

## Η ενδοσχολική επιμόρφωση ως μοχλός επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Νικόλαος Μάνεσης

---

### Περίληψη

Όλες οι χώρες δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στα καθήκοντα των σχολικών συμβούλων περιλαμβάνεται μεταξύ άλλων και το επιμορφωτικό έργο. Θα παρουσιάσουμε τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου, το οποίο υλοποιήθηκε την περσινή σχολική χρονιά σε όλα τα σχολεία της 2<sup>ης</sup> Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης Αχαΐας. Η δράση περιελάμβανε μια δειγματική διδασκαλία από τον σχολικό σύμβουλο στο μάθημα της Ιστορίας της Στ' δημοτικού και στη συνέχεια συζήτηση. Στόχος μας ήταν να αναδείξουμε τη σημασία της στοχοκεντρικής διδασκαλίας, την αξιοποίηση του χρόνου της ωριαίας διδασκαλίας, τη χρήση των πηγών και την αξιοποίηση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου. Ως εργαλείο αξιολόγησης της διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς που παρακολούθησαν, χρησιμοποιήθηκε το «Εργαλείο Αναστοχασμού Διδασκαλίας» του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου.

Λέξεις κλειδιά: μικροδιδασκαλία, ενδοσχολική επιμόρφωση, σχέδιο μαθήματος, σχολικός σύμβουλος, Ιστορία

### Abstract

All countries pay particular importance to teachers' training. One of the main duties of school advisors is teachers' in-service training. This paper presents the planning, the materialization and the evaluation of a training seminar, which took place last schoolyear, in 2<sup>nd</sup> Prefecture of Primary Education in Achaia Prefecture. The seminar included a 45minutes teaching from a school advisor on the course of History in the 6<sup>th</sup> Grade (elementary) and discussion among the group of participants. We attempted to show the importance of clear aims such as the time management, the use of resources and the results of collaboration in teams at work. As tool form for the evaluation of teaching, we used the "Tool of Rethinking of Teaching" of Cyprus Pedagogical Institute.

Key words: micro-teaching, in service education, lesson plan, school counselor, History

### A. Θεωρητικό πλαίσιο

#### Εισαγωγή

Σε διεθνές επίπεδο τα τελευταία χρόνια η εκπαίδευση καλείται να ανταποκριθεί με επιτυχία στην ταχεία τεχνολογική ανάπτυξη, την έκρηξη της γνώσης, τις ραγδαίες εξελίξεις στο ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο. Σημαντικός παράγοντας για την

αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης θεωρείται ο εκπαιδευτικός. Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική τονίζει τη σημασία της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης<sup>1</sup> των εκπαιδευτικών, την οποία συνδέει με την επαγγελματική τους ανάπτυξη, τη δια βίου μάθηση και τις ανάγκες της καθημερινής πράξης. Μάλιστα, καθορίστηκε από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο ως ένας από τους δεκαέξι δείκτες ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης. Η επιμόρφωση στοχεύει στην επιπλέον μόρφωση που μπορεί να πάρει ένας εκπαιδευτικός, ώστε να διευρύνει, να συμπληρώσει, να επικαιροποιήσει και να βελτιώσει τις εμπειρίες, γνώσεις, πρακτικές, δεξιότητες, στάσεις και ικανότητές του μέσα από θεσμοθετημένες και οργανωμένες διαδικασίες. Επιμόρφωση και βασική εκπαίδευση πρέπει να βρίσκονται σε σχέση αλληλεπίδρασης. Είναι κοινά αποδεκτό ότι υπάρχει ανάγκη για διαρκή επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, η οποία θεωρείται ελπίδα για την ποιοτική βελτίωση του σχολείου, την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα, τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης και την προσαρμογή της στις μεταβαλλόμενες ανάγκες και απαιτήσεις (Βεργίδης 1995, Eurydice 1996, Fullan 1998, European Commission 2000, Νικολακάκη 2003, Μπαγάκης 2005).

Αρχικά, έως και τις αρχές της δεκαετίας του 1990, ο όρος επιμόρφωση είχε τη στενή έννοια της επαγγελματικής κατάρτισης (Μυλωνάς κ.ά. 2001, Μάνεσης 2011). Από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 παρατηρείται μια στροφή και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεωρείται διαρκής, προϋποθέτει τη σύνδεση θεωρίας, πρακτικής και έρευνας, την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών και τη συνεργασία των προγραμμάτων αρχικής και ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, αναφέρεται στις τυπικές και άτυπες ευκαιρίες κατάρτισης και αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας, προάγοντας την ατομική τους εξέλιξη και ανάπτυξη. Σε αυτή τη διαδικασία οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι προετοιμασμένοι να προσαρμοστούν στις αλλαγές (Παγκάκης 2003, Κελλανίδης & Βρυνιώτη 2004, Παπαναούμ 2005)<sup>2</sup>.

Η διά βίου μάθηση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών προβλέπεται και στο Καθηκοντολόγιο. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρεται στο άρθρο 36, παράγραφος 23 της Υπουργικής Απόφασης Φ.353.1/324/105657/Δ1<sup>3</sup>: «Οι εκπαιδευτικοί ανανεώνουν και εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους σχετικά με τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα και τις επιστήμες της αγωγής, τόσο μέσω των διάφορων μορφών επιμόρφωσης και επιστημονικής παιδαγωγικής καθοδήγησης που παρέχονται θεσμικά από το σύστημα της οργανωμένης εκπαίδευσης όσο και με την αυτοεπιμόρφωση. Τα ανωτέρω κρίνονται απαραίτητα, διότι οι ανάγκες της κοινωνίας μεταβάλλονται με γρήγορους ρυθμούς. Για να μπορεί η εκπαίδευση να ανταποκριθεί σ' αυτούς τους ρυθμούς, πρέπει ο εκπαιδευτικός να παρακολουθεί τις εξελίξεις με διαρκή και έγκυρη επιμόρφωση».

Τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών διακρίνονται σε υποχρεωτικά και προαιρετικά. Στα υποχρεωτικά προγράμματα περιλαμβάνονται η εισαγωγική επιμόρφωση

---

<sup>1</sup> Σύμφωνα με τον Δημαρά (1973), ο όρος επιμόρφωση χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον Υπ. Παιδείας Ι. Τσιριμώκο στην εισηγητική έκθεση που κατέθεσε στη Βουλή τον Νοέμβριο του 1913.

<sup>2</sup> Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (1999: 35), η επαγγελματική και η προσωπική ανάπτυξη δεν είναι εύκολο να διαχωριστούν, αφού συμβαδίζουν και αλληλοπροσδιορίζονται.

<sup>3</sup> Βλ. Φ.Ε.Κ. 1340 τ.Β/16-10-2002 με θέμα: «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και Σ.Ε.Κ. και των συλλόγων των διδασκόντων».

## Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

για νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, τα διάφορα επιμορφωτικά προγράμματα μακράς (ετήσιας), μέσης και μικρής διάρκειας, τα εκπαιδευτικά προγράμματα για την ακαδημαϊκή και επαγγελματική αναβάθμιση (εξομοίωση), η ειδική επιμόρφωση στελεχών, καθώς και διάφορες έκτακτες επιμορφώσεις (π.χ. για τα Νέα Προγράμματα Σπουδών, τα Διδακτικά Βιβλία, το Νέο Σχολείο κ.λπ.). Στα προαιρετικά προγράμματα περιλαμβάνονται οι ημερίδες, τα συνέδρια και τα σεμινάρια στα οποία συμμετέχουν οι ενδιαφερόμενοι.

Ως φορείς επιμόρφωσης ορίζονται το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής - (Ι.Ε.Π.), τα ΠΕΚ, τα ΑΕΙ & ΑΤΕΙ, η ΑΣΠΑΙΤΕ, το ΙΝΕΔΙΒΙΜ, η Σχολική Μονάδα και οι Σχολικοί Σύμβουλοι. Άτυποι φορείς επιμόρφωσης είναι και οι επαγγελματικές και επιστημονικές ενώσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες συμμετέχουν με εκπροσώπους στους επιμορφωτικούς φορείς, αλλά μπορούν να διοργανώνουν επιμορφωτικές συναντήσεις (π.χ. συνέδρια, ημερίδες, συζητήσεις, διαλέξεις).

### Ο επιμορφωτικός ρόλος του σχολικού συμβούλου

Με τον Ν. 1304/82 καθιερώθηκε στην εκπαίδευση ο θεσμός του Σχολικού Συμβούλου, ο οποίος αντικατέστησε τον θεσμό του Επιθεωρητή. Έργο του είναι, μεταξύ άλλων, η διαχείριση της εκπαιδευτικής πολιτικής, η επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση, η συμμετοχή στην αξιολόγηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η ενθάρρυνση για την εφαρμογή νέων μεθόδων διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το Φ.Ε.Κ. 1340/2002 (άρθρο 8, παρ. 1γ) ο σχολικός σύμβουλος «ενθαρρύνει, υποστηρίζει και καθοδηγεί τις ενδοσχολικές προσπάθειες επιμόρφωσης στα σχολεία της αρμοδιότητάς του». Στα καθήκοντα των σχολικών συμβούλων (άρθρο 9, παρ. ζ), είναι να «οργανώνουν οι ίδιοι ή αναθέτουν διδασκαλίες σε εκπαιδευτικούς, τις οποίες παρακολουθούν υποχρεωτικά οι εκπαιδευτικοί του αντίστοιχου γνωστικού αντικείμενου των σχολείων με σκοπό την ανταλλαγή εμπειριών και την ενημέρωση στις σύγχρονες απόψεις της ψυχοπαιδαγωγικής θεωρίας και της διδακτικής πρακτικής». Σύμφωνα με το Π.Δ. 201/1998 οι σχολικοί σύμβουλοι οργανώνουν και υλοποιούν επιμορφωτικές συναντήσεις (παιδαγωγικές συσκέψεις, ημερίδες και σεμινάρια) των εκπαιδευτικών των σχολείων ευθύνης τους, στα εξής χρονικά διαστήματα: 16-20 Ιουνίου, 2-9 Σεπτεμβρίου, δύο (2) εργάσιμες ημέρες τον χρόνο και σε ώρες που δεν εμποδίζεται η διδακτική εργασία (συνήθως το δίωρο 12-2). Σε κάθε περίπτωση, ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου θεωρείται καθοριστικός για την οργάνωση και υλοποίηση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης και ενδοσχολικής επιμόρφωσης.

### Β. Εφαρμογές

#### Σχεδιασμός και οργάνωση του σεμιναρίου<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Το επιμορφωτικό αυτό σεμινάριο δεν έχει όλα τα τυπικά χαρακτηριστικά της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, αφού δεν προγραμματίστηκε και πραγματοποιήθηκε με βάση τις ανάγκες και τα προβλήματα του κάθε σχολείου. Παρά ταύτα, υλοποιούνταν στο χώρο του σχολείου με την ομάδα των εκπαιδευτικών του σχολείου και στη συνέχεια υπήρχε αξιολόγηση και ανατροφοδότηση. Όπως αποδείχτηκε εκ των υστέρων, το

Ανέλαβα υπηρεσία ως σχολικός σύμβουλος στη 2<sup>η</sup> Περιφέρεια Δημοτικής Εκπαίδευσης Αχαΐας τον Ιανουάριο του 2012. Κατά τη διάρκεια των επισκέψεών μου στα σχολεία στα πλαίσια μιας πρώτης γνωριμίας και καταγραφής αναγκών και προβλημάτων, έγινα αποδέκτης πολλών αιτημάτων των εκπαιδευτικών για τη διεξαγωγή δειγματικών διδασκαλιών.

Από την προηγούμενη εμπειρία μου ως εκπαιδευτικός, διευθυντής σχολικής μονάδας, κι έχοντας διδάξει στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (ΑΕΙ, ΑΤΕΙ) και σε διάφορα επιμορφωτικά σεμινάρια, στα ΠΕΚ κι αλλού, γνωρίζω ότι οι εκπαιδευτικοί κρίνουν την επιμόρφωση, με τη μορφή που κυριάρχησε στη χώρα μας την προηγούμενη εικοσαετία, ως μη αποτελεσματική. Όπως επιβεβαίωσαν και αρκετές έρευνες ήταν αποσπασματική, κυρίως θεωρητική, σεμιναριακού τύπου, με ξεπερασμένες επιμορφωτικές τεχνικές (εισήγηση, διάλεξη), δε συνδέθηκε με την αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, δε λάμβανε υπόψη τις προτάσεις τους (π.χ. σε ζητήματα όπως οι διδακτικές μέθοδοι, τα διδακτικά βιβλία, οι εξετάσεις), τις στάσεις, τα κίνητρα, τις ικανότητες για μάθηση -οι οποίες διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία και την προϋπηρεσία- καθώς, και τις εκπαιδευτικές και προσωπικές τους ανάγκες, αλλά ούτε την καθημερινή διδακτική πράξη (Χρονοπούλου 1982, Νούτσος 1986, Βεργίδης 1993 & 1998, Μαυρογιώργος 1996 & 2003, Μάνεσης 2010).

Επειδή δεν υπήρχε αντικειμενική δυνατότητα για την πραγματοποίηση δειγματικών διδασκαλιών, τους ενημέρωσα ότι στον υπόλοιπο χρόνο μέχρι τη λήξη του σχολικού έτους 2011-12 θα πραγματοποιούσα επιμορφωτικές ημερίδες κατά τάξη και δεσμεύτηκα για την υλοποίηση αυτής της δράσης τη σχολική χρονιά 2012-13. Στο σημείο αυτό, να αναφέρω ότι οι επιμορφωτικές δράσεις που θα παρουσιάσω στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν έπειτα από διερεύνηση των αναγκών και ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών. Απέστειλα ερωτηματολόγιο στους εκπαιδευτικούς κάθε τάξης, ζητώντας τους να θέσουν τα προβλήματα ή τις θεματικές στις οποίες θα επιθυμούσαν να ενημερωθούν και να συζητήσουμε. Οι δράσεις είχαν τη μορφή ημερίδας (8.30 – 14.00), στην οποία συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης τάξης όλων των σχολείων της περιφέρειας. Επιλέχθηκε αυτή η μορφή επιμόρφωσης, διότι υποθέσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στην ίδια τάξη έχουν παρόμοιες ανάγκες και προβλήματα και θα ήταν πολύ πιο χρήσιμη η ανταλλαγή απόψεων και πρακτικών. Επιπλέον, θα είχαμε περισσότερο χρόνο στη διάθεσή μας να ανταλλάξουμε απόψεις και να συζητήσουμε μελέτες περίπτωσης και πρακτικές σε σύγκριση με το ασφυκτικό δίωρο 12-2 που συνηθίζεται να πραγματοποιούνται παρόμοιες δράσεις. Στις περισσότερες ημερίδες συμμετείχαν ως επιμορφωτές, εκτός από μένα, και εκπαιδευτικοί με αυξημένα προσόντα (μεταπτυχιακές σπουδές, εργασιακή εμπειρία στοχευμένη στο αντικείμενο).

Έτσι, τη σχολική χρονιά 2011-12 (και πιο συγκεκριμένα το χρονικό διάστημα Φεβρουαρίου – Ιουνίου 2012) προγραμματίστηκαν και πραγματοποιήθηκαν οι εξής ημερίδες: «Το Πρόγραμμα Σπουδών στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά»-(Α' τάξη), «Διερεύνηση και αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά»-(Β' τάξη), «Η χρήση της μεθόδου πρότζεκτ στο μάθημα της Γλώσσας»-(Γ' τάξη), «Το Α.Π.Σ. των μαθημάτων της Γλώσσας, της Μελέτης και της Ιστορίας»-(Δ' τάξη),

---

σημαντικότερο αποτέλεσμα της επιμορφωτικής προσπάθειάς μας ήταν ότι βοήθησε αρκετούς εκπαιδευτικούς να συζητήσουν με τους συναδέλφους τους και να ανταλλάξουν απόψεις, ιδέες και πρακτικές.

## Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

«Η επιθετικότητα και η παραβατική συμπεριφορά στον χώρο του σχολείου - Η συμβολή του σχολείου και της οικογένειας για την αντιμετώπισή της»-(Ε΄ τάξη), «Η ηλεκτρονική κοινωνική δικτύωση. Χρήση, κίνδυνοι και προφυλάξεις»-(ΣΤ΄ τάξη).

Βασικό μέλημα ήταν η εμπλοκή των ίδιων των εκπαιδευτικών στον μεγαλύτερο βαθμό. Έγινε προσπάθεια ώστε οι ημερίδες να είναι όσο το δυνατόν περισσότερο βιωματικές και συμμετοχικές. Μετά από μια μικρή αρχική εισήγηση, οι εκπαιδευτικοί εργάζονταν σε ομάδες που πραγματεύονταν διάφορες μελέτες περίπτωσης. Οι δράσεις πραγματοποιήθηκαν τόσο σε σχολεία όσο και σε κάποια αίθουσα που μας διατέθηκε δωρεάν από την Περιφέρεια.

Η αξιολόγηση των ημερίδων έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί ενθουσιάστηκαν με την ιδέα, διότι είχαν μια ολόκληρη μέρα στη διάθεσή τους να συζητήσουν και δεν περιορίζονταν στο γνωστό δίωρο (12-2), όπου τις περισσότερες φορές έρχονταν με άγχος και κουρασμένοι από το διδακτικό ωράριο της ημέρας. Χαρακτήρισαν τα θέματα ως ενδιαφέροντα, και κυρίως οι εκπαιδευτικοί των τάξεων Ε΄ και ΣΤ΄ οι οποίοι τόνισαν: «δεν ασχοληθήκαμε επιτέλους με διδακτική μαθημάτων». Ανέφεραν, επίσης, ότι επιθυμούν να συμμετέχουν περισσότερο και να υπάρχει περισσότερος χρόνος για συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων κατά τη διάρκεια των ημερίδων.

Πράγματι, γνωρίζουμε ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν είναι δυνατόν πλέον να έχει μαζικό χαρακτήρα, αφού αναγνωρίζεται ότι το σώμα των εκπαιδευτικών δεν είναι ομοιογενές. Οι επιμορφωτικές τους ανάγκες ποικίλλουν, η αρχική κατάρτιση, λόγω και της ανομοιογένειας των προγραμμάτων σπουδών, δεν είναι επαρκής για να αντιμετωπίσουν την καθημερινή πράξη και επιπλέον υπάρχει και η απόσταση ανάμεσα στον χρόνο εκπαίδευσης και τον χρόνο διορισμού (Ξωχέλλης & Παπαναούμ 2000, Παπαναούμ 2001).

Με τη λήξη της σχολικής χρονιάς και αποτιμώντας την προσπάθεια και τις αξιολογικές κρίσεις των εκπαιδευτικών προχώρησα στον προγραμματισμό των επιμορφωτικών δράσεων της σχολικής χρονιάς 2012-13.

Αυτό που έλαβα πρώτα απ' όλα υπόψη μου είναι η παραδοχή ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ενήλικες εκπαιδευόμενοι και έχουν κάποια χαρακτηριστικά τα οποία οφείλει να γνωρίζει ο σχολικός σύμβουλος ως επιμορφωτής, για να μπορέσει να είναι αποτελεσματικός στο ρόλο του. Είναι όλοι εξ ορισμού ενήλικες, βρίσκονται σε εξελισσόμενη διεργασία ανάπτυξης, φέρνουν μαζί τους ένα σύνολο εμπειριών και αξιών, έρχονται συνήθως στην εκπαίδευση με δεδομένες προθέσεις, με διακριτές προσδοκίες -όσον αφορά στην ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία, έχουν ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα, έχουν διαμορφωμένα μοντέλα μάθησης (Rogers 1999: 92-107). Γι' αυτό, κατά τις επισκέψεις μου στα σχολεία είχα φροντίσει να συγκεντρώσω όσα περισσότερα στοιχεία μπορούσα για τους εκπαιδευτικούς (π.χ. σπουδές, ενδιαφέροντα, διδακτική εμπειρία, κ.ά.). Επίσης, παρέμενα όλη τη διάρκεια της ημέρας στο σχολείο για να μπορούμε να συζητήσουμε στα κενά ή στα διαλείμματα και να γνωριστούμε καλύτερα για να αναπτυχθεί κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης.

Οι επιμορφωτικές δράσεις δεν είχαν ως κύριο στόχο την επικαιροποίηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών, με σκοπό να γίνουν ικανοί να εφαρμόσουν πιο αποτελεσματικά την εκπαιδευτική πολιτική. Αυτό το συντηρητικό επιμορφωτικό μοντέλο που κυριάρχησε στη χώρα μας όλα αυτά τα χρόνια απέτυχε, αφού, εκτός των άλλων, οδήγησε τους εκπαιδευτικούς να συντηρούν τον αναπαραγωγικό ρόλο του σχολείου

(Λάμνιας & Τσατσαρώνη 1999, Μυλωνάς κ.ά. 2001). Αποδέχομαι την άποψη ότι η επιμόρφωση έχει τον χαρακτήρα μιας διαμορφωτικής δια βίου διαδικασίας. Γνωρίζουμε, άλλωστε, ότι οι ενήλικες μαθαίνουν καλύτερα όταν το εκπαιδευτικό περιεχόμενο έχει σχέση με τις ανάγκες και τις εμπειρίες τους, όταν λαμβάνονται υπόψη οι τρόποι μάθησης που οι ίδιοι επιλέγουν και προτιμούν, όταν νιώθουν ασφάλεια και, φυσικά, όταν εμπλέκονται ενεργητικά στην εκπαιδευτική διαδικασία (Rogers 1999, Courau 2000, Κόκκος 2005).

Στον σχεδιασμό των σεμιναρίων έλαβα επίσης υπόψη μου τη θεωρία της «μετασχηματίζουσας μάθησης» του Jack Mezirow, ο οποίος υποστηρίζει ότι η μάθηση των ενηλίκων δεν είναι απλή συσσώρευση γνώσεων, οι οποίες προστίθενται σε παλιότερες, αφού ως ενήλικες αναπλαισιώνουμε τις εμπειρίες μας. Στη διεργασία της μάθησης αρκετές βασικές αξίες και παραδοχές, με βάση τις οποίες αντιλαμβανόμαστε και ερμηνεύουμε τον κόσμο, αλλάζουν. Εξηγούμε προηγούμενα ερμηνευτικά σχήματα για να δομήσουμε ένα νέο ερμηνευτικό σχήμα, για να νοηματοδοτήσουμε τις εμπειρίες μας, προκειμένου να το χρησιμοποιήσουμε ως οδηγό για μελλοντική δράση. Οι ενήλικες μέσα από τη διεργασία του κριτικού στοχασμού, δηλαδή της αιτιολόγησης των συλλογισμών με τους οποίους προσδιορίζουν μια κατάσταση ή ένα πρόβλημα, πρέπει να διερευνούν ολόπλευρα ένα θέμα, να επανεξετάζουν τις παραδοχές τους και τα πλαίσια αναφοράς μέσα στα οποία αυτές διαμορφώνονται. Αυτή η διαδικασία μετασχηματισμού έχει κάποιες φάσεις: α) αναγνώριση ενός δυσλειτουργικού ή εσφαλμένου πλαισίου αναφοράς, το οποίο παρουσιάζεται ως ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα, β) αυτοεξέταση των συναισθημάτων φόβου, οργής, ενοχής ή ντροπής, γ) κριτική αξιολόγηση των παραδοχών, δ) αναγνώριση από το άτομο της πηγής της δυσαρέσκειάς του και προσπάθεια να μοιραστεί με τους άλλους τη διεργασία του μετασχηματισμού, ε) διερεύνηση επιλογών για νέους ρόλους, σχέσεις και δράσεις, στ) σχεδιασμό προγράμματος δράσης, ζ) απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων για την υλοποίηση του σχεδίου, η) δοκιμή των νέων ρόλων, θ) οικοδόμηση ικανότητας και αυτοπεποίθησης για τους νέους ρόλους και τις σχέσεις, ι) επανένταξη στη ζωή σύμφωνα με το νέο πλαίσιο που έχει πλέον διαμορφωθεί (Mezirow 2007, Κόκκος 2011, Παυλάκης 2011).

Παρά το γεγονός ότι στις συζητήσεις που πραγματοποιήθηκαν με τους εκπαιδευτικούς στα σχολεία και κατά τη διάρκεια των ημερίδων ανέφερα τους προβληματισμούς μου για το ότι η δειγματική διδασκαλία υπάρχει πιθανότητα να λειτουργήσει με αρνητικό τρόπο, εάν θεωρήσουν ότι πρέπει να την ακολουθήσουν ως «παράδειγμα», το ζητούσαν πολύ απαιτητικά. Ίσως, γιατί γενικότερα δεν είναι πολύ συνηθισμένη πρακτική να διδάσκουν οι ίδιοι οι σχολικοί σύμβουλοι στις σχολικές τάξεις. Ίσως, γιατί στο φορτισμένο εργασιακό περιβάλλον, με το ζήτημα της «αξιολόγησης» των εκπαιδευτικών να αποτελεί καθημερινό θέμα συζήτησης, να επιθυμούσαν να δουν και τον σχολικό σύμβουλο να εκτίθεται στην «πραγματική» τάξη. Τελικά, παρά τις επιφυλάξεις μου και επειδή δε θέλησα να ζητήσω από εκπαιδευτικούς να οργανώσουν οι ίδιοι δειγματικές διδασκαλίες τις οποίες θα παρακολουθούσαν οι υπόλοιποι, αποφάσισα -το πρώτο τρίμηνο της φετινής σχολικής χρονιάς- να υλοποιήσω ο ίδιος δειγματικές διδασκαλίες για το μάθημα της Ιστορίας της ΣΤ΄ δημοτικού, μία σε κάθε σχολείο της περιφέρειας. Υπέθεσα ότι το όφελος θα ήταν μεγαλύτερο από το πιθανό κόστος. Θα τους έδινα την ευκαιρία να παρακολουθήσουν μια διδασκαλία και να συζητήσουν σχετικά με τη δική μου διδακτική και παιδαγωγική πρόταση, να καταθέσουν απόψεις και εμπειρίες και να διαφοροποιήσουν δικές τους πρακτικές ή να με βοηθήσουν να διαφοροποιήσω εγώ τις δικές μου. Σε κάθε

## Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

περίπτωση, να αναδείξω και μια άλλη οπτική του ρόλου του σχολικού συμβούλου -σε αντίθεση με αυτήν του αξιολογητή, του ελεγκτή- αυτήν του εμπνευστή, του συμπαραστάτη, του σύμβουλου με την κυριολεκτική σημασία του όρου και να αναπτυχθεί κουλτούρα συνεργασίας.

Επέλεξα την ΣΤ΄ τάξη, διότι στα σχολεία της περιφέρειας διδάσκουν σε αυτή συνάδελφοι οι οποίοι έχουν σχετικά λίγα χρόνια υπηρεσίας. Πιο συγκεκριμένα, ο Μ.Ο. ετών υπηρεσίας των 25 εκπαιδευτικών είναι 12,08 έτη. Πέντε από αυτούς έχουν περισσότερα από 15 έτη υπηρεσίας, ενώ δεκατρείς έχουν λιγότερα από 9 έτη υπηρεσίας. Δεκαοκτώ είναι γυναίκες και επτά άνδρες. Επίσης, περισσότεροι από τους μισούς υπηρετούν στα σχολεία της περιφέρειας με απόσπαση. Επιπλέον, επέλεξα το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας αφενός διότι φέτος κυκλοφόρησε το καινούριο σχολικό βιβλίο, οπότε ήταν λογικό να υπάρχουν αρκετές απορίες και επιφυλάξεις, και αφετέρου γιατί οι περισσότερες επιμορφωτικές δράσεις συνηθίζεται να είναι προσανατολισμένες στο μάθημα της Γλώσσας και των Μαθηματικών. Σπάνια συζητάμε και αναφερόμαστε στα άλλα μαθήματα.

Ήρθα σε επικοινωνία με όλα τα σχολεία της περιφέρειας και σε συνεργασία με τον διευθυντή και τον σύλλογο διδασκόντων επιλέξαμε το τμήμα –για τις περιπτώσεις των σχολείων που είχαν δύο τμήματα ανά τάξη- στο οποίο θα πραγματοποιούνταν η διδασκαλία. Στη συνέχεια, καταρτίσαμε ένα πρόγραμμα επισκέψεων στα σχολεία για να διευκολύνουμε τον προγραμματισμό τους (π.χ. παρουσία των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, διαφοροποίηση εκπαιδευτικών επισκέψεων κ.ά.). Το πρόγραμμα επισκέψεων τηρήθηκε ακριβώς, γιατί δεν προέκυψε κάποιο έκτακτο γεγονός. Το πρόγραμμα του ενδοσχολικού σεμιναρίου, ήταν το εξής: Στο δεύτερο δίωρο της ημέρας (10:00-11:30) όλοι οι εκπαιδευτικοί ΠΕ70 του σχολείου παρακολουθούσαν τη διδασκαλία για (45΄). Στη συνέχεια την αξιολογούσαμε και συζητούσαμε σχετικά (45΄). Το δίωρο αυτό οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής του σχολείου απασχολούσαν τους μαθητές των άλλων τάξεων. Επιλέξαμε το δεύτερο δίωρο για να μπορούμε να αποφύγουμε ή να διευθετήσουμε τυχόν προβλήματα που εμφανίζονται (π.χ. απουσία εκπαιδευτικών, κακές καιρικές συνθήκες, αργοπορία μαθητών κ.λπ.). Οι εκπαιδευτικοί δε γνώριζαν εξ αρχής το κεφάλαιο το οποίο θα δίδασκα. Προφανώς, μετά τις πρώτες δειγματικές διδασκαλίες το έμαθαν από τους συναδέλφους τους των άλλων σχολείων, αλλά όλοι τήρησαν τη συνθήκη που είχαμε εξ αρχής συμφωνήσει: δε θα ενημερώσουν τους μαθητές για τη συγκεκριμένη ενότητα, αλλά μόνο πως θα κάνω κάποια μέρα εγώ το μάθημα μαζί τους. Ο στόχος ήταν να μην αγχώσουμε τους μαθητές, αλλά και τους ίδιους. Όπως ανέφεραν στις συζητήσεις, δεν μπορούν να βγάλουν από το μυαλό τους την ιδέα ότι ακόμα και όταν κάνω εγώ μάθημα, μπορώ να «ελέγξω» την τάξη τους. Λίγες μέρες πριν την επίσκεψή μου τους ενημέρωνα σχετικά, επιβεβαιώναμε τη συνάντηση και τους ζητούσα να ενημερώσουν τους μαθητές. Επίσης, συζητούσα μαζί τους για την ανθρωπογεωγραφία της τάξης τους, για τυχόν μαθησιακά ή άλλα προβλήματα ή κάποια γενικότερα στοιχεία της σχολικής τάξης και των μαθητών που θα έπρεπε να έχω υπόψη μου (π.χ. κάποιος μαθητής με ΗΜΔ, σύνδρομο ΔΕΠΥ, αυτισμό, κάποια σοβαρή οικογενειακή αλλαγή κ.λπ.). Επίσης, ζήτησα και έλαβα ένα σχέδιο με τη θέση των μαθητών στην αίθουσα. Δε ζήτησα άλλα στοιχεία για το μαθησιακό προφίλ των μαθητών. Κάνοντας μια επισκόπηση της ύλης της τάξης, αποφάσισα να διδάξω το κεφάλαιο 14: «Ο Φιλελληνισμός» -από την Ενότητα Γ΄ «Η Μεγάλη Επανάσταση». Για λόγους οικονομίας χρόνου, αποφάσισα να διδάξω την ίδια ενότητα και στα 20 σχολεία, γιατί δε θα ήταν δυνατό να γίνει κάτι

διαφορετικό. Θα ήταν πολύ επίπονο και δύσκολο να προετοιμάσω ένα διαφορετικό κεφάλαιο για κάθε μία σχολική τάξη, καθώς οι διδασκαλίες πραγματοποιήθηκαν μέσα σε χρονικό διάστημα ενός μήνα (8 Οκτωβρίου - 8 Νοεμβρίου 2012), δηλαδή σχεδόν μία διδασκαλία κάθε μέρα.

### Υλοποίηση του σεμιναρίου

Όταν πραγματοποιούνταν οι δειγματικές διδασκαλίες κυριαρχούσε στην εκπαιδευτική πραγματικότητα το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και ετοιμαζόταν να κατατεθεί το σχέδιο προεδρικού διατάγματος. Έτσι, δε θέλησα να χρησιμοποιήσω κάποιον άξονα αξιολόγησης της διδασκαλίας από αυτούς που είχαν δει το φως της δημοσιότητας, για να μη «βαρύνω» την επιμορφωτική δράση. Αποφάσισα, λοιπόν, να χρησιμοποιήσω το «Εργαλείο Αναστοχασμού Διδασκαλίας» που συμπληρώνει ο εκπαιδευτικός που πραγματοποιεί τη διδασκαλία (αυτοαξιολόγηση) και είναι ακριβώς το ίδιο με το «Εργαλείο Διεξαγωγής Παρατηρήσεων» που συμπληρώνει ο Μέντορας ο οποίος παρακολουθεί τη διδασκαλία, που χρησιμοποιήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου τον Σεπτέμβριο του 2012. (Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης Νεοεισερχόμενων και Μεντόρων - <http://www.pi.ac.cy/pi>).

Το εργαλείο, το οποίο παρατίθεται στο Παράρτημα, έχει 8 άξονες: *Στόχοι του μαθήματος, Οργάνωση του μαθήματος, Χρήση δραστηριοτήτων εμπέδωσης, Υποβολή ερωτήσεων, Χρήση μοντέλων διδασκαλίας, Αξιοποίηση του χρόνου, Η τάξη ως μαθησιακό περιβάλλον, Αξιολόγηση. Στο τέλος προβλέπονται και κάποιες γενικές παρατηρήσεις.*

Στην αρχή για περίπου 10-15' έδινα στους εκπαιδευτικούς το έντυπο παρατήρησης και τους ενημέωνα για τους στόχους της δειγματικής διδασκαλίας την οποία θα παρακολουθούσαν. Αυτοί ήταν τέσσερις: α) μια διδασκαλία μπορεί και πρέπει να είναι στοχευμένη, β) είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί σε 45', αν ο εκπαιδευτικός γνωρίζει καλά τους μαθητές του και έχει επιλέξει ποιον ή ποιους στόχους πιθανόν δε θα πραγματώσει, γ) η διδακτική χρήση των πηγών στην Ιστορία και δ) η αξιοποίηση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.

Η διδακτική μας πρόταση βασίστηκε στις θεωρίες των Jerome Bruner, Lev Vygotsky και David Ausubel (Κολιάδης 1997<sup>α</sup>: 37-222 & 1997<sup>β</sup>, Καψάλης 2007: 266-305, Slavin 2007: 59-81, 206-213 & 223-270). Ο Bruner υποστηρίζει ότι η κατανόηση των εννοιών επιτυγχάνεται καλύτερα, όταν οι μαθητές επεξεργάζονται τις πληροφορίες με διαδικασίες ανακαλυπτικής<sup>5</sup> μάθησης, η οποία ενεργοποιεί τις ανώτερες λειτουργίες (αναλυτική διαισθητική σκέψη). Στην πραγματικότητα, δεν ανακαλύπτεται νέα γνώση, αλλά το παιδί με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού παρατηρεί, συσχετίζει, δοκιμάζει ερμηνείες, κατηγοριοποιεί, ανακαλύπτει σχέσεις, για να φτάσει να οικοδομήσει με δικούς του τρόπους την επιθυμητή γνώση. Δίνει σημασία στη διαδικασία της μάθησης, στην κατανόηση των τρόπων που σκέφτεται ο μαθητής, στη μάθηση μέσα από την ανακάλυψη των επιστημονικών αρχών και δομών ενός γνωστικού αντικείμενου. Γι' αυτό, θεωρεί ως γνώση τη διαδικασία και όχι το αποτέλεσμα. Σύμφωνα με τον Ausubel, η ουσιαστική μάθηση δεν προκύπτει από τη χρησιμοποιούμενη μέθοδο εργασίας, αλλά εξαρτάται από τη γνωστική

---

<sup>5</sup> Συχνά χρησιμοποιούνται και οι όροι ευρετική, (δι)ερευνητική μάθηση.



## Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

υποδομή του μαθητή, από την ύπαρξη κινήτρων και από το κατά πόσο γίνεται καταληπτό το μαθησιακό υλικό από τον μαθητή. Στη μάθηση το κλειδί βρίσκεται στην ικανότητα να συνδεθεί η νέα ύλη με την υπάρχουσα γνωστική δομή του μαθητή. Αν η νέα γνώση συνδεθεί κατάλληλα με τις προηγούμενες γνώσεις του μαθητή, τότε η μάθηση είναι ουσιαστική και έχει διάρκεια. Προτείνει η σύνδεση με τα προϋπάρχοντα σχήματα να γίνεται απαγωγικά και όχι επαγωγικά. Η βασική αρχή της θεωρίας του Vygotsky είναι ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση παίζει θεμελιώδη ρόλο στη γνωστική ανάπτυξη του ατόμου. Υποστηρίζει ότι η γνωστική ανάπτυξη είναι συνδεδεμένη με το πλαίσιο στο οποίο συντελείται, είναι δηλαδή κοινωνικά προκαθορισμένη. Θεωρεί την ανάπτυξη ως αποτέλεσμα της εσωτερίκευσης κοινωνικών γεγονότων και πολιτισμικών εργαλείων (γλώσσα, διαδικασίες, πρακτικές) που προσλαμβάνονται από το άτομο αυθόρμητα ή διδάσκονται. Η μάθηση δεν είναι απλή εφαρμογή νοητικών πράξεων αλλά συγκρότηση νοημάτων.

Στη συνέχεια παρακολουθούσαν τη διδασκαλία για 45' και ακολουθούσε για 30' η αξιολόγηση και η συζήτηση.

Στο εργαλείο παρατήρησης και αξιολόγησης που τους δόθηκε σημείωναν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τις παρατηρήσεις τους, τις οποίες συζητούσαμε στη συνέχεια. Από τις απαντήσεις τους προέκυψε ότι επιτεύχθηκαν και οι τέσσερις στόχοι που είχα θέσει, όταν προγραμματίζα τη διεξαγωγή του ενδοσχολικού σεμιναρίου. Διαπίστωσαν ότι είναι δυνατό μια διδασκαλία -εάν είναι στοχοκεντρική, καλά σχεδιασμένη και λαμβάνει υπόψη τους μαθητές- να είναι επιτυχημένη και να πραγματοποιηθεί στο χρόνο των 45'. Επίσης, θεώρησαν ιδιαίτερα χρηστική την πρόταση για αξιοποίηση των πηγών κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας της ενότητας. Ακόμα, έκριναν ως αποτελεσματική τη διδασκαλία σε ομάδες. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε αναλυτικά την αξιολόγηση κατά θεματικό άξονα.

Σχετικά με τον πρώτο άξονα του εργαλείου αξιολόγησης, *Στόχοι του μαθήματος*, σημείωσαν ότι ήταν πολύ χρήσιμη και επιτυχημένη η αναφορά από την αρχή -αλλά και κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας- των στόχων του μαθήματος, γιατί αυτό, όπως και η σαφήνεια των στόχων, συνέβαλε στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα. Αυτή η συχνή αναφορά των στόχων λειτούργησε ανατροφοδοτικά και συνέβαλε, επίσης, στην καλή επεξεργασία του μαθήματος με επαγωγικό τρόπο.

Σχετικά με την *οργάνωση του μαθήματος*, έκριναν ότι ήταν επιτυχημένη, κρατούσε τους μαθητές σε εγρήγορση και με την ανατροφοδότηση των στόχων, οι μαθητές είχαν μια ολιστική εικόνα της νέας γνώσης από τις απλές έννοιες στις σύνθετες, καλλιεργώντας και τις μεταγνωστικές τους ικανότητες.

Σχετικά με τη *χρήση δραστηριοτήτων εμπέδωσης*, παρατήρησαν ότι το εποπτικό υλικό (πληροφορίες από τον τύπο της εποχής, έργα τέχνης, ποιήματα) με τη χρήση του προτζέκτορα βοήθησε και τους πιο αδύναμους μαθητές να συμμετέχουν στη συζήτηση στο βαθμό που μπορούσαν.

Όσον αφορά στην *υποβολή ερωτήσεων*, τόνισαν ότι υποβλήθηκαν σαφείς ερωτήσεις, διαφορετικού είδους και διαβαθμισμένης δυσκολίας, οι οποίες συνέβαλαν στο να γίνει το μάθημα ευχάριστο, γιατί προωθούσαν την ενεργητική συμμετοχή και έδιναν στους μαθητές τη χαρά της εξερεύνησης του νέου. Δόθηκε αρκετός χρόνος στους μαθητές και οι απαντήσεις τους οδηγούσαν στους επόμενους στόχους της διδασκαλίας. Η όλη διαδικασία οδήγησε τους μαθητές στην εξαγωγή λογικών, ξεκάθαρων συμπερασμάτων και τους

βοήθησε να αποκτήσουν θάρρος για ενεργητική συμμετοχή και να νιώσουν σιγουριά για την εικόνα τους στην τάξη.

Σχετικά με τη *χρήση μοντέλων διδασκαλίας*, χαρακτήρισαν το μοντέλο διδασκαλίας μαθητοκεντρικό. Ιδιαίτερα χρήσιμη θεώρησαν την παρότρυνση στους μαθητές να επεξηγήσουν τη δική τους στρατηγική, να επιχειρήσουν να διατυπώσουν τις σκέψεις τους και να προτείνουν σχετικές λύσεις. Ανέφεραν ακόμα τη σημασία του διαλόγου, τη συζήτηση των μαθητών με συντονιστή τον εκπαιδευτικό και την ανταλλαγή επιχειρημάτων και σκέψεων.

Σχετικά με τη *διαχείριση και αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου*, τόνισαν ότι η καλή οργάνωση της διδασκαλίας είχε ως αποτέλεσμα ο χρόνος να αξιοποιηθεί επαρκώς, να αφιερωθεί το μεγαλύτερο κομμάτι στους μαθητές, με αποτέλεσμα να «βγάζουν» οι ίδιοι το μάθημα. Επέτρεψε δε και τη μεγαλύτερη ενασχόληση με καθένα μαθητή χωριστά (εξατομικευμένη διδασκαλία).

Στον άξονα η *τάξη ως μαθησιακό περιβάλλον*, ανέφεραν επίσης την καλή διαχείριση των μικρών προβλημάτων πειθαρχίας και την απέδωσαν στην καλή οργάνωση της διδασκαλίας. Ανέφεραν ότι η συζήτηση έγινε μέσα σε κλίμα αλληλοσεβασμού και δημοκρατικού διαλόγου μεταξύ του δασκάλου και των μαθητών με αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός κλίματος σταθερότητας, ασφάλειας και σεβασμού που οδήγησε ακόμη και τους πιο άτολμους να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους. Τους έκανε ιδιαίτερη εντύπωση ότι κάποιοι μαθητές που οι ίδιοι δεν περίμεναν ότι θα συμμετάσχουν, είχαν πολύ καλή παρουσία και συνέβαλαν σημαντικά στη ροή της διδασκαλίας, σε αντίθεση με τους μαθητές από τους οποίους είχαν προσδοκίες. Όπως θα δούμε και στη συνέχεια, οι μαθητές αυτοί είχαν μεγαλύτερο άγχος να ανταποκριθούν στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών αλλά και πιθανόν των ιδίων και των συμμαθητών τους.

Σχετικά με την *αξιολόγηση*, παρατήρησαν ότι υπήρξε σε αρκετές περιπτώσεις ανατροφοδότηση όχι μόνο των μαθητών αλλά και του διδάσκοντα από τους μαθητές, η οποία οδήγησε στη διαφοροποίηση των στόχων του μαθήματος και στη σύνδεση ορισμένων σημαντικών σημείων του μαθήματος με διαφορετικούς τρόπους. Έκαναν ιδιαίτερη αναφορά στο γεγονός ότι η αξιολόγηση των μαθητών προέκυψε μέσα από τη συμμετοχή στις ομάδες, τη συζήτηση και την ανταλλαγή απόψεων και δεν αφορούσε μόνο στην «εξέταση».

Στις *γενικές παρατηρήσεις*, ανέφεραν κυρίως ότι θα μπορούσε να είναι μεγαλύτερη η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και ότι κάποιες φορές δεν αξιοποιήθηκαν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης.

Εξαιρετικά ενδιαφέρουσες ήταν οι απόψεις των μαθητών, οι οποίοι στη δική τους αξιολόγηση περιέγραψαν με πολύ θερμά λόγια την εμπειρία τους αυτή. Παραθέτουμε τις πιο χαρακτηριστικές:

- *Μου άρεσε η μέθοδος με την οποία κάναμε Ιστορία, δηλαδή η συγκέντρωση των στόχων και η ανάλυση με την οποία βγήκαν όλα τα σημαντικά του κειμένου. Δε μου άρεσε που δεν καταφέραμε να συμπληρώσουμε τους δύο τελευταίους στόχους.*
- *Με βοήθησε πολύ ο προτζέκτορας για να έχω μια εικόνα στο μυαλό μου. Να είναι οργανωμένη η σκέψη μου.*
- *Στο μάθημα πιο πολύ μου άρεσε το ότι τίποτα δεν ήταν λάθος, το ότι δουλέψαμε χωρίς το βιβλίο και ότι για πρώτη φορά δουλέψαμε με το ίντερνετ για την Ιστορία.*

## Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

- Μου άρεσε που ορίσατε έναν ομαδάρχη και χάρηκα που κάναμε κάτι ξεχωριστό από τα συνηθισμένα!
- Τέλεια, γεμάτη εκμάθηση, ερωτήσεις, συναρπαστικά πράγματα και πληροφορίες για το παρελθόν!
- Το μάθημα ήταν λίγο ασυνήθιστο, γιατί ήταν όλοι οι δάσκαλοι και υπήρχε λίγο άγχος, αλλά πέρασα πολύ καλά και είμαι χαρούμενη γι' αυτό. Το άγχος έφυγε, γιατί σας εμπιστευθήκα και ένιωσα ότι σας ήξερα και μου κάνατε μάθημα πολύ καιρό.
- Χάρηκα που ήρθε ο κύριος Σύμβουλος, γιατί κατάλαβα τον τρόπο που θα πρέπει να διαβάζω. Επίσης, κατάλαβα πως δεν πρέπει να φοβάμαι να μιλάω. Και ό,τι και να πω θα είμαι σίγουρη. Κι ας είναι λάθος αυτό που θέλω να πω, δεν πειράζει, γιατί αρκεί που προσπάθησα και πιστεύω πως αυτό ήθελε να δει ο κύριος, όχι παιδιά που φοβούνται να μιλούν. Παιδιά με δύναμη και χαρά.
- Αισθάνθηκα πολύ ωραία και ακόμα και αν είχα λίγο άγχος, με το χιούμορ του κύριου Νίκου αισθανόμουν ελεύθερος. Πιστεύω ότι το μάθημα θα το ξέρω «νεράκι».
- Το καλύτερο ήταν ότι μας εμπιστευθήκατε και αυτό μας έκανε να καταλάβουμε ότι μας σέβεστε όσο σας σεβόμαστε κι εμείς.
- Η ώρα πέρασε πολύ γρήγορα και δε ρώτησα καν τη διπλανή μου πότε θα χτυπήσει το κουδούνι.
- Σήμερα τα πέρασα πολύ ωραία. Έμαθα πολλά πράγματα και κατάλαβα πόσο ωραία είναι η Ιστορία. Έμαθα επίσης ότι η Ελλάδα κοιτάει πάντα μπροστά.
- Μου άρεσε πολύ, ήταν σαν ένα παραμύθι. Εύχομαι στο μέλλον να υπάρχουν πιο πολλοί Φιλέλληνες από ότι σήμερα.
- Το μοναδικό που δε μου άρεσε ήταν ότι οι δάσκαλοιμίλαγαν!

Επιπροσθέτως, μετά από ένα εύλογο χρονικό διάστημα τριών μηνών αποστείλαμε μια αίτηση ενδιαφέροντος στα σχολεία και αναζητήσαμε εκπαιδευτικούς οι οποίοι θα ήθελαν να μας ενημερώσουν εάν κάποιες από τις επισημάνσεις και προτάσεις μας σχετικά με τη διδακτική του μαθήματος, την οργάνωση, τη στοχοθεσία, τη διαχείριση του χρόνου, τον τρόπο αξιολόγησης ήταν εφαρμόσιμες και αποτελεσματικές, αλλά και να διαπιστώσουμε τις δυσκολίες που συνάντησαν, καθώς και πιθανά θετικά ή μη αποτελέσματα. Όσοι επιθυμούσαν να συμμετάσχουν θα απαντούσαν σε μια και μόνο ανοικτή ερώτηση. Πράγματι, περισσότεροι από 70 εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν την παρακάτω ανοικτή ερώτηση: *Μπορείτε να αναφέρετε κάποια ή κάποιες από τις προτάσεις, ιδέες, επισημάνσεις που αξιοποιήσατε; Αναφέρετε συγκεκριμένο παράδειγμα, παρατηρήσεις, σχόλια και διατυπώστε απορίες και προτάσεις.*

Παρουσιάζουμε τις πιο χαρακτηριστικές απαντήσεις:

*«...εκείνο που υιοθέτησα πιο έντονα μετά τη δειγματική διδασκαλία σας ήταν η εκ των προτέρων και πιο ξεκάθαρη διατύπωση στόχων γραμμένων στον πίνακα. Πάντα οργάνωνα τη διδασκαλία μου σε σχέση με τους στόχους, ίσως όμως δεν ενέπλεκα σε αυτό τόσο τους μαθητές μου. Ένα ακόμα στοιχείο που χρησιμοποίησα πιο μεθοδικά είναι η άντληση λέξεων κλειδιών από τους ίδιους τους μαθητές ανά ομάδες, η υπογράμμισή τους και η σύμφωνη με αυτές διατύπωση του νοήματος της παραγράφου από τον εκπρόσωπο της ομάδας. Η όσο το*

*δυνατόν μεγαλύτερη εμπλοκή των μαθητών μας σε αυτή τη διαδικασία είναι κάτι που πάντα προσπαθούμε ή επιθυμούμε, αλλά και αυτό που φέρνει καλύτερα αποτελέσματα. Ένα άλλο βασικό στοιχείο στο οποίο με βοηθούν οι δειγματικές σας διδασκαλίες είναι η στοχευμένη αφαίρεση κάποιων στοιχείων στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα. Αυτό με απενοχοποιεί και είναι ιδιαίτερα λυτρωτικό για τη διαχείριση του χρόνου και το άγχος της ύλης που μας βασανίζει»*

*«...μετά την παρακολούθηση της δειγματικής διδασκαλίας σας άρχισα σιγά σιγά να υιοθετώ πολλά πράγματα από αυτή. Έτσι, ενώ παλιά δεν παρουσίαζα τους στόχους στα παιδιά, άρχισα να ακολουθώ τα βήματά σας και παρατήρησα ότι αυτό βοηθά να γίνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον. Ένα άλλο σημείο που υιοθέτησα είναι η υπογράμμιση από τα παιδιά λέξεων και φράσεων από το μάθημα. Παρατήρησα ότι συμμετείχαν ακόμα και οι πιο ανήσυχτοι της τάξης»*

*«...αξιοποίησα την πρόταση της γνωστοποίησης των στόχων. Σε κάθε μάθημα γράφω στον πίνακα τους στόχους πριν ξεκινήσει το μάθημα. Λειτουργήσε πολύ καλά, γιατί ενεργοποίησε τα παιδιά στο να τους πετόχουμε. Επίσης, ενεργοποίησε περισσότερο κι εμένα»*

*«...αξιοποίησα σε μεγαλύτερη έκταση απ' ότι πριν το να επιστήσω την προσοχή των μαθητών στα κύρια σημεία του μαθήματος. Αυτό βοήθησε στο να κωδικοποιούν το μάθημα καλύτερα και να επικεντρώνονται στα βασικά σημεία και να μη χάνονται στις λεπτομέρειες. Με την αξιοποίηση των κύριων σημείων οι μαθητές συγκρατούν στη μνήμη τις βασικές πληροφορίες κι έτσι αποκτούν συνεχόμενη αντίληψη για τη διαδοχή και τη σχέση των ιστορικών γεγονότων, προϋπόθεση απαραίτητη για την κατανόηση αυτών. Το άλλο σημείο που βοήθησε ήταν το να ανακεφαλαιώνουμε μαζί με τους μαθητές τα κύρια σημεία του μαθήματος. Αυτό συνέβαλε στο να συστηματοποιήσουν τη γνώση τους και έτσι έμενε περισσότερος χρόνος για την ανάλυση των γεγονότων, για τη σύνδεσή τους με τα αντίστοιχα σημερινά και γενικά για να εμπλακούν πιο προσωπικά με το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας. Παρατήρησα ότι μια σύντομη αναφορά στους στόχους του μαθήματος αφύπνιζε το ενδιαφέρον των μαθητών»*

*«...αυτό που εφάρμοσα και άρεσε στα παιδιά πιο πολύ ήταν να διαβάζουμε το μάθημα μαζί και να βγάζουμε πλαγιότιτλους για κάθε παράγραφο, καθώς και να υπογραμμίζουμε τις σημαντικότερες προτάσεις»*

*«...αξιοποίησα την πρόταση της εναλλαγής ερωτήσεων – ανάγνωσης κειμένου, «ανάγνωσης» εικόνας και ελέγχου κατάκτησης της γνώσης»*

*«...συγκράτησα ιδιαίτερα την προσπάθεια εμπλοκής όλων των μαθητών στην επεξεργασία του μαθήματος. Αυτό προσπαθώ να εφαρμόζω. Ακόμα η χρήση του προτζέκτορα στην παρουσίαση των πηγών ενθουσιάζει τα παιδιά. Η δουλειά σε ομάδες και η απάντηση ερωτήσεων για την επανάληψη των σημαντικότερων σημείων του μαθήματος είναι αποτελεσματική. Σε συνεργασία με τον συνάδελφο του άλλου τμήματος γίνονται προβολές ταινιών και ντοκιμαντέρ στο τέλος κάθε ενότητας. Αυτό μας βοηθά στην ανακεφαλαίωση, αφού αβίαστα φέρνει τους μαθητές κοντά στην εποχή που μελετούν, ενώ με τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει συζητούν, κρίνουν και βγάζουν συμπεράσματα. Οι επαναληπτικές εργασίες που ετοιμάζονται βασίζονται*

## Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

*στην αξιοποίηση των πηγών και των παραθεμάτων, καθώς προσπαθώ μέσα από τα ιστορικά κείμενα τα παιδιά να ανακαλύψουν αυτά που έχουν ακούσει. Το ίδιο γίνεται και στα μαθήματα των Φυσικών και της Γεωγραφίας»*

*«...προσπάθησα να εφαρμόσω και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα π.χ. Γλώσσα, Μαθηματικά, κάποιες προτάσεις. Αναφέρομαι στη φάση προσανατολισμού για να γνωρίζουν οι μαθητές τι θα ακολουθήσει. Τη φάση ανάδειξης των ιδεών για να αναδειξουμε τις νέες ιδέες τους, τη φάση εφαρμογής όπου εκεί αναθέτουμε εργασίες είτε είναι δικές μας είτε από το τετράδιο εργασιών για να δούμε τι έχουν κατανοήσει. Ακόμα, είναι χρήσιμη η πρόταση να συνδέεται το μάθημα με άλλα όπως της Γλώσσας, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, της Γεωγραφίας καθώς και να γίνεται δραματοποίηση στο μάθημα της Ιστορίας, για να μπορέσουν να προσεγγίσουν και να κατανοήσουν άλλες εποχές»*

*«...πλέον επιλέγω από πριν κάποιες ασκήσεις που δε θα ασχοληθούν οι μαθητές μου, εξαιτίας της δυσκολίας τους ή εξαιτίας του ότι οι στόχοι έχουν καλυφθεί από προηγούμενες ασκήσεις»*

*«...η αξιολόγηση των μαθητών δε γίνεται με τόσες ερωτήσεις όσες έκανα μέχρι τώρα στην αρχή του μαθήματος. Χρησιμοποιώ τις δραστηριότητες του τετραδίου εργασιών ως δραστηριότητες αξιολόγησης ή κατασκευάζω δικό μου φύλλο εργασίας».*

### Συζήτηση

Προσπαθήσαμε να παρουσιάσουμε το παράδειγμα μιας επιμορφωτικής πρακτικής, όπως αυτή υλοποιήθηκε σε 20 δημοτικά σχολεία της 2<sup>ης</sup> Περιφέρειας Π.Ε. Αχαΐας.

Η επιμορφωτική αυτή προσπάθεια στόχευε κυρίως να αναδείξει την ανάγκη συνεργασίας των εκπαιδευτικών. Δυστυχώς, δεν έχει αναπτυχθεί όσο θα έπρεπε ακόμα στη χώρα μας κουλτούρα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Σπάνια «ανοίγουμε» τη σχολική τάξη στους άλλους και ζητάμε τη γνώμη ή τη βοήθειά τους. Η απουσία του θεσμού της ενδοσχολικής επιμόρφωσης είναι εμφανής. Ο θεσμός της ενδοσχολικής επιμόρφωσης έχει συνδεθεί στη χώρα μας κυρίως με το έργο «Ενδοσχολική Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών», που υλοποιήθηκε την τριετία 1997-2000 υπό την εποπτεία του Καθηγητή Παναγιώτη Ξωχέλλη. Κύριος στόχος του έργου ήταν «να εισαγάγει τη συγκεκριμένη μορφή επιμόρφωσης στην Ελλάδα σε μια εποχή όπου η επιμορφωτική πολιτική χρειάζεται ριζική αναθεώρηση και ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος θεωρείται τροχοπέδη για την ποιοτική αναβάθμισή του» (Παπαναούμ 2001: 39). Το έργο, το οποίο είχε πανελλήνια εμβέλεια και τριετή διάρκεια, προσπάθησε να αξιοποιήσει τις αρχές μάθησης των ενηλίκων και να προσαρμοστεί στις ανάγκες των επιμορφούμενων.<sup>6</sup>

Η δράση που παρουσιάσαμε στόχευε, επίσης, να αναδείξει τον συμβουλευτικό ρόλο του σχολικού συμβούλου. Σε διδακτικό επίπεδο στόχευε να δείξει ότι μια διδασκαλία πρέπει

<sup>6</sup> Συνολικά συμμετείχαν 1616 σχολικές μονάδες, 12 νηπιαγωγεία, 939 δημοτικά, 410 γυμνάσια και 258 λύκεια και περίπου 5000 εκπαιδευτικοί. Οι θεματικές που συγκέντρωσαν το μεγαλύτερο ενδιαφέρον ήταν οι εξής: «Νέες Τεχνολογίες στην εκπαίδευση», «Θεωρίες μάθησης, κίνητρα μάθησης και μαθησιακές δυσκολίες», «Κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών», «Παιδαγωγικές και Ψυχολογικές προϋποθέσεις της Αγωγής».

να είναι στοχευμένη, να αξιοποιείται ο χρόνος των 45', όπως επίσης να αξιοποιούνται οι πηγές στην Ιστορία και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, μετά την παρακολούθηση της δειγματικής διδασκαλίας και την αξιολόγηση -συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων που ακολούθησε-, φάνηκε ότι κέντρισε το ενδιαφέρον τους η παρουσίαση των στόχων του μαθήματος, η χρήση των πηγών και η επικοινωνία με τους μαθητές και τις ομάδες. Τρεις μήνες μετά, έχοντας οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί υλοποιήσει κάποιες από τις ιδέες και προτάσεις που παρουσιάσαμε με τη δειγματική διαδικασία, απάντησαν στην πλειοψηφία τους ότι εφαρμόζουν τη ρητή αναφορά των στόχων του μαθήματος στην αρχή της ενότητας. Διαπίστωσαν ότι αυτό βοηθά τους μαθητές να παραμένουν πιο συγκεντρωμένοι στις απαιτήσεις του μαθήματος και να συμμετέχουν ενεργητικά. Ταυτόχρονα κινητοποιεί και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, ενώ λειτουργεί και απενοχοποιητικά, αφού η επιλογή των στόχων βοηθά στην καλύτερη διαχείριση του διδακτικού χρόνου. Ακόμα, η εναλλαγή του κειμένου με την ανάγνωση και επεξεργασία των πηγών, η μεγαλύτερη αξιοποίησή τους και η οργανική ένταξή τους στο μάθημα, αλλά και η προσπάθεια να σημειώνουν οι μαθητές σημαντικές λέξεις ή φράσεις, βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση του μαθήματος. Εκείνο που έχει πραγματικά ενδιαφέρον είναι ότι προσπάθησαν να εφαρμόσουν κάποιες από τις προτάσεις και στα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα (Π.χ. Γλώσσα, Μαθηματικά, Γεωγραφία, Φυσικά, Μελέτη Περιβάλλοντος, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή). Ορισμένοι, ωστόσο, ανέφεραν ότι δυσκολεύονται να ολοκληρώσουν την κάθε ενότητα στο χρόνο των 45', ενώ αρκετοί έθεσαν ερωτήματα για τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών στο μάθημα.

Συμπερασματικά, η επιμορφωτική προσπάθεια κρίνεται επιτυχημένη, επειδή αρκετοί εκπαιδευτικοί θέλησαν να δοκιμάσουν και να προσπαθήσουν να εντάξουν στην καθημερινή πρακτική κάποιες ιδέες και προτάσεις. Από τις συζητήσεις που έγιναν προέκυψε η ανάγκη δημιουργίας ενός φόρουμ (wiki) -το οποίο ήδη οργανώσαμε- όπου θα μπορούν να ανεβάζουν και να προτείνουν ιδέες, δραστηριότητες, πρακτικές. Επίσης, μετά και από δική τους επιθυμία δημιουργήθηκαν κοινότητες μάθησης.<sup>7</sup> Το επιμορφωτικό αυτό σεμινάριο ενέπλεξε όλο το προσωπικό του σχολείου, (έστω και αν κάποιοι συνάδελφοι των ειδικοτήτων βοηθούσαν απλώς στη φύλαξη των μαθητών των άλλων τάξεων), δημιούργησε αμφίδρομη πληροφόρηση μεταξύ των εκπαιδευτικών και του σχολικού συμβούλου, ενίσχυσε την αυτενέργεια, τον αναστοχασμό και την ερευνητική στάση (Ξωχέλλης & Παπαναούμ 2000). Τέλος, όπως και οι ίδιοι ανέφεραν, διαπίστωσαν πως τόσο η στοχοθεσία στην αρχή της παρουσίασης του μαθήματος όσο και η χρήση των πηγών είναι αποτελεσματικές, αφού συμβάλλουν στην αύξηση του ενδιαφέροντος, της συμμετοχής των μαθητών, καθώς και της καλύτερης κατανόησης της προσφερόμενης νέας γνώσης.

---

<sup>7</sup> Οι Κοινότητες Μάθησης αποτελούν εναλλακτική πρόταση της παραδοσιακής διδασκαλίας. Οι συμμετέχοντες έχουν φυσική θέληση, κοινά ενδιαφέροντα, αξίες και ιδανικά, είναι συνεργάτες, δημιουργούν ισχυρούς κοινωνικούς δεσμούς, διαθέτουν ειλικρίνεια. Στόχος είναι η αξιοποίηση της ανομοιομορφίας προς όφελος όλων. Βασικός κανόνας είναι ότι η επικοινωνία πρέπει να πραγματοποιείται χωρίς αποκλεισμούς. Μπορεί να δημιουργηθούν και εσωτερικές υπο-κοινότητες, όπως και να προστεθούν νέα μέλη στην ομάδα. Οι Νέες Τεχνολογίες μπορούν να αξιοποιηθούν. Για περισσότερα, βλέπε μεταξύ άλλων: Garber 2004 και Rovai 2002.

## Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τη συνάδελφο Ευανθία Καραμπάση (Med, εκπαιδευτικό ΠΕ70), η οποία βοήθησε στην οργάνωση του σεμιναρίου, στη συλλογή και επεξεργασία των ερωτηματολογίων.

## Βιβλιογραφία

- Βεργίδης, Δ. (1993). Νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 69 (43, 49, 70), 67-73.
- Βεργίδης, Δ. (1998). Προϋποθέσεις της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 45, 38-41.
- Βεργίδης, Δ. & Βαϊκούση Δ. (2003). *Πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ – εκπαίδευση και πολιτισμός. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΥΠΠΟ-ΓΓΕΕ.
- Courau, S. (2000). *Τα βασικά «εργαλεία» του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Darling-Hammond, L. (1990). Teacher professionalism: why and how? In A. Lieberman (Eds.), *Schools as collaborative cultures: creating the future now*. London: Falmer Press, 25-50.
- Δημαράς, Α. (1973). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*. Αθήνα: Ερμής.
- European Commission (2000). European report on the quality of school education: sixteen quality indicators. Luxembourg: Office for official Publications of the European Community. Διαθέσιμο: <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/indic/rapinen.pdf> Ανακτήθηκε: 18/03/2013.
- Fullan, M. (1998). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.
- Ζησιμοπούλου, Α. (2002). *Προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση: η ελληνική εμπειρία ως προς το πλαίσιο διεξαγωγής*. Διαθέσιμο: <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/zisimopoyloy.htm> Ανακτήθηκε: 20/04/2013.
- Garber, D. (2004). Growing virtual communities. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5 (2). Διαθέσιμο: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/177/810>. Ανακτήθηκε: 22/04/2013.
- Κατσαφούρος, Κ. (2009). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: μια εμπειρική διερεύνηση στα σχολεία του Ν. Πιερίας βασισμένη στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Καψάλης, Α. (2007). *Παιδαγωγική ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κελπανίδης, Μ. & Βρυνιώτη, Κ. (2004). *Δια βίου μάθηση: κοινωνικές προϋποθέσεις και λειτουργίες – δεδομένα και διαπιστώσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων – ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κόκκος, Α. (2011). Η μετασχηματίζουσα μάθηση στην Ευρώπη: βιβλιογραφική επισκόπηση των θεωρητικών προσεγγίσεων. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 22, 5-12.
- Κολιάδης, Ε. (1997<sup>α</sup>). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Κοινωνικογνωστικές θεωρίες*. Αθήνα: Συγγραφέας.
- Κολιάδης, Ε. (1997<sup>β</sup>). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Γνωστικές θεωρίες*. Αθήνα: Συγγραφέας.
- Λάμνιαν, Κ. & Τσατσαρώνη, Α. (1999). Σχολική γνώση και πρακτικές αξιολόγησης: ο ρόλος τους σε σχέση με την αποτυχία στο σχολείο και τον κοινωνικό αποκλεισμό. Στο Χ. Κωνσταντίνου & Γ. Πλειός (Επιμ.), *Πρακτικά Η' Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής*

- Εταιρείας Ελλάδος: σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός, αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 125-154.
- Λιοναράκης, Α. (2006). Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στοιχεία θεωρίας και πράξης.* Αθήνα: Προπομπός.
- Μάνεσης, Ν. (2010). *Σχολείο και οικογένεια: η καθημερινότητα της εκπαιδευτικής πράξης.* Αθήνα: Γκιούρδας.
- Μάνεσης, Ν. (2011). *Επιμόρφωση και δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών-το ζήτημα της εξομοίωσης (130/1990).* Αθήνα: Γκιούρδας.
- Μάνεσης, Ν., Κατσαούνος, Η. & Τσερεγκούνη, Α. (2006). Δάσκαλος και εκπαιδευτικές αλλαγές: διεκπεραιωτής ή συνεργάτης; Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου.* Αθήνα: Μεταίχμιο, 98-108.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*, Τόμ. Α'. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1996). Σχέδιο πρότασης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 89, 19-26.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2003). Ανιχνεύοντας την εκπαιδευτική πολιτική για τον εκπαιδευτικό στα επιχειρησιακά προγράμματα (ΕΠΕΑΕΚ) του Υπουργείου Παιδείας. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση.* Αθήνα: Μεταίχμιο, 349-365.
- Mezirow, J. (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση*, μτφρ. Γ. Κουλαουζίδης. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μυλωνάς, Θ., Μάνεσης, Ν. & Παπανδρέου, Α. (2001). Το Π.Δ. 130/90 για την εξομοίωση και οι ποικίλες διαφοροποιήσεις του κατά την εφαρμογή. Στο Κ.Π. Χάρης, Ν.Β. Πετρουλάκης & Σ. Νικόδημος (Επιμ.), *Πρακτικά Α' πανελληνίου συνεδρίου εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής έρευνας.* Αθήνα: Ατραπός, 383-392.
- Νικολακάκη, Μ. (2003). Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8, 5-19.
- Νούτσος, Μ. (1986). *Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική.* Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ξωχέλλης, Π. (2001). Η ενδοσχολική επιμόρφωση στην Ελλάδα: μια καινοτομία στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Στο Π. Ξωχέλλης & Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Πρακτικά του διεθνούς συμποσίου: συνεχιζόμενη εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου.* Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, 10-16.
- Ξωχέλλης Π. & Παπαναούμ, Ζ. (2000) (Επιμ). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ελληνικές εμπειρίες 1997-2000.* Θεσσαλονίκη: Action A.E.
- Παγκάκης, Γ. (2003). *Διοίκηση ανθρώπινων πόρων.* Αθήνα: Σάκκουλας.
- Παπαναούμ, Ζ. (2001). Το έργο ενδοσχολική επιμόρφωση: ζητήματα έρευνας και εκπαιδευτικής πολιτικής για την ανάπτυξη του σχολείου. Στο Π. Ξωχέλλης & Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Πρακτικά του διεθνούς συμποσίου: συνεχιζόμενη εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου.* Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ., 10-16.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση.* Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.* Αθήνα: Μεταίχμιο, 82-91.
- Παυλάκης, Μ. (2011). Η μετασχηματίζουσα μάθηση ως αλλαγή παραδείγματος: μια συγκριτική προσέγγιση των θεωριών των Mezirow και Kuhn. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 22, 23-30.



## Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

---

- Ρέππα, Α. (2008), *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά: η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*, μτφρ. Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rovai, A.P. (2002). Building a sense of community at a distance. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3(1). Διαθέσιμο: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/79/153>. Ανακτήθηκε 20/4/2013.
- Slavin, R. (2007). *Εκπαιδευτική ψυχολογία. Θεωρία και πράξη*. Στο Κ. Κόκκινος (Επιμ.), μτφρ. Ε. Εκκεκάκη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χρονοπούλου, Α. (1982). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών – προβληματισμοί – προοπτικές – προτάσεις – συνόψεις εισηγήσεων – συζητήσεων – εργασιών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 10, 94-101.

**Παράρτημα Ι**

*Τομέας Επιμόρφωσης, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου  
Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης  
Φθινόπωρο 2012*

**Εργαλείο Αναστοχασμού Νεοεισερχόμενων Εκπαιδευτικών μετά από διδασκαλία**

Όνοματεπώνυμο  
νεοεισερχόμενου:.....

Όνοματεπώνυμο  
νεοεισερχόμενου:.....

Ημερομηνία  
παρακολούθησης:.....

Μάθημα:  
.....

Διάρκεια:.....

*Συμπληρώστε το ακόλουθο έντυπο ΑΜΕΣΩΣ ΜΕΤΑ διδασκαλία σας. Προσπαθήστε να είστε όσο πιο σαφείς και αντικειμενικοί γίνεται.*

<b>Σημειώσεις (σημειώνετε ενώ παρακολουθείτε)</b>	<b>Σχόλια – Εισηγήσεις</b>
<b><i>Προσανατολισμός: Στόχοι του μαθήματος</i></b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Αναφέρθηκα στους στόχους του μαθήματος;</li><li>- Αναφέρθηκα στους στόχους του μαθήματος σε διάφορες φάσεις του μαθήματος;</li><li>- Πληροφόρησα τους μαθητές για τους στόχους του μαθήματος με σαφήνεια;</li><li>- Διαφοροποίησα τους στόχους σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών;</li></ul>	
<b><i>Δόμηση: Οργάνωση του μαθήματος</i></b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Άρχισα με αναφορά στους στόχους του μαθήματος;</li><li>- Ανέφερα περιληπτικά τι θα διδαχθεί;</li><li>- Μετέβηκα ομαλά από το ένα σημείο στο άλλο;</li><li>- Προχώρησα από το εύκολο στο δύσκολο και από το απλό στο σύνθετο;</li></ul>	

## Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Επέστησα την προσοχή των μαθητών στα κύρια σημεία;</li> <li>- Ανακεφαλαίωσα μαζί με τους μαθητές τα κύρια σημεία;</li> </ul>	
<p><b>Χρήση δραστηριοτήτων εμπέδωσης</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Χρησιμοποίησα δραστηριότητες εμπέδωσης που αναφέρονται σε συγκεκριμένο μέρος του μαθήματος ή σε διάφορα μέρη;</li> <li>- Προσέφερα δραστηριότητες εμπέδωσης μέσα από διάφορες δραστηριότητες;</li> <li>- Έδωσα βοήθεια στα παιδιά που δυσκολεύονται;</li> </ul>	
<p><b>Υποβολή ερωτήσεων</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Υπέβαλα σαφείς και ξεκάθαρες ερωτήσεις;</li> <li>- Υπέβαλα ικανοποιητικό αριθμό ερωτήσεων, ούτως ώστε να εμπλέξω τους μαθητές στη συζήτηση;</li> <li>- Υπέβαλα ερωτήσεις διαφορετικού είδους;</li> <li>- Υπέβαλα ερωτήσεις διαβαθμισμένης δυσκολίας;</li> <li>- Παρείχα στους μαθητές ικανοποιητικό χρόνο για να σκεφτούν την απάντηση;</li> <li>- Αξιοποίησα τις απαντήσεις των μαθητών και τις ενέταξα στη ροή</li> </ul>	

Σημειώσεις (σημειώνετε ενώ παρακολουθείτε)	Σχόλια – Εισηγήσεις
<p><b>Χρήση μοντέλων διδασκαλίας</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Δίδαξα στους μαθητές στρατηγικές μεταγνώσης και επίλυσης προβλήματος;</li> <li>- Επεξήγησα τις στρατηγικές με σαφήνεια;</li> <li>- Παρότρυνα τους μαθητές να επεξηγήσουν τη δική τους στρατηγική («φωναχτή σκέψη»);</li> </ul>	
<p><b>Αξιοποίηση του χρόνου</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Οργάνωσα και κατένεμα ορθά το χρόνο, ούτως ώστε να υλοποιούνται οι διδακτικοί στόχοι που είχα θέσει;</li> <li>- Μεγιστοποίησα το χρόνο εμπλοκής των μαθητών;</li> <li>- Αφείρωσα χρόνο στις διαφορετικές</li> </ul>	

ομάδες μαθητών;	
<b>Η τάξη ως μαθησιακό περιβάλλον</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Επεδίωξα την αλληλεπίδραση μου με τους μαθητές;</li><li>- Επεδίωξα την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές;</li><li>- Δημιούργησα ένα κατάλληλο παιδαγωγικά κλίμα στην τάξη (αλληλοσεβασμού και δημοκρατικού διαλόγου);</li><li>- Διαχειρίστηκα επιτυχώς προβλήματα πειθαρχίας και συγκρουσιακές καταστάσεις (τηρώντας με σταθερότητα τον κώδικα συμπεριφοράς που έχει συζητηθεί με όλη την τάξη);</li></ul>	
<b>Αξιολόγηση</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Αξιολόγησα τους μαθητές χρησιμοποιώντας ποικίλα μέσα;</li><li>- Παρείχα ανατροφοδότηση στους μαθητές;</li><li>- Αξιοποίησα τα αποτελέσματα της αξιολόγησης για επαναδιδασκαλία ορισμένων σημείων και παροχή θεραπευτικής εργασίας;</li></ul>	
<b>Γενικές παρατηρήσεις</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Πότε συμμετείχαν πιο ενεργά οι μαθητές;</li><li>- Τι πέτυχε;</li><li>- Τι δεν «δούλεψε» και γιατί;</li><li>- Ποιες περιοχές χρειάζονται βελτίωση;</li><li>- Πώς θα μπορούσαν να γίνουν αυτές οι αλλαγές για βελτίωση(μακροπρόθεσμες/βραχυπρόθεσμες προοπτικές);</li></ul>	