

Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης

Ζωή Παπαναούμ

Εισαγωγή

Έχουν γραφεί πολλά για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χώρα μας, είτε σε κείμενα προβληματισμού είτε- λιγότερο- σε ερευνητικό επίπεδο. Στην πράξη, από την πρωτοποριακή για την εποχή της ίδρυση των περιφερειακών κέντρων επιμόρφωσης (ΠΕΚ), την πρώτη σοβαρή απόπειρα να αποκεντρωθεί και να μαζικοποιηθεί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, μέχρι σήμερα, δεν μπορεί να θεωρηθεί βάσιμα ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υποστηρίζεται συστηματικά και σε διαρκή βάση από την ελληνική πολιτεία.

Είναι γεγονός ότι από το τέλος της δεκαετίας του 1990 οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να συμμετάσχουν σε ποικίλες επιμορφώσεις που οργανώνονται στο πλαίσιο προγραμμάτων του υπουργείου παιδείας, συγχρηματοδοτούμενων από την ευρωπαϊκή ένωση, οι οποίες, κατά περίπτωση, απηχούν τάσεις της σχετικής πολιτικής σε ευρωπαϊκό επίπεδο ή/και στοχεύουν να υποστηρίξουν συγκεκριμένες καινοτομίες που εισάγονται στο εκπαιδευτικό μας σύστημα¹. Παρά τις διαφορές που έχουν οι επιμορφώσεις που προσφέρονται, τόσο από πλευράς στόχευσης όσο και από πλευράς εμβέλειας, έχουν συμβάλει με τον έναν ή τον άλλον τρόπο στη διαμόρφωση επιτυχών μορφών, μεθόδων και τεχνικών.

Το εγχειρίδιο αυτό παρουσιάζει συγκεκριμένες μορφές επιμόρφωσης, καθώς και παραδείγματα μεθόδων και τεχνικών που μπορούν να αξιοποιηθούν από όσους οργανώνουν επιμορφώσεις ή διδάσκουν σε εκπαιδευτικούς. Ο τίτλος του παραπέμπει στον μετασχηματιστικό ρόλο που καλείται να παίξει ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ο ρόλος αυτός πηγάζει από τους στόχους του σχολείου, που συναιρούνται στο αίτημα για υψηλής ποιότητας εκπαίδευση για όλους. Η διδασκαλία και η αγωγή των παιδιών και των εφήβων στο σχολείο, πέρα από το ατομικό όφελος κάθε μαθητή, αναμένεται να συμβάλλουν σε μια καλύτερη κοινωνία με όρους δικαιοσύνης και αριστείας. Με μια τέτοια προοπτική, ο εκπαιδευτικός είναι σε μια διαρκή διαδικασία αναζήτησης και μάθησης, κατά την οποία σταδιακά αποκτά όλο και περισσότερο αυτόνομο ρόλο. Έτσι, ο ρόλος εκείνων που αναλαμβάνουν, οργανώνουν και υλοποιούν επιμορφώσεις για τους εκπαιδευτικούς δεν μπορεί παρά να είναι υποστηρικτικός σε αυτή τη διαδικασία μάθησης. Η βασική αυτή παραδοχή διατρέχει όλα τα κείμενα του εγχειριδίου αυτού, είτε πρόκειται για μορφές που μπορεί να πάρει η υποστήριξη αυτή, είτε για μεθόδους και τεχνικές που προάγουν τους μαθησιακούς στόχους της επιμόρφωσης και συγχρόνως συμβάλλουν στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών στον ρόλο τους.

¹ Ενδεικτικά παραδείγματα για το πρώτο είναι το πρόγραμμα «Ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών» (1997-2000), το πρόγραμμα «Σχολεία εφαρμογής πειραματικών προγραμμάτων εκπαίδευσης» (ΣΕΠΠΕ) (1997-2000) και το «Μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης» (2010-2012), ενώ για το δεύτερο χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις νέες τεχνολογίες («Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση», 2002-2013).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο περιβάλλον

Τα εκπαιδευτικά συστήματα στις σύγχρονες δυναμικές κοινωνίες επιτελούν πολύπλευρες λειτουργίες, ενώ οι οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις τα υποχρεώνουν σε συνεχή αναπροσανατολισμό στόχων και διαδικασιών. Ο θεσμός του σχολείου καλείται να εκπληρώσει διεθνώς αναγνωρισμένα κριτήρια ποιότητας με επίκεντρο τη διαμόρφωση ατόμων ικανών να ανταποκριθούν δημιουργικά στις απαιτήσεις της σύγχρονης ζωής, ικανών να συνδιαμορφώσουν το ατομικό και συλλογικό τους μέλλον.

Παρά τις διαφορές στην έμφαση ή στη διατύπωση προτεραιοτήτων, κοινό τόπο σε διακηρύξεις οργάνων και φορέων, σε εθνικό και σε διακρατικό επίπεδο, αποτελεί η αρχή ότι η εκπαίδευση είναι δημόσιο αγαθό που υπηρετεί το κοινό καλό για μια δημοκρατική κοινωνία εις όφελος όλων.

Τα τελευταία δέκα χρόνια προβάλλεται ιδιαίτερα ως κατευθυντήρια αρχή η διαμόρφωση πολιτών με πολιτισμική ενσυναίσθηση και κριτική ματιά. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στη Σύσταση του ευρωπαϊκού κοινοβουλίου της 18^{ης} Δεκεμβρίου 2006 (2006/962/GC), «η εκπαίδευση συμβάλλει στη διατήρηση και την ανανέωση του κοινού πολιτισμικού υπόβαθρου στην κοινωνία, καθώς και στη μάθηση ουσιωδών κοινωνικών και πολιτικών αξιών, όπως είναι η ιδιότητα του πολίτη, η ισότητα, η ανοχή και ο σεβασμός». Στο ίδιο κείμενο τονίζεται ο ρόλος της εκπαίδευσης στη διαχείριση της κοινωνικής και πολιτισμικής ετερότητας, καθώς και στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής.

Το όραμα μιας κοινωνίας που αξιοποιεί την αλματώδη ανάπτυξη της γνώσης για την ατομική και συλλογική ευημερία με όρους κοινωνικής δικαιοσύνης, αντανακλάται στη στοχοθεσία των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων και προσωποποιείται στους εκπαιδευτικούς. Οι μαθητές διδάσκονται και διαπαιδαγωγούνται μέσα σε ένα οργανωμένο περιβάλλον, τη σχολική μονάδα, και με βάση συγκεκριμένους διοικητικούς όρους και συγκεκριμένες διδακτικές προδιαγραφές. Κατά τη διαδρομή τους στη σχολική εκπαίδευση και μέσα από τη συνολική τους μαθητική εμπειρία, αποκομίζουν ή δεν αποκομίζουν μαθησιακά οφέλη, ενισχύονται ή δεν ενισχύονται στην προσωπική τους ανάπτυξη, διαμορφώνουν την ταυτότητά τους ως μελλοντικοί πολίτες.

Η διδασκαλία, ωστόσο, είναι εξ ορισμού μια διανοητική και παιδευτική πράξη και ασκείται μέσω της διάδρασης δύο προσώπων, εκπαιδευτικού και μαθητή. Έτσι, ενώ η δύναμη που έχει το σχολείο να επιτελέσει επαρκώς τον ρόλο του στο σύγχρονο περιβάλλον σχετικοποιείται ή και μειώνεται², ένα μεγάλο μέρος της επίδρασης που έχει το σχολείο στις επιδόσεις - κυρίως μαθητών που μειονεκτούν ως προς την αφετηρία- οφείλεται στους εκπαιδευτικούς³.

Το ερώτημα σε ποιο βαθμό η εκπαίδευση μπορεί πράγματι να επιτελέσει μακροπρόθεσμα τους θεμελιακούς της στόχους παραμένει ανοικτό, ενώ η ανάγκη για

² Φαίνεται ότι υπερισχύουν οι ατομικές προϋποθέσεις μάθησης, καθώς και οικογενειακοί και κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες, έναντι της επίδρασης του σχολείου στην πρόοδο των μαθητών σε ποσοστό μεγαλύτερο του 50% (Harris & Chapman 2004).

³ Στους εκπαιδευτικούς αποδίδεται το 40% της συνολικής επιρροής που έχει το σχολείο στους μαθητές (Ingvarson & Rowe 2007).

αναπροσαρμογές τόσο στη δομή της όσο και στην εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται σήμερα πιο επιτακτική ίσως από ποτέ. Οι εκπαιδευτικοί, για μια ακόμα φορά στη μακρόχρονη ιστορία του επαγγέλματος, καλούνται να παίξουν ενεργό ρόλο σε καινοτομίες και μεταρρυθμίσεις, μέσα σε κοινωνικές συνθήκες και με όρους εργασίας που τους απορρυθμίζουν. Οι προϋποθέσεις του κάθε εκπαιδευτικού προκειμένου να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις αυτές διευρύνονται, καθώς πέρα από συστηματικές γνώσεις και δεξιότητες πρέπει να διακρίνεται από θεμελιακές προσωπικές ιδιότητες, πεποιθήσεις και αξίες των οποίων η διαμόρφωση έχει εμβέλεια ζωής (Παπαναούμ 2005: 35-36).

Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, γενικευμένο είναι το αίτημα να ενισχυθούν οι εκπαιδευτικοί, έτσι ώστε να μπορούν να πραγματώσουν τον μετασχηματιστικό τους ρόλο ως εγγυητές των επιδιώξεων του σχολείου και όχι ως αμέτοχοι διαμεσολαβητές. Πώς μπορεί να γίνει αυτό; Σημαντική θεωρείται στην κατεύθυνση αυτή η υποστήριξη της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών διαμορφώθηκε τη δεκαετία του 1980 ως απάντηση, καταρχάς, στην τάση για απο-επαγγελματοποίηση της διδασκαλίας, καθώς και για συρρίκνωση των στόχων του σχολείου και προσαρμογή τους στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Ως ζητούμενο παραπέμπει στον μετασχηματιστικό ρόλο που καλείται να παίξει ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο περιβάλλον, ενώ ως έννοια αναφέρεται στον τρόπο που αποκτά τον γνωστικό του εξοπλισμό, στον τρόπο που διαμορφώνει πεποιθήσεις και αξίες, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο κοινωνικοποιείται στην κουλτούρα του επαγγέλματος. Η προσέγγιση αυτή στο ερώτημα πώς διαμορφώνονται οι εκπαιδευτικοί συνέδεσε για πρώτη φορά την αποτελεσματικότητά τους με τις ατομικές τους προϋποθέσεις, με το πώς νοηματοδοτούν τις εσωτερικές όψεις της ταυτότητάς τους και με την προσωπική τους εξελικτική πορεία.

Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι κατά βάση μια συνεχής διαδικασία μάθησης, δια της οποίας οι εκπαιδευτικοί αποκτούν τις επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες, αλλά και τις προσωπικές εκείνες ιδιότητες και πεποιθήσεις οι οποίες τους καθιστούν ικανούς να εκπληρώσουν τον επαγγελματικό τους ρόλο. Η διαδικασία αυτή μέσω της οποίας «γίνεται κανείς εκπαιδευτικός» απλώνεται στον χώρο και στον χρόνο, πράγμα που σημαίνει ότι δεν ακολουθεί αυτοματοποιημένη πορεία, ούτε είναι κοινή για όλους, αλλά έχει χαρακτήρα προσωπικό, καθώς μέσω αυτής διαμορφώνει κανείς την επαγγελματική του ταυτότητα. Όψεις της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών είναι η αυτοεικόνα τους, τα κίνητρα τους για το επάγγελμα, καθώς και το πώς αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους άμεσα αλλά και μακροπρόθεσμα.

Πρόκειται για μια εξελικτική διαδικασία «γίνεσθαι», η οποία διαπλέκεται με την προσωπική ανάπτυξη του ατόμου, ψυχολογική, συναισθηματική, ηθική, μια διαδικασία δύσκολα προσπελάσιμη από την έρευνα, λόγω του πολυδιάστατου και δυναμικού χαρακτήρα της. Σχετικά με τη θεωρητική της θεμελίωση θα λέγαμε ότι σημειώνεται ένας «εννοιολογικός πλουραλισμός», καθώς οι διάφορες τυπολογίες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών που προτείνονται, στηρίζονται σε διαφορετικές παραδοχές και έχουν διαφορετική εστίαση (Bolam & Mac Mahon 2004: 52). Πράγματι, ο συνεχής χαρακτήρας

της διαδικασίας μάθησης, καθώς και η ιδιοσυγκρατική ρίζα της στη ζωή του ατόμου, καθιστά δύσκολη τη διερεύνησή της και τη διαμόρφωση ενιαίου θεωρητικού πλαισίου, μπορεί όμως κανείς να αξιολογήσει – έστω αποσπασματικά- διαπιστώσεις που οδηγούν σε επιτυχείς πρακτικές (Kelchtermans 2004: 219).

Τι προκύπτει από τη συζήτηση για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών; Από πλευράς έρευνας το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από την οργάνωση και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών- αρχικής και συνεχιζόμενης- α) στη σκοποθεσία της, στο ερώτημα, δηλαδή, τι συνιστά «αριστεία» στο επάγγελμα και β) στο πώς μπορεί αυτή να επιτευχθεί ως ζητούμενο, μέσω ποιων διαδικασιών, δηλαδή, αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί τις αναγκαίες γνώσεις, δεξιότητες και αντιλήψεις.

Η συνεισφορά της πλούσιας σχετικής βιβλιογραφίας έγκειται πρώτα- πρώτα στο ότι κατέδειξε τη σημασία των πολιτικών που αφορούν γενικότερα το επάγγελμα του εκπαιδευτικού σε συστημικό επίπεδο. Διαπιστώνεται ότι σημαντικό ρόλο στην υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών διαδραματίζουν οι πολιτικές που αφορούν α) την προσέλκυση υποψηφίων στο επάγγελμα, τις προϋποθέσεις εισόδου και σταδιοδρομίας τους σε αυτό, καθώς και τους όρους εργασίας τους και β) τη σκοποθεσία, την οργάνωση και το περιεχόμενο τόσο των βασικών τους σπουδών όσο και της επιμόρφωσής τους κατά την άσκηση του έργου τους (Παπαναούμ 2011α). Ως εκ τούτου, θεωρείται αναγκαίο οι επιμέρους πολιτικές να αποκτήσουν συνοχή μεταξύ τους ως προς τη φιλοσοφία τους, καθώς και συνέχεια σε βάθος χρόνου⁴.

Η βιβλιογραφία συμβάλλει, εξάλλου, στη συζήτηση για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, γιατί προβάλλει την υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών μέσω επιμόρφωσης ως στρατηγική για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων του σχολείου. Τέλος, σημαντική θεωρείται η συνεισφορά της βιβλιογραφίας και στην αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών παρεμβάσεων, γιατί διατυπώνει και εγκυροποιεί συγκεκριμένες αρχές για τη μεθόδευση της επιμορφωτικής διαδικασίας.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: σχεδιασμός, μεθόδευση, αξιολόγηση

Τα ερωτήματα που αναδύονται από το ευρύτερο αυτό πλαίσιο και συζητούνται μέσα από συγκεκριμένες εφαρμογές στο εγχειρίδιο αυτό αφορούν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, κάθε οργανωμένη δραστηριότητα, δηλαδή, η οποία υποστηρίζει στοχευμένα την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών μετά την είσοδό τους στο επάγγελμα. Συγκεκριμένα αφορούν 1) τον σχεδιασμό της επιμόρφωσης, το πώς ορίζεται, δηλαδή, η στόχευση, η θεματική και η μορφή της, 2) τη μεθόδευση της επιμορφωτικής διαδικασίας, δηλαδή, τους διδακτικούς στόχους και τις τεχνικές και 3) την αξιολόγησή της, το πότε, δηλαδή, κρίνεται αποτελεσματική.

1) Σχετικά με τον σχεδιασμό της επιμόρφωσης το εύρος των στόχων της διδασκαλίας και της αγωγής στο σημερινό σχολείο, καθώς και η ανάγκη να ανανεώνονται διαρκώς οι γνώσεις και οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών καθιστούν ποικίλους τους στόχους

⁴ Όπως προκύπτει από την έρευνα TALIS (OECD 2009), οι σχετικές πολιτικές συγκλίνουν την τελευταία δεκαετία στις χώρες τουλάχιστον της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όχι μόνο σε επίπεδο αρχών και προθέσεων αλλά και στην πράξη.

της επιμόρφωσης και ανεξάντλητη τη θεματική της. Σημαντική θέση για τον σχεδιασμό κάθε επιμορφωτικής δραστηριότητας έχει ο ακριβής προσδιορισμός των αναγκών τις οποίες στοχεύει να καλύψει. Επίμαχο ερώτημα αποτελεί το πού θα πρέπει να δοθεί βαρύτητα: στις ανάγκες, όπως τις αντιλαμβάνεται το ίδιο το άτομο, σε εκείνες τις οποίες προσδιορίζει η σχολική μονάδα όπου εργάζεται ή ευρύτερα σε εκείνες που πηγάζουν από τις εθνικές προτεραιότητες.

Οι κατευθύνσεις και οι προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής ασφαλώς δίνουν τον γενικό προσανατολισμό και προδιαγράφουν σε κάποιο βαθμό τη στόχευση και τη θεματική των επιμορφώσεων. Από τον γενικότερο στόχο όμως κάθε επιμόρφωσης, που είναι η βελτίωση της μάθησης των μαθητών στο συγκεκριμένο πλαίσιο όπου επιτελεί το έργο του ο κάθε εκπαιδευτικός, συνάγεται ότι θα πρέπει να συγκεραστούν οι ατομικές τους ανάγκες με εκείνες του συγκεκριμένου σχολείου όπου διδάσκουν και εκεί να εστιάσει η επιμόρφωση (Muijs 2004: 295-297).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα για τα παραπάνω αποτελεί η ανάγκη να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί «διαπολιτισμική ικανότητα», για να είναι αποτελεσματικοί στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Πρόκειται για γενικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε πολλές χώρες, όπως και στην Ελλάδα, που παραπέμπει σε συγκεκριμένες γνώσεις παιδαγωγικής και διδακτικής, καθώς και σε αξίες και πεποιθήσεις που πρέπει να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να διδάξουν επιτυχώς σε πολιτισμικά ανομοιογενείς τάξεις (Παπαναούμ 2011β: 288-290). Είναι εντυπωσιακό το εύρος των θεματικών που απορρέουν από το ζητούμενο αυτό, καθώς και των επιμέρους στόχων που το εξειδικεύουν σε επίπεδο επιμόρφωσης⁵. Επίσης, μεγάλες είναι και οι διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών στο πως νοηματοδοτούν τις δικές τους επιμορφωτικές ανάγκες, προκειμένου να διδάξουν αποτελεσματικά σε πολυπολιτισμικές τάξεις⁶. Επομένως, η στοχοθεσία και οι επιμέρους θεματικές της επιμόρφωσης θα πρέπει να σχεδιάζονται με βάση τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών οι οποίες προκύπτουν από το συγκεκριμένο πλαίσιο όπου διδάσκουν.

Η οργάνωση της επιμόρφωσης, καθώς και οι μορφές που μπορεί να πάρει εξαρτώνται α) από τη στόχευση και την πολιτική του φορέα ο οποίος την υλοποιεί (φορέας του υπουργείου παιδείας, πανεπιστήμιο ή άλλο εκπαιδευτικό ίδρυμα ή η σχολική μονάδα), β) από την εμβέλειά της (εθνικό, τοπικό ή ενδοσχολικό επίπεδο) και γ) από τη σύνδεσή της με τους όρους εργασίας των εκπαιδευτικών (π.χ. αν διεξάγεται εντός του εργασιακού χρόνου των εκπαιδευτικών, αν προσμετράται στην επαγγελματική τους εξέλιξη κ.ά.).

Στη βιβλιογραφία καταγράφονται διάφορες τυπολογίες της επιμόρφωσης και προτείνονται κάποιες μορφές ως περισσότερο αποτελεσματικές από άλλες⁷. Συνήθης ομαδοποίηση των διαφόρων μορφών γίνεται με κριτήριο το αν η επιμόρφωση είναι ενδοσχολική, αφορά, δηλαδή, τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε ένα συγκεκριμένο

⁵ Ενδεικτική γι' αυτό είναι η ποικιλία σχετικών θεματικών επιμόρφωσης που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο της Δράσης «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας» (βλ. Κατσαρού, Ε. & Λιακοπούλου, Μ. (Επιμ.) (υπό έκδοση) «Διδασκαλία και αγωγή στο πολυπολιτισμικό σχολείο»).

⁶ Όπως προκύπτει από διερεύνηση αναγκών που έχει γίνει για τον σχεδιασμό επιμορφωτικών παρεμβάσεων στο πλαίσιο της ίδιας Δράσης

⁷ Για μια ευσύνοπτη παρουσίαση των ποικίλων τύπων και μορφών δραστηριοτήτων επιμόρφωσης (βλ. Villegas-Reimens, 2003: 69-73).

σχολείο ή διασχολική, απευθύνεται, δηλαδή, σε μεμονωμένους εκπαιδευτικούς από κάποιον εξωτερικό φορέα. Στη λογική της ενδοσχολικής επιμόρφωσης υπάγονται και μορφές επιμόρφωσης που ευνοούν τη συνεργατική μάθηση (σε ομάδες, «κοινότητες μάθησης», ενώ μορφή διασχολικής επιμόρφωσης είναι και τα δίκτυα. Συνήθης διάκριση των διαφόρων μορφών γίνεται με βάση το οργανωτικό της σχήμα και τα μέσα που χρησιμοποιούνται, π.χ. αν γίνεται δια ζώσης ή ηλεκτρονικά ή αν υιοθετείται μικτό σχήμα, συνδυασμός επιμόρφωσης και εφαρμογών στο σχολείο. Μια ακόμη διάκριση μπορεί να γίνει με βάση τον ρόλο του επιμορφωτή και του επιμορφούμενου, το κατά πόσο, δηλαδή, ο πρώτος είναι κατευθυντικός ή διευκολυντικός και κατά πόσο ο ίδιος ο εκπαιδευτικός αυτονομείται στη διαδικασία της μάθησης.

2) Σε επίπεδο μεθόδευσης της επιμορφωτικής διαδικασίας μπορούν να γίνουν πολλά για να πετύχει η επιμόρφωση τους στόχους της, συμβάλλοντας μακροπρόθεσμα στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών ικανών να εκπληρώσουν τον μετασχηματιστικό τους ρόλο. Η εκτενής σχετική βιβλιογραφία καταγράφει μεγάλη ποικιλία «καλών» πρακτικών για το πώς εξειδικεύονται οι στόχοι ενός σεμιναρίου, πώς διαμορφώνεται κλίμα μάθησης, πώς κινητοποιούνται οι εκπαιδευτικοί να εντάξουν στη διδακτική τους πράξη τις γνώσεις που αποκομίζουν και παράλληλα πώς ενδυναμώνονται οι ίδιοι στον επαγγελματικό τους ρόλο.

Αυτό το τελευταίο, η προσωπική τους ενδυνάμωση, υποστηρίζεται από πολλούς ως απώτερος στόχος και της πλέον ταχύρρυθμης ή της πλέον άτυπης επιμορφωτικής παρέμβασης, αποτελεί όμως συγχρόνως και τη βασική προϋπόθεση επιτυχίας κάθε επιμόρφωσης. Για να πετύχει η επιμόρφωση προϋποθέτει κατ' ελάχιστον θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο έργο τους, προσωπική δέσμευση στους στόχους του σχολείου και διάθεση για αυτοβελτίωση. Πρόκειται για προσωπικές ιδιότητες που επηρεάζονται από το πλαίσιο, όπως είναι π.χ. οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών, το αν, δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί έχουν περιθώρια και ενέργεια να αφιερώσουν στη συστηματική τους επιμόρφωση. Ενισχυτικές συνθήκες σε επίπεδο σχολικής μονάδας είναι αυτές που ευνοούν τον πειραματισμό και την καινοτομία, καθώς και η κουλτούρα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Έτσι, το όποιο μαθησιακό όφελος αποκομίσει κάθε εκπαιδευτικός θα μπορεί να ενσωματωθεί στη διδασκαλία του στο σχολείο, ενώ η ίδια η διδακτική πράξη μπορεί να ωθήσει τους εκπαιδευτικούς σε αναζήτηση νέας γνώσης.

Μια ακόμη σημαντική προϋπόθεση επιτυχίας της επιμόρφωσης είναι το πόσο ενεργό και αυτόνομο είναι το άτομο κατά την επιμορφωτική διαδικασία. Υψηλός βαθμός αυτονομίας και ενεργοποίησης μπορεί να αποδώσει μεγαλύτερα μαθησιακά οφέλη, πράγμα που σημαίνει ότι, ακόμα και σε επιμορφώσεις που οργανώνονται σε συστημικό επίπεδο, θα πρέπει να αφήνονται περιθώρια στους εκπαιδευτικούς να επιλέγουν το αντικείμενο και τη μορφή της επιμόρφωσης, καθώς και να την επιζητούν όταν τη χρειάζονται.

Από τα παραπάνω απορρέουν συγκεκριμένες τεχνικές μεθόδευσης της επιμόρφωσης, όπως είναι η μάθηση μέσω λύσης προβλημάτων, η συνεργατική μάθηση και ο αναστοχασμός, γιατί α) ενεργοποιούν τους εκπαιδευτικούς κατά τη διαδικασία και β) τους βοηθούν να συνδέουν τη νέα γνώση με την προϋπάρχουσα από τη μια μεριά και με τη διδακτική τους πράξη από την άλλη. Σημαντική σχετικά με το τελευταίο είναι και η γενικά αποδεκτή αρχή ότι οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν κατά κάποιον τρόπο «συσσωρευτικά», κάθε νέα γνώση, δηλαδή, δομείται με βάση την προηγούμενη, αφού δοκιμαστεί στην πράξη.

Η επιμορφωτική διαδικασία, τέλος, θα πρέπει να ακολουθεί σύγχρονες θεωρίες μάθησης, που φωτίζουν τις ατομικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και προτείνουν τεχνικές που αξιολογούν τις διαφορές των συμμετεχόντων, έτσι ώστε να δημιουργηθεί ανοικτό και υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης. Σημαντική είναι η διαπίστωση ότι κάθε εκπαιδευτικός έχει το προσωπικό ερμηνευτικό του πλαίσιο, ένα σύνολο, δηλαδή, γνώσεων και νοητικών αναπαραστάσεων που λειτουργούν ως φακός μέσω του οποίου ο εκπαιδευτικός νοηματοδοτεί τη δράση του γενικά και εν προκειμένω τη συμμετοχή του στην επιμορφωτική διαδικασία. Ακόμη, από τη σχετική συζήτηση απορρέει η ανάγκη να επιδιώκονται οι γνωστικοί και διανοητικοί στόχοι της επιμόρφωσης, χωρίς, ωστόσο, να παραμερίζεται (ή και να αγνοείται) η συναισθηματική ανάμειξη των συμμετεχόντων (π.χ. διάφορες βιωματικές τεχνικές).

3) Σχετικά με την αξιολόγηση της επιμόρφωσης, ένα ερώτημα που απασχολεί ρητά ή άρρητα όσους εμπλέκονται στον σχεδιασμό και στη μεθόδευση της επιμόρφωσης είναι το πώς διαπιστώνεται η αποτελεσματικότητά της. Στη βιβλιογραφία αναθερμαίνεται από το 2000 το ενδιαφέρον να συνδεθούν οι γνώσεις, οι ικανότητες και οι διδακτικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών με τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών τους (Cochran-Smith 2001). Στην κατεύθυνση αυτή κινούνται οι προσπάθειες να εκτιμηθούν τα αποτελέσματα των επιμορφώσεων με βάση το πώς αυτές επιδρούν στις επιδόσεις των μαθητών μέσω της βελτίωσης της διδακτικής συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών.

Ασφαλώς η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν είναι αυτοσκοπός αλλά μέσο για τη βελτίωση των αποτελεσμάτων του σχολείου. Όμως, σήμερα, είναι πλέον γενικά αποδεκτό ότι η διδασκαλία είναι μια διαδικασία σύνθετη και δεν μπορεί να κωδικοποιηθεί σε συγκεκριμένη συμπεριφορά. Επίσης, το τι τελικά αποκομίζουν οι μαθητές σε επιδόσεις και αγωγή εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, ατομικούς και περιβάλλοντος, με συνέπεια ακόμη και η άριστη επιτέλεση της διδασκαλίας να μην είναι αυτονόητα και επιτυχής⁸.

Έτσι, το μέγιστο που μπορεί να πετύχει η επιμόρφωση είναι να προσφέρει μαθησιακά οφέλη στους εκπαιδευτικούς, τα οποία εκβάλλουν στη βελτίωση της διδασκαλίας τους, δίνοντας έτσι καλύτερες ευκαιρίες για μάθηση στους μαθητές. Ανοικτό, ωστόσο, στη σχετική θεωρία και έρευνα παραμένει το ερώτημα πώς συνδέεται ο τρόπος που σκέφτονται οι εκπαιδευτικοί για το πώς και το γιατί της διδακτικής τους πρακτικής, με τις όποιες αλλαγές της πρακτικής αυτής, το πώς μεταφράζονται, δηλαδή, οι γνώσεις τους σε διδακτική πράξη. Επομένως, η επιμόρφωση μπορεί να θεωρηθεί αποτελεσματική όταν αποκομίζουν μαθησιακά οφέλη οι εκπαιδευτικοί, τα οποία είναι πιθανόν να εκβάλλουν σε βελτίωση της πρακτικής τους χωρίς να χρειάζεται απαραίτητως να διαπιστώνεται η βελτίωση αυτή. Τέλος, ένα ακόμα κριτήριο αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης, δύσκολα, επίσης, προσπελάσιμο, είναι η συμβολή της μακροπρόθεσμα στην ενίσχυση της αυτονομίας των εκπαιδευτικών κατά τη διαδικασία μάθησης, καθώς και στην ενδυνάμωσή τους.

Συμπερασματικά, εγγύηση για τη μεγιστοποίηση των αποτελεσμάτων της επιμόρφωσης αποτελούν οι συνειδητές επιλογές των εκπαιδευτικών σχετικά με το θέμα και τη μορφή της όποιας επιμόρφωσης, καθώς και η διαρκής αναζήτηση απαντήσεων σε

⁸ Για τη διάκριση μεταξύ «καλής» και «επιτυχούς» διδασκαλίας βλ. Ingvarson & Rowe 2007:7.

ανοιχτά ερωτήματα σχετικά με τη διδακτική και παιδαγωγική τους πράξη. Εν κατακλείδι, με βάση την παραπάνω ανάλυση, μπορεί να υποστηριχτεί ότι η επιμόρφωση «πετυχαίνει» όταν φτάσει να είναι περιττή, καθώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αυτονομούνται στην πορεία της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

Βιβλιογραφία

- Bolam, R. & McMahon, Ag. (2004). Literature, definitions and models: towards a conceptual map. In Chr. Day & J. Sachs (Eds), *International handbook on the continuing professional development of teachers*. England: Open University Press, 33-63
- Cochran-Smith, M. (2001). The outcomes question in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 17, 527-546.
- Harris, A. & Chapman, C. 2004. Improving schools in difficult contexts: towards a differentiated approach. *British Journal of Educational Studies*, 52, 4, 417-431.
- Ingvarson, L., Rowe, K. (2007). *Conceptualising and evaluating teacher quality: substantive and methodological conference*, ANU: 5.2.2007
- Κατσαρού, Ε. & Λιακοπούλου, Μ. (Επιμ.) (υπό έκδοση), *Διδασκαλία και αγωγή στο πολυπολιτισμικό σχολείο*.
- Kelchtermans, G. (2004). CPD for professional renewal: moving beyond knowledge for practice. In Chr. Day & J. Sachs (Eds), *International handbook on the continuing professional development of teachers*. England: Open University Press, 217-237.
- Muijs, D., Day, Chr., Harris, Al. & Lindsay, G. (2004). Evaluating CPD: an overview. In Chr. Day & J. Sachs (Eds), *International handbook on the continuing professional development of teachers*. England: Open University Press, 291-310.
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS*. OECD.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. Στο Γ. Μπαγάκη (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 82-91.
- Παπαναούμ, Ζ. (2011α). Η εκπαίδευση των υποψηφίων εκπαιδευτικών: Παράμετροι αιχμής για την εκπαιδευτική πολιτική. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 16 & 17, 16-28.
- Παπαναούμ, Ζ. (2011β). Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο, 284-298.
- Villegas-Reimers, El. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. UNESCO: International Institute for Educational Planning.