

## Επιμορφωτικές δράσεις στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας

### Teachers' training activities in a school unit

*Καπαχτσι Βενετία (ΠΕ06), M ed., Phd, bekapah@gmail.com Kapachtsi Venetia, M ed., Phd*

*Kapachtsi Venetia, Med., Phd*

*Δόμνα-Μίκα Κακανά, Καθηγήτρια-Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, dkakana@uth.gr*

*Domna-Mika Kakana, Professor in Educational Sciences, Faculty of Early Childhood Education*

*University of Thessaly*

**Abstrac:** In the present paper, a training effort organized by a school unit is being analyzed. A school unit of secondary education cooperated with some educational institutions and organized a professional meeting-workshop in order teachers to be familiarized with the collaborative approach of teaching. Initially, the article presents on the one hand principal's role in the improvement of teachers' skills and on the other hand, the reasons for teachers' professional development. For the evaluation of this training effort, questionnaires were given to the participants. The analysis of the results showed that as far as their professional development is concerned, teachers wish the combination of theory and practice, their contribution to the topic and the cooperation of the school unit with all the educational institutions.

**Περίληψη:** Στο παρόν άρθρο περιγράφεται μια προσπάθεια επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Μια σχολική μονάδα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συνεργάστηκε με εκπαιδευτικούς φορείς και διοργάνωσαν Ημερίδα-Εργαστήριο με σκοπό την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση. Αρχικά, στο άρθρο αναλύεται αφενός ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στη βελτίωση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και αφετέρου οι λόγοι αναγκαιότητας της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Κατόπιν ακολουθούν τα αποτελέσματα αξιολόγησης της ημερίδας μέσω της ανάλυσης του ερωτηματολογίου που μοιράστηκαν στους συμμετέχοντες. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι για κάθε προσπάθεια επαγγελματικής τους ανάπτυξης, οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, τη συμμετοχή τους στη διαμόρφωση της θεματολογίας και τη συνεργασία της σχολικής μονάδας με όλους τους επιστημονικούς φορείς.

**Λέξεις κλειδιά:** επιμόρφωση, σχολική μονάδα, ανάπτυξη, ομαδοσυνεργατική, εργαστήριο

### Εισαγωγή

Το αίτημα για βελτίωση της εκπαίδευσης στο σημερινό άκρως ανταγωνιστικό και παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον απαιτεί σύμφωνα με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες ενεργοποίηση των σχολικών μονάδων. Έτσι, σήμερα, ως ρεαλιστική προοπτική για την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης, αναγνωρίζεται η ενίσχυση της σχολικής μονάδας με αποκέντρωση αρμοδιοτήτων και πόρων από το κέντρο στην περιφέρεια σε συνδυασμό με

ένα συμμετοχικότερο μοντέλο διοίκησης (Πασιαρδής 2004). Η ιδιαιτερότητα της κάθε σχολικής μονάδας αναφορικά με το βαθμό ετοιμότητας της για την ανάληψη πρωτοβουλιών για βελτίωση ή για την υποστήριξη καινοτομιών, απαιτεί διευθυντή ικανό να λαμβάνει ενεργό μέρος σε όλες τις φάσεις της ζωής του σχολείου, να έχει υψηλές προσδοκίες πρώτα από τον εαυτό του αλλά και από τους άλλους και να προσπαθεί να μετατρέψει τον εκπαιδευτικό οργανισμό σε μια κοινότητα γνώσης «learning community» (Everard & Morris, 1990). Σε μια τέτοια κοινότητα οι εκπαιδευτικοί θα αντιλαμβάνονται τη σπουδαιότητα της δια βίου μάθησης, αφού ο ίδιος ο διευθυντής θα τους παρακινεί να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά σεμινάρια ή θα τους παρέχει βοήθεια μέσω σχολικών συμβούλων ή μέσω σεμιναρίων ενδοεπιμόρφωσης. Έτσι, ο διευθυντής συνεργαζόμενος με τον σύλλογο διδασκόντων μπορεί να βοηθήσει ώστε η σχολική μονάδα να αποτελέσει την εστία και το κέντρο όλων των εκπαιδευτικών αλλαγών (Sergiovanni & Starratt, 2002· Καπαχτσή, 2011), να διαμορφώσει τη δική της ταυτότητα, να επιλέξει τις δικές της προτεραιότητες να προσαρμόσει τις δραστηριότητές της στις τοπικές συνθήκες και ανάγκες και να προχωρήσει στην υλοποίηση επιμορφωτικών προσπαθειών. Άλλωστε οι μελέτες για την διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου και της βελτίωσής του, διαμόρφωσαν τον τύπο του ζωντανού σχολείου, του επονομαζόμενου «ευφυούς» το οποίο είναι ανοιχτό στην κοινωνία, προωθεί συνεργασίες, αξιοποιεί τις δυνατότητες όλων των υποσυστημάτων του και επιδιώκει τη βελτίωση του οργανισμού αλλά και τη βελτίωση της μάθησης και διδασκαλίας. «*Η μάθηση των παιδιών εξαρτάται από την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αλλά και η επαγγελματική μάθηση εμπλουτίζεται απ' την ανατροφοδότηση των μαθητών*» (Μπαγάκης, Δεμερτζή, Γεωργιάδου, Μπινιάρη, Σκουτίδας, Κοσμίδης & Τσεμπερλίδου, 2007, σ.195). Η βελτίωση λοιπόν της ποιότητας της εκπαίδευσης και η επίτευξη του οράματος της κοινωνίας της μάθησης, μπορεί να επιτευχθεί μέσω της ανάπτυξης του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών. Με άξονα λοιπόν τα νέα δεδομένα στην εκπαίδευση και την τάση αποκέντρωσης στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας οφείλει να συμβάλει στην ανάπτυξη του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών πάντοτε συνεργαζόμενος με τους εκπαιδευτικούς.

Στη συνέχεια δίνονται οι κυρίαρχοι λόγοι επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού και κατόπιν αναλύεται η μορφή της συγκεκριμένης επιμορφωτικής προσπάθειας. Ακολουθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της ημερίδας, οι σκέψεις και οι απόψεις των συμμετεχόντων όπως καταγράφηκαν στα ερωτηματολόγια με τη λήξη της επιμορφωτικής προσπάθειας.

## 1. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Κάθε προσπάθεια επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών θεωρείται βασικός συντελεστής της οργανωτικής ανάπτυξης της σχολικής μονάδας. Οι Owens, Loucks – Horsley & Horsley (1991) θεωρούν ότι η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι το όχημα που μεταφέρει καινούριες γνώσεις και δεξιότητες και κινητοποιεί την εκπαιδευτική κοινότητα να δεχτεί την αλλαγή, μετατρέποντας τα σχολεία σε κοινότητες μάθησης. Τελικός σκοπός, «ο

*εφοδιασμός των μαθητών, οι οποίοι είναι και οι τελικοί αποδέκτες, με τέτοιες δεξιότητες, ώστε να είναι ευαισθητοποιημένοι και ικανοί να συμμετέχουν στη επίλυση προβλημάτων στην κοινωνία» (Day, 2003, σ.468).*

Πώς θα ορίζαμε όμως την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών; Ως «τη διαδικασία ανανέωσης, βελτίωσης του σκέπτεσθαι και του πράττειν» (Day, 2003, σ.22), ως «την απόκτηση ή την διερεύνηση των γνώσεων γύρω από ένα θέμα ή την απόκτηση δεξιοτήτων γύρω από τη διδασκαλία» (Joyce & Showers, 1988, σ.378). Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης θεωρείται σύνθετη, καθώς συνδέεται με διαφορετικούς στόχους οι οποίοι τίθενται από τους εκπαιδευτικούς. Έτσι, ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να επιδιώξει την επαγγελματική του ανάπτυξη, για απόκτηση καλύτερης ποιότητας γνώσεων και δεξιοτήτων, για αλλαγή «του τυπικού status quo στο χώρο της εκπαίδευσης και για επιδίωξη ανέλιξης στην εκπαιδευτική ιεραρχία, ή και για αλλαγή του δικού του status, του εκτός σχολείου, με επιδίωξη το κοινωνικό κύρος και την αλλαγή επαγγέλματος» (Φωκιάλη, Κουρουτσίδου, Λέφας, 2005, σ.133). Με οποιοδήποτε κίνητρο, διάφοροι λόγοι, κάνουν αναγκαία την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικού.

Ένας από τους κυριότερους λόγους που συνηγορεί υπέρ της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι οι εξελίξεις στην παιδαγωγική θεωρία με τις σύγχρονες κοινωνιογνωστικές προσεγγίσεις (Vygotsky, 1986). Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να επαναπροσδιορίσει το ρόλο του και από απλό μεταδότη γνώσεων να καθοδηγήσει τους μαθητές στην απόκτηση της γνώσης με την ενεργητική συμμετοχή τους και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων (Κακανά, 2008).

Επιπλέον, πέρα από τις παραπάνω προσεγγίσεις, η έκρηξη της γνώσης και οι απαιτήσεις των νέων αναλυτικών προγραμμάτων και των καινοτόμων δράσεων (Χατζηγεωργίου, 1998), προϋποθέτουν από τους εκπαιδευτικούς «*διδασκτική ειδημοσύνη και ικανότητά να προσαρμόζονται σε διάφορα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα*» (Darling-Hammond, 1996, σ.67).

Σ' όλα αυτά θα πρέπει να συνυπολογισθεί και η πολυπλοκότητα του σημερινού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (πολυπολιτισμικότητα, ποικίλα κοινωνικο-οικονομικά θέματα, κλπ), που απαιτούν ιδιαίτερους χειρισμούς. Οι εκπαιδευτικοί φαίνονται αδύναμοι στη διαχείριση αυτών των καταστάσεων, γιατί δε διαθέτουν τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες, καθώς κατά τη βασική παιδαγωγική τους κατάρτιση δεν είχαν προετοιμαστεί για αυτές τις συνθήκες (MacGilchrist et al., 2004). Οι σύνθετες επαγγελματικές ικανότητες που απαιτεί η κοινωνία από τον σύγχρονο εκπαιδευτικό προσομοιάζονται με τη δυσκολία επίλυσης του κύβου του Rubik (Κακανά, 2008). Όσο δυσεπίλυτο φαίνεται στους περισσότερους ο συνδυασμός κάθε πλευράς του κύβου από τετράγωνα του ίδιου χρώματος, τόσο δύσκολο είναι να αντιστοιχίσουμε τις ικανότητες που απαιτούνται από τους εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση των νέων καταστάσεων.

Άλλωστε και η ίδια η φύση και η πολυπλοκότητα της διδακτικής διαδικασίας, προϋποθέτουν υψηλό επίπεδο επαγγελματικής γνώσης, αυτοκριτικής, υπευθυνότητας και διαρκείς

επιμορφωτικές προσπάθειες σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών (Altrichter, Posch & Somekh, 2001).

Ανάμεσα σε όλα αυτά, έρχεται να ενισχύσει την άποψη για την επαγγελματική τους ανάπτυξη η διεθνής βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία, η βελτίωση και η απόκτηση δεξιοτήτων απ' τους μαθητές, στηρίζεται κατά πολύ σε ενημερωμένους εκπαιδευτικούς (Barth, 1990· Joyce & Showers, 1988), σε εκπαιδευτικούς συνεργάτες που «θα τους δημιουργήσουν ερεθίσματα και ευκαιρίες και θα τους υποκινήσουν όλες της πλευρές της ανάπτυξής τους» (Κακανά, 2008, σ. 20).

Επιπρόσθετα, σε κείμενο της Ευρωπαϊκής Ένωσης με τίτλο: «Κοινές Ευρωπαϊκές Αρχές για τα προσόντα και τις ικανότητες των εκπαιδευτικών» (European Commission 2005) τονίζεται η ύπαρξη εκπαιδευτικών με υψηλά προσόντα που επιδιώκουν την συνεχή επαγγελματική εξέλιξη και βελτίωση.

Είναι εμφανές λοιπόν, για όλους τους παραπάνω λόγους, πως οι εκπαιδευτικοί, ως βασικοί συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καλούνται να ανταποκριθούν στις νέες εξελίξεις και απαιτήσεις της εποχής και να επιδιώξουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη θεωρείται απαραίτητη για όλους τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να μπορούν να παρακολουθούν τις αλλαγές, να αναθεωρούν τις γνώσεις τους και να βελτιώνονται (Hargreaves, 1994). Η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αφενός διασφαλίζει την ανανέωση των γνώσεων και δεξιοτήτων τους, ώστε να ενισχυθεί η αυτοεκτίμησή τους και να συγκροτήσουν αποτελεσματικό εκπαιδευτικό λόγο και αφετέρου μέσω του παραδείγματος που δίνουν στους μαθητές, τους εμφυσούν τη διάθεση για συνεχή μάθηση στη ζωή τους. Κυρίως τα τελευταία χρόνια, όπου οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στο στόχαστρο της κοινής γνώμης, καθώς θεωρούνται οι αίτιοι όλων των αποτυχιών του εκπαιδευτικού συστήματος, κρίνονται περισσότερο από ποτέ απαραίτητες οι συνεχείς επιμορφωτικές προσπάθειες που θα ενισχύσουν το κύρος του κλάδου (Hargreaves & Fullan, 1998).

Ο Day (2003) όμως θεωρεί ότι το είδος και η ποιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών θα πρέπει να είναι τέτοια, ώστε «να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να προετοιμάσουν τους μαθητές στην επίτευξη του οράματος της κοινωνίας της μάθησης» (σ. 447). Κι όταν μιλάμε για μάθηση, δεν εννοούμε απλά την ικανότητα των μαθητών να γράφουν και να διαβάζουν, αλλά την ικανότητα να σκέφτονται κριτικά και δημιουργικά, να μαθαίνουν δια βίου, να είναι προετοιμασμένοι για την κοινωνία του μέλλοντος. Αυτά επιτυγχάνονται με την ενεργή εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης (Day, 2003). Για να γίνει όμως αυτό, θα πρέπει και οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν πώς θα μπορέσουν οι μαθητές να εμπλακούν σε αυτή τη διαδικασία. Οι παλιοί τρόποι εκπαίδευσης εκπαιδευτικών φαίνεται ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις σύγχρονες ανάγκες. Επομένως, απαιτείται ενεργή συμμετοχή των ίδιων στις επιμορφωτικές διαδικασίες, ώστε να κατανοήσουν τη διαδικασία της μάθησης και να εμπλέξουν με τη σειρά τους και τους μαθητές τους σ' αυτή.

## 2. Η επιμορφωτική προσπάθεια

Με άξονα λοιπόν την ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευτικών, τα νέα δεδομένα στην εκπαίδευση και την εφαρμογή των εκπαιδευτικών καινοτομιών αλλά και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, η διευθύντρια μιας σχολικής μονάδας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με το σύλλογο των διδασκόντων έκαναν διερεύνηση των αναγκών τους σε παιδαγωγικά και διδακτικά θέματα και συναποφάσισαν την υλοποίηση σεμιναρίων βιωματικού χαρακτήρα, που να είναι, όπως χαρακτηριστικά δήλωσαν, πιο κοντά στην «πράξη και όχι μόνο στη θεωρία». Το θέμα της ενδοεπιμόρφωσης που συναποφασίστηκε ήταν η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση διδασκαλίας και με τη δημιουργία συνεργατικού περιβάλλοντος μάθησης. Κατόπιν, η διευθύντρια ήρθε σε επαφή με διάφορους εκπαιδευτικούς φορείς, με σκοπό την υλοποίηση της επιμορφωτικής προσπάθειας. Η ανταπόκριση των φορέων ήταν άμεση και έτσι η σχολική μονάδα, τον Σεπτέμβριο του 2012, σε συνεργασία με την οικεία Διεύθυνση, με το Εργαστήριο Θεωρητικής και Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και με τους σχολικούς συμβούλους Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του οικείου νομού διοργάνωσαν ημερίδα με τίτλο «Νέες πρακτικές στο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη».

Η ημερίδα, η οποία υλοποιήθηκε στο χώρο του σχολείου, είχε στόχο την ενημέρωση και τη στήριξη των εκπαιδευτικών τόσο σε θεωρητικό όσο και σε εφαρμοσμένο επίπεδο. Το πρώτο μέρος εστίασε στο θεωρητικό της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης και του συνεργατικού περιβάλλοντος μάθησης, ενώ το δεύτερο μέρος κινήθηκε σε πρακτικό επίπεδο με τη λειτουργία παράλληλων εργαστηρίων 25 ατόμων. Πιο συγκεκριμένα, τα εργαστήρια που υλοποιήθηκαν είτε από σχολικούς συμβούλους είτε από επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς αφορούσαν σε φιλόλογους, μαθηματικούς, φυσικούς και καθηγητές αγγλικής, γαλλικής και γερμανικής γλώσσας και στο σύνολο ήταν τρία εργαστήρια ανά γνωστικό αντικείμενο σε αντίστοιχες ενότητες των μαθημάτων. Αν και αρχικά η ημερίδα σχεδιάστηκε για τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, οι σχολικοί σύμβουλοι πρότειναν την πρόσκληση για συμμετοχή των εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων της οικείας διεύθυνσης, εφόσον δεν υπήρχαν λειτουργικά ή χωροταξικά προβλήματα. Έτσι την ημερίδα τελικά παρακολούθησαν 280 εκπαιδευτικοί. Είναι αξιοσημείωτο ότι σε πολλά εργαστήρια υπήρχαν περισσότεροι ενδιαφερόμενοι από τα επιτρεπόμενα άτομα.

Στο τέλος της ημερίδας, δόθηκαν στους συμμετέχοντες ερωτηματολόγια με σκοπό την αξιολόγησή της και τη διατύπωση προτάσεων για τη βελτίωση μιας ενδεχόμενης νέας επιμορφωτικής προσπάθειας.

Το ερωτηματολόγιο πέρα από τα δημογραφικά στοιχεία αποτελούνταν από 9 κλειστές και τρεις ανοιχτές ερωτήσεις. Οι κλειστές αφορούσαν στην άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την οργάνωση και τη θεματολογία της ημερίδας και οι ανοιχτές ερωτήσεις αφορούσαν στα θετικά και αρνητικά της ημερίδας, καθώς επίσης και σε ενδεχόμενες προτάσεις για βελτίωση μιας νέας επιμορφωτικής προσπάθειας. Η ανάλυση του ερωτηματολογίου έγινε με SPSS ver.20.



### 3. Αποτελέσματα ερωτηματολογίου

Αν και την ημερίδα παρακολούθησαν 280 εκπαιδευτικοί, όπως προαναφέρθηκε, οι συμμετέχοντες που απήντησαν στο ερωτηματολόγιο της αξιολόγησής της ήταν 112 εκ των οποίων 31 άντρες και 81 γυναίκες.

Από αυτούς, όπως φαίνεται στον πίνακα 1, οι 39 είναι φιλόλογοι, οι 22 μαθηματικοί, οι 7 φυσικοί, οι 19 καθηγητές Αγγλικών, οι 18 Γαλλικών και οι 7 καθηγητές Γερμανικής Γλώσσας.

Πίνακας 1. Αριθμός συμμετεχόντων ανά ειδικότητα

Ειδικότητα	N	%
Φιλολόγοι	39	34,8
Μαθηματικοί	22	19,6
Φυσικοί	7	6,3
Καθ. Αγγλικών	19	17
Καθ. Γαλλικών	18	16,1
Καθ. Γερμανικών	7	6,3
Σύνολο	112	100

Η διδακτική εμπειρία των εκπαιδευτικών κυμαίνεται σε πλειοψηφία από 11-20 έτη (36,6%) έως 5-10 έτη (35,7%). Επίσης η πλειονότητα των εκπαιδευτικών 61,6% είναι απόφοιτοι των ΑΕΙ ενώ μεταπτυχιακό κατέχει το 32,1%.

Σχετικά με το πρώτο ερώτημα του ερωτηματολογίου (αν μείνανε ικανοποιημένοι από την ημερίδα σε σχέση με το περιεχόμενο), όπως φαίνεται στον πίνακα 2, το 58% των εκπαιδευτικών δηλώνει από πάρα πολύ έως πολύ ικανοποιημένο από την ημερίδα και το 40,2% αρκετά.

Πίνακας 2. Περιεχόμενο ημερίδας

Περιεχόμενο	N	%
Καθόλου	2	1,8
Λίγο	-	-
Αρκετά	45	40,2
Πολύ	51	45,5
Πάρα πολύ	14	12,5
Σύνολο	112	100

M.O.=3,67 (T.A.= 0,76)

Στο ερώτημα σχετικά με τη σύνδεση θεωρίας-πράξης στην ημερίδα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έγινε σύνδεση θεωρίας-πράξης (Πίνακας 3) από πάρα πολύ έως πολύ απαντά το (58%) των συμμετεχόντων και αρκετά (38,4%).

Πίνακας 3. Σύνδεση θεωρίας-πράξης

σύνδεση θεωρίας-πράξης	N	%
Καθόλου	-	-
Λίγο	3	2,7
Αρκετά	43	38,4
Πολύ	45	40,2
Πάρα πολύ	21	18,8
Σύνολο	112	100

M.O.=3,75 (T.A.= 0,79)

Όσον αφορά στην οργάνωση της ημερίδας (Πίνακας 4), η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απαντά από πάρα πολύ έως πολύ ικανοποιημένη (63,4%) και το 32,1% αρκετά).

Πίνακας 4. Οργάνωση της ημερίδας

Οργάνωση	N	%
Καθόλου	-	-
Λίγο	5	4,5
Αρκετά	36	32,1
Πολύ	42	37,5
Πάρα πολύ	29	25,9
Σύνολο	112	100

M.O.=3,85 (T.A.= 0,86)

Σχετικά με τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε κατά τη διάρκεια της ημερίδας η πλειοψηφία (77,7%) θεωρεί ότι ήταν από πάρα πολύ έως πολύ καλή και το 20,5% αρκετά καλή (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Μεθοδολογία της ημερίδας

Μεθοδολογία	N	%
Καθόλου	-	-
Λίγο	2	1,8
Αρκετά	23	20,5
Πολύ	70	62,5
Πάρα πολύ	17	15,2
Σύνολο	112	100

M.O.=3,91 (T.A.= 0,65)

Σχετικά με την μεθοδολογία που εφαρμόστηκε στα εργαστήρια το 53,6% πιστεύει ότι ήταν πολύ αποτελεσματική και το 27,7% ελαφρώς λιγότερο πιο αποτελεσματική. (Μ.Ο.=4,30 (Τ.Α.= 0,88) (Υψηλός μέσος όρος άρα η μεθοδολογία κρίθηκε πολύ αποτελεσματική)

Οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι η θεματολογία μιας ημερίδας (Πίνακας 6), θα είναι προτιμότερο να σχετίζεται με τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις σύμφωνα με το 56,3% των συμμετεχόντων, με το γνωστικό αντικείμενο σύμφωνα με το 20,5% και με τις σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικών σύμφωνα με το 15,2%.

**Πίνακας 6. Θεματολογία ημερίδας**

<b>Θεματολογία</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Γνωστικό αντικείμενο	23	20,5
Παιδαγωγικά θέματα	9	8
Σχέσεις μαθητών- εκπαιδευτικών	17	15,2
Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις	63	56,3
Σύνολο	112	100

Όσον αφορά στην ερώτηση σχετικά με τους επιμορφωτές μιας ημερίδας (Πίνακας 7), οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι προτιμότερο να γίνεται από επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς (67%), από σχολικούς συμβούλους (24,1%) και από Πανεπιστημιακούς (8,9%).

**Πίνακας 7. Επιμορφωτές**

<b>Επιμορφωτές</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Σχολικοί σύμβουλοι	27	24,1
Πανεπιστημιακοί	10	8,9
Επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί	75	67
Σύνολο	112	100

Ο φορέας που θεωρούν ότι είναι ο πιο κατάλληλος για να υλοποιεί τα επιμορφωτικά προγράμματα (Πίνακας 8) είναι η σχολική μονάδα (75%) σε συνεργασία με το ΠΕΚ, τα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα, τους σχολικούς συμβούλους και το Υπουργείο Παιδείας ενώ δίνουν χαμηλά ποσοστά σε επιμορφωτικά προγράμματα που διοργανώνονται μόνο από το ΠΕΚ ή μόνο από Πανεπιστημιακά Ιδρύματα.



Πίνακας 8. Φορέας υλοποίησης

Φορέας υλοποίησης	N	%
Υπουργείο Παιδείας	-	-
ΠΕΚ	3	2,7
Πανεπιστημιακό Ίδρυμα	8	7,1
Σχολικοί Σύμβουλοι	17	15,2
Σχολική μονάδα σε συνεργασία με τους ανωτέρω φορείς	84	75
Σύνολο	112	100

Τέλος θεωρούν ότι κάθε σχολική μονάδα (Πίνακας 9) θα πρέπει να έχει λόγο στη θεματολογία και το είδος επιμόρφωσης από πολύ έως και πάρα πολύ (95,5%).

Πίνακας 9. Ο ρόλος της σχολικής μονάδας

Ο ρόλος της σχολικής μονάδας	N	%
Καθόλου	-	-
Λίγο	-	-
Αρκετά	5	4,5
Πολύ	56	50
Πάρα πολύ	51	45,5
Σύνολο	112	100

Στις ανοικτές ερωτήσεις, σχετικά με τα θετικά της ημερίδας αναφέρουν την πολύ καλή οργάνωση (55) και τη σύνδεση θεωρίας και πράξης (32). Πιστεύουν ότι είναι πολύ καλή ιδέα η διοργάνωση της ημερίδας με πρωτοβουλία της σχολικής μονάδας (44). Κάποιοι λίγοι αναφέρουν ως θετικό την ενδιαφέρουσα θεματολογία (5). Επίσης εστιάζουν στα προσεγμένα εργαστήρια (33) και στους αξιόλογους εισηγητές (21). Υπάρχουν λίγες αναφορές με αρνητική θεώρηση, όπως τη μη τήρηση του χρόνου (21), την αλληλοκάλυψη κάποιων σημείων στο θεωρητικό μέρος (8), τη κακή τεχνική υποστήριξη σε ένα συγκεκριμένο εργαστήριο (4), καθώς και την έλλειψη διαλειμμάτων κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων (3). Για κάποιο εργαστήριο της φυσικής πέντε εκπαιδευτικοί έκριναν ότι η ομαδοσυνεργατική διδάχτηκε μετωπικά, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να μη νοιώθουν ασφαλείς να εφαρμόσουν την ομαδοσυνεργατική στους μαθητές τους.

Στις προτάσεις των εκπαιδευτικών αναφέρεται ότι θα πρέπει να δίνεται περισσότερος χρόνος σε κάθε εργαστήριο. Προτιμούν να διοργανώνονται ημερίδες σε συνεργασία με σχολικούς συμβούλους, επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς και Πανεπιστημιακούς. Γενικά επιθυμούν περισσότερες ημερίδες με εμπνευσμένους εκπαιδευτικούς, με όρεξη να μοιραστούν τη

δουλειά τους με τους συναδέλφους τους. Επίσης θα ήθελαν επιμορφώσεις για χρήση διαδραστικού πίνακα ανά ειδικότητα.

#### 4. Συζήτηση

Όπως προκύπτει τόσο από την διοργάνωση της ημερίδας όσο και από την ανάλυση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης της ημερίδας, είναι εμφανές ότι η σχολική μονάδα μπορεί να παρέχει ένα βοηθητικό πλαίσιο και πολλές δυνατότητες βελτίωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, ενθαρρύνοντας τους να γίνουν συνδιαμορφωτές του νέου ευφυούς και ζωντανού σχολείου (Fullan, 1992· MacGilchrist et al., 2004). Κάθε επιμορφωτικό πρόγραμμα θα πρέπει να στηρίζεται στις ανάγκες, των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας έτσι ώστε να επιτευχθεί αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων και να υπάρξει ουσιαστική βελτίωση (Huberman, 1988· Cuban, 1992· Fullan, 2001). Καθώς όμως η αλλαγή είναι μια σταδιακή και μακροπρόθεσμη διαδικασία αλλά και η ίδια η διδασκαλία χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα και δυναμική, απαιτείται υπομονή, ώστε να έχουμε τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Ένα σημείο που θα πρέπει να αναφερθεί ως πολύ βασικό στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι ο καθοριστικός ρόλος του διευθυντή. Με τη βοήθεια του, η σχολική μονάδα μετατρέπεται σε κοινότητα μάθησης με όραμα και στόχους, μετασχηματίζεται σε ανοιχτό σχολείο, συνδέεται πιο δραστικά και εποικοδομητικά με τον έξω κόσμο και αναλαμβάνει ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση και άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, ώστε να μπορέσει να βελτιωθεί.

Με την ανάλυση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν ημερίδες με βιωματικό χαρακτήρα που εστιάζουν στις ανάγκες τους. Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες για την υλοποίηση μιας επιμορφωτικής προσπάθειας απαιτείται η συνεργασία όλων των επιστημονικών φορέων αλλά και η παρουσία επιμορφούμενων εκπαιδευτικών.

Η σχολική μονάδα που υλοποίησε τη συγκεκριμένη Ημερίδα-Εργαστήριο συνέχισε την προσπάθεια εφαρμογής της ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης. Εκπαιδευτικοί διάφορων ειδικοτήτων ανέπτυξαν δράσεις σε σχέση με τις σύγχρονες προσεγγίσεις και τακτικά τις παρουσίαζαν σε συναδέλφους της σχολικής μονάδας και σε σχολικούς συμβούλους. Επίσης εφάρμοσαν την αλληλοπαρατήρηση, με σκοπό την ανταλλαγή ιδεών και τον εμπλουτισμό των πρακτικών τους. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος όμως εφαρμόστηκε και στα εκπαιδευτικά προγράμματα (Περιβαλλοντικά, Αγωγής Υγείας και Αγωγής Σταδιοδρομίας) που υλοποιήθηκαν κατά τη σχολική χρονιά 2012-13 στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Την επόμενη σχολική χρονιά με την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας θα ξαναγίνει διερεύνηση αναγκών, θα εντοπιστούν τυχόν αδυναμίες και θα σχεδιαστεί πλάνο δράσης για την βελτίωση τους.

## Βιβλιογραφία

- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της Έρευνας και Δράσης (Μ.Δεληγιάννη, μτφ), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Barth, R.(1990). Improving schools from within, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cuban, L. (1992). Managing dilemmas while building professional communities. In Educational Researcher, 211, pp.4-11.
- Darling-Hammond, L.(1996). The right to learn and the advancement of teaching: Research, policy and practice for democratic education. In Educational Researcher, 25, (6), pp.5-17.
- Day, C. (2003). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις δια βίου μάθησης, (Α. Βακάκη, μτφ), Αθήνα: Τυπωθήτω.
- European Commission. (2005). Common European principles for teacher competences and qualifications. Retrieved September 12, 2010 from <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles>.
- Everard, B., & Morris, G. (1990). Effective school management. London: Paul Chopman.
- Fullan, M. (1992). Successful School improvement. The implementation perspective and beyond, Open University Press: Buckingham – Philadelphia.
- Fullan, M. (2001). The new meaning of Educational change, London, Routledge Falmer.
- Φωκιάλη, Π., Κουρουτσίδου, Μ. & Λέφας, Ε. (2005). Συζήτηση για επιμόρφωση: Οι συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπαγάκης, (επιμ), Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Hargreaves, A. (1994). Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the postmodern Age, New York: Teachers' College Press.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1998) What's worth fighting for in Education? Open University Press in association with the Ontario Public School Teachers' Federation.
- Huberman, M. (1988). Teachers' careers and school improvement. In Journal of Curriculum Studies, 20, (2 ), pp 119-32.
- Joyce, B. & Showers, B. (1988). Student Achievement through staff Development, New York: Longman.
- Κακανά, Δ.Μ. (2008). Ο κύβος του Rubik και το επάγγελμα του Εκπαιδευτικού. Στο Δ.Μ. Κακανά, Γ. Σιμούλη (επιμ.), Η προσχολική εκπαίδευση στον 21<sup>ο</sup> αιώνα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Πρακτικές, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, σσ.13-25.
- Καπαχτσή, Βενετία (2011). Η αυτοαξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας. Μια αναπτυξιακή διαδικασία. Θεσσαλονίκη Αφών Κυριακίδη ΑΕ.
- MacBeath, J. (2001). Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- MacGilchrist, B., Myers, K. & Reed., J. (2004). The intelligent school. Sage Publications.

- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., Γεωργιάδου, Σ., Μπινιάρη, Λ., Σκουτίδας, Λ. Κοσμίδης, Π. & Τσεμπερλίδου, Μ. (2007). Νέες πτυχές γνωστών ερευνητικών εργαλείων όπως εφαρμόστηκαν στα ελληνικά σχολεία. Στο Γ., Μπαγάκης, Κ., Δεμερτζή, Θ., Σταμάτης, Θ. (2007), Ένα σχολείο μαθαίνει, Η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του Διεθνούς προγράμματος Carpe Vitam, Leadership for Learning, Λιβάνη: Αθήνα.
- Owens, J.M., Loucks – Horsley, S. & Horsley, D. L. (1991). Three roles of Staff development in restructuring schools. In Journal of Staff Development, 12, (3), pp. 10-14.
- Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία, Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Sergiovanni, T'. & Starratt, R. (2002). Supervision : A Redefinition, New