

Μαρία Λιακοπούλου

Η Παιδαγωγική Επάρκεια των Εκπαιδευτικών

Προϋποθέσεις & Αξιολόγηση



Κάθε γνήσιο αντίτυπο φέρει την υπογραφή της συγγραφέως

Εικόνα εξωφύλλου:

Wassily Kandinsky, *Squares with concentric circles*

ISBN978-960-456-216-9

© Copyright, 2010, Εκδόσεις ΖΗΤΗ, Λιακοπούλου Μαρία

Το παρόν έργο πνευματικής ιδιοκτησίας προστατεύεται κατά τις διατάξεις του ελληνικού νόμου (Ν.2121/1993 όπως έχει τροποποιηθεί και ισχύει σήμερα) και τις διεθνείς συμβάσεις περί πνευματικής ιδιοκτησίας. Απαγορεύεται απολύτως η άνευ γραπτής άδειας του εκδότη κατά οποιοδήποτε τρόπο ή μέσο αντιγραφή, φωτοανατύπωση και εν γένει αναπαραγωγή, εκμίσθωση ή δανεισμός, μετάφραση, διασκευή, αναμετάδοση στο κοινό σε οποιαδήποτε μορφή (ηλεκτρονική, μηχανική ή άλλη) και η εν γένει εκμετάλλευση του συνόλου ή μέρους του έργου.

Φωτοστοιχειοθεσία

Εκτύπωση

Βιβλιοδεσία

Π. ΖΗΤΗ & Σια ΟΕ

18ο χλμ Θεσ/νίκης-Περαίας

Τ.Θ. 4171 • Περαία Θεσσαλονίκης • Τ.Κ. 570 19

Τηλ.: 2392.072.222 - Fax: 2392.072.229 • e-mail: info@ziti.gr



www.ziti.gr

ΒΙΒΛΙΟΠΩΛΕΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ - ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΔΙΑΘΕΣΗ:

Αρμενοπούλου 27, 546 35 Θεσσαλονίκη

Τηλ.: 2310.203.720, Fax: 2310.211.305 • e-mail: sales@ziti.gr

ΒΙΒΛΙΟΠΩΛΕΙΟ ΑΘΗΝΩΝ - ΕΝΩΣΗ ΕΚΔΟΤΩΝ ΒΙΒΛΙΟΥ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ:

Στοά του Βιβλίου (Πεσμαζόγλου 5), 105 64 Αθήνα • Τηλ.-Fax: 210.3211.097

ΑΠΟΘΗΚΗ ΑΘΗΝΩΝ - ΠΩΛΗΣΗ ΧΟΝΔΡΙΚΗ:

Ασκληπιού 60, 114 71 Αθήνα

Τηλ.-Fax: 210.3816.650 • e-mail: athina@ziti.gr

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟ ΒΙΒΛΙΟΠΩΛΕΙΟ: www.ziti.gr

Περιεχόμενα

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	7
----------------	---

A' ΜΕΡΟΣ

1. ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΗΣ 'ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΓΝΩΣΗΣ' ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	13
1.1 Εύρος της 'επαγγελματικής γνώσης'	14
1.2 Περιεχόμενο παιδαγωγικών σπουδών	19
2. ΕΙΣΟΔΟΣ ΣΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ	37
2.1 Διαδικασίες εισόδου στο επάγγελμα	40
2.2 Κριτήρια παιδαγωγικής επάρκειας	43
3. ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΓΝΩΣΗ & ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ: ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ & ΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	47
3.1 Προγράμματα παιδαγωγικών σπουδών: Σχεδιασμός, οργάνωση και πρακτικές κατάρτισης	47
3.2 Παιδαγωγική επάρκεια & επιλογή εκπαιδευτικών	58

B' ΜΕΡΟΣ

4. Η ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	65
4.1 Σχετικές έρευνες στην Ελλάδα	67
4.2 Το θεσμικό πλαίσιο	72

5.	Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ	81
5.1	Τα ερωτήματα	81
5.2	Η μεθοδολογία	82
5.3	Το προφίλ των συμμετεχόντων	84
6.	‘ΑΥΤΟ-ΑΝΤΙΑΨΗ’ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ & ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ	87
7.	Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ: ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ	105
7.1	Εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή και το περιεχόμενο της παιδαγωγικής κατάρτισης	106
7.2	Άσκηση του παιδαγωγικού έργου & παιδαγωγική κατάρτιση	114
7.3	Φορείς, οργάνωση και πρακτικές παιδαγωγικής κατάρτισης	131
8.	Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΩΣ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΗ ΕΙΣΟΔΟΥ ΣΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ	141
8.1	Μεθόδευση διδασκαλίας	145
8.2	Γνώση του Αναλυτικού Προγράμματος	152
8.3	Παιδαγωγική ψυχολογία & ‘γνώση’ των μαθητών	153
8.4	Γενικές παιδαγωγικές γνώσεις	157
8.5	Γνώση του πλαισίου	160
8.6	Γνώση του εαυτού	161
8.7	Παιδαγωγική προσέγγιση του γνωστικού αντικειμένου	162
8.8	Συζήτηση & διαπιστώσεις	164
9.	ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ	177
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	191
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	217
1.	Ερωτηματολόγιο της έρευνας	217
2.	Σύστημα κατηγοριών επεξεργασίας των θεμάτων εξετάσεων επιλογής εκπαιδευτικών	225
3.	Περιεχόμενο των παιδαγωγικών σπουδών	227

Πρόλογος

Οι βασικές λειτουργίες που καλείται να επιτελέσει το σχολείο στο πλαίσιο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης διαφοροποιούνται υπό την επίδραση των εκάστοτε συνθηκών. Ωστόσο, πέρα από τις ιδιαίτερες ανάγκες της κάθε εποχής και του κάθε τόπου, βασική αποστολή του σχολείου είναι η διασφάλιση αφενός υψηλών επιδόσεων των μαθητών και αφετέρου ισότητας στην κατανομή ευκαιριών σε όλους τους μαθητές. Ειδικότερα σήμερα, το σχολείο καλείται να επιτελέσει αυτές τις λειτουργίες λαμβάνοντας υπόψη τις προκλήσεις της εποχής μας, όπως είναι η πολυπολιτισμική συνύπαρξη, η κυριαρχία της τεχνολογίας, η εξέλιξη των επιστημών και η ταχύτατη ανανέωση της γνώσης. Παράλληλα, στόχος του σχολείου δεν είναι η προετοιμασία των μαθητών μόνο για το παρόν, αλλά και για ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο μέλλον.

Τα παραπάνω γνωρίσματα του σύγχρονου σχολείου καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό τον ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος θα πρέπει να διαθέτει τα ανάλογα εφόδια, την απαραίτητη επαγγελματική γνώση. Προβάλλει, λοιπόν, το ερώτημα «Ποια εφόδια πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός για να είναι αποτελεσματικός στο έργο του». Η οριστική και απόλυτη οριοθέτηση των εφοδίων αυτών, ούτε εφικτή ούτε θεμιτή είναι, δεδομένου του ρευστού χαρακτήρα της διδασκαλίας και της συνθετότητας του ρόλου του εκπαιδευτικού. Ωστόσο, η προσωρινή καταγραφή τους είναι απαραίτητη προϋπόθεση τόσο για το σχεδιασμό προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών όσο και για τη συγκρότηση κριτηρίων για την επιλογή, την αξιολόγηση, αλλά και την αυτοαξιολόγησή τους.

Το βιβλίο αυτό πραγματεύεται –αξιοποιώντας τη σύγχρονη συζήτηση και πρωτογενή ερευνητικά ευρήματα– το θέμα της ‘επαγγελματικής γνώσης’ των εκπαιδευτικών. Σκοπός της έρευνας ήταν να οριοθετηθεί το περιεχόμενο των παιδαγωγικών σπουδών, όπως προκύπτει από τις ανάγκες και τις εκτιμήσεις εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Επιμέρους στόχος ήταν να καταγραφούν συστηματικά οι παιδαγωγικές γνώσεις που ελέγχονται για την επιλογή εκπαιδευτικών, προκειμένου να εισέλθουν στο επάγγελμα στην Ελλάδα.

Ειδικότερα στο πρώτο μέρος του βιβλίου συστηματοποιείται το περιεχόμενο της ‘επαγγελματικής γνώσης’ των εκπαιδευτικών αφενός ως προς το εύρος και

αφετέρου ως προς το περιεχόμενο της. Στη συνέχεια σκιαγραφείται ο προβληματισμός για την παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών, καθώς και για τα κριτήρια και τις διαδικασίες επιλογής εκπαιδευτικών. Στο τελευταίο κεφάλαιο του πρώτου μέρους συζητούνται οι προεκτάσεις αναφορικά με την εκπαίδευση και την επιλογή εκπαιδευτικών.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται ερευνητικά δεδομένα για την παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, τα οποία προέρχονται από τη διδακτορική διατριβή της γράφουσας. Ειδικότερα, για την απάντηση στο ερώτημα «ποια εφόδια διαθέτει ο παιδαγωγικά επαρκής εκπαιδευτικός» αντλούνται δεδομένα από δύο βασικές πηγές: α) Από τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς που δίνουν απαντήσεις, έχοντας την εμπειρία της πράξης και την τριβή με την πραγματικότητα του ελληνικού σχολείου και β) Από την ανάλυση των θεμάτων των εξετάσεων επιλογής εκπαιδευτικών που διενήργησε το Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού (ΑΣΕΠ) από 2000 έως το 2007. Αναφορές στο θεσμικό πλαίσιο στην Ελλάδα, στην εκπαιδευτική πραγματικότητα άλλων ευρωπαϊκών χωρών, καθώς και σε ευρήματα συναφών ερευνών συμβάλλουν σε μια κριτική προσέγγιση των ευρημάτων. Η μελέτη καταλήγει σε διαπιστώσεις και σκέψεις για την εκπαιδευτική πολιτική αναφορικά με τις παιδαγωγικές σπουδές και την επιλογή εκπαιδευτικών.

Η καταγραφή αυτή των εφοδίων που συνιστούν τη βασική 'επαγγελματική γνώση' δεν μπορεί να είναι οριστική, διασφαλίζει όμως ένα ενιαίο πλαίσιο που μπορεί να αξιοποιηθεί πολλαπλά: α) Ως βάση για τον σχεδιασμό προγραμμάτων παιδαγωγικών σπουδών και ως ανατροφοδότηση για όσους εμπλέκονται στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών, καθώς από την έρευνα καταδεικνύονται οι ανάγκες των εκπαιδευτικών όπως αυτές διαμορφώνονται κατά την άσκηση του έργου τους, αλλά ταυτόχρονα σκιαγραφούνται και τα εφόδια που αποτελούν προϋπόθεση για την είσοδο στο επάγγελμα. β) Ως πηγή άντλησης πληροφοριών για όσους εμπλέκονται στην επιμορφωτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών, καθώς από τις συσχετίσεις με τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών φαίνεται πώς οι ανάγκες τους διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία, την εμπειρία, την ειδικότητα κ.λπ. γ) Ως πλαίσιο για το σχεδιασμό ενός συστήματος κριτηρίων αξιολόγησης της παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών, το οποίο θα βασίζεται στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και συνεπώς θα διασφαλίζεται η συναίνεσή τους. δ) Ως οδηγός για τους υποψήφιους και τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς οποιασδήποτε βαθμίδας και όλων των ειδικοτήτων, προκειμένου να οργανώσουν ή/και να αναζητήσουν 'επαγγελματικές γνώσεις' που θα διευκόλυναν το έργο τους και θα τους καθιστούσαν αποτελεσματικότερους. ε) Ως αφετηρία για περαιτέρω έρευνα, δεδομένου ότι προκύπτουν νέα ερωτήματα προς διερεύνηση.

Καθώς το βιβλίο αυτό 'οδεύει' προς το τυπογραφείο αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω τις θερμότερες μου ευχαριστίες στην καθηγήτρια κ. Ζ. Παπαναούμ. Οι ακριβείς υποδείξεις της, οι γόνιμες παρατηρήσεις της και προπάντων το ειλικρινές της ενδιαφέρον και η αμέριστη ηθική υποστήριξή της συνέβαλαν σημαντικά στην ολοκλήρωση της έρευνας αυτής. Παράλληλα θα ήθελα να ευχαριστήσω τον ομότιμο καθηγητή κ. Π. Ξωχέλλη για τις συμβουλές του και τις συζητήσεις μαζί του, από τις οποίες έχει κανείς πάντα κάτι θετικό να αποκομίσει. Ευχαριστώ, επίσης, τον καθηγητή κ. Δ. Χατζηδήμου για την καθοδήγηση της έρευνας σε όλα της τα στάδια και τον αναπληρωτή καθηγητή κ. Κ. Μπίκο για τις υποδείξεις του σε μεθοδολογικά ζητήματα. Η έρευνα αυτή δεν θα ήταν δυνατόν να υλοποιηθεί χωρίς τη συμβολή των εκπαιδευτικών οι οποίοι συμμετείχαν. Τους ευχαριστώ όλους θερμά για το χρόνο που αφιέρωσαν και την προθυμία τους να καταγράψουν τις εμπειρίες και τις ανάγκες τους, όπως αυτές διαμορφώνονται από την πράξη. Τέλος, υπερευχαριστώ όλα τα πρόσωπα του οικογενειακού και φιλικού μου περιβάλλοντος για την ηθική συμπαράσταση και την αγάπη που με περιέβαλαν καθ' όλη την πορεία εκπόνησης του ερευνητικού αυτού πονήματος.

Μαρία Λιακοπούλου
Θεσσαλονίκη, 2010

1. Το περιεχόμενο της ‘επαγγελματικής γνώσης’ των εκπαιδευτικών

Ο εκπαιδευτικός καλείται να ασκεί τον παιδαγωγικό και διδακτικό του ρόλο, έτσι ώστε να επιτυγχάνεται υψηλής ποιότητας εκπαίδευση για όλους τους μαθητές. Αυτό συνεπάγεται ότι, πέρα από την κατοχή του γνωστικού αντικειμένου και διδακτικές δεξιότητες μετάδοσης της γνώσης, θα πρέπει να μπορεί να διερευνά τις ιδιαίτερες ανάγκες και ικανότητες όλων των μαθητών, να διαφοροποιεί τη διδασκαλία ανάλογα με τις ιδιαιτερότητές τους, να συνδέει την παρεχόμενη γνώση με τα ενδιαφέροντά τους, να αξιολογεί τη διδακτική διαδικασία και να διαμορφώνει ανάλογα τις επόμενες παιδαγωγικές και διδακτικές του ενέργειες. Σε ό,τι αφορά τον παιδαγωγικό του ρόλο, καθίσταται ιδιαίτερα σύνθετος, καθώς καλείται να διαπαιδαγωγήσει τους μαθητές σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία η οποία μεταβάλλεται ταχύτατα, ενώ ταυτόχρονα στην κοινωνικοποίηση των μαθητών επιδρούν «ανταγωνιστικοί» προς το σχολείο παράγοντες (π.χ. Μ.Μ.Ε., ομάδες συνομηλίκων). Ο παιδαγωγικός ρόλος του εκπαιδευτικού γίνεται ακόμη πιο σύνθετος δεδομένου ότι καλείται να συμβιβάσει «τη συνέχεια και την αλλαγή»¹. Επίσης, σε ό,τι αφορά την επιλεκτική λειτουργία του σχολείου, ο εκπαιδευτικός φέρει την ευθύνη της διάγνωσης των ικανοτήτων των μαθητών και της ανάλογης αξιολόγησης, αλλά και καθοδήγησής τους. Ταυτόχρονα θα πρέπει να εναρμονίζει τη δράση του με τις επίσημες προδιαγραφές της πολιτείας, τις προσδοκίες των ομάδων αναφοράς και τις δικές του αντιλήψεις για το έργο του.

Από την αδρομερή αυτή σκιαγράφηση του ρόλου του εκπαιδευτικού, γίνεται φανερό ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διαθέτει πολλαπλές γνώσεις και ικανότητες, προκειμένου να αντεπεξέλθει με επάρκεια σ' αυτόν. Εξάλλου από ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι οι επιδόσεις των μαθητών επηρεάζονται σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών παρά από παράγοντες πλαισίου, όπως ο αριθμός των μαθητών ή η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού (Sanders & Horn 1994, Sanders & Rivers 1996, Strahan 2003).

1. Neave 1998: 35.

Ήδη από τη δεκαετία του 1920 τίθενται ερευνητικά ερωτήματα για τα εφόδια των εκπαιδευτικών, που μπορούν να εγγυηθούν την αποτελεσματικότητά τους². Ένα θέμα που έχει συζητηθεί είναι ο βαθμός συμβολής στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού αφενός της προσωπικότητάς του και αφετέρου των γνώσεων του. Σχετικά με το θέμα αυτό σύγχρονοι μελετητές τείνουν να μην απορρίπτουν συλλήβδην τις παλαιότερες θεωρήσεις και καταλήγουν στο ότι η αποτελεσματική διδασκαλία είναι απόρροια τόσο στοιχείων της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού όσο και του γνωστικού του οπλισμού³. Συνεπώς, ο «καλός εκπαιδευτικός», πρέπει να διαθέτει ένα ευρύ φάσμα εφοδίων.

1.1 Εύρος της 'επαγγελματικής γνώσης'

1.1.1 Ατομικά χαρακτηριστικά

Στο πλαίσιο των πρώιμων ερευνών⁴, που διερευνούν το ερώτημα «ποιος είναι ο καλός εκπαιδευτικός», δίνεται έμφαση στην προσωπικότητα του εκπαιδευτικού (Ryans 1960, Gage 1963). Μια τέτοια προσέγγιση απηχεί την αντίληψη για τη διδασκαλία ως «κοινή λογική» ή ως «τέχνη». Ως εκ τούτου ο εκπαιδευτικός δεν απαιτείται να διαθέτει ειδικό γνωστικό υπόβαθρο, ούτε είναι δυνατό να περιγραφούν a priori οι απαιτούμενες δεξιότητες, δεδομένου ότι η διδακτική και παιδαγωγική διαδικασία είναι μοναδικό παράγωγο των εκάστοτε συνθηκών. Από τις σχετικές έρευνες προκύπτουν λίστες με ατομικά χαρακτηριστικά, τα οποία αξιολογούνται ως γνωρίσματα του «καλού εκπαιδευτικού», είτε από τον τρόπο που επιδρούν στις επιδόσεις των μαθητών είτε γιατί αναφέρονται ως θετικά στοιχεία των εκπαιδευτικών από τους μαθητές.

Η μετέπειτα έρευνα κατέδειξε όμως ότι μια τέτοια προσέγγιση του ρόλου του εκπαιδευτικού δεν θα μπορούσε να αξιοποιηθεί σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής (π.χ. για τον σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών). Παρά την ανάπτυξη διαφορετικών θεωρήσεων, πολλοί ερευνητές τείνουν να θεωρούν

2. Οι Dunkin & Biddle κωδικοποιούν τις σχετικές έρευνες με κριτήριο τις μεταβλητές που εκλαμβάνονται ως παράγοντες αποτελεσματικότητας και οι οποίες είναι μεταβλητές αφετηρίας, πλαισίου, διαδικασίας και προϊόντος (Dunkin & Biddle 1974). Για μια πρόσφατη κωδικοποίηση και κριτική παρουσίαση των σχετικών ερευνών βλ. Παπαναούμ 2003.

3. Χαρακτηριστικό σχετικό παράδειγμα αποτελεί έρευνα που διενεργήθηκε από τον OECD, στο πλαίσιο της οποίας συγκεντρώθηκαν στοιχεία από 11 χώρες σχετικά με την αποτελεσματική διδασκαλία και τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό. Στην έρευνα αυτή υιοθετείται μια ολιστική προσέγγιση της επάρκειας και τα στοιχεία συλλέγονται βάσει των εξής κατηγοριών: γνώση του αναλυτικού προγράμματος και του αντικειμένου διδασκαλίας, παιδαγωγικές δεξιότητες, ικανότητα αναστοχασμού και αυτοκριτικής, δέσμευση στο έργο, διαχειριστικές δεξιότητες μέσα και έξω από την τάξη (OECD, 1994). Βλ. Επίσης στο Turner-Bisset 2001.

4. Σε ότι αφορά στοιχεία σχετικών ερευνών Πρβλ. Ξωχέλλης 2005: 42-47.

όμως ακόμη και σήμερα ότι οι ιδιότητες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν σε κάποιο βαθμό το έργο τους, χωρίς φυσικά να αποτελούν αποκλειστικό εφόδιο, ούτε όμως και να μπορούν να παραβλεφθούν. Βέβαια οι ιδιότητες, υπό αυτή την έννοια, νοούνται όχι ως έμφυτα προσόντα, αλλά ως «επαγγελματικά χαρακτηριστικά» (π.χ. επαγγελματικές αξίες, κοινωνικές και νοητικές δεξιότητες), τα οποία αναπτύσσονται ή τουλάχιστον θα μπορούσαν να αναπτυχθούν μέσω της εκπαίδευσης που λαμβάνει ο εκπαιδευτικός και τα οποία επηρεάζουν και τον τρόπο αξιοποίησης των όποιων γνώσεων και δεξιοτήτων αποκτά (Whitty 1996: 89-90). Αυτά τα χαρακτηριστικά λειτουργούν συμπληρωματικά στις όποιες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις τις οποίες αποκτά ο εκπαιδευτικός μέσα από τη συστηματική του εκπαίδευση.

1.1.2 Παιδαγωγικές και διδακτικές δεξιότητες

Στη δεκαετία του 1970 επιχειρείται στην εκπαιδευτική έρευνα να συνδεθούν παρατηρήσιμες συμπεριφορές των εκπαιδευτικών με τις επιδόσεις των μαθητών σε γραπτές δοκιμασίες. Στόχος αυτών των ερευνών είναι να εντοπίσουν και να καταγράψουν εκείνες τις συμπεριφορές και τις δεξιότητες που προάγουν τη μάθηση των μαθητών (π.χ. τρόπος διατύπωσης ερωτήσεων, εξηγήσεων, χρόνος αναμονής της απάντησης του μαθητή, τεχνικές διαχείρισης της τάξης)⁵. Πίσω από αυτή την προσέγγιση λανθάνει μια τεχνοκρατική θεώρηση της διδασκαλίας, στο πλαίσιο της οποίας ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιορίζεται στην εφαρμογή διδακτικών αρχών και παιδαγωγικών στρατηγικών. Ως εκ τούτου μέσω της τάσης αυτής επιδιώκεται να οριοθετηθούν οι δεξιότητες που είναι απαραίτητες να έχει κάθε εκπαιδευτικός, ώστε αυτές να συνδεθούν τόσο με τις διαδικασίες και τα κριτήρια αξιολόγησης όσο και με τα προγράμματα προετοιμασίας και κατάρτισης εκπαιδευτικών (Bowden 1997). Η συγκεκριμένη αντίληψη για το ρόλο του εκπαιδευτικού προκάλεσε πλήθος συζητήσεων τόσο υποστηρικτικών όσο και επικριτικών⁶.

Ειδικότερα, από τη δεκαετία του 1970 στις ΗΠΑ η οργάνωση των προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών βασίζεται στην έννοια της «επάρκειας» ως κατοχής παρατηρήσιμων δεξιοτήτων. Η προσέγγιση αυτή της επάρκειας επηρέασε σημαντικά τα προγράμματα σπουδών για την προετοιμασία των υποψήφιων εκπαιδευτικών, τα οποία διέπονται από ορισμένες κοινές βασικές αρχές (Houston 1987,

5. Βλ. Gage 1963, Brophy & Good 1986.

6. Η πόλωση σε ορισμένες περιπτώσεις ήταν μαζική και η έκταση της αποδεικνύεται μέσα από έρευνα που έγινε στην Αυστραλία και έδειξε ότι οι περισσότεροι από τους μισούς καθηγητές Πανεπιστημίων της Αυστραλίας ήταν αρνητικά διακείμενοι απέναντι σε μια τέτοια τάση (Bowden & Masters 1993: 100-102).

Bowden 1997): εστίαση των στόχων στα αποτελέσματα, ισχυρή σύνδεση των γνώσεων που παρέχονται και των δεξιοτήτων που καλλιεργούνται στους εκπαιδευτικούς με τα καθήκοντα και τους ρόλους που θα κληθούν να επιτελέσουν στο χώρο εργασίας τους, ταύτιση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με την επίδειξη παρατηρήσιμων δεξιοτήτων, αξιολόγηση ως διαπίστωση των δεξιοτήτων.

Προγράμματα σπουδών με τον προσανατολισμό αυτό έχουν συμβάλει σε πολλά επίπεδα. Ένα πρώτο είναι η έγκαιρη κοινωνικοποίηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών στο μελλοντικό επαγγελματικό τους ρόλο και η πιο άμεση σύνδεση των σπουδών τους με τα μελλοντικά τους καθήκοντα, καθώς η οργάνωση και το περιεχόμενο σπουδών στοχεύουν στην απόκτηση δεξιοτήτων που συνδέονται άμεσα με το παιδαγωγικό και διδακτικό έργο. Επίσης, το γεγονός ότι οι δεξιότητες που συνδέονται με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στο έργο τους είναι προκαθορισμένες και σαφώς οριοθετημένες, διασφαλίζει ένα ενιαίο πλαίσιο το οποίο συμβάλλει στη συνοχή των προγραμμάτων σπουδών, καθώς οι διδάσκοντες σε σχολές προετοιμασίας εκπαιδευτικών επιλέγουν το περιεχόμενο των μαθημάτων τους και τη μεθόδευση της διδασκαλίας τους με βάση το πλαίσιο αυτό. Επίσης, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί ούτως ή άλλως χρειάζεται να έχουν κάποιες δεξιότητες και στρατηγικές, μέσω της συγκεκριμένης προσέγγισης αποκτούν συστηματική κατάρτιση σε ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων (Moor 2004: 79-81).

Βασικό σημείο κριτικής στην προσέγγιση αυτή ήταν ότι τα απαραίτητα εφόδια περιορίζονται στην απλή επιτέλεση (performance) δραστηριοτήτων και στην επίδειξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων, οδηγώντας σε μια μιχελβιοριστική προσέγγιση της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (Ashworth & Saxton 1990, Marshall 1991, Hodgkinson 1992). Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή η διδασκαλία νοείται ως δασκαλοκεντρική διαδικασία ανεξάρτητη από το πλαίσιο όπου πραγματοποιείται και από τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών (Moor 2004: 84-86, Vall & Rennert-Agier 2002: 203-207). Ένα άλλο σημείο κριτικής είναι ότι τίθεται ως προτεραιότητα η υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την ανάπτυξη των απαιτούμενων δεξιοτήτων και παραβλέπεται η σημασία του ανθρώπου ως προσωπικότητας (Houston 1987: 90). Προτεραιότητα αποτελεί η κατασκευή λίστας δεξιοτήτων που εξυπηρετούν την καθημερινή πράξη, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών γίνεται εργαλειακή και η γνώση αναγνωρίζεται ως σημαντική μόνο στο βαθμό που εξυπηρετεί την πράξη (Hyland 1997: 491-495)⁷. Μια εγγενής αδυνα-

7. Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της τάσης αυτής ο κίνδυνος μηχανιστικής καλλιέργειας πεπερασμένου αριθμού δεξιοτήτων, μπορεί να αντιμετωπιστεί αν σε επίπεδο μεθόδευσης της προετοιμασίας των εκπαιδευτικών προσφέρονται πολλαπλές και ποικίλες περιστάσεις, στις οποίες οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν επιστρατεύοντας γνώσεις και δεξιότητες (variation theory) (Marton 1996).

μία της προσέγγισης αυτής είναι ότι η έννοια 'επάρκεια' παραπέμπει στο ελάχιστο των προσόντων που απαιτούνται και όχι σε υψηλού επιπέδου επιδόσεις (αριστεία). Η γνωστική βάση της διδασκαλίας περιορίζεται στη γνώση κανόνων, στρατηγικών, τεχνικών και εν τέλει «συνταγών» αποτελεσματικής δράσης.

Ωστόσο, στο πλαίσιο μιας διευρυμένης αντίληψης για την τάση αυτή υιοθετείται μια ολιστική προσέγγιση⁸, σύμφωνα με την οποία η 'επάρκεια' (competency) προϋποθέτει αφενός τις ατομικές ικανότητες των εκπαιδευτικών και αφετέρου γνώσεις και δεξιότητες που απορρέουν ως αναγκαίες από τις απαιτήσεις της εργασίας⁹. Μάλιστα η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δεν συνίσταται μόνο στην κατοχή γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά προϋποθέτει και στοιχεία της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός δεν θεωρείται κάτοχος μιας «τέχνης», αλλά ένας επαγγελματίας ο οποίος έχει διαμεσολαβητικό και όχι απλώς διεκπεραιωτικό ρόλο. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση ο εκπαιδευτικός αποτελεί στοχαζόμενο επαγγελματία, η διδασκαλία γίνεται αντιληπτή ως μια σύνθετη διαδικασία προσανατολισμένη στις ανάγκες των μαθητών και στις απαιτήσεις του πλαισίου, ενώ τα προγράμματα προετοιμασίας εκπαιδευτικών στοχεύουν όχι στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, αλλά στην προετοιμασία στοχαζόμενων επαγγελματιών, ικανών να ανταποκριθούν σε έναν σύνθετο ρόλο. Μια τέτοια προσέγγιση

8. Βλ. Ingvarson 1998α & β.

9. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι στο πλαίσιο της κίνησης αυτής εμφανίζονται ποικίλες τάσεις με σημαντικές διαφοροποιήσεις σε ό,τι αφορά την αντίληψη της «επάρκειας» και τις πρακτικές προεκτάσεις σε επίπεδο εκπαίδευσης εκπαιδευτικών. Σε μια προσπάθεια σχηματικής παρουσίασης των τάσεων αυτών γίνεται αναφορά σε επίπεδα ικανοτήτων (Conczi κ.ά. 1990): α) πρώτο επίπεδο (generic): η επάρκεια συνδέεται με την κατοχή γνώσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών, οι οποίες δεν συνδέονται με το μελλοντικό παιδαγωγικό και διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών, β) δεύτερο επίπεδο (behaviorist): η επάρκεια συνδέεται με βασικούς τρόπους συμπεριφοράς και χειρισμούς (performance) που συνδέονται με το πεδίο εργασίας, γ) τρίτο επίπεδο (additive): η επάρκεια συνίσταται στις δύο παραπάνω παραμέτρους, οι οποίες όμως δεν συνδέονται μεταξύ τους, δ) τέταρτο επίπεδο (integrative): η επάρκεια ταυτίζεται με την ουσιαστική σύνδεση γνώσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών, και ε) πέμπτο επίπεδο (holistic): για την οριοθέτηση της επάρκειας, εκτός από τη στενή σύνδεση γνώσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών, εντάσσεται σ' αυτό το επίπεδο και ο τρόπος που το ίδιο το άτομο αντιλαμβάνεται το ρόλο του. Σύμφωνα με το τελευταίο επίπεδο η 'επάρκεια' (competency) προϋποθέτει τόσο γνώσεις και δεξιότητες όσο και μια προσωπική ερμηνεία του ρόλου από τον εκπαιδευτικό. Συνεπώς οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών δεν αποτελούν αυτοσκοπό στη διαδικασία εκπαίδευσής τους, αλλά μάλλον ένδειξη της επάρκειάς τους, η οποία προκύπτει τόσο από την κατοχή ενός σώματος γνώσεων, όσο και από ατομικές στάσεις και αξίες, η επάρκεια δηλαδή δεν περιορίζεται στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, αντίθετα προϋποθέτει την ύπαρξη συστηματικού σώματος γνώσεων. Ειδικότερα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών τίθεται ως στόχος η κατάλληλη «εκτέλεση» (performance) του παιδαγωγικού και διδακτικού έργου από την πλευρά του εκπαιδευτικού και όχι η κατοχή των απαραίτητων γνώσεων ή των κατάλληλων δεξιοτήτων. Με την έννοια λοιπόν της «εκτέλεσης», επιχειρείται να υπερπηδηθεί το ψευδοδίλημμα «γνώσεις ή δεξιότητες», «θεωρία ή πράξη», καθώς για τη σωστή επιτέλεση οποιασδήποτε δραστηριότητας από πλευράς του εκπαιδευτικού προϋποτίθεται τόσο η θεωρητική κατάρτιση όσο και οι απαιτούμενες δεξιότητες (Oser κ.ά. 2006: 1-7).

του ρόλου του εκπαιδευτικού και της προετοιμασίας του γι' αυτόν δεν απορρίπτει κριτήρια που συνδέονται με την επιτέλεση διαδικασιών και την κατοχή διδακτικών δεξιοτήτων, αλλά τα υπερβαίνει εντάσσοντάς τα σε έναν ευρύτερο ορισμό της ειδημοσύνης που απαιτεί το επάγγελμα (Beyer 2002: 311, Valli & Rennert-Arier 2002: 203-207). Ωστόσο, και αυτή η τάση δέχεται μέχρι και σήμερα κριτική, καθώς θεωρείται ότι στην πράξη δεν διαφοροποιείται σημαντικά από την εκπαίδευση εκπαιδευτικών βασισμένη στις ικανότητες ή στην επιτέλεση (competency ή performance-based), η οποία μάλιστα χαρακτηρίζεται και προάγγελός της¹⁰.

1.1.3 Επιστημονικές γνώσεις

Ένα από τα βασικότερα σημεία κριτικής που δέχθηκε η παραπάνω προσέγγιση ήταν ότι στο πλαίσιο της παραβλέπεται η σημασία της κατάρτισης των εκπαιδευτικών τόσο στο γνωστικό αντικείμενο όσο και σε θέματα Παιδαγωγικής και Διδακτικής. Από τη δεκαετία του 1980 το ενδιαφέρον της έρευνας στρέφεται στη γνωστική βάση της διδασκαλίας και ειδικότερα στη σύνδεση του αντικειμένου διδασκαλίας των εκπαιδευτικών με την Παιδαγωγική Επιστήμη (Shulman 1986, 1987). Δίνεται βαρύτητα στις γνώσεις που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί και επισημαίνεται ότι ο καλός εκπαιδευτικός γνωρίζει το αντικείμενο διδασκαλίας του, αλλά κατέχει ταυτόχρονα γνώσεις Παιδαγωγικής και Διδακτικής. Επίσης, έχει την ικανότητα να αντιλαμβάνεται και να χειρίζεται παιδαγωγικά το γνωστικό αντικείμενο της διδασκαλίας του (pedagogical content knowledge). Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή η παιδαγωγική κατάρτιση συνίσταται στη μετάδοση ενός σώματος γνώσεων και στην παρακολούθηση μιας σειράς μαθημάτων (course-based education). Στην ουσία, όμως, ο διαχωρισμός μεταξύ γνώσεων και δεξιοτήτων, αποτελεί έναν τεχνητό διαχωρισμό, καθώς δεν είναι εύκολο να διαχωριστούν οι γνώσεις από τις ενέργειες¹¹.

10. Συγκεκριμένα, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών βάσει κριτηρίων ποιότητας θεωρείται ότι αγνοεί το περιεχόμενο της διδασκαλίας, καθώς και την κοινωνική και ηθική της διάσταση (Labaree 1992, Irvine & Fraser 1998). Επίσης, μια τέτοια λογική τείνει να παραβλέπει τη διαφορετικότητα και τους παράγοντες του εκάστοτε πλαισίου που επιδρούν στην παιδαγωγική και διδακτική διαδικασία (Beyer 2002: 305- 308). Εξάλλου, στην πράξη διαπιστώθηκε ότι τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται συνήθως αποτελούν γενικεύσεις απόψεων που ούτως ή άλλως είναι κοινός τόπος, και ως εκ τούτου δεν είναι απαραίτητο να επισημοποιούνται μέσα από τυπικές διαδικασίες. Επιπλέον τα κριτήρια αποτελούν παρεμποδιστικό παράγοντα στο σχεδιασμό προγραμμάτων, καθώς το ενδιαφέρον στρέφεται από το περιεχόμενο της εκπαίδευσης στα κριτήρια αξιολόγησής της. Εκφράζεται ακόμη η επιφύλαξη ότι αφενός ενδέχεται τα κριτήρια να λειτουργήσουν περιοριστικά σε ό,τι αφορά τη διδακτική διαδικασία και αφετέρου αποτελούν ένδειξη έλλειψης εμπιστοσύνης στις σχολές προετοιμασίας εκπαιδευτικών (Beyer 2002: 310- 311).

11. Γνώση και επιτέλεση είναι έννοιες διαχωρίστες και ειδικότερα σύμφωνα με τους McLure και Norris η γνώση έχει τρεις διαστάσεις: γνώση ως περιεχόμενο, πληροφορίες, φόρμες, αρχές, θεωρίες, γεγονότα, γνώση ως κατοχή επιμέρους δεξιοτήτων π.χ. κατανόηση, αναστοχασμός, αλληλε-

1.1.4 Στάσεις

Τη δεκαετία του 1980 επικρατεί η αντίληψη ότι η παιδαγωγική και διδακτική δράση του εκπαιδευτικού δεν μπορεί να νοηθεί ερήμην του πλαισίου, αλλά επηρεάζεται άμεσα από τις εκάστοτε συνθήκες του σχολείου και της τάξης. Ως εκ τούτου οι όποιες δεξιότητες ή γνώσεις του εκπαιδευτικού δεν αποτελούν επαρκή προϋπόθεση για να είναι αποτελεσματικός, αλλά απαιτείται από τον ίδιο να είναι σε θέση να αναλύει τις συνθήκες, τη δράση του και να λαμβάνει αποφάσεις (διερευνητική θεώρηση και κριτική προσέγγιση)¹². Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή καλός εκπαιδευτικός είναι αυτός που έχει την ικανότητα να στοχάζεται, να κρίνει, να αξιολογεί, να ερευνά τόσο το πλαίσιο όσο και τη δική του δράση και να λαμβάνει αποφάσεις. Εξάλλου, από ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών επιδρούν στο βαθμό δέσμευσής τους στο καθήκον, στον τρόπο που διδάσκουν και συμπεριφέρονται στους μαθητές, καθώς και στο πώς αντιλαμβάνονται τη δική τους επαγγελματική ανάπτυξη (Chen & Rovegno 2000, Darling-Hammond 2000α).

1.2 Περιεχόμενο παιδαγωγικών σπουδών

Όπως προκύπτει από την ανάλυση που προηγήθηκε, τα εφόδια που μπορούν να διασφαλίσουν την ειδημοσύνη του εκπαιδευτικού είναι πολλαπλά: ιδιότητες, δεξιότητες, γνώσεις, στάσεις. Ωστόσο, βασικό εφόδιο σε κάθε περίπτωση είναι η κατοχή διευρυμένου σώματος γνώσεων, το οποίο επιδρά στον τρόπο που ενεργεί ο εκπαιδευτικός στην πράξη (Birman κ.ά. 2000, Hawley & Valli 1999). Το σώμα γνώσεων, όμως, που μπορεί να διασφαλίσει την ειδημοσύνη των εκπαιδευτικών προσδιορίζεται από τις εκάστοτε συνθήκες και το πλαίσιο, αλλά και από τις προσωπικές εμπειρίες, απόψεις και ανάγκες του κάθε εκπαιδευτικού, γεγονός που καθιστά δύσκολη μια *a priori* οριοθέτηση αυτών των γνώσεων. Ωστόσο, υπάρχουν γνωστικές περιοχές, οι οποίες αποτελούν αναγκαία γνώση για κάθε εκπαιδευτικό ή τουλάχιστο για μια μεγάλη ομάδα εκπαιδευτικών (Meijer κ.ά. 1999, Meijer κ.ά. 2001). Σε γενικές γραμμές τα αντικείμενα κατάρτισης των εκπαιδευτικών ταξινομούνται σε τρεις τομείς σπουδών: ειδικότητα, παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση και πρακτική άσκηση. Παραμένει, όμως, ζητούμενο το τι θα πρέπει να διδάσκεται στο πλαίσιο αυτών των τομέων σπουδών και κυρίως των παιδαγωγικών σπουδών, αλλά και πώς θα συνδέονται μεταξύ τους.

πίδραση, κρίση, λήψη αποφάσεων, ανάλυση, πρόβλεψη και γνώση ως πρακτική (tacit ή intuitive craft knowledge), π.χ διδακτικές δεξιότητες (βλ. στο Barton & Elliott 1996: 10-14).

12. βλ. Feiman- Nemser 1990, Schön 1983, Zeichner & Liston 1996.

Ένας τρόπος να προσδιορισθεί το περιεχόμενο των μαθημάτων παιδαγωγικής κατάρτισης είναι να απαντηθούν τα ερωτήματα: «πώς γίνεται αντιληπτή η διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης»¹³, «πώς γίνεται αντιληπτός ο ρόλος του εκπαιδευτικού»¹⁴, «ποιες γνώσεις χρειάζεται ο εκπαιδευτικός για να αντεπεξέλθει στο έργο που αναλαμβάνει».

Για την απάντηση στα ερωτήματα αυτά σημαντική υπήρξε η συμβολή του Shulman, ο οποίος προβαίνει σε μια σχηματική παρουσίαση της παιδαγωγικής σκέψης και δράσης, η οποία αποτελείται από τα εξής στάδια (Shulman 1987: 14-19):

1ο στάδιο-Κατανόηση/αντίληψη: Ο εκπαιδευτικός από τη μια μεριά θα πρέπει να είναι σε θέση να κατανοεί τι διδάσκει, για ποιο σκοπό διδάσκει και από την άλλη να είναι σε θέση να προσαρμόζει τους γενικούς σκοπούς και στόχους της διδασκαλίας στο συγκεκριμένο πλαίσιο διδασκαλίας και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών.

2ο στάδιο-Μετασχηματισμός: Στη φάση αυτή ο εκπαιδευτικός καλείται να μελετήσει τα δομικά και θεσμικά στοιχεία της διδασκαλίας (π.χ. αναλυτικό πρόγραμμα, σχολικά εγχειρίδια κ.λπ.), να επιλέξει μεθόδους, μορφές διδασκαλίας που θα χρησιμοποιήσει, να τις εμπλουτίσει και να τις προσαρμόσει στα χαρακτηριστικά των μαθητών της συγκεκριμένης τάξης.

13. Αναφορικά με τον τρόπο που γίνεται αντιληπτή η διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης οι σχετικές αντιλήψεις μπορούν να συνοψιστούν στις εξής: α) η διδασκαλία ως κοινή λογική (common sense), δηλαδή η πραγματικότητα εκλαμβάνεται ως δεδομένη και η διδασκαλία συμβαίνει εδώ και τώρα, χωρίς να είναι απαραίτητη η ανάλυση και ο στοχασμός (Hargreaves 1993), β) η διδασκαλία ως «τέχνη» (art), με την έννοια ότι αποτελεί απρόβλεπτη διαδικασία, το αποτέλεσμα της οποίας διαμορφώνεται από την ίδια τη διαδικασία (Higher 1963, Eisner 1985), γ) η διδασκαλία ως «τεχνική» (craft) (Tom 1984, Brown & McIntyre 1993, Cooper & McIntyre 1996, Desforjes & McNamara 1979), δ) η διδασκαλία ως εφαρμογή επιστημονικών αρχών (Shulman 1986,1987), ε) η διδασκαλία ως στοχαστική πράξη (reflective practice) (Schön 1983, Calderhead 1989), στ) η διδασκαλία ως απόρροια της επάρκειας του εκπαιδευτικού (competence), όπου η έμφαση δίνεται στην εκδηλωμένη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, στο τι κάνει ο εκπαιδευτικός στην πράξη (Squires 1999), η) η διδασκαλία ως επαγγελματική δραστηριότητα βασισμένη στο ειδικό γνωστικό υπόβαθρο (knowledge-based profession) (Turner-Bisset 2001). Όλες οι παραπάνω αντιλήψεις έχουν εγγενείς περιορισμούς και αδυναμίες, ωστόσο αποτελούν χρήσιμο πλαίσιο κατά τη διαδικασία σχεδιασμού προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών.

14. Ορισμένες από τις θεωρήσεις του ρόλου αυτού σήμερα είναι ενδεικτικά οι ακόλουθες (Ξωχέλλης 1997: 12-18, Day 2003: 417-444, Calderhead 1995, Perrone & Traver 1996: 401-402, Christensen 1996: 43): ο εκπαιδευτικός ως «εντολοδόχος εργαζόμενος», παιδαγωγός- εκπαιδευτικός, εκπαιδευτικός ως σύμβουλος μάθησης, εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας (βλ. Schön 1983. Για μια ανάλυση του μοντέλου του Schön στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία βλ. Καλαϊτζοπούλου 2001), εκπαιδευτικός ερευνητής (Zeichner 1983, Hollingsworth 1995, Ματσαγούρας 1995, Μπαγάκης 2002), εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας (για το επαγγελματικό προφίλ του εκπαιδευτικού βλ. Elliot 1991, Eraut 1995, Sachs 1997. Ειδικότερα για το επαγγελματικό προφίλ του έλληνα εκπαιδευτικού βλ. Βασιλού- Παπαγεωργίου 1992, Δημητρόπουλος 1998, Παπαναούμ 2003, Χατζηδήμου 2007: 287-296). Οι θεωρήσεις αυτές σήμερα δεν είναι αλληλοαποκλειόμενες, αλλά αποτελούν διαφορετικές πτυχές ενός μόνο ρόλου.

7. Η παιδαγωγική κατάρτιση: Περιεχόμενο & οργάνωση

Η έρευνα αυτή στοχεύει, μεταξύ άλλων, σε ένα είδος καταγραφής αναγκών των εκπαιδευτικών αναφορικά με το περιεχόμενο και τις πρακτικές παιδαγωγικής κατάρτισης. Ως ανάγκη στην ψυχολογία ορίζεται η διαφορά μεταξύ μιας επιθυμητής κατάστασης, η οποία προσδιορίζεται με βάση κοινωνικές αξίες ή/και τις αξίες αυτών που την ορίζουν, και της υπάρχουσας κατάστασης (Sork & Caffarella 1989: 237). Ειδικότερα για την περίπτωση των εκπαιδευτικών οι ανάγκες παραπέμπουν στο κενό που υπάρχει μεταξύ των πραγματικών εφοδίων που διαθέτουν και των εφοδίων που απαιτείται να διαθέτουν, όπως αυτά προκύπτουν από τα καθήκοντα που αναλαμβάνουν (Knowles 1980). Αυτές οι ανάγκες, άλλοτε είναι «αντιληπτές» και εκφρασμένες, δηλαδή οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να τις δηλώσουν, και άλλοτε δεν γίνονται αντιληπτές ή γίνονται αντιληπτές αλλά οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν τις εκφράζουν. Στην τελευταία περίπτωση απαιτείται μια διαδικασία έμμεσης εκτίμησης αυτών των αναγκών, η οποία μπορεί να προκύψει από την αντιπαραβολή των στόχων και των απαιτήσεων που απορρέουν από το σχολείο, των προσόντων που απαιτούνται από τον εκπαιδευτικό για να αντεπεξέλθει στα καθήκοντά του, με τον τρόπο που επιτελεί τα καθήκοντα του ο ίδιος ο επαγγελματίας, καθώς και με τα εφόδια που διαθέτει (McGehee & Thayer 1961, Knowles 1980). Οι ανάγκες προκύπτουν από τη διαφορά μεταξύ της επιθυμητής άσκησης των επαγγελματικών καθηκόντων και της πραγματικής άσκησης και των εφοδίων που πραγματικά έχουν οι εκπαιδευτικοί.

Ήδη έχει επισημανθεί η δυσκολία να οριοθετηθεί το έργο του εκπαιδευτικού, δεδομένου ότι είναι σύνθετο, πολλαπλό και διαρκώς μεταβαλλόμενο. Ακόμη πιο δύσκολη γίνεται αυτή η οριοθέτηση αν προσπαθήσει κανείς να περιγράψει αυτό το έργο με όρους ‘αποτελεσματικότητας’ και ‘αριστείας’. Ωστόσο, όπως σε όλα τα επαγγέλματα έτσι και σε αυτό του εκπαιδευτικού, υπάρχει ένα ελάχιστο καθηκόντων στα οποία ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας οφείλει να ανταποκριθεί. Η πρόσφατη σχετική έρευνα παρέχει πλούσια δεδομένα για τα προσόντα που θα διευκόλυναν τον εκπαιδευτικό στην ανταπόκρισή του με επάρκεια

στα καθήκοντα αυτά. Μια αδρομερής οριοθέτηση της επαγγελματικής γνώσης έχει επιχειρηθεί στο πρώτο μέρος αυτής της μελέτης και αυτή η οριοθέτηση αξιοποιήθηκε, προκειμένου να διερευνηθεί σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί είναι ή/και εκτιμούν ότι είναι επαρκείς. Ας σημειωθεί ότι η έρευνα επικεντρώνεται στο 'ελάχιστο' των προσόντων που απαιτούνται, καθώς εγγενείς περιορισμοί που απορρέουν τόσο από το θεωρητικό πλαίσιο όσο και από τις συγκεκριμένες μεθοδολογικές επιλογές καθιστούν δύσκολο να διερευνηθεί σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι διαθέτουν ή/και διαθέτουν τα εφόδια που θα διασφάλιζαν την 'αριστεία' τους.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται πρώτα τα δεδομένα από την άμεση καταγραφή των αναγκών των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις παιδαγωγικές σπουδές που θα διευκόλυναν το έργο τους και θα τους καθιστούσαν περισσότερο αποτελεσματικούς. Στη συνέχεια παρατίθενται τα δεδομένα από την έμμεση καταγραφή των αναγκών των εκπαιδευτικών.

7.1 Εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή και το περιεχόμενο της παιδαγωγικής κατάρτισης

Στόχος της άμεσης καταγραφής των αναγκών των εκπαιδευτικών ήταν να διερευνηθούν και να συστηματοποιηθούν οι ανάγκες τους για παιδαγωγικές σπουδές, όπως αυτές διαμορφώνονται από την άσκηση του έργου τους στο σχολείο. Η διερεύνηση εστιάζει στην αναγκαιότητα και τη συμβολή των παιδαγωγικών γνώσεων γενικότερα, αλλά και κυρίως θα λέγαμε, σε μια ιεράρχηση των αναγκών των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, το γεγονός ότι γίνονται συσχετίσεις των αναγκών αυτών και των προτεραιοτήτων των εκπαιδευτικών με την ηλικία τους, τα χρόνια υπηρεσίας, τις σπουδές, το φύλο, την ειδικότητα και τον τρόπο εισόδου στο επάγγελμα, εκβάλλει σε μια χαρτογράφηση των αναγκών αυτών που θα μπορούσε να αξιοποιηθεί πολλαπλά (π.χ. σχεδιασμός επιμορφωτικών προγραμμάτων).

Μια πρώτη διαπίστωση, όπως ήδη αναφέρθηκε, είναι ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ως βασικά εφόδια για την επιτυχή ανταπόκριση στα καθήκοντά τους τα στοιχεία της προσωπικότητάς τους και την κατοχή του αντικειμένου διδασκαλίας. Ωστόσο μεγάλη σημασία αποδίδουν και στην παιδαγωγική και διδακτική τους κατάρτιση, ενώ μικρότερη σημασία φαίνεται να αποδίδουν στην επιμόρφωση και την επαγγελματική εμπειρία (βλ. πίνακα 8). Από τα παραπάνω δεδομένα προκύπτει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει τη συμβολή της παιδαγωγικής κατάρτισης. Επίσης, προκύπτει ότι αποδίδουν την αποτελεσματικότητα σε ένα συνδυασμό στοιχείων –προσωπικότητα, παιδαγωγική κατάρτιση, κατοχή του αντικειμένου διδασκαλίας, εμπειρία, επιμόρφωση– κάτι που

συμφωνεί απόλυτα με την πρόσφατη συζήτηση για τις παιδαγωγικές σπουδές και την επάρκεια των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο της οποίας, υιοθετείται μια ολιστική προσέγγιση της παιδαγωγικής επάρκειας.

Ειδικότερα σε ό,τι αφορά τη συμβολή της παιδαγωγικής κατάρτισης σε επιμέρους τομείς του έργου τους, οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι η παιδαγωγική κατάρτιση θα συνέβαλε κυρίως στο διδακτικό τους έργο, και ειδικότερα στην καλύτερη προετοιμασία της διδασκαλίας, στην επιλογή των κατάλληλότερων μορφών και τεχνικών διδασκαλίας (Πίνακας 12). Η εκτίμησή τους αυτή παραπέμπει σε μια τεχνοκρατική θεώρηση της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, η οποία στοχεύει κυρίως στην καλλιέργεια παρατηρήσιμων δεξιοτήτων¹¹⁸.

Πίνακας 12. Η συμβολή της παιδαγωγικής & διδακτικής κατάρτισης.
(Ερ. 3: Πόσο σημαντική είναι, κατά τη γνώμη σας, η συμβολή της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης στα ακόλουθα; / κλειστή ερώτηση)

	N	Ελάχιστα/ Λίγο (%)	Μέτρια (%)	Πολύ/Πάρα πολύ (%)
Στην επιλογή των κατάλληλων παραδειγμάτων ή περιεχομένων διδασκαλίας	693	1,8	10,1	88,1
Στην καλύτερη προετοιμασία της διδασκαλίας	683	1,8	12,6	85,6
Στην επιλογή και στην αξιοποίηση των κατάλληλων μορφών διδασκαλίας	703	1,8	15,4	82,8
Στην επιλογή και στην αξιοποίηση των κατάλληλων τεχνικών διδασκαλίας	692	2,0	15,7	82,3
Στη βελτίωση των σχέσεων του εκπαιδευτικού με τους μαθητές	699	2,0	17,2	80,8
Στην εκτίμηση του βαθμού κατανόησης από τους μαθητές όσων έχουν διδαχθεί	698	2,2	21,7	76,1
Στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας	685	1,4	23,2	75,4
Στον έλεγχο συμπεριφορών των μαθητών που δυσκολεύουν τη διεξαγωγή του μαθήματος	698	3,4	21,6	75,0
Στην αντιστάθμιση θεσμικών αδυναμιών	700	3,0	25,2	71,8
Στην επιλογή και στην αξιοποίηση των εποπτικών μέσων διδασκαλίας	697	2,5	27,0	70,5
Στις καλές σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους γονείς	697	7,0	45,2	47,8
Στις καλές σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους συναδέλφους	687	15,4	43,3	41,3

118. Βλ Zeichner 1983.

Αξίζει να σημειωθεί ότι πρωταρχικής σημασίας θεωρείται η συμβολή της παιδαγωγικής κατάρτισης στην 'παιδαγωγική προσέγγιση του αντικειμένου διδασκαλίας' (το 88% θεωρούν πολύ σημαντική τη συμβολή της στην επιλογή των κατάλληλων παραδειγμάτων και περιεχομένων διδασκαλίας). Επίσης, πολύ σημαντική θεωρείται η συμβολή της τόσο στη βελτίωση των σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών όσο και στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη. Τα δεδομένα αυτά συμφωνούν με ερευνητικά δεδομένα σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη από πιο συστηματική κατάρτιση σε θέματα που αφορούν την αξιοποίηση πηγών, μορφές και μεθόδους διδασκαλίας, τεχνικές κινητοποίησης των μαθητών, σύνδεσης των θεμάτων διδασκαλίας με πραγματικές καταστάσεις και τεχνικές 'διαχείρισης' της τάξης (Olugbemi & Tarlin 2000).

Λιγότερο εκτιμούν οι εκπαιδευτικοί ότι μπορεί να συμβάλει η παιδαγωγική κατάρτιση στην αξιολόγηση των μαθητών και της διδασκαλίας και ακόμη λιγότερο στην αντιστάθμιση θεσμικών αδυναμιών και στην επιλογή και αξιοποίηση εποπτικών μέσων διδασκαλίας. Αυτό που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν ότι η παιδαγωγική κατάρτιση θα μπορούσε να συμβάλει σημαντικά στην καλύτερη συνεργασία τους με γονείς και συναδέλφους¹¹⁹.

Από τις συσχετίσεις προκύπτει ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί τείνουν να θεωρούν πιο σημαντική τη συμβολή της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης στο έργο τους, γεγονός που μπορεί να αποδώσει κανείς ίσως στη διαφορετική αντίληψη ρόλου, δηλαδή οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στον παιδαγωγικό τους ρόλο. Ειδικότερα, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικότερη τη συμβολή της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης στη βελτίωση των σχέσεων με τους μαθητές και γονείς, ενώ οι άνδρες εκπαιδευτικοί είναι πιο επιφυλακτικοί για τη συμβολή της σε αυτούς τους τομείς. Ανάλογη διαφοροποίηση μεταξύ των απόψεων γυναικών-ανδρών εκπαιδευτικών εντοπίζεται και σε ό,τι αφορά τη συμβολή της παιδαγωγικής κατάρτισης στον έλεγχο της συμπεριφοράς των μαθητών.

Οι νεώτεροι εκπαιδευτικοί (έως 35 ετών) και αυτοί με τα λιγότερα χρόνια υπηρεσίας φαίνεται ότι είναι πιο επιφυλακτικοί ως προς τη συμβολή της παιδαγωγικής κατάρτισης στη βελτίωση των σχέσεων εκπαιδευτικών γονέων και εκ-

119. Ανάλογα δεδομένα προκύπτουν από έρευνα που έγινε με αποφοίτους του Μαράσλειου Διδασκαλείου, οι οποίοι δηλώνουν ότι ελάχιστα επέδρασαν οι σπουδές τους στις στάσεις και αντιλήψεις που είχαν για τους συναδέλφους και τους γονείς των μαθητών. Επίσης, όταν επέστρεψαν στο σχολείο φαίνεται ότι αξιοποίησαν κυρίως γνώσεις που απέκτησαν για θέματα διδακτικής μεθοδολογίας και συνεργασίας με τους μαθητές και πολύ λιγότερο γνώσεις που απέκτησαν αναφορικά με τις σχέσεις και τη συνεργασία με συναδέλφους και γονείς (Ζούκης κ.ά. 2000).

παιδευτικών- συναδέλφων. Αντίθετα οι μεγαλύτεροι, και κυρίως οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 46-55 ετών, θεωρούν πολύ σημαντική τη συμβολή της παιδαγωγικής κατάρτισης στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων. Το αντίστροφο παρατηρείται στις απόψεις των συμμετεχόντων, ανάλογα με την ηλικία τους, σχετικά με τη συμβολή της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης στην επιλογή των κατάλληλων τεχνικών διδασκαλίας. Οι νεώτεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ σημαντικότερη τη συμβολή της σε αυτόν τον τομέα του έργου τους απ' ό,τι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί. Αυτές οι στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάλογα με την ηλικία, μπορούν να αποδοθούν στο διαφορετικό στάδιο επαγγελματικής ανάπτυξης που βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί. Οι νεώτεροι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στη φάση της αναζήτησης σχετικών τεχνικών, γι' αυτό αναμένουν ότι η παιδαγωγική κατάρτιση θα συμβάλει προς την κατεύθυνση εξεύρεσης κατάλληλων τεχνικών και μορφών διδασκαλίας. Αντίθετα οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί έχουν καταλήξει σε τεχνικές και βρίσκονται σε μια φάση επαγγελματική που επιζητούν τρόπους να βελτιώσουν το έργο τους σε επίπεδο διαπροσωπικών σχέσεων με γονείς και συναδέλφους¹²⁰.

Αναφορικά με τα επιμέρους αντικείμενα παιδαγωγικών σπουδών που οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι θα διευκόλυναν ή θα συνέβαλαν στην αποτελεσματικότητα του έργου τους, μια πρώτη διαπίστωση είναι ότι προκρίνουν την κατάρτισή τους σε θέματα που αφορούν την καλύτερη γνώση και κατανόηση των μαθητών, τη μεθόδευση της διδασκαλίας και την αυτοαντίληψη ρόλου τους ως εκπαιδευτικών.

Ειδικότερα, πιο αναγκαία θεωρούν την κατάρτισή τους σε θέματα που συνδέονται με την ψυχολογία των μαθητών και τα προβλήματά τους. Αναφορικά με τη μεθόδευση διδασκαλίας, προτεραιότητα για τους εκπαιδευτικούς αποτελεί η κατάρτισή τους σε θέματα σχεδιασμού της διδασκαλίας, μεθόδων διδασκαλίας, δι-αμόρφωσης σκοπών και στόχων διδασκαλίας, καθώς και αξιολόγησης της διδασκαλίας. Λιγότερο σημαντική θεωρούν την κατάρτισή τους αναφορικά με την αξιοποίηση των μορφών διδασκαλίας και την αξιολόγηση των μαθητών και ακόμη λιγότερο σημαντική εκτιμούν ότι είναι η κατάρτιση για την αξιοποίηση οπτικοακουστικών μέσων διδασκαλίας. Αυτό που αξίζει να επισημανθεί είναι ότι στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί (τρεις στους τέσσερεις) θεωρούν πολύ σημαντική την κατάρτισή τους αναφορικά με το ρόλο του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο ('αυτοαντίληψη ρόλου') (Πίνακας 13).

120. Σύμφωνα με τους Hargreaves & Fullan οι εκπαιδευτικοί με την είσοδο τους στο επάγγελμα διέρχονται από τρεις φάσεις επαγγελματικής ανάπτυξης: το πρώτο έτος εργασίας που θεωρείτε έτος «επιβίωσης», τα επόμενα τέσσερα έτη που θεωρούνται «προσαρμογής» και από το πέμπτο έτος και εξής αρχίζει μια φάση, όπως χαρακτηρίζεται, «ωριμότητας».

Πίνακας 13. Περιεχόμενο της παιδαγωγικής κατάρτισης.
(*Ερ. 4: Πόσο αναγκαία θεωρείτε την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στα παρακάτω αντικείμενα; / κλειστή ερώτηση*)

	N	Ελάχιστα/ Λίγο (%)	Μέτρια (%)	Πολύ/Πάρα πολύ (%)
Παιδαγωγική Ψυχολογία	697	1,4	12,0	86,6
Διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολείο	701	1,6	13,1	85,3
Προβλήματα των μαθητών	693	1,8	15,5	82,7
Σχεδιασμός της διδασκαλίας	707	1,4	18,4	80,2
Μέθοδοι διδασκαλίας	699	1,8	19,5	78,7
Σκοποί και στόχοι της διδασκαλίας	697	2,4	19,8	77,8
Αξιολόγηση της διδασκαλίας	693	2,5	25,5	72,0
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο	680	3,1	25,0	71,9
Μορφές διδασκαλίας	691	2,0	26,5	71,5
Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών	682	2,3	26,7	71
Συνεργασία σχολείου- γονέων	696	4,5	27,2	68,3
Χρήση οπτικοακουστικών μέσων	697	3,9	28	68,1
Αναλυτικό Πρόγραμμα	693	4	30,8	65,2
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	684	5,3	31	63,7
Ειδική Αγωγή	678	6,2	33,5	60,3
Χρήση αμοιβών και ποινών	690	9,3	36,5	54,2
Σχολική ζωή	692	7,4	39,6	53
Θεωρίες αγωγής	687	8,2	40,2	51,6
Διοίκηση του σχολείου	688	11,6	38,6	49,8
Θεωρίες μάθησης	690	8,7	44,7	46,6

Αυτό που αξίζει να επισημανθεί είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν τόσο αναγκαία την κατάρτισή τους για θεωρίες μάθησης και αγωγής, εκτίμηση που είναι ενδεικτική για την αυτο-αντίληψη του ρόλου τους. Το γεγονός ότι δεν θεωρούν αναγκαία την κατάρτισή τους σε σχετικές θεωρίες, έρχεται σε αντίθεση με την προσέγγιση του ρόλου του εκπαιδευτικού ως στοχαζόμενου επαγγελματία (Schön 1983) και ως ερευνητή (Zeichner 1983, Hollingsworth 1995). Ωστόσο, η κατοχή ενός συγκροτημένου σώματος εξειδικευμένων θεωρητικών γνώσεων αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση προκειμένου να διασφαλισθεί ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών (Elliot 1991, Δοδοντσάκης 1994, Eraut 1995, Sachs 1997) και να αρθούν αντιλήψεις που προωθούν μια εικόνα του εκπαιδευτικού ως λειτουργού ή ως κατόχου μιας τέχνης ή τεχνικής.