

Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου: ενδοσχολικές κοινότητες πρακτικής και διαδικασίες εκπαιδευτικού αναστοχασμού

Νικόλαος Γραΐκος

Περίληψη

Το ζήτημα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών είναι ένα από τα πλέον δυσεπίλυτα προβλήματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Οι προτάσεις επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που αναλύουμε στο παρόν άρθρο προέκυψαν από την ανάγκη να οργανώσουμε τις επαγγελματικές μας πρακτικές με την ιδιότητα του Σχολικού Συμβούλου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα κύρια χαρακτηριστικά των προτάσεών μας είναι η δημιουργία ενδοσχολικών εκπαιδευτικών κοινοτήτων πρακτικής και η προώθηση διαδικασιών αναστοχασμού ως προς τον γενικότερο ρόλο του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και του κοινωνικο-πολιτισμικού νοήματος των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Στο άρθρο μας αναφερόμαστε στις επιμορφωτικές δυνατότητες που παρέχει σήμερα το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στις εκπαιδευτικές αρχές στις οποίες βασίσαμε τις προτάσεις μας, στους στόχους και τα στάδια των επιμορφωτικών μας διαδικασιών και τέλος στη συζήτηση για την αποτελεσματικότητά τους.

Λέξεις κλειδιά: επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, κοινότητες πρακτικής, αναστοχαστικές εκπαιδευτικές διαδικασίες, σχολικός σύμβουλος

Abstract

The issue of teachers' professional development is one of the most difficult problems of the Greek educational system. The proposals for teachers' professional development, analyzed in this article, have been resulted from the need to organize our professional practices in our capacity as Primary School Advisor. The main features of our proposals is the establishment of school-focused educational communities of practice and the promotion of reflective processes on the overall role of the teaching profession and on the socio-cultural meaning of educational processes. In our article we talk about the training opportunities, provided today by the Greek educational system, the educational principles on which our proposals are based, the goals and the stages of our training procedures and finally the debate about their effectiveness.

Key words: teachers' professional development, communities of practice, reflective educational processes, school advisor

Εισαγωγή

Το ζήτημα της επιμόρφωσης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών απασχολεί έντονα την εκπαιδευτική κοινότητα. Συγχρόνως όμως αποδεικνύεται ως ένα από τα πλέον δυσεπίλυτα εκπαιδευτικά προβλήματα. Στη διεθνή και στην ελληνική βιβλιογραφία των τελευταίων δεκαετιών έχει αναπτυχθεί ένας γόνιμος διάλογος, τόσο ως προς τα αίτια του προβλήματος όσο και ως προς τις πιθανές λύσεις του.

Στην Ελλάδα, παρά τις σημαντικές προσπάθειες που έχουν γίνει από την πολιτεία τις τελευταίες δεκαετίες με την οργάνωση επιμορφώσεων κυρίως μεγάλης κλίμακας, τα αποτελέσματα δεν φαίνεται να ικανοποιούν τους άμεσα εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς ούτε να δικαιώνουν τις θεωρητικές προσδοκίες των οργανωτών τους. Αντίθετα, ικανοποιητικότερα είναι τα αποτελέσματα των επιμορφώσεων μικρότερης κλίμακας που υλοποιούνται πειραματικά στο επίπεδο του σχολείου ή ομάδων σχολείων από πανεπιστημιακούς και ερευνητικούς φορείς, καθώς και στελέχη της εκπαίδευσης.

Τα ερωτήματα που αναδύονται από τη μέχρι σήμερα εμπειρία όλων αυτών των προσπαθειών αφορούν στα όρια και τις προϋποθέσεις της εμπλοκής των εκπαιδευτικών στην επιμόρφωσή τους, στον προσανατολισμό ή όχι σε εκπαιδευτικές τεχνικές και στην κλίμακα της επιμόρφωσης (ενδοσχολική ή πανελλήνια). Σε κάθε περίπτωση το κύριο ερώτημα αφορά στην ποιότητα του εκπαιδευτικού νοήματος που προκύπτει από τις επιμορφωτικές διαδικασίες, τόσο ως προς το επίπεδο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών όσο και ως προς τον συνολικότερο μετασχηματισμό των εκπαιδευτικών διαδικασιών.

Με βάση την επιμορφωτική μας εμπειρία ως Σχολικού Συμβούλου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και ως επιμορφωτή σε εκπαιδευτικά κέντρα (Π.Ε.Κ., Κ.Π.Ε. κ.ά.), στο παρόν άρθρο επιχειρούμε να θέσουμε προς συζήτηση ένα σύνολο επιμορφωτικών πρακτικών που πραγματοποιούμε στην εκπαιδευτική μας περιφέρεια την τελευταία εξαετία και συνεχίζουμε να επεξεργαζόμαστε με τη συνεργασία των συναδέλφων εκπαιδευτικών.

Θα αναφερθούμε αρχικά στις επιμορφωτικές δυνατότητες που παρέχει σήμερα το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στις προϋποθέσεις που θεωρούμε ότι καθιστούν αποτελεσματικότερο τον σχεδιασμό των επιμορφωτικών πρακτικών, στις εκπαιδευτικές αρχές στις οποίες βασίσαμε τις προτάσεις μας, στους στόχους και στα στάδια των επιμορφωτικών μας διαδικασιών και τέλος στη συζήτηση για την αποτελεσματικότητά τους.

A. Θεωρητικό πλαίσιο

Επιμορφωτικές δυνατότητες στη σημερινή ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα

Οι τυπικές επιμορφωτικές δραστηριότητες που οργανώνονται στην Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες βασίζονται σε μαζικά και συγκεντρωτικά μοντέλα (Ξωχέλλης 2002, Καραγιάννης κ.ά. 2004, Υφαντή & Βοζαίτης 2007: 91-92, Δούκας 2008: 362-367). Παρά τον θεωρητικό προσανατολισμό που διαγράφεται από τα τέλη της δεκαετίας του '80 προς επαγωγικούς και αποκεντρωτικούς τύπους επιμόρφωσης, στην πράξη λίγα πράγματα εφαρμόστηκαν προς την κατεύθυνση αυτή. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι πολλές νομοθετικές διατάξεις που επιχειρούν να ρυθμίσουν το επιμορφωτικό πλαίσιο τις περισσότερες φορές

Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

παλινωδούν σε βασικά ζητήματα επιμορφωτικής οργάνωσης και αντιφάσκουν ως προς την επιμορφωτική στοχοθεσία. Το κυριότερο όμως πρόβλημα είναι ότι η νομοθεσία αυτή πολλές φορές, είτε υλοποιείται εν μέρει είτε αργεί για πολλά χρόνια να εφαρμοστεί, με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατή καμία ανατροφοδότηση ως προς τα θετικά ή τα αρνητικά της αποτελέσματα. Στην ουσία σήμερα εφαρμόζονται μορφές υποχρεωτικής (εισαγωγική, περιοδική κ.ά.) και προαιρετικής (περιβαλλοντική εκπαίδευση, αγωγή υγείας κ.ά.) επιμόρφωσης, που σχεδιάζονται σε κεντρικό και σε περιφερειακό επίπεδο και αφορούν νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς, εν ενεργεία και στελέχη της εκπαίδευσης. Επιμορφωτικοί φορείς είναι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής σήμερα), το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης, τα Περιφερειακά Κέντρα Επιμόρφωσης, Ινστιτούτα κ.ά. Από το 1996 κ.ε. επιμορφωτικά προγράμματα σχεδιάζονται και υλοποιούνται με την ενίσχυση της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΠΕΑΕΚ, ΕΣΠΑ κ.ά.).

Στη βιβλιογραφία αποτίμησης των επιμορφωτικών διαδικασιών που εφαρμόστηκαν μέχρι σήμερα στην Ελλάδα επισημαίνονται ελλείψεις και αδυναμίες στο επίπεδο της οργάνωσης και στην πρακτική αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσης (Δούκας 2008: 364-367). Επίσης, η ανασκόπηση της έρευνας σχετικά με τις ιδέες των εκπαιδευτικών -ευρέως διαδομένη μέχρι πρόσφατα- (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου 2000, Νικολακάκη 2003, Μπατσούτα & Παπαγιαννίδου 2006), ως προς τις επιθυμητές μορφές επιμόρφωσής τους, πολλές φορές αποκαλύπτει αντιφατικές απόψεις. Οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση για την έννοια της επιμόρφωσης, συγχρόνως όμως αμφισβητούν τη θεσμικά παρεχόμενη. Ωστόσο, δεν διατυπώνουν στην πλειοψηφία τους σαφείς και συνεκτικές προτάσεις. Προκύπτει έτσι η ανάγκη, παράλληλα με την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών, να ερευνώνται και να ερμηνεύονται και οι ιδεολογικές προϋποθέσεις τους (Μαυρογιώργος 2009: 27). Εν τέλει, εάν εξαιρέσουμε τις προσπάθειες που καταβάλλουν με δική τους πρωτοβουλία πολλοί εκπαιδευτικοί για την αναβάθμιση των επαγγελματικών τους γνώσεων, οι τυπικές επιμορφωτικές ευκαιρίες που παρέχει το εκπαιδευτικό μας σύστημα έχουν περιστασιακό χαρακτήρα και οργανώνονται μαζικά και ταχύρρυθμα μόνο όταν πρόκειται να προωθηθούν νέα προγράμματα σπουδών ή νέα σχολικά εγχειρίδια. Σταθερό χαρακτήρα μπορούν να έχουν οι επιμορφωτικές δράσεις που οργανώνουν οι σχολικοί σύμβουλοι στις περιφέρειές τους σύμφωνα με τη δυνατότητα που τους δίνει η σχετική νομοθεσία.

Ειδικότερα, ως προς αυτές τις επιμορφωτικές δυνατότητες και τον επιμορφωτικό ρόλο των σχολικών συμβούλων, η κείμενη νομοθεσία παρέχει το δικαίωμα οργάνωσης ημερίδων (μέχρι δύο εργάσιμων ημερών τον χρόνο), δίωρων συναντήσεων τις δύο τελευταίες διδακτικές ώρες της ημέρας (εφόσον δεν εμποδίζεται η ομαλή λειτουργία των σχολείων) και παιδαγωγικής υποστήριξης εκπαιδευτικών προγραμμάτων (βλ. ΠΔ 201/1998/άρθρο 14 και γενικότερο νομοθετικό πλαίσιο στο ΦΕΚ 1340/16-10-2002 – Φ.353.1/324/105657/Δ1, Κεφ. Β'). Εκτός όμως από τις τυπικές αυτές αρμοδιότητες είναι πολύ σημαντικό ότι ο σχολικός σύμβουλος μπορεί να οργανώνει εξατομικευμένα προγράμματα επιμόρφωσης και ενδοσχολικές επιμορφώσεις και κυρίως να συμμετέχει άμεσα στον σχεδιασμό και στην πρακτική υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων μέσα στις τάξεις σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς (ΦΕΚ 1340, κυρίως άρθρα 8 και 9). Οι δυνατότητες αυτές, συνδυάζοντας θεωρητικές διαδικασίες και πρακτικές επιμορφωτικές δράσεις, καθιστούν το επιμορφωτικό έργο των συμβούλων εξαιρετικά κομβικό στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Αντωνίου 2011).

Ωστόσο, στην πράξη οι δυνατότητες αυτές μπορούν να περιοριστούν σε μεγάλο βαθμό. Για παράδειγμα, οι δύο εργάσιμες ημέρες τις οποίες μπορεί να εκμεταλλευτεί επιμορφωτικά ο σχολικός σύμβουλος είναι ανεπαρκείς από την άποψη του επιμορφωτικού χρόνου, ενώ η πραγμάτωσή τους πολλές φορές περιορίζεται από τυπικές δυσκολίες (πλαίσιο εγκρίσεων των ημερίδων, έλλειψη κονδυλίων για τα οδοιπορικά συμμετοχής κι άλλων επιμορφωτών κ.ά.). Τα δίωρα σεμινάρια μπορούν να γίνουν ευκολότερα, όμως η διεξαγωγή τους δεν πρέπει να παρακωλύει τη συνολική λειτουργία των σχολείων και επίσης τα παιδιά θα πρέπει αναγκαστικά να απασχοληθούν από άλλο συνάδελφο. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί για το δίωρο που θα λείψουν από τις τάξεις τους, θα πρέπει να αντικατασταθούν από συναδέλφους τους, που θα βοηθήσουν όμως εθελοντικά.

Προϋποθέσεις σχεδιασμού ενδοσχολικών επιμορφωτικών δράσεων

Τις τελευταίες δεκαετίες το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζεται διεθνώς σε ολιστικότερο πλαίσιο (Rogers 1995, Brinkmann 1996, Ξωχέλλης 2002, Day 2003, Θεοφιλίδης 2013). Συνδέεται όχι μόνο με την εκμάθηση διδακτικών πρακτικών, οι οποίες προωθούνται κεντρικά, αλλά και με τη συνολικότερη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, που εργάζονται σε συγκεκριμένα σχολεία με διαφορετικές κάθε φορά ανάγκες και μαθητικό δυναμικό με ποικίλη κοινωνικο-πολιτισμική προέλευση. Το δίπολο, επιμόρφωση με βάση την εξυπηρέτηση του εκπαιδευτικού συστήματος ή με βάση τις προσωπικές ανάγκες του εκπαιδευτικού, τείνει να εξαφανίζεται. Έτσι, ενώ συχνά επισημαίνεται ότι κάθε καινοτομία ή ποιοτική αλλαγή στο εκπαιδευτικό σύστημα δεν μπορεί να προωθηθεί χωρίς την προσωπική συμμετοχή των εκπαιδευτικών, στους οποίους βέβαια θα πρέπει να παρέχονται οι κατάλληλες ευκαιρίες προσωπικής ανάπτυξης (Hargreaves & Fullan 1993, Hargreaves 1994, Ξωχέλλης 2005), εν τούτοις αποδεικνύεται ότι ο σχετικισμός των πολλών «προσωπικών αναγκών» των εκπαιδευτικών δεν συντελεί στην προώθηση των αλλαγών, εάν δεν τεθούν συγκεκριμένοι συστημικοί στόχοι. Ο συνδυασμός των προσωπικών πρωτοβουλιών για αυτομόρφωση από τους εκπαιδευτικούς με τις γενικότερες συστημικές εκπαιδευτικές αλλαγές, η κατανόηση των συγκεκριμένων σχολικών και μαθητικών δεδομένων και η αναζήτηση εκπαιδευτικού νοήματος θα μπορούσαν να συγκροτήσουν το πλαίσιο ενός αποτελεσματικού επιμορφωτικού μοντέλου (Torey & Cullingford 2002, Παπαναούμ 2003, Cope & Kalantzis 2004: 91, Δούκας 2008: 360, Παπαναούμ 2011). Στις προϋποθέσεις αυτές θα αναφερθούμε εν συντομία στη συνέχεια.

Οι έννοιες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, των αναστοχαστικών πρακτικών και της επιμορφωτικής κουλτούρας

Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών αφορά όλες εκείνες τις διαδικασίες αυτομόρφωσης και ενδοσχολικών δράσεων που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί για να αναδείξουν τις προσωπικές και τις εκπαιδευτικές τους δυνατότητες, να βελτιώσουν το σχολικό περιβάλλον εργασίας τους και να αναπτύξουν ενδοσχολικές και διασχολικές συνεργασίες (Hargreaves & Fullan 1993, Lieberman 1994, Day 2003, Μπαγάκης 2005). Ως επιμορφωτική διαδικασία, η επαγγελματική ανάπτυξη δεν συνδέεται απλά με την εκμάθηση αποπλαισιωμένων διδακτικών δεξιοτήτων αλλά με τον αναστοχασμό του νοήματος των εκπαιδευτικών πρακτικών και τη συνειδητοποίηση του ρόλου που καλείται να παίξει στο

σχολείο και στην κοινωνία ο εκπαιδευτικός (Παπαναούμ 2005). Σχηματικά αυτό σημαίνει ότι από το ανυσμιακό μοντέλο «αρχική εκπαίδευση → επαγγελματική εμπειρία → περιστασιακή επιμόρφωση» οδηγούμαστε στο αμφίδρομο μοντέλο «επαγγελματική εμπειρία ↔ συστηματικός αναστοχασμός της εμπειρίας». Με αυτήν την έννοια ο εκπαιδευτικός καλείται να αναλάβει τα ηνία της επαγγελματικής του βελτίωσης σε συνεργασία με τον επιμορφωτή, ο οποίος μεταβάλλεται έτσι σε συνεργάτη και συντονιστή των επιμορφωτικών πρακτικών (Μαυρογιώργος 2007, Δούκας 2008: 360-362).

Προϋποθέτει, επίσης, την ανάπτυξη διαδικασιών έρευνας του καθημερινού εκπαιδευτικού έργου από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, όπως η έρευνα δράσης (Τσάφος & Κατσαρού 2000, Altrichter et al. 2001) και οι ιστορικο-βιογραφικές προσεγγίσεις (Μαυρογιώργος 2005 & 2009: 35-36), μέσα από τις οποίες αποκτούν συνείδηση της προσωπικής τους εκπαιδευτικής πορείας (εκπαιδευτικά «επεισόδια») και αναστοχάζονται τον ρόλο και την προσωπική τους ευθύνη σε αυτήν. Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης συνδέεται με αυτόν τον τρόπο με τον αναστοχαστικό εκπαιδευτικό (Schön 1983, Ματσαγγούρας 2001), ο οποίος είναι σε θέση να αντιμετωπίζει κριτικά τον εκπαιδευτικό του ρόλο, τόσο ως προς την εκπαιδευτική μεθοδολογία όσο και ως προς την κατανόηση των πολιτισμικών και των κοινωνικών ιδεών που κατασκευάζουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα στην οποία εντάσσεται επαγγελματικά (Ξωχέλλης 2005, Μαυρογιώργος 2009)¹.

Οι αναστοχαστικές πρακτικές συνδέονται με την έννοια της διά βίου εκπαίδευσης, ως κριτικής όμως διαδικασίας κι όχι ως γραμμικής εκμάθησης αποπλαισιωμένων επαγγελματικών δεξιοτήτων που ανταποκρίνονται απλώς στις κεντρικές θεσμικές επιδιώξεις (Collins 1991, Rogers 1995, Day 2003). Τρία είναι, κατά τη γνώμη μας, τα ζητήματα που προωθούν αυτήν την κριτική διαδικασία: πρώτον η αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πράξης, δεύτερον η συνεργασία επιμορφωτή-επιμορφούμενου και τρίτον ο γενικότερος αναστοχασμός στο επίπεδο των εκπαιδευτικών νοημάτων.

Η πρακτικότητα νοείται ως άσκηση στην επίλυση διδακτικών προβλημάτων που τίθενται καθημερινά σε συγκεκριμένες τάξεις και ως ατομική ή συλλογική διαδικασία επεξεργασίας των πιθανών λαθών που έγιναν με στόχο τη βελτίωσή τους στη συνέχεια (Ξωχέλλης 2002). Η επιμόρφωση επιτυγχάνεται μέσα από πραγματικές εμπειρίες που βιώνουν από κοινού μέσα στην τάξη ο «επιμορφωτής» και οι «επιμορφούμενοι», οι οποίοι με αυτόν τον τρόπο γίνονται στην ουσία «κριτικοί συνεργάτες». Έτσι, η επαγγελματική γνώση δεν μεταβιβάζεται θεωρητικά ως αποπλαισιωμένη άσκηση σε «καλές πρακτικές» αλλά ως εμπράγματη και υπεύθυνη κατανόηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών και των συνεπειών τους (Δούκας 2008: 359, Μαυρογιώργος 2009: 35).

Η συνεργασία επιμορφωτή-επιμορφούμενου έχει αναλυθεί πολύπλευρα τις τελευταίες δεκαετίες στη διεθνή βιβλιογραφία με χαρακτηριστικότερο παράδειγμα την έννοια του μέντορα (mentoring ως διαδικασίας). Ο ρόλος του επιμορφωτή ως μέντορα στη βιβλιογραφία επικεντρώνεται κυρίως στην αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και ορίζεται ως υποβοηθητικός στην εισαγωγή των νέων εκπαιδευτικών στην «τέχνη της

¹ Πολύ συχνά στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται οι απόψεις του Bernstein (στα ελληνικά βλ. Bernstein 1989) για την ερμηνεία των σχέσεων εκπαίδευσης και κοινωνίας και ιδιαίτερα του βαθμού αντανάκλασης ανάμεσα στα δύο. Νεότερες ερμηνείες, βλ. ενδεικτικά στο Wells 2006.

διδασκαλίας» (Stephens 1996). Ωστόσο, μπορεί κατ' επέκταση να θεωρηθεί αποτελεσματικός και σε περιπτώσεις εμπειρότερων εκπαιδευτικών. Στη βιβλιογραφία ο θεσμός του μέντορα αντιμετωπίζεται τόσο ως προς τις θετικές όσο και ως προς τις αρνητικές του πλευρές (Feiman-Nemser et al. 1993, Colley 2001, Μπάρμπας κ.ά. 2002, Μάτος & Ιωαννίδης 2008). Συχνά επισημαίνεται ότι ο μέντορας θα πρέπει να έχει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά του αναστοχαστικού εκπαιδευτικού, έτσι ώστε να είναι σε θέση να εξετάζει συνεχώς τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τις δυνατότητες του καθοδηγούμενου εκπαιδευτικού, αλλά συγχρόνως να έχει την κριτική ικανότητα να διορθώνει και τα δικά του λάθη.

Ο αναστοχασμός στο επίπεδο των εκπαιδευτικών νοημάτων αποτελεί το τρίτο βασικό στοιχείο της ουσιαστικής διά βίου εκπαίδευσης. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κομβικός στην προώθηση της κοινωνικής αλλαγής και ξεπερνά κατά πολύ τις δυνατότητες που συνήθως κατασκευάζουν οι θεσμικοί μηχανισμοί ελέγχου του (Μαυρογιώργος 2009: 31-32). Κατά συνέπεια, καλείται να συνειδητοποιήσει τον ρόλο του και να κατανοήσει την ηθική και τη δημοκρατική διάσταση του επαγγέλματός του (Γρόλλιος 1998, Day 2003). Αυτό σημαίνει ότι καθίσταται ικανός να εντοπίζει τις κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθοδολογίες, οι οποίες μπορούν να αλλάξουν τις παγιωμένες και αναποτελεσματικές πρακτικές και να βοηθήσουν τα παιδιά της τάξης του να εκφράσουν τις πραγματικές τους δυνατότητες. Η επιμόρφωση λειτουργεί στο επίπεδο αυτό ως αφετηρία γενικότερου ενσυνείδητου αναστοχασμού ως προς τις φιλοσοφικές ιδέες και τα πολιτισμικά νοήματα τα οποία διέπουν την κοινωνική πραγματικότητα (Giroux 1988) και όχι απλά ως διαδικασία «εκπαίδευσης ενηλίκου», που σχεδιάζει ο ειδικά εκπαιδευμένος επιμορφωτής (για τις πρακτικές της «εκπαίδευσης ενηλίκων» στο πλαίσιο αυτό, βλ. ενδεικτικά: Καράμηνas 2013). Ως υπεύθυνος άνθρωπος και επαγγελματίας ο εκπαιδευτικός αναπτύσσει την προσωπική του ευθύνη έναντι του ρόλου του καλλιεργώντας συστηματικά την επιμορφωτική του κουλτούρα, η οποία ως συνεχής διαδικασία ξεκινά από την έναρξη της θητείας του και ολοκληρώνεται με την έξοδό του από την υπηρεσία (Ξωχέλλης 2002, Παπαναούμ 2005).

Ενδοσχολικές κοινότητες πρακτικής

Η συνεχής προσπάθεια για επαγγελματική ανάπτυξη, η πρακτικότητα, η ανάπτυξη πολιτισμικής και παιδαγωγικής ευθύνης και η επιμορφωτική κουλτούρα συγκροτούν τα χαρακτηριστικά του αναστοχαστικού εκπαιδευτικού, ο οποίος μπορεί να κατανοήσει τις επιμορφωτικές ανάγκες του σχολείου του και να αναλάβει μαζί με τους συναδέλφους του επιμορφωτικές ενδοσχολικές πρωτοβουλίες. Η ενδοσχολική επιμόρφωση, η οποία θεσμοθετείται στην Ελλάδα ως δυνατότητα ήδη από το 1988 (νόμος 1824/άρθρο 12), στοχεύει στην ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό της επαγγελματικής τους ανάπτυξης σύμφωνα με τις ανάγκες του σχολείου τους, το οποίο έτσι γίνεται εστία επιμόρφωσης, ευέλικτη και αυτορρυθμιζόμενη μονάδα δραστηριοτήτων και δράσεων (Ξωχέλλης & Παπαναούμ 2000, Παπαπροκοπίου 2005). Δυστυχώς, παρά τη νομοθετική πρόβλεψη η ενδοσχολική επιμόρφωση δεν αναπτύχθηκε όσο θα έπρεπε στην Ελλάδα. Οι πλέον αξιόλογες προσπάθειες έγιναν και γίνονται από πανεπιστήμια, σχολεία και σχολικούς συμβούλους (Κουλουμπαρίτση 1997). Για παράδειγμα, το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο

Θεσσαλονίκης το διάστημα 1997-2000 σχεδίασε πρόγραμμα ενδοσχολικών δράσεων, το οποίο είχε ως βάση την ανάληψη επιμορφωτικών πρωτοβουλιών από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες των σχολείων τους (Παπαναούμ 2001).

Θα πρέπει να τονιστεί ότι υπάρχουν διαφόρων ειδών επιμορφωτικές δραστηριότητες που γίνονται με *βάση*, με *επίκεντρο* ή *απλώς με τόπο* το σχολείο (Χατζηπαναγιώτου 2001). Καθεμιά από αυτές έχει αντίστοιχες δυνατότητες και μειονεκτήματα. Ιδιαίτερα όμως το μοντέλο της επιμόρφωσης με *επίκεντρο* το σχολείο (Hewton 1988) στοχεύει στη δημιουργία ενδοσχολικών κοινοτήτων πρακτικής παράλληλα με την ανάπτυξη αναστοχαστικών ιδεών ως προς το γενικότερο εκπαιδευτικό νόημα της επιμόρφωσης. Η έννοια των «κοινοτήτων πρακτικής» (Lave & Wenger 1991, Wenger 1999) -αρχικά επεξεργασμένη στην ανθρωπολογική της βάση- αφορά στη δυναμική που μπορούν να αναπτύξουν οι ομάδες συνεργαζόμενων εκπαιδευτικών μέσα από την ανταλλαγή πρακτικών εμπειριών και επεξεργασμένης γνώσης, λαμβάνοντας υπόψη τα πραγματικά κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια του εργασιακού πεδίου, εν προκειμένω του ενδοσχολικού περιβάλλοντος (Wertsch 1991, Knowles & Cole 1996, Cope & Kalantzis 2004)².

Σε κάθε περίπτωση ο ουσιαστικός ενδοσχολικός χαρακτήρας της επιμόρφωσης προϋποθέτει την επιλογή των επιμορφωτικών θεμάτων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και κυρίως τη διασύνδεση της θεωρητικής γνώσης με την εκπαιδευτική πράξη και πέραν του χρόνου της επιμόρφωσης. Συνδέεται δηλαδή με την καθημερινή ενδοσχολική πραγματικότητα των εκπαιδευτικών και των μαθητών και ανταποκρίνεται στα κοινωνικο-πολιτισμικά δεδομένα και στις πρακτικές ανάγκες που προκύπτουν σε κάθε σχολείο κι όχι στις περιστασιακές ανάγκες μιας σειράς επιμορφωτικών συναντήσεων.

B. Εφαρμογές

Προτάσεις ενδοσχολικών δράσεων

Οι προτάσεις επιμορφωτικών δράσεων, που αναλύουμε στη συνέχεια, βασίζονται στην εξαετή μας εμπειρία ως Σχολικού Συμβούλου στην 1^η Εκπαιδευτική Περιφέρεια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Πιερίας από το σχολικό έτος 2007-08 κι εξής. Τα σχολεία αρμοδιότητάς μας ήταν αρχικά δεκαέξι (16) και στη συνέχεια μειώθηκαν εξαιτίας των συγχωνεύσεων σε δεκατέσσερα (14). Από την άποψη της οργανικότητας, είναι από εξαθέσια και άνω -πλην ενός διθέσιου- και η χωροθετική τους κατανομή είναι ομοιογενής σε αστικούς, ημιαστικούς και αγροτικούς οικισμούς. Οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων που εργάζονται σε αυτά σε κάθε σχολικό έτος ήταν κατά μέσο διακόσιοι εξήντα (260).

Στοχοθεσία

Για τον σχεδιασμό των επιμορφωτικών μας δράσεων λάβαμε υπόψη τις θεωρητικές προϋποθέσεις που αναλύσαμε παραπάνω και την επιμορφωτική μας εμπειρία ακολουθώντας την παρακάτω στοχοθεσία:

² Παρατηρήσεις για τη συνεργασία σχολικού συμβούλου (στο αμερικάνικο εκπαιδευτικό σύστημα) και εκπαιδευτικών στις πραγματικές συνθήκες της σχολικής τάξης, βλ. Clarke & Riecken 2000: 348-349.

- (α) Ανάπτυξη πνεύματος προσωπικής και επαγγελματικής ευθύνης των εκπαιδευτικών.
- (β) Σταδιακή και μακροχρόνια καλλιέργεια επιμορφωτικής κουλτούρας με στόχο τη δημιουργία ενδοσχολικών εκπαιδευτικών κοινοτήτων πρακτικής.
- (γ) Εμπράγματη δοκιμασία σε εναλλακτικές εκπαιδευτικές μεθοδολογίες και άσκηση στην επεξεργασία και αποτίμηση των αποτελεσμάτων.
- (δ) Προώθηση διαδικασιών αναστοχασμού και νοήματος ως προς τον γενικότερο κοινωνικο-πολιτισμικό ρόλο του εκπαιδευτικού.

Χαρακτηριστικά

Τα χαρακτηριστικά των προτάσεών μας είναι τα εξής:

- (α) Κοινές δράσεις (εκπαιδευτικών και επιμορφωτή, εκπαιδευτικών μεταξύ τους και επιμορφωτή) στις τάξεις.
- (β) Εκμετάλλευση των υπάρχουσών επιστημονικών και γνωστικών δυνατοτήτων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών των σχολείων όλων των ειδικοτήτων κατά τις επιμορφωτικές διαδικασίες.
- (γ) Διαδικασίες κατανόησης των αμφίδρομων σχέσεων εκπαιδευτικής μεθοδολογίας και κοινωνικο-πολιτισμικών δεδομένων.
- (δ) Ενδοσχολικές εργαστηριακές και βιωματικές συναντήσεις (ημερήσιες και δίωρες) εντός του εργασιακού ωραρίου.
- (ε) Προαιρετικά σεμινάρια θεωρητικού διαλόγου και θεματικοί κύκλοι μαθημάτων εκτός σχολικού ωραρίου.
- (στ) Οργάνωση πολύμηνων θεματικών εκπαιδευτικών δράσεων σε διάφορα αντικείμενα (Τοπική Ιστορία, Γλώσσα, Μαθηματικά, Μουσειακή Αγωγή κ.ά.) και προαιρετική συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε αυτές.
- (ζ) Συναντήσεις αναστοχασμού ως προς το νόημα και τη σημασία των εκπαιδευτικών πρακτικών.

Γενικότερα: Οι προτάσεις μας έχουν ως κύρια χαρακτηριστικά τη δημιουργία ενδοσχολικών εκπαιδευτικών κοινοτήτων πρακτικής, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται σε πρακτική βάση με τον επιμορφωτή (Knowles & Cole 1996, Clarke & Riecken 2000), ενώ παράλληλα προωθούνται διαδικασίες αναστοχασμού ως προς τον γενικότερο ρόλο του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και του κοινωνικο-πολιτισμικού νοήματος των εκπαιδευτικών διαδικασιών.

Στάδια και διαδικασίες

Δράσεις

Το επιμορφωτικό πρόγραμμα ξεκίνησε την πρώτη σχολική χρονιά 2007-08 με εκπαιδευτικές δράσεις σε τάξεις και συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς για το νόημα αυτών των δράσεων. Επιμέναμε εξ αρχής στη διασύνδεση της επιμορφωτικής διαδικασίας με τον εμπράγματο αναστοχασμό σε παιδαγωγικές ιδέες, οι οποίες μπορούν να παρακινήσουν αλλαγές όχι απλά στο επίπεδο των εκπαιδευτικών πρακτικών αλλά κυρίως στην αλλαγή των γενικότερων επαγγελματικών νοοτροπιών.

Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Επικεντρωθήκαμε στην έννοια της «μαθητικής δράσης», η οποία μπορεί να αποτελέσει τη λυδία λίθο των αλλαγών του εκπαιδευτικού κλίματος και των εκπαιδευτικών πρακτικών για τρεις κυρίως λόγους.

Ο πρώτος αφορά στην αντιμετώπιση του σοβαρού προβλήματος της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, που είναι η επικέντρωση σε μηχανιστικές και αποπλαισιωμένες δραστηριότητες και ασκήσεις γνωστικού και μνημονικού τύπου, παρά τις βελτιώσεις των τελευταίων δεκαετιών στο επίπεδο των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών βιβλίων. Η αντιμετώπιση του προβλήματος μπορεί να γίνει με βάση τις θεωρίες που αναδεικνύουν το κοινωνικό και το πολιτισμικό νόημα της μαθητικής δράσης (Wertsch 1991 & 1997, Cope & Kalantzis 2004) σε αντίθεση με τις αντανακλαστικές και συμπεριφοριστικές θεωρήσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας.

Ο δεύτερος λόγος σχετίζεται με την εμπειρία που έχουμε αποκομίσει από την εφαρμογή προγραμμάτων που δίνουν έμφαση στην πραγματική παραγωγή μαθητικού έργου με βάση την ύπαρξη ενδιαφέροντος και τελικού σκοπού (Γραϊκός 2006α, 2006β, 2011β). Απαραίτητες δηλ. προϋποθέσεις των μαθητικών δράσεων είναι η ύπαρξη πραγματικής, προβληματικής κατάστασης, το μαθητικό ενδιαφέρον για την επίλυσή της, ο σχεδιασμός της διαδικασίας επίλυσης από τα παιδιά σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό, η παραγωγή μαθητικού έργου με βάση την ανταπόκριση στο αρχικό πρόβλημα, η επεξεργασία του έργου από τα ίδια τα παιδιά (Γραϊκός 2011α) και η κοινωνική και η πολιτισμική εμβέλεια του μαθητικού αποτελέσματος (Frey 1986, Baynham 2002, Christensen & James 2008). Επίσης, ανάλογα με το είδος του ενδιαφέροντος και του τελικού σκοπού, είδη δράσεων μπορεί να είναι η επίλυση ενός πραγματικού προβλήματος, η υλική πραγμάτωση μιας ιδέας, η έκφραση εμπειριών και τέλος οι κοινωνικές και οι ερευνητικές δράσεις με σκοπό τη μετάδοση και την ανακοίνωση ενός μηνύματος αλλά και την κατανόηση κοινωνικών προβλημάτων.

Ο τρίτος λόγος σχετίζεται με την πρακτική σημασία που έχουν οι μαθητικές δράσεις στην αλλαγή όχι μόνο του μαθησιακού κλίματος αλλά και της γενικότερης εκπαιδευτικής κουλτούρας του σχολείου, η οποία μπορεί να γίνει σε βάθος χρόνου συμμετοχική, ερευνητική και αληθινά δημιουργική.

Η επεξεργασία της κεντρικής παιδαγωγικής έννοιας της μαθητικής δράσης γινόταν αρχικά με πρακτικές διαδικασίες. Η πορεία που ακολουθήθηκε είχε ως αφετηρία τις διδασκαλίες στις τάξεις που πραγματοποιούσαμε μαζί με τους εκπαιδευτικούς των τάξεων.

Για παράδειγμα, στο μάθημα της Γλώσσας επεξεργαζόμασταν ολοκληρωμένες ενότητες του σχολικού εγχειριδίου κι όχι απλά μεμονωμένες «δειγματικές» διδασκαλίες. Ενώ η διαδικασία αυτή είχε ως βάση το διδακτικό εγχειρίδιο, επιδιώκαμε την αλλαγή πολλών κειμενικών ειδών ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες της τάξης. Στη φάση, επίσης, της παραγωγής μαθητικών κειμένων ακολουθήθηκε διαφορετική πρακτική από αυτήν του βιβλίου, αποδίδοντας μεγαλύτερη βαρύτητα στην ανταπόκριση στην περίσταση επικοινωνίας και στην παραγωγή πραγματικού μαθητικού κειμενικού έργου (Γραϊκός 2006β).

Η διάρκεια των διδασκαλιών ήταν κατά μέσο όρο επτά (7) ή οκτώ (8) διδακτικά δώρα. Στη διάρκεια των δράσεων υπήρχε συνεχής συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των τάξεων και ανάλογα με την περίπτωση και με τους εκπαιδευτικούς των ειδικοτήτων. Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της καθημερινής παραμονής μας για πολλές μέρες στα σχολεία

—κατά μέσο όρο δύο εβδομάδες— αναπτύσσονταν χρήσιμες συζητήσεις με τους Συλλόγους Διδασκόντων για πολλά ζητήματα της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Μετά την ολοκλήρωση των δράσεων, ακολουθούσαν δίωρες συναντήσεις με μικρές ομάδες εκπαιδευτικών των γειτονικών σχολείων, στις οποίες παρουσιάζονταν διδασκαλίες επικεντρωμένες στην κομβική φάση της επεξεργασίας των κειμένων που είχαν προηγουμένως παραγάγει τα παιδιά σε πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας. Στη συνέχεια, συζητούσαμε για τις εκπαιδευτικές διαδικασίες που ακολουθήθηκαν, για τους τρόπους συγκρότησης των κειμενικών ενοτήτων, για τις πρακτικές δημιουργίας αληθινών περιστάσεων επικοινωνίας και τις τεχνικές παραγωγής και επεξεργασίας μαθητικών κειμένων με βάση την ανταπόκριση στους στόχους της γλωσσικής ενότητας.

Τις επόμενες σχολικές χρονιές συνεχίστηκαν οι ίδιες εκπαιδευτικές δράσεις σε ευρύτερη κλίμακα και με βάση τις προϋποθέσεις που τέθηκαν τα δύο προηγούμενα σχολικά έτη. Η επιμορφωτική πρακτική ξεκινούσε με την εθελοντική συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε μικρές παιδαγωγικές ομάδες εντός του σχολείου ή σε γειτονικά σχολεία. Η συνεργασία άρχιζε με συζήτηση σχετικά με την κεντρική παιδαγωγική ιδέα σε δίωρες ενδοσχολικές συναντήσεις εργαστηριακής μορφής. Στη συνέχεια, σχεδιάζαμε και πραγματοποιούσαμε μαζί με τους εκπαιδευτικούς, όχι μόνο του κλάδου των δασκάλων αλλά και των υπόλοιπων ειδικοτήτων, εκπαιδευτικές δράσεις οι οποίες είχαν πολύμηνο θεματικό προσανατολισμό. Χαρακτηριστικά θέματα που επεξεργαστήκαμε -εκτός από τη γλωσσική διδασκαλία των κειμενικών ειδών- ήταν τα Μαθηματικά, η διασύνδεση των Τεχνών με το σχολείο (Μουσειακή Αγωγή, επισκέψεις σε χώρους εκθέσεων, φιλαναγνωσία κ.λπ.), η τεχνική της αφήγησης στη διδασκαλία, η αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας και η τοπική ιστορία. Στη διάρκεια των εξήμισι σχολικών ετών και μέχρι σήμερα (Φεβρουάριος 2014) οργανώθηκαν συνολικά πενήντα τέσσερις (54) δράσεις, στις οποίες πραγματοποιήθηκαν εννιάκοσιες ογδόντα τέσσερις (984) ώρες διδασκαλίας και σαράντα εννέα (49) δίωρες συναντήσεις.

Διαδικασίες αναστοχασμού και επιμορφωτικές συναντήσεις εντός και εκτός του σχολικού ωραρίου

Παρά το ότι οι επιμορφωτικές παρεμβάσεις είχαν ως αφετηρία την ενασχόληση με εκπαιδευτικές πρακτικές, εν τούτοις η πολυήμερη παρουσία μας στο σχολείο και η καθημερινή συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς δημιουργούσε τις προϋποθέσεις για την καλλιέργεια πνεύματος εμπιστοσύνης, επιμορφωτικής κουλτούρας και αναστοχασμού ως προς τους ρόλους που καλούνταν κάθε φορά να εκπληρώσουν οι εκπαιδευτικοί και ο επιμορφωτής. Οι διαδικασίες αυτές υποβοηθούνταν από την παράλληλη οργάνωση επιμορφωτικών συναντήσεων ανατροφοδότησης.

Υπήρχαν οι υποχρεωτικές για όλους τους εκπαιδευτικούς ημερίδες, όπως προβλέπονται από τη σχετική νομοθεσία. Οι ημερίδες αυτές, μέχρι δύο εργάσιμες ημέρες το έτος, είχαν εργαστηριακό και ενδοσχολικό χαρακτήρα. Προηγείτο συνεργασία για τη θεματολογία τους και για τις δυνατότητες παρουσίασης θεμάτων από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων. Στη διάρκεια των εξήμισι σχολικών ετών και μέχρι σήμερα (Φεβρουάριος 2014) οργανώθηκαν έξι (6) ημερίδες εργαστηριακού χαρακτήρα με επιμορφωτές εκπαιδευτικούς, σχολικούς συμβούλους και πανεπιστημιακούς, καθώς επίσης και τριάντα (30) ημερίδες ενδοσχολικού χαρακτήρα.

Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Παράλληλα με τις ημερίδες που προβλέπονται από τη σχετική νομοθεσία εντός του σχολικού ωραρίου, οργανώθηκαν προαιρετικές ημερίδες συζήτησης και διαλόγου και επιμορφωτικοί κύκλοι μαθημάτων, για θεωρητικά κυρίως θέματα, εκτός σχολικού ωραρίου με τη συνεργασία τοπικών φορέων. Χαρακτηριστικές επιμορφωτικές δράσεις που πραγματοποιήθηκαν εκτός σχολικού ωραρίου ήταν ο επιμορφωτικός κύκλος μαθημάτων «Γραμματισμός και Κοινωνία», που οργανώθηκε τη σχολική χρονιά 2008-09. Στη διάρκεια του κύκλου πραγματοποιήθηκαν έξι (6) μηνιαία τρίαωρα μαθήματα θεωρητικού χαρακτήρα σε θέματα διασύνδεσης του γραμματισμού με την εκπαίδευση, τη γλώσσα, την κοινωνική ανθρωπολογία, τις νέες τεχνολογίες, τις θετικές επιστήμες και την πολυτροπικότητα. Επιμορφωτές ήταν κυρίως πανεπιστημιακοί καθηγητές και το σύνολο των μαθημάτων παρακολούθησαν ανελλιπώς εξήντα (60) περίπου εκπαιδευτικοί. Παράλληλα, οργανώνονταν επιμορφωτικά εργαστήρια, όπως σχετικά με το νόημα της αφήγησης στην εκπαίδευση, τη μουσειολογία και την τοπική ιστορία.

Ο γενικότερος προσανατολισμός σε εκπαιδευτικές πρακτικές με βάση την παιδαγωγική έννοια της δράσης δημιουργούσε σταδιακά τις προϋποθέσεις για την καλλιέργεια κλίματος ερευνητικού και εθνογραφικού γραμματισμού όχι μόνο από την πλευρά των μαθητών και των εκπαιδευτικών αλλά και του επιμορφωτή. Οι καθημερινές προσωπικές μας σημειώσεις από τις εκπαιδευτικές μας πρακτικές στα σχολεία σε συνδυασμό με τις παρατηρήσεις —αρνητικές ή θετικές— των εκπαιδευτικών ήταν χρήσιμες για την κατανόηση του προσωπικού μας ρόλου στο ενδοσχολικό περιβάλλον αλλά και την καταγραφή των πραγματικών δυνατοτήτων του κάθε σχολείου. Ο αυτο-εθνογραφικός προσανατολισμός του επιμορφωτικού ρόλου αποτέλεσε και εναλλακτικό τρόπο ποιοτικής αξιολόγησης του επιμορφωτικού μας έργου (Carspecken 1996, Pelias 2004, Leavy 2009).

Συζήτηση-συμπεράσματα

Οι επιμορφωτικές προτάσεις που επιχειρήσαμε να αναλύσουμε προέκυψαν από την ανάγκη να οργανώσουμε τις επαγγελματικές μας πρακτικές με την ιδιότητα του σχολικού συμβούλου. Ασφαλώς παρόμοιες προτάσεις έχουν ήδη πραγματοποιηθεί από συναδέλφους ή μπορούν να αναζητηθούν σε προγράμματα της ελληνικής και της διεθνούς βιβλιογραφίας. Θεωρούμε ότι η συμβολή μας εστιάζεται κυρίως στον σταθερό συνδυασμό εμπράγματης εμπλοκής του επιμορφωτή σε εκπαιδευτικά προγράμματα στις πραγματικές συνθήκες της τάξης και στην παράλληλη υποστήριξη διαδικασιών ενδοσχολικού συνεργατικού αναστοχασμού περί του εκπαιδευτικού νοήματος. Παρόλο που οι προτεινόμενες επιμορφωτικές διαδικασίες είναι ακόμα εν εξελίξει, θα μπορούσαμε να επισημάνουμε κάποια ζητήματα, τα οποία μπορούν να προωθήσουν τη γενικότερη συζήτηση για την αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προσπαθειών στα σχολεία μας.

Το πρώτο ζήτημα αφορά στην αξιολόγηση των επιμορφωτικών πρακτικών. Η γενικότερη συζήτηση για την επιτυχία ή όχι των επιμορφωτικών προγραμμάτων που εφαρμόζονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προσκρούει εξ αρχής στην έλλειψη κουλτούρας αξιολόγησης και στην ουσιαστική ανυπαρξία τυπικών υπηρεσιακών διαδικασιών συζήτησης για την αποτελεσματικότητά τους. Έτσι, για παράδειγμα, ενώ πολλοί σχολικοί σύμβουλοι ανταποκρινόμενοι στον επιμορφωτικό τους ρόλο σχεδιάζουν αξιολογικές επιμορφωτικές προσπάθειες στις περιφέρειές τους, στην ουσία δεν προβλέπονται τυπικές αναστοχαστικές διαδικασίες γνωστοποίησης αυτών των προσπαθειών στο υπόλοιπο

σώμα των συμβούλων. Οι γονιμότερες συζητήσεις αναπτύσσονται άτυπα ανάμεσα σε ομάδες συμβούλων που έχουν παρόμοια ενδιαφέροντα. Είναι χαρακτηριστικό, επίσης, ότι στην τελευταία διαδικασία επιλογής σχολικών συμβούλων το 2011 θεσπίστηκε για πρώτη φορά η έκθεση αυτοξιολόγησης και ο προγραμματισμός έργου στην περίπτωση επανεκλογής (μέχρι 300 λέξεις για το καθένα). Όμως, οι εκθέσεις αυτές συμπλήρωναν απλώς τον φάκελο των μη μοριοδοτούμενων προσόντων (όπως για παράδειγμα η κοινωνική και η πολιτιστική δράση, οι βραβεύσεις κ.ά.), τα οποία αξιολογούνταν συνολικά στη συνέντευξη.

Θεωρούμε ότι ένα αποτελεσματικό μοντέλο αξιολόγησης των επιμορφωτικών πρακτικών θα πρέπει να βασίζεται περισσότερο σε ποιοτικές μεθοδολογίες παρά σε ποσοτικές. Οι εκπαιδευτικοί έχουν κουραστεί να συμπληρώνουν δομημένα ερωτηματολόγια, με τα οποία τους ζητούνται μονολεκτικές και σειραϊκά οργανωμένες απαντήσεις για ζητήματα σπουδαία ή ασήμαντα. Κυρίως έχουν χάσει κάθε εμπιστοσύνη στην πραγματική αξιοποίηση αυτών των ερωτηματολογίων και στη σημασία που αποδίδουν στις απαντήσεις τους οι συντάκτες τους, ιδιαίτερα όταν αυτοί είναι κρατικοί φορείς. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εκφράσουν την άποψή τους άμεσα ή έμμεσα και με άλλους τρόπους που αξιοποιούν τα ενδιαφέροντα και κινητοποιούν την προσωπική συμμετοχή τους, όπως είναι οι ημιδομημένες ή ελεύθερες συνεντεύξεις, οι βασισμένες στην τέχνη ποιοτικές μεθοδολογίες, οι εθνογραφικές και οι αυτο-εθνογραφικές έρευνες του εργασιακού τους περιβάλλοντος κ.ά. (Leavy 2009). Σε κάθε περίπτωση η δημιουργία κλίματος διαλόγου, εμπιστοσύνης και συμμετοχής, η οποία κτίζεται μακροχρόνια, μπορεί να βοηθήσει τους επιμορφωτές να κατανοήσουν τις πραγματικές απόψεις των εκπαιδευτικών αρκεί να έχουν τη διάθεση αναστοχασμού για τον δικό τους ρόλο, τα λάθη και τις αβλεπίες τους. Η ποιοτική, δηλαδή, αξιολόγηση των επιμορφώσεων θα πρέπει να έχει ολιστικό χαρακτήρα, συμπεριλαμβάνοντας όχι μόνο την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών αλλά και τις πραγματικές διαδικασίες αυτοκριτικής που θα πρέπει να αναπτύσσουν οι επιμορφωτικοί φορείς.

Για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας των προτάσεών μας χρησιμοποιήσαμε ποσοτικά και ποιοτικά εργαλεία. Μετά το πρώτο έτος εφαρμογής των πρακτικών μας ζητήσαμε μέσω ερωτηματολογίου από τους εκπαιδευτικούς να διατυπώσουν την άποψή τους για το είδος της επιμόρφωσης που θα προτιμούσαν. Οι απαντήσεις τους επιβεβαίωσαν σε ποσοστό πάνω από 85% την επιλογή μας για συμμετοχικές και εργαστηριακές μορφές επιμόρφωσης. Τα ποιοτικά μας δεδομένα αφορούν την εθελοντική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα εκπαιδευτικά προγράμματα και στους επιμορφωτικούς κύκλους εντός κι εκτός του ωραρίου, η οποία κρίνεται ιδιαίτερα ενθαρρυντική. Στο επίπεδο, επίσης, της αλλαγής των εκπαιδευτικών μεθοδολογιών και ιδιαίτερα του στόχου προς συμμετοχικές και ερευνητικές μαθητικές δράσεις, η ποιοτική αποτίμηση βασίζεται στην ανάλυση των εργασιών που παράγουν τα παιδιά, η οποία επίσης αποδεικνύει την τάση αλλαγής των μεθοδολογικών νοοτροπιών των εκπαιδευτικών.

Το δεύτερο ζήτημα αφορά στις πρακτικές δυσκολίες εφαρμογής επιμορφωτικών προγραμμάτων στη σημερινή ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Επισημάναμε ήδη όχι μόνο την ανεπάρκεια του επιμορφωτικού χρόνου που προβλέπει το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο αλλά και τις δυσκολίες εκμετάλλευσής του. Επιπροσθέτως, επισημαίνουμε το πρόβλημα της συχνής μετακίνησης εκπαιδευτικών, ιδίως των ειδικοτήτων, από το ένα

Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

σχολείο στο άλλο και από τη μία εκπαιδευτική περιφέρεια στην άλλη. Επίσης, την αδυναμία επιμορφωτικής συνύπαρξης των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στον πρωινό κύκλο και στα απογευματινά ολόημερα τμήματα, στη διόγκωση των σχολείων από την άποψη των μαθητών και των εκπαιδευτικών ιδιαίτερα μετά την τελευταία τάση προς συγχωνεύσεις σχολείων κ.ά. Είναι χαρακτηριστικό ότι σε μερικά σχολεία, στα οποία το προσωπικό ξεπερνά τους σαράντα ή τους πενήντα εκπαιδευτικούς ποικίλων ειδικοτήτων, είναι ιδιαίτερα δύσκολη η εφαρμογή ενδοσχολικών επιμορφώσεων και η δημιουργία κοινοτήτων πρακτικής.

Είναι σίγουρο ότι η επιτυχία των επιμορφωτικών δράσεων προϋποθέτει πρώτα απ' όλα βελτιώσεις στην ισχύουσα επιμορφωτική κουλτούρα, η οποία όμως εξαρτάται άμεσα, τόσο από συστημικές αλλαγές στον τρόπο οργάνωσης του εκπαιδευτικού μας συστήματος όσο και από την ανάπτυξη αναστοχαστικής ευθύνης για τον καθένα εκπαιδευτικό χωριστά. Στις δύσκολες παρούσες συνθήκες, οι επιμορφωτικές προσπάθειες που πραγματοποιούνται έχουν εκ των πραγμάτων μεταβατικό χαρακτήρα, διατηρούν όμως ακόμα εν δυνάμει το στοιχείο της εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών, εφόσον μπορούν να ανταποκριθούν σε κάποιες τουλάχιστον από τις προσδοκίες τους. Όμως στο πλαίσιο των προωθούμενων αλλαγών για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με βάση ποσοτικά χαρακτηριστικά, χωρίς τυπική διασύνδεση με βελτιωτικές επιμορφωτικές διαδικασίες και χωρίς να έχουν προηγηθεί οι συστημικές αλλαγές που προαναφέραμε, προβάλλει το ερώτημα αν και κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θα έχουν τη δυνατότητα να αντιμετωπίσουν το ευαίσθητο θέμα της επιμόρφωσής τους ως μέσο πραγματικής επαγγελματικής εξέλιξης ή αντίθετα ως σχολαστικό εργαλείο επαγγελματικής «ανέλιξης».

Βιβλιογραφία

- Altrichter, H., Posch, O. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*, μτφρ. Μ. Δεληγιάννη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αντωνίου, Α. (2011). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ο θεσμός του σχολικού συμβούλου*. Μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ., Φιλοσοφική Σχολή, Τμ. Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής.
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*, μτφρ. Μ. Αραποπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bernstein, B. (1989). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, μτφρ. & εισ. Ι. Σολομών. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Boreen, J., Johnson, M. K., Niday, D. & Potts, J. (2000). *Mentoring beginning teachers: guiding, reflecting, coaching*. York, Maine: Stenhouse Publishers.
- Brinkmann, G. (1996). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: τάσεις στην Ευρώπη. *Παι-δαγωγική Επιθεώρηση*, 24, 27-37.
- Γραίκος, Ν. (2006α). Προσέγγιση του πολυτροπικού λόγου στο δημοτικό σχολείο μέσω της διδασκαλίας της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σήμερα: προκλήσεις και προοπτικές*. Πρακτικά 26ης ετήσιας συνάντησης Τομέα Γλωσσολογίας, Τμ. Φιλολογίας, Φιλοσοφικής Σχολής, Α.Π.Θ., 14–15/5/2005. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. & Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), 81-98.
- Γραίκος, Ν. (2006β). Εφαρμογή της διδασκαλίας της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 117–124.

- Γραΐκος, Ν. (2011α). Προτάσεις επεξεργασίας παραγόμενου, πολυτροπικού, μαθητικού λόγου στο Δημοτικό Σχολείο. Στο Μ. Α. Πουρκός & Ε. Κατσαρού (Επιμ.), *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση*. Θεσσαλονίκη: Νησίδες, 427-444.
- Γραΐκος, Ν. (2011β). Γλωσσικός γραμματισμός και επεξεργασία μαθητικών ερευνητικών δράσεων (μαθηματικά προβλήματα, περιβαλλοντικές και εθνογραφικές δράσεις). Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Διδασκαλία και εκμάθηση της Ελληνικής*. Πρακτικά 31ης Ετήσιας Συνάντησης Τομέα Γλωσσολογίας, Τμ. Φιλολογίας, Φιλοσοφικής Σχολής, Α.Π.Θ., 16-18/4/2010. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. & Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), 89-101.
- Γρόλλιος, Γ. (1998). Τα νέα ιδεολογικά χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και οι κατευθύνσεις της κριτικής. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 44, 44-49.
- Carspecken, P.F. (1996). *Critical ethnography in educational research*. New York & London: Routledge.
- Clarke, A. & Riecken, T. (2000). A school advisor association: seeking ways to change substantively the role played by classroom teachers in pre-service teacher education. *Alberta Journal of Educational Research*, 46 (4), 346-355.
- Colley, H. (2001). Righting rewritings of the myth of mentor: a critical perspective on career guidance mentoring. *British Journal of Guidance & Counselling*, 29 (2), 177-197.
- Collins, M. (1991). *Adult education as vocation. A critical role for the adult educator*. New York & London: Routledge.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2004). Designs for learning. *E-Learning*, 1 (1), 38-93.
- Christensen, P. & James, A. (Eds.) (2008). *Research with children: perspectives and practices*. New York & London: Routledge.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*, μτφρ. Α. Βακάλη. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.
- Δούκας, Χ. κ.ά. (2008). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο Δ. Βλάχος (Επιμ.), *Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 357-390.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals. Toward a critical pedagogy of learning*. Intr. P. Freire. Forew.: P. McLaren. Series: Critical Studies in Education. Westport, Connecticut & London: Bergin & Garvey.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (1993). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης.
- Hewton, E. (1988). *School focused staff development: guidelines for policy makers*. London & New York: Falmer Press.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2013). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση. Από τη γραφειοκρατία στη μετασχηματιστική ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καραγιάννης, Γ., Σταγιά, Π. & Τσιρίκου, Μ. (2004). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ιστορική πορεία της επιμόρφωσης. Στο 3ο Διεθνές Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης. Πρακτικά. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Π.Τ.Δ.Ε.-Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο: <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praktika%2011/karagiannis%20klp.htm>. Ανακτήθηκε: 15/11/2012.
- Καράμηνas, Ι. (2013). *Ο σχολικός σύμβουλος ως εκπαιδευτής ενηλίκων. Θεωρητική προσέγγιση, εμπειρική διερεύνηση, καλές πρακτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

- Knowles, G. J. & Cole, A. L. (1996). Developing practice through field experiences. In F. B. Murray (Eds.), *The teacher educator's handbook: building a knowledge base for the preparation of teachers*. San Francisco: Jossey-Bass, 648-688.
- Κουλουμπαρίτση, Α. (1997). Μια πρόταση για ενδο- και δια- σχολική επικοινωνία και επιμόρφωση. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 43, 24-25.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- Leavy, P. (2009). *Method meets art: arts-based research practice*. New York & London: The Guilford Press.
- Lieberman, A. (1994). Teacher development: commitment and challenge. In P.P. Grimmett & J. Neufeld (Eds.), *Teacher development and the struggle of authenticity: professional growth and restructuring in the context of change*. New York: Teachers College Press. 15-30.
- Μάτος, Α. & Ιωαννίδης, Δ. (2008). Μέντορες Τ.Π.Ε.: κυρίαρχες πρακτικές λόγου και ταυτότητες εν εξελίξει. Στο Ψηφιακό υλικό για την υποστήριξη του παιδαγωγικού έργου των εκπαιδευτικών. Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας. Νάουσα 9-11/5/2008. Διαθέσιμο: http://ekped.gr/praktika/gen/06_174k.swf. Ανακτήθηκε: 16/11/2012.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Θεωρία της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2005). Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 348-354.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2007). Πολιτικές για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: συνέχεια, ασυνέχεια και αντιφάσεις. Στο Δ. Χαραλάμπους (Επιμ.), *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 191-199.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2009). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: η «άλλη» -αντί (-πάλι) – πρόταση. Στο Α. Γαγάτσης, Α. Μιχαηλίδου & Α. Χαραλάμπους (Επιμ.), *Εκπαιδευτική έρευνα και επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην Κύπρο*. Πρακτικά Συνεδρίου. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και Αξιολόγησης, 27-41.
- Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπάρμπας, Α., Ψύλλος, Δ. & Δημητριάδης, Στ. (2002). Οι επιμορφωτές ΤΠΕ ως μέντορες: προβλήματα και ερωτήματα. Στο Α. Δημητρακοπούλου (Επιμ.), *Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση*, Τόμ. Α'. Πρακτικά 3ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ. Ρόδος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Αθήνα: Καστανιώτης, 163-172.
- Μπατσούτα, Μ. & Παπαγιαννίδου, Χ. (2006). Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των νηπιαγωγών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 143-158.
- Νικολακάκη, Μ. (2003). Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, 5-19.
- Ξωχέλλης, Π. (2002). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σήμερα: διεθνής αναγκαιότητα - ελληνικές εξελίξεις και εμπειρίες. Στο 2^ο Διεθνές Συνέδριο: *Η παιδεία στην αυγή του 21^{ου} αιώνα. Ιστορικοσυγκριτικές προσεγγίσεις*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Π.Τ.Δ.Ε. - Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/ksoxelis.htm>. Ανακτήθηκε: 15/10/2012.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

- Ξωχέλλης, Π. & Παπαναούμ, Ζ. (2000). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*. Θεσσαλονίκη.
- Παπαναούμ, Ζ. (2001). Το έργο «Ενδοσχολική Επιμόρφωση»: Ζητήματα έρευνας και εκπαιδευτικής πολιτικής για την ανάπτυξη του σχολείου. Στο *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου*. Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου. Θεσσαλονίκη, 31-45.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πως. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 82-91.
- Παπαναούμ, Ζ. (2011). Η εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών: παράμετροι αιχμής για την εκπαιδευτική πολιτική. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 16-17 [ειδικό θεματικό τεύχος, «Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών»], Αθήνα: Παπαζήσης.
- Παπαπροκοπίου, Ν. (2005). Ενδοσχολική επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 187-195.
- Pelias, R.J. (2004). *A methodology of the heart: evoking academic and daily life*. Walnut Creek-Lanham & N. York & Oxford: Altamira Press.
- Rogers, A. (1995). *Η Εκπαίδευση ενηλίκων*, μτφρ. Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Stephens, P. (1996). *Essential mentoring skills*. Cheltenham: Stanley Thornes.
- Ταρατόρη-Γσαλκατίδου, Ε. (2000). *Η επιμόρφωση από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Trorey, G. & Cullingford, C. (Eds.) (2002). *Professional development and institutional needs*. series: monitoring change in education. Aldershot: Ashgate.
- Τσάφος Β. & Κατσαρού, Ε. (2000). Η αξιοποίηση της έρευνας δράσης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 114, 67-74.
- Wells, G. (2006). Γλώσσα, γραμματισμός και εκπαίδευση. Στο Α. Χαραλαμπίδης (Επιμ.), *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), 89-133.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, J.V. (1991). *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. London, Sydney & Singapore: Harvester Wheatsheaf.
- Wertsch, J.V. (1997). *Mind as action*. Oxford: Oxford University Press.
- Υφαντή, Α.Α., & Βοζαΐτης, Ν.Γ. (2007). Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και επιμόρφωση. Το παράδειγμα εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Α΄ περιφέρειας του νομού Αχαΐας. Διοικητική Ενημέρωση. *Τριμηνιαία Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης*, 40, 87-105.
- Frey, K. (1986). *Η μέθοδος Project. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*, μτφρ. Κλ. Μάλλιου. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Feiman-Nemser, S., Parker, M.B. & Zeichner, K. (1993). Are mentor teachers teacher educators? In D. McIntyre, H. Hagger & M. Wilkin (Eds.), *Mentoring: perspectives on school-based teacher education*. London: Kogan Page, 147-165.

Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός.