



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

ΗΓΕΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ
ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΠΟΡΤΦΟΛΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ
ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ
ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Ζωή Βιτσάκη
Διδακτορική διατριβή

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Γιώργος Μπαγάκης, Καθηγητής, Επιβλέπων

Άννα Τσατσαρώνη, Καθηγήτρια, Μέλος Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής

Δέσποινα Τσακίρη, Αναπλ. Καθηγήτρια, Μέλος Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής

Κωνσταντίνος Δημόπουλος, Καθηγητής

Δέσποινα Καρακατσάνη, Καθηγήτρια

Αθανάσιος Κατσής, Καθηγητής

Αθανάσιος Τζιμογιάννης, Καθηγητής

Κόρινθος, Ιούνιος 2016

© 2016
Ζωή Βιτσάκη
ALL RIGHTS RESERVED

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας τη διδακτορική μου διατριβή θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όσους συνέβαλαν στην περάτωση του εγχειρήματος αυτού.

Κατ' αρχάς θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα, καθηγητή Γιώργο Μπαγάκη, για την πολύτιμη συμβολή του στη διαμόρφωση και ολοκλήρωση αυτής της εργασίας. Κυρίως όμως τον ευχαριστώ για την υποστήριξη που είχα τόσο από τον ίδιο όσο και από την ομάδα που συγκρότησε, η οποία λειτουργούσε με πνεύμα συνεργατικό και ανοιχτό σε καινοτόμες προσεγγίσεις, πράγμα σπάνιο για τα ελληνικά δεδομένα. Η επαφή που είχα με συνεργάτες του στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, με τροφοδότησε με ερεθίσματα και μου παρείχε εμπειρίες που σηματοδότησαν μια τομή στις απόψεις μου για την εκπαίδευση και την επαγγελματική ανάπτυξη.

Ευχαριστώ θερμά τα δύο άλλα μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής, την καθηγήτρια Άννα Τσατσαρώνη και την αναπληρώτρια καθηγήτρια Δέσποινα Τσακίρη, για τη βοήθειά τους και για το γεγονός ότι ανέλαβαν την ευθύνη της εποπτείας. Πολλές ευχαριστίες οφείλω στην καθηγήτρια Δέσποινα Καρακατσάνη και στους καθηγητές Κωνσταντίνο Δημόπουλο, Αθανάσιο Κατσή, Αθανάσιο Τζιμογιάννη, οι οποίοι δέχθηκαν να είναι μέλη της τετραμελούς εξεταστικής επιτροπής.

Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω τον καθηγητή του Πανεπιστημίου του Cambridge, David Frost, συντονιστή του διεθνούς προγράμματος International Teacher Leadership, γιατί η συνεργασία με τον ίδιο και την ομάδα του ήταν πηγή έμπνευσης και πολύτιμης γνώσης.

Οφείλω να ευχαριστήσω τα μέλη της ελληνικής ομάδας του προγράμματος International Teacher Leadership, για την άριστη συνεργασία και τις ενδιαφέρουσες συζητήσεις στη διάρκεια των πολύωρων συναντήσεών μας. Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω την Κική Δεμερτζή, την Κατερίνα Σκιά και τη Λευκή Μπινιάρη για την ανταλλαγή απόψεων σε θέματα σχετικά με το αντικείμενο της παρούσας διατριβής και για την κριτική ανάγνωση τμημάτων της.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω προς όλους τους εκπαιδευτικούς των σχολείων, αφού με τη δική τους συνεργασία υλοποιήθηκε το πρόγραμμα από το οποίο άντλησα δεδομένα για την έρευνα.

Τέλος, ένα θερμό ευχαριστώ στους δικούς μου ανθρώπους για την υπομονή και για τη συμπαράστασή τους στην επίπονη αυτή προσπάθεια.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα διατριβή διερευνά την επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσω της συμμετοχής τους σε πρόγραμμα ανάπτυξης ηγεσίας εκπαιδευτικού. Μελετά επίσης την κουλτούρα του σχολείου στο οποίο δραστηριοποιούνται οι εκπαιδευτικοί και εξετάζει την αποτύπωσή της δράσης των εκπαιδευτικών σε πορτφόλιο.

Στην έρευνα συμμετείχαν 21 εκπαιδευτικοί από 2 Δημοτικά και 2 Γυμνάσια. Για τη διεξαγωγή της έρευνας αναλύθηκαν τα αποτελέσματα ερωτηματολογίου για την κουλτούρα του σχολείου και έγινε ανάλυση περιεχομένου στα συμπεράσματα δομημένων συζητήσεων για το ίδιο θέμα. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε επεξεργασία των αποτελεσμάτων ερωτηματολογίου με θέμα την αντίληψη και τη σημαντικότητα πρακτικών κρίσιμων για την εκδίπλωση της ηγεσίας εκπαιδευτικού και αναλύθηκε κείμενο δομημένου αναστοχασμού των εκπαιδευτικών σχετικά με τη δράση τους.

Η έρευνα εξέτασε την ανάπτυξη πορτφόλιο εκπαιδευτικών, μια καινοτομία για τα ελληνικά δεδομένα. Μελετήθηκε ο σχολιασμός μελών της υποστηρικτικής ομάδας για τα πορτφόλιο και αναλύθηκε ο αναστοχασμός και η μαρτυρία που περιεχόταν σε αυτά, η οποία προερχόταν μεταξύ άλλων από μαθητές και συναδέλφους. Επίσης, έγινε συστηματική καταγραφή των στοιχείων από τα οποία αποτελούνται τα πορτφόλιο και αναπτύχθηκε για τον λόγο αυτό ένα πλαίσιο ανάλυσης των πορτφόλιο, κάτι που, όπως προκύπτει από τη μελετηθείσα βιβλιογραφία, αποτελεί και πρωτοτυπία της έρευνας.

Η ανωτέρω πολυεπίπεδη ανάλυση υπαγορεύθηκε από την ανάγκη σε βάθος προσέγγισης των ζητημάτων. Όπως προέκυψε, στο πλαίσιο του σχολείου εμφανίζονται κυρίως στοιχεία μικτής κουλτούρας, ενώ υπάρχουν αρκετά στοιχεία συνεργατικής και ατομιστικής κουλτούρας. Οι πρωτοβουλίες εστιάζουν κυρίως στην κινητοποίηση των μαθητών και στην ομαδοσυνεργατική προσέγγιση. Αναπτύσσονται ποικίλες πρακτικές των εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στην ανατροφοδότηση από μαθητές και συναδέλφους, στη συνεργασία με συναδέλφους, στον αναστοχασμό και στην συλλογή μαρτυρίας για τεκμηρίωση των δράσεων.

Τα πορτφόλιο αποδείχθηκαν σημαντικά μέσα για την επαγγελματική ανάπτυξη, καθώς σε αυτά αποτυπώθηκε η δράση των εκπαιδευτικών μέσω μαρτυρίας και αναστοχασμού. Οι δυσκολίες που παρουσιάστηκαν και οι μεγάλες διαφοροποιήσεις τόσο στην έκταση όσο και στην αποτύπωση της εκάστοτε πρωτοβουλίας, καθιστούν εμφανή την ανάγκη εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τη συλλογή μαρτυρίας, τον αναστοχασμό και την ανάπτυξη πορτφόλιο. Επίσης, προτείνεται να αξιοποιηθεί περαιτέρω το πλαίσιο ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα, τόσο για την οργάνωση όσο και για την καλύτερη αξιολόγηση των πορτφόλιο.

Λέξεις-κλειδιά: ηγεσία εκπαιδευτικού, πορτφόλιο εκπαιδευτικού, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, επαγγελματική ανάπτυξη βασισμένη στο σχολείο

ABSTRACT

The dissertation examines teachers' professional development due to their participation in a teacher leadership program. It also studies school culture and examines the illustration of teachers' initiatives in portfolios.

Twenty one teachers from two public primary schools and two public secondary schools took part in the research. Responses to a questionnaire about school culture were analyzed and content analysis of structured discussions about the same subject was carried out. Furthermore, responses to a questionnaire regarding perception and importance of practices critical for teacher leadership development and a structured reflection text about their initiative were analyzed. The research examined the development of teacher portfolios which is an innovation for Greece. The feedback of the supportive team was studied and portfolio elements (mainly reflection and evidence –a part of which was produced by students and colleagues) were scrutinized. A systematic recording was also made of portfolio elements and as a result, an analysis framework was developed for the portfolios. The examination of the bibliography indicates that this was a novelty of the study.

The above multifaceted analysis was dictated by the requirement of an in-depth approach. It became apparent that schools have features associated mostly to a mixed culture and secondarily to collaborative or individualistic cultures. Focus on pupils and collaboration are considered to be critical issues for schools. Teacher led development works focus on pupil motivation and teamwork approach. A variety of teacher practices were developed. Special emphasis is given to feedback from pupils and colleagues, reflection, collaboration and evidence gathering for documentation of the initiatives.

The portfolios proved to be powerful means for professional development and knowledge building as teacher led development works were illustrated through evidence and reflection entries. Difficulties which presented themselves and large differences both in the extent and in the recording of each initiative make clear the need for teacher familiarization with evidence using, reflection process and portfolio development. It is also proposed that the analysis framework used for the research should be further utilized for both the organization and the assessment of the portfolios.

Keywords: teacher leadership, teacher portfolio, teachers' professional development, school based professional development

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	ii
ABSTRACT.....	iii
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	iv
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	viii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ.....	x
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ.....	xi
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
I. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	5
I.1 ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ.....	5
I.1.1.Εισαγωγή.....	5
I.1.2. Προσεγγίσεις για την επαγγελματική ανάπτυξη.....	7
I.1.3 Τι είναι επαγγελματική γνώση; Από ποιους παράγεται; Πώς γίνεται η πρόσκτησή της;.....	10
I.1.4 Επαγγελματική ανάπτυξη και αναστοχασμός.....	15
I.1.5 Ποιος αποφασίζει για την επαγγελματική ανάπτυξη;.....	17
I.1.6 Διερευνητικές μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης.....	18
I.1.7 Συνεργατικές μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης.....	19
I.1.8 Συνεργατικά προγράμματα και βελτίωση του σχολείου.....	20
I.1.9 Συνεργατικά προγράμματα και υποστήριξη.....	22
I.1.10 Επίδραση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης.....	23
I.1.11 Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα.....	24
I.1.12 Σύνοψη.....	27
I.2 ΗΓΕΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ.....	29
I.2.1.Εισαγωγή.....	29
I.2.2.Η έννοια της Ηγεσίας Εκπαιδευτικού.....	31
I.2.3.Ηγεσία Εκπαιδευτικού και πρωτοβουλία ανάπτυξης.....	33
I.2.4.Στάδια της πρωτοβουλίας ανάπτυξης.....	37
I.2.5. Στοιχεία της πρωτοβουλίας ανάπτυξης.....	41
I.2.6. Επίδραση της πρωτοβουλίας ανάπτυξης.....	42
I.2.7.Υποστήριξη της Ηγεσίας Εκπαιδευτικού.....	43
I.2.8.Ηγεσία Εκπαιδευτικού, επαγγελματική ανάπτυξη και παραγωγή γνώσης.....	44
I.2.9.Ανασχητικοί παράγοντες για την Ηγεσία Εκπαιδευτικού.....	46
I.2.10.Ηγεσία Εκπαιδευτικού και πλαίσιο: κουλτούρα σχολείου.....	47
I.2.11 Σύνοψη.....	52
I.3. ΠΟΡΤΦΟΛΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ.....	54
I.3.1 Εισαγωγή.....	54
I.3.2 Τι είναι το πορτφόλιο: Ορισμός- περιγραφή.....	55
I.3.3 Μορφές πορτφόλιο.....	58
I.3.4 Είδη πορτφόλιο- Σκοποί.....	60
I.3.5 Συνδυασμός σκοπών σε ένα πορτφόλιο.....	64
I.3.6 Πορτφόλιο και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών.....	65
I.3.7 Ισχυρά σημεία του πορτφόλιο.....	68
I.3.8 Σημεία στα οποία θα πρέπει να δοθεί προσοχή.....	69
I.3.9 Εισαγωγή του πορτφόλιο, υποστήριξη εκπαιδευτικών και συνεργασία.....	72
I.3.10 Αξιολόγηση πορτφόλιο.....	75
I.3.11 Πορτφόλιο- επιφυλάξεις και διλήμματα.....	77
I.3.12 Άλλες επιδράσεις του πορτφόλιο.....	78
I.3.13 Έρευνα για το πορτφόλιο εκπαιδευτικού - ανοιχτά ζητήματα.....	79

I.3.11 Σύνοψη.....	80
I.4. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.....	82
II. ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	83
II.1 ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	83
II.1.1.Τα σχολεία στα οποία πραγματοποιήθηκε η έρευνα.....	83
II.1.2.Περιγραφή του εγχειρήματος ανάπτυξης Ηγεσίας Εκπαιδευτικού στο πλαίσιο του προγράμματος International Teacher Leadership (ITL).....	88
II.1.3.Περιγραφή της υποστήριξης του σχολείου στο πλαίσιο του προγράμματος.....	91
II.2 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	94
II.2.1 Η ερευνήτρια.....	94
II.2.2 Οι συμμετέχοντες στην έρευνα.....	94
II.2.3 Σκοπός της έρευνας.....	95
II.2.4 Η ερευνητική μέθοδος- τα εργαλεία.....	95
III. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	109
III.1 ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ.....	110
III.1.1 Στόχος.....	110
III.1.2 Κατασκευή του ερωτηματολογίου.....	110
III.1.3 Περιγραφή περιεχομένου.....	111
III.1.4 Συλλογή δεδομένων.....	111
III.1.5 Επεξεργασία ερωτηματολογίου.....	111
III.1.6 Αποτελέσματα.....	112
III.2 ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΟΜΑΔΙΚΗΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΤΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ.....	129
III.2.1 Στόχος.....	129
III.2.2 Κατασκευή του εργαλείου.....	129
III.2.3 Περιγραφή περιεχομένου.....	130
III.2.4 Συλλογή δεδομένων.....	130
III.2.5 Επεξεργασία δεδομένων.....	131
III.2.6 Αποτελέσματα.....	132
III.3 ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΥ ΚΡΙΣΙΜΩΝ ΖΗΤΗΜΑΤΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.....	139
III.3.1 Στόχος.....	139
III.3.2 Κατασκευή του εργαλείου.....	139
III.3.3 Περιγραφή περιεχομένου.....	139
III.3.4 Συλλογή δεδομένων.....	140
III.3.5 Επεξεργασία δεδομένων.....	141
III.3.6 Αποτελέσματα.....	141
III.4 ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ.....	148
III.4.1 Στόχος.....	148
III.4.2 Κατασκευή- περιγραφή του ερωτηματολογίου.....	148
III.4.3 Συλλογή δεδομένων.....	148
III.4.4. Επεξεργασία ερωτηματολογίου.....	149
III.4α. Αποτελέσματα-Δημογραφικά στοιχεία.....	149
III.4β ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ –Επεξεργασία με Excel.....	151
III.4β.1 Σχετικά με την επεξεργασία του ερωτηματολογίου και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων.....	151
III.4β.1. Γενική εικόνα: Αντίληψη, Σημαντικότητα.....	152

III.4β.2 Συσχετίσεις.....	159
III.4β.3.Εστίαση στις επιμέρους Πρακτικές	167
III.4γ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΝΝΕΑ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ-Επεξεργασία με SPSS 15.0	
.....	179
III.4γ.1 Περιγραφική επισκόπηση.....	179
III. 4γ. 2 Μη παραμετρική στατιστική- Έλεγχοι και Συσχετίσεις.....	197
III.4δ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ -ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ	
ΣΧΟΛΙΩΝ	215
III.4δ.1 Συνολική στοιχεία για τον σχολιασμό των πρακτικών	215
III.4δ.2 Επιμέρους σχόλια για πρακτικές.....	216
III.4δ.3 Σύνοψη	226
III.4ε. Σύνοψη ανάλυσης των δεδομένων από το ερωτηματολόγιο για τις πρακτικές	
.....	229
III.5 ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΥ ΠΟΡΤΦΟΛΙΟ	235
III.5.1 Εστίαση	237
III.5.2 Σχολιασμός της πρωτοβουλία ανάπτυξης	239
III.5.3. Παρουσίαση, δομή και οργάνωση του πορτφόλιο.....	257
III.5.4 Σύνοψη	259
III.6 ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ ΠΟΡΤΦΟΛΙΟ	263
III.6.1 Φυσική περιγραφή των πορτφόλιο	263
III.6.2 Πλαίσιο ανάλυσης.....	263
III.6.3 Αποτελέσματα	268
III.7 ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΕΝΤΥΠΟΥ ΤΕΛΙΚΟΥ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ	
ΜΕ ΤΙΤΛΟ «Η ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ ΜΟΥ»	294
III.7.1 Ερώτηση 2: Ποια ήταν τα βήματα της πρωτοβουλίας;.....	294
III.7.2 Ερώτηση 3: Τι έμαθα από την πρωτοβουλία;	302
III.7.3 Ερώτηση 4: Πώς άλλαξε η δουλειά μου;	306
III.7.4 Ερώτηση 5: Ποια ήταν η επίδραση στους μαθητές;	310
III.7.5 Ερώτηση 6: Ποια ήταν η επίδραση σε άλλους;	314
III.7.6 Ερώτηση 7: Ποιες δυσκολίες συνάντησα;	316
III.7.7 Ερώτηση 8: Τι θα έκανα διαφορετικά;	318
III.7.8 Ερώτηση 9: Τι θα αξιοποιήσω στο μέλλον;	320
III.7.9 Σύνοψη	322
III.8 ΣΥΝΟΨΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΚΑΤΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ.....	326
III.8.1 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	326
III.8.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ ΓΙΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	329
III.8.3 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ ΓΙΑ ΤΟ ΠΟΡΤΦΟΛΙΟ.....	349
IV. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	355
IV.1. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	355
IV.1.1 Συμπεράσματα με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα	355
IV.1.2 Ευρύτερα συμπεράσματα.....	366
IV2. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	370
1. Ισχυρά σημεία της έρευνας.....	370
2. Περιορισμοί της έρευνας.....	372
3. Προτάσεις.....	373
4. Ανοικτά ζητήματα	375
VI. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	377
VII. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	388
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1 Ερωτηματολόγιο σχετικά με την κουλτούρα του σχολείου....	389

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2	Εργαλείο ομαδικής διερεύνησης της κουλτούρας του σχολείου	392
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3	Πίνακας τιμών Μέσων Όρων, Τυπικής Απόκλισης και Διαφορών Μέσων όρων για την Αντίληψη και τη Σημαντικότητα των πρακτικών	395
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4	Πίνακες κατανομής συχνοτήτων για την Αντίληψη και τη Σημαντικότητα των πρακτικών (επεξεργασία με το SPSS 15.0)	397
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5	Αποτελέσματα Ελέγχου με το κριτήριο Wilcoxon (επεξεργασία με το SPSS 15.0)	403
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6	Αποτελέσματα ελέγχου με το κριτήριο Mann Whitney (επεξεργασία με το SPSS 15.0)	405
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7	Πίνακας συντελεστών συσχέτισης Spearman (επεξεργασία με το SPSS 15.0)	408
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 8	Έντυπο τελικού αναστοχασμού με τίτλο «Η πρωτοβουλία μου»	413

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: ΟΙ ΔΥΟ ΣΧΗΜΑΤΙΚΟΙ ΠΟΛΟΙ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΟΡΤΦΟΛΙΟ.....	63
ΠΙΝΑΚΑΣ 2. ΣΥΛΛΟΓΗ ΚΑΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	108
ΠΙΝΑΚΑΣ 3: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΤΑ ΕΙΔΟΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ	112
ΠΙΝΑΚΑΣ 4: ΖΕΥΓΟΣ ΔΗΛΩΣΕΩΝ 1- ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ.....	113
ΠΙΝΑΚΑΣ 5: ΖΕΥΓΟΣ ΔΗΛΩΣΕΩΝ 2- ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	113
ΠΙΝΑΚΑΣ 6: ΖΕΥΓΟΣ ΔΗΛΩΣΕΩΝ 3- ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ: ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΟΣ Ή ΑΤΟΜΙΚΟΣ;	114
ΠΙΝΑΚΑΣ 7: ΖΕΥΓΟΣ ΔΗΛΩΣΕΩΝ 4- ΤΟ ΟΡΑΜΑ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.....	115
ΠΙΝΑΚΑΣ 8: ΖΕΥΓΟΣ ΔΗΛΩΣΕΩΝ 5- ΕΥΘΥΝΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ.....	116
ΠΙΝΑΚΑΣ 9: ΖΕΥΓΟΣ ΔΗΛΩΣΕΩΝ 6- ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	117
ΠΙΝΑΚΑΣ 10: ΖΕΥΓΟΣ ΔΗΛΩΣΕΩΝ 7- ΑΝΑΠΤΥΞΗ – ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ.....	117
ΠΙΝΑΚΑΣ 11: ΖΕΥΓΟΣ ΔΗΛΩΣΕΩΝ 8 ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	118
ΠΙΝΑΚΑΣ 12: ΖΕΥΓΟΣ ΔΗΛΩΣΕΩΝ 9- ΣΤΟΧΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ..	119
ΠΙΝΑΚΑΣ 13: ΖΕΥΓΟΣ ΔΗΛΩΣΕΩΝ 10- ΠΟΙΟΣ ΑΠΟΦΑΣΙΖΕΙ ΓΙΑ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ	120
ΠΙΝΑΚΑΣ 14: ΖΕΥΓΟΣ ΔΗΛΩΣΕΩΝ 11 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΠΟΜΠΟΣ ΓΝΩΣΗΣ Η ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΑΛΛΑΓΗΣ; ..	120
ΠΙΝΑΚΑΣ 15: ΖΕΥΓΟΣ ΔΗΛΩΣΕΩΝ 12- ΣΤΑΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΡΟΣ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ.....	121
ΠΙΝΑΚΑΣ 16: ΖΕΥΓΟΣ ΔΗΛΩΣΕΩΝ 13- ΣΤΑΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΡΟΣ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.....	122
ΠΙΝΑΚΑΣ 17: ΖΕΥΓΟΣ ΔΗΛΩΣΕΩΝ 14- ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΚΑΙ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΕ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ	123
ΠΙΝΑΚΑΣ 18: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΚΑΤΑ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΚΑΤΑ ΕΙΔΟΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ	125
ΠΙΝΑΚΑΣ 19: ΕΠΙΛΟΓΕΣ ΟΜΑΔΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΕΙΔΟΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΠΟΥ ΕΠΙΚΡΑΤΕΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΟΥΣ ..	134
ΠΙΝΑΚΑΣ 20: ΚΡΙΣΙΜΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΚΑΤΑ ΣΧΟΛΕΙΟ.....	143
ΠΙΝΑΚΑΣ 21: ΜΕΣΟΙ ΎΡΟΙ – ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΤΟ 2009	152
ΠΙΝΑΚΑΣ 22: ΜΕΣΟΙ ΎΡΟΙ- ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟ 2009	154
ΠΙΝΑΚΑΣ 23: ΜΕΣΟΙ ΎΡΟΙ- ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟ 2011	155
ΠΙΝΑΚΑΣ 24: ΜΕΣΟΙ ΎΡΟΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟ 2011.....	157
ΠΙΝΑΚΑΣ 25 ΔΙΑΦΟΡΕΣ Μ.Ο. ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΜΕΤΑΞΥ 2009 ΚΑΙ 2011.....	160
ΠΙΝΑΚΑΣ 26: ΔΙΑΦΟΡΕΣ Μ.Ο. ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΜΕΤΑΞΥ 2009 ΚΑΙ 2011	161
ΠΙΝΑΚΑΣ 27: ΔΙΑΦΟΡΕΣ Μ.Ο. ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΑΠΟ Μ.Ο. ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟ 2009	163
ΠΙΝΑΚΑΣ 28: ΔΙΑΦΟΡΕΣ Μ.Ο. ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΑΠΟ Μ.Ο. ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟ 2011. ..	165
ΠΙΝΑΚΑΣ 29: ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΙΑ ΤΟ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΕΣΘΑΙ.....	167
ΠΙΝΑΚΑΣ 30: ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	168
ΠΙΝΑΚΑΣ 31: ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΙΑ ΤΟΝ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟ.....	169
ΠΙΝΑΚΑΣ 32: ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ/ΜΕΛΕΤΗ.....	170
ΠΙΝΑΚΑΣ 33: ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	171
ΠΙΝΑΚΑΣ 34: ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΚΤΥΩΣΗ.....	172
ΠΙΝΑΚΑΣ 35: ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ	173
ΠΙΝΑΚΑΣ 36: ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΟΙΝΗ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΔΟΥΛΕΙΑ	174

ΠΙΝΑΚΑΣ 37: ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΙΑ ΤΟΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΣΜΟ	175
ΠΙΝΑΚΑΣ 38: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟ 2009.....	181
ΠΙΝΑΚΑΣ 39: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟ 2009	184
ΠΙΝΑΚΑΣ 40: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟ 2011.....	188
ΠΙΝΑΚΑΣ 41: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟ 2011	192
ΠΙΝΑΚΑΣ 42: ΔΕΙΚΤΕΣ ΣΥΝΑΦΕΙΑΣ SPEARMAN RHO- ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ (ΓΕΝΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΗ/ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑ).....	203
ΠΙΝΑΚΑΣ 43: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΣΧΟΛΙΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΤΑ ΠΡΑΚΤΙΚΗ.....	215
ΠΙΝΑΚΑΣ 44: ΣΧΟΛΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΕΣΘΑΙ.....	216
ΠΙΝΑΚΑΣ 45: ΣΧΟΛΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΖΗΤΗΣΗ	218
ΠΙΝΑΚΑΣ 46: ΣΧΟΛΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟΝ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟ	219
ΠΙΝΑΚΑΣ 47: ΣΧΟΛΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ.....	220
ΠΙΝΑΚΑΣ 48: ΣΧΟΛΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	221
ΠΙΝΑΚΑΣ 49: ΣΧΟΛΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΚΤΥΩΣΗ	222
ΠΙΝΑΚΑΣ 50: ΣΧΟΛΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ	223
ΠΙΝΑΚΑΣ 51: ΣΧΟΛΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΟΙΝΗ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΔΟΥΛΕΙΑ.....	224
ΠΙΝΑΚΑΣ 52: ΣΧΟΛΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟΝ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΣΜΟ.....	225
ΠΙΝΑΚΑΣ 53: ΕΣΤΙΑΣΗ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑΣ	238
ΠΙΝΑΚΑΣ 54: ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗ ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΥ ΓΙΑ ΤΟ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΕΣΘΑΙ	241
ΠΙΝΑΚΑΣ 55: ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗ ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΥ ΓΙΑ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟ- ΜΕΛΕΤΗ.....	244
ΠΙΝΑΚΑΣ 56: ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗ ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΥ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	249
ΠΙΝΑΚΑΣ 57: ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΓΙΑ ΔΙΚΤΥΩΣΗ, ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ, ΚΟΙΝΗ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΔΟΥΛΕΙΑ.	251
ΠΙΝΑΚΑΣ 58: ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΓΙΑ ΕΠΙΔΡΑΣΗ	254
ΠΙΝΑΚΑΣ 59: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ ΣΥΝΟΛΙΚΑ.....	256
ΠΙΝΑΚΑΣ 60: ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ, ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΟΥ ΠΟΡΤΦΟΛΙΟ.....	258
ΠΙΝΑΚΑΣ 61: ΑΠΟΣΠΑΣΜΑ ΠΙΝΑΚΑ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗΣ ΠΟΡΤΦΟΛΙΟ	265
ΠΙΝΑΚΑΣ 62: ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ (ΕΙΣΑΓΩΓΕΣ) ΤΩΝ ΠΟΡΤΦΟΛΙΟ ΚΑΤΑ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	268
ΠΙΝΑΚΑΣ 63: ΕΙΣΑΓΩΓΕΣ ΜΑΡΤΥΡΙΑΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟΝ ΔΗΜΙΟΥΡΓΟ ΤΗΣ ΜΑΡΤΥΡΙΑΣ.....	270
ΠΙΝΑΚΑΣ 64: ΛΟΓΟΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΜΑΡΤΥΡΙΑΣ.....	274
ΠΙΝΑΚΑΣ 65: ΜΟΡΦΕΣ ΕΙΣΑΓΩΓΩΝ ΜΑΡΤΥΡΙΑΣ.....	279
ΠΙΝΑΚΑΣ 66: ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΕΙΣΑΓΩΓΩΝ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ.....	283
ΠΙΝΑΚΑΣ 67: ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΕΙΣΑΓΩΓΩΝ ΠΟΥ ΣΥΝΟΔΕΥΟΥΝ ΤΗ ΜΑΡΤΥΡΙΑ	284
ΠΙΝΑΚΑΣ 68: ΕΙΣΑΓΩΓΕΣ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ ΒΑΣΕΙ ΕΝΤΥΠΟΥ.....	286
ΠΙΝΑΚΑΣ 69: ΛΟΙΠΕΣ ΕΙΣΑΓΩΓΕΣ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ	288
ΠΙΝΑΚΑΣ 70: ΕΙΣΑΓΩΓΕΣ ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΟΥ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ	289
ΠΙΝΑΚΑΣ 71: ΑΝΑΦΕΡΟΜΕΝΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 2 ΤΟΥ ΕΝΤΥΠΟΥ	295
ΠΙΝΑΚΑΣ 72: ΑΝΑΦΕΡΟΜΕΝΑ ΠΡΟΣΩΠΑ ΣΤΗΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 2 ΤΟΥ ΕΝΤΥΠΟΥ.....	300
ΠΙΝΑΚΑΣ 73: ΑΝΑΦΕΡΟΜΕΝΗ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 3 ΤΟΥ ΕΝΤΥΠΟΥ.....	303

ΠΙΝΑΚΑΣ 74: ΑΝΑΦΕΡΟΜΕΝΑ ΠΡΟΣΩΠΑ ΣΤΗΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 3 ΤΟΥ ΕΝΤΥΠΟΥ.....	305
ΠΙΝΑΚΑΣ 75: ΠΩΣ ΑΛΛΑΞΕ Η ΔΟΥΛΕΙΑ	307
ΠΙΝΑΚΑΣ 76 ΑΝΑΦΕΡΟΜΕΝΑ ΠΡΟΣΩΠΑ ΣΤΗΝ ΕΡΩΤΗΣΗ 4 ΤΟΥ ΕΝΤΥΠΟΥ.....	309
ΠΙΝΑΚΑΣ 77: ΕΙΔΟΣ ΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ.....	311
ΠΙΝΑΚΑΣ 78: ΠΩΣ ΔΙΑΠΙΣΤΩΘΗΚΕ Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ	313
ΠΙΝΑΚΑΣ 79: ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΕ ΑΛΛΟΥΣ.....	315
ΠΙΝΑΚΑΣ 80: ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	316
ΠΙΝΑΚΑΣ 81: ΤΙ ΘΑ ΕΚΑΝΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ.....	319
ΠΙΝΑΚΑΣ 82: ΤΙ ΣΚΟΠΕΥΩ ΝΑ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΩ ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ	321

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

ΣΧΗΜΑ 1. ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ	33
ΣΧΗΜΑ 2: ΚΥΚΛΙΚΑ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΟ ΕΙΔΟΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΑΝΑ ΣΧΟΛΕΙΟ	126
ΣΧΗΜΑ 3. ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΣΩΝ ΎΡΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟ 2009	153
ΣΧΗΜΑ 4. ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΣΩΝ ΎΡΩΝ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΤΟ 2009	155
ΣΧΗΜΑ 5. ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΣΩΝ ΎΡΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΤΟ 2011.....	156
ΣΧΗΜΑ 6. ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΣΩΝ ΎΡΩΝ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΤΟ 2011.	158
ΣΧΗΜΑ 7. ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΔΙΑΦΟΡΩΝ ΜΕΣΩΝ ΎΡΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΜΕΤΑΞΥ 2009 ΚΑΙ 2011	161
ΣΧΗΜΑ 8. ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΔΙΑΦΟΡΩΝ ΜΕΣΩΝ ΎΡΩΝ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΜΕΤΑΞΥ 2009 ΚΑΙ 2011 .	162
ΣΧΗΜΑ 9. ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΔΙΑΦΟΡΩΝ ΜΕΣΩΝ ΎΡΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ-ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟ 2009....	164
ΣΧΗΜΑ 10. ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΔΙΑΦΟΡΩΝ ΜΕΣΩΝ ΎΡΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ-ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟ 2011..	166
ΣΧΗΜΑ 11: ΑΡΑΧΝΟΓΡΑΜΜΑ ΓΙΑ ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ 2009 ΚΑΙ 2011.....	176
ΣΧΗΜΑ 12: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟ 2009	180
ΣΧΗΜΑ 13. ΣΥΝΟΨΗ 5 ΣΗΜΕΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΤΟ 2009	182
ΣΧΗΜΑ 14: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟ 2009.....	183
ΣΧΗΜΑ 15: ΣΥΝΟΨΗ 5 ΣΗΜΕΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΤΟ 2009.....	185
ΣΧΗΜΑ 16: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟ 2011	187
ΣΧΗΜΑ 17: ΣΥΝΟΨΗ 5 ΣΗΜΕΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΤΟ 2011.....	189
ΣΧΗΜΑ 18: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟ 2011.....	191
ΣΧΗΜΑ 19: ΣΥΝΟΨΗ 5 ΣΗΜΕΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΤΟ 2011.....	193
ΣΧΗΜΑ 20. ΟΜΑΔΟΠΟΙΗΣΗ ΠΟΡΤΦΟΛΙΟ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΟΝ ΑΡΙΘΜΟ ΕΙΣΑΓΩΓΩΝ	269

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

ΕΙΚΟΝΑ 1: ΠΟΣΤΕΡ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ (Β ΓΥΜΝΑΣΙΟ, ΟΜΑΔΑ 2)	131
ΕΙΚΟΝΑ 2 ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΥ ΚΡΙΣΙΜΩΝ ΖΗΤΗΜΑΤΩΝ.....	139
ΕΙΚΟΝΑ 3: ΠΟΣΤΕΡ ΓΙΑ ΤΑ ΚΡΙΣΙΜΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ (Α ΔΗΜΟΤΙΚΟ, ΟΜΑΔΑ 1)	141
ΕΙΚΟΝΑ 4. ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ ΑΠΟ ΜΑΘΗΤΗ	271
ΕΙΚΟΝΑ 5. ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ ΓΙΑ ΠΟΡΤΦΟΛΙΟ ΑΠΟ ΣΥΝΑΔΕΛΦΟΥΣ ΣΕ ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ ΔΙΚΤΥΩΣΗΣ	272
ΕΙΚΟΝΑ 6. ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ ΑΠΟ ΜΑΘΗΤΗ	275
ΕΙΚΟΝΑ 7. ΣΥΝΟΨΗ ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗΣ ΑΠΟ ΜΑΘΗΤΕΣ.....	275
ΕΙΚΟΝΑ 8. ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕ ΒΑΣΗ ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ ΑΠΟ ΜΑΘΗΤΕΣ.....	280
ΕΙΚΟΝΑ 9. ΚΑΡΤΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ.....	281
ΕΙΚΟΝΑ 10. ΣΤΟΙΧΕΙΟ ΜΑΡΤΥΡΙΑΣ ΜΕ ΕΠΑΡΚΕΣ ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ	285

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στον σύγχρονο κόσμο οι ραγδαίες αλλαγές στον οικονομικό και κοινωνικό τομέα αλλά και στην τεχνολογία έχουν μεταξύ άλλων ως αποτέλεσμα έναν διαρκώς εξελισσόμενο και διαφοροποιούμενο ρόλο για τους εκπαιδευτικούς. Η επαγγελματική ανάπτυξη θεωρείται απαραίτητη για όλους τους εκπαιδευτικούς, αφού με αυτόν τον τρόπο θα μπορούν να ανταποκρίνονται στις αλλαγές, να εξελίσσουν τη γνώση τους και να ανανεώνουν το όραμά τους για την εκπαίδευση (Day, 2003: 23).

Η πολυσύνθετη και απρόβλεπτη πραγματικότητα (κοινωνική και σχολική) αναδεικνύει ζητήματα τα οποία δεν αντιμετωπίζονται με την απλή εφαρμογή κάποιων θεωριών ή κανόνων. Απαιτείται ενεργός εμπλοκή του εκπαιδευτικού, η οποία θα έχει τα στοιχεία της διερεύνησης, του σχεδιασμού, του πειραματισμού, του αναστοχασμού (Darling- Hammond & Snyder, 2000: 536), μια πορεία που είναι ουσιαστικά μια διεργασία μάθησης. Η προσέγγιση για την επαγγελματική ανάπτυξη που προσανατολίζεται σε τέτοιου είδους μάθηση είναι αυτή που υιοθετείται από την παρούσα διατριβή.

Σκοπός της διατριβής είναι να διερευνήσει την επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών και την αποτύπωσή της σε πορτφόλιο, σε συνάρτηση με το πλαίσιο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες ανάπτυξης, όπως αυτές εννοιολογούνται από την προσέγγιση της ηγεσίας εκπαιδευτικού.

Στο *θεωρητικό μέρος* (μέρος Ι) της διατριβής παρουσιάζονται ζητήματα σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, την ηγεσία εκπαιδευτικού και το πορτφόλιο.

Όσον αφορά στην *επαγγελματική ανάπτυξη* των εκπαιδευτικών (κεφάλαιο Ι.1), δίνεται έμφαση σε διερευνητικές και συνεργατικές προσεγγίσεις, κατά τις οποίες ο εκπαιδευτικός έρχεται στο προσκήνιο ως δημιουργός επαγγελματικής γνώσης. Σε τέτοιες δράσεις η πρακτική μετασχηματίζεται από τη γνώση που αποκτήθηκε και η τάξη λειτουργεί ως χώρος μάθησης μαθητών και εκπαιδευτικών. Η συνεργατική μορφή διερευνητικών προσεγγίσεων μπορεί να ενισχύσει την εγκυρότητα, την εμπέλεια, τη διάχυση και τα θετικά αποτελέσματα εν γένει, αφού αξιοποιείται η αλληλεπίδραση με τρίτους, η εμπειρία και η κρίση τους.

Η *ηγεσία εκπαιδευτικού* (κεφάλαιο Ι.2) αποτελεί μια μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης διερευνητικού και συνεργατικού χαρακτήρα με βάση το σχολείο.

Αναφέρεται στη σχεδιασμένη ανάληψη πρωτοβουλιών και στη σκόπιμη άσκηση επίδρασης από εκπαιδευτικούς, ανεξάρτητα από θέση ή επίσημο ρόλο. Υλοποιείται μέσω των πρωτοβουλιών ανάπτυξης, δηλαδή σχεδιασμένων δράσεων βελτίωσης των εκπαιδευτικών με βάση ένα ζήτημα που τους απασχολεί. Η πραγμάτωση των πρωτοβουλιών ανάπτυξης απαιτεί την υιοθέτηση εννέα πρακτικών: του συμβουλευέσθαι, της συζήτησης, του αναστοχασμού, της ενημέρωσης, της συλλογής δεδομένων, της δικτύωσης, της επιμόρφωσης, της κοινής συνεργατικής δουλειάς και του πειραματισμού. Καταλυτικό ρόλο για την επιτυχή έκβαση του εγχειρήματος παίζει η υποστήριξη. Η εξωτερική υποστήριξη παρέχεται από έμπειρους εκπαιδευτικούς ή/και πανεπιστημιακούς και αφορά στην ανάπτυξη της πρωτοβουλίας, στην ενθάρρυνση του κριτικού αναστοχασμού και διαλόγου. Κρίσιμο ρόλο για την εξέλιξη των πρωτοβουλιών ανάπτυξης διαδραματίζει η κουλτούρα του σχολείου, η οποία σχηματικά μπορεί να κινείται μεταξύ δύο πόλων: της ατομιστικής και της συνεργατικής κουλτούρας. Εκείνη που μπορεί να ενισχύσει την ηγεσία εκπαιδευτικού είναι η συνεργατική κουλτούρα, με την κοινή δουλειά, με την απόιδιωτικοποίηση της πρακτικής στην τάξη, με τον κριτικό χαρακτήρα που τη διαπνέει, με το κλίμα εμπιστοσύνης που ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να παίρνουν ρίσκο και να πειραματίζονται.

Το *πορτφόλιο* (κεφάλαιο I.3) είναι μια συλλογή από στοιχεία μαρτυρίας της δουλειάς του εκπαιδευτικού, τα οποία συνοδεύονται από κατάλληλο αναστοχαστικό σχολιασμό. Τα στοιχεία αναστοχαστικού χαρακτήρα είναι αποφασιστικής σημασίας, γιατί δίνουν νόημα στη μαρτυρία σε συνάρτηση με τον σκοπό ανάπτυξης του πορτφόλιο, αναδεικνύουν το εγχείρημα, φέρνουν στην επιφάνεια πλευρές της πρακτικής που πιθανότατα θα παρέμεναν άγνωστες, όπως το σκεπτικό του εκπαιδευτικού, τις δυσκολίες που παρουσιάζονται, τους επαναπροσδιορισμούς που γίνονται, τα συμπεράσματα που εξάγονται. Καθοριστικός παράγοντας για το πορτφόλιο είναι ο σκοπός για τον οποίο αυτό αναπτύσσεται. Η παρούσα μελέτη αφορά πορτφόλιο που έχουν ως σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη, δηλαδή τη μάθηση των εκπαιδευτικών, και δίνουν έμφαση στη διαδικασία. Ισχυρά σημεία τέτοιου είδους πορτφόλιο είναι ότι τεκμηριώνουν την πρακτική, αναδεικνύουν αόρατες πλευρές της, βοηθούν τον αναστοχασμό, αποτελούν ισχυρό μέσο για ανατροφοδότηση και κριτικό διάλογο, αποτυπώνουν και μεταφέρουν επαγγελματική γνώση.

Από *μεθοδολογικής πλευράς* (μέρος II) συνδυάστηκαν ποιοτικές με ποσοτικές προσεγγίσεις. Για τη διερεύνηση χαρακτηριστικών του πλαισίου του σχολείου και κρίσιμων ζητημάτων γι αυτό έγινε χρήση ερωτηματολογίου και δύο εργαλείων ομαδικής διερεύνησης: το πρώτο αφορούσε την κουλτούρα και το δεύτερο σχετιζόταν με ζητήματα που θεωρούνται κρίσιμα για το σχολείο. Η εξέταση των ζητημάτων που σχετίζονται με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών έγινε μέσω ερωτηματολογίου σχετικά με τις πρακτικές και μέσω ανάλυσης περιεχομένου κειμένου με τον τελικό αναστοχασμό των εκπαιδευτικών. Τέλος, η ανάλυση των περιεχομένων των πορτφόλιο και η ανάλυση περιεχομένου σε κείμενα ανατροφοδότησης για τα πορτφόλιο χρησίμευσαν αφενός για την περαιτέρω διερεύνηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, αφετέρου για την εξέταση ζητημάτων που σχετίζονται με την ανάπτυξη πορτφόλιο.

Από την *ανάλυση των δεδομένων* (μέρος III) προέκυψε ότι στα σχολεία επικρατεί κυρίως η μικτή κουλτούρα με σημαντική παρουσία στοιχείων της ατομιστικής και της συνεργατικής κουλτούρας (κεφάλαια III.1 και III.2). Χαρακτηριστικά στοιχεία της ατομιστικής κουλτούρας αποτελεί η υιοθέτηση παραδοσιακών μορφών διδασκαλίας και το γεγονός ότι η διδακτική πράξη έχει ιδιωτικό χαρακτήρα. Κύρια σημεία της συνεργατικής κουλτούρας είναι ότι όλοι αισθάνονται υπεύθυνοι για την αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση του σχολείου, ενδιαφερόμενοι για την ανάπτυξη νέων πρακτικών και την επαγγελματική τους μάθηση. Ως κρίσιμα ζητήματα (κεφάλαιο III.3) αναδείχθηκαν η επικέντρωση στον μαθητή και η καλύτερη συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ μελών του σχολείου.

Όσον αφορά στην επαγγελματική ανάπτυξη (κεφάλαια III. 4 έως και III.7), τα σημεία εστίασης των εκπαιδευτικών ομαδοποιήθηκαν σε δύο κυρίως κατηγορίες: την προσέλευση του ενδιαφέροντος των μαθητών για το διδακτικό αντικείμενο και την ομαδοσυνεργατική μέθοδο. Όπως προέκυψε, οι πρωτοβουλίες ανάπτυξης ήταν συγκροτημένες σε γενικές γραμμές. Υπήρξαν μετατοπίσεις τόσο της αντίληψης όσο και της σημαντικότητας των εννέα πρακτικών προς τη θετική κατεύθυνση. Το Συμβουλευέσθαι και ο Αναστοχασμός ήταν πρακτικές που υιοθετήθηκαν περισσότερο και θεωρήθηκαν ιδιαίτερα σημαντικές. Η Συλλογή Δεδομένων ήταν μια ανερχόμενη πρακτική, αφού εμφάνισε υψηλότερη αύξηση, αν και επισημάνθηκε ότι θα πρέπει να ενσωματωθεί περισσότερο στην καθημερινή πράξη των εκπαιδευτικών. Βασικές δυσκολίες που αναδείχθηκαν ήταν η διαχείριση του χρόνου, η απειρία των εκπαιδευτικών σε τέτοιου είδους προγράμματα, ο μεταξύ τους συντονισμός για

συναντήσεις ή κοινές δράσεις, η διαχείριση μεγάλου όγκου υλικού, η κάλυψη της διδακτέας ύλης.

Σύμφωνα με τα ευρήματα για τα πορτφόλιο (κεφάλαια III.5 και III.6), τα τελευταία εμφάνισαν πολύ μεγάλες διαφοροποιήσεις στο είδος και στον αριθμό των στοιχείων από τα οποία αποτελούνται και τελικά στην αποτύπωση της πρωτοβουλίας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, ισχυρά σημεία είναι η ύπαρξη μαρτυρίας ποικίλων μορφών, προερχόμενης από διαφορετικούς παραγωγούς (από τον δημιουργό του πορτφόλιο, από μαθητές, από συναδέλφους, από ομάδα συναδέλφων) και ιδιαίτερα εκείνης που δημιουργήθηκε για ανατροφοδότηση, η επεξεργασία και ο σχολιασμός της μαρτυρίας, η εξαγωγή συμπερασμάτων. Σημεία στα οποία θα πρέπει να δοθεί προσοχή είναι ο ιδιαίτερα μεγάλος ή πολύ μικρός αριθμός εισαγωγών, η απουσία στοιχείων οργάνωσης όπως ο πίνακας περιεχομένων, η ανεπαρκής μαρτυρία, η απουσία επεξεργασίας και σχολιασμού της μαρτυρίας.

Τα ανωτέρω ευρήματα συνοψίζονται κατά ερευνητικό ερώτημα και εξάγονται τα συμπεράσματα (μέρος IV). Από την έρευνα αναδείχθηκαν στοιχεία σημαντικά, ιδιαίτερα για το ελληνικό πλαίσιο στο οποίο κυριαρχούν παραδοσιακές προσεγγίσεις για την επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών. Υπάρχουν σχολεία και εκπαιδευτικοί που μπορούν να εκφράσουν το ενδιαφέρον τους για δράσεις βελτίωσης μέσω προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης με βάση το σχολείο και μάλιστα μέσω προγραμμάτων που εδράζονται στην έννοια της ηγεσίας του εκπαιδευτικού. Ακόμη το πορτφόλιο φαίνεται να είναι ένα σημαντικό εργαλείο αποτύπωσης και μεταφοράς επαγγελματικής γνώσης. Στοιχεία όπως αυτά μπορούν να συμβάλουν στη συζήτηση σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη. Η υπάρχουσα εμπειρία μπορεί να αξιοποιηθεί από τους εμπλεκόμενους στην επαγγελματική ανάπτυξη και ιδιαίτερα από όσους χαράσσουν πολιτικές για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (μέρος V).

I. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

I.1 ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

I.1.1.Εισαγωγή

Οι ραγδαίες αλλαγές, που συντελούνται τα τελευταία χρόνια αφενός στο κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο, αφετέρου στον τομέα της τεχνολογίας και της επιστήμης, καθιστούν επιτακτική την ανάγκη να σημειωθούν ανάλογες αλλαγές και στην εκπαίδευση. Εστιάζοντας στο σχολείο, κρίσιμο ρόλο παίζουν οι εκπαιδευτικοί, όπως χαρακτηριστικά υπογραμμίζει ο θεωρητικός της επαγγελματικής ανάπτυξης Day: «οι εκπαιδευτικοί είναι το μεγαλύτερο κεφάλαιο του σχολείου» (Day, 2003: 23). Επομένως, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι παράγοντας αποφασιστικής σημασίας (Lyons, 2003: 73). Για τη μελέτη του πεδίου αυτού είναι απαραίτητη μια σύντομη διερεύνηση των χρησιμοποιούμενων όρων και των προσεγγίσεων από τις οποίες αυτοί εκπορεύονται.

Στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία οι όροι που χρησιμοποιούνται είναι οι ακόλουθοι: ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση και κατάρτιση (in-service education and training), ανάπτυξη προσωπικού (staff development), ανάπτυξη ανθρώπινων πόρων (human resource development), συνεχιζόμενη εκπαίδευση (continuing education), δια βίου μάθηση (lifelong learning) (Bolam & McMahon, 2004: 33). Όπως αναφέρεται, οι όροι έχουν επικαλυπτόμενες σημασίες, ενώ συχνά ορίζονται με διαφορετικό τρόπο από τον εκάστοτε συγγραφέα (ό.π. 34).

Στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης οι συνήθως χρησιμοποιούμενοι όροι είναι: κατάρτιση, επιμόρφωση, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική εξέλιξη (Γκόβαρης & Ρουσάκης, 2008: 60, 70). Η χρήση διαφορετικής ορολογίας για την περιγραφή της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών οφείλεται «τόσο στο διαφορετικό περιεχόμενο και στους στόχους της επιμορφωτικής διαδικασίας, όσο και στο ευρύτερο συγκείμενο της εκπαίδευσης» (ό.π.: 60).

Στη μελέτη του δικτύου Ευρυδίκη, η «ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση/επιμόρφωση» ορίζεται ως «ποικίλες δραστηριότητες και πρακτικές στις οποίες εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να διευρύνουν τις γνώσεις τους, να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους και τα προσόντα τους και να αναπτύξουν τις επαγγελματικές τους προσεγγίσεις» (Eurydice 1995: 5-7 στο: Γκόβαρης, Ρουσάκης, 2008:61). Ωστόσο, ο όρος «επιμόρφωση...(ή) in service training των εκπαιδευτικών

θεωρείται παρωχημένος διεθνώς» (Ματθαίου, 2008) και αντ' αυτού χρησιμοποιούνται νέοι όροι, όπως η επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού.

Πράγματι, από τα μέσα της δεκαετίας του '90 σημειώνεται η εισαγωγή του νέου όρου «επαγγελματική ανάπτυξη» (professional development) αντί του όρου «ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση» τόσο σε ευρωπαϊκές χώρες του Βορρά, όσο και στα επίσημα κείμενα της Ε.Ε. Μελέτη του ΟΟΣΑ (OECD, 1998 στο: Γκόβαρης, Ρουσάκης 2008:61) αναφέρει ότι ο όρος «επαγγελματική ανάπτυξη» είναι έννοια ευρύτερη της επιμόρφωσης και καταλληλότερη για να αποδώσει την ανάγκη και υιοθέτηση νέων προσεγγίσεων συμβατών με τη σύγχρονη αντίληψη των εκπαιδευτικών θεσμών ως «οργανισμών μάθησης». Όπως σημειώνεται, ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη κυριαρχεί πλέον στο πεδίο (Δούκας, Βαβουράκη, Θωμοπούλου, Kalantzis, Κούτρα, Σμυρνιωτοπούλου, 2008: 359).

Η επαγγελματική ανάπτυξη έχει να κάνει με την ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού, αφενός λόγω της εμπειρίας του και αφετέρου λόγω της συνεχούς επανεξέτασης της διδασκαλίας του (Glatthorn, 1995 στο: Δούκας κ.ά., 2008: 359). Η επαγγελματική ανάπτυξη θα μπορούσε να οριστεί (Day, 1997 στο: Bolam & McMahon 2004: 34) «(ως αποτελούμενη από) τις φυσικές εμπειρίες και τις ...σχεδιασμένες δραστηριότητες που στοχεύουν στο όφελος του ατόμου, της ομάδας ή του σχολείου και συμβάλλουν ... στην ποιότητα της εκπαίδευσης στην τάξη. Κατά τη διαδικασία αυτή, ατομικά ή μαζί με άλλους, οι εκπαιδευτικοί αναθεωρούν, ανανεώνουν και επεκτείνουν τη δέσμευσή τους να λειτουργούν ως παράγοντες αλλαγής... Μέσω αυτής αποκτούν και αναπτύσσουν κριτικά γνώση, δεξιότητες και συναισθηματική νοημοσύνη, (εννοείται: στοιχεία)... απαραίτητα για την καλή επαγγελματική σκέψη, σχεδίαση και πρακτική».

Επομένως, από ένα μεγάλο φάσμα όρων, που απαντώνται στο πεδίο, ο επικρατέστερος και ευρύτερος - ο οποίος και θα χρησιμοποιείται στη συνέχεια - είναι ο όρος «επαγγελματική ανάπτυξη». Η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται με εμπειρίες αλλά και σχεδιασμένες δραστηριότητες μέσω των οποίων οι εκπαιδευτικοί ατομικά ή συνεργατικά αποκτούν γνώσεις, δεξιότητες και κρίση, δρώντας ως παράγοντες αλλαγής προς όφελος των ιδίων, της ομάδας και του σχολείου. Πρόκειται για μια συνεχή διεργασία, αποτελούμενη από διαδικασίες τόσο τυπικές όσο και άτυπες. Απαραίτητα στοιχεία ώστε να υπάρχει αποτελεσματικότητα, θεωρούνται η σύνδεση των δραστηριοτήτων και η υποστήριξη των εκπαιδευτικών (Δούκας κ.ά., 2008: 359).

I.1.2. Προσεγγίσεις για την επαγγελματική ανάπτυξη

Θεωρείται ότι οι προσεγγίσεις για την επαγγελματική ανάπτυξη κινούνται μεταξύ δύο πόλων: ο ένας έχει να κάνει με την εφαρμογή και ο άλλος με την καινοτομία (Frost, 2012: 207). Σύμφωνα με την πρώτη θεώρηση, η επιμόρφωση θεωρείται μεταφορά γνώσης και τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα είναι προκαθορισμένα με τη μορφή εξειδικευμένων επιθυμητών συμπεριφορών. Ο σχεδιασμός είναι κεντρικός και η λογοδοσία απευθύνεται στους ιεραρχικά ανώτερους. Κατά τη δεύτερη θεώρηση η γνώση παράγεται και μεταφέρεται με διερευνητικές πρακτικές (enquiry-based), που καθορίζονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (practitioner-led) στη βάση ορισμένων αρχών που επιδιώκεται να γίνουν πράξη. Ο σχεδιασμός είναι αποκεντρωμένος και η λογοδοσία απευθύνεται στη σχολική μονάδα ή στους ομότιμους.

Σύμφωνα με άλλη θεώρηση υπάρχουν δύο διακριτές προσεγγίσεις: η τρέχουσα ανάπτυξη προσωπικού (staff development) και η αναδυόμενη επαγγελματική ανάπτυξη (emerging professional development) (Burke, 1997: 4). Η πρώτη προσέγγιση καθορίζεται από την υπηρεσία και σχετίζεται με την αυθεντία, σε αντίθεση με τη δεύτερη, που καθορίζεται από το εμπλεκόμενο πρόσωπο και προσανατολίζεται σε σκοπούς. Η πρώτη εκφράζεται ως διόρθωση λαθών, ενώ η δεύτερη ως επαγγελματική ωρίμανση. Η μία επικεντρώνεται σε επίκαιρα ζητήματα (hot topics) και έτσι είναι αποπλαισιωμένη. Η άλλη εστιάζει σε επαγγελματικούς στόχους και είναι άμεσα συνδεδεμένη με το πλαίσιο στο οποίο αναφέρεται. Η «ανάπτυξη προσωπικού» απευθύνεται σε μεγάλες ομάδες και αναφέρεται ότι υπάρχουν αντιστάσεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Η «αναδυόμενη επαγγελματική ανάπτυξη» έχει να κάνει με μικρές ομάδες ή άτομα, αναφέρεται δε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την αίσθηση ότι πρόκειται για δική τους υπόθεση.

Τα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στηρίζονται σε διαφορετικές παραδοχές για τον εκπαιδευτικό και τη μάθηση (Καπαχτσή & Κακανά, 2010: 40). Στο τεχνολογικό μοντέλο, το οποίο είναι ενταγμένο στη θετικιστική επιστημολογία, οι εκπαιδευτικοί μέσω του εργαλειακού ορθολογισμού – της εφαρμογής δηλαδή τεχνικών που εκπορεύονται από θεωρητική γνώση – λύνουν τα προβλήματα που παρουσιάζονται, αντιμετωπίζοντάς τα ως τεχνικά. Στο ερμηνευτικό μοντέλο οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται προσωπικά και «μέσω περιγραφής και επανεξέτασης, δομούν και αναδομούν τη γνώση για τη διδασκαλία και τη ζωή και συστηματοποιούν τη δική τους θεωρία για την εκπαίδευση» (ό.π.: 40). Τέλος, το

τρίτο μοντέλο είναι το στοχαστικό-κριτικό, που στηρίζεται στην Κριτική Παιδαγωγική (Giroux, 1992 στο: ό.π.: 40). Ο εκπαιδευτικός εμπλέκεται σε αναστοχαστική και κριτική ανάλυση της διδακτικής πραγματικότητας με στόχο όχι μόνο να διαφοροποιήσει την πράξη του, αλλά και να συμβάλει στην ανασυγκρότηση της κοινωνίας.

Οι Κατσαρού & Δεδούλη (2008: 8) επισημαίνουν ότι οι προσεγγίσεις για την επαγγελματική ανάπτυξη έχουν διαφορετικούς σκοπούς και παραπέμπουν σε διαφορετικά επιστημολογικά παραδείγματα. Η κατηγοριοποίηση των πρακτικών επαγγελματικής ανάπτυξης θα μπορούσε να βασιστεί στη θεωρία των γνωστικών διαφερόντων του Habermas, σύμφωνα με την οποία η ανθρώπινη γνώση συγκροτείται με βάση τρία είδη διαφερόντων: το «τεχνικό», το «πρακτικό» και το «χειραφετικό».

Το *τεχνικό διαφέρον* σύμφωνα με το Habermas συγκροτεί γνώση τεχνική / εργαλειακή συνδεδεμένη με την αιτιώδη εξήγηση, μια γνώση που αποσκοπεί στον τεχνικό έλεγχο του περιβάλλοντος, των διαδικασιών και των φυσικών αντικειμένων. Η γνώση αυτή συνδέεται με τη θετικιστική έρευνα (εξήγηση-πρόβλεψη-έλεγχος) των εμπειρικοανλυτικών ή φυσικών επιστημών. Κατά το Habermas είναι αναγκαία αλλά όχι η μόνη νομιμοποιημένη μορφή γνώσης (Carr & Kemmis., 2002: 117,181, Κατσαρού και Δεδούλη, 2008: 8).

Στο τεχνικό διαφέρον αντιστοιχούν προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης που υιοθετούν την προσέγγιση της *θεραπείας των ελλείψεων*. Προγράμματα αυτού του τύπου στοχεύουν στη διεύρυνση της θεωρητικής γνώσης των εκπαιδευτικών και στην εκμάθηση εκ μέρους τους νέων δεξιοτήτων. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι αυτός της παθητικής πρόσκτησης και μετάδοσης-εφαρμογής της γνώσης. Ο εκπαιδευτικός δεν συμμετέχει στον καθορισμό ούτε των εκπαιδευτικών στόχων, ούτε των κριτηρίων της 'καλής' διδασκαλίας, ούτε των διαδικασιών μάθησης. Η κριτική που έχει ασκηθεί σε τέτοιου είδους προγράμματα έχει να κάνει τόσο με την αμφιλεγόμενη αποτελεσματικότητά τους, όσο και με το γεγονός ότι δεν παρέχει το πλαίσιο στους εκπαιδευτικούς για διερεύνηση των αντιλήψεων και των πρακτικών τους και την πραγματοποίηση συνειδητών διδακτικών επιλογών (Μαυρογιώργος, 1996, 1989 στο ό.π.: 9).

Το *πρακτικό διαφέρον* δημιουργεί γνώση με τη μορφή ερμηνευτικής κατανόησης του νοήματος και της δράσης που βασικά συνδέεται με τις μεθοδολογίες της «ερμηνευτικής» παράδοσης της κοινωνικής έρευνας (Carr & Kemmis, 2002: 117-118, 182).

Στο πρακτικό διαφέρον αντιστοιχούν προγράμματα που στηρίζονται στην *αναπτυξιακή προσέγγιση*. Σε τέτοιου είδους προγράμματα ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει πρωταγωνιστικό ρόλο με στόχο τη βαθύτερη κατανόηση του έργου του, καθώς αυτός κυρίως λαμβάνει αποφάσεις ως ο σημαντικότερος παράγοντας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. «Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρέπει να δίνει έμφαση στα νοήματα παρά στις μιμητικές συμπεριφορές» (Diamond, 1991:11 στο Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 10). Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού πρέπει να εξετάζεται σε συνάρτηση με την ιδιαίτερη πορεία του ως προσώπου.

Το *χειραφετικό διαφέρον*, τέλος, μέσω του κριτικού στοχασμού αποσκοπεί στην αντιμετώπιση κοινωνικών ζητημάτων και στην επίλυση κοινωνικών προβλημάτων μέσα από την ανάδειξη διαστρεβλωμένων αντιλήψεων. Η χειραφετική γνώση εστιάζει στο κοινωνικό πλαίσιο, που αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της κοινωνικής δράσης και επικοινωνίας. Πρόκειται για μια σύνθεση αιτιολογικών και ερμηνευτικών κατηγοριών που συγκροτούν μια κριτική κοινωνική επιστήμη (Carit & Kemmis, 2002: 184, Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 9).

Η *προσέγγιση της κριτικής διερεύνησης* κινητοποιείται από το χειραφετικό διαφέρον και στοχεύει στην χειραφέτηση του εκπαιδευτικού από πιέσεις τόσο του εκπαιδευτικού, όσο και του κοινωνικού συστήματος. Προγράμματα αυτού του τύπου προετοιμάζουν τον εκπαιδευτικό να δραστηριοποιηθεί «για το μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού συστήματος και αξιοποιούν συνήθως την έρευνα-δράση» (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008:11).

Σύμφωνα με τις προαναφερθείσες ερευνήτριες (ό.π.: 11), τόσο βιβλιογραφικά, όσο και στην πράξη, οι δύο τελευταίες προσεγγίσεις εμφανίζονται ως μία θεώρηση επειδή θέτουν τον εκπαιδευτικό στο επίκεντρο με στόχο να τον ενδυναμώσουν για να προβαίνει στη διερεύνηση και ανάλυση ζητημάτων της εκπαιδευτικής καθημερινότητας και στην ανάπτυξη της πρακτικής γνώσης χρησιμοποιώντας τον αναστοχασμό, το διάλογο και τη συνεργασία. Κριτική έχει ασκηθεί σε αυτές τις προσεγγίσεις, κυρίως από απόψεις που εντάσσονται στο θετικιστικό παράδειγμα. Τους καταλογίζουν το στοιχείο του υποκειμενισμού, αλλά και την αδυναμία παραγωγής γενικεύσεων (Carit & Kemmis, 1997:131).

Συνοψίζοντας, μπορούμε να πούμε ότι η επαγγελματική ανάπτυξη κινείται μεταξύ δύο πόλων. Ο ένας πόλος πηγάζει από την προσέγγιση της θεραπείας των ελλείψεων. Σε τέτοιου τύπου προσεγγίσεις ο σχεδιασμός είναι κεντρικός, η γνώση

είναι αποπλαισιωμένη, η λογοδοσία γίνεται στην ιεραρχία και ο εκπαιδευτικός τίθεται σε ρόλο αποδέκτη και διανομέα γνώσεων. Στον άλλο πόλο βρίσκονται μορφές που αντιστοιχούν με την αναπτυξιακή προσέγγιση ή την προσέγγιση της κριτικής διερεύνησης και θέτουν στο επίκεντρο τον εκπαιδευτικό, ο οποίος προσδιορίζει την εστίαση της επαγγελματικής του ανάπτυξης.

Τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης μπορούν να κατηγοριοποιηθούν, βέβαια, με βάση κριτήρια διαφορετικά από αυτό του βασικού προσανατολισμού τους (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 13 και Triantafyllou, 2011: 337). Για παράδειγμα, με κριτήριο την οργανωτική δομή το πρόγραμμα θα μπορούσε να είναι συγκεντρωτικό, αποκεντρωτικό ή αυτοδιοικούμενο. Ανάλογα με τη φάση της σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών, τα προγράμματα διακρίνονται σε εισαγωγικά ή ενδοϋπηρεσιακά. Αν το κριτήριο είναι το πλαίσιο διεξαγωγής τους, έχουμε να κάνουμε με προγράμματα εκτός του σχολείου, εντός του σχολείου (ενδοσχολικά), με επίκεντρο το σχολείο. Ανάλογα με το είδος της συμμετοχής των εκπαιδευτικών αναφέρονται τα υποχρεωτικά ή προαιρετικά προγράμματα.

Ζητήματα που συναρτώνται με την επιλογή της μιας ή της άλλης μορφής επαγγελματικής ανάπτυξης είναι οι (ρητές ή μη) παραδοχές για τη φύση της επαγγελματικής γνώσης, η σύνδεση της επαγγελματικής ανάπτυξης με τη βελτίωση του σχολείου και το δίλημμα σχετικά με το ποιος (πρέπει να) αποφασίζει για τα σχολεία, οι εκπαιδευτικοί ή οι πολιτικοί. Για τα ζητήματα αυτά θα γίνει λόγος στη συνέχεια.

1.1.3 Τι είναι επαγγελματική γνώση; Από ποιους παράγεται; Πώς γίνεται η πρόσκτησή της;

Πίσω από τη συζήτηση για τις διάφορες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης βρίσκεται το ζήτημα της φύσης της επαγγελματικής γνώσης (Frost, 2012: 208)¹. Για παράδειγμα «οι εκπαιδευτικοί θεσμοί έχουν επιστημολογίες... αντιλήψεις του τι θεωρείται ως νόμιμη γνώση και πώς γνωρίζεις αυτό που ισχυρίζεσαι ότι γνωρίζεις» (Schön, 1995: 27). Για παράδειγμα, η «σχολική γνώση» περιέχεται «σε ένα αναλυτικό πρόγραμμα, βρίσκεται στα κεφάλια των εκπαιδευτικών και μεταδίδεται

¹ Στη βιβλιογραφία αναφέρεται η ανάγκη η διδασκαλία να αποτελέσει ένα νέο ακαδημαϊκό αντικείμενο, κάτι που σύμφωνα με την AAHE (American Association for Higher Education) έχει ως προϋποθέσεις το δημόσιο χαρακτήρα του αντικειμένου, το να επιδέχεται κριτική εξέταση και αξιολόγηση και, τέλος να είναι προσβάσιμο από άλλα μέλη της κοινότητας. (Shulman, 1998a στο: Lyons, 2003: 76).

μέσω της διδασκαλίας στους μαθητές» (ό.π. 27). Μια αντίστοιχη προσέγγιση για τη γνώση υιοθετείται και από πολλά μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης στα οποία θεωρείται ότι η γνώση, την οποία κατέχουν οι εκπαιδευτές και η οποία έχει παραχθεί από ακαδημαϊκή έρευνα, θα πρέπει να μεταδοθεί στους εκπαιδευτικούς.

Υπάρχει όμως μια αναντιστοιχία, καθώς τα προβλήματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι οι εκπαιδευτικοί είναι διαφορετικά από αυτά με τα οποία ασχολήθηκαν οι ερευνητές κατά τη διαδικασία παραγωγής της θεωρίας τους. Η κατάσταση που αφορά την επαγγελματική γνώση και πρακτική, περιγράφεται παραστατικά με τη χρήση μιας αναλογίας: το τοπίο της επαγγελματικής γνώσης και πρακτικής περιλαμβάνει ένα ύψωμα (που συμβολίζει την ακαδημαϊκή γνώση) που βρίσκεται πάνω από έναν βάλτο (σύμβολο της καθημερινότητας των εκπαιδευτικών) (ό.π.: 28). «Στο ύψωμα διαχειρίσιμα προβλήματα οδηγούνται σε λύση με τη χρήση ερευνητικής θεωρίας και τεχνικής. Στα βαλτώδη πεδινά, τα προβλήματα είναι ακατάστατα, γεμάτα σύγχυση και οι λύσεις δεν είναι τεχνικού τύπου» (ό.π.: 28). Τα προβλήματα δεν μπορούν να επιλυθούν με την απλή εφαρμογή εκ μέρους των εκπαιδευτικών μιας επιστημονικής θεωρίας που τους μεταδόθηκε σε κάποιο πλαίσιο επιμόρφωσης.

Σύμφωνα με την επικρατούσα αντίληψη σχετικά με την επαγγελματική γνώση, την «τεχνική ορθολογικότητα» (technical rationality), η «πρακτική είναι εργαλειακή και συνίσταται στην εφαρμογή τεχνικών μέσων σε σκοπούς που είναι σαφείς, σταθεροί και εσωτερικά συνεπείς. Η εργαλειακή πρακτική γίνεται επαγγελματική, όταν βασίζεται στην επιστήμη ή στη συστηματική γνώση» που προέρχεται από πανεπιστήμια (ό.π.: 29). Η τεχνική ορθολογικότητα ενθάρρυνε το διαχωρισμό ανάμεσα σε έρευνα και πρακτική. Η έρευνα γίνεται στα πανεπιστήμια με «αυστηρά ελεγχόμενο πειραματισμό, στατιστική ανάλυση..., θεωρητικό στοχασμό χωρίς διαφέρον». Η γνώση αυτή όμως δύσκολα ταιριάζει με τον «ταραχώδη κόσμο της πρακτικής, ο οποίος είναι σκανδαλωδώς ανεξέλεγκτος και στον οποίο τα προβλήματα είναι συνήθως κακοσηματισμένα με τους δρώντες ... να έχουν αναμφισβήτητο διαφέρον. Ως συνέπεια... η έρευνα που παράγεται ... (στα πανεπιστήμια)... έχει να πει λίγα πράγματα που θα έχουν αξία για τους επαγγελματίες» (ό.π.: 29).

Έχει υποστηριχθεί ότι στο χώρο της εκπαίδευσης τα κυρίαρχα μοντέλα για την παραγωγή, διάδοση και εφαρμογή της επαγγελματικής γνώσης είναι «ακατάλληλα και αναποτελεσματικά, και γι' αυτό έχουν ως επίπτωση σημαντική

απώλεια υλικών και ανθρώπινων πόρων και χαμηλό αυτοσυναίσθημα» (Hargreaves, 2001b: 13).²

Επομένως, τίθεται το ερώτημα: Ποιο θα ήταν το κατάλληλο πλαίσιο για την παραγωγή θεωρίας που θα ήταν χρήσιμη στους εκπαιδευτικούς; Θεωρείται ότι η πρακτική θα έπρεπε εκτός από χώρο εφαρμογής να αξιοποιηθεί και ως χώρος παραγωγής γνώσης (Carr & Kemmis, 1997 και Schön, 1995: 29). Θα έπρεπε να εξεταστεί «τι είδους γνώση είναι ήδη ενσωματωμένη στην επιτυχημένη πρακτική» (Schön, ό.π.: 29).

Η μελέτη της γνώσης στο πλαίσιο επιχειρήσεων και εκπαιδευτικών οργανισμών, διέκρινε μεταξύ της ρητής γνώσης (explicit knowledge) και της σιωπηρής γνώσης (tacit knowledge) (Nonaka & Takeuchi, 1995 στο: Fullan, 2001: 80). Η ρητή γνώση περιλαμβάνει λέξεις και αριθμούς που μπορούν να μεταφερθούν με τη μορφή δεδομένων, ενώ η σιωπηρή γνώση συνδέεται με τις δεξιότητες, τις πεποιθήσεις και την κατανόηση που βρίσκεται κάτω από το επίπεδο της επίγνωσης. Η μελέτη κατέληξε στο ότι η γνώση είναι πρωτίστως σιωπηρή, έχει χαρακτήρα προσωπικό, αποτελεί μέρος της πράξης και είναι δύσκολο να μεταφερθεί ή να τη μοιραστεί ο εκπαιδευτικός με άλλους (ό.π.).

Έχει γίνει λόγος ακόμη για την αυθόρμητη και διαισθητική γνώση που είναι σιωπηρή και βρίσκεται ενσωματωμένη στην πράξη (καθημερινή και επαγγελματική), σε πρότυπα των ενεργειών όπως οι κωδικοποιήσεις, οι δεξιότητες και οι κρίσεις (Schön, 1995: 29). Υπάρχει, ωστόσο, μια δυσκολία όσον αφορά αυτή τη γνώση που είναι ενσωματωμένη στην καθημερινή επαγγελματική ζωή: δεν είναι εύκολο να πει κανείς τι γνωρίζει. Όταν δε προσπαθεί να το περιγράψει, νιώθει σαν χαμένος ή οι περιγραφές είναι εμφανώς ακατάλληλες. Εδώ τα «πράγματα πιο εύκολα γίνονται παρά λέγονται» (Hargreaves 2001b: 30).

Οι επιτυχημένοι οργανισμοί, ωστόσο, προσεγγίζουν και αναδεικνύουν την σιωπηρή αυτή γνώση μέσα από αλληλεπιδράσεις που μετατρέπουν την σιωπηρή γνώση σε ρητή γνώση (Hargreaves, 2001a: 490). Η αλληλεπίδραση μεταξύ ρητής και άρρητης γνώσης είναι βασικός παράγοντας για τη νέα γνώση (Nonaka and Takeuchi,

² Σύμφωνα με τους Gibbons et al (1994 στο: Hargreaves 2001b:21) διακρίνουν δυο λειτουργίες παραγωγής γνώσης. Η Λειτουργία 1 περιλαμβάνει την παραγωγή καθαρής γνώσης με βάση το πανεπιστήμιο. Είναι κυρίαρχη, κατανοητή και αποδεκτή. Η Λειτουργία 2 έχει να κάνει με την παραγωγή γνώσης εφαρμοσμένης, εστιασμένης σε προβλήματα. Η γνώση αυτού του τύπου είναι μετατρέψιμη σε πράξη (actionable) και βρίσκεται ενσωματωμένη σε δίκτυα.

1995). «Στη διαδικασία της δημιουργίας της γνώσης ένα είδος γνώσης, ρητή ή άρρητη, μετατρέπεται σε γνώση ίδιου ή διαφορετικού είδους... Ο διάλογος και ο συλλογικός αναστοχασμός ... πυροδοτούν την εξωτερίκευση μέσω της οποίας η άρρητη γνώση αρθρώνεται σε ρητή γνώση... Η συνάντηση εν είδει δικτύωσης ανθρώπων με διαφορετική γνώση, οδηγεί στον συνδυασμό, μια διαδικασία συστηματοποίησης και επεξεργασίας ρητής γνώσης που καταλήγει σε συγκερασμό διαφορετικών σωμάτων γνώσης» (Hargreaves, 2001a: 490).³

Εκτός από την μετατροπή της άρρητης σε ρητή γνώση και την επεξεργασία της ρητής γνώσης, ένας άλλος τρόπος να παραχθεί γνώση στα σχολεία είναι μέσω δράσεων που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί εστιάζοντας σε ζητήματα που τους απασχολούν, διερευνώντας πιθανούς τρόπους αντιμετώπισης δυσκολιών ή βελτίωσης της εκπαιδευτικής πρακτικής, πειραματιζόμενοι, αποτιμώντας το εγχείρημά τους. Οι εκπαιδευτικοί που πειραματίζονται οργανωμένα και εισάγουν καινοτομίες απεμπλέκονται από παραδοσιακά πρότυπα διδασκαλίας, ενημερώνουν, επικαιροποιούν και καθιστούν πιο αποτελεσματική την πρακτική τους. Με τον τρόπο αυτό παράγουν γνώση. Η αποτύπωση και διάχυση της αποκτηθείσας γνώσης καθιστούν την τελευταία προσβάσιμη σε άλλους εκπαιδευτικούς.

Πέραν του εκπαιδευτικού-παραγωγού γνώσης θα μπορούσαμε να έχουμε «σχολείο-δημιουργό γνώσης» (knowledge-creating school) (Hargreaves, 2001b: 27), όπως στον χώρο των επιχειρήσεων υπάρχουν οργανισμοί-δημιουργοί γνώσης. Ένα τέτοιο σχολείο θα πρέπει «να ερευνήσει την κατάσταση του διανοητικού του κεφαλαίου, να χειριστεί τη διαδικασία δημιουργίας νέας επαγγελματικής γνώσης, να επικυρώσει την παραχθείσα γνώση, να διαδώσει την επαγγελματική γνώση που δημιουργήθηκε» (Hargreaves, 2001b: 27).

Με όσα εκτέθηκαν παραπάνω, γίνεται φανερό ότι με τον τρόπο αυτό η επαγγελματική γνώση συνυφαίνεται με τη βελτίωση του σχολείου. Μέσω της παραγωγής νέας γνώσης και της μεταφοράς της σε καταστάσεις και ανθρώπους, αναπτύσσεται το διανοητικό κεφάλαιο ενός σχολείου, κάτι που θα έπρεπε να αποτελεί βασικό σκοπό της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Hargreaves, 2001a: 490).

³ Άλλοι αναφερόμενοι τρόποι για την παραγωγή γνώσης είναι η κοινωνικοποίηση, κατά την οποία παράγεται και μεταδίδεται άρρητη γνώση και η βιωματική μάθηση όπου ρητή γνώση μετατρέπεται σε άρρητη.

Όσον αφορά στη μεταφορά και την πρόσκτηση της γνώσης, σημειώνεται ότι η μεν πληροφορία έχει να κάνει με τις μηχανές, η δε γνώση είναι αυτή που συνδέεται με τους ανθρώπους και προκειμένου να μετατραπεί η πληροφορία σε γνώση θα πρέπει να αποκτήσει «κοινωνική ζωή» (Brown & Duguid, 2000 στο: Fullan, 2001: 78). Επομένως, η πληροφορία έχει αξία, όταν συνδέεται με το κοινωνικό πλαίσιο. Έχει υποστηριχθεί ότι η επαγγελματική γνώση είναι «κολλώδης» (sticky) και άρα δεν μπορεί να μεταδοθεί αυτούσια, αλλά θα πρέπει να «ανακατασκευαστεί υπό το φως των ιδιαιτεροτήτων της σχολικής κουλτούρας και των υιοθετημένων πρακτικών» (Hargreaves, 1999 στο: Frost, 2012: 207). Εδώ, όπως φαίνεται, υπάρχει δυσκολία, αφού δεν είναι γνωστοί αποτελεσματικοί τρόποι διάδοσης είτε μέσα στο ίδιο σχολείο είτε μεταξύ σχολείων και σύμφωνα με τα δεδομένα «η διάδοση είναι περίπλοκη και σπάνια επιτυχής», με τις συμβατικές μεθόδους διάχυσης (βιβλία, βίντεο, σεμινάρια) να έχουν εντυπωσιακά φτωχά αποτελέσματα (Hargreaves (1998, 2001: 16).

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι η επικρατούσα αντίληψη για την επαγγελματική γνώση των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την οποία η πρακτική είναι εργαλειακή και γίνεται επαγγελματική, όταν στηρίζεται σε έρευνα και γνώση που προέρχεται από τα πανεπιστήμια, πολλές φορές αποδεικνύεται ανεπαρκής, αφού τα ζητήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι διαφορετικά από αυτά των ερευνητών. Έχει υποστηριχθεί ότι πρέπει να αναζητηθούν νέα μοντέλα για την παραγωγή και διάδοση της επαγγελματικής γνώσης, τα οποία θα αξιοποιούν το πεδίο της πρακτικής ως χώρο παραγωγής ή/και διάδοσης της γνώσης. Η μετατροπή της σιωπηρής γνώσης των εκπαιδευτικών σε ρητή γνώση καθώς και ο πειραματισμός των εκπαιδευτικών, έχουν ως αποτέλεσμα την ενημέρωση και την επικαιροποίηση της διδασκαλίας αλλά και την ανάδειξη αποτελεσματικότερων πρακτικών. Αυτό μπορεί να γίνει στο πλαίσιο του σχολείου (σχολείο–δημιουργός γνώσης), οπότε υπάρχει άμεση σύνδεση της παραγωγής γνώσης με τη βελτίωση του σχολείου. Μια τέτοια προσέγγιση αντιμετωπίζει ως ένα βαθμό και το ζήτημα της μεταφοράς της γνώσης (τουλάχιστον στο πλαίσιο του σχολείου), αφού, όπως έχει αναφερθεί, οι συμβατικοί τρόποι διάδοσης της επαγγελματικής γνώσης είναι σπάνια επιτυχείς. Η μάθηση είναι ενταγμένη σε συγκεκριμένο πλαίσιο κάτι που καθιστά τη γνώση ειδική και χρηστική σύμφωνα με τον Fullan (2001: 104).⁴ Μια τέτοια θεώρηση για την επαγγελματική

⁴ Αυτό δε σημαίνει ωστόσο ότι η βιβλιογραφική ενημέρωση και η θεωρητική τεκμηρίωση θεωρούνται άωφελος. Τουναντίον, όπως σημειώνουν οι Frost & Durrant «πρέπει να διαλυθεί ο μύθος

γνώση συνδέει την επαγγελματική ανάπτυξη με συλλογικές μορφές διερεύνησης και αναστοχασμού.

I.1.4 Επαγγελματική ανάπτυξη και αναστοχασμός

Προκειμένου ένας επαγγελματίας να μεταφέρει την πρακτική γνώση σε κάποιον άλλον, θα πρέπει να ανακαλύψει τι ακριβώς κάνει, θα πρέπει δηλαδή να μετατρέψει τη σιωπηρή γνώση σε ρητή: να παρατηρήσει και να περιγράψει αυτό που κάνει. Για την ακρίβεια, θα πρέπει να το παρατηρήσει, να αναστοχαστεί⁵ πάνω σε αυτό που παρατήρησε, να το περιγράψει και να αναστοχαστεί πάνω στην περιγραφή (Schön, 1995: 30). Η δυσκολία να περιγράψει κανείς τη γνώση που είναι ενσωματωμένη στην καθημερινή πρακτική δυσχεραίνει την αποτύπωση και τη μεταφορά της γνώσης αυτής.

Τίθεται λοιπόν το θέμα του *αναστοχασμού*. Σύμφωνα με τον Dewey δεν μαθαίνουμε από την εμπειρία αλλά από τον αναστοχασμό μας πάνω στην εμπειρία. Ο αναστοχασμός έχει οριστεί ως αναζήτηση συνδέσεων (Zull, 2002: 167), «η νοητική διαδικασία να δομήσουμε ή να αναδομήσουμε μια εμπειρία, ένα πρόβλημα, μια υπάρχουσα γνώση» (Korthagen et al, 2001 στο: Van Tartwick et al, 2007). Σύμφωνα με έναν άλλο ορισμό, πρόκειται για σκόπιμη νοητική δράση που εμπλέκει ένα πρόσωπο ή μια ομάδα στη διερεύνηση της διδακτικής πράξης και ιδιαιτέρως μιας ενδιαφέρουσας ή δυσεπίλυτης κατάστασης με σκοπό να οικοδομήσει κατανόηση (Lyons, 2003: 75). Αποτελεί μια μετακίνηση από τις παραδοχές της κοινής λογικής, αφού καθιστά το οικείο ανοίκειο, αμφισβητώντας όσα θεωρούνται ως δεδομένα. Κυρίως όμως αποτελεί προϋπόθεση για δράση που αφορμάται από την κριτική επαγγελματική σκέψη (Hitchcock & Hughes, 1995: 10-11). Γίνεται διάκριση μεταξύ του αναστοχασμού κατά τη διάρκεια της πράξης και του αναστοχασμού πάνω στην πράξη (Schön, 1995: 30-31 και Day, 2003: 76 - 79).⁶

Ο αναστοχασμός κατά την πράξη ξεκινά, όταν μια αυθόρμητη λειτουργία διακόπτεται από έκπληξη. Είναι τουλάχιστον ως ένα βαθμό συνειδητός, έχει χαρακτήρα κριτικής επανεξέτασης και οδηγεί σε άμεσους επιτόπιους πειραματισμούς

ότι η βιβλιογραφία προσφέρει απλώς 'θεωρίες' και ότι η πρακτική γνώση μπορεί να αποκτηθεί μόνο με πειραματισμό ή μέσω της επαφής με άλλους εκπαιδευτικούς» (Frost & Durrant, 2003: 17).

⁵ Η αναστοχαστική διερεύνηση είναι το είδος της σκέψης που επικεντρώνει σε ένα θέμα, το εξετάζει με σοβαρότητα επιδιώκοντας να καταλήξει κάπου, να οδηγηθεί σε ένα συμπέρασμα (Dewey, 1933 στο: Lyons, 2010: 483-484).

⁶ Ο Day κάνει λόγο και για ένα τρίτο είδος αναστοχασμού, τον αναστοχασμό σχετικά με τη δράση ο οποίος έχει ένα ευρύτερο κριτικό χαρακτήρα σχετικά με τις ηθικές και πολιτικές διαστάσεις της σκέψης και της πρακτικής των εκπαιδευτικών (Day, 2003: 80).

(Schön, 1987 στο: Day, 2003: 78). Είναι αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής πρακτικής και γίνεται με τον ένα ή τον άλλο τρόπο από όλους τους εκπαιδευτικούς. Αυτό το είδος του αναστοχασμού, αν και ιδιαίτερα σημαντικό, δεν έχει κριτικό χαρακτήρα, ούτε μπορεί από μόνο του να επιφέρει ουσιώδεις αλλαγές ή να παράγει θεωρία (Day, ό.π.). Επειδή έχει ως στόχο να αναζητήσει επείγουσες λύσεις σε προβλήματα που ανακύπτουν, οδηγεί σε διαρκή προσαρμογή (Boreen, Johnson, Niday, Pots, 2000: 71), όχι όμως σε αλλαγή, ενισχύοντας τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως τεχνίτη (Huberman, 1993 στο Day, 2003: 79).

Το δεύτερο είδος αναστοχασμού, ο αναστοχασμός πάνω στην πράξη, συμβαίνει τόσο πριν όσο και μετά την πράξη. Πρόκειται για μια συστηματική διερεύνηση, που έχει να κάνει με ανάλυση, αξιολόγηση, κριτική θεώρηση και αναπλαισίωση των ζητημάτων που προέκυψαν. Αυτού του είδους ο αναστοχασμός μπορεί να περιλαμβάνει και τρίτους και να οδηγήσει σε γενικεύσεις (Schön, 1995: 31). Μεταξύ άλλων έχει τη δυνατότητα να μετατρέψει την άρρητη γνώση σε ρητή (Fullan, 2001: 80) και να παράγει γνώση προσβάσιμη σε άλλους εκπαιδευτικούς.

Όπως θα δούμε και στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός που αναπτύσσει πρωτοβουλία στο πλαίσιο της ηγεσίας εκπαιδευτικού, θα πρέπει, πέραν του αναστοχασμού κατά την πράξη, να αναπτύξει το δεύτερο είδος αναστοχασμού, τον αναστοχασμό πάνω στην πράξη, κάτι που είναι ιδιαίτερα σημαντικό παρά τις δυσκολίες που παρουσιάζει. Στη συνέχεια όταν γίνεται λόγος για αναστοχασμό, θα εννοείται κατά βάση ο αναστοχασμός πάνω στην πράξη.

Η αξία του αναστοχασμού έχει τύχει ευρύτερης αναγνώρισης. Για παράδειγμα, στις ΗΠΑ το National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) αρμόδιο για την πιστοποίηση εκπαιδευτικών, το οποίο ασχολείται επίσης με ζητήματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, θεωρεί τον αναστοχασμό και τη μάθηση από την εμπειρία ως έναν από τους πέντε βασικούς άξονες της πρακτικής των εκπαιδευτικών που προάγουν τη μάθηση των μαθητών. Αξίζει να αναφερθεί ότι οι άλλοι άξονες είναι: να είναι οι εκπαιδευτικοί επικεντρωμένοι στους μαθητές και τη μάθησή τους⁷, να γνωρίζουν το αντικείμενο που διδάσκουν και τον

⁷Το ζήτημα είναι κρίσιμο. Ανάλυση των αλληλεπιδράσεων διδάσκοντα - μαθητών γίνεται μεταξύ άλλων στο Βιτσάκη & Ραβάνης (2002). Σημειώνεται επίσης ότι προκειμένου η διδασκαλία να ενεργοποιεί τη μάθηση, θα πρέπει η επικοινωνία να ανταποκρίνεται στο «μήκος κύματος του μαθητή» (Qvortup, 2001 στο: MacBeath, 2008).

τρόπο να το διδάξουν στους μαθητές⁸, να αναλαμβάνουν την ευθύνη της παρακολούθησης της μάθησης των μαθητών και των αλλαγών που είναι απαραίτητες για βελτιώσεις, να συμμετέχουν σε κοινότητες μάθησης (NBPTS, 2001 στο: Lyons, 2010a: 475).

Επομένως, ο αναστοχασμός (και μάλιστα ο αναστοχασμός πάνω στην πράξη), η σκόπιμη νοητική δράση - ατομική ή συλλογική - που σκοπό έχει να δομήσει ή να αναδομήσει μια κατάσταση προχωρώντας πέρα από όσα θεωρούνται δεδομένα με την επιδίωξη να καταλήξει σε ένα συμπέρασμα, είναι ιδιαίτερα σημαντικός, γιατί έχει κριτικό χαρακτήρα και είναι άμεσα συνυφασμένος με την παραγωγή γνώσης από τους εκπαιδευτικούς, γεγονός που έχει τύχει ευρύτερης αναγνώρισης.

I.1.5 Ποιος αποφασίζει για την επαγγελματική ανάπτυξη;

Πολύ συχνά η επαγγελματική ανάπτυξη είναι συνδεδεμένη με μεταρρυθμίσεις που αποφασίζονται από την πολιτική ηγεσία. Αυτό είναι το κυρίαρχο παράδειγμα στις χώρες του ΟΟΣΑ (Bolam & McMahon, 2004: 35). Μια αναδρομή στις θεωρήσεις της Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Ανάπτυξης στη Μ. Βρετανία από το 1944 έως σήμερα δείχνει ότι η επαγγελματική ανάπτυξη θεωρείται «μια στρατηγική-κλειδί για την εφαρμογή της μιας ή της άλλης πολιτικής ή προγράμματος» (Frost, 2012: 207). Τα προγράμματα και οι προσδοκώμενες αλλαγές έχουν κατεύθυνση από την κορυφή προς τη βάση (top down).

Μια τέτοια θεώρηση είναι ισοπεδωτική, επειδή παραγνωρίζει «τοπικές συνθήκες, σχολικές ιδιαιτερότητες, διαφορετικές επαγγελματικές ανάγκες» (Ματθαίου, 2008: 102). Η προσέγγιση από την κορυφή προς τη βάση ή κέντρο-περιφέρειας (centre-periphery) «μπορεί να αποφέρει αποτελέσματα σε ένα αυστηρά περιορισμένο βαθμό, αλλά αποτυγχάνει, αν θεωρηθεί το βασικό εργαλείο για εκπαιδευτικές βελτιώσεις» (Hargreaves, 2001b: 35). Η παροχή γνώσεων και η καλλιέργεια τεχνικών δεξιοτήτων δεν μετασχηματίζουν τη διδακτική πρακτική. Με την κυριαρχία τέτοιων προσεγγίσεων για την επαγγελματική ανάπτυξη, οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε ένα πλαίσιο, όπου το δικό τους όραμα επιθυμητών αλλαγών έρχεται σε δεύτερη μοίρα (Bolam & McMahon, 2004: 35). Σύμφωνα με ευρήματα ερευνών στο Ηνωμένο Βασίλειο, μια δεκαετία μεταρρυθμίσεων από την κορυφή προς τη βάση είχαν ως αποτέλεσμα όχι μόνο ένα φορτίο που «οι

⁸ Βλ. σχετικά και Σκιά (2002).

εκπαιδευτικοί βρίσκουν ανυπόφορο αλλά, το βασικότερο, μια κατάρρευση της αίσθησης της δράσης του υποκειμένου» (agency) (Horne, 2001 στο: Frost & Durrant, 2002: 144).⁹

Είναι προτιμότερο να αντιμετωπιστεί η επαγγελματική ανάπτυξη «ως μηχανή της καινοτομίας παρά ως μέσο για την παράδοση κεντρικά σχεδιασμένων προγραμμάτων» (Frost, 2012: 207). Έτσι, θα συνδεθούν η επαγγελματική ανάπτυξη, η βελτίωση σχολείου και η δημιουργία και μεταφορά της γνώσης. Πράγματι υπάρχουν δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης, το περιεχόμενο των οποίων αποφασίζεται από τους εκπαιδευτικούς στα σχολεία. Σε αυτή την περίπτωση η επαγγελματική ανάπτυξη κινείται από τη βάση προς την κορυφή (bottom up). Τέτοιου είδους προγράμματα είναι αυτά που είναι βασισμένα και εστιασμένα στο σχολείο (school based, school focused). Αν και οι όροι δεν είναι ταυτόσημοι¹⁰, πολλές φορές χρησιμοποιούνται χωρίς διαφοροποίηση, κάτι που θα ακολουθηθεί και στην παρούσα μελέτη.

1.1.6 Διερευνητικές μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης

Δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης που ξεκινούν από τον εκπαιδευτικό είναι κατεξοχήν πρωτοβουλίες συνδεδεμένες με την έρευνα δράσης (Elliott 1991, Carr & Kemmis 2002, Altrichter, Posch, Sommekh, 2001). Σε αυτές ο εκπαιδευτικός είναι ταυτόχρονα και ερευνητής σε μια δράση με στόχο βελτιώσεις. Η έρευνα δράσης περιλαμβάνει την εστίαση, τον σχεδιασμό, την παρακολούθηση της παρέμβασης, τη συλλογή μαρτυρίας, την αξιολόγηση του εγχειρήματος. Η αξιολόγηση και τα

⁹ Η έννοια της δράσης του υποκειμένου (agency) που απαντάται συχνά στη βιβλιογραφία τη σχετική με την επαγγελματική ανάπτυξη και την ηγεσία εκπαιδευτικού, έχει χρησιμοποιηθεί από τον Giddens και από τον Bruner. Στο πλαίσιο της κοινωνιολογικής θεώρησης του Giddens (1984) η δράση του υποκειμένου είναι μια από τις δυο έννοιες του διπλού δράση / κοινωνική δομή (structure). Ο Bruner (1996) αναπτύσσοντας την εκπαιδευτική του θεωρία σημειώνει ότι μία σημαντική πτυχή σε όλες τις ανθρώπινες εμπειρίες και ειδικότερα τις εκπαιδευτικές είναι η έννοια του εαυτού η οποία εμπεριέχει την δράση του υποκειμένου (το γεγονός δηλαδή ότι κάποιος μπορεί να ξεκινήσει και να ολοκληρώσει δραστηριότητες με δική του βούληση).

¹⁰ Για παράδειγμα οι Κατσαρού & Δεδούλη (2005: 19) σημειώνουν τα εξής: το μοντέλο school based -(μεταφραζόμενο ως ενδοσχολική επιμόρφωση) που σχηματοποιήθηκε τη δεκαετία του 1970 «προβλέπει την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων μέσα στο σχολείο», ενώ το μοντέλο school focused (με επίκεντρο το σχολείο) συνδέει την ενδοσχολική επιμόρφωση «με άλλες μορφές ‘εξω-σχολικής’ επιμόρφωσης (ενώ) την ευθύνη του σχεδιασμού, της οργάνωσης και της υλοποίησης .. την έχουν ..οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με άλλους φορείς και υπηρεσίες». Σύμφωνα με την Triantafyllou (2011: 337) το βασισμένο στο σχολείο είναι προγενέστερο και θέτει σε προτεραιότητα ατομικές επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών και δευτερευόντως τις ανάγκες του σχολείου, ενώ το εστιασμένο στο σχολείο πρόγραμμα σχεδιάζεται από εξωτερικούς συνεργάτες (πανεπιστημιακούς) και στελέχη της εκπαίδευσης με προτεραιότητα τις ανάγκες του σχολείου.

εξαγόμενα συμπεράσματα μπορεί να οδηγήσουν σε νέα εστίαση με αποτέλεσμα να ξεκινήσει ένας νέος κύκλος.

Σε τέτοιες δράσεις η πρακτική μετασχηματίζεται από τη γνώση που αποκτήθηκε και η αίθουσα διδασκαλίας λειτουργεί ως χώρος μάθησης των μαθητών αλλά και των ίδιων των εκπαιδευτικών (Δεδούλη, 2005: 418). Έτσι οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν ευθύνη για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, ελέγχουν το έργο τους και δοκιμάζουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από αυτό. (ό.π.: 418). Τέτοιου τύπου εναλλακτικές προσεγγίσεις καλλιεργούν μια πιο δημιουργική και αυθεντική σχέση του μανθάνοντα με τη γνώση. Νέοι τρόποι οργάνωσης διαδικασιών μάθησης επηρεάζουν τη σκέψη, τη συμπεριφορά και τη στάση μιας και οι μανθάνοντες «εσωτερικεύουν τους ρόλους, τις αξίες και τα χαρακτηριστικά μιας σημαίνουσας γι αυτούς διαδικασίας» (ό.π. 418).

Ζητήματα, ωστόσο, που είχαν προβληματίσει ήταν ο ατομικός χαρακτήρας, η μικρή κλίμακα, η πριμοδότηση της βελτίωσης της πράξης έναντι της παραγωγής γνώσης (Frost & Roberts, 2004) και η έλλειψη επίδρασης στο σχολείο (Frost, 2012: 208).

1.1.7 Συνεργατικές μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης

Η συνεργατική μορφή διερευνητικών προσεγγίσεων μπορεί να ενισχύσει την εγκυρότητα και τα θετικά αποτελέσματά τους, επειδή αξιοποιείται η εμπειρία και η κρίση άλλων εκπαιδευτικών. Πράγματι, μέσω της αλληλεπίδρασης αντιμετωπίζονται ζητήματα που προβληματίζουν, όπως η περιορισμένη οπτική και εμβέλεια. Οι συνεργατικές μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης βοηθούν ακόμη στη διάχυση μεταφέροντας τη γνώση και σε άλλους εκπαιδευτικούς.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της αναφοράς EPPI -Evidence for Policy and Practice Information (Cordingley, Beel, Rundell, Evans, 2003: 5), μιας επισκόπησης αγγλόφωνων ερευνών σε βάθος εικοσαετίας σχετικά με την επίδραση της συνεργατικής επαγγελματικής ανάπτυξης στη διδασκαλία στην τάξη και στη μάθηση των μαθητών, τα παρακάτω χαρακτηριστικά συνεργατικών προγραμμάτων συνδέονται με θετικά αποτελέσματα:

- ο *διερευνητικός χαρακτήρας* και συγκεκριμένα ο προσδιορισμός προσωπικού σημείου εκκίνησης και εστίασης από τους εκπαιδευτικούς, ο αναστοχασμός και ο πειραματισμός,
- η *συνεργασία* και κυρίως ο επαγγελματικός διάλογος και η υποστήριξη από τους

συναδέλφους,

-η *υποστήριξη* από εξωτερικούς ειδικούς με εμπειρία σε δράσεις βασισμένες στο σχολείο, τόσο κατά τη διάρκεια του προγράμματος – με δράσεις υπέρ της ενθάρρυνσης των εκπαιδευτικών, της δόμησης και της επέκτασης του επαγγελματικού διαλόγου- όσο και μετά το πέρας του προγράμματος, περιοδικά, με στόχο την ενσωμάτωση των αλλαγών στην τάξη.

Η σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στη συνεργασία με συναδέλφους τους και στην ανατροφοδότηση από αυτούς καταγράφεται σε ευρήματα σχετικών ερευνών (για παράδειγμα Pedder, Storey, Opfer, 2008:13 στο Frost, 2012: 3).

Προκύπτει ότι ένα πλαίσιο συνεργασίας με συναδέλφους δρα υποστηρικτικά για τους εκπαιδευτικούς. Υπάρχουν, ωστόσο, περιπτώσεις στις οποίες, ενώ φαινομενικά υπάρχει συνεργασία, η προσέγγιση είναι διαχειριστική και η συναδελφικότητα σκηνοθετημένη (Hargreaves & Dawes, 1990 στο: Frost 2012: 209), κάτι που λειτουργεί ανασταλτικά. Αυτό που είναι σημαντικό είναι να υπάρχουν (και να καλλιεργούνται) οι εσωτερικές προϋποθέσεις στο σχολείο και στην ομάδα των εκπαιδευτικών για να προχωρήσει η συνεργασία, κάτι που συνδέεται με την κουλτούρα του σχολείου, για την οποία θα γίνει λόγος στο επόμενο κεφάλαιο.

Ιδιαίτερη θέση στη συνεργατική μάθηση έχουν η αλληλοπαρατήρηση (κατά την οποία οι συνεργαζόμενοι εκπαιδευτικοί οργανώνουν παρακολουθήσεις της διδακτικής πρακτικής με βάση συγκεκριμένους άξονες) και η συνδιδασκαλία (όπου δύο εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν και πραγματοποιούν από κοινού μια διδασκαλία). Η διδακτική πρακτική αποϊδιωτικοποιείται. Κάτι τέτοιο προϋποθέτει εμπιστοσύνη μεταξύ των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών και μια κουλτούρα συνεργασίας. Όπως σημειώνει ο Hargreaves (2001b: 33), «οι εκπαιδευτικοί σπάνια παρακολουθούν ο ένας τον άλλο να δουλεύει (διδάσκει)... ή διδάσκουν μαζί με μια συνειδητή προσπάθεια να επικυρώσουν την πρακτική. Μια τέτοιου είδους κοινωνική επικύρωση είναι πιθανότατα ανώτερη από την αυτο-επικύρωση». Σύμφωνα με τον ίδιο, μια πρακτική που αποδίδει μόνο σε πολύ ειδικές συνθήκες ή δεν μεταφέρεται δεν μπορεί να θεωρηθεί χρήσιμη γνώση.

1.1.8 Συνεργατικά προγράμματα και βελτίωση του σχολείου

Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας για τη βελτίωση της εκπαίδευσης. Δύο βασικά ρεύματα όσον αφορά τον χώρο του σχολείου ήταν αυτά της σχολικής αποτελεσματικότητας (school effectiveness) και της

σχολικής βελτίωσης (school improvement) (Μπαγάκης, Δεμερτζή, Σταμάτης, 2007b). Η πρώτη προσέγγιση επικέντρωσε σε αποτιμήσεις και στοχεύσεις για το σχολείο και τους μαθητές με ποσοτικούς όρους (για παράδειγμα μετρήσεις των επιδόσεων των μαθητών). Το σχολείο σύμφωνα με το ρεύμα της σχολικής αποτελεσματικότητας είχε ως βασική προτεραιότητα την ανταπόκριση σε εξωτερικές προδιαγραφές. Από την άλλη πλευρά, η βελτίωση του σχολείου συνδέθηκε με την προσέγγιση της αυτοαξιόλογησης, ενεργοποιώντας το δυναμικό του σχολείου με στόχο την ανάπτυξή του. Δεν αρκέστηκε σε εξωτερικές αλλαγές, αλλά μετακινήθηκε σε κατευθύνσεις διερεύνησης, προαγωγής διαλόγου και ανάπτυξης συνεργασίας, δίνοντας προτεραιότητα στην καλλιέργεια μιας εναλλακτικής κουλτούρας, παρά στην ανταπόκριση σε εξωτερικές προδιαγραφές. Ασχολήθηκε και με τα αποτελέσματα στους μαθητές, εντάσσοντάς τα όμως στο ευρύτερο πλαίσιο του σχολείου (MacBeath, Schratz, Meuret, Jacobsen, 2004). Η βελτίωση του σχολείου χρησιμοποίησε κυρίως ποιοτικές μεθόδους αποτιμήσεων.

Τα τελευταία χρόνια, ωστόσο, τα δύο ρεύματα θεωρούνται συμπληρωματικά, αφού οι ποιοτικές προσεγγίσεις (οφείλουν να) οδηγούν σε μετρήσιμα θετικά αποτελέσματα (π.χ. των επιδόσεων των μαθητών) και αντίστοιχα η επιδίωξη θετικών αποτελεσμάτων προϋποθέτει αντιμετώπιση συνολική και όχι συμπτωματική. Ωστόσο, η προσέγγιση της βελτίωσης του σχολείου που δίνει βάρος στην κινητοποίηση του δυναμικού του σχολείου για την ανάπτυξή του, συνδέεται κατεξοχήν με τα συνεργατικά διερευνητικά σχήματα επαγγελματικής ανάπτυξης με τα οποία ασχολείται η παρούσα μελέτη.

Στις συνεργατικές διερευνητικές μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης που είναι βασισμένες και εστιασμένες στο σχολείο, σημειώνονται ταυτόχρονα αλλαγές και στην πρακτική του εκπαιδευτικού και στο πλαίσιο. Οι εκπαιδευτικοί βγαίνουν από την απομόνωσή τους, εμπιστεύονται, πειραματίζονται, αλλάζουν. Δημιουργούν, διαχέουν και προσλαμβάνουν επαγγελματική γνώση - χαρακτηριστικά νέας κουλτούρας και λειτουργίας. Με αυτό τον τρόπο το σχολείο απομακρύνεται από την παραδοσιακή του μορφή και αποκτά χαρακτηριστικά ενός οργανισμού που μαθαίνει (learning organization).¹¹

¹¹ Ο MacBeath υποστηρίζει ότι σε αυτή την περίπτωση η γνώση θεωρείται ως διεργασία που δεν βρίσκεται στο κεφάλι ενός ανθρώπου, αλλά σε όλους τους εμπλεκόμενους με αποτέλεσμα «οι σκέψεις και η μνήμη μας (να) 'φιλοξενούνται' από τους κοντινούς μας ανθρώπους από τους οποίους

Όσον αφορά στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, οι προσεγγίσεις που είναι βασισμένες στο σχολείο «φαίνεται να είναι κάποιες φορές περισσότερο σημαντικές από τις μεγάλες ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, διδακτικές θεωρίες για την αλλαγή των πρακτικών του σχολείου.» (Μπαγάκης, 2005: 16).

I.1.9 Συνεργατικά προγράμματα και υποστήριξη

Ιδιαίτερα σημαντική για τα συνεργατικά προγράμματα είναι η υποστήριξη, κάτι το οποίο έχει επισημανθεί από πολλούς ερευνητές του αντικειμένου. Όπως καταγράφεται και στα πορίσματα της αναφοράς EPPI (Cordingley, Bell, Rundell, Evans: 2003), η συνεργασία με ειδικούς που διαθέτουν σχετική εμπειρία, είναι ιδιαίτερα σημαντική για την επιτυχία ενός προγράμματος.

Η υποστήριξη είναι απαραίτητη για να εξασφαλιστεί το πλαίσιο λειτουργίας, να υπάρχει ο απαραίτητος σχεδιασμός του προγράμματος και η εφαρμογή του, να αναπτύσσεται στοχευμένος επαγγελματικός διάλογος, να υπάρχει ανατροφοδότηση. Πρακτικής φύσεως θέματα, που θα πρέπει να τεθούν, είναι τα χρονοδιαγράμματα, οι αρχές του προγράμματος, η χρήση κατάλληλων εργαλείων. Καθοριστικό σημείο είναι η εξασφάλιση και καλή διαχείριση του χρόνου, τόσο για το έργο της υποστήριξης, όσο και για τη δράση του εκπαιδευτικού, επειδή, όπως αναφέρεται, ο χρόνος συχνά είναι «εχθρός της ελευθερίας», ωθεί τους εκπαιδευτικούς σε συμβιβασμούς και δημιουργεί σύγχυση στην διεργασία της αλλαγής (Hargreaves, 1994: 96 στο: Καπαχτσή & Κακανά, 2010:42).

Τα πρόσωπα που αναλαμβάνουν τον υποστηρικτικό ρόλο μπορεί να προέρχονται από τον χώρο του πανεπιστημίου (Miller, 2001). Το όλο εγχείρημα είναι μια από κοινού διερεύνηση με στόχο την εισαγωγή και ενσωμάτωση βελτιώσεων. Η συνάντηση εκπαιδευτικών και πανεπιστημίου στο χώρο του σχολείου υποδηλώνει ότι το τελευταίο αναλαμβάνει τον ρόλο του συνερευνητή και όχι της αυθεντίας. Έτσι σηματοδοτείται μια αλλαγή στη μεταξύ τους σχέση, αλλά και στην επαγγελματική ανάπτυξη: μια μετάβαση από την αντίληψη της προσφοράς στην ικανοποίηση της ζήτησης (Schratz, 2008: 87). Αυτή η συνάντηση δίνει ακόμη τη δυνατότητα να αρθρωθεί ένας νέος λόγος «για την εσωτερική ανάπτυξη και τον περαιτέρω εκδημοκρατισμό του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος, συμπεριλαμβανομένων των ερευνητικών πρακτικών» (Τσατσαρώνη, 2005: 142).

και τις ανακτούμε και «μέσα από αυτή τη διαλεκτική διαδικασία αναπτύσσουμε τη δική μας αλλά και την κοινή ικανότητά μας για νοήμονα συμπεριφορά». (MacBeath, 2008: 18).

Το υποστηρικτικό πλαίσιο θεωρείται απαραίτητο για τη λειτουργία των συνεργατικών διερευνητικών προγραμμάτων, ώστε αυτά να τελεσφορήσουν μέσα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που συνήθως έχει άλλο προσανατολισμό (Frost, 2012: 16). Στο θέμα θα επανέλθουμε και στο κεφάλαιο για την ηγεσία εκπαιδευτικού (I.2.7).

I.1.10 Επίδραση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δεν είναι αυτοσκοπός. Αναμένεται να έχει επιδράσεις στους εκπαιδευτικούς, στο σχολείο και βέβαια στους μαθητές, οι οποίοι είναι και οι τελικοί αποδέκτες των βελτιώσεων που επιχειρούνται (Bolam et al, 2005: 10).

Η ιδιαίτερα εκτεταμένη, ωστόσο, βιβλιογραφία σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Bolam & McMahon, 2004: 52), σε ελάχιστες περιπτώσεις περιλαμβάνει ισχυρά ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τις επιδράσεις αυτές. Όπως προκύπτει από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, σπανίζουν σχετικές έρευνες (μεταξύ άλλων Cordingley et al, 2003: 2, 3 και Goodall et al, 2005: 7). Σημειώνεται ότι συχνά οι αποτιμήσεις στηρίζονται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και δεν γίνονται αναφορές σε επιδράσεις στην πρακτική των εκπαιδευτικών ή στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών (Bolam & McMahon, 2004: 53).

Η αναζήτηση συνδέσεων της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με τη μάθηση των μαθητών αναφέρεται ότι παρουσιάζει εγγενείς δυσκολίες, επειδή η μάθηση των μαθητών είναι ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο, που είναι δύσκολο να συσχετιστεί με μία μόνο μεταβλητή (Cordingley et al, 2003: 2). Επιπλέον, μπορεί να περιλαμβάνει περισσότερους από έναν τομείς, καθένας από τους οποίους μπορεί να χρειάζεται διαφορετικές ερευνητικές μεθόδους και εργαλεία για να μελετηθεί (Guskey, 2000 στο: Goodall et al, 2005: 32). Υπάρχουν, ωστόσο, ενδείξεις ότι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών επιδρά στη μάθηση των μαθητών (Louis and Marks, 1998 στο: Goodall et al, 2005: 10), κάτι που σε λίγες περιπτώσεις υποστηρίχθηκε και ερευνητικά (Joyce et al, 1999 στο: Bolam et al, 2005: 10 και Cordingley et al, 2003: 3). Όπως σημειώνεται, οι μαθητές αναφέρουν μεγαλύτερη κινητοποίηση, καλύτερες επιδόσεις, περισσότερη οργάνωση, αυξημένη και βελτιωμένη συνεργασία (Cordingley et al, 2003: 5).

Όσον αφορά στα ερευνητικά δεδομένα για την επίδραση στους εκπαιδευτικούς, αναφέρεται μεταξύ άλλων ότι οι εκπαιδευτικοί διευρύνουν το φάσμα

των διδακτικών και μαθησιακών τους στρατηγικών, νιώθουν μεγαλύτερη ικανοποίηση και ενδυνάμωση να προβούν σε αλλαγές, ενθουσιάζονται από την συνεργατική δουλειά, αν και αρχικά είχαν νιώσει άγχος από την προοπτική ότι κάποιος συνάδελφος θα μπει στην τάξη τους για παρατήρηση ή θα τους παράσχει ανατροφοδότηση (ό.π.: 4). Για το τελευταίο ζήτημα σημειώνεται ότι τα πράγματα γίνονται χειρότερα πριν καλύτερύνουν, αφού αρχικά παρουσιάζεται δυσφορία, απροθυμία και συστολή (ό.π.: 8). Ανησυχία, τέλος, προκαλεί στους εκπαιδευτικούς το ζήτημα της επάρκειας του χρόνου.

Η επίδραση δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών θα μπορούσε να αξιολογηθεί με βάση την επίδραση που έχουν αυτές στους ίδιους, στους μαθητές, στο σχολείο και στην ευρύτερη κοινότητα ή σε άλλα σχολεία (Frost & Durrant, 2002). Ένα άλλο προτεινόμενο μοντέλο για την αποτίμηση της επίδρασης ενός προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης περιλαμβάνει πέντε επίπεδα: τις αντιδράσεις των συμμετεχόντων, τη μάθηση των συμμετεχόντων, την οργανωσιακή υποστήριξη και αλλαγή, τη χρήση νέας γνώσης και δεξιοτήτων από πλευράς των συμμετεχόντων και τέλος τα μαθησιακά αποτελέσματα (γνωστικά και μη) των μαθητών (Guskey, 2000 στο: Goodall, Day, Lindsay, Muijs, Harris 2005: 4, 165).

Παρά τις δυσκολίες, επισημαίνεται η ανάγκη να ερευνηθεί και να αποτιμηθεί η επίδραση που έχει η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, κάτι που ισχύει βέβαια και ειδικότερα για τα προγράμματα που έχουν διερευνητικό και συνεργατικό χαρακτήρα.

1.1.11 Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Όσον αφορά στην ελληνική πραγματικότητα, δεν είναι τυχαίο ότι ο όρος επιμόρφωση είναι ακόμη σε χρήση (Ματθαίου, 2008: 105), ενώ ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη άργησε να γίνει ευρύτερα γνωστός, ένδειξη ότι το αντικείμενο βρισκόταν «στην βρεφική του ηλικία... Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (εννοείται: φαίνεται πώς ήταν)... μια άγνωστη έννοια» (Μπαγάκης 2005: σ. 16).

Οι μορφές ανάπτυξης που κυριαρχούν είναι οι παραδοσιακές με κατεύθυνση από την κορυφή προς τη βάση (top down). Όπως φαίνεται όμως, συχνά δεν υπάρχουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα, αφού για παράδειγμα δεν λαμβάνονται υπόψη τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων (Σταματάκης & Βιτσάκη, 2009, Μαρσαγγούρας, 2005:64). Σύμφωνα με την εκπαίδευση ενηλίκων, οι τελευταίοι

κατέχουν ήδη γνώση, εμπειρία και διαμορφωμένη προσωπική επαγγελματική θεωρία (συχνά άρρητη). Επιδιώκουν την ενεργή συμμετοχή τους στη διαδικασία της μάθησης ενώ αντιμετωπίζουν ποικίλα εμπόδια (Rogers, 1999: 92 κ.ε.). Τα εμπόδια συνίστανται στην δυσκολία αλλαγής στάσεων, στην ύπαρξη άγχους και φόβου αποτυχίας, σε μηχανισμούς παραίτησης (ό.π.: 273 κ.ε.). Κάτι ιδιαίτερα σημαντικό είναι ότι οι ενήλικοι μαθαίνουν καλύτερα από τους συναδέλφους τους παρά από άλλες πηγές γνώσης (Noyé & Piveteau, 1998:109).

Το γεγονός ότι δεν λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες της μάθησης των ενηλίκων είναι ένας από τους παράγοντες που έχουν ως αποτέλεσμα τη μη ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευτικών. Υπάρχουν μάλιστα αναφορές ότι δεν ήταν λίγες οι περιπτώσεις που τα προγράμματα επιμόρφωσης ωφέλησαν μάλλον τους διοργανωτές παρά τους εκπαιδευτικούς. (Μπαγάκης, Δεμερτζή, κ.α. 2005: 182).¹²

Προβάλλει, επομένως, η ανάγκη να γίνουν αλλαγές και να αναζητηθούν νέες λύσεις, όπως «η ενίσχυση των μικρότερου κόστους ... bottom up προσπαθειών... Χρειάζεται η ενσωμάτωση και ενίσχυση σύγχρονων, αποτελεσματικών και αποδοτικών μορφών ... που βασίζονται/ εδράζονται στο σχολείο» (Μπαγάκης 2015: 129). Αυτό θα απαιτούσε την εμπλοκή του σχολείου και των εκπαιδευτικών σε διερευνητικού αναστοχαστικού τύπου διεργασίες. Ωστόσο, «τις δεκαετίες που προηγήθηκαν δε στάθηκε δυνατό να συγκροτηθεί ένα διακριτό, αναγνωρίσιμο, εύρωστο και με κύρος στην εκπαιδευτική κοινότητα επιμορφωτικό δίκτυο τυπικής εκπαίδευσης ικανό να στηρίξει τους εκπαιδευτικούς και να τους δώσει δυνατότητες επαγγελματικού αναστοχασμού» (Σαλτερής, 2011: σ. 12).

Αποτέλεσμα της κατάστασης είναι αφενός μια στάση δυσπιστίας των εκπαιδευτικών προς τα επιμορφωτικά προγράμματα (Μπαγάκης, Δεμερτζή, κ.α. 2005: 182), αφετέρου όχι μόνο η έλλειψη εμπειρίας των εκπαιδευτικών σχετικά με προγράμματα αναστοχαστικού-διερευνητικού τύπου, αλλά συχνά η παντελής άγνοια της ύπαρξης άλλου είδους προσεγγίσεων επαγγελματικής ανάπτυξης.

Υπάρχουν, ωστόσο, αναφορές, αν και συγκριτικά λίγες, για προγράμματα συνεργατικού-διερευνητικού χαρακτήρα και για προγράμματα βασισμένα και

¹² Ωστόσο και αυτή η εμπειρία που υπάρχει δεν έχει αποτυπωθεί και αποτιμηθεί. Όπως επισημαίνει ο Μπαγάκης «είναι αναγκαία η μεγαλύτερη μοντελοποίηση.. Συχνά τα μεγάλα επιμορφωτικά προγράμματα απλώς υλοποιούνται ad hoc και δεν ακολουθεί μια εμβάθυνση, θεωρητική και μεθοδολογική των όποιων μοντέλων που χρησιμοποιήθηκαν για την καλύτερη συστηματική εφαρμογή τους στο μέλλον.» (Μπαγάκης, 2015: 130).

εστιασμένα στο σχολείο (ενδεικτικά: Μπαγάκης, Δεμερτζή, Σταμάτης: 2007a, Katsarou & Tsafos, 2008, Καπαχτσή & Κακανά, 2010:46, Μπαγάκης & Τσίγκου, 2016).¹³

Η πραγματοποίηση τέτοιου είδους προγραμμάτων παρουσιάζει δυσκολίες. Ήδη αναφέραμε την άγνοια μεγάλου μέρους των εκπαιδευτικών για τέτοιου τύπου προσεγγίσεις. Μια άλλη δυσκολία είναι το γεγονός ότι δεν υπάρχει εξοικείωση με την κουλτούρα από την οποία διαπνέονται οι εναλλακτικές αυτές προσεγγίσεις (Μπαγάκης κ.ά.2005: 182). Επιπλέον, η αρνητική εμπειρία των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά προγράμματα που δεν ανταποκρίθηκαν στις προσδοκίες τους, έχει οδηγήσει τους τελευταίους σε μια στάση δυσπιστίας.

Άλλοι ανασταλτικοί παράγοντες, που έχουν καταγραφεί, είναι η απροθυμία πραγματοποίησης συναντήσεων εκτός του σχολικού ωραρίου, όπως και η έλλειψη διαθέσιμου χρόνου (Μπαγάκης κ.ά. 2005: 182). Ως αρνητικοί παράγοντες θεωρούνται η έλλειψη κινήτρων (υλικών ή σχετικών με επαγγελματική βελτίωση), το «βόλεμα», η απογοήτευση, η «απαξίωση όλων στην εκπαίδευση» (Καπαχτσή & Κακανά.46).

Όσον αφορά στις δυσκολίες που προκύπτουν κατά την εφαρμογή ενός προγράμματος αναστοχαστικού χαρακτήρα, αναφέρεται ότι ο αναστοχασμός υπήρξε το δυσκολότερο σημείο (Καπαχτσή & Κακανά, 2010: 49). Άλλα ζητήματα που προέκυψαν ήταν η μη τήρηση ημερολογίου, αν και οι εκπαιδευτικοί αναγνώριζαν τη σημασία και την αξία μιας τέτοιας πρακτικής (ό.π.: 48).

Προϋπόθεση για να επιτύχει ένα τέτοιο πρόγραμμα είναι οι συμμετέχοντες να είναι ευαισθητοποιημένοι, να έχουν μια αντίστοιχη βιωματική εμπειρία και να έχουν τόλμη, ώστε να πειραματίζονται και να στοχάζονται κριτικά (Δεδούλη, 2005: 418).

Όσον αφορά στα αποτελέσματα προγραμμάτων βασισμένων στο σχολείο, αναφέρονται μεταξύ άλλων η εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης, η βελτίωση της επικοινωνίας με τους μαθητές, η ανάπτυξη της συνεργασίας με τους συναδέλφους, η διεύρυνση της οπτικής των συμμετεχόντων μέσω του διαλόγου, η έξοδος από την απομόνωση της τάξης και η άρση της επαγγελματικής μοναξιάς (ό.π.: 421).

¹³ Ο Μπαγάκης (2015) επισημαίνει πάντως ότι ούτως ή άλλως θα πρέπει να αξιοποιηθεί η επιμορφωτική πείρα των τελευταίων δεκαετιών και να υπάρξει «χαρτογράφηση, μελέτη, έρευνα τόσο στο επίπεδο πρακτικών τάξης όσο και στο επίπεδο των επιμορφωτικών πολιτικών» (Μπαγάκης 2015: 128).

I.1.12 Σύνοψη

Η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται με άτυπες εμπειρίες αλλά και με σχεδιασμένες δραστηριότητες μέσω των οποίων οι εκπαιδευτικοί ατομικά ή συνεργατικά αποκτούν γνώσεις, δεξιότητες και κρίση δρώντας ως παράγοντες αλλαγής προς όφελος των ιδίων, των μαθητών, της ομάδας των εκπαιδευτικών και του σχολείου. Σύμφωνα με την επικρατούσα αντίληψη για την επαγγελματική γνώση των εκπαιδευτικών, η πρακτική είναι εργαλειακή και γίνεται επαγγελματική, όταν στηρίζεται σε έρευνα και γνώση που προέρχεται από τα πανεπιστήμια, αντίληψη που παρουσιάζει προβλήματα, επειδή τα ζητήματα που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς είναι διαφορετικά από εκείνα που μελέτησαν οι ερευνητές. Έχει υποστηριχθεί λοιπόν ότι πρέπει να αναζητηθούν νέα μοντέλα για την παραγωγή και διάδοση της επαγγελματικής γνώσης, τα οποία θα αξιοποιούν το πεδίο της πρακτικής ως χώρο παραγωγής αλλά και διάδοσης της γνώσης. Γνώση μπορεί να παραχθεί μέσω της μετατροπής της σιωπηρής γνώσης των εκπαιδευτικών σε ρητή γνώση, καθώς και μέσω του πειραματισμού των εκπαιδευτικών, αφού έτσι ενημερώνεται και επικαιροποιείται η διδασκαλία και επιπλέον αναδεικνύονται αποτελεσματικότερες πρακτικές. Ο αναστοχασμός (και μάλιστα ο αναστοχασμός πάνω στην πράξη), η σκόπιμη νοητική δράση - ατομική ή συλλογική - με σκοπό να δομήσει ή να αναδομήσει μια κατάσταση, προχωρώντας πέρα από όσα θεωρούνται δεδομένα, με την επιδίωξη να καταλήξει σε ένα συμπέρασμα, είναι ιδιαίτερα σημαντικός, γιατί έχει κριτικό χαρακτήρα και είναι άμεσα συνυφασμένος με την παραγωγή γνώσης από τους εκπαιδευτικούς.

Σε διερευνητικά συνεργατικά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης με βάση το σχολείο, υπάρχει άμεση σύνδεση της παραγωγής γνώσης με τη βελτίωση του σχολείου, γεγονός που ως ένα βαθμό αντιμετωπίζει και το ζήτημα της μεταφοράς της γνώσης, καθώς, όπως έχει αναφερθεί, οι συμβατικοί τρόποι διάδοσης της επαγγελματικής γνώσης συχνά είναι ατελέσφοροι. Σε τέτοιες δράσεις η πρακτική μετασχηματίζεται από τη γνώση που αποκτήθηκε και η τάξη λειτουργεί ως χώρος μάθησης μαθητών και εκπαιδευτικών. Η συνεργατική μορφή διερευνητικών προσεγγίσεων μπορεί να ενισχύσει την εγκυρότητα, την εμπέλεια, τη διάχυση και τα θετικά αποτελέσματα εν γένει, αφού αξιοποιείται η αλληλεπίδραση με τρίτους, η εμπειρία και η κρίση τους. Όσον αφορά στην επίδραση της επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών, προκύπτει ότι σπανίζουν έρευνες που δεν περιορίζονται στο να καταγράψουν τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων, αλλά αποτιμούν αλλαγές στη διδακτική πρακτική των εκπαιδευτικών και τη μάθηση των μαθητών. Από τις

υπάρχουσες έρευνες προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί διευρύνουν το φάσμα των διδακτικών και μαθησιακών τους στρατηγικών, νιώθουν μεγαλύτερη ικανοποίηση και δύναμη να προβούν σε αλλαγές, έχουν ενθουσιασμό από την συνεργατική δουλειά, αν και αρχικά είχαν νιώσει άγχος σχετικά με τη διαχείριση του χρόνου αλλά και με την προοπτική ότι κάποιος συνάδελφος θα μπει στην τάξη τους για παρατήρηση και ή ανατροφοδότηση. Από την άλλη πλευρά, αναφέρεται ότι οι μαθητές κινητοποιούνται περισσότερο, έχουν καλύτερες επιδόσεις και οργάνωση, αυξημένη και βελτιωμένη συνεργασία.

Στην Ελλάδα κυριαρχούν παραδοσιακές προσεγγίσεις στην επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών με κατεύθυνση από την κορυφή προς τη βάση (top down), οι οποίες συχνά δεν ικανοποιούν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, αφού, μεταξύ άλλων, δεν λαμβάνονται υπόψη τα χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευόμενων. Υπάρχουν περιπτώσεις υιοθέτησης εναλλακτικών προσεγγίσεων, οι οποίες αναφέρεται ότι οδήγησαν στην εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης, στη βελτίωση της επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και τους συναδέλφους τους, στην έξοδο από την απομόνωση της τάξης. Μεταξύ των δυσκολιών που εντοπίστηκαν κεντρική θέση έχουν η διαχείριση του χρόνου και ο αναστοχασμός. Η ανάγκη να γίνουν αλλαγές και να αναζητηθούν λύσεις στο χώρο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, όπως για παράδειγμα προγράμματα που βασίζονται στο σχολείο, είναι επιτακτική.

1.2 ΗΓΕΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

1.2.1.Εισαγωγή

Η ηγεσία είναι ένας όρος με πολλές εκδοχές. Οι διάφορες εκφάνσεις της κατασκευάζονται στη βάση διαφορετικών αξιών και σχετίζονται με ποικίλα πεδία: ψυχολογία, κοινωνιολογία, ανθρωπολογία, ενώ η οικονομία και η πολιτική παίζουν ρόλο, καθώς η ηγεσία διαμορφώνεται σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο (MacBeath, 2004: 3).

Για μια πρώτη προσέγγιση της έννοιας της ηγεσίας, σημαντική θεωρείται η διάκρισή της από τη διαχείριση (management) (MacGilchrist, Myers, Read 2004:41-42 και MacBeath 2004:58). Η μεν ηγεσία χαρακτηρίζεται από τη διαμόρφωση κουλτούρας, την αίσθηση του προσανατολισμού και της προσήλωσης σε αξίες, ενώ η διαχείριση συνδέεται με τη διατήρηση της δομής, το σχεδιασμό, την εφαρμογή και την ορθή λειτουργία. Η έννοια της διοίκησης (administration) έχει παρόμοια σημασία με αυτή της διαχείρισης (management), μόνο που η πρώτη χρησιμοποιείται στις ΗΠΑ, Καναδά και Αυστραλία σε αντίθεση με τη δεύτερη (management) που είναι ο προτιμώμενος όρος στο Ηνωμένο Βασίλειο, Ευρώπη και Αφρική (Bush T & Glover D, 2003:9).

Τελευταία καταγράφεται μια τάση απομάκρυνσης από την έννοια της διαχείρισης με μια ταυτόχρονη υιοθέτηση της έννοιας της ηγεσίας, η οποία γίνεται αντιληπτή και από την αντίστοιχη μετονομασία προγραμμάτων και οργανισμών (MacBeath, 2004: 58). Αυτό μπορεί να συμβαίνει, γιατί η έννοια της διαχείρισης είναι περιορισμένη σε σχέση με την έννοια της ηγεσίας και συνδεδεμένη με το διαχειριστικό πρότυπο, «μια απαξιωμένη προσέγγιση βασισμένη σε ορθολογικές ‘επιστημονικές’ πρακτικές» (ό.π.). Θεωρείται, λοιπόν, ότι υπάρχει σαφής διάκριση, επειδή έχουμε να κάνουμε με εστίαση στους ανθρώπους (ηγεσία) ή με εστίαση στο σύστημα (διαχείριση), στην καινοτομία ή τη διοίκηση, στο μακροπρόθεσμο όραμα ή στον βραχυπρόθεσμο σχεδιασμό, στην πρόκληση ή στην αποδοχή της υφιστάμενης κατάστασης (ό.π.). Ανάλογη είναι και η θέση ότι η επικράτηση του όρου «ηγεσία» αποτελεί στοιχείο «ενδεικτικό ...μιας αντίδρασης απέναντι στην τεχνοκρατική αντίληψη» που υποδηλώνει μια μεταστροφή από μια θεώρηση διοικητικού τύπου σε μια προσέγγιση εμπνευστική (Δεμερτζή, 2007: 45).

Βέβαια, παρατηρούνται διαφωνίες σχετικά με την επικράτηση του νέου όρου, μιας και μια μερίδα θεωρεί ότι η αλλαγή είναι όχι τόσο αλλαγή ουσίας αλλά μάλλον αλλαγή ρητορικής (MacBeath, 2004: 58).

Όσον αφορά στα είδη της, μια κατηγοριοποίηση προσδιορίζει είκοσι πέντε (25) είδη ηγεσίας (MacBeath, 2004). Παραδοσιακά η ηγεσία είναι ατομική - αφορά δηλαδή συγκεκριμένα άτομα που διαθέτουν ειδικές ικανότητες - και αρχετυπική - οι ηγέτες κατέχουν ένα καθορισμένο πρότυπο γνώσεων και δεξιοτήτων (ό.π.: 7).

Ωστόσο, νέες εννοιολογήσεις της ηγεσίας κερδίζουν έδαφος τις τελευταίες δεκαετίες. Η έννοια της διανεμημένης ηγεσίας (distributed) υποδηλώνει ότι η ηγεσία αφορά και άλλα πρόσωπα πλην του ενός, στα οποία πιθανότατα έχουν εκχωρηθεί αντίστοιχες αρμοδιότητες. Από τη διανεμημένη ηγεσία (distributed leadership) διαφέρει η έννοια της διεσπαρμένης (dispersed) ηγεσίας που υποδηλώνει μια προσέγγιση περισσότερο δημοκρατική, θεωρώντας την επίδραση (influence) ως δικαίωμα και ευθύνη και όχι ως κάτι που παραχωρείται. Μία άλλη έννοια, αυτή της ηγεσίας που μοιράζεται (shared leadership) ή από κοινού ηγεσίας¹⁴ διαφέρει από τις προηγούμενες, γιατί επιπλέον θεωρεί ότι η ηγεσία μπορεί να περάσει από τον ένα στον άλλο με αμοιβαία συγκατάθεση, έτσι «ώστε αυτός που ηγείται σε ένα πλαίσιο (context) να ακολουθεί σε κάποιο άλλο». (ό.π.: 40). Μια πιο ριζοσπαστική προσέγγιση της από κοινού ηγεσίας (shared leadership) «δεν εντοπίζει την ηγεσία σε πρόσωπα ... αλλά θεωρεί ... (ότι) βρίσκεται μεταξύ των ανθρώπων, μέσα σε ομάδες, στην συλλογική δράση, ερμηνεία που αντιστέκεται σε προσπάθειες διάκρισης ενός 'ηγέτη'» (ό.π. : 40). Χαρακτηριστικό για την ανάδειξη της έννοιας της από κοινού ηγεσίας είναι το απόσπασμα που παρατίθεται σχετικά από τον MacBeath, το οποίο ξεκινά με την απάντηση των Δανών, όταν έφτασαν στη Νορμανδία, όπου ρωτήθηκαν τι θέλουν:

«Ερχόμαστε από τη Δανία και θέλουμε να κατακτήσουμε την Γαλλία.»

«Ποιος είναι ο αρχηγός σας;»

«Δεν έχουμε αρχηγό. Έχουμε όλοι ίση εξουσία» (Zeldin: 172 στο MacBeath,2004: 40).

Οι έννοιες της διεσπαρμένης ηγεσίας και της από κοινού ηγεσίας θα είναι χρήσιμες για την προσέγγιση της έννοιας της ηγεσίας εκπαιδευτικού.

14 Ο όρος shared leadership έχει αποδοθεί και ως «διαμοιραζόμενη ηγεσία» (Δεμερτζή, 2007).

1.2.2.Η έννοια της Ηγεσίας Εκπαιδευτικού

Η εισαγωγή του όρου έγινε το 1988 στις ΗΠΑ αρχικά από την J. Warren Little με το άρθρο ‘Assessing the prospects of teacher leadership’ με την A. Lieberman να ακολουθεί με τη δημοσίευση ‘Teacher leadership: what are we learning?’ το 1992. Οι Katzenmayer και Moller το 1996 εξέδωσαν το βιβλίο ‘Awakening the sleeping giant: helping teachers develop as leaders’. Τη σκυτάλη πήρε η Αυστραλία, όπου πραγματοποιήθηκε το ‘Teacher as Leaders Research Project’ το 2002. Τέλος, στο Ηνωμένο Βασίλειο το National College for School Leadership χρηματοδότησε πρόγραμμα σχετικά με τη διανεμημένη ηγεσία (distributed leadership), ενώ έγιναν προγράμματα σχετικά με τη μεσαία ηγεσία (middle leadership) και τους αναδυόμενους ηγέτες (emergent leaders) (Frost et al, 2009: 9).

Ο όρος Ηγεσία Εκπαιδευτικού (Teacher Leadership) χρησιμοποιήθηκε ωστόσο με ποικίλες σημασίες στα διαφορετικά συγκείμενα. Οι εννοιολογήσεις αυτές της Ηγεσίας Εκπαιδευτικού μπορούν να υπαχθούν σε τέσσερις κατηγορίες (Frost 2003a: 4).

Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει προσεγγίσεις που αναφέρονται σε εκπαιδευτικούς-ηγέτες (teacher leaders, Berry & Norton, 2007), δηλαδή σε ρόλους που επισήμως έχουν αναλάβει ορισμένοι αυξημένων προσόντων εκπαιδευτικοί, ώστε να βοηθούν εκπαιδευτικούς και σχολεία, σε επίπεδο τάξης στο πλαίσιο μεταρρυθμιστικών πρωτοβουλιών σε ΗΠΑ και Ηνωμένο Βασίλειο, δρώντας έτσι συμβουλευτικά για ένα μέρος του ωραρίου τους. Χαρακτηριστικές είναι οι αναφορές για εκπαιδευτικούς «οι οποίοι διδάσκουν και παράλληλα ηγούνται εκπαιδευτικών» ή ακόμη ο λόγος που γίνεται για αποτίμηση της «επίδρασης ...(εννοείται των εκπαιδευτικών- ηγετών) στην επαγγελματική μάθηση των συναδέλφων» (Margolis, 2012: 291) κάτι που υποδηλώνει ασύμμετρες σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών-ηγετών (teacher leaders) και των υπολοίπων εκπαιδευτικών, γεγονός που ευθύνεται ίσως για εντάσεις στις μεταξύ τους σχέσεις (Mackenzie, 2007: 373).

Σε μια δεύτερη κατηγορία υπάγονται προσεγγίσεις που εστιάζουν στην ηγεσία μεσαίων στελεχών (middle managers), όπως ισχύει για παράδειγμα στο Ηνωμένο Βασίλειο με τους Διευθυντές Τμημάτων, τους Συντονιστές Αντικειμένων (subject coordinators) και τους Υπεύθυνους Αντικειμένων (subject leaders). Τα στελέχη θα πρέπει να ασχολούνται με το στρατηγικό προσανατολισμό και ανάπτυξη του αντικειμένου, με την παρακολούθηση και αξιολόγηση της διδασκαλίας, τη διοίκηση και ανάπτυξη του προσωπικού (Frost, 2003a: 5-6). Εδώ η έννοια της ηγεσίας μπορεί

να θεωρηθεί διδακτική ηγεσία που λειτουργεί ουσιαστικά ως «ο κρίκος που λείπει σε μια αλυσίδα εντολών και ελέγχου» (Frost, 2003a: 2-3).

Μια άλλη κατηγορία μπορεί να περιλαμβάνει συντονιστές επαγγελματικής ανάπτυξης (μια ποικιλία ρόλων για την υποστήριξη της επαγγελματικής μάθησης των συναδέλφων τους) και εκπαιδευτικούς-εκπροσώπους σωματείων που θεωρούνται μια σημαντική πηγή ηγεσίας, επειδή ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να «ασκήσουν οι ίδιοι ηγεσία στην μάθηση τη δική τους και των άλλων, να υποστηρίξουν τη μάθηση και να επηρεάσουν την πολιτική» (Bangs & MacBeath, 2012: 331).

Τέλος, η Ηγεσία Εκπαιδευτικού (Teacher Leadership) μπορεί να αναφέρεται «σε άσκηση ηγεσίας από εκπαιδευτικούς ανεξάρτητα από θέση και σχεδιασμό». Πρόκειται «για ένα σκέλος της έρευνας και ανάπτυξης στο Ηνωμένο Βασίλειο που ... διαχωρίζει τη θέση του από τις τρεις προαναφερθείσες κατηγορίες δίνοντας έμφαση στην ικανότητα όλων των εκπαιδευτικών» να εμπλακούν σε πρωτοβουλίες ανάπτυξης (Frost, 2003a: 7). Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, ο στόχος είναι να έρθουν στην επιφάνεια οι κρυμμένες ικανότητες και γνώσεις των εκπαιδευτικών, μέσα από δράσεις «στις περιοχές όπου ο καθένας μπορεί να συνεισφέρει περισσότερο» (Δεμερτζή, Τσεμπερλίδου, Βιτσάκη 2014: 19-20). Συνδέεται με τις έννοιες της διεσπαρμένης ηγεσίας (dispersed leadership) και της από κοινού ηγεσίας (shared leadership), καθώς στηρίζεται στην παραδοχή ότι η επίδραση αποτελεί δικαίωμα και ευθύνη που δεν συνδέεται με μια ιδιαίτερη θέση στην ιεραρχία, ότι η πρωτοβουλία μπορεί να περάσει από τον ένα στον άλλο με αμοιβαία συγκατάθεση αλλά και ότι η εν λόγω ηγεσία βρίσκεται μεταξύ των ανθρώπων σε δράσεις συνεργατικές και συλλογικές.

Η τελευταία προσέγγιση είναι αυτή που χρησιμοποιούμε στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης και από εδώ και στο εξής ο όρος ηγεσία εκπαιδευτικού (teacher leadership) θα έχει αυτό το περιεχόμενο.

Η ηγεσία εκπαιδευτικού έχει πολλά στοιχεία άτυπης ηγεσίας, μιας και δεν υπάρχει κάποιος επίσημος ρόλος, στο πλαίσιο του οποίου ασκείται (Frost 2003a: 7). Έχει αναφερθεί ακόμη ότι οι εκπαιδευτικοί ασκούν άτυπη ηγεσία όταν «μοιράζονται την εμπειρία τους, ...φέρνουν νέες ιδέες στο σχολείο... συνδράμουν στη βελτίωση της πρακτικής στην τάξη με την εμπλοκή των συναδέλφων τους σε πειραματισμό και σε εξέταση πιο ισχυρών εκπαιδευτικών τεχνικών. Οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν ηγετικές ιδιότητες, επίσης, σε συναδέλφους που αναλαμβάνουν ευθύνη για την δική τους

επαγγελματική ανάπτυξη ..και εργάζονται για τη βελτίωση του σχολείου ή του σχολικού συστήματος» (Leithwood et al, 1999 στο: Frost, 2003a: 8).

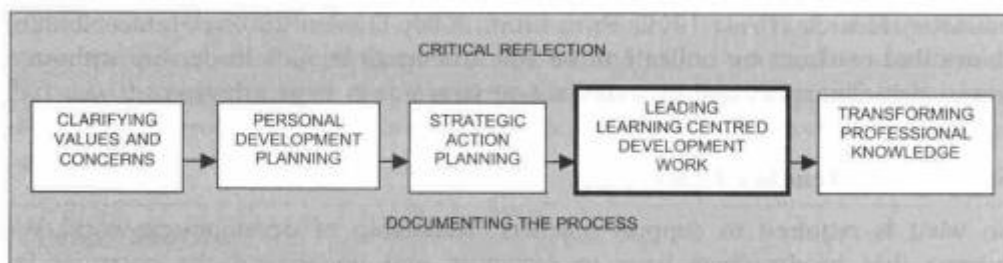
Ωστόσο, όπως παρατηρεί ο Frost, η άτυπη ηγεσία, όπως περιγράφεται από μια τέτοια θεώρηση, υποδηλώνει απλώς την έλλειψη ενός επίσημου ρόλου ή μιας θέσης και διαφέρει από την Ηγεσία Εκπαιδευτικού, αφού η τελευταία προϋποθέτει σχεδιασμό και σκόπιμη άσκηση ηγεσίας από «εκπαιδευτικούς που έχουν επιλέξει να δρουν στρατηγικά για να κάνουν πράξη τις αξίες τους μέσα από δράσεις βελτίωσης σχολείου» (Frost, 2003a: 8). Για τις σχεδιασμένες δράσεις των εκπαιδευτικών που αποσκοπούν σε βελτιώσεις στην τάξη αλλά και σε επίδραση εντός και εκτός τάξης γίνεται λόγος στη συνέχεια.

1.2.3. Ηγεσία Εκπαιδευτικού και πρωτοβουλία ανάπτυξης

Η ηγεσία εκπαιδευτικού πραγματώνεται με δράσεις μεθοδευμένες που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί, τις οποίες οι Frost & Durrant (2003) ονομάζουν «πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών για ανάπτυξη» (Teacher Led Development Work). Η «πρωτοβουλία εκπαιδευτικών για ανάπτυξη» ή για συντομία «πρωτοβουλία ανάπτυξης» μπορεί να περιγραφεί ως μια διαδικασία με τα ακόλουθα πέντε στάδια:

1. Αποσαφήνιση αξιών και ζητημάτων που ενδιαφέρουν
2. Προσωπικός σχεδιασμός ανάπτυξης
3. Στρατηγικός σχεδιασμός δράσης
4. Ηγεσία πρωτοβουλίας ανάπτυξης
 - διαχείριση της αλλαγής μέσω συνεργασίας
 - πειραματισμός με την πρακτική
 - συγκέντρωση και χρήση μαρτυρίας
5. Μετασηματισμός επαγγελματικής γνώσης.

Αναπόσπαστες διαστάσεις της όλης διαδικασίας αποτελούν ο αναστοχασμός και η τεκμηρίωση του εγχειρήματος, όπως φαίνεται και στο διάγραμμα που ακολουθεί (Frost & Durrant, 2003: 98).



Σχήμα 1. Πλαίσιο της πρωτοβουλίας ανάπτυξης (από Frost & Durrant, 2003: 23)

Στο διάγραμμα αποδίδεται σχηματικά η διαδικασία των πρωτοβουλιών ανάπτυξης, η οποία είναι βέβαια πολύ πολυπλοκότερη από ό,τι μπορεί να αποτυπωθεί σε ένα διάγραμμα. Ούτως ή άλλως το περιβάλλον του σχολείου είναι απρόβλεπτο και έτσι αλλαγές στο πλαίσιο και άλλες περιστάσεις δεν θα μπορούσαν να ενσωματωθούν σε ένα γραμμικό μοντέλο, όπως αυτό. Τα βήματα (ξεκινώντας από την αποσαφήνιση αξιών και ολοκληρώνοντας με τον μετασχηματισμό της επαγγελματικής γνώσης) μπορούν να επαναληφθούν σε διάφορα επεισόδια της πρωτοβουλίας ανάπτυξης, αλλά και να αλληλοεπικαλύπτονται ο αναστοχασμός, ο σχεδιασμός, η δράση και η αξιολόγηση (Frost & Durrant, 2003: 24). Ωστόσο, με τον χωρισμό των σταδίων γίνεται δυνατή η μελέτη και διερεύνησή τους και η θεώρηση των μεταξύ τους σχέσεων.¹⁵

Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε το περιεχόμενο των δύο βασικών διαστάσεων - δηλαδή του κριτικού αναστοχασμού και της τεκμηρίωσης της διαδικασίας - και των πέντε σταδίων, δηλαδή: της αποσαφήνισης αξιών, του σχεδιασμού προσωπικής ανάπτυξης, του στρατηγικού σχεδιασμού δράσης, της ηγεσίας πρωτοβουλίας ανάπτυξης, του μετασχηματισμού επαγγελματικής γνώσης.

A. Κριτικός αναστοχασμός

Μπορεί ο αναστοχασμός να είναι συνηθισμένο και καθημερινό στοιχείο της δουλειάς των εκπαιδευτικών, όμως ο στοχευμένος, κριτικός και δομημένος αναστοχασμός είναι απαραίτητος για να αναπτυχθεί και να ασκηθεί η ηγεσία εκπαιδευτικού. Ο κριτικός αναστοχασμός είναι αναπόσπαστο στοιχείο του σχεδιασμού, της αξιολόγησης, της απόδοσης νοήματος, της κατανόησης της πολυπλοκότητας. Βοηθά στη διεύρυνση της επίγνωσης μιας κατάστασης και στην ανάδειξη προοπτικών που υπάρχουν.

Γίνεται περισσότερο κριτικός με την εμπειρία, επειδή η πρακτική είναι συνυφασμένη με προκλήσεις και αναζητείται μια βαθύτερη κατανόηση για τη διδασκαλία και τη μάθηση και τη διαχείριση της αλλαγής. Η συνεργασία με άλλα πρόσωπα ή ομάδες (κριτικό φίλο, ομάδα σχολείου, μέλη της υποστηρικτικής ομάδας)

¹⁵ Η ιδέα της ηγεσίας εκπαιδευτικού και των πρωτοβουλιών ανάπτυξης στηρίζεται στην έρευνα δράσης, δίνει όμως έμφαση στην ηγεσία και όχι στην έρευνα. Η διερεύνηση αποτελεί ένα μέρος του εγχειρήματος που υπηρετεί τον στόχο της ανάπτυξης (Frost 2008: 344). Επιπλέον υπερβαίνει τα στενά πλαίσια απήχησης της έρευνας δράσης η οποία θεωρείται ότι είχε λίγο ως πολύ ατομικό χαρακτήρα αλλά και περιορισμένη επίδραση λόγω ξεπερασμένων μορφών διάδοσης της επαγγελματικής γνώσης (Frost, 2003b: 6).

κάνει τον αναστοχασμό πιο ισχυρό στο να υποστηρίξει επαγγελματική και οργανωσιακή μάθηση και να θεμελιώσει τη διαδικασία της αλλαγής (Frost & Durrant 2003: 24).

Ο κριτικός αναστοχασμός μπορεί να ξεκινά από μια περιγραφή του τι συμβαίνει και των αιτίων του, αλλά προχωρά στο να θέσει υπό αμφισβήτηση πεποιθήσεις και υποθέσεις. Αυτό είναι και το κρίσιμο σημείο για να ακολουθήσουν αλλαγές (Frost & Durrant, 2003: 28). Είναι παρών σε όλα τα στάδια μιας πρωτοβουλίας ανάπτυξης. Ιδιαίτερα έντονος γίνεται σε περιστάσεις όπως, για παράδειγμα, όταν ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει τη δράση, όταν ετοιμάζει μια αναφορά για τη δουλειά του, όταν παρουσιάζει μια πρακτική σε κάποια συνάντηση δικτύωσης, όταν από τη μαρτυρία που έχει συλλέξει ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να εξαγάγει συμπεράσματα.

Μια τεχνική που βοηθά τον αναστοχασμό είναι η τήρηση ημερολογίου (journal) σε σημειωματάριο, ως κειμένου σε ηλεκτρονική μορφή ή ακόμη ως ηχητικών εγγραφών. Εκεί ο εκπαιδευτικός μπορεί να καταγράψει γεγονότα, ζητήματα που αναδεικνύονται, αναφορές σε βιβλιογραφία ή ιστότοπους, ιδέες, έχοντας κατά νου το σκοπό που έχει θέσει ο ίδιος. Στα αποσπάσματα θα πρέπει να περιλαμβάνονται εγγραφές μεθοδολογικού και διερευνητικού χαρακτήρα, αλλά και σχόλια του εκπαιδευτικού για όλα τα παραπάνω (Altrichter, Posch, Somekh 2001).

Για να λειτουργήσει ο αναστοχασμός ως βασική διάσταση της πρωτοβουλίας ανάπτυξης, θα πρέπει να εξασφαλιστεί χρόνος γι αυτόν, να δημιουργηθούν κατάλληλες ευκαιρίες, να ενσωματωθούν αυτές στην επαγγελματική ζωή και να γίνουν κομμάτι των προσωπικών ικανοτήτων του εκπαιδευτικού (Frost & Durrant 2003:27). Τέτοιες ευκαιρίες είναι η κριτική αποτίμηση της δράσης αλλά και ο διάλογος, που αποτελεί μια μορφή συλλογικού αναστοχασμού, κάνει ορατές τις σκέψεις των συμμετεχόντων και ταυτόχρονα αναδεικνύει προκλήσεις. Ο διάλογος μπορεί να πραγματοποιείται σε ένα εργαστήριο, που έχει οργανώσει η υποστηρικτική ομάδα, σε μια συνάντηση της ομάδας του σχολείου ή σε μια επικοινωνία με τον κριτικό φίλο.

Μια ευκαιρία για αναστοχασμό αλλά και για αποτύπωση της συνολικής πορείας που είχε αυτός στη διάρκεια της πρωτοβουλίας ανάπτυξης δίνεται στην ανάπτυξη του πορτοφολίου, όπως θα δούμε στο επόμενο κεφάλαιο.

B. Τεκμηρίωση της διαδικασίας

Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, ένα μεγάλο μέρος της επαγγελματικής πρακτικής των εκπαιδευτικών είναι σιωπηρή γνώση, ο μετασχηματισμός της οποίας σε ρητή μορφή αποτελεί παραγωγή γνώσης. Η μετατροπή αυτή καθιστά δυνατή την κριτική θεώρησή της από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό αλλά και από τρίτους. Το γεγονός ότι η γνώση εκτός από ρητή μπορεί να γίνει και ορατή (Ritchhart & Perkins, 2008), κάνει δυνατή την αποτελεσματικότερη διάχυσή της σε άλλους εκπαιδευτικούς αλλά και στο σχολείο ως οργανισμό. Όπως σημειώνεται, «ένα σημαντικό μέρος της διαχείρισης της γνώσης είναι η καλλιέργεια της συνήθειας να κάνουμε τη γνώση ορατή έτσι ώστε ο οργανισμός να μπορεί να μοιραστεί επαγγελματική γνώση, να μάθει από τα λάθη και να συγκεντρώσει σοφία στην οποία βασίζεται η βελτίωση του σχολείου» (Frost & Durrant 2003: 54). Σε διαφορετική περίπτωση, όταν δηλαδή η γνώση παραμένει στο σιωπηρό επίπεδο, είναι δύσκολο να τύχει επεξεργασίας, να γίνει προσβάσιμη σε άλλους εκπαιδευτικούς ή να βοηθήσει στην οργανωσιακή μάθηση. Η τεκμηρίωση της πρωτοβουλίας ανάπτυξης βοηθά, λοιπόν, τη γνώση να γίνει ορατή.

Η μαρτυρία μπορεί να έχει τη μορφή σημειώσεων (όπως το ημερολόγιο), σύντομης βασικών σημείων (για παράδειγμα μιας συνάντησης συναδέλφων), φωτογραφιών (από τον πειραματισμό σε μια νέα διδακτική τεχνική), ενός ερωτηματολογίου (που δόθηκε για παράδειγμα σε μαθητές, προκειμένου να στοιχειοθετηθεί η ανταπόκρισή τους σε μια νέα μέθοδο διδασκαλίας).

Η παραγωγή και συλλογή μαρτυρίας για τεκμηρίωση είναι θεμελιώδεις για πολλούς λόγους. Αποτελούν αφετηρία για αναστοχασμό και διάλογο με συναδέλφους ή τον κριτικό φίλο, βάση για παρακολούθηση της δράσης και αυτοαξιολόγηση, έναυσμα για συνεργατική δουλειά, στοιχείο για παραγωγή και διάχυση επαγγελματικής γνώσης.

Η μαρτυρία θα πρέπει να παραχθεί (όπως για παράδειγμα στη φωτογράφιση), να συλλεχθεί και να αρχειοθετηθεί (χρονολογικά ή θεματικά). Προκειμένου να χρησιμοποιηθεί, θα πρέπει να γίνει επιλογή των πλέον κατάλληλων στοιχείων, επεξεργασία και σχολιασμός τους. Τα στοιχεία της μαρτυρίας σχολιασμένα μαζί με κείμενα αναστοχασμού απαρτίζουν το πορτφόλιο που αποτυπώνει την πορεία της πρωτοβουλίας ανάπτυξης.

Βέβαια, όπως επισημαίνουν οι Frost & Durrant (2003: 55), η διαδικασία της τεκμηρίωσης δεν είναι τόσο απλή, όσο μπορεί να φαίνεται. Αντιθέτως, είναι

απαιτητική και καθόλου οικεία στους εκπαιδευτικούς. Γι αυτό και οι τελευταίοι αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες. Το υποστηρικτικό πλαίσιο θα πρέπει να δώσει στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να εξοικειωθούν θεωρητικά με την ιδέα αλλά και πρακτικά με τη διαδικασία. Ακόμη, κατά τη διάρκεια της πρωτοβουλίας θα πρέπει να παρέχει ιδέες στους εκπαιδευτικούς για παραγωγή και συλλογή μαρτυρίας. Στόχος είναι οι εκπαιδευτικοί να συνηθίσουν να συλλέγουν, να αποθηκεύουν και να επιλέγουν μαρτυρία εύστοχα και συστηματικά, χωρίς να χάνουν πολλή ενέργεια και χρόνο.

1.2.4.Στάδια της πρωτοβουλίας ανάπτυξης

Όπως προαναφέρθηκε, η πρωτοβουλία ανάπτυξης περιλαμβάνει πέντε στάδια τα οποία και παρουσιάζονται στη συνέχεια.

1. Αποσαφήνιση αξιών και ζητημάτων που ενδιαφέρουν

Πρόκειται για το σημείο εκκίνησης, την εστίαση της πρωτοβουλίας που θα ξεκινήσει. Ο εκπαιδευτικός εντοπίζει τα ζητήματα που τον απασχολούν και ανάμεσα σε αυτά αναδεικνύει εκείνο που θα αποτελέσει σημείο εστίασης της πρωτοβουλίας του. Αυτό θα πρέπει να το συνδέσει με την επαγγελματική του ιστορία, τις αξίες και τα ενδιαφέροντά του, το ρόλο που έχει στο σχολείο, ζητήματα που προέκυψαν την προηγούμενη σχολική χρονιά, τις προτεραιότητες και τις ανάγκες του σχολείου. Η ανάδειξη του σημείου εστίασης είναι σημαντική, γιατί βοηθά τον εκπαιδευτικό να προσανατολίσει τις δράσεις του και να αποφύγει την πολυδιάσπαση. Είναι χαρακτηριστική η φράση «δεν υπάρχει μεγαλύτερος εχθρός από το μοιρασμένο ενδιαφέρον» (Lyons, 2010a: 484).

Κατά τους Frost & Durrant (2003:57), είναι σημαντικό ο αναστοχασμός να καταλήξει σε ένα επεξεργασμένο κείμενο (για προσωπική χρήση) το οποίο θα αποτελέσει βάση για συζήτηση με συναδέλφους ή μέλη της υποστηρικτικής ομάδας. Η όλη διαδικασία προετοιμάζει τον εκπαιδευτικό για συνάντηση με το διευθυντή (ή όποιο άλλο στέλεχος του σχολείου είναι υπεύθυνο για σχετικά θέματα) προκειμένου να συμφωνηθεί η ανάληψη πρωτοβουλίας ανάπτυξης που θα επικεντρώνει στο συγκεκριμένο σημείο εστίασης. Αυτό το στάδιο είναι σημαντικό – και ιδιαίτερα για το πλαίσιο της Βρετανίας - ώστε ο εκπαιδευτικός να έχει επεξεργαστεί τις δικές του προτεραιότητες και τη σύνδεσή τους με τις ανάγκες του σχολείου για να μην καταλήξει να αναλάβει ένα πρόγραμμα μόνο και μόνο συμμορφούμενος με τις ανάγκες του σχολείου. Ακόμη, η εξασφάλιση συμφωνίας με το διευθυντή είναι

χρήσιμη, γιατί θα μπορέσει να έχει υποστήριξη, αλλά και γιατί θα μεγαλώσει η επίδραση της πρωτοβουλίας. Στην Ελλάδα κρίνεται σκόπιμη η παρουσία των διευθυντών στις συναντήσεις και η ενημέρωση διευθυντών και του συλλόγου διδασκόντων του σχολείου για το σημείο εστίασης της πρωτοβουλίας.

ii. Προσωπικός σχεδιασμός ανάπτυξης

Αποτελεί συνέχεια του προηγούμενου σταδίου. Αναφέρεται στην κατάρτιση ενός πλάνου, το οποίο μέσα από συζητήσεις με συναδέλφους και στελέχη του σχολείου υφίσταται διαδοχικές αλλαγές, ώστε να καταλήξει σε μια τελική μορφή, η οποία έχει λάβει υπόψη της τη σύνδεση με τις ανάγκες του σχολείου, τις δυνατότητες να επηρεάσει τη διδασκαλία και τη μάθηση, το βαθμό μόχλευσης¹⁶ και τη συνέργεια με άλλες πρωτοβουλίες (Frost & Durrant, 2003: 35).

iii. Στρατηγικός σχεδιασμός δράσης

Αφού έχει συμφωνηθεί το γενικό πλαίσιο, είναι απαραίτητο να διαμορφωθεί ένα λεπτομερέστερο και πιο εξειδικευμένο πλάνο σε γραπτή μορφή, για να χρησιμεύσει ως οδηγός για τη δράση του εκπαιδευτικού. Αυτό θα αποτελέσει ένα σημείο για αναφορά στο μέλλον αλλά και μια βάση για συμβουλευτική, παρακολούθηση και αξιολόγηση κατά τη διάρκεια της πρωτοβουλίας (Frost & Durrant, 2003: 36).

Το πλάνο θα πρέπει να περιλαμβάνει σημεία όπως:

- το σημείο εστίασης
- προτάσεις για αλλαγές (νέες πρακτικές, πειραματισμός στην τάξη, αναμενόμενα αποτελέσματα)
- ζητήματα συνεργασίας, συμβουλευτικής (με ποιους θα γίνει, πότε, για ποια θέματα)
- στρατηγικές συλλογής μαρτυρίας (για ποια ζητήματα, απαραίτητη μαρτυρία, εργαλεία και τεχνικές που θα χρησιμοποιηθούν)
- στόχοι και χρονοδιαγράμματα
- παρακολούθηση και αξιολόγηση
- αποτελέσματα και επίδραση (Frost & Durrant, 2003: 38).

¹⁶ Υψηλή μόχλευση υπάρχει όταν αναμένονται μεγάλα οφέλη σε αντάλλαγμα διαχειρίσιμων ποσών επένδυσης σε χρόνο και ενέργεια (Frost & Durrant, 2002: 150).

iv. Ηγεσία πρωτοβουλίας ανάπτυξης

Πρόκειται για το βασικό μέρος του όλου εγχειρήματος και περιλαμβάνει τρεις πλευρές:

- τη διαχείριση της αλλαγής μέσω συνεργασίας
- τον πειραματισμό με την πρακτική
- τη συγκέντρωση και χρήση μαρτυρίας.

Οι πλευρές αυτές δεν είναι ανεξάρτητες η μια από την άλλη, όπως θα φανεί και στη συνέχεια.

Η συνεργασία ως συστατικό στοιχείο μιας πρωτοβουλίας ανάπτυξης αποσκοπεί στην επιβεβαίωση ότι η πρωτοβουλία αυτή είναι ενταγμένη στο πλαίσιο του σχολείου, στην εξασφάλιση υποστήριξης (βοήθειας και πόρων), στη μεγιστοποίηση της επίδρασης σε μαθητές, συναδέλφους και σχολείο. Η συνεργασία μπορεί να περιλαμβάνει τη δημιουργία ομάδων ειδικού ενδιαφέροντος ή τη συμμετοχή σε μια ήδη υπάρχουσα ομάδα. Ο εκπαιδευτικός μπορεί ακόμη να απευθυνθεί σε συναδέλφους του για να τους συμβουλευτεί, να τους ενημερώσει για την πορεία της δράσης του. Η συνεργασία μπορεί να έχει ως εταίρους τους μαθητές, προκειμένου να ακουστεί η δική τους άποψη. Μπορεί, επίσης, να ξεκινήσει συνεργασία με άλλα σχολεία ή εξωτερικούς φορείς (Frost & Durrant, 2003: 41, 42).

Ο πειραματισμός στην τάξη έχει να κάνει με την ανακάλυψη αυτού που λειτουργεί στην πράξη. Όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, οι αλλαγές και βελτιώσεις δεν επιτυγχάνονται με απλή εφαρμογή στο πλαίσιο της τάξης. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ανακαλύψουν τι είναι λειτουργικό στην πράξη, κάτι που ούτως ή άλλως κάνουν. Όμως το ζήτημα είναι ο πειραματισμός να γίνει με έναν πιο συστηματικό τρόπο και όχι με τη συνήθη σιωπηρή μοναχική πρακτική της δοκιμής-λάθους. Αυτό προϋποθέτει ότι η αλλαγή θα είναι σταδιακή και ότι η εστίαση θα είναι πολύ συγκεκριμένη. Ακόμη, ότι η αλλαγή θα πρέπει να γίνει ορατή, κάτι που σημαίνει ότι θα έχει προηγηθεί σχεδιασμός για συλλογή κατάλληλης μαρτυρίας. Μια ιδιαίτερα σημαντική παράμετρος του πειραματισμού είναι ο συνεργατικός χαρακτήρας του. Η συνεργασία μπορεί να αφορά πρακτικές όπως αλληλοπαρατήρηση, συνδιδασκαλία, mentoring και coaching. Για να λειτουργήσει αυτή θετικά στο όλο εγχείρημα, απαραίτητη προϋπόθεση είναι να διασφαλίζεται και να καλλιεργείται ένα κλίμα ασφάλειας, ώστε ο εκπαιδευτικός να μπορεί να πειραματιστεί, κάτι που εμπεριέχει τον κίνδυνο της αποτυχίας και τον φόβο της έκθεσης. Σε τέτοια περίπτωση το συνεργατικό πλαίσιο θα πρέπει να είναι

υποστηρικτικό προς τον εκπαιδευτικό, αναζητώντας ταυτόχρονα μαζί του πιθανές ερμηνείες και προοπτικές. Προκειμένου να δημιουργηθεί το κατάλληλο κλίμα, θα πρέπει να αναζητηθούν και να δημιουργηθούν για παράδειγμα οι συνθήκες εκείνες που ενθαρρύνουν τον εκπαιδευτικό να καλέσει στην τάξη κάποιον συνάδελφό του για συναδελφική παρατήρηση. Σε αυτή την περίπτωση είναι καλό να συμφωνηθεί, αν αυτό θα είναι αμοιβαίο (αν δηλαδή σε επόμενη φορά θα αλλάξουν μεταξύ τους ρόλους), πού θα κάθεται ο παρατηρών, τι είδους κρίσεις μπορεί να γίνουν, πώς και πού θα γίνει η ανατροφοδότηση, αν η τελευταία είναι ανακοινώσιμη σε τρίτους κ.ο.κ. (Τσίγκου, Νικολαΐδου, Γεωργούλη 2005: 47 και Frost & Durrant, 2003: 43). Η εμπλοκή συναδέλφων είναι καλό να είναι συνεχής, από τη φάση της εστίασης και του σχεδιασμού ως τη φάση της αξιολόγησης και παραγωγής επαγγελματικής γνώσης.

Για τη συλλογή και χρήση μαρτυρίας έγινε λόγος σε προηγούμενο σημείο, όταν αναπτύχθηκε η διάσταση της τεκμηρίωσης της όλης διαδικασίας. Καλό είναι να έχουν οι εκπαιδευτικοί στο μυαλό τους ότι ο βασικός σκοπός της χρήσης μαρτυρίας είναι η υποστήριξη του όλου εγχειρήματος που αποσκοπεί σε καλύτερη διδασκαλία και μάθηση. Επιμέρους πτυχές που έχει τη δυνατότητα να φωτίσει η μαρτυρία είναι, για παράδειγμα, η αποσαφήνιση ενός προβλήματος, η παρακολούθηση και αξιολόγηση μιας πρακτικής, η ανάδειξη της φωνής τρίτων (μαθητών, συναδέλφων, γονιών) (Frost & Durrant, 2003: 45). Η μαρτυρία συνοδευμένη από συμπεράσματα θα πρέπει να αναδεικνύει τα αποτελέσματα που σχετίζονται με τους μαθητές (σε επιδόσεις, στάσεις και μεταγνώση), τους εκπαιδευτικούς (στην πρακτική μέσα στην τάξη, στην επικοινωνία και συνεργασία), το σχολείο (σε δομές και διαδικασίες, στην κουλτούρα και ικανότητα), αλλά και πέρα από αυτό (σε άλλα σχολεία, στην κοινότητα) (Frost & Durrant, 2003: 46).

v. Μετασχηματισμός επαγγελματικής γνώσης

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η όλη διαδικασία δημιουργεί επαγγελματική γνώση. Αποφασιστικής σημασίας για αυτό είναι ο αναστοχασμός, ο ρητός χαρακτήρας, η τεκμηρίωση του εγχειρήματος και των αποτελεσμάτων, η συνεργατικότητα, η δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων. Όσον αφορά στην κοινοποίηση συμπερασμάτων ή αποτελεσμάτων της πρωτοβουλίας ανάπτυξης, αυτή μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους: παρουσίαση σε μια συνάντηση δικτύωσης, δημοσίευση σε κάποιο περιοδικό ή σε ιστότοπο. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει υπόψη του ότι μπορεί να χρειαστούν διαφοροποιήσεις ανάλογα με το κοινό στο οποίο

απευθύνεται κάθε φορά. Όπως αναφέρουν οι Frost & Durrant (2003: 50) με αυτό τον τρόπο εκτός του ότι αναπτύσσεται η οργανωσιακή ικανότητα σχολείων και δικτύων, «το επάγγελμα προάγεται μέσω της συγκέντρωσης πρακτικής γνώσης».

1.2.5. Στοιχεία της πρωτοβουλίας ανάπτυξης

Η ανάπτυξη πρωτοβουλιών απαιτεί την υιοθέτηση ορισμένων πρακτικών, οι οποίες αποτελούν στοιχεία της πρωτοβουλίας αυτής (Frost, 2009: 10). Οι εννέα πρακτικές που αναφέρονται είναι το συμβουλευέσθαι, η συζήτηση, ο αναστοχασμός, η ενημέρωση, η συλλογή δεδομένων, η δικτύωση, η επιμόρφωση, η κοινή δουλειά και ο πειραματισμός.

Οι εκπαιδευτικοί συμβουλευόνται τρίτους, όταν, για παράδειγμα, ζητούν τη γνώμη ενός συναδέλφου ή συμβούλου με στόχο να αξιοποιήσουν την εμπειρία τους, όταν απευθύνονται σε μαθητές ή γονείς με προκειμένου να εκμαιεύσουν τις απόψεις τους και να μάθουν από αυτούς (Frost & Durrant, 2003: 35, 41).

Η συζήτηση συνήθως γίνεται μεταξύ συναδέλφων και έχει να κάνει με την αποσαφήνιση ενός θέματος ή προβλήματος και με την αξιολόγηση μιας πρακτικής (Frost, 2009: 10).

Η τρίτη πρακτική είναι ο αναστοχασμός και έχει να κάνει με τον αναστοχασμό πάνω στην πράξη αλλά και με την καταγραφή του αναστοχασμού γενικά (κατά την πράξη και πάνω στην πράξη). Η πρακτική αυτή περιλαμβάνει δράσεις όπως: καταγραφή σκέψεων και παρατηρήσεων προκειμένου ο εκπαιδευτικός να διερευνήσει την πρακτική του, τον σχεδιασμό της πρωτοβουλίας, την παρακολούθηση της απήχησης της πρωτοβουλίας στους μαθητές και στη μαθησιακή διαδικασία (Frost & Durrant, 2003: 27). Όπως έχει ήδη αναφερθεί η σημασία αυτής της πρακτικής είναι καθοριστική, αφού σε αυτή στηρίζεται η παραγωγή γνώσης.

Η διερεύνηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας σε βιβλιοθήκες ή στο διαδίκτυο, η αναζήτηση αναφορών για παρόμοιες πρωτοβουλίες και η αναζήτηση φορέων που μπορούν να δράσουν υποστηρικτικά αποτελούν στοιχεία της ενημέρωσης-μελέτης (Frost, 2009: 10).

Η συλλογή δεδομένων, η πέμπτη αναφερόμενη πρακτική, περιλαμβάνει την τήρηση ημερολογίου, την αξιολόγηση μιας δραστηριότητας από μαθητές (π.χ. με ερωτηματολόγιο), τις συνεντεύξεις από μαθητές ή συναδέλφους, την ανάλυση εργασιών των μαθητών (Frost & Durrant, 2003: 44).

Η δικτύωση έχει να κάνει με επισκέψεις σε άλλα τμήματα, με ανταλλαγή επισκέψεων με άλλα σχολεία, με επικοινωνία με άλλους εκπαιδευτικούς που αναπτύσσουν πρωτοβουλίες ή συμμετέχουν σε συνέδρια και επιμορφωτικές συναντήσεις (Frost, 2009: 10).

Η έβδομη πρακτική, η επιμόρφωση, περιλαμβάνει τόσο την παρακολούθηση όσο και την οργάνωση συναντήσεων επιμορφωτικού χαρακτήρα από τους εκπαιδευτικούς (για παράδειγμα παρουσίασης της δουλειάς σε συναδέλφους, εργαστήριο (workshop), αλληλοπαρατήρηση) (Frost & Durrant, 2003: 42).

Παραδείγματα συνεργατικής δουλειάς είναι ο από κοινού σχεδιασμός μιας δράσης, η οργάνωση και η πραγματοποίηση μιας εκδήλωσης (Frost & Durrant, 2003: 41 και Frost, 2009: 10).

Τέλος, ο πειραματισμός έχει να κάνει με δράσεις που εισάγει ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο της πρωτοβουλίας του, όπως το να ξεκινήσει μια νέα διδακτική μέθοδο ή να εμπλουτίσει μια τεχνική που ήδη χρησιμοποιεί (Frost & Durrant, 2003: 42).

Οι πρακτικές αυτές, οι οποίες δεν εξαντλούνται στα παραδείγματα που αναφέρθηκαν, είναι παρούσες σε διάφορα στάδια της πρωτοβουλίας ανάπτυξης.

1.2.6. Επίδραση της πρωτοβουλίας ανάπτυξης

Έχει αναπτυχθεί ένα πλαίσιο σχετικά με την επίδραση, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τον σχεδιασμό αλλά και για την αποτίμηση των πρωτοβουλιών ανάπτυξης (Frost & Durrant, 2002). Η επίδραση αφορά τους μαθητές, τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, το σχολείο και την ευρύτερη κοινότητα ή άλλα σχολεία.

Η επίδραση στη μάθηση των μαθητών περιλαμβάνει τρεις περιοχές: την επίδοση, τη στάση και τη μεταγνώση. Όσον αφορά τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, αλλαγές αναμένονται τόσο στην πρακτική της τάξης, όσο και στην προσωπική ικανότητα (γνώση, αυτοπεποίθηση, αφοσίωση) και στη διαπροσωπική ικανότητα (την ικανότητα, δηλαδή, να εμπλακούν και να αλληλεπιδράσουν με άλλους σε μια συλλογική προσπάθεια). Η επίδραση στο σχολείο έχει να κάνει αφενός με τις δομές και τις διαδικασίες, αφετέρου με την κουλτούρα και την ικανότητα (capacity). Τέλος, πέραν του σχολείου, η πρωτοβουλία ανάπτυξης μπορεί να συμβάλει θετικά στην καλλιέργεια σχέσεων του σχολείου με την τοπική κοινότητα, στη συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς και σχολεία, στη διεύρυνση του διαλόγου στην επαγγελματική και ερευνητική κοινότητα, στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η βελτίωση της μάθησης των μαθητών είναι καθοριστικό κριτήριο στην αποτίμηση της ηγεσίας εκπαιδευτικού, όπως αυτή πραγματώνεται μέσω των πρωτοβουλιών ανάπτυξης (Frost & Durrant, 2002: 145). Ωστόσο, όπως αναφέρεται, η σύνδεση της πρωτοβουλίας ανάπτυξης με τη μάθηση των μαθητών παρουσιάζει δυσκολίες, κάτι που είχε συζητηθεί και για την επίδραση των προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης γενικότερα, σε προηγούμενο σημείο της μελέτης. Υποστηρίζεται ότι ο προσδιορισμός της μάθησης είναι πολύπλοκος και η μάθηση δεν θα μπορούσε να συσχετισθεί ευθέως με τα αποτελέσματα σε κάποια γραπτή δοκιμασία, για παράδειγμα (ό.π.).

Όσον αφορά στην επίδραση προγράμματος ηγεσίας εκπαιδευτικού στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε προέκυψαν σημαντικά ευρήματα (Frost, Roberts, Lightfoot, McCrorie, 2006). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, εμπλουτίστηκε η θεωρητική και παιδαγωγική γνώση, βελτιώθηκαν οι πρακτικές του εκπαιδευτικού και αναπτύχθηκαν νέες, απέκτησαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση όσον αφορά την επίδραση στην τάξη, στους συναδέλφους, στο σχολείο.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας των Frost & Durrant (ό.π.), οι εκπαιδευτικοί, όταν γίνεται λόγος για επίδραση, αναφέρονται κυρίως στην επίδραση σε μαθητές και στους ίδιους.

1.2.7.Υποστήριξη της Ηγεσίας Εκπαιδευτικού

Η υποστήριξη των εκπαιδευτικών και μάλιστα εκείνη που είναι «άμεση, σκόπιμη και λεπτομερής» (Frost, 2012: 216), αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να ηγηθούν πρωτοβουλιών ανάπτυξης. Διαφορετικά η πίεση του εκπαιδευτικού συστήματος – που είναι προσανατολισμένο σε διαφορετική κατεύθυνση- και το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι εκπαιδευμένοι σχετικά, θα λειτουργήσουν ανασχετικά. Η υποστήριξη θα πρέπει να είναι εσωτερική και εξωτερική (Frost, 2003b: 7).

Η ανάγκη εξωτερικής υποστήριξης δεν είναι κάτι καινούργιο, αφού οι εκπαιδευτικοί «πάντα αναζητούσαν πέρα από τα όρια του σχολείου τους βοήθεια για ζητήματα ανάπτυξης και βελτίωσης» (Frost & Durrant 2003: 7). Η υποστήριξη μπορεί να παρέχεται από πανεπιστημιακούς, έμπειρους εκπαιδευτικούς, μεταπτυχιακούς φοιτητές. Είναι σημαντικό να παρέχεται υποστήριξη σε τρεις τομείς:

στην ανάπτυξη της πρωτοβουλίας, στην ενθάρρυνση του κριτικού διαλόγου και στην επέκταση του διαλόγου αυτού (ό.π.: 13).

Όσον αφορά στον πρώτο τομέα, την ανάπτυξη της πρωτοβουλίας, χρειάζεται ενίσχυση για τον αναστοχασμό, τον σχεδιασμό και τη στρατηγική δράση. Για τον σκοπό αυτό απαιτούνται εργαλεία, τεχνικές και στρατηγικές που λειτουργούν ως σκαλωσιά (scaffolding). Τα εργαλεία χρησιμοποιούνται σε εργαστήρια που σκοπό έχουν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν τη δράση τους και να συμμετάσχουν σε κοινό αναστοχασμό για την πρόοδο της πρωτοβουλίας τους (Frost 2012: 217)¹⁷. Ο κριτικός διάλογος προωθείται στα εργαστήρια, σε συναντήσεις της ομάδας εκπαιδευτικών που αναπτύσσουν αντίστοιχα προγράμματα και σε κατ' ιδίαν συναντήσεις, στις οποίες συμμετέχουν κριτικοί φίλοι. Τέλος, η επέκταση του κριτικού διαλόγου γίνεται μέσω ανάπτυξης δικτύων και επικοινωνίας των μελών τους.

Πέραν της εξωτερικής, είναι απαραίτητη και η υποστήριξη εντός του σχολικού πλαισίου και ιδιαίτερα από τον διευθυντή (Frost, 2003a: 16), ο οποίος αναμένεται ότι θα αναγνωρίσει τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να ηγηθούν, θα προστατεύσει τον εκπαιδευτικό από μία προσπάθεια δυσανάλογα μεγάλη των αποτελεσμάτων, θα συνεισφέρει στη δημιουργία δομών και συνθηκών που ευνοούν την ηγεσία εκπαιδευτικού (Frost, 2003b:7), θα προσφέρει 'μέγιστη μόχλευση', αλλά και θα λειτουργήσει ενισχυτικά στην ενσωμάτωση των δράσεων του εκπαιδευτικού στο σχολικό πλαίσιο. Βέβαια, όσον αφορά στην εσωτερική υποστήριξη, σημαντικό ρόλο παίζουν τόσο μεμονωμένοι συνάδελφοι, όσο και η ομάδα των συναδέλφων στο σχολείο. Όπως θα δούμε παρακάτω, η κουλτούρα του σχολείου μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά ή ανασχετικά στην ηγεσία εκπαιδευτικού.

1.2.8. Ηγεσία Εκπαιδευτικού, επαγγελματική ανάπτυξη και παραγωγή γνώσης

Σύμφωνα με όσα αναπτύχθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη, τα προγράμματα που στηρίζονται στην έννοια της ηγεσίας εκπαιδευτικού είναι προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης διερευνητικού και

¹⁷ Οι συναντήσεις αυτές καλό είναι να πραγματοποιούνται στο χώρο του σχολείου, στο τέλος του σχολικού προγράμματος, ώστε να γίνεται δυνατή η ανάπτυξη συνεργασίας με το σχολείο και το διευθυντή.

συνεργατικού χαρακτήρα τα οποία εντάσσονται στην προσέγγιση της βελτίωσης του σχολείου.

Αν και έχει εκδηλωθεί διεθνώς μεγάλο ενδιαφέρον για προγράμματα αυτού του είδους, η έρευνα για την ηγεσία του εκπαιδευτικού και τη συμβολή της στην επαγγελματική του ανάπτυξη είναι ένας τομέας ο οποίος δεν έχει ερευνηθεί επαρκώς (Alexandrou & Swaffield 2012: 159).

Όσον αφορά στο ζήτημα της επαγγελματικής γνώσης (κάτι που είναι συνυφασμένο με την προσέγγιση που υιοθετείται σε ένα πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης), σημειώνεται ότι γνώση παράγεται σε πολλές φάσεις ενός προγράμματος που εστιάζει στην ηγεσία εκπαιδευτικού. Προκειμένου να επικυρωθεί η γνώση αυτή, αλλά και να μεγιστοποιηθεί η επίδρασή της, συγκροτούνται δίκτυα εκπαιδευτικών. Οι συναντήσεις δικτύωσης παίζουν ιδιαίτερο ρόλο, επειδή καθιστούν δυνατή την οικοδόμηση γνώσης μέσω της παρουσίας και της κριτικής συζήτησης (Frost, 2012: 217). Δεν πρόκειται απλώς για παρουσιάσεις και ανταλλαγή πληροφοριών, αλλά για την ανάπτυξη κριτικού διαλόγου σχετικά με την εκπαιδευτική πρακτική, η οποία βασίζεται στην εμπιστοσύνη, που έχει οικοδομηθεί μεταξύ των εκπαιδευτικών (MacBeath et al, 2005: 11).¹⁸

Το δίκτυο σχολείων HertsCam στη Μ. Βρετανία χρησιμοποιεί ορισμένες στρατηγικές προκειμένου να παραχθεί και να διαδοθεί επαγγελματική γνώση: τήρηση βάσης δεδομένων, συναντήσεις δικτύωσης, εφημερίδα δικτύωσης, τοπικό συνέδριο για τη διδασκαλία και τη μάθηση, εφημερίδα για τη διδασκαλία και μάθηση, ομάδες ειδικού ενδιαφέροντος, σύνδεση με συμβούλους των τοπικών αρχών (Frost et al., 2006: 6).

Θεωρείται σημαντικό να ενθαρρύνεται και να υποστηρίζεται η παρουσίαση και δημοσίευση της γνώσης που αποκτήθηκε από δράσεις που διακρίνονται από συστηματικότητα και μεθοδικότητα (όπως οι πρωτοβουλίες ανάπτυξης), τόσο στους κόλπους του δικτύου, όσο και ευρύτερα στην εκπαιδευτική κοινότητα (Frost & Durrant, 2003: 18).

¹⁸ Η παραγωγή γνώσης με τον κριτικό και συλλογικό χαρακτήρα της, διαφέρει από την έννοια των «καλών πρακτικών» και χαρακτηρίζεται ως «ρηξικέλευθη πρακτική» (breakthrough practice) από τους MacBeath et al (2005: 12).

1.2.9.Ανασχετικοί παράγοντες για την Ηγεσία Εκπαιδευτικού

Προκειμένου να ξεκινήσουν δράσεις που σχετίζονται με την ηγεσία εκπαιδευτικού, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη παράγοντες που δρουν ανασταλτικά. Πρόκειται για «τοξίνες που δηλητηριάζουν την ατμόσφαιρα» και θα έπρεπε να περιοριστούν ή να εξαλειφθούν (MacBeath, 2004:40). Οι «τοξίνες» αυτές είναι η απόρριψη ή κλοπή ιδεών, η επίκριση, η παρερμηνεία, η υπερκαθοδήγηση (Southworth, 1999 στο: MacBeath,2004: 40).

Άλλοι παράγοντες είναι η τάση εξισωτισμού που υπάρχει μεταξύ των εκπαιδευτικών (Lieberman et al, 2000 στο: Harris, 2005: 211), κάτι που οδηγεί σε απομόνωση όσους επιχειρούν να κάνουν κάτι καινοτόμο, όπως το να ξεκινήσουν δράσεις ηγεσίας εκπαιδευτικού. Τίθεται, δηλαδή, το θέμα της αποδοχής από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Σύμφωνα με σχετική έρευνα, υπήρχε δισταγμός παρά αρνητισμός από τους άλλους εκπαιδευτικούς (Little, 2000 στο: ό.π.).

Επειδή η ηγεσία εκπαιδευτικού προϋποθέτει κοινές αξίες και συνεργατική πρακτική, η έλλειψη εμπιστοσύνης μεταξύ του προσωπικού είχε ως αποτέλεσμα την αποτυχία στην ανάπτυξη κοινοτήτων επαγγελματικής μάθησης (professional learning communities) (Lonquist & King, 1993 στο: ό.π.). Ένα κλίμα που χαρακτηρίζεται από έλλειψη εμπιστοσύνης, λοιπόν, αφενός δεν θα βοηθήσει την ανάπτυξη συνεργασιών για εμπλουτισμό της δράσης του εκπαιδευτικού, αφετέρου θα ελαχιστοποιήσει την επίδραση, η οποία αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ηγεσίας εκπαιδευτικού.

Άλλοι παράγοντες που αντιστρατεύονται το πνεύμα και την πρακτική της ηγεσίας εκπαιδευτικού μπορεί να εκπορεύονται από τη διοίκηση του σχολείου και τις έντονες ιεραρχικές και γραφειοκρατικές δομές (Wheatley, 2000 και Wasley, 1991 στο: ό.π.).

Επίσης, υπάρχουν διαπροσωπικοί παράγοντες που είναι καθοριστικοί. Τέτοιοι είναι οι προσωπικές σχέσεις με το διευθυντή και τους άλλους εκπαιδευτικούς (Katzenmayer & Moller στο: ό.π.). Τυχόν συγκρούσεις μεταξύ προσώπων ή ομάδων παρεμποδίζουν την ανάπτυξη πρωτοβουλιών.

Για την υπερνίκηση των δυσκολιών ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να «διαβάζει την κατάσταση», κάτι στο οποίο μπορεί να ενισχυθεί από το υποστηρικτικό πλαίσιο (Frost, 2003b: 8). Άλλα προσωπικά χαρακτηριστικά είναι η υπομονή αλλά και οι διαπροσωπικές δεξιότητες. Εκτός, όμως, από τον εκπαιδευτικό, σημαντικό ρόλο παίζει και η «κουλτούρα σχολείου που ενθαρρύνει την αλλαγή και

την άσκηση ηγεσίας από τους εκπαιδευτικούς» (Harris, 2005: 211). Στο ζήτημα της κουλτούρας του σχολείου θα αναφερθούμε στη συνέχεια.

Ι.2.10. Ηγεσία Εκπαιδευτικού και πλαίσιο: κουλτούρα σχολείου

Το πλαίσιο και ειδικότερα το άμεσο πλαίσιο του σχολείου θεωρείται αποφασιστικός παράγοντας για τη μάθηση και ταυτόχρονα για την ανάπτυξη ή την ανάσχεση καινοτομιών - τον πυρήνα, δηλαδή, της ηγεσίας εκπαιδευτικού. Είναι σημαντικό, λοιπόν, να διερευνήσουμε το πλαίσιο και ειδικότερα την κουλτούρα του σχολείου. Όπως σημειώνεται χαρακτηριστικά, «κάποιες σχολικές κουλτούρες κεντρίζουν και προωθούν τη μάθηση. Άλλες την καταπνίγουν» (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton, Kleiner, 2007: 325). Ιδιαίτερα αποκαλυπτικό για τη σημασία της σχολικής κουλτούρας είναι το παρακάτω απόσπασμα: «όταν η κουλτούρα του σχολείου είναι εναντίον σου, είναι σχεδόν αδύνατο να κάνεις ο,τιδήποτε» (Deal & Kennedy, 1984 στο: Day, 2003: 179).

Ο Hargreaves εντάσσει στην έννοια της κουλτούρας «τα πολύπλοκα σχήματα της συνήθους συμπεριφοράς, τις προσδοκίες, τις παγιωμένες πεποιθήσεις και τις αξίες των εκπαιδευτικών, που εκφράζονται μέσα από τις σχέσεις ισχύος, όπως προκύπτουν από την ιδιαίτερη ιστορία του σχολείου» (Hargreaves, 1995 στο: Frost & Durrant, 2003: 2).

Για τις MacGilchrist et al., (1995:40) «η κουλτούρα ενός οργανισμού εκδηλώνεται με τους τρόπους που εκείνοι οι οποίοι ανήκουν σε αυτόν νιώθουν, σκέπτονται και δρουν» Στην πράξη η κουλτούρα εκφράζεται με τρεις αλληλεξαρτώμενους τρόπους:

- τις επαγγελματικές σχέσεις (π.χ. τις σχέσεις και τη συνεργασία διευθυντή-εκπαιδευτικών, τις στάσεις τους προς τους μαθητές και άλλους εμπλεκόμενους, την ποιότητα της ηγεσίας και της κοινής αίσθησης του σκοπού),
- τις οργανωτικές διευθετήσεις (π.χ. σε ζητήματα και διαδικασίες σε σχέση με ρόλους, ευθύνες, λήψη αποφάσεων, επικοινωνίας, ομαδοποιήσεις μαθητών και παιδαγωγική φροντίδα, αλλά και διευθετήσεις του δομημένου περιβάλλοντος του σχολείου),
- τις ευκαιρίες για μάθηση: για μεν τους μαθητές αφορά πλευρές όπως το προσφερόμενο αναλυτικό πρόγραμμα, τις προσδοκίες σχετικά με το τι είναι εφικτό να επιτύχουν οι μαθητές, θέματα που έχουν να κάνουν με την ισότητα ευκαιριών και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για τους δε εκπαιδευτικούς τη δική τους

επαγγελματική ανάπτυξη και τη στάση τους προς τη δική τους μάθηση (MacGilchrist et al., 1995:40 στο MacGilchrist, Myers, Reed :2004:39).

Σε αντίθεση με τη θεώρηση αυτή στην οποία το οργανωτικό κομμάτι περιλαμβάνεται στην κουλτούρα, κάποια άλλη προσέγγιση διαχωρίζει την οργανωτική πτυχή του σχολείου – η οποία ανήκει στο πεδίο της πράξης (action) – από το πεδίο της κουλτούρας (Senge et al, 2005: 326- 327). Σημειώνεται, βέβαια, ότι υπάρχει ανάμεσά τους σχέση και αλληλεπίδραση.

Η κουλτούρα σηματοδοτείται από «τους τρόπους με τους οποίους οι αξίες, οι πεποιθήσεις, οι προκαταλήψεις και η συμπεριφορά εκδηλώνονται διαμέσου των μικροπολιτικών διαδικασιών της σχολικής ζωής» (Day, 2003: 180). Στην ίδια έννοια αντιστοιχούν και οι όροι «κλίμα» και «ήθος».

Όσον αφορά στα είδη της κουλτούρας, μια κατηγοριοποίηση κάνει λόγο για τέσσερα είδη:

- την κουλτούρα της λέσχης (club) - που περιστρέφεται γύρω από τον διευθυντή,
- την κουλτούρα του ρόλου - μια κουλτούρα ιεραρχική που βασίζεται στις τυπικές διαδικασίες,
- την κουλτούρα του έργου (task), η οποία είναι δεκτική σε αλλαγή και οικοδομείται γύρω από συνεργατικές μη ιεραρχικές ομάδες και, τέλος,
- την προσωπική-ατομιστική κουλτούρα που γίνεται αντιληπτή από το ότι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν το πλαίσιο του σχολείου για να αναπτύξουν τα προσωπικά τους ταλέντα και η σύνδεσή τους είναι πολύ χαλαρή, όσο αυτή των άστρων σε έναν αστερισμό (Handy, 1984 στο: MacGilchrist et al.:2004:42-43).

Μια άλλη θεώρηση διακρίνει τρία είδη κουλτούρας σχολείου: την ατομιστική, τη βαλκανοποιημένη και τη συνεργατική. Η ατομιστική κουλτούρα χαρακτηρίζεται από απομόνωση, ιδιωτικότητα, μη ανάληψη ρίσκου, ανατροφοδότηση ανύπαρκτη ή περιορισμένη στην τάξη, μη αναζήτηση βοήθειας, αποφυγή συζητήσεων με συναδέλφους (Fullan and Hargreaves, 1992). Θεωρείται πως το περιβάλλον που διαμορφώνεται δεν προσφέρεται για επαγγελματική μάθηση, περιορίζει την κινητοποίηση για βελτίωση, συνδέεται με υψηλές προσδοκίες και ενοχή.

Σχολεία στα οποία επικρατεί η βαλκανοποιημένη κουλτούρα χαρακτηρίζονται από ομαδοποιήσεις εκπαιδευτικών που λειτουργούν ως ‘ανεξάρτητες πόλεις-κράτη’ που βρίσκονται σε ανταγωνισμό, μια κατάσταση που οδηγεί σε συγκρούσεις. Οι ομάδες αυτές έχουν τους δικούς τους παιδαγωγικούς κώδικες και η μεταξύ τους

επικοινωνία είναι φτωχή. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αντίθεση σε πρωτοβουλίες που αφορούν όλο το σχολείο.

Τέλος, η συνεργατική κουλτούρα συνδέεται με κοινό σχεδιασμό και σύμπραξη, αλληλεπίδραση, συλλογικότητα, συνεργατικά πρότζεκτ, συνεχή ανανέωση και ανάπτυξη. Παραδείγματα κοινών δράσεων, που πραγματοποιούνται, είναι η αλληλοπαρατήρηση και η έρευνα δράσης. Τα υψηλά επίπεδα εμπιστοσύνης καθιστούν δυνατή τη συζήτηση – και όχι την απόκρυψη - της αποτυχίας και της αβεβαιότητας, με εξέταση αξιών και σκοπών. Οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται ο ένας τον άλλο, είναι ανοιχτοί και ενδυναμώνονται. Αστεία και ευκαιρίες για γιορτή δείχνουν την αμοιβαία κατανόηση και συμπάθεια (Fullan & Hargreaves, 1992 στο Frost & Durrant, 2003: 129).

Σύμφωνα με μια άλλη θεώρηση, υπάρχουν τρία γενικά είδη: η κουλτούρα διαχωρισμού (ατομιστική), οι κουλτούρες σύνδεσης και η κουλτούρα ενσωμάτωσης (πλήρως συνεργατική). Η κουλτούρα διαχωρισμού εκφράζεται με τον ατομισμό σύμφωνα με τον οποίο «ο εκπαιδευτικός διδάσκει μόνος, πίσω από κλειστές πόρτες της τάξης... (εννοείται: κάτι που απομονώνει και αποκόπτει) τους εκπαιδευτικούς από τη δυνατότητα ανατροφοδότησης» (Hargreaves, 1992 στο Day: 2003: 181).

Στις κουλτούρες σύνδεσης περιλαμβάνονται ο κατακερματισμός, η τεχνητή συναδελφικότητα και η βολικά συνεργατική κουλτούρα. Σε σχολεία όπου η επικρατούσα κουλτούρα έχει τα χαρακτηριστικά του κατακερματισμού, οι εκπαιδευτικοί (κυρίως της δευτεροβάθμιας) είναι ομαδοποιημένοι ανά αντικείμενο διδασκαλίας και οι ομάδες ανταγωνίζονται για το ποια θα εξασφαλίσει πόρους και επιρροή. Σημειώνεται ότι αυτός ο τύπος κουλτούρας μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά για πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών που θέλουν να διερευνήσουν ζητήματα διδασκαλίας και μάθησης (ό.π. 183). Υπάρχει, επίσης, η περίπτωση να έχει διαμορφωθεί ένα κλίμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, το οποίο όμως να μην αγγίζει την πρακτική στην τάξη κι έτσι να πρόκειται μάλλον για σύμπραξη παρά για συνεργασία. Σε μια τέτοια βολικά συνεργατική κουλτούρα, η αλληλεπίδραση εξαντλείται σε συζήτηση γύρω από τη διδασκαλία και χαρακτηρίζεται από την τάση να «αναπτύξουν ... τη συντροφικότητα σε προσωπικό επίπεδο, αλλά να αντισταθούν στην πρόκληση σε επαγγελματικό επίπεδο» (ό.π. 184, 187). Το τελευταίο είδος που εντάσσεται στις κουλτούρες σύνδεσης είναι η τεχνητή συναδελφικότητα. Πρόκειται πολλές φορές για «ένα διοικητικό μέσο που έχει επιβληθεί από τον διευθυντή ... (και μια) κατ' εντολήν συνεργασία» (ό.π. 185). Θεωρείται ότι με αυτούς τους όρους η

συναδελφικότητα αυτή λειτουργεί ανασταλτικά στην καλλιέργεια μιας κουλτούρας επαγγελματικής ανάπτυξης. Ωστόσο, σημειώνεται ότι η τεχνητή συναδελφικότητα, με τις ευκαιρίες που δίνει, μπορεί να λειτουργήσει ως «γεφύρωση» για τη μετάβαση σε κατ' ουσίαν συνεργατικές κουλτούρες (ό.π. 187).

Ως κουλτούρα ενσωμάτωσης θεωρείται η γνήσια συνεργατική κουλτούρα, η οποία χαρακτηρίζεται από επαγγελματικές σχέσεις εθελοντικές και προσανατολισμένες στην ανάπτυξη με ανάληψη πρωτοβουλιών και κριτική διερεύνηση. Στην πιο αναπτυγμένη τους μορφή οι συνεργασίες μπορεί να περιλαμβάνουν αλληλοπαρατήρηση και από κοινού εργασία. Αποτέλεσμα του όλου κλίματος αλλά και δράσεων όπως οι παραπάνω, είναι η οικοδόμηση μιας συνολικής ισχύος και αυτοπεποίθησης σε επίπεδο κοινοτήτων εκπαιδευτικών. Ως τίμημα γι' αυτό αναφέρεται το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να παραιτηθούν «από την ανεξαρτησία τους, τουλάχιστον σε κάποιο βαθμό» (ό. π. 185).

Στη συνέχεια, επικεντρώνοντας στη συνεργατική κουλτούρα, θα παρουσιαστούν τα χαρακτηριστικά και θα περιγραφούν πτυχές της. Σε μια συνεργατική επαγγελματική κοινότητα τα μέλη εμπλέκονται σε αναστοχαστικό διάλογο που αφορά στο αντικείμενό τους, στη μάθηση, στις πρακτικές, στις πεποιθήσεις τους, στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν. Έχει διαμορφωθεί κοινό όραμα και έχουν τεθεί κοινοί στόχοι, στοιχεία που αποτελούν τη βάση για τη δράση και εδράζονται στη συλλογική αίσθηση ευθύνης και σε κοινές αξίες. Διακρίνεται από συνεργατικές προσπάθειες και αλληλεπίδραση. Ενισχύει τη συμμετοχικότητα και τη συνεργασία και όχι την ατομική προσπάθεια. Τα μέλη της κοινότητας θεωρούν ότι οι ιδέες θα πρέπει να κοινοποιούνται και να γίνονται αντικείμενο διαλόγου και όχι να αποσιωπώνται και να γίνονται μέσο ατομικής προβολής. Είναι ανοιχτή στην αλλαγή. Οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν ρίσκα και δεν δέχονται επικρίσεις από τους συναδέλφους, σε περίπτωση που ο πειραματισμός δεν έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα (Senge et al, 2005: 327). Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ενδυναμωμένοι και επαγγελματικά δεσμευμένοι, αίσθηση που οι επιτυχημένοι εκπαιδευτικοί χωρίς εξαίρεση αποδίδουν στην επαγγελματική τους κοινότητα (McLaughlin, 1994 στο: ό.π. 326).

Άλλα στοιχεία μιας συνεργατικής κουλτούρας είναι ότι η πρακτική είναι αποϊδιωτικοποιημένη (Louis et al., 1995 στο Frost et al, 2009: 9) και αυτό επιτρέπει την κριτική αποτίμηση. Επίσης, έχει καλλιεργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης και

σεβασμού. Τέλος η διεύθυνση λειτουργεί υποστηρικτικά στις δράσεις των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά στην ελληνική πραγματικότητα, επισημαίνεται ότι οι συνήθειες κουλτούρες λειτουργούν ανασχετικά σε καινοτόμες προσπάθειες (Μπαγάκης 2007: 163-165). Οι κουλτούρες αυτές είναι:

-η κουλτούρα του κομματιασμένου. Το σχολείο αποτελείται από μονάδες εκπαιδευτικών, καθένας από τους οποίους λειτουργεί εντελώς ανεξάρτητα από τον άλλο, με αποτέλεσμα το σχολείο να «μοιάζει με ένα σύνολο αποπροσανατόλιστων και συχνά αλληλοαναιρούμενων δυνάμεων, χωρίς συνισταμένη».

-η κουλτούρα του φαίνεσθαι που συνήθως εκδηλώνεται από τη διεύθυνση και οδηγεί σε δραστηριότητες με στόχο την προβολή, κάτι πολύ επιφανειακό, στερούμενο παιδαγωγικών διαστάσεων και ανασχετικό για το αρμονικό κλίμα του σχολείου.

-η κουλτούρα του φροντιστηρίου, η κουλτούρα του αδικημένου («για όλα φταίνε οι άλλοι»), της ελάχιστονος προσπάθειας (του δημοσίου υπαλλήλου). Εδώ ομαδοποιήθηκαν αυτές οι τρεις κουλτούρες οι οποίες έχουν ως χαρακτηριστικό την παραίτηση, τη μη ανάληψη ευθυνών και ρίσκων στο χώρο του σχολείου.

-η κουλτούρα του αυτόματου πιλότου που χαρακτηρίζεται από έλλειψη οράματος και προσανατολισμού, από απουσία παιδαγωγικών συζητήσεων, από την τήρηση του γράμματος του νόμου και τελικά από τη θεώρηση της μάθησης ως εξατομικευμένης διαδικασίας που κατά βάση συντελείται σε φορείς εξωσχολικούς – στο φροντιστήριο, στα ιδιαίτερα - και είναι εστιασμένη στην επιδίωξη της επιτυχίας στις εξετάσεις.

-η κουλτούρα που χαρακτηρίζεται από την επικράτηση μικροπολιτικών στο σχολείο, οι οποίες γίνονται αντιληπτές με τη μορφή ομαδοποιήσεων και αντιπαραθέσεων που συχνά έχουν και ιδεολογικό μανδύα (Μπαγάκης 2007: 164).

Στη συνέχεια θα γίνει σύντομη αναφορά στο κατά πόσο η κουλτούρα μπορεί να αλλάξει. Η κουλτούρα του σχολείου χαρακτηρίζεται ως η πιο ανθεκτική πτυχή του, η οποία είναι δύσκολο να αλλάξει, παρά τις αλλαγές που μπορεί να γίνουν σε επίπεδο κανόνων, διαδικασιών ή πολιτικών. Η κουλτούρα ενσωματώνεται στις στάσεις, αξίες και δεξιότητες (Senge et al, 2005: 325). Ωστόσο, σημειώνεται ότι δεν είναι στατική.

Η αλλαγή της κουλτούρας του σχολείου προϋποθέτει την κινητοποίηση του πνευματικού, κοινωνικού και οργανωτικού κεφαλαίου του σχολείου (Hargreaves,

2003b στο: MacBeath et al, 2005: 11). Έχει υποστηριχθεί ότι η κουλτούρα μπορεί να διαφοροποιηθεί, αν το πεδίο της πράξης σχεδιαστεί και οργανωθεί σκόπιμα γύρω από τη μάθηση, κάτι που θα πυροδοτήσει έναν «κύκλο βαθιάς μάθησης για τους εκπαιδευτικούς» (Senge, 1997 στο: Senge et al 2007: 326). Έχει γίνει ακόμη λόγος για «επιδημιολογία της αλλαγής» (Gladwell, 2000 στο: MacBeath et al, 2005: 11). Κάποια από τα μέλη της σχολικής κοινότητας αποτελούν την κρίσιμη ομάδα από την οποία ξεκινά και επωάζεται η επιδημία. Το «μεταδοτικό» χαρακτηριστικό της επιδημίας έχει ως αποτέλεσμα να χρειάζεται χρόνος επώασης, ώστε να γίνει μεταδοτική ή αξιομνημόνευτη. Τέλος, το πλαίσιο είναι αυτό που μπορεί να επιτρέψει την εξάπλωση της επιδημίας.

Επειδή το πλαίσιο είναι παράγοντας αποφασιστικής σημασίας στην ανάπτυξη ηγεσίας εκπαιδευτικού, σημειώνεται ότι θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στο να δημιουργηθούν οι συνθήκες και να αναπτυχθούν κουλτούρες που επιτρέπουν και ενισχύουν την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και την άσκηση επίδρασης από τους εκπαιδευτικούς (Alexandrou & Swaffield, 2012 :166). Από την άλλη πλευρά, η ηγεσία εκπαιδευτικού έχει να κάνει με τη μάθηση όχι μόνο του εκπαιδευτικού, αλλά και του σχολείου ως οργανισμού (Frost et al, 2009: 4), κάτι που οδηγεί σε μεγαλύτερες ή μικρότερες επιδράσεις στην κουλτούρα του.¹⁹

1.2.11 Σύνοψη

Η ηγεσία εκπαιδευτικού συνδέεται με μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης διερευνητικού και συνεργατικού χαρακτήρα που έχουν ως βάση το σχολείο. Αναφέρεται στη σχεδιασμένη ανάληψη πρωτοβουλιών και στη σκόπιμη άσκηση επίδρασης από εκπαιδευτικούς, ανεξάρτητα από θέση στην ιεραρχία ή κάποιο επίσημο ρόλο που μπορεί αυτοί να έχουν. Η ηγεσία εκπαιδευτικού μορφοποιείται μέσω των πρωτοβουλιών ανάπτυξης, δηλαδή σχεδιασμένων δράσεων βελτίωσης που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί με βάση ένα ζήτημα που τους απασχολεί. Οι πρωτοβουλίες ανάπτυξης περιλαμβάνουν τα στάδια της αποσαφήνισης αξιών και σημαντικών ζητημάτων, του σχεδιασμού ανάπτυξης, της πραγμάτωσης της πρωτοβουλίας ανάπτυξης (μέσω συνεργασίας, πειραματισμού και συλλογής μαρτυρίας) και του μετασχηματισμού της επαγγελματικής γνώσης. Αναπόσπαστες διαστάσεις του εγχειρήματος αποτελούν ο κριτικός αναστοχασμός και η τεκμηρίωση. Η πραγμάτωση των πρωτοβουλιών

¹⁹ Και ακόμη η ηγεσία εκπαιδευτικού θεωρείται ότι μπορεί να συνεισφέρει σε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (Frost et al 2009:6).

ανάπτυξης απαιτεί την υιοθέτηση εννέα πρακτικών: του συμβουλευέσθαι, της συζήτησης, του αναστοχασμού, της ενημέρωσης, της συλλογής δεδομένων, της δικτύωσης, της επιμόρφωσης, της κοινής συνεργατικής δουλειάς και του πειραματισμού. Επίδραση αναμένεται να ασκηθεί στους μαθητές, στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία, στο σχολείο και πέρα από το σχολείο (στην κοινότητα ή σε άλλα σχολεία). Καθοριστικό ρόλο για την επιτυχή έκβαση του εγχειρήματος παίζει η υποστήριξη τόσο η εσωτερική (για παράδειγμα από τον διευθυντή) όσο και η εξωτερική. Η τελευταία παρέχεται από έμπειρους εκπαιδευτικούς ή πανεπιστημιακούς και αφορά στην ανάπτυξη της πρωτοβουλίας, στην ενθάρρυνση του κριτικού αναστοχασμού και διαλόγου. Χρησιμοποιούνται εργαλεία, τεχνικές και στρατηγικές που λειτουργούν ως σκαλωσιά. Η υποστήριξη παρέχεται κυρίως σε εργαστήρια, σε κατ' ιδίαν συναντήσεις με πρόσωπα που λειτουργούν ως κριτικοί φίλοι και σε συναντήσεις δικτύωσης με άλλους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες ανάπτυξης. Η γνώση που παράγεται στις διάφορες φάσεις του εγχειρήματος, επιδιώκεται να είναι τεκμηριωμένη, να είναι συγκροτημένη, να επικυρωθεί μέσω του κριτικού διαλόγου που βασίζεται στην εμπιστοσύνη και να γίνει διάχυσή της (για παράδειγμα να παρουσιαστεί σε συναντήσεις δικτύωσης, σε έντυπα ή σε συνέδρια).

Μεταξύ των διαφόρων παραγόντων που επιδρούν θετικά ή αρνητικά στην εκδίπλωση των πρωτοβουλιών ανάπτυξης, κεντρική θέση έχει η κουλτούρα του σχολείου. Αν και υπάρχουν πολλές διαφοροποιημένες θεωρήσεις για το περιεχόμενο και τα είδη της, θα μπορούσαμε να πούμε ότι σε αδρές γραμμές στον ένα πόλο βρίσκεται η ατομιστική κουλτούρα και στον άλλο πόλο η συνεργατική κουλτούρα. Θεωρείται ότι η συνεργατική κουλτούρα με την κοινή δουλειά, με την απόιδιωτικοποίηση της πρακτικής στην τάξη, με τον κριτικό χαρακτήρα που τη διαπνέει, με το κλίμα εμπιστοσύνης που ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να παίρνουν ρίσκο και να πειραματίζονται, είναι εκείνη που μπορεί να δράσει υποστηρικτικά στην ηγεσία εκπαιδευτικού.

I.3. ΠΟΡΤΦΟΛΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

I.3.1 Εισαγωγή

Το πορτφόλιο χρησιμοποιήθηκε αρχικά από ζωγράφους, αρχιτέκτονες, φωτογράφους με στόχο να περιλάβει δείγματα δουλειάς τους. Ήταν μια φορητή θήκη στην οποία βρίσκονταν σε μορφή φύλλων (δηλαδή όχι δεμένα) αντίτυπα/ δείγματα από χαρτιά, σχέδια και φωτογραφίες (Van Tartwijk et al, 2007: 69). Στην εκπαίδευση είναι περισσότερο γνωστό το πορτφόλιο μαθητή. Όσον αφορά στο πορτφόλιο εκπαιδευτικού, ξεκίνησε ως ένας τρόπος αξιολόγησης της διδασκαλίας και των εκπαιδευτικών.

Στη δεκαετία του '80 στις ΗΠΑ στην προσπάθεια μεταρρύθμισης αναγνωρίστηκε ο καθοριστικός ρόλος του εκπαιδευτικού στη βελτίωση του σχολείου (Lyons, 2010a: 474). Τα μέχρι τότε αντικειμενικά τεστ διδασκαλίας (National Teaching Exam) δε θεωρήθηκαν ικανά να ξεχωρίσουν τους ικανούς εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ήταν απαραίτητοι για τη μεταρρύθμιση. Χρειάζόταν κάτι πιο δυναμικό για την πιστοποίηση των εκπαιδευτικών και θεωρήθηκε καλό το συμβούλιο πιστοποίησης να βρίσκεται στα χέρια των ίδιων των εκπαιδευτικών. Έτσι συστήθηκε το National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) σχεδιασμένο από τον Lee Shulman του Πανεπιστημίου του Stanford, με στόχο να αναπτύξει νέους τρόπους αξιολόγησης της διδασκαλίας. Ήθελε να καθιερώσει πρότυπα διδασκαλίας και να αναπτύξει καινοτόμα μέσα για να αποδώσει υψηλού επιπέδου πιστοποίηση σε εκπαιδευτικούς που τα πληρούν. Στην αναζήτηση τρόπων και εργαλείων με βάση τα οποία θα μπορούσαν να διακριθούν οι ικανοί εκπαιδευτικοί και ταυτοχρόνως να αναδειχθούν και να γίνουν απτές οι ικανότητες που διαθέτουν, ενδεχομένως για να αξιοποιηθούν από την εκπαιδευτική κοινότητα, προέκυψε η ιδέα του πορτφόλιο (ό.π., σ. 474). Θεωρήθηκε ότι ήταν ένα εργαλείο που μπορούσε να αναπαραστήσει σφαιρικά την πρακτική των εκπαιδευτικών, κάτι που τα τεστ και οι αξιολογήσεις δεν μπορούσαν να κάνουν, επειδή αφορούσαν περιορισμένες πτυχές ή στιγμές της επαγγελματικής γνώσης και πρακτικής των εκπαιδευτικών. Ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του ήταν η έμφαση στη διαδικασία του αναστοχασμού από την πλευρά του εκπαιδευτικού πάνω στη δουλειά του. Το πορτφόλιο, αν και ξεκίνησε ως εργαλείο αξιολόγησης κατέληξε να αποτελεί άριστο εργαλείο υποστήριξης διερευνητικών και αναστοχαστικών μορφών επαγγελματικής ανάπτυξης (Lyons, 2003: 70, 73).

Τρεις σχεδόν δεκαετίες μετά, το πορτφόλιο χρησιμοποιείται ευρύτατα στον κλάδο των εκπαιδευτικών στις ΗΠΑ για ποικιλία χρήσεων και σκοπών (Strudler & Wetzel, 2005): αδειοδότηση, πιστοποίηση, αξιολόγηση, επαγγελματική ανάπτυξη στο πλαίσιο ή όχι μιας κοινότητας μάθησης. Η χρήση του έχει επεκταθεί και στην ανώτατη εκπαίδευση, τόσο για τους σπουδαστές, όσο και για τους διδάσκοντες (Lyons, 2003). Τελευταία μάλιστα έχει προταθεί και ως εναλλακτική της παραδοσιακής γραπτής διπλωματικής εργασίας με αντικείμενο ερευνητικά προγράμματα υψηλής τεχνικής στο πλαίσιο μεταπτυχιακού προγράμματος πληροφορικής (Crowther & Hill, 2012). Τα παραπάνω μαζί με το γεγονός της εισαγωγής του σε τομείς όπως η ιατρική (Kelly, 2010), η νομική (Waye & Faulkner, 2012), η νοσηλευτική και η κοινωνική εργασία (Lyons 2010a: 473), υποδηλώνουν το εύρος των δυνατοτήτων του. Την τελευταία δεκαετία ιδιαίτερη ανάπτυξη γνωρίζει το ηλεκτρονικό πορτφόλιο, το οποίο ανοίγει νέες δυνατότητες με τη χρήση των νέων τεχνολογιών.

Στην Ελλάδα, ωστόσο, το πορτφόλιο έχει συνδεθεί κατά βάση με τον μαθητή, ενώ το πορτφόλιο εκπαιδευτικού παραμένει σχετικά άγνωστο.

1.3.2 Τι είναι το πορτφόλιο: Ορισμός- περιγραφή

Το πορτφόλιο «είναι μια σκόπιμη συλλογή από όλα τα είδη τεκμηρίων και άλλων τεχνουργημάτων, που ως σύνολο δίνουν μια εντύπωση σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο επιτεύχθηκαν ορισμένα έργα ή αναπτύχθηκε κάποια ικανότητα... Μπορεί να περιλαμβάνει επίσης αναστοχασμό και σχέδια για μελλοντική ανάπτυξη» (Van Tartwick, 2007: 69).

Το πορτφόλιο εκπαιδευτικού - το οποίο και μας ενδιαφέρει - είναι μια συλλογή από δείγματα δουλειάς του εκπαιδευτικού, τα οποία συνοδεύονται από κατάλληλα σχόλια. Έχει ως βασικό στόχο να αποτυπώσει και να παρουσιάσει – ανάλογα με το σκοπό του, όπως θα φανεί και παρακάτω - την πρακτική του εκπαιδευτικού και να την συνδέει για παράδειγμα με την εκπαιδευτική του φιλοσοφία, τις αξίες του, κριτήρια που έχουν καθοριστεί από εξωτερικούς θεσμούς (INTASC, NBTS²⁰, προϋποθέσεις μαθημάτων προπτυχιακών ή μεταπτυχιακών,

²⁰Πρόκειται για ακρωνύμια φορέων πιστοποίησης των ΗΠΑ: INTASC – Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium και NBPTS- National Board for Professional Teaching Standards (αναφέρονται μεταξύ άλλων από Montgomery & Wiley, 2008: 53, 55).

στάνταρντ για πρόσληψη σε σχολεία), την έρευνα δράσης που ενδεχομένως διεξάγει ή/και τους στόχους της επαγγελματικής του ανάπτυξης.

Όσον αφορά στην περιγραφή του πορτφόλιο, υπάρχει κάποια δυσκολία που σχετίζεται με τους όρους που χρησιμοποιούνται γιατί «στη βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται ...πολλαπλοί όροι ...(οι οποίοι) ... μπορεί να προκαλούν σύγχυση...» (Montgomery & Wiley, 2008: 5).

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι δύο βασικές κατηγορίες στοιχείων από τα οποία αποτελείται το πορτφόλιο - η μαρτυρία και ο αναστοχασμός - και παρατίθενται οι εναλλακτικοί όροι που χρησιμοποιούνται.

Με τον όρο *μαρτυρία* (evidence) εννοούνται εκείνα τα στοιχεία που ο εκπαιδευτικός επέλεξε από τη συνολική μαρτυρία που ο ίδιος συγκέντρωσε, τα οποία τεκμηριώνουν τη δράση του και συνδέονται με το σκοπό του πορτφόλιο. Είναι απαραίτητο να συνοδεύονται από σχόλια-αναστοχασμό. Άλλοι όροι που χρησιμοποιούνται είναι οι παρακάτω: τεχνουργήματα (artefacts στο Van Tartwick et al, 2007: 71 ή artifacts στους Johnson et al, 2006, Wyatt & Looper, 2004, Rieman & Okrasinski, 2007), τεκμήρια του πορτφόλιο (portfolio documents), εισαγωγές (entries) (Lyons, 2010a) ή υλικά (materials) (Montgomery & Wiley, 2008: 6).

Πρόκειται για αυθεντικό υλικό, το οποίο ο εκπαιδευτικός έχει επιλέξει από το σύνολο του υλικού που έχει φροντίσει να συλλέξει, με στόχο να παρουσιάσει την δράση του και τις επιδράσεις που αυτή είχε. Η μαρτυρία μπορεί να περιλαμβάνει, για παράδειγμα, σχέδια μαθημάτων που χρησιμοποίησε ο εκπαιδευτικός, φωτογραφίες από δραστηριότητες των μαθητών, υλικό που έχουν παραγάγει οι μαθητές – κείμενα, έργα τέχνης - επιστολές προς γονείς, πρόσκληση για μια εκδήλωση, κείμενο ενός εκπαιδευτικού που έκανε συναδελφική παρατήρηση, απαντήσεις τρίτων – μαθητών, γονιών, συναδέλφων - σε ερωτηματολόγια του εκπαιδευτικού, ηχητικά αποσπάσματα από μια διδασκαλία, βίντεο από κάποια δραστηριότητα.

Η επιλογή της μαρτυρίας είναι κρίσιμη για την πορεία ανάπτυξης του πορτφόλιο (Wyatt & Looper, 2004: 80), αποτελεί δε μια ιδιαίτερα απαιτητική διαδικασία, επειδή απαιτεί ανάλυση, σύνθεση, σύγκριση, κατηγοριοποίηση και δημιουργικότητα (ό.π. 51).²¹ Έχει υποστηριχθεί ότι το υλικό αυτό αποτελεί

²¹ Η όλη διαδικασία έχει αναστοχαστικό χαρακτήρα και συνδέεται άμεσα με μάθηση και επαγγελματική ανάπτυξη.

«μαρτυρία ή συγκεκριμένες αναπαραστάσεις μάθησης» (Montgomery & Wiley, 2008:6).

Το δεύτερο είδος στοιχείων του πορτφόλιο είναι ο *αναστοχασμός* (reflection). Εδώ εντάσσονται κείμενα και σχόλια του εκπαιδευτικού τα οποία συνδέουν τη μαρτυρία στην οποία αποτυπώθηκε η πρακτική του εκπαιδευτικού, με τη στοχοθεσία του πορτφόλιο.

Ο αναστοχασμός στο πορτφόλιο περιλαμβάνει «λεζάντες, δηλώσεις και επεξηγήσεις που χρησιμοποιούνται για να δώσουν φωνή» στη μαρτυρία (Johnson et al, 2006:40). Υπάρχουν τέσσερα είδη αναστοχασμού (ό.π. σ. 40). Αυτά είναι οι δηλώσεις στοχοθεσίας (goal-setting statements), οι λεζάντες–επεξηγηματικά κείμενα (captions as statements), οι αναστοχαστικές δηλώσεις (reflective statements) και οι δηλώσεις αυθεντικής αξιολόγησης διαμορφωτικής και τελικής (authentic assessment and evaluation statements).

Οι δηλώσεις στοχοθεσίας παρουσιάζουν τους στόχους της ανάπτυξης του πορτφόλιο, οι οποίοι συγκεκριμενοποιούν το σκοπό για τον οποίο αναπτύχθηκε αυτό.

Οι λεζάντες, εκτός του ότι δίνουν την ταυτότητα της μαρτυρίας (για παράδειγμα μιας φωτογραφίας: τι δείχνει, πότε και πού τραβήχτηκε), θα πρέπει οπωσδήποτε να εξηγούν επαρκώς το λόγο, για τον οποίο περιλήφθηκε αυτή στο πορτφόλιο (Wyatt & Looper, 2004:80).

Οι αναστοχαστικές δηλώσεις (reflective statements) είναι αποτέλεσμα είτε προσωπικού είτε ομαδικού αναστοχασμού (δηλαδή με συναδέλφους, μέντορες, συμβούλους, επιβλέποντες) και καταγράφουν γενικές αντιδράσεις του εκπαιδευτικού σε κάποιο στοιχείο της μαρτυρίας, παρέχοντας ταυτόχρονα και το πλαίσιο στο οποίο αυτή εντάσσεται. Για παράδειγμα, αν το στοιχείο μαρτυρίας είναι ανατροφοδότηση από τους μαθητές, θα πρέπει να αναφέρει για ποιο θέμα ζήτησε ο εκπαιδευτικός ανατροφοδότηση από τους μαθητές του, ποιες οι προσδοκίες του, πώς τον επηρέασε η ανατροφοδότηση που τελικά πήρε. Τέλος, οι δηλώσεις αυθεντικής αξιολόγησης (διαμορφωτικής και τελικής) έχουν να κάνουν με ζητήματα όπως η επαγγελματική μάθηση σε σχέση με το σκοπό και τους αρχικούς στόχους.²²

22 Για το θέμα της αξιολόγησης και της διάκρισης μεταξύ evaluation και assessment, όροι που συχνά χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι (Montgomery, Wiley 2008: 5 και Johnson, Mims-Cox, Doyle –Nichols 2006:16) υπάρχει συζήτηση χωρίς πάντα να συμφωνούν οι συγγραφείς. Για παράδειγμα οι Johnson, Mims-Cox, Doyle –Nichols 2006: 16-17, μιλούν για formative assessment και summative evaluation, δίνοντας διαμορφωτικό ρόλο στο assessment και ένα διαπιστωτικό ρόλο στο

Μπορεί, βέβαια, να υπάρχει επικάλυψη των ειδών αυτών του αναστοχασμού, αφού τα είδη αυτά δεν είναι αμοιβαία αποκλειόμενα. Το σημαντικό είναι να υπηρετήσουν το σκοπό τους, δηλαδή να προσδώσουν νόημα στη μαρτυρία.

Ανεξάρτητα από το είδος του πορτφόλιο, τονίζεται από όλους η σημασία του αναστοχασμού σε αυτό. Ο αναστοχασμός θεωρείται ως η «κόλλα» που εξασφαλίζει συνοχή στα στοιχεία της μαρτυρίας (Johnson et al, 2006: 44), κάνοντας ορατή την αναστοχαστική διερεύνηση²³ που βρίσκεται πίσω από αυτά και τεκμηριώνοντας την πορεία δράσης του εκπαιδευτικού. Χωρίς αυτόν, το πορτφόλιο καταλήγει να είναι ένα λεύκωμα (Zeichner & Wray, 2001: 617). Εξάλλου, η ίδια η επιλογή της μαρτυρίας είναι προϊόν αναστοχασμού.

1.3.3 Μορφές πορτφόλιο

Υπάρχουν *έντυπα* και *ηλεκτρονικά* πορτφόλιο. Τα *έντυπα* πορτφόλιο (paper portfolios, Strudler & Wetzel 2005 : 416) ονομάζονται και παραδοσιακά (traditional portfolios) (Rieman & Okrasinski, 2007: 24), επειδή έχουν την αρχική μορφή με την οποία εμφανίστηκαν: πρόκειται για ένα ντοσιέ ή μια θήκη ακορντεόν (ό.π. σ. 25), στις σελίδες του οποίου συμπεριλαμβάνονται μαρτυρία και αναστοχασμός.

Τα *ηλεκτρονικά* πορτφόλιο (electronic portfolios σύμφωνα με τους Strudler & Wetzel, 2005 ή e-portfolios κατά τους Montgomery & Wiley, 2008) είναι μια συστηματική συλλογή εργασίας που αποτυπώνεται με ηλεκτρονικά μέσα. Τα ηλεκτρονικά πορτφόλιο μπορεί να είναι ψηφιακά, δηλαδή να αποτελούν ένα αρχείο που μπορεί να σταλεί με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο ή να αποθηκευτεί σε ένα cd. Υπάρχουν και πορτφόλιο βασισμένα στον ιστό (web-based portfolios), τα οποία είναι διαθέσιμα, όταν κάποιος είναι συνδεδεμένος στο διαδίκτυο. Η ανάπτυξη ηλεκτρονικών πορτφόλιο στηρίζεται πολλές φορές στην προϋπάρχουσα εμπειρία σε έντυπα πορτφόλιο (Strudler & Wetzel, 2005: 416).

Κάθε μορφή πορτφόλιο παρουσιάζει *πλεονεκτήματα* και *μειονεκτήματα*.

Τα *έντυπα πορτφόλιο* έχουν ως *πλεονεκτήματα* το ότι δεν χρειάζεται κάποια ειδική υποδομή (υπολογιστής, λογισμικό, γνώσεις), για να τα δημιουργήσει κάποιος

evaluation. Για τους Montgomery & Wiley (2008:5) η evaluation θεωρείται ως μια συνολική αποτίμηση σε αντίθεση με το assessment που αφορά κάτι μερικό, όπως το αποτέλεσμα μιας μέτρησης. Εμείς μεταφράσαμε αποδίδοντας στον όρο assessment διαμορφωτικό χαρακτήρα αξιολόγησης και στον όρο evaluation τελικό χαρακτήρα αξιολόγησης.

²³ Αναφέρονται τρεις βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικά με την αναστοχαστική διερεύνηση, οι οποίες έχουν διαμορφωθεί από τους Dewey, Schon και Freire (Lyons, 2010b)

ούτε για να σχηματίσει κάποιος μια εικόνα. Επιπλέον, λόγω του περιορισμένου μεγέθους τους μπορεί κανείς γρήγορα να τα μελετήσει. Τα *μειονεκτήματά* τους είναι ότι έχουν τη δυνατότητα να περιέχουν μόνο κείμενα/ εικόνες και όχι π.χ. βίντεο, ηχητικά αποσπάσματα, συνδέσμους και είναι δομημένα σειριακά. Καταλαμβάνουν κάποιο όγκο, πράγμα που εξελίσσεται σε πρόβλημα, όταν κάποιος - αξιολογητής, σύμβουλος, επιβλέπων, κριτικός φίλος, εργοδότης - πρέπει να συγκεντρώσει μεγάλο αριθμό πορτφόλιο (Strudler & Wetzel, 2005: 419). Τέλος, είναι περιορισμένος ο αριθμός των αντιτύπων (συνήθως μόνο ένα) και μπορεί να τα δει μόνο όποιος το έχει στα χέρια του.

Τα *ηλεκτρονικά πορτφόλιο* έχουν ως *πλεονεκτήματα* την πολυμεσικότητα (δηλαδή τη δυνατότητα να περιλαμβάνουν ποικίλα αρχεία όπως: ηχητικά αποσπάσματα, μαγνητοσκοπήσεις) και την αλληλεπιδραστικότητα (η περιήγηση σε αυτά δε γίνεται σειριακά), έτσι ώστε ο αποδέκτης να περιηγείται ακολουθώντας αυτό που τον ενδιαφέρει. Έχουν ακόμη τη δυνατότητα υπερσυνδέσεων (Carney, 2004: 11). Μπορούν να αναρτηθούν στο διαδίκτυο ή να εμπεριέχονται σε κάποιο αποθηκευτικό μέσο (π.χ. dvd), γεγονός που καθιστά δυνατή την πρόσβαση από πολλούς αποδέκτες, όπως για παράδειγμα συναδέλφους, συμβούλους, επιβλέποντες, αξιολογητές. Επομένως, η όλη εργασία είναι διανεμήσιμη (distributable). Ο δημόσιος χαρακτήρας τους καθιστά την σκέψη ορατή σε ένα πολύ μεγάλο κοινό. (Carney, 2004: 11). Καταλαμβάνουν πολύ μικρό ή καθόλου φυσικό όγκο λύνοντας ζητήματα αποθήκευσης και δεν έχουν περιορισμό στον αριθμό των αντιτύπων. Έχουν, επίσης, το πλεονέκτημα της αναπαραγωγής και αναθεώρησης. (Barrett, 2000 στο Montgomery & Wiley:4). Οι Hartmann & Calandra (2004 στο Carney, 2004: 14) μετά από έρευνα κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η τεχνολογία ενίσχυσε την ικανότητα των 'συγγραφέων' του πορτφόλιο (portfolio authors) να αναπαραστήσουν τη διδασκαλία τους στα μαθηματικά. Η Carney (2004: 21) δηλώνει ότι έπειτα από έρευνα διαπίστωσε πως υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των παραδοσιακών και των ηλεκτρονικών πορτφόλιο (web folios), επισημαίνοντας ότι τα δεύτερα παρουσιάζουν «μεγαλύτερο δυναμικό για συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη».

Ως *μειονέκτημα* των ηλεκτρονικών πορτφόλιο μπορεί να θεωρηθεί η δυσκολία να σχηματίσει κανείς γρήγορα μια πλήρη εικόνα (ειδικά όταν έχει συγκεντρώσει πολλά πορτφόλιο) λόγω του μεγάλου όγκου των πληροφοριών. Ένα άλλο αδύνατο σημείο είναι ότι υπάρχουν προϋποθέσεις τόσο για να έχει κάποιος πρόσβαση στο περιεχόμενό τους (σχετικές γνώσεις, υπολογιστής, λογισμικό, πρόσβαση στο

διαδίκτυο), όσο και για να τα δημιουργήσει. Ένα ζήτημα στο οποίο θα πρέπει να δοθεί προσοχή είναι οι περιορισμοί που τίθενται από τα διαθέσιμα λογισμικά ανάπτυξης πορτφόλιο (Zeichner & Wray, 2001: 617).

Υπάρχει η τάση για μετάβαση από τα έντυπα στα ψηφιακά πορτφόλιο, κυρίως από προπτυχιακούς ή μεταπτυχιακούς εκπαιδευτικούς (Strudler & Wetzel, 2005:412). Η εισαγωγή ηλεκτρονικών πορτφόλιο έχει ως καλή αφετηρία την προϋπάρχουσα εμπειρία προσώπων, φορέων, οργανισμών σε έντυπα πορτφόλιο (ό.π. σ. 416).

1.3.4 Είδη πορτφόλιο- Σκοποί

Έπειτα από τριάντα περίπου χρόνια ιστορίας τα πορτφόλιο για εκπαιδευτικούς έχουν χρησιμοποιηθεί για πολλούς σκοπούς, γεγονός που έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη ποικίλων ειδών πορτφόλιο. Η ονομασία πορτφόλιο αναφέρεται πλέον σε ένα μεγάλο εύρος εργαλείων (Van Tartwick et al, 2007: 70). Τα πορτφόλιο μπορούν να υπηρετούν σκοπούς όπως: αξιολόγηση, πιστοποίηση (Zeichner & Ray, 2001: 613), αποφοίτηση, επαγγελματική άνοδο, επαγγελματική ανάπτυξη. Ο σκοπός του πορτφόλιο είναι αυτός που καθορίζει την οργάνωση, το περιεχόμενο και το στυλ της παρουσιάσής του²⁴ (Johnson et al 2006: 5).

Σύμφωνα με μια κατηγοριοποίηση, διακρίνονται δύο βασικά είδη: τα ακαδημαϊκά πορτφόλιο και τα επαγγελματικά πορτφόλιο. Τα ακαδημαϊκά (academic) πορτφόλιο έχουν να κάνουν κυρίως με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα και την διαμόρφωση της προσωπικής φιλοσοφίας διδασκαλίας και έρευνας. Προδιαθέτουν και μέσω του αναστοχασμού για μελλοντικά επιτεύγματα. Από την άλλη μεριά τα επαγγελματικά (professional) πορτφόλιο δίνουν την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό «να παρουσιάσει την καλύτερη δουλειά του με τρόπο, ώστε να ξεχωρίσει από το πλήθος» (Montgomery & Wiley, 2008: 23).

Η προαναφερθείσα κατηγοριοποίηση είναι εξαιρετικά σχηματική και δεν μπορεί να περιλάβει ολόκληρο το φάσμα των ποικίλων ειδών πορτφόλιο.

24 Για μια πιο λεπτομερή ανάλυση οι Zeichner & Wray (2001: 613) ανέπτυξαν ένα εννοιολογικό πλαίσιο για την περιγραφή των συνθηκών χρήσης του πορτφόλιο όπου και πάλι ο σκοπός αναφέρεται πρώτος και θεωρείται ως βασικός παράγοντας διαφοροποίησης. Άλλοι παράγοντες είναι ποιος έχει τον έλεγχο του τι θα περιληφθεί στο πορτφόλιο (και πόσο λεπτομερείς είναι οι προδιαγραφές, αν υπάρχουν), ο τρόπος που ζητείται να οργανωθεί η μαρτυρία (για παράδειγμα το Stanford ανέπτυξε ένα μοντέλο παρόμοιο με έρευνα δράσης, σύμφωνα με το οποίο η μαρτυρία δομείται στη βάση ενός προσωπικού ερωτήματος), η κοινωνική αλληλεπίδραση που βιώνει ο εκπαιδευτικός κατά τη διαδικασία δημιουργίας του πορτφόλιο (δηλαδή πόσο μοναχική ή κοινωνική διαδικασία είναι), το αν θα υπάρχει παρουσίαση του πορτφόλιο στο τέλος και τι είδους (υποστήριξη ή απλή παρουσίαση) θα είναι αυτή (ό.π. σ 615-618).

Κατηγοριοποιήσεις θα μπορούσαν να γίνουν με βάση διάφορα κριτήρια, τα βασικότερα από τα οποία είναι τα παρακάτω:

- τη φάση των σπουδών: προπτυχιακά ή μεταπτυχιακά,
- την φάση της σταδιοδρομίας: πριν την πρόσληψη (pre- service) ή κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας (in-service) (Montgomery, Wiley 26) και
- τον σκοπό για τον οποίο διαμορφώνονται (πρόσληψη, πιστοποίηση, επαγγελματική ανάπτυξη, έρευνα δράσης)²⁵.

Μια άλλη κατηγοριοποίηση με βάση το σκοπό για τον οποίο αναπτύσσεται το πορτφόλιο, διακρίνει εννέα είδη πορτφόλιο: το πορτφόλιο ακαδημαϊκής και επαγγελματικής αξιολόγησης (academic and educational assessment) με σκοπό την αξιολόγηση, το πορτφόλιο που έχει ως σκοπό την προώθηση της καριέρας και την απασχόληση (career advancement and employment), το πορτφόλιο μάθησης και διδασκαλίας (learning and teaching portfolio) με σκοπό τον αναστοχασμό και την οικειοποίηση της μαθησιακής διαδικασίας, το αναπτυξιακό (developmental) πορτφόλιο που αποσκοπεί στην παρουσίαση της ανάπτυξης και προόδου που σημειώνεται με το πέρασμα του χρόνου, το πορτφόλιο επίδειξης (showcase) που έχει ως σκοπό να επιδείξει τα επιτεύγματα και να δημιουργήσει καλές εντυπώσεις, το πορτφόλιο παρουσίασης (presentation) που αποτελεί μια παρουσίαση των ικανοτήτων με έναν συνοπτικό τρόπο, το εργασιακό (working) πορτφόλιο που προσανατολίζεται στην παρουσίαση επαγγελματικής ανάπτυξης, το συνολικό (comprehensive) στο οποίο τηρείται πληθώρα υλικού και μαρτυρίας για μελλοντική χρήση και το πορτφόλιο εστίασης (focus) που εστιάζει σε μια ειδική περιοχή που σχετίζεται με την ακαδημαϊκή ή εργασιακή ανέλιξη (Johnson et al, 2006: 6).

Μια άλλη θεώρηση κάνει λόγο για δύο βασικά είδη πορτφόλιο με βάση το σκοπό: τα πορτφόλιο χαμηλού διακυβεύματος (low stakes) που αποσκοπούν σε αυτοαξιολόγηση, προσωπικό αναστοχασμό, επαγγελματική ανάπτυξη και τα πορτφόλιο υψηλού διακυβεύματος (high stakes) που στοχεύει στην πιστοποίηση, την

25 Το πορτφόλιο θεωρείται ως το κατεξοχήν μέσο για να τεκμηριώσει αλλά και για να συνοδεύσει την έρευνα δράσης. Μάλιστα κάποιοι επισημαίνουν μια αναλογία ανάμεσα στα στάδια της έρευνας δράσης και σε αυτά της δημιουργίας πορτφόλιο, θεωρώντας λίγο ως πολύ τη δημιουργία και διαμόρφωση πορτφόλιο μια έρευνα δράσης από μόνη της (McNiff, 2003 στο: Johnson, Mims-Cox, Doyle- Nichols, 2003: 21).

πρόσληψη, την εξωτερική αξιολόγηση, την εξέλιξη στην ιεραρχία (Lyons, 2010a: 473).

Σύμφωνα με μια διαφορετική κατηγοριοποίηση υπάρχουν επίσης δύο είδη πορτφόλιο: αυτά που είναι προσανατολισμένα στη διαδικασία (process-oriented) και αυτά που είναι προσανατολισμένα στο αποτέλεσμα ή προϊόν (product-oriented) (Montgomery & Wiley, 2008: 24). Αυτά που είναι προσανατολισμένα στη διαδικασία έχουν ως σκοπό να «τεκμηριώσουν τη διαδικασία της μάθησης» παρέχοντας μαρτυρία για βελτιώσεις. Ως πορτφόλιο προσανατολισμένα στη διαδικασία αναφέρονται τα πορτφόλιο προόδου (progress), διαδικασίας (process), αναπτυξιακά (developmental), επαγγελματικά με στόχο την παρουσίαση προόδου (professional with the purpose of showing progress). Το δεύτερο είδος, αυτά δηλαδή που είναι προσανατολισμένα στο αποτέλεσμα, αποσκοπούν στην παροχή μαρτυρίας ικανοτήτων και προσόντων σε κάποια ειδική περιοχή. Τέτοιου είδους πορτφόλιο είναι μεταξύ άλλων τα πορτφόλιο καλύτερων εργασιών (best work), παρουσίασης (presentation), συνέντευξης (interview), διδασκαλίας (teaching), επαγγελματικά (professional).

Με την επισκόπηση που προηγήθηκε είναι εμφανές ότι το φάσμα είναι ευρύτατο και για την ανάπτυξη πορτφόλιο θα πρέπει από την αρχή να είναι ξεκάθαρος ο σκοπός (Klenowski, Askew, Carnell, 2006: 276) και τα χαρακτηριστικά που αυτό θα έχει. Εμείς στην παρούσα έρευνα εστιάζουμε σε πορτφόλιο που αποβλέπουν στην επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους. Στην ουσία σκοπός της ανάπτυξης του πορτφόλιο είναι η μάθηση.

Τα πορτφόλιο που αποσκοπούν στη μάθηση μπορούν να ενταχθούν είτε στο θετικιστικό παράδειγμα είτε στο εποικοδομητικό (Paulson & Paulson, 1994 στο: Barrett 2005: 7). Σε αδρές γραμμές τα πρώτα συνδέονται με αποτελέσματα που είναι εξωτερικά καθορισμένα (π.χ. προδιαγραφές φορέων), επειδή, σύμφωνα με τον θετικισμό, το νόημα είναι σταθερό και ανεξάρτητο από τον μανθάνοντα, το συγκείμενο, τους σκοπούς. Από το πορτφόλιο αυτό μπορεί κανείς να συναγάγει το είδος και την ποσότητα της μάθησης. Από την πλευρά του εποικοδομισμού, το πορτφόλιο είναι ένα μαθησιακό περιβάλλον όπου ο μανθάνων οικοδομεί νόημα που «ποικίλει ανάλογα με τα άτομα, το χρόνο, τους σκοπούς. Το πορτφόλιο παρουσιάζει ... ένα αρχείο των διαδικασιών που συνδέονται με την μάθηση καθεαυτή» (ό.π. σ. 36).

Σύμφωνα με την Barrett (2005: 10), τα πορτφόλιο μπορούν να χαρακτηριστούν είτε ως τεστ (test), είτε ως ιστορία (story). Το τεστ αποτελεί αξιολόγηση της μάθησης (assessment of learning) με εργαλεία συνήθως τις ρουμπρίκες. Ο έλεγχος είναι εξωτερικός: ο αξιολογητής αξιολογεί, για παράδειγμα, αν υπάρχει η προκαθορισμένη μαρτυρία. Στόχο αποτελεί η βραχυπρόθεσμη αξιολόγηση (limited term evaluation). Από την άλλη μεριά η ιστορία αποτελεί αξιολόγηση για μάθηση (assessment for learning). Ο μαθητών επιλέγει στοιχεία της μαρτυρίας με βάση τις μαθησιακές του εμπειρίες. Στόχος είναι η ενίσχυση της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, μάλιστα της μάθησης σε βάθος²⁶ (deep learning, Barrett, 2005: 14 και Senge et al, 2007: 26).

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να σκιαγραφήσουμε τους δύο πόλους στους οποίους κινούνται τα πορτφόλιο με βάση τον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 1: *Οι δύο σχηματικοί πόλοι για την ανάπτυξη πορτφόλιο*

	<i>Πορτφόλιο προσανατολισμένα στη διαδικασία</i>	<i>Πορτφόλιο προσανατολισμένα στο αποτέλεσμα</i>
Στόχος	Μάθηση σε βάθος	Έλεγχος, αξιολόγηση
Έμφαση	Διαδικασία	Αποτέλεσμα
Κρίνονται	Εσωτερικά	Εξωτερικά
Κριτήρια	Νόημα προσωπικό	Εξωτερικές προδιαγραφές
Το πορτφόλιο χαρακτηρίζεται ως	Ιστορία- αφήγηση (story)	Τεστ
Παράδειγμα	Ερμηνευτικό, εποικοδομισμός	Θετικιστικό
Άλλες ονομασίες	Χαμηλού διακυβεύματος (low stakes)	Υψηλού διακυβεύματος (high stakes)

Όπως φαίνεται, στον ένα πόλο αυτό που είναι σημαντικό είναι η διαδικασία. Το πορτφόλιο σε αυτή την περίπτωση φέρνει στην επιφάνεια μια ιστορία μάθησης, πράγμα που συνδέεται με το νόημα που οικοδομεί ο μαθητών. Τέτοιου τύπου πορτφόλιο είναι συμβατά με την ερμηνευτική προσέγγιση και τον εποικοδομισμό ως θεωρία μάθησης. Στον άλλο πόλο, έμφαση δίνεται στο αποτέλεσμα το οποίο κρίνεται εξωτερικά, βάσει προδιαγραφών, έτσι ώστε το πορτφόλιο να είναι ουσιαστικά ένα

²⁶ Η μάθηση σε βάθος (deep learning) έχει να κάνει με το ότι ο μαθητών προσλαμβάνει έννοιες και αρχές με τρόπο ώστε να μπορεί να τις εφαρμόσει προκειμένου να λύσει προβλήματα σε ανοίκεια πλαίσια (Frost, 2008: 338).

τεστ, κάτι που συνδέεται με το θετικιστικό παράδειγμα και τον συμπεριφορισμό ως θεωρία μάθησης.

Στην παρούσα διατριβή θα επικεντρώσουμε σε πορτφόλιο που δίνουν έμφαση στη διαδικασία.

1.3.5 Συνδυασμός σκοπών σε ένα πορτφόλιο

Όσον αφορά στη δυνατότητα του πορτφόλιο να συνδυάσει περισσότερους από έναν σκοπούς, υπάρχουν δύο απόψεις. Σύμφωνα με την πρώτη άποψη, όταν λόγου χάριν θα πρέπει να συνδυαστούν σκοποί όπως η μάθηση, η λογοδοσία και η προώθηση, τα παραδείγματα (με την επιστημολογική έννοια του όρου) είναι συγκρουόμενα και κάτι τέτοιο δεν είναι εφικτό (Barrett & Carney, 2005 στο: Crowther & Hill, 2012: 4). Ένα άλλο επιχείρημα είναι ότι, όταν για παράδειγμα ένα πορτφόλιο πρέπει να υπηρετεί τους σκοπούς της αξιολόγησης και του αναστοχασμού, ο ένας σκοπός υποσκάπτει τον άλλο και μάλιστα «η αξιολόγηση θέτει σε κίνδυνο την ποιότητα του αναστοχασμού» (Van Tartwick et al, 2007: 71). Αυτό συμβαίνει, γιατί δεν προθυμοποιείται κανείς να δείξει αδυναμίες, οι οποίες, ωστόσο, μπορεί να πυροδοτήσουν αναστοχασμό, όταν γνωρίζει ότι αυτό μπορεί να στραφεί εναντίον του λόγω της αξιολόγησης (ό.π. σ. 72).

Ωστόσο, παρά τις επιφυλάξεις ότι η προσπάθεια της επίτευξης πολλών σκοπών σε ένα πορτφόλιο ενέχει τον κίνδυνο να μην πραγματοποιηθεί κανένας από αυτούς, έχουν εκφραστεί επιφυλάξεις για τη στόχευση αποκλειστικά στη μάθηση, γιατί μπορεί να οδηγήσει στο να επικρατήσει η απροθυμία, ειδικά σε όσους δεν είναι τόσο αναστοχαστικοί ή «θεωρούν το γράψιμο επίπονη διαδικασία» (Carney, 2014: 22).

Υπέρ της αντίθετης άποψης, ότι δηλαδή υπάρχει η δυνατότητα ένα πορτφόλιο να υπηρετεί ένα συνδυασμό σκοπών, προβάλλεται το επιχείρημα ότι τα πορτφόλιο σπάνια υπηρετούν έναν αυστηρά καθορισμένο σκοπό και επομένως, είναι δυνατό ένα πορτφόλιο να είναι συμβατό με ένα συνδυασμό σκοπών (Van Tartwick et al, 2007: 71). Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι, αν και τα πορτφόλιο είναι διαφορετικά στη θεωρία, στην πράξη έχουν πολλά κοινά σημεία (Montgomery & Wiley, 2008 :23).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η θεώρηση ότι το πορτφόλιο μπορεί να βρίσκεται σε μια περιοχή ενδιάμεση των δύο σχηματικών άκρων του τεστ και της ιστορίας και να επιδιώκεται για παράδειγμα «μια ισορροπία ανάμεσα στη μάθηση και την αξιολόγηση» (Barrett, 2005). Σε μια ανάλογη προσέγγιση βασίστηκε πρόγραμμα που

στηρίχθηκε στην ανάπτυξη πορτφόλιο διδασκαλίας (teaching portfolios), τόσο για επαγγελματική ανάπτυξη όσο και ως τεκμηρίωση για προαγωγή, το οποίο απευθυνόταν σε διδάσκοντες στο πανεπιστήμιο και άλλα μέλη του προσωπικού του πανεπιστημίου (π.χ. βιβλιοθηκονόμους) (O' Neill, 2007).

Άλλες θεωρήσεις κάνουν λόγο για ισορροπία και πάλη μεταξύ σκοπών (Barrett, 2005: 8), ζήτημα για το οποίο οι ειδικοί έχουν συζητήσει επί μακρόν (Van Tartwick, 2007: 71). Έχει αναφερθεί ακόμη το στοιχείο της έντασης (tension) «μεταξύ αξιολόγησης για υποστήριξη και αξιολόγησης για λήψη αποφάσεων υψηλού διακυβέυματος», η οποία αφενός δεν πρόκειται να εκλείψει και αφετέρου έχει τύχει επικοδομητικής αντιμετώπισης στην πράξη από τους εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών²⁷ (Snyder et al, 1998 στο: Van Tartwick, 2007: 72).

Τέλος, υπάρχει η πρακτική της ανάπτυξης διαφορετικών πορτφόλιο για διαφορετικούς σκοπούς, κάτι που υιοθετήθηκε από το πανεπιστήμιο της California (Snyder et al, 1998 στο: Zeichner & Ray, 2001: 616).

Αν και το ζήτημα παρουσιάζει ενδιαφέρον, η περαιτέρω διερεύνησή του υπερβαίνει τους στόχους της παρούσας διατριβής.

1.3.6 Πορτφόλιο και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών

Όταν μιλάμε για επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού, στην ουσία αναφερόμαστε σε μάθηση. Επομένως, θα πρέπει να αποσαφηνιστεί το είδος μάθησης που επιδιώκεται. Σχηματικά θα λέγαμε ότι στον ένα πόλο βρίσκεται η κατάρτιση, δηλαδή η πρόσκτηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών ενός σώματος γνώσεων και δεξιοτήτων, ενώ στον άλλο πόλο συγκεντρώνονται είδη μάθησης που είναι περισσότερο ανοιχτά, αναστοχαστικά, αναδυόμενα από την πρακτική και συνεργατικά. Στην Ελλάδα η συντριπτική πλειοψηφία επιμορφωτικών προγραμμάτων έχει το χαρακτήρα της κατάρτισης, με αποτέλεσμα συχνά η τελευταία να θεωρείται ταυτόσημη με την επιμόρφωση ή την επαγγελματική ανάπτυξη. Ωστόσο, η κατάρτιση, αν και απαραίτητη, δεν αποτελεί τη μόνη έγκυρη μορφή επαγγελματικής ανάπτυξης.

²⁷ Όπως αναφέρεται για παράδειγμα από την Carney (2004: 20) στο πλαίσιο μεταπτυχιακού προγράμματος για εκπαιδευτικούς που δεν είχαν ασκήσει ακόμη το επάγγελμα, αναπτύχθηκε πορτφόλιο τόσο για μάθηση όσο και για αξιολόγηση. Ο υποψήφιος θα έπρεπε να πάρει βαθμό Standard μετά από αξιολόγηση του πορτφόλιο με ρουμπρίκα.

Το πορτφόλιο θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο και για τα δυο είδη επαγγελματικής ανάπτυξης (Tucker, Stronge, Gareis, 2002). Στην περίπτωση της κατάρτισης εντάσσεται στο πλαίσιο της θετικιστικής προσέγγισης, ενώ στην άλλη περίπτωση κινείται προς την κατεύθυνση της ερμηνευτικής προσέγγισης. Η πρόκριση, λοιπόν, του ενός ή του άλλου είδους πορτφόλιο έχει άμεση σχέση με το είδος επαγγελματικής ανάπτυξης που επιδιώκεται.

Στη συνέχεια επικεντρώνουμε στο πορτφόλιο εκπαιδευτικού για επιμορφωτικά προγράμματα που είναι εστιασμένα στο σχολείο (school focused) (Μπαγάκης, 2005). Η αναγκαιότητα τέτοιων προγραμμάτων, όπως έχει ήδη συζητηθεί, προκύπτει από την πολυσύνθετη και γρήγορα μεταβαλλόμενη πραγματικότητα (κοινωνική και σχολική), η οποία αναδεικνύει ζητήματα τα οποία δεν αντιμετωπίζονται με την απλή εφαρμογή κάποιων θεωριών, οδηγιών ή κανόνων, όπως είναι το πλαίσιο της κατάρτισης, αλλά απαιτούν την ενεργό εμπλοκή του εκπαιδευτικού η οποία έχει τα στοιχεία της διερεύνησης, του σχεδιασμού, του πειραματισμού, του αναστοχασμού (Darling- Hammond & Snyder, 2000: 536). Η πορεία της αντιμετώπισης των προκλήσεων αυτών είναι μια διαδικασία μάθησης, η οποία με κατάλληλη υποστήριξη και σχεδιασμό μπορεί να οδηγήσει στην παραγωγή γνώσης που θα είναι αξιοποιήσιμη και από τρίτους.

Για την επαγγελματική ανάπτυξη του είδους αυτού, το πορτφόλιο είναι εξαιρετικά χρήσιμο, επειδή αποτυπώνει δράσεις που έχουν νόημα για τον εκπαιδευτικό, αναδεικνύοντας όχι μόνο τα αποτελέσματα, αλλά και τις διαδικασίες ή το σκεπτικό πίσω από όλα αυτά.

Η ανάπτυξη του πορτφόλιο είναι μια θεωρητική πράξη (Shulman, 1998b στο: Lyons, 2003: 74). Η δημιουργία των πορτφόλιο «με τη συλλογή δειγμάτων εργασίας, αξιολογήσεων και άλλων τύπων παραστατικών τεχνουργημάτων (illustrative artefacts) απαιτεί από τους ανθρώπους να κάνουν μια ανασκόπηση όσων έπραξαν και να αναλύσουν τα αποτελέσματα» (Van Tartwijk, Driessen, Van Der Vleuten, Stokking, 2007: 70)²⁸. Επίσης, θα πρέπει να καταγράψουν σημαντικά σημεία του αναστοχασμού τους. Βέβαια, η ποιότητα του αναστοχασμού και ο ρόλος του στην δράση του εκπαιδευτικού είναι στοιχεία που θα πρέπει να μελετηθούν και να

²⁸ Σύμφωνα με τη Lyons (2003: 75) αυτή η αναστοχαστική διαδικασία κάνει τη νέα γνώση συνειδητή και είναι στραμμένη τόσο στις παρελθούσες δράσεις όσο και στις μελλοντικές.

αποτιμηθούν, καθώς ο αναστοχασμός από μόνος του δεν καθιστά κάποιον καλύτερο εκπαιδευτικό (Zeichner & Wray, 2001: 619)²⁹.

Το πορτφόλιο μπορεί να υποστηρίξει τις πλευρές της δουλειάς των εκπαιδευτικών που προάγουν τη μάθηση των μαθητών (NBPTS, 2001 στο: Lyons, 2010a: 475), κάτι για το οποίο έγινε λόγος σε προηγούμενο κεφάλαιο. Αναφέρεται ότι η εισαγωγή του πορτφόλιο στο πλαίσιο προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης είχε ως αποτέλεσμα την ανάδυση μια νέας συνειδητότητας, η οποία είχε τρεις συνιστώσες: το να γίνουν πιο σαφείς οι στόχοι και οι έννοιες τόσο στον ίδιο τον διδάσκοντα όσο και στους διδασκόμενους, το να έρθουν στην επιφάνεια οι ανάγκες των σπουδαστών και το να αλλάξει κανείς την πρακτική του (Lyons, 2003: 81,82). Έτσι, η χρήση πορτφόλιο βοηθά τους εκπαιδευτικούς να επικεντρώσουν στη μάθηση των μαθητών, να την παρακολουθήσουν, να επινοήσουν βελτιώσεις, να αναστοχαστούν συστηματικά γύρω από την πρακτική τους και να μάθουν από την εμπειρία τους, να συμμετάσχουν σε κοινότητες μάθησης. Πρόκειται στην ουσία για μια αλλαγή κουλτούρας (culture shift) (ό.π.: 80).

Το πορτφόλιο διευκολύνει την ανατροφοδότηση από τρίτους, τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση και την κριτική θεώρηση. Η αλληλεπίδραση με συναδέλφους έχει επίδραση και στους ίδιους, επειδή μεταφέρεται σε αυτούς γνώση. Επιπλέον, το πορτφόλιο μπορεί να συμβάλει στην ευρύτερη διάχυση της γνώσης, ιδιαίτερα το ηλεκτρονικό, το οποίο έχει μεγαλύτερη εμβέλεια, συντελώντας έτσι στην επαγγελματική ανάπτυξη και άλλων εκπαιδευτικών πέραν του δημιουργού του. Για το λόγο αυτό έχει υποστηριχθεί ότι το πορτφόλιο μπορεί «να συλλάβει και να μεταφέρει τη γνώση της διδασκαλίας» (Lyons 2003).

Επιπλέον, η μορφή αποτύπωσης και παρουσίασης της γνώσης έχει χαρακτήρα αφήγησης, πρόκειται ουσιαστικά για την αφήγηση μιας ιστορίας (storytelling) (Frost, 2007). Η περιγραφή αυτού του είδους είναι καταλληλότερη προκειμένου να μετασχηματιστεί και να εφαρμοστεί σε νέες καταστάσεις (Barrett, 2005: 21). Πρόκειται, δηλαδή, για μια θεωρία ευκολότερα μετατρέψιμη σε πράξη (actionable theory) (Schön, 1995: 31).

²⁹ Για την περιγραφή των αναστοχαστικών κειμένων του πορτφόλιο και την αποτίμηση της ποιότητας θα μπορούσε να αξιοποιηθεί η δουλειά των Hatton & Smith (1995 στο: O'Neill, 2007: 111) σύμφωνα με την οποία τα αναστοχαστικά κείμενα μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής: περιγραφικό κείμενο, περιγραφικός αναστοχασμός, διαλογικός αναστοχασμός, κριτικός αναστοχασμός.

Επομένως, το πορτφόλιο, έχει πολλά να προσφέρει στο είδος επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών το οποίο βρίσκεται στον αντίποδα της κατάρτισης και συνδέεται με την καινοτομία, αλλά και με την υποστήριξη των εκπαιδευτικών, προκειμένου να αναδείξουν και να αντιμετωπίσουν κρίσιμα ζητήματα που τους απασχολούν.

1.3.7 Ισχυρά σημεία του πορτφόλιο

Το πορτφόλιο που έχει ως σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη, παρουσιάζει πολλά πλεονεκτήματα.

Καταρχάς, ταιριάζει σε διαφορετικά στυλ μάθησης. Το βιωματικό στοιχείο και η ποικιλία των περιεχομένων του διευκολύνουν την ενεργοποίηση του συναισθήματος, κάτι που ενισχύει τη σε βάθος μάθηση (deep learning) (Zull, 2002: 168).

Επιπλέον, παρέχει μια εστίαση με επίκεντρο τον δημιουργό του, βοηθά τον εκπαιδευτικό να έχει επίγνωση της πορείας του, ενώ, παράλληλα, ενισχύει την αίσθηση ότι πρόκειται για δική του υπόθεση, ότι είναι δικό του κτήμα (ownership). Διευκολύνει, έτσι, τη μάθηση (Anderson & De Meuille, 1998: 24) και φέρνει τους εκπαιδευτικούς στο προσκήνιο, αφού αναλαμβάνουν οι ίδιοι την ευθύνη της μάθησής τους, ενώ παράλληλα δρα θετικά στην ενδυνάμωσή τους (O'Neill, 2007: 107).

Είναι σημαντικό ότι παρακολουθεί μια διαδικασία και όχι ένα στιγμιότυπο από την εργασία του εκπαιδευτικού. Φέρνει στην επιφάνεια παραδοσιακά αόρατες πλευρές της δουλειάς του, όπως τον σχεδιασμό, τις υποκείμενες πεποιθήσεις (Zeichner & Wray, 2001: 614), σημεία που προκαλούν προβλήματα, αναθεωρήσεις και επαναπροσδιορισμούς της πρακτικής του. Διευκολύνει τον εκπαιδευτικό να δει κριτικά τη δουλειά του. Βοηθά στη διαδικασία του αναστοχασμού (ό.π) και διευκολύνει την αυτοαξιολόγηση.

Εισάγει δομή στο πεδίο της εμπειρίας (Shulman, 1998: 36), την κάνει ορατή (Strudler & Wetzel 2005: 412), την οργανώνει και της δίνει μορφή. Λειτουργεί, έτσι, βοηθητικά στην ανατροφοδότηση, στη συνεργασία, στην αλληλεπίδραση και στη μεταφορά της γνώσης (O'Neill, 2007: 107 και Roberts, Pruitt, Sullivan: 2003). Διευκολύνει την έξοδο του εκπαιδευτικού από την επαγγελματική απομόνωση και μοναξιά (Lyons, 2003: 79). Παρέχει μαρτυρία για αξιολόγηση ή λογοδοσία και τεκμηριώνει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Βιτσάκη, 2013).

Το πορτφόλιο θεωρείται ότι επιδρά στην πρακτική των εκπαιδευτικών με πολλούς τρόπους, όπως για παράδειγμα στην ανάπτυξη «ποικίλων τρόπων μαθητικής αξιολόγησης και στην τήρηση λεπτομερέστερων αρχείων για την απόδοση των μαθητών» (Zeichner & Wray, 2001: 614). Βοηθά επίσης στην υιοθέτηση από την πλευρά των μαθητών των πρακτικών που χρησιμοποίησε ο εκπαιδευτικός για την ανάπτυξη πορτφόλιο. Η υιοθέτηση από την πλευρά των μαθητών μεταγνωστικών και διερευνητικών πρακτικών εναρμονίζεται με τις σύγχρονες αντιλήψεις για τη μάθηση.

Το πορτφόλιο είναι επιπλέον ένα πολύ ισχυρό μέσο για ανατροφοδότηση από συναδέλφους, μέντορες ή επιβλέποντες. Διευκολύνει τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση, την κριτική θεώρηση, την αξιολόγηση.

Ωστόσο, σημειώνεται ότι, προκειμένου να μιλήσουμε για τα ισχυρά σημεία των πορτφόλιο, είναι απαραίτητο προηγουμένως να εξετάσουμε και να κατανοήσουμε «τις ιδιαίτερες συνθήκες υπό τις οποίες (εννοείται: αυτά) αναπτύχθηκαν» σύμφωνα με τους Zeichner & Wray (2001: 615).

1.3.8 Σημεία στα οποία θα πρέπει να δοθεί προσοχή

Στη βιβλιογραφία γίνεται λόγος για προκλήσεις, αδύνατα σημεία εντάσεις και διλήμματα που αφορούν την ανάπτυξη πορτφόλιο (ενδεικτικά: O' Neill, 2007: 106, Anderson & De Meuille 1998).

Από τον εμπνευστή του πορτφόλιο εκπαιδευτικού επισημαίνονται παγίδες που υπάρχουν στην ανάπτυξη πορτφόλιο (Shulman, 1998: 35). Υπάρχει ο κίνδυνος της αυτοδιαφήμισης και της διαστρέβλωσης (ιδιαίτερα όταν πρόκειται για πορτφόλιο που οδηγούν στη λήψη αποφάσεων), όπως και το να κάνει κανείς πάρα πολύ κόπο με αποτελέσματα όχι ιδιαίτερα αξιόλογα, ακόμη και κοινότοπα.

Ένα σημαντικό ζήτημα είναι η κατανόηση της έννοιας του πορτφόλιο σε συνάρτηση με τον σκοπό, επειδή πολλοί «χρησιμοποιούν τον όρο πορτφόλιο εννοώντας πολύ διαφορετικά πράγματα» (Anderson & De Meuille, 1998: 28). Αυτό αφορά πρώτα απ' όλα στο πλαίσιο στο οποίο πρόκειται να εισαχθεί, για παράδειγμα το πανεπιστήμιο (ό.π.) ή άλλες δομές εκπαίδευσης. Πολλές φορές το πορτφόλιο δεν αντιμετωπίζεται με συμπάθεια λόγω των κυρίαρχων επιστημολογικών παραδοχών, υπό το πρίσμα των οποίων αφενός ο αναστοχασμός δεν είναι ζήτημα προτεραιότητας, αφετέρου αναφύονται ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας, όπως αυτές έχουν οριστεί από την ψυχομετρική παράδοση (Tierney et al, 1998).

Αναφέρεται μια συχνή σύγκρουση, όσον αφορά στους σκοπούς, σε προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στις ΗΠΑ: για τους μεν μελλοντικούς εκπαιδευτικούς το πορτφόλιο είναι ένα μέσο εξασφάλισης εργασίας, ενώ για τους εκπαιδευτές τους αποτελεί μέσο για επαγγελματική ανάπτυξη. Η σύγκρουση αυτή αναφέρεται ότι προκαλεί ένταση μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων (Zeichner & Wray, 2001: 618).

Ένα άλλο θέμα είναι ότι για να λειτουργήσει αποτελεσματικά, θα πρέπει να αναγνωριστεί η αξία του και να εμπλακούν όλοι, ώστε να εξασφαλιστούν πόροι και να διαμορφωθεί το κατάλληλο υποστηρικτικό πλαίσιο (Strudler & Wetzel, 2015: 414, 420, 421).

Ένα χαρακτηριστικό της ανάπτυξης πορτφόλιο είναι ότι θα πρέπει να αφιερωθεί πολύς χρόνος (τόσο από αυτούς που το δημιουργούν, όσο και από αυτούς που το μελετούν, για να το σχολιάσουν ή να το αξιολογήσουν), κάτι που έχει επισημανθεί από πληθώρα ερευνητών (ενδεικτικά Anderson & De Meuille, 1998: 28).

Πέραν αυτού, το πορτφόλιο είναι ιδιαίτερα ενεργοβόρο τόσο για να αναπτυχθεί (Winsor, 1999:16 και Johnson et al, 2006:10), όσο και για να μελετηθεί. Είναι ένα απαιτητικό εγχείρημα και θα πρέπει να αποφευχθούν πολλές παγίδες. Υπάρχει, για παράδειγμα, ο κίνδυνος διάσπασης της εστίασης (Van Tartwick, 2007:76) με αποτέλεσμα πολλές δράσεις ασύνδετες, η απειρία στη συλλογή και στην συμπερίληψη κατάλληλης μαρτυρίας, η έλλειψη εξοικείωσης με αναστοχαστικές πρακτικές. Αναφέρεται, ακόμη, ότι αν και πολλοί εκπαιδευτικοί βρήκαν χρήσιμη την εμπλοκή τους στη διαδικασία ανάπτυξης πορτφόλιο, σε άλλους προκάλεσε «ματαιώση και σύγχυση» (Wade & Yarbrough, 1986, στο: Zeichner, 2001: 615)

Για την επιτυχή έκβαση του εγχειρήματος, λοιπόν, είναι απαραίτητο να υπάρχει υποστηρικτικό πλαίσιο που να εξασφαλίζει την άρτια οργάνωση, εποπτεία και ανατροφοδότηση (Anderson & De Meuille 1998), κάτι που είναι απαραίτητο ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που δεν υπάρχει προηγούμενη εμπειρία. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να βοηθηθούν στον αναστοχασμό πάνω στην δουλειά τους, στη συλλογή και διαχείριση των στοιχείων της μαρτυρίας και το σημαντικότερο στο να δουν την διαδικασία ως δυναμική για να παραμείνουν δεσμευμένοι. Η υποστήριξη για την ανάπτυξη του πορτφόλιο θα πρέπει να είναι συνεχής και να μην περιορίζεται στην τελική μελέτη, με καθορισμό για παράδειγμα σημείων ελέγχου (checkpoints), χρονικών στιγμών, δηλαδή, στις οποίες καλείται ο εκπαιδευτικός να παρουσιάσει το

πορτφόλιο στην ομάδα των ομοτίμων του ή στον επιβλέποντα³⁰ (Zeichner & Wray, 2001: 619).

Ένα ερώτημα που θα πρέπει να απαντηθεί είναι ποιος και σε ποιο βαθμό καθορίζει το τι θα περιέχει το πορτφόλιο. Η υπερβολική δόμηση εκ μέρους του προγράμματος υποστηρίζεται ότι αφενός προκαλεί υπερβολικές αντιδράσεις, αφετέρου οδηγεί στην επανάληψη, σε πορτφόλιο, δηλαδή, πανομοιότυπα (cookie cutter effect σύμφωνα με την Barrett, 2005), οπότε δεν επιτελείται ο σκοπός για τον οποίο δημιουργούνται.

Από την άλλη πλευρά η ενίσχυση του αισθήματος ότι το πορτφόλιο αποτελεί δημιούργημα του εκπαιδευτικού και άρα εκείνος καθορίζει τι θα περιληφθεί στο πορτφόλιο, μπορεί να οδηγήσει στην παράθεση υπερβολικού όγκου αναστοχασμού και ελάχιστης μαρτυρίας (Zeichner & Wray, 2001: 619) ή σε πορτφόλιο που δεν εστιάζει, ούτε έχει συνοχή (Van Tartwick, 2007: 76). Ένας άλλος κίνδυνος είναι η αυτοπροβολή (showmanship, σύμφωνα με τον Shulman, 1998 στο: O'Neill, 2007: 106). Πρέπει να βρεθεί, λοιπόν, μια ισορροπία όσον αφορά τον προσδιορισμό των εισαγωγών στο πορτφόλιο.

Ένα άλλο θέμα που έχει τεθεί από πολλούς ερευνητές είναι το αν και πώς θα συνδεθεί η ανάπτυξη πορτφόλιο με εξωτερική αξιολόγηση (πέραν της αυτοαξιολόγησης) και, αν ναι, με ποια άλλα στοιχεία θα συνδεθεί. Στην περίπτωση της αξιολόγησης τίθενται τα ζητήματα που έχουν να κάνουν με εγκυρότητα και αξιοπιστία (Hermann & Winters, 1994: 50). Αναφέρεται ότι εκπαιδευτές που έκαναν αξιολόγηση ένιωσαν αβεβαιότητα, όταν κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήματα όπως τα παρακάτω: «Τι μετρά; Πώς το κρίνουμε; Με τίνος τα κριτήρια;» (Anderson & De Meuille, 1998: 29). Έχει υποστηριχθεί ότι η χρήση των πορτφόλιο που στηρίζεται σε μια εποικοδομητική προσέγγιση (της οικοδόμησης της γνώσης από το υποκείμενο μέσα σε κοινωνικό συγκείμενο) μπορεί να κάνει δυνατό το ξεπέρασμα των εντάσεων (ό.π. σ. 30).

Άλλα ζητήματα που έχουν αναφερθεί είναι το μεγάλο μέγεθος και ο όγκος των πορτφόλιο, όπως και το ασύνηθες μέγεθος κάποιων τεχνουργημάτων.

³⁰ Για τη Lyons (2003: 78) η παρουσίαση θα έπρεπε πάντα να περιλαμβάνεται στην ανάπτυξη του πορτφόλιο.

1.3.9 Εισαγωγή του πορτφόλιο, υποστήριξη εκπαιδευτικών και συνεργασία

Η εισαγωγή του πορτφόλιο συχνά αποτελεί μια καινοτομία, μια αλλαγή στο πλαίσιο. Παρόλο που το πορτφόλιο μπορεί κατ' εξοχήν να υποστηρίξει καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές, «η εισαγωγή του ... συχνά οδηγεί σε απογοήτευση» (Van Tartwick et al, 2007: 69). Επομένως, θα πρέπει η εισαγωγή του να γίνει μετά από σχεδιασμό και αφού ληφθούν υπόψη πολλοί παράγοντες.

Η διαδικασία αλλαγής σε αδρές γραμμές περιλαμβάνει τρεις φάσεις (Fullan, 2001 στο: Strudler & Wetzel 2005: 414). Αυτές είναι: η εισαγωγή ή υιοθέτηση (initiation or adoption), η υλοποίηση (implementation) και η συνέχιση ή θεσμοθέτηση (continuation or institutionalization). Η αλλαγή είναι μια σύνθετη και χρονοβόρα κοινωνική και πολιτισμική διαδικασία. Γίνεται λόγος για τον κανόνα 25/75 (25/75 Rule for Educational Change) σύμφωνα με τον οποίο το 25% της λύσης είναι η καλή ιδέα και το 75% είναι το να βρει κανείς πώς θα την υλοποιήσει στο ένα πλαίσιο (context) μετά το άλλο (Fullan, 2001: 216, στο ό.π.). Σύμφωνα με τη θεωρία της οργανωσιακής αλλαγής (organizational change), ένα συνηθισμένο λάθος στη στρατηγική όσων επιχειρούν καινοτομίες είναι ότι εστιάζουν στην καινοτομία και όχι στο πώς «η ευρύτερη κουλτούρα, οι δομές και οι νόρμες θα αντιδράσουν στην προσπάθειά τους» (ό.π. σ.99). Σημειώνεται ότι, μολονότι η αλλαγή από την κορυφή προς τη βάση (top down) συχνά προκαλεί αντίσταση, το νέο εγχείρημα μπορεί να καρποφορήσει «αν είναι πραγματικά καλή ιδέα και αν συνδυάζεται με ενδυνάμωση και επιλογές καθώς η διαδικασία εξελίσσεται» (Fullan, 2001: 67 στο:, ό.π.).

Το πρώτο ερώτημα που θα πρέπει να απαντηθεί είναι αν πράγματι είναι λειτουργικό να χρησιμοποιηθεί πορτφόλιο (Wolf & Dietz, 1998 στο Van Tartwick, 2007: 71). Όπως υποστηρίζουν οι συγγραφείς, το πορτφόλιο ενδείκνυται σε περιβάλλοντα ευέλικτα, «όπου η μάθηση σε αυθεντικές καταστάσεις είναι βασικό χαρακτηριστικό» (Van Tartwick et al, 2007: 73).

Παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχή εισαγωγή του πορτφόλιο είναι η συμφωνία του σκοπού του πορτφόλιο με το περιεχόμενο και τη δομή του, το εκπαιδευτικό πλαίσιο και η διαθεσιμότητα κατάλληλης υποδομής (ό.π: 69). Μεταξύ των πολλών ειδών πορτφόλιο που υπάρχουν, θα πρέπει να διευκρινιστεί ποιο είναι

εκείνο που ταιριάζει με τους σκοπούς του εγχειρήματος³¹. Μια παραστατική αναλογία, που έχει χρησιμοποιηθεί, είναι ότι η εισαγωγή πορτφόλιο μοιάζει με την αγορά παπουτσιών: από τα πολλά είδη θα πρέπει να επιλέξει κανείς σε ποια περίπτωση θα το φορέσει (ποιος είναι ο σκοπός) αλλά και να βρει παπούτσι που να ταιριάζει στο δικό του πόδι (Spandel, 1997 στο: ό.π.: 71). Μπορεί κάποιο είδος πορτφόλιο που καρποφόρησε σε ένα περιβάλλον, να μην ταιριάζει σε ένα άλλο.

Παράγοντες που είναι διευκολυντικοί για την εισαγωγή πορτφόλιο σύμφωνα με σχετική έρευνα (Strudler & Wetzel 2005: 420-423) είναι μεταξύ άλλων ο σεβασμός προς αυτούς που το εισάγουν και η ύπαρξη οράματος εκ μέρους τους, επειδή καλούνται να το «πουλήσουν» (Anderson & De Meuille, 1998: 24), δηλαδή να εμπνεύσουν και να πείσουν τους άλλους, ή αλλιώς «να κερδίσουν την καρδιά και το νου» των ανθρώπων που θα εμπλακούν (Van Tartwick et al, 2007: 74). Διαφορετικά, η όποια αλλαγή μπορεί να προκαλέσει αντίσταση ή οι όποιες απογοητεύσεις μπορεί να προβληθούν στο πορτφόλιο ως απτό σύμβολο της αλλαγής.

Με βάση τα παραπάνω, σε οποιοδήποτε εγχείρημα για εισαγωγή πορτφόλιο – κάτι που συνιστά αλλαγή - θα πρέπει να γίνεται κατανοητό ότι κάτι τέτοιο θα χρειαστεί χρόνο και θα πρέπει να παρατηρούνται και να λαμβάνονται υπόψη οι αντιδράσεις σε αυτή την αλλαγή.

Η ενασχόληση με το πορτφόλιο μπορεί να προκαλέσει αβεβαιότητα, σύγχυση (Anderson & De Meuille, 1998) και αντίσταση, επειδή θα πρέπει κανείς να ξανασκεφθεί «βασικές ιδέες, πρακτικές και αξίες» αλλά και να αναπτύξει νέες ικανότητες. Λαμβάνοντας αυτά υπόψη, είναι καλό οι εκπαιδευτικοί να έχουν λόγο στο αν θα αναπτύξουν πορτφόλιο, αφού προηγουμένως έχουν αναγνωρίσει την αξία του και είναι ενδυναμωμένοι, ώστε να οικειοποιηθούν την όλη διαδικασία. Θα πρέπει να είναι σαφές το πώς θα μπορέσουν να αντιμετωπίσουν συγκεκριμένα προβλήματα με τη νέα μέθοδο (Van Tartwick et al, 2007: 74, 75 και Lyons, 2003: 74). Οι σαφείς οδηγίες, τα παραδείγματα και η υποστήριξη θεωρούνται απαραίτητα. Το ενδιαφέρον όσων έχουν αναλάβει συμβουλευτικό ρόλο για τα πορτφόλιο, αλλά και για αυτούς που τα αναπτύσσουν, είναι ακόμη ένας θετικός παράγοντας. Στην αμερικάνικη βιβλιογραφία αποδίδεται ιδιαίτερη σημασία στις ρουμπρίκες, ως έναν οδηγό που

31 Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό κυρίως όσον αφορά την αγορά λογισμικού για την ανάπτυξη ηλεκτρονικών πορτφόλιο (Van Tartwick et al, 2007: 71 και Barrett, 2005)

δίνεται στον εκπαιδευτικό και αποτυπώνει παραμέτρους του επιθυμητού αποτελέσματος (Strudler & Wetzel, 2005: 412).

Η ανάπτυξη πορτφόλιο είναι μια διαδικασία χρονοβόρα και ενεργοβόρα και θα πρέπει όσοι ασχοληθούν να νιώσουν ότι αυτό αξίζει τον κόπο (Van Tartwick et al, 2007: 75).

Ένα άλλο ζήτημα είναι η εξεύρεση πόρων (συμπεριλαμβανομένων των κατάλληλων προσώπων για υποστήριξη) και η εμπλοκή όλων των μελών του φορέα σε αυτό (σχολείο, πανεπιστήμιο). Αυτό που έχει ακόμη ιδιαίτερη σημασία είναι η συμπαράσταση και εκτίμηση της όλης προσπάθειας από την πλευρά της διοίκησης (Malden, 1994 και van Veen, 2003 στο Van Tartwick et al, 2007: 76).

Για να είναι εύστοχο, τόσο όσον αφορά στην τεκμηρίωση της δράσης του εκπαιδευτικού, όσο και για το σκοπό για τον οποίο προορίζεται, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να είναι από την αρχή ενήμεροι για τα κριτήρια τα οποία θα πρέπει να πληροί και μάλιστα κατά τη διάρκεια της δράσης να γίνονται προτάσεις στους εκπαιδευτικούς για τον εμπλουτισμό του με τεχνουργήματα και αναστοχασμό (τι θα μπορούσε να συμπεριληφθεί σε αυτό και με τι σχόλιο ενδεχομένως). Είναι καλό η ανατροφοδότηση αυτή να γίνεται από την αρχή της δράσης του εκπαιδευτικού και σε όλη τη διάρκεια της δράσης αλλά και της διαμόρφωσης του πορτφόλιο. Θεωρείται σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να ενεργούν έχοντας από την αρχή στο μυαλό τους το τέλος.

Κάτι άλλο που αξιολογήθηκε θετικά από αυτούς που ανέπτυξαν πορτφόλιο ήταν η συχνή ολιγόλεπτη συζήτηση για τα στοιχεία της μαρτυρίας που μπορούν να συμπεριλάβουν, όπως επίσης το να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο και να αλληλοβοηθούνται (Strudler & Wetzel 2005: 429). Η συνεργασία και η αλληλεπίδραση θεωρείται ότι πολλαπλασιάζουν την αξία της μάθησης, που συνδέεται με την ανάπτυξη πορτφόλιο. Μάλιστα, σε πολλά προγράμματα προβλέπεται να αφιερώνεται λίγος χρόνος σε εβδομαδιαία βάση για αλληλεπίδραση με ομοτίμους ή με μέντορες αλλά και ατομικές συναντήσεις με τους επιβλέποντες (Zeichner & Wray, 2001: 617, 618). Η ενίσχυση της αλληλεπίδρασης με άλλους αφενός μειώνει την υποκειμενικότητα, αφετέρου δημιουργεί ευνοϊκές προϋποθέσεις για βελτίωση του εκπαιδευτικού και διάχυση της δράσης.

Έχει υποστηριχθεί ερευνητικά ότι ένα μεγάλο μέρος της δύναμης του πορτφόλιο ως εργαλείου μάθησης, έγκειται στο γεγονός ότι η ανάπτυξη του πορτφόλιο πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης

(Hartmann, 2003 στο: Carney 2004: 13 και O' Neill, 2007). Τον ρόλο της συνεργασίας και αλληλεπίδρασης παρουσιάζει η Lyons (2010a: 477), κάνοντας λόγο για την ηθική υποστήριξη και την ανατροφοδότηση που παρέχουν οι ομότιμοι, τις ιδέες που μπορούν να δώσουν σχετικά με το τι μπορεί να συμπεριληφθεί στο πορτφόλιο, τον διάλογο και την κριτική θεώρηση που μπορούν να ενισχύσουν προσφέροντας εναλλακτικές οπτικές.

Η μάθηση λοιπόν των εκπαιδευτικών, όταν αναπτύσσουν πορτφόλιο, δέχεται θετικές επιδράσεις από την ίδια τη διαδικασία δημιουργίας του πορτφόλιο, από την υποστήριξη και τη συνεργασία που συνήθως συνοδεύει το όλο εγχείρημα αλλά και από την ανατροφοδότηση που δίνεται στο τελικό προϊόν (Wolf, 1994 στο: Zeichner & Wray, 2001: 614).

Αν και αλληλεπίδραση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία μάθησης, τίθεται το ερώτημα «τίνοσ δουλειά είναι;» (Carney, 2004: 14) ή αλλιώς το ζήτημα της δικαιοσύνης (fairness), κυρίως στα πορτφόλιο που έχουν ως στόχο την αξιολόγηση, αλλά και σε αυτά που στοχεύουν στη μάθηση.

1.3.10 Αξιολόγηση πορτφόλιο

Η αξιολόγηση του πορτφόλιο σε προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών ποικίλει: σε κάποια προγράμματα χρησιμοποιούν εξειδικευμένες ρουμπρίκες για την αξιολόγηση των πορτφόλιο, σε άλλα προγράμματα η αξιολόγηση έχει τον χαρακτήρα επιτυχίας ή αποτυχίας («περνάς ή κόβεσαι»), ενώ σε άλλα οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στη διαμόρφωση των κριτηρίων αξιολόγησης (Zeichner & Wray, 2001: 618). Σε κάποιες περιπτώσεις αξιολογείται το πορτφόλιο αλλά όχι η υποστήριξή του, ενώ σε κάποιες άλλες αξιολογούνται και τα δύο.

Η ρουμπρίκα (rubric) ή κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων (Τσακίρη & Καπετανίδου, 2007) είναι ένα εργαλείο το οποίο περιέχει έναν κατάλογο κριτηρίων και χρησιμοποιείται σε αυθεντική αξιολόγηση. Έχει υποστηριχθεί ότι οι επιτυχημένες ρουμπρίκες συντελούν στον καθορισμό και την ποσοτικοποίηση επιπέδων επιτυχούς απόδοσης (Johnson, Mims- Cox, Doyle- Nichols, 2006: 32), με τα τελευταία να κυμαίνονται από το επίπεδο του ειδήμονα (expert level) μέχρι το επίπεδο της αναποτελεσματικότητας (ineffective level).

Σύμφωνα με αποτελέσματα έρευνας που έγινε σε πανεπιστήμια των ΗΠΑ, διαπιστώθηκε ότι σε πολλά προγράμματα με στόχο την ανάπτυξη ηλεκτρονικών πορτφόλιο, υπάρχουν ένα ή περισσότερα σημεία ελέγχου (checkpoints) για την

αξιολόγηση της ανάπτυξης του πορτφόλιο (Strudler & Wetzel, 2005: 429, 430). Συνήθως οι αξιολογητές ήταν περισσότεροι από ένας και έπρεπε να καταλήξουν σε συμφωνία για την τελική κατάταξη. Ένα θέμα που θα έπρεπε να αντιμετωπιστεί ήταν αυτό της συνοχής και συνέπειας στην αξιολόγηση των πορτφόλιο (ό.π.).

Έχει υποστηριχθεί ότι το είδος της αξιολόγησης των πορτφόλιο είναι άμεσα συνδεδεμένο με το είδος των αποφάσεων που θα ληφθούν μετά την αξιολόγηση (Johnson, Mims- Cox, Doyle- Nichols: 2006: 30). Σε περίπτωση που η αξιολόγηση των πορτφόλιο οδηγεί σε αδειοδότηση θα πρέπει να γίνει αυστηρός έλεγχος και συστηματική αξιολόγηση. Σε μια τέτοια περίπτωση η αξιολόγηση των πορτφόλιο θα πρέπει να πληροί τα κριτήρια της εγκυρότητας, αξιοπιστίας, δικαιοσύνης και απουσίας προκατάληψης (ό.π.)³².

Τίθεται, βέβαια, το ερώτημα κατά πόσον τα πορτφόλιο μπορούν να αξιολογηθούν με τρόπο, ώστε να αποτιμούν με εγκυρότητα τα επιτεύγματα αυτών που τα φτιάχνουν (Carney (2004: 3). Ανάλογο ερώτημα, κατά πόσο δηλαδή το πορτφόλιο αναπαριστά έγκυρα την απόδοση μιας πρακτικής, είναι και το ακόλουθο: «Πώς θα μπορούσε το πορτφόλιο να συλλάβει την πραγματικότητα μιας τόσο σύνθετης πράξης, όπως η διδασκαλία;» (Lyons, 2010a: 473).

Όσον αφορά στην αξιολόγηση των πορτφόλιο, υπάρχουν δύο βασικές προσεγγίσεις, η ψυχομετρική και η ερμηνευτική. Για παράδειγμα, ακολουθώντας την πρώτη προσέγγιση, δύο αξιολογητές (reviewers) θα μελετούσαν ανεξάρτητα ο ένας από τον άλλο τις διαστάσεις κάθε στοιχείου του πορτφόλιο, μη λαμβάνοντας υπόψη άλλα στοιχεία που έχει συμπεριλάβει ο εκπαιδευτικός. Αφού γινόταν αυτό για όλα τα στοιχεία, θα έβγαινε τελικός βαθμός, ο οποίος θα συγκρινόταν με μια προκαθορισμένη διαβάθμιση επιπέδων. Σύμφωνα με το ερμηνευτικό παράδειγμα, οι αξιολογητές θα εργάζονταν και ανεξάρτητα αλλά και συνεργαζόμενοι, συζητώντας για ζητήματα που προκύπτουν και ανατρέχοντας στα δεδομένα, όπου αυτό κρινόταν απαραίτητο (Lyons, 2010a: 478).

Πάντως, παρά τα ερωτήματα και τις επιφυλάξεις, η αξιολόγηση αυθεντικών στοιχείων και καταστάσεων –όπως για παράδειγμα τα πορτφόλιο – θεωρήθηκε ότι

³² Το εγχείρημα παρουσιάζει δυσκολίες μιας και για παράδειγμα, μελέτη που πραγματοποιήθηκε στις ΗΠΑ από το National Research Council σχετικά με το σύστημα αξιολόγησης των πορτφόλιο για πιστοποίηση εκπαιδευτικών σημείωσε ότι αν και το πορτφόλιο αποτελεί μια αυθεντική αναπαράσταση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, η διαδικασία βαθμολόγησης είναι λιγότερο αξιόπιστη από πιο αντικειμενικές μορφές αξιολόγησης (Lyons, 2010: 481).

ανέπτυξε την αξιολόγηση και την ώθησε προς περισσότερο ερμηνευτικές προσεγγίσεις (Lyons, 2010a: 478).

I.3.11 Πορτφόλιο- επιφυλάξεις και διλήμματα

Κατ' αρχάς θα πρέπει να ερευνηθεί σοβαρά το κατά πόσο είναι εφικτή η ανάπτυξη πορτφόλιο (Carney, 2004: 19), καθώς είναι ένα απαιτητικό εγχείρημα σε πολλά επίπεδα. Απαιτείται πολύς χρόνος για να δημιουργηθούν, αλλά και για να μελετηθούν για ανατροφοδότηση ή αξιολόγηση (Tucker, Gareis, Stronge, Beers 2003: 590). Χρειάζεται, ακόμη, οι εκπαιδευτικοί να μάθουν νέες πρακτικές και να αναλάβουν νέους ρόλους, να αναπτυχθεί μια κουλτούρα διερεύνησης και αναστοχασμού αλλά και το ίδιο το πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης να προβεί σε ένα μεγάλο σχεδιασμό έργων που να περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων την παρακολούθηση και την ανάπτυξη κριτηρίων αξιολόγησης.

Έχει τεθεί το ζήτημα της ακρίβειας (accuracy), κατά πόσο, δηλαδή, το πορτφόλιο παρέχει μαρτυρία και ακριβή αναστοχασμό της πρακτικής και τελικά κατά πόσο είναι μια πλουσιότερη και περιεκτικότερη εικόνα της απόδοσης του εκπαιδευτικού (ό.π. 2003: 590).

Ακόμη, υπάρχει το δίλημμα της αυτοαποκάλυψης μέσω του πορτφόλιο (και ιδιαίτερα του ηλεκτρονικού), δηλαδή της παρουσίασης αδυναμιών, κάτι που είναι απειλητικό ειδικότερα για τους νέους στο επάγγελμα (Carney, 2004: 21- 22). Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να οδηγήσει σε μια κουλτούρα απομόνωσης στο επάγγελμα - μια αμυντική στάση σύμφωνα με την οποία «τα προβλήματα της πρακτικής θα έπρεπε να κρύβονται» (ό.π.: 23).

Ένα άλλο θέμα είναι αυτό της δικαιοσύνης (fairness, ό.π.: 14). Το ένα σκέλος σχετίζεται με το αν το πορτφόλιο αντιπροσωπεύει την μάθηση του εκπαιδευτικού αυτή καθ' εαυτή ή τη μάθηση του εκπαιδευτικού, όπως έχει διαμορφωθεί μετά τις αλληλεπιδράσεις με επιβλέποντες (coach) ή συναδέλφους (π.χ. στο πλαίσιο μιας κοινότητας μάθησης), κάτι που συνοψίζεται στο ερώτημα: «Τίνος δουλειά είναι;». Το άλλο σκέλος του ζητήματος της δικαιοσύνης είναι αν μπορεί να αναπτυχθεί εξ ίσου καλά από ανθρώπους διαφορετικού γένους, κοινωνικοοικονομικής θέσης, φυλής, κουλτούρας ή ακαδημαϊκών ικανοτήτων (ό.π.: 15).

I.3.12 Άλλες επιδράσεις του πορτφόλιο

Επιδράσεις στους εκπαιδευτές προγραμμάτων:

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας, οι εκπαιδευτές μελλοντικών εκπαιδευτικών θεωρούν ότι η εισαγωγή πορτφόλιο στο πρόγραμμα άλλαξε την πρακτική των πρώτων: επικέντρωσαν στους εκπαιδευτικούς (έγιναν περισσότερο ανοιχτοί, ευέλικτοι, τους εκχώρησαν το δικαίωμα να έχουν μεγαλύτερο έλεγχο), συζήτησαν για τις προδιαγραφές (τόσο της πολιτείας όσο και εθνικές), επεσήμαναν την ανάγκη ύπαρξης προδιαγραφών (standards) στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και έγιναν πιο αναστοχαστικοί οι ίδιοι αλλάζοντας τις πρακτικές τους, πολλές φορές αναπτύσσοντας οι ίδιοι πορτφόλιο (Anderson & De Meuille, 1998: 27).

Με έναν ανάλογο τρόπο οι εκπαιδευτικοί αποκτούν βαθύτερη επίγνωση των επαγγελματικών πρακτικών τους, όταν οι μαθητές τους εμπλέκονται στην ανάπτυξη πορτφόλιο, όπως προκύπτει από έρευνα (Ellsworth, 2002 στο: Carney, 2004: 18). Οι εκπαιδευόμενοι μέσα από μια τέτοια εμπειρία μπαίνουν στη διαδικασία να εξετάσουν και ενδεχομένως να αναθεωρήσουν τις παραδοχές τους σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση και παραχωρούν ένα μέρος του ελέγχου της μάθησης στους εκπαιδευόμενους.

Επιδράσεις στο πρόγραμμα

Αναφέρεται ότι αποτέλεσμα της όλης διαδικασίας ήταν η ανάπτυξη συνεργασίας και συναδελφικότητας μεταξύ των εκπαιδευτών, κάτι που συνετέλεσε στο να είναι πιο κοντά στην επίτευξη συμφωνίας σχετικά με τα αποτελέσματα του προγράμματος (Anderson & De Meuille, 1998: 28).

Τα πορτφόλιο ενδείκνυνται για παροχή ανατροφοδότησης στα προγράμματα και έτσι τα τελευταία μπορούν να επωφεληθούν από αυτό για να προχωρήσουν σε βελτιώσεις (ό.π.: 29). Το γεγονός, μάλιστα, ότι τα πορτφόλιο των εκπαιδευόμενων εκπαιδευτικών θεωρούνται αντιπροσωπευτικά του προγράμματος το οποίο παρακολουθούν, έχει οδηγήσει πολλές πολιτείες των ΗΠΑ σε εξέταση δειγμάτων πορτφόλιο που αναπτύχθηκαν στη διάρκεια του προγράμματος ως μέρος της πιστοποίησης του προγράμματος (Zeichner & Wray, 2001: 614).

Έχει υποστηριχθεί ότι τα οφέλη των πορτφόλιο αποδεικνύονται πολύ περισσότερα των μειονεκτημάτων και ότι η πλήρης αξία των πορτφόλιο δεν έχει ακόμη γίνει κατανοητή (Anderson & De Meuille, 1998: 31).

1.3.13 Έρευνα για το πορτφόλιο εκπαιδευτικού - ανοιχτά ζητήματα

Στην αναζήτηση ερευνών για τα πορτφόλιο μια δυσκολία είναι ότι, όταν γίνεται λόγος για teacher portfolio, περιλαμβάνονται και τα πορτφόλιο που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια των σπουδών. Επιπλέον, σε πάρα πολλές περιπτώσεις οι έρευνες έχουν να κάνουν με πορτφόλιο που αναπτύσσονται για λόγους πιστοποίησης, πρόσληψης, αδειοδότησης, που είναι δομημένα σε διαφορετική λογική από αυτά που έχουν ως στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη. Ωστόσο, αξιοποιήθηκαν συμπεράσματα και από τέτοιου είδους έρευνες, όταν θεωρήθηκε ότι μπορεί να αφορούν και στα πορτφόλιο που αναπτύσσονται με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη.

Παρά τα υψηλά επίπεδα υιοθέτησης των πορτφόλιο από πολλές χώρες – ΗΠΑ, Ηνωμένο Βασίλειο, Αυστραλία, Ολλανδία, Φινλανδία (Fox et al, 2011: 150), Καναδάς (Anderson & De Meuille, 1998: 23) σε διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης³³ - σε πολλές δημοσιεύσεις γίνεται λόγος για τα χαμηλά επίπεδα της έρευνας σχετικά με τα πορτφόλιο εκπαιδευτικών (μεταξύ άλλων Carney, 2004: 2 και Zeichner & Wray, 2001: 615). Επισημαίνεται ότι, μολονότι υπάρχουν πολλά βιβλία σχετικά με το πώς αναπτύσσεται το πορτφόλιο (για παράδειγμα Anderson & De Meuille, 1998: 24) και δημοσιεύσεις που παρουσιάζουν - για παράδειγμα - τα οφέλη από τη χρήση του, οι αναφορές σπάνια βασίζονται σε έρευνα (Carney, 2004: 1). Είναι συνήθως θεωρητικές ή στηρίζονται στην εμπειρία των συγγραφέων, χωρίς όμως να έχει προηγηθεί έρευνα. Η πλειοψηφία των λίγων σχετικά ερευνών έχουν ένα εθνογραφικό χαρακτήρα, καθώς διερευνούν τις στάσεις και πεποιθήσεις των συμμετεχόντων, κάτι που έχει, βέβαια, ενδιαφέρον για τον σχεδιασμό προγραμμάτων που στηρίζονται στο πορτφόλιο, δεν δίνει, όμως, ισχυρά δεδομένα για να επιχειρηματολογήσουμε υπέρ του πορτφόλιο ως εργαλείου αξιολόγησης ή μάθησης (Carney, 2004: 5). Σύμφωνα με την συγγραφέα, θα έπρεπε να γίνει τριγωνοποίηση με τη χρήση άλλων δεδομένων, «που θα προέρχονταν από προσεκτική ανάλυση του περιεχομένου του πορτφόλιο ή από άλλες πηγές» (ό.π. σ. 5).

Έχει ήδη γίνει αναφορά σε στοιχεία σχετικά με τις θετικές επιδράσεις των πορτφόλιο. Υπάρχουν, ωστόσο, θέματα για τα οποία υπάρχουν επιφυλάξεις και ζητήματα που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης.

³³ Αναφέρεται ενδεικτικά από την Carney (2004) ότι το 90% των σχολείων, κολλεγίων και τμημάτων εκπαίδευσης στις ΗΠΑ χρησιμοποιούν πορτφόλιο για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με υποψηφίους.

Επιφυλάξεις έχουν διατυπωθεί από εκπαιδευτικούς και διευθυντές σχολείων, όσον αφορά στη σκοπιμότητα εισαγωγής των πορτφόλιο, κατά πόσο, δηλαδή, είναι κάτι εφικτό δεδομένου του χρόνου και των πόρων που απαιτούνται για την ανάπτυξή τους (Tucker, Stronge, Gareis, Beers, 2003).

Σημεία για τα οποία, όπως αναφέρεται, δεν έχει διεξαχθεί επαρκής έρευνα είναι η διαδικασία κατασκευής πορτφόλιο (Borko et al, 1997 στο: Zeichner & Wray, 2001: 15), «οι επιπτώσεις από τη χρήση του με σκοπό είτε την αξιολόγηση είτε την ανάπτυξη» (Zeicner & Wray, 2001: 615), «οι μακρόχρονες επιδράσεις από τη χρήση τους» (Lyons, 1998 στο: Zeicner & Wray, 2001: 615). Επίσης, υποστηρίζεται ότι είναι αναγκαίο να μελετηθεί «η φύση και η ποιότητα του αναστοχασμού που αναδεικνύεται κάτω από διαφορετικές συνθήκες χρήσης του πορτφόλιο» (Zeichner & Wray, 2001: 619). Την άποψη αυτή συμμερίζονται οι Strudler & Wetzel (2005: 428), οι οποίοι αναφέρουν την ανάγκη να διερευνηθεί πέραν της παρουσίας του αναστοχασμού στο πορτφόλιο και η ουσία του αναστοχασμού. Προτείνεται διεξαγωγή έρευνας σχετικά με την επίδραση του πορτφόλιο στην πρακτική του εκπαιδευτικού μακροπρόθεσμα (ακόμη και αν συνεχίζουν να χρησιμοποιούν το πορτφόλιο), για τη μάθηση των μαθητών σε τάξεις, όπου οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν πορτφόλιο (ό.π.).

I.3.11 Σύνοψη

Το πορτφόλιο (έντυπο ή ηλεκτρονικό) είναι μια συλλογή από στοιχεία μαρτυρίας της δουλειάς του εκπαιδευτικού, τα οποία συνοδεύονται από κατάλληλο αναστοχαστικό σχολιασμό. Τα στοιχεία αναστοχαστικού χαρακτήρα είναι αποφασιστικής σημασίας, γιατί δίνουν νόημα στη μαρτυρία σε συνάρτηση με τον σκοπό ανάπτυξης του πορτφόλιο, αναδεικνύουν το εγχείρημα, φέρνουν στην επιφάνεια πλευρές της πρακτικής που πιθανότατα θα παρέμεναν άγνωστες, όπως το σκεπτικό του εκπαιδευτικού, τις δυσκολίες που παρουσιάζονται, τους επαναπροσδιορισμούς που γίνονται, τα συμπεράσματα που εξάγονται. Ο αναστοχασμός είναι, ωστόσο, παρών και σε ό,τι έχει να κάνει με τη μαρτυρία (συλλογή, επιλογή, σχολιασμός). Αποφασιστικής σημασίας για το πορτφόλιο είναι ο σκοπός για τον οποίο αυτό αναπτύσσεται (αξιολόγηση, πιστοποίηση, επαγγελματική ανάπτυξη). Η παρούσα μελέτη αφορά πορτφόλιο που έχουν ως σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη, δηλαδή τη μάθηση των εκπαιδευτικών, και δίνουν έμφαση στη διαδικασία. Ισχυρά σημεία τέτοιου είδους πορτφόλιο είναι ότι ταιριάζουν σε διαφορετικά στυλ μάθησης, έχουν προσωπικό χαρακτήρα, αναδεικνύουν

αόρατες πλευρές της πρακτικής, βοηθούν τον αναστοχασμό, εισάγουν δομή στο πεδίο της εμπειρίας, αποτελούν ισχυρό μέσο για ανατροφοδότηση και κριτικό διάλογο, τεκμηριώνουν την πρακτική, αποτυπώνουν και μεταφέρουν επαγγελματική γνώση. Σημεία τα οποία χρήζουν προσοχής είναι η εξασφάλιση χρόνου και πόρων για την ανάπτυξή τους, η ύπαρξη κατάλληλου σχεδιασμού και υποστήριξης των εκπαιδευτικών, η αποφυγή της διάσπασης εστίασης, η απειρία των εκπαιδευτικών στη συλλογή μαρτυρίας και η έλλειψη εξοικείωσής τους με αναστοχαστικές πρακτικές.

Από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας προέκυψε ότι είναι μικρός ο αριθμός των ερευνών σχετικά με τα πορτφόλιο (και ειδικότερα για τα πορτφόλιο που έχουν ως στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη) και άρα αναδεικνύεται η ανάγκη περισσότερων ερευνών. Πέραν των αντιλήψεων και στάσεων των εκπαιδευτικών ή/και των εκπαιδευτών τους, θεωρείται σημαντικό να γίνει τριγωνοποίηση με χρήση δεδομένων που προέρχονται από την ανάλυση του περιεχομένου των πορτφόλιο ή από άλλες πηγές. Άλλα σημεία προτεινόμενα προς διερεύνηση είναι η διαδικασία κατασκευής πορτφόλιο, η φύση και η ποιότητα του αναστοχασμού καθώς και οι επιδράσεις σε εκπαιδευτικούς και μαθητές από τη μακροχρόνια χρήση του.

I.4. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Βασικός σκοπός της παρούσας διατριβής είναι να διερευνηθούν πτυχές της ηγεσίας εκπαιδευτικού σε συνάρτηση με παράγοντες που σχετίζονται με την ανάπτυξη και αποτύπωσή της.

Μετά τη θεωρητική προβληματική που στηρίχτηκε στη βιβλιογραφική επισκόπηση, τα ερευνητικά ερωτήματα εστίασαν στις πτυχές της ηγεσίας εκπαιδευτικού και σε παράγοντες που την επηρεάζουν και διατυπώθηκαν ως εξής:

1^ο Ερώτημα

Ποια τα χαρακτηριστικά του πλαισίου μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η Ηγεσία Εκπαιδευτικού;

2^ο Ερώτημα

Ποια χαρακτηριστικά έχει η επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, όπως μορφοποιείται μέσω πρωτοβουλιών ανάπτυξης στο πλαίσιο της Ηγεσίας Εκπαιδευτικού;

α. Ποια είναι η εστίαση των πρωτοβουλιών ανάπτυξης;

β. Πώς συγκροτούνται οι πρωτοβουλίες ανάπτυξης των εκπαιδευτικών;

γ. Πώς ανταποκρίνονται οι εκπαιδευτικοί στις πρακτικές; (αντίληψη, σημαντικότητα)

δ. Ποιες δυσκολίες παρουσιάζονται για τους εκπαιδευτικούς;

3^ο Ερώτημα

Πώς λειτουργεί το πορτφόλιο ως μέσο αποτύπωσης της Ηγεσίας Εκπαιδευτικού;

α. Τι στοιχεία και χαρακτηριστικά εμφανίζουν τα πορτφόλιο;

β. Ποια είναι τα ισχυρά και ποια τα αδύνατα σημεία της αποτύπωσης της πρωτοβουλίας ανάπτυξης στα πορτφόλιο;

II. ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

II.1 ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα, που διήρκεσε από τον Οκτώβριο του 2009 μέχρι και τον Ιούνιο του 2011, πραγματοποιήθηκε σε τέσσερα δημόσια σχολεία υποχρεωτικής εκπαίδευσης της ευρύτερης περιοχής της Αθήνας: πρόκειται για δύο Δημοτικά (το 6^ο Δημοτικό Σχολείο Καλλιθέας και 15^ο Δημοτικό Σχολείο Καλλιθέας) και δύο Γυμνάσια (2^ο Γυμνάσιο Πετρούπολης και 4^ο Γυμνάσιο Πετρούπολης). Τα σχολεία συμμετείχαν στο διεθνές ερευνητικό πρόγραμμα International Teacher Leadership (ITL) μαζί με δύο δημόσια Λύκεια. Το πρόγραμμα ITL ήταν ένα πρόγραμμα συνεργασίας μεταξύ πανεπιστημίων και σχολείων που στηρίχθηκε στη συνεργατική έρευνα δράσης και είχε χαρακτήρα αναπτυξιακό (Frost et al, 2009).

Στη συνέχεια της παρούσας διατριβής, προκειμένου να διασφαλιστεί η ανωνυμία (Cohen, Manion, Morrison, 2008: 91) γίνεται λόγος για τα Δημοτικά Σχολεία Α και Β και τα Γυμνάσια Α και Β. Η ονομασία δόθηκε με τυχαίο τρόπο (κλήρος) και δεν ανταποκρίνεται αναγκαστικά στη σειρά με την οποία αναφέρθηκαν προηγουμένως τα σχολεία.

Ακολουθεί παρουσίαση των τεσσάρων σχολείων. Τα στοιχεία που παρατίθενται αντλήθηκαν από την αποτύπωση της ιδιαίτερης φυσιογνωμίας κάθε σχολείου, του πορτρέτου (Frost et al., 2009: 18, Μπινιάρη 2012) που διαμορφώθηκε έπειτα από συγκέντρωση πληροφοριών για το λόγο αυτό από ομάδα ερευνητών, μέλος της οποίας ήταν και η γράφουσα.

II.1.1. Τα σχολεία στα οποία πραγματοποιήθηκε η έρευνα

1. Δημοτικά Σχολεία Καλλιθέας

α) Η περιοχή

Η Καλλιθέα, με πληθυσμό που προσεγγίζει τις 200.000 κατοίκους, απλώνεται ανάμεσα στην Αθήνα και τον Φαληρικό Όρμο, σε μία έκταση 4.500 στρεμμάτων. Εκεί μετά τη Μικρασιατική καταστροφή του 1922 εγκαταστάθηκαν 25.000 πρόσφυγες από τη Μικρά Ασία και τον Πόντο. Μεταπολεμικά η Καλλιθέα λόγω της εσωτερικής μετανάστευσης και της ανοικοδόμησης με τη μέθοδο της αντιπαροχής, απέκτησε ένα ολοένα αυξανόμενο πληθυσμό, ενώ παράλληλα στερούνταν όλο και περισσότερο ελεύθερους χώρους. Κατά τη δεκαετία του '90, η Καλλιθέα έγινε τόπος εγκατάστασης αξιοσημείωτου αριθμού Ελλήνων Ποντίων από τις Δημοκρατίες της

τέως Σοβιετικής Ένωσης. Οι κάτοικοι είναι εργάτες, υπάλληλοι, επαγγελματίες. Η περιοχή του Α΄ Δημοτικού Σχολείου, η οποία αρχικά γειτόνευε με μια φτωχογειτονιά με παράγκες, στη συνέχεια αναβαθμίστηκε και σήμερα είναι μια ιδιαίτερα πυκνοκατοικημένη γειτονιά της Καλλιθέας. Το Β΄ Δημοτικό Σχολείο βρίσκεται στην περιοχή ανάμεσα στη λεωφόρο Δαβάκη και τη θάλασσα. Εκεί συγκεντρώνονται μικροαστικά στρώματα. Οι γονείς είναι κυρίως ελεύθεροι επαγγελματίες και τεχνίτες. Η αυξανόμενη ανεργία είναι αιτία για ανησυχία και παράπονα από την πλευρά των γονέων.

β) τα σχολεία

Το Α Δημοτικό Σχολείο οικοδομήθηκε το 1938 και συστεγάζεται με ένα ακόμη Δημοτικό και δύο Νηπιαγωγεία. Διαθέτει 12 αίθουσες διδασκαλίας και αίθουσα εκδηλώσεων, η οποία παράλληλα λειτουργεί ως γυμναστήριο και ως χώρος σίτισης των μαθητών του ολοήμερου. Το σχολείο στερείται αιθουσών πληροφορικής, μουσικής και βιβλιοθήκης. Έχει γίνει καλωδίωση σε όλες τις αίθουσες και υπάρχει δυνατότητα ασύρματης και ενσύρματης σύνδεσης στο διαδίκτυο. Το σχολείο διαθέτει 6 ηλεκτρονικούς υπολογιστές, 3 φορητούς υπολογιστές, 3 βιντεοπροβολείς και έναν διαδραστικό πίνακα.

Το Β΄ Δημοτικό Σχολείο ιδρύθηκε το 1985, διαθέτει 12 αίθουσες διδασκαλίας και επιπλέον αίθουσες για αισθητική αγωγή, μουσική, λειτουργία του Τμήματος Ένταξης, εργαστήριο φυσικών επιστημών (που μετατράπηκε σε αίθουσα πληροφορικής), βιβλιοθήκη και χώρο πολλαπλών χρήσεων. Υπάρχει ακόμη μια μικρή αίθουσα που χρησιμοποιείται από τον σύλλογο γονέων.

γ) το δυναμικό των διδασκόντων

Στο Α Δημοτικό το σχολικό έτος 2009-2010 υπηρετούσαν 24 εκπαιδευτικοί, 18 γυναίκες και 6 άνδρες. Από αυτούς 10 είχαν οργανική θέση, 9 ήταν αποσπασμένοι, ενώ υπήρχε 1 αναπληρωτής και 4 ωρομίσθιοι. Οι περισσότεροι ήταν πάνω από 10 χρόνια στο σχολείο. Είχαν κατά μέσο όρο 16 χρόνια υπηρεσίας και ηλικία τα 40 έτη. Ο διευθυντής ήταν παλιός δάσκαλος του σχολείου, στο οποίο είχε διατελέσει υποδιευθυντής και αναπληρωτής διευθυντής.

Στο Β δημοτικό το σχολικό έτος 2009- 2010 υπηρετούσαν 20 μόνιμοι εκπαιδευτικοί και κανείς αναπληρωτής. Κάθε χρόνο παρουσιάζονται 2-3 κενά τα οποία καλύπτονται με αποσπάσεις εκπαιδευτικών, οι οποίοι είναι σταθεροί μιας και επιδιώκουν να επανέρχονται κάθε χρόνο. Η διευθύντρια είναι παλιά δασκάλα του σχολείου.

δ) ο μαθητικός πληθυσμός

Κατά την έναρξη της έρευνας τον Οκτώβριο του 2009 στο Α΄ Δημοτικό φοιτούσαν 277 παιδιά, από τα οποία 135 ήταν αγόρια και 142 ήταν κορίτσια. Το ένα τέταρτο περίπου των μαθητών (68 μαθητές) ήταν αλλοδαποί, αλβανικής προέλευσης οι περισσότεροι (44 μαθητές).

Όσον αφορά το Β Δημοτικό σε σύνολο 239 παιδιών, τα 126 ήταν αγόρια και τα 113 ήταν κορίτσια. Από αυτά, τα 40 ήταν παιδιά μεταναστών, δηλαδή το ένα έκτο των μαθητών.

ε) οι γονείς

Όσον αφορά το Α΄ Δημοτικό, τα τελευταία χρόνια έχει γίνει προσπάθεια για πιο κοντινές σχέσεις με τους γονείς, κάτι το οποίο έχει προκαλέσει αντιδράσεις από μερίδα του συλλόγου διδασκόντων. Έχουν τεθεί όρια της παρουσίας των γονέων στο χώρο του σχολείου. Ο σύλλογος γονέων υποστηρίζει οικονομικά το σχολείο για αγορές βιβλίων και εκδρομές.

Ο σύλλογος γονέων του Β΄ Δημοτικού Σχολείου είναι δραστήριος. Υπάρχει συνεργασία με τη διευθύντρια και τον σύλλογο διδασκόντων. Υπήρξαν, ωστόσο, πρόσφατα περιστατικά που δημιούργησαν αφενός ένταση μεταξύ συλλόγου γονέων και εκπαιδευτικών (η οποία στη συνέχεια εκτονώθηκε), αφετέρου έγιναν αφορμή για οριοθέτηση της παρουσίας γονέων στο σχολείο την ώρα λειτουργίας του.

στ) στοιχία της κουλτούρας του σχολείου

Στο Α΄ Δημοτικό σε πολλές τάξεις εφαρμόζεται η ομαδοσυνεργατική μέθοδος. Σε μια περίπτωση μαθητή που αδυνατούσε να παρακολουθήσει το σχολείο λόγω προβλημάτων υγείας, το σχολείο μερίμνησε για πραγματοποίηση διδασκαλίας με τηλεδιάσκεψη. Στο σχολείο πραγματοποιούνται κάθε χρόνο προαιρετικά προγράμματα (αγωγής υγείας, περιβαλλοντικά, πολιτιστικά), λειτουργεί δανειστική βιβλιοθήκη, ενώ γίνεται σκυταλοδρομία ανάγνωσης. Αποτελεί παράδοση του σχολείου η ενασχόληση με το θέατρο, με παραστάσεις εντός και εκτός σχολείου (για παράδειγμα στο Δημοτικό Θέατρο της Καλλιθέας) και συμμετοχή σε θεατρικό φεστιβάλ. Η κοινωνική αλληλεγγύη είναι, επίσης, μία από τις βασικές επιδιώξεις του σχολείου, αφού αυτό συγκεντρώνει τρόφιμα, αφενός για οικογένειες που αντιμετωπίζουν προβλήματα, αφετέρου για συσσίτιο γερόντων σε συνεργασία με την εκκλησία, ενώ κάνει εράνους και δωρεές σε φορείς όπως η «Μέριμνα».

Στο Β΄ Δημοτικό, επίσης, αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί προγράμματα αγωγής υγείας, πολιτιστικά, περιβαλλοντικά. Στο πλαίσιο του προγράμματος

Καλλιπάτειρα ενεπλάκη πρόσφατα όλο το σχολείο σε ένα διαπολιτισμικό πρόγραμμα με στόχο το σεβασμό στη διαφορά. Διοργανώνονται δράσεις για το βιβλίο στο πλαίσιο της λειτουργίας της βιβλιοθήκης. Το σχολείο συμμετέχει ακόμη σε αθλητικούς αγώνες και διασχολικά πρωταθλήματα. Κάθε Χριστούγεννα και Πάσχα πραγματοποιούνται φιλανθρωπικές δράσεις. Την προηγούμενη χρονιά έγινε λαογραφική έκθεση σε συνεργασία με τον σύλλογο γονέων. Αναφέρεται ότι γενικότερα στο σχολείο υπάρχει ένα κλίμα καλής συνεργασίας τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών, όσο και ανάμεσα σε αυτούς και τη διευθύντρια.

2. Γυμνάσια Πετρούπολης

α) Η περιοχή

Η Πετρούπολη, προάστιο της Αθήνας στην πλευρά του Ποικίλου όρους, συγκροτήθηκε ως συνοικία τη δεκαετία του 1930, αρχικά από οικονομικούς μετανάστες χαμηλού οικονομικού προφίλ. Μέχρι τη δεκαετία του 1980 η λειτουργία λατομείου και ασβεστοκαμίνου την καθιστούσε υποβαθμισμένη συνοικία. Ωστόσο, μετά το 1990 με την απομάκρυνση των λατομείων και την ολοκλήρωση έργων υποδομής, όπως αυτά της ύδρευσης, αποχέτευσης, δικτύου συγκοινωνιών, η πόλη άλλαξε φυσιογνωμία με αποτέλεσμα σήμερα να θεωρείται ελκυστική αστική περιοχή. Ο πληθυσμός του δήμου υπολογίζεται ότι είναι 80.000 κάτοικοι.

β) τα σχολεία

Το Α Γυμνάσιο ιδρύθηκε το 1977 απέκτησε όμως το δικό του δημόσιο κτίριο το 1994. Διαθέτει 12 αίθουσες, 4 εργαστήρια (Φυσικής, Χημείας, Τεχνολογίας και Πληροφορικής) και μια αίθουσα τελετών την οποία μοιράζεται με άλλο Γυμνάσιο με το οποίο συνορεύει. Δεν διαθέτει γυμναστήριο. Το 1996 ήταν ένα από τα δέκα πρώτα σχολεία που μπήκαν στο πρόγραμμα «Αναδιάταξη σχολικού χώρου: Αίθουσες μαθημάτων». Στους φαρδείς εσωτερικούς διαδρόμους τοποθετήθηκαν τα ερμάρια των μαθητών. Από το 1997 λειτουργεί στο σχολείο σύγχρονη βιβλιοθήκη (Πρόγραμμα Σχολικών Βιβλιοθηκών ΥΠΕΠΘ) με υπεύθυνη βιβλιοθήκης σε σταθερή βάση. Η βιβλιοθήκη, ωστόσο, στο ξεκίνημα της έρευνας δεν λειτουργούσε, γιατί γινόταν απογραφή των βιβλίων λόγω επικείμενης συνταξιοδότησης της εκπαιδευτικού.

Το Β' Γυμνάσιο ιδρύθηκε το 1983, και στεγάστηκε για μεγάλο διάστημα σε λυόμενες κατασκευές, όπου και βρισκόταν στο ξεκίνημα της έρευνας. Σε λίγους μήνες επρόκειτο να ολοκληρωθεί η κατασκευή του ιδιόκτητου κτιρίου του σχολείου.

Στο μεταξύ μοιραζόταν με το συστεγαζόμενο σχολείο το εργαστήριο φυσικής/χημείας, την αίθουσα εκδηλώσεων, το εργαστήριο και την αίθουσα πληροφορικής.

γ) το δυναμικό του διδασκόντων

Στο Α Γυμνάσιο το σχολικό έτος 2009-2010 υπηρετούσαν 35 εκπαιδευτικοί, περιλαμβανομένης της διευθύντριας και 2 υποδιευθυντών. Από αυτούς 28 έχουν οργανική θέση στο σχολείο, 2 είναι αποσπασμένοι και 5 προσωρινά τοποθετημένοι. Έχουν κατά μέσο όρο ηλικία 45 έτη και 15 έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση.

Στο Β Γυμνάσιο το σχολικό έτος 2009-2010 υπηρετούσαν 36 εκπαιδευτικοί από τους οποίους 2 αποσπασμένοι (στο γραφείο και σε δημοτικό). Υπήρχε διευθύντρια και υποδιευθύντρια. Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί παρά τις δυσκολίες που αντιμετώπιζε το σχολείο (στέγαση σε λυόμενες αίθουσες) παρέμεναν στο σχολείο.

δ) ο μαθητικός πληθυσμός

Κατά την έναρξη της έρευνας τον Οκτώβριο του 2009 στο Α' Γυμνάσιο φοιτούσαν 303 παιδιά, από τα οποία 150 ήταν αγόρια και 153 ήταν κορίτσια. Οι αλλοδαποί ήταν το 3-4% του συνόλου των μαθητών.

Στο Β Γυμνασίου φοιτούσαν συνολικά 281 μαθητές από τους οποίους οι 14 ήταν αλλοδαποί (Αλβανοί, Βούλγαροι, Ρουμάνοι).

ε) οι γονείς

Όσον αφορά το Α' Γυμνάσιο, ο σύλλογος γονέων συμπαραστάθηκε στο σχολείο από την ίδρυσή του (π.χ. καλύπτοντας τις ανάγκες σε φωτοτυπικό), ενώ τα τελευταία χρόνια αναπτύχθηκε η συνεργασία με την πραγματοποίηση κοινών εκδρομών, εκδηλώσεων αλλά και με την από κοινού αντιμετώπιση ζητημάτων που προέκυπταν στα σχολεία (π.χ. καταλήψεις).

Πολύ καλή συνεργασία υπάρχει με τον σύλλογο γονέων του Β' Γυμνασίου, ο οποίος είναι ιδιαίτερα βοηθητικός στη λειτουργία του σχολείου. Εφοδίασε τους μαθητές των αθλητικών ομάδων με αθλητικές εμφανίσεις, εκτύπωσαν ημερολόγια με ζωγραφιές των παιδιών, οργάνωσε εκδηλώσεις για να συνεισφέρει οικονομικά στις τριήμερες εκδρομές, παρείχε μεταφορικά μέσα για μετακινήσεις μαθητών.

στ) στοιχεία της κουλτούρας του σχολείου

Στο Α' Γυμνάσιο πραγματοποιούνται προαιρετικά προγράμματα (περιβαλλοντικά, πολιτιστικά) και λειτουργούν ομάδες ενδιαφερόντων (σκακιού, μηνιαίας εφημερίδας, τοπικής ιστορίας). Σε αυτά συμμετέχει μεγάλο μέρος της σχολικής κοινότητας. Οι εκδρομές και οι περίπατοι έχουν χαρακτήρα εκπαιδευτικό, στη δε πραγματοποίησή τους παίζουν ενεργό ρόλο οι μαθητές αλλά και ο σύλλογος

γονέων. Η αναδιάταξη του σχολικού χώρου με βάση τα μαθήματα έδωσε στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να οργανώσουν το χώρο τους και να συνεργαστούν με τον/ την εκπαιδευτικό που μοιράζονταν την ίδια αίθουσα. Όλα αυτά συνέβαλαν στη σύσφιξη των σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας και καλλιέργησαν μια αίσθηση υπερηφάνιας και αγάπης για το σχολείο. Το σχολείο συμμετείχε λίγα χρόνια πριν την έναρξη της έρευνας στο διεθνές πρόγραμμα Carpe Vitam Leadership for Learning, στο πλαίσιο του οποίου οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εισήγαγαν καινοτομίες (συναδελφική παρατήρηση, μαθητική παρατήρηση, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία) έχοντας την υποστήριξη ομάδας κριτικών φίλων.

Στο Β΄ Γυμνάσιο πραγματοποιούνται προγράμματα αγωγής υγείας, πολιτιστικά, περιβαλλοντικά. Γίνονται, επίσης, περιβαλλοντικές δράσεις (π.χ. δενδροφυτεύσεις). Στις εκδηλώσεις για τις εθνικές επετείους συμμετέχει ορχήστρα και χορωδία. Γίνονται εκθέσεις βιβλίου, τα έσοδα των οποίων διατίθενται για τον εμπλουτισμό της βιβλιοθήκης. Γίνονται, επίσης, εκδηλώσεις με προσκεκλημένους συγγραφείς και ποιητές, στις οποίες παρουσιάζονται έργα τους. Σημαντική θεωρείται η συνεργασία που υπάρχει μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Παρά τις δύσκολες συνθήκες, η σχολική κοινότητα καταφέρνει να ολοκληρώνει το έργο της με πολύ καλή διάθεση. Οι επιδόσεις των μαθητών χαρακτηρίζονται πολύ καλές. Οι ζωηροί μαθητές ενσωματώνονται με τη συμμετοχή τους σε εξωδιδασκτικές δραστηριότητες.

II.1.2. Περιγραφή του εγχειρήματος ανάπτυξης Ηγεσίας Εκπαιδευτικού στο πλαίσιο του προγράμματος International Teacher Leadership (ITL)

Προκειμένου να γίνει κατανοητό το πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιήθηκε το ερευνητικό σκέλος της διατριβής, γίνεται σύντομη παρουσίαση του προγράμματος ITL, ενός προγράμματος συνεργασίας μεταξύ πανεπιστημίων και σχολείων, με επιστημονικό υπεύθυνο τον David Frost, καθηγητή του πανεπιστημίου Cambridge.

Βασική ιδέα του προγράμματος είναι αυτή της ηγεσίας εκπαιδευτικού, της ιδέας, δηλαδή, ότι οι εκπαιδευτικοί - ανεξάρτητα από τη θέση τους και το ρόλο τους - μπορούν να ηγηθούν δραστηριοτήτων ανάπτυξης που αποσκοπούν στην ενσωμάτωση βελτιωμένων πρακτικών στα σχολεία και στην επίδραση στους συναδέλφους προς αυτή την κατεύθυνση (Frost et al, 2009: 1). Το πρόγραμμα περιελάμβανε δυο φάσεις: η πρώτη ήταν η φάση προετοιμασίας και η δεύτερη ήταν εκείνη της ανάπτυξης

πρωτοβουλιών και της παρουσίασης των πορτφόλιο. Στη συνέχεια δίνεται η χρονική εξέλιξη του προγράμματος με αναλυτική περιγραφή των δυο φάσεων.

Πορεία του προγράμματος

Α΄ φάση (Οκτώβριος 2009- Ιούνιος 2010): φάση προετοιμασίας.

Πραγματοποιήθηκαν συνολικά σε κάθε σχολείο 5 συναντήσεις μελών της υποστηρικτικής ομάδας με τις ομάδες εκπαιδευτικών κάθε σχολείου. Οι συναντήσεις αυτές είχαν διάρκεια δύο ωρών και έγιναν στο χώρο των σχολείων μετά το τέλος των μαθημάτων. Πραγματοποιήθηκε, επίσης, και μία συνάντηση δικτύωσης στην οποία συμμετείχαν όλα τα σχολεία. Η συνάντηση δικτύωσης έγινε Σάββατο σε κατάλληλο χώρο που παραχωρήθηκε στο πρόγραμμα και είχε διάρκεια 6 ώρες. Σε όλες τις συναντήσεις συμμετείχαν και οι διευθυντές των σχολείων.

1η συνάντηση: Συνάντηση με το σύλλογο διδασκόντων κάθε σχολείου με στόχο την ενημέρωση για το πρόγραμμα και την πρόσκληση όσων εκπαιδευτικών ενδιαφέρονται να συμμετέχουν.

2η συνάντηση: Εργαστήριο με θέματα την κουλτούρα του σχολείου και τα κρίσιμα ζητήματα. Στόχος ήταν να υπάρξει προβληματισμός και έναυσμα για να αναδειχθούν ζητήματα που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο.

3η συνάντηση: Στόχος να αποφασίσουν για το ζήτημα με το οποίο θα ασχοληθούν ως ομάδα σχολείου (εστίαση).

4η συνάντηση: Επεξεργασία του σημείου εστίασης, ενημέρωση για την επικείμενη συνάντηση δικτύωσης και προετοιμασία για τη συμμετοχή σε αυτή.

Α΄ συνάντηση δικτύωσης (network event). Παρουσίαση της φυσιογνωμίας κάθε σχολείου, του θέματος στο οποίο εστιάζουν στο πλαίσιο του προγράμματος ITL και των πρωτοβουλιών που έχουν αναλάβει.

5η συνάντηση: Ανατροφοδότηση από τη συνάντηση δικτύωσης. Σχεδιασμός δραστηριοτήτων επόμενης χρονιάς.

Β΄ φάση (Σεπτέμβριος 2010- Ιανουάριος 2012): ανάπτυξη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς και παρουσίαση πορτφόλιο

Σε αυτή τη φάση οι συναντήσεις γίνονταν ανά ομάδες σχολείων (δύο ή τρία σχολεία μαζί). Είχαν το χαρακτήρα εργαστηρίων, τα περισσότερα από τα εργαλεία δε που χρησιμοποιήθηκαν ήταν προσαρμογές εργαλείων του αγγλικού δικτύου σχολείων HertsCam Network.

Εργαστήριο 1: Εισαγωγή της έννοιας της πρωτοβουλίας ανάπτυξης (development work) και παρουσίαση των στοιχείων από τα οποία αποτελείται. Εξοικείωση με ζητήματα σχεδιασμού. Χρήση σύντομης παραστατικής ιστορίας (βινιέτα).

Εργαστήριο 2: Συζήτηση σχετικά με την επίδραση που μπορεί να έχει η πρωτοβουλία ανάπτυξης εκπαιδευτικού. Πρώτη μορφή προσωπικού σχεδίου δράσης. Συζήτηση σχετικά με το πώς μπορεί κανείς να παρακολουθήσει την εξέλιξη της πρωτοβουλίας του και να συλλέξει στοιχεία για το πορτφόλιό του.

Β' συνάντηση δικτύωσης. Βιωματικές δραστηριότητες και εργαστήρια με σκοπό να ανταλλάξουν εμπειρίες οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την πορεία της πρωτοβουλίας τους, να μοιραστούν με συναδέλφους τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και να αναζητήσουν λύσεις, να λάβουν γνώση για τα δεδομένα που κρατά καθένας και να συζητήσουν τις σκέψεις τους για το μέλλον της πρωτοβουλίας τους. Στη συνάντηση υπήρξαν και δύο εισηγήσεις: η πρώτη αφορούσε τις έννοιες της ηγεσίας και της μάθησης και η δεύτερη την παρουσίαση του ελληνικού ιστότοπου του προγράμματος.

3ο εργαστήριο: Συζήτηση για τη διαμόρφωση του πορτφόλιου καθενός εκπαιδευτικού. Προετοιμασία για τη συνάντηση δικτύωσης.

Γ' συνάντηση δικτύωσης. Οι εκπαιδευτικοί βλέπουν σε μια πρώτη μορφή το πορτφόλιο των συναδέλφων τους και τους τροφοδοτούν με σχόλια. Κάνουν απολογισμό της πρωτοβουλίας τους.

Δ' συνάντηση δικτύωσης. Παρουσίαση των ολοκληρωμένων πια πορτφόλιου των εκπαιδευτικών. Σε αυτά παρουσιάζεται η πρωτοβουλία που ανέπτυξε ο εκπαιδευτικός την προηγούμενη σχολική χρονιά. Γραπτός σχολιασμός ανατροφοδότησης από την υποστηρικτική ομάδα προς κάθε εκπαιδευτικό σχετικά με το πορτφόλιο όπου παρουσιάζει την πρωτοβουλία του. Παρουσίαση πορτφόλιου σε εκπαιδευτικούς, σε ημερίδα του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και συζήτηση για αυτά με εκπαιδευτικούς που παρακολούθησαν την ημερίδα.

Συνάντηση απολογισμού της προηγούμενης χρονιάς και σχεδιασμού δράσης για τη νέα σχολική χρονιά.

II.1.3. Περιγραφή της υποστήριξης του σχολείου στο πλαίσιο του προγράμματος

Το όλο εγχείρημα, που στηρίχθηκε στη συνεργασία πανεπιστημίου με το σχολείο, ήταν μια μορφή συνεργατικής έρευνας δράσης χαρακτηριστικό της οποίας ήταν η πρακτικότητα, μιας και αναδείκνυε ζητήματα σημαντικά για τους εκπαιδευτικούς και αποσκοπούσε στην αντιμετώπισή τους (Carr & Kemmis, 2002, Δεμερτζή, 2007). Αποτελούσε ένα πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών με έδρα το σχολείο (school based) (Μπαγάκης, 2015, 129). Η υποστήριξη των εκπαιδευτικών και των ομάδων τους είχε τις πτυχές που περιγράφονται στη συνέχεια.

1. Πρώτη επαφή με τα σχολεία

Τα σχολεία επιλέχθηκαν με βάση προϋπάρχουσες εμπειρίες συνεργασίας με μέλη της ερευνητικής ομάδας. Οι εμπειρίες αυτές έδειχναν ότι υπήρχαν οι προϋποθέσεις τα σχολεία να ενδιαφερθούν, να εμπλακούν και να δεσμευτούν σε ένα πρόγραμμα με τα χαρακτηριστικά που περιγράφηκαν παραπάνω. Αρχικά, περιγράφηκε σε αδρές γραμμές το πρόγραμμα, οι στόχοι του, η συνεργασία με την υποστηρικτική ομάδα και τονίστηκε ότι οι δράσεις που θα αναλάβουν θα είναι δικής τους επιλογής.

2. Δημιουργία πλαισίου λειτουργίας ομάδας του σχολείου

Η ομάδα του κάθε σχολείου δημιουργήθηκε σε εθελοντική βάση. Στην πρώτη συνάντηση δόθηκε ένα αρχικό πλάνο συναντήσεων της ομάδας του σχολείου με την υποστηρικτική ομάδα, κάτι το οποίο αποτελούσε προϋπόθεση για ουσιαστικό αναστοχασμό και αλληλεπίδραση. Προς την ίδια κατεύθυνση λειτούργησε και ο συντονισμός της διαδικασίας από την υποστηρικτική ομάδα.

3. Υποβοήθηση των ομάδων στην ανάδειξη στοιχείων του σχολείου.

Αντικείμενο της δεύτερης συνάντησης της ομάδας ήταν η αποτύπωση της κουλτούρας του σχολείου και των ζητημάτων που είναι κρίσιμα γι' αυτό. Με τη χρήση κατάλληλων εργαλείων πυροδοτήθηκε προβληματισμός και μέσα από ανταλλαγή απόψεων οι ομάδες διαμόρφωσαν την άποψή τους.

4. Υποστήριξη κατά τη διαδικασία διαμόρφωσης εστίας ανάπτυξης

Τα σχολεία κλήθηκαν να διαμορφώσουν εστία ανάπτυξης κατάλληλη για το δικό τους πλαίσιο και τις ανάγκες που εντοπίζουν τα ίδια. Έχοντας ως επίκεντρο το

σημείο εστίασης οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αναρωτηθούν, να διερευνήσουν, να αναστοχαστούν πάνω σε πρακτικές και αντιλήψεις τους και να αναλάβουν πρωτοβουλίες. Το ζήτημα της εστίασης είναι καθοριστικό στην εξέλιξη των πρωτοβουλιών, καθώς από την πληθώρα των ζητημάτων θα πρέπει να αναδειχθεί μόνο ένα και ενδεχομένως να επιλεγεί μία μόνο πτυχή του έτσι ώστε να αποφευχθεί η διάσπαση και να υπάρξει προσανατολισμός και συστηματικότητα.

Στην πρώτη φάση αυτό έγινε με έναν αδρό τρόπο και η εστίαση αφορούσε την ομάδα του σχολείου, ενώ στη δεύτερη φάση αυτό έγινε περισσότερο συστηματικό, οργανωμένο και προσωπικό, η εστίαση, δηλαδή, ήταν επιλογή του εκπαιδευτικού.

Το θέμα της εστίασης παρουσιάστηκε στα δύο πρώτα εργαστήρια της δεύτερης φάσης, αλλά ήταν ένα ζήτημα στο οποίο η υποστηρικτική ομάδα συχνά επανερχόταν έτσι ώστε οι επιμέρους δράσεις να παραμένουν προσανατολισμένες στο σημείο εστίασης.

5. Υποστήριξη κατά τη διάρκεια του πειραματισμού

Όπως προαναφέραμε η υποστηρικτική ομάδα έθεσε από την αρχή το πλάνο των συναντήσεων της με την ομάδα του σχολείου³⁴. Πέραν των συναντήσεων αυτών, υπήρχε επικοινωνία της υποστηρικτικής ομάδας με τους εκπαιδευτικούς τηλεφωνικά ή με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο αλλά και επικοινωνία με τις ομάδες των σχολείων με επιστολές και εφημερίδες (newsletter), οι οποίες διέχεαν τα νέα του προγράμματος. Μέλη της υποστηρικτικής ομάδας ήταν διαθέσιμα και για δια ζώσης επικοινωνία, όταν αυτό ήταν απαραίτητο (για παράδειγμα στην τελική διαμόρφωση των πορτφόλιο). Ο ιστότοπος του προγράμματος ήταν μια ακόμη ευκαιρία επικοινωνίας, η οποία ωστόσο δεν αξιοποιήθηκε ιδιαίτερα. Ο ρόλος της υποστηρικτικής ομάδας ήταν αφενός διευκολυντικός στον αναστοχασμό και στην αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών αλλά και ενθαρρυντικός -εμπνευστικός.

6. Εφοδιασμός εκπαιδευτικών με μεθοδολογικά εργαλεία

Έγινε προσπάθεια οι εκπαιδευτικοί να εφοδιαστούν και να χρησιμοποιήσουν απλά και φιλικά εργαλεία για να σχεδιάζουν, να παρακολουθούν και να αναστοχάζονται πάνω στη δουλειά τους. Κάποια από τα εργαλεία αυτά ήταν ήδη γνωστά (όπως το ημερολόγιο). Χρησιμοποιήθηκαν και νέα εργαλεία, που αντλήθηκαν

³⁴ Πέραν των προγραμματισμένων συναντήσεων της ομάδας του σχολείου με την υποστηρικτική ομάδα, οι εκπαιδευτικοί των σχολείων είχαν ενθαρρυνθεί να κάνουν και μεταξύ τους συναντήσεις, κάτι που συνέβη σε κάποια σχολεία.

από την Τράπεζα του Δικτύου HertsCam και έτυχαν κατάλληλων προσαρμογών. Αυτά αφορούσαν τον σχεδιασμό και την συγκεκριμενοποίηση της πρωτοβουλίας ή επιμέρους πτυχών (όπως για παράδειγμα η επίδραση, η παρακολούθηση, η συλλογή δεδομένων). Τα εργαλεία αυτά παρουσιάζονταν κυρίως στα εργαστήρια, όπου και γινόταν μια πρώτη δουλειά σε σχέση με αυτά, αφού προηγουμένως είχαν παρουσιαστεί σχετικές έννοιες (για παράδειγμα, η επίδραση που μπορεί να έχει η πρωτοβουλία, η αξία της παρακολούθησης της πρωτοβουλίας και της τεκμηρίωσης). Συχνά οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να επεξεργαστούν περαιτέρω κάποια ζητήματα με τη βοήθεια των εργαλείων που τους δίνονταν και να τα φέρουν στην επόμενη συνάντηση ή να τα περιλάβουν στο πορτφόλιο που θα έφτιαχναν.

7. Διοργάνωση εργαστηρίων (workshops)

Η υποστηρικτική ομάδα οργάνωσε πέντε εργαστήρια προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να εξοικειωθούν με την πρακτική του αναστοχασμού και της συντονισμένης συζήτησης. Τη λειτουργία εργαστηρίου είχαν, επίσης, και οι τρεις από τις τέσσερις συναντήσεις δικτύωσης. Το εργαστήριο περιελάμβανε άλλοτε την ατομική επεξεργασία ενός ζητήματος με τη βοήθεια σχετικού εντύπου αναστοχασμού και άλλοτε την ομαδική ενασχόληση με έναυσμα κάποιο σχετικό φύλλο εργασίας. Συνήθως στην ολομέλεια παρουσιάζονταν οι απόψεις και γινόταν μια σύνοψη και σχολιασμός από την υποστηρικτική ομάδα.

8. Δικτύωση

Βασικό μέλημα της υποστηρικτικής ομάδας ήταν η προώθηση της αλληλεπίδρασης με άλλα σχολεία. Για το λόγο αυτό οργανώθηκαν τέσσερις συναντήσεις στις οποίες πήραν μέρος όλα τα σχολεία που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Σε αυτές, μέλη της υποστηρικτικής ομάδας παρουσίασαν βασικές έννοιες (μάθηση, ηγεσία εκπαιδευτικού) και οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να παρουσιάσουν στοιχεία από την πρωτοβουλία τους και να δεχθούν ανατροφοδότηση από τους συναδέλφους τους. Επίσης, μέλη των ομάδων των σχολείων είχαν την ευκαιρία να παρακολουθήσουν σχετικά συνέδρια και ημερίδες και να παρουσιάσουν τη δουλειά τους.

9. Υποστήριξη σχολείου και εκπαιδευτικών για παρουσίαση της δουλειάς τους

Έγινε παρουσίαση των δράσεων από την ομάδα κάθε σχολείου στην πρώτη φάση και μεμονωμένα από τους εκπαιδευτικούς στη δεύτερη φάση. Οι αποδέκτες ήταν οι υπόλοιποι συνάδελφοί τους που έλαβαν μέρος στο πρόγραμμα και στη δεύτερη περίπτωση μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας που έλαβαν μέρος σε ημερίδα με θέμα την επαγγελματική ανάπτυξη. Η υποστηρικτική ομάδα παρείχε την αναγκαία υποστήριξη, ώστε οι εκπαιδευτικοί να αποσαφηνίσουν τον στόχο μιας τέτοιας δράσης με την οποία δεν ήταν σε γενικές γραμμές εξοικειωμένοι και να αξιολογήσουν το κατάλληλο υλικό που θα αναδείκνυε την πρωτοβουλία τους.

10. Τήρηση αρχείου επαφών με το σχολείο και συναντήσεων της υποστηρικτικής ομάδας

Τα μέλη της υποστηρικτικής ομάδας έκαναν καταγραφές από τις συναντήσεις με τις ομάδες των σχολείων, ώστε να αναστοχαστούν και να σχεδιάσουν τα επόμενα βήματα. Οργανώνονταν, επίσης, συναντήσεις της υποστηρικτικής ομάδας όλου του προγράμματος (η συχνότητα των οποίων καθοριζόταν από τις ανάγκες του προγράμματος) με στόχο την αλληλοενημέρωση, τον συλλογικό αναστοχασμό και τη λήψη αποφάσεων για τα επόμενα βήματα.

II.2 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

II.2.1 Η ερευνήτρια

Η ερευνήτρια ήταν μέλος της δωδεκαμελούς ελληνικής ερευνητικής / υποστηρικτικής ομάδας του προγράμματος ITL αλλά και της υποομάδας που είχε την ευθύνη των επαφών με τα σχολεία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και της πραγματοποίησης των συναντήσεων με τους εκπαιδευτικούς. Συμμετείχε σε όλες τις συναντήσεις με τα τέσσερα σχολεία στη διάρκεια των δύο ετών, όπως και στις συναντήσεις δικτύωσης για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας.

II.2.2 Οι συμμετέχοντες στην έρευνα

Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στο πρόγραμμα και υπηρετούσαν στην υποχρεωτική εκπαίδευση, δηλαδή σε Δημοτικά και Γυμνάσια (στις ομάδες ανήκαν και οι διευθυντές των σχολείων).

Στην α΄ φάση (Σεπτέμβριος 2009- Ιούνιος 2010) οι συμμετέχοντες είναι 27: 4 εκπαιδευτικοί από το Α΄ Δημοτικό, 6 εκπαιδευτικοί από το Β΄ Δημοτικό, 8 εκπαιδευτικοί από το Α΄ Γυμνάσιο και 9 εκπαιδευτικοί από το Β΄ Γυμνάσιο.

Στη συνέχεια αποχωρούν από το πρόγραμμα 3 εκπαιδευτικοί από το Β΄ Δημοτικό (ο ένας αδυνατεί να παρευρίσκεται στις συναντήσεις λόγω ωραρίου, μιας και αναλαμβάνει υπεύθυνος ολοήμερου και άλλοι δύο για προσωπικούς λόγους), μία εκπαιδευτικός από το Α΄ Γυμνάσιο (για προσωπικούς λόγους) και δύο εκπαιδευτικοί από το Β΄ Γυμνάσιο (η μία γίνεται αναπληρώτρια διευθύντρια σε άλλο γυμνάσιο και η άλλη για προσωπικούς λόγους).

Στη β΄ φάση (Σεπτέμβριος 2010 – Ιανουάριος 2012) οι συμμετέχοντες είναι 21: 4 εκπαιδευτικοί από το Α΄ Δημοτικό, 3 εκπαιδευτικοί από το Β΄ Δημοτικό, 7 εκπαιδευτικοί από το Α΄ Γυμνάσιο και 7 εκπαιδευτικοί από το Β΄ Γυμνάσιο.

II.2.3 Σκοπός της έρευνας

Το ερευνητικό ενδιαφέρον επικεντρώθηκε στη διερεύνηση της επαγγελματικής ανάπτυξης που προκύπτει από την άσκηση ηγεσίας εκπαιδευτικού και της αποτύπωσης της σε πορτφόλιο, σε συνάρτηση με το πλαίσιο όπου δραστηριοποιούνται οι εκπαιδευτικοί.

II.2.4 Η ερευνητική μέθοδος- τα εργαλεία

Οι μέθοδοι και τεχνικές συλλογής δεδομένων αποτέλεσαν μια πρόκληση, μιας και έπρεπε:

- να μην αλλοιώνουν το χαρακτήρα του προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης στο οποίο λάμβαναν μέρος οι εκπαιδευτικοί,
- να μην δημιουργούν επιφυλάξεις στους εκπαιδευτικούς, που ούτως ή άλλως προσπαθούσαν να κατανοήσουν τη φιλοσοφία του προγράμματος και να εμπιστευθούν,
- να είναι κατάλληλες για τις αλλαγές στη μορφή του προγράμματος, οι οποίες θεωρούνταν αναγκαίες και δεν ήταν εκ των προτέρων γνωστές. Παραδείγματα τέτοιων αλλαγών που προέκυψαν στην πορεία ήταν οι διαφορετικές μορφές οργάνωσης των συναντήσεων των ομάδων (στην α φάση κατά σχολείο και στη β΄ φάση κατά ομάδες σχολείων) και η ανάληψη των πρωτοβουλιών (κατά σχολείο στην α΄ φάση και στη β΄ φάση ατομικά από τους εκπαιδευτικούς),
- να αντιστοιχούν στο επίπεδο σχέσης της ερευνήτριας με τους εκπαιδευτικούς (π.χ.

το ερωτηματολόγιο δόθηκε μετά την ολοκλήρωση της πρωτοβουλίας, μετά τη μέση της β' φάσης).

Επόμενο ήταν ότι πολλές από τις μεθόδους και τις τεχνικές επιλέχθηκαν στην πορεία, ενώ κρατήθηκαν σημειώσεις και συλλέχθηκαν δεδομένα σε μεγάλη κλίμακα, ώστε αργότερα να επιλεγούν τα πλέον πρόσφορα. Ο σχεδιασμός της έρευνας υπέστη πολλές αναμορφώσεις.

Στην α' φάση του προγράμματος, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να εξοικειωθούν στο πλαίσιο του προγράμματος με φιλοσοφία και μεθοδολογία άγνωστη στην Ελλάδα, θεωρήθηκε κατάλληλη μέθοδος η συμμετοχική παρατήρηση κατά τη διάρκεια των συναντήσεων των ομάδων των σχολείων με την υποστηρικτική ομάδα και η τήρηση σημειώσεων.

Παράλληλα, έγιναν καταγραφές των συζητήσεων της υποστηρικτικής υποομάδας που είχε την ευθύνη των συναντήσεων.

Στην αρχή αυτής της φάσης δεδομένα προέκυψαν, επίσης, τόσο σε ατομικό επίπεδο (όπως το ατομικό ερωτηματολόγιο σχετικά με την κουλτούρα του σχολείου), όσο και σε ομαδικό επίπεδο (όπως το εργαλείο αποτύπωσης της κουλτούρας του σχολείου και το εργαλείο ανάδειξης κρίσιμων ζητημάτων).

Η ερευνήτρια τήρησε, επίσης, ημερολόγιο (χρονολόγιο συναντήσεων και ημερολόγιο αναστοχασμού).

Με την ολοκλήρωση της α' φάσης είχε οικοδομηθεί σχέση εμπιστοσύνης με τους εκπαιδευτικούς, οι δε εκπαιδευτικοί απέκτησαν δέσμευση με το πρόγραμμα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να γίνονται συζητήσεις με την ερευνήτρια άτυπα, δηλαδή πριν ή μετά τις καθορισμένες συναντήσεις, ή σε τηλεφωνικές επαφές. Αν και δεν ήταν ιδιαίτερα συχνές, ούτε με όλα τα πρόσωπα, θεωρήθηκε ότι οι άτυπες αυτές συζητήσεις (chats) μπορούσαν να προσφέρουν χρήσιμες πληροφορίες και έτσι κρατήθηκαν σημειώσεις (Ribbins, 2007: 211).

Κατά τη διάρκεια της β' φάσης άλλαξε ο χαρακτήρας των συναντήσεων: ήταν πια εργαστήρια στα οποία εργαζόνταν παράλληλα δύο ή τρεις ομάδες εκπαιδευτικών και δεν ήταν δυνατή η παρατήρηση όλων των ομάδων. Έτσι έγινε και πάλι παρατήρηση, τα στοιχεία, όμως, που τηρήθηκαν ήταν από τη συζήτηση στην ολομέλεια.

Στη β' φάση, μετά την ολοκλήρωση των πρωτοβουλιών που ανέπτυξαν οι εκπαιδευτικοί, δόθηκε σε αυτούς ερωτηματολόγιο. Στο τέλος της β' φάσης, όταν οι εκπαιδευτικοί ολοκλήρωσαν τα πορτφόλιο, η συλλογή δεδομένων έγινε από τα

σχόλια ανατροφοδότησης της υποστηρικτικής ομάδας προς τους εκπαιδευτικούς, από τα πορτφόλιο και από το έντυπο τελικού αναστοχασμού των εκπαιδευτικών.

Τέλος, έγινε παρατήρηση στη συνάντηση απολογισμού και τηρήθηκαν σημειώσεις.

Με τον τρόπο αυτό, όπως ήταν αναμενόμενο, προέκυψε μεγάλος όγκος δεδομένων, από τα οποία στη συνέχεια επιλέχθηκαν τα καταλληλότερα για την πραγμάτευση των ερευνητικών ερωτημάτων, κάτι που παρουσιάζεται στο τέλος του κεφαλαίου για τη μεθοδολογική προσέγγιση.

Στη συνέχεια γίνεται λόγος για την ανάπτυξη ερωτηματολογίου αντίληψης και σημαντικότητας πρακτικών και για την επιλογή εργαλείων και πηγών δεδομένων.

1. Ανάπτυξη ερωτηματολογίου

Τα δεδομένα που αντλήθηκαν από την ποιοτική μεθοδολογία, ήταν ιδιαίτερα σημαντικά. Θεωρήθηκε, ωστόσο, αναγκαίο στο πλαίσιο της τριγωνοποίησης, «της χρήσης δύο ή και περισσότερων μεθόδων συλλογής δεδομένων» (Cohen & Manion, 1997: 321), να χρησιμοποιηθεί και ποσοτική προσέγγιση έτσι ώστε να υπάρξει ένας συνδυασμός και να αποτυπωθούν και με έναν εναλλακτικό τρόπο τα αποτελέσματα της παρέμβασης. Ένα ερωτηματολόγιο θα μπορούσε να παίξει έναν τέτοιο ρόλο.

Οι μεταβλητές έπρεπε να είναι στοιχεία της επαγγελματικής ανάπτυξης που συνδέονται με τις πρωτοβουλίες ανάπτυξης στο πλαίσιο της ηγεσίας εκπαιδευτικού.

Επιλέχθηκαν, λοιπόν, εννέα πρακτικές, επειδή αποκρυστάλλωναν θεμελιώδεις πλευρές του προγράμματος και, επιπλέον, ήταν γνωστές ως ορολογία στους εκπαιδευτικούς, πράγμα που καθιστούσε το εργαλείο φιλικό προς αυτούς, κάτι απαραίτητο σε κάθε μορφής έρευνα, μιας και είναι άμεσα συνδεδεμένο με την εγκυρότητα του εργαλείου (Cohen, Manion, Morrison, 2008: 176).

Το ερωτηματολόγιο αναπτύχθηκε από την ερευνήτρια με βάση τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν στο πρόγραμμα Leadership for Learning (Δεμερτζή, 2007: Παράρτημα) και ένα ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε από τους Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., & Wallace, M. (2005). Χαρακτηριστικό των ερωτηματολογίων αυτών ήταν η χρήση διττής κλίμακας Likert (Mertens, 1998: 313).

Στα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν στο πρόγραμμα Leadership for Learning ερωτηματολόγια καθηγητών 2002 και ερωτηματολόγια μαθητών 2002 (Δεμερτζή, 2007: Παράρτημα), η διττή κλίμακα αφορούσε την αντίληψη και τη

σημαντικότητα. Μορφοποιούσε τη διάκριση θεωρίας και πράξης (έννοιες που χρησιμοποιούνται εδώ όπως τις εννοιολογούν οι Carr & Kemmis, 2002). Η χρήση διττής κλίμακας θεωρήθηκε γι αυτό το λόγο ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα και αποκαλυπτική διαφορετικών πτυχών της επαγγελματικότητας των εκπαιδευτικών.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα των Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., & Wallace, M. (2005: 179-185) – μια έρευνα με αντικείμενο τις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης σε 393 σχολεία όλων των βαθμίδων διαφορετικών περιοχών της Μ. Βρετανίας - έκανε επίσης χρήση διττής κλίμακας. Οι διευθυντές καλούνταν να απαντήσουν για ορισμένο αριθμό δηλώσεων για την αντίληψη της δήλωσης, αλλά και για το κατά πόσο αυτό έχει αλλάξει αυτή τα τελευταία δύο χρόνια. Έκανε χρήση, δηλαδή, των παραμέτρων της αντίληψης και του χρόνου.

Στην παρούσα έρευνα ενδιέφερε η αλλαγή στις πρακτικές αλλά και η σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί σε αυτές. Το αρχικό ερώτημα ήταν αν υπήρξε μεταβολή στις πρακτικές αυτές και πόσο σημαντικό είναι αυτό για τους εκπαιδευτικούς. Η αρχική μορφή του ερωτηματολογίου παρατίθεται στην επόμενη σελίδα.

Στη συνέχεια έγιναν συζητήσεις σχετικά με την καταλληλότητα του ερωτηματολογίου με ερευνήτρια του προγράμματος LfL (Leadership for Learning), η οποία είχε χρησιμοποιήσει τα προαναφερθέντα ερωτηματολόγια και με ερευνήτρια της υποστηρικτικής ομάδας. Οι προβληματισμοί και οι αλλαγές που έγιναν αναφέρονται στη συνέχεια.

1. Έγιναν αλλαγές στο γλωσσικό επίπεδο. Θεωρήθηκε ότι η λέξη ‘δραστηριότητες’ δεν αποδίδει την έννοια μιας άλλης στάσης που μορφοποιείται με συγκεκριμένες δράσεις. Θα έπρεπε να βρεθεί ένας άλλος όρος. Για το σκοπό αυτό καταλληλότερος θεωρήθηκε ο όρος ‘πρακτική’.

ΑΡΧΙΚΗ ΜΟΡΦΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ

Οι παρακάτω πρακτικές αποτελούν στοιχεία μιας πρωτοβουλίας ανάπτυξης. Παρακαλώ σημειώστε αν και κατά πόσο άλλαξε το πόσο χρησιμοποιείτε τέτοιου είδους δραστηριότητες μέσα από τη συμμετοχή σας στο πρόγραμμα ΙΠΛ, πόσο σημαντικές θεωρείτε δραστηριότητες σαν αυτές και τυχόν σχόλια που έχετε.

	Πόσο άλλαξε (αυξήθηκε ή μειώθηκε) μέσα από τη συμμετοχή σας στο πρόγραμμα; (-3: μειώθηκε πάρα πολύ, -2: μειώθηκε πολύ, -1: μειώθηκε λίγο, 0: δεν μεταβλήθηκε, +1: αυξήθηκε λίγο, +2: αυξήθηκε πολύ, +3: αυξήθηκε πάρα πολύ) κυκλώστε αυτό που νομίζετε ότι ταιριάζει	Πόσο σημαντική θεωρείτε αυτή την δραστηριότητα; (0: καθόλου, 1: λίγο, 2: αρκετά, 3: πολύ, 4: πάρα πολύ, 5: ..., 6: εξαιρετικά) κυκλώστε αυτό που νομίζετε ότι ταιριάζει	Σχόλια Γράψτε σχόλια που τυχόν έχετε για την κάθε δραστηριότητα ή την ενδεχόμενη αλλαγή.
1. Συμβουλευόμαι Ζητώ τη γνώμη ενός συναδέλφου / συμβούλου, αξιοποιώ την εμπειρία τους, αναζητώ – αν υπάρχουν – προηγούμενες προσπάθειες, ανάλογες με τη δική μου, δοκιμάζω τις ιδέες μου συζητώντας με συναδέλφους, ακούω και μαθαίνω από τους μαθητές μου, ακούω και μαθαίνω από τους γονείς.	3 2 1 0 -1 -2 -3	6 5 4 3 2 1 0	
2. Συζητώ / Αναζητώ «συμμάχους» Συζητώ με συναδέλφους για να αποσαφηνίσω ένα θέμα ή πρόβλημα, να αξιολογήσω μια πρακτική, για να προγραμματίσουμε μια δράση, να συμφωνήσουμε πάνω σε κοινές προτεραιότητες, να ερμηνεύσουμε από κοινού δεδομένα.	3 2 1 0 -1 -2 -3	6 5 4 3 2 1 0	

3. Αναστοχάζομαι Κρατάω ημερολόγιο, ξανασκέφτομαι μια πρακτική μου, αποσαφηνίζω τα θέματα, εντοπίζω τις προτεραιότητες, σχεδιάζω τα στάδια της πρωτοβουλίας, προσπαθώ να «δώ» ολοκληρωμένο το σχέδιο δράσης μου, παρακολουθώ την απήχηση της πρωτοβουλίας στους μαθητές και στη μαθησιακή διαδικασία, κάνω ανασκόπηση της πρακτικής μου συζητώντας τη μ' έναν συνάδελφο	3 2 1 0 -1 -2 -3	6 5 4 3 2 1 0	
4. Ενημερώνομαι/Διαβάζω Αναζητώ αναφορές για παρόμοιες πρωτοβουλίες, διερευνώ την υπάρχουσα βιβλιογραφία, ερευνώ για επίσημη βοήθεια, π.χ. στις ιστοσελίδες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, του DfES (Department for Education and Skills), αναζητώ περισσότερα στο Google, κλπ.	3 2 1 0 -1 -2 -3	6 5 4 3 2 1 0	
5. Συλλέγω δεδομένα Κρατάω ημερολόγιο, παίρνω συνεντεύξεις από μαθητές ή συναδέλφους, αξιοποιώ ημερολόγια μαθητών ή/και εκπαιδευτικών - αν υπάρχουν -, ενημερώνομαι για τις δραστηριότητες άλλων ομάδων, αναλύω εργασίες των μαθητών, ανασκοπώ και αξιολογώ την πρωτοβουλία μου μέσα από τα δεδομένα που έχω συλλέξει.	3 2 1 0 -1 -2 -3	6 5 4 3 2 1 0	

6. Δικτυώνομαι Επισκέπτομαι άλλα τμήματα, ανταλλάσσω επισκέψεις με άλλα σχολεία, άλλες ομάδες που ασχολούνται με παρόμοια ζητήματα, επικοινωνώ ηλεκτρονικά με άλλα μέλη του Προγράμματος International Teacher Leadership, ή/και με άτομα που γνώρισα σε σχετικά σεμινάρια, συνέδρια ή μέσα από τη θεωρητική μου αναζήτηση.	3	6	
	2	5	
	1	4	
	0	3	
	-1	2	
	-2	1	
	-3	0	
7. Επιμορφώνομαι και επιμορφώνω Παρακολουθώ σχετικά σεμινάρια, οργανώνω και πραγματοποιώ σε συνεργασία με άλλους ένα βιωματικό εργαστήριο (workshop), παρουσιάζω τη δουλειά μου σε συναδέλφους, συμμετέχω σε αλληλοπαρατηρήσεις, κλπ	3	6	
	2	5	
	1	4	
	0	3	
	-1	2	
	-2	1	
	-3	0	
8. Κοινή/συνεργατική δουλειά Συνεργάζομαι με ομάδα συναδέλφων, σχεδιάζουμε μία κοινή ομαδική πρωτοβουλία πχ. , μια διδακτική ενότητα, από κοινού συλλέγουμε στοιχεία σχετικά με την ομαδική πρωτοβουλία, σχεδιάζουμε και οργανώνουμε ένα τρόπο συλλογής δεδομένων, πραγματοποιούμε συνεργατική διδασκαλία, κλπ	3	6	
	2	5	
	1	4	
	0	3	
	-1	2	
	-2	1	
	-3	0	
9. Δοκιμάζω Δοκιμάζω μια νέα δραστηριότητα στην τάξη, πειραματίζομαι με μια νέα διδακτική τεχνική, εστιάζω σε συγκεκριμένη πλευρά μιας δραστηριότητας στην τάξη, υιοθετώ και προσαρμόζω νέα στοιχεία στην πρωτοβουλία μου, κλπ	3	6	
	2	5	
	1	4	
	0	3	
	-1	2	
	-2	1	
	-3	0	

2. Ένα άλλο θέμα που διερευνήθηκε ήταν κατά πόσο θα ήταν σκόπιμο κάθε πρακτική να χωριστεί σε επιμέρους στοιχεία, σε υπο-πρακτικές. Αυτό θα αύξανε την ακρίβεια στα επιμέρους στοιχεία.

Αν για παράδειγμα η «Κοινή συνεργατική δουλειά» αναλυόταν στα επιμέρους στοιχεία, θα ήταν ως εξής:

- α. συνεργάζομαι με συναδέλφους,
- β. σχεδιάζουμε από κοινού μια διδακτική ενότητα,

- γ. σχεδιάζουμε και οργανώνουμε ένα τρόπο συλλογής δεδομένων,
- δ. από κοινού συλλέγουμε στοιχεία σχετικά με την ομαδική πρωτοβουλία,
- ε. πραγματοποιούμε συνεργατική διδασκαλία.

Μια τέτοια επιλογή, όμως, θεωρήθηκε ότι μπορεί να περιορίσει την πρακτική στα επιμέρους στοιχεία, κάτι το οποίο δεν ήταν επιθυμητό, μιας και το περιεχόμενο της κάθε πρακτικής ήταν υπό ανάπτυξη. Κρίθηκε, λοιπόν, προτιμότερο να σκιαγραφηθεί η πρακτική σε αδρές γραμμές με ενδεικτικά παραδείγματα. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός θα απαντούσε για το πώς προσέλαβε συνολικά την πρακτική. Στον χώρο για σχόλια ο εκπαιδευτικός είχε τη δυνατότητα να δώσει διευκρινίσεις, αν το έκρινε σκόπιμο. Ένας επιπλέον λόγος για τον οποίο δεν προκρίθηκε αυτή η επιλογή, ήταν ότι θα αύξανε κατά πολύ τον χρόνο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, κάτι που δεν ήταν επιθυμητό.

3. Η αποτύπωση της μεταβολής μιας πρακτικής θεωρήθηκε προβληματική για δυο λόγους. Πρώτον, δεν θα ήταν γνωστή η αρχική και η τελική κατάσταση. Δηλαδή, δυο πρακτικές θα μπορούσαν να είχαν την ίδια μεταβολή, αλλά η μία να κινείται σε ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα ενσωμάτωσης και η άλλη σε ιδιαίτερα χαμηλά επίπεδα, κάτι το οποίο δεν θα ήταν γνωστό. Δεύτερον, εκτιμήθηκε ότι δεν ήταν εύκολο να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί για το ποσοστό της μεταβολής. Αντί αυτού κρίθηκε σκόπιμο να ζητηθεί η αντίληψη της πρακτικής τη χρονική περίοδο της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και δύο χρόνια πριν από τη συμπλήρωση.

4. Εκτός από την αντίληψη μιας πρακτικής, πιθανότατα θα είχε αλλάξει και η σημαντικότητα της πρακτικής για τους εκπαιδευτικούς. Αυτό θα ήταν μια ιδιαίτερα σημαντική πληροφορία για την εξέλιξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, η οποία δεν ανιχνευόταν από το εργαλείο στην αρχική μορφή.

Στο νέο ερωτηματολόγιο ζητήθηκε, λοιπόν, η σημαντικότητα των πρακτικών τη χρονική περίοδο της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, αλλά και δύο χρόνια πριν από τη συμπλήρωση.

5. Οι πρακτικές δεν ήταν αμοιβαία αποκλειόμενες. Το γεγονός ότι τα όριά τους ήταν δυσδιάκριτα, ήταν γνωστό.

Κάποιες δράσεις θα μπορούσαν να ανήκουν σε περισσότερες από μία πρακτικές, όπως για παράδειγμα το να «δοκιμάζω τις ιδέες μου συζητώντας με τους συναδέλφους» ήταν παράδειγμα της πρακτικής «Συμβουλευόμαι», θα μπορούσε όμως να ανήκει και στην πρακτική «Συζητώ». Ένα άλλο παράδειγμα ήταν το να «συζητώ με συναδέλφους ...για να προγραμματίσουμε μια δράση» θα μπορούσε κάλλιστα να

ανήκει στην πρακτική «Κοινή συνεργατική δουλειά». Αυτό το γεγονός θεωρήθηκε ότι θα μπορούσε να δημιουργήσει σύγχυση στους εκπαιδευτικούς που θα τα συμπλήρωναν. Γι' αυτό το λόγο, παρέμειναν στο ερωτηματολόγιο τα παραδείγματα εκείνα που ήταν τα πλέον ενδεικτικά της πρακτικής, ενώ αποκλείστηκαν πολλά παραδείγματα που θα μπορούσαν να ανήκουν σε περισσότερες της μιας πρακτικές.

6. Η επιλογή μόνο των παραδειγμάτων που ανήκαν σε μια πρακτική, είχε ως αποτέλεσμα το ερωτηματολόγιο να αποκτήσει μια πιο συνοπτική μορφή, κάτι που ήταν επιθυμητό, ώστε να είναι πιο εύκολη η συμπλήρωσή του.

Συνοψίζοντας, στην τελική μορφή του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε ο όρος πρακτική, οι πρακτικές σκιαγραφήθηκαν σε αδρές γραμμές με τη χρήση επιλεγμένων ενδεικτικών και χαρακτηριστικών παραδειγμάτων, το ερωτηματολόγιο έγινε πιο συνοπτικό και περιεκτικό, ενώ ζητήθηκε η αντίληψη αλλά και η σημαντικότητα των πρακτικών σε δύο χρονικές στιγμές.

Στη συνέχεια, τον Μάιο του 2011 το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε δοκιμαστικά σε 4 εκπαιδευτικούς. Από τη δοκιμαστική χορήγηση επιβεβαιώθηκε ότι η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου στην τελική του μορφή ήταν εύκολη για τους εκπαιδευτικούς, δηλαδή ολοκληρωνόταν σύντομα (σε 10 περίπου λεπτά) και χρειάζονταν ελάχιστες διευκρινίσεις. Προέκυψε, ωστόσο, η ανάγκη για μεμονωμένες αλλαγές στα ενδεικτικά παραδείγματα που χρησιμοποιήθηκαν, όπως για παράδειγμα το «κρατάω ημερολόγιο», που ανήκε ταυτόχρονα και στην πρακτική «Αναστοχάζομαι» αλλά και στην πρακτική «Συλλέγω δεδομένα». Αποφασίστηκε να αποτελέσει παράδειγμα μόνο για την πρακτική «Συλλογή δεδομένων» και στην πρακτική «Αναστοχάζομαι» να ενταχθεί το παράδειγμα «Σημειώνω σκέψεις και παρατηρήσεις για να ξανασκεφτώ μια πρακτική μου». Επιβεβαιώθηκε, επίσης, η ανάγκη να επιλεγούν στην κάθε πρακτική τα πλέον αντιπροσωπευτικά παραδείγματα, τα οποία να μην ανήκουν σε περισσότερες της μιας πρακτικές.

Η τελική μορφή παρατίθεται στη συνέχεια.

ΑΤΟΜΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΑ ΤΕ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

Οι παρακάτω πρακτικές αποτελούν στοιχεία μιας προτιβουλίας ανάπτυξης. Παρακαλώ σημειώστε κατά πόσο υφέτείνονται την κάθε πρακτική και πόσο σημαντική τη θεωρείτε στα δύο χρόνια πριν (δύο στήλες αναμενόμενες) και την τρέχουσα σχολική χρονιά (επόμενες δύο στήλες).

	ΠΡΙΝ 2 ΧΡΟΝΙΑ		ΤΟ ΣΧ. ΕΤΟΣ 2010-2011		ΣΧΟΛΙΑ
	Σε ποιο βαθμό υφέτείνονται την πρακτική; (απογραμμένο)	Πόσο σημαντική θεωρείτε αυτή την πρακτική; (απογραμμένο)	Σε ποιο βαθμό υφέτείνονται την πρακτική; (απογραμμένο)	Πόσο σημαντική θεωρείτε αυτή την πρακτική; (απογραμμένο)	
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ					
1. Συμβουλευτικό Ζητώ τη γνώμη ενός συναδέλφου/ συμβούλου, εξοπλίζω την εμπειρία τους, ακούω και μαθαίνω από τους μαθητές μου, ακούω και μαθαίνω από τους γονείς.	Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πέρα πούλό	Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πέρα πούλό	Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πέρα πούλό	Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πέρα πούλό	Γράφωτε σχολία που παρόν έχετε για την πρακτική (π.χ. τι αφορμές υφέτείνετε, σκέψατε για την πρακτική)
2. Συζητώ Συζητώ με συναδέλφους για να αποσαφηνίσω ένα θέμα ή πρόβλημα, να αξιολογήσω μια πρακτική	Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πέρα πούλό	Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πέρα πούλό	Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πέρα πούλό	Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πέρα πούλό	
3. Αναστοχάζομαι Σημαντικό σκέψατε και παρατηρήσατε για να ξανασκαρπώ μια πρακτική μου, εντοκίζω προπαράσημα, σχολιάζω τα βήματα της προτιβουλίας, παρακολουθώ την υφέτηση της προτιβουλίας στους μαθητές και στη μαθησιακή διαδικασία	Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πέρα πούλό	Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πέρα πούλό	Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πέρα πούλό	Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πέρα πούλό	

ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	ΠΙΠΙΝ 2 ΧΡΟΝΙΑ		ΤΟ ΣΧ. ΕΤΟΣ 2010-2011		ΣΧΟΛΙΑ <i>Γράψτε σχολία που αφορά άμεσα για την πρακτική (π.χ. η αμετάβλητη μεθόδευση, σκόπευε για την πρακτική.)</i>
	Σε ποιο βαθμό υλοποιήσατε την πρακτική; (απογραμμάστε)	Πόσο σημαντική θεωρείτε αυτή την πρακτική; (απογραμμάστε)	Σε ποιο βαθμό υλοποιήσατε την πρακτική; (απογραμμάστε)	Πόσο σημαντική θεωρείτε αυτή την πρακτική; (απογραμμάστε)	
4. Επιμερίωμαι/Διεύλιξω Αναζητώ αναφορές για παρόμοιες πρακτικές, διερευνώ την υπάρχουσα βιβλιογραφία, ερευνώ για επίσημη βοήθεια, π.χ. στις ιστοσελίδες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, αναζητώ περισσότερα στο Google, κ.λπ.	Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πέρα πολύ	Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πέρα πολύ	Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πέρα πολύ	Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πέρα πολύ	
5. Σκέπτομαι διεξοδικά Κρατώ ημερολόγιο, ζητώ από μαθητές να αξιολογήσουν μια δραστηριότητα με ερωτηματολόγιο, παίρνω συνεντεύξεις από μαθητές ή συναδέλφους, αναλύω εργασίες των μαθητών, αξιολογώ την αποτελεσματικότητα μου μέσω από τα δεδομένα που έχω συλλέξει, κ.λπ.	Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πέρα πολύ	Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πέρα πολύ	Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πέρα πολύ	Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πέρα πολύ	
6. Διεκπένημα Εκπαιτώμαι άλλα τμήματα, ανταλλάσσω ασκήσεις με άλλα σχολεία, εκπαιδευτώ με άλλα μέλη του Προγράμματος, Ινστιτούτου Teacher Leadership, ήζω με άτομα που γράφουν σε σχετικά σημαντικά συνέδρια, κ.λπ.	Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πέρα πολύ	Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πέρα πολύ	Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πέρα πολύ	Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πέρα πολύ	

ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ	ΠΡΙΝ 2 ΧΡΟΝΙΑ		ΤΟ ΣΧ. ΕΤΟΣ 2010-2011		ΣΧΟΛΙΑ Γράψτε σχολία που περιόν έχετε για την πρακτική (π.χ. τι αλλαγές εισαδήσατε, σκέψατε για την πρακτική)
	Σε ποιο βαθμό υλοποιήσατε την πρακτική; (απογραμμάστε)	Πόσο σημαντική θεωρούσατε την πρακτική αυτή; (απογραμμάστε)	Σε ποιο βαθμό υλοποιήσατε την πρακτική; (απογραμμάστε)	Πόσο σημαντική θεωρούσατε αυτή την πρακτική; (απογραμμάστε)	
<p>7. Επιμερφώνεται και επιμορφώνω</p> <p>Παρακολούθησά σχετικό σεμινάριο, οργανώνω και πραγματοποιώ σε συνεργασία με άλλους ένα βιωματικό εργαστήριο (workshop), παρουσιάζω τη δουλειά μου σε συναδέλφους, συμμετέχω σε άλλες παρατηρήσεις, κ.λπ.</p>	Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ	Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ	Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ	Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ	
<p>8. Κοινή/συνεργατική δουλειά</p> <p>Συνεργάζομαι με συναδέλφους, σχεδιάζουμε από κοινό μια κριτική/βελία π.χ. μια διδακτέα, σχεδιάζουμε και οργανώνουμε μια κοινή εκδήλωση κ.λπ.</p>	Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ	Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ	Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ	Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ	
<p>9. Δοκιμάζω</p> <p>Δοκιμάζω μια νέα δραστηριότητα στην τάξη, παρατηρώμαι με μια νέα διδακτική τεχνική, εστιάζω σε συγκεκριμένη πλευρά μιας δραστηριότητας στην τάξη, κ.λπ.</p>	Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ	Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ	Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ	Καθόλου Λίγο Αρκετά Πολύ Πάρα πολύ	

2. Επιλογή εργαλείων και πηγών δεδομένων

Από την πληθώρα των δεδομένων που συνελέγησαν, επιλέχθηκαν για ανάλυση εκείνα που ήταν τα καταλληλότερα για τη διερεύνηση και διαπραγμάτευση των ερευνητικών ερωτημάτων και συγκεκριμένα εκείνα που συλλέχθηκαν από: το ερωτηματολόγιο σχετικά με την κουλτούρα του σχολείου, το εργαλείο ομαδικής διερεύνησης της κουλτούρας του σχολείου, το εργαλείο ανάδειξης κρίσιμων ζητημάτων, το ατομικό ερωτηματολόγιο σχετικά με την αντίληψη και τη σημαντικότητα πρακτικών των εκπαιδευτικών, την ανάλυση του σχολιασμού των πορτφόλιο, την ανάλυση των περιεχομένων των πορτφόλιο, την ανάλυση του εντύπου τελικού αναστοχασμού.

Σε όλες τις περιπτώσεις η επεξεργασία και οι αναλύσεις έγιναν από την ερευνήτρια για τις ανάγκες του ερευνητικού μέρους της παρούσας διατριβής.

Στον πίνακα που παρατίθεται στη συνέχεια δίνονται πληροφορίες για τα μέσα συλλογής δεδομένων και την επεξεργασία που ακολούθησε.

Πίνακας 2. Συλλογή και επεξεργασία δεδομένων

Πηγές δεδομένων και εργαλεία - Χρόνος Συλλογής	Ανάπτυξη και χορήγηση	Επεξεργασία
1. Ερωτηματολόγιο για την κουλτούρα του σχολείου - Ιανουάριος 2010	Αναπτύχθηκε και χορηγήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος ITL ως αφετηρία αναστοχασμού και διαλόγου	Με τα βοήθεια του προγράμματος Excel
2.Εργαλείο ομαδικής διερεύνησης κουλτούρας σχολείου - Ιανουάριος 2010	Αναπτύχθηκε και χορηγήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος ITL ως αφετηρία αναστοχασμού και διαλόγου	Με ανάλυση περιεχομένου
3.Εργαλείο εντοπισμού κρίσιμων ζητημάτων - Ιανουάριος 2010	Αναπτύχθηκε και χορηγήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος ITL με στόχο την ανάδειξη εστιών ανάπτυξης	Με ανάλυση περιεχομένου
4.Ερωτηματολόγιο αντίληψης και σημαντικότητας πρακτικών - Ιούνιος 2011	Αναπτύχθηκε και χορηγήθηκε από την ερευνήτρια για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας	α) με χρήση του Excel (περιγραφική στατιστική), β) με χρήση του SPSS 15.0 (περιγραφική επισκόπηση, έλεγχοι και συσχετίσεις με βάση τη μη παραμετρική στατιστική) γ) με ανάλυση περιεχομένου (για τα σχόλια των εκπαιδευτικών)
5.Σχολιασμός πορτφόλιο από ομάδα ερευνητών - Σεπτέμβριος 2011	Έγινε όταν παραδόθηκαν τα πορτφόλιο ως ανατροφοδότηση προς τους εκπαιδευτικούς.	Με ανάλυση περιεχομένου με χρήση του NVIVO 2.0
6.Πορτφόλιο - Οκτώβριος 2011	Αναπτύχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς	Με ανάπτυξη πλαισίου ανάλυσης
7.Εντυπο τελικού αναστοχασμού - Οκτώβριος 2011	Αναπτύχθηκε και χορηγήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος, συμπληρώθηκε από τους εκπαιδευτικούς και περιλήφθηκε στο πορτφόλιο	Με ανάλυση περιεχομένου

III. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στο μέρος αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν. Υπάρχουν οκτώ κεφάλαια: ένα για κάθε εργαλείο ή μέσο συλλογής δεδομένων και ένα ακόμη που συνοψίζει τα ευρήματα κατά ερευνητικό ερώτημα.

Στα τρία πρώτα κεφάλαια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης των τριών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν στην αρχή του προγράμματος ως έναυσμα αναστοχασμού, διαλόγου και ανάδειξης σημείων εστίασης. Πρόκειται για το ερωτηματολόγιο για την κουλτούρα του σχολείου, το εργαλείο ομαδικής διερεύνησης της κουλτούρας του σχολείου και το εργαλείο εντοπισμού κρίσιμων ζητημάτων.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της επεξεργασίας του ερωτηματολογίου για την αντίληψη και σπουδαιότητα πρακτικών, σε τέσσερις ενότητες. Αρχικά παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία. Στη δεύτερη ενότητα βρίσκονται τα αποτελέσματα της επεξεργασίας με Excel και της στατιστικής περιγραφής της κεντρικής τάσης και της διασποράς (με χρήση του μέσου όρου και της τυπικής απόκλισης). Στην τρίτη ενότητα παρατίθεται η επεξεργασία με το λογισμικό SPSS 15.0. Η περιγραφική επισκόπηση περιλαμβάνει τις κατανομές συχνοτήτων για την αντίληψη και τη σημαντικότητα των πρακτικών και τη σύνοψη πέντε σημείων, μέσω των οποίων προσεγγίζεται η κεντρική τάση και η διασπορά. Σε αυτό το μέρος με τη βοήθεια μη παραμετρικής στατιστικής γίνεται ο έλεγχος προσημασμένης διάταξης Wilcoxon (ελέγχεται αν οι αλλαγές στην αντίληψη και σημαντικότητα των πρακτικών είναι τυχαίες ή όχι), ο έλεγχος Mann Whitney για ανεξάρτητα δείγματα (για εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας - δευτεροβάθμιας) και οι δείκτες συνάφειας Rho του Spearman για συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών. Τέλος, γίνεται ανάλυση περιεχομένου στο σχολιασμό των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές.

Η πέμπτη ενότητα περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της ανάλυσης περιεχομένου του σχολιασμού των πορτφόλιο που δόθηκε ως ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια του προγράμματος NVIVO 2.0.

Στην επόμενη ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την ανάλυση των περιεχομένων του πορτφόλιο, η οποία στηρίχθηκε στην ανάπτυξη πλαισίου περιγραφής των πορτφόλιο.

Η έβδομη περιέχει τα αποτελέσματα της ανάλυσης περιεχομένου του εντύπου τελικού αναστοχασμού των εκπαιδευτικών.

Τέλος, γίνεται σύνοψη των αποτελεσμάτων κατά ερευνητικό ερώτημα.

III.1 ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

III.1.1 Στόχος

Το ερωτηματολόγιο - όπως και άλλα εργαλεία στην αρχή του προγράμματος - είχε διττό στόχο: αφενός να αποτυπώσει την κουλτούρα των σχολείων και αφετέρου να χρησιμοποιηθεί σαν ένα «ανοιχτήρι» («tin opener», MacBeath et al, 2005: 7) δηλ. σαν ένα εργαλείο αναστοχασμού και αυτοαξιολόγησης στην πρώτη φάση του προγράμματος, κάτι που θα βοηθούσε στην ανάδυση εστιών ανάπτυξης.

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, αντλήθηκαν στοιχεία σχετικά με τα χαρακτηριστικά του πλαισίου από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

III.1.2 Κατασκευή του ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο περιέχει 14 ζεύγη δηλώσεων. Οι δύο δηλώσεις κάθε ζεύγους αποτελούν δύο πόλους που συγκεκριμενοποιούν την συνεργατική ή την ατομιστική κουλτούρα του σχολείου³⁵ για το ζήτημα που τίθεται από κάθε ζεύγος. Όπως φαίνεται και στο παράδειγμα που ακολουθεί, ο ερωτώμενος έχει τρεις επιλογές: να επιλέξει μια από τις δύο δηλώσεις-πόλους του ζεύγος ή να σημειώσει μια τρίτη ενδιάμεση επιλογή. Υπάρχει, δηλαδή, η πρόβλεψη για μικτή κουλτούρα³⁶, κάτι για το οποίο υπάρχει ο χώρος να σημειωθεί, χωρίς όμως αντίστοιχη δήλωση. Ο ερωτώμενος σημειώνει αυτό που πιστεύει ότι ισχύει για το σχολείο του σε κάθε θέμα: η επιλογή του εντάσσεται στη συνεργατική κουλτούρα, στην μικτή κουλτούρα ή στην ατομιστική κουλτούρα.

³⁵ Όπως είδαμε και στο θεωρητικό μέρος (για παράδειγμα Fullan & Hargreaves, 1992) η ατομιστική κουλτούρα χαρακτηρίζεται από απομόνωση, ιδιωτικότητα, συντηρητική στάση που δεν αναλαμβάνει ρίσκα, μη αναζήτηση βοήθειας, χαμηλά επίπεδα συζητήσεων με συναδέλφους. Θεωρείται περιβάλλον φτωχό για επαγγελματική μάθηση και ανασχετικό για βελτίωση. Από την άλλη πλευρά η συνεργατική κουλτούρα έχει ως στοιχεία τον κοινό σχεδιασμό, τις κοινές δραστηριότητες, υψηλά επίπεδα εμπιστοσύνης που επιτρέπουν συζητήσεις ακόμη και για αποτυχίες, ενώ επανεξετάζονται αξίες και σκοποί. Υπάρχει διάχυτη κατανόηση και συμπάθεια.

³⁶ Η μικτή κουλτούρα αντιστοιχεί στις κουλτούρες γεφύρωσης (Day, 2003: 187) ή σύνδεσης (Hargreaves, 1992 στο: ό.π.:187).

Παράδειγμα ζεύγους - δηλώσεων:

	Από το ένα άκρο...	στο άλλο	
Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε ομάδες, συνεργαζόμενοι σε θέματα διδασκαλίας, σχεδιασμού, επαγγελματικής μάθησης και αυτοαξιολόγησης του σχολείου				Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται ατομικά και στην απομόνωση της δικής τους τάξης

III.1.3 Περιγραφή περιεχομένου

Τα 14 ζεύγη δηλώσεων του ερωτηματολογίου διερευνούν ζητήματα σχετικά με την κουλτούρα του σχολείου. Τα ζητήματα αυτά είναι: ο τρόπος άσκησης ηγεσίας, η ύπαρξη ή όχι κλίματος εμπιστοσύνης, ο ατομικός ή συνεργατικός χαρακτήρας της δουλειάς των εκπαιδευτικών, η ύπαρξη ή μη κοινού οράματος για το σχολείο, η εμπλοκή ή μη των εκπαιδευτικών σε κάποιο είδος επαγγελματικής ανάπτυξης, ο δασκαλοκεντρικός ή μαθητοκεντρικός χαρακτήρας του σχολείου, η επικρατούσα αντίληψη για το ρόλο του εκπαιδευτικού (παράγοντας αλλαγής ή μεταδότης γνώσεων), η στάση των μαθητών προς το σχολείο.

Το ατομικό ερωτηματολόγιο σχετικά με την κουλτούρα του σχολείου παρατίθεται στα Παραρτήματα (Παράρτημα 1).

III.1.4 Συλλογή δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο δόθηκε τον Φεβρουάριο του 2010 σε 28 εκπαιδευτικούς από τα τέσσερα σχολεία (δύο δημοτικά και δύο γυμνάσια) που συμμετέχουν στην έρευνα και επιστράφηκε συμπληρωμένο ανώνυμα τον Μάρτιο του 2010.

Η κατανομή των εκπαιδευτικών κατά σχολείο ήταν η εξής: Α΄ Δημοτικό : 5 εκπαιδευτικοί, Β΄ Δημοτικό: 6 εκπαιδευτικοί, Α΄ Γυμνάσιο: 8 εκπαιδευτικοί, Β΄ Γυμνάσιο : 9 εκπαιδευτικοί.

III.1.5 Επεξεργασία ερωτηματολογίου

Η επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν από τα απαντημένα ερωτηματολόγια, έγινε από την ερευνήτρια για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας με το πρόγραμμα Excel.

III.1.6 Αποτελέσματα

1. Γενική εικόνα

Ο πίνακας που ακολουθεί δίνει τις συχνότητες και τα ποσοστά των απαντήσεων του συνόλου των εκπαιδευτικών κατά είδος κουλτούρας του σχολείου.

Πίνακας 3: Κατανομή Απαντήσεων Εκπαιδευτικών κατά Είδος Κουλτούρας

Είδος κουλτούρας	Συχνότητα *	Ποσοστιαία αναλογία (%)
Ατομιστική	109	27,8
Μικτή	202	51,5
Συνεργατική	69	17,6
Δεν συμπληρώθηκαν	12	3,1
<i>Σύνολο</i>	392	100,0

*N=392. Προκύπτει από τις 14 επιλογές των 28 ερωτώμενων εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η γενική εικόνα που προκύπτει για την κουλτούρα των σχολείων είναι ότι στα περισσότερα ζητήματα που τέθηκαν η κουλτούρα που επικρατεί είναι η μικτή: περισσότερες από τις μισές απαντήσεις των εκπαιδευτικών (51,5%) αποτελούν επιλογές της μικτής κουλτούρας. Πάνω από το ένα τέταρτο των απαντήσεων (27,8%) εντάσσονται στην ατομιστική κουλτούρα, κάτι που υποδηλώνει ότι η παρουσία της ατομιστικής κουλτούρας είναι σημαντική. Τέλος, σχεδόν μία στις έξι απαντήσεις (17,6%) αφορούσε την συνεργατική κουλτούρα, που μαρτυρεί την ύπαρξη συνεργατικής κουλτούρας σε μικρότερο, όμως, βαθμό.

Στη συνέχεια, παρατίθενται αναλυτικά τα αποτελέσματα κατά ζεύγος δηλώσεων.

2. Αναλυτική παρουσίαση ζευγών δηλώσεων και των ποσοστών που συγκέντρωσε κάθε είδος κουλτούρας

Τα αποτελέσματα που ακολουθούν έχουν να κάνουν με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την κουλτούρα των σχολείων σε θέματα όπως το όραμα για το σχολείο και η λήψη αποφάσεων, οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και ο χαρακτήρας της δουλειάς τους, η μάθηση των μαθητών.

Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη λήψη αποφάσεων και την άσκηση επίδρασης.

Πίνακας 4: Ζεύγος δηλώσεων 1- Επίδραση και αποφάσεις

Συνεργατική κουλτούρα		Μικτή κουλτούρα	Ατομιστική κουλτούρα	
1α. Όλοι (συμπεριλαμβανομένων εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων, άλλου προσωπικού, κ.λ.π.) ασκούν την ίδια επιρροή	17,9%	82,1%	-	1β. Ο Διευθυντής αποφασίζει για όλα και συγκεντρώνει όλη την εξουσία

Εδώ η συντριπτική πλειοψηφία έχει επιλέξει την μικτή κουλτούρα (82,1%). Ακολουθεί η συνεργατική κουλτούρα με σημαντική παρουσία (17,9%). Αξίζει να σημειωθεί ότι σε καμία περίπτωση δεν επιλέχθηκε η ατομιστική κουλτούρα. Η ερώτηση έχει να κάνει με τη λήψη αποφάσεων, την επιρροή και σε τελική ανάλυση με την ηγεσία.

Σύμφωνα με την κατανομή των απαντήσεων, μπορεί να μην έχουν όλοι οι ενδιαφερόμενοι (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, άλλο προσωπικό) την ίδια επιρροή, ωστόσο, σε καμία περίπτωση δεν θεωρείται ότι το σχολείο και οι αποφάσεις είναι ευθύνη του Διευθυντή.

Η κατάσταση, όσον αφορά την ηγεσία εκπαιδευτικού, μπορεί να θεωρηθεί ότι περιέχει θετικά στοιχεία, σε καμία περίπτωση δεν φαίνεται να είναι αποτρεπτική.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρατίθενται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν τις μεταξύ τους σχέσεις.

Πίνακας 5: Ζεύγος δηλώσεων 2- Σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών

Συνεργατική κουλτούρα		Μικτή κουλτούρα	Ατομιστική κουλτούρα	
2α. Οι εκπαιδευτικοί είναι μέλη μιας οικογένειας – απόλυτα υποστηρικτικοί ο ένας για τον άλλο	17,9%	71,4%	10,7%	2β. Μεταξύ των εκπαιδευτικών υπάρχει δυσπιστία και οι μεταξύ τους σχέσεις είναι σχεδόν ανύπαρκτες

Σε αυτή την ερώτηση όπως και στην προηγούμενη, η συντριπτική πλειοψηφία (71,4%) έχει επιλέξει την μικτή κουλτούρα. Η συνεργατική καταγράφει σημαντική παρουσία (17,9%). Υπάρχουν, επίσης, και αρκετές περιπτώσεις που έχει επιλεγεί η

ατομιστική κουλτούρα (10,7%). Η ερώτηση αφορά την εμπιστοσύνη, την υποστήριξη, την αίσθηση κοινότητας και την ποιότητα των σχέσεων των εκπαιδευτικών.

Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις, η επικρατούσα άποψη είναι ότι υπάρχουν στοιχεία εμπιστοσύνης και υποστήριξης. Είναι αρκετοί οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι τα στοιχεία αυτά είναι κυρίαρχα και ότι υπάρχει αίσθηση κοινότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, υπάρχουν και ερωτώμενοι που πιστεύουν ότι υπάρχει δυσπιστία και έλλειψη σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά τον χαρακτήρα της δουλειάς τους.

Πίνακας 6: Ζεύγος δηλώσεων 3- Χαρακτήρας εργασίας εκπαιδευτικού: συνεργατικός ή ατομικός;

Συνεργατική κουλτούρα		Μικτή κουλτούρα	Ατομιστική κουλτούρα	
3α. Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε ομάδες, συνεργαζόμενοι σε θέματα διδασκαλίας, σχεδιασμού, επαγγελματικής μάθησης και αυτοαξιολόγησης του σχολείου	7,1%	42,9%	50% %	3β. Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται ατομικά και στην απομόνωση της δικής τους τάξης

Στο ζήτημα του χαρακτήρα της δουλειάς τους, οι μισοί εκπαιδευτικοί (50%) απαντούν ότι εργάζονται ατομικά και απομονωμένα. Ένα σημαντικότατο ποσοστό (42,9%) απαντά ότι η εργασία τους δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ούτε απομονωμένη αλλά ούτε και συνεργατική. Υπάρχει, τέλος, ένα μικρό ποσοστό (7,1%) που απαντά ότι υπάρχει συνεργασία στη διδασκαλία, στο σχεδιασμό και σε θέματα επαγγελματικής μάθησης.

Στο θέμα της συνεργασίας επικρατεί, λοιπόν, η ατομιστική κουλτούρα, έπεται η μικτή κουλτούρα και ακολουθεί με μικρό ποσοστό η συνεργατική κουλτούρα.

Στον παρακάτω πίνακα παρατίθεται η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το όραμα για το σχολείο.

Πίνακας 7: Ζεύγος δηλώσεων 4- Το όραμα για το σχολείο

Συνεργατική κουλτούρα		Μικτή κουλτούρα	Ατομιστική κουλτούρα	
4α. Όλοι (συμπεριλαμβανομένων εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων, άλλου προσωπικού, κ.λ.π.) έχουν το ίδιο όραμα για το ποιες είναι οι προτεραιότητες του σχολείου και πώς αυτές θα πραγματοποιηθούν	7,1%	75%	17,9%	4β. Δεν υπάρχει η αίσθηση ενός κοινού οράματος στο σχολείο

Όσον αφορά το κοινό όραμα και τις προτεραιότητες του σχολείου, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (75%) θεωρεί ότι το σχολείο βρίσκεται στην μικτή κουλτούρα. Είναι αρκετοί αυτοί που έχουν την άποψη ότι δεν υπάρχει κοινό όραμα στα σχολεία (17,9%). Καταγράφεται με μικρό ποσοστό και η αντίληψη της ύπαρξης κοινού οράματος στο σχολείο.

Το γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία δηλώνει ότι, όσον αφορά την ύπαρξη κοινού οράματος, το σχολείο βρίσκεται στην μικτή κουλτούρα, αποτυπώνει ενδεχομένως ένα σχολείο που βρίσκεται σε μια κατάσταση όπου υπάρχουν δυνατότητες τόσο για την εξέλιξη του σχολείου ως οργανισμού όσο και για την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών.

Ακολουθεί πίνακας με την κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά την ευθύνη για την αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Πίνακας 8: Ζεύγος δηλώσεων 5- Ευθύνη για την αποτελεσματικότητα του σχολείου

Συνεργατική κουλτούρα		Μικτή κουλτούρα	Ατομιστική κουλτούρα	
5α. Η ευθύνη για την αποτελεσματικότητα του σχολείου μοιράζεται σε όλους (συμπεριλαμβανομένων εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων, άλλου προσωπικού, κ.λ.π.)	46,4%	46,4%	0	5β. Ο/Η Διευθυντής/τρια είναι αυτός που λογοδοτεί για τα αποτελέσματα της μάθησης των μαθητών

(δεν απάντησαν: 7,1%)

Στην ερώτηση αυτή οι απαντήσεις είναι μοιρασμένες στην συνεργατική και στην μικτή κουλτούρα (46,4% καθεμιά). Από κανένα δεν επιλέχθηκε η ατομιστική κουλτούρα. Το ζήτημα που τίθεται είναι η ευθύνη για την αποτελεσματικότητα του σχολείου και η λογοδοσία.

Επομένως, μισοί από όσους απάντησαν θεωρούν, ότι όλοι οι ενδιαφερόμενοι (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, άλλο προσωπικό) έχουν ευθύνη για την αποτελεσματικότητα του σχολείου, γεγονός που εγγράφεται στη συνεργατική κουλτούρα. Οι άλλοι μισοί θεωρούν ότι στο θέμα αυτό το σχολείο τους ανήκει στην μικτή κουλτούρα. Η ερώτηση αυτή αναδεικνύει ένα ισχυρό σημείο για την ηγεσία εκπαιδευτικού, μιας και η ανάληψη ευθύνης από τους εκπαιδευτικούς είναι αποφασιστικό σημείο για να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να αποτελέσουν παράγοντα αλλαγής.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την επαγγελματική τους μάθηση.

Πίνακας 9: Ζεύγος δηλώσεων 6- Επαγγελματική μάθηση εκπαιδευτικών

Συνεργατική κουλτούρα		Μικτή κουλτούρα	Ατομιστική κουλτούρα	
6α. Οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται τόσο ατομικά όσο και ομαδικά στην επαγγελματική τους μάθηση	32,1%	57,1%	10,7%	6β. Οι εκπαιδευτικοί δεν εμπλέκονται σε κανένα είδος επαγγελματικής μάθησης, επίσημο ή ανεπίσημο

Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (57,1%) στο θέμα της επαγγελματικής μάθησης θεωρούν ότι το σχολείο τους ανήκει στην μικτή κουλτούρα. Περίπου ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς διατυπώνει την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί είναι εμπλεγμένοι τόσο ατομικά όσο και ομαδικά με την επαγγελματική τους μάθηση. Τέλος, ένας στους δέκα εκπαιδευτικούς (10,7%) έχει τη γνώμη ότι οι εκπαιδευτικοί δεν εντάσσονται σε κανενός είδους επαγγελματική ανάπτυξη.

Το ζήτημα της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι συνυφασμένο με την ηγεσία εκπαιδευτικού. Από την κατανομή των απαντήσεων προκύπτει μια εικόνα μάλλον θετική για την εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Στον ακόλουθο πίνακα παρατίθεται η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την ανάπτυξη και βελτίωση του σχολείου.

Πίνακας 10: Ζεύγος δηλώσεων 7- Ανάπτυξη – βελτίωση σχολείου

Συνεργατική κουλτούρα		Μικτή κουλτούρα	Ατομιστική κουλτούρα	
7α. Το σχολείο αναπτύσσει νέες πρακτικές και βελτιώνει διαρκώς την ποιότητα των διαδικασιών	39,3%	42,9%	17,9%	7β. Το σχολείο διατηρεί την απόδοσή του σταθερή αλλά δεν εξελίσσεται .

Στο θέμα της ανάπτυξης και της βελτίωσης του σχολείου η πλειοψηφία (42,9%) θεωρεί ότι το σχολείο βρίσκεται στην μικτή κουλτούρα. Παρατηρούμε ότι ένα συγκρίσιμο ποσοστό με το παραπάνω (39,3%) εντάσσει το σχολείο στη συνεργατική κουλτούρα. Τέλος, αρκετοί (17,9%) πιστεύουν ότι το σχολείο στο οποίο βρίσκονται διατηρεί την απόδοσή του σταθερή, αλλά δεν εξελίσσεται.

Τα υψηλά ποσοστά που καταγράφουν η μικτή αλλά και η συνεργατική κουλτούρα δίνουν μια γενική εικόνα σχολείων στα οποία υπάρχουν προϋποθέσεις για ανάπτυξη της ηγεσίας εκπαιδευτικού.

Ακολουθεί πίνακας με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για την αυτοαξιολόγηση.

Πίνακας 11: Ζεύγος δηλώσεων 8 Αυτοαξιολόγηση

Συνεργατική κουλτούρα		Μικτή κουλτούρα	Ατομιστική κουλτούρα	
8α. Οι εκπαιδευτικοί και οι υποδιευθυντές εμπλέκονται συνεχώς σε αυτοαξιολόγηση η οποία βασίζεται σε αναστοχαστική διερεύνηση	7,1%	28,6%	64,3%	8β. Δεν υπάρχει αυτοαξιολόγηση η οποία να βασίζεται σε στοιχεία ή έρευνα

Παρατηρούμε ότι στην ερώτηση αυτή η μεγάλη πλειοψηφία (64,3%) πιστεύει ότι το σχολείο ανήκει στην ατομιστική κουλτούρα. Υπάρχουν αρκετοί (28,6%) που θεωρούν ότι το σχολείο τους ανήκει στην μικτή κουλτούρα. Λίγοι διατυπώνουν την άποψη για το σχολείο τους ότι εντάσσεται στη συνεργατική κουλτούρα.

Το ζήτημα της αυτοαξιολόγησης και μάλιστα με στοιχεία ή με έρευνα είναι κάτι που δεν ανήκει στην πρακτική ούτε στο σκεπτικό των σχολείων στην Ελλάδα. Το ισχυρό ποσοστό της ατομιστικής κουλτούρας είναι αναμενόμενο. Ωστόσο, υπάρχουν σχολεία τα οποία όντας σε μια διαρκή διαδικασία εξέλιξης και αναθεώρησης κάνουν έστω και άτυπα αυτοαξιολόγηση.

Αν προσπαθήσουμε να συνδέσουμε τις απαντήσεις σε αυτή την ερώτηση με αυτές της προηγούμενης, θα συμπεράνουμε ότι τα σχολεία πιθανότατα είναι ανοιχτά για αλλαγή και εξέλιξη, αυτό, όμως, δεν προκύπτει από συστηματική αυτοαξιολόγηση. Η έλλειψη συστηματικής διερεύνησης και αυτοαξιολόγησης είναι ανασχετικός παράγοντας για την ηγεσία εκπαιδευτικού.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το στόχο του σχολείου για τη μάθηση των μαθητών.

Πίνακας 12: Ζεύγος δηλώσεων 9- Στόχος του σχολείου σχετικά με τη μάθηση μαθητών

Συνεργατική κουλτούρα		Μικτή κουλτούρα	Ατομιστική κουλτούρα	
9α. Πάνω απ' όλα θέλουμε τα παιδιά να είναι ευτυχισμένα και για αυτό η επικέντρωση στη μάθηση οφείλει να ακολουθεί τα δικά τους ενδιαφέροντα. Τα αποτελέσματα της μάθησης είναι απρόβλεπτα	21,4%	60,7%	17,9%	9β. Ο βασικός μας στόχος είναι να επιτύχουμε τα καλύτερα αποτελέσματα σε εξετάσεις έξω από το σχολείο (πχ για την εισαγωγή στα ΑΕΙ) – ο,τιδήποτε κάνουμε πρέπει να συμβάλει σ' αυτό το στόχο

Η μεγάλη πλειοψηφία (60,7%) στο θέμα του στόχου του σχολείου (ο μαθητής ή το μαθησιακό αποτέλεσμα-οι εξετάσεις) θεωρεί ότι το σχολείο στο οποίο βρίσκονται ανήκει στην μικτή κουλτούρα. Πολλοί (21.4%) είναι αυτοί που εντάσσουν το σχολείο τους στην συνεργατική κουλτούρα, ενώ αρκετοί, επίσης, (17,9%) πιστεύουν ότι εντάσσεται στην ατομιστική κουλτούρα.

Η εικόνα που προκύπτει από την κατανομή των απαντήσεων δεν δίνει μια σαφή τάση για επικέντρωση στο μαθητή - ζήτημα κομβικό για την ηγεσία εκπαιδευτικού μιας και απώτερος στόχος των πρωτοβουλιών είναι βελτιώσεις προς όφελος των μαθητών.

Ακολουθεί πίνακας με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ποιος αποφασίζει για τη μάθηση.

Πίνακας 13: Ζεύγος δηλώσεων 10- Ποιος αποφασίζει για τη μάθηση

Συνεργατική κουλτούρα		Μικτή κουλτούρα	Ατομιστική κουλτούρα	
10α. Οι μαθητές είναι απόλυτα μέτοχοι στη μαθησιακή διαδικασία, έχουν λόγο για αυτά που μαθαίνονται, το πώς, το πού και πότε μαθαίνονται	3,6%	28,6%	60,7%	10β. Ο εκπαιδευτικός αποφασίζει τι πρέπει να μάθουν οι μαθητές και προσδοκά από τους μαθητές να το θυμούνται όταν εξετάζονται

(δεν απάντησαν: 7,1%)

Στην ερώτηση αυτή έξι στους δέκα εκπαιδευτικούς (60,7%) απαντούν ότι οι αποφάσεις για τη μάθηση ανήκουν στους εκπαιδευτικούς και έτσι οι μαθητές έχουν ένα ρόλο αποδέκτη. Πολλοί (28,6%) θεωρούν ότι στο σχολείο τους κυριαρχεί η μικτή κουλτούρα, ενώ ένα ελάχιστο ποσοστό (3,6%) πιστεύει ότι οι μαθητές έχουν λόγο στις αποφάσεις που σχετίζονται με τη μάθησή τους.

Οι απαντήσεις συνθέτουν μια εικόνα σύμφωνα με την οποία κατά κύριο λόγο οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν τις αποφάσεις σχετικά με τη μάθηση των μαθητών με τους τελευταίους να μην έχουν ενεργητικό ρόλο σε αυτά τα θέματα.

Στον ακόλουθο πίνακα εμφανίζεται η κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού.

Πίνακας 14: Ζεύγος δηλώσεων 11- Ο εκπαιδευτικός πομπός γνώσης ή παράγοντας αλλαγής;

Συνεργατική κουλτούρα		Μικτή κουλτούρα	Ατομιστική κουλτούρα	
11α. Οι περισσότεροι σ' αυτό το σχολείο πιστεύουν ότι ρόλος του δασκάλου είναι να αποτελεί παράγοντα αλλαγής, τόσο μέσα όσο και έξω από το σχολείο	7,1%	39,3%	46,4%	11β. Οι περισσότεροι σ' αυτό το σχολείο πιστεύουν ότι ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να γνωρίζει το αντικείμενό του και να το μεταβιβάζει στους μαθητές

(δεν απάντησαν: 7,1%)

Όσον αφορά τον ρόλο του δασκάλου σύμφωνα με την πλειοψηφία (46,4%) επικρατεί στα σχολεία η άποψη ότι ο εκπαιδευτικός είναι ο γνώστης και μεταδότης του γνωστικού αντικειμένου - κάτι που εντάσσεται στην ατομιστική κουλτούρα. Για ένα πολύ σημαντικό ποσοστό (39,3%) η κατάσταση αντιστοιχεί στην μικτή κουλτούρα, ενώ μια μειοψηφία (7,1%) πιστεύει ότι στο σχολείο θεωρείται ότι ρόλος του δασκάλου είναι να αποτελεί παράγοντα αλλαγής.

Το ζήτημα του ρόλου του δασκάλου είναι κεντρικό για την ηγεσία εκπαιδευτικού μιας και η τελευταία στηρίζεται στην παραδοχή ότι ο εκπαιδευτικός αποτελεί παράγοντα αλλαγής. Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, το πλαίσιο (δηλ. το σχολείο) εμφανίζεται μάλλον ανασχετικό αλλά όχι απαγορευτικό για την ανάπτυξη πρωτοβουλιών.

Ακολουθεί πίνακας με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη στάση των μαθητών προς τη μάθηση.

Πίνακας 15: Ζεύγος δηλώσεων 12- Στάση μαθητών προς τη μάθηση

Συνεργατική κουλτούρα		Μικτή κουλτούρα	Ατομιστική κουλτούρα	
12α. Οι μαθητές είναι θετικοί και μερικές φορές ενθουσιώδεις στη μάθηση	17,9%	57,1%	21,4%	12β. Οι μαθητές είναι συχνά απαθείς και σε μερικές περιπτώσεις πολύ απρόθυμοι να μάθουν

(δεν απάντησαν: 3,6%)

Στο θέμα της στάσης των μαθητών απέναντι στη δική τους μάθηση η μεγάλη πλειοψηφία (57,1%) πιστεύει ότι κυριαρχεί η μικτή κουλτούρα. Ακολουθεί με ένα μεγάλο ποσοστό (21,4%) η άποψη ότι οι μαθητές είναι απαθείς και συχνά απρόθυμοι. Μειοψηφεί, αλλά καταγράφει σημαντικό ποσοστό (17,9%), η αντίληψη ότι οι μαθητές είναι θετικοί και κάποτε ενθουσιώδεις για τη μάθηση.

Η κατάσταση όσον αφορά τη στάση των μαθητών προς τη μάθησή τους, όπως αποτυπώνεται στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, φαίνεται να είναι στο διάστημα μεταξύ της ατομιστικής και συνεργατικής κουλτούρας, με σημαντικά στοιχεία και από τους δύο πόλους.

Στον παρακάτω πίνακα παρατίθενται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη στάση των μαθητών προς το σχολείο.

Πίνακας 16: Ζεύγος δηλώσεων 13- Στάση μαθητών προς το σχολείο

Συνεργατική κουλτούρα		Μικτή κουλτούρα	Ατομιστική κουλτούρα	
13α. Στους μαθητές αρέσει να έρχονται στο σχολείο. Είναι περήφανοι για το σχολείο και ταυτίζονται μ' αυτό.	10,7%	46,4%	35,7%	13β. Οι μαθητές έρχονται στο σχολείο επειδή πρέπει και επειδή θέλουν να έχουν τη δυνατότητα μελλοντικά να βρουν μια δουλειά ή να πάνε στο Πανεπιστήμιο

(δεν απάντησαν: 7,1%)

Όσον αφορά τη στάση των μαθητών προς το σχολείο και τους λόγους για τους οποίους έρχονται σε αυτό, κυριαρχεί η μικτή κουλτούρα (46,4%). Σημαντικό μέρος των ερωτηθέντων (35,7%) θεωρεί ότι έρχονται, γιατί είναι υποχρεωμένοι να το κάνουν και προσδοκώντας την είσοδο στο Πανεπιστήμιο. Μειοψηφεί (10,7%) η άποψη ότι στους μαθητές αρέσει το σχολείο, νιώθουν ότι ανήκουν σε αυτό και είναι περήφανοι για αυτό.

Στο ζήτημα της στάσης των μαθητών προς το σχολείο, μπορεί να συγκεντρώνει υψηλά ποσοστά η μικτή κουλτούρα, ωστόσο τα στοιχεία της ατομιστικής κουλτούρας είναι ιδιαίτερα έντονα, μιας και κυριαρχεί η έννοια της υποχρέωσης. Αυτό αποτελεί εμπόδιο αλλά και ευκαιρία για την ανάπτυξη της ηγεσίας του εκπαιδευτικού.

Ακολουθεί πίνακας με την κατανομή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τους εκπαιδευτικούς και την επίδρασή τους στους συναδέλφους.

Στην ερώτηση αυτή που έχει να κάνει με την υποστήριξη και την επιρροή των εκπαιδευτικών προς τους συναδέλφους τους, η πλειοψηφία (42,9%) θεωρεί ότι η κατάσταση στα σχολεία περιγράφεται από την μικτή κουλτούρα. Περίπου ένας στους τρεις (35,7%) θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί περιορίζονται στο διδακτικό τους ρόλο, κάτι που αντιστοιχεί στην ατομιστική κουλτούρα. Ένας στους δέκα τέλος (10,7%) πιστεύει ότι οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο μπορούν να λειτουργούν υποστηρικτικά προς τους συναδέλφους τους και να τους επηρεάζουν.

Πίνακας 17: Ζεύγος δηλώσεων 14- Εκπαιδευτικοί και επίδραση σε συναδέλφους

Συνεργατική κουλτούρα		Μικτή κουλτούρα	Ατομιστική κουλτούρα	
14α. Οι εκπαιδευτικοί έχουν την ικανότητα να υποστηρίζουν και να επηρεάζουν τους συναδέλφους τους	10,7%	42,9%	35,7%	14β. Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν πώς να διδάσκουν αλλά δεν γνωρίζουν πώς να ασκούν ηγεσία

(δεν απάντησαν: 10,7%)

Το ζήτημα που τίθεται εδώ είναι στον πυρήνα της θεωρίας αλλά και της πρακτικής της ηγεσίας εκπαιδευτικού. Η κατάσταση φαίνεται να έχει ορισμένα στοιχεία που να ευνοούν την ανάπτυξη της ηγεσίας εκπαιδευτικού, αν και δεν πρέπει να παραγνωριστεί η αντίληψη ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιορίζεται στη διδασκαλία.

3. Ομαδοποιήσεις ερωτήσεων που εμφανίζουν παρόμοιες κατανομές

Ανάλογα με τα ποσοστά που συγκέντρωσαν τα τρία είδη κουλτούρας οι 14 ερωτήσεις ομαδοποιήθηκαν ως εξής (από την εγγύτερη στη συνεργατική κουλτούρα προς την εγγύτερη στην ατομιστική κουλτούρα):

Ομάδα Α: υψηλά ποσοστά ταυτόχρονα στη συνεργατική και στην μικτή κουλτούρα (ερώτηση 5 και ερώτηση 7).

Ομάδα Β: επικράτηση της μικτής κουλτούρας με υψηλά ποσοστά της συνεργατικής κουλτούρας και χαμηλά ποσοστά της ατομιστικής κουλτούρας (ερώτηση 6, ερώτηση 1).

Ομάδα Γ: ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά της μικτής κουλτούρας με χαμηλά ποσοστά συνεργατικής και ατομιστικής κουλτούρας (ερώτηση 2, ερώτηση 4, ερώτηση 9, ερώτηση 12).

Ομάδα Δ: επικράτηση της μικτής κουλτούρας με υψηλά ποσοστά ατομιστικής κουλτούρας (ερώτηση 13, ερώτηση 14).

Ομάδα Ε: επικράτηση ατομιστικής κουλτούρας με υψηλά ποσοστά μικτής κουλτούρας (ερώτηση 3, ερώτηση 11).

Ομάδα Στ: επικράτηση ατομιστικής κουλτούρας με χαμηλά ποσοστά μικτής και συνεργατικής κουλτούρας (ερώτηση 8, ερώτηση 10)

Ομάδα Α: υψηλά ποσοστά ταυτόχρονα στη συνεργατική και στην μικτή κουλτούρα.

Σε αυτή την ομάδα ανήκουν οι ερωτήσεις 5 και 7. Τα θέματα που τίθενται είναι αντίστοιχα η ανάληψη από όλους (και όχι μόνο από το διευθυντή) της ευθύνης για την αποτελεσματικότητα του σχολείου και η βελτίωση του σχολείου με ανάπτυξη νέων πρακτικών.

Ομάδα Β: επικράτηση της μικτής κουλτούρας με υψηλά ποσοστά της συνεργατικής κουλτούρας και χαμηλά ποσοστά της ατομιστικής κουλτούρας.

Πρόκειται για τις ερωτήσεις 1 και 6. Η ερώτηση 1 αφορά την άσκηση επιρροής και τη λήψη αποφάσεων (εδώ δεν υπήρξε ούτε μια απάντηση στην ατομιστική κουλτούρα), ενώ η ερώτηση 6 αφορά την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους μάθηση.

Ομάδα Γ: ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά της μικτής κουλτούρας με χαμηλά ποσοστά συνεργατικής και ατομιστικής κουλτούρας.

Στην ερώτηση 2 το θέμα είναι η εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών και η υποστήριξη του ενός προς τον άλλο. Το ζήτημα που τίθεται στην ερώτηση 4 είναι η ύπαρξη ή μη κοινού οράματος για τις προτεραιότητες του σχολείου. Η ερώτηση 9 έχει να κάνει με το πού επικεντρώνει το σχολείο (στη μάθηση και τους μαθητές/ στις εξετάσεις και στα αποτελέσματα). Τέλος, με τη στάση (ενθουσιασμός/ απροθυμία) των μαθητών προς τη μάθηση ασχολείται η ερώτηση 12.

Ομάδα Δ: επικράτηση της μικτής κουλτούρας με υψηλά ποσοστά ατομιστικής κουλτούρας (ερώτηση 13, ερώτηση 14).

Η ερώτηση 13 θέτει το ζήτημα της στάσης των μαθητών προς το σχολείο (αν νιώθουν υπερήφανοι ή αν έρχονται από υποχρέωση), ενώ η ερώτηση 14 διερευνά το θέμα της ικανότητας των εκπαιδευτικών πέραν του διδακτικού τους ρόλου να ασκούν ηγεσία υποστηρίζοντας και επηρεάζοντας συναδέλφους.

Ομάδα Ε: επικράτηση ατομιστικής κουλτούρας με υψηλά ποσοστά μικτής κουλτούρας

Στην ομάδα αυτή έχει ενταχθεί η ερώτηση 3 με αντικείμενο τον χαρακτήρα της δουλειάς των εκπαιδευτικών (ατομικός ή συνεργατικός) και η ερώτηση 11 για την

επικρατούσα αντίληψη στο σχολείο σχετικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού (πομπός γνώσης ή παράγοντας αλλαγής).

Στ: επικράτηση ατομιστικής κουλτούρας με χαμηλά ποσοστά μικτής και συνεργατικής κουλτούρας.

Η μη εμπλοκή όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας του σχολείου σε αυτοαξιολόγηση με βάση στοιχεία και διερεύνηση προκύπτει ως επικρατούσα άποψη από την ερώτηση 8. Η ερώτηση 10 αναδεικνύει έναν παραδοσιακό χαρακτήρα στο θέμα της μάθησης με τον εκπαιδευτικό να αποφασίζει για τα σχετικά ζητήματα και την αξιολόγηση να στηρίζεται σε εξετάσεις που επικεντρώνουν σε ζητήματα απομνημόνευσης.

4. Οι απαντήσεις κατά σχολείο

Αποτελέσματα σχετικά την κατανομή των απαντήσεων στην ατομιστική, μικτή και συνεργατική κουλτούρα ανά σχολείο παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα.

Πίνακας 18: Κατανομή απαντήσεων κατά σχολείο και κατά είδος κουλτούρας

Είδος κουλτούρας	Εκατοστιαία αναλογία (ποσοστό %)			
	A'	B'	A'	B'
	Δημοτικό	Δημοτικό	Γυμνάσιο	Γυμνάσιο
Ατομιστική	12,9	14,3	37,5	36,5
Μικτή	71,4	35,7	54,5	48,4
Συνεργατική	14,3	46,4	6,3	10,3
Δεν συμπληρώθηκαν	1,4	3,6	1,8	4,8

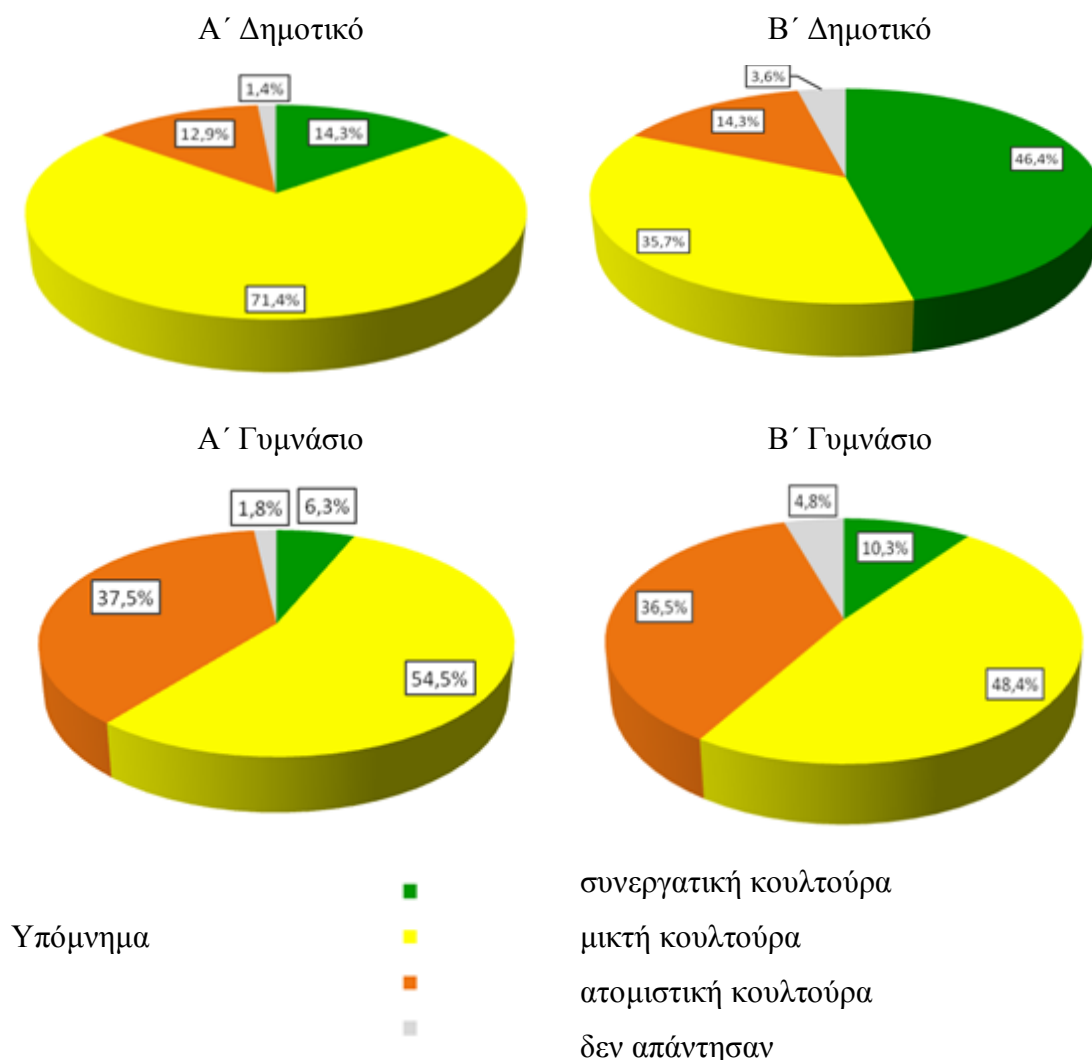
Παρατηρούμε ότι στο A' Δημοτικό σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών του σχολείου, υπερτερεί σαφέστατα (71,4%) η μικτή κουλτούρα. Μικρότερη είναι η συμμετοχή των δύο άλλων ειδών, με την συνεργατική κουλτούρα να προηγείται με μικρή διαφορά (14,3%) και την ατομιστική κουλτούρα να έπεται (12,9%).

Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του Δημοτικού B' επικρατέστερη είναι η συνεργατική κουλτούρα (46,4%). Έπεται η μικτή κουλτούρα με σημαντική παρουσία (35,7%). Τέλος, υπάρχουν και στοιχεία της ατομιστικής κουλτούρας σε μικρότερο όμως βαθμό (14,3%).

Όπως προκύπτει από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών του Α΄ Γυμνασίου, πάνω από τις μισές απαντήσεις (51,9%) αποτελούν επιλογές της μικτής κουλτούρας. Σημαντική καταγράφεται η παρουσία της μικτής κουλτούρας, αφού σχεδόν τέσσερις στις δέκα απαντήσεις (37,5%) εντάσσονται σε αυτήν. Η συνεργατική κουλτούρα είναι παρούσα σε αρκετά μικρό ποσοστό (6,3%).

Τέλος, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του Γυμνασίου Β΄, επικρατέστερη είναι η μικτή κουλτούρα (48,4%). Έπεται η ατομιστική κουλτούρα με σημαντική παρουσία (36,5%). Υπάρχουν, επίσης, και στοιχεία της συνεργατικής κουλτούρας σε μικρότερο όμως βαθμό (10,3%).

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται παραστατικά στα επόμενα κυκλικά διαγράμματα:



Σχήμα 2: Κυκλικά διαγράμματα για το είδος κουλτούρας ανά σχολείο

Στο Δημοτικό Α΄ υπερτερεί σαφώς η μικτή κουλτούρα (71,4%), έπεται η συνεργατική και την τελευταία θέση καταλαμβάνει με μικρή διαφορά η ατομιστική

κουλτούρα. Στο Δημοτικό Β' το προβάδισμα έχει η συνεργατική κουλτούρα (46,4%), κάτι που συμβαίνει μόνο σε αυτό το σχολείο. Ακολουθεί η μικτή κουλτούρα με σημαντικό ποσοστό (35,7%), ενώ τελευταία έρχεται η ατομιστική κουλτούρα. Τα δύο γυμνάσια εμφανίζουν σε γενικές γραμμές παρόμοια εικόνα: η μικτή κουλτούρα επιλέγεται στις μισές περίπου απαντήσεις (Γυμνάσιο Α':54,5%, Γυμνάσιο Β':48,4%), ενώ πάνω από το ένα τρίτο των απαντήσεων εντάσσεται στην ατομιστική κουλτούρα (Γυμνάσιο Α':36,5%, Γυμνάσιο Β':37,5%). Στα δύο Γυμνάσια η συνεργατική κουλτούρα καταγράφει σχετικά μικρά ποσοστά (Γυμνάσιο Α':6,3%, Γυμνάσιο Β':10,3%).

5. Σύνοψη

1. Η κατανομή του συνόλου των απαντήσεων δίνει μια γενική εικόνα στην οποία επικρατεί η μικτή κουλτούρα, αφού εκεί ανήκουν περίπου οι μισές απαντήσεις, έπεται η ατομιστική που συγκεντρώνει κάτι περισσότερο από το ένα τέταρτο των απαντήσεων, ενώ η συνεργατική καταγράφει μια σημαντική παρουσία, αφού αφορά κάτι περισσότερο από το ένα έκτο των απαντήσεων.

2. Αν εστιάσουμε στο κάθε σχολείο χωριστά, παρατηρούμε ότι, μολονότι τα σχολεία εμφανίζονται διαφοροποιημένα μεταξύ τους όσον αφορά την κουλτούρα, σε κανένα σχολείο δεν αποτυπώνεται η επικράτηση της ατομιστικής κουλτούρας. Στα δύο γυμνάσια επικρατέστερη είναι η μικτή κουλτούρα με την ατομιστική κουλτούρα να έρχεται δεύτερη. Στο ένα δημοτικό (Α' Δημοτικό) επικρατέστερη είναι η μικτή κουλτούρα και έπεται η συνεργατική ενώ ακολουθεί με μικρή διαφορά η ατομιστική. Στο άλλο δημοτικό (Β' Δημοτικό) επικρατεί η συνεργατική και ακολουθεί η μικτή κουλτούρα. Σε καμία περίπτωση δεν βγήκε επικρατέστερη η ατομιστική.

3. Έπειτα από την εξέταση κάθε ερώτησης μεμονωμένα και την ομαδοποίηση των ερωτήσεων με παρόμοια κατανομή απαντήσεων στις τρεις κουλτούρες, διαμορφώνεται η παρακάτω εικόνα. Η σχολική κοινότητα: αναλαμβάνει την ευθύνη για την αποτελεσματικότητα του σχολείου, συμβάλλει στη λήψη αποφάσεων η οποία όμως ανήκει περισσότερο στο διευθυντή, αλλά δεν εμπλέκεται σε αυτοαξιολόγηση που να βασίζεται σε αναστοχαστική διερεύνηση με στοιχεία. Το όραμα και οι προτεραιότητες του σχολείου δεν είναι ξεκάθαρα και ρητά διατυπωμένα. Οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για την επαγγελματική τους μάθηση σε ένα ικανοποιητικό ποσοστό, οι μεταξύ τους σχέσεις έχουν στοιχεία εμπιστοσύνης, στο διδακτικό κομμάτι εστιάζουν στο διδακτικό αντικείμενο προσπαθώντας να λάβουν υπ' όψιν τα ενδιαφέροντα των

παιδιών, ξέρουν να διδάσκουν, αλλά στο θέμα της μεταξύ τους υποστήριξης και επίδρασης βρίσκονται σε μια μικτή προς παραδοσιακή κουλτούρα - εργαζόμενοι κατά βάση ατομικά και μεταδίδοντας γνώση - χωρίς να λείπουν και συνεργατικά στοιχεία. Είναι αυτοί που κατά βάση λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με τη μάθηση των μαθητών. Στο πλαίσιο μιας παραδοσιακής προσέγγισης που επικρατεί, η μάθηση στηρίζεται στην απομνημόνευση και αξιολογείται με εξετάσεις. Οι μαθητές φαίνεται ότι δεν έχουν κατά βάση ενεργό ρόλο τις αποφάσεις για τη μάθησή τους, δεν εμφανίζονται ιδιαίτερα ενθουσιώδεις, αλλά ούτε και απρόθυμοι όσον αφορά τη μάθηση. Η συμμετοχή τους στο σχολείο έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα και οι μαθητές δεν φαίνεται να ταυτίζονται ιδιαίτερα με το σχολείο.

III.2 ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΟΜΑΔΙΚΗΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΤΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

III.2.1 Στόχος

Το εργαλείο διερεύνησης της κουλτούρας του σχολείου χρησιμοποιήθηκε στην αρχή του προγράμματος για να αποτυπώσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την κουλτούρα του σχολείου, αλλά και για να φέρει στην επιφάνεια ζητήματα για αναστοχασμό και διάλογο, κάτι που θα βοηθούσε στην ανάδυση εστιών ανάπτυξης. Χρησιμοποιήθηκε σαν ένα «ανοιχτήρι» (tin opener) (MacBeath et al 2005:7).

Από τη συζήτηση και τα στοιχεία που προέκυψαν, αντλήθηκαν δεδομένα για το ερευνητικό σκέλος της παρούσας διατριβής.

III.2.2 Κατασκευή του εργαλείου

Το εργαλείο σκιαγραφεί σε αδρές γραμμές τρεις κουλτούρες (ατομιστική, μικτή και συνεργατική), αποτελείται, δηλαδή, από τρεις περιγραφές. Οι περιγραφές αυτές αφορούν τρεις βασικούς άξονες και συγκεκριμένα α)το σχολείο, β)τις σχέσεις και τα συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γ)τη διδακτική προσέγγιση και το ρόλο του εκπαιδευτικού. Πιο συγκεκριμένα, ο πρώτος άξονας περιλαμβάνει ζητήματα σε σχέση με την ηγετική ομάδα, θέματα που αφορούν το βασικό στόχο του σχολείου, καθώς και το κατά πόσο το σχολείο είναι ανοιχτό σε τρίτους. Ο δεύτερος άξονας έχει να κάνει με τις σχέσεις (άτυπες και επαγγελματικές) των εκπαιδευτικών και θίγει ζητήματα όπως το περιεχόμενο των συζητήσεων των εκπαιδευτικών, την ύπαρξη εμπιστοσύνης και αλληλοϋποστήριξης, το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι ανοιχτοί και κριτικοί μεταξύ τους σε θέματα εκπαιδευτικής πρακτικής. Ο τελευταίος άξονας άπτεται ζητημάτων όπως η διδακτική προσέγγιση (παραδοσιακή ή ομαδοσυνεργατική), η ανάληψη πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς και συνακόλουθα ο ρόλος που έχουν στο σχολείο (πομποί γνώσεων ή παράγοντες αλλαγής). Στο τέλος κάθε περιγραφής τίθενται ερωτήματα σχετικά με τον αν η περιγραφόμενη κουλτούρα είναι αυτή που οι εκπαιδευτικοί βιώνουν στο σχολείο τους, καθώς και κατά πόσο υπάρχουν διαφορές μεταξύ της περιγραφόμενης και της υπάρχουσας κουλτούρας.

Το εργαλείο ομαδικής διερεύνησης της κουλτούρας του σχολείου παρατίθεται στα Παραρτήματα (Παράρτημα 2).

III.2.3 Περιγραφή περιεχομένου

Οι περιγραφές των τριών τύπων κουλτούρας άπτονται ζητημάτων όπως ο ατομικός ή συνεργατικός χαρακτήρας της δουλειάς των εκπαιδευτικών, η ύπαρξη ή όχι κλίματος εμπιστοσύνης και αλληλοβοήθειας, η επικρατούσα αντίληψη για το ρόλο του εκπαιδευτικού (παράγοντας αλλαγής ή μεταδότης γνώσεων), η προσέγγιση για τη μάθηση (παραδοσιακή ή μαθητοκεντρική).

Ακολουθούν ενδεικτικά αποσπάσματα.

α) Απόσπασμα περιγραφής της ατομιστικής κουλτούρας (ονομάζεται κουλτούρα Α στο εργαλείο): «... Οι προσπάθειές μας επικεντρώνονται στη διδασκαλία των μαθημάτων και δεν σπαταλούμε χρόνο στις συνεδριάσεις ασχολούμενοι με πρωτοβουλίες της μόδας... είναι πολύ ασυνήθιστο να συζητάμε για το πώς μαθαίνουν οι μαθητές μας ή το πώς διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί».

β) Απόσπασμα περιγραφής της μικτής κουλτούρας (ονομάζεται κουλτούρα Β στο εργαλείο): «...Πάντα φαίνεται υπάρχει κάποιο πρόγραμμα σε εξέλιξη, γιατί ψάχνουμε πάντα για νέους τρόπους για να αυξήσουμε την επίδοση των μαθητών μας.... Στόχος μας είναι να βάλουμε τον μεγαλύτερο δυνατό αριθμό μαθητών στο πανεπιστήμιο».

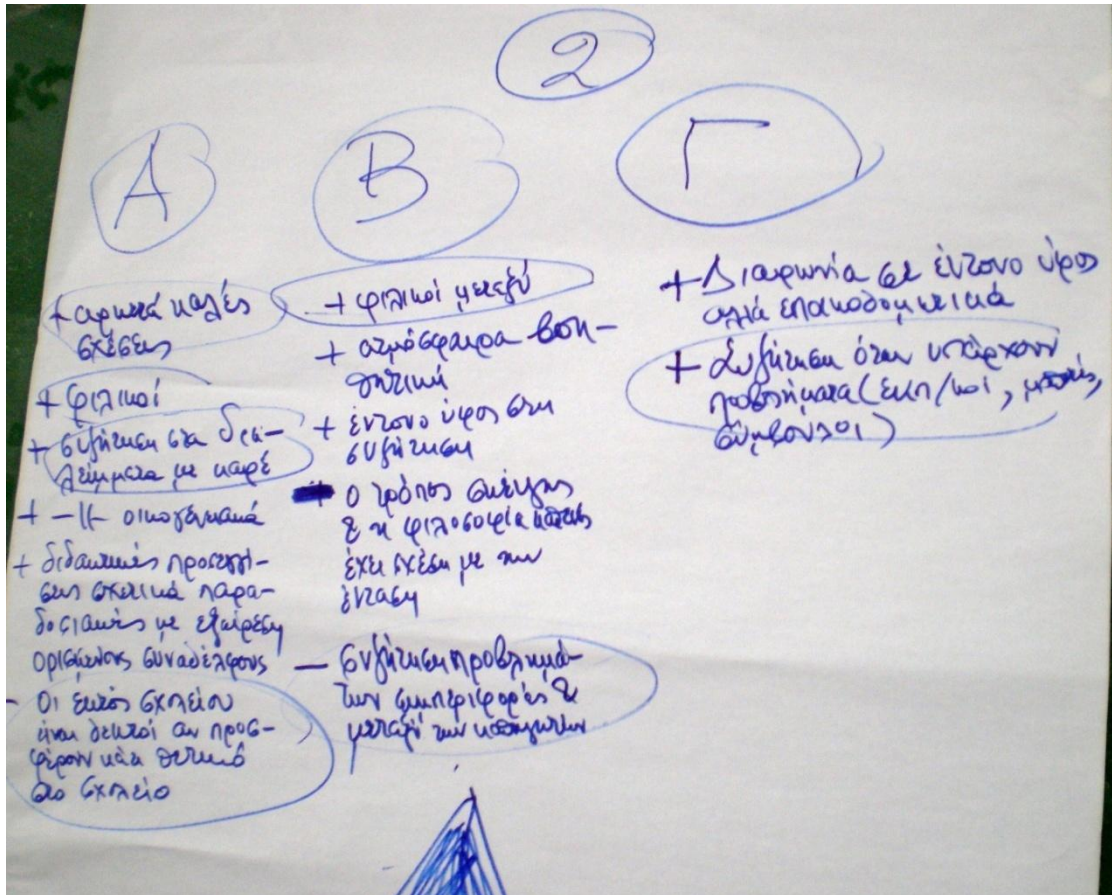
γ) Απόσπασμα περιγραφής της συνεργατικής κουλτούρας (ονομάζεται κουλτούρα Γ στο εργαλείο): «Ποτέ δεν βαριέσαι εδώ, γιατί συνέχεια καινοτομούμε. Διδάσκουμε πολύ συχνά σε ομάδες και κάνουμε αλληλοπαρατήρηση στην τάξη. Μερικές φορές κινδυνεύεις να ρεζιλευτείς, αλλά δεν πειράζει γιατί όλοι είμαστε στην ίδια βάρκα... Πραγματικά αποδεχόμαστε και σεβόμαστε ο ένας τον άλλο, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι συμφωνούμε πάντα. Στην πραγματικότητα πολλές φορές διαφωνούμε αρκετά έντονα, αλλά αυτές οι διαφωνίες μας βοηθούν».

Το εργαλείο ομαδικής διερεύνησης της κουλτούρας του σχολείου παρατίθεται στο Παράρτημα.

III.2.4 Συλλογή δεδομένων

Το εργαλείο επιλογής κουλτούρας δόθηκε τον Δεκέμβριο του 2009 και τον Ιανουάριο του 2010 στα τέσσερα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα. Αποτέλεσε αντικείμενο συζήτησης σε συνάντηση που έγινε σε κάθε σχολείο, με τους εκπαιδευτικούς να χωρίζονται σε δύο ομάδες (οι οποίες ονομάστηκαν εκ των υστέρων για τις ανάγκες της έρευνας: Ομάδα 1 και Ομάδα 2 – χωρίς να παίζει ρόλο η σειρά και η ονομασία). Η διαδικασία περιελάμβανε συζήτηση στην ομάδα,

παρουσίαση στην ολομέλεια και συζήτηση μεταξύ των ομάδων. Οι απόψεις των ομάδων συμπυκνώθηκαν και καταγράφηκαν σε πόστερ, τα οποία έμειναν στις ομάδες των σχολείων. Η ερευνήτρια φωτογράφησε τα πόστερ και κατέγραψε αναλυτικά τη συζήτηση στην ολομέλεια στη συνάντηση κάθε σχολείου. Οι καταγραφές αυτές βοήθησαν στην διευκρίνιση σημείων στα πόστερ που παρουσίαζαν ασάφεια.



Εικόνα 1: Πόστερ για την κουλτούρα του σχολείου (B Γυμνάσιο, Ομάδα 2)

Συμμετείχαν συνολικά 28 εκπαιδευτικοί. Η κατανομή των εκπαιδευτικών κατά σχολείο ήταν η εξής: Α' Δημοτικό: 8 εκπαιδευτικοί, Β' Δημοτικό: 6 εκπαιδευτικοί, Α' Γυμνάσιο: 6 εκπαιδευτικοί, Β' Γυμνάσιο: 8 εκπαιδευτικοί

III.2.5 Επεξεργασία δεδομένων

Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε από την ερευνήτρια με ανάλυση περιεχομένου για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας.

III.2.6 Αποτελέσματα

1. Παρουσίαση αποτελεσμάτων κατά σχολείο

Στη συνέχεια παρατίθενται τα αποτελέσματα κατά σχολείο και μάλιστα κατά ομάδα. Τα σημεία που θεωρήθηκαν σημαντικά και καταγράφηκαν στο πόστερ, τις περισσότερες φορές σχετίζονται (είναι ανάλογα ή αντιδιαστέλλονται) με στοιχεία από τις κουλτούρες Α, Β και Γ (ατομιστική, μικτή και συνεργατική αντίστοιχα).

Α΄ Δημοτικό

Ομάδα 1

Η Ομάδα 1 θεώρησε ότι το σχολείο χαρακτηρίζεται από την επαγγελματική κουλτούρα Β (μικτή κουλτούρα) επισημαίνοντας ως βασικά στοιχεία ότι συνεργάζονται ανά τάξη, συζητούν φιλικά στα διαλείμματα κάνοντας πλάκα, αλλά όσον αφορά τα σημαντικά ζητήματα, ο διάλογος γίνεται σε έντονο ύφος λόγω του ενδιαφέροντος που έχουν γι αυτά. Μπορεί να έχουν παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις (κάτι που παραπέμπει στην κουλτούρα Α), όμως ο ένας βασίζεται στον άλλο και τον σέβεται ακόμη κι όταν διαφωνούν, οπότε επιστρέφουν στις βασικές τους αρχές (στοιχεία που συνάδουν με την κουλτούρα Γ).

Ομάδα 2

Η δεύτερη ομάδα (Ομάδα 2) θεώρησε ότι η κουλτούρα που επικρατεί στο σχολείο περιγράφεται καλύτερα από την κουλτούρα Α, σημειώνοντας ότι στην παρέα δεν υπάρχει εμβάθυνση και ότι η διάθεση για συλλογικότητα υπάρχει σε λίγα άτομα με αποτέλεσμα ο καθένας να έχει εικόνα για την τάξη του και μόνο ο διευθυντής να έχει μια ευρύτερη εικόνα.

Β΄ Δημοτικό

Ομάδα 1

Η ομάδα αυτή επέλεξε την επαγγελματική κουλτούρα Β (μικτή κουλτούρα) ως αντιπροσωπευτική του σχολείου, επισημαίνοντας ότι έχουν φιλικές σχέσεις με συζητήσεις στα διαλείμματα και προσθέτοντας ότι το ενδιαφέρον τους για τους μαθητές ως προσωπικότητες έχει ως αποτέλεσμα οι συζητήσεις τους να μην περιορίζονται στο γνωστικό, αλλά να επεκτείνονται και στο συναισθηματικό μέρος. Σημειώθηκε ακόμη ότι συνεργάζονται και υποστηρίζουν ο ένας τον άλλο και ότι επιστρέφουν στις βασικές τους αρχές, όταν ο διάλογος αφορά σημαντικά ζητήματα, στοιχεία που αντιστοιχούν με την κουλτούρα Γ (συνεργατική).

Ομάδα 2

Σύμφωνα με την ομάδα αυτή, η κουλτούρα που επικρατεί στο σχολείο περιγράφεται καλύτερα από την κουλτούρα Γ. Σε αυτό συνηγορούν στοιχεία όπως η εισαγωγή καινοτομιών από τους εκπαιδευτικούς και η αίσθηση ενός ανοιχτού σχολείου αλλά και το γεγονός ότι οι σχέσεις δεν είναι απλά φιλικές, αφού ο ένας βασίζεται στον άλλον. Ωστόσο, σημεία που παραπέμπουν στην κουλτούρα Α είναι ο σεβασμός στον ιδιωτικό χώρο του καθενός (με αποτέλεσμα για παράδειγμα να μη γίνονται αλληλοπαρατηρήσεις) και η απουσία ομαδοσυνεργατικής προσέγγισης από την πρακτική των εκπαιδευτικών.

Α΄ ΓυμνάσιοΟμάδα 1

Σύμφωνα με την Ομάδα 1 το σχολείο χαρακτηρίζεται από την επαγγελματική κουλτούρα Β (μικτή κουλτούρα), με την παρατήρηση ότι αποτελεί στόχο και όχι αυτοσκοπό η επιτυχία στις εξετάσεις και ότι υπάρχει αλληλοσεβασμός μεταξύ των συναδέλφων, πολλοί από τους οποίους επιδιώκουν μέσα από διδακτικές επισκέψεις και προγράμματα να γίνει ελκυστικότερο το σχολείο.

Ομάδα 2

Η Ομάδα 2 θεώρησε ότι η κουλτούρα που επικρατεί στο σχολείο περιγράφεται καλύτερα από την κουλτούρα Α, παρατηρώντας ότι ανεξάρτητα από την λειτουργία πυρήνων εκπαιδευτικών που αναζητούν νέους τρόπους προσέγγισης της διδασκαλίας και της γνώσης, απουσιάζουν ο διάλογος και οι δημιουργικές συγκρούσεις με αντικείμενο τη μάθηση. Στοιχείο διαφοροποίησης από την κουλτούρα Α αποτελεί το γεγονός ότι το σχολείο δεν χαρακτηρίζεται από υψηλές προσδοκίες όσον αφορά την επιτυχία των μαθητών στις εξετάσεις, όπως και το γεγονός ότι δεν υπάρχει αρνητικός αντίκτυπος στους εκπαιδευτικούς σε πιθανή αποτυχία των παιδιών σε αυτές.

Β΄ ΓυμνάσιοΟμάδα 1

Η ομάδα θεώρησε ότι το σχολείο χαρακτηρίζεται από την επαγγελματική κουλτούρα Α (ατομιστική κουλτούρα), σημειώνοντας ότι οι διδακτικές προσεγγίσεις είναι παραδοσιακές, ότι οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για ένα καλό επίπεδο μάθησης και για την πρόοδο των παιδιών. Λόγω του σεβασμού του ιδιωτικού χώρου του καθενός, οι εκπαιδευτικοί δεν μπαίνουν ο ένας στην τάξη του άλλου. Στοιχεία

διαφοροποίησης από την κουλτούρα αποτελούν οι προσπάθειες της ηγετικής ομάδας να βρει λύσεις, το γεγονός ότι το σχολείο είναι ανοιχτό σε τρίτους, αλλά και ότι δεν επικεντρώνεται στις μεγάλες προσδοκίες, όσον αφορά την επίδοση των μαθητών. Αναγνωρίζουν, ωστόσο, και κάποια στοιχεία από την κουλτούρα Β: είναι το ενδιαφέρον για την πρόοδο των παιδιών το οποίο εκδηλώνεται στις μεταξύ τους συζητήσεις γι' αυτά, αλλά και το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί είναι φιλικόι ο ένας προς τον άλλο.

Ομάδα 2

Η Ομάδα 2 θεώρησε ότι η κουλτούρα που επικρατεί στο σχολείο περιγράφεται καλύτερα από την κουλτούρα Β, σημειώνοντας ότι υπάρχει μια ατμόσφαιρα φιλική και βοηθητική για συζήτηση, η οποία κάποιες φορές γίνεται σε έντονο ύφος. Η συζήτηση μπορεί να γίνεται και με τη συμμετοχή τρίτων (για παράδειγμα σχολικών συμβούλων), αν κριθεί σκόπιμο, μπορεί δε να εστιάζει όχι μόνο σε θέματα που αφορούν μαθητές, αλλά και σε άλλα ζητήματα, όπως η συμπεριφορά καθηγητών. Επισημάνθηκαν, βέβαια, και στοιχεία από άλλες κουλτούρες, όπως το γεγονός ότι υπάρχουν επικοινωνιακές διαφωνίες σε έντονο ύφος (σχετίζεται με την κουλτούρα Γ). Στοιχείο της κουλτούρας Α αποτελούν οι, εκτός λίγων εξαιρέσεων, παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι επιλογές των ομάδων για το είδος της κουλτούρας που επικρατεί στο σχολείο τους.

Πίνακας 19: Επιλογές ομάδων για το είδος κουλτούρας που επικρατεί στο σχολείο τους

Είδος κουλτούρας	A'	B'	A'	B'
	Δημοτικό	Δημοτικό	Γυμνάσιο	Γυμνάσιο
Ατομιστική	√		√	√
Μικτή	√	√	√	√
Συνεργατική		√		

Στο A' Δημοτικό και στα δύο Γυμνάσια η μία ομάδα επέλεξε την ατομιστική κουλτούρα και η άλλη την μικτή κουλτούρα. Στο B' Δημοτικό η μια ομάδα επέλεξε την μικτή και η άλλη τη συνεργατική κουλτούρα.

2. Παρουσίαση αποτελεσμάτων κατά θέμα

β) Επιμέρους θέματα

Μια εκ νέου ανάγνωση των σχολίων των εκπαιδευτικών μέσα από το φίλτρο των τριών αξόνων που διαμορφώνουν τις περιγραφές για τις τρεις κουλτούρες, οδηγεί στην παρακάτω εικόνα:

Το σχολείο και η ηγετική ομάδα

Εδώ γίνεται λόγος για το σχολείο γενικά και τη διεύθυνση, δηλ. την ενασχόληση της ηγετικής ομάδας με προβλήματα, το βασικό στόχο του σχολείου όσον αφορά τους μαθητές, τον αντίκτυπο στους εκπαιδευτικούς, αν δεν ικανοποιηθεί ο στόχος, το κατά πόσο το σχολείο είναι ανοικτό σε τρίτους).

Σχόλια για την ηγετική ομάδα υπάρχουν από δύο σχολεία, το Α΄ Δημοτικό και το Β΄ Γυμνάσιο. Και στις δύο περιπτώσεις τα σχόλια είναι θετικά και αφορούν την ευρύτητα των οπτικών (κάτι που δεν έχουν οι μεμονωμένοι εκπαιδευτικοί) και την προσπάθεια για εξεύρεση λύσεων.

Σε τρία από τα τέσσερα σχολεία έγιναν αναφορές στο κατά πόσο το σχολείο είναι ανοικτό σε τρίτους. Σε δύο από αυτά οι αναφορές ήταν θετικές (Β΄ Δημοτικό και Β΄ Γυμνάσιο), ενώ στο τρίτο σχολείο (Α΄ Γυμνάσιο) διατυπώθηκαν επιφυλάξεις κατά πόσο το σχολείο είναι ανοικτό επί της ουσίας.

Σε σχέση με το βασικό στόχο του σχολείου υπήρξαν παρατηρήσεις από τρία σχολεία στα οποία φαίνεται ότι το ενδιαφέρον τους για τους μαθητές δεν περιορίζεται στην επίδοση ούτε στο διδακτική πλευρά. Έτσι το Β΄ Δημοτικό κάνει λόγο για το σύνολο της προσωπικότητας, το Α΄ Γυμνάσιο μιλά για επιτυχία στις εξετάσεις ως στόχο και όχι ως αυτοσκοπό και το Β΄ Γυμνάσιο θέτει το θέμα ευρύτερα, μιλώντας για πρόοδο των μαθητών.

Τέλος, αναφορά για την επίπτωση που έχει η αποτυχία στις εξετάσεις κάνει ένα μόνο σχολείο (Α΄ Γυμνάσιο), παρατηρώντας ότι δεν υπάρχει αρνητικός αντίκτυπος.

Οι σχέσεις και η συνεργασία των εκπαιδευτικών

Σχόλια για τις άτυπες σχέσεις (συναναστροφή στα διαλείμματα) υπήρχαν σε τρία από τα τέσσερα σχολεία (Α΄ Δημοτικό, Α΄ Γυμνάσιο, Β΄ Γυμνάσιο). Και στα τρία σχολεία υπήρξαν θετικές επισημάνσεις για ένα φιλικό κλίμα στα διαλείμματα. Σε ένα σχολείο (Α΄ Δημοτικό) υπήρξε μια κριτική παρατήρηση για την απουσία εμπάθουσας.

Καταγράφηκε, ακόμη, σε δύο σχολεία (Β΄ Δημοτικό και Β΄ Γυμνάσιο) ότι υπάρχει σεβασμός στον ιδιωτικό χώρο των εκπαιδευτικών, με την πρόσθετη παρατήρηση (στο πρώτο από αυτά) ότι δεν υπάρχουν πρακτικές όπως η αλληλοπαρατήρηση.

Όσον αφορά τις συζητήσεις, σε τρία σχολεία (στα δύο Δημοτικά και στο Α΄ Γυμνάσιο) καταγράφηκε ότι όχι μόνο γίνονται συζητήσεις, αλλά ότι πολλές φορές βγαίνουν στην επιφάνεια έντονες διαφωνίες, που φέρνουν στο προσκήνιο ζητήματα αρχών. Από δύο σχολεία αναφέρεται ότι οι έντονες διαφωνίες είναι εποικοδομητικές (Α΄ Δημοτικό και Β΄ Γυμνάσιο). Στο Β΄ Γυμνάσιο σημειώθηκε, επιπλέον, ότι πολλές φορές οι συζητήσεις που γίνονται δεν οδηγούν σε λύση, ενώ στο ίδιο σχολείο παρατηρήθηκε ότι οι συζητήσεις μπορεί να αφορούν και ζητήματα συμπεριφοράς των καθηγητών. Σε ένα σχολείο (Α΄ Γυμνάσιο) καταγράφηκε έλλειψη δημιουργικών συγκρούσεων.

Στα δύο Δημοτικά σημειώθηκε ότι ο ένας βασίζεται στον άλλο, αν και σε ένα από αυτά (Β΄ Δημοτικό) υποστηρίχθηκε ότι είναι περιορισμένη η διάθεση για συλλογικότητα.

Η έννοια του σεβασμού (η οποία αναφέρθηκε και από τα τέσσερα σχολεία) συνδέθηκε σε δύο σχολεία με την τάξη ως ιδιωτικό χώρο του καθενός (Β΄ Δημοτικό και Β΄ Γυμνάσιο), σε ένα σχολείο με τις διαφωνίες (Α΄ Δημοτικό) και σε ένα σχολείο δε συνδέθηκε με κάποια άλλη έννοια.

Η διδακτική προσέγγιση και οι ρόλοι εκπαιδευτικών – μαθητών

Κυριαρχούν οι παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις, όπως δηλώνουν ρητά δύο σχολεία (Α΄ Δημοτικό και Β΄ Γυμνάσιο) και όπως προκύπτει έμμεσα για τα άλλα δύο, αφού το μεν ένα (Β΄ Δημοτικό) στο θέμα των διδακτικών προσεγγίσεων σημειώνει ότι δεν γίνεται διδασκαλία σε ομάδες, το δε άλλο (Α΄ Γυμνάσιο) κάνει λόγο για πυρήνες που αναζητούν νέους τρόπους διδασκαλίας. Στο τελευταίο ζήτημα, της ύπαρξης, δηλαδή, ορισμένων εκπαιδευτικών που προσανατολίζονται σε νέες πρακτικές, υπήρξε αναφορά σε ένα ακόμη σχολείο (Β΄ Γυμνάσιο).

Δύο σχολεία (τα δύο γυμνάσια) δηλώνουν ότι δεν έχουν υψηλές προσδοκίες από τα παιδιά. Τα δύο δημοτικά σημειώνουν ότι γίνονται προγράμματα και καινοτομίες και σε ένα από αυτά (Β΄ Δημοτικό) επισημαίνεται ο ανοικτός χαρακτήρας που προσδίδουν αυτά στο σχολείο.

III.2.7 Σύνοψη

Είναι ενδιαφέρον ότι και στα τέσσερα σχολεία οι ομάδες του ίδιου σχολείου επέλεξαν διαφορετικό τύπο κουλτούρας, κάτι που δείχνει ότι ο καθένας προσλαμβάνει διαφορετικά την κατάσταση στο σχολείο. Σε όλες τις περιπτώσεις η μια ομάδα υπήρξε πιο κριτική από την άλλη, ωστόσο οι διαφορές των ομάδων δεν ήταν αγεφύρωτες, μιας και οι κουλτούρες ήταν «γειτονικές» (μικτή και ατομιστική, μικτή και συνεργατική και ποτέ ατομιστική και συνεργατική). Η μία επιλογή για όλα τα σχολεία ήταν η μικτή κουλτούρα. Η άλλη επιλογή για τα τρία σχολεία (Α' Δημοτικό, Α' Γυμνάσιο, Β' Γυμνάσιο) ήταν η ατομική κουλτούρα και μόνο το ένα σχολείο (Β' Δημοτικό) επέλεξε τη συνεργατική κουλτούρα.

Προκύπτουν στοιχεία ότι τα σχολεία είναι σε γενικές γραμμές ανοιχτά σε τρίτους, αν και εκφράστηκαν επιφυλάξεις αν αυτό είναι ουσιαστικό ή φαινομενικό. Όπως φαίνεται, η διεύθυνση έχει ευρύτητα οπτικών και προσπαθεί για την εξεύρεση λύσεων. Όσον αφορά τον βασικό σκοπό του σχολείου, δεν περιορίζεται στις επιδόσεις και στην επιτυχία στις εξετάσεις, αλλά υπάρχει ενδιαφέρον για τον μαθητή ως προσωπικότητα. Δεν υπάρχει αρνητικός αντίκτυπος λόγω αποτυχίας στις εξετάσεις.

Όσον αφορά τις σχέσεις των εκπαιδευτικών, έγινε λόγος για ένα φιλικό κλίμα στα διαλείμματα, επισημάνθηκε, όμως, η απουσία εμβάθυνσης. Αναφέρθηκε η πραγματοποίηση επικοινωνιακών συζητήσεων, κάποτε έντονων, στις οποίες ετίθεντο και ζητήματα αρχών, ωστόσο επισημάνθηκε ότι οι συζητήσεις δεν καταλήγουν κάπου. Καταγράφηκε το γεγονός ότι ο ένας σέβεται τον άλλο, μολονότι αυτό οδηγεί τις περισσότερες φορές στο να νοείται η τάξη ως ο ιδιωτικός χώρος καθενός. Αναφέρθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι υποστηρικτικοί ο ένας προς τον άλλο.

Σε σχέση με τις διδακτικές προσεγγίσεις, προκύπτει ότι ακολουθούνται παραδοσιακά μοντέλα, αναφέρονται, ωστόσο, πυρήνες που δοκιμάζουν και αναζητούν εναλλακτικές προσεγγίσεις. Γίνονται καινοτόμα προγράμματα, στοιχείο που προσδίδει έναν ανοιχτό χαρακτήρα στα σχολεία.

Συμπερασματικά, υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις ότι πρόκειται για σχολεία όπου υπάρχουν έστω και εν σπέρματι πρακτικές και αντιλήψεις ανάλογες με αυτές ενός προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης με βασικούς άξονες την πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού και την επίδραση στο σχολικό περιβάλλον. Σε αυτό συνηγορεί και το γεγονός ότι έγιναν συζητήσεις για θέματα λεπτά, που δεν είναι σύνηθες να συζητώνται στο ελληνικό σχολείο. Αυτό ήταν μια ένδειξη ότι στα σχολεία υπήρχαν πυρήνες που ήταν ανοιχτοί για αναστοχασμό και διερεύνηση, αρκεί να τους δοθεί η ευκαιρία. Το

κλίμα ήταν καλό και όταν προέκυψαν διαφωνίες, κάτι που τους αναγνωρίστηκε από την υποστηρικτική ομάδα ως ιδιαίτερα θετικό στοιχείο.

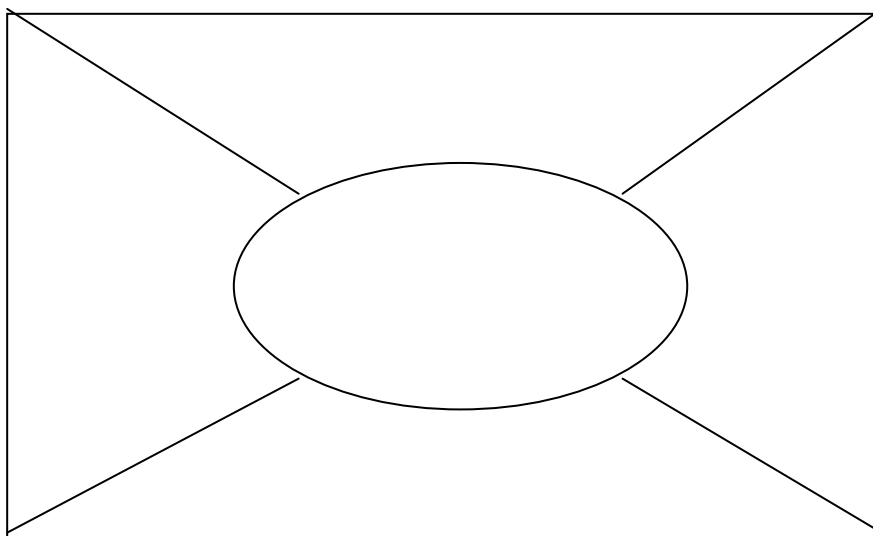
III.3 ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΥ ΚΡΙΣΙΜΩΝ ΖΗΤΗΜΑΤΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

III.3.1 Στόχος

Το εργαλείο εντοπισμού ζητημάτων που είναι κρίσιμα για το σχολείο είχε ως στόχο την ανάδειξη πιθανών εστιών ανάπτυξης μέσα από τον αναστοχασμό και τον διάλογο μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου.

III.3.2 Κατασκευή του εργαλείου

Το εργαλείο προβλέπει χώρο περιφερειακά για να καταγραφούν οι ατομικές σκέψεις των εκπαιδευτικών για τα κρίσιμα ζητήματα όσον αφορά το σχολείο και χώρο στο κέντρο για να καταγραφεί η σύνθεση των ατομικών απόψεων μέσα από τη συζήτηση της ομάδας. Για μια ομάδα τεσσάρων ατόμων, το εργαλείο έχει τη μορφή ενός ορθογωνίου παραλληλογράμμου, το οποίο χωρίζεται σε πέντε τμήματα: ένα κεντρικό τμήμα (για την σύνθεση των απόψεων) και τέσσερα περιφερειακά που προκύπτουν, αν φέρουμε τις διαγωνίους.



Εικόνα 2 Εργαλείο Εντοπισμού Κρίσιμων Ζητημάτων

III.3.3 Περιγραφή περιεχομένου

Η ερώτηση στην οποία καλούνται να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί είναι η εξής: «Ποιο ή ποια πιστεύετε ότι είναι το κρίσιμο/ τα κρίσιμα ζητήματα για το σχολείο σας;». Αφού οι εκπαιδευτικοί σημειώσουν την ατομική τους άποψη, στον χώρο που προβλέπεται, καλούνται να συζητήσουν ως ομάδα και να καταλήξουν στα ζητήματα που θεωρούν ότι είναι κρίσιμα – τα οποία και σημειώνουν στο κέντρο. Στη συνέχεια, υπάρχει η δυνατότητα κάθε ομάδα να επισκεφθεί το πόστερ της άλλης

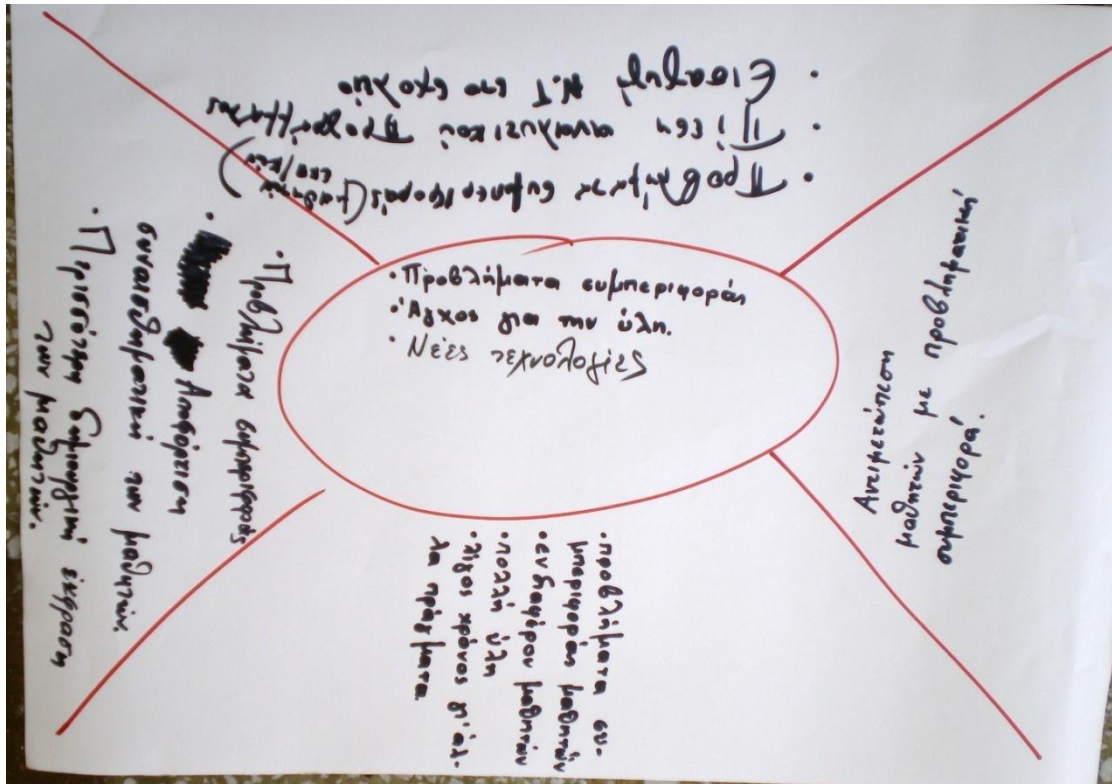
ομάδας και να επικολλήσει σύντομο σχόλιο. Τέλος, γίνεται παρουσίαση των κρίσιμων ζητημάτων κάθε ομάδας στην ολομέλεια.

III.3.4 Συλλογή δεδομένων

Το εργαλείο εντοπισμού κρίσιμων ζητημάτων δόθηκε τον Δεκέμβριο του 2009 και τον Ιανουάριο του 2010 στα τέσσερα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα. Καθεμία από τις τέσσερις συναντήσεις πραγματοποιήθηκε στο χώρο του σχολείου μετά το τέλος του σχολικού προγράμματος. Οι εκπαιδευτικοί κάθε σχολείου χωρίστηκαν σε δύο ομάδες. Στην αρχή εργάστηκαν ατομικά και στη συνέχεια συζήτησαν και απάντησαν ως ομάδα στο ερώτημα που τέθηκε, καταγράφοντας ατομικές και ομαδικές απόψεις στα σημεία που προβλέπονται στο εργαλείο. Ακολούθως, οι εκπαιδευτικοί της κάθε ομάδας είχαν την ευκαιρία να διαβάσουν τις καταγραφές της άλλης ομάδας, μετακινούμενοι από το χώρο της δικής τους ομάδας στο χώρο της άλλης. Υπήρχε η δυνατότητα να σημειώσουν σε αυτοκόλλητο χαρτί (τύπου post-it) παρατηρήσεις ή σχόλια στα γραφόμενα της άλλης ομάδας και να επικολλήσουν τις σημειώσεις στο εργαλείο της άλλης ομάδας. Στη συνέχεια, έγινε συζήτηση στην ολομέλεια.

Η ερευνήτρια φωτογράφησε τα εργαλεία με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και τα επικολλημένα σχόλια, όπου υπήρχαν, και κατέγραψε τη συζήτηση στην ολομέλεια στη συνάντηση κάθε σχολείου. Οι καταγραφές αυτές βοήθησαν στην διευκρίνιση σημείων που παρουσίαζαν ασάφεια.

Συμμετείχαν συνολικά 28 εκπαιδευτικοί. Η κατανομή των εκπαιδευτικών κατά σχολείο ήταν η εξής: Α΄ Δημοτικό: 8 εκπαιδευτικοί, Β΄ Δημοτικό: 6 εκπαιδευτικοί, Α΄ Γυμνάσιο: 6 εκπαιδευτικοί, Β΄ Γυμνάσιο: 8 εκπαιδευτικοί



Εικόνα 3: Πόστερ για τα κρίσιμα ζητήματα (Α Δημοτικό, Ομάδα 1)

III.3.5 Επεξεργασία δεδομένων

Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με ανάλυση περιεχομένου από την ερευνήτρια για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας.

III.3.6 Αποτελέσματα

1. Παρουσίαση αποτελεσμάτων κατά σχολείο

Στη συνέχεια παρατίθενται τα αποτελέσματα κατά σχολείο και μάλιστα κατά ομάδα.

Α' Δημοτικό

Η πρώτη ομάδα έθεσε ως θέματα τις νέες τεχνολογίες, τα προβλήματα της συμπεριφοράς των μαθητών και το άγχος για την ύλη.

Η δεύτερη ομάδα θεώρησε ως κρίσιμα τα ζητήματα των νέων τεχνολογιών, της πολυπολιτισμικότητας, της μαθητοκεντρικής διδασκαλίας, των μαθητών με ειδικές ανάγκες, την αξιολόγηση μαθητών με βίντεο, της συνεργασίας με συναδέλφους και γονείς, της ύπαρξης αίθουσας των ειδικοτήτων³⁷.

³⁷ Ως «ειδικότητες» αναφέρονται στα δημοτικά οι εκπαιδευτικοί που δεν είναι δάσκαλοι, για παράδειγμα οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής, εικαστικών, μουσικής.

Β' Δημοτικό

Η πρώτη ομάδα θεώρησε ως κρίσιμα τα θέματα των σχέσεων των μελών της σχολικής κοινότητας (μεταξύ εκπαιδευτικών, μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, μεταξύ εκπαιδευτικών και γονιών, μεταξύ γονιών) αλλά και της διαχείρισης της ύλης του αναλυτικού προγράμματος και της απελευθέρωσης από αυτό.

Η δεύτερη θεώρησε κρίσιμα τα ζητήματα της εισαγωγής νέων τεχνολογιών, των μεταναστών μαθητών, των δραστηριοτήτων που αποσκοπούν στη χαρά, των εκδρομών με στόχους πέραν του γνωστικού τομέα, του αναλυτικού προγράμματος και των βιβλίων και τέλος τα προβλήματα, το ρόλο και το σκοπό του ολοήμερου.

Α' Γυμνάσιο

Η πρώτη ομάδα κατέληξε στα ζητήματα της ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ καθηγητών και μαθητών, ώστε να ικανοποιηθούν οι ανάγκες των τελευταίων. Άλλα ζητήματα ήταν ο ειλικρινής διάλογος ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, η εποικοδομητική συνεργασία μεταξύ γονέων και καθηγητών και η αναγνώριση της εργασίας των εκπαιδευτικών εκ μέρους των γονέων.

Για τη δεύτερη ομάδα κρίσιμα είναι τα ζητήματα της εύρεσης χρόνου για συνεργασία και ουσιαστική συζήτηση μεταξύ καθηγητών και της αδιαφορίας ορισμένων μαθητών.

Β' Γυμνάσιο

Η μία ομάδα έθεσε μόνο ένα θέμα, αυτό της σχέσης μαθητών και καθηγητών με την υποστήριξη κατάλληλων ειδικοτήτων και φορέων.

Η άλλη ομάδα θεώρησε ως κρίσιμα τα ζητήματα της απόκτησης γνώσεων για διαχείριση ειδικών προβλημάτων των παιδιών και η εύρεση τρόπων να αγαπήσουν τα παιδιά το σχολείο, ώστε να μειωθούν προβλήματα που παρατηρούνται (όπως μαθησιακά, συμπεριφοράς και σχέσεων).

2. Παρουσίαση αποτελεσμάτων κατά θέματα

Τα ζητήματα που θεωρήθηκαν ως κρίσιμα από τουλάχιστον μία ομάδα κάθε σχολείου ομαδοποιήθηκαν σε κατηγορίες (συνεργασία, επικέντρωση στον μαθητή, άλλα) και παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 20: Κρίσιμα ζητήματα κατά σχολείο

	α΄ δημ	β΄ δημ	α΄ γυμν	β΄ γυμν
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ				
Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών	+	+	+	
Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών:		+	+	+
Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονιών	+	+	+	
Συνεργασία με φορείς και ειδικούς				+
ΕΠΙΚΕΝΤΡΩΣΗ ΣΤΟΝ ΜΑΘΗΤΗ				
Ιδιαιτερότητες μαθητών	+	+		
Δυσκολίες και προβλήματα με μαθητές	+		+	+
Επικέντρωση στον μαθητή και τα συναισθήματά του	+	+		+
Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών:		+	+	+
ΑΛΛΑ				
Άγχος για την ύλη και το Αναλυτικό Πρόγραμμα	+	+		
Νέες Τεχνολογίες	+	+		
Ειδικά ζητήματα (ολοήμερο-αίθουσες ειδικοτήτων)	+	+		
Απόκτηση γνώσεων για διαχείριση ειδικών προβλημάτων				+

Όπως βλέπουμε, τα ζητήματα που τέθηκαν αφορούν κυρίως τη συνεργασία τόσο ανάμεσα σε μέλη της σχολικής κοινότητας όσο και με τρίτους και την επικέντρωση στο πρόσωπο του μαθητή. Επίσης, προέκυψαν και ζητήματα μεμονωμένα.

Σχέσεις και συνεργασία

Στην κατηγορία αυτή εντάχθηκαν τα ζητήματα που αφορούσαν την επικοινωνία, τη συνεργασία, τις σχέσεις. Ως κατηγορία είχε τις πιο συχνές αναφορές και διαιρέθηκε σε τέσσερις υποκατηγορίες: τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, τη

συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, τη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονιών και τέλος τη συνεργασία με φορείς και ειδικούς.

Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών:

Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών αποτέλεσε κρίσιμο θέμα για τα δύο δημοτικά και το α΄ γυμνάσιο.

Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών- μαθητών:

Το ζήτημα της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών θεωρήθηκε κρίσιμο για το β΄ δημοτικό και τα δύο γυμνάσια.

Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονιών:

Το θέμα της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονιών θεωρήθηκε κρίσιμο θέμα για τα δύο δημοτικά και το α΄ γυμνάσιο.

Συνεργασία με φορείς και ειδικούς

Η συνεργασία με φορείς και ειδικούς αποτέλεσε κρίσιμο ζήτημα για το β΄ γυμνάσιο.

Επικέντρωση στον μαθητή

Ιδιαιτερότητες μαθητών:

Σε αυτή την κατηγορία εντάχθηκαν τα θέματα της αντιμετώπισης των μεταναστών μαθητών, των μαθητών με ειδικές ανάγκες, της πολυπολιτισμικότητας.

Τα θέματα τέθηκαν από τα δύο δημοτικά σχολεία.

Δυσκολίες και προβλήματα με μαθητές:

Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει θέματα όπως τα προβλήματα σχέσεων, συμπεριφοράς και μάθησης των μαθητών αλλά και το ζήτημα της αδιαφορίας των μαθητών για το σχολείο.

Ζητήματα που εντάσσονται σε αυτή την κατηγορία τέθηκαν από το α΄ δημοτικό και τα δύο γυμνάσια.

Επικέντρωση στον μαθητή και στον συναισθηματικό του κόσμο

Στην κατηγορία αυτή εντάχθηκαν θέματα όπως η μαθητοκεντρική διδασκαλία, η αξιολόγηση μαθητών με video και θέματα στάσεων που είχαν να κάνουν με τη χαρά και την αγάπη των παιδιών για το σχολείο και τις σχολικές δραστηριότητες.

Τέθηκαν από τα δύο δημοτικά και το β΄ γυμνάσιο.

Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών:

Το ζήτημα της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών θεωρήθηκε κρίσιμο για το β΄ δημοτικό και τα δύο γυμνάσια.

Άλλα ζητήματα

Άλλα ζητήματα που τέθηκαν ήταν η πραγματοποίηση του μαθήματος με τη βοήθεια των Νέων Τεχνολογιών, πράγμα που τέθηκε από τα δύο δημοτικά, η απόκτηση γνώσης από πλευράς των εκπαιδευτικών προκειμένου να αντιμετωπίσουν μαθητές με ειδικά προβλήματα (κάτι που τέθηκε από το β΄ γυμνάσιο). Άλλα ζητήματα ήταν ο ρόλος και ο σκοπός του ολόημερου σχολείου και η λειτουργία αιθουσών ειδικοτήτων (δηλαδή εκπαιδευτικών του δημοτικού οι οποίοι δεν είναι δάσκαλοι).

3. Σύνοψη

Όπως προέκυψε από την ανάλυση των απαντήσεων που έδωσαν οι ομάδες των σχολείων, ένα από τα ζητήματα που θεωρούνται κρίσιμα είναι η επικέντρωση στον μαθητή, αφού στη μια ή στην άλλη μορφή (συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, ιδιαιτερότητες μαθητών, δυσκολίες και προβλήματα με μαθητές, δραστηριότητες για να χαρούν οι μαθητές) συγκέντρωσε 11 αναφορές. Το άλλο ζήτημα που κυριάρχησε ήταν η συνεργασία (μεταξύ εκπαιδευτικών, μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, μεταξύ εκπαιδευτικών και γονιών, με άλλους φορείς). Το ζήτημα είναι κεντρικό μιας και τέθηκε από όλα τα σχολεία σε δύο τουλάχιστον από τις παραπάνω μορφές και συγκέντρωσε 10 αναφορές. Άλλα θέματα που ανέφεραν οι ομάδες ήταν η εισαγωγή Νέων Τεχνολογιών και η απόκτηση γνώσεων από την πλευρά των εκπαιδευτικών προκειμένου αυτοί να αντιμετωπίσουν ειδικά προβλήματα μαθητών.

4. Σύνοψη και συμπεράσματα με βάση τα αποτελέσματα των τριών εργαλείων

Η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τα τρία πρώτα εργαλεία (ατομικό ερωτηματολόγιο για την κουλτούρα, εργαλείο ομαδικής διερεύνησης της κουλτούρας και εργαλείο εντοπισμού κρίσιμων ζητημάτων) οδήγησε σε αποτελέσματα που σχετίζονται μεταξύ τους.

Όσον αφορά την κουλτούρα του σχολείου, τα στοιχεία ήταν σε γενικές γραμμές συμπληρωματικά και δεν παρουσιάστηκαν ασυμφωνίες μεταξύ τους. Τα σχολεία εμφανίζουν στοιχεία και από τις τρεις κουλτούρες (ατομιστική, μικτή, συνεργατική), κάτι που προκύπτει και από τις δύο αναλύσεις. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών διαφέρουν, όχι όμως δραματικά, ένδειξη ότι προσλαμβάνουν με διαφορετικό τρόπο την κατάσταση. Όσον αφορά την επικρατούσα κουλτούρα, στο Α' Δημοτικό επικρατεί η μικτή κουλτούρα με την ατομιστική και την συνεργατική να καταγράφουν σημαντική παρουσία. Στο Β' Δημοτικό επικρατούν η συνεργατική και η μικτή κουλτούρα. Τα δύο γυμνάσια έχουν στοιχεία μικτής και συνεργατικής κουλτούρας. Από εκεί και πέρα, το κάθε εργαλείο αναδεικνύει διαφορετικές πτυχές, κάποιες από τις οποίες συνδέονται μεταξύ τους, ενώ κάποιες άλλες όχι.

Όσον αφορά τη σχολική κοινότητα προκύπτει ότι, αν και όλοι ενδιαφέρονται και αναλαμβάνουν ευθύνες για την αποτελεσματικότητά του, ο διευθυντής είναι αυτός που έχει περισσότερη πληροφόρηση και παίρνει αποφάσεις. Γίνονται συζητήσεις σε καλό κλίμα, κάποτε έντονες και για θέματα αρχών, διατυπώθηκε, ωστόσο, ο προβληματισμός ότι δεν γίνεται εμβάθυνση και ότι οι συζητήσεις δεν καταλήγουν κάπου. Όπως προέκυψε, δεν γίνεται αυτοαξιολόγηση στηριγμένη σε αναστοχαστική διερεύνηση. Το όραμα και οι προτεραιότητες του σχολείου δεν είναι ρητά διατυπωμένα. Το σχολείο θεωρήθηκε ότι είναι ανοιχτό σε τρίτους, αν και διατυπώθηκε επιφύλαξη αν είναι επί της ουσίας ανοιχτό. Οι εκπαιδευτικοί έχουν περιορισμένες οπτικές, σεβόμενοι ο ένας τον άλλο και εργαζόμενοι κυρίως ατομικά - αν και υπήρξαν αναφορές για στοιχεία συνεργασίας - χωρίς να καλούν ή να προσκαλούνται σε αλληλοπαρατηρήσεις. Υπήρξαν αναφορές για υποστήριξη και εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Η διδακτική προσέγγιση είναι κατά βάση παραδοσιακή, κατά την οποία οι διδάσκοντες παίρνουν αποφάσεις για τη μάθηση των μαθητών, είναι αυτοί που μεταδίδουν γνώσεις, η πρόσκτηση των οποίων αξιολογείται με εξετάσεις. Υπάρχουν πυρήνες εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε καινοτόμα προγράμματα και δοκιμάζουν καινούργια πράγματα. Οι εκπαιδευτικοί έχουν ενδιαφέρον για την επαγγελματική τους

μάθηση. Όσον αφορά τους μαθητές, αναφέρθηκε ότι το σχολείο ενδιαφέρεται γενικότερα γι αυτούς ως όλον, πέρα από το μαθησιακό σκέλος. Υπήρξαν ενδείξεις ότι το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τους μαθητές είναι υπαρκτό, αλλά διάχυτο. Η στάση των μαθητών προς τη μάθηση δεν θα χαρακτηριζόταν από απροθυμία, ούτε όμως και από ενθουσιασμό. Όπως φαίνεται, δεν ταυτίζονται με το σχολείο και επικρατεί ο υποχρεωτικός χαρακτήρας στην παρουσία τους.

Τα κρίσιμα ζητήματα που αναδείχθηκαν από τη χρήση του τρίτου ερευνητικού εργαλείου ομαδοποιήθηκαν σε δύο κατηγορίες. Η μία κατηγορία συγκέντρωσε 11 αναφορές και είχε να κάνει με την επικέντρωση στους μαθητές. Οι επιμέρους κατηγορίες ήταν η ενσωμάτωση μαθητών με ιδιαιτερότητες (μετανάστες, μαθητές με ειδικές ανάγκες), η αντιμετώπιση δυσκολιών και προβλημάτων με μαθητές (αδιαφορία προς το σχολείο, προβλήματα στη συμπεριφορά και στις σχέσεις), η επικέντρωση στον μαθητή και στον συναισθηματικό του κόσμο. Η άλλη κατηγορία, στην οποία ανήκουν 10 αναφορές, αφορούσε τη συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων) αλλά και της σχολικής κοινότητας με τρίτους.

Τα εργαλεία αυτά στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης χρησιμοποιήθηκαν για αποτύπωση της κατάστασης και για πυροδότηση διεργασιών αναστοχασμού και διαλόγου με στόχο να αναδειχθεί σημείο εστίασης. Το τελευταίο άρχισε να αναδύεται και να μορφοποιείται, όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα του εργαλείου για τα κρίσιμα ζητήματα. Η έρευνα από την άλλη πλευρά επικεντρώνει στα δεδομένα και στην επεξεργασία τους με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα. Ωστόσο, πέραν των αποτελεσμάτων, πρέπει να αξιολογηθεί το γεγονός ότι υπήρξε προβληματισμός και αναπτύχθηκε διάλογος για τα θέματα αυτά, τα οποία είναι πολύ λεπτά και σπάνια τίθενται προς συζήτηση. Αυτό επιβεβαιώνει ότι το πλαίσιο του σχολείου έχει στοιχεία που μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά στην ηγεσία εκπαιδευτικού και ότι υπάρχουν πυρήνες εκπαιδευτικών που αναζητούν εναλλακτικές προσεγγίσεις.

III.4 ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ

Στη συνέχεια δίνονται πληροφορίες σχετικά με το ερωτηματολόγιο αντίληψης και σημαντικότητας πρακτικών και παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σε τέσσερα μέρη. Αρχικά, παρατίθενται τα δημογραφικά στοιχεία. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής περιγραφής της κεντρικής τάσης και της διασποράς με χρήση του μέσου όρου και της τυπικής απόκλισης (επεξεργασία με το πρόγραμμα Excel). Στο τρίτο κεφάλαιο παρατίθεται η επεξεργασία με το λογισμικό SPSS 15.0. Η περιγραφική επισκόπηση περιλαμβάνει τις κατανομές συχνοτήτων για την αντίληψη και τη σημαντικότητα των πρακτικών και τη σύνοψη πέντε σημείων, μέσω των οποίων προσεγγίζεται η κεντρική τάση και η διασπορά. Επίσης, με τη βοήθεια της μη παραμετρικής στατιστικής γίνεται ο έλεγχος προσημασμένης διάταξης Wilcoxon (ελέγχεται αν οι αλλαγές στην αντίληψη και σημαντικότητα των πρακτικών είναι τυχαίες ή όχι), ο έλεγχος Mann Whitney για ανεξάρτητα δείγματα (για εκπαιδευτικούς δηλαδή πρωτοβάθμιας - δευτεροβάθμιας) και οι δείκτες συνάφειας Rho του Spearman για συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών. Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται ανάλυση περιεχομένου στο σχολιασμό που έκαναν οι εκπαιδευτικοί για τις πρακτικές. Τέλος, συνοψίζονται τα ευρήματα.

III.4.1 Στόχος

Το ερωτηματολόγιο είχε ως στόχο να αποτυπώσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την υιοθέτηση εκ μέρους τους πρακτικών που συνδέονται με την ηγεσία εκπαιδευτικού και με τη σπουδαιότητα που εκείνοι αποδίδουν σε αυτές (αντίληψη-σημαντικότητα). Οι προαναφερθείσες πρακτικές είναι θεμελιώδεις για την ανάληψη πρωτοβουλιών ανάπτυξης.

III.4.2 Κατασκευή- περιγραφή του ερωτηματολογίου

Η ανάπτυξη του ερωτηματολογίου έγινε από την ερευνήτρια. Τα ζητήματα σχετικά με την ανάπτυξη του συζητήθηκαν λεπτομερώς στο δεύτερο κεφάλαιο που αναφέρεται στη μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας (II.2.4).

III.4.3 Συλλογή δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε τον Ιούνιο του 2011 σε 21 εκπαιδευτικούς από τα τέσσερα σχολεία (δύο δημοτικά και δύο γυμνάσια) που συμμετέχουν στην έρευνα. Η διαδικασία ήταν ως εξής: οι εκπαιδευτικοί ανά ομάδα σχολείου

συμπλήρωναν ατομικά τα ερωτηματολόγια σε χώρο του σχολείου στον οποίο ήταν παρούσα η ερευνήτρια για να παράσχει διευκρινίσεις. Τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα.

Η κατανομή των εκπαιδευτικών κατά σχολείο ήταν η εξής: Α΄ Δημοτικό: 4 εκπαιδευτικοί, Β΄ Δημοτικό: 3 εκπαιδευτικοί, Α΄ Γυμνάσιο: 7 εκπαιδευτικοί, Β΄ Γυμνάσιο: 7 εκπαιδευτικοί

III.4.4. Επεξεργασία ερωτηματολογίου

Η επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν από τα απαντημένα ερωτηματολόγια έγινε αρχικά με το πρόγραμμα Excel και στη συνέχεια έγινε περαιτέρω διερεύνηση με το πρόγραμμα SPSS 15.0. Η επεξεργασία του σχολιασμού των εκπαιδευτικών έγινε με ανάλυση περιεχομένου.

III.4α. Αποτελέσματα-Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο

Ως προς το φύλο το δείγμα αποτελείται από 18 γυναίκες (85.7%) και 3 άνδρες (14.3%).

2. Ηλικία

Ως προς την ηλικία 3 (14.3%) άτομα είναι μεταξύ 36 και 40 ετών, 5 (23.8%) άτομα είναι μεταξύ 41 και 45 ετών, 7 (33.3%) άτομα είναι μεταξύ 46 και 50 ετών, 5 (23.8%) άτομα είναι μεταξύ 51 και 55 ετών και 1 (4.8%) άτομο είναι μεταξύ 56 και 60 ετών. Επικρατούσα ηλικιακή κατηγορία είναι εκείνη μεταξύ 46 και 50 ετών με ποσοστιαία αναλογία 33.3%.

3. Σπουδές

ΒΑΣΙΚΟ ΠΤΥΧΙΟ

Ως προς τις σπουδές, το δείγμα αποτελείται από 16 (76.2%) αποφοίτους ΑΕΙ, 4 (19%) αποφοίτους Παιδαγωγικής Ακαδημίας που έχουν τίτλο εξομοίωσης με ΑΕΙ ή/και μετεκπαίδευση και 1 (4.8%) απόφοιτο Ωδείου.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΠΤΥΧΙΟ

Ως προς απόκτηση δεύτερου τίτλου σπουδών, 5 (23.8%) άτομα είναι κάτοχοι σχετικού τίτλου.

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΙ ΤΙΤΛΟΙ

Ως προς την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, 1 (4.8%) άτομο (4.8%) διαθέτει σχετικό τίτλο.

4. Βαθμίδα εκπαίδευσης

Ως προς τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία υπηρετούν, το δείγμα αποτελείται από 7 (33.3%) εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και από 14 (66.7%) εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

5. Θέση ευθύνης

Ως προς τη θέση ευθύνης στη δομή του σχολικής μονάδας, το δείγμα αποτελείται από 4 (19 %) διευθυντές, 1 (4,8%) υποδιευθύντρια και 16 (76,2%) εκπαιδευτικούς.

6. Χρόνος Υπηρεσίας

Ως προς την προϋπηρεσία, 3 (14.3%) άτομα έχουν 6-10 χρόνια υπηρεσίας, 2 (9,52%) άτομα έχουν 11-15 χρόνια υπηρεσίας, 10 (47,6%) άτομα έχουν 16-20 χρόνια υπηρεσίας, 3 (14,3%) άτομα έχουν 21-25 χρόνια υπηρεσίας και 4 (19%) άτομα χουν υπηρεσία 26 - 30 έτη. Επικρατούσα κατηγορία προϋπηρεσίας είναι εκείνη μεταξύ 16 και 20 ετών με ποσοστιαία αναλογία 47,6%.

7. Χρόνος παραμονής στο σχολείο

Ως προς το χρόνο παραμονής στο σχολείο, 9 (42,9%) βρίσκονται στο σχολείο από 1-5 έτη, 6 (28,6%) βρίσκονται στο σχολείο από 6-10 έτη, 4 (19%) έχουν χρόνο παραμονής από 11-15 έτη και 2 (9,52%) άτομα έχουν χρόνο παραμονής 16-20 έτη.

8. Ειδικότητα

Ως προς την ειδικότητα, το δείγμα αποτελείται από 6 (28,6%) δασκάλους, 1 (4.8%) θεολόγο, 6 (28.6%) φιλόλογους, 2 (9.5%) άτομα ειδικότητας φυσικών επιστημών, 1 (4.8%) άτομο ειδικότητας γαλλικής φιλολογίας, 1 (4.8%) άτομο ειδικότητας γερμανικής φιλολογίας, 2 (9.5%) άτομα ειδικότητας φυσικής αγωγής, 1 (4.8%) άτομο ειδικότητας οικιακής οικονομίας και 1 (4.8%) άτομο ειδικότητας μουσικής.

8. Συμμετοχή σε προαιρετικά προγράμματα

Ως προς τη συμμετοχή σε προαιρετικά προγράμματα, 14 εκπαιδευτικοί (66.6%) κάνουν θετικές δηλώσεις και 7 εκπαιδευτικοί (33,3%) δηλώνουν ότι δεν έχουν αναλάβει προαιρετικό πρόγραμμα.

III.4β ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ –Επεξεργασία με Excel

III.4β.1 Σχετικά με την επεξεργασία του ερωτηματολογίου και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Η αρχική αδρή επεξεργασία των δεδομένων έγινε με τη χρήση προγράμματος Microsoft Excel, με βάση την επεξεργασία που έγινε σε ανάλογα ερωτηματολόγια που είχαν αναπτυχθεί από δυο μεγάλα ερευνητικά προγράμματα: το Leadership for Learning υπό την εποπτεία του Πανεπιστημίου του Cambridge (MacBeath et al, 2005 και Δεμερτζή, 2007) και το Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities υπό την αιγίδα του National College for School Leadership και του Department for Education and Skills με τη συνεργασία των Πανεπιστημίων Bath, Bristol και London (Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M. 2005: 32,33).

Τα δεδομένα αφορούν την αντίληψη και τη σημαντικότητα των πρακτικών που αποτελούν στοιχεία των πρωτοβουλιών ανάπτυξης. Οι πρακτικές αυτές είναι εννέα: Συμβουλευομαι, Συζητώ, Αναστοχάζομαι, Ενημερώνομαι/ Διαβάζω, Συλλέγω Δεδομένα, Δικτυώνομαι, Επιμορφώνω/ Επιμορφώνομαι, Κοινή Συνεργατική Δουλειά, Πειραματίζομαι/ Δοκιμάζω.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος παρατίθενται τα αποτελέσματα για το σύνολο των πρακτικών όσον αφορά την αντίληψη το 2009, τη σημαντικότητα το 2009, την αντίληψη το 2011 και τη σημαντικότητα το 2011.

Στο δεύτερο μέρος γίνονται συγκρίσεις μεταξύ των τιμών που δόθηκαν στην αντίληψη των πρακτικών το 2009 με αυτές που δόθηκαν το 2011. Επίσης, συγκρίνονται οι τιμές που έλαβε η σημαντικότητα των πρακτικών το 2009 με αυτές που προέκυψαν για το 2011. Τέλος, συγκρίνονται οι τιμές που έλαβε η αντίληψη των πρακτικών με αυτές που έλαβε η σημαντικότητα την ίδια χρονική στιγμή, δηλαδή αρχικά (το 2009) και τελικά (το 2011).

Στο τρίτο μέρος εξετάζεται κάθε πρακτική ξεχωριστά, όσον αφορά αρχικές και τελικές τιμές αντίληψης και σημαντικότητας, μεταβολές αντίληψης και σημαντικότητας και διαφορές μεταξύ αντίληψης και σημαντικότητας (αρχικά και τελικά).

Στα Παραρτήματα βρίσκεται πίνακας τιμών των Μέσων Όρων, της Τυπικής Απόκλισης, των Διαφορών Μέσων Όρων (Παράρτημα 3).

III.4β.1. Γενική εικόνα: Αντίληψη, Σημαντικότητα

Στη συνέχεια παρατίθενται οι μέσοι όροι και η τυπική απόκλιση αντίληψης και σημαντικότητας των πρακτικών ως μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς.

1. Αντίληψη 2009

Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει τους Μέσους Όρους και την Τυπική Απόκλιση της Αντίληψης (δηλ. της υιοθέτησης) των εννέα πρακτικών για το 2009³⁸.

Πίνακας 21: Μέσοι Όροι – Τυπική Απόκλιση Αντίληψης πρακτικών το 2009

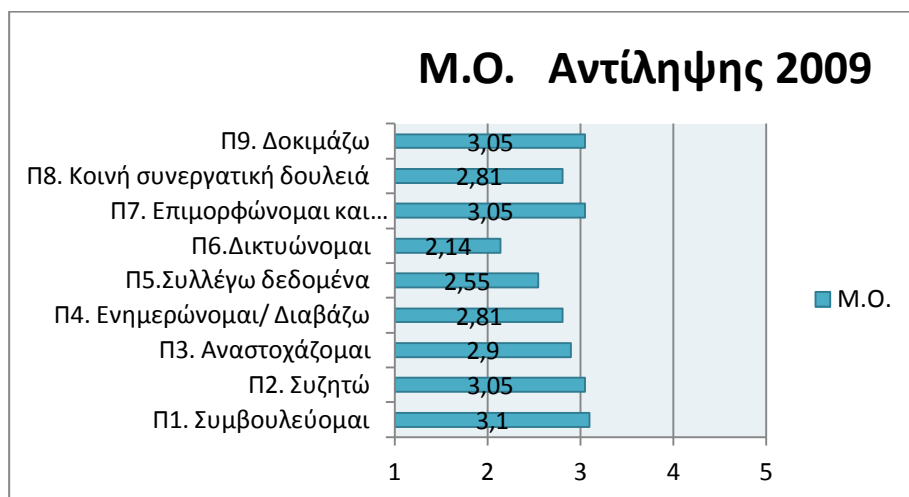
Είδος πρακτικής	Μ.Ο.	Τυπική απόκλιση
Π1. Συμβουλευόμαι	3,10	0,83
Π2. Συζητώ	3,05	1,07
Π3. Αναστοχάζομαι	2,90	1,09
Π4. Ενημερώνομαι/ Διαβάζω	2,81	1,17
Π5. Συλλέγω δεδομένα	2,55	1,28
Π6. Δικτυώνομαι	2,14	1,24
Π7. Επιμορφώνομαι και επιμορφώνω	3,05	1,43
Π8. Κοινή συνεργατική δουλειά	2,81	1,40
Π9. Δοκιμάζω	3,05	1,12

Οι Μέσοι Όροι των απαντήσεων για τις περισσότερες πρακτικές καταγράφονται κοντά στο μέσο της κλίμακας (τιμή 3), δηλ. κοντά στην επιλογή «Αρκετά» της πεντάβαθμης κλίμακας. Οι πρακτικές αυτές είναι: «Ενημερώνομαι – διαβάζω» (Μ.Ο. 2,81), «Κοινή συνεργατική δουλειά» (Μ.Ο. 2,81), «Αναστοχάζομαι» (Μ.Ο. 2,90), «Συζητώ» (Μ.Ο. 3,05), «Επιμορφώνομαι και επιμορφώνω» (Μ.Ο. 3,05), «Δοκιμάζω» (Μ.Ο. 3,05), «Συμβουλευόμαι» (Μ.Ο. 3,10).

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, χαμηλότερο βαθμό υιοθέτησης (κάτω του Μ.Ο. 3, δηλαδή μεταξύ των επιλογών «Λίγο» και «Αρκετά» της πεντάβαθμης κλίμακας) είχε η πρακτική «Συλλέγω δεδομένα» (Μ.Ο. 2,55). Τον μικρότερο βαθμό υιοθέτησης είχε η πρακτική «Δικτύωση», η οποία ήταν κοντά στην επιλογή «Λίγο» της πεντάβαθμης κλίμακας (Μ.Ο. 2,14).

³⁸ Για την καλύτερη κατανόηση των αποτελεσμάτων, σημειώνεται ότι για την επιλογή «Καθόλου» δόθηκε η τιμή 1, για την επιλογή «Λίγο» δόθηκε η τιμή 2, για την επιλογή «Αρκετά» δόθηκε η τιμή 3, για τη επιλογή «Πολύ» δόθηκε η τιμή 4 και τέλος για την επιλογή «Πάρα πολύ» δόθηκε η τιμή 5.

Όσον αφορά την Τυπική Απόκλιση που αποτελεί μέτρο της διασποράς των τιμών, παρατηρούμε ότι την μικρότερη διασπορά εμφανίζουν οι πρακτικές «Συμβουλευόμει» (Τ. Απόκλιση: 0,83), «Συζητώ» (Τ. Απόκλιση: 1,07) και «Αναστοχάζομαι» (Τ. Απόκλιση: 1,09). Μεγαλύτερη διασπορά εμφανίζουν οι πρακτικές «Δικτυώνομαι» (Τ. Απόκλιση: 1,24), «Συλλέγω δεδομένα» (Τ. Απόκλιση: 1,28) «Κοινή συνεργατική δουλειά» (Τ. Απόκλιση: 1,40) και «Επιμορφώνομαι και επιμορφώνω» (Τ. Απόκλιση: 1,43)



Σχήμα 3. Ραβδόγραμμα Μέσων Όρων Αντίληψης Πρακτικών για το 2009

Στο παραπάνω ραβδόγραμμα παρουσιάζονται οι Μέσοι Όροι της Αντίληψης των Πρακτικών το 2009 από τους εκπαιδευτικούς. Με εξαίρεση τις πρακτικές «Δικτύωση» και «Συλλογή Δεδομένων» οι υπόλοιπες είναι κοντά στο Μ.Ο. (δηλ. το 3). Περισσότερο ενσωματωμένες εμφανίζονται οι πρακτικές: «Συμβουλευέσθαι», «Πειραματισμός», «Επιμόρφωση» και «Συζήτηση».

2. Σημαντικότητα 2009

Στον ακόλουθο πίνακα παρατίθενται οι Μέσοι Όροι και η Τυπική Απόκλιση της Σημαντικότητας των εννέα πρακτικών για το 2009.

Πίνακας 22: Μέσοι Όροι- Τυπική Απόκλιση Σημαντικότητας πρακτικών για το 2009

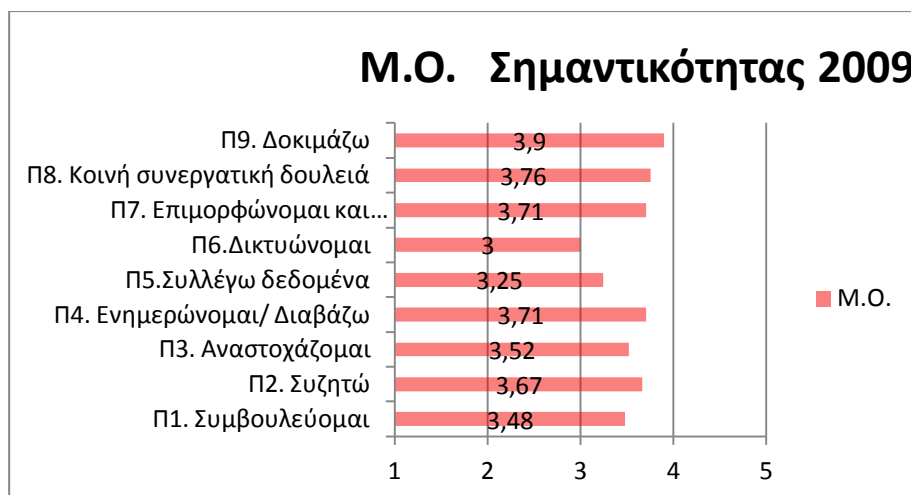
Είδος πρακτικής	Μ.Ο.	Τυπική απόκλιση
Π1. Συμβουλευόμαι	3,48	1,03
Π2. Συζητώ	3,67	0,97
Π3. Αναστοχάζομαι	3,52	1,08
Π4. Ενημερώνομαι/ Διαβάζω	3,71	1,10
Π5.Συλλέγω δεδομένα	3,25	1,33
Π6.Δικτυώνομαι	3	1,22
Π7. Επιμορφώνομαι και επιμορφώνω	3,71	1,19
Π8. Κοινή συνεργατική δουλειά	3,76	1,22
Π9. Δοκιμάζω	3,9	0,83

Οι Μέσοι Όροι των απαντήσεων για τις περισσότερες πρακτικές εμφανίζονται λίγο μεγαλύτεροι ή ίσοι της τιμής 3 που είναι το μέσο της κλίμακας , δηλ. ανάμεσα στην επιλογή «Αρκετά» και στη επιλογή «Πολύ».

Πιο συγκεκριμένα, κοντά στο μέσο της κλίμακας είναι οι Μέσοι Όροι των απαντήσεων για τις πρακτικές «Δικτυώνομαι» (Μ.Ο. 3) και «Συλλέγω Δεδομένα» (Μ.Ο. 3,25). Σχεδόν στο μέσο της τιμής 3 και της τιμής 4 είναι οι απαντήσεις που αφορούν τη σημαντικότητα για τις πρακτικές «Συμβουλευόμαι» (Μ.Ο. 3,48), «Αναστοχάζομαι» (Μ.Ο. 3,52) και «Συζητώ» (Μ.Ο. 3,67). Τέλος, μετατοπισμένες προς την τιμή 4 και άρα προς την επιλογή «Πολύ» της πεντάβαθμης κλίμακας είναι οι απαντήσεις που αφορούν τη σημαντικότητα για τις πρακτικές «Ενημερώνομαι-Διαβάζω» (Μ.Ο. 3,71), «Επιμορφώνομαι και επιμορφώνω» (Μ.Ο. 3,71), «Κοινή συνεργατική δουλειά» (Μ.Ο. 3,76) και «Δοκιμάζω» (Μ.Ο. 3,90).

Όπως προκύπτει από τις τιμές της Τυπικής Απόκλισης που αποτελεί μέτρο της διασποράς των τιμών, μικρότερη διασπορά εμφανίζουν οι πρακτικές «Δοκιμάζω» (Τ. Απόκλιση: 0,83), «Συζητώ» (Τ. Απόκλιση: 0,97), «Συμβουλευόμαι» (Τ. Απόκλιση: 1,03) και «Αναστοχάζομαι» (Τ. Απόκλιση: 1,08). Μεγαλύτερη διασπορά παρουσιάζουν οι πρακτικές «Κοινή συνεργατική δουλειά» (Τ. Απόκλιση: 1,22) «Δικτυώνομαι» (Τ. Απόκλιση: 1,22) και «Συλλέγω δεδομένα» (Τ. Απόκλιση: 1,33).

Στο ραβδόγραμμα που ακολουθεί εμφανίζονται στοιχεία για τον Μ.Ο. της Σημαντικότητας των πρακτικών για το 2009.



Σχήμα 4. Ραβδόγραμμα Μέσων Όρων Σημαντικότητας Πρακτικών το 2009

Στο ραβδόγραμμα παρουσιάζονται οι Μέσοι Όροι της Σημαντικότητας για το 2009. Είναι εμφανές ότι κοντά στο μέσο της κλίμακας είναι η Δικτύωση και η Συλλογή Δεδομένων. Μετατοπισμένες προς την τιμή 4 (επιλογή «Πολύ») εμφανίζονται οι υπόλοιπες πρακτικές.

3. Αντίληψη 2011

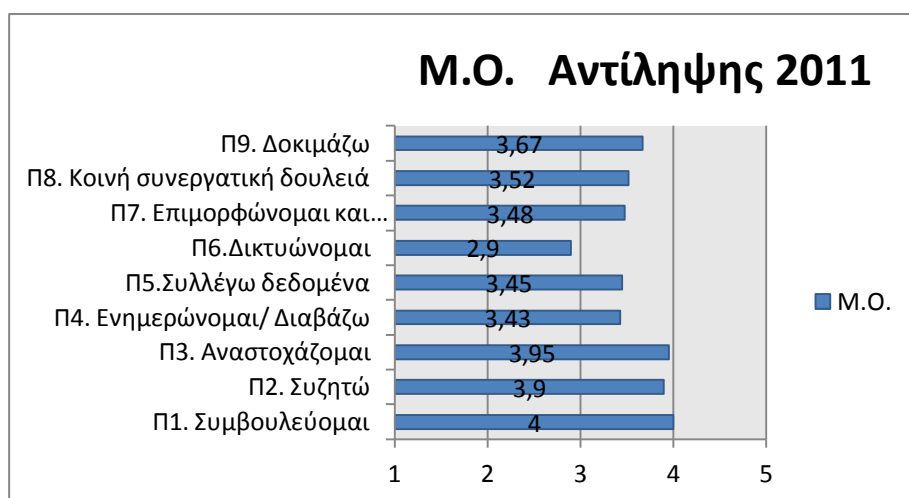
Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει τους Μέσους Όρους και την Τυπική Απόκλιση της Αντίληψης (δηλ. της υιοθέτησης) των εννέα πρακτικών για το 2011.

Πίνακας 23: Μέσοι Όροι- Τυπική Απόκλιση Αντίληψης πρακτικών για το 2011

Είδος πρακτικής	Μ.Ο.	Τυπική απόκλιση
Π1. Συμβουλευόμαι	4	0,71
Π2. Συζητώ	3,9	0,89
Π3. Αναστοχάζομαι	3,95	0,80
Π4. Ενημερώνομαι/ Διαβάζω	3,43	1,25
Π5. Συλλέγω δεδομένα	3,45	1,10
Π6. Δικτυώνομαι	2,9	0,89
Π7. Επιμορφώνομαι και επιμορφώνω	3,48	1,25
Π8. Κοινή συνεργατική δουλειά	3,52	1,17
Π9. Δοκιμάζω	3,67	1,02

Οι περισσότεροι Μέσοι Όροι των απαντήσεων για τις πρακτικές καταγράφονται μεγαλύτεροι της τιμής 3, που είναι το μέσον της πεντάβαθμης κλίμακας. Εξαιρεση αποτελεί η απάντηση για την αντίληψη της πρακτικής «Δικτυώνομαι» που εμφανίζει Μ.Ο. λίγο μικρότερο του 3 (Μ.Ο. 2,90). Όσον αφορά

τις υπόλοιπες απαντήσεις, οι πρακτικές «Ενημερώνομαι / Διαβάζω» (Μ.Ο. 3,43), «Συλλέγω Δεδομένα» (Μ.Ο. 3,45) και «Επιμορφώνομαι και επιμορφώνω» (Μ.Ο. 3,48) και «Κοινή συνεργατική δουλειά» (Μ.Ο. 3,52) έχουν Μέσους Όρους με τιμές κοντά στην τιμή 3,5, δηλ. στο μέσο των επιλογών «Αρκετά» και «Πολύ» της πεντάβαθμης κλίμακας. Τέλος, μετατοπισμένες προς την τιμή 4 και άρα προς την επιλογή «Πολύ» είναι οι Μέσοι Όροι των απαντήσεων για τις πρακτικές «Δοκιμάζω» (Μ.Ο. 3,67), «Συζητώ» (Μ.Ο. 3,90), «Αναστοχάζομαι» (Μ.Ο. 3,95) και «Συμβουλευόμαι» (Μ.Ο. 4). Στο ραβδόγραμμα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι Μέσοι Όροι των πρακτικών για το 2011.



Σχήμα 5. Ραβδόγραμμα Μέσων Όρων Αντίληψης Πρακτικών το 2011

Εξετάζοντας τη διασπορά των τιμών, παρατηρούμε ότι μικρότερη τυπική απόκλιση παρουσιάζουν οι πρακτικές «Συμβουλευόμαι» (Τ. Απόκλιση 0,71), «Αναστοχάζομαι» (Τ. Απόκλιση: 0,80), «Συζητώ» (Τ. Απόκλιση 0,89) και «Δικτυώνομαι» (Τ. Απόκλιση 0,89) ενώ μεγαλύτερη διασπορά εμφανίζεται στις πρακτικές «Συλλέγω Δεδομένα» (Τ. Απόκλιση 1,10), «Κοινή Συνεργατική Δουλειά» (Τ. Απόκλιση 1,17) και «Επιμορφώνομαι/ Επιμορφώνω» (Τ. Απόκλιση 1,25).

4. Σημαντικότητα 2011

Στον πίνακα που ακολουθεί παρατίθενται οι Μέσοι Όροι και η Τυπική Απόκλιση της Σημαντικότητας των εννέα πρακτικών για το 2011.

Πίνακας 24: Μέσοι Όροι Σημαντικότητας πρακτικών για το 2011

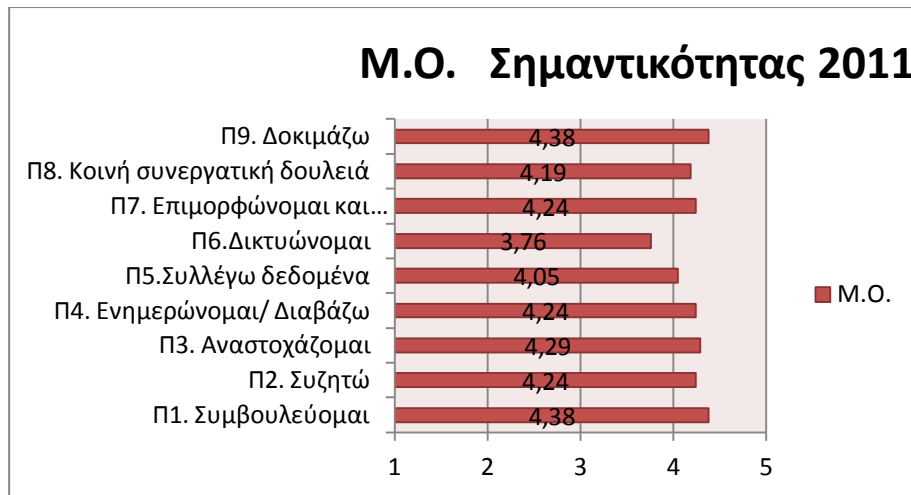
Είδος πρακτικής	Μ.Ο.	Τυπική απόκλιση
Π1. Συμβουλευόμαι	4,38	0,59
Π2. Συζητώ	4,24	0,83
Π3. Αναστοχάζομαι	4,29	0,72
Π4. Ενημερώνομαι/ Διαβάζω	4,24	0,83
Π5. Συλλέγω δεδομένα	4,05	1,05
Π6. Δικτυώνομαι	3,76	1,04
Π7. Επιμορφώνομαι και επιμορφώνω	4,24	0,77
Π8. Κοινή συνεργατική δουλειά	4,19	0,93
Π9. Δοκιμάζω	4,38	0,67

Η συντριπτική πλειοψηφία των Μέσων Όρων των απαντήσεων εμφανίζονται μεταξύ των τιμών 4 και 5, δηλ. ανάμεσα στην επιλογή «Πολύ» και στην επιλογή «Πάρα πολύ» της πεντάβαθμης κλίμακας.

Οι απαντήσεις αυτές κατά αύξουσα σειρά Μέσων Όρων αφορούν τις πρακτικές «Συλλέγω δεδομένα» (Μ.Ο. 4,05), «Κοινή συνεργατική δουλειά» (Μ.Ο. 4,19), «Συζητώ» (Μ.Ο. 4,24), «Ενημερώνομαι/ Διαβάζω» (Μ.Ο. 4,24), «Επιμορφώνομαι και επιμορφώνω» (Μ.Ο. 4,24), «Αναστοχάζομαι» (Μ.Ο. 4,29), «Συμβουλευόμαι» (Μ.Ο. 4,38), «Δοκιμάζω» (Μ.Ο. 4,38). Εξαιρεση αποτελεί η απάντηση στην πρακτική «Δικτυώνομαι» με Μ.Ο. 3,76.

Όσον αφορά την τυπική απόκλιση που αποτελεί μέτρο της διασποράς των τιμών, παρατηρούμε ότι την μικρότερη διασπορά εμφανίζουν οι πρακτικές «Συμβουλευόμαι» (Τ. Απόκλιση: 0,59), «Δοκιμάζω» (Τ. Απόκλιση: 0,67) και «Αναστοχάζομαι» (Τ. Απόκλιση: 0,72). Μεγαλύτερη διασπορά εμφανίζουν οι πρακτικές «Κοινή συνεργατική δουλειά» (Τ. Απόκλιση: 0,93) «Δικτυώνομαι» (Τ. Απόκλιση: 1,04), «Συλλέγω δεδομένα» (Τ. Απόκλιση: 1,05).

Οι Μέσοι Όροι Σημαντικότητας των πρακτικών για το 2011 παρουσιάζονται στο παρακάτω ραβδόγραμμα.



Σχήμα 6. Ραβδόγραμμα Μέσων Όρων Σημαντικότητας Πρακτικών το 2011.

5. Σύνοψη

Σε αδρές γραμμές από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την αντίληψη και τη σημαντικότητα των εννέα πρακτικών, προκύπτουν τα παρακάτω:

Όσον αφορά την *Αντίληψη* των πρακτικών για το 2009, το βαθμό υιοθέτησής τους, δηλαδή, από τους εκπαιδευτικούς, οι Μέσοι Όροι των απαντήσεων κινήθηκαν μεταξύ των τιμών 2 και 3, δηλαδή μεταξύ των βαθμίδων «Λίγο» και «Αρκετά» της πεντάβαθμης κλίμακας. Εξαιρέση αποτέλεσε η πρακτική «Συμβουλευόμαι» η οποία εμφάνισε Μέσο Όρο ελαφρά μεγαλύτερο του 3. Άλλες περισσότερο υιοθετημένες πρακτικές ήταν «Επιμορφώνομαι/ επιμορφώνω», «Δοκιμάζω» και «Συζητώ». Από την άλλη πλευρά, λιγότερο υιοθετημένες πρακτικές ήταν αυτές που αφορούσαν τη δικτύωση και τη συλλογή δεδομένων. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών συνέκλιναν περισσότερο για το Συμβουλευέσθαι, τη Συζήτηση και τον Αναστοχασμό, ενώ ήταν περισσότερο αποκλίνουσες για τη Συλλογή Δεδομένων, τη Δικτύωση, την Επιμόρφωση και την Κοινή Συνεργατική Δουλειά.

Όσον αφορά την *Σημαντικότητα* των πρακτικών για το 2009, τη σπουδαιότητα, δηλαδή, την οποία αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί σε αυτές, οι Μέσοι Όροι των απαντήσεων κινήθηκαν μεταξύ των τιμών 3 και 4, δηλαδή μεταξύ των βαθμίδων «Αρκετά» και «Πολύ» της πεντάβαθμης κλίμακας. Χαμηλότερους Μέσους Όρους στη σπουδαιότητα εμφάνισαν οι πρακτικές που είχαν να κάνουν με τη Δικτύωση και τη Συλλογή Δεδομένων. Περισσότερο δημοφιλείς όσον αφορά τη σπουδαιότητα ήταν οι πρακτικές που είχαν να κάνουν με την Ενημέρωση, την Επιμόρφωση, την Κοινή Συνεργατική Δουλειά και τον Πειραματισμό. Υπήρχε σύγκλιση των απαντήσεων για το Συμβουλευέσθαι, τη Συζήτηση, τον Αναστοχασμό,

τον Πειραματισμό, ενώ για τη Συλλογή Δεδομένων, τη Δικτύωση και την Κοινή Συνεργατική Δουλειά οι απαντήσεις ήταν περισσότερο διαφοροποιημένες.

Για το 2011 η *Αντίληψη* των εν λόγω πρακτικών κινείται μεταξύ των επιλογών «Αρκετά» και «Πολύ» της πεντάβαθμης κλίμακας με εξαίρεση τη Δικτύωση που εμφανίζει Μέσο Όρο ελαφρά μικρότερο του 3. Περισσότερο δημοφιλείς είναι η Συζήτηση, ο Αναστοχασμός και το Συμβουλευέσθαι. Σε ενδιάμεσες θέσεις βρίσκεται η αντίληψη για τις πρακτικές της Ενημέρωσης, της Συλλογής Δεδομένων, της Κοινής Συνεργατικής Δουλειάς και του Πειραματισμού. Η λιγότερο ακολουθούμενη πρακτική είναι η Δικτύωση. Οι απαντήσεις συνέκλιναν πιο πολύ στις πρακτικές του Συμβουλευέσθαι, της Συζήτησης, του Αναστοχασμού και της Δικτύωσης ενώ ήταν περισσότερο αποκλίνουσες για τη Συλλογή Δεδομένων την Κοινή Συνεργατική Δουλειά, την Ενημέρωση και την Επιμόρφωση.

Τέλος για το 2011 η *σημαντικότητα* εμφανίζεται μεταξύ των επιλογών «Πολύ» και «Πάρα πολύ» της πεντάβαθμης κλίμακας για όλες τις πρακτικές πλην της Δικτύωσης. Χαμηλότερες τιμές είχαν - εκτός της προαναφερθείσας - η Συλλογή Δεδομένων όπως και η Κοινή Συνεργατική Δουλειά. Υψηλότερες τιμές όσον αφορά τη σπουδαιότητα συγκέντρωσαν ο Αναστοχασμός, το Συμβουλευέσθαι, και ο Πειραματισμός. Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν απόψεις περισσότερο συγκλίνουσες για τις πρακτικές του Συμβουλευέσθαι, του Πειραματισμού και της Αναστοχασμού και πιο διαφοροποιημένες για την Κοινή Συνεργατική Δουλειά, τη Δικτύωση και τη Συλλογή Δεδομένων.

Η Δικτύωση και η Συλλογή Δεδομένων βρίσκονται σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις σε χαμηλές θέσεις. Ο Πειραματισμός και το Συμβουλευέσθαι έχουν σταθερά υψηλή προτίμηση, ενώ ο Αναστοχασμός φαίνεται να είναι η πρακτική που κερδίζει έδαφος τόσο στο πεδίο της υιοθέτησης όσο και σε αυτό της σπουδαιότητας.

III.4β.2 Συσχετίσεις

Στη συνέχεια, αφενός εξετάζεται η μεταβολή της αντίληψης και της σημαντικότητας των εννέα πρακτικών μεταξύ 2009 και 2011, αφετέρου γίνεται σύγκριση μεταξύ αντίληψης και σημαντικότητας της κάθε πρακτικής για το 2009 και για το 2011.

1. Διαφορές Μέσων Όρων

ι. Μεταβολή Αντίληψης μεταξύ 2009 και 2011

Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει τις διαφορές των Μέσων Όρων Αντίληψης το 2009 από τους Μέσους Όρους Αντίληψης το 2011.

Πίνακας 25 Διαφορές Μ.Ο. Αντίληψης πρακτικών μεταξύ 2009 και 2011

Είδος πρακτικής	Δ.Μ.Ο. Αντίληψης = Μ.Ο.Αντίληψης 2011- Μ.Ο. Αντίληψης 2009
Π1. Συμβουλευόμαι	0,90
Π2. Συζητώ	0,86
Π3. Αναστοχάζομαι	1,05
Π4. Ενημερώνομαι/ Διαβάζω	0,62
Π5.Συλλέγω δεδομένα	0,90
Π6.Δικτυώνομαι	0,76
Π7. Επιμορφώνομαι και επιμορφώνω	0,43
Π8. Κοινή συνεργατική δουλειά	0,71
Π9. Δοκιμάζω	0,62

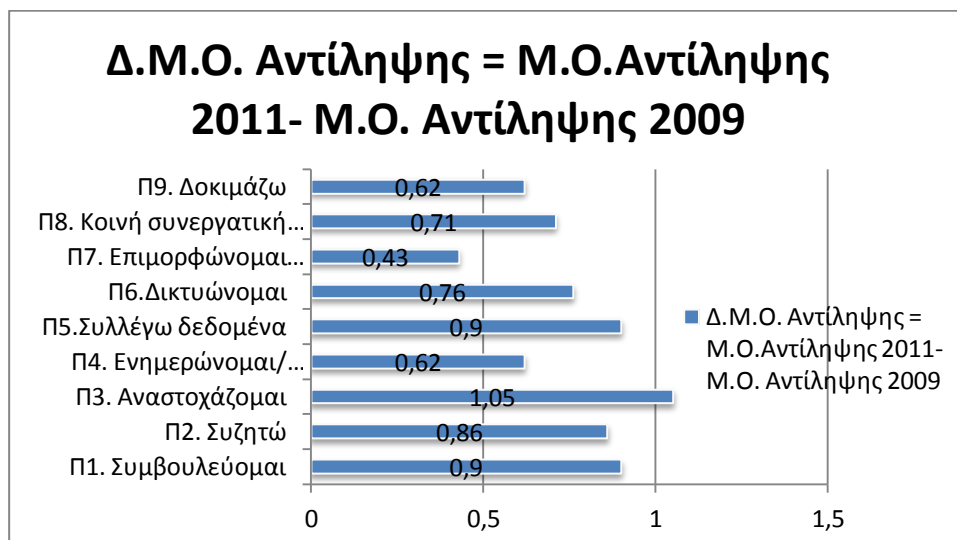
Παρατηρούμε ότι όλες οι διαφορές των Μέσων Όρων -Δ.Μ.Ο. (δηλαδή Μ.Ο. Αντίληψης 2011- Μ.Ο. Αντίληψης 2009) είναι θετικοί αριθμοί, πράγμα που υποδηλώνει ότι η αντίληψη των εκπαιδευτικών για τις πρακτικές αυξήθηκε σε σχέση με το 2009, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους.

Όπως προκύπτει, μεγαλύτερη διαφορά μέσων όρων αντίληψης εμφανίζουν κατά σειρά οι πρακτικές «Αναστοχάζομαι» (Δ.Μ.Ο. 1.05), «Συμβουλευόμαι» (Δ.Μ.Ο. 0.90), «Συλλέγω Δεδομένα» (Δ.Μ.Ο. 0.90) και «Συζητώ» (Δ.Μ.Ο. 0,86). Η υιοθέτηση των πρακτικών αυτών αυξήθηκε κατά περίπου μια βαθμίδα της πεντάβαθμης κλίμακας σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

Ενδιάμεση μεταβολή στην αντίληψη είχαν οι πρακτικές «Κοινή συνεργατική δουλειά» (Δ.Μ.Ο. 0,71), «Δικτυώνομαι» (Δ.Μ.Ο. 0,76). Η διαφορά ήταν μεγαλύτερη από τη μισή βαθμίδα και μικρότερη από τη μια βαθμίδα της πεντάβαθμης κλίμακας.

Μικρότερη διαφορά μέσων όρων αντίληψης εμφανίζουν οι πρακτικές «Επιμορφώνομαι και Επιμορφώνω» (Δ.Μ.Ο. 0.43) και «Ενημερώνομαι/ Διαβάζω» (Δ.Μ.Ο. 0.62) και «Δοκιμάζω» (Δ.Μ.Ο. 0.62). Εδώ η διαφορά ήταν περίπου στη μισή βαθμίδα της πεντάβαθμης κλίμακας.

Στο παρακάτω ραβδόγραμμα απεικονίζονται οι διαφορές των μέσων όρων της αντίληψης των πρακτικών για το 2009 και 2011.



Σχήμα 7. Ραβδόγραμμα Διαφορών Μέσων Όρων Αντίληψης μεταξύ 2009 και 2011

ii. Μεταβολή Σημαντικότητας Μεταξύ 2009 ΚΑΙ 2011

Στον παρακάτω πίνακα παρατίθενται οι διαφορές των Μέσων Όρων Σημαντικότητας για το 2011 από τους Μέσους Όρους Σημαντικότητας για το 2009.

Πίνακας 26: Διαφορές Μ.Ο. Σημαντικότητας πρακτικών μεταξύ 2009 και 2011

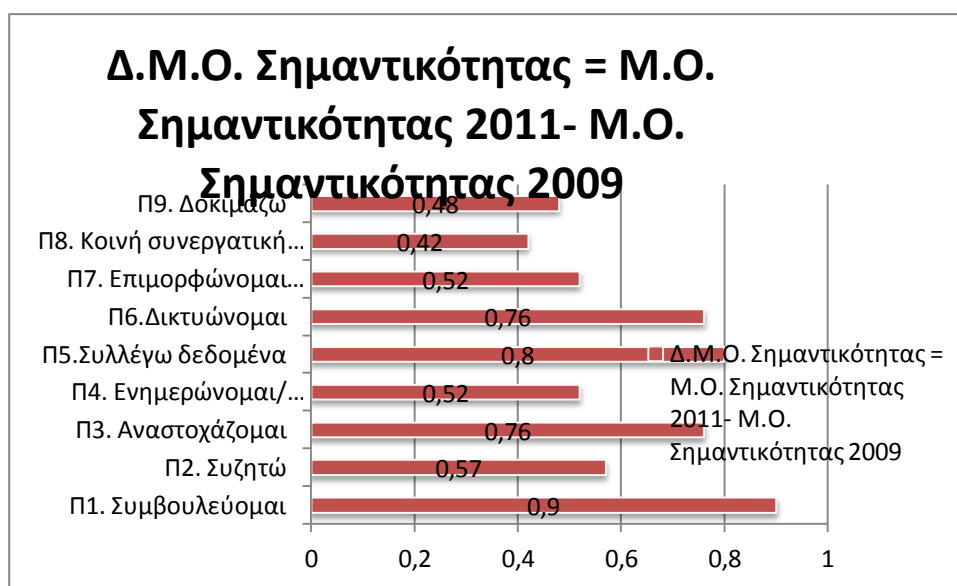
Είδος πρακτικής	Δ.Μ.Ο. Σημαντικότητας = Μ.Ο. Σημαντικότητας 2011- Μ.Ο. Σημαντικότητας 2009
Π1. Συμβουλευόμαι	0,90
Π2. Συζητώ	0,57
Π3. Αναστοχάζομαι	0,76
Π4. Ενημερώνομαι/ Διαβάζω	0,52
Π5. Συλλέγω δεδομένα	0,80
Π6. Δικτυώνομαι	0,76
Π7. Επιμορφώνομαι /επιμορφώνω	0,52
Π8. Κοινή συνεργατική δουλειά	0,42
Π9. Δοκιμάζω	0,48

Παρατηρούμε ότι όλες οι διαφορές των Μ.Ο. (Δ.Μ.Ο.) Μ.Ο. Σημαντικότητας 2011- Μ.Ο. Σημαντικότητας 2009 είναι θετικοί αριθμοί, πράγμα που υποδηλώνει ότι η σημαντικότητα που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στις πρακτικές αυξήθηκε σε σχέση με το 2009, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους.

Όπως προκύπτει, μεγαλύτερη διαφορά μέσω των όρων Σημαντικότητας εμφανίζουν κατά σειρά οι πρακτικές «Συμβουλευόμεναι» (Δ.Μ.Ο. 0,90), «Συλλέγω δεδομένα» (Δ.Μ.Ο. 0,80), «Δικτυώνομαι» (Δ.Μ.Ο. 0,76) και «Αναστοχάζομαι» (Δ.Μ.Ο. 0,76). Αυτό υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το 2011 περισσότερο σημαντικές τις πρακτικές αυτές σε σχέση με το 2009 κατά περίπου μια βαθμίδα της πεντάβαθμης κλίμακας.

Μικρότερη διαφορά μέσω των όρων σημαντικότητας και μάλιστα κοντά στη μισή μονάδα εμφανίζουν οι πρακτικές «Κοινή συνεργατική δουλειά» (Δ.Μ.Ο. 0,42) «Δοκιμάζω» (Δ.Μ.Ο. 0,48), «Ενημερώνομαι/ Διαβάζω» (Δ.Μ.Ο. 0,52) «Επιμορφώνομαι και επιμορφώνω» (Δ.Μ.Ο. 0,52) και «Συζητώ» (Δ.Μ.Ο. 0,57). Εδώ η διαφορά ήταν περίπου στη μισή βαθμίδα της πεντάβαθμης κλίμακας.

Στο παρακάτω ραβδόγραμμα απεικονίζονται οι διαφορές των μέσων όρων της σημαντικότητας των πρακτικών για το 2009 και 2011.



Σχήμα 8. Ραβδόγραμμα Διαφορών Μέσων Όρων Σημαντικότητας μεταξύ 2009 και 2011

iii. Σύνοψη

Σε γενικές γραμμές, όσον αφορά τις συγκρίσεις αντίληψης των πρακτικών για τα έτη 2009 και 2011 και σημαντικότητας των πρακτικών για τα έτη 2009 και 2011, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτουν τα παρακάτω.

Όπως φαίνεται από Διαφορές των Μέσων Όρων, τόσο η αντίληψη των πρακτικών όσο και η σημαντικότητά τους αυξήθηκαν σε γενικές γραμμές από μισή έως μία μονάδα μεταξύ των δύο ετών, δηλαδή κατά μισή έως μία βαθμίδα της πεντάβαθμης κλίμακας.

Το Συμβουλευέσθαι, η Συλλογή Δεδομένων και ο Αναστοχασμός είχαν τις υψηλότερες μεταβολές τόσο για την υιοθέτηση (Αντίληψη) όσο και για τη σπουδαιότητα (Σημαντικότητα).

Η Συζήτηση και η Δικτύωση είχαν ενδιάμεσες μεταβολές και για την Αντίληψη αλλά και για τη Σημαντικότητα.

Η Ενημέρωση, η Επιμόρφωση και ο Πειραματισμός είχαν μικρότερες μεταβολές στην Αντίληψη και τη Σημαντικότητα.

Τέλος, η πρακτική που σχετίζεται με την Κοινή Συνεργατική Δουλειά είχε μέση μεταβολή στην Αντίληψη και μικρότερη μεταβολή στη Σημαντικότητα.

2. Σύγκριση Αντίληψης Σημαντικότητας

i. Σύγκριση Αντίληψης - Σημαντικότητας για το 2009

Οι διαφορές των Μέσων Όρων Αντίληψης από τους Μέσους Όρους Σημαντικότητας για το 2009 παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 27: Διαφορές Μ.Ο. Αντίληψης από Μ.Ο. Σημαντικότητας το 2009	
Είδος πρακτικής	Δ.Μ.Ο.= Μ.Ο. Αντίληψης- Μ.Ο. Σημαντικότητας
Π1. Συμβουλευόμαι	-0,38
Π2. Συζητώ	-0,62
Π3. Αναστοχάζομαι	-0,62
Π4. Ενημερώνομαι/ Διαβάζω	-0,90
Π5. Συλλέγω δεδομένα	-0,70
Π6. Δικτυώνομαι	-0,86
Π7. Επιμορφώνομαι και επιμορφώνω	-0,67
Π8. Κοινή συνεργατική δουλειά	-0,95
Π9. Δοκιμάζω	-0,86

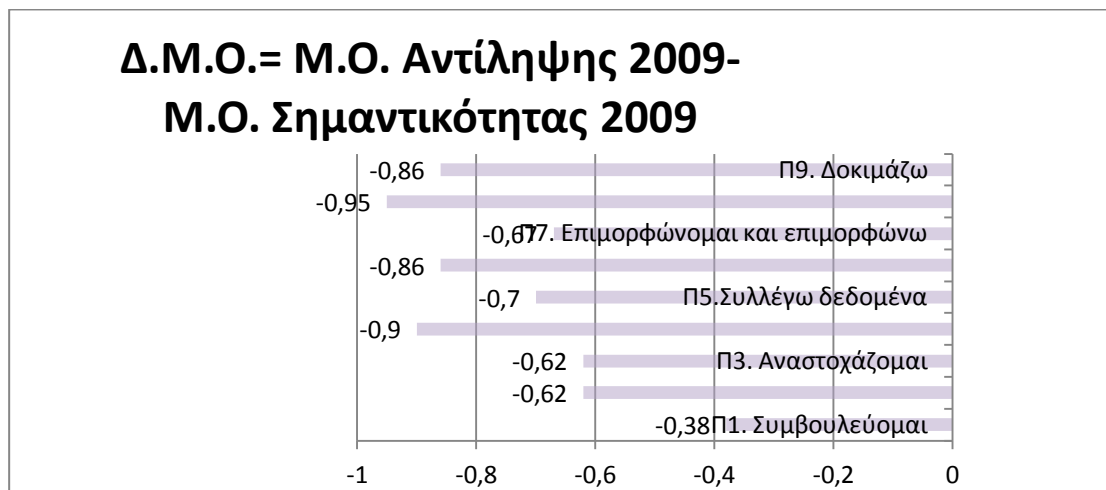
Παρατηρούμε ότι όλες οι διαφορές είναι αρνητικοί αριθμοί με απόλυτη τιμή που βρίσκεται μεταξύ του 0 και του 1, δηλ. η διαφορά βρίσκεται το πολύ μέχρι μία βαθμίδα της πεντάβαθμης κλίμακας.

Σημειώνουμε ότι οι πρακτικές Συμβουλευόμαι (Δ.Μ.Ο. =-0,38), Συζητώ (Δ.Μ.Ο.= -0,62) και «Αναστοχάζομαι» (Δ.Μ.Ο.= -0,62) έχουν τη μικρότερη διαφορά Μέσων Όρων, δηλαδή μικρή απόσταση μεταξύ υιοθέτησης και σημαντικότητας.

Από την άλλη πλευρά οι πρακτικές Επιμορφώνομαι/ Επιμορφώνω ($\Delta.M.O.= -0,67$), Συλλέγω Δεδομένα ($\Delta.M.O.= -0,70$), Δικτυώνομαι ($\Delta.M.O.= -0,86$), Δοκιμάζω ($\Delta.M.O.= -0,86$), Ενημερώνομαι/ Διαβάζω ($\Delta.M.O.= -0,90$), Κοινή Συνεργατική Δουλειά ($\Delta.M.O.= -0,95$) εμφανίζουν μεγαλύτερες διαφορές.

Το γεγονός ότι οι όλες διαφορές είναι αρνητικοί αριθμοί δείχνει ότι η υιοθέτηση των πρακτικών υπολείπεται της σημαντικότητάς τους, πράγμα ίσως αναμενόμενο, μιας και πρόκειται για θετικές έννοιες/ θετικές πρακτικές, η υιοθέτηση των οποίων έχει πάντα περιθώρια βελτίωσης.

Οι διαφορές των Μέσων Όρων Αντίληψης από αυτούς της Σημαντικότητας για το 2009 παρουσιάζονται στο ακόλουθο ραβδόγραμμα με εμφανές το αρνητικό πρόσημο.



Σχήμα 9. Ραβδόγραμμα Διαφορών Μέσων Όρων Αντίληψης- Σημαντικότητας το 2009

ii. Σύγκριση Αντίληψης - Σημαντικότητας για το 2011

Οι διαφορές των Μέσων Όρων Αντίληψης από τους Μέσους Όρους Σημαντικότητας για το 2011 παρατίθενται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 28: Διαφορές Μ.Ο. Αντίληψης από Μ.Ο. Σημαντικότητας πρακτικών για το 2011

Είδος πρακτικής	Δ.Μ.Ο.= Μ.Ο. Αντίληψης- Μ.Ο. Σημαντικότητας
Π1. Συμβουλευόμαι	-0,38
Π2. Συζητώ	-0,33
Π3. Αναστοχάζομαι	-0,33
Π4. Ενημερώνομαι/ Διαβάζω	-0,81
Π5. Συλλέγω δεδομένα	-0,60
Π6. Δικτυώνομαι	-0,86
Π7. Επιμορφώνομαι και επιμορφώνω	-0,76
Π8. Κοινή συνεργατική δουλειά	-0,67
Π9. Δοκιμάζω	-0,71

Παρατηρούμε ότι όλες οι διαφορές είναι αρνητικοί αριθμοί με απόλυτη τιμή που βρίσκεται μεταξύ του 0 και του 1, δηλ. η διαφορά είναι μικρότερη της μιας βαθμίδας της πεντάβαθμης κλίμακας.

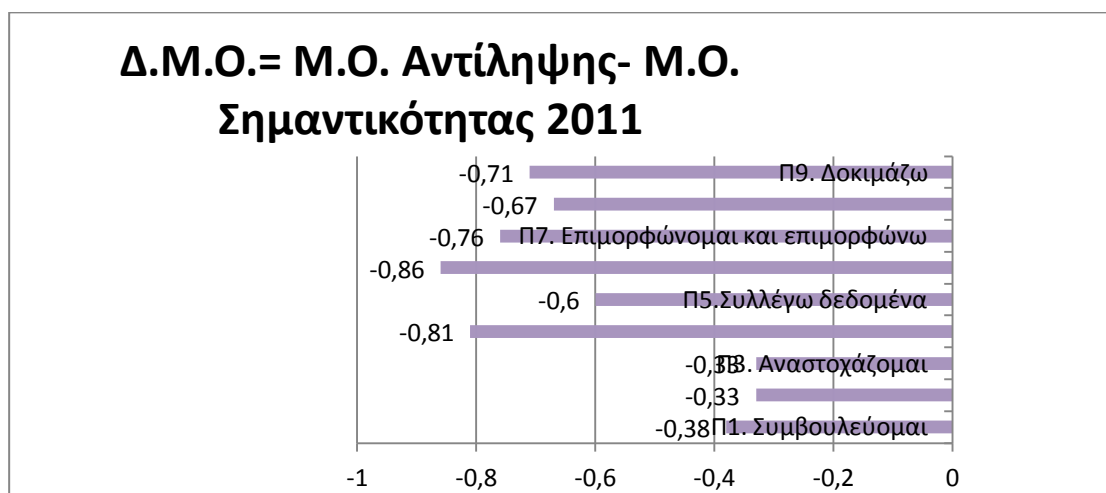
Πρακτικές με μικρότερη διαφορά Μέσου Όρου Αντίληψης από Μέσο Όρο Σημαντικότητας είναι οι πρακτικές Συζητώ (ΔΜ.Ο. =-0,33), Αναστοχάζομαι (ΔΜ.Ο. =-0,33) και Συμβουλευόμαι (ΔΜ.Ο. =-0,38).

Οι υπόλοιπες πρακτικές εμφανίζουν διαφορές από μισή έως σχεδόν μία μονάδα. Οι πρακτικές αυτές είναι (με αύξουσα σειρά διαφορών): Συλλέγω δεδομένα (Δ.Μ.Ο.= -0,60), Κοινή συνεργατική δουλειά (Δ.Μ.Ο.= -0,67), Δοκιμάζω (Δ.Μ.Ο.= -0,71), Επιμορφώνομαι και επιμορφώνω (Δ.Μ.Ο.= -0,76), Ενημερώνομαι/ Διαβάζω (Δ.Μ.Ο.= -0,81), Δικτυώνομαι (Δ.Μ.Ο.= -0,86).

Σημειώνουμε ότι και για το 2011 οι πρακτικές Συμβουλευόμαι, Αναστοχάζομαι και Συζητώ έχουν τη μικρότερη διαφορά Μέσων Όρων, δηλαδή μικρή απόσταση μεταξύ υιοθέτησης και σημαντικότητας, ίσως γιατί αποτελούν εύκολα ενσωματώσιμες πρακτικές των εκπαιδευτικών. Από την άλλη πλευρά, οι πρακτικές Συλλέγω Δεδομένα, Δικτυώνομαι, Δοκιμάζω, Ενημερώνομαι/ Διαβάζω και Κοινή συνεργατική δουλειά εμφανίζουν μεγαλύτερες διαφορές, κάτι που είναι ισχυρή ένδειξη δυσκολότερης ενσωμάτωσής τους.

Το γεγονός ότι και πάλι –όπως και το 2009- προκύπτουν αρνητικοί αριθμοί αποτελεί ένδειξη ότι η υιοθέτηση των πρακτικών έχει περιθώρια βελτίωσης, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.

Οι μέσοι όροι της αντίληψης υπολείπονται των μέσων όρων της σημαντικότητας για το 2011 για όλες τις πρακτικές όπως φαίνεται και στο παρακάτω ραβδόγραμμα.



Σχήμα 10. Ραβδόγραμμα Διαφορών Μέσων Όρων Αντίληψης- Σημαντικότητας το 2011

Και για το 2011 οι μέσοι όροι αντίληψης υπολείπονται των μέσων όρων της σημαντικότητας. Οι διαφορές των μέσων όρων έχουν μικρότερες απόλυτες τιμές και κυμαίνονται σε μια μικρότερη περιοχή συγκριτικά με το 2009, και συγκεκριμένα στην περιοχή από 0.33 έως και 0.86.

iii. Σύνοψη

Σε γενικές γραμμές, όσον αφορά τη σύγκριση αντίληψης και σημαντικότητας των εννέα πρακτικών για τα έτη 2009 και 2011, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτουν τα παρακάτω.

Από τη σύγκριση προκύπτει ότι τόσο για το 2009 όσο και για το 2011, η Αντίληψη (υιοθέτηση) των πρακτικών υπολείπεται της Σημαντικότητας (δηλαδή της σπουδαιότητας την οποία αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί σε αυτές), κάτι που μπορεί ίσως να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι η εναρμόνιση της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης με θετικά πρότυπα και έννοιες έχει πάντα περιθώρια καλυτέρευσης.

Για το 2011 η διακύμανση των διαφορών ήταν ελαφρά μικρότερη από το 2009 (δηλ. ενώ οι διαφορές του 2009 κυμαίνονταν μεταξύ -0.95 έως -0.38 οι διαφορές του 2011 κυμαίνονταν μεταξύ του -0.86 έως -0.33). Αν και είναι μικρή η

διαφορά και μικρό το δείγμα, αυτό θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως μια μεγαλύτερη προσέγγιση μεταξύ θεωρίας και πράξης. Να σημειωθεί ότι το 2011 η σπουδαιότητα που απέδιδαν οι εκπαιδευτικοί στις πρακτικές ήταν αυξημένη σε σχέση με το 2009.

Οι πρακτικές που έχουν να κάνουν με τη Συζήτηση, το Συμβουλευέσθαι και τον Αναστοχασμό έχουν μικρότερη απόσταση ανάμεσα στη σπουδαιότητα και την υιοθέτηση της πρακτικής τόσο για το 2009 όσο και για το 2011.

Η Κοινή Συνεργατική Δουλειά ενώ το 2009 είχε τη μεγαλύτερη απόκλιση από όλες τις πρακτικές ανάμεσα στη σπουδαιότητα και την εφαρμογή, το 2011 είχε μέση απόκλιση, είχε δηλαδή εμφανή βελτίωση.

Η Δικτύωση, η Ενημέρωση και ο Πειραματισμός είχαν τη μεγαλύτερη απόσταση μεταξύ σπουδαιότητας και εφαρμογής και στις δύο περιπτώσεις.

Τέλος, η Συλλογή Δεδομένων και η Επιμόρφωση είχαν μέση απόσταση μεταξύ σπουδαιότητας και υιοθέτησης τόσο αρχικά όσο και τελικά.

III.4β.3.Εστίαση στις επιμέρους Πρακτικές

Μέχρι τώρα παρουσιάστηκε η συνολική εικόνα για την Αντίληψη (2009 και 2011) και τη Σημαντικότητα (2009 και 2011) των πρακτικών και οι μεταξύ τους Συσχετίσεις (Αντίληψη 2011 συγκρινόμενη με Αντίληψη 2009, Σημαντικότητα 2011 συγκρινόμενη με Σημαντικότητα 2009, Αντίληψη 2009 συγκριτικά με Σημαντικότητα 2009 και Αντίληψη 2011 συγκριτικά με Αντίληψη 2009). Στη συνέχεια, θα εστιάσουμε σε κάθε επιμέρους πρακτική προκειμένου να έχουμε εικόνα για την καθεμιά ξεχωριστά.

1. Συμβουλευόμεαι

Για την πρακτική του Συμβουλευέσθαι παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα στοιχεία για την Αντίληψη (το 2009 και το 2011), την Σημαντικότητα (το 2009 και το 2011) και για τις συσχετίσεις.

Πίνακας 29: Συγκεντρωτικά στοιχεία για το Συμβουλευέσθαι

	M.O.	M.O.	Διαφορά	M.O.
	2009	2011	M.O. '09-	M.O. '11
Αντίληψη	3,10	4,00	0,90	
Σημαντικότητα	3,48	4,38	0,90	
Διαφορά M.O.:				
M.O. σημαντικότητας	-0,62	-0,38		
- M.O. αντίληψης				

Όπως φαίνεται από τα δεδομένα, η Αντίληψη της πρακτικής το 2009 είχε Μ.Ο. λίγο παραπάνω από τη βαθμίδα «Αρκετά» της πεντάβαθμης κλίμακας (Μ.Ο.=3,10), ενώ το 2011 ο Μ.Ο. εμφανίζεται στην βαθμίδα «Πολύ» (Μ.Ο.=4), κάτι που συνιστά αύξηση κατά μία βαθμίδα σχεδόν (Δ .Μ.Ο.=0,90).

Η Σημαντικότητα το 2009 παρουσιάζει Μ.Ο. στο μέσο της απόστασης μεταξύ των βαθμίδων «Αρκετά» και «Πολύ» (Μ.Ο.=3,48), ενώ το 2011 ο Μ.Ο. φτάνει στο μέσο περίπου της απόστασης μεταξύ των βαθμίδων «Πολύ» και «Πάρα πολύ» (Μ.Ο.=4,38), δηλαδή αυξάνεται επίσης κατά μία βαθμίδα περίπου.

Ενώ το 2009 η Αντίληψη υπολείπεται της Σημαντικότητας κατά μισή βαθμίδα (Δ .Μ.Ο.=-0,62), το 2011 η απόσταση έχει μειωθεί και είναι μικρότερη της μισής βαθμίδας (Δ .Μ.Ο.=-0,38).

Η πρακτική του Συμβουλευέσθαι ήταν η πλέον ακολουθούμενη πρακτική για το 2009. Είχε μέτριο προς υψηλό βαθμό σημαντικότητας για το 2009. Είναι η περισσότερο ενσωματωμένη πρακτική για το 2011, έχοντας υψηλό βαθμό υιοθέτησης. Αποτελεί μια από τις δυο σημαντικότερες πρακτικές για το 2011, θεωρούμενη από πολύ έως πάρα πολύ σπουδαία.

2. Συζητώ

Όσον αφορά στην πρακτική της Συζήτησης παρατίθενται στοιχεία για την Αντίληψη (το 2009 και το 2011), την Σημαντικότητα (το 2009 και το 2011) και για τις συσχετίσεις στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 30: Συγκεντρωτικά στοιχεία για τη Συζήτηση

	Μ.Ο. 2009	Μ.Ο. 2011	Διαφορά Μ.Ο. Μ.Ο. '09- Μ.Ο. '11
Αντίληψη	3,05	3,90	0,85
Σημαντικότητα	3,67	4,38	0,71
Διαφορά Μ.Ο.:			
Μ.Ο. σημαντικότητας –	-0,62	-0,48	
Μ.Ο. αντίληψης			

Η Συζήτηση αποτελεί μια πρακτική ενσωματωμένη σε ένα μέσο βαθμό στην εκπαιδευτική πράξη για το 2009 (Μ.Ο. 3,05). Για τη χρονιά αυτή ο βαθμός σημαντικότητας είναι μέτριος προς υψηλός (Μ.Ο. 3,67). Για το 2011 είναι μια ιδιαίτερα ακολουθούμενη πρακτική, αφού έχει υψηλό βαθμό υιοθέτησης (Μ.Ο.3,90).

Της αποδίδεται υψηλή έως πολύ υψηλή σπουδαιότητα για τη χρονιά αυτή (Μ.Ο. 4,38).

Οι μεταβολές τόσο της αντίληψης όσο και της σημαντικότητας είναι θετικές, υποδηλώνοντας ότι αυξάνεται τόσο η ενσωμάτωση όσο και η σημασία που έχει για τους εκπαιδευτικούς η πρακτική αυτή. Η μεταβολή για την αντίληψη πλησιάζει τον ένα βαθμό της πεντάβαθμης κλίμακας, ενώ για τη σημαντικότητα είναι κάπως μικρότερη.

Οι διαφορές των Μέσων Όρων σημαντικότητας-αντίληψης είναι αρνητικοί αριθμοί, γεγονός που υποδηλώνει ότι η ενσωμάτωση υπολείπεται της σπουδαιότητας. Για το μεν 2009 η Διαφορά των Μ.Ο. κάπως μεγαλύτερη του μισού βαθμού της πεντάβαθμης κλίμακας, ενώ για το 2011 η διαφορά είναι σχεδόν στο μισό βαθμό της πεντάβαθμης κλίμακας.

3. Αναστοχάζομαι

Για την πρακτική του Αναστοχασμού παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα στοιχεία για την Αντίληψη (το 2009 και το 2011), την Σημαντικότητα (το 2009 και το 2011) και για τις συσχετίσεις.

Πίνακας 31: Συγκεντρωτικά στοιχεία για τον Αναστοχασμό

	Μ.Ο.	Μ.Ο.	Διαφορά	Μ.Ο.
	2009	2011	Μ.Ο. '09- Μ.Ο. '11	
Αντίληψη	2,90	3,95	+1,05	
Σημαντικότητα	3,52	4,29	+0,77	
Διαφορά Μ.Ο.:				
Μ.Ο. σημαντικότητας	-0,62	-0,34		
- Μ.Ο. αντίληψης				

Η πρακτική του Αναστοχασμού έχει ένα μέσο βαθμό ένταξης στην εκπαιδευτική καθημερινότητα για το 2009 (Μ.Ο. 2,90) όντας μια από τις δυο πλέον ακολουθούμενες πρακτικές. Ο βαθμός σπουδαιότητας που της αποδιδόταν τότε ήταν υψηλός (Μ.Ο.3,50). Για το 2011 εμφανίζει υψηλό βαθμό ενσωμάτωσης (Μ.Ο. 3,95), ενώ η σπουδαιότητα που της αποδίδεται έχει υψηλότερο βαθμό (Μ.Ο. 4,29), αποτελώντας μια από τις τρεις σημαντικότερες πρακτικές.

Οι μεταβολές τόσο της αντίληψης όσο και της σημαντικότητας είναι θετικοί αριθμοί, κάτι που υποδηλώνει αύξηση τόσο της αντίληψης όσο και της σπουδαιότητας. Πιο συγκεκριμένα, η αντίληψη έχει μεταβληθεί κατά ένα βαθμό της

πεντάβαθμης κλίμακας (Δ.Μ.Ο. 1,05), ενώ η σημαντικότητα έχει μεταβολή μεταξύ του μισού και του ενός βαθμού της κλίμακας αυτής (Δ.Μ.Ο. 0,77).

Οι διαφορές αντίληψης–σημαντικότητας είναι αρνητικοί αριθμοί. Για το 2009 η Διαφορά των Μέσων Όρων είναι κάπως μεγαλύτερη του μισού βαθμού της πεντάβαθμης κλίμακας (Δ.Μ.Ο. – 0,62), ενώ για το 2011 εμφανίζεται σαφώς μικρότερη του μισού βαθμού (Δ.Μ.Ο. -0,34).

4. Ενημερώνομαι/ Διαβάζω

Όσον αφορά στην πρακτική της Ενημέρωσης/ Μελέτης παρατίθενται στοιχεία για την Αντίληψη (το 2009 και το 2011), την Σημαντικότητα (το 2009 και το 2011) και για τις συσχετίσεις στον παρακάτω πίνακα.

<u>Πίνακας 32: Συγκεντρωτικά στοιχεία για την Ενημέρωση/Μελέτη</u>				
	M.O.	M.O.	Διαφορά	M.O.
	2009	2011	M.O. '09-	M.O. '11
Αντίληψη	2,81	3,43	+0,62	
Σημαντικότητα	3,71	4,24	+0,53	
Διαφορά M.O.:				
M.O. σημαντικότητας	-0,90	-0,81		
- M.O. αντίληψης				

Η Ενημέρωση-Μελέτη αποτελεί μια πρακτική με βαθμό ενσωμάτωσης που πλησιάζει το μέσο της κλίμακας για το 2009 (M.O. 2,81). Για το έτος αυτό η σημαντικότητα έχει βαθμό κοντά στον υψηλό βαθμό της πεντάβαθμης κλίμακας (M.O. 3,71). Για το 2011 είναι ενταγμένη στην εκπαιδευτική πράξη κατά ένα βαθμό μέτριο προς υψηλό (M.O. 3,43), ενώ η σπουδαιότητα που αποδίδεται την ίδια χρονιά σε αυτή είναι σαφώς μεγαλύτερη του υψηλού βαθμού (M.O. 4,24).

Οι μεταβολές τόσο της αντίληψης (Δ.Μ.Ο. 0,62) όσο και της σημαντικότητας (Δ.Μ.Ο. 0,53) είναι θετικές, υποδηλώνοντας ότι αυξάνει τόσο η ενσωμάτωση όσο και η σημασία που έχει για τους εκπαιδευτικούς η πρακτική αυτή. Η μεταβολή για τη μεν αντίληψη είναι μεγαλύτερη του μισού βαθμού της πεντάβαθμης κλίμακας για τη δε σημαντικότητα είναι μισός βαθμός.

Οι διαφορές αντίληψης–σημαντικότητας είναι αρνητικοί αριθμοί, υποδηλώνοντας ότι η ενσωμάτωση υπολείπεται της σπουδαιότητας. Για το μεν 2009 η Διαφορά των M.O. είναι κάπως μικρότερη του ενός βαθμού της πεντάβαθμης κλίμακας (Δ.Μ.Ο. -0,90), ενώ για το 2011 η διαφορά είναι λίγο μικρότερη από αυτή

του 2009 (Δ.Μ.Ο. -0,81). Αυτό δείχνει ότι υπάρχουν και άλλα περιθώρια ένταξης της πρακτικής αυτής στην εκπαιδευτική πράξη.

Η διαφορά αντίληψης-σημαντικότητας παραμένει υψηλή γεγονός που μπορεί να θεωρηθεί ότι δεν εξαντλήθηκαν τα περιθώρια για ενημέρωση-μελέτη από πλευράς των εκπαιδευτικών. Σε αυτό θα μπορούσε να βοηθήσει το υποστηρικτικό πλαίσιο είτε παρέχοντας υλικό, είτε παρέχοντας υποστήριξη για να καταφύγουν οι εκπαιδευτικοί σε πηγές.

5. Συλλέγω δεδομένα

Για την πρακτική της Συλλογής Δεδομένων παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα στοιχεία για την Αντίληψη (το 2009 και το 2011), τη Σημαντικότητα (το 2009 και το 2011) και για τις συσχετίσεις.

Πίνακας 33: Συγκεντρωτικά στοιχεία για τη Συλλογή Δεδομένων

	M.O.	M.O.	Διαφορά	M.O.
	2009	2011	M.O. '09-	M.O. '11
Αντίληψη	2,55	3,45	+0,90	
Σημαντικότητα	3,25	4,05	+0,80	
Διαφορά M.O.:				
M.O. σημαντικότητας	-0,75	-0,60		
- M.O. αντίληψης				

Η πρακτική της Συλλογής Δεδομένων έχει μέσο προς χαμηλό βαθμό ένταξης στην εκπαιδευτική καθημερινότητα για το 2009 (M.O. 2,55). Ο βαθμός σπουδαιότητας που της αποδιδόταν τότε ήταν λίγο μεγαλύτερος από τον μέσο (M.O. 3,25). Για το 2011 εμφανίζει μέσο προς υψηλό βαθμό ενσωμάτωσης (M.O. 3,45), ενώ η σπουδαιότητα που της αποδίδεται έχει βαθμό υψηλό (M.O. 4,05).

Οι μεταβολές τόσο της αντίληψης όσο και της σημαντικότητας είναι θετικοί αριθμοί, κάτι που υποδηλώνει αύξηση τόσο της αντίληψης όσο και της σπουδαιότητας. Πιο συγκεκριμένα, η αντίληψη έχει μεταβληθεί κατά σχεδόν ένα βαθμό της πεντάβαθμης κλίμακας (Δ.Μ.Ο. 0,90), ενώ η σημαντικότητα έχει μεταβολή μεταξύ του μισού και του ενός βαθμού της κλίμακας αυτής (Δ.Μ.Ο. 0,80).

Οι διαφορές αντίληψης-σημαντικότητας είναι αρνητικοί αριθμοί. Για το 2009 η Διαφορά των Μέσων Όρων είναι μεταξύ του μισού και του ενός βαθμού της πεντάβαθμης κλίμακας (Δ.Μ.Ο -0,75), ενώ για το 2011 εμφανίζεται λίγο μεγαλύτερη του μισού βαθμού (Δ.Μ.Ο. -0,60).

Αν και εμφανίζει μεγάλη μεταβολή και στην αντίληψη- υιοθέτηση και στην σπουδαιότητα είναι μια από τις δύο λιγότερο ενσωματωμένες πρακτικές, κάτι που ίσως αναδεικνύει τη δυσκολία που εγγενώς έχει. Η σημασία της, όμως, είναι τέτοια που θα πρέπει ίσως να αναζητηθούν τρόποι υποβοήθησης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών στην ενσωμάτωσή της.

6. Δικτυώνομαι

Όσον αφορά στην πρακτική της Δικτύωσης παρατίθενται στοιχεία για την Αντίληψη (το 2009 και το 2011), την Σημαντικότητα (το 2009 και το 2011) και για τις συσχετίσεις στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 34: Συγκεντρωτικά στοιχεία για τη Δικτύωση

	M.O.	M.O.	Διαφορά	M.O.
	2009	2011	M.O. '09-	M.O. '11
Αντίληψη	2,14	2,90	+0,76	
Σημαντικότητα	3,00	3,76	+0,76	
Διαφορά M.O.:				
M.O. σημαντικότητας	-0,86	-0,86		
- M.O. αντίληψης				

Η Δικτύωση αποτελεί μια πρακτική με χαμηλό βαθμό ενσωμάτωσης (M.O. 2,14) και σχεδόν μέσο βαθμό σπουδαιότητας για το 2009 (M.O. 2,90). Για το 2011 εμφανίζει μέσο βαθμό αντίληψης (M.O. 2,90) και σχεδόν υψηλό βαθμό σπουδαιότητας (M.O. 3,76).

Οι μεταβολές τόσο της αντίληψης όσο και της σημαντικότητας είναι θετικές, κάτι που αποτελεί ένδειξη αύξησης τόσο της ενσωμάτωσης όσο και της σπουδαιότητας που έχει για τους εκπαιδευτικούς η πρακτική αυτή. Η μεταβολή και για την αντίληψη (Δ.ΜΟ. 0,76) αλλά και για τη σπουδαιότητα είναι μεταξύ του μισού και του ενός βαθμού της πεντάβαθμης κλίμακας (Δ.Μ.Ο 0,76).

Οι διαφορές αντίληψης-σημαντικότητας είναι αρνητικοί αριθμοί, υποδηλώνοντας ότι η ενσωμάτωση υπολείπεται της σπουδαιότητας. Τόσο για το 2009 (Δ.Μ.Ο. 0,76) όσο και για το 2011 (Δ.Μ.Ο. 0,76) η Διαφορά των Μ.Ο. κάπως μικρότερη του ενός βαθμού της πεντάβαθμης κλίμακας.

Η Δικτύωση είναι η πρακτική με τη μικρότερη ενσωμάτωση και τη μικρότερη σπουδαιότητα. Αποτελεί μια πρακτική ελάχιστα γνωστή για τα ελληνικά δεδομένα. Ταυτόχρονα πιθανότατα παρουσιάζει δυσκολίες στο να συμπεριληφθεί στην

επαγγελματική πρακτική των εκπαιδευτικών. Συνδέεται, ωστόσο, με τη μεταφορά γνώσης και έχει μεγάλη σημασία για την επαγγελματική μάθηση. Είναι, επομένως, αναγκαίο να υπάρχει υποστήριξη, ώστε οι εκπαιδευτικοί να της αποδώσουν αξία αλλά και να την υιοθετήσουν. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι υπάρχουν και άλλα περιθώρια ένταξης της πρακτικής αυτής στην εκπαιδευτική πράξη.

7. Επιμορφώνομαι/ επιμορφώνω

Για την πρακτική της (Αλληλο) Επιμόρφωσης παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα στοιχεία για την Αντίληψη (το 2009 και το 2011), την Σημαντικότητα (το 2009 και το 2011) και για τις συσχετίσεις.

Πίνακας 35: Συγκεντρωτικά στοιχεία για την Επιμόρφωση

	M.O.	M.O.	Διαφορά	M.O.
	2009	2011	M.O. '09-	M.O. '11
Αντίληψη	3,05	3,48	+0,43	
Σημαντικότητα	3,71	4,24	+0,53	
Διαφορά M.O.:				
M.O. σημαντικότητας	-0,66	-0,76		
- M.O. αντίληψης				

Η πρακτική της Επιμόρφωσης έχει μέσο βαθμό ένταξης στην επαγγελματική πράξη για το 2009 (M.O. 3,05). Ο βαθμός σπουδαιότητας που της αποδιδόταν τότε ήταν σχεδόν υψηλός (M.O. 3,71). Για το 2011 εμφανίζει υψηλό προς πολύ υψηλό βαθμό ενσωμάτωσης (M.O. 3,48), ενώ η σπουδαιότητα που της αποδίδεται έχει βαθμό κάπως μεγαλύτερο του πολύ υψηλού (M.O. 4,24).

Οι μεταβολές τόσο της αντίληψης (Δ.M.O. 0,43) όσο και της σημαντικότητας (Δ.M.O. 0,53) είναι θετικοί αριθμοί, κάτι που υποδηλώνει αύξηση τόσο της αντίληψης όσο και της σπουδαιότητας. Τόσο η αντίληψη όσο και η σημαντικότητα έχουν μεταβληθεί κατά σχεδόν μισό βαθμό της πεντάβαθμης κλίμακας.

Οι διαφορές αντίληψης–σημαντικότητας είναι αρνητικοί αριθμοί. Για το 2009 η Διαφορά των Μέσων Όρων είναι λίγο μεγαλύτερη του μισού βαθμού (Δ.M.O. 0,43), ενώ για το 2011 βρίσκεται μεταξύ του μισού και του ενός βαθμού (Δ.M.O. 0,53).

Η πρακτική παρουσιάζει μικρότερες μεταβολές αντίληψης και σημαντικότητας σε σχέση με τις άλλες πρακτικές. Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί διαφορετικά για κάθε σκέλος της πρακτικής. Το σκέλος «Επιμορφώνομαι» είναι

συνδεδεμένο περισσότερο με την προσέγγιση της θεραπείας των ελλείψεων, που, όπως είδαμε και στο θεωρητικό μέρος, παρουσιάζει αδυναμίες γενικότερα και ειδικά στην Ελλάδα. Το σκέλος «Επιμορφώνω» από την άλλη πλευρά είναι μια πρακτική ιδιαίτερα απαιτητική, επειδή προϋποθέτει πειραματισμό, αναστοχασμό και συστηματοποίηση της γνώσης.

8. Κοινή Συνεργατική Δουλειά

Όσον αφορά στην πρακτική της Κοινής Συνεργατικής Δουλειάς παρατίθενται στοιχεία για την Αντίληψη (το 2009 και το 2011), την Σημαντικότητα (το 2009 και το 2011) και για τις συσχετίσεις στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 36: Συγκεντρωτικά στοιχεία για την Κοινή Συνεργατική Δουλειά

	M.O.	M.O.	Διαφορά	M.O.
	2009	2011	M.O. '09-	M.O. '11
Αντίληψη	2,81	3,52	+0,71	
Σημαντικότητα	3,76	4,19	+0,43	
Διαφορά M.O.:				
M.O. σημαντικότητας	-0,95	-0,67		
- M.O. αντίληψης				

Η Κοινή Συνεργατική Δουλειά αποτελεί μια πρακτική η οποία εμφανίζει ενσωμάτωση σε βαθμό κάπως μικρότερο του μέσου (M.O. 2,81) και παρουσιάζει σπουδαιότητα σε βαθμό κάπως μεγαλύτερο του υψηλού (M.O. 3,76) για το 2009. Για το 2011 η μεν αντίληψη βρίσκεται μεταξύ του μέσου και του υψηλού βαθμού (M.O. 3,52), η δε σπουδαιότητα έχει βαθμό σαφώς μεγαλύτερο του υψηλού (M.O. 4,19).

Οι μεταβολές τόσο της αντίληψης όσο και της σημαντικότητας είναι θετικοί αριθμοί, κάτι που αποτελεί ένδειξη αύξησης τόσο της ενσωμάτωσης όσο και της σπουδαιότητας που έχει για τους εκπαιδευτικούς η πρακτική αυτή. Η μεταβολή για την αντίληψη είναι μεταξύ του μισού και του ενός βαθμού της πεντάβαθμης κλίμακας (Δ.Μ.Ο. 0,71), ενώ η μεταβολή για την σημαντικότητα είναι κατά σχεδόν μισό βαθμό (Δ.Μ.Ο. 0,43).

Οι διαφορές αντίληψης-σημαντικότητας είναι αρνητικοί αριθμοί, υποδηλώνοντας ότι η ενσωμάτωση υπολείπεται της σπουδαιότητας. Για το 2009 η Διαφορά των M.O. είναι της τάξης του ενός βαθμού (Δ.Μ.Ο. -0,95) ενώ για το 2011 είναι μεταξύ μισού και ενός βαθμού της πεντάβαθμης κλίμακας (Δ.Μ.Ο. -0,67).

Η Κοινή Συνεργατική Δουλειά, όπως φαίνεται, ενσωματώθηκε περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς. Η σημαντικότητα παραμένει υψηλή. Η διαφορά, ωστόσο, μεταξύ αντίληψης και σημαντικότητας, αν και μειώθηκε, παραμένει υψηλή. Αυτό ενδεχομένως αποτελεί ένδειξη δυσκολιών που παρουσιάζονται.

9. Δοκιμάζω

Για την πρακτική του Πειραματισμού παρουσιάζονται στοιχεία για την Αντίληψη (το 2009 και το 2011), την Σημαντικότητα (το 2009 και το 2011) και για τις συσχετίσεις στον ακόλουθο πίνακα.

Πίνακας 37: Συγκεντρωτικά στοιχεία για τον Πειραματισμό

	M.O.	M.O.	Διαφορά	M.O.
	2009	2011	M.O. `09-	M.O. `11
Αντίληψη	3,05	3,67	+0,62	
Σημαντικότητα	3,90	4,38	+0,48	
Διαφορά M.O.:				
M.O. σημαντικότητας	-0,85	-0,71		
- M.O. αντίληψης				

Ο Πειραματισμός έχει μέσο βαθμό ένταξης στην επαγγελματική πράξη για το 2009 (M.O. 3,05). Ο βαθμός σπουδαιότητας που της αποδιδόταν τότε ήταν σχεδόν υψηλός (M.O. 3,90). Για το 2011 εμφανίζει υψηλό προς πολύ υψηλό βαθμό ενσωμάτωσης (M.O. 3,67), ενώ η σπουδαιότητα που της αποδίδεται έχει βαθμό εμφανώς μεγαλύτερο του υψηλού (M.O. 4,38).

Οι μεταβολές τόσο της αντίληψης όσο και της σημαντικότητας είναι θετικοί αριθμοί, κάτι που υποδηλώνει αύξηση τόσο της αντίληψης όσο και της σπουδαιότητας. Η αντίληψη έχει αυξηθεί εμφανώς περισσότερο του μισού βαθμού της πεντάβαθμης κλίμακας (Δ.M.O. 0,62), ενώ η σημαντικότητα έχει μεταβληθεί κατά σχεδόν μισό βαθμό της κλίμακας αυτής (Δ.M.O. 0,48).

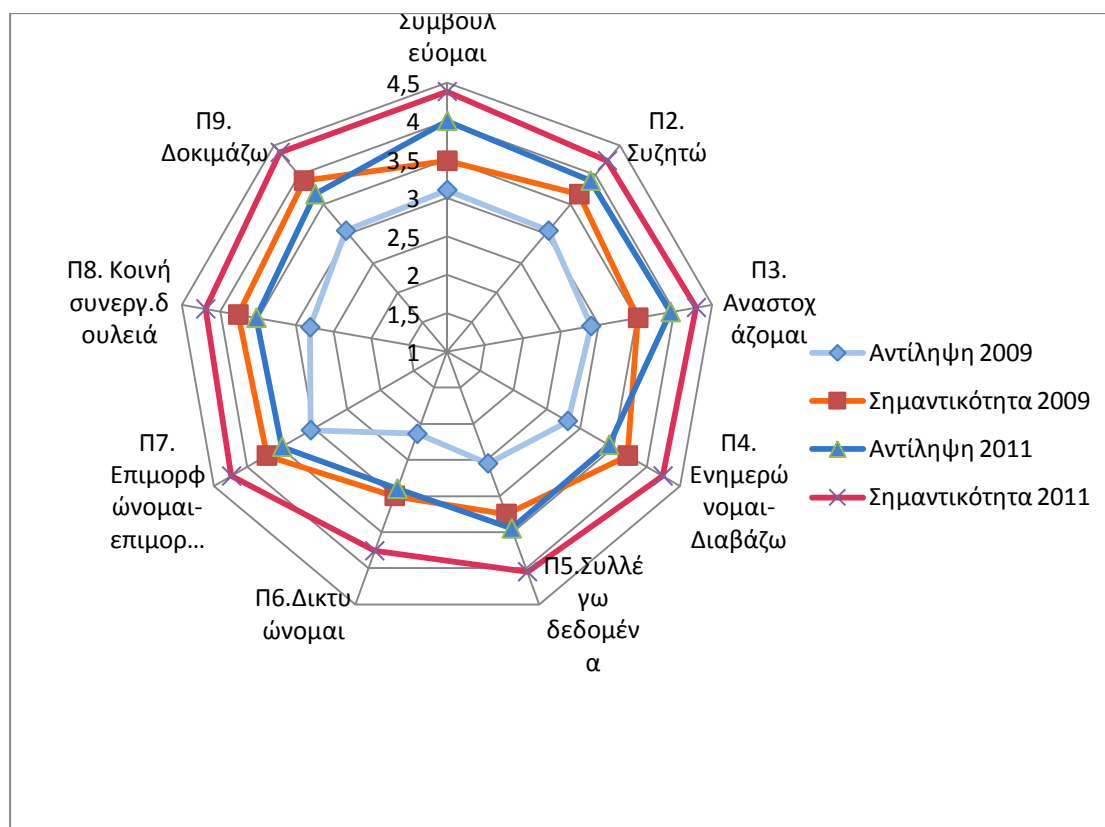
Οι διαφορές αντίληψης–σημαντικότητας είναι αρνητικοί αριθμοί. Για το 2009 η Διαφορά των Μέσων Όρων είναι λίγο μικρότερη του ενός βαθμού (Δ.M.O. -0,85), ενώ για το 2011 βρίσκεται μεταξύ του μισού και του ενός βαθμού (Δ.M.O.-0,71).

Η πρακτική Πειραματισμός είναι πρώτη σε σημαντικότητα τόσο για το 2009 όσο και το 2011. Ήταν η δεύτερη περισσότερο υιοθετημένη το 2009, ενώ για το 2011 είναι λίγο πιο πάνω από τη μέση όσον αφορά την αντίληψη. Αυτό ενδεχομένως

συνδέεται με το γεγονός ότι ο Πειραματισμός είναι στο επίκεντρο των πρωτοβουλιών ανάπτυξης.

10. Συνολική εικόνα

Στο αραχνοειδές διάγραμμα που ακολουθεί αποτυπώνεται η Αντίληψη και η Σημαντικότητα για κάθε πρακτική στις δύο χρονικές στιγμές.



Σχήμα 11: Αραχνοειδές διάγραμμα για Αντίληψη και Σημαντικότητα πρακτικών 2009 και 2011

Στο αραχνοειδές διάγραμμα εμφανίζεται η Αντίληψη για το 2009 ως εσωτερική γραμμή (γαλάζιο χρώμα). Οι τιμές της Αντίληψης τότε για όλες τις πρακτικές είχαν τιμές μικρότερες και της Αντίληψης για το 2011 αλλά και της Σημαντικότητας τόσο για το 2009 όσο και για το 2011.

Η γραμμή για την Σημαντικότητα το 2009 (χρώμα πορτοκαλί) είναι εξωτερική της Αντίληψης για το 2009, κάτι που δείχνει ότι η αντίληψη υπολείπεται της Σημαντικότητας για αυτό το έτος, πράγμα αναμενόμενο.

Η γραμμή της Σημαντικότητας για το 2009 τέμνεται με τη γραμμή της Αντίληψης για το 2011. Για κάποιες πρακτικές η Σημαντικότητα για το 2009 παίρνει

χαμηλότερες τιμές της Αντίληψης για το 2011 (Συμβουλευόμει, Συζητώ, Αναστοχάζομαι, Συλλέγω Δεδομένα) και για κάποιες άλλες παίρνει υψηλότερες τιμές (Ενημερώνομαι, Δικτυώνομαι, Επιμορφώνομαι/ Επιμορφώνω, Κοινή Συνεργατική Δουλειά, Δοκιμάζω).

Πάντως, όπως φαίνεται και ποιοτικά από το αραχνόγραμμα, η γραμμή της Σημαντικότητας για το 2009 παίρνει τιμές κοντινές με αυτές της Αντίληψης για το 2011. Αυτό σημαίνει ότι, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, η υιοθέτηση των πρακτικών από την πλευρά των εκπαιδευτικών έγινε σε αρκετά μεγάλο βαθμό, τέτοιο, που να είναι κοντά στη σπουδαιότητα που απέδιδαν στις πρακτικές οι εκπαιδευτικοί το 2011. Οι διαφορές και για τις χαμηλότερες και για τις υψηλότερες τιμές είναι το πολύ μισός βαθμός της πεντάβαθμης κλίμακας.

Τέλος, η γραμμή της Σημαντικότητας για το 2011, όπως φαίνεται, είναι εξωτερική όλων των άλλων, κάτι που δείχνει ότι η σημαντικότητα των πρακτικών αυξήθηκε σημαντικά ευρισκόμενη ανάμεσα στη γραμμή του 4 και του 4,5 για όλες τις πρακτικές πλην της δικτύωσης.

11. Σύνοψη από την επεξεργασία με Excel συνολικά

Αρχικά το 2009 η Αντίληψη για τις πρακτικές ήταν κοντά στο μέσο της πεντάβαθμης κλίμακας, ενώ η Σημαντικότητα των πρακτικών κινήθηκε μεταξύ του μέσου και της τέταρτης βαθμίδας της κλίμακας. Το 2011 η Αντίληψη κυμάνθηκε μεταξύ του μέσου και της τέταρτης βαθμίδας, ενώ η Σημαντικότητα ήταν ανάμεσα στην τέταρτη και την πέμπτη βαθμίδα. Το 2009 η Αντίληψη υπολείπεται της Σημαντικότητας κατά περίπου μια βαθμίδα της πεντάβαθμης κλίμακας. Το 2011 η διαφορά αυτή εμφανίζεται κάπως μικρότερη. Όσον αφορά την διασπορά των απαντήσεων, η τυπική απόκλιση τόσο για την Αντίληψη όσο και για τη Σημαντικότητα λαμβάνει τιμές σε διαστήματα που είναι μικρότερα τελικά (το 2011) από ό,τι αρχικά (2009). Επομένως, οι απαντήσεις συγκλίνουν περισσότερο το 2011.

Υπήρξε, επομένως, αύξηση τόσο της Αντίληψης όσο και της Σημαντικότητας για τις εννέα πρακτικές. Επίσης, υπήρξε μείωση αφενός της διαφοράς μεταξύ Αντίληψης και Σημαντικότητας και αφετέρου της διασποράς των απαντήσεων.

Η μεταβολή μεταξύ 2009 και 2011 για την καθεμιά πρακτική ξεχωριστά είναι κατά μισή έως μια βαθμίδα της πεντάβαθμης κλίμακας, τόσο για την Αντίληψη όσο και για τη Σημαντικότητα.

Οι πλέον ενσωματωμένες και σημαντικές για τους εκπαιδευτικούς πρακτικές είναι κατά φθίνουσα σειρά το Συμβουλευέσθαι, ο Αναστοχασμός και η Συζήτηση. Για τις πρακτικές αυτές υπάρχει η μεγαλύτερη σύγκλιση μεταξύ των ερωτηθέντων. Επιπλέον, αυτές εμφανίζουν μέση προς μεγάλη αύξηση της Αντίληψης και της Σημαντικότητας. Οι διαφορές μεταξύ της Αντίληψης και της Σημαντικότητας των τριών πρακτικών είναι χαμηλές έως μέσες.

Ο Πειραματισμός ανήκει και αυτός στις πλέον ακολουθούμενες και σημαντικές για τους εκπαιδευτικούς πρακτικές με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών να μην διαφέρουν πολύ μεταξύ τους. Η Αντίληψη του πειραματισμού είχε μικρή αύξηση, ενώ η Σημαντικότητα εμφάνισε μεγάλη αύξηση. Οι διαφορές μεταξύ Αντίληψης και Σημαντικότητας ήταν οι μεγαλύτερες από όλες τις πρακτικές.

Η Επιμόρφωση και η Κοινή Συνεργατική Δουλειά αρχικά ανήκουν στις μετρίως προς περισσότερο ενσωματωμένες και περισσότερο σημαντικές επαφές, αυτό όμως δεν ισχύει στην τελική εικόνα, όπου εμφανίζονται μετρίως προς λιγότερο ενσωματωμένες και σημαντικές. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών εμφανίζουν μεγάλες αποκλίσεις για τις πρακτικές αυτές. Η αύξηση τόσο της Αντίληψης όσο και της Σημαντικότητας για αυτές είναι από τις χαμηλότερες προς μέσες. Τέλος, οι διαφορές μεταξύ αντίληψης και υιοθέτησης είναι από τις υψηλότερες τόσο πριν την παρέμβαση όσο και μετά.

Η Ενημέρωση είναι μια πρακτική που είναι μετρίως ενσωματωμένη τόσο αρχικά όσο και τελικά, ενώ η αρχικά μεγαλύτερη Σημαντικότητα που της αποδόθηκε κατέληξε σε μια μέση τελική Σημαντικότητα. Οι απαντήσεις είχαν μια μέση διασπορά. Η αύξηση τόσο για την Αντίληψη όσο και για τη Σημαντικότητα είναι από τις μικρότερες, ενώ οι διαφορές μεταξύ Αντίληψης και Σημαντικότητας είναι από τις μεγαλύτερες τόσο αρχικά όσο και τελικά.

Η Συλλογή Δεδομένων και η Δικτύωση ανήκουν στις αρχικά λιγότερο ενσωματωμένες και σημαντικές πρακτικές με τους εκπαιδευτικούς να έχουν μεγάλη απόκλιση στις απαντήσεις τους. Τελικά, εμφανίζεται διαφοροποίηση με τη Συλλογή Δεδομένων να προηγείται εμφανώς σημειώνοντας μεγαλύτερη αύξηση τόσο όσον αφορά την Αντίληψη όσο και όσον αφορά τη Σημαντικότητα. Ωστόσο τόσο η Αντίληψη όσο και η Σημαντικότητα και των δύο παίρνουν σχετικά με τις άλλες πρακτικές χαμηλές τιμές.

III.4γ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΝΝΕΑ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ-Επεξεργασία με SPSS

15.0

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία με το πρόγραμμα SPSS 15.0.

Θα γίνει παρουσίαση της κατανομής συχνοτήτων με πίνακες και γραφήματα για την Αντίληψη και τη Σημαντικότητα των πρακτικών κατά τα έτη 2009 και 2011. Οι κατανομές συχνότητας (frequency distributions) αποτελούν μία από τις συνηθέστερες μεθόδους για την παρουσίαση ενός συνόλου δεδομένων (Κατσάνος, Αβούρης 2008: 487).

Όσον αφορά την κεντρική τάση και τη διασπορά, θα παρατεθεί η Σύνοψη 5 σημείων (five number summary): Μέγιστο –Ελάχιστο- Διάμεσος- 1ο και 3ο τεταρτημόριο (Κουγιουμτζής 2004: 17). Η Διάμεσος είναι η τιμή που διαιρεί την κατανομή των τιμών της μεταβλητής σε δύο ίσα μέρη, όταν οι τιμές που παίρνει η μεταβλητή τοποθετηθούν σε αύξουσα σειρά. Θεωρείται το ενδεδειγμένο μέτρο κεντρικής τάσης για μη ποσοτικά δεδομένα που ανήκουν σε ταξινομημένες κατηγορίες (Κατσάνος, Αβούρης 2008: 490). Τα Τεταρτημόρια (Quartiles) χωρίζουν τα δεδομένα σε τέσσερα ίσα μέρη (τέταρτα) με τον ίδιο τρόπο που η Διάμεσος χωρίζει τα δεδομένα σε δύο ίσα μέρη. Μεταξύ του 1ου (Q1) και του 3ου (Q3) τεταρτημορίου έχουμε το 50% των παρατηρήσεων που είναι εγγύτερα στην κεντρική τιμή. Η Διάμεσος θεωρείται το 2ο τεταρτημόριο (Q2) (Κουγιουμτζής 2004: 17). Η απόσταση μεταξύ Q1 και Q3 αποτελεί ένα μέτρο διασποράς: όσο μικρότερη είναι τόσο εγγύτερα στην κεντρική τιμή συσσωρεύονται οι μισές τιμές, ενώ όσο μεγαλύτερη είναι η απόσταση τόσο απομακρύνεται από την κεντρική τιμή το 50% των τιμών. Θεωρείται το κατάλληλο μέτρο διασποράς όταν ως μέτρο κεντρικής τάσης χρησιμοποιείται η διάμεσος.

III.4γ.1 Περιγραφική επισκόπηση

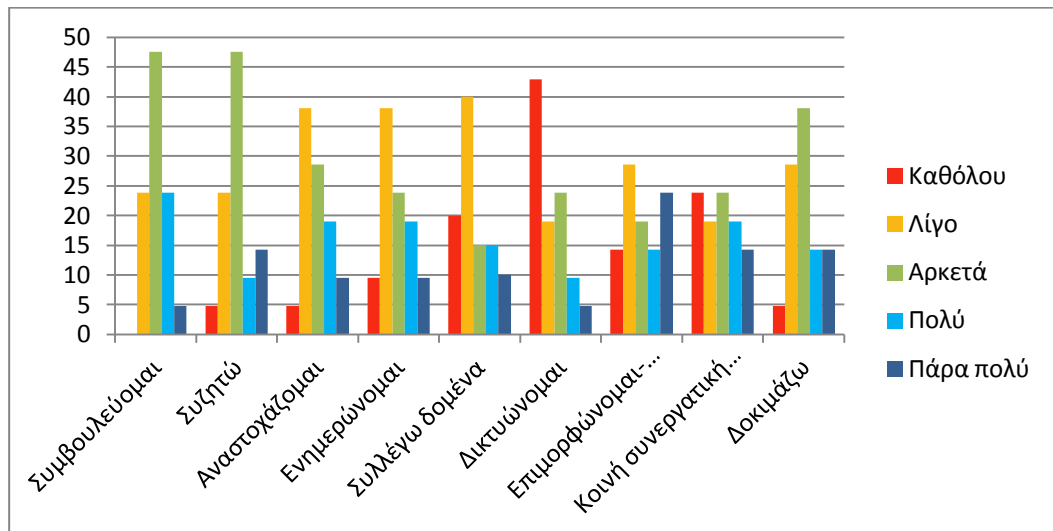
Παρουσιάζονται οι κατανομές συχνοτήτων για την Αντίληψη (το 2009 και το 2011) και τη Σημαντικότητα πρακτικών (το 2009 και το 2011). Στα Παραρτήματα παρατίθενται σχετικοί πίνακες (Παράρτημα 4).

1. Αντίληψη 2009

ι. Κατανομή συχνοτήτων Αντίληψης των πρακτικών για το 2009

Αρχικά παραθέτουμε γραφική παράσταση και πίνακα, ώστε να παρουσιάσουμε συνοπτικά τα δεδομένα και να έχουμε μια γενική εικόνα της κατανομής.

Το γράφημα που ακολουθεί παρουσιάζει την κατανομή συχνοτήτων της Αντίληψης των πρακτικών για το 2009.



Σχήμα 12: Κατανομή Συχνοτήτων Αντίληψης Πρακτικών για το 2009

Παρατηρούμε ότι όσον αφορά την αντίληψη των πρακτικών, η Δικτύωση και η Συλλογή Δεδομένων εμφανίζουν υψηλές συχνότητες στις επιλογές «Καθόλου» και «Λίγο».

Όσον αφορά τον Αναστοχασμό και την Ενημέρωση, εμφανίζεται μεν με υψηλή συχνότητα η επιλογή «Λίγο», ωστόσο οι επιλογές «Αρκετά», «Πολύ» και «Πάρα πολύ» παρουσιάζουν αξιοσημείωτες συχνότητες.

Ο Πειραματισμός («Δοκιμάζω»), η Συζήτηση και το Συμβουλευέσθαι παρουσιάζουν υψηλές συχνότητες στην επιλογή «Αρκετά» και αυξημένες συχνότητες στις επιλογές «Πολύ» και «Πάρα πολύ».

Η Κοινή Συνεργατική Δουλειά εμφανίζει σχεδόν μια ισοκατανομή στις συχνότητες μιας και όλες οι επιλογές εμφανίζουν σημαντικές συχνότητες (πιο υψηλές οι συχνότητες στην επιλογή «Καθόλου» και «Αρκετά»).

Η Επιμόρφωση παρουσιάζει, επίσης, σημαντικές συχνότητες σε όλες τις απαντήσεις (πιο υψηλές οι συχνότητες στη επιλογή «Λίγο» και «Πάρα πολύ»).

Στον Πίνακα που ακολουθεί παρατίθενται αριθμητικά οι συχνότητες και τα αντίστοιχα ποσοστά.

Πίνακας 38: Κατανομή Συχνοτήτων Αντίληψης Πρακτικών για το 2009

		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
Συμβουλευόμαι	f	0	5	10	5	1	21
	%	0	23.8	47.6	23.8	4.8	100
Συζητώ	f	1	5	10	2	3	21
	%	4.8	23.8	47.6	9.5	14.3	100
Αναστοχάζομαι	f	1	8	6	4	2	21
	%	4.8	38.1	28.6	19.0	9.5	100
Ενημερώνομαι	f	2	8	5	4	2	21
	%	9.5	38.1	23.8	19.0	9.5	100
Συλλέγω δομένα	f	4	8	3	3	2	20*
	%	20.0	40.0	15.0	15.0	10	100
Δικτυώνομαι	f	9	4	5	2	1	21
	%	42.9	19.0	23.8	9.5	4.8	100
Επιμορφώνομαι- Επιμορφώνω	f	3	6	4	3	5	21
	%	14.3	28.6	19.0	14.3	23.8	100
Κοινή συνεργατική δουλειά	f	5	4	5	4	3	21
	%	23.8	19.0	23.8	19.0	14.3	100
Δοκιμάζω	f	1	6	8	3	3	21
	%	4.8	28.6	38.1	14.3	14.3	100

*έχουμε μια χαμένη τιμή –στο επί τοις εκατό ποσοστό λήφθηκαν υπόψη οι έγκυρες τιμές.

Η Δικτύωση εμφανίζει υψηλό ποσοστό (42,9%) στην επιλογή «Καθόλου» και σημαντικό ποσοστό (19%) στην επιλογή «Λίγο». Η Συλλογή Δεδομένων εμφανίζει σημαντικό ποσοστό στην επιλογή «Καθόλου» (20%) και υψηλό ποσοστό (40%) στην τιμή «Λίγο».

Ο Αναστοχασμός και η Ενημέρωση παρουσιάζουν το υψηλότερο ποσοστό (38,1%) στην επιλογή «Λίγο» και σημαντικά ποσοστά στις επιλογές «Αρκετά» και «Πάρα πολύ» (ο Αναστοχασμός 28,6% και 19% και η Ενημέρωση 23,8% και 19%).

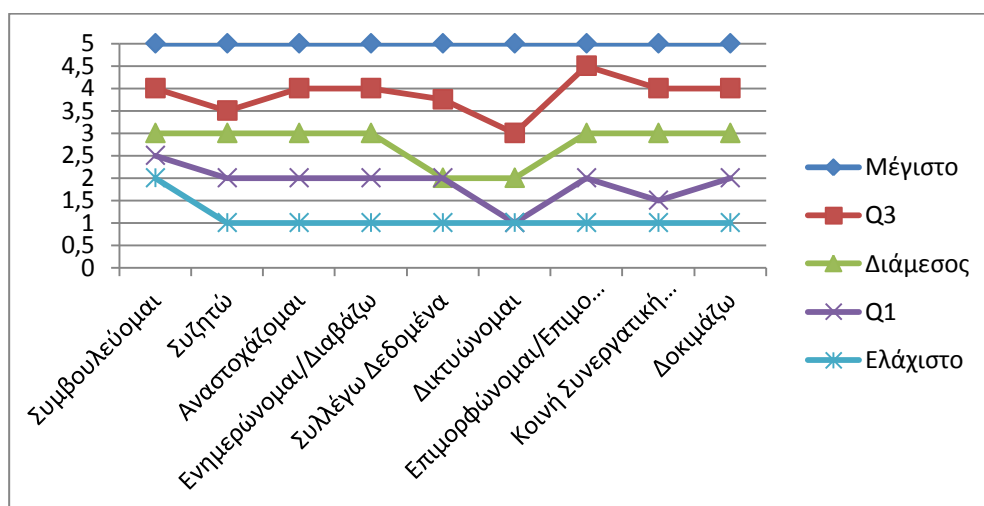
Όπως προκύπτει, εμφανίζουν πολύ υψηλά ποσοστά στην επιλογή «Αρκετά» οι πρακτικές «Συμβουλευόμαι» (47,6%), «Συζητώ» (47,6%) και «Δοκιμάζω» (38,1%).

Παρατηρούμε ότι η Κοινή Συνεργατική Δουλειά εμφανίζει σχεδόν μια ισοκατανομή στις συχνότητες: 23,8% εμφανίζουν οι επιλογές «Καθόλου» και «Αρκετά», 19% εμφανίζουν οι επιλογές «Λίγο» και «Πολύ» 14,3% εμφανίζει η επιλογή «Πάρα πολύ».

Η Επιμόρφωση παρουσιάζει επίσης σημαντικές συχνότητες σε όλες τις επιλογές: 14,3% για τις επιλογές «Καθόλου» και «Πάρα Πολύ» 19% για την επιλογή «Αρκετά», 23,8% για την επιλογή «Πάρα πολύ» και τέλος 28,6% για την επιλογή «Λίγο».

ii. Σύνοψη 5 σημείων

Μετά την κατανομή συχνοτήτων, θα εξεταστεί η σύνοψη 5 σημείων που θα δώσει εικόνα για την κεντρική τάση και τη διασποράς των τιμών που αφορούν την Αντίληψη των πρακτικών για το 2009.



Σχήμα 13. Σύνοψη 5 σημείων για την Αντίληψη Πρακτικών το 2009

Όσον αφορά την κεντρική τάση στην Αντίληψη των πρακτικών για το 2009, προκύπτει ότι η διάμεσος είναι για τις περισσότερες πρακτικές η τιμή 3 (επιλογή: Αρκετά), εκτός από τη Συλλογή Δεδομένων και τη Δικτύωση όπου η διάμεσος παίρνει την τιμή 2 (επιλογή: Λίγο).

Σχετικά με τη διασπορά, προκύπτει ότι το ελάχιστο είναι για όλες τις πρακτικές η τιμή 1 (επιλογή: Καθόλου) πλην του Συμβουλευέσθαι που εμφανίζει ως ελάχιστο την τιμή 2 (επιλογή: Λίγο). Το μέγιστο για όλες ανεξαιρέτως τις πρακτικές είναι η τιμή 5 (επιλογή: Πάρα πολύ).

Ένδειξη μικρής διασποράς ταυτόχρονα με υψηλές τιμές παρουσιάζει το Συμβουλευέσθαι (το 50% των τιμών βρίσκονται μεταξύ 2,5 και 4) αλλά και η Συζήτηση (οι μισές τιμές είναι ανάμεσα στο 2 και το 3,5).

Εικόνα μεγαλύτερης διασποράς εμφανίζει η Κοινή Συνεργατική Δουλειά (με το 50% των τιμών να βρίσκονται μεταξύ του 1,5 και του 4) και η Επιμόρφωση (εδώ οι μισές τιμές είναι μεταξύ 2 και 4,5).

Ενδιάμεση διασπορά και συγκέντρωση σε χαμηλότερες τιμές φαίνεται να έχει η Δικτύωση (οι μισές τιμές είναι μεταξύ 1 και 3) και η Συλλογή Δεδομένων (το 50% των τιμών είναι μεταξύ 2 και 3,75).

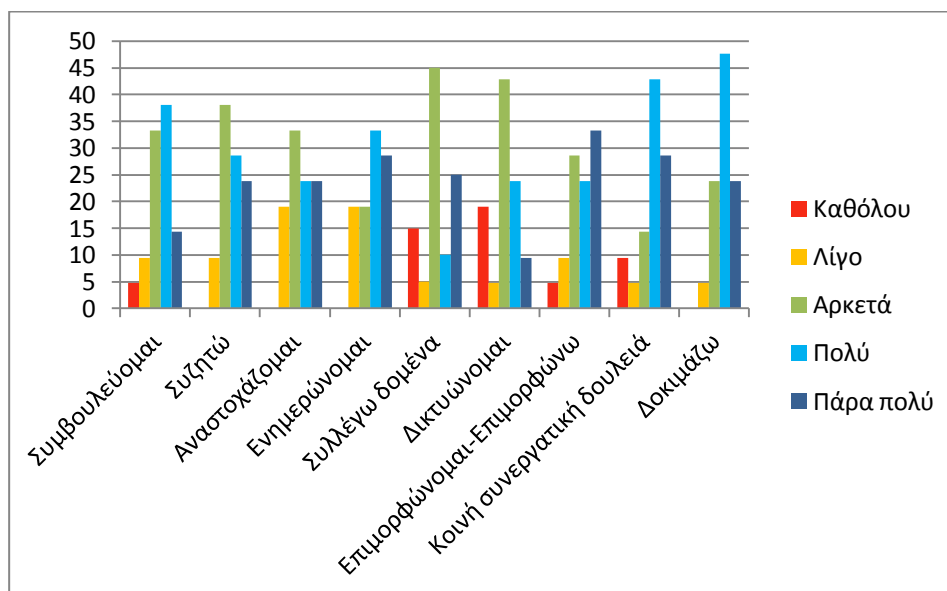
Ο Αναστοχασμός, η Ενημέρωση και ο Πειραματισμός παρουσιάζουν επίσης εικόνα ενδιάμεσης διασποράς αφού το το 50% των τιμών (1^ο- 3^ο Τεταρτημόριο) είναι μεταξύ του 2 (επιλογή: Λίγο) και του 4 (επιλογή: Πάρα πολύ).

2. Σημαντικότητα 2009

ι. Κατανομή συχνοτήτων Σημαντικότητας 2009

Αρχικά παραθέτουμε γραφική παράσταση και πίνακα ώστε να παρουσιάσουμε συνοπτικά τα δεδομένα και να έχουμε μια γενική εικόνα της κατανομής.

Το γράφημα που ακολουθεί παρουσιάζει την κατανομή συχνοτήτων της Σημαντικότητας των πρακτικών για το 2009.



Σχήμα 14: Κατανομή Συχνοτήτων Σημαντικότητας Πρακτικών για το 2009

Παρατηρούμε ότι όσον αφορά τη σημαντικότητα των πρακτικών η επιλογή «Καθόλου» είτε απουσιάζει είτε εμφανίζει ιδιαίτερα χαμηλές συχνότητες (με

εξαίρεση τη Συλλογή Δεδομένων και τη Δικτύωση). Η επιλογή «Λίγο» παρουσιάζει, επίσης, χαμηλές συχνότητες (με εξαίρεση τον Αναστοχασμό και την Ενημέρωση).

Η επιλογή «Αρκετά» εμφανίζει αυξημένες συχνότητες στο Συμβουλευέσθαι, στη Συζήτηση, στον Αναστοχασμό, στη Συλλογή Δεδομένων και στη Δικτύωση. Αυξημένες συχνότητες στις επιλογές «Αρκετά» και «Πολύ» παρουσιάζουν η Ενημέρωση και η Επιμόρφωση. Υψηλές συχνότητες στις επιλογές «Πολύ» και «Πάρα Πολύ» παρατηρούμε στην Κοινή Συνεργατική Δουλειά και στον Πειραματισμό. Σε γενικές γραμμές οι τιμές συσσωρεύονται στις επιλογές «Αρκετά» έως «Πάρα πολύ».

Στον Πίνακα που ακολουθεί παρατίθενται αριθμητικά οι συχνότητες και τα αντίστοιχα ποσοστά.

Πίνακας 39: Κατανομή Συχνότητων Σημαντικότητας Πρακτικών για το 2009

		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
Συμβουλευόμαι	f	1	2	7	8	3	21
	%	4,8	9,5	33,3	38,1	14,3	100
Συζητώ	f		2	8	6	5	21
	%		9,5	38,1	28,6	23,8	100
Αναστοχάζομαι	f		4	7	5	5	21
	%		19	33,3	23,8	23,8	100
Ενημερώνομαι	f		4	4	7	6	21
	%		19	19	33,3	28,6	100
Συλλέγω δομένα	f	3	1	9	2	5	20*
	%	15	5	45	10	25	100**
Δικτυώνομαι	f	4	1	9	5	2	21
	%	19	4,8	42,9	23,8	9,5	100
Επιμορφώνομαι-	f	1	2	6	5	7	21
	%	4,8	9,5	28,6	23,8	33,3	100
Κοινή συνεργατική δουλειά	f	2	1	3	9	6	21
	%	9,5	4,8	14,3	42,9	28,6	100
Δοκιμάζω	f		1	5	10	5	21
	%		4,8	23,8	47,6	23,8	100

Σημ. * Υπάρχει μια χαμένη τιμή ** Έγινε αναγωγή στις έγκυρες απαντήσεις

Παρατηρούμε ότι όσον αφορά τη Σημαντικότητα, η επιλογή «Καθόλου» δεν προτιμάται, με εξαίρεση τη Δικτύωση και τη Συλλογή Δεδομένων όπου παρουσιάζει ποσοστό 15% και 19% αντίστοιχα. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί όσον αφορά τη σημαντικότητα των πρακτικών προτιμούν την επιλογή «Αρκετά» (για τη Συλλογή Δεδομένων και για τη Δικτύωση).

Η επιλογή «Λίγο» παρουσιάζει ποσοστό κάτω του 10% με εξαίρεση τον Αναστοχασμό και την Ενημέρωση όπου εμφανίζει ποσοστό 19%. Και οι δύο πρακτικές έχουν σημαντικά ποσοστά σε όλες τις επιλογές (πλην του «Καθόλου») με τον Αναστοχασμό να έχει το μεγαλύτερο ποσοστό (33,3%) στην επιλογή «Αρκετά» και την Ενημέρωση να λαμβάνει το μεγαλύτερο ποσοστό (33,3%) στην επιλογή «Πάρα πολύ».

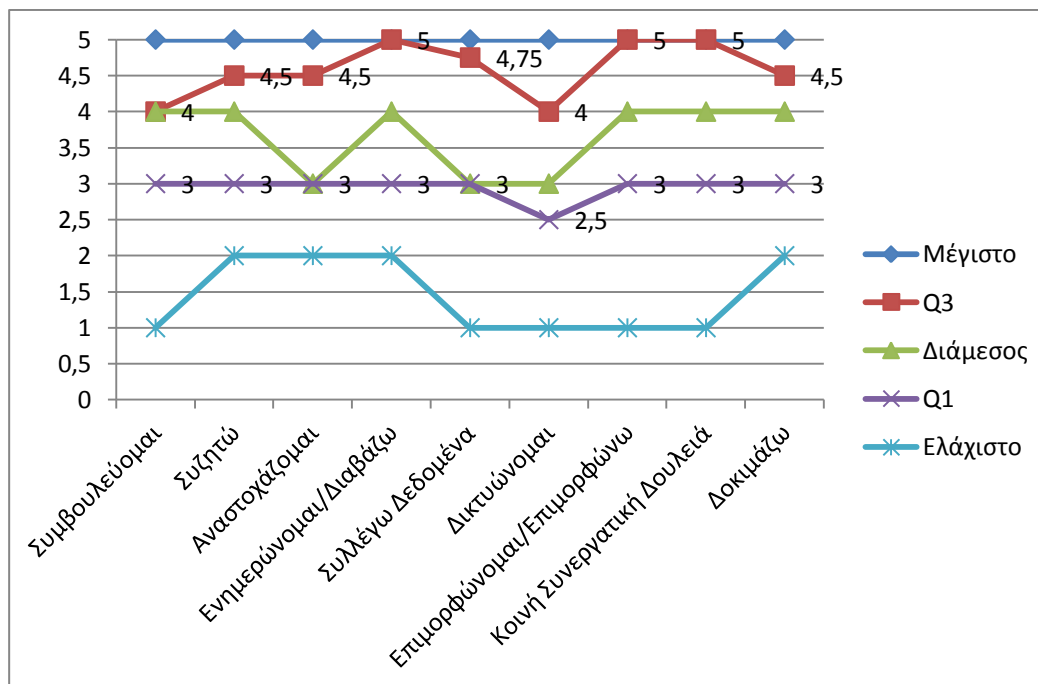
Ο χαρακτηρισμός «Αρκετά» συγκεντρώνει υψηλά ποσοστά προτίμησης για όλες τις πρακτικές. Εδώ έχουν το υψηλότερο ποσοστό η Συζήτηση (38,1%), η Συλλογή Δεδομένων (45%), η Δικτύωση (42,9%) και ο Αναστοχασμός (33,3%).

Μεγάλα ποσοστά των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζουν τις πρακτικές ως «Πολύ» σημαντικές. Το μεγαλύτερο ποσοστό τους εμφανίζουν εδώ το Συμβουλευέσθαι (38,1%), η Κοινή Συνεργατική Δουλειά (42,9%) και ο Πειραματισμός (47,6%).

Η επιλογή «Πάρα πολύ» εμφανίζει αξιοσημείωτα ποσοστά σε όλες τις πρακτικές πλην της Δικτύωσης. Το μεγαλύτερο ποσοστό της συγκεντρώνει εδώ η Επιμόρφωση (33,3%).

ii. Σύνοψη 5 σημείων

Μετά την κατανομή συχνοτήτων, θα εξεταστεί η σύνοψη 5 σημείων που θα δώσει εικόνα για την κεντρική τάση και τη διασποράς των τιμών που αφορούν τη Σημαντικότητα των πρακτικών για το 2009.



Σχήμα 15: Σύνοψη 5 σημείων για την Σημαντικότητα των Πρακτικών το 2009

Όσον αφορά την κεντρική τάση στην Σημαντικότητα των πρακτικών για το 2009, προκύπτει ότι η διάμεσος είναι για τις περισσότερες πρακτικές η τιμή 4 (επιλογή: Πολύ), εκτός από τη Συζήτηση, τη Συλλογή Δεδομένων και τη Δικτύωση όπου η διάμεσος παίρνει την τιμή 3 (επιλογή: Αρκετά).

Σχετικά με τη διασπορά προκύπτει ότι το ελάχιστο είναι η τιμή 1 (επιλογή: Καθόλου) για το Συμβουλευέσθαι, τη Συλλογή Δεδομένων, τη Δικτύωση, την Επιμόρφωση και την Κοινή Συνεργατική Δουλειά. Η Συζήτηση, ο Αναστοχασμός, η Ενημέρωση και ο Πειραματισμός παρουσιάζουν ως ελάχιστο την τιμή 2. Όλες οι πρακτικές έχουν ως μέγιστο την τιμή 5 (επιλογή: Πάρα πολύ).

Ένδειξη ιδιαίτερα μικρής διασποράς λόγω της εγγύτητας των τιμών του 1ου και 3ου τεταρτημορίου ($Q1=3$, $Q3=4$) έχουμε για το Συμβουλευέσθαι. Σε αυτό το διάστημα (επιλογές: Πολύ και Πάρα πολύ) συσσωρεύεται το 50% των τιμών που είναι κοντά στην κεντρική τιμή.

Η Συζήτηση, ο Αναστοχασμός και ο Πειραματισμός έχουν κάπως μεγαλύτερη απόσταση του 1^{ου} και 3^{ου} τεταρτημορίου (και οι τρεις πρακτικές έχουν $Q1=3$, $Q3=4,5$) και άρα κάπως μεγαλύτερη διασπορά τιμών.

Η Δικτύωση ($Q1=2,5$, $Q3=4$) και η Συλλογή Δεδομένων ($Q1=3$, $Q3=4,75$) παρουσίασαν επίσης μια μέση διασπορά τιμών.

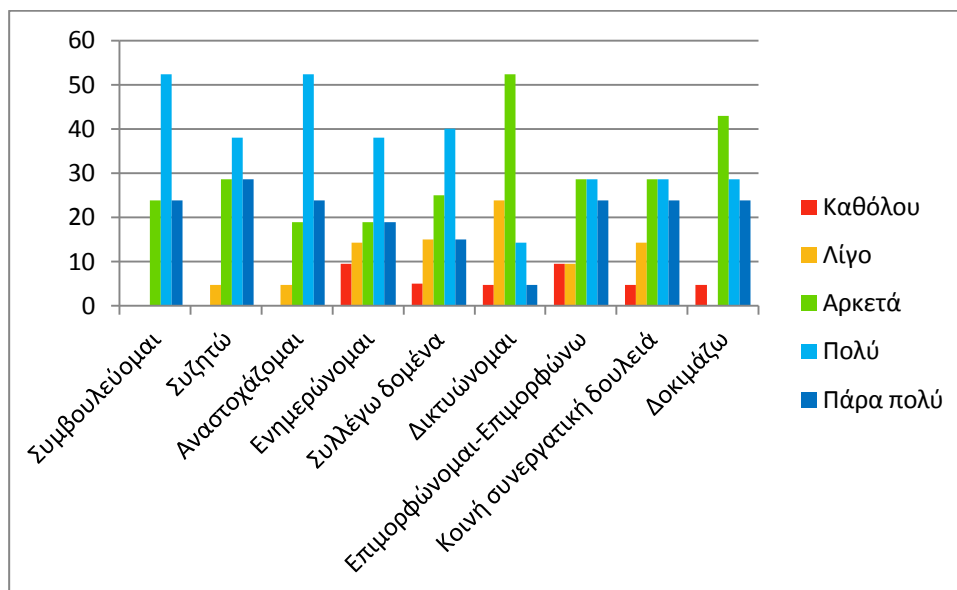
Η Ενημέρωση, η Επιμόρφωση και η Κοινή Συνεργατική Δουλειά εμφανίζουν σαφώς μεγαλύτερη διασπορά μιας και το 50% των εγγύτερων στην κεντρική τιμή τιμών βρίσκεται μεταξύ $Q1=3$ και $Q3=5$, δηλαδή οι μισές τιμές εμφανίζονται σε διάστημα δύο βαθμίδων της πεντάβαθμης κλίμακας.

3. Αντίληψη 2011

i. Κατανομή συχνότητας Αντίληψης των πρακτικών για το 2011

Αρχικά, παραθέτουμε γραφική παράσταση και πίνακα, ώστε να παρουσιάσουμε συνοπτικά τα δεδομένα και να έχουμε μια γενική εικόνα της κατανομής.

Το γράφημα που ακολουθεί παρουσιάζει την κατανομή συχνοτήτων της Αντίληψης των πρακτικών για το 2011.



Σχήμα 16: Κατανομή Συχνοτήτων Αντίληψης Πρακτικών για το 2011

Παρατηρούμε ότι όσον αφορά την Αντίληψη των πρακτικών για το 2011 η επιλογή «Καθόλου» είτε δεν υπάρχει, είτε εμφανίζει πολύ μικρές συχνότητες.

Η επιλογή «Λίγο» στις περισσότερες πρακτικές είτε δεν εμφανίζεται, είτε έχει πολύ μικρές συχνότητες. Η Ενημέρωση, η Συλλογή Δεδομένων και η Κοινή Συνεργατική Δουλειά έχουν μικρές, αλλά όχι αμελητέες συχνότητες στην επιλογή αυτή. Η Δικτύωση παρουσιάζει αυξημένες συχνότητες.

Η επιλογή «Αρκετά» έχει ιδιαίτερα αυξημένες συχνότητες για όλες τις πρακτικές. Εδώ παρουσιάζουν τις υψηλότερες συχνότητες η Δικτύωση και ο Πειραματισμός. Η Επιμόρφωση και η Κοινή Συνεργατική Δουλειά εμφανίζουν τις υψηλότερες συχνότητες τόσο στην τιμή «Αρκετά» και στην τιμή «Πολύ».

Η επιλογή «Πολύ» εμφανίζει ιδιαίτερα αυξημένες συχνότητες. Στην επιλογή αυτή παρουσιάζουν τις υψηλότερες συχνότητες οι πρακτικές: Συμβουλευέσθαι, Συζήτηση, Αναστοχασμός, Ενημέρωση, Συλλογή Δεδομένων.

Τέλος, η επιλογή «Πάρα πολύ» έχει αυξημένες συχνότητες για όλες τις πρακτικές πλην της Συλλογής Δεδομένων και της Δικτύωσης.

Στον Πίνακα που ακολουθεί παρατίθενται αριθμητικά οι συχνότητες και τα αντίστοιχα ποσοστά.

Πίνακας 40: Κατανομή Συχνοτήτων Αντίληψης Πρακτικών για το 2011

		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
Συμβουλευόμαι	f			5	11	5	21
	%			23,8	52,4	23,8	100
Συζητώ	f		1	6	8	6	21
	%		4,8	28,6	38,1	28,6	100
Αναστοχάζομαι	f		1	4	11	5	21
	%		4,8	19	52,4	23,8	100
Ενημερώνομαι	f	2	3	4	8	4	21
	%	9,5	14,3	19	38,1	19	100
Συλλέγω δομένα	f	1	3	5	8	3	20*
	%	5	15	25	40	15	100**
Δικτυώνομαι	f	1	5	11	3	1	21
	%	4,8	23,8	52,4	14,3	4,8	100
Επιμορφώνομαι-	f	2	2	6	6	5	21
	%	9,5	9,5	28,6	28,6	23,8	100
Κοινή συνεργατική δουλειά	f	1	3	6	6	5	21
	%	4,8	14,3	28,6	28,6	23,8	100
Δοκιμάζω	f	1		9	6	5	21
		4,8		42,9	28,6	23,8	100

Σημ. * Υπάρχει μια χαμένη τιμή ** Έγινε αναγωγή στις έγκυρες απαντήσεις

Όπως παρατηρούμε, όσον αφορά την Αντίληψη των πρακτικών για το 2011 η επιλογή «Καθόλου» είτε είναι μηδέν, είτε έχει ποσοστά κάτω του 10%.

Η επιλογή «Λίγο» έχει ιδιαίτερα μικρά ποσοστά. Χαμηλά αλλά όχι αμελητέα ποσοστά λαμβάνουν η Ενημέρωση (14,3%), η Συλλογή Δεδομένων (15%) και η Κοινή Συνεργατική Δουλειά (14,3%). Η Δικτύωση παρουσιάζει αυξημένο ποσοστό (23,8%).

Η επιλογή «Αρκετά» έχει ιδιαίτερα αυξημένα ποσοστά για όλες τις πρακτικές. Σε αυτή την επιλογή παρουσιάζουν τα υψηλότερα ποσοστά η Δικτύωση (52,4)% και ο Πειραματισμός (42,9%). Η Επιμόρφωση και η Κοινή Συνεργατική Δουλειά

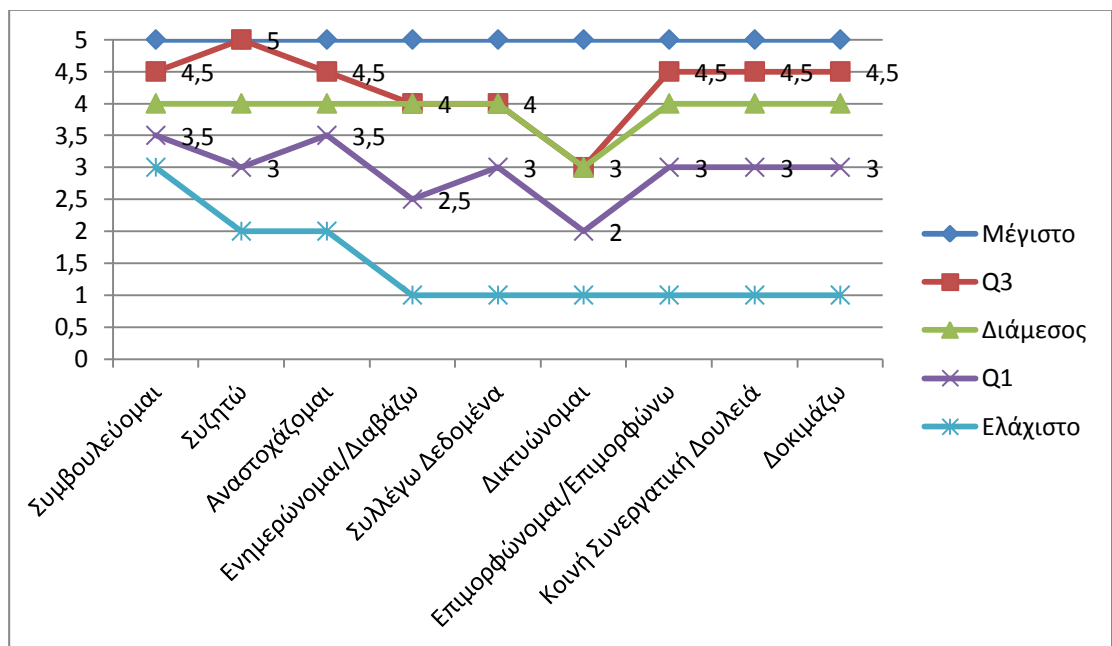
εμφανίζουν τις υψηλότερες συχνότητες τόσο στην επιλογή «Αρκετά» όσο και στην επιλογή «Πολύ» (28,6% και για τις δύο πρακτικές).

Η επιλογή «Πολύ» εμφανίζει ιδιαίτερα αυξημένα ποσοστά. Εδώ παρουσιάζουν τα υψηλότερα ποσοστά οι πρακτικές: Συμβουλευέσθαι (52,4%), Συζήτηση (38,1%), Αναστοχασμός (52,4%), Ενημέρωση (38,1%) και Συλλογή Δεδομένων (40%).

Τέλος, η τιμή «Πάρα πολύ» παρουσιάζει αυξημένα ποσοστά για όλες τις πρακτικές πλην της Συλλογής Δεδομένων και της Δικτύωσης. Καμία πρακτική, όμως, δεν εμφανίζει το μεγαλύτερο ποσοστό της σε αυτή την τιμή.

ii. Σύνοψη 5 σημείων

Μετά την κατανομή συχνοτήτων, θα εξεταστεί η σύνοψη 5 σημείων που θα δώσει εικόνα για την κεντρική τάση και τη διασποράς των τιμών που αφορούν την Αντίληψη των πρακτικών για το 2011.



Σχήμα 17: Σύνοψη 5 σημείων για την Αντίληψη Πρακτικών το 2011

Από το παραπάνω διάγραμμα θα πάρουμε πληροφορίες για την κεντρική τάση και τη διασπορά σχετικά με την Αντίληψη των πρακτικών το 2011.

Όσον αφορά την κεντρική τάση στην Αντίληψη των πρακτικών για το 2011, προκύπτει ότι η διάμεσος είναι για τις περισσότερες πρακτικές η τιμή 4 (επιλογή: Πολύ), εκτός από τη Δικτύωση, όπου η διάμεσος παίρνει την τιμή 3 (επιλογή: Αρκετά).

Σχετικά με τη διασπορά προκύπτει ότι το ελάχιστο είναι η τιμή 1 (επιλογή: Καθόλου) για την Ενημέρωση, τη Συλλογή Δεδομένων, τη Δικτύωση, την Επιμόρφωση, την Κοινή Συνεργατική Δουλειά και τον Πειραματισμό. Μεγαλύτερες τιμές ελαχίστου έχουν το Συμβουλευέσθαι (ελάχιστο: 3), η Συζήτηση και ο Αναστοχασμός (τιμή ελαχίστου: 2). Όλες οι πρακτικές έχουν ως μέγιστο την τιμή 5 (επιλογή: Πάρα πολύ).

Ένδειξη ιδιαίτερα μικρής διασποράς λόγω της εγγύτητας των τιμών του 1ου και 3ου τεταρτημορίου ($Q1=3,5$, $Q3=4,5$) έχουμε για το Συμβουλευέσθαι και τον Αναστοχασμό. Μικρή διασπορά παρουσιάζουν, επίσης, οι τιμές που παίρνει η αντίληψη της Συλλογής Δεδομένων ($Q1=3$, $Q3=4$) και της Δικτύωσης ($Q1=2$, $Q3=3$). Για τις προαναφερθείσες πρακτικές στο διάστημα μιας μονάδας συσσωρεύεται το 50% των τιμών, που είναι κοντά στην κεντρική τιμή.

Μέση διασπορά παρουσιάζουν η Επιμόρφωση, η Κοινή Συνεργατική Δουλειά, ο Πειραματισμός (για τις τρεις αυτές πρακτικές $Q1=3$, $Q3=4,5$) και η Ενημέρωση ($Q1=2,5$, $Q3=4$).

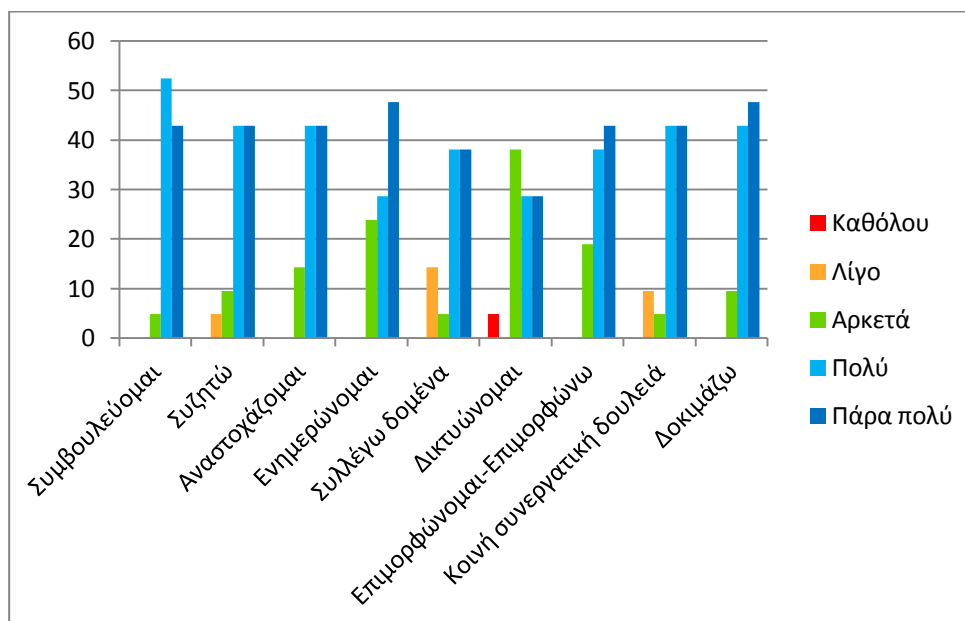
Τη μεγαλύτερη διασπορά παρουσιάζει η Συζήτηση ($Q1=3$, $Q3=5$), μιας και το 50% των τιμών που είναι εγγύτερα στην κεντρική τιμή απλώνεται σε διάστημα δύο μονάδων.

4. Σημαντικότητα 2011

i. Κατανομή συχνότητων Σημαντικότητας των πρακτικών για το 2011

Αρχικά παραθέτουμε γραφική παράσταση και πίνακα, ώστε να παρουσιάσουμε συνοπτικά τα δεδομένα και να έχουμε μια γενική εικόνα της κατανομής.

Το γράφημα που ακολουθεί παρουσιάζει την κατανομή συχνοτήτων της Σημαντικότητας των πρακτικών για το 2011.



Σχήμα 18: Κατανομή Συχνοτήτων Σημαντικότητας Πρακτικών για το 2011

Παρατηρούμε ότι όσον αφορά τη σημαντικότητα των πρακτικών η τιμή «Καθόλου» απουσιάζει με εξαίρεση την πρακτική της Δικτύωσης, όπου παρουσιάζει μειωμένη συχνότητα. Επίσης, η τιμή «Λίγο» απουσιάζει με εξαίρεση τη Συζήτηση, τη Συλλογή Δεδομένων και την Κοινή Συνεργατική Δουλειά, όπου εμφανίζει αρκετά χαμηλές συχνότητες.

Η τιμή «Αρκετά» εμφανίζεται με σχετικά μειωμένες συχνότητες εκτός από τον Αναστοχασμό, την Ενημέρωση, την Επιμόρφωση και τη Δικτύωση. Στην τελευταία πρακτική αποτελεί την επικρατούσα τιμή. Η τιμή «Πολύ» εμφανίζει αυξημένες συχνότητες και είναι η επικρατούσα τιμή για το Συμβουλευέσθαι. Αποτελεί τη μια από τις δύο επικρατούσες τιμές μαζί με την τιμή «Πάρα πολύ» για τη Συζήτηση, τον Αναστοχασμό, τη Συλλογή Δεδομένων και την Κοινή Συνεργατική Δουλειά. Η τιμή «Πάρα πολύ» εμφανίζει, επίσης, αυξημένες συχνότητες. Αποτελεί την επικρατούσα τιμή για την Ενημέρωση, την Επιμόρφωση και τον Πειραματισμό.

Σε γενικές γραμμές οι τιμές συσσωρεύονται στις επιλογές «Πολύ» έως «Πάρα πολύ».

Στον πίνακα που ακολουθεί παρατίθενται οι συχνότητες και τα αντίστοιχα ποσοστά.

Πίνακας 41: Κατανομή Συχνότητων Σημαντικότητας Πρακτικών για το 2011

		Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
Συμβουλευόμαι	f			1	11	9	21
	%			4,8	52,4	42,9	100
Συζητώ	f		1	2	9	9	21
	%		4,8	9,5	42,9	42,9	100
Αναστοχάζομαι	f			3	9	9	21
	%			14,3	42,9	42,9	100
Ενημερώνομαι	f			5	6	10	21
	%			23,8	28,6	47,6	100
Συλλέγω δομένα	f		3	1	8	8	20*
	%		15	5	40	40	100**
Δικτυώνομαι	f	1		8	6	6	21
	%	4,8		38,1	28,6	28,6	100
Επιμορφώνομαι- Επιμορφώνω	f			4	8	9	21
	%			19	38,1	42,9	100
Κοινή συνεργατική δουλειά	f		2	1	9	9	21
	%		9,5	4,8	42,9	42,9	100
Δοκιμάζω	f			2	9	10	21
				9,5	42,9	47,6	100

Σημ. * Υπάρχει μια χαμένη τιμή ** Έγινε αναγωγή στις έγκυρες απαντήσεις

Παρατηρούμε ότι, όσον αφορά τη Σημαντικότητα των πρακτικών, η τιμή «Καθόλου» δεν εμφανίζεται εκτός της Δικτύωσης (4,8%). Η τιμή «Λίγο», επίσης, απουσιάζει με εξαίρεση τη Συζήτηση (4,8%), τη Συλλογή Δεδομένων (15%) και την Κοινή Συνεργατική Δουλειά (9,5%).

Η τιμή «Αρκετά» εμφανίζει μειωμένες συχνότητες εκτός από τον Αναστοχασμό (14,3%), την Ενημέρωση (23,8%), την Επιμόρφωση (19%) και τη Δικτύωση (38,1%). Στην τελευταία πρακτική αποτελεί την επικρατούσα τιμή, την τιμή δηλ. με τη μεγαλύτερη συχνότητα.

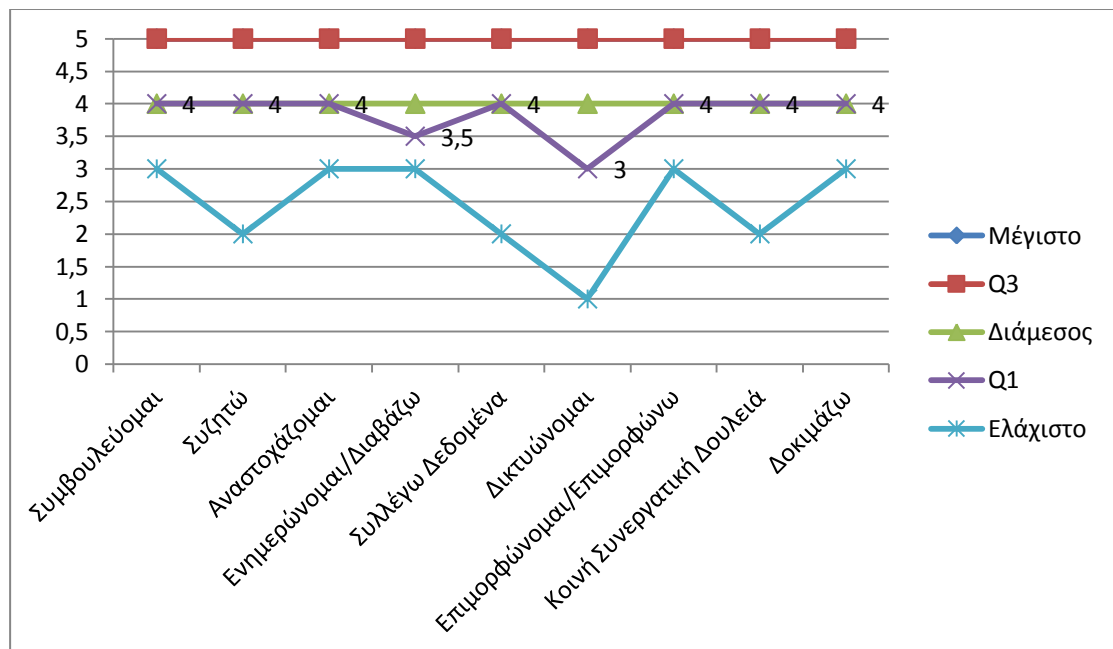
Αυξημένες συχνότητες παρουσιάζει η τιμή «Πολύ», η οποία και είναι η επικρατούσα τιμή για το Συμβουλευέσθαι (52,4%). Αποτελεί τη μια από τις δύο

επικρατούσες τιμές μαζί με την τιμή «Πάρα πολύ» για τη Συζήτηση (42,9%), τον Αναστοχασμό (42,9%), τη Συλλογή Δεδομένων (40%) και την Κοινή Συνεργατική Δουλειά (42,9%).

Η τιμή «Πάρα πολύ» εμφανίζει, επίσης, αυξημένες συχνότητες. Αποτελεί την μόνη επικρατούσα τιμή για την Ενημέρωση(47,6%), την Επιμόρφωση (42,9%) και τον Πειραματισμό (47,6%).

ii. Σύνοψη 5 σημείων

Μετά την κατανομή συχνοτήτων, θα εξεταστεί η σύνοψη 5 σημείων που θα δώσει εικόνα για την κεντρική τάση και τη διασπορά των τιμών που αφορούν τη Σημαντικότητα των πρακτικών για το 2011.



Σχήμα 19: Σύνοψη 5 σημείων για την Σημαντικότητα των Πρακτικών το 2011
Σημ. Συμπίπτουν οι γραφικές παραστάσεις Μέγιστου και 3^{ου} Τεταρτημορίου Q3.

Όσον αφορά την κεντρική τάση προκύπτει ότι η διάμεσος είναι για όλες ανεξαιρέτως τις πρακτικές η τιμή 4 (επιλογή: Πολύ).

Σχετικά με τη διασπορά, προκύπτει ότι το ελάχιστο είναι η τιμή 1 (επιλογή: Καθόλου) για τη Δικτύωση και η τιμή 2 (επιλογή: Λίγο) για τη Συζήτηση, τη Συλλογή Δεδομένων και την Κοινή Συνεργατική Δουλειά. Ελάχιστο με τιμή 3 (επιλογή: Αρκετά) έχουν το Συμβουλευέσθαι, ο Αναστοχασμός, η Ενημέρωση, η Επιμόρφωση και ο Πειραματισμός. Μέγιστο για όλες τις πρακτικές είναι η τιμή 5 (στη γραφική παράσταση συμπίπτει η γραμμή με αυτή του Q3).

Ένδειξη ιδιαίτερα μικρής διασποράς λόγω της εγγύτητας των τιμών του 1ου και 3ου τεταρτημορίου ($Q1=4$, $Q3=5$) έχουμε για το Συμβουλευέσθαι, τη Συζήτηση, τον Αναστοχασμό, τη Συλλογή Δεδομένων, την Επιμόρφωση, την Κοινή Συνεργατική Δουλειά και τον Πειραματισμό.

Κάπως μεγαλύτερη διασπορά εμφανίζει η Ενημέρωση ($Q1=3,5$, $Q3=5$). Τη μεγαλύτερη διασπορά παρουσιάζει η Δικτύωση ($Q1=3$, $Q3=5$), αφού το 50% των τιμών που είναι εγγύτερα στην κεντρική τιμή απλώνεται σε διάστημα δύο μονάδων.

5. Σύνοψη

Συνοψίζοντας τα ευρήματα από την περιγραφική επισκόπηση βάσει της επεξεργασίας με το πρόγραμμα SPSS 15.0, παρατηρούμε τα ακόλουθα.

Η Αντίληψη το 2009 για το Συμβουλευέσθαι, τη Συζήτηση και τον Πειραματισμό εμφανίζει αυξημένες συχνότητες στις τιμές «Αρκετά» και μικρή διασπορά. Ο Αναστοχασμός και η Ενημέρωση παρουσιάζουν αυξημένες συχνότητες στην τιμή «Λίγο» και αξιοσημείωτες συχνότητες στις τιμές «Αρκετά», «Πολύ» και «Πάρα πολύ». Η διασπορά τιμών για τις πρακτικές αυτές είναι ενδιάμεση. Ενδιάμεση διασπορά προκύπτει για τη Συλλογή Δεδομένων και τη Δικτύωση. Η Συλλογή Δεδομένων συγκεντρώνει τα μεγαλύτερα ποσοστά στην τιμή «Λίγο» με τις υπόλοιπες τιμές να έχουν αξιοσημείωτα ποσοστά. Για τη Δικτύωση κυριαρχεί η τιμή «Καθόλου» με τις τιμές «Λίγο» και «Αρκετά» να εμφανίζουν σημαντικά ποσοστά. Η Επιμόρφωση και η Κοινή Συνεργατική Δουλειά παρουσιάζουν μια ισοκατανομή σε όλες τις συχνότητες και μεγάλη διασπορά. Γενικά οι τιμές που επικρατούν είναι η τιμή «Λίγο» και η τιμή «Αρκετά».

Όσον αφορά τη Σημαντικότητα το 2009, συνοπτικά αναφέρουμε τα παρακάτω. Το Συμβουλευέσθαι παρουσιάζει αυξημένες συχνότητες στην τιμή «Πολύ», η δε διασπορά τιμών εμφανίζεται μικρή. Στον Πειραματισμό επικρατεί, επίσης, η τιμή «Πολύ», η διασπορά τιμών όμως είναι μέση. Η Συζήτηση και ο Αναστοχασμός έχουν, επίσης, μέση διασπορά τιμών με την τιμή «Αρκετά» να κυριαρχεί. Στη Δικτύωση και τη Συλλογή Δεδομένων επικρατεί η τιμή «Αρκετά» και εμφανίζεται μέση διασπορά. Για την Ενημέρωση και την Κοινή Συνεργατική Δουλειά επικρατούσα τιμή είναι η τιμή «Πολύ», η δε διασπορά τους είναι μεγάλη. Μεγάλη διασπορά εμφανίζει, επίσης, και η Επιμόρφωση, όπου κυριαρχεί η τιμή «Πάρα πολύ». Γενικά, οι τιμές που επικρατούν είναι η τιμή «Αρκετά» και η τιμή «Πολύ».

Σχετικά με την Αντίληψη το 2011, το Συμβουλευέσθαι και ο Αναστοχασμός εμφανίζουν αυξημένες συχνότητες στην τιμή «Πολύ» και μικρή διασπορά. Η Συζήτηση έχει ως επικρατούσα την τιμή «Πολύ», έχει όμως μεγαλύτερη διασπορά. Η Επιμόρφωση και η Κοινή Συνεργατική Δουλειά παρουσιάζουν υψηλές συχνότητες στις τιμές «Αρκετά», «Πολύ» και «Πάρα πολύ» και η διασπορά είναι μέση. Η Συλλογή Δεδομένων και η Δικτύωση έχουν μικρή διασπορά. Ο Πειραματισμός (επικρατούσα τιμή: «Αρκετά») και η Ενημέρωση (επικρατούσα τιμή: «Πολύ») έχουν μέση διασπορά. Γενικά οι τιμές που επικρατούν είναι η τιμή «Αρκετά» και η τιμή «Πολύ». Η τιμή «Πάρα πολύ» εμφανίζεται σε υπολογίσιμες συχνότητες, η τιμή «Λίγο» σε σαφώς μειωμένες συχνότητες και η τιμή «Καθόλου» είτε απουσιάζει, είτε είναι αμελητέα.

Η Σημαντικότητα το 2011 παρουσιάζει αυξημένες συχνότητες στις τιμές «Πολύ» και «Πάρα πολύ», η τιμή «Αρκετά» εμφανίζει σε κάποιες πρακτικές σημαντικές συχνότητες, η τιμή «Λίγο» είναι αμελητέα ενώ η τιμή «Καθόλου» απουσιάζει. Η τιμή «Πολύ» επικρατεί για το Συμβουλευέσθαι, πρακτική η οποία έχει τη μικρότερη διασπορά τιμών. Η τιμή «Πολύ» είναι η επικρατούσα μαζί με την τιμή «Πάρα πολύ» για τη Συζήτηση, τον Αναστοχασμό, τη Συλλογή Δεδομένων και την Κοινή Συνεργατική Δουλειά, πρακτικές που παρουσιάζουν μικρή διασπορά τιμών. Η Δικτύωση έχει την τιμή «Αρκετά» ως επικρατούσα και μεγαλύτερη διασπορά τιμών. Η Επιμόρφωση και ο Πειραματισμός εμφανίζουν ως επικρατούσα την τιμή «Πάρα πολύ», η δε διασπορά τους είναι μέση. Η Ενημέρωση έχει την ίδια επικρατούσα τιμή («Πάρα πολύ») μεγαλύτερη, όμως, διασπορά.

Συνολικά, έχουμε μια μετατόπιση των τιμών Αντίληψης και Σημαντικότητας στις υψηλότερες βαθμίδες της πεντάβαθμης κλίμακας και μικρότερη διασπορά. Η Σύνοψη 5 σημείων έδωσε εικόνα σε αδρές γραμμές. Η διάμεσος ως μέτρο κεντρικής τάσης έδωσε λιγότερες λεπτομέρειες από το Μ.Ο., δίνοντας για παράδειγμα εικόνα βασικά για τις ιδιαίτερα ψηλές ή για τις ιδιαίτερα χαμηλές τιμές. Παρομοίως, η απόσταση πρώτου- τρίτου τεταρτημορίου έδωσε, επίσης, εικόνα για τη διασπορά σε αδρές γραμμές.

Αν εστιάσουμε στις επιμέρους πρακτικές, θα διαπιστώσουμε ότι το Συμβουλευέσθαι, η Συζήτηση και ο Αναστοχασμός εμφανίζουν υψηλές τιμές και χαμηλή διασπορά τόσο για την Αντίληψη όσο και για τη Σημαντικότητα σε αρχικές και τελικές τιμές.

Ο Πειραματισμός εμφανίζει, επίσης, υψηλές τιμές για Αντίληψη και Σημαντικότητα και διασπορά χαμηλή (στην τελική Σημαντικότητα) έως μέση (σε όλα τα υπόλοιπα).

Η Επιμόρφωση και η Κοινή Συνεργατική Δουλειά εμφανίζουν, αρχικά, υψηλές τιμές και μεγάλη διασπορά και τελικά, επίσης, υψηλές τιμές και μέση διασπορά.

Όσον αφορά την Ενημέρωση, τη Συλλογή Δεδομένων και τη Δικτύωση, η αρχική Αντίληψη εμφανίζει χαμηλές τιμές και μεσαία διασπορά. Η αρχική Σημαντικότητα είναι μεγάλη για την Ενημέρωση με μεγάλη διασπορά και μέση για την Συλλογή Δεδομένων με μέση διασπορά. Η τελική Αντίληψη είναι υψηλή για την Ενημέρωση και τη Συλλογή Δεδομένων με μικρή διασπορά, ενώ για την Δικτύωση είναι μέση με μικρή διασπορά. Τέλος, η Σημαντικότητα είναι υψηλή με μεγάλη διασπορά για την Ενημέρωση, πολύ υψηλή με μέση διασπορά για τη Συλλογή Δεδομένων και υψηλή με υψηλή διασπορά για τη Δικτύωση. Η Συλλογή Δεδομένων αποτελεί, όπως φαίνεται, ανερχόμενη πρακτική.

III. 4γ. 2 Μη παραμετρική στατιστική- Έλεγχοι και Συσχετίσεις

Στη συνέχεια θα διερευνηθεί το κατά πόσον οι αλλαγές στην Αντίληψη των πρακτικών μεταξύ 2009 και 2011 αλλά και στη Σημαντικότητα των πρακτικών μεταξύ 2009 και 2011 είναι τυχαίες ή όχι. Επίσης, θα εξεταστεί κατά πόσο αναδεικνύονται διαφορές στα αποτελέσματα μεταξύ εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας από εκείνους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τέλος, θα αναζητηθεί η ύπαρξη συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών.

Για τη διερεύνηση των προαναφερθέντων θα γίνει χρήση μη παραμετρικής στατιστικής, η οποία σύμφωνα με τους Cohen, Manion, Morrison (2008:534) ενδείκνυται για μικρά δείγματα αλλά και για περιπτώσεις όπου τα δεδομένα είναι ονομαστικά ή διατακτικά (Pell, Fogelman, 2007: 321). Οι μη παραμετρικοί έλεγχοι αντιμετωπίζουν τα δεδομένα ως σειρές (ranks) ή διατάξεις (orders), ενώ οι παραμετρικοί έλεγχοι λειτουργούν με την τιμή των μετρήσεων (Pell, Fogelman, ό.π.). Στο πλαίσιο αυτό θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα του ελέγχου προσημασμένης διάταξης του Wilcoxon (σχετικά με το κατά πόσο οι αλλαγές στην αντίληψη και την σημαντικότητα των πρακτικών είναι τυχαίες ή όχι), του ελέγχου Mann Whitney (για την ανίχνευση διαφορών των αποτελεσμάτων μεταξύ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) και του δείκτη rho του Spearman (για την αναζήτηση συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών). Η επεξεργασία έγινε με το λογισμικό SPSS 15.0.

1. Έλεγχος προσημασμένης διάταξης του Wilcoxon

Ο έλεγχος αυτός είναι ιδιαίτερα χρήσιμος, όταν αναλύουμε δυο συσχετισμένα δείγματα, για παράδειγμα, όταν τα ίδια άτομα απαντούν σε διαφορετικές χρονικές στιγμές. Με τον τρόπο αυτό ελέγχεται αν οι αλλαγές στις απαντήσεις είναι τυχαίες ή όχι. Ο έλεγχος προσήμου παίρνει το όνομά του από τη σύγκριση του αριθμού αυτών που απαντούν πιο θετικά (θετικό πρόσημο) με αυτούς που απαντούν πιο αρνητικά (αρνητικό πρόσημο) (Pell, Fogelman, 2007: 326 και Γαλάνης, 2009: 707). Στην ουσία ελέγχει τη μηδενική υπόθεση σύμφωνα με την οποία το άθροισμα της προσημασμένης διάταξης δύο εξαρτημένων δειγμάτων είναι μηδέν.

Στην παρούσα έρευνα χρησιμεύει για να διαπιστωθεί αν οι αλλαγές στις μεταβλητές Αντίληψη πρακτικής και Σημαντικότητα πρακτικής μεταξύ 2009 και 2011 είναι τυχαίες ή όχι. Ήδη τόσο από μια πρώτη επεξεργασία με το Excel όσο και από αυτή με το SPSS εμφανίζεται θετικότερη αξιολόγηση της Αντίληψης και της

Σημαντικότητας των Πρακτικών το 2011 σε σχέση με το 2009. Οι σχετικοί Πίνακες είναι ο Πίνακας Κατατάξεων και οι Έλεγχοι Στατιστικής. Ο Πίνακας Κατατάξεων (Ranks) συγκρίνει τις κατατάξεις πριν και μετά. Οι Έλεγχοι Στατιστικής (Test Statistics) δείχνουν τα επίπεδα σημαντικότητας, αν, δηλαδή, οι θετικές απαντήσεις υπερτερούν όχι με ένα τυχαίο αλλά με ένα συστηματικό τρόπο.

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα για την Αντίληψη και τη Σημαντικότητα της καθεμιάς από τις εννέα πρακτικές (Παράρτημα 5).

i. Αντίληψη Πρακτικών

Αντίληψη Συμβουλευέσθαι

Η μεταβλητή «Αντίληψη του Συμβουλευέσθαι» εμφάνισε υψηλότερες αξιολογήσεις το 2011 σε σχέση με το 2009. Η παρατηρούμενη διαφορά είναι στατιστικά σημαντική ($z = -3,48, p = 0,0005 < 0,05$).

Αντίληψη Συζήτησης

Όσον αφορά τη μεταβλητή «Αντίληψη Συζήτησης», από το σχετικό έλεγχο με το κριτήριο Wilcoxon προέκυψε ότι η αύξηση των επιπέδων του 2011 σε σχέση με αυτά του 2009 είναι στατιστικά σημαντική ($z = -3,10, p = 0,0019 < 0,05$).

Αντίληψη Αναστοχασμού

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, υπάρχουν ενδείξεις ότι η μεταβλητή «Αντίληψη Αναστοχασμού» εμφανίζει αύξηση το 2011 σε σχέση με το 2009. Ο έλεγχος προσημασμένης διάταξης Wilcoxon δείχνει ότι η παρατηρούμενη διαφορά είναι στατιστικά σημαντική ($z = -2,87, p = 0,004 < 0,05$).

Αντίληψη Ενημέρωσης

Η μεταβλητή «Αντίληψη Ενημέρωσης» εμφάνισε υψηλότερα επίπεδα το 2011 σε σχέση με το 2009. Από τον έλεγχο με το κριτήριο Wilcoxon για εξαρτημένο δείγμα προέκυψε ότι η παρατηρούμενη διαφορά είναι στατιστικά σημαντική ($z = -2,35, p = 0,019 < 0,05$).

Αντίληψη Συλλογής Δεδομένων

Όσον αφορά τη μεταβλητή «Αντίληψη Συλλογής Δεδομένων», από το σχετικό έλεγχο με το κριτήριο Wilcoxon προέκυψε ότι τα αυξημένα επίπεδα του 2011 σε σχέση με αυτά του 2009, είναι στατιστικώς σημαντικά ($z = -2,38, p = 0,017 < 0,05$).

Αντίληψη Δικτύωσης

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα υπάρχουν ενδείξεις ότι η μεταβλητή «Αντίληψη Δικτύωσης» εμφανίζει αύξηση. Ο έλεγχος προσημασμένης διάταξης Wilcoxon δείχνει ότι η παρατηρούμενη διαφορά είναι στατιστικά σημαντική ($z = -1,98, p = 0,047 < 0,05$).

Αντίληψη Επιμόρφωσης

Η παρατηρούμενη διαφοροποίηση προς το θετικότερο της «Αντίληψης Επιμόρφωσης» δεν είναι στατιστικά σημαντική, όπως προκύπτει από τον έλεγχο που έγινε με το κριτήριο Wilcoxon ($z = -1,37, p = 0,17 > 0,05$).

Αντίληψη Κοινής Συνεργατικής Δουλειάς

Όσον αφορά τη μεταβλητή «Αντίληψη Κοινής Συνεργατικής Δουλειάς», από το σχετικό έλεγχο με το κριτήριο Wilcoxon προέκυψε ότι τα αυξημένα επίπεδα του 2011 σε σχέση με αυτά του 2009 δεν είναι στατιστικώς σημαντικά ($z = -1,72, p = 0,084 > 0,05$).

Αντίληψη Πειραματισμού

Όσον αφορά τη μεταβλητή «Αντίληψη Πειραματισμού», από το σχετικό έλεγχο με το κριτήριο Wilcoxon προέκυψε ότι η αύξηση των επιπέδων του 2011 σε σχέση με αυτά του 2009 είναι στατιστικά σημαντική ($z = -1,98, p = 0,047 < 0,05$).

ii. Σημαντικότητα Πρακτικών

Σημαντικότητα Συμβουλευέσθαι

Η μεταβλητή «Σημαντικότητα του Συμβουλευέσθαι» εμφάνισε υψηλότερες αξιολογήσεις το 2011 σε σχέση με το 2009. Η παρατηρούμενη διαφορά είναι στατιστικά σημαντική ($z = -3,27, p = 0,001 < 0,05$).

Σημαντικότητα Συζήτησης

Όσον αφορά τη μεταβλητή «Σημαντικότητα Συζήτησης», από το σχετικό έλεγχο με το κριτήριο Wilcoxon προέκυψε ότι η αύξηση των επιπέδων του 2011 σε σχέση με αυτά του 2009 είναι στατιστικά σημαντική ($z = -2,65, p = 0,008 < 0,05$).

Σημαντικότητα Αναστοχασμού

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, υπάρχουν ενδείξεις ότι η μεταβλητή «Σημαντικότητα Αναστοχασμού» εμφανίζει αύξηση το 2011 σε σχέση με το 2009. Ο έλεγχος προσημασμένης διάταξης Wilcoxon δείχνει ότι η παρατηρούμενη διαφορά είναι στατιστικά σημαντική ($z = -2,86, p = 0,004 < 0,05$).

Σημαντικότητα Ενημέρωσης

Η μεταβλητή «Σημαντικότητα Ενημέρωσης» εμφάνισε υψηλότερα επίπεδα το 2011 σε σχέση με το 2009 μιας και οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν θετικότερα την Αντίληψη της Ενημέρωσης το 2011 σε σχέση με το 2009. Από τον έλεγχο με το κριτήριο Wilcoxon για εξαρτημένο δείγμα προέκυψε ότι η παρατηρούμενη διαφορά είναι στατιστικά σημαντική ($z = -2,41, p = 0,016 < 0,05$).

Σημαντικότητα Συλλογής Δεδομένων

Όσον αφορά τη μεταβλητή «Σημαντικότητα Συλλογής Δεδομένων», από το σχετικό έλεγχο με το κριτήριο Wilcoxon προέκυψε ότι τα αυξημένα επίπεδα του 2011 σε σχέση με αυτά του 2009 είναι στατιστικώς σημαντικά ($z = -2,43, p = 0,015 < 0,05$).

Σημαντικότητα Δικτύωσης

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα υπάρχουν ενδείξεις ότι η μεταβλητή «Σημαντικότητα Δικτύωσης» εμφανίζει αύξηση. Ο έλεγχος προσημασμένης διάταξης Wilcoxon δείχνει ότι η παρατηρούμενη διαφορά είναι στατιστικά σημαντική ($z = -2,35, p = 0,019 < 0,05$).

Σημαντικότητα Επιμόρφωσης

Η παρατηρούμενη διαφοροποίηση προς το θετικότερο της μεταβλητής «Σημαντικότητα Επιμόρφωσης» δεν είναι στατιστικά σημαντική, όπως προκύπτει από τον έλεγχο που έγινε με το κριτήριο Wilcoxon ($z = -1,76, p = 0,077 > 0,05$).

Σημαντικότητα Κοινής Συνεργατικής Δουλειάς

Όσον αφορά τη μεταβλητή «Σημαντικότητα Κοινής Συνεργατικής Δουλειάς» από το σχετικό έλεγχο με το κριτήριο Wilcoxon προέκυψε ότι τα αυξημένα επίπεδα του 2011 σε σχέση με αυτά του 2009 δεν είναι στατιστικώς σημαντικά ($z = -1,71, p = 0,086 > 0,05$).

Σημαντικότητα Πειραματισμού

Όσον αφορά τη μεταβλητή «Σημαντικότητα Πειραματισμού», από το σχετικό έλεγχο με το κριτήριο Wilcoxon προέκυψε ότι η αύξηση των επιπέδων του 2011 σε σχέση με αυτά του 2009 είναι στατιστικά σημαντική ($z = -2,14, p = 0,032 < 0,05$).

Σε μια απόπειρα να ερμηνεύσουμε το γεγονός ότι, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι θετικότερες αξιολογήσεις για την Επιμόρφωση και την Κοινή Συνεργατική Δουλειά δεν είναι στατιστικώς σημαντικές, θα παρατηρούσαμε τα εξής. Η Επιμόρφωση έχει δύο σκέλη: το «Επιμορφώνομαι» και το «Επιμορφώνω». Όσον αφορά στο πρώτο, είναι αξιοσημείωτο ότι οι εκπαιδευτικοί μάλλον δεν αντιλαμβάνονται ως «Επιμόρφωση» τις συναντήσεις και τα εργαστήρια στο πλαίσιο

του προγράμματος και γι αυτό δεν σημειώνεται αύξηση στην αντίληψη του «Επιμορφώνομαι». Με αυτό το σκεπτικό, ότι, δηλαδή, η «Επιμόρφωση» θεωρείται κάτι πιο παραδοσιακό, μπορεί να εξηγηθεί και το γεγονός ότι η σημαντικότητα του «Επιμορφώνομαι» δεν εμφάνισε στατιστικώς σημαντική μεταβολή. Το σκέλος που αφορά στο «Επιμορφώνω», πέραν των αλληλοπαρατηρήσεων, προϋποθέτει μια ιδιαίτερα απαιτητική διαδικασία στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση, κάτι το οποίο δεν ήταν έτοιμοι να κάνουν οι εκπαιδευτικοί. Επιπλέον, ήταν και κάτι πρωτόγνωρο, προς το οποίο ενδεχομένως ήταν επιφυλακτικοί.

Μιλώντας για την Κοινή Συνεργατική Δουλειά, τα αποτελέσματα μπορούν να συσχετιστούν ενδεχομένως με το γεγονός ότι στα σχολεία υπάρχουν πολλά στοιχεία ατομιστικής και μικτής κουλτούρας. Ειδικότερα, στις απαντήσεις της ερώτησης 3 του ερωτηματολογίου για την κουλτούρα του σχολείου (III.1.6), σχετικά με το χαρακτήρα της δουλειάς, αν, δηλαδή, είναι ατομικός ή συνεργατικός, τα αποτελέσματα έδειξαν επικράτηση της ατομιστικής κουλτούρας με τη μικτή να έπεται. Όπως φαίνεται, μάλλον αυτό είναι κάτι που δεν αλλάζει εύκολα.

Συνοψίζοντας, μετά τον έλεγχο που έγινε με το κριτήριο Wilcoxon για εξαρτημένο δείγμα, προέκυψε ότι τόσο η Αντίληψη όσο και η Σημαντικότητα των πρακτικών του Συμβουλευέσθαι, της Συζήτησης, του Αναστοχασμού, της Ενημέρωσης, της Συλλογής Δεδομένων, της Δικτύωσης και του Πειραματισμού εμφανίζουν στατιστικώς σημαντική αύξηση. Ωστόσο, η Αντίληψη και η Σημαντικότητα των πρακτικών της Επιμόρφωσης και της Κοινής Συνεργατικής Δουλειάς εμφανίζουν θετικότερες αξιολογήσεις, οι οποίες δεν είναι στατιστικά σημαντικές, σύμφωνα με τον έλεγχο του κριτηρίου Wilcoxon.

2. Έλεγχος Mann Whitney

Ο έλεγχος Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα (δηλ. για εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και αυτούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εμφάνισαν καλύτερους δείκτες σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας ως προς την μεταβλητή «Αντίληψη Συζήτησης 2009» (προ), $z = -2,11$, $p = 0,035 < 0,05$ (βλ. Παράρτημα 6).

Δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τις υπόλοιπες μεταβλητές.

Πρακτικά αυτό υποδηλώνει ότι οι δυο ομάδες δεν φαίνεται να έχουν διαφορές όσον αφορά στην υιοθέτηση των πρακτικών και στη σπουδαιότητα που αποδίδουν σε αυτές.

3. Δείκτες συνάφειας Spearman-Rho

Υπολογίστηκαν οι δείκτες συνάφειας Rho του Spearman προκειμένου να διερευνηθούν συσχετίσεις μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών. Οι μεταβλητές αυτές ήταν η ηλικία, το επίπεδο συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε προαιρετικά σε προγράμματα, ο χρόνος προϋπηρεσίας, ο χρόνος παραμονής στο σχολείο καθώς και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών για την αντίληψη και την σημαντικότητα των εννέα πρακτικών πριν και μετά το πρόγραμμα.

Προέκυψαν θετικές συσχετίσεις σε επίπεδο σημαντικότητας $p < 0,05$. Οι θετικές συσχετίσεις συνεπάγονται ότι για υψηλές τιμές μιας μεταβλητής είναι αναμενόμενο να εμφανίζει υψηλές τιμές μια θετικά σχετιζόμενη μεταβλητή με την πρώτη. Αντίστοιχα για χαμηλές τιμές της εν λόγω μεταβλητής αναμένουμε, επίσης, χαμηλές τιμές της μεταβλητής που σχετίζεται θετικά με την πρώτη. Λόγω του μεγάλου πλήθους των συσχετίσεων έγινε η επιλογή να ληφθεί ως προκαθορισμένο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας (α) η τιμή 0,01, κάτι που είναι βοηθητικό για μεγάλες μήτρες προκειμένου να αποτυπωθούν οι πλέον ισχυρές συσχετίσεις (Δημητροπουλάκης 2009: 5).

Όσον αφορά τις τιμές που παίρνει ο δείκτης rho του Spearman, αυτές βρίσκονται στο διάστημα (-1,+1), με τις αρνητικές τιμές να υποδηλώνουν αρνητικές συσχετίσεις και τις θετικές τιμές να συνδέονται με θετικές συσχετίσεις (Γαλάνης, 2009: 708). Η απόλυτη τιμή του δείκτη μας δίνει πληροφορίες για το πόσο ισχυρή είναι η συσχέτιση. Οι περιοχές που μας ενδιαφέρουν είναι το διάστημα (0,41-0,60) που υποδηλώνει μια μέτρια σχέση και το διάστημα (0,61-0,80) που έχει να κάνει με ισχυρή σχέση (Εμβλωτής, Κατσή, Σιδερίδης 2006: 30) κάτι που ισχύει για τον δείκτη του Pearson και συνακόλουθα και για τον δείκτη του Spearman, αφού η ερμηνεία των δύο δεικτών είναι ανάλογη (Γαλάνης, 2009: 708). Η επιλογή για επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < 0,01$ αντί του $p < 0,05$ είχε ως συνέπεια οι αντίστοιχοι δείκτες να έχουν υψηλότερες τιμές και άρα να έχουμε υψηλότερες συσχετίσεις: η περιοχή, δηλαδή, στην οποία ανήκουν οι τιμές του δείκτη είναι αυτή των ισχυρών συσχετίσεων (0,61-0,80). Εξάιρεση αποτελούν ελάχιστες τιμές μεταξύ

0,56 και 0,60 (όπως θα δούμε σε Πίνακα που ακολουθεί) οι οποίες, ωστόσο, ανήκουν στην υψηλή περιοχή των μέτρων συσχετίσεων.

Ακολουθεί συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων σε πίνακα (πλήρη αποτελέσματα στο Παράρτημα 7).

Πίνακας 42: Δείκτες συνάφειας Spearman rho- Συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών (γενικά στοιχεία και αντίληψη/ σημαντικότητα πρακτικών πριν και μετά)

Συμμετοχή σε προγράμματα	
Ηλικία	Δοκιμάζω αντίληψη προ (0,60, $p = 0,004$)
Χρόνος Υπηρεσίας	Συζητώ αντίληψη προ (0,60, $p = 0,004$), Δικτυώνομαι αντίληψη προ (0,62, $p = 0,003$)
Χρόνος στο Σχολείο	Συζητώ αντίληψη προ (0,60, $p = 0,004$), Δικτυώνομαι αντίληψη προ (0,55, $p = 0,009$), Κοινή Συνεργατική δουλειά αντίληψη προ (0,65, $p = 0,001$), Δοκιμάζω αντίληψη προ (0,56, $p = 0,008$)
Συμβουλευόμαι Αντίληψη Προ	Συμβουλευόμαι Σημαντικότητα προ (0,78, $p < 0,001$), Συζητώ Αντίληψη προ (0,64, $p = 0,002$), Αναστοχάζομαι Αντίληψη προ (0,61, $p = 0,003$)
Συμβουλευόμαι Σημαντικότητα Προ	Συμβουλευόμαι Αντίληψη προ (0,78 $p < 0,001$), Συζητώ Σημαντικότητα προ (0,63, $p = 0,002$), Αναστοχάζομαι Σημαντικότητα Προ (0,62, $p = 0,003$), Συλλέγω Δεδομένα Σημαντικότητα Προ (0,61, $p = 0,004$), Δικτυώνομαι Σημαντικότητα Προ (0,73, $p < 0,001$), Επιμορφώνομαι Σημαντικότητα Προ (0,56, $p = 0,008$)
Συμβουλευόμαι Αντίληψη Μετά	Συμβουλευόμαι Σημαντικότητα Μετά (0,60, $p = 0,005$), Συζητώ Αντίληψη Μετά (0,63, $p = 0,002$)
Συμβουλευόμαι Σημαντικότητα Μετά	Συμβουλευόμαι Αντίληψη Μετά (0,60, $p = 0,005$), Συζητώ Σημαντικότητα Μετά (0,60, $p = 0,004$)
Συζητώ Αντίληψη Προ	Χρόνος Υπηρεσίας (0,60, $p = 0,004$), Συμβουλευόμαι Αντίληψη προ (0,64, $p = 0,002$), Συζητώ Σημαντικότητα Προ (0,57, $p = 0,007$), Συζητώ Αντίληψη Μετά (0,57, $p = 0,006$), Δοκιμάζω Αντίληψη Προ (0,56, $p = 0,008$)
Συζητώ Σημαντικότητα Προ	Συμβουλευόμαι Σημαντικότητα προ (0,63, $p = 0,002$), Συζητώ Αντίληψη προ (0,57, $p = 0,007$), Συζητώ Σημαντικότητα Μετά (0,64, $p = 0,002$), Αναστοχάζομαι Σημαντικότητα Προ (0,58, $p = 0,006$), Δικτυώνομαι Σημαντικότητα Προ (0,74, $p < 0,001$)
Συζητώ Αντίληψη Μετά	Συμβουλευόμαι Αντίληψη προ (0,63, $p = 0,002$), Συζητώ Αντίληψη προ (0,57, $p = 0,006$), Συζητώ Σημαντικότητα Μετά (0,74, $p < 0,001$)
Συζητώ Σημαντικότητα Μετά	Συμβουλευόμαι Σημαντικότητα Μετά (0,60, $p = 0,004$), Συζητώ Σημαντικότητα Προ (0,64, $p = 0,002$), Συζητώ Αντίληψη Μετά (0,74, $p < 0,001$), Δικτυώνομαι Αντίληψη Μετά (0,57, $p = 0,007$)
Αναστοχάζομαι Αντίληψη Προ	Συμβουλευόμαι Αντίληψη προ (0,61, $p = 0,003$), Αναστοχάζομαι Σημαντικότητα Προ (0,60, $p = 0,004$), Δικτυώνομαι Σημαντικότητα Προ (0,57, $p = 0,007$), Κοινή Συνεργατική Δουλειά Αντίληψη Προ (0,57, $p = 0,007$)
Αναστοχάζομαι Σημαντικότητα Προ	Συμβουλευόμαι Σημαντικότητα προ (0,62, $p = 0,003$), Συζητώ Σημαντικότητα Προ (0,58, $p = 0,006$), Αναστοχάζομαι Αντίληψη Προ (0,60, $p = 0,004$), Ενημερώνομαι Σημαντικότητα Προ (0,57, $p = 0,008$), Συλλέγω Δεδομένα

	Σημαντικότητα Προ(0,63, $p = 0,003$), Δικτυώνομαι Σημαντικότητα Προ (0,69, $p = 0,001$), Επιμορφώνομαι Σημαντικότητα Προ (0,58, $p = 0,006$), Κοινή Συνεργατική Δουλειά Αντίληψη Προ(0,69, $p = 0,001$)
Αναστοχάζομαι Αντίληψη Μετά	Αναστοχάζομαι Σημαντικότητα Μετά (0,77, $p < 0,001$)
Αναστοχάζομαι Σημαντικότητα Μετά	Αναστοχάζομαι Αντίληψη Μετά (0,77, $p < 0,001$), Ενημερώνομαι Σημαντικότητα Μετά (0,74, $p < 0,001$), Συλλέγω Δεδομένα Αντίληψη Μετά (0,58, $p = 0,008$), Συλλέγω Δεδομένα Σημαντικότητα Μετά (0,78, $p < 0,001$), Δικτυώνομαι Σημαντικότητα Μετά (0,72, $p < 0,001$)
Ενημερώνομαι/Διαβάζω Αντίληψη Προ	
Ενημερώνομαι/Διαβάζω Σημαντικότητα Προ	Αναστοχάζομαι Σημαντικότητα Προ (0,57, $p = 0,008$), Ενημερώνομαι Σημαντικότητα Μετά (0,61, $p = 0,003$)
Ενημερώνομαι/Διαβάζω Αντίληψη Μετά	Ενημερώνομαι Σημαντικότητα Μετά (0,56, $p = 0,009$)
Ενημερώνομαι/Διαβάζω Σημαντικότητα Μετά	Αναστοχάζομαι Σημαντικότητα Μετά (0,74, $p < 0,001$), Ενημερώνομαι Σημαντικότητα Προ (0,61, $p = 0,003$), Ενημερώνομαι Αντίληψη Μετά (0,56, $p = 0,009$), Συλλογή Δεδομένων Σημαντικότητα Μετά (0,61, $p = 0,004$)
Συλλέγω Δεδομένα Αντίληψη Προ	Συλλογή Δεδομένων Σημαντικότητα Προ (0,64, $p = 0,002$), Δικτυώνομαι Αντίληψη Προ (0,84, $p < 0,001$), Δικτυώνομαι Σημαντικότητα Προ (0,68, $p = 0,001$), Δοκιμάζω Αντίληψη Προ (0,62, $p = 0,004$)
Συλλέγω Δεδομένα Σημαντικότητα Προ	Συμβουλευόμαι Σημαντικότητα προ (0,61, $p = 0,004$), Αναστοχάζομαι Σημαντικότητα Προ (0,63, $p = 0,003$), Συλλέγω Δεδομένα Αντίληψη Προ (0,64, $p = 0,002$), Δικτυώνομαι Σημαντικότητα Προ (0,82, $p < 0,001$)
Συλλέγω Δεδομένα Αντίληψη Μετά	Αναστοχάζομαι Σημαντικότητα Μετά (0,58, $p = 0,008$), Συλλογή Δεδομένων Σημαντικότητα Μετά (0,73, $p < 0,001$)
Συλλέγω Δεδομένα Σημαντικότητα Μετά	Αναστοχάζομαι Σημαντικότητα Μετά (0,78, $p < 0,001$), Ενημερώνομαι Σημαντικότητα Μετά (0,61, $p = 0,004$), Συλλέγω Δεδομένα Αντίληψη Μετά (0,73, $p < 0,001$), Δικτυώνομαι Σημαντικότητα Μετά (0,80, $p < 0,001$), Κοινή Συνεργατική Δουλειά Σημαντικότητα Μετά (0,60, $p = 0,006$), Δοκιμάζω Σημαντικότητα Μετά (0,59, $p = 0,006$)
Δικτυώνομαι Αντίληψη Προ	Συλλέγω Δεδομένα Αντίληψη Προ (0,84, $p < 0,001$), Δικτυώνομαι Σημαντικότητα Προ (0,58, $p = 0,006$), Επιμορφώνομαι Αντίληψη Προ (0,60, $p = 0,004$), Κοινή Συνεργατική Δουλειά Αντίληψη Προ (0,743, $p < 0,001$).
Δικτυώνομαι Σημαντικότητα Προ	Συμβουλευόμαι Σημαντικότητα Προ (0,73, $p < 0,001$), Συζητώ Σημαντικότητα Προ (0,74, $p < 0,001$), Αναστοχάζομαι Αντίληψη Προ (0,57, $p = 0,007$), Αναστοχάζομαι Σημαντικότητα Προ (0,69, $p = 0,001$), Συλλέγω Δεδομένα Αντίληψη Προ (0,68, $p = 0,001$), Συλλέγω Δεδομένα Σημαντικότητα Προ (0,82, $p < 0,001$), Δικτυώνομαι Αντίληψη Προ (0,58, $p = 0,006$), Επιμορφώνομαι Σημαντικότητα Προ (0,78, $p < 0,001$), Κοινή Συνεργατική Δουλειά Σημαντικότητα Προ (0,64, $p = 0,002$), Δοκιμάζω Σημαντικότητα Προ (0,65, $p = 0,001$)
Δικτυώνομαι Αντίληψη Μετά	Συζητώ Σημαντικότητα Μετά (0,57, $p = 0,007$), Δοκιμάζω Αντίληψη Μετά (0,71, $p < 0,001$).

Δικτυώνομαι Σημαντικότητα Μετά	Αναστοχάζομαι Σημαντικότητα Μετά (0,72, $p < 0,001$), Συλλογή Δεδομένων Σημαντικότητα Μετά (0,80, $p < 0,001$), Κοινή Συνεργατική Δουλειά Σημαντικότητα Μετά (0,76, $p < 0,001$), Δοκιμάζω Σημαντικότητα Μετά (0,76, $p < 0,001$)
Επιμορφώνομαι/Επιμορφώνω Αντίληψη Προ	Δικτυώνομαι Αντίληψη Προ (0,60, $p = 0,004$), Επιμορφώνομαι Σημαντικότητα Προ (0,68, $p = 0,001$), Κοινή Συνεργατική Δουλειά Αντίληψη Προ (0,60, $p = 0,004$)
Επιμορφώνομαι/Επιμορφώνω Σημαντικότητα Προ	Συμβουλευόμαι Σημαντικότητα Προ (0,56, $p = 0,008$), Αναστοχάζομαι Σημαντικότητα Προ (0,58, $p = 0,006$), Δικτυώνομαι Σημαντικότητα Προ (0,78, $p < 0,001$), Επιμορφώνομαι Αντίληψη Προ (0,68, $p = 0,001$), Κοινή Συνεργατική Δουλειά Σημαντικότητα Προ (0,66, $p = 0,001$), Δοκιμάζω Σημαντικότητα Προ (0,57, $p = 0,007$)
Επιμορφώνομαι/Επιμορφώνω Αντίληψη Μετά	Επιμορφώνομαι Σημαντικότητα Μετά (0,59, $p = 0,005$), Δοκιμάζω Αντίληψη Μετά (0,63, $p = 0,002$)
Επιμορφώνομαι/Επιμορφώνω Σημαντικότητα Μετά	Επιμορφώνομαι Αντίληψη Μετά (0,59, $p = 0,005$),
Κοινή Συνεργατική Δουλειά Αντίληψη Προ	Αναστοχάζομαι Αντίληψη Προ (0,57, $p = 0,007$), Δικτυώνομαι Αντίληψη Προ (0,743, $p < 0,001$), Επιμορφώνομαι Αντίληψη Προ (0,60, $p = 0,004$), Κοινή Συνεργατική Δουλειά Σημαντικότητα Προ (0,56, $p = 0,008$)
Κοινή Συνεργατική Δουλειά Σημαντικότητα Προ	Αναστοχάζομαι Σημαντικότητα Προ (0,69, $p = 0,001$), Δικτυώνομαι Σημαντικότητα Προ (0,64, $p = 0,002$), Επιμορφώνομαι Σημαντικότητα Προ (0,66, $p = 0,001$), Κοινή Συνεργατική Δουλειά Αντίληψη Προ (0,56, $p = 0,008$), Δοκιμάζω Σημαντικότητα Προ (0,62, $p = 0,003$)
Κοινή Συνεργατική Δουλειά Αντίληψη Μετά	Κοινή Συνεργατική Δουλειά Σημαντικότητα Μετά (0,68, $p = 0,001$), Δοκιμάζω Αντίληψη Μετά (0,58, $p = 0,006$), Δοκιμάζω Σημαντικότητα Μετά (0,70, $p < 0,001$)
Κοινή Συνεργατική Δουλειά Σημαντικότητα Μετά	Συλλογή Δεδομένων Σημαντικότητα Μετά (0,60, $p = 0,006$), Δικτυώνομαι Σημαντικότητα Μετά (0,76, $p < 0,001$), Κοινή Συνεργατική Δουλειά Αντίληψη Μετά (0,68, $p = 0,001$) Δοκιμάζω Σημαντικότητα Μετά (0,79, $p < 0,001$)
Δοκιμάζω Αντίληψη Προ	Συζητώ Αντίληψη Προ (0,56, $p = 0,008$)
Δοκιμάζω Σημαντικότητα Προ	Δικτυώνομαι Σημαντικότητα Προ (0,65, $p = 0,001$), Επιμορφώνομαι Σημαντικότητα Προ (0,57, $p = 0,007$), Κοινή Συνεργατική Δουλειά Σημαντικότητα Προ (0,62, $p = 0,003$)
Δοκιμάζω Αντίληψη Μετά	Δικτυώνομαι Αντίληψη Μετά (0,71, $p < 0,001$), Επιμορφώνομαι Αντίληψη Μετά (0,63, $p = 0,002$), Κοινή Συνεργατική Δουλειά Αντίληψη Μετά (0,70, $p < 0,001$).
Δοκιμάζω Σημαντικότητα Μετά	Συλλογή Δεδομένων Σημαντικότητα Μετά (0,60, $p = 0,006$), Δικτυώνομαι Σημαντικότητα Μετά (0,76, $p < 0,001$), Κοινή Συνεργατική Δουλειά Αντίληψη Μετά (0,70, $p < 0,001$), Κοινή Συνεργατική Δουλειά Σημαντικότητα Μετά (0,79, $p < 0,001$)

Σημ. Η τιμή του p εμφανίζεται ως $p < 0,001$, όπου το λογισμικό παρουσίασε ως τιμή του p την τιμή 0,000 μιας και η πιθανότητα δεν μπορεί να είναι μηδενική.

Σημειώνουμε ότι ο δείκτης rho του Spearman δείχνει πώς συσχετίζονται οι μεταβλητές χωρίς να μας πληροφορεί για το είδος της συνάφειας (Παυλόπουλος 2006:20), αν, δηλαδή, υπάρχει αιτιώδης σχέση μεταξύ των μεταβλητών ή ανάμεσα σε αυτές και σε μια τρίτη μεταβλητή. Αυτό θα πρέπει να ληφθεί υπόψη στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Ο μεγάλος αριθμός των συσχετίσεων αποτέλεσε αφορμή για να διερευνηθεί η ύπαρξη ομαδοποιήσεων και κανονικοτήτων. Πράγματι, οι συσχετίσεις εντάχθηκαν σε κατηγορίες, οι οποίες και παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Η παρουσίαση χωρίζεται σε τρία μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει τις συσχετίσεις γενικών στοιχείων με τις μεταβλητές που σχετίζονται με πρακτικές. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται οι συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών που ανήκουν στην ίδια πρακτική. Τέλος, το τρίτο μέρος περιλαμβάνει συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών που ανήκουν σε διαφορετικές πρακτικές.

ι. Συσχετίσεις γενικών στοιχείων με μεταβλητές σχετιζόμενες με πρακτικές

Βρέθηκαν θετικές συσχετίσεις μεταξύ της ηλικίας και της Αντίληψης του Πειραματισμού 2009 ($\rho = 0,60$ $p = 0,004 < 0,01$), μεταξύ του χρόνου υπηρεσίας και της Αντίληψης της Συζήτησης 2009 ($\rho = 0,60$ $p = 0,004 < 0,01$), μεταξύ του χρόνου υπηρεσίας και της Αντίληψης της Δικτύωσης 2009 ($\rho = 0,62$ $p = 0,003 < 0,01$), μεταξύ του χρόνου παραμονής στο σχολείο και της Αντίληψης της Δικτύωσης 2009 ($\rho = 0,55$ $p = 0,009 < 0,01$), μεταξύ του χρόνου παραμονής στο σχολείο και της Αντίληψης της Κοινής Συνεργατικής Δουλειάς 2009 ($\rho = 0,65$ $p = 0,001 < 0,01$), μεταξύ του χρόνου παραμονής στο σχολείο και της Αντίληψης του Πειραματισμού 2009 ($\rho = 0,56$ $p = 0,008 < 0,01$).

Οι συσχετίσεις, δηλαδή, που αναδείχθηκαν αφορούσαν τη συνάφεια γενικών στοιχείων (συμμετοχή σε προγράμματα, ηλικία, χρόνος υπηρεσίας, χρόνος παραμονής στο σχολείο) με την Αντίληψη πρακτικών το 2009. Οι πρακτικές αυτές ήταν η Συζήτηση, η Δικτύωση, η Κοινή Συνεργατική Δουλειά και ο Πειραματισμός.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα δεν προκύπτει συνάφεια ανάμεσα στη συμμετοχή σε προαιρετικά προγράμματα και στην αντίληψη και σημαντικότητα πρακτικών, κάτι που ίσως θα ήταν αναμενόμενο για κάποιες πρακτικές, όπως ο Πειραματισμός, τουλάχιστον για το 2009.

Επίσης, δεν εμφανίστηκαν συσχετίσεις στο επίπεδο σημαντικότητας που προαναφέρθηκε για μεταβλητές σχετιζόμενες με τη σημασία των πρακτικών το 2009,

για την αντίληψη των πρακτικών το 2011, ούτε για τη σημασία των πρακτικών το 2011. Υπάρχουν, λοιπόν, ενδείξεις ότι οι διαφορές που προέκυψαν στην αντίληψη των πρακτικών το 2009 αμβλύθηκαν μετά τη συμμετοχή στο πρόγραμμα.

Για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων αυτών θα είχαμε να παρατηρήσουμε ότι η υιοθέτηση πρακτικών όπως ο Πειραματισμός, η Δικτύωση, η Κοινή Συνεργατική Δουλειά είναι εύλογο να εμφανίζεται αυξημένη, όταν υπάρχει η ανάλογη επαγγελματική εμπειρία (που συνδέεται π.χ. με το χρόνο υπηρεσίας) ή με το χρόνο παραμονής στο σχολείο που είναι στοιχείο απαραίτητο για να αναπτυχθούν σχέσεις και να αξιοποιηθούν οι υπάρχουσες υποδομές.

Συνοψίζοντας, οι θετικές συσχετίσεις που προκύπτουν σύμφωνα με τα αποτελέσματα, αφορούν τη συνάφεια παραμέτρων όπως η ηλικία, ο χρόνος υπηρεσίας και ο χρόνος παραμονής στο σχολείο με την Αντίληψη το 2009 της Συζήτησης, της Δικτύωσης, της Κοινής Συνεργατικής Δουλειάς και του Πειραματισμού.

ii. Συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών που ανήκουν στην ίδια πρακτική

Εμφανίστηκαν δείκτες θετικής κατεύθυνσης και στατιστικώς σημαντικοί ($p < 0,01$) μεταξύ μεταβλητών που σχετίζονται με την ίδια πρακτική για όλες τις πρακτικές πλην του Πειραματισμού. Πιο αναλυτικά οι συσχετίσεις αυτές είναι:

Συμβουλευέσθαι: σύμφωνα με τα αποτελέσματα εμφανίζονται ισχυρές συσχετίσεις μεταξύ της Αντίληψης 2009 του Συμβουλευέσθαι και της Σημασίας 2009 του Συμβουλευέσθαι ($r_{ho} = 0,78$ $p < 0,001$) αλλά και μεταξύ της Αντίληψης 2011 του Συμβουλευέσθαι και της Σημασίας 2011 του Συμβουλευέσθαι ($r_{ho} = 0,60$ $p < 0,005$ $0,01$).

Συζήτηση: οι τιμές του δείκτη r_{ho} του Spearman υποδηλώνουν ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της Αντίληψης 2009 της Συζήτησης και της Σημαντικότητας 2009 της Συζήτησης ($r_{ho} = 0,57$ $p = 0,007 < 0,01$), μεταξύ της Αντίληψης 2011 και της Σημαντικότητας 2011 της Συζήτησης ($r_{ho} = 0,57$ $p = 0,006 < 0,01$), μεταξύ της Αντίληψης 2009 και της Αντίληψης 2011 της Συζήτησης ($r_{ho} = 0,57$ $p = 0,006 < 0,01$) καθώς και μεταξύ της Σημαντικότητας 2009 και Σημαντικότητας 2011 της Συζήτησης ($r_{ho} = 0,64$ $p = 0,002 < 0,01$).

Αναστοχασμός: προκύπτουν αποτελέσματα ενδεικτικά ισχυρών συσχετίσεων μεταξύ αφενός της Αντίληψης 2009 και Σημαντικότητας 2009 του Αναστοχασμού

(rho = 0,60 p = 0,004 < 0,01) και αφετέρου μεταξύ της Σημαντικότητας 2009 και Σημαντικότητας 2011 του Αναστοχασμού (rho = 0,77 p < 0,001).

Ενημέρωση: σύμφωνα με τα αποτελέσματα εμφανίζονται ισχυρές συσχετίσεις μεταξύ Αντίληψης 2011 και Σημαντικότητας 2011 της Ενημέρωσης (rho = 0,56 p = 0,009 < 0,01) αλλά και μεταξύ Σημαντικότητας 2009 και Σημαντικότητας 2011 της ίδιας πρακτικής (rho = 0,61 p = 0,003 < 0,01).

Συλλογή Δεδομένων: οι τιμές του δείκτη rho του Spearman υποδηλώνουν ισχυρή συσχέτιση μεταξύ Αντίληψης 2009 και Σημαντικότητας 2009 της Συλλογής Δεδομένων (rho = 0,64 p = 0,002 < 0,01) καθώς και μεταξύ Αντίληψης 2011 και Σημαντικότητας 2011 της Συλλογής Δεδομένων (rho = 0,73 p < 0,001).

Δικτύωση: προκύπτουν αποτελέσματα ενδεικτικά ισχυρής συσχέτισης μεταξύ της Αντίληψης 2009 και Σημαντικότητας 2009 της Δικτύωσης (rho = 0,58 p = 0,006 < 0,01).

Επιμόρφωση: σύμφωνα με τα αποτελέσματα εμφανίζονται ισχυρές συσχετίσεις μεταξύ της Αντίληψης 2009 και Σημαντικότητας 2009 της Επιμόρφωσης (rho = 0,68 p = 0,001 < 0,01) καθώς και μεταξύ της Αντίληψης 2011 και Σημαντικότητας 2011 της Επιμόρφωσης (rho = 0,59 p = 0,005 < 0,01).

Κοινή Συνεργατική Δουλειά: προκύπτουν αποτελέσματα ενδεικτικά ισχυρής συσχέτισης μεταξύ της Αντίληψης 2009 και Σημαντικότητας 2009 της Κοινής Συνεργατικής Δουλειάς (rho = 0,56 p = 0,008 < 0,01) καθώς και μεταξύ της Αντίληψης 2011 και Σημαντικότητας 2011 της Κοινής Συνεργατικής Δουλειάς (rho = 0,68 p = 0,001 < 0,01).

Συνοψίζοντας όσον αφορά τη συσχέτιση μεταξύ μεταβλητών που ανήκουν στην ίδια πρακτική προέκυψαν αποτελέσματα ενδεικτικά ισχυρών συσχετίσεων για όλες τις πρακτικές πλην του Πειραματισμού. Η Δικτύωση εμφάνισε μία τέτοια συσχέτιση (μεταξύ Αντίληψης 2009 και Σημαντικότητας 2009), η Συζήτηση εμφάνισε τέσσερις συσχετίσεις. Για την καθεμιά από τις υπόλοιπες πρακτικές προέκυψαν δύο συσχετίσεις, κυρίως μεταξύ Αντίληψης και Σημαντικότητας την ίδια χρονική στιγμή. Δεν προέκυψαν ισχυρές συσχετίσεις αρχικών με τελικές μεταβλητές. Εξάιρεση αποτελούν οι συσχετίσεις μεταξύ αρχικής και τελικής αντίληψης της Συζήτησης και μεταξύ αρχικής και τελικής Σημαντικότητας της Συζήτησης, του Αναστοχασμού και της Ενημέρωσης.

Μια τέτοια εικόνα υποδηλώνει πως για τις υπό εξέταση πρακτικές, πλην του Πειραματισμού, αναμένεται ότι υψηλά επίπεδα Αντίληψης μιας πρακτικής θα

συνοδεύονται από αντίστοιχα υψηλά επίπεδα της Σημαντικότητας που αποδίδεται σε αυτή και το αντίστροφο.

iii. Συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών που ανήκουν σε διαφορετικές πρακτικές

Εμφανίστηκαν δείκτες θετικής κατεύθυνσης και στατιστικώς σημαντικοί ($p < 0.01$) μεταξύ μεταβλητών που σχετίζονται με την διαφορετικές πρακτικές. Συγκεκριμένα οι συσχετίσεις αυτές είναι:

Συμβουλευέσθαι: σύμφωνα με τα αποτελέσματα εμφανίζονται ισχυρές συσχετίσεις ανάμεσα:

- στην Αντίληψη 2009 του Συμβουλευέσθαι και στην Αντίληψη 2009 της Συζήτησης και του Αναστοχασμού,

- στην Σημαντικότητα 2009 του Συμβουλευέσθαι και στην Σημαντικότητα 2009 της Συζήτησης, του Αναστοχασμού, της Συλλογής Δεδομένων, της Δικτύωσης και της Επιμόρφωσης,

- στην Αντίληψη 2011 του Συμβουλευέσθαι και στην Αντίληψη 2011 της Συζήτησης,

- στη Σημαντικότητα 2011 του Συμβουλευέσθαι και στην Σημαντικότητα 2011 της Συζήτησης.

Συζήτηση: οι τιμές του δείκτη rho του Spearman υποδηλώνουν ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα:

- στην Αντίληψη 2009 της Συζήτησης και στην Αντίληψη 2009 του Συμβουλευέσθαι και του Πειραματισμού,

- στην Σημαντικότητα 2009 της Συζήτησης και στην Σημαντικότητα 2009 του Συμβουλευέσθαι, του Αναστοχασμού και της Δικτύωσης,

- στην Αντίληψη 2011 της Συζήτησης και στην Αντίληψη 2011 του Συμβουλευέσθαι,

- στην Σημαντικότητα 2011 της Συζήτησης και στην Σημαντικότητα 2011 του Συμβουλευέσθαι αφενός και στην Αντίληψη της Δικτύωσης αφετέρου.

Αναστοχασμός: προκύπτουν αποτελέσματα ενδεικτικά ισχυρών συσχετίσεων ανάμεσα:

- στην Αντίληψη 2009 του Αναστοχασμού και στην Αντίληψη 2009 του Συμβουλευέσθαι, της Συλλογής Δεδομένων και της Κοινής Συνεργατικής Δουλειάς.

Η Αντίληψη 2009 του Αναστοχασμού έχει ισχυρή συνάφεια, επίσης, με τη Σημαντικότητα 2009 της Δικτύωσης,

-στην Σημαντικότητα 2009 του Αναστοχασμού και στην Σημαντικότητα 2009 του Συμβουλευέσθαι, της Συζήτησης, της Ενημέρωσης, της Συλλογής Δεδομένων, της Δικτύωσης, της Επιμόρφωσης. Η προαναφερθείσα μεταβλητή συνδέεται, επίσης, με την Αντίληψη 2009 της Κοινής Συνεργατικής Δουλειάς,

-στην Σημαντικότητα 2011 του Αναστοχασμού και στην Σημαντικότητα 2011 της Ενημέρωσης, της Συλλογής Δεδομένων και της Δικτύωσης. Η πρώτη μεταβλητή συνδέεται επίσης με την Αντίληψη 2011 της Συλλογής Δεδομένων.

Η Αντίληψη 2011 του Αναστοχασμού δεν βρέθηκε να σχετίζεται σε αυτό το επίπεδο σημαντικότητας με μεταβλητές άλλων πρακτικών.

Ενημέρωση: σύμφωνα με τα αποτελέσματα εμφανίζονται ισχυρές συσχετίσεις

-στην Σημαντικότητα 2009 της Ενημέρωσης και στην Σημαντικότητα 2009 του Αναστοχασμού,

-στην Σημαντικότητα 2011 της Ενημέρωσης και στην Σημαντικότητα 2011 του Αναστοχασμού και της Συλλογής Δεδομένων.

Η Αντίληψη 2009 και η Αντίληψη 2011 της Ενημέρωσης δεν βρέθηκε να σχετίζονται σε αυτό το επίπεδο σημαντικότητας με μεταβλητές άλλων πρακτικών.

Συλλογή Δεδομένων: οι τιμές του δείκτη rho του Spearman υποδηλώνουν ισχυρή συσχέτιση

-στην Αντίληψη 2009 της Συλλογής Δεδομένων και στην Αντίληψη 2009 της Δικτύωσης και του Πειραματισμού. Η πρώτη μεταβλητή συνδέεται σύμφωνα με τα αποτελέσματα και με τη Σημαντικότητα 2009 της Δικτύωσης.

-στην Σημαντικότητα 2009 της Συλλογής Δεδομένων και στην Σημαντικότητα 2009 του Συμβουλευέσθαι, και της Δικτύωσης. Προκύπτει, επίσης, ότι η Σημαντικότητα 2009 της Συλλογής Δεδομένων συνδέεται με την Αντίληψη 2009 του Αναστοχασμού,

-στην Αντίληψη 2011 της Συλλογής Δεδομένων και στην Σημαντικότητα 2011 του Αναστοχασμού,

-στην Σημαντικότητα 2011 της Συλλογής Δεδομένων και στην Σημαντικότητα 2011 του Αναστοχασμού, της Ενημέρωσης, της Δικτύωσης, της Κοινής Συνεργατικής Δουλειάς και του Πειραματισμού.

Δικτύωση: προκύπτουν αποτελέσματα ενδεικτικά ισχυρής συσχέτισης ανάμεσα

-στην Αντίληψη 2009 της Δικτύωσης και στην Αντίληψη 2009 της Συλλογής Δεδομένων, της Επιμόρφωσης και της Κοινής Συνεργατικής Δουλειάς,

-στην Σημαντικότητα 2009 της Δικτύωσης και στην Σημαντικότητα 2009 του Συμβουλευέσθαι, της Συζήτησης, του Αναστοχασμού, της Συλλογής Δεδομένων, της Επιμόρφωσης, της Κοινής Συνεργατικής Δουλειάς, του Πειραματισμού. Η πρώτη από τις αναφερθείσες μεταβλητές βρέθηκε να συνδέεται, επίσης, με την Αντίληψη 2009 του Αναστοχασμού και της Συλλογής Δεδομένων,

-στην Αντίληψη 2011 της Δικτύωσης και στην Αντίληψη 2011 του Πειραματισμού. Η πρώτη από τις αναφερθείσες μεταβλητές φαίνεται να συνδέεται επίσης με τη Σημαντικότητα 2011 της Συζήτησης,

-στην Σημαντικότητα 2011 της Δικτύωσης και στην Σημαντικότητα 2011 του Αναστοχασμού, της Συλλογής Δεδομένων, της Κοινής Συνεργατικής Δουλειάς και του Πειραματισμού.

Επιμόρφωση: σύμφωνα με τα αποτελέσματα εμφανίζονται ισχυρές συσχετίσεις ανάμεσα:

-στην Αντίληψη 2009 της Επιμόρφωσης και στην Αντίληψη 2009 της Δικτύωσης και της Κοινής Συνεργατικής Δουλειάς,

-στην Σημαντικότητα 2009 της Επιμόρφωσης και στην Σημαντικότητα 2009 του Συμβουλευέσθαι, του Αναστοχασμού, της Δικτύωσης, της Κοινής Συνεργατικής Δουλειάς και του Πειραματισμού,

-στην Αντίληψη 2011 της Επιμόρφωσης και στην Αντίληψη 2011 του Πειραματισμού.

Η Σημαντικότητα 2011 της Επιμόρφωσης δεν βρέθηκε να σχετίζεται σε αυτό το επίπεδο σημαντικότητας με μεταβλητές άλλων πρακτικών.

Κοινή Συνεργατική Δουλειά: προκύπτουν αποτελέσματα ενδεικτικά ισχυρής συσχέτισης ανάμεσα

-στην Αντίληψη 2009 της Κοινής Συνεργατικής Δουλειάς και στην Αντίληψη 2009 του Αναστοχασμού, της Δικτύωσης και της Επιμόρφωσης,

-στην Σημαντικότητα 2009 της Κοινής Συνεργατικής Δουλειάς και στην Σημαντικότητα 2009 του Αναστοχασμού, της Δικτύωσης, της Επιμόρφωσης και του Πειραματισμού,

-στην Αντίληψη 2011 της Κοινής Συνεργατικής Δουλειάς και στην Αντίληψη 2011 του Πειραματισμού καθώς και με την Σημαντικότητα 2011 της τελευταίας πρακτικής,

-στην Σημαντικότητα 2011 της Κοινής Συνεργατικής Δουλειάς και στην Σημαντικότητα 2011 της Συλλογής Δεδομένων, της Δικτύωσης και του Πειραματισμού.

Πειραματισμός: οι τιμές του δείκτη rho του Spearman υποδηλώνουν ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα

-στην Αντίληψη 2009 του Πειραματισμού και στην Αντίληψη 2009 της Συζήτησης,

-στην Σημαντικότητα 2009 του Πειραματισμού και στην Σημαντικότητα 2009 της Δικτύωσης, της Επιμόρφωσης και της Κοινής Συνεργατικής Δουλειάς,

-στην Αντίληψη 2011 του Πειραματισμού και στην Αντίληψη 2011 της Δικτύωσης, της Επιμόρφωσης και της Κοινής Συνεργατικής Δουλειάς,

-στην Σημαντικότητα 2011 του Πειραματισμού και στην Σημαντικότητα 2011 της Δικτύωσης και της Κοινής Συνεργατικής Δουλειάς. Η πρώτη μεταβλητή συνδέεται επίσης με την Αντίληψη 2011 της Κοινής Συνεργατικής Δουλειάς.

Συνοψίζοντας όσον αφορά τη συσχέτιση μεταξύ μεταβλητών που ανήκουν σε διαφορετικές πρακτικές προέκυψαν αποτελέσματα ενδεικτικά ισχυρών συσχετίσεων μεταξύ τους. Πιο συγκεκριμένα, εμφανίζεται μεγάλη συνάφεια όλων των μεταβλητών του Συμβουλευσθαι με αυτές της Συζήτησης. Οι αρχικές μεταβλητές του Αναστοχασμού συνδέονται με αρχικές μεταβλητές του Συμβουλευσθαι, της Συλλογής Δεδομένων, της Κοινής Συνεργατικής Δουλειάς. Η τελική σημαντικότητα του Αναστοχασμού συνδέεται με την Ενημέρωση, τη Συλλογή Δεδομένων και τη Δικτύωση. Η τελική Αντίληψη του Αναστοχασμού δεν βρέθηκε να σχετίζεται με άλλες μεταβλητές. Σημειώνουμε την σύνδεση πολλών μεταβλητών του Αναστοχασμού με τη Συλλογή Δεδομένων. Η Ενημέρωση εμφάνισε λίγες συσχετίσεις και αυτές στην αρχική και τελική σημαντικότητα οι οποίες συνδέονται με τις αντίστοιχες μεταβλητές του Αναστοχασμού. Οι μεταβλητές της Συλλογής Δεδομένων συνδέονται με ομόλογές τους της Δικτύωσης, του Αναστοχασμού και του Πειραματισμού. Όσον αφορά τη Δικτύωση, προκύπτουν πολλές συσχετίσεις κυρίως ανάμεσα αφενός στην αρχική αντίληψη και στην αρχική και τελική σημαντικότητα και αφετέρου σε ομόλογες μεταβλητές της Συλλογής Δεδομένων και της Κοινής Συνεργατικής Δουλειάς. Η αρχική αντίληψη και σημαντικότητα της Δικτύωσης φαίνεται ότι συνδέεται με ομόλογες μεταβλητές της Επιμόρφωσης και της Κοινής Συνεργατικής Δουλειάς. Η τελική αντίληψη και σημαντικότητα της Δικτύωσης σχετίζεται με τις ομόλογες μεταβλητές του Πειραματισμού. Οι αρχικές μεταβλητές

της Επιμόρφωσης συνδέονται σύμφωνα με τα αποτελέσματα κυρίως με τη Δικτύωση και με την Κοινή Συνεργατική Δουλειά, ενώ η τελική αντίληψη της πρακτικής αυτής σχετίζεται με την αντίστοιχη μεταβλητή του Πειραματισμού. Η αρχική αντίληψη και σημαντικότητα της Κοινής Συνεργατικής Δουλειάς σχετίζεται με τον Αναστοχασμό, τη Δικτύωση και την Επιμόρφωση. Οι τελικές μεταβλητές της Κοινής Συνεργατικής Δουλειάς σχετίζονται κατά κύριο λόγο με τον Πειραματισμό. Ο Πειραματισμός συνδέεται περισσότερο με τη Δικτύωση και την Κοινή Συνεργατική Δουλειά και δευτερευόντως με την Επιμόρφωση.

Σε γενικές γραμμές, ισχυρή συνάφεια εμφανίζεται σε ομόλογες μεταβλητές διαφορετικών πρακτικών (π.χ. αρχική Αντίληψη του Συμβουλευέσθαι με αρχική Αντίληψη της Συζήτησης). Δεν προέκυψαν ισχυρές συσχετίσεις αρχικών με τελικές μεταβλητές.

4. Σύνοψη

Οι έλεγχοι που πραγματοποιήθηκαν είχαν τα παρακάτω αποτελέσματα. Μετά τον έλεγχο με το κριτήριο Wilcoxon, προέκυψε ότι η εμφάνιση στατιστικώς σημαντικών αυξήσεων προκύπτει για την Αντίληψη και τη Σημαντικότητα επτά πρακτικών. Πρόκειται για το Συμβουλευέσθαι, τη Συζήτηση, τον Αναστοχασμό, την Ενημέρωση, τη Συλλογή Δεδομένων, τη Δικτύωση και τον Πειραματισμό. Οι θετικότερες αξιολογήσεις της Επιμόρφωσης και της Κοινής Συνεργατικής Δουλειάς δεν εμφανίζονται στατιστικώς σημαντικές.

Ο έλεγχος Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα (δηλ. για εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και αυτούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εμφάνισαν καλύτερους δείκτες σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας μόνο ως προς την αρχική Αντίληψη Συζήτησης. Δεν προέκυψαν διαφορές δεικτών ως προς μεταβλητές (αρχική Σημαντικότητα, τελική Αντίληψη, τελική Σημαντικότητα) των άλλων πρακτικών.

Η διερεύνηση συσχετίσεων μεταξύ μεταβλητών μέσω υπολογισμού των δεικτών συνάφειας Rho του Spearman απέδωσε τα ακόλουθα αποτελέσματα. Προέκυψαν πολλές συσχετίσεις, όλες θετικές. Λόγω του μεγάλου αριθμού των συσχετίσεων, ελήφθησαν υπ' όψιν οι ισχυρότερες από αυτές. Οι συσχετίσεις ομαδοποιήθηκαν σε τρεις κατηγορίες: συσχετίσεις γενικών στοιχείων με μεταβλητές σχετιζόμενες με πρακτικές, συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών που ανήκουν στην ίδια πρακτική και συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών που ανήκουν σε διαφορετικές πρακτικές. Όσον αφορά την πρώτη

κατηγορία, διαπιστώθηκε συνάφεια μεταβλητών (δηλαδή της ηλικίας, του χρόνου υπηρεσίας και του χρόνου παραμονής στο σχολείο) με την αρχική Αντίληψη του Πειραματισμού, της Δικτύωση και της Κοινής Συνεργατικής Δουλειάς. Σχετικά με τη δεύτερη κατηγορία, αυτή των συσχετίσεων μεταξύ μεταβλητών που ανήκουν στην ίδια κατηγορία προέκυψαν αποτελέσματα ενδεικτικά ισχυρών συσχετίσεων για όλες τις πρακτικές πλην του Πειραματισμού. Μια τέτοια εικόνα υποδηλώνει πως για τις υπό εξέταση πρακτικές πλην του Πειραματισμού αναμένεται ότι υψηλά επίπεδα Αντίληψης μιας πρακτικής θα συνοδεύονται από αντίστοιχα υψηλά επίπεδα της Σημαντικότητας που αποδίδεται σε αυτή και το αντίστροφο. Η τρίτη ομαδοποίηση είχε να κάνει με συσχετίσεις μεταβλητών διαφορετικών πρακτικών. Προέκυψαν αποτελέσματα ενδεικτικά ισχυρής συνάφειας μεταξύ ομόλογων μεταβλητών διαφορετικών πρακτικών (π.χ. αρχική Αντίληψη μιας πρακτικής με αρχική Αντίληψη άλλης πρακτικής). Δεν προέκυψαν ισχυρές συσχετίσεις αρχικών με τελικές μεταβλητές, πλην της Σημαντικότητας της Συζήτησης, του Αναστοχασμού και της Ενημέρωσης. Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ισχυρή συσχέτιση πολλών μεταβλητών του Συμβουλευέσθαι με ομόλογες της Συζήτησης, κάτι εύλογο, αφού οι δυο πρακτικές είναι συγγενικές, με τη Συζήτηση να είναι άτυπη σε σχέση με το Συμβουλευέσθαι. Εμφανίστηκαν επίσης ισχυρές συσχετίσεις μεταβλητών της Συλλογής Δεδομένων με ομόλογες του Αναστοχασμού, της Δικτύωσης και του Πειραματισμού. Αυτό θα μπορούσε να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι η Συλλογή Δεδομένων αποτελεί έναυσμα για Αναστοχασμό και παρακολούθηση της δράσης, εμπλουτίζεται μέσω συναντήσεων Δικτύωσης και δίνει την απαραίτητη ανατροφοδότηση σε πειραματισμούς των εκπαιδευτικών. Επίσης, προκύπτουν στοιχεία για συσχέτιση του Πειραματισμού με τη Δικτύωση, την Κοινή Συνεργατική Δουλειά και την Επιμόρφωση, αλλά και ενδείξεις για συσχέτιση μεταξύ Δικτύωσης και Κοινής Συνεργατικής Δουλειάς.

III.4δ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ -ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΣΧΟΛΙΩΝ

Στο ερωτηματολόγιο υπήρχε χώρος για σχόλια, κάτι που θεωρείται ότι αντισταθμίζει τον περιοριστικό χαρακτήρα των κλειστών ερωτήσεων και δη των κλιμάκων (Cohen, Manion, Morrison 2008: 430). Για καθεμία από τις εννέα πρακτικές υπήρχε χώρος για σχολιασμό, έτσι ώστε να αντληθούν περισσότερες πληροφορίες και να φωτιστούν ενδεχομένως άλλες πτυχές. Στη συνέχεια, παρατίθεται η συνολική εικόνα του σχολιασμού των πρακτικών, η παρουσίαση του σχολιασμού για κάθε πρακτική χωριστά και σύνοψη των αποτελεσμάτων.

III.4δ.1 Συνολική στοιχεία για τον σχολιασμό των πρακτικών

Όπως προέκυψε από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων, οι εκπαιδευτικοί δεν σχολίασαν εξίσου όλες τις πρακτικές. Στοιχεία για τον αριθμό των σχολίων υπάρχουν στη συνέχεια.

Πίνακας 43: Κατανομή σχολίων εκπαιδευτικών κατά πρακτική

Πρακτική	Αριθμός σχολίων
Π1. Συμβουλευέσθαι	15
Π2. Συζήτηση	4
Π3. Αναστοχασμός	9
Π4. Ενημέρωση	6
Π.5 Συλλογή Δεδομένων	9
Π.6 Δικτύωση	5
Π.7 Επιμόρφωση	4
Π.8 Κοινή Συνεργατική Δουλειά	7
Π.9 Πειραματισμός	7
<i>Σύνολο</i>	<i>66</i>

Όπως φαίνεται, η πλέον σχολιασμένη πρακτική είναι το Συμβουλευέσθαι (15 εκπαιδευτικοί σχολίασαν), με σημαντική διαφορά από τις υπόλοιπες πρακτικές. Πρακτικές που είχαν μέσο αριθμό σχολίων είναι καταρχάς ο Αναστοχασμός και η Συλλογή Δεδομένων (που συγκέντρωσαν από 9 σχόλια) και δευτερευόντως η Κοινή Συνεργατική Δουλειά με τον Πειραματισμό (που συγκέντρωσαν από 7 σχόλια). Μικρότερο ποσοστό σχολιασμού είχε η Ενημέρωση (6 σχόλια), η Δικτύωση (είχε 5 σχόλια) και ακόμη μικρότερο η Συζήτηση και η Επιμόρφωση (συγκέντρωσαν από 4 σχόλια).

Οι απαντήσεις ήταν γενικά ολιγόλογες, αφού σχεδόν οι μισές ήταν μέχρι 10 λέξεις, οι άλλες μισές μέχρι 20 λέξεις, ενώ σε ελάχιστες περιπτώσεις οι απαντήσεις ξεπέρασαν τις 20 λέξεις.

Η επεξεργασία των απαντήσεων έγινε με ανάλυση περιεχομένου με κατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις. Οι κατηγορίες αυτές είναι:

α. Περιγραφή: Εδώ εντάχθηκαν οι αναφορές που σχετίζονταν με τη συγκεκριμενοποίηση της γενικής κατηγορίας (τι ακριβώς έκανε ο εκπαιδευτικός).

β. Εμπλεκόμενοι: Αυτή η κατηγορία αφορά τα πρόσωπα που αναφέρονται (π.χ. συνάδελφοι- μαθητές- γονείς) ως εμπλεκόμενα στην πρακτική.

γ. Δυσκολίες: Εδώ εντάχθηκαν τα σχόλια που είχαν να κάνουν με στοιχεία που λειτούργησαν ανασταλτικά στην υιοθέτηση μιας πρακτικής.

δ. Θετικές αλλαγές: Αυτή η κατηγορία αφορά αλλαγή στη στάση ή τη σημαντικότητα (π.χ. το να είναι κάποιος πιο ανοιχτός σε καινούργια πράγματα) ή στην υιοθέτηση και αντίληψη μιας πρακτικής (το να κάνει κάποιος κάτι διαφορετικό από ό,τι στο παρελθόν). Οι αλλαγές στη συντριπτική πλειοψηφία ήταν θετικές. Η μία αρνητική αλλαγή που προέκυψε, εντάχθηκε στην κατηγορία «Άλλα».

ε. Χαρακτηρισμός/ σημασία/ αξιολόγηση. Εδώ εντάσσονται σχόλια εκπαιδευτικών που χαρακτηρίζουν ή προσδιορίζουν τη σημασία ή την αξία της πρακτικής για αυτούς.

III.4δ.2 Επιμέρους σχόλια για πρακτικές

1.Σχόλια για το Συμβουλευέσθαι

Η πρακτική σχολιάστηκε από 15 εκπαιδευτικούς. Το είδος και ο αριθμός των σχολίων εμφανίζονται στον ακόλουθο πίνακα. Σημειώνουμε ότι ορισμένα αποσπάσματα εντάχθηκαν σε περισσότερες της μιας κατηγορίες.

Πίνακας 44: Σχόλια εκπαιδευτικών για το Συμβουλευέσθαι

Κατηγορία σχολίου	Αριθμός σχολίων
Περιγραφή	10
Εμπλεκόμενοι	8
Δυσκολίες	3
Θετικές αλλαγές	5
Χαρακτηρισμός	1
<i>Σύνολο</i>	<i>27</i>

Πιο συγκεκριμένα ο σχολιασμός των εκπαιδευτικών είχε ως εξής:

α. Περιγραφή

Δέκα εκπαιδευτικοί περιέγραψαν τι κάνουν όσον αφορά το Συμβουλευέσθαι. Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα: «ζητώ τη γνώμη ενός συναδέλφου», «έχω δώσει ερωτηματολόγιο στα παιδιά», «ακούω τους μαθητές μου».

Ο τρόπος με τον οποίο γίνεται πράξη το Συμβουλευέσθαι είναι κυρίως το «ζητώ τη γνώμη», κάτι λίγο ως πολύ άτυπο, ωστόσο υπάρχουν και αναφορές όπως «ερωτηματολόγιο στα παιδιά» και «οργάνωση συχνών συστηματικών συναντήσεων», που αποτυπώνουν έναν πιο συστηματικό και οργανωμένο τρόπο.

Τέλος, σχετικά με το πότε κάποιος «συμβουλευέται», υπάρχει μία αναφορά ότι αυτό συμβαίνει «όποτε αντιμετωπίζω ένα πρόβλημα».

β. Εμπλεκόμενοι

Αναφέρθηκε από 8 εκπαιδευτικούς ότι συμβουλευονται συναδέλφους, 5 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι συμβουλευονται τους μαθητές τους και 2 εκπαιδευτικοί ότι συμβουλευονται γονείς. Το θέμα της απεύθυνσης σε γονείς ήταν αμφιλεγόμενο, ωστόσο, καθώς 3 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν απευθύνονται σε γονείς, ένας εκ των οποίων σημείωσε ότι «πρέπει πρώτα να εκπαιδεύσουμε τους γονείς για να υπάρξει συνεργασία».

Επειδή το θέμα ήταν από τα λίγα που έγιναν αρνητικές δηλώσεις, έγινε μια περαιτέρω διερεύνηση, και διαπιστώθηκε ότι οι 2 εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι συμβουλευονται γονείς, ανήκαν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ αρνητικές δηλώσεις έκαναν 3 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό ενδεχομένως να οφείλεται σε έναν διαφορετικό ρόλο που έχουν οι γονείς στην κάθε ηλικία (πρώτη σχολική/ εφηβική) και επομένως, σε μια διαφοροποίηση της σχέσης με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς.

γ. Δυσκολίες

Σε ζητήματα που παρουσιάζουν δυσκολίες αναφέρθηκαν 3 εκπαιδευτικοί. Αυτά είχαν να κάνουν με δυσκολία συνεργασίας με γονείς, με την πίεση χρόνου λόγω της ιδιότητας του Διευθυντή, με το γεγονός ότι ο Διευθυντής – στο δημοτικό- δεν αναλαμβάνει τμήμα. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα είναι τα παρακάτω: «λόγω της θέσης μου, Διευθυντής, δεν είχα τμήμα (εννοείται: και υπήρχε) έλλειψη χρόνου» και «...πρέπει να εκπαιδεύσουμε τους γονείς για να υπάρξει συνεργασία».

δ. Θετικές αλλαγές

Έγινε ρητή αναφορά από 5 εκπαιδευτικούς σε θετικές αλλαγές όσον αφορά το συμβουλευέσθαι. Αυτό εκφράστηκε με φράσεις όπως «ζητώ ευκολότερα, χωρίς

δισταγμό τη γνώμη των συναδέλφων», «συνειδητοποίησα πόσο πολλά πράγματα μπορεί να με διδάξει ο συνάδελφος», «τόρα έμαθα ότι πρέπει να ακούω και να μαθαίνω από τα παιδιά».

ε. Χαρακτηρισμός-αξιοδότηση-σημασία

Ως σημαντικό χαρακτηρίζει 1 εκπαιδευτικός το να ζητά τη γνώμη των μαθητών του.

2. Σχόλια για τη Συζήτηση

Η πρακτική σχολιάστηκε από 4 εκπαιδευτικούς. Το είδος και ο αριθμός των σχολίων εμφανίζονται στον ακόλουθο πίνακα. Σημειώνουμε ότι ένα απόσπασμα εντάχθηκε σε δύο κατηγορίες.

Πίνακας 45: Σχόλια εκπαιδευτικών για τη Συζήτηση

Κατηγορία σχολίου	Αριθμός σχολίων
Περιγραφή	1
Εμπλεκόμενοι	1
Δυσκολίες	0
Θετικές αλλαγές	1
Χαρακτηρισμός	2
<i>Σύνολο</i>	5

Αναλυτικά ο σχολιασμός των εκπαιδευτικών είχε ως εξής:

α. Περιγραφή

Υπήρξε 1 αναφορά στο αντικείμενο της συζήτησης, που ήταν η «αποσαφήνιση ενός θέματος ή ενός προβλήματος».

β. Εμπλεκόμενοι

Γίνεται 1 αναφορά σύμφωνα με την οποία συνομιλητές είναι «συνάδελφοι».

δ. Θετικές αλλαγές

Αναφέρθηκε από 1 εκπαιδευτικό ότι « (είμαι) πιο κοντά σε συναδέλφους ... (έχω) πιο συχνή επαφή».

ε. Χαρακτηρισμός-αξιοδότηση-σημασία

Στη «Συζήτηση» δόθηκαν χαρακτηρισμοί από 2 εκπαιδευτικούς. Η πρακτική θεωρήθηκε «εποικοδομητική» και «απολύτως αναγκαία».

3. Σχόλια για τον Αναστοχασμό

Η πρακτική σχολιάστηκε από 9 εκπαιδευτικούς. Αναλυτικά, το είδος και ο αριθμός των σχολίων εμφανίζονται στον ακόλουθο πίνακα. Σημειώνουμε ότι ορισμένα αποσπάσματα εντάχθηκαν σε περισσότερες της μιας κατηγορίες.

Πίνακας 46: Σχόλια εκπαιδευτικών για τον Αναστοχασμό

Κατηγορία σχολίου	Αριθμός σχολίων
Περιγραφή	4
Εμπλεκόμενοι	1
Δυσκολίες	2
Θετικές αλλαγές	3
Χαρακτηρισμός	2
<i>Σύνολο</i>	<i>12</i>

Ακολουθούν αποσπάσματα και σχολιασμός.

α. Περιγραφή

Υπάρχουν 4 αναφορές που σχετίζονται με περιγραφή όπως «σχεδιασμός βημάτων», «αλλαγή ή μετατροπή στόχων». Οι εκπαιδευτικοί στο σχολιασμό ανέφεραν για «ημερολόγια», «ερωτηματολόγια» και «φύλλα αξιολόγησης». Από ό,τι φαίνεται, υπήρξε μία σύγχυση ανάμεσα στον αναστοχασμό και στο υλικό που φροντίζει να συλλέγει και να χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός προκειμένου να αναστοχαστεί.

β. Εμπλεκόμενοι

Εκτός από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, γίνεται αναφορά σε μαθητές.

γ. Δυσκολίες

Σε δυσκολίες αναφέρθηκαν 2 εκπαιδευτικοί. Αυτές ήταν η «καθημερινή πίεση πυκνότητας ροής θεμάτων» και η προσωπική δυσκολία της σημείωσης σκέψεων: «δυστυχώς ποτέ δεν σημειώνω στο χαρτί σκέψεις μου, αυτοσχεδιάζω. Όλα γίνονται στο μυαλό μου».

δ. Θετικές αλλαγές

Γίνονται 3 αναφορές σε αλλαγές. Χαρακτηριστικά αποσπάσματα είναι τα παρακάτω: «με βοήθησε να οργανώσω και να τακτοποιήσω τη δουλειά μου», «συνειδητοποίησα την αξία της οργάνωσης και του αναστοχασμού», «οργανώνω πια διαφορετικά τη δουλειά μου».

ε. Χαρακτηρισμός-αξιοδότηση-σημασία

Δύο εκπαιδευτικοί σημείωσαν ότι ο Αναστοχασμός «βοήθησε» και ότι έχει «αξία».

4. Σχόλια για την Ενημέρωση/ Μελέτη

Η πρακτική σχολιάστηκε από 6 εκπαιδευτικούς. Το είδος και ο αριθμός των σχολίων εμφανίζονται στον παρακάτω πίνακα. Σημειώνουμε ότι ορισμένα αποσπάσματα εντάχθηκαν σε περισσότερες της μιας κατηγορίες.

Πίνακας 47: Σχόλια εκπαιδευτικών για την Ενημέρωση

Κατηγορία σχολίου	Αριθμός σχολίων
Περιγραφή	1
Εμπλεκόμενοι	3
Δυσκολίες	1
Θετικές αλλαγές	2
Χαρακτηρισμός	1
<i>Σύνολο</i>	8

Ακολουθεί σχολιασμός και αποσπάσματα.

α. Περιγραφή

Μία αναφορά σχετίζεται με περιγραφή συγκεκριμενοποιώντας την ενημέρωση μέσω «βιβλιογραφίας».

β. Εμπλεκόμενοι

Γίνονται 3 αναφορές σε πρόσωπα ως εμπλεκόμενα με την ενημέρωση, από τις οποίες οι 2 αναφορές σχετίζονται με μέλη της υποστηρικτικής ομάδας και η 1 αναφορά με πρόσωπα του φιλικού περιβάλλοντος.

γ. Δυσκολίες

Ως δύσκολο να ενσωματωθεί η γνώση από τη βιβλιογραφία δηλώνει εμμέσως 1 εκπαιδευτικός. Το απόσπασμα έχει ως εξής: « Περισσότερο έχω υιοθετήσει πρακτικές από συζητήσεις, παρατήρηση και συμμετοχή μου σε εκδηλώσεις, παρά από το internet ή τα βιβλία».

δ. Θετικές αλλαγές

Για θετικές αλλαγές υπάρχει 1 αναφορά. Ο εκπαιδευτικός δηλώνει «αναζητώ περισσότερα γενικά».

ε. Χαρακτηρισμός-αξιολόγηση-σημασία

Χαρακτηρίζεται «σημαντική» η ενημέρωση από 1 εκπαιδευτικό.

5. Σχόλια για τη Συλλογή Δεδομένων

Η πρακτική σχολιάστηκε από 9 εκπαιδευτικούς. Το είδος και ο αριθμός των σχολίων εμφανίζονται στον παρακάτω πίνακα. Ορισμένα αποσπάσματα εντάχθηκαν σε περισσότερες της μιας κατηγορίες.

Πίνακας 48: Σχόλια εκπαιδευτικών για τη Συλλογή Δεδομένων

Κατηγορία σχολίου	Αριθμός σχολίων
Περιγραφή	5
Εμπλεκόμενοι	8
Δυσκολίες	1
Θετικές αλλαγές	2
Χαρακτηρισμός	1
Άλλο (αξιολόγηση)	6
<i>Σύνολο</i>	<i>23</i>

α. Περιγραφή

Υπάρχουν 5 αναφορές που σχετίζονται με περιγραφή. Γίνεται λόγος για ημερολόγιο σε 2 περιπτώσεις, για δεδομένα που αφορούν γνώμη μαθητών σε 4 περιπτώσεις, για δεδομένα από εργασία μαθητών σε 1 περίπτωση και σε 1 μία περίπτωση για δεδομένα που αφορούν γραπτές εντυπώσεις συναδέλφων.

β. Εμπλεκόμενοι

Σε 3 περιπτώσεις τα δεδομένα προέρχονται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (π.χ. ημερολόγιο), σε 6 περιπτώσεις αντλούνται από τους μαθητές, ενώ 2 είναι οι περιπτώσεις στις οποίες αυτά προέρχονται από συναδέλφους.

γ. Δυσκολίες

Το ζήτημα του περιορισμένου χρόνου τίθεται σε 1 περίπτωση.

δ. Θετικές αλλαγές

Υπάρχουν 2 σχετικές αναφορές: «έμαθα μετά από κάποια δραστηριότητα να ζητώ τη γνώμη των μαθητών μου» και «συνειδητοποίησα και υιοθέτησα την απίθανα αποτελεσματική μεθοδολογία της καταγραφής».

ε. Χαρακτηρισμός-αξιοδότηση-σημασία

Η συλλογή δεδομένων χαρακτηρίστηκε ως «απίθανα αποτελεσματική» σε 1 περίπτωση.

στ. Άλλες κατηγορίες

Σε 6 περιπτώσεις δηλώνεται ότι στόχος είναι η αξιολόγηση. Δεν σχετίζεται με αξιολόγηση των μαθητών. Γίνεται στο πλαίσιο αυτοαξιολόγησης, κάτι που δηλώνεται ρητά σε 2 περιπτώσεις, προκύπτει, όμως, έμμεσα σε όλες τις περιπτώσεις, αφού δηλώνεται ότι γίνεται μετά από κάποια δραστηριότητα (3 περιπτώσεις) ή π.χ. αναφέρεται ότι «ζητώ από μαθητές να αξιολογήσουν μια δραστηριότητα».

Ακόμη, ένας εκπαιδευτικός δηλώνει ότι κρατά λιγότερα δεδομένα σε σχέση με το παρελθόν, λόγω περιορισμένου χρόνου.

6. Σχόλια για τη Δικτύωση

Η πρακτική σχολιάστηκε από 5 εκπαιδευτικούς. Το είδος και ο αριθμός των σχολίων εμφανίζονται στον ακόλουθο πίνακα. Σημειώνουμε ότι ορισμένα αποσπάσματα εντάχθηκαν σε περισσότερες της μιας κατηγορίες.

Πίνακας 49: Σχόλια εκπαιδευτικών για τη Δικτύωση

Κατηγορία σχολίου	Αριθμός σχολίων
Περιγραφή	4
Εμπλεκόμενοι	5
Δυσκολίες	1
Θετικές αλλαγές	0
Χαρακτηρισμός	1
<i>Σύνολο</i>	<i>11</i>

Ακολουθούν αποσπάσματα και σχολιασμός.

α. Περιγραφή

Γίνονται 4 αναφορές σε περιγραφή. Σύμφωνα με αυτές η δικτύωση αφορά «ηλεκτρονικό ταχυδρομείο με μέλη της ομάδας», «επισκέψεις σε άλλα τμήματα», «επαφή με συναδέλφους ίδιας ειδικότητας μέσω ΕΚΦΕ» και «διασχολικές συναντήσεις (εννοείται: δικτύωσης)».

β. Εμπλεκόμενοι

Οι εμπλεκόμενοι στη Δικτύωση είναι άλλοι εκπαιδευτικοί του προγράμματος (1 αναφορά), «άλλα τμήματα» (1 αναφορά), άλλα σχολεία (1 αναφορά), «συνάδελφοι ίδιας ειδικότητας» άλλων σχολείων (1 αναφορά) και το ΕΚΦΕ (1 αναφορά).

γ. Δυσκολίες

Γίνεται 1 αναφορά σε δυσκολίες: «ο χρόνος και η έλλειψη συντονισμού ... δεν βοήθησαν να επικοινωνήσω πιο συχνά ή όσο συχνά θα ήθελα».

δ. Θετικές αλλαγές

Δεν υπάρχουν σχετικές αναφορές.

ε. Χαρακτηρισμός-αξιοδότηση-σημασία

Η Δικτύωση χαρακτηρίζεται ως «απαραίτητο εργαλείο» στη 1 αναφορά που εντάσσεται σε αυτή την κατηγορία.

7. Σχόλια για την Επιμόρφωση

Η πρακτική σχολιάστηκε από 4 εκπαιδευτικούς. Το είδος και ο αριθμός των σχολίων εμφανίζονται στον ακόλουθο πίνακα.

Πίνακας 50: Σχόλια εκπαιδευτικών για την Επιμόρφωση

Κατηγορία σχολίου	Αριθμός σχολίων
Περιγραφή	3
Εμπλεκόμενοι	0
Δυσκολίες	0
Θετικές αλλαγές	1
Χαρακτηρισμός	0
<i>Σύνολο</i>	<i>4</i>

Στη συνέχεια παρατίθενται αποσπάσματα και σχολιασμός.

α. Περιγραφή

Η περιγραφή είναι το αντικείμενο 3 αναφορών. Σύμφωνα με αυτές, η επιμόρφωση αφορά «σεμινάρια», το να «παρουσιάζω τη δουλειά μου σε συναδέλφους», τη συμμετοχή σε αλληλοπαρατηρήσεις.

β. Εμπλεκόμενοι- γ. Δυσκολίες: δεν υπήρχαν αναφορές

δ. Θετικές αλλαγές

Υπάρχει 1 σχετική αναφορά σύμφωνα με την οποία η εκπαιδευτικός έγινε «πιο θετική σε επιμορφώσεις».

ε. Χαρακτηρισμός-αξιοδότηση-σημασία: δεν υπήρχαν αναφορές.

8. Σχόλια για την Κοινή Συνεργατική Δουλειά

Η πρακτική σχολιάστηκε από 7 εκπαιδευτικούς. Το είδος και ο αριθμός των σχολίων εμφανίζονται στον ακόλουθο πίνακα. Ορισμένα αποσπάσματα εντάχθηκαν σε περισσότερες της μιας κατηγορίες.

Πίνακας 51: Σχόλια εκπαιδευτικών για την Κοινή Συνεργατική Δουλειά

Κατηγορία σχολίου	Αριθμός σχολίων
Περιγραφή	4
Εμπλεκόμενοι	5
Δυσκολίες	2
Θετικές αλλαγές	1
Χαρακτηρισμός	1
<i>Σύνολο</i>	<i>13</i>

Ακολουθούν αποσπάσματα και σχολιασμός.

α. Περιγραφή

Γίνονται 4 αναφορές σε περιγραφές. Σύμφωνα με αυτές, η Κοινή Συνεργατική Δουλειά έχει να κάνει με οργάνωση κοινής εκδήλωσης (4 περιπτώσεις), με διδασκαλία (1 αναφορά) καθώς και με «αξιολόγηση αποτελεσμάτων κοινής εκδήλωσης». Υπάρχει, επίσης, 1 αναφορά ότι υπάρχει συνεργασία «σε όλα τα θέματα ... εκτός από τη διδασκαλία».

β. Εμπλεκόμενοι

Οι εμπλεκόμενοι είναι σε 3 περιπτώσεις οι συνάδελφοι, σε 2 περιπτώσεις όλο το σχολείο και σε μια περίπτωση «(εκείνοι)... που είχα φιλικές σχέσεις». Η εκπαιδευτικός αναφέρει: «Οι συνεργασίες γίνονταν σε επίπεδο φιλίας δηλ. συνεργαζόμουν ή έπαιρνα μέρος σε κάποιες κοινές εκδηλώσεις με συναδέλφους που είχα φιλικές σχέσεις».

γ. Δυσκολίες

Υπάρχουν 2 αναφορές, η μία αφορά την οργάνωση της συνεργατικής δουλειάς και η άλλη ότι «οι συνεργασίες γίνονταν σε επίπεδο φιλίας», κάτι που εμμέσως πιθανώς υποδηλώνει ότι σύμφωνα με την εκπαιδευτικό η συνεργασία ήταν δύσκολο να γίνει, αν δεν προϋπήρχαν φιλικές σχέσεις.

δ. Θετικές αλλαγές

Υπάρχει 1 αναφορά ότι είναι «λιγότερη η μοναξιά».

ε. Χαρακτηρισμός-αξιοδότηση-σημασία

Σύμφωνα με 1 εκπαιδευτικό, (είναι) «πολύ σημαντική η συνεργασία, λιγότερη η μοναξιά».

9. Σχόλια για τον Πειραματισμό

Η πρακτική σχολιάστηκε από 7 εκπαιδευτικούς. Το είδος και ο αριθμός των σχολίων εμφανίζονται στον ακόλουθο πίνακα. Σημειώνουμε ότι ορισμένα αποσπάσματα εντάχθηκαν σε περισσότερες της μιας κατηγορίες.

Πίνακας 52: Σχόλια εκπαιδευτικών για τον Πειραματισμό

Κατηγορία σχολίου	Αριθμός σχολίων
Περιγραφή	2
Εμπλεκόμενοι	3
Δυσκολίες	1
Θετικές αλλαγές	3
Χαρακτηρισμός	0
Άλλα	1
<i>Σύνολο</i>	<i>10</i>

Ακολουθούν αποσπάσματα και σχολιασμός

α. Περιγραφή

Υπάρχουν 2 αναφορές, σύμφωνα με τις οποίες ο πειραματισμός αφορά μια νέα δραστηριότητα στην τάξη (π.χ. συνδιδασκαλία)», καθώς και μάθηση με ομάδες εργασίας.

β. Εμπλεκόμενοι

Γίνονται 3 αναφορές σε εμπλεκόμενα πρόσωπα, τα οποία σε όλες τις περιπτώσεις είναι οι μαθητές. Παραθέτουμε δύο αποσπάσματα: «Κάνω συχνά ομάδες εργασίας και δίνω ρόλους στους μαθητές μου» και «κάθε καινούργιο που δοκίμαζα ενθουσίαζε τα παιδιά».

γ. Δυσκολίες

Σύμφωνα με 1 αναφορά ο πειραματισμός «δεν γίνεται όσο συχνά θα ήθελα».

δ. Θετικές αλλαγές

Υπάρχουν 3 αναφορές σε θετικές αλλαγές, που αφορούν το ότι η εκπαιδευτικός είναι πιο δεκτική σε καινούργια πράγματα, ότι οι μαθητές ενθουσιάζονται και ότι οι πρακτικές είναι πιο συγκροτημένες. Ακολουθούν τα σχετικά αποσπάσματα: «(εννοείται: είμαι) πιο 'ανοιχτή' στο καινούργιο», οι «πρακτικές... τώρα είναι πιο οργανωμένες» και το «καινούργιο... ενθουσίαζε τα παιδιά».

στ. Άλλα

Υπάρχει 1 αναφορά για λιγότερη εμπλοκή του εκπαιδευτικού με πειραματισμούς: «παλιά πειραματιζόμουν περισσότερο».

III.4δ.3 Σύνοψη

Η πρακτική του Συμβουλευέσθαι συγκέντρωσε τα περισσότερα σχόλια, αφού σε αυτήν αναφέρθηκε η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (15 στους 21 εκπαιδευτικούς). Έγινε λόγος για όλες τις υπο-πρακτικές που αναφέρονται (δηλ. το να ζητά κανείς τη γνώμη των συναδέλφων, να αξιοποιεί την εμπειρία τους, να ακούει και να μαθαίνει από τους μαθητές ή /και τους γονείς). Έγινε, επιπλέον, λόγος για συχνές και συστηματικές συναντήσεις. Εμπλεκόμενα πρόσωπα ήταν συνάδελφοι, μαθητές, γονείς. Οι δυσκολίες που αναφέρθηκαν είχαν να κάνουν με την πίεση χρόνου, τη δυσκολία συνεργασίας με γονείς, τη διαφοροποίηση στον ρόλο και την εργασία του Διευθυντή.

Για τη Συζήτηση υπήρχαν 4 σχόλια. Η υπο-πρακτική που σχολιάστηκε ήταν η αποσαφήνιση ενός θέματος ή προβλήματος. Χαρακτηρίστηκε ως εποικοδομητική και αναγκαία. Η εγγύτητα της πρακτικής αυτής με το Συμβουλευέσθαι, ίσως ήταν η αιτία για τα λίγα σχόλια. Άλλος λόγος ίσως είναι ότι οι εκπαιδευτικοί ούτως ή άλλως συζητούν κάτι που είναι άτυπο σε σχέση με το Συμβουλευέσθαι, που είναι πιο συστηματικό και κάτι καινούργιο, κάτι που άγγιζε τους εκπαιδευτικούς. Εδώ ένα σχόλιο που έχει σημασία είναι ότι οι συζητήσεις έγιναν «πιο συχνά» και ότι οι συνάδελφοι ένιωθαν «πιο κοντά».

Ο Αναστοχασμός συγκέντρωσε μεγάλο αριθμό σχολίων (σχολίασαν 9 στους 21 εκπαιδευτικούς). Αναφέρθηκαν οι περισσότερες υπο-πρακτικές και μία νέα που ήταν η «αλλαγή ή μετατροπή στόχων». Από τα σχόλια προέκυψε σύνδεση του Αναστοχασμού με τη Συλλογή Δεδομένων. Αυτό μπορεί να σημαίνει σύνδεση μεταξύ των δύο πρακτικών ή ότι γίνεται σύγχυση των στοιχείων της μιας πρακτικής με αυτά της άλλης. Η αξία του Αναστοχασμού ως υιοθέτηση, σημαντικότητα και λειτουργικότητα φαίνεται από σχόλια όπως «συνειδητοποίησα την αξία της οργάνωσης και του αναστοχασμού», «βοήθησε να οργανώσω και να τακτοποιήσω τη δουλειά μου» και «οργανώνω πια διαφορετικά τη δουλειά μου». Ως ανασταλτικοί παράγοντες αναφέρθηκαν η καθημερινή ενασχόληση με πολλά ζητήματα και η προσωπική δυσκολία καταγραφής (όπως σημείωσε ένας εκπαιδευτικός «δυστυχώς ποτέ δεν σημειώνω στο χαρτί σκέψεις μου, αυτοσχεδιάζω. Όλα γίνονται στο μυαλό μου»).

Η Ενημέρωση-Μελέτη συγκεντρώνει μέσο προς χαμηλό αριθμό απαντήσεων (6 σχόλια). Στις περιγραφές γίνεται λόγος για χρήση βιβλιογραφίας και διαδικτύου.

Εμπλεκόμενα πρόσωπα είναι μέλη της υποστηρικτικής ομάδας και πρόσωπα του φιλικού περιβάλλοντος. Είναι αξιοσημείωτο ότι στις 4 από τις 6 αναφορές εμπλέκονται πρόσωπα, δεν είναι μια μοναχική διαδικασία. Χαρακτηρίστηκε «σημαντική» και σημειώθηκε ότι αναζητείται «περισσότερο». Ένα σχόλιο που ίσως φωτίσει το «χλιαρό» ενδιαφέρον για την Ενημέρωση είναι το παρακάτω: «Περισσότερο έχω υιοθετήσει πρακτικές από συζητήσεις, παρατήρηση και συμμετοχή μου σε εκδηλώσεις παρά από το internet ή τα βιβλία». Αυτό το απόσπασμα αναδεικνύει τόσο τη σημασία της αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών αλλά και την ευκολία με την οποία ενσωματώνονται πρακτικές συναδέλφων σε σχέση με πληροφόρηση από πηγές όπως τα βιβλία ή το διαδίκτυο, με αποτέλεσμα η ενημέρωση να περνάει σε δεύτερη μοίρα.

Η Συλλογή Δεδομένων συγκέντρωσε μεγάλο αριθμό σχολίων, αφού σχολιάστηκε από 9 εκπαιδευτικούς. Οι υπο-πρακτικές είναι όλες οι αναφερόμενες στο ερωτηματολόγιο καθώς και η συλλογή γραπτών εντυπώσεων από συναδέλφους, κάτι που θα μπορούσε να προστεθεί στην περιγραφή της πρακτικής. Τα αναφερόμενα πρόσωπα είναι, εκτός από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, κυρίως οι μαθητές και δευτερευόντως οι συνάδελφοι. Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων δηλώνεται ότι στόχος της Συλλογής Δεδομένων είναι η αξιολόγηση, όχι των μαθητών αλλά μιας νέας δραστηριότητας. Εμφανίζεται, δηλαδή, τόσο το στοιχείο του Αναστοχασμού (που είναι απαραίτητος για την αυτοαξιολόγηση) όσο και το στοιχείο του Πειραματισμού. Όσον αφορά στη σημασία, θεωρήθηκε ως «αποτελεσματική» και ως θετική αλλαγή. Σημειώνεται αφενός η συνειδητοποίηση της σημασίας της και η υιοθέτησή της, αφετέρου η αναζήτηση της γνώμης των μαθητών. Στις δυσκολίες αναφέρεται το θέμα του περιορισμένου χρόνου.

Η Δικτύωση συγκέντρωσε σχετικά μικρό αριθμό σχολίων, αφού σχολιάστηκε από 5 εκπαιδευτικούς. Οι αναφερόμενες υπο-πρακτικές είναι η επίσκεψη σε άλλα τμήματα, η επικοινωνία με άλλους συναδέλφους που συμμετέχουν στο πρόγραμμα ή με εκπαιδευτικούς από σεμινάρια και συνέδρια, η συμμετοχή σε διασχολικές συναντήσεις δικτύωσης του προγράμματος. Δεν αναφέρθηκε η ανταλλαγή επισκέψεων με σχολεία. Εμπλεκόμενοι είναι εκπαιδευτικοί εντός και εκτός σχολείου, τμήματα σχολείου, φορείς όπως το ΕΚΦΕ. Η πρακτική αυτή χαρακτηρίστηκε ως «απαραίτητο εργαλείο». Ως δυσκολίες αναφέρθηκαν «ο χρόνος και η έλλειψη συντονισμού». Η δυσκολία της ενσωμάτωσης της Δικτύωσης είναι εμφανής και από τον μικρό αριθμό σχολίων, αλλά και από τις λίγες περιγραφές σε αυτά.

Η Επιμόρφωση είναι από τις πρακτικές που συγκέντρωσαν τον μικρότερο αριθμό σχολίων με 4 μόνο εκπαιδευτικούς να σχολιάζουν. Οι περιγραφές έχουν να κάνουν με παρακολούθηση σεμιναρίων, συμμετοχή σε αλληλοπαρατηρήσεις και παρουσίαση δουλειάς σε συναδέλφους. Δεν αναφέρεται από τους εκπαιδευτικούς η οργάνωση και πραγματοποίηση βιωματικού εργαστηρίου, υπο-πρακτική που περιλαμβάνεται στο ερωτηματολόγιο. Η υπο-πρακτική «επιμορφώνομαι» σχετίζεται περισσότερο με σεμινάρια, ενώ η υπο-πρακτική «επιμορφώνω» έχει περισσότερο άτυπο χαρακτήρα, αφού γίνεται με συμμετοχή σε αλληλοπαρατηρήσεις και παρουσίαση δουλειάς σε συναδέλφους και όχι με συστηματική μετάδοση επαγγελματικής γνώσης (π.χ. μέσω κάποιου βιωματικού εργαστηρίου).

Την Κοινή Συνεργατική Δουλειά σχολίασαν 7 εκπαιδευτικοί, το ένα τρίτο, δηλαδή, των συμμετεχόντων. Στις περιγραφές γίνεται λόγος για όλες τις υπο-πρακτικές που αναφέρονται στο ερωτηματολόγιο, δηλ. για την εν γένει συνεργασία με συναδέλφους, τον κοινό σχεδιασμό μιας πρωτοβουλίας, διδασκαλίας η εκδήλωσης. Επιπλέον, αναφέρθηκε και η από κοινού αξιολόγηση μιας εκδήλωσης. Χαρακτηρίστηκε «πολύ σημαντική» και αναφέρθηκε ότι έχει «άμεσο αντίκτυπο σε όλη τη σχολική μονάδα», κάτι αξιοσημείωτο. Ένα σχόλιο που ξεχωρίζει είναι αυτό που κάνει λόγο για «λιγότερη μοναξιά». Ως εμπλεκόμενοι αναφέρονται συνάδελφοι εν γένει, «συνάδελφοι που είχα φιλικές σχέσεις», η σχολική μονάδα. Ως διαφαινόμενη δυσκολία θα πρέπει να θεωρηθεί η δυσχέρεια συνεργασίας σε περιπτώσεις όπου δεν προϋπάρχουν φιλικές σχέσεις.

Ο Πειραματισμός σχολιάστηκε από το ένα τρίτο των εκπαιδευτικών. Οι περιγραφές αφορούν τη δοκιμή μιας νέας δραστηριότητας στην τάξη και συγκεκριμένα τη συνδιδασκαλία, τις ομάδες εργασίας, την εναλλαγή ρόλων με τους μαθητές. Οι θετικές αλλαγές έχουν να κάνουν με αλλαγή στάσης μαθητών («ενθουσιώδεις») και εκπαιδευτικού («ανοιχτή στο καινούργιο») και με την ύπαρξη πλέον περισσότερης οργάνωσης στον πειραματισμό. Δυσκολίες αναδεικνύονται εμμέσως - χωρίς να κατονομάζονται - από το σχόλιο ότι ο Πειραματισμός «δεν γίνεται όσο συχνά ήθελα».

III.4ε. Σύνοψη ανάλυσης των δεδομένων από το ερωτηματολόγιο για τις πρακτικές

Μετά την επεξεργασία των απαντήσεων στο ατομικό ερωτηματολόγιο, η οποία έγινε σε πρώτη φάση με το πρόγραμμα Excel και σε δεύτερη φάση με το πρόγραμμα SPSS, αλλά και έπειτα από την ανάλυση περιεχομένου, συμπεραίνουμε τα παρακάτω.

Η ανάλυση με τα δυο προγράμματα οδήγησε σε αποτελέσματα συμπληρωματικά και σε ελάχιστες περιπτώσεις αντιφατικά (στο σχετικό σημείο θα γίνει επισήμανση). Η επεξεργασία με το πρόγραμμα Excel έδωσε μια πολύ καλή πρώτη αποτύπωση σχετικά με την αρχική και την τελική εικόνα των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την Αντίληψη και τη Σημαντικότητα των πρακτικών με τη χρήση του μέσου όρου, αλλά και σχετικά με τη διασπορά των απαντήσεων μέσω της τυπικής απόκλισης. Παρείχε, επίσης, εικόνα για τις διαφορές ανάμεσα στην αντίληψη και τη σημαντικότητα των πρακτικών, αλλά και για τις διαφορές της τελικής από την αρχική τιμή.

Από την άλλη το πρόγραμμα SPSS έδωσε την κατανομή συχνοτήτων Αντίληψης και Σημαντικότητας, και παρείχε στοιχεία για την κεντρική τάση με τη διάμεσο αλλά και για τη διασπορά με τον έλεγχο πέντε σημείων. Το σημαντικό είναι ότι προσέφερε τη δυνατότητα να γίνουν στατιστικοί έλεγχοι και συσχετίσεις.

Η συνολική εικόνα είναι ότι σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών τόσο η Αντίληψη όσο και η Σημαντικότητα των πρακτικών είχε αύξηση, κάτι που φάνηκε τόσο από την αύξηση των μέσων όρων (στην επεξεργασία Excel) όσο και στην μετατόπιση των απαντήσεων προς υψηλότερες βαθμίδες της κλίμακας (επεξεργασία SPSS). Ο έλεγχος με το κριτήριο Wilcoxon έδειξε ότι οι διαφοροποιήσεις αυτές ήταν στατιστικώς σημαντικές για επτά από τις εννέα πρακτικές. Αυτό υποδηλώνει ότι αυξήθηκε τόσο η ενσωμάτωση των πρακτικών όσο και η σπουδαιότητα την οποία αποδίδουν σε αυτές οι εκπαιδευτικοί. Επίσης, μειώθηκε η διασπορά των απαντήσεων, ένδειξη ότι οι απαντήσεις αποκλίνουν λιγότερο και οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν περισσότερο. Τέλος, μειώθηκε η απόσταση μεταξύ Αντίληψης και Σημαντικότητας, ένδειξη μεγαλύτερης προσέγγισης ανάμεσα σε θεωρία και πράξη.

Οι πλέον ενσωματωμένες και σημαντικές για τους εκπαιδευτικούς πρακτικές είναι κατά φθίνουσα σειρά το Συμβουλευέσθαι, ο Αναστοχασμός και η Συζήτηση. Για τις πρακτικές αυτές υπάρχει η μεγαλύτερη σύγκλιση μεταξύ των ερωτηθέντων. Επιπλέον, αυτές εμφανίζουν μέση προς μεγάλη αύξηση της Αντίληψης και της

Σημαντικότητας. Οι διαφορές μεταξύ της Αντίληψης και της Σημαντικότητας των τριών πρακτικών είναι χαμηλές έως μέσες.

Ο Πειραματισμός ανήκει και αυτός στις πλέον ακολουθούμενες και σημαντικές για τους εκπαιδευτικούς πρακτικές, με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών να μην διαφέρουν πολύ μεταξύ τους. Η Αντίληψη του πειραματισμού είχε μικρή αύξηση, ενώ η Σημαντικότητα εμφάνισε μεγάλη αύξηση. Οι διαφορές μεταξύ Αντίληψης και Σημαντικότητας ήταν οι μεγαλύτερες από όλες τις πρακτικές.

Η Επιμόρφωση και η Κοινή Συνεργατική Δουλειά αρχικά ανήκουν στις μετρίως προς περισσότερο ενσωματωμένες και περισσότερο σημαντικές επαφές, αυτό, όμως, δεν ισχύει στην τελική εικόνα, όπου εμφανίζονται μετρίως προς λιγότερο ενσωματωμένες και σημαντικές. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών εμφανίζουν μεγάλες αποκλίσεις για τις πρακτικές αυτές. Η αύξηση τόσο της Αντίληψης όσο και της Σημαντικότητας για αυτές είναι από τις χαμηλότερες προς μέσες. Τέλος, οι διαφορές μεταξύ αντίληψης και υιοθέτησης είναι από τις υψηλότερες τόσο πριν την παρέμβαση όσο και μετά.

Η Ενημέρωση είναι μια πρακτική που είναι μετρίως ενσωματωμένη τόσο αρχικά όσο και τελικά, ενώ η αρχικά μεγαλύτερη Σημαντικότητα που της αποδόθηκε κατέληξε σε μια μέση τελική Σημαντικότητα. Οι απαντήσεις είχαν μια μέση διασπορά. Η αύξηση τόσο για την Αντίληψη όσο και για τη Σημαντικότητα είναι από τις μικρότερες, ενώ οι διαφορές μεταξύ Αντίληψης και Σημαντικότητας είναι από τις μεγαλύτερες τόσο αρχικά όσο και τελικά.

Η Συλλογή Δεδομένων και η Δικτύωση ανήκουν στις αρχικά λιγότερο ενσωματωμένες και σημαντικές πρακτικές με τους εκπαιδευτικούς να έχουν μεγάλη απόκλιση στις απαντήσεις τους. Τελικά, εμφανίζεται διαφοροποίηση με τη Συλλογή Δεδομένων να προηγείται εμφανώς σημειώνοντας μεγαλύτερη αύξηση τόσο όσον αφορά την Αντίληψη όσο και όσον αφορά τη Σημαντικότητα. Ωστόσο, τόσο η Αντίληψη όσο και η Σημαντικότητα και των δύο παίρνουν σχετικά με τις άλλες πρακτικές χαμηλές τιμές.

Όσον αφορά την κάθε πρακτική ξεχωριστά, η εικόνα, αφού ληφθούν υπ' όψιν τα αποτελέσματα συνολικά, έχει ως ακολούθως.

1. Συμβουλευέσθαι: Τόσο αρχικά όσο και τελικά ήταν η πιο ενσωματωμένη πρακτική (η Αντίληψη αρχικά ήταν μέση και τελικά υψηλή) με τη μέση προς υψηλή αρχικά Σημαντικότητα να γίνεται τελικά πολύ υψηλή. Οι απαντήσεις συνέκλιναν. Είχε από τις υψηλότερες αυξήσεις τόσο στην Αντίληψη όσο και στη Σημαντικότητα και τη χαμηλότερη διαφορά μεταξύ Αντίληψης και Σημαντικότητας τόσο αρχικά όσο και

τελικά. Η αυξημένη υιοθέτηση και σημαντικότητα ήταν στατιστικώς σημαντική. Εμφάνισε υψηλή συσχέτιση με τη Συζήτηση.

Η πρακτική αυτή συγκέντρωσε τον μεγαλύτερο αριθμό σχολίων. Οι εκπαιδευτικοί συμβουλευθήκαν «ζητώντας τη γνώμη ενός συναδέλφου», «ακούγοντας τους μαθητές» ή δίνοντάς τους ερωτηματολόγια. Εκτός από τους συναδέλφους και τους μαθητές, υπήρξαν σε μικρό ποσοστό αναφορές σε γονείς, ωστόσο το θέμα της επαφής με τους τελευταίους είναι αμφιλεγόμενο, αφού ορισμένοι δήλωσαν ότι συνεργάζονται μαζί τους, ενώ άλλοι δήλωσαν ότι δεν απευθύνονται σε γονείς («πρέπει να εκπαιδεύσουμε τους γονείς για να υπάρξει συνεργασία»). Ανασταλτικός παράγοντας θεωρήθηκε η έλλειψη χρόνου. Ως θετική αλλαγή σημείωναν ότι τελικά συμβουλευόνταν ο ένας τον άλλον «ευκολότερα, χωρίς δισταγμό», ότι συνειδητοποίησαν «πόσα μπορεί να (μας) διδάξει ο συνάδελφος», ότι έμαθαν πως πρέπει να ακούν και να μαθαίνουν «από τα παιδιά».

2. Συζήτηση: Ήταν αρχικά και τελικά από τις πλέον ενσωματωμένες πρακτικές (αρχικά μέση Αντίληψη και τελικά υψηλή) με ενδιάμεση Σημαντικότητα (αρχικά μέση προς υψηλή και τελικά μεγαλύτερη της υψηλής). Οι απαντήσεις γενικά συνέκλιναν. Είχε μεγάλη αύξηση στην Αντίληψη και μέση αύξηση στη Σημαντικότητα με τις διαφορές αυτές να είναι στατιστικώς σημαντικές. Η αρχική Αντίληψη είχε υψηλή συσχέτιση με τον Χρόνο υπηρεσίας. Εμφάνισε υψηλή συσχέτιση με το Συμβουλευέσθαι.

Συγκέντρωσε μικρό αριθμό σχολίων, στα οποία έγινε λόγος για «αποσαφήνιση θέματος ή προβλήματος» ως σκοπό της συζήτησης. Ακόμη, σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, τους βοήθησε να έρθουν «πιο κοντά» έχοντας «πιο συχνή επαφή». Χαρακτηρίστηκε «εποικοδομητική και απολύτως αναγκαία».

3. Αναστοχασμός: Αρχικά, είχε μέση Αντίληψη και μέση προς υψηλή Σημαντικότητα, ενώ, τελικά, η Αντίληψη ήταν υψηλή και η Σημαντικότητα ήταν μεγαλύτερη της υψηλής. Οι απαντήσεις συνέκλιναν. Εμφάνισε υψηλότερη αύξηση στην αντίληψη και υψηλή στη σημαντικότητα. Οι διαφορές αυτές ήταν στατιστικώς σημαντικές. Η διαφορά μεταξύ Αντίληψης και Σημαντικότητας ήταν αρχικά μέση και τελικά χαμηλή. Η αρχική και τελική Σημαντικότητα παρουσίασε υψηλή συσχέτιση με την αρχική και τελική Σημαντικότητα της Ενημέρωσης, της Συλλογής Δεδομένων και της Δικτύωσης.

Συγκέντρωσε μεγάλο αριθμό σχολίων στα οποία έγινε λόγος για «σχεδιασμό βημάτων», «αλλαγή και μετατροπή στόχων». Οι αναφορές σε ημερολόγια, ερωτηματολόγια, φύλλα αξιολόγησης δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αναστοχάστηκαν με

βάση μαρτυρία, ωστόσο αποτελούν ένδειξη μιας σύγχυσης ανάμεσα στον αναστοχασμό και στο υλικό που χρησιμεύει ως βάση γι αυτόν. Οι δυσκολίες που αναφέρθηκαν ήταν «η καθημερινή πίεση» αλλά και «(η) προσωπική δυσκολία καταγραφής... δυστυχώς ποτέ δε σημειώνω στο χαρτί σκέψεις μου, αυτοσχεδιάζω». Σε θετικές αλλαγές αναφέρθηκαν σχόλια όπως «οργανώνω πια διαφορετικά τη δουλειά μου» και «βοήθησε να οργανώσω και να τακτοποιήσω τη δουλειά μου». Άλλη θετική αλλαγή ήταν η συνειδητοποίηση της σημασίας του αναστοχασμού.

4.Ενημέρωση- Μελέτη: Η Ενημέρωση αρχικά είχε μέση Αντίληψη και σχεδόν υψηλή Σημαντικότητα για να καταλήξει σε επίσης μέση προς υψηλή Αντίληψη και Σημαντικότητα μεγαλύτερη της υψηλής. Οι αυξήσεις τόσο στην Αντίληψη όσο και στη Σημαντικότητα ήταν στατιστικώς σημαντικές. Οι απαντήσεις εμφάνισαν μεγάλη απόκλιση. Οι διαφορές μεταξύ Αντίληψης και Σημαντικότητας ήταν από τις μεγαλύτερες τόσο πριν όσο και μετά. Η Σημαντικότητα της Ενημέρωσης εμφάνισε συσχετίσεις με τη Σημαντικότητα του Αναστοχασμού.

Η Ενημέρωση συγκέντρωσε μικρό αριθμό σχολίων. Ένα από αυτά που δείχνει μια επιφύλαξη προς την πρακτική αυτή ήταν το ακόλουθο: «περισσότερο έχω υιοθετήσει πρακτικές από συζητήσεις, παρατήρηση κα συμμετοχή σε εκδηλώσεις παρά από το internet ή βιβλία».

5. Συλλογή Δεδομένων: Ήταν μια ανερχόμενη πρακτική. Αν και αρχικά είχε Αντίληψη κάτω του μέσου (όντας μια από τις δυο λιγότερο υιοθετημένες πρακτικές μαζί με τη Δικτύωση), η τελική Αντίληψη ήταν μέση προς υψηλή. Η αρχική μέση Σημαντικότητα έγινε τελικά υψηλή. Η αύξηση τόσο της Αντίληψης όσο και της Σημαντικότητας ήταν από τις υψηλότερες. Οι αυξήσεις αυτές ήταν στατιστικώς σημαντικές. Όσον αφορά τη διασπορά των απαντήσεων, δεν υπήρξε συμφωνία των αποτελεσμάτων από την επεξεργασία με Excel και SPSS. Οι τιμές της τοπικής απόκλισης υποδηλώνουν μεγάλη διασπορά (ανάλυση Excel), ενώ η εικόνα της σύννοψης 5 σημείων δείχνει μικρή διασπορά (ανάλυση SPSS). Η διαφορά μεταξύ Αντίληψης και Σημαντικότητας ήταν μέση τόσο αρχικά όσο και τελικά. Παρουσίασε υψηλή συσχέτιση με τη Δικτύωση και με τη Σημαντικότητα του Αναστοχασμού.

Συγκέντρωσε μεγάλο αριθμό σχολίων στα οποία γίνεται λόγος για ερωτηματολόγιο, δεδομένα από μαθητές, γραπτές εντυπώσεις από συναδέλφους. Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων συνδέεται με αυτοαξιολόγηση. Η δυσκολία που αναφέρεται είναι ο περιορισμένος χρόνος. Η θετική αλλαγή αποτυπώνεται στο σχόλιο «έμαθα μετά από κάποια δραστηριότητα να ζητώ τη γνώμη των μαθητών μου».

6. Δικτύωση. Εμφάνισε Αντίληψη αρχικά χαμηλή και τελικά μέση και Σημαντικότητα αρχικά μέση και τελικά μέση προς υψηλή. Η αρχική Αντίληψη είχε υψηλή συσχέτιση με την Επιμόρφωση και την Κοινή Συνεργατική Δουλειά, ενώ η τελική Αντίληψη είχε υψηλή συσχέτιση με τον Αναστοχασμό. Οι απαντήσεις είχαν μέση προς μεγάλη απόκλιση. Είχε μέση αύξηση και στην Αντίληψη και στη Σημαντικότητα, που ήταν στατιστικά σημαντικές. Η διαφορά ανάμεσα στην Αντίληψη και τη Σημαντικότητα ήταν από τις μεγαλύτερες τόσο πριν όσο και μετά. Γενικά, εμφάνισε συσχετίσεις με την Συλλογή Δεδομένων, τον Πειραματισμό και την Κοινή Συνεργατική Δουλειά.

Συγκέντρωσε μικρό αριθμό σχολίων στα οποία έγινε λόγος για επισκέψεις σε άλλα τμήματα, για επαφή με συναδέλφους ίδιας ειδικότητας άλλων σχολείων μέσω ΕΚΦΕ, για επικοινωνία μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και για διασχολικές συναντήσεις δικτύωσης. Ένα σχόλιο ενδεικτικό της δυσκολίας είναι το παρακάτω: «ο χρόνος ... και η έλλειψη συντονισμού δεν βοήθησαν να επικοινωνήσω». Χαρακτηρίστηκε ως «απαραίτητο εργαλείο».

7. Επιμόρφωση: Είχε αρχικά μέση Αντίληψη και σχεδόν υψηλή σημαντικότητα και τελικά μέση προς υψηλή Αντίληψη και Σημαντικότητα μεγαλύτερη της υψηλής. Οι αυξήσεις αυτές ήταν από τις μικρότερες συγκριτικά με άλλες πρακτικές και όχι στατιστικώς σημαντικές. Αυτό οφείλεται ενδεχομένως αφενός στο ότι ως Επιμόρφωση μπορεί να θεωρείται μια διεργασία περισσότερο παραδοσιακή, αφετέρου στην έλλειψη ετοιμότητας των εκπαιδευτικών να παράσχουν οι ίδιοι επιμόρφωση με συστηματικότητα. Η διασπορά των απαντήσεων ήταν μέση προς μεγάλη. Η διαφορά μεταξύ Αντίληψης και Σημαντικότητας ήταν αρχικά μέση και τελικά μεγάλη.

Στα ολιγάριθμα σχόλια, έγινε λόγος για παρακολούθηση σεμιναρίων, παρουσίαση δουλειάς σε συναδέλφους και αλληλοπαρατηρήσεις.

8. Κοινή Συνεργατική Δουλειά: Εμφάνισε Αντίληψη, αρχικά, σχεδόν μέση και τελικά μεταξύ μέσης και υψηλής. Η αρχική Αντίληψη της Κοινής Συνεργατικής Δουλειάς είχε υψηλή συσχέτιση με τον Χρόνο παραμονής στο σχολείο αλλά και με την Αντίληψη Αναστοχασμού, της Δικτύωσης και της Επιμόρφωσης. Η τελική Αντίληψη εμφάνισε υψηλή συσχέτιση με τον Πειραματισμό. Η Σημαντικότητα, που ήταν αρχικά υψηλή, τελικά ήταν λίγο μεγαλύτερη της υψηλής. Η διασπορά των απαντήσεων ήταν μέση προς υψηλή, δείγμα ότι οι απαντήσεις απέκλιναν. Είχε μέση αύξηση στην Αντίληψη και μικρότερη στη Σημαντικότητα. Οι αυξήσεις αυτές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές, κάτι που ενδεχομένως σχετίζεται με την κουλτούρα των σχολείων, σύμφωνα με την οποία η δουλειά των εκπαιδευτικών έχει κατά βάση ατομικό

χαρακτήρα. Η διαφορά μεταξύ Αντίληψης και Σημαντικότητας ήταν αρχικά πολύ μεγάλη και τελικά μέση.

Συγκέντρωσε μέσο αριθμό σχολίων, στα οποία μεταξύ άλλων έγινε λόγος για οργάνωση κοινής εκδήλωσης και αξιολόγηση κοινής δράσης. Σημειώθηκε ακόμη η επίδραση που είχε σε όλο το σχολείο ως αποτέλεσμα της συνεργασίας με συναδέλφους. Ως δυσκολία αναφέρθηκε η οργάνωση της συνεργατικής δουλειάς και υπονοήθηκε η δυσκολία της συνεργασίας, όταν δεν προϋπάρχουν στενές φιλικές σχέσεις. Χαρακτηρίστηκε ως «πολύ σημαντική ... είναι λιγότερη η μοναξιά».

9. Πειραματισμός: Παρουσίασε Αντίληψη αρχικά μέση και τελικά μέση προς υψηλή. Προέκυψαν ισχυρές συσχετίσεις μεταξύ της αρχικής Αντίληψης του Πειραματισμού και της Ηλικίας, αλλά και του Χρόνου παραμονής στο σχολείο. Εμφανίστηκαν επίσης συσχετίσεις της τελικής Αντίληψης με τη Δικτύωση, την Επιμόρφωση και την Κοινή Συνεργατική Δουλειά. Η αρχικά υψηλή Σημαντικότητα έγινε υψηλή προς πολύ υψηλή. Οι απαντήσεις είχαν μέση προς μικρή διασπορά. Είχε μέση αύξηση στην Αντίληψη και μικρότερη της μέσης στη Σημαντικότητα, διαφορές οι οποίες ήταν στατιστικά σημαντικές. Η διαφορά μεταξύ Αντίληψης και Σημαντικότητας αρχικά ήταν υψηλή και τελικά λιγότερο υψηλή.

Είχε σχετικά μικρό αριθμό σχολίων. Σε αυτά έγινε λόγος για ομαδοσυνεργατική μέθοδο, συνδιδασκαλίες, εναλλαγή ρόλων εκπαιδευτικού-μαθητών. Σημειώθηκε ότι «δεν γίνεται όσο συχνά θα ήθελα». Ως θετικές αλλαγές σημειώνονται η μεγαλύτερη οργάνωση του πειραματισμού, το γεγονός ότι η εκπαιδευτικός νιώθει «πιο ανοιχτή στο καινούργιο», αλλά και ότι «το καινούργιο ενθουσίαζε τα παιδιά».

III.5 ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΥ ΠΟΡΤΦΟΛΙΟ

Από τους 21 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης το 2010-2011, οι 18 ανέπτυξαν πορτφόλιο. Η αποτύπωση της πρωτοβουλίας στο πορτφόλιο δεν ήταν εύκολη για τους εκπαιδευτικούς, μολονότι είχαν συγκεντρώσει επιμέρους στοιχεία (μαρτυρία, αναστοχασμό). Το γεγονός μάλιστα ότι υπήρξαν «διαρροές» αποτελεί ένα στοιχείο που θα πρέπει να ληφθεί υπόψη. Από τους 3 εκπαιδευτικούς που δεν ανέπτυξαν πορτφόλιο, οι δύο είχαν διευθυντική θέση. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την ανάλυση των κειμένων ανατροφοδότησης για το πορτφόλιο που δόθηκαν σε εκπαιδευτικούς από ομάδα τεσσάρων ατόμων που παρείχαν υποστήριξη στα σχολεία. Η ανάλυση αφορά το σχολιασμό 17 πορτφόλιο, επειδή ένας εκπαιδευτικός παρέδωσε καθυστερημένα το πορτφόλιο, με αποτέλεσμα αυτό να μην σχολιαστεί.

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε περιγράφεται στη συνέχεια. Καθένα από τα μέλη της ομάδας εξέτασε και κατέγραψε σχόλια για κάθε πορτφόλιο. Ακολούθως, οι ερευνητές συναντήθηκαν για να διαμορφώσουν ως ομάδα την ανατροφοδότηση για κάθε πορτφόλιο. Σε γενικές γραμμές υπήρχε συμφωνία, ενώ, στις λίγες περιπτώσεις που υπήρχαν διαφοροποιήσεις, έγινε συζήτηση και επανεξέταση των πορτφόλιο μέχρι να υπάρξει συμφωνία. Η κρίση, επομένως, της ομάδας έχει αυξημένη εγκυρότητα η οποία και αποτελεί τον λόγο επιλογής αυτού του υλικού για ανάλυση.

Σύμφωνα με τους Miles & Huberman (1994) η ανάλυση ποιοτικών δεδομένων περιλαμβάνει τρεις διαδικασίες: τη μείωση των δεδομένων, την παρουσίαση των δεδομένων και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Οι διαδικασίες αυτές δεν αποτελούν διαδοχικά βήματα: λειτουργούν ταυτοχρόνως και παράλληλα πολλές φορές.

Όσον αφορά στην πρώτη διαδικασία, τη μείωση των δεδομένων η κωδικοποίηση (coding) είναι ένα χρήσιμο εργαλείο. Δύο βασικοί τρόποι για την κωδικοποίηση είναι η χρήση προκαθορισμένων κατηγοριών (που απορρέουν για παράδειγμα από το θεωρητικό πλαίσιο ή από τους άξονες τις έρευνας) και η ανάδυση κατηγοριών από τα δεδομένα με βάση τη θεμελιακή θεωρία (grounded theory). Σε κάθε περίπτωση, οι κατηγορίες θα πρέπει να ελεγχθούν εκ νέου και να γίνουν οι απαραίτητες αλλαγές (ό.π.: 61). Αυτό είναι απαραίτητο μιας και κάποιες κατηγορίες δεν είναι λειτουργικές, άλλες περιλαμβάνουν υπερβολικό όγκο δεδομένων και πρέπει να χωριστούν σε υποκατηγορίες. Η κωδικοποίηση και επανακωδικοποίηση λαμβάνει

τέλος, όταν όλα τα στοιχεία έχουν ταξινομηθεί, «οι κατηγορίες είναι πλέον «κορεσμένες» και ικανός αριθμός κανονικοτήτων έχει εμφανιστεί» (ό.π.: 62).

Η ανάλυση που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής, έγινε με το πρόγραμμα NVIVO 2.0. Η ανάλυση έγινε από την ερευνήτρια σε δύο στάδια: στο πρώτο, μετά την ανάγνωση των κειμένων ανατροφοδότησης έγινε μια πρώτη ένταξη σε κατηγορίες των σχετικών αποσπασμάτων, ενώ στο δεύτερο στάδιο έγινε μια ακόμη ανάγνωση και αντιστοίχιση αποσπασμάτων σε κατηγορίες. Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων υπήρξε συμφωνία όσον αφορά την ένταξη αποσπασμάτων σε κατηγορίες. Στις περιπτώσεις διαφοροποίησης έγινε σύγκριση των κατηγοριών, για να βρεθεί η καταλληλότερη επιλογή. Ως ελάχιστος αριθμός αποσπασμάτων για δημιουργία κατηγορίας θεωρήθηκαν τα 3 αποσπάσματα. Σημειώνουμε ότι η ανάλυση χωρίστηκε σε τρεις ενότητες, όπως και τα κείμενα ανατροφοδότησης προς τους εκπαιδευτικούς: σημείο εστίασης, πρωτοβουλία ανάπτυξης, παρουσίαση της πρωτοβουλίας ανάπτυξης μέσω του πορτφόλιο.

Στη συνέχεια, λόγω του μεγάλου αριθμού των κατηγοριών που προέκυψαν, έγινε επανεξέταση κατηγοριών. Για παράδειγμα, κατηγορίες που εμφάνιζαν πολλά κοινά αποσπάσματα μελετήθηκαν εκ νέου, ώστε να εξεταστεί αν αποτελούν μια κατηγορία. Επίσης, συναφείς κατηγορίες, που αριθμούσαν λίγα αποσπάσματα, συνενώθηκαν για να αποτελέσουν μια μεγαλύτερη κατηγορία. Ειδικά στη δεύτερη ενότητα, σχετικά με την πρωτοβουλία ανάπτυξης, προέκυψαν μεγαλύτερες κατηγορίες που αντιστοιχούσαν σε αδρές γραμμές στις εννέα πρακτικές. Συνολικά, πάντως υπήρξε σύμπτυξη κατηγοριών.

Η παρουσίαση που ακολουθεί χωρίζεται, επίσης, σε τρεις ενότητες. Αρχικά, παρουσιάζεται το σημείο εστίασης των πρωτοβουλιών ανάπτυξης, στη συνέχεια παρατίθεται η ανάλυση της ανατροφοδότησης για την εξέλιξη της πρωτοβουλίας ανάπτυξης και, τέλος, αναλύονται τα σχόλια που σχετίζονται με τη δομή και την οργάνωση του πορτφόλιο. Οι τρεις αυτές πτυχές του πορτφόλιο - η εστίαση, η εξέλιξη της πρωτοβουλίας και η παρουσίασή της - δεν είναι βέβαια ανεξάρτητες, αντιθέτως πολλές φορές η μία επηρεάζει την άλλη. Ο χωρισμός έγινε για να καταστεί δυνατή η μελέτη τους, αλλά και να αναδειχθούν σχέσεις που ενδεχομένως υπάρχουν μεταξύ τους.

Όσον αφορά την παρουσίαση των δεδομένων, δύο κύριες μορφές παρουσίασης είναι οι πίνακες και τα δίκτυα Miles & Huberman (1994). Η χρήση πινάκων είναι κάτι που κάνει την ποιοτική έρευνα περισσότερο προσπελάσιμη στον

αναγνώστη (Anfara, Brown, Mangione 2002). Για το λόγο αυτό στην παρουσίαση που ακολουθεί, το περιγραφικό–λεκτικό μέρος για κάθε κατηγορία θα συνοδεύεται από πίνακες.

Ακολουθούν τα αποτελέσματα τα οποία είναι χωρισμένα σε τρεις ενότητες. Η πρώτη έχει να κάνει με την εστίαση, η δεύτερη με τον σχολιασμό της πρωτοβουλίας και η τρίτη με τον σχολιασμό του πορτφόλιο.

III.5.1 Εστίαση

Όπως προκύπτει από την κατηγοριοποίηση των πρωτοβουλιών με βάση το σημείο εστίασης στο οποίο συμπυκνώνεται η εστίαση των παρεμβάσεων, οι πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών επικεντρώνονται σε:

1. Εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας: σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται 10 πρωτοβουλίες οι οποίες πραγματοποιήθηκαν από 8 εκπαιδευτικούς (δύο εκπαιδευτικοί πραγματοποίησαν από δύο παρεμβάσεις καθένας). Πρόκειται για εμπλουτισμό των διδακτικών μεθόδων με στόχο την προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών. Ενδεικτικοί τίτλοι: «Το πλατωνικό παιχνίδι.. εν δράσει ή πώς η Ιστορία έγινε παιχνιδάκι» (ΑΓ5), «Κεντρίζοντας το ενδιαφέρον των μαθητών μέσα από τη Λαϊκή Τέχνη» (ΑΓ7), «Εναλλαγή ρόλων καθηγητή/ μαθητών στη Χημεία Γ' τάξης» (ΒΓ3). Όλες οι πρωτοβουλίες της κατηγορίας αυτής ανήκουν σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας.

2. Ομαδοσυνεργατική μέθοδο: αυτή η κατηγορία θα μπορούσε ενδεχομένως να είναι και μέρος της προηγούμενης, αλλά λόγω του συγκριτικά μεγάλου αριθμού των περιπτώσεων έγινε ξεχωριστή κατηγορία. Εδώ ανήκουν 5 παρεμβάσεις ισάριθμων εκπαιδευτικών για τους οποίους η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ήταν η εστίαση της παρέμβασής τους. Χαρακτηριστικοί τίτλοι: «Διδάσκοντας Λογοτεχνία ομαδοσυνεργατικά» (ΑΓ4), «Ομαδοσυνεργατική μέθοδος» (ΒΔ3), «Αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών και προβλημάτων συμπεριφοράς μέσα από την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία» (ΒΔ4). Οι 4 από τους 5 εκπαιδευτικούς ανήκουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και μάλιστα στο ίδιο σχολείο, ενώ η πέμπτη εκπαιδευτικός είναι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

3. Αποδοχή διαφορετικότητας: εδώ εντάσσονται πρωτοβουλίες τριών εκπαιδευτικών – μιας της πρωτοβάθμιας και δύο της δευτεροβάθμιας - που έχουν να κάνουν με την αποδοχή του «άλλου». Οι τίτλοι: «Ευαισθητοποίηση απέναντι στο

ρατσισμό» (ΑΓ8), «Μαζί στο παιχνίδι αγόρια- κορίτσια» (ΒΓ5) και «Ο συμμαθητής - αδελφός μου» (ΑΔ2).

4. Άλλα θέματα: εδώ εντάσσονται πρωτοβουλίες τριών εκπαιδευτικών. Η πρώτη δράση εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας έχει να κάνει με αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών: «Αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών και προβλημάτων συμπεριφοράς μέσα από την ομαδοκεντρική διδασκαλία» (ΒΔ4). Η δεύτερη πρωτοβουλία ανήκει σε εκπαιδευτικό της δευτεροβάθμιας και πραγματεύεται το ζήτημα της συναισθηματικής νοημοσύνης και της σχέσης της με τη μάθηση : «Ακούω τα συναισθήματά μου – μαθαίνω διαφορετικά» (ΑΓ3). Τέλος, μία πρωτοβουλία που ανήκει σε διευθύντρια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει να κάνει με την επικοινωνία των μελών της σχολικής κοινότητας.

Στον πίνακα που ακολουθεί εμφανίζεται η κατηγοριοποίηση των παρεμβάσεων ανά εκπαιδευτικό και ανά κατηγορία:

Πίνακας 53: Εστίαση της πρωτοβουλίας

	Εναλλ τροποί διδ/λίας	Ομαδοσυνε- ργατική	Αποδοχή δια- φορετικότητας	Άλλα
ΑΔ1				√
ΑΔ2			√	
ΑΓ3				√
ΑΓ4		√		
ΑΓ5	√			
ΑΓ6	√,√			
ΑΓ7	√			
ΑΓ8			√	
ΒΓ3	√,√			
ΒΓ4	√			
ΒΓ5	√		√	
ΒΓ6	√			
ΒΓ7	√			
ΒΔ3		√		
ΒΔ4		√		√
ΒΔ5		√		
ΒΔ1		√		

Οι κατηγορίες, χωρίς να είναι αμοιβαία αποκλειόμενες, δίνουν σε αδρές γραμμές μια εικόνα για την εστίαση των εκπαιδευτικών. Έχουμε να κάνουμε τις εξής παρατηρήσεις:

-Δύο πρωτοβουλίες εντάχθηκαν σε δύο κατηγορίες: η μία πρωτοβουλία εντάχθηκε στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο και στην τελευταία κατηγορία (Άλλα-μαθησιακές δυσκολίες) και η άλλη στους εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας και στην αποδοχή της διαφορετικότητας.

-Δύο εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν στο πορτφόλιο από δύο πρωτοβουλίες ο καθένας, κάτι που θεωρήθηκε ως αδυναμία στην εστίαση, όπως θα φανεί και παρακάτω.

-Από τους δύο διευθυντές που παρουσίασαν πορτφόλιο – και οι δύο της πρωτοβάθμιας - ο ένας έχει ένα κλασικό θέμα διδασκαλίας, ενώ ο άλλος διαφοροποιείται, θέτοντας ένα θέμα που έχει άμεση σχέση με τον διευθυντικό ρόλο, αυτόν της επικοινωνίας των μελών της σχολικής κοινότητας. Η εστίαση και η εξέλιξη πρωτοβουλιών που αναλαμβάνουν οι διευθυντές παρουσιάζει ενδιαφέρον.

III.5.2 Σχολιασμός της πρωτοβουλία ανάπτυξης

Από την ανάλυση των σχολίων ανατροφοδότησης για την πρωτοβουλία ανάπτυξης προέκυψαν 11 βασικές κατηγορίες. Οι πρώτες εννέα κατηγορίες αντιστοιχούν στις 9 πρακτικές (το Συμβουλευέσθαι, η Συζήτηση, ο Αναστοχασμός, η Ενημέρωση, η Συλλογή Δεδομένων, η Δικτύωση, η Επιμόρφωση, η Κοινή Συνεργατική Δουλειά, ο Πειραματισμός), η επόμενη κατηγορία είναι η Επίδραση και η τελευταία αφορά σχόλια για το σύνολο της πρωτοβουλίας. Στην πορεία της ανάλυσης, ωστόσο, κάποιες κατηγορίες (η Συζήτηση και ο Πειραματισμός) αποδείχθηκαν μη λειτουργικές, όπως θα φανεί στη συνέχεια. Ακολουθούν αναλυτικά τα αποτελέσματα.

1. Συμβουλευέσθαι

Στην κατηγορία αυτή εντάχθηκαν αποσπάσματα που σχετίζονταν με εκπαιδευτικούς που συμβουλευτήκαν μαθητές, συναδέλφους ή γονείς. Αυτό έγινε μέσω της ανατροφοδότησης που πήραν οι εκπαιδευτικοί. Προέκυψαν, λοιπόν, οι επιμέρους κατηγορίες: Συμβουλευόμαι με βάση ανατροφοδότηση από μαθητές, Συμβουλευόμαι με βάση ανατροφοδότηση από συναδέλφους, Συμβουλευόμαι με βάση ανατροφοδότηση από γονείς.

Για την ανατροφοδότηση από μαθητές, υπάρχουν 13 αποσπάσματα από σχόλια που απευθύνονταν σε 12 εκπαιδευτικούς, από τα οποία προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν πάρει ανατροφοδότηση από μαθητές. Σε 3 περιπτώσεις αναφέρεται ότι η ανατροφοδότηση ήταν συνεχής («η συνεχής ανατροφοδότηση από τους μαθητές, σε όλη τη διάρκεια του έτους» ΑΔ2), σε 3 περιπτώσεις αναφέρεται ότι η ανατροφοδότηση είχε βαρύνουσα σημασία για την αποτίμηση ή τον επαναπροσδιορισμό της πρωτοβουλίας («η συλλογή μαρτυρίας από τους μαθητές .. για αποτίμηση της δράσης σου» ΑΓ4, «επαναπροσδιορισμό στόχων και προσεγγίσεων ανάλογα με την ανταπόκριση των μαθητών» ΒΓ6). Σε μία περίπτωση γίνεται μνεία της ποικιλίας που είχε η ανατροφοδότηση («ζήτησες ανατροφοδότηση από μαθητές με πολλούς τρόπους- ‘φατσούλες’, ερωτηματολόγιο» ΒΔ3) και τέλος γίνεται αναφορά στο γεγονός ότι χρησιμοποιήθηκαν φιλικά προς τα παιδιά εργαλεία («...αξίζει να σημειωθεί η χρήση φιλικών προς τα παιδιά μέσων» ΒΔ4). Σε 2 από τις 12 περιπτώσεις επισημαίνεται, ωστόσο, η έλλειψη ανάλογης μαρτυρίας για την ανατροφοδότηση αυτή («υπάρχουν βέβαια αναφορές σε ενδεικτικά σχόλια μαθητών... όμως δεν τεκμηριώνονται» ΒΓ4).

Όσον αφορά την ανατροφοδότηση από συναδέλφους, υπάρχουν 3 σχόλια προς ισάριθμους εκπαιδευτικούς. Στις δύο από τις τρεις περιπτώσεις, μάλιστα, αναφέρεται ότι η ανατροφοδότηση αυτή είχε σκοπό την αποτίμηση της δράσης του εκπαιδευτικού («η συλλογή μαρτυρίας .. από εκπαιδευτικούς για αποτίμηση της δράσης σου..» ΑΓ4).

Τέλος, γίνονται σχόλια σχετικά με την ανατροφοδότηση από γονείς σε 2 περιπτώσεις: στη μία υπάρχει σχετική μαρτυρία, ενώ στην άλλη επισημαίνεται η έλλειψή της.

Στον πίνακα που ακολουθεί εμφανίζεται η κατηγοριοποίηση του σχολιασμού για το Συμβουλευέσθαι ανά εκπαιδευτικό:

Πίνακας 54: Κατηγοριοποίηση σχολιασμού για το Συμβουλευέσθαι

	Συμβουλ/ μαθητές	Συμβουλ/ συνάδελφ	Συμβουλ Άλλ(γονείς)
ΑΔ1			
ΑΔ2	+A		
ΑΓ3	+		
ΑΓ4	+A	+A	
ΑΓ5	+		
ΑΓ6	+		
ΑΓ7	+	+	+
ΑΓ8	+	+	
ΒΓ3	+		
ΒΓ4	-*A		-*
ΒΓ5			
ΒΓ6	+A		
ΒΓ7			
ΒΔ3	+A		
ΒΔ4	+A		
ΒΔ5			
ΒΔ1	-*		

Υπόμνημα: +: Θετικά σχόλια

A: παρατίθεται το απόσπασμα

-: Αρνητικά σχόλια

*: Έλλειψη τεκμηρίωσης

2. Συζήτηση

Η κατηγορία αποδείχθηκε μη λειτουργική. Αν και αρχικά εντάχθηκαν αποσπάσματα, τα περισσότερα ήταν κοινά με άλλες πρακτικές και ιδιαίτερα την Κοινή Συνεργατική Δουλειά και το Συμβουλευέσθαι.

3. Αναστοχασμός

Εδώ υπάρχουν οι υποκατηγορίες: αναστοχασμός γενικά (γενικές αναφορές), αναστοχασμός με βάση το ημερολόγιο, αναστοχασμός με βάση τη μαρτυρία (σχολιασμός μαρτυρίας και εξαγωγή συμπερασμάτων), παρακολούθηση δράσης, προσαρμογές, συνολική αποτίμηση.

i. Αναστοχασμός γενικά

Υπάρχουν 8 σχετικές αναφορές που απευθύνονται σε ισάριθμους εκπαιδευτικούς. Όλες οι αναφορές έχουν θετικό πρόσημο και αποτελούν είτε μια γενική κρίση («ο αναστοχασμός σου είναι πλούσιος και πολυεπίπεδος, διεσπαρμένος σε όλο το φάκελο» ΒΔ4), είτε αναφέρονται στη σημασία του αναστοχασμού για την κατανόηση της δράσης του εκπαιδευτικού («... γίνεται ορατή και η πορεία της σκέψης σου, καθώς με τα επανειλημμένα εμβόλιμα σχόλιά σου, αποτιμάς τις παρεμβάσεις σου, επαναπροσδιορίζεις τους στόχους σου και τις προτεραιότητές σου» ΑΔ2).

Σε δύο περιπτώσεις πέραν των θετικών σχολίων επισημαίνονται και αδυναμίες όπως η αποσπασματικότητα του αναστοχασμού (για παράδειγμα «αναστοχασμός περιλαμβάνεται στο πορτφόλιο, είναι όμως διασκορπισμένος» ΒΔ1).

i.a Αναστοχασμός με βάση το ημερολόγιο

Υπάρχουν 7 αναφορές σε ισάριθμους εκπαιδευτικούς σχετικά με την τήρηση ημερολογίου. Οι 6 από αυτές είναι θετικές και κυμαίνονται από την αναγνώριση της τήρησης ημερολογίου ως θετικό στοιχείο («στα θετικά της προσπάθειάς σου εγγράφεται η τήρηση ημερολογίου» ΑΓ3), έως την επισήμανση επιπλέον ισχυρών σημείων του ημερολογίου που τηρήθηκε («στο ημερολόγιο καταγράφονται εξελικτικά τα βήματα της δράσης σου» ΑΓ5 ή «Εξαιρετικό ημερολόγιο, που βοήθησε πάρα πολύ στην κατανόηση της δράσης σου, καθώς καταγράφει όχι μόνο την εξέλιξη της πρωτοβουλίας, αλλά και την πορεία της σκέψης σου και τον επαναπροσδιορισμό στόχων και προσεγγίσεων, ανάλογα με την ανταπόκριση των παιδιών» ΒΓ6).

Σε ένα σχόλιο, τέλος, επισημαίνεται ότι, αν και γίνεται αναφορά για τήρηση ημερολογίου, δεν υπάρχει η αντίστοιχη μαρτυρία («αν και αναφέρεις ότι κράτησες ημερολόγιο, δεν επισυνάπτεται κάποιο απόσπασμά του» ΒΓ3).

i.b Αναστοχασμός με βάση τη μαρτυρία: Σχολιασμός υλικού

Υπάρχουν 8 αναφορές, από τις οποίες οι 6 επισημαίνουν την ανάγκη σχολιασμού του υλικού γενικά και των φωτογραφιών ειδικότερα: «οι φωτογραφίες που παραθέτεις δεν γίνεται κατανοητό σε τι αφορούν. Θα χρειαζόταν λεζάντα και σχολιασμός» (ΒΔ1) και «θα ήταν καλό η πλούσια μαρτυρία να συνοδεύεται και από δικά σου σχόλια για να γίνει «ορατός» ο προβληματισμός και οι σκέψεις σου» (ΒΔ5). Σε δύο περιπτώσεις αναγνωρίζεται ως θετικό στοιχείο ο σχολιασμός της μαρτυρίας («στη μαρτυρία περιλαμβάνονται, επίσης, φωτογραφίες ... οι οποίες συνοδεύονται από τον κατάλληλο σχολιασμό» ΒΔ4).

i.c Αναστοχασμός με βάση τη μαρτυρία: Σύνοψη αποτελεσμάτων – Εξαγωγή συμπερασμάτων

Υπάρχουν 7 αναφορές από τις οποίες οι 4 επισημαίνουν τη σημασία συνοπτικής παρουσίασης αποτελεσμάτων της ανατροφοδότησης, κάτι που, όπως προκύπτει, δεν έχει γίνει: «θα ήταν καλό να έκανες μια σύνοψη στα post-it των μαθητών» (BΓ5). Σε 3 περιπτώσεις αναγνωρίζεται ως θετικό σημείο η συνοπτική παρουσίαση των δεδομένων και η εξαγωγή συμπερασμάτων: «Τα δεδομένα που προκύπτουν από ερωτηματολόγια είναι επεξεργασμένα και έτσι μπορούν να βγουν συμπεράσματα» (BΔ5).

ii. Παρακολούθηση δράσης

Έγιναν 3 αναφορές στο θέμα. Σε 2 περιπτώσεις εγγράφεται στα θετικά της παρέμβασης η παρακολούθηση της δράσης («πολύ θετικά στοιχεία του πειραματισμού σου είναι... η συνεχής παρακολούθηση της δράσης σου» ΑΓ6). Στην τρίτη περίπτωση γίνεται λόγος για έλλειψη μαρτυρίας σχετικά με την παρακολούθηση της δράσης: «δεν γίνεται σαφές το πώς παρακολούθησες τη δράση σου καθώς λείπει μαρτυρία» ΒΓ4).

iii. Προσαρμογές

Μέσα από την παρακολούθηση της δράσης προέκυψε η ανάγκη να γίνουν αλλαγές και προσαρμογές στους στόχους και στις προτεραιότητες. Υπάρχουν 5 σχετικές αναφορές, όλες με θετικό πρόσημο. Ενδεικτικά, αναφέρουμε: «Παράλληλα, κι αυτό έχει ιδιαίτερη αξία... με τα επανειλημμένα εμβόλιμα σχόλιά σου αποτιμάς τις παρεμβάσεις σου, επαναπροσδιορίζεις τους στόχους και τις προτεραιότητές σου» (ΑΔ2).

iv. Συνολική αποτίμηση της πρωτοβουλίας

Υπάρχουν 3 σχόλια για το θέμα της συνολικής αποτίμησης της πρωτοβουλίας ανάπτυξης. Τα 2 επισημαίνουν την έλλειψή της, όπως φαίνεται και στο απόσπασμα που ακολουθεί: «θα ήταν ευχής έργο να υπήρχε μια συνολική αποτίμηση της δράσης σου με αναφορά σε επιμέρους πτυχές, όπως για παράδειγμα η επίδραση που είχε η πρωτοβουλία σου (σε σένα, σε μαθητές, σε συναδέλφους, σε γονείς) ή οι δυσκολίες που τυχόν αντιμετώπισες» (6 ΜΖ). Σε μία περίπτωση αναγνωρίζεται ως θετικό στοιχείο η ύπαρξη συνολικής αποτίμησης της δράσης.

Στον πίνακα που ακολουθεί εμφανίζεται η κατηγοριοποίηση του σχολιασμού για τον Αναστοχασμό και την Ενημέρωση-Μελέτη ανά εκπαιδευτικό:

Πίνακας 55: Κατηγοριοποίηση σχολιασμού για Αναστοχασμό- Μελέτη

3. Αναστοχασμός								4. Ενημέρωση-Μελέτη
i. Αναστοχασμός γενικά	i.a ^a Αναστοχασμός-Ημερολόγιο	i.b Σχολιασμός υλικού	i.c Σύνοψη Συμπεράσματα	ii.Παρακολούθηση Δράσης	iii. Προσαρμογές	iv. Συνολική ή αποτίμηση		
ΑΔ1	+						+	
ΑΔ2	+A					+A	+	
ΑΓ3		+A					+*²	
ΑΓ4	+	+		-				
ΑΓ5	+	+A	+			+	+	
ΑΓ6		+			+A	+		
ΑΓ7			-	-			+	
ΑΓ8		+		-			+*²	
ΒΓ3		-A*¹						
ΒΓ4			-		-A			
ΒΓ5	+,-		-	-A				
ΒΓ6	+	+A				+		
ΒΓ7			-					
ΒΔ3				+,-			+	
ΒΔ4	+A		+A	+		+	-	
ΒΔ5			-A	+A	+		-A	
ΒΔ1	+,-A		-A				+	

Υπόμνημα: +: Θετικά σχόλια

A: παρατίθεται το απόσπασμα

-: Αρνητικά σχόλια

*¹: Έλλειψη μαρτυρίας

*²: Επιπλέον ανάγκη βιβλιογραφικής τεκμηρίωσης.

4. Ενημέρωση- Μελέτη

Σε 9 αναφορές αναγνωρίζεται ότι μελετήθηκε βιβλιογραφία σχετική με την παρέμβαση και ότι η βιβλιογραφική ενημέρωση υποστήριξε θεωρητικά ή μεθοδολογικά τη δράση των εκπαιδευτικών: «Στα πολύ θετικά της προσπάθειάς σου

εγγράφεται η μελέτη σχετικού με το θέμα σου υλικού, που υποστήριξε θεωρητικά τις παρεμβάσεις σου» (ΑΔ1).

Σε δυο από τις προαναφερθείσες περιπτώσεις σημειώνεται ότι θα ήταν καλό να υπάρχει επιπλέον και βιβλιογραφική τεκμηρίωση, δηλαδή σαφής σύνδεση σημείων που προέκυψαν από τη μελέτη με τον αναστοχασμό και την εξέλιξη της παρέμβασης

5. Συλλογή μαρτυρίας

Εδώ υπάρχουν οι υποκατηγορίες: μαρτυρία από την αλληλεπίδραση (με μαθητές, με συναδέλφους, με γονείς, με την ευρύτερη σχολική κοινότητα), είδη μαρτυρίας, γενικές αναφορές σε μαρτυρία. επεξεργασία υλικού (επεξεργασία υλικού γενικά, ταξινόμηση- επιλογή).

i. Μαρτυρία γενικά

Υπάρχουν 11 σχόλια για μαρτυρία, χωρίς να κατονομάζεται το είδος της και η προέλευσή της. Από τα σχόλια αυτά, τα 8 έχουν θετικό πρόσημο ενώ στα 3 γίνεται λόγος για έλλειψη μαρτυρίας.

Σε όλα τα θετικά σχόλια αναφέρεται ότι «οι δραστηριότητες ... συνοδεύονται από τις αντίστοιχες μαρτυρίες», χωρίς να αναφέρεται η μορφή και το είδος της μαρτυρίας. Σε δύο περιπτώσεις σημειώνεται επιπλέον ως αποτέλεσμα ότι «η δράση σου γίνεται κατανοητή στους άλλους» (ΒΔ5) και ότι «η μεθοδική συλλογή δεδομένων από διάφορες πηγές ενισχύει την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων» (ΑΓ6).

Σε τρεις περιπτώσεις επισημαίνεται έλλειψη μαρτυρίας. Ενδεικτικό είναι το απόσπασμα που ακολουθεί: «χρειάζεται μαρτυρία τόσο για τη διαδικασία που ακολούθησες (για παράδειγμα φωτοτυπία από το κοινωνιόγραμμα, το φύλλο για το χωρισμό των ομάδων, το έντυπο που αναφέρεις ότι συμπλήρωνες για την απόδοση των ομάδων), όσο και για την ανατροφοδότηση από τους μαθητές (στο αρχικό σου σχέδιο αναφέρεις π.χ. για ερωτηματολόγιο και 'φατσούλες')» (ΒΔ1).

ii. Μαρτυρία από την αλληλεπίδραση

ii.a Μαρτυρία από αλληλεπίδραση με μαθητές

Υπάρχουν 11 σχετικές αναφορές, από τις οποίες οι 9 έχουν θετικό πρόσημο, ενώ οι δύο επισημαίνουν ελλείψεις. Πιο συγκεκριμένα, οι θετικές επισημάνσεις έχουν να κάνουν με το ίδιο το γεγονός της συλλογής μαρτυρίας («στα θετικά της προσπάθειας σου εγγράφεται η συλλογή μαρτυρίας» ΑΓ7), με την τεκμηρίωση της

πρωτοβουλίας μέσω της μαρτυρίας («Η τακτική καταγραφή της άποψης των μαθητών για το μάθημα και τις ομάδες τεκμηριώνει τη θετική εξέλιξη του εγχειρήματός σου» ΒΔ5, «είναι σημαντικό ότι είχε αποτέλεσμα, κάτι που αναφέρεις στα σχόλιά σου και προκύπτει από τα post-it μαθητών» ΒΓ5 και «τεκμηριώνεται η επίδραση της πρωτοβουλίας σου στους μαθητές» ΑΓ8) και, συνακόλουθα, με την εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων («Η συνεχής ανατροφοδότηση από τους μαθητές, σε όλη τη διάρκεια του έτους, ενισχύει την αξιοπιστία των συμπερασμάτων σου» ΑΔ2).

Σε δύο περιπτώσεις επισημαίνεται η έλλειψη μαρτυρίας από μαθητές, αν και ο εκπαιδευτικός την αναφέρει στο πορτφόλιο («Υπάρχουν, βέβαια κάποιες αναφορές σε ενδεικτικά σχόλια μαθητών και γονέων, όμως δεν τεκμηριώνονται» ΒΓ4).

ii.b Μαρτυρία από αλληλεπίδραση με συναδέλφους

Υπάρχουν 5 αναφορές για μαρτυρία προερχόμενη από συναδέλφους. Σε τρεις περιπτώσεις τα σχόλια έχουν θετικό χαρακτήρα, ενώ σε δύο περιπτώσεις επισημαίνονται ελλείψεις. Αναλυτικότερα, τα θετικά σχόλια σχετίζονται τόσο με την ίδια τη συλλογή μαρτυρίας από εκπαιδευτικούς, όσο και ειδικότερα με τη «συνεργασία με τους συναδέλφους της ομάδας, η καρποφορία της οποίας τεκμηριώνεται με τα επισυναπτόμενα πρακτικά των συζητήσεων για προσδιορισμό του πλαισίου των επιμέρους πρωτοβουλιών» (ΑΔ1).

Σε δύο περιπτώσεις, αν και γίνεται αναφορά σε συνεργασία με συναδέλφους, δεν υπάρχει μαρτυρία (όπως: «Ενώ αναφέρεις ότι συνεργάστηκες στενά με συνάδελφό σου, δεν υπάρχει καμιά μαρτυρία της συνεργασίας αυτής» ΑΓ8).

Στη μαρτυρία από συνεργασία με συναδέλφους υπάρχει μια δυσκολία, γιατί, αν και υπάρχουν πολλά σχόλια για συνεργασία, δεν υπάρχει σχετική μαρτυρία στα πορτφόλιο.

ii.c Μαρτυρία από τη διάχυση στη σχολική κοινότητα

Υπάρχουν τέσσερα σχετικά σχόλια. Σε τρεις περιπτώσεις υπάρχουν θετικές επισημάνσεις για την ύπαρξη της μαρτυρίας αυτής («η προσπάθεια για διάχυση της πρωτοβουλίας στους μαθητές των άλλων τάξεων και στην ευρύτερη σχολική κοινότητα, γεγονός που τεκμηριώνεται μέσα από τις παρουσιάσεις της εργασίας σε άλλα τμήματα και στις εκδηλώσεις του σχολείου» ΑΓ6), ενώ σε μια περίπτωση γίνεται λόγος για έλλειψη σχετικής μαρτυρίας.

ii.d Άλλα

Σε δύο περιπτώσεις γίνεται λόγος για μαρτυρία από γονείς. Στη μία περίπτωση επισημαίνεται θετικά η ύπαρξή της, ενώ στην άλλη αναφέρεται ότι, αν και η εκπαιδευτικός επικαλείται σχόλια γονέων, δεν υπάρχει σχετική μαρτυρία.

iii. Μορφή μαρτυρίας*iii.a Ημερολόγιο*

Υπάρχουν 6 αναφορές για τήρηση ημερολογίου. Στις 5 περιπτώσεις γίνονται θετικές επισημάνσεις, οι οποίες κυμαίνονται από την απλή αναγνώριση της τήρησης ημερολογίου ως θετικό στοιχείο του πορτοφολίου («Στα θετικά της προσπάθειάς σου εγγράφεται η τήρηση ημερολογίου» ΑΓ3), έως την ανάδειξη της αξίας του είτε για την εξέλιξη της πρωτοβουλίας («η συνεχής παρακολούθηση της δράσης σου, μέσα από τήρηση ημερολογίου» ΑΓ6), είτε για την παρουσίαση της δράσης του εκπαιδευτικού («Το ημερολόγιο/ χρονολόγιο των διδασκαλιών σε ομάδες κάνουν κατανοητή την έκταση της πρωτοβουλίας σου» ΒΔ3 και «στο ημερολόγιο καταγράφονται εξελικτικά τα βήματα της δράσης σου» ΑΓ5). Σε μία περίπτωση, αν και ο εκπαιδευτικός κάνει λόγο για τήρηση ημερολογίου, δεν παραθέτει κάποιο απόσπασμά του («αν και αναφέρεις ότι κράτησες ημερολόγιο, δεν επισυνάπτεται κάποιο απόσπασμά του» ΒΓ3).

iii.b Άλλες μορφές μαρτυρίας

Σε δύο περιπτώσεις γίνεται αναφορά στη μαρτυρία, που αποτελείται από φωτογραφίες: «οι φωτογραφίες μαθητών που εργάζονται ομαδικά είναι μια ακόμη μαρτυρία για την πρωτοβουλία σου» (ΒΔ3).

Άλλες μορφές μαρτυρίας είναι σημειώματα (post-it), οι «φατσούλες» (χαμογελαστό/λυπημένο προσωπάκι για θετική/ αρνητική ανατροφοδότηση κατάλληλη κυρίως για παιδιά δημοτικού), το διδακτικό υλικό που χρησιμοποίησε ο εκπαιδευτικός.

iv. Επεξεργασία μαρτυρίας*iv.a Επεξεργασία μαρτυρίας γενικά*

Υπάρχουν 3 αναφορές. Στις δύο περιπτώσεις γίνεται λόγος για ανεπεξέργαστη μαρτυρία «δύσκολα όμως κανείς μπορεί να παρακολουθήσει τα βήματα της δράσης σου γιατί χάνεται στην πληθώρα του υλικού» ΒΓ6), ενώ σε μία περίπτωση, όπου έχει

γίνει η ανάλογη εργασία, επισημαίνεται η δυνατότητα εξαγωγής συμπερασμάτων: «τα δεδομένα που προκύπτουν από τα ερωτηματολόγια είναι επεξεργασμένα και έτσι μπορούν να βγουν συμπεράσματα» (ΒΔ5).

iv.b Ταξινόμηση –Επιλογή

Υπάρχουν 5 αναφορές. Στις 3 περιπτώσεις γίνεται λόγος για την αναγκαιότητα της επιλογής και της ταξινόμησης του υλικού («θα έπρεπε να επιλέξεις τα πιο αντιπροσωπευτικά στοιχεία της δράσης σου, για να μπορεί να προσανατολιστεί ο αναγνώστης» ΒΓ4). Σε δύο περιπτώσεις υπάρχουν θετικά σχόλια για την ταξινόμηση και επιλογή της μαρτυρίας («Το ιδιαίτερα μεγάλο σε έκταση υλικό είναι σχολιασμένο και χωρισμένο ανά τμήμα τάξης, έτσι ώστε η εξέλιξη της πρωτοβουλίας να γίνεται εμφανής σε κάθε τμήμα» ΒΔ4).

Στον πίνακα που ακολουθεί εμφανίζεται η κατηγοριοποίηση του σχολιασμού για τη Συλλογή Δεδομένων ανά εκπαιδευτικό:

περισσότερες επεξηγήσεις τι περιλαμβάνει αυτή, όπως για παράδειγμα στο παρακάτω απόσπασμα: «Στα θετικά της προσπάθειάς σου, επίσης, η δικτύωση και η συνεργασία με συναδέλφους» (ΑΓ4).

Στοιχείο δικτύωσης αποτελεί η αλληλοπαρατήρηση για την οποία υπάρχουν 4 σχόλια, από τα οποία παρατίθεται ενδεικτικά το ακόλουθο: «Η αλληλεπίδραση με συναδέλφους σε πολλά επίπεδα (αλληλοπαρατήρηση, συνεργασία, από κοινού προβληματισμός) έχει ιδιαίτερη αξία» (ΒΔ4).

7. Επιμόρφωση και Αλληλοεπιμόρφωση

Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται τέσσερα σχόλια για την αλληλοπαρατήρηση, τα οποία προαναφέρθηκαν (ενδεικτικά: «Η αλληλεπίδραση με συναδέλφους ... γίνεται σε πολλά επίπεδα (συζήτηση, αλληλοπαρατήρηση, κοινή συνεργατική δουλειά)», ΒΔ5). Εδώ, επίσης, εντάσσεται και ένα απόσπασμα στο οποίο αναφέρεται η πρωτοβουλία της εκπαιδευτικού να μοιράσει σε συναδέλφους του σχολείου φωτοτυπίες αποσπάσματος ενός βιβλίου που βρήκε ενδιαφέρον: «έχει ιδιαίτερη αξία ... και το γεγονός ότι θέλησες να μοιραστείς με τους συναδέλφους του σχολείου σου ένα απόσπασμα από βιβλίο που σου έκανε ιδιαίτερη εντύπωση» (ΒΔ4).

8. Κοινή Συνεργατική Δουλειά

Υπάρχουν 11 σχόλια για Κοινή Συνεργατική Δουλειά, όλα με θετικό πρόσημο. Τα σχόλια περιλαμβάνουν την θετική αναγνώριση της συνεργασίας («Στα θετικά της προσπάθειάς σου εγγράφεται ... η συνεργασία με συναδέλφους» ΑΓ7), την ανάδειξη της ειδικότητας των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών («η συνεργασία με συνάδελφο άλλης γλώσσας» ΒΓ7, «η διεπιστημονική συνεργασία»), την αποτύπωση των επιπέδων της συνεργασίας («Έχει ιδιαίτερη αξία η συνεργασία σου με συναδέλφους του σχολείου που περιλαμβάνει όχι μόνο συζητήσεις, αλλά και κοινή δουλειά: συνδιδασκαλίες, ανταλλαγή τμημάτων» -ΒΔ3), αλλά και της εμβέλειας της συνεργασίας («η συνεργασία με συναδέλφους της ομάδας» ΑΔ1, «η συνεργασία σου με συναδέλφους του σχολείου» ΒΔ3, «η συνεργασία σου με συναδέλφους εντός και εκτός προγράμματος» ΒΔ1), όπως και της τεκμηρίωσης και της συνεργασίας («η συνεργασία με συναδέλφους της ομάδας, η καρποφορία της οποίας τεκμηριώνεται με τα επισυναπτόμενα πρακτικά των συζητήσεων για προσδιορισμό του πλαισίου των επιμέρους πρωτοβουλιών» ΑΔ1).

Στον πίνακα που ακολουθεί εμφανίζεται η κατηγοριοποίηση του σχολιασμού για τη Δικτύωση, την Επιμόρφωση και την Κοινή Συνεργατική Δουλειά ανά εκπαιδευτικό:

Πίνακας 57: Σχολιασμός για Δικτύωση, Επιμόρφωση, Κοινή Συνεργατική Δουλειά.

	6 Δικτύωση γενικά	7 Επιμορφώνομαι	8 Κοινή Συνεργατική Δουλειά
ΑΔ1			+A
ΑΔ2			
ΑΓ3			
ΑΓ4	+A		+
ΑΓ5			
ΑΓ6	+		+
ΑΓ7			+A
ΑΓ8			+
ΒΓ3			
ΒΓ4			+
ΒΓ5			
ΒΓ6	+*	+*	
ΒΓ7			+A
ΒΔ3			+A
ΒΔ4	+A*	+A*, +A	+
ΒΔ5	+*	+*	+
ΒΔ1	+*	+*	+A

Υπόμνημα: **+**: Θετικά σχόλια

A: παρατίθεται το απόσπασμα

-: Αρνητικά σχόλια

*****: Αφορά αλληλοπαρατήρηση

9. Πειραματισμός

Η κατηγορία δεν υπήρξε λειτουργική, γιατί, αν μεν προσεγγιστεί με ευρύτητα, όλη η πρωτοβουλία ανάπτυξης αποτελεί μια πορεία πειραματισμών και άρα έχουμε πληθώρα αποσπασμάτων, αν δε προσεγγιστεί από πιο περιορισμένη σκοπιά, αριθμεί πολύ λίγα αποσπάσματα.

10. Επίδραση

Η Ηγεσία Εκπαιδευτικού, εκτός της ανάληψης πρωτοβουλίας, περιλαμβάνει και το στοιχείο της επίδρασης. Στην παρούσα έρευνα η επίδραση διακρίθηκε σε αυτήν που αφορά τους μαθητές, τους συναδέλφους, τη σχολική κοινότητα. Η αναζήτηση συμμάχων αποτελεί μία ακόμη παράμετρο επίδρασης. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα σχόλια κατηγοριοποιημένα στις προαναφερθείσες κατηγορίες. Τέλος, υπάρχουν σχόλια τα οποία δεν αποτέλεσαν αυτόνομη κατηγορία.

i. Επίδραση στους μαθητές

Για την επίδραση στους μαθητές υπάρχουν 6 σχόλια που απευθύνονται σε 5 εκπαιδευτικούς. Στις 3 περιπτώσεις αναφέρεται ότι τεκμηριώνεται η επίδραση στους μαθητές, όπως φαίνεται στο παρακάτω χαρακτηριστικό σχόλιο: «τεκμηριώνεται η επίδραση της πρωτοβουλίας σου στους μαθητές» (ΑΓ8). Σε μία περίπτωση γίνεται λόγος για επίδραση που αναφέρεται από την εκπαιδευτικό χωρίς να υπάρχει αντίστοιχη τεκμηρίωση («αναφέρεις τη θετική ανταπόκριση των μαθητών, αλλά η εκτίμησή σου δεν συνοδεύεται από γραπτή μαρτυρία», ΒΓ7). Τέλος, σε δυο περιπτώσεις γίνεται λόγος για την απουσία μιας συνολικής αποτίμησης της πρωτοβουλίας, συνιστώσα της οποίας θα αποτελούσε μεταξύ άλλων και η επίδραση στους μαθητές. Παραθέτουμε σχετικό απόσπασμα: «Λείπει, ωστόσο, μια συνολική αποτίμηση της πρωτοβουλίας σου, με επιμέρους παρατηρήσεις για ζητήματα, όπως η επίδραση που είχε η δράση σου αυτή σε σένα, στους μαθητές» (ΒΔ4).

ii. Επίδραση σε συναδέλφους

Για το θέμα της επίδρασης σε συναδέλφους, κομβικό κομμάτι μιας πρωτοβουλίας ανάπτυξης, υπάρχουν 3 σχόλια που απευθύνονται σε 2 εκπαιδευτικούς. Στην μια περίπτωση αναγνωρίζεται ως θετικό στοιχείο της δράσης η πρωτοβουλία της εκπαιδευτικού να μοιράσει σε συναδέλφους της στο σχολείο φωτοτυπημένο απόσπασμα ενός βιβλίου που της έκανε ιδιαίτερη εντύπωση: «έχει ιδιαίτερη αξία και το γεγονός ότι θέλησες να μοιραστείς με τους συναδέλφους του σχολείου σου ένα απόσπασμα από βιβλίο που σου έκανε ιδιαίτερη εντύπωση» (ΒΔ4). Τα άλλα δύο σχόλια επισημαίνουν την απουσία της συνολικής αποτίμησης της επίδρασης που είχε η πρωτοβουλία και στους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Ενδεικτικά, παρατίθεται ένα απόσπασμα: «Θα ήταν ευχής έργο να υπήρχε μια συνολική αποτίμηση της δράσης σου με αναφορά σε επιμέρους πτυχές, όπως για παράδειγμα η επίδραση που είχε η πρωτοβουλία σου ... σε συναδέλφους» (ΒΔ5).

Θα πρέπει να σημειώσουμε, βέβαια, ότι πέραν της ρητής αναφοράς στην επίδραση σε συναδέλφους, και η ίδια η συνεργασία αποτελεί επίδραση, κάτι που δεν καταγράφεται εδώ.

iii. Επίδραση στη σχολική κοινότητα

Είναι σημαντικό η πρωτοβουλία ανάπτυξης να έχει επίδραση πέραν της τάξης και ευρύτερα στη σχολική κοινότητα. Όσον αφορά την επίδραση στη σχολική κοινότητα, υπάρχουν 8 σχόλια, όλα θετικού χαρακτήρα. Στα 6 από αυτά αναγνωρίζεται η διάχυση της πρωτοβουλίας. Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα που ακολουθεί: «Ιδιαίτερη σημασία έχει, επίσης, η προσπάθεια για διάχυση της πρωτοβουλίας στους μαθητές των άλλων τάξεων και στην ευρύτερη σχολική κοινότητα, γεγονός που τεκμηριώνεται μέσα από τις παρουσιάσεις της εργασίας σε άλλα τμήματα και στις εκδηλώσεις του σχολείου» (BΔ1). Σε δυο περιπτώσεις, ωστόσο, μπαίνει το θέμα της ελλιπούς τεκμηρίωσης: «Η διάχυση της πρωτοβουλίας σου στην ευρύτερη σχολική κοινότητα αναφέρεται, αλλά δεν τεκμηριώνεται (παρόλο που έγιναν οι αντίστοιχες δράσεις)» (AΓ3).

iv. Αναζήτηση συμμάχων

Σημαντικό στοιχείο στη στρατηγική δράση είναι η αναζήτηση συμμάχων, θέμα στο οποίο γίνονται 3 αναφορές. Ενδεικτικό είναι το παρακάτω απόσπασμα: «στα πολύ θετικά της προσπάθειάς σου εγγράφεται, επίσης, η αναζήτηση συμμάχων εντός και εκτός σχολείου» (2 SD).

v. Άλλα

Άλλα σχόλια, που δεν αποτέλεσαν αυτόνομη κατηγορία, έχουν να κάνουν με την επίδραση σε γονείς (2 σχόλια) και την αναφορά στην πρωτοβουλία. Όσον αφορά την επίδραση σε γονείς, αφενός επισημαίνεται η θετική της επενέργεια στην όλη δράση (για παράδειγμα: «η εμπλοκή των γονιών είναι μια ακόμη δράση που ενισχύει την προσπάθειά σου» -BΔ4) και αφετέρου σημειώνεται η έλλειψη συνολικότερης αποτίμησης (όπως: «Θα ήταν ευχής έργο να υπήρχε μια συνολική αποτίμηση της δράσης σου με αναφορά σε επιμέρους πτυχές, όπως για παράδειγμα η επίδραση που είχε η πρωτοβουλία σου ... σε γονείς» -BΔ5). Επίσης, σε άλλη περίπτωση γίνεται λόγος για «ανάληψη πρωτοβουλίας σε πολλά επίπεδα» (AΔ1).

Στον πίνακα που ακολουθεί εμφανίζεται η κατηγοριοποίηση του σχολιασμού για την Επίδραση ανά εκπαιδευτικό:

«αξιόλογη πρωτοβουλία με διάρκεια...» (ΑΓ7). Σε 3 περιπτώσεις αναφέρεται ότι από το πορτφόλιο δεν γίνεται κατανοητή η διάρκεια της δράσης του εκπαιδευτικού, όπως φαίνεται και στο απόσπασμα που ακολουθεί: «ωστόσο, δεν είναι εμφανής η διάρκειά της (εννοείται: της πρωτοβουλίας)» (ΒΓ7). Σε μία περίπτωση αναφέρεται ότι η δράση ήταν περιορισμένης διάρκειας: «η πρώτη (εννοείται: δράση) είναι περιορισμένης διάρκειας» (ΒΓ3).

ii. Εστίαση

Στο θέμα της εστίασης, που είναι κομβικό για την εξέλιξη της πρωτοβουλίας, υπάρχουν 9 σχόλια θετικής ανατροφοδότησης. Σε αυτά αναγνωρίζεται το γεγονός ότι η πρωτοβουλία έχει σαφές σημείο εστίασης, όπως στο χαρακτηριστικό απόσπασμα που παρατίθεται: «η πρωτοβουλία σου διακρίνεται από τη σαφή εστίαση» (ΒΔ4). Σε 3 περιπτώσεις, ωστόσο, επισημαίνονται αδυναμίες που σχετίζονται με τη διάσπαση της εστίασης, όπως φαίνεται στο παρακάτω απόσπασμα: «η ανάληψη περισσότερων της μιας πρωτοβουλιών ‘αδυνατίζει’ την προσπάθεια παρακολούθησής τους» (ΑΔ1). Σε μια από αυτές τις περιπτώσεις αναφέρεται ότι η «διάσπαση της εστίασης» (ΒΔ1) έχει ως αποτέλεσμα η παρουσίαση της δράσης να μην αποτελεί ένα ενιαίο σύνολο. Τέλος, σε 4 περιπτώσεις, αν και δεν αναφέρεται ρητά, συνάγεται από τα συμφοραζόμενα ότι η πρωτοβουλία είναι εστιασμένη.

iii. Συγκρότηση πρωτοβουλίας (μεθοδικότητα – πληρότητα - συνέπεια)

Υπάρχουν 12 αναφορές για το θέμα της συγκρότησης της πρωτοβουλίας. Η συγκρότηση της πρωτοβουλίας μπορεί να εξετάζεται ως προς τη μεθοδικότητα («Μεθοδικά σχεδιασμένη πρωτοβουλία» ΑΓ4), ως προς την πληρότητα («δράσεις ολοκληρωμένες» ΑΔ1) και ως προς τη συνέπεια («όλες οι δράσεις που έγιναν υπηρετούσαν τον στόχο» ΑΓ8). Η πλειοψηφία των σχολίων έχει θετικό πρόσημο. Σε δύο περιπτώσεις, ωστόσο, επισημαίνονται ελλείψεις που έχουν να κάνουν είτε με μια επιμέρους δραστηριότητα που δεν είχε συνέχεια (όπως: «παρουσιάζει ενδιαφέρον, βέβαια, η διερεύνηση αναγκών των μαθητών. Παραμένει όμως αναξιοποίητη» ΒΓ3), είτε με ελλιπή σύνδεση θεωρητικών στοιχείων με την πρωτοβουλία («Για την καλύτερη παρουσίαση και τεκμηρίωση του εγχειρήματός σου θα μπορούσες να εξηγήσεις αναλυτικά τι εννοείς, όταν αναφέρεσαι σε «παιδαγωγικούς, βιολογικούς, κοινωνικούς, ψυχολογικούς, κινητικούς» λόγους και πώς θέτεις αντίστοιχους στόχους ή άξονες στη δράση σου» ΒΓ5).

III.5.3. Παρουσίαση, δομή και οργάνωση του πορτφόλιο

Οι κατηγορίες, στις οποίες εντάχθηκαν τα σχόλια ανατροφοδότησης προς τους εκπαιδευτικούς, είχαν να κάνουν με τη μορφή του πορτφόλιο, με τη μαρτυρία και με τη δομή και οργάνωση γενικότερα. Πιο συγκεκριμένα:

1. Όσον αφορά στη *μορφή*, υπάρχουν σχόλια προς 3 εκπαιδευτικούς ότι το πορτφόλιο θα ήταν καλύτερο να ήταν ‘δεμένο’ και όχι ξεχωριστά φύλλα.

2. Όσον αφορά στη *μαρτυρία*, υπάρχει σχολιασμός που σχετίζεται με την ποικιλία και την επιλογή του υλικού, καθώς και μεμονωμένες αναφορές για το θέμα της ανεπαρκούς μαρτυρίας και της έλλειψης σχολιασμού.

2α. Στην ποικιλία του υλικού γίνονται 4 αναφορές, όλες θετικές. Ενδεικτικό είναι το απόσπασμα: «το πορτφόλιο περιλαμβάνει έναν πλούτο στοιχείων» (ΑΓ4).

2β. Στο θέμα της επιλογής/ ταξινόμησης υπάρχουν 6 θετικά σχόλια, που αφορούν την αντιπροσωπευτικότητα της επιλεγείσας μαρτυρίας (για παράδειγμα «η επιλογή των επισυναπτόμενων είναι αντιπροσωπευτική της δουλειάς σου») και 4 αρνητικά σχόλια σχετικά με μη αποτελεσματική επιλογή (όπως: «το πορτφόλιο περιλαμβάνει μια πληθώρα στοιχείων και αυτό δυσκολεύει την ανάγνωση» ΑΓ7)

2γ. Άλλα. Υπάρχει ένα σχόλιο ότι η μαρτυρία είναι ανεπαρκής και ένα ακόμη σχόλιο ότι η μαρτυρία δεν είναι σχολιασμένη.

3. Όσον αφορά στη δομή και στην οργάνωση, υπάρχουν σχόλια για την ανάγκη ύπαρξης πίνακα περιεχομένων, για το θέμα των παραπομπών και γενικά σχόλια αποτίμησης του πορτφόλιο όσον αφορά αυτόν τον τομέα.

3α. Σε σχέση με τον πίνακα περιεχομένων, γίνονται σχόλια σε 7 περιπτώσεις ότι καλό θα ήταν να υπάρχει σχετικός πίνακας και σε 1 περίπτωση ότι αυτός θα ήθελε μεγαλύτερη φροντίδα. Ενδεικτικό σχόλιο: «Ένας πίνακας περιεχομένων στην αρχή είναι πολύ χρήσιμος, γιατί λειτουργεί ως χάρτης πλοήγησης του αναγνώστη» (ΒΓ3)

3β. Η ύπαρξη κατάλληλων παραπομπών σχολιάζεται σε 3 περιπτώσεις, σε όλες με θετικό τρόπο. Ενδεικτικό είναι το απόσπασμα: «η ιστορία σου καταγράφεται παραστατικά... παραπέμποντας σε αντιπροσωπευτικά δείγματα δουλειάς και μαρτυρίες» (ΑΔ2).

3γ. Σχόλια για την συνολική δόμηση του πορτφόλιο υπάρχουν σε 16 περιπτώσεις. Θετικά σχόλια εμφανίζονται σε 7 περιπτώσεις (όπως: «το πορτφόλιο είναι πολύ καλά δομημένο και οργανωμένο» ΑΔ2), ενώ σχόλια για την ανάγκη περισσότερης οργάνωσης και συγκρότησης παρουσιάζονται σε 9 περιπτώσεις (για

παράδειγμα: «θα μπορούσες ωστόσο να το οργανώσεις και να το δομήσεις καλύτερα για να είναι πιο επικοινωνιακό» ΒΔ5).

Στον πίνακα που ακολουθεί εμφανίζεται η κατηγοριοποίηση του σχολιασμού για την παρουσίαση, δομή και οργάνωση του πορτφόλιο ανά εκπαιδευτικό.

Πίνακας 60: Σχολιασμός για την παρουσίαση, δομή και οργάνωση του πορτφόλιο

	Μαρτυρία				Παρουσίαση, Δομή, Οργάνωση		
	Μορφή	Ποικιλ	Επιλογή/ ταξινόμ	Άλλα Επαρκ- Σχολ	Περιεχ	Παραπο μπ	Οργανω ση
ΑΔ1				-*4			+
ΑΔ2			+			+	+
ΑΓ3			+			+	+
ΑΓ4		+	+				-
ΑΓ5			+			+	+
ΑΓ6		+					- *3
ΑΓ7			-*1	-*5	-		
ΑΓ8	-		+				+
ΒΓ3					-		-
ΒΓ4		+	-		-		-
ΒΓ5	-				-		-
ΒΓ6			-*1		-		-
ΒΓ7					-		-
ΒΔ3	-						+
ΒΔ4			-*1		-*2		+
ΒΔ5		+	+				-
ΒΔ1					-		-

Υπόμνημα: +: Θετικά σχόλια

-: Αρνητικά σχόλια

Α: παρατίθεται το απόσπασμα

*1 Πληθώρα υλικού που δυσκολεύει τον αναγνώστη

* 2 Τα περιεχόμενα ήθελαν μεγαλύτερη φροντίδα

*3 Αδυναμία λόγω διάσπασης εστίασης

*4 Ανεπαρκής μαρτυρία

*5 Ασχολίαστη μαρτυρία

III.5.4 Σύνοψη

Η ανάλυση του σχολιασμού των πορτφόλιο οδήγησε στα παρακάτω σημεία, τα οποία αναφέρονται στις τρεις ενότητες: της εστίασης, του σχολιασμού της πρωτοβουλίας και του σχολιασμού του πορτφόλιο.

1. Η εικόνα, όσον αφορά την εστίαση, έχει σε αδρές γραμμές ως εξής: οι πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας επικεντρώνονται κυρίως στην προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών για το διδακτικό αντικείμενο, ενώ η πλειοψηφία των παρεμβάσεων της πρωτοβάθμιας εστιάζει στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο. Με την αποδοχή της διαφορετικότητας έχουν να κάνουν κάποιες πρωτοβουλίες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας. Αντικείμενο μεμονωμένων παρεμβάσεων αποτελούν οι μαθησιακές δυσκολίες, η συναισθηματική νοημοσύνη και η επικοινωνία των μελών της σχολικής κοινότητας. Το τελευταίο θέμα παρουσιάζει ενδιαφέρον, όχι μόνο γιατί ανήκει σε διευθυντή αλλά και γιατί θέτει ένα θέμα κρίσιμο για την ηγεσία εκπαιδευτικού. Από την ανάλυση προέκυψε και το θέμα της διάσπασης της εστίασης, κάτι που αποτελεί μια δυσκολία στην ανάληψη πρωτοβουλιών ανάπτυξης.

2. Σχετικά με τον σχολιασμό που αφορά στην πρωτοβουλία ανάπτυξης σημειώνουμε τα ακόλουθα.

Γίνεται λόγος για την πρακτική του Συμβουλευέσθαι κυρίως μέσω ανατροφοδότησης. Προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί συμβουλευθήκαν κατεξοχήν τους μαθητές τους, λιγότερες φορές τους συναδέλφους και ελάχιστες τους γονείς. Βασικά θετικά σημεία που επισημάνθηκαν, ήταν ότι είχε συνέχεια και ποικιλία, ότι ήταν φιλική προς τα παιδιά και ότι είχε βαρύνουσα σημασία για αποτίμηση δράσεων και επαναπροσδιορισμό - το τελευταίο ισχύει κατεξοχήν για τις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί συμβουλευτήκαν συναδέλφους. Ως αδυναμία, σε λίγες περιπτώσεις, επισημάνθηκε η έλλειψη μαρτυρίας.

Όσον αφορά στη Συζήτηση, δεν συγκροτήθηκε τελικά κατηγορία, γιατί στις περισσότερες περιπτώσεις τα αποσπάσματα ήταν κοινά με το Συμβουλευέσθαι ή με την Κοινή Συνεργατική Δουλειά.

Στις μισές περιπτώσεις αναγνωρίζεται ως θετική η παρουσία του Αναστοχασμού στο πορτφόλιο με ισχυρά σημεία αποτιμήσεις και επαναπροσδιορισμούς, όσο και το γεγονός ότι γίνεται ορατή η πορεία της σκέψης. Σε λίγες περιπτώσεις επισημάνθηκε η αποσπασματικότητά του. Στο ένα τρίτο των περιπτώσεων γίνονται θετικά σχόλια για τον αναστοχασμό με βάση το ημερολόγιο. Στο ίδιο ποσοστό επισημαίνεται απουσία σχολιασμού μαρτυρίας, ενώ είναι ελάχιστες οι περιπτώσεις που αναγνωρίζεται ως

επαρκής ο σχολιασμός της. Ανάλογη είναι η εικόνα για τη σύνοψη των αποτελεσμάτων και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Όσον αφορά την παρακολούθηση της δράσης, είναι μεμονωμένες οι περιπτώσεις που αναγνωρίζεται η ύπαρξή της. Στο ένα τρίτο περίπου των περιπτώσεων υπάρχουν σχόλια που αναγνωρίζουν τις προσαρμογές που κάνουν οι εκπαιδευτικοί με βάση την αποτίμηση και τον επαναπροσδιορισμό των στόχων. Σε μεμονωμένες περιπτώσεις γίνεται λόγος για απουσία συνολικής αποτίμησης.

Στις μισές και πλέον περιπτώσεις αναφέρεται ως θετικό στοιχείο η Μελέτη σχετικής βιβλιογραφίας, ενώ σε μεμονωμένες περιπτώσεις επισημαίνεται, επιπλέον, η ανάγκη βιβλιογραφικής τεκμηρίωσης, δηλαδή ανάδειξης των σημείων που προέκυψαν από τη μελέτη και σύνδεσής τους με την πρωτοβουλία ανάπτυξης.

Σχετικά με τη Συλλογή μαρτυρίας, η εικόνα σε αδρές γραμμές περιγράφεται στη συνέχεια. Υπάρχουν θετικός σχολιασμός για μαρτυρία από αλληλεπίδραση με μαθητές σε περισσότερες από τις μισές περιπτώσεις. Οι σχολιασμός αυτός αφορά την ίδια τη συλλογή μαρτυρίας, την τεκμηρίωση μέσω αυτής, τη δυνατότητα εξαγωγής αξιόπιστων συμπερασμάτων. Σε μεμονωμένες περιπτώσεις, ωστόσο, αναφέρεται ότι ο εκπαιδευτικός, αν και επικαλείται μαρτυρία, δεν την περιλαμβάνει στο πορτοφόλιο. Η μαρτυρία από αλληλεπίδραση με εκπαιδευτικούς θεωρείται σε μεμονωμένες περιπτώσεις επαρκής, ενώ σε άλλες απουσιάζει – μολονότι ο εκπαιδευτικός αναφέρεται σε συνεργασία. Ίδια είναι η εικόνα για τη μαρτυρία από τη διάχυση στη σχολική κοινότητα. Τέλος, είναι μεμονωμένες οι αναφορές σε μαρτυρία από γονείς. Οι μορφές μαρτυρίας είναι το ημερολόγιο (για το ένα τρίτο των περιπτώσεων), οι φωτογραφίες, τα σχόλια σε post-it, οι «φατσούλες» (κλίμακα Likert με λυπημένα/ χαρούμενα προσωπάκια), το διδακτικό υλικό. Υπάρχουν, επίσης, πολλά σχόλια για μαρτυρία, χωρίς να κατονομάζεται το είδος της. Όσον αφορά στην επεξεργασία μαρτυρίας, γίνεται λόγος σε μεμονωμένες περιπτώσεις για ανεπεξέργαστη μαρτυρία, ενώ σε άλλη περίπτωση αναγνωρίζεται ως θετικό στοιχείο η σχετική επεξεργασία. Στο θέμα της ταξινόμησης και επιλογής αντιπροσωπευτικής μαρτυρίας υπάρχει σχολιασμός για το ένα τρίτο περίπου των περιπτώσεων. Ο σχολιασμός αυτός περιλαμβάνει εξίσου επισημάνσεις με θετικό πρόσημο, όσο και παρατηρήσεις σχετικά με αδυναμίες στην ταξινόμηση και επιλογή του υλικού. Η σημασία της κατάλληλης μαρτυρίας, όπως προκύπτει από το σχολιασμό, έγκειται στο ότι παρουσιάζει τα βήματα της δράσης, αναδεικνύει την έκταση της πρωτοβουλίας, τεκμηριώνει την εξέλιξή της και την επίδραση που έχει. Καθιστά, έτσι, τη δράση ορατή και ενισχύει την αξιοπιστία των συμπερασμάτων.

Οι πρακτικές της Δικτύωσης και της Επιμόρφωσης είχαν ως κοινά στοιχεία τις αλληλοπαρατηρήσεις, οι οποίες έγιναν από το ένα τέταρτο των εκπαιδευτικών, κάτι που έχει ιδιαίτερη αξία, καθώς συνδέεται με την αποϊδιωτικοποίηση της πρακτικής στην τάξη. Υπήρχαν ελάχιστες περιπτώσεις διαφοροποίησης μεταξύ των δύο πρακτικών. Όσον αφορά την Επιμόρφωση, ξεχωρίζει η πρωτοβουλία εκπαιδευτικού να μοιράσει σε συναδέλφους όλου του σχολείου φωτοτυπίες από αποσπάσματα βιβλίου που θεώρησε διαφωτιστικά.

Για την Κοινή Συνεργατική Δουλειά υπάρχουν σχόλια με θετικό πρόσημο για τα δύο τρίτα των περιπτώσεων. Αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία. Η εμπέλευση της συνεργασίας ποικίλει: μπορεί να περιλαμβάνει συναδέλφους της ομάδας αλλά και συναδέλφους από όλο το σχολείο. Σχολιάζεται ως θετικό στοιχείο η τεκμηρίωση της συνεργασίας (για παράδειγμα, με τα κύρια σημεία των συναντήσεων) και το γεγονός της διεπιστημονικότητας που προκύπτει, όταν εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων συνεργάζονται.

Η κατηγορία του Πειραματισμού δεν αποδείχθηκε λειτουργική. Αυτό έχει να κάνει, ενδεχομένως, με το ότι οι εκπαιδευτικοί δοκίμασαν πολλά νέα πράγματα (κάτι που φαίνεται για παράδειγμα από τις πρακτικές της Συλλογής Μαρτυρίας, της Κοινής Συνεργατικής Δουλειάς, του Αναστοχασμού, του Συμβουλευέσθαι), ξεκινώντας μια πρωτοβουλία στηριγμένη σε εναλλακτική λογική και δεν ήταν εύκολο να απομονωθούν ένα ή περισσότερα στοιχεία ως στοιχείο πειραματισμού.

Η Επίδραση αποτελεί βασικό στοιχείο της πρωτοβουλίας ανάπτυξης και περιλαμβάνει αφενός την επίδραση σε μαθητές, σε συναδέλφους και στη σχολική κοινότητα, αφετέρου την αναζήτηση συμμάχων. Όσον αφορά την επίδραση σε μαθητές, υπάρχουν σχόλια για το ένα τρίτο των εκπαιδευτικών, στα μισά από τα οποία αναγνωρίζεται και το γεγονός ότι η επίδραση αυτή ήταν τεκμηριωμένη. Σε μια περίπτωση αναφέρεται ότι απουσιάζει η τεκμηρίωση της επίδρασης στους μαθητές, ενώ σε δυο περιπτώσεις γίνεται λόγος για έλλειψη συνολικής αποτίμησης της επίδρασης στους μαθητές. Όσον αφορά την επίδραση σε συναδέλφους, υπάρχουν σχόλια σε μεμονωμένες περιπτώσεις: αλλού αναγνωρίζεται η θετική επίδραση, ενώ αλλού επισημαίνεται η απουσία συνολικής αποτίμησης της επίδρασης στους συναδέλφους. Σχετικά με την επίδραση στη σχολική κοινότητα, υπάρχουν σχόλια προς τους μισούς εκπαιδευτικούς. Στην πλειοψηφία αναγνωρίζεται ως θετική η διάχυση της πρωτοβουλίας, ενώ σε μεμονωμένες περιπτώσεις τίθεται το θέμα της ελλιπούς τεκμηρίωσης. Σε λίγες περιπτώσεις αναγνωρίζεται ως θετικό στοιχείο η αναζήτηση

συμμάχων εντός ή εκτός σχολείου. Μεμονωμένες είναι οι περιπτώσεις επίδρασης σε γονείς, στις οποίες, ενώ αναγνωρίζεται ως θετικό στοιχείο η εμπλοκή τους, επισημαίνεται η έλλειψη επαρκούς τεκμηρίωσης.

Τέλος, τα σχόλια για το Σύνολο της πρωτοβουλίας ανάπτυξης έχουν να κάνουν με τη Διάρκεια, την Εστίαση και τη Συγκρότησή της. Όσον αφορά τη Διάρκεια της δράσης, υπάρχουν θετικά σχόλια ανατροφοδότησης για τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών. Σε μεμονωμένες περιπτώσεις, ωστόσο, αναφέρεται ότι δεν γίνεται κατανοητή η διάρκεια της δράσης, ενώ σε μία περίπτωση επισημαίνεται ως αδυναμία το γεγονός ότι η δράση ήταν περιορισμένης διάρκειας. Τα μισά και πλέον σχόλια για το θέμα της Εστίασης αναφέρουν ρητά ότι υπήρχε σαφές σημείο εστίασης, κάτι που συνάγεται από τα συμφραζόμενα και για τα περισσότερες από τις υπόλοιπες δράσεις. Σε μεμονωμένες περιπτώσεις, όμως, επισημαίνονται αδυναμίες που σχετίζονται με διάσπαση της εστίασης. Για το θέμα της Συγκρότησης της πρωτοβουλίας υπήρξαν σχόλια προς τα δύο τρίτα περίπου των εκπαιδευτικών, στην πλειοψηφία τους θετικά. Η συγκρότηση είχε ως επιμέρους στοιχεία τη μεθοδικότητα, την πληρότητα και τη συνέπεια. Αδυναμίες που επισημάνθηκαν σε μεμονωμένες περιπτώσεις είχαν να κάνουν με την αποσπασματικότητα της δράσης και την ελλιπή σύνδεση θεωρητικών όρων με την πρακτική.

3. Όσον αφορά στον σχολιασμό για τη δομή και την οργάνωση του πορτοφόλιου (κάτι που σχετίζεται με τα εργαλεία που υποστηρίζουν την επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού σε προγράμματα με βάση την ηγεσία εκπαιδευτικού), ένα βασικό ζήτημα που δυσκόλεψε πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς, όπως προκύπτει από την ανατροφοδότηση της τετραμελούς ομάδας, ήταν η οργάνωση του υλικού σε ένα συγκροτημένο σύνολο, κάτι που για τους υπόλοιπους προκύπτει ότι επιτεύχθηκε. Επιμέρους στοιχεία της ελλιπούς συγκρότησης είναι η έλλειψη πίνακα περιεχομένων, η ακατάλληλη επιλογή μαρτυρίας που έχει ως αποτέλεσμα τη μη αντιπροσωπευτικότητα του υλικού, η ανεπαρκής μαρτυρία και η έλλειψη σχολιασμού. Σύμφωνα με τον σχολιασμό, θετικά ανταποκρίθηκαν, ωστόσο, αρκετοί εκπαιδευτικοί στο θέμα της ποικιλίας και του πλούτου της μαρτυρίας, στην εύστοχη επιλογή του υλικού που συμπεριελήφθη στο πορτοφόλιο και στην ύπαρξη κατάλληλων παραπομπών σε αυτό.

III.6 ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ ΠΟΡΤΦΟΛΙΟ

Η ανάλυση που παρουσιάστηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, άντλησε πληροφορίες από δευτερογενές υλικό, τον σχολιασμό των πορτφόλιο, το οποίο συνίστατο σε συνολικές θεωρήσεις και είχε μάλλον ποιοτικό χαρακτήρα. Αυτή η προσέγγιση διαφοροποιείται από την ανάλυση του περιεχομένου των πορτφόλιο, που ακολουθεί. Η ανάλυση των περιεχομένων των πορτφόλιο έχει ως στόχο να αναδείξει στοιχεία για την αποτύπωση της πρωτοβουλίας με τρόπο λεπτομερή, αναλυτικό και ποσοτικό, μέσω της μελέτης πρωτογενούς υλικού.

Τα πορτφόλιο που αναλύθηκαν ήταν 19, ενώ τα σχόλια ανατροφοδότησης ήταν 17. Η διαφορά υπάρχει, γιατί ένας εκπαιδευτικός ολοκλήρωσε το πορτφόλιο καθυστερημένα με αποτέλεσμα η τετραμελής ομάδα να μην προλάβει να το σχολιάσει. Επιπλέον, μία εκπαιδευτικός υπέβαλε δύο πορτφόλιο, τα οποία και μελετήθηκαν, έλαβε, όμως, μία απάντηση ανατροφοδότησης.

III.6.1 Φυσική περιγραφή των πορτφόλιο

Τα πορτφόλιο ήταν όλα παραδοσιακά έντυπα πορτφόλιο, μεγέθους Α4. Από τους εκπαιδευτικούς είχε ζητηθεί να τα φέρουν σε ντοσιέ. Τα περισσότερα (14 τον αριθμό) ήταν πράγματι ντοσιέ με φύλλα. Ωστόσο, παραδόθηκαν και πορτφόλιο σε άλλη μορφή: 2 πορτφόλιο σε ζελατίνες μέσα στις οποίες ήταν φύλλα, 1 πορτφόλιο σε θήκη ακορντεόν στο οποίο υπήρχαν φύλλα, 1 πορτφόλιο σε μορφή σπιδάλ και 1 πορτφόλιο στο οποίο είχε γίνει θερμοκόλληση.

Ευκολία στην ανάγνωση παρείχαν τα πορτφόλιο σε ντοσιέ, όπως και αυτά που ήταν σε μορφή σπιδάλ ή δεμένα (θερμοκόλληση). Τα ντοσιέ, ωστόσο, παρέχουν τη δυνατότητα της προσθαφαίρεσης στοιχείων, κάτι που τα καθιστά το προσφορότερο είδος μορφής (έναντι π.χ. σπιδάλ, θερμοκόλλησης), όσον αφορά στα παραδοσιακά πορτφόλιο.

III.6.2 Πλαίσιο ανάλυσης

Το υλικό είχε μεγάλη ποικιλία (μουσικά cd, προσκλήσεις, επιστολές, αφίσες, φωτογραφίες, φυλλάδια εργασίας, ραβδογράμματα, κείμενα αναστοχασμού, κείμενα περιγραφικά, κείμενα μεικτά), αλλά και έκταση (το εκτενέστερο πορτφόλιο - της εκπαιδευτικού ΒΔ4 - ήταν 143 σελίδες). Παρουσιάστηκαν δυσκολίες στην ταξινόμηση και μελέτη του υλικού. Υπήρχαν περιπτώσεις όπου το υλικό του πορτφόλιο δεν ήταν ταξινομημένο, ούτε τοποθετημένο σε κάποια εύλογη σειρά (π.χ.

χρονική ακολουθία, παράθεση κατά είδος στοιχείων). Επιπλέον, κάποιες φορές τα περιεχόμενά του δεν ήταν εύκολο να ενταχθούν σε κάποια κατηγορία, γιατί περιείχαν ταυτόχρονα διαφορετικού είδους στοιχεία, για παράδειγμα μαρτυρίας, επεξεργασίας δεδομένων αλλά και αναστοχασμού (π.χ. ΒΔ5: εισαγωγή αριθμός 5 με στόχο την περιγραφή της πρωτοβουλίας). Μια άλλη δυσκολία ήταν ότι τα προϋπάρχοντα πλαίσια ανάλυσης, τόσο για τη μαρτυρία, όσο και για τον αναστοχασμό, αν και έγινε προσπάθεια να χρησιμοποιηθούν για το υπάρχον υλικό, δεν ταίριαζαν με το περιεχόμενο του πορτοφολίου και στην ουσία με τον σκοπό του και το πλαίσιο ανάπτυξής του - κάτι που συζητήθηκε και στη βιβλιογραφική επισκόπηση. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί είχαν πολύ μεγάλο βαθμό ελευθερίας (δηλαδή έλεγχο) όσον αφορά στο τι θα περιληφθεί στο πορτοφόλιο. Έτσι, έπρεπε να διαμορφωθούν νέα πλαίσια ανάλυσης για τα περιεχόμενα του πορτοφολίου, λαμβάνοντας βέβαια υπ' όψιν σχετικά πλαίσια ανάλυσης που προέκυψαν από τη βιβλιογραφική επισκόπηση.

Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη χρήση ποιοτικών ερευνητικών μεθόδων και ιδιαίτερα της κωδικοποίησης και κατηγοριοποίησης. Όπως προέκυψε από την ανάλυση, στοιχεία του πορτοφολίου ήταν η μαρτυρία, κείμενα αναστοχασμού αλλά και άλλα στοιχεία που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί για την οργάνωση του πορτοφολίου (περιεχόμενα, διαχωριστικά, τίτλοι) και την εισαγωγή στο θέμα τους (σελίδες με φωτογραφίες ή λογοτεχνικά αποσπάσματα).

Προκειμένου να μειωθεί ο όγκος των δεδομένων και να γίνει καλύτερη μελέτη τους, θεωρήσαμε ως μονάδα τη μία εισαγωγή - entry (όρος που χρησιμοποιείται στη βιβλιογραφία, για παράδειγμα: Zeichner & Wray, 2001: 618).

Όσον αφορά τη μαρτυρία, μία εισαγωγή αποτελεί ένα στοιχείο (π.χ. μία φωτογραφία) ή μια ομάδα συνεχόμενων ομοειδών στοιχείων που αφορούσαν το ίδιο θέμα. Για παράδειγμα, 5 συνεχόμενες φωτογραφίες, που δείχνουν ομαδική εργασία στην τάξη, αποτελούν μία εισαγωγή. Ομοίως, 4 σημειώματα post-it συναδέλφων από συνάντηση δικτύωσης συνιστούν, επίσης, μία εισαγωγή.

Στον αναστοχασμό, ως μία εισαγωγή θεωρήθηκε ένα αυτοτελές κείμενο, ανεξάρτητα αν ήταν μικρής ή μεγάλης έκτασης, έντυπο ή χειρόγραφο. Τέτοιου είδους κείμενα ήταν για παράδειγμα η περιγραφή του σχεδιασμού μιας δραστηριότητας ή ομάδας δραστηριοτήτων, ένα κείμενο συμπερασμάτων μετά από ανατροφοδότηση από μαθητές, ένα κείμενο με στοιχεία διαμορφωτικής αξιολόγησης ή τελικής αξιολόγησης. Μονάδα αναστοχασμού ήταν και ο τίτλος, λεζάντα ή κείμενο που συνόδευε κάποιο στοιχείο της μαρτυρίας ή κάποια ομάδα στοιχείων.

Τέλος, ως μία εισαγωγή στα στοιχεία οργάνωσης της παρουσίασης (περιεχόμενα, σελίδες με τίτλους, εικόνες, λογοτεχνικά αποσπάσματα) θεωρήθηκε το ένα στοιχείο ή μία ομάδα συνεχόμενων ομοειδών στοιχείων.

Αφού ένα ή περισσότερα στοιχεία αποτέλεσαν μια εισαγωγή, αποδόθηκε ένας αριθμός σε αυτή ανάλογα με τη σειρά που αυτή είχε στο πορτφόλιο. Στη συνέχεια, δόθηκε και μια ολιγόλογη περιγραφή της εισαγωγής. Έτσι, τα περιεχόμενα του πορτφόλιο ήταν δυνατό να περιγραφούν με έναν συνοπτικό τρόπο, να ταξινομηθούν και στη συνέχεια να μελετηθούν.

Για την πληρέστερη παρουσίαση της μεθόδου εργασίας, στη συνέχεια παρατίθεται ένα μέρος από τον πίνακα, όπου συνοψίζεται η περιγραφή που έγινε για το πορτφόλιο της εκπαιδευτικού ΑΔ2.

Πίνακας 61: Απόσπασμα πίνακα περιγραφής πορτφόλιο

α/α εισα- γωγής	Περιγραφή εισαγωγής	Μαρ- τυρία	Αναστο- χασμός	Στοιχείο οργάνωσης	Άλλο
1.	Περιεχόμενα			+	
2	Σχέδιο δράσης για μια πρωτοβουλία ανάπτυξης		+		
3	Παρουσίαση άσκησης στη γεωγραφία ανά ζεύγη με παιγνιώδη μορφή		+		
4	2 πλαστικοποιημένες κάρτες από την άσκηση	+			
5	Περιγραφή της προετοιμασίας εκδήλωσης από την τάξη για το σχολείο και περιγραφή της παράστασης με εστίαση στο κεντρικό θέμα της πρωτοβουλίας		+		
6	4 φωτογραφίες από την παράσταση	+			
7	Συνοδευτικό κείμενο φωτογραφιών		+		

Στις στήλες του πίνακα φαίνονται: η αρίθμηση της εισαγωγής (ώστε στη συνέχεια να μπορεί να γίνει και αναφορά), η περιγραφή της, η κατάταξή της σε

μαρτυρία/ αναστοχασμό/ στοιχείο οργάνωσης/ άλλο στοιχείο. Η εισαγωγή υπ' αριθμόν 1 είναι τα «Περιεχόμενα», κάτι που αποτελεί στοιχείο οργάνωσης της παρουσίασης. Η εισαγωγή με αριθμό 2 είναι το «Σχέδιο δράσης για μια πρωτοβουλία ανάπτυξης», δηλαδή ο αρχικός σχεδιασμός της πρωτοβουλίας, στοιχείο που αποτελεί αναστοχασμό, όπως έχει σημειωθεί στη σχετική στήλη. Ακολουθεί η εισαγωγή «Περιγραφή άσκησης στη γεωγραφία ανά ζεύγη με παιγνιώδη μορφή», που έχει τον αριθμό 3 και εντάσσεται στην κατηγορία του αναστοχασμού. Ως μαρτυρία θεωρείται η εισαγωγή με αριθμό 4, που περιλαμβάνει 2 πλαστικοποιημένες κάρτες που χρησιμοποιήθηκαν στην προαναφερθείσα άσκηση. Η εισαγωγή υπ' αριθμόν 5 είναι η «Περιγραφή της προετοιμασίας εκδήλωσης από την τάξη για το σχολείο και η περιγραφή της εκδήλωσης, με εστίαση στο κεντρικό θέμα της πρωτοβουλίας» και αποτελεί στοιχείο αναστοχασμού. Ακολουθούν 4 φωτογραφίες από την παράσταση, οι οποίες αποτελούν – όπως έχουμε αναφέρει - μία εισαγωγή και ανήκουν στην κατηγορία της μαρτυρίας, όπως σημειώνεται στη σχετική στήλη. Η έβδομη εισαγωγή είναι το συνοδευτικό κείμενο των φωτογραφιών, το οποίο αποτελεί αναστοχασμό μιας και συνδέει τη μαρτυρία με το σημείο εστίασης της πρωτοβουλίας. Η έβδομη εισαγωγή είναι και το τελευταίο μέρος του αποσπάσματος που παραθέσαμε.

Αυτή η διαδικασία της διάκρισης των εισαγωγών, της αρίθμησης, περιγραφής και κατάταξής τους (σε μαρτυρία, αναστοχασμό, στοιχείο οργάνωσης ή άλλο στοιχείο) έγινε για όλα τα περιεχόμενα σε κάθε πορτφόλιο και έτσι προέκυψαν 19 πίνακες – ένας για κάθε πορτφόλιο - στους οποίους περιγράφονταν συνοπτικά και ταξινομημένα τα περιεχόμενα των πορτφόλιο.

Επιστρέφοντας στο πλαίσιο ανάλυσης, αφού ξεχώρισαν οι εισαγωγές και το είδος τους (μαρτυρία/ αναστοχασμός/ στοιχείο οργάνωσης /άλλο), έγιναν κατηγορίες για τις εισαγωγές μαρτυρίας και αναστοχασμού και των λοιπών στοιχείων που περιείχε το πορτφόλιο. Η κατηγοριοποίηση αυτή παρουσιάζεται ακολούθως.

Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας προέκυψαν ποικίλες κατηγοριοποιήσεις για τα στοιχεία της μαρτυρίας. Σύμφωνα με τους Tucker, Stronge, Gareis (2002:9) κάθε τεχνούργημα (δηλ. στοιχείο της μαρτυρίας) μπορεί να κατηγοριοποιηθεί με δύο τρόπους: α) ποιος το παρήγαγε, β) για ποιο λόγο. Σύμφωνα με τους ερευνητές, υπάρχουν στοιχεία της μαρτυρίας που είναι φτιαγμένα από τον εκπαιδευτικό για τεκμηρίωση (φωτογραφίες από δραστηριότητες της τάξης, βιβλιογραφία κειμένων, γραπτή περιγραφή διδασκαλίας), από τον εκπαιδευτικό για διδασκαλία (αξιολόγηση της διδασκαλίας, σχέδια μαθήματος, διδακτικό υλικό), φτιαγμένα από άλλους για τον

εκπαιδευτικό (επισκόπηση μαθητών, συναδελφικές παρατηρήσεις, σημειώματα από γονείς ή μαθητές) και φτιαγμένα από άλλους για μάθηση (εργασίες μαθητών, αποτελέσματα αξιολόγησης μαθητών). Οι Snyder et al (1998 στο: Zeichner & Wray, 2001: 616) σημειώνουν ότι υπάρχουν τρία είδη μαρτυρίας που περιλαμβάνονται στα πορτφόλιο φοιτητών - μελλοντικών εκπαιδευτικών: α) δοκιμασίες και έργα, β) παρατηρήσεις άλλων όταν παρακολουθούν εν δράσει τον μέλλοντα εκπαιδευτικό, γ) δείγματα δουλειάς. Ένα παρόμοιο πλαίσιο προέκυψε από ένα πρόγραμμα αξιολόγησης εκπαιδευτικών του Stanford που περιελάμβανε: α) τεχνουργήματα (τεκμήρια που παράγονται από την διαδικασία της διδασκαλίας), β) αναπαραγωγές (τεκμήρια από τυπικά γεγονότα της διδασκαλίας), γ) μαρτυρίες τρίτων, δ) παραγωγές, δηλαδή τεκμήρια που ετοιμάστηκαν για το πορτφόλιο, όπως οι λεζάντες και οι αναστοχαστικές δηλώσεις³⁹ (Collins, 1991 στο: Zeichner & Wray, 2001: 616).

Για τις ανάγκες της παρούσας διατριβής η *μαρτυρία* αναλύθηκε με βάση τρεις άξονες: α) ποιος παρήγαγε τη μαρτυρία β) για ποιο λόγο παρήχθη η μαρτυρία και γ) η μορφή της μαρτυρίας.

Όσον αφορά στον *αναστοχασμό*, οι άξονες ανάλυσης που προέκυψαν από τη βιβλιογραφική επισκόπηση αναφέρονται στη συνέχεια. Για τις Johnson et al (2006: 41) τα κείμενα αναστοχασμού είναι τεσσάρων τύπων: α) κείμενα διατύπωσης στόχων, β) αναστοχαστικές δηλώσεις, γ) συνοδευτικά κειμένων και δ) δηλώσεις αυθεντικής αξιολόγησης διαμορφωτικής και τελικής. Η Rodgers (2002 στο: Fox et al, 2011: 152) διακρίνει τα εξής επίπεδα αναστοχασμού: ι) παρουσία στην εμπειρία, ιι) περιγραφή της εμπειρίας, ιιι) ανάλυση της εμπειρίας και ιιιι) ευφυής δράση-πειραματισμός. Βασιζόμενοι στο προαναφερθέν πλαίσιο, οι Fox et al (2011: 154, 155) διαμορφώνουν νέο πλαίσιο με πέντε επίπεδα: ι) επίγνωση της διερεύνησης, ιι) ξεκίνημα της διερεύνησης, ιιι) μέσον της διερεύνησης, ιιιι) πλήρης δέσμευση στη διερεύνηση, ν) επιδράσεις της διερεύνησης στην τάξη πέραν της τάξης.

Τα προαναφερθέντα πλαίσια λήφθηκαν υπόψη για τη διαμόρφωση ενός πλαισίου ανάλυσης του αναστοχασμού, το οποίο να είναι κατάλληλο για το συγκεκριμένο πλαίσιο ανάπτυξης πορτφόλιο. Τα χαρακτηριστικά του πλαισίου είναι ότι σκοπός του πορτφόλιο αποτελεί η επαγγελματική ανάπτυξη, ότι οι εκπαιδευτικοί

³⁹ Εδώ παρατηρούμε ότι στη μαρτυρία συγκαταλέγονται και στοιχεία αναστοχασμού, τα οποία θεωρούνται ουσιαστικά ως μαρτυρία αναστοχασμού, κάτι που συναντάται και αλλού.

εργάζονται σε σχολεία και ότι είναι εκείνοι που καθορίζουν τι εντάσσεται στο πορτφόλιο.

Τα στοιχεία *αναστοχασμού* διακρίθηκαν στις κατηγορίες: α) εισαγωγές συνοδευτικές μαρτυρίας, β) έντυπα, γ) άλλα κείμενα αναστοχασμού.

Όπως έχει αναφερθεί, υπήρχαν και στοιχεία πέραν της μαρτυρίας και του αναστοχασμού, τα οποία είχαν στις περισσότερες περιπτώσεις ρόλο οργάνωσης του πορτφόλιο (σελίδα περιεχομένων) ή εισαγωγής στο θέμα (π.χ. φωτογραφία από κυκλαδικά ειδώλια σε πρωτοβουλία που είχε να κάνει με το μάθημα της Ιστορίας ή απόσπασμα σχετικού με το θέμα ποιήματος), δηλαδή είχαν να κάνουν με την οργάνωση και παρουσίαση του πορτφόλιο και όχι με την πρωτοβουλία αυτή καθεαυτή.

III.6.3 Αποτελέσματα

1. Συνολική εικόνα εισαγωγών

Όσον αφορά τη συνολική εικόνα των εισαγωγών, ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει τον συνολικό αριθμό των εισαγωγών κατά κατηγορία

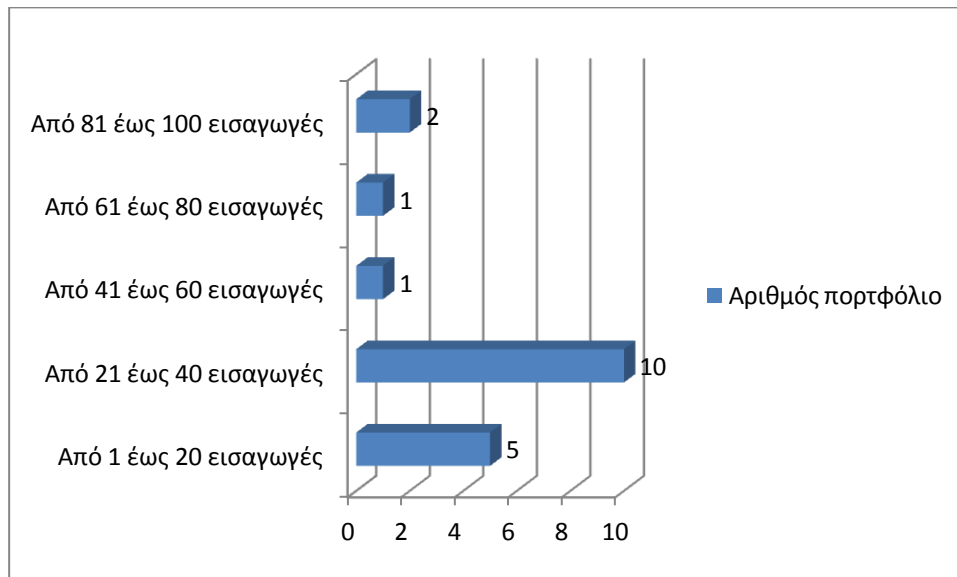
Πίνακας 62: Περιεχόμενα (εισαγωγές) των πορτφόλιο κατά κατηγορία		
Κατηγορία εισαγωγών	Αριθμός εισαγωγών	Ποσοστιαία αναλογία
Μαρτυρία	261	39,5
Αναστοχασμός	319	48,0
Οργανωτικά	71	11,0
Άλλα	11	1,5
Σύνολο	662	100,0

Όπως προκύπτει από τον πίνακα, περίπου τέσσερις στις δέκα εισαγωγές αποτελούν μαρτυρία, οι μισές εισαγωγές εντάσσονται στον αναστοχασμό, μία στις δέκα εισαγωγές αποτελούν στοιχεία οργάνωσης του πορτφόλιο, ενώ υπάρχουν και μεμονωμένες εισαγωγές που δεν εντάσσονται σε κάποια από αυτές τις περιπτώσεις. Το είδος των εισαγωγών, ειδικά για τη μαρτυρία και τον αναστοχασμό, θα παρουσιαστούν διεξοδικά στη συνέχεια.

Αν και σε πρώτη ανάγνωση προκαλεί εντύπωση το μεγάλο ποσοστό των εισαγωγών αναστοχασμού, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι στην κατηγορία αυτή ανήκουν όλα τα συνοδευτικά κείμενα της μαρτυρίας (τίτλοι, λεζάντες, κείμενα), τα

οποία ως αριθμός θα έπρεπε να είναι συγκρίσιμος με αυτόν των εισαγωγών της μαρτυρίας.

Πέραν της συνολικής εικόνας των εισαγωγών και της κατηγοριοποίησής τους, ένα ενδιαφέρον στοιχείο που προέκυψε είναι η μεγάλη διαφοροποίηση στον αριθμό των εισαγωγών. Σχετικά στοιχεία παρατίθενται στο γράφημα που ακολουθεί.



Σχήμα 20. Ομαδοποίηση πορτφόλιο ανάλογα με τον αριθμό εισαγωγών

Όπως προκύπτει από το γράφημα, ο ελάχιστος αριθμός εισαγωγών ήταν 9, ενώ ο μέγιστος ήταν οι 86 εισαγωγές. Έπειτα από ομαδοποίηση του αριθμού των εισαγωγών, προέκυψε ότι υπήρχαν 5 πορτφόλιο (το ένα τέταρτο περίπου) που είχαν από 1 έως 20 εισαγωγές, 10 πορτφόλιο – περίπου τα μισά - που περιείχαν από 21 έως 40 εισαγωγές, 1 πορτφόλιο που περιείχε από 41 έως 60 εισαγωγές, 1 πορτφόλιο που περιείχε από 61 έως 80 εισαγωγές και 2 πορτφόλιο με αριθμό εισαγωγών μεταξύ του 81 και του 100. Υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση, λοιπόν, όσον αφορά τον αριθμό των εισαγωγών, επομένως και στην παρουσίαση και αποτύπωση της πρωτοβουλίας.

Συνοψίζοντας, από μια συνολική εικόνα όσον αφορά τις εισαγωγές προκύπτει ότι σε τέσσερις στις δέκα περιπτώσεις αυτές αποτελούν μαρτυρία, στις μισές περιπτώσεις πρόκειται για αναστοχασμό και, τέλος, σε μία στις δέκα περιπτώσεις έχουν ρόλο οργάνωσης του πορτφόλιο. Τα πορτφόλιο παρουσιάζουν μεγάλη διαφοροποίηση όσον αφορά τον αριθμό των εισαγωγών, με ελάχιστο τις 9 εισαγωγές και μέγιστο τις 86 εισαγωγές. Τα μισά πορτφόλιο έχουν από 20 έως 40 εισαγωγές.

2. Ανάλυση της μαρτυρίας

Όπως έχουμε αναφέρει, η μαρτυρία αναλύθηκε με βάση τρεις άξονες: α) ανάλυση με βάση τον παραγωγό της μαρτυρίας, β) ανάλυση με βάση τον λόγο παραγωγής της μαρτυρίας και γ) ανάλυση με βάση τη μορφή της μαρτυρίας. Έτσι, σε κάθε εισαγωγή μαρτυρίας δόθηκαν τρεις χαρακτηρισμοί. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα κατά άξονα.

Α) Ανάλυση με βάση των παραγωγό της μαρτυρίας

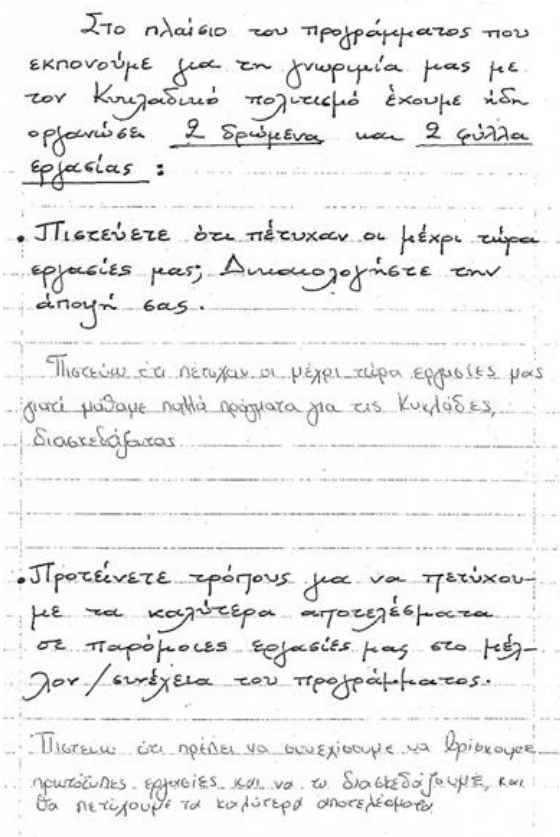
Όπως προέκυψε από τη μελέτη του υλικού, παραγωγό της μαρτυρίας ήταν: α) οι εκπαιδευτικοί–δημιουργοί του πορτφόλιο, β) οι μαθητές τους, γ) μεμονωμένοι συναδέλφοι των εκπαιδευτικών, δ) ομάδα εκπαιδευτικών και ε) άλλοι. Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης αυτής.

Πίνακας 63: Εισαγωγές μαρτυρίας με βάση τον δημιουργό της μαρτυρίας

Δημιουργός της μαρτυρίας	Αριθμός εισαγωγών	Εκατοστιαία αναλογία
Εκπαιδευτικός	159	61
Μαθητές	59	23
Μεμονωμένοι συναδέλφοι	19	7
Ομάδα συναδέλφων	19	7
Άλλες περιπτώσεις	5	2
Σύνολο	261	100

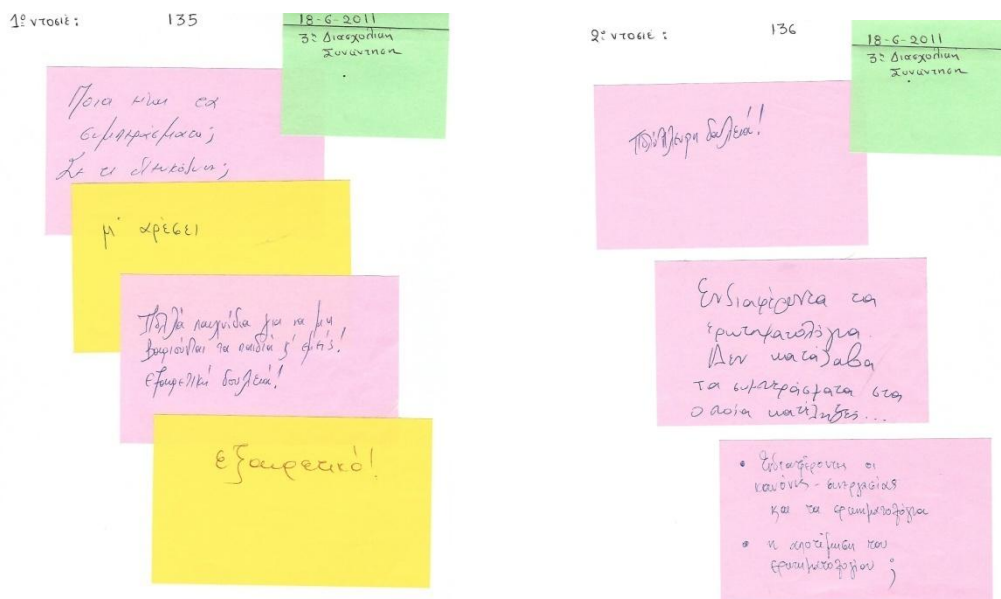
Όπως παρατηρούμε, οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που παρήγαγαν τη μαρτυρία 159 εισαγωγών, δηλαδή σε έξι από τις δέκα περιπτώσεις. Πρόκειται για στοιχεία όπως: εκπαιδευτικό υλικό, ερωτηματολόγια, φωτογραφίες, αφίσες.

Εκτός από τους εκπαιδευτικούς, αρκετές εισαγωγές μαρτυρίας προέρχονταν από τους μαθητές, δηλαδή 59 εισαγωγές (περίπου μία στις τέσσερις περιπτώσεις). Τέτοιες εισαγωγές είναι εργασίες μαθητών, φύλλα αξιολόγησης συμπληρωμένα από αυτούς (όπως φαίνεται στη συνέχεια), αλλά και ζωγραφιές.



Εικόνα 4. Ανατροφοδότηση από μαθητή

Στα πορτφόλιο περιλαμβάνεται, επίσης, μαρτυρία προερχόμενη από τους συναδέλφους των εκπαιδευτικών. Συνολικά προέκυψαν 19 εγγραφές αυτού του είδους. Επρόκειτο κυρίως για κείμενα σχολιασμού και ανατροφοδότησης έπειτα από συναδελφική παρατήρηση και σημειώματα post-it, όπου σχολιαζόταν το πορτφόλιο και η πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών από συναδέλφους τους σε συνάντηση δικτύωσης. Στις φωτογραφίες που ακολουθούν παρατίθενται μία εισαγωγή αυτού του είδους, με εμφανή τόσο τον εμπνευστικό όσο και τον κριτικό χαρακτήρα.



Εικόνα 5. Ανατροφοδότηση για το πορτφόλιο από συναδέλφους σε συνάντηση δικτύωσης

Μαρτυρία από ομάδα συναδέλφων υπάρχει σε 19 εισαγωγές. Πρόκειται για σημεία σημαντικά που καταγράφηκαν από συναντήσεις της ομάδας των εκπαιδευτικών, χρονολόγια συναντήσεων, φωτογραφίες από ομαδική παρατήρηση άλλης εκπαιδευτικού, πρόγραμμα εκδηλώσεων.

Υπήρξαν και άλλες περιπτώσεις εισαγωγών μαρτυρίας που αριθμούν 5 εισαγωγές. Δύο από αυτές δημιουργήθηκαν από συνεργασία εκπαιδευτικού με μαθητές (αφίσα). Σε 2 περιπτώσεις η μαρτυρία προέρχεται από γονείς, κάτι που είναι ενδεικτικό μικρού βαθμού εμπλοκής των γονέων. Επίσης, σε μία περίπτωση περιελήφθη φύλλο εργασίας από επίσκεψη μαθητών σε μουσείο.

Άλλες παρατηρήσεις σχετικά με τον παραγωγό της μαρτυρίας παρατίθενται στη συνέχεια.

Σε όλα τα πορτφόλιο υπάρχουν εισαγωγές μαρτυρίας με δημιουργό τον εκπαιδευτικό. Μέγιστος αριθμός εισαγωγών ήταν οι 31 εισαγωγές και ελάχιστος η 1 εισαγωγή, γεγονός ενδεικτικό μεγάλης διαφοροποίησης.

Μέγιστος αριθμός εισαγωγών προερχόμενων από μαθητές ήταν οι 9 εισαγωγές, ενώ υπήρξαν και 5 πορτφόλιο που δεν περιέλαβαν μαρτυρία προερχόμενη από μαθητές. Από αυτά, το ένα ανήκει σε διευθύντρια και τα άλλα τέσσερα σε εκπαιδευτικούς. Η πρωτοβουλία της διευθύντριας απευθυνόταν σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και η μαρτυρία που περιέλαβε προερχόταν από τους εκπαιδευτικούς. Όσον αφορά τις πρωτοβουλίες των τεσσάρων εκπαιδευτικών, αν και

η πρωτοβουλία τους είχε αποδέκτες τους μαθητές, δεν περιελήφθη σχετική μαρτυρία στο πορτφόλιο. Αυτό αποτελεί αδυναμία τόσο για την τεκμηρίωση του εγχειρήματός τους, όσο και για την παρουσίαση της πρωτοβουλίας τους.

Μέγιστος αριθμός εισαγωγών μαρτυρίας προερχόμενης από μεμονωμένους συναδέλφους ήταν οι 4 εισαγωγές, ενώ υπήρξαν και 6 πορτφόλιο που δεν περιέλαβαν μαρτυρία προερχόμενη από συναδέλφους. Η μαρτυρία αυτού του είδους είναι σημαντική, γιατί είναι ενδεικτική της απήχησης της πρωτοβουλίας σε εκπαιδευτικούς, οι οποίοι μπορούν να σταθούν κριτικά απέναντί της, αλλά και να χρησιμοποιήσουν στοιχεία της. Μπορεί, έτσι, να γίνεται μεταφορά γνώσης και προς τις δύο κατευθύνσεις.

Όσον αφορά στη μαρτυρία που προέρχεται από ομάδα εκπαιδευτικών, μέγιστος αριθμός σχετικών εισαγωγών ήταν οι 5 εισαγωγές, ενώ υπήρχαν 11 πορτφόλιο που δεν περιλάμβαναν τέτοια μαρτυρία. Η μαρτυρία που προέρχεται από ομάδα συναδέλφων είναι ενδεικτική συνεργασίας.

Συνοψίζοντας, όσον αφορά στον παραγωγό της μαρτυρίας, όπως προκύπτει σε έξι από τις δέκα περιπτώσεις την μαρτυρία έχουν δημιουργήσει οι εκπαιδευτικοί, σε μία από τις τέσσερις περιπτώσεις παραγωγοί είναι οι μαθητές, σε μία από τις δεκαπέντε περιπτώσεις δημιουργοί είναι μεμονωμένοι συνάδελφοι και στο ίδιο ποσοστό τη μαρτυρία παρήγαγε ομάδα εκπαιδευτικών. Μαρτυρία προερχόμενη από τον εκπαιδευτικό υπάρχει σε κάθε πορτφόλιο, με μεγάλη διαφοροποίηση όσον αφορά τον αριθμό των εισαγωγών, ενώ σχετικές εισαγωγές που έχουν παραχθεί από μαθητές υπήρχαν στα τρία τέταρτα των περιπτώσεων. Στα δύο τρίτα των πορτφόλιο υπάρχει μαρτυρία που προέρχεται από μεμονωμένους συναδέλφους, ενώ μαρτυρία προερχόμενη από ομάδα συναδέλφων υπάρχει στα τέσσερα δέκατα των πορτφόλιο.

B) Ανάλυση με βάση τον λόγο παραγωγής της μαρτυρίας

Ο δεύτερος άξονας ανάλυσης έχει να κάνει με το λόγο παραγωγής της μαρτυρίας. Οι λόγοι που διαπιστώθηκαν ήταν η συλλογή δεδομένων, η ανατροφοδότηση, η διδασκαλία, η μάθηση, η επεξεργασία δεδομένων, η παρουσίαση, ο αναστοχασμός, το μοίρασμα στην τάξη, η έκφραση, η διαχείριση/οργάνωση της τάξης.

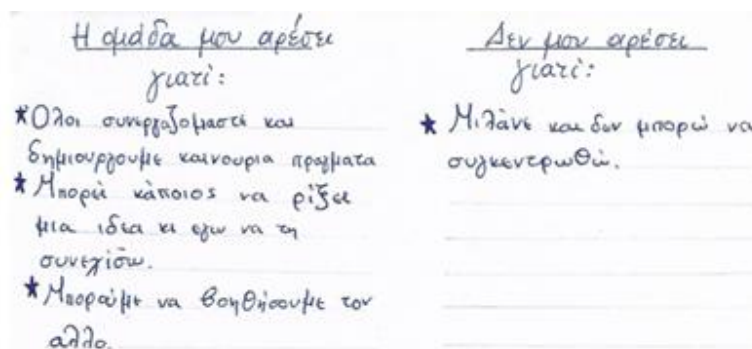
Ο πίνακας που ακολουθεί, παρουσιάζει τα αποτελέσματα.

Πίνακας 64: Λόγος παραγωγής της μαρτυρίας

Λόγος παραγωγής της μαρτυρίας	Αριθμός εισαγωγών	Εκατοστιαία αναλογία
Συλλογή δεδομένων-Τεκμηρίωση	94	35%
Ανατροφοδότηση	64	24%
Διδασκαλία	29	11%
Μάθηση	17	6%
Επεξεργασία δεδομένων	17	6%
Παρουσίαση	12	4%
Αναστοχασμός	11	4%
Μοίρασμα στην τάξη	7	3%
Έκφραση	6	2%
Διαχείριση/ οργάνωση τάξης	5	2%
Άλλος/ Άγνωστος	7	3%
Σύνολο	268	100%

Όπως φαίνεται από τον πίνακα, δημιουργήθηκαν 94 εισαγωγές με σκοπό τη συλλογή δεδομένων και την τεκμηρίωση, γεγονός ενδεικτικό της απήχησης που είχε η πρακτική αυτή. Οι εισαγωγές αυτού του είδους μπορεί να είναι, για παράδειγμα, φωτογραφίες από ομαδική δουλειά στην τάξη, χρονολόγιο συναντήσεων ομάδας εκπαιδευτικών, βιβλιογραφία, φωτογραφίες από επίσκεψη σε μουσείο, έντυπο ερωτηματολογίου που δόθηκε.

Υπήρξαν 64 εισαγωγές μαρτυρίας που δημιουργήθηκαν για λόγους ανατροφοδότησης. Πρόκειται για σχόλια ανατροφοδότησης εκπαιδευτικών μετά από συναδελφική παρατήρηση, ερωτηματολόγια ανατροφοδότησης που απαντήθηκαν από μαθητές, σημειώματα post-it εκπαιδευτικών που έγιναν στο πλαίσιο συναντήσεων δικτύωσης.



Εικόνα 6. Ανατροφοδότηση από μαθητή

Σε 29 περιπτώσεις η μαρτυρία αποτελεί μέρος υλικού που παρήχθη για διδασκαλία (όταν ο δημιουργός ήταν ο εκπαιδευτικός) και σε 17 περιπτώσεις με στόχο την μάθηση (όταν οι μαθητές ήταν αυτοί που παρήγαγαν την μαρτυρία). Τέτοιες περιπτώσεις εισαγωγών έχουμε κυρίως όταν η πρωτοβουλία εστιάζει στη διδασκαλία/ μάθηση. Η μαρτυρία που έχει παραχθεί από μαθητές μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να τεκμηριωθούν τα αποτελέσματα της διδασκαλίας.

Δημιουργήθηκαν 17 εισαγωγές με στόχο την επεξεργασία δεδομένων, που ανήκουν σε 9 πορτφόλιο. Η επεξεργασία των δεδομένων αφορούσε συνήθως σύνοψη στοιχείων ανατροφοδότησης και ήταν για παράδειγμα συνοπτική παρουσίαση απαντήσεων των παιδιών σε ερωτηματολόγιο. Αυτού του είδους η μαρτυρία είναι ένα ισχυρό σημείο του πορτφόλιο, κάτι στο οποίο μπορούν για παράδειγμα να στηριχθούν τεκμηριωμένες αλλαγές προσανατολισμού.

ΣΥΝΟΨΗ ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗΣ
ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΝΑΛΛΑΓΗ ΤΩΝ ΡΟΛΩΝ
ΤΜΗΜΑ Α4

- > Και του χρόνου να επαναληφθεί
- > Υπέροχη εμπειρία
- > Μας φέρνει πιο κοντά με τον καθηγητή
- > Να τους εξετάζαμε κι εμείς τους καθηγητές μας και να τους βαθμολογούμε
- > Μάθημα έξω
- > Εφτά χρόνια μαθητής! Μου άρεσε που έγινα καθηγητής
- > Στενοχωρήθηκα που δεν πρόλαβα να διδάξω λόγω της διακοπής από τη φασαρία.
- > Τα παιδιά δεν κάνουν ησυχία ούτε στους συμμαθητές τους «καθηγητές»
- > Εργαστήριο - έξω - DVD - Παιχνίδια
- > Βελτίωση προφορικού λόγου
- > Ήρθα στη θέση του καθηγητή και τον ένιωσα
- > Αξίζει να επαναληφθεί
- > Συνεργασία όλων για υπέροχο σχολείο
- > Να καταλάβει ο καθένας τα συναισθήματα και τη θέση του άλλου
- > Θα είναι όμορφη ανάμνηση
- > Να γίνει και από άλλους καθηγητές

Εικόνα 7. Σύνοψη ανατροφοδότησης από μαθητές

Υπήρχαν 12 εισαγωγές μαρτυρίας που είχαν στόχο την παρουσίαση. Τέτοιες εισαγωγές ήταν, για παράδειγμα, αφίσα που παρουσίαζε σημεία της δουλειάς

εκπαιδευτικού και μαθητών (φωτογραφίες και επεξηγηματικά κείμενα) και παρουσιάστηκε σε εκδηλώσεις στο τέλος της χρονιάς, κείμενο με αντιρατσιστικό περιεχόμενο από μαθητές της τάξης που δημοσιεύτηκε σε αθηναϊκή εφημερίδα. Η μαρτυρία αυτού του είδους είναι ένδειξη διάχυσης και επίδρασης.

Ως στόχο τον αναστοχασμό είχαν 11 εισαγωγές, που ανήκουν σε 9 πορτφόλιο. Πρόκειται κυρίως για αποσπάσματα από ημερολόγια ή αυτούσια ημερολόγια (ΑΓ3, ΑΓ5, ΑΓ8, ΑΓ61, ΒΓ6) αλλά και ένα κείμενο σχολιασμού συναδελφικής παρατήρησης, που έκανε η εκπαιδευτικός και το οποίο είχε αναστοχαστικό χαρακτήρα.

Ως στόχο το μοίρασμα στην τάξη, είχαν 7 εισαγωγές. Ήταν δηλώσεις ή ζωγραφιές των παιδιών με στόχο την κοινοποίηση στην τάξη, οι οποίες ανήκαν κυρίως σε πρωτοβουλίες που σχετίζονταν άμεσα με την αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων (π.χ. πρωτοβουλία με τίτλο «Ακούω τα συναισθήματά μου, μαθαίνω διαφορετικά») ή σε πρωτοβουλίες με στόχο την εργασία σε ομάδα.

Δημιουργήθηκαν 6 εισαγωγές για λόγους έκφρασης. Πρόκειται για ένα παραμύθι, ένα τραγούδι-έμβλημα της τάξης, στίχοι τραγουδιών, σελίδες με σκίτσα-κείμενα μαθητών από το «τετράδιο περισυλλογής».

Υπήρχαν 5 εισαγωγές με στόχο την οργάνωση και διαχείριση τάξης. Πρόκειται για συμβόλαιο τάξης (2 περιπτώσεις), κάρτες (κόκκινη/κίτρινη), για μη λεκτική διαχείριση δυσλειτουργικής συμπεριφοράς, και cd με μουσική που σήμαινε την έναρξη και λήξη ομαδικών δραστηριοτήτων.

Σε 3 περιπτώσεις καταγράφηκαν άλλοι λόγοι παραγωγής της μαρτυρίας, όπως η υποστήριξη δασκάλων για τις συναντήσεις με γονείς (από διευθύντρια), οι ευχαριστίες προς την υποστηρικτική ομάδα.

Άγνωστοι παραμένουν οι λόγοι δημιουργίας τεσσάρων εισαγωγών, όπως η εκτυπωμένη μορφή ενός αρχείου Powerpoint, όπου περιλαμβάνονται εργασίες μαθητών αλλά και εργασία της εκπαιδευτικού ή η φωτοτυπία μιας σελίδας που περιέχει ένα ρητό υπέρ της βιωματικής μάθησης το οποίο περιέχεται στα πορτφόλιο τριών εκπαιδευτικών. Να σημειωθεί ότι ο λόγος για τον οποίο παράγεται και συμπεριλαμβάνεται η μαρτυρία σε πολλές περιπτώσεις δεν ήταν κατανοητός, επειδή λείπει οποιοδήποτε συνοδευτικό κείμενο. Σε αρκετές περιπτώσεις οι λόγοι συνάγονται, αφού μελετηθούν προσεκτικά τα υπόλοιπα στοιχεία του πορτφόλιο, κάτι βέβαια που αποτελεί αδύνατο σημείο της τεκμηρίωσης και παρουσίασης της πρωτοβουλίας. Αυτό που είναι προφανές για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, είναι

ενδεχομένως δυσνόητο για τους άλλους. Σε πολλές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί είτε δεν αποσαφήνισαν οι ίδιοι τον λόγο παρουσίας της μαρτυρίας στο πορτφόλιο, είτε δεν τον παρουσίασαν.

Άλλες παρατηρήσεις σχετικά με το λόγο παραγωγής των εισαγωγών μαρτυρίας παρατίθενται στη συνέχεια. Μαρτυρία με στόχο τη συλλογή δεδομένων και την τεκμηρίωση υπήρχε σε 17 από τα 19 πορτφόλιο. Ελάχιστος αριθμός εισαγωγών ήταν η 1 εισαγωγή και μέγιστος αριθμός οι 17 εισαγωγές. Εισαγωγές μαρτυρίας που σχετίζονταν με ανατροφοδότηση, εντοπίστηκαν σε 16 από τα 19 πορτφόλιο, με ελάχιστο αριθμό τη 1 εισαγωγή και μέγιστο τις 9 εισαγωγές. Σε 10 από τα 17 πορτφόλιο υπήρχαν στοιχεία μαρτυρίας, που είχαν να κάνουν με διδασκαλία. Ελάχιστος αριθμός ήταν η 1 εισαγωγή και μέγιστος οι 11 εισαγωγές. Μαρτυρία σχετική με τη μάθηση βρέθηκε σε 7 πορτφόλιο, με ελάχιστο αριθμό τη 1 εισαγωγή και μέγιστο τις 6 εισαγωγές. Εισαγωγές μαρτυρίας σχετικά με επεξεργασία δεδομένων υπάρχουν σε 9 πορτφόλιο, με ελάχιστο αριθμό εισαγωγών τη 1 εισαγωγή και μέγιστο τις 5 εισαγωγές. Εισαγωγές σχετικές με παρουσίαση σε τρίτους υπήρχαν σε 5 πορτφόλιο, με ελάχιστο τη 1 εισαγωγή και μέγιστο τις 4 εισαγωγές. Μαρτυρία αναστοχασμού εντοπίστηκε σε 10 πορτφόλιο με ελάχιστο αριθμό εισαγωγών τη 1 εισαγωγή και μέγιστο αριθμό τις 2 εισαγωγές.

Συνοψίζοντας, όσον αφορά τον λόγο παραγωγής της μαρτυρίας, προκύπτει ότι μία στις τρεις περιπτώσεις η μαρτυρία σχετίζεται με συλλογή δεδομένων και τεκμηρίωση. Τέτοιες εισαγωγές υπάρχουν σε όλα τα πορτφόλιο πλην δύο, με τον αριθμό των εισαγωγών να εμφανίζει μεγάλη διαφοροποίηση. Η ανατροφοδότηση ήταν ο στόχος του ενός τετάρτου των εισαγωγών μαρτυρίας. Εισαγωγές αυτού του είδους υπάρχουν στη μεγάλη πλειοψηφία των πορτφόλιο με διαφοροποιημένο αριθμό εισαγωγών. Αντικείμενο τη διδασκαλία είχε το ένα δέκατο των εισαγωγών μαρτυρίας, οι οποίες ανήκαν στα μισά πορτφόλιο και είχαν διαφοροποίηση στον αριθμό των εισαγωγών. Σχετικές με τη μάθηση ήταν μία στις δεκαέξι εισαγωγές που βρέθηκαν στο ένα τρίτο των πορτφόλιο, με αριθμό εισαγωγών που εμφάνισε μικρή διαφοροποίηση. Ως στόχο την επεξεργασία δεδομένων είχαν, επίσης, μία στις δεκαέξι εισαγωγές που ανήκαν στα μισά πορτφόλιο, με τον αριθμό των εισαγωγών να παρουσιάζει μικρή διακύμανση. Μικρότερο ποσοστό εισαγωγών, δηλαδή μία στις είκοσι πέντε περιπτώσεις, εμφανίζουν ο αναστοχασμός και η παρουσίαση σε τρίτους. Μαρτυρία σχετιζόμενη με αναστοχασμό βρέθηκε στα μισά πορτφόλιο, με ελάχιστη διαφοροποίηση όσον αφορά τον αριθμό των εισαγωγών, ενώ μαρτυρία που αφορά

παρουσίαση σε τρίτους εντοπίστηκε στο ένα τέταρτο των πορτοφόλιο στα οποία παρατηρήθηκε μικρή διακύμανση στον αριθμό εισαγωγών του είδους αυτού. Σε λίγες περιπτώσεις οι εισαγωγές μαρτυρίας είχαν να κάνουν με μοίρασμα στην τάξη, έκφραση των μαθητών, διαχείριση και οργάνωση της τάξης. Σε μεμονωμένες περιπτώσεις δεν ήταν κατανοητός ο λόγος εισαγωγής στοιχείων της μαρτυρίας λόγω απουσίας συνοδευτικού κειμένου.

Γ) Ανάλυση με βάση τη μορφή της μαρτυρίας

Ο τρίτος άξονας ανάλυσης έχει να κάνει με τη μορφή της μαρτυρίας. Από την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε προέκυψε ότι η μαρτυρία είχε τις εξής μορφές: φωτογραφία, ελεύθερο κείμενο, έντυπο, σύντομα σημείωμα post-it, κείμενο επιγραμματικό με σημεία/ άξονες, ζωγραφιά, παρουσίαση δεδομένων με πίνακα ή γράφημα, χρονολόγιο, κάρτα, φωτοτυπία αποσπάσματος βιβλίου, βιβλιογραφία και ημερολόγιο.

Όπως προκύπτει από τον πίνακα που ακολουθεί, η φωτογραφία αποτέλεσε την πιο δημοφιλή μορφή μαρτυρίας φτάνοντας περίπου το ένα τρίτο των εισαγωγών μαρτυρίας και αριθμώντας 77 εισαγωγές. Πρόκειται για φωτογραφίες από δραστηριότητες στην τάξη, για φωτογραφίες ως υλικό για διδασκαλία (ΑΓ3), για φωτογραφίες από παρουσίαση δραστηριοτήτων σε τρίτους (ΑΔ2), φωτογραφίες από επισκέψεις σε μουσείο στην προσπάθεια ενίσχυσης του ενδιαφέροντος των παιδιών (ΑΓ7), φωτογραφίες από συναδελφική παρατήρηση (ΑΓ61, ΒΔ4).

Σε ελεύθερο κείμενο ήταν γραμμένες 68 εισαγωγές, δηλαδή το ένα τέταρτο περίπου από όλες τις εισαγωγές μαρτυρίας. Πρόκειται για κείμενα ανατροφοδότησης από μαθητές, από άλλους εκπαιδευτικούς (κυρίως μετά από συναδελφική παρατήρηση ή παρακολούθηση παρουσίας), από γονείς μετά από παρακολούθηση παρουσίας. Όπως προκύπτει, ήταν συνήθης μορφή μαρτυρίας, δύσκολη, όμως, στην πρόσβαση από τον αναγνώστη, εκτός αν συνοδεύεται από σύνοψη ή αν ο εκπαιδευτικός έχει υπογραμμίσει βασικά σημεία (π.χ. ΑΔ2).

Πίνακας 65: Μορφές εισαγωγών μαρτυρίας

Μορφή της μαρτυρίας	Αριθμός εισαγωγών	Εκατοστιαία αναλογία
Φωτογραφία	77	29%
Ελεύθερο κείμενο	68	26%
Έντυπο	31	12%
Σημείωμα post-it	15	6%
Κείμενο με σημεία- άξονες	9	3%
Ζωγραφιά- κάρτα	9	3%
Πίνακας/ Γράφημα	8	3%
Χρονολόγιο	8	3%
Κάρτα πλαστικοποιημένη	6	2%
Φωτοτυπία αποσπάσματος βιβλίου	6	2%
Βιβλιογραφία	4	2%
Ημερολόγιο	4	2%
Άλλη μορφή	17	6%
Σύνολο	262	100%

Το έντυπο ήταν, επίσης, μια δημοφιλής μορφή μαρτυρίας, αφού αυτή τη μορφή είχε το ένα δέκατο περίπου των εισαγωγών (31 εισαγωγές). Πρόκειται για έντυπα που δόθηκαν κυρίως σε μαθητές με στόχο τη μάθηση (φύλλα εργασίας) είτε την ανατροφοδότηση.

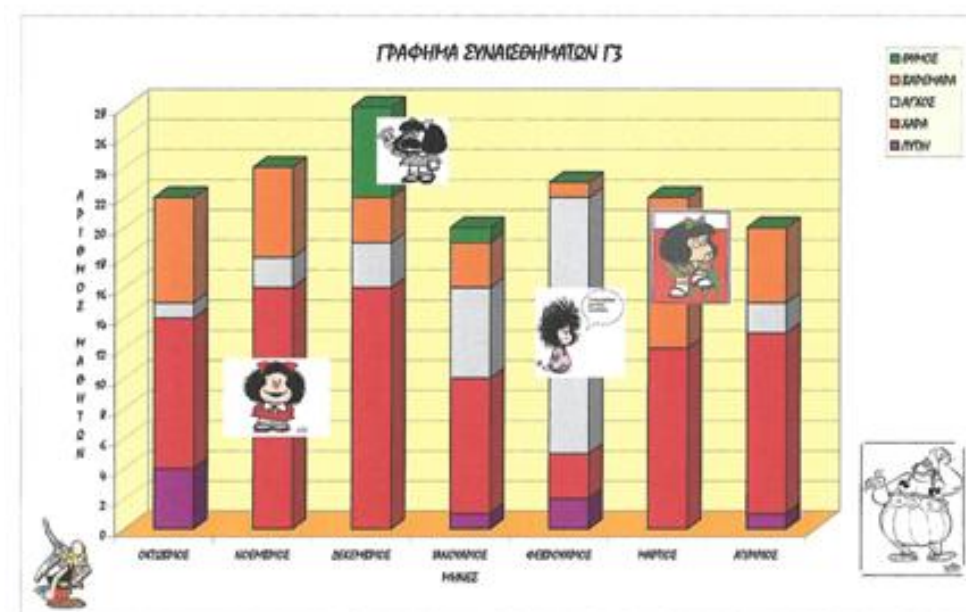
Τη μορφή του σύντομου σημειώματος post-it είχαν 15 εισαγωγές. Η μορφή αυτή αποτέλεσε έναν εύκολο και γρήγορο τρόπο για ανατροφοδότηση. Στις περισσότερες περιπτώσεις τα σημειώματα αυτά προέρχονταν από συναδέλφους εκπαιδευτικούς σε συναντήσεις δικτύωσης (π.χ. ΑΔ2), υπήρξε, ωστόσο, και περίπτωση που οι μαθητές ήταν οι δημιουργοί των σχολίων (ΒΓ5).

Σε 9 περιπτώσεις οι εισαγωγές είχαν τη μορφή επιγραμματικού κειμένου με σημεία-άξονες. Πρόκειται κυρίως για σημεία που προέκυψαν από συναντήσεις ομάδων εκπαιδευτικών (ΒΔ1, εισαγωγή 8 και ΒΔ1, εισαγωγή 21), σύνοψη ανατροφοδότησης από μαθητές (ΒΓ6 εισαγωγές 5, 7, 9, 11, 13), συμβόλαια τάξης (ΑΓ3, εισαγωγή 5).

Τη μορφή εικαστικής δημιουργίας είχαν επίσης 9 εισαγωγές. Ενδεικτικές περιπτώσεις αυτής της κατηγορίας είναι σήμα-δημιουργία των μαθητών εναντίον του ρατσισμού (ΑΓ8), ανατροφοδότηση για τη δουλειά σε ομάδες μέσα από ζωγραφιές

(ΒΔ5), αποσπάσματα από το τετράδιο περισυλλογής (ΑΓ3), σημαίες κρατών που έφτιαζαν μαθητές (ΒΓ4).

Συνοπτική παρουσίαση δεδομένων μέσω πίνακα ή γραφήματος υπήρξε σε 8 περιπτώσεις. Πρόκειται για επεξεργασία ανατροφοδότησης που έδωσαν οι μαθητές και παρουσίασή της με ραβδόγραμμα (ΑΓ3), πίτες (ΑΓ8) ή με πίνακα (ΑΓ5, ΒΔ4, ΒΔ5). Η επεξεργασία της μαρτυρίας είναι πολύ ουσιαστική για την πρωτοβουλία ανάπτυξης, επειδή μπορεί να οδηγήσει σε συμπεράσματα τεκμηριωμένα.

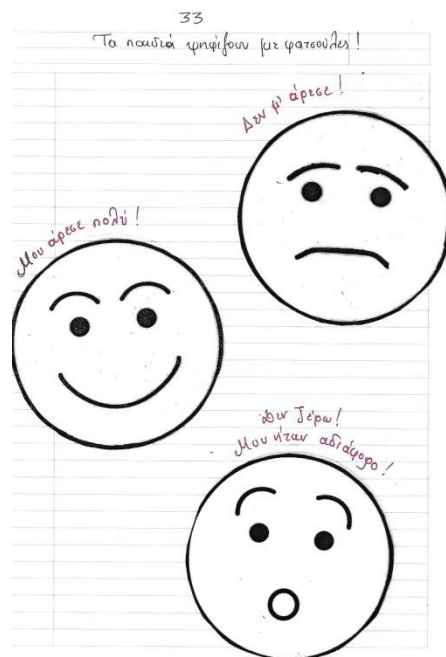


Εικόνα 8. Ραβδόγραμμα με βάση ανατροφοδότηση από μαθητές σε πρωτοβουλία με θέμα την ανάπτυξη συναισθηματικής νοημοσύνης

Υπήρξαν 8 εισαγωγές που είχαν τη μορφή χρονολόγιου. Το χρονολόγιο παρουσίαζε είτε τη διαδοχή ενεργειών που σχετίζονται με την πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού (ΑΓ8), είτε συναντήσεις όλης της ομάδας του σχολείου (ΒΔ1, ΒΔ4, ΒΔ5), είτε κάποιων εκπαιδευτικών μεταξύ τους (ΒΔ4, ΒΔ5). Όσον αφορά τις συναντήσεις, σημειώνεται ότι αυτές είχαν οργανωθεί από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και ήταν μαρτυρία συνεργασίας. Γενικά τα χρονολόγια ήταν μια πολύ κατατοπιστική μορφή μαρτυρίας, καθώς έδινε εικόνα σε αδρές γραμμές για την χρονική έκταση και εξέλιξη της πρωτοβουλίας ή της συνεργασίας

Βρέθηκαν 6 εισαγωγές με τη μορφή πλαστικοποιημένης κάρτας. Ενδεικτικά σημειώνουμε κάποιες χρήσεις των καρτών: υλικό από εκπαιδευτικό παιχνίδι (ΑΔ2),

υλικό που χρησιμοποιήθηκε από τα παιδιά για αξιολόγηση (φατσούλες, ΒΔ4), κάρτες διαχείρισης δυσλειτουργικής συμπεριφοράς (κίτρινη-κόκκινη κάρτα, ΑΓ3).



Εικόνα 9. Τρεις πλαστικοποιημένες κάρτες αξιολόγησης

Σε 6 περιπτώσεις βρέθηκαν φωτοτυπίες αποσπασμάτων βιβλίου με ζητήματα σχετικά με την πρωτοβουλία ανάπτυξης.

Βρέθηκαν 4 εισαγωγές που παρουσίαζαν βιβλιογραφία. Πρόκειται για κείμενο με κατάσταση βιβλίων σχετικών με το θέμα της πρωτοβουλίας (ΑΓ5, ΑΔ2) ή για παρουσίαση φωτογραφιών των εξωφύλλων (ΒΔ4, ΒΔ5). Στην τελευταία περίπτωση η βιβλιογραφία και η παρουσίασή της ήταν πανομοιότυπες, κάτι που θέτει το ερώτημα «τίνος δουλειά είναι;», όπως καταγράφηκε βιβλιογραφικά (θεωρητικό μέρος). Η βιβλιογραφία δεν ήταν σχολιασμένη.

Υπήρξαν 4 εισαγωγές που είχαν τη μορφή ημερολογίου. Οι εκπαιδευτικοί κατέγραφαν δράσεις και συχνά τις συνόδευαν με παρατηρήσεις, σκέψεις και ιδέες για μελλοντικές διαφοροποιήσεις (ΒΓ6). Τα ημερολόγια ήταν μαρτυρία αναστοχασμού.

Τέλος, άλλες μορφές της μαρτυρίας είναι η αφίσα που αριθμεί 2 εισαγωγές (ΑΓ7, εισαγωγή 2 και ΑΓ62, εισαγωγή 2), το εκτυπωμένο αρχείο powerpoint που αποτελεί μορφή 2 εισαγωγών (ΑΔ1, εισαγωγή 20 και ΑΓ61, εισαγωγή 3), οι στίχοι τραγουδιών σε 3 περιπτώσεις (ΑΔ2, εισαγωγές 24 και 29 και ΒΓ4, εισαγωγή 7), η πρόσκληση που αριθμεί 2 εισαγωγές (ΒΔ4, εισαγωγές 22 και 56), το πρόγραμμα εκδηλώσεων (ΑΔ2, εισαγωγή 27). Μία φορά παρουσιάζονται το σταυρόλεξο (ΑΓ5,

εισαγωγή 20), η παρτιτούρα (ΑΓ5, εισαγωγή 7) και το σχεδιάγραμμα χωρισμού ομάδων και διάταξης θρανίων (ΒΔ5, εισαγωγή 37).

Συνοψίζοντας, όσον αφορά τη μορφή της μαρτυρίας, προκύπτει ότι σε τρεις από τις δέκα εισαγωγές πρόκειται για φωτογραφίες, οι οποίες άλλοτε αποτελούν μέρος διδακτικού υλικού και άλλοτε έχουν να κάνουν με τεκμηρίωση διδασκαλίας, δραστηριοτήτων διάχυσης, συναδελφικής παρατήρησης, επισκέψεων. Το ένα τέταρτο περίπου των εισαγωγών μαρτυρίας ήταν σε μορφή ελεύθερου κειμένου, τα οποία ήταν κατά βάση κείμενα ανατροφοδότησης κυρίως από μαθητές, λιγότερο από συναδέλφους και ελάχιστα από γονείς. Αν και εξαιρετικά ενδιαφέρουσα, η μορφή αυτή προκειμένου να είναι φιλική στον αναγνώστη θα πρέπει να τύχει κάποιας επεξεργασίας (υπογράμμιση βασικών σημείων) από τον εκπαιδευτικό. Τη μορφή εντύπου με στόχο είτε τη μάθηση είτε την ανατροφοδότηση είχε το ένα δέκατο της μαρτυρίας. Μία στις δεκαέξι εισαγωγές είχε τη μορφή σύντομου αυτοκόλλητου σημειώματος (post-it) από συναδέλφους (μετά από συναδελφική παρατήρηση ή από παρατήρηση του πορτφόλιο σε συνάντηση δικτύωσης) ή από μαθητές. Σε μορφή επιγραμματικού κειμένου με σημεία-άξονες που αφορούσαν είτε άξονες ομαδικής συναδελφικής δράσης, είτε σύνοψη ανατροφοδότησης από μαθητές, είτε συμβόλαιο τάξης ήταν λίγες εισαγωγές. Υπήρχαν λίγες εισαγωγές μαρτυρίας που είχαν τη μορφή εικαστικής δημιουργίας των μαθητών, όπως ένα σήμα εναντίον του ρατσισμού ή ζωγραφιές με στόχο την ανατροφοδότηση από την εισαγωγή ομαδοσυνεργατικής μεθόδου. Λίγες, επίσης, ήταν οι εισαγωγές παρουσίασης δεδομένων μέσω πίνακα ή γραφήματος, επεξεργασία που ήταν παραστατική και φιλική στον αναγνώστη. Αντίστοιχο αριθμό είχαν και τα χρονολόγια, μια μορφή μαρτυρίας ιδιαίτερα κατατοπιστική για την χρονική έκταση και εξέλιξη της πρωτοβουλίας ή της συνεργασίας. Το ημερολόγιο, μια ακόμη μορφή μαρτυρίας με λίγες εισαγωγές, παρείχε καταγεγραμμένες τις δράσεις συνοδευόμενες παρατηρήσεις, σκέψεις και ιδέες για διαφοροποιήσεις. Σε λίγες περιπτώσεις οι εισαγωγές μαρτυρίας ήταν πλαστικοποιημένες κάρτες που χρησιμοποιήθηκαν ως υλικό για παιχνίδι, για αξιολόγηση από πλευράς των μαθητών και για διαχείριση δυσλειτουργικής συμπεριφοράς. Άλλες μορφές μαρτυρίας, που προέκυψαν σε λίγες περιπτώσεις, ήταν το φωτοτυπημένο απόσπασμα βιβλίου, η (μη σχολιασμένη) βιβλιογραφία. Τέλος, σε μεμονωμένες περιπτώσεις προέκυψαν άλλες μορφές όπως η αφίσα, εκτυπωμένα αρχεία powerpoint, προσκλήσεις, πρόγραμμα εκδηλώσεων, σχεδιάγραμμα διάταξης θρανίων και διαχωρισμού μαθητών για εργασία σε ομάδες.

3. Ανάλυση αναστοχασμού

Στον αναστοχασμό υπήρχε, επίσης, ποικιλία όσον αφορά τα στοιχεία που συμπεριέλαβε ο κάθε εκπαιδευτικός στο πορτφόλιό του. Το κάθε πορτφόλιο είχε διαφοροποιήσεις. Οι εισαγωγές που είχαν χαρακτήρα αναστοχασμού διακρίθηκαν σε εισαγωγές που συνοδεύουν τη μαρτυρία και σε έντυπα. Υπήρξαν, επίσης, και άλλες εισαγωγές αναστοχασμού με ποικίλο χαρακτήρα. Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει τα αποτελέσματα.

Πίνακας 66: Κατηγορίες εισαγωγών αναστοχασμού

Κατηγορία αναστοχασμού	Αριθμός εισαγωγών	Εκατοστιαία αναλογία
Συνοδευτικό μαρτυρίας	159	50
Έντυπο	114	36
Άλλος αναστοχασμός	46	14
Σύνολο	319	100

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι μισές εισαγωγές αναστοχασμού αποτελούν συνοδευτικά κείμενα για τη μαρτυρία, το ένα τρίτο περίπου των εισαγωγών είναι έντυπα, ενώ σε μία από τις επτά περιπτώσεις οι εισαγωγές είχαν άλλο χαρακτήρα.

Οι εισαγωγές που αποτελούν κείμενα συνοδευτικά της μαρτυρίας, αποτελούν τις μισές εισαγωγές αναστοχασμού. Αυτό σε πρώτη ανάγνωση μπορεί να φαίνεται ένας πολύ μεγάλος αριθμός, ωστόσο υπολείπεται κατά πολύ του αριθμού των εισαγωγών της μαρτυρίας (261 εισαγωγές). Αυτό σημαίνει ότι στα τρία πέμπτα της μαρτυρίας υπάρχει σχολιασμός, αλλά τα δύο πέμπτα παραμένουν ασχολίαστα.

Σε 114 περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί έχουν συμπεριλάβει έντυπα στο πορτφόλιό τους. Τα έντυπα αυτά είχαν δοθεί από την υποστηρικτική ομάδα για υποβοήθηση του αναστοχασμού των εκπαιδευτικών.

Τέλος, σε πολλές περιπτώσεις (46 εισαγωγές) υπάρχουν ποικίλων ειδών κείμενα των εκπαιδευτικών (για παράδειγμα κείμενα απολογισμού και αποτίμησης δραστηριοτήτων), τα οποία αποτελούν εισαγωγές αναστοχασμού.

A) Ανάλυση των κειμένων που συνοδεύουν τη μαρτυρία

Όπως είδαμε και στη βιβλιογραφική επισκόπηση, τα κείμενα που συνοδεύουν τη μαρτυρία, θεωρούνται αναστοχαστικά κείμενα, καθώς συνδέουν τη μαρτυρία με το όλο εγχείρημα.

Κατ' αρχάς, λοιπόν, ερευνήθηκε η ύπαρξη συνοδευτικών κειμένων της μαρτυρίας. Διαπιστώθηκε ότι τα κείμενα αυτά είχαν μεγάλη διαφοροποίηση όσον αφορά την έκτασή τους και συνακόλουθα τις πληροφορίες που έδιναν για τη μαρτυρία. Έτσι, τα κείμενα κατηγοριοποιήθηκαν σε: τίτλους (επιγραμματικά κείμενα έως 7 λέξεις), λεζάντες (εκτενέστερα κείμενα 8-17 λέξεις) και συνοδευτικά κείμενα (από 18 λέξεις και πάνω). Σε κάποιες περιπτώσεις (25 τον αριθμό) η μαρτυρία ακολουθούσε εκτενή περιγραφή κάποιας δραστηριότητας και είχε ήδη περιγραφεί το είδος και η σημασία της, έτσι ώστε, παρά την έλλειψη οποιουδήποτε συνοδευτικού κειμένου, να είναι εμφανής ο λόγος που συμπεριλήφθηκε το στοιχείο της μαρτυρίας στο πορτφόλιο. Αυτές οι περιπτώσεις δεν περιελήφθησαν στον ακόλουθο πίνακα, όπου παρουσιάζονται τα αποτελέσματα.

<u>Πίνακας 67: Κατηγορίες εισαγωγών που συνοδεύουν τη μαρτυρία</u>		
Κατηγορία κειμένου που συνοδεύει τη μαρτυρία	Αριθμός εισαγωγών	Εκατοστιαία αναλογία
Τίτλος	96	60,4%
Λεζάντα	34	21,4%
Συνοδευτικό κείμενο	29	18,2%
Σύνολο	159	100,0%

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα, η πλειοψηφία – έξι στις δέκα περιπτώσεις - των εισαγωγών που συνοδεύουν τη μαρτυρία έχει τη μορφή τίτλου. Ωστόσο, σε πολλές περιπτώσεις ο τίτλος αυτός είτε είναι πολύ γενικός, είτε δίνει λίγες πληροφορίες. Για παράδειγμα, ο τίτλος «Φωτογραφίες από εκθέματα του Μουσείου» (ΑΓ7, εισαγωγή υπ'αρ.: 10), που αφορά φωτογραφίες από επίσκεψη σε μουσείο, δεν κάνει κατανοητό πώς συνδέονται τα εκθέματα με την πρωτοβουλία της εκπαιδευτικού, αν για παράδειγμα τα συγκεκριμένα εκθέματα κίνησαν σε μεγάλο βαθμό το ενδιαφέρον των παιδιών.

Υπάρχουν αρκετές περιπτώσεις (34 εισαγωγές) που η μαρτυρία συνοδεύεται από μεγαλύτερο κείμενο, τη λεζάντα. Η λεζάντα ενδείκνυται για να παρέχει τις απαιτούμενες πληροφορίες, εκτός αν αυτές έχουν ήδη δοθεί σε άλλο σημείο από όπου

γίνεται παραπομπή, οπότε μπορεί και ο τίτλος να είναι αρκετός. Ως παράδειγμα επιτυχούς πληροφόρησης, δίνεται η λεζάντα από το πορτφόλιο της εκπαιδευτικού ΑΓ5 (εισαγωγή αρ. 33): «Σκυμμένη και επί το έργον διακρίνεται η συνάδελφος κ Σ (επώνυμο εκπαιδευτικού) που συμμετείχε στο εργαστήρι μας».

Τέλος, σε 28 περιπτώσεις η μαρτυρία ακολουθείται από συνοδευτικό κείμενο, κάτι που είναι ιδιαίτερα κατατοπιστικό σε πολλές περιπτώσεις. Είναι ενδεικτικό το παράδειγμα της εκπαιδευτικού ΒΔ4 (εισαγωγή αρ. 31), η οποία παραθέτει το εξής κείμενο, ως συνοδευτικό μαρτυρίας: «Καλαθοσφαίριση: Ο Ν.Β. (Ε2) διδάσκει και διορθώνει με πολλή υπομονή τις ασκήσεις. Ο Α.Π., αν και δεν έχει ασχοληθεί με αθλητισμό και ιδιαίτερα με καλαθοσφαίριση, γρήγορα τολμά και ξεπερνά τον εαυτό του! (με τη βοήθεια του Ν.Β.)». Στη συνέχεια, παρατίθεται η φωτογραφία με το συνοδευτικό κείμενο.



Εικόνα 10. Στοιχείο μαρτυρίας με επαρκές συνοδευτικό κείμενο

Όπως παρατηρήσαμε και σε προηγούμενο σημείο, σε 102 εισαγωγές μαρτυρίας δεν υπάρχει κανενός είδους συνοδευτικό κείμενο. Αυτό αποτελεί αδυναμία της ανάπτυξης του πορτφόλιο, θέτει το ζήτημα της ελλιπούς σύνδεσης στοιχείων της μαρτυρίας με το βασικό στόχο της πρωτοβουλίας. Τα δύο τρίτα των πορτφόλιο (13 πορτφόλιο) εμφανίζουν μία ή περισσότερες εισαγωγές μαρτυρίας χωρίς συνοδεία εξήγησης.

Συνοψίζοντας, όσον αφορά τα ευρήματα σχετικά με τον σχολιασμό της μαρτυρίας, προέκυψε ότι έξι στις δέκα εισαγωγές μαρτυρίας είναι σχολιασμένες. Από τις εισαγωγές αυτές, οι έξι τις δέκα είναι τίτλοι, οι δύο στις δέκα είναι κάπως εκτενέστερα κείμενα (λεζάντες), ενώ δύο στις δέκα περιπτώσεις η μαρτυρία

συνοδεύεται με εκτενή συνοδευτικά κείμενα. Να σημειώσουμε ότι τα δύο τελευταία είδη κειμένων θεωρούνται καταλληλότερα για να αναδείξουν τη σημασία της μαρτυρίας στο πορτφόλιο, εκτός από περιπτώσεις όπου έχει ήδη προηγηθεί περιγραφή, οπότε ένας σύντομος τίτλος αρκεί. Πολλές είναι οι περιπτώσεις όπου η μαρτυρία είναι ασχολίαστη. Η έλλειψη σχολιασμού κατά κανόνα αφήνει κενό στην τεκμηρίωση της πρωτοβουλίας.

B) Ανάλυση των εντύπων

Όπως είδαμε και σε προηγούμενο σημείο, η δεύτερη κατηγορία εισαγωγών αναστοχασμού είναι τα έντυπα. Τα έντυπα λειτουργούσαν ως υποβοήθηση (scaffolding), καθώς προσανατόλιζαν τον αναστοχασμό του εκπαιδευτικού με κατάλληλες ερωτήσεις ή άξονες που περιελάμβαναν. Η υποβοήθηση αυτή κρίθηκε αναγκαία, αφενός διότι ο αναστοχασμός είναι βασικό στοιχείο μορφών επαγγελματικής ανάπτυξης όπως η παρούσα, αφετέρου επειδή είναι δεδομένη η έλλειψη εμπειρίας των εκπαιδευτικών σε αναστοχαστικές πρακτικές στην Ελλάδα. Κάποια από τα έντυπα αυτά χρησιμοποιούνταν στο πλαίσιο εργαστηρίων ή συναντήσεων δικτύωσης, ενώ κάποια άλλα δίνονταν στον εκπαιδευτικό για αναστοχασμό σχετικά με την πρωτοβουλία του και συμπλήρωση εκτός των συναντήσεων αυτών. Από τους εκπαιδευτικούς είχε ζητηθεί να περιλάβουν τα έντυπα αυτά (τα οποία θα μπορούσαν να θεωρηθούν και μαρτυρία ⁴⁰ της συμμετοχής τους στα εργαστήρια και στις συναντήσεις δικτύωσης) στο πορτφόλιο.

Επειδή υπήρχαν 12 τέτοια έντυπα για κάθε εκπαιδευτικό, θα περιμέναμε 217 έντυπα συνολικά ($12 \times 18 = 216$ και 1 έντυπο επιπλέον για την εκπαιδευτικό που ανέπτυξε δύο πρωτοβουλίες). Ωστόσο, τα συνολικά έντυπα ήταν 114 (λίγο περισσότερα από τα μισά). Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει τα αποτελέσματα.

Πίνακας 68: Εισαγωγές αναστοχασμού βάσει εντύπου

Κατηγορία κειμένου που συνοδεύει τη μαρτυρία	Αριθμός εισαγωγών	Εκατοστιαία αναλογία %
Αυτόσυιο έντυπο	102	89,5
Κείμενο με άξονες	8	7,0
Ελεύθερο κείμενο	4	3,5
Σύνολο	114	100,0

⁴⁰ Όπως έχει ήδη αναφερθεί δεν υπάρχει συμφωνία σχετικά με τη διάκριση μεταξύ μαρτυρίας και αναστοχασμού.

Όπως προκύπτει από τα δεδομένα του πίνακα, σε 101 περιπτώσεις περιελήφθησαν αυτούσια τα έντυπα. Σε κάποιες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί είχαν παραθέσει κείμενα τα οποία είχαν τη βασική μορφή των εντύπων (δηλ. τις ερωτήσεις ή τους άξονες), αλλά δεν ήταν το αρχικό έντυπο. Αυτό έγινε σε κάποιες περιπτώσεις, γιατί στο έντυπο υπήρχε πάρα πολύς χώρος για μια σύντομη απάντηση ή πολύ λίγος χώρος για μια εκτενή απάντηση. Σε άλλες περιπτώσεις, ωστόσο, ο εκπαιδευτικός έκανε επιλογή των ερωτήσεων ή των αξόνων που θα περιελάμβανε στο δικό του κείμενο. Τέλος, σε λίγες περιπτώσεις (4 εισαγωγές) αντί του εντύπου υπήρχε ελεύθερο κείμενο, χωρίς άξονες ή άλλα στοιχεία μορφοποίησης. Το ελεύθερο κείμενο, όμως, δεν παρέχει την ευκολία να λάβει κανείς σύντομα γνώση του περιεχομένου του και να εστιάσει στα σημεία που ενδεχομένως τον ενδιαφέρουν.

Να σημειώσουμε, επίσης, ότι είχαν περιληφθεί 12 έντυπα ασυμπλήρωτα. Στις υπόλοιπες 91 περιπτώσεις ($217-125=92$) τα έντυπα έλειπαν.

Ιδιαίτερη σημασία για την παρουσίαση της πρωτοβουλίας είχε έντυπο με τίτλο «Η πρωτοβουλία μου» (βρίσκεται σε 13 πορτφόλιο ως έντυπο, σε 2 πορτφόλιο ως κείμενο με άξονες λίγο ως πολύ αυτούς του αρχικού εντύπου και ως ελεύθερο κείμενο σε 3 πορτφόλιο, ενώ από 1 πορτφόλιο απουσιάζει), το οποίο είχε χαρακτήρα συνολικής παρουσίασης και αποτίμησης της πρωτοβουλίας.

Συνοψίζοντας, όσον αφορά τα έντυπα, προκύπτει ότι συνολικά τα έντυπα που συμπεριελήφθησαν ήταν λίγο παραπάνω από τα μισά σε σχέση με τα αναμενόμενα. Στις περισσότερες περιπτώσεις συμπεριελήφθησαν αυτούσια τα έντυπα, ενώ σε μεμονωμένες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί με βάση τα αρχικά έντυπα έφτιαζαν δικά τους κείμενα - άλλοτε με άξονες παρόμοιους με αυτούς των κειμένων και άλλοτε ελεύθερα κείμενα.

Γ) Ανάλυση άλλων αναστοχαστικών εισαγωγών

Πέραν των εντύπων και των κειμένων που συνοδεύουν τη μαρτυρία, υπήρξαν 46 ακόμη εισαγωγές με χαρακτήρα αναστοχασμού. Οι κατηγορίες που προέκυψαν για το είδος των εισαγωγών είναι: η περιγραφή δράσεων, η μυθοπλαστική απόδοση της δράσης και αναστοχασμός για την πρωτοβουλία εν γένει. Υπήρξαν και λίγες εισαγωγές που δε σχημάτισαν κατηγορία. Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει τα αποτελέσματα.

Πίνακας 69: Λοιπές εισαγωγές αναστοχασμού

Κατηγορία λοιπών εισαγωγών αναστοχασμού	Αριθμός εισαγωγών	Εκατοστιαία αναλογία %
Περιγραφή δράσεων/ πρωτοβουλίας	32	69,6%
Μυθοπλαστική απόδοση πρωτοβουλίας	5	10,9%
Σκέψεις για την πρωτοβουλία	5	10,9%
Άλλα	4	8,7%
Σύνολο	46	100,0

Όπως προκύπτει από τον πίνακα, σε 32 περιπτώσεις οι λοιπές εισαγωγές αναστοχασμού αφορούν περιγραφή. Η περιγραφή αφορά είτε όλη την πρωτοβουλία είτε επιμέρους δράσεις. Σε 5 περιπτώσεις η δράση παρουσιάζεται με μυθοπλαστικό τρόπο. Υπάρχουν, επίσης, 5 εισαγωγές στις οποίες αποτυπώνονται σκέψεις του/της εκπαιδευτικού σχετικά με την πρωτοβουλία εν γένει. Τέλος, 4 εισαγωγές δεν εντάχθηκαν σε κάποια κατηγορία. Σημειώνουμε ότι 2 από αυτές έχουν να κάνουν με αυτοαξιολόγηση σχετικά με την πρωτοβουλία.

Συνοψίζοντας, σχετικά με τις εισαγωγές με χαρακτήρα αναστοχασμού – πέραν των κειμένων που συνοδεύουν τη μαρτυρία και των εντύπων - σημειώνουμε ότι επτά στις δέκα εισαγωγές έχουν να κάνουν με περιγραφή είτε όλης της πρωτοβουλίας είτε επιμέρους δράσεων. Μία στις δέκα εισαγωγές αποδίδει μυθοπλαστικά την πρωτοβουλία και στην ίδια αναλογία οι εκπαιδευτικοί αποτυπώνουν σκέψεις τους γι' αυτήν.

4. Ανάλυση στοιχείων οργάνωσης των πορτφόλιο

Εκτός των εισαγωγών που ανήκαν στις κατηγορίες της μαρτυρίας και του αναστοχασμού, υπήρξαν και πολλές εισαγωγές που είχαν ρόλο οργάνωσης του πορτφόλιο. Αυτού του είδους οι εισαγωγές δεν αναφέρονται στη βιβλιογραφία που μελετήθηκε. Όπως είδαμε στην παράγραφο σχετικά με τη συνολική εικόνα των εισαγωγών, ήταν περίπου το ένα δέκατο των εισαγωγών, αφού υπήρχαν 71 εισαγωγές με χαρακτήρα οργάνωσης.

Πίνακας 70: Εισαγωγές οργανωτικού χαρακτήρα

Κατηγορία εισαγωγών	Αριθμός εισαγωγών	Ποσοστό
Διαχωριστικό –τίτλος	56	78,9%
Περιεχόμενα	11	15,5%
Άλλα	4	5,6%
Σύνολο	71	100,0%

Η πλειοψηφία των εισαγωγών με χαρακτήρα οργάνωσης, δηλαδή οκτώ στις δέκα εισαγωγές, έχει το χαρακτήρα του διαχωρισμού των διαφορετικών μερών του πορτφόλιο και της τιτλοδότησης του κάθε μέρους. Η ύπαρξη τέτοιων στοιχείων είναι πολύ βοηθητική για τον αναγνώστη. Ωστόσο, δεν υπήρχαν σε όλα τα πορτφόλιο τέτοια στοιχεία, κάτι που δυσχέραινε την πλοήγηση σε αυτά.

Μια άλλη κατηγορία εισαγωγών ήταν η σελίδα περιεχομένων. Βρέθηκαν 11 τέτοιες εισαγωγές που ανήκαν σε ισάριθμα πορτφόλιο. Η ύπαρξη πίνακα περιεχομένων αποτελεί βασικό στοιχείο για ένα άρτιο πορτφόλιο. Υπήρξαν πολλά πορτφόλιο χωρίς σελίδα περιεχομένων, κάτι που αποτελεί σοβαρό μειονέκτημα στην οργάνωση του πορτφόλιο και στην παρουσίαση της πρωτοβουλίας.

Τέλος, υπήρξαν και 4 εισαγωγές με χαρακτήρα οργάνωσης άλλου είδους (λογοτεχνικά αποσπάσματα και φωτογραφίες σχετικά με το μέρος του πορτφόλιο που ακολουθούσε).

Συνοψίζοντας, οι εισαγωγές οργανωτικού χαρακτήρα στην πλειοψηφία τους έδιναν τίτλο στα διάφορα μέρη του πορτφόλιο και διαχώριζαν τα μέρη μεταξύ τους, κάτι που καθιστούσε το πορτφόλιο φιλικό προς τον αναγνώστη. Άλλες εισαγωγές ήταν οι πίνακες περιεχομένων – στοιχείο απαραίτητο για να διευκολύνεται η πλοήγηση στο πορτφόλιο - που υπήρχαν στα δύο τρίτα των πορτφόλιο. Και τα δύο είδη εισαγωγών, αν και δεν αναφέρονται στη βιβλιογραφία που μελετήθηκε, έχουν μεγάλη σημασία στην αποτύπωσή της, δηλαδή στη δημιουργία και μεταφορά επαγγελματικής γνώσης.

5. Σύνοψη

Από την ανάλυση των 19 πορτφόλιο προέκυψαν τα ακόλουθα.

Όσον αφορά τη φυσική μορφή των πορτφόλιο, τα περισσότερα ήταν ντοσιέ με φύλλα, όπως είχε ζητηθεί, ενώ μεμονωμένα πορτφόλιο δόθηκαν σε άλλες μορφές. Τα πορτφόλιο είχαν πολύ μεγάλες διαφοροποιήσεις όσον αφορά την έκταση και το υλικό που περιείχαν.

Το πλαίσιο ανάλυσης που χρησιμοποιήθηκε, αν και αξιοποίησε στοιχεία που προέκυψαν από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, ήταν συγκροτημένο σε διαφορετική λογική από αντίστοιχα πλαίσια ανάλυσης, μιας και η ανάπτυξη των πορτφόλιο είχε έναν ιδιαίτερο χαρακτήρα λόγω του ότι: ο σκοπός του ήταν η επαγγελματική ανάπτυξη (και όχι για παράδειγμα η αξιολόγηση με σκοπό την επαγγελματική ανέλιξη), οι δημιουργοί ήταν επαγγελματίες εκπαιδευτικοί εν ενεργεία (και όχι φοιτητές), οι εκπαιδευτικοί είχαν μεγάλο έλεγχο στη διαμόρφωση των πορτφόλιο (το πρόγραμμα είχε δώσει λίγες οδηγίες για βασικά ζητήματα οι οποίες πολλές φορές δεν ακολουθήθηκαν).

Μονάδα μελέτης ήταν η μία εισαγωγή, η οποία χαρακτηρίστηκε ως μαρτυρία, αναστοχασμός ή στοιχείο οργάνωσης. Κάνοντας αρίθμηση των εισαγωγών και δίνοντας έναν τίτλο σε καθεμιά, κατασκευάστηκε πίνακας και έτσι έγινε δυνατή μια ιδιαίτερα σύντομη και περιεκτική περιγραφή των πορτφόλιο

Συνολικά, όσον αφορά τις εισαγωγές, προκύπτει ότι σε τέσσερις από τις δέκα περιπτώσεις αυτές αποτελούν μαρτυρία, στις μισές περιπτώσεις πρόκειται για αναστοχασμό και, τέλος, σε μία από τις δέκα περιπτώσεις έχουν ρόλο οργάνωσης του πορτφόλιο. Τα πορτφόλιο παρουσιάζουν μεγάλη διαφοροποίηση όσον αφορά τον αριθμό των εισαγωγών, με ελάχιστο τις 9 εισαγωγές και μέγιστο τις 86 εισαγωγές. Τα μισά πορτφόλιο έχουν από 20 έως 40 εισαγωγές.

Το πρώτο είδος εισαγωγών, η μαρτυρία, αναλύθηκε με βάση τρεις άξονες: τον παραγωγό της μαρτυρίας, τον λόγο παραγωγής της μαρτυρίας και τη μορφή της μαρτυρίας.

Όσον αφορά τον παραγωγό της μαρτυρίας, προκύπτει ότι σε έξι από τις δέκα περιπτώσεις την μαρτυρία έχουν δημιουργήσει οι εκπαιδευτικοί, σε μία από τις τέσσερις περιπτώσεις παραγωγοί είναι οι μαθητές, σε μία από τις δεκαπέντε περιπτώσεις δημιουργοί είναι μεμονωμένοι συνάδελφοι και στο ίδιο ποσοστό τη μαρτυρία παράγαγε ομάδα εκπαιδευτικών. Μαρτυρία προερχόμενη από τον εκπαιδευτικό υπάρχει σε κάθε πορτφόλιο με μεγάλη διαφοροποίηση όσον αφορά τον αριθμό των εισαγωγών, ενώ σχετικές εισαγωγές που έχουν παραχθεί από μαθητές υπήρχαν στα τρία τέταρτα των

περιπτώσεων. Στα δύο τρίτα των πορτφόλιο υπάρχει μαρτυρία που προέρχεται από μεμονωμένους συναδέλφους, ενώ μαρτυρία προερχόμενη από ομάδα συναδέλφων υπάρχει στα τέσσερα δέκατα των πορτφόλιο.

Από την ανάλυση για τον λόγο παραγωγής της μαρτυρίας, προκύπτει ότι μία στις τρεις περιπτώσεις η μαρτυρία σχετίζεται με συλλογή δεδομένων. Εισαγωγές σχετικές με την συλλογή δεδομένων και την τεκμηρίωση υπάρχουν σε όλα τα πορτφόλιο πλην δύο, με τον αριθμό των εισαγωγών να εμφανίζει μεγάλη διαφοροποίηση. Η ανατροφοδότηση ήταν ο στόχος του ενός τετάρτου των εισαγωγών μαρτυρίας. Εισαγωγές αυτού του είδους υπάρχουν στη μεγάλη πλειοψηφία των πορτφόλιο με διαφοροποιημένο αριθμό εισαγωγών. Αντικείμενο τη διδασκαλία είχε το ένα δέκατο των εισαγωγών μαρτυρίας, οι οποίες ανήκαν στα μισά πορτφόλιο και είχαν διαφοροποίηση στον αριθμό των εισαγωγών. Σχετικές με τη μάθηση ήταν μία στις δεκαέξι εισαγωγές που βρέθηκαν στο ένα τρίτο των πορτφόλιο, με αριθμό εισαγωγών που εμφάνισε μικρή διαφοροποίηση. Ως στόχο την επεξεργασία δεδομένων είχαν, επίσης, μία στις δεκαέξι εισαγωγές που ανήκαν στα μισά πορτφόλιο, με τον αριθμό των εισαγωγών να παρουσιάζει μικρή διακύμανση. Μικρότερο ποσοστό εισαγωγών, δηλαδή μία στις είκοσι πέντε περιπτώσεις, εμφανίζουν ο αναστοχασμός και η παρουσίαση σε τρίτους. Μαρτυρία σχετιζόμενη με αναστοχασμό βρέθηκε στα μισά πορτφόλιο με ελάχιστη διαφοροποίηση όσον αφορά τον αριθμό των εισαγωγών, ενώ μαρτυρία που αφορά παρουσίαση σε τρίτους εντοπίστηκε στο ένα τέταρτο των πορτφόλιο στα οποία παρατηρήθηκε μικρή διακύμανση στον αριθμό εισαγωγών του είδους αυτού. Σε λίγες περιπτώσεις οι εισαγωγές μαρτυρίας είχαν να κάνουν με μοίρασμα στην τάξη, έκφραση των μαθητών, διαχείριση και οργάνωση της τάξης. Σε μεμονωμένες περιπτώσεις δεν ήταν κατανοητός ο λόγος εισαγωγής στοιχείων της μαρτυρίας.

Όσον αφορά τον τρίτο άξονα ανάλυσης της μαρτυρίας που είχε να κάνει με τη μορφή της μαρτυρίας, προκύπτει ότι τρεις στις δέκα εισαγωγές είναι φωτογραφίες οι οποίες άλλοτε αποτελούν μέρος διδακτικού υλικού και άλλοτε έχουν να κάνουν με τεκμηρίωση διδασκαλίας, δραστηριοτήτων διάχυσης, συναδελφικής παρατήρησης, επισκέψεων. Το ένα τέταρτο περίπου των εισαγωγών μαρτυρίας ήταν σε μορφή ελεύθερου κειμένου, τα οποία ήταν κατά βάση κείμενα ανατροφοδότησης κυρίως από μαθητές, λιγότερο από συναδέλφους και ελάχιστα από γονείς. Αν και εξαιρετικά ενδιαφέρουσα, η μορφή αυτή προκειμένου να είναι φιλική στον αναγνώστη θα πρέπει να τύχει κάποιας επεξεργασίας (υπογράμμιση βασικών σημείων) από τον εκπαιδευτικό. Τη μορφή εντύπου με στόχο είτε τη μάθηση είτε την ανατροφοδότηση είχε το ένα δέκατο

της μαρτυρίας. Μία στις δεκαέξι εισαγωγές είχε τη μορφή σύντομου αυτοκόλλητου σημειώματος (post-it) από συναδέλφους (μετά από συναδελφική παρατήρηση ή από παρατήρηση του πορτφόλιο σε συνάντηση δικτύωσης) ή από μαθητές. Σε μορφή επιγραμματικού κειμένου με σημεία-άξονες που αφορούσαν είτε άξονες ομαδικής συναδελφικής δράσης είτε σύντομη ανατροφοδότηση από μαθητές είτε συμβόλαιο τάξης ήταν λίγες εισαγωγές. Υπήρχαν λίγες εισαγωγές μαρτυρίας που είχαν τη μορφή εικαστικής δημιουργίας των μαθητών, όπως ένα σήμα εναντίον του ρατσισμού ή ζωγραφιές με στόχο την ανατροφοδότηση από την εισαγωγή ομαδοσυνεργατικής μεθόδου. Λίγες, επίσης, ήταν οι εισαγωγές παρουσίασης δεδομένων μέσω πίνακα ή γραφήματος, επεξεργασία που ήταν ιδιαίτερα κατατοπιστική και φιλική στον αναγνώστη. Αντίστοιχο αριθμό είχαν και τα χρονολόγια, μια μορφή μαρτυρίας ιδιαίτερα κατατοπιστική για την χρονική έκταση και εξέλιξη της πρωτοβουλίας ή της συνεργασίας. Το ημερολόγιο, μια ακόμη μορφή μαρτυρίας με λίγες εισαγωγές, παρείχε καταγεγραμμένες τις δράσεις συνοδευόμενες παρατηρήσεις, σκέψεις και ιδέες για διαφοροποιήσεις. Σε λίγες περιπτώσεις οι εισαγωγές μαρτυρίας ήταν πλαστικοποιημένες κάρτες που χρησιμοποιήθηκαν ως υλικό για παιχνίδι, για αξιολόγηση από πλευράς των μαθητών και για διαχείριση δυσλειτουργικής συμπεριφοράς. Άλλες μορφές μαρτυρίας που προέκυψαν σε λίγες περιπτώσεις ήταν το φωτοτυπημένο απόσπασμα βιβλίου, η (μη σχολιασμένη) βιβλιογραφία. Τέλος, σε μεμονωμένες περιπτώσεις προέκυψαν άλλες μορφές όπως η αφίσα, εκτυπωμένα αρχεία powerpoint, προσκλήσεις, πρόγραμμα εκδηλώσεων, σχεδιάγραμμα διάταξης θρανίων και διαχωρισμού μαθητών για εργασία σε ομάδες. Σε μεμονωμένες περιπτώσεις βρέθηκαν πανομοιότυπα στοιχεία μαρτυρίας σε διαφορετικούς εκπαιδευτικούς, κάτι που θέτει ερώτημα για το ποιος είναι ο παραγωγός («τίνος δουλειά είναι;»).

Οι εισαγωγές αναστοχασμού ήταν κατά βάση κείμενα που συνόδευαν τη μαρτυρία και έντυπα. Όσον αφορά τα ευρήματα σχετικά με τον σχολιασμό της μαρτυρίας, προέκυψε ότι έξι στις δέκα εισαγωγές μαρτυρίας είναι σχολιασμένες. Τα κείμενα αυτά σε έξι από τις δέκα περιπτώσεις είναι τίτλοι, σε δύο από τις δέκα περιπτώσεις είναι κάπως εκτενέστερα κείμενα (λεζάντες), ενώ σε δύο από τις δέκα περιπτώσεις η μαρτυρία συνοδεύεται από εκτενή συνοδευτικά κείμενα. Να σημειώσουμε ότι τα δύο τελευταία είδη συνοδευτικών κειμένων θεωρούνται καταλληλότερα για να αναδείξουν τη σημασία της μαρτυρίας στο εγχείρημα, αν και υπάρχουν περιπτώσεις όπου ένας σύντομος τίτλος αρκεί. Πολλές είναι οι περιπτώσεις όπου η μαρτυρία είναι ασχολίαστη. Αν και κάποιες φορές η παρουσία της μαρτυρίας έχει επεξηγηθεί σε εκτενές

κείμενο που έχει προηγηθεί (αναλυτική παρουσίαση κάποιας δραστηριότητας), τις περισσότερες φορές η έλλειψη σχολιασμού αφήνει κενό στην τεκμηρίωση της πρωτοβουλίας.

Από την ανάλυση του δεύτερου είδους εισαγωγών αναστοχασμού, των εντύπων, προέκυψε ότι συνολικά τα έντυπα που συμπεριελήφθησαν ήταν λίγο παραπάνω από τα μισά σε σχέση με τα αναμενόμενα. Στις περισσότερες περιπτώσεις συμπεριελήφθησαν αυτούσια τα έντυπα, ενώ σε μεμονωμένες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί με βάση τα αρχικά έντυπα έφτιαζαν δικά τους κείμενα άλλοτε με άξονες παρόμοιους με αυτούς των κειμένων και άλλοτε ελεύθερα κείμενα.

Υπήρξαν, επίσης, και εισαγωγές με χαρακτήρα αναστοχασμού πέραν των κειμένων που συνοδεύουν τη μαρτυρία και των εντύπων, από την ανάλυση των οποίων προέκυψε ότι επτά στις δέκα εισαγωγές έχουν να κάνουν με περιγραφή είτε όλης της πρωτοβουλίας είτε επιμέρους δράσεων. Μία στις δέκα εισαγωγές αποδίδει μυθοπλαστικά την πρωτοβουλία και στην ίδια αναλογία οι εκπαιδευτικοί αποτυπώνουν σκέψεις τους γι αυτήν.

Η τελευταία κατηγορία εισαγωγών πέραν της μαρτυρίας και του αναστοχασμού είναι εκείνες που έχουν χαρακτήρα οργάνωσης. Στην πλειοψηφία τους έδιναν τίτλο στα διάφορα μέρη του πορτοφολίου και διαχώριζαν τα μέρη μεταξύ τους, κάτι που καθιστούσε το πορτοφόλιο φιλικό προς τον αναγνώστη. Άλλες εισαγωγές ήταν οι πίνακες περιεχομένων – στοιχείο απαραίτητο για ένα πορτοφόλιο που διευκολύνει την πλοήγηση σε αυτό - που υπήρχαν στα δύο τρίτα των πορτοφολίων. Και τα δύο είδη εισαγωγών αν και δεν αναφέρονται στη βιβλιογραφία που μελετήθηκε, έχουν μεγάλη σημασία στην αποτύπωσή της, δηλαδή στη δημιουργία και μεταφορά επαγγελματικής γνώσης.

III.7 ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ ΕΝΤΥΠΟΥ ΤΕΛΙΚΟΥ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΥ ΜΕ ΤΙΤΛΟ «Η ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ ΜΟΥ»

Το Έντυπο «Η πρωτοβουλία μου» (υπάρχει στο Παράρτημα) είναι αυτό που περιέχει τον τελικό αναστοχασμό σε σχέση με την πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών. Δόθηκε τον Ιούνιο του 2011 και ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να περιληφθεί στο πορτφόλιο. Σε 13 πορτφόλιο χρησιμοποιήθηκε αυτούσιο το έντυπο αυτό, σε 2 πορτφόλιο υπήρχε κείμενο τελικού αναστοχασμού βασισμένο στους άξονες του εντύπου, ενώ σε 4 περιπτώσεις ο τελικός αναστοχασμός ήταν σε μορφή κειμένου χωρίς άξονες.

Έντυπα όπως αυτό υποβοηθούν τον αναστοχασμό, προσανατολίζοντάς τον με άξονες ή ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις του Εντύπου 1 ήταν οι παρακάτω:

1. Τι ήθελα ν' αλλάξω, να βελτιώσω κλπ, και γιατί;
2. Τι έκανα; Ποια βήματα ακολούθησα; [π.χ. αναζήτησα συμμάχους (και ποιους), συνεργάστηκα με κάποιους (και ποιους), κράτησα ημερολόγιο, σχεδίασα από κοινού (με ποιον/ους) μια δράση (σύντομη περιγραφή 2-3 σειρών), έπαιρνα ανατροφοδότηση (από ποιους και με ποιον τρόπο), δικτυώθηκα (με ποιους και με ποιο τρόπο) κλπ.]
3. Τι έμαθα από την πρωτοβουλία μου; [επιγραμματικά]
4. Πώς άλλαξε η δουλειά μου στο πλαίσιο αυτής της πρωτοβουλίας;
5. Ποια επίδραση είχε η πρωτοβουλία μου στους μαθητές και πώς το διαπίστωσα; [π.χ. ενδεικτικά κάποια σχόλια μαθητών κλπ]
6. Ποια η επίδραση είχε η πρωτοβουλία μου στο σχολείο γενικότερα και πώς το διαπίστωσα; [π.χ. ενδεικτικά κάποια σχόλια συναδέλφων, γονέων κλπ]
7. Ποιες δυσκολίες συνάντησα και πώς επηρέασαν τη δουλειά μου;
8. Αν την επόμενη χρονιά εφάρμοζα το ίδιο σχέδιο δράσης τι θα έκανα διαφορετικά;
9. Από όσα έμαθα τι άλλο σκοπεύω να αξιοποιήσω στο μέλλον;

Η ανάλυση αφορά τις ερωτήσεις 2 έως 9 αφού η ερώτηση 1 αφορά το σημείο εστίασης της πρωτοβουλίας, θέμα το οποίο έχει ήδη παρουσιαστεί στην ανάλυση των σχολίων ανατροφοδότησης προς τους εκπαιδευτικούς.

III.7.1 Ερώτηση 2: Ποια ήταν τα βήματα της πρωτοβουλίας;

Η διατύπωση της ερώτησης ήταν η ακόλουθη: «Τι έκανα; Ποια βήματα ακολούθησα; [π.χ. αναζήτησα συμμάχους (και ποιους), συνεργάστηκα με κάποιους

(και ποιους), κράτησα ημερολόγιο, σχεδιάσα από κοινού (με ποιον/ους) μια δράση (σύντομη περιγραφή 2-3 σειρών), έπαιρνα ανατροφοδότηση (από ποιους και με ποιον τρόπο), δικτυώθηκα (με ποιους και με ποιο τρόπο) κλπ.]».

Στην ερώτηση απάντησαν όλοι οι εκπαιδευτικοί, υπήρχαν δηλαδή 19 απαντήσεις. Οι άξονες ανάλυσης των απαντήσεων ήταν δύο: ο ένας άξονας σχετιζόταν με τις πρακτικές που υιοθετήθηκαν και ο άλλος είχε σχέση με τα εμπλεκόμενα πρόσωπα. Τα αποτελέσματα ήταν ως εξής:

1. Ανάλυση με βάση τις πρακτικές που υιοθετήθηκαν στο πλαίσιο της πρωτοβουλίας

Βασικό πλαίσιο ανάλυσης είναι αυτό των εννέα βασικών πρακτικών που αποτελούν στοιχεία της πρωτοβουλίας ανάπτυξης. Ο Πίνακας που ακολουθεί συνοψίζει τα αποτελέσματα όσον αφορά τη συχνότητα αναφορών των πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς:

Πίνακας 71: Αναφερόμενες πρακτικές στην Ερώτηση 2 του εντύπου

Πρακτικές που υιοθετήθηκαν	Αριθμός αναφορών
1. Συμβουλευόμαι	9
2. Συζητώ	12
3. Αναστοχάζομαι	26
4. Ενημερώνομαι/Διαβάζω	9
5. Συλλέγω Δεδομένα	20
6. Δικτυώνομαι	6
7. Επιμορφώνομαι και Επιμορφώνω	5
8. Κοινή Συνεργατική Δουλειά	26
9. Δοκιμάζω	5
<i>Σύνολο</i>	118

Στην πρακτική του Συμβουλευέσθαι υπήρξαν 9 αναφορές. Σε αυτές γίνεται λόγος για συζητήσεις εκπαιδευτικών με τρίτους (εκπαιδευτικούς ή μη), οι οποίες είναι εστιασμένες και έχουν στόχο να παράσχουν στον εκπαιδευτικό βοήθεια από συγκεκριμένη γνώση που έχουν τα τρίτα πρόσωπα. Ακολούθως, παρατίθενται σχετικά αποσπάσματα: «Συζήτησα με κάποιους συναδέλφους για την επίσκεψη στο μουσείο λαϊκής τέχνης και την ομαλή πραγματοποίησή του και από άλλους ζήτησα βοήθεια» (ΑΓ7), «Στην αρχή της πορείας μου η συνάδελφος κ. ΒΝ με βοήθησε να καθορίσω ένα γενικό πλάνο πορείας και τα τμήματα που συμμετέχουν» (ΑΓ5), «προς

αυτή την κατεύθυνση ζητούσα, επίσης, και τη γνώμη των γονιών οι οποίοι είτε είχαν εμπλακεί άμεσα στην εργασία, είτε την παρακολουθούσαν» (ΑΓ5).

Υπήρξαν 12 αναφορές σχετικές με τη Συζήτηση. Η Συζήτηση ως επικοινωνία είναι πιο χαλαρή από το Συμβουλευέσθαι, περιστρέφεται γύρω από ένα θέμα που απασχολεί τον εκπαιδευτικό για το οποίο ενδιαφέρεται να πάει κάποιες πληροφορίες, κάποια άλλη γνώμη για να τη λάβει υπ' όψιν. Ενδεικτικές αναφορές αυτού του είδους είναι οι εξής: «Ζητώ τα σχόλια και τις παρατηρήσεις της προηγούμενης δασκάλας» (ΑΔ2), «συζητώ με μαθητές τη σκέψη μου αυτή για την τελική σχολική γιορτή» (ΒΓ5), «Συζήτησα το θέμα με την κ. Μ.Σ, συνάδελφο. Διαπιστώσαμε ότι οι ανησυχίες μας ήταν κοινές» (ΑΓ3).

Θέματα σχετικά με τον Αναστοχασμό εντοπίστηκαν σε 26 αναφορές. Ο Αναστοχασμός μπορεί να αφορά το σχεδιασμό της δράσης, την παρακολούθηση της πρωτοβουλίας, την τήρηση λεπτομερούς ημερολογίου, την παρακολούθηση της δράσης μέσω π.χ. ανατροφοδότησης (με ή χωρίς Συλλογή Δεδομένων). Ακολουθούν χαρακτηριστικά αποσπάσματα: «Σχεδίασα τη δράση μου» (ΑΔ3), «Σημαντικό ήταν να παρακολουθούμε τη δουλειά μας» (ΑΓ8), «Κρατούσα ημερολόγιο σχεδόν καθημερινά καταγράφοντας τις αντιδράσεις των μαθητών και τη δική μου συναισθηματική κατάσταση και αντίδραση» (ΑΓ3), «καθ' όλη τη διάρκεια της δράσης αναστοχαζόμουν κρατώντας ημερολόγιο» (ΑΓ7), «Ανατροφοδότηση έπαιρνα από τους ίδιους τους μαθητές, από το κουτί παραπόνων που περιείχε σχόλια αρνητικά και θετικά και από το ταμπλό των συναισθημάτων» (ΑΓ3), «Για να μπορώ να επανέρχομαι σε αυτά που είχα κάνει και να αναστοχάζομαι, κρατούσα ημερολόγιο» (ΑΓ62).

Για την πρακτική της Ενημέρωσης/ Μελέτης βρέθηκαν 9 αναφορές. Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν στο διαδίκτυο, στη βιβλιογραφία ή απευθύνονται σε πρόσωπα που λόγω του ρόλου τους έχουν σχετικό υλικό (Υπεύθυνο Πολιτιστικών Θεμάτων), για θέματα που σχετίζονται με την πρωτοβουλία τους (διαταραχή Asperger, λαϊκή τέχνη, μύθοι Αισώπου). Αναζητούν υλικό, όπως dvd για φυσικά φαινόμενα, cd και περιοδικά ξενόγλωσσα, βιβλία σχετικά με τη βελτίωση σχολείου, την αυτοαξιολόγηση και την έρευνα δράσης, υλικό σχετικά με τον ρατσισμό. Ακολουθούν χαρακτηριστικά αποσπάσματα: «Διαβάζω και μαθαίνω για τις ιδιαιτερότητες παιδιού με Asperger» (ΑΔ2), «Κατά τη διάρκεια της δράσης μου, ερευνούσα συνεχώς στο διαδίκτυο και στη σχετική βιβλιογραφία» (ΑΓ5), «Ενημερώθηκα από το διαδίκτυο και από τη σχετική βιβλιογραφία για ό,τι αφορά τη

Λαϊκή Τέχνη» (ΑΓ7), «έψαξα για dvd σχετικά με τα μαθήματα (ενν. γεωγραφίας) (ΒΓ3)».

Εντοπίστηκαν 20 αναφορές στην πρακτική της Συλλογής Δεδομένων. Τα δεδομένα είτε καταγράφονται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (ημερολόγιο), είτε προέρχονται από μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς. Η μορφή είναι το ερωτηματολόγιο, η φωτογραφία, το βίντεο, σημειώματα σε post-it, άλλα σημειώματα, οι «φατσούλες». Ενδεικτικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα: «σχόλια post-it πριν και μετά τη δράση» (ΑΔ1), «σημαντικό ήταν να παρακολουθούμε τη δουλειά μας με φωτογραφίες και βίντεο» (ΑΓ8), «έψαχνα μέσω γραπτών ερωτηματολογίων να διαπιστώσω αν οι μαθητές κατανοούσαν αυτά που κάναμε» (ΑΓ61), «Μετά την επίσκεψη του συγγραφέα πήρα γραπτά εντυπώσεις μαθητών και συναδέλφων» (ΑΓ61), «σε κάθε ευκαιρία αποτύπωνα φωτογραφικά δραστηριότητες» (ΑΓ62), «οι μαθητές έγραψαν τις απόψεις τους για τα παιχνίδια που διδάχτηκαν» (ΒΓ5), «έδωσα στα παιδιά ερωτηματολόγια. Επίσης, οι φατσούλες ήταν ένας τρόπος αξιολόγησης» (ΒΔ3).

Σημειώνεται ότι σε μία περίπτωση οι μαθητές πήραν ενεργό μέρος στην ανάπτυξη ερωτηματολογίου και στη συλλογή δεδομένων: «μαζί (εννοείται: με τους μαθητές) συντάξαμε ερωτηματολόγιο για το ρατσισμό, το οποίο οι ίδιοι διακίνησαν σε όλους τους μαθητές του σχολείου» (ΑΓ8). Αυτό αποτελεί και μία ένδειξη ότι η ερευνητική στάση από πλευράς του εκπαιδευτικού μπορεί να δράσει καταλυτικά για μια αντίστοιχη στάση από πλευράς των μαθητών.

Για την πρακτική της Δικτύωσης σημειώθηκαν 6 αναφορές, στις οποίες άλλοτε γίνεται αναφορά στις προγραμματισμένες συναντήσεις δικτύωσης και άλλοτε στην επικοινωνία που έχουν κάποιοι εκπαιδευτικοί με άλλους που γνώρισαν μέσα από το πρόγραμμα, χωρίς όμως να δίνονται περαιτέρω στοιχεία, για παράδειγμα σχετικά με τη συχνότητα της επικοινωνίας, το αντικείμενό της. Χαρακτηριστικές είναι οι ακόλουθες αναφορές: «Μεγάλη επίδραση στην οργάνωση και την εξέλιξη της πρωτοβουλίας είχαν και τα εργαστήρια και οι συναντήσεις με τις άλλες ομάδες του προγράμματος» (ΑΓ5), «Ανατροφοδότηση είχα από μέλη της ομάδας μου κυρίως από συναντήσεις όπου μαθαίναμε τα σχέδια δράσης τους, τις ιδέες τους, κτλ» (ΒΓ4), «Επικοινωνήσα με μέλη του προγράμματος και αντάλλαξα απόψεις με άλλα σχολεία μόνο στις προκαθορισμένες συναντήσεις» (ΒΔ3) και «Δικτυώθηκα με την ΜΚ από το (όνομα σχολείου) και την ΣΚ. από το (όνομα σχολείου)» (ΑΔ1).

Βρέθηκαν 5 αναφορές για την πρακτική της Επιμόρφωσης (Επιμορφώνομαι/Επιμορφώνω). Δύο από αυτές έχουν να κάνουν με αλληλοπαρατηρήσεις (παρ' ό,τι σύμφωνα με μια γενικότερη εικόνα οι αλληλοπαρατηρήσεις ήταν πολύ περισσότερες από 2, δεν αναφέρονται), 1 αναφορά σχετίζεται με συμμετοχή της εκπαιδευτικού σε θεατρικό εργαστήρι για να υποστηρίξει την πρωτοβουλία της - μέρος της οποίας αποτελεί μια δραματοποίηση - και σε 1 περίπτωση επιμορφούμενη είναι εκπαιδευτικός του σχολείου εκτός προγράμματος, η οποία ενδιαφέρεται να παρακολουθήσει εργαστήρι πηλοπλαστικής που γίνεται στο πλαίσιο της πρωτοβουλίας. Το τελευταίο αποτελεί στοιχείο επίδρασης σε συναδέλφους. Παρατίθενται στη συνέχεια χαρακτηριστικά αποσπάσματα: «Παρακολούθησα μαθήματα άλλων συναδέλφων» (ΒΔ4), «για να αισθάνομαι πιο ασφαλής και να εξασφαλίζω μεγαλύτερη στήριξη για πρακτική βοήθεια παρακολούθησα θεατρικό εργαστήρι και συζήτησα τα δρώμενα με συνάδελφο που έκανε δραματοποίηση μύθου» (ΑΓ6) και «με την κ. Χ.Χ., δασκάλα κεραμικής του Δήμου οργανώσαμε Εργαστήρι Πηλοπλαστικής στην τάξη... συμμετείχε ως μαθητευόμενη η συνάδελφος Τεχνολογίας κ. Ψ.Ψ.. η οποία εκδήλωσε ανάλογο ενδιαφέρον» (ΑΓ5).

Στην Κοινή Συνεργατική Δουλειά υπάρχουν 26 αναφορές. Οι αναφορές αφορούν τον κοινό σχεδιασμό, την παρακολούθηση, τον αναστοχασμό, την πραγματοποίηση δράσεων. Οι συνεργασίες γίνονται με εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στο πρόγραμμα, αλλά και με άλλους που δεν συμμετέχουν. Σε κάποιες περιπτώσεις οι συνεργασίες εμπλέκουν πρόσωπα από τον Δήμο ή γονείς. «Προσπαθήσαμε από την αρχή να σχεδιάσουμε όλες τις δράσεις μας και κάναμε ένα χρονοδιάγραμμα που προσπαθήσαμε να τηρήσουμε, ώστε να ολοκληρωθεί έγκαιρα το πρόγραμμα» (ΑΓ8). Ακολουθούν σχετικά αποσπάσματα: «με την κ. Χ.Χ., δασκάλα κεραμικής του Δήμου, οργανώσαμε Εργαστήρι Πηλοπλαστικής στην τάξη. Η γονέας κ. Ψ.Ψ., ως συνεργάτιδα της κ. Χ.Χ. καθοδηγούσε κι αυτή τα παιδιά στις κατασκευές» (ΑΓ5), «Συνεργάστηκα με συναδέλφους άλλων ειδικοτήτων (μουσικό, καλλιτεχνικών, φιλόλογο) για τη μουσική επένδυση, τα σκηνικά, την απόδοση ρόλων-πρόβες, ώστε να πραγματοποιηθεί το δρώμενο» (ΑΓ7), «Συνεργάστηκα με μέλος της ομάδας μου για τη χριστουγεννιάτικη γιορτή» (ΒΓ4), «σχεδίασα με τις συναδέλφους από το Ε1 και Ε2 τη δραστηριότητα σε κύκλο με θέμα 'Τι μου αρέσει, τι δεν μου αρέσει' με σκοπό την καλύτερη σχέση μεταξύ των παιδιών. Σε συνεργασία με τη δασκάλα του τμήματος Ε1 έγινε ο χωρισμός σε ομάδες με βάση κυρίως τον

γνωστικό τομέα και με την εκπαιδευτικό του E2 ο χωρισμός του E2 με βάση τον συναισθηματικό, αισθησιοκινητικό και γνωστικό τομέα» (BΔ4).

Οι συνεργασίες με εκπαιδευτικούς του σχολείου που δεν συμμετέχουν στο πρόγραμμα και με πρόσωπα τρίτα (εκπαιδευτριά του Δήμου, γονέα) αποτελούν συνιστώσες επίδρασης στο σχολείο και πέραν αυτού στην τοπική κοινωνία. Από τις συνεργασίες προκύπτει, ενδεχομένως, ότι μια ευρύτερη θεώρηση της μάθησης, όπως είναι αυτή που συχνά υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις πρωτοβουλίες τους, συχνά εμπλέκει ή προϋποθέτει την εμπλοκή και άλλων προσώπων-ειδικοτήτων και άρα μια τέτοια θεώρηση ευνοεί τη συνεργασία.

Τέλος, όσον αφορά τον Πειραματισμό, πρακτική που δύσκολα απομονώνεται από το όλο εγχείρημα, εντοπίστηκαν 5 αναφορές στις οποίες γινόταν λόγος για κάτι διαφορετικό, νέο, καινούργιο ή για κάποια δοκιμή. «Δοκιμάζω διαφορετικές δραστηριότητες στην τάξη. Ομαδικές εργασίες επίκαιρες (Χριστούγεννα, Αποκριές) και όχι μόνο τότε (δημιουργία παραμυθιού, παιχνίδι γεωγραφίας» (AΔ2), «Δοκίμασα ως νέα δραστηριότητα τη διασκευή και δραματοποίηση του μύθου» (AΓ7), «Σχεδιάσα να εμπλουτίσω με διαφορετικούς τρόπους τη διδασκαλία της γαλλικής. Τραγούδια, επιτραπέζια παιχνίδια, παραμύθια ακουστικά (cd), κατασκευές (π.χ. σημαίες ευρωπαϊκών χωρών)- νέες ορολογίες» (BΓ4), «Αποφάσισα να εφαρμόσω την ομαδοσυνεργατική στα τμήματα Γ1, Γ2, E1, E2 και να χρησιμοποιήσω την εμπειρία που είχα ως τώρα από το τμήμα ΣΤ1 που δουλεύει σε ομάδες από την προηγούμενη χρονιά» (BΔ4). Σημειώνουμε ότι οι απαντήσεις δεν είναι ενδεικτικές της πραγματικής έκτασης του Πειραματισμού από τους εκπαιδευτικούς.

2. Ανάλυση με βάση τα εμπλεκόμενα πρόσωπα

Οι αναφορές στις πρακτικές τις περισσότερες φορές ενέπλεκαν άλλα πρόσωπα, όπως οι συνάδελφοι, οι μαθητές, οι γονείς. Ο παρακάτω πίνακας εμφανίζει τη συχνότητα αναφοράς προσώπων που εμπλέκονται στις πρακτικές:

Πίνακας 72: Αναφερόμενα πρόσωπα στην Ερώτηση 2 του εντύπου

Αναφερόμενα πρόσωπα	Αριθμός αναφορών
Συνάδελφοι	51
Μαθητές	29
Γονείς	14
Άλλοι	7
<i>Σύνολο</i>	101

Όπως προκύπτει από τον πίνακα, υπάρχουν 100 περίπου αναφορές σε πρόσωπα που εμπλέκονται στις πρακτικές που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί.

Στις μισές αναφορές τα πρόσωπα αυτά είναι συνάδελφοι των εκπαιδευτικών. Οι πρακτικές, στις οποίες εμπλέκονται, είναι κυρίως η Κοινή Συνεργατική Δουλειά, αλλά και άλλες πρακτικές, όπως το Συμβουλευέσθαι, η Συζήτηση, η Συλλογή Δεδομένων (παρέχοντας κυρίως σχόλια ανατροφοδότησης), η Δικτύωση και ο Αναστοχασμός. Πρόκειται για συναδέλφους που συμμετέχουν στο πρόγραμμα, αλλά και για άλλους, εκτός προγράμματος. Επίσης, υπάρχουν αναφορές και σε συναδέλφους από άλλα σχολεία, μιλώντας, για παράδειγμα, για την πρακτική της Δικτύωσης.

Τρεις στις δέκα αναφορές σχετίζονται με μαθητές που εμπλέκονται στις πρακτικές των εκπαιδευτικών. Οι μαθητές, συνήθως, είναι αυτοί που δίνουν ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς στη Συλλογή Δεδομένων, είναι συμμαθητές από άλλη τάξη που παρακολουθούν την τελική παρουσίαση.

Ωστόσο, κάποιες φορές παίρνουν – όπως προκύπτει - πολύ πιο ενεργητικό ρόλο. Για παράδειγμα, εμπλέκονται στη σύνταξη ερωτηματολογίου, τη διακίνησή του σε μαθητές όλου του σχολείου και τη Συλλογή Δεδομένων (ΑΓ8), παίρνουν ρόλους ευθύνης «διδάσκοντας τις ομάδες τους... και (μπαίνουν) στη διαδικασία της αλληλοπαρατήρησης και αυτοπαρατήρησης» (ΒΔ4), συνεργάζονται «οι πιο ευαίσθητοι» με τη δασκάλα τους «στην προσπάθεια ενθάρρυνσης του (όνομα μαθητή), ώστε να περιοριστεί ο χρόνος απομόνωσής του, μέχρι να ευαισθητοποιηθούν όλοι» (ΑΔ2), είναι αυτοί με τους οποίους συζητούν οι εκπαιδευτικοί τις ιδέες για Πειραματισμό («Συζητώ με τους μαθητές μου τη σκέψη αυτή... Συμφωνούν» -ΒΓ5).

Σε μία από τις επτά περιπτώσεις (14 αναφορές) τα εμπλεκόμενα πρόσωπα είναι γονείς, οι οποίοι κυρίως παρακολουθούν την παρουσίαση στο τέλος της χρονιάς,

αλλά είναι και πρόσωπα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί συζητούν ή τα οποία Συμβουλευούνται. Ακολουθούν σχετικές παραπομπές: «Όλη η δουλειά παρουσιάστηκε ... στο διήμερο πολιτιστικών εκδηλώσεων σε μαθητές, καθηγητές, γονείς και φίλους» (ΑΓ8), «Προσωπικές συναντήσεις στον ελεύθερο σχολικό μου χρόνο, όταν το τμήμα εργάζεται, με τους γονείς των μαθητών με τους οποίους πρέπει να αναπτύξουμε συγκεκριμένες στρατηγικές» (ΑΔ2). Σε μία περίπτωση γονέας συμμετέχει σε εργαστήρι για μαθητές ως βοηθός της εκπαιδευτριάς. (ΑΓ5).

Υπάρχουν, τέλος, αναφορές σε άλλα πρόσωπα, όπως μία εκπαιδευτριά του Δήμου (ΑΓ5), δύο συγγραφείς (ΑΔ1 και ΑΓ61), «φίλοι» του σχολείου που παρακολουθούν παρουσιάσεις στο τέλος της σχολικής χρονιάς (ΑΓ8, ΑΓ5), η Υπεύθυνη Πολιτιστικών της Διεύθυνσης, που παρέχει υλικό και η κοινωνιολόγος από το Κέντρο Πρόληψης «Φαέθων» (ΑΓ8). Στις μισές περιπτώσεις τουλάχιστον υπάρχουν από αυτές τις επαφές στοιχεία επίδρασης πέρα από το σχολείο.

Άλλα ζητήματα που αναδείχθηκαν, αναφέρονται στη συνέχεια. Η μεταφορά γνώσης («με συναδέλφους εκτός ομάδας, συζητώντας τη δράση μου και παίρνοντας ιδέες από αυτούς» ΑΓ3), η δυσκολία συνεργασίας με άλλους και εμπλοκής τους στην πρωτοβουλία («ενημέρωσα τους συναδέλφους, τους κάλεσα να 'ρθουν στην τάξη. Ήλθαν μόνο 2 και αυτοί του προγράμματος» ΒΓ6), η διευκόλυνση του πλαισίου στην επίδραση πέρα από την τάξη, στο σχολείο, στην τοπική κοινωνία (5 αναφορές για παρουσίαση πρωτοβουλιών στο διήμερο παρουσίασης δράσεων ενός γυμνασίου στο τέλος της σχολικής χρονιάς).

Ένα άλλο ζήτημα είναι ότι φάνηκε από τις απαντήσεις η δυσκολία που είχαν εκπαιδευτικοί στο να διακρίνουν τις πρακτικές από την περιγραφή της δράσης. Για παράδειγμα, μία απάντηση - η οποία μάλιστα είναι γραμμένη σε έντυπο και όχι σε ελεύθερο κείμενο - περιγράφει μία μεμονωμένη δράση (μια κατασκευή ώστε να γνωρίσουν οι μαθητές τα έθιμα μιας ευρωπαϊκής χώρας), χωρίς να αναφέρει καμία πρακτική. Μια άλλη δυσκολία είναι η αναφορά σε πρακτικές, η οποία, όμως, ήταν πολύ γενικόλογη και δεν συνοδευόταν από απαραίτητη πληροφορία, ώστε να στοιχειοθετεί την υιοθέτηση της πρακτικής, για παράδειγμα: «Συνεργάστηκα με συναδέλφους και γονείς» (ΑΔ3). Δεν αναφέρεται έστω επιγραμματικά ποιο ήταν το αντικείμενο αυτής της συνεργασίας (ούτε προκύπτει από άλλα στοιχεία στο έντυπο ή στο πορτφόλιο). Μια άλλη απάντηση του είδους αυτού είναι η παρακάτω: «Συνεργάστηκα με άλλα μέλη του προγράμματος, καθώς και με τους συναδέλφους μου στο σχολείο για να προγραμματίσω συγκεκριμένες δράσεις» (ΒΔ1). Στην

απάντηση αυτή γίνεται αόριστη αναφορά σε ανθρώπους και δράσεις. Ωστόσο, οι απαντήσεις αυτού του είδους ήταν μεμονωμένες και ολιγόλογες, έτσι ώστε να μην επηρεάζεται η συνολική εικόνα που προκύπτει από την ανάλυση των απαντήσεων. Στην πλειοψηφία των κειμένων γίνεται άλλοτε εκτενέστερη, άλλοτε περιορισμένη αναφορά στις πρακτικές, συνοδευμένη στις πιο πολλές περιπτώσεις από επιπλέον πληροφόρηση.

Υπάρχουν ενδείξεις ότι η απάντηση στην ερώτηση αυτή συμβάδιζε με την πληρότητα του πορτφόλιο. Δηλαδή, οι πιο ακριβείς και περιεκτικές απαντήσεις στην ερώτηση περιλαμβάνονταν σε πορτφόλιο που ήταν περιεκτικά σε κατάλληλη μαρτυρία και αναστοχασμό και δομημένα κατάλληλα, και το αντίστροφο, δηλαδή ατελείς απαντήσεις περιέχονταν σε πορτφόλιο με περιορισμένη παρουσίαση πρωτοβουλίας (περιορισμένης έκτασης ή καθόλου μαρτυρία, αναστοχασμός και οργάνωση του πορτφόλιο).

Συνοψίζοντας, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με τα βήματα που ακολούθησαν, οι περισσότερες αναφορές έγιναν για τον Αναστοχασμό και την Κοινή Συνεργατική Δουλειά. Οι δύο πρακτικές μαζί συγκεντρώνουν σχεδόν τις μισές από τις αναφορές. Μία στις έξι αναφορές έχει να κάνει με τη Συλλογή Δεδομένων και μία στις δέκα αναφορές σχετίζεται με τη Συζήτηση. Σχετική με το Συμβουλευέσθαι είναι μία στις δώδεκα αναφορές, κάτι που ισχύει και για την πρακτική της Ενημέρωσης. Τέλος, υπάρχουν λίγες αναφορές στη Δικτύωση, την Επιμόρφωση και τον Πειραματισμό. Εμπλεκόμενα πρόσωπα είναι οι συνάδελφοι στις μισές περιπτώσεις, και οι μαθητές τρεις φορές στις δέκα αναφορές. Σε ορισμένες περιπτώσεις οι μαθητές παίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην εξέλιξη της πρωτοβουλίας. Άλλοι εμπλεκόμενοι είναι οι γονείς με ποσοστό μία στις επτά αναφορές και σε μεμονωμένες περιπτώσεις άλλα πρόσωπα από φορείς και υπηρεσίες όπως ο Δήμος, ένα Κέντρο Πρόληψης και η Διεύθυνση Εκπαίδευσης ή προσκεκλημένοι συγγραφείς. Από την ανάλυση διαπιστώθηκε κάποια δυσκολία σε ορισμένες περιπτώσεις στη διάκριση των πρακτικών από την περιγραφή της δράσης και προέκυψαν ενδείξεις ότι η πληρότητα στην απάντηση σε αυτή την ερώτηση συμβάδιζε με την πληρότητα του πορτφόλιο.

III.7.2 Ερώτηση 3: Τι έμαθα από την πρωτοβουλία;

Η ερώτηση είχε ως εξής: «Τι έμαθα από την πρωτοβουλία μου;»

Στην ερώτηση απάντησαν 18 εκπαιδευτικοί. Οι άξονες ανάλυσης των απαντήσεων ήταν δύο: ο ένας άξονας σχετιζόταν με το είδος της μάθησης και ο άλλος είχε σχέση με τα εμπλεκόμενα πρόσωπα. Τα αποτελέσματα ήταν ως εξής:

1. Ανάλυση με βάση το είδος της μάθησης

Οι κατηγορίες που αναδείχθηκαν ήταν η Στρατηγική δράση, η Ανατροφοδότηση, η Συναισθηματική στήριξη, η Διαχείριση της αλλαγής, η Μεταφορά γνώσης, η Συζήτηση, ο Αναστοχασμός, η Συλλογή Δεδομένων, η Δικτύωση, η Κοινή Συνεργατική Δουλειά και ο Πειραματισμός. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα:

Πίνακας 73: Αναφερόμενη μάθηση στην Ερώτηση 3 του εντύπου

Είδος μάθησης	Αριθμός αναφορών
Στρατηγική δράση	13
Κοινή Συνεργατική Δουλειά	12
Συναισθηματική ενδυνάμωση	9
Συμβουλευέσθαι(ανατροφοδότηση)	8
Διαχείριση αλλαγής	5
Συλλέγω Δεδομένα	5
Δοκιμάζω	4
Συζητώ	3
Άλλες κατηγορίες	6
<i>Σύνολο</i>	65

Σχετικές με τη στρατηγική δράση ήταν 13 απαντήσεις. Οι απαντήσεις αυτές αφορούσαν την εστίαση στο πρόβλημα, τον σχεδιασμό, την οργάνωση. Ενδεικτικά, αναφέρονται κάποια αποσπάσματα: «να εστιάζω στο πρόβλημα» (ΒΓ5), «σχεδίασα πάνω σε άξονες δράσης», «να χαράσσω στρατηγική» (ΑΓ5). Οι απαντήσεις αυτές έχουν προφανώς αναστοχαστικό χαρακτήρα.

Η συναισθηματική ενδυνάμωση αναδείχθηκε από 9 απαντήσεις. Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται σε αυτές τις περιπτώσεις να κάνουν ένα βήμα μπροστά για να μοιραστούν, να τολμήσουν, όπως φαίνεται και στα αποσπάσματα που ακολουθούν: «μοιράστηκα δυσκολίες, προβληματισμούς και χαρές» (ΑΔ3), «δεν ήμουν μόνη» (ΑΓ8), «ότι δεν είμαι μόνη μου, μπορώ να μοιραστώ τις ανησυχίες μου και να πάρω στήριξη» (ΑΓ3), «να τολμώ» (ΑΔ1).

Απαντήσεις σχετικές με τη δεκτικότητα σε ανατροφοδότηση - η οποία σχετίζεται με το Συμβουλευέσθαι - βρέθηκαν σε 8 περιπτώσεις. Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται δεκτικοί και ανοιχτοί στο να μάθουν τι σκέφτονται οι μαθητές τους ή οι συναδέλφοί τους για κάποια πρωτοβουλία που παίρνουν οι ίδιοι. Ενδεικτικά, παρατίθενται ορισμένα αποσπάσματα: «να βρίσκω τρόπους ανατροφοδότησης από συναδέλφους και παιδιά» (ΒΔ4), «να παίρνω τα μηνύματα των άλλων» (6ΕΜ), να παίρνω πιο συχνά ανατροφοδότηση από μαθητές –συναδέλφους», «να δέχομαι κριτική από τους συναδέλφους και από τα παιδιά» (ΒΔ5). Η ανατροφοδότηση σχετίζεται, επίσης, με την παρακολούθηση της δράσης - και σε τελική ανάλυση τον αναστοχασμό - και με τη συλλογή δεδομένων.

Σχετικές με τη διαχείριση της αλλαγής είναι 5 αναφορές. Η διαχείριση της αλλαγής αφορά την ευελιξία που απαιτείται για να γίνουν διαφοροποιήσεις και αλλαγές στην διαδικασία υλοποίησης της πρωτοβουλίας. Ενδεικτικές είναι οι αναφορές: «να είμαι ευέλικτη» (ΒΓ5), «να επαναπροσδιορίζομαι» (ΑΓ3), «συνεργάζομαι με τους μαθητές μου ...για να αντιμετωπίσω καλύτερα τις όποιες δυσκολίες» (ΑΓ4). Το θέμα της διαχείρισης της αλλαγής είναι, επίσης, σχετικό με τη στρατηγική δράση και τον αναστοχασμό.

Στην Κοινή Συνεργατική Δουλειά υπήρχαν 12 αναφορές. Η Συνεργατική Δουλειά έχει να κάνει με συναδέλφους του σχολείου - χωρίς απαραίτητα αυτοί να λαμβάνουν μέρος στο πρόγραμμα - και οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την ικανοποίησή τους. Ενδεικτικά, αναφέρονται αποσπάσματα: «ωφελήθηκα από τις συνεργασίες» (ΑΔ3), «η συνεργασία με τους συναδέλφους έχει καταπληκτικά αποτελέσματα» (2 ΣΔ), «να συνεργάζομαι αποτελεσματικότερα» (ΒΓ5).

Στη Συλλογή Δεδομένων υπάρχουν 5 αναφορές, όπως οι ακόλουθες: «να συλλέγω καταγεγραμμένες εντυπώσεις από μαθητές, γονείς, συναδέλφους» (ΑΓ5), «να κρατάω τεκμήρια» (ΑΔ1).

Για τον Πειραματισμό υπάρχουν 3 αναφορές, όπως η ακόλουθη: «να παίρνω περισσότερα ρίσκα στην τάξη δοκιμάζοντας πρωτότυπες ιδέες» (ΑΓ5). Επίσης, 3 αναφορές υπάρχουν για την πρακτική της Συζήτησης.

Άλλες αναφορές που συγκέντρωσαν λιγότερες από 3 αναφορές καθεμιά, ήταν ο Αναστοχασμός, η Δικτύωση και η μεταφορά γνώσης. Για καθεμιά από τις πρακτικές του Αναστοχασμού και της Δικτύωσης γίνεται 2 φορές λόγος. Ενδεικτικά, αναφέρουμε ένα απόσπασμα για την κάθε πρακτική: «να βρίσκω τρόπους

ανατροφοδότησης» (ΒΔ4) και «να έχω πιο στενή επαφή με τα μέλη του προγράμματος» (ΒΔ4).

Σε 2 περιπτώσεις, επίσης, γίνεται λόγος για μεταφορά γνώσης από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό, κάτι που είχε μείνει στις συναντήσεις του προγράμματος ως ρήση «η κλοπή επιτρέπεται». Έτσι, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν: «εμπνέομαι από τις ιδέες των άλλων, ‘κλέβω’ ιδέες» (ΑΓ4) και «το να ‘κλέβω’ πρακτικές δεν είναι ντροπή» (ΑΓ7). Η μεταφορά γνώσης είναι σημαντική συνιστώσα σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης όπως το συγκεκριμένο.

2. Ανάλυση με βάση τα εμπλεκόμενα πρόσωπα

Ο δεύτερος άξονας ανάλυσης αφορά τα εμπλεκόμενα πρόσωπα. Αυτά είναι με φθίνουσα συχνότητα οι μαθητές, οι συνάδελφοι και οι γονείς. Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει τα αποτελέσματα:

Πίνακας 74: Αναφερόμενα πρόσωπα στην ερώτηση 3 του εντύπου

Εμπλεκόμενα πρόσωπα	Αριθμός αναφορών
Μαθητές	23
Συνάδελφοι	21
Γονείς	4
Άλλοι	7
<i>Σύνολο</i>	48

Για τους μαθητές υπάρχουν 23 αναφορές, είναι τα βασικά εμπλεκόμενα πρόσωπα. Τα θέματα που τίθενται είναι αυτό της συνεργασίας με τους μαθητές («συνεργάζομαι καλύτερα με τους μαθητές μου» ΑΓ4), της ενεργοποίησης των μαθητών («οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν κεντρίζεται το ενδιαφέρον τους» ΑΓ61), ενώ γίνεται ιδιαίτερη μνεία σε δύσκολες περιπτώσεις («οι μαθησιακές δυσκολίες υπερβαίνονται» ΑΓ61). Άλλα θέματα που τίθενται είναι αυτό της ανάληψης κυρίαρχου ρόλου στους μαθητές («να δίνω τα ηνία στους μαθητές» ΒΓ6 και «να ακούω τις γνώμες των παιδιών για καλύτερη οργάνωση των ομάδων τους» ΒΔ5), της εμπιστοσύνης με την οποία περιβάλλονται αυτοί («να δίνω πρωτοβουλίες στα παιδιά και να τα εμπιστεύομαι» ΒΔ4) αλλά και της ανατροφοδότησης («ανατροφοδότηση από μαθητές» ΒΓ7) που παίρνουν οι εκπαιδευτικοί.

Οι συνάδελφοι-εκπαιδευτικοί εμφανίζονται σε 21 αναφορές, με θέμα άλλοτε την ανατροφοδότηση («να βρίσκω τρόπους ανατροφοδότησης από συναδέλφους»),

ΒΔ1), άλλοτε την συνεργασία («να συνεργάζομαι με συναδέλφους» ΑΓ5). Άλλα ζητήματα που σχετίζονται με συναδέλφους είναι η μεταφορά γνώσης («να κλέβω πρακτικές» ΑΓ7), το μοίρασμα συναισθημάτων («μοιράστηκα δυσκολίες, προβληματισμούς και χαρές», ΑΔ3) αλλά και το αίσθημα του ανήκειν («δεν είμαι μόνη μου» ΑΓ3).

Οι γονείς αποτελούν εμπλεκόμενα πρόσωπα σε 4 περιπτώσεις, είτε με αντικείμενο την εμπλοκή τους στην μαθησιακή διαδικασία («να έχω ουσιαστική επαφή με γονείς και να τους εμπλέκω στη διαδικασία της τάξης» ΒΔ4), είτε για ανατροφοδότηση («να συλλέγω καταγεγραμμένες απόψεις από ... γονείς...» ΑΓ5).

Συνοψίζοντας, οι εκπαιδευτικοί, απαντώντας στην ερώτηση σχετικά με το τι έμαθαν, δίνουν προβάδισμα στη στρατηγική δράση, σε συναισθηματικές πλευρές της πορείας τους, στην ανατροφοδότηση και στη διαχείριση της αλλαγής. Γίνονται, επίσης, μεμονωμένες αναφορές σε μεταφορά γνώσης. Όσον αφορά το πλαίσιο των 9 πρακτικών, κεντρικό ρόλο παίζει η Κοινή Συνεργατική Δουλειά, ενώ το Συμβουλευέσθαι με τη Συλλογή Δεδομένων συγκεντρώνουν αρκετές αναφορές. Πρακτικές όπως ο Πειραματισμός, η Συζήτηση, ο Αναστοχασμός και η Δικτύωση εμφανίζουν λίγες αναφορές. Όσον αφορά στα εμπλεκόμενα πρόσωπα, στις μισές σχεδόν αναφορές πρόκειται για τους μαθητές. Τα ζητήματα που αναδεικνύονται είναι η κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών, η ανατροφοδότηση από αυτούς, η καλύτερη συνεργασία μαζί τους, η εμπιστοσύνη που δείχνουν προς αυτούς αφήνοντάς τους περιθώρια πρωτοβουλίας και «δίνοντάς τους τα ηνία» και η αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση ιδιαίτερων περιπτώσεων μαθητών. Οι συνάδελφοι συγκεντρώνουν σχεδόν τα δύο πέμπτα των αναφορών. Θέματα στα οποία γίνεται αναφορά σε συναδέλφους είναι η ανατροφοδότηση, η συνεργασία, η μεταφορά γνώσης αλλά και μοίρασμα συναισθημάτων και το αίσθημα του ανήκειν. Σε λίγες περιπτώσεις γίνεται αναφορά σε γονείς, οι οποίοι εμφανίζονται να δίνουν ανατροφοδότηση και να ενημερώνονται για τη μαθησιακή διαδικασία.

III.7.3 Ερώτηση 4: Πώς άλλαξε η δουλειά μου;

Η ερώτηση ήταν η ακόλουθη: «Πώς άλλαξε η δουλειά μου στο πλαίσιο αυτής της πρωτοβουλίας;»

Στην ερώτηση απάντησαν 16 εκπαιδευτικοί. Οι άξονες ανάλυσης των απαντήσεων ήταν δύο: ο ένας άξονας σχετιζόταν με το είδος της αλλαγής και ο άλλος είχε σχέση με τα εμπλεκόμενα πρόσωπα.

1. Ανάλυση με βάση το είδος της αλλαγής

Η ανάλυση ανέδειξε ως κατηγορίες τη στρατηγική δράση, την ανατροφοδότηση, την πρόκληση θετικών συναισθημάτων, την βαθύτερη επίγνωση, την συνοδευόμενη από ανατροφοδότηση αλλαγή, τον Αναστοχασμό, την Κοινή Συνεργατική Δουλειά, τον Πειραματισμό. Τα αποτελέσματα εμφανίζονται στον ακόλουθο πίνακα:

Πίνακας 75: Πώς άλλαξε η δουλειά

Είδος αλλαγής	Αριθμός αναφορών
Στρατηγική δράση	6
Ανατροφοδότηση (Συμβουλευέσθαι)	8
Προξενεί θετικά συναισθήματα	7
Βαθύτερη επίγνωση	6
Αλλαγή συνοδευόμενη από ανατροφοδότηση	5
Κοινή Συνεργατική Δουλειά	7
Πειραματισμός	4
Αναστοχασμός	3
Άλλο	2
<i>Σύνολο</i>	48

Για τη στρατηγική δράση γίνονται 6 αναφορές. Αυτή έχει να κάνει με το σχεδιασμό, την οργάνωση, αλλά και αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα. Ενδεικτικά, αναφέρουμε: «η δουλειά μου έγινε πιο οργανωμένη, πιο στοχευμένη» (ΒΔ5), «έμαθα να προσεγγίζω το αναλυτικό πρόγραμμα με έναν διαφορετικό τρόπο» (ΑΓ61) και «έκανα αναδιάταξη ύλης στην ενότητα για το ρατσισμό» (ΑΓ8).

Υπάρχουν, επίσης, 8 αναφορές στο Συμβουλευέσθαι και ειδικά στην ανατροφοδότηση από μαθητές και από συναδέλφους, όπως, για παράδειγμα, η ακόλουθη: «έμαθα να μιλάω λιγότερο και να ακούω περισσότερο» (ΒΔ1), «έμαθα να δέχομαι την κριτική των παιδιών» (ΒΔ4).

Το γεγονός ότι η δουλειά προξενεί θετικά συναισθήματα προκύπτει από 7 αναφορές, όπως αυτές που παρατίθενται στη συνέχεια: «διδάσκω πιο ξεκούραστα και πιο δημιουργικά» (ΑΓ62), «(ενν. η δουλειά έγινε) πιο ενδιαφέρουσα, πιο κατανοητή, πιο εύκολη» (ΒΓ3) και «νιώθω μεγάλη ικανοποίηση» (ΑΓ5).

Πέραν των κατηγοριών που εξετάστηκαν ως τώρα, υπάρχουν και δύο νέες κατηγορίες, που είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες. Η πρώτη έχει να κάνει με μια

βαθύτερη επίγνωση που αποκτούν οι εκπαιδευτικοί και η δεύτερη με την ανάδειξη ενός σχήματος (pattern) που εμφανίζεται στην αλλαγή της δουλειάς.

Η αναδύομενη ή βαθύτερη επίγνωση (emerging consciousness Lyons, 2010a: 486) που απέκτησαν οι εκπαιδευτικοί, έχει να κάνει με το καταστάλαγμα της εμπειρίας και μία γνώση πέρα από λεπτομέρειες και μεμονωμένα γεγονότα, με μια συνολικότερη θεώρηση των καταστάσεων, της δουλειάς τους, των μαθητών, του εαυτού τους. Σε αυτή γίνονται 6 αναφορές, ενδεικτικές δε είναι οι ακόλουθες: «εμβάθυνα πίσω από συμπεριφορές και γεγονότα» (ΑΔ1), «άρχισα να βλέπω την ομαδοσυνεργατική με πιο υπεύθυνο μάτι, είδα την πολυπλοκότητα, τις δυσκολίες στη σύνθεσή τους» (ΒΔ5), «διαπίστωσα τα δυνατά και τα αδύνατά μου σημεία» (ΑΓ62), «Ανακαλύπτω δυνατότητες δικές μου και των παιδιών» (ΒΔ4). Η βαθύτερη επίγνωση έχει κατ' εξοχήν αναστοχαστικό χαρακτήρα.

Το σχήμα που σχετίζεται με την αλλαγή της δουλειάς, έχει να κάνει με την ανατροφοδότηση από μαθητές, την επεξεργασία της, τον αναστοχασμό και την αλλαγή στην οποία προβαίνει ο εκπαιδευτικός βάσει των παραπάνω. Προκύπτει, δηλαδή, ότι ο εκπαιδευτικός είναι πιο δεκτικός στις αντιδράσεις των μαθητών και προσπαθεί να τις αξιοποιήσει στην ανάπτυξη της πρωτοβουλίας. Υπάρχουν 4 σχετικές αναφορές και 1 ακόμη, η οποία, προερχόμενη από διευθύντρια, δεν κάνει λόγο για μαθητές. Παραθέτουμε αναφορές αυτού του είδους: «Διαβάζοντας τα σχόλια των παιδιών διαπιστώνω τις ανάγκες τους, τις επεξεργάζομαι και προσπαθώ να αλλάξω ή να βελτιωθώ ή να προσαρμοστώ» (ΒΓ6), «έμαθα να τολμώ και να δέχομαι την κριτική των παιδιών και από αυτό να κάνω αλλαγές στο μάθημά μου» (ΒΔ4) και «εμβάθυνα πίσω από συμπεριφορές και γεγονότα και τα 'χρησιμοποίησα' για να αναζητήσω αποτελεσματικότερες λύσεις» (ΑΔ1). Το σχήμα αυτό σχετίζεται με την στρατηγική δράση.

Επίσης, γίνονται αναφορές σε πρακτικές όπως το Συμβουλευέσθαι (8 αναφορές), η Κοινή Συνεργατική Δουλειά (7 αναφορές, όπως για παράδειγμα: «έμαθα να συνεργάζομαι με συναδέλφους ίδιας ή άλλης ειδικότητας» ΑΓ61), ο Πειραματισμός (4 αναφορές, ενδεικτικά παρατίθεται: «δεν δούλευα με ομάδες μέχρι τώρα» ΒΔ3), ο Αναστοχασμός (3 αναφορές όπως «... διαβάζοντας τα σχόλια ... διαπιστώνω τις ανάγκες τους, τις επεξεργάζομαι» ΒΓ6). Τέλος, από μία αναφορά είχε η Ενημέρωση και η Συλλογή Δεδομένων.

Υπάρχει, ωστόσο, και μία περίπτωση στην οποία η εκπαιδευτικός επιφυλάσσεται να μιλήσει για αλλαγή: «από τον ένα χρόνο δεν μπορώ να πω (για) αλλαγή» (ΒΓ6).

2. Ανάλυση με βάση τα εμπλεκόμενα πρόσωπα

Όσον αφορά τα εμπλεκόμενα πρόσωπα, αυτά είναι κυρίως οι μαθητές και οι συνάδελφοι, ενώ υπάρχει και μία αναφορά σε γονείς.

Πίνακας 76 Αναφερόμενα πρόσωπα στην Ερώτηση 4 του εντύπου

Εμπλεκόμενα πρόσωπα	Αριθμός αναφορών
Μαθητές	11
Συνάδελφοι	9
Γονείς	1
<i>Σύνολο</i>	21

Για τους μαθητές υπάρχουν 11 αναφορές, που έχουν να κάνουν με την ανατροφοδότηση που παίρνουν από αυτούς οι εκπαιδευτικοί, με το ρόλο που παίζουν στην πραγματοποίηση αλλαγών εκ μέρους των εκπαιδευτικών, με προσέγκυση του ενδιαφέροντός τους και αλλαγή της στάσης τους. Στη συνέχεια, παρατίθενται ενδεικτικές αναφορές: «ζήτησα από τους μαθητές να γράψουν την άποψή τους» (ΒΓ3), «με τη δική τους συναίνεση προβαίνω σε κάτι καινούργιο» (ΒΓ4), «σκέφτομαι πώς να προσελκύσω το ενδιαφέρον των παιδιών» (ΒΓ) και «πέτυχα νομίζω το βασικό μου στόχο, να αλλάξει η στάση των μαθητών μου απέναντι στην Ιστορία» (ΑΓ5).

Για τους συναδέλφους (εντός και εκτός ομάδας σχολείου) υπάρχουν 9 αναφορές, οι περισσότερες από τις οποίες σχετίζονται κυρίως με την συνεργασία, αλλά και με την ανατροφοδότηση. Ακολουθούν σχετικές αναφορές: «έμαθα να συνεργάζομαι με συναδέλφους ίδιας ή άλλης ειδικότητας» (ΒΔ11), «συνεργάστηκα στενά με την ...(όνομα συναδέλφου)» (ΑΓ8).

Τέλος, υπάρχει 1 αναφορά σε γονείς, και αυτή σχετίζεται με ανατροφοδότηση: «παίρνω ανατροφοδότηση από... γονείς...» (ΑΓ61).

Συνοψίζοντας, οι απαντήσεις στην ερώτηση για τον τρόπο με τον οποίο άλλαξε η δουλειά των εκπαιδευτικών, ανέδειξαν σε μεγάλο βαθμό το στοιχείο της ανατροφοδότησης και της στρατηγικής δράσης, ανέφεραν δε κυρίως τις πρακτικές του Συμβουλευέσθαι, της Κοινής Συνεργατικής Δουλειάς, του Πειραματισμού και λιγότερο του Αναστοχασμού. Τα νέα στοιχεία που προέκυψαν ήταν η βαθύτερη

επίγνωση (μεθόδων, δυνατοτήτων δικών τους και των μαθητών) που αναφέρεται από το ένα τρίτο περίπου των εκπαιδευτικών και ένα σχήμα που σχετίζεται με την ανατροφοδότηση από τους μαθητές ως προϋπόθεση αλλαγής και επαναπροσδιορισμού, όπως προκύπτει από τις δηλώσεις του ενός τετάρτου των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά τα εμπλεκόμενα πρόσωπα, στις μισές περιπτώσεις αυτοί είναι οι μαθητές, οι οποίοι παίζουν καθοριστικό ρόλο στις αποφάσεις των εκπαιδευτικών και για τους οποίους υπάρχουν θετικές αναφορές για προσέλευση του ενδιαφέροντός τους και αλλαγή στη στάση τους. Άλλα εμπλεκόμενα πρόσωπα (σχεδόν οι υπόλοιπες μισές περιπτώσεις) είναι οι συνάδελφοι, οι οποίοι συνεργάζονται και παρέχουν ανατροφοδότηση και συναισθηματική στήριξη. Για τους γονείς υπάρχει μία μόνο αναφορά.

III.7.4 Ερώτηση 5: Ποια ήταν η επίδραση στους μαθητές;

Η ερώτηση είχε διατυπωθεί ως εξής: «Ποια επίδραση είχε η πρωτοβουλία μου στους μαθητές και πώς το διαπίστωσα [π.χ. ενδεικτικά κάποια σχόλια μαθητών κλπ]».

Στην ερώτηση απάντησαν 19 εκπαιδευτικοί. Στην ουσία πρόκειται για δύο υπο-ερωτήσεις. Η μία αφορά το είδος της επίδρασης στους μαθητές και η άλλη τον τρόπο με τον οποίο διαπιστώθηκε η επίδραση αυτή.

1. Ανάλυση με βάση το είδος της επίδρασης στους μαθητές

Στην ερώτηση καταγράφονται 19 απαντήσεις σε 2 από τις οποίες παρατίθενται μόνο μεμονωμένα αυτούσια σχόλια μαθητών. Η επεξεργασία αφορά τις 17 απαντήσεις.

Οι τέσσερις κατηγορίες που προέκυψαν από την ανάλυση είναι η ωριμότερη και θετικότερη στάση των μαθητών γενικά, οι θετικές αλλαγές που συνδέονται άμεσα με τη μάθηση, η καλύτερη συνεργασία μεταξύ των μαθητών και η θετική επίδραση σε ιδιαίτερες περιπτώσεις μαθητών. Τα αποτελέσματα παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 77: Είδος επίδρασης στους μαθητές

Είδος επίδρασης στους μαθητές	Αριθμός αναφορών
Πιο ώριμη και θετικότερη στάση μαθητών γενικά	22
Θετικές αλλαγές άμεσα συνδεόμενες με τη μάθηση	16
Καλύτερη συνεργασία μεταξύ τους	6
Θετική επίδραση σε ιδιαίτερες περιπτώσεις	5
Άλλο	1
<i>Σύνολο</i>	50

Όπως φαίνεται, υπήρχαν 22 αναφορές που σχετίζονταν με μια πιο ώριμη και θετική στάση των μαθητών γενικά. Οι μαθητές έδειξαν περισσότερη υπευθυνότητα, όπως προκύπτει από τα παρακάτω αποσπάσματα: «έδειξαν ... υπευθυνότητα» (ΑΓ8), «πήραν ηγετικό ρόλο... (τους δόθηκε ευθύνη)» (ΒΔ4) και «(εννοείται είναι) πιο συνεπή (βρίσκονται στην αίθουσα πριν από εμένα)» (ΒΓ3). Επίσης αναφέρεται ότι απέκτησαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, όπως προκύπτει από τα αποσπάσματα που ακολουθούν: «οι μαθητές ένιωσαν πιο σημαντικοί» (15Κ01), «μεγάλωσε η εμπιστοσύνη των παιδιών στον εαυτό τους» (ΑΓ62), «οι μαθητές κατάλαβαν τις δυνατότητές τους... γνώρισαν καλύτερα τον εαυτό τους» (ΒΔ4) και «οι αδύναμοι απέκτησαν αυτοπεποίθηση» (ΒΔ5). Ακόμη, γίνεται λόγος για θετική επίδραση στον συναισθηματικό τομέα, όπως δείχνουν οι σχετικές αναφορές: «ενδιαφέρον και χαρά» (ΑΔ3), «κέφι» (ΑΓ8), «μαθητές ενθουσιασμένους» (ΒΓ7), «παιδιά... πρόθυμα» (ΒΔ3), «χαρά» (ΒΔ5). Τέλος, υπάρχουν αναφορές σχετικά με την έκφραση των μαθητών: «οι μαθητές ένιωσαν ότι ... μπορούν να εκφραστούν» (15Κ01), «δείχνουν κι άλλες πτυχές της προσωπικότητάς τους» (ΑΓ8).

Επίσης υπάρχουν 16 αναφορές για θετικές αλλαγές, άμεσα συνδεόμενες με τη μάθηση. Σύμφωνα με ορισμένες από αυτές, διαπιστώνεται αλλαγή της στάσης των μαθητών απέναντι στη μάθηση: «αλλαγή στάσης των μαθητών στο μάθημα της Ιστορίας» (ΑΓ5), «οι μαθητές αγάπησαν τα κινητικά παιχνίδια» (ΒΓ5), «σταδιακή αλλαγή στη στάση τους απέναντι στη μάθηση» (ΑΓ3). Σε άλλες περιπτώσεις γίνεται λόγος για μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα, όπως φαίνεται και στα αποσπάσματα που ακολουθούν: «συνολική συμμετοχή των μαθητών» (2ΣΒ), «όλοι οι μαθητές συμμετείχαν» (ΑΓ4), «(εννοείται: τα παιδιά έγιναν) πιο ενεργητικά» (ΒΓ3). Τέλος, υπήρχαν αναφορές σε θετικά μαθησιακά αποτελέσματα, δηλαδή ότι οι

μαθητές γνωρίζουν καλύτερα το αντικείμενο. Για παράδειγμα, δηλώνεται ότι τα παιδιά «εξοικειώθηκαν με το αρχαίο κείμενο» (ΑΓ6) και ότι «όταν έκανα ερωτήσεις σχεδόν όλα τα παιδιά ήταν πρόθυμα να απαντήσουν» (ΒΔ3).

Σε 6 περιπτώσεις γίνεται λόγος για καλύτερη συνεργασία (μεταξύ των μελών μιας ομάδας και μεταξύ των ομάδων) και ομαδικότητα. Ενδεικτικές είναι οι αναφορές: «κατόρθωσαν να λειτουργήσουν ως ομάδα λίγο πολύ» (ΑΓ3), «συνεργάζονταν μεταξύ τους» (ΑΓ4), «οι περισσότερες ομάδες συνεργάστηκαν μεταξύ τους» (ΒΔ3), «έμαθαν να βασίζονται στην ομάδα τους και να προσπαθούν για το καλό της» (ΒΔ5).

Μνεία στην θετική επίδραση σε ιδιαίτερες περιπτώσεις μαθητών γίνεται σε 5 αναφορές. Οι επιδράσεις αυτές σχετίζονται με τη συμμετοχή παιδιών που δεν συμμετείχαν, με τόνωση της αυτοπεποίθησης, με μαθησιακά αποτελέσματα. Χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα αποσπάσματα: «οι αδύναμοι μαθητές απέκτησαν αυτοπεποίθηση» (ΒΔ5), «οι μαθητές που δεν συμμετείχαν ...διεκδικούν την ισότιμη συμμετοχή» (ΒΔ4), «άκουσα να μου λέει μάθημα παιδί που δε λέει σχεδόν ποτέ» (ΒΔ5).

Τέλος, σε μία περίπτωση γίνεται λόγος για δυσκολίες που προέκυψαν στην ομαδοσυνεργατική.

Προέκυψαν, επίσης, ενδιαφέροντα σχήματα (patterns). Το πρώτο σχήμα συνίσταται στο ότι όταν από το περιβάλλον δίνεται στους μαθητές το κατάλληλο θετικό μήνυμα (αποδοχή, αναγνώριση, βοήθεια), αυτοί το εσωτερικεύουν και αντιδρούν θετικά (4 αναφορές). Το περιβάλλον που δίνει το θετικό μήνυμα μπορεί να είναι, για παράδειγμα, το σχολείο ή η ομάδα. Η εσωτερίκευση έχει να κάνει με μια μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και η αντίδραση είναι ότι εκφράζονται, προσπαθούν και ηγούνται. Χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα παραδείγματα: «οι μαθητές ένιωσαν σημαντικοί, ότι το σχολείο τους υπολογίζει και ότι μπορούν να εκφραστούν» (ΑΔ1), «οι αδύναμοι (εννοείται: μαθητές) απέκτησαν αυτοπεποίθηση (εννοείται: με τη βοήθεια της ομάδας), έμαθαν να βασίζονται στην ομάδα τους και να προσπαθούν για το καλό της» (ΒΔ3), «οι μαθητές κατάλαβαν τις δυνατότητές τους, πήραν ηγετικό ρόλο» (ΒΔ4). Αυτό το σχήμα αναδεικνύει πώς η ηγεσία από πλευράς των εκπαιδευτικών μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης για την ηγεσία των μαθητών.

Ένα άλλο σχήμα είναι αυτό του Πειραματισμού και της παρακίνησης του ενδιαφέροντος των μαθητών, κάτι που προκύπτει από 3 αναφορές. Σύμφωνα με αυτό το σχήμα, αιτία για την εκδήλωση ενδιαφέροντος από την πλευρά των μαθητών είναι

ότι ο εκπαιδευτικός ξεκινά κάτι διαφορετικό, καινούργιο, καινοτόμο. Ενδεικτικά είναι τα παραδείγματα που ακολουθούν: «(ενν. οι μαθητές) ενδιαφέρονταν για το καινοτόμο μάθημα» (ΑΓ4), «οι μαθητές αναζητούν το καινούργιο, το διαφορετικό, συμμετέχουν περισσότερο, εκφράζονται, δείχνουν κι άλλες πλευρές της προσωπικότητάς τους... έδειξαν προθυμία, κέφι, υπευθυνότητα» (ΑΓ8), «ενδιαφέρονταν για το ‘καινοτόμο’ μάθημα» (ΑΓ4) και «ο καινούργιος τρόπος δουλειάς τράβηξε το ενδιαφέρον των μαθητών» (ΒΔ3).

2. Ανάλυση με βάση τον τρόπο που διαπιστώθηκε η επίδραση

Από την ανάλυση των απαντήσεων προέκυψε ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί στηρίζουν στη μαρτυρία τις διαπιστώσεις τους σχετικά με την επίδραση της πρωτοβουλίας στους μαθητές. Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, όμως, δεν διευκρινίζεται ο τρόπος με τον οποίο έκαναν οι εκπαιδευτικοί τις σχετικές διαπιστώσεις. Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει τα αποτελέσματα.

Πίνακας 78: Πώς διαπιστώθηκε η επίδραση στους μαθητές

Πώς διαπιστώθηκε η επίδραση στους μαθητές	Αριθμός αναφορών
Δεν διευκρινίζεται	11
Από μαρτυρία	8
Σύνολο	19

Όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο κατάλαβαν οι εκπαιδευτικοί την επίδραση στους μαθητές, υπάρχει ρητή αναφορά σε μαρτυρία σε 8 απαντήσεις: σύμφωνα με 6 απαντήσεις η επίδραση διαπιστώθηκε από τα σχόλια των μαθητών, 1 απάντηση αφορά τα αποτελέσματα από απαντήσεις σε ερωτηματολόγιο και, τέλος, 1 απάντηση βασίζεται σε ανατροφοδότηση- ζωγραφιά που ζητήθηκε από τα παιδιά.

Στις υπόλοιπες περιπτώσεις δεν υπήρχε ξεκάθαρη απάντηση στο ερώτημα αυτό, κάτι που δείχνει μια δυσκολία στο να εντοπιστεί ο τρόπος που διαπιστώθηκε η επίδραση. Σε κάποια περίπτωση, ωστόσο, συνάγεται ότι ο εκπαιδευτικός αντιλήφθηκε την επίδραση μέσα από την παρατήρηση («όταν έκανα ερωτήσεις όλα τα παιδιά ήταν πρόθυμα να απαντήσουν» ΒΔ3). Σε μία περίπτωση σημειώνεται: «δεν έχω σχόλια μαθητών, μόνο φωτογραφίες» (ΒΓ7). Μία άλλη δυσκολία ήταν ότι σε 2 περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί παράθεταν μόνο αυτούσια σχόλια μαθητών, χωρίς να περιλαμβάνουν δική τους αποτίμηση.

Συνοψίζοντας, αναφέρεται πληθώρα θετικών επιδράσεων στους μαθητές. Ξεχωρίζουν δύο σχήματα που αναδείχθηκαν. Σύμφωνα με το πρώτο, οι μαθητές εσωτερικεύουν θετικά μηνύματα (αποδοχή, ότι είναι σημαντική η γνώμη τους) που προέρχονται από την ομάδα ή τον εκπαιδευτικό και γίνονται πιο ενεργητικοί και συνεργατικοί. Το δεύτερο έχει να κάνει με την κινητοποίησή τους, ως αποτέλεσμα της εισαγωγής Πειραματισμού από πλευράς του εκπαιδευτικού. Τα αποτελέσματα, γενικότερα, έχουν να κάνουν με την εκδήλωση ενδιαφέροντος για συμμετοχή εκ μέρους τους και της βίωσης θετικών συναισθημάτων (χαρά, κέφι), για συνεργατικότητα, μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, μεταβολή της στάσης τους προς το μάθημα και καταγραφή βελτίωσης στα μαθησιακά αποτελέσματα. Στην ερώτηση σχετικά με τον τρόπο που διαπιστώθηκε η επίδραση στους μαθητές, δύο στους πέντε εκπαιδευτικούς αναφέρονται σε σχετική μαρτυρία. Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων δεν διευκρινίζεται ο τρόπος που διαπιστώθηκε η επίδραση αυτή. Σε μεμονωμένες περιπτώσεις η απάντηση σε αυτή την ερώτηση περιλαμβάνει μόνο αυτούσια σχόλια μαθητών, χωρίς σχολιασμό, ενώ σε μια άλλη περίπτωση η εκπαιδευτικός δηλώνει ότι έχει συλλέξει φωτογραφίες και όχι σχόλια. Τα παραπάνω αποτελούν ενδείξεις για δυσκολίες που αφορούν στη συμπερίληψη μαρτυρίας χωρίς σχολιασμό και στην παράθεση ανεπαρκούς μαρτυρίας στο πορτφόλιο, κάτι που εμποδίζει την αποτύπωση της πρωτοβουλίας σε αυτό.

III.7.5 Ερώτηση 6: Ποια ήταν η επίδραση σε άλλους;

Η ερώτηση ήταν διατυπωμένη ως εξής: «Ποια η επίδραση είχε η πρωτοβουλία μου στο σχολείο γενικότερα και πώς το διαπίστωσα (π.χ. ενδεικτικά κάποια σχόλια συναδέλφων, γονέων κλπ);». Πρόκειται και πάλι για δυο υπο-ερωτήσεις.

Στην ερώτηση σχετικά με την επίδραση στο σχολείο απάντησαν 16 εκπαιδευτικοί.

Οι απαντήσεις κάνουν λόγο για επίδραση σε συναδέλφους, σε γονείς σε μαθητές του σχολείου, στο σχολείο και στην τοπική κοινωνία. Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει τα αποτελέσματα.

Πίνακας 79: Επίδραση σε άλλους

Επίδραση σε	Αριθμός αναφορών
Συναδέλφους	14
Γονείς	8
Σχολείο, τοπική κοινωνία	4
Άλλο	1
<i>Σύνολο</i>	<i>27</i>

Όπως προκύπτει, σχετικές με την επίδραση σε συναδέλφους είναι 14 αναφορές. Σε αυτούς υπήρχε διαφορετικό είδος και βαθμός επίδρασης. Κυρίαρχες είναι οι αναφορές σε εν γένει θετική αντιμετώπιση (5 αναφορές), στο ότι έδειξαν ενδιαφέρον (3 αναφορές), ότι συνεργάστηκαν (3 αναφορές) ενώ 2 είναι οι περιπτώσεις όπου γίνεται λόγος για μεταφορά γνώσης. Ενδεικτικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα: «θετικά σχόλια» (ΒΔ4), «έδειξαν ενδιαφέρον» (ΑΓ3), «συνεργασία με συνάδελφο γαλλικών» (ΒΓ7), «ξεκίνησε κι αυτή να προβάλλει ταινίες» (ΒΓ3). Ωστόσο, υπάρχουν μεμονωμένες αναφορές και σε άλλα είδη επίδρασης, όπως ότι «απάντησαν σε ερωτηματολόγιο» (ΑΓ8), «συμμετείχαν σε δημιουργία αντιρατσιστικού πανό» (ΑΓ8) και ότι αναμένεται συνεργασία την επόμενη χρονιά («σχεδιάζουμε πρόγραμμα για την νέα χρονιά» ΒΓ3). Σε μία περίπτωση σημειώνεται ότι «βρήκαν το εγχείρημα δύσκολο και χρονοβόρο» (ΑΓ5).

Σε 8 περιπτώσεις γίνεται αναφορά για επίδραση σε γονείς. Σημειώνεται κυρίως ότι οι γονείς εκδήλωσαν ενδιαφέρον και είχαν θετική ανταπόκριση (από 2 αναφορές η κάθε κατηγορία): «εκδήλωναν το ενδιαφέρον τους» (ΑΓ5), «είχαν θετική και ίσως ενθουσιώδη ανταπόκριση» (ΑΓ62). Μεμονωμένες αναφορές υπάρχουν στο ότι έκαναν θετικά σχόλια στη διευθύντρια, παρακολούθησαν παρουσίαση της πρωτοβουλίας, έγιναν πιο συμμετοχικοί.

Δύο αναφορές γίνονται στους μαθητές όλου του σχολείου (οι οποίοι «απάντησαν σε ερωτηματολόγιο... δημιούργησαν αντιρατσιστικό πανό» ΑΓ8 και «παρακολούθησαν την παρουσίαση» ΑΓ5). Από μία αναφορά γίνεται στο σχολείο συνολικά, στην τοπική κοινωνία, με αφορμή παρουσίαση της πρωτοβουλίας σε όλο το σχολείο στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

Θα είχαμε να παρατηρήσουμε ότι, ενώ καταγράφεται μία αναφορά στην τελική εκδήλωση, λείπουν 6 αναφορές άλλων εκπαιδευτικών που επίσης η

πρωτοβουλία τους παρουσιάστηκε εκεί, κάτι που είναι ένδειξη δυσκολίας αποτύπωσης της επίδρασης.

Υπάρχει, επίσης, μία αναφορά ότι «δεν είχε καμία επίδραση» (ΒΔ3).

Συνοψίζοντας, όσον αφορά την επίδραση στο σχολείο προκύπτει ότι όσον αφορά τους συναδέλφους, υπήρξαν διαφορετικό είδος και βαθμός επίδρασης που κυμάνθηκε από την ενημέρωσή τους και την εκδήλωση ενδιαφέροντος από την πλευρά τους έως τη συνεργασία και τη μεταφορά γνώσης. Όσον αφορά τους γονείς, αυτοί σύμφωνα με τις απαντήσεις είχαν θετικές αντιδράσεις. Υπήρξαν μεμονωμένες αναφορές στους μαθητές όλου του σχολείου, στο σχολείο συνολικά και στην τοπική κοινωνία. Σημειώνουμε ότι εδώ παρατηρούνται δυσκολίες στην αποτύπωση της επίδρασης της πρωτοβουλίας, καθώς ήταν αρκετές οι παρουσιάσεις που έγιναν στο τέλος του σχολικού έτους και δεν καταγράφηκαν.

III.7.6 Ερώτηση 7: Ποιες δυσκολίες συνάντησα;

Η ερώτηση είχε ως εξής: «Ποιες δυσκολίες συνάντησα και πώς επηρέασαν τη δουλειά μου;».

Στην ερώτηση καταγράφηκαν 18 απαντήσεις (μία εκπαιδευτικός δεν απάντησε). Οι κατηγορίες που συγκέντρωσαν τρεις ή περισσότερες αναφορές ήταν η έλλειψη χρόνου, η διαχείριση της τάξης, ότι «έμενε πίσω» η ύλη, η συλλογή δεδομένων, η διαχείριση μεγάλου όγκου δεδομένων. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον ακόλουθο πίνακα.

Πίνακας 80: Δυσκολίες

Δυσκολίες	Αριθμός αναφορών
Χρόνος	10
Διαχείριση τάξης	5
«Έμενε πίσω» η ύλη	5
Δεν ανταποκρίνονταν όλοι οι μαθητές	5
Συλλογή δεδομένων	3
Διαχείριση μεγάλου όγκου δεδομένων	3
Άλλες δυσκολίες	9
<i>Σύνολο</i>	40

Η βασική δυσκολία είναι ο χρόνος που συγκεντρώνει 10 αναφορές. Τα ζητήματα που σχετίζονται με το χρόνο έχουν να κάνουν γενικά με τη «διαχείριση

χρόνου» (ΑΓ8) ή «την πίεση χρόνου» (ΑΓ62) στο ότι ήταν δύσκολο να βρεθεί κοινός χρόνος για συνεργασία με συναδέλφους («να βρούμε κοινά κενά με τους συναδέλφους για να συζητήσουμε» ΒΔ5), το ότι λόγω έλλειψης χρόνου νέες δραστηριότητες γίνονταν 'εις βάρος' του χρόνου του μαθήματος («η επεξεργασία του υλικού γινόταν μέσα στην τάξη και έτσι παίρναμε χρόνο από το μάθημα» ΑΓ4).

Ένα άλλο θέμα που αναδείχθηκε από 5 αναφορές ήταν η διαχείριση της τάξης. Αυτό μπορεί να οφειλόταν κάποιες φορές στο γεγονός της εισαγωγής νέας δραστηριότητας («το άσχημο ήταν πως κάθε φορά που διοργανώναμε μια τέτοια δραστηριότητα, υπήρχε περισσότερη φασαρία στην τάξη» ΒΔ3 και «διαχείριση τάξης λόγω φύσης δραστηριοτήτων όπως τα παιδαγωγικά παιχνίδια» ΑΓ5) ή/και λόγω ιδιαιτεροτήτων των τμημάτων («στη δραματοποίηση του δρώμενου επειδή το τμήμα ήταν ζωηρό και πολλές φορές μη συνεργάσιμο» ΑΓ7).

Μια άλλη δυσκολία όπως αναφέρουν 5 εκπαιδευτικοί ήταν το γεγονός ότι το «μάθημα» έμενε πίσω, αφού όπως αναφέρεται: «πρέπει να βρω τρόπο η αξιολόγηση να μην είναι εις βάρος του μαθήματος» (ΒΔ4) και «τους πρώτους μήνες ... δεν προλαβαίναμε να τελειώσουμε την ενότητα» (ΒΔ1).

Το γεγονός ότι κάποιοι ή όλοι οι μαθητές δεν ανταποκρίνονταν ήταν πηγή δυσκολίας για 5 εκπαιδευτικούς. Ενδεικτικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα: «ενσωμάτωση και ενεργοποίηση όλων των μαθητών» (15Κ02), «κάποιοι μαθητές αρνιόντουσαν από φόβο να παρουσιάσουν τη δουλειά τους σε κοινό» (ΑΓ62), «στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής που είναι 2 ώρες τη βδομάδα δεν αρέσει στα παιδιά να "χάνουν χρόνο" για να απαντούν σε ερωτήσεις» (ΒΔ4).

Η συλλογή δεδομένων-καταγραφή αποτέλεσε δυσκολία για 3 εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται λόγος για ημερολόγιο («το να κρατάω ημερολόγιο!» 15Κ02) και για «καθημερινή καταγραφή παρατηρήσεων» (ΑΓ3).

Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν να διαχειριστούν μεγάλο όγκο δεδομένων (π.χ. υλικού) αναφέρεται ως δυσκολία από 3 εκπαιδευτικούς. Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα: «Στην αρχή χάθηκα μέσα στις πληροφορίες που είχα συλλέξει, πώς να τις βάλω σε σειρά και να τις υλοποιήσω» (ΒΔ4) και «οργάνωση και ταξινόμηση του υλικού, λόγω του όγκου του υλικού» (ΑΓ5).

Άλλες δυσκολίες που σημειώθηκαν παρατίθενται στη συνέχεια. Δύο αναφορές υπάρχουν για την απειρία των εκπαιδευτικών («η απειρία μου σε τέτοιου είδους προγράμματα» ΑΓ8) και για θέματα υποδομής («οι αθλητικοί χώροι του σχολείου δεν

είχαν ολοκληρωθεί με αποτέλεσμα να κάνουμε γυμναστική στον προαύλιο χώρο που είναι ακατάλληλος» και «μέγιστη δυσκολία η μη λειτουργία της σχολικής μας βιβλιοθήκης με αποτέλεσμα να είναι πολύ φτωχή αρχικά η συλλογή του υλικού από τους μαθητές»). Από 1 αναφορά σημειώνεται για τα εξής θέματα: δυσκολία εκπαιδευτικού να επινοήσει νέες δραστηριότητες, οργάνωση των ομάδων στην ομαδοσυνεργατική, αντιμετώπιση ιδιαίτερων περιπτώσεων μαθητών, μη ανταπόκριση των γονέων, περιορισμένη συνεργασία με συναδέλφους, φόρτο εργασίας, έλλειψη αρχείου με υλικό (ξενόγλωσσα cd, dvd, περιοδικά).

Συνοψίζοντας, η βασική δυσκολία που αναφέρεται από τους μισούς εκπαιδευτικούς ήταν η διαχείριση του χρόνου. Για το ένα τέταρτο των εκπαιδευτικών άλλες δυσκολίες ήταν η διαχείριση της τάξης, η επαρκής πρόοδος στην «ύλη» του μαθήματος και η μικρή σχετικά ανταπόκριση των μαθητών. Σε λίγες περιπτώσεις αναφέρονται ως δυσκολίες η διαχείριση μεγάλου όγκου υλικού και η συλλογή δεδομένων (ως καθημερινή καταγραφή–ημερολόγιο). Η απειρία των εκπαιδευτικών σε τέτοιου είδους προγράμματα και η έλλειψη κατάλληλης υποδομής, κρίνονται σημαντικές, γιατί αναδεικνύουν πλευρές του ευρύτερου (εθνικού) ή άμεσου (σχολικού) πλαισίου που επηρεάζουν την ανάληψη πρωτοβουλιών.

III.7.7 Ερώτηση 8: Τι θα έκανα διαφορετικά;

Η ερώτηση είχε διατυπωθεί ως εξής: «Αν την επόμενη χρονιά εφάρμοζα το ίδιο σχέδιο δράσης τι θα έκανα διαφορετικά;».

Στην ερώτηση απάντησαν 18 εκπαιδευτικοί, αναφέροντας διαφοροποιήσεις που εκ των υστέρων σκέπτονταν ότι θα μπορούσαν να κάνουν. Οι κατηγορίες που συγκέντρωσαν άνω των τριών αναφορών ήταν ο καλός προγραμματισμός και η τήρησή του, περισσότερη συνεργασία με συναδέλφους, νέοι τρόποι συλλογής δεδομένων, τρόποι εξασφάλισης χρόνου και μεγαλύτερη εμπλοκή μαθητών.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα αποτελέσματα.

Πίνακας 81: Τι θα έκανα διαφορετικά

Επιθυμητές αλλαγές	Συχνότητα εμφάνισης
Προγραμματισμός	5
Κοινή Συνεργατική Δουλειά	4
Συλλογή Δεδομένων	4
Εξασφάλιση χρόνου	4
Μεγαλύτερη εμπλοκή μαθητών	4
Άλλες αναφορές	6
<i>Σύνολο</i>	<i>27</i>

Σύμφωνα με 5 εκπαιδευτικούς, ο καλύτερος προγραμματισμός είναι μια αλλαγή που θα επέφερε βελτιώσεις, όπως και η τήρηση του προγραμματισμού. Σχετικά είναι τα αποσπάσματα: «θα προγραμματίζα καλύτερα από την αρχή, ώστε να μην έχω στο τέλος πίεση χρόνου» (ΑΓ7) και «τήρηση χρονοδιαγραμμάτων» (ΑΓ61). Ο προγραμματισμός και η τήρησή του σχετίζονται με την Στρατηγική Δράση και έχουν αναστοχαστικό χαρακτήρα.

Στην Κοινή Συνεργατική Δουλειά γίνονται 4 αναφορές. Αυτή αφορά τόσο τους εκπαιδευτικούς που παρακολουθούσαν το πρόγραμμα, όσο και άλλους που δεν το παρακολουθούσαν. Ενδεικτικά, παρατίθενται δύο αναφορές: «Πιο οργανωμένη συνεργασία με συναδέλφους» (ΒΔ4) και «Θα συνεργαζόμουν με το δάσκαλο του τμήματος παρόλο που δεν συμμετέχει στο πρόγραμμα» (ΒΔ5).

Θέμα την Συλλογή Δεδομένων έχουν, επίσης, 4 αναφορές. Γίνεται αναφορά σε ερωτηματολόγιο, ημερολόγιο, ημερολόγιο μαθητών και κασετόφωνο για ηχογράφηση. Σχετικά είναι τα ακόλουθα αποσπάσματα: «τα παιδιά να κρατούν ημερολόγιο» (ΒΔ4), «θα χρησιμοποιούσα κασετόφωνο για καταγραφή» (ΒΔ5).

Τρόποι εξασφάλισης χρόνου αναφέρονται σε 4 περιπτώσεις. Πρόκειται για το έγκαιρο ξεκίνημα και τη χρήση χρόνου από την Ευέλικτη Ζώνη (στο Δημοτικό). Στη συνέχεια, παρατίθενται ενδεικτικά αποσπάσματα: «Θα έπαιρνα ώρες από την Ευέλικτη Ζώνη για να έχω πιο πολύ χρόνο» (ΒΔ5) και «θα ξεκινούσα εγκαίρως τα βήματα του σχεδίου δράσης» (ΑΔ1).

Σε 4 περιπτώσεις γίνεται λόγος για μεγαλύτερη εμπλοκή μαθητών στην επεξεργασία υλικού και παρουσίαση, για συλλογή δεδομένων, με στόχο την καλλιέργεια της υπευθυνότητας. Σχετικά είναι τα ακόλουθα αποσπάσματα: «Ίσως

αξιοποιούσα περισσότερο και την καλή σχέση των μαθητών με τους υπολογιστές, τόσο στην επεξεργασία του υλικού, όσο και στην τελική παρουσίασή του» (ΑΓ8) και «καλλιέργεια αισθήματος ευθύνης- υποχρεώσεων» (ΒΓ6).

Σε άλλα ζητήματα γίνονται μεμονωμένες αναφορές. Αυτά τα ζητήματα είναι ο περιορισμός του εύρους της πρωτοβουλίας («Θα επέλεγα πιο ευέλικτο υλικό και πιο μικρό αριθμό δραστηριοτήτων. Η μεγάλη πρωτοβουλία και το άπλωμα με ξεστράτισε από το αρχικό χρονοδιάγραμμα» ΑΓ5), κάτι που αν και αναφέρεται μία μόνο φορά κρίνεται σημαντικό, επειδή συνδέεται με την εστίαση και τη δυσκολία διαχείρισης μεγάλου όγκου υλικού. Άλλα ζητήματα είναι οι διαφοροποιήσεις σε επιμέρους ζητήματα της πρωτοβουλίας («δραματοποίηση και όχι απαγγελία»), η αλλαγή στη σύνθεση των ομάδων στην ομαδοσυνεργατική, οι αλληλοπαρατηρήσεις, η ανατροφοδότηση, η χρήση δέλεαρ για τους μαθητές.

Συνοψίζοντας, οι εκπαιδευτικοί σκεπτόμενοι την εξέλιξη της πρωτοβουλίας εκ των υστέρων θα έκαναν διαφοροποιήσεις που θα σχετίζονταν με τον προγραμματισμό, με τροποποιήσεις για εξασφάλιση χρόνου, με συνεργασία με συναδέλφους και με μεγαλύτερη εμπλοκή των μαθητών. Σημειώνουμε, επίσης, και τον περιορισμό του εύρους της πρωτοβουλίας, παρόλο που αναφέρεται μία μόνο φορά, γιατί σχετίζεται με την ευκρινή εστίαση και μειώνει και το σύνολο του υλικού που έχει να διαχειριστεί ο εκπαιδευτικός, θέματα που έχουν αναφερθεί ως δυσκολίες.

III.7.8 Ερώτηση 9: Τι θα αξιοποιήσω στο μέλλον;

Η ερώτηση ήταν διατυπωμένη ως εξής: «Από όσα έμαθα τι άλλο σκοπεύω να αξιοποιήσω στο μέλλον;».

Στην ερώτηση απάντησαν 18 εκπαιδευτικοί, αναφέροντας διαφοροποιήσεις που εκ των υστέρων σκέπτονταν ότι θα μπορούσαν να κάνουν. Οι κατηγορίες που συγκέντρωσαν τουλάχιστον τρεις αναφορές είναι η Συλλογή Δεδομένων, ο Αναστοχασμός, η Κοινή Συνεργατική Δουλειά, το ομαδικό πνεύμα, καλός προγραμματισμός και η τήρησή του, τρόποι εξασφάλισης χρόνου και μεγαλύτερη εμπλοκή μαθητών.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα αποτελέσματα.

Πίνακας 82: Τι σκοπεύω να αξιοποιήσω στο μέλλον

Τι σκοπεύω να αξιοποιήσω στο μέλλον	Αριθμός αναφορών
Συλλογή Δεδομένων	9
Αναστοχασμός	8
Κοινή Συνεργατική Δουλειά	7
Ομαδικό πνεύμα	3
Πειραματισμός και μεταφορά γνώσης	6
Ανατροφοδότηση	4
Δικτύωση	6
<i>Σύνολο</i>	43

Στη Συλλογή Δεδομένων γίνονται 9 αναφορές σχετικές με ημερολόγιο, συνεντεύξεις, ερωτηματολόγια. Στη συνέχεια, παρατίθενται σχετικά αποσπάσματα: «το να κρατώ ημερολόγιο πιο συστηματικά» (ΑΓ4), «ανάπτυξη ερωτηματολογίου» (ΒΓ3) «συνεντεύξεις από μαθητές» (ΒΔ4).

Θέματα σχετικά με τον Αναστοχασμό αναδεικνύουν 8 αναφορές που έχουν να κάνουν μεταξύ άλλων με παρακολούθηση της δράσης, αξιολόγηση, τήρηση ημερολογίου, επαναπροσδιορισμό. Ακολουθούν ενδεικτικά αποσπάσματα: «θα παρακολουθώ την εξέλιξή του» (ΑΓ7), «το να κρατώ ημερολόγιο πιο συστηματικά» (ΑΓ3), «αξιολόγηση / αυτοαξιολόγηση» (ΒΔ4), «να αναστοχαστώ» (ΒΓ3), «να προσμετρώ ... απόψεις παιδιών ...ώστε να επαναπροσδιορίζω τα πράγματα» (ΑΓ8).

Υπάρχουν 7 αναφορές στην Κοινή Συνεργατική Δουλειά. Ενδεικτικά, παρατίθενται σχετικά αποσπάσματα: «την ομαδική δουλειά» (ΑΔ1), «θα αξιοποιήσω πάλι τη συνεργασία με συναδέλφους» (ΑΓ7), «συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς πιο συντονισμένα» (ΑΓ61).

Σχετικό είναι και το συνεργατικό πνεύμα που αναφέρεται από άλλους 3 εκπαιδευτικούς. Ενδεικτικά είναι τα αποσπάσματα που ακολουθούν: «θα κρατήσω το υπέροχο συνεργατικό πνεύμα το οποίο κυριαρχεί στο πρόγραμμα» (ΑΔ2) και «ομαδικό πνεύμα παντού» (ΒΔ5).

Σε θέματα που έχουν να κάνουν με μεταφορά γνώσης (δηλαδή πρακτικές που έμαθαν από άλλους συναδέλφους) και Πειραματισμό αναφέρονται 6 εκπαιδευτικοί. Ακολουθούν σχετικά αποσπάσματα: « (εννοείται: θα δοκιμάσω) κάρτες (κόκκινη-

κίτρινη), τετράδιο σκέψης» (ΒΓ6), «κάποιες από τις ιδέες που είδα και δεν πρόλαβα να τις εφαρμόσω» (ΒΔ3), «πρόσκληση γονέων σε ανοιχτά μαθήματα» (ΒΔ5).

Σε 4 περιπτώσεις γίνεται λόγος για ανατροφοδότηση, όπως για παράδειγμα στα αποσπάσματα που ακολουθούν: «να προσμετρώ τις εντυπώσεις και απόψεις των παιδιών» (ΑΓ8) και «(ενν. ανάγκη για) ανατροφοδότηση δική μου» (ΒΓ5).

Το θέμα της Δικτύωσης αναδεικνύουν 3 αναφορές, όπως η ακόλουθη: «Δικτύωση με άλλα σχολεία και αλληλοπαρατηρήσεις μαθημάτων και δράσεων» (ΒΔ5).

Τέλος, μεμονωμένες είναι οι αναφορές στα ζητήματα της τήρησης του προγραμματισμού, της έγκαιρης έναρξης, του εμπλουτισμού του υλικού, διαφοροποιήσεων στο αντικείμενο της παρέμβασης, της εγγύτερης σχέσης με τους μαθητές, της επίδρασης στο σχολείο.

Συνοψίζοντας, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι στο μέλλον σκόπευαν να εντάξουν ακόμη περισσότερο στη δουλειά τους στοιχεία από τη Συλλογή Δεδομένων, τον Αναστοχασμό, τη Δικτύωση και τη Συνεργατική Δουλειά. Ιδιαίτερη μνεία έγινε στις πρακτικές της παρακολούθησης της δράσης, της ανατροφοδότησης, της τήρησης χρονοδιαγραμμάτων, της προσέγγισης των μαθητών και της επίδρασης στο σχολείο. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών συνδέονται με τη σημαντικότητα των πρακτικών.

III.7.9 Σύνοψη

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα από την ανάλυση των απαντημένων εντύπων τελικού αναστοχασμού με τίτλο «Η πρωτοβουλία μου» σημειώνουμε τα ακόλουθα.

Όσον αφορά στα βήματα που ακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί, οι μισές αναφορές ήταν μοιρασμένες εξ ίσου σε Αναστοχασμό και Κοινή Συνεργατική Δουλειά. Ακολουθούσαν (κατά φθίνουσα σειρά) η Συλλογή Δεδομένων, η Συζήτηση, το Συμβουλευέσθαι και η Ενημέρωση - βιβλιογραφική, μέσω έρευνας στο διαδίκτυο, μέσω της υπεύθυνης πολιτιστικών θεμάτων. Λιγότερες αναφορές υπάρχουν στη Δικτύωση και την Επιμόρφωση. Εμπλεκόμενοι ήταν στις μισές περιπτώσεις οι συνάδελφοι και σε τρεις στις δέκα περιπτώσεις οι μαθητές, οι οποίοι σε πολλές περιπτώσεις αναφέρεται ότι παίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην εξέλιξη της πρωτοβουλίας (για παράδειγμα σύνταξη ερωτηματολογίου για το ρατσισμό, διακίνησή του στο σχολείο και επεξεργασία του). Υπάρχουν, επίσης, αναφορές κυρίως σε γονείς (μία στις επτά περιπτώσεις) και δευτερευόντως σε φορείς. Διαπιστώθηκε μια δυσκολία να διακρίνουν οι εκπαιδευτικοί μεταξύ περιγραφής της δράσης και πρακτικών, ενώ προέκυψαν ενδείξεις ότι η

πληρότητα της απάντησης στην ερώτηση αυτή συμβάδιζε με την πληρότητα του πορτοφόλιου.

Αποτιμώντας αυτά που έμαθαν, οι εκπαιδευτικοί επικεντρώθηκαν στη στρατηγική δράση (αναστοχαστικό στοιχείο), σε συναισθηματική ενδυνάμωση, στη διαχείριση της αλλαγής, ενώ έγιναν μεμονωμένες αναφορές σε μεταφορά γνώσης. Όσον αφορά το πλαίσιο των πρακτικών, κεντρική θέση έχει η Κοινή Συνεργατική Δουλειά με το Συμβουλευέσθαι να ακολουθεί. Λιγότερες αναφορές συγκεντρώνουν ο Πειραματισμός, η Συζήτηση και η Δικτύωση. Ο Αναστοχασμός συγκεντρώνει λίγες σχετικά αναφορές, αλλά, λαμβάνοντας υπ' όψιν ότι η στρατηγική δράση έχει κατ' εξοχήν αναστοχαστικό χαρακτήρα, θα λέγαμε ότι ο Αναστοχασμός έχει πρωτεύοντα ρόλο. Τα μισά από τα αναφερόμενα πρόσωπα είναι οι μαθητές, οι οποίοι έχοντας αυξημένο ενδιαφέρον, συνεργάζονται καλύτερα με τους εκπαιδευτικούς παρέχοντάς τους μεταξύ άλλων ουσιαστική ανατροφοδότηση. Σημειώνεται η αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση ιδιαίτερων περιπτώσεων μαθητών. Άλλα αναφερόμενα πρόσωπα είναι οι συνάδελφοι, οι οποίοι εμπλέκονται στην ανατροφοδότηση, είναι συνεργάτες, μοιράζονται βιώματα και συναισθήματα και αποτελούν σημείο αναφοράς. Σε λίγες περιπτώσεις γίνεται αναφορά σε γονείς, οι οποίοι εμφανίζονται να δίνουν ανατροφοδότηση και να ενημερώνονται για τη μαθησιακή διαδικασία.

Οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν την αλλαγή της δουλειάς τους στην αναζήτηση και αξιοποίηση ανατροφοδότησης, στην ανάπτυξη στρατηγικής δράσης και απόκτηση βαθύτερης επίγνωσης, όλα στοιχεία αναστοχαστικού χαρακτήρα. Οι πρακτικές που αναφέρθηκαν ήταν το Συμβουλευέσθαι, ο Αναστοχασμός και η Κοινή Συνεργατική Δουλειά. Ωστόσο, εκφράστηκε η επιφύλαξη ότι είναι μικρό το διάστημα, ώστε να γίνει λόγος για αλλαγή. Τα αναφερόμενα πρόσωπα είναι στις μισές περιπτώσεις οι μαθητές, την αντίδραση των οποίων προσμετρούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να προβούν σε αλλαγές ή επαναπροσδιορισμούς, έτσι ώστε να προσελκύσουν το ενδιαφέρον τους και να θετικοποιήσουν τη στάση τους. Στις άλλες μισές περιπτώσεις γίνεται λόγος για συναδέλφους, οι οποίοι παρέχουν ανατροφοδότηση και συναισθηματική υποστήριξη.

Όσον αφορά την επίδραση της πρωτοβουλίας στους μαθητές, σχεδόν οι μισές αναφορές εστιάζουν σε μια ωρίμανση των μαθητών και σε μια θετικότερη στάση γενικά. Το ένα τρίτο των αναφορών σχετίζεται με αλλαγές άμεσα συνδεδεμένες με τη μάθηση (μεγαλύτερη συμμετοχή στο μάθημα, μαθησιακά αποτελέσματα), ενώ μία στις οκτώ αναφορές έχει να κάνει με την ανάπτυξη της μεταξύ των μαθητών συνεργασίας. Δύο ενδιαφέροντα σχήματα, καθένα από τα οποία εντοπίστηκε στο ένα πέμπτο των

απαντήσεων περίπου, είναι τα ακόλουθα. Σύμφωνα με το πρώτο οι μαθητές όταν λάβουν θετικά μηνύματα από το περιβάλλον (ομάδα, σχολείο) και τα εσωτερικεύσουν, νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και ως αποτέλεσμα έχουν ενεργό συμμετοχή που κυμαίνεται από την εκδήλωση μεγαλύτερου ενδιαφέροντος έως την ανάληψη πρωτοβουλιών και ηγεσίας. Το δεύτερο σχήμα που προέκυψε ήταν ότι ο πειραματισμός του εκπαιδευτικού πυροδότησε τον πειραματισμό των μαθητών. Η επίδραση στους μαθητές διαπιστώθηκε μέσω της ανατροφοδότησης από αυτούς και παρατήρησης. Ωστόσο, μόνο στις μισές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ρητά για τον τρόπο με τον οποίο διαπίστωσαν την επίδραση, κάτι που υποδηλώνει ότι αντιμετωπίζουν δυσκολία.

Η επίδραση σε τρίτους είχε να κάνει στα δύο τρίτα των περιπτώσεων με συναδέλφους, οι οποίοι αντιμετώπισαν κατά βάση θετικά την πρωτοβουλία, συνεργάστηκαν και σε ορισμένες περιπτώσεις υιοθέτησαν πρακτικές από εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Υπάρχει, ωστόσο, και αναφορά ότι ορισμένοι συνάδελφοι βρήκαν το εγχείρημα «δύσκολο κα χρονοβόρο». Στο ένα τρίτο των περιπτώσεων γίνεται λόγος για γονείς, οι οποίοι, όπως αναφέρεται, ανταποκρίθηκαν θετικά, συμμετείχαν και έκαναν θετικά σχόλια. Μεταξύ άλλων πρόκειται για πρωτοβουλίες που περιλάμβαναν ανοιχτά μαθήματα για γονείς ή πραγματοποίηση έκθεσης λαογραφικού υλικού με τους γονείς να εξασφαλίζουν υλικό για έκθεση. Τέλος, μεμονωμένες αναφορές γίνονται σε επίδραση σε όλο το σχολείο, κυρίως σε παρουσίαση των δράσεων σε σχετικές εκδηλώσεις. Εδώ παρατηρήθηκε δυσκολία των εκπαιδευτικών να αποτυπώσουν την επίδραση, μιας και αναφορές σαν τις τελευταίες θα έπρεπε να είναι περισσότερες από τις μισές, σύμφωνα με αυτά που έγιναν.

Η βασική δυσκολία που αναφέρεται από τους μισούς εκπαιδευτικούς ήταν η διαχείριση του χρόνου. Για το ένα τέταρτο των εκπαιδευτικών άλλες δυσκολίες ήταν η διαχείριση της τάξης, η επαρκής πρόοδος στην «ύλη» του μαθήματος και η μικρή σχετικά ανταπόκριση των μαθητών. Σε λίγες περιπτώσεις αναφέρονται ως δυσκολίες η διαχείριση μεγάλου όγκου υλικού και η συλλογή δεδομένων (ως καθημερινή καταγραφή-ημερολόγιο). Η απειρία των εκπαιδευτικών σε τέτοιου είδους προγράμματα και η έλλειψη κατάλληλης υποδομής (έλλειψη αθλητικού χώρου, μη λειτουργία βιβλιοθήκης), αν και αναφέρονται σε μεμονωμένες περιπτώσεις, είναι σημαντικές, γιατί αναδεικνύουν πλευρές του ευρύτερου (εθνικού) ή άμεσου (σχολικού) πλαισίου που επηρεάζουν την ανάληψη πρωτοβουλιών.

Οι εκπαιδευτικοί σκεπτόμενοι την εξέλιξη της πρωτοβουλίας εκ των υστέρων, δήλωσαν ότι θα έκαναν διαφοροποιήσεις που θα σχετίζονταν με τον προγραμματισμό, με τροποποιήσεις για εξασφάλιση χρόνου, με συνεργασία με συναδέλφους και με μεγαλύτερη εμπλοκή των μαθητών. Σημειώνουμε, επίσης, και τον περιορισμό του πεδίου της πρωτοβουλίας, παρόλο που αναφέρεται μία μόνο φορά, γιατί σχετίζεται με δύο θέματα που παρουσιάζουν δυσκολίες. Αυτά είναι η ευκρινής εστίαση και η μείωση του όγκου του υλικού, το οποίο πρέπει να διαχειριστεί ο εκπαιδευτικός.

Στην ερώτηση σχετικά με το τι θα αξιοποιούσαν στο μέλλον (κάτι που σχετίζεται και με τη σημαντικότητα) οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών περιστράφηκαν γύρω από τη συνεργατικότητα,, τη Συλλογή Δεδομένων, τον Αναστοχασμό (μέσω παρακολούθησης της δράσης και τήρησης χρονοδιαγραμμάτων), τη Δικτύωση, το Συμβουλευέσθαι, τον Πειραματισμό. Ιδιαίτερη μνεία έκαναν για Πειραματισμό με βάση δράσεις άλλων εκπαιδευτικών του προγράμματος, που αποτελεί στοιχείο μεταφοράς γνώσης. Επίσης, αναφέρθηκαν στην εγγύτερη σχέση με τους μαθητές και στην μεθόδευση της επίδρασης στο σχολείο.

III.8 ΣΥΝΟΨΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΚΑΤΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ

Στο κεφάλαιο αυτό, λόγω της μεγάλης έκτασης των αποτελεσμάτων, αυτά συνοψίζονται και ομαδοποιούνται κατά ερευνητικό ερώτημα.

III.8.1 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. Κουλτούρα του σχολείου

Τα αποτελέσματα των αναλύσεων του ατομικού ερωτηματολογίου και του εργαλείου ομαδικής διερεύνησης αποτύπωσαν διαφορετικές πτυχές των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την κουλτούρα των σχολείων, άλλοτε λειτουργώντας συμπληρωματικά και άλλοτε παρουσιάζοντας μικρές διαφοροποιήσεις, χωρίς, όμως, να παρουσιαστούν μεγάλες αποκλίσεις μεταξύ τους. Σύμφωνα και με τις δύο αναλύσεις, στα σχολεία εντοπίζονται στοιχεία και από τις τρεις κουλτούρες, δηλαδή την ατομιστική, τη μικτή και τη συνεργατική. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών διαφέρουν, όχι όμως δραματικά, ένδειξη ότι προσλαμβάνουν με διαφορετικό τρόπο την κατάσταση.

Όσον αφορά στην επικρατούσα κουλτούρα, στο Α΄ Δημοτικό επικρατεί η μικτή κουλτούρα με την ατομιστική και την συνεργατική να καταγράφουν σημαντική παρουσία. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου, μετά την μικτή κουλτούρα τη δεύτερη θέση καταλαμβάνει η συνεργατική κουλτούρα, με την ατομιστική να ακολουθεί με μικρή διαφορά. Επικρατούσες κουλτούρες σύμφωνα με τα δεδομένα του εργαλείου ομαδικής διερεύνησης είναι η μικτή και η ατομιστική κουλτούρα, ενώ καταγράφηκαν και στοιχεία της συνεργατικής κουλτούρας.

Στο Β΄ Δημοτικό επικρατούν η συνεργατική και η μικτή κουλτούρα, κάτι που προέκυψε από τα αποτελέσματα τόσο του ερωτηματολογίου, όσο και του εργαλείου ομαδικής διερεύνησης της κουλτούρας. Εμφανίζονται, επίσης, στοιχεία και από την ατομιστική κουλτούρα.

Στο Α΄ και στο Β΄ Γυμνάσιο επικρατέστερη κουλτούρα είναι η ατομιστική και ακολουθεί η μικτή. Αυτό προκύπτει από την ανάλυση των δεδομένων και των δύο εργαλείων. Καταγράφηκαν, επίσης, και στοιχεία συνεργατικής κουλτούρας, η παρουσία των οποίων ήταν κάπως εντονότερη στο Β΄ Γυμνάσιο.

Όπως φαίνεται, λοιπόν, από τη γενική εικόνα, το πλαίσιο έχει χαρακτηριστικά που μπορούν να λειτουργήσουν θετικά για την Ηγεσία Εκπαιδευτικού, όπως αυτή μορφοποιείται μέσω των πρωτοβουλιών ανάπτυξης.

Από εκεί και πέρα αναδεικνύονται διαφορετικές πτυχές, που συμπληρώνουν την εικόνα. Επιμέρους στοιχεία αναφέρονται στη συνέχεια, όπου γίνεται λόγος για το πλαίσιο του σχολείου γενικά.

2. Σχολείο- διευθυντής

Μιλώντας για το σχολείο συνολικά, μολονότι εκδηλώνεται από όλους τους εκπαιδευτικούς ενδιαφέρον γι' αυτό και νιώθουν υπεύθυνοι για την αποτελεσματικότητά του, ο διευθυντής, ο οποίος έχει την περισσότερη πληροφόρηση, είναι αυτός που παίρνει τις αποφάσεις.

Δείγμα του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών είναι οι συζητήσεις, οι οποίες γενικά γίνονται σε καλό κλίμα, αν και κάποιες φορές είναι έντονες, ειδικά όταν πρόκειται για θέματα αρχών. Καταγράφηκε, ωστόσο, ο προβληματισμός ότι δεν γίνεται εμπάθυνση και ότι δεν καταλήγουν κάπου. Στο σχολείο δεν γίνεται αυτοαξιολόγηση στηριγμένη σε αναστοχαστική διερεύνηση. Μολονότι υπάρχουν προσδοκίες από το σχολείο, το όραμα και οι προτεραιότητες δεν είναι ξεκάθαρα και ρητά διατυπωμένα. Τέλος, το σχολείο θεωρήθηκε ότι είναι ανοιχτό σε τρίτους, αν και διατυπώθηκε επιφύλαξη κατά πόσον είναι επί της ουσίας ανοιχτό.

3. Εκπαιδευτικοί – μεταξύ τους σχέσεις

Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται κατά βάση ατομικά, χωρίς να λείπουν αναφορές σε συνεργασία, κι έτσι έχουν αντίληψη καθένας για τη δική του μόνο τάξη. Η πρακτική που επικρατεί είναι να μην καλούν ούτε να προσκαλούνται σε αλληλοπαρατηρήσεις και η τάξη θεωρείται ο χώρος του εκπαιδευτικού, τον οποίο οι υπόλοιποι σέβονται. Η εκπαιδευτική πράξη είναι λίγο ως πολύ μια ιδιωτική υπόθεση. Υπήρξαν αναφορές για υποστήριξη και εμπιστοσύνη μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν ενδιαφέρον για την επαγγελματική τους μάθηση.

4. Διδακτική προσέγγιση- μάθηση- μαθητές

Όσον αφορά στη διδασκαλία, μπορούμε να πούμε ότι γενικά οι διδακτικές προσεγγίσεις που κυριαρχούν είναι οι παραδοσιακές. Συνήθως, οι διδάσκοντες έχουν τον ρόλο του μεταδότη γνώσεων και είναι αυτοί που κατά βάση λαμβάνουν αποφάσεις για τη μάθηση των μαθητών. Οι τελευταίοι συχνά καλούνται να απομνημονεύσουν αυτά που διδάχθηκαν και να αξιολογηθούν με εξετάσεις. Η στάση των μαθητών προς τη μάθηση δεν μπορεί να χαρακτηριστεί από ενθουσιασμό, ούτε όμως και από αδιαφορία. Θεωρήθηκε, ακόμη, ότι οι μαθητές δεν ταυτίζονται με το

σχολείο και η παρουσία τους έχει περισσότερο τον χαρακτήρα της υποχρέωσης. Αναφέρθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δείχνουν ενδιαφέρον για τους μαθητές ως προσωπικότητες, πέρα από το μαθησιακό σκέλος, χωρίς, ωστόσο, να γίνει λόγος με ποιο τρόπο γίνεται αυτό, κάτι που σε συνδυασμό με τη στάση των μαθητών, αποτελεί ένδειξη για ένα υπαρκτό, αλλά διάχυτο, μη εστιασμένο ενδιαφέρον. Σημειώνεται ότι υπάρχουν πυρήνες εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε καινοτόμα προγράμματα και δοκιμάζουν καινούργιες πρακτικές.

5. Κρίσιμα ζητήματα

Τα ζητήματα που θεωρήθηκαν κρίσιμα για το σχολείο ομαδοποιήθηκαν σε δύο κατηγορίες, οι οποίες συγκέντρωσαν ισάριθμες αναφορές. Η πρώτη κατηγορία αφορούσε στους μαθητές. Ένα από τα ζητήματα της κατηγορίας αυτής ήταν η ενσωμάτωση μαθητών με ιδιαιτερότητες, όπως οι μετανάστες και οι μαθητές με ειδικές ανάγκες. Ένα άλλο ζήτημα ήταν η αντιμετώπιση δυσκολιών και προβλημάτων με μαθητές, όπως η αδιαφορία προς το σχολείο και τα προβλήματα σχετικά με τη συμπεριφορά και τις σχέσεις. Τέλος, κάποια ζητήματα συνδέονταν με δραστηριότητες που θα έδιναν χαρά στους μαθητές. Η δεύτερη κατηγορία σχετιζόταν με τη βελτίωση των συνεργασιών και της επικοινωνίας. Αυτή αφορούσε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας: συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, καθώς και ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς. Έγινε, επίσης, αναφορά και για συνεργασία με τρίτους.

III.8.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ ΓΙΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

1. Εστίαση των πρωτοβουλιών

Οι πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας επικεντρώθηκαν κυρίως στην προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών για το διδακτικό αντικείμενο, ενώ η πλειοψηφία των παρεμβάσεων της πρωτοβάθμιας εστίασε στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο. Με την αποδοχή της διαφορετικότητας σχετίζονταν κάποιες πρωτοβουλίες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας. Αντικείμενο μεμονωμένων παρεμβάσεων αποτέλεσαν οι μαθησιακές δυσκολίες, η συναισθηματική νοημοσύνη και η επικοινωνία των μελών της σχολικής κοινότητας. Το τελευταίο θέμα παρουσιάζει ενδιαφέρον, όχι μόνο γιατί τέθηκε από διευθυντή αλλά και γιατί θέτει ένα θέμα κρίσιμο για την ηγεσία εκπαιδευτικού.

Η πρωτοβουλία ανάπτυξης είχε σαφές σημείο εστίασης στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, όπως αναφέρθηκε ή συνάγεται από την ανάλυση του σχολιασμού ανατροφοδότησης που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς. Ανέκυψε, ωστόσο, το θέμα της διάσπασης της εστίασης σε ορισμένες περιπτώσεις, κάτι που γενικά αποτελεί εμπόδιο στην ανάληψη πρωτοβουλιών ανάπτυξης, επειδή σε αυτή την περίπτωση αδυνατίζει το όλο εγχείρημα αλλά και η προσπάθεια παρακολούθησης και παρουσιάσής του.

Στο θέμα της σαφήνειας του σημείου εστίασης αναφέρθηκαν εμμέσως και εκπαιδευτικοί στον τελικό αναστοχασμό, όταν κάνουν λόγο για την ανάγκη περιορισμού του εύρους της πρωτοβουλίας.

2. Συγκρότηση πρωτοβουλιών

Όπως προέκυψε από την ανάλυση του σχολιασμού του πορτφόλιο, όσον αφορά στη *διάρκεια* της δράσης διατυπώθηκαν θετικά σχόλια ανατροφοδότησης για τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών. Σε μεμονωμένες περιπτώσεις, ωστόσο, αναφέρεται ότι δεν γίνεται κατανοητή η διάρκεια της δράσης, ενώ σε μία περίπτωση επισημαίνεται ως αδυναμία το γεγονός ότι η δράση ήταν περιορισμένης διάρκειας. Για το θέμα της *συγκρότησης* της πρωτοβουλίας υπήρξαν σχόλια προς τα δύο τρίτα περίπου των εκπαιδευτικών, στην πλειοψηφία τους θετικά, που σχετίζονταν με τη μεθοδικότητα και την πληρότητα των δράσεων, όπως και με τη συνέπεια των στόχων με επιμέρους παρεμβάσεις. Αδυναμίες που επισημάνθηκαν σε λίγες περιπτώσεις, αναφέρονταν στην αποσπασματικότητα της δράσης και την ελλιπή σύνδεση θεωρητικών όρων με την πρακτική. Σύμφωνα με τα ευρήματα της ανάλυσης

του τελικού αναστοχασμού, οι εκπαιδευτικοί, αποτιμώντας αυτά που έμαθαν και επισημαίνοντας αλλαγές στη δουλειά τους, έκαναν ιδιαίτερη μνεία στο ότι διαπίστωσαν βελτίωση στη στρατηγική δράση, κάτι που σχετίζεται με τη συγκρότηση της πρωτοβουλίας.

Η *επίδραση* αποτελεί βασικό στοιχείο της πρωτοβουλίας ανάπτυξης και περιλαμβάνει αφενός την επίδραση σε μαθητές, σε συναδέλφους και στη σχολική κοινότητα και αφετέρου την αναζήτηση συμμάχων.

Όσον αφορά στην επίδραση σε *μαθητές*, υπάρχουν σχόλια της υποστηρικτικής ομάδας για το ένα τρίτο των εκπαιδευτικών, στα μισά από τα οποία αναγνωρίζεται και το γεγονός ότι η επίδραση αυτή ήταν τεκμηριωμένη. Σε μια περίπτωση αναφέρεται ότι απουσιάζει η τεκμηρίωση της επίδρασης στους μαθητές, ενώ σε δυο περιπτώσεις γίνεται λόγος για έλλειψη συνολικής αποτίμησης της επίδρασης στους μαθητές. Από την ανάλυση του κειμένου τελικού αναστοχασμού προέκυψε ότι οι μαθητές σε αρκετές περιπτώσεις έχουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην εξέλιξη της πρωτοβουλίας. Υπήρξαν, επίσης, αναφορές για αυξημένο ενδιαφέρον των μαθητών και καλύτερη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Αποτιμώντας την επίδραση στους μαθητές, οι μισοί εκπαιδευτικοί κάνουν λόγο για ωρίμανση και θετικότερη στάση γενικά, στο ένα τρίτο των περιπτώσεων γίνεται λόγος για βελτιώσεις συνδεδεμένες με τη μάθηση (μεγαλύτερη συμμετοχή στο μάθημα, μαθησιακά αποτελέσματα), ενώ σε κάποιες περιπτώσεις αναφέρεται καλύτερη συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Υπήρξαν, τέλος, θετικά αποτελέσματα στη συμμετοχή ιδιαίτερων περιπτώσεων μαθητών. Δύο ενδιαφέροντα σχήματα που αναδείχθηκαν ήταν η ενεργοποίηση των μαθητών έπειτα από θετικά μηνύματα του περιβάλλοντος (της ομάδας τους, των εκπαιδευτικών) προς αυτούς και η ανάληψη πρωτοβουλιών των μαθητών έπειτα από πειραματισμό του εκπαιδευτικού. Όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλήφθηκαν την επίδραση, στις μισές περιπτώσεις δεν υπάρχει ρητή αναφορά, αλλά συνάγεται ότι βασίστηκαν στην παρατήρηση. Στις υπόλοιπες μισές περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι χρησιμοποίησαν μαρτυρία.

Όσον αφορά στην επίδραση σε *συναδέλφους*, υπάρχουν σχόλια της υποστηρικτικής ομάδας σε μεμονωμένες περιπτώσεις: αλλού αναγνωρίζεται η θετική επίδραση, ενώ αλλού επισημαίνεται η απουσία συνολικής αποτίμησης της επίδρασης στους συναδέλφους. Η ανάπτυξη συνεργασιών και η μεταφορά γνώσης – θέματα που προκύπτουν τόσο από τη μαρτυρία του πορτοφολιό όσο και από αναστοχαστικά

κείμενα- είναι στοιχείο επίδρασης σε συναδέλφους. Από τα κείμενα τελικού αναστοχασμού προκύπτει ότι στην πλειοψηφία των περιπτώσεων έγιναν αναφορές στην επίδραση σε συναδέλφους που κυμάνθηκε από την εκδήλωση ενδιαφέροντος εκ μέρους των συναδέλφων έως τη συνεργασία και τη μεταφορά γνώσης.

Σχετικά με την επίδραση στη *σχολική κοινότητα*, υπάρχουν σχόλια της ομάδας προς τους μισούς εκπαιδευτικούς. Στην πλειοψηφία αναγνωρίζεται ως θετική η διάχυση της πρωτοβουλίας, ενώ σε μεμονωμένες περιπτώσεις τίθεται το θέμα της ελλιπούς τεκμηρίωσης. Από την ανάλυση των περιεχομένων του πορτφόλιο σχετικά στοιχεία που προέκυψαν ήταν η δημιουργία αφίσας που τοιχοκολλήθηκε στο σχολείο και ενός αυτοκόλλητου - σήματος εναντίον του ρατσισμού που δόθηκε στους συμμετέχοντες στην τελική εκδήλωση του σχολείου. Για το ίδιο θέμα γίνονται μεμονωμένες αναφορές στο έντυπο τελικού αναστοχασμού. Στο σημείο αυτό σημειώθηκαν δυσκολία των εκπαιδευτικών να αποτυπώσουν σημαντικά σημεία της δράσης τους, αφού, για παράδειγμα, σε περισσότερες από τις μισές περιπτώσεις οι πρωτοβουλίες παρουσιάστηκαν σε όλο το σχολείο και αυτό δεν καταγράφηκε.

Μεμονωμένες είναι οι περιπτώσεις επίδρασης σε *γονείς*, σε κάποιες από τις οποίες η τετραμελής ομάδα που σχολίασε τα πορτφόλιο, αν και αναγνωρίζει ως θετικό στοιχείο την εμπλοκή τους, επισημαίνει την έλλειψη επαρκούς τεκμηρίωσης. Από την ανάλυση των περιεχομένων του πορτφόλιο σε ελάχιστες περιπτώσεις υπάρχει σχετική μαρτυρία προερχόμενη ή απευθυνόμενη σε γονείς. Στο έντυπο τελικού αναστοχασμού γίνονται αρκετές αναφορές σε γονείς, οι οποίοι εκδήλωσαν ενδιαφέρον και είχαν θετική ανταπόκριση στις πρωτοβουλίες ανάπτυξης.

Σε λίγες περιπτώσεις αναγνωρίζεται από την τετραμελή ομάδα ως θετικό στοιχείο η *αναζήτηση συμμάχων* εντός ή εκτός *σχολείου*. Τέτοιες περιπτώσεις είναι η συμμετοχή εκπαιδευτριας από τον Δήμο, η πρόσκληση δύο συγγραφέων, η συμμετοχή φίλων του σχολείου στην τελική εκδήλωση, Σχετικά με την επίδραση *πέραν του σχολείου*, υπάρχουν μεμονωμένα στοιχεία από την ανάλυση περιεχομένων του πορτφόλιο. Για παράδειγμα, υπάρχει ένα άρθρο εναντίον του ρατσισμού δημοσιευμένο σε ημερήσια αθηναϊκή εφημερίδα.

3. Πρακτικές – γενικά : αντίληψη/ σημαντικότητα

Εξετάστηκε η μεταβολή της αντίληψης και της σημαντικότητας των εννέα πρακτικών, ως αποτέλεσμα της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στο πρόγραμμα ITL.

Στο πλαίσιο του προγράμματος αυτού, το οποίο στηρίχθηκε την έννοια της ηγεσίας εκπαιδευτικού, οι συμμετέχοντες ηγήθηκαν πρωτοβουλιών ανάπτυξης.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της επεξεργασίας σε αδρές γραμμές του ατομικού ερωτηματολογίου με το πρόγραμμα Excel, υπήρξε αύξηση τόσο της Αντίληψης όσο και της Σημαντικότητας των εννέα πρακτικών κατά μισή έως μία βαθμίδα της πεντάβαθμης κλίμακας. Επίσης, προέκυψε μείωση μεταξύ Αντίληψης και Σημαντικότητας, όπως και της διασποράς των απαντήσεων.

Από την ανάλυση με SPSS των απαντήσεων του ατομικού ερωτηματολογίου για τις πρακτικές φάνηκε ότι συνολικά υπήρξε μια μετατόπιση των τιμών Αντίληψης και Σημαντικότητας στις υψηλότερες βαθμίδες της πεντάβαθμης κλίμακας και μικρότερη διασπορά.

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα των δύο αναλύσεων, παρατηρήθηκε ότι η Σύνοψη 5 σημείων έδωσε εικόνα σε πολύ αδρές γραμμές. Η διάμεσος ως μέτρο κεντρικής τάσης έδωσε λιγότερες λεπτομέρειες από τον Μ.Ο., δίνοντας, για παράδειγμα, εικόνα βασικά για τις ιδιαίτερα ψηλές ή για τις ιδιαίτερα χαμηλές τιμές. Παρομοίως, η απόσταση μεταξύ πρώτου και τρίτου τεταρτημορίου έδωσε επίσης εικόνα για τη διασπορά με λιγότερες λεπτομέρειες, σε σχέση με την τυπική απόκλιση.

Το ισχυρό σημείο του SPSS βέβαια ήταν οι έλεγχοι και οι συσχετίσεις. Ο έλεγχος με το κριτήριο Wilcoxon έδειξε ότι η αύξηση στην αντίληψη και τη σημαντικότητα πρακτικών εμφανίζεται ως στατιστικά σημαντική για όλες τις πρακτικές, πλην της Επιμόρφωσης και της Κοινής Συνεργατικής Δουλειάς. Ο έλεγχος με το κριτήριο Mann Whitney για ανεξάρτητα δείγματα (αυτά των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αφενός και δευτεροβάθμιας αφετέρου) έδειξε ότι υπάρχει διαφοροποίηση μόνο στην αρχική Αντίληψη της Συζήτησης, όπου εμφάνιζε υψηλότερες τιμές η πρωτοβάθμια.

Αν εστιάσουμε στις επιμέρους πρακτικές, θα διαπιστώσουμε ότι το Συμβουλευέσθαι, η Συζήτηση και ο Αναστοχασμός εμφανίζουν υψηλές τιμές και χαμηλή διασπορά τόσο για την Αντίληψη, όσο και για τη Σημαντικότητα σε αρχικές και τελικές τιμές

Ο Πειραματισμός εμφανίζει επίσης υψηλές τιμές για Αντίληψη και Σημαντικότητα και διασπορά χαμηλή (στην τελική Σημαντικότητα) έως μέση (σε όλα τα υπόλοιπα).

Η Επιμόρφωση και η Κοινή Συνεργατική Δουλειά εμφανίζουν, αρχικά, υψηλές τιμές και μεγάλη διασπορά και, τελικά, επίσης υψηλές τιμές και μέση διασπορά.

Όσον αφορά την Ενημέρωση, τη Συλλογή Δεδομένων και τη Δικτύωση, η αρχική Αντίληψη εμφανίζει χαμηλές τιμές και μεσαία διασπορά. Η αρχική Σημαντικότητα είναι μεγάλη για την Ενημέρωση με μεγάλη διασπορά και μέση για την Συλλογή Δεδομένων με μέση διασπορά. Η τελική Αντίληψη είναι υψηλή για την Ενημέρωση και τη Συλλογή Δεδομένων με μικρή διασπορά, ενώ για την Δικτύωση είναι μέση με μικρή διασπορά. Τέλος, η Σημαντικότητα είναι υψηλή με μεγάλη διασπορά για την Ενημέρωση, πολύ υψηλή με μέση διασπορά για τη Συλλογή Δεδομένων και υψηλή με υψηλή διασπορά για τη Δικτύωση. Η Συλλογή Δεδομένων φαίνεται να είναι μια ανερχόμενη πρακτική.

Από την ανάλυση των περιεχομένων των πορτφόλιο, προέκυψαν στοιχεία για την αντίληψη πρακτικών όπως το Συμβουλευέσθαι, ο Αναστοχασμός, η Συλλογή Δεδομένων, η Κοινή Συνεργατική Δουλειά και ο Πειραματισμός.

Όπως έδειξε η ανάλυση των εντύπων του τελικού αναστοχασμού, υπήρξαν αναφορές στις πρακτικές όσον αφορά στην αντίληψη αλλά και στη σημαντικότητα. Ξεκινώντας από την αντίληψη, πολλές αναφορές έγιναν στον Αναστοχασμό, στο Συμβουλευέσθαι, στην Κοινή Συνεργατική Δουλειά, αρκετές αναφορές συγκέντρωσαν η Συζήτηση, η Δικτύωση και ο Πειραματισμός ενώ λίγες αναφορές είχαν η Ενημέρωση, η Συλλογή Δεδομένων και η Επιμόρφωση. Σχετικά με τη σημαντικότητα των πρακτικών αναφορές έγιναν στο Συμβουλευέσθαι, στον Αναστοχασμό, στη Συλλογή Δεδομένων, στην Κοινή Συνεργατική Δουλειά και στον Πειραματισμό.

Π1. Συμβουλευόμαι

Το Συμβουλευέσθαι ήταν από τις πλέον ενσωματωμένες και σημαντικές πρακτικές, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της επεξεργασίας με το Excel του ατομικού ερωτηματολογίου σχετικά με τις πρακτικές. Εμφανίζει μεγάλη αύξηση της Αντίληψης και της Σημαντικότητας (πλησίον της μιας βαθμίδας της πεντάβαθμης κλίμακας). Η διαφορά μεταξύ Αντίληψης και Σημαντικότητας είναι από τις μικρότερες. Η διασπορά των απαντήσεων είναι μικρή.

Από την επεξεργασία με το SPSS προέκυψε ότι η πρακτική αυτή είχε, αρχικά, μέση Αντίληψη και υψηλή Σημαντικότητα και, τελικά, τόσο η Αντίληψη όσο και η Σημαντικότητα ήταν υψηλές. Οι απαντήσεις είχαν μικρή διασπορά.

Ο έλεγχος που πραγματοποιήθηκε με το κριτήριο Wilcoxon έδειξε ότι οι θετικότερες αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών είναι στατιστικά σημαντικές.

Η διερεύνηση συσχετίσεων βάσει του δείκτη συνάφειας Rho του Spearman παρουσίασε συσχετίσεις μεταξύ της Αντίληψης του Συμβουλευέσθαι και της Σημαντικότητας της ίδιας πρακτικής τόσο αρχικά, όσο και τελικά. Επίσης, εμφανίστηκε συσχέτιση των αρχικών μεταβλητών του Συμβουλευέσθαι με ομόλογες μεταβλητές της Συζήτησης και του Αναστοχασμού και των τελικών μεταβλητών του Συμβουλευέσθαι με αυτές της Συζήτησης.

Από την ανάλυση περιεχομένου του σχολιασμού της πρακτικής από τους εκπαιδευτικούς, προέκυψε ότι το Συμβουλευέσθαι συγκέντρωσε τον μεγαλύτερο αριθμό σχολίων. Οι εκπαιδευτικοί συμβουλευθήκαν «ζητώντας τη γνώμη ενός συναδέλφου», «ακούγοντας τους μαθητές» ή δίνοντάς τους ερωτηματολόγια. Εκτός από τους συναδέλφους και τους μαθητές, υπήρξαν σε μικρό ποσοστό αναφορές σε γονείς, ζήτημα, ωστόσο, αμφιλεγόμενο. Ανασταλτικός παράγοντας θεωρήθηκε η έλλειψη χρόνου. Ως θετική αλλαγή σημειώθηκε ότι τελικά οι εκπαιδευτικοί συμβουλευόνταν ο ένας τον άλλον «ευκολότερα, χωρίς δισταγμό». Η αύξηση της σημαντικότητας προκύπτει από λεγόμενα όπως: «συνειδητοποίησα πόσα μπορεί να (μας) διδάξει ο συνάδελφος», «έμαθα πως πρέπει να ακούω και να μαθαίνω από τα παιδιά».

Όπως προέκυψε από την ανάλυση του σχολιασμού των πορτφόλιο, οι εκπαιδευτικοί συμβουλευτήκαν - λαμβάνοντας ανατροφοδότηση - κατεξοχήν τους μαθητές τους, λιγότερες φορές τους συναδέλφους και ελάχιστες τους γονείς. Βασικά θετικά σημεία που επισημάνθηκαν ήταν ότι είχε συνέχεια και ποικιλία, ότι ήταν φιλική προς τα παιδιά και ότι είχε βαρύνουσα σημασία για αποτίμηση δράσεων και επαναπροσδιορισμό - το τελευταίο ισχύει ιδιαίτερω για τις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί συμβουλευτήκαν συναδέλφους. Ως αδυναμία σε ελάχιστες περιπτώσεις επισημάνθηκε η έλλειψη μαρτυρίας.

Τα ευρήματα της ανάλυσης των περιεχομένων των πορτφόλιο δίνουν στοιχεία για την αντίληψη του Συμβουλευέσθαι. Υπάρχει μαρτυρία (κείμενα ανατροφοδότησης, συμπληρωμένα έντυπα ανατροφοδότησης, σημειώματα post-it) ότι οι εκπαιδευτικοί συμβουλευθήκαν τους μαθητές τους, συναδέλφους τους ή ομάδα

συναδέλφων. Σε μεμονωμένες περιπτώσεις προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί συμβουλευθήκαν γονείς.

Όπως έδειξε η ανάλυση του εντύπου του τελικού αναστοχασμού, η πρακτική του Συμβουλευέσθαι συγκέντρωσε πολλές αναφορές στις ερωτήσεις που σχετίζονταν με τα βήματα της πρωτοβουλίας, την αποτίμηση του τι έμαθαν οι εκπαιδευτικοί και τις αλλαγές που παρατήρησαν στη δουλειά τους. Αυτό σημαίνει αυξημένη αντίληψη της πρακτικής αυτής. Στο Συμβουλευέσθαι αναφέρθηκαν, επίσης, οι εκπαιδευτικοί απαντώντας στην ερώτηση σχετικά με αυτά που θα εφάρμοζαν στο μέλλον, κάτι που σχετίζεται με τη σημαντικότητα της πρακτικής.

Π2. Συζήτώ

Η Συζήτηση ήταν επίσης από τις πλέον ενσωματωμένες και σημαντικές πρακτικές σύμφωνα με τα αποτελέσματα της επεξεργασίας με το Excel του ατομικού ερωτηματολογίου σχετικά με τις πρακτικές. Παρουσιάζει μεγάλη αύξηση της Αντίληψης (σχεδόν μία βαθμίδα της πεντάβαθμης κλίμακας) και μέση αύξηση της Σημαντικότητας (περίπου μισή βαθμίδα της πεντάβαθμης κλίμακας). Η διαφορά μεταξύ Αντίληψης και Σημαντικότητας είναι μέση προς μικρή. Η διασπορά των απαντήσεων είναι σε γενικές γραμμές μικρή.

Όπως διαπιστώθηκε από την επεξεργασία με το SPSS, η Συζήτηση είχε, αρχικά, μέση Αντίληψη και Σημαντικότητα και, τελικά, υψηλή Αντίληψη και πολύ υψηλή Σημαντικότητα. Οι απαντήσεις εμφάνισαν μικρή διασπορά.

Σύμφωνα με τον έλεγχο που πραγματοποιήθηκε με το κριτήριο Wilcoxon, οι θετικότερες αξιολογήσεις είναι στατιστικά σημαντικές.

Ο έλεγχος Mann Whitney για ανεξάρτητα δείγματα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εμφάνισαν υψηλότερους δείκτες σε σχέση με αυτούς της δευτεροβάθμιας στην αρχική Αντίληψη Συζήτησης.

Η διερεύνηση συσχετίσεων βάσει του δείκτη συνάφειας Rho του Spearman παρουσίασε συσχετίσεις μεταξύ της Αντίληψης της Συζήτησης και της Σημαντικότητας της ίδιας πρακτικής τόσο αρχικά όσο και τελικά. Επίσης, υπάρχει ισχυρή συσχέτιση της αρχικής Αντίληψης με την τελική Αντίληψη Συζήτησης και της αρχικής Σημαντικότητας με την τελική Σημαντικότητα της Συζήτησης. Οι αρχικές μεταβλητές της Συζήτησης συνδέονται επίσης κυρίως με το Συμβουλευέσθαι και δευτερευόντως με τον Αναστοχασμό και τη Δικτύωση, ενώ οι τελικές μεταβλητές της

Συζήτησης συνδέονται επίσης με το Συμβουλευέσθαι και δευτερευόντως με τη Δικτύωση.

Η Συζήτηση συγκέντρωσε μικρό αριθμό σχολίων από τους εκπαιδευτικούς στο ερωτηματολόγιο των πρακτικών. Έγινε λόγος για «αποσαφήνιση θέματος ή προβλήματος» ως σκοπό της συζήτησης. Ακόμη, σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, τους βοήθησε να έρθουν «πιο κοντά» έχοντας «πιο συχνή επαφή». Χαρακτηρίστηκε «εποικοδομητική και απολύτως αναγκαία».

Κατά την ανάλυση του σχολιασμού των πορτφόλιο, η πρακτική της Συζήτησης δεν αποτέλεσε αυτόνομη κατηγορία, επειδή τις περισσότερες φορές οι αναφορές και τα αποσπάσματα ήταν μέρος του Συμβουλευέσθαι και της Κοινής Συνεργατικής Δουλειάς.

Από την ανάλυση των περιεχομένων των πορτφόλιο δεν προέκυψαν στοιχεία σχετιζόμενα με τη Συζήτηση.

Όπως έδειξε η ανάλυση του εντύπου του τελικού αναστοχασμού, η Συζήτηση συγκέντρωσε αρκετές αναφορές στις ερωτήσεις, όπου γινόταν λόγος για τα βήματα της πρωτοβουλίας και για την αποτίμηση όσων έμαθαν οι εκπαιδευτικοί. Οι αναφορές αυτές σχετίζονται με την αντίληψη της πρακτικής αυτής.

Π3. Αναστοχάζομαι

Ο Αναστοχασμός, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της επεξεργασίας με το Excel του ατομικού ερωτηματολογίου σχετικά με τις πρακτικές, ήταν αρχικά από τις μέτρια ενσωματωμένες και σημαντικές πρακτικές ενώ τελικά σημείωσε υψηλό βαθμό αντίληψης και σημαντικότητας. Παρουσιάζει μεγάλη αύξηση της Αντίληψης και μέση προς μεγάλη αύξηση της Σημαντικότητας. Η διαφορά μεταξύ Αντίληψης και Σημαντικότητας είναι αρχικά μέση και τελικά μικρή. Η διασπορά των απαντήσεων είναι μικρή.

Από την επεξεργασία με το SPSS προέκυψε ότι η πρακτική αυτή είχε αρχικά χαμηλή προς μέση Αντίληψη και μέση Σημαντικότητα και τελικά η Αντίληψη εμφάνισε υψηλές τιμές και η Σημαντικότητα ιδιαίτερα υψηλές τιμές. Οι απαντήσεις είχαν μικρή διασπορά σε γενικές γραμμές.

Ο έλεγχος που πραγματοποιήθηκε με το κριτήριο Wilcoxon έδειξε ότι οι θετικότερες αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών είναι στατιστικά σημαντικές.

Η διερεύνηση συσχετίσεων βάσει του δείκτη συνάφειας Rho του Spearman παρουσίασε συσχετίσεις μεταξύ αρχικής Αντίληψης και αρχικής Σημαντικότητας

καθώς και μεταξύ αρχικής και τελικής Σημαντικότητας, αρχικά όσο και τελικά. Οι αρχικές μεταβλητές του Αναστοχασμού σχετίζονται κυρίως με το Συμβουλευθεί και τη Συλλογή Δεδομένων και τη Δικτύωση. Η τελική Αντίληψη του Αναστοχασμού δεν εμφανίζει συσχετίσεις σε υψηλό επίπεδο σημαντικότητας. Η τελική Σημαντικότητα του Αναστοχασμού σχετίζεται, επίσης, με τη Συλλογή Δεδομένων, τη Δικτύωση και την Ενημέρωση.

Συγκέντρωσε μεγάλο αριθμό σχολίων των εκπαιδευτικών, στα οποία έγινε λόγος για «σχεδιασμό βημάτων», «αλλαγή και μετατροπή στόχων». Οι αναφορές σε ημερολόγια, ερωτηματολόγια, φύλλα αξιολόγησης δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αναστοχάστηκαν με βάση μαρτυρία, ωστόσο αποτελούν ένδειξη μιας σύγχυσης ανάμεσα στον αναστοχασμό και στο υλικό που χρησιμεύει ως βάση για αυτόν. Οι δυσκολίες που αναφέρθηκαν ήταν η πίεση του χρόνου και προσωπικές δυσκολίες καταγραφής. Σε θετικές αλλαγές αναφέρθηκαν σχόλια, όπως: «οργανώνω πια διαφορετικά τη δουλειά μου» και «βοήθησε να οργανώσω και να τακτοποιήσω τη δουλειά μου». Άλλη θετική αλλαγή που αναφέρθηκε ήταν η συνειδητοποίηση της σημασίας του αναστοχασμού.

Όπως προέκυψε από την ανάλυση του σχολιασμού των πορτφόλιο, αναγνωρίζεται ως θετική η παρουσία του *Αναστοχασμού* στο πορτφόλιο με ισχυρά σημεία αποτιμήσεις και επαναπροσδιορισμούς όσο και το γεγονός ότι γίνεται ορατή η πορεία της σκέψης. Σε λίγες περιπτώσεις επισημάνθηκε η αποσπασματικότητά του. Στο ένα τρίτο των περιπτώσεων γίνονται θετικά σχόλια για τον αναστοχασμό με βάση το ημερολόγιο. Στο ίδιο ποσοστό επισημαίνεται απουσία σχολιασμού μαρτυρίας, ενώ είναι ελάχιστες οι περιπτώσεις που αναγνωρίζεται ως επαρκής ο σχολιασμός της. Ανάλογη είναι η εικόνα για τη σύνοψη των αποτελεσμάτων και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Όσον αφορά στην παρακολούθηση της δράσης, είναι μεμονωμένες οι περιπτώσεις που αναγνωρίζεται η ύπαρξή της. Στο ένα τρίτο περίπου των περιπτώσεων υπάρχουν σχόλια που αναγνωρίζουν τις προσαρμογές που κάνουν οι εκπαιδευτικοί με βάση την αποτίμηση και τον επαναπροσδιορισμό των στόχων. Σε μεμονωμένες περιπτώσεις γίνεται λόγος για απουσία συνολικής αποτίμησης.

Η ανάλυση των περιεχομένων των πορτφόλιο οδήγησε σε ευρήματα που σχετίζονται με την αντίληψη του Αναστοχασμού. Η ίδια η ανάπτυξη του πορτφόλιο είναι μια θεωρητική πράξη, όπως σημειώθηκε στο θεωρητικό μέρος (Shulman, 1998b στο: Lyons, 2003: 74). Μαρτυρία που έχει κατεξοχήν αναστοχαστικό περιεχόμενο είναι τα αποσπάσματα ημερολογίων, η επεξεργασμένη και συνοπτική παρουσίαση

της ανατροφοδότησης. Οι εισαγωγές που συνόδευαν τη μαρτυρία (τίτλοι-λεζάντες-εκτενέστερα κείμενα) όπως και έντυπα του προγράμματος συνδέονται, επίσης, άμεσα με αναστοχασμό. Από την ανάλυση διαπιστώθηκαν δυσκολίες που σχετίζονται στενά με την πρακτική αυτή. Τέτοιες δυσκολίες είναι η παράθεση μεγάλου όγκου ανεπεξέργαστης μαρτυρίας, η έλλειψη σχολιασμού της μαρτυρίας (τέσσερις στις δέκα περιπτώσεις, η μη συμπλήρωση εντύπων του προγράμματος (μισές περιπτώσεις).

Όπως έδειξε η ανάλυση του εντύπου του τελικού αναστοχασμού, ο Αναστοχασμός συγκέντρωσε πάρα πολλές αναφορές στις ερωτήσεις, όπου γινόταν λόγος για τα βήματα της πρωτοβουλίας, την αποτίμηση όσων έμαθαν οι εκπαιδευτικοί και τις αλλαγές που παρατήρησαν στη δουλειά τους. Αυτό σημαίνει αυξημένη αντίληψη της πρακτικής αυτής. Για την πρακτική έγιναν, επίσης, αναφορές στην ερώτηση σχετικά με αυτά που θα εφαρμόζαν στο μέλλον, κάτι που σχετίζεται με τη σημαντικότητα.

Π4. Ενημερώνομαι/ Διαβάζω

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της επεξεργασίας με το Excel του ατομικού ερωτηματολογίου σχετικά με τις πρακτικές, η Ενημέρωση είναι μια πρακτική που είναι μετρίως ενσωματωμένη τόσο αρχικά όσο και τελικά, ενώ η αρχικά μεγαλύτερη Σημαντικότητα που της αποδόθηκε κατέληξε σε μια μέση τελική Σημαντικότητα. Η αύξηση τόσο για την Αντίληψη όσο και για τη Σημαντικότητα είναι από τις μικρότερες, ενώ οι διαφορές μεταξύ Αντίληψης και Σημαντικότητας είναι από τις μεγαλύτερες τόσο αρχικά όσο και τελικά. Οι απαντήσεις είχαν μια μέση διασπορά.

Όπως διαπιστώθηκε από την επεξεργασία με το SPSS, η Ενημέρωση παρουσιάζει, αρχικά, μέση προς χαμηλή Αντίληψη και μεγάλη Σημαντικότητα και, τελικά, υψηλή Αντίληψη και ιδιαίτερα υψηλή Σημαντικότητα. Οι απαντήσεις όσον αφορά στην Αντίληψη είχαν αρχικά μέση και τελικά μικρή διασπορά, ενώ αυτές που αφορούσαν στην Σημαντικότητα είχαν μεγάλη διασπορά.

Σύμφωνα με τον έλεγχο που πραγματοποιήθηκε με το κριτήριο Wilcoxon, οι θετικότερες αξιολογήσεις είναι στατιστικά σημαντικές.

Η διερεύνηση συσχετίσεων βάσει του δείκτη συνάφειας Rho του Spearman παρουσίασε συσχετίσεις μεταξύ αρχικής Αντίληψης και αρχικής Σημαντικότητας, καθώς και μεταξύ αρχικής και τελικής Σημαντικότητας, αρχικά όσο και τελικά. Ισχυρές συσχετίσεις εμφανίστηκαν ανάμεσα στην αρχική Σημαντικότητα της Ενημέρωσης και του Αναστοχασμού. Ισχυρά σχετίζονται ακόμη η τελική

Σημαντικότητα της Ενημέρωσης με αυτή του Αναστοχασμού και της Συλλογής Δεδομένων. Η αρχική και τελική Αντίληψη της Ενημέρωσης δεν εμφάνισε συσχετίσεις σε αυτό το επίπεδο σημαντικότητας.

Από την επεξεργασία του σχολιασμού των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πρακτικές προέκυψε ότι η Ενημέρωση συγκέντρωσε μικρό αριθμό σχολίων. Εκφράστηκαν επιφυλάξεις όσον αφορά την ενσωμάτωση στην διδακτική πρακτική όσων αποκομίζει κανείς από συνήθεις διαδικασίες ενημέρωσης και μελέτης.

Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της ανάλυσης του σχολιασμού των πορτφόλιο, στις μισές και πλέον περιπτώσεις αναφέρεται ως θετικό στοιχείο η *Μελέτη* σχετικής βιβλιογραφίας, ενώ σε μεμονωμένες περιπτώσεις επισημαίνεται, επιπλέον, η ανάγκη βιβλιογραφικής τεκμηρίωσης, δηλαδή ανάδειξης των σημείων που προέκυψαν από τη μελέτη και σύνδεσής τους με την πρωτοβουλία ανάπτυξης

Η ανάλυση των περιεχομένων των πορτφόλιο έδωσε στοιχεία για τη βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε στο ένα τέταρτο των πορτφόλιο. Σημειώνεται ότι σε όλες τις περιπτώσεις παρατέθηκε ένας κατάλογος βιβλίων ασχολίαστος, χωρίς δηλαδή να επισημαίνονται τα σημεία που συνδέονται με την πρωτοβουλία και χωρίς να γίνονται παραπομπές.

Όπως έδειξε η ανάλυση του εντύπου του τελικού αναστοχασμού, η Ενημέρωση συγκέντρωσε αρκετές αναφορές στην ερώτηση για τα βήματα της πρωτοβουλίας, κάτι που σχετίζεται με την αντίληψη της πρακτικής.

Π5. Συλλέγω Δεδομένα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της επεξεργασίας με το Excel του ατομικού ερωτηματολογίου σχετικά με τις πρακτικές, η Συλλογή Δεδομένων ανήκει στις αρχικά λιγότερο ενσωματωμένες και σημαντικές πρακτικές. Τελικά, εμφανίζεται μεγάλη αύξηση (της τάξης του μιας βαθμίδας της πεντάβαθμης κλίμακας) τόσο όσον αφορά την Αντίληψη, όσο και όσον αφορά τη Σημαντικότητα. Η διαφορά μεταξύ Αντίληψης και Σημαντικότητας είναι μέση τόσο αρχικά, όσο και τελικά. Υπάρχει μεγάλη διασπορά στις απαντήσεις.

Από την επεξεργασία με το SPSS προέκυψε ότι η πρακτική αυτή είχε αρχικά χαμηλή Αντίληψη και μέση Σημαντικότητα. Τελικά, η Αντίληψη εμφάνισε υψηλές τιμές και η Σημαντικότητα ιδιαίτερα υψηλές τιμές. Οι απαντήσεις είχαν μικρή διασπορά σε γενικές γραμμές, πλην της αρχικής Σημαντικότητας όπου υπήρχε μέση διασπορά.

Ο έλεγχος που πραγματοποιήθηκε με το κριτήριο Wilcoxon έδειξε ότι οι θετικότερες αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών είναι στατιστικά σημαντικές.

Η διερεύνηση συσχετίσεων βάσει του δείκτη συνάφειας Rho του Spearman παρουσίασε συσχετίσεις μεταξύ της Αντίληψης και της Σημαντικότητας τόσο αρχικά, όσο και τελικά. Ισχυρές συσχετίσεις εμφανίστηκαν μεταξύ της αρχικής Αντίληψης της Συλλογής Δεδομένων με αυτή της Δικτύωσης και του Πειραματισμού, αλλά και μεταξύ της αρχικής Σημαντικότητας με αυτή του Συμβουλευέσθαι και της Δικτύωσης. Η τελική Αντίληψη παρουσίασε ισχυρές συσχετίσεις με τη Σημαντικότητα του Αναστοχασμού, ενώ η τελική Σημαντικότητα φαίνεται να σχετίζεται ισχυρά με αυτή του Αναστοχασμού, της Ενημέρωσης, της Δικτύωσης, της Κοινής Συνεργατικής Δουλειάς και του Αναστοχασμού.

Η Συλλογή Δεδομένων συγκέντρωσε μεγάλο αριθμό σχολίων στα οποία γίνεται λόγος για ερωτηματολόγιο, δεδομένα από μαθητές, γραπτές εντυπώσεις από συναδέλφους. Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων συνδέεται με αυτοαξιολόγηση. Η δυσκολία που αναφέρεται είναι ο περιορισμένος χρόνος. Ένα σχόλιο που αποτυπώνει θετική αλλαγή είναι και το εξής: «έμαθα μετά από κάποια δραστηριότητα να ζητώ τη γνώμη των μαθητών μου».

Από την ανάλυση του σχολιασμού των πορτφόλιο προέκυψε ότι υπάρχει θετικός σχολιασμός για μαρτυρία από αλληλεπίδραση με μαθητές σε περισσότερες από τις μισές περιπτώσεις. Οι σχολιασμός αυτός αφορά στην ίδια τη συλλογή μαρτυρίας, στην τεκμηρίωση μέσω αυτής, στη δυνατότητα εξαγωγής αξιόπιστων συμπερασμάτων. Σε μεμονωμένες περιπτώσεις, ωστόσο, αναφέρεται ότι ο εκπαιδευτικός, αν και επικαλείται μαρτυρία, δεν την περιλαμβάνει στο πορτφόλιο. Η μαρτυρία από αλληλεπίδραση με εκπαιδευτικούς θεωρείται σε μεμονωμένες περιπτώσεις επαρκής, ενώ σε άλλες απουσιάζει – μολονότι ο εκπαιδευτικός αναφέρεται σε συνεργασία. Ίδια είναι η εικόνα για τη μαρτυρία από τη διάχυση στη σχολική κοινότητα. Τέλος, είναι μεμονωμένες οι αναφορές σε μαρτυρία από γονείς. Οι μορφές μαρτυρίας είναι το ημερολόγιο (για το ένα τρίτο των περιπτώσεων), οι φωτογραφίες, τα σχόλια σε post-it, οι «φατσούλες» (κλίμακα Likert με λυπημένα/χαρούμενα προσωπάκια), το διδακτικό υλικό. Όσον αφορά στην επεξεργασία μαρτυρίας, γίνεται λόγος σε μεμονωμένες περιπτώσεις για ανεπεξέργαστη μαρτυρία ενώ σε άλλη περίπτωση αναγνωρίζεται ως θετικό στοιχείο η σχετική επεξεργασία. Στο θέμα της ταξινόμησης και επιλογής αντιπροσωπευτικής μαρτυρίας υπάρχει σχολιασμός για το ένα τρίτο περίπου των περιπτώσεων. Ο σχολιασμός αυτός

περιλαμβάνει εξίσου επισημάνσεις με θετικό πρόσημο και παρατηρήσεις σχετικά με αδυναμίες στην ταξινόμηση και επιλογή του υλικού. Η σημασία της κατάλληλης μαρτυρίας, όπως προκύπτει από το σχολιασμό, έγκειται στο ότι παρουσιάζει τα βήματα της δράσης, αναδεικνύει την έκταση της πρωτοβουλίας, τεκμηριώνει την εξέλιξή της, αλλά και την επίδραση που αυτή έχει. Καθιστά, έτσι, τη δράση ορατή και ενισχύει την αξιοπιστία των συμπερασμάτων.

Η ανάλυση των περιεχομένων των πορτφόλιο παρείχε πολλά στοιχεία για την αντίληψη της Συλλογής Δεδομένων. Οι εκπαιδευτικοί που ανέπτυξαν πορτφόλιο, συνέλεξαν μαρτυρία που είχε παραχθεί κυρίως από τους ίδιους (όπως σχέδια μαθήματος, διάταξη θρανίων για την ομαδοσυνεργατική μέθοδο), από μαθητές (για παράδειγμα ανατροφοδότηση) και από συναδέλφους (π.χ. γραπτές εντυπώσεις μετά από παρατήρηση). Η παραγωγή της μαρτυρίας είχε ποικίλους σκοπούς, όπως η τεκμηρίωση, η ανατροφοδότηση, η διδασκαλία ή η μάθηση, η παρουσίαση σε τρίτους. Εμφανίστηκε σε πολλές μορφές: φωτογραφίες, ελεύθερα κείμενα, έντυπα, σύντομα σημειώματα post-it, επιγραμμικά κείμενα με σημεία- άξονες, εικαστικές δημιουργίες, παρουσίαση δεδομένων μέσω πίνακα ή γραφήματος, χρονολόγια, ημερολόγια.

Όπως έδειξε η ανάλυση του εντύπου του τελικού αναστοχασμού, η Συλλογή Δεδομένων συγκέντρωσε πολλές αναφορές στην ερώτηση για τα βήματα της πρωτοβουλίας, κάτι που σχετίζεται με την αντίληψη της πρακτικής. Για την πρακτική έγιναν, επίσης, αναφορές στην ερώτηση σχετικά με αυτά που θα εφάρμοζαν στο μέλλον, κάτι που σχετίζεται με τη σημαντικότητα της πρακτικής.

Π6. Δικτύωνομαι

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της επεξεργασίας με το Excel του ατομικού ερωτηματολογίου σχετικά με τις πρακτικές, η Δικτύωση ανήκει στις λιγότερο ενσωματωμένες και σημαντικές πρακτικές τόσο αρχικά, όσο και τελικά. Σημειώνεται, ωστόσο, μέση αύξηση τόσο όσον αφορά στην Αντίληψη όσο και όσον αφορά στη Σημαντικότητα. Η διαφορά μεταξύ Αντίληψης και Σημαντικότητας είναι μεγάλη. Στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών υπάρχει γενικά μεγάλη διασπορά.

Όπως διαπιστώθηκε από την επεξεργασία με το SPSS, η Δικτύωση παρουσιάζει, αρχικά, χαμηλή Αντίληψη και μέση Σημαντικότητα και, τελικά, μέση Αντίληψη και υψηλή Σημαντικότητα. Οι απαντήσεις όσον αφορά στην αρχική Αντίληψη και Σημαντικότητα είχαν μέση διασπορά, ενώ, τελικά, χαμηλή διασπορά

εμφάνισαν αυτές που αφορούσαν την Αντίληψη και υψηλή διασπορά εκείνες που είχαν να κάνουν με τη Σημαντικότητα.

Σύμφωνα με τον έλεγχο που πραγματοποιήθηκε με το κριτήριο Wilcoxon, οι θετικότερες αξιολογήσεις είναι στατιστικά σημαντικές.

Η διερεύνηση συσχετίσεων βάσει του δείκτη συνάφειας Rho του Spearman παρουσίασε, αρχικά, συσχετίσεις μεταξύ της Αντίληψης και της Σημαντικότητας. Η αρχική Αντίληψη της Δικτύωσης εμφανίζεται να σχετίζεται ισχυρά με αυτή του Πειραματισμού, ενώ η αρχική Σημαντικότητα της Δικτύωσης φαίνεται να συνδέεται ισχυρά με αυτή του Συμβουλευέσθαι, της Συζήτησης, του Αναστοχασμού, της Συλλογής Δεδομένων, της Επιμόρφωσης, της Κοινής Συνεργατικής Δουλειάς και του Πειραματισμού. Η τελική Αντίληψη της Δικτύωσης παρουσιάζεται ως ισχυρά σχετιζόμενη με την τελική Αντίληψη του Αναστοχασμού, ενώ η τελική Σημαντικότητα της Δικτύωσης εμφανίζεται να σχετίζεται ισχυρά με τον Αναστοχασμό, τη Συλλογή Δεδομένων, την Κοινή Συνεργατική Δουλειά και τον Πειραματισμό.

Συγκέντρωσε μικρό αριθμό σχολίων στα οποία έγινε λόγος για επισκέψεις σε άλλα τμήματα, για επαφή με συναδέλφους ίδιας ειδικότητας άλλων σχολείων μέσω ΕΚΦΕ, για επικοινωνία μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και για διασχολικές συναντήσεις δικτύωσης. Ένα σχόλιο ενδεικτικό της δυσκολίας είναι το παρακάτω: «ο χρόνος ... και η έλλειψη συντονισμού δεν βοήθησαν να επικοινωνήσω». Χαρακτηρίστηκε ως «απαραίτητο εργαλείο».

Από την ανάλυση του σχολιασμού των πορτφόλιο προέκυψε ότι Δικτύωση και Επιμόρφωση αναπτύχθηκαν σε μια πρωτογενή μορφή, έχοντας ως κοινό στοιχείο τις αλληλοπαρατηρήσεις, πρακτική ιδιαίτερης σημασίας, καθώς αποϊδιωτικοποιεί την πρακτική στην τάξη.

Η ανάλυση περιεχομένων των πορτφόλιο έδωσε κάποια στοιχεία για την αντίληψη της Δικτύωσης. Αυτά ήταν, κυρίως, σύντομα σημειώματα post-it που έγραψαν συνάδελφοι των εκπαιδευτικών για το πορτφόλιο, αφού το είδαν σε συνάντηση δικτύωσης.

Όπως έδειξε η ανάλυση του εντύπου του τελικού αναστοχασμού, η Δικτύωση συγκέντρωσε λίγες αναφορές στην ερώτηση όπου γινόταν λόγος για τα βήματα της πρωτοβουλίας – κάτι που σχετίζεται με την αντίληψη της πρακτικής - και αρκετές αναφορές στην ερώτηση σχετικά με αυτά που θα εφάρμοζαν στο μέλλον, κάτι που έχει να κάνει με τη σημαντικότητα της πρακτικής.

Π7. Επιμορφώνομαι/ επιμορφώνω

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της επεξεργασίας με το Excel του ατομικού ερωτηματολογίου σχετικά με τις πρακτικές, η Επιμόρφωση, αρχικά, ανήκει στις μετρίως προς περισσότερο ενσωματωμένες και περισσότερο σημαντικές επαφές. Τελικά, όμως, εμφανίζεται μετρίως προς λιγότερο ενσωματωμένη και σημαντική. Η αύξηση τόσο της Αντίληψης όσο και της Σημαντικότητας είναι από τις χαμηλότερες (περίπου μιση βαθμίδα της πεντάβαθμης κλίμακας). Τέλος, οι διαφορές μεταξύ Αντίληψης και Σημαντικότητας είναι μέση αρχικά και υψηλή τελικά. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών εμφανίζουν μεγάλη διασπορά.

Από την επεξεργασία με το SPSS προέκυψε ότι η πρακτική αυτή είχε, αρχικά, μέση προς υψηλή Αντίληψη και υψηλή Σημαντικότητα. Τελικά, τόσο η Αντίληψη όσο και η Σημαντικότητα εμφανίζουν υψηλές τιμές. Οι απαντήσεις είχαν, αρχικά, μεγάλη διασπορά, τελικά, όμως η διασπορά παρουσιάζεται μέση όσον αφορά την Αντίληψη και χαμηλή όσον αφορά τη Σημαντικότητα.

Οι θετικότερες αξιολογήσεις δεν εμφανίζονται, ωστόσο, ως στατιστικά σημαντικές, σύμφωνα με τον έλεγχο που πραγματοποιήθηκε με το κριτήριο Wilcoxon.

Η διερεύνηση συσχετίσεων βάσει του δείκτη συνάφειας Rho του Spearman παρουσίασε συσχετίσεις μεταξύ της Αντίληψης και της Σημαντικότητας τόσο αρχικά όσο και τελικά. Η αρχική Αντίληψη της Επιμόρφωσης εμφάνισε ισχυρές συσχετίσεις με αυτή της Δικτύωσης και της Κοινής Συνεργατικής Δουλειάς, ενώ η αρχική Σημαντικότητα προέκυψε ότι σχετίζεται ισχυρά με αυτή του Συμβουλευέσθαι, του Αναστοχασμού, της Δικτύωσης, της Κοινής Συνεργατικής Δουλειάς και του Πειραματισμού. Η τελική Σημαντικότητα δεν βρέθηκε να σχετίζεται σε αυτό το επίπεδο σημαντικότητας με μεταβλητές άλλων πρακτικών.

Συγκέντρωσε μικρό αριθμό σχολίων στα οποία έγινε λόγος για παρακολούθηση σεμιναρίων, παρουσίαση δουλειάς σε συναδέλφους και αλληλοπαρατηρήσεις. Όπως σημειώθηκε και σε προηγούμενο σημείο, οι αλληλοπαρατηρήσεις ήταν κοινό στοιχείο Δικτύωσης και Επιμόρφωσης.

Από τα ευρήματα της ανάλυσης του σχολιασμού για το πορτφόλιο, προέκυψαν μεμονωμένα στοιχεία που σχετίζονται με την πρακτική.

Η ανάλυση των περιεχομένων των πορτφόλιο έδωσε στοιχεία σχετιζόμενα με συναδελφικές παρατηρήσεις, κάτι που έχει να κάνει με την Επιμόρφωση.

Όπως έδειξε η ανάλυση του εντύπου του τελικού αναστοχασμού, στην Επιμόρφωση έγιναν λίγες αναφορές στην ερώτηση για τα βήματα της πρωτοβουλίας, κάτι που σχετίζεται με την αντίληψη της πρακτικής αυτής. Πρόκειται για αλληλοπαρατηρήσεις, συμμετοχή εκπαιδευτικού σε θεατρικό εργαστήριο, για να υποστηρίξει την πρωτοβουλία της, καθώς και συμμετοχή μιας εκπαιδευτικού η οποία δεν συμμετείχε στο πρόγραμμα σε εργαστήριο ηθοποιότητας (είχε οργανωθεί από εκπαιδευτικό στο πλαίσιο της πρωτοβουλίας της και απευθυνόταν σε μαθητές).

Π8. Κοινή Συνεργατική Δουλειά

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της επεξεργασίας με το Excel του ατομικού ερωτηματολογίου σχετικά με τις πρακτικές, η Κοινή Συνεργατική Δουλειά αρχικά είναι μια πρακτική που, αν και είναι μετρίως ενσωματωμένη σχετικά με τις υπόλοιπες, θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική. Εμφανίζει αύξηση τόσο της Αντίληψης, όσο και της Σημαντικότητας μέση προς υψηλή. Η, αρχικά, μεγάλη διαφοροποίηση μεταξύ Αντίληψης και Σημαντικότητας γίνεται, τελικά, μέση. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών εμφανίζουν μεγάλη απόκλιση.

Όπως διαπιστώθηκε από την επεξεργασία με το SPSS, η Κοινή Συνεργατική Δουλειά παρουσιάζει, αρχικά, χαμηλή προς μέση Αντίληψη και υψηλή Σημαντικότητα. Τελικά, η Αντίληψη παρουσιάζεται μέση προς υψηλή και η Σημαντικότητα ιδιαίτερα υψηλή. Οι απαντήσεις είχαν, αρχικά, μεγάλη διασπορά, τελικά, όμως η διασπορά παρουσιάζεται μέση όσον αφορά την Αντίληψη και χαμηλή όσον αφορά στη Σημαντικότητα.

Οι θετικότερες αξιολογήσεις δεν εμφανίζονται, ωστόσο, ως στατιστικά σημαντικές, σύμφωνα με τον έλεγχο που πραγματοποιήθηκε με το κριτήριο Wilcoxon.

Η διερεύνηση συσχετίσεων βάσει του δείκτη συνάφειας Rho του Spearman όσον αφορά μεταβλητές της ίδιας πρακτικής παρουσίασε συσχετίσεις ανάμεσα στην Αντίληψη και τη Σημαντικότητα τόσο αρχικά, όσο και τελικά. Όσον αφορά μεταβλητές που ανήκουν σε διαφορετικές πρακτικές, προέκυψαν αποτελέσματα ενδεικτικά ισχυρής συσχέτισης ανάμεσα στην αρχική Αντίληψη και Σημαντικότητα της Κοινής Συνεργατικής Δουλειάς με τις ομολογές τους του Αναστοχασμού, της Δικτύωσης και της Επιμόρφωσης. Η τελική Αντίληψη της Κοινής Συνεργατικής Δουλειάς παρουσιάζεται ως ισχυρά συσχετιζόμενη με αυτή του Πειραματισμού. Τέλος, η τελική Σημαντικότητα της εν λόγω πρακτικής εμφανίζεται ως ισχυρά

συσχετιζόμενη με αυτή του Πειραματισμού, της Συλλογής Δεδομένων και της Δικτύωσης.

Συγκέντρωσε μέσο αριθμό σχολίων, στα οποία μεταξύ άλλων έγινε λόγος για οργάνωση κοινής εκδήλωσης και αξιολόγηση κοινής δράσης. Σημειώθηκε, ακόμη, η επίδραση που είχε σε όλο το σχολείο ως αποτέλεσμα της συνεργασίας με συναδέλφους. Ως δυσκολία αναφέρθηκε η οργάνωση της συνεργατικής δουλειάς και υπονοήθηκε η δυσκολία της συνεργασίας, όταν δεν προϋπάρχουν στενές φιλικές σχέσεις. Χαρακτηρίστηκε ως «πολύ σημαντική ... (αφού) είναι λιγότερη η μοναξιά».

Σύμφωνα με την ανάλυση του σχολιασμού των πορτφόλιο, υπάρχουν σχόλια με θετικό πρόσημο για τα δύο τρίτα των περιπτώσεων. Η εμβέλεια της συνεργασίας ποικίλει: μπορεί να περιλαμβάνει συναδέλφους της ομάδας αλλά και συναδέλφους από όλο το σχολείο. Σχολιάζεται ως θετικό στοιχείο η τεκμηρίωση της συνεργασίας (για παράδειγμα με τα κύρια σημεία των συναντήσεων) και το γεγονός της διεπιστημονικότητας, που προκύπτει, όταν συνεργάζονται εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων.

Από την ανάλυση των περιεχομένων των πορτφόλιο προέκυψαν τα ακόλουθα στοιχεία για την αντίληψη της Κοινής Συνεργατικής Δουλειάς. Υπάρχει μαρτυρία που προέρχεται από ομάδα εκπαιδευτικών: πρόκειται για βασικά σημεία που καταγράφηκαν, έπειτα από συναντήσεις της ομάδας, χρονολόγια συναντήσεων της ομάδας ενός σχολείου ή μιας μικρότερης ομάδας, φωτογραφίες από ομαδική παρατήρηση άλλης εκπαιδευτικού, πρόγραμμα εκδηλώσεων. Μαρτυρία προερχόμενη από ομάδα εκπαιδευτικών υπάρχει στα τέσσερα δέκατα των πορτφόλιο.

Όπως έδειξε η ανάλυση του εντύπου του τελικού αναστοχασμού, η Κοινή Συνεργατική Δουλειά συγκέντρωσε πολλές αναφορές στις ερωτήσεις όπου γινόταν λόγος για τα βήματα της πρωτοβουλίας, την αποτίμηση του τι έμαθαν οι εκπαιδευτικοί και τις αλλαγές που παρατήρησαν στη δουλειά τους. Αυτό σημαίνει αυξημένη αντίληψη της πρακτικής αυτής. Για την πρακτική έγιναν, επίσης, αναφορές στην απάντηση σχετικά με αυτά που θα εφάρμοζαν στο μέλλον, κάτι που σχετίζεται με τη σημαντικότητα της πρακτικής.

Π9. Πειραματισμός

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της επεξεργασίας με το Excel του ατομικού ερωτηματολογίου σχετικά με τις πρακτικές, ο Πειραματισμός ανήκει στις πλέον ακολουθούμενες και σημαντικές για τους εκπαιδευτικούς πρακτικές, με τις

απαντήσεις των εκπαιδευτικών να μην διαφέρουν πολύ μεταξύ τους. Η Αντίληψη του πειραματισμού είχε μικρή αύξηση, ενώ η Σημαντικότητα εμφάνισε μεγάλη αύξηση. Η διαφοροποίηση μεταξύ Αντίληψης και Σημαντικότητας ήταν, αρχικά, πολύ υψηλή και, τελικά, μέση προς υψηλή.

Από την επεξεργασία με το SPSS προέκυψε ότι η πρακτική αυτή είχε, αρχικά, μέση Αντίληψη και υψηλή Σημαντικότητα. Τελικά, η Αντίληψη εμφάνισε υψηλές τιμές και η Σημαντικότητα ιδιαίτερα υψηλές τιμές. Οι απαντήσεις είχαν μέση διασπορά όσον αφορά στην Αντίληψη και μικρή διασπορά για τη Σημαντικότητα.

Ο έλεγχος που πραγματοποιήθηκε με το κριτήριο Wilcoxon έδειξε ότι οι θετικότερες αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών είναι στατιστικά σημαντικές.

Η διερεύνηση συσχετίσεων βάσει του δείκτη συνάφειας Rho του Spearman όσον αφορά μεταβλητές της ίδιας πρακτικής, δεν παρουσίασε ισχυρές συσχετίσεις ανάμεσα στην Αντίληψη και τη Σημαντικότητα ούτε αρχικά, ούτε τελικά. Όσον αφορά μεταβλητές που ανήκουν σε διαφορετικές πρακτικές, προέκυψαν αποτελέσματα ενδεικτικά ισχυρής συσχέτισης ανάμεσα στην αρχική Αντίληψη του Πειραματισμού με αυτή της Συζήτησης, ενώ ισχυρή συσχέτιση εμφανίζεται μεταξύ της αρχικής Σημαντικότητας του Πειραματισμού και αυτής της Δικτύωσης, Κοινής Συνεργατικής Δουλειάς και Επιμόρφωσης. Η τελική Αντίληψη και Σημαντικότητα του Πειραματισμού παρουσιάζονται ως ισχυρά σχετιζόμενες με τις ομόλογές τους της Δικτύωσης και της Κοινής Συνεργατικής Δουλειάς. Η τελική Σημαντικότητα συνδέεται επίσης με την ομόλογή της της Επιμόρφωσης.

Από την ανάλυση του σχολίων των εκπαιδευτικών προέκυψε σχετικά μικρός αριθμός σχολίων στα οποία έγινε λόγος για ομαδοσυνεργατική μέθοδο, συνδιδασκαλίες, εναλλαγή ρόλων εκπαιδευτικού-μαθητών. Σημειώθηκε ότι «δεν γίνεται όσο συχνά θα ήθελα». Ως θετικές αλλαγές σημειώνονται η μεγαλύτερη οργάνωση του πειραματισμού, το γεγονός ότι η εκπαιδευτικός νιώθει «πιο ανοιχτή στο καινούργιο», αλλά και ότι «το καινούργιο ενθουσίαζε τα παιδιά».

Από την ανάλυση του σχολιασμού του πορτοφολιού, ο Πειραματισμός δεν αποδείχθηκε λειτουργική κατηγορία. Αυτό, ενδεχομένως, έχει να κάνει με το ότι οι εκπαιδευτικοί δοκίμασαν πολλά νέα πράγματα (κάτι που φαίνεται για παράδειγμα από τις πρακτικές της Συλλογής Μαρτυρίας, της Κοινής Συνεργατικής Δουλειάς, του Αναστοχασμού, του Συμβουλευέσθαι) και με το ότι ξεκίνησαν μια πρωτοβουλία στηριγμένη σε μια άλλη λογική και δεν ήταν εύκολο να απομονωθούν ένα ή περισσότερα στοιχεία ως στοιχείο πειραματισμού.

Από την ανάλυση των περιεχομένων των πορτφόλιο προέκυψαν μεμονωμένα στοιχεία που αφορούν τον Πειραματισμό: σχεδιάγραμμα διάταξης των θρανίων για εισαγωγή ομαδοσυνεργατικής μεθόδου, σχέδια μαθημάτων, ανατροφοδότηση από μαθητές προκειμένου να γίνουν ή αφού πραγματοποιήθηκαν αλλαγές. Ωστόσο, περισσότερα στοιχεία για τον Πειραματισμό θα προέκυπταν από μελέτη περίπτωσης ή διασταύρωση πολλών στοιχείων καθενός πορτφόλιο.

Όπως έδειξε η ανάλυση του εντύπου του τελικού αναστοχασμού, ο Πειραματισμός συγκέντρωσε κάποιες αναφορές στην ερώτηση για τα βήματα της πρωτοβουλίας και αρκετές αναφορές στην ερώτηση αποτίμησης όσων έμαθαν οι εκπαιδευτικοί. Αυτό σχετίζεται με την αντίληψη της πρακτικής αυτής. Για την πρακτική έγιναν, επίσης, αναφορές στην απάντηση σχετικά με αυτά που θα εφάρμοζαν στο μέλλον, κάτι που έχει να κάνει με τη σημαντικότητα της πρακτικής.

4. Δυσκολίες

Από την ανάλυση του σχολιασμού των πρακτικών στο ατομικό ερωτηματολόγιο, προέκυψε ότι το εγχείρημα παρουσίασε τις ακόλουθες δυσκολίες για τους εκπαιδευτικούς. Όσον αφορά στο Συμβουλευέσθαι, δυσκολίες που αναφέρθηκαν ήταν η πίεση χρόνου, η δυσκολία συνεργασίας με γονείς και ο διαφοροποιημένος ρόλος του Διευθυντή. Μιλώντας για τον Αναστοχασμό, ανασταλτικά λειτουργούν η καθημερινή ενασχόληση με πολλά ζητήματα και η προσωπική δυσκολία καταγραφής. Σημειώθηκε, επίσης, ένα υποτονικό ενδιαφέρον για την Ενημέρωση- Μελέτη, κάτι που ενδεχομένως συνδέεται με επιφυλάξεις, όπως δείχνουν μεμονωμένα σχόλια. Σε σχέση με τη δικτύωση οι δυσκολίες που αναφέρθηκαν ήταν «ο χρόνος και η έλλειψη συντονισμού». Η επιμόρφωση και η αλληλοεπιμόρφωση συγκέντρωσαν λίγα σχόλια. Όσον αφορά στην Κοινή Συνεργατική Δουλειά, από τον σχολιασμό συνάγεται ότι υπάρχουν κάποιες δυσκολίες στο να αναπτυχθούν συνεργασίες, όταν δεν προϋπάρχουν φιλικές σχέσεις.

Από την ανάλυση του σχολιασμού του πορτφόλιο από ερευνητές προέκυψαν ζητήματα όπως η διάσπαση εστίασης, η ανεπαρκής συγκρότηση και η μικρή ή ασαφής διάρκεια. Άλλες δυσκολίες που ανέκυσαν ήταν η ελλιπής μαρτυρία, η ακατάλληλη επεξεργασία της μαρτυρίας (ταξινόμηση, επιλογή), η ανεπάρκεια στο σχολιασμό της μαρτυρίας και στην εξαγωγή συμπερασμάτων, η αποσπασματικότητα του αναστοχασμού. Σημειώθηκε, ακόμη, ότι η πρωτοβουλία θα πρέπει να τεκμηριωθεί μέσω σύνδεσης με σημεία που προέκυψαν από τη μελέτη της

βιβλιογραφίας. Οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύτηκαν, επίσης, να συμπεριλάβουν στο πορτφόλιο κάποια σημαντικά μέρη της πρωτοβουλίας τους (π.χ. παρουσίαση στο σχολείο, στοιχείο επίδρασης της πρωτοβουλίας). Άλλο σημείο που δυσχέρανε την εκδίπλωση της πρωτοβουλίας ήταν η απουσία θεσμοθετημένων διαδικασιών του σχολείου, στο πλαίσιο των οποίων οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να μοιραστούν τις εμπειρίες τους και να μεταφέρουν γνώση που αποκόμισαν.

Όπως προέκυψε από την *ανάλυση του εντύπου του τελικού αναστοχασμού*, βασική δυσκολία που αναφέρεται από τους μισούς εκπαιδευτικούς ήταν η διαχείριση του χρόνου. Για το ένα τέταρτο των εκπαιδευτικών άλλες δυσκολίες ήταν η διαχείριση της τάξης, η επαρκής πρόοδος στην «ύλη» του μαθήματος και η μικρή σχετικά ανταπόκριση των μαθητών. Σε λίγες περιπτώσεις αναφέρονται ως δυσκολίες η διαχείριση μεγάλου όγκου υλικού και η συλλογή δεδομένων (ως καθημερινή καταγραφή–ημερολόγιο). Η απειρία των εκπαιδευτικών σε τέτοιου είδους προγράμματα και η έλλειψη κατάλληλης υποδομής (έλλειψη αθλητικού χώρου, μη λειτουργία βιβλιοθήκης), αν και αναφέρονται σε μεμονωμένες περιπτώσεις, είναι σημαντικές, γιατί αναδεικνύουν πλευρές του ευρύτερου (εθνικού) ή άμεσου (σχολικού) πλαισίου που επηρεάζουν την ανάληψη πρωτοβουλιών.

III.8.3 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ ΓΙΑ ΤΟ ΠΟΡΤΦΟΛΙΟ

1. Περιγραφή

Το πλαίσιο ανάλυσης των πορτφόλιο είναι άμεσα συνδεδεμένο με το όλο εγχείρημα δημιουργίας τους. Η *ιδιαιτερότητα του εγχειρήματος* έγκειται στον σκοπό της ανάπτυξης του πορτφόλιο (επαγγελματική ανάπτυξη και όχι αξιολόγηση), στη φάση της σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών (έμπειροι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί και όχι φοιτητές), στον έλεγχο της διαμόρφωσης του πορτφόλιο (λίγες οδηγίες εκ μέρους του προγράμματος και μεγάλος έλεγχος από την πλευρά των εκπαιδευτικών).

Το *πλαίσιο ανάλυσης*, που αναπτύχθηκε για την περιγραφή των περιεχομένων των πορτφόλιο είχε ως *μονάδα* τη μία *εισαγωγή*, η οποία χαρακτηρίστηκε ως *μαρτυρία, αναστοχασμός ή στοιχείο οργάνωσης*. Κάθε στοιχείο ή κάθε ομάδα συνεχόμενων ομοειδών στοιχείων θεωρήθηκε ως μία εισαγωγή στο πορτφόλιο. Με την αρίθμηση των εισαγωγών και την τιτλοδότησή τους κατασκευάστηκε ένας *πίνακας*, κάτι που είχε ως αποτέλεσμα μια ιδιαίτερα σύντομη και περιεκτική περιγραφή των πορτφόλιο.

Όπως προέκυψε από την επεξεργασία των περιεχομένων των πορτφόλιο, οι εισαγωγές στις τέσσερις από τις δέκα περιπτώσεις αποτελούν μαρτυρία, στις μισές περιπτώσεις πρόκειται για αναστοχασμό και, τέλος, σε μια από τις δέκα περιπτώσεις έχουν ρόλο οργάνωσης του πορτφόλιο. Τα πορτφόλιο παρουσίασαν μεγάλη *διαφοροποίηση* όσον αφορά στον αριθμό των εισαγωγών με ελάχιστο τις 9 εισαγωγές και μέγιστο τις 86 εισαγωγές.

Οι *εισαγωγές μαρτυρίας* αναλύθηκαν με βάση τρεις άξονες: τον παραγωγό της μαρτυρίας, τον λόγο παραγωγής της και, τέλος, τη μορφή της. *Παραγωγός της μαρτυρίας* σε περισσότερες από τις μισές περιπτώσεις είναι οι εκπαιδευτικοί-δημιουργοί των πορτφόλιο, στις μισές σχεδόν περιπτώσεις είναι οι μαθητές, ενώ, τέλος, σε λίγες περιπτώσεις παραγωγοί είναι άλλοι εκπαιδευτικοί ή ομάδα εκπαιδευτικών. Όσον αφορά στην κατανομή στα πορτφόλιο, μαρτυρία προερχόμενη από τον εκπαιδευτικό υπάρχει σε κάθε πορτφόλιο, ενώ σχετικές εισαγωγές που έχουν παραχθεί από μαθητές υπήρχαν στα τρία τέταρτα των περιπτώσεων. Στα δύο τρίτα των πορτφόλιο υπάρχει μαρτυρία από μεμονωμένους συναδέλφους, ενώ μαρτυρία προερχόμενη από ομάδα συναδέλφων υπάρχει στα τέσσερα δέκατα των πορτφόλιο.

Ο *λόγος παραγωγής της μαρτυρίας* είναι μία στις τρεις περιπτώσεις η συλλογή δεδομένων και μία στις τέσσερις περιπτώσεις η ανατροφοδότηση. Εισαγωγές που

προέκυψαν με στόχο τη συλλογή δεδομένων υπάρχουν σχεδόν σε όλα τα πορτφόλιο, εκείνες που είχαν να κάνουν με ανατροφοδότηση υπάρχουν στη μεγάλη πλειοψηφία των πορτφόλιο. Σε σαφώς μικρότερο ποσοστό λόγοι παραγωγής μαρτυρίας είναι η διδασκαλία, η μάθηση, η επεξεργασία δεδομένων. Σχετικές εισαγωγές βρέθηκαν στο ένα δέκατο των πορτφόλιο ή και λίγο λιγότερο. Εισαγωγές μαρτυρίας που δημιουργήθηκαν για λόγους αναστοχασμού ή παρουσίασης σε τρίτους, αν και συνολικά παρουσιάζουν μικρό ποσοστό, αξίζει να σημειωθεί ότι υπάρχουν οι μεν πρώτες στα μισά πορτφόλιο, οι δε δεύτερες στο ένα τέταρτο των πορτφόλιο. Εμφανίζονται σε μία στις είκοσι πέντε περιπτώσεις. Τέλος, σε μεμονωμένες περιπτώσεις στόχος ήταν το μοίρασμα στην τάξη, η έκφραση των μαθητών καθώς και η οργάνωση και διαχείριση τάξης. Σε ελάχιστες περιπτώσεις δεν ήταν κατανοητός ο λόγος παραγωγής της μαρτυρίας.

Όσον αφορά στον τρίτο άξονα ανάλυσης της μαρτυρίας που είχε να κάνει με τη μορφή της μαρτυρίας, προκύπτει ότι τρεις στις δέκα εισαγωγές είναι φωτογραφίες – για τεκμηρίωση διδασκαλίας, διάχυσης, συναδελφικής παρατήρησης, επισκέψεων. Το ένα τέταρτο περίπου των εισαγωγών μαρτυρίας είχε τη μορφή ελεύθερου κειμένου – κυρίως κείμενα ανατροφοδότησης από μαθητές, κάτι εξαιρετικά ενδιαφέρον που πρέπει να τύχει επεξεργασίας (υπογράμμιση βασικών σημείων), ώστε να είναι φιλικό στον αναγνώστη. Σε μικρότερη συχνότητα η μαρτυρία είχε τη μορφή εντύπου (με στόχο είτε τη μάθηση είτε την ανατροφοδότηση), ήταν ένα σύντομο αυτοκόλλητο σημείωμα (post-it) από μαθητές ή από συναδέλφους (μετά από συναδελφική παρατήρηση ή από παρατήρηση του πορτφόλιο σε συνάντηση δικτύωσης). Λίγες εισαγωγές είχαν τη μορφή επιγραμματικού κειμένου με σημεία/άξονες – κυρίως σχετικά με ομαδική συναδελφική δράση, σύνοψη ανατροφοδότησης από μαθητές. Υπήρχαν λίγες εισαγωγές μαρτυρίας που είχαν τη μορφή εικαστικής δημιουργίας των μαθητών - σήμα εναντίον του ρατσισμού ή ανατροφοδότηση. Λίγες, επίσης, ήταν οι εισαγωγές παρουσίασης δεδομένων μέσω πίνακα ή γραφήματος, επεξεργασία που ήταν ιδιαίτερα κατατοπιστική και φιλική στον αναγνώστη. Αντίστοιχο αριθμό είχαν και τα χρονολόγια, ιδιαίτερα κατατοπιστικά για την χρονική έκταση και εξέλιξη της πρωτοβουλίας ή της συνεργασίας. Το ημερολόγιο, μια ακόμη μορφή μαρτυρίας με λίγες εισαγωγές, παρείχε καταγεγραμμένες τις δράσεις συνοδευόμενες παρατηρήσεις, σκέψεις και ιδέες για διαφοροποιήσεις Άλλες μορφές μαρτυρίας που προέκυψαν σε λίγες περιπτώσεις ήταν το φωτοτυπημένο απόσπασμα βιβλίου, η (μη σχολιασμένη) βιβλιογραφία, οι πλαστικοποιημένες κάρτες, η αφίσα, εκτυπωμένα αρχεία

παρουσίασης (powerpoint), προσκλήσεις, πρόγραμμα εκδηλώσεων, σχεδιάγραμμα διάταξης θρανίων και διαχωρισμού μαθητών για εργασία σε ομάδες.

Οι εισαγωγές αναστοχασμού ήταν κατά βάση κείμενα που συνόδευαν τη μαρτυρία, συμπληρωμένα έντυπα του προγράμματος με αναστοχαστικό χαρακτήρα, καθώς και άλλα κείμενα των εκπαιδευτικών σε μικρότερο ποσοστό. Όσον αφορά στο πρώτο είδος, λίγο περισσότερες από τις μισές εισαγωγές αναστοχασμού είναι κείμενα συνοδευτικά της μαρτυρίας, με αποτέλεσμα έξι στις δέκα εισαγωγές μαρτυρίας να είναι σχολιασμένες. Τα κείμενα αυτά σε περισσότερες από τις μισές περιπτώσεις είναι τίτλοι, σε δύο από τις δέκα είναι κάπως εκτενέστερα κείμενα (λεζάντες), ενώ σε δύο από τις δέκα περιπτώσεις η μαρτυρία συνοδεύεται από εκτενή κείμενα. Τα δύο τελευταία είδη συνοδευτικών κειμένων θεωρούνται καταλληλότερα για να αναδείξουν τη σημασία της μαρτυρίας στο εγχείρημα. Πολλές είναι οι περιπτώσεις, στις οποίες η μαρτυρία είναι ασχολίαστη με αποτέλεσμα να υπάρχει κενό στην τεκμηρίωση της πρωτοβουλίας.

Από την ανάλυση του δεύτερου είδους εισαγωγών αναστοχασμού, των εντύπων, προέκυψε ότι συνολικά τα έντυπα που συμπεριελήφθησαν ήταν λίγο παραπάνω από τα μισά σε σχέση με τα αναμενόμενα. Συμπεριελήφθησαν κατά βάση αυτούσια τα έντυπα, ενώ σε μεμονωμένες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί με βάση τα αρχικά έντυπα έγραψαν δικά τους κείμενα, άλλοτε με άξονες παρόμοιους με αυτούς των κειμένων και άλλοτε ελεύθερα κείμενα.

Άλλες εισαγωγές αναστοχαστικού χαρακτήρα που αποτελούσαν το ένα έβδομο των σχετικών εισαγωγών, είχαν ως στόχο την περιγραφή της πρωτοβουλίας ή επιμέρους δράσεων, την αποτύπωση σκέψεων για την πρωτοβουλία, αλλά και τη μυθοπλαστική απόδοσή της.

Η τελευταία κατηγορία εισαγωγών πέραν της μαρτυρίας και του αναστοχασμού είναι εκείνες που έχουν χαρακτήρα οργάνωσης. Στην πλειοψηφία τους έδιναν τίτλο στα διάφορα μέρη του πορτφόλιο και διαχώριζαν τα μέρη μεταξύ τους. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν και οι πίνακες περιεχομένων – στοιχείο απαραίτητο για ένα πορτφόλιο που διευκολύνει την πλοήγηση σε αυτό - που υπήρχαν στα δύο τρίτα των πορτφόλιο. Και τα δύο είδη εισαγωγών, αν και δεν αναφέρονται στη βιβλιογραφία που μελετήθηκε, έχουν μεγάλη σημασία στην αποτύπωσή της, επομένως στη δημιουργία και μεταφορά επαγγελματικής γνώσης.

2. Ισχυρά και αδύνατα σημεία

Από την ανάλυση τόσο των περιεχομένων, όσο και του σχολιασμού των πορτφόλιο, πέραν της περιγραφής σχηματίστηκε μια εικόνα των ισχυρών και των αδύνατων σημείων της αποτύπωσης σε πορτφόλιο των πρωτοβουλιών ανάπτυξης.

Ξεκινώντας με τα *ισχυρά σημεία* σημειώνουμε τα ακόλουθα.

Όπως προέκυψε από την ανάλυση του σχολιασμού των πορτφόλιο, θετικά ανταποκρίθηκαν αρκετοί εκπαιδευτικοί στο θέμα της ποικιλίας και του πλούτου της μαρτυρίας, στην εύστοχη επιλογή του υλικού, που συμπεριελήφθη στο πορτφόλιο και στην ύπαρξη κατάλληλων παραπομπών.

Η ανάλυση των περιεχομένων του πορτφόλιο οδήγησε στις ακόλουθες διαπιστώσεις. *Παραγωγοί της μαρτυρίας* είναι οι εκπαιδευτικοί-δημιουργοί των πορτφόλιο, οι μαθητές, συνάδελφοι αλλά και ομάδες συναδέλφων. Η ύπαρξη μαρτυρίας προερχόμενης από διαφορετικούς παραγωγούς αποτελεί πλεονέκτημα στην τεκμηρίωση της πρωτοβουλίας. Όσον αφορά στον *λόγο παραγωγής* της μαρτυρίας, θετικό πρόσημο έχει η συμπερίληψη μαρτυρίας που προκύπτει από ανατροφοδότηση. Το γεγονός ότι η μαρτυρία έχει ποικίλες *μορφές* (φωτογραφίες, ελεύθερα κείμενα, έντυπα ανατροφοδότησης, σημειώματα post-it) προσδίδει ενδιαφέρον και παραστατικότητα στο πορτφόλιο. Ιδιαίτερα κατατοπιστικά είναι τα ελεύθερα κείμενα με υπογραμμισμένα τα βασικά σημεία, τα κείμενα με σημεία-άξονες, τα χρονολόγια εξέλιξης της πρωτοβουλίας ή της συνεργασίας, τα γραφήματα και οι πίνακες παρουσίασης δεδομένων.

Η κατάλληλα σχολιασμένη μαρτυρία και ιδιαίτερα με *λεζάντες* ή εκτενέστερα *συνοδευτικά κείμενα* αποτελούν βασικό θετικό σημείο του πορτφόλιο.

Η επαρκής *οργάνωση* του πορτφόλιο (με πίνακα περιεχομένων, αρίθμηση σελίδων και διαχωρισμό των μερών) καθιστά το πορτφόλιο εύκολα προσβάσιμο στον αναγνώστη.

Όσον αφορά στα *αδύνατα σημεία* της ανάπτυξης των πορτφόλιο, επισημαίνουμε τα παρακάτω στοιχεία.

Ένα βασικό ζήτημα που δυσκόλεψε πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς, σύμφωνα την ανάλυση του σχολιασμού των πορτφόλιο, ήταν η *οργάνωση του υλικού* σε ένα συγκροτημένο σύνολο, κάτι που οι υπόλοιποι κατόρθωσαν να επιτύχουν. Επιμέρους στοιχεία της ελλιπούς συγκρότησης είναι η έλλειψη πίνακα περιεχομένων,

η ακατάλληλη επιλογή μαρτυρίας, που έχει ως αποτέλεσμα την παράθεση μη αντιπροσωπευτικού υλικού, η ανεπαρκής μαρτυρία και η έλλειψη σχολιασμού.

Η ανάλυση των περιεχομένων του πορτφόλιο οδήγησε στις ακόλουθες διαπιστώσεις. Κάποιες εισαγωγές ήταν μίγμα από στοιχεία διαφορετικού χαρακτήρα. Υπήρχε, για παράδειγμα, κείμενο αναστοχαστικού χαρακτήρα, το οποίο περιείχε επίσης σχόλια από μαθητές και άλλα στοιχεία μαρτυρίας.

Ο πολύ μικρός αριθμός, όπως και ο πολύ μεγάλος αριθμός εισαγωγών, αποτελούν μειονεκτήματα. Στην πρώτη περίπτωση (υπάρχει για παράδειγμα πορτφόλιο με 9 εισαγωγές συνολικά) δεν μπορεί να αποτυπωθεί η πρωτοβουλία, ενώ στη δεύτερη περίπτωση (των 86 εισαγωγών) ο μεγάλος όγκος του υλικού καθιστούν το πορτφόλιο μη φιλικό προς τον αναγνώστη. Ο μικρός αριθμός εισαγωγών είναι ενδεικτικός δυσκολιών στη συλλογή δεδομένων. Ο μεγάλος αριθμός των εισαγωγών αναδεικνύει το ζήτημα της ταξινόμησης, επεξεργασίας και επιλογής του πλέον κατάλληλου υλικού.

Ένα άλλο ζήτημα έχει να κάνει με τον *παραγωγό της μαρτυρίας*. Υπήρχαν πορτφόλιο που δεν είχαν μαρτυρία προερχόμενη από μαθητές, κάτι που αποτελεί αδυναμία, εφόσον οι πρωτοβουλίες είχαν ως αποδέκτες τους μαθητές. Όσον αφορά τον λόγο παραγωγής της μαρτυρίας, υπήρξαν μεμονωμένες περιπτώσεις που δεν ήταν κατανοητό για ποιο λόγο παρήχθη η μαρτυρία και συμπεριελήφθη στο πορτφόλιο. Όσον αφορά τη μορφή της μαρτυρίας, τα ελεύθερα κείμενα που ήταν ανεπεξέργαστα, αν και πολύ ενδιαφέροντα, δεν ήταν φιλικά προς τον αναγνώστη. Τα κείμενα θα πρέπει να τύχουν επεξεργασίας (για παράδειγμα υπογράμμιση βασικών σημείων) προκειμένου να είναι εντοπισμένα τα βασικά σημεία.

Όσον αφορά στις εισαγωγές αναστοχαστικού χαρακτήρα, υπήρξαν περιπτώσεις που η μαρτυρία ήταν ασχολίαστη, με αποτέλεσμα να μη γίνεται κατανοητός ο λόγος συμπερίληψής της ή ο τρόπος με τον οποίο τεκμηριώνει το εγχείρημα του εκπαιδευτικού. Σε αρκετές περιπτώσεις, επίσης, είτε έλειπε ένας μεγάλος αριθμός εντύπων αναστοχασμού είτε τα έντυπα ήταν ασυμπλήρωτα. Τέλος, είχαν περιληφθεί κείμενα αναστοχαστικού χαρακτήρα που δεν ανήκαν στις προηγούμενες περιπτώσεις και χρειαζόταν μεγάλη προσπάθεια από τον αναγνώστη, για να γίνει κατανοητός ο λόγος παραγωγής και ένταξης των κειμένων στο πορτφόλιο.

Τέλος, ένα ακόμη αδύνατο σημείο ήταν η έλλειψη στοιχείων οργάνωσης του πορτοφύλιου (πίνακας περιεχομένων- διαχωριστικά των διαφόρων μερών) με αποτέλεσμα να καθίσταται δύσκολη η πλοήγηση σε αυτό.

IV. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στο μέρος αυτό, αρχικά, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που εξάγονται με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας και στη συνέχεια παρατίθεται συζήτηση.

IV.1. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ακολουθεί παρουσίαση των συμπερασμάτων με βάση τα τρία ερευνητικά ερωτήματα και στη συνέχεια παρατίθενται ευρύτερα συμπεράσματα που προκύπτουν από τα αποτελέσματα.

IV.1.1 Συμπεράσματα με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα

1^ο Ερευνητικό Ερώτημα: Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του πλαισίου μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η Ηγεσία Εκπαιδευτικού;

Για την πραγμάτευση του ερωτήματος αξιοποιήθηκαν τα ευρήματα της ανάλυσης του ατομικού ερωτηματολογίου για την κουλτούρα του σχολείου, του εργαλείου ομαδικής διερεύνησης της κουλτούρας και του εργαλείου εντοπισμού κρίσιμων ζητημάτων. Τα αποτελέσματα έδωσαν διαφορετικές πτυχές των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την κουλτούρα των σχολείων (Fullan & Hargreaves, 1992 στο: Frost & Durrant, 2003: 129), οι οποίες ήταν άλλοτε συμπληρωματικές και άλλοτε εμφάνισαν μικρές διαφοροποιήσεις.

Στα σχολεία υπάρχουν στοιχεία και από τις τρεις κουλτούρες, δηλαδή την ατομιστική, την μικτή (ή κουλτούρα σύνδεσης) και την συνεργατική (Day, 2003: 181, 187). Στα Δημοτικά μικτή και συνεργατική κουλτούρα καταγράφουν μεγαλύτερα ποσοστά, ενώ στα Γυμνάσια προκύπτει ότι επικρατέστερη είναι η ατομιστική κουλτούρα με τη μικτή να έπεται.

Υπάρχει ενδιαφέρον από όλους τους εκπαιδευτικούς για το σχολείο, ωστόσο τις αποφάσεις τις παίρνει ο διευθυντής. Στο σχολείο δεν γίνεται συστηματική αυτοαξιολόγηση, ενώ κεντρικά ζητήματα όπως το όραμα, οι προτεραιότητες και οι προσδοκίες δεν είναι ρητά διατυπωμένα. Γίνονται βέβαια συζητήσεις για τέτοια θέματα, κάποτε έντονες, αλλά άτυπες (Day, 2003: 184).

Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν ενδιαφέρον για την επαγγελματική τους μάθηση και κάνουν λόγο για ύπαρξη εμπιστοσύνης και υποστήριξης μεταξύ τους. Ωστόσο, εργάζονται ατομικά και η τάξη θεωρείται ο χώρος του κάθε εκπαιδευτικού, τον οποίο οι υπόλοιποι «σέβονται» (Hargreaves, 1992 στο Day: 2003: 181). Ως αποτέλεσμα η

διδασκτική πράξη είναι ιδιωτική υπόθεση (Fullan & Hargreaves, 1992 στο Frost & Durrant, 2003: 129).

Η διδασκτική προσέγγιση που κυριαρχεί είναι η παραδοσιακή. Κατά την παραδοσιακή άποψη, οι διδάσκοντες έχουν τον ρόλο του μεταδότη γνώσεων και είναι αυτοί που κατά βάση λαμβάνουν αποφάσεις για τη μάθηση των μαθητών. Οι τελευταίοι συχνά καλούνται να απομνημονεύσουν αυτά που διδάχθηκαν και να αξιολογηθούν με εξετάσεις. Η στάση των μαθητών προς τη μάθηση δεν μπορεί να χαρακτηριστεί από ενθουσιασμό, ούτε, όμως, και από αδιαφορία. Θεωρήθηκε, ακόμη, ότι οι μαθητές δεν ταυτίζονται με το σχολείο και η παρουσία τους έχει περισσότερο τον χαρακτήρα της υποχρέωσης. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν το ενδιαφέρον τους για τους μαθητές ως προσωπικότητες. Υπάρχουν πυρήνες εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν καινοτόμα προγράμματα.

Ως κρίσιμα ζητήματα θεωρήθηκαν η επικέντρωση στον μαθητή και η προαγωγή της συνεργασίας και της επικοινωνίας κυρίως ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας.

2^ο Ερευνητικό Ερώτημα: Ποια χαρακτηριστικά έχει η επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, όπως μορφοποιείται μέσω πρωτοβουλιών ανάπτυξης στο πλαίσιο της Ηγεσίας Εκπαιδευτικού;

Για την πραγμάτευση του ερωτήματος αξιοποιήθηκαν τα αποτελέσματα της ανάλυσης του ατομικού ερωτηματολογίου (αφενός με τη χρήση του Excel, αφετέρου με κατάλληλες για μικρά δείγματα μη παραμετρικές στατιστικές αναλύσεις και ελέγχους με τη βοήθεια του SPSS και, τέλος, με την ανάλυση των σχολίων των εκπαιδευτικών), της ανάλυσης του σχολιασμού του πορτφόλιο από ομάδα ερευνητών, της ανάλυσης περιεχομένου του πορτφόλιο και της ανάλυσης του εντύπου του τελικού αναστοχασμού των εκπαιδευτικών.

α. Ποια είναι η εστίαση των πρωτοβουλιών ανάπτυξης;

Η πλειοψηφία των πρωτοβουλιών της δευτεροβάθμιας είχαν ως σημείο εστίασης την προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών για το διδασκτικό αντικείμενο, ενώ οι περισσότερες πρωτοβουλίες της πρωτοβάθμιας εστίασαν στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο. Άλλα ζητήματα ήταν η αποδοχή της διαφορετικότητας, η αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών και η επικοινωνία των μελών της σχολικής κοινότητας.

Αν και γενικά το σημείο εστίασης ήταν σαφές, σε κάποιες περιπτώσεις διαπιστώθηκε διάσπαση εστίασης, κάτι που αποδυναμώνει το όλο εγχείρημα.

β. Πώς συγκροτούνται οι πρωτοβουλίες ανάπτυξης των εκπαιδευτικών;

Όσον αφορά στη συγκρότηση της δράσης, γενικά προκύπτει ότι οι πρωτοβουλίες ήταν επαρκείς, αφού υπήρχε μεθοδικός σχεδιασμός, τον οποίο υπηρετούσαν οι επιμέρους δράσεις, και χαρακτηρίζονταν από πληρότητα. Επίσης, οι πρωτοβουλίες είχαν εύλογη διάρκεια. Σε λίγες περιπτώσεις παρατηρήθηκαν αδυναμίες στη συγκρότηση (ανεπαρκής σχεδιασμός – ασυνέπεια επιμέρους δράσεων με αυτόν) και σε ελάχιστες πρωτοβουλίες η διάρκεια θεωρήθηκε ασαφής ή περιορισμένη. Για το θέμα της επίδρασης σε μαθητές, υπάρχουν αναφορές για ωρίμανση και θετικότερη στάση γενικά, για βελτιώσεις σε σχέση με τη μάθηση (μεγαλύτερη συμμετοχή στο μάθημα, μαθησιακά αποτελέσματα), για καλύτερη συνεργασία ανάμεσα στους μαθητές και μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Αναφέρονται, επίσης, θετικά αποτελέσματα σε ιδιαίτερες περιπτώσεις μαθητών. Η επίδραση σε συναδέλφους γίνεται αντιληπτή από την εκδήλωση ενδιαφέροντος από την πλευρά των συναδέλφων, από τη συνεργασία και τη μεταφορά γνώσης σε αυτούς. Από την ανάλυση προέκυψαν, επίσης, στοιχεία που αφορούσαν στην επίδραση στη σχολική κοινότητα, κυρίως μέσω γνωστοποίησης της δράσης ή παρουσίασης δρώμενων σε εκδήλωση του σχολείου. Ελάχιστα στοιχεία υπάρχουν για επίδραση σε γονείς, από τα οποία προκύπτει ότι οι γονείς ενδιαφέρθηκαν και για την πρωτοβουλία και ανταποκρίθηκαν θετικά. Πάντως, επισημάνθηκε ότι για την επίδραση γενικά παρουσιάστηκαν δυσκολίες στην τεκμηρίωση.

γ. Πώς ανταποκρίνονται οι εκπαιδευτικοί στις πρακτικές; (αντίληψη, σημαντικότητα)

Σύμφωνα με τα ευρήματα, όλες οι πρακτικές παρουσίασαν αύξηση τόσο της Αντίληψης όσο και της Σημαντικότητας. Η αύξηση αυτή εμφανίζεται ως στατιστικά σημαντική για όλες τις πρακτικές πλην της Επιμόρφωσης και της Κοινής Συνεργατικής Δουλειάς.

Το Συμβουλευέσθαι εμφάνισε αύξηση της Αντίληψης και της Σημαντικότητας σχεδόν μια βαθμίδα της πεντάβαθμης κλίμακας. Η αύξηση αυτή είναι στατιστικώς σημαντική. Η πρακτική αυτή συγκέντρωσε τον μεγαλύτερο αριθμό σχολίων των εκπαιδευτικών. Όπως προέκυψε, οι εκπαιδευτικοί συμβουλευθήκαν κατ' εξοχήν τους μαθητές, δευτερευόντως τους συναδέλφους τους και ελάχιστα τους γονείς. Η

ανατροφοδότηση που πήραν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιήθηκε κυρίως για αυτοαξιολόγηση και για επαναπροσδιορισμό των δράσεων. Η μαρτυρία περιλάμβανε κατά βάση κείμενα ανατροφοδότησης, έντυπα ανατροφοδότησης, σημειώματα post-it. Οι εκπαιδευτικοί έκαναν πολλές αναφορές στην πρακτική αυτή στο έντυπο τελικού αναστοχασμού, τόσο όσον αφορά αυτά που έκαναν και έμαθαν (κάτι που σχετίζεται με την αντίληψη της πρακτικής) όσο και σχετικά με σκέψεις για το μέλλον (θέμα σχετικό με τη σημαντικότητα).

Η *Συζήτηση* εμφάνισε μεγάλη αύξηση αντίληψης και μέση αύξηση σημαντικότητας, αύξηση στατιστικώς σημαντική και στις δύο περιπτώσεις. Συγκέντρωσε μικρό αριθμό σχολίων των εκπαιδευτικών, κάποια από τα οποία έκαναν λόγο για «πιο συχνή επαφή» και τους εκπαιδευτικούς να έρχονται «πιο κοντά». Κατά την ανάλυση των περιεχομένων και του σχολιασμού των πορτφόλιο δεν συγκροτήθηκε κατηγορία, ίσως γιατί είχε περισσότερο άτυπο χαρακτήρα και δεν υπήρχε σχετική μαρτυρία. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί έκαναν πολλές αναφορές στην αντίληψη της πρακτικής αυτής στο έντυπο του τελικού αναστοχασμού.

Ο *Αναστοχασμός* παρουσίασε μεγάλη αύξηση της αντίληψης και μέση προς μεγάλη αύξηση της σημαντικότητας στις απαντήσεις του ερωτηματολογίου, αυξήσεις που εμφανίστηκαν ως στατιστικώς σημαντικές. Συγκέντρωσε μεγάλο αριθμό σχολίων των εκπαιδευτικών, στα οποία γινόταν λόγος τόσο για επιμέρους δράσεις, όσο και για αναστοχασμό με βάση τη μαρτυρία, σε θετικές αλλαγές (όπως: «με βοήθησε να οργανώσω και να τακτοποιήσω τη δουλειά μου»), σε αναγνώριση της σημασίας του, αλλά και σε δυσκολίες (όπως στο σχόλιο «ποτέ δε σημειώνω στο χαρτί τις σκέψεις μου, αυτοσχεδιάζω»). Η ανάλυση του σχολιασμού του πορτφόλιο επισήμανε άλλοτε θετικά σημεία - όπως είναι οι αποτιμήσεις, οι επαναπροσδιορισμοί και η εξαγωγή συμπερασμάτων - και άλλοτε αδύνατα σημεία - όπως η απουσία ή ανεπάρκεια σχολιασμού της μαρτυρίας και η απουσία συνολικής αποτίμησης. Ανάλογα στοιχεία αναδείχθηκαν και από την ανάλυση των περιεχομένων του πορτφόλιο. Τέλος, πολλές αναφορές υπήρξαν στο έντυπο τελικού αναστοχασμού, τόσο σχετικά με την αυξημένη αντίληψη της πρακτικής, όταν ο λόγος ήταν περί αποτιμήσεων, όσο και σχετικά με την υψηλότερη σημαντικότητα (σε σκέψεις για το μέλλον).

Η *Ενημέρωση*, σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου, είναι μια πρακτική μετρίως ενσωματωμένη τόσο αρχικά όσο και τελικά, με αύξηση μικρή αλλά στατιστικώς σημαντική, τόσο για την αντίληψη όσο και για τη σημαντικότητα. Συγκέντρωσε μικρό αριθμό σχολίων στο ατομικό ερωτηματολόγιο, σε κάποιο από τα

οποία εκφράζονται επιφυλάξεις για τη χρησιμότητα της πρακτικής. Από την άλλη πλευρά θετικό σχολιασμό για την πρακτική της Ενημέρωσης- Μελέτης είχαν περισσότερα από τα μισά πορτφόλιο, με επισημάνσεις ότι χρειάζεται και βιβλιογραφική τεκμηρίωση, σύνδεση, δηλαδή, του εγχειρήματος με όσα προέκυψαν από τη μελέτη. Από την ανάλυση των περιεχομένων του πορτφόλιο προέκυψε ότι η βιβλιογραφία που περιελήφθη, ήταν ασχολίαστη. Τέλος, η Ενημέρωση συγκέντρωσε αρκετά σχόλια στο έντυπο τελικού αναστοχασμού, σε ερώτηση σχετικά με την αντίληψη της πρακτικής.

Η *Συλλογή Δεδομένων*, μια πρακτική που, σύμφωνα με τις απαντήσεις στο ατομικό ερωτηματολόγιο για τις πρακτικές, ήταν αρχικά από τις λιγότερο ενσωματωμένες και σημαντικές πρακτικές, εμφάνισε αύξηση αντίληψης και σημαντικότητας κατά μια μονάδα της πεντάβαθμης κλίμακας. Ήταν ανερχόμενη πρακτική. Οι θετικότερες αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών, έπειτα από έλεγχο με το κριτήριο Wilcoxon, βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές. Η πρακτική αυτή συγκέντρωσε μεγάλο αριθμό σχολίων από τους εκπαιδευτικούς στο ερωτηματολόγιο, όπου γίνεται λόγος μεταξύ άλλων για ερωτηματολόγια και άλλα δεδομένα από μαθητές και για γραπτές εντυπώσεις από συναδέλφους. Τις περισσότερες φορές η πρακτική συνδέεται με αυτοαξιολόγηση. Από την ανάλυση των σχολιασμού της υποστηρικτικής ομάδας για το πορτφόλιο, προέκυψε ότι στις μισές περιπτώσεις σχολιάζεται θετικά η παράθεση μαρτυρίας από μαθητές και συναδέλφους, καθώς και μαρτυρία σχετικά με διάχυση στο σχολείο. Μαρτυρία από γονείς υπάρχει σε ελάχιστες περιπτώσεις. Θετικές επισημάνσεις υπήρχαν σε κάποιες περιπτώσεις σχετικά με την ταξινόμηση, επεξεργασία και επιλογή της κατάλληλης μαρτυρίας. Αδυναμίες που αναδείχτηκαν ήταν η απουσία μαρτυρίας - την οποία σε κάποιες περιπτώσεις επικαλείται ο εκπαιδευτικός - και η έλλειψη σχολιασμού και επεξεργασίας της μαρτυρίας, κάτι που προέκυψε και από την ανάλυση περιεχομένων των πορτφόλιο. Η τελευταία έδωσε πολλά στοιχεία για την αντίληψη της Συλλογής Δεδομένων. Υπήρχε μαρτυρία προερχόμενη από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (όπως σχέδια μαθήματος, διάταξη θρανίων για την ομαδοσυνεργατική μέθοδο), από μαθητές (για παράδειγμα ανατροφοδότηση) και από συναδέλφους (π.χ. γραπτές εντυπώσεις μετά από παρατήρηση). Σκοπός παραγωγής της μαρτυρίας ήταν η τεκμηρίωση, η ανατροφοδότηση, η διδασκαλία, η μάθηση, η παρουσίαση σε τρίτους. Εμφανίστηκε με τη μορφή φωτογραφιών, ελευθέρων κειμένων, εντύπων, σύντομων σημειωμάτων: post-it, κειμένων με σημεία- άξονες, στην, χρονολογίων, ημερολογίων.

Τέλος, στο έντυπο τελικού αναστοχασμού, έγιναν πολλές αναφορές στην πρακτική αυτή τόσο σε ερωτήσεις σχετικά με την αντίληψη της πρακτικής, όσο και σε ερώτηση που συνδεόταν με την σημαντικότητα.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, στο ατομικό ερωτηματολόγιο για τις πρακτικές, η *Δικτύωση* εμφανίζει σχετικά με τις άλλες πρακτικές χαμηλές τιμές αντίληψης και σημαντικότητας, παρά την στατιστικώς σημαντική αύξηση που παρατηρείται τόσο στην αντίληψη όσο και στη σημαντικότητα. Παρατηρείται, επίσης, διάσταση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Υπήρξαν λίγα σχόλια από τους εκπαιδευτικούς, στα οποία γίνεται λόγος για επισκέψεις σε άλλα τμήματα, επαφή με συναδέλφους από άλλα σχολεία, επικοινωνία σε συναντήσεις δικτύωσης και ηλεκτρονική αλληλογραφία. Ένα σχόλιο εκπαιδευτικού, ενδεικτικό δυσκολίας που αντιμετώπιζε, είναι το παρακάτω: «ο χρόνος και η έλλειψη συντονισμού (εννοείται: μεταξύ των εκπαιδευτικών) δεν βοήθησαν να επικοινωνήσω». Από την ανάλυση των σχολίων που έκανε η υποστηρικτική ομάδα για το πορτφόλιο, προέκυψε ότι η δικτύωση αναπτύχθηκε σε μια πρωτογενή μορφή μέσω αλληλοπαρατηρήσεων (στοιχείο κοινό με την αλληλο-επιμόρφωση). Η ανάλυση των περιεχομένων των πορτφόλιο έδωσε ως στοιχεία για την αντίληψη της πρακτικής τη συμμετοχή σε συναντήσεις δικτύωσης, όπως προκύπτει από σημειώματα ανατροφοδότησης (post-it) από συναδέλφους των εκπαιδευτικών που δόθηκαν σε σχετική συνάντηση. Όπως φάνηκε από την ανάλυση του εντύπου του τελικού αναστοχασμού, λίγες αναφορές υπήρξαν στις ερωτήσεις που είχαν να κάνουν με την αντίληψη της Δικτύωσης, ενώ αρκετές αναφορές υπήρχαν σε ό,τι αφορούσε τη σημαντικότητα της πρακτικής.

Η *Επιμόρφωση*, όπως προκύπτει από την επεξεργασία του ατομικού ερωτηματολογίου των πρακτικών, έχει αρχικά μέση προς υψηλή αντίληψη και υψηλή σημαντικότητα και εμφανίζει χαμηλή αύξηση και στις δύο μεταβλητές, η οποία δεν είναι στατιστικώς σημαντική (έλεγχος με κριτήριο Wilcoxon). Συγκέντρωσε μικρό αριθμό σχολίων των εκπαιδευτικών, με θέματα, όπως η παρακολούθηση σεμιναρίων, η παρουσίαση της δουλειάς σε συναδέλφους, οι αλληλοπαρατηρήσεις (στοιχείο κοινό με τη Δικτύωση). Από την ανάλυση του σχολιασμού για το πορτφόλιο, υπάρχουν μεμονωμένα στοιχεία σχετιζόμενα με την αντίληψη της πρακτικής. Από την ανάλυση των περιεχομένων των πορτφόλιο προέκυψε το στοιχείο της αλληλοπαρατήρησης. Στο έντυπο τελικού αναστοχασμού υπήρξαν λίγες αναφορές στην επιμόρφωση σε ερωτήσεις σχετικά με την αντίληψη πρακτικών.

Στο ατομικό ερωτηματολόγιο των πρακτικών, η *Κοινή Συνεργατική Δουλειά* εμφανίζει μέτρια αντίληψη και υψηλή σημαντικότητα, ενώ παρατηρείται μέση προς υψηλή αύξηση και στις δύο μεταβλητές. Η τελευταία δεν εμφανίζεται ως στατιστικώς σημαντική (έλεγχος με το κριτήριο Wilcoxon). Οι εκπαιδευτικοί έγραψαν μέσο αριθμό σχολίων, στα οποία, μεταξύ άλλων, έγινε λόγος για κοινή εκδήλωση, αξιολόγηση κοινής δράσης, επίδραση στο σχολείο. Αναφέρθηκε η δυσκολία της οργάνωσης των συνεργασιών και υπονοήθηκε η δυσκολία της ανάπτυξης συνεργασίας, όταν δεν προϋπάρχουν φιλικές σχέσεις. Η ομάδα των ερευνητών έκανε θετικά σχόλια για την πρακτική στα δύο τρίτα των περιπτώσεων. Συνεργάτες ήταν συνάδελφοι, άλλοτε μέλη του προγράμματος και άλλοτε όχι. Η διεπιστημονικότητα αναδείχθηκε ως θετικό στοιχείο, όταν, για παράδειγμα, συνεργάζονταν εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων. Το θέμα της τεκμηρίωσης της συνεργασίας σχολιάστηκε άλλοτε θετικά και άλλοτε ως ένα αδύνατο σημείο. Από την ανάλυση των περιεχομένων του πορτφόλιο προέκυψαν στοιχεία για την αντίληψη της πρακτικής. Η σχετική μαρτυρία περιλάμβανε καταγραφές βασικών σημείων συναντήσεων των συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών, χρονολόγια συναντήσεων, φωτογραφίες από ομαδική παρατήρηση εκπαιδευτικού, προγράμματα από κοινές εκδηλώσεις. Τέτοιου είδους μαρτυρία υπήρχε στα μισά σχεδόν πορτφόλιο. Πολλές αναφορές συγκεντρώθηκαν στο έντυπο τελικού αναστοχασμού τόσο στις ερωτήσεις σχετικά με την αντίληψη της πρακτικής όσο και σε αυτές που συνδέονταν με τη σημαντικότητα.

Ο *Πειραματισμός*, σύμφωνα με τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο για τις πρακτικές, εμφανίζει μέση προς υψηλή αντίληψη και υψηλή σημαντικότητα. Υπήρξε αύξηση και στις δύο μεταβλητές, η οποία ήταν στατιστικώς σημαντική όπως φάνηκε από τον έλεγχο με το κριτήριο Wilcoxon. Στα ολιγάριθμα σχόλια των εκπαιδευτικών έγινε λόγος για ομαδοσυνεργατική μέθοδο, συνδιδασκαλίες, εναλλαγή ρόλων διδασκόντων/διδασκομένων. Ως θετική αλλαγή σημειώνεται το γεγονός ότι ο πειραματισμός είναι πιο οργανωμένος, ότι υπήρξε αλλαγή στη στάση των εκπαιδευτικών αλλά και των παιδιών. Υπήρξε, ωστόσο, και το σχόλιο ότι «δεν γίνεται όσο συχνά ήθελα». Κατά την ανάλυση του σχολιασμού του πορτφόλιο από ομάδα ερευνητών, ο Πειραματισμός δεν αποδείχθηκε λειτουργική κατηγορία, ενδεχομένως γιατί δεν ήταν δυνατόν από το όλο εγχείρημα (που ήταν ένας οργανωμένος πειραματισμός) να απομονωθούν επιμέρους στοιχεία. Από την ανάλυση των περιεχομένων του πορτφόλιο προέκυψαν μεμονωμένα στοιχεία μαρτυρίας: νέα διάταξη θρανίων για ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, ανατροφοδότηση από μαθητές

πριν ή μετά τον πειραματισμό. Όπως έδειξε η ανάλυση του εντύπου του τελικού αναστοχασμού, υπήρξαν κάποιες αναφορές τόσο στις απαντήσεις σχετικά με την αντίληψη όσο και σε αυτές που είχαν να κάνουν με τη σημαντικότητα.

δ. Ποιες δυσκολίες παρουσιάζονται για τους εκπαιδευτικούς;

Ένα θέμα για το οποίο έγιναν πολλές αναφορές ήταν η πίεση χρόνου, κάτι που, όπως αναφέρθηκε, δυσχέρανε τόσο την υιοθέτηση επιμέρους πρακτικών (Συμβουλευέσθαι, Αναστοχασμός, Δικτύωση, Κοινή Συνεργατική Δουλειά) όσο και την πρωτοβουλία γενικότερα. Οι δυσκολίες συντονισμού με άλλους ήταν ένα σημείο που δυσχέρανε την Κοινή Συνεργατική Δουλειά και τη Δικτύωση. Ακόμη δυσκολίες αναφέρθηκαν όσον αφορά στη συνεργασία με γονείς και διεφάνησαν στη συνεργασία με συναδέλφους με τους οποίους δεν προϋπάρχουν φιλικές σχέσεις. Η προσωπική δυσκολία καταγραφής ήταν ένα στοιχείο που δυσχέρανε τη Συλλογή Δεδομένων και τον Αναστοχασμό. Η πρακτική της Συλλογής Δεδομένων δεν υιοθετήθηκε επαρκώς, με αποτέλεσμα σε πολλά πορτφόλιο να απουσιάζει η μαρτυρία ή να είναι ανεπαρκής. Η επεξεργασία της μαρτυρίας (ταξινόμηση, επιλογή κατάλληλου υλικού), η εξαγωγή συμπερασμάτων και ο σχολιασμός της μαρτυρίας – ζητήματα με αναστοχαστικό χαρακτήρα – δυσκόλεψαν, επίσης, τους εκπαιδευτικούς. Γενικότερα, ο Αναστοχασμός (δηλαδή ο αναστοχασμός πάνω στην πράξη, όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό μέρος) δυσχέρανε τους εκπαιδευτικούς. Ένα άλλο θέμα που προέκυψε ήταν το υποτονικό ενδιαφέρον για Ενημέρωση-Μελέτη. Μεμονωμένες δυσκολίες που αναφέρθηκαν ήταν η περιορισμένη ανταπόκριση μαθητών σε επιμέρους δράσεις, προβλήματα διαχείρισης της τάξης και η πίεση κάλυψης της διδακτέας ύλης. Επισημάνθηκε, τέλος, ότι δυσχέραναν την εξέλιξη της πρωτοβουλίας η απειρία των εκπαιδευτικών σε τέτοιου είδους προγράμματα και η έλλειψη κατάλληλης υποδομής (έλλειψη αθλητικού χώρου, μη λειτουργία βιβλιοθήκης), θέματα σχετιζόμενα με το ευρύτερο (εθνικό) και το άμεσο (σχολικό) πλαίσιο.

Άλλες δυσκολίες που έχουν ήδη αναφερθεί ήταν η διάσπαση εστίασης, η ασαφής τοποθέτηση της δράσης στο χρόνο (έναρξη- στάδια- διάρκεια- ολοκλήρωση), η μικρή διάρκεια και αδυναμίες στη συγκρότηση της πρωτοβουλίας.

3ο Ερευνητικό Ερώτημα: Πώς λειτουργεί το πορτφόλιο ως μέσο αποτύπωσης της Ηγεσίας Εκπαιδευτικού;

α. Τι στοιχεία και χαρακτηριστικά εμφανίζουν τα πορτφόλιο;

Το πλαίσιο ανάλυσης των πορτφόλιο είναι στενά συνδεδεμένο με τα ιδιαίτερα στοιχεία του εγχειρήματος και συγκεκριμένα με το ότι οι δημιουργοί των πορτφόλιο είναι έμπειροι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, που συμμετέχουν εθελοντικά σε ένα πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης, που είναι βασισμένο στο σχολείο και ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν τον τελικό έλεγχο του τι θα περιληφθεί στα πορτφόλιο.

Το πλαίσιο ανάλυσης, με βάση το οποίο εξετάστηκε το περιεχόμενο των πορτφόλιο, είχε ως μονάδα τη μία εισαγωγή, η οποία χαρακτηρίστηκε ως *μαρτυρία*, *αναστοχασμός* ή *στοιχείο οργάνωσης*. Ως μία εισαγωγή θεωρήθηκε ένα μεμονωμένο στοιχείο ή μια ομάδα συνεχόμενων ομοειδών στοιχείων. Με την αρίθμηση και τιτλοδότηση των εισαγωγών δημιουργήθηκε *πίνακας*, ο οποίος αποτελούσε μια εξαιρετικά σύντομη και περιεκτική περιγραφή των πορτφόλιο.

Τα πορτφόλιο παρουσίασαν πολύ μεγάλη *διαφοροποίηση* όσον αφορά στον αριθμό των εισαγωγών με ελάχιστο τις 9 εισαγωγές και μέγιστο τις 86 εισαγωγές. Λιγότερες από τις μισές εισαγωγές ήταν στοιχεία μαρτυρίας, οι μισές περίπου ήταν κείμενα αναστοχασμού και, τέλος, το ένα δέκατο των εισαγωγών είχαν ρόλο οργάνωσης του πορτφόλιο.

Οι *εισαγωγές μαρτυρίας* αναλύθηκαν με βάση τρεις άξονες: τον παραγωγό της μαρτυρίας, τον λόγο παραγωγής της και τέλος τη μορφή της. *Παραγωγοί της μαρτυρίας* είναι κυρίως οι εκπαιδευτικοί-δημιουργοί των πορτφόλιο, ακολουθούν οι μαθητές, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις παραγωγοί είναι άλλοι εκπαιδευτικοί ή ομάδα εκπαιδευτικών. Μαρτυρία προερχόμενη από τον εκπαιδευτικό υπάρχει σε κάθε πορτφόλιο, ενώ μαρτυρία από μαθητές υπάρχει στα τρία τέταρτα των περιπτώσεων. Σε πολλά πορτφόλιο υπήρχε μαρτυρία που παρήγαγαν μεμονωμένοι συνάδελφοι, ενώ αρκετά πορτφόλιο βρέθηκε μαρτυρία προερχόμενη από ομάδα εκπαιδευτικών.

Ο *λόγος παραγωγής της μαρτυρίας* είναι κυρίως η συλλογή δεδομένων και η ανατροφοδότηση. Εισαγωγές αυτών των ειδών βρίσκονται σχεδόν σε όλα τα πορτφόλιο. Άλλοι λόγοι παραγωγής μαρτυρίας είναι η διδασκαλία, η μάθηση, η επεξεργασία δεδομένων. Σχετικές εισαγωγές βρέθηκαν στο ένα δέκατο των πορτφόλιο. Εισαγωγές μαρτυρίας που δημιουργήθηκαν για λόγους αναστοχασμού ή παρουσίασης σε τρίτους, υπάρχουν, οι μεν πρώτες στα μισά πορτφόλιο, οι δε

δεύτερες στο ένα τέταρτο των πορτφόλιο. Σε μεμονωμένες περιπτώσεις στόχος ήταν το μούρασμα στην τάξη, η έκφραση των μαθητών και η οργάνωση και διαχείριση τάξης. Σε ελάχιστες περιπτώσεις δεν ήταν κατανοητός ο λόγος παραγωγής της μαρτυρίας.

Όσον αφορά στον τρίτο άξονα ανάλυσης της μαρτυρίας, που είχε να κάνει με τη μορφή της μαρτυρίας, πολλές εισαγωγές είναι φωτογραφίες – για τεκμηρίωση διδασκαλίας, διάχυσης, συναδελφικής παρατήρησης, επισκέψεων. Ακολουθούν εισαγωγές με μορφή ελεύθερου κειμένου – κυρίως κείμενα ανατροφοδότησης από μαθητές. Υπήρχαν, επίσης, έντυπα (για μάθηση ή για ανατροφοδότηση), σύντομα αυτοκόλλητα σημειώματα (post-it) από μαθητές ή από συναδέλφους. Λίγες εισαγωγές είχαν τη μορφή επιγραμματικού κειμένου με σημεία/άξονες –κυρίως σχετικά με ομαδική συναδελφική δράση, σύνοψη ανατροφοδότησης από μαθητές. Ολιγάριθμες εισαγωγές παρουσίαζαν δεδομένα με πίνακα ή με γράφημα. Αντίστοιχο αριθμό είχαν αποσπάσματα ημερολογίου και χρονολόγια - ιδιαίτερα κατατοπιστικά για την χρονική έκταση και εξέλιξη της πρωτοβουλίας ή της συνεργασίας. Άλλες μορφές μαρτυρίας που προέκυψαν σε λίγες περιπτώσεις ήταν εικαστικές δημιουργίες μαθητών, φωτοτυπημένο απόσπασμα βιβλίου, (μη σχολιασμένη) βιβλιογραφία, πλαστικοποιημένες κάρτες, αφίσα, εκτυπωμένα αρχεία παρουσίασης (powerpoint), προσκλήσεις, πρόγραμμα εκδηλώσεων, σχεδιάγραμμα διάταξης θρανίων και διαχωρισμού μαθητών για εργασία σε ομάδες.

Οι εισαγωγές αναστοχασμού ήταν κυρίως κείμενα που συνόδευαν τη μαρτυρία, συμπληρωμένα έντυπα του προγράμματος με αναστοχαστικό χαρακτήρα και άλλα κείμενα των εκπαιδευτικών. Όσον αφορά στο πρώτο είδος, λίγο περισσότερες από τις μισές εισαγωγές αναστοχασμού είναι κείμενα συνοδευτικά της μαρτυρίας, με αποτέλεσμα έξι στις δέκα εισαγωγές μαρτυρίας να είναι σχολιασμένες. Τα κείμενα αυτά είναι κυρίως τίτλοι (κείμενα έως 7 λέξεις). Ακολουθούν οι λεζάντες (κείμενα 8 έως 17 λέξεων) και εκτενέστερα κείμενα (περισσότερες από 18 λέξεις). Τα δύο τελευταία είδη θεωρούνται καταλληλότερα για να αναδείξουν τη σημασία της μαρτυρίας στο εγχείρημα. Σε πολλές περιπτώσεις η μαρτυρία είναι ασχολίαστη, με αποτέλεσμα να μην τεκμηριώνεται επαρκώς η πρωτοβουλία.

Από την ανάλυση του δεύτερου είδους εισαγωγών αναστοχασμού, των εντύπων, προέκυψε ότι συνολικά τα έντυπα που συμπεριελήφθησαν ήταν περίπου τα μισά από τα αναμενόμενα. Επρόκειτο κατά βάση για αυτούσια έντυπα του προγράμματος, ενώ, σε λίγες περιπτώσεις, με βάση τα έντυπα είχαν γραφεί κείμενα

από τους εκπαιδευτικούς, άλλοτε με άξονες παρόμοιους με αυτούς των εντύπων και άλλοτε ελεύθερα κείμενα.

Άλλες εισαγωγές αναστοχαστικού χαρακτήρα είχαν ως στόχο την περιγραφή της πρωτοβουλίας ή επιμέρους δράσεων, την αποτύπωση σκέψεων για την πρωτοβουλία και τη μυθοπλαστική απόδοσή της.

Τελευταία κατηγορία εισαγωγών αποτελούν τα στοιχεία που έχουν χαρακτήρα *οργάνωσης*: έδιναν τίτλο και διαχώριζαν τα μέρη του πορτφόλιο. Τέτοια στοιχεία είναι και οι πίνακες περιεχομένων, που υπήρχαν στα δύο τρίτα των πορτφόλιο. Αυτό το είδος εισαγωγών, αν και δεν αναφέρονται στη βιβλιογραφία, έχουν σημασία στην αποτύπωση της πρωτοβουλίας.

β. Ποια είναι τα ισχυρά και ποια τα αδύνατα σημεία της αποτύπωσης της πρωτοβουλίας ανάπτυξης στα πορτφόλιο;

Από την ανάλυση του σχολιασμού και των περιεχομένων των πορτφόλιο αναδείχθηκαν τα ισχυρά και τα αδύνατα σημεία του εγχειρήματος.

Ισχυρά σημεία είναι τα εξής:

- ✓ η επαρκής οργάνωση του πορτφόλιο
- ✓ η ύπαρξη μαρτυρίας ποικίλων μορφών και προερχόμενης από διαφορετικούς παραγωγούς (και μάλιστα από μαθητές)
- ✓ η συμπερίληψη μαρτυρίας που προκύπτει από ανατροφοδότηση
- ✓ η ένταξη στοιχείων όπως τα χρονολόγια εξέλιξης της πρωτοβουλίας ή της συνεργασίας, τα γραφήματα και οι πίνακες, τα κείμενα με σημεία άξονες, τα ελεύθερα κείμενα, όταν έχουν υπογραμμισμένα τα βασικά σημεία
- ✓ η κατάλληλα σχολιασμένη μαρτυρία
- ✓ η ύπαρξη εισαγωγών αναστοχασμού φιλικών προς τον αναγνώστη (με τίτλο, υπογραμμισμένα βασικά σημεία).

Από την άλλη πλευρά, επισημάνθηκαν σημεία τα οποία χρήζουν προσοχής.

Αυτά είναι τα ακόλουθα:

- ✓ η ύπαρξη εισαγωγών, που αποτελούν μίγμα από στοιχεία διαφορετικού χαρακτήρα (π.χ. περιγραφή, αναστοχασμός και μαρτυρία σε μια εισαγωγή)
- ✓ ο πολύ μικρός αριθμός εισαγωγών – ενδεικτικός δυσκολίας συλλογής δεδομένων- που έχει ως αποτέλεσμα να μην αποτυπώνεται η πρωτοβουλία

- ✓ ο πολύ μεγάλος αριθμός εισαγωγών – ένδειξη δυσκολίας σε ταξινόμηση και επιλογή του πλέον κατάλληλου υλικού - ο οποίος καθιστά το πορτφόλιο μη φιλικό προς τον αναγνώστη.
- ✓ η μη συμπερίληψη μαρτυρίας προερχόμενης από μαθητές
- ✓ η απουσία ή ανεπάρκεια του σχολιασμού της μαρτυρίας, στοιχείο ανασταλτικό στην τεκμηρίωση του εγχειρήματος
- ✓ η απουσία κειμένων αναστοχαστικού χαρακτήρα, τα οποία πληροφορούν για την εξέλιξη της πρωτοβουλίας
- ✓ η ύπαρξη αναστοχαστικών ελεύθερων κειμένων χωρίς επεξεργασία (τίτλος, βασικά σημεία, λόγος συμπερίληψης στο πορτφόλιο)
- ✓ η ελλιπής οργάνωση των περιεχομένων.

IV.1.2 Ευρύτερα συμπεράσματα

α. Σχετικά με την κουλτούρα των σχολείων

Πέραν των ευρημάτων σχετικά με την κουλτούρα των σχολείων, είναι άξιο λόγου το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί μπήκαν στη διαδικασία να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο για την κουλτούρα και οι ομάδες των σχολείων (και μάλιστα παρουσία των διευθυντών) συζήτησαν πολύ λεπτά θέματα, κάτι καθόλου συνηθισμένο. Αυτό αποτελεί ένδειξη ότι υπάρχουν σπέρματα μιας κουλτούρας που είναι ανοιχτή στον αναστοχασμό, στην αυτοαξιολόγηση, στη συνεργασία, στην καινοτομία. Επίσης, δείχνει ότι υπάρχει ετοιμότητα εκπαιδευτικών και σχολείων για εναλλακτικές προσεγγίσεις, εφόσον υπάρχει ανάλογο πλαίσιο.

β. Η κουλτούρα των σχολείων και η ανάπτυξη ηγεσίας εκπαιδευτικού

Το γεγονός ότι στην κουλτούρα των σχολείων υπάρχουν στοιχεία συνεργατικής και μικτής κουλτούρας (κουλτούρα σύνδεσης κατά τον Hargreaves, 1992 στο: Day, 2003: 181 ή κουλτούρα γεφύρωσης κατά τον Day, 2003:187) συνδέεται με την ανάπτυξη ηγεσίας εκπαιδευτικού, όπως αναπτύχθηκε στο θεωρητικό μέρος. Η πρωτοβουλία ανάπτυξης δεν είναι μια μοναχική πορεία. Σκεπτόμενοι όλη την πορεία, από τις πρώτες συζητήσεις για την κουλτούρα έως την εκδίπλωση της πρωτοβουλίας και τη δημιουργία του πορτφόλιο, υπήρχε έντονος ο χαρακτήρας της αλληλεπίδρασης. Για να διαγραφεί η όλη πορεία ήταν απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί και ως ένα βαθμό και τα σχολεία να είναι ανοιχτά στη συνεργασία και στον πειραματισμό. Οι πρακτικές του Συμβουλευέσθαι, της Συζήτησης, της

Δικτύωσης, της Αλληλοεπιμόρφωσης και της Κοινής Συνεργατικής Δουλειάς έχουν ως προϋπόθεση την αλληλεπίδραση με συναδέλφους από το σχολείο. Επίσης, για να υπάρξει επίδραση σε μαθητές άλλων τάξεων/τμημάτων ή όλου του σχολείου – στοιχεία που βρέθηκαν στην πλειοψηφία των πρωτοβουλιών - αποτελεί προϋπόθεση η παρουσία χαρακτηριστικών της μικτής ή της συνεργατικής κουλτούρας.

γ. Μετατοπίσεις

Από τις απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο για την κουλτούρα καταγράφηκε επικράτηση της ατομιστικής κουλτούρας (III.1.6) σε θέματα όπως οι παραδοσιακές προσεγγίσεις για τη μάθηση, σύμφωνα με τις οποίες ο εκπαιδευτικός και όχι οι μαθητές είναι εκείνος που έχει λόγο για τα θέματα της μάθησης, εργάζεται ατομικά και όχι σε ομάδες και αναλαμβάνει ρόλο μεταδότη γνώσεων μάλλον, παρά παράγοντα αλλαγής. Επίσης, δεν υπήρχαν διαδικασίες αυτοαξιολόγησης με βάση αναστοχαστική διερεύνηση. Ανάλογα στοιχεία προέκυψαν και από τα αποτελέσματα του εργαλείου ομαδικής διερεύνησης της κουλτούρας (III.2.6).

Αρχικά, μέσω των κρίσιμων ζητημάτων (επικέντρωση στον μαθητή και ανάπτυξη συνεργασίας) και αργότερα με την εστίαση των πρωτοβουλιών (ομαδοσυνεργατική μέθοδος και προσέλκυση του ενδιαφέροντος των μαθητών) εκφράστηκε το ενδιαφέρον και η διάθεση των εκπαιδευτικών να μετακινηθούν σε προσεγγίσεις περισσότερο μαθητοκεντρικές και να αναπτύξουν συνεργασίες. Και τα δύο αποτελούν βασικά στοιχεία της συνεργατικής κουλτούρας. Στη συνέχεια, οι πρωτοβουλίες ανάπτυξης, μέσω των δράσεων των εκπαιδευτικών γενικά και των πρακτικών ειδικότερα, έγιναν το όχημα για σημαντικές μετατοπίσεις.

Σημειώνουμε το γεγονός ότι επιλέχθηκαν περισσότερο μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις με μαθητές και εκπαιδευτικούς να έχουν διαφοροποιημένους ρόλους. Οι εκπαιδευτικοί έγιναν παράγοντες αλλαγής, ενώ υπάρχει μαρτυρία ότι οι μαθητές απέκτησαν λόγο στη μάθησή τους (ανάλυση περιεχομένων πορτφόλιο, ανάλυση σχολιασμού πορτφόλιο, ανάλυση εντύπου τελικού αναστοχασμού). Η επικέντρωση στον μαθητή, κάτι που προκύπτει από τις αναλύσεις του σχολιασμού του πορτφόλιο, του περιεχομένου του πορτφόλιο και του εντύπου του τελικού αναστοχασμού, είναι ένα σημαντικό εύρημα, καθώς αποτελεί έναν από βασικούς άξονες της πρακτικής των εκπαιδευτικών που προάγουν τη μάθηση των μαθητών (NBPTS, 2001 στο: Lyons, 2010a: 475). Προέκυψαν στοιχεία ότι, όταν οι μαθητές παρέχουν ουσιαστική ανατροφοδότηση, η οποία λαμβάνεται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου

να προβούν σε αλλαγές, οι πρώτοι εκδηλώνουν αυξημένο ενδιαφέρον για το μάθημα και συνεργάζονται καλύτερα με τους διδάσκοντες. Υπάρχουν, ακόμη, αναφορές για μεγαλύτερη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα και καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Οι μαθητές φαίνεται ότι σε κάποιες περιπτώσεις παίζουν πρωταγωνιστικό ρόλο στην εξέλιξη της πρωτοβουλίας. Γίνεται, ακόμη, λόγος για μια διαδικασία ωρίμανσης των μαθητών. Το θέμα, ωστόσο, χρήζει περαιτέρω συστηματικής διερεύνησης.

Μια ακόμη αλλαγή ήταν ότι έγινε αυτοαξιολόγηση και μάλιστα στηριγμένη σε μαρτυρία που είχαν φροντίσει να συλλέξουν. Αυτό προκύπτει μεταξύ άλλων από τον σχολιασμό των εκπαιδευτικών στο ερωτηματολόγιο των πρακτικών, από τον σχολιασμό της τετραμελούς ομάδας και από την ανάλυση των περιεχομένων του πορτφόλιο.

Μια άλλη πτυχή είναι η προσέγγιση των συναδέλφων, με τους οποίους η σχέση γίνεται στενότερη, καθώς αυτοί δίνουν ανατροφοδότηση, είναι συνεργάτες, μοιράζονται βιώματα και συναισθήματα και παρέχουν συναισθηματική υποστήριξη. Οι συνάδελφοι άλλοτε ανήκουν στο πρόγραμμα και άλλοτε όχι. Οι συμμετέχοντες θεώρησαν τη συνεργασία με τους συναδέλφους ιδιαίτερα σημαντική, όπως φαίνεται από το γεγονός ότι την αναφέρουν στα στοιχεία που θα αξιοποιήσουν μελλοντικά. Ιδιαίτερα σημαντικό και ενδεικτικό του γεγονότος ότι υπήρχε κλίμα εμπιστοσύνης, ήταν η πραγματοποίηση συναδελφικών παρατηρήσεων, με αποτέλεσμα την αποϊδιωτικοποίηση της διδακτικής πράξης, κάτι που αποτελεί χαρακτηριστικό συνεργατικής κουλτούρας (Louis et al. 1995 στο: Frost et al, 2009: 9). Σημειώνεται ότι η παρακολούθηση του συναδέλφου δίνει τη δυνατότητα της κοινωνικής επικύρωσης, με σκοπό την επικύρωση μιας πρακτικής που έχει θεωρηθεί ανώτερη από την αυτό-επικύρωση (Hargreaves (2001b: 33).

Οι εκπαιδευτικοί στο έντυπο τελικού αναστοχασμού κάνουν λόγο για ανάπτυξη μιας αναδυόμενης επίγνωσης, κάτι που συνδέεται με αντίστοιχα ευρήματα άλλων ερευνών (Lyons, 2003: 81 και Lyons, 2010a: 486). Η αναδυόμενης επίγνωση (emerging consciousness) έχει να κάνει με το καταστάλαγμα της εμπειρίας και μία γνώση πέρα από λεπτομέρειες και μεμονωμένα γεγονότα, με μια συνολικότερη θεώρηση των καταστάσεων, της δουλειάς τους, των μαθητών, του εαυτού τους. Οι εκπαιδευτικοί, ολοκληρώνοντας το πρόγραμμα, δηλώνουν, ακόμη, ότι διαχειρίζονται καλύτερα την αλλαγή και νιώθουν συναισθηματικά ενδυναμωμένοι.

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι στα σχολεία έχουν σχηματιστεί ομάδες εκπαιδευτικών που λειτουργούν με όρους συνεργατικής κουλτούρας ή αλλιώς «νησίδες διαφορετικής κουλτούρας» (Δεμερτζή, 2007: 347), οι οποίες μάλιστα είναι σε αλληλεπίδραση με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς του σχολείου.

δ. Παραγωγή και μεταφορά γνώσης

Από την ανάλυση των περιεχομένων του πορτφόλιο και του εντύπου τελικού αναστοχασμού προέκυψαν στοιχεία ότι ο αναστοχασμός και ο πειραματισμός είχαν ως αποτέλεσμα την παραγωγή επαγγελματικής γνώσης, η οποία αποτυπώθηκε στα πορτφόλιο. Σε πολλές περιπτώσεις αυτό συνοδεύτηκε από μεταφορά γνώσης σε άλλους συναδέλφους της ίδιας ή άλλης ομάδας (μεταξύ άλλων III.7), γεγονός σημαντικό, καθώς, όπως έχει επισημανθεί στο θεωρητικό μέρος (Hargreaves, 2001b: 13), στο χώρο της εκπαίδευσης τα κυρίαρχα μοντέλα για τη διάδοση και εφαρμογή της επαγγελματικής γνώσης θεωρούνται αναποτελεσματικά.

ε. Σύγκριση πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Από τα αποτελέσματα (περισσότερο του ερωτηματολογίου για την κουλτούρα και δευτερευόντως του εργαλείου ομαδικής διερεύνησης) προέκυψε ότι η κουλτούρα των δημοτικών σχολείων είναι περισσότερο μετατοπισμένη προς το συνεργατικό πόλο σε σχέση με τη δευτεροβάθμια, κάτι το οποίο αναφέρεται στη βιβλιογραφία (Nias et al, 1989 στο: Day, 2003: 181).

Θα πρέπει να σημειώσουμε, όμως, ότι δεν αποτυπώθηκε αντίστοιχη διαφορά μεταξύ εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας όσον αφορά στην αντίληψη και στη σημαντικότητα των πρακτικών (έλεγχος Mann Whitney), πλην της αρχικής αντίληψης της Συζήτησης. Το ζήτημα χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση.

Όσον αφορά στην εστίαση των πρωτοβουλιών, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εστίασε στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο, ενώ η πλειοψηφία των καθηγητών της δευτεροβάθμιας είχε ως σημείο εστίασης την προσέλευση του ενδιαφέροντος των μαθητών.

στ. Ηγεσία εκπαιδευτικού και πορτφόλιο

Το πορτφόλιο ήταν ένα ισχυρό εργαλείο για την ανάπτυξη της ηγεσίας εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοί να αναλάβουν και να φέρουν εις πέρας πρωτοβουλίες, όμως η δημιουργία πορτφόλιο οργανώνει και συγκροτεί την πρωτοβουλία («εισάγει δομή στο πεδίο της εμπειρίας», Shulman, 1998: 36).

Επιπλέον, διευκολύνει την ανατροφοδότηση, αποτυπώνει τη γνώση και κάνει δυνατή τη μεταφορά της.

IV2. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Ακολουθούν επισημάνσεις και σχόλια για ζητήματα σχετικά με την έρευνα. Πρόκειται για τα ισχυρά σημεία και τους περιορισμούς της έρευνας, όπως, επίσης, για τις προτάσεις και τα ανοικτά ζητήματα.

1. Ισχυρά σημεία της έρευνας

α. Σύνδεση με καταγεγραμμένες από τη βιβλιογραφία ανάγκες διερεύνησης

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας μελετήθηκαν ζητήματα άμεσα σχετιζόμενα με καταγεγραμμένες από τη βιβλιογραφία ανάγκες μελέτης και διερεύνησης. Τέτοια ζητήματα ήταν η ανάλυση των εγχειρημάτων ανάπτυξης ηγεσίας εκπαιδευτικού (Poekert, 2012 στο Alexandrou & Swaffield, 2012:161), η σχέση μεταξύ επαγγελματικής ανάπτυξης και ηγεσίας εκπαιδευτικού (Alexandrou & Swaffield, 2012:166). Από τη μελέτη της βιβλιογραφίας καταγράφηκαν, επίσης, τα χαμηλά επίπεδα έρευνας των πορτφόλιο⁴¹, καθώς οι δημοσιεύσεις είναι συνήθως θεωρητικές, ή βασίζονται στην εμπειρία των συγγραφέων ή ακόμη η διερεύνηση παραμένει στο επίπεδο στάσεων και αντιλήψεων των εμπλεκομένων. Προτάθηκε, μάλιστα, η μελέτη των ίδιων των πορτφόλιο, στην οποία θα πρέπει να γίνει τριγωνοποίηση (Carney, 2004: 5). Ένα άλλο ζήτημα ήταν η μελέτη και κατηγοριοποίηση των αναστοχαστικών κειμένων του πορτφόλιο (Zeichner & Wray, 2001: 619 και Strudler & Wetzel, 2005: 428).

β. Διερεύνηση καινοτόμων προσεγγίσεων στο ελληνικό συγκείμενο

Τα ζητήματα αυτά, τα οποία βρίσκονταν στο επίκεντρο της παρούσας έρευνας, πέραν του ότι παρουσιάζουν ενδιαφέρον, σύμφωνα με όσα προέκυψαν από την επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, έχουν, επίσης, ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα ελληνικά δεδομένα, αφού, παρά το γεγονός ότι έχει επισημανθεί η ανάγκη νέων προσεγγίσεων, σπανίζουν προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης βασισμένα στο σχολείο (Μπαγάκης, 2015: 129). Η ηγεσία εκπαιδευτικού (Frost, 2012), μια συνεργατική διερευνητική προσέγγιση βασισμένη στο σχολείο, δοκιμάστηκε και,

⁴¹ Αυτό αφορά κυρίως τα έντυπα πορτφόλιο.

όπως φάνηκε από τα ευρήματα, έχει τη δυνατότητα να καρποφορήσει στο ελληνικό συγκείμενο υπό κατάλληλες συνθήκες. Η μελέτη των πορτφόλιο των εκπαιδευτικών έδειξε ότι η ανάπτυξή τους - μια ακόμη καινοτομία που επιχειρήθηκε - έχει πολλά να προσφέρει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών γενικά και ειδικότερα στην αποτύπωση και την μεταφορά επαγγελματικής γνώσης.

γ. Πολυδιάστατη μεθοδολογική προσέγγιση

Τα δεδομένα συνελέγησαν από αυθεντικά κείμενα και καταστάσεις (πλην των δεδομένων του ατομικού ερωτηματολογίου για τις πρακτικές), κάτι που, παρά τις αυξημένες δυσκολίες ανάλυσης, συνδέεται με αυξημένη εγκυρότητα.

Προκειμένου να μελετηθούν σε βάθος τα ζητήματα, υιοθετήθηκε μια πολυεπίπεδη ανάλυση. Η ποικιλία των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν, αλλά και η ποικιλία των αναλύσεων (ποιοτικές και ποσοτικές προσεγγίσεις) έδωσαν τη δυνατότητα πολυπαραγοντικής θέασης και τριγωνοποίησης. Έτσι, ήρθαν στο φως διαφορετικές πτυχές των ζητημάτων, ένδειξη ότι δεν υπάρχουν μονοσήμαντες απαντήσεις και ότι χρειάζεται συστηματική και πολύπλευρη ανάλυση για τα θέματα που σχετίζονται με την επαγγελματική ανάπτυξη.

Η ερευνήτρια, λόγω της μακρόχρονης ενασχόλησης και επαφής με τους εκπαιδευτικούς και τις ομάδες των σχολείων, γνώριζε την πορεία και την εξέλιξη των πρωτοβουλιών και, άρα, είχε πολύ καλή γνώση του πεδίου το οποίο επιχείρησε να διερευνήσει. Το γεγονός αυτό - πέραν των περιορισμών που συνεπάγεται - παρουσιάζει πλεονεκτήματα στην επιλογή των εργαλείων και στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

δ. Ανάπτυξη νέων εργαλείων συλλογής δεδομένων: ερωτηματολόγιο πρακτικών και πλαίσιο ανάλυσης πορτφόλιο (πίνακας)

Το ατομικό ερωτηματολόγιο των εννέα πρακτικών που αναπτύχθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, μπορεί να φανεί χρήσιμο και στη συνέχεια. Θα μπορούσε να αξιοποιηθεί, πέραν των ερευνητικών σκοπών, ως ένα εργαλείο που πυροδοτεί τον κριτικό διάλογο («tin opener», MacBeath et al, 2005: 7), αλλά και για λόγους αυτοαξιολόγησης στην αρχή ή στο τέλος ενός προγράμματος που συγκροτείται στη βάση της ηγεσίας εκπαιδευτικού.

Επίσης, για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας αναπτύχθηκε μια πρωτότυπη, σύντομη και συνοπτική περιγραφή των πορτφόλιο (πλαίσιο ανάλυσης σε μορφή πίνακα), κάτι ιδιαίτερα χρήσιμο, δεδομένου ότι το πορτφόλιο θεωρείται ενεργοβόρο,

όχι μόνο για να το δημιουργήσει κάποιος, αλλά και για να λάβει γνώση του περιεχομένου του (Johnson et al, 2006: 10). Το πλαίσιο ανάλυσης είναι άμεσα συνδεδεμένο με τις συγκεκριμένες συνθήκες δημιουργίας πορτφόλιο: οι δημιουργοί είναι έμπειροι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, που συμμετέχουν εθελοντικά σε ένα πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης με βάση το σχολείο και έχουν τον τελικό έλεγχο του περιεχομένου των πορτφόλιο. Η επινόηση αυτή εμπλουτίζει τη βιβλιογραφία σχετικά με την περιγραφή και την αξιολόγηση των πορτφόλιο.

2. Περιορισμοί της έρευνας

Η έρευνα ήταν μικρής κλίμακας και τα αποτελέσματα δεν είναι εύκολα γενικεύσιμα.

Ο αριθμός των υποκειμένων δεν παρέμεινε ο ίδιος σε όλη τη διάρκεια της έρευνας, αφού κάποια άτομα διέκοψαν, κάτι που αποτελεί βέβαια ένα χαρακτηριστικό των μακροχρόνιων ερευνών (Mertens, 1998: 108).

Κάποια θέματα που ανακύπτουν είναι κατά πόσο το όλο εγχείρημα – και ιδιαίτερα αυτό της ανάπτυξης του πορτφόλιο - αφενός απευθύνεται σε όλους (ζήτημα δικαιοσύνης) και αφετέρου έχει το στοιχείο του εφικτού, ζητήματα που έχουν επισημανθεί και από τη βιβλιογραφική επισκόπηση.

Η ερευνήτρια ήταν ταυτόχρονα και μέλος της υποστηρικτικής ομάδας. Ο διπλός αυτός ρόλος πέραν του θετικού γεγονότος της ευρύτερης γνώσης του θέματος, ενέχει τον κίνδυνο μιας μεγαλύτερης «επιείκειας» (ή προκατάληψης) στην αντιμετώπιση των ζητημάτων της έρευνας. Για το λόγο αυτό έγινε προσπάθεια να συμπεριληφθούν και οπτικές τρίτων. Για παράδειγμα, αναλύθηκε ο σχολιασμός που έκανε για τα πορτφόλιο τετραμελής ομάδα.

Οι αλλαγές που παρατηρήθηκαν δεν είναι γνωστό κατά πόσο υιοθετήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς και σε ποιο βαθμό συνεχίζουν να είναι ενσωματωμένες στην πρακτική τους. Αυτή η επιφύλαξη έχει διατυπωθεί και από εκπαιδευτικό, η οποία στο έντυπο τελικού αναστοχασμού σημείωσε ότι «είναι μικρό το διάστημα για να μιλήσει κανείς για αλλαγή».

Όσον αφορά στα συμπεράσματα από την ανάλυση των πορτφόλιο θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι η ανάπτυξη των πορτφόλιο είχε ιδιαίτερα χαρακτηριστικά: ήταν η πρώτη φορά που επιχειρήθηκε σε αυτή την κλίμακα κάτι τέτοιο, δόθηκε περισσότερο βάρος στη διαδικασία παρά στο αποτέλεσμα, δεν υπήρχε προηγούμενη σχετική εμπειρία (ούτε της υποστηρικτικής ομάδας, ούτε των εκπαιδευτικών), ενώ οι

εκπαιδευτικοί ήταν εκείνοι που επέλεξαν το υλικό που θα περιλαμβανόταν στα πορτφόλιο.

3. Προτάσεις

Όπως φαίνεται, υπάρχουν δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών πέραν των ήδη γνωστών - και σε αρκετές περιπτώσεις όχι ιδιαίτερα επιτυχημένων - προσεγγίσεων επιμόρφωσης. Έχει σωρευθεί μικρή μεν, αλλά όχι ασήμαντη εμπειρία στην Ελλάδα σχετικά με προγράμματα που βασίζονται στο σχολείο και παρέχουν ένα υποστηρικτικό πλαίσιο ευέλικτο, αφήνοντας τις πρωτοβουλίες στους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, η ανάπτυξη πορτφόλιο προσφέρει νέες δυνατότητες στην επαγγελματική ανάπτυξη και ειδικότερα στη διαδικασία τεκμηρίωσης, αναστοχασμού, αποτύπωσης της γνώσης, δημοσιοποίησης και μεταφοράς της σε άλλους εκπαιδευτικούς. Από την άλλη πλευρά, φαίνεται ότι υπάρχουν σχολεία και εκπαιδευτικοί που είναι σε ετοιμότητα να αξιοποιήσουν εναλλακτικές προσεγγίσεις. Ήδη στην ιδιωτική εκπαίδευση - Κολλέγιο Αθηνών, Κολλέγιο Ψυχικού - όπου το πλαίσιο είναι ενδεχομένως λιγότερο δύσκαμπτο, έχουν ήδη ξεκινήσει προγράμματα ανάπτυξης ηγεσίας εκπαιδευτικού και δημιουργίας πορτφόλιο (Μπαγάκης & Τσίγκου, 2016).

Θα ήταν καλό, λοιπόν, *η πολιτεία, το υπουργείο παιδείας, οι σχολικοί σύμβουλοι* και, γενικά, οι φορείς που εμπλέκονται στην επαγγελματική ανάπτυξη να λάβουν υπόψη τις δυνατότητες που υπάρχουν και να ανοίξουν τον δρόμο σε τέτοιου είδους προσεγγίσεις.

Ειδικότερα, όσον αφορά στο πορτφόλιο, θα μπορούσε σε πρώτη φάση να εφαρμοστεί πιλοτικά και οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν, για να είναι σε θέση να δημιουργούν το δικό τους πορτφόλιο, αξιοποιώντας ίσως και νέες δυνατότητες που παρέχει η τεχνολογία. Η θεσμοθέτηση του πορτφόλιο είναι καθοριστική, γιατί διαφορετικά οι σποραδικές και μη συντονισμένες πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών θα αφήσουν το εγχείρημα μετέωρο.

Όσον αφορά τα *προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης βασισμένα στο σχολείο* και ιδιαίτερα όσα στηρίζονται στην έννοια της ηγεσίας εκπαιδευτικού σημειώνονται τα ακόλουθα.

-Η υποστήριξη θα ήταν καλό να εξασφαλίσει προϋποθέσεις για την ανάπτυξη όλων των πτυχών και πρακτικών της πρωτοβουλίας (κατάλληλος σχεδιασμός, προγραμματισμός, θεωρητική και πρακτική προετοιμασία των εκπαιδευτικών).

-Δεδομένου ότι ένα κρίσιμο ζήτημα που ανέκυψε ήταν η πίεση χρόνου και η καλύτερη διαχείριση και αξιοποίησή του, είναι καλό να «δημιουργηθεί» χρόνος μέσα από το σχεδιασμό, τον προγραμματισμό, την προετοιμασία των εκπαιδευτικών. Οι προγραμματισμένες συναντήσεις (τόσο με μέλη της υποστηρικτικής ομάδας όσο και της ίδιας της ομάδας του σχολείου), οι ρουτίνες (π.χ. τακτική καταγραφή αναστοχασμού) και η ενσωμάτωση πρακτικών στην καθημερινότητα της δουλειάς (π.χ. συλλογή μαρτυρίας) δημιουργούν χώρο και χρόνο και διευκολύνουν την υιοθέτηση πρακτικών, για τις οποίες αναφέρονται δυσκολίες από πλευράς των εκπαιδευτικών.

-Λόγω της μη εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με πρακτικές ουσιώδεις για την πρωτοβουλία ανάπτυξης, προτείνεται σε εργαστήρια να παρουσιαστούν θέματα, όπως: αναστοχαστικές τεχνικές, επεξεργασία μαρτυρίας (αποθήκευση, ταξινόμηση, επιλογή, σύνοψη). Άλλα ζητήματα είναι η σύνδεση της πρωτοβουλίας με αντίστοιχες θεωρητικές ή εμπειρικές αναφορές, η συστηματοποίηση της εμπειρικής γνώσης των εκπαιδευτικών, προκειμένου αυτή να μεταφερθεί μέσω εντύπων (περιοδικό), ηλεκτρονικά (ηλεκτρονική πλατφόρμα) ή δια ζώσης (συναντήσεις με χαρακτήρα επιμόρφωσης ή δικτύωσης).

-Επισημαίνουμε τη σημασία της καταγραφής, ώστε να γίνεται ορατός ο αναστοχασμός σε κάθε φάση της πρωτοβουλίας, επειδή η δυσκολία καταγραφής διατυπώθηκε ρητά.

-Όσον αφορά στο πορτφόλιο, το υποστηρικτικό πλαίσιο πρέπει να παρέχει κατατοπιστικές βασικές οδηγίες στους εκπαιδευτικούς. Ιδιαίτερη βαρύτητα πρέπει να δοθεί στη συλλογή κατάλληλης μαρτυρίας (για παράδειγμα, προερχόμενη και από μαθητές, εφόσον η πρωτοβουλία έχει ως αποδέκτες τους μαθητές), στην επεξεργασία και στον σχολιασμό της. Επειδή πρόκειται για κάτι καινούργιο, καλό είναι στην πορεία της πρωτοβουλίας να γίνουν προτάσεις από την υποστηρικτική ομάδα και να δοθούν ιδέες. Ένα άλλο ζήτημα είναι να υπάρξει βοήθεια στην αποτύπωση του αναστοχασμού των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να προκύπτει επαρκής εικόνα για την πορεία της πρωτοβουλίας και τα συμπεράσματα που βγήκαν. Άλλο ένα σημαντικό ζήτημα είναι η κατάλληλη οργάνωση και δόμηση του πορτφόλιο, ώστε ο αναγνώστης εύκολα να αποκτά μια γενική εικόνα και να πλοηγείται στο υλικό.

-Ένα επόμενο βήμα θα μπορούσε να είναι η ανάπτυξη ηλεκτρονικών πορτφόλιο, κάτι που θα επέτρεπε μεγαλύτερη προσβασιμότητα και θα είχε πολυμεσικό χαρακτήρα.

-Κρίνεται ακόμη σημαντικό να γίνει διαφοροποίηση του ρόλου και των πρωτοβουλιών των διευθυντών.

Όσον αφορά στα *σχολεία*, προτείνεται να υιοθετήσουν διαδικασίες διάχυσης πρωτοβουλιών στη σχολική κοινότητα και μεταφοράς γνώσης από και προς τους εκπαιδευτικούς.

Λόγω της ιδιαίτερης σημασίας του αναστοχασμού, προτείνεται η εξοικείωση με σχετικές πρακτικές ήδη από τα χρόνια της *πανεπιστημιακής εκπαίδευσης*.

4. Ανοικτά ζητήματα

Κατ' αρχάς τα ευρήματα της παρούσας μελέτης και γενικότερα τα ζητήματα που ανέδειξε, θα ήταν καλό να επανεξεταστούν σε άλλο πλαίσιο ή/και σε μεγαλύτερη κλίμακα.

Ζητήματα που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης – για τα οποία έχει ήδη γίνει λόγος - είναι η επίδραση προγραμμάτων ηγεσίας εκπαιδευτικού στους μαθητές (γνώση και μεταγνώση, κοινωνικός τομέας, στάση προς τα μαθήματα και το σχολείο, αυτοσυναίσθημα).

Άλλο θέμα προς μελέτη είναι οι διαφοροποιήσεις μεταξύ πρωτοβάθμιας – δευτεροβάθμιας, αλλά και η διαφοροποίηση των πρωτοβουλιών σε σχέση με την κουλτούρα των σχολείων.

Ένα ακόμη ζήτημα που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης είναι το κατά πόσο και με ποιο τρόπο το πορτφόλιο προάγει την επαγγελματική ανάπτυξη του δημιουργού του. Η θεωρία για την επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να ενημερωθεί από εμπειρικά δεδομένα που προκύπτουν από την συστηματική μελέτη της εισαγωγής νέων εργαλείων που διαφοροποιούν τη διδακτική πρακτική. Θα είχε, επίσης, ενδιαφέρον να ερευνηθεί εάν και με ποιο τρόπο η ανάπτυξη πορτφόλιο επιδρά, πέραν των πρακτικών του εκπαιδευτικού, και στους μαθητές.

Χρήσιμο, ακόμη, θα ήταν να μελετηθεί κατά πόσο το πορτφόλιο μπορεί να αξιοποιηθεί ως εργαλείο ανατροφοδότησης και αξιολόγησης προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης.

Επίσης, ενδιαφέροντα στοιχεία θα μπορούσαν να προκύψουν από μελέτη περίπτωσης, ειδικά για ζητήματα εσωτερικής συνοχής και συνέπειας μεταξύ της πρωτοβουλίας ανάπτυξης και στοιχείων του πορτφόλιο: κατά πόσο, δηλαδή, η μαρτυρία και ο αναστοχασμός υπηρετούν τους σκοπούς της πρωτοβουλίας και κατά

πόσο η πρωτοβουλία αποτυπώνεται επαρκώς. Στην ουσία, πρόκειται για το ζήτημα της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του πορτφόλιο.

Τέλος, θα ήταν καλό να γίνει μια μοντελοποίηση προγραμμάτων ανάπτυξης πορτφόλιο, έτσι ώστε το εγχείρημα να είναι όσο το δυνατόν λιγότερο ενεργοβόρο, αποδίδοντας τα μέγιστα.

VI. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ackerman,R., Mackenzie, S. (eds)(2007). *Uncovering Teacher Leadership. Essays and Voices from the Field*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Alexandrou, A. & Swaffield, S. (2012). Teacher leadership and professional development: perspectives, connections and prospects. *Professional Development in Education*. Vol. 38, No. 2, April 2012, 159-167
- Altrichter, H., Posch, p., Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Anfara, V. A., Brown, K. M., & Mangione, T. L.(2002). Qualitative analysis on stage: Making the research process more public. *Educational Researcher*, 31(7), 28-38
- Βιτσάκη, Ζωή (2013), *Πορτφόλιο εκπαιδευτικού*, 1ο Συνέδριο της Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων, Κόρινθος, 23-24 Νοεμβρίου 2013.
- Βιτσάκη, Ζ., Ραβάνης, Κ. (2002). Μικροανάλυση διδακτικών αλληλεπιδράσεων: η περίπτωση ενός εισαγωγικού μαθήματος για τα ηλεκτρικά κυκλώματα. Ανακοίνωση στο συνέδριο “Η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στην Κοινωνία της Πληροφορίας”, Ένωση για τη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών, Αθήνα 18-21/4/2002.
- Bangs, J. & MacBeath, J.(2012). Collective leadership: the role of teacher unions in encouraging teachers to take the lead in their own learning and in teacher policy, *Professional Development in Education*, 38:2, 331-343
- Barrett, H (2005).White Paper: Researching Electronic Portfolios and Learner Engagement. Ανακτήθηκε στις 21 Φεβρουαρίου 2012 από: <http://www.electronicportfolios.org/reflect/whitepaper.pdf>
- Berry, B., Norton, J. (2007). America’s Teaching Profession and the Teacher Leaders Network in: Ackerman,R., Mackenzie, S. (eds) *Uncovering Teacher Leadership. Essays and Voices from the Field*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Bolam, R., McMahon, A., (2004). Literature definitions and models: towards a conceptual map in: Day, C., Sachs, J. (eds) *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Maidenhead: Open University Press.

- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., & Wallace, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*.
<http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RB637.pdf>
- Boreen, J., Johnson, M., Niday, D., Potts, Joe (2000). *Mentoring beginning teachers : guiding, reflecting, coaching*. Potrland: Stenhouse Publishers.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard. University Press.
- Burke, Kay (1997). *Designing professional portfolios for change*. Thousand Oaks, Ca:Corwin.
- Bush, T. & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. Nottingham, UK: National College for School Leadership. Ανακτήθηκε στις 11 Μαΐου 2012 www.ncsl.org.uk/literaturereviews.
- Γαλάνης, Π. (2009). *Στατιστικές μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων*, Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής, 2009 26(5) 699-711. <http://www.mednet.gr/archives/2009-5/pdf/699.pdf>
- Γκόβαρης, Χρ., Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Carney, J. (2004) Setting an agenda for electronic Portfolio Research: A Framework for Evaluating Portfolio Literature. Ανακτήθηκε στις 18 Ιουλίου 2014 από : <http://www.pgce.soton.ac.uk/IT/Research/Eportfolios/AERAresearchlit.pdf>.
- Carr,W. & Kemmis, S. (2002). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία*. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης. Αθήνα: Κώδικας.
- Cohen, L., Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Έκφραση.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cordingley, P., Bell, M., Rundell, B., Evans, D. (2003). The Impact of Collaborative CPD on Classroom Teaching and Learning, in *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI- Center, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Crowther, P., Hill, R., (2012). Dissertation by Portfolio- An Alternative approach to the traditional thesis. *Student Engagement and Experience Journal*, Vol.1, Issue 2.

- Δεδούλη, Μ. (2005). Πειραματική εφαρμογή της μεθόδου project στο πλαίσιο Προγράμματος Επαγγελματικής Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δεμερτζή, Β. (2007). *Η ανάπτυξη του σχολείου μέσα από την αξιοποίηση του δυναμικού της σχολικής κοινότητας και ο ρόλος του κριτικού φίλου*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.
- Δεμερτζή, Β., Τσεμπερλίδου, Μ., Βιτσάκη, Ζ. (2014). Το πορτοφόλιο εκπαιδευτικού ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης στο πλαίσιο του προγράμματος 'International Teacher Leadership', στο: Μπαγάκης, Γ., Σκιά, Κ. (επιμ.) *Διερεύνηση των δυνατοτήτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σήμερα στη χώρα μας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Δημητροπουλάκης, Π. (2009). *Εισαγωγή στη Χρήση του SPSS for Windows, Στατιστικό Πακέτο για Κοινωνικές Επιστήμες, Κεφ. 8. Σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας*, Βιβλιοθήκη Τ.Ε.Ι. Κρήτης. Ηλεκτρονικές Σημειώσεις. <http://www.lib.teiher.gr/webnotes/seyp/SPSS/index.html>
- Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Kalantzis, Μ., Κούτρα, Χ., Συμυρνωτοπούλου, Α. (2008). Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, στο: Βλάχος, Δ., Δαγκλής, Ι, Ζουγανέλη, Α. (επιμ.) *Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (357-390). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Darling- Hammond, L. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teacher and Teaching Education* 16 (2000), 523-545.
- Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της Δια βίου Μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός.
- Εμβαλωτής, Α., Κατσή, Α., Σιδερίδης, Γ. (2006). *Στατιστική Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Α΄ Έκδοση. Ανακτήθηκε στις 10 Νοεμβρίου 2012 από <http://research.edu.uoi.gr/aemvalot>
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.

- Frost, D. (2003a). *Scaffolding teacher leadership*, a paper presented within the Cambridge Symposium at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, April 2003.
- Frost, D. (2003b). *Teacher leadership: towards a research agenda*, a paper within the symposium 'Leadership for Learning: the Cambridge Network' at the International Congress for School Effectiveness and Improvement Sydney, Australia, January 2003
- Frost, D. (2007). Teacher leadership: articulating and amplifying the teacher voice, *The Enquirer, The CANTARNET Journal*, Summer 2007, 15-19 . Ανακτήθηκε στις 23 Νοεμβρίου 2010 <http://www.canterbury.ac.uk/education/departments/professional-development/centres/education-leadership-school-improvement/enquirer/enquirer-summer-07>
- Frost, D. (2008). 'Teacher Leadership': values and voice. *School Leadership and Management*. Vol. 28, No4, September 2008, pp 337-352
- Frost, D. (2009). *Teacher Led Development Work: Tutor Guide*. Materials of ITL Program. HertsCam Network, University of Cambridge.
- Frost, D. (2012). From professional development to system change: teacher leadership and innovation, *Professional Development in Education*, 38:2, 205-227
- Frost, D., Bagakis, G., Barnett, P., Biniari, L., Bolat, O., Buitrago, J.P., Cosic, I., Demertzi, K., Durrant, J., Flores, M., Georgiadou, S., Hill, V., Kaissari, S., Kosmidis, P., Marusic, I., Mylles, J., Roberts, A., Stamatis, T., Tsemperlidou, M. (2009). *The International Teacher Leadership project: a case of an international action research project*», 33rd Collaborative Action Research Network (CARN) International Conference Action Research for Improvement in Schools, Communities and Organizational Spaces. What is to be done? Athens, October-November 2009.
- Frost, D., Durrant, J. (2002). Teachers as leaders: exploring the impact of teacher-led development work. *School Leadership and Management*. Vol.22, No 2, pp.143-161.
- Frost, D. & Durrant, J. (2003). *Teacher-led Development Work: guidance and support*. London: David Fulton Publishers.
- Frost, D., Roberts, A., Lightfoot, S., McCrorie, M. (2006). *Teacher leadership and knowledge building: the experience of the HertsCam Network*, a paper

- presented within the symposium: 'Leadership for Learning' at ICSEI 2006, the 19th International Congress for School Effectiveness and Improvement Fort Lauderdale, Florida, 3rd–6th January
- Frost, D., Roberts, J. (2004). From Teacher Research to Teacher leadership: the case of the Hertfordshire Learning Preferences Project. *Teacher Development*, Vol.8, No 2-3, pp 181-199.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. University of California Press.
- Goodall, J., Day, C., Lindsay, G., Muijs, D., Harris, A. (2005). *Evaluating the Impact of Continuing Professional Development*, Research Report 659, Department for Education and Skills. Ανακτήθηκε 27 Νοεμβρίου 2009, από: <http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/cedar/projects/completed05/contprofdev/cpdfinalreport05.pdf>
- Harris, A. (2005). Teacher Leadership: More than just a feel-good factor? *Leadership and Policy in Schools*, Vol. 4, Issue 3, 201-219.
- Hargreaves, D. (2001a). A capital theory of school effectiveness and improvement. *British Educational Research Journal*, 27 (4), 487-503.
- Hargreaves, D. (2001b). *Creative professionalism: the role of teachers in the knowledge society*. London: Demos.
- Hermann, J., Winters, L. (1994) Portfolio research: A slim collection. *Educational Leadership* 52(2), pp48-55
- Hitchcock, G., Hughes, D. (1995). *Research and the teacher : a qualitative introduction to school-based research*. London: Routledge
- Johnson, R., Mims-Cox, S., Doyle- Nichols, A. (2006). *Developing Portfolios in Education*. Thousand Oaks- London- New Delhi: Sage Publications.
- Καπαχτσή, Β. & Κακανά, Δ.Μ. (2010) Η συνεργατική έρευνα δράσης ως μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. *Action Researcher in Education*, τ.1. 40-52. Ανακτήθηκε από: <http://www.actionresearch.gr/e>
- Κατσαρού, Ελ. και Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσάνος Χ, Αβούρης Ν. (2008). Στατιστικές μέθοδοι ανάλυσης πειραματικών δεδομένων συνεργασίας. Στο Ν. Αβούρης, Χ. Καραγιαννίδης, Β. Κόμης (επιμ.) *Συνεργατική τεχνολογία, συστήματα, και μοντέλα συνεργασίας για*

εργασία, μάθηση, κοινότητες πρακτικής και δημιουργία γνώσης (σελ. 483-516).

Εκδόσεις Κλειδάριθμος, Αθήνα.

- Κουγιουμτζής, Δ. (2004). *Στατιστική για Αρχιτέκτονες*, Πολυτεχνική Σχολή Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
<http://users.auth.gr/~dkugiu/Teach/Architect/CourseNotes.pdf>
- Katsarou, E., Tsafos, V. (2008). Collaboration school innovation project as a pivot for teachers' professional development: the case of Acharnes' Second Chance School in Greece. *Teacher Development*. Vol. 12, No 2, May 2008, 125-138.
- Kelly, M. (2010). Professional Pedagogies and Research Practices: Teaching and Researching Reflective Inquiry Through a Medical Portfolio Process, in: Lyons, N. (ed.) *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry. Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry*. New York: Springer.
- Klenowski, V., Askew, S., Carnell, E. (2006). Portfolios for learning, assessment and professional development in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. Vol. 31, No. 3, June 2006, pp.267-286
- Lieberman, A., Miller, L. (2001). *Teachers caught in the action: professional development that matters*. New York: Teachers College Press.
- Lyons, N. (2003): Advancing the scholarship of teaching and learning: Reflective portfolio inquiry in higher education: a case study of one institution, *Irish Educational Studies*, 22:1, 69-88.
- Lyons, N. (2010a). Approaches to Portfolio Assessment of Complex Evidence of Reflection and Reflective Practice, in: Lyons, N. (ed.) *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry. Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry*. New York: Springer.
- Lyons (2010b). Reflection and Reflective Inquiry: Critical Issues, Evolving Conceptualizations, contemporary Claims and Future Possibilities, in Lyons, N (ed.) *Handbook of reflection and Reflective Inquiry: Mapping a way of knowing for professional reflective Inquiry*. New York: Springer
- Ματθαίου, Δ. (2008). Από την επιμόρφωση στη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού- Νέες προτεραιότητες και προσεγγίσεις, στο: *Πρακτικά Συνεδρίου: Επιμόρφωση Στελεχών της Εκπαίδευσης: δράσεις- αποτελέσματα- προοπτικές*. Βόλος, 19-20 Ιουνίου 2008. ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαγάκης, Γ. (2005). Γιατί συνέδριο για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού; στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαγάκης, Γ. (2007). Η υποστήριξη των σχολείων στο πλαίσιο του προγράμματος Carpe Vitam Leadership for Learning. Η περίπτωση του 2ου Γυμνασίου Πετρούπολης. Στο: Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., Σταμάτης, Θ.: *Ένα σχολείο μαθαίνει. Η αυτοαξιολόγηση ελληνικού σχολείου στο πλαίσιο του διεθνούς προγράμματος Carpe Vitam. Leadership for Learning*. Αθήνα: Λιβάνης
- Μπαγάκης, Γ. (2015). Προς αναζήτηση εθνικής στρατηγικής για πολιτικές επιμόρφωσης, στο: Μπαγάκης, Γ., Σκιά, Κ. (επιμ.) *Διερεύνηση των δυνατοτήτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σήμερα στη χώρα μας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., Μπινιάρη, Α., Γεωργιάδου, Σ., Σκουτίδας, Α., Τσεμπερλίδου, Μ., Κοσμίδης, Π. (2005). Ηγεσία για τη μάθηση με μεθόδους αυτό-αξιολόγησης σχολικής μονάδας. Ένα νέο ελληνικό ξεκίνημα, στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., Σταμάτης, Θ.(επιμ.)(2007a). *Ένα σχολείο μαθαίνει. Η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του διεθνούς προγράμματος Carpe Vitam- Leadership for Learning*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., Σταμάτης, Θ. (2007b). Το ρεύμα της εκπαιδευτικής έρευνας για τη βελτίωση/ ανάπτυξη του σχολείου. Ελληνικά παραδείγματα. Στα πρακτικά του Συνεδρίου του Κ.Ε.Ε. *Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου: από την Αποτύπωση του συστήματος στον Σχεδιασμό Παρεμβάσεων*, Αθήνα, Νοέμβριος 2007. Αθήνα:Κ.Ε.Ε.
- Μπαγάκης, Γ., Τσίγκου, Π. (2016). Η αναγκαιότητα, ο σχεδιασμός, η πραγματοποίηση, η εξέλιξη και οι βασικοί πυλώνες του προγράμματος παιδαγωγικής κατάρτισης του Κολλεγίου Αθηνών και Κολλεγίου Ψυχικού, στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

- Μπινιάρη, Λ., (2012). *Ανάπτυξη εργαλείων αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας με στόχο την ηγεσία για τη μάθηση. Πορτραίτο και προφίλ*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.
- MacBeath (2004). *The Leadership File*, Glasgow, Learning Files Scotland.
- MacBeath, J. (2008). Ηγεσία για τη μάθηση, στο: Μπαγάκης, Γ., MacBeath, J. (επιμ.) *Η ηγεσία που διευκολύνει τη μάθηση*. Αθήνα: Λιβάνης.
- MacBeath, J., Frost, D., Swaffield, S. Bagakis, G. Dempster, N. Green, D., Moos, L., Möller, J., Portin, B., Schratz, M. with Sutherland, G. and Waterhouse, J. (2005). *Leadership for Learning (the Carpe Vitam project): coming of age*, a paper presented within the symposium: ‘Leadership for Learning’ at ICSEI 2005, the 18th International Congress for School Effectiveness and Improvement, Barcelona, 2nd–5th January.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. and Jacobsen, L. (2004). *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο: Πώς άλλαξαν όλα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- MacGilchrist, B., Myers, K. and Reed, J. (2004). *The Intelligent School*, London: Paul Chapman
- Mackenzie, S. (2007). How can a new vision of Teacher Leadership be fulfilled?, in Ackerman, R. Mackenzie, S. (eds) *Uncovering Teacher Leadership. Essays and Voices from the Field*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Margolis, J.(2012). Hybrid teacher leaders and the new professional development ecology, *Professional Development in Education*, 38:2, 291-315
- Mertens, D.M. (1998). *Research Methods in Education and Psychology. Integrating Diversity with Quantitative & Qualitative Approaches*. London: Sage publications.
- Miles, M. B. & Huberman, M. A. (1994). *Qualitative Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, L. (2001). School- University partnership as a venue for professional development, in: Lieberman, A., Miller, L. (2001) *Teachers caught in the action: professional development that matters*. New York: Teachers College Press.
- Montgomery, K., Wiley,D. (2008). *Building e-portfolios using PowerPoint : a guide for educators*. Los Angeles: Sage.

- Noyé, D., Piveteau, J. (1998). Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- O'Neill, G. (2007). Portfolios for Professional Development versus Portfolios for Promotion: A University College Dublin Case Study, in: O'Farrell, C. (2007). Teaching Portfolio Practice in Ireland : A Handbook. Dublin: AISHE.
- Παυλόπουλος, Β. (επιμ) (2006). *Εισαγωγή στη Στατιστική Επεξεργασία Δεδομένων με το SPSS for Windows*, ΕΚΠΑ, Τμήμα ΦΠΨ, Τομέας Ψυχολογίας, http://users.uoa.gr/~vpavlop/index.files/pdf/SPSS14_guide.pdf
- Pell, A., Fogelman, K. (2007). Analysing quantitative data, in: M. Coleman and A. R. J. Briggs (eds), *Research Methods in Educational Leadership*. London: Sage.
- Ribbins, P. (2007). Interviews in educational research: conversations with a purpose in: Briggs, A., Coleman, M.(eds) *Research methods in educational leadership*. Los Angeles- London- New Delhi- Singapore: Sage Publications
- Rieman, P., Okrasinski, J. (2007). *Creating your teaching portfolio: presenting your professional best*. Boston: McGraw Hill
- Ritchhart, Perkins, D. (2008) Making Thinking Visible. *Educational Leadership*, Vol.65, No 5, pp 57-61
- Roberts, S., Pruitt, E, Sullivan, S. (2003). *Schools as professional learning communities: collaborative activities and strategies for professional development*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Rogers, A. (1999). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαλτερής, Ν. (2011) Επιμορφωτικά μορφώματα και σύστημα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών: εννοιολογικές διευκρινίσεις, σχέσεις και στόχοι, στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης. Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Σκιά, Κ. (2002). Συνεργατική έρευνα δράσης για τη παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού στο σχολείο: Προβλήματα και προοπτικές, στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σταματάκης, Θ., Βιτσάκη, Ζ. (2009). «*Εκπαίδευση Ενηλίκων και Μετεκπαίδευση Δασκάλων: Η περίπτωση των μετεκπαιδευόμενων στο Μαράσλειο Διδασκαλείο*». Ανακοίνωση στο συνέδριο “Εκπαίδευση και Επιμόρφωση του Εκπαιδευτικού“, Π.Τ.Π.Ε. Παν/μίου Κρήτης, Ρέθυμνο 22-24/5/2009.
- Schön, D. (1995). Knowing-in-action: The new scholarship requires a new epistemology. *Change*, November- December, 27-34.

- Schratz, M. (2008). Ηγεσία και μάθηση: ένα αταίριαστο ζευγάρι;, στο: Μπαγάκης, Γ., MacBeath, J. (επιμ.) *Η ηγεσία που διευκολύνει τη μάθηση*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., Kleiner, A. (2007). *Schools that Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents and Everyone Who Cares About Education*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Shulman, L. (1998) Teacher Portfolio: A Theoretical Activity, in: Lyons, N. (ed.) *With Portfolio in Hand* (pp 23-37). New York: Teachers College Press.
- Strudler, N. & Wetzel, K.(2005). The Diffusion of Electronic Portfolios in Teacher Education: Issues of Initiation and Implementation, in: *Journal of Research on Technology in Education*, Volume 37, No 4, pp 411- 433. Ανακτήθηκε στις 19/11/2011 <http://coe.nevada.edu/nstrudler/Strudler-Wetzel-JRTE05.pdf>
- Τσακίρη, Δ. & Καπετανίδου, Μ. (2007). Εργαλεία αξιολόγησης για την ανάπτυξη της κριτικής και αναστοχαστικής σκέψης, στο: Κουλαϊδής, Β. (επιμ.) *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής- Δημιουργικής Σκέψης. Για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.).
- Τσατσαρώνη Α., (2005) Διεκδικώντας τον έλεγχο επί των διαδικασιών μάθησης- ένα δημοκρατικό δικαίωμα για μαθητές, εκπαιδευτικούς και πανεπιστημιακούς ερευνητές, στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας, από το έργο του Ιωσήφ Σολομών στις σημερινές προσπάθειες στην Ελλάδα και αλλού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 127-144.
- Τσίγκου, Π., Νικολαΐδου, Σ., Γεωργούλη, Κ. (2015). Mentoring- Coaching στο Ελληνοαμερικανικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Tierney, R. J., Clark, C., Fenner, L., Herter, R. J., Simpson, C., S., Wisner, B. (1998). Portfolios: Assumptions, tensions and possibilities. *Reading Research Quarterly*. Vol. 33, Issue4, October 1998, pp 474-486.
- Triantafyllou, E. (2011). "School-focused Training as a means to Improve the quality of education: the school principal's role". The Future of Education Conference Proceedings. Milan: Simonelli Editore, pp. 336-339.
- Tucker, P., Stronge, J., Gareis, C. (2002). *Handbook on Teacher Portfolios for Evaluation and Professional Development*. Larchmont, NY: Eye on Education.

- Van Tartwijk, J., Driessen, E., Van Der Vleuten, C., Stokking, K. (2007). Factors influencing the Successful Introduction of Portfolios. *Quality in Higher Education*, Vol. 13, No. 1, April 2007. pp 69-79.
- Waye, V., Faulkner, M. (2012). Embedding E-portfolios in a Law Program: Lessons from an Australian Law School. *Journal of Legal Education*, Volume 61, Number 4 (May 2012)
- Winsor, P., Butt, R., Reeves, H. (1999). Portraying Professional Development in Preservice Teacher Education: can portfolios do the job? *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol.5, No 1, pp9-31.
- Wyatt, R., Looper, S. (2004). *So you have to have a portfolio: a teacher's guide to preparation and presentation*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Zull, J. E. (2002) *The Art of Changing the Brain; enriching the practice of teaching by exploring the biology of learning*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing.

VII. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Ερωτηματολόγιο σχετικά με την κουλτούρα του σχολείου

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗΝ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Από το ένα άκρο....στο άλλο
1α. Όλοι (συμπεριλαμβανομένων εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων, άλλου προσωπικού, κ.λ.π.) ασκούν την ίδια επιρροή				1β. Ο Διευθυντής αποφασίζει για όλα και συγκεντρώνει όλη την εξουσία
2α. Οι εκπαιδευτικοί είναι μέλη μιας οικογένειας – απόλυτα υποστηρικτικοί ο ένας για τον άλλο				2β. Μεταξύ των εκπαιδευτικών υπάρχει δυσπιστία και οι μεταξύ τους σχέσεις σχεδόν ανυπαρκτες
3α. Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε ομάδες, συνεργαζόμενοι σε θέματα διδασκαλίας, σχεδιασμού, επαγγελματικής μάθησης και αυτοαξιολόγησης του σχολείου				3β. Οι εκπαιδευτικοί εργάζονται ατομικά και στην απομόνωση της δασκίας τους τάξης
4α. Όλοι (συμπεριλαμβανομένων εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων, άλλου προσωπικού, κ.λ.π.) έχουν το ίδιο όραμα για το ποιος είναι οι προτεραιότητες του σχολείου και πώς αυτές θα πραγματοποιηθούν				4β. Δεν υπάρχει η αίσθηση ενός κοινού οράματος στο σχολείο
5α. Η ευθύνη για την αποτελεσματικότητα του σχολείου μοιράζεται σε όλους (συμπεριλαμβανομένων εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων, άλλου προσωπικού, κ.λ.π.)				5β. Ο/Η Διευθυντής/τρια είναι αυτός που λογοδοτεί για τα αποτελέσματα της μάθησης των μαθητών
6α. Οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται τόσο ατομικά όσο και ομαδικά στην επαγγελματική τους μάθηση				6β. Οι εκπαιδευτικοί δεν εμπλέκονται σε κανένα είδος επαγγελματικής μάθησης, επίσημο ή ανεπίσημο
7α. Το σχολείο αναπτύσσει νέες πρακτικές και βελτιώνει διαρκώς την ποιότητα των διαδικασιών				7β. Το σχολείο διατηρεί την απόδοσή του σταθερή αλλά δεν εξελίσσεται .
8α. Οι εκπαιδευτικοί και οι υποδιευθυντές				8β. Δεν υπάρχει αυτοαξιολόγηση η

εμπλέκονται συνεχώς σε αυτοαξιολόγηση η οποία βασίζεται σε αντιστοχαστική διερεύνηση				οποία να βασίζεται σε στοιχεία η έρευνα
9α. Πάνω απ' όλα θέλουμε τα παιδιά να είναι ευτυχισμένα, και για αυτό η επικέντρωση στη μάθηση οφείλει να ακολουσθεί τα δικά τους ενδιαφέροντα. Τα αποτελέσματα της μάθησης είναι απρόβλεπτα				9β. Ο βασικός μας στόχος είναι να επιτύχουμε τα καλύτερα αποτελέσματα σε εξετάσεις έξω από το σχολείο (πχ για την εισαγωγή στα ΑΕΙ) – ο,τιδήποτε κάνουμε πρέπει να συμβάλει σ' αυτό το στόχο
10α. Οι μαθητές είναι απόλυτα μέτοχοι στη μαθησιακή διαδικασία, έχουν λόγο γι αυτά που μαθαίνονται, το πώς, το που και πότε μαθαίνονται				10β. Ο εκπαιδευτικός αποφασίζει τι πρέπει να μάθουν οι μαθητές και προοδικά από τους μαθητές να το θυμούνται όταν εξετάζονται
11α. Οι περισσότεροι σ' αυτό το σχολείο πιστεύουν ότι ρόλος του δασκάλου είναι να αποτελεί παράγοντα αλλαγής, τόσο μέσα όσο και έξω από το σχολείο				11β. Οι περισσότεροι σ' αυτό το σχολείο πιστεύουν ότι ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να γνωρίζει το αντικείμενό του και να το μεταβιβάζει στους μαθητές
12α. Οι μαθητές είναι θετικοί και μερικές φορές ενθουσιώδεις στη μάθηση				12β. Οι μαθητές είναι συχνά απάθεις και σε μερικές περιπτώσεις πολύ απροθυμοί να μάθουν
13α. Στους μαθητές αρέσει να έρχονται στο σχολείο. Είναι περήφανοι για το σχολείο και ταυτίζονται μ' αυτό.				13β. Οι μαθητές έρχονται στο σχολείο επειδή πρέπει και επειδή θέλουν να έχουν τη δυνατότητα μελλοντικά να βρουν μια δουλειά ή να πάνε στο Πανεπιστήμιο
14α. Οι εκπαιδευτικοί έχουν την ικανότητα να υποστηρίζουν και να επηρεάζουν τους συναδέλφους τους				14β. Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν πώς να διδάσκουν αλλά δεν γνωρίζουν πώς να ασκούν ηγεσία

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Εργαλείο ομαδικής διερεύνησης της κουλτούρας του σχολείου

Περιγραφή της κουλτούρας των εκπαιδευτικών



Για να κατανοήσουμε την κουλτούρα των εκπαιδευτικών (επαγγελματική κουλτούρα) στο σχολείο σας παρακαλούμε να διαβάσετε τις τρεις ακόλουθες δηλώσεις και να υποδείξετε ποια απεικονίζει σε μεγαλύτερο βαθμό το πώς βλέπετε την επαγγελματική κουλτούρα του σχολείου σας.

Επαγγελματική κουλτούρα Α

Έχουμε μεγάλες προσδοκίες από τους μαθητές μας. Οι προσπάθειες μας επικεντρώνονται στη διδασκαλία των μαθημάτων και δεν σπαταλούμε χρόνο στις συνεδριάσεις, ασχολούμενοι με πρωτοβουλίες της μόδας. Η ηγετική ομάδα του σχολείου δεν αναστατώνεται, μόνοι μας προσπαθούμε να βρούμε λύσεις στα προβλήματα. Οι συναδέλφοι σεβονται τον ιδιωτικό μου χώρο και δεν έρχονται στην τάξη μου, εκτός αν τους έχω καλέσει. Έχουμε αρκετά καλές σχέσεις μεταξύ μας. Στα διαλείμματα συζητάμε, πίνοντας τον καφέ μας, για τον κήτο μας, τις διακοπές μας, κλπ. Υποθέτω ότι οι διδάκτορές μας προσεγγίσεις είναι σχετικά παραδοσιακές – εξαρτάται από μας να κάνουμε κατανοητό το μάθημα μας και να πείσουμε τους μαθητές μας ώστε να περάσουν τις εξετάσεις. Αν οι μαθητές μας δεν περάσουν, αυτό έχει κακό αντίκτυπο σε μας. Προσπαθούμε να μην υπάρχουν κλιδωνισμοί, και να υπάρχει σταθερή πρόοδος στα αποτελέσματα των τεστ. Οι εκτός σχολείου δεν είναι πολύ ευπρόσδεκτοι και είναι πολύ ασυνήθιστο να συζητάμε για το πώς μαθαίνουν οι μαθητές ή πώς διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί.

Η απάντησή σας

Νομίζετε ότι αυτή είναι η επαγγελματική κουλτούρα που βιώνετε στο σχολείο σας;
Πόσο κοντά είναι; Τι λείπει;

Η απάντησή σας

Νομίζετε ότι αυτή είναι η επαγγελματική κουλτούρα που βιώνετε στο σχολείο σας;
Πόσο κοντά είναι; Τι λείπει;

Επαγγελματική κουλτούρα Β

Εδώ προσπαθούμε να δουλέψουμε σαν ομάδα. Είμαστε αρκετά φιλικοί μεταξύ μας, κάνουμε κλάμα και πάντα έχουμε τούρτα με κερί όταν είναι τα γενέθλια κάποιου συναδέλφου. Αυτή η ατμόσφαιρα βοηθά στο να συζητάμε τα σημαντικά ζητήματα στις συναντήσεις των ομάδων. Κάποιες φορές η συζήτηση γίνεται σε έντονο ύψος αλλά αυτό οφείλεται στο ότι όλοι μας ενδιαφερόμαστε για το ίδιο πράγμα, την πρόοδο των μαθητών μας. Πάντα φαίνεται υπάρχει κάποιο πρόγραμμα σε εξέλιξη γιατί ψάχνουμε πάντα για νέους τρόπους για να αυξήσουμε την επίδοση των μαθητών μας. Στόχος μας είναι να βάλουμε τον μεγαλύτερο δυνατό αριθμό μαθητών στο πανεπιστήμιο. Η ηγετική ομάδα του σχολείου μας παροτρύνει να πετυχαίνουμε ολόένα και υψηλότερα ποσοστά επιτυχίας. Αυτή είναι η κουλτούρα του σχολείου μας.

Επαγγελματική κουλτούρα Γ

Στο σχολείο μας, ο ένας βασίζεται στον άλλο. Όταν αντιμετωπίζεις προβλήματα απλά μιλάς με τους συνάδελφους σου και όλοι τρέχουν να βοηθήσουν. Ποτέ δεν βαριόσαι εδώ γιατί συνέχεια καπνοσομύμε. Διδάσκουμε πολύ συχνά σε ομάδες και κάνουμε αλληλοπαρατήρηση στην τάξη. Μερικές φορές κανόνειεις να ρεζιλευτείς αλλά δεν πειράζει γιατί όλοι είμαστε στην ίδια βάρκα. Το να ρισκάρεις είναι φοβάλες εδώ, κάνεις λάθη αλλά έτσι μαθαίνουμε. Πραγματικά αποδεχόμαστε και σεβόμαστε ο ένας τον άλλο αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι συμφωνούμε πάντα. Στην πραγματικότητα πολλές φορές διαφωνούμε αρκετά έντονα αλλά αυτές οι διαφωνίες μας βοηθούν. Όταν διαφωνούμε ζηταγορίζουμε στην ουσία των βασικών μας αρχών και προσπαθούμε να ορίσουμε το ποιες είναι οι θέσεις μας και τι πραγματικά πιστεύουμε αναφορικά με τη μάθηση και τον στόχο της εκπαίδευσης. Έκδοιμα μελετούμε τη δασή μας πρακτική και έτσι οι συζητήσεις συχνά αφορούν παρατηρήσεις τις οποίες κάποιος άλλος κατέγραψε για το τι συμβαίνει στην τάξη μας.

Η απάντησή σας

Νομίζετε ότι αυτή είναι η επαγγελματική κουλτούρα που βιώνετε στο σχολείο σας; Πόσο κοντά είναι; Τι λείπει;

Η άποψή σας

Αν νομίζετε ότι το σχολείο σας δεν μοιάζει με κανένα από τα παραπάνω σχολεία, σας παρακαλούμε να χρησιμοποιήσετε το χώρο αυτό για να γράψετε τη δική σας άποψη.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

**Πίνακας τιμών Μέσων Όρων, Τυπικής Απόκλισης
και Διαφορών Μέσων όρων
για την Αντίληψη και τη Σημαντικότητα των πρακτικών**

ΠΡΑΚΤΙΚ ΕΙ	Μ.Ο. ΑΜΠ09	Τυπική απόκλιση η	Μ.Ο. ΣΗΜ09	Τυπική απόκλιση η	Μ.Ο. ΑΜΠ11	Τυπική απόκλιση η	Μ.Ο. ΣΗΜ11	Τυπική απόκλιση η	Αντιβ- Αντιβ	Σημ1- Σημ0	Αντιβ- Σημ0	Αντιβ- Σημ11
IB	3,1	0,83	3,48	1,03	4,00	0,71	4,38	0,59	0,90	0,90	-0,38	-0,38
EZ	3,05	1,07	3,67	0,97	3,90	0,89	4,24	0,83	0,86	0,57	-0,62	-0,33
AM	2,9	1,09	3,52	1,08	3,95	0,80	4,29	0,72	1,05	0,76	-0,62	-0,33
BN	2,81	1,17	3,71	1,10	3,43	1,25	4,24	0,83	0,62	0,52	-0,90	-0,81
IA	2,55	1,28	3,25	1,33	3,45	1,10	4,05	1,05	0,90	0,80	-0,70	-0,60
Δι	2,14	1,24	3,00	1,22	2,90	0,89	3,76	1,04	0,76	0,76	-0,86	-0,86
BT	3,05	1,43	3,71	1,19	3,48	1,25	4,24	0,77	0,43	0,52	-0,67	-0,76
KE	2,81	1,4	3,76	1,22	3,52	1,17	4,19	0,93	0,71	0,42	-0,95	-0,67
ΔΟ	3,05	1,12	3,90	0,83	3,67	1,02	4,38	0,67	0,62	0,48	-0,86	-0,71

Υπόμνημα:

Υψηλότερες τιμές για Μέσο Όσο,
για Διαφορές Μέσων Όσων Αντιλήψης
και για Διαφορές Μέσων Όσων Σημαντικότητα

Υψηλότερες τιμές για Τυπική Απόκλιση
και για Διαφορές Μέσων Όσων
μεταξύ Αντιλήψης και Σημαντικότητας

Χαμηλότερες τιμές για Μέσο Όσο,
για Διαφορές Μέσων Όσων Αντιλήψης
και για Διαφορές Μέσων Όσων Σημαντικότητα

Χαμηλότερες τιμές για Τυπική Απόκλιση
και για Διαφορές Μέσων Όσων
μεταξύ Αντιλήψης και Σημαντικότητας

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

**Πίνακες κατανομής συχνοτήτων
για την Αντίληψη και τη Σημαντικότητα των πρακτικών
(επεξεργασία με το SPSS 15.0)**

Frequencies

		Statistics			
		Συμβαλλόμενοι αι Αντίληψη Προ	Συμβαλλόμενοι αι Σημασία Προ	Συμβαλλόμενοι αι Αντίληψη Μετρά	Συμβαλλόμενοι Υιοθέτηση Μετρά
N	Valid	21	21	21	21
	Missing	0	0	0	0
Median		3.00	4.00	4.00	4.00

Frequency Table

Συμβαλλόμενοι Αντίληψη Προ					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άλλο	5	23.8	23.8	23.8
	Αριστό	10	47.6	47.6	71.4
	Πολύ	5	23.8	23.8	95.2
	Πάρα πολύ	1	4.8	4.8	100.0
	Total	21	100.0	100.0	

Συμβαλλόμενοι Σημασία Προ					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	4.8	4.8	4.8
	Άλλο	2	9.5	9.5	14.3
	Αριστό	7	33.3	33.3	47.6
	Πολύ	8	38.1	38.1	85.7
	Πάρα πολύ	3	14.3	14.3	100.0
	Total	21	100.0	100.0	

Συμβαλλόμενοι Αντίληψη Μετρά

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αριστό	5	23.8	23.8	23.8
	Πολύ	11	52.4	52.4	76.2
	Πάρα πολύ	5	23.8	23.8	100.0
	Total	21	100.0	100.0	

Συμβαλλόμενοι Σημασία Μετρά					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αριστό	1	4.8	4.8	4.8
	Πολύ	11	52.4	52.4	57.1
	Πάρα πολύ	9	42.9	42.9	100.0
	Total	21	100.0	100.0	

Frequencies

		Statistics			
		Ευζητώ Αντίληψη Προ	Ευζητώ Σημασία Προ	Ευζητώ Αντίληψη Μετρά	Ευζητώ Σημασία Μετρά
N	Valid	21	21	21	21
	Missing	0	0	0	0
Median		3.00	4.00	4.00	4.00

Frequency Table

Ευζητώ Αντίληψη Προ					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	4.8	4.8	4.8
	Άλλο	5	23.8	23.8	28.6
	Αριστό	10	47.6	47.6	76.2
	Πολύ	2	9.5	9.5	85.7
	Πάρα πολύ	3	14.3	14.3	100.0
	Total	21	100.0	100.0	

Ευζητώ Σημασία Προ					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άλλο	2	9.5	9.5	9.5
	Αριστό	8	38.1	38.1	47.6
	Πολύ	6	28.6	28.6	76.2
	Πάρα πολύ	5	23.8	23.8	100.0
	Total	21	100.0	100.0	

Ευζητώ Αντίληψη Μετρά					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άλλο	1	4.8	4.8	4.8
	Αριστό	6	28.6	28.6	33.3
	Πολύ	8	38.1	38.1	71.4
	Πάρα πολύ	6	28.6	28.6	100.0
	Total	21	100.0	100.0	

Ευζητώ Σημασία Μετρά					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άλλο	1	4.8	4.8	4.8
	Αριστό	2	9.5	9.5	14.3
	Πολύ	9	42.9	42.9	57.1
	Πάρα πολύ	9	42.9	42.9	100.0
	Total	21	100.0	100.0	

Frequencies

		Statistics			
		Ανασπαράζομαι Αντίληψη Προ	Ανασπαράζομαι Σημοσία Προ	Ανασπαράζομαι Αντίληψη Μετά	Ανασπαράζομαι Σημοσία Μετά
N	Valid	21	21	21	21
	Missing	0	0	0	0
Median		3.00	3.00	4.00	4.00

Frequency Table

		Ανασπαράζομαι Αντίληψη Προ			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	4.8	4.8	4.8
	Λίγο	8	38.1	38.1	42.9
	Αρκετά	6	28.6	28.6	71.4
	Πολύ	4	19.0	19.0	90.5
	Πάρα πολύ	2	9.5	9.5	100.0
	Total	21	100.0	100.0	

		Ανασπαράζομαι Σημοσία Προ			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	4	19.0	19.0	19.0
	Αρκετά	7	33.3	33.3	52.4
	Πολύ	5	23.8	23.8	76.2
	Πάρα πολύ	5	23.8	23.8	100.0
	Total	21	100.0	100.0	

		Ανασπαράζομαι Αντίληψη Μετά			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	1	4.8	4.8	4.8
	Αρκετά	4	19.0	19.0	23.8
	Πολύ	11	52.4	52.4	76.2
	Πάρα πολύ	5	23.8	23.8	100.0
	Total	21	100.0	100.0	

		Ανασπαράζομαι Σημοσία Μετά			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	3	14.3	14.3	14.3
	Πολύ	9	42.9	42.9	57.1
	Πάρα πολύ	9	42.9	42.9	100.0
	Total	21	100.0	100.0	

Frequencies

		Statistics			
		Ενημερώνομαι/ Διαβάζω Αντίληψη Προ	Ενημερώνομαι/ Διαβάζω Σημοσία Προ	Ενημερώνομαι/ Διαβάζω ΑντίληψηΜετά	Ενημερώνομαι/ Διαβάζω Σημοσία Μετά
N	Valid	21	21	21	21
	Missing	0	0	0	0
Median		3.00	4.00	4.00	4.00

Frequency Table

		Ενημερώνομαι/Διαβάζω Αντίληψη Προ			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	9.5	9.5	9.5
	Λίγο	8	38.1	38.1	47.6
	Αρκετά	5	23.8	23.8	71.4
	Πολύ	4	19.0	19.0	90.5
	Πάρα πολύ	2	9.5	9.5	100.0
	Total	21	100.0	100.0	

		Ενημερώνομαι/Διαβάζω Σημοσία Προ			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	4	19.0	19.0	19.0
	Αρκετά	4	19.0	19.0	38.1
	Πολύ	7	33.3	33.3	71.4
	Πάρα πολύ	6	28.6	28.6	100.0
	Total	21	100.0	100.0	

		Ενημερώνομαι/Διαβάζω ΑντίληψηΜετά			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	9.5	9.5	9.5
	Λίγο	3	14.3	14.3	23.8
	Αρκετά	4	19.0	19.0	42.9
	Πολύ	8	38.1	38.1	81.0
	Πάρα πολύ	4	19.0	19.0	100.0
	Total	21	100.0	100.0	

		Ενημερώνομαι/Διαβάζω Σημοσία Μετά			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	5	23.8	23.8	23.8
	Πολύ	6	28.6	28.6	52.4
	Πάρα πολύ	10	47.6	47.6	100.0
	Total	21	100.0	100.0	

Frequencies

		Statistics			
		Συλλεγώ Δεδομένα Αντίληψη Πρω	Συλλεγώ Δεδομένα Σημασία Πρω	Συλλεγώ Δεδομένα Αντίληψη Μερά	Συλλεγώ Δεδομένα Σημασία Μερά
N	Valid	20	20	20	20
	Missing	1	1	1	1
Median		2.00	3.00	4.00	4.00

Frequency Table

Συλλεγώ Δεδομένα Αντίληψη Πρω					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	4	19.0	20.0	20.0
	Λίγο	8	38.1	40.0	60.0
	Αρκετά	3	14.3	15.0	75.0
	Πολύ	3	14.3	15.0	90.0
	Πάρα πολύ	2	9.5	10.0	100.0
	Total	20	95.2	100.0	
Missing	System	1	4.8		
Total		21	100.0		

Συλλεγώ Δεδομένα Σημασία Πρω					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	3	14.3	15.0	15.0
	Λίγο	1	4.8	5.0	20.0
	Αρκετά	9	42.9	45.0	65.0
	Πολύ	2	9.5	10.0	75.0
	Πάρα πολύ	5	23.8	25.0	100.0
	Total	20	95.2	100.0	
Missing	System	1	4.8		
Total		21	100.0		

Συλλεγώ Δεδομένα Αντίληψη Μερά					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	4.8	5.0	5.0
	Λίγο	3	14.3	15.0	20.0
	Αρκετά	5	23.8	25.0	45.0
	Πολύ	8	38.1	40.0	85.0
	Πάρα πολύ	3	14.3	15.0	100.0
	Total	20	95.2	100.0	
Missing	System	1	4.8		
Total		21	100.0		

Συλλεγώ Δεδομένα Σημασία Μερά					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	3	14.3	15.0	15.0
	Αρκετά	1	4.8	5.0	20.0
	Πολύ	8	38.1	40.0	60.0
	Πάρα πολύ	8	38.1	40.0	100.0
	Total	20	95.2	100.0	
Missing	System	1	4.8		
Total		21	100.0		

Frequencies

		Statistics			
		Δικτυώνομα Αντίληψη Πρω	Δικτυώνομα Σημασία Πρω	Δικτυώνομα Αντίληψη Μερά	Δικτυώνομα Σημασία Μερά
N	Valid	21	21	21	21
	Missing	0	0	0	0
Median		2.00	3.00	3.00	4.00

Frequency Table

Δικτυώνομα Αντίληψη Πρω					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	9	42.9	42.9	42.9
	Λίγο	4	19.0	19.0	61.9
	Αρκετά	5	23.8	23.8	85.7
	Πολύ	2	9.5	9.5	95.2
	Πάρα πολύ	1	4.8	4.8	100.0
	Total	21	100.0	100.0	

Δικτυώνομα Σημασία Πρω					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	4	19.0	19.0	19.0
	Λίγο	1	4.8	4.8	23.8
	Αρκετά	9	42.9	42.9	66.7
	Πολύ	5	23.8	23.8	90.5
	Πάρα πολύ	2	9.5	9.5	100.0
	Total	21	100.0	100.0	

Δικτυώνομα Αντίληψη Μερά					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	4.8	4.8	4.8
	Λίγο	5	23.8	23.8	28.6
	Αρκετά	11	52.4	52.4	81.0
	Πολύ	3	14.3	14.3	95.2
	Πάρα πολύ	1	4.8	4.8	100.0
	Total	21	100.0	100.0	

Δικτυώνομα Σημασία Μερά					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	4.8	4.8	4.8
	Αρκετά	8	38.1	38.1	42.9
	Πολύ	6	28.6	28.6	71.4
	Πάρα πολύ	6	28.6	28.6	100.0
	Total	21	100.0	100.0	

Frequencies

		Statistics			
		Επιμορφώνομαι /Επιμορφώνω Αντίληψη Προ	Επιμορφώνομαι /Επιμορφώνω Σημασία Προ	Επιμορφώνομαι /Επιμορφώνω Αντίληψη Μετά	Επιμορφώνομαι /Επιμορφώνω Σημασία Μετά
N	Valid	21	21	21	21
	Missing	0	0	0	0
Median		3.00	4.00	4.00	4.00

Frequency Table

		Επιμορφώνομαι/Επιμορφώνω Αντίληψη Προ			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	3	14.3	14.3	14.3
	Λίγο	6	28.6	28.6	42.9
	Αρκετά	4	19.0	19.0	61.9
	Πολύ	3	14.3	14.3	76.2
	Πάρα πολύ	5	23.8	23.8	100.0
	Total	21	100.0	100.0	

		Επιμορφώνομαι/Επιμορφώνω Σημασία Προ			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	4.8	4.8	4.8
	Λίγο	2	9.5	9.5	14.3
	Αρκετά	6	28.6	28.6	42.9
	Πολύ	5	23.8	23.8	66.7
	Πάρα πολύ	7	33.3	33.3	100.0
	Total	21	100.0	100.0	

		Επιμορφώνομαι/Επιμορφώνω Αντίληψη Μετά			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	9.5	9.5	9.5
	Λίγο	2	9.5	9.5	19.0
	Αρκετά	6	28.6	28.6	47.6
	Πολύ	6	28.6	28.6	76.2
	Πάρα πολύ	5	23.8	23.8	100.0
	Total	21	100.0	100.0	

		Επιμορφώνομαι/Επιμορφώνω Σημασία Μετά			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	4	19.0	19.0	19.0
	Πολύ	8	38.1	38.1	57.1
	Πάρα πολύ	9	42.9	42.9	100.0
	Total	21	100.0	100.0	

Frequencies

		Statistics			
		Κοινή Συνεργασική Δουλειά Αντίληψη Προ	Κοινή Συνεργασική Δουλειά Σημασία Προ	Κοινή Συνεργασική Δουλειά Αντίληψη Μετά	Κοινή Συνεργασική Δουλειά Σημασία Μετά
N	Valid	21	21	21	21
	Missing	0	0	0	0
Median		3.00	4.00	4.00	4.00

		Κοινή Συνεργασική Δουλειά Αντίληψη Προ			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	5	23.8	23.8	23.8
	Λίγο	4	19.0	19.0	42.9
	Αρκετά	5	23.8	23.8	66.7
	Πολύ	4	19.0	19.0	85.7
	Πάρα πολύ	3	14.3	14.3	100.0
	Total	21	100.0	100.0	

		Κοινή Συνεργασική Δουλειά Σημασία Προ			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	9.5	9.5	9.5
	Λίγο	1	4.8	4.8	14.3
	Αρκετά	3	14.3	14.3	28.6
	Πολύ	9	42.9	42.9	71.4
	Πάρα πολύ	6	28.6	28.6	100.0
	Total	21	100.0	100.0	

		Κοινή Συνεργασική Δουλειά Αντίληψη Μετά			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	4.8	4.8	4.8
	Λίγο	3	14.3	14.3	19.0
	Αρκετά	6	28.6	28.6	47.6
	Πολύ	6	28.6	28.6	76.2
	Πάρα πολύ	5	23.8	23.8	100.0
	Total	21	100.0	100.0	

		Κοινή Συνεργασική Δουλειά Σημασία Μετά			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	2	9.5	9.5	9.5
	Αρκετά	1	4.8	4.8	14.3
	Πολύ	9	42.9	42.9	57.1
	Πάρα πολύ	9	42.9	42.9	100.0
	Total	21	100.0	100.0	

Frequencies

Statistics

		Δοκιμάζω Αντίληψη Προ	Δοκιμάζω Σημασία Προ	Δοκιμάζω Αντίληψη Μετά	Δοκιμάζω Σημασία Μετά
N	Valid	21	21	21	21
	Missing	0	0	0	0
Median		3.00	4.00	4.00	4.00

Frequency Table

Δοκιμάζω Αντίληψη Προ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	4.8	4.8	4.8
	Λίγο	6	28.6	28.6	33.3
	Αρκετά	8	38.1	38.1	71.4
	Πολύ	3	14.3	14.3	85.7
	Πάρα πολύ	3	14.3	14.3	100.0
	Total	21	100.0	100.0	

Δοκιμάζω Σημασία Προ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	1	4.8	4.8	4.8
	Αρκετά	5	23.8	23.8	28.6
	Πολύ	10	47.6	47.6	76.2
	Πάρα πολύ	5	23.8	23.8	100.0
	Total	21	100.0	100.0	

Δοκιμάζω Αντίληψη Μετά

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	4.8	4.8	4.8
	Αρκετά	9	42.9	42.9	47.6
	Πολύ	6	28.6	28.6	76.2
	Πάρα πολύ	5	23.8	23.8	100.0
	Total	21	100.0	100.0	

Δοκιμάζω Σημασία Μετά

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	2	9.5	9.5	9.5
	Πολύ	9	42.9	42.9	52.4
	Πάρα πολύ	10	47.6	47.6	100.0
	Total	21	100.0	100.0	

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 5

**Αποτελέσματα Ελέγχου με το κριτήριο Wilcoxon
(επεξεργασία με το SPSS 15.0)**

Test Statistics(b)

	Συμβου- Ακόμα Ανίληψη Μισό - Μισό	Συμβου- Ακόμα Ανίληψη Προ	Συζητώ Ανίληψη Μισό - Μισό	Συζητώ Ανίληψη Προ	Αναστοχάζο και Ανίληψη Μισό - Μισό	Αναστοχάζο και Ανίληψη Προ	Εμπειρικό παιδιά Ανίληψη Μισό - Μισό	Εμπειρικό παιδιά Ανίληψη Προ	Συλλέγω Δορυμένα Ανίληψη Μισό - Μισό	Συλλέγω Δορυμένα Ανίληψη Προ	Δικτυόγραμμα Ανίληψη Μισό - Μισό	Δικτυόγραμμα Ανίληψη Προ	Εμπειρικών ομαδών Ανίληψη Μισό - Μισό	Εμπειρικών ομαδών Ανίληψη Προ	Κοινή Συνεργασία Ανίληψη Μισό - Μισό	Κοινή Συνεργασία Ανίληψη Προ	Δοκιμάζω Ανίληψη Μισό - Μισό	Δοκιμάζω Ανίληψη Προ
Z	-3.47717	-3.10967	-3.10967	-2.86686	-2.3772	-1.9835	-1.37505	-1.72774	-1.98419									
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.000507	0.001898	0.001898	0.004146	0.018716	0.047312	0.169117	0.084035	0.047235									

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Rank Test

Test Statistics(b)

	Συμβουλό και Σημασία Μισό - Μισό	Συμβουλό και Σημασία Προ	Συζητώ Σημασία Μισό - Μισό	Συζητώ Σημασία Προ	Αναστοχάζο και Σημασία Μισό - Μισό	Αναστοχάζο και Σημασία Προ	Εμπειρικό παιδιά Σημασία Μισό - Μισό	Εμπειρικό παιδιά Σημασία Προ	Συλλέγω Δορυμένα Σημασία Μισό - Μισό	Συλλέγω Δορυμένα Σημασία Προ	Δικτυόγραμμα Σημασία Μισό - Μισό	Δικτυόγραμμα Σημασία Προ	Εμπειρικών ομαδών Σημασία Μισό - Μισό	Εμπειρικών ομαδών Σημασία Προ	Κοινή Συνεργασία Σημασία Μισό - Μισό	Κοινή Συνεργασία Σημασία Προ	Δοκιμάζω Σημασία Μισό - Μισό	Δοκιμάζω Σημασία Προ
Z	-3.27516	-2.65188	-2.65188	-2.65931	-2.41433	-2.42849	-1.76758	-1.71768	-2.14011									
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.001056	0.008004	0.008004	0.004246	0.015784	0.01512	0.077132	0.085855	0.032346									

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Rank Test

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 6

**Αποτελέσματα ελέγχου με το κριτήριο Mann Whitney
(επεξεργασία με το SPSS 15.0)**

Test Statistics(b)

	Συμβολο- Ασφαλισ- την Πλοο	Συμβολο- Ασφαλισ- την Πλοο	Συμβολο- Ασφαλισ- την Πλοο	Συμβολο- Ασφαλισ- την Πλοο	Συμβολο- Ασφαλισ- την Πλοο	Συμβολο- Ασφαλισ- την Πλοο	Συμβολο- Ασφαλισ- την Πλοο	Συμβολο- Ασφαλισ- την Πλοο	Συμβολο- Ασφαλισ- την Πλοο	Συμβολο- Ασφαλισ- την Πλοο	Συμβολο- Ασφαλισ- την Πλοο	Συμβολο- Ασφαλισ- την Πλοο	Συμβολο- Ασφαλισ- την Πλοο	Συμβολο- Ασφαλισ- την Πλοο	Συμβολο- Ασφαλισ- την Πλοο	Συμβολο- Ασφαλισ- την Πλοο	Συμβολο- Ασφαλισ- την Πλοο	Συμβολο- Ασφαλισ- την Πλοο
Mann-Whitney U	30	39.5	41	47	47	34.5	35	30.5	35	30.5	35	31.5	40	35	30.5	35	31.5	40
Wilcoxon n/W	135	144.5	69	152	152	139.5	140	135.5	140	137	135.5	140	68	140	137	135.5	140	68
Z	-1.52	-0.74	-0.65	-0.17	-0.17	-1.13	-1.10	-1.44	-1.08	-1.38	-1.10	-1.43	-0.73	-1.08	-1.38	-1.10	-1.43	-0.73
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.13	0.46	0.51	0.87	0.87	0.26	0.27	0.15	0.28	0.17	0.15	0.46	0.28	0.17	0.27	0.15	0.46	
Exact Sig. (2*1-tailed Sig.)	0.17	0.49	0.58	0.91	0.91	0.29	0.32	0.17	0.32	0.22	0.17	0.54	0.32	0.22	0.32	0.17	0.54	

a Not corrected for ties.
b Grouping Variable: Βοηθός

Test Statistics(b)

	Ενταξιο- ποιησας Αντιλη- την Πλοο	Ενταξιο- ποιησας Αντιλη- την Πλοο	Ενταξιο- ποιησας Αντιλη- την Πλοο	Ενταξιο- ποιησας Αντιλη- την Πλοο	Ενταξιο- ποιησας Αντιλη- την Πλοο	Ενταξιο- ποιησας Αντιλη- την Πλοο	Ενταξιο- ποιησας Αντιλη- την Πλοο	Ενταξιο- ποιησας Αντιλη- την Πλοο	Ενταξιο- ποιησας Αντιλη- την Πλοο	Ενταξιο- ποιησας Αντιλη- την Πλοο	Ενταξιο- ποιησας Αντιλη- την Πλοο	Ενταξιο- ποιησας Αντιλη- την Πλοο	Ενταξιο- ποιησας Αντιλη- την Πλοο	Ενταξιο- ποιησας Αντιλη- την Πλοο	Ενταξιο- ποιησας Αντιλη- την Πλοο	Ενταξιο- ποιησας Αντιλη- την Πλοο	Ενταξιο- ποιησας Αντιλη- την Πλοο	Ενταξιο- ποιησας Αντιλη- την Πλοο
Mann-Whitney U	39	46.5	39	48	48	32.5	30.5	49	35	42	49	48	40.5	35	42	49	48	40.5
Wilcoxon n/W	144	151.5	67	153	153	123.5	58.5	154	140	133	154	76	145.5	140	133	154	76	145.5
Z	-0.78	-0.19	-0.77	-0.08	-0.08	-1.09	-1.24	0.00	-1.10	-0.30	0.00	-0.08	-0.67	-1.10	-0.30	0.00	-0.08	-0.67
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.44	0.85	0.44	0.94	0.94	0.28	0.21	1.00	0.27	0.77	1.00	0.94	0.50	0.27	0.77	1.00	0.94	
Exact Sig. (2*1-tailed Sig.)	0.49	0.86	0.49	0.97	0.97	0.31	0.24	1.00	0.32	0.82	1.00	0.97	0.54	0.32	0.82	1.00	0.97	

a Not corrected for ties.
b Grouping Variable: Βοηθός

Test Statistics(b)

	Empjop- qjwvovai fEmpjop qjwvov Avrtkij- ynl Npo	Empjop- qjwvovai fEmpjop qjwvov Zjquovta Npo	Empjop- qjwvovai fEmpjop qjwvov Avrtkij- ynl Merd	Empjop- qjwvovai fEmpjop qjwvov Zjquovta Merd	Kovrtj Zuvop- yartkij Avrtkij Avrtkij- ynl Npo	Kovrtj Zuvop- yartkij Avrtkij Zjquovta Npo	Kovrtj Zuvop- yartkij Avrtkij Avrtkij- ynl Merd	Kovrtj Zuvop- yartkij Avrtkij Zjquovta Merd	Avrtkij- qjw Avrtkij- ynl Npo	Avrtkij- qjw Zjquovta Npo	Avrtkij- qjw Avrtkij- ynl Merd	Avrtkij- qjw Zjquovta Merd
Muen- Whitney U	43	44.5	32	45	34	40	43	46	36.5	38	37	39
Wilcoxon n W	71	149.5	60	73	139	145	71	74	141.5	143	65	144
Z	-0.46	-0.35	-1.31	-0.32	-1.14	-0.71	-0.46	-0.24	-0.97	-0.88	-0.95	-0.83
Asymp. Sig. (2- tailed)	0.65	0.73	0.19	0.75	0.25	0.48	0.64	0.81	0.33	0.38	0.34	0.41
Exact Sig. [2*(1- tailed Sig.)]	0.69	0.74	0.22	0.80	0.29	0.54	0.69	0.96	0.36	0.44	0.40	0.49

a Not corrected for ties.

b Grouping Variable: Bspjufba

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 7

**Πίνακας συντελεστών συσχέτισης Spearman
(επεξεργασία με το SPSS 15.0)**

		egg prod	Health	Χρόνος Ύπνου	Χρόνος στο Ύψος	Συμπεριφορά Ανάπτυξη Πνο	Συμπεριφορά Σημαντικότητα Πνο	Συμπεριφορά Ανάπτυξη Μασ	Συμπεριφορά Ανάπτυξη Πνο	Συμπεριφορά Σημαντικότητα Πνο	Συμπεριφορά Ανάπτυξη Μασ	Συμπεριφορά Σημαντικότητα Πνο	Συμπεριφορά Ανάπτυξη Πνο	Συμπεριφορά Σημαντικότητα Πνο	Συμπεριφορά Ανάπτυξη Μασ	Συμπεριφορά Σημαντικότητα Πνο	Συμπεριφορά Ανάπτυξη Πνο	Συμπεριφορά Σημαντικότητα Πνο	Συμπεριφορά Ανάπτυξη Μασ	Συμπεριφορά Σημαντικότητα Πνο	
Εμπόδιση Σημαντικότητα Πνο	Corr.Coeff.	0,09	0,10	0,28	0,29	0,42	0,56	0,07	0,34	0,19	0,47	-0,20	0,17	0,51	0,58	0,11	0,24	0,40	0,21	0,18	0,08
	Sig (2-tailed)	0,69	0,66	0,22	0,21	0,06	0,01	0,78	0,13	0,41	0,03	0,39	0,47	0,02	0,01	0,63	0,30	0,07	0,37	0,43	0,72
	N	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00
Εμπόδιση Ανάπτυξη Μασ	Corr.Coeff.	-0,21	0,12	0,16	0,13	0,01	-0,07	0,39	0,35	0,09	0,04	0,24	0,26	-0,11	-0,21	0,28	0,07	0,04	-0,16	0,47	0,13
	Sig (2-tailed)	0,37	0,59	0,48	0,59	0,96	0,77	0,08	0,12	0,70	0,87	0,30	0,25	0,64	0,35	0,22	0,76	0,87	0,49	0,03	0,58
	N	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00
Εμπόδιση Σημαντικότητα Μασ	Corr.Coeff.	-0,03	0,10	-0,09	-0,02	-0,23	-0,20	-0,15	0,20	-0,29	-0,06	-0,15	0,10	-0,12	-0,04	0,31	0,35	-0,26	-0,02	0,00	0,25
	Sig (2-tailed)	0,89	0,68	0,71	0,93	0,32	0,38	0,52	0,37	0,20	0,81	0,52	0,68	0,61	0,88	0,17	0,11	0,26	0,95	1,00	0,27
	N	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00
Κακή Συμ. Δουλειά Ανάπτυξη Πνο	Corr.Coeff.	0,39	0,53	0,70	0,65	0,40	0,35	0,04	0,11	0,52	0,35	0,12	0,13	0,57	0,34	-0,13	-0,04	0,42	-0,01	0,11	-0,05
	Sig (2-tailed)	0,08	0,01	0,00	0,00	0,07	0,12	0,86	0,64	0,02	0,12	0,60	0,58	0,01	0,13	0,56	0,87	0,06	0,96	0,65	0,84
	N	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00
Κακή Συμ. Δουλειά Σημια Πνο	Corr.Coeff.	0,22	0,09	0,34	0,37	0,33	0,51	0,02	0,31	0,07	0,53	-0,04	0,19	0,47	0,69	0,11	0,35	0,24	0,15	-0,09	0,02
	Sig (2-tailed)	0,33	0,71	0,14	0,10	0,15	0,02	0,94	0,17	0,78	0,01	0,87	0,40	0,03	0,00	0,63	0,12	0,29	0,51	0,69	0,92
	N	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00
Κακή Συμ. Δουλειά Ανάπτυξη Μασ	Corr.Coeff.	-0,22	-0,27	-0,22	0,15	-0,23	-0,12	0,25	0,30	-0,33	0,11	0,28	0,41	-0,25	0,11	0,18	0,25	-0,23	0,05	0,05	0,06
	Sig (2-tailed)	0,34	0,24	0,33	0,52	0,31	0,61	0,28	0,19	0,15	0,62	0,22	0,07	0,28	0,65	0,43	0,27	0,31	0,82	0,83	0,78
	N	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00
Κακή Συμ. Δουλειά Σημια Μασ	Corr.Coeff.	-0,22	-0,06	-0,27	0,10	-0,20	-0,06	-0,16	0,17	-0,50	-0,06	-0,11	0,17	-0,18	0,15	0,21	0,54	-0,37	0,18	-0,20	0,23
	Sig (2-tailed)	0,34	0,81	0,23	0,65	0,39	0,80	0,48	0,47	0,02	0,79	0,62	0,47	0,42	0,51	0,37	0,01	0,10	0,44	0,38	0,32
	N	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00
Δοκιμίου Ανάπτυξη Πνο	Corr.Coeff.	0,43	0,60	0,62	0,56	0,47	0,52	0,20	0,26	0,56	0,49	0,33	0,33	0,45	0,32	-0,16	-0,12	0,22	-0,02	0,07	-0,05
	Sig (2-tailed)	0,05	0,00	0,00	0,01	0,03	0,02	0,38	0,26	0,01	0,02	0,14	0,15	0,04	0,15	0,48	0,60	0,34	0,94	0,76	0,82
	N	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00
Δοκιμίου Σημαντικότητα Πνο	Corr.Coeff.	0,19	0,29	0,25	0,14	0,29	0,45	-0,04	0,14	0,27	0,54	0,15	0,32	0,26	0,42	0,18	0,25	-0,09	0,06	-0,23	-0,09
	Sig (2-tailed)	0,42	0,21	0,27	0,54	0,20	0,04	0,87	0,55	0,24	0,01	0,53	0,16	0,25	0,06	0,44	0,27	0,68	0,80	0,31	0,71
	N	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00
Δοκιμίου Ανάπτυξη Μασ	Corr.Coeff.	-0,27	0,00	-0,04	0,26	0,01	0,16	0,38	0,27	0,16	0,31	0,42	0,49	-0,19	-0,10	0,25	-0,03	-0,03	-0,07	0,22	-0,13
	Sig (2-tailed)	0,24	1,00	0,86	0,25	0,96	0,49	0,09	0,23	0,48	0,17	0,06	0,03	0,41	0,68	0,28	0,90	0,89	0,76	0,34	0,57
	N	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00
Δοκιμίου Σημαντικότητα Μασ	Corr.Coeff.	-0,06	-0,08	-0,36	0,09	-0,15	-0,07	-0,02	0,26	-0,28	0,09	0,21	0,47	-0,04	0,14	0,18	0,38	-0,33	0,23	-0,18	0,28
	Sig (2-tailed)	0,80	0,73	0,11	0,70	0,50	0,76	0,94	0,25	0,22	0,69	0,37	0,03	0,86	0,55	0,44	0,09	0,15	0,32	0,45	0,21
	N	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00

Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

		Τυπ. Δείγμα Ανάπτυξη Πλο	Τυπ. Δείγμα Σημαντικότητα Πλο	Τυπ. Δείγμα Ανάπτυξη Μερ	Τυπ. Δείγμα Σημαντικότητα Μερ	Στατιστική Ανάπτυξη Πλο	Στατιστική Σημαντικότητα Πλο	Στατιστική Ανάπτυξη Μερ	Στατιστική Σημαντικότητα Μερ	Επιρροή Ανάπτυξη Πλο	Επιρροή Σημαντικότητα Πλο	Επιρροή Ανάπτυξη Μερ	Επιρροή Σημαντικότητα Μερ	Κατ.Συν. Δουλειά Ανάπτυξη Πλο	Κατ.Συν. Δουλειά Σημαντικότητα Πλο	Κατ.Συν. Δουλειά Ανάπτυξη Μερ	Κατ.Συν. Δουλειά Σημαντικότητα Μερ	Συνολική Ανάπτυξη Πλο	Συνολική Σημαντικότητα Πλο	Συνολική Ανάπτυξη Μερ	Συνολική Σημαντικότητα Μερ
Επιρροή Σημαντικότητα Πλο	Corr. Coeff.	0,44	0,56	-0,28	-0,07	0,47	0,78	0,23	0,33	0,68	1,00	0,16	0,30	0,42	0,66	-0,05	0,08	0,48	0,57	0,18	0,15
	Sig (2-tailed)	0,06	0,01	0,24	0,79	0,03	0,00	0,31	0,14	0,00		0,48	0,18	0,06	0,00	0,82	0,75	0,03	0,01	0,42	0,52
	N	20,00	20,00	20,00	20,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00
Επιρροή Ανάπτυξη Μερ	Corr. Coeff.	-0,42	-0,35	-0,25	-0,22	-0,08	-0,12	0,25	-0,08	0,47	0,16	1,00	0,59	0,07	-0,13	0,36	0,11	0,10	-0,06	0,63	0,13
	Sig (2-tailed)	0,06	0,14	0,28	0,35	0,73	0,61	0,28	0,72	0,03	0,48		0,01	0,78	0,56	0,11	0,64	0,67	0,79	0,00	0,59
	N	20,00	20,00	20,00	20,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00
Επιρροή Σημαντικότητα Μερ	Corr. Coeff.	-0,56	-0,32	-0,24	0,06	-0,22	-0,03	0,03	0,37	0,18	0,30	0,59	1,00	-0,08	0,10	0,25	0,48	-0,13	0,26	0,16	0,44
	Sig (2-tailed)	0,01	0,17	0,32	0,79	0,33	0,91	0,90	0,10	0,44	0,18	0,01		0,74	0,66	0,27	0,03	0,56	0,25	0,49	0,05
	N	20,00	20,00	20,00	20,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00
Κατ.Συν. Δουλειά Ανάπτυξη Πλο	Corr. Coeff.	0,51	0,21	-0,29	-0,29	0,74	0,50	0,16	-0,05	0,59	0,42	0,07	-0,08	1,00	0,56	-0,03	-0,17	0,80	0,48	0,07	-0,07
	Sig (2-tailed)	0,02	0,36	0,21	0,22	0,00	0,02	0,49	0,84	0,00	0,06	0,78	0,74		0,01	0,89	0,45	0,00	0,03	0,75	0,76
	N	20,00	20,00	20,00	20,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00
Κατ.Συν. Δουλειά Σημη Πλο	Corr. Coeff.	0,48	0,41	-0,14	0,11	0,51	0,64	0,32	0,48	0,28	0,66	-0,13	0,10	0,56	1,00	0,28	0,27	0,48	0,62	0,01	0,23
	Sig (2-tailed)	0,03	0,07	0,54	0,64	0,02	0,00	0,16	0,03	0,22	0,00	0,56	0,66	0,01		0,22	0,23	0,03	0,00	0,96	0,32
	N	20,00	20,00	20,00	20,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00
Κατ.Συν. Δουλειά Ανάπτυξη Μερ	Corr. Coeff.	-0,20	-0,13	0,26	0,36	-0,12	-0,11	0,50	0,48	-0,24	-0,05	0,36	0,25	-0,03	0,28	1,00	0,68	0,02	0,13	0,58	0,70
	Sig (2-tailed)	0,40	0,57	0,26	0,12	0,59	0,65	0,02	0,03	0,30	0,82	0,11	0,27	0,89	0,22		0,00	0,95	0,57	0,01	0,00
	N	20,00	20,00	20,00	20,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00
Κατ.Συν. Δουλειά Σημη Μερ	Corr. Coeff.	-0,25	0,00	0,31	0,60	-0,27	-0,06	0,29	0,76	-0,21	0,08	0,11	0,48	-0,17	0,27	0,68	1,00	-0,15	0,24	0,17	0,79
	Sig (2-tailed)	0,29	1,00	0,18	0,01	0,24	0,79	0,20	0,00	0,35	0,75	0,64	0,03	0,45	0,23	0,00		0,51	0,30	0,45	0,00
	N	20,00	20,00	20,00	20,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00
Δοκιμή Ανάπτυξη Πλο	Corr. Coeff.	0,61	0,45	-0,21	-0,26	0,73	0,69	0,33	-0,07	0,58	0,48	0,10	-0,13	0,80	0,48	0,02	-0,15	1,00	0,53	0,31	0,07
	Sig (2-tailed)	0,00	0,04	0,37	0,26	0,00	0,00	0,14	0,78	0,01	0,03	0,67	0,56	0,00	0,03	0,95	0,51		0,01	0,17	0,76
	N	20,00	20,00	20,00	20,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00
Δοκιμή Σημαντικότητα Πλο	Corr. Coeff.	0,23	0,28	0,03	-0,01	0,36	0,65	0,31	0,30	0,21	0,57	-0,06	0,26	0,48	0,62	0,13	0,24	0,53	1,00	0,12	0,31
	Sig (2-tailed)	0,32	0,24	0,89	0,97	0,11	0,00	0,17	0,19	0,37	0,01	0,79	0,25	0,03	0,00	0,57	0,30	0,01		0,61	0,17
	N	20,00	20,00	20,00	20,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00
Δοκιμή Ανάπτυξη Μερ	Corr. Coeff.	-0,07	0,01	0,17	0,01	0,05	0,16	0,71	0,13	0,24	0,18	0,63	0,16	0,07	0,01	0,58	0,17	0,31	0,12	1,00	0,41
	Sig (2-tailed)	0,75	0,98	0,48	0,95	0,83	0,49	0,00	0,57	0,29	0,42	0,00	0,49	0,75	0,96	0,01	0,45	0,17	0,61		0,06
	N	20,00	20,00	20,00	20,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00
Δοκιμή Σημαντικότητα Μερ	Corr. Coeff.	-0,16	0,10	0,34	0,59	-0,12	0,12	0,44	0,76	-0,23	0,15	0,13	0,44	-0,07	0,23	0,70	0,79	0,07	0,31	0,41	1,00
	Sig (2-tailed)	0,51	0,69	0,15	0,01	0,61	0,60	0,05	0,00	0,32	0,52	0,59	0,05	0,76	0,32	0,00	0,00	0,76	0,17	0,06	
	N	20,00	20,00	20,00	20,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00	21,00

Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).
Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 8

Έντυπο τελικού αναστοχασμού με τίτλο «Η πρωτοβουλία μου»

Η ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ ΜΟΥ

.....
 [Όνομα]

[Σχολείο]

[Τίτλος Πρωτοβουλίας]

-Τι ήθελα ν' αλλάξω, να βελτιώσω κλπ, και γιατί

-Τι έκανα· Ποια βήματα ακολούθησα

[π.χ. αναζήτηση συμμάχους (και ποικους), συνεργάστηκα με κάποιους (και ποικους), κράτησα ημερολόγιο, σχεδίασα από κοινού (με ποιον/ους) μια δράση (σύντομη περιγραφή 2-3 σειρών), έπαιρνα ανατροφοδότηση (από ποικους και με ποιον τρόπο), δικτυώθηκα (με ποικους και με ποιο τρόπο) κλπ.]

-Τι έμαθα από την πρωτοβουλία μου
 [επιγραμματικά]

-Πώς άλλαξε η δουλειά μου στο πλαίσιο αυτής της πρωτοβουλίας

-Ποια επίδραση είχε η πρωτοβουλία μου στους μαθητές και πώς το διαπίστωσα [π.χ. ενδεικτικά κάποια σχόλια μαθητών κλπ]

-Ποια η επίδραση είχε η πρωτοβουλία μου στο σχολείο γενικότερα και πώς το διαπίστωσα [π.χ. ενδεικτικά κάποια σχόλια συναδέλφων, γονέων κλπ]

-Ποιες δυσκολίες συνάντησα και πώς επηρέασαν τη δουλειά μου

-Αν την επόμενη χρονιά εφαρμόζα το ίδιο σχέδιο δράσης τι θα έκανα διαφορετικά

-Από όσα έμαθα τι άλλο σκοπεύω να αξιοποιήσω στο μέλλον