

Διαδικασίες, στρατηγικές και τεχνικές για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: μια προτεινόμενη μεθοδολογία

Σοφία Αυγητίδου

Περίληψη

Στο παρόν κείμενο αναπτύσσεται μια συγκεκριμένη μεθοδολογική πρόταση οργάνωσης της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, προκειμένου να ενδυναμωθούν οι εκπαιδευτικοί και να καταστούν αυτόνομοι κατά την επαγγελματική τους μάθηση. Η πρόταση αυτή λαμβάνει υπόψη της την αναγκαιότητα αξιοποίησης διαφορετικών θεωρητικών πλαισίων, καθώς και την ενίσχυση των ερευνητικών και στοχαστικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών ως προϋποθέσεις για την επαγγελματική μάθηση και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών τους πρακτικών. Η μεθοδολογική πρόταση συνδέει την επαγγελματική μάθηση με το συγκεκριμένο συγκείμενο των τάξεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών μέσω της έρευνας και του στοχασμού, καθώς και με την καθημερινή διδασκαλία και μάθηση στην τάξη, μέσα από τις εφαρμογές που προκύπτουν από τη θεωρία, την έρευνα και τον στοχασμό τους.

Λέξεις κλειδιά: επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, επαγγελματική μάθηση, έρευνα, στοχασμός

Abstract

This chapter presents a specific methodological proposal for organizing teachers' in-service education, aiming at their empowerment and autonomy during their professional learning. This proposal takes into account the necessity of utilizing different theoretical contexts as well as supporting teachers' research and reflective abilities as presuppositions for professional learning and improvement of their practice. The methodological approach relates professional learning to the specific classroom context of the participating teachers through research and reflection as well as to the daily teaching and learning occurring in classrooms through applications originating from theory, research and their reflections.

Key words: in-service teacher education, professional learning, research, reflection

A. Θεωρητικό πλαίσιο

Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη, γιατί αλλάζουν οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνθήκες, προκύπτουν νέες γνώσεις μέσα από την εκπαιδευτική έρευνα αλλά και αλλάζουν η ίδια η γνώση, οι πρακτικές και οι νοηματοδοτήσεις των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική τους σταδιοδρομία. Η βασική παραδοχή πίσω από την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης είναι ότι η αποτελεσματική διδασκαλία αποτελεί ουσιαστικά μια διαδικασία που ξετυλίγεται, όταν οι εκπαιδευτικοί

έχουν την ανάλογη υποστήριξη και τις ευκαιρίες να μάθουν (Whitcomb, Borko & Liston 2009: 207). Με άλλα λόγια, η επιμόρφωση συνδέεται με τις ευκαιρίες για επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών και αποσκοπεί στη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και μέσω αυτής στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών.

Συγκεκριμένα, στο κείμενο αυτό παρουσιάζεται η μεθοδολογία που επιλέχτηκε σ' ένα επιμορφωτικό σεμινάριο με εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης¹. Επιδίωξη του σεμιναρίου ήταν τόσο η συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς και ο στοχασμός τους για τις υπάρχουσες αλλά και τις αναγκαίες εκπαιδευτικές γνώσεις και ικανότητες με σκοπό την ενίσχυση ενός κλίματος αποδοχής στην τάξη τους, όσο και η υποστήριξή τους στη χρήση ερευνητικών τεχνικών για τη συλλογή, ανάλυση και αξιοποίηση δεδομένων από τη σχολική τάξη. Επιπλέον, στόχος του σεμιναρίου ήταν η υλοποίηση πρακτικών εφαρμογών μέσα από τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση δράσεων στην τάξη.

Στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών το σύνηθες πρότυπο είναι οι ακαδημαϊκοί ή ερευνητές να μεταφέρουν την ακαδημαϊκή γνώση σε εκπαιδευτικούς, προκειμένου εκείνοι να την αξιοποιήσουν ή να υλοποιήσουν πρακτικές εφαρμογές της. Αυτό το μοντέλο επιμόρφωσης έχει δεχτεί ποικίλες κριτικές που έχουν σχέση τόσο με ηθικά ζητήματα (ποιος θεωρείται κάτοχος της γνώσης) όσο και με την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης (Speck & Knipe 2001).

Τα τελευταία χρόνια αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο ότι για να ενισχυθεί η επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητο να δοθούν στους εκπαιδευτικούς οι τρόποι και τα εργαλεία που θα τους βοηθήσουν να γνωρίσουν τον τρόπο σκέψης και τις ιδέες των μαθητών τους, να εξετάσουν τον τρόπο εργασίας των μαθητών στην πράξη, αλλά και να αξιοποιήσουν αυτή τη γνώση για να ενημερώνουν τις αποφάσεις και τις πρακτικές τους (Easton 2008: 757, Whitcomb, Borko & Liston 2009: 209). Η επιλογή του όρου 'επαγγελματική μάθηση' έναντι του όρου 'επαγγελματική ανάπτυξη' είναι σκόπιμη και χαρακτηρίζει όλη τη φιλοσοφία της μεθοδολογικής πρότασης που περιγράφουμε στο παρόν κείμενο. Η επικέντρωση στην επαγγελματική μάθηση υπονοεί ότι ο εκπαιδευτικός έχει την ικανότητα να είναι ενεργητικός κατά την επιδιωκόμενη μάθηση και όχι ένας παθητικός αποδέκτης των θεωριών και των πολιτικών που θα πρέπει να εφαρμόσει στην πράξη (Easton 2008). Η επαγγελματική μάθηση έχει αποδειχτεί πιο αποτελεσματική, όταν οργανώνεται στο πλαίσιο μιας επαγγελματικής κοινότητας πρακτικής, όταν οι εκπαιδευτικοί διερευνούν και στοχάζονται πάνω στη διδασκαλία τους μαζί με άλλους εκπαιδευτικούς και ειδικούς. Οι εκπαιδευτικοί «μαθαίνουν καλύτερα όταν μοιράζονται ιδέες και κριτικάρουν ο ένας τις ιδέες και τις εμπειρίες του άλλου» (O' Hair et.al. 2005: 1). Σ' αυτό το πλαίσιο δίνονται πολλές ευκαιρίες για να εμβαθύνει κανείς στον τρόπο που αντιλαμβάνεται τα πράγματα αλλά και να δοκιμάσει καινούριες στρατηγικές. Επίσης, προϋπόθεση για την ενίσχυση της επαγγελματικής μάθησης αποτελεί η άμεση

¹ Το συγκεκριμένο σεμινάριο με τίτλο «Πλαίσιο και στρατηγικές ενίσχυσης ενός κλίματος αποδοχής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση», στο οποίο ήμουν εισηγήτρια, υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της Δράσης «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας» (Πράξη: «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών», 2010-2014). Το σεμινάριο είχε μικτή μορφή επιμόρφωσης και προέβλεπε 16 ώρες για διά ζώσης επιμόρφωση και 14 ώρες για σχεδιασμό και εφαρμογή εκπαιδευτικών δράσεων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς στην τάξη.

Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

συσχέτιση της μάθησης με το συγκεκριμένο πλαίσιο της τάξης και με εφαρμογές που θα δοκιμαστούν στην πράξη (Easton 2008: 757).

Το ζητούμενο της επιμόρφωσης στη δική μας περίπτωση συνδέθηκε με την ενίσχυση της ικανότητας των εκπαιδευτικών σχετικά με την κατανόηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών, την ενίσχυση του κριτικού τους στοχασμού για τις διαδικασίες αυτές και, τέλος, την απόκτηση ερευνητικών ικανοτήτων με στόχο τη συνεχή βελτίωση και αλλαγή σε όλη την εκπαιδευτική τους σταδιοδρομία (Day 1995). Για την επίτευξη των τριών αυτών στόχων αξιοποιήθηκαν αντίστοιχα η θεωρία, ο στοχασμός και η έρευνα. Ο τρόπος που αλληλεπίδρασαν θεωρία, έρευνα και στοχασμός για να υποστηρίξουν επιμορφωτικά τους εκπαιδευτικούς, η σχετική μεθοδολογία αλλά και οι αρχές που υποστήριζαν κάθε βήμα αυτής της μεθοδολογίας παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Η ανάγκη να επηρεάσει η επιμόρφωση όχι μόνο τις απόψεις ή γνώσεις των εκπαιδευτικών αλλά και την ίδια τους την πράξη επέβαλε την επιλογή μιας μεθοδολογίας που δεν παραγνωρίζει ένα σημαντικό σημείο. Το σημείο αυτό είναι ότι ο εκπαιδευτικός αποτελεί κεντρικό πρόσωπο στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών, όταν συμμετέχει ενεργά στο πλαίσιο μιας κοινότητας μάθησης (Frost et. al. 2000). Γι' αυτό, είναι πολύ σημαντικό το περιεχόμενο της επιμόρφωσης να έχει νόημα και αξία για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό αλλά και να συσχετίζεται με το συγκεκριμένο συγκείμενο της τάξης του. Για να αποκτήσει νόημα και σημασία το περιεχόμενο της επιμόρφωσης χρειάζεται να γνωρίσουμε τον τρόπο σκέψης και τις κυρίαρχες πρακτικές των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Γνωρίζουμε, άλλωστε, ότι οι εκπαιδευτικοί έρχονται στα επιμορφωτικά σεμινάρια με προαποκτημένες αντιλήψεις για την εκπαίδευση, σχολικές εμπειρίες και πεποιθήσεις που επηρεάζουν τον τρόπο κατανόησης της ακαδημαϊκής γνώσης και τις πρακτικές τους στην τάξη (Holt-Reynolds 1992, Pajares 1992, Richardson 1996, Ματσαγγούρας 1998). Η μεθοδολογία που επιλέξαμε δίνει ιδιαίτερη αξία στις φωνές των εκπαιδευτικών (Nevarez-La Torre & Rolon-Dow 2000: 80), καθώς αυτές αποτελούν προϋπόθεση για τη νοηματοδότηση του περιεχομένου του σεμιναρίου αλλά και παράγοντα που διαμορφώνει την πορεία του μέσα από τη διατύπωση ερωτημάτων, την επικοινωνία και την επιχειρηματολογία. Έτσι και αλλιώς, βασικός στόχος στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι η ενίσχυση της αυτογνωσίας τους -απαραίτητη προϋπόθεση της κριτικής και προοδευτικής σκέψης- με δραστηριότητες έκφρασης και ακρόασης απόψεων σε ένα κλίμα αποδοχής και διαλόγου (Houston & Warner 2000: 74).

Έτσι, για τους λόγους που προαναφέρθηκαν, η πρώτη μεθοδολογική επιλογή προσδιορίστηκε από την ανάγκη δημιουργίας ευκαιριών για την αναγνώριση και διερεύνηση των προσωπικών θεωριών και πρακτικών των εκπαιδευτικών πριν από την εισαγωγή του θεωρητικού πλαισίου. Σκοπός αυτής της διερεύνησης ήταν να χτίσουμε πάνω σ' αυτό που ήδη υπάρχει και όχι να απορρίψουμε ή να κατακρίνουμε τις πρακτικές των εκπαιδευτικών (Calderhead & Robson 1991). Επίσης, η ανάλυση των θεωριών και των πρακτικών τους καθοδήγησε την έμφαση και τον τρόπο παρουσίασης της θεωρίας, καθώς και τη δημιουργία ερωτημάτων για διάλογο και στοχασμό πάνω στην εκπαιδευτική πράξη.

Συγκεκριμένα, χρειάστηκε να προσφέρουμε ευκαιρίες για να γνωρίσουμε τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο σεμινάριο. Ζητήσαμε από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν γραπτώς σε τέσσερα ερωτήματα που αφορούσαν στις προτεραιότητές τους στην τάξη, τα κριτήρια αξιολόγησης του εκπαιδευτικού τους έργου, τις προσδοκίες τους και

τους τρόπους επίτευξης των προτεραιοτήτων τους (βλ. παράρτημα Ι) Επίσης, ζητήσαμε να περιγράψουν την αρχική κατανόησή τους για το πρόβλημα στην τάξη τους σε σχέση με το κλίμα αποδοχής και τις πρακτικές που χρησιμοποιούν για τη βελτίωσή του (βλ. παράρτημα ΙΙ). Οι γραπτές απαντήσεις εξασφάλιζαν τη συμμετοχή όλων στη διαδικασία αλλά και τη δυνατότητα μελέτης των προσωπικών τους θεωριών και πρακτικών από την επιμορφώτρια, μετά την πρώτη συνάντηση. Η μελέτη των γραπτών απαντήσεων δημιούργησε άξονες και ερωτήματα που διαμόρφωσαν τον τρόπο παρουσίασης του θεωρητικού πλαισίου για το κλίμα αποδοχής. Για παράδειγμα, όταν διαπιστώσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν κυρίως σε εξωτερικούς παράγοντες ή σε εγγενή χαρακτηριστικά των παιδιών τα αίτια της απόρριψής τους από τους συνομηλίκους, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση -στο θεωρητικό πλαίσιο- σε μια συστημική προσέγγιση και ανάλυση των παραγόντων που επηρεάζουν το κλίμα αποδοχής στην τάξη, καθώς και στην ευθύνη του ίδιου του εκπαιδευτικού ως οργανωτή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι ευκαιρίες για γνωριμία με τους εκπαιδευτικούς δεν είχαν, λοιπόν, στόχο απλώς να πλαισιώσουν την επικοινωνία μαζί τους, αλλά και να διαμορφώσουν το περιεχόμενο και τη ροή του σεμιναρίου, καθώς και το είδος της υποστήριξης που θα ενίσχυε τη θέλησή τους για πειραματισμό με κάτι νέο.

Η δεύτερη επιλογή στηρίχτηκε στην υπόθεση ότι, αν οι εκπαιδευτικοί δεν αναγνωρίσουν το πρόβλημα, τα αίτιά του και τον τρόπο με τον οποίο τα αίτια συνδέονται με συγκεκριμένες προτάσεις για δράση, θα οργανώσουν με τεχνοκρατικό και επιφανειακό τρόπο τις πρακτικές τους στην τάξη. Σημαντικό ήταν, λοιπόν, να υποστηριχθούν οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να αναγνωρίσουν τα αίτια που προκαλούν το φαινόμενο που θέλουν να βελτιώσουν στην τάξη τους. Γι' αυτόν τον λόγο δεν αρκούσε μόνο η συζήτηση ενός θεωρητικού πλαισίου που παρείχε ερμηνείες για τα πιθανά αίτια του φαινομένου. Ήταν επίσης σημαντικό να υποστηριχθούν οι εκπαιδευτικοί στη συλλογή και ανάλυση δεδομένων από το συγκεκριμένο πλαίσιο της τάξης τους, προκειμένου να αναγνωρίσουν τα αίτια του προβλήματος πριν σχεδιάσουν τη δράση τους. Η ανάληψη εκ μέρους των εκπαιδευτικών ενός ρόλου ερευνητή (Κατσαρού & Τσάφος 2003) δεν αναδεικνύει απλώς τη σημασία της τεκμηρίωσης στον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού έργου, αλλά ενισχύει την αυτονομία του εκπαιδευτικού στη διαχείριση των καταστάσεων στην τάξη του. Η αυτονομία αυτή σχετίζεται με το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί κατέχουν, εκτός από το θεωρητικό πλαίσιο, και τα μεθοδολογικά εργαλεία για να διαπιστώσουν τι συμβαίνει και ποια είναι τα αίτια της συγκεκριμένης κατάστασης που τους προβληματίζει στην τάξη τους. Τέλος, η συλλογή και ανάλυση δεδομένων στο συγκεκριμένο πλαίσιο της τάξης τους αναμενόταν να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να νοηματοδοτήσουν την όλη εμπειρία του σεμιναρίου, να θέσουν συγκεκριμένους στόχους και να τους συσχετίσουν με τις ενέργειες που θα υλοποιούσαν στην πράξη.

Συγκεκριμένα, στόχος της πρώτης εργασίας ήταν να δώσει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να αποτυπώσουν καλύτερα το κλίμα των σχέσεων μεταξύ των παιδιών στην τάξη, να προβληματιστούν με βάση την τεκμηριωμένη συλλογή δεδομένων, να θέσουν στόχους προς βελτίωση και να κάνουν ένα πρώτο πλάνο δράσης. Η εργασία είχε 4 μέρη και ο χρόνος της υπολογίστηκε στις 5 ώρες (βλ. παράρτημα ΙΙΙ). Ειδικότερα, περιλάμβανε: α) συνέντευξη και κοινωνιομετρικό τεστ με όλα τα παιδιά της τάξης, β) ανάλυση των αποτελεσμάτων και εντοπισμό του κοινωνικού στάτους των παιδιών, γ) διατύπωση στόχων και διάγραμμα με στρατηγικές επίτευξής τους και δ) παρατήρηση των παιδιών την ώρα του

Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

ελεύθερου παιχνιδιού. Το κριτήριο αξιολόγησης αυτής της εργασίας ήταν, εκτός της πληρότητάς της, η ικανότητα συσχέτισης των δεδομένων από το κοινωνιόγραμμα και την παρατήρηση με την επιλογή στόχων και το σχεδιασμό ενός πρώτου πλάνου παρέμβασης για τη βελτίωση του κλίματος αποδοχής.

Ο ρόλος του θεωρητικού πλαισίου στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών σε ένα επιμορφωτικό σεμινάριο είναι πολλαπλός: τροφοδοτεί τους εκπαιδευτικούς με νέες ερμηνείες της εκπαιδευτικής πράξης, καθοδηγεί την έρευνα των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα την ερμηνεία της ανάλυσης των δεδομένων που συλλέγουν, αλλά και εμπλουτίζει τις πρακτικές τους με νέες στρατηγικές και προτάσεις για δράση. Στόχος της δεύτερης εργασίας ήταν, λοιπόν, ο σχεδιασμός εκπαιδευτικών παρεμβάσεων (σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο που δόθηκε, τα αποτελέσματα της έρευνας και τον στοχασμό που προέκυψε), η πειραματική υλοποίηση του σχεδιασμού, καθώς και η αξιολόγηση της υλοποίησης. Η δεύτερη εργασία χωρίστηκε σε 3 μέρη (βλ. παράρτημα IV) και ο χρόνος που υπολογίστηκε γι' αυτήν ήταν 10 ώρες. Τα μέρη της εργασίας ήταν: α) σχεδιασμός της παρέμβασης, β) υλοποίηση της παρέμβασης και γ) αξιολόγηση της παρέμβασης. Κριτήρια αξιολόγησης της δεύτερης εργασίας αποτέλεσαν οι σαφείς στόχοι, η οργάνωση της δραστηριότητας ως επίλυση προβλήματος, οι ερωτήσεις ενίσχυσης του διερευνητικού διαλόγου και της προετοιμασίας των ομάδων εργασίας, οι διαφοροποιημένοι τρόποι εργασίας και ο στοχασμός του εκπαιδευτικού (δηλαδή η ικανότητα συσχέτισης των επιδιώξεων, του σχεδιασμού και της υλοποίησης, καθώς και η διατύπωση προτάσεων για βελτίωση).

Για να μπορέσουν όμως οι εκπαιδευτικοί να δοκιμάσουν νέες προσεγγίσεις στην τάξη τους χρειάζεται να αναγνωρίσουν την αναγκαιότητα του πειραματισμού, να νιώσουν ασφάλεια στη δοκιμή, αλλά και να έχουν και μια συστηματική ανατροφοδότηση πριν και μετά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων. Προκειμένου να αναγνωρίσουν την αναγκαιότητα του πειραματισμού, η επιμόρφωση οργανώθηκε ως ένα βιωματικό εργαστήριο όπου οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε συνεργατικά παιχνίδια και δραστηριότητες. Το βιωματικό εργαστήριο στόχευε στο να εξασφαλίσει την ενεργό συμμετοχή τους, την αλληλεπίδραση μεταξύ τους και την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο συμβάλλει το συγκεκριμένο βίωμα στον στόχο του σεμιναρίου, δηλαδή στην ανάπτυξη ενός θετικού κλίματος αποδοχής στην τάξη. Ήταν σημαντικό, λοιπόν, το θεωρητικό πλαίσιο να μην παρουσιαστεί μόνο με τη μορφή διαλέξεων αλλά και βιωματικά, ενισχύοντας τον διάλογο, το βίωμα και την αλληλεπίδραση μεταξύ των επιμορφούμενων. Η ασφάλεια στη δοκιμή ενισχύθηκε, γιατί οι εκπαιδευτικοί είχαν κατευθυντήριες οδηγίες για να σχεδιάσουν κάτι καινούριο αλλά και την ευκαιρία να λάβουν συστηματική ανατροφοδότηση, τόσο ατομική όσο και συλλογική για την προσπάθειά τους. Η συστηματική ανατροφοδότηση απαιτεί προσεκτική μελέτη των εργασιών από τους εισηγητές του σεμιναρίου και ταξινόμηση των ζητημάτων που προκύπτουν από την ανάγνωση των εργασιών. Η ταξινόμηση αυτών των ζητημάτων είναι απαραίτητη, προκειμένου να ενισχυθεί ο διάλογος και ο στοχασμός των εκπαιδευτικών, να παρουσιαστούν παραδείγματα καλών πρακτικών και να διευκρινιστούν σημεία που δεν έγιναν κατανοητά.

Οι μεθοδολογικές αυτές επιλογές φανερώνουν ότι, προκειμένου οι επιμορφούμενοι-εκπαιδευτικοί να έχουν την ευκαιρία στη διάρκεια του σεμιναρίου να ξανασκεφτούν την πρακτική τους, να θέλουν να την εμπλουτίσουν ή να τη βελτιώσουν και

να τη συσχετίσουν με ένα συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο, χρειάζονται υποστήριξη για να εκφραστούν, να ερευνήσουν, να στοχαστούν, να σχεδιάσουν, να υλοποιήσουν και να αξιολογήσουν τη δράση τους. Με άλλα λόγια, χρειάζονται υποστήριξη για να δράσουν ως εκπαιδευτικοί – ερευνητές και ως στοχαζόμενοι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζοντας το πλαίσιο, τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της δράσης τους.

Β΄ Εφαρμογές

Αναλυτικότερα, βασισμένη στις μεθοδολογικές επιλογές που αναφέρθηκαν παραπάνω, η μεθοδολογία του σεμιναρίου διαμορφώθηκε ως εξής:

1. 1^η συνάντηση
 - 1.1. Διερεύνηση προσωπικών θεωριών και πρακτικών (έκφραση προσωπικής θεωρίας και στοχασμός).
 - 1.2. Διερεύνηση της κατανόησης που έχουν για το θέμα του σεμιναρίου στο επίπεδο της τάξης τους (έκφραση προσωπικής θεωρίας).
 - 1.3. Εισαγωγή του θεωρητικού πλαισίου με στόχο τη νοηματοδότηση του φαινομένου και την παρουσίαση θεωριών για την ερμηνεία των αιτίων εμφάνισής του και των παραγόντων που το επηρεάζουν (θεωρία και στοχασμός).
 - 1.4. Πρόταση για συλλογή και ανάλυση δεδομένων (έρευνα).
2. Μετά την 1^η συνάντηση
5 ώρες στο σχολείο- για τη συλλογή και ανάλυση δεδομένων, διατύπωση στόχων και πρόταση τρόπων για την επίτευξή τους (έρευνα, στοχασμός και σχεδιασμός).
3. 2^η συνάντηση
 - 3.1. Ανατροφοδότηση για την ερευνητική εμπειρία των εκπαιδευτικών, τους στόχους και τις προτάσεις που διατύπωσαν. Ανάγκη ανάδειξης ορισμένων σημείων του θεωρητικού πλαισίου της 1^{ης} συνάντησης – ανάδειξη της αναγκαιότητας εμπλουτισμού του ρεπερτορίου πρακτικών (ανατροφοδότηση-στοχασμός).
 - 3.2. Βιωματικό εργαστήρι για την παρουσίαση και τον τρόπο εφαρμογής των πρακτικών. Νοηματοδότηση της βιωματικής εμπειρίας με τη βοήθεια του θεωρητικού πλαισίου (θεωρία).
4. Μετά τη 2^η συνάντηση
10 ώρες στην τάξη - σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση 2 δραστηριοτήτων.
5. 3^η συνάντηση
Παρουσίαση των δράσεων των εκπαιδευτικών και προσανατολισμός του στοχασμού των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένες ενέργειες, συναισθήματα, προβληματισμούς και αποκτηθείσες γνώσεις και δεξιότητες (Ανατροφοδότηση-στοχασμός).

Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Ο σκοπός, οι διαδικασίες και οι τεχνικές της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα με συντομία:

Πίνακας 1
Ο σκοπός, οι διαδικασίες και οι τεχνικές της προτεινόμενης μεθοδολογίας επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Σκοπός	Μεθοδολογικά εργαλεία και διαδικασίες
1. Γνωριμία, διερεύνηση των προσωπικών θεωριών και πρακτικών των εκπαιδευτικών.	1 ^η συνάντηση: Ερωτηματολόγιο με ανοικτές ερωτήσεις για τις προτεραιότητες των εκπαιδευτικών και τις συνήθειες πρακτικές για την επίτευξή τους (βλ. παράρτημα I, εργαλείο 1)
2. Διερεύνηση των προσωπικών θεωριών και πρακτικών των εκπαιδευτικών για το θέμα του σεμιναρίου.	1 ^η συνάντηση: Ερωτηματολόγιο με ανοικτές ερωτήσεις που ζητούν από τους εκπαιδευτικούς να περιγράψουν και να αιτιολογήσουν τις στρατηγικές τους σε σχέση με το θέμα του σεμιναρίου (βλ. παράρτημα II, εργαλείο 2).
3. Εισαγωγή του νέου θεωρητικού πλαισίου για την παροχή ερμηνευτικών πλαισίων «ανάγνωσης» του θέματος του σεμιναρίου.	1 ^η συνάντηση: Εισήγηση και διάλογος για την ανάπτυξη του περιεχομένου της εισήγησης – Ερωτήματα για την κατανόηση των συνεπαγωγών του θεωρητικού πλαισίου.
4. Εισαγωγή της αναγκαιότητας για συλλογή και ανάλυση δεδομένων -ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής- παρουσίαση ερευνητικών τεχνικών και τρόπων αξιοποίησης του υλικού.	1 ^η συνάντηση: Κείμενο με οδηγίες. Συνέντευξη με τα παιδιά και ερωτήσεις για την ανάλυση και αξιοποίηση του υλικού για τον καθορισμό στόχων και δράσεων (βλ. παράρτημα III, 1 ^η εργασία)
5. Μελέτη των πρώτων εργασιών και ταξινόμηση των ζητημάτων - προετοιμασία ερωτήσεων για την ενίσχυση του στοχασμού - επιλεγμένη παρουσίαση εργασιών που ανταποκρίνονται στο ζητούμενο.	2 ^η συνάντηση: Παρουσιάσεις εργασιών, κριτικός διάλογος, ερωτήσεις ενίσχυσης του στοχασμού.
6. Εισαγωγή νέου θεωρητικού πλαισίου - βιωματικό εργαστήρι για την αναγνώριση της αναγκαιότητας και των τρόπων μεθόδευσης του εκπαιδευτικού έργου- εμπλουτισμός ρεπερτορίου στρατηγικών των εκπαιδευτικών.	2 ^η συνάντηση: Εργασία σε ομάδες, παιχνίδια, διάλογος μεταξύ των ομάδων, αναστοχασμός. Σύνοψη των στρατηγικών με τη μορφή διάλεξης.
7. Υποστήριξη του σχεδιασμού, της εφαρμογής και της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.	2 ^η συνάντηση: Οδηγίες για το σχεδιασμό και αναφορά στα βασικά κριτήρια

	αξιολόγησης και στοχασμού μετά τη δράση (βλ. παράρτημα IV, 2 ^η εργασία). Διόρθωση σχεδιασμών μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας.
8. Μελέτη των δεύτερων εργασιών και ταξινόμηση των ζητημάτων - προετοιμασία ερωτήσεων για την ενίσχυση του στοχασμού- παρουσίαση επιλεγμένων εργασιών.	3 ^η συνάντηση: Διάλογος, ερωτήσεις ενίσχυσης του στοχασμού

Η αποτίμηση των αποτελεσμάτων του σεμιναρίου έγινε σε σχέση με την ανταπόκριση των συμμετεχόντων κατά τη διάρκειά του, την αξιολόγηση των εργασιών που κατέθεσαν και την αποτίμηση του περιεχομένου, της μεθόδευσης και των αποτελεσμάτων του σεμιναρίου από τους συμμετέχοντες -με βάση τη γνώμη των συμμετεχόντων μέσα από τη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου που δόθηκε από τη Δράση «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας». Οι 39 συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ανταποκρίθηκαν θετικά ως προς τη συμμετοχή τους κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου αλλά και ως προς τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι το σεμινάριο ανταποκρίθηκε πολύ έως πάρα πολύ στις προσδοκίες που είχαν (Μ.Ο. 5.2 σε εξάβαθμη κλίμακα). Οι περισσότερες εργασίες που παραδόθηκαν ανταποκρίθηκαν στα κριτήρια που σχετίζονταν με τους στόχους του σεμιναρίου: οι εκπαιδευτικοί έδωσαν σαφείς πληροφορίες για το πλαίσιο της τάξης τους, άντλησαν συγκεκριμένα δεδομένα από την έρευνα με τα παιδιά για να κατανοήσουν το κλίμα αποδοχής στην τάξη τους, πρότειναν στρατηγικές που βασίζονταν στο στοχασμό τους με βάση τα δεδομένα της τάξης τους και το θεωρητικό πλαίσιο του σεμιναρίου και, τέλος, σχεδίασαν συγκεκριμένες δραστηριότητες που υλοποίησαν και αξιολόγησαν στη συνέχεια. Βέβαια, το σύντομο σχετικά χρονικό διάστημα της επιμόρφωσης δεν έδωσε την ευκαιρία για τη διαφοροποιημένη υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Ήταν σαφές ότι σε όλα τα κριτήρια που περιγράψαμε παραπάνω οι εκπαιδευτικοί δεν ανταποκρίθηκαν με τον ίδιο τρόπο, πιθανά γιατί δεν είχαν τα ίδια κίνητρα, τις ίδιες ικανότητες ή γιατί απαιτούσαν άλλου είδους υποστήριξη στην προσπάθειά τους. Μια μακροχρόνια συνεργασία μαζί τους θα έδινε περισσότερες δυνατότητες για επαγγελματική μάθηση μέσα από τη συστηματική υποστήριξη της έρευνας, της πράξης και του στοχασμού τους. Επίσης, το ενδεχόμενο παρατήρησης του πλαισίου της τάξης και των πρακτικών των εκπαιδευτικών από τη συντονίστρια της επιμόρφωσης θα έδινε την ευκαιρία η ματιά του παρατηρητή να συναντηθεί με τη ματιά του εκπαιδευτικού. Η συνάντηση αυτή βασίζεται στην κοινή γνώση μιας εκπαιδευτικής κατάστασης και προκαλεί τη διερεύνηση των νοημάτων που ο παρατηρητής και ο εκπαιδευτικός έχουν για την παρατηρούμενη κατάσταση αλλά και σε βάθος αναστοχαστικές συζητήσεις για την κατανόηση του καθενός (Avgitidou 2009: 593).

Συνοψίζοντας, η μεθοδολογία που αναπτύχθηκε στο σεμινάριο «Πλαίσιο και στρατηγικές ενίσχυσης ενός κλίματος αποδοχής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση» σκόπευε να ενισχύσει την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών και τις ευκαιρίες για βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου σε σχέση με το κλίμα αποδοχής στην τάξη τους. Η αναγνώριση από την επιμορφώτρια-συντονίστρια των χαρακτηριστικών που συνέβαλαν

Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

στην επαγγελματική μάθησή τους επιβεβαιώνεται και από τα ποιοτικά σχόλια των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στο ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του σεμιναρίου που κατέθεσαν. Η παράλληλη έμφαση στη θεωρία και στην πράξη και η εναλλαγή τους κατά την οργάνωση του σεμιναρίου διευκόλυνε την παροχή ευκαιριών μάθησης και βελτίωσης. Όπως κατέγραψε ένας εκπαιδευτικός στο ερωτηματολόγιο «*Η θεωρία και η πράξη πορεύτηκαν πλάι πλάι χωρίς το ένα να γίνει εις βάρος του άλλου*» και ένας άλλος «*Μου προσέφερε τόσο το θεωρητικό πλαίσιο για τις στρατηγικές ενίσχυσης ενός κλίματος αποδοχής στην τάξη όσο και την ευκαιρία για πρακτική εφαρμογή και ανακάλυψη δεδομένων που η θεωρία υποστηρίζει*».

Η οργάνωση αυτή και η συσχέτιση θεωρίας και πράξης στο σεμινάριο δε θεωρήθηκαν όμως από μόνα τους αρκετά για την επίτευξη του σκοπού του. Οι προϋποθέσεις που κατηύθυναν τη μεθοδολογική οργάνωση του σεμιναρίου και το είδος των εργασιών ήταν τρεις: η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών στο στοχασμό των προσωπικών τους θεωριών και πρακτικών, η ενίσχυσή τους στη διαδικασία τεκμηρίωσης της υπάρχουσας κατάστασης στην τάξη τους μέσα από την ανάληψη ενός ρόλου ερευνητή και η υποστήριξή τους στον πειραματισμό με νέες στρατηγικές και προσεγγίσεις. Ο στοχασμός των εκπαιδευτικών μέσω της χρήσης των εργαλείων διερεύνησης των προσωπικών τους θεωριών και πρακτικών συνέβαλε στον προβληματισμό τους και στο «άνοιγμά» τους στην αναγκαιότητα του πειραματισμού με νέες προτάσεις. Η συλλογή και ανάλυση των δεδομένων στο πλαίσιο της τάξης τους έδωσε την ευκαιρία να αναγνωρίσουν με συγκεκριμένο τρόπο το «πρόβλημα», να θέσουν στόχους και να επιλέξουν προτάσεις για την επίτευξή τους. Τέλος, η δοκιμή νέων στρατηγικών και προτάσεων προσέφερε συγκεκριμένες εμπειρίες, με βάση τις οποίες οι εκπαιδευτικοί ξανασκέφτηκαν τις προηγούμενες πρακτικές τους και στοχάστηκαν για τις δυνατότητες των νέων στρατηγικών. Οι νέες στρατηγικές δε σχεδιάστηκαν όμως μόνο επί χάρτου, αλλά υλοποιήθηκαν και αξιολογήθηκαν στην πράξη, γεγονός που ενδυνάμωσε τους εκπαιδευτικούς στο καθημερινό τους έργο. Όπως αναφέρουν ενδεικτικά: «*Ηταν πολύ βοηθητικό για μένα το σεμινάριο, καθώς μπορώ να αντιμετωπίσω προβλήματα στην τάξη με περισσότερα εφόδια*» ή «*Το σεμινάριο συνέβαλε στο να κάνω την καθημερινότητά μου στο σχολείο ποιοτικότερη και 'γοητευτική'»*.

Κλείνοντας, στην πρόταση που ανέπτυξα παραπάνω, προσπάθησα να δείξω πως η θεωρία αλληλεπιδρώντας με την έρευνα, την πράξη και τον στοχασμό προσφέρει ευκαιρίες για την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών με στόχο την ενδυνάμωση και την αυτονομία τους, καθώς και τη βελτίωση του έργου τους στην πράξη.

Βιβλιογραφία

- Avgitidou, S. (2009). Participation, roles and processes in a collaborative action research project: a reflexive account of the facilitator. *Educational Action Research*, 17 (4), 585-600.
- Calderhead, J. & Robson, M. (1991). Images of teaching: student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7 (1), 1-8.
- Day, C. (1995). Qualitative research, professional development and the role of teacher educators: fitness for purpose. *British Educational Research Journal*, 21 (3), 357-369.

- Easton, L.B. (2008). Teaching: a developing profession. From Professional development to professional learning. *Phi Delta Kappan*, 89 (10), 755-761.
- Frost, D., Durrant, J., Head, M. & Holder, G. (2000). *Teacher-led school improvement: guidance and support*. London: David Fulton.
- Holt-Reynolds, D. (1992). Personal history-based beliefs as relevant prior knowledge in course work. *American Educational Research Journal*, 29 (2), 325-349.
- Houston, R.W. & Warner, A.R. (2000). Twin needs for improved teacher Education. In J.D. McIntyre, & M.D. Byrd, (Eds.), *Research on effective models for teacher education*, Teacher Education Yearbook VIII. Thousand Oaks, California: Corwin Press, 72-77.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα-δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Θεωρία της διδασκαλίας: η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Nevarez-La Torre, A. & Rolon-Dow, R. (2000). Transforming teachers' perspectives and classrooms. In J.D. McIntyre, & M.D. Byrd (Eds.), *Research on effective models for teacher education*, Teacher Education Yearbook VIII. Thousand Oaks, California: Corwin Press, 78-97
- O'Hair M.J. & Veugelers, W. (2005). The case for network learning. In W. Veugelers & M.J. O'Hair (Eds.), *Network learning for educational change*. Maidenhead: Open University Press, 1-16.
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307-332.
- Richardson, V. (1996). From behaviorism to constructivism in teacher education. *Teacher Education and Special Education*, 19, 263-271.
- Speck, M. & Knipe, C. (2001). *Why can we get it right? Professional development in our schools*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Whitcomb, J., Borko, H. & Liston, D. (2009). Growing talent promising professional development models and practices. *Journal of Teacher Education*, 60 (3), 207-212.

Παράρτημα I

Εργαλείο 1:

Γνωριμία - Διερεύνηση προσωπικών θεωριών

1. Τα πιο σημαντικά πράγματα που θέλω να πετύχω στην τάξη μου είναι:

- A.
- B.
- Γ.
- Δ.

2. Είμαι ευχαριστημένος/η από τη δουλειά μου όταν:

- A.
- B.
- Γ.
- Δ.

3. Πώς θα ήθελα να είναι / συμπεριφέρονται τα παιδιά για να είμαι ευχαριστημένος/η;

.....
..... 4. Τι
κάνω για να το πετύχω αυτό;
.....
.....

Παράρτημα II

Εργαλείο 2:

Ερωτήσεις για τη διερεύνηση των προβληματισμών μου και των ερμηνειών μου για το θέμα του σεμιναρίου

■ A. Θέματα:

Ποια θέματα με απασχολούν στην καθημερινή μου εκπαιδευτική πρακτική σε σχέση με το κλίμα αποδοχής; Γιατί με απασχολούν; (Κάντε μια λίστα με όλα τα θέματα).

■ B. Ερωτήματα: τι αξίζει από αυτά να μελετήσω; (Επιλέξτε ένα θέμα με βάση την προτεραιότητα που του δίνετε, αφού προηγουμένως σκεφτείτε αν έχετε πιθανότητες να καταλήξετε κάπου μελετώντας αυτό το θέμα).

■ Γ. Ανάλυση της κατάστασης:

Τι συμβαίνει σ' αυτήν την κατάσταση;

Ποιος κάνει τι;

Ποιοι παράγοντες παίζουν σημαντικό ρόλο και επηρεάζουν την κατάσταση αυτή;

Πώς έχω καταλάβει γιατί συμβαίνει αυτή η κατάσταση και τι την επηρεάζει; (τι πληροφορίες έχω και από πού; Με ποιον τρόπο τις συνέλεξα και πόσο συστηματικές είναι;)

Τι θέλω να βελτιώσω ή να αλλάξω; Γιατί;

Επηρεάζω την κατάσταση; Με ποιους τρόπους;

Πιστεύω ότι μπορώ να αλλάξω την κατάσταση;

Τι κάνω εγώ για να αλλάξει/βελτιωθεί η κατάσταση;

Παράρτημα ΙΙΙ

1^η εργασία

Στόχος: Η τεκμηρίωση του κλίματος αποδοχής ως αφετηρία για στοχασμό και επιλογή δράσης. Η πρώτη εργασία έχει τέσσερα μέρη και σε κάποιες περιπτώσεις προτείνεται διαφοροποίηση των διαδικασιών τεκμηρίωσης για τα παιδιά του νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου.

1α) Για το νηπιαγωγείο, Α΄ & Β΄ Τάξη δημοτικού

Παίξτε ένα παιχνίδι με τα παιδιά για να καταγράψετε τις θετικές και αρνητικές προτιμήσεις τους για τα άλλα παιδιά.

«Θέλω να παίξουμε ένα παιχνίδι, το παιχνίδι του δημοσιογράφου. Θα σου κάνω ερωτήσεις και εσύ θα σκέφτεσαι καλά για να μου δώσεις τις απαντήσεις.

Τι είναι αυτό που σου αρέσει περισσότερο στην τάξη σου/ στο σχολείο σου; Γιατί;

Υπάρχουν φορές που στεναχωριέσαι στην τάξη σου; Γιατί; Τι κάνεις τότε;

Μπορείς να μου πεις 3 παιδιά που είναι φίλοι σου στην τάξη;

Γιατί τους διαλέγεις για φίλους σου; Μπορείς να μου εξηγήσεις για το κάθε ένα που είπες;

Αν σου έλεγα να διαλέξεις 3 παιδιά που δε θα ήθελες ποτέ να γίνετε φίλοι, ποια θα διάλεγες;

Γιατί τα διάλεξες αυτά;

Εναλλακτικά:

Έχω σε μια Α3 κόλλα ένα φωτοαντίγραφο με τις φωτογραφίες όλων των παιδιών της τάξης. Ρωτώ τα παιδιά για τις παραπάνω ερωτήσεις. Κάθε φορά που επιλέγεται ένα παιδί ως φίλος σημειώνω θετικό πρόσημο και κάθε φορά που απορρίπτεται ως φίλος σημειώνω αρνητικό πρόσημο. Σημειώνω στον πίνακα με τις κατηγορίες σχετικά με τους λόγους επιλογής και απόρριψης την αιτιολογία του κάθε παιδιού.

1β) Για τις υπόλοιπες τάξεις του δημοτικού σχολείου

Ερωτηματολόγιο (Γ, Δ, Ε, ΣΤ΄ τάξεις)

Θα ήθελα να σκεφτείς καλά και να μου απαντήσεις τις παρακάτω ερωτήσεις. Οι ειλικρινείς απαντήσεις σου θα με βοηθήσουν να καταλάβω περισσότερα για το πώς νιώθεις στην τάξη σου και πώς μπορούμε να συνεργαστούμε όλοι καλύτερα για να είμαστε χαρούμενοι. Όσα μου γράψεις θα διαβαστούν μόνο από εμένα και δε θα χρησιμοποιηθούν για άλλο λόγο.

Σημείωσε στον παρακάτω πίνακα τι είναι αυτό που σου αρέσει γενικά στο δημοτικό σχολείο αλλά και στην τάξη σου ειδικότερα και τι αυτό που σε δυσαρεστεί και νομίζεις ότι χρειάζεται βελτίωση. *Αν κάτι σημειώσεις ότι σε δυσαρεστεί, γράψε στο κουτάκι τι είναι αυτό που σε δυσαρεστεί. Αν κάτι σημειώσεις ότι χρειάζεται βελτίωση, σημείωσε τι είναι αυτό που χρειάζεται βελτίωση. Μπορείς να σημειώσεις και στο ναι και στο όχι στην ίδια ερώτηση, αρκεί να εξηγήσεις την απάντησή σου.*

Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

	Δυσανεστεί		Βελτίωση	
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
1. Ο εσωτερικός χώρος της τάξης;				
2. Η αυλή του δημοτικού σχολείου;				
3. Οι ευκαιρίες για παιχνίδι και διασκέδαση;				
4. Η προσοχή της δασκάλας/του δασκάλου μου στα συναισθήματά μου;				
5. Ο τρόπος που γίνονται τα μαθήματα				
6. Η σχέση μου με τα άλλα παιδιά.				
7. Η σχέση μου με τον δάσκαλο/τη δασκάλα μου.				

1. Διάλεξε τα ονόματα μέχρι τριών φίλων σου και εξήγησε γιατί είναι φίλοι σου.

A. Ο/η.....γιατί.....

B. Ο/η.....γιατί.....

Γ. Ο/η.....γιατί.....

3. Διάλεξε τα ονόματα μέχρι τριών παιδιών που δε θα διάλεγες να γίνουν φίλοι σου και εξήγησε γιατί:

A. Ο/η.....γιατί.....

B. Ο/η.....γιατί.....

Γ. Ο/η.....γιατί.....

Όνομα:.....

2) Αναλύω τα δεδομένα μου, δηλαδή, κάνω έναν πίνακα με τα ονόματα των παιδιών και τις θετικές και αρνητικές επιλογές που έλαβαν, δηλαδή:

Παράδειγμα αξιοποίησης του κοινωνιογράμματος

	1	2	3	4	5	6	7
1		+	-	-	+		
2	+			+	-	+	
3	+	-		-	+		
4		+			-	+	
5	+	+	+	+		-	
6			+	-		+	
7	+	+		-		-	
Σύνολο	4+	4+	2+	2+	2+	3+	0
		1-	1-	4-	2-	2-	

- 2^α) Μετρώ τις θετικές και αρνητικές επιλογές των παιδιών και βρίσκω ποια είναι τα δημοφιλή παιδιά (που έχουν τις περισσότερες θετικές επιλογές και τις λιγότερες αρνητικές επιλογές), ποια είναι τα παιδιά μέσου όρου (που έχουν το μέσο όρο θετικών επιλογών και το μέσο όρο αρνητικών επιλογών), ποια είναι τα απορριπτόμενα παιδιά (που έχουν τις περισσότερες αρνητικές επιλογές) και τα παραμελημένα παιδιά (που δεν έχουν ούτε θετικές, ούτε αρνητικές επιλογές).

Για παράδειγμα:

Δημοφιλή: 1,2

Μέσου όρου: 3,5, 6

Απορριπτόμενα: 4

Παραμελημένα: 7

- 2β) Ταξινομώ τα κριτήρια με τα οποία τα παιδιά αιτιολογούν τη θετική και την αρνητική επιλογή, για να καταλάβω τι είναι σημαντικό για τα παιδιά.

Παράδειγμα ταξινόμησης κριτηρίων:

ΦΙΛΙΑ

Αποδοχή	Απόρριψη
Κοινό παιχνίδι	Μη αποδεκτή συμπεριφορά
Συναισθηματικό δέσιμο	Δεν είναι από κανέναν αποδεκτό
Είναι αποδεκτός και από τους άλλους	Μη τήρηση κανόνων
Εξωσχολική επαφή	
Αποδεκτή συμπεριφορά- παίζουμε καλά	Έλλειψη επικοινωνίας
Ετοιμότητα για βοήθεια-ευγένεια-προστασία (6)	Φυσική βία/επιθετικότητα
Μακροχρόνια γνωριμία (5)	Φύλο
Κατοχή ικανότητας/ επίδοση στο σχολείο	Καυγάς σε παιχνίδι

Μπορείτε να προσθέσετε όσα ακόμα σας πουν τα παιδιά της τάξης στον παραπάνω πίνακα.

3) Καταγράφω για όλα τα παιδιά και τις σχέσεις τους τι με απασχολεί και γιατί. Διευκρινίζω τι είναι αυτό που θέλω να αλλάξω (στόχοι) και με ποιον τρόπο. Κάνω ένα σχέδιο με βάση μια ιδεοθύελλα μου για το τι μπορώ να κάνω, ώστε να πετύχω τους στόχους

Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

μου.

4) Παρατηρώ τα παιδιά την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού.

Παρατηρώ διαφορετικές ομάδες παιδιών σε διαφορετικές περιοχές δραστηριοτήτων ή στο διάλειμμα για να δω:

Ποιος παίζει με ποιον;

Ποιο είναι το είδος της αλληλεπίδρασης;

Ποια είναι η διάρκεια της αλληλεπίδρασης; Πώς ξεκινάει και πώς τελειώνει το παιχνίδι;

Αν προκύπτουν συγκρούσεις μεταξύ των παιδιών, για ποια θέματα είναι, πώς τις διαχειρίζονται τα παιδιά; Τι κάνω εγώ; Πόσο αποτελεσματική είναι η δράση μου;

Παράρτημα IV

2^η εργασία

2α) Νηπιαγωγείο

A) Σχεδιάζω τις παρεμβάσεις μου στο ελεύθερο παιχνίδι. Σχεδιάζω μια διαφορετική οργάνωση του τρόπου επιλογής των συμπαικτών στο ελεύθερο παιχνίδι και παρατηρώ τα αποτελέσματά του. Συζητώ τις σκέψεις μου με τα παιδιά.

B) Σχεδιάζω 1 δραστηριότητα με στόχο την ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων μέσα από παιχνίδια και ομαδικές δραστηριότητες, είτε (β) ένα διαθεματικό σχέδιο εργασίας με στόχο την ανάπτυξη ευκαιριών αλληλεπίδρασης και συνεργασίας.

2β) Δημοτικό σχολείο

A) Σχεδιάζω 2 συνεργατικές δραστηριότητες με τα παιδιά σε δύο διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα. Εξασφαλίζω το μετασχηματισμό των στόχων σε εκπαιδευτική διαδικασία με σαφές πρόβλημα για τα παιδιά που θα τα οδηγήσει σε συλλογική δράση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων της ομαδικής εργασίας.

Η

Σχεδιάζω 1 δραστηριότητα στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης με στόχο την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση των παιδιών σε ένα θέμα που άμεσα ή έμμεσα θα ενισχύσει τις θετικές τους σχέσεις.

Κοινό για νηπιαγωγείο και δημοτικό σχολείο

Γ) Υλοποιώ ορισμένες δράσεις και καταγράφω σε μορφή λίστας τις παρατηρήσεις μου και τις προτάσεις βελτίωσης.