

Συμμετοχικές και δυναμικές μορφές επιμόρφωσης: θεωρητική πλαισίωση και πρακτικοί προσανατολισμοί

Βασίλης Τσάφος

Περίληψη

Στο κείμενο που ακολουθεί παρουσιάζονται οι εναλλακτικές προς το τεχνοκρατικό μοντέλο μορφές επιμόρφωσης που αναγνωρίζουν έναν ενεργητικό και συμμετοχικό ρόλο στον εκπαιδευτικό στην επιμορφωτική διαδικασία. Το κείμενο χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο των δυναμικών αυτών μορφών επιμόρφωσης και οι επιστημολογικές τους αφετηρίες: η αναπτυξιακή προσέγγιση, που θεμελιώνεται στο ερμηνευτικό επιστημολογικό παράδειγμα, και η αναστοχαστική προσέγγιση, που εκκινεί από την κριτική θεωρία και τις μετανεωτερικές της προεκτάσεις. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται αυτές οι μορφές με ενδεικτικά συνοπτικά παραδείγματα: αξιοποίηση έρευνας δράσης, εξ αποστάσεως σύγχρονη και ασύγχρονη μορφή επιμόρφωσης, ενδοσχολική επιμόρφωση, δικτύωση σχολείων.

Λέξεις κλειδιά: (ανα)στοχασμός, επαγγελματική κοινότητα μάθησης και πρακτικής, επαγγελματική ανάπτυξη, εκπαιδευτικός-ερευνητής

Abstract

The following text presents forms of teachers' training alternative to the dominant and common technocratic model. These forms view training as a learning process and recognize in teachers an active and participatory role in it. The text is divided into two parts. The first part presents the theoretical framework of these dynamic forms of training and their epistemological points of departure: the developmental approach, grounded in the interpretative epistemological paradigm, and the reflective approach, which starts from the critical theory and postmodern extensions. In the second part these dynamic forms are presented with indicative brief examples: the use of action research in teachers training, distance synchronous and asynchronous forms of training, school-based training, networking of schools.

Key words: reflection, professional community of learning and practice, professional development, teacher as researcher

Εισαγωγή

Η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση¹ μπορεί να πάρει ποικίλες μορφές, οι οποίες οφείλονται κυρίως σε διαφορετικές επιστημολογικές αφετηρίες (Δεδούλη & Κατσαρού 2008). Οι μορφές αυτές απηχούν διαφορετικές αντιλήψεις όχι μόνο για την ίδια την επιμορφωτική διαδικασία αλλά και για την εκπαιδευτική πράξη και τους στόχους της, για τη σχέση εκπαιδευτικής θεωρίας και σχολικής πράξης, για τον εκπαιδευτικό και το ρόλο του (Χρυσάφιδης 2004). Για δεκαετίες κυρίαρχο ήταν το τεχνοκρατικό μοντέλο ανάπτυξης επιμορφωτικών προγραμμάτων², με βάση το οποίο η εκπαιδευτική πράξη προσεγγιζόταν ως εφαρμογή της θεωρίας που αναπτυσσόταν στον ακαδημαϊκό χώρο ή τα ερευνητικά κέντρα. Στην παρούσα εργασία θα αναφερθούμε στις εναλλακτικές προς το τεχνοκρατικό μοντέλο προσεγγίσεις, την αναπτυξιακή και τη στοχαστικοκριτική, οι οποίες άρχισαν να αναπτύσσονται από την δεκαετία του '70 στο ευρύτερο πλαίσιο της ανάδυσης νέων επιστημολογικών παραδειγμάτων και της παρεπόμενης στροφής του σχετικού παιδαγωγικού προβληματισμού.

Συμμετοχικές και δυναμικές μορφές επιμόρφωσης

Η αναπτυξιακή προσέγγιση

Η αναπτυξιακή προσέγγιση, που εστιάζει στις δυνατότητες ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, εντάσσεται στο ερμηνευτικό επιστημολογικό παράδειγμα (Zeichner 1983), σύμφωνα με το οποίο η διδασκαλία αντιμετωπίζεται ως μια διαδικασία προσωπικής εξέλιξης των αντιλήψεων και των δράσεων του ίδιου του εκπαιδευτικού. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, η ίδια η επιμορφωτική διαδικασία δίνει ερεθίσματα και ταυτόχρονα τη δυνατότητα στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιήσουν το σημείο στο οποίο βρίσκονται και να κατανοήσουν τις πρακτικές τους μαζί με τις λανθάνουσες και άρρητες πολλές φορές πεποιθήσεις που τις πλαισιώνουν θεωρητικά, αλλά και την προοπτική αλλαγών και εξέλιξής τους. Σε μια δηλαδή αναπτυξιακή προοπτική οι εκπαιδευτικοί καλούνται κυρίως να στοχαστούν σχετικά με τη διδασκαλία, τη μάθηση, αλλά και τις επιλογές τους, το ρόλο το δικό τους και των μαθητών τους ή το εκπαιδευτικό πλαίσιο και τους παράγοντες που το καθορίζουν.

Με αυτόν τον τρόπο, αξιοποιώντας και την πρακτική γνώση που αποκτούν μέσω της εμπειρίας τους, ανακαλύπτουν σταδιακά τι κάνουν οι ίδιοι, με ποιο τρόπο λειτουργούν.

¹ Ως ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση ορίζουμε όλους τους κύκλους θεωρητικών και πρακτικών σπουδών που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί μετά την αρχική τους εκπαίδευση με στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής τους πρακτικής αλλά και γενικότερα του εκτελούμενου έργου στο σχολείο, με απώτερο βέβαια σκοπό την αποτελεσματικότερη εκπαίδευση των μαθητών τους (Egaut 1990: 1883)

² Ως τεχνοκρατική θεωρείται η γραμμικά και ιεραρχικά οργανωμένη επιμόρφωση, η οποία υποστηρίζεται και αξιοποιεί κυρίως το θετικιστικό επιστημολογικό παράδειγμα (Χρυσάφιδης 2005) και στοχεύει στη θεραπεία των ελλείψεων των εκπαιδευτικών (Day 2003: 291) από ειδήμονες του σχετικού επιστημονικού πεδίου (Σαλτερής 2006: 39). Οι ειδικοί αυτοί επιδιώκουν να τους καλύψουν τα όποια κενά και τις ανεπάρκειές τους με την ενίσχυση της θεωρητικής τους γνώσης και να τους βοηθήσουν να αναπτύξουν συγκεκριμένες δεξιότητες, με άμεσο στόχο να γίνουν αποδοτικοί και αποτελεσματικοί, δηλαδή επιχειρησιακά ικανοί.

Συνειδητοποιούν δηλαδή αρχικά την προσωπική τους εκπαιδευτική θεωρία, τις εκπαιδευτικές τους αρχές και τις παγιωμένες συνήθειες (ρουτίνες) που προσδιορίζουν και καθοδηγούν τις πρακτικές τους. Στη συνέχεια αναζητούν εναλλακτικές, που θα μπορέσουν να δώσουν διαφορετική προοπτική όχι μόνο στην πρακτική τους αλλά και στην εκπαιδευτική τους φιλοσοφία. Στο πλαίσιο αυτό και οι όποιες αλλαγές έρχονται ως συνέπεια της αναγνώρισης από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς των ανεπαρκειών τους και των προβλημάτων τους, αλλά και των όποιων αντιφάσεων ανάμεσα στις πρακτικές τους ή τη δράση τους στο σχολείο και τις εκπαιδευτικές τους αξίες.

Η στοχαστικοκριτική προσέγγιση: η κριτική διάσταση

Σύμφωνα με την στοχαστικοκριτική προσέγγιση, αυτή της *κριτικής διερεύνησης*, που αρχικά αναπτύχθηκε στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής (Γούναρη & Γρόλλιος 2010), οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζονται ως επιδέξιοι τεχνικοί, αλλά ως πολιτισμικοί εργάτες (Freire 1977/1972) και αναμορφωτές διανοούμενοι (Aronowitz & Giroux 2010/1986). Σε μια τέτοια προοπτική, μέσα από την επιμορφωτική διαδικασία οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζονται στην προσπάθειά τους να αναλάβουν έναν πιο παρεμβατικό ρόλο, αφού πρώτα στοχασθούν κριτικά σχετικά με το σχολείο, την κοινωνία και την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και τις ποικίλες παραμέτρους που την επηρεάζουν όχι μόνο εντός του θεσμικού πλαισίου αλλά και έξω από αυτό (κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο).

Σύμφωνα με την κριτική διάσταση αυτής της επιμορφωτικής προσέγγισης, ως στοχαστικοκριτικοί εκπαιδευτικοί, αφού κατανοήσουν τις ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες που προσδιορίζουν και οριοθετούν την καθημερινή τους πράξη (Carr & Kemmis 1986: 152) και συνειδητοποιήσουν ότι μέσα από την παιδαγωγική τους πρακτική ουσιαστικά νομιμοποιούν πολιτικά, κοινωνικά και οικονομικά συμφέροντα, οφείλουν να αναλάβουν έναν υπεύθυνο και παρεμβατικό ρόλο στην προοπτική της αλλαγής. Καθώς, δηλαδή, δεν προσεγγίζουν μηχανιστικά και τεχνοκρατικά την θεωρητική γνώση, καλούνται να μετασχηματίσουν τις ποικίλες θεωρίες, από τις οποίες αντλούν στοιχεία, σε «ριζοσπαστική» παιδαγωγική πράξη, επιδιώκοντας να συνδέσουν τη γλώσσα της κριτικής με τη γλώσσα της δυνατότητας μέσα από ένα πολιτικό σχέδιο δράσης (Γούναρη & Γρόλλιος 2010: 20-21). Γι' αυτό θεωρούν ότι η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει, εφόσον στοχεύει στην ισότητα και τη χειραφέτηση (McLaren, 2010/2007: 279), να αποκαλύψει και στη συνέχεια, στο πλαίσιο της αντίστασης στην κυρίαρχη ιδεολογία, να υπονομεύσει αφενός συμβατικές μορφές κατανόησης και αφετέρου τις αντιδημοκρατικές, ρατσιστικές και άνισες κοινωνικές σχέσεις που αυτές υποστηρίζουν και νομιμοποιούν.

Η μετανεωτερική διεύρυνση

Η στοχαστικοκριτική προσέγγιση φάνηκε ότι μπορεί να εμπλουτισθεί και να διευρυνθεί στο μετανεωτερικό πλαίσιο του πλουραλισμού, της ανάδειξης της υποκειμενικότητας και της αξίας των μικροαφηγήσεων (Ασημάκη κ.ά. 2011: 105), της αποδοχής της διαφορετικότητας αλλά και της προβληματοποίησης του αυτονόητου. Γιατί σε αυτό το επιστημολογικό πλαίσιο η παιδαγωγική, καθώς δεν μπορεί πλέον να βασίζεται σε νόμους με καθολική ισχύ, να νομιμοποιείται δηλαδή μέσα από μια μεγάλη αφήγηση, όπως για παράδειγμα η προβολή της μιας σωστής μεθόδου για τη διδασκαλία (Ζεμπύλας 2004: 335), έπαψε να θεωρείται εφαρμοσμένη επιστήμη (Φρυδάκη 2009: 92-96). Θεωρήθηκε δηλαδή ότι δεν μπορεί να παράγεται μια παιδαγωγική θεωρία που να έχει

εφαρμογή στα ποικίλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Αντίθετα προβάλλεται η διδασκαλία ως μια κυρίως πνευματική δραστηριότητα, η οποία συνδέεται άρρηκτα με την ικανότητα να στοχάζεται κανείς και να παίρνει ορθές αποφάσεις για την πρακτική. Από αυτή την άποψη, η διδασκαλία θεωρείται ως κάτι περίπλοκο που εμπεριέχει πρόθεση – μια δραστηριότητα που απαιτεί μεγάλο εύρος και βάθος επαγγελματικής γνώσης και κρίσης σε συνθήκες που εγγενώς είναι αβέβαιες (Lytle & Cochran-Smith 1994: 36).

Διαμορφώνεται έτσι ένα πλαίσιο πλουραλιστικής ανεκτικότητας, επιτρεπτικότητας και ανοικτότητας, μέσα στο οποίο μπορεί να αναπτυχθεί μια επιμορφωτική διαδικασία χωρίς «αλήθειες», που να βασίζεται στη διαβούλευση των συμμετεχόντων με στόχο τον συνεχή επαναπροσδιορισμό των κανόνων του παιχνιδιού. Διότι μια τέτοια διαδικασία όχι μόνο τους ενδυναμώνει στην προοπτική ανάπτυξης μιας διερευνητικής συνομιλίας, αλλά και τους υποστηρίζει σε μια διαδικασία ανασηματοδότησης του κόσμου τους, μέσα αφενός από την ανεύρεση των εργαλείων αυτής της ανασηματοδότησης και αφετέρου από την ανάπτυξη της δυνατότητας να την υποστηρίξουν.

Γι' αυτό και σημαντική παράμετρος της επιμόρφωσης σε αυτή την προοπτική είναι ο (ανα)στοχασμός³ κυρίως στην κριτική του διάσταση, που, καθώς τοποθετεί την ανάλυση της εκπαιδευτικής πρακτικής στο ευρύτερο κοινωνικό και πολιτικο-πολιτισμικό πλαίσιο (Zeichner & Liston 1987), αποφυσικοποιεί την εκπαιδευτική διαδικασία (Adler 1991: 142) και εμπλέκει ηθικά και πολιτικά ζητήματα (Gore & Zeichner 1991: 121), προδιαγράφοντας έναν περισσότερο μετασχηματιστικό ρόλο για τον εκπαιδευτικό. Ζητούμενο άλλωστε σε αυτή την προοπτική δεν μπορεί να είναι «μόνο ο εκπαιδευτικός που γνωρίζει το αντικείμενό του και κατέχει ένα ρεπερτόριο απαντήσεων σε διδακτικά ερωτήματα, αλλά εκείνος που στοχάζεται, αναρωτιέται, δοκιμάζει, πειραματίζεται» (Παπαναούμ 2005: 85). Στην προοπτική λοιπόν της αναβάθμισης του ρόλου των εκπαιδευτικών μέσα από την επιμορφωτική διαδικασία επιδιώκεται η κριτική και στοχαστική ενδυνάμωσή τους, ώστε να μεταβούν από το περικλειστο ασφαλές και απολύτως καθοδηγούμενο εκπαιδευτικό πλαίσιο με τα επιβαλλόμενα αναλυτικά προγράμματα στο ανοικτό ρευστό, αβέβαιο και συνεχώς αναμορφούμενο πεδίο εκπαιδευτικής δράσης, στο οποίο αναλαμβάνουν και την ευθύνη (συν)διαμόρφωσης των ΑΠ.

Σε αυτή την (ανα)στοχαστική προοπτική οι εκπαιδευτικοί, διασυνδέοντας διδασκαλία και έρευνα, προβληματίζονται σχετικά με τον ρόλο τους, την επαγγελματική τους ταυτότητα, τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης, τις εκπαιδευτικές τους αξίες και την πρακτική τους σε συνάφεια με αυτές. Κυρίως όμως συνειδητοποιούν την ανάγκη να μελετήσουν συστηματικά την εκπαιδευτική τους δράση, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην εξέλιξή τους. Γιατί η συστηματική αυτή μελέτη της εκπαιδευτικής πράξης βοηθά τους εκπαιδευτικούς να λειτουργήσουν σε δύο επίπεδα διευρύνοντας όχι μόνο τους

³ Οι ορισμοί του στοχασμού και οι προσεγγίσεις για τον στοχασμό στο εκπαιδευτικό έργο είναι πολλοί και ποικίλοι (Hatton & Smith 1995). Στο συγκεκριμένο άρθρο ως στοχασμός σχετικά με το εκπαιδευτικό έργο θεωρείται η διανοητική διαδικασία που νοηματοδοτεί την πράξη (Καλαϊτζοπούλου 2001: 71), η οποία, στην κριτική μετανεωτερική εκδοχή του στοχασμού, προβληματοποιεί το δεδομένο και αυτονόητο και εμπλέκει ηθικά και πολιτικά ζητήματα.

Ως αναστοχασμό θεωρούμε τη διανοητική διαδικασία προσέγγισης του εκπαιδευτικού έργου από τους εκπαιδευτικούς «σε μια προσπάθεια αναγνώρισης, επανεξέτασης και κριτικής των αντιλήψεων και των πρακτικών τους, με στόχο την αλλαγή τους» (Αυγητίδου 2011: 164)

στόχους αλλά και την προοπτική της εκπαιδευτικής δράσης. Αφενός εστιάζουν στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο και αφετέρου, εκκινώντας από αυτό και με την παράλληλη στοχαστική αξιοποίηση του θεωρητικού τους οπλισμού, ίσως μπορέσουν υπό προϋποθέσεις να συνεισφέρουν στην επέκταση και στην αναμόρφωση της επιστημονικής γνώσης και της παιδαγωγικής θεωρίας.

Αρκεί βέβαια η διαδικασία στοχασμού και (ανα)στοχασμού, που βασίζεται στην εκπαιδευτική πράξη και εκκινεί από την υποκειμενική νοηματοδότησή της, να μην εκπέσει σε κατάφαση του εμπειρισμού, που μπορεί να έχει σοβαρές επιπτώσεις στην προσέγγιση της εκπαιδευτικής πράξης και στην προοπτική ανάπτυξής της. Η αναγωγή της προσωπικής εμπειρίας σε μόνο και απόλυτο κριτήριο ενέχει τον κίνδυνο να απορριφθεί η οργανωμένη και συστηματική διδασκαλία ως επιβολή της μιας και μόνης αλήθειας (Usher & Edwards 1994: 199). Σε ένα τέτοιο εμπειριοκρατικό μετανεωτερικό εκπαιδευτικό πλαίσιο φαίνεται να μην έχουν θέση ούτε η συστηματική θεωρητική σκέψη ούτε η διάκριση ανάμεσα στην αλήθεια και στην πλάνη ή την επιστήμη και την καθημερινή εμπειρία (Παυλίδης 2012: 178).

Πρέπει επίσης σε ένα τέτοιο μετανεωτερικό πλαίσιο ανάπτυξης της όποιας επιμορφωτικής δράσης να αποφευχθεί η μετατροπή της σε διαδικασία επαγγελματικής κατάρτισης, που ανταποκρίνεται στις ανάγκες της αγοράς. Γιατί, σε συνδυασμό μάλιστα με το εκσυγχρονιστικό αίτημα της διά βίου εκπαίδευσης που επιβάλλει η ανάγκη για διαρκή ανανέωση του γνωστικού εξοπλισμού του ατόμου σε ένα περιβάλλον επιταχυνόμενης παραγωγής νέας γνώσης⁴, η απόκτηση γνώσεων μπορεί από πνευματική καλλιέργεια και σφαιρική μόρφωση να μετατραπεί σε συλλογή δεξιοτήτων και επαγγελματικών προσόντων στην προοπτική της όποιας επαγγελματικής ανέλιξης. Και ο εκπαιδευόμενος σε μια τέτοια προοπτική μετατρέπεται σε δυνάμει ευέλικτο, προσαρμοστικό αλλά και απόλυτα χειραγωγήσιμο εργαζόμενο (Φρυδάκη 2009: 440). Με αυτό τον τρόπο, όπως υποστηρίζει ο Macedo «η κοινωνία μας επιτρέπει στην κουλτούρα των εταιριών να περιορίζει τις προτεραιότητες της εκπαίδευσης στις ρεαλιστικές απαιτήσεις της αγοράς» (Macedo 2002/2000: 31).

Οι προοπτικές της εναλλακτικής επιμορφωτικής διαδικασίας

Μέσα από τις εναλλακτικές αυτές προσεγγίσεις προκρίνεται η στοχαστική λογική του επαγγελματισμού (Schön 1983), που προτείνει μια διαφορετικού προσανατολισμού επαγγελματική ανάπτυξη⁵, στην οποία σημαντικό ρόλο έχει η εκπαιδευτική πράξη και το

⁴ Η διά βίου εκπαίδευση σε αυτό το πλαίσιο της αγοράς εργασίας «μεταφράζεται στη σαφή και αδήριτη υποχρέωση των εργαζομένων να προσφέρουν στην οικονομία της αγοράς εμπορεύσιμα εργασιακά προσόντα, τουτέστιν ανταποκρινόμενα επαρκώς στις εκάστοτε συγκυριακές ανάγκες της. Στην πράξη αυτό σημαίνει τη 'διά βίου' διέλευση από ποικίλα προγράμματα κατάρτισης, ειδίκευσης και επανεπίδρασης, ως αγχώδη προσπάθεια προσαρμογής στις συγκυριακές και απρόβλεπτες απαιτήσεις της εμπορευματικής οικονομίας, κάτι βεβαίως που απέχει παρασάγγες από ένα βίο πλούσιο σε γνωσιακά ενδιαφέροντα και μορφωτικές εμπειρίες» (Παυλίδης 2012: 137).

⁵ Στο συγκεκριμένο άρθρο υιοθετούμε την οπτική της Darling-Hammond σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη, η οποία αναφέρεται:

- Σε νέες προσεγγίσεις σχετικά με τη διάχυση της επαγγελματικής γνώσης που αφορά τους εκπαιδευτικούς και στη σύνδεση της πρακτικής γνώσης, δηλαδή της γνώσης που

συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Τα εκπαιδευτικά προβλήματα άλλωστε είναι σύνθετα και απαιτούν ειδικές λύσεις που αναπτύσσονται μέσα στο περιβάλλον τους και ο εκπαιδευτικός, με επίγνωση του πολυδιάστατου και μοναδικού χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, έχει ουσιαστικό και αποφασιστικό ρόλο. Άλλωστε η επαγγελματική μάθηση δεν είναι μόνο μια διανοητική διαδικασία (πρόσκτηση μιας γνώσης και εφαρμογή της), αλλά και μια διαδικασία, κατά την οποία η γνώση προκύπτει μέσα από τον στοχασμό σχετικά με την ανάπτυξη μιας πρακτικής και την εξέλιξη της πράξης (Altrichter 2005: 11).

Η επιμόρφωση που στοχεύει στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών, είτε στην αναπτυξιακή είτε στη στοχαστική διερευνητική της διάσταση και τις μετανεωτετικές της προοπτικές, θέτει στο επίκεντρό της τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και προσανατολίζεται από τους στόχους του έργου τους. Οι εκπαιδευτικοί, ως υποκείμενα της επιμόρφωσής τους (Κοσσυβάκη 2005: 37), αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στην όλη διαδικασία, καθώς τόσο η οργάνωση όσο και οι προσανατολισμοί του επιμορφωτικού προγράμματος λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τις ανάγκες, τις προσδοκίες αλλά και τους στόχους των ίδιων των εκπαιδευτικών, αν δεν εκκινούν από αυτές. Γιατί μόνο σε ένα πλαίσιο που έχουν τουλάχιστον συνδιαμορφώσει και στο οποίο αισθάνονται ασφαλείς μπορούν να εμπλακούν σε διαδικασίες αλληλεπίδρασης με συναδέλφους και επιμορφωτές και στην προοπτική της αυτοανάπτυξής τους να ακολουθήσουν στοχαστικές πρακτικές, που θα τους επιτρέψουν να αποτιμήσουν τις καταστάσεις που βιώνουν και να παρέμβουν για να τις αλλάξουν.

Έτσι η ίδια η εκπαιδευτική πράξη γίνεται, αν όχι ο κύριος, τουλάχιστον ένας από τους βασικούς άξονες ανάπτυξης της επιμορφωτικής διαδικασίας. Δεν προβάλλεται βέβαια ως πρότυπη πράξη αλλά κυρίως ως ερέθισμα για (ανα)στοχασμό υπό το φως των νέων επιστημονικών πορισμάτων και των παιδαγωγικών προσανατολισμών, στα οποία ανατρέχουν οι εκπαιδευτικοί για να τα αποτιμήσουν πλέον και οι ίδιοι υπό το φως της εκπαιδευτικής πράξης (Elliott 1993). Μεγάλο μέρος έτσι της μάθησης συντελείται στο σχολείο στο πλαίσιο της ανάπτυξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι καταργείται στην πράξη η διάκριση θεωρίας και πράξης, η εκπαίδευση και η συνακόλουθη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών διαρθρώνεται τόσο γύρω από τη σχολική μονάδα και τις ανάγκες της όσο και γύρω από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και οι σχολικές τους κοινότητες (Σαλτερής 2006).

Η μάθηση ωστόσο αυτή προϋποθέτει αφενός γνώσεις και ενημέρωση, σκέψη, πρακτικές δοκιμές και προσωπική εμπειρία και αφετέρου συλλογικό στοχασμό και συζητήσεις με άλλους συναδέλφους πάνω στο έργο τους και στην προοπτική του. Σε μια τέτοια επιμορφωτική προοπτική ο εκπαιδευτικός προσανατολίζεται προς μια παρεμβατική πρακτική με στόχο, αν όχι την άρση, τουλάχιστον την διαχείριση των όποιων περιορισμών θέτει το εκπαιδευτικό αυτό πλαίσιο. Αναπτύσσει επίσης επικοινωνιακές δεξιότητες αλλά

αναπτύσσεται από την εμπειρία και την καθημερινή παιδαγωγική πρακτική με τη γνώση που παράγεται στον ακαδημαϊκό χώρο και τα ερευνητικά κέντρα.

- Σε ένα αναπτυξιακό προσανατολισμό, που σημαίνει μετάβαση από μια γραφειοκρατικά οργανωμένη απασχόληση σε μια επαγγελματική δράση, με βασικά χαρακτηριστικά τη συναδελφικότητα, την ανάπτυξη κοινών αρχών για την εκπαιδευτική πρακτική, τη δόμηση επαγγελματικών αρχών και την αναπτυξιακή προοπτική μέσα από τη συνεχή διασύνδεση της έρευνας με τη διδασκαλία (Darling-Hammond 1994: 3-4).

και επιθυμία για συνεργασία τόσο με τις ομάδες αναφοράς, άλλους εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, τοπική κοινωνία, όσο και με άλλους εμπλεκόμενους, στελέχη της εκπαίδευσης, πανεπιστημιακούς, ερευνητές. Διεκδικεί έτσι μια μορφή αυτονομίας σε ένα αποκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Μορφές εναλλακτικής επιμόρφωσης

Οι μορφές που μπορεί να πάρει η επιμόρφωση σε μια τέτοια (ανα)στοχαστική προοπτική είναι οι ακόλουθες:

Επιμορφωτικά προγράμματα με συμμετοχικό και (ανα)στοχαστικό προσανατολισμό. Η αξιοποίηση της έρευνας δράσης: σχολεία-επιμορφωτικά κέντρα-πανεπιστήμια

Σύμφωνα με τη μορφή αυτή οι επιμορφωτικές διαδικασίες μπορούν να οργανωθούν είτε σε επίπεδο σχολείου είτε σε ευρύτερη κλίμακα σε επιμορφωτικά κέντρα ή ακόμη και σε πανεπιστημιακά ιδρύματα σε άμεση όμως συνεργασία με τα σχολεία (Κατσαρού & Τσάφος 2003: 161-163)..

Στην πρώτη περίπτωση οι εκπαιδευτικοί με τον συντονισμό ενός εξωτερικού συνεργάτη, ο οποίος λειτουργεί ως διευκολυντής⁶ στα σχολεία τους, συγκροτώντας ερευνητική ομάδα, οργανώνουν περιορισμένης κλίμακας έρευνες δράσης, με σκοπό να επιλύσουν συγκεκριμένα προβλήματα, να διερευνήσουν τομείς που τους θεωρούν σημαντικούς για την εκπαιδευτική τους δράση ή να δοκιμάσουν προτεινόμενες πρακτικές. Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές μπορούν να ανατρέξουν βέβαια στη βιβλιογραφία, θεωρώντας όμως τα όποια θεωρητικά πορίσματα προτάσεις προς διερεύνηση, τις οποίες θέτουν υπό έλεγχο μέσω της πρακτικής. Με αυτόν τον τρόπο διαμορφώνουν τις συνθήκες που μπορούν, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, να καλύψουν επιμορφωτικές τους ανάγκες, μέσα από τη διαλεκτική σύνθεση θεωρίας και πράξης.

Στη δεύτερη περίπτωση, στο επιμορφωτικό κέντρο ή στο πανεπιστήμιο στο πλαίσιο επιμορφωτικών σεμιναρίων ή μεταπτυχιακών προγραμμάτων για εκπαιδευτικούς, ομάδες εκπαιδευτικών-ερευνητών σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς του σχολείου οργανώνουν εκπαιδευτικές έρευνες δράσης. Τα ερευνητικά ερωτήματα ορίζονται με βάση τόσο τις ευρύτερες επιμορφωτικές ανάγκες που προκύπτουν από τις εξελίξεις στον εκπαιδευτικό χώρο και την Παιδαγωγική όσο και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα ή και τις ανάγκες των ίδιων των εκπαιδευτικών. Διαμορφώνονται έτσι, υπό τον συντονισμό των επιμορφωτών, μέσα από τις προτάσεις των εκπαιδευτικών και την παράλληλη βιβλιογραφική έρευνα, υποθέσεις δράσης που διερευνώνται κατά την ερευνητική διαδικασία. Οι επιμορφωτές, τέλος, φροντίζουν για τη διάχυση, σε επίπεδο ερευνητικού κέντρου ή και ευρύτερα, των όποιων ερευνητικών πορισμάτων τα οποία βέβαια θεωρούνται (παρα)δειγματικά.

⁶ Για τον ρόλο του διευκολυντή βλ. Ελ. Κατσαρού & Β. Τσάφος 2003: 65-66 & 87-93.

Πολλά είναι τα επιμορφωτικά προγράμματα που έχουν αναπτυχθεί έχοντας έναν τέτοιο ερευνοδραστικό προσανατολισμό. Τέτοια προγράμματα, τόσο αυτά που αναπτύχθηκαν κατά τη δεκαετία του '70 και συντονίστηκαν από τους πρωτεργάτες του κινήματος του εκπαιδευτικού-ερευνητή (Stenhouse 1968, Elliott 1998 κ.ά.), όσο και πολλά άλλα πιο σύγχρονα (Sachs 1997 & Lyons 2010), επιβεβαιώνουν την αντίληψη ότι η πρακτική κρίση και ο στοχασμός μπορούν να αποτελέσουν τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την κατανόηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να προβάλλουν τη διδασκαλία ως μια δραστηριότητα που δεν εφαρμόζει μόνο αλλά και δημιουργεί θεωρία, διαμορφώνοντας έτσι έναν εναλλακτικό προσανατολισμό στην επιμόρφωση του εκπαιδευτικού με επαγγελματικό και αναπτυξιακό προσανατολισμό.

Εξ αποστάσεως σύγχρονη και ασύγχρονη επιμόρφωση

Η εξ αποστάσεως διαδικτυακή εκπαίδευση διακρίνεται σε σύγχρονη και σε ασύγχρονη. Στη σύγχρονη εκπαίδευση πραγματοποιείται διδασκαλία εξ αποστάσεως σε πραγματικό χρόνο με άμεση αλληλεπίδραση εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων. Στην ασύγχρονη αντίθετα εκπαίδευση ο εκπαιδευόμενος δεν βρίσκεται σε άμεση επαφή και αλληλεπίδραση με το διδάσκοντα αλλά επικοινωνούν με ηλεκτρονικά μέσα.

Στην πρώτη περίπτωση οι εκπαιδευόμενοι είναι σε θέση όχι μόνο να παρακολουθήσουν ζωντανά τον εκπαιδευτή αλλά και να συμμετέχουν σε μια διαδραστική (interactive) επικοινωνία, θέτοντας ερωτήσεις σε συγκεκριμένο και προκαθορισμένο χρόνο στο πλαίσιο μιας ηλεκτρονικής ή εικονικής τάξης (e-class, virtual class), που μπορεί να είναι ανάλογη με μια συμβατική τάξη. Η ασύγχρονη όμως εκπαίδευση αναγνωρίζει έναν πιο ενεργητικό ρόλο στη διαδικασία, καθώς είναι εκείνος που επιλέγει το χρόνο και το ρυθμό ενασχόλησης με το εκπαιδευτικό υλικό, αλλά πολλές φορές και τα θέματα που τον απασχολούν. Αρκεί ωστόσο να ασκείται ένα είδος εποπτείας, η οποία στην πιο απλή της μορφή θα μπορούσε να ήταν η τήρηση ενός συγκεκριμένου χρονοδιαγράμματος ή μιας αλληλουχίας ενεργειών και δραστηριοτήτων.

Θα μπορούσε βέβαια να υπάρξει μια μικτή μορφή σύγχρονης ή ζωντανής και ασύγχρονης με τον ακόλουθο τρόπο: Οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν σε μια άμεση επιμορφωτική διαδικασία στην αρχή και στο τέλος του προγράμματος εστιάζοντας σε ένα ευρύ εκπαιδευτικό θέμα, όπως για παράδειγμα η διαφοροποιημένη παιδαγωγική ή η εργασία σε ομάδες. Στη συνέχεια στο ενδιάμεσο χρονικό διάστημα οι εκπαιδευόμενοι επιχειρούν δοκιμαστικές παρεμβάσεις στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπου εργάζονται, τις οποίες και αξιολογούν με συστηματικό τρόπο, ενώ βρίσκονται σε ηλεκτρονική επικοινωνία με τον εκπαιδευτή, ο οποίος σε αυτή την περίπτωση λειτουργεί ως διευκολυντής ή/ και κριτικός φίλος. Στην τελική μάλιστα επιμορφωτική συνάντηση μπορεί να γίνει διάχυση των πορισμάτων που προέκυψαν από τη συστηματική αξιολόγηση αυτών των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και σχετικός συλλογικός στοχασμός, που θα μπορούσε να οδηγήσει σε νέες υποθέσεις δράσης.

Ενδοσχολική επιμόρφωση: στην προοπτική της δημιουργίας επαγγελματικών κοινοτήτων μάθησης

Μια μορφή επιμόρφωσης, που τα τελευταία χρόνια φαίνεται να είναι ιδιαίτερα δημοφιλής ως πολύ αποτελεσματική, είναι η ενδοσχολική επιμόρφωση. Πρόκειται για επιμόρφωση που απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς ενός σχολείου και έχει ως βασικό στόχο να καλύψει τις επιμορφωτικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα τους, καθώς και τα εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά προβλήματα του συγκεκριμένου σχολείου. Φορέας της επιμόρφωσης είναι το ίδιο το σχολείο, με την πρωτοβουλία και ευθύνη του οποίου οργανώνεται και αναπτύσσεται η επιμορφωτική διαδικασία. Τα θέματα των επιμορφωτικών σεμιναρίων προκύπτουν από την ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με τους στόχους και τις προτεραιότητες του συγκεκριμένου σχολείου και της ομάδας των εκπαιδευτικών που συμμετέχει στο πρόγραμμα.

Τέτοιας μορφής επιμόρφωση, όταν αναπτύσσει κριτικό προσανατολισμό, αποβλέπει στην ενίσχυση της αυτονομίας του σχολείου και στην αλλαγή του μέσα από δράσεις που θα βοηθούσαν τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς σε κάθε σχολείο: α) να γίνουν επαγγελματική ομάδα που σταδιακά διαμορφώνει το αίσθημα του ανήκειν και αναλαμβάνει τη δέσμευση για κοινή δράση και αλλαγή, β) να διερευνήσουν το ρόλο και τη δράση τους, γ) να αναζητήσουν κοινά ενδιαφέροντα και κυρίως τομείς παρέμβασης και δ) να πραγματοποιήσουν δράσεις σε ένα συνεχές σχεδιασμού-δράσης-στοχασμού και αξιολόγησης στη λογική μιας μη γραμμικής, αλλά περισσότερο κυκλικής, ανάπτυξης της αλλαγής.

Ένας τρόπος για να επιτευχθεί η διαμόρφωση αυτού του συμμετοχικού και συνεργατικού πλαισίου είναι η μετατροπή του σχολείου σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης, δηλαδή σε μια ομάδα εκπαιδευτικών που αναγνωρίζουν ότι πρέπει να συνεργασθούν με στόχο να οδηγήσουν όλους τους μαθητές στη μάθηση, και στην προσπάθειά τους αυτή δημιουργούν δομές που εξυφαίνουν σταδιακά μια συνεργατική κουλτούρα⁷. Η ανάπτυξη μιας επαγγελματικής κοινότητας μάθησης είναι η βάση της βελτίωσης σε μια προοπτική μιας πραγματικής αλλαγής.

Την προσπάθεια μετατροπής του σχολείου σε επαγγελματική κοινότητα μάθησης, που σταδιακά διαμορφώνει το αίσθημα του ανήκειν και αναλαμβάνει τη δέσμευση για κοινή δράση και αλλαγή, σε ένα πλαίσιο συνεργασίας ακαδημαϊκών και εκπαιδευτικών, περιγράφουν οι Κατσαρού και Τσάφος στην παρουσίαση ενός προγράμματος, που

⁷ Επαγγελματικές κοινότητες μάθησης είναι «ομάδες ανθρώπων που μοιράζονται ένα ενδιαφέρον, μια σειρά από προβλήματα, το πάθος για ένα θέμα και οι οποίοι βαθαίνουν τη γνώση τους και την ειδίκευσή τους σε αυτό τον τομέα μέσα από την αλληλεπίδρασή τους σε συνεχή βάση» (Wenger et al., 2006: 4). Στόχος της δράσης αυτών των επαγγελματιών, όταν πρόκειται για εκπαιδευτικούς, είναι συλλογικά στοχεζόμενοι σχετικά με την πρακτική τους και διερευνώντας δεδομένα που συνδέουν την πρακτική τους και τα μαθητικά αποτελέσματα να «σχεδιάζουν αλλαγές για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης στους συγκεκριμένους μαθητές στις τάξεις τους» (McLaughlin & Talbert 2006: 4).

αναπτύχθηκε σε δύο σχολεία, ένα Γυμνάσιο στην Αθήνα και ένα Δημοτικό στο Ρέθυμνο από τον Δεκέμβριο του 2011 έως τον Ιούνιο του 2012 (Τσάφος & Κατσαρού 2013). Επισημαίνοντας και τις δυσκολίες ενός τέτοιου εγχειρήματος υποστηρίζουν τελικά ότι *«μέσα από αυτό το πρόγραμμα, και κυρίως μέσα από τη σταδιακή ανάδυση θεμάτων και αιτημάτων, τα οποία προέκυπταν κατά τη δράση, [οι εκπαιδευτικοί] μπήκαν στη διαδικασία συγκρότησης ερευνητικών ερωτημάτων και προβληματικών καταστάσεων. Αυτό που δείχνει ότι άρχισε να διαφοροποιείται η στάση τους απέναντι στον ερευνητικό προσανατολισμό του προγράμματος, αλλά και απέναντι στην προοπτική της αλλαγής και τις διαδικασίες που την στηρίζουν, ήταν ότι συνειδητοποίησαν την ανάγκη να βασίσουν τα όσα υποστήριζαν σε συγκεκριμένα δεδομένα. Και ακόμη πιο σημαντικό είναι ότι άρχισαν να χρησιμοποιούν τα δεδομένα τους με τρόπο μεστό νοήματος προς την κατεύθυνση της βελτίωσης των μαθητών τους»* (Τσάφος & Κατσαρού 2013).

Δικτύωση σχολείων

Η λογική της επαγγελματικής κοινότητας και του αναπτυσσόμενου σχολείου μπορεί να επεκταθεί μέσα από τη δικτύωση των σχολείων, μια συνθήκη που ουσιαστικά προσφέρει στα σχολεία υποστήριξη στην προοπτική της στοχαστικής διερεύνησης της εκπαιδευτικής πράξης, διαδικασία που λειτουργεί επιμορφωτικά. Μέσα από αυτή τη δικτύωση οι εκπαιδευτικοί των σχολείων μπορούν να αλληλεπιδράσουν με στόχο να βελτιώσουν την κατανόηση της πρακτικής τους ή ακόμη και να επιλύσουν πρακτικά προβλήματα (McKernan 1996: 229), αλλά και να αναζητήσουν νέες προοπτικές μέσα από τη στοχαστική συνομιλία και την ανταλλαγή ιδεών (Hargreaves 2003, στο Stoll et al. 2006: 242).

Τη δικτύωση αυτή διευκολύνουν σημαντικά οι ψηφιακές και εικονικές κοινότητες, που μέσω της τεχνολογίας δημιουργούν ένα ευέλικτο περιβάλλον, όπου μπορούν να αναπτυχθούν νέοι τρόποι επικοινωνίας και συμμετοχής. Μπορούν έτσι να δημιουργηθούν δίκτυα εκπαιδευτικών και συνεργαζόμενων σχολείων σε εθνικό αλλά και διεθνές επίπεδο. Μια τέτοια προοπτική δε διευρύνει μόνο τους γνωστικούς ορίζοντες των συμμετεχόντων, ούτε απλώς δημιουργεί μια κουλτούρα συμμετοχής, διάδρασης και συνεργασίας. Κυρίως επιτρέπει την πολυεπίπεδη και πλουραλιστική προσέγγιση αφενός της γνώσης και αφετέρου των τρόπων μετάδοσής της σε ένα τόσο πολύμορφο κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον. Με αυτό τον τρόπο η επαγγελματική κοινότητα συμβάλλει σε ένα κοινό πλαίσιο νοηματοδότησης, διαμόρφωσης ταυτότητας και επαγγελματικής ανάπτυξης.

Οι Lieberman και Grolnick μελέτησαν 16 δίκτυα σχολείων, που δοκίμαζαν εκπαιδευτικές αλλαγές, και διαπίστωσαν ότι η συμμετοχή σε αυτά διέυρνε τις ευκαιρίες των εκπαιδευτικών σε ποικίλα πεδία: δεξιότητες διερεύνησης και στοχασμού, τρόπους έμμεσης μάθησης, συλλογικές και συνεργατικές μορφές και δράσεις, δεξιότητες διευκόλυνσης της διαδικασίας, πολυπρισματική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πράξης, ευέλικτες δομές... (Lieberman & Grolnick 1996).

Τα οφέλη από μια τέτοια στοχαστικοκριτική προοπτική

Μέσα από τέτοιες επιμορφωτικές δράσεις θα μπορούσαν οι εκπαιδευτικοί να εμπλακούν σε μια διαδικασία στοχασμού σχετικά με την εκπαιδευτική πράξη. Στοχασμός που γίνεται αναστοχασμός, όταν τους βοηθά να ερμηνεύσουν τις διδακτικές τους επιλογές, συνειδητοποιώντας σταδιακά την προσωπική τους εκπαιδευτική θεωρία, τις εκπαιδευτικές τους αρχές και τις παγιωμένες πρακτικές, που προσδιορίζουν την εκπαιδευτική πράξη. Στοχασμός που γίνεται κριτικός, όταν τους βοηθά να σταθούν διερευνητικά απέναντι στις ποικίλες εναλλακτικές αυτής της πράξης, να τις συσχετίσουν με το πλαίσιο (Ανδρούσου, 2005: 86-89), εκπαιδευτικό, θεσμικό αλλά και κοινωνικό, πολιτισμικό, να τις αναμορφώσουν με βάση τα συγκεκριμένα δεδομένα κάθε φορά, αλλά και σε μια δυναμική πραγματικά προσέγγιση να θελήσουν να αναζητήσουν νέες προοπτικές, που θα οδηγήσουν και σε άλλους δρόμους τους ίδιους, τους μαθητές τους, ίσως όμως και το σχολείο. Μια στοχαστική και (ανα)στοχαστική διαδικασία, που τελικά τους καθιστά στοχαστικοκριτικούς επιστήμονες-επαγγελματίες (Καλαϊτζοπούλου 2001), που έχουν τις ικανότητες, αν του δοθούν και οι δυνατότητες, να παράγουν στην πράξη νέες προσεγγίσεις της γνώσης, ανοίγοντας νέους δρόμους για τον κόσμο του σχολείου, ίσως και για τον ευρύτερο κόσμο, και αναδεικνύοντας ταυτόχρονα τον καθοριστικό ρόλο της πρακτικής.

Έτσι ξεφεύγουμε από την τεχνοκρατική αντίληψη ότι ο ειδικός επιμορφωτής ή ο ακαδημαϊκός κατέχει μια αδιαμφισβήτητη «αλήθεια», την οποία αποκαλύπτει στους επιμορφούμενους. Η επιμορφωτική διαδικασία οργανώνεται με κριτήριο και τις προσωπικές προτάσεις των εκπαιδευτικών, απόρροια της εμπειρίας τους και της προσωπικής εκπαιδευτικής τους θεωρίας. Αυτό τους δίνει τη δυνατότητα να οικοδομήσουν μια πρακτική εκπαιδευτική γνώση. Και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί εξοικειώνονται, τέλος, με έναν πιο συστηματικό τρόπο να κατανοούν τι συμβαίνει στην τάξη τους, πρακτική που τους δίνει έναν ερευνητικό προσανατολισμό για τη διδασκαλία και για όλη ίσως την περαιτέρω επαγγελματική τους πορεία.

Με αυτό τον τρόπο μπορούμε να υπερβούμε παγιωμένους για δεκαετίες διϋσμούς (θεωρία vs πράξη, σχολείο vs πανεπιστήμιο, εκπαιδευτικοί vs διοικητική και επιστημονική ιεραρχία...), με σημαντικά οφέλη τόσο για την ανάπτυξη του θεωρητικού προβληματισμού όσο και για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης. Γιατί μέσα από την αμοιβαία ανατροφοδότηση της θεωρίας με την πράξη, αλλά και του σχολείου με το πανεπιστήμιο αμφισβητείται ουσιαστικά η κυρίαρχη αντίληψη ότι η ακαδημαϊκή γνώση έχει ένα πολύ υψηλότερο status συγκριτικά με τη γνώση που προκύπτει από την πρακτική κουλτούρα της σχολικής ζωής. Αλλά και οι εκπαιδευτικοί παύουν να θεωρούν την εμπειρία ως τον μόνο ασφαλή οδηγό για την εκπαιδευτική διαδικασία. Οπότε σε ένα πλαίσιο ανοικτό σε επιλογές, η θεωρία ούτε εφαρμόζεται στην πράξη, ούτε προέρχεται από αυτή. Αντίθετα η θεωρία εμπλουτίζει και αναμορφώνει τους τρόπους με τους οποίους βιώνεται και κατανοείται η πράξη, για να εμπλουτιστεί και η ίδια από αυτή την αναμόρφωση.

Πολύ σημαντικό επίσης είναι ότι στις περισσότερες από αυτές τις περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι αποτελούν μέρος μιας επαγγελματικής κοινότητας. Κάτι τέτοιο τους δημιουργεί ένα κλίμα ασφάλειας, που τους επιτρέπει να δοκιμάζουν, αλλά και να συζητούν ή να στοχάζονται συλλογικά για την όποια εξέλιξη αυτής της δοκιμής. Πολύ σημαντικό είναι επίσης ότι η επαγγελματική κοινότητα ισχυροποιεί τους συμμετέχοντες και τους κάνει πιο τολμηρούς στη δημοσιοποίηση της δουλειάς τους (Altrichter 2005: 12). Οι

νέες συλλογικότητες που μέσα από αυτές τις διαδικασίες ανακύπτουν, αλλά και η παρεπόμενη συλλογική δράση μπορούν επίσης να δώσουν απάντηση τόσο στις ραγδαίες αλλαγές όσο και στην αβεβαιότητα και τη συνθετότητα των συνθηκών (Hargreaves 2000: 151). Γιατί μια τέτοιου είδους δράση ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς και στην προσπάθειά τους να αμυνθούν στην ολοένα αυξανόμενη πίεση για αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα.

Σε έναν συνεχώς, λοιπόν, μεταβαλλόμενο κόσμο με αβέβαιους προσανατολισμούς και σε ένα πλαίσιο γενικευμένου σχετικισμού η δικτύωση και οι νέες συλλογικότητες μπορούν να δώσουν μια διαφορετική προοπτική. Χωρίς νέες μεγάλες αφηγήσεις, αλλά σε ένα συνεχώς αναμορφούμενο και προβληματοποιούμενο πλαίσιο αρχών μπορούμε να αναζητήσουμε την αναστοχαστική προοπτική που θα δώσει στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού αυτή η επιμορφωτική πρακτική, προτείνοντας ουσιαστικά τον συλλογικό στοχασμό στη θέση του ατομικού, την ασφάλεια της ομάδας στη θέση της τάξης ως καταφυγίου και ένα νέο εκπαιδευτικό όραμα.

Βιβλιογραφία

Adler, S. (1991). The reflective practitioner and the curriculum of teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 17 (2), 139-150.

Altrichter, H. (2005). The role of the 'professional community' in action research. *Educational Action Research*, 13 (1), 11-26.

Ανδρούσου, Α. (2005). «Πώς σε λένε;». *Διεργασίες μιας επιμορφωτικής παρέμβασης στη μειονοτική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Aronowitz, St. & Giroux, H. A. (2010/1986). Η διδασκαλία και ο πόλος του αναμορφωτή διανοούμενου. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), μτφρ. Κ. Θεριανός, *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg, 160-188.

Ασημάκη, Α., Κουστουράκης, Γ. & Καμαριανός, Ι. (2011). Οι έννοιες της νεωτερικότητας και της μετανεωτερικότητας και η σχέση τους με τη γνώση: μια κοινωνιολογική προσέγγιση. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 15 (60), 99-120.

Αυγητίδου, Σ. (2011). Η τεκμηρίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών μέσα από την έρευνα και τον κριτικό στοχασμό. Η συμβολή των ημερολογίων στο πλαίσιο της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών Στο Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου. *Σχολές Επιστημών της Αγωγής. Ο ρόλος τους στις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας*, 162-176. Διαθέσιμο: www.frederick.ac.cy/educonf2011/docs/sofia_augetidou.pdf.

Carr, W. & Kemmis, St. (1997/1986). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*, μτφρ. Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου & Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη. Αθήνα: Κώδικας.

Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (2010) (Επιμ.). *Κριτική Παιδαγωγική, μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.

Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

- Day, C. (2003/1999). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*, μτφρ. Α. Βακάκη, Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Δεδούλη, Μ. & Κατσαρού, Ε. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Π.Ι.
- Elliott J. (1993) (Eds.). *Reconstructing teacher education. Teacher development*. London: The Falmer Press.
- Elliott, J. (1998). *The curriculum experiment: meeting the challenge of social change*. Buckingham: Open University Press.
- Eraut, M. (1995) In-service teacher education. In L.W. Anderson (Eds.), *International encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford: Pergamon Press.
- Freire, P. (1977/1972). *Η αγωγή του καταπιεζομένου*. Στο Θ. Γέρου, μτφρ. Γ. Κρητικός, Αθήνα: Κέδρος.
- Ζεμπύλας, Μ. (2004). 'Παραλογισμοί' υπό τον ήλιο: μεταμοντέρνα κατάσταση και διδασκαλία της επιστήμης. Στο Π.Α. Αγγελίδης & Γ.Γ. Μαυροειδής (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δάρδανος, 327-347.
- Gore, J. & Zeichner, K. (1991). Action research and reflective teaching in pre-service teacher education: a case study from the United States. *Teaching and Teacher Education*, 7, 119-136.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11 (1), 33-49.
- Καλαϊτζοπούλου Μ., (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από τη διδασκαλία στην έρευνα. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Lieberman, A. & Grolnick, M. (1996). Networks and reform in American education. *Teachers College Record*, 98 (1), 7-45.
- Lyons, N. (2010) (Eds.). *Handbook of reflection and reflective inquiry. Mapping a way of knowing for professional reflective inquiry*. New York: Springer
- Lytte, S. & Cochran-Smith, M. (1994). Inquiry, knowledge and practice. In S Hollingsworth & H. Sockett (Eds.), *Teacher Research and Educational Reform*, Ninety - third yearbook of the national society for the study of education. Chicago: NSSE & University of Chicago Press, 36-39.
- Macedo, D. (Eds.) (2002/2000). Εισαγωγή. Στο N. Chomsky, *Εκπαίδευση χωρίς ελευθερία και κρίση*, μτφρ. Α.Φιλιππάτος. Αθήνα: Καστανιώτης, 27-45.

- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 63-81
- McKernan, J. (1996). *Curriculum action research. A handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. London: Kogan Page.
- McLaughlin, M.W. & Talbert, J.E. (2006). *Building school-based teacher learning communities. Professional strategies to improve student achievement*. New York & London: Teachers College Press.
- McLaren, P. (2003). Revolutionary pedagogy in post-revolutionary times: rethinking the political economy of critical education. In A. Derder, M. Baltodano & D. R. Torres (Eds.), *The critical pedagogy reader*. New York: Routledge Falmer.
- McLaren, P. (2010/2007). Κριτική Παιδαγωγική. Μια επισκόπηση. Στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: μια συλλογή κειμένων*, μτφρ. Β. Παππή. Αθήνα: Gutenberg, 279-330.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003) *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- 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.
- Παυλίδης, Π. (2012). *Η γνώση στη διαλεκτική της κοινωνικής εξέλιξης*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Sachs, J. (1997). Renewing teacher professionalism through innovative links. *Educational Action Research*, 5 (3), 455-460.
- Σαλτερής, Ν. (2006) *Διαρκής εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Αναζητώντας τον αναστοχαστικό επαγγελματία*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Schön D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Stenhouse, L. (1968). The humanities curriculum project. *Journal of Curriculum Studies*, 1 (1), 26-33.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7 (4), 221-258.
- Τσάφος, Β. & Κατσαρού, Ε. (2013). Υποστηρίζοντας την αλλαγή στο σχολείο μέσα από συμμετοχικές και αναστοχαστικές επιμορφωτικές διαδικασίες. Στο Κ. Καρράς, Π. Καλογιαννάκη, C.C. Wolhuter & Ν. Ανδρεαδάκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και εκπαίδευση εκπαιδευτικών στον κόσμο*. Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συμποσίου. ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης, 285-294.

Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

- Usher, R. & Edwards, R. (1994). *Postmodernism and education*. London, New York: Routledge.
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder, W.M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Φώκιαλη, Π. & Καϊλα, Μ., (2005). Ζήτηση και προσφορά επιμόρφωσης. Η επαγγελματική ανάπτυξη ως στόχος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο Κ. Βρατσάλης (Επιμ.), *Κείμενα για την επιμόρφωση*. Αθήνα: Ατραπός, 135-155.
- Χρυσάφιδης, Κ. (2004). Το ελληνικό σχολείο και η συζήτηση γύρω από τα ανοιχτά και κλειστά αναλυτικά προγράμματα. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 77-90.
- Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34, 3-9.
- Zeichner, K., & Liston, D. (1987). Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review*, 57, 23-48.