των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί μπήκαν στη διαδικασία να γράψουν στο ημερολόγιό τους, περιγράφοντας τη διδασκαλία τους. Ο/Η EK1 γράφει: «Συζητήσαμε για τα περιγραφικά κείμενα, για φράσεις και λέξεις που μπορούμε να αξιοποιήσουμε, εστιάζοντας στα επίθετα. Καταγράψαμε πολλά από αυτά στον πίνακα. Αποφασίσαμε με τα παιδιά όταν ολοκληρώσουν τα κείμενά τους να παίξουμε ένα παιχνίδι: να εκθέσουμε στον πίνακα ανακοινώσεων της τάξης μας τα κείμενά τους και αφού τα διαβάζουμε να προσπαθούμε να βρούμε σε ποια εικόνα (του επιτραπέζιου παιχνιδιού DIXIT) αναφέρονται. Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν και άρχισαν να γράφουν με ζήλο!» (HMAN1).

Ο/Η ΕΚ3 αναφέρει: «Συζητήσαμε με τα παιδιά ποιες λεξούλες ονομάζουμε επίθετα και γράψαμε αρκετές από αυτές στον πίνακα και στα τρία γένη. Έπειτα κυκλώσαμε αυτές που θα ταίριαζαν περισσότερο στις κατασκευές που έβλεπαν μπροστά τους. Στη συνέχεια, ζήτησα από τα παιδιά να επιλέξουν μία κατασκευή και πριν αρχίσουν να γράφουν να μου την περιγράψουν προφορικά» (ΗΜΑΝ3).

Ο/Η ΕΚ4 περιγράφει τις σκέψεις του/της κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας από την αρχή μέχρι το τέλος. Έχει ενδιαφέρον να αποτυπώσουμε ολόκληρο το σκεπτικό του/της ΕΚ4, αφού παρατηρείται έντονο το στοιχείο του αναστοχασμού. Επιπρόσθετα, γίνεται αισθητή η αξιοποίηση του χιούμορ που, όπως είχε αναφέρει και στη συνέντευξη, χρησιμοποιεί αρκετά κατά τη διάρκεια του μαθήματος:

«Έκανα κάτι που μου ήρθε στο μυαλό λίγο πριν μπω στην τάξη.. Έβαλα στο κινητό μου τη μουσική από το παιδικό του Σκούμπι Ντου και μπήκα μέσα στην τάξη χορεύοντας!

Όπως αποδείχτηκε, αυτό μου κέρδισε αρκετό χρόνο, γιατί όλα τα παιδιά άρχισαν να χορεύουν μαζί μου και με ρωτούσαν αν θα δούμε Σκούμπι Ντου, χωρίς να χρειαστεί να κάνω εγώ κάποια αναφορά.

Έβαλα τη φωτογραφία του Σκούμπι Ντου στον διαδραστικό, όπως είχα σχεδιάσει εξ αρχής και ζήτησα από τα παιδιά να καθίσουν. Ξεκίνησα να τους υπενθυμίζω με χαμόγελο και χορεύοντας ακόμη όσα διδαχθήκαμε την εβδομάδα που πέρασε και ολοκληρώνοντας την εισήγησή μου τους είπα πως ο Σκούμπι Ντου θα μας βοηθήσει να δούμε εάν όλοι μας κατανοήσαμε αυτά που διδαχθήκαμε και αν μπορούμε να τα χρησιμοποιήσουμε σωστά. Τους είπα πως πήρα την άδεια του Σάγκι, του καλύτερου φίλου του Σκούμπι και μας επέτρεπε να τον περιγράψουμε.

Κάποια παιδιά ενθουσιάστηκαν και κάποια δυσανασχέτησαν, αφού μάλλον ήλπιζαν ακόμη να δουν ταινία. Ωστόσο, ακόμη κι αυτά άνοιξαν τα τετράδιά τους. Στη συνέχεια, ρώτησα, όπως είχα σκεφτεί εξ αρχής, τι πρέπει να αναφέρουμε σε μία περιγραφή. Τα παιδιά έλεγαν τις ιδέες τους με βάση τις γνώσεις που είχαν αποκτήσει όλη την προηγούμενη περίοδο και τις καταγράφαμε στον πίνακα. Όταν ακούστηκαν όλα αυτά που ήθελα να ακουστούν, τα έβαλα σε μία λογική σειρά (όνομα/ράτσα, εξωτερική εμφάνιση, προτερήματα- ελαττώματα, συνήθειες) κι έστρεψα την προσοχή τους στα τετράδιά τους, ζητώντας τους να ξεκινήσουν να γράφουν.

Ένα λεπτό αργότερα, τους σταμάτησα, γιατί θυμήθηκα πως είχα ξεχάσει το πιο σημαντικό. Έτσι, πήρα παιχνιδιάρικο τόνο και ρώτησα: 'ΑΑΑΑ, τι λεξούλες είπαμε πως πρέπει να χρησιμοποιούμε σε μία περιγραφή;'

Ευτυχώς απάντησαν όλα μαζί ΕΠΙΘΕΤΑ, γιατί δεν είχα προετοιμαστεί για κάποια άλλη απάντηση ή καμία..

Έδειξα ότι συμφωνώ και ακολούθησα στο σχέδιο της επιβράβευσης... Ωστόσο φοβήθηκα πως η αρχική μου σκέψη ίσως να τους έβγαине σε τεράστιο ανταγωνισμό και θα ξέφευγαν από το θέμα της έκθεσης και θα έγραφαν μόνο άσχετα επίθετα, οπότε στιγμιαία αποφάσισα να αξιοποιήσω κάτι πιο..ακίνδυνο: 'Επειδή χαίρομαι πάρα πολύ που το θυμάστε, τους είπα, θα σας επιβραβεύσω: όσα πιο πολλά επίθετα και με σωστή χρήση γράψετε, τόσο πιο πολλά αυτοκόλλητα θα πάρετε!'

Το θεώρησα safe επιλογή, αφού ξέρω ότι για κάποιο λόγο λατρεύουν τα αυτοκόλλητα... βέβαια, εν τέλει δε φάνηκε να ενθουσιάζονται και τόσο, αλλά όπως και να έχει στράφηκαν στο γραπτό τους..» (HMAN4).

Στην ολομέλεια, αφού διαβάσαμε το συγκεκριμένο απόσπασμα ημερολογίου, ο/η ΕΚ1 αναφώνησε: «Εσύ έχεις πολύ χιούμορ τελικά, παίζεις πολύ με τα παιδιά, σε παρακολουθώ και στο διάλειμμα. Και ενθουσιάστηκες από το DIXIT, το δικό σου ήταν πολύ πιο πετυχημένο!» (HMANE). Η απάντηση από τον/την ΕΚ4 δεν άργησε να έρθει: «Έχω την ικανότητα να εκμεταλλεύομαι καταστάσεις και να τις γυρνάω σε θετικό πρόσημο. Έχω, όμως, έλλειψη ευρεσιτεχνίας! Αυτό ίσως πρέπει να το μάθω από εσένα» (HMANE).

Ο/Η ΕΚ3, ωστόσο, εστίασε την προσοχή του/της σε κάτι πιο σημαντικό: «Μου άρεσαν πολύ και των δύο οι ιδέες, ωστόσο, χωρίς παρεξήγηση, κι επειδή εδώ είπαμε να τα συζητάμε όλα χωρίς φόβο και πάθος, τι θα έκανες τελικά (αναφέρεται στον/την ΕΚ4) αν τα παιδιά δεν σου είχαν δώσει την απάντηση 'ΕΠΙΘΕΤΑ' στην ερώτηση που τους έκανες; Πώς θα αντιδρούσες;» (HMANE).

Η συζήτηση που ακολούθησε είχε ενδιαφέρον (HMANE):

- (ΕΚ4): «Ειλικρινά, ακόμη δεν ξέρω... δεν το έχω σκεφτεί... μου ήρθε εύκολο το γεγονός ότι απάντησαν και δεν έκατσα να βρω εναλλακτικές...».

-(EK1): «Αφού σου άρεσε η ιδέα με τα παιχνίδια, ίσως θα μπορούσες να παίξεις κρεμάλα και να βάλεις τα παιδιά να ανακαλύψουν τη λέξη... Βέβαια..θα έχανες πολύ χρόνο...».

-(EK3): «Νομίζω πως θα ήταν καλύτερα να το συνδέσεις με αυτά που ήθελες να αναφερθούν στην περιγραφή του ζώου εξ αρχής... Πώς γίνεται να το ξέχασες, αφού συζητάμε γι' αυτό από την προηγούμενή μας συνάντηση εδώ... Βέβαια, συμβαίνουν αυτά... δεν κρίνω... κι εμένα μου έχει τύχει και θα μου ξανασυμβεί σίγουρα.. Απλά ρωτάω γιατί θέλω κι εγώ η ίδια να δω πώς θα το σώσω εάν μου συμβεί...».

-(EK4): «Λοιπόν, η ιδέα της κρεμάλας δεν είναι κακή..και ας χρειαζόταν παραπάνω χρόνο... πάντα 'κλέβω' λίγο από τα εικαστικά...».

-(EK1): «Μία άλλη ιδέα που μου ήρθε τώρα, θα ήταν να κάνεις λογοπαίγνιο με τα επίθετά τους. Να αρχίσεις να τους φωνάζεις με αυτά, ας πούμε, και στην πορεία να ρωτήσεις 'με τι σας προσφωνώ;' και να παραπέμψεις στα 'άλλα' επίθετα που μας ενδιαφέρουν... δεν ξέρω... ίσως είναι και χαζό...».

-(EK4): «Σου έχω ξαναπεί ότι έχεις αστείρευτη εφευρετικότητα».

-(EK3): «Ωραίες οι ιδέες σας..τις κρατάω... το θετικό της υπόθεσης είναι ότι προφανώς δίδαξες πολύ σωστά τους μαθητές σου και γι' αυτό ήξεραν την απάντηση, και υποσυνείδητα ίσως γι' αυτό δεν προετοιμάστηκες για κάτι άλλο, γιατί ήξερες τη δουλειά που έκανες!»

Ολοκληρώνοντας την ανάγνωση των ημερολογίων των εκπαιδευτικών, έγινε εστίαση στον αναστοχασμό μετά τη δράση, δηλαδή στα συμπεράσματα που έβγαλαν οι εκπαιδευτικοί από τη διδασκαλία τους, στα συναισθήματά τους καθώς και στο τι έμαθαν από τη συγκεκριμένη εμπειρία. Ο/Η EK1 ένιωσε έκπληξη και ικανοποίηση: «Με εξέπληξε πολύ η όρεξη των παιδιών και η χαρά τους γι' αυτό που γράφανε [...] το πιο ικανοποιητικό κομμάτι ήταν ότι λαχταρούσαν να παρουσιάσουν τα κείμενά τους αλλά και να ακούσουν των συμμαθητών τους. Στα γραπτά τους χρησιμοποίησαν αρκετά από τα επίθετα που είχαμε συμπληρώσει στον πίνακα και

με σωστό τρόπο. Γενικά, μετά το παιχνίδι με την αντιστοίχιση κειμένου- εικόνας, αποφασίσαμε να φτιάξουμε ένα βιβλίο με αυτά. Νιώθω πως αυτή η διδασκαλία πήγε εξαιρετικά καλά από την αρχή μέχρι το τέλος. Δεν θα άλλαζα κάτι και θα κρατούσα το γεγονός ότι τα επιτραπέζια παιχνίδια κινητοποιούν περισσότερο τη διάθεση και φαντασία των παιδιών από κάποιο βίντεο» (HMAN1).

Ο/Η ΕΚ3 προσπάθησε να ενισχύσει την παραπάνω σκέψη του/της ΕΚ1 στην ολομέλεια: «Ίσως αυτό συμβαίνει γιατί τα επιτραπέζια παιχνίδια απαιτούν ομαδικότητα και συνεργασία. Τα βίντεο απλώς τα βλέπουν, ενώ με τα παιχνίδια σκέφτονται ενεργά και πράττουν» (HMANE). Όσον αφορά τη δική του/της διδασκαλία ο/η ΕΚ3 φάνηκε ιδιαίτερα απογοητευμένος/-νη: «Γενικά δεν πήγε πολύ καλά. Τα περισσότερα παιδιά είχαν δυσκολία να δομήσουν τον λόγο τους στο γραπτό καθώς και στη χρήση επιθέτων. Πρέπει να δουλέψω περισσότερο στους τομείς που βλέπω ότι υστερούν οι μαθητές μου, στη χρήση σημείων στίξης, στη σύνταξη απλών προτάσεων» (HMAN3).

Η απάντηση του/της ΕΚ1 ήταν αφοπλιστική: «Μπορούμε να σε βοηθήσουμε κι εμείς σε αυτό, γιατί όντως η τάξη σου έχει παιδιά με πολλές ταχύτητες και δε γίνεται να τα αντιμετωπίσεις όλα μόνος/-νη σου. Ίσως θα μπορούσαμε να διαμορφώσουμε τους διαδρόμους του σχολείου με εικόνες και ζωγραφιές που να αποτελούν υπενθύμιση για τη σύνταξη προτάσεων, ας πούμε. Άλλωστε, είμαστε 'κοινότητα πρακτικής!'» (HMANE).

Στη συζήτηση συμμετείχε και ο/η ΕΚ4: «Ή θα μπορούσαμε- το έχω δει σε βιντεάκια στο Facebook να φτιάξουμε κάποιο τραγουδάκι που να τα βοηθάει να θυμούνται κάποια βασικά πράγματα. Εγώ, ας πούμε, στους μαθητές μου για να θυμούνται τι ρωτάμε για να βρούμε το Αντικείμενο, τραγουδάω συνεχώς το γνωστό και πολύ επιτυχημένο άσμα 'Τι τι ε, τι τι, τι τι τι ε τι τι..' ή για το Υποκείμενο το επίσης εξαιρετικό 'Ποιος, ποιος, ποιος μωρό μου ποιος'». (HMANE).

Οι απαντήσεις των συναδέλφων/φισσών φάνηκαν να μειώνουν το άγχος του/της ΕΚ3 και δέχθηκε με χαρά τη βοήθειά τους στη δημιουργία τραγουδιών και

μικρών ποιημάτων. Οι λύσεις που προτείνονταν είχαν συμβουλευτικό χαρακτήρα και δεν υπήρχε πουθενά αρνητική κριτική.

Η καταγραφή στο HMAN4 είναι, επίσης, γεμάτη από ειλικρίνεια: «Είναι η πρώτη φορά που προσπαθώ να αναλογιστώ σε βάθος τη διδασκαλία μου. Η αλήθεια είναι πως επειδή είχα στο μυαλό μου πως έπρεπε να αναστοχαστώ αργότερα λόγω της Έρευνας- Δράσης, είχα εστιάζει μέσα στην τάξη στο να μαζέψω όση περισσότερη πληροφορία μπορώ. Δεν ξέρω ακόμη αν αυτό έκανε τη διδασκαλία μου καλύτερη ή χειρότερη, αλλά πάντων νομίζω πως όλα πήγαν καλά».

Ο αναστοχασμός του/της ΕΚ4 λαμβάνει χώρα ανατροφοδοτικά για κάθε βήμα της διδασκαλίας του/της:

«Μου άρεσε η είσοδός μου στην τάξη και απ' ότι κατάλαβα, ενθουσίασε και τα παιδιά[...] Επίσης, σίγουρα κέρδισα χρόνο με τη μουσική, γιατί θα έπρεπε να ανοίξω τον υπολογιστή, να ρωτήσω αν γνωρίζουν το εικονιζόμενο σκυλάκι, κλπ.

Αυτό που σίγουρα θα έκανα διαφορετικά θα ήταν να μη χρησιμοποιήσω τελικά τα αυτοκόλλητα ως επιβράβευση [...] Ίσως έπρεπε τελικά να αφήσω να αναπτυχθεί κάποιος ανταγωνισμός ή τώρα που το σκέφτομαι καλύτερα και διαβάζω και αυτά που έγραψα στην τάξη, ίσως εκεί που είπα ότι πήρα την άδεια του Σάγκι, να το συνεχίζα και να έλεγα πως περιμένει να του στείλουμε τις εκθέσεις μας και θα επιλέξει την καλύτερη.

Αυτό που κρατάω από τη σημερινή παραγωγή γραπτού λόγου είναι πως βοήθησε αρκετά η αξιοποίηση του διάσημου σκύλου καθώς τράβηξε την προσοχή και το ενδιαφέρον των παιδιών. Επίσης, το χιούμορ και το παιχνίδι με τους μαθητές, επιβεβαιώνω για ακόμη μία φορά πως σώζουν την κατάσταση και τα παιδιά διασκεδάζουν πολύ» (HMAN4).

Με την ολοκλήρωση της ανάγνωσης, ο/η ΕΚ4 αναφέρει στην ολομέλεια: «Αυτό το χαρακτηριστικό της προσωπικότητας και της διδασκαλίας μου το κρατάω και προσπαθώ να το αξιοποιώ όσο το δυνατόν περισσότερο» (HMANE).

Η συζήτηση για το επόμενο βήμα της ΣΕΔ φάνηκε να αγχώνει ιδιαίτερα τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες, γιατί όπως ανέφεραν: «Αφού φτάσαμε σε αυτό το επίπεδο τώρα, πρέπει αν το διατηρήσουμε» (HMANE, ΕΚ3). Η επόμενη διδασκαλία

τους, κατέληξαν πως θα εστίαζε σε κειμενικό είδος, αυτή τη φορά και όχι σε κάποιο γλωσσικό φαινόμενο. Και οι τρεις είχαν να διδάξουν ενότητα στη 'Γλώσσα' που αφορούσε την αλληλογραφία.

Για πρώτη φορά η συζήτησή τους αφορούσε τους στόχους διδασκαλίας τους και όχι την προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών. Ο/Η ΕΚ3 υποστήριξε πως οι δικοί του/της μαθητές επειδή είναι μικροί/-ες (Β' τάξη) θα πρέπει αρχικά να κατανοήσουν τη δομή ενός γράμματος. Ο/Η ΕΚ1, έχοντας λίγο μεγαλύτερη τάξη (Γ') θεώρησε πως καλό θα ήταν οι μαθητές/-τριες της να εξοικειωθούν με βασικές φράσεις και λεξιλόγιο που χρησιμοποιούνται στην αλληλογραφία, ανάλογα αν αυτή είναι επίσημη ή ανεπίσημη. Ο/Η ΕΚ4, διαθέτοντας τη μεγαλύτερη τάξη (Ε') θα προσπαθούσε να αναπτύξει δεξιότητες ορθής έκφρασης και σαφήνειας στους μαθητές/-τριες του/της.

Άρχισαν να δομούν από κοινού τη διδασκαλία και των τριών τάξεων, προκειμένου να δώσουν και να λάβουν συμβουλές και να καταλήξουν σε αυτό που θεωρούσαν- εν τέλει- καλύτερο για το επίπεδο των μαθητών/-τριων τους. Ξεκινώντας με τη μικρότερη τάξη (Β'), κατέληξαν πως τα παιδιά θα έπρεπε να μάθουν τα δομικά στοιχεία μίας επιστολής, δηλαδή, πώς ξεκινάμε να γράφουμε ένα γράμμα (π.χ. αγαπητέ φίλε [αν πρόκειται για ανεπίσημο γράμμα], κύριε/κυρία [για επίσημη επιστολή]), τι ακολουθεί στο κυρίως σώμα (γιατί γράφουμε το γράμμα) και πώς ολοκληρώνουμε (π.χ. με αγάπη [ανεπίσημο γράμμα], με εκτίμηση [επίσημη επιστολή]). Όσον αφορά το ποια θα ήταν η καλύτερη μέθοδος διδασκαλίας προκειμένου να κατακτήσουν τη γνώση οι μαθητές/-τριες και οι τρεις εκπαιδευτικοί συμφώνησαν τη ζωγραφική στον πίνακα κι έπειτα σε ατομικό επίπεδο κολάζ σε μικρό χαρτόνι, όπου οι μαθητές/-τριες θα κολλούσαν τις σωστές λέξεις στο σωστό σημείο της επιστολής.

Για τη Γ' τάξη η διδασκαλία δεν θα έμενε μόνο στη γνώση και κατανόηση των δομικών στοιχείων (η διδασκαλία θα γινόταν με τον ίδιο τρόπο, όπως και στη Β' τάξη), αλλά θα έμπαιναν στη διαδικασία να γράψουν από ένα γράμμα στον/την καλύτερό/ή τους φίλο/-η. Και οι τρεις εκπαιδευτικοί συμφώνησαν πως σε αυτή την ηλικία το ανεπίσημο γράμμα αποτελεί πιο εύκολη διαδικασία από μία επίσημη

επιστολή. Μία άλλη δραστηριότητα θα μπορούσε να αφορά τη σύγκριση δύο επιστολών ώστε οι μαθητές/-τριες να εντοπίσουν τις διαφορές και να καταλάβουν μόνοι/-νες τους ποια επιστολή είναι επίσημη και ποια ανεπίσημη.

Στην Ε΄ τάξη, αφού γινόταν μία σύντομη υπενθύμιση όλων των παραπάνω, η διδασκαλία θα έπρεπε να οδηγήσει στην ανάπτυξη της ικανότητας μίας σαφούς και αποτελεσματικής γραπτής επικοινωνίας. Λόγω ηλικίας και προκειμένου να γίνει πιο ελκυστική η διαδικασία, θα μπορούσαν να εστιάσουν στην ψηφιακή μορφή μίας επιστολής, οπότε καλό θα ήταν το μάθημα να υλοποιηθεί στην αίθουσα υπολογιστών. Ο/Η εκπαιδευτικός θα δημιουργούσε φυλλάδιο με οδηγίες και επιλογές για γράψιμο καθώς κι ένα έντυπο με τη δομή ενός μηνύματος ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Πάνω σε αυτά οι μαθητές/-τριες θα μπορούσαν να δομήσουν το δικό τους μήνυμα.

Β΄ τάξη	Γ΄ τάξη	Ε΄ τάξη
Ποια είναι τα δομικά στοιχεία μίας επίσημης και μίας ανεπίσημης επιστολής; (προσφώνηση, κυρίως σώμα, χαιρετισμός) <u>Διδασκαλία:</u> με ζωγραφική <u>Κατανόηση και εμπέδωση:</u> με χειροτεχνίες	Ποια είναι τα δομικά στοιχεία μίας επίσημης και μίας ανεπίσημης επιστολής; (προσφώνηση, κυρίως σώμα, χαιρετισμός) <u>Διδασκαλία:</u> με σχηματική αποτύπωση στον πίνακα και συζήτηση <u>Κατανόηση και εμπέδωση:</u> με σύγκριση έτοιμων επιστολών και συγγραφή γράμματος προς κάποιον φίλο/-η.	Υπενθύμιση των δομικών στοιχείων μίας επιστολής και καταγραφή στον πίνακα. Ανάπτυξη ικανότητας σαφούς και αποτελεσματικής γραπτής επικοινωνίας. <u>Διδασκαλία:</u> με διαμοιρασμό σχετικών φυλλαδίων και συζήτηση <u>Κατανόηση και Εμπέδωση:</u> με συγγραφή μηνύματος ηλεκτρονικού ταχυδρομείου σε υπολογιστή (σε ομάδες και ατομικά).

Πίνακας 10: Το σχέδιο δράσης των εκπαιδευτικών της ΣΕΔ για τη Διδασκαλία της αλληλογραφίας στους/-τις μαθητές/-τριες τους.

Στον παραπάνω πίνακα (Πίνακας 10) αποτυπώνεται επιγραμματικά το σκεπτικό και οι αποφάσεις που έλαβαν οι εκπαιδευτικοί για την επόμενη διδασκαλία τους.

Όταν ολοκληρώθηκε η συζήτηση των ΕΚ1, ΕΚ3 και ΕΚ4 για την επόμενη διδασκαλία τους και αφού συμφώνησαν για τον τρόπο και τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα, αποφασίστηκε και η ημερομηνία της επόμενης συνάντησης της «κοινότητας πρακτικής».

Πέμπτη Φάση (Συνάντηση 5η)

Η επόμενη συνάντηση της Κοινότητας Πρακτικής παρόλο που είχε προγραμματιστεί κατά το τέλος Ιανουαρίου, άργησε να υλοποιηθεί λόγω ασθενειών. Τελικά υλοποιήθηκε στο τέλος Φεβρουαρίου.

Ο/Η ΕΚ3 μόλις βρεθήκαμε στην ολομέλεια, ενημέρωσε την ερευνήτρια πως αφού δόθηκε περισσότερος χρόνος μέχρι τη συνάντηση της ομάδας, αποφάσισε να προχωρήσει τη διδασκαλία με την αλληλογραφία ένα βήμα παραπέρα από αυτό που είχε από κοινού αποφασιστεί. Συγκεκριμένα στο ΗΜΑΝ3 αναφέρει: *«Στόχος μου είναι να εξασκηθούν τα παιδιά στη γραφή γράμματος, στα μορφολογικά στοιχεία αυτού, την προσφώνηση, το κλείσιμο, καθώς και το πού μπαίνουν στον φάκελο τα στοιχεία του αποστολέα και του παραλήπτη. Σκέφτομαι να γράψουμε στη Β΄ Δημοτικού του σχολείου του Ηρακλείου, αφού είχαμε ανταλλάξει ξανά γράμματα με τα συγκεκριμένα παιδάκια, ώστε να κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον τους και να μην πρόκειται, κυριολεκτικά, μόνο για μία άσκηση επί χάρτου.»*

Το συγκεκριμένο σκεπτικό συζητήθηκε με όλη την ομάδα στο σχολείο και το θεώρησαν εξαιρετική ιδέα. Μάλιστα, επειδή ο/η ΕΚ3 προβληματιζόταν αρκετά για τους/τις μαθητές/-τριές του/της που δυσκολεύονται στη γραφή, ο/η ΕΚ4 προθυμοποιήθηκε να συναντηθούν οι δύο τάξεις και να βοηθήσουν οι μεγάλοι μαθητές τους μικρότερους όπου χρειαζόταν (*«Με προβληματίζει τι θα γίνει με τα παιδιά της τάξης μου που έχουν μεγάλη δυσκολία στο γράψιμο και αδυνατούν να γράψουν μόνα τους [...] Ο/Η δάσκαλος/λα της Ε΄ Δημοτικού, με τους μαθητές του/της ευτυχώς ήρθαν στην τάξη και τα μεγαλύτερα παιδιά ανέλαβαν ρόλο βοηθού. Αυτό μου απελευθέρωσε χρόνο και μπόρεσα να αφιερώσω χρόνο στα παιδιά μου που χρειάζονταν περισσότερη βοήθεια»*(ΗΜΑΝ3)).

Κατά την ολομέλεια ο/η ΕΚ4 ανέφερε: «Ναι, τον/την έβλεπα να πελαγώνει και αποφάσισα να βοηθήσω όπως μπορώ, άλλωστε, μία τέτοια διαδικασία θα αποτελούσε μάθημα και για τους δικούς μου μαθητές, δίνοντάς τους την ευκαιρία να κατανοήσουν τη δύναμη που κρύβει η βοήθεια σε όσους τη χρειάζονται» (ΗΜΑΝΕ).

Κατά τη διδασκαλία και τη συγγραφή γράμματος ο/η ΕΚ3 σημειώνει στο ημερολόγιό του/της: «Υπάρχει γενικά καλό κλίμα, τα παιδιά λαχταρούν να γράψουν στα παιδιά από την Κρήτη [...] Καθώς τελειώνουμε κάνουμε παρέα διορθώσεις, διαβάζουν φωναχτά, βλέπουν –με τη βοήθεια των μεγαλύτερων παιδιών που χρειάζονται μικροδιορθώσεις- ορθογραφικά και τόνοι-και στο τέλος τους δίνω από έναν φάκελο για να συμπληρώσουν σωστά τον παραλήπτη και τον αποστολέα. Προκειμένου να είμαι σίγουρος/-ρη για το αποτέλεσμα, σχεδιάζω στον πίνακα έναν φάκελο και σημειώνω πού γράφεται καθετί.» (ΗΜΑΝ3).

Εδώ, παρατηρείται η εστίαση του/της ΕΚ3 στο μετασυγγραφικό στάδιο, κάτι που δε συνέβαινε τόσο έντονα σε προηγούμενες καταγραφές στο ημερολόγιο. Μέσα από τη ΣΕΔ, οι εκπαιδευτικοί μπήκαν στη διαδικασία να κατανοήσουν πως η επιμονή στη βελτίωση του κειμένου βοηθά τους/τις μαθητές/-τριες να αντιληφθούν τη γραφή ως διαδικασία και όχι ως μία ακόμη εργασία που «πρέπει να γίνει». Ο/Η ΕΚ1 υπογράμμισε: «Η επιμονή στο μετασυγγραφικό στάδιο μπορεί, τελικά, να κάνει ουσιαστική διαφορά στην πρόοδο και την ποιότητα της γραφής των μαθητών, ειδικά όταν γίνεται από κοινού με τους μαθητές, αφού έτσι αποκτούν αυτοπεποίθηση, αυτονομούνται και αναπτύσσουν δεξιότητες κριτικής σκέψης» (ΗΜΑΝΕ).

Για τον/την ΕΚ4 η διδασκαλία δεν κύλησε τόσο ομαλά όσο είχε προετοιμάσει. Παρόλο που στο ημερολόγιο αναστοχασμού, πριν τη διδασκαλία κατέγραφε εξαιρετικές ιδέες που θα μπορούσαν να υλοποιηθούν στην τάξη (π.χ. «Η οπτικοποίηση βοηθάει αρκετά, οπότε θα ετοιμάσω στον διαδραστικό προσχέδιο email και θα ζητήσω από τους μαθητές να συμπληρώσουν τα κενά[...] Θα ήταν ωραίο αν ζητήσω από τον/τη δάσκαλο/-κάλα των Αγγλικών να κάνουν μία δράση με pen-friends, όπως κάναμε εμείς όταν ήμασταν μαθητές» (ΗΜΑΝ4)), η

πραγματικότητα ήταν διαφορετική: «Σήμερα δεν μπήκα μέσα στην τάξη με όρεξη... δεν κοιμήθηκα καλά... δεν είχα διάθεση... δεν ξέρω... δεν είχα διάθεση για κάτι διασκεδαστικό, οπότε και η διδασκαλία μου ακολούθησε τη διάθεσή μου...βαρετή!»(HMAN4).

Ακόμη και η συγγραφή στο αναστοχαστικό ημερολόγιο, ακολουθούσε το ίδιο μοτίβο: «Η σημερινή μέρα δεν ήταν από τις πιο ευχάριστες. Κι εδώ, τώρα, δεν ξέρω τι να γράψω. Θα προσπαθήσω... Σήμερα δεν μπήκα χαμογελαστός/στή στην τάξη. Τα παιδιά το κατάλαβαν και λες και ήταν μεταδοτικό, έπεσε η ψυχολογία τους. Σίγουρα η διδασκαλία μου θα ήταν διαφορετική σε κάποια άλλη μέρα.[...] δεν μπήκα καν στη διαδικασία να μιλήσω με τον/τη δάσκαλο/-λα των Αγγλικών για την ιδέα μου... ίσως αύριο..» (HMAN4).

Στην ολομέλεια ακολούθησε συζήτηση σχετικά με το παραπάνω. Συγκεκριμένα ο/η ΕΚ1 ξεκίνησε: «Δεν θα έπρεπε να είναι κάτι που σε απογοητεύει ή σε κάνει να νιώθεις άσχημα. Όλοι έχουμε τέτοιες στιγμές, και αλλοίμονο αν δεν είχαμε! Άνθρωποι είμαστε, όχι ρομπότ!» (HMANE). Ο/Η ΕΚ3 συμπλήρωσε: «Ξέρεις πόσες φορές φέτος έχω πιέσει τον εαυτό μου και έχω κινητοποιηθεί επειδή έπρεπε να έχω υλικό για την έρευνά μας;» (HMANE). Ο/Η ΕΚ4 αντέδρασε: «Ακριβώς, επειδή έχουμε αυτή τη διαδικασία, δεν ήθελα να σας απογοητεύσω... ήθελα να έχουμε όλοι/-λες υλικό για να μπορούμε να προσφέρουμε ο/η ένας/μία στον/την άλλον/-λη» (HMANE).

Η ερευνήτρια προκειμένου να εξαλειφθούν ανησυχίες και άγχη, συμμετείχε στη συζήτηση, υποστηρίζοντας πως «ακόμη και οι 'δύσκολες' μέρες αποτελούν πολύ καλό υλικό σε μία ΣΕΔ, αφού πρόκειται για έκφραση αληθινών συναισθημάτων και πράξεων» (HMANE). Συνεχίζοντας, τόνισε πως «το πιο σημαντικό σε μία ΣΕΔ και σε μία Κοινότητα Πρακτικής είναι να έχει αναπτυχθεί σε τέτοιο βαθμό το αίσθημα εμπιστοσύνης και σεβασμού του ενός απέναντι στον άλλον, ώστε να είναι όλοι και όλες σε θέση να εκφράζουν αυτό που πραγματικά νιώθουν χωρίς να φοβούνται ότι θα κριθούν αρνητικά. Πλέον απολαμβάνετε τη δύναμη και τα αγαθά της συνεργασίας σας.» (HMANE).

Η επόμενη συνάντηση της ομάδας αποφασίστηκε να πραγματοποιηθεί έναν μήνα αργότερα, προς το τέλος Μαρτίου. Στο διάστημα μέχρι την επόμενη συνάντηση οι εκπαιδευτικοί δεν εστίασαν στο κειμενικό είδος ούτε σε κάποιο γλωσσικό φαινόμενο για τη διδασκαλία τους. Αποφάσισαν, όμως από κοινού με ό,τι ασχοληθούν, να το κάνουν πολύ αναλυτικά, υλοποιώντας βήμα προς βήμα μαζί με τους μαθητές τους όλα τα στάδια συγγραφής ενός κειμένου (προσυγγραφικό, συγγραφικό και μετασυγγραφικό).

Έκτη Φάση (Συνάντηση 6η)

Στην επόμενη συνάντηση της ομάδας, οι εκπαιδευτικοί είχαν συνδυάσει την Παραγωγή Γραπτού Λόγου με κάποια διδακτική επίσκεψη που πραγματοποίησε η τάξη τους. Στο αναστοχαστικό τους ημερολόγιο οι εκπαιδευτικοί καταγράφουν σκέψεις και ιδέες που σκέφτονται να υλοποιήσουν με τους/τις μαθητές/-τριές τους. Αυτές, αφορούν το προσυγγραφικό στάδιο, το οποίο λαμβάνει χώρα αρκετά πριν το συγγραφικό. Έτσι, αυτή τη φορά, η διαδικασία Παραγωγής Γραπτού Λόγου φαίνεται πως θα απασχολήσει αρκετά τους/τις μαθητές/-τριες.

Ο/Η ΕΚ1 αναφέρει: «Σε λίγες μέρες θα πάμε εκδρομή [...] θα ήταν μία ευκαιρία την επόμενη μέρα τα παιδιά να γράψουν ένα άρθρο για την ιστοσελίδα του σχολείου όπου θα ενημερώνουν για όσα έκαναν στην εκδρομή. [...] Θα δούμε πρώτα άλλα άρθρα της ιστοσελίδας του σχολείου, για να μάθουμε τη δομή τους και τα εξωτερικά χαρακτηριστικά τους (τίτλος, εικόνες, λεζάντες) και έπειτα θα συζητήσουμε το ύφος και σε ποιους απευθύνεται. [...] Κατά τη διάρκεια της εκδρομής θα τους πω να έχουν στο νου τους να τραβήξουν φωτογραφίες που θα μπορούσαν να μπουν στο δικό μας άρθρο.» (ΗΜΑΝ1).

Παρομοίως, ο/η ΕΚ3 αναλύει τη σκέψη του/της: «Την άλλη εβδομάδα θα πάμε να παρακολουθήσουμε μία θεατρική παράσταση. Πιστεύω ότι θα είναι καλή αφορμή για να γράψουμε με τα παιδιά ένα κείμενο αφηγηματικού τύπου, στο οποίο θα μπορούν να παραθέτουν τα γεγονότα με τη σειρά. [...] Σκέφτομαι να φωτογραφίσω στιγμές από τη θεατρική παράσταση και να τους οργανώσω σε ομάδες ώστε να γράψουν ομαδικά κείμενα- με αυτόν τον τρόπο θα βοηθηθούν και τα παιδιά που δυσκολεύονται.[...] Πριν την παράσταση θα μιλήσουμε με τα παιδιά

για συνδετικές και χρονικές λέξεις ώστε να μπορέσουν να τις χρησιμοποιήσουν σωστά για να περιγράψουν αυτό που θα δουν. Θα διαβάσουμε και κάποιες περιλήψεις παιδικών θεατρικών έργων πριν πάμε εκεί, για να πάρουν μία ιδέα» (HMAN3).

Ο/Η ΕΚ4 γράφει για το προσυγγραφικό στάδιο: «Στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων μιλήσαμε για τον Κύκλο του Νερού, έτσι αποφασίσαμε να υλοποιήσουμε μία εκδρομή στη λίμνη Πλαστήρα και να ασχοληθούμε με σχετικές δραστηριότητες. Λίγες μέρες πριν γίνει η εκδρομή εξήγησα στους/-τις μαθητές/-τριές μου πως με την επιστροφή μας θα πρέπει να αναπτύξουν ένα κείμενο που θα αφορά το συγκεκριμένο θέμα. Εστιάσαμε στις 'σημαντικές' λέξεις που θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν (π.χ. εξάτμιση, συμπύκνωση) και την ορθογραφία τους, χρονικές λέξεις και συνδέσμους που θα πρέπει να αξιοποιηθούν (π.χ. στην αρχή, μετά, στη συνέχεια, έπειτα, στο τέλος) αφού ο κύκλος του νερού ακολουθεί μία συγκεκριμένη σειρά, αλλά και στην ίδια τη δομή της Έκθεσης, αφού θα πρέπει να αναπτύξουν έναν πρόλογο, έναν επίλογο κι ένα κυρίως θέμα (όπου σε κάθε παράγραφο θα αναλύουν μία διαφορετική διαδικασία)».

Κατά το συγγραφικό στάδιο, η στάση των εκπαιδευτικών διαφέρει, ανάλογα με την ηλικία και τις δεξιότητες των μαθητών/-τριων της κάθε τάξης. Ο/Η ΕΚ3 που έχει τη μικρότερη τάξη (Β') βρίσκεται συνεχώς δίπλα από τους/τις μαθητές/-τριες και βοηθάει σε κάθε βήμα της διαδικασίας: «Ξεκινήσαμε πρώτα να περιγράφουμε αυτό που είδαμε προφορικά. Όσο τα παιδιά μιλούσαν, σημείωνα στον πίνακα λέξεις που θεωρούσα ότι ήταν σημαντικές και θα τους δυσκόλευαν στην ορθογραφία. Σε άλλο σημείο του πίνακα σημείωσα με πράσινο χρώμα τις συνδετικές λέξεις. [...] Κάποια παιδιά αρχίζουν και γράφουν την ιστορία μόνα τους. Κάθομαι σε ένα θρανίο στην άκρη με τα παιδιά που δυσκολεύονται. Τους δείχνω καρτούλες που έχω ετοιμάσει και διαβάζουμε παρέα τις προτασούλες. Μαζί προσπαθούμε να τις βάλουμε σε σειρά και να γράψουμε ανάμεσα τη σωστή συνδετική λέξη. Δυστυχώς και τα υπόλοιπα παιδιά δυσκολεύονται κάπως, οπότε πρέπει συνεχώς να τους κάνω ερωτήσεις (π.χ. τι έγινε μετά; ποιον συνάντησε;)»(HMAN3).

Και ο/η ΕΚ1 δυσκολεύτηκε αρκετά κατά το συγγραφικό στάδιο: «Χώρισα τα παιδιά σε τέσσερις ομάδες. Δυσκολεύονται με το ύφος που πρέπει να γράψουν. Αναφέρονται στο φαγητό και την ώρα που πέρασαν στο λεωφορείο και τους εξηγώ πως στο άρθρο πρέπει να αναφέρουμε το εκπαιδευτικό κομμάτι της επίσκεψής μας. Αφού έγραψαν κάποιες προτάσεις, αποφάσισα να δούμε μαζί την προοπτική να παίρναμε κάποιες προτάσεις από κάθε ομάδα και να φτιάχναμε ένα ολοκληρωμένο άρθρο για την ιστοσελίδα του σχολείου. [...] Έπειτα επέλεξαν όλοι μαζί τις φωτογραφίες και τις λεζάντες κάτω από αυτές» (ΗΜΑΝ1).

Για τον/την ΕΚ4 η διαδικασία κύλησε πιο ομαλά: «Το πρώτο δώρο τα παιδιά είχαν έρθει προετοιμασμένα για να γράψουν την έκθεσή τους. Πριν ξεκινήσουν, συζητήσαμε για το θέμα που θα πρέπει να αναπτυχθεί σε κάθε παράγραφο. Ο πρόλογος θα αποτελούσε την εισαγωγή του θέματος, οπότε όποιος τον διάβαζε θα έπρεπε να καταλάβει ποιο θα ήταν το θέμα της έκθεσης. Το κυρίως θέμα θα αποτελούνταν από τρεις με τέσσερις παραγράφους όπου θα ανέλυαν με τη σειρά πώς πραγματοποιείται η εξάτμιση, η συμπύκνωση, η εξάχνωση, η διαπνοή, κλπ, ενώ ο επίλογος θα αφορούσε τον ζωτικό ρόλο του νερού στη ζωή του ανθρώπου. Εννοείται πως στον διαδραστικό πίνακα ανήρτησα μία εικόνα με όλα τα στάδια του κύκλου του νερού προκειμένου να τα θυμούνται και να προσέξουν την ορθογραφία τους» (ΗΜΑΝ4).

Το μετασυγγραφικό στάδιο ήταν μία διαδικασία που απαιτούσε αρκετό χρόνο, οπότε και οι τρεις εκπαιδευτικοί χρειάστηκε να ασχοληθούν σε κάποιο επόμενο δώρο. Ο/Η ΕΚ1 έπεισε αμέσως τους/τις μαθητές/-τριες του/της, αφού επρόκειτο για άρθρο στην ιστοσελίδα του σχολείου και θα έπρεπε να είναι «τέλειο». Αναλυτικά περιγράφει τη διαδικασία στο ημερολόγιο αναστοχασμού: «Το άρθρο μας ανέβηκε στην ιστοσελίδα του σχολείου, αλλά ολόκληρη η διαδικασία χρειάστηκε συνολικά ένα εξάωρο. Η διαμόρφωση του άρθρου και η διόρθωσή του χρειάστηκε αρκετή ώρα. Πρώτα εστιάσαμε στη σωστή ορθογραφία των λέξεων. Κάποιες λέξεις καταλάβαιναν τα ίδια τα παιδιά ότι δεν ήταν σωστά γραμμένες και τα παρέπεμπα στο λεξικό χωρίς να τους δίνω κατευθείαν τη λύση. Κάποιες άλλες λέξεις δεν τις αντιλαμβάνονταν, οπότε και έπρεπε να τους εξηγώ τη σωστή ορθογραφία. Έπειτα ακολούθησαν διορθώσεις στις λεζάντες των φωτογραφιών,

αφού έπρεπε να είναι αρκετά σύντομες, ενώ τα παιδιά έγραφαν δύο ή και τρεις σειρές κάτω από κάποιες φωτογραφίες, οπότε μπήκαμε στη διαδικασία συμπύκνωσης. Τέλος, αρκετό χρόνο πήρε και η διαδικασία συγγραφής του άρθρου σε υπολογιστή, αλλά σε αυτό το κομμάτι μας βοήθησε αρκετά ο/η εκπαιδευτικός των Τ.Π.Ε.» (ΗΜΑΝ1).

Ο/Η ΕΚ3 φάνηκε να απογοητεύεται από τα γραπτά των μαθητών/-τριών του/της, αλλά προσπάθησε να εξηγήσει τα λάθη και τις ασυνέπειές τους στο μετασυγγραφικό στάδιο: «Τα κείμενα των μαθητών δεν ολοκληρώθηκαν όπως είχα προγραμματίσει. Έπρεπε να είχα εστιάσει σε ένα σημείο της θεατρικής παράστασης και όχι σε ολόκληρη. Ωστόσο, αποφάσισα να αξιοποιήσω για παράδειγμα και διορθώσεις στην τάξη το κείμενο ενός κοριτσιού που ήταν το μόνο που έγραψε όλη την ιστορία, αλλά η μόνη συνδετική λέξη που χρησιμοποίησε ήταν το 'μετά'. Ανήρτησα το κείμενο στον διαδραστικό πίνακα και ξεκινήσαμε να συζητάμε για το ποιες εναλλακτικές συνδετικές λέξεις θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν σε κάθε σημείο αντί για τη λέξη 'μετά'. Έπειτα ελέγξαμε αν υπήρχαν τυχόν ορθογραφικά λάθη και μπήκαμε στη διαδικασία να τα διορθώσουμε κι αυτά. Όταν ξαναδιαβάσαμε το κείμενο μετά τις διορθώσεις όλα τα παιδιά ήταν ενθουσιασμένα και μάλιστα έδωσαν συγχαρητήρια στο κορίτσι που μπόρεσε να γράψει ένα τόσο μεγάλο κείμενο μόνη της» (ΗΜΑΝ3).

Ενώ για τους/τις ΕΚ1 και ΕΚ3 το μετασυγγραφικό στάδιο αποτέλεσε μία ομαδική διαδικασία, για τον/την ΕΚ4 η διαδικασία αυτή είχε τη μορφή της αυτοδιόρθωσης: «Όταν τα παιδιά ολοκλήρωσαν τη συγγραφή του κειμένου τους, ζήτησα να καθίσουν στα θρανία τους και να ελέγξουν ξανά το γραπτό τους. Ρώτησα εάν έχουν αξιοποιήσει σωστά διάφορα σημεία στίξης, εάν έλεγξαν την ορθογραφία τους και εάν έγινε σωστή χρήση συνδετικών λέξεων. Αφού μου έφεραν τα τετράδιά τους και αργότερα την ίδια μέρα μπήκα στη διαδικασία να διαβάσω τις εκθέσεις τους, εντυπωσιάστηκα από την προσοχή και την επιμέλεια που έδειξαν για το γραπτό τους. Βέβαια, υπήρχαν και εξαιρέσεις, αλλά στην πλειοψηφία τους τα γραπτά ήταν ευδιάκριτα και καθαρογραμμένα. Υπήρχαν κάποια ορθογραφικά λάθη, τα οποία δεν τα διόρθωσα, αλλά τα υπογράμμισα και όταν επέστρεψα τα τετράδια στους μαθητές, ζήτησα να αναζητήσουν τη σωστή ορθογραφία. Επίσης,

κάποιοι είχαν μπερδέψει κάποιες διαδικασίες στον κύκλο του νερού, οπότε ζήτησα να ξαναγράψουν το συγκεκριμένο σημείο ανατρέχοντας στις σημειώσεις που είχαμε συγκεντρώσει στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων. Αυτό ίσως κούρασε κάποιους από τους μαθητές, αλλά μπήκαν στη διαδικασία να αντιμετωπίσουν το γραπτό τους κείμενο με σοβαρότητα, οπότε το αποτέλεσμα ήταν όντως εντυπωσιακό» (HMAN4).

Αφού διαβάσαμε τα παραπάνω αποσπάσματα στην ολομέλεια, ξεκίνησε μία συζήτηση μεταξύ των εκπαιδευτικών σχετικά με τα Αναλυτικά Προγράμματα και την αδυναμία υλοποίησης όλων αυτών που απαιτούνται από τους εκπαιδευτικούς να διδάξουν στην τάξη. Ο/Η ΕΚ4 ανέφερε: «Εννοείται πως για να μπορέσουμε να εστιάσουμε και στα τρία στάδια συγγραφής κειμένου, δεν κάναμε κάτι άλλο στο μάθημα της Γλώσσας για μία ολόκληρη εβδομάδα. Ειδικά το μετασυγγραφικό στάδιο απαιτεί πάρα πολύ χρόνο και αρκετές ανατροφοδοτήσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Μπήκα στη διαδικασία να το κάνω για την διεξαγωγή της έρευνας, αλλά είναι αδύνατο να το κάνεις αυτό για κάθε Παραγωγή Γραπτού Λόγου. Δεν είναι ότι δεν μπορούμε ή δεν θέλουμε να τα κάνουμε. Είναι ότι δεν προλαβαίνουμε» (HMANE).

Ο/Η ΕΚ1 συνέχισε: «Και βέβαια, έχει να κάνει και με την ηλικία των παιδιών. Όσο πιο μικρά τόσο πιο δύσκολο να κρατήσεις το ενδιαφέρον και την προσοχή τους. Το να ασχολούνται συνέχεια με το ίδιο κείμενο τα κάνει να βαριούνται και να στρέφουν αλλού την προσοχή τους. Ευτυχώς εμένα με βοήθησε η χρήση του υπολογιστή για τη συγγραφή του άρθρου» (HMANE). Ενώ, ο/η ΕΚ3 συμπλήρωσε: «Δεν έχει να κάνει μόνο με την ηλικία, αλλά και με τις δεξιότητες και ικανότητες κάθε μαθητή/-τριας. Ειδικά εάν υπάρχουν μαθητές ή μαθήτριες με μαθησιακές δυσκολίες, το έργο μας γίνεται ακόμα πιο δύσκολο. Όχι σε στάδια συγγραφής δεν μπορείς να εστιάζεις, αλλά ούτε και στην ίδια τη συγγραφή!» (HMANE).

Προσπαθώντας, ωστόσο, να ξεπεράσουν τις σκέψεις για τις δυσκολίες που προκύπτουν στη διδασκαλία και σχετικά με τις απαιτήσεις των Αναλυτικών Προγραμμάτων οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να περιγράφουν πώς βίωσαν αυτή την εμπειρία. Ο/Η ΕΚ1 δήλωσε: «Πάντως, αν μπορούσαμε να αναλύουμε τα γραπτά κείμενα των παιδιών κάθε φορά τόσο διεξοδικά και από τις πρώτες τάξεις του

Δημοτικού, σίγουρα θα είχε βελτιωθεί η αποτελεσματικότητά τους. Φτάνοντας σε μεγαλύτερες τάξεις θα ήταν σε θέση αυτόματα να προσαρμόζουν τη μορφοποίηση του κειμένου τους (να αφήνουν παραγράφους, να προσέχουν την καλλιγραφία τους, να μην κάνουν μουτζούρες, κλπ.)» (HMANE). Ο/Η ΕΚ4 συμπλήρωσε: «Συμφωνώ με αυτό που λες. Παρατήρησα όσο μου επέστρεφαν (οι μαθητές και οι μαθήτριες) τα κείμενά τους διορθωμένα ότι τα λάθη που έκαναν στην πραγματικότητα ήταν απροσεξίας και βαρεμάρας και όχι λόγω έλλειψης γνώσεων. Το εντοπίζουμε αυτό και σε άλλες καταστάσεις..για παράδειγμα όταν γράφουν τα ρήματα με ήτα στο τέλος, αλλά όταν ρωτάς τον κανόνα ξέρουν να σου απαντήσουν ότι γράφονται με έψιλον γιώτα. Οπότε, εάν όντως είχαν μπει από μικρή ηλικία σε αυτή τη διαδικασία θα είχαν εκπαιδευτεί ανάλογα. Ίσως μάλιστα στις μεγαλύτερες τάξεις να μη χρειαζόταν πλέον το μετασυγγραφικό στάδιο για διορθώσεις..» (HMANE).

Η αντίδραση του/της ΕΚ3 ήταν διαφορετική, αφού στην τάξη αντιμετωπίζει άλλου είδους δυσκολίες: «Δεν ξέρω τι λέτε εσείς, εμένα μου φάνηκε βουνό η όλη διαδικασία. Ίσως αν είχα ένα διαφορετικό τμήμα να το έβλεπα διαφορετικά κι εγώ, αλλά η αλήθεια είναι πως όσο περνούν τα χρόνια καλούμαστε να διδάξουμε όλο και περισσότερο σε ένα σύνολο μαθητών που αντιμετωπίζουν κυρίως μαθησιακές δυσκολίες. Είναι ακατόρθωτο να πρέπει να τρέχεις σε δύο, τρεις, τέσσερις ή δεν ξέρω εγώ πόσες ταχύτητες ταυτόχρονα και να πρέπει να κάνεις και υπεραναλύσεις στα γραπτά κείμενα, πάλι σε δύο, τρεις, κλπ. ταχύτητες ανάλογα με τον ρυθμό των παιδιών. Θα έπρεπε να είχαμε ιδανικά μία τάξη με 8 το πολύ παιδιά μέσα ή σε κάθε τάξη να υπήρχαν δύο και τρεις εκπαιδευτικοί ταυτόχρονα!» (HMANE).

Συνοψίζοντας τη συζήτηση, ο/η ΕΚ4 ανέφερε: «Πάντως, σύμφωνα με το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα, έτσι όπως το διάβασα και το κατανόησα, το Υπουργείο Παιδείας ζητάει η Παραγωγή Γραπτού Λόγου να γίνεται μία φορά την εβδομάδα, με τον τρόπο που το κάναμε κι εμείς πριν συναντηθούμε εδώ. Θα μπορούσα να το κάνω κάθε Παρασκευή, ας πούμε, αλλά όλη μέρα να μην έκανα τίποτε άλλο» (HMANE).

Ο/Η ΕΚ1 συνέχισε: «Έχει δίκιο..όταν ήμασταν εμείς μαθητές/-τριες είχαμε λιγότερα μαθήματα- και από άποψη ύλης και από άποψη γνωστικών αντικειμένων- και νομίζω μαθαίναμε καλύτερα. Τώρα η ύλη έχει αυξηθεί δραματικά και μέσα σε όλα αυτά έχουμε να διδάξουμε Εργαστήρια Δεξιοτήτων, Ενεργούς Πολίτες, Αγγλικά από την Α' Δημοτικού ενώ δεν ξέρουν να γράφουν και να διαβάζουν καλά καλά.... Δεν ξέρω τι συμβαίνει και γιατί... είναι θλιβερό και ανησυχητικό...» (ΗΜΑΝΕ).

Ο/Η ΕΚ3 συμπλήρωσε: «Και τόσες δυσκολίες..τόσες ταχύτητες μέσα στην τάξη... Αλήθεια, παλιότερα δεν τα έβλεπαν αυτά οι δάσκαλοι, δεν έδιναν σημασία ή δεν υπήρχαν λόγω διαφορετικού τρόπου ζωής; Χωρίς υπολογιστές και ΑΙ (artificial intelligence), με σεβασμό απέναντι στον δάσκαλο και τις διαδικασίες...» (ΗΜΑΝΕ). Στην αγανακτισμένη και κουρασμένη αυτή δήλωση ο/η ΕΚ1 απάντησε: «Σίγουρα υπήρχαν και τα έβλεπαν, απλά δεν υπήρχαν οι γνώσεις για να εξηγηθούν οι καταστάσεις και οι συμπεριφορές και επικρατούσε ο χαρακτηρισμός 'κακός μαθητής', 'κακό παιδί', 'κακή συμπεριφορά'» (ΗΜΑΝΕ).

Ολοκληρώνοντας την παραπάνω συζήτηση, οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να εστιάζουν την προσοχή τους στην πρόοδο που ένιωθαν ότι είχαν κάνει από την αρχή της ΣΕΔ μέχρι και τώρα. Ο/Η ΕΚ4 αναφέρει: «Τελικά η σκέψη παίζει σημαντικό ρόλο στη διδασκαλία. Δεν αναφέρομαι στις επιλογές που πρέπει να κάνουμε κατά τη διάρκεια, αλλά στις σκέψεις που οφείλουμε- εν τέλει- να κάνουμε πριν τη διδασκαλία κάποιου μαθήματος. Ερχόμαστε προετοιμασμένοι/-νες ακόμα και για πιθανά αρνητικά σενάρια, τα οποία πλέον δε θεωρούνται 'απρόοπτα'. Επίσης, με αυτόν τον τρόπο μπορώ να ζητήσω από τα παιδιά να αναπτύξουν οποιοδήποτε κειμενικό είδος επιθυμώ, ανεξάρτητα από το τι υπάρχει στο αναλυτικό πρόγραμμα, και να το προσαρμόσω ώστε να κατακτηθούν οι στόχοι που είχα ορίσει εξ αρχής για τους μαθητές μου» (ΗΜΑΝΕ).

Ο/Η ΕΚ1 πρόσθεσε τα δικά του/της σχόλια: «Καταλαβαίνω πώς το εννοείς. Το ότι συζητάμε εδώ, όταν βρισκόμαστε, το τί θα κάνουμε, το ότι εκμυστηρευόμαστε τα άγχη μας για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουμε, το ότι βρίσκουμε τρόπους να βοηθάμε ο/η ένας/μία τον/την άλλον/-λη όταν το χρειαζόμαστε στο σχολείο- πράγμα που δεν το κάναμε πριν γιατί δεν είχαμε γνωριστεί τόσο καλά- μας έχει

αλλάξει ως προσωπικότητες. Είμαστε πιο ανοιχτοί/-τες στην κριτική γιατί ξέρουμε ότι αυτή γίνεται για τη βελτίωσή μας και όχι για να νιώσουμε μειονεκτικά» (HMANE).

«Και το μετά παίζει πολύ σημαντικό ρόλο, ίσως τον σημαντικότερο» (HMANE), υποστηρίζει ο/η ΕΚ3. Και συνεχίζει: «Οι ομαδικές μας συναντήσεις δεν γίνονται μόνο για να συζητάμε το τι θα κάνουμε στο επόμενο διάστημα με τη διδασκαλία μας στην Παραγωγή γραπτού Λόγου. Πολύ σημαντική θεωρώ την ανατροφοδότηση που παίρνουμε από την ερευνήτρια, η οποία μας αναλύει το επίπεδο στοχασμού μας και τη σκέψη μας με μία πιο αντικειμενική ματιά. Αλλιώς δεν θα είχα μπει στη διαδικασία να απελευθερωθώ και να γράφω όσο πιο ειλικρινά μπορώ στο ημερολόγιο. Πιστεύω πως κερδίζουμε από αυτή τη διαδικασία και ως δυσκολευόμαστε στην καθημερινότητά μας να ανταπεξέλθουμε στις ανάγκες της έρευνας. Σε έναν ιδεατό κόσμο, θα έπρεπε σε μικρότερη κλίμακα αυτό που κάνουμε εδώ να γίνεται επιμορφωτικά με όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, αντί να μαζευόμαστε για ανούσιους συλλόγους διδασκόντων» (HMANE).

Στην πορεία της ολομέλειας, ένας/μία εκπαιδευτικός γνωστοποίησε πως η επόμενη συνάντηση της ομάδας μας θα ήταν και η τελευταία, αφού ενδιάμεσα θα υπήρχαν οι διακοπές του Πάσχα (δύο εβδομάδες) και μετά θα έπρεπε να κάνουν συνεχώς πρόβες για την καλοκαιρινή γιορτή του σχολείου, οπότε θα ήταν σχεδόν ακατόρθωτο να γράψουν πάνω από μία έκθεση με τους/τις μαθητές/-τριες τους. Οι άλλοι/-λες δύο εκπαιδευτικοί συμφώνησαν και όλοι/-λες μαζί μπήκαν στη διαδικασία να σκεφτούν τι θα μπορούσαν να κάνουν το διάστημα μέχρι την επόμενη και τελευταία κοινή μας συνάντηση.

Η ερευνήτρια σε αυτό το σημείο πρότεινε την «παρατήρηση διδασκαλίας» ως εργαλείο ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών από τους/ τις συναδέλφους τους, ή ακόμη, αν το επιθυμούσαν και από την ίδια. Παρόλο που μπήκαν σε διαδικασία περισυλλογής για τη συγκεκριμένη πρόταση, την απέρριψαν αναφέροντας πως τους αγχώνει η ιδέα να παρατηρούν και να καταγράφουν ως ερευνητές/-τριες γιατί δεν ξέρουν αν θα καταφέρουν να εστιάσουν στα σωστά σημεία ή αν θα παραλείψουν κάτι που δεν θα έπρεπε να παραλειφθεί. Όσον αφορά την

παρατήρηση από την ερευνήτρια, αυτή τους άγχωνε επιπλέον γιατί θα είχαν στο μυαλό τους τη διαδικασία ως αξιολόγηση και πιθανότατα να μην ήταν αυθεντικοί/-κες κατά τη διδασκαλία τους.

Τελικά αποφάσισαν να κάνουν άλλη μία διδασκαλία Παραγωγής Γραπτού Λόγου έτσι όπως την είχαν βιώσει και όπως αναφερόταν στο ΝΠΣ του Υπουργείου Παιδείας, με τα τρία στάδια συγγραφής, προκειμένου να βελτιώσουν τη συγκεκριμένη μέθοδο και να είναι προετοιμασμένοι/-νες όταν έρθει το «Πολλαπλό Βιβλίο» στα σχολεία.

Έβδομη Φάση (Συνάντηση 7η)

Η τελευταία συνάντηση της ομάδας έλαβε χώρα τέλος Μαΐου και ήταν συναισθηματικά φορτισμένη. Οι τελευταίες καταγραφές στο ημερολόγιο αναστοχασμού τους ήταν ιδιαίτερα αναλυτικές και με έντονο το στοιχείο του κριτικού αναστοχασμού.

Ο/Η ΕΚ4 γράφει: «Με τούτα και με κείνα πέρασε αρκετός καιρός για να προετοιμάσω άλλη μία διδασκαλία Παραγωγής Γραπτού Λόγου. Ωστόσο, τώρα ολοκληρώσαμε μία ενότητα που είχε πολύ ενδιαφέρον για τα παιδιά και τα ενθουσίασε, αφού στήριξα εξαρχής τη διδασκαλία μου όχι στο σχολικό εγχειρίδιο, αλλά σε ένα λογοτεχνικό βιβλίο ιδιαίτερα αγαπητό στους μαθητές- κυρίως στα αγόρια, 'Το ημερολόγιο ενός σπασίκλα', το οποίο πλησιάζει περισσότερο στη μορφή ένα κόμικ, παρά ένα καθαρά λογοτεχνικό βιβλίο. Ωστόσο, κατάφερα να διδάξω μέσα από εκεί όλα τα φαινόμενα –συντακτικά, γραμματικά, λεξιλογικά, κλπ.- που απαιτούσε το αναλυτικό πρόγραμμα για τη συγκεκριμένη ενότητα. Το συγκεκριμένο βιβλίο το αξιοποίησα γιατί είχα ακούσει αρκετές φορές τα αγόρια της τάξης να συζητάνε γι' αυτό και να λένε ότι έχουν διαβάσει κάποια τεύχη. Επίσης, είδα ότι αναφέρεται στις σκέψεις ενός εφήβου σχετικά με το σχολείο και την οικογένειά του, οπότε το θεώρησα εξαιρετική επιλογή» (ΗΜΑΝ4).

Ο/Η ΕΚ1 ακολουθεί ένα παρόμοιο σκεπτικό: «Αποφάσισα η επόμενη Παραγωγή Γραπτού Λόγου να έχει σχέση με μία περιπέτεια στο διάστημα. Μέσα από συζητήσεις που κάναμε με τα παιδιά όλο το προηγούμενο διάστημα στη

Γλώσσα κατάλαβα ότι έχουν αρκετές γνώσεις για την ηλικία τους. Άλλα είχαν διαβάσει τον 'Μικρό Πρίγκιπα' άλλα είχαν δει σχετικές ταινίες, ένα είχε πάει και στο Πλανητάριο με τους γονείς του. Οπότε φαντάστηκα ότι θα ήταν ενδιαφέρον θέμα. Σκέφτομαι να μπω στην τάξη με μουσική του Παπαθανασίου, τη 'Μυθωδία' που είναι σχετική με το διάστημα και μία αποστολή της ΝΑΣΑ.[...] Θέλω να φροντίσω ώστε κανένα παιδί να μη νιώσει πίεση[...] Επίσης, θέλω να προσέξω τις διαφορετικές ανάγκες των παιδιών, κάποια χρειάζονται πιο απλές οδηγίες ενώ άλλα να προχωρήσουν πιο γρήγορα [...] Το πιο σημαντικό, ωστόσο, είναι να καταφέρω να νιώσουν χαρά» (HMAN1).

Ο/Η ΕΚ3 αντιλαμβάνεται πως οι μαθητές/-τριες του/της δεν έχουν πρότερη γνώση για να αξιοποιήσει στο κειμενικό είδος που θέλει να προσπαθήσει να αναπτύξουν οι μαθητές/-τριες του/της: «Θα ήθελα να δουλέψουμε με τα παιδιά τη συνέντευξη ως κειμενικό είδος. Είχε τύχει να αναφερθεί η λέξη την προηγούμενη εβδομάδα με άλλη αφορμή και κατάλαβα ότι τα περισσότερα παιδιά δεν είχαν ιδέα τι σημαίνει. Ξέρω πως είναι μικρά ακόμη ηλικιακά και έχουν μαθησιακές δυσκολίες αλλά θα ήθελα να μάθουν κάποια βασικά πράγματα, όπως ότι πρόκειται για διάλογο, ότι χρησιμοποιούμε θ' πληθυντικό πρόσωπο, ότι μία συνέντευξη δημοσιεύεται σε εφημερίδα ή περιοδικό ή στο ίντερνετ και ότι μία συνέντευξη έχει τίτλο και τα ονόματα αυτών που συμμετέχουν, του συνεντευκτή και του συνεντευξιαζόμενου» (HMAN3).

Γίνεται αντιληπτό από τις παραπάνω καταγραφές ότι οι ΕΚ4 και ΕΚ1 εστιάζουν στην πρότερη γνώση των μαθητών/-τριων τους, αλλά και στα συναισθήματα που πιθανόν να τους προκληθούν, προκειμένου να υποστηρίξουν την επιλογή τους, ενώ ο/η ΕΚ3 θέτει στόχους που ελπίζει να επιτευχθούν, αφού οι μαθητές/-τριες λόγω ηλικίας δεν διαθέτουν ανάλογες γνώσεις και εμπειρίες.

Κατά τη διάρκεια συγγραφής των κειμένων οι εκπαιδευτικοί στέκονται δίπλα στους/-τις μαθητές/-τριές τους: «Μόλις ανέφερα τη λέξη 'διάστημα' άρχισαν να μιλάνε (τα παιδιά) όλα μαζί· σκέφτομαι πως αυτό είναι δείγμα ενδιαφέροντος, αλλά χρειάζεται οργάνωση. Προσπαθώ να τα συγκρατώ με ήρεμη φωνή και θετική ενίσχυση. Επίσης, θέτω βοηθητικά ερωτήματα (π.χ. 'Τι θα έβλεπες αν κοίταζες απ'

το παράθυρο ενός διαστημόπλοιου;’ ή ‘Θα ήθελες να έχεις φίλους μαζί σου στο ταξίδι;’). Νιώθω ότι σήμερα με χρειάζονται (τα παιδιά) δίπλα τους. Βοηθάω χωρίς να χαθεί η αυθεντικότητα των κειμένων τους» (HMAN1).

Ο/Η ΕΚ4 υιοθετεί, επίσης, μία υποστηρικτική και ενισχυτική μέθοδο διδασκαλίας: «Ανέφερα στα παιδιά πως σήμερα θα κάνουμε καλλιτεία βιβλίων. Θα παρουσίαζε ο καθένας/μία το αγαπημένο του/της βιβλίο και το καλύτερο θα κέρδιζε το βραβείο! Δημιουργήσαμε μαζί έναν εννοιολογικό χάρτη στον πίνακα, καταγράφοντας όλα τα σημαντικά στοιχεία που έπρεπε να περιλαμβάνει η βιβλιοπαρουσίασή τους, ενώ, απαραίτητη κρίθηκε μία ζωγραφιά που θα συνόδευε το κείμενό τους. Σε κάθε τους βήμα στρέφονται σε εμένα για επιβεβαίωση [...] προσπαθώ να ενισχύω την αυτοπεποίθησή τους χωρίς να επηρεάζω το γράψιμό τους. [...] Στέκονται προσηλωμένοι στον στόχο τους χωρίς να αποσυντονίζονται από εξωτερικούς παράγοντες. Γυρνάω ανάμεσα από τα θρανία τους και δείχνω τον ενθουσιασμό μου για κάθε πρόταση που γράφουν και για κάθε ζωγραφιά» (HMAN4).

Ο/Η ΕΚ3 θεωρεί πως η πράξη αποτελεί πολύ καλύτερη μέθοδο εκμάθησης από τη θεωρία, οπότε, πράττει ανάλογα: «Έφερα στη τάξη ένα μικρόφωνο με ηχείο για να παίξουμε ‘Συνέντευξη’. Το ένα παιδί θα ρωτάει το άλλο προκειμένου να κατανοήσουν πώς διεξάγεται μία συνέντευξη. Τους αρέσει πολύ αυτή η προσέγγιση, οπότε τους αφήνω να διασκεδάσουν. Κάνουν μεν ερωτήσεις που είχαμε συζητήσει ότι πρέπει να γίνονται σε μία συνέντευξη αλλά κάπου κάπου ξεφεύγουν και κάνουν αστεία ή τραγουδούν. Ωστόσο, αυτή η διαδικασία με έκανε να αντιληφθώ για ακόμη μία φορά τη δυσκολία που έχουν κάποιοι/-ες μαθητές/-τριες στην τάξη με τον λόγο, όχι μόνο στον γραπτό, αλλά και στον προφορικό. Έπρεπε, ωστόσο να καταφέρουμε όλοι μαζί να πάρουμε μία συνέντευξη από τον/τη νηπιαγωγό, γιατί όλα τα παιδιά ανέφεραν ότι είχαν πολύ ευχάριστες αναμνήσεις από τα χρόνια τους εκεί. Οπότε, για να μη νιώσουν μειονεκτικά τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, αποφάσισα κάθε παιδί να διεκπεραιώσει και από κάτι. Μία ομάδα παιδιών διαμόρφωσε τις ερωτήσεις, μία άλλη ομάδα θα έπαιρνε τη συνέντευξη, μία τρίτη ομάδα θα έγραφε τη συνέντευξη στη συνέχεια σε χαρτί και τα παιδιά που δυσκολεύονταν θα ζωγράφιζαν σκηνές που θυμούνται από

ευχάριστες στιγμές στο νηπιαγωγείο για να τις βάζαμε να συνοδεύουν το τελικό κείμενο στην ιστοσελίδα του σχολείου» (HMAN3).

Η τελευταία καταγραφή των εκπαιδευτικών στα ημερολόγια αναστοχασμού αποτυπώνει τα συναισθήματά τους.

Ο/Η ΕΚ4 αναλύει τη σκέψη του/της: «Είμαι κατενθουσιασμένος/-νη! Τα παιδιά ξετρελάθηκαν[...] Δεν ξέρω αν θα άλλαζα κάτι από τη σημερινή διδασκαλία, αφού τα αποτέλεσμα ήταν τέλειο και τα παιδιά πολύ ευχαριστημένα. [...] Αυτό που σίγουρα έμαθα από τη σημερινή μέρα είναι πως μπορώ να 'στύβω' περισσότερο το μυαλό μου και να μου έρχονται ωραίες ιδέες νωρίτερα ώστε να μπορώ να τις αξιοποιώ στην τάξη με τον καλύτερο δυνατό και ευφάνταστο τρόπο. Όταν τα παιδιά χαμογελούν, τότε δεν είναι δυνατόν να έγινε κάτι λάθος!» (HMAN4).

Ακολουθεί η καταγραφή του/της ΕΚ1: «Τα συναισθήματά μου κατά τη συγγραφή ήταν η χαρά και η ανησυχία. Χαρά γιατί η φαντασία των παιδιών ξεχείλιζε, ανησυχία γιατί κάποια παιδιά μπλόκαραν μπροστά στο άδειο χαρτί και δεν ήξεραν πώς να ξεκινήσουν. [...] Έμαθα πολλά από τη σημερινή μέρα, αλλά κυρίως το πόσο σημαντικό είναι να δουλέψω περισσότερο τη συνεργασία και την ανταλλαγή ιδεών πριν το ατομικό γράψιμο. Ένιωσα να δυσκολεύομαι στην ισορροπία μεταξύ καθοδήγησης και ελευθερίας, πότε να παρεμβαίνω και πότε όχι, αλλά νομίζω ότι τελικά βρήκα τη χρυσή τομή. Θα φροντίζω να είμαι πιο προετοιμασμένος/-νη σε επόμενη φορά. Προβληματίστηκα και λίγο με τον χρόνο..πρέπει να προσαρμόσω τον ρυθμό ανάλογα, χωρίς να χαθεί η ροή και το ενδιαφέρον. Πάντως, μου αρέσει που γίνομαι καλύτερος/-η, που υποστηρίζω τη δημιουργικότητά τους (των παιδιών) που τους εμπνέω και τους βοηθώ να εκφραστούν με αυτοπεποίθηση. Η φαντασία, θέλει χώρο, φροντίδα και πίστη και η διδασκαλία δεν είναι τίποτε άλλο από το να θυμίζεις στα παιδιά πως μπορούν... να πετάξουν!» (HMAN1).

Η καταγραφή του/της ΕΚ3 είναι πιο λακωνική, αλλά εξίσου γεμάτη ενθουσιασμό και αυτοκριτική: «Οι στόχοι που είχα θέσει εξαρχής για τη συνέντευξη μπόρεσαν να επιτευχθούν σε μεγάλο βαθμό. Ο χωρισμός σε ομάδες και το

μοίρασμα εργασιών βοήθησε πάρα πολύ και λειτούργησε 'καταπραϋντικά' για τα παιδιά που δυσκολεύονταν. Νομίζω πως πλέον έχω μάθει να αξιοποιώ το φυσικό τους ταλέντο στη ζωγραφική για να τα κάνω να νιώσουν εξίσου άξια και ίσα με τους/τις συμμαθητές/-τριες τους. Στη συγκεκριμένη διαδικασία δεν ένιωθαν αποκομμένα και νιώθω πολύ υπερήφανος/-νη για τον εαυτό μου που επιτέλους τα κατάφερα! Είμαι πολύ ικανοποιημένος/-νη με την όλη διαδικασία και τα παιδιά το χάρηκαν πολύ!» (HMAN3).

Στην ολομέλεια οι εκπαιδευτικοί δεν ασχολήθηκαν περαιτέρω με την τελευταία τους καταγραφή, αλλά έστρεψαν τη συζήτηση στην εμπειρία που αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους στη ΣΕΔ. Ο/Η ΕΚ1 υποστήριξε: «Για μένα η συμμετοχή μου στη ΣΕΔ ήταν ένα ταξίδι αυτοπαρατήρησης και αναστοχασμού, που μου επέτρεψε να δω τη διδασκαλία μου με πιο κριτικό και δημιουργικό βλέμμα. Υπήρξαν φάσεις που με ενθουσίασαν, όπως όταν μετά τις καταγραφές μου συνειδητοποιούσα θετικές αλλαγές στους μαθητές ή όταν διαπίστωνα ότι μία στρατηγική που είχαμε συζητήσει και σχεδιάσει εδώ (στην ολομέλεια), από κοινού, λειτουργούσε αποτελεσματικά στην πράξη» (HMANE).

Ο/Η ΕΚ3 συνέχισε με παρόμοιο ενθουσιασμό: «Ναι, και για εμένα, γενικά, ήταν μία πολύ θετική εμπειρία. Στην αρχή είχα αμηχανία ως προς το τι έπρεπε να κάνω και πώς θα λειτουργούσε αυτή η έρευνα. Στην πορεία χαλάρωσα και άρχισα να χαίρομαι τη συνεργασία, την εμπειρία και μπόρεσα να δω τα οφέλη. Πήρα πολλές φορές ικανοποίηση, ομοίως με τον/την ΕΚ1, όταν μία διδασκαλία πήγαινε καλά και διαπίστωσα ότι οι κοινές μας συζητήσεις, η προετοιμασία από πριν και η σκέψη που αφιέρωνα στον προγραμματισμό, είχαν αποτέλεσμα. Επίσης, οι συνάδελφοί/-ισσές μου, εδώ, αποτέλεσαν πηγή έμπνευσης και ιδεών, καθώς και αφορμή για να δοκιμάζω τεχνικές που είχαν αποδώσει στις δικές τους τάξεις» (HMANE).

Ο/Η ΕΚ4, παρόλο που, εντέλει, αποκόμισε θετικές εντυπώσεις από τη συμμετοχή του/της στη ΣΕΔ, στην ολομέλεια αναλύει το πώς βίωσε τη συμμετοχή του/της αρχικά: «Στην αρχή φοβόμουν τη συμμετοχή, γι' αυτό και άργησα να μπω στην ομάδα. Μετά την πρώτη συνάντηση όμως κι έπειτα από όσα μου είπαν οι

συνάδελφοι-/ισσές μου, αποφάσισα να συμμετάσχω. Υπήρχε δυσκολία στο να βρεθεί κοινός χρόνος για συναντήσεις. Επίσης, τις πρώτες φορές που έλαβα σχόλια για κάτι που έκανα στη διδασκαλία μου ένιωσα παράξενα, αλλά αποδέχτηκα ότι ήταν στο πλαίσιο της έρευνας. Μάλιστα, με τον καιρό αποδέχτηκα πως για να υπάρξει συνεργασία θα πρέπει να 'αφεθώ ελεύθερος/-η' και να αποδεχτώ τα σχόλια που μου γίνονται καλοπροαίρετα. Το ίδιο δύσκολο, ωστόσο, στην αρχή ήταν και το να κάνω κριτική, καθώς φοβόμουν μήπως παρεξηγηθεί ή στενοχωρηθεί κάποιος» (HMANE).

Τις δυσκολίες, βέβαια, επεσήμαναν και οι ΕΚ3 και ΕΚ1. «Όντως, κι εμένα μου φάνηκε δύσκολο το να βρίσκουμε κοινό χρόνο για συζήτηση και αναστοχασμό, όχι λόγω έλλειψη διάθεσης, αλλά λόγω έλλειψης χρόνου με τα προσωπικά ζητήματα του/της καθενός/-μιας μας» (ΕΚ3 στο HMANE). «Εμένα, πάντως, αυτό που με δυσκόλεψε ήταν η διατήρηση πειθαρχίας στην καταγραφή του ημερολογίου και η συνέπεια στον στοχασμό πριν και μετά από κάθε Παραγωγή Γραπτού Λόγου, που απαιτούσαν χρόνο, συγκέντρωση και ψυχική ενέργεια» (ΕΚ1 στο HMANE).

Η ΣΕΔ ολοκληρώθηκε με τις τελικές (εστιασμένες) συνεντεύξεις που έλαβαν χώρα μετά το πέρας της έρευνας – δράσης και αναλύονται στην επόμενη ενότητα (6.3).

6.3 Το επιστέγασμα της Συνεργατικής Έρευνας- Δράσης

Κατά την ολοκλήρωση της ΣΕΔ δόθηκε στους εκπαιδευτικούς του «σχολείου δράσης» μία εστιασμένη συνέντευξη με πιο προσδιορισμένα ερωτήματα, παρέχοντας τη δυνατότητα στην ερευνήτρια να αξιολογεί συνεχώς τη συνέντευξη κατά τη διεξαγωγή της (γνωρίζοντας εκ των προτέρων την ανάλυση των ημερολογίων αναστοχασμού και των συναντήσεων στην ολομέλεια).

Η εστιασμένη συνέντευξη χωρίζεται σε τρεις (3) ενότητες που αφορούν την περιγραφή της εμπειρίας από τους/τις εκπαιδευτικούς της ΣΕΔ, την ανάλυση από τους ίδιους των αποτελεσμάτων που λάμβαναν έπειτα από την ανατροφοδότηση

της ερευνήτριας σχετικά με τις συναντήσεις στην ολομέλεια και τα συμπεράσματα στα οποία οι εκπαιδευτικοί καταλήγουν μετά από την εμπειρία τους.

Περιγραφή της εμπειρίας

Φτάνοντας στο τέλος της ΣΕΔ, στην τελική συνέντευξη, οι εκπαιδευτικοί παραθέτουν αναλυτικά πώς βίωσαν τη συμμετοχή τους, με όλες τις θετικές και αρνητικές επιδράσεις που δέχτηκαν, επιβεβαιώνοντας όσα ειπώθηκαν από τους/τις ίδιους/-ες και στην τελευταία συνάντηση στην ολομέλεια:

-(ΣΔΤ1): «Πρώτα απ' όλα με βοήθησε (η ΣΕΔ) να αποκτήσω μεγαλύτερη επίγνωση του τρόπου με τον οποίο σχεδιάζω τη διδασκαλία μου. Καταγράφοντας τις σκέψεις και τις προσδοκίες μου μπόρεσα να προετοιμαστώ πιο στοχευμένα. Το ημερολόγιο, επίσης, λειτούργησε ως εργαλείο ανατροφοδότησης, βοηθώντας με να κατανοήσω καλύτερα τι λειτούργησε και τι όχι και γιατί. Η αναστοχαστική καταγραφή μου έδωσε τη δυνατότητα να αξιολογήσω την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών μου και να σχεδιάσω βελτιωτικές κινήσεις για την επόμενη φορά [...] Βίωσα τη ΣΕΔ ως ένα ταξίδι αυτοπαρατήρησης και αναστοχασμού που μου επέτρεψε να δω τη διδασκαλία μου με πιο κριτικό και δημιουργικό βλέμμα. Υπήρξαν φάσεις που με ενθουσίασαν όπως όταν μετά τις καταγραφές μου συνειδητοποίησα θετικές αλλαγές στους μαθητές ή όταν διαπίστωνα ότι μία στρατηγική που είχαμε σχεδιάσει με τους/τις συναδέλφους λειτουργούσε αποτελεσματικά στην πράξη. Υπήρχαν, ωστόσο, και στιγμές δυσκολίας. Η διατήρηση πειθαρχίας στην καταγραφή και η συνέπεια στον στοχασμό μετά από κάθε μάθημα απαιτούσαν χρόνο, συγκέντρωση και ψυχική ενέργεια [...] Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, διαπίστωνα την αξία ανταλλαγής εμπειριών, απόψεων και προβληματισμών σχετικά με τη διδακτική πράξη. Συζήτησα με συναδέλφους για τις προκλήσεις που αντιμετώπιζα, άκουσα τις δικές τους εμπειρίες και ενσωμάτωσα νέες ιδέες στη διδασκαλία μου [...]».

- (ΣΔΤ3): «Η συμμετοχή μου σε αυτήν την Έρευνα- Δράση σίγουρα με έκανε να αφιερώνω περισσότερο χρόνο στην προετοιμασία ενός μαθήματος που σχετίζεται με την Παραγωγή Γραπτού Λόγου, να θέτω πιο ξεκάθαρους και σαφείς στόχους, να σκέφτομαι πιο πολύ τα πιθανά ενδεχόμενα για το τι δυσκολίες μπορεί να

προκύψουν αλλά και το πώς μπορεί να γίνει αποτελεσματική διαφοροποίηση για να επωφεληθούν όλα τα παιδιά [...] Γενικά, ήταν μία πολύ θετική εμπειρία. Στην αρχή είχα μία 'αμηχανία' ως προς το τι έπρεπε να κάνω και πώς θα λειτουργούσε αυτή η έρευνα. Στην πορεία χαλάρωσα κι άρχισα να χαίρομαι τη συνεργασία, την εμπειρία και μπόρεσα να δω τα οφέλη. Ικανοποίηση πήρα πολλές φορές όταν μία διδασκαλία πήγαινε καλά και διαπίστωσα ότι η προετοιμασία και η σκέψη που αφιέρωνα στο να την προγραμματίσω είχαν αποτέλεσμα. Επίσης, διαπίστωσα ότι οι συζητήσεις με συναδέλφους μπορεί να είναι πηγή έμπνευσης και ιδεών, αφορμή για να δοκιμάζω τεχνικές που έχουν αποδώσει στις δικές τους τάξεις. Αν κάτι μου φάνηκε δύσκολο ανά περιόδους, ήταν η εύρεση κοινού χρόνου με τους/τις συναδέλφους για συζήτηση και αναστοχασμό, όχι λόγω έλλειψης διάθεσης, αλλά λόγω έλλειψης χρόνου και προσωπικών θεμάτων που προέκυπταν κατά τη διάρκεια της χρονιάς [...] Η ΣΕΔ ενίσχυσε την ήδη θετική μου στάση απέναντι στη συνεργασία. Πριν από αυτή τη διαδικασία επιδίωκα τη συνεργασία, αλλά γινόταν σε περιστασιακή, μη δομημένη μορφή. Μέσα από τη ΣΕΔ διαπίστωσα ότι ένα σαφές και δομημένο πλαίσιο συνεργασίας μπορεί να είναι ακόμα πιο αποδοτικό».

-(ΣΔΤ4): «Η συμμετοχή μου στη ΣΕΔ αρχικά άλλαξε εμένα ως άνθρωπο, αφού άρχισα να σκέφτομαι με διαφορετικό τρόπο. Αυτή η αλλαγή είχε σίγουρα επίπτωση και στη διδασκαλία μου. Άρχισα να προετοιμάζω την επόμενη διδασκαλία Παραγωγής Γραπτού Λόγου σκεπτόμενη τις ανάγκες των μαθητών. Πλέον τα θέματα των 'Εκθέσεων' που δίνω στους μαθητές μου δεν αφορούν τον τίτλο· παρατηρώ τις συζητήσεις τους, εστιάζω σε θέματα που τους αρέσουν και προσπαθώ μέσα από τις δικές τους επιλογές να προσαρμόσω το γλωσσικό φαινόμενο ή κειμενικό είδος που θέλω να αναπτύξουν[...] Στην αρχή φοβόμουν τη συμμετοχή, γι' αυτό άργησα να μπω στην ομάδα. Μετά την πρώτη συνάντηση όμως, κι έπειτα από όσα μου είχαν πει οι συνάδελφοι/-ισσές μου, αποφάσισα να συμμετάσχω. Υπήρχε δυσκολία στο να βρεθεί κοινός χρόνος για συναντήσεις. Επίσης, τις πρώτες φορές που έλαβα σχόλια για κάτι που έκανα στη διδασκαλία μου, ένιωσα παράξενα, αλλά αποδέχτηκα ότι ήταν στο πλαίσιο της έρευνας. Μάλιστα, με τον καιρό, αποδέχτηκα πως για να υπάρξει συνεργασία θα πρέπει να 'αφεθώ ελεύθερος/-ρη' και να αποδεχτώ τα σχόλια που μου γίνονται καλοπροαίρετα. Το ίδιο δύσκολο, επίσης,

στην αρχή ήταν και το να κάνω κριτική, καθώς φοβόμουν μήπως παρεξηγηθεί ή στενοχωρηθεί κάποιος/-α [...] Έμαθα να εμπιστεύομαι, έμαθα να αποδέχομαι κι έμαθα να μιλώ χωρίς φόβο. Η έννοια της κακής κριτικής είναι τελικά μία ιδέα μέσα στο μυαλό, γιατί τουλάχιστον μέσα στην ομάδα μας, κανείς δεν είχε πρόθεση να προκαλέσει δυσαρέσκεια ή να 'το παίξει ανώτερος'. Πιστεύω πως κι εγώ έγινα πιο διαλλακτικός/-κή και είδα στην πράξη πως με τη συνεργασία γίνονται πράγματα πιο γρήγορα και πιο εύκολα- εφόσον υπάρχει εμπιστοσύνη».

Η περιγραφή της εμπειρίας των εκπαιδευτικών δεν περιορίστηκε μόνο στα συναισθήματα που βίωσαν και στη βελτίωση της πρακτικής τους, αλλά εστίασαν ειδικότερα στη διδασκαλία της παραγωγής Γραπτού Λόγου και πώς αυτή επηρεάστηκε από τη συμμετοχή τους στη ΣΕΔ.

-(ΣΔΤ1): «Κατανόησα καλύτερα τη σημασία της προγραφικής φάσης, της ενεργοποίησης της φαντασίας και της σύνδεσης με προσωπικές εμπειρίες των παιδιών. Εφάρμοσα τεχνικές όπως: χρήση ερεθισμάτων, καταιγισμό ιδεών, ομαδική συζήτηση, συν-συγγραφή κειμένων, κ.α. Η έρευνα με βοήθησε να δώσω περισσότερο χώρο στα παιδιά και να δημιουργήσω ένα περιβάλλον που η γραφή δεν είναι μόνο σχολική υποχρέωση αλλά και μέσο έκφρασης και χαράς [...] Η συμμετοχή μου στη ΣΕΔ άλλαξε τον τρόπο με τον οποίο προετοιμάζα τη διδασκαλία στο μάθημα της Παραγωγής Γραπτού Λόγου. Η προετοιμασία μου έγινε πιο στοχευμένη, πιο ευέλικτη και περισσότερο προσαρμοσμένη στις ανάγκες των παιδιών. Δεν περιορίζομαι πλέον στο τι πρέπει να διδάξω αλλά στο πώς μαθαίνουν καλύτερα οι μαθητές/-τριές μου. Υπήρξαν, μάλιστα, και κάποιες στιγμές αλληλεπίδρασης με τα παιδιά που με επηρέασαν ιδιαίτερα. Για παράδειγμα, όταν ένα παιδί εξέφρασε τη χαρά του που μπορούσε να γράψει μία δική του φανταστική περιπέτεια ή όταν τα παιδιά δημιούργησαν το δικό τους βιβλίο με τίτλο 'Τρελές Ιστορίες'. Εκεί, συνειδητοποίησα πόσο ισχυρό εργαλείο μπορεί να είναι ο γραπτός λόγος όταν συνδέεται με την προσωπική έκφραση, τη φαντασία και τη συνεργασία».

-(ΣΔΤ3): «Η ΣΕΔ με βοήθησε να αντιληφθώ τη διδασκαλία της Παραγωγής Γραπτού Λόγου ως μία πολυδιάστατη και δυναμική διαδικασία. Συνειδητοποίησα

ότι οι μαθητές χρειάζονται ενεργοποίηση και κίνητρο για να γράψουν, σαφή καθοδήγηση, υποστήριξη στη γλωσσική έκφραση και ευκαιρίες να εκφράσουν τη δημιουργικότητά τους. Εφάρμοσα τεχνικές όπως η μοντελοποίηση γραφής (παραδείγματα καλών κειμένων) και η ανατροφοδότηση σε διάφορες φάσεις της γραφής. Επίσης, έθεσα ρεαλιστικούς στόχους ως προς το προσδοκώμενο αποτέλεσμα για όλα τα παιδιά, ακόμα και γι' αυτά που είχαν σημαντικές δυσκολίες [...] Η προετοιμασία μου πλέον είναι πιο συνειδητή και τεκμηριωμένη. Κάθε μάθημα σχεδιάζεται με βάση μαθησιακούς στόχους, προβλεπόμενες δυσκολίες και προτάσεις διαφοροποίησης. Οι αλληλεπιδράσεις με συναδέλφους μού έδωσαν νέες ιδέες (π.χ. χρήση πολυτροπικών ερεθισμάτων, όπως κάρτες με εικόνες, παιγνιώδεις δράσεις, δραστηριότητες συνεργατικής γραφής) και άλλαξαν τον τρόπο με τον οποίο βλέπω τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως καθοδηγητή στη γραφή, που μπορεί σημαντικά να κατευθύνει και να υποστηρίξει τα παιδιά στην Παραγωγή Γραπτού Λόγου. Δύο αλληλεπιδράσεις που ξεχωρίζω: Μία, όταν συζητώντας στην ομάδα ερωτήθηκα: 'και πώς κρίνεις το αν πήγε καλά η διδασκαλία;'. Τότε, διαπίστωσα ότι δεν είχα ξεκάθαρους μαθησιακούς στόχους κατά το μάθημα Παραγωγής Γραπτού Λόγου, κάτι το οποίο πλέον άλλαξα. Δεύτερη, όταν συζητούσα με συναδέλφους πώς μπορώ να βοηθήσω μαθητή/-ήτρια με σημαντικές δυσκολίες στη γραφή και συνειδητοποίησα ότι είναι πολλά που μπορώ να κάνω για να τη στηρίξω, προκειμένου να βελτιωθεί σταδιακά και να έχει θετικές εμπειρίες και στάσεις για την Παραγωγή Γραπτού Λόγου».

-(ΣΔΤ4): «Μέσα από τη ΣΕΔ κατάλαβα πως η Παραγωγή Γραπτού Λόγου αποτελεί μία πολυσύνθετη διαδικασία που απαιτεί εξίσου 'σκληρή' προετοιμασία, όπως και η διδασκαλία των υπόλοιπων πεδίων του μαθήματος της 'Γλώσσας'. Η απόφαση για τη συγγραφή κειμένων δεν πρέπει να εστιάζει απλά στο κειμενικό είδος που θα επιλέξω να γράψουν τα παιδιά και στο φαινόμενο που με ενδιαφέρει να χρησιμοποιήσουν (π.χ. επίθετα, συνδετικές λέξεις, κ.α.) ανάλογα με την ενότητα που διδάχθηκαν, αλλά πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η εμπειρία των παιδιών, οι ικανότητές τους στη γραφή, η φαντασία τους και η όρεξή τους για γράψιμο. Και όλα αυτά πρέπει με κάποιο τρόπο να τα αφυπνείς κάθε φορά. Νομίζω ότι μέσα από τις συζητήσεις μας με τους/τις άλλους/-λες εκπαιδευτικούς στη ΣΕΔ μπήκα στη

διαδικασία να ξεφύγω από το παραδοσιακό πρότυπο διδασκαλίας. Έμαθα πως είναι ωραίο να αφήνεις τους/τις μαθητές/-τριες να ανακαλύπτουν το θέμα με το οποίο θέλουν να ασχοληθούν, ή ακόμη και να αφήνεις να επιλέξουν ή να δημιουργήσουν μόνοι/-νες τους το θέμα [...] Άλλαξε η διδασκαλία μου. Η Παραγωγή Γραπτού Λόγου στη τάξη μου δεν έχει πλέον τη μορφή 'βγάλτε το τετράδιό σας και γράψτε ένα κείμενο με το τάδε θέμα'. Η προετοιμασία για την ανάπτυξη κειμένου γίνεται καθ' όλη τη διάρκεια διδασκαλίας μίας ενότητας. Αναλύουμε τα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα, μαθαίνουμε καινούριες, σύνθετες, αντίθετες, κλπ. λέξεις, γνωρίζουμε τα διάφορα κειμενικά είδη κι επιλέγουμε μαζί με τους/τις μαθητές/-τριες πλέον σε ποια από τις γνώσεις που λάβαμε θα εστιάσουμε στο κείμενο που θα αναπτύξουν. Οι συζητήσεις μας με την ομάδα με βοήθησαν στο να είμαι πιο ανοιχτόμυαλος/-λη και να προσπαθώ να βρίσκω ευφάνταστους τρόπους να προσεγγίσω ένα θέμα που ενδιαφέρει. Εντυπωσιάστηκα, για παράδειγμα από την ενσωμάτωση επιτραπέζιου παιχνιδιού στη διδασκαλία ενός/μίας συναδέλφου- το έκανα κι εγώ στην πορεία της έρευνας- κι από τη διάθεση άλλου/-λης συναδέλφου για περισσότερη δουλειά- εκτός σχολείου- προκειμένου να ανταλλάξουν οι μαθητές/-τριες του/της αλληλογραφία με άλλο σχολείο της Ελλάδας- το είχα ζήσει ως μαθητής/-τρια, αλλά δεν μπορούσα να φανταστώ να γίνεται τώρα. Τώρα που έμαθα ότι αρκεί η διάθεση και η όρεξη των δασκάλων, θα το τολμήσω κι εγώ».

Η περιγραφή της εμπειρίας των εκπαιδευτικών της ΣΕΔ ολοκληρώθηκε με την αναφορά τους στη συνεργασία και την αντίληψη που έχουν για αυτή μετά τη χρονιά που πέρασε. Ο/Η ΕΚ1 αν και πριν τη ΣΕΔ θεωρούσε τη συνεργασία: «...πολύ σημαντική. Οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να συμμετέχουν σε εποικοδομητικές συζητήσεις, να ανταλλάσσουν απόψεις, ιδέες, προβληματισμούς και να μοιράζονται τις εμπειρίες τους» (ΣΔΑ1), μετά τη συμμετοχή του/της στη ΣΕΔ συνειδητοποίησε το βαθύτερο νόημά της. Δηλαδή, πως: «η ουσιαστική συνεργασία δεν προκύπτει αυτόματα από τη συνύπαρξη στον ίδιο χώρο, αλλά απαιτεί διάθεση για μοίρασμα, ανοιχτή επικοινωνία, σεβασμό και κοινό όραμα. Ιδανικά θα ήθελα (εκτός ΣΕΔ) η συνεργασία να μην περιορίζεται σε διοικητικά ή τυπικά θέματα, αλλά να αφορά και την ανταλλαγή ιδεών, τον από κοινού σχεδιασμό μαθημάτων, την παρατήρηση

πρακτικών και τον διάλογο για το τι λειτουργεί και τι όχι. Συνολικά, βλέπω τη συνεργασία ως εργαλείο όχι μόνο επαγγελματικής εξέλιξης αλλά και ως μέσο ενδυνάμωσης της εκπαιδευτικής κοινότητας. Αυτό είναι κάτι που θέλω να καλλιεργήσω περισσότερο στο μέλλον» (ΣΔΤ1).

Ο/Η ΕΚ3 παρόλο που αρχικά πίστευε πως η συνεργασία αφορούσε: «την ύπαρξη καλού κλίματος, την εκτίμηση στη δουλειά που κάνει ο/η συνάδελφος, τη διάθεση συζήτησης για κάτι που κάναμε και πήγε καλά ή το αντίθετο, κοινές δράσεις, ανταλλαγή υλικού και ιδεών» (ΣΔΑ3), τώρα συνεχίζει μεν να επιμένει πως η συνεργασία δημιουργεί θετικό κλίμα στο σχολείο, αλλά «δεν πρέπει να είναι μία ευκαιριακή ανταλλαγή απόψεων, αλλά μία στοχευμένη, συστηματική και επαγγελματική διαδικασία. Πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικοί με τους οποίους συνεργαζόμαστε καθημερινά σε κοινό πλαίσιο, είναι αυτοί που μπορούν καλύτερα να καταλάβουν τις υπάρχουσες δυσκολίες. Η συνεργασία μαζί τους μπορεί να οδηγήσει σε ουσιαστική βελτίωση της διδακτικής πράξης. Επιπλέον, βοηθά στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος στο σχολείο γενικά» (ΣΔΤ3).

Ο/Η ΕΚ4 στην αρχή ήταν απόλυτα κατηγορηματικός για τη συνεργασία στο σχολείο του/της: «Δεν υπάρχει. Αντίθετα, υπάρχει η καχυποψία, έλλειψη εμπιστοσύνης και διάθεση για υλοποίηση μόνο των απαραίτητων. Η συνεργασία περιορίζεται ίσως σε κάποια ανταλλαγή φωτοτυπιών ή σε συζητήσεις για το πού θα πάμε εκδρομή ή τι γιορτές θα κάνουμε και ποιες τάξεις θα τις αναλάβουν» (ΣΔΑ4). Κατά την ολοκλήρωση της ΣΕΔ συνειδητοποιεί τη σπουδαιότητα της συνεργασίας και το τι μπορεί αυτή να επιφέρει: «Η συνεργασία αποτελεί, εν τέλει έναν από τους βασικότερους παράγοντες για τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού και υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος. Δε χρειάζεται να περιορίζεται μόνο στην ανταλλαγή ιδεών ή υλικού, αλλά μπορεί να είναι μία συνειδητή και οργανωμένη διαδικασία ώστε να βοηθήσει την επαγγελματική μας εξέλιξη, να ενισχύσει τη διδασκαλία μας και μέσα από τη δική μας εξέλιξη να βελτιωθούν αποτελεσματικά και οι μαθητές/-τριές μας».

Ανάλυση Αποτελεσμάτων

Η ενότητα της συνέντευξης που αφορά την ανάλυση των αποτελεσμάτων εστιάζει στην άποψη των συμμετεχόντων/-χουσών εκπαιδευτικών σχετικά με τα αποτελέσματα και την ανατροφοδότηση που έλαβαν καθ' όλη τη διάρκεια διεξαγωγής της ΣΕΔ σχετικά με την πορεία τους και την πορεία της έρευνας.

Πιο συγκεκριμένα, κατανοούν ως αποτέλεσμα της έρευνας τη δική τους επαγγελματική εξέλιξη, η οποία επήλθε λόγω της συμμετοχής τους στη ΣΕΔ. Για παράδειγμα, ο/η ΕΚ1 αναφέρει: *«Η συνεχής καταγραφή των σκέψεων και προβληματισμών μου με βοήθησε να αναγνωρίσω τα σημεία που χρειαζόταν να αλλάξω για να ενισχύσω τον τρόπο διδασκαλίας μου. Επίσης, ο ρόλος μου από απλού/-λής παρατηρητή/-τριας άλλαξε σε ερευνητής/-τρια της ίδιας μου της πρακτικής. Τέλος, η ίδια η διαδικασία συνέβαλε στη δημιουργία ενός πιο συνεργατικού και υποστηρικτικού μαθησιακού κλίματος στην τάξη [...] Πιστεύω πως αυτά τα αποτελέσματα οφείλονται στο ότι παρακολουθούσα προσεκτικά τη διδασκαλία μου και προσπαθούσα συνεχώς να τη βελτιώνω μέσα από τον αναστοχασμό. Το ημερολόγιο με βοήθησε να βλέπω τι πήγε καλά και τι όχι. Ένωσα πιο σίγουρος/-η και ουσιαστικά πιο παρών/-ούσα στη διδασκαλία» (ΣΔΤ1).*

Ο/Η ΕΚ3 θεωρεί ως σημαντικότερο αποτέλεσμα της συμμετοχής του/της στη ΣΕΔ: *«τη βελτίωση του κλίματος στην τάξη μου κατά το μάθημα, λόγω της καλύτερης προετοιμασίας μου. Το ότι είχα αφιερώσει χρόνο στο να οργανώσω το μάθημα αλλά και για να προβλέψω τις πιθανές δυσκολίες που θα προέκυπταν, με έκαναν κι εμένα πιο έτοιμο/-μη να αντιμετωπίσω ενδεχόμενα απρόοπτα αλλά και τα παιδιά πιο θετικά ως προς τη μαθησιακή διαδικασία. Τα αποτελέσματα φάνηκαν στη βελτίωση της ποιότητας των μαθητικών γραπτών και στην αύξηση της εμπλοκής τους στις δραστηριότητες [...] Τα αποτελέσματα εξηγούνται από την οργανωμένη, συνεργατική και στοχαστική φύση της ΣΕΔ. Όταν οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν συλλογικά, ανταλλάσσουν καλές πρακτικές και προσαρμόζουν τη διδασκαλία στις ανάγκες των μαθητών, οι αλλαγές είναι ορατές και βιώσιμες. Η συνέπεια και η επιμονή στη διαδικασία, σε συνδυασμό με την αμοιβαία εμπιστοσύνη, συνέβαλαν στην επιτυχία των στόχων μας» (ΣΔΤ3).*

Τέλος, ο/η ΕΚ4 υποστηρίζει: «Με τη συμμετοχή μου στη ΣΕΔ κατάφερα να αλλάξω τον τρόπο που σκέφτομαι και εργάζομαι. Αυτό το θεωρώ σημαντικό, γιατί έχει αντίκτυπο στον τρόπο που διδάσκω, άρα και στον τρόπο που μαθαίνουν οι μαθητές μου. Επίσης, πολύ σημαντικό θεωρώ το ότι αναπτύχθηκε μία συνεργασία με ουσία και εμπιστοσύνη, η οποία καλό θα ήταν να επεκταθεί και προς τους/τις υπόλοιπους/-πες εκπαιδευτικούς του σχολείου [...] Σίγουρα βοήθησε η καλή μας διάθεση, σίγουρα και η ασφάλεια που μας έκανε να νιώσουμε η ερευνήτρια ότι δεν θα υπάρξει κριτική και ότι όλοι είμαστε ίσοι. Επίσης, όλοι/-ες όσοι/-ες συμμετείχαμε στην έρευνα ξεκινήσαμε με διάθεση να μάθουμε και όχι να διδάξουμε. Οπότε, θεωρώ πως εξ αρχής είχαμε αποφασίσει όλα να πάνε καλά» (ΣΔΤ4).

Παρακάτω στη συνέντευξη παραθέτουν αναλυτικά τον τρόπο με τον οποίο πιστεύουν ότι εξελίχθηκαν επαγγελματικά, ενώ αναφέρουν και πώς θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν τα αποτελέσματα της ΣΕΔ για την περαιτέρω βελτίωση της πρακτικής και της διδασκαλίας τους.

Ο/Η ΕΚ3 τονίζει πως: «Εξελίχθηκα τόσο στη μεθοδολογική μου προσέγγιση όσο και στον τρόπο που αντιλαμβάνομαι τον ρόλο μου. Έμαθα να προσεγγίζω τη διδασκαλία ως μία δυναμική και ανοιχτή διαδικασία, να στηρίζομαι στον αναστοχασμό και να βλέπω την αποτυχία ως μέρος της μάθησης. Κάθε φάση του μαθήματος που δεν πήγε καλά ήταν αφορμή για σκέψη: 'τι θα κάνω αλλιώς την επόμενη φορά;' Και αυτό είχε αποτέλεσμα. [...] Τα αποτελέσματα με ενθαρρύνουν να συνεχίσω να εργάζομαι με στοχοθεσία, ανατροφοδότηση και αναστοχασμό. Σκοπεύω να συνεχίσω να αφιερώνω χρόνο στο να προετοιμάζω πολύ αναλυτικά το μάθημα αλλά και να αναστοχάζομαι πάνω σε αυτό. Θα επιθυμούσα να συνεχίσει η συνεργασία με τους/τις συναδέλφους και ο αναστοχασμός να μην είναι μόνο ατομικός αλλά και συλλογικός, όπως κάναμε στις συναντήσεις μας» (ΣΔΤ3).

Η τοποθέτηση του/της ΕΚ3 εστιάζει στην επαγγελματική εξέλιξη, βελτιώνοντας τη μεθοδολογία και τη διδακτική πρακτική. Για τους ΕΚ1 και ΕΚ4, ωστόσο, η εξέλιξη δεν μένει μόνο στο επαγγελματικό επίπεδο, αλλά νιώθουν πως

εξελίχθηκαν και προσωπικά, αφού για να επέλθει αλλαγή επαγγελματικά, πρωτίστως πρέπει να επέλθει αλλαγή νοοτροπίας.

Ο/Η ΕΚ1 πιστεύει πως: «Έμαθα να παρατηρώ πιο προσεκτικά τη διδασκαλία μου και να αναστοχάζομαι συστηματικά πάνω σε αυτή. Μέσα από το ημερολόγιο άρχισα να βλέπω πιο καθαρά τι λειτουργεί στην τάξη και τι χρειάζεται αλλαγή. Αυτό με βοήθησε να γίνω πιο συνειδητοποιημένος/-νη στον τρόπο που διδάσκω. Δοκίμαζα πράγματα, παρατηρούσα τα αποτελέσματα και σκεφτόμουν πώς θα βελτιωθώ. Άρχισα να δίνω μεγαλύτερη έμφαση στη δημιουργικότητα, στη συνεργασία και στη συναισθηματική σύνδεση με τους μαθητές. Όλα αυτά με βοήθησαν να εξελιχθώ όχι μόνο ως δάσκαλος/-λα αλλά και ως άνθρωπος μέσα στην τάξη.[...] Μπορώ να χρησιμοποιήσω τα αποτελέσματα αυτά ως οδηγό για να συνεχίσω να σχεδιάζω πιο δημιουργικές δραστηριότητες Παραγωγής Γραπτού Λόγου. Κατάλαβα πόσο σημαντικό είναι να δίνω χώρο στους μαθητές μου να εκφράζονται ελεύθερα και να νιώθουν εμπιστοσύνη μέσα στην τάξη. Έμαθα, ακόμη, πόσο σημαντικός είναι ο αναστοχασμός. Θα συνεχίσω να κρατάω σημειώσεις όσο μπορώ, ώστε να καταλαβαίνω τι λειτουργεί και να κάνω βελτιώσεις» (ΣΔΤ1).

Ο/Η ΕΚ4 υποστηρίζει: «Άλλαξα τον τρόπο διδασκαλίας μου, παρόλο που στην αρχή χρειάζεται περισσότερος χρόνος από το μάθημα για προσαρμογή. Επίσης, βελτίωσα τις κοινωνικές μου δεξιότητες, αφού έμαθα να κρίνω καλοπροαίρετα και να αποδέχομαι την κριτική για τη διδασκαλία μου ή τις επιλογές μου. Έμαθα να εμπιστεύομαι και να μοιράζομαι τις σκέψεις και τις ιδέες μου, κάτι που για εμένα είναι πολύ πιο σημαντικό από το υλικό διδασκαλίας. [...] Σκέφτομαι πως χρόνο με τον χρόνο θα μπορούσα να αξιοποιήσω το ημερολόγιο αναστοχασμού και σε άλλα διδακτικά αντικείμενα· ένα τη φορά, γιατί απαιτεί πολλή σκέψη και χρόνο. Αλλά σε ένα διδακτικό αντικείμενο να καταφέρνω να βελτιώνω τη διδασκαλία μου κάθε χρονιά, αποτελεί για εμένα εξέλιξη. Επίσης, ελπίζω και του χρόνου- όσοι συμμετείχαμε φέτος στη ΣΕΔ- να έχουμε διάθεση για παρόμοια συνεργασία και συζητήσεις για θέματα που μας απασχολούν. Μακάρι να πεισθούν και οι υπόλοιποι/-πες συνάδελφοι/-ισσες» (ΣΔΤ4).

Και οι τρεις εκπαιδευτικοί ευελπιστούν σε συνέχιση της συνεργασίας τους, ενώ η καταγραφή στο ημερολόγιο και ο αναστοχασμός αποτελούν, πλέον, κρίσιμο εργαλείο για τη διδασκαλία τους, τόσο για την προετοιμασία της όσο και για την αυτοκριτική τους. Παράλληλα, και οι τρεις εκφράζουν την ανάγκη να συνεργαστούν και με άλλους/-λες συναδέλφους τους ή/και σε άλλο γνωστικό αντικείμενο:

-(ΣΔΤ1): *«Θα ήθελα να μοιραστώ την εμπειρία μου και με άλλους συναδέλφους. Ενδιαφέρον θα αποτελούσε η συνέχιση της έρευνας σε ένα άλλο πεδίο».*

-(ΣΔΤ3): *«Ένα επόμενο βήμα θα μπορούσε να είναι η εφαρμογή παρόμοιας δράσης σε άλλο γνωστικό αντικείμενο. Επίσης, θα ήθελα να ενισχύσω τη συνεργασία σε επίπεδο συλλόγου διδασκόντων, προτείνοντας ενσωμάτωση του μοντέλου της ΣΕΔ στη σχολική καθημερινότητα, αν και δεν μπορώ να γνωρίζω πόσο πιθανό θα ήταν να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, λόγω πολλών καθημερινών απαιτήσεων που υπάρχουν ήδη στο σχολείο».*

-(ΣΔΤ4): *«Δεν μπορώ να γνωρίζω ποια θα είναι τα επόμενα βήματα μετά τη ΣΕΔ. Η χρονιά με τη συμμετοχή μου στην έρευνα φέτος ήταν ιδιαίτερα απαιτητική. Ο χρόνος ήταν ο μεγαλύτερος αντίπαλος, τόσο για τις κοινές συναντήσεις όσο και για την καταγραφή στο ημερολόγιο, αφού τα προσωπικά ζητήματα 'τρέχουν' μετά το σχολείο. Ίσως, όμως, να συζητούσα μία παρόμοια παρέμβαση σε σχολικό επίπεδο με τους/τις συναδέλφους μου του χρόνου».*

Συζήτηση των Συμπερασμάτων

Μετά την περιγραφή της εμπειρίας τους και την προσωπική ανάλυση των αποτελεσμάτων, οι εκπαιδευτικοί της ΣΕΔ μπήκαν σε μία διαδικασία συζήτησης, λαμβάνοντας υπόψη την τωρινή τους εμπειρία και τις γνώσεις που συνέλεξαν από αυτήν. Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενη ενότητα, κατά τη σύγκριση των συνεντεύξεων του «σχολείου ελέγχου» και του «σχολείου δράσης», οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της ΣΕΔ έχουν αλλάξει, τόσο για την έννοια του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού όσο και για το πώς αντιλαμβάνονται την επαγγελματική εξέλιξη. Στον παρακάτω πίνακα (ΠΙΝΑΚΑΣ 12) παρατίθενται

συγκριτικά οι αρχικές και οι τελικές απόψεις των εκπαιδευτικών του «σχολείου δράσης».

	ΑΡΧΙΚΗ ΣΥΝΕΤΕΥΞΗ	ΤΕΛΙΚΗ ΣΥΝΕΤΕΥΞΗ
	<u>Αποτελεσματικός Εκπαιδευτικός</u>	
(ΕΚ1)	Πρέπει να αγαπάει τα παιδιά και τη δουλειά του, να έχει όρεξη, φαντασία, μεράκι και ψυχική ανθεκτικότητα. Να είναι ενσυναισθητικός, δυναμικός, ευέλικτος και προσαρμοστικός. Να ενημερώνεται, να επιμορφώνεται συνεχώς, να εξελίσσεται και να μπορεί να διαχειριστεί με επιτυχία τις καθημερινές προκλήσεις σε μία τάξη.	Νοιάζεται για τα παιδιά και προσπαθεί κάθε μέρα να τα βοηθήσει να μάθουν και να εξελιχθούν. Είναι αυτός που καλλιεργεί ένα ασφαλές, υποστηρικτικό περιβάλλον και ανταποκρίνεται στις ανάγκες του κάθε παιδιού. Η αποτελεσματικότητά του βασίζεται κυρίως στην αναστοχαστική πρακτική και μαθαίνει συνεχώς και ο ίδιος μαζί με τους μαθητές του.
(ΕΚ3)	Να μπορεί να καταλαβαίνει τις ανάγκες της τάξης συνολικά και του κάθε παιδιού ειδικά και να προσπαθεί να τις ακολουθήσει όσο γίνεται, να προσαρμόζει τη διδασκαλία του αναλόγως. Να έχει υπομονή, καλή διάθεση και ευελιξία.	Ένας επαγγελματίας που στοχάζεται, εξελίσσεται, αναζητά συνεχώς τρόπους βελτίωσης, συνεργάζεται κι έχει την ικανότητα να εμπνέει. Η αποτελεσματικότητά δεν μετριέται μόνο με βάση την επίδοση των μαθητών, αλλά και από την ικανότητα του/της εκπαιδευτικού να διαμορφώνει ένα ασφαλές, εμπνευσμένο και δημιουργικό περιβάλλον μάθησης.
(ΕΚ4)	Είναι αυτός που μπορεί να κάνει τους μαθητές να θέλουν να έρχονται σε σχολείο με χαμόγελο κι όχι βλέποντάς το ως αγγαρεία. Να χρησιμοποιεί το χιούμορ αλλά και να είναι αυστηρός. Να μπορεί να κάνει τα παιδιά να τον εμπιστευτούν. Να διδάξει όσο πρέπει να διδαχθούν σχετικά με την ύλη των γνωστικών αντικειμένων αλλά και τρόπους καλής συμπεριφοράς. ταυτόχρονα να ανταποκρίνεται στη σημερινή σχολική γραφειοκρατία (αξιολόγηση, εργαστήρια δεξιοτήτων, ενεργός πολίτης, βαθμολογίες, κλπ.)	Δεν είναι μόνο αυτός που μεταδίδει γνώση, αλλά αυτός που εμπνέει, καθοδηγεί και υποστηρίζει τους μαθητές. Πρέπει να είναι μόνιμα ενημερωμένος (συνεχής επιμόρφωση), να δημιουργεί άνετο και ασφαλές περιβάλλον μέσα στην τάξη, να λαμβάνει υπόψη τις διαφοροποιήσεις των μαθητών, να συνεργάζεται με συναδέλφους, να αναστοχάζεται συνεχώς. Με λίγα λόγια, να είναι ένας συνεχώς μαθητευόμενος επαγγελματίας, με σεβασμό και όραμα απέναντι στους μαθητές και τους συναδέλφους του.

	<u>Επαγγελματική εξέλιξη</u>	
(ΕΚ1)	Συνεχής επιμόρφωση, αυτοβελτίωση.	Σημαίνει να προσπαθώ συνεχώς να γίνομαι καλύτερος/-ρη στον ρόλο μου ως εκπαιδευτικός. Δεν έχει να κάνει μόνο με επιμορφώσεις αλλά κυρίως με το πώς σκέφτομαι τη δουλειά μου, πώς προσαρμόζομαι στις ανάγκες των παιδιών, πώς μαθαίνω μέσα από την καθημερινότητα, η διάθεσή μου να δοκιμάζω νέα πράγματα και να μη φοβάμαι να αλλάξω.
(ΕΚ3)	Η επαγγελματική εξέλιξη δεν μπορεί παρά να έχει όρους προσωπικής βελτίωσης.	Σημαίνει να έχω αυτογνωσία, να επιμορφώνομαι, να επιχειρώ αλλαγές στην πράξη. Είναι μία διαδικασία με διακυμάνσεις που μπορεί σε φάσεις να φαίνεται κουραστική, όμως οδηγεί στην ωρίμανση του επαγγελματικού ρόλου.
(ΕΚ4)	Είναι η διάθεση του καθενός για συνεχή μόρφωση, παιδεία και εκπαίδευση σε όλα όσα εξελίσσονται και αλλάζουν. Η επαγγελματική εξέλιξη σε έναν/μία εκπαιδευτικό είναι να μη μένει ποτέ πίσω στις εξελίξεις, να είναι πάντα ενημερωμένος/-νη για την τεχνολογία, τις πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις, τη νομοθεσία- κυρίως αυτή που αφορά στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού- τις νέες διδακτικές μεθόδους, την εξ αποστάσεως διδασκαλία, την ψυχολογία, την ειδική αγωγή, τη χαρισματικότητα και όλα όσα μπορεί να εμφανιστούν ή να χρειαστεί να αξιοποιηθούν σε μία σχολική τάξη.	Είναι η συνεχής άμβλυνση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων ενός εκπαιδευτικού ώστε να μπορεί να βελτιώνεται, να αποκτά αυτοπεποίθηση για το άτομό του και τον τρόπο διδασκαλίας του. Επαγγελματική εξέλιξη είναι να μπορείς να ανταποκρίνεσαι στις ανάγκες της εποχής και να προχωράς σε υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής κατάρτισης και ικανοποίησης.

Πίνακας 12: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τον Αποτελεσματικό Εκπαιδευτικό και την Επαγγελματική Εξέλιξη, πριν και μετά τη ΣΕΔ.

Ολοκληρώνοντας την τοποθέτησή τους για τις δύο παραπάνω έννοιες (αποτελεσματικός εκπαιδευτικός, επαγγελματική εξέλιξη) οι εκπαιδευτικοί

εστίασαν στη δική τους επαγγελματική εξέλιξη, αναφέροντας τα σημεία στα οποία θεωρούν ότι εξελίχθηκαν αλλά και αν κατάφεραν να βελτιώσουν τα στοιχεία που είχαν θέσει ως στόχο με τη συμμετοχή τους στη ΣΕΔ.

Ο/Η ΕΚ1 υποστηρίζει: «Η συμμετοχή μου στη ΣΕΔ με βοήθησε να σταματώ, να παρατηρώ και να αναστοχάζομαι. Να βλέπω τι πάει καλά και τι μπορώ να βελτιώσω. Έγινα πιο συνειδητοποιημένος/-νη στον τρόπο που οργανώνω τη διδασκαλία Παραγωγής Γραπτού Λόγου κι ένιωσα πιο δυνατός/-τη επαγγελματικά [...]Βελτίωσα τον τρόπο που διδάσκω, έμαθα να σκέφτομαι πιο προσεκτικά, απέκτησα μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση ως δάσκαλος/-λα, νιώθω πιο συνεργάσιμος/-μη και ανοιχτός/-τη σε νέες ιδέες και, τέλος, η διαδικασία αυτή με έκανε να νιώσω ότι εξελίσσομαι συνεχώς [...] Θεωρώ ότι οι προσδοκίες μου υλοποιήθηκαν σε μεγάλο βαθμό. Κατάφερα να γίνω πιο συνειδητός/-τη και αποτελεσματικός/-κή στη δουλειά μου και να δίνω μεγαλύτερη σημασία στη διαδικασία μάθησης των παιδιών. Φυσικά δεν έλυσα όλα τα προβλήματα και πάντα υπάρχουν πεδία για βελτίωση» (ΣΔΤ1).

Ο/Η ΕΚ3 δηλώνει: «Εξελίχθηκα ιδιαίτερα στον τομέα της οργάνωσης της διδασκαλίας και της διαφοροποίησης (διαφοροποιημένη διδασκαλία)[...] Εμβάθυνα στη διδακτική πράξη, παρακολουθούσα συστηματικά την πρόοδο των μαθητών μου, συνεργάστηκα με συναδέλφους και ενδυναμώθηκα προσωπικά ως επαγγελματίας. [...] Οι προσδοκίες μου ικανοποιήθηκαν σε πολύ μεγάλο βαθμό. Περίμενα να βελτιώσω την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας μου και να συνεργαστώ ουσιαστικά με άλλους συναδέλφους κι αυτό επιτεύχθηκε» (ΣΔΤ3).

Ο/Η ΕΚ4 αναφέρει: «Γνωρίστηκα πιο καλά με τους/τις συναδέλφους μου, είδα πως το κομμάτι της 'δράσης' ωφελεί περισσότερο από τη 'θεωρία', έμαθα να εμπιστεύομαι, εξελίχθηκα ως άνθρωπος και ως επαγγελματίας [...] Οι προσδοκίες μου ικανοποιήθηκαν και με το παραπάνω. Είχα βάλει ως στόχο να μάθω να συνεργάζομαι και να εμπιστεύομαι, πράγμα που το πέτυχα σε μεγάλο βαθμό, θεωρώ, Επίσης, έμαθα να προσεγγίζω με διαφορετικούς τρόπους τη διδασκαλία μου μέσα από αυτά που άκουγα και συζητούσα από και με τους/τις συναδέλφους μου» (ΣΔΤ4).

Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί της ΣΕΔ εκφράζουν τις απόψεις τους για την επίδρασή της στη διαμόρφωση ή την ενίσχυση κουλτούρας συνεργασίας στα σχολεία. Συγκεκριμένα, ο/η ΕΚ1 αναφέρει πως «Όταν η ομάδα λειτουργεί αρμονικά, το σχολείο γίνεται ένα πιο θετικό και δημιουργικό περιβάλλον για όλους. Οι εκπαιδευτικοί έρχονται πιο κοντά, ανταλλάσσουν ιδέες και μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον» (ΣΔΤ1). Ο/Η ΕΚ3 συμπληρώνει: «Τέτοιες δράσεις ενεργοποιούν μηχανισμούς αμοιβαίας υποστήριξης, οργάνωσης σε επίπεδο σχολείου, μπορούν να ενισχύσουν την αίσθηση κοινότητας και το κλίμα συνεργασίας. Απαραίτητη προϋπόθεση, βέβαια, ότι ο χρόνος και οι ιδιαιτερότητες των συμμετεχόντων γίνονται σεβαστά από όλους» (ΣΔΤ3). Ενώ, ο/η ΕΚ4 συνοψίζει με μία φράση τον αντίκτυπο της ΣΕΔ: «Εάν όλοι/-ες οι εκπαιδευτικοί μαθαίναμε να λειτουργούμε με τον τρόπο που συνεργαστήκαμε εμείς οι τρεις φέτος, νομίζω πως τα σχολεία θα λειτουργούσαν καλύτερα τόσο σε επίπεδο τάξης όσο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας» (ΣΔΤ4).

Εστιάζοντας στη νοοτροπία που επικρατεί σήμερα στα σχολεία και την ανάγκη για υλοποίηση δράσεων όπως η ΣΕΔ, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν:

- ΕΚ1: «Όταν οι συνάδελφοι μοιράζονται εμπειρίες, συζητούν τις δυσκολίες και γιορτάζουν τις επιτυχίες μαζί, η διαδικασία της επαγγελματικής εξέλιξης γίνεται πιο εύκολη και ουσιαστική. Αντίθετα, σε ένα σχολείο που επικρατεί φόβος για αλλαγή, οι καινοτόμες δράσεις δυσκολεύονται να προχωρήσουν. Η κουλτούρα αυτή αφορά και τη διοίκηση του σχολείου» (ΣΔΤ1).

- ΕΚ3: «Είναι απαραίτητο το να προϋπάρχει ένα κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης προκειμένου να μπορέσουν να υλοποιηθούν τέτοιες δράσεις. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει εκ των προτέρων να είναι διατεθειμένοι να δεχθούν την αλλαγή» (ΣΔΤ3).

- ΕΚ4: «Η κουλτούρα που επικρατεί σήμερα – τουλάχιστον στο δικό μας σχολείο- δεν βοηθάει και πολύ. Αν δεν ήταν η ερευνήτρια να μας προσεγγίσει για τη διεξαγωγή της έρευνας, δε θα είχαμε μπει σε διαδικασία να συνεργαστούμε. Και σε γενικό επίπεδο, στα ελληνικά σχολεία δε νομίζω ότι υπάρχει διάθεση και χρόνος για υλοποίηση τέτοιων δράσεων» (ΣΔΤ4).

Παρά την απογοήτευσή τους για το γενικότερο κλίμα που επικρατεί στα σχολεία, η εμπειρία των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους στη ΣΕΔ άφησε θετικό αποτύπωμα, αφού και οι τρεις ισχυρίστηκαν πως θα αξιοποιήσουν παρόμοιες μεθόδους συνεργασίας ή/και δράσης στο μέλλον [*«Παρόλο που η συνεργασία με τους/τις συναδέλφους δεν ήταν πάντα ικανοποιητική, πιστεύω ότι οι μέθοδοι συνεργασίας έχουν μεγάλη αξία και σκοπεύω να τις συνεχίσω στο μέλλον»* (ΣΔΤ1), *«Διαπίστωσα ότι είναι αποτελεσματικές. Πιστεύω ότι η συλλογική προσπάθεια έχει τη δύναμη να μεταμορφώσει το σχολικό περιβάλλον. Ελπίζω να είναι οι συνθήκες κατάλληλες ώστε να γίνει κάτι τέτοιο εφικτό»* (ΣΔΤ3), *«Σίγουρα θα επιδιώξω να συζητώ και να συνεργάζομαι με τους/τις συναδέλφους που συμμετείχαμε φέτος στην έρευνα διότι έμαθα να τους/τις εμπιστεύομαι. Ίσως τολμούσα να ανοιχτώ και στους/-τις υπόλοιπους/-πες συναδέλφους- με επιφυλακτικότητα μάλλον στην αρχή, αλλά ποιος ξέρει στην πορεία... Σίγουρα θα ξαναχρησιμοποιήσω τη μέθοδο αναστοχασμού που μάθαμε.. Δεν ξέρω, όμως, αν θα ξαναέμπαινα στη διαδικασία υλοποίησης μίας ακόμη ΣΕΔ, γιατί απαιτεί πολύ προσωπικό χρόνο και κόπο»* (ΣΔΤ4)].

Λίγο πριν το τέλος της συνέντευξης οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στον ρόλο που έπαιξε η συνεργασία στην επαγγελματική τους εξέλιξη μέσα από την εμπειρία τους, ενώ παράλληλα, αναγνωρίζουν στον εαυτό τους νέα χαρακτηριστικά:

- ΕΚ1: *«Η συνεργασία μου με τους/τις συναδέλφους με ενέπνευσε να δοκιμάσω νέα πράγματα. Έμαθα να δίνω περισσότερη σημασία στη διαδικασία της μάθησης (και τη δική μου και των μαθητών/-τριών μου) και όχι στο τελικό αποτέλεσμα. Άρχισα να παρατηρώ καλύτερα τα παιδιά, να τους δίνω περισσότερο χώρο να εκφραστούν[...] Για εμένα, έμαθα πόσο σημαντικό είναι να είμαι ανοιχτός/-τη στην κριτική και τον αναστοχασμό. Πως δεν χρειάζεται να είμαι τέλειος/-α αλλά να προσπαθώ να γίνομαι καλύτερος/-ρη κάθε μέρα. Επίσης, συνειδητοποίησα πως η καρδιά της δουλειάς μου είναι η σχέση μου με τα παιδιά και πως η διδασκαλία είναι μία συνεχής πορεία μάθησης και για εμένα τον/την ίδιο/-α»* (ΣΔΤ1).

- ΕΚ3: *«Η συνεργασία ήταν καθοριστική στην επαγγελματική μου εξέλιξη, πολύ περισσότερο από ότι έχουν υπάρξει άλλες π.χ. επιμορφώσεις. Η ευθύνη που*

ένιωθα ως μέλος μίας ομάδας, της οποίας τα μέλη εκτιμώ και σέβομαι, με 'έσπρωξε' στο να αναστοχαστώ σοβαρά και να πράξω ανάλογα.[...] Έμαθα να είμαι ανοιχτός/-τή στην αλλαγή, ικανός/-νή να συνεργάζομαι με ουσιαστικό τρόπο και πρόθυμος/-μη να επανεξετάζω τη διδακτική μου πρακτική. Επιβεβαίωσα ότι η ανατροφοδότηση και ο αναστοχασμός είναι εργαλεία εξέλιξης και όχι κριτικής» (ΣΔΤ3).

- ΕΚ4: «Η φετινή συνεργασία, παρόλο που ξεκίνησε ως 'καταναγκαστική' από την άποψη ότι το απαιτούσε η έρευνα, εν τέλει κατέληξε να αποτελεί 'εργαλείο', αφού οι ιδέες και οι σκέψεις των συναδέλφων μου με βοηθούσαν να βρω λύσεις ή να αλλάξω κάτι ή να αποφύγω μία κατάσταση [...] Έμαθα πως μπορώ να μην είμαι συγκεντρωτικός/-κή. Πως το να ανοίγεσαι και να μιλάς είναι εν τέλει απαραίτητο στη δουλειά μας και λειτουργεί και ως ψυχοθεραπεία καμιά φορά. Έμαθα πως η επιμόρφωση μέσα από σεμινάρια και πτυχία δεν είναι αρκετή ή απόλυτα απαραίτητη, αλλά οι γνώσεις που αποκτάς μέσα από τη συναναστροφή με τους/τις συναδέλφους σου μπορεί να σε οδηγήσει πολλές φορές πιο μακριά» (ΣΔΤ4).

Ολοκληρώνοντας τη συνέντευξή τους οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την ελπίδα για συστηματική ενσωμάτωση της Συνεργατικής Έρευνας- Δράσης στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, συμβουλεύοντας τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς να τολμήσουν τη συνεργασία και τη συμμετοχή τους σε μία ΣΕΔ, αφού τα αποτελέσματα θα τους/τις ικανοποιήσουν.

- ΕΚ1: «Πιστεύω ότι θα έχει θετικά αποτελέσματα τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές. Εάν η ΣΕΔ ενταχθεί σε πιο οργανωμένο πλαίσιο από τη διοίκηση και χρόνο για τους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν, φυσικά. [...] Να μη φοβούνται οι συνάδελφοι, να δοκιμάσουν νέες ιδέες, να είναι ειλικρινείς με τον εαυτό τους και να μιλάνε ανοιχτά με τους/τις συναδέλφους τους. Επίσης, να έχουν υπομονή, γιατί οι αλλαγές μπορεί να μην φανούν αμέσως» (ΣΔΤ1).

- ΕΚ3: «Μπορεί να ενσωματωθεί πιο συστηματικά στην επαγγελματική μας εξέλιξη, αρκεί να δοθεί ο κατάλληλος θεσμικός και χρονικός χώρος. Η Έρευνα-Δράση ενισχύει την ενσυνείδητη διδασκαλία και τη συνεχή επαγγελματική εξέλιξη, αλλά χρειάζεται υποστήριξη από τη διοίκηση και θεσμική αναγνώριση. Όπως έχω

αναφέρει πολλές φορές, οι απαιτήσεις στο σχολείο είναι πολύ αυξημένες και ο χρόνος δεν αρκεί [...] Να το τολμήσουν οι συνάδελφοι. Είναι μία εμπειρία που αξίζει τον κόπο, γιατί σου δίνει την ευκαιρία να δεις τη δουλειά σου από άλλη σκοπιά, να μάθεις από άλλους και να εξελιχθείς, σε ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον» (ΣΔΤ3).

- ΕΚ4: «Η ΣΕΔ αποτελεί σίγουρα μία πολύ καλύτερη επιμορφωτική μέθοδο από τα σεμινάρια που υλοποιούνται κατά καιρούς στα σχολεία. Μαθαίνουμε πολύ περισσότερα πράγματα για τον εαυτό μας και τη διδασκαλία μας μέσα από την πράξη, παρά ακούγοντας θεωρίες και ερευνητικά δεδομένα. Δεν ξέρω εάν μπορεί να ενσωματωθεί με τον τρόπο που είναι δομημένο το ελληνικό σχολείο, θα έπρεπε όμως να γίνουν προσπάθειες προς αυτήν την κατεύθυνση [...] Να το τολμήσουν οι συνάδελφοι, να σκέφτονται θετικά και να εκφράζουν ό,τι τους απασχολεί» (ΣΔΤ4).

6.4 Συνέντευξη έναν χρόνο μετά τη ΣΕΔ

Τα αποτελέσματα που είχαμε λάβει μέχρι το τέλος της Συνεργατικής Έρευνας-Δράσης ήταν πολλά υποσχόμενα και ενθαρρυντικά. Ωστόσο την επόμενη σχολική χρονιά (2025 - 2026), αποφασίσαμε να επιστρέψουμε στο «σχολείο δράσης» προκειμένου να εξετάσουμε σε ποιον βαθμό συνεχίζουν να αξιοποιούνται οι συνεργατικές πρακτικές που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια της ΣΕΔ από τους/τις συμμετέχοντες/-χουσες εκπαιδευτικούς, πώς αυτές επηρέασαν τις πρακτικές τους και κατά πόσο νιώθουν ότι εξελίχθηκαν επαγγελματικά μήνες μετά τη συμμετοχή τους στη ΣΕΔ.

Η συνέντευξη χωρίστηκε σε τέσσερις (4) ενότητες. Θέλαμε να εξετάσουμε: (α) τον βαθμό αξιοποίησης συνεργατικών πρακτικών (ερωτήσεις 1-6) από τους/τις εκπαιδευτικούς της ΣΕΔ χωρίς το άγχος και το βάρος της συμμετοχής τους σε αυτήν. (β) Επίσης, εστιάσαμε στο αν νιώθουν ότι εξελίχθηκαν επαγγελματικά και πώς αξιοποιούν αυτή την εξέλιξη (ερωτήσεις 7-9), ενώ (γ) θέτωνα και ερωτήματα που τοποθετούν τους/τις εκπαιδευτικούς αναστοχαστικά απέναντι στη συμμετοχή τους στη ΣΕΔ και σε μία προοπτική επόμενης συμμετοχής σε κάτι παρόμοιο (ερωτήσεις

13-15). Τέλος, (δ) ζητήθηκε από τους/τις εκπαιδευτικούς να αναφερθούν στους παράγοντες που θεωρούν ότι διευκολύνουν ή δυσχαιρένουν τη συμμετοχή σε μία συνεργατική δράση (ερωτήσεις 10- 12) έχοντας, πλέον, μία σχετική εμπειρία.

6.4.1 Η αξιοποίηση της Συνεργασίας και των Συνεργατικών Πρακτικών

Αρκετούς μήνες μετά την ολοκλήρωση της ΣΕΔ οι εκπαιδευτικοί του «σχολείου δράσης» περιγράφουν τη συνεργασία τους με τους/-τις συναδέλφους τους. Ο/Η ΕΚ1 αναφέρει: «Μετά την ολοκλήρωση της ΣΕΔ η συνεργασία μας συνεχίστηκε, αν και με έναν πιο φυσικό και χαλαρό ρυθμό. Μπορεί να μην έχουμε πια τις τακτικές συναντήσεις που είχαμε τότε, ωστόσο διατηρήθηκε ένα κλίμα αμοιβαίας στήριξης και επικοινωνίας. Συχνά συζητάμε ζητήματα που προκύπτουν μέσα στην τάξη, ανταλλάσσουμε ιδέες για δραστηριότητες ή διδακτικές προσεγγίσεις. Φέτος, αναλαμβάνοντας τη Δ' Δημοτικού, χρειάστηκε να προσαρμόσω τον τρόπο διδασκαλίας μου στις ανάγκες των μαθητών αυτής της ηλικίας. Οι συνάδελφοί μου που είχαν ήδη εμπειρία στη συγκεκριμένη τάξη, στάθηκαν δίπλα μου, δίνοντάς μου πρακτικές και εφαρμόσιμες ιδέες τόσο για τη διαχείριση της τάξης όσο και για τον σχεδιασμό μαθημάτων πιο συμμετοχικών και δημιουργικών» (ΕΧΜ1).

Σε παρόμοια διάθεση συνεχίζει και ο/η ΕΚ3: «Η συνεργασία διατηρήθηκε σε ένα πιο χαλαρό και αυθόρμητο επίπεδο. Παρόλο που δεν υπάρχει η ίδια συχνότητα επαφών όπως κατά τη διάρκεια της ΣΕΔ, εξακολουθούμε να ανταλλάσσουμε απόψεις και να υποστηρίζουμε ο/η ένας/μία τον/την άλλον/-λη σε θέματα που προκύπτουν στην τάξη. Μετά από αρκετά χρόνια που δίδασκα σε μικρότερες τάξεις, φέτος ανέλαβα την Πέμπτη Δημοτικού, τάξη με την οποία δεν είχα προηγούμενη διδακτική εμπειρία. Ιδιαίτερα στην αρχή της σχολικής χρονιάς ένιωσα αρκετό άγχος σχετικά με τον τρόπο οργάνωσης της διδασκαλίας και τη διαχείριση της τάξης. Οι συνάδελφοι που είχαν προηγούμενη εμπειρία στη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα με υποστήριξαν ουσιαστικά, προσφέροντάς μου χρήσιμες συμβουλές στον σχεδιασμό του μαθήματος και ρεαλιστικές κατευθύνσεις σχετικά με τις προσδοκίες μου από τους/τις μαθητές/-τριες» (ΕΧΜ3).

Ο/Η ΕΚ4 υποστηρίζει: «Με τη λήξη της ΣΕΔ πέρυσι, έληξε και η σχολική χρονιά, οπότε η συνεργασία μας 'πάγωσε' μέσα στις καλοκαιρινές διακοπές. Φέτος, βέβαια, ένιωθα μία διαφορετική προσμονή για την έναρξη της σχολικής χρονιάς γιατί ανυπομονούσα να δω τους/τις συναδέλφους που πέρυσι μοιραστήκαμε κάτι πιο δυνατό. Δεν θα έλεγα ότι φέτος καθόμαστε και δημιουργούμε από το μηδέν σχέδια διδασκαλίας όπως κάναμε πέρυσι στη ΣΕΔ, αλλά συμβουλευόμαστε και υποστηρίζουμε ο/η ένας/μία τον/την άλλον/-λη για θέματα που μας απασχολούν, είτε διδασκαλίας είτε συμπεριφοράς μαθητών/-τριών. Η φετινή χρονιά, επιπλέον, μας έφερε μπροστά σε ανακατατάξεις, από την άποψη ότι είχαμε να αντιμετωπίσουμε μία νέα πρόκληση. Προσωπικά ανέλαβα τη Δευτέρα δημοτικού, ενώ για χρόνια αντιμετώπιζα μαθητές/-τριες στην προεφηβεία. Το ανάποδο συνέβη στους/-τις συναδέλφους που συνεργαζόμασταν πέρυσι στη ΣΕΔ. Οπότε η υποστήριξή μας, φέτος, έχει να κάνει και με το κομμάτι της μεταλαμπάδευσης της εμπειρίας, αν μπορώ να το πω έτσι. Όπως και να 'χει, νιώθω πως σίγουρα οι τρεις μας, που ήμασταν πέρυσι στη ΣΕΔ, έχουμε μία διαφορετική σχέση, συγκριτικά με τους/τις υπόλοιπους/-πες εκπαιδευτικούς του σχολείου μας» (ΕΧΜ4).

Εστιάζοντας στον τρόπο που επικοινωνούν σήμερα οι εκπαιδευτικοί της ΣΕΔ αναφέρουν: «Η επικοινωνία μας παραμένει σταθερή, κυρίως μέσα από σύντομες, ανεπίσημες συζητήσεις στο σχολείο, στα διαλείμματα ή μετά το ωράριο. Επιπλέον, όταν χρειάζεται, ανταλλάσσουμε υλικό και απόψεις μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή ομαδικών μηνυμάτων. Όταν προκύπτει κάποιο συγκεκριμένο ζήτημα στη διδασκαλία, είναι πλέον αυτονόητο να αναζητούμε τη γνώμη και την εμπειρία των συναδέλφων» (ΕΧΜ1). Ο/Η ΕΚ3 είναι πιο λακωνικός/-κη: «Επικοινωνούμε κυρίως μέσα από άτυπες συζητήσεις στο σχολείο ή μέσω ηλεκτρονικής επικοινωνίας (email, viber, messenger). Όταν προκύπτουν συγκεκριμένα ζητήματα, αναζητούμε ο/η ένας/μία τη γνώμη του/της άλλου/-λης» (ΕΧΜ3). Και ο/η ΕΚ4 επιβεβαιώνει: «Βρισκόμαστε στα διαλείμματα ή στα κενά μας και συζητούμε για θέματα που μας απασχολούν και αφορούν είτε τη διδασκαλία είτε κάποια συμπεριφορά μαθητών. Επίσης, ανταλλάσσουμε μηνύματα μέσω κινητού ή email για υλικό ή για ό,τι άλλο νιώθουμε ότι χρειαζόμαστε ενίσχυση ή λύση ή απλώς στήριξη» (ΕΧΜ4).

Στην προσπάθεια να αντιληφθούμε καλύτερα την ανταλλαγή ιδεών και εμπειριών που ανέφεραν παραπάνω οι εκπαιδευτικοί, η ερευνήτρια εστίασε το ενδιαφέρον στην περαιτέρω ανάλυση των ανταλλαγών αυτών, ενώ ζητήθηκε και ένα παράδειγμα της φετινής τους συνεργασίας. Έτσι, ο/η ΕΚ1 υποστήριξε: «Πραγματοποιούμε κατά καιρούς μικρές, κοινές δράσεις, κυρίως όταν σχετίζονται με κάποιο σχολικό πρόγραμμα ή εκδήλωση. Έχουμε ήδη συνεργαστεί σε περιβαλλοντικά προγράμματα ή σε δραστηριότητες φιλαναγνωσίας, όπου κάθε τάξη συνεισφέρει με διαφορετικό τρόπο. Για παράδειγμα, πρόσφατα οργανώσαμε από κοινού τη θεματική εβδομάδα για τη διαφορετικότητα, όπου συνεργαστήκαμε σε εικαστικά και θεατρικά δρώμενα. Επίσης, αναπτύξαμε ένα μικρό σχέδιο εργασίας γύρω από τα επαγγέλματα του παρελθόντος, συνδέοντάς το με το μάθημα της Γλώσσας και της Ιστορίας. Υπάρχει διάθεση να συνεχίσουμε και με άλλα μικρά κοινά προγράμματα μέσα στη χρονιά» (ΕΧΜ1).

Ο/Η ΕΚ3 εστιάζει σε διαφορετική δράση: «Υπάρχουν κατά διαστήματα πρωτοβουλίες, κυρίως όταν συνδέονται με κάποιο σχολικό πρόγραμμα ή εκπαιδευτική δράση. Για παράδειγμα, οι συνάδελφοι με υποστήριξαν στην οργάνωση της σχολικής γιορτής για την 28^η Οκτωβρίου. Επιπλέον, παρακολουθήσαμε από κοινού φεστιβάλ κινηματογράφου και υλοποιήσαμε σχετικές εκπαιδευτικές δράσεις με τους μαθητές μας. Υπάρχουν ήδη αρκετές ιδέες για μελλοντικές συνεργατικές δραστηριότητες· δεν έχουν προχωρήσει, ακόμη, στο στάδιο της υλοποίησης» (ΕΧΜ3).

Ο/Η ΕΚ4 ξεφεύγει από την αναφορά συνεργασίας σε δράσεις και εστιάζει σε αυτήν που αφορά διδακτικό αντικείμενο: «Ανταλλάσσουμε συχνά ιδέες στο πλαίσιο των συζητήσεών μας, αλλά καθαρά με συμβουλευτικό χαρακτήρα και όχι με σκοπό να δουλευτούν επί τούτου. Έχουμε υλοποιήσει κοινές δράσεις -φιλαναγνωσίας, φεστιβάλ κινηματογράφου, συνεχίσαμε και φέτος το μάζεμα ελιών από τα δέντρα του σχολείου μας- οι οποίες αφορούν στη διεξαγωγή εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εορταστικών εκδηλώσεων του σχολείου. Ωστόσο, εστιάζοντας στη διδασκαλία, συμβουλευτήκα τους/τις συναδέλφους μου για ένα ζήτημα που με απασχολούσε στα μαθηματικά. Έβλεπα ότι δύο μαθητές/-τριές μου δυσκολεύονταν να υλοποιήσουν την πράξη της πρόσθεσης και της αφαίρεσης και ζήτησα τη βοήθεια

της 'ομάδας' μας, αφού είχαν περισσότερη εμπειρία σε μικρές τάξεις. Μου έδειξαν κατασκευές που μπόρεσα να υλοποιήσω μαζί με τους/τις μαθητές/-τριές μου- για να τους τραβήξω το ενδιαφέρον και να αποτελεί δικό τους κατόρθωμα- οι οποίες βοηθούν στην εκτέλεση απλών πράξεων. Επίσης, με βοήθησαν να μάθω ένα 'κόλπο' με τα δάχτυλα που βοηθάει στην εκμάθηση του πολλαπλασιασμού και τα παιδιά ενθουσιάστηκαν και ωφελήθηκαν πραγματικά όταν τους το έδειξα» (EXM4).

Ρωτώντας τους/τις εκπαιδευτικούς για τυχόν διαφωνίες ή διαφορετικές απόψεις στην ομάδα τους, απάντησαν όλοι/-λες πως δεν έχουν προκύψει διαφωνίες. Ο/Η ΕΚ1 υποστηρίζει πως: «Ακόμη και όταν προκύπτουν διαφορετικές οπτικές, τις συζητάμε ανοιχτά και με σεβασμό. Έχουμε μάθει να βλέπουμε τη διαφορετικότητα των απόψεων ως ευκαιρία μάθησης και όχι ως εμπόδιο» (EXM1). Επίσης, ο/η ΕΚ4 ενισχύει την παραπάνω άποψη με την απάντησή του/της: «Δεν έχουμε έρθει σε διαφωνία με τους/τις συναδέλφους μου. Διαφορετικές απόψεις πάντα υπάρχουν ή μάλλον, θα έλεγα διαφορετικές προσεγγίσεις σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία μας, αλλά αυτό μόνο ωφέλιμο μπορεί να είναι, όπως ανακαλύψαμε πέρυσι μέσα από τη ΣΕΔ. Ακούω τις πρακτικές των άλλων, προσπαθώ να τις υλοποιήσω όπως τις αντιλαμβάνομαι κι ελέγχω εάν έχουν αποτέλεσμα τόσο στη διδασκαλία μου όσο και στους/-τις μαθητές/-τριές μου. Αν ναι, τις οικειοποιούμαι· αν όχι, προσπαθώ να βρω άλλες λύσεις» (EXM4).

Στην ερώτηση «Πώς πιστεύετε ότι η εμπειρία της συμμετοχής σας στη ΣΕΔ έχει επηρεάσει την αντίληψη και τις πρακτικές συνεργασίας με τους/τις συναδέλφους σας», οι εκπαιδευτικοί απαντούν:

- (ΕΚ1): «Η ΣΕΔ άλλαξε τον τρόπο που αντιλαμβάνομαι τη συνεργασία. Με έκανε να συνειδητοποιήσω ότι η ανταλλαγή εμπειριών δεν είναι πολυτέλεια, αλλά βασικό στοιχείο της επαγγελματικής εξέλιξης. Παρόλο που οι συνθήκες δεν επιτρέπουν πάντα συστηματική συνεργασία, έχει καλλιεργηθεί μία νοοτροπία ανοιχτής επικοινωνίας και διάθεσης για κοινή αναζήτηση λύσεων» (EXM1).

- (ΕΚ3): Έχει ενισχύσει τη διάθεση για ανταλλαγή ιδεών και την αίσθηση ότι η συνεργασία είναι ουσιαστικό κομμάτι της επαγγελματικής εξέλιξης. Παρόλο που οι συνθήκες δεν ευνοούν πάντα τη συστηματική συνεργασία, έχουμε διαμορφώσει

μία νοοτροπία με πολύ θετική στάση προς την επικοινωνία και τη συνεργασία» (EXM3).

- (EK4): «Μέχρι πέρυσι ήμουν ένας άνθρωπος που δύσκολα εμπιστευόμουν και ανοιγόμουν σε άλλους. Μέσα από τη ΣΕΔ κατάφερα να γίνω πιο κοινωνικός/-κή και να συνεργάζομαι. Οπότε, η νοοτροπία και οι αντιλήψεις μου σε πολλά θέματα έχουν αλλάξει, αφού τώρα πια φροντίζω να ζητάω τη γνώμη των άλλων για ένα συγκεκριμένο ζήτημα και έχω ενισχύσει την κριτική ικανότητα να αποφασίζω εάν θα την αξιοποιήσω ή όχι. Θεωρώ πως αυτή η 'ανοιχτότητά' μου αποτελεί και πρακτική συνεργασίας, αφού ρωτάω, μαθαίνω, μοιράζομαι κι εγώ τις γνώσεις μου κι έπειτα μπαίνουμε στη διαδικασία να συζητήσουμε εάν μας ωφέλησε η συμβουλή που δώσαμε ή λάβαμε. Όπως προείπα, αν κάτι καλό μας άφησε η ΣΕΔ, είναι ότι συνεχίζουμε να συζητάμε μεταξύ μας ό,τι μας απασχολεί» (EXM4).

6.4.2 Η Επαγγελματική Εξέλιξη μετά τη ΣΕΔ

Στη συνέχεια της συνέντευξης η προσοχή στράφηκε στην επαγγελματική εξέλιξη και στο πώς νιώθουν ότι τη βίωσαν οι εκπαιδευτικοί της ΣΕΔ. Για τον/την EK1 η ΣΕΔ συνέβαλε στην επαγγελματική του/της εξέλιξη, αφού: «έμαθα να βλέπω πιο στοχαστικά τη διδασκαλία μου και να οργανώνω τη δουλειά μου με μεγαλύτερη σαφήνεια και στόχευση. Άρχισα να σχεδιάζω μαθήματα με βάση συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους και να αναζητώ λύσεις μέσα από συνεργασία και διάλογο. Η διαδικασία του αναστοχασμού, που τότε θεωρούσα θεωρητική, έχει πλέον γίνει αναπόσπαστο μέρος της καθημερινής μου πρακτικής» (EXM1).

Θετική είναι και η στάση του/της EK4: «Φυσικά και με βοήθησε να εξελιχτώ η συμμετοχή μου στη ΣΕΔ! Θεωρώ τον εαυτό μου, πλέον, έναν/μία αναστοχαστικό/κή επαγγελματία, αφού κρατάω ακόμη ημερολόγιο αναστοχασμού και επανέρχομαι σε πράγματα και καταστάσεις που με απασχολούν. Επίσης, θεωρώ πως είμαι πιο ώριμος/-η διδακτικά, αφού γνωρίζω περισσότερες διδακτικές πρακτικές. Μα ακόμα πιο εξελιγμένος/-νη επαγγελματικά νιώθω, γιατί προετοιμάζω από πριν με μεγαλύτερο βάθος τη διδασκαλία μου, ψάχνοντας πιο απλές ασκήσεις για πιο αδύναμους/-μες μαθητές/-τριες, πιο σύνθετες για πιο δυνατούς/-τες – όχι όμως απαραίτητα ότι ασκώ διαφοροποιημένη διδασκαλία. Επίσης, διατηρώ από πέρυσι

ένα μέρος της συνεργασίας με τους/τις συναδέλφους μου, αφού ανατρέχω σε αυτούς/-τες για οτιδήποτε με απασχολεί» (EXM4).

Ο/Η ΕΚ3 απαντάει για ακόμη μία φορά λακωνικά, εστιάζοντας, ωστόσο, στα σημαντικά σημεία: «Με βοήθησε (η ΣΕΔ) να δω πιο κριτικά τη διδασκαλία μου, να θέτω στόχους και να αναζητώ λύσεις μέσα από συνεργασία. Αξιοποιώ περισσότερο τον αναστοχασμό» (EXM3).

Ακολουθώντας τη ροή της συνέντευξης, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε σημεία της διδασκαλίας και της πρακτικής τους που βίωσαν την εξέλιξη, καθώς και σε ιδέες που αναπτύχθηκαν μέσα στη ΣΕΔ, αξιοποιήθηκαν τότε και συνεχίζουν να αξιοποιούνται και σήμερα από τους/τις ίδιους/-ες.

Ο/Η ΕΚ1 υποστηρίζει: «Ενσωμάτωσα αρκετές πρακτικές που αναπτύξαμε τότε, όπως τη συνεργατική μάθηση και τη χρήση βιωματικών δραστηριοτήτων. Για παράδειγμα, σε μια ενότητα της Γλώσσας για τις οδηγίες, ζήτησα από τα παιδιά να φτιάξουν δικά τους “εγχειρίδια” για μια απλή δραστηριότητα στο σπίτι (π.χ. πώς φτιάχνουμε μια χάρτινη κατασκευή). Μέσα από αυτή τη διαδικασία κατανόησαν βαθύτερα τη δομή του κειμένου και συμμετείχαν με ενθουσιασμό. Επίσης, έχω αρχίσει να αξιοποιώ πιο στοχευμένα τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και τη δημιουργία οπτικού υλικού μέσα στην τάξη» (EXM1).

Ο/Η ΕΚ3 αναφέρει: «Ναι, εφαρμόζω ακόμα ορισμένες πρακτικές που αναπτύχθηκαν τότε, όπως ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, και θέτω πιο σαφείς στόχους όσον αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου. Παράδειγμα, στην ενότητα της γλώσσας που θρискόμαστε ήθελα να γίνει μια παραγωγή γραπτού λόγου. Παλιότερα μπορεί απλώς να έλεγα στα παιδιά το θέμα ‘Γράψτε για μια διαδρομή με το λεωφορείο’ και να περίμενα να γράψουν ένα κείμενο στο τετράδιό τους. Τώρα το προσέγγισα διαφορετικά, τους πήγα εισιτήρια λεωφορείου, αναζητήσαμε διαδρομές λεωφορείου στους χάρτες του google, πρότειναν τα ίδια τα παιδιά υποθετικά σενάρια με διαφορετικούς επιβάτες και τους λόγους που ήθελαν να πάρουν το λεωφορείο, η παραγωγή γραπτού λόγου νοηματοδοτήθηκε τελικά πολύ διαφορετικά για τα παιδιά. Επίσης, επειδή υπήρχε συγκεκριμένο λεξιλόγιο με το οποίο έκρινα ότι έπρεπε να εξοικιωθούν και να το

χρησιμοποιήσουν, αναρτήσαμε στον πίνακα καρτέλες με τις λέξεις που έπρεπε να είναι στο κείμενό τους (πχ αφετηρία, τέρμα, συρμός, συχνότητα δρομολογίου, επιβίβαση, αποβίβαση κτλ)» (EXM3).

Τέλος, ο/η ΕΚ4 εδράζει τη θετική επιρροή της ΣΕΔ- και κατ' επέκταση την επαγγελματική του/της εξέλιξη- στην άποψη ότι: «Έμαθα να αξιοποιώ εναλλακτικές πρακτικές διδασκαλίας, με περισσότερη πρακτική εξάσκηση που ωφελεί τους/τις μαθητές/-τριες σε σχέση με τη θεωρία. Επίσης, διατηρώ και σήμερα ημερολόγιο αναστοχασμού το οποίο δεν αφορά σε κάποιο συγκεκριμένο μάθημα, αλλά στην καθημερινότητά μου στην τάξη. Σε κάποια διαλείμματα, στα κενά μου ή όταν επιστρέφω σπίτι κάθομαι και καταγράφω πράγματα που θέλω να θυμάμαι, πράγματα που μου έκαναν εντύπωση ή με ενόχλησαν και σκέφτομαι τι θα μπορούσα να έχω κάνει διαφορετικά, τι από αυτά μπορώ να κρατήσω ως κάτι που είχε αποτέλεσμα και τι μπορώ να συζητήσω με τους/τις συναδέλφους μου για περισσότερη βοήθεια ή καλύτερη εύρεση λύσης. Όσον αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου συνεχίζω από πέρυσι να εστιάζω σε όλα τα στάδια συγγραφής. Αυτό, βέβαια σημαίνει τη συγγραφή πολύ λιγότερων αριθμητικά εκθέσεων- παραγράφων, δηλαδή, για τα μικρούλια μου (φέτος, προς το παρόν, έχουμε γράψει μόνο δύο) αλλά πολύ ποιοτικότερων, αφού ελέγχουμε μαζί με τους/τις μαθητές/-τριες κάθε στάδιο συγγραφής- κι ας είμαστε στη Β' Δημοτικού» (EXM4).

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται, ακόμη και σε πρωτοβουλίες που ανέλαβαν για την υλοποίηση συνεργατικών δράσεων στο σχολείο τους, μετά τη ΣΕΔ. Ο/Η ΕΚ1 υποστηρίζει: «Έχω αναλάβει κάποιες πρωτοβουλίες, αλλά πολλές βρίσκονται στο στάδιο του σχεδιασμού. Για παράδειγμα, με συναδέλφους σκεφτόμαστε τη δημιουργία ενός μικρού "οικολογικού κήπου" στο σχολείο, που θα λειτουργήσει ως πεδίο βιωματικής μάθησης για τις τάξεις μας. Παράλληλα, συζητάμε την υλοποίηση δράσεων για την ενίσχυση της φιλαναγνωσίας. Υπάρχει έντονη διάθεση συνεργασίας και δημιουργίας» (EXM1).

Ο/Η ΕΚ3 αναφέρει: «Έχουν υπάρξει κάποιες πρωτοβουλίες και σίγουρα η διάθεση συνεργασίας παραμένει. Η σχολική χρονιά είναι μεγάλη, έχουμε πολλά πλάνα για συνεργασίες στο πλαίσιο των σχεδίων δράσης του σχολείου και για τις

δράσεις του ενεργου πολίτη, τα οποία όμως δεν έχουν ακόμα πραγματοποιηθεί» (EXM3).

Ο/Η ΕΚ4 είναι ο/η μοναδικός/-κή εκπαιδευτικός της 'ομάδας' που κάνει αναφορά στην υλοποίηση μιας ΣΕΔ με τη συμμετοχή ολόκληρου του σχολείου: «Μαζί με τους/τις υπόλοιπους/-πες εκπαιδευτικούς της ομάδας μας, προσπαθήσαμε φέτος να μιλήσουμε στον Σύλλογο Διδασκόντων του σχολείου μας, μήπως ακολουθήσουμε ένα παρόμοιο- ίσως πιο ελαφρύ πρόγραμμα από τη ΣΕΔ, όχι απαραίτητα με εξωσχολικές συναντήσεις, αλλά με συνεργασία όσον αφορά τη διδασκαλία μας, ειδικά για παιδιά που δυσκολεύονται λίγο παραπάνω, αφού δεν διαθέτουμε τμήμα ένταξης ή παράλληλη στήριξη στο σχολείο μας. Δυστυχώς, οι συνάδελφοι/-ισσες δεν ήταν διατεθειμένοι/-νες για 'επιπλέον εργασία'. Όμως υπάρχει θετική διάθεση συνεργασίας για εργαστήριο φιλιαναγνωσίας και τη διαμόρφωση κήπου στο σχολείο μας, τα οποία βέβαια, βρίσκονται στο στάδιο της συζήτησης ακόμη» (EXM4).

6.4.3 Παράγοντες που διευκολύνουν ή δυσκολεύουν τη Συνεργασία

Μετά την εμπειρία και τη συμμετοχή τους στη ΣΕΔ, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αναφέρουν για ακόμη μία φορά παράγοντες που δυσχεραίνουν ή διευκολύνουν μία συνεργασία να αναπτυχθεί και να ευδοκιμήσει στο σχολικό περιβάλλον. Στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 13) καταγράφονται με συντομία οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους/τις τρεις εκπαιδευτικούς της έρευνας.

	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΟΥΝ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ	ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΔΥΣΚΟΛΕΥΟΥΝ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ
ΕΚ1	Η <u>θετική εμπειρία</u> και το <u>κλίμα εμπιστοσύνης</u> ήταν καθοριστικά. Εκτιμήσαμε τη <u>δύναμη της ομάδας</u> και αναγνωρίσαμε την <u>αξία της ανταλλαγής εμπειριών</u> . Η αίσθηση ότι μπορούμε να <u>βασιστούμε ο/η ένας/μία τον/-την άλλον/-λη</u> για ιδέες και	Το βασικότερο εμπόδιο είναι ο <u>χρόνος</u> . Τα <u>διαφορετικά ωράρια</u> , οι <u>διοικητικές υποχρεώσεις</u> και η <u>πίεση του προγράμματος</u> περιορίζουν τη δυνατότητα για ουσιαστική συνεργασία.

	στήριξη λειτουργήσε ενισχυτικά για όλους/-λες.	
EΚ3	Η <u>θετική εμπειρία</u> από τη ΣΕΔ, οι <u>σχέσεις εμπιστοσύνης</u> που δημιουργήθηκαν και η <u>αναγνώριση της αξίας της</u> <u>ανταλλαγής εμπειριών</u> .	Περιορισμένος χρόνος, <u>διαφορετικά ωράρια</u> , <u>αυξημένες υποχρεώσεις</u> .
EΚ4	<u>Καλή διάθεση</u> , σχέσεις <u>εμπιστοσύνης</u> και <u>σεβασμού</u> .	Το μεγαλύτερο εμπόδιο είναι ο <u>χρόνος</u> . Δεν υπάρχει κάτι άλλο για εμένα να με περιορίζει ή να με κρατάει αρνητικό/-κή.

ΠΙΝΑΚΑΣ 12: Παράγοντες που διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν την ανάπτυξη συνεργασίας

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί εκθέτουν τις απόψεις τους για το πώς θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν οι συνεργατικές πρακτικές από το σχολείο. Ο/Η ΕΚ1 δηλώνει: «Θα μπορούσε να θεσπιστεί συγκεκριμένος χρόνος στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα για συναντήσεις εκπαιδευτικών με στόχο την ανταλλαγή πρακτικών και την από κοινού οργάνωση δράσεων. Επίσης, θα ήταν χρήσιμο να ενθαρρύνονται μικρές ομάδες εργασίας γύρω από κοινά ενδιαφέροντα (π.χ. περιβαλλοντικά, πολιτιστικά προγράμματα). Μια τέτοια θεσμική υποστήριξη θα έκανε τη συνεργασία πιο συστηματική και παραγωγική» (ΕΧΜ1).

Ο/Η ΕΚ3 συμφωνεί: «Θα μπορούσε να θεσπίσει συγκεκριμένο χρόνο συνεργασίας των εκπαιδευτικών, να ενθαρρύνει κοινά σχέδια δράσης και να δώσει χώρο για ανταλλαγή εμπειριών και αναστοχασμό» (ΕΧΜ3).

Ο/Η ΕΚ4 υπερθεματίζει: «Θα μπορούσε ο/η διευθυντής/-τρια του σχολείου να ακολουθήσει την ιδέα που παρουσιάσαμε στην αρχή της χρονιάς- και που ανέφερα και προηγουμένως στη συνέντευξη- και να καταφέρει να πείσει και τους/τις υπόλοιπους/-πες εκπαιδευτικούς του σχολείου να λειτουργήσουμε έτσι φέτος έστω για ένα μικρό διάστημα, να δούμε πώς θα πάει. Όμως, φαίνεται πως δεν υπάρχει διάθεση ούτε από πλευράς ηγεσίας αλλά ούτε και σε ατομικό επίπεδο. Θα μπορούσαμε ίσως να βρισκόμαστε όλοι οι εκπαιδευτικοί μαζί σε κάποιο σύλλογο διδασκόντων και να αποφασίζαμε από κοινού μία κοινή αντιμετώπιση σε μαθητές/-τριες που εκδηλώνουν μία συγκεκριμένη συμπεριφορά. Ή να

αποφασίζαμε να υλοποιήσουμε ολόκληρο το σχολείο ένα πρόγραμμα- στο πλαίσιο των εργαστηρίων δεξιοτήτων- που θα ήταν ωφέλιμο και για τους μαθητές και για τη δική μας (όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου) συνεργασία» (EXM4).

6.4.4 Αναστοχασμός και Προοπτική

Προς το τέλος της συνέντευξης παρείχαμε τη δυνατότητα στους/-τις εκπαιδευτικούς να αναστοχαστούν πάνω στην εμπειρία τους και να αναφερθούν σε τυχόν προοπτική μίας μελλοντικής ΣΕΔ. Επιπλέον, αναζητήσαμε προτάσεις για συμμετοχή άλλων εκπαιδευτικών ή σχολείων σε παρόμοιες δράσεις.

Ο/Η ΕΚ1 δηλώνει: «Νιώθω νοσταλγία αλλά και ευγνωμοσύνη. Ήταν μια εμπειρία που με δυσκόλεψε σε ορισμένες φάσεις, αλλά τελικά μου προσέφερε πολλά. Με βοήθησε να αποκτήσω περισσότερη αυτοπεποίθηση, να εμπιστευτώ τους/τις συναδέλφους μου και να αναγνωρίσω τη δύναμη της συλλογικής δουλειάς. Η ΣΕΔ άφησε πραγματικό αποτύπωμα στον τρόπο που βλέπω τη διδασκαλία και τη συνεργασία στο σχολείο. [...] Ίσως θα προσπαθούσα να εμπλέξω περισσότερους συναδέλφους, ακόμη και από άλλα σχολεία. Η ανταλλαγή εμπειριών με εκπαιδευτικούς διαφορετικών περιβαλλόντων πιστεύω θα εμπλούτιζε τη συζήτηση και θα έδινε νέα οπτική. Κατά τα άλλα, θα συμμετείχα ξανά χωρίς δεύτερη σκέψη.[...] Θα προέτρεπα συναδέλφους να το τολμήσουν. Η συνεργασία απαιτεί χρόνο και διάθεση, αλλά τα οφέλη είναι πολλαπλά. Μέσα από τέτοιες διαδικασίες ανανεώνεται η εκπαιδευτική πράξη, καλλιεργείται η ομαδικότητα και αναπτύσσεται ένα κλίμα εμπιστοσύνης και αλληλοστήριξης. Είναι μια μορφή επιμόρφωσης πολύ πιο ουσιαστική από οποιοδήποτε σεμινάριο, γιατί στηρίζεται στην πράξη και στη συλλογική εμπειρία» (EXM1).

Ο/Η ΕΚ3 αναφέρει: «Νιώθω νοσταλγικά! Ήταν μια εμπειρία που μπορεί να ήταν απαιτητική ανά περιόδους αλλά με πολλά οφέλη. Μου έδωσε εργαλεία και αυτοπεποίθηση στη συνεργατική μάθηση, βοήθησε να αναπτύξω σχέσεις εμπιστοσύνης με τις συναδέλφους. Νιώθω ότι άφησε αποτύπωμα στην επαγγελματική μου στάση. Δεν νομίζω θα έκανα κάτι διαφορετικά. Ίσως θα ήταν ενδιαφέρον να συμμετέχουν περισσότεροι εκπαιδευτικοί και από διαφορετικά σχολεία. [...]Οι συνάδελφοι πρέπει να τολμήσουν να συμμετέχουν. Η συνεργασία

δεν είναι πάντα εύκολη, αλλά προσφέρει ουσιαστική μάθηση, στήριξη και ανανέωση της εκπαιδευτικής πράξης. Σίγουρα ο χρόνος που πρέπει να αφιερώσει ο/η εκπαιδευτικός δεν είναι πάντα εύκολο να βρεθεί, αλλά τα αποτελέσματα και τα οφέλη είναι θετικά και μακροπρόθεσμα. Πολύ πιο ουσιαστικά θα έλεγα από μια 'τυπική' επιμόρφωση κάποιων ωρών» (EXM3).

Ο/Η ΕΚ4 μνημονεύει: «Θεωρώ τον εαυτό μου τυχερό και είμαι ευγνώμων που μπόρεσα να ζήσω μία τέτοια εμπειρία. Έμαθα να λειτουργώ διαφορετικά, να συνεργάζομαι, να μοιράζομαι. Έμαθα να αναστοχάζομαι την πρακτική μου αλλά και την ίδια μου τη σκέψη. Το ημερολόγιο αναστοχασμού με βοηθάει να κρατάω το μυαλό μου καθαρό καταγράφοντας εκεί πράγματα που με απασχολούν και δεν τα αφήνω πλέον να με επηρεάζουν καθ' όλη τη διάρκεια του μαθήματος. Ξέρω ότι θα τα βρω γραμμένα εκεί και θα ασχοληθώ μαζί τους σε άλλη χρονική στιγμή. Επίσης, έμαθα πως η διδασκαλία ξεκινάει πριν ακόμα μπω στην τάξη, με τη σωστή και οργανωμένη προετοιμασία.[..] Θα συμμετείχα σίγουρα εξ αρχής και δεν θα είχα πια τις ανησυχίες και τα άγχη που με καθυστέρησαν στη δική μας περίπτωση. Ωστόσο, όλο αυτό σε ένα κόσμο που δεν θα μας κυνηγούσε ο χρόνος, γιατί όπως προείπα, δεν θέλω η δουλειά μου να ρουφάει το μεγαλύτερο μέρος της μέρας μου. Σίγουρα, επίσης, θα εστιάζα σε κάποιο άλλο μάθημα και συγκεκριμένα τα μαθηματικά. Σίγουρα θα μπορούσα να μάθω από συναδέλφους άλλους τρόπους διδασκαλίας του συγκεκριμένου αντικειμένου. [..] Θα έλεγα πως η συμμετοχή σε μία ΣΕΔ είναι ο καλύτερος τρόπος για να μάθει κανείς να συνεργάζεται από την άποψη πως ό,τι συμβαίνει αφορά ταυτόχρονα όλους και το περνάνε όλοι μαζί. Είναι σημαντικό να νιώθει κάποιος όταν δυσκολεύεται ή όταν πιέζεται ότι υπάρχουν και άλλοι δίπλα του και μπορούν να τα καταφέρουν μαζί.» (EXM4).

6.5 Σύνοψη Κεφαλαίου

Η διενέργεια της Συνεργατικής Έρευνας- Δράσης αποτέλεσε το αντικείμενο της παρούσας εργασίας και είχε ως στόχο την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών μέσα από τη συνεργασία. Δημιουργήθηκε μία Κοινότητα Πρακτικής από μία μικρή ομάδα εκπαιδευτικών στον Νομό Μαγνησίας όπου έθεσε ως σημαντική προϋπόθεση την επαγγελματική εξέλιξη, τη βελτίωση των πρακτικών που αφορούν τη διδασκαλία της Παραγωγής Γραπτού Λόγου, μέσα από τη συνεργασία, τον αναστοχασμό, την κριτική και τη συζήτηση με συναδέλφους.

Σε κάθε φάση / συνάντηση της ΣΕΔ, ακολουθήθηκε μία σπειροειδής διαδικασία που αποτελούσε συνδυασμό των μοντέλων των Kemmis & Mc Taggart και της McNiff (ενότητα 5.3). Οι συμμετέχοντες/-χουσες εκπαιδευτικοί, αναλαμβάνοντας έναν πιο ενεργό ρόλο που τους επέτρεπε να γίνουν στοχαστικοί επαγγελματίες (Schön, 1984), σε κάθε συνάντηση αποφάσιζαν το θέμα που θα τους απασχολούσε, σχεδίαζαν από κοινού μία παρέμβαση/διδασκαλία, σε επόμενο χρόνο την υλοποιούσαν και σε κάθε επόμενη συνάντηση στην ολομέλεια συζητούσαν τα δεδομένα που συνέλεξαν είτε από καταγραφές σε ημερολόγιο αναστοχασμού είτε ανακαλώντας μνήμες. Τέλος, αφού ανέλυαν τα δεδομένα προχωρούσαν στον σχεδιασμό της επόμενης δράσης τους.

Η ερευνήτρια λειτουργούσε διευκολυντικά ή συμβουλευτικά καθ' όλη τη διάρκεια διεξαγωγής της ΣΕΔ, επεμβαίνοντας στη διαδικασία μόνο όταν χρειαζόταν κάποια επιπλέον ανάλυση ή σαφήνεια στα λεγόμενα των εκπαιδευτικών ή όταν απαιτούνταν υποστήριξη προκειμένου να προβούν σε εύρεση αποτελεσματικών λύσεων στα ζητήματα που τους απασχολούσαν. Ταυτόχρονα, παρατηρούσε και παρείχε χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με το θεωρητικό υπόβαθρο, ενώ, παράλληλα, συνέβαλε στη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων.

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν προέρχονταν από τα ημερολόγια αναστοχασμού τόσο των συμμετεχόντων/-χουσών εκπαιδευτικών όσο και της ερευνήτριας, καθώς και από συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν πριν την υλοποίηση της ΣΕΔ και μετά από αυτή, τόσο στους/-τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν ενεργά στην έρευνα (σχολείο δράσης) όσο και σε εκπαιδευτικούς που δέχθηκαν να

αποτελέσουν 'στοιχείο' σύγκρισης (σχολείο ελέγχου). Επιπρόσθετα, υλοποιήθηκε ακόμη μία συνέντευξη- αυτή τη φορά μόνο με τους/τις εκπαιδευτικούς του «σχολείου δράσης», την επόμενη σχολική χρονιά, η οποία λειτούργησε ως εργαλείο εξέτασης του βαθμού που συνεχίζουν να αξιοποιούνται οι συνεργατικές πρακτικές που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια της ΣΕΔ από τους/τις συμμετέχοντες/-χουσες εκπαιδευτικούς, πώς αυτές επηρέασαν τις πρακτικές τους και κατά πόσο νιώθουν ότι εξελίχθηκαν επαγγελματικά μήνες μετά τη συμμετοχή τους στη ΣΕΔ.

Στο επόμενο κεφάλαιο ακολουθεί η ερμηνεία και η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας καθώς και μία συζήτηση για την επίδραση της Συνεργατικής Έρευνας- Δράσης στη συνεργασία και την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο: ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ- ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στην παρούσα διδακτορική διατριβή, η επιλογή της ΣΕΔ θεμελιώνεται στη θέση ότι η επαγγελματική εξέλιξη είναι μία δια βίου, εξελικτική διαδικασία κι όχι ένα στατικό σεμινάριο κατάρτισης. Αξιοποιήθηκε ως το λειτουργικό εργαλείο που επιτρέπει τη μετάβαση από το «παραδοσιακό- τεχνοκρατικό μοντέλο» επαγγελματισμού στο «στοχαστικό- κριτικό».

Η ΣΕΔ προσέφερε το απαραίτητο πλαίσιο, ώστε:

- Η δραστηριοποίηση των εκπαιδευτικών να γίνει πράξη, καθιστώντας τους/-τες ενεργούς/-ες στη δική τους εξέλιξη.
- Να ενισχυθεί η αυτοαποτελεσματικότητα, καθώς οι εκπαιδευτικοί απέκτησαν τον έλεγχο της αλλαγής που επέλεξαν οι ίδιοι/-ες εθελοντικά.

Αντι, λοιπόν, της «τεχνητής συναδελφικότητας», η ΣΕΔ χρησιμοποιήθηκε για να οικοδομήσει ουσιαστικές Κοινότητες Πρακτικής. Το εργαλείο αυτό επέτρεψε στους/-τις εκπαιδευτικούς να μάθουν ο/η ένας/μία από τον/την άλλον/-λη, μέσα στο φυσικό τους περιβάλλον, το σχολείο, καταρρίπτοντας την επαγγελματική απομόνωση.

Η κυκλική πορεία της ΣΕΔ (Σχεδιασμός- Δράση- Παρατήρηση- Αναστοχασμός) δεν εφαρμόστηκε απλώς για την επίλυση ενός διδακτικού προβλήματος (όπως εδώ η διδασκαλία της παραγωγής γραπτού λόγου), αλλά ως μία αναστοχαστική άσκηση. Ο στόχος ήταν η καλλιέργεια μίας νοοτροπίας συνεργασίας και συλλογικότητας που θα υποστήριζε και θα ενίσχυε την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Η έρευνα έδειξε ότι η ΣΕΔ είναι αποτελεσματική όταν δεν επιβάλλεται ως μία γραφειοκρατική υποχρέωση, αλλά όταν λειτουργεί ως μέσο για την ποιοτική βελτίωση, την αυτοαξιολόγηση και τη δια βίου μάθηση. Στην παρούσα μελέτη, η ΣΕΔ αποτέλεσε το «κλειδί» για να ξεκλειδώσει η άρρητη γνώση των εκπαιδευτικών και να μετατραπεί σε συνειδητή επαγγελματική πρακτική.

Όπως έδειξαν και τα αποτελέσματα της έρευνας- δράσης, η ΣΕΔ δεν είναι ο προορισμός, αλλά η μεθοδολογική πυξίδα που οδηγεί τον/την εκπαιδευτικό από τον ατομισμό στη συνεργατική επαγγελματική ωριμότητα και κατ' επέκταση στην επαγγελματική του/της εξέλιξη.

Η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε σε πολλαπλές πηγές πληροφόρησης, οι οποίες περιλάμβαναν ημιδομημένες συνεντεύξεις, ημερολόγια αναστοχασμού και εστιασμένες συζητήσεις. Η χρήση των πολλών αυτών εργαλείων, επέτρεψε την ανάπτυξη μίας πολυδιάστατης εικόνας των εμπειριών των συμμετεχόντων/-χουσών, συμβάλλοντας στην ενίσχυση της αξιοπιστίας της έρευνας. Τα εργαλεία συλλογής δεδομένων αξιοποιήθηκαν με τέτοιο τρόπο, ώστε να προάγεται ο «στοχασμός κατά τη διάρκεια και μετά τη δράση», μετατρέποντας την καθημερινή εμπειρία σε αντικείμενο επιστημονικής μελέτης από τον/την ίδιο/-α τον/την εκπαιδευτικό.

Το ημερολόγιο αναστοχασμού αποτέλεσε το κατεξοχήν εργαλείο αυτογνωσίας και επαγγελματικής ωριμότητας, αφού δεν χρησιμοποιήθηκε απλώς για να περιγράψει «τι γινόταν στην τάξη» αλλά για να βοηθήσει τους/τις εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν τις δικές τους σιωπηρές πεποιθήσεις και θεωρίες. Μέσα από τη γραφή τους οι εκπαιδευτικοί πέρασαν από την «άτυπη μαθητεία» στη συνειδητή κατανόηση της πρακτικής τους. Η διαδικασία αυτή ενίσχυσε την επαγγελματική τους ταυτότητα, καθώς καθένας και καθεμία από τους/τις εκπαιδευτικούς οραματίστηκαν το άτομο που δυνητικά μπορούσαν να γίνουν.

Οι συνεντεύξεις λειτούργησαν ως εργαλείο διαγνωστικής και τελικής (αυτό)αξιολόγησης. Η σύγκριση των αντιλήψεων «πριν» και «μετά» τη ΣΕΔ ανέδειξε την ποιοτική βελτίωση και την αλλαγή στη στάση των εκπαιδευτικών. Τα εργαλεία αυτά δεν «εξέταζαν» τους/τις εκπαιδευτικούς, αλλά τους έδωσαν τη δυνατότητα να γίνουν ερευνητές του εαυτού τους. Έτσι, η ΣΕΔ εκπλήρωσε τον σκοπό της όχι ως μεθοδολογική υποχρέωση, αλλά ως μία εθελοντική διαδικασία που παρείχε στους/-τις εκπαιδευτικούς τον έλεγχο της αλλαγής και της επαγγελματικής τους εξέλιξης.

Η ερμηνεία των δεδομένων πραγματοποιείται υπό το πρίσμα σύγχρονων θεωρητικών προσεγγίσεων σχετικά με την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, οι οποίες αναδεικνύουν τη σημασία της συνεργασίας, του αναστοχασμού και της συλλογικής διερεύνησης της διδακτικής πρακτικής.

Στο παρόν κεφάλαιο, λοιπόν, επιχειρούμε την ερμηνεία και τη συζήτηση των αποτελεσμάτων της ΣΕΔ και παράλληλα μία συγκριτική αποτίμηση αυτών σε σχέση με τη βιβλιογραφία. Στόχος του κεφαλαίου είναι η εις βάθος κατανόηση των διαδικασιών μέσω των οποίων η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη ΣΕΔ συνέβαλε στη διαμόρφωση νέων μορφών συνεργασίας και επαγγελματικής μάθησης στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Πιο αναλυτικά, η διεξαγωγή της έρευνας αφορούσε:

- Την **αξιοποίηση συνεργατικών πρακτικών** από τους/τις εκπαιδευτικούς της ΣΕΔ και την επιρροή που αυτές δέχονται ανάλογα με το **μοντέλο επαγγελματισμού** που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί.
- Την επίδραση των συνεργατικών πρακτικών στην **επαγγελματική εξέλιξη** των εκπαιδευτικών και την αποτελεσματικότητά τους ανάλογα με το θεωρητικό μοντέλο στο οποίο αυτές εντάσσονται.
- Τις **πτυχές των επαγγελματικών πρακτικών** που επηρεάστηκαν από τις συνεργατικές πρακτικές που εφαρμόστηκαν.

Η συζήτηση των αποτελεσμάτων οργανώνεται σε επιμέρους ενότητες που αντιστοιχούν στα εργαλεία συλλογής δεδομένων. Αρχικά παρουσιάζεται η ανάλυση των ημιδομημένων συνεντεύξεων, ακολουθεί η διερεύνηση των ημερολογίων αναστοχασμού και στη συνέχεια εξετάζονται τα δεδομένα της εστιασμένης συνέντευξης. Τέλος, παρουσιάζεται η ανάλυση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών έναν χρόνο μετά την ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας, προκειμένου να διευνηθεί η βιωσιμότητα των αλλαγών που παρατηρήθηκαν.

7.1 Η ημιδομημένη συνέντευξη

Η ημιδομημένη συνέντευξη αποτέλεσε ένα από τα βασικά εργαλεία συλλογής δεδομένων της παρούσας έρευνας. Λειτουργήσε αρχικά ως συγκριτικό εργαλείο για τις απόψεις, ιδέες, πρακτικές των εκπαιδευτικών του «σχολείου δράσης» και του «σχολείου ελέγχου», τόσο πριν τη διεξαγωγή της έρευνας όσο και μετά από αυτήν. Επιπρόσθετα, αξιοποιήθηκε για τη σύγκριση των αρχικών και τελικών απόψεων, ιδεών, πρακτικών των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα («σχολείο δράσης»).

Η ανάλυση των συνεντεύξεων έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί προσέγγιζαν αρχικά τη συνεργασία κυρίως ως μία λειτουργική διαδικασία που σχετιζόταν με την καθημερινή οργάνωση της σχολικής ζωής. Ωστόσο, μέσα από τη συμμετοχή τους στη συνεργατική ερευνητική διαδικασία, άρχισαν σταδιακά να αναπτύσσουν μία διαφορετική αντίληψη για τον ρόλο της συνεργασίας, αναγνωρίζοντας τη σημασία της για την επαγγελματική μάθηση και τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής.

Η μεταβολή αυτή μπορεί να ερμηνευτεί υπό το πρίσμα των θεωριών που αναδεικνύουν τη σημασία των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης ή/και κοινοτήτων πρακτικής. Σύμφωνα με τους Stoll & Louis (2007, σ. 9), τα σχολεία που λειτουργούν ως κοινότητες μάθησης (ή πρακτικής), χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα συνεργασίας, συλλογικής ευθύνης και αναστοχασμού. Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί δεν λειτουργούν ως μεμονωμένοι επαγγελματίες, αλλά ως μέλη μίας κοινότητας που μοιράζεται κοινούς στόχους και αξίες.

Η διαδικασία της ΣΕΔ φαίνεται πως συνέβαλε στη δημιουργία τέτοιου πλαισίου συλλογικής μάθησης, μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να επεξεργαστούν από κοινού τις διδακτικές τους εμπειρίες και να εξελίξουν τις επαγγελματικές τους πρακτικές ή να αναπτύξουν νέες.

7.1.1 Αρχική Συνέντευξη

Όπως έχει αναφερθεί στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας, η αρχική ημιδομημένη συνέντευξη πραγματοποιήθηκε πριν από την έναρξη της διαδικασίας της ΣΕΔ και στόχευε στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη

συνεργασία στο σχολικό περιβάλλον, την επαγγελματική τους εξέλιξη και τις δυνατότητες βελτίωσης της διδακτικής πρακτικής- ειδικά στην παραγωγή γραπτού λόγου- μέσα από συλλογικές διαδικασίες μάθησης.

Οι εκπαιδευτικοί του «σχολείου δράσης», επομένως, αποφάσισαν να ασχοληθούν με τη διδασκαλία της Παραγωγής Γραπτού Λόγου, καθώς αποτελούσε για αυτούς/-ές πολύπλευρο και πολύπλοκο εγχείρημα, ειδικά μετά την παρουσίαση των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών που εξέδωσε το Υπουργείο Παιδείας πριν λίγο καιρό. Η διδασκαλία του γραπτού λόγου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί απαιτητική διαδικασία, αφού οι μαθητές και οι μαθήτριες θα πρέπει να είναι σε θέση να γνωρίζουν ορθογραφία, γραμματική, συντακτικό και άλλες παραμέτρους προκειμένου να μπορούν να συνθέσουν ένα ενιαίο κείμενο. Η ακαμψία των Αναλυτικών Προγραμμάτων δεν βοηθά ιδιαίτερα, ούτε, βέβαια, και τα σχολικά εγχειρίδια.

Στην αρχική συνέντευξη, επομένως, ο πρώτος θεματικός άξονας, αφορούσε τη διδασκαλία της Παραγωγής Γραπτού Λόγου καθώς και το μοντέλο επαγγελματισμού που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί για τη διδασκαλία τους.

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν στον συγκεκριμένο άξονα φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί του «σχολείου ελέγχου» εστίασαν στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν για τη συγκεκριμένη διδασκαλία λόγω της θέσης της Παραγωγής Γραπτού Λόγου στο μάθημα της «Γλώσσας» ως «*συμπληρωματική, ελλιπής και υποβαθμισμένη*», ενώ ο χρόνος που προσφέρεται είναι «*περιορισμένος και απροσδιόριστος*».

Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί του «σχολείου δράσης» εστίασαν στον τρόπο διδασκαλίας (**πώς**), το περιεχόμενό της (**τι**) καθώς και στους στόχους (**γιατί**) που θα έπρεπε να υπάρχουν («*διδασκαλία με δημιουργικότητα, φαντασία και επικοινωνιακό αποτέλεσμα*», «*ποικιλία κειμενικών ειδών με περισσότερες εφαρμογές στην καθημερινότητα*», «*διδασκαλία στρατηγικών και δεξιοτήτων ώστε οι μαθητές/-τριες να δημιουργήσουν αποτελεσματικό και επικοινωνιακό κείμενο*»).

Από τη σύγκριση των δύο αυτών οπτικών και λαμβάνοντας υποψη το «Γράφημα 4», (σελ.256) μπορούμε να συμπεράνουμε πως οι εκπαιδευτικοί του «σχολείου ελέγχου» διδάσκουν την Παραγωγή Γραπτού Λόγου αξιοποιώντας ως επι το πλείστον τη διάλεξη με ερωτήσεις ως διδακτική πρακτική ενώ ακολουθούν η συζήτηση στην τάξη και ο εννοιολογικός χάρτης. Φαίνεται πως κρατούν αρνητική στάση απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία χωρίς διάθεση να προσπαθήσουν σε ατομικό επίπεδο να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους αφού θεωρούν πως η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για διδακτικές προσεγγίσεις είναι «ελάχιστη» και «επαφίεται στον κάθε εκπαιδευτικό».

Οι εκπαιδευτικοί του «σχολείου δράσης» στέκονται πιο κριτικά απέναντι στη διδασκαλία της Παραγωγής Γραπτού Λόγου προσπαθώντας να ανακαλύψουν τρόπους για πιο «δημιουργική γραφή» που θα είναι «αποτελεσματική και επικοινωνιακή» και θα «βρίσκει εφαρμογή στην καθημερινότητα των μαθητών/τριών», ενώ οι διδακτικές πρακτικές που αξιοποιούν είναι η διάλεξη με ερωτήσεις, η συζήτηση στην τάξη, ο καταιγισμός ιδεών και η χρήση εννοιολογικού χάρτη.

Η διδασκαλία της Παραγωγής Γραπτού Λόγου, όπως προαναφέρθηκε, είναι μία δύσκολη διαδικασία. Το ότι δεν επιδέχεται προσαρμογές στις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών και απλώς επιβάλλεται άκαμπτα (Χατζηγιάννη, 2002, σ. 7) μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια δημιουργεί περισσότερα προβλήματα, παρά προσφέρει (π.χ. δυσκολία κατανόησης των στόχων, αδυναμία ανάπτυξης δεξιοτήτων, χαμηλή αυτοεκτίμηση, έλλειψη δημιουργικότητας, ανισότητες στην τάξη, κλπ.).

Σε κάθε τάξη υπάρχουν μαθητές/-τριες σε διαφορετικά στάδια γλωσσικής και μαθησιακής ανάπτυξης, με διαφορετικές εμπειρίες και προσλαμβάνουσες, με ξεχωριστούς ρυθμούς κατανόησης και μάθησης. Οπότε, θεωρήθηκε κρίσιμο για την εργασία μας να αναλύσουμε το πώς προετοιμάζονται για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου αντικειμένου οι συμμετέχοντες/-ουσες στην έρευνα και ποιο θεωρητικό υπόβαθρο υιοθετούν.

Οι εκπαιδευτικοί του «σχολείου ελέγχου» στηρίζονται αρκετά στις θεματικές που προτείνει το σχολικό εγχειρίδιο. Ακολουθούν ένα αρκετά οικείο για την εκπαιδευτική κοινότητα τρίπτυχο: «ανάγνωση κειμένου- καταγραφή ιδεών σε σχεδιάγραμμα- ανάπτυξη γραπτού κειμένου», με μικρές παραλλαγές.

Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών στο «σχολείο δράσης» κυμαίνεται από την οργάνωση ανάλογα με τα μαθήματα του σχολικού εγχειριδίου μέχρι την αφόρμηση από τις εμπειρίες και τις γνώσεις των μαθητών/-τριων. Για παράδειγμα, ο/η ΣΔΑ2 παρουσιάζει αναλυτικά τον τρόπο που λειτουργεί, επιχειρηματολογώντας για τη λειψή θεματολογία των σχολικών εγχειριδίων ή για την ανεπιτυχή προσπάθειά τους να εμφυσήσουν στους/τις μαθητές/-τριες την ικανότητα Παραγωγής Γραπτού Λόγου, αναφέροντας το «μετασυγγραφικό στάδιο» και τις «διάφορες τεχνικές για ανάλυση και σχολιασμό από τα ίδια τα παιδιά».

Μέσα από τις παρεμβάσεις που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί των δύο σχολείων ότι αξιοποιούν στη διδασκαλία τους παρατηρήθηκε πως όλοι/-ες σχεδόν οι συνεντευξιζόμενοι/-νες εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ως επιπλέον παρέμβαση την αξιοποίηση κάποιου άλλου κειμενικού είδους ή οπτικοακουστικού υλικού, πέρα από το σχολικό εγχειρίδιο. Ακόμη και οι εκπαιδευτικοί του «σχολείου δράσης» οι οποίοι/-ες αναφέρθηκαν, θεωρητικά, στον τρόπο, το περιεχόμενο και τους στόχους της διδασκαλίας.

Δεν αντιλαμβάνονται την «παρέμβαση» ως αλλαγή στη διδακτική πρακτική τους, αλλά ως αντικατάσταση του σχολικού εγχειριδίου με κάτι που μπορεί να προσελκύσει τους/τις μαθητές/-τριες. Εστιάζουν, δηλαδή, στο πώς θα κάνουν ένα θέμα θελκτικό προς τους μαθητές/-τριες και αποφεύγουν να εξερευνήσουν τρόπους που θα κάνουν θελκτική τη διαδικασία της συγγραφής αυτής καθαυτής. Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί δεν διαφοροποιήθηκαν από τη λογική της συζήτησης πάνω στο κείμενο/αντικείμενο που απασχολεί. Και, παρόλο που όλοι ανεξαιρέτως αναφέρονται στα προσωπικά βιώματα των μαθητών και στο ότι το θέμα πρέπει να είναι οικείο προς τα παιδιά, οι εκπαιδευτικοί δεν αξιοποιούν κάτι διαφορετικό ως αφόρμηση.

Εξαίρεση στην παραπάνω προσέγγιση αποτέλεσε η οπτική του/της ΣΔΑ4 που φάνηκε να διδάσκει αξιοποιώντας το «χιούμορ». Αυτή η προσέγγιση έχει, όντως, αποδειχθεί ότι μπορεί να διαμορφώσει θετικό κλίμα στην τάξη, να έχει κοινωνικά οφέλη (μείωση άγχους, εμπιστοσύνη, κ.α.), να ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα (Γεωργακοπούλου, 2021, σ. 14-17), και κατ' επέκταση να επιτρέπει στους μαθητές/-τριες να χαλαρώσουν και να εμπλακούν συναισθηματικά και νοητικά στη διαδικασία της μάθησης (Χανιωτάκης, 2011, σ. 171). Ωστόσο, σίγουρα απαιτείται περισσότερος χρόνος για την ανάπτυξη τέτοιων δραστηριοτήτων στην τάξη, πράγμα που επιβεβαιώνεται και από τον/την ίδιο/-α τον/την συνεντευξιζόμενο/-νη: *«Πολλές φορές κλέβω χρόνο από δευτερεύοντα μαθήματα προκειμένου να μπορέσω να διδάξω σωστά την Παραγωγή Γραπτού Λόγου»* (ΣΔΑ4).

Όσον αφορά τη στοχοθεσία των παρεμβάσεων των εκπαιδευτικών φαίνεται πως αυτές εστιάζουν μόνο στο να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών κατά το προσυγγραφικό στάδιο, ενώ θεωρούν πως το συγγραφικό και μετασυγγραφικό στάδιο υπόκεινται σε υποκειμενικά κριτήρια των μαθητών. Κανένας/καμία εκπαιδευτικός δεν έθεσε ως στόχο την κριτική σκέψη των μαθητών/-τριων, την απόκτηση δεξιοτήτων, την κατανόηση, κ.λ.π.. Ακόμη, δεν έγινε καμία αναφορά για την ανατροφοδότησή τους προκειμένου να επανεξεταστεί το κείμενό τους είτε σε ατομικό είτε σε ομαδικό επίπεδο.

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν στο συγκεκριμένο άξονα, γίνεται αντιληπτό πως οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως τα σχολικά εγχειρίδια δεν επαρκούν για τη διδασκαλία της Παραγωγής Γραπτού Λόγου, εντοπίζουν τις επιπλέον αιτίες που δυσχεραίνουν τη διδασκαλία αυτή, όμως δεν αναφέρουν την πρακτική που ακολουθούν προκειμένου να υπερπηδήσουν αυτές τις δυσκολίες, εκτός ίσως από τον/την ΣΔΑ4 που αναφέρει την «κλοπή χρόνου από άλλα μαθήματα». Επιπρόσθετα, εστιάζουν στο προσυγγραφικό στάδιο δοκιμάζοντας εναλλακτικό υλικό για την πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών/-τριων και αξιοποιούν τον καταιγισμό ιδεών και τον εννοιολογικό χάρτη, καταγράφοντας τις σκέψεις, τις ιδέες και λέξεις-κλειδιά των μαθητών/-τριων στον πίνακα, διαμορφώνοντας σχεδιάγραμμα, κ.α., καθώς και τη συζήτηση μέσα στην τάξη, με ερωταποκρίσεις.

Η μόνη αναφορά που έγινε στο συγγραφικό στάδιο ήταν από τον/την ΣΔΑ4 όπου γίνεται καταγραφή στον πίνακα πρώτα των ιδεών και στη συνέχεια ενός ενιαίου κειμένου από κοινού με τους μαθητές, το οποίο όμως, αποτελεί ένα πρότυπο εργασίας στο οποίο καλούνται να «πατήσουν» οι μαθητές προκειμένου να δημιουργήσουν ένα δικό τους κείμενο· ενώ το μετασυγγραφικό στάδιο αναφέρθηκε μόλις από έναν/μία εκπαιδευτικό (ΣΔΑ2).

Παρόλο που έγιναν αναφορές στις αδυναμίες των μαθητών στον γραπτό λόγο, κανένας/-μία εκπαιδευτικός δε φάνηκε να αναζητά τους λόγους που τα γραπτά των μαθητών έχουν αυτές τις αδυναμίες στην έκφραση, την ορθογραφία, τη σύνταξη και τη γραμματική, όπως παρατηρείται τα τελευταία χρόνια (Χατζηγιάννη, 2002, σ. 11-12), αλλά ούτε στην ανάγκη για βελτίωση αυτών. Ίσως βέβαια, εδώ, η προσπάθεια του/της ΣΔΑ4 για συγγραφή ενός πρότυπου κειμένου από κοινού με τους μαθητές να αποτελεί μία προσπάθεια εξάλειψης των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές.

Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί και των δύο σχολείων ερωτήθηκαν για την θεωρητική προσέγγιση που θεωρούν ότι υιοθετούν κατά τη διδασκαλία τους, κανένας/-μία δεν μπόρεσε να την προσδιορίσει. Λαμβάνοντας, ωστόσο, υπόψη τις απαντήσεις τους και στα υπόλοιπα ερωτήματα της συνέντευξης, καθώς και το θεωρητικό υπόβαθρο της εργασίας μας, θα μπορούσαμε στο σημείο αυτό να υποστηρίξουμε, πως ο τρόπος που στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τη διδασκαλία του συγκεκριμένου αντικείμενου στηρίζεται στο παραδοσιακό- τεχνοκρατικό μοντέλο επαγγελματισμού. Οι εκπαιδευτικοί μπαίνουν στη διαδικασία να διδάξουν την Παραγωγή Γραπτού Λόγου ως θεσμοθετημένη υποχρέωση (Ματσαγγούρας, 2002) σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, αξιοποιώντας βασικές διδακτικές δεξιότητες στις οποίες έχουν εκπαιδευτεί. Ενδιαφέρονται μόνο, δηλαδή, για το τι θα διδάξουν αποκτώντας τον έλεγχο της τάξης.

Ψήγματα του ερμηνευτικού μοντέλου επαγγελματισμού παρατηρούνται στον/στην εκπαιδευτικό ΣΔΑ4 όσον αφορά τον τρόπο προσέγγισης των μαθητών, έχοντας ως κανόνα το να είναι ευδιάθετοι και με όρεξη, διάθεση που η ερευνήτρια

αντιλαμβάνεται ως κάτι διαφορετικό από την κοινωνική πραγματικότητα που συνηθίζεται να υπάρχει μέσα στις τάξεις. Σε αυτήν την περίπτωση, φαίνεται πως ο/η εκπαιδευτικός επηρεάζει τους μαθητές και επηρεάζεται και ο/η ίδιος/-α από τα συναισθήματα που προβάλλουν. Η τάση αυτή, όμως, «χάνεται», από τον/τη συγκεκριμένο/-νη εκπαιδευτικό αφού δεν υπάρχει καμία αναφορά στις ανάγκες και τα συναισθήματα των μαθητών κατά το συγγραφικό και μετα-συγγραφικό στάδιο.

Επομένως, γίνεται αντιληπτό πως οι εκπαιδευτικοί εντάσσονται σε ένα μάλλον παραδοσιακό μοντέλο επαγγελματισμού. Η διδασκαλία τους ακολουθεί ένα ασφαλές πλαίσιο, αποφεύγοντας με αυτόν τον τρόπο τυχόν λάθη. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως ενδιαφέρονται για την απόκτηση του ελέγχου της τάξης και λειτουργούν αξιοποιώντας βασικές δεξιότητες διδασκαλίας¹².

Διαπιστώνουμε, τελικά, πως η διδασκαλία της Παραγωγής Γραπτού Λόγου αποτελεί μία διδασκαλία που «πρέπει» να γίνει, αφού αναφέρεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και δεν λαμβάνεται υπόψη ως μία δράση μέσα από την οποία μπορεί οι μαθητές να αναζητήσουν λύσεις, να μπουν στη διαδικασία του αναστοχασμού, της συνεργασίας, της διερεύνησης. Μελετώντας τον τρόπο που διδάσκεται η γραπτή έκφραση στα Δημοτικά Σχολεία, παρατηρείται πως ο τρόπος οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες ώστε όλοι οι μαθητές/-τριες να εξασκηθούν ουσιαστικά και να βελτιωθούν. Κατ' επέκταση οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών για προσφορά ευκαιριών στους/-τις μαθητές/-τριες ώστε να αναπτύξουν και να βελτιώσουν (Χατζηγιάννη, 2002, σ. 14) τις συγγραφικές τους ικανότητες, βαίνουν ατελέσφορες.

Ο δεύτερος θεματικός άξονας της συνέντευξης εστίασε στη συνεργασία και τις συνεργατικές πρακτικές και στο κατά πόσο αυτές αξιοποιούνται από τους/τις εκπαιδευτικούς των δύο σχολείων.

¹² Οι δεξιότητες διδασκαλίας αναφέρονται στις ικανότητες και τις τεχνικές που επιτρέπουν σε έναν/μία εκπαιδευτικό να μεταφέρει γνώσεις και να καθοδηγεί τους/τις μαθητές/-τριες αποτελεσματικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτές οι δεξιότητες περιλαμβάνουν την ικανότητα οργάνωσης, επικοινωνίας, διαχείρισης τάξης, αξιολόγησης και προσαρμογής της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών.

Η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί προσέγγιζαν αρχικά τη συνεργασία κυρίως ως μια λειτουργική και οργανωτική διαδικασία που σχετίζεται με την καθημερινή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Η συνεργασία συχνά περιοριζόταν στην ανταλλαγή διδακτικού υλικού, στη συζήτηση οργανωτικών ζητημάτων ή στην άτυπη επικοινωνία μεταξύ συναδέλφων. Σε αρκετές περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η συνεργασία πραγματοποιούνταν περιστασιακά και δεν αποτελούσε συστηματικό στοιχείο της επαγγελματικής τους πρακτικής.

Ειδικά στη διδασκαλία της Έκθεσης και του Γραπτού Λόγου, απέφυγαν να αναφερθούν στον τρόπο διδασκαλίας τους ή στη βοήθεια που πιθανόν να έχουν λάβει ή δώσει από και σε συναδέλφους τους. Με τη χρήση της φράσης «διδασκτικές προσεγγίσεις» και σε συνδυασμό με τις απαντήσεις που δόθηκαν και στους άλλους θεματικούς άξονες, ισχυροποιείται η άποψή μας πως οι εκπαιδευτικοί συζητούν με τους/τις συναδέλφους τους, αναφέρουν ή αποδέχονται κάποιες ιδέες και σκέψεις τους και η συνεργασία τους ολοκληρώνεται εκεί, χωρίς ίσως να προβούν συνεργατικά στην υλοποίηση κάποιας ιδέας ή δραστηριότητας και μετέπειτα στον από κοινού αναστοχασμό.

Η εικόνα αυτή αντανακλά μια ευρύτερη πραγματικότητα που έχει καταγραφεί στη διεθνή βιβλιογραφία. Πολλές έρευνες επισημαίνουν ότι η επαγγελματική πρακτική των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται συχνά από υψηλό βαθμό επαγγελματικής αυτονομίας αλλά και από σχετική απομόνωση (Hargreaves, 1994). Η λεγόμενη «κουλτούρα της απομόνωσης» αποτελεί ένα από τα βασικά εμπόδια στην ανάπτυξη ουσιαστικών μορφών συνεργασίας στα σχολεία, καθώς περιορίζει τις ευκαιρίες των εκπαιδευτικών να μοιραστούν εμπειρίες, να συζητήσουν διδακτικά προβλήματα και να αναπτύξουν συλλογικές στρατηγικές αντιμετώπισης των προκλήσεων της διδασκαλίας.

Στο πλαίσιο αυτό, αρκετοί/-ές συμμετέχοντες/-χουσες στην έρευνα ανέφεραν ότι η συζήτηση για τη διδακτική πρακτική μεταξύ συναδέλφων δεν αποτελεί συνήθη πρακτική στο σχολικό περιβάλλον. Η διδασκαλία αντιμετωπίζεται συχνά ως

μια προσωπική υπόθεση του/της κάθε εκπαιδευτικού, γεγονός που περιορίζει τις δυνατότητες ανάπτυξης συλλογικών μορφών επαγγελματικής μάθησης.

Παράλληλα, ορισμένοι/-νες εκπαιδευτικοί εξέφρασαν επιφυλάξεις σχετικά με την ιδέα της ανοιχτής συζήτησης της διδακτικής πρακτικής. Οι επιφυλάξεις αυτές σχετίζονταν με την αίσθηση έκθεσης που μπορεί να προκαλέσει η παρατήρηση της διδασκαλίας από συναδέλφους, αλλά και με την έλλειψη μιας κουλτούρας εμπιστοσύνης στο σχολικό περιβάλλον. Η έλλειψη εμπιστοσύνης αποτελεί κρίσιμο παράγοντα που επηρεάζει τη δυνατότητα ανάπτυξης ουσιαστικών συνεργατικών πρακτικών.

Ωστόσο, παρά τις επιφυλάξεις αυτές, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν ενδιαφέρον για τη δυνατότητα συμμετοχής σε μια διαδικασία συνεργασίας που θα τους επέτρεπε να ανταλλάξουν εμπειρίες και να συζητήσουν ζητήματα που αφορούν τη διδακτική πρακτική. Η προοπτική συμμετοχής σε μια οργανωμένη διαδικασία συνεργασίας αντιμετωπίστηκε από πολλούς ως μια ευκαιρία επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης.

Η στάση αυτή συνδέεται με τη σύγχρονη αντίληψη ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δεν περιορίζεται σε τυπικές μορφές επιμόρφωσης, αλλά πραγματοποιείται κυρίως μέσα από τη συμμετοχή σε συλλογικές διαδικασίες μάθησης που συνδέονται άμεσα με την καθημερινή πρακτική της διδασκαλίας. Όπως έχει αναφερθεί, οι επαγγελματίες αναπτύσσουν τη γνώση τους κυρίως μέσα από τη διαδικασία του αναστοχασμού πάνω στη δράση τους. Η διαδικασία αυτή γίνεται ακόμη πιο ουσιαστική όταν πραγματοποιείται σε συλλογικό επίπεδο, μέσα από τη συζήτηση και την ανταλλαγή εμπειριών με άλλους επαγγελματίες.

Ο τρίτος θεματικός άξονας εστιάζει στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και αναδύεται μέσα από ερωτήσεις της συνέντευξης που αφορούν τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, την προσωπική άποψη των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική εξέλιξη αλλά και τη μέχρι τώρα πορεία τους στην εκπαίδευση.

Η επιμόρφωση αποτελεί για όλους σχεδόν τους/τις εκπαιδευτικούς της έρευνας απαραίτητο χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. Δεν αποτελεί έκπληξη η συγκεκριμένη απάντηση, αφού η επιμόρφωση συχνά ταυτίζεται με την επαγγελματική εξέλιξη, όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα. Τα δεδομένα της αρχικής συνέντευξης δείχνουν, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν την επαγγελματική εξέλιξη κυρίως ως ατομική διαδικασία. Οι περισσότεροι/-ες αναφέρονταν σε επιμορφωτικές δράσεις, σε προσωπική μελέτη ή σε συμμετοχή σε σεμινάρια ως βασικούς τρόπους επαγγελματικής εξέλιξης. Η συνεργασία με συναδέλφους δεν εμφανιζόταν συχνά ως βασικός παράγοντας επαγγελματικής μάθησης.

Η διαπίστωση αυτή είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς αναδεικνύει την ανάγκη δημιουργίας δομών και διαδικασιών που να ενθαρρύνουν τη συλλογική επαγγελματική μάθηση στο σχολικό περιβάλλον. Η ανάπτυξη επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης και κοινοτήτων πρακτικής έχει αναγνωριστεί διεθνώς ως ένας από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους υποστήριξης της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών (Stoll et al., 2006).

Οι εκπαιδευτικοί του «σχολείου δράσης» επιδιώκουν να είναι ενημερωμένοι και αφοσιωμένοι. Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, υποστηρίζουμε, πως, εκτός από την άριστη γνώση των εκπαιδευτικών θεμάτων και την τεχνογνωσία, αναζητούν κι ένα εννοιολογικό πλαίσιο εντός του οποίου να σκέφτονται τα εκπαιδευτικά ζητήματα, μία καλή κατανόηση του τι ακριβώς συνεπάγεται η έρευνα για την πρακτική τους και μία ανεπτυγμένη ικανότητα για ηθική συζήτηση (Orchard et al., 2015, σ. 33) -κάτι που παραπέμπει στο στοχαστικό-κριτικό μοντέλο επαγγελματικής εξέλιξης (βλ. σελ 35 της παρούσας εργασίας).

Παρόλο που η συμμετοχή στη συγκεκριμένη Έρευνα – Δράση δεν προήλθε από προσωπική πρωτοβουλία, αλλά έπειτα από μία επιμορφωτική συνάντηση που έλαβε χώρα σε συνεργασία με άλλα σχολεία της περιοχής, αυτό ήταν αρκετό για να προκαλέσει το ενδιαφέρον και την περιέργεια ώστε να αποτελέσουν την ομάδα της παρούσας Συνεργατικής Έρευνας- Δράσης.

Οι εκπαιδευτικοί του «σχολείου ελέγχου» έχουν μία πιο γενική αντίληψη για την επαγγελματική εξέλιξη χωρίς εστίαση στην προσωπική τους εξέλιξη. Κάποιοι από αυτούς αναφέρουν πως ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να εξελίσσεται και να μη μένει στάσιμος/-μη σε μία κοινωνία που και η ίδια εξελίσσεται συνεχώς (ΣΕΑ2 & ΣΕΑ3), κυρίως μέσω συνεχούς επιμόρφωσης.

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν στον συγκεκριμένο άξονα από τους/τις συνεντευξιαζόμενους/-μενες, παρατηρούμε τη στάση που διατηρούν τόσο στο «σχολείο δράσης» όσο και στο «σχολείο σύγκρισης». Στο μεν δεύτερο, οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να εστιάσουν στο τι πραγματικά σημαίνει επαγγελματική εξέλιξη για τους ίδιους και καταφεύγουν σε γενικόλογες απαντήσεις. Αντίθετα, στο «σχολείο δράσης», οι εκπαιδευτικοί έχουν ήδη τη διάθεση για αναστοχασμό και αυτοκριτική, εστιάζοντας και εμβαθύνοντας στις προσωπικές τους ανάγκες.

Η στάση των εκπαιδευτικών του «σχολείου δράσης» μας κάνει να κατανοήσουμε τους λόγους που οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί δέχθηκαν να συμμετάσχουν σε μία Συνεργατική Έρευνα- Δράση, καθώς μέσα από τις απαντήσεις τους φαίνεται πως πρόκειται για εκπαιδευτικούς που στοχεύουν σε μια πιο κριτική προσέγγιση και βελτίωση των πρακτικών τους (βλ. ενότητα 3.4.1, σελ. 158) προσπαθώντας να ενσωματώσουν τη «θεωρία» των Αναλυτικών Προγραμμάτων στη διδασκαλία τους.

Ο τέταρτος θεματικός άξονας αναφέρεται στις δυσκολίες και τους περιορισμούς που μπορεί να εμφανιστούν κατά τη διεξαγωγή μίας ΣΕΔ. Οι λόγοι που δυσχεραίνουν την επιτυχή έκβαση μίας Έρευνας- Δράσης περιγράφονται αναλυτικά στην έρευνα των Gningue et al. (2014). Εν συντομία, περιλαμβάνουν εκπαιδευτικούς που δεν αντιλαμβάνονται πλήρως τη σημασία αλλά και το τι είναι η Έρευνα- Δράση, που πιστεύουν ότι δεν διαθέτουν τα κατάλληλα μέσα για τη συμμετοχή τους σε ένα τέτοιο πρόγραμμα ενδυνάμωσης και, κυρίως, εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν έχουν επαρκή χρόνο να διαθέσουν στη διαδικασία (Gningue et al., 2014, σ. 22-24). Επιπρόσθετα, δεδομένου ότι η Έρευνα- Δράση ασχολείται, συνήθως, με τη βελτίωση της πρακτικής στην τάξη, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να είναι

απρόθυμοι να συμμετάσχουν σε έρευνα που μπορεί να αποκαλύψει τις αδυναμίες τους (McBee, 2014 στο Solis & Gordon, 2019, σ. 3).

Η αναζήτηση σχολείων και εκπαιδευτικών που να θέλουν να συμμετάσχουν στην παρούσα ΣΕΔ αποτέλεσε ένα ιδιαίτερα δύσκολο εγχείρημα για την ερευνήτρια, δεδομένου ότι οι περισσότεροι θεωρούσαν τη συμμετοχή τους σε ένα τέτοιο πρόγραμμα ως επιβάρυνση στην καθημερινότητά τους και ως κάτι που είναι δύσκολο να επιτευχθεί. Επιπρόσθετα, κάποιοι αναλογιζόμενοι ότι βρίσκονται λίγο πριν τη συνταξιοδότηση, στο στάδιο της αποδέσμευσης (Hargreaves & Fullan, 1995, σ. 200) θεώρησαν πως δεν χρειάζεται να εμπλακούν σε μία τέτοια διαδικασία αφού δεν θα τη χρειαστούν στο μέλλον.

Ο χρόνος αποτέλεσε την επόμενη κύρια αιτία μη ενεργούς συμμετοχής στη ΣΕΔ (από τη μεριά των εκπαιδευτικών του «σχολείου ελέγχου») αλλά και τη μεγαλύτερη ‘φοβία’ από την πλευρά των εκπαιδευτικών του «σχολείου δράσης», αφού θα έπρεπε να ενσωματώσουν τις ανάγκες της ΣΕΔ στην καθημερινότητά τους τόσο στο σχολείο (συγγραφή του ημερολογίου αναστοχασμού κατά τη διάρκεια μίας δράσης) όσο και εκτός εργασίας (συναντήσεις στην ολομέλεια και καταγραφές στο ημερολόγιο αναστοχασμού πριν και μετά από κάποια δράση).

Τέλος, έγινε αναφορά και στην εμπιστοσύνη που έπρεπε να αναπτυχθεί μεταξύ των συμμετεχόντων/-χουσών εκπαιδευτικών στη ΣΕΔ, αφού θα έπρεπε να μοιραστούν τον τρόπο σκέψης τους, τις ιδέες τους, να αναπτύξουν από κοινού σχέδια δράσης και να βρουν λύσεις σε ζητήματα που τους απασχολούσαν, ελπίζοντας πως τυχόν κριτική που θα λάβουν ή θα ασκήσουν (θετική ή αρνητική), δεν θα επηρεάσει ή δεν θα δημιουργήσει άγχος σε κάποιον/-α εκπαιδευτικό.

Όλες οι παραπάνω δυσκολίες και προβληματισμοί συμφωνούν με κάποιες από τις αναφορές της διεθνούς βιβλιογραφίας (Cole & Knowles, 1993; Jaipal & Figg, 2012; Bialen, 2025) σχετικά με τη διεξαγωγή μίας έρευνας- δράσης. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην δική μας ΣΕΔ, ωστόσο, κατάφεραν να υπερπηδήσουν τις προκλήσεις που εμφανίστηκαν και η συμμετοχή τους στη ΣΕΔ να

αποτελέσει για αυτούς/-ες τη δίοδο προς την επαγγελματική τους εξέλιξη, όπως φαίνεται και από τις απαντήσεις που δόθηκαν στις τελικές συνεντεύξεις.

Συνολικά, η ανάλυση των δεδομένων της αρχικής συνέντευξης καταδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί εισήλθαν στη διαδικασία της Συνεργατικής Έρευνας Δράσης με περιορισμένη εμπειρία συστηματικής συνεργασίας, αλλά ταυτόχρονα με διάθεση να διερευνήσουν νέες μορφές επαγγελματικής αλληλεπίδρασης. Η κατάσταση αυτή δημιουργούσε ένα ενδιαφέρον πλαίσιο για τη μελέτη της επίδρασης της συνεργατικής ερευνητικής διαδικασίας στην επαγγελματική τους εξέλιξη.

7.1.2 Τελική συνέντευξη

Η τελική ημιδομημένη συνέντευξη πραγματοποιήθηκε μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας της Συνεργατικής Έρευνας Δράσης (ΣΕΔ) και στόχευε στη διερεύνηση των εμπειριών των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους στην ερευνητική διαδικασία, καθώς και στις πιθανές μεταβολές στο μοντέλο επαγγελματισμού, στις αντιλήψεις και τις επαγγελματικές τους πρακτικές.

Ακολουθώντας τους ίδιους θεματικούς άξονες και στην τελική συνέντευξη, εστιάσαμε εν πρώτοις στη διδασκαλία Παραγωγής Γραπτού Λόγου και στη συνέχεια στο μοντέλο επαγγελματισμού που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί (πρώτος θεματικός άξονας). Η διδασκαλία της Παραγωγής Γραπτού Λόγου απασχόλησε ιδιαίτερα τη σχολική χρονιά 2024 - 2025 τους/τις εκπαιδευτικούς του «σχολείου δράσης». Μετέχοντας σε μία Συνεργατική Έρευνα- Δράση, έμαθαν να λειτουργούν συνεργατικά, να συζητούν ό,τι τους/τις απασχολεί, να διαμορφώνουν από κοινού σχέδια δράσης και να βρίσκουν λύσεις σε προβλήματα που τους/τις απασχολούν. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών του «σχολείου δράσης» στη ΣΕΔ επηρέασε θετικά τη διδασκαλία και την πρακτική τους σε πολλά επίπεδα («επίγνωση του τρόπου διδασκαλίας», «ανατροδοφότηση μέσω του αναστοχαστικού ημερολογίου», «περισσότερος χρόνος για την προετοιμασία της διδασκαλίας», «ξεκάθαροι και πιο σαφείς στόχοι», κλπ.).

Για τους/τις εκπαιδευτικούς του «σχολείου ελέγχου» η προετοιμασία για τη διδασκαλία Παραγωγής Γραπτού Λόγου δεν άλλαξε ιδιαίτερα. Το σχολικό

εγχειρίδιο συνέχισε να αποτελεί την κατευθυντήρια γραμμή, χωρίς αναφορές σε προσωπικούς στόχους ή ιδιαιτερότητες μαθητών, κλπ. Παράλληλα οι απαντήσεις τους στη συνέντευξη ακολουθούσαν μία αρκετά τυπική μορφή (*«σχεδιάγραμμα και χρόνος για την Παραγωγή Γραπτού Λόγου»*, *«ακολουθώντας τις θεματικές του βιβλίου καταγράφονταν ιδέες στον πίνακα»*, κλπ.). Αξίζει να σημειωθεί, βέβαια, η προσπάθεια εστίασης ενός/μίας εκπαιδευτικού του «σχολείου ελέγχου» στην διαφοροποίηση της διδασκαλίας του/της - λόγω προσωπικής αίσθησης ανταγωνισμού με την ιδέα υλοποίησης μίας ΣΕΔ σε ένα άλλο σχολείο, χωρίς, ωστόσο, θεαματικές αλλαγές στον σχεδιασμό της.

Από τις απαντήσεις που δόθηκαν στον συγκεκριμένο άξονα, παρατηρείται πως ενώ αρχικά οι εκπαιδευτικοί των δύο σχολείων εστίαζαν τη διδασκαλία τους στο προσυγγραφικό στάδιο, μετά τη διεξαγωγή της ΣΕΔ, οι εκπαιδευτικοί του «σχολείου δράσης» διαφοροποιήθηκαν, ενώ οι εκπαιδευτικοί του «σχολείου ελέγχου» συνέχισαν να διδάσκουν με τον ίδιο τρόπο. Το «Γράφημα 6» (σ. 266) στην προηγούμενη ενότητα αποδίδει σχηματικά αυτή τη διαφοροποίηση.

Οι εκπαιδευτικοί του «σχολείου ελέγχου» συνεχίζουν να εστιάζουν στην προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών τους με διαφορετικά κειμενικά είδη (λογοτεχνία, άρθρα, κ.α.) ή οπτικοακουστικό υλικό (φωτογραφίες, βίντεο, κ.α.), καθώς και στη συζήτηση μέσα στην τάξη πριν από τη συγγραφή. Παρόμοια κατεύθυνση παρατηρείται και στην αξιοποίηση διδακτικών πρακτικών, οι οποίες παραμένουν οι ίδιες.

Οι εκπαιδευτικοί του «σχολείου δράσης», ωστόσο, ελάχιστα αναφέρονται στην προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών. Αυτό που τους/τις ενδιαφέρει, πλέον, φαίνεται πως είναι η διαδικασία της συγγραφής. Δίνουν έμφαση στην ανακαλυπτική μάθηση και στην προγραφική φάση, λειτουργούν υποστηρικτικά και καθοδηγητικά κατά τη συγγραφή από τους μαθητές και αξιοποιούν την ανατροφοδότηση μετά από τη συγγραφή. Η συμμετοχή τους στη ΣΕΔ, λειτούργησε βελτιωτικά, κάνοντας τους/τις εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίζουν τη διδασκαλία πιο σφαιρικά, αντιλαμβανόμενοι/-νες πως η διδασκαλία της Παραγωγής Γραπτού

Λόγου ξεκινάει πολύ πριν από την ίδια τη συγγραφή και ολοκληρώνεται αρκετά μετά από αυτή.

Ακόμη και οι διδακτικές πρακτικές («Γράφημα 7», σ. 266) φαίνεται πως άλλαξαν ή εξελίχθηκαν για τους εκπαιδευτικούς του «σχολείου δράσης». Αξιοποιείται, πλέον, η ατομική ή ομαδική εργασία, η παρουσίαση από μαθητές και ο διάλογος, ενώ η χρήση διδακτικών πρακτικών που χρησιμοποιούσαν πριν τη ΣΕΔ φαίνεται πως μειώθηκε.

Από τις παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών και τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τη διδασκαλία τους στην Παραγωγή Γραπτού Λόγου, διαπιστώνουμε πως οι εκπαιδευτικοί του «σχολείου ελέγχου» συνεχίζουν να στηρίζονται σε ένα παραδοσιακό μοντέλο επαγγελματισμού. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί του «σχολείου δράσης» μέσα από τη συμμετοχή τους στη ΣΕΔ, άρχισαν να εστιάζουν περισσότερο στο νόημα των εργασιών που έθεταν στους μαθητές και τις μαθήτριά τους, διερευνώντας και αναζητώντας εναλλακτικές λύσεις (Μπότσογλου, Μπεαζίδου & Τσολακίδης, 2014, σ. 55) για όλα τα στάδια συγγραφής ενός κειμένου. Η συνεργασία με τους/τις συναδέλφους τους, οδήγησε στην αλλαγή ή/και τη βελτίωση της διδασκαλίας τους, επιτρέποντάς τους να ξεφύγουν από το παραδοσιακό μοντέλο και να αξιοποιούν έναν συνδυασμό ερμηνευτικού και στοχαστικο-κριτικού μοντέλου.

Στον δεύτερο θεματικό άξονα εστίασαμε στη συνεργασία και τις συνεργατικές πρακτικές που αξιοποιήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Η συνεργασία στο «σχολείο σύγκρισης» απασχόλησε τους εκπαιδευτικούς κυρίως για τη διευθέτηση διοικητικών θεμάτων. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι συνεργάστηκαν για την υλοποίηση εκδηλώσεων και δράσεων, για την πραγματοποίηση σχολικών εκδρομών καθώς και για την αντιμετώπιση προβλημάτων που προέκυπταν στο σχολείο τους.

Η αντίληψη ενός/μίας εκπαιδευτικού της συνεργασίας ως 'ανταγωνισμό' μας παρέπεμψε στην άποψη του Hargreaves (1992, σ. 336- 340) για τον ατομισμό ως

νοοτροπία των εκπαιδευτικών. Ο/Η συγκεκριμένος/-νη εκπαιδευτικός, μπορούμε να υποστηρίξουμε, πως εφόσον αντιλαμβάνεται τη συνεργασία ως ανταγωνισμό, νιώθει πιο οικεία στο 'κλειστό περιβάλλον' της τάξης του/της χωρίς την πιθανότητα αποδοκιμασίας ή κριτικής, κι επομένως απομονώνεται στην ασφάλεια που του/της παρέχει η τάξη του/της.

Η σύγκριση των δεδομένων της αρχικής και της τελικής συνέντευξης ανέδειξε σημαντικές αλλαγές στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί του «σχολείου δράσης» αντιλαμβάνονται τη συνεργασία στο σχολικό περιβάλλον. Μετά τη συμμετοχή τους στη συνεργατική ερευνητική διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να αντιλαμβάνονται τη συνεργασία όχι απλώς ως μια λειτουργική διαδικασία, αλλά ως βασικό μηχανισμό επαγγελματικής μάθησης. Οι συμμετέχοντες/-χουσες ανέφεραν ότι η συνεργασία με συναδέλφους τους επέτρεψε να εξετάσουν τη διδακτική τους πρακτική από διαφορετικές οπτικές γωνίες και να αναπτύξουν νέες στρατηγικές διδασκαλίας. Η ανταλλαγή εμπειριών και η συζήτηση διδακτικών προβλημάτων δημιούργησαν ένα πλαίσιο συλλογικού αναστοχασμού, μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να επεξεργαστούν τις εμπειρίες τους και να αναπτύξουν νέες επαγγελματικές γνώσεις.

Ιδιαίτερα σημαντικό εύρημα της έρευνας αποτελεί η ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της συνεργατικής διαδικασίας. Οι συμμετέχοντες/-χουσες ανέφεραν ότι η συστηματική συνεργασία και ο κοινός αναστοχασμός συνέβαλαν στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού επαγγελματικού περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο μπορούσαν να συζητήσουν ανοιχτά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη διδασκαλία.

Η ανάπτυξη τέτοιων σχέσεων εμπιστοσύνης αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη λειτουργία αποτελεσματικών κοινοτήτων πρακτικής. Όπως επισημαίνουν οι Hargreaves και Fullan (2012), η ανάπτυξη συνεργατικών μορφών επαγγελματισμού προϋποθέτει τη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Έτσι, οι εκπαιδευτικοί του «σχολείου δράσης» αποφασίζοντας να συμμετάσχουν στη ΣΕΔ δημιούργησαν μία Κοινότητα Πρακτικής (Community of Practice- CoP), (βλ. αναλυτικά ενότητα 2.2.4, γ). Συμμετέχοντας σε αυτήν αντιλήφθηκαν πως η συνεργασία με συναδέλφους επιτρέπει την ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών, τη συζήτηση για προκλήσεις που αντιμετωπίζουν στη σχολική καθημερινότητα καθώς και τη συνεχή ενημέρωση για τυχόν έρευνες και μεθοδολογίες που αφορούν τη στοχοθεσία τους. Μέσα από αυτήν την ανταλλαγή, μπόρεσαν να εξελιχθούν επαγγελματικά (π.χ. *«ουσιαστική βελτίωση της διδακτικής πράξης»*, *«δημιουργία ενός αποτελεσματικού και υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος»*, *«από κοινού σχεδιασμός μαθημάτων»*) και να αναπτύξουν μία νοοτροπία συνεχούς μάθησης (π.χ. *«η ανταλλαγή ιδεών αποτελεί μία οργανωμένη και συνειδητή διαδικασία»*, *«παρατήρηση πρακτικών»*).

Η συνεργασία τους μέσα από την Κοινότητα Πρακτικής διευκόλυνε τον ανοιχτό διάλογο, επιτρέποντάς τους να μοιραστούν παρατηρήσεις, να προτείνουν στρατηγικές και να καλλιεργήσουν αμοιβαίες σχέσεις, όπως είχαν διατυπώσει και οι Brouwer et al. (2010, σ. 347). Οι συνεντευξιζόμενοι/-νες του «σχολείου δράσης», παράλληλα, συνειδητοποίησαν πως αυτές οι συνεργατικές προσπάθειες μπορούν να υποστηρίξουν όχι μόνο τους/τις εκπαιδευτικούς, αλλά εν δυνάμει να ενισχύσουν και τις σχέσεις με τη διοίκηση και –πιθανώς- με όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη (π.χ. γονείς), ωφελώντας τελικά τους μαθητές και τις μαθήτριές τους (Goddard et al., 2010; Lara-Alecio et al., 2012; Mora-Ruano et al, 2019, σ. 7).

Η νοοτροπία των εκπαιδευτικών του «σχολείου δράσης» ενώ πριν τη ΣΕΔ ακολουθούσε την μορφή του ατομισμού οδηγήθηκε στη μορφή της συνεργασίας, αξιοποιώντας την υποστήριξη, την εμπιστοσύνη και την αμεσότητα σχεδόν ανεπαίσθητα σε καθημερινή βάση (Hargreaves, 1995, σ. 345).

Κατά τον τρίτο θεματικό άξονα εξετάσαμε την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών των δύο σχολείων. Η υλοποίηση της ΣΕΔ και η εστίαση στη διδασκαλία της Παραγωγής Γραπτού Λόγου, αποκάλυψε στους/-τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα («σχολείο δράσης») αυτό που υποστήριζε ο Day (2003, σ. 14), δηλαδή, πως η διδασκαλία είναι μία σύνθετη διαδικασία που

περιλαμβάνει πλήθος δραστηριοτήτων και της οποίας η ποιότητα εξαρτάται από την προσαρμογή των ικανοτήτων του/της εκπαιδευτικού σε συγκεκριμένους μαθητές και συγκεκριμένα πλαίσια. Επιπλέον, πως η ποιότητα της διδασκαλίας εξαρτάται (και) από την προθυμία των εκπαιδευτικών να εξακολουθούν να μαθαίνουν, ενώ το πλαίσιο διδασκαλίας, η συμπεριφορά των μαθητών, καθώς και οι προσδοκίες των ίδιων των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνται (ο.π., σ. 14).

Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί του «σχολείου ελέγχου» συνεχίζουν να επιμένουν πως η επαγγελματική εξέλιξη σχετίζεται με την επιμορφωτική δράση, η οποία πρέπει να αποτελεί υποχρέωση της σχολικής μονάδας (ενδοσχολική επιμόρφωση) ή είναι αποτέλεσμα ορθών διοικητικών αποφάσεων (π.χ. «ο προγραμματισμός σε συλλογικό επίπεδο είχε θετικά αποτελέσματα στην επαγγελματική μου εξέλιξη»).

Συγκρίνοντας, επομένως, τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών συμπεραίνουμε πως για τους εκπαιδευτικούς του «σχολείου ελέγχου» η επαγγελματική εξέλιξη γίνεται αντιληπτή ως υποχρέωση του σχολείου χωρίς να αφορά τον καθέναν/καθεμία τους σε ατομικό επίπεδο. Εξάιρεση, ίσως να αποτελούσε ο/η ΣΕΤ2, αλλά υποστηρίζει πως δεν διαθέτει χρόνο και οι προτεραιότητές του/της είναι διαφορετικές.

Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί του «σχολείου δράσης» μετά τη συμμετοχή τους στη ΣΕΔ, αντιλαμβάνονται την επαγγελματική εξέλιξη ως μία διαδικασία που διενεργείται πρωτίστως ατομικά μέσα από αναστοχασμό, διάθεση για αλλαγή και παρατήρηση, και δευτερευόντως ομαδικά με συνεργασία, ανταλλαγή απόψεων και πρακτικών, με σεβασμό και εμπιστοσύνη.

Στον συγκεκριμένο άξονα εξετάσαμε, επίσης, κατά πόσο μετατοπίστηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον 'αποτελεσματικό εκπαιδευτικό'. Οι εκπαιδευτικοί του «σχολείου ελέγχου» αναφέρουν πως για να είναι ένας εκπαιδευτικός αποτελεσματικός οφείλει να επιμορφώνεται και να έχει άριστες γνώσεις του αντικειμένου του.

Οι εκπαιδευτικοί του «σχολείου δράσης» μετά τη ΣΕΔ θεωρούν τη συνεργασία απαραίτητο προσόν για τον/την αποτελεσματικό/-κή εκπαιδευτικό.

Παράλληλα, στη 'λίστα' των χαρακτηριστικών έχει προστεθεί ο συνεχής αναστοχασμός και η δια βίου μάθηση (μαθητευόμενος/-νη επαγγελματίας, όπως αναφέρουν), χαρακτηριστικά που δεν είχαν αναφερθεί στην αρχική τους συνέντευξη.

Αυτή η μετατόπιση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του «σχολείου δράσης» αποτελούν ακόμη μία επιβεβαίωση αλλαγής νοοτροπίας. Επιπλέον, αποτελούν ακόμη ένα σημαντικό εύρημα της έρευνάς μας, που αφορά τη μεταβολή της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Μέσα από τη συμμετοχή τους στη συνεργατική ερευνητική διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους όχι μόνο ως διδάσκοντες, αλλά και ως ερευνητές της ίδιας τους της πρακτικής. Η αντίληψη αυτή συνδέεται με τη θεωρητική προσέγγιση που προτείνει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λειτουργούν ως παραγωγοί επαγγελματικής γνώσης μέσα από τη συστηματική διερεύνηση της πρακτικής τους.

Στον τέταρτο θεματικό άξονα οι εκπαιδευτικοί του «σχολείου ελέγχου» αναφέρθηκαν ξανά στην έλλειψη χρόνου και σε διαφορετικές προτεραιότητες, ωστόσο, υποστήριξαν πως ίσως έμπαιναν στη διαδικασία να συμμετάσχουν σε μία ΣΕΔ. Βέβαια, αν ανατρέξουμε στο αντίστοιχο ερώτημα της αρχικής συνέντευξης ενός/ μίας από τους συνεντευξιζόμενους (*«Σε πέντε χρόνια βγαίνω στη σύνταξη. Αυτά είναι για εσάς, τους πιο νέους. Εγώ, λίγο πριν το τέλος, δεν υπάρχει περίπτωση να αλλάξω τον τρόπο που διδάσκω και σκέφτομαι. Δεν μου χρειάζεται και δεν το θέλω»* (ΣΕΑ1)), αντιλαμβανόμαστε πως, πιθανότατα, η τωρινή απάντηση να αποτελεί ένα είδος υπεκφυγής.

Οι εκπαιδευτικοί του «σχολείου δράσης» ανέφεραν την έλλειψη χρόνου ως τη μεγαλύτερη δυσκολία που αντιμετώπισαν στην προσπάθειά τους να φέρουν εις πέρας τη ΣΕΔ. Μία καινούρια δυσκολία που αντιμετώπισαν ήταν η συνέπεια και η συγκέντρωση που απαιτούταν για τη συγγραφή του ημερολογίου αναστοχασμού, ενώ και η επιλογή της Παραγωγής γραπτού Λόγου ως αντικείμενο φάνηκε να δυσκολεύει τους/τις εκπαιδευτικούς (π.χ. *«Η Παραγωγή γραπτού Λόγου αποτελεί δύσκολο εγχείρημα και χωρίς να χρειάζεται να το αναλύεις»*).

Παρά τις δυσκολίες τους αποφάσισαν να εστιάσουν στα οφέλη που αποκόμισαν από τη συμμετοχή τους στη ΣΕΔ. Στη βιβλιογραφία υπάρχουν αρκετές μελέτες που αποδεικνύουν τα οφέλη από τη συμμετοχή σε μία ΣΕΔ (Burns, 1999; Ferrance, 2000; Rock & Levin, 2002; Savoie- Zajc & Descamps- Bernarz, 2007; Mitchell et al., 2009; Gilles et al., 2010; Castro Garcés & Martínez Garnada, 2016). Στην παρούσα ΣΕΔ οι εκπαιδευτικοί επιβεβαιώνουν κάποια από αυτά (π.χ. «βελτίωσα τη διδασκαλία μου», «συνεργασία με συναδέλφους», «προσωπική ενδυνάμωση», «αποτελεσματικότητα διδασκαλίας», «αμοιβαία υποστήριξη», «συνεχής μάθηση», κ.α.).

Συνολικά, τα δεδομένα της τελικής συνέντευξης δείχνουν ότι η συμμετοχή στη Συνεργατική Έρευνα Δράσης συνέβαλε στη διαμόρφωση μιας πιο συλλογικής και αναστοχαστικής αντίληψης για τη διδασκαλία. Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών δεν αντιμετωπίζεται πλέον ως μια περιστασιακή δραστηριότητα, αλλά ως βασικό στοιχείο της επαγγελματικής τους πρακτικής.

Περαιτέρω ανάλυση παρέχεται στην εστιασμένη συνέντευξη των εκπαιδευτικών του «σχολείου δράσης».

7.2 Τα ημερολόγια αναστοχασμού

Προκειμένου να διευκολυνθεί η ανάπτυξη της διαδικασίας του αναστοχασμού κατά τη διάρκεια της ΣΕΔ, αποφασίστηκε η συγγραφή αναστοχαστικών ημερολογίων τόσο από την πλευρά των εκπαιδευτικών όσο και της ερευνήτριας. Από τη βιβλιογραφία αποδεικνύεται ότι από τη συγγραφή ημερολογίων αναστοχασμού ενισχύεται ο αναστοχασμός, η κριτική σκέψη, η ενσωμάτωση της θεωρίας με την πράξη και προάγεται η επαγγελματική εξέλιξη (Brown & Sorrell, 1993; Callister, 1993; Kea & Backon, 1999; O' Rourke, 1998). Ως ερευνητικό εργαλείο και μέθοδος αξιολόγησης, τα αναστοχαστικά ημερολόγια δεν παρέχουν μόνο στοιχεία κατανόησης της γνώσης του περιεχομένου (Tang, 2002), αλλά ενισχύουν, επίσης, τον κριτικό αναστοχασμό και την αυτογνωσία (Biggs, 1999).

Καθ' όλη την πορεία της ΣΕΔ οι εκπαιδευτικοί και η ερευνήτρια κρατούσαν σημειώσεις (πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη διδασκαλία, στις ολομέλειες) προκειμένου να διατηρηθούν και να προστατευτούν σημαντικές εμπειρίες, σκέψεις, ιδέες, αντιλήψεις και γνώμες (Σπανάκη, χ.χ.), αλλά και για να γίνει αναστοχασμός είτε σε ατομικό είτε σε ομαδικό επίπεδο πάνω στη διδασκαλία της Παραγωγής Γραπτού Λόγου ή σε προσωπικές εμπειρίες, ώστε σε δεύτερη φάση να επέλθει βαθύτερη κατανόηση και αντιμετώπιση των καταστάσεων που λάμβαναν χώρα.

Τα ημερολόγια αναστοχασμού, επομένως, αποτέλεσαν βασικό εργαλείο καταγραφής της εξελικτικής πορείας των αντιλήψεων και των επαγγελματικών πρακτικών των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της ΣΕΔ. Μέσα από τη συστηματική καταγραφή σκέψεων, προβληματισμών και εμπειριών, οι συμμετέχοντες/-χουσες εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να αναστοχαστούν πάνω στη διδακτική τους πρακτική, να επεξεργαστούν τις εμπειρίες τους και να αναπτύξουν νέες μορφές επαγγελματικής γνώσης.

Στην παρούσα έρευνα, τα ημερολόγια αναστοχασμού δεν λειτούργησαν απλώς ως εργαλείο συλλογής δεδομένων, αλλά και ως μηχανισμός επαγγελματικής μάθησης. Μέσα από τη διαδικασία της γραπτής καταγραφής και της συστηματικής επεξεργασίας των εμπειριών τους, οι εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν μεγαλύτερη επίγνωση των διδακτικών επιλογών τους και των παραγόντων που επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία.

Παράλληλα, τα ημερολόγια αναστοχασμού λειτούργησαν ως γέφυρα μεταξύ της ατομικής και της συλλογικής μάθησης. Οι καταγραφές των εκπαιδευτικών αποτέλεσαν αφετηρία για συζητήσεις στο πλαίσιο των συναντήσεων της ομάδας, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη ενός συλλογικού αναστοχασμού πάνω στη διδακτική πρακτική.

7.2.1 Πρώτη Φάση

Η πρώτη φάση των ημερολογίων αναστοχασμού αντιστοιχεί στην αρχική περίοδο της ερευνητικής διαδικασίας, οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για τις

διαδικασίες, τα μέσα που θα αξιοποιούνταν στη ΣΕΔ και τα οφέλη που θα μπορούσαν να αποκομίσουν. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να καταγράψουν τις προσδοκίες, τις σκέψεις και τους προβληματισμούς τους σχετικά με τη συμμετοχή τους στη Συνεργατική Έρευνα Δράσης. Μετά από αρκετή συζήτηση επέλεξαν το γνωστικό αντικείμενο με το οποίο ήθελαν να ασχοληθούν και για το οποίο θεωρούσαν ότι χρειάζονται βελτίωση. Εστίασαν, επομένως, το ενδιαφέρον τους στο μάθημα της «Γλώσσας» και συγκεκριμένα στην «Παραγωγή Γραπτού Λόγου».

Οι καταγραφές των εκπαιδευτικών δείχνουν ότι η έναρξη της συνεργατικής διαδικασίας συνοδεύτηκε από ένα μείγμα ενδιαφέροντος και επιφυλάξεων. Από τη μία πλευρά, οι συμμετέχοντες/-χουσες εξέφρασαν θετική στάση απέναντι στη δυνατότητα συνεργασίας με συναδέλφους τους, καθώς θεωρούσαν ότι μια τέτοια διαδικασία θα μπορούσε να συμβάλει στη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής. Από την άλλη πλευρά, κάποιοι/-ες εκπαιδευτικοί εξέφρασαν αβεβαιότητα σχετικά με τον τρόπο υλοποίησης της συνεργασίας και τον χρόνο που θα απαιτούσε.

Η αβεβαιότητα αυτή είναι αναμενόμενη, καθώς η συμμετοχή σε συνεργατικές μορφές επαγγελματικής μάθησης προϋποθέτει συχνά την αναθεώρηση καθιερωμένων επαγγελματικών πρακτικών. Σε εκπαιδευτικά συστήματα όπου η διδασκαλία έχει παραδοσιακά ατομικό χαρακτήρα, η μετάβαση σε πιο συλλογικές μορφές επαγγελματικής πρακτικής μπορεί να δημιουργήσει αρχικά αίσθημα ανασφάλειας.

Παρά τις επιφυλάξεις αυτές, οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν τη σημασία της ανταλλαγής εμπειριών με συναδέλφους. Πολλές καταγραφές υπογραμμίζουν την ανάγκη δημιουργίας χώρων και ευκαιριών για ουσιαστική επαγγελματική συζήτηση στο σχολικό περιβάλλον.

Η πρώτη φάση, επομένως, χαρακτηρίστηκε από την αρχική διαμόρφωση μιας κουλτούρας αναστοχασμού και από τη σταδιακή συνειδητοποίηση της σημασίας της συνεργασίας για την επαγγελματική μάθηση.

7.2.2 Δεύτερη Φάση

Η πρώτη επίσημη καταγραφή των εκπαιδευτικών στα ημερολόγια ήταν τυπική. Άλλοτε οι φράσεις που καταγράφονταν ήταν λακωνικές και σύντομες, άλλοτε ακολουθούσαν τη μορφή λίστας, σημειώνοντας με κουκκίδες. Η αρχική αυτή καταγραφή θεωρείται φυσιολογική αντίδραση σε μία τέτοια διαδικασία, αφού οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να μυηθούν στην έρευνα- δράση. Κάθε άνθρωπος που διατηρεί ημερολόγιο, άλλωστε, αναπτύσσει με τον καιρό το ύφος που θέλει να ακολουθήσει (Altrichter et al., 2001, σ. 35). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να μάθουν να γράφουν τακτικά στα ημερολόγια τους, πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη διεξαγωγή μίας διδασκαλίας, ακολουθώντας τον τρόπο που τους/τις εκφράζει καλύτερα και που θα τους/τις έδινε τη δυνατότητα του αναστοχασμού αργότερα.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω καθώς και το θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο στηρίζεται η παρούσα έρευνα, αυτή η πρώτη καταγραφή των εκπαιδευτικών στα ημερολόγια αναστοχασμού αναγνωρίστηκε από την ερευνήτρια ως **περιγραφή (descriptive writing)**, μία μορφή αναστοχαστικής γραφής που σύμφωνα με τους Hatton & Smith (1995) δεν αποτελεί αναστοχασμό αλλά μία απλή περιγραφή των γεγονότων που συνέβησαν, χωρίς καμία προσπάθεια αιτιολόγησης των συμβάντων αυτών. Επιπρόσθετα, κανένας/καμία εκπαιδευτικός δεν μπήκε στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης των πρακτικών και της διδασκαλίας τους, ούτε και στη διαδικασία επεξήγησης των διαδικασιών που ακολουθήθηκαν.

Κατά τη συζήτηση στην ολομέλεια παρατηρήθηκε από την ερευνήτρια η δυσκολία που ένιωθαν οι εκπαιδευτικοί στο να εκφραστούν ελεύθερα μπροστά στους/στις συναδέλφους τους. Η εντύπωση που προκλήθηκε στην ερευνήτρια από την παρατήρηση της ομάδας ήταν πως η πρώτη αυτή προσπάθεια συνεργασίας ήταν τυπική, με εκφράσεις όσο το δυνατόν πιο λακωνικές και προσεκτικές προκειμένου να μην ειπωθεί κάτι που μπορεί να κριθεί αρνητικά ή δυσανεστήσει κάποιους/-ες από τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες. Ακόμα και η προσπάθεια αξιοποίησης των ερωτημάτων αναστοχασμού από τον κύκλο αναστοχασμού του Gibbs (1988, σ. 49-50) δεν διευκόλυνε τους/τις εκπαιδευτικούς να εκφραστούν με

άνεση. Και σε αυτή τη φάση δεν γινόταν αναφορά στις δικές τους πρακτικές παρά μόνο στις πράξεις και τα συναισθήματα των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί σε αυτή την αρχική ακόμα φάση δεν δέχτηκαν να διαβάσουν κομμάτια από το ημερολόγιό τους, αλλά είχαν τη διάθεση να περιγράψουν εν συντομία στην ολομέλεια αυτά που έγραψαν. Προκειμένου να ξεπεράσουν αυτές τις δυσκολίες ζητήθηκε από τους/τις εκπαιδευτικούς να προσπαθήσουν να καταγράψουν στα ημερολόγια τους τις δικές τους σκέψεις, εμπειρίες, αποφάσεις που συμβαίνουν πριν, κατά τη διάρκεια και μετά από μία διδασκαλία. Για να μπορέσουν να εστιάσουν σε αυτά τους δόθηκε ένας πίνακας που περιελάμβανε συνοπτικά το **τι**, το **πως**, το **γιατί** και τα **συμπεράσματα** των πρακτικών (βλ. Παράρτημα) που θα ακολουθούσαν για τη διδασκαλία τους. Επιπλέον, αυτός ο πίνακας παρείχε οδηγίες για τη συγγραφή του αναστοχαστικού ημερολογίου πριν την εμπειρία, κατά τη διάρκεια αυτής και μετά από αυτήν.

Οι αντιδράσεις του/της ΕΚ2 σχετικά με την ερμηνεία των απαντήσεων που δόθηκαν για τις συνεντεύξεις από την ερευνήτρια και η επιβεβαίωσή του/της (από τον/την ίδιο/-α) ότι αξιοποιεί πρακτικές πέρα από τις παραδοσιακές για τη διδασκαλία του/της, χωρίς ωστόσο καμία αναφορά σε αυτές, αποτελεί άλλο ένα δείγμα της νοοτροπίας του ατομισμού. Υιοθετώντας τις απόψεις του Lortie (1975) θα υποστηρίζαμε πως ο/η εκπαιδευτικός προτιμά να αποφεύγει τη συζήτηση, τη σκέψη ή τη δέσμευση απέναντι σε αλλαγές οι οποίες θα μπορούσαν να επηρεάσουν το πλαίσιο του έργου του/της ή να θέσουν ουσιώδη ερωτήματα γύρω από τον τρόπο και το περιεχόμενο της διδασκαλίας του/της (στο Hargreaves & Fullan, 1995, σ. 336). Επιπλέον, ίσως ανησυχεί για επικρίσεις ή αποδοκιμασίες από τους/τις συναδέλφους του/της, μένοντας προσκολλημένος/-νη σε αυτά που ξέρει (ο.π.) και νιώθοντας πιο ασφαλής.

Στη συνέχεια, η πρώτη προσπάθεια συζητήσεων και σχεδιασμού για την επόμενη δράση των εκπαιδευτικών της ΣΕΔ ανέδειξε την αμηχανία και την ανησυχία του καινούριου. Εστίασαν στην ανάπτυξη κειμενικού είδους, αρχικά. Ωστόσο, η αναφορά του/της ΕΚ2 για τη συμμετοχή του/της στη συγγραφή βιβλίων που θα συμβαδίζουν με τα ΝΠΣ του Υπουργείου Παιδείας, οδήγησε την ομάδα να

στραφεί αφενός στο ίδιο κειμενικό είδος, αφετέρου στη συγγραφή αυτού με διαβαθμισμένη δυσκολία (όπως προτείνεται στο ΝΠΣ), ανάλογα με την τάξη που διδάσκουν. Η συζήτησή τους, τους/τις οδήγησε στην από κοινού επιλογή συγγραφής κειμένου για κάθε μία από τις τάξεις που είχαν (Β', Γ' και Στ'), θέτοντας και τους ανάλογους στόχους.

Σε αυτή τη φάση η συζήτηση των εκπαιδευτικών φάνηκε να λαμβάνει χώρα με μεγαλύτερη άνεση από ότι όταν τους ζητήθηκε να μιλήσουν για τον τρόπο που διδάσκουν ή για τα συναισθήματά τους. Δεν έμειναν μόνο στην απλή ανταλλαγή πληροφοριών γύρω από τα μαθήματα και τους μαθητές [κατά του Schneired & Hochschild (στο Hargreaves & Fullan, 1995, σ.338) αυτό αποτελεί συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών], αλλά άρχισαν υποσυνείδητα να συζητούν και τις διδακτικές πρακτικές τους [αυτή η επιπλέον προσθήκη στη συζήτηση των εκπαιδευτικών αποτελεί συνεργασία σύμφωνα με τον Lortie (ο.π) προκειμένου να μπορέσουμε να υποστηρίξουμε ότι «δραπετεύουμε» από τη νοοτροπία του ατομισμού]- κάτι που αρχικά αρνούνταν να κάνουν.

Κατά τη δεύτερη φάση, λοιπόν, της ερευνητικής διαδικασίας, οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να εμπλέκονται πιο ενεργά σε συνεργατικές δραστηριότητες που σχετίζονταν με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή διδακτικών παρεμβάσεων.

Οι καταγραφές στα ημερολόγια αναστοχασμού έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να αναγνωρίζουν τα οφέλη της συνεργασίας για την κατανόηση των μαθησιακών αναγκών των μαθητών. Η συζήτηση διαφορετικών διδακτικών προσεγγίσεων και η ανταλλαγή εμπειριών συνέβαλαν στη διεύρυνση των επαγγελματικών τους οπτικών.

Παρατηρήθηκε, επίσης, η σταδιακή ανάπτυξη μιας πιο συστηματικής διαδικασίας αναστοχασμού. Οι εκπαιδευτικοί δεν περιορίζονταν πλέον στην περιγραφή των εμπειριών τους, αλλά επιχειρούσαν να αναλύσουν τις αιτίες των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στη διδασκαλία και να αναζητήσουν εναλλακτικές στρατηγικές αντιμετώπισής τους.

Η εξέλιξη αυτή συνδέεται με τη διαδικασία ανάπτυξης της επαγγελματικής γνώσης των εκπαιδευτικών. Όπως υποστηρίζει η σχετική βιβλιογραφία (Schön, 1983; Kolb, 1984), η επαγγελματική γνώση δεν αποτελεί απλώς εφαρμογή θεωρητικών αρχών, αλλά αναπτύσσεται μέσα από τη συστηματική επεξεργασία των εμπειριών της πρακτικής.

7.2.3 Τρίτη Φάση

Η τρίτη συνάντηση της ομάδας καθυστέρησε να πραγματοποιηθεί λόγω αλλαγής των συμμετεχόντων. Ο/Η ΕΚ2 για προσωπικούς λόγους αναγκάστηκε να αποχωρήσει από τη ΣΕΔ, αλλά στη θέση του/της η ομάδα καλωσόρισε τον/την ΕΚ4, ο/η οποίος/-α χρειαζόταν ένα μεγαλύτερο κίνητρο προκειμένου να συμμετάσχει στη ΣΕΔ. Η ενημέρωση που έλαβε τόσο από τους/τις συναδέλφους του/της που ήδη είχαν μία πρώτη εμπειρία από την έρευνα- δράση όσο και από την ερευνήτρια που λειτουργούσε καθοδηγητικά και διευκολυντικά, αποτέλεσαν ισχυρό κίνητρο για την αποδοχή της πρόκλησης.

Σε αυτή τη φάση της ερευνητικής διαδικασίας παρατηρήθηκε ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και βαθύτερη εμπλοκή στη διαδικασία της συλλογικής διερεύνησης της διδακτικής πρακτικής. Οι καταγραφές των ημερολογίων έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί άρχιζαν να συζητούν πιο ανοιχτά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην τάξη. Η διαδικασία αυτή συνέβαλε στη δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης, το οποίο αποτέλεσε βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη ουσιαστικών συνεργατικών πρακτικών.

Άρχισαν να εστιάζουν στις διαδικασίες που ακολουθούσαν οι ίδιοι/-ες κατά τη διδασκαλία τους και όχι στις αντιδράσεις των μαθητών για ό,τι συνέβαινε κατά τη διάρκεια αυτής. Δέχτηκαν, ακόμη, να διαβάσουν αποσπάσματα από τα ημερολόγιά τους και άρχισαν να δίνουν και να λαμβάνουν συμβουλές. Οι συζητήσεις τους άρχισαν να γίνονται πιο ελεύθερες. Ακόμα και αν δεν αφορούσαν την κριτική κάποιας πρακτικής που αξιοποιούταν, παρόλα αυτά μέσα από τις συζητήσεις της ομάδας τους άρχισε να οικοδομείται μία διαφορετική σχέση. Η ανοιχτή συζήτηση των διδακτικών προβλημάτων επέτρεψε στους/-τις

εκπαιδευτικούς να εξετάσουν την πρακτική τους από διαφορετικές οπτικές γωνίες και να αναπτύξουν πιο σύνθετες μορφές επαγγελματικής σκέψης.

Όταν ο/η ΕΚ4 άρχισε να μοιράζεται στην ολομέλεια δειλά- δειλά την πρώτη του/της καταγραφή, τα άλλα δύο μέλη της ομάδας (ΕΚ1 και ΕΚ3) κρατούσαν σημειώσεις και στο τέλος άρχισαν να συζητούν, να συμβουλεύουν και να δίνουν ιδέες και λύσεις στον/-την ΕΚ4.

Σε αυτή τη φάση της ΣΕΔ, παρατηρήθηκε η βελτίωση των εκπαιδευτικών όσον αφορά την καταγραφή στα ημερολόγια αναστοχασμού. Οι εκπαιδευτικοί – με εξαίρεση τον/την ΕΚ4 που ήταν η πρώτη του/της επαφή με την καταγραφή σε αναστοχαστικό ημερολόγιο- άρχισαν να ξεφεύγουν από την απλή περιγραφή των γεγονότων, προσπαθώντας, πλέον να αιτιολογήσουν τις επιλογές τους ή/και να αναγνωρίζουν τις αστοχίες τους κατά την προετοιμασία της διδασκαλίας τους, κατά τη διάρκεια ή μετά από αυτή [π.χ. *«Επειδή όπως έγραψα και την προηγούμενη φορά στο ημερολόγιο στην τάξη μου αντιμετωπίζω διάφορες δυσκολίες με το επίπεδο γνώσεων των παιδιών, σκέφτηκα πως έπρεπε πρώτα να τους δείξω πώς να γράφουν σε έναν πίνακα σωστά»* (ΕΚ3) ή *«...έπρεπε να είχα ελέγξει τη δουλειά τους νωρίτερα. Ίσως έπρεπε να τα είχαμε συζητήσει περισσότερο πριν τους αφήσω μόνους τους και να βάλω αυστηρά όρια ως προς το τι αναμένεται να γράψουν»*. (ΕΚ1)]. Επομένως, βλέπουμε μία μετατόπιση από την απλή περιγραφή στον **περιγραφικό αναστοχασμό (descriptive reflection)**, σύμφωνα με τη θεωρία των Hatton & Smith (1995, σ. 40).

Κατά τη διάρκεια των ερωτήσεων από την ερευνήτρια – ακολουθώντας τον αναστοχαστικό κύκλο του Gibbs- οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να εκφράζονται πιο ελεύθερα ακόμη και για τα συναισθήματά τους. Μπήκαν στη διαδικασία του αναστοχασμού όχι μόνο γραπτά (στο ημερολόγιό τους) αλλά άρχισαν να εκφράζουν προφορικά τις σκέψεις τους, τις φοβίες τους και το τι θα μπορούσαν να έχουν κάνει διαφορετικά ή τι θα προσέξουν την επόμενη φορά. Σε κάθε συνάντηση με την ερευνήτρια, οι εκπαιδευτικοί της ΣΕΔ έρχονταν ενημερωμένοι/-νες αφού είχαν μπει στη διαδικασία να μελετήσουν τη βιβλιογραφία που λάμβαναν από την ερευνήτρια ως πρόσθετο βοηθητικό υλικό.

7.2.4 Τέταρτη Φάση

Η τέταρτη φάση χαρακτηρίστηκε από την ενίσχυση της συλλογικής διάστασης της επαγγελματικής μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν ενεργά στον κοινό σχεδιασμό διδακτικών δραστηριοτήτων και στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων τους. Η ομάδα έδειχνε τον ενθουσιασμό της γιατί θεωρούσε πως η επεξεργασία που είχε κάνει και η διδασκαλία που είχαν αποφασίσει να εκτελέσει το κάθε μέλος στην τάξη του/της είχε φέρει θετικά αποτελέσματα τόσο στην ίδια τη διδασκαλία όσο και στην πορεία της ΣΕΔ.

Η βελτίωση στη συγγραφή του ημερολογίου του/της ΕΚ4 ήταν θεαματική. Παρόλο που ενσωματώθηκε αργότερα στην ομάδα, άρχισε να εκφράζεται με αναλυτικό τρόπο και χωρίς ανησυχίες για την κριτική που θα λάμβανε. Οι εκπαιδευτικοί, αφού διάβασαν όλοι αποσπάσματα από τα ημερολόγιά τους και αφού παρουσίαζαν λεπτομέρειες ή σκέψεις τους προσθετικά, άρχισαν να επαινούν ο/η ένας/μία τον/την άλλον/-λη και να στέκονται στα θετικά σημεία της διδασκαλίας των συναδέλφων τους. Επίσης, οι συζητήσεις τους άρχισαν να διαθέτουν χιούμορ και πειράγματα.

Θεωρούμε πως, όπως αναφέρεται στη θεωρία του Hargreaves για τις νοοτροπίες των εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί της ΣΕΔ άρχισαν να μοιράζονται τη νοοτροπία της συνεργασίας, αφού «*οι νοοτροπίες συνεργασίας [...] συναντώνται στις λεπτομέρειες: στις μικρές χειρονομίες, στα αστεία και στις ματιές που δείχνουν συμπάθεια και κατανόηση· στα καλά λόγια και το προσωπικό ενδιαφέρον·[...] στην αποδοχή και στη συνύφανση της προσωπικής με την επαγγελματική ζωή· στην ανοιχτή επιδοκιμασία, αναγνώριση κι ευγνωμοσύνη· στην ανταλλαγή και τη συζήτηση ιδεών και δυνατοτήτων*» (Hargreaves & Fullan, 1995, σ. 345).

Συμπληρωματικά, έγινε αντιληπτό από την ερευνήτρια, ότι οι εκπαιδευτικοί, είχαν όντως αρχίσει να αντιλαμβάνονται την ανάγκη εστίασης στις πρακτικές τους καθώς και την αξία της συμμετοχής τους στη ΣΕΔ, αφού μέσα από τη συνεργασία με τους/τις συναδέλφους τους και την εμβάθυνσή τους σε συζητήσεις, θα μπορούσαν να αναπτύξουν ή να εξελίξουν δεξιότητες και εμπειρίες οι οποίες εν

δυνάμει θα τους οδηγούσαν στην απόκτηση νέας γνώσης και στην επαγγελματική τους εξέλιξη.

Σε αυτό το σημείο, η ερευνήτρια δρώντας επικουρικά, ενημέρωσε την ομάδα πως πλέον αποτελούσε μία κοινότητα πρακτικής- κάτι που ήταν το ζητούμενο εξαρχής. Άρχισαν, να ενδιαφέρονται για ένα σύνολο προβλημάτων που αφορούν τη διδασκαλία και την πρακτική τους, μέσα από την αλληλεπίδραση και εμπλεκόμενοι/-νες σε συζητήσεις για αλληλοβοήθεια και ανταλλαγή πληροφοριών (Brouwer et al., 2010, σ. 347). Επίσης, ενημερώθηκαν, πως μέσα από τη συμμετοχή στη ΣΕΔ, ήδη είχε αρχίσει να αναπτύσσεται εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών και συζητούσαν άνετα τα θέματα που τους απασχολούν. Οι λύσεις που προτείνονταν είχαν συμβουλευτικό χαρακτήρα και δεν υπήρχε πουθενά αρνητική κριτική.

Οι καταγραφές στα ημερολόγια αναστοχασμού των εκπαιδευτικών βελτιώνονταν συνεχώς, όσο αυτοί/-ές αποκτούσαν εμπειρία. Άρχισαν να καταγράφουν τις σκέψεις τους και να αποδέχονται τα λάθη τους τόσο γραπτά όσο και στην ολομέλεια. Η πρόοδός τους ήταν εντυπωσιακή, αφού σε διάστημα μηνών είχαν ήδη καταφέρει πέρα από την απλή αιτιολόγηση των επιλογών τους να καταγράφουν και ποιο αποτέλεσμα περίμεναν από αυτή την επιλογή.

Επιπλέον, μπορούσαν να αναγνωρίσουν τυχόν ασυνέπειες σχετικά με την αρχική τους σκέψη και το αντίκτυπο που θα είχε η υλοποίηση αυτού που είχαν προετοιμάσει στις αντιδράσεις των μαθητών [π.χ. *«...ακολούθησα στο σχέδιο της επιβράβευσης... Ωστόσο φοβήθηκα πως η αρχική μου σκέψη ίσως να τους έβγαине σε τεράστιο ανταγωνισμό και θα ξέφευγαν από το θέμα της έκθεσης και θα έγραφαν μόνο άσχετα επίθετα, οπότε στιγμιαία αποφάσισα να αξιοποιήσω κάτι πιο..ακίνδυνο»* (HMAN4), *«Γενικά δεν πήγε πολύ καλά. Τα περισσότερα παιδιά είχαν δυσκολία να δομήσουν τον λόγο τους στο γραπτό καθώς και στη χρήση επιθέτων. Πρέπει να δουλέψω περισσότερο στους τομείς που βλέπω ότι υστερούν οι μαθητές μου»* (HMAN3)].

Βασιζόμενοι στη θεωρία των Hatton & Smith (1995) θα υποστηρίξαμε πως οι εκπαιδευτικοί είχαν κατακτήσει ήδη τον **διαλογικό αναστοχασμό (dialogic reflection)**, αφού άρχισαν να οδηγούνται σε ένα διαφορετικό επίπεδο συλλογισμού με τον εαυτό τους. Άρχισαν να διερευνούν γεγονότα που λάμβαναν χώρα στη διδασκαλία [π.χ. «Τα περισσότερα παιδιά είχαν δυσκολία να δομήσουν τον λόγο τους στο γραπτό καθώς και στη χρήση επιθέτων. Πρέπει να δουλέψω περισσότερο στους τομείς που βλέπω ότι υστερούν οι μαθητές μου, στη χρήση σημείων στίξης, στη σύνταξη απλών προτάσεων» (ΕΚ3)], ενώ τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και από κοινού στην ολομέλεια πρότειναν πιθανές εναλλακτικές λύσεις και έκαναν υποθέσεις [π.χ. «Μπορούμε να σε βοηθήσουμε κι εμείς σε αυτό, γιατί όντως η τάξη σου έχει παιδιά με πολλές ταχύτητες και δε γίνεται να τα αντιμετωπίσεις όλα μόνος/-νη σου. Ίσως θα μπορούσαμε να διαμορφώσουμε τους διαδρόμους του σχολείου με εικόνες και ζωγραφιές που να αποτελούν υπενθύμιση για τη σύνταξη προτάσεων, ας πούμε» (ΕΚ1)].

Όσον αφορά τη νοοτροπία τους, ήταν φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν ξεπεράσει τον ατομισμό. Μπορεί να μην είχαν καταφέρει να φτάσουν στην αλληλοπαρατήρηση διδασκαλίας (αν και προτάθηκε από έναν/μία εκπαιδευτικό), ωστόσο άρχισαν να αλληλοϋποστηρίζονται, να μην νιώθουν ανταγωνισμό και να συμμετέχουν σε επαγγελματικές συζητήσεις, οι οποίες διέπονταν από αμεσότητα, ειλικρίνεια και αυθορμητισμό. Η διαδικασία αυτή συνέβαλε στη διαμόρφωση μιας κοινής επαγγελματικής γλώσσας, μέσα από την οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να συζητούν συστηματικά ζητήματα που αφορούν τη διδασκαλία και τη μάθηση. Η ΣΕΔ λειτούργησε αρχικά ως γέφυρα για μία πιο συνεργατική νοοτροπία (τεχνητή συναδελφικότητα), αλλά πλέον η ομάδα λειτουργούσε με συνεργασία στοχεύοντας στην εξέλιξή τους (ατομικά και σε επίπεδο ομάδας).

7.2.5 Πέμπτη Φάση

Μεταξύ της προηγούμενης φάσης και της τωρινής υπήρξε ένα αρκετά μεγάλο διάστημα όπου- λόγω ασθενειών- δεν κατέστη δυνατή η δια ζώσης συνάντηση της ομάδας. Η καθυστέρηση αυτή αφενός αποτελούσε αρνητική εξέλιξη για τη Συνεργατική Έρευνα- Δράση, αφού οι τακτικές συναντήσεις ωφελούν τη

συνεργατικότητα και την αποτελεσματικότητα της ομάδας, αφετέρου έδωσε τη δυνατότητα στους/στις εκπαιδευτικούς να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο στη συγγραφή του αναστοχαστικού ημερολογίου και στη διδασκαλία που είχαν αποφασίσει ότι θα κάνουν.

Η περίοδος από τα Χριστούγεννα μέχρι και το τέλος Φεβρουαρίου που πραγματοποιήθηκε αυτή η συνάντηση την ομάδα μπορεί να μην αποτέλεσε ένα διάστημα δημιουργικό όσον αφορά τις συναντήσεις στην ολομέλεια και τη συνεργασία με την ερευνήτρια. Ωστόσο, φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί είχαν αναπτύξει μεταξύ τους ένα συνεργατικό, υποστηρικτικό κλίμα, με ανεπτυγμένο το αίσθημα εμπιστοσύνης. Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε, επιπρόσθετα, πως ο αναστοχασμός τους είχε φτάσει στο επίπεδο του **κριτικού αναστοχασμού (critical reflection)**, αφού οι αποφάσεις που λάμβαναν κατά τη διδασκαλία καθώς και οι στόχοι που έθεταν λάμβαναν υπόψη τόσο τις πρότερες γνώσεις των μαθητών τους (π.χ. *«Στόχος μου είναι να εξασκηθούν τα παιδιά στη γραφή γράμματος, στα μορφολογικά στοιχεία αυτού, την προσφώνηση, το κλείσιμο, καθώς και το πού μπαίνουν στον φάκελο τα στοιχεία του αποστολέα και του παραλήπτη. Σκέφτομαι να γράψουμε στη Β' Δημοτικού του σχολείου του Ηρακλείου, αφού είχαμε ανταλλάξει ξανά γράμματα με τα συγκεκριμένα παιδάκια, ώστε να κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον τους και να μην πρόκειται, κυριολεκτικά, μόνο για μία άσκηση επί χάρτου»*), όσο και τις επιπτώσεις που η διδασκαλία τους θα μπορούσε να έχει στους μαθητές (π.χ. *«...μία τέτοια διαδικασία θα αποτελούσε μάθημα και για τους δικούς μου μαθητές, δίνοντάς τους την ευκαιρία να κατανοήσουν τη δύναμη που κρύβει η βοήθεια στους πιο αδύναμους»* ή *«Η επιμονή στο μετασυγγραφικό στάδιο μπορεί, τελικά, να κάνει ουσιαστική διαφορά στην πρόοδο και την ποιότητα της γραφής των μαθητών, ειδικά όταν γίνεται από κοινού με τους μαθητές, αφού έτσι αποκτούν αυτοπεποίθηση, αυτονομούνται και αναπτύσσουν δεξιότητες κριτικής σκέψης»*). Ακόμη και για τον/την ΕΚ4 έγινε αντιληπτή η επίπτωση που μπορεί να έχει στους/-τις μαθητές/-τριες μία 'κακή' - κατά τον/την ίδιο/-α - διδασκαλία (π.χ. *«Σήμερα δεν μπήκα χαμογελαστός/στή στην τάξη. Τα παιδιά το κατάλαβαν και λες και ήταν μεταδοτικό, έπεσε η ψυχολογία τους»*).

Σε αυτή τη φάση φάνηκε να αναδεικνύεται ιδιαίτερα ο ρόλος του συλλογικού αναστοχασμού ως μηχανισμού επαγγελματικής μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί αξιοποίησαν τις εμπειρίες τους από την εφαρμογή των διδακτικών παρεμβάσεων προκειμένου να επαναξιολογήσουν τις διδακτικές τους επιλογές. Η διαδικασία αυτή ενίσχυσε την ανάπτυξη μιας διερευνητικής στάσης απέναντι στη διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί είχαν μάθει να προβληματίζονται από κοινού πάνω στην πρακτική τους και τα συναισθήματά τους, να αναλύουν τα προτερήματα και τα ελαττώματά τους, να παρακολουθούν και να αναστοχάζονται τη δράση τους.

7.2.6 Έκτη Φάση

Σε αυτή τη φάση της ΣΕΔ οι εκπαιδευτικοί έχουν μάθει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί/-κές τόσο στη συγγραφή των ημερολογίων τους όσο και στην ίδια τη διδασκαλία τους. Η Παραγωγή Γραπτού Λόγου τώρα γίνεται με ιδιαίτερη έμφαση σε κάθε στάδιο συγγραφής (προσυγγραφικό, συγγραφικό, μετασυγγραφικό) και λαμβάνοντας υπόψη την ηλικιακή ομάδα και τις ικανότητες των μαθητών τους.

Το προσυγγραφικό στάδιο και η προετοιμασία για την Παραγωγή Γραπτού Λόγου λαμβάνει χώρα αρκετά πριν τη συγγραφή. Κατά το συγγραφικό στάδιο ο/η κάθε εκπαιδευτικός στην τάξη του/της στέκεται διευκολυντικά και καθοδηγητικά απέναντι στους/-τις μαθητές/-τριές του/της, ανάλογα με όσα έχουν συζητηθεί και αποφασιστεί όλο το προηγούμενο διάστημα στην ολομέλεια. Το μετασυγγραφικό στάδιο αποτελεί την πιο χρονοβόρα διαδικασία αλλά και την πιο ικανοποιητική και αποτελεσματική τόσο για τους/τις εκπαιδευτικούς όσο και για τους/τις μαθητές/-τριές τους (σύμφωνα με τους/τις ίδιους/-ες τους/τις εκπαιδευτικούς της ΣΕΔ). Αυτή η διαδικασία οδήγησε τους/τις εκπαιδευτικούς σε ένα άλλο επίπεδο διδασκαλίας και μεταξύ τους συνεργασίας.

Πλέον είχαν αντιληφθεί τον διαφορετικό τρόπο προσέγγισης της διδασκαλίας στην Παραγωγή Γραπτού Λόγου που το Υπουργείο Παιδείας προωθεί με τα ΝΠΣ, κατανοώντας πως αυτή δεν ολοκληρώνεται με τη συγγραφή κειμένου από τους/τις μαθητές/-τριες, αλλά απαιτείται και χρόνος για διορθωτικές παρεμβάσεις. Επιπλέον, είχαν εντοπίσει τα θετικά στοιχεία καθώς και τις δυσκολίες που καλούνταν να υπερβούν προκειμένου να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους στο

συγκεκριμένο πεδίο του γνωστικού αντικείμενου της Γλώσσας. Ένα σημείο της συζήτησης που αξίζει να αναφερθεί, αφορά την αντίληψη που είχαν αναπτύξει οι εκπαιδευτικοί της ΣΕΔ σχετικά με τη σκέψη και τον αναστοχασμό.

Μέσα από την ανάγνωση αποσπασμάτων από τα αναστοχαστικά ημερολόγια των εκπαιδευτικών και σε συνδυασμό με τις από κοινού συζητήσεις στην ολομέλεια παρατηρήθηκε πως είχε δοθεί στους/-τις εκπαιδευτικούς της ΣΕΔ η δυνατότητα να αναστοχάζονται σε πολλαπλά επίπεδα. Ο **αναστοχασμός σε πολλαπλά επίπεδα (reflection on many levels)** αποτελεί, σύμφωνα με τη θεωρία των Hatton & Smith (1993) μία διαδικασία αποτίμησης ολόκληρης της δράσης των εκπαιδευτικών, από το σκεπτικό πριν τη διδασκαλία μέχρι τις σκέψεις που ακολουθούν αμέσως ή/και αρκετά μετά από αυτή. Ανακαλώντας γεγονότα που συνέβησαν, στοχάζονται την πρακτική τους, εστιάζουν σε πιθανά προβλήματα και συζητούν για πιθανές λύσεις. Επιπλέον, διερευνούν την επίτευξη των στόχων που είχαν τεθεί εξ αρχής και σκέφτονται τι θα μπορούσε να έχει γίνει διαφορετικά ή από τι ωφελήθηκαν.

Επιπρόσθετα, μέσα από τις συζητήσεις των εκπαιδευτικών στην ολομέλεια, σε αυτή τη φάση, θα μπορούσαμε να επιβεβαιώσουμε την αντίληψη των Hargraves & Fullan (1992) η οποία αναφέρει πως «η έρευνα γύρω από τον τρόπο σκέψης των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνει την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πιο ενεργητικοί παρά παθητικοί, πιο πρόθυμοι να μάθουν παρά αντιδραστικοί, πιο σοφοί και καταρτισμένοι παρά ανεπαρκείς και τέλος, πιο ποικίλοι και μοναδικοί παρά ομοιογενείς» (σ. 127).

Ένα αρνητικό σημείο που θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως κατάλοιπο της φοβίας για κριτική αποτέλεσε η άρνηση των εκπαιδευτικών για παρατήρηση της διδασκαλίας τους από τους/τις ίδιους/-ες ή από την ερευνήτρια. Βέβαια, θα πρέπει να υπογραμμιστεί πως η παρατήρηση σε αυτό το σημείο της έρευνας (μία συνάντηση πριν την ολοκλήρωση της ΣΕΔ) δεν θα είχε τα προσδοκώμενα αποτελέσματα, αφού η παρατήρηση των εκπαιδευτικών δεν θα ήταν συστηματική. Επιπλέον, μπορεί οι εκπαιδευτικοί να ήταν προκατειλημμένοι, παρατηρώντας, όπως αναφέρουν οι Altrichter et al. (2001, σ. 131) «αυτά που θέλουν να δουν».

Γενικά, θα υποστηρίζαμε, πως κατά την έκτη φάση, οι εκπαιδευτικοί αναγνώριζαν πιο συνειδητά τη συμβολή της συνεργασίας στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Οι καταγραφές τους έδειξαν ότι η συμμετοχή στη συνεργατική διαδικασία έχει συμβάλει στην ανάπτυξη μεγαλύτερης αυτοπεποίθησης και επαγγελματικής αυτονομίας.

7.2.7 Έβδομη Φάση

Η έβδομη και τελευταία φάση των ημερολογίων αναστοχασμού αντανακλά την ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας και τη συνολική αποτίμηση της εμπειρίας από τους εκπαιδευτικούς. Η συνάντηση της ομάδας πραγματοποιήθηκε τέλος Μαΐου, με ιδιαίτερα μεγάλο συναισθηματικό φορτίο. Οι εκπαιδευτικοί ένιωθαν ικανοποιημένοι/-νες από τη συμμετοχή τους στη ΣΕΔ, αλλά και συγκινημένοι/-νες που είχαν καταφέρει να ανταπεξέλθουν σε μία τόσο δύσκολη διαδικασία.

Στο τέλος της ΣΕΔ οι εκπαιδευτικοί έμαθαν να εστιάζουν στην πρότερη γνώση των μαθητών/-τριών τους προκειμένου να μπορούν να στηρίξουν μία επιλογή που κάνουν κατά τη διδασκαλία τους. Σε αυτό το σημείο της ΣΕΔ, οι εκπαιδευτικοί έμαθαν πως η τεκμηρίωση των επιλογών τους αποτελεί ένα ισχυρό εργαλείο ανατροφοδότησής τους αν χρειαστεί να ανατρέξουν στην πορεία της διδασκαλίας τους για κάποια υπενθύμιση. Πιο αναλυτικά, η καταγραφή των σκέψεων ενισχύει την κριτική σκέψη, αφού εμβαθύνοντας παραδέχονται τα πιθανά λάθη και τις ασυνέπειές τους καθώς και τις επιπτώσεις των πράξεών τους. Επίσης, η καταγραφή των συναισθημάτων και των σκέψεών τους μπορεί να λειτουργήσει ως μηχανισμός εκτόνωσης και επεξεργασίας. Δηλαδή, ανατρέχοντας σε πρότερες σκέψεις μπορεί να εξετάσουν με διαφορετική προοπτική προκλήσεις και διλήμματα που προκύπτουν, να εντοπίσουν λύσεις και να πάρουν πιο συνειδητές αποφάσεις.

Οι εκπαιδευτικοί είχαν αποκτήσει ιδιαίτερη άνεση στην καταγραφή του ημερολογίου και η ανατροφοδότηση που λάμβαναν μετά από τις συζητήσεις στην ολομέλεια είτε ακόμη και όταν διάβαζαν μόνοι/-ες τους αυτά που είχαν γράψει, τους/τις είχε οδηγήσει σε ένα διαφορετικό τρόπο σκέψης, διδασκαλίας και

αναστοχασμού. Μπορούσαν να αντιληφθούν με άνεση τα λάθη και τα δυνατά τους σημεία και να αναγνωρίσουν την επιτυχία ή αποτυχία τους. Τα συναισθήματα που αποτυπώνονται στα ημερολόγιά τους κατά την τελευταία τους καταγραφή, αποδεικνύουν πως η συμμετοχή τους στη ΣΕΔ όλη τη χρονιά έδωσε τη δυνατότητα στους/-τις εκπαιδευτικούς να βελτιωθούν τόσο συναισθηματικά όσο και στη διδασκαλία τους.

Βαδίζοντας προς την ολοκλήρωση της ΣΕΔ θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε πως οι καταγραφές έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν πλέον τη συνεργασία ως βασικό στοιχείο της επαγγελματικής τους πρακτικής. Η εμπειρία της Συνεργατικής Έρευνας Δράσης φαίνεται ότι συνέβαλε στη διαμόρφωση μιας πιο συλλογικής και αναστοχαστικής νοοτροπίας στο σχολικό περιβάλλον.

Οι τελικές (εστιασμένες) συνεντεύξεις που έλαβαν χώρα μετά την τελευταία συνάντηση στην ολομέλεια και ερμηνεύονται στην επόμενη ενότητα (7.3) αποτέλεσαν το επιστέγασμα της συνεργασίας των εκπαιδευτικών τόσο μεταξύ τους όσο και με την ερευνήτρια. Επιπλέον, η σύγκριση με τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών του «σχολείου ελέγχου» όσο και με την αρχική θέση των ίδιων των εκπαιδευτικών του «σχολείου δράσης» αποδεικνύει την θετική επίδραση που μπορεί να επιφέρει η ΣΕΔ στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

7.3 Η εστιασμένη συνέντευξη

Κατά την ολοκλήρωση της ΣΕΔ, δόθηκε στους εκπαιδευτικούς του «σχολείου δράσης» μία συνέντευξη με περισσότερο προσδιορισμένα ερωτήματα, προκειμένου να γίνει δυνατή η συλλογή δεδομένων που θα ανταποκρίνονται περισσότερο στα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας μας. Η εστιασμένη συνέντευξη αποτέλεσε ένα συμπληρωματικό εργαλείο συλλογής δεδομένων, το οποίο στόχευε στην εις βάθος διερεύνηση των εμπειριών των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους στη διαδικασία της Συνεργατικής Έρευνας Δράσης. Η συνέντευξη αυτή (βλ. Παράρτημα) παρείχε τη δυνατότητα στη συνεντεύκτρια-ερευνήτρια να αξιολογεί συνεχώς τη συνέντευξη κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής

της, αφού πριν τη λήψη της είχαν, πρωτίστως, αναλυθεί τα ημερολόγια αναστοχασμού των εκπαιδευτικών καθώς και οι συναντήσεις στην ολομέλεια (βλ. ενότητα 6.2).

Στην πρώτη συνέντευξή τους οι εκπαιδευτικοί της ΣΕΔ είχαν αποκαλύψει πως η συνεργασία που υπάρχει στο σχολείο τους περιορίζεται στη συζήτηση και στην ανταλλαγή εκπαιδευτικού υλικού. Ακολουθώντας το παραδοσιακό- τεχνοκρατικό μοντέλο επαγγελματισμού, πορεύονταν σε ένα πιο 'ασφαλές' πλαίσιο διδασκαλίας, αποφεύγοντας την κριτική από συναδέλφους. Σύμφωνα με τους/τις ίδιους/-ες η στοχοθεσία τους για την Παραγωγή Γραπτού Λόγου εστίαζε στη διέγερση του ενδιαφέροντος των μαθητών/-τριών τους, ακολουθώντας, κυρίως, τις ενότητες του σχολικού εγχειριδίου.

Η ανάλυση των δεδομένων της εστιασμένης συνέντευξης ανέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται πλέον τη συνεργασία ως βασικό στοιχείο της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Οι συμμετέχοντες/-χουσες περιέγραψαν τη συνεργατική διαδικασία ως μια εμπειρία που τους επέτρεψε να αναστοχαστούν συστηματικά πάνω στη διδακτική τους πρακτική και να αναπτύξουν νέες διδακτικές προσεγγίσεις.

Ένα από τα βασικά θέματα που αναδείχθηκαν στη συνέντευξη αφορά τη σημασία του συλλογικού αναστοχασμού. Οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι η δυνατότητα συζήτησης των εμπειριών τους με συναδέλφους συνέβαλε στην καλύτερη κατανόηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στη διδασκαλία. Η ανταλλαγή διαφορετικών οπτικών γωνιών επέτρεψε στους συμμετέχοντες να επανεξετάσουν καθιερωμένες πρακτικές και να αναπτύξουν νέες στρατηγικές αντιμετώπισης των διδακτικών προκλήσεων.

Η διαδικασία αυτή συνδέεται άμεσα με την έννοια του συνεργατικού επαγγελματισμού, η οποία αναφέρεται στην ανάπτυξη επαγγελματικών πρακτικών που βασίζονται στη συλλογική μάθηση και στην αμοιβαία υποστήριξη μεταξύ των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία (Hargreaves & O' Connor,

2017), η ανάπτυξη συνεργατικών μορφών επαγγελματισμού αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η συμμετοχή τους στη συνεργατική διαδικασία συνέβαλε στην ανάπτυξη μιας πιο κριτικής στάσης απέναντι στη διδακτική πρακτική. Μέσα από τις συζητήσεις με τους/τις συναδέλφους τους ανέπτυξαν δεξιότητες αναστοχασμού και συνεργασίας στοχεύοντας να κάνουν τη διδασκαλία τους πιο αποτελεσματική. Η δυνατότητα συστηματικής παρατήρησης και ανάλυσης της διδασκαλίας επέτρεψε στους/-τις εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν τόσο τα δυνατά σημεία όσο και τις αδυναμίες των διδακτικών τους επιλογών.

Ένα ακόμη σημαντικό εύρημα αφορά τη μεταβολή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης των εκπαιδευτικών. Μέσα από τη συμμετοχή τους στη διαδικασία της Συνεργατικής Έρευνας- Δράσης, οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως ενεργούς παραγωγούς επαγγελματικής γνώσης. Η εμπειρία της συλλογικής διερεύνησης της πρακτικής τους ενίσχυσε την αίσθηση επαγγελματικής αυτονομίας και ευθύνης απέναντι στη μαθησιακή διαδικασία. Παρατηρήθηκε, δηλαδή, μετατόπιση της στοχοθεσίας τους, από τους μαθητές τους, στη διδασκαλία τους. Άρχισαν να κατανοούν πως εάν η προσέγγιση της διδασκαλίας τους αλλάξει, τότε δεν θα τους απασχολούσε καθόλου το πώς να προσεγγίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών/-τριών τους, αφού αυτό θα συνέβαινε αυτόματα. Επομένως, η αλλαγή έπρεπε να ξεκινάει από τους/τις ίδιους/-ες.

Ιδιαίτερα σημαντική ήταν επίσης η αναφορά των συμμετεχόντων στη σημασία της εμπιστοσύνης για την ανάπτυξη ουσιαστικών συνεργατικών σχέσεων. Οι εκπαιδευτικοί τόνισαν ότι η δυνατότητα ανοιχτής συζήτησης των διδακτικών δυσκολιών προϋποθέτει την ύπαρξη ενός υποστηρικτικού επαγγελματικού περιβάλλοντος στο οποίο κυριαρχεί ο αμοιβαίος σεβασμός.

Η δημιουργία ενός τέτοιου περιβάλλοντος αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό των επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης. Στα σχολεία όπου αναπτύσσονται κοινότητες μάθησης, οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ενεργά σε διαδικασίες

συλλογικού αναστοχασμού και αναλαμβάνουν κοινή ευθύνη για τη μαθησιακή πρόοδο των μαθητών.

Περιγράφοντας πώς βίωσαν τη συμμετοχή τους στη ΣΕΔ, κατά τη συνέντευξη (ΣΔΤ1) εστιάζουμε στην αναφορά του/της ΕΚ1 για τη δυσκολία πειθαρχίας στην καταγραφή του ημερολόγιου αναστοχασμού, το οποίο αποτελεί μία αλήθεια που – κυρίως- αποτυπώθηκε στις πρώτες καταγραφές του/της ΕΚ1. Ήταν τυπικές, χωρίς αναφορά συναισθημάτων και σκέψεων, με αποτύπωση μόνο των βημάτων που θα ακολουθούσε στη διδασκαλία του/της κι, επιπλέον, η καταγραφή εστίαζε στην παρατήρηση των μαθητών και στην απλή περιγραφή της κατάστασης που επικρατούσε στην τάξη. Ήταν οι πρώτοι μήνες υλοποίησης της ΣΕΔ, τότε που οι καταγραφές όλων των εκπαιδευτικών αφορούσαν αυτό που οι Hatton & Smith (1995) προσδιορίζουν ως περιγραφικό αναστοχασμό.

Ο/Η ΕΚ3 ήταν ο/η εκπαιδευτικός που εξαρχής εξέφρασε την ανάγκη του/της για συνεργασία και μάλιστα ήταν αυτός/-τη που έπεισε τους/τις συναδέλφους του/της να συμμετάσχουν στη ΣΕΔ. Η αναφορά του/της, λοιπόν, στη συνέντευξη (ΣΔΤ3) για ‘επιδίωξη συνεργασίας’ αντικατοπτρίζεται ακριβώς σε αυτού του είδους τις συμπεριφορές του/της. Ακόμα και στις συναντήσεις στην ολομέλεια ήταν αυτός/-τη που, συνήθως, έθετε σε εφαρμογή μία διαδικασία, προκειμένου να παροτρύνει την ενεργό συμμετοχή των υπολοίπων. Θα υποστηρίζαμε πως υποσυνείδητα εφάρμοσε μία τεχνητή συναδελφικότητα στην κοινότητα πρακτικής της ΣΕΔ, μέχρι αυτή να καταφέρει να μετατραπεί σε συνεργασία.

Ο/Η ΕΚ4 ενσωματώθηκε στην ομάδα της ΣΕΔ τελευταίος/-α, με πολλές ανησυχίες και άγχη. Αρκετά δύσπιστος/-τη στην αρχή, με την κριτική και τις απόψεις των συναδέλφων του/της να τον/την επηρεάζουν αρνητικά. Στην πορεία, όμως άρχισε να εμπιστεύεται τόσο τη διαδικασία όσο και τους/τις συμμετέχοντες/-χουσες (εκπαιδευτικούς και ερευνήτρια) και εντρύφησε με αφοσίωση στη ΣΕΔ. Μάλιστα, παρόλο που ενσωματώθηκε αργότερα από τους/τις υπόλοιπους/-πες συναδέλφους του/της στη ΣΕΔ, ήταν ο/η πρώτος/-τη που άρχισε να αναστοχάζεται κριτικά στο ημερολόγιό του/της, καταγράφοντας αναλυτικά τις σκέψεις, τις ιδέες, τους προβληματισμούς και τα συναισθήματά του/της.

Η περιγραφή της εμπειρίας των εκπαιδευτικών δεν περιορίστηκε μόνο στα συναισθήματα που βίωσαν αλλά και στην αλλαγή της διδακτικής τους πρακτικής. Ο/Η ΕΚ1, ερχόταν στις συναντήσεις της ομάδας με χαμόγελο και ενθουσιασμό όταν οι μαθητές και οι μαθήτριές του/της είχαν καταφέρει μία επιτυχία (σημειώσεις στο ΗΜΑΝΕ). Εξέφραζε συχνά στην ολομέλεια πόσο πολύτιμες ήταν για εκείνον/-νη οι συζητήσεις της ομάδας, αφού βελτιώναν τη διδασκαλία του/της και είχε θετικά αποτελέσματα στους/-τις μαθητές/-τριές του/της (σημειώσεις στο ΗΜΑΝΕ).

Ο/Η ΕΚ3 κατανόησε σε βάθος τη σημασία των τριών σταδίων συγγραφής (προσυγγραφικό, συγγραφικό και μετασυγγραφικό στάδιο), δίνοντας, με τον καιρό, βαρύτητα σε κάθε ένα από αυτά (σημειώσεις στο ΗΜΑΝΕ). Παρόλο που η τάξη του/της αποτελούσε ένα τμήμα με αρκετές δυσκολίες, μέσα από τις συζητήσεις και τις ιδέες των συναδέλφων του/της κατάφερε, μέχρι το τέλος της χρονιάς, να αναπτύξουν γραπτό λόγο ακόμα και οι μαθητές/-τριες που δυσκολεύονταν αρκετά (σημειώσεις στο ΗΜΑΝΕ).

Ο/Η ΕΚ4 είχε έρθει στην ομάδα με αρκετή καχυποψία και ανησυχία. Γρήγορα όμως ξεπέρασε τα άγχη και τις φοβίες του/της και δόθηκε στη ΣΕΔ με ψυχή (σημειώσεις στο ΗΜΑΝΕ). Φάνηκε να απορροφά κάθε ιδέα και σκέψη των συναδέλφων του/της και προσπαθούσε να εφαρμόζει συχνά στην τάξη του/της αυτά που είχε ακούσει να εφαρμόζουν οι άλλοι/-λες εκπαιδευτικοί, άλλοτε επιτυχημένα και άλλοτε όχι (σημειώσεις στο ΗΜΑΝΕ). Σημαντική στιγμή στην ολομέλεια ήταν όταν ο/η ΕΚ4 εμφανίστηκε, αναφέροντας πως είχε εφαρμόσει στη διδασκαλία του/της την αξιοποίηση καρτών με εικόνες (από επιτραπέζιο παιχνίδι), ζητώντας τη βοήθεια του/της ΕΚ1 που το είχε εφαρμόσει αρχικά στη δική του/της τάξη (σημειώσεις στο ΗΜΑΝΕ). Και οι δύο εκπαιδευτικοί είχαν αναφερθεί στην συνεργασία τους με θετικό πρόσημο, αφού αποδείχτηκε ωφέλιμη τόσο για τα παιδιά όσο και για τους/τις ίδιους/-ες τους/τις εκπαιδευτικούς (σημειώσεις στο ΗΜΑΝΕ).

Μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών γίνεται αντιληπτός στην πράξη ο ορισμός των Kollech et al. (2021) για τη συνεργασία ως «μια σκόπιμη αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών που συνδέονται με αναφορά σε κοινούς

επαγγελματικούς στόχους και καθήκοντα. Με βάση αυτήν την αντίληψη, η συνεργασία των εκπαιδευτικών είναι επικοινωνιακή, απαιτεί εμπιστοσύνη, προϋποθέτει μία ορισμένη αυτονομία των παραγόντων και χρειάζεται δέσμευση στον κανόνα της αμοιβαιότητας» (σ. 4).

Επιπρόσθετα, αντιλαμβανόμαστε τη μετάβαση των εκπαιδευτικών από την νοοτροπία του ατομισμού στη συνεργασία, αφού ξεκίνησαν στη ΣΕΔ γνωστοποιώντας στην ερευνήτρια την άνεση που νιώθουν στην ιδιωτικότητα της τάξης τους. Μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς, όμως και κατά την ολοκλήρωση της ΣΕΔ συνειδητοποίησαν πως ένα κοινό όραμα (στην προκειμένη περίπτωση το όραμα για βελτίωση της διδασκαλίας στην Παραγωγή Γραπτού Λόγου) είναι δυνατό να οδηγήσει σε μία συνεργατική κουλτούρα με θετικά αποτελέσματα τόσο για την ομάδα που συνεργάζεται (επαγγελματική εξέλιξη) όσο και για τα εμπλεκόμενα στη σχολική κοινότητα μέλη (βελτίωση συνθηκών εργασίας, βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα).

Η ενότητα της συνέντευξης που αφορά την ανάλυση των αποτελεσμάτων εστιάζει στην άποψη των συμμετεχόντων/-χουσών εκπαιδευτικών σχετικά με τα αποτελέσματα και την ανατροφοδότηση που έλαβαν καθ' όλη τη διάρκεια διεξαγωγής της ΣΕΔ σχετικά με την πορεία τους και την πορεία της έρευνας.

Παρατηρείται στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών πως αντιλαμβάνονται την έννοια των αποτελεσμάτων της ΣΕΔ ως σημεία της δικής τους βελτιωτικής πορείας και όχι της έρευνας αυτής καθαυτής. Με άλλα λόγια, θεωρούν πως οι εκπαιδευτικοί επέδρασαν στη ΣΕΔ και όχι η ΣΕΔ στους/-τις ίδιους/-ες. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως εξελίχθηκαν επαγγελματικά, αφού μπήκαν σε μία διαδικασία σχεδιασμού, συζητήσεων, επιλογών, αναστοχασμού, αναδιοργάνωσης και αλλαγής. Αυτό με βάση τα αποτελέσματα της ΣΕΔ φαίνεται ότι ισχύει, ωστόσο η επαγγελματική εξέλιξη δεν ήταν εξαρχής αυτοκαθοδηγούμενη, αλλά συνέβη εξαιτίας της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη Συνεργατική Έρευνα- Δράση και τη δημιουργία της Κοινότητας Πρακτικής.

Η επαγγελματική εξέλιξη λαμβάνει χώρα για τον/την ΕΚ3 στη βελτίωση της μεθοδολογίας και της διδακτικής πρακτικής του/της, ενώ για τους ΕΚ1 και ΕΚ4 η

εξέλιξη δε συνέβη μόνο επαγγελματικά αλλά και προσωπικά, αφού για να επέλθει αλλαγή επαγγελματικά πρωτίστως πρέπει να επέλθει αλλαγή νοοτροπίας. Ξεκινώντας από ένα παραδοσιακό- τεχνοκρατικό μοντέλο επαγγελματισμού όπου λειτουργούσαν με βάση την εκπλήρωση των θεσμοθετημένων υποχρεώσεών τους (Ματσαγγούρας, 2002), οι εκπαιδευτικοί έφτασαν να αξιοποιούν συνδυαστικά το ερμηνευτικό και το στοχαστικό- κριτικό μοντέλο επαγγελματισμού, μέσω του στοχασμού, της διερεύνησης και της συνεργασίας, συνειδητοποιώντας ταυτόχρονα το θεωρητικό υπόβαθρο των επιλογών τους και αναζητώντας διαφορετικές λύσεις για προβλήματα που τους/τις απασχολούσαν (Ματσαγγούρας, 2005).

Με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικού της ΣΕΔ υποστηρίζουμε πως ο ορισμός του Guskey (2002, σ. 381) που αναφέρει πως η επαγγελματική εξέλιξη αφορά εκείνες τις συστηματικές προσπάθειες που επιφέρουν αλλαγές στις πρακτικές των εκπαιδευτικών στην τάξη, στις στάσεις και τις πεποιθήσεις τους και στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών, βρίσκει εφαρμογή στην παρούσα Συνεργατική Έρευνα- Δράση.

Όπως αναφέρθηκε και στην ενότητα 7.1.2 κατά τη σύγκριση των συνεντεύξεων του «σχολείου ελέγχου» και του «σχολείου δράσης», οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της ΣΕΔ έχουν αλλάξει, τόσο για την έννοια του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού όσο και για το πώς αντιλαμβάνονται την επαγγελματική εξέλιξη.

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που αναφέρονται στον «Πίνακα 11» (σ. 315-316), δείχνουν την επίδραση της ΣΕΔ στον τρόπο σκέψης και νοοτροπίας των εκπαιδευτικών. Οι διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της ΣΕΔ τόσο για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό όσο και για την επαγγελματική εξέλιξη, εντοπίζονται στην οπτική γωνία από την οποία αναλύουν τις δύο έννοιες όσο και στους στόχους που θεωρούν ότι πρέπει να τίθενται για καθεμία από τις δύο έννοιες.

Όσον αφορά στην αντίληψη του/της ΕΚ1 για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό, παρατηρούνται διαφορές στη στόχευση και στο ύφος. Η αρχική άποψη εστιάζει στα προσόντα και τις δεξιότητες του εκπαιδευτικού, τονίζει την

προσωπική του προετοιμασία και δίνει έμφαση στη δυναμική προσωπικότητα και στη διαχείριση της τάξης. Μετά τη ΣΕΔ, η άποψη του/της ΕΚ1 για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό εστιάζει στη σχέση με τους μαθητές και στην παιδαγωγική προσέγγιση, στην ασφάλεια και την υποστήριξη μέσα στην τάξη, στην αναστοχαστική πρακτική, ενώ ο εκπαιδευτικός παρουσιάζεται ως συνοδοιπόρος στη μάθηση και όχι μόνο ως μεταλαμπαδευτής γνώσεων.

Ο/Η ΕΚ3, αρχικά, δίνει έμφαση σε ανθρώπινα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού (υπομονή, καλή διάθεση), εστιάζει στη διαφοροποιημένη διδασκαλία και την προσαρμοστικότητα του εκπαιδευτικού καθώς και στην ανάγκη για ενσυναίσθηση και διαχείριση της τάξης. Μετά τη ΣΕΔ παρουσιάζει τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό ως στοχαστικό επαγγελματία, με ανάγκη για συνεχή επαγγελματική εξέλιξη και συνεργασία.

Ο/Η ΕΚ4, αρχικά, εστιάζει στον χαρακτήρα και τον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη, αναδεικνύοντας τη σχέση του με τους μαθητές και τη διπλή αποστολή του (μετάδοση γνώσεων και διαπαιδαγώγηση), ενώ δεν ξεχνά να αναφέρει τις δεξιότητες που απαιτούνται για τις γραφειοκρατικές και διοικητικές απαιτήσεις του σχολείου. Μετά τη ΣΕΔ, αντιλαμβάνεται τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό ως στοχαστικό επαγγελματία με παιδαγωγικό όραμα. Υπογραμμίζει την ανάγκη της δια βίου μάθησης, της συνεργασίας και του σεβασμού στη διαφορετικότητα. Περιγράφει, δηλαδή, τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό ως έναν 'ηγέτη' της μάθησης με συστηματική αυτοβελτίωση.

Όσον αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική εξέλιξη, παρατηρούνται, επίσης, διαφοροποιήσεις στις αρχικές και τελικές απαντήσεις τους. Ο/Η ΕΚ1 στην αρχή τοποθετείται σύντομα και περιεκτικά εστιάζοντας στην επιμόρφωση και την αυτοβελτίωση. Μετά τη συμμετοχή του/της στη ΣΕΔ η τοποθέτησή του/της γίνεται πιο αναλυτική και βιωματική. Η επαγγελματική εξέλιξη δεν αφορά μόνο τη διαδικασία μάθησης (μέσω επιμόρφωσης) αλλά γίνεται αντιληπτή ως στάση ζωής και επαγγελματικής συνείδησης, μέσα από αναστοχασμό, προσαρμοστικότητα και δοκιμή καινοτομιών.

Ο/Η ΕΚ3 πριν τη ΣΕΔ, συνδέει την επαγγελματική με την προσωπική εξέλιξη, τονίζοντας πως η ποιότητα του επαγγελματία εκπαιδευτικού εξαρτάται από την προσωπική του καλλιέργεια (στάση ζωής, αξίες, κλπ.) Στην πορεία, η άποψή του/της γίνεται πιο συγκεκριμένη και πρακτική, περιγράφοντας πως η επαγγελματική εξέλιξη είναι μία διαδικασία με δυσκολίες, αλλά, οδηγεί σε ωριμότητα (αυτογνωσία, αλλαγή στην πράξη, αποδοχή δυσκολιών και διακυμάνσεων).

Η διαφορά στις απόψεις του/της ΕΚ4 εντοπίζεται στην οπτική γωνία και τον στόχο που πρέπει να έχει ένας/μία εκπαιδευτικός. Ενώ, αρχικά, δίνει έμφαση στη συνεχή ενημέρωση για τις εξωτερικές εξελίξεις (τεχνολογία, πολιτικο- κοινωνικές αλλαγές, εκπαιδευτική νομοθεσία, κ.α.) περιγράφοντας έναν εκπαιδευτικό που ‘δεν μένει πίσω’, κατά την ολοκλήρωση της ΣΕΔ επικεντρώνεται στην εσωτερική εξέλιξη του εκπαιδευτικού δίνοντας έμφαση στην προσωπική ενδυνάμωση (ενίσχυση δεξιοτήτων, καλλιέργεια αυτοπεποίθησης) και την επαγγελματική ικανοποίηση.

Η γενική αντίληψη των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική εξέλιξη μετά τη ΣΕΔ συγκλίνει – σε γενικές γραμμές – με την αντίληψη που έχουν διαμορφώσει οι εκπαιδευτικοί για την προσωπική τους επαγγελματική εξέλιξη.

Έτσι, η γενική αντίληψη του/της ΕΚ1 για την επαγγελματική εξέλιξη καθώς και η αντίληψή του/της για την προσωπική του/της επαγγελματική εξέλιξη φαίνεται πως έχουν αρκετά κοινά σημεία, αφού και οι δύο αναφέρονται στον αναστοχασμό και την αυτοαξιολόγηση, στην προσαρμοστικότητα, στον ρόλο του/της εκπαιδευτικού ως ενεργού μαθητή καθώς και στην ανάγκη για συνεχή επαγγελματική εξέλιξη. Οι δύο απόψεις, δηλαδή, συναντώνται στη φιλοσοφία του ενεργού, στοχαστικού και συνεργατικού εκπαιδευτικού, ο οποίος δεν επαναπαύεται αλλά εξελίσσεται συνεχώς, με βασικό κίνητρο τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης των μαθητών.

Αν συγκρίνουμε τη γενική άποψη του/της ΕΚ3 για την επαγγελματική εξέλιξη με την άποψη για την προσωπική του/της επαγγελματική εξέλιξη, θα παρατηρήσουμε πως συγκλίνουν στη θεώρηση του εκπαιδευτικού ως στοχαστικού

επαγγελματία, που μαθαίνει διαρκώς, δοκιμάζει, συνεργάζεται, και εξελίσσεται μέσα από την εμπειρία και τη δράση, ακόμα κι αν η διαδικασία δεν είναι πάντα εύκολη. Και στις δύο απόψεις τονίζεται ότι αυτή η πορεία οδηγεί σε ωρίμανση, βελτίωση της διδασκαλίας και επαγγελματική ικανοποίηση.

Για τον/την ΕΚ4 κοινό στοιχείο στις δύο αντιλήψεις (γενική και ειδική) είναι ότι η επαγγελματική εξέλιξη δεν αφορά απλώς την απόκτηση νέων γνώσεων, αλλά είναι μία συνολική διαδικασία μεταμόρφωσης του/της εκπαιδευτικού η οποία βασίζεται στη συνεργασία, την πράξη, την αυτογνωσία και την προσαρμογή στις απαιτήσεις της εποχής.

Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί που είναι γνώστες της μάθησης και των μαθητευόμενων, που είναι δεσμευμένοι να μαθαίνουν και οι οποίοι μπορούν να παράσχουν το σωστό πλαίσιο για μάθηση (Day, 2003, σ. 428), χρειάζεται να λειτουργούν σε έναν οργανισμό που να εστιάζει στις αξίες και τα πιστεύω των μελών του. Οι εκπαιδευτικοί σε μία σχολική μονάδα, θα πρέπει να διακατέχονται από μία νοοτροπία συνεργασίας η οποία να προϋποθέτει και να απαιτεί τη μετασχηματιστική αλλαγή μέσω της οποίας μπορεί να επιτευχθεί η μέγιστη δυνατή μάθηση και ανάπτυξη για τους μαθητές αλλά και να οδηγηθούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στην επαγγελματική τους εξέλιξη (Γιακουμή & Θεοφιλίδης, 2011, σ. 475). Για τους εκπαιδευτικούς της ΣΕΔ κάτι τέτοιο δεν λαμβάνει χώρα στα σχολεία. Παρά την απογοήτευσή τους γι' αυτό, η εμπειρία τους από τη ΣΕΔ άφησε θετικό αποτύπωμα, αναφέροντας πως θα συνεχίσουν να αξιοποιούν παρόμοιες συνεργατικές πρακτικές, με την ελπίδα ότι θα πεισθούν και οι υπόλοιποι συνάδελφοι.

Συνολικά, θεωρούμε πως τα δεδομένα της εστιασμένης συνέντευξης επιβεβαιώνουν ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη Συνεργατική Έρευνα Δράσης συνέβαλε ουσιαστικά στην ανάπτυξη συνεργατικών μορφών επαγγελματικής μάθησης. Η διαδικασία αυτή φαίνεται ότι ενίσχυσε τόσο την επαγγελματική αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών όσο και την ικανότητά τους να αναστοχάζονται συστηματικά πάνω στη διδακτική τους πρακτική.

7.4 Η νοοτροπία των Εκπαιδευτικών της ΣΕΔ έναν χρόνο μετά

Η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών έναν χρόνο μετά την ολοκλήρωση της Συνεργατικής Έρευνας Δράσης αποτέλεσε ένα ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο της παρούσας μελέτης, καθώς επέτρεψε την αξιολόγηση της βιωσιμότητας των αλλαγών που παρατηρήθηκαν κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας.

Η ανάλυση των δεδομένων δείχνει ότι οι εμπειρίες που απέκτησαν οι εκπαιδευτικοί μέσα από τη συνεργατική διαδικασία συνέχισαν να επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία και τη συνεργασία στο σχολικό περιβάλλον. Οι περισσότεροι/-ες συμμετέχοντες/-χουσες ανέφεραν ότι η εμπειρία της ΣΕΔ τους/τις βοήθησε να αναπτύξουν μια πιο αναστοχαστική στάση απέναντι στη διδακτική πρακτική.

Η ΣΕΔ λειτούργησε ως καταλύτης για τη μετάβαση από το παραδοσιακό μοντέλο επαγγελματισμού προς το στοχαστικό-κριτικό μοντέλο (Cochran- Smith & Lytle, 1999; Villegas- Reimers, 2003). Σύμφωνα με τη θεωρία του Hargreaves (1995), η κυρίαρχη νοοτροπία στα σχολεία συχνά χαρακτηρίζεται από ατομισμό ή τεχνητή συναδελφικότητα.

Ένα από τα σημαντικότερα ευρήματα της έρευνάς μας, αφορά τη διατήρηση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και μετά την ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας. Οι συμμετέχοντες/-χουσες ανέφεραν ότι συνέχισαν να ανταλλάσσουν ιδέες και να συζητούν διδακτικά ζητήματα με συναδέλφους, αξιοποιώντας τις εμπειρίες που είχαν αποκτήσει κατά τη διάρκεια της έρευνας. Η συνεργασία τους λαμβάνει χώρα, πλέον, με «φυσικό και χαλαρό ρυθμό», μακριά από τη διοικητική επιβολή (ο.π., σ. 350- 353). Η εξέλιξη αυτή δείχνει ότι η συνεργατική διαδικασία δεν λειτούργησε απλώς ως μια προσωρινή παρέμβαση, αλλά συνέβαλε στη διαμόρφωση μιας πιο σταθερής νοοτροπίας συνεργασίας στους/-τις εκπαιδευτικούς.

Η αλλαγή αυτή, επίσης, δηλώνει την εσωτερίκευση της αντίληψης ότι η ανταλλαγή εμπειριών και η συνεργασία αποτελεί βασικό στοιχείο της επαγγελματικής εξέλιξης και όχι μία πρόσθετη επιβάρυνση [π.χ.: «Η ΣΕΔ άλλαξε τον

τρόπο που αντιλαμβάνομαι τη συνεργασία. Με έκανε να συνειδητοποιήσω ότι η ανταλλαγή εμπειριών δεν είναι πολυτέλεια, αλλά βασικό στοιχείο της επαγγελματικής εξέλιξης. Παρόλο που οι συνθήκες δεν επιτρέπουν πάντα συστηματική συνεργασία, έχει καλλιεργηθεί μία νοοτροπία ανοιχτής επικοινωνίας και διάθεσης για κοινή αναζήτηση λύσεων» (ΕΧΜ1)]. Η ανάπτυξη τέτοιων μορφών συνεργασίας αποτελεί βασικό στοιχείο των κοινοτήτων πρακτικής, οι οποίες χαρακτηρίζονται από τη συνεχή ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η εμπειρία της ΣΕΔ τους/τις βοήθησε να αναπτύξουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση όσον αφορά τη δυνατότητά τους να βελτιώνουν τη διδακτική τους πρακτική. Έχοντας υιοθετήσει το στοχαστικό-κριτικό μοντέλο, αναζητώντας πλέον συνεργατικά οι εκπαιδευτικοί εναλλακτικές λύσεις και αναγνωρίζοντας το θεωρητικό υπόβαθρο των επιλογών τους, ταυτίζουν την επαγγελματική τους εξέλιξη όχι μόνο με την επιμόρφωση, αλλά με το γεγονός πως προετοιμάζουν εκ των προτέρων τη διδασκαλία τους, πλαισιώνοντας μέσα σε αυτή διδακτικές πρακτικές που γνώρισαν μέσα από τη ΣΕΔ και τη συνεργασία τους με τους/-τις συναδέλφους τους και την προσαρμόζουν στις ανάγκες των μαθητών/-τριών τους [π.χ.: «...Θεωρώ πως είμαι πιο ώριμος/-μη διδακτικά, αφού γνωρίζω περισσότερες διδακτικές πρακτικές. Μα ακόμα πιο εξελιγμένος/-νη επαγγελματικά, νιώθω, γιατί προετοιμάζω από πριν, με μεγαλύτερο βάθος τη διδασκαλία μου...Επίσης, διατηρώ από πέρυσι ένα μέρος της συνεργασίας μου με τους/τις συναδέλφους μου, αφού ανατρέχω σε αυτούς/-τες για οτιδήποτε με απασχολεί» (ΕΧΜ4)].

Η συμμετοχή στη διαδικασία της συλλογικής διερεύνησης της πρακτικής τους ενίσχυσε την αίσθηση ότι οι ίδιοι/-ες μπορούν να συμβάλουν ενεργά στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η διαπίστωση αυτή συνδέεται με τη σύγχρονη αντίληψη ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αποτελούν απλώς εφαρμοστές εκπαιδευτικών πολιτικών, αλλά ενεργούς φορείς επαγγελματικής γνώσης και αλλαγής (Fullan, 1991; Hargreaves, 1994; Sachs, 2003; Priestley et al., 2015). Η συμμετοχή τους σε

διαδικασίες συνεργατικής διερεύνησης της πρακτικής τους ενισχύει τη δυνατότητα ανάπτυξης καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων.

Οι Κοινότητες Πρακτικής (Lave & Wenger, 1991) ορίζονται από την αμοιβαία δέσμευση και το κοινό ρεπερτόριο (Brouwer et al., 2010). Έναν χρόνο μετά, η ομάδα της ΣΕΔ δείχνει πως συνεχίζει να λειτουργεί ως μία άτυπη Κοινότητα Πρακτικής, όπου τα μέλη υποστηρίζουν το ένα το άλλο κατά την ανάληψη νέων διδακτικών προκλήσεων, ανταλλάσσοντας πρακτικές και εφαρμόσιμες ιδέες για τη διαχείριση της τάξης και τον σχεδιασμό μαθημάτων. Από τις απαντήσεις της συνέντευξης διαπιστώνεται η ύπαρξη κοινού ρεπερτορίου (συνεχιζόμενη χρήση καινοτόμων πρακτικών, όπως η συνεργατική γραφή και η χρήση πολυτροπικών ερεθισμάτων που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια της ΣΕΔ), το οποίο οι εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να εφαρμόζουν και να εξελίσσουν ακόμη και χωρίς τη συμμετοχή τους σε μία Συνεργατική Έρευνα- Δράση. [π.χ.: «*Μετά την ολοκλήρωση της ΣΕΔ η συνεργασία μας συνεχίστηκε, αν και με έναν πιο φυσικό και χαλαρό ρυθμό. Μπορεί να μην έχουμε πια τις τακτικές συναντήσεις που είχαμε τότε, ωστόσο διατηρήθηκε ένα κλίμα αμοιβαίας στήριξης και επικοινωνίας. Συχνά συζητάμε ζητήματα που προκύπτουν μέσα στην τάξη, ανταλλάσσουμε ιδέες για δραστηριότητες ή διδακτικές προσεγγίσεις. Φέτος, αναλαμβάνοντας τη Δ' Δημοτικού, χρειάστηκε να προσαρμόσω τον τρόπο διδασκαλίας μου στις ανάγκες των μαθητών/-τριών αυτής της ηλικίας. Οι συνάδελφοί/-ισσες μου, που είχαν ήδη εμπειρία στη συγκεκριμένη τάξη, στάθηκαν δίπλα μου, δίνοντάς μου πρακτικές και εφαρμόσιμες ιδέες τόσο για τη διαχείριση της τάξης όσο και για τον σχεδιασμό μαθημάτων πιο συμμετοχικών και δημιουργικών*» (EXM1)].

Μία ακόμη δεξιότητα που ανέπτυξαν οι εκπαιδευτικοί με τη συμμετοχή τους στη ΣΕΔ είναι η αξιοποίηση του αναστοχασμού. Ο αναστοχασμός έγινε αντιληπτός ως μία κρίσιμη δεξιότητα για τη συνεχή εξέλιξη, και φαίνεται πως έχει παγιωθεί στην καθημερινή πρακτική των εκπαιδευτικών. Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενες ενότητες της εργασίας μας, η θεωρία των Hatton & Smith (1995), αναλύει την εξελικτική πορεία του αναστοχασμού από την απλή περιγραφή σε διαλογικές και κριτικές μορφές. Οι εκπαιδευτικοί σταθμίζουν εναλλακτικές λύσεις και επανεξετάζουν τις πρακτικές τους με βάση τα αποτελέσματα που παρατηρούν

στους/-τις μαθητές/-τριές τους. Όπως, άλλωστε, δήλωσαν και οι ίδιοι/-ες, συνεχίζουν να χρησιμοποιούν το ημερολόγιο αναστοχασμού για να «διατηρούν το μυαλό τους καθαρό» και να επανεξετάζουν τις πράξεις τους, μετατρέποντας τον στοχασμό σε «αναστοχασμό μετά τη δράση» (reflection on action: Schön, 1987) [π.χ.: «...Φυσικά και με βοήθησε να εξελιχθώ η συμμετοχή μου στη ΣΕΔ! Θεωρώ τον εαυτό μου, πλέον, έναν/μία αναστοχαστικό/-κή επαγγελματία, αφού κρατάω ακόμη ημερολόγιο αναστοχασμού και επανέρχομαι σε πράγματα και καταστάσεις που με απασχολούν...» (EXM4)].

Με βάση τα παραπάνω, παρατηρείται πως οι εκπαιδευτικοί της ΣΕΔ έχουν απομακρυνθεί από το τεχνοκρατικό μοντέλο (Tekim & Kotaman, 2013, σ. 82), το οποίο εστιάζει στην εκτέλεση εντολών και στον έλεγχο. Πλέον, ορίζουν την αποτελεσματικότητά τους με βάση το πώς σκέφτονται και αντιλαμβάνονται τη δουλειά τους και πώς προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών/-τριών τους, υιοθετώντας τον ρόλο του «συνεχώς μαθητευόμενου επαγγελματία». Η επαγγελματική τους εξέλιξη δεν ταυτίζεται αποκλειστικά με την εξωτερική επιμόρφωση, αλλά με τη συνειδητή προσπάθεια για αυτοβελτίωση μέσω της πρακτικής [π.χ.: «Νιώθω νοσταλγία αλλά και ευγνωμοσύνη. Ήταν μια εμπειρία που με δυσκόλεψε σε ορισμένες φάσεις, αλλά τελικά μου προσέφερε πολλά. Με βοήθησε να αποκτήσω περισσότερη αυτοπεποίθηση, να εμπιστευτώ τους/τις συναδέλφους μου και να αναγνωρίσω τη δύναμη της συλλογικής δουλειάς. Η ΣΕΔ άφησε πραγματικό αποτύπωμα στον τρόπο που βλέπω τη διδασκαλία και τη συνεργασία στο σχολείο. [...] Ίσως θα προσπαθούσα να εμπλέξω περισσότερους συναδέλφους, ακόμη και από άλλα σχολεία. Η ανταλλαγή εμπειριών με εκπαιδευτικούς διαφορετικών περιβαλλόντων πιστεύω θα εμπλούτιζε τη συζήτηση και θα έδινε νέα οπτική. Κατά τα άλλα, θα συμμετείχα ξανά χωρίς δεύτερη σκέψη.[...] Θα προέτρεπα συναδέλφους να το τολμήσουν. Η συνεργασία απαιτεί χρόνο και διάθεση, αλλά τα οφέλη είναι πολλαπλά. Μέσα από τέτοιες διαδικασίες ανανεώνεται η εκπαιδευτική πράξη, καλλιεργείται η ομαδικότητα και αναπτύσσεται ένα κλίμα εμπιστοσύνης και αλληλοστήριξης. Είναι μια μορφή επιμόρφωσης πολύ πιο ουσιαστική από οποιοδήποτε σεμινάριο, γιατί στηρίζεται στην πράξη και στη συλλογική εμπειρία» (EXM1)].

Παρά τη θετική μετατόπιση της νοοτροπίας των εκπαιδευτικών της ΣΕΔ, η έλλειψη χρόνου και η αυξημένη γραφειοκρατία παραμένουν οι σημαντικότεροι ανασταλτικοί παράγοντες για την επέκταση αυτών των πρακτικών σε όλο το σχολείο [π.χ.: «Το βασικότερο εμπόδιο είναι ο χρόνος. Τα διαφορετικά ωράρια, οι διοικητικές υποχρεώσεις και η πίεση του προγράμματος περιορίζουν τη δυνατότητα για ουσιαστική συνεργασία.» (EXM1)]. Η θεωρία, επισημαίνει ότι οι παραδοσιακές δομές του σχολείου συχνά εμποδίζουν την αυθεντική συνεργασία (Hargreaves & Dawe, 1990, σ. 233). Αυτό, επιβεβαιώνεται και από την αδυναμία των εκπαιδευτικών της ΣΕΔ να πείσουν τον ευρύτερο σύλλογο διδασκόντων για την υιοθέτηση παρόμοιων συνεργατικών μοντέλων, λόγω της απροθυμίας για «επιπλέον εργασία» [π.χ.: «Μαζί με τους/τις υπόλοιπους/-πες εκπαιδευτικούς της ομάδας μας, προσπαθήσαμε φέτος να μιλήσουμε στον Σύλλογο Διδασκόντων του σχολείου μας, μήπως ακολουθήσουμε ένα παρόμοιο- ίσως πιο ελαφρύ πρόγραμμα από τη ΣΕΔ, όχι απαραίτητα με εξωσχολικές συναντήσεις, αλλά με συνεργασία όσον αφορά τη διδασκαλία μας, ειδικά για παιδιά που δυσκολεύονται λίγο παραπάνω, αφού δεν διαθέτουμε τμήμα ένταξης ή παράλληλη στήριξη στο σχολείο μας. Δυστυχώς, οι συνάδελφοι/-ισσες δεν ήταν διατεθειμένοι/-νες για 'επιπλέον εργασία'. Όμως υπάρχει θετική διάθεση συνεργασίας για εργαστήριο φιλιανγνωσίας και τη διαμόρφωση κήπου στο σχολείο μας, τα οποία βέβαια, βρίσκονται στο στάδιο της συζήτησης ακόμη» (EXM4)].

Η διαδικασία της Συνεργατικής Έρευνας Δράσης (ΣΕΔ) και τα αποτελέσματά της μπορούν να οπτικοποιηθούν ως ένας νοητικός χάρτης, όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί:

Συνεργατική Έρευνα - Δράση (ΣΕΔ)	
1. Ο Πυρήνας: Η Φιλοσοφία της ΣΕΔ	• Εκπαιδευτικός-Ερευνητής: Ο/Η εκπαιδευτικός παύει να είναι παθητικός/-κή δέκτης και γίνεται παραγωγός γνώσης. • Συνεργασία: Μετάβαση από τον ατομισμό στη συγκρότηση Κοινότητας Πρακτικής (CoP). • Αναστοχασμός: Η «καρδιά» της διαδικασίας – σκέψη πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη δράση.
2. Ο Κύκλος της Διαδικασίας (Η Σπείρα)	• Προσδιορισμός Προβλήματος: Εστίαση σε πραγματικά ζητήματα της τάξης (π.χ. η διδασκαλία της Έκθεσης). • Σχεδιασμός Δράσης: Από κοινού σχεδιασμός παρεμβάσεων βασισμένων στις ανάγκες των μαθητών. • Υλοποίηση & Συλλογή Δεδομένων: Εφαρμογή στην τάξη και

	χρήση εργαλείων όπως το Ημερολόγιο Αναστοχασμού, βιντεοσκοπήσεις και παρατήρηση. • Ανάλυση & Ερμηνεία: Συζήτηση στην ολομέλεια για το τι λειτούργησε και τι όχι. • Επανασχεδιασμός: Βελτίωση της δράσης για τον επόμενο κύκλο.
3. Τα Ερευνητικά Εργαλεία	• Ημερολόγιο Αναστοχασμού: Καταγραφή συναισθημάτων, αστοχιών και επιτυχιών. • Συνεντεύξεις: Ημιδομημένες (στην αρχή) και εστιασμένες (στο τέλος) για την αποτίμηση της εξέλιξης. • Αναστοχαστικός Κύκλος Gibbs: Εργαλείο για την ανάλυση των εμπειριών (Περιγραφή → Συναισθήματα → Αξιολόγηση → Ανάλυση → Συμπέρασμα → Σχέδιο Δράσης).
4. Τα Αποτελέσματα: Ο Μετασχηματισμός	• Μοντέλο Επαγγελματισμού: Μετάβαση από το Τεχνοκρατικό (διεκπεραιωτής) στο Στοχαστικό-Κριτικό μοντέλο (σκεπτόμενος επαγγελματίας). • Διδακτικές Πρακτικές: Υιοθέτηση της σταδιακής συγγραφής κειμένων (process writing) με έμφαση στο προσυγγραφικό και μετασυγγραφικό στάδιο. • Κοινωνικές Δεξιότητες: Ανάπτυξη αμοιβαίας εμπιστοσύνης, μείωση του φόβου για την κριτική και ενίσχυση της αυτοπεποίθησης. • Βιωσιμότητα: Οι πρακτικές και η συνεργασία παραμένουν ζωντανά ακόμα και έναν χρόνο μετά την έρευνα.
5. Εμπόδια & Προκλήσεις	• Χρόνος: Η έλλειψη θεσμοθετημένου χρόνου είναι ο κύριος ανασταλτικός παράγοντας. • Γραφειοκρατία: Οι αυξημένες απαιτήσεις του σχολείου δυσκολεύουν τη συστηματική συνεργασία.

ΠΙΝΑΚΑΣ 13: Η διαδικασία και τα αποτελέσματα της ΣΕΔ ως ένας νοητικός χάρτης.

Εστιάζοντας στα αποτελέσματα, τους βασικούς ερευνητικούς άξονες και τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας, στον πίνακα που ακολουθεί (ΠΙΝΑΚΑΣ 14) καταγράφονται κωδικοποιημένα τα αποτελέσματα και τα ευρήματα της Συνεργατικής Έρευνας – Δράσης:

Ερευνητικός Άξονας / Ερώτημα	Κωδικοποιημένα Αποτελέσματα & Ευρήματα
Αξιοποίηση Συνεργατικών Πρακτικών (Ερώτημα 1α)	• Πριν την παρέμβαση: Η συνεργασία ήταν περιορισμένη, επιφανειακή και αφορούσε κυρίως διοικητικά/οργανωτικά θέματα (εκδρομές, γιορτές). • Μετά τη ΣΕΔ: Μετάβαση από τον ατομισμό σε μια νοοτροπία αυθεντικής συστηματικής συνεργασίας. Συγκρότηση Κοινότητας Πρακτικής (CoP) με κοινό σχεδιασμό μαθημάτων.
Μοντέλα Επαγγελματισμού (Ερώτημα 1β)	• Αρχικά: Κυριαρχία του παραδοσιακού-τεχνοκρατικού μοντέλου, όπου ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως «τεχνικός διεκπεραιωτής» έτοιμων προγραμμάτων.

	• Τελικά: Μετάβαση στο στοχαστικό-κριτικό μοντέλο, όπου η διδασκαλία βασίζεται σε συνειδητές αποφάσεις και συνεχή αναστοχασμό.
Επίδραση στην Επαγγελματική Εξέλιξη (Ερώτημα 2α)	• Μετασχηματισμός της ταυτότητας από παθητικό αποδέκτη σε εκπαιδευτικό-ερευνητή. • Ανάπτυξη αναστοχαστικών δεξιοτήτων: Εξέλιξη από την απλή περιγραφή στον διαλογικό και κριτικό αναστοχασμό μέσω του ημερολογίου.
Συσχέτιση Αποτελεσματικότητας & Μοντέλου (Ερώτημα 2β)	• Η επαγγελματική εξέλιξη είναι μέγιστη όταν οι πρακτικές εντάσσονται στο στοχαστικό-κριτικό μοντέλο. • Η συνεργασία ξεφεύγει από την «τεχνητή συναδελφικότητα» και αποκτά ουσιαστικό περιεχόμενο.
Πτυχές Πρακτικών που Επηρεάστηκαν (Ερώτημα 3)	• Διδακτικές: Υιοθέτηση του μοντέλου της σταδιακής συγγραφής κειμένων (προσυγγραφικό, συγγραφικό, μετασυγγραφικό στάδιο). • Κοινωνικές: Καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης και μείωση του φόβου για την κριτική από συναδέλφους. • Μεταγνωστικές: Παγίωση του αναστοχασμού ως δομικού στοιχείου της καθημερινής εργασίας.

Πίνακας 14: Κωδικοποιημένα αποτελέσματα της ΣΕΔ με βάση τους ερευνητικούς άξονες και τα ερευνητικά ερωτήματα

Συνολικά, τα δεδομένα δείχνουν ότι η εμπειρία της Συνεργατικής Έρευνας Δράσης (ΣΕΔ) είχε μακροπρόθεσμη επίδραση στους/-τις εκπαιδευτικούς σχετικά με τη συνεργασία και την επαγγελματική τους εξέλιξη. Η διαδικασία αυτή φαίνεται ότι συνέβαλε στη διαμόρφωση μιας πιο συλλογικής και αναστοχαστικής επαγγελματικής νοοτροπίας στους/-τις εκπαιδευτικούς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το παρόν κεφάλαιο επιχειρεί να συνοψίσει και να ερμηνεύσει τα βασικά ευρήματα της έρευνας σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή της μελέτης. Η παρούσα μελέτη επικεντρώθηκε στη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της συνεργασίας των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής τους εξέλιξης στο πλαίσιο μιας διαδικασίας Συνεργατικής Έρευνας Δράσης.

Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων αναδείχθηκε ότι η συνεργατική ερευνητική διαδικασία μπορεί να λειτουργήσει ως ένα δυναμικό πλαίσιο επαγγελματικής μάθησης, το οποίο επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αναστοχαστούν συστηματικά πάνω στη διδακτική τους πρακτική και να αναπτύξουν νέες επαγγελματικές γνώσεις.

Ένα από τα βασικά συμπεράσματα της έρευνας είναι ότι η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί μια διαδικασία που πραγματοποιείται αποκλειστικά μέσα από τυπικές μορφές επιμόρφωσης, αλλά συνδέεται στενά με την καθημερινή πρακτική της διδασκαλίας και με τη συμμετοχή σε συλλογικές διαδικασίες μάθησης. Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη Κοινοτήτων Πρακτικής, μέσα στις οποίες η ανταλλαγή εμπειριών, πρακτικών και ο συλλογικός αναστοχασμός συμβάλλουν στη συνεχή βελτίωση της εκπαιδευτικής πρακτικής.

Η Συνεργατική Έρευνα Δράσης λειτούργησε στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης όχι ως αυτοσκοπός, αλλά ως ένα εργαλείο που διευκόλυνε τη δημιουργία συνθηκών συνεργασίας και επαγγελματικής μάθησης. Μέσα από τη διαδικασία της συλλογικής διερεύνησης της διδακτικής πρακτικής, οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να αναπτύξουν νέες μορφές επαγγελματικής γνώσης και να ενισχύσουν την ικανότητά τους να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη συνεργατική ερευνητική διαδικασία συνέβαλε στη σταδιακή μεταβολή της στάσης

τους σχετικά με τη συνεργασία και την επαγγελματική τους εξέλιξη. Οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να αντιλαμβάνονται τη συνεργασία όχι απλώς ως μια λειτουργική διαδικασία που σχετίζεται με την καθημερινή οργάνωση της σχολικής ζωής, αλλά ως βασικό μηχανισμό επαγγελματικής μάθησης.

Η μεταβολή αυτή συνδέεται με τη μετάβαση από ένα παραδοσιακό μοντέλο επαγγελματισμού, το οποίο βασίζεται κυρίως στην ατομική δράση του εκπαιδευτικού, σε ένα πιο συνεργατικό μοντέλο επαγγελματικής πρακτικής. Στο πλαίσιο αυτού του μοντέλου, οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως μέλη μιας επαγγελματικής κοινότητας που μοιράζεται κοινούς στόχους, αξίες και πρακτικές.

8.1 Αξιοποίηση συνεργατικών πρακτικών και μοντέλα επαγγελματισμού (ερευνητικά ερωτήματα 1α & 1β)

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας δείχνει ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία της ΣΕΔ συνέβαλε ουσιαστικά στην ανάπτυξη και αξιοποίηση συνεργατικών πρακτικών στο σχολικό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να εμπλέκονται σε μορφές συνεργασίας που υπερβαίνουν την απλή ανταλλαγή πληροφοριών και περιλαμβάνουν πιο σύνθετες διαδικασίες επαγγελματικής αλληλεπίδρασης.

Οι πρακτικές αυτές περιλάμβαναν τον κοινό σχεδιασμό διδακτικών δραστηριοτήτων στην Παραγωγή γραπτού Λόγου, τη συζήτηση διδακτικών προβλημάτων, την ανταλλαγή ανατροφοδότησης σχετικά με τη διδασκαλία και τον συλλογικό αναστοχασμό πάνω στα αποτελέσματα των διδακτικών παρεμβάσεων.

Η ανάπτυξη τέτοιων μορφών συνεργασίας συνδέεται με την έννοια του συνεργατικού επαγγελματισμού, σύμφωνα με την οποία η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών πραγματοποιείται μέσα από τη συμμετοχή σε συλλογικές διαδικασίες μάθησης και συνεργατικής διερεύνησης (Hargreaves & O' Connor, 2018).

Πιο συγκεκριμένα, για τα ερευνητικά ερωτήματα 1α και 1β:

8.1.1 Βαθμός Αξιοποίησης Συνεργατικών Πρακτικών

Η έρευνα κατέδειξε ότι πριν από την παρέμβαση, ο βαθμός αξιοποίησης ουσιαστικών συνεργατικών πρακτικών στα σχολεία αναφοράς (σχολείο δράσης και σχολείο ελέγχου) ήταν ιδιαίτερα περιορισμένος. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών περιοριζόταν κυρίως σε άτυπες, επιφανειακές συζητήσεις κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων ή σε τυπικές διαδικασίες για τη διευθέτηση διοικητικών και οργανωτικών θεμάτων, όπως ο προγραμματισμός σχολικών εκδρομών και εορταστικών εκδηλώσεων. Διαπιστώθηκε ότι κυριαρχούσε η νοοτροπία του ατομισμού, όπου ο/η εκπαιδευτικός λειτουργεί απομονωμένος/-νη στην «ιδιωτικότητα» της τάξης του/της, αποφεύγοντας την κριτική και την έκθεση της πρακτικής του/της στους συναδέλφους.

Κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας παρατηρήθηκε σταδιακή ενίσχυση των συνεργατικών πρακτικών. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη ΣΕΔ βοήθησε ώστε η εργασιακή νοοτροπία των εκπαιδευτικών να μεταμορφωθεί ριζικά, περνώντας από το στάδιο του ατομισμού σε μία νοοτροπία αυθεντικής και συστηματικής συνεργασίας. Οι εκπαιδευτικοί έπαψαν να λειτουργούν πίσω από «κλειστές πόρτες» και συγκρότησαν μία ομάδα (Κοινότητα Πρακτικής) όπου η ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών και ο διάλογος για τις προκλήσεις της τάξης έγιναν καθημερινή πραγματικότητα. Άρχισαν να συμμετέχουν ενεργά σε διαδικασίες συλλογικού σχεδιασμού και αξιολόγησης της διδασκαλίας, γεγονός που συνέβαλε στην ανάπτυξη μίας πιο συστηματικής μορφής επαγγελματικής συνεργασίας.

Μέσα από τη ΣΕΔ καλλιεργήθηκε ένα κλίμα ασφάλειας, όπου οι συμμετέχοντες/-χουσες έμαθαν να εμπιστεύονται και να μοιράζονται τις σκέψεις τους χωρίς φόβο. Η κριτική έπαψε να θεωρείται απειλή και αναγνωρίστηκε ως πολύτιμο εργαλείο ανατροφοδότησης για την επαγγελματική τους βελτίωση και εξέλιξη. Έναν χρόνο μετά, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η επικοινωνία και η αλληλοϋποστήριξη συνεχίζονται με φυσικό, αυθόρμητο και χαλαρό ρυθμό, έχοντας εσωτερικεύσει την αντίληψη ότι η ανταλλαγή εμπειριών αποτελεί βασικό στοιχείο της δουλειάς τους και όχι πολυτέλεια.

Η εξέλιξη αυτή επιβεβαιώνει την άποψη ότι η δημιουργία ενός δομημένου πλαισίου συνεργασίας μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης για την ανάπτυξη Κοινοτήτων Πρακτικής στο σχολικό περιβάλλον.

8.1.2 Επιρροή στο μοντέλου επαγγελματισμού

Η συμμετοχή στη ΣΕΔ φαίνεται ότι συνέβαλε στη σταδιακή μεταβολή του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον επαγγελματικό τους ρόλο. Ενώ, αρχικά, η επαγγελματική ταυτότητα των συμμετεχόντων/-χουσών συνδεόταν κυρίως με την ατομική ευθύνη για τη διδασκαλία στην τάξη, μετά την ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας, παρατηρήθηκε ενίσχυση μίας πιο συλλογικής αντίληψης για τον επαγγελματικό ρόλο του/της εκπαιδευτικού.

Η αξιοποίηση συνεργατικών πρακτικών βρέθηκε να συνδέεται άρρηκτα με το μοντέλο επαγγελματισμού που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί. Στην αρχή της έρευνας, οι συμμετέχοντες/-χουσες ακολουθούσαν το παραδοσιακό- τεχνοκρατικό μοντέλο επαγγελματισμού, το οποίο αντιμετωπίζει τον/την εκπαιδευτικό ως «τεχνικό διεκπεραιωτή» προκαθορισμένων προγραμμάτων σπουδών. Στο συγκεκριμένο μοντέλο η συνεργασία θεωρείται συχνά περιττή ή ακόμη και απειλητική, καθώς η διδασκαλία βασίζεται στην εφαρμογή έτοιμων οδηγιών και όχι στη συλλογική διερεύνηση.

Μετά τη ΣΕΔ, οι εκπαιδευτικοί μετατοπίστηκαν στο στοχαστικό- κριτικό μοντέλο επαγγελματισμού, όπου η διδασκαλία βασίζεται σε συνειδητές αποφάσεις και συνεχή αναστοχασμό. Πλέον, η επαγγελματική τους ταυτότητα ορίζεται από διάθεση για δια βίου μάθηση και αυτοβελτίωση μέσω της πρακτικής. Οι εκπαιδευτικοί έπαψαν να αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία ως απλή εφαρμογή προκαθορισμένων οδηγιών και άρχισαν αν την αντιλαμβάνονται ως μία δυναμική και ανοιχτή διαδικασία που απαιτεί συνεχή λήψη αποφάσεων βάσει των αναγκών των μαθητών/-τριών. Τώρα, οι εκπαιδευτικοί ορίζουν τον εαυτό τους ως «συνεχώς μαθητευόμενο επαγγελματία» που αναζητά τη γνώση μέσα από την ίδια του την πράξη.

Τέλος, μέσα από τη ΣΕΔ οι εκπαιδευτικοί απέκτησαν τη δυνατότητα να συνειδητοποιούν το θεωρητικό υπόβαθρο των επιλογών τους, αναδιαμορφώνοντας το Αναλυτικό Πρόγραμμα στην πράξη, χρησιμοποιώντας εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας (σταδιακή συγγραφή κειμένων, πολυτροπικά ερεθίσματα).

8.2 Επίδραση της ΣΕΔ στην Επαγγελματική Εξέλιξη (ερευνητικά ερωτήματα 2α & 2β)

Η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών αποτελεί μία σύνθετη διαδικασία που συνδέεται με την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, οι οποίες επιτρέπουν στους/-τις εκπαιδευτικούς να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Η διεθνής βιβλιογραφία, όπως αναλύθηκε στο θεωρητικό μέρος της παρούσης εργασίας, επισημαίνει ότι η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών δεν περιορίζεται σε αποσπασματικές επιμορφωτικές δράσεις, αλλά συνδέεται στενά με τη συμμετοχή σε διαδικασίες αναστοχασμού και συνεργασίας που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο της καθημερινής σχολικής πρακτικής.

Στην έρευνά μας, η ΣΕΔ λειτούργησε ως ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να εμπλακούν ενεργά σε διαδικασίες συλλογικής διερεύνησης της διδακτικής πρακτικής. Μέσα από τη συνεργασία με συναδέλφους και τη συστηματική ανάλυση των εμπειριών τους, οι συμμετέχοντες/-χουσες ανέπτυξαν νέες μορφές επαγγελματικής γνώσης κι ενίσχυσαν την ικανότητά τους να αναστοχάζονται πάνω στη διδασκαλία.

Η ανάλυση των δεδομένων δείχνει ότι η συμμετοχή στη συνεργατική ερευνητική διαδικασία συνέβαλε στην ενίσχυση της επαγγελματικής αυτοπεποίθησης των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η δυνατότητα συζήτησης των διδακτικών εμπειριών με συναδέλφους τους βοήθησε να αναγνωρίσουν τις δυνατότητές τους και να αναπτύξουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις επαγγελματικές τους επιλογές.

Παράλληλα, η διαδικασία του συλλογικού αναστοχασμού συνέβαλε στη διεύρυνση της επαγγελματικής σκέψης των εκπαιδευτικών. Η ανταλλαγή διαφορετικών οπτικών γωνιών σχετικά με τη διδασκαλία, επέτρεψε στους/τις συμμετέχοντες/-χουσες να εξετάσουν την πρακτική τους από νέες προοπτικές και να αναπτύξουν πιο σύνθετες στρατηγικές διδασκαλίας.

Η εξέλιξη αυτή συνδέεται με την έννοια της επαγγελματικής μάθησης που βασίζεται στη διερεύνηση της πρακτικής. Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε διαδικασίες συλλογικής διερεύνησης της πρακτικής τους, αναπτύσσουν βαθύτερη κατανόηση των μαθησιακών διαδικασιών κι ενισχύουν την ικανότητά τους να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στις ανάγκες των μαθητών/-τριών.

Η έρευνα, εν ολίγοις, επιβεβαίωσε ότι η επαγγελματική εξέλιξη αποτελεί μία δια βίου διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί της ΣΕΔ επαναπροσδιορίστηκαν ως «συνεχώς μαθητευόμενοι επαγγελματίες», που δεν περιμένουν παθητικά την επιμόρφωση, αλλά την επιδιώκουν διερευνώντας τις δικές τους πρακτικές. Πιο αναλυτικά:

8.2.1 Επίδραση στην επαγγελματική εξέλιξη

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη ΣΕΔ είχε σημαντική επίδραση στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Η διαδικασία της συνεργασίας και του αναστοχασμού δημιούργησε ευκαιρίες για την ανάπτυξη νέων επαγγελματικών δεξιοτήτων και για τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής.

Ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία της επαγγελματικής εξέλιξης που παρατηρήθηκε, αφορά την ανάπτυξη της ικανότητας αναστοχασμού. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι μέσα από τη συμμετοχή τους στη συνεργατική διαδικασία άρχισαν να εξετάζουν πιο συστηματικά τις διδακτικές επιλογές τους και να αναζητούν τρόπους βελτίωσης της διδασκαλίας τους.

Η ανάπτυξη αυτής της αναστοχαστικής στάσης αποτελεί βασικό στοιχείο της επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών. Μέσα από τον αναστοχασμό πάνω στη δράση τους, οι εκπαιδευτικοί αποκτούν βαθύτερη κατανόηση των παραγόντων

που επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία και μπορούν να προσαρμόζουν πιο αποτελεσματικά τη διδασκαλία τους.

Παράλληλα, η συνεργασία με συναδέλφους συνέβαλε στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας και συνεργασίας, οι οποίες αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά των σύγχρονων μορφών επαγγελματισμού στην εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί, ανέπτυξαν, επίσης, μεγαλύτερη ικανότητα να συζητούν διδακτικά ζητήματα, να ανταλλάσσουν ιδέες και να συνεργάζονται για την επίλυση προβλημάτων που προκύπτουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ένα ακόμη στοιχείο της επαγγελματικής εξέλιξης, αφορά την ενίσχυση της επαγγελματικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών. Μέσα από τη συμμετοχή τους στη ΣΕΔ, οι εκπαιδευτικοί απέκτησαν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στη δυνατότητά τους να αναπτύσσουν και να εφαρμόζουν καινοτόμες διδακτικές πρακτικές.

Ειδικά στο πεδίο της Παραγωγής Γραπτού Λόγου, οι εκπαιδευτικοί υιοθέτησαν τη μέθοδο της σταδιακής συγγραφής κειμένων (προσυγγραφικό, συγγραφικό, μετασυγγραφικό στάδιο), δίνοντας έμφαση στην προετοιμασία και την ανατροφοδότηση, γεγονός που βελτίωσε την ποιότητα των γραπτών των μαθητών/-τριών και την αυτοπεποίθηση των ίδιων των διδασκόντων. Διαπιστώθηκε, επίσης, πως η στροφή προς τις ανάγκες των μαθητών, με τη χρήση πολυτροπικών ερεθισμάτων και δημιουργικών αφορμήσεων, η διδασκαλία έγινε πιο στοχευμένη κι ευέλικτη.

8.2.2 Επίδραση των συνεργατικών πρακτικών στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών: ερμηνεία μέσα από το θεωρητικό πλαίσιο

Στην αρχή της έρευνας, οι συμμετέχοντες φαίνεται ότι λειτουργούσαν κυρίως σύμφωνα με το παραδοσιακό-τεχνοκρατικό μοντέλο επαγγελματισμού. Η συνεργασία περιοριζόταν κυρίως σε τυπικές και διοικητικά επιβεβλημένες διαδικασίες, προσεγγίζοντας αυτό που οι Hargreaves και Fullan (2012) περιγράφουν ως «τεχνητή συναδελφικότητα» (contrived collegiality). Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών είχαν κυρίως οργανωτικό χαρακτήρα και δεν ευνοούσαν τη συλλογική διερεύνηση της διδακτικής πρακτικής ούτε την από κοινού παραγωγή επαγγελματικής γνώσης.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι, καθώς οι συνεργατικές πρακτικές αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της Συνεργατικής Έρευνας-Δράσης, παρατηρήθηκε σταδιακή μετάβαση προς χαρακτηριστικά του στοχαστικού-κριτικού μοντέλου επαγγελματισμού. Η μετάβαση αυτή εκφράστηκε μέσα από την ενίσχυση του αναστοχασμού, την ανάληψη συλλογικών πρωτοβουλιών, τον κοινό σχεδιασμό διδακτικών παρεμβάσεων και την ανάπτυξη μιας περισσότερο κριτικής στάσης απέναντι στην εκπαιδευτική πράξη.

Η επίδραση των συνεργατικών πρακτικών στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών μπορεί να ερμηνευθεί μέσα από αυτή τη θεωρητική μετατόπιση. Η Συνεργατική Έρευνα-Δράση, ως συνεργατική μεθοδολογία επαγγελματικής μάθησης, προϋποθέτει τη συνειδητοποίηση του θεωρητικού υπόβαθρου των διδακτικών επιλογών, την από κοινού διερεύνηση εκπαιδευτικών ζητημάτων και την αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων μέσα από τον συλλογικό αναστοχασμό. Η εξέλιξη αυτή αποτυπώθηκε και στα αναστοχαστικά ημερολόγια των συμμετεχόντων, όπου παρατηρήθηκε σταδιακή μετάβαση από την απλή περιγραφή των γεγονότων σε βαθύτερες μορφές διαλογικού, κριτικού και πολυεπίπεδου αναστοχασμού.

Παράλληλα, η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε ότι οι συνεργατικές πρακτικές που αναπτύχθηκαν κατά την εφαρμογή της Συνεργατικής Έρευνας-Δράσης συνδέονται άμεσα με βασικές αρχές του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας, όπως η αναστοχαστική πρακτική, η συνεργατική επαγγελματική μάθηση και οι Κοινότητες Πρακτικής. Μέσα από τη συλλογική διερεύνηση της διδακτικής πράξης, οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν ενεργά στον σχεδιασμό, την εφαρμογή, την αξιολόγηση και τον ανασχεδιασμό των παρεμβάσεών τους, οικοδομώντας νέες μορφές επαγγελματικής γνώσης και ενισχύοντας την επαγγελματική τους εξέλιξη.

Κατά συνέπεια, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας υποστηρίζουν ότι η επίδραση των συνεργατικών πρακτικών στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να αποδοθεί αποκλειστικά στη συχνότητα της συνεργασίας, αλλά κυρίως στα ποιοτικά χαρακτηριστικά της. Όταν η συνεργασία βασίζεται σε κοινό σκοπό, συστηματικό αναστοχασμό, συλλογική διερεύνηση της

πρακτικής και κοινή κατασκευή γνώσης, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για ουσιαστική επαγγελματική μάθηση και επαγγελματική εξέλιξη.

8.3 Πτυχές των επαγγελματικών πρακτικών που επηρεάστηκαν (ερευνητικό ερώτημα 3)

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη ΣΕΔ είχε επίδραση σε πολλαπλές πτυχές της επαγγελματικής τους πρακτικής. Οι σημαντικότερες μεταβολές που παρατηρήθηκαν αφορούν τη διδακτική πρακτική, τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική τους αυτοαντίληψη.

Όσον αφορά τη διδακτική πρακτική, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η συμμετοχή τους στη συνεργατική διαδικασία τους/τις βοήθησε να αναπτύξουν πιο ευέλικτες και μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις. Η συζήτηση των μαθησιακών αναγκών των μαθητών/-τριών και η ανταλλαγή εμπειριών με συναδέλφους συνέβαλαν στην ανάπτυξη πιο αποτελεσματικών στρατηγικών διδασκαλίας.

Συγκεκριμένα κατά τη διδασκαλία της Παραγωγής Γραπτού Λόγου, οι εκπαιδευτικοί υιοθέτησαν το μοντέλο της σταδιακής συγγραφής κειμένων (process writing). Η προσέγγιση αυτή, η οποία δίνει έμφαση στον διαχωρισμό του προσυγγραφικού, συγγραφικού και μετασυγγραφικού σταδίου, επέτρεψε στους/-τις εκπαιδευτικούς να μεταβούν από την άκαμπτη προσκόλληση στο σχολικό εγχειρίδιο σε έναν σχεδιασμό πιο στοχευμένο και ευέλικτο. Μέσα από αυτή τη μεθοδολογία, η διδασκαλία αναπλαισιώθηκε ώστε να λαμβάνει υπόψη τις πραγματικές ανάγκες, τις πρότερες γνώσεις και τα βιώματα των μαθητών, καθιστώντας τη μαθησιακή διαδικασία πιο ουσιαστική.

Παράλληλα, ο αναστοχασμός εδραιώθηκε ως δομικό στοιχείο της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών, μέσω της συστηματικής χρήσης του ημερολόγιου αναστοχασμού. Το ημερολόγιο παγιώθηκε ως μέσο καταγραφής συναισθημάτων, αστοχιών, επιτυχιών, δίνοντας στους/-τις εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να επανεξετάσουν τις πράξεις τους με αντικειμενικότητα και να οδηγούνται σε έναν διαλογικό και κριτικό αναστοχασμό. Η διαδικασία αυτή

λειτουργήσει ως μηχανισμός ανατροφοδότησης, επιτρέποντας τη συνεχή αυτοβελτίωση και την επαγγελματική τους εξέλιξη.

Στο πεδίο των κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, η ΣΕΔ συνέβαλε καθοριστικά στην καλλιέργεια ενός κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού, μειώνοντας αισθητά τον φόβο για την έκθεση και την κριτική. Οι εκπαιδευτικοί υπερέβην τον ατομισμό, έμαθαν να μοιράζονται τις ανησυχίες τους και να αναζητούν συλλογικές λύσεις σε κοινά προβλήματα, μετατρέποντας σταδιακά την ομάδα τους σε μία αυθεντική Κοινότητα Πρακτικής. Η συνεργασία τους έπαψε να είναι τυπική και απέκτησε ουσιαστικό περιεχόμενο, ενισχύοντας τις μεταξύ τους σχέσεις. Η ενίσχυση, αυτή της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών μέσω της ΣΕΔ δημιούργησε, εν ολίγοις, νέες ευκαιρίες για επαγγελματική επικοινωνία και ανταλλαγή γνώσεων στο σχολικό περιβάλλον.

Η συνεργασία αυτή δεν περιορίστηκε στην περίοδο υλοποίησης της έρευνας, αλλά συνέχισε να επηρεάζει τις επαγγελματικές σχέσεις των εκπαιδευτικών και μετά την ολοκλήρωσή της.

8.4 Σύνοψη και Προτάσεις

Η αποτίμηση των αποτελεσμάτων έναν χρόνο μετά την ολοκλήρωση της ΣΕΔ αναδεικνύει την ουσιαστική βιωσιμότητα των αλλαγών που επιτεύχθηκαν, επιβεβαιώνοντας ότι η παρέμβαση δεν υπήρξε μία πρόσκαιρη ερευνητική διαδικασία, αλλά η κινητήριος δύναμη για τον μόνιμο μετασχηματισμό της επαγγελματικής ταυτότητας και της εξέλιξης των εκπαιδευτικών.

Η σημαντικότερη, ίσως, κατάκτηση είναι η μετάβαση από τον ατομισμό στη νοοτροπία της συνεργασίας. Έναν χρόνο μετά, η επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας, συνεχίζεται με φυσικό, αυθόρμητο και χαλαρό ρυθμό, απαλλαγμένη από τη διοικητική επιβολή ή το άγχος της ερευνητικής παρακολούθησης. Η ομάδα εξακολουθεί να λειτουργεί ως μία άτυπη Κοινότητα Πρακτικής, όπου τα μέλη της υποστηρίζουν ενεργά το ένα το άλλο κατά την ανάληψη νέων προκλήσεων, όπως η

αλλαγή τάξης, διατηρώντας ένα «κοινό ρεπερτόριο» διδακτικών πρακτικών που αναπτύχθηκαν κατά τη ΣΕΔ.

Ο αναστοχασμός έχει παγιωθεί ως δομικό στοιχείο της εργασίας τους, εξελισσόμενος από την απλή περιγραφή γεγονότων σε διαλογικές και κριτικές μορφές. Η συνεχιζόμενη χρήση του ημερολογίου αναστοχασμού υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν εφαρμόζουν απλώς τεχνικές, αλλά στοχάζονται κριτικά πάνω στο «γιατί» και το «πώς» της διδασκαλίας τους.

Η ΣΕΔ επέφερε μια βαθιά αλλαγή στη νοοτροπία των εκπαιδευτικών, οι οποίοι πλέον αντιλαμβάνονται την επαγγελματική τους εξέλιξη ως μια δια βίου διαδικασία εσωτερικής ωρίμανσης και όχι ως μια εξωτερικά επιβαλλόμενη υποχρέωση επιμόρφωσης. Υιοθετώντας τον ρόλο του «συνεχώς μαθητευόμενου επαγγελματία», ορίζουν την αποτελεσματικότητά τους με βάση τον τρόπο που σκέφτονται τη δουλειά τους και την ικανότητά τους να προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών.

Παρά τα υφιστάμενα συστημικά εμπόδια, όπως η έλλειψη θεσμοθετημένου χρόνου και η αυξημένη γραφειοκρατία που εμποδίζουν τη γενίκευση αυτών των πρακτικών σε όλο τον σύλλογο διδασκόντων, η αλλαγή στην προσωπική επαγγελματική στάση των συμμετεχόντων παραμένει ισχυρή και βιώσιμη.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, θα μπορούσαμε να διατυπώσουμε προτάσεις για μελλοντική ερευνητική εργασία:

- Εφαρμογή σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα: Η παρούσα έρευνα εστίασε στην Παραγωγή Γραπτού Λόγου. Μία μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εξετάσει την αποτελεσματικότητα της ΣΕΔ σε πιο τεχνικά ή δομημένα αντικείμενα, όπως τα Μαθηματικά, πρόταση που διατυπώθηκε ρητά και από τους/τις συμμετέχοντες/-χουσες εκπαιδευτικούς.
- Επέκταση σε επίπεδο Σχολείου: Αντί για μία μικρή ομάδα 3-4 ατόμων, μία επόμενη εργασία θα μπορούσε να διερευνήσει την εφαρμογή μίας ΣΕΔ σε επίπεδο Συλλόγου Διδασκόντων. Θα είχε ενδιαφέρον να

μελετηθεί πώς ένας ολόκληρος σχολικός οργανισμός μπορεί να μετατρέπεί σε Κοινότητα Μάθησης, ενσωματώνοντας τη συνεργασία στη θεσμοθετημένη καθημερινότητα του σχολείου.

- Δικτυωμένες Κοινότητες Μάθησης: Οι εκπαιδευτικοί της ΣΕΔ πρότειναν την εμπλοκή συναδέλφων από διαφορετικά σχολεία, προκειμένου να εμπλουτιστεί ο διάλογος με νέα οπτική και νέες εμπειρίες από διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα.
- Ο ρόλος της ηγεσίας στην παγίωση συνεργατικών πρακτικών: Μία μελλοντική εργασία θα μπορούσε να επικεντρωθεί στον ρόλο του/της Διευθυντή/-ντριας ως διευκολυντή/-ντριας.
- Σύνδεση με καινοτόμα προγράμματα: Προτείνεται η διερεύνηση της ΣΕΔ ως εργαλείου για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων όπως τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων ή του «Ενεργού Πολίτη».

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών αποτελεί βασικό παράγοντα επαγγελματικής μάθησης και εξέλιξης. Η δημιουργία πλαισίων συνεργασίας στο σχολικό περιβάλλον συμβάλλει στην ανάπτυξη μία νοοτροπίας συλλογικής μάθησης, η οποία δύναται να ενισχύσει την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η ΣΕΔ μπορεί να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό εργαλείο για την υποστήριξη αυτών των διαδικασιών. Μέσα από συστηματική διερεύνηση της διδακτικής πρακτικής, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν νέες μορφές επαγγελματικής γνώσης και να ενισχύσουν την ικανότητά τους να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης.

Η Συνεργατική Έρευνα- Δράση, εν τέλει, δεν είναι απλώς μία ερευνητική μέθοδος, αλλά αναδεικνύεται ως φιλοσοφία επαγγελματικής εξέλιξης. Μέσω αυτής ο/η εκπαιδευτικός ενδυναμώνεται, η διδασκαλία νοηματοδοτείται εκ νέου και το σχολείο είναι δυνατό να μετατραπεί σε οργανισμό που μαθαίνει.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Abadiano, H. R., & Turner, J. (2004). Professional staff development: What works. *The NERA journal*, 40(2), 87-91.

Abrahamsen, L., & Aas, M. (2023). Supporting school leaders in leading school development: an action research project. *Educational Action Research*, 1-16.

Αγαλιανού, Ο. (2014). Εκπαιδευτική έρευνα και εκπαιδευτική πράξη: αναζητώντας τη σύνδεση. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων*, 1, 186-199.

Αγιούμπ, Μ. Σ. (2018). Βελτίωση εκπαιδευτικής πρακτικής μέσω έρευνας-δράσης: ένα παράδειγμα ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑπ), Πάτρα.

Achinstein, B. (2002). Conflict amid community: The micropolitics of teacher collaboration. *Teachers College Record*, 104(3), 421-455.

Αδαμοπούλου, Α. (2019). Συνεργατικές πρακτικές και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών στο σχολείο ως οργανισμό και κοινότητα μάθησης. Master thesis, ΕΚΠΑ, Αθήνα.

Adams, J. (2013). An introduction to the new literacy studies. *Shinshu University*, 7, 25-30.

Adcock, R., & Collier, D. (2001). Measurement validity: A shared standard for qualitative and quantitative research. *American political science review*, 95(3), 529-546.

Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the origins of action research. *Educational action research*, 1(1), 7-24.

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

Al-Ahdal, A. A. M. H. (2014). High school English teachers. Professional life cycle: A study in an EFL context. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(1), 30.

Alasuutari, P., Brannen, J., & Bickman, L. (2008). The SAGE handbook of social research methods. *The SAGE Handbook of Social Research Methods*, 1-648.

Alsaleh, A. (2021). Professional learning communities for educators' capacity building during COVID-19: Kuwait educators' successes and challenges. *International Journal of Leadership in Education*, 1-20.

Altricher, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: Μία εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας - δράσης. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Altricher, H., Feldman, A., Posch, P., & Somekh, B. (2005). *Teachers investigate their work: An introduction to action research across the professions*. Routledge.

American Anthropological Association. (2012). Statement on ethics: Principles of professional responsibilities. *Arlington, VA: Author*.

American Association of Colleges of Teacher Education (AACTE) & the Partnership for 21st Century Skills (P21). (2010). 21st century knowledge and skills in educator preparation.

American Political Science Association. (2012). A guide to professional ethics in political science. *Changes proposed by the Committee on Professional Ethics, Rights, and Freedoms*.

American Psychological Association. (2002). Ethical principles of psychologists and code of conduct. *American psychologist*, 57(12), 1060-1073.

American Sociological Association. (1999). Code of Ethics and Policies and Procedures of the ASA Committee on Professional Ethics, Washington, DC: ASA.

Amin, M. Z. M., Rashid, R. A., & Teh, K. S. M. (2019). Investigating Issues and Challenges in Employing Action Research for Teacher Training in Malaysian Context. *International journal of education and practice*, 7(1), 30-40.

Anagnou, E., & Fragoulis, I. (2014). The contribution of mentoring and action research to teachers' professional development in the context of informal learning. *Rev. Eur. Stud.*, 6, 1

Anderson, G. L., & Herr, K. (1999). The new paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities?. *Educational researcher*, 28(5), 12-40.

33.

Ανδρέου, Α. (1992). Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού έργου: Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Διήμερο της ΟΙΕΛΕ, Εκδοτικός όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών, Αθήνα*.

Ανδρής, Ε. (2016). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015(1)*, 156-160.

Αντωνίου, Α. Σ., Γιουμούκη, Μ., & Μπαμπάλης, Θ. (2018). Εκπαιδευτική Ηγεσία και Σχολική Κουλτούρα: Συγκριτική Μελέτη μεταξύ Γενικών και Ειδικών Δημοτικών Σχολείων. *Επιστήμες Αγωγής, 2018(3)*, 117-139.

Apple, M. W. (2005). Doing things the 'right' way: Legitimizing educational inequalities in conservative times. *Educational review, 57(3)*, 271-293.

Αρβανίτη, Ε. (2013). Εκπαιδευτικές κοινότητες πρακτικής και επαγγελματική μάθηση στο νέο σχολείο. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό 1 (1)*, 8- 29.

Arefian, M. H. (2022). Collaborative action research as a reflective tool for pre-service EFL teachers' inclusion. *Reflective Practice, 23(6)*, 651-662.

Armstrong, P. (2015). Effective school partnerships and collaboration for school improvement: A review of the evidence.

Atkinson, S. (1994). Rethinking the Principles and Practice of Action Research: the tensions for the teacher-researcher. *Educational action research, 2(3)*, 383-401.

Attard Tonna, M., & Calleja, J. (2021). An investigation of the professional behaviour, status, career and identities of teachers in Malta. *European Journal of Teacher Education, 1*-19.

Αυγητίδου, Σ. (2005). Η έρευνα - δράσης ως μέθοδος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην έρευνα: ένα παράδειγμα. *Παιδαγωγική επιθεώρηση, 39*, 39-65.

Αυγητίδου Σ. (2014). Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες: Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.

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

Avgitidou, S. (2009). Participation, roles and processes in a collaborative action research project: A reflexive account of the facilitator. *Educational action research, 17(4)*, 585-600.

- Avidov-Ungar, O. (2016).** A model of professional development: Teachers' perceptions of their professional development. *Teachers and Teaching*, 22(6), 653-669.
- Baßeng, G., & Budke, A. (2024).** Game on, reflection on: Reflection diaries as a tool for promoting reflection skills in geography lessons. *Education Sciences*, 14(3), 316.
- Bader, F. (2007).** Writing under the competency-based approach: The case of second year middle pupils. <https://bu.umc.edu.dz/theses/anglais/BAD968.pdf>
- Balach, C. A., & Szymanski, G. J. (2003).** The Growth of a Professional Learning Community through Collaborative Action Research.
- Balta, N., Amendum, S. J., & Fukkink, R. G. (2023).** *The effect of job-embedded professional development on teacher and student outcomes: A multi-level meta-analysis. International Educational Review*, 1(1), 1–23. <https://doi.org/10.58693/ier.111>
- Βαμβάκη, Α. (2020).** Το αποτελεσματικό σχολείο. Παράγοντες- χαρακτηριστικά. *Οι Εκπαιδευτικοί Στο Προσκήνιο*, (26), 4-6.
- Banegas, D., Pavese, A., Velázquez, A., & Vélez, S. M. (2013).** Teacher professional development through collaborative action research: Impact on foreign English-language teaching and learning. *Educational Action Research*, 21(2), 185-201.
- Barber, W. (2020).** Building creative critical online learning communities through digital moments. *Electronic Journal of e-Learning*, 18(5), pp387-396.
- Barfield, A. (2016).** Collaboration. *Elt Journal*, 70(2), 222-224.
- Βαρσαμίδου, Α. (2016).** Ο Ρόλος της Έρευνας - δράσης στην Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών και την Προσωπική Ανάπτυξη των Μαθητών: Το Μοντέλο των Brown & Macatangay (2002). *Επιστήμες Αγωγής*, 2016(3), 26-38.
- Βαρσαμίδου, Α. (2018).** Η έρευνα - δράσης ως στρατηγική ποιοτικής έρευνας-Μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών. Θεσσαλονίκη: Φυλάτος.
- Barton, D., Hamilton, M., & Ivanič, R. (Eds.). (2000).** *Situated literacies: Reading and writing in context*. Psychology Press.
- Βασιλειάδης, Κ. (2020).** Αλλάζοντας τη Σχολική κουλτούρα: ο ρόλος της μετασχηματιστικής ηγεσίας. *Νέος Παιδαγωγός*, 16, (405-411).
- Βασιλόπουλος, Χ. (2018).** Η Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού ως Μοχλός Αποτελεσματικής Διαχείρισης της Σχολικής Τάξης. *Επιστήμες Αγωγής*, 2018(3), 68-81.

- Baskerville, D., & Goldblatt, H. (2009).** Learning to be a critical friend: From professional indifference through challenge to unguarded conversations. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 205-221.
- Bates, C. C., & Morgan, D. N. (2018).** Seven elements of effective professional development. *The Reading Teacher*, 71(5), 623-626.
- Bautista, A., & Ortega-Ruiz, R. (2015).** Teacher Professional Development: International Perspectives and Approaches. *Psychology, Society and Education*, 7, 240-251.
<https://doi.org/10.25115/psye.v7i3.1020>
- Bayar, A. (2014).** The Components of Effective Professional Development Activities in Terms of Teachers' Perspective. *Online Submission*, 6(2), 319-327.
- Baynham, M. (2002).** Πρακτικές Γραμματισμού/μετ. Μαρία Αραποπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Beavers, A. (2009).** Teachers as learners: Implications of adult education for professional development. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 6(7).
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004).** Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107-128.
- Bell, J. (1997).** Introduction: Teacher research in second and foreign language education. *Canadian modern language review*, 54(1), 3-10.
- Bell, B., & Gilbert, J. (1994).** Teacher development as professional, personal, and social development. *Teaching and teacher education*, 10(5), 483-497.
- Bell, B., & Gilbert, J. (2005).** *Teacher development: A model from science education*. Routledge.
- Bell, A., & Mladenovic, R. (2008).** The benefits of peer observation of teaching for tutor development. *Higher Education*, 55(6), 735-752.
- Bella, N. J. (2004).** *Reflective analysis of student work: Improving teaching through collaboration*. Corwin Press.

Berger, C. R., & Calabrese, R. J. (1974). Some explorations in initial interaction and beyond: Toward a developmental theory of interpersonal communication. *Human communication research, 1*(2), 99-112.

Βεργίδης, (2015). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας, 29*, 97-126.

Βερέβη Α., (2003). Η συμβολή του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση και βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. *Λέσχη των εκπαιδευτικών*, τ. 30, σελ. 23-25

Berkemeyer, N., Junker, R., Bos, W., & Müthing, K. (2015). Organizational cultures in education: Theory-based use of an instrument for identifying school culture. *Journal for Educational Research Online, 7*(3), 86.

Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control, and identity*. Rowman & Littlefield Publishers.

https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=yQV4AAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR3&dq=Pedagogy,+Symbolic+Control,+and+Identity++Theory,+Research,+Critique&ots=SpZ3ZfgGng&sig=Nv33bKBl2KaAn2jyiQd4-Z9PYt4&redir_esc=y#v=onepage&q=Pedagogy%2C%20Symbolic%20Control%2C%20and%2

Bechtel, P. A., & O'Sullivan, M. (2006). Effective professional development—What we now know.

Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and teacher education, 16*(7), 749-764.

Bey, T. M., & Holmes, C. T. (1992). Mentoring: Contemporary principles and issues. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED351327.pdf>

Bezzina, C., & Camilleri, A. (2001). The professional development of teachers in Malta. *European journal of teacher education, 24*(2), 157-170.

Bharaj, P. K. (2019). Does Collaboration in Teaching Situations Help in Enhancing Teacher's Job-Satisfaction?. *Emerging Voices in Education 1*,(1), 4–1

Bhushan, R. (2013). Continuous professional development through interaction and collaborative action research. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 70*, 131-136.

Bialen, V. (2025). Teachers' motivations, challenges and difficulties in action research: A narrative study. *Journal of Interdisciplinary Perspectives*, 3(2), 382-391.

Βιδάκη, Ε. (2002). Διαθεματική– Ολική προσέγγιση στη Διδασκαλία και τη Μάθηση με τη Βοήθεια των Νέων Τεχνολογιών: Μια Κριτική Εκπαιδευτική Έρευνα - δράσης. στο *Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση, Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή, τ. Α' Ρόδος*, 26-29.

Biggs, J., Tang, C., & Kennedy, G. (2022). Teaching for quality learning at university 5e. McGraw-hill education (UK).

Birenbaum, M., Kimron, H., & Shilton, H. (2011). Nested contexts that shape assessment for learning: School-based professional learning community and classroom culture. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 35-48.

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

Blankenship, S. S., & Ruona, W. E. (2007). Professional Learning Communities and Communities of Practice: A Comparison of Models, Literature Review. *Online submission*.

Βλάχου, Α., & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2009). ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΕΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 180-204.

Bleicher, R. E. (2014). A collaborative action research approach to professional learning. *Professional development in education*, 40(5), 802-821.

Blodgett, M. (2010). Action research: Data analysis, https://www.academia.edu/9074156/Action_Research_Data_Analysis

Boche, B. (2014). Multiliteracies in the classroom: Emerging conceptions of first-year teachers. *Journal of Language and Literacy Education [Online]*, 10(1), 114-135. <http://jolle.coe.uga.edu>.

Boog, B. W. (2003). The emancipatory character of action research, its history and the present state of the art. *Journal of community & applied social psychology*, 13(6), 426-438.

Borg, E., & Drange, I. (2019). Interprofessional collaboration in school: Effects on teaching and learning. *Improving Schools*, 22(3), 251-266.

Borgia, E. T., & Schuler, D. (1996). Action Research in Early Childhood Education. ERIC Digest.

Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher*, 33, 3-15. <http://www.jstor.org/stable/3699979>
<https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>

Borsheim, C., Merritt, K., & Reed, D. (2008). Beyond technology for technology's sake: Advancing multiliteracies in the twenty-first century. *The Clearing House: A journal of educational strategies, issues and ideas*, 82(2), 87-90.

Βουγιούκας, Α. (1994). Το γλωσσικό μάθημα στην πρώτη βαθμίδα της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ιδρυμα Μανώλη Τριανταφυλλίδη)

Boulton, H., & Hramiak, A. (2012). E-flection: The development of reflective communities of learning for trainee teachers through the use of shared online web logs. *Reflective Practice*, 13(4), 503-515.

Bovbjerg, K. M. (2006). Teams and collegiality in educational culture. *European Educational Research Journal*, 5(3-4), 244-253.

Boyle, B., Lamprianou, I., & Boyle, T. (2005). A longitudinal study of teacher change: What makes professional development effective? Report of the second year of the study. *School effectiveness and school improvement*, 16(1), 1-27.

Bozeman, B., & Feeney, M. K. (2007). Toward a useful theory of mentoring: A conceptual analysis and critique. *Administration & society*, 39(6), 719-739.

Bradbury, H., Glenzer, K., Apgar, M., Embury, D. C., Friedman, V., Kjellström, S., ... & Devicha, S. (2020). Action Research Journal's seven quality choicepoints for action oriented research for transformations. *Action Research*, 18(1), 3-6.

Bradbury, H., Glenzer, K., Ku, B., Columbia, D., Kjellström, S., Aragón, A. O., ... & Gray, P. (2019). What is good action research: Quality choice points with a refreshed urgency. *Action Research*, 17(1), 14-18.

Bradley, S. A., & McConnell, D. (2002). Virtual Groups in Learning Environments: Collaboration, Cooperation or (Self) Centred Individualism?. *Context*, 70.

Brannick, T., & Coghlan, D. (2007). In defense of being “native”: The case for insider academic research. *Organizational research methods*, 10(1), 59-74.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.

Brecht, D. R. (2022). FGA discussion on the Mixed Methods Research Approach to Studying the Relationship between School Leadership and Students use of Technology. *International Journal of Innovative Science and research Technology*, 7(3), 35-42.

Bredeson, P. & Johansson, O. (2000). The School Principal’s Role in Teacher Professional Development. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 385-401.

Brewer, C. A., Wideman-Johnston, T., & McCabe, M. (2021). Better Together: The Role of Critical Friendship in Empowering Emerging Academics. *in education*, 26(2), 75-91.

Brock, P. (1998). Breaking some of the myths again. *Australian Journal of Language and Literacy*, 21(1), 8-26.

Brooks, R., Te Riele, K., & Maguire, M. (2014). *Ethics and education research*. Sage.
[https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=Kx6JCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Brooks,+R.,+te+Riele,+K.+%26+Maguire,+M.+\(2014\).+Ethics+and+Education+Research.+London:+Sage+Publications.&ots=gRD_aaesjc&sig=Fx-q0Jz04mQPdUlpP5NfcbCT514&redir_esc=y#v=onepage&q=Brook](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=Kx6JCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Brooks,+R.,+te+Riele,+K.+%26+Maguire,+M.+(2014).+Ethics+and+Education+Research.+London:+Sage+Publications.&ots=gRD_aaesjc&sig=Fx-q0Jz04mQPdUlpP5NfcbCT514&redir_esc=y#v=onepage&q=Brook)

Brouwer, P., Brekelmans, M., Nieuwenhuis, L., & Simons, R. J. (2012). Community development in the school workplace. *International Journal of Educational Management*.

Brown, H. N., & Sorrell, J. M. (1993). Use of clinical journals to enhance critical thinking. *Nurse Educator*, 18(5), 16-19.

Brown, M., & Macatangay, A. N. A. (2002). The impact of action research for professional development: Case studies in two Manchester schools. *Westminster Studies in Education*, 25(1), 35-45.

Browne, B. C. (2013). Recording the personal: the benefits in maintaining research diaries for documenting the emotional and practical challenges of fieldwork in unfamiliar settings. *International Journal of Qualitative Methods*, 12(1), 420-435.

Bryant, P. (1995). *Collaborative action research" on the cutting edge"* (Doctoral dissertation, Lethbridge, Alta.: University of Lethbridge, Faculty of Education, 1995).

- Brydon-Miller, M., Davids, I., Jaitli, N., Lykes, M. B., Schensul, J., & Williams, S. (2009).** Popular education and action research. In S. Noffke & B. Somekh (eds.) *The SAGE handbook of educational action research*, 495-507.
- Brydon-Miller, M., Greenwood, D., & Maguire, P. (2003).** Why action research?. *Action research*, 1(1), 9-28.
- Brydon-Miller, M., & Maguire, P. (2009).** Participatory action research: Contributions to the development of practitioner inquiry in education. *Educational Action Research*, 17(1), 79-93.
- Burbank, M. D. (2003).** Modeling Action Research: Reflections from a Self-Study. *Professional Educator*, 25(2), 31-42.
- Burke, A. (2011).** Group work: How to use groups effectively. *Journal of Effective Teaching*, 11(2), 87-95.
- Burn, K. (2007).** Professional knowledge and identity in a contested discipline: challenges for student teachers and teacher educators. *Oxford review of education*, 33(4), 445-467.
- Burner, T., Gamlem, S. M., & Solbue, V. (2019).** Assessment–Mentoring–Teacher Education. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 13(2), 1-3.
- Burnes, B. (2007).** Kurt Lewin and the Harwood studies: The foundations of OD. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 43(2), 213-231.
- Burns, A. (1999).** *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge University Press.
- Burns, A. (2005).** Action research: An evolving paradigm?. *Language teaching*, 38(2), 57-74.
- Burns, A. (2009).** Action research in second language teacher education. *The Cambridge guide to second language teacher education*, 289-297.
- Burns, A. (2015).** Chapter eleven: Action research. At: *The Cambridge guide to research in language teaching and learning*, 187-204.
- Burns, A. C. (2016).** Action research and creativity in the classroom. *Research Notes*, 64, 3-6.
- Burns, A., & Kurtoğlu-Hooton, N. (2016).** Using action research to explore technology in language teaching: international perspectives. *London: British Council*.

Burton, T. (2015). Exploring the impact of teacher collaboration on teacher learning and development. (Doctoral dissertation).

<https://scholarcommons.sc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4103&context=etd>

Bush, A., & Grotjohann, N. (2018). Professionalization through Collaboration in Teacher Education-Identifying the Status Quo. *PUPIL. International Journal of Teaching, Education and Learning*, 2(2).

Bush, A., & Grotjohann, N. (2020). Collaboration in teacher education: A cross-sectional study on future teachers' attitudes towards collaboration, their intentions to collaborate and their performance of collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 88, 102968.

Butler, D. L., & Schnellert, L. (2012). Collaborative inquiry in teacher professional development. *Teaching and teacher education*, 28(8), 1206-1220.

Butt, R., Townsend, D., & Raymond, D. (1990). Bringing reform to life: Teachers' stories and professional development. *Cambridge journal of education*, 20(3), 255-268.

Calhoun, E. F. (1993). Action Research: Three Approaches. *Educational leadership*, 51(2), 62-65.

Callister, L. C. (1993). The use of student journals in nursing education: Making meaning out of clinical experience. *Journal of Nursing Education*, 32(4), 185-186.

Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2011). *Diagnosing and changing organizational culture: Based on the competing values framework*. John Wiley & Sons.

Capobianco, B. M., & Feldman, A. (2006). Promoting quality for teacher action research: Lessons learned from science teachers' action research. *Educational Action Research*, 14(4), 497-512.

Carr, W. (1994). Whatever happened to action research?. *Educational Action Research*, 2(3), 427-436.

Carr, W., & Kemmis, S. (2003). *Becoming critical: education knowledge and action research*. Routledge.

Carr, W., & Kemmis, S. (2005). Staying critical. *Educational action research*, 13(3), 347-358.

Carver, C. L., & Klein, C. S. (2013). Action research: A tool for promoting faculty development and continuous improvement in leadership preparation. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 8(2), 162- 176.

Caspersen, J. (2015). Teachers' learning activities in the workplace: how does teacher education matter?

Casteel, C.J. & Ballantyne, K.G. (Eds.). (2010). Professional Development in Action: Improving Teaching for English Learners. Washington, DC: National Clearinghouse for English Language Acquisition.

Castells, M. (1996). The information age: Economy, society and culture (3 volumes). *Blackwell, Oxford*, 1997, 1998.

Castro Garcés, A. Y., & Martínez Granada, L. (2016). The role of collaborative action research in teachers' professional development. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 18(1), 39-54.

Cavanaugh, R. F., & Dellar, G. B. (1997). Towards a Model of School Culture. American Educational Research Association: Chicago.

Cavazos, L., Linan-Thompson, S., & Ortiz, A. (2018). Job-embedded professional development for teachers of English learners: Preventing literacy difficulties through effective core instruction. *Teacher Education and Special Education*, 41(3), 181–199.

Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J., Kalantzis, M., Kress, G., ... & Nakata, M. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard educational review*, 66(1), 60-92.

Cervetti, G., Damico, J., & Pearson, P. D. (2006). Multiple literacies, new literacies, and teacher education. *Theory into practice*, 45(4), 378-386.

Γεωργαντα, Β. Ε. (2019). Η δύναμη της κινούμενης εικόνας και του εκπαιδευτικού βίντεο στην προώθηση της μάθησης. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 10(1B), 1-11.

Γεωργακοπούλου, Ε. (2021). *Το χιούμορ στη σχολική τάξη.* (Master Thesis. Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής. Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών και ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης.

Chapman, D. W., Mahlick, L. O., & Smulders, A. E. (1997). *From Planning to Action: Government Initiatives for Improving School-Level Practice*. International Institute for Educational Planning, 7-9 rue Eugene Delacroix, 75116 Paris, France.

Chapman, J. (2003). Schooling for tomorrow: Networks of learning. *Networks of innovation*.—Paris: OECD Publications, 41-48.

Cheng, Y. C., Chow, K. W., & Tsui, K. T. (Eds.). (2001). *New teacher education for the future: International perspectives*. Springer Science & Business Media.

Chism, N. V. N. (2007). Why introducing or sustaining peer review of teaching is so hard, and what you can do about it. *The Department Chair*, 18(2), 6-8.

Chou, C. H. (2010). Investigating the effects of incorporating collaborative action research into an in-service teacher training program. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2728-2734.

Chu, S. K. W., Reynolds, R. B., Tavares, N. J., Notari, M., & Lee, C. W. Y. (2017). Teachers' professional development. In *21st century skills development through inquiry-based learning* (pp. 109-129). Springer, Singapore.

Γιακουμή, Σ. & Θεοφιλίδης, Χ. (2012, Ιούνιος). *Η Συνεργατική Κουλτούρα ως Υποστηρικτικό Εργαλείο στο Έργο των Εκπαιδευτικών*. "Η Κρίση και ο ρόλος της Παιδαγωγικής: Θεσμοί, Αξίες, Κοινωνία", 12^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Λευκωσία.

Γιαννοπούλου, Ι. Δ. (2021). *Διδακτικά σενάρια στο γλωσσικό μάθημα του δημοτικού σχολείου: θεωρία και πράξη* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Πατρών. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας).

Cimer, S. O., Çakır, İ., & Çimer, A. (2010). Teachers' views on the effectiveness of in-service courses on the new curriculum in Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 31-41.

Γκοτόβου, Θ. (1982). Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και ο ρόλος της στην αποτελεσματικότητα των αλλαγών της εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (9), 28-33.

Γκόφη, Β. (2016). Ο ρόλος του/της διευθυντή/-τριας στην προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των αναπληρωτών δασκάλων (ΠΕ 70) σε επίπεδο διδακτικής.

Γκρίτζιος, Β. (2006). Το κίνημα του νέου επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 152-158.

Clark, C. (1993). Οι εκπαιδευτικοί ως σχεδιαστές στην αυτοκαθοδηγούμενη επαγγελματική εξέλιξη. Στο A. Hargreaves & G. Fullan (Επιμ.) *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (σ.124- 138) Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Clark, C., Moss, P. A., Goering, S., Herter, R. J., Lamar, B., Leonard, D., ... & Wascha, K. (1996). Collaboration as dialogue: Teachers and researchers engaged in conversation and professional development. *American Educational Research Journal*, 33(1), 193-231.

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

Clearinghouse, W. W. (2016). Teaching secondary students to write effectively. *Institute of Education Sciences*.

Clement, M., & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad) venture?. *Teaching and teacher education*, 16(1), 81-101.

Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (Eds.). (1993). *Inside/outside: Teacher research and knowledge*. Teachers College Press.

Coe, R., Aloisi, C., Higgins, S., & Lee, E. M. (2014). What Makes Great Teaching? Review of the Underpinning Research. London: The Sutton Trust.

Coffino, K. L. (2012). *Teacher experience, learning, and change: An investigation of the effects of long-term professional development*. University of Minnesota.

Coghlan, D. & Brannick, T. (2019). *Doing action research in your own organization*. Sage Publications.

Coghlan, D., & Shani, A. R. (2005). Roles, politics, and ethics in action research design. *Systemic Practice and Action Research*, 18, 533-546.

Coghlan, M., & Desurmont, A. (2007). *School Autonomy in Europe: Policies and Measures*. Eurydice. Available from: EU Bookshop.

Cohen, I. J. (1996). Theories of action and praxis. *The Blackwell companion to social theory*, 2, 73-111.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας (μεταφρ. Μητσοπούλου, Χ. & Φιλοπούλου, Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. Routledge: London and New York.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2004). *A guide to teaching practice*. Psychology Press.

Cohen, S. G., & Bailey, D. E. (1997). What makes teams work: Group effectiveness research from the shop floor to the executive suite. *Journal of Management*, 23(3), 239–290. <https://doi.org/10.1177/014920639702300303>

Cohen, S. G., & Mankin, D. (1999). Collaboration in the virtual organization. *Trends in organizational behavior*, 6, 105-120.

Collin, K., Van der Heijden, B., & Lewis, P. (2012). Continuing professional development.

Collins, M., & Berge, Z. (1996). Facilitating interaction in computer mediated online courses. *UMBC Faculty Collection*.

Collinson, V. (2000, June). Staff development by any other name: Changing words or changing practices?. In *The Educational Forum* (Vol. 64, No. 2, pp. 124-132). Taylor & Francis Group.

Columbia Embury, D., Childers-McKee, C., & Parenti, M. (2020). A charge to educational action researchers. *Action Research*.18(2), 127-135.

Cook, J. (2010). Collaborative action research: the ethical challenges. *International Journal of Evidence Based Coaching & Mentoring*.

Cook, L., & Friend, M. (1991). Principles for the practice of collaboration in schools. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 35(4), 6-9.

Cook, L., & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on exceptional children*, 28.

- Cook, T. (1998).** The importance of mess in action research. *Educational Action Research*, 6(1), 93-109.
- Coolahan, J. (2002).** Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Lifelong Learning. OECD Education Working Papers, No. 2. *OECD Publishing (NJ1)*.
- Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974).** Attacking Rural Poverty: How Non-formal Education Can Help. A Research Report for the World Bank Prepared by the International Council for Educational Development.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (1993).** The powers of literacy: A genre approach to teaching writing. Pittsburgh.
<https://books.google.to/books?id=GUFxAwAAQBAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2001).** Putting multiliteracies to the test. *Newsletter of the Australian Literacy Educators' Association*, 1-2.
- Costa, A. L., & Kallick, B. (1993).** Through the lens of a critical friend. *Educational leadership*, 51, 49-49.
- Costello, P. J. (2003).** *Action research*. Bloomsbury Publishing.
- Craft, A. (2002).** *Continuing professional development: A practical guide for teachers and schools*. Routledge.
- Craig, H. J., du Plessis, J., & Kraft, R. J. (1998).** Teacher Development: Making an Impact. *USAID Project, World Bank*.
- Creswell, J. W. (2002).** *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative* (Vol. 7). Prentice Hall Upper Saddle River, NJ.
- Creswell, J. W. (2013).** *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017).** *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Croft, A., Coggshall, J. G., Dolan, M., & Powers, E. (2010).** *Job-embedded professional development: What it is and who is responsible*. Mid-Atlantic Comprehensive Center, American Institutes for Research. ERIC.

Crookes, G. (1993). Action research for second language teachers: Going beyond teacher research. *Applied linguistics*, 14(2), 130-144.

Cuddapah, J. L., & Clayton, C. D. (2011). Using Wenger's communities of practice to explore a new teacher cohort. *Journal of Teacher Education*, 62(1), 62-75.

Dahl, K. L., Scharer, P. L., Lawson, L. L., & Grogan, P. R. (1999). Phonics instruction and student achievement in whole language first-grade classrooms. *Reading research quarterly*, 34(3), 312-341.

Dana, N. F., & Yendol-Hoppey, D. (2019). *The reflective educator's guide to classroom research: Learning to teach and teaching to learn through practitioner inquiry*. Corwin.

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

Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of teacher education*, 61(1-2), 35-47.

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. *European journal of teacher education*, 40(3), 291-309.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

Darling-Hammond, L., Wei, R. C., & Andree, A. (2010). *How high-achieving countries develop great teachers*. Stanford Center for Opportunity Policy in Education.

Δασκολιά, Μ. Κ. (2000). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση* (Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Τομέας Παιδαγωγικής).

Datnow, A. (2011). Collaboration and contrived collegiality: Revisiting Hargreaves in the age of accountability. *Journal of educational change*, 12(2), 147-158.

David, M. (2002). Problems of participation: the limits of action research. *International Journal of Social Research Methodology*, 5(1), 11-17.

- David, R., Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000).** *The international handbook of school effectiveness research*. Psychology Press.
- Davis, L. (2018).** Teacher Collaboration: How to Approach It in 2018. Schoology Exchange.
- Davison, R., Martinsons, M. G., & Kock, N. (2004).** Principles of canonical action research. *Information systems journal*, 14(1), 65-86.
- Davison, R. M., Martinsons, M. G., & Ou, C. X. (2012).** The roles of theory in canonical action research. *MIS quarterly*, 763-786.
- Dawadi, S., Shrestha, S., & Giri, R. A. (2021).** Mixed-methods research: A discussion on its types, challenges, and criticisms. *Journal of Practical Studies in Education*, 2(2), 25-36.
- Day, C. (1993).** Reflection: A necessary but not sufficient condition for professional development. *British educational research journal*, 19(1), 83-93.
- Day, C. (1999).** *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Routledge.
- Day, C. (2002).** *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Routledge.
- Day, C. (2003).** Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός. (πρωτότυπη έκδοση 1999).
- Day, C., & Sachs, J. (2005).** *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Berkshire: Open University Press
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006).** The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British educational research journal*, 32(4), 601-616.
- Day, C., & Kington, A. (2008).** Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, culture & society*, 16(1), 7-23.
- Day, C., & Gu, Q. (2010).** *The new lives of teachers*. Routledge.
- Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1990).** *The principal's role in shaping school culture*. US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- De Farias, R. S., & De Araujo, A. M. P. (2018).** Teacher professional development: Field of knowledge rise. *Creative Education*, 9(5), 658-674.

De Jong, L., Meirink, J., & Admiraal, W. (2019). School-based teacher collaboration: Different learning opportunities across various contexts. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102925.

de Lima, J. Á. (2001). Forgetting about friendship: Using conflict in teacher communities as a catalyst for school change. *Journal of Educational Change*, 2(2), 97-122.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.

Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38, 181-199.
<https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>

Desimone, L. M., Hochberg, E. D., Porter, A. C., Polikoff, M. S., Schwartz, R., & Johnson, L. J. (2014). Formal and informal mentoring: complementary, compensatory, or consistent?. *Journal of Teacher Education*, 65(2), 88-110.

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.

Διαθεματικό και Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού-Γυμνασίου: α) Γενικό Μέρος. (2003, Μάρτιος 13). Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 303(2), σελ. 3733-4068.
<http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/fek303.pdf>

Diković, M., & Plavšić, M. (2015). Formal education, non-formal and informal learning: Knowledge and experience. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 156(1-2), 9-23.

Dinsdale, R. (2017). The Role of Leaders in Developing a Positive Culture. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 9(1), 42-45.

Dishon, D., & O'leary, P. W. (1984). *A Guidebook for Cooperative Learning: A Technique for Creating More Effective Schools*. Publication Sales, Learning Publications, Inc.

Do Anh, T. (2016). Reflective practice and teacher professional learning. *VNU Journal of Science: Education Research*, 32(4).

Donohoo, J., Hattie, J., & Eells, R. (2018). The power of collective efficacy. *Educational Leadership*, 75(6), 40-44.

Doppenberg, J. J., Bakx, A. W., & Brok, P. J. D. (2012). Collaborative teacher learning in different primary school settings. *Teachers and Teaching*, 18(5), 547-566.

Δούκας, Χ. (1995). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εξουσία: Η περίπτωση της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών(1982-1994)* (Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης).

Δούκας Χ.(1999). Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση. Συνοπτική Ερευνητική Επισκόπηση. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ.1, σελ.172-185. Ανακτήθηκε στις 25 Σεπτεμβρίου 2013 από: <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teykos1/>

Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Kalantzis, Μ., Κούτρα, Χ., & Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2008). Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Η ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (σελ. 357 – 390). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Δουράνου, Α. (2007). Οι απόψεις του ΟΟΣΑ για το νέο ρόλο του εκπαιδευτικού. *Επιστημονικό Βήμα*, 7, 42-48.

Du, F. (2009). Building action research teams: a case of struggles and successes. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 12(2), 8-18.

DuFour, R. (2011). Work together: But only if you want to. *Phi Delta Kappan*, 92(5), 57-61.

DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional Learning Communities at Work*. Solution Tree.

DuFour, R., & DuFour, R. (2013). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work TM*. Solution Tree Press.

DuFour, R., & Eaker, R. (Eds.). (2005). *On common ground: The power of professional learning communities*. Solution Tree Press.

Duse, C. S., Duse, D. M., & Karkowska, M. (2017). How important is mentoring in education?. In *MATEC Web of Conferences* (Vol. 121, p. 12005). EDP Sciences.

Dyan, V. L. (2010). Improving writing skill through guided writing (a classroom action research at the third year of SMU Negeri I Karanganyar in the Academic Year of 2009/2010).

Eaker, R., & DuFour, R. (2009). Getting started: Reculturing schools to become professional learning communities. Solution Tree Press.

[https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=YmQXBwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=Eaker,+R.,+DuFour+R.,+%26+DuFour,+R.+\(2002\).+Getting+started:+Reculturing+schools+to+become+learning+communities.+Bloomington,+IN:+National+Education+Service.&ots=CYxsun9DeE&sig=tHxEo](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=YmQXBwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=Eaker,+R.,+DuFour+R.,+%26+DuFour,+R.+(2002).+Getting+started:+Reculturing+schools+to+become+learning+communities.+Bloomington,+IN:+National+Education+Service.&ots=CYxsun9DeE&sig=tHxEo)

Efeoglu, I. E., & Ulu, Ö. G. (2017). Organizational Culture in Educational Institutions. *Online Submission*.

Efron, S. E., & Ravid, R. (2019). *Action research in education: A practical guide*. Guilford Publications.

Elliott, J. (1976). Developing Hypotheses About Classrooms from Teachers Practical Constructs: *An Account of the Work of the Ford Teaching Project*. American Educational Research Association: California.

Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press.

Elliott, J. (1993). What have we learned from action research in school-based evaluation?. *Educational Action Research*, 1(1), 175-186.

Elliott, J. (2008). Constructing a professional knowledge-base for teacher education through action research. In *Improving teacher education through action research* (pp. 182-198). Routledge.

Elmore, R. F. (2002). Bridging the gap between standards and achievement: The imperative for professional development in education. *Secondary lenses on learning participant book: Team leadership for mathematics in middle and high schools*, 313-344.

Εμβαλωτής, Α. (Επιμ.). (2009). Νέα σχολικά βιβλία - Εμπειρίες των Εκπαιδευτικών – Πανελλαδική έρευνα: Συνοπτικό τεύχος με τα ευρήματα της έρευνας του Ι.Π.Ε.Μ. για τα νέα σχολικά βιβλία. Αθήνα: Ι.Π.Ε.Μ. (Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών Μελετών)- Δ.Ο.Ε. (Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας).

http://www.elemedu.upatras.gr/english/images/stamelos/announcements/sxolika_vivlia .pdf

Επιτροπή, Ε. (1996). Λευκό βιβλίο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση. *Διδασκαλία και εκμάθηση προς την κοινωνία της Γνώσης*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

Erba, B. H. (2013). The practice and challenges in conducting action research: the case of Sululta secondary school. *Institute of Educational Research*.

Eurydice (1995). Η Συνεχής επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στις Χώρες της ΕΖΕΣ/ΤΟΥ ΕΟΧ. Βρυξέλλες.

European Commission (2012). Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes. COMMISSION STAFF WORKING DOCUMENT Accompanying the document Communication from the Commission Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes.

European Commission (2013). Supporting teacher competence development for better learning outcomes.

Europeia, C. (2012). Supporting the teaching professions for better learning outcomes: Accompanying the document Communication from the Commission rethinking education: investing in skills for better socio-economic outcomes. *Commission staff working document. Luxembourg: Serviço das Publicações da União Europeia*.

Ευρωπαϊκή Ένωση, (2016). Κανονισμός (ΕΕ) 2016/679 ΤΟΥ Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 27ης Απριλίου 2016 για την προστασία των φυσικών προσώπων έναντι της επεξεργασίας των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα και για την ελεύθερη κυκλοφορία των δεδομένων αυτών και την κατάργηση της οδηγίας 95/46/ΕΚ (Γενικός Κανονισμός για την Προστασία Δεδομένων).

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2000). Ευρωπαϊκή Έκθεση για την Ποιότητα της Σχολικής Εκπαίδευσης. Ευρωπαϊκή Επιτροπή: Βρυξέλλες.

Ευσταθιάδη, Α. (2017). " Η κουλτούρα των μουσικών σχολείων": οι απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και μουσικής παιδείας για την κουλτούρα που διαμορφώνεται στα Μουσικά Σχολεία της Θεσσαλίας (Master's thesis), Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Ευσταθίου, Μ. (2007). Η υποστήριξη διδακτικών παρεμβάσεων σε μικτές τάξεις μέσω της έρευνας - δράσης. Στο Ζ. Παπαναούμ (επιστ. υπεύθ.). *Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: Διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό*, 10-17.

Esteve, M. (2000). The transformation of the teachers' role at the end of the twentieth century: New challenges for the future. *Educational review*, 52(2), 197-207.

Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British journal of educational studies*, 56(1), 20-38.

Evert, K., & Stein, K. C. (2022). Teachers' Networked Learning Communities: Does Collective Participation Matter?. *Teaching and Teacher Education: Leadership and Professional Development*, 100009.

Θεοδοσίου, Β. (2015). Πρακτικές προώθησης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε σχολική βάση: μια μελέτη περίπτωσης. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, σελ. 129-152.

Fajardo, E. G., & Digo. G. S. (2023). Action Research Training: Its Effect on the Research Attitude, Knowledge, and Performance of Teachers. *Jurnal Pendidikan Progresif*, 13(2), 329-346. doi:10.23960/jpp.v13.i2.202314.

https://www.researchgate.net/publication/369591881_Action_Research_Training_Its_Effect_on_the_Research_Attitude_Knowledge_and_Performance_of_Teachers

Fan, L. (2022). Action Research in Foreign Language Teaching in China. *International Journal of English Linguistics*, 12(4).

Fandiño Parra, Y. J. (2007). Action research and collaboration: A new perspective in social research and language education. *GIST, Revista Colombiana de Educación bilingüe*, 1, 90-97.

Farrell, J. B. (2003). Empowering Beginning Teachers through Action Research.

Farrell, T. S. (2008). Reflective Practice in the Professional Development of Teachers of Adult English Language Learners. CAELA Network Brief. *Center for adult English language acquisition*.

Fauzi, C. (2020). The Impact of the Whole Language Approach Towards Children Early Reading and Writing in English. *Jurnal Pendidikan Usia Dini*, 14(1), 94-108.

Feiman-Nemser, S., & Floden, R. E. (1984). The Cultures of Teaching. Occasional Paper No. 74. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED251423.pdf>

Feiman-Nemser, S. (1996). Teacher mentoring: A critical review. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED397060.pdf>

- Feldman, A. (2007).** Teachers, responsibility and action research. *Educational action research*, 15(2), 239-252.
- Feldman, A. (1999).** The role of conversation in collaborative action research. *Educational action research*, 7(1), 125-147.
- Feldman, A. (2022).** Studying the practice of action research, *Educational Action Research*, 30:2, 161-167. <https://doi.org/10.1080/09650792.2022.2050122>
- Feldman, A., Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2018).** *Teachers investigate their work: An introduction to action research across the professions*. Routledge.
- Ferguson, D. L. (1999).** On Working Together: Groupwork, Teamwork, and Collaborative Work among Educators. *On Point... Brief Discussions of Critical Issues in Urban Education*.
- Ferrance, E. (2000).** *Action research*. LAB, Northeast and Island Regional Education Laboratory at Brown University.
- Ferrance, E. (2000).** Themes in education: Action research. *Brown University: Educational Alliance*, 34(1), 1-33.
- Field, J. (2000).** *Lifelong learning and the new educational order*. Trentham Books.
- Fields, E. T., Levy, A. J., Karelitz, T. M., Martinez-Gudapakkam, A., & Jablonski, E. (2012).** The science of professional development. *Phi Delta Kappan*, 93(8), 44-46.
- Finlay, L. (2002).** "Negotiating the swamp: The opportunity and challenge of reflexivity in research practice." *Qualitative Research*, 2(2), 209–230.
- Fisher, C. B., & Anushko, A. E. (2008).** Research ethics in social science. *The SAGE handbook of social research methods*, 95-109.
- Fleonova, O., & Tassone, G. (2018).** Collaborative Action Research as a Tool for Teachers' Professional Development: A Study in a Private Lebanese University. *Hawliyat*, 17, 73-101. <https://doi.org/10.31377/haw.v17i0.68>
- Fletcher, J. A. (2018).** Peer observation of teaching: A practical tool in higher education. *The Journal of Faculty Development*, 32(1), 51-64.

- Floden, R. E., & Huberman, M. (1989).** Teachers' professional lives: The state of the art. *International Journal of Educational Research*, 13(4), 455-466.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006).** Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and teacher education*, 22(2), 219-232.
- Forte, A. M., & Flores, M. A. (2014).** Teacher collaboration and professional development in the workplace: A study of Portuguese teachers. *European journal of teacher education*, 37(1), 91-105.
- Franco, M. A. S. (2005).** The pedagogy of action research. *Educação e pesquisa*, 31, 483-502.
- Frankfort-Nachmias, C., Nachmias, D., & DeWaard, J. (2014).** Research Methods in the Social Sciences: Macmillan Learning.
- Fraser, D. (2005).** Professional learning in effective schools: The seven principles of highly effective professional learning. *Melbourne: Department of Education & Training*.
- Fraser, M., Wotring, A., Green, C. A., & Eady, M. J. (2022).** Designing a framework to improve critical reflection writing in teacher education using action research. *Educational Action Research*, 1-17.
- Freire, P. (2005).** Pedagogy of the oppressed. (30th Anniversary Edition ed.). (pp. 60-76). New York and London: Continuum.
- Freire, P. (2018).** *Pedagogy of the oppressed*. Bloomsbury publishing USA.
- Friedman, A., & Phillips, M. (2004).** Continuing professional development: Developing a vision. *Journal of education and work*, 17(3), 361-376.
- Friedman, V. J., & Rogers, T. (2008).** Action science: Linking causal theory and meaning making in action research. *The SAGE handbook of action research: Participative inquiry and practice*, 252-265.
- Friend, M. (2000).** Myths and misunderstandings about professional collaboration. *Remedial and Special Education*, 21(3), 130-160.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching: An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of educational and psychological consultation*, 20(1), 9-27.

Frost, D., Bagakis, G., Barnett, P., Biniari, L., Bolat, O., Chiriac, M., ... & Tsemperlidou, M. (2009). 'The International Teacher Leadership project,' a case of international action research. *Proceedings of the 33rd conference of the Collaborative Action Research Network*. Athens, Greece.

Fterniati, A., & Spinthourakis, J. A. (2004). L1 Communicative-Textual Competence of Greek upper elementary school students. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 4, 221-240.

Fterniati, A., & Spinthourakis, J. A. (2006). National curriculum reform and new elementary school language arts textbooks in Greece. *International Journal of Learning*, 13(4), 37-44.

Fterniati, A., Tsami, V., & Archakis, A. (2016). Τηλεοπτικές διαφημίσεις και γλωσσική ποικιλότητα: Προτάσεις κριτικής γλωσσικής διδασκαλίας. *Preschool and Primary Education*, 4(1), 85-100.

Fullan, M. G., & Hargreaves, A. (1991). *What's worth fighting for? Working together for your school*. The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast & Islands.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών, (μτφρ. Π. Χατζηπαντελή). Αθήνα: Πατάκης.

Fullan, M. (1998). The Meaning of Educational Change: A Quarter of a Century of Learning. In *International Handbook of Educational Change* (pp. 214-228). Springer.

Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. Routledge.

Fullan, M. (2012). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. Routledge.

Fulton, K., & Riel, M. (1999). Professional development through learning communities. *Edutopia online*.

Gajda, R., & Koliba, C. J. (2008). Evaluating and improving the quality of teacher collaboration: A field-tested framework for secondary school leaders. *Nassp Bulletin*, 92(2), 133-153.

García-Martínez, I., Montenegro-Rueda, M., Molina-Fernández, E., & Fernández-Batanero, J. M. (2021). Mapping teacher collaboration for school success. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(4), 631-649.

Gardiner, W., & Kamm, C. (2010). Urban teacher residencies: Collaborating to reconceptualize urban teacher preparation. In *Collaboration in education* (pp. 209-216). Routledge.

Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American educational research journal*, 38(4), 915-945.

Gee, J. P. (2000). The New Literacy Studies and the "Social Turn". In D. Barton, M. Hamilton & R. Ivanic (Eds.), *Situated Literacies: Reading and Writing in Context* (pp. 180-196). London: Routledge.

Gee, J. P. (2010). A situated-sociocultural approach to literacy and technology. *The new literacies: Multiple perspectives on research and practice*, 165, 193.

Gergen, K. J. (2003). Action research and orders of democracy. *Action research*, 1(1), 39-56.

Gibbs, G. (1988). Learning by doing: A guide to teaching and learning methods. *Further Education Unit*.

Gidari, S., & Kakana, D. M. (2021). THE EFFECTIVENESS OF A TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT PROGRAM TO IMPROVE THE QUALITY OF THE PRESCHOOL ENVIRONMENT. *European Journal of Education Studies*, 8(8).

Gilbert, W. (2022). Traversing rough terrain: methodological challenges of participatory action research among teacher activists. *Educational Action Research*, 30(2), 209-222.

Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational administration quarterly*, 42(1), 124-156.

Gilles, C., Wilson, J., & Elias, M. (2010). Sustaining teachers' growth and renewal through action research, induction programs, and collaboration. *Teacher Education Quarterly*, 37(1), 91-108.

Ginns, I., Heirdsfield, A., Atweh, B., & Watters, J. J. (2001). Beginning teachers becoming professionals through action research. *Educational Action Research*, 9(1), 111-133.

Gjergo, E., & Samarxhiu, S. (2011). Basic Principles of "Collaborative Learning". *European Scientific Journal*, 17, 22-36.

Glesne, C. (2018). *Η ποιοτική έρευνα, οδηγός για νέους επιστήμονες*. (Κουλαουζίδης, Γ. μεταφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο (Πρωτότυπη έκδοση 2018).

Gningue, S. M., Schroder, B., & Peach, R. (2014). Reshaping the "glass slipper": The development of reflective practice by mathematics teachers through action research. *American Secondary Education*, 18-29.

Goddard, Y. L., Goddard, R. D., & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers college record*, 109(4), 877-896.

Goddard, Y. L., Miller, R., Larsen, R., Goddard, R., Madsen, J., & Schroeder, P. (2010). Connecting Principal Leadership, Teacher Collaboration, and Student Achievement. *Online Submission*.

Godfrey, D. (2016). Leadership of schools as research-led organisations in the English educational environment: Cultivating a research-engaged school culture. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(2), 301-321.

Gonçalves, L. L., Parker, M., Luguetti, C., & Carbinatto, M. (2022). The facilitator's role in supporting physical education teachers' empowerment in a professional learning community. *Sport, Education and Society*, 27(3), 272-285.

Goodman, K. S. (1989). Whole-language research: Foundations and development. *The Elementary School Journal*, 90(2), 207-221.

Goodman, Y. M. (1989). Roots of the whole-language movement. *The Elementary School Journal*, 90(2), 113-127.

- Goodnough, K. (2003).** Facilitating action research in the context of science education: Reflections of a university researcher. *Educational Action Research*, 11(1), 41-64.
- Goodnough, K. (2010).** The role of action research in transforming teacher identity: Modes of belonging and ecological perspectives. *Educational Action Research*, 18(2), 167-182.
- Goodwin, A. L. (2012).** Teaching as a profession: Are we there yet?. *The Routledge international handbook of teacher and school development*, 70-82.
- Góral, A., Jałocha, B., Mazurkiewicz, G., & Zawadzki, M. (2021).** Action research: a handbook for students.
- Gourlay, L., Rodríguez-Illera, J. L., Barberà, E., Bali, M., Gachago, D., Pallitt, N., ... & Knox, J. (2021).** Networked learning in 2021: A community definition. *Postdigital Science and Education*, 3(2), 326-369.
- Grace, M., Rietdijk, W., Garrett, C., & Griffiths, J. (2015).** Improving physics teaching through action research: the impact of a nationwide professional development programme. *Teacher Development*, 19(4), 496-519.
- Graham, A., & Phelps, R. (2003).** 'Being a teacher': developing teacher identity and enhancing practice through metacognitive and reflective learning processes. *Australian Journal of Teacher Education*, 27(2), 11-24.
- Gravett, S. (2004).** Action research and transformative learning in teaching development. *Educational action research*, 12(2), 259-272.
- Gray, D. E. (2004).** Doing research in the real world. SAGE Publications, London.
- Greenhill, V. (2010).** 21st Century Knowledge and Skills in Educator Preparation. *Partnership for 21st century skills*.
- Greenwood, D. J. (2002).** Action research: Unfulfilled promises and unmet challenges. *Concepts and transformation*, 7(2), 117-139.
- Griffin, G. A. (1988).** Leadership for curriculum improvement: The school administrator's role. *Teachers College Record*, 89(5), 244-266.
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2000).** What makes teacher community different from a gathering of teachers. *Center for the Study of Teaching and Policy*, 5-56.

Gruenert, S., & Whitaker, T. (2015). *School culture rewired: How to define, assess, and transform it.* ASCD.

Grundy, S. (1994). Action research at the school level: Possibilities and problems. *Educational Action Research*, 2(1), 23-37.

Guskey, T. R. (1994). *Professional development in education: In search of the optimal mix* (Report No: ED 369181). American Educational Research Association, New Orleans, LA.

Guskey, T. R. (2002a). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational leadership*, 59(6), 45-51.

https://uknowledge.uky.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1005&context=edp_facpub

Guskey, T. R. (2002b). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, 8(3), 381-391.

Guskey, T. R. (2009). Closing the knowledge gap on effective professional development. *Educational horizons*, 87(4), 224-233.

Guskey, T. R., & Yoon, K. S. (2009). What works in professional development?. *Phi delta kappan*, 90(7), 495-500.

Haggerty, K. D. (2004). Ethics creep: Governing social science research in the name of ethics. *Qualitative sociology*, 27, 391-414.

Hammad, S., Alunni, A., & Alkhas, T. (2019). Reflections on the potential (and limits) of action research as ethos, methodology and practice: A case study of a women's empowerment programme in the Middle East. *Action research*, 17(2), 162-185.

Hammersley, M. (1993). On the teacher as researcher. *Educational Action Research*, 1(3), 425-445.

Hammersley, M., & Traianou, A. (2012). *Ethics in qualitative research: Controversies and contexts.* Sage.

Hammond, M. (2013). The contribution of pragmatism to understanding educational action research: value and consequences. *Educational Action Research*, 21(4), 603-618.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age.* Teachers College Press.

Hargreaves, A. (1994). Restructuring restructuring: Postmodernity and the prospects for educational change. *Journal of Education Policy*, 9(1), 47-65.

Hargreaves, A. (1995). Νοοτροπίες των εκπαιδευτικών: Ένας στόχος αλλαγής. Στο Α. Hargreaves & G. Fullan (Επιμ.) *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών (σ.329-365)* Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Hargreaves, A. (2019). Teacher collaboration: 30 years of research on its nature, forms, limitations and effects. *Teachers and Teaching*, 25(5), 603-621.

Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and teaching*, 6(2), 151-182.

Hargreaves, A., & Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching and teacher education*, 6(3), 227-241.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (1995). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών.* Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Hargreaves, A., & Macmillan, R. (1992). Balkanized Secondary Schools and the Malaise of Modernity.

Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., & Hopkins, D. (Eds.). (2010). *Second international handbook of educational change* (Vol. 23). Springer Science & Business Media.

Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2017). Collaborative professionalism. Monograph prepared for the World Innovation Summit for Education. Qatar: Qatar Foundation. www.wise-qatar.org/2017-wise-research-collaborative-professionalism

Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018a). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018b, April). *Leading collaborative professionalism.* Centre for Strategic Education: East Melbourne (vol.274).

Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018c). Solidarity with solidity: The case for collaborative professionalism. *Phi Delta Kappan*, 100(1), 20-24.

Hargreaves, D. H. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching and teacher education*, 10(4), 423-438.

Hargreaves, D. (1998). The role of teachers in the knowledge society. *London: Demos*.

Harland, J., & Kinder, K. (1997). Teachers' continuing professional development: framing a model of outcomes. *British journal of in-service education*, 23(1), 71-84.

Harris, A., & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving schools*, 13(2), 172-181.

Hattie, J. A. C. (2009). Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>

Hayes, J. R. (2000). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In R. Indrisano & J. R. Squire (Eds.), *Perspectives on writing: Research, theory, and practice* (pp. 6–44). International Reading Association.

He, Y., & Prater, K. (2011). Collaboration in professional development for ELL content achievement. *Professional development in action: Improving teaching for English learners*, 11(4).

Heideman, C. (1990). Introduction to staff development. In P. Burke (eds.), *Programming for staff development* (pp. 3-9). London: Falmer Press.

https://books.google.com.pr/books?id=Yk_rtd1sDlcC&pg=PR5&hl=el&source=gbs_selected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false

Hendriks, M. A., Luyten, H., Scheerens, J., Sleegers, P., & Steen, R. (2010). Teachers' professional development: Europe in international comparison.

Hilferty, F. (2008). Teacher professionalism and cultural diversity: Skills, knowledge and values for a changing Australia. *The Australian Educational Researcher*, 35(3), 53-70.

Hill, H. C. (2009). Fixing teacher professional development. *Phi Delta Kappan*, 90(7), 470-476.

Hine, G. S. (2013). The importance of action research in teacher education programs. *Issues in Educational research*, 23(2), 151-163.

Hinkel, E. (Ed.). (2011). *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning: Volume 2*. Routledge.

Hirsh, S. (2001). We're Growing and Changing. *Journal of Staff Development*, 22(3), 10-13.

Hobson, A. (2003). Mentoring and coaching for new leaders: A review of literature carried out for NCSL. Full Report Spring 2003.

Holland, P. E. (2009). The Principal's Role in Teacher Development. *State Journal*, 18(1), 16-24.

Hong, C. E., & Lawrence, S. A. (2011). Action research in teacher education: Classroom inquiry, reflection, and data-driven decision making. *Journal of Inquiry and Action in Education*, 4(2), 1-17.

Hopkins, D. A. (1985). *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Milton Keynes, UK: Open University Press.

Hopkins, D. (1994). School Improvement and Cultural Change: An Interim Account of the "Improving the Quality of Education for All"(IQEA) Project.

Hord, S. M. (1997). Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement.

Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice*. McGraw- Hill Companies.

Hsieh, B. Y. C. (2010). *Exploring the complexity of teacher professional identity*. University of California, Berkeley.

Huberman, A. M. (1973). Understanding Change in Education: An Introduction. *Experiments and Innovations in Education* No. 4.

Huberman, M. (1988). Teacher careers and school improvement. *Journal of curriculum studies*, 20(2), 119-132.

Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante: un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, 5-16.

Huberman, M. (1989). On teachers' careers: Once over lightly, with a broad brush. *International journal of educational research*, 13(4), 347-362.

Huberman, M. (1995). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών και η διδακτική ικανότητα. Στο Α. Hargreaves & G. Fullan (Επιμ.) *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών (σ.193-223)*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Huberman, M. (1995). Networks that alter teaching: conceptualizations, exchanges and experiments. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1(2), 193.

Hursh, D. (2014). Sue Noffke, action research, and democracy. *Educational Action Research*, 22(4), 466-468.

Hustler, D. (2003). Teachers' perceptions of continuing professional development.

Hutchings, P. (1996). The peer review of teaching: Progress, issues and prospects. *Innovative Higher Education*, 20(4), 221-234.

Ifanti, A. A., & Fotopoulou, V. S. (2011). Teachers' Perceptions of Professionalism and Professional Development: A Case Study in Greece. *World Journal of Education*, 1(1), 40-51.

Ingersoll, R. M. (1997). *Teacher professionalization and teacher commitment: a multilevel analysis*, SASS. Department of Education Office of Educational.

Ingersoll, R. M., & Perda, D. (2008). The status of teaching as a profession. *Schools and society: A sociological approach to education*, 106-118.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (2022). Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό. Στο πλαίσιο της πράξης «αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»- MIS 5035542.

Ινστιτούτο, Παιδαγωγικό. (2008). Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την Αξιολόγηση Ποιοτικών Χαρακτηριστικών του Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων*.

Ινστιτούτο, Παιδαγωγικό. (2011). Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας & της Λογοτεχνίας, της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας & Γραμματείας

στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Στο πλαίσιο της πράξης «Νέα Σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα)-Νέο πρόγραμμα σπουδών-Οριζόντια Πράξη».

Ιορδανίδου, Ά. (2007). “Κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις του σχολικού εγγραμματοτισμού: κείμενο–συμφραζόμενα–γραμματική”, στο Η. Γ. Ματσαγγούρας (επιμ.), Σχολικός εγγραμματοτισμός. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη, σ. 355–371.

Irwin, J. W., & Farr, W. (2004). Collaborative school communities that support teaching and learning. *Reading & Writing Quarterly*, 20(4), 343-363.

Islam, M. T. (2020). Mentoring in Education. *Journal of ELT and Education*, 3(4), 135-137.

Istance, D., & Kobayashi, M. (2003). *Networks of Innovation: Towards New Models for Managing Schools and Systems. Schooling for Tomorrow.*

Jackson, D., & Temperley, J. (2007). From professional learning community to networked learning community. *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*, 45-62.

Jackson, P. (1995). Βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να εξελιχθούν. Στο A. Hargreaves & M. G. Fullan (Επιμ.) *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (σσ.106- 123). Αθήνα: Πατάκης.

Jaipal, K., & Figg, C. (2011). Collaborative action research approaches promoting professional development for elementary school teachers. *Educational action research*, 19(1), 59-72.

James, M. (2012). An alternative to the objectives model: the process model for the design and development of curriculum. *Curriculum, Pedagogy and Educational Research: the work of Lawrence Stenhouse. London: Routledge.*

James, F., & Augustin, D. S. (2018). Improving teachers’ pedagogical and instructional practice through action research: Potential and problems. *Educational Action Research*, 26(2), 333-348.

Jamil, H., Petras, Y., & Mohamed, A. R. (2013). Investigating Teachers' Professional Identity and Development in Malaysia Preliminary Findings. *Teacher Professional Development*, 5(3), 41-50.

- Jere, C. M., Priyadharshini, E., Robinson-Pant, A., Millora, C., & Evren, B. (2021).** Cooperation, collaboration and compromise: learning through difference and diversity. *Educational Action Research*, 1-16.
- John-Steiner, V. (2000).** *Creative collaboration*. Oxford University Press.
- Johns, C. (1995).** The value of reflective practice for nursing. *Journal of Clinical Nursing*, 4(1), 23-30.
- Johnson A. P. (2012).** *A short guide to action research* (4th ed.). Allyn & Bacon
- Johnston, J. (2015).** Issues of professionalism and teachers: Critical observations from research and the literature. *The Australian Educational Researcher*, 42(3), 299-317.
- Johnston, S. (1994).** Is action research a 'natural' process for teachers?. *Educational action research*, 2(1), 39-48. DOI: [10.1080/09650799400200009](https://doi.org/10.1080/09650799400200009)
- Jones, A., & Preece, J. (2006).** Online communities for teachers and lifelong learners: A framework for comparing similarities and identifying differences in communities of practice and communities of interest. *International Journal of Learning Technology*, 2(2-3), 112-137.
- Jones, C. (2011).** Networked learning environments. In: ed. *Physical and Virtual Learning Spaces in Higher Education: Concepts for the Modern Learning Environment*. Hershey, PA: IGI Global, pp. 102–118.
- Jones, C. D. (2004).** The conditions of learning in networks. In *Kaleidoscope CSCL SIG First Symposium, October 7th-9th 2004* (pp. 13-pages).
- Jones, C., & Steeples, C. (2002).** Perspectives and issues in networked learning. *Networked learning: perspectives and issues*, 1-14.
- Jones, L. (2021).** The 'Teacher Research Group' as a collaborative model of professional learning. *Educational Action Research*, 1-15.
- Jones, M., & Stanley, G. (2010).** Collaborative action research: a democratic undertaking or a web of collusion and compliance?. *International Journal of Research & Method in Education*, 33(2), 151-163.

Jovanova-Mitkovska, S. (2010). The need of continuous professional teacher development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2921-2926.

Jrad, R. B., Ahmed, M. D., & Sundaram, D. (2014, May). Insider action design research a multi-methodological information systems research approach. In *2014 IEEE Eighth International Conference on Research Challenges in Information Science (RCIS)* (pp. 1-12). IEEE.

Jung, H., & Brady, C. (2016). Roles of a teacher and researcher during in situ professional development around the implementation of mathematical modeling tasks. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 19, 277-295.

Kabadayi, A. (Ed.). (2022). *Action Research in Educational Sciences*. Livre de Lyon.

Κακανά, Δ. Μ., & Καπαχτού, Β. (2011). Ανάπτυξη του αναστοχασμού και της συνεργατικότητας μέσω της έρευνας - δράσης. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 52.

Κάκαρη, Ν., & Κατσαντώνη, Μ. (2011). Μεθοδολογικά εργαλεία και θεωρητικοί προβληματισμοί ως προς την εκπόνηση Μεταπτυχιακών Διπλωματικών Εργασιών. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 2(1), 127-144.

Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας. *Αθήνα: τυπωθήτω*.

Kalantzis, M., & Cope, B. (Eds.). (2001). *Transformations in language and learning: Perspectives on multiliteracies*. Common Ground.

Kalantzis, M. & Cope B. (2001). Πολυγραμματισμοί. Στο Α.-Φ. Χριστίδης (Επιμ.) *Ισχυρές και ασθενείς γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού*. Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ, Σ. 680-695

Καπαχτού, Β. (2011). *Η συνεργατική έρευνα - δράσης: Ένα μοντέλο για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας*. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Βόλος.

Καραγγέλου Α. & Κουτούζης, Μ. (2022). Η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως μοχλός επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 11, 28-44.

Καραγιάννη, Ε., & Κλαδάκης, Ι. (2012). Συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ των δασκάλων. 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο (1-10). Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.).

http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/61_karagianni_kladakis.pdf

Καραγιώργη, Γ. & Συμεού, Λ. (2005). Επιμόρφωση πέρα από τα σεμινάρια: Στο δρόμο για εναλλακτικές μορφές ανάπτυξης, Ενημερωτικό Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, 7, 21- 26

Καραδήμος, Δ. (2002). Η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας της νεοελληνικής στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου των αλλοδαπών-παλιννοστούντων μαθητών, στη ΣΤ' τάξη του δημοτικού σχολείου (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης).

Καρακώστα, Α. (2013). Η αυτονομία του εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Μία εμπειρική μελέτη (Doctoral dissertation).

Καραλής, Θ. (2003). Δια Βίου Μάθηση και Εκπαίδευση: Θεωρητικές Προσεγγίσεις, Προκλήσεις και Προοπτικές.

Καραλής, Θ., & Παπαγεωργίου, Η. (2012). Εκπαίδευση εργαζομένων στην εκπαίδευση ενηλίκων. Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Δια Βίου Εκπαίδευσης. Σχεδιασμός, Υλοποίηση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Δια Βίου Εκπαίδευσης.

Karalis, T., & Vergidis, D. (2004). 'Lifelong education in Greece: recent developments and current trends. *International Journal of Lifelong Education*, 23(2), 179-189.

Karras, G. K., & Wolhuter, C. C. (2014). International Handbook of Teacher Education Training and Re-training Systems in Modern World. Nicosia: Studies and Publishing.

Κατσαρού, Ε. (2016). Εκπαιδευτική έρευνα-δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης. Αθήνα: Κριτική.

Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα – δράσης. Αθήνα: Σαββάλας.

Κατσαρού Ε., & Τσάφος Β. (Επιμ.) (Ιουν., 2015). Πρακτικά 1^{ου} Πανελλήνιου συμπόσιου με θέμα: Ορίζοντας την έρευνα- δράση στην Ελλάδα. Στην προοπτική διαμόρφωσης μίας επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών ερευνητών. Αθήνα και Ρέθυμνο: ΕΚΠΑ και Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Κάτσενου, Χ. (2012). Η έννοια της συμμετοχής στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου. Μία έρευνα - δράσης σε δημοτικό σχολείο. (Διδακτρική Διατριβή) Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Katz, S., & Earl, L. (2010). Learning about networked learning communities. *School effectiveness and school improvement*, 21(1), 27-51.

Katzenbach, J. R., & Smith, D. K. (2005). The discipline of teams. *Harvard business review*, 83(7), 162.

Καφαντάρη, Ε. (2014). Ο ρόλος του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Master's thesis).

Kea, C. D., & Bacon, E. H. (1999). Journal reflections of preservice education students on multicultural experiences. *Action in Teacher Education*, 21(2), 34-50.

Kehrwald, B. (2005). *Learner support in networked learning communities: Opportunities and challenges* (pp. 133-148). Post Pressed.

Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and teacher education*, 9(5-6), 443-456.

Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220-237.

Kelemen, G. (2011). BEING A TEACHER-A PROFESSION OF FAITH. *Journal Plus Education/Educatia Plus*, 7(1).

Kelman, H. C. (1982). Ethical issues in different social science methods. *Ethical issues in social science research*, 40-98.

Kember, D., Ha, T. S., Lam, B. H., Lee, A., NG, S., Yan, L., & Yum, J. C. (1997). The diverse role of the critical friend in supporting educational action research projects. *Educational Action Research*, 5(3), 463-481.

Kemmis, S. (1993). Action research and social movement. *Education policy analysis archives*, 1, 1-1.

Kemmis, S., (2001). Exploring the relevance of critical theory for action research: Emancipatory action research in the footsteps of Jurgen Habermas. *Handbook of action research: The concise paperback edition*, 94-105.

https://books.google.gr/books?id=oSTkb90xof0C&printsec=frontcover&hl=el&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

Kemmis, S. (2008). Critical theory and participatory action research. *The SAGE handbook of action research: Participative inquiry and practice*, 2(2008), 121-138.

Kemmis, S., Heikkinen, H. L., Fransson, G., Aspfors, J., & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and teacher education*, 43, 154-164.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Communicative action and the public sphere. *The Sage handbook of qualitative research*, 3, 559-603.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2008). Participatory Action Research: communicative action and the public sphere. In N. Denzin, & Y. Lincoln, *Strategies*

Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). The action research planner: *Doing critical participatory action research: The “public sphere” as a site for research*. Springer.

Kincheloe, J. L. (2012). *Teachers as researchers (classic edition): Qualitative inquiry as a path to empowerment*. Routledge.

Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of in-service education*, 31(2), 235-250.

Kennedy, A. (2014). Models of Continuing Professional Development: A Framework for Analysis. *Professional Development in Education*, 40, 336-351.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2014.929293>

Killion, J. (2015). High-quality collaboration benefits teachers and students. *The Learning Professional*, 36(5), 62.

Klette, K. (1997). Teacher individuality, teacher collaboration and repertoire-building: some principal dilemmas. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 3 (2), 243-256.

Klingner, J. K. (2004). The science of professional development. *Journal of learning disabilities*, 37(3), 248-255.

Knowles, G. J. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: Illustrations from case studies. In I. F. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (pp. 99-152). London: Routledge.

Kohm, B., & Nance, B. (2009). Creating collaborative cultures. *Educational leadership*, 67(2), 67-72.

Koki, S. (1997). *The role of teacher mentoring in educational reform* (pp. 1-6). PREL Briefing Paper. Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning.

Κοκορέτση Α. (2005). Η συνεργατική έρευνα - δράσης στην επαγγελματική ανάπτυξη των δασκάλων. Στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. (σσ. 229- 235). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall: New Jersey.

Kolleck, N. (2019, October). Motivational aspects of teacher collaboration. In *Frontiers in Education* (Vol. 4, p. 122). Frontiers Media SA.

Kolleck, N., Schuster, J., Hartmann, U., & Gräsel, C. (2021). Teachers' professional collaboration and trust relationships: An inferential social network analysis of teacher teams. *Research in Education*, 111(1), 89-107.

Kougioumtzis, K., & Patriksson, G. (2009). School-based teacher collaboration in Sweden and Greece: formal cooperation, deprivatized practices and personalized interaction in primary and lower secondary schools. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(1), 131-154.

Κούλης, Α. & Μπαγάκης, Γ. (2018). Επαγγελματική ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα και στις χώρες του TALIS 2013. Conference: 11ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος «Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των

εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον».(σσ. 365- 375) Πάτρα: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος.

Koumi, J.(2014) Potent Pedagogic Roles for Video: Serving Learning Objectives. Educational Media Production Training

Κουτούζης Μ., (1999). Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τόμος Α΄. Πάτρα. ΕΑΠ.

Κουτούζης, Μ. & Βερέβη, Α. (2006). Κουλτούρα συνεργατικότητας και ο ρόλος του Συλλόγου Διδασκόντων. Δελτίο, (36), 7-10.

Koutouzis, M., & Spyriadou, K. (2017). The interaction between professional and social identity of Greek primary school educators. *Interaction*, 9(4).

Κουτσελίνη, Μ. (2006). Μοντέλα ανάπτυξης Εκπαιδευτικών και τα αναλυτικά προγράμματα ανώτατης εκπαίδευσης -Η περίπτωση της Κύπρου. Στο: Μπουζάκης (Επιμ.), *Ιστορία της Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης. Πρακτικά 4^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης*. Πάτρα: Gutenberg

Koutselini, M. (2008). Participatory teacher development at schools: Processes and issues. *Action research*, 6(1), 29-48.

Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2010). Η Έρευνα - δράσης ως εκπαιδευτική διαδικασία ανάπτυξης εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων. *Action Researcher in Education*, 2, 4-9.

Kowch, E., & Schwier, R. (1997). Considerations in the construction of technology-based virtual learning communities. *Canadian Journal of Educational Communication*, 26(1), 1-12.

Krammer, M., Rossmann, P., Gastager, A., & Gasteiger-Klicpera, B. (2018). Ways of composing teaching teams and their impact on teachers' perceptions about collaboration. *European Journal of Teacher Education*, 41(4), 463-478.

Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage publications.

Κρόκος, Σ. (2017). Επαγγελματική μάθηση στο σχολείο, επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και εκπαιδευτική ηγεσία: Διερεύνηση της σχέσης στις σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Διπλωματική εργασία, ΕΑΠ, Πάτρα.

Κρόκου, Α. (2016). Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της έρευνας - δράσης στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: η περίπτωση του προγράμματος CEYS (Creativity in Early Years Science education). Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ), Πάτρα.

Kruger, A. C. (1993). Peer collaboration: Conflict, cooperation, or both?. *Social Development*, 2(3), 165-182.

Κρυσταλλίδου, Α. Γ. (2015). Εφαρμογή του συνδυαστικού μοντέλου που προτείνεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη διδασκαλία της γλώσσας στην Α' τάξη του Δημοτικού (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης).

Κυριαζή, Ν. (1998). Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις

Κυρίμη, Β. (2018). Επαγγελματική Ανάπτυξη και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Διπλωματική Εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο (ΕΚΠΑ), Αθήνα.

Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL quarterly*, 35(4), 537-560.

Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. In: *Teaching and Teacher Education* 19, pp. 149-170.

Laal, M., & Ghodsi, S. M. (2012). Benefits of collaborative learning. *Procedia-social and behavioral sciences*, 31, 486-490.

Λάζου- Μπαλτά Κ. & Παπαροϊδάμη, Ε. (2018). Το σχολείο ως Οργανισμός και Κοινότητα Μάθησης: ο ρόλος της ηγεσίας. Στο: 4^ο Διεθνές Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας (463- 471). Λάρισα, Ελλάδα.

Lam, S. F., Yim, P. S., & Lam, T. W. H. (2002). Transforming school culture: can true collaboration be initiated?. *Educational Research*, 44(2), 181-195.

Λανάρης, Μ. (2005). Προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη: μια διευρυμένη προοπτική. Συμπεράσματα έρευνας με θέμα «Η άλλη αντίληψη του πραγματικού: συνειδητοποίηση και πρακτικές εφαρμογές στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών». Στο: Γ. Μπαγάκης

(επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 104-110). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice.

Lara-Alecio, R., Tong, F., Irby, B. J., Guerrero, C., Huerta, M., & Fan, Y. (2012). The effect of an instructional intervention on middle school English learners' science and English reading achievement. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(8), 987-1011.

Le Grange, L. (2011). A pedagogy of hope after Paulo Freire. *South African Journal of Higher Education*, 25(1), 183-189.

Lee, H. J. (2005). Developing a Professional Development Program Model Based on Teachers' Needs. *Professional educator*, 27, 39-49.

Leitch, R., & Day, C. (2000). Action research and reflective practice: Towards a holistic view. *Educational action research*, 8(1), 179-193.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). "Seven strong claims about successful school leadership." *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.

Leland, C. H., & Kasten, W. C. (2002). Literacy education for the 21st century: It's time to close the factory. *Reading & Writing Quarterly*, 18(1), 5-15.

Leonard, J., & Gonsalves, L. (2010). Sharing Power in an Interagency Collaboration. In *Collaboration in Education* (pp. 217-224). Routledge.

Leonard, L., & Leonard, P. (2003). The continuing trouble with collaboration: Teachers talk. *Current issues in education*, 6.

Leonard, L. J., & Leonard, P. E. (2005). Achieving Professional Community in Schools: The Administrator Challenge. *Planning and Changing*, 36, 23-49.

Lesha, J. (2014). Action research in education. *European Scientific Journal*, 10(13).

Levin, B. B., & Rock, T. C. (2003). The effects of collaborative action research on preservice and experienced teacher partners in professional development schools. *Journal of teacher education*, 54(2), 135-149.

Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of social issues*, 2(4), 34-46.

- Li, S., Zheng, J., & Zheng, Y. (2021).** Towards a new approach to managing teacher online learning: Learning communities as activity systems. *The Social Science Journal*, 58(3), 383-395.
- Lieberman, A. (1986a).** Collaborative Work. *Educational leadership*, 43(5), 4-8.
- Lieberman, A. (1986b).** Collaborative research: Working with, not working on. *Educational leadership*, 43(5), 28-32.
- Lieberman, A. (1990).** *Schools as collaborative cultures: Creating the future now*. The Falmer Press, Taylor and Francis Inc., 1900 Frost Road, Suite 101, Bristol, PA 19007.
- Lieberman, A. (1992).** The meaning of scholarly activity and the building of community. *Educational researcher*, 21(6), 5-12.
- Lieberman, A. (1995).** Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. *Innovating and evaluating science education*, 95(64), 67-78.
- Lieberman, A. (2000).** Networks as learning communities: Shaping the future of teacher development. *Journal of teacher education*, 51(3), 221-227.
- Lieberman, A., & Miller, L. (1984).** *Teachers, Their World, and Their Work. Implications for School Improvement*. Association for Supervision and Curriculum Development, 225 N. Washington Street, Alexandria, VA 22314.
- Lieberman, A., & Pointer Mace, D. (2010).** Making practice public: Teacher learning in the 21st century. *Journal of teacher education*, 61(1-2), 77-88.
- Lieberman, J. M., & Wilkins, E. A. (2006).** The professional development pathways model: From policy to practice. *Kappa Delta Pi Record*, 42(3), 124-128.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985).** *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Λιοναράκης, Α., & Φραγκάκη, Μ. (2016).** Στοχαστικο-Κριτικά Μοντέλα Επαγγελματικής Ανάπτυξης και Επιμόρφωσης στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: μια πρόταση με Πολυμορφική Διάσταση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 5(2Α), 228-243.

Little, J. W. (1982). Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success. *American educational research journal*, 19(3), 325-340.

Little, J. W., & Lieberman, A. (1987). Teachers as colleagues. In: Lieberman (ed.) *Schools as collaborative cultures: Creating the future now*, 170-193.

Little, J. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers. *Teachers college record*, 91(4), 509-536.

Little, J. W. (2003). Inside teacher community: Representations of classroom practice. *Teachers college record*, 105(6), 913-945.

Lodico, M. G., Spaulding, D. T., & Voegtler, K. H. (2010). *Methods in educational research: From theory to practice*. John Wiley & Sons.

Lofthouse, R., & Thomas, U. (2014). Mentoring student teachers; a vulnerable workplace learning practice. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 3(3), 201-218.

López-Pastor, V. M., Monjas, R., & Manrique, J. C. (2011). Fifteen years of action research as professional development: Seeking more collaborative, useful and democratic systems for teachers. *Educational Action Research*, 19(2), 153-170.

Lor, P. J. (2019). 4. Preparing for research: metatheoretical considerations. In *International and Comparative Librarianship* (pp. 163-229). De Gruyter Saur.

Louden, W. (1995). Κατανοώντας τον στοχασμό μέσω της έρευνας συνεργασίας. Στο: A.Hargeaves & M.G. Fullan (Επιμ.) *Η εξέλιξη των Εκπαιδευτικών* (σσ. 276- 328). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Loughran, J. J. (1996). *Developing reflective practice: Learning about teaching and learning through modelling*. Psychology Press.

Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of teacher education*, 53(1), 33-43.

Louis, K. S., & Kruse, S. D. (1995). *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. SAGE Publications Ltd.

Louis, K. S., Marks, H. M., & Kruse, S. (1996). "Teachers' professional community in restructuring schools." *American Educational Research Journal*, 33(4), 757-798.

Louis, K. S. (2006). Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning, and trust. *Journal of school leadership*, 16(5), 477-489.

Lu, H., & Zhang, X. (2023). Developing sustainable career paths as teacher-researchers in a changing academic landscape: A tale of two EFL teachers in China. *Plos one*, 18(5), e0285363.

Lufungulo, E. S., Mambwe, R., & Kalinde, B. (2021). The meaning and role of action research in education. *Multidisciplinary Journal of Language and Social Sciences Education* (2664-083X, Online ISSN: 2616-4736), 4(2), 115-128.

Lummis, B. (2001). Guide to Collaborative Culture and Shared Leadership. Turning Points: Transforming Middle Schools. *Center for Collaborative Education*.

Lund, T. (2012). Combining qualitative and quantitative approaches: Some arguments for mixed methods research. *Scandinavian journal of educational research*, 56(2), 155-165.

MacBeath, J. (2004). Μπορούν να μάθουν οι εκπαιδευτικοί;. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 27- 34).

Macià, M., & García, I. (2016). Informal online communities and networks as a source of teacher professional development: A review. *Teaching and teacher education*, 55, 291-307.

MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of leadership in Education*, 12(1), 73-84.

Μάγος, Κ. (2005). Συνέντευξη ή παρατήρηση;»: Η έρευνα στη σχολική τάξη. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 10, 5-19.

Μαγουλά, Ε., Μήτσης, Ν., & Κανελλόπουλος, Δ. (2022). Οδηγός εκπαιδευτικού Νεοελληνική Γλώσσα Δημοτικού- Θεματικό Πεδίο 5: Ανάγνωση Βιβλίων / Εκτεταμένων Κειμένων. 2η Έκδοση, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Μαγουλά, Ε., Μήτσης, Ν., Μήτση, Α. & Τζανάκη, Α. (2022). Οδηγός εκπαιδευτικού Νεοελληνική Γλώσσα Δημοτικού- Θεματικό Πεδίο 3: Γραμματική Περιγραφή. 2η Έκδοση, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Μαγουλά, Ε., Μήτσης, Ν., & Οικονομάκου, Μ. (2022). Οδηγός εκπαιδευτικού Νεοελληνική Γλώσσα Δημοτικού- Θεματικό Πεδίο 2: Κειμενικοί Τύποι και Πολυτροπικότητα. 2η Έκδοση, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Μαγουλά, Ε., Μήτσης, Ν. & Σαμαρά, Σ. (2022). Οδηγός εκπαιδευτικού Νεοελληνική Γλώσσα Δημοτικού- Θεματικό Πεδίο 1: Προσληπτικές και Παραγωγικές Δεξιότητες. 2η Έκδοση, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Μαγουλά, Ε., Μήτσης, Ν., & Τρυφιάτης, Ι. (2022). Οδηγός εκπαιδευτικού Νεοελληνική Γλώσσα Δημοτικού- Θεματικό Πεδίο 4: Λεξιλόγιο. 2η Έκδοση, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Makovec, D. (2018). The teacher's role and professional development. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 6(2), 33.

Makovec, D. (2018). The dimensions of teacher's professional development. *Journal of Contemporary Educational Studies/Sodobna pedagogika Let./Vol*, 69, 135.

Μακρογιάννη, Τ. (2020). Εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις στο δημοτικό σχολείο: το παράδειγμα της γλώσσας. (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης).

Maksimović, J. (2012). RESEARCHER-PRACTITIONER'S ROLE IN ACTION RESEARCH. *Studies in Adult Education & Learning/Andragoška Spoznanja*, (2).

Μαλέτσκος ΑΘ. (2015). Συμμετοχικές Εκπαιδευτικές Τεχνικές για τη βελτίωση των Μεθόδων Διδασκαλίας της Ελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο. Doctoral thesis, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Φλώρινα.

Manesi, S., & Betsi, S. (2013). Collaborative action research projects: The role of communities of practice and mentoring in enhancing teachers' continuing professional development. *Action Researcher in Education*, 4(4), 109-121.

Manner, J. C., & Rodriguez, D. (2010). Professional Development in ESL through Digital Video. *International Journal of Applied Educational Studies*, 9(1).

Manouchehri, A. (2002). Developing teaching knowledge through peer discourse. *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 715-737.

Martin, P. C. (2008). Collaborative practices among teachers to serve low-achieving high school ESL students (Doctoral dissertation, The George Washington University).

Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2001). *School leadership that works: From research to results*. ASCD.

Μαρωνίτη, Κ. (2016). Αναπαραστάσεις της γλωσσικής ποικιλότητας στον τηλεοπτικό λόγο: Εφαρμόζοντας ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού σε παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας. Στο Α. Στάμου, Π. Πολίτης & Α. Αρχάκης (επιμ). *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα*, 57-94.

Matherson, L., & Windle, T. M. (2017). What do teachers want from their professional development? Four emerging themes. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 83(3), 28.

Mathieu, J., Maynard, M. T., Rapp, T., & Gilson, L. (2008). Team effectiveness 1997-2007: A review of recent advancements and a glimpse into the future. *Journal of management*, 34(3), 410-476.

Μαυρογιώργος Γ., (1996). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο. Στο: Παράλληλα Κείμενα για τη Θ.Ε. ΕΚΠ62 (2005), (σελ. 86-103). Πάτρα. ΕΑΠ.

Μαυρογιώργος, Γ., (2007). Βασική Εκπαίδευση, Επιμόρφωση και Μετεκπαίδευση εκπαιδευτικών: ένας φαύλος κύκλος αναπαραγωγής. Στο: *Παράλληλα κείμενα για την ενότητα Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, Πάτρα: ΕΑΠ.

Μαυρογιώργος, Γ. (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Α. Αθανασούλα – Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος & Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.), *Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική* (2η έκδοση), 119-164. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Maxwell, J. A., & Loomis, D. M. (2003). Mixed methods design: An alternative approach. *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, 1(2003), 241-272.

Maykut, P. S., & Morehouse, R. E. (1994). *Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide* (Vol. 6). Psychology Press.

McKenna, M. C., Miller, J. W., & Robinson, R. D. (1990). Whole language: A research agenda for the nineties. *Educational Researcher*, 19(8), 3-6.

McKernan, J. (2008). *Curriculum and imagination: Process theory, pedagogy and action research*. Routledge.

McLaughlin, C. (2004). Partners in research: what's in it for you?. *Teacher development*, 8(2-3), 127-136.

McLaughlin, C., & Ayubayeva, N. (2015). 'It is the research of self experience': feeling the value in action research. *Educational Action Research*, 23(1), 51-67.

McMahon, T., & Jefford, E. (2009). Assessing action-research projects within formal academic programmes: Using Elliott's context-related criteria to resolve the rigour versus flexibility dilemma. *Educational Action Research*, 17(3), 359-371.

McMillan, J. H., & Shumacher, S. (2010). Research in Education: Collecting quantitative data.

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry*. Pearson.

McNiff, J. (1993). *Teaching as learning: An action research approach*. Taylor & Francis US.

McNiff, J. (2016). *You and your action research project*. Routledge.

McNiff, J. & Whitehead, J. (2013). *Action research: Principles and practice*. Routledge.

McTaggart, R. (1994). Participatory action research: Issues in theory and practice. *Educational Action Research*, 2(3), 313-337.

McTaggart, R., Henry, H., & Johnson, E. (1997). Traces of participatory action research: Reciprocity among educators. *Educational Action Research*, 5(1), 123-140.

Mednick, A. (2004). Teachers working together to improve instruction. *Turning Points Transforming Schools*, 4, 1-12.

Meirink, J. A., Imants, J., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2010). Teacher learning and collaboration in innovative teams. *Cambridge journal of education*, 40(2), 161-181.

Mendes, A. R., Dohms, K. P., LETTNIN, C. D. C., Mosquera, J. J. M., & Stobäus, C. D. (2016). Elements for the personal and professional development of teachers. *Creative Education*.

- Merki, K. M., Grob, U., Rechsteiner, B., Rickenbacher, A., & Wullschleger, A. (2022).** Preconditions of teachers' collaborative practice: New insights based on time-sampling data. *Frontline Learning Research*, 10(1).
- Mertler, C. A. (2012).** *Action research communities: Professional learning, empowerment, and improvement through collaborative action research*. Routledge.
- Merton, R. K., & Kendall, P. L. (1946).** The focused interview. *American journal of Sociology*, 51(6), 541-557.
- Messikh, D. (2020).** A Systematic Review of the Outcomes of Using Action Research in Education. *Arab World English Journal*, 11 (1) 482-488. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol11no1.32>
- Methlagl, M. (2022).** Patterns of teacher collaboration, professional development and teaching practices: A multiple correspondence analysis of TALIS 2018. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 100137.
- Mihalis, A. (2016).** Καλλιέργεια πρακτικών ψηφιακού γραμματισμού: δημιουργική πρόκληση για το νέο σχολείο. *Preschool and Primary Education*, 4(1), 165-181.
- Milz, V. (1981).** A "Whole language approach": Writing program. *Perspectives on Writing in Grades 1, 8*, 35-42.
- Miskovic, M., Efron, E. S., & Ravid, R. (2012).** Action research in action: From university to school classrooms. *Education Research International*, 2012.
- Mitchell, S. N., Reilly, R. C., & Logue, M. E. (2009).** Benefits of collaborative action research for the beginning teacher. *Teaching and teacher Education*, 25(2), 344-349.
- Mizell, H. (2010).** *Why Professional Development Matters*. Learning Forward.
- Mofield, E. L. (2020).** Benefits and barriers to collaboration and co-teaching: Examining perspectives of gifted education teachers and general education teachers. *Gifted Child Today*, 43(1), 20-33.
- Montiel-Overall, P. (2005).** Toward a Theory of Collaboration for Teachers and Librarians. *School library media research*, 8.

Mora-Ruano, J. G., Gebhardt, M., & Wittmann, E. (2018, July). Teacher collaboration in German schools: do gender and school type influence the frequency of collaboration among teachers?. In *Frontiers in Education* (Vol. 3, p. 55). Frontiers Media SA.

Mora-Ruano, J. G., Heine, J. H., & Gebhardt, M. (2019, August). Does teacher collaboration improve student achievement? Analysis of the German PISA 2012 sample. In *Frontiers in Education* (Vol. 4, p. 85). Frontiers Media SA.

Morris, B. J. (1999). The Poverty of Constructivism: A Comparison of Philosophies of Inquiry in the Social Sciences.

Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing research*, 40(2), 120-123.

Morton, B. C., & Upton, A. W. (2020). Collaborative Preparation: Educational Leaders and School Counselors Building Bridges for Effective Schools. *Alabama Journal of Educational Leadership*, 7, 9-17.

Moulakdi, A., & Bouchamma, Y. (2020). Professional Development for Primary School Teachers in Cameroon: Is the Cascade PD Model Effective?. *Creative Education*, 11(07), 1129.

Μούσιου-Μυλωνά, Ο. (2005). *Η διδασκαλία της νέας ελληνικής στο δημοτικό σχολείο σχολείο σήμερα* (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης).

Μπαγάκης, Γ. (2003). Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Μπαγάκης, Γ. (2005). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Μεταίχμιο, Αθήνα.

Μπαγάκης, Γ. (2017). Δέκα κείμενα από την επικαιρότητα, πριν και μετά τον Ιανουάριο του 2015. Εθνικός Διάλογος στη σχολική εκπαίδευση, αυτό-αξιολόγηση, επιμόρφωση. Μονάδα Μεθοδολογίας, Πολιτικών και Πρακτικών Επιμόρφωσης, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Μπακογιάννη, Ά. (2020). Ο ρόλος του διευθυντή στη διαμόρφωση συνεργατικής κουλτούρας σε εσπερινό σχολείο, με στόχο το μετασχηματισμό του σε οργανισμό μάθησης:

Απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών των εσπερινών σχολείων του Νομού Αττικής. Διπλωματική εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Μπαλάση, Α. (2020). *Τα Δημοτικά Σχολεία ως Επαγγελματικές Κοινότητες Μάθησης: Διερεύνηση Απόψεων Διευθυντών και Εκπαιδευτικών.* Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Μπάρδα, Δ. (2019). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Συνδικαλιστικός Λόγος: Οι θέσεις της ΔΟΕ για την αξιολόγηση σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών.* (Master's thesis), ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Μπίκος, Κ., & Τζιφόπουλος, Μ. (2016). Η επαγγελματική ανάπτυξη των σύγχρονων εκπαιδευτικών: Μοντέλο εφαρμογής της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7(4Α).

Μπότσογλου, Κ., Μπεαζίδου, Ε., & Τσολακίδης, Ι. (2014). Η επαγγελματική ανάπτυξη και ικανοποίηση των αποσπασμένων εκπαιδευτικών από την ενασχόλησή τους με την πρακτική άσκηση των φοιτητών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1(2), 51-64.

Muckenthaler, M., Tillmann, T., Weiß, S., & Kiel, E. (2020). Teacher collaboration as a core objective of school development. *School effectiveness and school improvement*, 31(3), 486-504.

Muijs, D. (2015a). Collaboration and networking among rural schools: Can it work and when? Evidence from England. *Peabody Journal of Education*, 90(2), 294-305.

Muijs, D. (2015b). Improving schools through collaboration: a mixed methods study of school-to-school partnerships in the primary sector. *Oxford Review of Education*, 41(5), 563-586.

Muijs, D., Kyriakides, L., Van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H., & Earl, L. (2014). State of the art—teacher effectiveness and professional learning. *School effectiveness and school improvement*, 25(2), 231-256.

Mundry, S. (2005). Changing perspectives in professional development. *Science educator*, 14(1), 9-15.

Murray, A. (2010). Empowering teachers through professional development. In *English teaching forum* 48(1), 2-11.

- Musanti, S. I., & Pence, L. (2010).** Collaboration and teacher development: Unpacking resistance, constructing knowledge, and navigating identities. *Teacher Education Quarterly*, 37(1), 73-89.
- Negi, J. S. (2016).** Improving teaching through action research; perceptions, practices and problems (3Ps): Voices from secondary level teachers in an EFL context. *ELT Voices*, 6(4), 18-30.
- Nelson, T. H. (2009).** Teachers' collaborative inquiry and professional growth: Should we be optimistic?. *Science education*, 93(3), 548-580.
- Nesbit, T. (2000).** Cultures of teaching. In *Proceedings of the Adult Education Research Conference*.
- Newman, K. J., & Poli, S. (2014).** Using cooperation with collaboration as management skill and strategy in research administration. *International Network of Research Management Societies (INORMS)*, Washington DC, US.
- Newton, P., & Burgess, D. (2016).** Exploring types of educational action research: Implications for research validity. In *The Best Available Evidence* (pp. 33-46). Brill.
- Networked Learning Editorial Collective (NLEC) (2021).** Networked learning: inviting redefinition. *Postdigital Science and Education*, 3(2), 312-325.
- Nguyen, D., & Ng, D. (2020).** Teacher collaboration for change: sharing, improving, and spreading. *Professional development in education*, 46(4), 638-651.
- Nias, J. (1989).** Teaching and the self. In M.L.Holly & C.S. McLoughlin (Eds.), *Perspectives on teachers' professional development* (pp. 155-171). London: Falmer Press.
- Nias, J. (2005).** Why teachers need their colleagues: A developmental perspective. In *The practice and theory of school improvement* (pp. 223-237). Springer.
- Ningsih, S. (2016).** Guided writing to improve the students' writing ability of junior high school students. *Efl Journal*, 1(2), 129-140.
- Noffke, S. E. (1992).** The work and workplace of teachers in action research. *Teaching and Teacher Education*, 8(1), 15-29.

Noffke, S. E. (1997). Chapter 6: Professional, personal, and political dimensions of action research. *Review of research in education*, 22(1), 305-343.

Noffke, S. (2009). Revisiting the professional, personal, and political dimensions of action research. *The SAGE handbook of educational action research*, 6-23.

Noffke, S. E., & Zeichner, K. M. (1987). Action Research and Teacher Thinking: The First Phase of the Action Research on Action Research Project at the University of Wisconsin--Madison.

Nolen, A. L., & Putten, J. V. (2007). Action research in education: Addressing gaps in ethical principles and practices. *Educational researcher*, 36(7), 401-407.

Noor, M. S. A. M., & Shafee, A. (2021). The role of critical friends in action research: A framework for design and implementation. *Practitioner Research*, 3, 1-33.

Norton, L. (2018). *Action research in teaching and learning: A practical guide to conducting pedagogical research in universities*. Routledge

Ντούρου, Ε. (2014). Η επαγγελματική ανάπτυξη και η υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού στο ελληνικό σχολείο, σε περίοδο οικονομικής κρίσης. *Εκπ@ιδευτικός κύκλος*, τόμ. 2, 3, 79-98.

Nurick, R., & Apgar, M. (2015). *Participatory action research: guide for facilitators*. WorldFish.

Ξεσφιγκούλη, Δ. (2019). *Η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο πλαίσιο της παιδαγωγικής ανάπτυξης ενός σύγχρονου σχολείου* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης).

Ξωχέλλης, Π. Δ. (1991). Βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Διαπιστώσεις και προτάσεις. *Φιλολόγος*, (64), 84-97.

O'Brien, R. (1998). An overview of the methodological approach of action research.
https://base.socioeco.org/docs/overview_of_action_research_methodology.pdf

O' Connor, B. (2021). *The Impact of Effective Collaboration on Data-Based Decision-Making and Instructional Practice for Teachers Participating in Professional Learning Communities* (Doctoral dissertation).

OECD (2005b). Teachers Matter, Attracting, Retaining and Developing Effective Teachers. Overview. OECD Publishing, Paris. <https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf>

OECD (2011). Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Pointers for Policy Development. Overview. OECD Publishing, Paris. <http://www.oecd.org/education/school/48627229.pdf>

OECD (2018). Education for a bright future in Greece. OECD Publishing, Paris. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264298750-en>

OECD (2019), *Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/b7aaf050-en>

OECD (2019a). Education at a Glance. Country Note: Greece. https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2019_CN_GRC.pdf

OECD (2019b). TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.

O'Hanlon, F. (2018). Mixed methods research: Achieving a robust design. In J. Ravenscroft & L. Hamilton (eds), *Building Your Research Design in Education: Theoretically Informed Advanced Methods*. 1st edn, Bloomsbury, pp. 207-253. <https://www.pure.ed.ac.uk/ws/portalfiles/portal/77024860/OHanlonF2018BYRDEMixedMethods.pdf>

Οικονόμου, Γ. (1998). *Η δημιουργική διάσταση της γραπτής έκφρασης στο δημοτικό σχολείο: παιδαγωγική-ψυχολογική-διδασκτική θεώρηση* (Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης).

Orb, A., Eisenhauer, L., & Wynaden, D. (2001). Ethics in qualitative research. *Journal of nursing scholarship*, 33(1), 93-96.

Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) (2002). DAC Development Partnership Forum: Managing for Development Results and Aid Effectiveness. Guidelines for the Use of Indicators in Country Performance Assessment: OECD.

Organisation for Economic Co- Operation and Development (OECD) (2007). Education at a Glance 2007. OECD Indicators: OECD

Organisation for Economic Co- operation and Development (OECD) (2010). *Education at a glance 2010: OECD indicators*. Paris: OECD.

Organization for Economic Cooperation and Development. (2011). Strong performers and successful reformers in education: Lessons from PISA for the United States. Paris: OECD.

Organization for Economic Cooperation and Development. (2014). TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning. Paris, France: Andy Hargreaves.

Organization for Economic Cooperation and Development. (2016). Supporting teacher professionalism: Insights from TALIS 2013. Paris, France: Andy Hargreaves.

Organization for Economic Cooperation and Development (2018). *Education for a Bright Future in Greece, Reviews of National Policies for Education*. OECD Publishing, Paris <http://dx.doi.org/10.1787/9789264298750-en>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018). The future of education and skills: Education 2030. *OECD Education Working Papers*.

Organization for Economic Cooperation and Development (2019). *Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools*. OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b7aaf050-en>.

Organization for Economic Cooperation and Development (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II) Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. OECD Publishing.

Orchard, J., & Winch, C. (2015). What training do teachers need?: Why theory is necessary to good teaching. *Impact*, 2015(22), 1-43.

Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of educational research*, 81(3), 376-407.

Opfer, V. D., & Pedder, D. (2011). The lost promise of teacher professional development in England. *European journal of teacher education*, 34(1), 3-24.

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(2), 443-453.

Osborn, M. (2006). Changing the context of teachers' work and professional development: A European perspective. *International Journal of Educational Research*, 45, 242–253.

Osborn, M. (2008). Teacher professional identity under conditions of constraint. In *Teaching: Professionalization, development and leadership* (pp. 67-81). Springer.

Owen, S. (2005). The power of collegiality in school-based professional development. *Australian Journal of Teacher Education*, 30(1), 1-14.

Özdemir, S. M. (2013). Exploring the Turkish Teachers' Professional Development Experiences and Their Needs for Professional Development. *Online Submission*, 3(4), 250-264.

Padillo, G. G., Ramil, P., Capuno, R. G., & Espina, R. C. (2021). Professional Development Activities and Teacher Performance. *International Journal of Education*, 9(3), 497-506.

Padwad, A., & Dixit, K. (2011). Continuing professional development: An annotated bibliography. *New Delhi: British Council, India*.

Palmér, H. (2016). Professional primary school teacher identity development: A pursuit in line with an unexpressed image. *Teacher Development*, 20(5), 682-700.

Palmer, V., & Coe, A. (2020). A Best Practice Guide to Qualitative Analysis of Research to inform Healthcare Improvement, re-design, Implementation and Translation Guidance Document. *New South Wales Government: Agency for Clinical Innovation*.

Παπαγεωργίου, Κ. (2016). Η διαμόρφωση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών και η επίδρασή της στη διδακτική πράξη. Μια ποιοτική έρευνα σε εκπαιδευτικούς μουσικής της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Μ. Κοκκίδου & Ζ. Διονυσίου (Επιμ.), Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης (Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση) (σσ. 560-570). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε

Παπαδημητρίου, Σ. (2014). Καλές Πρακτικές Αξιοποίησης του Βίντεο στη Μάθηση. Στα *Πρακτικά του 1ου Πανελλήνιο Συνέδριο eTwinning «Αξιοποίηση των ΤΠΕ στα συνεργατικά σχολικά προγράμματα»* Πάτρα.

Παπαδοπούλου, Α. Δ. (2009). Οι συνεδρίες γύρω από το γραπτό επιχειρηματολογικό λόγο στη σχολική τάξη. Μια κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση (Master Thesis, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης).

Παπαδοπούλου, Σ. (2005). Η Ολική Γλώσσα στη Διδακτική της Γλωσσικής Έκφρασης για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Παπαμελετίου, Ε. (2022). Η αξιοποίηση εκπαιδευτικών βίντεο σε δομές εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων, ειδικότητας «Αισθητικής Τέχνης και Μακιγιάζ» (Doctoral dissertation), University of Piraeus, Greece.

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

Παπαναούμ, Ζ. (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης. Στο Παπαναούμ, Ζ. & Λιακοπούλου, Μ.(επιμ.) *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*, 13-20.

Παπασάββας, Α. (2010). Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Αρχές, όροι και προϋποθέσεις.

Παπούλη, Ε. (2016). Η χρήση των ημερολογίων αναστοχασμού στην εκπαίδευση των φοιτητών στις επιστήμες υγείας και κοινωνικής πρόνοιας: Μια προσέγγιση στα πλαίσια των κανόνων της επαγγελματικής ηθικής και δεοντολογίας. *Rostrum of Asclepius/Vima tou Asklipeiou*, 15(1).

Παπούλια- Τζελέπη, Π. (2000). Η γραπτή έκφραση στο δημοτικό σχολείο: πρώτες εκτιμήσεις. Στο *Γραμματισμός στα Βαλκάνια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Paroulia- Tzelepi, P. & Spinthourakis, J. (2000). Greek teacher's personal theory on writing at the elementary level. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 5(1), 55-75.

Παππά, Ε. (2020). Η Συμβολή της Συνεργατικής Κουλτούρας Μάθησης στην Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών: Περιπτώσεις Ιδιωτικών Σχολείων. Μεταπτυχιακή Εργασία, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο (ΕΚΠΑ), Αθήνα.

Παππά, Ε., & Ιορδανίδης, Γ. (2017). Ο ρόλος του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νομού Θεσσαλονίκης για την αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 112-130.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Ά. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4(1), 72-81.

Πασιαρδή, Γ. (2001). Σχολική κουλτούρα: Έννοια, βελτίωση και αλλαγή. *Πρακτικά Ι΄ Διεθνούς συνεδρίου, ηλεκτρονική δημοσίευση, Ναύπλιο*.

Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή.

Passi, G. (2010). *The dimensions of professional learning communities in high schools and student achievement on the New York State English Language Arts Regents exam*. Dowling College.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Sage.

Patzelt, K. E. (1995). Principles of Whole Language and Implications for ESL Learners.

Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2006). Continuing validation of the teaching autonomy scale. *The Journal of Educational Research*, 100(1), 44-51.

Peel, D. (2005). Peer observation as a transformatory tool? *Teaching in higher education*, 10(4), 489-504.

Pelton, R. P. (2010). *Action research for teacher candidates: Using classroom data to enhance instruction*. R&L Education.

Peña-López, I. (2009). Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS, OECD.

Penuel, W. R., Fishman, J. B., Yamaguchi, R., & Gallagher, L. P. (2007). What makes professional development effective? Strategies that foster curriculum implementation. *American Educational Research Journal*, 44(4), 921-958 <http://aerj.aera.net>

Perrett, G. (2003). Teacher development through action research: a case study in focused action research. *Australian Journal of Teacher Education*, 27(2), 1-10.

Peters, J. (2004). Teachers engaging in action research: challenging some assumptions. *Educational Action Research*, 12(4), 535-556.

Peterson, K. D., & Deal, T. E. (1998). How leaders influence the culture of schools. *Educational leadership*, 56, 28-31.

Petrovska, S., Sivevska, D., Popeska, B., & Runcheva, J. (2018). Mentoring in teaching profession. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 6(2).

Phelps, R., & Hase, S. (2002). Complexity and action research: Exploring the theoretical and methodological connections. *Educational action research*, 10(3), 507-524.

Phillips, D. K., & Carr, K. (2014). *Becoming a teacher through action research: Process, context, and self-study*. Routledge.

Pohl, C., Rist, S., Zimmermann, A., Fry, P., Gurung, G. S., Schneider, F., ... & Wiesmann, U. (2010). Researchers' roles in knowledge co-production: experience from sustainability research in Kenya, Switzerland, Bolivia and Nepal. *Science and public policy*, 37(4), 267-281.

Πομάκη, Π. Α. (2007). Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και ο ρόλος της διεύθυνσης (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης).

Pop, C. F. (2019). MENTOR AND MENTORING IN EDUCATION-THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS. *Section: Communication, Journalism, Education, Psychology and Sociology*, 189.

Popa, S., & Acedo, C. (2006). Redefining professionalism: Romanian secondary education teachers and the private tutoring system. *International Journal of Educational Development*, 26(1), 98-110.

Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher Agency: An Ecological Approach*. London: Bloomsbury.

Psunder, M. (2009). Collaborative culture as a challenge of contemporary schools. *Problems of Education in the 21st Century*, 14, 84.

Pugh, K., & Prusak, L. (2013). Designing effective knowledge networks. *MIT Sloan Management Review*, 55(1), 79.

Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (1992). Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος, Θεσσαλονίκη, εκδ. Αδελφοί Κυριακίδη.

Quimby, B., & Gaskill, P. (1990). The whole language teacher: Philosophies and characteristics. *Michigan Reading Journal*, 23(3), 3.

<https://scholarworks.gvsu.edu/mrj/vol23/iss3/3>

Quinlan, E. (2010). New action research techniques: Using participatory theatre with health care workers. *Action Research*, 8(2), 117-133.

Rajuan, M., Beijaard, D., & Verloop, N. (2007). The role of the cooperating teacher: Bridging the gap between the expectations of cooperating teachers and student teachers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15, 223-242.

Rauch, F., Zehetmeier, S., & Posch, P. (2019). Educational action research. In *Action learning and action research: Genres and approaches*. Emerald Publishing Limited.

Ravhuhali, F., Kutame, A. P., & Mutshaeni, H. N. (2015). Teachers' perceptions of the impact of continuing professional development on promoting quality teaching and learning. *International Journal of Educational Sciences*, 10(1), 1-7.

Rearick, M. L., & Feldman, A. (1999). Orientations, purposes and reflection: A framework for understanding action research. *Teaching and teacher education*, 15(4), 333-349.

Reason, P. (2003). Pragmatist philosophy and action research: Readings and conversation with Richard Rorty. *Action Research*, 1(1), 103-123.

Reason, P. (2006). Choice and quality in action research practice. *Journal of management inquiry*, 15(2), 187-203.

Reason, P., & Bradbury, H. (Eds.). (2001). *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. Sage.

Rhodes, C., & Beneicke, S. (2002). Coaching, mentoring and peer-networking: Challenges for the management of teacher professional development in schools. *Journal of in-service education*, 28(2), 297-310.

Richards, K. (2006). 'Being the teacher': Identity and classroom conversation. *Applied linguistics*, 27(1), 51-77.

Richards, J. C., & Farrell, T. S. (2005). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. Cambridge University Press.

- Richardson, V. (2003).** The dilemmas of professional development. *Phi delta kappan*, 84(5), 401-406.
- Richter, D., & Pant, H. A. (2016).** Lehrerkooperation in Deutschland. *Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*, 2018-04.
- Riel, M. (2019).** Understanding collaborative action research. Center for Collaborative Action Research.
- Rietdijk, S., Janssen, T., van Weijen, D., van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (2017).** Improving writing in primary schools through a comprehensive writing program. *Journal of Writing research*, 9(2), 173-225.
- Riswandi, R., Wicaksono, L., Mujiyati, M., & Oktaria, R. (2020).** Implementation of Learning Organizations to Achieve Effective Schools in the Efforts to Develop an Elementary School Education Management Model. *Universal Journal of Educational Research*, 8(7), 3034-3040.
- Robertson, J. (2000).** The three Rs of action research methodology: reciprocity, reflexivity and reflection-on-reality. *Educational action research*, 8(2), 307-326.
- Robson, C. (2007).** Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Αθήνα: Gutenberg.
- Robson, C., & Mc Cartan, K. (2016).** Real world research: A resource for users of social research methods in applied settings.
- Rocco, T. S., Bliss, L. A., Gallagher, S., Pérez-Prado, P. (2003).** Taking the next step: Mixed methods research in organizational systems. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 21(1), 19-29.
- Rock, T. C., & Levin, B. B. (2002).** Collaborative action research projects: Enhancing preservice teacher development in professional development schools. *Teacher Education Quarterly*, 29(1), 7-21.
- Rogers, J., Convery, I., Simmons, E., & Weatherall, A. (2012).** What does it mean to be a friendly outsider? Critical reflection on finding a role as an action researcher with communities developing renewable energy projects. *Educational Action Research*, 20(2), 201-218.
- Rone, B. C. (2009).** *The impact of the data team structure on collaborative teams and student achievement*. Lindenwood University.

Roschelle, J., & Teasley, S. D. (1995). The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In *Computer supported collaborative learning* (pp. 69-97). Springer.

Ross, J. A., & Bruce, C. D. (2012). Evaluating the impact of collaborative action research on teachers: A quantitative approach. *Teacher development*, 16(4), 537-561.

Ρουσάκη, Φ., & Σοφός, Α. (2021). Το βίντεο ως εκπαιδευτικό μέσο: Βασικές αρχές και τεχνικές σχεδιασμού και υλοποίησης από τον Jack Koumi. *Παιδαγωγικά ρεύματα στο Αιγαίο*, 12(1), 128-133.

Routman, R. (1997). Back to the Basics of Whole Language. *Educational Leadership*, 54(5), 70-74.

Rowell, L., & Feldman, A. (2019). Knowledge democracy and action research. *Educational Action Research*, 27(1), 1-6.

Rowell, J., Kosnik, C., & Beck, C. (2008). Fostering multiliteracies pedagogy through preservice teacher education. *Teaching Education*, 19(2), 109-122.

Rué, J. (2003). Action Research in Education, in the Era of Liquid Modernity. *Educational Action Research*, 11(2), 197-212.

Sachs, J. (2007, January). Learning to improve or improving learning: the dilemma of teacher continuing professional development. In *Proceedings of the 20st Annual World ICSEI Congress* (pp. 3-6).

Sáez Bondía, M. J., & Cortés Gracia, A. L. (2022). Action research in education: a set of case studies?. *Educational Action Research*, 30(5), 850-864.

Sagor, R. (2004). The action research guidebook: A four-step process for educators and school teams. Thousand Oaks, CA: Sage

Σακκούλης, Δ., Ασημάκη, Α., & Βεργίδης, Δ. (2017). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα ορισμού και τυπολογίας. *Η ελληνική εμπειρία και οι διεθνείς τάσεις, στο Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό, τομ, 5(1)*, 104-126.

Salahuddin, M., & Khatun, R. (2013). How school teachers can benefit from action research: A case study. *Salahuddin, M., & Khatun*, 14-20.

- Saleem, A., Gul, R., & Dogar, A. A. (2021).** Effectiveness Of Continuous Professional Development Program As Perceived By Primary Level Teachers. *Ilkogretim Online*, 20(3), 53-72.
- Salo, P., & Rönnerman, K. (2023).** Educational Action Research for Being. *Nordic Studies in Education*, 43(1), 78-93.
- Σαμαρά, Α. (2020).** Εκπαιδευτικοί και δια βίου μάθηση: Πέρα από τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, (24), 82- 100.
- Sammons, P. (1995).** *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. Office For standards in Education (OFSTED): London.
- Santa, C. M., & Santa, J. L. (1995).** Teacher as researcher. *Journal of Reading Behavior*, 27(3), 439-451.
- Saputra, N., Cendana, W., & Victorynie, I. (2021).** Whole Language Approach Implementation as a Child Language Learning Model Development. *LingLit Journal Scientific Journal for Linguistics and Literature*, 2(4), 161-172.
- Saracho, O. (Ed.). (2014).** Handbook of Research Methods in Early Childhood Education-Volume 2: Review of Research Methodologies.
- Savoie-Zajc, L., & Descamps-Bednarz, N. (2007).** Action research and collaborative research: Their specific contributions to professional development. *Educational action research*, 15(4), 577-596.
- Schein, E. H. (1983).** The role of the founder in creating organizational culture. *Organizational Dynamics*, Summer, 13–28.
- Schein, E. (1990).** Organizational culture. *American Psychologist*, 45, 109–119.
- Schein, E. H. (2010).** *Organizational culture and leadership* (Vol.2). John Wiley & Sons.
- Schleicher, A. (2012).** Building a high-quality teaching profession. Lessons from around the world. *Educational Studies*, (1), 74-92.
- Schleifer, D., Rinehart, C., & Yanisch, T. (2017).** Teacher Collaboration in Perspective: A Guide to Research. *Public Agenda*.

Schon, D. A. (1983). The reflective practitioner: How professionals think in action. New York: Basic Books.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions.* Jossey-Bass.

Schratz, M. (2008). Ηγεσία και μάθηση: ένα αταίριαστο ζευγάρι,, στο: Μπαγάκης, Γ. *MacBeath, J.(επιμ.) Η ηγεσία που διευκολύνει τη μάθηση. Αθήνα: Λιβάνης.*

Schuster, J., Hartmann, U., & Kolleck, N. (2021). Teacher collaboration networks as a function of type of collaboration and schools' structural environment. *Teaching and Teacher Education, 103*, 103372.

Schutz, P. A., Hong, J., & Francis, D. C. (Eds.). (2018). *Research on teacher identity: mapping challenges and innovations.* Springer.

Scotland, E. (2013). Transforming lives through learning: Corporate plan 2013-2016. *Edinburgh: Education Scotland.*

Selener, J. D. (1997). Participatory action research and social change. Cornell University: New York, USA.

Senge, P. M. (1990). *The art and practice of the learning organization* (Vol. 1). New York: Doubleday.

Senge, P. M. (2010). The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization: First edition. Random House. (e-book).

<https://books.google.gr/books?id=OV2zW09DDx4C&printsec=frontcover&dq=#v=onepage&q&f=false>

Sewell, W. C., & Denton, S. (2011). Multimodal literacies in the secondary English classroom. *English Journal, 61*-65.

Shah, M. (2012). The importance and benefits of teacher collegiality in schools—A literature review. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 46*, 1242-1246.

Shakouri, N. (2013). On the viability of action research in education. *International Journal of Research Studies in Education, 3*(1), 103-112.

Shin, J. K., Edmonds, L., & Browder, C. (2011). Collaboration is the key to successful professional development: The STEP T for ELLs program in Maryland. *Professional development in action: Improving teaching for English learners*, 11(4).

Shortland, S. (2010). Feedback within peer observation: Continuing professional development and unexpected consequences. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(3), 295-304.

Shukie, P. (2018). *A participatory action research investigation into an open, online community project exploring how teaching and learning occur in a non-institutional, non-specialist, technology enhanced learning environment.* Lancaster University (United Kingdom).

Sigurðardóttir, A. K. (2010). Professional learning community in relation to school effectiveness. *Scandinavian journal of educational research*, 54(5), 395-412.

Sjoer, E., & Meirink, J. (2016). Understanding the complexity of teacher interaction in a teacher professional learning community. *European journal of teacher education*, 39(1), 110-125.

Skerrett, A. (2010). “There's going to be community. There's going to be knowledge”: Designs for learning in a standardised age. *Teaching and teacher education*, 26(3), 648-655.

Σκόδρα, Ε. (2010). *Παράγοντες που διαμορφώνουν την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: η επίδραση της εκπαιδευτικής πολιτικής* (Master's thesis).

Slater, J. J., & Ravid, R. (Eds.). (2010). *Collaboration in education* (Vol. 35). Routledge.

Smets, W., De Neve, D., & Struyven, K. (2022). Responding to students' learning needs: how secondary education teachers learn to implement differentiated instruction. *Educational Action Research*, 30(2), 243-260.

Smith, C., & Gillespie, M. (2007). Research on professional development and teacher change: Implications for adult basic education. *Review of adult learning and literacy*, 7(7), 205-244.

Smith, K. (2015). Action research with children. *Handbook of research methods in early childhood education, Review of research methodologies*, 1, 547-576.

- Smith, K., Tillema, H., & van der Westhuizen, G. J. (2015).** Mentoring for Learning.
- Smith, L. (2005).** The impact of action research on teacher collaboration and professional growth. *Second language teacher education: International perspectives*, 199-213.
- Smith, R., & Rebolledo, P. (2018).** *A handbook for exploratory action research*. London: British Council.
- Smith, S. C., & Scott, J. J. (1990).** *The collaborative school: a work environment for effective instruction*. Publication Sales, ERIC Clearinghouse on Educational Management, University of Oregon.
- Smith, W. J., Howard, J. T., & Harrington, K. V. (2005).** Essential formal mentor characteristics and functions in governmental and non-governmental organizations from the program administrator's and the mentor's perspective. *Public Personnel Management*, 34(1), 31-58.
- Solone, C. J., Thornton, B. E., Chiappe, J. C., Perez, C., Rearick, M. K., & Falvey, M. A. (2020).** Creating collaborative schools in the United States: A review of best practices. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(3), 283-292.
- Somekh, B. (2005).** *Action research*. McGraw-Hill Education (UK).
- Somekh, B., Altrichter, H., & Posch, P. (1995).** *Teachers Investigate Their Work: An Introduction to the Methods of Action Research*. Roudledge.
- Somekh, B., & Noffke, S. E. (2009).** The SAGE handbook of educational action research. *The SAGE handbook of educational action research*, 1-568.
- Somekh, B., & Zeichner, K. (2009).** Action research for educational reform: Remodelling action research theories and practices in local contexts. *Educational action research*, 17(1), 5-21.
- Σοφού, Ε., & Διερωνίτου, Ε. (2015).** Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου: Μελέτη περίπτωσης. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό*, 3(1).
- Sparks, D. (2002).** *Designing powerful professional development for teachers and principals*. Oxford, OH: National Staff Development Council.

Stahl, S. A. (1999). Why innovations come and go (and mostly go): The case of whole language. *Educational Researcher*, 28(8), 13-22.

Στάμου, Α. Γ., Αρχάκης, Α., & Πολίτης, Π. (2016). Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Χαρτογραφώντας το πεδίο. *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα*, 13-55.

Stamou, A. G., Politis, P., & Archakis, A. (2016). Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα [Sociolinguistic Diversity and Critical Literacies in the Popular Culture Discourse: Educational Proposals for Language Courses]. *Kavala: Saita*.

Starkey, L., Yates, A., Meyer, L. H., Hall, C., Taylor, M., Stevens, S., & Toia, R. (2009). Professional development design: Embedding educational reform in New Zealand. *Teaching and teacher education*, 25(1), 181-189.

Steeple, C., & Jones, C. (Eds.). (2012). Networked learning: Perspectives and issues.

Stenhouse, L. (1975). An introduction to curriculum research and development. <https://archive.org/details/stenhouseanintroductiontocurriculumresearchanddevelopment/page/n1/mode/2up>

Stergios, T., Dimitrios, B., Efstathios, V., George, A., Labros, S., & Sofia, P. (2017). Educational Leadership and School Culture-The Role of the School Leader. In *Conference Paper* (pp. 114-121).

Stern, T. (2014). What Is Good Action Research? Considerations About Quality Criteria. In: T. Stern, A. Townsend, F. Rauch & A. Schuster (Eds.), *Action Research, Innovation and Change: International perspectives across disciplines*. London, UK: Routledge. pp. 202-220.

Stern, T., Townsend, A., Rauch, F., & Schuster, A. (2014). Action research, innovation and change. *International perspectives across disciplines*. Routledge.

Stevens, F. (1995). Innovating and evaluating science education: NSF evaluation forums, 1992-94. *National Science Foundation*.

Stevenson, R. B. (1987). Staff development for effective secondary schools: A synthesis of research. *Teaching and teacher education*, 3(3), 233-248.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, 7(4), 221-258.

Stoll, L., Harris, A., & Handscomb, G. (2012). Great professional development that leads to great pedagogy: Nine strong claims from the research.

Stoll, L., & Louis, K. S. (2007). Professional learning communities: Elaborating new approaches. Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas, 1-13.

Storey, V. A., & Richard, B. M. (2013). Critical friends groups: Moving beyond mentoring. In *Redesigning Professional Education Doctorates* (pp. 9-23). Palgrave Macmillan, New York.

Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issues in comparative education*, 5(2), 77-91.

Strike, K. A. (1990). Is teaching a profession: How would we know?. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 4(1), 91-117.

Stringer, E. T. (2007). Action research third edition. Sage Publications.

Stronge, J. H., & Tucker, P. D. (2000). *Teacher Evaluation and Student Achievement. Student Assessment Series.* NEA Professional Library.

Stronge, J. H. (2002). Qualities of Effective Teachers. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision & Curriculum Development.

Stronge, J. H. (2018). *Qualities of effective teachers.* ASCD.

Sukmayasa, I. M. H., & Sudiana, I. N. (2023). The effect of the whole language approach on learning motivation and productive communication skills of students. *Advances in Mobile Learning Educational Research*, 3(1), 596-601.

Sullivan, P. B., Buckle, A., Nicky, G., & Atkinson, S. H. (2012). Peer observation of teaching as a faculty development tool. *BMC medical education*, 12(1), 1-6.

Sutton, P. S., & Shouse, A. W. (2016). Building a culture of collaboration in schools. *Phi Delta Kappan*, 97(7), 69-73.

Swaffield, S. (2004). Critical friends: Supporting leadership, improving learning. *Improving schools*, 7(3), 267-278.

- Tang, C. (2002, July).** Reflective diaries as a means of facilitating and assessing reflection. In *Quality conversations: Proceedings of the 29th HERDSA Annual Conference Perth* (pp. 7-10).
- Tang, S. Y. F., & Choi, P. L. (2005).** Connecting theory and practice in mentor preparation: Mentoring for the improvement of teaching and learning. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13(3), 383-401.
- Tashakkori, A. (2009).** Are we there yet? The state of the mixed methods community. *Journal of mixed methods research*, 3(4), 287-291.
- Tayag, J. R. (2020).** Professional learning communities in schools: Challenges and opportunities. *Universal Journal of Educational Research*, 8(4), 1529-1534.
- Taylor, B. M., Peterson, D. S., Pearson, P. D., & Rodriguez, M. C. (2002).** Looking inside classrooms: Reflecting on the "how" as well as the "what" in effective reading instruction. *The reading teacher*, 56(3), 270-279.
- Tekin, A. K., & Kotaman, H. (2013).** The epistemological perspectives on action research. *Journal of Educational and Social Research*, 3(1), 81-91.
- Τζίκα, Β. Κ. (2017).** Η "φωνή" των μαθητών στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία με έμφαση στη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου (Master's thesis).
- Τηλιγάδα, Ε. (2022).** Συνεργασία και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών στην κοινότητα μάθησης: στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Νομού Αττικής (Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Παιδαγωγικό Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης).
- Thiessen, D. (1995).** Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών που βασίζεται στην αίθουσα διδασκαλίας. Στο A. Hargreaves & G. Fullan (Επιμ.) *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (σ.139-174) Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Thiollent, M. (2011).** Action research and participatory research: An overview. *International Journal of Action Research*, 7(2), 160-174.
- Thompson, S. C., Gregg, L., & Niska, J. M. (2004).** Professional learning communities, leadership, and student learning. *RMLE Online*, 28(1), 1-15.

- Tichenor, M. S., & Tichenor, J. M. (2005).** Understanding teachers' perspectives on professionalism. *Professional Educator*, 27, 89-95.
- Tinker Sachs, G. (2000).** Teacher and researcher autonomy in action research. *Prospect: A Journal of Australian TESOL*, 15 (3) 35 – 51.
- Tillema, H., van der Westhuizen, G. J., & Smith, K. (Eds.). (2015).** *Mentoring for learning: Climbing the mountain*. Springer.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2008).** *Teacher professional learning and development* (Vol. 18). International Academy of Education.
- Toikka, T., & Tarnanen, M. (2022).** Understanding teachers' mental models of collaboration to enhance the learning community. *Educational Studies*, 1-18.
- Torky, S., Zaher, A., & El-Araby, S. A. E. M. (2002).** The Effectiveness of a Suggested Unit Based on the Whole Language Approach in Developing the Reading Skills of Preparatory Students in English. *Unpublished MA Thesis, Women's College, Ain Shams University, Egypt*.
- Torres, L. L. (2022).** School organizational culture and leadership: theoretical trends and new analytical proposals. *Education Sciences*, 12(4), 254.
- Townsend, T. (Ed.). (2007).** International handbook of school effectiveness and improvement: Review, reflection and reframing.
- Tran, T. T. H. (2009).** Why is action research suitable for education?. *VNU Journal of Foreign Studies*, 25(2).
- Tripp, D. (1992).** Critical theory and educational research. *Issues in educational research*, 2(1), 13-23.
- Τσάφος, Β. (2014).** Αναλυτικό πρόγραμμα θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσάφος, Β. (2015).** Νοηματοδότηση της εκπαιδευτικής έρευνας- δράσης στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο: Αναζητώντας τα διαφοροποιητικά της χαρακτηριστικά. Στο Κατσαρού Ε. & Τσάφος Β. (Επιμ.) *Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου συμποσίου με θέμα: Ορίζοντας την έρευνα- δράση στην Ελλάδα. Στην προοπτική διαμόρφωσης μίας επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών ερευνητών*.(σσ. 14- 23).

Tschannen-Moran, M. (2001). Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational administration*.

Tseng, F. C., & Kuo, F. Y. (2014). A study of social participation and knowledge sharing in the teachers' online professional community of practice. *Computers & Education*, 72, 37-47.

Tsiotakis, P., & Jimoyiannis, A. (2016). Critical factors towards analysing teachers' presence in on-line learning communities. *The Internet and Higher Education*, 28, 45-58.

Τσιτσανούδη-Μαλλίδη Ν., & Μήτση Α. (2016). Επικοινωνιακή γραμματική και γλώσσα: Δεδομένα και εξελίξεις που οδηγούν στη λειτουργική αξιοποίηση της γραμματικής γνώσης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9(2), 1–26. <https://doi.org/10.12681/jret.9986>

Τσιώλης, Γ. (2011). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Από την πολεμική των «παραδειγμάτων» στις συνθετικές προσεγγίσεις. *Οι κοινωνικές επιστήμες στον 21ο αιώνα: Επίμαχα θέματα και προκλήσεις*, 56-84.

Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Πυργιωτάκης Γ. & Θεοφιλίδης Χρ. (Επιμ.) *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*, 473-498. Αθήνα: Πεδίο.

Turago, D. (2010). The role of action research in enhancing quality of education: The case of some selected secondary schools in city government of Addis Ababa. *Addis Ababa: Addis Ababa University*.

Turan, S., & Bektas, F. (2013). The relationship between school culture and leadership practices. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 52, 155- 168.

Uçan, S. (2016). The role of continuous professional development of teachers in educational change: A literature review. *Harran Maarif Dergisi*, 1(1), 36-43.

Vaccarino, F., Comrie, M., Murray, N., & Sligo, F. (2007). Action research reflections: The Wanganui adult literacy and employment project.

Vaessen, M., Van Den Beemt, A., & De Laat, M. (2014). Networked Professional Learning: Relating the Formal and the Informal. *Frontline Learning Research*, 2(2), 56-71.

VanBaren, J. (2019). What are the types of action research design. *Diakses dari* <https://bizfluent.com/list-7608678-types-action-research-design.html>.

Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational research review*, 15, 17-40.

Van Houtte, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School effectiveness and school improvement*, 16(1), 71-89.

Van Lier, L. (1994). Action research. *Sintagma: revista de lingüística*, 31-37.

Van Maanen, J., & Barley, S. R. (1982). *Occupational communities: Culture and control in organizations*. *Research in Organizational Behavior*, 6, 287–365.

Vasconcelos, S. C. P. D. (2021). *Induction and teacher collaboration in international schools* (Doctoral dissertation).

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning.

Visser, T. C., Coenders, F. G. M., Terlouw, C., & Pieters, J. M. (2010). Essential characteristics for a professional development program for promoting the implementation of a multidisciplinary Science Module. *Journal of Science Teacher Education*, 21, 623-642. DOI: [10.1007/s10972-010-9212-1](https://doi.org/10.1007/s10972-010-9212-1)

Voulalas, Z. D., & Sharpe, F. G. (2005). Creating schools as learning communities: Obstacles and processes. *Journal of Educational Administration*.

Vrasidas, C., & Glass, G. V. (2004). Teacher professional development. Online professional development for teachers, 1-11.

https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=TfwnDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1&dq=Vrasidas+%26+Glass,+2004,+%CF%83.+220&ots=QV9S-RBDKQ&sig=Fk_Vp_uqhHzCjG63dfhUsb2glyw&redir_esc=y#v=onepage&q=Vrasidas%20%26%20Glass%2C%202004%2C%20%CF%83.%20220&f=false

Vrasidas, C., & Zembylas, M. (2004). Online professional development: Lessons from the field. *Education+ Training*.

Vycital, S., Zwick, N., & Nelson, R. (2018). The Impact of Teacher Collaboration on the Implementation of Best Practices with a Learning Management System in a Public School Setting.

Wai-Packard, B. (2009). Definition of mentoring. *Mount Holyoke College*.
<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.800.1635&rep=rep1&type=pdf>

Waites, C. K. (1999). *The professional life-cycles and professional development of adult teachers of English to speakers of other languages (TESOL)*. University of New South Wales.

Wang, S. (2015). Action research as a research method. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 2(1), 98-103.

Waters-Adams, S. (1994). Collaboration and action research: A cautionary tale. *Educational Action Research*, 2(2), 195-210.

Waters-Adams, S., & Nias, J. (2003). Using action research as a methodological tool: understanding teachers' understanding of science. *Educational Action Research*, 11(2), 283-300.

Wells, G. (2009). Dialogic inquiry as collaborative action research. *The Sage handbook of educational action research*, 50-61.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Harvard Business School Press.

Wenger, E. (2011). Communities of practice: A brief introduction.

Westheimer, J. (2008). Learning among colleagues: Teacher community and the shared enterprise of education. In Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S. and McIntyre, J. (eds.) *Handbook of research on teacher education*. Reston, VA: Association of Teachers Educators. p. 756-783.

White, E. (2014). Being a teacher and a teacher educator—developing a new identity?. *Professional development in education*, 40(3), 436-449.

Whitty, G. (2000). Teacher professionalism in new times. *Journal of in-service education*, 26(2), 281-295.

Wilfred C. (1994). Whatever Happened to Action research? *Educational Action Research*, 2:3, 427- 436. DOI: [10.1080/0965079940020310](https://doi.org/10.1080/0965079940020310)

Williams, M. L. (2010). *Teacher collaboration as professional development in a large, suburban high school*. The University of Nebraska-Lincoln. . Public Access Theses and Dissertations from the College of Education and Human Sciences. 94. <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1094&context=cehdsdiss>

Wilson, B., & Ryder, M. (1996). Dynamic Learning Communities: an alternative to designed instructional systems.

Witte, L. (2012). Creating and Leading in an Environment of Collaboration. *SPNHA Review*, 8(1), 7.

Wittmayer, J. M., & Schäpke, N. (2014). Action, research and participation: roles of researchers in sustainability transitions. *Sustainability science*, 9, 483-496.

Woll, H. (2013). Process diary as methodological approach in longitudinal phenomenological research. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 13(2).

Wood, D. R. (2007). Professional learning communities: Teachers, knowledge, and knowing. *Theory into practice*, 46(4), 281-290.

Wood, L. (2014). Action research for the 21st century: Exploring new educational pathways. *South African Journal of Higher Education*, 28(2), 660-672.

Woods, P. (1991). *Inside Schools. Ethnography in Educational Research*. London: Routledge.

Worku, M. Y., Getahun, D. A., & Agonafir, A. M. (2022). Improving Teachers' Engagement in Action Research: A Baseline Study in Primary Schools of Bahir Dar City. *Systemic Practice and Action Research*, 35(5), 635-653.

Wright, P., Carvalho, T., & Fejzo, A. (2022). Visible mathematics pedagogy: A model for transforming classroom practice. *Educational Action Research*, 30(2), 168-191.

Φάσουρα Α., & Αντωνίου Α. Σ. (2016). Η εφαρμογή του μετασχηματιστικού μοντέλου ηγεσίας στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(2), 1494–1498. <https://doi.org/10.12681/edusc.380>

Φραγκούλης, Ι. Γ., & Ανάγνου, Ε. Α. (2019). Η αξιοποίηση του mentoring στο πλαίσιο του θεσμού της μαθητείας. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 2, 346-353.

Φρόση, Λ. Ν. (2005). *Εκπαιδευτικοί σε διαδικασία αλλαγής: Εφαρμογή της μεθόδου «Ο Εκπαιδευτικός ως Ερευνητής» στην Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών σε θέματα Ισότητας και Σχέσεων των Φύλων.* (Doctoral dissertation), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.

Φρούντζα Β. (2018). *Ο ρόλος του διευθυντή- ηγέτη στη διαμόρφωση κουλτούρας στη σχολική μονάδα.* (Διπλωματική Εργασία), Εθνικό και Καποδιστριακό πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Φτερνιάτη, Ά. Α. (2007). Οι μεθοδολογικές κατευθύνσεις του νέου Αναλυτικού Προγράμματος και οι προσεγγίσεις που υιοθετούνται στα νέα βιβλία για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας του δημοτικού σχολείου. Στο ΓΔ Καψάλης & ΑΠ Κατσίκης (επιμ.), *Πρακτικά συνεδρίου: Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, 17-20.

Φτερνιάτη, Α. (2015). Η φυσιогνωμία του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο. Προσεγγίσεις, χαρακτηριστικά και μεθοδολογικές κατευθύνσεις. Στο Ά. Φτερνιάτη, Ι. Καραντζής και Μ. Μαρκοπούλου (Επιμ.). *Δάσκαλοι – Μέντορες για ένα Καλύτερο Σχολείο. Θεωρία και Πράξη.* Πανεπιστήμιο Πατρών - Π.Τ.Δ.Ε. Πρόγραμμα «Πρακτική Άσκηση Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών».

Φτερνιάτη, Α. (2016). Η Διδακτική της Γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση τις τρεις τελευταίες δεκαετίες στην Ελλάδα. Ένα σύντομο ιστορικό μεταρρυθμιστικών προσπαθειών. Ένα σύντομο ιστορικό μεταρρυθμιστικών προσπαθειών.

Φυτιλή, Δ. Γ. (2009). *Οι κοινωνικές αιτίες της ανόδου του επαγγελματισμού και οι προοπτικές του εκπαιδευτικού επαγγέλματος* (No. GRI-2009-2900). Aristotle University of Thessaloniki.

Φωτοπούλου, Β. (2013). *Επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα και εκπαιδευτικός. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Doctoral dissertation).

Χάδου, Ν. Ν. Α. (2017). Δια βίου Μάθηση-Εκπαίδευση-Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών Προσανατολισμένη στην Αγορά Εργασίας. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 1, 163-172.

Χαλικιάς, Μ., Λάλου, Π., & Μανωλέσου, Α. (2016). Μεθοδολογία έρευνας και εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS.

Χανιωτάκης, Ν. (2011). *Παιδαγωγική του χιούμορ*. Αθήνα: Πεδίο.

Χατζηαντωνίου Ξερουδάκη, Π. (2017). *Η συναδελφική παρατήρηση διδασκαλίας ως εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης, ενίσχυση της συνεργατικής μάθησης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών*. (Διπλωματική Εργασία), Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Χατζηγεωργίου, Γ., & Φωτεινός, Ν. (2003). Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής: Ένας βασικός ρόλος από τη σκοπιά της Κριτικής Παιδαγωγικής. *Επιστήμες Αγωγής, 1*, 25-37.

Χατζηλουκά-Μαυρή, Ε. (2010). Από την επικοινωνιακή-κειμενοκεντρική προσέγγιση στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού (ή η διδασκαλία του γραπτού λόγου στο δημοτικό σχολείο σήμερα): Η περίπτωση της Κύπρου.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. *ΥΠ. ΕΠΘ, Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή, 213-230*.

Χατζησαββίδης, Σ. (2003). Πολυγλωσσισμοί και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο *Η γλώσσα και η διδασκαλία της (αφιερωματικός τόμος - Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας)*. Φλώρινα: Βιβλιολογεῖον.

<https://omilosglossas.files.wordpress.com/2013/03/ergasia93.pdf>

Χατζησαββίδης, Σ. (2005). Από την παιδαγωγική του γραμματισμού στους πολυγλωσσισμούς: νέες τάσεις, διαστάσεις και προοπτικές στη διδασκαλία της γλώσσας. Στο *Κ. Μπαλάσκας & Κ. Αγγελάκος (Επιμ.) Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 35-52.

Χατζησαββίδης, Σ. (2007). *Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: Θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη* (No. IKEECONF-2014-1284). Aristotle University of Thessaloniki.

Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Σύγχρονες τάσεις στη γλωσσική διδασκαλία και η αξιοποίησή τους από το Αναλυτικό Πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια στο Γυμνάσιο. Στο *Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων, σεμινάριο, 34*, 80-90.

Χατζησαββίδης, Σ. (2009). Γλωσσοδιδασκτικά συνεχή και ασυνεχή της τελευταίας τριακονταετίας: από τον επικοινωνιοκεντρισμό στον κοινωνιοκεντρισμό. Στο Ντίνας, Κ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., Βακάλη, Α., Κωτόπουλος, Τ., Στάμου, Α. (Επιμ.) Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή «Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (ως 321 πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)» Ανακτήθηκε 12/07/2023 από:

<http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/olomelia/xatzisavidis.pdf>

Χατζησαββίδης, Σ. (2014). Από την παραδοσιακή στη λειτουργική γραμματική και ο κριτικός γραμματισμός» στο Γρίβα.Ε., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Στάμου, Α., Χατζηπαναγιωτίδη, Α. & Χατζησαββίδης, Σ.(επιμ.) Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη». Ανακτήθηκε (10/07/2023) από:

<http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html>

Χειλάκη, Α. (2016). Διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με αξιοποίηση ΤΠΕ: Μία μελέτη εφαρμογής εκπαιδευτικών σεναρίων. (Master Thesis) Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Xinping, Z. (2002). Interpretivist research, positivist research, and field research. *Chinese Education & Society*, 35(2), 39-46.

Χρυσανθου, Κ. (2016). Η επιμόρφωση ως παράγων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Χρυσοφίδης, Κ. (2005). Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως αποτέλεσμα προσέγγισης της σχέσης θεωρίας και πράξης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμέλεια), Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ,92-103. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Yigit, C., & Bagceci, B. (2017). Teachers' Opinions Regarding the Usage of Action Research in Professional Development. *Journal of Education and Training Studies*, 5(2), 243-252.

Yosief, A., Sulieman, M. S., & Biede, T. (2022). Improving the practices of teacher educators through collaborative action research: challenges and hopes. *Educational Action Research*, 1-18.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.) Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), (1986). Νεοελληνική γλώσσα, Βιβλίο του δασκάλου, Α' τάξη. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.) Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), (2000). Νεοελληνική γλώσσα, Βιβλίο του δασκάλου, Β' τάξη. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.) Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), (1986). *Νεοελληνική γλώσσα, Βιβλίο του δασκάλου, Γ' τάξη.* Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.) Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), (2000). *Νεοελληνική γλώσσα, Βιβλίο του δασκάλου, Δ' τάξη.* Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.) Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), (2000). *Νεοελληνική γλώσσα, Βιβλίο του δασκάλου, Ε' τάξη.* Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.) Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.), (2000). *Νεοελληνική γλώσσα, Βιβλίο του δασκάλου, Στ' τάξη.* Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Yuan, R., & Lee, I. (2015). Action research facilitated by university–school collaboration. *Elit Journal*, 69(1), 1-10.

Υφαντή, Α. & Βοζαΐτης, Ν. (2011). Η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως στοιχεία ποιότητας στο εκπαιδευτικό έργο. *Παιδαγωγική θεωρία και Πράξη*, (3), 31-46.

Ζάγουρας, Θ. (2018). *Ο πολυτροπικός γραμματισμός στη διδακτική προσέγγιση του μαθήματος της γλώσσας: δύο εθνογραφικές μελέτες περίπτωσης για τον σχεδιασμό πολυτροπικών κειμένων στο ελληνικό δημοτικό σχολείο* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Πατρών. Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία).

Zajić, J. O., Mamutović, A., & Maksimović, J. (2021). The Role of Action Research in Teachers' Professional Development. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 9(3), 301-317.

Zarry, L. (1991). Whole language for Native students. *Canadian Journal of Native Education*, 18(1).

Zeichner, K. M. (1993). Action research: Personal renewal and social reconstruction. *Educational action research*, 1(2), 199-219.

Zeichner, K. M. (2003). Teacher research as professional development for P–12 educators in the USA [1]. *Educational action research*, 11(2), 301-326.

Zhou, J., & Liu, K. Y. (2011). Development of action research in China: Review and reflection. *Asia Pacific Education Review*, 12, 271-277.

Ζούκης, Ν. (2007). Τρία Ερωτήματα για την έρευνα-δράση και η αναζήτηση νέας προοπτικής. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ. ΙΕΠ ΕΚ.)*, 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά άνισα.

Zuber-Skerritt, O. (1996). Zuber-Skerritt, Ortrim, ed., *New Directions in Action Research*. Bristol, PA: Falmer Press.

Zuber-Skerritt, O. (2001). Action learning and action research: paradigm, praxis and programs. Sankara S., Dick, B. & Passfield, R. (eds) *Effective Change Management through Action Research and Action Learning: Concepts, Perspectives, Processes and Applications*. Southern Cross University Press, Lismore, Australia, 1(20), 1-27.

Zuber-Skerritt, O. (2003). Introduction: New directions in action research. In *New directions in action research* (pp. 12-17). Routledge.

ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

Νόμος 4624/2019: Αρχή Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα, μέτρα εφαρμογής Κανονισμού (ΕΕ) 2016/679 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 27ης Απριλίου 2016 για την προστασία των φυσικών προσώπων έναντι της επεξεργασίας δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα και ενσωμάτωση στην εθνική νομοθεσία της Οδηγίας (ΕΕ) 2016/680 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 27ης Απριλίου 2016 και άλλες διατάξεις.

Προεδρικό Διάταγμα 583/ 31-8-1982: Αναλυτικό Ωρολόγιο Πρόγραμμα των Α' και Β' τάξεων του Δημοτικού Σχολείου.

Προεδρικό Διάταγμα 168/ 18-11-1983: Αναλυτικό Ωρολόγιο Πρόγραμμα Μαθημάτων: 1) μελέτη Περιβάλλοντος και Μαθηματικά Γ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου. 2) Νεοελληνική Γλώσσα Γ' και Δ' Τάξεων του Δημοτικού Σχολείου.

Προεδρικό Διάταγμα 185/ 26-11-1984: Αναλυτικό Πρόγραμμα μαθηματικών Δ' και Ε' τάξεων και νεοελληνικής γλώσσας Ε' και Στ' τάξεων του δημοτικού σχολείου, τροποποίηση και συμπλήρωση του αναλυτικού προγράμματος του μαθήματος μελέτης περιβάλλοντος της Β' τάξης και εβδομαδιαία ωρολόγια προγράμματα μαθημάτων του δημοτικού σχολείου.

Υπουργική Απόφαση Γ2/21072α: Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού- Γυμνασίου: α) γενικό Μέρος β) Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ Ελληνικής Γλώσσας, Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, Εικαστικών, Σπουδών Θεάτρου, Θρησκευτικών, Ιστορίας, Κοινωνικής και Πολιτικής αγωγής, Μαθηματικών, μελέτης Περιβάλλοντος.

Υπουργική Απόφαση Δ1/13559: Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1) ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΠΡΩΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

1. Πώς αξιολογείτε τη διδασκαλία του μαθήματος της έκθεσης σήμερα;
2. Με ποιον τρόπο προετοιμάζετε τη διδασκαλία σας;
3. α)Κάνετε κάποιες παρεμβάσεις στην τάξη πέρα από τη χρήση του σχολικού βιβλίου; β)Αυτές οι παρεμβάσεις τι στόχους έχουν; Ποιες θεωρητικές προσεγγίσεις τις υποβαστάζουν;
4. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο;
5. α)Συνεργάζεστε με τους συναδέλφους σας (εντός και εκτός σχολείου); β)Αν ναι, αναφέρετε κάποια παραδείγματα συνεργασίας. γ)Τι αποτελέσματα είχαν; δ)Ειδικότερα στο μάθημα της Έκθεσης;
6. Στη δική σας σχολική μονάδα, μπορείτε να αξιολογήσετε τη συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων σας σε θέματα που αφορούν τη διδασκαλία και τη μάθηση;
7. Ποια είναι κατά την άποψή σας τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού;
8. α) Τι σημαίνει για εσάς επαγγελματική εξέλιξη; β) Ποια στοιχεία σας θα θέλατε να βελτιώσετε μέσω της επαγγελματικής εξέλιξης; γ) Πώς αντιλαμβάνεστε τη συμβολή της συνεργασίας στην επαγγελματική σας εξέλιξη;
9. α) Πώς θα αποτιμούσατε την μέχρι τώρα επαγγελματική σας εξέλιξη; β) Η πρωτοβουλία σε ποιον ανήκει; Σε εσάς; Στη σχολική μονάδα; Στο ΥΠΑΙΘ; Στο ΙΕΠ;
10. Ποιες είναι οι προσδοκίες σας από τη συμμετοχή σας στη συγκεκριμένη έρευνα-δράση;
11. Υπάρχει κάτι που σας προβληματίζει σχετικά με τη συμμετοχή σας στη Συνεργατική Έρευνα – Δράση;

2) ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΠΡΩΤΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ - ΣΧΟΛΕΙΟΥ
ΣΥΓΚΡΙΣΗΣ

1. Πώς αξιολογείτε τη διδασκαλία του μαθήματος της έκθεσης σήμερα;
2. Με ποιον τρόπο προετοιμάζετε τη διδασκαλία σας;
3. α)Κάνετε κάποιες παρεμβάσεις στην τάξη πέρα από τη χρήση του σχολικού βιβλίου; β)Αυτές οι παρεμβάσεις τι στόχους έχουν; Ποιες θεωρητικές προσεγγίσεις τις υποβοηθάζουν;
4. Πώς αντιλαμβάνεστε την έννοια της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο;
5. α)Συνεργάζεστε με τους συναδέλφους σας (εντός και εκτός σχολείου); β)Αν ναι, αναφέρετε κάποια παραδείγματα συνεργασίας. γ)Τι αποτελέσματα είχαν; δ)Ειδικότερα στο μάθημα της Έκθεσης;
6. Στη δική σας σχολική μονάδα, μπορείτε να αξιολογήσετε τη συνεργασία μεταξύ των συναδέλφων σας σε θέματα που αφορούν τη διδασκαλία και τη μάθηση;
7. Ποια είναι κατά την άποψή σας τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού;
8. α) Τι σημαίνει για εσάς επαγγελματική εξέλιξη; β) Ποια στοιχεία σας θα θέλατε να βελτιώσετε μέσω της επαγγελματικής εξέλιξης; γ) Πώς αντιλαμβάνεστε τη συμβολή της συνεργασίας στην επαγγελματική σας εξέλιξη;
9. α) Πώς θα αποτιμούσατε την μέχρι τώρα επαγγελματική σας εξέλιξη; β) Η πρωτοβουλία σε ποιον ανήκει; Σε εσάς; Στη σχολική μονάδα; Στο ΥΠΑΙΘ; Στο ΙΕΠ;

3) ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ - ΔΡΑΣΗ

ΣΚΟΠΙΜΟΤΗΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ:

Η παρούσα έρευνα διενεργείται στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής με θέμα: «Κουλτούρα Συνεργασίας και Επαγγελματική Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών: Μια έρευνα-δράση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση» με βάση τη βεβαίωση του Ε.Α.Π. με αριθ. πρωτ. ΤΕΚ-1340/10-6-2021.

Καλείστε να συμμετάσχετε σε μία συνεργατική έρευνα δράση (collaborative action research), η οποία θα διαμορφώσει ένα δίκτυο επικοινωνίας μεταξύ της ερευνήτριας και των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Η δράση θα αφορά την αξιοποίηση ή διαμόρφωση συνεργατικών πρακτικών με στόχο τη βελτίωση ή/ και την ενίσχυση της επαγγελματικής σας εξέλιξης.

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ:

Μέσω μίας συνεργατικής διαδικασίας εισέρχεστε σε μία ερευνητική ομάδα η σε μία Επαγγελματική Κοινότητα Μάθησης, όπου συνεργαζόμενοι με την ερευνήτρια, η διδασκαλία γίνεται λιγότερο απομονωμένη, σε μία διαδικασία αναμόρφωσης της εκπαιδευτικής πράξης.

Κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, θα συμμετάσχετε, εφόσον το επιθυμείτε στις ακόλουθες δράσεις, οι οποίες θα λαμβάνουν χώρα εντός και εκτός του σχολικού ωραρίου.

Συνέντευξη. Θα χρειαστεί να απαντήσετε προφορικά μέσω συνέντευξης σε ανοικτού τύπου ερωτήσεις που αφορούν τα εμπόδια και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζετε στη διδασκαλία σας, τους βοηθητικούς παράγοντες που έχετε εντοπίσει και τις προτάσεις που μπορείτε να καταθέσετε σχετικά με την αποτελεσματική ενσωμάτωση πρακτικών στη διδασκαλία.

Παρατήρηση. Στην παρούσα εργασία η παρατήρηση λαμβάνει χώρα σε δύο χρόνους και από διαφορετικά άτομα. Από τη μία πλευρά ο η εξωτερική ερευνήτρια,

στο πλαίσιο της έρευνας, παρατηρεί τους εκπαιδευτικούς-ερευνητές και αποκτά εμπειρία στα νοήματα και τις αλληλεπιδράσεις τους. Μπορεί να κατανοήσει το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιούνται οι λειτουργίες και οι δραστηριότητες, στοιχείο σημαντικό για τη διαμόρφωση μίας ολιστικής αντίληψης (Μάγος, 2005, σ.10). Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί- ερευνητές στο πλαίσιο της δράσης, αξιοποιώντας τη «συναδελφική παρατήρηση» εμπλέκεστε σε μία διαδικασία συλλογής δεδομένων παρατηρώντας την καθημερινή ρουτίνα των συναδέλφων σας κατά τη διδασκαλία, κάτι που σας επιτρέπει να κατανοήσετε –και όχι να φαντάζεστε- τι ακριβώς συμβαίνει.

Ημερολόγιο αναστοχασμού. Με τη χρήση του συγκεκριμένου εργαλείου μπορείτε να καταγράψετε ιδέες και σκέψεις για εσάς ή για μία ομάδα ανθρώπων σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (αυτό μπορεί να περιλαμβάνει έννοιες, ιδέες και βασικά σημεία από την εμπειρία σας ή τη μελέτη σας πάνω στη θεωρία), να αναστοχαστείτε πάνω στο αντικείμενο της μελέτης ή στις προσωπικές σας εμπειρίες με στόχο την καλύτερη κατανόησή τους, να αναλύσετε τα αποτελέσματα της δράσης σας σε σχέση με την προσωπικής σας πρόοδο και να ενισχύσετε τις διασυνδέσεις της θεωρίας με τη πρακτική.

ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΑ ΟΦΕΛΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ:

Μας ενδιαφέρει να εξετάσουμε αν η αξιοποίηση συνεργατικών πρακτικών και η διατήρηση αυτών μπορούν να ωφελήσουν την εξέλιξη, αλλά και να προκαλέσουν αλλαγή στον τρόπο σκέψης και κουλτούρας του οργανισμού. Πρόκειται για μία βήμα προς βήμα διαδικασία, η οποία διερευνάται διαρκώς, κατά τη διάρκεια διαφόρων χρονικών περιόδων και μέσω μιας ποικιλίας μηχανισμών, ώστε η ανάδραση που ακολουθεί να μεταφράζεται, ανάλογα με τις ανάγκες, σε τροποποιήσεις, προσαρμογές, αλλαγές κατεύθυνσης και επαναπροσδιορισμούς, με στόχο η επαγγελματική εξέλιξη να επέλθει ως μόνιμη ωφέλεια στην ίδια τη διαδικασία και όχι στο μέλλον.

ΑΝΩΝΥΜΙΑ/ΠΡΟΣΤΑΣΙΑ ΠΡΟΣΩΠΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ:

Η συναίνεση για τη συμμετοχή σας στην έρευνα συνεπάγεται ότι συμφωνείτε με τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων της, με την προϋπόθεση ότι διασφαλίζεται η ανωνυμία των συμμετεχόντων, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία (**Ν. 4624/2019, περί Προστασίας Δεδομένων Προσωπικού Χαρακτήρα**), και τον **Ευρωπαϊκό Κανονισμό για την Προστασία Γενικών Δεδομένων (GDPR, 2016/679)**.

ΑΡΝΗΣΗ/ΑΠΟΣΥΡΣΗ:

Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι προαιρετική και έχετε τη δυνατότητα να αποσυρθείτε από αυτή σε οποιοδήποτε στάδιο.

ΥΠΟΓΡΑΦΗ ΕΡΕΥΝΗΤΗ/ ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ/ΥΠΟΓΡΑΦΗ:

Δηλώνω υπεύθυνα ότι αποδέχομαι να συμμετάσχω στην έρευνα. Διατηρώ το δικαίωμα να αποσυρθώ από τη διαδικασία της έρευνας σε οποιοδήποτε στάδιο της διεξαγωγής της.

ΥΠΟΓΡΑΦΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ/ ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ

4) ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ

Καταγράφουμε τις εμπειρίες μας με έναν ημερολογιακό τρόπο, εκφράζοντας, επίσης, προσωπικές μας ερμηνείες και συναισθήματα για το μάθημα που μας ενδιαφέρει ή για μία συγκεκριμένη συμπεριφορά ή τρόπο αλληλεπίδρασης. Το ημερολόγιο αφήνει περιθώρια για προσωπικές παρατηρήσεις άλλου ατόμου. Η πράξη εμπλοκής σε διάλογο με κάποιον άλλον και η ανάγνωση σχολίων, ερμηνειών και σκέψεων κάποιου άλλου, σχετικά με κάτι που έχει κανείς ήδη σκεφτεί, δημιουργεί ένα υψηλό επίπεδο αναστοχασμού σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση, και δίνει περιθώρια για περαιτέρω συζήτηση.

ΑΞΟΝΕΣ	ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ
Τι (Περιγραφή)	• Τι συνέβη; • Ποιοι συμμετείχαν;
Γιατί (Αφιερώστε λίγα λεπτά για να αναλογιστείτε και να ερμηνεύσετε το γεγονός)	• Ποια είναι η πιο ενδιαφέρουσα/ σχετική/χρήσιμη πτυχή του γεγονότος, της ιδέας ή της κατάστασης; • Πώς μπορεί να εξηγηθεί/ ερμηνευθεί; • Σε τι μοιάζει/ διαφέρει από άλλες καταστάσεις;
Αποτελέσματα	• Τι έμαθα; • Πώς το αξιοποιώ στο μέλλον;

Αναστοχαστικό ημερολόγιο		
Πριν την εμπειρία	Κατά τη διάρκεια	Μετά την εμπειρία
→ Σκεφτείτε τα πράγματα που μπορεί να συμβούν → Ποια από αυτά πιστεύετε ότι μπορεί να αποτελούν πρόκληση; → Τι μπορείτε να κάνετε για να προετοιμαστείτε γι' αυτές τις καταστάσεις	→ Παρατηρήστε τι συμβαίνει αυτή τη στιγμή καθώς παίρνετε μία συγκεκριμένη απόφαση. → Λειτουργεί όπως αναμένατε; → Αντιμετωπίζετε καλά τις προκλήσεις; → Υπάρχει κάτι που πρέπει να κάνετε, να πείτε ή να σκεφτείτε προκειμένου να μένετε την εμπειρία επιτυχημένη;	→ Περιγράψτε τις σκέψεις σας αμέσως μετά ή/και αργότερα, όταν έχετε μεγαλύτερη συναισθηματική απόσταση από το συμβάν. → Υπάρχει κάτι που θα κάνατε διαφορετικά πριν ή κατά τη διάρκεια μίας παρόμοιας κατάστασης; → Ποια είναι τα συμπεράσματα από αυτήν την εμπειρία/ μάθημα;

5) ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΩΝ ΜΟΡΦΩΝ

ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΤΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ

<u>Περιγραφή (Descriptive writing)</u> • Δεν αποτελεί αναστοχασμό • Περιγραφή των γεγονότων που συνέβησαν/ αναφορά στη βιβλιογραφία • Καμία προσπάθεια αιτιολόγησης των συμβάντων
<u>Περιγραφικός Αναστοχασμός (Descriptive reflection)</u> • Δεν συμβαίνει μία απλή καταγραφή των γεγονότων, αλλά όρισμένοι προσπαθούν να παράσχουν αιτιολογία για τις ενέργειες, αλλά με περιγραφικό τρόπο (π.χ. «Επέλεξα αυτή τη δραστηριότητα γιατί πιστεύω ότι οι μαθητές πρέπει να είναι ενεργητικοί και όχι παθητικοί αποδέκτες») • Αναγνώριση εναλλακτικών απόψεων και πρακτικών. • Δύο μορφές: ○ Ο αναστοχασμός βασίζεται γενικά σε μία προοπτική ○ Ο αναστοχασμός βασίζεται στην αναγνώριση πολλών παραγόντων και προοπτικών
<u>Διαλογικός αναστοχασμός (Dialogic reflection)</u> • Επιδεικνύει τι κρύβεται πίσω από τις ενέργειες και τις πρακτικές, που οδηγεί σε ένα διαφορετικό επίπεδο συλλογισμού με τον εαυτό, και διερεύνησης των γεγονότων και της διδασκαλίας, και πιθανές εναλλακτικές λύσεις για επεξηγήσεις και υποθέσεις. • Αυτός ο αναστοχασμός είναι αναλυτικός και ενσωματώνει παράγοντες και προοπτικές, μπορεί να αναγνωρίσει ασυνέπειες στην προσπάθεια παροχής συλλογισμών και κριτικής (π.χ. «Ενώ είχα σχεδιάσει να χρησιμοποιήσω κυρίως γραπτό κείμενο, συνειδητοποίησα πολύ γρήγορα ότι ένας αριθμός μαθητών δεν ανταποκρινόταν σε αυτό. Σκεπτόμενος αυτό, μπορεί να υπήρχαν πολλοί λόγοι, παρόλο που πολλοί μαθητές ήταν ικανοί γι' αυτό. Εναλλακτικά μπορεί ορισμένοι μαθητές να ήταν περισσότερο οπτικοί ή αττικοί τύποι. σε κάθε περίπτωση, ανακάλυψα ότι έπρεπε να χρησιμοποιήσω συγκεκριμένες δραστηριότητες»). • Δύο μορφές, όπως και παραπάνω.
<u>Κριτικός αναστοχασμός (Critical reflection)</u> • Επιδεικνύει μία επίγνωση ότι οι ενέργειες και τα γεγονότα όχι μόνο εντοπίζονται και εξηγούνται σε πολλές προοπτικές, αλλά επηρεάζονται και από πολλά πλαίσια (κοινωνικά, πολιτικά, ιστορικά, κ.α.). (π.χ. «Αυτό που πρέπει να αναγνωριστεί, είναι ότι τα ζητήματα διαχείρισης των μαθητών που βιώνονται με αυτήν την τάξη μπορούν να γίνουν κατανοητά μόνο μέσα από τις ευρύτερες δομικές σχέσεις εξουσίας που δημιουργούνται μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών στα σχολεία, ως κοινωνικοί θεσμοί που βασίζονται στην αρχή του ελέγχου»).

ΠΗΓΗ: Hatton & Smith (1995), Appendix, σ. 48-49

6) ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΕΛΙΚΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Περιγραφή της εμπειρίας
1. Πώς η συμμετοχή σας στη Συνεργατική Έρευνα- Δράση επηρέασε τη διδασκαλία και την πρακτική σας;
2. Πώς βιώσατε τη διαδικασία της έρευνας- δράσης; Υπήρξαν φάσεις που σας δυσκόλεψαν ή σας ενθουσίασαν ιδιαίτερα;
3. Πώς πιστεύετε ότι η εμπειρία της συμμετοχής στην έρευνα- δράση έχει επηρεάσει την ικανότητά σας για συνεργασία με τους συναδέλφους σας;
4. Πώς η Συνεργατική Έρευνα- Δράση επηρέασε την κατανόησή σας για τη διδασκαλία της Παραγωγής Γραπτού Λόγου; Ποιες πρακτικές εφαρμόσατε στη διδασκαλία του γραπτού λόγου στο πλαίσιο της ΣΕΔ;
5. Άλλαξε ο τρόπος που προετοιμάζετε τη διδασκαλία σας; Υπήρξαν στιγμές αλληλεπίδρασης που επηρέασαν σημαντικά τον τρόπο που βλέπετε τη διδασκαλία του γραπτού λόγου;
6. Πώς αντιλαμβάνεστε τώρα την έννοια της συνεργασία σας μεταξύ εκπαιδευτικών στο σχολείο;
Ανάλυση των αποτελεσμάτων
7. Ποια αποτελέσματα της ΣΕΔ θεωρείτε ότι ήταν σημαντικότερα;
8. Πώς εξηγείτε αυτά τα αποτελέσματα;
9. Πώς μπορείτε να χρησιμοποιήσετε αυτά τα αποτελέσματα για να βελτιώσετε τη διδασκαλία και την πρακτική σας;
10. Πιστεύετε ότι εξελιχθήκατε επαγγελματικά μέσα από αυτή τη διαδικασία; Αν ναι, με ποιους τρόπους;
11. Ποια είναι τα πιθανά επόμενα βήματα μετά τη Συνεργατική Έρευνα- Δράση;
Συζήτηση των συμπερασμάτων
12. Πώς αντιλαμβάνεστε σήμερα έναν αποτελεσματικό εκπαιδευτικό;
13. α) Τι σημαίνει σήμερα για εσάς επαγγελματική εξέλιξη; β) Βελτιώσατε τα στοιχεία που θέλατε κατά τη συμμετοχή σας στη συνεργατική έρευνα- δράση;
14. Τι ρόλο έπαιξε η συνεργασία στην επαγγελματική σας εξέλιξη;
15. Τι μάθατε για τον εαυτό σας ως εκπαιδευτικό μέσα από αυτή τη διαδικασία;
16. Ποια είναι τα οφέλη που αποκομίσατε από την αξιοποίηση της έρευνας- δράσης;

17. Θεωρείτε ότι υλοποιήθηκαν οι προσδοκίες που είχατε όταν αποφασίσατε να συμμετάσχετε στη ΣΕΔ;
18. Αν είχατε την ευκαιρία να επαναλάβετε την έρευνα- δράση, τι θα αλλάζατε;
19. Κατά πόσο βοηθάει η κουλτούρα του σχολείου για την υλοποίηση τέτοιων δράσεων;
20. Πιστεύετε ότι τέτοιες δράσεις μπορούν να ενισχύσουν την κουλτούρα συνεργασίας στα σχολεία;
21. Πιστεύετε ότι η συμμετοχή σας στη ΣΕΔ θα έχει μακροχρόνιες επιπτώσεις στην επαγγελματική σας εξέλιξη; Αν ναι, με ποιον τρόπο;
22. Θεωρείτε ότι η έρευνα- δράση μπορεί να ενσωματωθεί πιο συστηματικά στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών;
23. Τι θα συμβουλευάτε έναν/μία συνάδελφο που σκέφτεται να συμμετάσχει σε παρόμοια έρευνα;
24. Σκοπεύετε να συνεχίσετε να δουλεύετε με παρόμοιες μεθόδους συνεργασίας ή δράσης στο μέλλον; Γιατί ναι; Γιατί όχι;

7) ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΤΕΛΙΚΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ – ΣΧΟΛΕΙΟ
ΣΥΓΚΡΙΣΗΣ

1. Με ποιον τρόπο προετοιμάζατε φέτος τη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου;
2. Άλλαξε κάτι στον τρόπο που προετοιμάζατε τη διδασκαλία σας; Αν ναι, τι;
3. Κάνατε κάποιες παρεμβάσεις στην τάξη πέρα από τη χρήση του σχολικού εγχειριδίου;
4. Ποιοι ήταν οι στόχοι σας; Σε ποια θεωρητική προσέγγιση στηριχτήκατε;
5. Υπήρξε συνεργασία φέτος στο σχολείο σας; Αν ναι, αναφέρετε παραδείγματα. Είχαν αποτελέσματα;
6. Πώς αξιολογείτε τη φετινή σας συνεργασία με τους συναδέλφους σας σε θέματα που αφορούσαν τη διδασκαλία και τη μάθηση; Ειδικά για τη διδασκαλία της Παραγωγής Γραπτού Λόγου;
7. Πώς αντιλαμβάνεστε την επαγγελματική σας εξέλιξη μετά τη φετινή χρονιά; Βελτιώσατε κάποια στοιχεία σας φέτος; Με ποιον τρόπο; Η συνεργασία με τους συναδέλφους σας/ στη σχολική μονάδα συνέβαλε στην επαγγελματική σας εξέλιξη;
8. Τι σημαίνει σήμερα για εσάς «αποτελεσματικός εκπαιδευτικός»;
9. Ποια είναι τα οφέλη που αποκομίσατε τη φετινή σχολική χρονιά μέσα από τον τρόπο διδασκαλίας της Παραγωγής Γραπτού Λόγου;
10. Θα συμμετείχατε μελλοντικά σε μία έρευνα- δράση με στόχο τη βελτίωση των πρακτικών σας και την επαγγελματική σας εξέλιξη μέσω της συνεργασίας;

8) ...ΕΝΑΝ ΧΡΟΝΟ ΜΕΤΑ- ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕΔ

ΣΥΝΕΧΙΣΗ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ

1. Πώς θα περιγράφατε τη συνεργασία σας με τους συναδέλφους σας μετά το τέλος της ΣΕΔ;
2. Πώς επικοινωνείτε σήμερα μεταξύ σας (οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχατε στη ΣΕΔ) σχετικά με διδακτικά θέματα ή προβληματισμούς;
3. Υπάρχουν σήμερα κοινές δράσεις, συναντήσεις ή ανταλλαγές ιδεών μεταξύ σας;
4. Θα μπορούσατε να μου δώσετε ένα παράδειγμα συνεργασίας που προέκυψε ή συνεχίστηκε μετά την ολοκλήρωση της ΣΕΔ;
5. Πώς αντιμετωπίζετε διαφωνίες ή διαφορετικές απόψεις μέσα στην ομάδα των εκπαιδευτικών;
6. Πώς πιστεύετε ότι η εμπειρία της συμμετοχής στη ΣΕΔ έχει επηρεάσει την αντίληψη και τις πρακτικές συνεργασίας με τους/τις συναδέλφους σας;

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΕΞΕΛΙΞΗ

7. Θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας στη ΣΕΔ συνέβαλε στη δική σας επαγγελματική εξέλιξη; Δώστε συγκεκριμένα παραδείγματα.
8. Η συμμετοχή σας στη ΣΕΔ επηρέασε τη διδασκαλία και την πρακτική σας; Υπάρχουν, δηλαδή, πρακτικές ή ιδέες που αναπτύχθηκαν τότε και εφαρμόζετε ακόμα;
9. Έχετε αναλάβει πρωτοβουλίες για νέες συνεργατικές δράσεις στο σχολείο μετά το τέλος της ΣΕΔ;

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΟΥΝ Ή ΔΥΣΚΟΛΕΥΟΥΝ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ

10. Ποιοι παράγοντες, κατά τη γνώμη σας, βοήθησαν ώστε να διατηρηθεί ή να αναπτυχθεί περαιτέρω η συνεργασία μετά τη ΣΕΔ;
11. Ποιες δυσκολίες ή εμπόδια αντιμετωπίζετε στην προσπάθεια να συνεργάζεστε σήμερα;
12. Πώς κατά τη γνώμη σας το σχολείο, μπορεί να αξιοποιήσει τις συνεργατικές πρακτικές προκειμένου να αναπτύξουν τη συνεργασία;

ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΗ

13. Πώς νιώθετε σήμερα σε σχέση με τη συνεργατική εμπειρία της ΣΕΔ;
14. Αν είχατε την ευκαιρία να συμμετάσχετε ξανά σε μία ΣΕΔ, τι θα κάνατε διαφορετικά;
15. Τι θα προτεινάτε σε άλλους εκπαιδευτικούς ή σχολεία που θα ήθελαν να ενισχύσουν τη συνεργασία τους μέσα από παρόμοιες δράσεις;