

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ

ΤΜΗΜΑ: Π.Τ.Δ.Ε.

ΘΕΜΑ: Διπλωματική Εργασία

**ΤΙΤΛΟΣ: «Η Επαγγελματική Εξέλιξη των
εκπαιδευτικών στα πλαίσια Οργάνωσης και Διοίκησης
της Εκπαίδευσης»**

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ: ΑΝΤΩΝΗΣ ΠΑΝΤΕΛΙΔΗΣ

Α.Μ.: 0104094

**Α΄ ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: κος Γεώργιος
Πυργιωτάκης**

**Β΄ ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: κος Χρήστος
Γκόβαρης**

ΒΟΛΟΣ
ΕΑΡΙΝΟ ΕΞΑΜΗΝΟ 2008



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»

Αριθ. Εισ.: 6334/1
Ημερ. Εισ.: 03-07-2008
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΔΕ
2008
ΠΑΝ

Περιεχόμενα	σελ.	2
Πρόλογος		4
Εισαγωγή		5

Κεφάλαιο Α

Επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

1. Ο ρόλος του δασκάλου στην αρχαιότητα και στις μέρες μας		9
1.1 Αρχαιότητα – Οι ρίζες του διδασκαλικού επαγγέλματος		10
1.2 Ο δάσκαλος μετά τον 19 ^ο αιώνα μ.Χ.		17
1.3 Ο δάσκαλος στον ορίζοντα του 2000		18
2. Η εξέλιξη του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία		21
2.1 Παιδαγωγικές αρχές		21
2.2 Ο επαγγελματισμός στους εκπαιδευτικούς		26
2.3 Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών		30
2.4 Συμπέρασμα		35
3. Το ερευνητικό έργο των εκπαιδευτικών		37
3.1 Διευρύνοντας τη μάθηση γύρω από την πρακτική		37
3.2 Ανάγκη για ‘στοχαζόμενους επαγγελματίες’		41
3.3 Στοχασμός κατά τη διάρκεια της δράσης		42
3.4 Στοχασμός πάνω στη δράση		44
3.5 Στοχασμός σχετικά με τη δράση		44
3.6 Στοχασμός και συναισθηματική νοημοσύνη		47
3.7 Έρευνα δράσης		49
3.8 Χρήση της αφήγησης		51
3.9 Συμπέρασμα		53
4. Ο ρόλος της εμπειρίας, εξειδίκευσης και αποδοτικότητας στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών		54
4.1 Εμπειρία, εξειδίκευση αποδοτικότητα (στάδια απόκτησης δεξιοτήτων)		54
4.2 Μοντέλα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών		58
4.3 Φάσεις ανάπτυξης εκπαιδευτικών		63
4.4 Συμπέρασμα		70

Κεφάλαιο Β

Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης.

1. Ο ρόλος του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη		72
1.1 Γενική προβληματική		72
1.2 Προέλευση των υποχρεώσεων του ηγέτη		74
1.3 Δυσκολίες του διευθυντή της σχολικής μονάδας ως μη εκλεγμένου ηγέτη		74
1.4 Καθήκοντα των διευθυντών σχολικών μονάδων		75
1.5 Διοικητική επάρκεια και ετοιμότητα διευθυντών σχολικών μονάδων		76
1.6 Συμβολή του ηγέτη στην επαγγελματική ανάπτυξη (είδη ηγεσίας)		78
1.7 Συμπέρασμα		83
2. Διοίκηση εκπαιδευτικών οργανισμών		85
2.1 Ιδιαιτερότητες εκπαιδευτικών οργανισμών		85
2.2 Σχεδιασμός και Προγραμματισμός στη διοίκηση		91
2.3 Λήψη αποφάσεων		93

2. 4 Επιλογή, υποστήριξη και εξέλιξη των στελεχών της εκπαίδευσης	95
2. 5 Συμπέρασμα	104
3. Γενικά συμπεράσματα	105
Βιβλιογραφία	108

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η συγγραφή της συγκεκριμένης διπλωματικής ερευνητικής εργασίας ξεκίνησε με την πρόθεση να συμβάλω, σε όσο το δυνατόν μεγαλύτερο βαθμό, στη συζήτηση και στην ενημέρωση για τις προοπτικές και τις προϋποθέσεις που απαιτούνται για μια σχολική κοινωνία αποτελούμενη από επαγγελματίες εκπαιδευτικούς. Σκοπός μου ήταν να προωθήσω την ανάγκη για συνεχή και εποικοδομητική επιμόρφωση και ανέλιξη των εκπαιδευτικών του σήμερα, ανάγκη η οποία αποδεικνύεται τουλάχιστον αναμφισβήτητη, αφού στο πλαίσιο του σύγχρονου εκπαιδευτικού γίνεσθαι οι απαιτήσεις και οι προσδοκίες τόσο από τους εκπαιδευόμενους, όσο και από τους διάφορους εκπαιδευτικούς φορείς, είναι μεγαλύτερες και εντονότερες. Στις αρχικές μου βλέψεις και ιδέες για αναφορά στο γενικό φάσμα της επαγγελματικής εξέλιξης των σύγχρονων εκπαιδευτικών προστέθηκε μια ουσιαστική επιδίωξη για ένταξη του συγκεκριμένου παιδαγωγικού φαινομένου στα πλαίσια ενός παραπλήσιου εκπαιδευτικού τομέα, της Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης. Έτσι, στη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία παρατίθενται αναλυτικά τόσο οι απόψεις και τα συμπεράσματα που προκύπτουν από μια πλούσια και πολυδιάστατη βιβλιογραφική έρευνα σχετικά με την επαγγελματική ανάπτυξη των παιδαγωγών, όσο και η συνάφεια που έχουν οι παραπάνω αντιλήψεις με το γενικότερο εύρος της διεύθυνσης και της ηγεσίας ενός προοδευτικού δημοτικού σχολείου της σημερινής εποχής.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες στον μου κύριο Γεώργιο Πυργιωτάκη, Επίκουρο Καθηγητή του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, ο οποίος με τις χρήσιμες υποδείξεις, τις τοποθετήσεις, τις επισημάνσεις και τον καθοδηγητικό του ρόλο ως πρώτος επιβλέπωντας κατά την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας, με βοήθησε για να φέρω εις πέρας το δύσκολο αυτό ερευνητικό έργο. Επίσης, θέλω να ευχαριστήσω και τον δεύτερο επιβλέποντα της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας, αναπληρωτή καθηγητή του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κύριο Χρήστο Γκόβαρη, ο οποίος με τις κατάλληλες κάθε φορά οδηγίες και έμμεσες υποδείξεις, με ωθούσε στη διερεύνηση νέων σχετικών γνώσεων και πληροφοριών.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Βασικό κίνητρο για τη συγγραφή της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας αποτέλεσε το ενδιαφέρον που εκδηλώνεται τα τελευταία χρόνια όσον αφορά τον παιδαγωγικό ρόλο του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία, καθώς και η επιτακτική ανάγκη για συνεχή εκπαίδευση και δια βίου μάθηση των σύγχρονων παιδαγωγών, προς ένα σχολείο το οποίο θα αναπτύσσεται και θα βελτιώνεται συστηματικά με την πάροδο του χρόνου. Ο συνεχής προβληματισμός και η σύγχυση που επικρατεί στην ερμηνεία του πολυσύνθετου όρου «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», καθώς και το προσωπικό μου ενδιαφέρον για μεταπτυχιακή ενασχόληση με το εν λόγω διδακτικό αντικείμενο, με ώθησαν να ερευνήσω και να επεξεργαστώ τις διάφορες πτυχές που απαρτίζουν τον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό τομέα και να διατυπώσω προτάσεις για την πληρέστερη κατανόηση και ερμηνεία του.

Το μεγαλύτερο μέρος του περιεχομένου της διπλωματικής μου εργασίας αποτελεί ουσιαστικά μια ευρεία και αναλυτική παρουσίαση διαφόρων ερευνών που έλαβαν χώρα τα τελευταία χρόνια τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε από μέρους μου για την συγκέντρωση και αξιοποίηση των σχετικών πληροφοριών, είναι αυτή της Βιβλιογραφικής Έρευνας, αφού μέσα από ένα πλήθος ερευνητικών πηγών, προσπάθησα να αντλήσω όσο το δυνατόν πιο έγκυρα και αξιόπιστα στοιχεία για τις απόψεις και τα πορίσματα που βγαίνουν από τις διάφορες έρευνες. Βέβαια, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα των πολλών ερευνών που διεξήχθησαν τα τελευταία χρόνια, καθώς και οι σχετικές αναφορές σπουδαιών παιδαγωγών για το εκάστοτε θέμα και ενότητα της παρούσας εργασίας, δεν παρουσιάζονται απλά με επιγραμματικό και ενημερωτικό τρόπο, αλλά αντιθέτως σχολιάζονται, κρίνονται και αξιολογούνται, με σκοπό να ληφθούν αποτελεσματικά και εποικοδομητικά μέτρα για την αντιμετώπιση και βελτίωση των συνθηκών εκπαίδευσης και λειτουργίας των σύγχρονων σχολείων.

Η συγκεκριμένη διπλωματική ερευνητική εργασία αποτελείται από δύο μέρη με διαφορετικό θεματικό περιεχόμενο το καθένα. Στο πρώτο μέρος διεξάγεται μια εκτεταμένη ανάλυση των ερευνών που σχετίζονται με την επιμόρφωση και την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών της νέας και της παλαιότερης γενιάς, ενώ παράλληλα μέσα σ' ένα κλίμα προβληματισμού και κριτικής σκέψης, εξάγονται κάποια χρήσιμα συμπεράσματα όσον αφορά το θέμα της δια βίου μάθησης των δασκάλων. Στο δεύτερο μέρος της μελέτης αυτής, παρουσιάζεται και αναδεικνύεται ο

τρόπος με τον οποίο μια άκρως επαγγελματική και παιδαγωγική κατάρτιση από πλευράς των σύγχρονων εκπαιδευτικών, είναι δυνατόν να επηρεάσει την ηγεσία και την διεύθυνση μιας σχολικής μονάδας και συνεπώς να βελτιώσει σε σημαντικό βαθμό την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας και γενικότερα της Παιδείας μας. Έτσι, το δεύτερο μέρος προσφέρεται για κριτική ανάλυση και αξιολόγηση των διαφόρων ερευνητικών στοιχείων που βρίσκονται σε συνάφεια με το αντικείμενο της «Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης».

Εξετάζοντας τώρα πιο διεξοδικά και λεπτομερειακά τη μορφή και το περιεχόμενο της παρούσας ερευνητικής μελέτης, σημειώνεται ότι η καθεμιά από τις δύο γενικές της ενότητες, διακρίνεται σε επιμέρους κεφάλαια, τα οποία διατυπώνουν, παρουσιάζουν, υποστηρίζουν και αξιοποιούν με αναλυτικό και εκτεταμένο τρόπο μια θεματική έννοια ή φαινόμενο, ούτως ώστε αυτό να ενταχθεί στη συνέχεια στο ευρύτερο γνωστικό πλαίσιο της κάθε ενότητας.

Για παράδειγμα, τα τέσσερα κεφάλαια που περιλαμβάνονται στο πρώτο μέρος της εργασίας, συνάδουν με τον τομέα της ανάδειξης και της ανάπτυξης του επαγγελματία εκπαιδευτικού, εκφράζουν θεματικούς άξονες που αναδεικνύουν και στηρίζουν με διαφορετικό τρόπο την επαγγελματική ικανότητα των σύγχρονων παιδαγωγών και αποτελούν ουσιαστικά εξειδικευμένες αναφορές πάνω σε διακριτά ξεχωριστά αντικείμενα του κλάδου της «Επαγγελματικής Εξέλιξης και Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών». Με τον ίδιο τρόπο, τα δύο κεφάλαια που απαρτίζουν τη δεύτερη ενότητα της παρούσας διπλωματικής εργασίας, συσχετίζονται με το πολυδιάστατο θέμα της «Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης», ενώ παράλληλα προσπαθούν, μέσα από διαφορετική οπτική γωνία το καθένα, να εξετάσουν και να αποδείξουν εντέλει την τεράστια συμβολή του επαγγελματικού ρόλου του εκπαιδευτικού στον έλεγχο και στη διεύθυνση μιας σχολικής μονάδας, φαινόμενο που οδηγεί αναμφισβήτητα στην καλύτερευση της σχολικής επίδοσης των παιδιών και γενικότερα στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Συγκεκριμένα, στα πλαίσια του πρώτου κεφαλαίου της παρούσας εργασίας θα γίνει μια σύντομη ιστορική ανασκόπηση του ρόλου του εκπαιδευτικού, ξεκινώντας από την αρχαιότητα και καταλήγοντας μέχρι και τις μέρες μας. Θα λάβει χώρα, δηλαδή, μια εκτενής ανάλυση και σύγκριση της δουλειάς, της στάσης, της αμοιβής και του επιπέδου του δασκάλου των αρχαίων χρόνων με τον εκπαιδευτικό του σήμερα, τις σύγχρονες του ιδέες και απόψεις, τις γνώσεις του, καθώς και τις μεθόδους με τις οποίες ασκεί το διδασκαλικό του επάγγελμα.

Όσον αφορά τώρα το δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας διπλωματικής μελέτης, αυτό έχει τον τίτλο «Η εξέλιξη του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία» και παραθέτει απόψεις και προβληματισμούς σχετικά με την επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών, όπως επίσης και την ανάγκη για συνεχή επιμόρφωσή τους. Παράλληλα, στα πλαίσια του συγκεκριμένου κεφαλαίου, προβάλλονται κάποιες παιδαγωγικές αρχές στηριζόμενες στην πραγματική κατάσταση των εκπαιδευτικών και της διδασκαλίας, στην επαγγελματική τους μάθηση και εξέλιξη, καθώς και στα διάφορα σημεία στα οποία λαμβάνουν χώρα τα παραπάνω, όπως αυτά προκύπτουν από τα διάφορα ερευνητικά ευρήματα. Αξίζει να σημειωθεί ότι, το περιεχόμενο της παρούσας διπλωματικής εργασίας, βασίζεται κατά κύριο λόγο στην ενδιαφέρουσα εκτεταμένη μελέτη του σπουδαίου Άγγλου συγγραφέα και παιδαγωγού, Christofer Day «Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών – Οι προκλήσεις της ΔιαΒίου Μάθησης». Ο Day έχει συμβάλει, είτε μέσα από τις προσωπικές του εμπειρίες, είτε με τη μελέτη σχετικών δημοσιευμάτων κυρίως αγγλόφωνων παιδαγωγών ερευνητών, σχεδόν επί 20 χρόνια στην εκπαιδευτική έρευνα και ιδιαίτερα στον προβληματισμό γύρω από την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Πολλά από τα δεδομένα ξενόγλωσσων ερευνητικών πηγών της παρούσας εργασίας προέρχονται από την εν λόγω μελέτη του Day. Χρησιμοποιούνται επίσης δημοσιεύματα και άλλων ξένων και ελλήνων παιδαγωγών, απόψεις των οποίων παραθέτονται σε αντίστοιχες παραπομπές.

Το τρίτο κεφάλαιο της εργασίας αυτής έχει τον τίτλο «Το ερευνητικό έργο των εκπαιδευτικών» και αναφέρεται στην ανάγκη ανάπτυξης του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία, δηλαδή στην ανάγκη να διερευνά, να στοχάζεται, να εντοπίζει και να μαθαίνει συνεχώς καινούρια πράγματα, έτσι ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίζει πιο αποτελεσματικά τις προκλήσεις και τα προβλήματα που του παρουσιάζονται στα σχολικά δρώμενα. Επίσης, το συγκεκριμένο κεφάλαιο δίνει έμφαση στους στόχους και τις διαδικασίες του στοχασμού, μέσω του οποίου μπορούν να αναπτυχθούν ο κριτικός τρόπος σκέψης και η συναισθηματική νοημοσύνη, ενώ παράλληλα εξετάζει δύο μεθόδους οι οποίες ενισχύουν και διατηρούν τις ιδιότητες αυτές, την έρευνα δράσης και την αφήγηση.

Σο τέταρτο κεφάλαιο «Ο ρόλος της εμπειρίας, εξειδίκευσης και αποδοτικότητας στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών», εξετάζονται τρία θέματα τα οποία σχετίζονται με την κατανόηση της εξέλιξης των εκπαιδευτικών-παιδαγωγών, καθώς και με τις ενδεχόμενες παρεμβάσεις στην εργασιακή ζωή καθ' όλη τη διάρκεια της καριέρας τους. Τα θέματα αυτά είναι: **α)** Εξέταση της εμπειρίας και της εξειδίκευσης των

εκπαιδευτικών, β) Εξέταση των διαφόρων μοντέλων που σχετίζονται με τα στάδια εξέλιξης της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και γ) Εκτεταμένη παρουσίαση και ανάλυση των φάσεων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Στη δεύτερη θεματική ενότητα, «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», γίνεται επεξεργασία σε δύο ξεχωριστά αντικείμενα που συνάδουν και αντικατοπτρίζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό τον παραπάνω πολυσύνθετο και πολυδιάστατο όρο της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Έτσι, το πρώτο κεφάλαιο της συγκεκριμένης ενότητας φέρει τον τίτλο «Ο ρόλος του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη» και μεταδίδει έγκυρες και αξιόπιστες ερευνητικές πληροφορίες σχετικά με την τεράστια και καθοριστική σημασία που έχουν οι στάσεις, οι ιδέες, οι γνώσεις και οι απόψεις του διευθυντή και ηγέτη μιας οποιασδήποτε σχολικής μονάδας, πάνω στην προοπτική της συνεχούς επιμόρφωσης τόσο του ίδιου του διευθυντή, όσο και των εκπαιδευτικών που προσδοκούν την ολοένα και μεγαλύτερη ανάπτυξη της επαγγελματικής τους καριέρας. Όσον αφορά το δεύτερο κεφάλαιο της ενότητας αυτής, «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Οργανισμών», έχει κύριο σκοπό τη μετάδοση και παρουσίαση ορισμένων βασικών προσδιοριστικών στοιχείων της έννοιας «Διοίκηση» όπως π.χ. κατανόηση των όρων «Διοίκηση» και «Εκπαιδευτικός Οργανισμός», ανάλυση των λειτουργιών και των σταδίων που απαρτίζουν τη διοίκηση μιας σχολικής μονάδας. Γι' αυτό παρουσιάζονται εκτεταμένα οι σχολές που αναπτύχθηκαν σχετικά με τη διοίκηση και η φιλοσοφία της καθεμιάς.

Στο τελευταίο μέρος της συγκεκριμένης μελέτης, παρατίθενται τα γενικά συμπεράσματα από την εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας, όπως επίσης και ενδεικτική βιβλιογραφία, ξενόγλωσση και ελληνική, και κυρίως εκείνη που χρησιμοποιήθηκε για τη σύνταξη και εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Κεφάλαιο Α

Επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

1.Ο ρόλος του δασκάλου στην αρχαιότητα και στις μέρες μας

Οι παράγοντες από τους οποίους εξαρτάται η στάθμη, η ποιότητα, η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης είναι πολλοί. Ανάμεσα σ' αυτούς είναι ο εκπαιδευτικός, η υλικοτεχνική υποδομή, τα προγράμματα και τα βιβλία, η σχέση της με την παραγωγική διαδικασία και την κοινωνική ζωή, η οργάνωση, διοίκηση και λειτουργία των σχολείων. Ο καθένας από αυτούς τους παράγοντες είναι καθοριστικός για την αποδοτικότητα της εκπαίδευσης. Αναντίρρητα, όμως, ο πιο καθοριστικός απ' όλους τους παράγοντες ήταν και είναι ο παράγοντας δάσκαλος.

Στα πλαίσια μιας συγκριτικής μελέτης για το ρόλο του δασκάλου στην εκπαίδευση και τη θέση του στην κοινωνία, θα ανατρέξουμε στην αρχαιότητα της κλασικής, ελληνιστικής και ρωμαϊκής περιόδου για να δούμε τα κίνητρα που οδήγησαν στην επιλογή του διδασκαλικού επαγγέλματος, την κοινωνικο-οικονομική προέλευση των δασκάλων της αρχαιότητας, την κοινωνική του θέση, το ρόλο του στην εκπαίδευση και την αμοιβή του ως εργαζόμενο.

«Για να ξέρουμε πού πηγαίνουμε, πρέπει να ξέρουμε από πού ερχόμαστε» γράφει ο M. Debesse (Debesse M.-Mialaret G., 1982, σελ. 13). Αναμφισβήτητα η αναδίφηση στα γεγονότα του παρελθόντος και η γνώση της εξέλιξης και των αλλαγών στη διάρκεια των αιώνων, μας βοηθούν, αφενός να κατανοήσουμε καλύτερα τη σύγχρονη πραγματικότητα, αφετέρου να προβλέψουμε και να προγραμματίσουμε πιο σωστά τις επιδιώξεις για το μέλλον.

Βεβαια, η ιστορική επισκόπηση στην οποία θα προβούμε, δεν θα αφορά ολόκληρο το χρονικό διάστημα από την αρχαιότητα μέχρι και την σημερινή εποχή, αλλά, λόγω περιορισμένης έκτασης και φύσης της συγκεκριμένης εργασίας και λόγω του ότι με ενδιαφέρει απλά να μελετήσουμε επιγραμματικά την όλη εξέλιξη του διδασκαλικού επαγγέλματος, θα επεξεργαστούμε το ρόλο του δασκάλου στην αρχαιότητα, θα δούμε πως εξελίχθηκε στην Ελλάδα μετά το 19^ο αιώνα μ.Χ. και τέλος θα αναλύσουμε τις σύγχρονες παραμέτρους εργασίας του εκπαιδευτικού.

1.1 Αρχαιότητα – Οι ρίζες του διδασκαλικού επαγγέλματος

1.1.1 Βαθμίδες εκπαίδευσης

Μιλώντας για το δάσκαλο της αρχαιότητας, εννοούμε όλους εκείνους που εξασφάλιζαν τη διδακτική λειτουργία σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης με αντικείμενο τη διδασκαλία των γραμμάτων, τη βαθύτερη μελέτη της γραμματικής, το σχολιασμό και την ανάλυση των ποιητών και των κλασικών συγγραφέων, τη φιλοσοφία και τη ρητορική.

Στην αρχαία Ελλάδα όλο το οικοδόμημα της εκπαίδευσης συνδεόταν με τη γενική πολιτική των πόλεων-κρατών και το ευρύτερο πολιτισμικό τους σύστημα. Ο δάσκαλος της αρχαιότητας αρκούσαν σε μια λειτουργία ιδιωτικής πρωτοβουλίας, που άλλοτε ήταν ταπεινωτική και άλλοτε τον οδηγούσε στην απόκτηση πλούτου και υψηλών αξιωμάτων. Αυτή η λειτουργία ήταν στην ουσία ένας ρόλος που αναλάμβανε, ένα επάγγελμα που ασκούσε και ταυτόχρονα μία από τις κοινωνικές υπηρεσίες και δραστηριότητες της οργανωμένης ιεραρχικά πόλης-κράτους.

Οι αρχαίοι για να κατονομάσουν το δάσκαλο της εποχής ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία δίδασκε, χρησιμοποιούσαν τεχνικούς όρους. (βλ. πίνακα 1).

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Χρονική περίοδος	ΒΑΘΜΙΔΕΣ		
	Στοιχειώδης	Μέση	Ανώτερη
ΚΛΑΣΙΚΗ ΑΡΧΑΙΟΤΗΤΑ	ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΤΗΣ		ΣΟΦΙΣΤΗΣ
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΑΡΧΑΙΟΤΗΤΑ	ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΤΗΣ (ΔΙΔΑΣΚΑΛΟΣ) (ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ) ΓΡΑΜΜΑΤΟΔΙΔΑΣΚΑΛΟΣ	ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ ΚΡΙΤΙΚΟΣ	ΣΟΦΙΣΤΗΣ ΡΗΤΩΡ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ
ΡΩΜΑΪΚΗ ΑΡΧΑΙΟΤΗΤΑ	MAGISTER LUDI PRIMUS MAGISTER MAGISTER LUDI LITTERRII LITTERATOR= CALCULATOR	GRAMMATICUS LATINUS	RHETOR LATINUS ORATOR

(Χουρδάκης Α., 1999, σελ. 131)

Ο επικρατέστερος όρος για να κατονομαστεί ο δάσκαλος της πρώτης ή **στοιχειώδους βαθμίδας** ήταν ο όρος «**γραμματιστής**» τόσο στην κλασική όσο και στην ελληνιστική περίοδο και προσδιορίζει αυτόν που δίδασκε γραφή και ανάγνωση. Στη ρωμαϊκή περίοδο χρησιμοποιούσαν κυρίως τους όρους **primus magister, magister ludi, magister ludi litterarii** και σπάνια τον όρο **litterator**, κατ' αναλογία προς τον ελληνικό όρο «γραμματιστή».

Ο δάσκαλος της δεύτερης ή **μεσαιάς βαθμίδας** ονομαζόταν «**γραμματιστής**», αλλά διαφοροποιούνταν από το «γραμματιστή» της στοιχειώδους εκπαίδευσης, επειδή δίδασκε «**γραμματική**» (γραμματικός), δηλαδή συστηματικότερη μελέτη και ανάλυση των ποιητών και κλασικών συγγραφέων. Στην κλασική περίοδο δεν τον συναντάμε ως θεσμό και στη ρωμαϊκή, οι δάσκαλοι αυτής της βαθμίδας είχαν την επωνυμία **grammatici latini**.

Τέλος, οι δάσκαλοι της τρίτης ή **ανώτερης βαθμίδας** ονομάζονται «**σοφιστές**» και «**ρήτορες**» ή «**καθηγηταί**» στην κλασική και ελληνιστική περίοδο, ενώ στη ρωμαϊκή περίοδο ονομάζονται **rhetores latini** και **oratores**.

1.1.2 Οι δάσκαλοι της στοιχειώδους και μέσης εκπαίδευσης

Ο δάσκαλος της στοιχειώδους εκπαίδευσης παρουσίαζε μερικά γνωρίσματα που δε συναντά κανείς στους δασκάλους των άλλων βαθμίδων της αρχαίας εκπαίδευσης ή τους σημερινούς συναδέλφους τους. Ο «**γραμματιστής**» ήταν ταπεινός στην καταγωγή. Το επάγγελμα αυτό ακολουθούσαν (Γιαννικόπουλος Α., 1989, σελ.108):

- πτωχοί ή πτωχεύσαντες αστοί και δούλοι, συνηθέστερα οι τελευταίοι,
- άνθρωποι που προέρχονταν από πάμπτωχες οικογένειες και
- ευπόληπτα άτομα ή και μεγαλόσχημοι άρχοντες της «**αλλοδαπής**».

Ένα άλλο γνώρισμα ήταν η φτώχεια. Τα οικονομικά των «**γραμματιστών**», για τα οποία θα μιλήσουμε παρακάτω, ήταν άθλια και δε διέφεραν αισθητά από του εξίσου καταφρονημένου εργάτη.

Η πολιτεία έδειχνε περιφρόνηση στο πρόσωπο του «**γραμματιστή**» και των δύο βαθμίδων, που οφειλόταν κατά κύριο λόγο στην εμπορική έννοια του επαγγέλματος αυτού, που έπρεπε να αναζητήσει την πελατεία του και να εξασφαλίσει την αμοιβή του, πράγματα υποτιμητικά για την παιδαγωγική σκέψη και φιλοσοφία των Αρχαίων.

Στην κλασική εποχή μπορούσαν να κατηγορήσουν το «γραμματιστή» ως μίσθαρνο, επειδή από την εργασία του έπαιρνε χρήματα!

Όλα αυτά συνέβαιναν σε μια περίοδο που το σχολείο αποτελούσε μηχανισμό αντανάκλασης και επιβολής της κοινωνικής διαστρωμάτωσης, εφόσον μονάχα οι οικονομικά ευκατάστατοι μπορούσαν να μορφωθούν. Το επάγγελμα του δασκάλου των δύο πρώτων βαθμίδων δεν είχε κύρος και σε καμιά περίπτωση δεν αποτελούσε «γέφυρα» κοινωνικής και πολιτικής ανέλιξης.

Ωστόσο, οι βαθύτεροι λόγοι της κοινωνικής αποστροφής προς αυτό το επάγγελμα κατατάσσονται σε δύο κατηγορίες:

- A) Λόγοι που αφορούν άμεσα τον ίδιο το δάσκαλο και την επαγγελματική του ταυτότητα και
- B) Λόγοι που σχετίζονται με τη γενικότερη στάση της κοινωνίας απέναντι στο σχολείο και το δάσκαλο.

Στην πρώτη κατηγορία η χαμηλή κοινωνική θέση του δασκάλου οφειλόταν στα παρακάτω αίτια (Χουρδάκης Α., 1999, σελ. 133):

1. Δεν προϋπόθετε ειδικά προσόντα.
2. Δε διέθετε την ανάλογη επαγγελματική μόρφωση (ελάχιστες εξαιρέσεις).
3. Η επιλογή του γινόταν «κατά συνείδηση», χωρίς να του ζητούν ειδικούς τίτλους.
4. Ως δάσκαλος αναγνωριζόταν οποιοσδήποτε γνώριζε γραφή και ανάγνωση. Το ίδιο το σχολείο κατάρτιζε το προσωπικό του.
5. Έλλειψη «επαγγελματοποίησης». Για το έργο του εκπαιδευτικού έφτανε μονάχα το ένστικτο και η κοινή πείρα.
6. Ο δάσκαλος δε χρειαζόταν να καταθέσει εχέγγυα συμπεριφοράς, χαρακτήρα και εντιμότητας. Η αναζήτηση μιας *facultatis electivae* στο πρόσωπό του θα σήμαινε ριζική παρανόηση της προσωπικότητας και του έργου του.

Στη δεύτερη κατηγορία τα αίτια υποβάθμισης του κοινωνικού ρόλου του δασκάλου ήταν τα εξής (Χουρδάκης Α., 1999, σελ. 133-134):

1. Ο δάσκαλος δεν ασκούσε ολόκληρο το έργο της αγωγής λόγω του ότι ήταν επιφορτισμένος με έναν ειδικό τομέα διδασκαλίας.
2. Ο δάσκαλος δεν έπαιζε το ρόλο του πνευματικού πατέρα, αλλά καλλιεργούσε, κυρίως, ένα εξαναγκαστικό μοντέλο.

3. Η οικογένεια και η πολιτεία δεν άφηναν ολόκληρη την παιδαγωγική ευθύνη στο δάσκαλο, αλλά και σε «εξωσχολικούς» παράγοντες.
4. Δεν απαιτούνταν ιδιαίτερα προσόντα και επιστημονική κατάρτιση από το δάσκαλο της εποχής.
5. Το επάγγελμα του δασκάλου εθεωρείτο κατάλληλο, κυρίως, για δούλους, μετοίκους, απελεύθερους και πολιτικούς εξόριστους.
6. Ήταν επάγγελμα με την εμπορική και ευτελή, κυρίως έννοια του όρου.

Ο αρχαίος δάσκαλος βοηθούσε στην ανάπτυξη του εξουσιαστικού προτύπου και συμμετείχε στην κοινωνική και πολιτική ιδεολογία της εποχής κάτω από κατευθύνσεις που η πολιτεία καθόριζε. Η συμπεριφορά του καθοριζόταν εν μέρει και από τις προσδοκίες του κοινωνικού συνόλου για το επάγγελμα αυτό. Έβλεπαν το έργο τους κυρίως ως «παιδαγωγική» ή «ηθική» αποστολή. Σε καμιά περίπτωση δεν τους διέκρινε το πάθος να προσφέρουν στην ψυχική εξέλιξη του παιδιού. Οι παιδαγωγικές τους πεποιθήσεις και προσανατολισμοί είχαν δεοντολογικό χαρακτήρα .

Όσον αφορά τις γνώσεις, δεν τους ενδιέφερε η πλατιά μόρφωση, όπως συνέβαινε στους δασκάλους της ανώτερης παιδείας, των οποίων η γνώση και η κατάρτιση ήταν στοιχεία που τους κατοχύρωναν περισσότερο και αύξαναν το κύρος τους απέναντι στα μάτια του κοινωνικού συνόλου.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι την κύρια ευθύνη για την υποβάθμιση του έργου του γραμματιστή, την είχε η πολιτεία. Ο δάσκαλος παρέμεινε στο περιθώριο του κρατικού ενδιαφέροντος και στο κέντρο της κοινωνικής απόρριψης.

1.1.3 Οι ΣΟΦΙΣΤΕΣ/RHETORES LATINI: Οι δάσκαλοι της ανώτερης εκπαίδευσης

Σε αντίθεση με τους δασκάλους της στοιχειώδους και μέσης βαθμίδας, οι δάσκαλοι της ανώτερης παιδείας φαίνεται να έχαιραν κάποιας εκτίμησης. Κατείχαν ανώτερη κοινωνική και επαγγελματική θέση και αμείβονταν καλύτερα.

Πρέπει να ομολογηθεί ότι ποτέ ως τότε άνθρωποι δεν περιβλήθηκαν με τόση διαρκή και υψηλή φήμη, όση οι σοφιστές. Είναι όντως παράδοξο πώς κατάφεραν να τους περιβάλουν με τόση αφοσίωση και θαυμασμό. Δεν είναι όμως ανεξήγητο το φαινόμενο. Οι σοφιστές διέθεταν προσωπική γοητεία και ακτινοβολία, πολυμάθεια και προπαντός τρομερή ευφράδεια και δύναμη επιβολής των απόψεών τους στο ακροατήριο. Η ενδυμασία τους ήταν μεγαλόπρεπη και απαστράπτουσα, γι αυτό δεν

έμεναν ποτέ απαρατήρητοι. Σε πολυσύχναστους χώρους έδιναν δημόσιες ρητορικές επιδείξεις με δυνάτητα λόγου, εντυπωσιακή επιχειρηματολογία και ζωηρές χειρονομίες, που άφηναν ενεούς τους πολυπληθείς ακροατές τους (Γιαννικόπουλος Α., 1989, σελ.147-148).

Η κατηγορία αυτή των εκπαιδευτικών φαίνεται να έπαιξε κάποιο ρόλο στον κοινωνικό και πολιτικό σχηματισμό των πόλεων-κρατών λόγω του κύρους και της κοινωνικής απήχησης που έχαιρε. Αυτό είχε ως συνέπεια την υψηλή κοινωνική και οικονομική προέλευση των μαθητών τους.

Αν και το επάγγελμα προσέλκυε άτομα χαμηλής κοινωνικής καταγωγής, η κατηγορία αυτή έφτανε συχνότερα στον πλούτο και την κατάκτηση υψηλών αξιωμάτων από το γραμματικό ή το γραμματιστή.

Το ρωμαϊκό κράτος ακολούθησε πολιτική και πολιτιστική προπαγάνδα με παραχωρήσεις οικονομικής φύσης για τους εκπαιδευτικούς της ανώτερης παιδείας. Η οικονομική αυτή πολιτική επικεντρώθηκε, κυρίως, στα εξής σημεία (Χουρδάκης Α., 1999, σελ. 138):

1. Φορολογική ατέλεια στους πανεπιστημιακούς δασκάλους.
2. Ανώτατο όριο απονομής του τίτλου του καθηγητή, διότι ο τίτλος αυτός συνεπαγόταν τη συγκεκριμένη οικονομική πολιτική της φορολογικής ατέλειας.
3. Δημιουργία και επιχορήγηση πανεπιστημιακών εδρών από το αυτοκρατορικό ταμείο.
4. Διορισμός καθηγητών από το δημοτικό συμβούλιο της πόλης, που θα έκρινε την ικανότητα των υποψηφίων.
5. Επεμβάσεις των αυτοκρατόρων στους δήμους για την ίδρυση σχολείων και σχολών και για τον καθορισμό του διορισμού και της μισθοδοσίας των καθηγητών και
6. Απονεμόμενες τιμές στους δασκάλους της ανώτερης παιδείας.

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι το κράτος έλεγχε τις έδρες των δημοσίων καθηγητών. Οι επεμβάσεις των αυτοκρατόρων για το συμφέρον της πολιτικής κοινότητας ρύθμιζε όλα τα ζητήματα που συνδέονταν με τη συγκρότηση του σώματος των καθηγητών.

1.1.4 Η αμοιβή των δασκάλων της αρχαιότητας

Οι πληροφορίες για τις αποδοχές και την πρόσληψη των δασκάλων της αρχαιότητας είναι περιορισμένες. Το διδασκαλικό επάγγελμα ήταν το πιο κακοπληρωμένο επάγγελμα της αρχαιότητας. Η βασική εκπαίδευση ήταν ιδιωτική σε όλη την αρχαιότητα, χωρίς επιχορηγήσεις από το κράτος. Η ανώτερη, όμως, εκπαίδευση στην ελληνιστική και ρωμαϊκή περίοδο επιχορηγούνταν, χωρίς να είναι δημόσια στο σύνολό της.

Ο μισθός του γραμματιστή, τα «διδασκαλεία», όπως λέγονταν ήταν πολύ χαμηλός. Σε λίγο πιο προνομιακή θέση ήταν οι δάσκαλοι της μέσης εκπαίδευσης από αυτούς της στοιχειώδους. Εξαιτίας των χαμηλών αμοιβών υπήρχαν περιπτώσεις που ο ανταγωνισμός και η παρακράτηση της αμοιβής καθώς και η άτακτη καταβολή της δημιουργούσε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης στον εκπαιδευτικό και τον οδηγούσε στην αναζήτηση πελατείας.

Ωστόσο, για ένα τόσο κοινωνικά ασήμαντο επάγγελμα ο μισθός των δασκάλων κυμαινόταν ανάλογα με τη ζήτηση που οι ίδιοι είχαν, τα αναγνωρισμένα τους προσόντα και τους εργοδότες τους. Συχνά η οικονομική ανεπάρκεια οδηγούσε τους δασκάλους σε αναζήτηση πρόσθετης εργασίας, με αποτέλεσμα να καλλιεργηθεί ο ημιεπαγγελματισμός και η επαγγελματική αγυρτεία. Επιπρόσθετα, κάθε αντιμισθία εθεωρείτο μειωτική.

Οι πιο καλοπληρωμένοι ήταν οι δάσκαλοι της ρητορικής. Αλλά και οι προκάτοχοί τους Σοφιστές του 5^{ου} και 4^{ου} π.Χ. αιώνα πληρώνονταν με υπέρογκα ποσά, πολλές φορές τετραπλάσια απ' αυτά που πληρώνονταν οι δάσκαλοι της στοιχειώδους και μέσης εκπαίδευσης. Λόγω της ακριβοπληρωμένης εργασίας τους προσάπτανε συχνά υποτιμητικούς χαρακτηρισμούς μέχρι του σημείου να τους παρομοιάζουν με τις εταίρες!

Μέσα στα πλαίσια της οργάνωσης της πόλης-κράτους και της εκπαιδευτικής της πολιτικής εντασσόταν, ήδη από την κλασική αρχαιότητα, και ο θεσμός της χορηγίας. Υπήρχαν χορηγίες που χρησίμευαν για την πληρωμή των δασκάλων. Κατά συνέπεια ο αρχαίος δάσκαλος εξαρτιόταν οικονομικά από την κοινωνική ομάδα μέσα στην οποία δρούσε καθώς και από το χορηγό που έδινε χρήματα για την πληρωμή του. Υφίστατο, επομένως ένα είδος επιλογής, αξιολόγησης και ελέγχου του έργου του από μια κοινωνική elite και μια σειρά πολιτικών πιέσεων που απέρρεαν από την αντίληψη

ότι το σχολείο αποτελούσε νομιμοποιητικό παράγοντα για το κοινωνικο-πολιτικό σύστημα.

1.1.5 Συμπεράσματα

1. Ο δάσκαλος της αρχαιότητας ήταν κοινωνικά και οικονομικά υποβαθμισμένος εξαιτίας της ανεπαρκούς επιστημονικής του κατάρτισης και της χαμηλής κοινωνικής του προέλευσης.
2. Η επιλογή του διδασκαλικού επαγγέλματος γινόταν κάτω από την πίεση, τους εξαναγκασμούς και τους μηχανισμούς ατομικών και κοινωνικο-πολιτικών παραγόντων.
3. Το επάγγελμα του δασκάλου ήταν συχνά λύση ανάγκης που δεν οδηγούσε σε ανοδική κοινωνική κινητικότητα.
4. Οι δάσκαλοι της στοιχειώδους παιδείας ήταν οι λιγότερο κοινωνικά αποδεκτοί από τους συναδέλφους τους. Η δε αμοιβή τους ήταν η χαμηλότερη.
5. Η οικονομική ανέχεια οδηγούσε τους δασκάλους της μέσης παιδείας στα μεγάλα αστικά κέντρα για καλύτερη τύχη.
6. Οι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι είχαν οικονομικές παραχωρήσεις και ο τίτλος τους, πολλές φορές, τους εξασφάλιζε υπατικά ή διοικητικά αξιώματα.
7. Η σχέση δασκάλου-κοινωνίας ή σχολείου-πολιτείας ήταν αποστασιοτική. Ο ρόλος του δασκάλου είναι περισσότερο τεχνικός και το παιδαγωγικό του έργο ελέγχεται και περιορίζεται από την πόλη-κράτος.
8. Η τύχη του δασκάλου της αρχαιότητας εξαρτιόταν κυρίως από τις διαθέσεις των γονέων και λιγότερο από τις χρηματοδοτήσεις των χορηγών. Το επάγγελμα αυτό ήταν ελάχιστα ελκυστικό λόγω του εξοντωτικού ωραρίου και του δύσκολου έργου που επιτελούσε.
9. Το ετεροκαθοριζόμενο επάγγελμα του δασκάλου, καθώς και η συμπεριφορά του επηρεαζόταν άμεσα από την κοσμοθεωρία των άλλων φορέων της κοινότητας, από το πολιτικό καθεστώς, καθώς και από τη συγκεκριμένη κοινωνική και πολιτική δυναμική.

1.2 Ο δάσκαλος μετά τον 19^ο αιώνα

Με την πάροδο των χρόνων το διδασκαλικό επάγγελμα γνώρισε μεγάλη εξέλιξη και πρόοδο, αν και η μορφή του όπως θα δούμε στη συνέχεια, δεν άλλαξε και ιδιαίτερα από την εποχή της αρχαιότητας. Συγκεκριμένα, με την ψήφιση του εκπαιδευτικού νόμου το 1834 ο οποίος προέβλεπε υποχρεωτική φοίτηση στο σχολείο των παιδιών 5 έως 12 χρόνων, τέθηκαν στην ελληνική πραγματικότητα οι βάσεις για την ανανέωση και την πλήρη καθιέρωση του επαγγέλματος του δασκάλου (Ι.Ε.Πυργιωτάκης, 1992 : 96).

Οι πρώτοι δάσκαλοι της εποχής αυτής ονομάστηκαν «Δημοδιδάσκαλοι», οι οποίοι αφού περνούσαν με επιτυχία κάποιες εξετάσεις του Διδασκαλείου και λάμβαναν το σχετικό πτυχίο, είχαν τη δυνατότητα να διδάξουν στο σχολείο του Δήμου τους (Ι.Ε.Πυργιωτάκης, 1992 : 29). Οι δημοδιδάσκαλοι εργάζονταν κάτω από άθλιες οικονομικές συνθήκες, ο μισθός τους ήταν πολύ χαμηλός, ενώ όπως αποδείχτηκε στη συνέχεια δεν κατείχαν και ιδιαίτερα υψηλή παιδαγωγική κατάρτιση. Έτσι, με την επανίδρυση του Διδασκαλείου το 1878 (είχε κλείσει το 1864 λόγω αδυναμίας εκπαίδευσης καταρτισμένων δασκάλων), έγιναν προσπάθειες για αναπροσαρμογή του διδασκαλικού επαγγέλματος, οι οποίες όμως έπεσαν στο κενό λόγω των αντίξων πολιτικών και κοινωνικών συνθηκών, που επικρατούσαν στην Ελλάδα τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να διαιωνιστεί η κατηγορία των γραμματοδιδασκάλων, δηλαδή των δασκάλων που αυτοδίδακτα κατείχαν μόνο τις στοιχειώδεις γνώσεις ανάγνωσης, γραφής και των τεσσάρων πράξεων της αριθμητικής, γεγονός που οδήγησε τους αρμόδιους στην ίδρυση των Υποδιδασκαλείων, οι απόφοιτοι των οποίων προορίζονταν να αντικαταστήσουν τους γραμματοδιδασκάλους.

Γενικά, οι κατηγορίες δασκάλων (δημοδιδασκάλων τότε επειδή δίδασκαν αποκλειστικά στο σχολείο του Δήμου τους) που διαμορφώθηκαν μέχρι και το 1930 είναι οι εξής :

- 1) *Γραμματοδιδάσκαλοι*, οι οποίοι ήταν αυτοδίδακτοι και με πολύ αμφισβητούμενα προσόντα
- 2) *Δημοδιδάσκαλοι με πτυχίο Διδασκαλείου*
- 3) *Υποδιδάσκαλοι ή γραμματιστές*, δηλαδή οι πτυχιούχοι των υποδιδασκαλείων
- 4) *Δημοδιδάσκαλοι των δύο μαρτύρων*, δηλαδή δάσκαλοι-πρόσφυγες της μικρασιατικής καταστροφής οι οποίοι ήρθαν στην Ελλάδα και λόγω των

αυξημένων αναγκών για διδακτικό προσωπικό, διορίζονταν με την παρουσία δύο μαρτύρων που πιστοποιούσαν ότι ο ενδιαφερόμενος ήταν δάσκαλος σε σχολείο του τόπου του. Φυσικά, το γεγονός αυτό εκμεταλλεύτηκαν πολλοί επιτήδευτοι και έτσι η εκπαίδευση γέμισε ξανά με «ανεκπαιδευτους και ανάξιους εκπροσώπους» (Ι.Ε.Πυργιωτάκης, 1992 : 59-60).

Με την ίδρυση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών το 1933, τα πράγματα άλλαξαν και η καινοτομία που εισήχθηκε στην τότε εκπαιδευτική πραγματικότητα, ήταν ο διαχωρισμός ανάμεσα στη γενική μόρφωση των δασκάλων και την ειδική επαγγελματική τους κατάρτιση. Στο μεταξύ η Ελλάδα άρχισε τότε να εγκαταλείπει το πρότυπο της αγροτικής κοινωνίας και να εξελίσσεται σε βιομηχανική κοινωνία, με αποτέλεσμα το επάγγελμα του δασκάλου να ενισχυθεί καθώς τα βιομηχανικά πρότυπα απαιτούσαν καλά οργανωμένη αγωγή και άξιους εκπαιδευτικούς. Παρ' όλα αυτά, το επάγγελμα του δασκάλου δεν είχε αποκτήσει ακόμη πλήρη κοινωνική καταξίωση και παρείχε κοινωνική πρόοδο μόνο στα χαμηλότερα στρώματα (Ι.Ε.Πυργιωτάκης, 1992: 154). Ωστόσο με την ίδρυση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών παρουσιάστηκε αισθητή ανύψωση του πνευματικού επιπέδου, όχι όμως και πλήρη επιστημονική κατάρτιση, αφού η βραχύχρονη διάρκεια σπουδών (2 χρόνια), παρείχε μόνο μια γενική εγκυκλοπαιδική ενημέρωση. Επιπλέον, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ήταν φορείς μιας συντηρητικής ιδεολογίας και υιοθετούσαν ένα ρόλο νομιμοποιητικό και αναπαραγωγικό, ο οποίος καλλιεργήθηκε και χειραγωγήθηκε σκόπιμα από την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, συμβάλλοντας στην κοινωνική απομόνωση των δασκάλων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και στην εξασθένηση του κοινωνικού τους κύρους (Ι.Ε.Πυργιωτάκης, 1992 : 162-163).

1.3 Ο δάσκαλος στον ορίζοντα του 2000

Το επάγγελμα του δασκάλου σήμερα δε φαίνεται να έχει απαλλαχτεί από πολλά χαρακτηριστικά του παρελθόντος.

Σε ό,τι αφορά την κοινωνικο-οικονομική προέλευση των δασκάλων οι έρευνες έχουν δείξει ότι προέρχονται από ασθενέστερα κοινωνικά και οικονομικά στρώματα. Εκτός από το εκπαιδευτικό προσωπικό της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί έχουν λαϊκή καταγωγή και μάλιστα λαϊκότερη από τους εκπαιδευτικούς των άλλων ευρωπαϊκών χωρών. Επιπλέον οι δάσκαλοι της

πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν λαϊκότερη καταγωγή σε σχέση με τους καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Κάτσικας Χ. -Καββαδίας Γ., 1996 :145).

Σε έρευνα των Φρειδερίκου-Τσερούλη για τους δασκάλους (Βλ. Φρειδερίκου Α.-Τσερούλη Φ., 1991 : 56) βρέθηκε ότι τα κίνητρα που οδήγησαν στην επιλογή του επαγγέλματος είναι κυρίως εξωτερικές ανάγκες όπως οι βραχύχρονες σπουδές, οι περιορισμένες οικονομικές δυνατότητες, η δύσκολη ζωή στην επαρχία και η επιθυμία φυγής προς ένα καλύτερο μέλλον, παρά η γνήσια εσωτερική επιθυμία (Κάτσικας Χ. -Καββαδίας Γ, 1996 :146).

Αναφερόμενος στην κοινωνική θέση του εκπαιδευτικού μπορώ να επισημάνω ότι δεν κατέχει μια θέση στον πρωτογενή ή δευτερογενή τομέα, όπου προσδιορίζεται με σαφήνεια η ταξική θέση, αλλά κατέχει μια θέση στον τριτογενή τομέα παραγωγής. Ο εκπαιδευτικός παρέχει εξαρτημένη εργασία στο κράτος, που είναι ο «εργοδότης» του (Κάτσικας Χ.. -Καββαδίας Γ, 1996 : 147).

Ο εκπαιδευτικός ως μισθωτός λαμβάνει πενιχρές αμοιβές, ανάλογες με αυτές της πλειοψηφίας των εργαζομένων και βρίσκεται σε θέση κυριαρχούμενη, δηλαδή η εργασία του ελέγχεται και καθορίζεται από άλλους. Κατά συνέπεια στρέφεται πολύ συχνά στην εξάσκηση δεύτερης εργασίας όπως ιδιαίτερα μαθήματα και φροντιστήρια. Όμως, αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι παρά τη δεύτερη δουλειά, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη διδασκαλία (Κάτσικας Χ.. -Καββαδίας Γ, 1996 : 147).

Όσον αφορά την κοινωνική καταξίωση υπάρχει μία διαβάθμιση στις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Μεγαλύτερης εκτίμησης χαίρουν οι εκπαιδευτικοί της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ακολουθούν οι άλλες δυο κατηγορίες με ελάχιστη διαφοροποίηση. Πρέπει, όμως, να σημειωθεί ότι οι Έλληνες δάσκαλοι αισθάνονται μειωμένο το κοινωνικό τους κύρος σε σχέση με τις άλλες ομάδες των εκπαιδευτικών (Κάτσικας Χ.. -Καββαδίας Γ, 1996).

Για το πολυάριθμο φάσμα των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το κράτος επιφυλάσσει το ρόλο του «υπαλλήλου της ιδεολογίας» και μάλιστα του πειθαρχημένου υπαλλήλου που βρίσκεται σε «διατεταγμένη υπηρεσία». Λειτουργώντας, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός μέσα στο ασφυκτικό πλαίσιο του σημερινού σχολείου καταπιέζει και καταπιέζεται. Βλέπει την ιστορία και τον κόσμο με «ξένα μάτια», αυτά της ιδεολογίας της αστικής τάξης και των «ανωτέρων» του. Κι αυτό επαναλαμβάνεται καθημερινά, ώστε να του γίνεται βίωμα (Κάτσικας Χ.. -Καββαδίας Γ, 1996 : 149).

Ο Έλληνας εκπαιδευτικός, παρ' όλα αυτά, επιμένει να συνεχίζει. Εργαζόμενος με έντονη συναισθηματική φόρτιση πρέπει να παραμένει σταθερά πρωτεργάτης και λειτουργός της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο ρόλος του είναι καθοριστικός στη διπλή λειτουργία της εκπαίδευσης: εγχάραξη και αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας από τη μια και επιλογή των εκπαιδευόμενων με ταξικά κριτήρια για την ένταξή τους στην παραγωγική διαδικασία.

Τελειώνοντας, θα λέγαμε ότι για το σύγχρονο εκπαιδευτικό ανοίγονται τρεις δρόμοι:

1. Ο πρώτος είναι ο εύκολος δρόμος της παθητικής αποδοχής των προδιαγραφών του ρόλου, δηλ. των κρατικών επιταγών και εντολών, που καθορίζουν τη λειτουργία του στο σχολείο. Διαλέγοντας αυτό το δρόμο ο εκπαιδευτικός συντελεί στην απρόσκοπτη λειτουργία της εκπαίδευσης και στη διαίωνιση του καπιταλιστικού συστήματος.
2. Ο δρόμος της παθητικής αντίστασης είναι ο δεύτερος δρόμος, όπου ο δάσκαλος ακολουθώντας είτε το δρόμο της «ατομικής λύσης», είτε προβάλλοντας επουσιώδεις αντιρρήσεις, συντελεί στην επίτευξη των στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος.
3. Ο τρίτος δρόμος είναι αυτός της ενεργητικής-συλλογικής αντίστασης, κατά τον οποίο ο εκπαιδευτικός κάνει συνειδητές αποκλίσεις από το προκαθορισμένο πλαίσιο του ρόλου του και, ασκώντας κριτική στο συνολικό σχολικό πλαίσιο και τη σχέση του με το κοινωνικό, προσπαθεί να φωτίσει τις «αθέατες» πτυχές της εκπαιδευτικής και κοινωνικής πραγματικότητας. Συνειδητοποιεί ότι η συλλογική πάλη είναι απαραίτητος όρος για να ανταποκρίνεται η εκπαίδευση στις ανάγκες των νέων και των εργαζομένων για μια κοινωνία όπου η ευτυχία του ενός θα είναι προϋπόθεση και αποτέλεσμα για την ευτυχία όλων (Κάτσικας Χ. –Καββαδίας Γ., 1996, σελ. 162-163).

2. Η εξέλιξη του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία

2.1 Παιδαγωγικές αρχές

Η έννοια της εξέλιξης των εκπαιδευτικών εντοπίζεται στην προσωπική και επαγγελματική τους ζωή, καθώς και στην πολιτική και το περιβάλλον των σχολείων στα οποία εργάζονται. «*Η φύση της διδασκαλίας στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο*», γράφει ο Day, «*απαιτεί οι εκπαιδευτικοί να δεσμεύονται στην κατεύθυνση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης σε όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους*» (Day, 2003:22). Παρ' όλα αυτά όμως, σύμφωνα με τον ίδιο, κάποιες ιδιαίτερες ανάγκες καθώς και οι τρόποι με τους οποίους αυτές μπορούν να ικανοποιηθούν ποικίλλουν ανάλογα με τις περιστάσεις, την προσωπική και επαγγελματική ιστορία κάθε εκπαιδευτικού καθώς και ανάλογα με τις τρέχουσες τάσεις. Η επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει τη μάθηση, η οποία άλλοτε είναι φυσική και εξελικτική, άλλοτε οπορτουμιστική και άλλοτε αποτέλεσμα σχεδιασμού. Κατά τη διάρκεια μιας επαγγελματικής καριέρας, συνεχίζει ο Day, είναι λογικό να περιμένει κανείς ότι οι εκπαιδευτικοί θα έχουν ευκαιρίες να συμμετέχουν σ' ένα εύρος ανεπίσημων και επίσημων δραστηριοτήτων, οι οποίες θα τους βοηθήσουν στις διαδικασίες ανασκόπησης, ανανέωσης, βελτίωσης του σκέπτεσθαι και του πράττειν, όπως επίσης και στην καλλιέργεια του πνεύματος και της ψυχής (Day, 2003 : 22). Έτσι, μέσα απ' αυτήν την ποικιλία των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, οι εκάστοτε εκπαιδευτικοί θα οικοδομούν και θα αναπτύσσουν συνεχώς καινούρια γνώση και μάθηση σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας, θα εξελίσσονται τόσο στην προσωπική όσο και στην επαγγελματική τους ζωή και θα αποκτούν επανηλειμμένως δεξιότητες ατομικής και συλλογικής εργασίας με τους συναδέλφους τους, αλλά προπάντων και κυριότερο ομαλή συνεργασία με τους μαθητές τους.

Υπάρχουν κάποιες βασικές παιδαγωγικές αρχές οι οποίες προέρχονται από την καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα σε συνάρτηση με τη μορφή της διδασκαλίας τους και θεμελιώνονται στις προοπτικές της επαγγελματικής τους μάθησης και εξέλιξης, όπως αυτές προκύπτουν από διάφορα ερευνητικά ευρήματα (Day, 2003 : 23). Οι αρχές αυτές αξίζει να επισημανθούν και να σχολιαστούν, αφού θα μας βοηθήσουν να αντιληφθούμε πιο καθαρά την ανάγκη και τη σημασία που έχει για έναν επαγγελματία εκπαιδευτικό η συνεχής επιμόρφωση και ανάπτυξη. Οι αρχές αυτές είναι οι εξής:

1. Οι εκπαιδευτικοί είναι το μεγαλύτερο κεφάλαιο των σχολείων. Βρίσκονται στο σημείο όπου εφάπτεται η μετάδοση της γνώσης, των δεξιοτήτων και των αξιών. Οι εκπαιδευτικοί θα είναι ικανοί να εξυπηρετήσουν τους παιδαγωγικούς τους σκοπούς μόνο εάν είναι, από τη μια καλά προετοιμασμένοι για το επάγγελμα και από την άλλη, ικανοί να διατηρήσουν και να βελτιώσουν τη συμβολή τους σ' αυτό, μέσω της μακροχρόνιας και συνεχούς μάθησης. Επομένως, η υποστήριξη της ατομικής και της επαγγελματικής τους ανάπτυξης αποτελεί αναμφισβήτητα σημαντικότατο και αναπόσπαστο μέρος της συνολικής προσπάθειας όλων των φορέων της εκπαίδευσης, η οποία θα προσδώσει ώθηση και νέα δυναμική για άνοδο του επιπέδου της διδασκαλίας, της μάθησης και της επίδοσης των μαθητών στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο.
2. Ένας από τους κύριους στόχους όλων των εκπαιδευτικών είναι να εμφυσήσουν στους μαθητές τους τη διάθεση να συνεχίσουν να μαθαίνουν σε όλη τους τη ζωή. Γι' αυτό, θα πρέπει να παραθέτουν στα παιδιά ως παράδειγμα προς μίμηση τη δική τους δεύσμευση και ενθουσιασμό για τη συνεχή επιμόρφωση και τη δια βίου μάθηση.
3. Η συνεχιζόμενη μακροχρόνια επαγγελματική ανάπτυξη είναι απαραίτητη σε όλους τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να μπορούν να παρακολουθούν τις αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στον τομέα της εκπαίδευσης και να έχουν τη δυνατότητα της αναθεώρησης και της ανανέωσης των γνώσεων, των δεξιοτήτων, και των οραμάτων τους για μια αποτελεσματική και εποικοδομητική διδασκαλία.
4. Δεν αρκεί κάποιος εκπαιδευτικός να μαθαίνει καινούρια πράγματα μόνο από την εμπειρία του και την πολύχρονη σταδιοδρομία του μέσα στους χώρους του δημοτικού σχολείου, γιατί αυτό περιορίζει σε μεγάλο βαθμό την προσωπική του εξέλιξη και δεν του αφήνει περιθώρια να βελτιώσει την ποιότητα και τις συνθήκες της εκτός δουλειάς ζωής του.
5. Ο τρόπος που σκέπτονται οι εκπαιδευτικοί και οι πράξεις τους είναι αποτελέσματα αλληλεπίδρασης μεταξύ του προσωπικού τους ιστορικού, της τρέχουσας επαγγελματικής εξελικτικής τους φάσης, του περιβάλλοντος της τάξης και του σχολείου, καθώς και του ευρύτερου κοινωνικού και πολιτικού πλαισίου στο οποίο ανήκουν και εργάζονται.
6. Η διδασκαλία είναι μια πολυσύνθετη διαδικασία, αφού οι τάξεις των δημοτικών σχολείων στον 21^ο αιώνα στελεχώνονται με μαθητές από ξεχωριστά οικονομικά, κοινωνικά, πολιτισμικά και θρησκευτικά περιβάλλοντα και επομένως με

διαφορετικά κίνητρα, διαφορετικές δυνατότητες, ικανότητες, και γνώσεις. Συνεπώς, παρότι η οργανωτική πολυπλοκότητα μπορεί να μειωθεί, π.χ. μέσα σ' ένα διαφορετικό περιβάλλον, η επιτυχημένη και αποτελεσματική διδασκαλία θα απαιτεί πάντοτε τόσο διαπροσωπικές, όσο και ενδοπροσωπικές δεξιότητες, καθώς και προσωπικές και επαγγελματικές δεσμεύσεις. Έτσι, κατέχοντας κάποιος εκπαιδευτικός ιδέες και δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας, θα έχει την ευχέρεια να συνεργάζεται ομαλά και να συμβουλεύει όλα τα παιδιά της τάξης του, ανεξαρτήτως κοινωνικής και πολιτισμικής προέλευσης.

7. Ο τρόπος που γίνεται κατανοητό το πρόγραμμα διδασκαλίας συνδέεται με την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την προσωπική και επαγγελματική τους ταυτότητα. *«Το περιεχόμενο και οι γνώσεις της Παιδαγωγικής δεν μπορούν, επομένως, να διαχωριστούν από τις προσωπικές και επαγγελματικές ανάγκες και τους ηθικούς στόχους των εκπαιδευτικών»* (Day, 2003: 24). Έτσι, συνεπάγεται ότι η επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση των παιδαγωγών εκπαιδευτικών πρέπει να δώσει ιδιαίτερη βαρύτητα και προσοχή, τόσο στη συνάρτηση και τη συνάφεια των προσωπικών αναγκών των δασκάλων με τις επαγγελματικές τους πεποιθήσεις, όσο και στους ηθικοπνευματικούς στόχους που αυτοί καθορίζουν στα πλαίσια της καριέρας και της ατομικής τους επιτυχίας.
8. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν ενεργό συμμετοχή στις διαδικασίες της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και να μην είναι παθητικοί δέκτες των νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, όπως αυτές τους μεταδίδονται από τρίτους. Άρα, είναι ζωτικής σημασίας το να είναι οι δασκάλοι κεντρικά αναμεμειγμένοι στις αποφάσεις που αφορούν την κατεύθυνση και τις παραμέτρους, τόσο της επαγγελματικής, όσο και της προσωπικής τους επιμόρφωσης.
9. Η επιτυχής ανάπτυξη ενός σύγχρονου δημοτικού σχολείου βασίζεται σε τεράστιο βαθμό στην επιτυχημένη επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σ' αυτό. Επομένως, ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί «μυούνται» στα άδυτα της δια βίου μάθησης, η συχνότητα κατά την οποία ασχολούνται με την επαγγελματική τους εκπαίδευση, καθώς και το επίπεδο επαγγελματικότητας στο οποίο βρίσκονται, παίζουν τον πλέον καθοριστικό ρόλο για την επιτυχή λειτουργία και ανέλιξη του σχολείου.
10. Όλοι μαζί οι φορείς της κοινωνίας όπως η κυβέρνηση, η πολιτεία, τα σχολεία, αλλά και προπάντων οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί με δική τους πρωτοβουλία, θα

πρέπει να αναπτύξουν μια δυναμική κοινής υπευθυνότητας, να συνεργαστούν μεταξύ τους και να διενεργήσουν κοινές προσπάθειες και αγώνες για τον ευνοϊκότερο και αποτελεσματικότερο σχεδιασμό και υποστήριξη της μακροχρόνιας εξέλιξης των εκπαιδευτικών, προς ένα καλύτερο και βελτιωμένο αύριο όσον αφορά την ποιότητα της εκπαίδευσης κατά τη μετέπειτα σχολική πραγματικότητα (Day, 2003 : 23-25).

Συνεπώς, *«η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια σοβαρή υπόθεση, καίρια για τη διατήρηση και τη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών και του ηγετικού ρόλου των διευθυντών»* (Day, 2003:25).

Η Lieberman, σύμφωνα με τον Day, τυποποιεί και εντοπίζει τρία περιβάλλοντα στα οποία λαμβάνει χώρα η μάθηση, μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί θα αναπτυχθούν και θα προχωρήσουν επαγγελματικά. Τα περιβάλλοντα είναι τα εξής:

1. *Η άμεση διδασκαλία*, δηλαδή η μάθηση των εκπαιδευτικών μέσω συνεδρίων, κύκλων μαθημάτων, βιωματικών και συμβουλευτικών συναντήσεων
2. *Η μάθηση στο σχολείο*, δηλαδή η μάθηση μέσω της καθοδήγησης από συναδέλφους, της κριτικής από φίλους, της ποιοτικής ανασκόπησης, της αξιολόγησης, της πρακτικής έρευνας, των προγραμμάτων αξιολόγησης και της από κοινού εργασίας με συναδέλφους
3. *Η μάθηση εκτός σχολείου*, όπως για παράδειγμα μέσω δικτύων μεταρρύθμισης εφαρμοσμένων από διάφορους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και υπό την αιγίδα π.χ. του Υπουργείου Παιδείας, με ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ σχολείου και πανεπιστημίου, με κέντρα επαγγελματικής ανάπτυξης, με δίκτυα που να ασχολούνται με συγκεκριμένα θέματα και με ανεπίσημες ομάδες (Day, 2003 : 25).

Η σπουδαιότητα αυτής της τυποποίησης από την Lieberman έγκειται στο ότι, η προσοχή στρέφεται ιδιαίτερα στη σημασία της άτυπης μάθησης, δηλαδή της ιδιωτικής, μη υποβοηθούμενης μάθησης που προκύπτει από την εμπειρία και τη σταδιοδρομία του εκπαιδευτικού στους χώρους του δημοτικού σχολείου, μέσω της οποίας οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν να επιβιώνουν, να γίνονται ικανοί και να αναπτύσσονται μέσα στις τάξεις και τα σχολεία. Παρ' όλα αυτά, η μάθηση είναι πολύ σημαντική, τόσο εκτός όσο και εντός του εργασιακού χώρου των δασκάλων, όπου εκεί με τις ενδεχόμενες συνεργασίες ή τα δίκτυα μεταρρύθμισης, έχουν την ευχέρεια να επιμορφωθούν και να κατακτήσουν καινούριες γνώσεις σχετικά με το επάγγελμά τους. Εντούτις, η παραπάνω τυποποίηση της Lieberman,

(όπως την παρουσιάζει ο Day), όσον αφορά τα περιβάλλοντα μάθησης, υποστηρίζει ότι για τον επιτυχή σχεδιασμό και τη διαχείριση της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, μια μαθητοκεντρική προσέγγιση θα ήταν πολύ πιο σημαντική από μια προσέγγιση που επικεντρώνεται στην ίδια την κατάρτιση ή την επίσημη εκπαίδευση των δασκάλων, κάτι που βρίσκει και μένα ιδιαίτερα σύμφωνο. Αυτού του είδους η μαθητοκεντρική προσέγγιση πρέπει να αναγνωρίζει τα χαρακτηριστικά και τους ρόλους του κάθε ατόμου, την κουλτούρα του σχολείου, τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και την ηγεσία της σχολικής μονάδας, ως παράγοντες που συμβάλλουν καταλυτικά στην ποιότητα της επαγγελματικής μάθησης και ανάπτυξης (Day, 2003 : 26).

Σύμφωνα με τον Day, ο Hoyle (1980) και οι Joyce & Showers (Joyce & Showers 1980), αναφέρουν ότι οι περισσότεροι ορισμοί για την επαγγελματική ανάπτυξη θεωρούν ως κύριους στόχους της την απόκτηση ή τη διεύρυνση των γνώσεων γύρω από ένα θέμα ή την απόκτηση δεξιοτήτων γύρω από τη διδασκαλία. Ο ορισμός που προκύπτει στη συνέχεια στην παρούσα εργασία, προέρχεται κατ' αποκλειστικότητα από το βιβλίο του Day και εμπλέκει, μαζί με τους παραπάνω στόχους των παλαιότερων ορισμών και άλλες παραμέτρους της επαγγελματικής εκπαίδευσης και ανάπτυξης. Επομένως, η «επαγγελματική ανάπτυξη συντίθεται από όλες τις φυσικές μαθησιακές εμπειρίες και από εκείνες τις συνειδητές και σχεδιασμένες δραστηριότητες που σκοπεύουν στο άμεσο ή έμμεσο όφελος του ατόμου, της ομάδας ή του σχολείου και οι οποίες συμβάλλουν, μέσω αυτών, στην ποιότητα της εκπαίδευσης μέσα στην τάξη. Είναι η διαδικασία μέσω της οποίας, μόνοι ή μαζί με άλλους, οι εκπαιδευτικοί επανεξετάζουν, ανανεώνουν και επεκτείνουν τη δέσμευσή τους ως φορείς αλλαγής στους ηθικούς στόχους της διδασκαλίας. Είναι επίσης η διαδικασία μέσω της οποίας αποκτούν και αναπτύσσουν κριτικά τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη που είναι απαραίτητες για τον σωστό τρόπο επαγγελματικής σκέψης, το σχεδιασμό και την πρακτική άσκηση με τα παιδιά, τους νέους ανθρώπους και τους συναδέλφους σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής τους ζωής» (Day, 2003 : 29).

Ο παραπάνω ορισμός της επαγγελματικής ανάπτυξης είναι μια ακόμα απόδειξη του πόσο πολυσύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία είναι, τελικά, η εκτεταμένη και δια βίου μάθηση των επαγγελματιών εκπαιδευτικών στις μέρες μας. Γι' αυτό και ο όρος «επαγγελματική ανάπτυξη» είναι μια έννοια που δεν μπορεί εύκολα να αποσαφηνιστεί και να χαρακτηριστεί στα πλαίσια μιας φράσης ή πρότασης, πράγμα

που δικαιολογεί σε τεράστιο βαθμό τον ορισμό του Day που παραθέσαμε παραπάνω και ο οποίος, σε γενικές γραμμές, είναι ταυτόσημος με την προσωπική μου αντίληψη.

2.2 Ο επαγγελματισμός στους εκπαιδευτικούς

Οι αλλαγές στον εκπαιδευτικό τομέα που έλαβαν χώρα το τελευταίο τέταρτο του 20^{ου} αιώνα, έθεσαν υπό αμφισβήτηση την επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών και δημιούργησαν το ερώτημα τι σημαίνει να είσαι επαγγελματίας εκπαιδευτικός κάτω από αυξανόμενο ενδεδειγμένο έλεγχο. Έτσι, στο κεφάλαιο θα εξετασθεί η έννοια του επαγγελματισμού κάτω από το πρίσμα του νέου πλαισίου υπευθυνότητας και λογοδοσίας στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί, καθώς και η αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών και των ηθικών στόχων της διδασκαλίας.

Οι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονταν ανέκαθεν ότι, με το λειτούργημα και την εργασία που επιτελούν, πρέπει να θεωρούνται ως «επαγγελματίες». Ο βασικός αυτός ισχυρισμός των εκπαιδευτικών στηρίζεται από τους ίδιους κατ' αρχήν, στις εξειδικευμένες γνώσεις που κατέκτησαν από την προηγούμενη επαγγελματική τους εκπαίδευση πάνω σε διάφορα παιδαγωγικά αντικείμενα και τομείς της διδασκαλίας, καθώς και στο ότι η επαγγελματική θέση των εκπαιδευτικών τους παρέχει ως ένα βαθμό αυτονομία και ελευθερία, που τους επιτρέπει να ενεργούν και να συμπεριφέρονται ως «επαγγελματίες». Παραδοσιακά, οι «επαγγελματίες» ξεχωρίζουν από τις άλλες ομάδες εργαζομένων, γιατί έχουν:

1. Μια εξειδικευμένη βάση γνώσης – μια τεχνική κουλτούρα
2. Μια δέσμευση να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των πελατών τους – μια ηθική παροχής υπηρεσιών
3. Μια ισχυρή συλλογική ταυτότητα – μια επαγγελματική δέσμευση
4. Συναδελφικό αντί γραφειοκρατικό έλεγχο για την πρακτική και το επαγγελματικό τους επίπεδο – μια επαγγελματική αυτονομία.

(Larson, 1977 – Talbert & Mclaughlin, 1994, σύμφωνα με Day, 2003:30)

Επομένως, αφού οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν έλεγχο του επαγγελματικού τους επιπέδου, δηλαδή δεν έχουν τη δυνατότητα της επίγνωσης του επιπέδου παιδαγωγικής και διδασκαλίας στο οποίο βρίσκονται σε κάθε χρονική περίοδο (όπως το έχουν οι γιατροί και οι δικηγόροι για παράδειγμα με το επίπεδο και τις γνώσεις του επαγγέλματός τους) έτσι από αυτή την άποψη, η διδασκαλία θεωρήθηκε από

παλαιότερους ειδικούς ως ημιαπαγγελματική δραστηριότητα. Η διαπίστωση αυτή, κατά την άποψη μου, είναι τελείως λανθασμένη, αντι-επαγγελματική και αντι-παιδαγωγική, για το λόγο ότι ο εκάστοτε εκπαιδευτικός, ανεξαρτήτως του εκπαιδευτικού συστήματος και της σχολικής μονάδας στην οποία διδάσκει, μπορεί και πρέπει να έχει έλεγχο της επαγγελματικής του κατάστασης, να είναι αυτόνομος και να χρησιμοποιεί ελεύθερα την κρίση και τη βούλησή του, όχι μόνο μέσα στα όρια της σχολικής τάξης κατά τη διάρκεια λήψης αποφάσεων με τους μαθητές, αλλά και στα πλαίσια της οργάνωσης και της διοίκησης της σχολικής μονάδας. Παρ' όλα αυτά, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τον Day (2003 : 30) και εκείνοι που ευθύνονται για την ποιότητα του συστήματος στο οποίο εκείνοι εργάζονται, μίλησαν στο παρελθόν για κάποιους, των οποίων η ανάπτυξη περιορίζεται (*περιορισμένη επαγγελματικότητα*) και για άλλους των οποίων η ανάπτυξη προωθείται (*διευρυμένη επαγγελματικότητα*) Day (2003: 30) :

«Με τον όρο περιορισμένη επαγγελματικότητα», γράφει ο Hoyle (1980 : 49), εννοώ μια επαγγελματικότητα η οποία είναι διαισθητική, επικεντρωμένη στην τάξη και βασισμένη περισσότερο στην εμπειρία παρά στη θεωρία. Ο καλός 'περιορισμένος' επαγγελματίας είναι ευαίσθητος απέναντι στην ανάπτυξη του κάθε μαθητή, είναι εφευρετικός εκπαιδευτικός και ικανός διαχειριστής της τάξης του. Δεν δεσμεύεται από τη θεωρία, δεν επιδιώκει να συγκρίνει το έργο του με το έργο άλλων, τείνει να μην αντιλαμβάνεται τις δραστηριότητες της τάξης του ως ανήκουσες σε ένα ευρύτερο πλαίσιο και θεωρεί πολύ σημαντική την αυτονομία του μέσα στην τάξη. Ο διευρυμένος επαγγελματίας, από την άλλη, ενδιαφέρεται να τοποθετήσει τη διδασκαλία του μέσα στην τάξη σε ένα ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο, να συγκρίνει το έργο του με το έργο άλλων εκπαιδευτικών, αξιολογεί συστηματικά τη δουλειά του και συνεργάζεται με άλλους εκπαιδευτικούς. Αντίθετα με τον 'περιορισμένο' επαγγελματία, ενδιαφέρεται για τη θεωρία και τις σύγχρονες εξελίξεις στην εκπαίδευση. Γι' αυτό και διαβάζει βιβλία και επιστημονικές επιθεωρήσεις γύρω από την εκπαίδευση, συμμετέχει σε διάφορες επαγγελματικές δραστηριότητες και ενδιαφέρεται για την περαιτέρω επαγγελματική του ανάπτυξη μέσω του έργου του στην υπηρεσία. Θεωρεί τη διδασκαλία ως μια ορθολογική δραστηριότητα που επιδέχεται βελτιώσεων στη βάση της έρευνας και των αναπτυξιακών δραστηριοτήτων, ιδιαίτερα εκείνων που συμπεριλαμβάνουν περαιτέρω μελέτη» (Hoyle, 1980:49, σύμφωνα με Day, 2003: 30,31).

Οι παραπάνω όροι δεν ισχύουν πλέον στον κόσμο στον οποίο ζουν σήμερα οι εκπαιδευτικοί. Προσωπικά, θα συμφωνήσω απόλυτα με την άποψη του Lawrence

Stenhouse (1975) για τα κύρια χαρακτηριστικά της ζωής των επαγγελματιών, ως ατόμων που επιδεικνύουν «*τη δυνατότητα αυτόνομης επαγγελματικής ανάπτυξης μέσω συστηματικής ατομικής μελέτης, μέσω της μελέτης του έργου άλλων εκπαιδευτικών και μέσω της αμφισβήτησης και της δοκιμασίας διαφόρων ιδεών με ερευνητικές διαδικασίες εντός της τάξης...*» (Lawrence Stenhouse, 1975 : 144, σύμφωνα με τον Day, 2003 : 31), αφού μια τέτοια θέση είναι πολύ πιο κοντά στις σύγχρονες και τις μελλοντικές ανάγκες των εκπαιδευτικών του 21^{ου} αιώνα.

Σε μια έρευνα που εκπονήθηκε πρόσφατα στην Αγγλία σχετικά με το πώς οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται τον επαγγελματισμό τους, αυτοί ξεκίνησαν την όλη διαδικασία κάνοντας το διαχωρισμό ανάμεσα στο «*να είσαι επαγγελματίας*» και στο «*να φέρεσαι ως επαγγελματίας*». Όσον αφορά τον όρο «*να είσαι επαγγελματίας*», πολλοί από τους εκπαιδευτικούς αναφέρθηκαν στη σημασία της κατάρτισης και της εξειδικευμένης γνώσης, των δεξιοτήτων και των διαπιστευτηρίων που θα μπορούσε να επιδείξει ένας 'επαγγελματίας', καθώς και στην παρατήρηση ορισμένων κριτηρίων. Ένα άλλο κύριο σημείο που επισήμαναν οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί ήταν η ικανότητα που πρέπει να έχει ένας επαγγελματίας στο να λαμβάνει αποφάσεις αυτόνομα και να παίρνει πρωτοβουλίες σε θέματα που αφορούν το εκπαιδευτικό του έργο. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στη γενικότερη θέση στην οποία βρίσκονται. Η θέση αυτή περιλαμβάνει το σεβασμό από το κοινό και την κοινωνική θέση, τις υλικές απολαβές και τις ευμενείς συνθήκες εργασίας στην υπηρεσία, καθώς και την κατάσταση αμφισβήτησης που βιώνουν οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί. Σύμφωνα με την άποψή τους, η θέση τους, έχει επιδεινωθεί κατά πολύ τα τελευταία χρόνια (Helsby, Knight, McCulloch, Saunders & Warburton, 1997 : 9-10, όπως αναφέρει ο Day, 2003 : 32).

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στη συγκεκριμένη ερευνητική διαδικασία και προχώρησαν στην αποσαφήνιση του όρου «*να φέρεσαι ως επαγγελματίας*», συμπεριέλαβαν την ικανότητα που έχει ο κάθε επαγγελματίας εκπαιδευτικός να επιδεικνύει αφοσίωση και δέσμευση στο ιερό του καθήκον, να εργάζεται πολλές ώρες και να αποδέχεται τη χρονικά απροσδιόριστη φύση της όποιας εργασίας έχει αναλάβει, πράγμα που συχνά επηρεάζει αρνητικά την οικογενειακή και την προσωπική του ζωή. Επίσης, αναφέρθηκαν στη μέγιστη προσπάθεια που καταλαμβάνουν οι τέτοιου είδους εκπαιδευτικοί, στο να φθάνουν συνεχώς σε όλο και καλύτερες επαγγελματικές επιδόσεις και να κάνουν διαρκώς και πάντοτε το καλύτερο

που μπορούν για να επιτύχουν τους ηθικούς και επαγγελματικούς τους στόχους. Ένα άλλο σημείο το οποίο τόνισαν ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί στην αγγλική έρευνα όσον αφορά τον παραπάνω όρο, ήταν η ανάγκη για δημιουργία κατάλληλων και στενών σχέσεων με τους μαθητές, σχέσεων που να δίνουν προτεραιότητα στα συμφέροντα και την ευημερία των μαθητών. Η επαγγελματική συναλλαγή και συνεργασία με τους συναδέλφους, τους γονείς και άλλους κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς φορείς ήταν μια επιπρόσθετη ανάγκη που επισημάνθηκε.. Τέλος, σημείωσαν ότι, λόγω της πολυπλοκότητας του διδακτικού έργου και της υποχρέωσης να ανταποκρίνεται ο φερόμενος ως ‘επαγγελματίας’ εκπαιδευτικός σε διάφορες προσωπικές ανάγκες, πρέπει να κατέχει δεξιότητες υψηλού επιπέδου, προκειμένου να ανταποκριθεί ευφύως και επιτυχώς στις πολυάριθμες απαιτήσεις ενός σύνθετου και μεταλλασσόμενου περιβάλλοντος, όπως αυτό έχει δημιουργηθεί και τείνει να εξελιχθεί κατά τον 21^ο αιώνα (Day, 2003 : 32).

Ο παραπάνω διαχωρισμός των δύο αυτών βασικών όρων του σύγχρονου κοινωνικού, επαγγελματικού και εκπαιδευτικού γίνεσθαι αποδεικνύει για άλλη μια φορά, πως οι εκπαιδευτικοί, δεν αρκεί να είναι επαγγελματίες με εξειδικευμένες γνώσεις και επιστημονική κατάρτιση, αλλά θα πρέπει να συμπεριφέρονται και ως επαγγελματίες, τόσο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας στο εσωτερικό της τάξης, όσο και κατά την εξωσχολική τους ζωή και την επικοινωνία με τους συναδέλφους τους και τους γονείς. *«Το να οραματίζονται τους εαυτούς τους ως εκπαιδευτικούς με ευρύτερους στόχους είναι πιθανό να εκλείψει, χωρίς τη διαρκή επαγγελματική τους ανάπτυξη»* (Day, 2003:35, Ξωχέλλης, 2005 : 77). Με άλλα λόγια, η διατήρηση της καλής διδασκαλίας απαιτεί οι εκπαιδευτικοί να επανεξετάζουν και να αναθεωρούν σε τακτά χρονικά διαστήματα τους τρόπους με τους οποίους εφαρμόζουν τις αρχές της διαφοροποίησης, της συνέπειας, της προόδου και της συνέχειας και να διατηρούν τις ισορροπίες, όχι μόνο μεταξύ του ‘τι’ και του ‘πως’ στη διδασκαλία τους, αλλά και του ‘γιατί’, όσον αφορά τους ηθικούς και πνευματικούς στόχους που θέτουν για την επαγγελματική τους καριέρα στους χώρους του σχολείου.

2.3 Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζοντας ποικίλες και σύνθετες απαιτήσεις στη σύγχρονη κοινωνία, καλούνται ν' ανταπεξέλθουν με επιτυχία στο έργο τους, παρακάμπτοντας ελλείψεις, παραλείψεις και στρατηγικής σημασίας λάθη της πολιτείας. Έχουν επίγνωση του ρόλου τους, επιζητούν αλλαγές στο σύστημα εκπαίδευσης και επιμόρφωσής τους, κατανοούν ότι η ακαδημαϊκή τους προετοιμασία δεν είναι επαρκής για υψηλή απόδοση στις σημερινές μεταβαλλόμενες συνθήκες και αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα για συνεχείς ευκαιρίες επαγγελματικής μάθησης (Ξωχέλλης, 2005: 96). *«Οι εκπαιδευτικοί είναι η καρδιά της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όσο μεγαλύτερη σπουδαιότητα δίδεται στην εκπαίδευση συνολικά – είτε ως μέσο μετάδοσης του πολιτισμού, είτε ως μέσο εξασφάλισης της κοινωνικής συνοχής και δικαιοσύνης, είτε ως μέσο ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού, πράγμα ιδιαίτερα σημαντικό για τις σύγχρονες οικονομίες που βασίζονται στην τεχνολογία – τόσο μεγαλύτερη είναι η προτεραιότητα που πρέπει να δίδεται στα θέματα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς που είναι υπεύθυνοι για την εκπαίδευση»* (OECD-Fullan, M. & Hargreaves, A., 1989 : 67-68).

Ο εκπαιδευτικός είναι το τελικό κλειδί για την εκπαιδευτική αλλαγή και τη βελτίωση του σχολείου. Στο πρόσωπό του εστιάζεται η κριτική για κάθε έλλειψη, πρόβλημα ή ανεπάρκεια από τη μια μεριά και από την άλλη, σ' αυτόν προσβλέπει η πολιτεία και η ευρύτερη κοινωνία, για να ανταπεξέλθει επιτυχώς το σχολείο στις σύγχρονες απαιτήσεις. Εντούτοις, ενώ οι εκπαιδευτικοί καλούνται ν' αναλάβουν ενεργό ρόλο σε καινοτομίες και μεταρρυθμίσεις, βρίσκονται αντιμέτωποι με συνθήκες που μειώνουν την αποτελεσματικότητά τους και τους προκαλούν αισθήματα αβεβαιότητας και ανασφάλειας, στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν επιτυχώς στο έργο τους (Day, 2003 : 55).

2.3.1 Ο μύθος περί αυτονομίας του εκπαιδευτικού έργου

Σύμφωνα με τον Μαυρογιώργο (2000), η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αρχίζει από την πρώτη επαφή τους με το σχολείο, όντας μαθητές (στην ηλικία περίπου των 5 ετών). Πρόκειται για μια μακράς διάρκειας «περιπέτεια», που κρατάει σχεδόν μια ολόκληρη ζωή: από την ηλικία των 5 ετών μέχρι την αφυπηρέτηση. Στη διαδρομή αυτή μπορούμε να επισημάνουμε ιδιαίτερα την άτυπη μαθητεία στο επάγγελμα, που διαρκεί τουλάχιστον 12 χρόνια (δημοτικό, γυμνάσιο,

λύκειο). Με την εισαγωγή και ολοκλήρωση των σπουδών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, η άτυπη μαθητεία διαρκεί 16 χρόνια. Μια ολόκληρη ζωή στο σχολείο, μια ζωή από εμπειρίες, οι εκπαιδευτικοί ξεκινούν από προνομιακή βάση συγκριτικά με κάθε άλλο επάγγελμα αφού, η εργασία τους συνδέεται με την προσωπική και επαγγελματική τους εξέλιξη και το κυριότερο, έχει ως σημείο αναφοράς τους μαθητές τους με τους οποίους αναπτύσσουν σχέσεις συνεργασίας, επικοινωνίας και διαπραγμάτευσης (Μαυρογιώργος, 2000 : 34).

Ασφαλώς, η επίδραση του κοινωνικού και πολιτικο-οικονομικού περιβάλλοντος, μπορεί να καταστήσει αυτή τη μοναδική σχέση εκπαιδευτικού - μαθητών 'αλλοτριωμένη' εργασία, διεκπεραιωτική υπόθεση, όταν κάθε πτυχή της - από το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου μέχρι τα περιθώρια δράσης και αυτονομίας - καθορίζεται αυστηρά και χωρίς περιθώρια ευελιξίας από την κεντρική διοίκηση. Πιο συγκεκριμένα, το ιδιωτικό περιβάλλον του κυρίως χώρου εργασίας των εκπαιδευτικών της σχολικής τάξης και η κανονιστική επιρροή της σχολικής κουλτούρας περιορίζουν την επαγγελματική προσέγγισή τους στη μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν πλαίσια δεδομένων παραδοχών, τα οποία προσφέρουν τάξη και συνέχεια στο έργο τους και τους επιτρέπουν να ανταποκρίνονται στις καθημερινές απαιτήσεις που τους πιέζουν και να επιβιώνουν. Παρ' όλα αυτά, οι απαιτήσεις αυτές ικανοποιούνται όλο και πιο δύσκολα, έτσι που η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών περιορίζεται σε μια απόλυτα διακριτή «μονομερή εκπαίδευση», η οποία επιχειρεί να ανταποκριθεί στις νέες καταστάσεις και να βελτιώσει την ποιότητα της μάθησης, χωρίς όμως επιτυχία (Μαυρογιώργος, 1999 : 34).

Όμως, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δε νοείται χωρίς τη συστηματική και συνειδητή σύνδεση των επιμέρους δραστηριοτήτων της ζωής και της ευρύτερης κοινωνικής τους δράσης με την ίδια την εργασία που προσφέρουν στο σχολείο. Έτσι, δείκτες όπως η άτυπη «μάθηση» στο επάγγελμα, η βασική επαγγελματική εκπαίδευση, η επιμόρφωση, οι μεταπτυχιακές σπουδές, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και αλλαγές, η αξιολόγηση στην εκπαίδευση, η 'εσωτερική' εκπαιδευτική πολιτική, οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών και η υποδοχή των νεοδιόριστων στο σχολείο, αποτελούν βαρόμετρο για τον τρόπο που οι εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές συνδέονται στο πλαίσιο της συνολικής κοινωνικής λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Η αξιολόγησή τους καταδεικνύει αύξουσα τάση καταμερισμού του διδακτικού έργου, αύξηση φόρτου εργασίας, υποβιβασμό των δεξιοτήτων, έτσι ώστε κάθε αναφορά για επαγγελματισμό

να αποκτά χαρακτηριστικά ιδεολογήματος και αυτός να είναι μια συγκεκριμένη μορφή άσκησης ελέγχου στην καθημερινή στάση και συμπεριφορά του εκπαιδευτικού (Μαυρογιώργος, 1999 : 43).

Από τα παραπάνω, προκύπτει μια βασική αντίφαση: Ενώ ζητάμε από τους εκπαιδευτικούς να επανεξετάζουν τις παιδαγωγικές και διδακτικές τους πρακτικές για να είναι ανοιχτοί στις αλλαγές, δεν τους αναγνωρίζονται αξιόλογες εμπειρίες και ιδέες που έχουν ή αποξενώνονται από αυτά που οι ίδιοι κάνουν. Οι εκπαιδευτικές αλλαγές επιβάλλονται με τον ένα ή τον άλλο τρόπο στους εκπαιδευτικούς, δεν γίνονται με τους εκπαιδευτικούς ή από τους εκπαιδευτικούς (Μαυρογιώργος, 2000 : 59).

Μια άλλη, μεγάλη αντίφαση στην εκπαιδευτική πολιτική, προκύπτει από τη διπλή έμφαση που δίνεται τόσο στη βασική όσο και στη διαβίου εκπαίδευση: Προκειμένου να γίνουν εκπαιδευόμενοι διαβίου, οι νέοι άνθρωποι θα πρέπει, ολοκληρώνοντας τη σχολική τους εκπαίδευση, να έχουν κίνητρα ώστε να ακολουθήσουν περαιτέρω εκπαίδευση, καθώς και εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους, ώστε, με την κατάλληλη καθοδήγηση, να ορίσουν και να κατακτήσουν τους προσωπικούς τους μαθησιακούς στόχους. Όμως, η βασική εκπαίδευση συνήθως θεωρείται ως μια διαδικασία κατά την οποία κανείς ακολουθεί δομημένα προγράμματα σπουδών, προκειμένου να κατακτήσει στενά καθορισμένους στόχους επίδοσης. Έτσι, αυτή η ασυνέχεια μεταξύ της ανάγκης να προετοιμαστούν οι νεαροί ενήλικοι για διαβίου μάθηση και των απαιτήσεων και συνθηκών της βασικής εκπαίδευσης λειτουργεί ανασταλτικά στις προθέσεις και τις προοπτικές τους (Μαυρογιώργος, 2000 : 60_).

2.3.2 Η επιμόρφωση ως μοχλός ανέλιξης των εκπαιδευτικών

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεωρείται σήμερα όχι μόνο μια από τις κύριες παραμέτρους της αποτελεσματικότητας του σχολείου, αλλά και μοχλός ανανέωσης και εκσυγχρονισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων. Είναι ενδεικτικό το γεγονός ότι κάθε απόπειρα να εισαχθούν αλλαγές στην εκπαίδευση – σε επίπεδο εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης- συνοδεύεται από ρυθμίσεις που αφορούν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αποτελεί θεσμό συνυφασμένο με κάθε μορφή ανανεωτικής παρέμβασης στην εκπαίδευση, ειδικά στη σημερινή εποχή που η ραγδαία επιστημονική και οικονομική πρόοδος απαιτεί συνεχή ενημέρωση των εκπαιδευτικών τόσο στην ειδικότητά τους όσο και σε θέματα παιδαγωγικής κατάρτισης (Ξωχέλλης, 2005 : 97).

Στη χώρα μας, η εκπαιδευτική πολιτική που χαράχθηκε και εφαρμόστηκε κατά το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα ήταν πολιτική απομίμηση ξένων προτύπων χωρίς συστηματικότητα, οργάνωση και επιστημονικό έλεγχο, δίχως ανάλυση των αναγκών της χώρας μας. Ο θεσμός των οργανωμένων φορέων εκπαιδευτικής έρευνας είναι σχεδόν ανύπαρκτος. Το σκηνικό επαναλήφθηκε και στον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Χωρίς διερεύνηση των επαγγελματικών αναγκών των ελλήνων εκπαιδευτικών, χωρίς αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των επιμορφωτικών σχημάτων, υιοθετήθηκαν πρότυπα από άλλες χώρες με διαφορετική από την ελληνική, εκπαιδευτική κουλτούρα και ιστορία. Βέβαια, η επιμόρφωση δεν είναι ένα ζήτημα το οποίο αναλύεται αποκλειστικά και μόνο υπό το πρίσμα της άσκησης κριτικής στις πολιτικές επιλογές και προτάσεις των εκάστοτε κυβερνήσεων. Ωστόσο η οργάνωση, η μορφή και το περιεχόμενό της αναντίρρητα αντανακλούν τον προσανατολισμό της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ ταυτόχρονα αποτελούν ισχυρό δείκτη της διάθεσης και του βαθμού ανταπόκρισης ενός εκπαιδευτικού συστήματος στις κοινωνικές και εκπαιδευτικές εξελίξεις (Χατζηπαναγιώτου, 2001 : 72).

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η διαπίστωση ότι εκπαιδευτικοί και μαθητές, η ίδια η παιδαγωγική σχέση, ο πυρήνας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δε λειτουργούν στο κενό, αλλά σε ένα πολυεπίπεδο πλαίσιο, την κοινωνική πραγματικότητα της σχολικής μονάδας και της τοπικής κοινωνίας. Αναγνωρίζεται ότι βασική προϋπόθεση για να αποδώσουν οι εκπαιδευτικοί τα μέγιστα κατά την επαγγελματική τους σταδιοδρομία, αποτελεί τόσο η συστηματική εκπαίδευσή τους πριν από την είσοδο στο επάγγελμα, όσο και η συνεχής αναβάπτισή τους στην επιστημονική γνώση (Χατζηπαναγιώτου, 2001 : 73).

2.3.3 Αδυναμίες της επιμορφωτικής πολιτικής στη χώρα μας

Μπορεί κανείς να επισημάνει κάποιες αδυναμίες της επιμόρφωσης στη χώρα μας, οι οποίες είναι δυνατόν να οφείλονται ως ένα βαθμό η αναποτελεσματικότητά της για αλλαγή και αυτοβελτίωση του εκπαιδευτικού (Χατζηπαναγιώτου, 2001: 76):

Οι σημαντικές αδυναμίες μπορούν να συνοψισθούν στα παρακάτω σημεία:

1. Κατ' αρχήν, τα προγράμματα επιμόρφωσης στη χώρα μας σχεδιάζονται και υλοποιούνται σύμφωνα με την τεχνοκρατική προσέγγιση, με αποτέλεσμα να μην αξιοποιούνται τα θετικά στοιχεία των άλλων προσεγγίσεων (προσωποκεντρική, κριτική). Στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για την επιμόρφωση,

αντανακλάται ο συγκεντρωτισμός και η γραφειοκρατική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, που περιορίζει το ρόλο του εκπαιδευτικού σε παθητικό δέκτη, αφού δε συμμετέχει ούτε στο σχεδιασμό, ούτε στις επιλογές, ούτε στις αποφάσεις για την επιμορφωτική πολιτική.

2. Τα νομικά κείμενα που αναφέρονται στην επιμόρφωση, όπως σχέδια νόμων, νόμοι, προεδρικά διατάγματα, συχνά δεν ανταποκρίνονται στο τι τελικά εφαρμόζεται στην πράξη, αφού ουσιαστικές νομικές προβλέψεις, όπως ο ρόλος των Πανεπιστημίων και των σχολικών μονάδων ως φορέων επιμόρφωσης, ελάχιστα αξιοποιούνται. Το θεσμικό πλαίσιο για την επιμόρφωση δεν υποστηρίζεται από σχετική επιστημονική έρευνα και συστήματα αξιολόγησης, και τις περισσότερες φορές μεταφέρει χωρίς ειδική μελέτη, δάνεια πρότυπα από το εξωτερικό, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στη χώρα μας.
3. Τα προγράμματα επιμόρφωσης δεν λαμβάνουν υπόψη τους τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων και κυρίως την εθελούσια, δηλαδή αυτοπροσδιοριζόμενη και ενεργό συμμετοχή τους στην αναγνώριση των αναγκών τους, στο σχεδιασμό, στην υλοποίηση και στην αξιολόγηση του προγράμματος. Προκρίνεται η «ακαδημαϊκή γνώση» και η σχολειοποιημένη μορφή της επιμόρφωσης με έντονα θεωρητικό χαρακτήρα. Σύμφωνα με το κυρίαρχο επιμορφωτικό μοντέλο, ο «ειδικός» προσφέρει γνώσεις και πρακτικές, άρα υπονοείται ότι κατέχει αδιαμφισβήτητες αλήθειες, γνωρίζει τις απαντήσεις στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και τις προσφέρει στους επιμορφούμενους.
4. Σκοπός των διάφορων επιμορφωτικών προγραμμάτων είναι κυρίως η εξυπηρέτηση των υποτιθέμενων αναγκών του υφιστάμενου συστήματος. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί καλούνται σ' αυτά με σκοπό να γίνουν πιο αποτελεσματικοί στην πιστή εφαρμογή των διάφορων εκπαιδευτικών μέτρων. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται σ' αυτά ως υπάλληλοι και υπάγονται στην εκπαιδευτική αρχή που έχει τη δυνατότητα να επιφέρει επιθυμητές αλλαγές στις αντιλήψεις και στην πράξη τους. Η επιμόρφωση παραμένει κάτω από την άμεση εποπτεία του ΥΠΕΠΘ σε όλες τις λειτουργίες της (σκοποί, προγράμματα, περιεχόμενο, προσανατολισμός, ορισμός εισηγητών κλπ). (Χατζηπαναγιώτου, 2001: 76)

Σε αντίθεση με τις άτυπες μορφές επιμόρφωσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί έχουν συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα. Η διαπίστωση αυτή είναι

ενδεικτική για τη διερεύνηση των δυνατοτήτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα, ιδίως την τελευταία δεκαετία, με τη λειτουργία των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (ΠΕΚ).

Από τους παραδοσιακούς φορείς επιμόρφωσης, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αποδέχονται ανεπιφύλακτα τα Πανεπιστήμια. Η συντριπτική πλειοψηφία τους τα θεωρεί απολύτως κατάλληλο φορέα επιμόρφωσης, πιθανόν λόγω του επιστημονικού τους κύρους και της σχετικής αυτονομίας από την κεντρική διοίκηση. Παρά το γεγονός ότι ο κύριος κρατικός φορέας για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ), λίγοι τα θεωρούν ως πολύ κατάλληλο επιμορφωτικό φορέα. Το γεγονός ότι στην πλειοψηφία τους έχουν επιμορφωθεί στα Κέντρα αυτά προσθέτει στη συγκεκριμένη διαπίστωση και κάποια αξιολογική χροιά. Νέοι θεσμοί, όπως το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων και το Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, κερδίζουν επίσης την εκτίμηση των εκπαιδευτικών, καθώς θεωρούνται πολύ σημαντικοί φορείς επιμόρφωσης από την πλειοψηφία.

Από πλευράς οργάνωσης της επιμόρφωσης πολλοί εμπιστεύονται, πέρα από τους κατά παράδοση θεσμοθετημένους φορείς, και άλλους, όπως τις Ενώσεις τους και την ίδια τη σχολική μονάδα. Ακόμη, πολλοί διατηρούν επιφυλάξεις για το κατά πόσο οι ίδιοι μπορούν να διαδραματίσουν τον κύριο ρόλο για την επιμόρφωσή τους. Μία ακόμη διαπίστωση είναι ότι διαφαίνεται πολύ συχνά η κριτική τους στάση, αλλά και η επιθυμία τους να μεγιστοποιηθούν τα όποια οφέλη αποκομίζουν από την επιμόρφωση.

2.4 Συμπέρασμα

Σύμφωνα με τον Eraut υπάρχουν δύο τρόποι απόκτησης γνώσης κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης της καριέρα του εκπαιδευτικού:

Ο πρώτος, σχετίζεται με τη μάθηση μέσα στο περιβάλλον εργασίας και προέρχεται από την εμπειρία και τη διαδραστικότητα πάνω σ' αυτή την εμπειρία. Θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ο τρόπος αυτός, «πρακτική συνιστώσα της μάθησης».

Ο δεύτερος τρόπος είναι περισσότερο θεωρητικός και η γνώση αποκτάται με συνεχείς ακαδημαϊκές σπουδές και την απόκτηση ακαδημαϊκών προσόντων. Οι δύο παραπάνω τρόποι θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη ενός προγράμματος που στοχεύει στην αναβάθμιση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Eraut, 1987 σύμφωνα με τον Day, 2003: 26-27).

Εξαιτίας όμως της φύσης των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, τα οποία είναι 'ανοικτά' και στερούνται ενός συγκεκριμένου 'σώματος γνώσης', είναι συχνά δύσκολο να ορισθούν τα κατάλληλα προγράμματα επιμόρφωσης τα οποία θα επιλέξει ο εκπαιδευτικός σε κάποια φάση της καριέρας του, όταν για παράδειγμα αποφασίσει να κάνει μεταπτυχιακές σπουδές.

Κύριο χαρακτηριστικό της επιμόρφωσης είναι ότι αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού, υπό την προϋπόθεση ότι νοείται ως μια συνεχής και επαναλαμβανόμενη διαδικασία, συστηματικά οργανωμένη, η οποία στοχεύει στην υποστήριξη της επαγγελματικής και ατομικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού. Ρεαλιστικές προϋποθέσεις για την ποιοτική αναβάθμιση της επιμόρφωσης και τη διεξαγωγή αποτελεσματικών επιμορφωτικών προγραμμάτων αποτελούν η αποκέντρωση των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων, η διαπραγμάτευση των αναγκών μεταξύ των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτών και ερευνητών, καθώς και η συστηματικότητα στο σχεδιασμό και στην αξιολόγηση κάθε επιμέρους επιμορφωτικού προγράμματος (Χατζηπαναγιώτου, 2001:89).

Κρίνεται αναγκαία η οικοδόμηση ενός επιμορφωτικού δικτύου που θα συντονίζει συστηματικά τη διαφοροποιημένη επιμόρφωση σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο, ενισχύοντας αφενός την αυτοτέλεια και την ερευνητική δραστηριοποίηση των Π.Ε.Κ. και αφετέρου μορφές ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Στην κατεύθυνση αυτή, με την αναδιοργάνωση των σχολικών μονάδων και την ανάδειξή τους σε φορείς επιμόρφωσης, όχι μόνο δημιουργείται η προοπτική ανάπτυξης κάθε σχολείου, αλλά και προωθούνται εκπαιδευτικές αλλαγές και καινοτομίες.

Οι ταχύτατες κοινωνικές και πολιτιστικές αλλαγές επιβάλλουν τη συναπτή επιστημονική ενημέρωση του εκπαιδευτικού και απαιτούν το διαρκή εκσυγχρονισμό της επαγγελματικής του εκπαίδευσης, προκειμένου αφενός ο εκπαιδευτικός να αντιμετωπίζει τις δυσλειτουργίες που ανακύπτουν από τον εκπαιδευτικό και κοινωνικοποιητικό ρόλο του και αφετέρου η εκπαιδευτική διαδικασία να είναι αποτελεσματική (Hargreaves, 1995).

3. Το ερευνητικό έργο των εκπαιδευτικών

Στο κεφάλαιο αυτό επεξεργάζονται οι πιθανότητες, οι προκλήσεις και τα προβλήματα της διεύρυνσης της γνώσης γύρω από την πρακτική, καθώς και η κατανόηση των πλαισίων στην πράξη. Επίσης, θα τονιστεί ιδιαίτερα η ανάγκη που διέπει τους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς να διευρενούν και να στοχάζονται καθ' όλη την πορεία της επαγγελματικής τους καριέρας, γεγονός που τους δεσμεύει και τους βοηθά να μαθαίνουν ολοένα και περισσότερα πράγματα σχετικά με τον τομέα της εργασίας τους. Θα μιλήσουμε ακόμα για τους στόχους και τις διαδικασίες του στοχασμού, μέσω του οποίου μπορούν να αναπτυχθούν ο «κριτικός τρόπος σκέψης» και η «συναισθηματική νοημοσύνη», ενώ θα εξετάσουμε παράλληλα την έρευνα δράσης και την αφήγηση, τρόπους με τους οποίους οι παραπάνω ιδιότητες μπορούν να ενισχυθούν και να διατηρηθούν.

3.1 Διευρυμένη μάθηση και πρακτική

Ένα μεγάλο ποσοστό από τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς αναπτύσσουν πρακτικές που τους διευκολύνουν σε τεράστιο βαθμό στο πολυσύνθετο της διδασκαλίας, ενώ τους επιτρέπουν να υφίστανται ως ενεργά μέλη της εκάστοτε σχολικής κοινότητας. Όπως αναφέρει ο Day, αυτές οι πρακτικές συμπεριλαμβάνουν αυτές που ο Yinger (1979) ονόμασε 'ρουτίνες', δηλαδή:

1. Σταθερές μεθόδους εργασίας
2. Ταχείς ενστικτώδεις αντιδράσεις στα γεγονότα και τις καταστάσεις στην τάξη
3. Δεδομένες παραδοχές που καθορίζουν τη συνήθη πρακτική και το διάλογο στην τάξη, το γραφείο του προσωπικού και άλλα σχολικά πλαίσια.

(Yinger, 1979 σύμφωνα με τον Day, 2003 : 68)

Οι συγκεκριμένες πράξεις των εκπαιδευτικών, τόσο ως παιδαγωγών όσο και ως εργαζομένων, βασίζονται συχνά σε άρρητες, ασαφείς γνώσεις σχετικά με τη φύση της πρακτικής σε οποιοδήποτε πλαίσιο (Polanyi, 1967 όπως αναφ. ο Day, 2003: 68). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί δεν εφαρμόζουν με απόλυτο και σταθερό τρόπο πρακτικές που αντικατοπτρίζουν τις πεποιθήσεις και τις ιδέες τους, ενώ και στις περιπτώσεις που κάποιος από τους δασκάλους καθοδηγούνται από τις πεποιθήσεις τους, αυτές είναι ασυνείδητες και τους οδηγούν σε αποφάσεις που βασίζονται αποκλειστικά και μόνο στη διαίσθησή τους. Έτσι, οι πιθανότητες αξιολόγησης των ιδεών, των αξιών, των

προσδοκιών και των πεποιθήσεων που πλαισιώνουν τη διδασκαλία των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών είναι μηδαμινές και αναξιόπιστες, αφού οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν δείχνουν καθαρή εικόνα των συνειδητών τους αντιλήψεων και προδοκιών.

Οι Argyris και Schön (1974), σύμφωνα με Day (2003), υποστηρίζουν ότι μπορούμε να εξηγήσουμε ή να προβλέψουμε τη συμπεριφορά ενός ατόμου, αποδίδοντάς του 'θεωρίες δράσης' που καθορίζουν την πρακτική του. Μια θεωρία δράσης ορίζεται ως: *«μια θεωρία εκούσιας ανθρώπινης συμπεριφοράς, που συνιστά για το φορέα της μια θεωρία ελέγχου, η οποία, όταν του αποδίδεται, χρησιμεύει επίσης στο να εξηγή ή να καθιστά προβλέψιμη τη συμπεριφορά του* (Argyris & Schön, 1974 : 6 - Day, 2003 : 69 – Καλαϊτζοπούλου, 2001 : 27)».

Η θεωρία δράσης κάθε ατόμου διακρίνεται από δύο στοιχεία: οι *«θεωρίες που ασπάζεται»* το ίδιο το άτομο και οι *«θεωρίες που εφαρμόζει»*. Οι πρώτες είναι εκείνες που δικαιολογούν ή περιγράφουν τη συμπεριφορά (αυτά που το άτομο λέει για ότι κάνει), ενώ οι δεύτερες περιγράφουν αυτό που κάνει το άτομο, τον τρόπο δηλαδή με τον οποίο χρησιμοποιεί τις θεωρίες που ασπάζεται. Άρα, αυτό που διαφαίνεται από τα παραπάνω είναι το ότι, ένας εκπαιδευτικός μπορεί να ασπάζεται διαφορετικές θεωρίες δράσης και να εφαρμόζει διαφορετικές θεωρίες σχετικά με την εκπαίδευση, σε διάφορα πλαίσια όπως π.χ. στην τάξη, στο γραφείο του προσωπικού, με τους συναδέλφους του τμήματος, τους φίλους κ.ο.κ. Οι ανακολουθίες και οι αντιφάσεις μπορεί να είναι εμφανείς σε έναν εξωτερικό παρατηρητή που παρακολουθεί τις συζητήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις θεωρίες που εφαρμόζουν ή που παρακολουθεί την πρακτική τους, ενώ ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ή οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην τις αντιλαμβάνονται (Day, 2003 : 70).

Ο κόσμος της εκπαίδευσης χαρακτηρίστηκε από πολλούς σπουδαίους παιδαγωγούς ως *‘μονοδιάστατος’*, αφού μέσα σ' αυτόν μαθαίνουμε να διατηρούμε το πεδίο σταθερότητας, μαθαίνοντας να σχεδιάζουμε δράσεις που ικανοποιούν τους υπάρχοντες επαγγελματικούς και ηθικούς μας στόχους. Έτσι, οι πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία τους και οι οποίες χαρακτηρίζονται ως *«θεωρίες ελέγχου»*, είναι κανόνες δράσης που επιτρέπουν τόσο να διατηρούνται οι σταθερές πεποιθήσεις και ιδέες της τάξης ή του σχολείου, όσο και να δίνεται προτεραιότητα μόνο σε ορισμένα είδη πληροφοριών σχετικά με τη διδακτική πράξη, ενώ ταυτόχρονα να αγνοούνται άλλα. Τα παραπάνω αποδεικνύουν ότι, παρότι η μονοδιάστατη μάθηση είναι απαραίτητη για να διατηρεί τη σταθερότητα σε

ορισμένου είδους προβλέψιμες δραστηριότητες, εντούτις περιορίζει τις πιθανότητες αλλαγής και οδηγεί, μαζί με τους εκπαιδευτικούς και την όλη μαθησιακή διαδικασία σε ένα αδιέξοδο, από το οποίο οι εκπαιδευτικοί δεν θα μπορούν να 'αποφυλακιστούν' και να ανελιχθούν (Day, 2003 : 70). Η ανάγκη των εκπαιδευτικών του 21^{ου} αιώνα για συνεχή διερεύνηση, ανανέωση και αναδιοργάνωση της θεωρίας δράσης και των διδακτικών και επαγγελματικών πρακτικών που υιοθετούν στους χώρους της σχολικής τάξης, είναι τεράστια και αδιαμφισβήτητη, αφού μόνο αν αφηθεί το πνεύμα του ίδιου του δασκάλου ελεύθερο για νέα γνώση και μάθηση, θα μπορέσει να αναπτυχθεί επαγγελματικά και να φτάσει σε ένα υψηλό, αναγνωρίσιμο επίπεδο κοινωνικής και επαγγελματικής κατάστασης.

Οι εκπαιδευτικοί που διερευνούν συνεχώς κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας, πρέπει κατά καιρούς να εξετάζουν τη θεωρία δράσης τους και να καταστούν ρητές τόσο τις θεωρίες που ασπάζονται (το τι λένε για τη διδασκαλία), όσο και τις θεωρίες που εφαρμόζουν (το σύνολο των συμπεριφορών τους μέσα στο χώρο της τάξης) (Day, 2003 : 71). Θα πρέπει επίσης να εξετάζουν και να αξιολογούν συνεχώς τις συμβατότητες και τις ασυμβατότητες που υφίστανται μεταξύ των δύο στοιχείων της θεωρίας δράσης, να προσπαθούν με τον καιρό να συσχετίζουν ολοένα και περισσότερο τις δύο αυτές πτυχές της συμπεριφοράς τους, γιατί μόνο έτσι θα έχουν τη δυνατότητα να αυξάνουν τις γνώσεις τους για τη διδασκαλία και να γίνονται αποδοτικότεροι ως εκπαιδευτικοί. Παρ' όλα αυτά, το παραπάνω φαινόμενο θα δημιουργήσει ακόμα ένα επιπλέον πρόβλημα στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα πρέπει να επινοήσουν νέες στρατηγικές και διδακτικές πρακτικές για τις νέες ρητές θεωρίες που πρόκειται να εφαρμόσουν, ενώ στη συνέχεια να χρησιμοποιήσουν τις τεχνικές αυτές σε πρωτόγονες συνθήκες μάθησης, γεγονός που δεν αποτελεί και το ευκολότερο εγχείρημα για έναν αναπτυσσόμενο εκπαιδευτικό της νέας γενιάς (Day, 2003 : 71).

Όπως αναφέρει ο Day, οι Argyris & Schön (1974) δίνουν παραδείγματα του εύρους των επινοημάτων που χρησιμοποιούνται σε περιπτώσεις αντιμετώπισης διλημμάτων που αφορούν την αποτελεσματικότητα, προκειμένου να προστατευθούν ή να διατηρηθούν οι τρέχουσες θεωρίες που εφαρμόζει ένας εκπαιδευτικός. Τα πιο βασικά από τα επινοήματα αυτά είναι:

1. Διατηρούμε τη θεωρία που ασπάζομαστε ξέχωρα από τη θεωρία που εφαρμόζουμε. Συνεχίζουμε να μιλάμε τη γλώσσα της μιας θεωρίας, ενώ δρούμε στη γλώσσα μιας άλλης

2. Γινόμαστε επιλεκτικά αδιάφοροι απέναντι στις πληροφορίες που καταδεικνύουν τα διλήμματα, δηλαδή τις αγνοούμε
3. Αποσιωπούμε τα δυσάρεστα δεδομένα
4. Αλλάζουμε δουλειά ή απολύουμε κάποιον
5. Καταφεύγουμε σε μια αυταπόδεικτη, αυτο-εκπληρούμενη προφητεία, χρησιμοποιώντας την εξουσία μας για να αναγκάσουμε τους άλλους να επιδείξουν την επιθυμητή συμπεριφορά και να καταπνίξουμε κάθε άλλη συμπεριφορά
6. Αλλάζουμε τη θεωρία που ασπαζόμαστε, αλλά όχι και τη θεωρία που εφαρμόζουμε
7. Κάνουμε ελάχιστες αλλαγές στη θεωρία που εφαρμόζουμε (Argyris & Schön, 1974 : 33 σύμφωνα με Day, 2003: 72).

Οι Argyris & Schön πρότειναν επίσης και έναν συμπληρωματικό τρόπο μάθησης, τον οποίο χαρακτήρισαν «σπειροειδή μάθηση» (Day, 2003 : 72). Σύμφωνα μ' αυτόν τον τρόπο μάθησης, πράγματα που θεωρούνταν ως δεδομένα, εξετάζονται ως προβληματικά, ενώ δίνεται το περιθώριο να είναι κάποιος ανοιχτός σε εξωτερικές προσεγγίσεις και σε νέες πηγές δεδομένων, οι οποίες του παρέχουν την ευχέρεια να διευρύνει τις πληροφορίες και τις απόψεις του σχετικά με θέματα συμπεριφοράς, καθώς και να βελτιώσει την ποιότητα της διδασκαλίας του. Το πρόβλημα όμως με τη μετακίνηση προς τη σπειροειδή μάθηση είναι ότι η προσοχή εστιάζεται σε μυριάδες άλλες πληροφορίες που αφορούν μεταβλητές, τις οποίες συνήθως οι εκπαιδευτικοί μέσω της ανάπτυξης συνηθειών και σταθερών τρόπων λήψης αποφάσεων, *‘φιλτράρουν και απομονώνουν’*, προκειμένου να διατηρούν τη διανοητική προσπάθεια που χρειάζεται να καταβάλουν σε ένα λογικό επίπεδο (Egaut, 1978 σύμφωνα με Day, 2003 : 73). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να ανταποκρίνονται διαισθητικά στις διάφορες καταστάσεις, αλλά αναγκάζονται, μέσω της αντιπαράστασης με τον εαυτό, να έχουν κριτικές, ορθολογικές και συναισθηματικές αντιδράσεις.

Ουσιαστικά λοιπόν, η αυτοδιερεύνηση της διδακτικής πρακτικής και των θεωριών μάθησης που ασπάζεται και εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός, θέτει δύο ζητήματα. Το πρώτο αφορά στην αυτο-αντιπαράσταση και την έκταση στην οποία ένα άτομο μπορεί να εμπλακεί σε αυτήν, ενώ το δεύτερο ζήτημα αφορά στο κατά πόσο ο εκπαιδευτικός μπορεί να αντιμετωπίσει τις συνέπειες της αυτο-αντιπαράστασης χωρίς υποστήριξη (Day, 2003 : 74). Εάν οι εκπαιδευτικοί της νέας αλλά και της

παλαιότερης γενιάς επιθυμούν και σκοπεύουν να διερευνήσουν, ούτως ώστε να διευρύνουν τις γνώσεις τους σχετικά με την πρακτική τους κατά τη διάρκεια της καριέρας τους (αυξάνοντας έτσι τις πιθανότητες να αναπτυχθούν επαγγελματικά και να εξελιχθούν σε απολεσματικοί διδάσκοντες), θα πρέπει να εμπλακούν σε διάφορα είδη στοχασμού, τόσο ατομικά ως μεμονωμένη διαδικασία, όσο και στα πλαίσια συνεργασίας και κοινής συλλογικής προσπάθειας με συναδέλφους εκπαιδευτικούς. Προκειμένου να υιοθετήσουν τους τρόπους σκέψης του στοχασμού, τις αξίες που τον καθορίζουν, αλλά και να τον εντάξουν επιτυχώς στα πλαίσια στα οποία εργάζονται, οι εκπαιδευτικοί θα χρειαστεί να αποκτήσουν διανοητική και συναισθηματική υποστήριξη και να εισαχθούν στο πνεύμα της συνεχούς ατομικής και συλλογικής διερεύνησης, γεγονός που θα τους ανοίξει διάπλατες τις πύλες της δια βίου μάθησης και κατά συνέπεια της επανειλημμένης ανάπτυξης του επαγγελματικού τους επιπέδου, κατά την πορεία της σταδιοδρομίας τους μέσα στα δημοτικά σχολεία ή σε άλλους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

3.2 Ανάγκη για 'στοχαζόμενους επαγγελματίες'

Κατά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες, μια διαρκώς αυξανόμενη σε έκταση θεωρητική βιβλιογραφία, καθώς και ένα μεγάλο εύρος περιπτώσεων ερευνητικής διαδικασίας, επεδίωξαν να δώσουν έμφαση και αφοσίωση στη σημασία του κριτικού στοχασμού για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ο όρος του Schöen 'στοχαζόμενος επαγγελματίας' (Day, 2003 : 75 – Καλαϊτζοπούλου, 2001 : 67) έγινε ιδιαίτερα γνωστός στους κόλπους της εκπαιδευτικής κοινότητας, γιατί φαίνεται να συνδέει την αφοσίωση των εκπαιδευτικών στον κριτικό τρόπο σκέψης τον οποίο ασπάζονται, με την πολύχρονη εμπειρία τους στην άσκηση της διδακτικής πρακτικής, από την οποία απουσιάζει σε μεγάλο βαθμό το ελεύθερο πνεύμα και η κριτική σκέψη. Επίσης, τόνισε ότι οι στοχαζόμενοι επαγγελματίες στοχάζονται από τη μια κατά τη διάρκεια της πρακτικής τους, δηλαδή ακολουθούν μια διαδικασία λήψης αποφάσεων την ώρα που ασχολούνται εξ' ολοκλήρου και αποκλειστικά με την καθαυτό διεξαγωγή της διδασκαλίας τους και από την άλλη στοχάζονται σχετικά με την πρακτική, δηλαδή υιοθετούν τις διαδικασίες του στοχασμού εκτός του χωρικού και χρονικού πλαισίου της διδακτικής πράξης. Με άλλα λόγια, ο στοχασμός σχετικά με την πρακτική εστιάζεται στα δεδομένα και τα συμπεράσματα που εξάγονται από την ίδια την πρακτική του εκπαιδευτικού, χωρίς όμως να περιορίζεται σ' αυτήν, ενώ ο

στοχασμός κατά τη διάρκεια της πρακτικής καθορίζεται και προέρχεται αναγκαστικά και αποκλειστικά από το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνουν χώρα όλα τα δεδομένα της διδακτικής πράξης.

Ακόμα, αναφερόμενος ο Schön στις διάφορες παραμέτρους και πτυχές της νομιμοποίησης της διδασκαλίας, τη χαρακτήρισε ως μια βασισμένη στη γνώση, διανοητική δραστηριότητα, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί έχουν την ικανότητα τόσο να αποδοθούν, όσο και να επαναδοθούν: *«οι ικανοί επαγγελματίες έχουν συχνά την ικανότητα να δημιουργούν νέες γνώσεις σχετικά με την πρακτική, μέσω του στοχασμού κατά τη διάρκεια της πρακτικής. Οι πηγές των γνώσεων σχετικά με την πρακτική περιλαμβάνουν αυτό τον στοχασμό κατά τη διάρκειά της και δεν περιορίζονται στην έρευνα που διεξάγεται από τις πανεπιστημιακές σχολές (Schön, 1987: 40, οπ.αναφ. ο Day, 2003 : 76)»*.

Από τα παραπάνω φαίνεται ξεκάθαρα η τεράστια και η αναμφίβολη σημασία και συμβολή που έχει ο στοχασμός κατά τη διάρκεια της πρακτικής στην όλη διαδικασία της διδασκαλίας στην τάξη, αφού η ικανότητα που διέπει τον στοχαζόμενο επαγγελματία να στοχάζεται, να κρίνει, να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και να παίρνει τις κατάλληλες αποφάσεις σε κάθε περίπτωση, του παρέχει τη δυνατότητα να αντεπεξέρχεται στα προβλήματα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να αποκτά καινούριες γνώσεις και ιδέες σχετικά με την καθιερωμένη πρακτική της διδασκαλίας.

3.3 Ο στοχασμός κατά τη διάρκεια της δράσης

Ο Schön (1987) επισημαίνει τα τρία κύρια χαρακτηριστικά του στοχασμού κατά τη διάρκεια της δράσης:

1. Ο στοχασμός είναι, τουλάχιστον ως ένα βαθμό, συνειδητός, παρότι δεν είναι απαραίτητο να εκφράζεται με λέξεις. Εξετάζουμε τόσο το αναπάντεχο γεγονός, όσο και τη γνώση που αποκομίσαμε κατά την πρακτική που συνδέεται μ' αυτό, ρωτώντας τον εαυτό μας *‘Περί τίνος πρόκειται σ’ αυτή την περίπτωση;’*, καθώς και *‘τι σκεπτόμουν σχετικά μ’ αυτό;’*. Η σκέψη μας επικεντρώνεται στο αναπάντεχο φαινόμενο και ταυτόχρονα στον εαυτό της.
2. Ο στοχασμός κατά τη διάρκεια της πρακτικής έχει μια κρίσιμη λειτουργία, καθώς επανεξετάζει την υποθετική δομή της μάθησης κατά την πρακτική. Σκεπτόμαστε κριτικά πάνω στον τρόπο σκέψης που μας εγκλώβισε σε αυτή την πλάνη ή που

μας έδωσε αυτή την ευκαιρία. Ενδέχεται, όντας σ' αυτή τη διαδικασία, να επαναδομήσουμε στρατηγικές δράσης, κατανοήσεις φαινομένων ή τρόπους πλαισίωσης προβλημάτων.

3. Ο στοχασμός οδηγεί στη διεξαγωγή άμεσων, επιτόπιων πειραμάτων. Επινοούμε και επιχειρούμε νέες δράσεις που στοχεύουν στη διερεύνηση των νέων φαινομένων που παρατηρήσαμε, στην εξέταση του τρόπου με τον οποίο τα αντιλαμβανόμαστε αρχικά, ή στην επικύρωση των κινήσεων που σκοπεύουμε να κάνουμε, προκειμένου να αλλάξουμε τα πράγματα προς το καλύτερο. Αυτό που διαχωρίζει το στοχασμό κατά τη διάρκεια της πρακτικής από άλλα είδη στοχασμού είναι το άμεσο νόημα που έχει για την ίδια την πρακτική (Schön, 1987: 28-29 όπως αναφέρει ο Day, 2003: 76-77 – Καλαϊτζοπούλου, 2001 : 27-38).

Παρά την τεράστιας παιδαγωγικής σημασίας συμβολή που έχει η εφαρμογή της έννοιας του στοχασμού κατά τη διάρκεια της δράσης στην εκπαιδευτική διαδικασία, εντούτις, δέχτηκε βαρύτερες και άδικες, κατά τη γνώμη μου, κριτικές από τους ανταγωνιστές της, οι οποίοι υποστήριζαν ότι αυτό το είδος στοχασμού δεν λαμβάνει υπόψη του τις κοινωνικές συνθήκες της μάθησης στο χώρο εργασίας και ότι δεν καταφέρνει να συνυπολογίσει τη σπουδαιότητα του παράγοντα του χρόνου για την κατανόηση της επαγγελματικής συμπεριφοράς (Egaut, 1994 σύμφωνα με Day 2003 : 77). Αντιθέτως, θεωρώ ότι παρά το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός έχει στη διάθεσή του περιορισμένο διάστημα χρόνου να στοχαστεί και να προβληματιστεί, εντούτις το συγκεκριμένο είδος στοχασμού του παρέχει τη δυνατότητα να λειτουργήσει κριτικά και συνειδητά και να επιφέρει άμεσες λύσεις σε ενδεχόμενα προβλήματα.

Ακόμα, ο στοχασμός κατά τη διάρκεια της δράσης, του οποίου ο διαθέσιμος χρόνος ποικίλλει σε πολύ μεγάλο βαθμό και εξαρτάται από το μέγεθος της τάξης, τις στρατηγικές διδασκαλίας, τη σύνθεση, τη συμπεριφορά της τάξης και το σκοπό του μαθήματος, εστιάζεται στον εντοπισμό και τη λύση σύνθετων προβλημάτων που ανακύπτουν άμεσα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Έτσι, δίνεται η δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να απελευθερωθεί από το χαρακτηρισμό του «τεχνίτη» της διδασκαλίας, αφού πλέον μπορεί με δική του δράση και πρωτοβουλίες να εφεύρει τρόπους για να βελτιώσει την ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας.

3.4 Στοχασμός πάνω στη δράση

Ο στοχασμός πάνω στη δράση λαμβάνει χώρα τόσο πριν, όσο και μετά τη δράση και αποτελεί μια συστηματική και προσεκτική διαδικασία περίσκεψης, που επιτρέπει την ανάλυση, την επαναδόμηση και την αναπλαισίωση, προκειμένου κανείς να προγραμματίσει την περαιτέρω διδασκαλία και μάθηση (Day, 2003 : 79). Η ειδοποιός διαφορά του με το στοχασμό κατά τη διάρκεια της δράσης, είναι ότι ο στοχασμός πάνω στη δράση, παρέχει τη δυνατότητα στον εκάστοτε εκπαιδευτικό να συζητά με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, να παίρνει χρήσιμες συμβουλές από αυτούς σχετικά με παραμέτρους και μεθόδους της διαδικασίας της διδασκαλίας και κατά συνέπεια να έχει περισσότερες πιθανότητες επαγγελματικής εξέλιξης και ανάπτυξης στο μέλλον. Έτσι, το συγκεκριμένο είδος στοχασμού φαίνεται ως το πλέον κατάλληλο για δραστηριότητες συλλογικού και ομαδικού σχεδιασμού στους χώρους της σχολικής μονάδας, οι οποίες δραστηριότητες λαμβάνουν χώρα περισσότερο σε προηγμένα εκπαιδευτικά συστήματα, όπως αυτά της Αγγλίας, Αυστραλίας, Σουηδίας, Η.Π.Α. και Νορβηγίας (Day, 2003 : 79).

3.5 Στοχασμός σχετικά με τη δράση

Για να αποδοθεί ο ορισμός του «επαγγελματία» σ' ένα εκπαιδευτικό, θα πρέπει αυτός να διερευνά και να στοχάζεται όχι μόνο κατά τη διάρκεια της δράσης και πάνω σ' αυτήν, αλλά να στοχάζεται και σχετικά με την διδακτική πράξη. Αυτός ο στοχασμός αντιπροσωπεύει μια ευρύτερη κριτική στάση, η οποία περιλαμβάνει τη διερεύνηση των ηθικών, πολιτικών και λειτουργικών ζητημάτων που εμπεριέχονται στον καθημερινό τρόπο σκέψης και πρακτικής των εκπαιδευτικών (Day, 2003 : 80). Με την υιοθέτηση του συγκεκριμένου είδους στοχασμού, οι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί έχουν την ικανότητα και το δικαίωμα να λογοδοτούν και να υποστηρίζουν τις αποφάσεις που λαμβάνουν κατά τη διδασκαλία, να διατηρούν στενές και άρρητες τις σχέσεις μεταξύ των στόχων και των πρακτικών της διδασκαλίας και του κοινωνικοπολιτικού πλαισίου στο οποίο αυτή λαμβάνει χώρα, αλλά και να επεξεργάζονται νοητικά και με μεγαλύτερη ακρίβεια τα διάφορα δεδομένα της καθημερινής λειτουργίας της διδασκαλίας.

Οι Zeichner & Liston (1996), όπως αναφέρει ο Day (2003), εντοπίζουν πέντε διαφορετικές προσεγγίσεις στο στοχασμό σχετικά με τη δράση, οι οποίες δίνουν 'ιδιαίτερη έμφαση στην ουσία του τρόπου σκέψης των εκπαιδευτικών':

1. Την *ακαδημαϊκή*, στην οποία ο στοχασμός εστιάζεται στο περιεχόμενο και στο πώς αυτό διδάσκεται.
2. Την προσέγγιση της *κοινωνικής αποτελεσματικότητας*, που δίνει έμφαση στη συνετή εφαρμογή στρατηγικών διδασκαλίας που προτάθηκαν από την έρευνα πάνω στη διδασκαλία. Αυτή έχει δύο εκδοχές: α) την τεχνική (μια προσπάθεια να επιτευχθούν προκαθορισμένοι στόχοι) και β) την εξεταστική (που δίνει έμφαση στην υπεροχή της κριτικής αξιολόγησης της διδακτικής κατάστασης από τον εκπαιδευτικό, λαμβάνοντας υπόψη και άλλες πηγές πληροφοριών).
3. Την *αναπτυξιακή*, η οποία εστιάζεται στη διδασκαλία που είναι ευαίσθητοποιημένη απέναντι στους μαθητές και βασίζεται στο υπόβαθρό τους, τα ενδιαφέροντά τους, τον τρόπο σκέψης τους και τα στάδια ανάπτυξής τους.
4. Την προσέγγιση της *κοινωνικής ανα-μορφοποίησης*, σύμφωνα με την οποία ο στοχασμός 'θεωρείται μια πολιτική πράξη, που είτε συμβάλλει στη δημιουργία, είτε δυσχεραίνει την έλευση μιας πιο δίκαιης και ανθρώπινης κοινωνίας'.
5. Την προσέγγιση της *γενίκευσης*, που ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να στοχαστούν σχετικά με τη διδασκαλία τους γενικά, χωρίς να δίνει μεγάλη σημασία στο πώς προβληματίζονται, στο πού θα πρέπει να εστιάζεται ο στοχασμός τους και στην έκταση στην οποία ο στοχασμός θα πρέπει να περιλαμβάνει την εξέταση των κοινωνικών και θεσμικών πλαισίων στα οποία εργάζονται (Zeichner & Liston, 1996 σύμφωνα με Day, 2003: 81)

Αναμφίβολα, η συνεχής και δια βίου διερεύνηση και μάθηση από πλευράς των εκπαιδευτικών σχετικά με τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και η μάθηση μέσω των διαφόρων ειδών στοχασμού που διενεργούν κατά διαστήματα οι στοχαζόμενοι εκπαιδευτικοί, υποστηρίζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τον κριτικό τρόπο σκέψης των εκπαιδευτικών, γεγονός που τους παρέχει πολλές δυνατότητες και ευκαιρίες για επιτυχή επαγγελματική ανάπτυξη. Το να αναπτύσσεται κανείς ως επαγγελματίας σημαίνει να εστιάζει την προσοχή του σε κάθε πλευρά της πρακτικής (Day, 2003 : 85), γι' αυτό και όταν οι εκπαιδευτικοί σκέπτονται κριτικά και γίνονται κριτικοί διανοητές, τότε γίνονται πιο ανοιχτοί σε εναλλακτικούς τρόπους θεώρησης του κόσμου και σε εναλλακτικούς τρόπους συμπεριφοράς. Ακόμα, οι εκπαιδευτικοί που έχουν ιδιαίτερα ανεπτυγμένο τον κριτικό τρόπο σκέψης τους, μπορούν να καταλήγουν μόνοι τους στις κρίσεις, τις επιλογές και τις αποφάσεις τους,

αποκλείοντας κάθε περίπτωση να επιτρέψουν σε τρίτους να το πραγματοποιήσουν αυτό για λογαριασμό τους. Επίσης, συμμετέχουν ενεργά στη δημιουργία του προσωπικού και κοινωνικού τους κόσμου και αρέσκονται σε γρήγορες λύσεις που ‘τακτοποιούν’ (Day, 2003 : 86), τα πράγματα και τα προβλήματα που παρουσιάζονται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, ενώ δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στο πλαίσιο στο οποίο παράγονται οι πράξεις και οι ιδέες τους.

Άρα, προσωπική μου γνώμη είναι ότι, όταν ένας εκπαιδευτικός της σύγχρονης γενιάς προσδοκεί να χαρακτηρίζεται ως ‘στοχαζόμενος’ και ‘επαγγελματίας’, θα πρέπει, υιοθετώντας τις διάφορες διαδικασίες στοχασμού κατά, πάνω ή σχετικά με τη διδακτική πράξη, να αντιλαμβάνεται τις διάφορες προκλήσεις και παραδοχές της διδασκαλίας και να προσπαθεί να τις αντιμετωπίζει με κριτικό πνεύμα και ελεύθερη βούληση.

Ο Brookfield, σύμφωνα με τον Day (2003), εντοπίζει τέσσερις όψεις του κριτικού τρόπου σκέψης:

1. *Εντοπισμός και αμφισβήτηση των παραδοχών.* Εξέταση της δεδομένης φύσης των παραδοχών και των γενικεύσεων, σε αντιπαράσταση με τις εμπειρίες και τις κατανοήσεις μας. Διερεύνηση και αμφισβήτηση των παθητικά αποδεκτών παραδόσεων και συνηθειών.
2. *Αναγνώριση της σπουδαιότητας του πλαισίου.* Ανάπτυξη της συναίσθησης της σημασίας που έχει το να συσχετίζουμε τον τρόπο σκέψης μας με το πλαίσιο στο οποίο αυτός λαμβάνει χώρα. Οι πρακτικές, οι δομές και οι πράξεις, δεν είναι ποτέ ανεξάρτητες με το πλαίσιο.
3. *Εντοπισμός και διερεύνηση των εναλλακτικών.* Το να σκεπτόμαστε πέρα από το προφανές και το άμεσα ορθολογικό. Να υιοθετούμε διαφορετικές προσεγγίσεις και οπτικές. Το να σκεπτόμαστε πολύπλευρα και επινοητικά.
4. *Ανάπτυξη στοχαστικού σκεπτικισμού.* Σημαίνει να είμαστε επιφυλακτικοί απέναντι στους ισχυρισμούς για την ύπαρξη μιας καθολικής αλήθειας ή κάποιων ολοκληρωτικών ερμηνειών. Το ότι κάποιος σκέπτονται διαφορετικά από μας δεν σημαίνει και ότι έχουν δίκαιο (Brookfield, 1987: 7-9, Whitaker, 1997: 152-153, όπως παρατίθεται από τον Day, 2003: 86).

3.6 Στοχασμός και συναισθηματική νοημοσύνη

Όπως προαναφέρθηκε, ο κριτικός τρόπος σκέψης είναι κεντρικής σημασίας για να εφαρμόσει ένας εκπαιδευτικός τον επαγγελματικό του ρόλο μέσα στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Παρ' όλα αυτά, η δέσμευση του στοχαζόμενου επαγγελματία εκπαιδευτικού να στοχάζεται και να διερευνά καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας, υιοθετώντας τον κριτικό και παιδαγωγικό αυτό τρόπο σκέψης, εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από δύο ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στοιχεία, δύο έννοιες που θα πρέπει να κατέχει σε βάθος ο επαγγελματίας εκπαιδευτικός, το *παιδαγωγικό τακτ* και τη *συναισθηματική νοημοσύνη*.

Το παιδαγωγικό τακτ είναι *«η δεξιότητα να αυτοσχεδιάζει κανείς με παιδαγωγικό και διδακτικό τρόπο, γνωρίζοντας άμεσα και ανά πάσα στιγμή πώς να αντιμετωπίσει τους μαθητές σε αλληλεπιδρούσες καταστάσεις διδασκαλίας και μάθησης»* (van Manen, 1995: 41 σύμφωνα με Day, 2003: 87 – Πυργιωτάκης, 2007: 124). Η εφαρμογή της δεξιότητας του παιδαγωγικού τακτ περιλαμβάνει και σχετίζεται απόλυτα με την αντιληπτική ικανότητα που κατέχει ο εκπαιδευτικός, βασίζεται στη διαίσθηση και στο συναίσθημά του και συνεπώς, η άσκηση του παιδαγωγικού τακτ κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, δεν είναι συνήθως προϊόν ορθολογιστικής και γνωσιακής κριτικής σκέψης από πλευράς του εκπαιδευτικού, αλλά προέρχεται συχνά από τις διαισθητικές ικανότητές του.

Η συναισθηματική νοημοσύνη από την άλλη βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την εφαρμογή του παιδαγωγικού τακτ στη μαθησιακή διαδικασία και διαθέτει ένα σημαντικό σύνολο χαρακτηριστικών, τα οποία θα πρέπει να υιοθετήσουν και να χρησιμοποιήσουν στην τάξη οι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί, προκειμένου να εκτελούν επιτυχώς το έργο τους σε όλη τη διάρκεια της καριέρας τους. Τα χαρακτηριστικά αυτά της συναισθηματικής νοημοσύνης, τα οποία ονομάζονται και *‘τομείς’* (Day, 2003 : 88), συνοψίζονται στα παρακάτω σημεία.. Η συναισθηματική νοημοσύνη δίνει τη την ικανότητα στους εκπαιδευτικούς:

- να αυτο-κινητοποιούνται και να επιμένουν, όταν αντιμετωπίζουν ματαιώσεις και απογοητεύσεις
- να ελέγχουν τις παρορμήσεις τους και να αναβάλουν την αναζήτηση ικανοποίησης
- να ρυθμίζουν τη διάθεσή τους και να μην επιτρέπουν η δυσφορία να καταπνίγει τη δυνατότητά τους να σκέπτονται και

- να συμπάσχουν και να ελπίζουν (Goleman, 1995: 34 σύμφωνα με Day, 2003: 88-89).

Πέρα από αυτά τα χαρακτηριστικά υπάρχουν και τέσσερα πεδία συναισθηματικής νοημοσύνης που αντιστοιχούν ευθέως στα είδη νοημοσύνης ή βασικών ικανοτήτων, όπως αναλύσαμε παραπάνω. Τα είδη νοημοσύνης αυτά χρειάζονται απαραίτητα οι εκπαιδευτικοί, ώστε να διοικούν με επιτυχία και αποδοτικότητα τις σχολικές τάξεις:

1. *Το να γνωρίζει κανείς τα συναισθήματά του.* Η αυτο-επίγνωση είναι ο θεμέλιος λίθος της συναισθηματικής νοημοσύνης.
2. *Η διαχείριση των συναισθημάτων.* Το να ελέγχει κανείς τα συναισθήματά του, ώστε να είναι τα αρμόζοντα και τα κατάλληλα, είναι μια σημαντική ικανότητα που βασίζεται στην αυτοεπίγνωση.
3. *Η αναγνώριση των συναισθημάτων των άλλων.* Η ενσυναίσθηση είναι η θεμελιώδης 'κοινωνική δεξιότητα'
4. *Η διαχείριση των σχέσεων.* Αυτή βασίζεται στη δεξιότητα να διαχειρίζεται κανείς τα συναισθήματα των άλλων, στην κοινωνική του επιτηδειότητα. Αυτές οι ικανότητες ενισχύουν τη δημοτικότητα, την ηγετική ικανότητα και τη διαπροσωπική αποτελεσματικότητα (Goleman, 1995: 43-44 όπ. αναφ. ο Day, 2003: 89).

Οι παραπάνω σπουδαίες ερευνητικές αναφορές σχετικά με την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, αποδεικνύουν ακράδαντα ότι, αν κάποιος εκπαιδευτικός ακολουθεί τα δεδομένα και τις διαδικασίες του στοχασμού σχετικά, πάνω ή κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης, χωρίς να χρησιμοποιεί τη διαίσθηση ή να υπολογίζει στη συναισθηματική κατάστασή του, τότε δεν θα μπορεί να αντεπεξέλθει με μεγάλο βαθμό επιτυχίας στις συνθήκες της διδασκαλίας, της οποίας η ποιότητα είναι πιθανό να παραμείνει σε αρκετά χαμηλά επίπεδα. Επομένως, δεν πρέπει οι επαγγελματίες και οι αναπτυσσόμενοι εκπαιδευτικοί του 21^{ου} αιώνα, να αγνοούν τη σπουδαιότητα του συναισθήματος στο στοχασμό στα πλαίσια της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά αντιθέτως, θα πρέπει να υιοθετούν, στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό, τις βασικές ικανότητες και τα προνόμια που μπορούν να τους προσφέρουν τα είδη συναισθηματικής νοημοσύνης που αναφέραμε παραπάνω, ούτως ώστε να στοχάζονται βαθύτερα και να δημιουργούν ευνοϊκότερο, αποδοτικότερο και γενικά πιο παιδαγωγικό κλίμα στις τάξεις των σχολικών μονάδων.

3.7 Έρευνα δράσης

Η έρευνα δράσης είναι ένας από τους δύο τρόπους που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό σε συγκεκριμένες χρονικές περιόδους της διδασκαλίας για συγκεκριμένους σκοπούς και για περιορισμένο χρόνο και του επιτρέπει να διατηρεί σε υψηλά επίπεδα την κριτική του σκέψη και τη συναισθηματική του νοημοσύνη, με απώτερο σκοπό την βελτίωση της ποιότητας της δράσης και γενικότερα της διδασκαλίας. Η έρευνα δράσης έχει οριστεί ως *‘η μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης, η οποία περιλαμβάνει ως ερευνητές τους ίδιους τους συμμετέχοντες, με την προοπτική να βελτιωθεί στα πλαίσιά της, η ποιότητα της δράσης’* (Somekh, 1988 : 64 όπως αναφέρει ο Day, 2003 : 90). Η διαδικασία αυτή χαρακτηρίζεται από συστηματική, συλλογική, συνεργατική, κριτική και αυτοστοχαζόμενη διερεύνηση και έχει σαν κύριους της στόχους, την κατανόηση της πρακτικής και τη διατύπωση ενός σκεπτικού ή μιας φιλοσοφίας, που θα οδηγήσει στη βελτίωση και στην αύξηση της αποτελεσματικότητας της πρακτικής. Η έρευνα δράσης μπορεί να διεξαχθεί σε διάφορα επίπεδα πολυπλοκότητας και να δώσει λύσεις σε διάφορα προβλήματα πολυπραγματοσύνης και πολυσυνθετικότητας που χαρακτηρίζουν τον εργατικό βίο του σημερινού εκπαιδευτικού. Το γεγονός αυτό την καθιστά το ίδιο προσφιλή σε έναν άπειρο εκπαιδευτικό που λειτουργεί ως «μαθητευόμενος ερευνητής» και σε έναν εκπαιδευτικό που ‘κουβαλά’ στις πλάτες του πολλά χρόνια διδακτικής εμπειρίας και επιστημονικής κατάρτισης.

Η έρευνα δράσης προϋποθέτει συγκεκριμένο τρόπο σκέψης σχετικά με τους στόχους και τις διαδικασίες της διδασκαλίας, ο οποίος τρόπος μπορεί να περιλαμβάνει μια κριτική διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της κουλτούρας του σχολείου και της επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών που εργάζονται σ’ αυτό. Έτσι, *«η εκπαιδευτική έρευνα δράσης ενθαρρύνει τον ερευνητή να προχωρήσει πέρα από τους περιορισμούς που τίθενται από τα σχολεία και να ενεργήσει για την αναδόμηση των εκπαιδευτικών συστημάτων. Η διαδικασία ποιοτικής ανάπτυξης προτρέπει τους θιασώτες της να εργαστούν στο πλαίσιο των περιορισμών, προκειμένου να βελτιώσουν το υπάρχον σύστημα, με οποιονδήποτε τρόπο θεωρείται ο πιο αποτελεσματικός* (O’ Hanlon, 1996: 87 σύμφωνα με Day, 2003: 91).

Ο παραπάνω τρόπος σκέψης είναι διαφορετικός από τους τρόπους που προϋποθέτουν οι άλλες ερευνητικές μεθόδους, γι’ αυτό και οι ερευνητές που ασχολούνται με την έρευνα δράσης, οφείλουν να εναρμονιστούν εγκαίρως στα

διαφορετικά δεδομένα που δημιουργούνται με το νέο αυτό γνωστικό πεδίο, για να μπορέσουν να αναπτύξουν το κατάλληλο είδος σκέψης και διερεύνησης, ούτως ώστε να αντεπεξέλθουν στις πολυάριθμες απαιτήσεις της έρευνας δράσης. Συνολικά, η κατάσταση που δημιουργείται με την εφαρμογή των νέων αυτών μέτρων και συνθηκών του πεδίου της έρευνας δράσης απαιτεί σύμφωνα με τον Day:

1. *Ισότιμες σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων*
2. *Την αρωγή κριτικών 'φίλων' (συναδέλφων ή εκπαιδευτών), οι οποίοι να ασκούν καλοπροαίρετη κριτική στην πρακτική του εκπαιδευτικού, να τον βοηθούν ενίοτε να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις του και γενικά να έχουν τη δυνατότητα να εμπλέκονται σε, όχι πάντοτε, ευχάριστες συνεργασίες*
3. *Κατανόηση ότι οι διαδικασίες αλλαγής είναι και ορθολογικές και ανορθολογικές*
4. *Προθυμία για στοχασμό πάνω στη διδακτική πράξη και μετακίνηση από τη μονοδιάστατη στη σπειροειδή μάθηση*
5. *Την πεποίθηση ότι τα αυθεντικά περιβάλλοντα διερευνώνται καλύτερα από τους εργαζόμενους που έχουν την άμεση εμπειρία τους, αλλά και ότι οι οπτικές εξωτερικών συνεργατών μπορούν να εμπλουτίσουν αυτή την εμπειρία, μέσω της αμφισβήτησης και της υποστήριξης*
6. *Την παραδοχή ότι εκείνοι που επηρεάζονται από τις προγραμματισμένες αλλαγές έχουν την πρωταρχική ευθύνη να αποφασίσουν για τις δράσεις που φαίνεται πιθανότερο να οδηγήσουν σε βελτιώσεις, καθώς και να αξιολογήσουν τα αποτελέσματα στρατηγικών που δοκιμάζονται στην πράξη*
7. *Μια υποστηρικτική οργανωτική κουλτούρα (Day, 2003: 91-92).*

Εντούτις, η έρευνα δράσης έχει γίνει στόχος αρνητικών κριτικών από διάφορους ειδικούς ερευνητές και παιδαγωγούς, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η έρευνα δράσης δεν αποτελεί φυσική διαδικασία, αφού η συστηματική, συνεργατική και κριτική διερεύνηση δεν ταιριάζει ιδιαίτερα με τις φυσικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών στο στοχασμό πάνω στην πρακτική τους, καθώς αυτοί εργάζονται καθημερινά κάτω από το άγχος της πίεσης, για να φέρουν εις πέρας τις διάφορες πολύπλοκες δραστηριότητες της σχολικής μονάδας. Έτσι, ένα μεγάλο ποσοστό των επαγγελματιών εκπαιδευτικών, παρουσιάζεται απρόθυμο να χρησιμοποιήσει την προσέγγιση της έρευνας δράσης στα πλαίσια της μαθησιακής διαδικασίας, για το λόγο ότι η έρευνα δράσης παρουσιάζεται ως μια τεχνητή διαδικασία που επιβάλλεται

στους εκπαιδευτικούς, στερώνοντας τους με τον τρόπο αυτό τη δυνατότητα να ενεργούν ως κριτικά διανοούμενοι, στοχαζόμενοι και διερευνώντας επαγγελματίες.

Η Johnston (1994), όπως αναφέρει ο Day (2003), παρουσιάζει τους παρακάτω τρεις τομείς έρευνας δράσης, τους οποίους θεωρεί προβληματικούς για τους εκπαιδευτικούς, επειδή δεν 'ταιριάζουν' άμεσα με τη φυσιολογική καθημερινή εργασιακή ζωή των εκπαιδευτικών:

1. Η συστηματική επίλυση προβλημάτων
2. Η συνεργασία με τους συναδέλφους οι οποίοι 'πιέζουν' τους εκπαιδευτικούς επί καθημερινής βάσεως
3. Η κριτική και δικαιολόγηση

(Johnston, 1994 : 46 όπως αναφέρει ο Day, 2003 : 93)

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι, η εφαρμογή της έρευνας δράσης στο δημοτικό σχολείο έχει κάποια πλεονεκτήματα που σχετίζονται με το υψηλό επίπεδο κριτικού τρόπου σκέψης και τη συναισθηματική νοημοσύνη του εκπαιδευτικού, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της πρακτικής και γενικότερα της διδασκαλίας, αλλά, ως επί το πλείστον, το μεγαλύτερο ποσοστό των σύγχρονων εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένου και του εαυτού μου ως μελλοντικό εκπαιδευτικό, δεν επιθυμεί να την εντάσσει στη μαθησιακή διαδικασία, επειδή δεν μπορεί να εξυπηρετήσει τα ατομικά, φυσικά συμφέροντα του προσωπικού εργασιακού του βίου.

3.8 Η χρήση της αφήγησης

Η χρήση της αφήγησης στα πλαίσια της μαθησιακής διαδικασίας είναι η δεύτερη πιθανή μέθοδος (μετά την έρευνα δράσης), που μπορεί να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός στην τάξη, για να διατηρήσει σε υψηλά επίπεδα την κριτική του σκέψη και τη συναισθηματική νοημοσύνη, με απώτερο σκοπό φυσικά τη βελτίωση της ποιότητας της διδακτικής πράξης και μακροπρόθεσμα την ανάπτυξη της επαγγελματικής του συνείδησης. Η **αφηγηματική διερεύνηση**, δηλαδή «*η διερεύνηση που διεξάγουν οι ερευνητές και οι εκάστοτε εκπαιδευτές των εκπαιδευτικών στα διάφορα σεμινάρια επιμόρφωσης, σχετικά με το προσωπικό και επαγγελματικό βιογραφικό τους, με τη βοήθεια των αφηγηματικών ιστοριών από πλευράς των εκπαιδευτικών*», είναι ένας φυσικός τρόπος προσέγγισης, μια φυσική διαδικασία, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν και μαθαίνουν καλύτερα τόσο την

πρακτική τους, όσο και κυριότερο, τον ίδιο τους τον εαυτό. Με το να μεταβιβάζουν τις προσωπικές και επαγγελματικές τους ιστορίες στους ερευνητές, ελευθερώνουν προς τα έξω ένα απόκρυφο κομμάτι του εαυτού τους, που μάλλον, μέχρι εκείνη τη δεδομένη στιγμή, ήταν φυλακισμένο στα 'άδυτα' του εσωτερικού τους κόσμου. Έτσι, η εξερεύνηση των προσωπικών και επαγγελματικών βιογραφιών των εκπαιδευτικών, μπορεί να χρησιμεύσει ως διέξοδος στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν τις επαγγελματικές τους αξίες, τη γνώση και την πρακτική τους, καθώς και να ανιχνεύσουν τις απαρχές των πεποιθήσεων και των οπτικών, οι οποίες επηρεάζουν και διαμορφώνουν τις σύγχρονες θεωρίες και πρακτικές που αφορούν τη διδασκαλία και το 'να είναι' κανείς εκπαιδευτικός.

Το φαινόμενο του στοχασμού και της αφήγησης παρελθοντικών εμπειριών και βιωμάτων από τους εκπαιδευτικούς αποτέλεσε πολλές φορές αντικείμενο έρευνας στους κύκλους των μεγαλύτερων ερευνητών και παιδαγωγών της ανθρωπότητας, οι οποίοι προσπάθησαν να αντιληφθούν και να ξεδιαλύνουν με το μυαλό τους τον τρόπο με τον οποίο διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί στα δημοτικά σχολεία, αλλά προπάντων να κατανοήσουν τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τις πιθανότητες για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξή τους. Υποστηρίζουν ότι οι αφηγηματικές, αυτοβιογραφικές προσεγγίσεις που βασίζονται στο πλαίσιο, παρέχουν το καλύτερο μέσο, ώστε οι εκπαιδευτικοί να προβληματιστούν πάνω στις εμπειρίες τους ή να τις εκφράσουν (Elbaz, 1990 όπ. αναφ. ο Day, 2003 : 95), ενώ κάποιοι άλλοι εστιάζονται στα σημαντικά γεγονότα που ορίζουν τη ζωή ενός ατόμου και τα οποία θεωρούνται «σημεία – σταθμός» για τις διάφορες ζωτικές αποφάσεις που το άτομο λαμβάνει κατά καιρούς.

Σε γενικές γραμμές, με την προσεκτική και έγκυρη αξιολόγηση των ερευνητικών δεδομένων πάνω στο θέμα της αφηγηματικής διερεύνησης, βγαίνει το συμπέρασμα ότι, οι εκπαιδευτικοί έχουν την ανάγκη να διηγούνται σε τρίτους ιστορίες από την προσωπική ζωή και τη διδασκαλία τους, να συζητούν εις βάθος με τους μαθητές τους για διάφορα γεγονότα και εμπειρίες που στιγμάτισαν την προσωπική και επαγγελματική τους καριέρα, πάντα βέβαια μέσα σε κλίμα εχεμύθειας και ασφάλειας, αποκτώντας έτσι την ικανότητα να προβληματιστούν πάνω στην πρακτική και τα παρελθοντικά, παροντικά και μελλοντικά της σχέδια, αλλά και να επαναδιεκδικήσουν τον καθορισμό των προτεραιοτήτων που αφορούν την επαγγελματική τους ανάπτυξη και ανέλιξη. Εντούτις, η ενασχόληση με την αφηγηματική έρευνα εμπεριέχει κάποιες προσωπικές και κοινωνικές δυσκολίες, οι οποίες δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να

υποτιμούνται από τους ερευνητές και τους εμπλεκομένους στην ερευνητική διαδικασία εκπαιδευτικούς, αφού υπάρχει πιθανότητα οι εκπαιδευτικοί να μην διαθέτουν έμπιστους συναδέλφους και αξιόπιστους κριτικούς φίλους για να τους αφηγηθούν τα βιώματά τους και να ζητήσουν απ' αυτούς υποστήριξη και συμβουλές κατά την όλη διαδικασία. Επομένως, παρ' όλα τα πλεονεκτήματα και τα προνόμια που προσδίδει στην ανάπτυξη και στη βελτίωση της ποιότητας της διδακτικής πράξης ενός εκπαιδευτικού η διήγηση προσωπικών βιωμάτων και εμπειριών σε συναδέλφους ή μαθητές, εντούτις, η εφαρμογή της αφηγηματικής διερεύνησης έχει κάποιους περιορισμούς, αφού η κατανόηση των ιστοριών και η εξαγωγή νοημάτων από τις εμπειρίες είναι μια πολύ σύνθετη διαδικασία, που απαιτεί υψηλό γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο από τους τρίτους που εμπλέκονται και συμμετέχουν ενεργά στην όλη διεργασία. (Περισσότερες πληροφορίες βλέπε Day, 2003, σελ. 97)

3.9 Συμπέρασμα

Εάν πρόκειται οι εκπαιδευτικοί του 21^{ου} αιώνα να εξακολουθούν να μαθαίνουν καινούριες γνώσεις και ιδέες και αν προσδοκούν στην ολοένα και μεγαλύτερη επαγγελματική τους ανάπτυξη, τότε χρειάζεται να εμπλακούν σε διάφορα είδη και διαδικασίες στοχασμού, έρευνας δράσης και αφήγησης κατά τη διάρκεια της καριέρας τους, με απώτερο σκοπό βέβαια, τη βελτίωση της προσωπικής και επαγγελματικής τους ζωής. Με τη συνεχή διερεύνηση και στοχασμό που θα εφαρμόζουν στα πλαίσια της διδασκαλίας, η συναισθηματική τους νοημοσύνη και ο κριτικός τρόπος σκέψης θα ανυψώνονται διαρκώς σε υψηλότερα γνωστικά στάδια, ενώ η ποιότητα της διδακτικής πράξης και γενικότερα της διδασκαλίας θα βελτιώνεται αισθητά, τόσο για τους μαθητές, όσο και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Για να στεφθούν όμως τα παραπάνω στοιχεία και οι προαναφερθείσες προβλέψεις με επιτυχία, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να έχουν στο πλευρό τους ανθρώπους που θα τους υποστηρίζουν στις δύσκολες στιγμές των διαφόρων εκπαιδευτικών διαδικασιών, όπως π.χ. στην εφαρμογή της αφηγηματικής διερεύνησης και θα τους παρέχουν χρήσιμες συμβουλές, ούτως ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται με στοχαστικό πνεύμα και αξιοπρέπεια στις διάφορες προκλήσεις που θα τους παρουσιάζονται στο χώρο εργασίας τους.

4. Ο ρόλος της εμπειρίας, εξειδίκευσης και αποδοτικότητας στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών

Στην εποχή μας, με τη ραγδαία επιστημονική πρόοδο και τις αλεπάλληλες κοινωνικο-οικονομικές μεταβολές, ο ρόλος του εκπαιδευτικού διαφοροποιείται και γίνεται πολυδιάστατος και απαιτητικός ως προς τον απαραίτητο για το επάγγελμα επιστημονικό και παιδαγωγικό εξοπλισμό. Το παλαιό πρότυπο του παντογνώστη εκπαιδευτικού με το έμφυτο παιδαγωγικό ταλέντο θεωρείται παρωχημένος τρόπος αντιμετώπισης του εκπαιδευτικού έργου, αφού ο σύγχρονος επιστημονικός προβληματισμός επιβάλλει τη θεώρηση του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία, που κατέχει ή πρέπει να κατέχει εξειδικευμένες επιστημονικές γνώσεις, άρτια ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση, αλλά και να είναι σε θέση να χρησιμοποιεί στη διδασκαλία του αποδοτικές πρακτικές και θεωρίες, με σκοπό την άμεση αντιμετώπιση πιθανών προβλημάτων που μπορεί να προκύψουν. Ακόμα, οι διαρκείς απαιτήσεις για άνοδο του επιπέδου της μάθησης και των σχολικών επιδόσεων των μαθητών έχουν εστιάσει τις εκπαιδευτικές πολιτικές διαφόρων χωρών της Ευρώπης στο επαγγελματικό επίπεδο των εκπαιδευτικών καθώς και στην ποιότητα της διδασκαλίας που αυτοί διενεργούν μέσα στις τάξεις. Επομένως, θεωρείται επιβεβλημένη και αναντίρρητη η ανάγκη της συνεχούς εκπαίδευσης, της επιμόρφωσης, της ανάπτυξης και της δια βίου μάθησης των εκπαιδευτικών του 21^{ου} αιώνα, ούτως ώστε, σε συνάρτηση με την ολοένα και μεγαλύτερη απόκτηση επαγγελματικών εμπειριών και προσωπικών βιωμάτων, να συμβάλουν αποτελεσματικά στην προώθηση και στη βελτίωση της ποιότητας του διδακτικού και παιδαγωγικού τους έργου.

4.1 Εμπειρία, εξειδίκευση, αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών

«Σε κάθε στάδιο της ζωής και της καριέρας τους οι εκπαιδευτικοί», γράφει ο Day, «βρίσκονται σε κάποια φάση προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης» (Day, 2003: 122). Παρότι επικρατεί μια κοινώς αποδεκτή άποψη στους κόλπους των διαφόρων παιδαγωγικών θεωριών πάνω στο θέμα της ειδημοσύνης και της κατάρτισης εκπαιδευτικών, η οποία υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί εξελίσσονται στο διδακτικό τους έργο αποκλειστικά και μόνο μέσα από την 'εμπειρία', εντούτις, ένα μεγάλο εύρος βιβλιογραφικών αναφορών επισημαίνει ότι οι επαγγελματίες εκπαιδευτικοί μαθαίνουν και αναπτύσσονται, προχωρώντας κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους μέσα από μια σειρά σταδίων ανάπτυξης δεξιοτήτων.

Ένα από τα πλέον σημαντικά και αντιπροσωπευτικά μοντέλα απόκτησης δεξιοτήτων, σχετικά με την ανάπτυξη της εμπειρίας και της ειδημοσύνης των ανερχόμενων εκπαιδευτικών, είναι αυτό των Dreyfus & Dreyfus (1986), το οποίο περιγράφει αναλυτικά ο Day στην παραπάνω μελέτη του και το οποίο μοντέλο περιλαμβάνει τα εξής επίπεδα ανάπτυξης δεξιοτήτων:

Επίπεδο 1 – Αρχάριος

1. Αυστηρή συμμόρφωση προς τους διδαγμένους κανόνες και τα προγράμματα
2. Περιορισμένη αντίληψη της κάθε κατάστασης
3. Έλλειψη κριτικής ικανότητας

Επίπεδο 2 – Νεοφώτιστος

1. Μοτίβα δράσης βασισμένα στις ιδιότητες ή τις θεωρήσεις (οι θεωρήσεις είναι γενικά χαρακτηριστικά των καταστάσεων, αναγνωρίσιμα μόνο εφόσον έχουν προηγηθεί ανάλογες εμπειρίες)
2. Η αντίληψη των καταστάσεων εξακολουθεί να είναι περιορισμένη
3. Όλες οι ιδιότητες και οι θεωρήσεις αντιμετωπίζονται ξεχωριστά και τους δίνεται ισόποση βαρύτητα

Επίπεδο 3 – Ικανός

1. Ικανότητα να αντεπεξέλθει σε καταστάσεις συνωστισμού (στην τάξη)
2. Ικανότητα προσέγγισης των δράσεων, τουλάχιστον κατά ένα μέρος, με όρους πιο μακροπρόθεσμων στόχων
3. Συνειδητός και σκόπιμος προγραμματισμός
4. Σταθμισμένες και σταθερές διαδικασίες

Επίπεδο 4 – Επαρκής

1. Συνολική εξέταση των καταστάσεων, όχι με βάση τις όψεις τους
2. Αντίληψη του τι είναι το πλέον σημαντικό σε μια κατάσταση
3. Αντίληψη των αποκλίσεων από τη φυσιολογική ροή των πραγμάτων
4. Λιγότερο κοπιαστική διαδικασία λήψης αποφάσεων
5. Χρήση αποφθεγμάτων για καθοδήγηση, των οποίων το νόημα ποικίλλει ανάλογα με την κατάσταση

Επίπεδο 5 – Ειδήμων

1. Δεν βασίζεται πλέον σε κανόνες, κατευθυντήριες γραμμές ή αποφθέγματα
2. Διαισθητική αντίληψη των καταστάσεων, βασισμένη σε βαθιά, σιωπηρή κατανόηση

3. Χρήση της αναλυτικής προσέγγισης μόνο σε καινοφανείς καταστάσεις ή όταν παρουσιάζεται πρόβλημα
4. Διορατικότητα σχετικά με το τι είναι εφικτό

(Dreyfus & Dreyfus, 1986 σύμφωνα με Day, 2003 : 125)

Βλέπουμε ότι το παραπάνω μοντέλο διαθέτει μια λογική διαδοχή μεταξύ των επιπέδων ανάπτυξης δεξιοτήτων και ότι ο ανερχόμενος εκπαιδευτικός, για να καταφέρει να περάσει σε κάθε επόμενο στάδιο, θα πρέπει, συν τοις άλλοις, να βασίζεται και στην μάθηση από την εμπειρία του. Πιο συγκεκριμένα, το Επίπεδο 1 περιέχει τον αρχάριο εκπαιδευτικό, ο οποίος με περιορισμένη αντιληπτική και κριτική ικανότητα, αλλά παράλληλα με αυστηρή συμμόρφωση προς κανόνες και αναλυτικά προγράμματα, μπορεί να αποκτήσει τα 'φόντα' και τις εμπειρίες προκειμένου να μεταπηδήσει μετά από κάποια χρόνια στο επόμενο επίπεδο. Στο Επίπεδο 2 του νεοφώτιστου εκπαιδευτικού, αν και η αντίληψη διαφόρων καταστάσεων από πλευράς εκπαιδευτικού εξακολουθεί να είναι περιορισμένη, εντούτις, οι προηγούμενες εμπειρίες και τα επαγγελματικά του βιώματα, του δίνουν την ευχέρεια να αναπτύξει θεωρήσεις και να εφαρμόσει στην πράξη ορισμένα μοτίβα δράσης, που θα τον βοηθήσουν να μεταβεί επιτυχώς στο επόμενο στάδιο, όπου θα μπορεί να αντεπεξέλθει σε διάφορες προβληματικές καταστάσεις. Έτσι, προχωρώντας στο Επίπεδο 3, ο εκπαιδευτικός θα είναι πλέον ικανός να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά, με σταθερές και συνειδητές διαδικασίες και προγραμματισμό, διάφορες καταστάσεις απειθαρχίας και συνωστισμού μέσα στην τάξη και θα έχει την ικανότητα να θέτει πιο μακροπρόθεσμους διδακτικούς στόχους για τα επαγγελματικά του όνειρα, κάτι που λόγω της μειωμένης παιδαγωγικής αντίληψης και πείρας, δεν μπορούσε να διενεργήσει στα προηγούμενα χρόνια της καριέρας του. Επομένως, με τις δεξιότητες και εμπειρίες που απέκτησε μέχρι το συγκεκριμένο σημείο ο ανερχόμενος εκπαιδευτικός, έχει τη δυνατότητα να περάσει στο Επίπεδο 4 και να μπορεί να αποκαλείται ως 'επαρκής' εκπαιδευτικός. Σαν επαρκής και πολύπειρος πλέον ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται πολύ πιο εύκολα τα σημαντικά και τα ασήμαντα δεδομένα σε διάφορες καταστάσεις εντός και εκτός της σχολικής τάξης, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και λαμβάνει αποφάσεις χωρίς ιδιαίτερη προετοιμασία και κόπο, ενώ επεξεργάζεται τις διάφορες καταστάσεις ολικά και μεθοδικά, σε αντίθεση με την ξεχωριστή αντιμετώπιση που διενεργούσε στα δύο πρώτα επίπεδα απόκτησης δεξιοτήτων.

Τέλος, αφού ο εκπαιδευτικός καταφέρει και περάσει επιτυχώς από το επίπεδο του Επαρκούς Εκπαιδευτικού, τότε εισέρχεται στο πέμπτο και τελευταίο επίπεδο του συγκεκριμένου μοντέλου δεξιοτήτων, όπου και μπορεί να χαρακτηριστεί ως «*Ειδήμων*». Ο όρος αυτός είναι πολυ εξεζητημένος και σημαντικός για κάποιον εκπαιδευτικό, αφού για να είναι κάποιος ειδήμονας σε κάποιον επαγγελματικό ή οποιοδήποτε άλλο φορέα της κοινωνίας και της καθημερινής ζωής, σημαίνει ότι είναι τόσο έμπειρος και καταρτισμένος, που μπορεί να ελέγχει και να καταλαβαίνει τα πάντα. Έτσι και ο ειδήμων εκπαιδευτικός έχει αποκτήσει τόσες εμπειρίες και δεξιότητες κατά τη διάρκεια της πολύχρονης καριέρας του, που αντιλαμβάνεται διορατικά και διαισθητικά τις πλείστες των καταστάσεων στους χώρους της σχολικής μονάδας, χωρίς να χρειάζεται να ακολουθεί κανόνες, κατευθυντήριες γραμμές ή αποφθέγματα όπως στα προηγούμενα επίπεδα. Ο εκπαιδευτικός είναι πλέον κάτι παραπάνω από ικανός στο να αναγνωρίζει τις δυσκολίες της ενσυνείδητης περίσκεψης, η οποία οφείλεται στην ανάπτυξη της ειδημοσύνης και της διαίσθησης (Day, 2003 : 127).

Παρ' όλα αυτά, το να αναπτύσσει κάποιος εκπαιδευτικός την εμπειρία του και να καθίσταται ειδήμων, είναι εξαιρετικά περίπλοκο. Αυτό υποστηρίζουν και διάφοροι άλλοι ερευνητές και παιδαγωγοί, οι οποίοι, σε αντίθεση με τις απόψεις των Dreyfus και Dreyfus (Day, 2003 : 126), υποστηρίζουν μια προσέγγιση της ανάπτυξης δεξιοτήτων που βασίζεται πολύ περισσότερο στην αλληλεπίδραση, παρά στην μάθηση από την άμεση εμπειρία. Θεωρούν, σύμφωνα με τον Day, ότι τα διάφορα 'επίπεδα' ανάπτυξης πρέπει να αντιμετωπίζονται ως αλληλοκαλυπτόμενα, αλληλεπιδρώντα στάδια και όχι αποκλειστικά ως στάδια με μια λογική αλλά παράλληλα μονόδρομη διαδοχική σειρά, από το πρώτο μέχρι και το πέμπτο επίπεδο. Υποστηρίζουν, δηλαδή, ότι οι στοχαζόμενοι και επαγγελματίες εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν την προσδοκία να διερευνούν οι ίδιοι όλες τις φάσεις της επαγγελματικής τους ζωής και όχι να είναι παθητικοί δέκτες που περιμένουν να μάθουν και να αναπτυχθούν μόνο μέσα από τις εμπειρίες τους. Αυτό, κατά την άποψη μου, είναι πολύ λογικό και ορθολογικό, αφού οι αναπτυσσόμενοι εκπαιδευτικοί, ενδέχεται κατά καιρούς και για διάφορους λόγους να προοδεύουν σε επόμενα ή να οπισθοδρομούν σε προηγούμενα στάδια απόκτησης δεξιοτήτων, όπως π.χ. σε περιπτώσεις ανάληψης ενός νέου ρόλου, αλλαγής σχολείου, διδασκαλίας μιας νέας ηλικιακής ομάδας, εφαρμογής ενός νέου προγράμματος διδασκαλίας, φαινόμενο που οδηγεί σε αναστολή της εξέλιξης και δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να

δικαιολογηθεί και να εξυπηρετηθεί από το μοντέλο ανάπτυξης των Dreyfus & Dreyfus.

Έτσι, παρά το γεγονός ότι το συγκεκριμένο μοντέλο εκφράζει σε πολύ μεγάλο βαθμό την πορεία και τον τρόπο με τον οποίο ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός αποκτά διδακτικές και πρακτικές δεξιότητες και αναπτύσσεται με βάση την εμπειρία του, εντούτις, δεν είναι και το πιο αντιπροσωπευτικό μοντέλο όσον αφορά την ολοκληρωτική εναρμόνισή του με την έννοια της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης, αφού δεν παρέχει το δικαίωμα στον εκπαιδευτικό να λειτουργεί ορθολογικά, να εργάζεται σαν *‘στοχαζόμενος επαγγελματίας’*, αλλά και να διερευνά και να εξετάζει τους πιθανούς παράγοντες που μπορεί να τον οδηγήσουν σε προηγούμενο ή σε επόμενο στάδιο ανάπτυξης. Επίσης, *«το να καταστεί κανείς ‘ειδήμων’ δεν σημαίνει ότι τελειώνει και η διαδικασία της μάθησης για τον ίδιο – γι’ αυτό και είναι τόσο σημαντικό να διατηρεί κανείς της διερευνητική του ικανότητα εφ’ όρου ζωής»* (Day, 2003: 127). Αυτό συνεπάγεται ότι, με το που φτάνει κάποιος επαγγελματίας εκπαιδευτικός στο Επίπεδο 5 του μοντέλου Dreyfus & Dreyfus και γίνεται ειδήμονας, δεν σημαίνει ότι επειδή έχει πλήρη και διαισθητική αντίληψη των καταστάσεων και των διδασκαλικών συνθηκών, ότι είναι και αλάνθαστος. Ακόμα ένα σημείο, στο οποίο υστερεί το παραπάνω μοντέλο ανάπτυξης δεξιοτήτων και εμπειριών, είναι ότι θεωρεί εξ’ αρχής δεδομένο ότι ο απώτερος στόχος της ανάπτυξης είναι να καταστεί κανείς ειδήμων, ενώ παράλληλα, αν και το συγκεκριμένο μοντέλο βασίζεται στη μάθηση από εμπειρία, εντούτις αγνοεί άλλα πολύ εποικοδομητικά είδη εμπειριών, όπως τη μάθηση από την παρατήρηση της εμπειρίας των άλλων ή τη μελέτη μεμονωμένων περιπτώσεων (Day, 2003 : 127-128).

4.2 Μοντέλα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών

«Υπό το φως των σύγχρονων συνθηκών, που απαιτούν ένα νέο προφίλ εκπαιδευτικού», επισημαίνει ο Ξωχέλλης, *«καθίσταται σημαντική η συνεισφορά της αρχικής ή βασικής και της ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης (επιμόρφωσης) των εκπαιδευτικών»* (Ξωχέλλης, 2005 : 97). Στη συνέχεια θα παραθέσουμε διάφορα μοντέλα, τα οποία σχετίζονται με τον τρόπο και τα στάδια εξέλιξης της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Με βάση τα μοντέλα αυτά, αντιλαμβανόμαστε τις αλλαγές και τις εξελίξεις που έλαβαν χώρα στις μεθόδους με τις οποίες εκπαιδεύονται οι δασκάλοι, ενώ παράλληλα παρουσιάζονται κάποια σημεία, στα οποία η διαδικασία

επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών παρέμεινε στάσιμη και αμετάβλητη, παρά το πέρασμα αρκετών δεκαετιών και τις τεράστιες μεταβολές σε όλους τους τομείς του κοινωνικού, οικονομικού, τεχνολογικού, πολιτικού και εκπαιδευτικού γίνεσθαι. Τα επικρατέστερα μοντέλα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2005), είναι τα εξής¹:

1. Το παραδοσιακό μοντέλο της μαθητείας

Το συγκεκριμένο μοντέλο εκπαίδευσης επικρατούσε στα Διδασκαλεία του 19^{ου} και των πρώτων δύο δεκαετιών του 20^{ου} αιώνα και θεωρούσε ως κύριο μέλημα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, την απόκτηση πρακτικών εμπειριών και ειδικότερα την εκμάθηση τεχνικών διδασκαλίας κοντά σε έμπειρους εκπαιδευτικούς, τους οποίους οι ανερχόμενοι και άπειροι τότε δάσκαλοι καλούνταν να μιμηθούν. Το παραδοσιακό αυτό μοντέλο ήταν προσανατολισμένο στο μεσαιωνικό πρότυπο για τη σχέση μάστορα και μαθητευόμενου στο πλαίσιο των «*συντεχνιών*» και θυμίζει σε πολύ μεγάλο βαθμό το είδος μεταβίβασης της «*τέχνης του διδάσκειν*» (Ξωχέλλης, 2005 : 98) . Συγκεκριμένα, οι νεοδιόριστοι και αναπτυσσόμενοι εκπαιδευτικοί της τότε εποχής καλούνταν να επιμορφωθούν και να εκπαιδευτούν, εκτελώντας ‘*υποδειγματικές διδασκαλίες*’ στο πλάι έμπειρων και καταρτισμένων εκπαιδευτικών, οι οποίοι τους παρείχαν ακριβείς οδηγίες και εντολές για το πως να διενεργούν τη διδασκαλία τους και για τον τρόπο με τον οποίο θα αντιμετωπίζουν την οποιαδήποτε κατάσταση και κρίση εμφανιζόταν στο εσωτερικό της σχολικής τάξης.

Ασφαλώς, το παραδοσιακό μοντέλο της μαθητείας δεν αποτελεί και την πιο αξιόπιστη και παιδαγωγική λύση για την εκπαίδευση των ανερχόμενων εκπαιδευτικών, αφού ουσιαστικά δεν δίνεται το δικαίωμα σ’ αυτούς να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της επιμόρφωσής τους, ούτε και να αναλάβουν πρωτοβουλίες ή να συμμετέχουν συνειδητά σε οποιεσδήποτε δραστηριότητες αξιολόγησης του έργου τους, παρά μόνο να είναι παθητικοί δέκτες και μιμητές κάποιας άλλης υποδειγματικής διδασκαλίας.

2. Το ανθρωποκεντρικό ή персонаλιστικό μοντέλο

Το ανθρωποκεντρικό μοντέλο κυριάρχησε κυρίως στις γερμανόγλωσσες χώρες και στην Ελλάδα, από τη δεκαετία του 1920 μέχρι και τη δεκαετία του 1960. Πρωταρχικός στόχος του συγκεκριμένου μοντέλου εκπαίδευσης ήταν η ανάπτυξη της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού, μέσω της οικειοποίησης και βίωσης των ηθικών

¹ Περισσότερες πληροφορίες βλέπε Ξωχέλλη, 2005, σελ. 98....

αξιών που ενυπάρχουν στα επιτεύγματα του πολιτισμού και οι οποίες αξίες αποτελούν τα «μορφωτικά αγαθά» για την εκπαίδευση (Ξωχέλλης, 2005 : 98-99).

Έτσι, οι παιδαγωγικές ακαδημίες που λειτουργούσαν τότε σε πολλές χώρες ως ειδικά εκπαιδευτικά ιδρύματα για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εξυπηρετούσαν σε πολύ μεγάλο βαθμό τις επιδιώξεις του ανθρωπιστικού μοντέλου και συνέβαλαν ηθικά και θεωρητικά στη δημιουργία εκπαιδευτικών-παιδαγωγών με ανεπτυγμένη και ισχυρή προσωπικότητα. Δηλαδή, η ατμόσφαιρα που επικρατούσε στις παιδαγωγικές ακαδημίες ήταν η αρμόζουσα για να μπορέσει ένας υποψήφιος δάσκαλος να ‘κτίσει’ την προσωπικότητά του, να αποκτήσει αυτοπεποίθηση και πίστη για το προσωπικό διδακτικό του κύρος και γενικά να ενστερνιστεί τις απαραίτητες ηθικές και μορφωτικές αξίες, ούτως ώστε να μετεξελιχθεί σε ένα παιδαγωγό με υψηλό ηθικό φρόνημα και αρχές.

Το αρνητικό στοιχείο του συγκεκριμένου μοντέλου εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, είναι το ότι, σε αντίθεση με το παραδοσιακό μοντέλο, δεν δίνει σχεδόν καμία σημασία σε τεχνικές διδασκαλίας και πρακτικής άσκησης από πλευράς υποψήφιων εκπαιδευτικών, γεγονός που αφήνει τον τομέα της διδακτικής πράξης σε δεύτερη μοίρα. Έτσι, παρά το ότι το περσοναλιστικό μοντέλο βοηθά τους ανερχόμενους εκπαιδευτικούς να ‘πλάσουν’ μια ισχυρή και αυτόνομη επαγγελματική προσωπικότητα, εντούτις, οι εκπαιδευτικοί που αποφοιτούσαν από τις παιδαγωγικές ακαδημίες της Ελλάδας και άλλων γερμανόγλωσσων χωρών, υστερούσαν σε πολύ μεγάλο βαθμό, πάνω σε πρακτικά θέματα και εφαρμογές τεχνικών και μεθόδων διδασκαλίας.

3. Το μιχεβιοριστικό μοντέλο

Το μοντέλο αυτό αντιμετωπίζει το έργο του εκπαιδευτικού ως εφαρμογή επιστημονικών αρχών και δεδομένων από την Ψυχολογία Μάθησης. Επικράτησε κυρίως στον αγγλοσαξωνικό χώρο και στις ΗΠΑ από τη δεκαετία του 1960 και μετέπειτα και θεωρεί σαν «καλό εκπαιδευτικό», αυτόν που ακολουθεί πιστά τις αρχές και τις απόψεις της Ψυχολογίας Μάθησης, προς μια διδασκαλία αποτελεσματική και εποικοδομητική (Ξωχέλλης, 2005 : 99). Ακόμα, το μιχεβιοριστικό μοντέλο, το οποίο ονομάζεται και «μοντέλο ικανότητας», επιδιώκει την εκμάθηση από πλευράς εκπαιδευτικών ορισμένων δεξιοτήτων ψυχολογικής και συμπεριφοριστικής φύσεως, μέσω μιας μεθόδου που ονομάζεται «σύστημα της μικροδιδασκαλίας», οι οποίες επιμέρους πνευματικές δεξιότητες θα βοηθήσουν τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν καλύτερα στις δυσκολίες και στα προβλήματα της πρακτικής

άσκησης κι έτσι να φέρουν εις πέρας μια, πολύ υψηλής ποιότητας, διαδικασία της διδασκαλίας.

Αξίζει να σημειωθεί ότι το συζητούμενο μοντέλο επικρατεί εν μέρει και στις μέρες μας σε ορισμένα κέντρα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών ή ακόμα και σε κάποια Πανεπιστήμια του εξωτερικού, αφού το «*σύστημα της μικροδιδασκαλίας*» που προαναφέραμε, είναι απαραίτητο για να μεταδώσει πάσης φύσεως παιδαγωγικές και ψυχοπνευματικές δεξιότητες και γνώσεις, σε οποιονδήποτε υποψήφιο ή νεοδιόριστο εκπαιδευτικό επιθυμεί να εξελιχθεί επαγγελματικά στον εκπαιδευτικό τομέα.

4. Το μοντέλο της διερευνητικής προσέγγισης

Αναμφίβολα, το μοντέλο της διερευνητικής προσέγγισης αποτελεί το πιο σύγχρονο μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης των ανερχόμενων εκπαιδευτικών του 21^{ου} αιώνα, αφού θέλει τον εκπαιδευτικό ως καλά ενημερωμένο και σκεπτόμενο επαγγελματία, ικανό να διαγνώσει και να αντιμετωπίσει σε βάθος οποιουδήποτε είδους ερωτήματα και προβλήματα των μαθητών (Ξωχέλλη, 2005 : 100). Αποτελεί, κατά τη γνώμη μου, την πιο έγκυρη και αξιόπιστη μέθοδο εκπαίδευσης των υποψήφιων αλλά και των εν ενεργεία δασκάλων της σύγχρονης εποχής, η οποία εποχή με τις αλλεπάλληλες οικονομικές, κοινωνικές πολιτικές, πολιτιστικές, και προπάντων εκπαιδευτικές εξελίξεις, απαιτεί εκπαιδευτικούς που να στοχάζονται και να διερευνούν κριτικά καθ' όλη τη διάρκεια της διδασκαλικής τους καριέρας.

Ο εκπαιδευτικός που ασπάζεται το μοντέλο της διερευνητικής προσέγγισης, θα πρέπει να είναι σε θέση «να αντιλαμβάνεται άμεσα και καλύτερα από όλους τους άλλους τις ανάγκες των μαθητών του και τις απαιτήσεις του σχολείου του και να καθορίζει, σε διάλογο με όλους τους εμπλεκόμενους και ενδιαφερόμενους φορείς και με αίσθημα ευθύνης για το μέλλον της νέας γενιάς, πώς μπορούν να ικανοποιηθούν αυτές οι ανάγκες και ποιες παρεμβάσεις θα ήταν απαραίτητες για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σύνολό της» (Ξωχέλλης, 2005: 100-101). Επίσης, ο «*εκπαιδευτικός διερευνητής*» δεν θα πρέπει να είναι απόλυτα αφοσιωμένος στην κεντρική εξουσία της εκπαίδευσης και στα οποιαδήποτε αναλυτικά προγράμματα, ούτε και να θέτει σαν πρωταρχικό και αμετάκλητο στόχο την πιστή εφαρμογή της καθορισμένης διδακτέας ύλης, αλλά αντιθέτως, θα πρέπει να έχει φιλελεύθερο πνεύμα, να είναι ανοικτός σε καινοτομίες και να προσπαθεί να εισάγει όσο το δυνατόν περισσότερες παιδαγωγικές γνώσεις και ιδέες στην εκπαιδευτική διαδικασία,

προκειμένου να βελτιώσει την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του διδακτικού του έργου.

Έτσι, ο εκάστοτε εκπαιδευτικός που ακολουθεί το συγκεκριμένο είδος επιμορφωτικού μοντέλου, έχει περισσότερες δυνατότητες να αναπτυχθεί επαγγελματικά και να ανελιχθεί σε *‘ειδήμονα’* με το πέρασμα των χρόνων, βλέποντας πλέον τον εαυτό του ως ένα κριτικά σκεπτόμενο και *‘στοχαζόμενο επαγγελματία’*. Βέβαια, για να μπορεί κάποιος εκπαιδευτικός να διερευνά, να στοχάζεται και να αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας, προϋποτίθεται ότι διαθέτει τα απαραίτητα γνωστικά εφόδια, την ετοιμότητα να αξιολογεί την ίδια του τη δράση και τα αποτελέσματά της, να αναλύει τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών του και να δραστηριοποιείται ανάλογα, διενεργώντας έτσι αυτό που λέμε *«στοχαζόμενη δράση»*. Πρέπει δηλαδή να κατέχει τις στοιχειώδεις γνώσεις από την βασική του εκπαίδευση στο σχολείο και στο Πανεπιστήμιο, να γνωρίζει τα βασικά διδακτικά και παιδαγωγικά αντικείμενα σχετικά με το επάγγελμα του δασκάλου και να μπορεί, τόσο να τα χρησιμοποιεί και να τα αναλύει σε θεωρητική επιστημονική βάση, αλλά και να τα εφαρμόζει στα πλαίσια της διδακτικής πράξης.

Παρ’ όλα αυτά, η προγραμματισμένη εκπαίδευση και επιμόρφωση των σύγχρονων εκπαιδευτικών στις μέρες μας είναι δυστυχώς σε αρκετά μεγάλο βαθμό προσκολλημένη και προσανατολισμένη σε *παρωχημένα παιδαγωγικά πρότυπα*, τα οποία θέλουν τον εκπαιδευτικό πιστό ακόλουθο του αναλυτικού προγράμματος και κατ’ επέκταση της διδακτέας ύλης και του σχολικού βιβλίου. Τα διάφορα Πανεπιστήμια, όπως και τα Κέντρα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών που υπάρχουν στην Ελλάδα, έχουν πολλές αδυναμίες όσον αφορά την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών με κριτική διάθεση και στοχασμό, με αποτέλεσμα να μην ακολουθούν ούτε κατά διάνοια το μοντέλο της διερευνητικής προσέγγισης, αλλά αντιθέτως, να προωθούν και να προετοιμάζουν τους εκπαιδευτικούς ως παθητικούς αποδέκτες και εκτελεστές οδηγιών και εντολών. Επιπλέον, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη χώρα μας, είναι ανεπαρκής σχετικά με την επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση των υποψήφιων εκπαιδευτικών, ενώ χαρακτηρίζεται από ελλιπή σύνδεση της θεωρίας με την πράξη (όπως προϋποθέτει η εφαρμογή του μοντέλου της διερευνητικής προσέγγισης), γεγονός που εμποδίζει σε πολύ μεγάλο βαθμό τη διαδικασία *«επαγγελματοποίησης»* των Ελλήνων εκπαιδευτικών.

«Από τα παραπάνω προκύπτει», συμπεραίνει και ο Ξωχέλλης, *«ότι απαιτείται μεγάλη προσπάθεια ακόμη, ώστε να εκσυγχρονισθεί η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών*

ως προς το γενικό προσανατολισμό της, τους στόχους και τα περιεχόμενα σπουδών, καθώς και τις πρακτικές της, ενώ εκκρεμεί και επείγει η αντιμετώπιση των συγκυριακών προβλημάτων που αντιμετωπίζει» (Ξωχέλλης, 2005 : 102).

4.3 Οι φάσεις ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Κατά το παρελθόν είχε διεξαχθεί ένας πολύ μεγάλος αριθμός ερευνητικών διαδικασιών και μελετών, όσον αφορά το θέμα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, καθώς και τις φάσεις μέσα από τις οποίες κινούνται οι πλείστοι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τον εντοπισμό και τον καθορισμό πολυποίκιλων και διαφορετικών μεταξύ τους αποτελεσμάτων σχετικά με τον αριθμό και το είδος των φάσεων, μέσω των οποίων διαπερνούν οι αναπτυσσόμενοι εκπαιδευτικοί για να καταλήξουν τελικά στο απόγειο της πολύχρονης καριέρας τους.

Παρ'όλα αυτά, οι πλέον έγκυρες και αξιόπιστες έρευνες και μελέτες για τις εμπειρίες σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών, καθώς και για τους διάφορους θεσμικούς, και μη, παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη και την επαγγελματική τους πορεία, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι αναπτυσσόμενοι εκπαιδευτικοί περνούν από τις παρακάτω πέντε γενικές, αλλά ταυτόχρονα, κρίσιμες φάσεις, μια σύντομη περιγραφή των οποίων ακολουθεί στη συνέχεια:

1. Εγκαινιάζοντας την καριέρα: αρχική δέσμευση (εύκολο ή επώδυνο ξεκίνημα).
2. Σταθεροποίηση: θεώρηση της δέσμευσης (εδραίωση, χειραφέτηση, ενσωμάτωση στην ομάδα των συναδέλφων).
3. Νέες προκλήσεις, νέες ανησυχίες (πειραματισμός, υπευθυνότητα).
4. Φτάνοντας σε ένα ανώτατο, οριακό επαγγελματικό επίπεδο (αίσθηση θνησιμότητας, εγκατάλειψη των προσπαθειών για προαγωγή, ικανοποίηση ή καθήλωση).
5. Η τελική φάση (αυξημένη ανησυχία για τη μάθηση των μαθητών και αυξανόμενη αναζήτηση εξωτερικών ενδιαφερόντων, απομυθοποίηση, συρρίκνωση της επαγγελματικής δραστηριότητας και των σχετικών ενδιαφερόντων). (Day, 2003: 143)

Φάση 1^η : Εγκαινιάζοντας μια καριέρα

Κατά την είσοδό του στους κύκλους του διδασκαλικού επαγγέλματος, ο αρχάριος εκπαιδευτικός έχει να αντιμετωπίσει αρκετά προβλήματα και δυσκολίες, σχετικά με

την ομαλή προσαρμογή του στη σχολική μονάδα στην οποία εργάζεται. Κατ' αρχήν, οφείλει να δώσει το δικό του ορισμό για την έννοια της διδασκαλίας, αλλά και να βρει τις απαραίτητες ψυχικές δυνάμεις, ούτως ώστε να είναι αλλά και να συμπεριφέρεται ως επαγγελματίας. «*Το ξεκίνημα*», επισημαίνει ο Day «*μπορεί να είναι εύκολο ή επώδυνο, πράγμα που δεν εξαρτάται μόνο από την ικανότητα του εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει προβλήματα οργάνωσης και διοίκησης της τάξης και από τις γνώσεις του πάνω στο πρόγραμμα διδασκαλίας και την παιδαγωγική, αλλά και από τις επιρροές που δέχεται από την κουλτούρα του σχολείου και την κουλτούρα της αίθουσας του διδακτικού του προσωπικού*» (Day, 2003 : 144).

Έτσι, διαπιστώνεται ότι τα πρώτα χρόνια εργασίας του αρχάριου εκπαιδευτικού δεν είναι και τα πιο εύκολα της διδακτικής του σταδιοδρομίας, αφού ο νεοδιόριστος δάσκαλος καλείται να αντεπεξέλθει στις ισχυρές δυνάμεις και πιέσεις της κοινωνικής πραγματικότητας του δημοτικού σχολείου, ενώ ταυτόχρονα προσπαθεί να κοινωνικοποιηθεί και να νιώσει μέλος του εκπαιδευτικού προσωπικού της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας. Ο Lacey περιέγραψε, σύμφωνα με τον Day, τρεις φάσεις από τις οποίες περνά ο αρχάριος εκπαιδευτικός:

1. *Το μήνα του μέλιτος*
2. *Την κρίση*
3. *Την αποτυχία ή το βόλεμα* (Day, 2003: 144)

Το πιο δύσκολο στάδιο, από το οποίο καλείται να περάσει αλώβητος ο πρωτοδιόριστος και άπειρος εκπαιδευτικός, είναι αυτό της 'κρίσης', αφού αν κατορθώσει και αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τις διάφορες πιθανές δυσαρμονίες ανάμεσα στις επιθυμίες, τις φιλοδοξίες του, αλλά και την άγνωστη σ' αυτόν σχολική κουλτούρα, τότε θα μπορέσει να ξεπεράσει επιτυχώς το εμπόδιο της πρώτης κρίσης, το οποίο είναι σίγουρο ότι θα προκύψει πολύ σύντομα απ' την πρώτη του διδασκαλική εμπειρία. Ο Lacey και πάλι, προτείνει τρεις πιθανούς τρόπους, με τους οποίους ο αρχάριος εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να αντιδράσει στην κρίση που θα του παρουσιαστεί και να αντεπεξέλθει θετικά στα διάφορα προβλήματα κοινωνικοποίησης που ενδέχεται να τον 'πιέσουν' κατά τα πρώτα χρόνια της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας. Οι τρόποι αυτοί είναι οι εξής:

1. *Στρατηγική υποχώρηση*, κατά την οποία το άτομο συμμορφώνεται με τον ορισμό της κατάστασης που δίνει το πρόσωπο εξουσίας και με τους περιορισμούς της κατάστασης, αλλά σιωπηλά διατηρεί σχετικές επιφυλάξεις.

2. *Εσωτερικευμένη προσαρμογή*, στην οποία το άτομο συμμορφώνεται με τους περιορισμούς και πιστεύει ότι οι περιορισμοί της κατάστασης είναι χρήσιμοι και ωφέλιμοι.
3. *Στρατηγικός επαναπροσδιορισμός* της κατάστασης που συνεπάγεται ότι η αλλαγή μπορεί να προέλθει από άτομα που δεν έχουν την επίσημη εξουσία για κάτι τέτοιο (Lacey, 1977 όπως αναφέρει ο Day, 2003: 145).

Η παραπάνω ανάλυση αποδεικνύει σε μεγάλο βαθμό ότι, εάν οι εκπαιδευτικοί ακολουθήσουν τη μορφή του στρατηγικού επαναπροσδιορισμού και είναι ικανοί να πείσουν τα πρόσωπα που κατέχουν την επίσημη εξουσία για την αποδοτικότητά τους, τότε είναι σε θέση να ξεπεράσουν την κρίση που ενδέχεται να τους εμφανιστεί και να επιφέρουν την αλλαγή. Σ' αυτό θα συμβάλει κατά πολύ η αποδοχή των εκπαιδευτικών από τη μεγάλη μερίδα του διδακτικού προσωπικού της σχολικής μονάδας, ενώ σε αντίθετη περίπτωση, οι ανερχόμενοι εκπαιδευτικοί δεν θα κατορθώσουν να προσαρμοστούν αποτελεσματικά και θα οδηγηθούν μοιραία στην αποτυχία, ή απλώς στο 'βόλεμα' (δηλαδή την απλή επιβίωση και ανοχή των υπάρχουσων αρνητικών γι' αυτούς καταστάσεων).²

Φάση 2^η και 3^η: Σταθεροποίηση – Νέες προκλήσεις, νέες ανησυχίες

Αν ο ανερχόμενος εκπαιδευτικός καταφέρει και εξέλθει επιτυχώς από την κρίσιμη και 'επίπονη' αρχική φάση του 'αρχάριου', μπορεί πλέον να κοινωνικοποιηθεί και να προσαρμοστεί συνειδητά στην κουλτούρα του σχολείου του, αποκτώντας έτσι μια αίσθηση βαθύτερης γνώσης για τη διαδικασία της διδασκαλίας. Θα νιώθει αποδεκτός ως έμπειρος συνάδελφος στην αίθουσα συνάντησης του διδακτικού προσωπικού, γεγονός που θα τον κάνει να αισθανθεί ενεργό και αναπόσπαστο μέλος της συγκεκριμένης σχολικής κοινότητας, ενώ η αυτοπεποίθηση και οι προσωπικές του αντιλήψεις όσον αφορά το ρόλο του ως σκεπτόμενου επαγγελματία εκπαιδευτικού, θα 'εκτοξευθούν' στα ύψη.

Ο εκπαιδευτικός, σίγουρος πλέον για τις γνώσεις του πάνω σε θέματα πρακτικής άσκησης και διδασκαλίας, εδραιώνεται ως επαγγελματίας στις τάξεις και στην κοινότητα της σχολικής μονάδας, ενώ ταυτόχρονα διενεργεί προσπάθειες για συμμετοχή σ' ένα μεγαλύτερο εύρος εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, εντός και εκτός σχολείου, ούτως ώστε να αυξήσει τις πιθανότητες του για συνεχή μάθηση,

² Περισσότερες πληροφορίες βλέπε Day, 2005, σελ. .144-147.

διερεύνηση και επομένως επαγγελματική εξέλιξη και πιθανή προαγωγή. Με λίγα λόγια, οι ανερχόμενοι εκπαιδευτικοί που βρίσκονται σ' αυτήν την σύντομη, αλλά ταυτόχρονα, κρίσιμη φάση ανάπτυξης της επαγγελματικής και προσωπικής τους ζωής, διακατέχονται απο αισθήματα αυξημένης ωριμότητας και σταθεροποίησης στο διδασκαλικό στερέωμα, γεγονός που τους αποφορτίζει από το άγχος της μονιμοποίησης στη δουλειά και τους παρέχει τη δυνατότητα να είναι ανοιχτοί σε νέες προκλήσεις και ιδέες στη συνέχεια της καριέρας τους.

Φάση 4η: Φτάνοντας σε ένα ανώτατο, οριακό επαγγελματικό επίπεδο

Η συγκεκριμένη φάση επαγγελματικής ανάπτυξης χαρακτηρίζεται συνήθως από την καθήλωση και απομυθοποίηση του ρόλου από πλευράς των εκπαιδευτικών, λόγω κυρίως της έλλειψης κάποιας προαγωγής σε διευθυντική θέση ή λόγω της αρνητικής προς αυτούς κουλτούρας του σχολείου. Είναι λογικό, μετά από 15-20 χρόνια επαγγελματικής σταδιοδρομίας στους χώρους του της εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί να μην διαθέτουν πλέον την όρεξη και τη διάθεση να συνεχίσουν την αναζήτηση νέων προκλήσεων και νέων υπευθυνοτήτων, παρά το γεγονός ότι ένα σεβαστό ποσοστό εκπαιδευτικών στις μέρες μας μας διαψεύδει και μας αποδεικνύει ότι επιθυμεί την ολοένα και μεγαλύτερη συμμετοχή του σε νέες δραστηριότητες, προκειμένου να πάρει κάποια προαγωγή. Βέβαια, το σωστό και το ορθολογικό, είναι ότι σε όποια φάση ανάπτυξης και αν βρίσκεται ο εκπαιδευτικός, όποιες και αν είναι οι συνθήκες και η κουλτούρα της σχολικής μονάδας στην οποία διδάσκει, θα πρέπει να βρίσκει το χρόνο και τη διάθεση να μαθαίνει συνεχώς καινούρια πράγματα και γνώσεις, είτε μέσα από την προσωπική αναζήτηση και ενασχόληση με δραστηριότητες εντός του σχολικού χώρου, είτε με την συμμετοχή του σε προγράμματα ή σεμινάρια επιμόρφωσης στα ΠΕΚ, είτε με την παρακολούθηση σχετικών μεταπτυχιακών σπουδών σε κάποιο Πανεπιστήμιο.

Επιπλέον, ένα άλλο σημείο που δικαιολογεί το συγκεκριμένο στάδιο καθήλωσης στο οποίο βρίσκονται οι έμπειροι πλέον εκπαιδευτικοί, είναι το γεγονός ότι κάποιοι απ' αυτούς μπορεί να περνούν τη λεγόμενη «κρίση της μέσης ηλικίας», με αποτέλεσμα να υφίστανται διαφόρων ειδών εντάσεις και ανακατατάξεις στην επαγγελματική, αλλά και στην προσωπική τους ζωή. *«Είναι ένα διάστημα που οι εκτός σχολείου υπευθύνότητες μπορεί να αρχίσουν να αυξάνονται, είτε πρόκειται για ηλικιωμένους γονείς, είτε για τη δημιουργία οικογένειας ή για την επισημοποίηση μιας σχέσης»* (Day, 2003: 148). Επομένως, ορισμένοι εκπαιδευτικοί μπορεί να αρχίσουν να επαναπροσανατολίζονται, να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στις εκτός δουλειάς

υποχρεώσεις τους και να περιορίζουν την ενασχόληση με το διδακτικό έργο μόνο στις καθορισμένες εργάσιμες ώρες, γεγονός που πιθανόν να τους αναστατώσει και να τους ανησυχήσει, σε περίπτωση αυξημένου φόρτου εργασίας στο σχολείο.

Παρ' όλα αυτά, υπάρχει και μια μερίδα εκπαιδευτικών που επηρεάζεται διαφορετικά από την κρίση της μέσης ηλικίας και αντί να οδηγείται στην απομυθοποίηση και στον επαναπροσανατολισμό, προσπαθεί με ωριμότητα και σύνεση να 'επανεργοποιηθεί', να αναζητήσει νέες υπευθυνότητες και ευκαιρίες (π.χ. αλλαγή σχολείου), προκειμένου να πάρει κάποια προαγωγή και να φτάσει σε μια υψηλότερη βαθμίδα στην ιεραρχία της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Όπως και να χει, η συγκεκριμένη 4^η φάση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, αποτελεί μια πολύ κρίσιμη περίοδο για την επαγγελματική, αλλά και την προσωπική ζωή των εκπαιδευτικών, οι οποίοι από τη μια αισθάνονται ασφαλείς και σίγουροι πλέον για την σταθερή και μη αναστρέψιμη πορεία της διδακτικής τους καριέρας και επομένως δεν προθυμοποιούνται να αναζητήσουν και να ανακαλύψουν καινούριες γνώσεις και ιδέες και από την άλλη, είναι ανοιχτοί σε νέες προκλήσεις και καινοτομίες, γι' αυτό και προσπαθούν να εμπλέκονται συνεχώς σε νέες δραστηριότητες και ενέργειες και να μαθαίνουν νέες θεωρίες και πρακτικές για το διδακτικό τους έργο. Οι εκπαιδευτικοί που στοχάζονται και μαθαίνουν διαρκώς είναι, για μένα, οι συνειδητοποιημένοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι κατανόησαν σε θάθος την έννοια της δια βίου μάθησης και της συνεχούς επιμόρφωσης και είναι αυτοί που θα έχουν τις περισσότερες πιθανότητες να αναπτυχθούν επαγγελματικά και αποτελεσματικά, να φτάσουν στο επίπεδο του 'στοχαζόμενου' και κριτικά σκεπτόμενου επαγγελματία και στο τέλος να καταφέρουν να εκπληρώσουν το στόχο τους, παίρνοντας την πολυπόθητη γι' αυτούς προαγωγή σε μια ανώτερη διευθυντική θέση της εκπαιδευτικής βαθμίδας.

Φάση 5η : Η τελική φάση

Η συγκεκριμένη φάση αφορά τα 10-15 τελευταία χρόνια της καριέρας του εκπαιδευτικού και αποτελεί την περίοδο της μεγάλης ειδημοσύνης και της ικανοποίησης από τα τόσα χρόνια εμπειρίας στο εκπαιδευτικό στερέωμα. Οι εκπαιδευτικοί κατανοούν ότι έχουν φτάσει σχεδόν στο τέλος της καριέρας τους, γι' αυτό και δεν προσβλέπουν σε νέα προαγωγή, είτε είναι ήδη διευθυντές ή είναι απλοί εκπαιδευτικοί, ούτε επιδιώκουν να εμπλακούν σε ιδιαίτερα μεγάλο αριθμό ενεργειών και δραστηριοτήτων. Διακατέχονται από μια κρίση 'συντηρητισμού', γι' αυτό και

παραπονιούνται συνεχώς για τις συμπεριφορές και τις αξίες που διακατέχουν τη νεολαία, γεγονός που δεν προκαλεί έκπληξη, αφού η πολύχρονη ενασχόληση και εμπειρία των 'ειδήμωνων' εκπαιδευτικών σε θέματα πρακτικής και διδασκαλίας, τους οδηγεί σ' αυτές τις αντιλήψεις.

Ακόμα, είναι πιθανό να έχουν αυξημένες ανησυχίες για την προσωπική τους υγεία αλλά και την υγεία των μελών της οικογένειάς τους, ενώ μπορεί να διακατέχονται από αισθήματα περιθωριοποίησης και πικρίας απέναντι σ' αυτούς που θεωρούν υπεύθυνους για την άσχημη κατάσταση της παιδείας, των σχολείων και του χαμηλού επιπέδου των μαθητών που καλούνται να διδάσκουν (Day, 2003 : 150). Επίσης, αν και πολλοί από τους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται στην τελική φάση επαγγελματικής ανάπτυξης εργάζονται και συμπεριφέρονται ως ειδήμονες και νιώθουν ικανοποίηση για τα πολλά χρόνια διδασκαλίας τους, περιμένοντας ήρεμα και γαλήνια το τέλος μιας 'ικανοποιητικής' καριέρας, εντούτις υπάρχουν και ορισμένοι εκπαιδευτικοί που δεν έζησαν και τις καλύτερες στιγμές της ζωής τους μέσα στις τάξεις των σχολικών μονάδων και επομένως προσπαθούν απλά να επιβιώσουν ανικανοποίητοι, σε ένα ανοικείο κλίμα.

Όπως και να έχει, όταν κάποιος εκπαιδευτικός φτάσει στο απόγειο της καριέρας του, μόνο ο ίδιος μπορεί να περιγράψει τα συναισθήματα και τα βιώματά που έζησε κατά τη διάρκεια της πολύχρονης επαγγελματικής του σταδιοδρομίας και θεωρώ ότι οποιεσδήποτε θεωρίες και ιδέες πάνω στο συγκεκριμένο θέμα δεν μπορούν σε καμία περίπτωση να αποτυπώσουν το προφίλ του έμπειρου εκπαιδευτικού, εκτός φυσικά αν οι θεωρίες γίνουν πράξη με επιστημονικές έρευνες και μελέτες. Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν το τέλος της επαγγελματικής τους ζωής να πλησιάζει, κάνουν στο μυαλό τους τον απολογισμό της πολύπειρης διδακτικής τους καριέρας και προσπαθούν να προετοιμάσουν τον εαυτό τους, όσο καλύτερα μπορούν, για την αφυπηρέτηση και την αλλαγή σελίδας στη ζωή τους, τόσο επαγγελματικά, όσο προσωπικά και κυρίως συναισθηματικά.

Τελειώνοντας την ανάλυση των πέντε διαφορετικών φάσεων, από τις οποίες διέρχονται οι αναπτυσσόμενοι και επαγγελματίες εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια της διδασκαλικής τους σταδιοδρομίας, θα ήθελα να παρουσιάσω συνοπτικά το 'μοντέλο εργασίας' των Fessler και Christensen, σχετικά με τις τρεις ευρείες κατηγορίες επιρροών που ασκούνται και επηρεάζουν την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, όπως αυτό παρατίθεται στο βιβλίο του Day (2003: 151):

Σύμφωνα με το μοντέλο εργασίας ασκούνται στους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους ανάπτυξης τρεις αλληλεπιδράζουσες και αλληλοσυσχετιζόμενες κατηγορίες παραγόντων, οι οποίες διακρίνονται και σε κάποιες υποκατηγορίες. Οι τρεις κύριες κατηγορίες επιρροών είναι ο κύκλος καριέρας, το προσωπικό περιβάλλον και το οργανωτικό περιβάλλον και παρουσιάζονται στη συνέχεια ως εξής:

Κύκλος της σταδιοδρομίας

Πριν από την υπηρεσία

Επίσημη ένταξη

Εμπέδωση της αποδοτικότητας

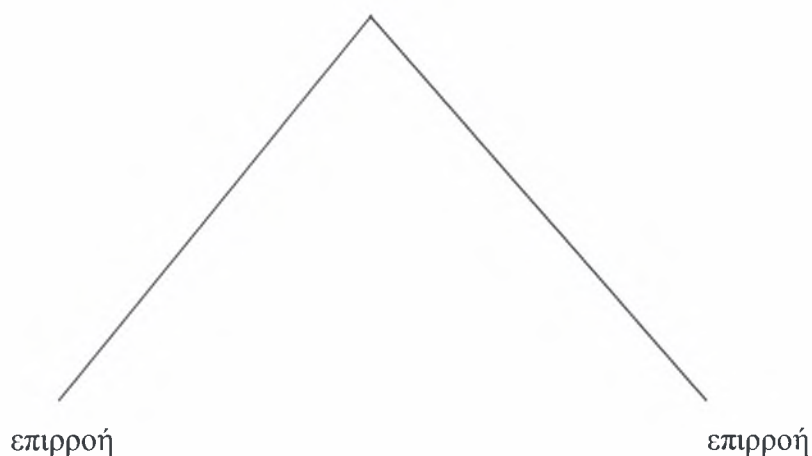
Ενθουσιασμός και ανάπτυξη

Διάψευση της σταδιοδρομίας

Σταθερότητα της σταδιοδρομίας

Καταλάγιασμα της σταδιοδρομίας

Εξοδος από την σταδιοδρομία



Προσωπικό Περιβάλλον

Στάδια ζωής

Οικογένεια

Θετικά σημαντικά γεγονότα

Κρίσεις

Προσωπικές προδιαθέσεις

Ερασιτεχνικές ενασχολήσεις

Περιβάλλον του οργανισμού

Σωματείο

Κανονισμοί

Τρόπος διοίκησης

Εμπιστοσύνη του κοινού

Κοινωνικές προσδοκίες

Επαγγελματικές οργανώσεις

(Fessler & Christensen, 1992 : 32 σύμφωνα με Day, 2003 :151)

4.4 Συμπέρασμα

Ο προβληματισμός για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (αρχική και ενδοϋπηρεσιακή) είναι σήμερα δεδομένος τόσο στην Ευρωπαϊκή Ένωση όσο και σε άλλους διεθνείς Οργανισμούς (G. Brinkmann, 1996: 27). Δηλαδή αποτελεί συνείδηση στους αρμόδιους και υπεύθυνους φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής, ότι ο εκπαιδευτικός κατέχει θέση - κλειδί στις σύγχρονες κοινωνίες και ότι η εκπαίδευσή του έχει καθοριστική σημασία για την οικονομική, κοινωνική και πολιτιστική εξέλιξη κάθε χώρας. Όμως, παρά την κοινή αυτή πεποίθηση, που κατατίθεται συχνά σε προγραμματικές δηλώσεις πολιτικών σχηματισμών και εισηγητικές εκθέσεις εκπαιδευτικών νόμων και προβάλλεται έντονα στην ειδική βιβλιογραφία και παρά την ικανοποιητική στάθμη της σχετικής έρευνας, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών εξακολουθεί να παρουσιάζει και σήμερα ακόμη δομικές αδυναμίες, τη στιγμή ακριβώς που καλείται να παίξει έναν τόσο σημαντικό ρόλο. Είναι διασπασμένη (διαφορετική κατά εκπαιδευτική βαθμίδα), αν και η κύρια αποστολή των εκπαιδευτικών είναι κατά βάση κοινή και είναι διαιρεμένη σε δύο φάσεις (βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση), χωρίς ενιαία σύλληψη, συνέχεια και συνέπεια. Αντιμετωπίζει επίσης στην επιστημονική κοινότητα μια περίεργη αντίθεση ανάμεσα στην επιστημοσύνη και την παιδαγωγική κατάρτιση των υποψηφίων εκπαιδευτικών, το λεγόμενο "τι" και "πως". Χαρακτηρίζεται εξάλλου από ελλιπή σύνδεση θεωρίας και πράξης, λείπει δηλαδή η απαραίτητη "παιδαγωγική κλινική", με άμεση συνέπεια το λεγόμενο "σοκ της πράξης", που έχει πολύ δυσμενείς και μακροπρόθεσμες επιπτώσεις (Ξωχέλλης, 2005 : 102). Δυσχεραίνεται τέλος από μείζονα συγκυριακά προβλήματα, όπως είναι π.χ. το πρόβλημα της ανεργίας. Απαιτείται επομένως πολύ μεγάλη προσπάθεια ακόμη, ώστε να βελτιωθεί και να εκσυγχρονισθεί στον προσανατολισμό, τους στόχους και τα περιεχόμενα σπουδών, καθώς βέβαια και στις πρακτικές της. Η εκπαιδευτική έρευνα αλλά και ο θεωρητικός στοχασμός στην περιοχή αυτή μπορούν να συμβάλουν σχετικά.

Έτσι μπορεί να διαπιστωθεί ότι, παρά τις διαφορές απόψεων, ως προς τη στοχοθεσία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, οι διεθνείς επιστημονικές συζητήσεις αλλά και η σχετική πρακτική φαίνεται να συγκλίνουν σε κάποιες κοινές θέσεις ως προς τα δομικά χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης, που είναι τα εξής:



1. Να είναι αποκεντρωμένη και να ανταποκρίνεται στις διαπιστωμένες επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.
2. Να παρέχεται από διάφορους φορείς, να έχει πολλές μορφές και να μπορεί να ενσωματώνει ποικίλες επιμορφωτικές δραστηριότητες.
3. Να είναι μικρής διάρκειας και επαναλαμβανόμενη, αλλά μεγάλης εμβέλειας σε ό,τι αφορά τον αριθμό των εκπαιδευτικών στους οποίους απευθύνεται.
4. Να βρίσκεται σε στενή σχέση με την εκπαιδευτική έρευνα αφενός και την σχολική πράξη ("on the job") αφετέρου.
5. Να χρησιμοποιεί μορφές εργασίας προσαρμοσμένες στις εμπειρίες και τους τρόπους μάθησης των ενηλίκων.
6. Να αξιολογείται διαρκώς για συνεχή βελτίωση και προσαρμογή της στις εκάστοτε ανάγκες και συνθήκες.

Μπορεί επίσης να πει κανείς ότι έχουν διαμορφωθεί και διάφορες προτάσεις για το ζητούμενο νέο μοντέλο εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού, που κινούνται σε τρία επίπεδα :

1. Ανατρέχουν στην ιστορία του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και ανασυνθέτουν τα στοιχεία της επαγγελματικής του εικόνας, τα οποία αποδείχτηκαν ως διαρκή και ανθεκτικά στο χρόνο.
2. Συσχετίζονται με το πλαίσιο της επικαιρότητας, δηλαδή αντλούν από αναλύσεις σχετικά με τις θέσεις εργασίας ή από κοινωνιολογικές μελέτες για σύγχρονους επαγγελματικούς στόχους, οι οποίοι, μεταξύ άλλων, προσανατολίζονται στη διαφοροποιημένη σήμερα παιδική ηλικία ή στις νέες συνθήκες διαβίωσης του ανθρώπου.
3. Διαθέτουν κατά κανόνα ένα χαρακτηριστικό στοιχείο που είναι προσανατολισμένο στο μέλλον (Brinkmann, 1996: 28).

Κεφάλαιο Β

Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης

Στο κεφάλαιο αυτό θα ασχοληθούμε με βασικά ζητήματα του τομέα «Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης», όπως αυτά συνάδουν με τον παιδαγωγικό ρόλο και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο σχολείο. Συγκεκριμένα θα γίνει επεξεργασία σε δύο θέματα του τομέα αυτού: στο ρόλο του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη και στη διοίκηση εκπαιδευτικών οργανισμών.

1. Ο ρόλος του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη

1.1 Γενική προβληματική

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι ο βασικότερος παράγοντας σε αυτή, αφού σύμφωνα με την εκπαιδευτική νομοθεσία καλείται ως πρόσωπο που έχει τη βασική ευθύνη της σχολικής κοινότητας να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για ένα σχολείο δημοκρατικό, συναγωνιστικό, αποτελεσματικό και ανοικτό στην κοινωνία. Σύμφωνα λοιπόν με αυτή τη νομοθεσία ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, μεταξύ άλλων, προΐσταται των εκπαιδευτικών, συντονίζει και συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης. Διατηρεί και ενισχύει την συνοχή του διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σ' αυτούς. Εφαρμόζει τους νόμους, τα προεδρικά διατάγματα, τις υπουργικές αποφάσεις, τις εγκυκλίους και τις εντολές των στελεχών εκπαίδευσης. Όλα αυτά και άλλα πολλά ανήκουν στα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες του διευθυντή της σχολικής μονάδας (Σαϊτης, 1992 : 310-311).

Αν δούμε όμως το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας από κοινωνικο-ψυχολογική άποψη και μάλιστα στα πλαίσια της θεωρίας της ηγεσίας, τότε διαπιστώνουμε ότι η ηγεσία στα πλαίσια μιας ομάδας, όπως είναι η σχολική μονάδα, προϋποθέτει την ύπαρξη κοινού στόχου στον οποίο κατευθύνεται η εκάστοτε συμπεριφορά της, όπου η ηγεσία περιλαμβάνει πάντα και την επίδραση που ασκεί η ίδια στη συμπεριφορά των άλλων ατόμων και φέρει τη σφραγίδα των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του εκάστοτε ηγέτη. Σύμφωνα λοιπόν με την παραπάνω θεωρία, μπορούμε μεταξύ άλλων να διακρίνουμε δύο διαφορετικούς αλλά

και βασικούς τύπους ηγεσίας σε κάθε ομάδα, ανάλογα με την προέλευσή της (Γεωργογιάννης, 1996 : 146):

1. Στην εκλεγμένη ηγεσία και
2. Σε αυτήν που σχηματίζεται στα πλαίσια ενός οργανισμού.

Η πρώτη χαρακτηρίζεται από το γεγονός ότι προκύπτει από εκλογική διαδικασία (με την προϋπόθεση ότι ο υποψήφιος είναι μέλος της), αναδεικνύεται δηλαδή από τα μέλη μιας συγκεκριμένης ομάδας.

Η δεύτερη χαρακτηρίζεται κυρίως «από το ότι ο ηγέτης δεν εκλέγεται από τους καθοδηγούμενους, αλλά καθορίζεται τυπικά από την κορυφή της οργάνωσης και πολλές φορές δεν έχει την αναγνώριση από τα μέλη της ομάδας της οποίας προΐσταται» (Γεωργογιάννης, 1996: 146). Το γεγονός αυτό έχει άμεση σχέση με τον τρόπο συγκρότησης της ομάδας, αφού τον τρόπο συγκρότησής της μπορούμε να τον χωρίσουμε μεταξύ άλλων σε δύο κύριες κατηγορίες:

1. Σε ομάδες που συγκροτούνται εθελοντικά, με πρωτοβουλία των ίδιων των μελών για επιδίωξη συγκεκριμένων στόχων, π.χ. κόμματα, αθλητικοί σύλλογοι κ.λ.π.
2. Σε ομάδες που συγκροτούνται από έναν οργανισμό στα πλαίσια υλοποίησης συγκεκριμένων στόχων, όπως οι σχολικές μονάδες (Γεωργογιάννης, 1996: 147).

Και στις δύο αυτές κατηγορίες των ομάδων υπάρχουν στόχοι. Η διαφορά έγκειται στο γεγονός του καθορισμού των στόχων. Στην πρώτη κατηγορία οι στόχοι των ομάδων είναι αποτέλεσμα διεργασίας και συνεργασίας των μελών της, ενώ στη δεύτερη κατηγορία οι στόχοι προκαθορίζονται από τον οργανισμό (Γεωργογιάννης, 1996 : 147). Στα πλαίσια της σχολικής μονάδας γίνεται φανερό ότι ισχύει η δεύτερη περίπτωση ηγεσίας, τόσο όσον αφορά τον τρόπο που προκύπτει ο ηγέτης αλλά και η συγκρότηση της ομάδας που αποτελείται από εκπαιδευτικούς και μαθητές, όσο και όσον αφορά τους στόχους της που καθορίζονται από το Υπουργείο Παιδείας. Στη συνέχεια διεξάγεται μια σύντομη ανάλυση σχετικά με την προέλευση των υποχρεώσεων του ηγέτη.

1.2 Προέλευση των υποχρεώσεων του ηγέτη

Μετά από όσα λέχθηκαν μέχρι τώρα γίνεται φανερό πως, τόσο η εκλεγμένη ηγεσία όσο και αυτή που προήλθε στα πλαίσια ενός οργανισμού, έχει συγκεκριμένες υποχρεώσεις με διαφορετικές αφετηρίες προέλευσης. Στην πρώτη περίπτωση, όπου ο ηγέτης εκλέγεται από τα ίδια τα μέλη της ομάδας και καλείται άρα να εκπληρώσει τους στόχους της ομάδας του, είναι σαφές ότι οι υποχρεώσεις του προέρχονται από τους στόχους αυτούς και κατ' επέκταση από την ίδια την ομάδα. Αφού οι υποχρεώσεις του απορρέουν από αυτή, είναι σαφές ότι ο ηγέτης θα πρέπει να λογοδοτεί στην ομάδα του, η οποία είναι υπεύθυνη να κρίνει μέσα από τη λογοδοσία αν θα συνεχίσει να ασκεί τα καθήκοντα του ηγέτη ή όχι.

Δεν συμβαίνει όμως το ίδιο για τον ηγέτη που η ηγεσία του σχηματίζεται στα πλαίσια ενός οποιουδήποτε οργανισμού, γιατί στην περίπτωση αυτή ο ηγέτης δεν λογοδοτεί στα μέλη της ομάδας του αλλά στον οργανισμό από το οποίο προήλθε. Κατά συνέπεια ο διευθυντής της σχολικής μονάδας δεν λογοδοτεί στα μέλη της ομάδας του, δηλαδή στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές του, αλλά στους προϊσταμένους του.

1.3 Δυσκολίες του διευθυντή της σχολικής μονάδας ως μη εκλεγμένου ηγέτη

Το γεγονός ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας δεν είναι εκλεγμένος, είναι αυτονόητο ότι οι ενδοϋπηρεσιακές και ενδοεπικοινωνιακές συνθήκες του σχολείου θα του δημιουργούν περισσότερα προβλήματα και δυσκολίες, αφού τόσο ο ηγέτης, όσο και η ομάδα έχουν καθοριστεί από τον οργανισμό. Αυτό σημαίνει πως, ενώ στην περίπτωση που ο ηγέτης εκλέγεται από την ίδια την ομάδα είναι πολύ πιθανό η ομάδα που τον εξέλεξε είτε να του συγχωρεί κάποια λάθη, ή να τα παραβλέπει, είτε να τον αποπέμψει για τυχόν αστοχίες στην ηγεσία του, δε συμβαίνει το ίδιο στην δεύτερη περίπτωση, που ούτε η ομάδα συγκροτήθηκε από μόνη της, ούτε ο ηγέτης εκλέχθηκε από τα μέλη της. Το παραπάνω φαινόμενο ισχύει στη σχολική μονάδα, αφού ούτε οι μαθητές ούτε οι εκπαιδευτικοί συγκροτήθηκαν από μόνοι τους σε ομάδα, ούτε ο διευθυντής εκλέχθηκε από τα μέλη της. Άρα, ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας βρίσκεται σε πολύ δυσχερέστερη θέση σε σχέση με οποιοδήποτε ηγέτη εκλεγμένο από την ίδια την ομάδα. Αυτό σημαίνει ότι ο ηγέτης αυτός, δηλαδή ο διευθυντής της

σχολικής μονάδας, είναι απαραίτητο να διαθέτει πολύ περισσότερες ικανότητες, να κατέχει πολύ περισσότερα προσόντα με βαθιά γνώση του αντικειμένου του, τα οποία θα τον βοηθήσουν να ανταποκριθεί στο έργο του. Για να ξεπεραστούν τα συγκεκριμένα προβλήματα, είναι φανερό ότι η επιτυχία του διευθυντή της σχολικής μονάδας εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει τον ανθρώπινο παράγοντα. «*Θεωρώντας, λοιπόν, τον διευθυντή του σχολείου ηγέτη, συμπεραίνει ο Σαΐτης, «πρέπει να συγκαταλέξουμε στα καθήκοντά του και τον κατάλληλο χειρισμό όλων των μελών του σχολείου (διδασκτικού, διοικητικού και μαθητικού δυναμικού) για την εξασφάλιση της μεγαλύτερης δυνατής αξιοποίησής τους»* (Σαΐτης, 1992 : 312). Πέρα όμως από το ρόλο του σαν αποτελεσματικός ηγέτης, ο διευθυντής θα πρέπει να έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: αίσθημα ευθύνης, ενδιαφέρον για την ολοκλήρωση του έργου, ενεργητικότητα, επιμονή, πρωτοτυπία, αυτοπεποίθηση, ικανότητα άσκησης επιρροής, ικανότητα συντονισμού των άλλων. Μετά από όσα λέχθηκαν μέχρι τώρα, το ερώτημα που τίθεται για μας είναι, αν ο διευθυντής της κάθε σχολικής μονάδας διαθέτει τα απαραίτητα προσόντα, ικανότητες, δεξιότητες κ.λ.π., δηλαδή διαθέτει την ανάλογη «*διοικητική επάρκεια και ετοιμότητα*» που του χρειάζονται για να διοικήσει τη σχολική μονάδα και να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στο έργο του. Αλλά και αν ακόμα τη διαθέτει και ασκεί άψογα το διοικητικό του έργο, πρέπει να αναρωτηθούμε αν η σχολική μονάδα ως «*μικροδιοικητικό περιβάλλον*» βρίσκεται στα πλαίσια κατάλληλου «*μακροδιοικητικού περιβάλλοντος*», που ευνοεί την εκδήλωση και αυτονομίας και των πρωτοβουλιών της σχολικής μονάδας (Σαΐτης, 1992 : 316).

Στη συνέχεια της παρούσας εργασίας θα προσπαθήσουμε να σκιαγραφήσουμε τα καθήκοντα και τα κριτήρια επιλογής του διευθυντή της σχολικής μονάδας, όπως αυτά προβλέπονται από την εκπαιδευτική νομοθεσία, για να αποκτήσουμε μια άποψη για το εάν ο διευθυντής του σήμερα διαθέτει την απαιτούμενη διοικητική επάρκεια και ετοιμότητα, καθώς και το απαιτούμενο διοικητικό περιβάλλον για να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στο έργο του.

1.4 Καθήκοντα των διευθυντών σχολικών μονάδων

Οι φορείς ή τα υποκείμενα με τα οποία ο διευθυντής της σχολικής μονάδας έχει σχέση, είναι τα παρακάτω:

Καθήκοντα διευθυντών σχολικής μονάδας

1. Γενικά
2. Διδάσκοντες
3. Μαθητές
4. Διευθυντή Εκπαίδευσης
5. Όργανα Λαϊκής Συμμετοχής
6. Γονείς
7. Προϊστάμενοι (Σαϊτης, 1992 : 310-311).

Τα καθήκοντα αυτά αποτελούν τη βάση στην οποία θα στηριχθούμε για να θεμελιώσουμε την άποψή μας για την διοικητική επάρκεια και ετοιμότητα των διευθυντών σχολικών μονάδων, αφού όπως είδαμε στην αρχή, ο διευθυντής έχει να επιδείξει συγκεκριμένες δραστηριότητες που αφορούν τους συγκεκριμένους χώρους των καθηκόντων του. Σε ποιο, όμως, βαθμό θα ανταποκριθεί στην εκπλήρωση αυτών των καθηκόντων του, εξαρτάται από το πόσο διοικητικά επαρκής και έτοιμος είναι, καθώς και από το πόσο το διοικητικό περιβάλλον του το επιτρέπει. Τι είναι όμως διοικητική επάρκεια και ετοιμότητα;

1.5 Διοικητική επάρκεια και ετοιμότητα του διευθυντή της σχολικής μονάδας

Για να γίνει κατανοητό τι εννοούμε με τους όρους «διοικητική επάρκεια και ετοιμότητα» του εκπαιδευτικού, θα πρέπει πρώτα να αναλύσουμε τι εννοούμε με τον όρο «εκπαιδευτική επάρκεια και εκπαιδευτική ετοιμότητα» του εκπαιδευτικού της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

«Η εκπαιδευτική επάρκεια περιλαμβάνει την κατάρτιση που δέχεται ο υποψήφιος εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια των σπουδών του και το παρεχόμενο πτυχίο, το οποίο τελικά προσδιορίζει την επάρκειά του» (Γεωργογιάννης, 2004: 50). Άρα, λοιπόν, η επάρκεια καθορίζεται από την πολιτεία με το παρεχόμενο πτυχίο και αφορά την επιστημονική, τη θεωρητική και την ερευνητική κατάρτιση του εκπαιδευτικού και βεβαιώνει την ικανότητα άσκησης του εκπαιδευτικού και διδακτικού του έργου.

«Η εκπαιδευτική ετοιμότητα αναφέρεται στη μετουσίωση των παραπάνω στην εκπαιδευτική πράξη, δηλαδή στην ικανότητα άμεσης αντίληψης των ερεθισμάτων και

κατάλληλης αντίδρασης στα εν λόγω ερεθίσματα, αντίδραση όμως που είναι αποτέλεσμα κατάλληλης προετοιμασίας και εκπαίδευσης» (Γεωργογιάννης, 2004: 50).

Αντίστοιχα λοιπόν με τις παραπάνω διευκρινήσεις των εννοιών ορίζουμε τη διοικητική επάρκεια ως «την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στο θεωρητικό, τον επιστημονικό και τον ερευνητικό τομέα της διοίκησης της εκπαίδευσης» (Γεωργογιάννης, 2004 : 64). Ως ετοιμότητα δε, ορίζουμε τη «δυνατότητα, εκ μέρους του εκπαιδευτικού, μετουσίωσης των παραπάνω (της διοικητικής επάρκειάς του) στην εκπαιδευτική πράξη ως αποτέλεσμα μαθησιακής διαδικασίας» (Γεωργογιάννης, 2004 : 64). Δηλαδή την ικανότητα, εκ μέρους του, της άμεσης αντίληψης των ερεθισμάτων και κατάλληλης αντίδρασης στα εν λόγω ερεθίσματα που προέρχονται από το χώρο άσκησης της διοίκησης.

Από τις παραπάνω τοποθετήσεις προκύπτουν τα παρακάτω βασικά ερωτήματα:

1. Την εκπαιδευτική επάρκεια ο κάθε εκπαιδευτικός την αποκτά με το παρεχόμενο πτυχίο. Με ποιον τρόπο ο διευθυντής αποκτά τη διοικητική επάρκειά του;
2. Την ετοιμότητά του ο εκπαιδευτικός την αποκτά επίσης με το πτυχίο του, «αν την αποκτά;». Με ποιον τρόπο ο εκπαιδευτικός «εννοείται της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» αποκτά τη διοικητική ετοιμότητά του;

Προέχει ωστόσο να εξετάσουμε πότε ένας εκπαιδευτικός είναι διοικητικά επαρκής.

Πότε ένας εκπαιδευτικός είναι διοικητικά επαρκής;

Αφού λοιπόν θεωρούμε πως η διοικητική επάρκεια είναι απαραίτητη προϋπόθεση για να διεκδικήσει ένας εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μια θέση ως διευθυντής σχολικής μονάδας ή άλλου στελέχους εκπαίδευσης, είναι αυτονόητο πως πρέπει να τη διαθέτει. Στο παραπάνω ερώτημα θα μπορούσαμε λοιπόν να απαντήσουμε ως εξής «όταν έχει όλες τις προϋποθέσεις για να ανταποκριθεί στα καθήκοντά του, τα οποία προαναφέραμε», ή διαφορετικά αλλά πιο συγκεκριμένα «όταν αποφοιτά από το αντίστοιχο τμήμα πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης». Για να μπορούμε να ισχυριστούμε πως οι εκπαιδευτικοί κάθε τμήματος Πανεπιστημίου, το οποίο καταρτίζει εκπαιδευτικούς που απορροφώνται από την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, είναι διοικητικά επαρκείς, διαθέτουν δηλαδή το απαιτούμενο θεωρητικό, επιστημονικό και

ερευνητικό υπόβαθρο στον τομέα της διοίκησης, είναι απαραίτητο να έχουν διδαχθεί τα παρακάτω, κατά την άποψή μου, γνωστικά αντικείμενα :

1. Διοίκηση εκπαίδευσης.
2. Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων.
3. Οικονομία της εκπαίδευσης με έμφαση στην οικονομική διαχείριση της σχολικής μονάδας.
4. Οργανωτική ψυχολογία με έμφαση τη σχολική μονάδα και τη σχολική τάξη.
5. Νομικό και θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης με έμφαση στη σχολική μονάδα.
6. Διαχείριση της σχολικής τάξης και μαθησιακές δυσκολίες.
7. Συμβουλευτική με έμφαση στη διοίκηση και στα προβλήματα της σχολικής μονάδας.

Επομένως, προκύπτει το συμπέρασμα ότι, για να θεωρείται κάποιος έμπειρος εκπαιδευτικός ως διοικητικά επαρκής και κατ' επέκταση έτοιμος, να αναλάβει την ηγετική θέση του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας, θα πρέπει να έχει διδαθεί σε βάθος τα παραπάνω γνωστικά και παιδαγωγικά αντικείμενα, γιατί μόνο έτσι θα κατέχει τη θεωρητική και επιστημονική δυνατότητα και «ειδημοσύνη» να αντεπεξέλθει στα οποιαδήποτε προβλήματα παρουσιαστούν στους χώρους του σχολείου, αλλά και να δώσει με τη στάση του το έναυσμα για συνεχή και δια βίου επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, που αποτελούν το διδακτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας.

1.6 Η συμβολή του διευθυντή στην επαγγελματική ανάπτυξη

Όπως έχει τονιστεί ήδη αρκετά στις προηγούμενες υποενότητες του συγκεκριμένου κεφαλαίου οι διευθυντές των σχολικών μονάδων οφείλουν να είναι, τόσο διαχειριστές και υπεύθυνοι για τον έλεγχο και την οργάνωση οποιασδήποτε δραστηριότητας μέσα στη σχολική μονάδα, όσο και ηγέτες που εκφράζουν μια άποψη, προάγουν τον εξελικτικό σχεδιασμό, ενθαρρύνοντας τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών και παρέχοντας σ' αυτούς θετικά κίνητρα προς την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Ακόμα, ο ηγέτης καλείται να προσδώσει στη σχολική μονάδα του μια παιδαγωγική και προσφιλή προς μάθηση επαγγελματική κουλτούρα, η οποία από τη μια θα προσδώσει ασφάλεια και οικειότητα στους νεοδιόριστους αλλά και στους παλαιότερους εκπαιδευτικούς του συγκεκριμένου σχολείου με σκοπό τη διευκόλυνση

της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, ενώ από την άλλη, θα δημιουργήσει ευνοϊκότερες συνθήκες για μαθησιακή διαδικασία, γεγονός που θα συνεισφέρει στην βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της σχολικής μονάδας γενικότερα.

Σημαντικότεροι παράγοντες για την αξιολόγηση της δουλειάς και της αποτελεσματικότητας του έργου του διευθυντή δημοτικού σχολείου, αποτελούν οι δεξιότητες που κατέχει στη διαπροσωπική επικοινωνία με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και με τους μαθητές, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο συνδέει τη συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη εντός και εκτός της σχολικής τάξης, με τη δυνατότητα του σχολείου για ολοκληρωτική και ευρεία παιδαγωγική εξέλιξη. Αυτό έχει έμμεσο αντίκτυπο στους εκπαιδευτικούς της σχολικής κοινότητας, στους οποίους «*εάν δεν παρέχονται τακτικά και με κατάλληλο τρόπο ευκαιρίες αυτο-ανανέωσης του οράματος και των στόχων τους, εάν οι εκπαιδευτικοί δεν βοηθούνται να υιοθετήσουν νέες συνήθειες ή να επανεξετάσουν τις υπάρχουσες συνήθειες τρόπου σκέψης, διάθεσης και πρακτικής, τότε οι δυνατότητές τους να συμβάλουν στο έργο της βελτίωσης της ποιότητας των ευκαιριών μάθησης των μαθητών και στην ανάπτυξη τρόπου σκέψης και πρακτικής των συναδέλφων τους, θα είναι περιορισμένες ευθύς εξ αρχής και η πρόοδος θα αναχαιτιστεί*» (Rudduck, 1991 : 138 σύμφωνα με Day, 2003: 193). Στη συνέχεια παρατίθεται η ανάλυση των τριών ειδών ηγεσίας μιας σχολικής μονάδας, όπως αυτά προκύπτουν από ένα ευρύ σύνολο θεωρήσεων και ερευνητικών διαδικασιών σχετικά με τα είδη και τα επίπεδα των ευκαιριών που προωθούν οι διάφοροι τύποι ηγετών σχολείων, ενώ θα σχολιαστεί ο τρόπος με τον οποίο καθένα απ' αυτά τα είδη επηρεάζει ή όχι την επαγγελματική ανάπτυξη του διδακτικού προσωπικού. Οι τρεις τύποι ηγεσίας είναι οι εξής:

1. *Κανονιστική – εκτελεστική ηγεσία*
2. *Διευκολυντική ηγεσία*
3. *Ηγεσία που δυναμώνει*

1. Κανονιστική – Εκτελεστική ηγεσία

Σύμφωνα με το συγκεκριμένο είδος ηγεσίας ο διευθυντής εργάζεται 'μέσω' των εκπαιδευτικών, δηλαδή προσπαθεί να εφαρμόσει στην πράξη τις προσδοκίες, τους στόχους και τα οράματά του, με απώτερο σκοπό να τα υιοθετήσουν επακριβώς οι εκπαιδευτικοί και να αποδεχτούν τις διάφορες προτεραιότητες και το πρόγραμμα του διευθυντή (Day, 2003 : 194). Αν και το συγκεκριμένο είδος ηγεσίας, το οποίο θυμίζει

σε πολύ μεγάλο βαθμό το παραδοσιακό μοντέλο μαθητείας που αναλύσαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, υπήρξε στο παρελθόν αποτελεσματικό για τους εκπαιδευτικούς, εντούτις δεν βελτιώνει θεμελιωδώς τον επαγγελματισμό και την αυτονομία των εκπαιδευτικών, κάτι που παραδέχεται και μεγάλη μερίδα των σύγχρονων εκπαιδευτικών. Με λίγα λόγια, η κανονιστική – εκτελεστική ηγεσία από πλευράς διευθυντή σχολικής μονάδας, δεν είναι καθόλου αποδοτική ούτε για τον ίδιο, αλλά ούτε και για τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται στο συγκεκριμένο σχολείο, αφού ο ηγέτης, αντί να προωθεί και να συνεργάζεται με τους δασκάλους με βάση την αξία ή την σπουδαιότητά τους, προσπαθεί να αποκτήσει μια θέση ‘ισχύος’ απέναντί τους και να τους υποχρεώσει να εφαρμόσουν τις δικές του ιδέες και οράματα, προκειμένου να ανελιχτούν επαγγελματικά.

2. Διευκολυντική ηγεσία

Ο συγκεκριμένος τύπος ηγεσίας περιλαμβάνει τις παρακάτω επτά διευκολυντικές στρατηγικές, οι οποίες προωθούν την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών:

1. *Η επίδειξη εμπιστοσύνης στους εκπαιδευτικούς* (η οποία να σχετίζεται με τις πράξεις του κάθε εκπαιδευτικού στην τάξη και όχι με γενικότερα ζητήματα που αφορούν το σχολείο)
2. *Η ανάπτυξη δομών από κοινού διακυβέρνησης* (αλλαγή της ώρας που έχει καθοριστεί μια συνάντηση, συμμετοχή του συνόλου του προσωπικού στη λήψη αποφάσεων, παρουσία και συμμετοχή σε ισότιμη βάση, υποστήριξη των αποφάσεων ανεξάρτητα από τις προσωπικές διαθέσεις κ.λ.π.)
3. *Ενθάρρυνση και προσοχή σε ότι έχει ο καθένας να προσκομίσει* (‘να δίνεται προσοχή’ στα λόγια και τα αισθήματα των εκπαιδευτικών, να δίνεται βάρος στις απόψεις τους, να δημιουργείται ένα μη απειλητικό περιβάλλον)
4. *Ενθάρρυνση της αυτονομίας του κάθε εκπαιδευτικού* (οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται ότι ελέγχουν τα ζητήματα που αφορούν την τάξη τους)
5. *Ενθάρρυνση των καινοτομιών* (δημιουργικότητα / ανάληψη πρωτοβουλιών που έχουν κάποιο ρίσκο)
6. *Παροχή ανταμοιβών* (μέσω επαίνων και αναγνώρισης των καθημερινών δυσκολιών)
7. *Παροχή υποστήριξης* (ευκαιρίες για ανάπτυξη του προσωπικού, καθορισμένες από τους εκπαιδευτικούς, εξασφάλιση χρόνου, υλικού, χρηματοδότησης, βοήθειας

στην επίλυση προσωπικών και επαγγελματικών προβλημάτων).
(Blase & Anderson, 1995 : 111-112 όπ. αναφ. ο Day, 2003: 194-195)

3. Ηγεσία που ενδυναμώνει

Το τρίτο είδος ηγεσίας που θα μελετήσουμε στη συγκεκριμένη εργασία, έχει σαν στόχο του να εξαλείψει τις διαφορές ισχύος ανάμεσα στον διευθυντή της σχολικής μονάδας και τους εκπαιδευτικούς, σε αντίθεση φυσικά με την κανονιστική-εκτελεστική ηγεσία και να μετατρέψει το χώρο εργασίας σε μια δίκαιη και δημοκρατική κοινωνία, στην οποία όλοι οι εμπλεκόμενοι θα είναι κοινωνικά ίσοι και θα μπορούν να συμμετέχουν ενεργά και δημιουργικά στη λήψη αποφάσεων. Το συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας είναι, κατά τη γνώμη μου, το πιο ορθολογικό και αποτελεσματικό για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αφού προωθεί σε μεγάλο βαθμό τις προσδοκίες και τα δικαιώματά τους, επιτρέπει την ενεργό συμμετοχή τους στις διάφορες διοικητικές και εκπαιδευτικές διαδικασίες της σχολικής μονάδας, υποστηρίζει την από κοινού συμμετοχή τους με τον διευθυντή σε ζητήματα που αφορούν την τάξη τους και γενικά δίνει το δικαίωμα στον ηγέτη να ενδυναμώσει ηθικά, πνευματικά, ψυχολογικά και συναισθηματικά το υφιστάμενο διδακτικό προσωπικό.

Παρόλο που τα παραπάνω τρία είδη ηγεσίας αντικατοπτρίζουν πλήρως όλο το φάσμα του τρόπου διοίκησης μιας σχολικής μονάδας, εντούτις, μια πρόσφατη έρευνα που έλαβε χώρα στην Αγγλία από τον Tamproe (1988), εντόπισε ένα νέο τύπο ηγεσίας, την *απελευθερωτική ηγεσία*, για την οποία υποστηρίζει, με βάση τα διάφορα επιστημονικά ερευνητικά δεδομένα, ότι είναι η καταλληλότερη για τη διοίκηση σχολείου και άλλων εκπαιδευτικών οργανισμών της σύγχρονης και της μελλοντικής εποχής (Tamproe, 1988: 38 σύμφωνα με Day, 2003: 196), Σύμφωνα με την απελευθερωτική ηγεσία, οι ηγέτες αποδεσμεύουν τις δυνατότητες του κάθε ατόμου, αντί να ενδυναμώσουν οι ίδιοι τα άτομα (Day, 2003 : 196), γεγονός που αποδεικνύει την τάση που έχουν οι συγκεκριμένοι ηγέτες στην απόλυτη εμπιστοσύνη των ατομικών τους δυνατοτήτων και στην απελευθέρωση του πνεύματος των εκπαιδευτικών από λανθάνουσες δυνατότητες. Με λίγα λόγια, οι απελευθερωτικοί ηγέτες:

1. Πιστεύουν πολύ στις δικές τους δυνατότητες, καθώς και στις δυνατότητες των άλλων και προσπαθούν να απελευθερώσουν αυτή τη λανθάνουσα ισχύ στους άλλους και στον εαυτό τους.
2. Ενθουσιάζουν τους υφισταμένους τους και οι ίδιοι κάνουν τα πάντα ενθουσιωδώς.
3. Προστατεύουν τους άλλους, δηλαδή υποστηρίζουν τους υφισταμένους τους σε τυχόν επιθέσεις από εξωτερικά συμφέροντα.
4. Μέσω μιας διαδικασίας διδασκαλίας και συμβουλευτικής, συμβάλλουν στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των υφισταμένων τους, ώστε οι τελευταίοι να αποκτήσουν τη δυνατότητα να γίνουν αποτελεσματικοί ή να συμβάλουν οι ίδιοι στις διαδικασίες.
5. Διοικούν χρησιμοποιώντας έναν αποτελεσματικό συνδυασμό καθοδήγησης, μεταβίβασης εξουσιών και ακρόασης των απόψεων των υφισταμένων τους.
6. Βελτιώνουν την αξία των υφισταμένων τους, εξασφαλίζοντας ότι αυτοί είναι εναρμονισμένοι με το περιβάλλον και ότι παράγουν ουσιαστικά αποτελέσματα.
7. Σέβονται τους άλλους και πιστεύουν ότι εκείνοι, εάν τους δοθεί η ευκαιρία, θα συμβάλουν στην επιτυχία του οργανισμού, μέσω των πεποιθήσεων και του δυναμισμού τους.
8. Εξατομικεύουν και δεν γενικεύουν την ηγετική τους προσέγγιση, μη αναζητώντας και μη χρησιμοποιώντας μια μοναδική, 'καλύτερη δυνατή' προσέγγιση της πρακτικής. Αντίθετα, επιδιώκουν να δημιουργήσουν μια συμμετοχική συναισθηματικά σχέση, στην οποία η συμπεριφορά του ηγέτη εναρμονίζεται με τις ανάγκες των υφισταμένων του.
9. Αποδεδειγμένα τις λανθάνουσες δυνατότητες αυτοδιοίκησης των υφισταμένων τους, δηλαδή συμπεριφέρονται με τρόπους που ενθαρρύνουν τους υφισταμένους τους να αναλάβουν οι ίδιοι τη διοίκηση του περιβάλλοντός τους, την ευθύνη και τον έλεγχο των πράξεών τους.
10. Εκδημοκρατίζουν το ιεραρχικό εργασιακό περιβάλλον, χρησιμοποιώντας τις δομές, τις διαδικασίες και τις διεργασίες, ώστε να ενδυναμώσουν και να καταστήσουν ικανότερους τους υφισταμένους τους και όχι να τους ελέγξουν (Tampoe, 1998 : 4-5 σύμφωνα με Day, 2003: 196-198).

Τελειώνοντας με την ανάλυση και την επεξεργασία του ηγετικού ρόλου του διευθυντή της σχολικής μονάδας σε όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης του διδακτικού προσωπικού του, αξίζει να

επισημάνουμε ότι, όπως οι εκπαιδευτικοί έτσι και οι διευθυντές, σε κάθε στάδιο της ζωής και της καριέρας τους βρίσκονται σε κάποια φάση προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης, η οποία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το προσωπικό ιστορικό, την υγεία, την προηγούμενη προετοιμασία του ηγετικού ρόλου, την κληροδοτημένη κουλτούρα του σχολείου, το εξωτερικό περιβάλλον, καθώς και την ικανότητα που έχει ο διευθυντής να διαχειρίζεται αγχώδεις και προβληματικές καταστάσεις. Έτσι, οι τέσσερις φάσεις ανάπτυξης από τις οποίες περνούν οι διευθυντές καθ' όλη την πορεία της διοικητικής και ηγετικής τους σταδιοδρομίας είναι οι εξής:

1. *Μύηση* : μια περίοδος ιδεαλισμού, αβεβαιότητας και προσαρμογής.
2. *Ανάπτυξη* : μια περίοδος σταθεροποίησης και επέκτασης.
3. *Αυτονομία* : μια περίοδος διατήρησης και αντίστασης στην εξωτερική αλλαγή.
4. *Απογοήτευση*

(Day & Bakioğlu, 1996 : 207 όπως αναφέρει ο Day, 2003: 203).

1.7 Συμπέρασμα

Όπως και να το δει κάποιος, ο αποτελεσματικός διευθυντής και ο παιδαγωγικός ηγέτης της επόμενης δεκαετίας, καλείται, σε όποια φάση ανάπτυξης και αν υφίσταται, να προσπαθεί με όλο του το είναι και τη θέλησή του, τη δουλειά και την αγάπη που τρέφει για το επάγγελμα και γενικά για όλες τις παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας, να ανταποκρίνεται επιτυχώς στις αυξημένες απαιτήσεις και τα προβλήματα που παρουσιάζονται στις τάξεις της σχολικής μονάδας και στηριζόμενος στις γνώσεις, τις δεξιότητες, τη διαίσθηση, την εμπειρία και την 'ειδημοσύνη' του, να συνεργάζεται και να αλληλεπιδρά δημοκρατικά με τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς του, με ένα και μοναδικό σκοπό τη μάθηση και την συνεχή επαγγελματική τους ανάπτυξη. «*Παρότι οι διευθυντές δεν μπορούν να επηρεάσουν τα πράγματα που προέρχονται από το περιβάλλον εκτός σχολείου*», συμπεραίνει και ο Day, «*έχουν ένα κρίσιμο ρόλο στη δημιουργία μιας επαγγελματικής μαθησιακής κουλτούρας, η οποία μπορεί να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν συστηματικά σε ατομική και συλλογική, επίσημη και ανεπίσημη μάθηση, μόνοι ή μαζί με άλλους. Στο πλαίσιο μιας τέτοιας κουλτούρας, έχουν περισσότερες πιθανότητες να συνεχίσουν να*

εμπνέονται και να υποστηρίζονται, καθώς και να δεσμεύονται να διδάσκουν, ενεργοποιώντας το σύνολο του δυναμικού τους» (Day, 2003: 206).

2. Διοίκηση εκπαιδευτικών οργανισμών

Στο κεφάλαιο αυτό θα ασχοληθούμε με τις ιδιαιτερότητες και τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να διοικηθεί ένας οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός οργανισμός. Συγκεκριμένα, θα μελετήσουμε και θα επεξηγήσουμε τους όρους «Διοίκηση» και «Εκπαιδευτικός Οργανισμός», θα αναφερθούμε στις ιδιαιτερότητες ενός εκπαιδευτικού οργανισμού (π.χ. σχολική μονάδα), θα παρουσιαστούν οι Λειτουργίες της Διοίκησης και τα στάδια που την απαρτίζουν, θα αναφερθούν οι δεξιότητες ενός καλού manager, ενώ θα λάβει χώρα και μια σύντομη παρουσίαση των διαφόρων 'σχολών' που αναπτύχθηκαν σχετικά με τη διοίκηση, καθώς και ανάλυση της φιλοσοφίας της κάθε σχολής. Επίσης, θα λάβει χώρα μια σύντομη περιγραφή και ανάλυση των διαφόρων πτυχών του διοικητικού σχεδιασμού και προγραμματισμού, καθώς και αναφορά στους τρόπους και τα στάδια λήψης αποφάσεων από πλευράς των ηγετών εκπαιδευτικών οργανισμών.

Αξίζει να σημειωθεί ότι λόγω του ότι δεν είμαι ειδικός στον κλάδο της «Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης», αφού ακόμη δεν έχω παρακολουθήσει το σχετικό μεταπτυχιακό πρόγραμμα, η ανάλυση των παραπάνω όρων και εννοιών θα γίνεται με παιδαγωγικό, κυρίως, τρόπο και λιγότερο με τεχνοκρατικό, προσπαθώντας όμως κατά το δοκούν να παρουσιάσω και να αναδείξω τα πιο έγκυρα και αξιόπιστα δεδομένα πάνω στον τομέα της «Διοίκησης Εκπαιδευτικών Οργανισμών».

2.1 Εκπαιδευτικοί οργανισμοί και Διοίκηση

2.1.1 Ορισμός της διοίκησης

Σύμφωνα με ένα σύγχρονο ορισμό το management είναι «ο τρόπος δουλειάς με άλλους και μέσο άλλων, για την επιτυχία αντικειμενικών στόχων του οργανισμού αλλά και των μελών του». Όπως παρατηρούμε ο ορισμός αυτός:

- Δίνει έμφαση στο ρόλο των ανθρώπων στον οργανισμό.
- Εστιάζει την προσοχή στα αποτελέσματα που πρέπει να επιτευχθούν, δηλαδή στους στόχους και όχι μόνο στα πράγματα ή τις δραστηριότητες.
- Προσθέτει την αντίληψη ότι η επίτευξη των προσωπικών στόχων των μελών θα πρέπει να είναι ενιαίο σύνολο με τους στόχους του οργανισμού (Σαϊτης, 1992 : 24).

2.1.2 Ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών οργανισμών

Αν θεωρήσουμε ότι ο εκπαιδευτικός οργανισμός συνίσταται σε μια ομάδα ανθρώπων που εργάζεται με σκοπό την παροχή εκπαίδευσης, κατανοούμε τις δυσκολίες και τις ιδιαιτερότητες που προκύπτουν όσον αφορά στον καθορισμό του σκοπού ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, αλλά και τους μαθητές που τον απαρτίζουν .

Πιο συγκεκριμένα, η ασάφεια του σκοπού δημιουργεί ιδιαίτερα προβλήματα, μια και ο όρος "παροχή εκπαίδευσης" μπορεί να προσεγγιστεί και να αναλυθεί με ποικίλους τρόπους και διαφορετικό περιεχόμενο. Ο σαφής καθορισμός του σκοπού όμως συμβάλει καθοριστικά τόσο στον προγραμματισμό, όσο και την αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού.

Παράλληλα, όπως είναι γνωστό στους περισσότερους οργανισμούς υπάρχει ένας σαφής διαχωρισμός μεταξύ του εργαζομένου, του πελάτη και του προϊόντος. Σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό όμως παρατηρείται μια επικάλυψη ρόλων που αυξάνει τις δυσκολίες της διοίκησης(ο μαθητής είναι εργαζόμενος, πελάτης, αλλά συνδέονται και με το αποτέλεσμα της προσπάθειας της λειτουργίας του οργανισμού).

2.1.3 Λειτουργίες της διοίκησης

Από τα προηγούμενα διαφαίνεται πως η λειτουργία της διοίκησης ενός οργανισμού είναι μια πολύπλοκη δραστηριότητα. Συνεπώς, μια προσπάθεια διαχωρισμού των επί μέρους δραστηριοτήτων και λειτουργιών που τη χαρακτηρίζουν, μπορεί να βοηθήσει στην καλύτερη κατανόηση του όλου θέματος.

Οι βασικές λειτουργίες της διοίκησης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι οι εξής:

1. Ο σχεδιασμός
2. Η οργάνωση
3. Η Διεύθυνση
4. Ο Έλεγχος (Σαϊτης, 1992 : 31)

Σχεδιασμός

Η δραστηριότητα του προγραμματισμού είναι μια από τις βασικότερες λειτουργίες του μάνατζμεντ. Ο προγραμματισμός συνδέεται άμεσα με την πρόβλεψη και προηγείται συγκριτικά των υπολοίπων δραστηριοτήτων της διοίκησης, δηλαδή της οργάνωσης, της διεύθυνσης και του ελέγχου. Αποτελεί κανόνα κάθε ατομικής ή συλλογικής προσπάθειας (Σαϊτης, 1992 : 31).

Κατά το σχεδιασμό ο μάνατζερ διατυπώνει προβλέψεις για τη μελλοντική συμπεριφορά των παραμέτρων του οργανωσιακού χώρου, καθορίζει αντικειμενικούς σκοπούς, επιλέγει από τις εναλλακτικές λύσεις την προσφορότερη λύση και μεθοδεύει όλες τις απαραίτητες ενέργειες που συμβάλλουν αποτελεσματικά στην επίτευξη των ανωτέρων σκοπών. Δηλαδή αναζητά απαντήσεις στα εξής ερωτήματα : ΤΙ θα γίνει, ΠΟΤΕ θα γίνει, ΠΟΥ θα γίνει, ΠΩΣ θα γίνει και ΠΟΙΟΣ θα το κάνει (Σαϊτης, 1992 : 31).

Ο προγραμματισμός έχει εφαρμογή σε όλες τις κοινωνικές οργανώσεις. Έτσι, στο χώρο της εκπαίδευσης η διοικητική αυτή δραστηριότητα σχετίζεται με πολλές ενέργειες του διευθυντή του σχολείου.

Συμπερασματικά, μπορούμε να δεχθούμε ότι ο προγραμματισμός αποτελεί τη βασική και αρχική λειτουργία της διοίκησης, κι αυτό γιατί «γεφυρώνει» το χάσμα του «εκεί που βρισκόμαστε» με το «εκεί που θέλουμε» να φτάσουμε (Σαϊτης, 1992 : 32). Κάθε διοίκηση λοιπόν θα πρέπει να έχει ως αρχικό μέλημα τον καθορισμό των αντικειμενικών σκοπών της οργάνωσης, στη συνέχεια να καταρτίζει ορθολογικό πρόγραμμα δράσης και ύστερα να προσαρμόζει το πρόγραμμα αυτό στις τυχόν μεταβαλλόμενες καταστάσεις (Σαϊτης, 1992 : 32).

Οργάνωση

Για να στεφθεί με επιτυχία μια οποιαδήποτε ομαδική και συλλογική προσπάθεια, θα πρέπει τα άτομα που συμμετέχουν σ' αυτή να γνωρίζουν το ρόλο που πρόκειται να παίξουν σε κάθε συνεργατική προσπάθεια, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο οι ρόλοι τους σχετίζονται, ούτως ώστε να συνεργαστούν αποτελεσματικότερα. Η διοικητική λειτουργία της οργάνωσης, λοιπόν, αποτελεί το «σχεδιασμό και τη διατήρηση των διαφόρων συστημάτων ρόλων σε μια ομαδική προσπάθεια, δηλαδή το κατά πόσο ένας οργανωτικός ρόλος έγινε κατανοητός από τους ανθρώπους αυτής της ομάδας (Σαϊτης, 1992 : 33)».

Ως δραστηριότητα του μάνατζμεντ η οργάνωση περιλαμβάνει κυρίως τη δημιουργία μιας επίσημης δομής, την ομαδοποίηση του έργου, την καθιέρωση γραμμών εξουσίας, ευθύνης και επικοινωνίας και το βαθμό αποκέντρωσης, με σκοπό τη δημιουργία ενός κατάλληλου οργανωτικού περιβάλλοντος στα πλαίσια του οποίου διευκολύνεται η άσκηση ηγεσίας και μεθοδεύεται η συμπεριφορά των εργαζομένων (Σαϊτης, 1992 : 33).

Διεύθυνση

Η διεύθυνση αναφέρεται στην καθοδήγηση της συμπεριφοράς του ανθρώπινου δυναμικού με σκοπό την υλοποίηση των προγραμμάτων δράσης του οργανισμού και διαιρείται στα εξής στοιχεία:

- 1) Στη *στελέχωση*, δηλαδή στην ανεύρεση των προσώπων που θα στελεχώσουν συγκεκριμένες υπηρεσίες
- 2) Στη *συστηματική εκπαίδευση-επιμόρφωση* όλων των εργαζομένων του οργανισμού για την ανάπτυξη των ικανοτήτων και των γνώσεων τους, έτσι ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά νέες καταστάσεις
- 3) Στην *υποκίνηση*, δηλαδή στην παρακίνηση των ανθρώπων αυτών να αποδώσουν περισσότερο και καλύτερα
- 4) Στην *επίβλεψη* του έργου των υφισταμένων, που συνιστάται στην παροχή οδηγιών και υποδείξεων για την ομαλή διεκπαιρέωση της εργασίας
- 5) Στο *συντονισμό* των εργασιών για την αποφυγή τυχόν επικαλύψεων ή παραλείψεων που μειώνουν την αποτελεσματικότητα μιας οργάνωσης. Η λειτουργία αυτή αποτελεί τη δυσκολότερη δραστηριότητα ενός προϊστάμενου κι αυτό γιατί έχει να αντιμετωπίσει τον άνθρωπο που η συμπεριφορά του είναι δύσκολο να σταθμιστεί και να καθοριστεί, πολύ δε περισσότερο να προσανατολιστεί προς ορισμένη κατεύθυνση (Σαϊτης, 1992 : 33).

Έλεγχος

Ο έλεγχος είναι η τελευταία και η πιο βασική δραστηριότητα του μάνατζερ και περιλαμβάνει τρία στοιχεία : τη μέτρηση του αποτελέσματος, τη σύγκριση με τα προγραμματισμένα αποτελέσματα και τη διορθωτική ενέργεια (Σαϊτης, 1992 : 34). Ο έλεγχος εφαρμόζεται σε πρόσωπα, πράγματα και πράξεις και η σπουδαιότητα του έγκειται στο γεγονός ότι μέσω αυτού εξασφαλίζεται η καλύτερη δυνατή πραγματοποίηση των στόχων μιας οργάνωσης, γιατί ελέγχεται συνεχώς αν η συμπεριφορά της οργάνωσης και των μελών της είναι εκείνη που καθιστά δυνατή την επίτευξη των στόχων (Σαϊτης, 1992 : 34).

2.1.4 Δεξιότητες ενός καλού manager

Οι δεξιότητες ενός καλού manager μπορούν να διακριθούν σε :

Τεχνικές δεξιότητες: είναι αυτές που απαιτούν εξειδικευμένη γνώση και βοηθούν τον μάνατζερ να γνωρίζει τι μπορεί να πραγματοποιηθεί από το υπάρχον προσωπικό

και τον εξοπλισμό του οργανισμού. Στοιχεία που τον βοηθούν να προγραμματίζει πιο σωστά τις ενέργειές του.

Διαπροσωπικές δεξιότητες: δεξιότητες επικοινωνίας με τα μέλη της ομάδας, συνεργασίας, συντονισμού κατανόησης και καθοδήγησης των ανθρώπων που εργάζονται στον οργανισμό.

Δεξιότητες ολιστικής προσέγγισης και συνολικής σκέψης: δίνουν την ευκαιρία στο μάνατζερ να αξιολογεί τις επιπτώσεις των επιλογών του στο σύνολο του οργανισμού, εφόσον κατανοεί τις αλληλεξαρτήσεις των τμημάτων του οργανισμού μεταξύ τους (Σαϊτης, 1992 : 38).

2.1.5 Θεωρίες για τη Διοίκηση

Ιστορικά η Διοίκηση της Εκπαίδευσης ως συστηματική ενότητα γνώσεων άρχισε με την εμφάνιση των θεωριών της Γενικής Διοίκησης στις αρχές του 20^{ου} αιώνα με τον Fr. Taylor και τους συνεργάτες του (Σαϊτης, 1992 : 55).

Οι πιο αντιπροσωπευτικές τάσεις της διοίκησης είναι : η κλασική, η νεοκλασική και η σύγχρονη.

Τις βάσεις της **κλασικής διοίκησης** έθεσαν οι Fr. Taylor, Fayol, Weber κ.λ.π. Το μοντέλο τους στηρίχθηκε στις παρακάτω αρχές:

1. Αναζήτηση της μεθόδου εκείνης εργασίας που δίνει το καλύτερο αποτέλεσμα με τη λιγότερη θυσία σε χρόνο, χρήμα και ανθρώπινη προσπάθεια.
2. Επίτευξη των στόχων της οργάνωσης μέσω της μεγιστοποίησης του αποτελέσματος που οδηγεί σε μεγαλύτερο κέρδος.
3. Συσχετισμός της αμοιβής των εργαζομένων με την παραγωγικότητά τους.
4. Εξειδίκευση που προωθεί την επιδεξιότητα του εργαζομένου και αυξάνει την αποδοτικότητά του.
5. Χρήση αποτελεσματικού συστήματος ελέγχου από τους προϊσταμένους στους υφισταμένους τους (Σαϊτης, 1992 : 55-56).

Η προσέγγιση αυτή δεν άφησε ανεπηρέαστο το χώρο της εκπαίδευσης. Αρχές όπως αυτή της κλιμάκωσης της εξουσίας, η σαφής προέλευση της εντολής ο καταμερισμός εργασίας, ο έλεγχος του υφισταμένου εφαρμόζονται ευρέως στη σχολική διοίκηση. Έτσι ο κάθε προϊστάμενος Διεύθυνσης ασκεί εποπτεία σε συγκεκριμένο αριθμό σχολικών μονάδων, ενώ κάθε Διευθυντής σχολείου έχει ευθύνη για την οργάνωση και λειτουργία του σχολείου του. «Κάθε εκπαιδευτικός παίρνει τις δικές του αποφάσεις για θέματα που αφορούν τη τάξη του και μόνο σε ειδικές

περιπτώσεις καταφεύγει στο Σύλλογο διδασκόντων και το Διευθυντή» (Σαϊτής, 1992: 30).

Το μοντέλο της **νεοκλασικής διοίκησης** (Σαϊτής, 1992 : 56), διαμορφώθηκε κατά το δεύτερο τέταρτο του 20^{ου} αιώνα και εστίασε το ενδιαφέρον του στις ανθρώπινες σχέσεις και τα προβλήματα του ανθρώπινου δυναμικού. Τονίστηκε η σημασία της αλληλεξάρτησης μέσα στους κοινωνικούς οργανισμούς και τονίστηκε ότι στην πράξη η μέγιστη αποτελεσματικότητα επιτυγχάνεται όταν οι εργαζόμενοι μπορούν να ικανοποιούν τις επιδιώξεις τους, συμβάλλοντας όσο το δυνατόν περισσότερο στην επιτυχία του οργανισμού. Η νεοκλασική αντίληψη δεν απορρίπτει τις θέσεις του κλασικού μοντέλου, αλλά προσπαθεί να αξιοποιήσει τα θετικά της στοιχεία δίνοντας έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις.

Γύρω στα 1940 τα συμπεράσματα της νεοκλασικής σχολής επέδρασαν στην εκπαιδευτική διοίκηση. Η επίδραση όμως αυτή περιορίστηκε στη ρητορική και όχι την πρακτική εφαρμογή. Μόνο τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρούμε μια στροφή της εκπαιδευτικής διοίκησης και τη μερική χρήση των πλεονεκτημάτων της νεοκλασικής αντίληψης κάτω από τις πιέσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων. Έτσι το ελληνικό σχολείο διατηρώντας τη γραφειοκρατική δομή του, λαμβάνει υπόψη του τις ψυχολογικές και κοινωνικές μεταβλητές που επηρεάζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά και επαναπροσδιορίζει τον τρόπο χρήσης της εξουσίας.

Το μοντέλο της **σύγχρονης διοίκησης** εμφανίζεται στη δεκαετία του 1950 και έχει συνθετικό χαρακτήρα. Στην πραγματικότητα πρόκειται για ενσωμάτωση στοιχείων από διάφορες επιστήμες, όπως η ψυχολογία, η κοινωνιολογία κ.λ.π. Την άποψη αυτή εισηγήθηκε ο Barnard, ο οποίος τονίζει ότι η ικανοποίηση του εργαζομένου προκύπτει από το συνδυασμό της οικονομικής ικανοποίησης, της κοινωνικής αναγνώρισης, της παραχώρησης εξουσίας κ.λ.π. (Σαϊτής, 1992 : 56).

Στα πλαίσια αυτής της θεώρησης η εκπαιδευτική διοίκηση μεταξύ του 1950 και 1960 στράφηκε προς την ανάλυση, τον προγραμματισμό και την θεωρητική έρευνα. Το σχολείο ωστόσο θεωρήθηκε ένα κλειστό σύστημα και δόθηκε έμφαση στο εσωτερικό του περιβάλλον. Πολύ σύντομα έγινε κατανοητή η επίδραση περιβαλλοντικών παραγόντων στη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Στην ελληνική εκπαιδευτική διοίκηση δε φαίνεται να δίνεται έμφαση στις ανάγκες του σχολείου και του διδακτικού προσωπικού.

Αντίθετα υπάρχει μια μονομερής στροφή στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών λειτουργιών, έστω και αν τα σχολεία υπάρχουν για τους μαθητές. Οι συνεχείς μετακινήσεις προσωπικού αποτελούν ενδεικτικό παράδειγμα αυτής της κατάστασης.

Η συστημική προσέγγιση

«Με τον όρο σύστημα», λέει ο Σαΐτης (1992), «εννοούμε ένα σύνολο αλληλεξαρτημένων στοιχείων, που αλληλεπιδρούν και συνεργάζονται μεταξύ τους για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων» (Σαΐτης, 1992: 59).

Από δομική άποψη το σύστημα περιλαμβάνει:

1. τα σύνορα, που το διαχωρίζουν από άλλα συστήματα
2. τις δομές του συστήματος
3. τα δίκτυα μεταφοράς πληροφοριών
4. Το περιβάλλον από το οποίο δέχεται επιδράσεις και ταυτόχρονα το επηρεάζει.
5. Την ιεραρχική οργάνωση του συστήματος

Από λειτουργική άποψη σε κάθε σύστημα διακρίνουμε:

1. Την είσοδο από την οποία γίνονται όλες οι εισροές στο σύστημα
2. Την επεξεργασία και διαδικασία των εισροών σε εκροές
3. Την έξοδο των εκροών με τις οποίες επηρεάζει το περιβάλλον
4. Τον έλεγχο που διασφαλίζει και τη βιωσιμότητα του συστήματος, εφόσον έτσι πληροφορείται τις αποκλίσεις συμπεριφοράς του.

(Σαΐτης, 1992 : 59-61.)

Το 1990 αναπτύχθηκε μια νέα θεωρία στη Διοίκηση, η οποία είναι γνωστή ως **Διοίκηση Ολικής Ποιότητας**. Βασικές αρχές της είναι: η ικανοποίηση του πελάτη, η συνεχής βελτίωση του προϊόντος ή της παρεχόμενης υπηρεσίας, συμμετοχή και συνεχής επιμόρφωση των εργαζομένων ώστε να μπορούν συμβάλλουν στη βελτίωση.

2.2 Ο Σχεδιασμός και ο Προγραμματισμός στη Διοίκηση

Πρώτος ο Taylor τόνισε τη σημασία του σχεδιασμού και του προγραμματισμού σε κάθε ομαδική προσπάθεια. Ωστόσο προβλήματα που συνδέονται με την αφαίρεση της πρωτοβουλίας των εργαζομένων, την αδυναμία πρόβλεψης μελλοντικών καταστάσεων και το γεγονός ότι ο θεσμός χρησιμοποιήθηκε συστηματικά από κυβερνήσεις ολοκληρωτικών καθεστώτων (1920-1940) λειτούργησαν εναντίον του.

Ο προγραμματισμός άρχισε να χρησιμοποιείται τη μεταπολεμική περίοδο διότι αναγνωρίστηκε η σημαντικότητά του στη διασύνδεση μεταξύ μέσων και στόχων.

Ο σχεδιασμός- προγραμματισμός είναι μια σύνθετη διαδικασία βάση της οποίας καθορίζεται η κατεύθυνση που θα ακολουθήσει ένας οργανισμός, με στόχο να μην υπάρχουν ασάφειες στην κατανομή αρμοδιοτήτων, σπατάλη χρόνου κ.λ.π.

Το γεγονός ότι σήμερα οι περιβαλλοντικές εξελίξεις ενός οργανισμού αλλάζουν ραγδαία και η βιωσιμότητα του εξαρτάται από τη δυνατότητα προσαρμογής των στόχων του, κάνει απαραίτητο το συστηματικό προγραμματισμό.

2.2.1 Φάσεις προγραμματισμού

Ένας καλός προγραμματισμός πρέπει να περιλαμβάνει τα εξής στάδια:

1. Καθορισμός των στόχων του οργανισμού
2. Προσδιορισμός της υφιστάμενης κατάστασης
3. Καταγραφή εναλλακτικών λύσεων
4. Επιλογή της καλύτερης εναλλακτικής πρότασης
5. Εφαρμογή προγράμματος δράσης
6. Αξιολόγηση (Σαϊτης, 1992 : 31)

Η σειρά των φάσεων μπορεί να εναλλάσσεται γιατί σε κάθε προσπάθεια προγραμματισμού λειτουργεί η διαδικασία της ανατροφοδότησης του προβληματισμού, εξαιτίας της εμφάνισης απρόβλεπτων παραγόντων, αλλαγή αντικειμενικών στόχων κ.λ.π.

2.2.2 Τύποι προγραμμάτων

Τα προγράμματα ανάλογα με τα κριτήρια που θέτουμε μπορούν να καταγούν στις εξής κατηγορίες :

Με βάση το κριτήριο του εύρους των στόχων:

1. Σε *στρατηγικά προγράμματα* (μακροπρόθεσμα προγράμματα που σχεδιάζονται από ανώτερα στελέχη)
2. *Λειτουργικά προγράμματα* (αφορούν στην εσωτερική λειτουργία του οργανισμού και επικεντρώνονται στην επίτευξη των λεπτομερειών των στρατηγικών προγραμμάτων. Απασχολούν μεσαία και κατώτερα διοικητικά στελέχη).

Με βάση το κριτήριο της διάρκειας:

1. Σε *βραχυπρόθεσμα* (από 1-3 έτη)

2. Και *Μακροπρόθεσμα* (από 3-10 έτη)

Με βάση το κριτήριο της ελαστικότητας :

1. Σε *άκαμπτα* προγράμματα, που είναι σαφώς καθορισμένα και δεν επιδέχονται διαφοροποιήσεις
2. Σε *ελαστικά* προγράμματα που παρέχουν τη δυνατότητα αναπροσαρμογής. (Σαϊτης, 1992 : 67)

2.2.3 Προϋποθέσεις ενός καλού σχεδιασμού

Για να έχουμε ένα αποτελεσματικό σχεδιασμό πρέπει να λάβουμε υπόψη μας τα εξής:

1. Να καθορίσουμε με σαφήνεια τους στόχους και την εξουσία του κάθε τμήματος, ούτως ώστε ο κάθε εργαζόμενος να γνωρίζει με σαφήνεια τι περιμένουμε από αυτόν καθώς και μέχρι που φτάνουν τα όρια της εξουσίας του.
2. Στο σχεδιασμό αλλά και την υλοποίηση είναι σημαντικό να συμμετέχουν όλα τα διοικητικά στελέχη. Η εμπειρία των κατώτερων και μεσαίων στελεχών είναι σημαντική για την αποτελεσματικότερη υλοποίηση του σχεδιασμού, αλλά και την υλοποίησή του.
3. Ο σχεδιασμός είναι σκόπιμο να καταλήγει σε ευέλικτα σχέδια, σαφή ως προς το περιεχόμενο, τη χρονική διάρκεια και τους φορείς υλοποίησης.
4. Προϋποθέτει σωστή λήψη αποφάσεων και ικανό συντονισμό από τα ανώτερα διοικητικά στελέχη (Σαϊτης, 1992: 69).

Πέρα από τις προϋποθέσεις που αναφέραμε ένα σχεδιασμός μπορεί να αντιμετωπίσει σημαντικά εμπόδια κατά την υλοποίησή του. Τα εμπόδια αυτά συνίστανται στην έλλειψη χρόνου που συνήθως απαιτείται για ένα σωστό σχεδιασμό, την αστάθεια του περιβάλλοντος που λειτουργεί ο οργανισμός, την εσωτερική αντίσταση στην αλλαγή κ.λ.π.

2.3 Λήψη αποφάσεων

2.3.1 Τι είναι απόφαση

Σύμφωνα με τον Σαϊτη (1992), «*απόφαση είναι η διαδικασία που αποβλέπει στη λύση προβλημάτων που σχετίζονται με στόχο ή στόχους ενός οργανισμού*» (Σαϊτης, 1992 : 44). Οι πρωταρχικοί στόχοι, με τα βαρύνοντα προβλήματά τους απασχολούν

τις ανώτερες βαθμίδες της διοικητικής οργάνωσης ή ηγεσίας και οι αποφάσεις που θα ληφθούν έχουν γενικό χαρακτήρα από την άποψη της χρονικής ισχύος του περιεχομένου. Αντίθετα, οι κατώτερης σημασίας στόχοι, που δημιουργούν προβλήματα, απασχολούν τα κατώτερα κλιμάκια της ηγεσίας και προκαλούν τη λήψη αποφάσεων με συγκεκριμένο περιεχόμενο και χρονική ισχύ.

Οι αποφάσεις διατυπώνονται εγγράφως (π.χ. με τη μορφή εγκυκλίων, ανακοινώσεων κ.λ.π.) και διακρίνονται σε διάφορες κατηγορίες, μεταξύ των οποίων είναι οι εξής :

- 1) **Συλλογικές** αποφάσεις που λαμβάνονται από μια ομάδα ατόμων (π.χ. ο Σύλλογος Διδασκόντων ενός σχολείου αποφασίζει για την τιμωρία ή όχι κάποιου μαθητή).
- 2) **Ατομικές** αποφάσεις που αποτελούν έργο ενός μόνο ατόμου, δηλαδή μονομελούς οργάνου (π.χ. ο διευθυντής σχολείου αποφασίζει για τον τρόπο διεκπαιρέωσης της αλληλογραφίας).
- 3) Αποφάσεις **πολιτικής** (ή προγραμματισμού) που λαμβάνονται από το ανώτατο κλιμάκιο της ηγεσίας και αφορούν στη χάραξη γενικών οδηγιών, στόχων κ.λ.π. του οργανισμού (π.χ. η Σύγκλητος ενός Α.Ε.Ι. αποφασίζει για τον τρόπο κατανομής των κρατικών επιχορηγήσεων μεταξύ των τμημάτων του ιδρύματος).
- 4) **Διοικητικές ή λειτουργικές** αποφάσεις που παίρνονται σε κάθε επίπεδο της ιεραρχίας και αφορούν την υλοποίηση των αποφάσεων πολιτικής (π.χ. το Α τμήμα ενός Α.Ε.Ι. αποφασίζει για την υλοποίηση απόφασης της Συγκλήτου) (Σαϊτης, 1992 : 44).

2.3.2 Στάδια της διαδικασίας λήψης αποφάσεων

Η διαδικασία λήψης αποφάσεων αποτελεί μια λογική προσπάθεια από το μέρος του ηγέτη να πραγματοποιήσει τους στόχους του τομέα του. Η διαδικασία αυτή κατανέμεται σε τέσσερα στάδια : στον προσδιορισμό του προβλήματος, στη συγκέντρωση-ανάλυση στοιχείων (ή δεδομένων), στην επισήμανση-ανάλυση των εναλλακτικών λύσεων και στην επιλογή της προσφορότερης λύσης και τα οποία παρατίθενται αναλυτικά παρακάτω:

- 1) **Προσδιορισμός του προβλήματος.** Η διαδικασία λήψης αποφάσεων αρχίζει με τον προσδιορισμό του προβλήματος, δηλαδή κάποιας κατάστασης που χρειάζεται βελτίωση. Στη φάση αυτή αναλύονται και εξετάζονται όλες οι

πτυχές του προβλήματος και στη συνέχεια προσδιορίζεται με ακρίβεια η κατάσταση που είναι λανθασμένη, καθώς και τα εμπόδια που εμφανίζονται στη διόρθωσή της. Είναι αυτονόητο ότι η καλή προσέγγιση στο πρόβλημα διευκολύνει τις μετέπειτα φάσεις όλης αυτής της διεργασίας.

- 2) **Συγκέντρωση – ανάλυση στοιχείων (ή δεδομένων).** Το στάδιο της συγκέντρωσης και ανάλυσης των στοιχείων είναι βασικό γιατί, από την ποιοτική και ποσοτική επάρκεια των δεδομένων, θα εξαρτηθεί και η αποτελεσματικότητα της απόφασης. Η συλλογή των απαραίτητων στοιχείων μετριάξει την αβεβαιότητα στην πρόβλεψη και τη δράση, που περιλαμβάνει μια απόφαση και μπορεί να γίνει με παρατήρηση, έρευνα (ερωτηματολόγια) και με πειράματα.
- 3) **Επισήμανση – ανάλυση εναλλακτικών λύσεων.** Την Τρίτη φάση για τη λήψη αποφάσεων αποτελεί η ανάπτυξη εναλλακτικών λύσεων, ο αριθμός των οποίων εξαρτάται τόσο από το αντιμετωπιζόμενο πρόβλημα, όσο και από την ικανότητα του διοικητικού στελέχους. Λέγοντας ‘εναλλακτικές λύσεις’ εννοούμε τους πιθανούς δρόμους που οδηγούν στην τελική λύση του προβλήματος. Στην πράξη ο προσδιορισμός των εναλλακτικών λύσεων συνακολουθείται από τη διατύπωση ερωτημάτων όπως π.χ. Τι γίνεται; Πώς γίνεται; Τι πρέπει να γίνει; κ.λ.π. και την καταγραφή των πλεονεκτημάτων – μειονεκτημάτων της κάθε λύσης.
- 4) **Επιλογή της προσφορότερης λύσης.** Στο στάδιο αυτό προσδιορίζεται και αξιολογείται η καλύτερη εναλλακτική λύση στο πρόβλημα που αντιμετωπίζεται και πάνω στην οποία θα βασισθεί η απόφαση. Η επιλογή της καλύτερης λύσης συνίσταται σε επισταμένη σύγκριση μεταξύ των δυνατοτήτων και αδυναμιών όλων των εναλλακτικών λύσεων (Σαϊτης, 1992 : 45-46).

2.4 Επιλογή, υποστήριξη και εξέλιξη των στελεχών της εκπαίδευσης

Η εποχή μας χαρακτηρίζεται από ραγδαίες εξελίξεις στον πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό, τεχνολογικό τομέα. Η εκπαίδευση – ως θεμελιώδες τμήμα της κοινωνίας- δεν θα μπορούσε να μείνει αλώβητη από τον κυκλώνα αυτόν: η

επιστημονική αναζήτηση, η κριτική θεώρηση, η αμφισβήτηση των πάντων, οι ολοένα και περισσότερες έρευνες με επιστημονικά κριτήρια, οι νέες τάσεις μεθοδολογίας και διδασκαλίας, τελικά μια εντελώς νέα σχέση του διδασκομένου με τη μάθηση και του διδάσκοντος με το επάγγελμά του, καταγράφονται πλέον ως μια πραγματικότητα, εξόχως ενδιαφέρουσα και ιδιαίτερης σημασίας. Ο εκπαιδευτικός καλείται να σταθεί στο ύψος των περιστάσεων, να προλαμβάνει και να οδηγεί τις εξελίξεις και όχι να τις ακολουθεί. Αυτονόητα, τα στελέχη της εκπαίδευσης -κάθε βαθμίδα- έχουν μπροστά τους μια πρόκληση: να δείξουν το δρόμο για την ουσιαστική και όχι ονομαστική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

2.4.1 Προτάσεις- Επαναπροσδιορισμός κριτηρίων

Υποστηρίζω ότι, οι εκπαιδευτικοί φορείς, όπως το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, θα πρέπει στη μελέτη του για την επιλογή, υποστήριξη και ανάπτυξη των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης, να στηρίζεται στο παρακάτω πλαίσιο αρχών :

1. Για την *επιλογή* των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης οι διαδικασίες πρόσληψής τους , θα πρέπει να στηρίζονται στα εξής βήματα (Καννελόπουλος,1991):

- Η περιγραφή της θέσης εργασίας να μην περιορίζεται μόνο στον τίτλο της θέσης , στον σκοπό της, σε ποιον αναφέρεται και στην περιγραφή των καθηκόντων. Να αναφέρει ακόμη, ένα πολύ σημαντικό στοιχείο στην επάρκεια , δηλαδή τις ικανότητες και την νοοτροπία του υποψήφιου κατόχου της, όπως και τα κριτήρια αποδοτικότητας.
- Τα ατομικά χαρακτηριστικά του υποψηφίου. Αυτά πρέπει να συντάσσονται με σκοπό να διευκολύνουν την επιλογή του υποψηφίου που ανταποκρίνεται στο μέγιστο βαθμό στις ανάγκες της θέσης. Θεωρώ ότι είναι ανούσιο να προσλαμβάνεται κάποιος που έχει προφίλ ίδιο με τον προηγούμενο κάτοχο της θέσης. Η επιλογή πρέπει να κατευθύνεται σε εκείνον τον υποψήφιο που η θέση να του προσφέρει επαρκεί πρόκληση και κίνητρα. Ο υποψήφιος να έχει την δυνατότητα ν' ανταποκριθεί στη δουλειά και να τη βελτιώσει , να αφήσει τη δική του σφραγίδα δημιουργικότητας, έργου και οράματος.
- Οι αιτήσεις για τη συγκεκριμένη θέση , θα πρέπει να είναι προσεκτικά σχεδιασμένες που να ξεδιπλώνουν ακόμα και τις κρυμμένες πτυχές της σταδιοδρομίας ή της ζωής του υποψηφίου . Η σωστή μελέτη μιας αίτησης,

πιστεύω ότι μπορεί ν' ανακαλύψει στοιχεία που ο υποψήφιος έχει λόγους ν' αποκρύπτει.

- Η σύσταση, έχει το μειονέκτημα ν' αποσιωπεί τυχόν μειονεκτήματα ή ανεπάρκεια του υποψηφίου. Στις συστατικές επιστολές είθισται να μην αναφέρονται τα ελαττώματα κάποιου που εργάστηκε κάπου χωρίς να έρθει σε ρήξη με τον εργοδοσία ή με τους συναδέλφους του. Δεν αναλαμβάνει ο συστήνων εύκολα την ευθύνη ν' αμαυρώσει την εικόνα κάποιου και πολύ περισσότερο όταν του είναι συμπαθής. Γι' αυτό θα πρέπει να μην μένει κάποιος σχολαστικά στο περιεχόμενο μιας συστατικής επιστολής, αφού ο βαθμός αξιοπιστίας της είναι κατά τεκμήριο μικρός.
- Η συνέντευξη πρέπει να αποτελεί σημαντικό μέρος της όλης διαδικασίας. Θα πρέπει να δίνεται μεγάλη προσοχή ώστε οι συμμετέχοντες στην ομάδα διεξαγωγής της συνέντευξης εκτός από το να γνωρίζουν ότι οι αριστούχοι απόφοιτοι πανεπιστημίου δεν είναι κατ' ανάγκη και οι καλύτεροι δάσκαλοι ή ότι οι άριστοι δάσκαλοι δεν είναι απαραίτητα καλοί μάνατζερ, πρέπει να συγκεντρώνουν και μια σειρά χαρακτηριστικών που θα τους βοηθήσουν να επιλέξουν τον κατάλληλο υποψήφιο: να είναι καλοί ακροατές, να γνωρίζουν καλά την κουλτούρα του σχολείου, να είναι καλοί ομιλητές, ευαίσθητοι, να καθοδηγούν τη συζήτηση στα σημεία που ενδιαφέρουν, να είναι σαφείς, διερευνητικοί αλλά όχι καχύποπτοι και να είναι φυσικά άριστα προετοιμασμένοι για τις ερωτήσεις που θα κάνουν και το τι αναζητούν να μάθουν για τον υποψήφιο μέσα από την συνέντευξη.
- Ακολουθεί το τελευταίο βήμα της διαδικασίας για την επιλογή του κατάλληλου υποψηφίου που είναι η τελική επιλογή. Αυτή πρέπει να είναι γραπτή και να περιλαμβάνει επακριβώς τους όρους και τις συνθήκες της σύμβασης.

2. Στον κρίσιμο τομέα της *υποστήριξης* των διευθυντικών στελεχών τα μέτρα απαιτείται να είναι προσεκτικά μελετημένα, εφαρμόσιμα, προσαρμοσμένα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και κυρίως αποτελεσματικά. Είναι γεγονός ότι στη χώρα μας ο μηχανισμός υποδοχής και υποστήριξης του εκπαιδευτικού ακόμη και του νεοδιοριζόμενου, είναι στην ουσία σχεδόν ανύπαρκτος. Σύμφωνα με το Μαυρογιώργο (1993), «η *ανυπαρξία και η ανεπάρκεια της βασικής εκπαίδευσης*, η

ανυπαρξία επίσημου προγράμματος υποδοχής είναι στοιχεία που ενορχηστρώνουν τη βίαιη μετάβαση του νεοδιόριστου από το ρόλο του μαθητή στο ρόλο του εκπαιδευτικού» (Μαυρογιώργος, 1993 : 12). Το Υπουργείο Παιδείας λοιπόν θεωρεί πολυτέλεια τη σύσταση και κυρίως τη λειτουργία ενός τέτοιου μηχανισμού. Προσωπικά, θα πρότεινα τη σύσταση "*συμβουλευτικής επιτροπής*", μιας επιτροπής σε ρόλο "*μέντορα*", συμβούλου, εμπυχωτή και καθοδηγητή για τα νεοπροσληφθέντα υψηλόβαθμα στελέχη της εκπαίδευσης. Άνθρωποι έμπειροι, με αποδεδειγμένες ικανότητες επικοινωνιακές, γνώστες της κουλτούρας των εκπαιδευτηρίων, της σύνδεσής τους με τις ιδιαιτερότητες και ανάγκες της τοπικής κοινωνίας και κυρίως με διάθεση να μεταλαμπαδεύσουν στο νέο στέλεχος τις απόψεις τους ότι πρέπει να τολμά, να αναζητεί, να ερευνά, να καινοτομεί και όχι να αναλώνεται απλά στη συμμόρφωσή του προς το περιβάλλον. Είναι μείζονος σημασίας η θεσμοθέτηση ενός οργάνου που θα ασχολείται αποκλειστικά με την παροχή βοήθειας , υποστήριξης στους νεοπροσληφθέντες εκπαιδευτικούς-είτε νεοδιοριζόμενους είτε διευθυντικά στελέχη. Είναι αναγκαία η ύπαρξη ενός τέτοιου οργάνου που θα ενισχύει και θα επιβεβαιώνει τις απαιτήσεις που έχει ο οργανισμός απ' αυτόν, θα δίνει πειστικές απαντήσεις στα ερωτήματα που δεν τέθηκαν νωρίτερα από τον υποψήφιο, θα τον πληροφορεί και θα προτείνει νέες τεχνικές διδασκαλίας και μεθοδολογίας.

Η παραπάνω θέση σε καμιά περίπτωση δεν προϋποθέτει στενές συντεχνιακές σχέσεις του Συμβουλευτικού αυτού οργάνου με τα διευθυντικά στελέχη . Αντίθετα απώτερος στόχος του θα είναι, καταρχήν η ομαλή ένταξη του νεοπροσληφθέντος στην κουλτούρα του εκπαιδευτικού οργανισμού και η περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη και προσωπική του εξέλιξη.

3. Μετά την επιλογή και υποστήριξη των διευθυντικών στελεχών, ακολουθεί ίσως το σημαντικότερο στάδιο, αυτό της **εξέλιξης** και ανάπτυξής τους.

Πιστεύουμε ότι, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, ακόμη και των υψηλόβαθμων στελεχών, προσφέρεται ιδιαίτερα για την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη. Όπως εύστοχα παρατηρεί ο Γ. Μαυρογιώργος *«οι εκπαιδευτικοί από πολύ νωρίς (από την ηλικία των πέντε ετών) και για πολλά χρόνια (12 με 14 χρόνια), ακολουθούν μια άτυπη μαθητεία στο επάγγελμα. Τα τόσα χρόνια εμπειρίας τους στην άσκηση της παιδαγωγικής σχέσης και της επικοινωνίας, στην διαπραγμάτευση της γνώσης για τον άνθρωπο, την κοινωνία, τη φύση, τον πολιτισμό, τη ζωή, τον άνθρωπο,*

προσφέρονται προνομιακά για τη σύνδεση της προσωπικής τους ανάπτυξης με την επαγγελματική τους εξέλιξη». (Γ. Μαυρογιώργος, 1993, 56)

Στην περίπτωση μας, ενδιαφέρει η επαγγελματική εξέλιξη και ανάδειξη του εκπαιδευτικού που συνδέεται με την άσκηση του έργου του κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του θητείας. Ασφαλώς δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η προηγούμενη "άτυπη μαθητεία" στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, η βασική εκπαίδευση, η επιμόρφωση και η άσκηση του έργου είναι δραστηριότητες συμπληρωματικές. Είναι αδιανόητο οι εκπαιδευτικοί να μην είναι άρρηκτα συνδεδεμένοι με διαρκή και ποιοτική επιμόρφωση. Την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης καταδεικνύουν πολλοί δείκτες:

- Η βασική εκπαίδευση-μόνη- δεν είναι δυνατόν να καλύψει όλο το φάσμα των θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων, των ενδιαφερόντων, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί στη διάρκεια της θητείας τους, για την άσκηση του παιδαγωγικού και διδακτικού τους έργου.
- Η ταχύτητα παλαίωσης της γνώσης, η ένταση και έκταση των κοινωνικών, οικονομικών, πολιτιστικών και τεχνολογικών αλλαγών, η μετανάστευση σχολικών πληθυσμών, η μαζικοποίηση και ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης, επηρεάζουν την καθημερινότητα του σχολείου, τη διδακτική μεθοδολογία, την παιδαγωγική σχέση, το κλίμα της τάξης.
- Οι αλληπάλληλες αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά βιβλία, τις εξετάσεις, τη διδακτική μεθοδολογία, τη χρήση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση, την αγωγή υγείας και τόσα άλλα, καθιστούν την επιμόρφωση ως θεσμό υποστήριξης και αποτελεσματικής προώθησης αλλαγών και μεταρρυθμίσεων.
- Θεωρώ ότι, η επιμόρφωση είναι στρατηγικής σημασίας θεσμός που προσφέρεται για τη συνεχή ακαδημαϊκή, επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994 : 25-34)

Αφού λοιπόν καταδείχτηκε η σπουδαιότητα της επιμόρφωσης, πρέπει και ο σκοπός της να είναι απολύτως σαφής στο πλαίσιο αρχών για την εξέλιξη των εκπαιδευτικών γενικότερα και των διευθυντικών στελεχών ειδικά: Η επιμόρφωση πρέπει να' χει πρωταρχικό σκοπό τον εμπλουτισμό, τη βελτίωση, την αναβάθμιση και την περαιτέρω ανάπτυξη των ακαδημαϊκών-θεωρητικών ή πρακτικών, επαγγελματικών και προσωπικών ενδιαφερόντων, ικανοτήτων, γνώσεων και

δεξιότητων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας τους. Σε καμιά περίπτωση δεν θα πρέπει να είναι η συμμόρφωσή τους, ώστε να είναι αποτελεσματικοί εκτελεστές και παθητικοί εφαρμοστές εκπαιδευτικών μέτρων και αλλαγών που συνδέονται με την εξυπηρέτηση των αναγκών του υφισταμένου κάθε εκπαιδευτικού συστήματος. Επ' ουδενί δεν πρέπει να στοχεύει στην ιδεολογική συμμόρφωση και άκριτη αποδοχή και υποδοχή των επιλογών της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής (Montana & Charnov, 1993, pp. 154-160).

Δυστυχώς, ως υποψήφιος εκπαιδευτικός δεν μπορώ να είμαι περήφανος για τη σχέση εκπαιδευτικών αλλαγών και επιμόρφωσης. Οι εκπαιδευτικοί δεν συμμετείχαν στη σύλληψη, στον προγραμματισμό και τη λήψη των σχετικών αποφάσεων που αφορούσαν τις αλλαγές. Έτσι, συντάσσονταν αναλυτικά προγράμματα, μεθοδικές οδηγίες και εκδίδονταν κρατικά σχολικά βιβλία και το πρόβλημα εντοπιζόνταν να πειστούν ή να επιστρατευτούν, ή να παρακινηθούν οι εκπαιδευτικοί να ακολουθήσουν τις προδιαγραφές των αλλαγών για να είναι αποτελεσματικοί. Έτσι, σκοπός των διάφορων επιμορφωτικών προγραμμάτων ήταν μεταξύ άλλων η εξυπηρέτηση των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος μέσω των θεσμοθετημένων αλλαγών. Ακόμη, τα επιμορφωτικά προγράμματα γίνονταν με την εποπτεία επίσημων κρατικών φορέων. Έτσι, εξασφαλιζόνταν η άσκηση κεντρικού ελέγχου. Τα θέματα στα επιμορφωτικά προγράμματα δεν αναφέρονταν στους σκοπούς, το πλαίσιο και τις κοινωνικοπολιτιστικές προεκτάσεις των διάφορων εφαρμογών, πρακτική λύσεων και μεθόδων. Οι εισηγητές επιλέγονταν με ιδιαίτερη προσοχή. Οι περισσότεροι προέρχονταν από τους συμβούλους του Υπουργείου, τους σχολικούς συμβούλους, τους συντάκτες των βιβλίων. Οι εκπαιδευτικοί καλούνταν στα επιμορφωτικά προγράμματα ως υπάλληλοι, που υπάγονταν στην εκπαιδευτική αρχή που διατηρεί το δικαίωμα να επιδιώκει επιθυμητές αλλαγές στις αντιλήψεις τους.

Θεωρώ τον έως τώρα τρόπο διεξαγωγής των επιμορφωτικών προγραμμάτων παρωχημένο, χωρίς όραμα και προοπτική αφού αναλίσκονταν στην διατήρηση και διαίωνιση του υφισταμένου εκπαιδευτικού πλαισίου δράσης. Προσωπικά θα πρότεινα να σταθούμε περισσότερο στις παρακάτω τάσεις στην επιμορφωτική πολιτική των μελών κρατών της Ε.Ε:

1. Η ποιότητα της εκπαίδευσης εξαρτάται από την ποιότητα των εκπαιδευτικών
2. Η περαιτέρω ανάπτυξη της βασικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, ο εκδημοκρατισμός τους και ο εκσυγχρονισμός των σχετικών προγραμμάτων, προσδιορίζουν την εκπαιδευτική πολιτική.

3. Υπάρχει τάση για σύνδεση και συμπληρωματική σχέση βασικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.
4. Γίνεται από όλους αποδεκτό ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται σε στρατηγικής σημασίας μηχανισμό για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών και νεοδιορισθέντων και νεοπροσληφθέντων στελεχών.

Πιστεύω ακράδαντα ότι, η συνεχής επιμόρφωση των υψηλόβαθμων στελεχών της εκπαίδευσης (και όχι μόνο), είναι μια διαδικασία που αφορά διαλεκτικά και δυναμικά τις ανάγκες ενός εξελισσόμενου εκπαιδευτικού συστήματος και τις ανάγκες των ίδιων των εκπαιδευτικών. Υποστηρίζω ότι ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών προϋποθέτει υποδομές και μηχανισμούς, όπως:

1. Άρτιο μηχανισμό και διαδικασίες συλλογής υλικού, γνώσης σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.
2. Μηχανισμούς λήψης αποφάσεων σχετικά με τις κατευθύνσεις, τις θεματικές των προγραμμάτων, τον ετήσιο προγραμματισμό, την ιεράρχηση των προτεραιοτήτων, την κατανομή τους σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο.
3. Φορείς και ιδρύματα υλοποίησης και εκτέλεσης αυτών των προγραμμάτων.

Σε καμία περίπτωση δεν θα πρέπει να δεχτούμε την ύπαρξη δύο μοντέλων επιμόρφωσης: το μοντέλο της εξυπηρέτησης των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος και το μοντέλο της εξυπηρέτησης των προσωπικών επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών (Κανελλόπουλος, 1991). Αυτό, γιατί η βασική εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι μια ενιαία διαδικασία προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης.

Έτσι, δεν μπορούμε να μιλάμε για έναν εκπαιδευτικό σαν να πρόκειται για κάποιον "υπάλληλο" του οποίου τα προσωπικά χαρακτηριστικά τα' χουμε ξεχάσει. Ακόμη, γιατί η διάσταση "πρόσωπο-σύστημα" παραγνωρίζει το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο η επιμόρφωση εντάσσεται ως σκοπός και αποτέλεσμα.

Έχοντας υπόψη μας λοιπόν τα παραπάνω, υποστηρίζω ότι η επιτυχία κάθε επιμορφωτικού προγράμματος, είναι άμεσα συνδεδεμένη με τον προγραμματισμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση τους. Μεταξύ των άλλων λοιπόν θα πρότεινα :

1. Να παρέχονται κίνητρα και διάφορες μορφές υποστήριξης στα στελέχη της εκπαίδευσης για την καλύτερη εκμετάλλευση των ευκαιριών επιμόρφωσής τους.

2. Συμφωνώ με την θέση των Fullan, & Hargreaves, (1992, pp.34-45) για καθιέρωση του θεσμού των Κέντρων Δασκάλων που θα επωμιστούν την ευθύνη της επιμόρφωσης.
3. Να καθιερωθεί ο Θεσμός των Επαγγελματικών Περιφερειακών Εκπαιδευτικών Κέντρων (ΕΠΕΚ), όπου οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να αναζητούν μέσα, πηγές και καθοδήγηση για το έργο τους.
4. Να διαμορφωθεί ένα δίκτυο επιμορφωτικών δραστηριοτήτων που να συντονίζεται σε εθνικό , περιφερειακό και τοπικό επίπεδο με την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών.
5. Είναι αναγκαία η επάνδρωση των σχολείων με ικανό αριθμό εκπαιδευτικών για να αντιμετωπίζονται προβλήματα λειτουργίας των σχολείων, που δημιουργούνται από ανάγκες επιμόρφωσης μέσα στο σχολείο.

Η επιμόρφωση επιβάλλεται να λειτουργήσει σε νέες βάσεις και με νέες αντιλήψεις που είναι έκφραση των κοινωνικών μας αναγκών. Μια τέτοια αντίληψη για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στηρίζεται και στηρίζει τη βασική εκπαίδευση, το σχολείο και την κοινωνία.

2.4.2 Επικοινωνία στη σχολική μονάδα

Εξίσου σημαντικό βήμα για την παραπέρα επαγγελματική εξέλιξη και προσωπική ανάπτυξη των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης, υποστηρίζω ότι είναι η δημιουργία σωστού επικοινωνιακού κλίματος μέσα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς , οι οποίοι και θα είναι ο αποδέκτης μετάδοσης των γνώσεων και διάθεσης για δημιουργία και όραμα.

Η επικοινωνία μέσα στα εκπαιδευτήρια πρέπει να τα καθιστούν θετική δύναμη γι' αυτά. Έτσι, ένα ανοιχτό υποστηρικτικό, επικοινωνιακό κλίμα, κάνει τους ανθρώπους να αισθάνονται ασφαλείς, να μιλούν και να ενεργούν ελεύθερα και χωρίς φόβο. Μόνο μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα θα μπορέσουν τα στελέχη να προωθήσουν την συνεργασία στις εργασιακές τους σχέσεις με τους υφισταμένους, η αλληλοκατανόηση προάγεται, η ικανοποίηση των μελών αυξάνεται και γενικότερα προωθείται η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού οργανισμού. Στο ανοιχτό επικοινωνιακό κλίμα, βρίσκει άμεση εφαρμογή η υποστήριξη και η βελτίωση. Αντίθετα , το κλειστό επικοινωνιακό κλίμα δεν αφήνει περιθώρια άμεσης επικοινωνίας (Χολέβας, Ι. 1995). Τα μέλη του οργανισμού αισθάνονται ότι απειλούνται και δυσκολεύονται να εκφράσουν ελεύθερα

τις απόψεις τους. Σ' ένα τέτοιο περιβάλλον όταν κάτι δεν πάει καλά, τα πάντα και οι πάντες κατακρίνονται και τα μέλη του οργανισμού αισθάνονται υποδεέστερα και καταπιεσμένα. Η επικοινωνία μεταξύ τους τείνει να εξαφανιστεί και η επιθετικότητα και οι συγκρούσεις είναι σύνηθες φαινόμενο.

Για να επιτευχθεί η βελτίωση του κλειστού επικοινωνιακού κλίματος, τα νεοπροσληφθέντα διευθυντικά στελέχη, πρέπει ν' ακολουθήσουν διάφορες στρατηγικές. Θα πρότεινα :

1. Τις προτάσεις-εισηγήσεις των μελών του οργανισμού. Κάθε μέλος θα μπορεί να κάνει προτάσεις με ένα σημείωμα επώνυμο ή ανώνυμο, στη διοίκηση για διάφορα θέματα.
2. Την εφαρμογή της πολιτικής των ανοιχτών θυρών. Κάθε μέλος στον οργανισμό, ανεξάρτητα ιεραρχικής του θέσης έχει τη δυνατότητα να γνωρίζει καθετί που αφορά τον οργανισμό του και να θέτει τις απόψεις του υπόψη της ηγεσίας.
3. Την τεχνική της έρευνας. Η διεξαγωγή της βέβαια προϋποθέτει καλή γνώση των τεχνικών και της μεθοδολογίας, καθώς και κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των μελών.
4. Ακόμη, θα βοηθούσε σημαντικά αν μεριμνούσαν για τη σύσταση συμβουλευτικής υπηρεσίας για την παροχή από εξειδικευμένο προσωπικό, στήριξης στα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού.
5. Προς την κατεύθυνση της επαγγελματικής και προσωπικής τους ανάπτυξης και εξέλιξης θα συνέβαλαν και οι διάφορες εκδηλώσεις πολιτιστικές και εκπαιδευτικές στον οργανισμό, αφού βοηθούν όχι μόνο των ανθρώπων αλλά και των δημοσίων σχέσεών του.

Οποιαδήποτε όμως προσπάθεια για επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη του στελέχους της εκπαίδευσης, όσο καλά σχεδιασμένη, δομημένη και αν είναι, δεν θα έχει ευτυχή κατάληξη αν πρωτίστως δεν φροντίσουν τα νεοπροσληφθέντα στελέχη για τη δημιουργία ευχάριστου και δημιουργικού κλίματος στα εκπαιδευτήρια. Πρωταρχικό και μείζονος σημασίας μέλημά τους πρέπει να είναι η δημιουργία των συνθηκών εκείνων που το σχολείο θα αποπνέει αίσθηση έμπνευσης και αισιοδοξίας : ακόμη και η αισθητική του κτιρίου όπου εργάζεται το εκπαιδευτήριο παίζει σημαντικότατο ρόλο στη διάθεση για διδασκαλία και μάθηση. Ακόμη, πρέπει να εξασφαλίζουν στους υφιστάμενους τους τις καλύτερες δυνατές επικοινωνιακές σχέσεις και μεταξύ τους και με τα ίδια. Μόνο όταν οι συνεργάτες τους νιώθουν

ισότιμοι κοινωνοί της προσπάθειας, των επιτυχιών αλλά και των προβλημάτων του εκπαιδευτηρίου τους, θα νιώσουν ικανοποιημένοι και υπερήφανοι γι' αυτό και οι κοινοί στόχοι θα οδηγούν στην προσπάθεια για βελτίωση.

2.5 Συμπέρασμα

Από τα προηγούμενα, καταδεικνύεται ότι είναι εκ των ων ουκ άνευ η στροφή προς μια ποιοτική εκπαίδευση. Αυτή, δεν μπορεί παρά να αντιμετωπίζεται ως αναπόσπαστο τμήμα του κοινωνικού γίγνεσθαι. Δεν μπορεί και δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται αποσπασματικά, σπασμωδικά και κατά το δοκούν από τους έχοντες την εξουσία. Χρειάζεται μια εθνική πολιτική για την παιδεία, ώστε να μη χάσει άλλη μια ευκαιρία. Ίσως αυτή τη φορά, ο αγώνας δρόμου που κάνει είναι να προλάβει το τελευταίο βαγόνι του ευρωπαϊκού οράματος για μια εκπαίδευση σύγχρονη, αξιοκρατική, δημοκρατική, που πηγάζει από τον άνθρωπο και "χτίζεται" για τον άνθρωπο. Αν εκλείψουν κωλυσιεργίες, σκοπιμότητες, συντεχνιακά και πολιτικά μικροσυμφέροντα και κυρίως τολμήσουμε με οδηγό το αύριο, τότε είναι βέβαιο ότι η άρτια σχεδιασμένη πρόσληψη των διευθυντικών στελεχών, η κατάρτιση αξιολογικού μηχανισμού επιμόρφωσης και αξιολόγησης τους και η συνεχής υποστήριξη στο έργο τους θα δράσει καταλυτικά στην αλλαγή νοοτροπίας και κουλτούρας των εκπαιδευτηρίων προς όφελος της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

3. Γενικά Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικοί είναι το μεγαλύτερο κεφάλαιο των σχολείων. Βρίσκονται στο σημείο όπου εφάπτεται η μετάδοση της γνώσης, των δεξιοτήτων και των αξιών. Οι εκπαιδευτικοί θα είναι ικανοί να εξυπηρετήσουν τους παιδαγωγικούς τους σκοπούς μόνο εάν είναι, από τη μια καλά προετοιμασμένοι για το επάγγελμα και από την άλλη, ικανοί να διατηρήσουν και να βελτιώσουν τη συμβολή τους σ' αυτό, μέσω της μακροχρόνιας και συνεχούς μάθησης. Επομένως, η υποστήριξη της ατομικής και της επαγγελματικής τους ανάπτυξης αποτελεί αναμφισβήτητα σημαντικότατο και αναπόσπαστο μέρος της συνολικής προσπάθειας όλων των φορέων της εκπαίδευσης, η οποία θα προσδώσει ώθηση και νέα δυναμική για άνοδο του επιπέδου της διδασκαλίας, της μάθησης και της επίδοσης των μαθητών στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο.

Ένας από τους κύριους στόχους όλων των εκπαιδευτικών είναι να εμφυσήσουν στους μαθητές τους τη διάθεση να συνεχίσουν να μαθαίνουν σε όλη τους τη ζωή. Γι' αυτό, θα πρέπει να παραθέτουν στα παιδιά ως παράδειγμα προς μίμηση τη δική τους δέυσμευση και ενθουσιασμό για τη συνεχή επιμόρφωση και τη δια βίου μάθηση.

Η συνεχιζόμενη μακροχρόνια επαγγελματική ανάπτυξη είναι απαραίτητη σε όλους τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να μπορούν να παρακολουθούν τις αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στον τομέα της εκπαίδευσης και να έχουν τη δυνατότητα της αναθεώρησης και της ανανέωσης των γνώσεων, των δεξιοτήτων, και των οραμάτων τους για μια αποτελεσματική και εποικοδομητική διδασκαλία.

Δεν αρκεί κάποιος εκπαιδευτικός να μαθαίνει καινούρια πράγματα μόνο από την εμπειρία του και την πολύχρονη σταδιοδρομία του μέσα στους χώρους του δημοτικού σχολείου, γιατί αυτό περιορίζει σε μεγάλο βαθμό την προσωπική του εξέλιξη και δεν του αφήνει περιθώρια να βελτιώσει την ποιότητα και τις συνθήκες της εκτός δουλειάς ζωής του.

Ο τρόπος που σκέπτονται οι εκπαιδευτικοί και οι πράξεις τους είναι αποτελέσματα αλληλεπίδρασης μεταξύ του προσωπικού τους ιστορικού, της τρέχουσας επαγγελματικής εξελικτικής τους φάσης, του περιβάλλοντος της τάξης και του σχολείου, καθώς και του ευρύτερου κοινωνικού και πολιτικού πλαισίου στο οποίο ανήκουν και εργάζονται.

Η διδασκαλία είναι μια πολυσύνθετη διαδικασία, αφού οι τάξεις των δημοτικών σχολείων στον 21^ο αιώνα στελεχώνονται με μαθητές από ξεχωριστά οικονομικά,

κοινωνικά, πολιτισμικά και θρησκευτικά περιβάλλοντα και επομένως με διαφορετικά κίνητρα, διαφορετικές δυνατότητες, ικανότητες, και γνώσεις. Συνεπώς, παρότι η οργανωτική πολυπλοκότητα μπορεί να μειωθεί, π.χ. μέσα σ' ένα διαφορετικό περιβάλλον, η επιτυχημένη και αποτελεσματική διδασκαλία θα απαιτεί πάντοτε τόσο διαπροσωπικές, όσο και ενδοπροσωπικές δεξιότητες, καθώς και προσωπικές και επαγγελματικές δεσμεύσεις. Έτσι, κατέχοντας κάποιος εκπαιδευτικός ιδέες και δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας και κοινωνικοποίησης με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας, θα έχει την ευχέρεια να συνεργάζεται ομαλά και να συμβουλεύει όλα τα παιδιά της τάξης του, ανεξαρτήτως κοινωνικής και πολιτισμικής προέλευσης.

Ο τρόπος που γίνεται κατανοητό το πρόγραμμα διδασκαλίας συνδέεται με την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την προσωπική και επαγγελματική τους ταυτότητα. *«Το περιεχόμενο και οι γνώσεις της Παιδαγωγικής δεν μπορούν, επομένως, να διαχωριστούν από τις προσωπικές και επαγγελματικές ανάγκες και τους ηθικούς στόχους των εκπαιδευτικών»* (Day, 2003: 24). Έτσι, συνεπάγεται ότι η επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση των παιδαγωγών εκπαιδευτικών πρέπει να δώσει ιδιαίτερη βαρύτητα και προσοχή, τόσο στη συνάρτηση και τη συνάφεια των προσωπικών αναγκών των δασκάλων με τις επαγγελματικές τους πεποιθήσεις, όσο και στους ηθικοπνευματικούς στόχους που αυτοί καθορίζουν στα πλαίσια της καριέρας και της ατομικής τους επιτυχίας.

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν ενεργό συμμετοχή στις διαδικασίες της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και να μην είναι παθητικοί δέκτες των νέων γνώσεων και δεξιοτήτων, όπως αυτές τους μεταδίδονται από τρίτους. Άρα, είναι ζωτικής σημασίας το να είναι οι δασκάλοι κεντρικά αναμειγμένοι στις αποφάσεις που αφορούν την κατεύθυνση και τις παραμέτρους, τόσο της επαγγελματικής, όσο και της προσωπικής τους επιμόρφωσης.

Η επιτυχής ανάπτυξη ενός σύγχρονου δημοτικού σχολείου βασίζεται σε τεράστιο βαθμό στην επιτυχημένη επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σ' αυτό. Επομένως, ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί «μυούνται» στα άδυτα της δια βίου μάθησης, η συχνότητα κατά την οποία ασχολούνται με την επαγγελματική τους εκπαίδευση, καθώς και το επίπεδο επαγγελματικότητας στο οποίο βρίσκονται, παίζουν τον πλέον καθοριστικό ρόλο για την επιτυχή λειτουργία και ανέλιξη του σχολείου.

Όλοι μαζί οι φορείς της κοινωνίας όπως η κυβέρνηση, η πολιτεία, τα σχολεία, αλλά και προπάντων οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί με δική τους πρωτοβουλία, θα πρέπει να αναπτύξουν μια δυναμική κοινής υπευθυνότητας, να συνεργαστούν μεταξύ τους και να διενεργήσουν κοινές προσπάθειες και αγώνες για τον ευνοϊκότερο και αποτελεσματικότερο σχεδιασμό και υποστήριξη της μακροχρόνιας εξέλιξης των εκπαιδευτικών, προς ένα καλύτερο και βελτιωμένο αύριο όσον αφορά την ποιότητα της εκπαίδευσης κατά τη μετέπειτα σχολική πραγματικότητα.

Συνεπώς, *«η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια σοβαρή υπόθεση, καίρια για τη διατήρηση και τη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών και του ηγετικού ρόλου των διευθυντών»* (Day, 2003:25).

Βιβλιογραφία

1. Γεωργογιάννης Π. : Θεωρίες της Κοινωνικής Ψυχολογίας, Τόμος Β΄, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 1996
2. Day, Christopher : Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης (μτφρ. Α. Βακάκη), Αθήνα 2003
3. Σαϊτης, Χ. : Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και Πράξη, Αθήνα 1992
4. Ανδρέου, Α &. Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994) : Εξουσία και Οργάνωση - Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος, Αθήνα: Εκδόσεις Νέα Σύνορα – Α.Α.Λιβάνη
5. Μαυρογιώργος, Γ. (2000). *Σχολείο: Διδασκαλία και Αξιολόγηση*, τόμος Α΄. Γιάννενα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
6. Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα*. Στο: Ρέππα, Α., Ανθόπουλου, Σ. & Κατσουλάκη, Σ. (επιμ.) (σελ. 123-131). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, τ. Β΄. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
7. OECD (1989). *The condition of teaching: General report*. In: Fullan, M. & Hargreaves, A. (Eds), (p.p. 67-68). *Teacher Development and Educational Change*. London: Falmer Press.
8. Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992) Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών, μτφρ. Χατζηπαντελή, Π. Αθήνα: Πατάκης.
9. Χολέβας, Ι. (1995). Οργάνωση και Διοίκηση. Αθήνα: Interbooks
10. Κάτσικας Χ.- Καββαδίας Γ., Η ελληνική εκπαίδευση στον ορίζοντα του 2000, Αθήνα, εκδ. Gutenberg-Παιδαγωγική σειρά, 1996.
11. Γιαννικόπουλος Α., Η εκπαίδευση στην κλασική και προκλασική αρχαιότητα, εκδ. Γρηγόρη, 1989.
12. Debesse M.- Mialaret G., Οι παιδαγωγικές επιστήμες, τόμος 2, Ιστορία της Παιδαγωγικής, εκδ. Δίπτυχο, 1982.
13. Χουρδάκης Α., Θέματα από την ιστορία της παιδείας, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1999.
14. Ξωχέλλης Π. : Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο. Αθήνα: Δαρδανός, 2005
15. Ξωχέλλη, Π., Παπαναούμ, Ζ. (2000) *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ελληνικές εμπειρίες 1997-- 2000*, Θεσσαλονίκη.
16. Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης*. Αθήνα: Δαρδανός
17. Hargreaves, A. (1995). *Development and desire: A Post-modern Perspective*. Oxford: Pergamon Press.
18. Brinkmann, G. (1996) Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: τάσεις στην Ευρώπη, στο: Παιδαγωγική Επιθεώρηση.
19. Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (1992). *Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος*, Θεσσαλονίκη, εκδ. Αδελφοί Κυριακίδη.
20. Πυργιωτάκης, Γ.Ε. (2007). *Παιδαγωγική του Νέου Σχολείου*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη.
21. Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*, Αθήνα, Δαρδανός
22. Κανελλόπουλος, Χ. (1991). Διοίκηση προσωπικού. Τα ανθρώπινα προβλήματα του μάνατζμεντ, Θεωρία και Πράξη. Αθήνα: Λιβάνης.
23. Montana, P. & Charnov, B. (1993). Μάνατζμεντ, Σειρά "Οικονομία και Διοίκηση". Αθήνα: Κλειδάριθμος.

24. Γεωργογιάννης, Π. (2004). Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών στο: Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Πρακτικά Συνεδρίου 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου, Άρτα 10-11 Δεκεμβρίου 2004.
25. Μαυρογιώργος, Γ.(1993). *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
26. Φρειδερίκου Α.-Τσερούλη Φ., *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου*, Ύψιλον, Αθήνα, 1991.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000097156