

# Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>

## Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών με Στόχο την Επαγγελματική και Προσωπική Ανάπτυξή τους

---

Ο θεσμός της εκπαίδευσης έχει την ανάγκη διαρκούς προσαρμογής στα νέα κοινωνικά δεδομένα λόγω των συνεχών και ραγδαίων αλλαγών, που συντελούνται σε όλους τους τομείς της σύγχρονης κοινωνίας. Οι εκπαιδευτικοί, ως σημαντικός παράγοντας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, για να μπορούν να ανταποκριθούν στο έργο τους χρειάζονται συνεχή ενημέρωση για τις εξελίξεις των επιστημών γενικά αλλά και των επιστημών της αγωγής ειδικότερα. Αυτό καθιστά αναγκαία τη διαρκή επιμόρφωσή τους, η οποία συμβάλλει αφενός μεν στην ανανέωση του περιεχομένου της διδασκαλίας λόγω της παραγωγής νέας γνώσης, αφετέρου δε στον εκσυγχρονισμό των παιδαγωγικών μεθόδων που χρησιμοποιούν, παρέχοντάς τους επιστημονική υποστήριξη στο δύσκολο έργο τους. Επιπρόσθετα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναγνωρίζεται πλέον όχι μόνο ως ένας πολύ σημαντικός παράγοντας για την ποιοτική βελτίωση της εκπαίδευσης αλλά και ως αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξής τους (Hargreaves 1994, Μαυρογιώργος 1996, Ανδρέου 2004, Κόλλιας κ.ά. 2004, Καραμπίνη & Ψιλού 2005, Πασούλα 2005, Αναστασιάδης 2006). Αποτελεί δε η επιμόρφωση βασικό αίτημα των εκπαιδευτικών, το οποίο αναδεικνύεται από

πλήθος ερευνών που υπάρχουν στην παιδαγωγική βιβλιογραφία (Γκότοβος 1982, Μαυρογιώργος 1983, Μαντάς 2002).

Για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχουν διατυπωθεί πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί. Ορισμένους από αυτούς παραθέτουμε παρακάτω:

Ο Hargreaves (1994), όπως προαναφέρθηκε, θεωρεί πως βασικό στοιχείο της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού είναι η έννοια της επαγγελματικής του ανάπτυξης, η οποία χρησιμοποιείται ευρέως τα τελευταία χρόνια διεθνώς. Δηλαδή, η επιμόρφωση είναι μια επαναλαμβανόμενη διαδικασία που εντάσσεται στο πεδίο της δια βίου μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων και δημιουργεί ευνοϊκούς όρους για την επαγγελματική εξέλιξη και για την ατομική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Hargreaves 1994, Καραμπίνη & Ψιλού 2005, Πασούλα 2005).

Σύμφωνα με τους Χατζηπαναγιώτου (2001) και Καραμπίνη & Ψιλού (2005), η επιμόρφωση προϋποθέτει τη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η οποία καλύπτει την επιστημονική ειδίκευση, την ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση και την πρακτική άσκηση. Στην περίπτωση αυτή η επιμόρφωση λειτουργεί ως εμπλουτισμός, βελτίωση, ανανέωση ή αντικατάσταση της αρχικής εκπαίδευσης, ως εμβάθυνση σε συγκεκριμένη γνωστική περιοχή ή σε θέματα των Επιστημών της Αγωγής και τέλος, ως σύνδεση της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη.

Οι Παπαδάκης, Βελισσάριος & Φραγκούλη (2003), ορίζουν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως το σύνολο των δραστηριοτήτων που αφορούν τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων, που έχουν ως στόχο τον εμπλουτισμό των γνώσεων, την αναβάθμιση και περαιτέρω ανάπτυξη δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας.

Επειδή όμως κάθε εκπαιδευτική πρακτική εμπεριέχει μια συγκεκριμένη θεώρηση για τον άνθρωπο και τον κόσμο (Φρέιρε 1977, Grundy 1987), έτσι και κάθε επιμορφωτική πρακτική για τους εκπαιδευτικούς εμπεριέχει μια συγκεκριμένη θεώρηση για τον εκπαιδευτικό και την εκπαίδευση (παρατίθεται στο Κατσαρού & Δεδούλη 2008).

Υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι οποίες εκφράζουν διαφορετικές αντιλήψεις για τον επαγγελματικό ρόλο και το έργο τους και για το είδος της μάθησης που προκρίνουν.

Οι κυριότερες προσεγγίσεις της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Δεδούλη 1998) θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι αντιστοιχούν στα τρία γνωσιακά ενδιαφέροντα του Habermas.

Η προσέγγιση της θεραπείας των ελλείψεων υποστηρίζεται από το θετικιστικό ερευνητικό μοντέλο και εντάσσεται στο τεχνικό -κατά Habermas- γνωσιακό ενδιαφέρον. Η θεώρηση αυτή προτείνει την ενίσχυση της θεωρητικής γνώσης των εκπαιδευτικών ή την καλλιέργεια δεξιοτήτων που αυτοί δεν έχουν και στοχεύει στο να καταστήσει τους εκπαιδευτικούς ικανούς να χειρίζονται αποτελεσματικά τους μαθητές τους. Οι εκπαιδευτικοί, ως «εντολοδόχοι εργαζόμενοι», αναμένεται ότι θα μεταδώσουν την προκαθορισμένη διδακτέα ύλη όσο γίνεται πιο αποτελεσματικά και κρίνονται από τον βαθμό επίτευξης των προδιαγραφών που τίθενται (Brinkman 1996).

Η αναπτυξιακή προσέγγιση, η οποία υποστηρίζεται από το πρακτικό -κατά Habermas- γνωσιακό ενδιαφέρον, μεταβιβάζει στον ίδιο τον εκπαιδευτικό την ευθύνη της επαγγελματικής του ανάπτυξης, αφού παραδέχεται ότι ο εκπαιδευτικός είναι ο σημαντικότερος παράγοντας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι απλώς και μόνο ένας τεχνικός γνώσεων (Wiggins 1993). Επιδίωξη της προσέγγισης αυτής είναι να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς σε βαθύτερη και πλουσιότερη κατανόηση του έργου τους μέσω ενός διαρκούς στοχασμού σχετικά με τη διδασκαλία, από πολλές διαφορετικές σκοπιές (Jackson 1995).

Η προσέγγιση της κριτικής διερεύνησης, η οποία υποστηρίζεται από το χειραφετικό -κατά Habermas- γνωσιακό ενδιαφέρον, προτείνει οι εκπαιδευτικοί να συνειδητοποιήσουν μέσω της κριτικής ανάλυσης τον τρόπο με τον οποίο οι πολιτικοί και οι κοινωνικοί παράγοντες προσδιορίζουν και επηρεάζουν την καθημερινή τους πρακτική. Επομένως, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητο να δημιουργεί τις αναγκαίες συνθήκες, ώστε οι εκπαιδευτικοί να στοχάζονται κριτικά για το σχολείο, την κοινωνία και την Παιδαγωγική (Giroux 1988). Επίσης, είναι ανάγκη να κατανοήσουν τις συνθήκες, οι οποίες προσδιορίζουν και οριοθετούν την καθημερινή τους πράξη

(Carr & Kemmis 2002) και τέλος, πρέπει να αποκτήσουν κοινωνική συνειδητοποίηση.

Συχνά στη βιβλιογραφία και στην επιμορφωτική πράξη οι δύο τελευταίες προσεγγίσεις εμφανίζονται ενιαία. Πιο συγκεκριμένα, οι μορφές της επιμόρφωσης που εστιάζουν στο πρακτικό και το κριτικό ενδιαφέρον θεωρούν ότι ο εκπαιδευτικός βρίσκεται στο επίκεντρο κάθε προσπάθειας για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας. Ενισχύουν την ικανότητά του να αναλύει τις μαθησιακές ανάγκες και τα προβλήματα των μαθητών του και να δραστηριοποιείται προς την κατεύθυνση της συνεργασίας με τους αρμόδιους φορείς για την επίλυση αυτών των προβλημάτων και τέλος στοχεύουν στο να αναπτύξουν την πρακτική γνώση. Αυτή την πρακτική γνώση αποκτούν οι εκπαιδευτικοί μέσω στοχασμού και διαλόγου, όταν προσπαθούν να συνειδητοποιήσουν την προσωπική τους θεωρία, τις εκπαιδευτικές τους αρχές και τις παγιωμένες πρακτικές που προσδιορίζουν την εκπαιδευτική πράξη.

Επίσης, για την κατηγοριοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων λαμβάνονται, μεταξύ άλλων και τα παρακάτω κριτήρια: η οργανωτική δομή, το πλαίσιο, ο χρόνος και η διάρκεια διεξαγωγής τους, ο χαρακτήρας της συμμετοχής, τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, το επίπεδο παρέμβασης κ.ά. (Βεργίδης 1993, Χατζηπαναγιώτου 2001, Κωστίκα 2004). Τα κριτήρια αυτά, τα οποία τις περισσότερες φορές προσδιορίζουν την επιμόρφωση ως προς ένα μόνο συγκεκριμένο χαρακτηριστικό, συνδέονται διαλεκτικά μεταξύ τους.

Έτσι, η επιμόρφωση ανάλογα με το πλαίσιο διεξαγωγής της, μπορεί να διεξάγεται: α) εντός του σχολείου (ενδοσχολική), β) με επίκεντρο το σχολείο και γ) εκτός του σχολείου.

Από τη μεγάλη ποικιλία των επιμορφωτικών προγραμμάτων, στο παρόν βιβλίο παρουσιάζεται ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης εντός του σχολείου (ενδοσχολική), γιατί υποστηρίζεται ότι το σχολείο πρέπει να είναι ένα αναπτυξιακό περιβάλλον για τον εκπαιδευτικό και κατ' επέκταση να είναι και ιδανικό αναπτυξιακό περιβάλλον για τον μαθητή (Keast 1982, Day 1987, Cooper 1991, Bolam 1994).

Σύμφωνα με τους Ξωχέλλη & Παπαναούμ (2000), η ενδοσχολική επιμόρφωση εκφράζει, συγκριτικά με άλλες μορφές επιμόρφωσης, μια διαφορετική φιλοσοφία, η οποία συμπυκνώνεται σε δύο βασικούς στόχους:

- Ενισχύει την αυτονομία της σχολικής μονάδας και καλλιεργεί στους εκπαιδευτικούς τη διάθεση ενεργούς συμμετοχής τους στην επιμόρφωση ως μιας διαρκούς διαδικασίας, για να αποκτήσουν θετική στάση απέναντι στη δια βίου παιδεία και να αποκομίσουν οι ίδιοι οφέλη στην επαγγελματική και προσωπική τους εξέλιξη.
- Υποστηρίζει με τον τρόπο αυτό την εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση, όπως: αλλαγές στα σχολικά εγχειρίδια, στο πρόγραμμα και τη μεθόδευση της διδασκαλίας, παρεμβάσεις στο σύστημα αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης κλπ.

Έτσι, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εντάσσεται στη φυσική της εστία, στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, η οποία αποτελεί τον εργασιακό χώρο του εκπαιδευτικού. Με αυτόν τον τρόπο το σχολείο αποκτά για τους εκπαιδευτικούς μια τριπλή διάσταση: αποτελεί χώρο εργασίας και ταυτόχρονα εστία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, καθώς και αφετηρία για προσπάθειες βελτίωσης του σχολείου (Ξωχέλλης & Παπαναούμ 2000).

Κατά την Παπαπροκοπίου (2005), η ενδοσχολική επιμόρφωση δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να συνδυάσουν τις υπάρχουσες γνώσεις με τις νέες, να αξιολογούν και να εφαρμόζουν στην πράξη τα νέα δεδομένα. Επίσης, αναφέρεται και σε κάποιες προϋποθέσεις, που πρέπει να ισχύουν στην ενδοσχολική επιμόρφωση, μεταξύ των οποίων είναι:

- Η ενδοσχολική επιμόρφωση να υιοθετεί νέες παιδαγωγικές απόψεις και να συνδέεται με την εμπειρία των εκπαιδευτικών.
- Να δημιουργούνται κοινοί παιδαγωγικοί στόχοι και να εξασφαλίζεται η συμμετοχή του συνόλου των εκπαιδευτικών.
- Να περιέχει στοιχεία, που θα υποκινούν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και θα τους εξοικειώνουν με υιοθέτηση αλλαγών και καινοτόμων δράσεων.
- Να έχει διάρκεια και

- η επιλογή του επιμορφωτή, ο οποίος θα έχει διακριτικό καθοδηγητικό ρόλο και να δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αυτενεργούν (Παπαπροκοπίου 2005).

Επιπρόσθετα, η ενδοσχολική επιμόρφωση είναι ένα μοντέλο επιμόρφωσης, το οποίο αναπτύχθηκε και διαμορφώθηκε στο τέλος της δεκαετίας του 1970 και προβλέπει την υλοποίηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων μέσα στο σχολείο. Εντάσσεται, όπως προαναφέρθηκε, στη λογική της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού και έχει τη μορφή ενδοϋπηρεσιακής, συνεργατικής εκπαίδευσης, η οποία αφορά τους εκπαιδευτικούς ενός σχολείου. Πραγματοποιείται σε πραγματικές συνθήκες και συνήθως στους χώρους των σχολείων. Λαμβάνει υπόψη της τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε σχολικής κοινότητας αλλά και τα πρακτικά προβλήματα υλοποίησης που προκύπτουν κυρίως από τη μεριά των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για μια καινοτόμο για τα ελληνικά δεδομένα μορφή επιμόρφωσης, η οποία συμβάλλει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου που παρέχει το σχολείο και συγχρόνως στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Η μορφή αυτή της επιμόρφωσης βασίζεται στις αρχές της εκπαίδευσης των ενηλίκων τόσο στο σχεδιασμό όσο και στη μεθόδευσή της. Η ενδοσχολική επιμόρφωση ενισχύει τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, καθώς διαπιστώνουν τις δυνατότητες που έχει το σχολείο τους να αναπτύξει συγκεκριμένες στρατηγικές για τη βελτίωσή του, αξιοποιώντας τη σχετική του αυτονομία από την κεντρική διοίκηση.

Ακόμη, η ενδοσχολική επιμόρφωση φαίνεται να εξαπλώνεται όλο και περισσότερο σε χώρες όπως η Μεγάλη Βρετανία όπου κυριαρχεί η τάση να θεωρείται το σχολείο ως η εκπαιδευτική μονάδα, που θα προωθήσει την αλλαγή. Τα σχολεία ενθαρρύνονται να οργανώσουν τα δικά τους επιμορφωτικά προγράμματα, αναλαμβάνοντας και την οικονομική ευθύνη αυτής της οργάνωσης.

Επίσης, είναι ανάγκη να υπογραμμιστεί ότι σε όλες σχεδόν τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης συναντάμε και προγράμματα που βασίζονται στην άποψη πως η σπουδή του αντικειμένου (που στο παρόν βιβλίο είναι τα εκπαιδευτικά λογισμικά (ΕΛ) των Μαθηματικών και η ένταξή τους στη διδασκαλία) πρέπει να αποτελεί τον βασικό κορμό της επιστημονικής κατάρτισης

και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Ματσαγγούρας 1999, σελ. 13), καθώς και «αν γνωρίζει κάποιος κάτι καλά, μπορεί να το διδάξει».

Τέλος, «δεν θα πρέπει να παραγνωρίζεται ότι οι εκπαιδευτικές μέθοδοι, όπως και οι τεχνικές, κρίνονται πάντα στη βάση του προσώπου του επιμορφωτή που τις προτείνει και τις υποστηρίζει. Η γνωστική επάρκειά του και η καλή γνώση της μεθόδου που χρησιμοποιεί αποτελούν βασικές προϋποθέσεις της καλής λειτουργίας των επιμορφωτικών προγραμμάτων» (Κατσαρού & Δεδούλη 2008, σελ. 28).





