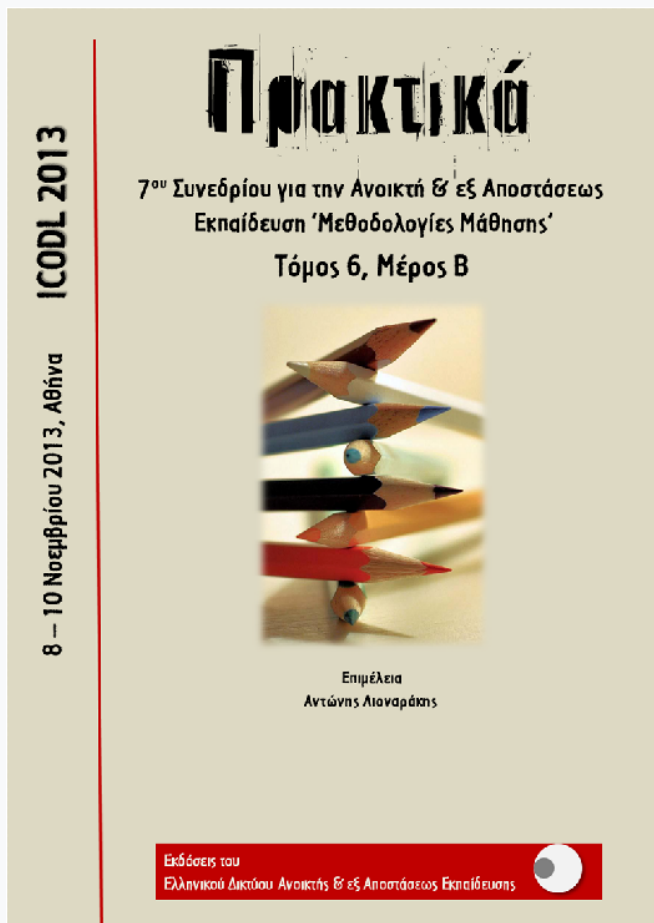


Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τόμ. 7, Αρ. 6B (2013)

Μεθοδολογίες Μάθησης



Εφαρμογή μετασχηματιστικού μοντέλου στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Αθανάσιος Χαρίσης

doi: [10.12681/icodl.593](https://doi.org/10.12681/icodl.593)

Εφαρμογή μετασχηματιστικού μοντέλου στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Implementing a transformative model to the professional development of teachers

Αθανάσιος Χαρίσης

Συμβουλευτικός Σταθμός Νέων Πιερίας

Διδάκτωρ Παιδαγωγικής

chath13@gmail.com

Abstract

Most scholars stress the need for an in-service training of teachers guided by the objectives and the variety of patterns and practices of continuing professional development. Practice has shown that a combination of different training models is required, depending on the continuously changing career phases and school-society needs.

This paper will present the implementation of a transformative model in an effort to cover training school needs regarding psychosocial issues by a training authority of an Education Directorate. The transformation model is a combination of various techniques to exploit positive data from different models and neutralize the negative ones.

Therefore, the implementation of training courses shall be described, including: authority-school communication, self-diagnostic training needs of the school, cooperation with the training authority in organizing the action, participation in the development of the training object, cooperation with local and wider community, coordination with the central ministry administration, self-evaluation and dissemination of training results, external evaluation of educational training results and training authority.

There will be an effort to emphasize the contribution of the positive aspects resulting from the practical combination of different models of professional development for teachers, such as Training Model, Deficit Model, Cascade Model, Community of Practice, and Action Research Model to the success of the education training action as self-evaluated initially through inner criteria that will be presented.

Περίληψη

Οι περισσότεροι μελετητές τονίζουν την ανάγκη η ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών να διαπνέεται από τους στόχους και να χρησιμοποιεί ποικιλία μοντέλων και πρακτικών της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης. Και στην πράξη έχει διαπιστωθεί ότι απαιτείται συνδυασμός διαφορετικών μοντέλων επιμόρφωσης, ανάλογα με τις φάσεις της επαγγελματικής σταδιοδρομίας και τις ανάγκες του σχολείου και της κοινωνίας που αλλάζουν συνεχώς.

Στην εισήγηση θα παρουσιαστεί η εφαρμογή μετασχηματιστικού μοντέλου στην προσπάθεια κάλυψης επιμορφωτικών αναγκών ενός σχολείου σε ψυχοκοινωνικά θέματα από φορέα επιμόρφωσης μιας Διεύθυνσης Εκπαίδευσης. Το μετασχηματιστικό μοντέλο είναι συνδυασμός διάφορων τεχνικών με σκοπό να

αξιοποιηθούν θετικά στοιχεία που προέρχονται από διαφορετικά μοντέλα και να εξουδετερωθούν τα αρνητικά τους.

Θα περιγραφεί λοιπόν η υλοποίηση επιμορφωτικής δράσης που περιλαμβάνει: επικοινωνία φορέα-σχολείου, αυτοδιάγνωση των επιμορφωτικών αναγκών του σχολείου, συνεργασία με τον επιμορφωτικό φορέα στη διοργάνωση της δράσης, συμμετοχικότητα στην ανάπτυξη του αντικειμένου επιμόρφωσης, συνεργασία με την τοπική και την ευρύτερη κοινότητα, συνεργασία με την κεντρική διοίκηση του Υπουργείου, αυτοαξιολόγηση και διάχυση των αποτελεσμάτων της επιμόρφωσης, εξωτερική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του φορέα επιμόρφωσης.

Θα επιχειρηθεί να τονιστεί πώς ο συνδυασμός στην πράξη των θετικών στοιχείων διαφορετικών μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, Training Model, Deficit Model, Cascade Model, Community of Practice, Action Research Model συνέβαλε στην επιτυχία της επιμορφωτικής δράσης, όπως αυτοαξιολογήθηκε αρχικά με εσωτερικά κριτήρια τα οποία θα παρουσιαστούν.

Λέξεις-κλειδιά: *δια βίου μάθηση, επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών, μετασχηματιστικό μοντέλο*

Εισαγωγή

Η ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση αποτελεί απαραίτητο και δυναμικό μέρος της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στη σύγχρονη της μορφή η ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση και κατάρτιση μπορεί να καλύψει στόχους που «απευθύνονται στις ηθικές, κοινωνικές και λειτουργικές υπευθυνότητες των εκπαιδευτικών» (Day 2003: 300). Οι περισσότεροι μελετητές στη βιβλιογραφία μετά το 1990 τονίζουν την ανάγκη η ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών να διαπνέεται από τους στόχους και να χρησιμοποιεί ποικιλία μοντέλων και πρακτικών της επαγγελματικής ανάπτυξης (Παπαναούμ 2003).

Τα κυρίαρχα μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης, το τεχνοκρατικό, το ερμηνευτικό και το στοχαστικο-κριτικό μοντέλο, εκφράζουν διαφορετικές επιστημολογικές αντιλήψεις και εκπαιδευτικές πρακτικές.

Το τεχνοκρατικό μοντέλο προκύπτει από τη Θετικιστική Παιδαγωγική. Στηρίζεται στην παραδοχή ότι η εκπαιδευτική διαδικασία έχει την πρακτική της πλευρά, η οποία απαιτεί την κατοχή οργανωτικο-διδακτικών δεξιοτήτων και τεχνικών. Στα θετικά του τεχνοκρατικού μοντέλου περιλαμβάνεται το πλαίσιο ασφαλείας που μπορεί να προσφέρει στους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς αλλά και στους εμπειρότερους, όταν καλούνται να εφαρμόσουν καινοτομικά προγράμματα, να χρησιμοποιήσουν την εξελισσόμενη σύγχρονη τεχνολογία και να διαχειριστούν νέους ρόλους. Όμως το μοντέλο αυτό, όταν χρησιμοποιείται αποκλειστικά, περιορίζει τον εκπαιδευτικό στα μεθοδολογικά ζητήματα και αγνοεί την εμπειρία και την επαγγελματική κρίση του εκπαιδευτικού. Ο έλεγχος γίνεται από την κεντρική διοίκηση με προκατασκευασμένα εξωτερικά κριτήρια αξιολόγησης και περιορίζεται στις μετρήσιμες μορφές μάθησης (Ματσαγγούρας 2005).

Το ερμηνευτικό μοντέλο επαγγελματισμού στηρίζεται στην Ερμηνευτική Παιδαγωγική, αναγνωρίζει την αξία της πρακτικής γνώσης χωρίς να αρνείται την αναγκαιότητα της επιστημονικής γνώσης. Οι εκπαιδευτικοί στο μοντέλο αυτό αφηγούνται τις εμπειρίες και τους προβληματισμούς τους, στοχάζονται συνειδητοποιούν και συστηματοποιούν την προσωπική τους θεωρία για την εκπαίδευση. Κάποιες φορές προτείνεται και η εμπλοκή εξωτερικών ερευνητών που σχολιάζουν και ερμηνεύουν τις αφηγήσεις με σκοπό την τεκμηρίωση των

προσωπικών εμπειριών και την κατάθεση προτάσεων εναλλακτικών θεωρήσεων, ώστε να μην υπάρχει ο κίνδυνος εγκλωβισμού στην ανακύκλωση του υποκειμενισμού (Raymond κ.ά. 1995). Το μοντέλο αυτό ενεργοποιεί τον εκπαιδευτικό, αναβαθμίζει το κύρος του και αυξάνει τον έλεγχο του στην εκπαίδευση πάνω στην πορεία της επαγγελματικής ανάπτυξης.

Το στοχαστικο-κριτικό μοντέλο δίνει βαρύτητα «στην ηθική και πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης και αναδεικνύει μέσα από τη στοχαστικο-κριτική ανάλυση τη διλημματικότητα των εκπαιδευτικών καταστάσεων και αναζητά τις παραδοχές και τις συνεπαγωγές των εναλλακτικών διδακτικών επιλογών» (Ματσαγούρας 2005: 78). Στηρίζεται στην Κριτική Παιδαγωγική που αναζητά τις επιδράσεις του κοινωνικού συστήματος στον εκπαιδευτικό. Υπογραμμίζει την ευθύνη του εκπαιδευτικού και της εκπαίδευσης στην ανασυγκρότηση της κοινωνίας. Η μετανεωτερική επιστημολογία του απρόβλεπτου, της σχετικότητας και της αμφισβήτησης υποστηρίζει την στοχαστικο-κριτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών θεμάτων. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να ανακαλύπτει τις εξουσιαστικές σχέσεις που διαπερνούν τις παιδαγωγικές σχέσεις, να αξιοποιεί το πλαίσιο της συλλογικής δράσης, τις αντιπαραθέσεις, τις συγκρίσεις και τις μεταγνωστικές αξιολογήσεις με σκοπό να προωθήσει τους μαθησιακούς, κοινωνικούς, πολιτικούς και ηθικούς σκοπούς της εκπαίδευσης (Day 2003).

Το μετασχηματιστικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

Στην πράξη έχει διαπιστωθεί ότι απαιτείται συνδυασμός διαφορετικών μοντέλων επιμόρφωσης ανάλογα με τις φάσεις της επαγγελματικής σταδιοδρομίας και τις ανάγκες του σχολείου και της κοινωνίας, που αλλάζουν συνεχώς (Gremmo & Abe 1993).

Το μετασχηματιστικό μοντέλο (transformative model) είναι ένας συνδυασμός διάφορων τεχνικών με σκοπό να αξιοποιηθούν θετικά στοιχεία που προέρχονται από διαφορετικά μοντέλα και να εξουδετερωθούν τα αρνητικά τους (Kennedy 2005). Κεντρικό του χαρακτηριστικό είναι ο συνδυασμός πρακτικών που υποστηρίζουν μια αντίστοιχη μετασχηματιστική ατζέντα, μια μετασχηματιστική διάσταση που έχει τις προδιαγραφές να συμπεριλάβει κάθε νέα μορφή επίσημης γνώσης. Κυρίως όμως επιτυγχάνει την ισόρροπη συναίνεση και συνεργασία διαφορετικών μοντέλων που έχουν ως κοινό γνώρισμα την προσοχή τους στη μετάδοση της γνώσης και την αλληλεπίδραση. Το μετασχηματιστικό μοντέλο αποτελεί μια υπέρβαση, ένα αντίδοτο σε αρνητικά χαρακτηριστικά άλλων μοντέλων στη δια βίου επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Kennedy 2005).

Ως μοντέλο έχει χαρακτηριστικά ευελιξίας και προσαρμοστικότητας μα και αειφόρου ανάπτυξης. Έτσι μπορεί να αξιοποιηθεί σε μεγάλη κλίμακα. Προϋπόθεση όμως βασική είναι η ύπαρξη και των άλλων μοντέλων, ώστε να μπορεί να μετασχηματίζει δομές, διαδικασίες, λειτουργίες και διαστάσεις. Αν καταλήξει να μετασχηματίζει μόνο τον εαυτό του θα εξαντληθεί και θα υποπέσει σε παρακμή και αφανισμό, γιατί θα λείπει η τροφοδότηση με όσα άλλα μοντέλα μπορούν να προσφέρουν.

Το μετασχηματιστικό μοντέλο μπορεί να αναδειχθεί τόσο σε διαδικαστικό όσο και εμπρόθετο τρόπο απόκτησης γνώσεων, μπορεί να εστιαστεί τόσο σε προσωπικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο, να καλλιεργήσει τόσο τη διοικητική συνέπεια και υπευθυνότητα όσο και την επαγγελματική αυτονομία και ελευθερία, να παρέχει μέσα όχι μόνο μετασχηματισμού της γνώσης μα και μετάδοσης της μετασχηματισμένης γνώσης και πρακτικής.

Η εφαρμογή του μετασχηματιστικού μοντέλου στην πράξη σε επίπεδο σχολικής μονάδας

SECTION B: applications, experiences, good practices, descriptions and outlines, educational activities, issues for dialog and discussion

Ο φορέας επιμόρφωσης, ο οποίος μόλις έχει ξεκινήσει τη λειτουργία του σε επίπεδο ενός νομού, αποστέλλει έγγραφη πρόσκληση συνεργασίας προς το σχολείο, όπως και σε όλες τις σχολικές μονάδες του νομού, κατά το μήνα Σεπτέμβριο, εξηγώντας τις δυνατότητες και τις θεματικές πάνω στις οποίες μπορεί ο φορέας να υποστηρίξει το σχολείο. Ο Υπεύθυνος επισκέπτεται τον Οκτώβριο το σχολείο, ώστε να ενημερώσει και διαζώσης για τις προοπτικές συνεργασίας στο επίπεδο ψυχοκοινωνικών αναγκών της σχολικής μονάδας που είναι η αρμοδιότητά του¹. Προτείνεται να διαγνώσει το ίδιο το σχολείο τις επιμορφωτικές του ανάγκες και να καταθέσει πρόταση στο φορέα, ώστε να συνδιοργανωθεί η κατάλληλη δράση, χωρίς αυστηρά χρονικά όρια και χωρίς το στοιχείο της υποχρεωτικότητας, κάτι που γίνεται εξ' αρχής αποδεκτό από τα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Στο σχολείο γίνονται διεργασίες, παράλληλα με την οργάνωση του παιδαγωγικού έργου, και την πρωτοβουλία συνεργασίας με το φορέα επιμόρφωσης αναλαμβάνει η παιδαγωγική ομάδα ενός προγράμματος σχολικών δραστηριοτήτων με σχετικό θέμα την κοινωνική αγωγή μαθητών ΑμεΑ, καθώς πρόκειται για ειδικό σχολείο. Ακολουθεί έγγραφη πρόταση προς το φορέα του διευθυντή και της ομάδας εκπαιδευτικών του σχολείου. Η πρόταση αφορούσε τη διοργάνωση εκδήλωσης με αφορμή την παγκόσμια ημέρα ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης για τον αυτισμό, καθώς στο σχολείο φοιτούν αρκετοί μαθητές με αυτισμό. Η εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών αυτών απαιτεί ανανέωση και επικαιροποίηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών από τη μια πλευρά, συμβουλευτική και υποστήριξη των γονέων και ευαισθητοποίηση της ευρύτερης κοινότητας για την άρση του κοινωνικού αποκλεισμού που πλήττει τόσο τους μαθητές όσο και τις οικογένειές τους.

Ο φορέας αναλαμβάνει την πρωτοβουλία να συνεργαστεί και με άλλους εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς κι έτσι τελικά κρίνεται εποικοδομητικό να διοργανωθεί Επιστημονική Ημερίδα. Στη διοργάνωση εκτός από το φορέα επιμόρφωσης που έχει το γενικό συντονισμό, συμμετέχουν και άλλοι φορείς: δεύτερο ειδικό σχολείο, το Κέντρο Ψυχικής Υγείας, Ιατροπαιδαγωγικά κέντρα όμορων περιοχών, το Γενικό Νοσοκομείο της περιοχής καθώς και όμορης περιοχής, η Ένωση Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης της περιοχής. Η ενεργοποίηση των φορέων που συνεργάζονται σε αυτήν την κατεύθυνση δίνει τη δυνατότητα σε μια και μόνη δράση να προσεγγιστεί το θέμα από όσο το δυνατόν περισσότερες οπτικές γωνίες.

Την Ημερίδα υποστηρίζουν επιστημονικά μετά από διερεύνηση του φορέα πανεπιστημιακοί, διδάκτορες, διευθυντές εκπαίδευσης, σχολικοί σύμβουλοι, ψυχίατροι, λογοπεδικοί, ειδικοί παιδαγωγοί.

Η Ημερίδα σχεδιάζεται ώστε να απευθύνεται:

1. σε εκπαιδευτικούς του σχολείου και του συνεργαζόμενου σχολείου με σκοπό να ανανεώσουν τις γνώσεις τους για τον αυτισμό και να ανταλλάξουν εκπαιδευτικές πρακτικές.
2. σε εκπαιδευτικούς όλων των σχολείων του νομού που διδάσκουν σε τμήματα ένταξης ή σε παράλληλη στήριξη ή έχουν στα τμήματά τους ή στο σχολείο τους μαθητές με αυτισμό, με σκοπό να καλλιεργηθεί το έδαφος για πιο ομαλή ένταξη των μαθητών με αυτισμό στο κανονικό δευτεροβάθμιο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί προσκαλούνται να παρακολουθήσουν την Ημερίδα προαιρετικά.
3. σε μαθητές των ΕΠΑΛ-ΕΠΑΣ του νομού -τομέων υγείας, πρόνοιας, νοσηλευτικής και συναφών ειδικοτήτων που θα προσκαλούνται να πραγματοποιήσουν διδακτική επίσκεψη, συνοδευόμενοι από τους εκπαιδευτικούς τους, ώστε να παρακολουθήσουν την Ημερίδα, με σκοπό να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους πάνω σ' ένα θέμα υγείας.

4. σε γονείς παιδιών με αυτισμό, με σκοπό να ενημερωθούν σε νέα επιστημονικά δεδομένα για την υγεία των παιδιών τους καθώς και σε εκπαιδευτικές πρακτικές, αλλά και σε προοπτικές μετά τη φοίτηση στο σχολείο.

5. στο ευρύτερο κοινό, με σκοπό την ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης πάνω σ' ένα ψυχοκοινωνικό θέμα.

Για να πετύχουν οι στόχοι και να καλυφθούν τα ενδιαφέροντα όσων θα συμμετάσχουν προσκαλούνται κεντρικοί ομιλητές από την πανεπιστημιακή κοινότητα, εξειδικευμένοι εκπαιδευτικοί, ειδικοί από το χώρο της υγείας, μέλη του αναπηρικού κινήματος.

Ο φορέας καταθέτει αίτηση έγκρισης προς το αρμόδιο τμήμα του Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α. διευκρινίζοντας τη σκοπιμότητα της επιμορφωτικής παρέμβασης, τις συνεργασίες, το πρόγραμμα και τις προϋποθέσεις υλοποίησης. Η επιμορφωτική δράση εγκρίνεται.

Το σχολείο συμμετέχει στην οργανωτική επιτροπή (ο διευθυντής του σχολείου και οι τρεις εκπαιδευτικοί της παιδαγωγικής ομάδας). Μετά από πρόσκληση σε όλο το προσωπικό το σχολείο συμμετέχει και με τέσσερις εισηγήσεις που αναλαμβάνουν έξι εκπαιδευτικοί με εμπειρία στην ειδική αγωγή ή/και μεταπτυχιακές σπουδές. Οι εισηγήσεις περιλαμβάνουν τα θέματα:

- «Ζώντας με τον αυτισμό: η περίπτωση οικογενειών μαθητών του σχολείου»
- «Αυτισμός και εκπαίδευση»
- «Φυτά: οι σιωπηλοί θεραπευτές. Συνδυάζοντας τους 'αισθητηριακούς κήπους' και το παιχνίδι στη φύση ως εργαλεία 'διαδοχικής μάθησης' για μαθητές με αυτισμό»
- «Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στα σχολικά Μαθηματικά τα άτομα του αυτιστικού φάσματος: μια νέα προσέγγιση της διδασκαλίας των κλασμάτων σε παιδιά με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας»

Η τέταρτη εργασία είναι συναφής με τη διπλωματική εργασία εκπαιδευτικού του σχολείου για την απόκτηση μεταπτυχιακού διπλώματος, οι άλλες όμως τρεις εργασίες εκπονούνται αποκλειστικά για να παρουσιαστούν στην Ημερίδα. Η πρώτη μάλιστα περιλαμβάνει αποτελέσματα έρευνας-δράσης που διενεργείται στο σχολείο για να παρουσιαστεί στην Ημερίδα, εξασφαλίζοντας και την άδεια του Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Υπουργείου. Στην έρευνα συμμετέχουν πρόθυμα οι γονείς παιδιών με αυτισμό του σχολείου.

Οι εργασίες παρουσιάζονται στην Ημερίδα αλλά κατατίθενται από τους εκπαιδευτικούς και σε μορφή εισηγήσεων, ώστε να δημοσιευτούν στα ηλεκτρονικά πρακτικά ή στον τόμο των πρακτικών μετά από έκδοση.

Αξιολόγηση της επιμορφωτικής δράσης

Με εσωτερικά κριτήρια αξιολόγησης η δράση μπορεί να χαρακτηριστεί ότι πέτυχε σε μεγάλο βαθμό τους στόχους της καθώς:

- Την παρακολούθησαν πεντακόσιοι περίπου σύνεδροι απ' όλες τις ομάδες στόχους και για όλη τη διάρκειά της των τεσσάρων ωρών.
- Ενέπνευσε και ενεργοποίησε τους εκπαιδευτικούς των δύο ειδικών σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και τους προσκεκλημένους εκπαιδευτικούς ώστε να ευαισθητοποιηθούν, να μετασχηματίσουν την εκπαιδευτική εμπειρία τους σε επιστημονικό λόγο και να καταθέσουν αξιολογες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε μαθητές με αυτισμό.
- Κινητοποίησε στελέχη της εκπαίδευσης, πανεπιστημιακούς, υπηρεσιακούς, συμβούλους ώστε να εμπλακούν και να συνδράμουν με το κύρος τους και τις ενέργειές τους, όχι μόνο σε τοπικό αλλά και σε περιφερειακό, διαπεριφερειακό και κεντρικό επίπεδο.

- Προώθησε τη συνεργασία της εκπαίδευσης με τους φορείς της υγείας σ' ένα θέμα που η συνεργασία κρίνεται απολύτως απαραίτητη για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ατόμων με αυτισμό.
- Κέρδισε την ανταπόκριση της τοπικής κοινωνίας, που και δια των εκπροσώπων της από το χώρο της τοπικής αυτοδιοίκησης και της πολιτικής, το χώρο της εκπαίδευσης, το χώρο της υγείας, το χώρο των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων έδωσε το παρόν.
- Κέρδισε το ενδιαφέρον των τοπικών Μ.Μ.Ε., τηλεόρασης, εφημερίδων, ηλεκτρονικών μέσων, που πρόβαλαν το γεγονός συμβάλλοντας τα μέγιστα στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης.

Η επιμορφωτική δράση συνδύασε χαρακτηριστικά διαφορετικών μοντέλων επιμόρφωσης. Σ' ό,τι αφορά π.χ. στο μοντέλο πρότυπο ελλείμματος- deficit model η διαπιστωμένη έλλειψη των εκπαιδευτικών κατατέθηκε από το ίδιο το σχολείο μετά από εσωτερικές δημοκρατικές διαδικασίες. Αυτό ενεργοποίησε τη θερμή συμμετοχή του σχολείου στη δράση και εξουδετέρωσε το κόστος μιας εξωτερικής αξιολόγησης ελλειμμάτων. Ταυτόχρονα επιδιώχτηκε η συνεργασία και με συναδέλφους άλλων σχολείων ή συναφών ειδικοτήτων σε μια προσπάθεια να βελτιωθεί και η συλλογικότητα των εκπαιδευτικών του νομού (Jacobson & Battaglia 2001). Οι εκπαιδευτικοί αυτοί κάλλιστα μπορούν να παίξουν το ρόλο του πολλαπλασιαστή στο δικό τους σχολείο, σε μια εφαρμογή του επιμορφωτικού μοντέλου cascade ή μοντέλο του καταρράκτη, το οποίο εξυπηρετεί σε περιπτώσεις όπου η χρηματοδότηση για εκπαιδευτικά προγράμματα είναι περιορισμένη.

Περισσότερο όμως λειτούργησε το μοντέλο της κοινότητας πρακτικής (community of practice) που στηρίζεται σ' όλη εκείνη τη γκάμα των αποτελεσμάτων της αλληλεπίδρασης που εμφανίζεται, όταν δημιουργείται μια κοινότητα ανθρώπων. Μάλιστα πολλές έρευνες δράσης μπορεί να στηριχτούν πάνω στην ύπαρξη τέτοιων κοινοτήτων πρακτικής που καθίστανται στην ουσία κοινότητες μάθησης. Το μοντέλο έρευνα δράσης (action research model) μπορεί να συνδυαστεί με το προηγούμενο μοντέλο, δηλαδή με τις κοινότητες πρακτικής, αφού οι προϋποθέσεις για την υλοποίηση σ' εκείνο το περιβάλλον είναι ευνοϊκές.

Θεωρητικά «η έρευνα -δράση είναι παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου και μια εξέταση από κοντά των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης» (Cohen & Manion, 1997: 258). Δεν έχει αυστηρό επιστημονικό χαρακτήρα, όμως ενδιαφέρεται εμπειριστικά για τη διάγνωση ενός προβλήματος σ' ένα ειδικό πλαίσιο και προσπαθεί να το λύσει στο πλαίσιο αυτό. Είναι συνεργατική και συμμετοχική, καθώς ομάδες ακαδημαϊκών ερευνητών, εκπαιδευτικών και γονέων λαμβάνουν μέρος άμεσα ή έμμεσα στην έρευνα. Είναι αυτοαξιολογική, καθώς τελικός στόχος είναι η βελτίωση της πρακτικής με τον ένα ή τον άλλο τρόπο. Είναι μέσο θεραπείας προβλημάτων που έχουν διαγνωστεί σε συγκεκριμένες καταστάσεις, μέσο επιμόρφωσης που εφοδιάζει τους εκπαιδευτικούς με νέες αναλύσεις, δεξιότητες αυτογνωσίας και καινοτόμες εναλλακτικές πρακτικές.

Η συνεργατικότητα- συνεργατική έρευνα δράση- είναι ο ακρογωνιαίος λίθος, αφού έτσι εκμηδενίζεται ο παθητικός ρόλος των εκπαιδευόμενων σε παραδοσιακά μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης (Louden 1995). Η έρευνα δράση παρωθεί τους εκπαιδευόμενους να θέτουν κρίσιμα ερωτήματα για την πρακτική τους και μέσα από τη διαδικασία της ανατροφοδότησης καθίστανται πιο ικανοί στην αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών άμεσα. Έτσι και στην περίπτωση του σχολείου η έρευνα δράση ήταν συνεργατική και αυτοεπιμορφωτική, καθώς τρεις εκπαιδευτικοί του σχολείου που αποτελούν και παιδαγωγική ομάδα σε Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας αποφάσισαν να συνεργαστούν ώστε να μετασηματίσουν την πρακτική εμπειρία τους και την

εκπαιδευτική προσπάθεια για κοινωνική ένταξη των μαθητών τους σε επιστημονικό λόγο.

Συμπερασματικά η επιμορφωτική δράση είχε τα εξής χαρακτηριστικά:

Παρείχε επιμόρφωση με πολλαπλούς στόχους:

-επιμόρφωση με στόχο την αντιμετώπιση της ανεπάρκειας των εκπαιδευτικών (defect approach),

-επιμόρφωση με στόχο την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (growth approach),

-επιμόρφωση με στόχο επίτευξη αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα (change approach),

-επιμόρφωση με στόχο επίλυση προβλημάτων στην αίθουσα διδασκαλίας ή το σχολείο (problem- solving approach).

Επιδίωξε την κάλυψη ποικιλίας επιμορφωτικών αναγκών:

-ανάγκες που προκύπτουν από το διδακτικό έργο (job-embedded ή job- related),

-ανάγκες που προκύπτουν από την αναβάθμιση του επαγγελματικού του κύρους (general professional),

-ανάγκες από την ανάληψη νέων επαγγελματικών ρόλων (carrer/ credential),

-ανάγκες που σχετίζονται με την ικανοποίηση ατομικών ενδιαφερόντων του εκπαιδευτικού σε σχέση με το εκπαιδευτικό του έργο (personal).

Συνδύασε και τις τρεις προσεγγίσεις:

-ορθολογική γραμμική διαδικασία (τεχνοκρατική προσέγγιση),

-διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης (ερμηνευτική προσέγγιση),

-διαδικασία αυτοανάπτυξης του αποδέκτη (κριτική προσέγγιση).

Η αξιολόγηση ήταν εσωτερική αλλά θα ακολουθήσει και εξωτερική με στόχο την κυκλική κυκλική ανατροφοδότηση και το μετασχηματισμό.

Έτσι επιδιώχτηκε με τη συνεργασία σχολείου-τοπικού φορέα επιμόρφωσης και περιφερειακής και κεντρικής διοίκησης, επιστημονικής και πρακτικής γνώσης των εκπαιδευτικών, με τη συμμετοχή των γονέων του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας ο μετασχηματισμός εκπαιδευτικών και κοινωνικών θεωριών και πρακτικών.

Βιβλιογραφία

- Cohen, L. & Manion, L. (1997), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μετ. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Day, C. (2003) *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της Διαβίου μάθησης / μετ. Α. Βακάκη*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.
- Gremmo, M.J. & Abé, D. (1993). Teaching learning. Redefining the teacher' s role στο Thorpe, M., Edwards, R. & Hanson, A. (eds.), *Culture and processes of Adult Learning. A Reader*. London: Routledge, 194-206.
- Jacobson, S.L. & Battaglia, C.F. (2001) Authentic forms of teacher assessment and staff development in the US. In: Middlewood, D. & Cardno, C. (eds), *Managing Teacher Appraisal and Performance. A comparative approach*. London and New York: Routledge/ Falmer, 75-89.
- Kennedy, A. (2005) Models of continuing professional development: a framework for analysis. *Journal of In-service Education*, 31, 2, 235-250.
- Louden, W. (1995) Κατανοώντας το στοχασμό μέσω της έρευνας συνεργασίας. Στο: Hargreaves, A. & Fullan, M. G. (eds), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης, 276-328.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005) Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο: Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 63-81.
- Raymond, D., Butt, R. & Townsend, D. (1995) Πλαίσια για την εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Σκέψεις που γεννώνται από ιστορίες εκπαιδευτικών. Στο: Hargreaves, A. & Fullan, M. G. (επιμ.), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης, 139-174.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003) Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. Αθήνα: τυπωθήτω Γ. Δαρδανός.

ⁱ Πρόκειται για Συμβουλευτικό Σταθμό Νέων που ξεκίνησε τη λειτουργία του το Σεπτέμβριο του 2013.