

Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών

Γιώργος Μπαγάκης
Επιμέλεια



ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
επένδυση στην κοινωνία της γνώσης
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (ΟΕΠΕΚ)
ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση»
Πράξη: «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21 ^{ου} αιώνα) - Η Μετάβαση: Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών νέων ειδικοτήτων και δασκάλων στα δημοτικά σχολεία»
ΑΞΟΝΑΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ 1: «Αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης στις 8 περιφέρειες Σύγκλισης» &
ΑΞΟΝΑΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ 2: «Αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης στις 3 περιφέρειες Σταδιακής Εξόδου» &
ΑΞΟΝΑΣ ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΑΣ 3: «Αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης στις 2 περιφέρειες Σταδιακής Εισόδου»
ΤΟ ΕΡΓΟ ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΕΙΤΑΙ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ - Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ)
Υπεύθυνος έργου: Παντελής Βουλτσίδης, εκπαιδευτικός
Επιμέλεια κειμένων: Μαρία Γ. Μόσχου
Εικόνα εξωφύλλου: Ομαδικό έργο. Γ΄ Τάξη, Σχολή Χίλλ, 1x2 μ. Εμπνευσμένο από ένα κείμενο στο μάθημα της γλώσσας

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	4
Επιμορφωτικά μορφώματα και σύστημα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών: Εννοιολογικές διευκρινίσεις, σχέσεις και στόχοι	7
Το επιμορφωτικό έργο των σχολικών συμβούλων και οι ιδιαιτερότητές του	14
Ο επιμορφωτικός ρόλος του σχολικού συμβούλου: δεδομένα και ζητούμενα	22
Επιμόρφωση στο πλαίσιο των Πολιτιστικών Προγραμμάτων	27
Επιμορφώσεις για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με αφετηρία τις Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τα Γραφεία Σχολικών Συμβούλων, τα ΠΕΚ, τα ΚΠΕ, τα ΚΣΕ και τα ΕΚΦΕ	33
Επιμορφωτικός ρόλος, ιδιαιτερότητες, συνέργειες και προοπτική των ΕΚΦΕ, ΚΣΕ και ΠΕΚ: Μια βιωματική προσέγγιση	37
Δίκτυα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε θέματα πολιτισμού και τεχνών	40
Η επιμορφωτική δυναμική των προαιρετικών Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων	51
«Το Σχολείο που μ' αρέσει»: Δίκτυο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	57
Από το πρόγραμμα «Carpe Vitam. Leadership for Learning» στο «International Teacher Leadership Project»: Υποστήριξη καινοτομιών, πρωτοβουλιών, συνεργασιών και δικτύων, με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση των σχολείων	64
Δίκτυο που αξιοποιεί την πλατφόρμα συνεργατικής μάθησης Moodle για μικτή (blended) επιμόρφωση	71
Δίκτυα συνεργασίας - Ομάδα υποστήριξης μαθητών: Stand by you	78
Ενδοσχολικά δίκτυα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών: Η περίπτωση του Πειραματικού Λυκείου Ιλίου	83
Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στα σχολεία του Ελληνοαμερικανικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος	88
Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου	92

Η επιμόρφωση αποτελεί πάγιο αίτημα των εκπαιδευτικών, που σφράγισε εξ αρχής το νεοελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Μάλιστα, τα τελευταία 15 χρόνια, πρωτοφανούς ύψους κονδύλια, του ΚΠΣ αρχικά και του ΕΣΠΑ στη συνέχεια, έχουν διατεθεί για την επιμόρφωση, όχι όμως πάντα με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο.

Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού¹ δεν συνδέθηκε ουσιωδώς με τις υπάρχουσες μορφές επιμόρφωσης. Πολλές φορές, επιμορφώσεις έγιναν είτε για να απορροφηθούν κάποια κονδύλια είτε μόνο για την απόκτηση τυπικών, κυρίως, προσόντων. Επίσης, συχνά, οι ποικίλες μορφές επιμόρφωσης υλοποιούνται χωρίς κανένα συντονισμό και καμία συνέργεια. Ο επιτελικός σχεδιασμός και ο συντονισμός των πολλαπλών, συχνά διάσπαρτων και άγνωστων, μορφών επιμόρφωσης ήταν ο βασικός λόγος που, με τις οδηγίες και τη χρηματοδότηση της ΕΕ, ιδρύθηκε πριν από εννέα χρόνια ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ)². Ατυχείς, ωστόσο, πολιτικές συγκυρίες δεν επέτρεψαν τα τελευταία χρόνια στον ΟΕΠΕΚ να επιτελέσει επαρκώς το απολύτως αναγκαίο και εξαιρετικής σημασίας έργο του.

Η μεταβατική συγκυρία στην οποία βρισκόμαστε, με την επικείμενη συγχώνευση των τεσσάρων επιτελικών οργανισμών της σχολικής εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ, ΚΕΕ, ΟΕΠΕΚ, ΠΙ) τους επόμενους μήνες, δεν ευνοεί αναδρομές στο παρελθόν. Θα πρέπει, ωστόσο, να επισημανθεί ότι η θεματική της διημερίδας από την οποία προέκυψε ο συλλογικός αυτός τόμος εντάσσεται στον πυρήνα των θεσμικών αρμοδιοτήτων του ΟΕΠΕΚ.

Το πρώτο μέρος του τόμου εστιάζει στην ανάπτυξη οριζόντιας επικοινωνίας μεταξύ διαφορετικών θεσμοθετημένων μορφών επιμόρφωσης, με αφετηρία διαφορετικές δομές μιας Περιφέρειας (ΠΕΚ, ΚΣΕ, ΕΚΦΕ, ΚΠΕ, Γραφεία Σχολικών Συμβούλων, Διευθύνσεις Εκπαίδευσης). Πολλές από τις δομές αυτές δεν λειτουργούν καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους, ενώ πολύ συχνά η υλικοτεχνική τους υποδομή είναι ανεπαρκής. Το πιο σημαντικό όμως είναι ότι η ώσμωση, η οριζόντια επικοινωνία και η συνέργεια των διαφορετικών τύπων επιμόρφωσης, που πραγματοποιούνται από τις διαφορετικές δομές που προαναφέρθηκαν, είναι περιορισμένες. Στη θεματική του πρώτου μέρους του τόμου αναδεικνύεται και υπογραμμίζεται η ανάγκη για ενίσχυση αυτών των επιμορφωτικών συνεργειών.

Διανύουμε πλέον τη δεύτερη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα και η θεωρία, η μεθοδολογία και οι πρακτικές της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, μέσα από πειραματισμούς, αποτυχίες και επιτυχίες, έχουν σημειώσει μεγάλη πρόοδο διεθνώς. Η αρμονική σύνδεση

θεωρητικών προσεγγίσεων με πρακτικές εφαρμογές, η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, η επιμόρφωση που βασίζεται στο σχολείο (school-based), οι κοινότητες μάθησης και τα επιμορφωτικά δίκτυα έχουν αλλάξει ριζικά το τοπίο της επιμόρφωσης. Αυτές οι κατά κύριο λόγο άτυπες και μη τυπικές μορφές επιμόρφωσης, η σημασία και η αποτελεσματικότητα των οποίων επιβεβαιώνεται συνεχώς από την έρευνα, αν και εφαρμόζονται στη χώρα μας, δεν έχουν ακόμα αναδειχθεί, διερευνηθεί και αξιοποιηθεί επαρκώς. Στο πλαίσιο τέτοιων μορφών επιμόρφωσης, τα επιμορφωτικά δίκτυα αποκτούν όλο και σημαντικότερο ρόλο. Στο δεύτερο μέρος του παρόντος τόμου, προβάλλονται και διερευνώνται χαρακτηριστικές περιπτώσεις επιμορφωτικών δικτύων στη χώρα μας.

Το παραπάνω αποτελεί, εξάλλου, κεντρική πολιτική του ΟΕΠΕΚ κατά τους τελευταίους μήνες, μετά από ομόφωνη και ένθερμη απόφαση του Διοικητικού του Συμβουλίου. Ο συλλογικός αυτός τόμος, (βασισμένος στη δεύτερη διημερίδα του ΟΕΠΕΚ³), αποτυπώνει τη δεύτερη, ανοιχτή σε όλη την εκπαιδευτική κοινότητα, οργανωμένη προσπάθεια του ΟΕΠΕΚ για αμφίδρομη επικοινωνία και αλληλοτροφοδότηση, με στόχο τη διαμόρφωση των επιμορφωτικών πολιτικών. Η αλληλοτροφοδότηση με την εκπαιδευτική κοινότητα αποτελεί, άλλωστε, βασική επιδίωξη και εξαιρετικά χρήσιμο εργαλείο στο πλαίσιο της πολιτικής του, από τον Ιούλιο του 2010.

Αυτό το εργαλείο είναι η παρακαταθήκη που αφήνει ο ΟΕΠΕΚ στο νέο φορέα, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, στον οποίο συγχωνεύεται μαζί με το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ) και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ). Εύχομαι στο νέο φορέα, με τις μεγαλύτερες δυνατότητες που διαθέτει, να αξιοποιήσει με τον καλύτερο τρόπο και να εμπλουτίσει αυτό το εργαλείο, όπως και άλλα που με πολύ κόπο μάθαμε να χρησιμοποιούμε στον ΟΕΠΕΚ. Εύχομαι, επίσης, να εγκαινιάσει νέες επιμορφωτικές πολιτικές στο πολύπαθο τοπίο της ελληνικής επιμόρφωσης, καθώς και να διευρύνει, να εμβαθύνει και να αναπτύξει τη συζήτηση που αποτυπώνεται στον παρόντα τόμο.

Τα 15 κείμενα που ακολουθούν διακρίνονται σε δύο μέρη:

Τα εννέα κείμενα του πρώτου μέρους αναφέρονται στις θεσμοθετημένες μορφές επιμόρφωσης και χωρίζονται σε δύο κατηγορίες:

Τα τρία πρώτα (Σαλτερής, Πήλιουρας, Γεωργιάδου) έχουν γραφτεί από σχολικούς συμβούλους. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κείμενο (Σαλτερής) τίθενται συνολικά ζητήματα της σημερινής επιμόρφωσης μέσα από την αναδρομή στο παρελθόν, με στόχο τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού εθνικού επιμορφωτικού δικτύου. Στο δεύτερο και τρίτο κείμενο (Πήλιουρας,

¹ Με την έννοια του να γίνει καλύτερος στην άσκηση του επαγγέλματός του και όχι κατ' ανάγκη του να προαχθεί σε ανώτερη διοικητική ή επιστημονική θέση.

² Όπως με σαφή τρόπο φαίνεται στον ιδρυτικό του νόμο (Ν. 2986/ΦΕΚ Α' 24/13.2.2002).

³ Η πρώτη, πολύ επιτυχημένη, διημερίδα, που διοργανώθηκε από τον ΟΕΠΕΚ τον Ιανουάριο του 2011, αφορούσε την Εισαγωγική Επιμόρφωση. Τα πρακτικά της διημερίδας έχουν δημοσιευτεί στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2011). *Εισαγωγική Επιμόρφωση. Ανάδειξη καλών πρακτικών, διερεύνηση προβλημάτων και ανίχνευση προοπτικής*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

Γεωργιάδου) παρουσιάζονται οι ιδιαιτερότητες του επιμορφωτικού ρόλου του σχολικού συμβούλου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Τα υπόλοιπα έξι κείμενα έχουν γραφτεί από υπευθύνους προαιρετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και έναν υπεύθυνο ΕΚΦΕ (Δεμερτζή, Σχίζα, Παπαμιχάλης, Γκόβας, Κύρδη, Τσεμπερλίδου). Το πρώτο κείμενο (Δεμερτζή) έχει ως αφηρητά τα πολιτιστικά προγράμματα, επεκτείνεται όμως σε ευρύτερες διαπιστώσεις για το σημαντικό ρόλο που παίζουν όλα τα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα. Το δεύτερο κείμενο (Σχίζα) θέτει ζητήματα σχετικά με τις διαφορετικές μορφές επιμόρφωσης που λαμβάνουν χώρα στους κύριους τυπικούς επιμορφωτικούς φορείς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το τρίτο κείμενο (Παπαμιχάλης) παρουσιάζει με περιεκτικότητα και σαφήνεια το έργο των ΕΚΦΕ, των ΚΣΕ και των ΠΕΚ. Το τέταρτο και πέμπτο κείμενο (Γκόβας, Κύρδη) πραγματεύονται τα πολιτιστικά προγράμματα και τα δίκτυα στη Δευτεροβάθμια και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Τέλος, το έκτο κείμενο (Τσεμπερλίδου) αναφέρεται σε δίκτυα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που υποστηρίζονται από υπευθύνους Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Τα έξι κείμενα του δεύτερου μέρους εστιάζουν στα επιμορφωτικά δίκτυα, τις μη τυπικές και τις άτυπες μορφές επιμόρφωσης (Μπαγάκης και Δεμερτζή, Λιακοπούλου, Βούλγαρης και Δαουλάκου, Γκούφας και Βασιλείου, Τσίγκου, Μανταράκης). Ειδικότερα, στο πρώτο κείμενο (Μπαγάκης και Δεμερτζή) αναλύεται η βασισμένη στο σχολείο (school-based) επιμορφωτική λειτουργία ενός δικτύου ελληνικών σχολείων, στο πλαίσιο ενός διεθνούς προγράμματος συνεργασίας σχολείων και πανεπιστημίων. Το δεύτερο κείμενο (Λιακοπούλου) αναφέρεται σε δίκτυο συνεργατικής μάθησης Moodle, το τρίτο κείμενο (Βούλγαρης και Δαουλάκου) επικεντρώνεται σε ένα δίκτυο συνεργασίας εκπαιδευτικών και ψυχολόγων εντός του σχολείου για την πρόληψη και τη μείωση προβλημάτων με «δύσκολους» μαθητές, στο τέταρτο κείμενο (Γκούφας και Βασιλείου) παρουσιάζονται δραστηριότητες του ενδοσχολικού δικτύου ενός Λυκείου. Το πέμπτο και το έκτο κείμενο (Τσίγκου, Μανταράκης) αναφέρονται σε διαφορετικά μεγάλα προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης που πραγματοποιούνται με πρωτοβουλία της σχολικής μονάδας.

Γιώργος Μπαγάκης

Αναπληρωτής Καθηγητής Μεθοδολογίας και Πολιτικών Διά Βίου Μάθησης και Επιμόρφωσης,
Πρόεδρος του ΟΕΠΕΚ

Νικόλαος Σαλτερής
Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αττικής και
ΠΕΚ Πειραιά

ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΜΟΡΦΩΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΣΤΗΜΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΕΥΚΡΙΝΙΣΕΙΣ, ΣΧΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ

Όπως το κατανοείν έτσι και το περιγράφει συμβάλλουν στο γίνεσθαι και παράγουν ιστορία.

Κωνσταντίνος Τσουκαλάς,

Η επινόηση της ετερότητας. «Ταυτότητες» και «διαφορές» στην εποχή της παγκοσμιοποίησης,

2010

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ως στόχος της διημερίδας μπορεί να οριστεί η διερεύνηση και αποτύπωση της κατάστασης που επικρατεί στο πεδίο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, σε σχέση με τα θεσμοθετημένα και μη επιμορφωτικά μορφώματα, έτσι ώστε να καταστεί δυνατή η αναζήτηση πιθανών συνεργειών τους, με απώτερο σκοπό τη γενίκευση καλών επιμορφωτικών πρακτικών, οι οποίες με τις σειρά τους προσδοκείται να ανανεώσουν το πεδίο, βελτιώνοντας τους όρους προσφοράς της επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς της Γενικής Εκπαίδευσης.

Η εκπαιδευτική συγκυρία (Νούτσος 1990), εντός της οποίας πραγματοποιείται η διημερίδα, έχει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Από τη μια, επιχειρείται η υλοποίηση σειράς εκπαιδευτικών πολιτικών που αφορούν όλες τις όψεις του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ή, αλλιώς, ό,τι έχει προσδιοριστεί στο παρελθόν ως εσωτερική και εξωτερική μεταρρύθμιση (Τερζής 1988). Από την άλλη, εκπονείται Πρόγραμμα Μείζονος Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών και παράλληλα αναδιοργανώνονται τα επιτελικά όργανα του Υπουργείου Παιδείας (ΠΙ, ΚΕΕ, ΟΕΠΕΚ) που για δεκαετίες ήταν επιφορτισμένα, στον ένα ή τον άλλο βαθμό, με την οργάνωση της επιμόρφωσης.

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΕΙΣ

Προϋπόθεση για την προσέγγιση του θέματος αποτελεί η οριοθέτηση των εννοιών της *άτυπης, μη τυπικής και τυπικής επιμόρφωσης*. Σε αναλογία με τους ορισμούς της εκπαίδευσης (Σαλτερής 2006): α) Ως *άτυπη επιμόρφωση* μπορεί να νοηθεί ό,τι ο εκπαιδευτικός μαθαίνει καθημερινά, μέσα από επιδράσεις που δέχεται στο επαγγελματικό του περιβάλλον. Αυτές έχουν ως αποτέλεσμα να διαφοροποιεί τις στάσεις και τις αξίες του σχετικά με την εκπαίδευση και παράλληλα να αποκτά ικανότητες και δεξιότητες που ανανεώνουν τις διδακτικές του πρακτικές. Η εξαιρετικά σημαντική και διαρκής αυτή διαδικασία, αν και είναι πολύ οικεία

στους εκπαιδευτικούς, δεν έχει μέχρι σήμερα τύχει της ανάλογης προσοχής των ειδικών. Πολύ σχηματικά, θα λέγαμε πως αποτελεί ό,τι προσδιορίζεται ως διδακτική κουλτούρα και κυρίαρχη εκπαιδευτική ιδεολογία του εκπαιδευτικού συστήματος, που μεταβιβάζεται από τις προηγούμενες στις νεότερες γενιές εκπαιδευτικών. Διαφέρει από τη μαθητεία και τη μεντορική σχέση επειδή είναι διάχυτη και μη θεσμικά προσδιορισμένη. β) Ως *μη τυπική επιμόρφωση* νοείται οποιαδήποτε οργανωμένη μορφή επιμόρφωσης που παρέχεται έξω από το κατεστημένο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, με επιμέρους θεματική, στόχο και συγκεκριμένο κοινό εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, ενώσεις, σύλλογοι ή ομάδες φίλων με χαλαρούς ή δυνατούς δεσμούς, των οποίων κοινός σκοπός είναι η προώθηση και διάδοση στην εκπαίδευση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, των ΤΠΕ, του Σκακιού, των Καλών Τεχνών, της Κλασικής Μουσικής ή του Θεάτρου μπορεί να οργανώνουν επιμορφωτικές δράσεις εκτός εκπαιδευτικού συστήματος και εργασιακού ωραρίου των εκπαιδευτικών, όπου συμμετέχουν ελεύθερα και προαιρετικά όσοι ασπάζονται τους συγκεκριμένους στόχους και επιθυμούν να αποκτήσουν ανάλογες διδακτικές δεξιότητες. γ) Ως *τυπική επιμόρφωση* ορίζεται κάθε μορφή επιμόρφωσης που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι εργάζονται στο πλήρως θεσμοθετημένο και ιεραρχικά δομημένο εκπαιδευτικό σύστημα και στοχεύει στη συνολική ή επιμέρους και ανά γνωστικό αντικείμενο στήριξή τους ως επαγγελματιών, με βάση ανάγκες που ιεραρχούνται πρωτίστως από το σύστημα και δευτερευόντως από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Αν εξαιρέσουμε την άτυπη επιμόρφωση, η οποία απαιτεί άλλους τρόπους προσέγγισης, που διαφεύγουν του πλαισίου της διημερίδας, ο τρόπος που συλλαμβάνουμε, προσεγγίζουμε και αναλύουμε τις μορφές και τους τύπους επιμόρφωσης εξαρτάται από την τοποθέτησή μας στην ιδεολογική σύγκρουση που παρατηρείται στις μέρες μας και αφορά στο χαρακτήρα που αποκτά ό,τι ονομάζεται γενικόλογα Δια Βίου Εκπαίδευση. Η σύγκρουση αυτή σχετίζεται με την προσπάθεια να υποταχθεί ιδεολογικά η τελευταία, και ιδιαίτερα η Εκπαίδευση Ενηλίκων, ως υποσύνολό της, στα ιδεολογικά προτάγματα της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης εγκαταλείποντας αυτά της Επαναλαμβανόμενης. Με άλλα λόγια, εξαρτάται από το βαθμό που υποτασσόμαστε ή όχι στην τάση που κυριαρχεί τις τελευταίες δεκαετίες και στρέφει τα επιμορφωτικά προγράμματα σταδιακά προς την κατάρτιση, δηλαδή τις τεχνικές και τεχνολογίες του επαγγέλματος, μεταφέροντας ταυτόχρονα την ευθύνη και το κόστος της επιμόρφωσης των επαγγελματιών – και στην περίπτωση μας των εκπαιδευτικών – στους ίδιους (Σαλτερής 2006). Η ιδεολογική αυτή τάση θεωρεί τη στροφή που επιβάλλει ως αναγκαία, ώστε οι εργαζόμενοι να καταστούν ικανοί είτε να διατηρήσουν την εργασία τους (απόκτηση δεξιοτήτων) είτε να βελτιώσουν την επαγγελματική τους θέση (καριέρα).

Η κυριαρχία της ιδεολογίας της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης έχει ως αποτέλεσμα την απεμπόληση εκ μέρους των θεσμών (π.χ. του εκπαιδευτικού συστήματος) της ευθύνης να προσφέρουν στους εργαζόμενους σταθερά και με επαναλαμβανόμενο τρόπο

(επαναλαμβανόμενη επιμόρφωση) ευκαιρίες ανανέωσης των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων τους, αλλά και χρόνο για αναστοχασμό των επαγγελματικών τους πρακτικών.

ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΚΑΙ ΣΗΜΕΡΙΝΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

Η ιδεολογική σύγκρουση που σκιαγραφήσαμε προηγουμένως λαμβάνει συγκεκριμένες μορφές στο χώρο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και σχετίζεται γενικότερα με την υποχώρηση του ιδεολογικού προτάγματος της Δια Βίου Εργασίας και την υποκατάστασή του με αυτό της Δια Βίου Μάθησης (Τσουκαλάς 2010).

Η κατίσχυση των προταγμάτων της Συνεχιζόμενης Επιμόρφωσης στην Ευρώπη σημειώνεται τη δεκαετία του '90, οπότε αρχίζει και η χρηματοδότηση στην Ελλάδα ποικίλων επιμορφωτικών δράσεων από ευρωπαϊκά κονδύλια, γεγονός που συνοδεύεται από την ανάδυση νέων επιμορφωτικών μορφωμάτων και στη χώρα μας. Πριν όμως συμβεί αυτό, δηλαδή στις αρχές τις προηγούμενης δεκαετίας του '80, έχουν σημειωθεί στην Ελλάδα δύο σημαντικότερες αλλαγές που αφορούν την τυπική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: α) Ο θεσμός του επιθεωρητή αντικαθίσταται από αυτόν του σχολικού συμβούλου, μετά από κριτική που αφορούσε την αδυναμία του πρώτου να στηρίξει τους εκπαιδευτικούς, λόγω της υποταγής του στην κουλτούρα του «διοικητισμού». β) Συγκροτούνται οι ΣΕΛΔΕ και ΣΕΛΜΕ ως δομές προσφοράς επιμόρφωσης μακράς διάρκειας, των οποίων ο σχεδιασμός ακολουθούσε σε κάποιο βαθμό αρχές της Επαναλαμβανόμενης Εκπαίδευσης (απόσυρση από το χώρο εργασίας, μακρά διάρκεια επιμόρφωσης, αμοιβή επιμορφούμενων ως εάν να εργάζονταν).

Όμως, στα χρόνια που ακολουθούν, συμβαίνουν τα εξής: α) Ο θεσμός του σχολικού συμβούλου εγκαταλείπεται στην τύχη του, χωρίς να στηριχτεί ουσιαστικά από την πολιτεία. Είναι χαρακτηριστικό ότι, ενώ οι σχολικοί σύμβουλοι δεν διαθέτουν κονδύλια, στοιχειώδη υλικοτεχνική υποδομή και γραμματειακή υποστήριξη (πόσο μάλλον εξειδικευμένο εκπαιδευτικό προσωπικό), με βάση τη νομοθεσία επιφορτίζονται αποκλειστικά με την τυπική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Μάλιστα, σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, όπου η ύπαρξη των Π.Δ. 200-201/98 ρυθμίζει στοιχειωδώς τις επιμορφωτικές αρμοδιότητές τους, στη Δευτεροβάθμια, όπου και η ανάγκη επιμόρφωσης είναι μεγαλύτερη, λόγω ανυπαρξίας παιδαγωγικής εκπαίδευσης των λειτουργών της κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών τους σπουδών, η αρμοδιότητα κλήσης των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές διαδικασίες παραμένει στην προαίρεση των διευθυντών σχολικών μονάδων. β) Ήδη στις αρχές της δεκαετίας του '90, οι ΣΕΛΔΕ και ΣΕΛΜΕ αντικαθίστανται (Ν. 2009/92) από τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ). Τα ΠΕΚ σχεδιάζονται ως πιο ευέλικτες δομές οργάνωσης και προσφοράς της τυπικής επιμόρφωσης, αλλά ουδέποτε χρηματοδοτούνται συστηματικά για την ανάπτυξη επιμορφωτικών προγραμμάτων και ενεργοποιούνται σχεδόν αποκλειστικά για να υλοποιήσουν μόνο όσα προγράμματα χρηματοδοτούνται από ευρωπαϊκά κονδύλια (Εισαγωγική Επιμόρφωση κ.λπ.).

Εν συντομία, παρά τις νομικές προβλέψεις και σχεδιασμούς, η σύνδεση σχολικών συμβούλων-ΠΕΚ-Πανεπιστημίου, ως «αλυσίδα» θεσμών τυπικής επιμόρφωσης που θα εξασφάλιζε τη μεταφορά των παιδαγωγικών πορισμάτων στην εκπαιδευτική πρακτική, ελέγχεται ως εξαιρετικά ασθενής έως και ανύπαρκτη, ενώ νομικές ρυθμίσεις οργάνωσης, σύνδεσης και στήριξης των επιμορφωτικών θεσμών (π.χ. ΜΟΚΕΣΕ) μένουν στα χαρτιά. Με άλλα λόγια, επιβεβαιώνεται, και στην περίπτωση της συγκρότησης επιμορφωτικού δικτύου προσφοράς τυπικής επιμόρφωσης, η εκτίμηση ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές δεν υφίστανται απλώς ως νομικές ρυθμίσεις και ερμηνευτικές εγκύκλιοι, αλλά αξιολογούνται από τον αν και πώς υλοποιούνται στην πράξη και σε ποιο βαθμό αλλάζουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα της χώρας.

Επιπλέον, και σε σχέση με τους δύο πυλώνες της τυπικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (σχολικοί σύμβουλοι-ΠΕΚ), από τα μέσα της δεκαετίας του '80, σημειώνονται μια σειρά παράδοξα. Έτσι, ενώ ήδη από τις αρχές του '80 κρίθηκε ότι η Διοίκηση δεν μπορεί να εμπλέκεται σε επιμορφωτικές διαδικασίες, παρατηρείται η ανάδυση στις Διευθύνσεις ΠΕ και ΔΕ (και μάλιστα υπό την αποκλειστική εποπτεία των διευθυντών τους) μιας ομάδας εκπαιδευτικών, οι οποίοι επιφορτίζονται να διευκολύνουν την προώθηση επιμέρους προγραμμάτων καινοτόμων δράσεων στις σχολικές μονάδες. Τα προγράμματα αυτά αφορούν την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, την Αγωγή Υγείας και πρόσφατα τα Πολιτιστικά Θέματα. Κοινό στοιχείο των προγραμμάτων αυτών είναι η χρηματοδότησή τους, αρχικά τουλάχιστον, από ευρωπαϊκά κονδύλια και η υλοποίησή τους με τεχνικές σχεδίων εργασίας (project).

Παράλληλα με το μόρφωμα αυτό, συγκροτούνται εξειδικευμένα και αυτόνομα κέντρα (π.χ. ΚΕΠ, ΕΚΦΕ), όπου δημιουργούνται, κατά περίπτωση, συνθήκες υλοποίησης τόσο συγκεκριμένων δράσεων για τις σχολικές μονάδες, όσο και προσφοράς επιμορφωτικών προγραμμάτων με ή χωρίς τη συμμετοχή σχολικών συμβούλων και χωρίς την εποπτεία των ΠΕΚ.

Τέλος, και σημαντικότερο, μετά το 2000, μια σειρά προγραμμάτων ΕΠΕΑΕΚ, και πρόσφατα ΕΣΠΑ, επιμορφώνουν μερικές χιλιάδες εκπαιδευτικών με σκοπό να αποκτήσουν: α) βασικές δεξιότητες χειρισμού των ΤΠΕ (Π1) και, πρόσφατα, εφαρμογής τους στη σχολική τάξη (Π2), β) να γνωρίσουν τα νέα διδακτικά εγχειρίδια και διδακτικά πακέτα (2006-2007) και γ) να αποκτήσουν δεξιότητες διαχείρισης της σχολικής τάξης.

Σε αυτά τα επιμορφωτικά «κύματα» παρατηρούνται οι εξής περιπτώσεις: α) Δεν αναμειγνύονται καθόλου οι καθ' ύλην αρμόδιοι για την τυπική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, δηλαδή οι σχολικοί σύμβουλοι και τα ΠΕΚ. Κάτι τέτοιο συνέβη στην περίπτωση της επιμόρφωσης στις ΤΠΕ, όπου οι προϋποθέσεις επιλογής εκπαιδευτικών ως επιμορφωτών απέκλειαν τους σχολικούς συμβούλους, ενώ οι ανά Νομαρχία Επιτροπές Επιμόρφωσης, που ανέλαβαν την οργάνωση και υλοποίηση του προγράμματος, στελεχώθηκαν από στελέχη της

διοίκησης της εκπαίδευσης (προϊσταμένους Διευθύνσεων και Γραφείων, διευθυντές σχολείων, εκπαιδευτικούς αποσπασμένους στις ΠΛΗΝΕΤ). β) Η υλοποίηση και όχι μόνο ο σχεδιασμός δύο εξ αυτών ανατέθηκε στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και στον ΟΕΠΕΚ, γεγονός που είχε τα εξής αποτελέσματα: α) Οι θεσμοί αυτοί, από επιτελικά όργανα του Υπουργείου Παιδείας, εξέπεσαν σε δομές υλοποίησης επιμορφωτικών δράσεων και αναλώθηκαν στο σισύφειο έργο της συγκρότησης Μητρώων Επιμορφωτών και της παρακολούθησης εκτέλεσης των επιμορφωτικών προγραμμάτων, έτσι ώστε αυτά να «αναγνωρίζονται» από τα Τεχνικά Δελτία που οι ίδιοι σχεδίασαν. β) Η τεχνογνωσία σύνταξης Τεχνικών Δελτίων και επιμορφωτικών προγραμμάτων παρέμεινε δεξιότητα μιας μικρής ομάδας «ειδικών», χωρίς να διαχυθεί στην εκπαιδευτική κοινότητα και, κυρίως, στα ΠΕΚ και τους σχολικούς συμβούλους. (Πρόκειται για τα επιμορφωτικά προγράμματα για τα νέα βιβλία και τη διαχείριση της σχολικής τάξης, προγράμματα πολλών εκατομμυρίων ευρώ, που η αξιολόγησή τους αναμένεται (Σαλτερής 2009α και 2009β)). γ) Τα ΠΕΚ καλούνται, επί της ουσίας, χωρίς να έχουν αποκτήσει υποδομές και εξειδικευμένο προσωπικό, να εκτελέσουν το σχεδιασμό προγραμμάτων, χωρίς τη δυνατότητα συσσώρευσης τεχνογνωσίας, αφού ακόμα και οι διοικήσεις τους «αλλάζουν» ανά διετία. Οι σχολικοί σύμβουλοι, παρά το γεγονός ότι θεσμικά και νομικά είναι επιφορτισμένοι με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, είτε αγνοούνται και αποκλείονται θεσμικά από την επικαιροποίηση των επιμορφωτικών δεξιοτήτων τους (όπως στο πρόγραμμα επιμόρφωσης στις ΤΠΕ) είτε καλούνται να καταθέσουν κάθε φορά το «φάκελό» τους, που δεν έχει διαφοροποιηθεί απ' αυτόν που είχαν καταθέσει για να επιλεγούν ως σχολικοί σύμβουλοι, προκειμένου να ξαναεπιλεγούν ως επιμορφωτές εκπαιδευτικών. δ) Τα τρία αυτά μεγάλα, χρηματοδοτούμενα από ευρωπαϊκά κονδύλια, προγράμματα (και, όπως διαφαίνεται πλέον με ασφάλεια, το σχεδιαζόμενο σήμερα Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών) ακολουθούν τις αρχές της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης. Αν εξαιρεθεί απ' αυτά το πρόγραμμα για τα νέα βιβλία, που προσφέρθηκε σε ώρες εργασίας, αλλά κατά γενική ομολογία ήταν χαμηλής ποιότητας (Σαλτερής 2009α και 2009β), τα τρία άλλα προγράμματα, αλλά και οι δράσεις που υλοποιούν τα επιμορφωτικά μόρφωματα που εντωμεταξύ προέκυψαν (καινοτόμες δράσεις, ΕΚΦΕ, ΚΠΕ κ.ά.), αποτελούν υβρίδια μεταξύ τυπικής και μη τυπικής επιμόρφωσης. Αυτό συμβαίνει γιατί εξυπηρετούνται από εκπαιδευτικούς που είναι ενταγμένοι στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα, άρα αμείβονται από το κράτος για την εργασία τους, αλλά προσφέρονται ή θα προσφερθούν εκτός ωρών εργασίας. Καλούνται, δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί να «πληρώσουν» με τον ελεύθερο χρόνο τους και να «ανταμειφθούν» για τη συμμετοχή τους είτε με πιστοποίηση και «μοριοδότηση» (ΤΠΕ, Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης = πιστοποιητικό παιδαγωγικής επάρκειας) είτε με αναμνηστικές βεβαιώσεις (Διαχείριση Σχολικής Τάξης).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΛΠΙΔΑ

Τα προηγούμενα οδηγούν αβίαστα στο συμπέρασμα: Τις δεκαετίες που προηγήθηκαν, δεν στάθηκε δυνατό να συγκροτηθεί ένα διακριτό, αναγνωρίσιμο, εύρωστο και με κύρος στην εκπαιδευτική κοινότητα επιμορφωτικό δίκτυο τυπικής επιμόρφωσης, ικανό να στηρίξει τους εκπαιδευτικούς και να τους δώσει δυνατότητες επαγγελματικού αναστοχασμού. Αντίθετα, τα επιμορφωτικά προγράμματα που υλοποιήθηκαν όχι μόνο δεν «άφησαν» πίσω τους δομές επιμορφωτικού δικτύου, αλλά κατά την υλοποίησή τους συνέβαλαν στην αποδυνάμωση των θεσμικά επιφορτισμένων μ' αυτήν (ΠΕΚ και σχολικών συμβούλων). Παράλληλα, αναδύθηκαν άλλα επιμορφωτικά μορφώματα, τα οποία υποθέτουμε ότι έχουν συσσωρεύσει επιμέρους τεχνογνωσία. Στο σύνολό τους, όμως, οι επιμορφωτικές πρακτικές (καλές ή μη) που έχουν αναπτυχθεί, ακόμα και από τους καθ' ύλην αρμόδιους για την τυπική επιμόρφωση (σχολικούς συμβούλους και ΠΕΚ), πόσο μάλλον από τα λοιπά επιμορφωτικά μορφώματα, δεν έχουν στοιχειωδώς αξιολογηθεί, ώστε να είμαστε σε θέση να αποφανθούμε ποιες από αυτές αποτελούν καλές εκπαιδευτικές-επιμορφωτικές πρακτικές και ποιες όχι. Η αίσθηση ότι αυτό που κάνουμε είναι ορθό ή καλό δεν μπορεί να αποτελεί θετική αξιολόγηση, ακόμα και όταν κάποιος προσέρχονται αυτοβούλως στις σχετικές επιμορφωτικές δράσεις. Για να είμαστε σε θέση να ισχυριστούμε κάτι τέτοιο, είναι αναγκαίο να αναπτύξουμε εργαλεία και συντεταγμένες διαδικασίες, οι οποίες θα αποτιμούν αν όσα οι εκπαιδευτικοί βίωσαν και «έμαθαν» στις επιμορφώσεις τα εφάρμοσαν στην πράξη με θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές τους και την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Στο βαθμό, λοιπόν, που η λογική της άναρχης, αδιαβάθμητης και μη συντονισμένης προσφοράς επιμορφωτικών προγραμμάτων θα συνεχιστεί και θα παρεισφρήσει και στο σχεδιασμό του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, ανεξάρτητα από το βαθμό που αυτό θα διαφοροποιήσει τις εκπαιδευτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών, η υλοποίηση ακόμα και αυτού του μεγάλου προγράμματος δεν θα συμβάλει στη δημιουργία επιμορφωτικού δικτύου. Όποιο και όποιας ποιότητας επιμορφωτικό δίκτυο προκύψει προσωρινά κατά την υλοποίησή του, θα αποσθρωθεί αμέσως μετά το τέλος του. Έτσι, για άλλη μια φορά, η εκπαιδευτική κοινότητα θα αποκομίσει την εντύπωση ότι τα προγράμματα και οι επιμορφωτικές δράσεις δεν στοχεύουν στην οργανωμένη, σοβαρή και σταθερή στήριξη και ανανέωση της δουλειάς τους στην τάξη και το σχολείο, αλλά γίνονται απλώς και μόνο για να γίνουν.

Για να αναστραφεί η κατάσταση αυτή, λαμβάνοντας ως δεδομένα την εκπαιδευτική συγκυρία που περιγράφηκε στην Εισαγωγή, την πραγματικότητα των επιμορφωτικών μορφωμάτων που έχουν εντωμεταξύ αναδυθεί, τη συσσωρευμένη πείρα των καθ' ύλην επιφορτισμένων με την τυπική επιμόρφωση (σχολικών συμβούλων και ΠΕΚ) που μέχρι σήμερα δεν έχει αξιολογηθεί επαρκώς, αλλά και την αίσθηση προχειρότητας και μη πραγματικής

στήριξης που έχει δημιουργηθεί στην εκπαιδευτική κοινότητα, είναι ανάγκη να δημιουργήσουμε (αν βέβαια το επιθυμούμε ως πολιτεία και εκπαιδευτική κοινότητα) ένα διακριτό, σταθερό και δομημένο επιμορφωτικό δίκτυο. Αυτό θα είναι σε θέση να συσσωρεύει και να αξιολογεί τόσο την εν γένει επιμορφωτική εμπειρία, όσο και τις καλές επιμορφωτικές πρακτικές. Κορμός και επικεφαλής του δικτύου αυτού δεν μπορεί παρά να είναι οι φορείς τυπικής επιμόρφωσης, έτσι ώστε αυτό να αντιστοιχεί και να εξυπηρετεί τη νέα οργανωτική δομή της Γενικής Εκπαίδευσης που θα προκύψει μετά την αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Το δίκτυο αυτό, ακόμα και αν χρηματοδοτείται αναγκαστικά και σε μεγάλο βαθμό με όρους που υπακούουν στα προτάγματα της Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης, μπορεί να βρεθούν τρόποι ώστε να στηρίξει πρωτίστως δομές τυπικής επιμόρφωσης, εφόσον καταβληθεί προσπάθεια να συγκροτηθεί με λογικές Επαναλαμβανόμενης Εκπαίδευσης. Μόνο τότε η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μπορεί να σημαίνει, πέρα από ενημέρωση σε διδακτικές τεχνικές και απόκτηση δεξιοτήτων που συνδέονται με την τεχνολογία της διδασκαλίας, και ευκαιρία για αναστοχασμό (Σαλτερής 2006). Γιατί η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, στην οποία αποσκοπεί η επιμόρφωση, εξαρτάται πρωτίστως από την ισχυροποίηση της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών ως επαγγελματιών, δηλαδή της ικανότητάς τους να σκέφτονται ποιοι είναι και τι πράττουν ως δάσκαλοι και δευτερευόντως από το ποιες τεχνικές εφαρμόζουν στη διδασκαλία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Νούτσος, Μπ. (1990) *Συγκυρία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ο Πολίτης.
- Σαλτερής, Ν. (2006) *Διαρκής Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών: Αναζητώντας τον αναστοχαστικό επαγγελματία*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Σαλτερής, Ν. (2006) «Αναστοχαστικός εκπαιδευτικός και αυτογνωσία: παιδαγωγικές μόδες ή σταθεροί στόχοι της συνεχούς εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών», στο Μπαγάκης, Γ. *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Σαλτερής, Ν. (2009α) «Η αντικατάσταση των διδακτικών εγχειριδίων και εκπαιδευτικές πολιτικές: Δομές, χαρακτηριστικά και αδιέξοδα», *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τχ. 42: 67-79, τχ. 43: 89-105.
- Σαλτερής, Ν. (2009β) «ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ και εκπαιδευτική πράξη: πολιτικές ενημέρωσης, επιμόρφωσης, εφαρμογής και αδιέξοδα», στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Τι άλλαξε; Ένα χρόνο μετά την εφαρμογή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τερζής, Ν. (1988) *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Τσουκαλάς, Κ. (2010) *Η επινόηση της ετερότητας. «Ταυτότητες» και «διαφορές» στην εποχή της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Καστανιώτης.

ΤΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΡΓΟ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ ΚΑΙ ΟΙ ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ

ΠΟΙΑ ΘΕΣΜΟΘΕΤΗΜΕΝΗ ΜΟΡΦΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΙΝΑΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ;

Αρχικά θα διατυπώσω την άποψη ότι όλες οι θεσμοθετημένες μορφές επιμόρφωσης (επιμορφώσεις με αφετηρία τους σχολικούς συμβούλους, τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα, τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και τα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης για τις Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών), υπό προϋποθέσεις, συνεισφέρουν, συνεισφέρουν και μπορούν να συνεισφέρουν σημαντικό επιμορφωτικό έργο, με κεντρικό στόχο αποτελεσματικότερα μαθησιακά περιβάλλοντα στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό, θεωρώ όλες τις θεσμοθετημένες μορφές επιμόρφωσης χρήσιμες και σημαντικές, αρκεί να προβαίνουμε σε πράξεις αξιολόγησης και αναστοχασμού, ώστε να τις μετασχηματίζουμε ανταποκρινόμενοι στις εκάστοτε συνθήκες.

Η διημερίδα του ΟΕΠΕΚ, που πραγματοποιήθηκε στις 11 και 12 Μαρτίου 2011, ήταν μια πολύ καλή αφορμή για να συζητηθεί ο ρόλος των θεσμοθετημένων μορφών επιμόρφωσης και να αναζητηθούν οι τρόποι της βέλτιστης αξιοποίησής τους, αλλά και οι συνέργειές τους. Στην ουσία, οι θεσμοθετημένες μορφές επιμόρφωσης θα πρέπει να είναι δράσεις που υπηρετούν έναν κοινό στόχο: τη συνδιαμόρφωση, όσο γίνεται καλύτερα, ενός συνεκτικού εκπαιδευτικού τοπίου.

Στο κείμενο που ακολουθεί, θα επικεντρωθώ στο επιμορφωτικό έργο των σχολικών συμβούλων και στις ιδιαιτερότητές του, σε σχέση με τις άλλες θεσμοθετημένες μορφές επιμόρφωσης, για να ολοκληρώσω με κάποιες σκέψεις-προτάσεις.

Πριν από αυτό, όμως, θα ήθελα να σημειώσω την αναγκαιότητα μιας προσπάθειας χαρτογράφησης, όχι μόνο των θεσμοθετημένων, αλλά και των μη θεσμοθετημένων μορφών επιμόρφωσης, έτσι ώστε να διευκρινιστεί ο ρόλος της καθεμιάς, η ομάδα ή οι ομάδες-στόχοι στις οποίες απευθύνονται, τα δυνατά σημεία και οι αδυναμίες τους. Αυτή η απουσία αποτύπωσης των υπαρχουσών δομών επιμόρφωσης και συνεπώς η απουσία σχεδιασμού, συντονισμού και συνεργασίας τους (Μαυρογιώργος 2007) οδηγεί σε σημαντικά προβλήματα όπως τα ακόλουθα: επικάλυψη ρόλων· σύγκρουση και διαφωνίες για το ποιος δικαιοδοτείται να παρέχει επιμόρφωση και ποιος όχι· διενέργεια παράλληλων δράσεων με κοινούς στόχους, χωρίς καμιά επικοινωνία, συνεννόηση και συνεργασία· απουσία κεντρικά προσανατολισμένων δράσεων· σποραδική παρουσία καλών πρακτικών οι οποίες, ελλείψει κεντρικού σχεδιασμού, δεν μπορούν να συγκεντρωθούν και να διαδοθούν.

Η κατάσταση στο πεδίο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών γίνεται ακόμη πιο περίπλοκη, καθώς επιμορφώσεις αναλαμβάνουν και άλλοι φορείς (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Πανεπιστήμια, κ.ά.) μέσω συγχρηματοδοτούμενων ευρωπαϊκών προγραμμάτων (Μαυρογιώργος 2003). Το ερώτημα είναι πώς αυτές οι επιμορφωτικές δράσεις συνεργάζονται με τις ήδη θεσμοθετημένες μορφές επιμόρφωσης. Πώς, για παράδειγμα, αυτές οι δράσεις αξιοποιούν την τεχνογνωσία των σχολικών συμβούλων; Αλλά και πώς αυτές οι επιπρόσθετες δράσεις οδηγούν, τελικά, σε κάποια συμπεράσματα και μετεξελίσσονται σε μόνιμες δράσεις και όχι σε αποσπασματικές προσπάθειες με ημερομηνία λήξης;

Τέλος, ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα των επιπτώσεων της απουσίας χαρτογράφησης είναι τα 58 Εργαστήρια Φυσικών Επιστημών που δημιουργήθηκαν για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ένα σε κάθε νομαρχία της χώρας. Η διαδικασία υλοποίησής τους ολοκληρώθηκε μετά από επτά χρόνια, στα τέλη του Φεβρουαρίου του 2009, οπότε και παραδόθηκαν στα σχολεία στους χώρους των οποίων φιλοξενούνται. Μέχρι τώρα, όμως, δεν έχει θεσπιστεί ένα πλαίσιο λειτουργίας αυτών των Εργαστηρίων Φυσικών Επιστημών (στην ουσία για το εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι «αόρατα»), με αποτέλεσμα άλλα να λειτουργούν με πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών, άλλα να υπολειπονται και άλλα να είναι παροπλισμένα, ενώ θα μπορούσαν να συνεισφέρουν σημαντικά στην εξοικείωση εκπαιδευτικών και μαθητών με τις μεθοδολογικές πρακτικές των Φυσικών Επιστημών.

ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ ΠΟΥ ΚΑΘΙΣΤΟΥΝ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ ΤΟ ΡΟΛΟ ΤΟΥΣ

Το έργο των σχολικών συμβούλων, με βάση την Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1/16.10.2002, είναι πολυσχιδές και πολυεπίπεδο. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ένας από τους πέντε βασικούς άξονές του. Οι άλλοι τέσσερις είναι η εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, η στήριξη των εκπαιδευτικών. Κατά την άποψή μου, προκειμένου να επιτύχει ένας σχολικός σύμβουλος στο έργο του, θα πρέπει να υπερβεί εαυτόν για να υπηρετήσει με επάρκεια όλα τα παραπάνω.

Η επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών μπορεί να έχει ποικίλους στόχους και ανάγκες: από προτεραιότητες που έχουν ορισθεί σε εθνικό επίπεδο έως ιδιαίτερες ανάγκες των σχολείων ή των εκάστοτε εκπαιδευτικών (Eurydice 2006, Μπαγάκης 2005). Καθήκον των σχολικών συμβούλων είναι να προωθούν ταυτοχρόνως όλους αυτούς τους στόχους. Η επιμόρφωση που προσφέρουν είναι απαραίτητο να ανταποκρίνεται στα ζητήματα και τις δυσκολίες της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας, και συγχρόνως να καλύπτει ζητήματα δια βίου μάθησης. Λόγου χάριν, τη φετινή σχολική χρονιά 2010-2011, οι σχολικοί σύμβουλοι καλούνται, εκτός από το προβλεπόμενο έργο που ανάφερα παραπάνω, να συνεισφέρουν,

παράλληλα, και σε επιπλέον δράσεις, όπως το πρόγραμμα Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου¹ και η δράση των 800 Ολοήμερων Δημοτικών Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα².

Στη συνέχεια, εστιάζοντας στις επιμορφωτικές δράσεις των σχολικών συμβούλων, θα αναδείξω κάποιες από τις ιδιαιτερότητες του ρόλου τους, σε σχέση με την επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών.

Ιδιαιτερότητα 1^η

Με βάση τα προβλεπόμενα από την κείμενη νομοθεσία, ο κάθε σχολικός σύμβουλος αναλαμβάνει ο ίδιος πρωτοβουλίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του κλάδου του στην περιοχή ευθύνης του, οργανώνοντας ημερίδες και παιδαγωγικές συναντήσεις. Επίσης, συμμετέχει στα επιμορφωτικά προγράμματα που οργανώνουν άλλα θεσμικά όργανα, όπως τα ΠΕΚ, και ενθαρρύνει, υποστηρίζει και καθοδηγεί τις ενδοσχολικές προσπάθειες επιμόρφωσης στα σχολεία της αρμοδιότητάς του. Καθώς ο σχολικός σύμβουλος προσπαθεί να επιτελέσει ταυτόχρονα τις παραπάνω, αλλά και άλλες λειτουργίες, είναι αυτός που διαμορφώνει μια πλήρη εικόνα για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της περιφέρειάς του σε όλες τους τις διαστάσεις και έχει, συνεπώς, την πιο ολοκληρωμένη και σαφή εικόνα και για τα σχολεία της περιφέρειάς του. Κανένας άλλος δεν γνωρίζει καλύτερα από το σχολικό σύμβουλο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εφόσον υπηρετεί με συνέπεια το ρόλο του, τι συμβαίνει σε κάθε σχολείο, σε κάθε τάξη, ποιες είναι οι ανάγκες του κάθε εκπαιδευτικού, τι προτεραιότητες και πού πρέπει να δοθούν, τι δράσεις θα πρέπει να αναληφθούν. Συμπέρασμα: Υπάρχει συσσωρευμένη γνώση και εμπειρία που αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, εξειδικευμένη και τακτοποιημένη κατά σχολεία, περιοχές, νομούς, περιφέρειες.

Αυτό συνεπάγεται κάτι πολύ σημαντικό: ότι η γνώση αυτή των σχολικών συμβούλων θα πρέπει να αξιοποιείται από όλες τις δράσεις που σχετίζονται με την επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Όλες, δηλαδή, οι θεσμικές μορφές επιμόρφωσης θα πρέπει να συνεργάζονται κατά κάποιον τρόπο με τα Γραφεία Σχολικών Συμβούλων. Η αναγκαιότητα για συνεργασία δεν είναι απλή συνεπαγωγή, αλλά και αντίστροφη. Επειδή ακριβώς το έργο του σχολικού συμβούλου είναι πολυσχιδές, θα πρέπει και ο ίδιος να επιζητεί και να επιδιώκει τη συνεργασία σε όλα τα επίπεδα. Πιστεύω ότι, όπου υπάρχει συνεργασία, έχουμε και παραδείγματα καλών πρακτικών. Αν, για παράδειγμα, ένας σχολικός σύμβουλος επιθυμεί να προωθήσει την εκπαίδευση εκτός των «τειχών» της τάξης, μπορεί να συνεργαστεί με τους υπευθύνους των καινοτόμων δράσεων.

Δεν υπάρχουν, βέβαια, μόνο οι θεσμοθετημένες μορφές επιμόρφωσης. Και κάθε άλλη επιμορφωτική δράση, όπως οι κεντρικές επιμορφωτικές δράσεις, θα πρέπει να συνεργάζεται

1 Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου: Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα (Επιχειρησιακό πρόγραμμα: «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση») (Ανακλήθηκε στις 31.3.2011: <http://www.espa.gr/el/Pages/ProclamationsFS.aspx?item=985>).

2 Υπουργική Απόφαση Φ.12/620/61531/Γ1/31-5-2010 (Φ.Ε.Κ. 804/Β/9-6-2010).

με τα Γραφεία Σχολικών Συμβούλων.

Ιδιαιτερότητα 2^η

Μια πολύ σημαντική ιδιαιτερότητα του ρόλου του σχολικού συμβούλου είναι ότι, για να αναπτύξει κάθε μια από τις πέντε διαστάσεις του ρόλου του, στην ουσία πρέπει να επιτελεί έναν αντίστοιχο επιμορφωτικό ρόλο (βλ. Διάγραμμα). Το σύνολο, δηλαδή, των καθηκόντων και των αρμοδιοτήτων των σχολικών συμβούλων έχει τη φύση επιμορφωτικής δράσης, που δεν συνδέεται αποκλειστικά με αυτό που γνωρίζουμε ως «επιμόρφωση εκπαιδευτικών».



Διάγραμμα: Η αλληλεπίδραση των λειτουργιών του ρόλου του σχολικού συμβούλου ως προς την επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Για παράδειγμα, στο άρθρο 9 της Υπουργικής Απόφασης του 2002 που αφορά «Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Σχολικών Συμβούλων σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς» και σχετίζεται με τη λειτουργία της καθοδήγησης και της στήριξης των εκπαιδευτικών, αναφέρεται: «Οι Σχολικοί Σύμβουλοι [...] εξετάζουν, με τους εκπαιδευτικούς θέματα επίδοσης και αξιολόγησης μαθητών [...] καθοδηγούν τους εκπαιδευτικούς για τον ορθό τρόπο επικοινωνίας τους με τους γονείς και τους μαθητές». Για να επιτελέσουν αυτόν το ρόλο, οι σχολικοί σύμβουλοι θα πρέπει να λειτουργήσουν συγχρόνως και ως καθοδηγητές-υποστηρικτές και ως επιμορφωτές.

Εντέλει, οι ρόλοι των σχολικών συμβούλων στην επιμόρφωση είναι πολλοί και σημαντικοί: Ο σχολικός σύμβουλος είναι επιμορφωτής, αλλά και ενορχηστρωτής επιμορφώσεων. Είναι διαμεσολαβητής μεταξύ των σχολικών μονάδων και των θεσμοθετημένων μορφών επιμόρφωσης και πολύ καλός γνώστης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών της περιφέρειάς του. Τέλος, ο σχολικός σύμβουλος είναι αξιολογητής του αντίκτυπου των επιμορφωτικών δράσεων στους άμεσα (εκπαιδευτικούς) και τους έμμεσα (μαθητές) ωφελούμενους.

Τα παραπάνω κατευθύνουν προς ένα ρόλο του σχολικού συμβούλου που είναι, κατά

την άποψή μου, αποτελεσματικός, όταν ο σύμβουλος είναι μαζί με τους εκπαιδευτικούς και μέσα στα σχολεία. Ταυτόχρονα, υποδεικνύουν ότι ο ρόλος του είναι κεντρικός, γεγονός που δεν θα πρέπει να παραγνωρίζεται με κανέναν τρόπο από τους σχεδιασμούς της πολιτείας.

Ιδιαιτερότητα 3^η

Η ομάδα-στόχος των δράσεων (μεταξύ αυτών και της επιμορφωτικής) των σχολικών συμβούλων είναι όλοι οι εκπαιδευτικοί κάθε σχολικής μονάδας, πράγμα που δεν συμβαίνει στον ίδιο βαθμό με τις άλλες θεσμοθετημένες μορφές επιμόρφωσης.

Ο σχολικός σύμβουλος, κατά την άποψή μου, αποτελεί πολύ βασική παράμετρο, ώστε ο χάρτης της επιμόρφωσης να μην είναι ασύνδετος και αποσπασματικός, αλλά να έχει στρατηγικό σχεδιασμό και συνεκτικότητα. Σε αυτό το ζήτημα μένει να γίνουν πάρα πολλά. Γιατί, προς το παρόν, αυτό που συμβαίνει είναι ότι οι περισσότερες δράσεις των θεσμοθετημένων μορφών επιμόρφωσης δεν επηρεάζουν όλο το εκπαιδευτικό δυναμικό των σχολικών μονάδων. Το χάσμα μεταξύ των επιμορφωμένων εκπαιδευτικών και αυτών που δεν επιμορφώνονται μεγαλώνει. Μόνο οι δράσεις των σχολικών συμβούλων είναι αυτές που φθάνουν σε όλους τους εκπαιδευτικούς μιας σχολικής μονάδας, αλλά αυτό κατά την άποψή μου δεν αρκεί.

Ιδιαιτερότητα 4^η

Μια τελευταία ιδιαιτερότητα σχετίζεται με το ισχύον θεσμικό πλαίσιο της επιμόρφωσης, όσον αφορά τους σχολικούς συμβούλους. Προσωπική μου άποψη είναι ότι ο σχολικός σύμβουλος μπορεί να προσφέρει σημαντικό έργο ως προς την επιμόρφωση και τις διάφορες διαστάσεις της και στις υπάρχουσες συνθήκες. Το παρόν πλαίσιο, όμως (Προεδρικό Διάταγμα 201/1998), παρότι περιλαμβάνει κάποιες προβλέψεις, προσφέρει περιορισμένες δυνατότητες και ευκαιρίες για επιμορφωτικές δράσεις στους σχολικούς συμβούλους. Στην προσπάθεια για αναμόρφωση του ΠΔ 201, που έχει ήδη δρομολογηθεί, θα πρέπει να υπάρξει αλλαγή πλαισίου, ώστε, για παράδειγμα, να μπορούν να πραγματοποιούνται δειγματικές διδασκαλίες κατά τις πρωινές ώρες, χωρίς να υπάρχει κώλυμα, και να ενταχθούν ζώνες επιμόρφωσης και συνεργασίας στο ωράριο των εκπαιδευτικών. Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι συναντήσεις με το σχολικό σύμβουλο θα γίνονται με άνεση χρόνου, θα είναι δημιουργικές και αποτελεσματικές και, το σπουδαιότερο, θεσμικά κατοχυρωμένες.

ΥΠΑΡΧΕΙ ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΘΕΣΜΟΘΕΤΗΜΕΝΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ;

Ένα σημαντικό ερώτημα είναι αν και πώς συνδέονται οι επιμορφωτικές δράσεις που αναλαμβάνουν οι σχολικοί σύμβουλοι με τις άλλες θεσμοθετημένες μορφές επιμόρφωσης. Η μέχρι τώρα εμπειρία δείχνει ότι δεν υπάρχει κοινός προσανατολισμός των επιμορφωτικών δράσεων (Γεωργιάδου κ.ά. 2001): αντιθέτως, κανόνας είναι οι παράλληλες πορείες τους. Πώς, για παράδειγμα, συνδέεται το έργο της εισαγωγικής επιμόρφωσης που υλοποιούν τα ΠΕΚ με το έργο των σχολικών συμβούλων στις περιφέρειες των οποίων είναι τοποθετημένοι οι

νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί; Στην καλύτερη περίπτωση, ενδέχεται οι σχολικοί σύμβουλοι να είναι και επιμορφωτές των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών της περιφέρειάς τους. Αρκεί αυτό, ή χρειάζεται μεθοδικός σχεδιασμός και συνεργασία, ώστε η εισαγωγική επιμόρφωση να μην είναι αποσπασματική, αλλά ενταγμένη σε ένα πλέγμα επιμορφωτικών δράσεων που υποστηρίζουν την ένταξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στο εκπαιδευτικό σύστημα με τους καλύτερους όρους και προϋποθέσεις;

Γι' αυτό είναι απαραίτητο να αναστοχαστούμε επί των καλών πρακτικών, όπου υπάρχουν, να αναδείξουμε και να επιδιώξουμε τις συνεργασίες, να αναζητήσουμε τις συνέργειες μέσω ενός κεντρικού σχεδιασμού και συντονισμού, που θα διαπερνά όλα τα επίπεδα των εκπαιδευτικών δομών και θεσμικών οργάνων. Η προσωπική μου εμπειρία δείχνει ότι, όπου υπάρχουν συνεργασίες μεταξύ των σχολικών συμβούλων και των άλλων θεσμοθετημένων επιμορφωτικών δράσεων, και δεν υπερισχύει ο ανταγωνισμός, οι επιμορφωτικές δράσεις είναι αποτελεσματικές.

ΤΙ ΘΑ ΜΠΟΡΟΥΣΕ ΝΑ ΓΙΝΕΙ ΩΣΤΕ ΝΑ ΕΞΑΣΦΑΛΙΖΕΤΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΑΛΛΩΝ ΘΕΣΜΟΘΕΤΗΜΕΝΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ;

Για να εξασφαλίζεται η συνεργασία μεταξύ των θεσμοθετημένων, αλλά και των νέων μορφών επιμόρφωσης που θα προκύψουν στο μέλλον, καλό είναι, κατά την άποψή μου, να αναληφθούν δράσεις στις οποίες οι σχολικοί σύμβουλοι θα παίζουν πρωτεύοντα ρόλο. Τέτοιες δράσεις μπορεί να είναι:

Ο ετήσιος προσανατολισμός επιμορφωτικών δράσεων (σε επίπεδο ΥΠΔΒΜΘ και Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης).

Ο κεντρικός σχεδιασμός της επιμόρφωσης ανά Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης (θεσμοθέτηση οργάνου σχεδιασμού, συντονισμού και αξιολόγησης των επιμορφωτικών δράσεων ανά Περιφέρεια).

Ο μετασχηματισμός του πλαισίου των θεσμοθετημένων μορφών επιμόρφωσης, ώστε να εξασφαλίζεται ρητά η συνεργασία και η προώθηση των καλών πρακτικών επιμόρφωσης. Για παράδειγμα, σαφής περιγραφή της φύσης της συνεργασίας των θεσμοθετημένων φορέων επιμόρφωσης και προώθηση των δράσεων που απαιτούν τη σύμπραξη και τη συνεργασία τους.

Η ανάπτυξη κοινών επιμορφωτικών δράσεων από διαφορετικούς θεσμοθετημένους φορείς επιμόρφωσης.

Η μεγαλύτερη ενεργοποίηση των ΠΕΚ και η στενότερη συνεργασία τους με τα γραφεία σχολικών συμβούλων. Μια ιδέα θα ήταν οι περιφέρειες των σχολικών συμβούλων να λειτουργούν ως οιονεί αποκεντρωμένα ΠΕΚ.

Η αποτελεσματικότερη διασύνδεση των δράσεων που υλοποιούνται στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών συγχρηματοδοτήσεων για την εκπαίδευση με τις θεσμοθετημένες μορφές επιμόρφωσης.

Η υποστήριξη των θεσμοθετημένων μορφών επιμόρφωσης με την αξιοποίηση των ΤΠΕ. Για παράδειγμα, η δημιουργία από τους σχολικούς συμβούλους δικτύων εκπαιδευτικών της περιφέρειάς τους, η αξιοποίηση και θεσμοθέτηση της επιμόρφωσης με τηλεκπαίδευση.

Η ουσιαστική διασύνδεση όλων των θεσμοθετημένων μορφών επιμόρφωσης με τις κεντρικές δράσεις του ΥΠΔΒΜΘ (π.χ. Ψηφιακό Σχολείο).

Η συμμετοχή των σχολικών συμβούλων στον κεντρικό σχεδιασμό των επιμορφωτικών δράσεων με θέσεις, απόψεις και προτάσεις, καθώς οι σχολικοί σύμβουλοι αποτελούν τον καθοριστικότερο διαμεσολαβητικό κρίκο μεταξύ των σχολικών μονάδων και των άλλων θεσμικών οργάνων της πολιτείας.

Η θεσμοθέτηση ζώνης επιμόρφωσης και συνεργασίας μέσα στο εργασιακό ωράριο των εκπαιδευτικών.

Η ανάδειξη και αξιοποίηση των καλών επιμορφωτικών πρακτικών. Η δημιουργία δικτύων φορέων επιμόρφωσης και τράπεζας καλών πρακτικών (συμβατικών και ψηφιακών, σε περιφερειακό επίπεδο και σε επίπεδο επικράτειας).

Η αξιολόγηση του έργου των σχολικών συμβούλων, όπως και όλων των θεσμοθετημένων μορφών επιμόρφωσης.

Από τα συμπεράσματα της διημερίδας αναδεικνύεται η ανάγκη της διαμόρφωσης ενός χάρτη της επιμόρφωσης, στον οποίο να αποτυπώνονται όλες οι υπάρχουσες μορφές επιμόρφωσης, να θεσμοθετούνται ο ξεκάθαρος ρόλος τους και η ρητή διασύνδεσή τους και, τέλος, να αξιοποιείται η ιστορία τους και η αποτελεσματικότητά τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Γεωργιάδου Α., Πήλιουρας Π., Βαλμάς Θ., Σκιά Κ., Σαλαγιάννη Μ. & Σαλίχος Μ. (2011) «Συζητήσεις μελών της ομάδας εργασίας του ΟΕΠΕΚ την τρέχουσα σχολική χρονιά με τις διευθύνσεις των ΠΕΚ, με επιμορφωτές και επιμορφούμενους», στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Εισαγωγική επιμόρφωση: Ανάδειξη καλών πρακτικών, διερεύνηση προβλημάτων και ανίχνευση προοπτικής*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ: 28-51.

Eurydice (2006) *Quality assurance in teacher education in Europe*. Brussels: European Commission.

Μαυρογιώργος, Γ. (2003) «Ανιχνεύοντας την εκπαιδευτική πολιτική για τον εκπαιδευτικό στα επιχειρησιακά προγράμματα (ΕΠΕΑΕΚ) του Υπουργείου Παιδείας», στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο: 349-365.

Μαυρογιώργος, Γ. (2007) «Πολιτικές για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Συνέχεια, ασυνέχεια και αντιφάσεις», στο Χαραλάμπους, Δ. (επιμ.), *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα: 191-199.

Μπαγάκης Γ. (επιμ.) (2005) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Προεδρικό Διάταγμα 201/1998, Οργάνωση και λειτουργία Δημοτικών Σχολείων.

Υπουργική Απόφαση Φ.353.1/324/105657/Δ1/16.10.2002 (ΦΕΚ 1340 τ.Β΄/16-10-2002).

Υπουργική Απόφαση Φ.12/620/61531/Γ1/31-5-2010 (Φ.Ε.Κ. 804/Β/9-6-2010).

Ο ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥ:**ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΚΑΙ ΖΗΤΟΥΜΕΝΑ****ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ**

Θα ξεκινήσω την παρέμβασή μου, δηλώνοντας ότι όσα εκφράζω δεν αποτελούν πορίσματα κάποιας έρευνας, ωστόσο πιστεύω πως σε κάποιο βαθμό αντιπροσωπεύουν όλους τους σχολικούς συμβούλους της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Το γενικό πλαίσιο καθηκόντων των σχολικών συμβούλων τούς δίνει τη δυνατότητα να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες επιμόρφωσης, π.χ. να υποστηρίζουν «τις ενδοσχολικές προσπάθειες επιμόρφωσης των σχολείων της αρμοδιότητάς τους», να οργανώνουν «ενημερωτικά σεμινάρια» κ.λπ.¹ Με δεδομένο ότι οι διοικητικές τους αρμοδιότητες είναι ελάχιστες, ο θεσμοθετημένος επιμορφωτικός ρόλος των σχολικών συμβούλων αποκτά ακόμα μεγαλύτερη σημασία, γι' αυτό και ένα μεγάλο μέρος της δραστηριότητάς τους διοχετεύεται σε επιμορφωτικά σεμινάρια, εργαστήρια, δειγματικές διδασκαλίες κ.ά.

Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΑΛΛΟΥΣ ΦΟΡΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

Η απάντηση στο ερώτημα αν υπάρχει συνεργασία με άλλους φορείς που έχουν τον ίδιο στόχο, όπως τα ΠΕΚ, τα ΚΠΕ, τα ΚΣΕ, το ΙΔΕΚΕ κ.ά., είναι αρνητική. Κάποια συνεργασία μόνο ευκαιριακά μπορεί να προκύψει, σε μικρή κλίμακα, και δεν αποτελεί πάγια τακτική. Εξαίρεση αποτελούν οι σχολικοί σύμβουλοι άλλων Γραφείων, ίδιας ειδικότητας, οι οποίοι προσκαλούνται για να κάνουν εισηγήσεις στους εκπαιδευτικούς σε πιο εξειδικευμένα θέματα. Επίσης, μερικές φορές, υπάρχει συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους άλλων ειδικοτήτων του ίδιου Γραφείου στη διοργάνωση ψυχοπαιδαγωγικών ή άλλων διεπιστημονικών συναντήσεων (λ.χ. μαθηματικά και λογοτεχνία).

¹ Υ.Α. Φ.353.1./324/105657/Δ1, ΦΕΚ 1340 16/10/2002 τ. Β': «[...]Ως επιμορφωτής των εκπαιδευτικών αναλαμβάνει ο ίδιος πρωτοβουλίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του κλάδου του στην περιοχή ευθύνης του. Επίσης, συμμετέχει στα επιμορφωτικά προγράμματα των σχολών επιμόρφωσης καθώς και του αντίστοιχου Οργανισμού Επιμόρφωσης (ΟΕΠΕΚ). Ενθαρρύνει, υποστηρίζει και καθοδηγεί τις ενδοσχολικές προσπάθειες επιμόρφωσης των σχολείων της αρμοδιότητάς του [...]. Όταν ο Σχολικός Σύμβουλος διαπιστώνει ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν αδυναμία στην άσκηση εκπαιδευτικού έργου, παράλληλα με τη σύνταξη της υπηρεσιακής έκθεσης, προτείνει να εφαρμοστεί πρόγραμμα επιμόρφωσης, αναλυτικά σε κάθε έναν από αυτούς. [...] Στο έργο του Σχολικού Συμβούλου βασικό στοιχείο είναι η συνεχής φροντίδα και υποχρέωση για την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, για υποστήριξη στις καθημερινές διδακτικές ανάγκες, για την ανάληψη πρωτοβουλιών με σκοπό τη βελτίωση της διδασκαλίας σε κάθε μάθημα, σύμφωνα με τις επιταγές της σύγχρονης ψυχοπαιδαγωγικής θεωρίας και διδακτικής μεθοδολογίας. [...] Συγκαλούν τους εκπαιδευτικούς της περιοχής σε συσκέψεις και οργανώνουν ενημερωτικά σεμινάρια, για να εκτιμήσουν την πορεία του προγραμματισμένου διδακτικού έργου [...], να συντονίσουν την ύλη και να εφαρμόσουν νέες μεθόδους».

ΟΙ ΑΔΥΝΑΜΙΕΣ ΚΑΙ ΟΙ ΕΛΛΕΙΨΕΙΣ

Η αποτίμηση, όμως, των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων των σχολικών συμβούλων με το υπάρχον πλαίσιο, μέχρι στιγμής, αναδεικνύει ελλείψεις και αδυναμίες. Ενώ σημαντικό μέρος του επιμορφωτικού τους ρόλου, όπως ειπώθηκε, αποτελεί η στήριξη και καθοδήγηση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, εντούτοις, λόγω του μεγάλου αριθμού των σχολείων που συχνά έχουν στην αρμοδιότητά τους οι σχολικοί σύμβουλοι (στην Ανατολική Αττική λ.χ. οι σχολικοί σύμβουλοι φιλολόγων έχουν 80 σχολεία έκαστος), καθώς και των μεγάλων αποστάσεων μεταξύ των σχολείων, ιδίως στη νησιωτική χώρα, η ενδοσχολική επιμόρφωση απουσιάζει σχεδόν παντελώς. Βέβαια, διοργανώνονται από τους σχολικούς συμβούλους τακτικές επιμορφωτικές συναντήσεις, στην Αττική τουλάχιστον στο δίωρο 12.00-14.00 που προβλέπεται από την Περιφερειακή Διεύθυνση, και σπανιότερα σε απογευματινές ώρες, εκτός ωραρίου.

Ωστόσο, η όλη διαδικασία είναι μοναχική και προσκρούει σε πολλά προβλήματα:

A. Πρακτικά προβλήματα:

Οι Διευθυντές δυσανασχετούν με την αποδιοργάνωση του σχολικού προγράμματος, όταν οι καθηγητές φεύγουν από το σχολείο για να παρακολουθήσουν το σεμινάριο, γιατί δημιουργούνται κενά στο πρόγραμμα.

Οι εκπαιδευτικοί ενοχοποιούν τους εαυτούς τους, επειδή χάνουν το μάθημα.

Όταν δεν έχουν πολλές ώρες την ημέρα των σεμιναρίων, αναγκάζονται να επιμηκύνουν το ωράριό τους σε βάρος των οικογενειακών τους υποχρεώσεων, κάτι που αναστατώνει την καθημερινότητά τους.

Τα σεμινάρια δεν είναι πάντοτε ενδιαφέροντα για όλους τους εκπαιδευτικούς, γιατί δεν έχουν όλοι τις ίδιες ανάγκες, με αποτέλεσμα, όταν αυτά δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους, να τα βιώνουν ως «χάσιμο χρόνου» και να είναι επιφυλακτικοί σε μελλοντικές προσκλήσεις.

Είναι απρόβλεπτος ο αριθμός της προσέλευσης, κάτι που φέρνει τους διοργανωτές σχολικούς συμβούλους σε αμηχανία, ιδίως όταν έχουν προσκεκλημένο ομιλητή.

Οι τεράστιες αποστάσεις μεταξύ των σχολείων σε κάποιες περιοχές δυσκολεύουν τις μετακινήσεις των εκπαιδευτικών.

B. Επιστημονικά προβλήματα:

Συχνά, η όλη διαδικασία είναι μετωπική και τεχνοκρατική. Υλοποιείται συνήθως με ppt, θέτοντας τον εκπαιδευτικό σε ρόλο μαθητή, δηλαδή παθητικού δέκτη. Τα επιμορφωτικά αυτά σεμινάρια, ακόμα κι αν έχουν τη μορφή εργαστηρίων, δεν ευνοούν πάντοτε ενεργητικές-συμμετοχικές διαδικασίες και λόγω του περιορισμένου χρόνου, αλλά και, όταν το θέμα είναι ευρύτερου ενδιαφέροντος, λ.χ. όταν αφορά ζητήματα πανελληνίων εξετάσεων, η μεγάλη προσέλευση δυσχεραίνει την ενεργητική εμπλοκή των εκπαιδευτικών.

Το μεγαλύτερο όμως μειονέκτημα, κατά τη γνώμη μου, είναι ότι οι προσπάθειες αυτές δεν έχουν συνέχεια, αλληλουχία και θεματική ενότητα, ούτε είναι επαρκείς σε αριθμό ωρών. Το δώρο δεν επαρκεί για να συζητηθούν οι προβληματισμοί που προκύπτουν. Οι εκπαιδευτικοί, όπως δηλώνουν σε έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου², επιθυμούν συστηματικότερη επιμόρφωση, βιωματική και διερευνητική και αυτού του είδους οι επιμορφώσεις είναι συμπιεσμένες σε ασφυκτικά χρονικά πλαίσια.

Σε αυτές τις συναντήσεις δεν αξιοποιούνται συνήθως οι αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, με αποτέλεσμα να μη βρίσκουν ανταπόκριση, ειδικά στους έμπειρους εκπαιδευτικούς.

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί, μη συμμετέχοντας στον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση του προγράμματος επιμόρφωσής τους (Καραμπίνη & Ψιλού 2005: 143-4), αισθάνονται περισσότερο ως καταναλωτές γνώσεων και όχι ως δημιουργοί της δικής τους διάβιου μάθησης.

Η ΣΥΝΕΡΓΕΙΑ

Με το ισχύον πλαίσιο της επιμόρφωσης, όπως έχει περιγραφεί, και παρά τη διαπίστωση ότι, όταν διαφορετικοί παράγοντες συν-εργάζονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, δημιουργούν ένα σημαντικότερο αποτέλεσμα συγκριτικά με τον μεμονωμένο φορέα, η συνέργεια με άλλους φορείς είναι σπάνια. Για παράδειγμα, η συνεργασία με τους υπεύθυνους των Προαιρετικών Προγραμμάτων, όπως της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, των Πολιτιστικών και Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων, θα μπορούσε να εμπλουτίσει την εκπαιδευτική διαδικασία με την προώθηση νέων μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης και να καλλιεργήσει αξίες και δεξιότητες (Σπυροπούλου κ.ά. 2008: 198).

Παρ' όλα αυτά, ίσως επειδή υπάρχει διάχυτη η αντίληψη ότι τα Προαιρετικά Προγράμματα, παρά τις καινοτόμες προσεγγίσεις τους, εφαρμόζονται στο περιθώριο του σχολικού προγράμματος, δεν αξιοποιούνται συνήθως στην επιμορφωτική δράση που αναλαμβάνουν οι σχολικοί σύμβουλοι. Είναι όμως αναμφισβήτητο ότι τα προγράμματα αυτά δημιουργούν νέα, εναλλακτικά περιβάλλοντα μάθησης, τα οποία εμπνέουν τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές (Σπυροπούλου κ.ά. 2008: 207). Σε όσες περιπτώσεις υπήρξε συνέργεια σχολικών συμβούλων και υπεύθυνων Προαιρετικών Προγραμμάτων, όπως π.χ. με το Συμβουλευτικό Σταθμό Νέων, τους υπεύθυνους Αγωγής Υγείας, ΣΕΠ κ.λπ., φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί βρήκαν τα προγράμματα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα (Σπυροπούλου κ.ά. 2008: 232). Ως παράδειγμα μπορούμε να αναφέρουμε τη συνεργασία με την υπεύθυνη για τη μουσειακή εκπαίδευση σε σεμινάριο της Ιστορίας με θέμα «Διδάσκοντας μέσα στο μουσείο». Οι φιλόλογοι βρήκαν εξαιρετικά χρήσιμη την παρουσίαση, γιατί τους έδειξε βιωματικούς και ενεργητικούς τρόπους μάθησης και τους έδωσε την ιδέα να επιχειρούν με τους μαθητές τους δραστηριότητες εκτός

τάξης, ανοίγοντας με τον τρόπο αυτό το σχολείο στην ευρύτερη πολιτισμική κοινότητα.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Κλείνοντας, και αναστοχαζόμενη την όλη διαδικασία, θα πρότεινα:

A. Να γίνεται θεσμοθετημένα στην αρχή του σχολικού έτους από το Υπουργείο ή την Περιφέρεια διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών και στη συνέχεια εξακίνωση των επιμορφωτικών δράσεων σε όλη την Περιφέρεια με τη συνεργασία των σχολικών συμβούλων που ειδικεύονται στο θέμα, αλλά και άλλων συναφών επιμορφωτικών φορέων.

B. Η επιμόρφωση να οργανωθεί σε διαφορετική βάση: να διεξάγεται σε κύκλους σεμιναρίων μικρής διάρκειας (π.χ. ενός τριμήνου), οι οποίοι θα επαναλαμβάνονται στη διάρκεια του έτους και θα έχουν συγκεκριμένη θεματολογία ή θα αποτελούν μελέτες περίπτωσης. Οι κύκλοι σεμιναρίων θα ήταν καλό να έχουν συνέχεια και την επόμενη χρονιά.

Γ. Να δημιουργηθεί ένα δίκτυο επικοινωνίας με τους συναδέλφους στα σχολεία, για να μπορούν να επικοινωνούν διαρκώς υποβάλλοντας απορίες και να επιτυγχάνεται έτσι η ανατροφοδότηση καθηγητών και σχολικών συμβούλων. Στην πλατφόρμα αυτή θα μπορούσαν να έχουν πρόσβαση και άλλοι επιμορφωτικοί παράγοντες, ώστε να απαντούν σε εξειδικευμένες ερωτήσεις.

Δ. Να επιλέγονται συνεργατικές μορφές επιμόρφωσης μέσω δικτύων επικοινωνίας με άλλους επιμορφωτικούς φορείς, πανεπιστήμια, επιμορφωτικά κέντρα κ.ά.

E. Να αξιολογείται η επιμορφωτική δραστηριότητα των σχολικών συμβούλων από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να βελτιώνεται το έργο τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Γεωργιάδου Α., Πήλιουρας Π., Βαλμάς Θ., Σκιά Κ., Σαλαγιάννη Μ. & Σαλίχος Μ. (2011) «Ζητήματα του επιμορφωτικού προγράμματος και του επιμορφωτικού υλικού», στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) *Εισαγωγική επιμόρφωση: Ανάδειξη καλών πρακτικών, διερεύνηση προβλημάτων και ανίχνευση προοπτικής*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Δούκας, Χρ., Βαβουρανάκη, Α., κ.ά. (2008) *Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*: 358-390. Αθήνα: ΠΙ.
- Elliott, J. (2005) «Ο εκπαιδευτικός ως μέλος μιας Δικτυωμένης Κοινότητας Μάθησης», στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*: 42-62. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καραμπίνη, Π. & Ψιλού, Ε. (2005) «Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Εμπειρική έρευνα και

² http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/e-books/ap_anagk/ekpaideytikoi/ekpaideytikoi.html

συμπεράσματα-επισημάνσεις και προτάσεις», στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*: 139-147. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπαγάκης Γ. (επιμ.) (2000) *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2005) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπαναούμ Ζ. (2008) «Για ένα καλύτερο σχολείο: ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο», στο: *Εισηγήσεις Διημερίδων Αθήνα 20-21 Μαρτίου 2008*, Ίδρυμα Ευγενίδου, Θεσσαλονίκη 17-18 Απριλίου 2008. ΑΠΘ: 54-61.

Σπυροπούλου Δ., Αναστασάκη Α., Δεληγιάννη Δ., Κούτρα Χρ. & Μπούρας Σ. (2008) «Καινοτόμα Προγράμματα στην Εκπαίδευση», *Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*: 197-240. Αθήνα: ΠΙ.



Κική Δεμερτζή

Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Γ' Αθήνας

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ακούσαμε την πρόταση για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νέου Σχολείου, ενός σχολείου που εξαγγέλλεται ως *καινοτόμο, αειφόρο και ενταξιακό*. Τρόποι με τους οποίους επιχειρείται να στηριχθεί το Νέο Σχολείο είναι «η καθιέρωση και ενίσχυση της καινοτομίας και δημιουργικότητας, η έμφαση στη διασύνδεση και επικοινωνία των διδακτικών αντικειμένων, η εγκάρσια διάχυση των ιδεών της αειφορίας και του πολιτισμού, η εστίαση σε μορφωτικούς στόχους/ικανότητες/δεξιότητες». Επιγραμματικά, επιδίωξη του Νέου Σχολείου είναι το «δημιουργικό» και «ανοιχτό» εκπαιδευτικό περιβάλλον, στο πλαίσιο του οποίου οι μαθητές, ως μικροί «διανοούμενοι», «επιστήμονες» και «ερευνητές», θα συνεργάζονται και θα προσεγγίζουν βιωματικά και διερευνητικά τη σχολική γνώση, διαδικασία που προϋποθέτει ένα «νέο ρόλο» και για τον εκπαιδευτικό, ρόλο που συνίσταται στο μετασχηματισμό της διδακτικής του προσέγγισης και της σχέσης του με τους μαθητές, τους συναδέλφους και τους γονείς. Προς αυτή την κατεύθυνση, άλλωστε, θεσμοθετούνται και οι Ερευνητικές Εργασίες, ως διακριτή ενότητα του υποχρεωτικού προγράμματος του Νέου Λυκείου, μια εκπαιδευτική καινοτομία για τα δεδομένα του ελληνικού σχολείου.

Ωστόσο, τις περισσότερες από αυτές τις εξαγγελίες δεν τις ακούμε για πρώτη φορά. Υπάρχουν και στη ρητορική των προηγούμενων Προγραμμάτων Σπουδών. Το θέμα μας ήταν και παραμένει το πώς θα περάσουμε από τη ρητορική στην πράξη και συνδέεται άμεσα με την επιμόρφωση και υποστήριξη του εκπαιδευτικού, καθώς η τρέχουσα πρακτική του αποτελεί τη δυναμική στρατηγική για την όποια εκπαιδευτική αλλαγή. Και μέχρι σήμερα δεν έχει γίνει η μετάβαση σε ό,τι αφορά το επίσημο και υποχρεωτικό Πρόγραμμα Σπουδών.

Υπάρχει όμως και το περιθώριο. Γιατί στο περιθώριο, μέσα από μια δομή που έδινε σε δασκάλους και μαθητές την ευκαιρία να αυτενεργήσουν, έχουν δοκιμαστεί, ιδιαίτερα την τελευταία δεκαετία, τα περισσότερα από τα καινοτόμα στοιχεία που ευαγγελίζεται το Νέο Σχολείο. Αναφέρομαι στα Πολιτιστικά Προγράμματα, χρειάζεται όμως να διευκρινίσω ότι πολλά από τα στοιχεία που θα παρουσιαστούν είναι κοινά με αυτά των άλλων προαιρετικών προγραμμάτων και, ιδιαίτερα, της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, που άνοιξε το δρόμο και εισήγαγε πρωτόγνωρες για την ελληνική πραγματικότητα εκπαιδευτικές διαδικασίες. Στην εισήγηση θα προσπαθήσουμε, όσο μας επιτρέπει ο περιορισμένος χρόνος που μας διατίθεται, να διερευνήσουμε τη δυναμική που ανέδειξαν τα Πολιτιστικά Προγράμματα στη δεκάχρονη πορεία τους και τη συμβολή τους στο χώρο της επιμόρφωσης. Στη συνέχεια, θα θέσουμε

μερικά ερωτήματα που αφορούν στις προοπτικές τους.

Η ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Αν υπήρχε ένα παρατηρητήριο καινοτομίας, θα είχε διαπιστώσει ότι τα προαιρετικά προγράμματα:

A. Αποτέλεσαν το μοναδικό ίσως στο ελληνικό σχολείο

α) υποστηρικτικό πλαίσιο εκδήλωσης πρωτοβουλιών που ξεκίνησαν από τη βάση και στηρίχθηκαν εξ ολοκλήρου στην ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών,

β) παράδειγμα διάχυσης της καινοτομίας σ' ολόκληρη τη σχολική μονάδα, καθώς «μπόλιασαν» διδακτικές πρακτικές και εξοικείωσαν τους εκπαιδευτικούς με νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις,

γ) παράδειγμα εκπαιδευτικής καινοτομίας που έγινε αποδεκτή με ενθουσιασμό από μια μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών και μαθητών, γιατί ανταποκρίθηκε στις εκπαιδευτικές τους ανησυχίες και στη δική τους ανάγκη ανανέωσης. Ενδεικτικά, αναφέρεται ότι στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Γ' Αθήνας το σχολικό έτος 2010-2011, 92 από τα 148 Γυμνάσια-Λύκεια, δηλαδή ποσοστό 62,1% του συνόλου των σχολείων, υλοποιούν τουλάχιστον ένα πολιτιστικό πρόγραμμα. Γίνονται 178 προγράμματα στα οποία εμπλέκονται περίπου 3500 μαθητές και περίπου 380 εκπαιδευτικοί. Αντίστοιχα, στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής, από τα 143 Γυμνάσια-Λύκεια, 114, δηλαδή ποσοστό 73,4% του συνόλου των σχολείων, υλοποιούν τουλάχιστον ένα πολιτιστικό πρόγραμμα. Έγιναν 341 προγράμματα, στα οποία ενεπλάκησαν περίπου 5100 μαθητές και περίπου 530 εκπαιδευτικοί.

B. Συνέβαλαν στην αλλαγή της οπτικής και της στάσης πολλών εκπαιδευτικών ως προς τη διαδικασία της μάθησης.

Γ. Εισηγάγαν στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, έστω και σε περιορισμένη κλίμακα, την έννοια της συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και την έννοια της αυτοαξιολόγησης.

Δ. Διαμόρφωσαν μια νέα μορφή επικοινωνιακού πλαισίου ανάμεσα σε διδάσκοντες και διδασκόμενους.

Ε. Είναι από τα ελάχιστα δείγματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών άμεσα συνδεδεμένης με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, στο χώρο της εργασίας τους και κατά τη διάρκειά της, μέσα από βιωματικές, συμμετοχικές, συνεργατικές επιμορφωτικές διαδικασίες.

Συνοψίζοντας, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι τα προαιρετικά προγράμματα έχουν διαμορφώσει σε μεγάλο αριθμό σχολείων νησίδες διαφορετικού μαθησιακού ήθους. Τις περισσότερες φορές, βέβαια, το περιβλημά τους είναι κρουστό και η όποια ανανεωτική τους λειτουργία δεν ξεπερνά τα όρια της ομάδας του προγράμματος. Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις

που (είτε γιατί οι συνθήκες είναι κατάλληλες είτε γιατί η διαβρωτική επίδραση μιας σφύζουσας ενεργητικότητας κατορθώνει και διαπερνά το περικάλυμμα αυτό) οι δράσεις αυτές έχουν γίνει θύλακες οξυγόνωσης για όλο το σχολείο, καθώς και παραδείγματα καλών πρακτικών, στις περιπτώσεις που ανακοινώνονται στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα. Απόδειξη αποτελεί και το γεγονός ότι η πλειονότητα των συμμετοχών στο νεοπαγή Θεσμό Αριστείας και Ανάδειξης Καλών Πρακτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση προέρχεται από το χώρο των Πολιτιστικών Προγραμμάτων και των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Ο ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΥΠΕΥΘΥΝΩΝ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ

Οι Υπεύθυνοι Πολιτιστικών Θεμάτων, σύμφωνα με την 119236/Γ7/24.09.2010 εγκύκλιο του ΥΠΔΒΜΘ, ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς για ζητήματα μεθοδολογίας, βιβλιογραφίας, εκπαιδευτικού υλικού κ.ά., προτείνουν θεματολογία, επισκέπτονται τα σχολεία, συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς, εμπυχώνουν τις ομάδες των μαθητών, παρακολουθούν την εξέλιξη των προγραμμάτων, διοργανώνουν σεμινάρια, εργαστήρια, εκπαιδευτικές επισκέψεις, φεστιβάλ κ.ά. Όλα αυτά, ωστόσο, συναρτώνται άμεσα με τη φύση των Πολιτιστικών Προγραμμάτων και τις βασικές αρχές που διαμορφώνουν τη μεθοδολογία τους. Η ενημέρωση, επομένως, οι προτάσεις και οι επισκέψεις των Υπευθύνων στα σχολεία αυτόν τον σκοπό έχουν: Να γίνει κατανοητό ότι η ανάπτυξη ενός πολιτιστικού προγράμματος διαφέρει από τον τρόπο που γίνεται ένα παραδοσιακό μάθημα. Ίδιος είναι και ο στόχος των επιμορφωτικών δράσεων που διοργανώνουν. Επιχειρώντας να αποδελτιώσω τα βασικά χαρακτηριστικά των δράσεων αυτών, διευκρινίζω ότι οι εκτιμήσεις που θα παρατεθούν προκύπτουν από προσωπική εμπειρία, κατά τη διάρκεια της δεκάχρονης θητείας μου στον χώρο αυτό, και τη συνεργασία μου με Υπευθύνους άλλων Διευθύνσεων. Υπόκεινται, επομένως, στο προσωπικό φίλτρο και προσφέρονται ανεπιφύλακτα στην όποια κριτική.

Τα χαρακτηριστικά, λοιπόν, των επιμορφωτικών δράσεων στο πλαίσιο των Πολιτιστικών Προγραμμάτων έχουν ως εξής:

α) *Συμμετοχή των εκπαιδευτικών στον προσδιορισμό της θεματολογίας και των στόχων της επιμορφωτικής δράσης.* Οι Υπεύθυνοι, παρακολουθώντας τα προγράμματα τόσο κατά τη διάρκεια της χρονιάς, όσο και κατά την τελική παρουσίασή τους, έχουν μια γενική εικόνα των επιμορφωτικών αναγκών, ενώ, παράλληλα, γίνονται αποδέκτες ρητά εκφρασμένων αναγκών εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Στη βάση αυτή, με έγγραφο που αποστέλλεται στα σχολεία στην αρχή της σχολικής χρονιάς, προτείνονται διάφορες θεματικές, από τις οποίες επιλέγονται αυτές που έχουν συγκεντρώσει το μεγαλύτερο αριθμό προτιμήσεων.

β) *Ενεργός συμμετοχή σε όλες τις φάσεις της επιμορφωτικής διαδικασίας.* Οι επιμορφωτικές

δράσεις στο πλαίσιο των Πολιτιστικών Προγραμμάτων έχουν καθαρά βιωματικό χαρακτήρα. Δεν πρόκειται για διοργανώσεις, όπου ειδικοί εισηγητές μονολογούν, απ αριθμώντας και αναλύοντας τις ενεργητικές και συμμετοχικές μεθόδους, αλλά για εργαστήρια στα οποία οι εκπαιδευτικοί εξοικειώνονται με τις μεθόδους που καλούνται να εφαρμόσουν στο σχολείο τους. Δεν ακούν, για παράδειγμα, κάποιους να τους μιλούν για το project, αλλά συγκροτούν ομάδες και συνεργάζονται για να σχεδιάσουν, εκπονήσουν, παρουσιάσουν και αξιολογήσουν ένα project.

γ) *Εθελοντική συμμετοχή σε διοργανώσεις εκτός χρόνου εργασίας.* Είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί η μεγάλη ανταπόκριση που έχουν οι επιμορφωτικές αυτές δράσεις, παρά το γεγονός ότι πραγματοποιούνται εκτός χρόνου εργασίας, απογεύματα ή Σαββατοκύριακα. Απόδειξη ο πολύ μεγάλος αριθμός σεμιναρίων και βιωματικών εργαστηρίων που υλοποιούνται κάθε χρόνο σε όλη την Ελλάδα. Επίσης, εδώ μπορούμε να ανιχνεύσουμε και τα ελάχιστα δείγματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στο χώρο της εργασίας τους και κατά τη διάρκειά της. Είναι πολλές οι περιπτώσεις των Υπευθύνων προαιρετικών προγραμμάτων που δουλεύουν μαζί με τις ομάδες των σχολείων, υποστηρίζοντας τους εκπαιδευτικούς, καθώς αυτοί δοκιμάζουν νέες προσεγγίσεις. Αυτή τους η στάση τυγχάνει της ευρύτατης αποδοχής των συναδέλφων τους και είναι καλοδεχούμενοι στην ομάδα.

δ) *Εκ των ενόντων κάλυψη των λειτουργικών δαπανών.* Η διάσταση αυτή συνδέεται άμεσα με την προηγούμενη και είναι δηλωτική του ενθουσιασμού με τον οποίο έγιναν αποδεκτές οι επιμορφωτικές αυτές δράσεις από μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών: Διοργανώσεις χωρίς οικονομική υποστήριξη και χωρίς παράπονα· μόνο φιλόξενα σχολεία που εξασφαλίζουν στοιχειώδη υλικά (π.χ. μαρκαδόρους, χαρτόνια), συνάδελφοι και, συχνά, γονείς που βοηθούν στη διαμόρφωση και την καθαριότητα του χώρου, όπου θα αναπτυχθούν οι επιμορφωτικές δράσεις, και μας φιλεύουν πολλές φορές με πίτες σπιτικές.

ε) *Υποστήριξη της αλληλοεπιμόρφωσης.* Όλες οι καινοτόμες δραστηριότητες αποτελούν το μοναδικό ίσως παράδειγμα πλαισίου αλληλοεπιμόρφωσης στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, μέσω της παρουσίασης των προγραμμάτων που πραγματοποιούνται και της διάχυσης καλών πρακτικών. Επισημαίνεται, ωστόσο, και η σημασία της προετοιμασίας για μια παρουσίαση. Για παράδειγμα, η παρουσίαση της δουλειάς μιας ομάδας με ένα πόστερ προϋποθέτει μια αφαιρετική διαδικασία επιλογής των αντιπροσωπευτικών στοιχείων που θα αφηγηθούν τα βήματα της πορείας της, μια διαδικασία δηλαδή αναστοχασμού και αξιολόγησης της δουλειάς της.

ΟΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Όλα αυτά τα στοιχεία που εντοπίσαμε, τα οποία άλλωστε έχουν επανειλημμένα επισημανθεί από την έρευνα ως δοκιμασμένα και ανθεκτικά θεμέλια μεταρρυθμιστικής πολιτικής για την εκπαίδευση, συνάδουν με τις βασικές συνιστώσες της Πρότασης για το Νέο Λύκειο, όπως: έμφαση στη δημιουργική αυτενέργεια και πρωτοβουλία του μαθητή, μύησή του σε ερευνητικές διαδικασίες, επαναπροσδιορισμός του ρόλου του εκπαιδευτικού, καθιέρωση και ενίσχυση της καινοτομίας σε όλα τα επίπεδα της ανάπτυξης του Προγράμματος Σπουδών, εισαγωγή διαδικασιών αυτοαξιολόγησης, εισαγωγή καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων (βιωματική μάθηση, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, ερευνητικές εργασίες κ.λπ.). Η πρόταση προβλέπει την *εγκάρσια διάχυση του πολιτισμού* στα γνωστικά αντικείμενα. Εγείρονται, ωστόσο, μια σειρά από ερωτήματα:

α) Ο παράγων χρόνος. Με δεδομένο το φόρτο της διδασκείας ύλης, πολλοί από τους στόχους που τίθενται στα Προγράμματα Σπουδών φαίνονται ανεδαφικοί.

β) Εκτός από το χρόνο, υπάρχουν και τα κυρίαρχα στερεότυπα. Τι θεωρείται σημαντικό και τι όχι. Μπορεί, για παράδειγμα, πολλοί εκπαιδευτικοί να αναγνωρίζουν ότι τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα πράττοντας παρά ακούγοντας, όταν όμως μπαίνουν στην τάξη τους, αναπαράγουν τα καθιερωμένα.

γ) Η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με καινοτόμες και βιωματικές προσεγγίσεις. Η εμπειρία έχει αποδείξει πως η θεωρητική παρουσίαση μιας βιωματικής μεθόδου δεν αποτελεί αναγκαία και ικανή συνθήκη για την εφαρμογή της στο σχολείο. Και είναι ευκόλως εννοούμενο το γιατί ο δάσκαλος δύσκολα δοκιμάζει «καινοτόμες» διδακτικές προσεγγίσεις τις οποίες ανακαλύπτει «επί χάρτου». Η μέθοδος project, η μελέτη πεδίου, ένα παιχνίδι ρόλων, μια προσομοίωση κ.λπ. έχουν τα δικά τους μυστικά, που ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να τα βιώσει στην πράξη πριν τολμήσει να εφαρμόσει κάποια από αυτά στην τάξη. Ακόμα και η συζήτηση, για να είναι αποτελεσματική, έχει κανόνες. Και η γενικότερη εντύπωση είναι ότι ούτε έναν καταϊγισμό ιδεών δεν τολμούν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί.

δ) Σε ποιο βαθμό θα μπορούσαν οι ανοικτές αυτές διαδικασίες μάθησης να εφαρμοστούν σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα; Και πώς μπορούν να επιβιώσουν πρακτικές που δίνουν έμφαση στη διαδικασία και αφήνουν περιθώρια για αποτελέσματα που δεν είναι καθορισμένα εκ των προτέρων; Και με τι είδους υποστήριξη;

Η δική μας θέση για τα προαιρετικά προγράμματα γενικότερα είναι είτε να διατηρηθούν ως προαιρετικές δραστηριότητες είτε να αξιοποιηθεί, με μεγαλύτερη προσοχή, αυτή τη φορά, η ευέλικτη ζώνη. Και εδώ θα πρέπει να επισημανθεί ότι η θνησιγενής πορεία που ακολούθησε στο δευτεροβάθμιο σχολείο οφείλεται εν πολλοίς στο γεγονός πως αγνόησε ό,τι είχε δοκιμαστεί στο πλαίσιο των προαιρετικών προγραμμάτων και την εμπειρία των Υπευθύνων. Απόδειξη, η απροθυμία των σχολείων να διατηρήσουν την ευέλικτη ζώνη, μετά την πιλοτική εφαρμογή

της. Η άποψη ότι, αν δοθεί εντολή για υποχρεωτική εφαρμογή, η αλλαγή θα επικρατήσει θα πρέπει να αναθεωρηθεί. Η μετάβαση από το παραδοσιακό σχολείο στο Νέο δεν μπορεί να γίνει αυτόματα και βάσει εγκυκλίων. Η υπόδειξη στο σχολικό εγχειρίδιο «εργασία σε ομάδες» και ένα ταχύρρυθμο σεμινάριο δεν είναι αρκετά για να αλλάξει ο εκπαιδευτικός από τη μια στιγμή στην άλλη παγιωμένες ρουτίνες διδακτικής πρακτικής.



Κωνσταντίνα Σχίζα
Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Α΄ Αθήνας

**ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΑΦΕΤΗΡΙΑ ΤΙΣ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΙΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΤΑ ΓΡΑΦΕΙΑ ΣΧΟΛΙΚΩΝ
ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ, ΤΑ ΠΕΚ, ΤΑ ΚΠΕ, ΤΑ ΚΣΕ ΚΑΙ ΤΑ ΕΚΦΕ**

Η δική μου συμμετοχή στο Στρογγυλό Τραπέζι για την επιμόρφωση θα περιοριστεί αυστηρά στα επιμέρους ερωτήματα που τέθηκαν: α) επιμορφωτικός ρόλος, β) ιδιαιτερότητες, γ) συνέργειες, δ) καλές πρακτικές και ε) προοπτική της επιμόρφωσης. Οι αναφορές, οι σκέψεις και οι απόψεις που θα καταθέσω προς συζήτηση διαμορφώθηκαν κατά την πορεία μου ως Υπεύθυνης Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Α΄ Αθηνών, επί δεκαεπτά συναπτά έτη.

ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ

Είναι γνωστό σε όλους ότι ο θεσμός των Υπευθύνων Περιβαλλοντικής και, συνεπώς, η δράση τους ξεκίνησε τη σχολική χρονιά 1991-92. Όταν οι Υπεύθυνοι Περιβαλλοντικής ανέλαβαν τα καθήκοντά τους, δεν είχαν ακόμη θεσμοθετηθεί θέσεις Υπευθύνων για τις άλλες σχολικές δραστηριότητες (Αγωγή Υγείας, Πολιτιστικά Θέματα, Αγωγή Σταδιοδρομίας, eTwinning) και οι εκπαιδευτικοί πολύ λίγα γνώριζαν για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και για μη «μετωπικές» διδακτικές μεθόδους όπως, για παράδειγμα, το project. Έτσι, ο επιμορφωτικός μας ρόλος αναδύθηκε από τα πράγματα, στηρίχθηκε στην προηγούμενη εμπειρία μας με τους μαθητές και τις μαθήτριες των σχολείων στα οποία υπηρετούσαμε και απέκτησε δυναμική από την προσδοκία να υποστηρίξουμε το έργο των εκπαιδευτικών στα δικά τους σχολεία. Αν ήθελα να κάνω μια αποτίμηση του επιμορφωτικού μας ρόλου, θα έλεγα ότι ασκήθηκε με συνέπεια, συνέχεια, ευρηματικότητα και χωρίς πρόσθετους πόρους. Αυτή δεν είναι μια υποκειμενική αποτίμηση, αντίθετα αναδύεται από πολλές έρευνες που έχουν γίνει και έχουν δημοσιευτεί (Παπαδημητρίου 1998, Δημοπούλου 2005).

ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

Αν την επιμόρφωση τη διακρίνουμε σε δυο άξονες, σ' αυτόν που στρέφεται στο περιεχόμενο και σ' αυτόν που στρέφεται στην παιδαγωγική-διδακτική διαδικασία, η ιδιαιτερότητα της επιμόρφωσης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση -όπου υπηρετούν εκπαιδευτικοί ειδικότητας- αναδύθηκε από την ανάγκη ενίσχυσης του δεύτερου άξονα. Η άποψη αυτή βασίζεται α) στο ότι οι σπουδές στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση πολύ λίγα εφόδια έδιναν στους καθηγητικούς κλάδους για ζητήματα διδακτικής μεθοδολογίας και β) στο ότι τα ζητήματα του παραδοσιακού

περιεχομένου της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης είναι γνωστά σε κάθε πολίτη που παρακολουθεί τα τεκταινόμενα και, σε κάθε περίπτωση, δεν απαιτούν τις πολύ εξειδικευμένες γνώσεις που κάποιοι φαντάζονται (Huckle 1996, Freire 1974, Σχίζα 2006).

ΣΥΝΕΡΓΕΙΕΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

Από τα πρώτα, κιόλας, βήματα του θεσμού των Σχολικών Δραστηριοτήτων οργανώνονταν επιμορφωτικά σεμινάρια μεταξύ των Υπευθύνων της Περιβαλλοντικής. Ενώ, στη συνέχεια, άρχισαν να πολλαπλασιάζονται οι επιμορφωτικές συνεργασίες με τους Υπευθύνους των άλλων Σχολικών Δραστηριοτήτων, σε επίπεδο μιας Διεύθυνσης. Η επιτυχία αυτών των επιμορφωτικών συνεργασιών οδήγησε όλους τους Υπευθύνους να επιδιώξουν συνεργασίες σε μεταξύ περισσότερων Διευθύνσεων και, εντέλει, μεταξύ Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στις επιτυχημένες συνεργασίες πρέπει να συμπεριλάβουμε και αυτές με τα ΚΠΕ.

Αποτέλεσμα των επιμορφωτικών συνεργασιών ήταν η ανάπτυξη γόνιμων παιδαγωγικών προβληματισμών και η δημιουργία μιας ευρείας εκπαιδευτικής κοινότητας με πλούσια εμπειρία σε ό,τι αποκαλούμε «ομαδοσυνεργατικότητα».

Σεμινάρια μεταξύ Υπευθύνων και σχολικών συμβούλων ή ΕΚΦΕ δεν οργανώθηκαν σ' αυτήν τη συχνότητα. Ωστόσο, οι σχολικοί σύμβουλοι συμμετείχαν με εισηγήσεις στα σεμινάρια μας, ιδιαίτερα οι κατά καιρούς Πρόεδροι της Επιτροπής των Σχολικών Δραστηριοτήτων.

ΚΑΛΕΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

Στις καλές πρακτικές θα ήθελα να μείνω περισσότερο. Όλοι μας έχουμε συμμετάσχει σε σεμινάρια ως επιμορφούμενοι. Και όλοι μας έχουμε, συχνά, νιώσει όπως νιώθουν οι μαθητές μας στο σχολείο. Οι πολύ εξειδικευμένες και μακροσκελείς εισηγήσεις είναι κουραστικές και, σε κάθε περίπτωση, οι καινοτομίες δεν διδάσκονται «ακαδημαϊκά». Έτσι, οι περισσότεροι από εμάς, ευθύς εξαρχής, υιοθετήσαμε τα «βιωματικά» σεμινάρια, όπου οι επιμορφούμενοι «βίωσαν» διδακτικές καταστάσεις, προκειμένου να τις εφαρμόσουν στη συνέχεια με τους μαθητές και τις μαθήτριές τους. Στα βιωματικά σεμινάρια δουλεύαμε από την αρχή μέχρι το τέλος ένα πρόγραμμα με ένα συγκεκριμένο θέμα και εξοικειώναμε τους συναδέλφους μας με όλες τις γνωστές μεθόδους και τεχνικές.

Ακόμα και τα σεμινάρια που είχαν θεωρητικό περιεχόμενο τα οργανώναμε σε εργαστηριακή μορφή, ώστε οι συμμετέχοντες να πραγματεύονται διαλογικά θεωρητικές έννοιες της παιδαγωγικής και της διδακτικής. Αναφέρω για παράδειγμα τα σεμινάρια με θέμα «Η βιωματική, διαθεματική, διεπιστημονική, σφαιρική, και ολιστική-συστημική προσέγγιση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την Αγωγή Υγείας»¹.

¹ Ιστοσελίδα της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Α' Αθηνών.

Θα μείνω για λίγο ακόμα στις «καλές πρακτικές», προκειμένου να αναφερθώ σε ένα σεμινάριο που έγινε με τη συνεργασία του ΚΠΕ Λαυρίου και έχει καταγραφεί σε ένα e-book (Σχίζα 2008). Αυτό το σεμινάριο είχε τη μορφή μια «δειγματικής» εφαρμογής ενός προγράμματος με μαθητές και μαθήτριες και με θέμα τη διατροφή. Επί τρεις μέρες, τα πρωινά, τρεις Υπεύθυνες -δύο της Δευτεροβάθμιας (Γλαρέντζου, Σχίζα) και μία της Πρωτοβάθμιας (Δημοπούλου)- δουλεύαμε με τα παιδιά, ενώ μια ομάδα είκοσι άλλων Υπευθύνων παρακολουθούσαν ως «παρατηρητές» και «κριτικοί φίλοι». Τα απογεύματα, ακολουθούσαν εκτενείς συζητήσεις πάνω στη διαδικασία. Το σεμινάριο αυτό άφησε πολύ καλές εντυπώσεις και, ίσως, θα χρειαζόταν να δοκιμασθεί με την ίδια ή άλλη (εκτός της συστημικής) διδακτική προσέγγιση και με μαθητές και μαθήτριες από άλλες τάξεις.

ΠΡΟΟΠΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

Το «τι θα γίνει» με την επιμόρφωση των «μάχιμων» εκπαιδευτικών στο μέλλον είναι ένα ιδιαίτερα σοβαρό ζήτημα, το οποίο δεν διαχωρίζεται από το «τι θα γίνει» με τη σχολική αγωγή. Όποιο και αν είναι το «Νέο Σχολείο», φαντάζομαι ότι θα συνεχίζει να εξοικειώνει τους μαθητές και τις μαθήτριες με τις βασικές διεργασίες της λογικής και να κάνει κτήμα τους τα θεμέλια μιας εξαιρετικά δομημένης σκέψης που γέννησε το σύγχρονο τεχνολογικό πολιτισμό, ενώ ταυτόχρονα θα τους χαρίζει τον πλούτο των γνώσεων που έχει δημιουργήσει μέχρι σήμερα ο άνθρωπος. Θα ήθελα να πιστεύω ότι θα προσφέρει τις υπηρεσίες του σε κάθε μαθητή και κάθε μαθήτρια, ανεξάρτητα από οικονομικές, πολιτισμικές ή άλλες διαφορές, και θα τους εντάσσει στην κοινωνία², με γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες πιστοποιημένες³ και αρκετές για να διεκδικήσουν μian αξιοπρεπή ζωή. Αυτό το οφείλει, κυρίως, στους μαθητές και τις μαθήτριες των ασθενέστερων οικονομικά στρωμάτων, αφού οι «έχοντες και κατέχοντες» μπορούν εύκολα να έχουν πρόσβαση στην «ανταλλάξιμη» από την αγορά γνώση.

Σ' αυτό το έργο του σχολείου, κεντρικό ρόλο είχαν και θα έχουν οι σχολικοί σύμβουλοι και σ' αυτούς χρεώνεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, που θα φέρουν το έργο σε πέρας με την καθημερινή τους παιδαγωγική πρακτική μέσα στις σχολικές τάξεις.

Ωστόσο, η προσδοκία για νέες παιδαγωγικές καταστάσεις, απ' όπου θα αναδύονται οι μαθητές και οι μαθήτριες ως «κριτικοί παρατηρητές» της πραγματικότητας, δεν πρέπει να εγκαταλειφθεί. Αναφέρομαι εδώ σε παιδαγωγικές καταστάσεις με το δικό τους χρόνο, τη δική τους ταυτότητα και το δικό τους σαφές και ευδιάκριτο επιστημολογικό πλαίσιο.

Οι καινοτόμες αυτές παιδαγωγικές καταστάσεις θα γίνουν το πιο ενεργό και πιο

² Γεώργιος Πασιάς (ιστοσελίδα) «Υπόμνημα για την εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής», (2000), «eLearning - Να σκεφτούμε την εκπαίδευση του αύριο» (2000), «Σχέδιο δράσης για τις δεξιότητες και την κινητικότητα» (2002), «Ευρωπαϊκή συνεργασία για την αξιολόγηση της ποιότητας στη σχολική εκπαίδευση» (2001), «Η πραγμάτωση μιας ευρωπαϊκής περιοχής δια βίου μάθησης» (2001).

³ Σχέδιο Δράσης της Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων κ. Άννας Διαμαντοπούλου

δυναμικό κύτταρο της σχολικής ζωής, αν στηριχθούν από εκπαιδευτικούς εφοδιασμένους με γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες που θα τους κάνουν «πρώτα απ' όλα παιδαγωγούς». Από εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα επιμορφώνονται για να ανακαλύψουν τα πιο μαγικά πεδία της ανθρώπινης σκέψης στη Φιλοσοφία και την Επιστημολογία, όχι για να πάρουν πιστοποίηση, αλλά διότι θα συνειδητοποιήσουν ότι μόνο έτσι θα εμπλουτίσουν με νέο νόημα το έργο τους.

Τα πρόσωπα που θα αναλάβουν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να επιτελέσουν αυτό το κρίσιμο έργο, θα χρειαστεί να έχουν ορίζοντες ανοιχτούς σε κάθε σοβαρό πειραματισμό. Σε κάθε διδακτική πρόταση που θα γεφυρώνει δύο διαφορετικές εικόνες του κόσμου μας (Καστοριάδης 1985, Κουζέλης 1997), την εικόνα της επιστήμης με την εικόνα που βιώνει καθημερινά η νέα γενιά. Αναφέρομαι σε πρόσωπα που θα «ανοίξουν» τη σκέψη, των εκπαιδευτικών αρχικά και των παιδιών στη συνέχεια, μέσα από τον ορθολογισμό, στον κριτικό στοχασμό πάνω στις πράξεις μας. Σε επιμορφωτές και επιμορφώτριες που δεν θα διστάσουν, κατά την επιμόρφωση, να υιοθετήσουν και να διδάξουν διαδικασίες μάθησης διαλογικές, όπου θα χτίζεται η σχέση με τον «άλλο». Μια σχέση που είναι απαραίτητη στη σύγχρονη συγκυρία, όσο και τα πιο δυνατά επιστημονικά «credits».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Δημοπούλου Μ. (2005) «Ο ρόλος του Υπευθύνου στην προώθηση των ΣΠΠΕ», 1^ο Συνέδριο ΣΠΠΕ. Κόρινθος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Καστοριάδης, Κ. (1985) *Η Φαντασιακή Θέσμιση της Κοινωνίας*. Αθήνα: Ράππα.
- Κουζέλης, Γ. (1997) «Εικόνες της Επιστήμης», στο Κουζέλης, Γ. (επιμ.), *Επιστημολογία: Κείμενα*. Αθήνα: Νήσος.
- Παπαδημητρίου Β. (1998) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σχίζα, Κ. (2006) «Σκέψεις και Προβληματισμοί γύρω από την Εκπαίδευση για τη Βιωσιμότητα», Περιοδικό της Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, Άνοιξη-Καλοκαίρι 2006, τχ. 36: 12-14.
- Σχίζα, Κ. (2008) E-Book. Η Συστημική του Παρατηρητή σε τέσσερις φάσεις. ΚΠΕ Λαυρίου.
- Freire, P. (1974) *Education for Critical Consciousness*. London: Sheed and Ward.
- Huckle, J. (1996) «Realizing Sustainability in Changing Times», στο Huckle & Sterling (επιμ.) (1996) *Education for Sustainability*. London: Earthscan Publications.



Κώστας Παπαμιχάλης
Α' ΕΚΦΕ Ανατολικής Αττικής

ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ, ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ, ΣΥΝΕΡΓΕΙΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΗ ΤΩΝ ΕΚΦΕ, ΚΣΕ ΚΑΙ ΠΕΚ: ΜΙΑ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εισήγηση στηρίζεται στην εμπειρία που προέκυψε κατά την εργασία μου ως επιμορφωτή στα τρία κέντρα επιμόρφωσης: τα Εργαστηριακά Κέντρα Φυσικών Επιστημών (ΕΚΦΕ), τα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας Β' επιπέδου (ΚΣΕ) και στα Εισαγωγικά Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ). Οι παρατηρήσεις και οι επισημάνσεις μου εντάσσονται στο σκοπό της διημερίδας, που είναι η ανίχνευση του επιμορφωτικού έργου, των αλληλεπιδράσεων και των προοπτικών κάθε χώρου επιμόρφωσης της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ώστε όλες αυτές οι συνιστώσες να συντονιστούν και να ενταχθούν σε ένα σύγχρονο δίκτυο επιμόρφωσης.

ΕΚΦΕ

Επιμορφωτικός ρόλος

Ο επιμορφωτικός ρόλος των ΕΚΦΕ επικεντρώνεται στις ακόλουθες δράσεις:

- α) Σχεδιασμός ολοκληρωμένων εκπαιδευτικών προτάσεων που αφορούν στον εμπειρικό-πειραματικό χαρακτήρα των φυσικών επιστημών: Επιμορφωτικά σεμινάρια, πρακτική εξάσκηση και εξοικείωση των καθηγητών με συμβατικές πειραματικές διαδικασίες.
- β) Αξιοποίηση των ΤΠΕ στο εργαστήριο φυσικών επιστημών: Σύνθεση και ένταξη στη διδακτική πράξη πειραματικών διατάξεων που περιλαμβάνουν συστήματα MBL.
- γ) Αξιοποίηση εικονικών περιβαλλόντων ή εκπαιδευτικών λογισμικών, σε συνδυασμό με συμβατικές πειραματικές διαδικασίες ή MBL, με κύριο στόχο την ανάδειξη της σχέσης θεωρητικού πλαισίου και πειραματικής διαδικασίας. Σύνθεση εκπαιδευτικών σεναρίων.
- δ) Ιστότοποι: Η πλειονότητα των ΕΚΦΕ διατηρεί ενημερωμένους ιστότοπους με πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό.

Ιδιαιτερότητες

Τα ΕΚΦΕ διαθέτουν περισσότερο ή λιγότερο εξοπλισμένα εργαστήρια, όπου πραγματοποιούνται τα επιμορφωτικά σεμινάρια και η διεξαγωγή εργαστηριακών ασκήσεων.

Αποσπώνται καθηγητές διαφορετικών ειδικοτήτων που επιφορτίζονται με την οργάνωση των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων του τομέα τους.

Τα περισσότερα ΕΚΦΕ παρουσιάζουν πυκνή επιμορφωτική δραστηριότητα, συμμετέχουν

σε συνέδρια, οργανώνουν ημερίδες, τοπικούς και πανελλήνιους διαγωνισμούς πειραματικού-εργαστηριακού χαρακτήρα κ.λπ.

Συνέργειες

Τα ΕΚΦΕ, στο πλαίσιο της επιμορφωτικής τους δραστηριότητας, συνεργάζονται με τους τοπικούς συμβούλους ΠΕ04, τα ΠΕΚ και τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Επιπλέον, σημαντικός αριθμός υπευθύνων ΕΚΦΕ έχουν πιστοποιηθεί ως επιμορφωτές Β' επιπέδου στην αξιοποίηση των ΤΠΕ και λειτουργούν ως επιμορφωτές σε Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης (ΚΣΕ).

Δεν είναι σπάνιες οι συνεργασίες ΕΚΦΕ-ΚΠΕ.

Προοπτικές

Ο επιμορφωτικός ρόλος του ΕΚΦΕ είναι αρκετά εξειδικευμένος και λίγο-πολύ οριοθετημένος. Τα ΕΚΦΕ μπορούν να λειτουργήσουν ως σημαντική επιμορφωτική συνιστώσα του κλάδου ΠΕ04, σε ένα γενικότερο πλαίσιο επιμορφωτικών δικτύων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ενδεχομένως, θα ήταν σκόπιμη η μελέτη ίδρυσης Κέντρων αντίστοιχων του ΕΚΦΕ για κάθε κλάδο της Εκπαίδευσης, με βασικό σκοπό τη θεσμοθετημένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

ΚΣΕ

Επιμορφωτικός ρόλος

Τα ΚΣΕ λειτουργούν κατά περιόδους (96 ώρες, συν 10 υποστηρικτικές συναντήσεις, ανά περίοδο). Ο επιμορφωτικός τους στόχος είναι η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο στόχος αυτός εξειδικεύεται με πολύ συγκεκριμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών ανά κλάδο.

Τα επιμορφωτικά σεμινάρια διεξάγονται σε αίθουσες πληροφορικής. Η πληρέστερη παρουσίαση ορισμένων θεματικών περιοχών, όπως τα συστήματα MBL, απαιτεί και εξοπλισμένο εργαστήριο φυσικών επιστημών.

Το πρόγραμμα επιμόρφωσης Β' επιπέδου στις ΤΠΕ κλάδου ΠΕ04 παρουσιάζει σημαντικές επικαλύψεις με τα επιμορφωτικά σεμινάρια των ΕΚΦΕ. Γι' αυτό δεν είναι τυχαίο που σημαντικός αριθμός υπευθύνων ΕΚΦΕ λειτουργούν και ως επιμορφωτές Β' επιπέδου.

(Σημειωτέον ότι, δεδομένης της ταχείας εξέλιξης και διάχυσης των P/C, κάθε ενδιαφερόμενος εκπαιδευτικός διαθέτει πλέον το δικό του Η/Υ. Στο άμεσο μέλλον, το μόνο που θα απαιτείται για τις επιμορφώσεις στις ΤΠΕ θα είναι μια γρήγορη σύνδεση με πρόσβαση στο διαδίκτυο).

Συνέργειες

Το περιβάλλον που είναι συναφές και μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά στην επιμόρφωση

που παρέχεται στα ΚΣΕ κλάδου ΠΕ04, είναι εκείνο του εργαστηρίου φυσικών επιστημών και κατ' επέκταση του ΕΚΦΕ. Ο ισχυρισμός αυτός στηρίζεται: α) στην αναγκαιότητα πολλαπλής αναπαράστασης των φαινομένων, που προϋποθέτει η σύνθεση ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού σεναρίου (περιβάλλον συμβατικού-εικονικού εργαστηρίου), β) στη δυνατότητα εξοικείωσης των επιμορφούμενων στις ΤΠΕ με εργαστηριακά συστήματα MBL (Συγχρονικής Λήψης και Απεικόνισης), τα οποία χρησιμοποιούνται εκτενώς στα εργαστήρια των ΕΚΦΕ.

Προοπτικές

Το πρόγραμμα επιμόρφωσης Β' επιπέδου στις ΤΠΕ κλάδου ΠΕ04 θα μπορούσε να ενταχθεί στις επιμορφωτικές δραστηριότητες των ΕΚΦΕ, στο πλαίσιο ενός ευρύτερου επιμορφωτικού «δικτύου» Κέντρων Επιμόρφωσης ανά κλάδο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

ΠΕΚ

Επιμορφωτικός ρόλος

Τα εισαγωγικά επιμορφωτικά σεμινάρια των ΠΕΚ που απευθύνονται στους καθηγητές κλάδου ΠΕ04 παρουσιάζουν, έως σήμερα, τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- α) Είναι αποσπασματικά, χωρίς ενιαίο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.
- β) Ο χρόνος επιμόρφωσης είναι πολύ περιορισμένος. Ολόκληροι τομείς, της επιμόρφωσης, όπως, για παράδειγμα, οι εργαστηριακές δραστηριότητες, η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδακτική πρακτική, η σύνθεση και εφαρμογή εκπαιδευτικών σεναρίων κ.λπ. παρουσιάζονται ως προοπτικές. Οι επιμορφούμενοι ακούν και βλέπουν ορισμένα παραδείγματα, χωρίς να εξοικειώνονται με τα αντίστοιχα εργαλεία, να συνθέτουν δικές τους εφαρμογές και να τις πραγματοποιούν στην τάξη.
- γ) Δεν διαθέτουν τον απαιτούμενο εργαστηριακό εξοπλισμό για την εισαγωγική επιμόρφωση των καθηγητών σε εργαστηριακές δραστηριότητες και σε σύγχρονες διατάξεις MBL. Τα σεμινάρια εργαστηριακού χαρακτήρα διεξάγονται με εξοπλισμό που μεταφέρεται από τα εργαστήρια των ΕΚΦΕ.

Συνέργειες

Τα ΠΕΚ συνεργάζονται με όλους τους άλλους φορείς επιμόρφωσης: Τους σχολικούς συμβούλους, τα ΕΚΦΕ, τις Διευθύνσεις κλ.π.

Προοπτικές

Τα ΠΕΚ αφορούν ένα είδος επιμόρφωσης που απευθύνεται σε όλους τους κλάδους της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα ΠΕΚ θα μπορούσαν ενδεχομένως να αποτελέσουν το σημείο σύγκλισης και το συντονιστικό παράγοντα όλων των άλλων μορφών επιμόρφωσης.

**ΔΙΚΤΥΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ**

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο κείμενο που ακολουθεί, γίνεται προσπάθεια να περιγραφούν μερικά από τα δίκτυα συνεργασίας εκπαιδευτικών, όπως αναπτύχθηκαν μέσα από τις δραστηριότητες της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής από το 1998 μέχρι σήμερα. Πρόκειται για συνεργασίες εκπαιδευτικών που αποσκοπούν, κυρίως, στη συνεχή επιμόρφωση και στην επαγγελματική εξέλιξη.

Αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο των προαιρετικών προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων (πολιτιστικά, περιβαλλοντικά, αγωγής υγείας κ.ά) και στο πλαίσιο της διδασκαλίας διαφόρων γνωστικών αντικειμένων (λογοτεχνία, ιστορία κ.ά.).

Κοινό χαρακτηριστικό αυτών των δικτύων είναι ότι συνδέονται με θέματα τεχνών και πολιτισμού. Κάποια από αυτά οργανώθηκαν με βάση το κοινό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για κάποια συγκεκριμένη μορφή τέχνης (π.χ. φωτογραφία, βίντεο, λογοτεχνία, θέατρο κ.ά.). Κάποια άλλα οργανώθηκαν στη βάση ενός κοινού θέματος με κοινωνικό χαρακτήρα (π.χ. διαφορετικότητα, ρατσισμός κ.ά.), το οποίο οι εκπαιδευτικοί ήθελαν να προσεγγίσουν μέσα από τις τέχνες.

Στο πρώτο μέρος θα περιγραφούν οι δράσεις πέντε δικτύων εκπαιδευτικών. Τα τέσσερα από αυτά υλοποιούνται με βασικό φορέα οργάνωσης και συντονισμού τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής και είναι τα εξής: α) «Εκπαίδευση και χορός», β) «Λογοτεχνικό Εργαστήριο: Οι μαθητές γράφουν!», γ) «Εκπαίδευση και οπτικοακουστική έκφραση: Φωτογραφία και κινηματογράφος», και ειδικά η σύμπραξη «Βίντεο-Μουσεία!», δ) «Εσύ όπως κι Εγώ: Εξερευνώντας τη διαφορετικότητα μέσα από το θέατρο και τις τέχνες». Το πέμπτο δίκτυο που θα παρουσιαστεί είναι το «Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση», το οποίο ξεκίνησε στην Ανατολική Αττική με παρόμοιο τρόπο όπως και τα άλλα τέσσερα, αλλά σύντομα απέκτησε πανελλήνια εμβέλεια, ανεξαρτητοποιήθηκε και συγκροτήθηκε ως επιστημονική ένωση, σχεδιάζοντας επιμορφώσεις, εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, εκδόσεις και συνέδρια.

Στο δεύτερο μέρος θα παρουσιαστούν: α) τα κοινά χαρακτηριστικά που έχουν αυτά τα δίκτυα, με έμφαση στη δομή και στον τρόπο οργάνωσης της επιμόρφωσης, β) ο τρόπος που προτείνουν την παρέμβαση καλλιτεχνών στα σχολεία.

ΔΙΚΤΥΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Α) «Εκπαίδευση και Χορός» και το Φεστιβάλ «Χόρεψέ το!»



Από το 2009, στο πλαίσιο των δράσεων των Πολιτιστικών Θεμάτων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής, λειτουργεί το δίκτυο «Εκπαίδευση και χορός». Το δίκτυο αυτό αποσκοπεί στο να διερευνήσει τις παιδαγωγικές διαστάσεις και τις εκπαιδευτικές

δυνατότητες του σύγχρονου χορού στην τυπική εκπαίδευση και να δώσει τη δυνατότητα σε μαθητές να εκφράσουν συλλογικά απόψεις, ιδέες και συναισθήματα δημιουργώντας χορογραφίες και χοροθεατρικές συνθέσεις.

Στο πλαίσιο του δικτύου, οργανώνονται επιμορφωτικά σεμινάρια-εργαστήρια, εκπαιδευτικές ανταλλαγές, συνεργασίες σε επί μέρους θεματικές και το Μαθητικό Φεστιβάλ Χορογραφίας «Χόρεψέ το!». Οι εκπαιδευτικοί των σχολείων που συμμετέχουν στο δίκτυο αποτελούν την Παιδαγωγική Ομάδα. Το δίκτυο συνεργάζεται με επαγγελματίες χορευτές-παιδαγωγούς με πείρα στην εμπύχωση νεανικών ομάδων, καθώς και με νέους χορευτές, οι οποίοι συγκροτούν την Καλλιτεχνική Ομάδα.

Οι παραπάνω ομάδες συνεργάζονται καθ' όλη τη διάρκεια του χρόνου, υποστηρίζοντας τις ομάδες των μαθητών στα σχολεία. Οι μαθητές καλούνται να συνθέσουν και να εκτελέσουν μια χορογραφία σε θέμα της επιλογής τους. Ενθαρρύνονται να αντλήσουν έμπνευση από κείμενα (ποιοτικό ή πεζό λόγο), παράδοση (παραμύθια, θρύλους), πίνακες ζωγραφικής, γλυπτά, πρόσωπα, καθημερινή ζωή, φωτογραφίες, βίντεο, άρθρα εφημερίδων, επικαιρότητα κ.ά. Οι χορο-συνθέσεις τους είναι ομαδικές (τουλάχιστον τρεις μαθητές) και μπορούν να χρησιμοποιήσουν οποιοδήποτε είδος, στυλ, φόρμα χορού και μουσικής. Μπορεί, επίσης, στην τελική σύνθεση να χρησιμοποιηθεί κείμενο (λόγος), εικόνα (φωτογραφία ή βίντεο), μουσική, τραγούδι, σκηνικά, κοστούμια.



Οι εργασίες του δικτύου κλείνουν κάθε χρόνο το Μάιο με το Φεστιβάλ «Χόρεψέ το!», το οποίο στόχο έχει να δώσει την ευκαιρία στους μαθητές να συναντηθούν, να μοιραστούν τη δουλειά τους με άλλους συνομήλικους και να εκφραστούν πάνω σε θέματα που τους απασχολούν μέσω της τέχνης του χορού. Το Φεστιβάλ δεν έχει διαγωνιστικό χαρακτήρα, αλλά κατά τη διάρκειά του συγκροτούνται από μαθητές διαφόρων σχολείων τουλάχιστον δύο «επιτροπές κοινού». Οι επιτροπές καλούνται να σχολιάσουν και να βραβεύσουν τις δημιουργίες ως προς: α) τη σύνθεση (εισαγωγή, μέρη, ανάπτυξη,

θέμα, ρυθμός, χρήση χώρου και χρόνου, ομαδικότητα), β) την ερμηνεία (εκτέλεση, ψυχική συμμετοχή, τεχνική), γ) την πρωτοτυπία και δ) την απόδοση του θέματος. Οι «επιτροπές κοινού» έχουν ως στόχο να υποκινήσουν το διάλογο για τα στοιχεία που συνθέτουν την τέχνη του χορού, αλλά και να αναδείξουν διαφορετικές αισθητικές προσεγγίσεις στην τέχνη.

Τη σχολική χρονιά 2008-2009, πρώτη χρονιά λειτουργίας του προγράμματος, πήραν μέρος 22 Ομάδες Χορογραφίας από 16 Γυμνάσια και Λύκεια της Ανατολικής Αττικής και 158 μαθητές και μαθήτριες. Οι δουλειές των ομάδων παρουσιάστηκαν τον Απρίλιο του 2010 στο Φεστιβάλ «Χόρεψέ το! 2010» και τον Ιούνιο του 2010 σε ειδική εκδήλωση στο Θέατρο του Ιδρύματος Κακογιάννη με τίτλο «...the best of!».

Το δίκτυο συνεχίζει τις δράσεις εντάσσοντας και νέα σχολεία. Για την ενίσχυση των λιγότερο έμπειρων ομάδων στην τέχνη του χορού, τη σχολική χρονιά 2010-2011, συγκροτήθηκε και μια επί μέρους σύμπραξη σχολείων με τίτλο «Το σώμα σε ρυθμό, αρμονία και κίνηση: παρεμβάσεις χορογράφων στα σχολεία». Σε αυτήν παίρνουν μέρος 11 σχολεία, 13 εκπαιδευτικοί, τρεις νέοι χορογράφοι και ένας επιστημονικός σύμβουλος. Το συντονισμό έχει ο Υπεύθυνος Πολιτιστικών Θεμάτων.

Β) «Λογοτεχνικό Εργαστήριο: Οι μαθητές γράφουν!»



«οι μαθητές γράφουν!»

Το «Λογοτεχνικό Εργαστήριο: Οι μαθητές γράφουν!» υλοποιείται στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολική Αττικής από το 2008, σε συνεργασία με το Εθνικό Κέντρο Βιβλίου και το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Σκοπό έχει να ενθαρρύνει και να εμπυχώσει μαθητές Γυμνασίων και Λυκείων να γράψουν ποιήματα, διηγήματα ή θεατρικά έργα. Ειδικότερα, στόχοι του δικτύου είναι:

Η δραστική επαφή του εφήβου με τη Λογοτεχνία και τη Γλώσσα, η ανάπτυξη ιδιαίτερων δεξιοτήτων στη γραφή μέσα από τις δοκιμές της συγγραφής, η ανακάλυψη καινούριων δρόμων έκφρασης και επικοινωνίας, και η ικανοποίηση της αναγνώρισης μέσα από τη δημοσιοποίηση των έργων.

Οι ενδιαφερόμενοι εκπαιδευτικοί συγκροτούν την Παιδαγωγική Ομάδα, με στόχο την αλληλοενθάρρυνση, την ανάπτυξη κοινών στρατηγικών ενθάρρυνσης και την οργάνωση επιμορφωτικών ή υποστηρικτικών δράσεων σε συνεργασία με επιστημονικές ενώσεις, πανεπιστημιακούς και άλλους φορείς.

Στο πλαίσιο του δικτύου οργανώνονται στα σχολεία εργαστήρια γραφής, όπου οι μαθητές λαμβάνουν υποστήριξη, βοήθεια και ενίσχυση, ώστε να γράψουν, ατομικά ή ομαδικά, ποιήματα, διηγήματα ή θεατρικά έργα. Στο τέλος, οι εργασίες των μαθητών συγκεντρώνονται και προβάλλονται μέσα από σειρά τοπικών ή περιφερειακών εκδηλώσεων (φεστιβάλ, ημερίδες,

δημοσιεύσεις κ.ά.). Όλα τα έργα των παιδιών δημοσιεύονται στην ειδική ιστοσελίδα του δικτύου. Επίσης, σε ειδική εκδήλωση-φεστιβάλ, παρουσιάζονται έργα των μαθητών συνοδευόμενα από εικαστικές, μουσικές ή θεατρικές παρεμβάσεις, που ετοιμάζουν άλλοι μαθητές με αφορμή τα κείμενα αυτά. Όσοι μαθητές επιθυμούν, μπορούν να πάρουν μέρος σε λογοτεχνικό διαγωνισμό, όπου τα κείμενά τους κρίνονται ανωνύμως από ειδική Λογοτεχνική Επιτροπή που αποτελούν γνωστοί λογοτέχνες. Τα επιλεγέντα από τη Λογοτεχνική Επιτροπή έργα τυπώνονται σε βιβλίο με τίτλο «Οι μαθητές γράφουν!». Μέχρι σήμερα έχουν εκδοθεί δύο βιβλία με έργα μαθητών.



Στις δράσεις του δικτύου, κατά τη σχολική χρονιά 2008-2009, πήραν μέρος 28 εκπαιδευτικοί και 176 μαθητές από 22 σχολεία και κατατέθηκαν 156 έργα (ποιήματα, διηγήματα, θεατρικά). Τη σχολική χρονιά 2009-2010, πήραν μέρος 44 εκπαιδευτικοί και 202 μαθητές από 27 σχολεία και κατατέθηκαν 177 λογοτεχνικά έργα. Τη χρονιά 2010-2011, την Παιδαγωγική Ομάδα συγκροτούν 54 εκπαιδευτικοί από 37 σχολεία και οι εργασίες των μαθητών είναι

σε εξέλιξη. Στη Λογοτεχνική Επιτροπή έχουν συμμετάσχει οι Κώστας Γκιμοσούλης, Γιάννης Καλατζόπουλος, Ιωάννα Καρυστιάνη, Αγγέλα Καστρινάκη, Βασίλης Κατσικονούρης, Μαρία Λαϊνά, Τζένη Μαστοράκη, Αντρέας Μήτσου, Κώστας Μουρσελάς, Ελένη Σβορώνου, Πέτρος Τατσόπουλος, Μισέλ Φάις, Ευγενία Φακίνου. Και τις τρεις χρονιές λειτουργίας του δικτύου οργανώθηκαν επιμορφωτικές συναντήσεις με λογοτέχνες, εργαστήρια γραφής για μαθητές, καθώς και παρουσιάσεις προβολής και διάχυσης των αποτελεσμάτων του δικτύου σε ημερίδες και στο Φεστιβάλ Βιβλίου του ΕΚΕΒΙ.

Γ) «Εκπαίδευση και Οπτικοακουστική έκφραση: Φωτογραφία και Κινηματογράφος» και η σύμπραξη «Βίντεο-Μουσεία: Αποτυπώνοντας ίχνη της προσωπικής μας κουλτούρας»



Το «Εκπαίδευση και Οπτικοακουστική έκφραση: Φωτογραφία-κινηματογράφος» υλοποιείται από το 2003 στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Ανατολικής Αττικής. Κύριο στόχο έχει την ενίσχυση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα φωτογραφίας, βίντεο και κινηματογράφου για την ανάπτυξη της οπτικοακουστικής αγωγής. Στηρίζει τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να αποκτήσουν γνώσεις και τεχνικές για τη φωτογραφία και τον κινηματογράφο, καθώς και την ικανότητα κριτικής θέασης ταινιών και μηνυμάτων εικόνας (λ.χ. τηλεόραση). Μπορούν να πάρουν μέρος εκπαιδευτικοί, είτε συγκροτούν

κινηματογραφική/φωτογραφική ομάδα στο σχολείο τους είτε όχι. Οι συμμετέχοντες συγκροτούν την Παιδαγωγική Ομάδα και οργανώνουν επιμορφωτικές συναντήσεις, πρακτικά εργαστήρια, επιστημονικές ημερίδες, ημερίδες προβολής και διάχυσης αποτελεσμάτων και το ετήσιο Φεστιβάλ Φωτο-αφήγησης και Μαθητικών Ταινιών με τίτλο «Πες το με εικόνες!». Το δίκτυο παράγει εκπαιδευτικό υλικό, στο οποίο έχουν όλοι δωρεάν πρόσβαση μέσω της ιστοσελίδας του.

Το ετήσιο φεστιβάλ «Πες το με εικόνες!» προβάλλει ταινίες και φωτο-αφηγήσεις. Ο αριθμός των έργων κάθε χρόνο αυξάνει εντυπωσιακά και το Φεστιβάλ δέχεται ταινίες και από μαθητές άλλων περιοχών της χώρας. Το 2010 πήραν μέρος 350 μαθητές από 24 σχολεία και προβλήθηκαν 30 μαθητικές ταινίες και 14 φωτο-αφηγήσεις. Στο 7^ο φεστιβάλ «Πες το με εικόνες 2011!» θα προβληθούν μαθητικές ταινίες και από το εξωτερικό.



Από το σχολικό έτος 2009, στο πλαίσιο του δικτύου, και με συνεργασία μεταξύ Πολιτιστικών Θεμάτων και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, υλοποιείται και μια επιμέρους σύμπραξη σχολείων με τίτλο «Βίντεο-Μουσεία: Αποτυπώνοντας ίχνη της προσωπικής μας κουλτούρας». Στο πλαίσιο αυτής της σύμπραξης, προσκαλούνται οι μαθητές να επιλέξουν, να αποτυπώσουν και να παρουσιάσουν εκείνα τα θέματα από το φυσικό, ανθρωπογενές ή κοινωνικό περιβάλλον τους που πιστεύουν ότι πρέπει να διασωθούν και να διαφυλαχθούν σε ένα εικονικό μουσείο. Η αποτύπωση των επιλεγμένων θεμάτων γίνεται με βίντεο μέγιστης διάρκειας τριών λεπτών. Τα θέματα αφορούν την προσωπική κουλτούρα των νέων και τα βίντεο που θα δημιουργηθούν θα αποτελέσουν τα εκθέματα του «μουσείου της ομάδας» («βίντεο-εκθέματα»), άρα και του σχολείου. Έμφαση δίνεται στην ενεργό εμπλοκή των μαθητών στη λήψη μιας σειράς αποφάσεων που συνδέονται με το «τι κατά τη γνώμη τους πρέπει να διασωθεί και να διαφυλαχθεί».

Στη σύμπραξη «Βίντεο-Μουσεία 2011» συμμετέχουν 13 σχολεία από την Ελλάδα, τέσσερα σχολεία από τη Γερμανία, 13 εκπαιδευτικοί ως Παιδαγωγική Ομάδα, καθώς και εννέα νέοι κινηματογραφιστές και δύο επιστημονικοί σύμβουλοι, που συγκροτούν την Καλλιτεχνική Ομάδα. Για την επίτευξη των στόχων της, η σύμπραξη συνεργάζεται μέσω ενός ευρωπαϊκού προγράμματος με το Κέντρο Εκπαιδευτικών Δράσεων και Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας «Καρπός», το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, επιστημονικές ενώσεις, πανεπιστημιακούς φορείς από την Ελλάδα και τη Γερμανία και νέους κινηματογραφιστές.

Δ) «Εσύ όπως κι Εγώ:

Εξερευνώντας τη διαφορετικότητα μέσα από το θέατρο και τις τέχνες»



Σχεδιάστηκε από το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση και υλοποιήθηκε για πρώτη φορά το 2007-2008 σε συνεργασία με τις Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας και Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής και φορείς της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, στο πλαίσιο του ευρύτερου δικτύου «Εκπαίδευση και Θέατρο» που υλοποιεί η Διεύθυνση Ανατολικής Αττικής από το 1998. Φιλοδοξεί να αγγίξει την ιδιαίτερα σημαντική και πολύπλευρη θεματική της διαφορετικότητας, την οποία βιώνουν οι νέοι σε διάφορες εκφάνσεις της. Αφορά στη λειτουργία της τέχνης (θέατρο, θεατρικό παιχνίδι, ζωγραφική, εικαστικά, κόμιξ, φωτογραφία, μαθητικές ταινίες, χορός, μουσική κ.ά.) ως παιδαγωγικού μέσου κοινωνικής ευαισθητοποίησης, πολιτιστικής καλλιέργειας και συναισθηματικής ανάπτυξης.

Στόχοι είναι:



Η αντίδραση στην αποξένωση, τη μοναξιά και την απογοήτευση, που βιώνουν συχνά οι νέοι, είτε κοινωνικά (επειδή ανήκουν σε μια ιδιαίτερη κοινωνική ομάδα) είτε ψυχολογικά (λόγω της εφηβείας).

Η ανατροφοδότηση των συμμετεχόντων σε σχέση με την αυτοεκτίμηση, την αποδοχή αξιών και την αμοιβαία υποστήριξη.

Η χωρίς όρους αποδοχή και η δημιουργία ουσιαστικών σχέσεων, στο πλαίσιο της κοινής δράσης, που θα προσφέρουν πολύτιμη υποστήριξη κατά τη διάρκεια συναισθηματικών πιέσεων ή εντάσεων άλλου είδους.

Η ανάδειξη των τεχνών, και ειδικά της θεατρικής πράξης και δημιουργίας, ως πεδίου κοινωνικής ευαισθητοποίησης, πολιτιστικής καλλιέργειας, παιδείας και ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης.

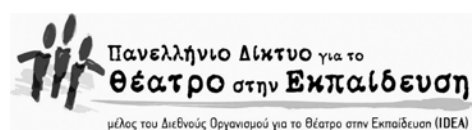
Η πραγματοποίηση, ως τελικής δράσης του προγράμματος, μιας συνάντησης-γιορτής, όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές θα παρουσιάσουν από κοινού τη δουλειά τους.

Στο πλαίσιο του δικτύου, και με τη συνεργασία μεταξύ Πολιτιστικών Θεμάτων και Αγωγής Υγείας, πραγματοποιούνται: α) επιμορφωτικές συναντήσεις για εκπαιδευτικούς (θεατρικά εργαστήρια, ημερίδες κ.ά.), β) στήριξη των σχολείων με υλικό, γ) δικτύωση και συνεργασίες σχολείων που πραγματεύονται συναφή θέματα, δ) συνεργασίες με επιστημονικούς φορείς και φορείς αυτοδιοίκησης, ε) υποστήριξη των σχολείων με καλλιτέχνες και θεατροπαιδαγωγούς, στ) συναντήσεις των μαθητών σε κοινά εργαστήρια και ανταλλαγή πρακτικών σε ειδικό φεστιβάλ

μαθητικής δημιουργίας και ζ) δράσεις διάχυσης αποτελεσμάτων (ημερίδες, συνέδρια, εκδόσεις συναφούς υλικού, ιστοσελίδα).

Τη χρονιά 2009-2010 τα επί μέρους θέματα που πραγματεύτηκε το δίκτυο ήταν οι διαπροσωπικές και διαφυλικές σχέσεις, ο φυλετικός ρατσισμός, οι κοινωνικές και επαγγελματικές διακρίσεις, ο σχολικός εκφοβισμός, η ταυτότητα και η ετερότητα, τα άτομα με ειδικές ανάγκες, οι σχέσεις εξουσίας και καταπίεσης. Μορφές τέχνης που χρησιμοποιήθηκαν ήταν το θέατρο, η μουσική, τα εικαστικά, ο χορός, οι ταινίες. Κατά τη σχολική χρονιά 2010-2011, 19 εκπαιδευτικοί από 15 σχολεία συγκρότησαν την Παιδαγωγική Ομάδα και πέντε νέοι θεατροπαιδαγωγοί αποτέλεσαν την Καλλιτεχνική Ομάδα. Επίσης, συνεργάστηκαν ο Βοηθός Συνήγορος του Πολίτη για θέματα του Παιδιού, η Διεθνής Αμνηστία, πανεπιστημιακοί, το Κέντρο Τεχνών «Ωσμωση» κ.ά.

Ε) Το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση: Μια ιδιαίτερη εξέλιξη



Το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση ξεκίνησε το 1998 από εκπαιδευτικούς που ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμα του νεοσύστατου τότε προγράμματος-δικτύου «Εκπαίδευση και Θέατρο» της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής για μια σειρά από πρακτικά θεατρικά εργαστήρια. Οι πρώτες δράσεις αποσκοπούσαν στην οργάνωση σεμιναρίων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και ανταλλαγής γνώσεων και εμπειριών ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και ανθρώπους του θεάτρου. Οι συναντήσεις ήταν πολλές και γίνονταν σε τακτικά διαστήματα και οι θεματικές των εργαστηρίων ήταν ποικίλες. Ο αριθμός των συμμετεχόντων αυξήθηκε πολύ γρήγορα, ξεπερνώντας τις αρχικές προβλέψεις. Εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων, αλλά και φοιτητές και καλλιτέχνες από άλλα μέρη της χώρας, έδειξαν ενδιαφέρον για τις δράσεις και το δίκτυο απέκτησε συνεργάτες σε όλη την Ελλάδα.

Η πανελλαδική εμβέλεια του δικτύου οδήγησε σύντομα στην ανεξαρτητοποίησή του και στη σύσταση της επιστημονικής ένωσης «Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση». Κύριος σκοπός της ένωσης ήταν και είναι να αποκτήσουν οι παραστατικές τέχνες κεντρική θέση στην εκπαίδευση (τυπική ή μη τυπική) και η αναζήτηση νέων προσεγγίσεων και τεχνικών για το θέατρο ως μορφή τέχνης αλλά και ως εργαλείο μάθησης. Μέσα από τις δράσεις της ένωσης, όλα αυτά τα χρόνια, ερευνήθηκαν νέες περιοχές του θεάτρου στην εκπαίδευση. Μαζί με τους μέχρι τότε γνωστούς όρους «θεατρικό παιχνίδι», «δραματοποίηση», «θεατρολογία», άρχισαν να κάνουν την εμφάνισή τους και στην Ελλάδα νέοι όροι όπως «θεατροπαιδαγωγική», «εκπαιδευτικό δράμα», «θέατρο για την ανάπτυξη», «διαδραστικό θέατρο», «θέατρο φόρουμ», «θέατρο διαδικασίας» κ.ά., αποκαλύπτοντας έναν κόσμο συναρπαστικό και ιδιαίτερα χρήσιμο

για την εκπαίδευση. Οι δραστηριότητες της ένωσης έδρασαν καταλυτικά στον ορισμό του «θεάτρου στην εκπαίδευση» ως ενός νέου και ιδιαίτερου γνωστικού πεδίου, που σήμερα παρουσιάζει σημαντική έρευνα και βιβλιογραφία και στα ελληνικά.

Η ένωση αναπτύσσει επιμορφωτικές, επιστημονικές και ερευνητικές δραστηριότητες, στις οποίες συμμετέχουν εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων και βαθμίδων, έμπειροι άνθρωποι του θεάτρου, φοιτητές, ακαδημαϊκοί και ερευνητές από τη Ελλάδα και το εξωτερικό. Διατηρεί παραρτήματα σε πολλές πόλεις και εκπροσωπεί τη χώρα στον Παγκόσμιο Οργανισμό για το Θέατρο/Δράμα στην Εκπαίδευση (IDEA), καθώς και στο αντίστοιχο ευρωπαϊκό δίκτυο IDEA-Europe, συμμετέχοντας σε επιτροπές τους.

Το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, στα δεκατρία χρόνια ζωής του, έχει οργανώσει δεκάδες θεατρικά εργαστήρια και ημερίδες, ανεβάζοντας σε πολλές εκατοντάδες τις ώρες επιμόρφωσης, καθώς και έξι διεθνείς συνδιασκέψεις και εννέα καλοκαιρινές κατασκηνώσεις. Επίσης, έχει εκδώσει πάνω από 25 βιβλία, αρκετά στα αγγλικά, κυρίως με υλικό σεμιναρίων και πρακτικά συνεδρίων, ενώ εκδίδει το επιστημονικό περιοδικό *Εκπαίδευση και Θέατρο* (με διεθνή κριτική επιτροπή), συντηρεί μια πλούσια σε υλικό ιστοσελίδα (www.TheatroEdu.gr) και υλοποιεί πολλά θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα σε συνεργασία με φορείς εκπαίδευσης και αυτοδιοίκησης, καθώς και πανεπιστήμια. Συντονίζεται από εκλεγμένο Διοικητικό Συμβούλιο, δεν έχει συνδικαλιστικό ή συντεχνιακό χαρακτήρα, είναι μη κερδοσκοπικό σωματείο και στηρίζεται στην εθελοντική και ανιδιοτελή εργασία και στις συνδρομές των μελών του.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΔΟΜΗΣ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΤΩΝ ΔΙΚΤΥΩΝ

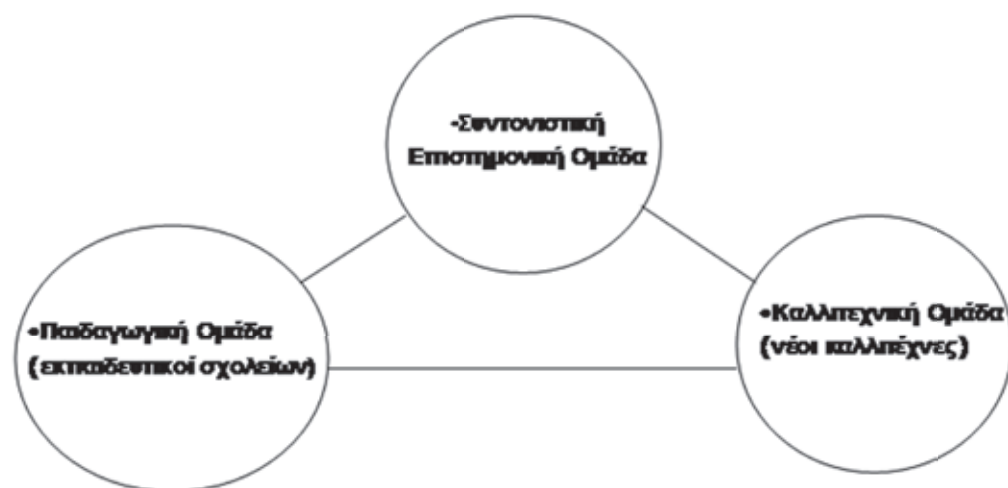
Τα τέσσερα πρώτα από τα δίκτυα που παρουσιάστηκαν παραπάνω οργανώνονται και λειτουργούν στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής από Τμήμα Πολιτιστικών Θεμάτων. Το Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση ξεκίνησε ως δράση εκπαιδευτικών και εξελίχθηκε σε επιστημονική ένωση, η οποία πλέον συμμετέχει σε άλλα δίκτυα και συμπράξεις ως συνεργαζόμενος φορέας, σχεδιάζοντας επιμορφώσεις, παρέχοντας υλικό και υποστηρίζοντας εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Κοινό χαρακτηριστικό των παραπάνω είναι η στοχευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, που στηρίζεται στο ενδιαφέρον των συμμετεχόντων για τις τέχνες τόσο ως μέσα προσωπικής έκφρασης όσο και ως εργαλεία μάθησης.

Ως προς τη δομή και τη μεθοδολογία τους τα παραπάνω δίκτυα, παρ' όλες τις μικρές διαφοροποιήσεις, παρουσιάζουν τα παρακάτω βασικά χαρακτηριστικά:

α) Φέρνουν καλλιτέχνες στα σχολεία με όρους εκπαίδευσης. Οι καλλιτέχνες, συνήθως νέοι που ενδιαφέρονται να ασκηθούν σε περιβάλλον εκπαίδευσης, δεν υποκαθιστούν τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, αλλά συνεργάζονται μαζί τους στους τομείς που αφορούν

τις ειδικές γνώσεις της τέχνης τους, αφήνοντας την κύρια παιδαγωγική διαδικασία στους εκπαιδευτικούς. Για την επίτευξη αυτού, οι εκπαιδευτικοί και οι νέοι καλλιτέχνες συμμετέχουν σε κοινή αρχική επιμόρφωση και στις επί μέρους συναντήσεις αξιολόγησης, ενώ οι παρεμβάσεις των καλλιτεχνών στα σχολεία είναι καλά σχεδιασμένες και ο αριθμός τους μικρός, ώστε η βασική παιδαγωγική διαδικασία να παραμένει ευθύνη των εκπαιδευτικών.

β) Προωθούν τη συνεργασία ανθρώπων από διαφορετικά επαγγελματικά περιβάλλοντα. Σε κάθε δίκτυο συγκροτούνται τρεις βασικές ομάδες: η Παιδαγωγική Ομάδα, που αποτελείται από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων που παίρνουν μέρος, η Καλλιτεχνική Ομάδα, που αποτελείται από τους νέους καλλιτέχνες (κινηματογραφιστές, θεατροπαιδαγωγούς, χορευτές κ.ά.) που παρεμβαίνουν στα σχολεία και η Συντονιστική-Επιστημονική Ομάδα, που αποτελείται από τους συντονιστές-υπεύθυνους και τους επιστημονικούς συμβούλους του δικτύου. Οι ομάδες συναντιούνται τακτικά για θέματα που αφορούν τον προγραμματισμό των δράσεων, την κοινή μεθοδολογία, τον έλεγχο προόδου των δράσεων, τον προγραμματισμό των εκδηλώσεων και την ανταλλαγή χρήσιμου υλικού και καλών πρακτικών.



γ) Ενισχύουν συνεργασίες με εξωτερικούς φορείς. Φορείς όπως πανεπιστήμια, επιστημονικές ενώσεις, τοπική αυτοδιοίκηση κ.ά. συνεισφέρουν κυρίως με τεχνογνωσία για το σχεδιασμό της επιμόρφωσης, ώστε αυτή να έχει χαρακτηριστικά της δια βίου μάθησης, και συνδέουν τα σχολεία με τις τοπικές κοινωνίες.

δ) Ενθαρρύνουν την παρουσίαση, προβολή και διάχυση. Οι εργασίες των εκπαιδευτικών παρουσιάζονται τόσο σε επίπεδο σχολείου, όσο και σε περιφερειακό επίπεδο. Τα δίκτυα συγκεντρώνουν, καταγράφουν και δημοσιοποιούν τα αποτελέσματα και προβάλλουν τη μεθοδολογία και το υλικό τους σε φεστιβάλ (όπου συμμετέχουν και μαθητές), ημερίδες, ιστοσελίδες, έντυπα κ.ά. Αυτό που χαρακτηρίζει κυρίως τα φεστιβάλ είναι η επικοινωνία ανάμεσα στους συμμετέχοντες, η επιβράβευση και η ανταλλαγή εμπειρίας.

Τα στάδια της λειτουργίας αυτών των δικτύων στη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς είναι:

Η συγκρότηση των Ομάδων: Η Παιδαγωγική, η Καλλιτεχνική και η Συντονιστική-

επιστημονική Ομάδα συγκροτούνται στην αρχή της χρονιάς. Μπορούν να πάρουν μέρος εκπαιδευτικοί που είτε υλοποιούν προαιρετικά προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων εκτός ωρών διδασκαλίας (είναι η πλειοψηφία) είτε υλοποιούν σχετικές δράσεις στο πλαίσιο κάποιου μαθήματός τους.

Η επιμόρφωση: Η επιμόρφωση σχεδιάζεται από τη Συντονιστική-Επιστημονική Ομάδα, με βάση τους γενικούς στόχους κάθε προγράμματος, τους ειδικούς της χρονιάς και τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Πρόκειται για βιωματικά εργαστήρια περίπου 40 ωρών, τα οποία πραγματοποιούνται στην αρχή της χρονιάς, κυρίως Σαββατοκύριακα, και στα οποία συμμετέχουν τόσο οι εκπαιδευτικοί της Παιδαγωγικής Ομάδας, όσο και οι νέοι καλλιτέχνες που εμπλέκονται με τα σχολεία. Κατά περίπτωση, στην επιμόρφωση καλούνται ως εισηγητές και ειδικοί σύμβουλοι από συνεργαζόμενους φορείς (πανεπιστήμια, επιστημονικές ενώσεις, ΜΚΟ κ.ά.).

Η εφαρμογή στα σχολεία: Το κύριο βάρος της εφαρμογής πέφτει στους εκπαιδευτικούς των σχολείων. Από το Νοέμβριο μέχρι το Μάιο, οι εκπαιδευτικοί κάθε δικτύου εφαρμόζουν το πρόγραμμα με μαθητικές ομάδες, που επίσης συγκροτούνται στη βάση της προαιρετικής συμμετοχής, σε εβδομαδιαίες συνήθως συναντήσεις (απογεύματα ή Σαββατοκύριακα). Οι νέοι καλλιτέχνες κάθε δικτύου πραγματοποιούν συγκεκριμένο αριθμό επισκέψεων (συνήθως κάθε τρίτη εβδομάδα). Κάθε ομάδα (εκπαιδευτικών, καλλιτεχνών, μαθητών, συντονιστών) τηρεί το δικό της ξεχωριστό ημερολόγιο.

Τακτικές συναντήσεις και ομάδες εργασίας: Οι εκπαιδευτικοί, οι νέοι καλλιτέχνες, οι συντονιστές και οι σύμβουλοι συναντιούνται σε τακτικές συνεδρίες για αναφορές, ανταλλαγή καλών πρακτικών, αποτίμηση της μέχρι τότε εξέλιξης και προγραμματισμό.

Το Φεστιβάλ (γιορτή) δημιουργίας και παρουσίασης: Στο τέλος της χρονιάς, κάθε δίκτυο οδηγείται σε τελική συνάντηση (Φεστιβάλ) όλων των μαθητών, εκπαιδευτικών, καλλιτεχνών που το αποτελούν, όπου γίνονται παρουσιάσεις εργασιών, κοινά εργαστήρια και ανταλλαγή υλικών και καλής πρακτικής.

Η αποτίμηση και η διάχυση: Στο τέλος κάθε χρονιάς, οι εκπαιδευτικοί και οι καλλιτέχνες συναντιούνται για την τελική αποτίμηση. Συντάσσεται η τελική αναφορά και συγκεντρώνεται το υλικό για έκδοση ή ανάρτηση στην ιστοσελίδα του δικτύου.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΑ

Παρ' όλες τις επί μέρους μικρές οργανωτικές διαφοροποιήσεις, όλα τα παραπάνω δίκτυα στοχεύουν και στηρίζουν κυρίως τους εκπαιδευτικούς. Τους στηρίζουν με καλά σχεδιασμένη και στοχευμένη επιμόρφωση, με υλικό, με καλή επικοινωνία και συντονισμό, με επιλεγμένους εξωτερικούς συνεργάτες και με τη δυνατότητα αποτίμησης και προβολής του έργου τους. Η εμπλοκή των μαθητών έγκειται στη συμμετοχή τους σε κάποια αντίστοιχη ομάδα, που υλοποιεί

σχετικό πρόγραμμα στο σχολείο. Οι μαθητές των διαφόρων σχολείων συναντιούνται στο τέλος σε κοινό εργαστήριο-γιορτή, που συνήθως ονομάζεται «Φεστιβάλ δημιουργίας».

Οι εξωτερικοί συνεργάτες, νέοι καλλιτέχνες, εκπαιδεύουν και εκπαιδεύονται στην εφαρμογή της τέχνης τους σε περιβάλλον εκπαίδευσης. Οι επιστημονικοί σύμβουλοι και οι συντονιστές, σε συνεργασία με όλους τους παραπάνω, έχουν την ευθύνη για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό των συνεργασιών και την αξιολόγηση και βελτίωση του δικτύου, κύριο χαρακτηριστικό του οποίου παραμένει η συνεχής επιμόρφωση και η αλληλοϋποστήριξη των εκπαιδευτικών.

Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στα δίκτυα εθελοντικά, χωρίς οικονομικά ή άλλα ανταλλάγματα. Επενδύουν πολύ χρόνο πέραν του υποχρεωτικού ωραρίου τους και πολλή προσπάθεια. Επιλέγουν να ασχοληθούν με κάτι που τους αρέσει ή που θέλουν να μάθουν. Το βασικό τους κίνητρο φαίνεται να είναι η ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση, προσωπική εξέλιξη και βελτίωση των τεχνικών διδασκαλίας. Ενθαρρύνονται να οργανώνουν τη δουλειά τους, να καταγράφουν τα χαρακτηριστικά της και να την προβάλλουν υπεύθυνα. Υλοποιούν «το άνοιγμα του σχολείου στη κοινωνία», με τη συνεργασία τους με επιστημονικούς και άλλους εξωτερικούς φορείς. Συμμετέχουν προαιρετικά, δεσμεύονται προσωπικά και θεωρούν σημαντικό ότι ανήκουν σε μια καλά σχεδιασμένη και με ποιότητα επικοινωνίας κοινότητα μάθησης, όπου μπορούν να παίρνουν μέρος στη λήψη των αποφάσεων. Αποτελούν μια μικρή αλλά σημαντική ομάδα εκπαιδευτικών που ρίχνει φως σε ένα σχετικά αυστηρό και σκοτεινό σχολείο.

Η υλοποίηση των δικτύων, εκτός από το βασικό στόχο της επιμόρφωσης και επιστημονικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών, ανέδειξε επίσης και το σημαντικό θέμα της παρουσίας των καλλιτεχνών στα σχολεία, προτείνοντας τρόπους οργάνωσης της συνεργασίας εκπαιδευτικών και καλλιτεχνών μέσα από δράσεις που αποφεύγουν τη σχολειοποίηση των τεχνών.

Εκτενής περιγραφή και υλικό των αναφερόμενων δικτύων αλλά και άλλων, όπως το «Εκπαίδευση και Θέατρο», τα θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα, το «Εκπαίδευση και Ρητορική» κ.ά., καθώς και τα ονόματα όλων των συντελεστών, υπάρχουν στην ιστοσελίδα της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής <http://dide-anatol.att.sch.gr>.



Καλλιόπη Κύρδη
Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Α΄ Αθήνας

Η ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΗ ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΤΩΝ ΠΡΟΑΙΡΕΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

Τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης διακρίνονται θεσμικά σε τρεις κατηγορίες: Πολιτιστικών Θεμάτων, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Αγωγής Υγείας. Τα προγράμματα αυτά χαρακτηρίζονται από τις σχετικές εγκυκλίους του ΥΠΕΠΘ, και στη συνέχεια ΥΠΔΒΜΘ, ως «καινοτόμες δράσεις». Κύριο χαρακτηριστικό τους είναι ο προαιρετικός χαρακτήρας. Κάθε εκπαιδευτικός που ενδιαφέρεται μπορεί να αναλάβει, σε συνεργασία με ένα σχολικό τμήμα ή μια σχολική ομάδα, την υλοποίηση ενός ως τριών προαιρετικών προγραμμάτων με διάρκεια τουλάχιστον δύο μηνών το καθένα. Η θεματολογία είναι ευρεία: πρακτικά, μπορεί να περιλαμβάνει οποιοδήποτε θέμα άπτεται των ενδιαφερόντων των μελών της κάθε σχολικής ομάδας, μαθητών και εκπαιδευτικών. Η επιλογή του θέματος, ο σχεδιασμός, η έρευνα, η καταγραφή, η παρουσίαση, καθώς και η αξιολόγηση της διαδικασίας και του αποτελέσματος (διαμορφωτική αξιολόγηση), πραγματοποιούνται σε συνεργασία από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στην ομάδα.

Τα προγράμματα υλοποιούνται κυρίως στο χρόνο της ευέλικτης ζώνης. Ανάλογα όμως με το θέμα, αλλά και την ευελιξία του εκπαιδευτικού, μπορεί να προεκτείνονται σε ένα ή περισσότερα γνωστικά αντικείμενα, αποτελώντας το κλειδί για μια ουσιαστική διαθεματικότητα.¹

Στην Α΄ Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, τη σχολική χρονιά 2010-2011, σε σύνολο 544 σχολικών μονάδων (Νηπιαγωγεία και Δημοτικά, δημόσια και ιδιωτικά σχολεία), υλοποιούνται περισσότερα από 1000 προγράμματα, από τα οποία 540 πολιτιστικά. Σε αυτά εμπλέκεται περισσότερο από το 15% των εκπαιδευτικών, με έναν ικανό αριθμό να συμμετέχει σε προγράμματα για περισσότερες από δύο σχολικές χρονιές. Μπορούμε πλέον να μιλάμε για ένα μικρό, αλλά σταθερό, πυρήνα εκπαιδευτικών, που χρόνο με το χρόνο διευρύνεται.

Σύμφωνα με την εγκύκλιο 119236/Γ7/24/9/2010 της Διεύθυνσης Συμβουλευτικής, Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων (ΣΕΠΕΔ) του ΥΠΔΒΜΘ, οι υπεύθυνοι των Σχολικών Δραστηριοτήτων έχουν υποστηρικτικό, καθοδηγητικό και επιμορφωτικό ρόλο στον τομέα που δραστηριοποιούνται, αφού «οφείλουν να παρακολουθούν, να υποστηρίζουν και να αξιολογούν τα υλοποιούμενα προγράμματα ευθύνης τους και, μετά από σχετική άδεια από την αρμόδια Διεύθυνση (ΣΕΠΕΔ), να οργανώνουν επιμορφωτικές συναντήσεις, σεμινάρια, ημερίδες, καθώς και να επιμορφώνουν ειδικά εκπαιδευτικούς που

¹ Ενδεικτικά πολιτιστικά προγράμματα αυτού του τύπου είναι: «Υδάτινοι δρόμοι», «Η Μεσόγειος θάλασσα χθες-σήμερα», «Η καθημερινή ζωή στην Αθήνα των νεότερων χρόνων», «Διατροφή στο Βυζάντιο», «Το νερό στην πόλη: τα ποτάμια της αρχαίας πόλης», «Γλώσσα-γλώσσες».

δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία στην πραγματοποίηση προγραμμάτων». Παράλληλα, «οργανώνουν συναντήσεις ομάδων εκπαιδευτικών με σκοπό την ενημέρωσή τους σε ζητήματα βιβλιογραφίας, μεθοδολογίας αλλά και τη διάχυση των πληροφοριών και γνώσεων από τα κάθε είδους επιμορφωτικά σεμινάρια και συνέδρια, στα οποία συμμετέχουν οι ίδιοι».

Στο πλαίσιο αυτό, οι υπεύθυνοι Πολιτιστικών Θεμάτων συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς και τους υποστηρίζουν σε όλα τα στάδια υλοποίησης των προγραμμάτων τους με επισκέψεις στο σχολείο, ενημέρωση και στήριξη στο σχεδιασμό και την αξιολόγηση. Επίσης, με την εξασφάλιση εκπαιδευτικών φακέλων και υλικών, καθώς και τη συγκρότηση υποστηρικτικού υλικού για τις θεματικές των προγραμμάτων, που διανέμονται ή δανείζονται, και που συχνά λειτουργούν ως υπόδειγμα σχεδιασμού και διαθεματικής διαπραγμάτευσης. Στο δανειστικό υλικό συμπεριλαμβάνονται παράγωγα πολιτιστικών προγραμμάτων που κατατίθενται στο αρχείο των υπευθύνων με πρωτοβουλία των σχολικών τάξεων. Επιπλέον, οι υπεύθυνοι Πολιτιστικών Θεμάτων παρεμβαίνουν με προτάσεις και διαμεσολάβηση για συνεργασία με φορείς πολιτισμού (χώρους πολιτισμικής αναφοράς, υπηρεσίες του ΥΠΠΟΤ, Οργανισμούς, ΟΤΑ, πρόσωπα κ.ά.). Τέλος, διοργανώνουν σεμινάρια, σύντομα ή μεγάλης διάρκειας, ημερίδες, βιωματικά και καλλιτεχνικά εργαστήρια, επιμορφωτικές συναντήσεις, προβολές με συζήτηση και κριτική ανάλυση, επισκέψεις και ξεναγήσεις σε μουσεία, εκθέσεις και άλλους χώρους πολιτισμικής αναφοράς, με στόχο την απόκτηση παιδαγωγικών εργαλείων ή τη βελτίωσή τους. Το περιεχόμενο των επιμορφωτικών δράσεων σχεδιάζεται κάθε χρόνο σύμφωνα με τη θεματολογία των προγραμμάτων που κατατίθενται.

Οι εισηγητές είναι πανεπιστημιακοί, ειδικοί επιστήμονες, εργαζόμενοι στα εκπαιδευτικά τμήματα μουσείων και άλλων φορέων, καλλιτέχνες και άλλοι, που διαθέτουν εθελοντικά το χρόνο τους. Επίσης, αξιοποιούνται εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα σχολεία της Διεύθυνσης και έχουν ειδικές γνώσεις και δεξιότητες σε ποικίλους τομείς. Ανάλογα με το θέμα της επιμορφωτικής δράσης, παρουσιάζονται προγράμματα που έχουν ολοκληρωθεί σε προηγούμενες σχολικές χρονιές και η αξιολόγησή τους. Δίνεται έτσι η δυνατότητα της ενημέρωσης για δουλειές συναδέλφων, της διάχυσης καλών πρακτικών και της συζήτησής τους, καθώς και της διαμόρφωσης προτάσεων για νέες προοπτικές.

Όλες οι συναντήσεις πραγματοποιούνται εκτός εργασιακού ωραρίου, με προαιρετική συμμετοχή, σε σχολεία ή χώρους συνεργαζόμενων φορέων. Το κόστος τους επομένως είναι μηδενικό, αφού άλλωστε δεν προβλέπεται θεσμικά καμία οικονομική στήριξη. Η συχνότητά τους είναι μεγάλη, μία ως τέσσερις συναντήσεις κάθε μήνα.

Για παράδειγμα, τη σχολική χρονιά 2010-2011, με θεματικό άξονα την Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, στην Α΄ Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αθηνών διοργανώθηκαν από τους υπεύθυνους Σχολικών Δραστηριοτήτων, από κοινού, τα εξής:

α) Δύο ημερίδες και δύο σεμινάρια με βιωματικό χαρακτήρα για τα ανθρώπινα δικαιώματα,

σε συνεργασία με το Συνήγορο του Παιδιού, την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες, την Unesco, τη Unicef, την Actionaid, το Δίκτυο για τα Δικαιώματα του Παιδιού και μια σκηνοθετιδα.

β) Προβολή video art και συζήτηση.

γ) Μια ημερίδα για την τέχνη και τη διαπολιτισμικότητα σε συνεργασία με το Πάντειο Πανεπιστήμιο.

δ) Δύο συναντήσεις στο Ελληνικό Μουσείο Σύγχρονης Τέχνης με ενημέρωση για το εκπαιδευτικό του πρόγραμμα στην έκθεση «Τέχνης Πολιτική».

ε) Μια συνάντηση με προσομοίωση εκπαιδευτικού προγράμματος στον εκθεσιακό χώρο του Μορφωτικού Ιδρύματος της Εθνικής Τράπεζας με θέμα το δικαίωμα στην ελευθερία.

στ) Δύο δεκάωρα σεμινάρια με το Κέντρο Προάσπισης Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων σχετικά με το υλικό άτυπης εκπαίδευσης για τα ανθρώπινα δικαιώματα του Συμβουλίου της Ευρώπης.

Επιπλέον, προγραμματίζονται προβολή ταινίας και εκδήλωση για παιδιά με βιωματικά εργαστήρια.

Είχε προηγηθεί το ετήσιο πρόγραμμα εικαστικής έκφρασης «Δικαίωμα στην έκφραση. Θέλω να...»², σε συνεργασία με το Μουσείο Ελληνικής Παιδικής Τέχνης, προβολές ταινιών με σχολιασμό, βιωματικά εργαστήρια για την αποδοχή του άλλου, καθώς και σεμινάρια για τη φιλιαναγνωσία και την ετερότητα, οργανωμένα από το Γραφείο Πολιτιστικών Θεμάτων.

Οι βεβαιώσεις συμμετοχής που δίνονται δεν έχουν καμία τυπική αξία για την επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών· μάλλον αναμνηστικός είναι ο χαρακτήρας τους. Παρότι, επομένως, θα περίμενε κανείς να συμμετέχει μικρός αριθμός, συχνά αναγκαζόμαστε να μη δεχτούμε όλους τους εκπαιδευτικούς που δηλώνουν επιθυμία συμμετοχής ή να επαναλάβουμε κυρίως εργαστήρια και επιμορφωτικές συναντήσεις σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς. Αν και οι επιμορφωτικές δράσεις έχουν σκοπό την υποστήριξη των προαιρετικών προγραμμάτων, πρακτικά απευθυνόμαστε στο σύνολο των εκπαιδευτικών: οι ενδιαφερόμενοι να τις παρακολουθήσουν είναι πολύ περισσότεροι. Αρκετοί από αυτούς, μετά την παρακολούθηση μιας επιμορφωτικής συνάντησης, δοκιμάζουν μικρές δράσεις στην τάξη τους, που δεν τις εντάσσουν σε κάποιο πρόγραμμα. Θα μπορούσε κανείς να παρατηρήσει ότι οι ίδιοι άνθρωποι συμμετέχουν σε όλες τις συναντήσεις. Ο αριθμός τους, όμως, συνεχώς διευρύνεται. Αφενός η θεματολογία έχει επιλεγεί σύμφωνα με τις εκπεφρασμένες τους ανάγκες, αφετέρου η ικανοποίησή τους από το περιεχόμενο και το πρακτικό τους αντίκρισμα διαχέεται στη σχολική κοινότητα.

Οι επιμορφωτικές δράσεις είναι ευκαιρία επικοινωνίας με συναδέλφους και ανταλλαγής εμπειριών και απόψεων. Ο μη τυπικός χαρακτήρας τους δίνει τη δυνατότητα για ώσμωση και επικοινωνία: ανταλλάσσονται τηλέφωνα και πληροφορίες, συζητούνται δυσκολίες και λύσεις,

² Το πρόγραμμα οργανώθηκε από τους υπεύθυνους Πολιτιστικών Θεμάτων τριών Διευθύνσεων Π.Ε.

τίθενται οι βάσεις για διασχολικές συνεργασίες και δικτύωση. Μετά από μια συνάντηση, είναι συχνό το φαινόμενο εκπαιδευτικοί να καλούν τους επιμορφωτές στα σχολεία τους, παίρνοντας την πρωτοβουλία για μικρές ενδοσχολικές επιμορφώσεις, καθώς και για άμεση συνεργασία με τα παιδιά.

Η υλοποίηση προαιρετικών σχολικών δραστηριοτήτων έχει δώσει και δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να δοκιμάσουν, εθελοντικά στην τάξη, στη μικρή κλίμακα ενός προγράμματος, εναλλακτικές παιδαγωγικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις³, χωρίς το άγχος της τυπικής αξιολόγησης και τις δεσμεύσεις της ύλης, των βιβλίων και του Αναλυτικού Προγράμματος. Το πιο χαλαρό και δημιουργικό πλαίσιο, ο αφουγκρασμός των παιδιών και των ενδιαφερόντων τους, ο διερευνητικός χαρακτήρας, η δυνατότητα επανασχεδιασμού του προγράμματος από την ομάδα, σύμφωνα με τη διαμορφωτική αξιολόγησή του και τα στοιχεία που προκύπτουν, η συνεργασία και η ενεργός συμμετοχή έχουν αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος ουσιαστικής μάθησης· η ανταπόκριση και η ζωντάνια των παιδιών, η αφύπνιση του ενδιαφέροντός τους για τα άλλα αντικείμενα και η επίτευξη μαθησιακών στόχων ενθαρρύνουν πολλούς εκπαιδευτικούς στην εφαρμογή των προσεγγίσεων αυτών σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα.

Επιπλέον, για αρκετούς εκπαιδευτικούς, οι προαιρετικές δραστηριότητες αποτελούν μια διέξοδο στην ανάγκη να ξεφύγουν από τη σχολική ρουτίνα και τις αγκυλώσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, συμβάλλοντας στην προσωπική και επαγγελματική τους ανανέωση.

Η συμμετοχή τους σ' αυτές έχει αυτομορφωτικό χαρακτήρα, γιατί η γνώση δεν είναι δεδομένη, αλλά αποτέλεσμα διερευνητικής διαδικασίας σε συνεργασία με τα παιδιά, ενώ γίνεται συχνά αφορμή για ενασχόληση με γνωστικά πεδία που δεν προβλέπονται από το πρόγραμμα σπουδών (π.χ. αγωγή στα media, οπτικοακουστική έκφραση, διατροφή). Είναι αξιοσημείωτο ότι ένας μικρός αλλά κρίσιμος αριθμός εκπαιδευτικών και μαθητών, κυρίως από το κέντρο της πόλης, επιλέγει θέματα όπως η ετερότητα, τα ανθρώπινα δικαιώματα, η μετανάστευση, η σχολική βία, η πόλη ή η γειτονιά ως τόπος συνάντησης, η πολυπολιτισμική έκφραση, που επιτρέπουν την ώσμωση με την ευρύτερη κοινότητα και προάγουν τον κοινωνικό προβληματισμό.

Οι προαιρετικές δραστηριότητες επιλέγονται από αρκετούς εκπαιδευτικούς ως υποστηρικτικό πλαίσιο για τη διαχείριση και επίλυση προβληματικών καταστάσεων που μοιάζουν αξεπέραστες (βία, παραβατικότητα, συγκρουσιακές καταστάσεις, αδιαφορία, ετερότητα, ποικίλες μαθησιακές δυσκολίες κ.ά.).

Επιπλέον, επιτρέπουν την ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, μεταξύ διαφορετικών τάξεων (ακόμα και με μεγάλη ηλικιακή διαφορά), μεταξύ των

³ Η βιωματική μάθηση, η διερευνητική διαδικασία, τα παιχνίδια ρόλων, η μέθοδος project εφαρμόστηκαν εκτεταμένα και συστηματικά στις σχολικές δραστηριότητες.

εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας αλλά και των εκπαιδευτικών διαφορετικών σχολικών μονάδων (ακόμα και διαφορετικών βαθμίδων) και μεταξύ σχολείων γενικής και ειδικής αγωγής. Οι συνεργασίες αυτές στηρίζονται σε κοινές αγωνίες και αναζητήσεις και έχουν αποτέλεσμα τη δημιουργία άτυπων δικτύων.

Τελικά, η υλοποίηση προαιρετικών σχολικών δραστηριοτήτων οδηγεί σταδιακά, σε επίπεδο ατομικό ή και σχολείου, στην εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών⁴, καθώς και σε αλλαγές στάσεων και κατεστημένων αντιλήψεων στο ελληνικό σχολείο (Δεμερτζή 2009), κάτι που δεν έχει επιτευχθεί μέσα από την τυπική επιμόρφωση.

Σε περιπτώσεις που συμμετέχουν όλοι ή οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί μιας σχολικής μονάδας για αρκετές χρονιές σε προαιρετικά προγράμματα, η σταδιακή ωρίμανση της εφαρμογής εναλλακτικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων, οι συνεργασίες που αναπτύσσονται και η ώσμωση, παράλληλα με την έλλειψη θεσμικής πίεσης, φαίνεται να επηρεάζουν ουσιαστικά την κουλτούρα του σχολείου. Αλλάζουν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο και τη διαδικασία μάθησης, επαναπροσδιορίζονται οι σχέσεις και το σχολείο γίνεται ένα ανοιχτό σύστημα, που μπορεί να αλληλεπιδρά με το ευρύτερο περιβάλλον.

Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι το 49^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών, όπου φοιτούν σε ποσοστό μεγαλύτερο από 80% παιδιά μεταναστών και προσφύγων από δέκα τουλάχιστον διαφορετικές εθνότητες. Το σχολείο στεγάζεται «προσωρινά», από το 1976, σε ένα στενό τριώροφο βιομηχανικό κτίριο στην περιοχή της πλατείας Κουμουνδούρου. Κάθε χρόνο, παρά τις αλλαγές διευθυντών και προσώπων, οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν από κοινού ένα κεντρικό θέμα, γύρω από το οποίο εξακτινώνουν μια σειρά πολιτιστικών προγραμμάτων, ανάλογα με την τάξη και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα της κάθε σχολικής ομάδας. Λιγότερο ή περισσότερο, το θέμα διαχέεται στα γνωστικά αντικείμενα σε όλες τις τάξεις και αποτελεί όχημα για την ανάδειξη των πολιτισμικών στοιχείων που φέρουν όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας και την αποδοχή κάθε ετερότητας. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται, πραγματοποιούν τυπικές και συχνά άτυπες παιδαγωγικές συνεδριάσεις, όπου ανταλλάσσουν απόψεις και γνώσεις. Παιδιά από διαφορετικές τάξεις και εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων, ακόμα και γονείς, συνεργάζονται για την τελική παρουσίαση της συνολικής δουλειάς.

Τη σχολική χρονιά 2008-2009, μέσα από το πολιτιστικό πρόγραμμα «Από το εγώ στο εμείς», που κινήθηκε με άξονες τα ανθρώπινα δικαιώματα, την προσφυγιά, την κατανόηση και την αποδοχή της ετερότητας, το σχολείο των 90 περίπου παιδιών και δέκα εκπαιδευτικών

⁴ Τη σχολική χρονιά 2009-2010, μετά από την πρόσκληση του ΥΠΔΒΜΘ προς τους εκπαιδευτικούς για συμμετοχή στη δράση «Αριστεία και Καινοτομία στην Εκπαίδευση», ένα σημαντικό ποσοστό των δραστηριοτήτων που παρουσιάστηκαν στην ενότητα του Πολιτισμού ήταν αποτέλεσμα συμμετοχής σε πολιτιστικά προγράμματα. Το ίδιο μπορεί να λεχθεί και για την ενότητα του Περιβάλλοντος.

(περιλαμβάνονται ειδικότητες και ολόημερο)⁵ κατάφερε να εντάξει μια ομάδα από 17 Αφγανούς πρόσφυγες, που έφτασαν στα μέσα της σχολικής χρονιάς, έχοντας διασχίσει την Ασία και το Αιγαίο, ζούσαν σε ξενώνα και δεν γνώριζαν καθόλου ελληνικά.

Η δουλειά αυτή παρουσιάζεται πλέον σε άλλους εκπαιδευτικούς, ως παράδειγμα διαπραγματεύσεως και διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας, διάχυσης ενός θέματος σε όλο το σχολικό πρόγραμμα, αλλά και ανάπτυξης μιας άλλης σχολικής κουλτούρας.

Σε μια προσπάθεια προσδιορισμού της επιμορφωτικής δυναμικής του θεσμού των προαιρετικών σχολικών δραστηριοτήτων, θα μπορούσαμε να πούμε ότι αυτές έχουν συμβάλει στη δημιουργία περιβάλλοντος που επιτρέπει τη δοκιμή νέων παιδαγωγικών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων και δίνει στους εκπαιδευτικούς το χρόνο να πεισθούν για την παιδαγωγική τους αξία και να αισθανθούν ασφαλείς για τη γενικευμένη εφαρμογή τους· στη διάχυση καινοτόμων πρακτικών· στην ανάπτυξη μιας κουλτούρας συνεργασίας και την αλληλοεπιμόρφωση· στην εξοικείωση με τη διαμορφωτική αξιολόγηση και την ανατροφοδοτική της χρήση· στην αλλαγή της αντίληψης ενός ικανού αριθμού εκπαιδευτικών για τις διαδικασίες και τους τρόπους μάθησης.

Η μέχρι τώρα πορεία των σχολικών δραστηριοτήτων δείχνει ότι ο προαιρετικός χαρακτήρας και η ελευθερία επιλογών, που αφήνουν την ομάδα να προσδιορίσει τους ρυθμούς της και τα ενδιαφέροντά της, εξασφαλίζουν το κατάλληλο κλίμα για την επιζητούμενη ανάπτυξη δημιουργικής σκέψης, το άνοιγμα του σχολείου και τη σύνδεσή του με την κοινότητα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Δεμερτζή, Κ. (2009) «Η δυναμική των προαιρετικών προγραμμάτων και οι χαμένες ευκαιρίες», στο Μπαγάκης, Γ. & Δεμερτζή Κ. (2009) *Ένα χρόνο μετά την εφαρμογή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων. Τι άλλαξε*. Αθήνα: Γρηγόρης.

⁵ Το σχολείο αυτό, λόγω του μικρού αριθμού των μαθητών και του ακατάλληλου κτιρίου, κινδυνεύει να συγχωνευτεί με άλλο. Ο πληθυσμός όμως των μαθητών του δεν χωράει, κυριολεκτικά και μεταφορικά (λόγω σύνθεσης), σε γειτονικές σχολικές μονάδες.



Μαριάννα Τσεμπερλίδου
Διεύθυνση Δευτεροβάθμια Εκπαίδευσης Γ΄ Αθήνας

«ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΠΟΥ Μ' ΑΡΕΣΕΙ»: ΔΙΚΤΥΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ

Το δίκτυο «Το σχολείο που μ' αρέσει» δημιουργήθηκε το 2002 από τις Υπεύθυνες Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης των Διευθύνσεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Γ΄ Αθήνας και Δυτικής Αττικής (Τσεμπερλίδου 2002, Τσεμπερλίδου & Μαργαρίτη 2003, Στελλάκη 2005, Τσεμπερλίδου & Μπαγάκης 2008α, Τσεμπερλίδου & Μπαγάκης 2008β). Αφορμή για την ίδρυσή του έδωσε το εξαιρετικά σύνηθες στα σχολεία γεγονός ότι, ακόμα και αν ένα σχολείο εκπονεί κάθε σχολική χρονιά πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με διαφορετική θεματολογία, ο χώρος του συχνά παραμένει αφρόντιστος ή ακάθαρτος και, στην καλύτερη περίπτωση, απρόσωπος. Το σχολικό περιβάλλον όμως είναι ιδιαίτερα καθοριστικό, όχι μόνο για την έκβαση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων και δράσεων, αλλά, κυρίως, για τη σχέση των παιδιών με τη γνώση, για τη συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη, καθώς και για την επαγγελματική ανάπτυξη και μάθηση των εκπαιδευτικών. «Το σχολείο που μ' αρέσει» αποτελεί προσπάθεια ένταξης των σχολείων σε μια αειφορική διαδικασία οργάνωσης και λειτουργίας του σχολικού χώρου, με την ενεργό συμμετοχή όσο το δυνατόν περισσότερων εμπλεκόμενων.

Συνεπώς, η ίδρυση του δικτύου αποτέλεσε αναγκαιότητα για τις Υπεύθυνες Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης των Διευθύνσεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Γ΄ Αθήνας και Δυτικής Αττικής (Τσεμπερλίδου 2002, Μαργαρίτη 2002, Τσεμπερλίδου & Μαργαρίτη 2003), όπως φαίνεται και στο έγγραφο το οποίο εστάλη προς το ΥΠΕΠΘ για την έγκριση του δικτύου που, μεταξύ άλλων, αιτιολογεί τη δημιουργία ενός δικτύου με θέμα «Το σχολείο που μ' αρέσει»:

Το σχολείο, κατ' εξοχήν φορέας γνώσης και κοινωνικοποίησης των μαθητών, είναι ένα σύστημα που χαρακτηρίζεται από δομημένους χώρους, συγκεκριμένες λειτουργίες και σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, τοπική κοινωνία). Κατά τις επισκέψεις στα σχολεία, οι Υπεύθυνες Π.Ε. συχνά αντικρίζουν εικόνες απρόσωπων, αφρόντιστων, χαμηλής αισθητικής, «τσιμεντοποιημένων» και δυσλειτουργικών σχολικών χώρων. Παράλληλα, ύστερα από συζητήσεις με εκπαιδευτικούς και μαθητές και από μια ενδεικτική δημοσκόπηση μέσω ερωτηματολογίων, διαπιστώνεται ότι στη σχολική κοινότητα επικρατεί η άποψη ότι «για το σχολείο ευθύνεται το κράτος και ο δήμος». Εντούτοις, στα σχολεία εκείνα, στα οποία η προσωπική ευθύνη εκφράζεται με συμμετοχικές πρακτικές, διαμορφώνεται ένα νέο ήθος, το οποίο προάγει την αισθητική του σχολείου που όλοι οραματιζόμαστε. Η Περιβαλλοντική Ψυχολογία εξάλλου, έχει αποδείξει ερευνητικά τη σχέση μεταξύ του

σχολικού περιβάλλοντος και της απόδοσης μαθητών και εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της καθημερινής αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης (ζωτικός χώρος, μέγεθος, πυκνότητα, διάταξη, ελεύθεροι χώροι, χώροι αναψυχής και άθλησης, φαινόμενα βίας και παραβατικής συμπεριφοράς κ.λπ.).

Σκοπός του δικτύου ήταν εξ αρχής «οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί ν' αγαπήσουν το σχολείο τους, να το φροντίζουν και να χαίρονται την παραμονή τους σ' αυτό». Οι βασικοί παιδαγωγικοί στόχοι του δικτύου ήταν και παραμένουν οι εξής:

- α) να γνωρίσουν οι μαθητές το σχολείο και τις λειτουργίες του, τόσο ως σύστημα όσο και ως οίκημα
- β) να κατανοήσουν την αλληλεπίδραση μεταξύ σχολικού περιβάλλοντος και εκπαιδευτικής κοινότητας
- γ) να αναπτύξουν ικανότητες συνεργασίας, συναίνεσης και αλληλοαποδοχής μέσω της ομαδικής εργασίας
- δ) να εντοπίσουν τα προβλήματα και τα αίτιά τους, να προτείνουν εφικτές λύσεις και να τις πραγματοποιήσουν, αρχίζοντας από το μικρόκοσμο της τάξης τους
- ε) να αποκτήσουν δεξιότητες επικοινωνιακές, εικαστικές, κατασκευαστικές
- δ) να διαμορφώσουν περιβαλλοντικές και αισθητικές αξίες.

ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

Τα σχολεία που συμμετείχαν στο δίκτυο κατά την πιλοτική φάση εφαρμογής του, αλλά και στη διάρκεια των εννέα χρόνων λειτουργίας του, υποστηρίζονται με συγκεκριμένο εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο έχει σχεδιαστεί από τις Υπεύθυνες Π.Ε. των δύο Διευθύνσεων Αττικής (Τσεμπερλίδου & Μαργαρίτη 2003, Τσεμπερλίδου 2008α). Βασικό εργαλείο αποτίμησης της τρέχουσας κατάστασης ενός σχολείου, αλλά και των αλλαγών που πραγματοποιήθηκαν σ' αυτό, στο πλαίσιο του δικτύου, αποτελεί η *φωτογραφική αξιολόγηση* (Τσεμπερλίδου 2008α, Τσεμπερλίδου 2008β, Τσεμπερλίδου & Μπαγάκης 2008α, Τσεμπερλίδου & Μπαγάκης 2008β). Ως εκ τούτου, το εκπαιδευτικό υλικό προτείνει ως αρχική δραστηριότητα τη φωτογραφική αξιολόγηση (Prosser 1998) του σχολείου από τους μαθητές (αλλά και από τους εκπαιδευτικούς, όπου αυτό είναι εφικτό) για τον εντοπισμό των θετικών σημείων αλλά, κυρίως, εκείνων που χρήζουν αλλαγής ή βελτίωσης. Η φωτογραφική αξιολόγηση αποτελεί εξαιρετικά δημοφιλή δραστηριότητα στο πλαίσιο του δικτύου, αλλά και σε άλλα προγράμματα.

Η επιμορφωτική υποστήριξη του δικτύου, τόσο κατά την πιλοτική φάση, όσο και στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε με βιωματικά σεμινάρια-εργαστήρια, τα οποία παρακολούθησαν όχι μόνον εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο δίκτυο, αλλά και όσοι ενδιαφέρθηκαν γενικότερα ή είχαν την ελπίδα ότι ευνοϊκότερες συνθήκες (προσωπικού ή επαγγελματικού χαρακτήρα) θα τους επέτρεπαν να ενταχθούν σ' αυτό. Κατά το πρώτο τρίμηνο του πιλοτικού χρόνου λειτουργίας

του δικτύου (2002-2003), πραγματοποιήθηκαν τρία σεμινάρια-εργαστήρια, διάρκειας 20 ωρών το καθένα (14-15 Οκτωβρίου 2002 στο Αιγάλεω, 27-28 Νοεμβρίου 2002 στην Ελευσίνα, 10-11 Ιανουαρίου 2003 στα Άνω Λιόσια). Στη συνέχεια του ίδιου σχολικού έτους, πραγματοποιήθηκαν δύο συναντήσεις των συντονιστών των περιβαλλοντικών ομάδων των σχολείων που συμμετείχαν στο δίκτυο (14^ο Λύκειο Περιστερίου, ΕΕΕΕΚ Δυτικής Αττικής) για αλληλοενημέρωση και ανατροφοδότηση. Κατά την πιλοτική φάση, στο δίκτυο συμμετείχαν δέκα σχολεία, εκ των οποίων τέσσερα από τη ΔΔΕ Γ' Αθήνας, πέντε από τη ΔΔΕ Δυτικής Αττικής και ένα από τη ΔΔΕ Λάρισας. Στη ΔΔΕ Δυτικής Αττικής, το δίκτυο λειτούργησε μόνο κατά την πιλοτική φάση εφαρμογής του. Αντιθέτως, στη ΔΔΕ Γ' Αθήνας, το δίκτυο αριθμεί εννέα έτη λειτουργίας, κατά τη διάρκεια των οποίων, και για την υποστήριξη του δικτύου, πραγματοποιήθηκαν δύο ακόμα επιμορφωτικά βιωματικά σεμινάρια: ένα με σαφή προσανατολισμό προς την αειφορία («Το Αειφόρο Σχολείο που μ' αρέσει» Αιγάλεω, 14 & 15 Νοεμβρίου 2008), και, το πλέον πρόσφατο, με θέμα «Ανθρώπινα Δικαιώματα και Υποχρεώσεις στο Αειφόρο Σχολείο» (Αιγάλεω, 10 Απριλίου 2011). Επίσης, το δίκτυο υποστηρίζεται με επισκέψεις της Υπεύθυνης στα σχολεία και στις περιβαλλοντικές ομάδες του δικτύου.

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Στον πίνακα που ακολουθεί, παρατίθενται ορισμένα στατιστικά στοιχεία που αφορούν την εννεαετή πορεία του δικτύου: τον αριθμό των εκπαιδευτικών και μαθητών που ενεπλάκησαν, καθώς και τον αριθμό των προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, στο πλαίσιο των οποίων λειτουργεί το δίκτυο.

Σχολικό έτος	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011	ΣΥΝΟΛΟ 9 έτη
Αριθμός Σχολείων	5	9	6	4	2	5	6	13	13	63
Αριθμός Προγραμμάτων	5	9	8	5	3	7	7	16	18	78
Αριθμός Εκπαιδευτικών	11	17	20	14	6	19	15	32	34	168
Αριθμός Μαθητών	182	250	205	118	60	199	166	373	425	1978

Η εννεαετής πορεία του δικτύου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης «Το σχολείο που μ' αρέσει» στη ΔΔΕ Γ' Αθήνας.

ΔΡΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Οι δράσεις που πραγματοποίησαν στα σχολεία τους οι Περιβαλλοντικές Ομάδες στο πλαίσιο του προγράμματος «Το σχολείο που μ' αρέσει» παρουσιάζουν μια ποικιλία, προερχόμενη

από τις ανάγκες κάθε ομάδας, από την κατάσταση και την κουλτούρα του σχολείου, από την επίσημη ηγεσία και το βαθμό ανάληψης ηγετικού ρόλου από πλευράς των εκπαιδευτικών. Οι κυρίαρχες προτιμήσεις μαθητών και εκπαιδευτικών επικεντρώνονται κυρίως στην αλλαγή και βελτίωση των εξωτερικών χώρων με την προσθήκη πράσινου, αλλά και στη βελτίωση της αισθητικής εντός του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, οι πρωτοβουλίες των ομάδων επέφεραν τις εξής αλλαγές: σχολικό κήπο και γλάστρες στις αίθουσες και στους διαδρόμους, διαρκή τήρηση καθαριότητας, πρόγραμμα ανακύκλωσης, δημιουργία περιβαλλοντικής γωνιάς ή περίπτερου ενημέρωσης μέσα στο σχολείο (με αφίσες και έντυπο περιβαλλοντικό υλικό), αφίσες, κολάζ, ταμπλό με φωτογραφίες στους διαδρόμους και στις αίθουσες, κατασκευές (φωλιές, πινακίδες, κάρτες κ.λπ.), βάψιμο τοίχων ή αιθουσών ή κιγκλιδωμάτων από τους ίδιους τους μαθητές, τοιχογραφίες, graffiti, επιδιόρθωση ζημιών, μείωση στην κατανάλωση νερού στο σχολείο, δημιουργία χώρου στάθμευσης ποδηλάτων, παγκάκια και πέργκολες στην αυλή.

Εκτός από τη φωτογραφική αξιολόγηση, σε ορισμένα σχολεία οι μαθητές (πάντα σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς-συντονιστές των περιβαλλοντικών ομάδων) χρησιμοποίησαν επιπλέον ερωτηματολόγιο που απηύθυναν προς τους άλλους μαθητές ζητώντας τη γνώμη τους για όσα θα ήθελαν να αλλάξουν στο σχολείο. Επιπλέον, μερικές ομάδες ασχολήθηκαν με την ιστορία του σχολείου, ενώ αρκετές ολοκλήρωσαν τις αλλαγές σε συνεργασία με το σύλλογο καθηγητών, το σύλλογο γονέων, αλλά και το Δήμο. Στα σχολεία όπου εκδίδεται περιοδικό ή εφημερίδα, οι ομάδες δημοσιοποίησαν τη δουλειά τους με άρθρα και φωτογραφίες.



Φωτογραφίες από τις δράσεις σχολείων του δικτύου: περιβαλλοντική γωνιά, χώρος στάθμευσης ποδηλάτων, φύτευση στην αυλή

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΔΙΚΤΥΟΥ

Στο πλαίσιο του δικτύου, οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν ηγετικό ρόλο, εφόσον εμπλέκονται σε πρωτοβουλίες που επιφέρουν αλλαγές, όσο μικρές κι αν είναι αυτές, στη σχολική μονάδα. Ο ηγετικός ρόλος των εκπαιδευτικών αποτελεί πλέον αντικείμενο ερευνών, οι οποίες μελετούν την ηγεσία των εκπαιδευτικών (*teacher leadership*) (Frost κ.ά. 2009) και την ηγεσία για τη

μάθηση (*leadership for learning*) (MacBeath κ.ά. 2004, MacBeath κ.ά. 2006, MacBeath, 2006, Μπαγάκης & MacBeath 2008, Μπαγάκης, Δεμερτζή & Σταμάτης 2007, Μπαγάκης Δεμερτζή, Καίσαρη, Φακίτσα & Σταμάτης 2008). Τα σύγχρονα ρεύματα εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων έχουν ενθαρρύνει και υποστηρίξει την αυξανόμενη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και σε διάφορες όψεις της σχολικής διοίκησης. Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν μη θεσμοθετημένους ηγετικούς ρόλους, όπως οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στο δίκτυο, επιφέρουν αλλαγές στο σχολείο επειδή «νοιάζονται για αυτό που κάνουν και πώς το κάνουν κι έχουν αίσθημα ευθύνης για τις προσπάθειές τους», «γνωρίζουν τους κανόνες των συναδέλφων τους», «έχουν πληροφορίες για τις αξίες και συμπεριφορές στην κοινότητα» και «βρίσκονται στο κέντρο της δράσης [...] στη θέση ακριβώς που χρειάζεται για να εγκαινιάσουν μια προγραμματισμένη αλλαγή, στη βάση των αναγκών» (Nickse 1977).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αυτών ενισχύεται και προωθείται μέσα από τις μικρές πρωτοβουλίες αλλαγής και απλών δράσεων στο χώρο του σχολείου. Παράλληλα, αποδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας στη διευκόλυνση, βελτίωση και προαγωγή της ακαδημαϊκής προόδου των μαθητών, στη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, στην ενεργό δράση και ανάληψη ευθυνών για τη λειτουργία του σχολείου, στη συνεργασία τους με τη σχολική κοινότητα. Παρόλα αυτά, η κουλτούρα και η τυπική ηγεσία του εκάστοτε σχολείου μπορεί να εμποδίσει ή να περιορίσει τα θετικά αποτελέσματα ηγετικών πρωτοβουλιών μαθητών και εκπαιδευτικών. Αναφέρονται περιπτώσεις εκπαιδευτικών σε θέσεις ηγεσίας οι οποίοι, αν και ωφελήθηκαν από τη συνεργατική σχέση με τους συναδέλφους τους, εν τούτοις αισθάνθηκαν περισσότερο απομονωμένοι απ' όσο πριν αναλάβουν τους ηγετικούς ρόλους, πράγμα που έχει αποδοθεί στην αδυναμία του οργανισμού να κατανοήσει σαφώς το ρόλο του ηγέτη εκπαιδευτικού (Wasley 1991). Στο πλαίσιο του δικτύου, το φαινόμενο αυτό δεν είναι σπάνιο και ακολουθείται από αίσθημα απογοήτευσης, ενίοτε ματαίωσης, εκ μέρους των εκπαιδευτικών, αλλά και των μαθητών.

Ειδικά όταν καταβάλλεται προσπάθεια να υιοθετήσουν τα σχολεία αειφορικές πρακτικές, η *αειφόρος ηγεσία* (η οποία είναι σημαντική, μεταδίδεται, διαρκεί, δεν βλάπτει και ενεργά ωφελεί το περιβάλλον, προάγει τη συνεκτική διαφορετικότητα, αναπτύσσει και δεν εξαντλεί τους φυσικούς και τους ανθρώπινους πόρους, τιμά και μαθαίνει από τα καλύτερα παραδείγματα του παρελθόντος για να δημιουργήσει ένα ακόμα καλύτερο μέλλον), σε διάφορα επίπεδα, αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση (Fullan & Hargreaves 1992, Fullan 2001, Fink & Hargreaves 2006):

Η αειφόρος εκπαιδευτική ηγεσία και βελτίωση διατηρεί και αναπτύσσει τη μάθηση σε βάθος για όλα όσα μεταδίδει και για όσο διάστημα διαρκεί, με τρόπους που όχι μόνο δεν βλάπτουν αλλά και δημιουργούν θετική επίδραση και όφελος σε όλους γύρω μας, τώρα αλλά και στο μέλλον. (Hargreaves & Fink, 2003).

Η συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών στο δίκτυο, ειδικά όταν οι δράσεις που

αναλαμβάνουν οι ομάδες δεν συναντούν εμπόδια, προκαλεί ιδιαίτερη ικανοποίηση στους εμπλεκόμενους, αλλά και σε όλους όσοι επωφελούνται από τις πρωτοβουλίες αυτές. Αυτό μαρτυρούν οι αξιολογήσεις των μαθητών στο τέλος του προγράμματος, καθώς και ο απολογισμός των συντονιστών εκπαιδευτικών. Σε αρκετές περιπτώσεις, η ικανοποίηση των περιβαλλοντικών ομάδων ωθεί τα ίδια παιδιά που συμμετείχαν ή και συμμαθητές τους να επιλέξουν να συμμετάσχουν στο δίκτυο και την επόμενη ή και τις επόμενες σχολικές χρονιές, και μάλιστα με τους ίδιους εκπαιδευτικούς ως συντονιστές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Frost, D., Bagakis, G., Barnett, P., Biniari, L., Bolat, O., Buitrago, J.P., Cosic, I., Demertzi, K., Durrant, J., Flores, M., Georgiadou, S., Hill, V., Kaissari, S., Kosmidis, P., Marusic, I., Mylles, J., Roberts, A., Stamatis, T., Tsemperlidou, M. (2009) «The International Teacher Leadership project: a case of an international action research project», 33rd Collaborative Action Research Network (CARN) International Conference *Action Research for Improvement in Schools, Communities and Organizational Spaces. What is to be done?* Athens, October-November 2009.
- Fullan, M. (2001) *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992) *What's worth fighting for? Working together for your school*. Toronto: Ontario Public School Teachers' Federation, New York: Teachers' College Press.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006) *Sustainable Leadership*. San Francisco CA: Jossey-Bass.
- MacBeath, J. & Mortimore, P. (2001) *Improving School Effectiveness*. Buckingham: Open University Press.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., Jacobsen, L. (2004) *Η Αυτοαξιολόγηση στο Ευρωπαϊκό Σχολείο. Πώς Άλλαξαν Όλα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- MacBeath, J., Frost, D., Swaffield, S., & Waterhouse, J. (2006) *Leadership for Learning CARPE VITAM. Making the Connections. The Story of a Seven Country Odyssey in Search of a Practical Theory*. University of Cambridge.
- MacBeath, J., (2006) «Stories of Improvement: Exploring and Embracing Diversity», *International Congress on School Effectiveness and Improvement*. Fort Lauderdale, Florida.
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ. & Σταμάτης, Θ. (2007) *Ένα Σχολείο Μαθαίνει. Η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του διεθνούς προγράμματος Carpe Vitam. Leadership for Learning*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Μπαγάκης, Γ. & MacBeath, J. (επιμ.) (2008) *Η ηγεσία που διευκολύνει τη μάθηση*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., Καίσαρη, Σ., Φακίτσα, Μ. & Σταμάτης, Θ. (2008) *Πειραματισμός τάξης για διδασκαλία με ομάδες μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Nickse, R.S. (1977) *Teachers as change agents*. Washington, DC: National Education Association.
- Prosser, J. (ed.) (1998) *Image-based research: A sourcebook for qualitative researchers*. Bristol, PA: Falmer Press.
- Στελλάκη, Π. (2005) «Το Σχολείο που μ' αρέσει». *Πρακτικά 1ου Συνεδρίου Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ισθμός Κορίνθου: 23-25 Σεπτεμβρίου 2005.
- Τσεμπερλίδου, Μ. (2002) «Συνάντησα κι Ευτυχισμένα Σχολεία». Εισήγηση στο Σεμινάριο-Εργαστήριο για Εκπαιδευτικούς «Το Σχολείο που μ' αρέσει». Αιγάλεω, 15-16.10.2002, Ελευσίνα, 27-28.11.2002, Άνω Λίδια, 10-11.1.2003.
- Τσεμπερλίδου, Μ., Μαργαρίτη, Σ. (2003) «Το Σχολείο που μ' αρέσει». Ημερίδα «Σχολικές Αυλές», Κέντρο ΓΑΙΑ, Κηφισιά, 17.5.2003.
- Τσεμπερλίδου, Μ. (2008α) *Η Φωτογραφική Αξιολόγηση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Πάτρα: Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. Πανεπιστημίου Πατρών.
- Τσεμπερλίδου, Μ. (2008β) «Το αειφόρο σχολείο που μ' αρέσει». Εισήγηση στο Σεμινάριο-Εργαστήριο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης «*Η πορεία προς το Αειφόρο Σχολείο. Δίκτυο: Το Σχολείο που μ' αρέσει*». Αιγάλεω, 14-15.11.2009.
- Τσεμπερλίδου, Μ. & Μπαγάκης, Γ. (2008α) «Φωτογραφική Αξιολόγηση: Ερευνητικές και παιδαγωγικές διαστάσεις ενός εύχρηστου αλλά ιδιαίτερα ισχυρού μεθοδολογικού εργαλείου». Πρακτικά Διημερίδας με θέμα «*Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για μια Ολοκληρωμένη Ανάπτυξη*», Ε.Μ.Π. Αθήνα, 21 & 22.11.2008.
- Τσεμπερλίδου, Μ. & Μπαγάκης, Γ. (2008β) «Η συμβολή της Φωτογραφικής Αξιολόγησης στην πορεία προς το Αειφόρο Σχολείο», Πρακτικά 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. με θέμα «*ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΑΕΙΦΟΡΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗ: Φυσικοί Πόροι, Κοινωνία, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*». Ναύπλιο, 12-14.12.2008.
- Wasley, P.A. (1991) *Teachers who lead: The rhetoric of reform and the realities of practice*. New York: Teachers' College Press.

**ΑΠΟ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «CARPE VITAM. LEADERSHIP FOR LEARNING» ΣΤΟ
«INTERNATIONAL TEACHER LEADERSHIP PROJECT»: ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΩΝ,
ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΩΝ, ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΩΝ ΚΑΙ ΔΙΚΤΥΩΝ, ΜΕ ΣΤΟΧΟ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ
ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΗ ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ**

ΣΥΝΤΟΜΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΚΔΟΧΗΣ ΤΟΥ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Είναι διαπιστωμένο ότι η επιμόρφωση σήμερα δεν μπορεί να βασίζεται αποκλειστικά στις πρωτοβουλίες που απορρέουν από την κεντρική πολιτική σκηνή. Στην εποχή της δια βίου εκπαίδευσης, των πολλαπλών μορφών εκπαίδευσης, των μη τυπικών και άτυπων μορφών εκπαίδευσης, οι από κάτω προς τα πάνω (bottom up) πρωτοβουλίες και καινοτομίες, που πηγάζουν από τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία, αποκτούν εξαιρετικό ενδιαφέρον και θα πρέπει να υπάρχει συνεπής εκπαιδευτική πολιτική που να τις αναδεικνύει, να τις υποστηρίζει, να τις ενισχύει, να τις αξιοποιεί και να τις διαχέει. Επίσης, είναι πλέον κοινή παραδοχή ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, καθώς και η βελτίωση του σχολείου, βασίζονται σε σημαντικό βαθμό στις μορφές συνεργασίας μεταξύ συναδέλφων.

Το «International Teacher Leadership Project» (ITL) (Frost κ.ά. 2009) στοχεύει στην υποστήριξη καινοτόμων συνεργασιών και δικτύων μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολείων, με τελικό στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση των σχολείων.

Στο πλαίσιο αυτού του προγράμματος, αναδεικνύονται και υποστηρίζονται καινοτόμες συνεργασίες μεταξύ εκπαιδευτικών ή ομάδων εκπαιδευτικών, του ίδιου ή διαφορετικών σχολείων, καθώς και μεγαλύτερων δικτύων προς την ίδια κατεύθυνση. Το πρόγραμμα λειτουργεί στην Ελλάδα από το 2008.

Πρόκειται, λοιπόν, για καινοτόμο πρόγραμμα συνεργασίας σχολείων που συντονίζεται από τον David Frost, Senior Lecturer του Πανεπιστημίου του Cambridge. Το πρόγραμμα ξεκίνησε το Νοέμβριο του 2008 και σήμερα συμμετέχουν 13 ευρωπαϊκές χώρες. Αποτελεί συνέχεια και εξέλιξη του διεθνούς προγράμματος «Carpe Vitam. Leadership for Learning» (MacBeath & Dempster 2009, Μπαγάκης, Δεμερτζή & Σταμάτης 2007), το οποίο επίσης συντονίστηκε από το Πανεπιστήμιο του Cambridge, με υπεύθυνο καθηγητή τον John MacBeath, και πραγματοποιήθηκε την περίοδο 2002-2005.

Η Ελλάδα ήταν εταίρος στα δύο αυτά προγράμματα, παίζοντας καθοριστικό ρόλο με τη συμμετοχή σχολείων και Πανεπιστημίου σε αρμονική συνεργασία. Πιο συγκεκριμένα, η ελληνική συμμετοχή στο ITL βασίζεται στο Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και σε έξι σχολεία της Αθήνας (6ο Δημοτικό Σχολείο Καλλιθέας,

15^ο Δημοτικό Καλλιθέας, 2^ο Γυμνάσιο Πετρούπολης, 4^ο Γυμνάσιο Πετρούπολης, Πειραματικό Λύκειο Ιλίου, 1^ο ΕΠΑΛ Αμαρουσίου). Συνδεδεμένο με το πρόγραμμα είναι και το Λεόντειο Λύκειο Πατησίων.

Στο πρόγραμμα συμμετέχουν εθελοντικές ομάδες εκπαιδευτικών από κάθε σχολείο (40 εκπαιδευτικοί συνολικά), καθώς και δωδεκαμελής υποστηρικτική-ερευνητική ομάδα (ένας πανεπιστημιακός, δύο σχολικοί σύμβουλοι, ένας υπεύθυνος προαιρετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, δύο διευθυντές σχολικών μονάδων και έξι εκπαιδευτικοί υψηλών προσόντων). Το πρόγραμμα επικεντρώνεται στον εκπαιδευτικό και στην ικανότητα άσκησης ατομικής ηγεσίας στο σχολείο του, με την έννοια ότι αναλαμβάνει καινοτόμες αναπτυξιακές πρωτοβουλίες, συνεργάζεται και επηρεάζει το σχολείο του (Frost & Durrant 2003).

Στην κατεύθυνση αυτή, χρησιμοποιούνται εκπαιδευτικά και ερευνητικά εργαλεία, δοκιμασμένα στην πράξη σε διεθνές επίπεδο, και πραγματοποιούνται σε τακτά διαστήματα επιμορφωτικές και υποστηρικτικές συναντήσεις σε διάφορα επίπεδα (μελών της υποστηρικτικής ομάδας με μέλη των ομάδων των σχολείων, υποομάδων της υποστηρικτικής ομάδας με τις ολομέλειες μιας ομάδας σχολείων, ολομέλειας της υποστηρικτικής ομάδας με τις ολομέλειες του συνόλου των σχολείων). Ενθαρρύνεται, επίσης, ιδιαίτερα η συνεργασία και οι επισκέψεις μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών σχολείων και η συμμετοχή τους σε καινοτόμες πρακτικές τάξης.

Τελικός στόχος του προγράμματος είναι ο πειραματισμός στο σχεδιασμό, την πραγματοποίηση και την αξιολόγηση καινοτόμων προγραμμάτων, τα οποία σε μεγάλο βαθμό βασίζονται στις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δράσουν στρατηγικά και σε συνεργασία με τους συναδέλφους τους, να συγκεντρώσουν και να αξιοποιήσουν μαρτυρίες και να συνεισφέρουν στη δημιουργία και διάχυση της επαγγελματικής γνώσης.

Μεταξύ των πρωτοβουλιών που αναπτύχθηκαν στο πρόγραμμα περιλαμβάνονται η στήριξη των αδιάφορων και «δύσκολων» μαθητών, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση διδασκαλιών με τη συνεργασία ομάδας εκπαιδευτικών, η εργασία σε ομάδες, η διαχείριση τάξης (θέματα συμπεριφοράς), οι προσπάθειες για να γίνει η διδασκαλία πιο ελκυστική, η αλληλοπαράτηρηση εκπαιδευτικών κ.ά.

Το 2010 το πρόγραμμα συνδέθηκε με τον ΟΕΠΕΚ, με ομόφωνη απόφαση του Διοικητικού του Συμβουλίου, και έτσι ο ΟΕΠΕΚ έχει τη δυνατότητα (αν και αυτό πολύ λίγο έχει αξιοποιηθεί μέχρι τώρα) να κάνει τα εξής για τις προαναφερόμενες δράσεις: α) να τις εντάσσει υπό την αιγίδα του, β) να τους παρέχει θεωρητικά, μεθοδολογικά και πρακτικά υποστηρικτικά εργαλεία ενίσχυσης της συνεργασίας, γ) να προβάλλει σε τοπικό, περιφερειακό και πανελλαδικό επίπεδο τα καινοτόμα τους στοιχεία και δ) να τις συνθέτει για να συγκροτήσει πολιτικές επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού.

Εκτός από όσα περιγράφηκαν, πραγματοποιούνται διεθνείς συναντήσεις μελών της υποστηρικτικής ομάδας από κάθε χώρα του προγράμματος, τουλάχιστον μία φορά το χρόνο.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΑ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Θεωρητικό υπόβαθρο, τόσο του προγράμματος «Carpe Vitam. Leadership for Learning», όσο και του «International Teacher Leadership» είναι η «διανεμημένη ηγεσία» (shared leadership) στο σχολείο, η οποία δεν εκλαμβάνεται ως θεσμοθετημένος ρόλος, αλλά ως ειδική μορφή δράσης μιας κοινότητας ανθρώπων που συνεργάζονται, ανεξάρτητα από τη θέση τους, και εμπλέκονται ενεργά στην ανάπτυξη του σχολείου (Frost & Durrant 2003, MacBeath & Dempster 2009, Μπαγάκης, Δεμερτζή & Σταμάτης 2007). Ωστόσο, ενώ το πρόγραμμα «Carpe Vitam. Leadership for Learning» είχε στόχο να διερευνήσει κυρίως σε θεωρητικό επίπεδο τη σχέση της ηγεσίας με τη μάθηση και τη σύνδεση των δύο αυτών βασικών εννοιών με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, το τρέχον πρόγραμμα επικεντρώνεται στον εκπαιδευτικό και την επαγγελματική του ανάπτυξη. Ως εκ τούτου, εφαρμόζεται σε πρακτικό, κυρίως, επίπεδο και εξελίσσεται βάσει ενός σχεδίου δράσης με κλιμακωτή ανάπτυξη και μακροπρόθεσμο προγραμματισμό. Αξίζει, ωστόσο, να υπογραμμιστεί ότι η δομή του είναι ανοικτή, δηλαδή επαναπροσδιορίζεται συνεχώς, καθώς δοκιμάζεται στην πράξη, τόσο στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο όσο και στα αντίστοιχα των άλλων χωρών.

Συγχρόνως, η μεθοδολογία του προγράμματος κομίζει νέα στοιχεία τα οποία έχουν εξαιρετικό ενδιαφέρον για την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού στην Ελλάδα. Στη συνέχεια προσδιορίζονται τα κύρια μεθοδολογικά του στοιχεία.

A. Προσαρμογή ή δημιουργία επιμορφωτικών εργαλείων βασισμένων στο σχολείο (school-based) για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο της ελληνικής πραγματικότητας. Από μια μεγάλη τράπεζα επιμορφωτικών εργαλείων (Frost 2010), που έχουν ήδη δοκιμαστεί από επιμορφωτές (tutors) της Σχολής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου του Cambridge σε προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης με βάση τη σχολική μονάδα (school-based) σε σχολεία της Αγγλίας, επιλέγονται με ιδιαίτερη προσοχή εργαλεία συμβατά με τις δικές μας εκπαιδευτικές ανάγκες και συνθήκες, τα οποία χρησιμοποιούνται είτε ως έχουν είτε με μικρότερες ή μεγαλύτερες προσαρμογές. Παράλληλα, δημιουργούνται εξ υπαρχής ελληνικά επιμορφωτικά εργαλεία, δεδομένου ότι τα υπάρχοντα στην Αγγλία εργαλεία δεν ανταποκρίνονται σε όλους τους στόχους του ελληνικού επιμορφωτικού προγράμματος.

B. Μετάβαση από το ρόλο του κριτικού φίλου στο ρόλο του επιμορφωτή-εκπαιδευτή (tutor) για τη βασισμένη στο σχολείο (school-based) επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

Εκτός από τα επιμορφωτικά εργαλεία, στοιχείο-κλειδί για το ελληνικό πρόγραμμα αποτέλεσε η μορφή υποστήριξης-επιμόρφωσης προς τους εκπαιδευτικούς, καθώς και οι ρόλοι των μελών της υποστηρικτικής ομάδας. Πρόκειται για συστηματικό πειραματισμό σε μια κατεύθυνση χωρίς άλλο προηγούμενο στην Ελλάδα. Στο πρόγραμμα «Carpe Vitam. Leadership for Learning», το οποίο αποτέλεσε προάγγελο του «International Teacher Leadership Project», ο ρόλος της υποστηρικτικής ομάδας είχε μακροχρόνιο, αδρά σχεδιασμένο προγραμματισμό, ενώ υπήρχαν ελάχιστα οργανωμένα σεμινάρια ή workshops ανά σχολείο. Αυτό που κυριαρχούσε ήταν ο ρόλος του κριτικού φίλου (Δεμερτζή 2007, Μπαγάκης 2005, Μπαγάκης, Δεμερτζή & Σταμάτης 2007), ο οποίος είχε συναντήσεις (μία φορά το μήνα ή κάθε τρεις εβδομάδες) με την εθελοντική ομάδα κάθε σχολείου, στη διάρκεια των οποίων συζητούσαν την πρόοδο και τις δυσκολίες που συναντούσαν στην εστία ανάπτυξης που είχαν επιλέξει ως ομάδα. Ο κριτικός φίλος δεν είχε ρόλο καθοδηγητικό, αλλά ενθάρρυνε, υποστήριζε τις συμμετοχικές αποφάσεις και, με πολύ διακριτικό τρόπο, πρόσφερε ανατροφοδότηση.

Αντίθετα, το «International Teacher Leadership Project» προβλέπει τέσσερα οργανωμένα και προσεκτικά προετοιμασμένα εργαστήρια, διάρκειας δύο έως τριών ωρών το καθένα, σε ετήσια βάση, τα οποία πραγματοποιούνται ανά τρεις ομάδες σχολείων, σε εργάσιμες ημέρες και αμέσως μετά το εργασιακό ωράριο. Πραγματοποιούνται, επίσης, εργαστήρια πέντε ωρών με την ολομέλεια των εθελοντικών ομάδων, δύο Σάββατα, στη μέση και στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς. Παράλληλα, γίνονται επισκέψεις μελών της υποστηρικτικής ομάδας, όταν κληθούν σε κάποιο σχολείο, και υπάρχει επικοινωνία μέσω τηλεφώνου και ηλεκτρονικού ταχυδρομείου για θέματα που προκύπτουν σε κάποια ομάδα ή σε μέλη της στα σχολεία (βλ. ενδεικτικά το σχέδιο προγραμματισμού για τη σχολική χρονιά 2010-2011).

Από τα παραπάνω γίνεται εμφανές ότι ο ρόλος του μέλους της υποστηρικτικής ομάδας στο πρόγραμμα «International Teacher Leadership Project» είναι πιο σύνθετος και δεν έχει τη χαλαρή μορφή υποστήριξης που είχε ο ρόλος του κριτικού φίλου στο προηγούμενο πρόγραμμα.



Γ. *Μετάβαση από τη συλλογική εστία ανάπτυξης στη δυνατότητα ύπαρξης συλλογικής και ατομικής εστίας ανάπτυξης.*

Κομβικό στοιχείο στα προαναφερθέντα προγράμματα είναι η επιλογή, με τη συμβολή της υποστηρικτικής ομάδας, της εστίας ανάπτυξης (Μπαγάκης, Δεμερτζή & Σταμάτης 2007). Στο πρόγραμμα «Carpe Vitam. Leadership for Learning», η εθελοντική ομάδα του σχολείου επέλεγε ένα θέμα κοινού ενδιαφέροντος και επιχειρούσε να το διερευνήσει στην καθημερινή της πρακτική. Στο «International Teacher Leadership Project» αυτό δεν ισχύει απόλυτα, καθώς δίνεται η δυνατότητα ατομικής επιλογής θέματος, με αποτέλεσμα να υπάρχουν στην εθελοντική ομάδα κάθε σχολείου περισσότερες από μία εστίες ανάπτυξης και, συνακόλουθα, ποικίλοι τρόποι υποστήριξης, σε ατομικό επίπεδο ή σε επίπεδο υποομάδων, κάθε ομάδας σχολείου. Αυτή η παράμετρος, αφενός παρέχει μεγαλύτερη ευελιξία και περισσότερες δυνατότητες επιλογής στους συμμετέχοντες, και συνεπώς προσμετράται στα θετικά του προγράμματος, εφόσον ανταποκρίνεται σε μεγαλύτερο βαθμό στις επιμορφωτικές ανάγκες κάθε εκπαιδευτικού· αφετέρου, αυξάνει το φόρτο εργασίας και την πολυπλοκότητα, ενώ η υποστήριξη μεγάλου αριθμού εστιών ανάπτυξης ενέχει τον κίνδυνο ελλιπούς ανταπόκρισης σε κάποιες από αυτές.

Δ. *Αξιοποίηση των επισκέψεων στην τάξη σε διαφορετικά σχολεία.*

Βασικό στοιχείο του προγράμματος «International Teacher Leadership Project» είναι η ενθάρρυνση και πραγματοποίηση επισκέψεων στην τάξη σε διαφορετικά σχολεία, με πρωτοβουλία μεμονωμένων εκπαιδευτικών ή ομάδων.

Ε. *Αξιοποίηση της πλατφόρμας.*

Καινοτόμο στοιχείο, αλλά όχι επαρκώς αξιοποιημένο, είναι η πλατφόρμα Moodle για μικτή μάθηση (blended learning), που διαθέτει το πρόγραμμα «International Teacher Leadership Project» και στην οποία είναι αναρτημένα όλα τα επιμορφωτικά υλικά που χρησιμοποιούνται (power point, φωτογραφίες, κείμενα, εργαλεία κ.ά.).

ΣΤ. *Δικτύωση σχολείων.*

Καθοριστικό στοιχείο του προγράμματος «International Teacher Leadership Project» είναι η δικτύωση μεταξύ των συμμετεχόντων σχολείων, καθώς και η ευρύτερη δικτύωση με άλλα σχολεία.

Ζ. *Portfolio επαγγελματικής ανάπτυξης.*

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το portfolio της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, ένα εργαλείο που δοκιμάζεται συστηματικά στο τρέχον πρόγραμμα (Frost 2010). Πρόκειται για εργαλείο αναστοχασμού, που διαμορφώνεται από κάθε εκπαιδευτικό του προγράμματος και

στο οποίο καταγράφεται κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους η εξέλιξη των πρωτοβουλιών του. Τα τεκμήρια/μαρτυρίες που μπορεί να συμπεριλάβει στο portfolio έχουν αξιοσημείωτη ποικιλία: κείμενα, φύλλα εργασίας, ημερολόγια, σχέδια δράσης, διάλογοι με συναδέλφους, φύλλα παρατήρησης, δείγματα διδακτικών δραστηριοτήτων, αξιολογικά σχόλια μαθητών ή συναδέλφων, σκέψεις, παρατηρήσεις, αυτοαξιολογικά σχόλια, κ.λπ. Ιδιαίτερη προσοχή δίνεται στην επιλογή του κατάλληλου υλικού (αντιπροσωπευτικά δείγματα της δουλειάς του εκπαιδευτικού), αλλά και στη δόμηση και οργάνωσή του, έτσι ώστε το υλικό αυτό να μπορεί να αφηγηθεί με πειστικό και κατανοητό τρόπο την προσωπική πρωτοβουλία ανάπτυξης του εκπαιδευτικού.

Η. *Ακαδημαϊκή δυναμική και πιστοποίηση.*

Το πρόγραμμα έχει ακαδημαϊκή δυναμική, καθώς παρέχει πιστοποίηση από το Πανεπιστήμιο. Η συμμετοχή όσων εκπαιδευτικών καταθέσουν portfolio στο τέλος του προγράμματος (αφού αξιολογηθούν θετικά, με αξιολογικά σχόλια και όχι με βαθμό ή άλλου τύπου ποιοτικές ιεραρχήσεις, από την επιστημονική ομάδα του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου) πιστοποιείται με βεβαίωση, στην οποία αναγράφεται ο τίτλος του προγράμματος, που πραγματοποιείται σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο του Cambridge. Υπάρχει η προοπτική της σταδιακής αναγνώρισης αυτών των βεβαιώσεων, με την κατάλληλη διασφάλιση της ποιότητας του προγράμματος, ως πιστοποιήσεων αντίστοιχων μαθημάτων (modules) στο προπτυχιακό ή το μεταπτυχιακό επίπεδο του Τμήματος. Αυτό συμβαίνει και σε υψηλού κύρους Πανεπιστήμια του εξωτερικού, όπως το Πανεπιστήμιο του Cambridge.

Η ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΕ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

Στο πρόγραμμα μέχρι τώρα έχει δοθεί πολύ μικρή δημοσιότητα. Έχει παρουσιαστεί συνοπτικά σε μια ημερίδα της ΟΜΕΠ (Αθήνα, Νοέμβριος 2010) και πιο αναλυτικά στη διημερίδα του ΟΕΠΕΚ το Μάρτιο του 2011, από την οποία προέκυψε ο παρών τόμος. Έχει επίσης παρουσιαστεί σε προπτυχιακά και μεταπτυχιακά μαθήματα του Τμήματος Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Η περιορισμένη προβολή του προγράμματος οφείλεται στο γεγονός ότι δόθηκε προτεραιότητα στην ολοκλήρωση ενός πλήρους κύκλου του, που συνοδεύτηκε από την απονομή σχετικών βεβαιώσεων από το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Σημειωτέον, ότι το πρόγραμμα είναι σε πλήρη συμφωνία με πρόσφατες εκπαιδευτικές πολιτικές επιμόρφωσης του ΥΠΔΒΜΘ, καθώς και με προτάσεις που έγιναν από τον ΟΟΣΑ προς την Ελλάδα, και που βασίζονται σε πρόσφατη σχετική μελέτη που πραγματοποίησε για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Προτάσεις βασισμένες στο εν λόγω πρόγραμμα έχουν ήδη υποβληθεί στην Υπουργό Παιδείας με προοπτική να υλοποιηθεί αντίστοιχο πρόγραμμα εθνικής εμβέλειας.

Πρωτίστως, όμως, είναι γεγονός ότι η αποδοχή του προγράμματος από την εκπαιδευτική κοινότητα είναι ευρύτατη, ενώ προγραμματίζεται πολύ εκτενέστερη προβολή του κατά τους επόμενους μήνες. Αναμένουμε ότι θα τύχει της δέουσας αξιοποίησης στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής του ΥΠΔΒΜΘ.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Δεμερτζή, Κ. (2007) *Η ανάπτυξη του σχολείου μέσα από την αξιοποίηση του δυναμικού της σχολικής κοινότητας και ο ρόλος του κριτικού φίλου*. Πάτρα: ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστημίου Πατρών, διδακτορική διατριβή.
- Frost, D. & Durrant, J. (2003) *Teacher-Led Development Work. Guidance and Support*. London: David Fulton Publishers.
- Frost, D., Bagakis, G., Barnett, P., Biniari, L., Bolat, O., Chiriac, M., Cosic, I. Demertzi, K., Durrant, J., Flores, M., Georgiadou, S., Hill, V. Kaissari, S., Kosmidis, P. Marusic, I., Mylles, J., Penalva, J., Petrovic, L., Roberts, A., Stamatis, T. & Tsemperlidou, M. (2009) *The International Teacher Leadership project: a case of international action research*. A paper presented at CARN 2009 the 33rd conference of the Collaborative Action Research Network Athens, Greece 30th October-1st November 2009.
- Frost, D. (2010) *Teacher Lead Development Work. Tutor Guide*. Cambridge: University of Cambridge.
- MacBeath, J. & Dempster, N. (eds.) (2009) *Leadership for Learning: Making the connections*. London: Routledge.
- Μπαγάκης, Γ. (2005) «Προς αναζήτηση σύγχρονων, λειτουργικών στοιχείων της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού: Ο ρόλος του «κριτικού φίλου» και του διευκολυντή (facilitator)», στο Βρατσάλης, Κ. (επιμ.) *Κείμενα επιμόρφωσης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ. & Σταμάτης, Θ. (επιμ.) (2007) *Ένα σχολείο μαθαίνει. Η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του διεθνούς προγράμματος Carpe Vitam. Leadership for learning*. Αθήνα: Λιβάνης.



Ευστρατία Λιακοπούλου
Πειραματικό Γυμνάσιο Τρίπολης

ΔΙΚΤΥΟ ΠΟΥ ΑΞΙΟΠΟΙΕΙ ΤΗΝ ΠΛΑΤΦΟΡΜΑ ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ MOODLE ΓΙΑ ΜΙΚΤΗ (BLENDED) ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα δίκτυα εκπαιδευτικών γίνονται ολοένα πιο σημαντικό στοιχείο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Day, 2003). Ταυτόχρονα, η ανάπτυξη του Ιστού 2.0 δίνει δυνατότητες έκφρασης και συνεργασίας στους χρήστες του Διαδικτύου (Μαυρομματάκη & Σιδηροπούλου 2008, Ο'Reilly, 2005). Πολλαπλασιάζει τις ευκαιρίες δικτύωσης των εκπαιδευτικών, αλλάζει το τοπίο της εκπαίδευσης και το πώς οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Hargadon 2009).

Στη χώρα μας απουσιάζει ένα συγκροτημένο σχέδιο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Παπαναούμ 2008). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, με τη μορφή που υλοποιείται, είναι ένα εξωτερικό στοιχείο που δεν έχει ενταχθεί οργανικά στη σχολική ζωή και στη ζωή των εκπαιδευτικών (ΠΙ 2008).

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΔΙΚΤΥΟΥ

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στην παρουσίαση ενός άτυπου δικτύου εκπαιδευτικών, που δημιουργήθηκε στο τέλος του 2007. Το δίκτυο ξεκίνησε τη λειτουργία του με την εθελοντική πρωτοβουλία μιας ολιγομελούς ομάδας εκπαιδευτικών που υποστηρίχθηκε από το 1^ο Γραφείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηλείας. Η πρωτοβουλία αυτή στοχεύει στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την ένταξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στη διδακτική πράξη. Επίσης, επιδιώκει να συμβάλει στη μείωση της πειρατείας λογισμικού μέσω της προώθησης για εφαρμογές ΤΠΕ, όχι εμπορικού, αλλά ελεύθερου λογισμικού.

Στο επίκεντρο του δικτύου βρίσκεται ένα σεμινάριο επιμόρφωσης εξάμηνης διάρκειας, που απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων (Νταλούκας κ.ά. 2009). Το σεμινάριο αυτό υλοποιείται κάθε χρόνο για τα νέα μέλη του δικτύου. Στόχος του σεμιναρίου είναι η γνωριμία και εξοικείωση των εκπαιδευτικών με πληθώρα εργαλείων των ΤΠΕ που είναι χρήσιμα για τη διδακτική πράξη. Ειδικότερα, επιδιώκεται:

- α) η εκμάθηση δημιουργίας ηλεκτρονικού μαθήματος στο Διαδίκτυο με το Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης (ΣΔΜ) Moodle, που να περιλαμβάνει ποικίλες μορφές εκπαιδευτικού υλικού, (κείμενο, αρχεία, συνδέσεις σε ιστοσελίδες κ.ά.) και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (ομάδα συζήτησης, υποβολή εργασίας, κουίζ ερωτήσεων, εκπαιδευτικά παιχνίδια κ.ά.)

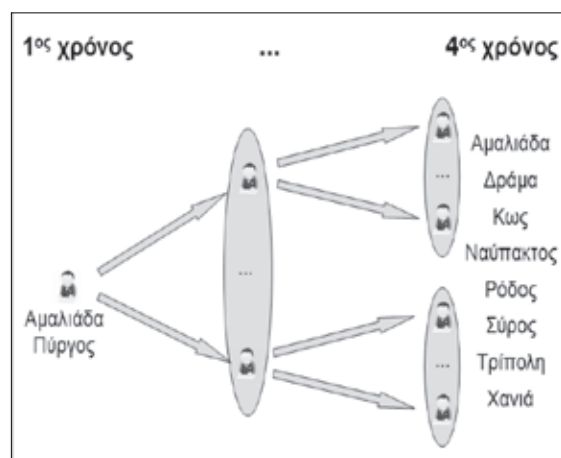
β) η χρήση και αξιοποίηση ελεύθερου/δωρεάν λογισμικού για εφαρμογές όπως είναι η πλοήγηση στο Διαδίκτυο, η επεξεργασία κειμένου, η δημιουργία παρουσιάσεων, η μετατροπή πολυμεσικών αρχείων, η επεξεργασία ήχου, η επεξεργασία εικόνας, η δημιουργία κινουμένου σχεδίου, η δημιουργία εκπαιδευτικού βίντεο, η αξιοποίηση εκπαιδευτικού βίντεο από το Διαδίκτυο, η συνεργατική συγγραφή εγγράφων googledocs, η επικοινωνία νοip

γ) η δημιουργία και αξιοποίηση εργαλείων του Διαδικτύου, του Ιστού 2.0 και των υπηρεσιών του Πανελληνίου Σχολικού Δικτύου (ΠΣΔ) όπως είναι π.χ. το ιστολόγιο, το wiki, το ανέβασμα αρχείων ftp, η δημιουργία δικτυακών τόπων.

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΔΙΚΤΥΟΥ

Το δίκτυο είναι ελεύθερο και ανοικτό για όλους τους εκπαιδευτικούς, ενώ εστιάζει στους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όλων των ειδικοτήτων. Η λειτουργία και ανάπτυξη του στηρίζεται στη εθελοντική συμμετοχή και προσφορά των μελών του. Υποστηρίζει τα μέλη του κατ' αρχήν μέσω του εξαμήνου σεμιναρίου που περιγράφηκε παραπάνω. Οι επικοινωνίες εντός του δικτύου γίνονται με την αξιοποίηση ποικίλων διαδικτυακών εργαλείων, (ομάδα συζήτησης, άμεσο μήνυμα, μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, σύγχρονη συζήτηση κ.λπ.), μέσω της πλατφόρμας συνεργατικής μάθησης Moodle που αξιοποιείται και για την υλοποίηση του σεμιναρίου.

Το δίκτυο επεκτείνεται και αναπτύσσεται μέσω πολλαπλασιαστών (βλ. Εικόνα 1). Παλιότεροι εκπαιδευόμενοι/μέλη του δικτύου οργανώνουν και υλοποιούν το σεμινάριο στην περιοχή τους, αξιοποιώντας τη μεθοδολογία και το εκπαιδευτικό υλικό του δικτύου, με την υποστήριξη της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, του ΚΕ ΠΛΗΝΕΤ ή/και σχολικών συμβούλων της περιοχής τους. Παράλληλα, ορισμένα μέλη του δικτύου συμμετέχουν σε ημερίδες και συνέδρια και οργανώνουν εργαστήρια (workshop) για την προβολή και επέκταση του δικτύου (Δαούσης κ.ά. 2010, Κωσταλίας κ.ά. 2010, Νταλούκας κ.ά. 2009).

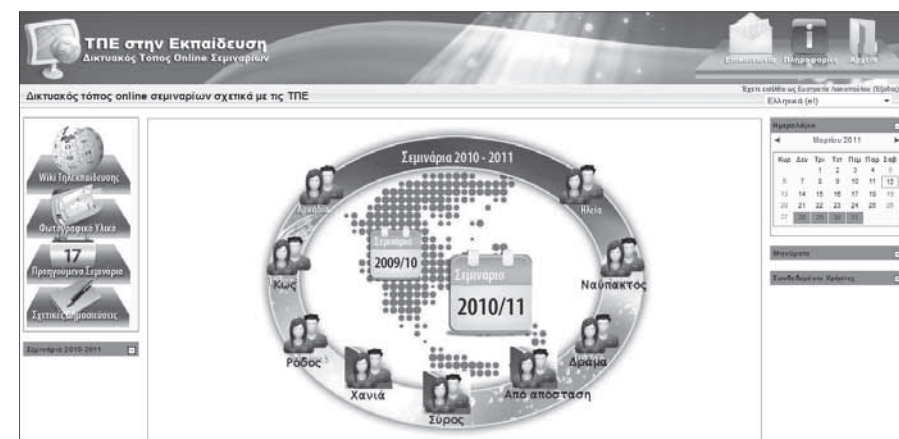


Εικόνα 1: Ανάπτυξη δικτύου μέσω πολλαπλασιαστών

Με τη μέθοδο των πολλαπλασιαστών, τα δύο πρώτα χρόνια λειτουργίας, το σεμινάριο υλοποιήθηκε στο νομό Ηλείας. Κατά το τρίτο έτος (2009-2010) πραγματοποιήθηκε στους νομούς Αρκαδίας, Ηλείας και Δωδεκανήσου, ενώ κατά το τρέχον (τέταρτο) έτος, λειτουργεί σε επτά νομούς με οκτώ συνολικά τμήματα επιμορφούμενων στις πόλεις Αμαλιάδα, Δράμα, Κω, Ναύπακτο, Ρόδο, Σύρο, Τρίπολη και Χανιά.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟΥ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

Το σεμινάριο υλοποιείται με τη μικτή (blended) μέθοδο επιμόρφωσης. Η μέθοδος αυτή αξιοποιεί τη διδασκαλία πρόσωπο με πρόσωπο σε συνδυασμό με τη χρήση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που προσφέρονται από απόσταση (online) μέσω του Διαδικτύου (Graham 2006, Hamburg, Cernian & Thij 2003, Rossett, Douglis & Frazee 2003). Η διάρκεια της επιμόρφωσης είναι 26 ημερολογιακές εβδομάδες και υλοποιείται από απόσταση με ηλεκτρονική μάθηση (e-learning), μέσω του συστήματος διαχείρισης μάθησης Moodle, σε συνδυασμό με πέντε πρόσωπο με πρόσωπο εκπαιδευτικές συναντήσεις στην έδρα κάθε τμήματος επιμόρφωσης. Ο δικτυακός τόπος του προγράμματος φιλοξενείται δωρεάν σε server του ΕΑΙΤΥ-ΠΣΔ στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://e-learning.ilei.sch.gr/moodle> (βλ. Εικόνα 2). Οι πέντε εκπαιδευτικές συναντήσεις πραγματοποιούνται σε σχολικά εργαστήρια σχολείων των Διευθύνσεων και Γραφείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που υποστηρίζουν το πρόγραμμα.



Εικόνα 2: Ο δικτυακός τόπος του σεμιναρίου

Σε εβδομαδιαία βάση, οι επιμορφούμενοι λαμβάνουν μέσω του δικτυακού τόπου το εκπαιδευτικό υλικό της εβδομάδας και καλούνται να υλοποιήσουν πέντε περίπου μικρές ασκήσεις εμπέδωσης. Για την επιτυχή παρακολούθηση του σεμιναρίου, οι επιμορφούμενοι οφείλουν να συμμετάσχουν σε τέσσερις από τις πέντε πρόσωπο με πρόσωπο εκπαιδευτικές συναντήσεις και να υποβάλουν μέσω του Moodle το 70% του συνόλου των διαθέσιμων ασκήσεων, δηλαδή 91 από τις 130 υπάρχουσες ασκήσεις, ή να συμμετάσχουν στις τρεις από τις πέντε συναντήσεις και να υποβάλουν το 85% των ασκήσεων.

Η υλοποίηση του σεμιναρίου συγκεντρώνει πλήθος καινοτόμων χαρακτηριστικών:

εθελοντική συμμετοχή και ευελιξία χώρου και χρόνου· εξατομίκευση και προσαρμογή στις ανάγκες καθενός επιμορφούμενου μέσω της μεθόδου υλοποίησης και της δυνατότητας επιλογής του 70% της διαθέσιμης ύλης· παιδαγωγική αξιοποίηση του λάθους με δυνατότητα επανυποβολής των ασκήσεων και παροχής ανατροφοδότησης σύμφωνα με τις ανάγκες των επιμορφούμενων· άμεση ανατροφοδότηση και συστηματική αλληλοϋποστήριξη μέσω online ομάδων συζήτησης με περισσότερα από 1000 ηλεκτρονικά μηνύματα κατ' έτος και άλλων εργαλείων επικοινωνίας του Διαδικτύου συμμετοχή των μελών και των επιμορφούμενων στις αποφάσεις σχετικά με την ύλη, τη βελτίωση του σεμιναρίου κ.ά., καθώς και δραστηριοποίηση των επιμορφούμενων ως πολλαπλασιαστών, εκπαιδευτών και βαθμολογητών. Τέλος, ο χαρακτήρας της επιμόρφωσης είναι ανοιχτός και δίνει τη δυνατότητα αξιοποίησης του εκπαιδευτικού υλικού και από άλλους εκπαιδευτικούς, μη επιμορφούμενους, σύμφωνα με τις ανάγκες τους.

ΑΝΤΙΚΤΥΠΟΣ ΤΟΥ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟΥ

Το σεμινάριο γνωρίζει μεγάλη ανταπόκριση στις περιοχές όπου υλοποιείται. Σε κάθε περιοχή προκηρύσσεται τμήμα 15-20 εκπαιδευόμενων. Συνήθως γίνονται για κάθε τμήμα 100 και πλέον αιτήσεις. Τελικά, το τμήμα επιμορφούμενων δημιουργείται με κλήρωση μεταξύ των αιτούντων. Τα μέλη του δικτύου και των τμημάτων επιμόρφωσης εμφανίζονται αναλυτικά στον Πίνακα 1. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των επιμορφούμενων από αξιολογήσεις του σεμιναρίου κατά τα προηγούμενα έτη, είναι σημαντικά για εκείνους το περιεχόμενο του σεμιναρίου και η μέθοδος υλοποίησής του (Νταλούκας κ.ά. 2009). Επιπλέον, καλύπτουν σε μεγάλο βαθμό τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους. Θετικά αξιολογούνται επίσης η ευελιξία, η δυνατότητα επιλογών, ο εφαρμοσμένος χαρακτήρας και η αλληλοϋποστήριξη.

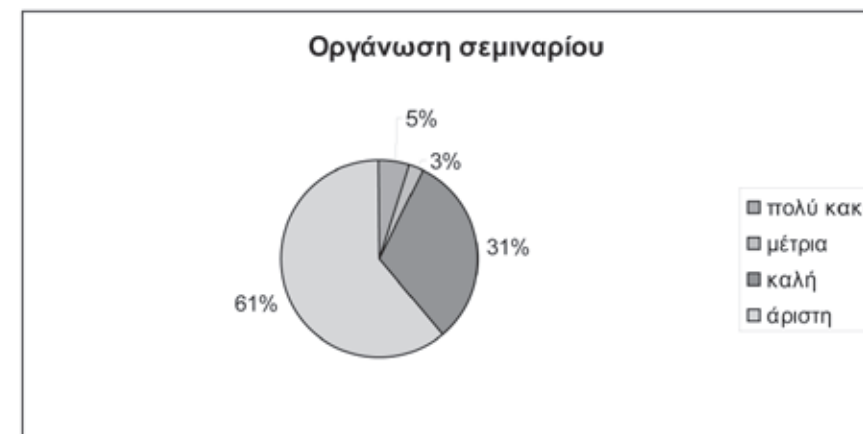
Μέλη	265
Οργανωτές	25
Αμαλιάδα	24
Δράμα	18
Κως	16
Ναύπακτος	20
Ρόδος	22
Σύρος	15
Τρίπολη	20
Χανιά	16
Από απόσταση	89

Πίνακας 1: Μεγέθη τμημάτων επιμόρφωσης

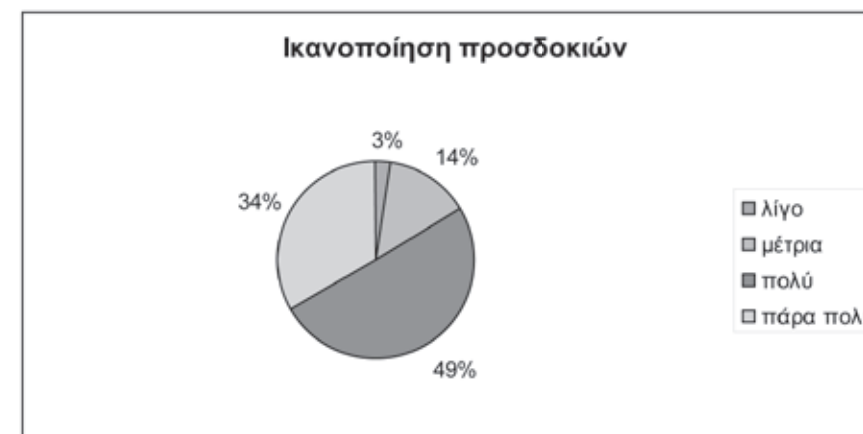
Σε όσους ενδιαφερόμενους δεν επιλεγούν να συμμετάσχουν σε τμήμα εκπαίδευσης ή κατοικούν σε μέρος όπου δεν έχει δημιουργηθεί τμήμα, δίνεται η δυνατότητα να παρακολουθήσουν το σεμινάριο, ή μέρος αυτού, από απόσταση. Αποκτούν, δηλαδή,

πρόσβαση στο υλικό του σεμιναρίου, έχουν τη δυνατότητα να υλοποιήσουν όσες από τις ασκήσεις επιθυμούν, να βαθμολογηθούν και να λάβουν ανατροφοδότηση. Δεν έρχονται στις εκπαιδευτικές συναντήσεις, γιατί δεν είναι ενταγμένοι σε κάποιο τμήμα. Για τον ίδιο λόγο, δεν μπορούν να αποκτήσουν βεβαίωση παρακολούθησης του προγράμματος, ακόμη και αν υλοποιήσουν επιτυχώς όλες τις ασκήσεις του υλικού. Αξίζει να σημειώσουμε πως υπάρχουν αρκετές δεκάδες εκπαιδευτικών που, με τη μέθοδο αυτή (από απόσταση), υλοποιούν μεγάλο μέρος του προγράμματος, τελείως εθελοντικά και χωρίς κανένα τυπικό όφελος (βλ. Πίνακα 1).

Το σεμινάριο ολοκληρώνουν επιτυχώς περίπου 65% των επιμορφούμενων (Νταλούκας κ.ά. 2009). Στο μέσον περίπου του τρέχοντος έτους, πραγματοποιήθηκε ενδιάμεση αξιολόγηση, στην οποία συμμετείχε δείγμα 80 επιμορφούμενων. Οι επιμορφούμενοι αυτοί συμπλήρωσαν online ανώνυμο ερωτηματολόγιο googledoc. Μεταξύ άλλων, το 92% των συμμετεχόντων στην αξιολόγηση χαρακτηρίζουν θετικά την οργάνωση του σεμιναρίου: 61% την κρίνουν ως άριστη και 31% ως καλή (βλ. Εικόνα 3). Εξάλλου, το 83% των συμμετεχόντων στην αξιολόγηση δήλωσαν πως το σεμινάριο ικανοποιεί τις προσδοκίες τους, 34% πάρα πολύ και 49% πολύ (βλ. Εικόνα 4).



Εικόνα 3: Αξιολόγηση της οργάνωσης του σεμιναρίου



Εικόνα 4: Απεικόνιση της ικανοποίησης των προσδοκιών

Η ενεργοποίηση των μελών του δικτύου στρέφεται γύρω από το σεμινάριο επιμόρφωσης. Αρκετά από τα μέλη, αφού ολοκληρώσουν την επιμόρφωση, τον επόμενο χρόνο εντάσσονται στην ομάδα των οργανωτών του σεμιναρίου και αναλαμβάνουν την υλοποίηση τμήματος επιμόρφωσης, τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού και τη βαθμολόγηση των ασκήσεων των εκπαιδευόμενων. Μέσω της πλατφόρμας του Moodle διατηρούν συστηματική επικοινωνία και αλληλοϋποστήριξη με τα υπόλοιπα μέλη. Τα ηλεκτρονικά μαθήματα που δημιουργούν οι επιμορφούμενοι μέσω του Moodle παραμένουν ενεργά και οι ίδιοι μπορούν να τα χρησιμοποιήσουν και στο σχολείο με τους μαθητές τους. Αντίστοιχη αξιοποίηση μπορεί να γίνει και με τα ιστολόγια, τα wiki, τους δικτυακούς τόπους κ.ά. που δημιουργούνται κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου. Παράλληλα, λειτουργεί και άλλος δικτυακός τόπος, στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://e-learning.ilei.sch.gr/students/> με σκοπό τη δημιουργία ηλεκτρονικών μαθημάτων από τα μέλη του δικτύου και την αξιοποίηση των μαθημάτων αυτών στο σχολείο. Στο συγκεκριμένο δικτυακό τόπο παρέχεται αυξημένη ασφάλεια για την προστασία των προσωπικών δεδομένων των μαθητών, π.χ. δεν επιτρέπεται η είσοδος σε χρήστες με το ρόλο του επισκέπτη. Ηλεκτρονικά μαθήματα έχουν υλοποιηθεί από σχολεία του Αλικιανού, της Ανδραβίδας, του Βαρθολομιού, της Λευκάδας, της Πάτμου, της Πάτρας, του Ρεθύμνου, της Τρίπολης, και της Φιλιππιάδας.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Με την εργασία αυτή παρουσιάστηκε ένα δίκτυο εκπαιδευτικών που αριθμεί 4 χρόνια λειτουργίας. Ξεκίνησε από τη βάση, από την εθελοντική πρωτοβουλία, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των ίδιων των εκπαιδευτικών. Επεκτείνεται σταθερά μέσω πολλαπλασιαστών σε διάφορα σημεία της χώρας. Βασικός στόχος είναι η υποστήριξη των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση των ΤΠΕ και της ηλεκτρονικής μάθησης στη διδακτική πράξη. Το δίκτυο, με κεντρική δράση ένα εξάμηνο σεμινάριο επιμόρφωσης, συναντά μεγάλη ανταπόκριση από τους εκπαιδευτικούς. Μπορούμε να συμπεράνουμε πως οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για την αξιοποίηση των ΤΠΕ, αλλά και για την επιμόρφωση μέσω μικτού (blended) συστήματος. Ορισμένα από τα μέλη του δικτύου προχωρούν σε εφαρμογές των ΤΠΕ στην τάξη, αξιοποιώντας πόρους, τεχνογνωσία και υποστήριξη από το δίκτυο.

Αναμένουμε η ελληνική πολιτεία να αξιολογήσει τα αποτελέσματα από τη λειτουργία του δικτύου και να εξετάσει το ενδεχόμενο πιστοποίησης της επιμόρφωσης που παρέχεται από το δίκτυο, καθώς και τις δυνατότητες αξιοποίησης των καλών πρακτικών που εφαρμόζονται.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Δαούσης, Δ., Καράκιζα, Τ., Λιακοπούλου, Ε. & Νταλούκας, Β. (2010) Οργάνωση εργαστηρίου με θέμα: «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση των ΤΠΕ μέσω του Moodle» στο 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Καθηγητών Πληροφορικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Η Πληροφορική στην Εκπαίδευση-Το νέο ψηφιακό σχολείο. Σέρρες, 7-9.5.010.
- Day, C. (2003) *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Δαρδανός.
- Graham, C. R. (2006) «Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions», στο C. J. Bonk & C. R. Graham (eds), *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- Hamburg, I., Cernian O. & Thij, H. (2003) «Improving blended learning by flexible and distributed learning environments». Ανακλήθηκε στις 3.2.2011 από το http://thij.net/improving_blended_learning.htm.
- Hargadon, S. (2009) «Educational Networking: The important role Web 2.0 will play in education». Ανακλήθηκε στις 22.2.2011 από το <http://www.stevhargadon.com/2009/12/social-networking-in-education.html>.
- Κωσταλίας, Κ., Λιακοπούλου, Ε., Νταλούκας, Β. & Ρούσσου, Μ. (2010) Οργάνωση εργαστηρίου με θέμα: «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση του ΕΛΛΑΚ μέσω ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης» στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή για το Ελεύθερο Λογισμικό/Λογισμικό Ανοιχτού Κώδικα στην Εκπαίδευση. Χανιά, 16-18.4.2010.
- Μαυροματάκη, Σ. & Σιδηροπούλου, Α. (2008) «Education 2.0». Πρακτικά του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου «ΤΠΕ & Εκπαίδευση»: 243-254, Οργάνωση: ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ. Πειραιάς, 4-5.10.2008.
- Νταλούκας, Β., Κωνσταντούλας, Κ., Δαούσης, Δ. & Λιακοπούλου, Ε. (2009) «Παίζω και μαθαίνω στο Moodle: Μια εφαρμογή-παράδειγμα καλής πρακτικής». Πρακτικά του 5ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση ICODL, τ. 3: 251-259. Αθήνα, 27-29.11.2009. Οργάνωση: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- O' Reilly, T. (2005) «What is Web 2.0. Design patterns and business models for the next generation of software». Ανακλήθηκε στις 28.5.2009 από το <http://oreilly.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>.
- Παπαναούμ, Ζ. (2008) «Για ένα καλύτερο σχολείο: ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών». Πρακτικά της διημερίδας *Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο* (20-21.3.2008): 54-61. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008) «Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο: Γενικά Ερευνητικά Δεδομένα και Πρώτες Διαπιστώσεις». Πρακτικά της διημερίδας *Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο* (20-21.3.2008): 1-62. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Rossett, A., Douglis F. & Frazee R. (2003) «Strategies for building blended learning». Ανακλήθηκε στις 27.4.2008 από το <http://www.learningcircuits.org/2003/jul2003/rossett.htm>.

ΔΙΚΤΥΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ. ΟΜΑΔΑ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ STAND BY YOU

Το Λεόντειο Λύκειο Πατησίων, σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, δημιούργησε δίκτυο συνεργασίας με σκοπό την ανάδειξη καινοτόμων προγραμμάτων και πρακτικών. Το σχολείο είναι ένας χώρος, όπου όλοι, μαθητές, εκπαιδευτικοί και γονείς, μαθαίνουν. Για το λόγο αυτόν, στο Λεόντειο Λύκειο Πατησίων λειτουργούν καινοτόμες ομάδες στους τομείς της διδακτικής, των παιδαγωγικών και της τεχνολογίας. Τέτοιες ομάδες είναι η ομάδα διδακτικής, η ομάδα ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό, η ομάδα σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού, η ομάδα αγωγής υγείας, οι παιδαγωγικές ομάδες του δημοτικού και η ομάδα Stand by you (Είμαι δίπλα σου). Αφού, λοιπόν, πετύχαμε τη συνεργασία των παραπάνω ομάδων σε ενδοσχολικό επίπεδο, στη συνέχεια μας ενδιέφερε η ευρύτερη επικοινωνία με άλλους φορείς εκτός σχολείου, όπως για παράδειγμα άλλα σχολεία, συναδέλφους από άλλες σχολικές μονάδες, πανεπιστημιακά ιδρύματα, γονείς, ερευνητικά και επιμορφωτικά κέντρα κ.λπ.

Στον άξονα αυτόν, άμεση επιδίωξή μας αποτελεί η υπέρβαση της εσωστρέφειας που χαρακτηρίζει πολλές φορές τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς, μέσα από τη δημιουργία ενός ιστότοπου, που θα αποτελεί με τη λειτουργία του μια ευκαιρία επιμόρφωσης για όλους μας, καθώς εκεί θα διεξάγεται ανταλλαγή απόψεων, ιδεών και πρακτικών, θα τίθενται ερωτήματα και θα γίνονται προτάσεις. Με αυτόν τον τρόπο, θα μπορέσουμε να αποφύγουμε τη στασιμότητα και την απομόνωση και θα μας δοθεί η δυνατότητα να μοιραστούμε καινούριες ιδέες, σκέψεις και εμπειρίες και να βελτιωθούμε μέσα από μια προοπτική επικοινωνίας και αυτομάθησης, που θα φέρει τους εκπαιδευτικούς πιο κοντά στην επίλυση των καθημερινών τους προβλημάτων και τη βελτίωση της δουλειάς τους. Αυτό, λοιπόν, θα επιτευχθεί μέσα από μια ιστοσελίδα, η οποία προς το παρόν ονομάζεται «εκπαιδευτικά μονοπάτια» και που θα έχει ως στόχο την παρουσίαση καινοτόμων πρακτικών στη διδακτική και στα παιδαγωγικά.

Ένα από τα καινοτόμα προγράμματα, που σύντομα θα παρουσιάζεται μέσα από τα «εκπαιδευτικά μονοπάτια», είναι και το πρόγραμμα Stand by you, μια προσπάθεια προσέγγισης και υποστήριξης των μαθητών. Είναι ένα πρόγραμμα ανάπτυξης παιδαγωγικών τρόπων και μεθόδων για την καλύτερη προσέγγιση μαθητών με ιδιαίτερες κοινωνικές συμπεριφορές εντός και εκτός τάξης, των «δύσκολων» ή αποξενωμένων παιδιών, τα οποία συχνά δημιουργούν προβλήματα στην ομαλή λειτουργία της τάξης και ευρύτερα του σχολείου, αλλά και στον εαυτό τους και στην οικογένειά τους. Πρόκειται για μια ριζοσπαστική παρέμβαση από την πλευρά των εκπαιδευτικών, για την αντιμετώπιση παραβατικών και ιδιόζουσών συμπεριφορών μαθητών, με στόχο την άμεση ή μακροπρόθεσμη αντιμετώπισή τους.

Ξεκινώντας τη δράση της, η ομάδα του SBY έλαβε πολύ σοβαρά υπόψη της δύο βασικά δεδομένα: α) την εικόνα του σημερινού εφήβου και β) την εικόνα του σημερινού εκπαιδευτικού. Ο πρώτος παρουσιάζεται συχνά αδιάφορος, σκληρός, συναισθηματικός, απαξιώνοντας εύκολα τα πάντα. Όχι σπάνια, εμφανίζει επιδεικτικά βίαιη και γενικά παραβατική συμπεριφορά. Χαρακτηριστικά του, επίσης, είναι η έλλειψη επικοινωνίας, η απομόνωση, η περιθωριοποίηση, καθώς και η αδιαφορία προς την εκπαιδευτική διαδικασία. Δείχνει προτίμηση σε ιδιαίτερες κοινωνικές συμπεριφορές και ομάδες ή επιλέγει την εσωστρέφεια και την απομόνωση, στο περιθώριο της σχολικής κοινότητας.

Από την άλλη, δυστυχώς, ο σύγχρονος εκπαιδευτικός δεν παρουσιάζει την καλύτερη δυνατή εικόνα. Φαίνεται να διαθέτει ελλιπή εκπαίδευση σε θέματα διαχείρισης παιδαγωγικών προβλημάτων, αλλά και διαχείρισης της τάξης. Την κατάσταση αυτή δυσχεραίνουν ακόμη περισσότερο τα υπάρχοντα οικονομικά, προσωπικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά προβλήματα που στιγματίζουν το σημερινό κοινωνικό γίγνεσθαι. Γενικότερα, θα λέγαμε πως ο εκπαιδευτικός βιώνει μια αποστασιοποίηση από τον παιδαγωγικό του ρόλο και δεν μπορεί να διακρίνει την ανάγκη επανακαθορισμού της έννοιας «πειθαρχία» με βάση τις εξελίξεις που έχουν συντελεστεί μέσα στην κοινωνία τα τελευταία χρόνια. Κατόπιν όλων αυτών, η ομάδα του SBY έθεσε ως εφελκυστήρα της την κατ' αποκλειστικότητα παρατήρηση, περιγραφή και καθοδήγηση του μαθητή με την ιδιόζουσα συμπεριφορά, από τον εκπαιδευτικό, με στόχο τη βελτίωση της συμπεριφοράς και την ανάδειξη των θετικών στοιχείων του παιδιού.

Η δράση της ομάδας του SBY ακολουθεί συγκεκριμένη πορεία, χαρακτηρίζεται από οργάνωση και μεθοδικότητα και κινείται σε τέσσερα επίπεδα: α) την παρατήρηση, β) την επεξεργασία, γ) το σχεδιασμό, δ) τη δράση. Πιο συγκεκριμένα, η ομάδα, με τη βοήθεια του επόπτη, του υπευθύνου δηλαδή της κάθε τάξης (θεσμός των Λεοντείων Λυκείων), αποφασίζει με ποιο μαθητή θα ασχοληθεί κατά προτεραιότητα. Συνήθως, πρόκειται για τρεις τύπους μαθητών, χωρίς βέβαια να αποκλείονται άλλες περιπτώσεις: α) ο μαθητής που κριτικάρει, αμφισβητεί, είναι επιθετικός, β) ο μαθητής που είναι εσωστρεφής, χωρίς στόχους και χωρίς εμφανή κοινωνικό ιστό και γ) ο μαθητής που διαμαρτύρεται γενικά, νομίζοντας ότι συνεχώς τον αδικούν, τον πιέζουν ή δεν τον καταλαβαίνουν.

Αφού συντελεστεί η πρώτη επαφή του μαθητή με τον επόπτη της τάξης, στη συνέχεια, κατόπιν ομοφωνίας των μελών της ομάδας, αυτός εντάσσεται στο πρόγραμμα του SBY. Η ομάδα έχει εβδομαδιαία κοινή ώρα συνάντησης, στη διάρκεια της οποίας διεξάγεται η επεξεργασία των θεμάτων που προκύπτουν. Κάθε εκπαιδευτικός-μέλος της ομάδας αναλαμβάνει έναν ή δύο μαθητές και ασχολείται με αυτούς για όσο διάστημα χρειαστεί. Στη συνέχεια, αναζητούνται οι αιτιολογικοί παράγοντες της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, διαμορφώνεται ο σχεδιασμός παρέμβασης στο περιβάλλον του μαθητή και τίθενται μικροί και εύκολοι στόχοι προκειμένου να τροποποιηθούν οι συνθήκες. Κατά τη διάρκεια της δράσης της ομάδας, είναι καταλυτικός

ο ρόλος των ψυχολόγων του σχολείου, καθώς συμβουλεύουν και σε αρκετές περιπτώσεις κατευθύνουν τους εκπαιδευτικούς. Παράλληλα, υπάρχει ανταλλαγή πληροφοριών γύρω από το μαθητή, οι οποίες βοηθούν την ομάδα να οργανώσει ακόμα καλύτερα τη δράση της και να αποφύγει σοβαρά λάθη. Το έργο του SBY βοηθάει επίσης πολύ η επαφή με τους γονείς ή το γονέα του μαθητή, καθώς και η συνεργασία με φορείς εκτός σχολείου, όπως ψυχολόγους, ψυχιάτρους, νοσοκομεία, ειδικούς παιδαγωγούς, όταν αυτό βέβαια κρίνεται αναγκαίο.

Ο τρόπος που λειτουργεί η ομάδα έχει να κάνει με τρεις βασικές τακτικές αντιμετώπισης, οι οποίες βοηθούν και στην ομαλότερη προσέγγιση του μαθητή και στην καλύτερη επίλυση των προβλημάτων. Η πρώτη τακτική που ακολουθείται από την ομάδα του SBY είναι η τακτική της «μη σύγκρουσης». Ο εκπαιδευτικός διατηρεί θετική στάση απέναντι στο μαθητή, ενώ παράλληλα επιμένει και είναι σταθερός σε κάτι, χωρίς να είναι επιθετικός και χωρίς να υποχωρεί. Η δεύτερη είναι η τακτική του «εγώ», κατά την οποία ο εκπαιδευτικός δεν στέκεται ως αυστηρός κριτής-δικαστής απέναντι στη συμπεριφορά του μαθητή, αλλά συμπάσχει, συμμερίζεται, μοιράζεται, στενοχωριέται, τοποθετεί τον εαυτό του από την πλευρά του προβλήματος, π.χ. «εγώ στενοχωριέμαι ή προβληματίζομαι όταν έρχεσαι αδιάβαστος». Με άλλα λόγια, το «εγώ» ως μήνυμα δεν είναι απειλητικό, δεν προκαλεί αντίδραση. Αντίθετα, δείχνει ενδιαφέρον και ευνοεί την επικοινωνία των δύο πλευρών. Τέλος, σειρά έχει η τακτική της «μη ήττας». Πρέπει να γίνει αντιληπτό στο μαθητή ότι κανείς δεν κερδίζει, ούτε χάνει, καθώς η λύση του προβλήματος είναι κοινά αποδεκτή. Ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να επικοινωνεί και όχι απλώς να συνομιλεί. Οι συνεχείς συζητήσεις με το μαθητή σχετικά με θέματα που τον ενδιαφέρουν και η απόπειρα οικοδόμησης ενός αισθήματος εμπιστοσύνης, αποδοχής, αυτοελέγχου και διαθεσιμότητας καθίστανται σημαντικοί αρωγοί στη συνολική προσπάθεια. Όλα τα παραπάνω, λοιπόν, στο πλαίσιο ενός καλού σχεδιασμού ενεργειών και συντονισμού των μελών της ομάδας, συμβάλλουν στην επιτυχία των προσδιορισμένων στόχων και φέρνουν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα.

Σε αυτό το σημείο, όμως, τίθεται το ερώτημα ποιοι είναι οι στόχοι αυτοί και ποια αποτελέσματα επιδιώκει να φέρει το πρόγραμμα του SBY. Όσον αφορά τους στόχους, πρέπει να τους διακρίνουμε σε δύο κατηγορίες: α) στο μεσοπρόθεσμο-άμεσο και β) στο μακροπρόθεσμο-έμμεσο. Ο πρώτος είναι αυτός που αφορά το συγκεκριμένο πρόβλημα-περίπτωση και είναι η αλλαγή συμπεριφορών, που συμβαίνουν είτε συχνά είτε σπάνια, και συνεπάγονται αρνητικές παρενέργειες και επιδράσεις στον ίδιο το μαθητή, αλλά και στο περιβάλλον, τόσο το οικογενειακό, όσο και το σχολικό. Ο δεύτερος στόχος έχει να κάνει με μια ευρύτερη προοπτική του προγράμματος SBY, η οποία δύναται να πάρει τη μορφή είτε επιμόρφωσης είτε έρευνας, που θα προωθείται και θα προβάλλεται μέσα από τα δίκτυα. Πιο συγκεκριμένα, ο δεύτερος στόχος έχει να κάνει με τη δημιουργία μιας βάσης δεδομένων, τόσο για την καταγραφή των προβλημάτων, όσο και για τη διαχείριση-αντιμετώπισή τους, καθώς και με τον τρόπο με τον οποίο η καταγραφή αυτή θα βρίσκεται στη διάθεση της σχολικής και εκπαιδευτικής κοινότητας.

Τα αποτελέσματα είναι σημαντικά και για τις δύο πλευρές, τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τους μαθητές. Στους πρώτους, έχουν να κάνουν σαφώς με τη βελτίωσή τους ως παιδαγωγών, τη διεύρυνση της εμπειρίας τους, τη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας και της διαχείρισης των διαφόρων προβλημάτων και, βέβαια, την πρακτική εφαρμογή της θεωρίας σε ρεαλιστική βάση. Οπωσδήποτε, μετά από όλα αυτά, ο εκπαιδευτικός επαναπροσδιορίζει πολλά από τα δεδομένα που είχε μέχρι εκείνη τη στιγμή και νιώθει να εξελίσσεται ουσιαστικά, πλέον, μέσα από την πράξη. Στους μαθητές, τα αποτελέσματα έχουν ανάλογη βαρύτητα, καθώς το SBY προσδοκά να τους βοηθήσει να προβληματιστούν για τη συμπεριφορά τους, να αναγνωρίσουν τους παράγοντες που την επηρεάζουν, να μάθουν να εκτιμούν τις επιπτώσεις της και να αναδιαμορφώνουν την εικόνα του «εγώ» τους.

Ολοκληρώνοντας την περιγραφή του προγράμματος Stand by you, οφείλουμε να τονίσουμε ορισμένα στοιχεία, τα οποία ίσως δεν γίνονται αντιληπτά από την πρώτη στιγμή. Όλη αυτή η διαδικασία παρέμβασης των εκπαιδευτικών στην ιδιάζουσα συμπεριφορά μαθητών δεν αποτελεί εύκολη υπόθεση. Απαιτεί χρόνο, διάθεση, ψυχικές αντοχές, υπέρβαση του συμβατικού επαγγελματισμού μας και πλήρη συνειδητοποίηση του παιδαγωγικού μας ρόλου. Το έργο της ομάδας καθίσταται ακόμα πιο δύσκολο, καθώς εκ των πραγμάτων αναγκάζεται να δρα αθόρυβα, διακριτικά και αφανώς, παρόλο που οι παρεμβάσεις της είναι καταλυτικές και καίριες. Γι' αυτό και αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση η απόλυτη εχεμύθεια. Στην ουσία, το SBY δρα μέσα στα πλαίσια της πρόληψης ως επίκαιρη παιδαγωγική διέξοδος και γι' αυτό αποτελεί ένα σύγχρονο τρόπο άρθρωσης παιδαγωγικού λόγου εντός του σχολείου.

Η ομάδα του SBY χωρίζεται σε δύο μικρότερες υποομάδες, που συναντώνται μια φορά το μήνα. Η πρώτη είναι η υποομάδα του Γυμνασίου, που απαρτίζεται από τους Περπινιά Σ., Μαθηματικό, Αναπληρωτή Γενικό Διευθυντή, Κεσανοπούλου Λ., Κλινική Ψυχολόγο, Βούλγαρη Γ., Θεολόγο, Επόπτη Α' Γυμνασίου, Παπασπύρου Σ., Φιλολόγο, Επόπτη Β' Γυμνασίου, Κώστα Γ., Καθηγητή Γαλλικών, Επόπτη Γ' Γυμνασίου και Κατσάνη Ειρ., Φιλολόγο.

Η δεύτερη είναι η υποομάδα του Λυκείου, που την αποτελούν οι Περπινιάς Σ., Μαθηματικός, Αναπληρωτής Γενικός Διευθυντής, Γαλιατσάτου Ρ., Σχολική Ψυχολόγος, Μαμαλής Π., Μαθηματικός, Επόπτης Α' Λυκείου, Τόλης Ε., Μαθηματικός, Επόπτης Β' Λυκείου, Δαουλάκου Ι., Νομικός, Επόπτρια Γ' Λυκείου και Πολυδώρου Α., Φιλολόγος.

Το SBY αποτελεί ένα αντιπροσωπευτικό παράδειγμα της χρησιμότητας των δικτύων συνεργασίας. Πόσα τέτοια σημαντικά και αξιόλογα προγράμματα, πρωτοβουλίες, πρακτικές και δραστηριότητες υπάρχουν σε πολλά σχολεία, της Ελλάδας ή του εξωτερικού, που δυστυχώς όμως αγνοούνται ή μένουν στο περιθώριο! Πρέπει να γίνει απόλυτα κατανοητό πως ένα οριζόντιο δίκτυο επικοινωνίας μπορεί να αποτελέσει μια πιο δυναμική προοπτική μάθησης, μια προοπτική που θα δώσει στους εκπαιδευτικούς φρέσκιες ιδέες, καινούρια διάθεση, κίνητρα για περισσότερη και ουσιαστικότερη δουλειά. Ο εκπαιδευτικός αρχίζει και χαίρεται τη δουλειά

του όταν αυτή ανανεώνεται και όχι όταν καταλήγει να είναι πορεία ρουτίνας προς τη σύνταξη. Το Λεόντειο Λύκειο Πατησίων, θέτοντας τον πήχη του παιδαγωγικού του έργου ψηλά και κάνοντας μικρά και προσεκτικά βήματα, επιχειρεί να φέρει τους εκπαιδευτικούς πιο κοντά, όχι μόνο μεταξύ τους, αλλά και με την ίδια τους την εργασία, με το ίδιο τους το έργο. Το δίκτυο που δημιουργείται στο Λεόντειο Λύκειο δεν αντικαθιστά τα ήδη υπάρχοντα ενημερωτικά δίκτυα, αλλά εστιάζει στην παρουσίαση καινοτόμων προσπαθειών διαμορφώνοντας «ένα σχολείο που συνεχώς μαθαίνει».



Κωνσταντίνος Γκούφας και Δημήτρης Βασιλείου

Πειραματικό Λύκειο Ιλίου

ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΑ ΔΙΚΤΥΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ ΙΛΙΟΥ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το δίκτυο επιμόρφωσης του Πειραματικού Λυκείου Ιλίου αποτελεί προσπάθεια ενδοσχολικής επιμόρφωσης που υλοποιείται σε ένα δημόσιο σχολείο και, ταυτόχρονα, πρόταση επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Το εκπαιδευτικό δυναμικό της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας θεωρεί ότι η οργάνωση της επιμόρφωσης με αφετηρία το σχολικό οργανισμό αποτελεί προτεραιότητα και ότι οποιαδήποτε πρωτοβουλία σχολικής βελτίωσης είναι αναγκαίο να ξεκινά από τη βάση, τη σχολική μονάδα, που έχει συγκεκριμένες ιδιαιτερότητες και ανάγκες, οι οποίες πρέπει να ληφθούν υπόψη. Επιβεβαιώνεται, έτσι, ότι ο εκπαιδευτικός και η επιμόρφωσή του πρέπει να βρίσκονται στο κέντρο των εκπαιδευτικών εξελίξεων στο σχολείο του σήμερα και του αύριο. Και αυτό γιατί, όπως αναφέρει πολύ εύστοχα και ο Fullan (1991), για να εισαχθούν καινοτομίες και να αλλάξουν χρόνιες δυστοκίες, πρέπει πρώτα από όλα να πειστούν οι εκπαιδευτικοί. Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να νιώθει ότι συναποφασίζει και ότι οι ανάγκες του για συνεχή επαγγελματική εξέλιξη, επιμόρφωση και υποστήριξη στηρίζονται με κατάλληλα σχεδιασμένες δράσεις. Τότε, και μόνο τότε, θα μπορέσει απερίσπαστος να προωθήσει καινοτόμες δράσεις και να γίνει ενσυνείδητος φορέας της υλοποίησής τους στα ελληνικά σχολεία (Robinson 1997).

Το σχολείο μας μετατράπηκε σε Πειραματικό Λύκειο κατά το σχολικό έτος 2009-2010 και μεταξύ των υποχρεώσεων που δημιουργεί η μετατροπή αυτή είναι η επιμόρφωση του διδακτικού του προσωπικού στις επιστημονικές εξελίξεις σε θέματα παιδαγωγικής και διδακτικής, αλλά και η διάχυση των γνώσεων αυτών σε συναδέλφους άλλων σχολείων. Γεγονός όμως είναι ότι επιμορφωτικές δραστηριότητες είχε αναπτύξει το σχολείο πολλά χρόνια πριν γίνει Πειραματικό. Είναι εμπειρωμένη αντίληψη στην κουλτούρα του συγκεκριμένου ιδρύματος ότι κάθε σχολείο μπορεί και πρέπει να αναλαμβάνει ενδοσχολικές επιμορφωτικές πρωτοβουλίες, γεγονός που αποκτά πολύ μεγάλη σημασία στη νέα θεώρηση περί εκπαιδευτικής αποκέντρωσης. Βέβαια, κάθε σχολείο έχει επιμορφωτικές ιδιαιτερότητες που μπορεί να τις έχει επισημάνει στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησής του. Η συγκεκριμένη, λοιπόν, μορφή επιμόρφωσης έχει το πλεονέκτημα της ευελιξίας, της άμεσης ανατροφοδότησης και της προσαρμογής στις εκάστοτε ανάγκες.

Στόχος των επιμορφωτικών πρωτοβουλιών ήταν να ενισχυθούν οι επαγγελματικές γνώσεις και η επαγγελματική θέση και εξέλιξη των εκπαιδευτικών, με τον εμπλουτισμό των επιστημονικών γνώσεων κάθε ειδικότητας σύμφωνα με τα πιο πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα

και την ανανέωση των παιδαγωγικών πρακτικών με νέες τεχνικές. Συνάμα, στόχο αποτελεί και ο προβληματισμός και η ανταλλαγή απόψεων σε βασικά εκπαιδευτικά θέματα. Γι' αυτό το λόγο θεωρήθηκε απαραίτητη η υποστήριξη των προσπαθειών αυτών μέσω της δημιουργίας «γεφυρών», με απώτερο σκοπό τη δικτύωση των εκπαιδευτικών του σχολείου και τη δικτύωση με άλλα σχολεία, με σχολικούς συμβούλους, Πανεπιστήμια, το Δήμο και άλλους φορείς.

Συγκεκριμένα, η επιμόρφωση που υλοποιείται στο Πειραματικό Λύκειο Ιλίου βασίζεται στους παρακάτω άξονες:

- α) ενδοσχολικά επιμορφωτικά σεμινάρια
- β) «απόπειρες» διδασκαλίας
- γ) αλληλοϋποστήριξη εκπαιδευτικών
- δ) εκπαιδευτικές ανταλλαγές
- ε) ρόλος της βιβλιοθήκης
- στ) ρόλος της διεύθυνσης.

ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

Τα σεμινάρια ενδοσχολικής επιμόρφωσης οργανώνονται σε δύο φάσεις, κατά την έναρξη και στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, και αποτελούν θεσμό για το σχολείο μας τα τρία τελευταία χρόνια. Τον προγραμματισμό τους αναλαμβάνει ομάδα εκπαιδευτικών του σχολείου, υπό την εποπτεία της διεύθυνσης, από το προηγούμενο έτος. Στο πρώτο στάδιο, κατά το μήνα Μάιο, η ομάδα επιλέγει τα θέματα των εισηγήσεων, αναζητεί εισηγητές, συντάσσει το πρόγραμμα του σεμιναρίου και το υποβάλλει για έγκριση στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο δεύτερο στάδιο, κατά το μήνα Ιούνιο, οργανώνεται η γραμματειακή υποστήριξη του σεμιναρίου και συγκεντρώνεται το υλικό των παρουσιάσεων.

Το σεμινάριο πραγματοποιείται το πρώτο δεκαήμερο του Σεπτεμβρίου και απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς του σχολείου μας, αλλά και σε συναδέλφους της ευρύτερης περιφέρειας. Οι εισηγητές είναι πανεπιστημιακοί, σχολικοί σύμβουλοι, υπεύθυνοι των Γραφείων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Πολιτιστικών Θεμάτων, άνθρωποι του πνεύματος, εκπαιδευτικοί με καινοτόμες δράσεις. Τα θέματα των εισηγήσεων αφορούν παιδαγωγικά ζητήματα ή συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα. Ορισμένες φορές οργανώνονται και εργαστήρια βιωματικού χαρακτήρα.

Μεγάλη σημασία έχει η αξιολόγηση του σεμιναρίου. Η οργανωτική επιτροπή μοιράζει ερωτηματολόγια στους επιμορφούμενους, με την έναρξη του σεμιναρίου, τα οποία συγκεντρώνονται με τη λήξη του και αποτελούν αντικείμενο ανατροφοδότησης για την οργάνωση και του επόμενου σεμιναρίου. Η ομάδα οργάνωσης του σεμιναρίου αναλαμβάνει την επεξεργασία των ερωτηματολογίων, προβληματίζεται, αλλά και λαμβάνει υπόψη τις προτάσεις και παρατηρήσεις στην οργάνωση του επόμενου σεμιναρίου. Για παράδειγμα, ως θέμα της πρώτης φάσης του σεμιναρίου της επόμενης χρονιάς έχει επιλεγεί η διαθεματικότητα,

με αφορμή αιτήματα των επιμορφούμενων, αλλά και την εκπόνηση μιας σειράς διαθεματικών προγραμμάτων στο σχολείο μας, κατά την τελευταία δεκαετία.

Η δεύτερη φάση των σεμιναρίων ενδοσχολικής επιμόρφωσης διεξάγεται στο μέσον περίπου της σχολικής χρονιάς (Φεβρουάριο ή Μάρτιο). Επικεντρώνεται στο γνωστικό αντικείμενο και πραγματοποιείται με την οργάνωση δειγματικών διδασκαλιών ή μικροδιδασκαλιών από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου μας ή σχολικούς συμβούλους. Ακολουθεί συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων με την καθοδήγηση των σχολικών συμβούλων.

Σεμινάρια πραγματοποιούνται επίσης σε συνεργασία του σχολείου μας με άλλους φορείς (ΠΕΚ, πρόγραμμα PISA).

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΑΠΟΠΕΙΡΕΣ

Ο δεύτερος άξονας επιμόρφωσης στηρίζεται σε διδασκαλίες που γίνονται από πανεπιστημιακούς καθηγητές ή σχολικούς συμβούλους, καθώς και σε διδασκαλίες υπό την εποπτεία του Πανεπιστημίου Αθηνών ή του Γραφείου Σχολικών Συμβούλων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Πραγματοποιείται ταυτόχρονα από μία διδασκαλία σε κάθε ειδικότητα στο μέσον της σχολικής χρονιάς, κατά τη διάρκεια της έκτης διδακτικής ώρας. Την έβδομη διδακτική ώρα ακολουθεί συζήτηση.

ΑΛΛΗΛΟΪΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Ο τρίτος άξονας βασίζεται στο συνεργατικό κλίμα που επικρατεί στη συγκεκριμένη μονάδα, στις σχέσεις εμπιστοσύνης και στη διάθεση πειραματισμού που ενυπάρχει και καλλιεργείται. Παράδειγμα αποτελεί το γεγονός ότι, πριν τις δειγματικές διδασκαλίες, συνάδελφοι της ίδιας ειδικότητας λειτουργούν ως ομάδα, συζητώντας προτάσεις και πρακτικές, επιλέγοντας την πιο κατάλληλη κάθε φορά πρόταση. Αυτό είναι ένδειξη της σχολικής κουλτούρας που επικρατεί στο ίδρυμα και κατατάσσει ψηλά τη συστηματική ανταλλαγή απόψεων, την ετεροπαρατήρηση διδασκαλιών και τις συνδιδασκαλίες ακόμα και διαφορετικών ειδικοτήτων. Παράλληλα, η εξωστρεφής κουλτούρα του σχολείου γίνεται αντιληπτή και από την καθοδήγηση συναδέλφων άλλων σχολείων, σε σχέση π.χ. με τη λειτουργία της βιβλιοθήκης, την αξιοποίηση μουσειοσκευών, εκπαιδευτικά προγράμματα, αλλά και από τις εισηγήσεις καθηγητών του σχολείου σε ημερίδες επιμόρφωσης εκπαιδευτικών οργανωμένες από σχολικούς συμβούλους και συναφείς φορείς. Το συνεργατικό κλίμα αναδεικνύεται επίσης από τη διδασκαλία Αγγλικών από καθηγητές του σχολείου σε συναδέλφους τους, κατά τη διάρκεια κοινών κενών του ωρολογίου προγράμματος.

ΓΝΩΡΙΖΟΝΤΑΣ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΟΥ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΥ

Η αλληλοπαρατήρηση, η ανατροφοδότηση και η αναζήτηση νέων πρακτικών αποτελούν

το πλαίσιο οργάνωσης εκπαιδευτικών επισκέψεων στο εξωτερικό. Τα δύο προηγούμενα χρόνια, πραγματοποιήθηκαν πολυήμερες εκδρομές στο Λονδίνο και στη Σκωτία. Οι συνοδοί εκπαιδευτικοί και οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν μαθήματα και σχολικές δραστηριότητες για μια ολόκληρη ημέρα, στο Stanley Park High School την πρώτη χρονιά και στο Huntington Secondary York, τη δεύτερη. Συζήτησαν με τους Άγγλους συναδέλφους τους, αντάλλαξαν απόψεις και υιοθέτησαν πρακτικές. Φέτος, οργανώνεται εκπαιδευτική επίσκεψη στο Μιλάνο, όπου οι μαθητές θα παρακολουθήσουν για μια μέρα μαθήματα σε ιταλικό σχολείο.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ

Ιδιαίτερα σημαντικός είναι ο ρόλος της βιβλιοθήκης του σχολείου μας στην υλοποίηση του δικτύου ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Άλλωστε, ένας από τους βασικότερους λόγους ίδρυσης των σχολικών βιβλιοθηκών είναι ο σχεδιασμός νέων μεθοδολογιών στις διαδικασίες μάθησης

Η εκπαιδευτικός-υπεύθυνη της σχολικής βιβλιοθήκης εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία, στηρίζει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και συμμετέχει ενεργά στη διαμόρφωσή του. Η βιβλιοθήκη του σχολείου μας αποτελεί το χώρο οργάνωσης όλων των δραστηριοτήτων. Ο ρόλος της είναι κατεξοχήν υποστηρικτικός και ενημερωτικός. Συνεπώς, προβάλλει, κινητοποιεί και ενθαρρύνει όλες τις πρωτοβουλίες και δράσεις που αναπτύσσονται στο σχολείο. Στο πλαίσιο αυτό, αναλαμβάνει την παραγωγή πρωτότυπου υλικού για την οργάνωση και υποστήριξη των διαθεματικών προγραμμάτων, αλλά και διαθέτει υλικό σε άλλα σχολεία, τα οποία έχει φροντίσει να ενημερώσει εκ των προτέρων. Πρωταρχικός είναι ο ρόλος της βιβλιοθήκης στον προγραμματισμό και στη διεξαγωγή των σεμιναρίων ενδοσχολικής επιμόρφωσης.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ

Όπως πολύ χαρακτηριστικά και εύστοχα αναφέρει ο Bennis (1989), η πραγματική άσκηση ηγεσίας είναι κάτι σαν την ομορφιά· είναι δύσκολο να την ορίσεις, αλλά όλοι μπορούν να την αναγνωρίσουν μόλις την αντικρίσουν. Για να πραγματωθούν όλα τα παραπάνω, καταλυτική είναι η συνδρομή της Διεύθυνσης του σχολείου και η άσκηση μιας κάθε άλλο παρά διεκπεραιωτικής ηγεσίας (Wallace 2002). Μιας ηγεσίας με όραμα και συνάμα δημοκρατικό και αποκεντρικό προφίλ. Με αυτόν τον τρόπο, η ηγεσία δίνει την ώθηση για την επίτευξη κοινά σχεδιασμένων στόχων και εμπλέκει όλους σε αυτή τη διαδικασία (Fidler 1997). Χαρακτηριστικό είναι ότι ακόμη και η ίδια η Διεύθυνση και η Υποδιεύθυνση του σχολείου συμμετέχουν στην επιμόρφωση. Παράλληλα, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για επιμορφωτικές δραστηριότητες, ενθαρρύνουν και υποστηρίζουν επιστημονικά καινοτόμες δράσεις, ενημερώνουν συστηματικά για σεμινάρια, ημερίδες και συνέδρια, προωθούν προκηρύξεις προγραμμάτων μεταπτυχιακών σπουδών και προτρέπουν ολόψυχα για συμμετοχή σε όλα αυτά. Για όλα τα παραπάνω, το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου ενημερώνεται μέσω αναρτήσεων, προσωπικών

θυρίδων και ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Οι συνάδελφοι αποκτούν έτσι αυτοπεποίθηση και κοινό όραμα που, μεταξύ άλλων, αποτελούν και την αιτία για τα όσα ενδιαφέροντα συμβαίνουν στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό ίδρυμα.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί προϋπόθεση για τη σχολική βελτίωση και αποτελεσματικότητα, αλλά και για την εισαγωγή καινοτομιών και την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού. Σε αυτό το πλαίσιο, η επιμόρφωση αποτελεί αναγκαιότητα και η ενδοσχολική επιμόρφωση αφετηρία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

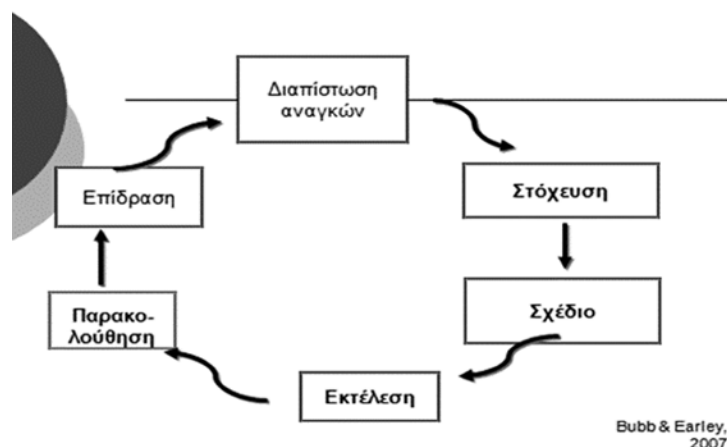
- Bennis, W. G. (1989) *On Becoming a Leader*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Fidler, B. (1997) «School Leadership: some key ideas», *School Leadership and Management*, τχ. 17.1: 23-37.
- Fullan, M. (1991) *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- Robinson, B. (1997) «Getting ready to change: the place of change theory in the information technology education of teachers», στο Passel, D. & Samways, B., *Information Technology Supporting Change through Teacher Education*: 40-51. London: Chapman & Hall.
- Wallace, M. (2002) «Modelling leadership and management effectiveness: primary school senior management teams in England and Wales». *School Effectiveness and School Improvement*, τχ. 13.2: 163-186.

Η ΣΥΝΕΧΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΟΑΜΕΡΙΚΑΝΙΚΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΙΔΡΥΜΑΤΟΣ

Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι μια συνεχής διαδικασία, που περιλαμβάνει όλες τις τυπικές και άτυπες εμπειρίες μάθησης με τις οποίες έρχεται σε επαφή ο εκπαιδευτικός, ατομικά αλλά και σε συνεργασία με τους συναδέλφους του. Οι μαθησιακές αυτές εμπειρίες ενδυναμώνουν τους εκπαιδευτικούς, καθώς προσφέρουν ευκαιρίες στοχασμού πάνω στην εκπαιδευτική πράξη, ενισχύουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους και βελτιώνουν τις πρακτικές τους, με αποτέλεσμα την καλύτερη και αποτελεσματικότερη μάθηση των μαθητών.

Το πρόγραμμα που αναπτύξαμε έχει μια φιλοσοφία και πολύ συγκεκριμένους στόχους. Πιστεύουμε ότι «τα καλά σχολεία κάνουν τους καλούς δασκάλους και οι καλοί δάσκαλοι κάνουν τα καλά σχολεία», ότι, δηλαδή, τα σχολεία πρέπει να δημιουργούν με συστηματικό τρόπο τις ευκαιρίες ανάπτυξης του εκπαιδευτικού τους προσωπικού. Το πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης του προσωπικού πρέπει να επιτυγχάνει ισορροπία ανάμεσα στις ανάγκες του ατόμου, των ομάδων, του σχολείου και του έθνους. Να ενθαρρύνει την αφοσίωση του εκπαιδευτικού στο έργο του, να του ενισχύει την αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση και να του δίνει τη δυνατότητα να αντλεί ικανοποίηση από την εργασία του και από τη συνεργασία του με τους μαθητές και τους συναδέλφους του.

Η πορεία προς την επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού είναι μια λογική σειρά διαδικασιών που περιλαμβάνει καταρχήν τη διαπίστωση των αναγκών, το σχεδιασμό για την κάλυψή τους, την πραγματοποίηση-υλοποίηση των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων και την παρακολούθησή τους, ώστε να γίνονται οι απαραίτητες παρεμβάσεις και, τέλος, την αξιολόγηση του προγράμματος. Ο κύκλος επαναλαμβάνεται στο τέλος κάθε περιόδου με τις βελτιώσεις που θα επισημανθούν (Earley & Bubb 2005).



Η Suzan Rosenholtz (Rozenholtz 1991) διακρίνει τα σχολεία σε δύο τύπους: αυτά που βρίσκονται σε κατάσταση μαθησιακής ένδειας («learning impoverished schools») και τα μαθησιακά πλούσια σχολεία («learning enriched schools»). Στον πρώτο τύπο, οι εκπαιδευτικοί δεν επικοινωνούν μεταξύ τους, υπάρχει έντονο κλίμα ανταγωνιστικότητας, έλλειψη θετικής ανατροφοδότησης, απόκλιση στόχων. Η επιμόρφωση και η επαγγελματική ανάπτυξη αντιμετωπίζονται αρνητικά, θεωρούνται μάλλον υποχρέωση παρά δικαίωμα του εργαζομένου. Νομίζω ότι κανείς δεν θα ήθελε να εργάζεται σε ένα τέτοιο σχολείο. Αντίθετα, σε ένα σχολείο μαθησιακά πλούσιο, παρατηρείται συνεργασία των εκπαιδευτικών, υπάρχει εστίαση σε ένα κοινό όραμα και πίστη στη δια βίου μάθηση. Οι εκπαιδευτικοί δέχονται καλόπιστα την ανατροφοδότηση για το έργο τους, είναι πρόθυμοι να παίρνουν ρίσκα και να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες και, γενικώς, μοιράζονται τις ίδιες αξίες. Τέτοια σχολεία είναι επαγγελματικές κοινότητες μάθησης (Bolam & McMahon 2003), στις οποίες η μάθηση είναι συνεχής, ενώ ο χώρος της εργασίας είναι ένα εργαστήριο μάθησης όχι μόνο για τους μαθητές, αλλά και για τους εργαζομένους.

Λόγω έλλειψης χρόνου, δεν θα αναφερθώ στο ρόλο της ηγεσίας του σχολείου στην ανάπτυξη και υλοποίηση ενός προγράμματος συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης, που είναι πολύ σημαντικός. Θα προχωρήσω σε περιγραφή του προγράμματος που αναπτύξαμε στα σχολεία του Ελληνοαμερικανικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος. Το πρόγραμμα απευθύνεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς κατά ομάδες:

Πρόγραμμα νεοπροσληφθέντων εκπαιδευτικών. Έχουμε αρκετούς καινούριους εκπαιδευτικούς κάθε χρόνο, που πρέπει να ενταχθούν στην κουλτούρα του σχολείου και να υποστηριχθούν. Εκτός από τα σεμινάρια που παρακολουθούν σχετικά με τα διδακτικά εγχειρίδια, τη διαχείριση της τάξης, τις διδακτικές μεθόδους κ.λπ., ανατίθεται σε έναν έμπειρο εκπαιδευτικό του σχολείου να καθοδηγεί έναν καινούριο, να του δίνει όλες τις πληροφορίες που χρειάζεται και να τον βοηθάει να λύνει τα προβλήματά του (mentoring).

Διετές Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης (σε συνεργασία με καθηγητές από τα Πανεπιστήμια Πελοποννήσου και Cambridge). Απευθύνεται σε σχετικά νέους εκπαιδευτικούς του σχολείου μας και τους δίνει όλη τη θεωρητική και την πρακτική κατάρτιση που χρειάζονται, ενώ προσφέρει ευκαιρίες για να συζητήσουν μεταξύ τους την εμπειρία που ήδη έχουν μέσα στην τάξη. Περιλαμβάνει γενικότερα θέματα της εκπαίδευσης, αλλά και θέματα ειδικής διδακτικής, άσκηση δηλαδή των εκπαιδευτικών κατά κλάδο.

Πρόγραμμα που οδηγεί στην απόκτηση *Master's in Learning-Centered Leadership* (σε συνεργασία με το Institute of Education, University of London). Απευθύνεται σε πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς. Η έννοια ηγεσία (leadership) νοείται όχι ως άσκηση διοίκησης, αλλά ως καθοδήγηση της μάθησης. Κάθε δάσκαλος ηγείται της μάθησης στην ομάδα του, στην τάξη του, στην επιτροπή που συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες του σχολείου και μπορεί να

επιφέρει αλλαγές στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του.

Τα μεσαία και ανώτερα διοικητικά στελέχη του σχολείου και οι Προϊστάμενοι των Ακαδημαϊκών Τμημάτων-Συντονιστές περιοδικά παρακολουθούν σεμινάρια, ώστε να μην είναι αυτοδίδακτοι στην καθοδήγηση των εκπαιδευτικών του τμήματός τους, αλλά να διαθέτουν και τη θεωρητική υποδομή για να το κάνουν (*mentoring-coaching*).

Προγράμματα *εξοικείωσης με τις τεχνολογίες* για όλο το προσωπικό. Ένας συνδυασμός προγραμμάτων εφαρμογών χρήσης των νέων τεχνολογιών και σχεδιασμού μαθημάτων εξοικειώνει τους εκπαιδευτικούς με τις νέες τεχνολογίες, ώστε να μπορούν να τις εντάξουν στη διδακτική πράξη με γνώμονα τις παιδαγωγικές αρχές του σχολείου. Στο σχολείο μας λειτουργεί επίσης Κέντρο Στήριξης της Επιμόρφωσης (ΚΣΕ).

Επιμόρφωση κλάδων ειδικοτήτων στο πλαίσιο των Ακαδημαϊκών Τμημάτων. Οι επιμορφωτικές δραστηριότητες των κλάδων ειδικοτήτων των Ακαδημαϊκών Τμημάτων είναι σχετικές είτε με τη θεωρητική κατάρτιση των εκπαιδευτικών του κλάδου είτε με τη διδακτική συγκεκριμένων μαθημάτων.

Οι διοικητικοί υπάλληλοι του σχολείου είναι μια άλλη μεγάλη ομάδα εργαζομένων στο σχολείο που πρέπει να παρακολουθούν τις εξελίξεις συντονιζόμενοι στο κοινό όραμα. Οι διοικητικοί υπάλληλοι εκπαιδεύονται συνεχώς σε θέματα τεχνολογίας, επικοινωνίας κ.λπ. Αρκετοί κύκλοι μαθημάτων απευθύνονται προς τους γονείς των μαθητών μας σε μια προσπάθεια να συγκλίνουμε προς κοινούς σκοπούς. Εκεί νομίζω θα μπορούσαμε να κάνουμε περισσότερα πράγματα. Το Εργαστήρι Ελευθέρων Σπουδών και το Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Ενηλίκων του σχολείου απευθύνονται σε κοινό εκτός σχολείου για όλα τα ενδιαφέροντα και συμπληρώνουν την κουλτούρα μάθησης για όλους που διαχέεται στο σχολείο.

Άτυπες μορφές επιμόρφωσης είναι διαδικασίες του σχολείου που μπορούν, αν χρησιμοποιηθούν με το σωστό τρόπο, να είναι και διαδικασίες επιμόρφωσης: οι συνεδριάσεις του Συλλόγου των Διδασκόντων, των Ακαδημαϊκών Τμημάτων, των Επιτροπών κ.ά. Εκτός από την καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών (*mentoring*) μπορούν να συμφωνηθούν διαδικασίες αλληλοπαρατήρησης μαθημάτων, συνεργασίες δηλαδή κατά τις οποίες ο ένας βοηθάει τον άλλο να σκεφτεί τι θα μπορούσε να βελτιώσει (*coaching*). Και, βέβαια, άτυπη μορφή επιμόρφωσης είναι και η αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, για την οποία θα σας μιλήσει ο κ. Μανταράκης.

Το «Educate the Educators» προέκυψε από ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι εκπαιδευτικοί. Διατυπώθηκε η άποψη ότι στα προηγούμενα προγράμματα επιμόρφωσης υπήρχε αποσπασματικότητα και έλλειψη στόχευσης. Έτσι, τα προγράμματα σχεδιάστηκαν συστηματικά, ενώ αναζητήθηκαν συνεργασίες με τα Πανεπιστήμια. Τα προγράμματα είναι σε εξέλιξη, αξιολογούνται στο τέλος κάθε περιόδου και πιστεύουμε ότι κάθε φορά που ξεκινάει ένας καινούριος κύκλος έχουμε βελτιώσει αυτά που εντοπίσαμε.

Εμπόδια υπάρχουν πολλά. Το κυριότερο είναι το έλλειμμα χρόνου των εκπαιδευτικών. Μας απασχολεί η αναλογία θεωρίας και πράξης, που πρέπει να συνυπάρχουν στο κάθε πρόγραμμα. Οι μορφές και τα κριτήρια των εργασιών που ανατίθενται στους εκπαιδευτικούς, που και πάλι έχουν σχέση με το έλλειμμα του χρόνου τους. Τέλος, η πιστοποίηση των προγραμμάτων (εκτός του MA, το οποίο πιστοποιείται από την Αγγλία). Προσπαθούμε το πρόγραμμα να είναι ολοκληρωμένο, να έχει συνοχή και συνέχεια και να καλύπτει όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Το όλο πρόγραμμα προσφέρει μια προοπτική μοντελοποίησης (Μπαγάκης 2010).

Τίποτα από αυτά δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί, αν στο χώρο εργασίας δεν υπάρχουν οι συνθήκες που προωθούν έναν προσανατολισμό στη μάθηση (MacBeath 2005), αν δεν υπάρχει κουλτούρα της μάθησης διάχυτη στο σχολείο, από την αίθουσα διδασκαλίας και την αίθουσα συνεδρίασης, στην αίθουσα που πίνουν καφέ οι συνάδελφοι, στο διάδρομο, παντού. Αυτό προσπαθήσαμε να κάνουμε και εμείς. Τα τελευταία τρία χρόνια, οι συζητήσεις που γίνονται στους χώρους του σχολείου για τη δουλειά μας είναι συνεχείς, ο καθένας θέλει να δει τι κάνει ο άλλος και να το συζητήσει. Η μάθηση δεν τελειώνει ποτέ.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bolam, R. & McMahon, A. (2003). «Recent Developments in CPD», στο C. Day & J. Sachs (eds), *International Handbook of the Continuing Professional Development of Teachers*. Maidenhead: Open University Press.
- Earley, P. & Bubb, S. (2005) *Leading and Managing Continuing Professional Development. Developing People, Developing Schools*. London: Paul Chapman Publishing.
- MacBeath, J. (2005) *The Self-Evaluation File. Good Ideas and Practical Tools for Teachers, Pupils and School Leaders*. (3rd ed.). Glasgow G77 6NT: Pollok Castle Estate.
- Μπαγάκης, Γ. (2010) *Έκθεση για την Πορεία του προγράμματος Παιδαγωγικής Κατάρτισης του HAEF*. Αθήνα.
- Rozenholtz, S., J. (1991) *Teachers' Workplace. The Social Organization of Schools*. New York and London: Teachers' College, Columbia University.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

Θα σας παρουσιάσω ένα πρόγραμμα που βρίσκεται σε εξέλιξη στο Κολλέγιο παράλληλα με τα προγράμματα επιμόρφωσης των καθηγητών που σας περιέγραψε η κ. Τσίγκου.

Πρόκειται για ένα πρόγραμμα σχολικής αυτοαξιολόγησης ή αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου, δηλαδή αξιολόγησης της παιδαγωγικής πράξης, αλλά και του ίδιου του σχολείου από τους εκπαιδευτικούς και τα στελέχη του. Στόχος της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση της παιδαγωγικής πράξης και της παρεχόμενης εκπαίδευσης, της διοικητικής οργάνωσης και της λειτουργίας του σχολείου. Ο κύκλος του εκπαιδευτικού σχεδιασμού περιλαμβάνει τη διατύπωση του σκοπού του σχολείου, την εσωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, το σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση δράσεων που στοχεύουν στη βελτίωσή του (MacBeath 2001, Σολομών 1999).

Το Ελληνοαμερικανικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα είναι ένας πολύ μεγάλος εκπαιδευτικός οργανισμός. Έχει 4.000 μαθητές και έξι σχολικές μονάδες: δύο Δημοτικά, δύο Γυμνάσια, δύο Γενικά Λύκεια και ένα IB, μοιρασμένα σε δύο campuses. Παίζει, λοιπόν, πολύ σημαντικό ρόλο για το σχολείο μας η επικοινωνία και η συνεργασία των εκπαιδευτικών, που είναι γύρω στους 500, για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού.

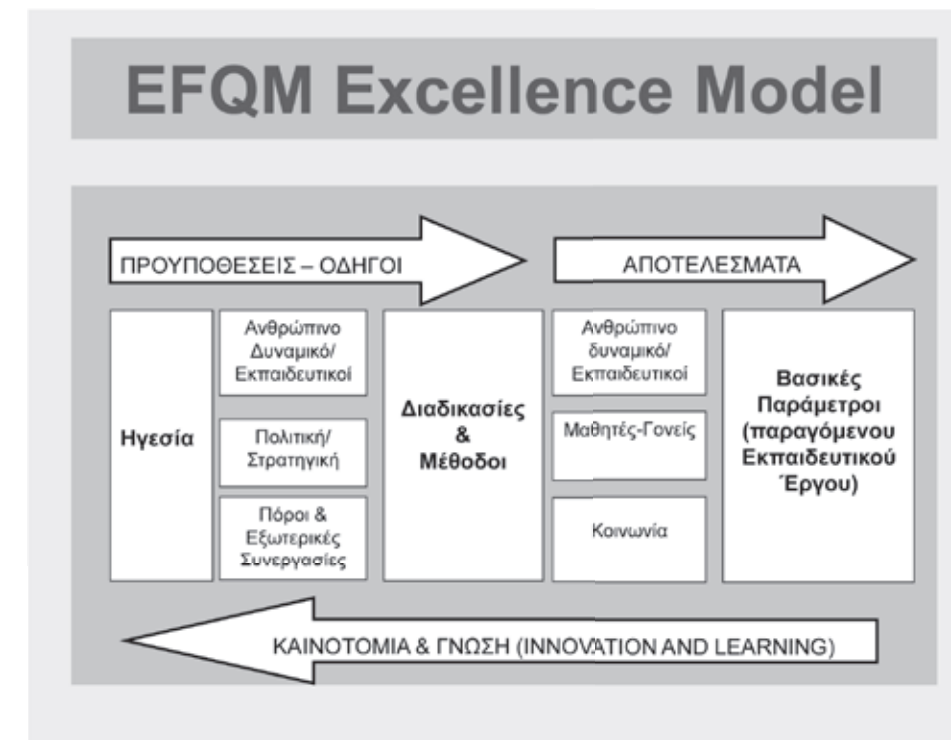
Στο πρόγραμμα σχολικής αυτοαξιολόγησης εμείς οι ίδιοι, καθηγητές και Διεύθυνση, αξιολογούμε το σχολείο μας και αναζητούμε τους τομείς που θα θέλαμε να βελτιώσουμε. Επεξεργαζόμαστε σχέδια βελτίωσης, τα οποία οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τα εφαρμόζουν, γιατί εκείνοι τα δημιούργησαν. Τα εφαρμόζουμε και τα επανεξετάζουμε.

Το κέρδος; Ότι εμπλέκονται όλοι. Αυτή η διαδικασία δεν εξαιρεί κανέναν και κυρίως δεν επιβάλλεται από πάνω προς τα κάτω. Τη δημιουργούν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μαζί με τη Διεύθυνση. Και αυτό είναι επίσης σημαντικό, γιατί ούτε οι εκπαιδευτικοί μόνοι τους μπορούν να φέρουν την αλλαγή, ούτε η Διεύθυνση μπορεί να την επιβάλει. Όταν όμως είναι κοινά αποδεκτό ότι κάτι πρέπει να αλλάξει, ότι κάτι πρέπει να βελτιωθεί, ο καθένας μέσα από το δικό του ρόλο θα βρει τον τρόπο να συμβάλει σε αυτήν την αλλαγή. Έτσι, όλα τα μέλη του Οργανισμού συνειδητοποιούν ότι είναι συνυπεύθυνα για την πορεία του.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν μαζί. Μιλάμε για δημοκρατικές διαδικασίες. Και ίσως αυτό είναι και το πιο δύσκολο σημείο, το πιο χρονοβόρο, κι αυτό που πιθανώς να μην μπορούμε να κάνουμε σε όλα τα σχολεία. Είμαι βέβαιος όμως ότι θα ήταν καλό να το κάνουμε και ότι θα το θέλαμε όλοι. Μιλάμε για μια αλλαγή δυναμική. Δεν πάμε στην δουλειά μας απλώς για να διεκπεραιώσουμε τις υποχρεώσεις μας. Θέλουμε να κάνουμε το έργο μας καλύτερα, θέλουμε

να το βελτιώσουμε. Και ψάχνουμε να βρούμε πώς θα γίνει αυτό, με τις συνθήκες που έχουμε, βέβαια.

Εμείς χρησιμοποιήσαμε ως αφετηρία το Μοντέλο Αριστείας του European Foundation for Quality Management (EFQM). Πρόκειται για έναν οργανισμό που έχει την έδρα του στις Βρυξέλλες. Έχει ασχοληθεί με σχολεία, αλλά κυρίως με ιδιωτικούς και δημόσιους οργανισμούς, νοσοκομεία κ.λπ. Το Μοντέλο Αριστείας του EFQM (EFQM Excellence Model 2010, Fundamental Concepts of Excellence 2010) υποδεικνύει ένα συγκεκριμένο τρόπο δουλειάς στους οργανισμούς που επιθυμούν να μπουν στο πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης. Χρειάστηκαν πέντε χρόνια για να φτάσουμε στο σημείο που είμαστε τώρα. Τα πρώτα δύο ήταν δοκιμαστικά. Τα επόμενα δύο εφαρμόσαμε το πρόγραμμα συστηματικά, αφού κρίναμε ότι είναι εφικτό και χρήσιμο για το σχολείο μας. Και τώρα είμαστε στον πέμπτο χρόνο. Είναι γεγονός ότι θα μπορούσαμε να είχαμε χρησιμοποιήσει κάποιο άλλο μοντέλο στη θέση του EFQM. Δεν είναι η συγκεκριμένη επιλογή που έχει σημασία. Σημασία έχει να είναι ξεκάθαροι οι στόχοι.



Το Μοντέλο Αριστείας του EFQM αποτελεί ένα καλά οργανωμένο πλαίσιο (Assessing for Excellence 2010, EFQM Excellence Model in Action 2000), που βασίζεται σε εννέα κριτήρια (βλ. Πίνακα). Με τα κριτήρια αυτά αξιολογείται η πορεία ενός οργανισμού προς την αριστεία. Το κριτήριο που ενδιαφέρει περισσότερο εμάς τους εκπαιδευτικούς είναι οι διαδικασίες, γιατί εκεί μπορούμε να κάνουμε αλλαγές. Δεν είμαι σίγουρος σε ποιο βαθμό μπορούμε να αλλάξουμε την ηγεσία ή σε ποιο βαθμό μπορούμε να αλλάξουμε τα προγράμματα που μας δίνει το Υπουργείο. Αλλά είναι βέβαιο ότι μπορούμε να αλλάξουμε τις διαδικασίες. Δεν έχει σημασία εάν αυτό θα γίνει σε μικρό ή μεγάλο βαθμό, αρκεί να είναι αποτέλεσμα συλλογικής διαδικασίας.

Ακολουθήσαμε μια πορεία που κράτησε πέντε χρόνια. Φτιάξαμε ένα ερωτηματολόγιο (Determining Excellence 2010), που συμπληρώθηκε από όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, προκειμένου να διαπιστώσουμε τα δυνατά σημεία του οργανισμού και εκείνα που χρειαζόνταν βελτίωση. Συγκροτήθηκαν εθελοντικά Επιτροπές Αυτοαξιολόγησης στις σχολικές μονάδες, που επέλεξαν βάσει ερωτηματολογίου τις περιοχές που χρήζουν βελτίωσης και ποιοτικής αναβάθμισης. Στη συνέχεια, σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε πλάνο βελτίωσης ανά περιοχή και τομέα, που αξιολογήθηκε και επανασχεδιάστηκε στο τέλος του σχολικού έτους με τη συμμετοχή ολόκληρου του ακαδημαϊκού συλλόγου. Ολοκληρώσαμε δύο κύκλους και βρισκόμαστε στην πέμπτη χρονιά.

Δεν είναι εύκολο. Πρώτα απ' όλα χρησιμοποιήσαμε ένα ξένο μοντέλο. Το χρησιμοποιήσαμε, γιατί είναι ολοκληρωμένο και έτσι καθοδηγεί τον οργανισμό σε όλη τη διάρκεια της πορείας του προς την αριστεία. Δεδομένου ότι το Μοντέλο EFQM δεν έχει δημιουργηθεί για σχολεία, έπρεπε να προσαρμοστεί στην εκπαίδευση και μάλιστα στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, χωρίς να αλλάξει η βασική του δομή και φιλοσοφία. Ήταν απαραίτητο, επίσης, να δημιουργηθεί μια κοινή γλώσσα επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς των διαφορετικών σχολικών μονάδων.

Και βέβαια, αυτό που παίζει το σημαντικότερο ρόλο είναι το θέμα των δημοκρατικών διαδικασιών, που είναι πάντοτε χρονοβόρες. Είναι πολύ εύκολο ένας ηγέτης ή ένας φορέας να επιβάλει τις απόψεις του αυταρχικά και να πει: «Έτσι θα το κάνετε!». Είμαι κι εγώ Διευθυντής. Μπορώ να το κάνω κι εγώ, αλλά δεν δουλεύει. Τα αποτελέσματα δεν κρατούν για πολύ. Η πραγματική αλλαγή έρχεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Κι αυτό θέλει χρόνο.

Ύστερα από πέντε χρόνια συστηματικής δουλειάς, το Ελληνοαμερικανικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα πιστοποιήθηκε από το EFQM ως οργανισμός «Committed to Excellence». Δεν είναι όμως αυτό που έχει σημασία. Για μας δεν είχε ποτέ σημασία, γιατί αυτό που θέλαμε ήταν να αλλάξουμε την κουλτούρα, τη νοοτροπία των εκπαιδευτικών. Και μέσα από τα δύο προγράμματα, της επιμόρφωσης και της σχολικής αυτοαξιολόγησης, οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν περισσότερο, ανταλλάσσουν απόψεις και εμπειρίες. Και στις δύο περιπτώσεις βρίσκουν το χρόνο και συζητούν. Έχει αλλάξει η στάση τους απέναντι στον οργανισμό και απέναντι στην εκπαίδευση.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

EFQM Excellence Model (2010). Brussels: EFQM.

Fundamental Concepts of Excellence (2010). Brussels: EFQM.

Assessing for Excellence (2010). Brussels: EFQM.

EFQM Excellence Model in Action (2000). Brussels: EFQM.

Determining Excellence (1999). Brussels: EFQM.

MacBeath J. (2001) *Η αυτοαξιολόγηση στο σχολείο. Ουτοπία και πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σολομών Ι. (1999) *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

