

Ο αρχάριος εκπαιδευτικός ενώπιον της διδασκαλίας

Μια Δοκιμή Προσέγγισης
στην Αναστοχαστική Διδακτική Πράξη

*Ένα πλαίσιο για την Αρχική και Ενδοϋπηρεσιακή
Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών*

M. Serra Goethals

Bellarmino University

Rose A. Howard

Bellarmino University

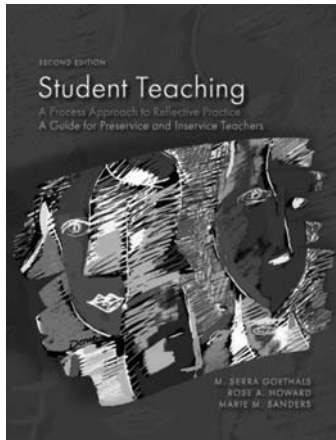
Marie M. Sanders

Bellarmino University

Επιμέλεια: Γεώργιος Ι. Σπανός

Μετάφραση: Αθηνά Αργυροπούλου - Ρωξάνη Ευριπίδου

daVinci



Τίτλος πρωτότυπου:

**Student Teaching: A Process Approach to Reflective Practice
A Guide for Preservice and Inservice Teachers**

Συγγραφείς: **M. Serra Goethals, Rose A. Howard, Marie M. Sanders**

Copyright © 2004, 2000 by Pearson Education Inc., Upper Saddle River, New Jersey 07458.

Αποκλειστικότητα για την ελληνική γλώσσα:

Copyright © 2013: Εκδόσεις DaVinci

Έδρα: Ζωοδόχου Πηγής 75, Αθήνα, 106 81

Τηλ.: 210 3800568

Fax: 210 3800331

e-mail: bookstore@davincibooks.gr

Εξουσιοδοτημένη μετάφραση από την αγγλική γλώσσα με τίτλο STUDENT TEACHING: A PROCESS APPROACH TO REFLECTIVE PRACTICE - A GUIDE TO PRESERVICE AND INSERVICE TEACHERS, ISBN 0-13-098744-1, από τους M. Serra Goethals, Rose A. Howard, Marie M. Sanders, που εκδόθηκε από την Pearson Education, Inc., Copyright © 2004, 2000 by Pearson Education Inc.

Απαγορεύεται η αναπαραγωγή οποιουδήποτε τμήματος του βιβλίου με οποιοδήποτε μέσο (φωτοτυπία, εκτύπωση, μικροφίλμ ή άλλη μηχανική ή ηλεκτρονική μέθοδο) χωρίς την άδεια του εκδότη.

Επιμέλεια: Γεώργιος Ι. Σπανός

Μετάφραση: Αθηνά Αργυροπούλου - Ρωζάνη Ευριπίδου

Σελιδοποίηση / προσαρμογή εξωφύλλου: Φαίη Στασινοπούλου

ISBN: 978-960-9732-03-01



Πρόλογος του Επιμελητή

I. Το εγχείρημα

Η ανάληψη της ευθύνης να μεταφραστεί στη Νεοελληνική Γλώσσα το πόνημα των M. S. Goethals, R.A. Howard και M. M. Sanders, με τίτλο «*Student Teaching*» και με υπότιτλο «*A Process Approach to Reflective Practice – A Guide for Preservice and Inservice Teachers*» (2η έκδοση), οφείλεται στην επιστημονική αξία του τόσο από θεωρητική όσο και από πρακτική άποψη. Το σύγγραμμα αυτό παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον, αφού αντιμετωπίζει με αποτελεσματικό τρόπο το πρόβλημα της Εκπαίδευσης των Εκπαιδευτικών. Στην περίπτωση, μάλιστα, της ελληνικής Πρωτοβάθμιας και, ιδιαίτερα, της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπου η Αρχική Κατάρτιση και η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών είναι χωρίς σαφή προσανατολισμό και η Παιδαγωγική-Ψυχολογική Κατάρτιση και Διδακτική Επάρκεια αντιμετωπίζονται με τρόπο αποσπασματικό και ανακόλουθο, η παρουσία ενός τέτοιου συγγράμματος μπορεί να αποβεί σημαντική.

Εκ πρώτης όψεως, η μεταφρασμένη έκδοση φιλοδοξεί να καλύψει ένα σοβαρό κενό στην επιστημονική περιοχή που καλύπτει τη Θεωρία και την Πράξη της προετοιμασίας κάθε πτυχιούχου που επιθυμεί να αναλάβει με αξιώσεις το ρόλο του εκπαιδευτικού. Τον προβληματισμό του επιμελητή, των μεταφραστριών και του εκδότη τον κινεί η βούληση να τροφοδοτηθεί ο επιστημονικός διάλογος και να προκύψουν ουσιαστικά κίνητρα για την εκπαιδευτική πολιτική, που δεν τόλμησε να κάνει πράξη το Ν. 2525/97 και προχώρησε, παρά ταύτα, στο Ν. 3848/2010, ο οποίος παραμένει μετέωρος, αν και επιτρέπει βάσιμες προσδοκίες.

II. Η απουσία συγκροτημένης Εκπαίδευσης των Εκπαιδευτικών

Τα θέματα της Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών στη χώρα μας προσεγγίζονται από την επίσημη πολιτεία επιφανειακά. Στη θεωρία –επιστημονική, πολιτική, επαγγελματική, ακόμα και νομοθετική¹– ανάγονται σε θέματα πρώτης προτεραιότητας. Στην εφαρμογή, όμως, η εκπαιδευτική πολιτική αποδεικνύεται αυτοανααιρετική, αναντίστοιχη και ασυνεχής. Η συστηματική μελέτη του διαχρονικού πλαισίου που ορίζει το χαρακτήρα των αποφάσεων για την Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών υποδεικνύει τις εξής επισήμανσεις:

¹ Hopf, D. & Ξωχέλλης, Π. Δ. (2003). *Γυμνάσιο και Λύκειο στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 286: «Μια γενική διαπίστωση της έρευνάς μας είναι εξάλλου οι ανεπάρκειες τόσο στη βασική εκπαίδευση όσο και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης· δηλαδή, η ελλιπής επαγγελματική προετοιμασία τους κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών και η αναποτελεσματική επιμόρφωσή τους σε ό,τι αφορά νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις και τρόπους διαφοροποίησης της σχολικής εργασίας. Οι διαπιστώσεις μας καθιστούν αναγκαίες μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις σε ό,τι αφορά την πληρότητα των βασικών σπουδών στα ιδρύματα όπου εκπαιδεύονται οι καθηγητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αλλά και την αποτελεσματικότητα της επιμόρφωσής τους. Ως προς αυτή την τελευταία σημαντικό ρόλο μπορεί να παίξει η ενδοσχολική επιμόρφωση, η οποία πρέπει συνεπώς να μπει σε προτεραιότητα στις επιλογές της εκπαιδευτικής πολιτικής.».



- α) Τα Τμήματα που ανήκουν στις λεγόμενες «καθηγητικές σχολές», παρά το ότι προσελκύουν φοιτητές που θέλουν να υπηρετήσουν ως εκπαιδευτικοί, δεν εμπλουτίζουν² τα Προγράμματα Σπουδών τους με τα απαραίτητα, για την απόκτηση Διδακτικής Επάρκειας, γνωστικά αντικείμενα Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.
- β) Η προβλεπόμενη για τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς Εισαγωγική Επιμόρφωση λειτουργεί παράλληλα με την ανάληψη διδακτικού έργου. Οι νεοδιοριζόμενοι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν, στις περισσότερες περιπτώσεις, διδακτικό έργο, χωρίς να ασκηθούν ως παρατηρητές διδασκαλιών, χωρίς να δοκιμαστούν με τη βοήθεια μέντορα, χωρίς να περάσουν σταδιακά από την απραξία της αδιοριστίας στην ανάληψη αυτόνομης και αποτελεσματικής διδασκαλίας. Η Εισαγωγική Επιμόρφωση³ από τη φύση της συνιστά μεταβατικό στάδιο που συνδέει την παρατήρηση της διδασκαλίας, την αξιολόγηση, τον προβληματισμό για το σχεδιασμό και την οργάνωση, την ανάληψη δοκιμαστικής εφαρμογής, την ανατροφοδότηση και τη στήριξη από τον εποπτευόμενα ή μέντορα. Η ταυτόχρονη ανάληψη διδακτικού έργου και έναρξη της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης αναιρεί την ευεργετική προσφορά της, αφού ο αρχάριος εκπαιδευτικός δεν ωφελείται και δεν προετοιμάζεται σωστά, αλλά πρέπει να δράσει ως δάσκαλος υπό την επήρεια της ανασφάλειας και της αμηχανίας⁴.
- γ) Τα κριτήρια επιτυχίας στο διαγωνισμό του ΑΣΕΠ συνδέονται με την ανταπόκριση στις απαιτήσεις θεμάτων που αφορούν αφενός το επιστημονικό αντικείμενο και αφετέρου τη θεωρητική διάσταση της Παιδαγωγικής. Η εξέταση στη Διδακτική του γνωστικού αντικειμένου αφορά «άσκηση επί χάρτου», δοκιμάζει ενδεχομένως

² Δελμούζος, Α. Π. (1944). *Το πρόβλημα της Φιλοσοφικής Σχολής*. Αθήνα: Μπάουρον, σ. 9.: «...Όπως οι άλλες πανεπιστημιακές σχολές, έτσι και η φιλοσοφική έχει διπλό σκοπό: επαγγελματικό κι επιστημονικό. Ο επαγγελματικός είναι να μορφώσει το προσωπικό που θα διδάξει στη μέση παιδεία τα ιστορικοφιλολογικά και φιλοσοφικά μαθήματα. Ο επιστημονικός είναι η καλλιέργεια της επιστήμης, των επιστημών που υπάγονται στη φιλοσοφική σχολή. [...] Πρώτα η πείρα μας δείχνει πως μπορεί ένας νέος να έχει μεγάλη κλίση και ικανότητα για μια από τις επιστήμες της φιλοσοφικής σχολής, και όμως να μην αισθάνεται πραγματικό ενδιαφέρον ούτε και ικανός να είναι για το δασκαλικό επάγγελμα. Έχομε δηλαδή ανάμεσα στους δυο σκοπούς διαφορά εσωτερική. Έπειτα για να γίνει κανείς επιστήμονας, δε χρειάζεται καμιά ειδική παιδαγωγική μόρφωση, ενώ τέτοια μόρφωση είναι απαραίτητη για κάθε δάσκαλο. Και ακόμα μπορεί κανείς να γίνει καλός επιστήμονας σ' επιστήμη της φιλοσοφικής σχολής που είναι άσχετη με τη μέση παιδεία· να σπουδάσει π.χ. ξένη γλώσσα και φιλολογία που δε διδάσκεται στα μέσα σχολεία. Το ίδιο όμως δε γίνεται και στον επαγγελματικό σκοπό. Σ' αυτόν είναι αδύνατο ν' αγνοήσουμε την οργάνωση και τις ανάγκες της διδασκαλίας στη μέση παιδεία.»

³ Στο Π.Δ. 45/1999 (ΦΕΚ 46/11-3-99 τ. Α') *Εισαγωγική επιμόρφωση εκπαιδευτικών*, Άρθρ. 1, παρ.1: «Οργάνωση της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης» προβλέπεται ότι: «Όλοι οι διοριζόμενοι σε θέσεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και οι προσλαμβανόμενοι σε θέσεις προσωρινών αναπληρωτών, υποχρεούνται, πριν από την ανάληψη των διδακτικών καθηκόντων τους, να παρακολουθήσουν πρόγραμμα εισαγωγικής επιμόρφωσης, το οποίο διεξάγεται σε τρεις φάσεις...».

⁴ Ως νεοδιόριστος φιλόλογος καθηγητής στο Γυμνάσιο Κύμης προγραμμάτισα, ένα μήνα μετά την έναρξη των μαθημάτων, να γράψουν οι μαθητές έκθεση. Ήθελα, όμως, να είμαι σίγουρος για τα βήματα που θα έκανα: συζήτηση με τους μαθητές για το πώς γράφεται και ποια είναι η επιτυχημένη έκθεση, επιλογή και διατύπωση θέματος, τρόπος διόρθωσης των γραπτών, τρόπος αξιολόγησης και επιστροφής των γραπτών στους μαθητές. Για να οργανώσω καλύτερα τα βήματά μου, επειδή ποτέ στη διάρκεια των σπουδών μου δεν μου δόθηκε η δυνατότητα για παρακολούθηση «Διδακτικής της Έκθεσης», ερώτησα έναν έμπειρο συνάδελφο του ίδιου Γυμνασίου και του ζήτησα να με βοηθήσει στο να συστηματοποιήσω την εργασία μου. Αφού με άκουσε με κατανόηση, χαμογελώντας, μου είπε: «Κολύμπα, κύριε συνάδελφε, και θα μάθεις όπως μάθαμε κι εμείς.» Δηλαδή, είχα μian επίσημη αναγνώριση ότι η τάξη προσφερόταν για πειραματισμό, προκειμένου να μάθει ο νεοδιόριστος εκπαιδευτικός!

την ύπαρξη της απαραίτητης προβληματικής για τον κατάλληλο σχεδιασμό. Απέχει, όμως, από το να τοποθετεί τον αρχάριο δάσκαλο εντός της σχολικής τάξης και ενώπιον των μαθητών, των αναγκών και των δυνατοτήτων τους. Εκείνο που ενισχύει περισσότερο την άποψη ότι πρόκειται για διαγωνισμό που υπηρετεί την τυπική κατάταξη των υποψηφίων είναι ότι ο αξιολογητής δεν γνωρίζει ποιος βρίσκεται, ως ψυχολογία και πνευματική παρουσία, πίσω από το βαθμολογούμενο γραπτό, αφού ο διοριστέος δεν εμφανίζεται σε καμία επιτροπή για συνέντευξη (κάτι που ισχύει, όμως, στις περισσότερες περιπτώσεις επιλογής εργαζομένων).

- δ) Η παρεχόμενη στους φοιτητές των καθηγητικών Τμημάτων Πρακτική Άσκηση στα Σχολεία, Γυμνάσια και Λύκεια, δεν επαρκεί, για να αποκτήσει ο “υπό κατασκευήν” εκπαιδευτικός σαφή αντίληψη του σχολικού χώρου και διδακτική εμπειρία. Ούτε τα προσφερόμενα για την Πρακτική Άσκηση Σχολεία δύνανται να αναλάβουν το βάρος μιας ολοκληρωμένης Διδακτικής Άσκησης, αφού δεν διαθέτουν τις απαραίτητες υλικές και έμπυρνες δυνατότητες, ούτε τα επιφορτισμένα με τη Διδακτική Άσκηση Πανεπιστημιακά Τμήματα διαθέτουν το προσωπικό που θα μπορούσε να εποπτεύσει συστηματικά την οργάνωση και διεξαγωγή της Πρακτικής Άσκησης και να μυήσει τους τελειόφοιτους στην αποτελεσματική σύνδεση θεωρίας και πράξης στο χώρο της σχολικής τάξης⁵. Η υπόθεση των αποσπώμενων εκπαιδευτικών στα Πανεπιστήμια μαρτυρεί τη στάση της πολιτείας απέναντι στην πραγματική-αποτελεσματική Διδακτική Άσκηση.
- ε) Η ύπαρξη του θεσμού του αναπληρωτή ή ωρομίσθιου εκπαιδευτικού και το ενδεχόμενο, λόγω ανεργίας, της μακρόχρονης απομάκρυνσης από την εκπαιδευτική πράξη (μπορεί να πάρει το πτυχίο του και μετά από δέκα έτη να κληθεί να διδάξει σε σχολείο της Α΄βάθμιας ή Β΄βάθμιας Εκπαίδευσης) επιβεβαιώνουν, έτι ισχυρότερα, την απουσία πραγματικού ενδιαφέροντος για ανάθεση διδακτικού έργου μόνο στον εκπαιδευτικό που έχει συνειδητά ενταχθεί οργανικά στο σχολικό χώρο έπειτα από παρακολούθηση εκπαιδευτικού προγράμματος, το οποίο εξασφαλίζει τη μύηση στην εκπαιδευτική διαδικασία⁶.

⁵ Επιστολή της Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων κ. Α. Διαμαντοπούλου προς τους Πρυτάνεις και Αντιπρυτάνεις των ΑΕΙ (26-1-2010): «Όπως γνωρίζετε, το ζήτημα της παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αποτελεί ώριμο κοινωνικό αίτημα αλλά και θέμα ισχυρού ενδιαφέροντος για την Παιδεία και τους φορείς της. [...] Στην προοπτική αυτή το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων προτίθεται να προτείνει στα Πανεπιστήμιά μας ένα λειτουργικό σχέδιο για τη βασική εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών στα Τμήματά τους, με την παρακολούθηση ενός ειδικού συνεκτικού προγράμματος σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής το οποίο θα οδηγή στην απόκτηση ενός πιστοποιητικού παιδαγωγικής επάρκειας. Καθώς η ολόπλευρη εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών αποτελεί πλέον αυτονόητη ανάγκη και θεραπεία της προφανούς υστέρησης του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας, σκεφτόμαστε ότι τα Πανεπιστήμια με την ουσιαστική δυνατότητα παροχής υψηλού επιπέδου εκπαίδευσης αλλά και με το αδιαμφισβήτητο κύρος της ευρύτερης προσφοράς τους, αποτελούν τους φυσικούς φορείς για την ανάπτυξη μιας σχετικής πρωτοβουλίας. Θεωρούμε ότι η δημιουργία ενός ειδικού κέντρου ή η μετεξέλιξη υπάρχοντος θεσμού σε κάθε Πανεπιστήμιο με σκοπό τη διοργάνωση και υποβοήθηση των Τμημάτων στην επιτυχή διοργάνωση των σχετικών προγραμμάτων σε στενή συνεργασία με τα θεσμικά όργανα Διοίκησης των Πανεπιστημίων και τα ίδια τα Τμήματα τα οποία θα ενδιαφερθούν να συμμετάσχουν, θα ήταν δυνατόν να οδηγήσει σε μία μεγάλη εμβέλεια εκπαιδευτική καινοτομία.»

⁶ Εφημερίς της Κυβερνήσεως (Τεύχος Πρώτων), ΠΔ 178 της 28ης Μαΐου 1983 «Ίδρυση, οργάνωση και λειτουργία των Σχολών Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Μ.Ε.)», ΦΕΚ 70. Το Άρθρο 11: «Επιμόρφωση των διοριζόμενων Εκπαιδευτικών Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης» ορίζει ότι:

- στ) Επί τριάντα σχολικά έτη δεν πραγματοποιήθηκε αξιολόγηση των διδασκόντων ούτε υποχρεωτική συμμετοχή στην ενδοσχολική επιμόρφωση. Από το 1982 και μετά οι υπηρετούντες στην Πρωτοβάθμια ή τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση εκπαιδευτικοί ούτε αξιολογούνται ούτε υποχρεούνται να δεχθούν στην τάξη τους συναδέλφους ή Σχολικό Σύμβουλο για παρατήρηση της διδακτικής εργασίας τους. Στην πραγματικότητα αυτή η συνθήκη αναιρεί το βασικό χαρακτήρα της διδασκαλίας ως ανατροφοδοτούμενης διαδικασίας, αφού η αξιολόγηση – διαγνωστική, διαμορφωτική και τελική – εμπλουτίζει την ίδια την υπόσταση του διδάσκοντος και συνιστά πυλώνα για την πραγμάτωση του εκπαιδευτικού έργου.
- ζ) Την ίδια περίοδο δεν λειτούργησε το Διδασκαλείο της Μέσης Εκπαίδευσης, το οποίο πριν από το 1982 προσέφερε πολύ σημαντικές υπηρεσίες στη στελέχωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης⁷. Την ίδια τύχη είχε και η ΣΕΛΜΕ παρά το ότι πάνω από μία δεκαετία προσέφερε ουσιαστική επιμόρφωση σε εκατοντάδες υπηρετούντες σε Γυμνάσια και Λύκεια εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων.
- η) Τα Π.Ε.Κ. νομοθετήθηκαν και λειτούργησαν αρχικά με σαφή επιμορφωτικό προσανατολισμό. Στην πορεία, όμως, υπονομεύθηκε ο ρόλος τους ή αμφισβητήθηκε η προσφορά τους. Πρόκειται, εν τοις πράγμασι, για το μόνο ανθεκτικό επιμορφωτικό κέντρο/θεσμό/όργανο, το οποίο, μάλιστα, θα μπορούσε να επιτελέσει σημαντικό έργο προσφέροντας συστηματική επιμόρφωση σε συνάρτηση με τις ιδιαιτερότητες των Δημοτικών Σχολείων, των Γυμνασίων και Λυκείων κάθε περιφέρειας.
- θ) Τα τελευταία είκοσι χρόνια εκατοντάδες εκπαιδευτικοί φοίτησαν σε Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών ή εκπόνησαν Διδακτορικές εργασίες, λαμβάνοντας εκπαιδευτική άδεια. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί παρήγαγαν εξαιρετικό, σε πολλές περιπτώσεις, ερευνητικό έργο, το οποίο, όμως, σκονίζεται στα ράφια των Σπουδαστηρίων, χωρίς να αξιοποιηθεί από κάποιο φορέα που θα αναλάμβανε να αποτιμή-

A. Η Επιμόρφωση των διοριζόμενων Εκπαιδευτικών Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης διάρκειας μέχρι τριών μηνών έχει σκοπό:

α) Την ανανέωση και συμπλήρωση της θεωρητικής και πρακτικής κατάρτισης των νεοδιοριζομένων.

β) Την προσαρμογή των γνώσεων και των μεθόδων διδασκαλίας στην υπάρχουσα πραγματικότητα στα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης, ώστε να μπορέσουν οι νέοι καθηγητές να ανταποκριθούν καλύτερα στις συγκεκριμένες απαιτήσεις που θα συναντήσουν στα σχολεία τους.

B. Στην επιμόρφωση αυτή δύναται να καλούνται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ύστερα από γνώμη του ΚΕΜΕ, όλοι ανεξαιρέτως οι διοριζόμενοι καθηγητές όλων των ειδικοτήτων μετά την ορκωμοσία τους και πριν από την ανάληψη καθηκόντων τους, χωρίς διαδικασία επιλογής.

⁷ Ξωχέλλης, Π (επιμ.) (2007). *Λεξικό της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ.σ. 175-177. Η ίδρυση του Διδασκαλείου Μέσης Εκπαίδευσης με κέντρο την Αθήνα (Ν.ΓΨΙΗ/1910) συνδέθηκε με το αίτημα για αποτελεσματικότερη **Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση** και την παροχή στους εκπαιδευτικούς της δυνατότητας για **μετεκπαίδευση**. Στον ιδρυτικό νόμο «περί παιδαγωγικής μορφώσεως και δοκιμασίας των λειτουργών Μ.Ε.», ως σκοπός της λειτουργίας του οριζόταν η διάρκεια ενός διδακτικού έτους θεωρητική και πρακτική παιδαγωγική κατάρτιση των λειτουργών Μ.Ε., η οποία αφορούσε τους νεώτερους στην υπηρεσία εκπαιδευτικούς (πλην των κατόχων διπλώματος δημοδιδασκάλου, των αδιόριστων πτυχιούχων ή απολυθέντων εκπαιδευτικών). Καταλυτική θεωρείται η παρουσία των δύο πρώτων Διευθυντών: του Ν. Εξαρχόπουλου (1910-11) και του Δ. Γληνού (1912-16) όσον αφορά την αναθεώρηση και συμπλήρωση του σκοπού λειτουργίας του με την προσθήκη: «τη συμπλήρωση των ειδικών επιστημονικών γνώσεων των καθηγητών» (Ν. 2245/1920). Στο πνεύμα αυτό κινήθηκαν και οι ουσιαστικές ρυθμίσεις των ετών 1929/1930 που απέβλεπαν σε αποδοτικότερη λειτουργία του Διδασκαλείου με παροχή διευθύνσεως μετεκπαίδευσης (διάταξη που εφαρμόστηκε 22 χρόνια μετά με την επίσημη προσπάθεια του Διευθυντή Κωνσταντίνου Γεωργούλη).

σει τα ευρήματα και να εφαρμόσει τις ανάλογες προτάσεις. Μια τόσο σημαντική εκπαιδευτική “περιουσία” που στηρίχθηκε στις εισφορές των φορολογουμένων πολιτών απέβη “άγονη χώρα”. Η διαπίστωση αυτή ενισχύεται από το ότι δεν αξιόθηκε η ελληνική εκπαίδευση να διαθέτει ούτε ένα δειγματικό “μητρώο” επιμορφωτών.

Η αναδειχθείσα παθογένεια περί την αρχική κατάρτιση και επιμόρφωση των ελλήνων εκπαιδευτικών έχει διαχρονικά χαρακτηριστικά και αποβαίνει “αχίλλειος πτέρνα” της Ελληνικής Εκπαίδευσης, παρά το ότι στην πορεία του χρόνου υπήρξαν προσπάθειες –νομοθετικές και ερευνητικές– για αλλαγή αυτής της πραγματικότητας. Σημαντικοί εκπαιδευτικοί, όπως ο Δελμούζος, ο Κουντουράς⁸, ο Εξαρχόπουλος, ο Γεωργούλης, επέμειναν με τις εργασίες τους και τη διδασκαλική παρουσία τους στην ανάγκη θέσπισης των αποφάσεων που θα εξασφάλιζαν κατάλληλη αρχική κατάρτιση και λειτουργική επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Εκφραστές, επίσης, της εκπαιδευτικής πολιτικής σε ουκ ολίγες περιπτώσεις προέβησαν σε ανάλογες διακηρύξεις και νομοθετικές ρυθμίσεις, για να προωθήσουν την υπόθεση της αποτελεσματικής Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών, χωρίς, όμως, να παρατηρηθεί στην πράξη η προσδοκώμενη πρακτική που θα καθιστούσε την ενδοσχολική επιμόρφωση αφετηρία για συγκροτημένη προσέγγιση του θέματος.

Θα ήταν ουσιαστική παράλειψη, αν δεν προσθέταμε στις αρνητικές επισημάνσεις τις κατωτέρω διαπιστωμένες θετικές πλευρές της εκπαιδευτικής πολιτικής που προσεπιβάλλουν την καλή οργάνωση και συστηματική προσέγγιση του θέματος “Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών”. Μετά το 1974 η υποχρεωτική εκπαίδευση έγινε 9ετής και σήμερα προσβλέπουμε –άλλοτε εμφανώς και άλλοτε συγκαλυμμένα– να γίνει 12ετής. Επίσης, μετά τη μεταπολίτευση αποφασίστηκε και εφαρμόστηκε η πιο λειτουργική για την ελληνική κοινωνία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που αφορά 1) την καθιέρωση της Δημοτικής-Νεοελληνικής Γλώσσας ως επίσημης Γλώσσας της Εκπαίδευσης, της Επιστήμης και της Πολιτείας και 2) την οργάνωσή της ως διδασκόμενου γνωστικού αντικείμενου. Την ίδια περίοδο, ακόμα, προκηρύχθηκαν και παρουσιάστηκαν νέα Αναλυτικά Προγράμματα και νέα Σχολικά Εγχειρίδια με προδιαγραφές και κριτήρια επιστημονικά, τα οποία ανταποκρίνονται στην απαίτηση για ποιοτικότερη σχολική εργασία. Σήμερα, μάλιστα, έχουμε στη διάθεση των διδασκόντων Διαθεματικά Προγράμματα και προτάσεις για οργάνωση της διδασκαλίας με αξιώσεις ομαδοσυνεργατικότητας.

Είναι, όμως, δυνατό νέα, απαιτητικά Αναλυτικά Προγράμματα και σύγχρονα Σχολικά Εγχειρίδια και εισηγούμενες νέες πρακτικές να φέρουν την ποιοτική σχολική εργασία, αν δεν εξασφαλίζει η πολιτεία σε συνεργασία με τα Πανεπιστήμια εκείνους

⁸ Κουντουράς, Μ. (1985). *Κλείστε τα Σχολεία (Εκπαιδευτικά Άπαντα)* (τόμ. Α', επιμ. –σχόλ. Α. Δημαράς). Αθήνα: Γνώση, σσ. 80 και 81: «Τη Μέση Παιδεία δεν την ενδιαφέρει αν όλοι οι δάσκαλοι γενικά (και εννοώ και τις τέσσερις πρώτες ειδικότητες) είναι εργάτες και προαγωγοί της Επιστήμης. Η Μέση Παιδεία ενδιαφέρεται τώρα για τον επιστήμονα ως δάσκαλο. Πιστεύω μάλιστα ότι ένας επιστήμονας μπορεί να είναι θαυμαστός και μεγαλοφυής ως ερευνητής της επιστήμης του και όμως να είναι κάκιστος ως δάσκαλος. Τον επιστήμονα πια που έρχεται σε μένα από το ανώτατο ίδρυμα, θέλω να τον χρησιμοποιήσω για ορισμένους σκοπούς, και οι σκοποί μου αυτοί περιέχονται γενικά και ειδικά στους σκοπούς της Μέσης Παιδείας και των διαφόρων σχολείων της. [...] Ύστερα απ' αυτά θέλω να καταλήξω στο εξής: Ότι η Μέση Παιδεία χρειάζεται λειτουργούς: α) που να κατέχουν ένα ειδικό πτυχίο του κύριου μαθήματος που θα διδάξουν· β) που να μπορεί ο καθένας τους να διδάξει ακόμα δύο μαθήματα συγγενικά με την ειδικότητά του· γ) που να είναι μορφωμένοι παιδαγωγικά.» (Κείμενα της περιόδου 1923-1933).

τους όρους που θα καταστήσουν τον εκπαιδευτικό ικανό να υιοθετεί τα νέα επιστημονικά και διδακτικά δεδομένα; Αν δεν διδαχθεί να αξιολογεί με τον καλύτερο τρόπο τις παρεχόμενες δυνατότητες –προγράμματα, σχολικά βιβλία, εποπτικά μέσα– και προβαλλόμενες προσδοκίες; Αν ο εκπαιδευτικός δεν τύχει της κατάλληλης προς τούτο επιμόρφωσης; Τα ανωτέρω θέτουν με τον πλέον σαφή τρόπο το αίτημα για αλλαγή σχολικού σκηνικού με την προετοιμασία, άσκηση και διαμόρφωση εκείνου του δασκάλου, ο οποίος θα έχει τη στέρεα αρχική κατάρτιση και την κατάλληλη επιμόρφωση, για να ανταποκριθεί στις προσδοκίες της κοινωνίας⁹ και την απαίτηση της πολιτείας, ώστε να αποβεί αναστοχαστικός και, έτσι, αποτελεσματικός.

III. Αίτημα της Κοινωνίας και της Εκπαίδευσης: Ο αποτελεσματικός-αναστοχαστικός δάσκαλος

Όλες οι παιδαγωγικές θεωρίες και τα εκπαιδευτικά συστήματα που διατυπώθηκαν και διαμορφώθηκαν από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα κατατείνουν στο ίδιο εμπειρικό συμπέρασμα: καμιά εκπαιδευτική θεωρία, κανένας παιδαγωγικός προσανατολισμός και καμιά εκπαιδευτική πολιτική δεν μπορούν να υπηρετήσουν την κοινωνία συμβάλλοντας στη διαμόρφωση του ποιοτικού σχολείου, αν δεν υπάρχει εκείνος ο δάσκαλος, ο οποίος θα δώσει με την επιστημονική και ανθρώπινη παρουσία του απάντηση στο

⁹ Επιστολή της ΟΛΜΕ προς τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων της 7-4-2008 (βάσει της τελικής απόφασης του 13ου Τακτικού Συνεδρίου της ΟΛΜΕ που έγινε τον Ιούλιο του 2007).

Οι θέσεις της ΟΛΜΕ ως προς την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Δ.Ε. έχουν ως εξής:

- Η επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών να γίνεται στα οικεία Τμήματα των ΑΕΙ, όπως αυτό συμβαίνει μέχρι σήμερα, χωρίς να διαφοροποιείται από την κατάρτιση που παρέχεται σε αυτούς που ενδεχομένως δε θα σταδιοδρομήσουν στην εκπαίδευση.
- Να συμπληρωθούν τα προγράμματα σπουδών των Τμημάτων των ΑΕΙ με μαθήματα πάνω σε αντικείμενα που απουσιάζουν ή δε διδάσκονται επαρκώς στην Τριτοβάθμια, ενώ περιλαμβάνονται στα προγράμματα σπουδών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (π.χ., Αρχαία Ελληνικά από μετάφραση).
- Να δημιουργηθούν στους τομείς Παιδαγωγικής των Φιλοσοφικών Σχολών και, όπου αυτοί δεν υπάρχουν, στα Παιδαγωγικά Τμήματα, ειδικά προγράμματα κατάρτισης των υποψήφιων εκπαιδευτικών σε θέματα Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας, Κοινωνιολογίας και Διδακτικής Μεθοδολογίας, τα οποία να οδηγούν στη χορήγηση ειδικού πιστοποιητικού παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης.
- Να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών.
- Η ανάπτυξη των παραπάνω προγραμμάτων να γίνει σε συνεργασία με τα Τμήματα των επιμέρους επιστημονικών ειδικοτήτων που λειτουργούν στα ΑΕΙ και η ειδική διδακτική των διάφορων μαθημάτων να γίνεται από επιστήμονες των αντίστοιχων ειδικοτήτων, οι οποίοι πρέπει να έχουν πρόσθετη εκπαίδευση στη διδακτική και επαρκή σχετική εμπειρία.
- Τα προγράμματα βασικής παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών να διαρκούν ένα τουλάχιστον ακαδημαϊκό έτος.
- Να υπάρχει δυνατότητα παρακολούθησης του προγράμματος παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης τόσο κατά τη διάρκεια των βασικών σπουδών στους διάφορους τομείς επιστημονικής εξειδίκευσης όσο και μετά τη λήψη του πτυχίου.

Η επιτυχής παρακολούθηση του προγράμματος παιδαγωγικής κατάρτισης, σύμφωνα με την πρόταση της ΟΛΜΕ, πρέπει «να οδηγεί στη χορήγηση ειδικής βεβαίωσης, η οποία να θεωρείται ως απαραίτητη προϋπόθεση για το διορισμό στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όταν δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις παροχής της κατάρτισης αυτής σε όσους το επιθυμούν».

αίτημα για προσφορά ταιριαστής, στη φύση του παιδιού και του εφήβου, Αγωγής και Παιδείας.

Η προβληματική, ακόμα, που τροφοδότησε το ερώτημα «ποιός πρέπει να είναι ο δάσκαλος» ενεργοποίησε δυνάμεις πνευματικές, ώθησε σε οργάνωση συνεδρίων, προκάλεσε, σε διαχρονική βάση, διάλογο και ανέδειξε συστήματα αρετολογίας, τα οποία έχουν έναν κοινό παρονομαστή. Ότι είναι το σχολείο εκφράζεται από την ποιότητα της συνάντησης του δασκάλου με τους μαθητές. Ότι συνιστά το δάσκαλο είναι η ικανότητά του να οργανώνει αυτή τη συνάντηση με τρόπο τέτοιο, ώστε ο μαθητής να δίνει ουσία και περιεχόμενο στο «δυνάμει είναι» και ο δάσκαλος, τελικά, να αποβαίνει αχρείαστος, αφού έχει κάνει ό,τι απαιτείται, για να μην τον χρειάζεται ο μαθητής.

Η μετάβαση, στην πορεία του χρόνου, από το δασκαλοκεντρικό στο μαθητοκεντρικό σχολείο ανέδειξε νέες πραγματικότητες που αφορούν το πρόσωπο του δασκάλου. Ο δάσκαλος παύει να είναι μεταφορέας της γνώσης, σχολαστικός τηρητής των κανόνων και αποβαίνει εμπνευστής, συνεργάτης και “ευρετής τρόπων”, για να κερδίσει την προσοχή και το ενδιαφέρον του μαθητή, ώστε να βρίσκει λόγο ύπαρξης και δράσης στο σχολικό χώρο.

Στη νέα αυτή πραγματικότητα, κατά την οποία η λειτουργική παρουσία του δασκάλου στο σχολείο συναρτάται με την επίτευξη ισορροπίας ανάμεσα στο διδακτικό έλεγχο και την επικοινωνιακή ελευθερία, ο δάσκαλος επινοεί δράσεις και μέσα, ώστε, συνεργαζόμενος με τους συναδέλφους του, την κοινωνία και τους γονείς, να καταστήσει τα σχολικά μαθήματα αφορμές, ευκαιρίες και δυνατότητες μέσω των οποίων εξασφαλίζεται:

- α) να μαθαίνουν οι μαθητές πώς να μαθαίνουν,
- β) να μαθαίνουν οι μαθητές πώς να χειρίζονται τα πράγματα –τις καταστάσεις,
- γ) να μαθαίνουν πώς να συμβιώνουν ουσιαστικά με τους άλλους,
- δ) να μαθαίνουν πώς να “τα έχουν καλά” με τον εαυτό τους, πώς να έχει νόημα η ζωή τους.

α. Ο δάσκαλος και η αποστολή του στο σύγχρονο κόσμο

Η τελευταία αυτή επισήμανση παραπέμπει με σαφήνεια στην αποστολή του δασκάλου και, παράλληλα, θέτει το ζήτημα της μόρφωσής του. Ως λειτουργός της Παιδείας ο δάσκαλος και ως εργάτης στο χώρο της εκπαιδευτικής δράσης υπηρετεί το όραμα της διαμόρφωσης δημιουργικών, αυτόνομων ανθρώπων, ικανών να τοποθετούνται δυναμικά-κριτικά και συνειδητά στον κοινωνικό χώρο. Ως επιστήμονας ο δάσκαλος γίνεται επαρκής για το διδακτικό καθήκον έχοντας στέρεα επιστημονική κατάρτιση, για να καλύπτει το γνωστικό αντικείμενο ως ειδικευμένος και επαίων. Ως παιδαγωγός, παράλληλα, έχει μνηθεί στην ψυχοπαιδαγωγική προβληματική που του επιτρέπει να γνωρίζει τον κόσμο του παιδιού και του εφήβου, να κατανοεί τις κατευθύνσεις της αναπτυξιακής διαδικασίας, να χειρίζεται τη σχολική τάξη ως κοινωνική μονάδα ζωντανή και να επιλέγει και εφευρίσκει τις στρατηγικές της αποτελεσματικής διδασκαλίας.

Αν λάβουμε υπόψη μας τη λειτουργική σχέση του σχολείου ως θεσμού με την κοινωνία, ο δάσκαλος στις παρούσες κοινωνικές συνθήκες που συνδέονται με την πνευματική, οικονομική και κοινωνική κρίση αποβαίνει νηφομανής άνθρωπος που καλείται να στηρίξει, να συνεργαστεί, να δείξει νέους δρόμους, να υπηρετήσει την ανατροπή. Η θεσμική λειτουργία του σχολείου, ως γνωστό, αξιώνεται, εφόσον και αν υπερβαίνει το ρόλο του συμβατικού φορέα. Αν το σχολείο αποβαίνει με το δημιουργικό έργο του ανατροπέας της κοινωνικής παθογένειας, συντελεστής ανανεωτικής δυναμικής, λει-

τουργικό εργαστήρι που συστηματικά αναδεικνύει και προβάλλει εκείνες τις αξίες που διαμορφώνουν και συγκροτούν τον αγαθό άνθρωπο και συνειδητό πολίτη, αξιώνεται ιστορικά ως ίδρυμα με υψηλή κοινωνική και πολιτισμική αποστολή.

Στην αφετηρία της τρίτης χιλιετίας, όπου τα πάντα αμφισβητούνται, λες και η ανθρωπότητα αγνοεί την ιστορική της διαδρομή, το σχολείο καλείται να γίνει και πάλι η βάση και ο χώρος δράσης, από όπου θα προκύψει η κατεργασία της ανθρώπινης ύπαρξης που θα περιστείλει τη δυναμική του εγώ, για να γιγαντώσει την προοπτική του εμείς, της συνεργασίας, της επικοινωνίας και της συναντίληψης. Μια τέτοια αποστολή δεν είναι δυνατό να υπηρετηθεί από ένα θεσμό που τον διακονούν «εκπαιδευτικοί» που έχουν ως μόνο προσόν την επιστημονική εξειδίκευση. Ούτε είναι δυνατό να αναληφθεί συνειδητά ένας τέτοιος ρόλος από «δασκάλους» που βλέπουν την παρουσία τους στη σχολική τάξη ως συμμετοχή σε μια υπαλληλική σχέση η οποία υποδεικνύει τυπική δράση και ετεροκαθοριζόμενη αντίληψη για την έννοια του «χρέους».

Ο δάσκαλος αυτής της εποχής, περισσότερο από κάθε άλλη φάση της ιστορίας του σχολικού θεσμού, είναι ανάγκη να στοχάζεται βαθιά, να ασκεί κριτική, να γνωρίζει τους μαθητές ως εξελισσόμενες υπάρξεις και να βρίσκει τους τρόπους και τις μεθόδους με τις οποίες θα παρουσιάζει τα γνωστικά αντικείμενα, για να αποβαίνουν χρήσιμες γνώσεις και δεξιότητες, για να ζήσουν οι μαθητές δημιουργικά μέσα στο κοινωνικό σύνολο. Ο εκπαιδευτικός, επομένως, που αναλαμβάνει το διδασκαλικό έργο, *πρέπει να έχει προετοιμαστεί κατάλληλα*, για να ανταποκριθεί σε έναν τόσο απαιτητικό ρόλο. Εκτός από την επιστημονική κατάρτιση, *πρέπει να έχει μνηθεί στην ψυχοπαιδαγωγική και κοινωνιολογική προβληματική-διάσταση της μάθησης*. Να έχει πάρει το βάπτισμα του πυρός ως δάσκαλος που ασκήθηκε και δοκιμάστηκε ουσιαστικά, ώστε η σχολική τάξη να μην αποτελεί χώρο δράσης που τον προσεγγίζει ερασιτεχνικά, ψάχνοντας στην τύχη χωρίς να γνωρίζει πού πηγαίνει, με ποιους, πώς και γιατί.

β. Το σχολείο στο σύγχρονο κόσμο

Ο ειδικός ρόλος που ανατίθεται σήμερα στον εκπαιδευτικό προέρχεται από την αντινομική ταυτότητα και λειτουργία του κοινωνικού είναι. Ποτέ άλλοτε η κοινωνία των ανθρώπων, η παγκόσμια κοινότητα, δεν γνώρισε τόσο αντιφατικές καταστάσεις σαν και αυτές που γνωρίζει τώρα, στο ξεκίνημα της τρίτης χιλιετίας. Η τεχνολογική-οικονομική έκρηξη και η παγκοσμιοποίηση ως χαρακτηριστικά της επιστημονικής πρόοδου και της διεύρυνσης του ορίζοντα επικοινωνίας συνδέονται με τη φοβερή ταχύτητα των αλλαγών και τη ρευστότητα των συνθηκών που συμπαραλιάζει τα ανθρώπινα μέτρα, τα οποία προσαπαιτούν τη συλλειτουργία της προόδου με τη σταθερή βάση της παράδοσης.

Μέσα σε μια τέτοια διαδικασία εξέλιξης υπονομεύονται οι σταθερές της πνευματικής ζωής, καταργούνται τα σύνορα, οι άνθρωποι βιώνουν την αβεβαιότητα και την ανασφάλεια, αφού γίνονται μάρτυρες (και με τις δύο σημασίες του όρου) μιας λειτουργίας γνωστής με το όνομα «κινούμενη άμμος». Μέσα σε αυτήν την κοινωνική πραγματικότητα, το σχολείο είναι απαραίτητο να αλλάζει χωρίς να χάνει τον προσανατολισμό του, να ανανεώνεται χωρίς να απομακρύνεται από το σταθερό όραμά του, τη μόρφωση του ανθρώπου, να χρησιμοποιεί τεχνολογικά μέσα χωρίς να υπονομεύει τη ζωντανή παρουσία του εκπαιδευτικού ως παιδαγωγού και επιστήμονα-στοχαζόμενου ανθρώπου, να παρακολουθεί την κοινωνία χωρίς να αποβαίνει μέρος της παθογένειάς της.

Το σύγχρονο σχολείο, κατ' ανάγκην, συνιστά έναν πολυπολιτισμικό οργανισμό. Αυτό σημαίνει ότι αυτόματα ο εκπαιδευτικός βρίσκεται ενώπιον μιας νέας πραγματικότητας πολύ πιο απαιτητικής. Η ομοιογένεια που αποτελούσε **σταθερά** – πολιτιστική, γλωσσική, εθνική – αντικαταστάθηκε από τη **διαφορετικότητα** και την **ετερογένεια** που είναι χαρακτηριστικά που επιβάλλει η νέα, η παγκοσμιοποιούμενη κοινωνική οπτική. Πέραν του κεντρικού προσδιοριστικού γνωρίσματος που καθιστά πολύ δυσκολότερη την παιδευτική λειτουργία, το σύγχρονο σχολείο υποδέχεται μαθητές που σε μεγάλο ποσοστό πια δεν έχουν σταθερή οικογενειακή αναφορά και δεν βρίσκονται μακριά από συνθήκες άσκησης βίας και έλλειψης ελπίδας και προοπτικής. Οι σημερινοί μαθητές στο μέγιστο ποσοστό τους βρίσκονται σε συνεχή επαφή με ιδιαίτερα ελκυστικές εξωσχολικές πηγές πληροφόρησης και ενημέρωσης. Αυτό για το σχολικό περιβάλλον σημαίνει νέες απαιτήσεις, για να μπορέσει να προκαλεί ενδιαφέρον και να ανθίσταται στην ισοπεδωτική λειτουργία των εξωτερικών πηγών.

Το κρίσιμο, για το σύγχρονο σχολείο, στοιχείο που έρχεται να δυσκολέψει ακόμα περισσότερο το έργο του εκπαιδευτικού είναι ότι η ίδια η κοινωνία εκφραζόμενη εμμέσως από τις πηγές ενημέρωσης και επικοινωνίας, αμφισβητεί την αξία της ανθρωπιστικής παιδείας χάριν της χρηστικότητας των νέων γνώσεων και πληροφοριών που διεκδικούν θέσεις στο Αναλυτικό Πρόγραμμα ως νέα γνωστικά αντικείμενα. Χωρίς να αγνοεί κανείς τη σημασία της πολυμέρειας και της ευρύτητας του γνωστικού πεδίου για το σχολείο, η νέα αυτή πραγματικότητα μπορεί να οδηγήσει σε απουσία συνοχής και συνέχειας στο χώρο της μαθησιακής διαδικασίας και σε απώλεια του ανθρωπιστικού κέντρου βάρους. Ο ανθρωπισμός είναι η μοναδική βάση η οποία δικαιώνει το σχολείο ως κοινωνικό θεσμό. Κινδυνεύει, όμως, σήμερα τόσο από τη μονομερή εξειδίκευση όσο και από την ασάφεια και την εντατικοποίηση την οποία επιβάλλει η λειτουργία του Αναλυτικού Προγράμματος, το οποίο φιλοδοξεί να καταστήσει μαθησιακή ύλη το γνωστικό σύμπαν.

γ. Προς μία νέα εκπαιδευτική αντίληψη

Οι ανωτέρω επισημάνσεις οδηγούν στο να προσδιοριστεί μια νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα, η οποία δεν έχει καμία σχέση με εκείνη που γνωρίσαμε πριν από τη δεκαετία 1990-2000. Η νέα αυτή πραγματικότητα παραπέμπει σε ένα σχολείο, του οποίου η δημιουργική παρουσία δεν στηρίζεται σε έναν εκπαιδευτικό αχθοφόρο της γνωστικής ύλης ή κήρυκα αιώνιων αρχών. Το κύριο μέλημα της πολιτείας που ενδιαφέρεται πραγματικά για το έργο του σχολείου είναι να επιλέξει εκείνους τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι μπορούν να υιοθετούν τέτοιες αρχές και στρατηγικές οι οποίες θα προετοιμάζουν τους νέους να ενταχθούν οργανικά, δυναμικά και υπεύθυνα, στην κοινωνική ζωή.

Για να ανταποκριθεί ο εκπαιδευτικός στο νέο αυτό όραμα του σχολικού θεσμού, θα πρέπει να ασκηθεί κατάλληλα, ώστε να υπηρετήσει τη δημιουργική μετάδοση της γνώσης μέσα σε ένα παιδευτικό πλαίσιο που το χαρακτηρίζουν η αμοιβαιότητα, η ισότιμη επικοινωνία και ο συνεργατικός ερευνητικός προσανατολισμός. Οι δυσκολίες των νέων κοινωνικών δεδομένων δίνουν, σε πολλές περιπτώσεις, την εντύπωση ότι τα πάντα σήμερα είναι η διαχείριση της σχολικής τάξης. Κάτι τέτοιο μπορεί να οδηγήσει σε ένα διδασκαλικό πρόσωπο που εφαρμόζει τυπικά το Αναλυτικό Πρόγραμμα, που κάνει απλή διαχείριση της μαθησιακής διαδικασίας, που διεκπεραιώνει χωρίς δική του βούληση την εκπαιδευτική πολιτική. Ένας τέτοιος, όμως, δάσκαλος δεν μπορεί να επιτύχει στη σημερινή κοινωνική πραγματικότητα, η οποία θέλει τον εκπαιδευτικό

εμπνευστή και φίλο, ενεργό συνεργάτη και βοηθό των μαθητών, ικανό να διεξάγει και να προωθεί την έρευνα στη σχολική ζωή προσφερόμενος σε αυτοκριτική και αυτοαξιολόγηση, ώστε να ανταποκριθεί, αναστοχαζόμενος συνέχεια, στον καθοδηγητικό, λειτουργικό και κοινωνικό ρόλο του.

δ. Αποτελεσματικός-αναστοχαζόμενος εκπαιδευτικός

Ο ανωτέρω προβληματισμός βοήθησε στο να διαμορφωθούν τα βασικά χαρακτηριστικά του ζητούμενου εκπαιδευτικού. Ο αναζητούμενος ως κατάλληλος εκπαιδευτικός είναι ο αναστοχαστικός εκπαιδευτικός, ο οποίος μπορεί να αποβεί πραγματικά αποτελεσματικός δάσκαλος. Πρόκειται για έναν εκπαιδευτικό λειτουργό που αναμετρείται καθημερινά με τα προβλήματα και τις δυσκολίες και έχει τη βούληση και την υποδομή να επικεντρώνει τα ενδιαφέροντά του στη συνάντησή του με τους μαθητές του στο χώρο της σχολικής τάξης. Για το δάσκαλο τον υπεύθυνο και ικανό λειτουργό της παιδείας η σχολική τάξη συνιστά το χώρο εντός του οποίου εκτυλίσσει το ανθρώπινο και επαγγελματικό του είναι. Αποβαίνει, έτσι, αποτελεσματικός επινοώντας δράσεις και τρόπους, για να δημιουργεί την κατάλληλη μαθησιακή ατμόσφαιρα και εκείνο το εκπαιδευτικό κλίμα, το οποίο κερδίζει τα παιδιά και τα παρακινεί να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στο σχολείο και στον εαυτό τους. Με τη μετριοφροσύνη, την ευελιξία, την ευρηματικότητα και τις αρετές του ανιχνεύει τους κατάλληλους συνδυασμούς και δοκιμάζει εκείνες τις στρατηγικές που τον καθιστούν ικανό να βρίσκεται στο κέντρο της εξελισσόμενης διδακτικής πράξης που είναι προσαρμοσμένη στις ικανότητες αλλά και στις (κοινωνικές, οικογενειακές και εθνικές) ιδιαιτερότητες των μαθητών.

Η ανωτέρω ικανότητα του δασκάλου –συνδυασμός βαθιάς μόρφωσης, ανθρώπινου ήθους και ουσιαστικής άσκησης– επιτρέπει στο δάσκαλο, αθόρυβα αλλά δυναμικά, να διαχειρίζεται την τάξη των μαθητών με την έγνοια και την επιδίωξη όλοι οι μαθητές να εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Είναι φανερό, επομένως, ότι κεντρικό στοιχείο της διδασκαλικής παρουσίας του είναι η ευστοχία στην ανάληψη πρωτοβουλιών και στην επιλογή, στην έναρξη-οργάνωση και στην εξέλιξη μελλοντικών ενεργειών.

Τα χαρακτηριστικά που παρουσιάστηκαν στην προσπάθεια ανάδειξης και διαμόρφωσης του πορτρέτου τού αποτελεσματικού εκπαιδευτικού προϋποθέτουν και ενισχύονται από το μέγιστης σημασίας προσόν της κατοχής του γνωστικού αντικείμενου αφενός και της μύησης στην αναπτυξιακή ψυχολογία των μαθητών αφετέρου. Αυτά τα δύο υποδομικά στοιχεία του διδασκαλικού λειτουργήματος, τα οποία αλληλοσυμπληρώνονται, καθιστούν τον εκπαιδευτικό ικανό να διασφαλίζει τη σαφήνεια κατά την οργάνωση–διεξαγωγή της διδασκαλίας και, παράλληλα, τον εξοπλίζουν με μια ιδιαίτερη ζωτικότητα και σιγουριά, ώστε να προβαίνει με σταθερά βήματα σε καινοτόμες διδακτικές παρεμβάσεις.

Έχει πολλές φορές παρατηρηθεί ότι υπάρχουν δάσκαλοι που “ξέρουν εκατό και δεν μπορούν να μεταδώσουν πάνω από είκοσι στα παιδιά” και υπάρχουν δάσκαλοι που “ξέρουν πενήντα και μπορούν να μεταδώσουν πάνω από σαράντα.” Μεταξύ των δύο προτιμώ το δεύτερο. Η σχηματική αυτή τοποθέτηση δεν ερείδεται επί της άποψης ότι “ο δάσκαλος γεννιέται”. Αντίθετα, μάλιστα.

Σε κάθε περίπτωση, πάντως, δηλώνει ότι είναι ανάγκη, όποτε αναλαμβάνει το διδακτικό έργο, να μην επαναπαύεται στις γνώσεις του, αλλά να αναζητεί να δίνει απάντηση σε όλα εκείνα τα ερωτήματα και τα προβλήματα που αναφέρονται στο πώς θα

ενεργοποιήσει – αξιοποιήσει το «αγώγιμο» του παιδιού και του εφήβου. Απάντηση, όμως, με μόνη την κατοχή της γνώσης δεν μπορεί να δοθεί.

Ούτε, πάλι, δίνει ικανοποιητική απάντηση στην τάξη ο δάσκαλος με το να κατέχει θεωρητικά τη διδακτική μεθοδολογία. Η απάντηση είναι υπόθεση του κριτικού, του στοχαζόμενου διδασκάλου, ο οποίος καθημερινά ανατροφοδοτείται από την παρουσία του στη σχολική τάξη, αναστοχάζεται και επανατοποθετείται επιδιώκοντας να καθιστά τη συνάντησή του με τους μαθητές μια εξαιρετικά δημιουργική πραγματικότητα, που τον γεμίζει με ικανοποίηση και του θέτει, πάλι και πάλι, τα όρια της παιδαγωγικής ευθύνης.

IV. Η χρησιμότητα-καταλληλότητα του μεταφρασθέντος βιβλίου

Μετά το 1976 ανελήφθησαν πρωτοβουλίες και διατυπώθηκαν συγκεκριμένες προοδευτικές προτάσεις από τους φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας που οδήγησαν σε σημαντικές μεταρρυθμιστικές αποφάσεις. Τόσο η μεταρρύθμιση υπερκομματικού χαρακτήρα των ετών 1976-1984 όσο και οι μεταρρυθμιστικές κινήσεις των ετών 1991-1993 και ιδιαιτέρως των ετών 1997-1999 είχαν σαφή (δι)επιστημονική βάση και υπηρετούσαν ή προσέβλεπαν στην κοινωνική ανασυγκρότηση μέσω της εκπαιδευτικής αλλαγής. Αν εξαιρέσουμε τη μεταρρυθμιστική παρέμβαση των ετών 1976-1984 που είχε την κοινωνική αποδοχή και τη σύμπραξη-ενεργοποίηση των διδασκόντων σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, στις υπόλοιπες απόπειρες ελάχιστο ενδιαφέρον παρουσιάστηκε από την πολιτεία για τη συμμετοχή και τη συμβολή των διδασκόντων, αφού οι επιμορφωτικές δράσεις που θα τους ενέπλεκαν στην πραγματοποίηση της μεταρρυθμιστικής παρέμβασης ήταν αποσπασματικές, επιφανειακές και ασύμμετρες σε σχέση με τη βαρύτητα που δινόταν στις αλλαγές. Το 2005, για παράδειγμα, η επιμόρφωση των διδασκόντων στα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ του 2003 και στα Σχολικά Εγχειρίδια της Γλώσσας του Δημοτικού και του Γυμνασίου αφορούσε ενημέρωση διδασκόντων διάρκειας μόνο δύο ωρών και από «πολλαπλασιαστές» που δεν είχαν το στοιχειώδη συντονισμό.

Οι ανωτέρω διαπιστώσεις επιβεβαιώνουν ότι οι διδάσκοντες συνήθως καλούνται να εφαρμόσουν κανόνες και πρακτικές άλλων αντί να εμπλακούν σε διαδικασίες που τους ενθαρρύνουν α) να ενεργοποιήσουν την κριτική τους διάθεση και ικανότητα, β) να αναδείξουν με συστηματικό τρόπο τις δεξιότητες αυτοελέγχου, γ) να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες αφενός εμπνεόμενοι από την εμπλοκή τους στη διαδικασία που εισάγει η μεταρρύθμιση και αφετέρου στηριζόμενοι στη στέρεα αρχική κατάρτιση και στη συστηματική και συνεχή επιμόρφωση.

Εννοείται, βέβαια, ότι το σχολείο ως θεσμός δεν βελτιώνεται και το παραγόμενο αποτέλεσμα δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες των προωθούμενων μεταρρυθμίσεων, αν οι διδάσκοντες ανθίστανται και δεν υιοθετούν τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες ως δικές τους ή υπονομεύουν τις προβαλλόμενες, κάθε φορά, αλλαγές είτε επειδή δεν τις κατανοούν είτε επειδή δεν πείθονται από τους εμπνευστές τους για τη σημασία τους. Έτσι, όμως, δεν μπορεί να επιτευχθεί καμία ποιοτική διαφορά στην πράξη της διδασκαλίας και οι σχολικές τάξεις χρησιμοποιούν, ενδεχομένως, νέα εργαλεία με παγιωμένους, όμως, και αναποτελεσματικούς-αναντίστοιχους τρόπους.

Το παρουσιαζόμενο σήμερα στην εκπαιδευτική κοινότητα της χώρας μας πόνημα θεωρεί κεφαλαιώδες πρόβλημα της εκπαίδευσης την αντίσταση του διδάσκοντος ή την

αδυναμία ανταπόκρισής του στις κατευθύνσεις, αξιώσεις και προσδοκίες της μεταρρύθμισης. Αναγνωρίζοντας οι συγγραφείς το ρόλο του διδάσκοντος στην πραγμάτωση της μεταρρύθμισης ως κεντρικό προβάλλουν τη διαμόρφωση του αναστοχαστικού δασκάλου ως καθολικό αίτημα στο οποίο πρέπει να ανταποκριθεί τόσο η κοινωνία με την ανάληψη της δικής της ευθύνης για τη βασική κατάρτιση και την εισαγωγική και περιοδική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όσο και οι εκπαιδευτικοί με την προθυμία τους να εμπλακούν σε δραστηριότητες και αλληλεπιδράσεις που προωθούν το επαγγελματικό πρόσωπό τους.

Η σοβαρότητα του αιτήματος για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών που θα λειτουργούν ως αναστοχαστικοί επαγγελματίες εδράζεται στην απάντηση που δίνεται από τους συγγραφείς του παρόντος συγγράμματος στο ερώτημα: ποιος είναι πραγματικά ο αναστοχαστικός δάσκαλος;

Λειτουργικά χαρακτηριστικά στοιχεία που συγκροτούν το πρόσωπο και τη δυναμική ενός τέτοιου εκπαιδευτικού λειτουργού είναι τα εξής:

- α) Η δυνατότητα να κατανοεί πλήρως το σχολικό περιβάλλον. Να γνωρίζει στη θεωρία και στην πράξη το περιεχόμενο των Προγραμμάτων Σπουδών, την ταυτότητα και τους στόχους των μαθημάτων. Να υπηρετεί, να αναγνωρίζει και να αξιοποιεί τα αποτελέσματα της σχολικής εργασίας.
- β) Η επιδίωξη της αποτελεσματικής αυτοκριτικής, που θα του υποδεικνύει να αναγνωρίζει, να αξιολογεί και να αξιοποιεί με αποτελεσματικό τρόπο ενέργειες, γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρίες που ως πρόσωπο κομίζει στον επαγγελματικό χώρο.
- γ) Η βούληση να συνειδητοποιήσει την ουσία και τις βασικές κατευθύνσεις, το σαφή προσανατολισμό της επιχειρούμενης μεταρρύθμισης.
- δ) Η ωριμότητα/πνευματικότητα που τον οδηγεί στο να αποδέχεται ότι η αποτελεσματική διδασκαλία είναι διαδικασία που συνιστά ένα εφ' όρου ζωής ζητούμενο

Η σύνθεση των ανωτέρω χαρακτηριστικών και η συνάντησή τους στο πρόσωπο του αρχάριου εκπαιδευτικού που ξεκινάει τον αγώνα, για να υπηρετήσει ως συνειδητός, αναστοχαστικός επαγγελματίας την εκπαίδευση των νέων και μέσω αυτής την κοινωνική του αποστολή, αποτελεί τον κύριο θεματικό άξονα του μεταφρασθέντος συγγράμματος. Είναι βαθιά πίστη των συγγραφέων, που διέθεσαν δώδεκα ολόκληρα χρόνια για την αποδοτική εφαρμογή του πειράματός τους, ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν περιορίζεται στα όρια της σχολικής τάξης, αλλά εκτείνεται στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον και αφορά και τις σχέσεις με τους γονείς και την ευρύτερη κοινωνία. Στο κέντρο του οράματος ενός τέτοιου εκπαιδευτικού είναι η πραγμάτωση μιας δημοκρατικής και δίκαιης κοινωνίας, στην οποία το σχολείο αποβαίνει ποιοτικός θεσμός που υπηρετεί όλους τους πολίτες ανεξάρτητα από φύλο, φυλή, εθνική ταυτότητα, κοινωνική τάξη και θρησκεία.

V. Ο χαρακτήρας του συγγράμματος

Οι συγγραφείς αυτού του “οδηγού δυναμικής και γόνιμης εμπλοκής στη διδακτική πράξη” εργάστηκαν συστηματικά για πολύ καιρό έχοντας ως συνεχές και ασφαλές σημείο αναφοράς τη λειτουργία του σχολικού χώρου. Με τη διοργάνωση σεμιναρίων και φροντιστηριακών μαθημάτων και με την ουσιαστική υποστήριξη της Πρακτικής Άσκησης σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο προώθησαν διαδικασίες και οργανώσαν τέτοιες δραστηριότητες, ώστε να οικοδομούν με συνέπεια τη σταδιακή

εμπλοκή των δασκάλων με τη σχολική πραγματικότητα και την ουσιαστικοποίηση της σχέσης τους με τη διδακτική πράξη.

Κύριο επίτευγμα, δηλαδή, με τη συγκεκριμένη συγγραφική εργασία αποβαίνει το ότι εντάσσει στο περιεχόμενό του όλη εκείνη την προβληματική –θεωρία και πράξη– που με επιστημονική συνέπεια και διδακτική αξιοσύνη υπηρέτησαν, για να μορφοποιηθούν στο γραπτό κείμενο τα ερεθίσματα με τα οποία οι προετοιμαζόμενοι για ανάληψη διδακτικού έργου εκπαιδευτικοί ενεργοποιούνται κατάλληλα, ώστε να πρακτικοποιούν την επιστημονική τους κατάρτιση και να αποβαίνουν διδακτικά έμπειροι. Όπως οι ίδιοι επισημαίνουν, «οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί στα πρώτα τους βήματα καλούνται να παρατηρήσουν παραδείγματα από την καθημερινή διδακτική πράξη και σχολική ζωή, να τα μελετήσουν με διάθεση κριτική, να σχεδιάσουν ανάλογες εφαρμογές και να αποτυπώσουν σε γραπτές αναφορές τους την εμπειρία που αποκτούν και την προβληματική που αναπτύσσουν. Η συμμετοχή των έμπειρων εποπτών στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής λειτουργίας διευκολύνει τους αρχάριους στο να επιτύχουν καλύτερη αφομοίωση των όσων παρατηρούν και τους βοηθάει να οικοδομούν την εκπαιδευτική τους παρουσία πάνω στην αναστοχαστική πρακτική.

Με την κατάλληλη δόμηση των εννοιών-κεφαλαίων οι αρχάριοι δάσκαλοι μαθαίνουν να συσχετίζουν συνειδητά τις μορφές γνώσης με τις νέες συνθήκες εργασίας στο σχολικό χώρο και, έτσι, να διευρύνονται οι διδακτικοί ορίζοντές τους. Η ενθάρρυνση του αρχάριου εκπαιδευτικού για συνδυασμό των προσωπικών διδακτικών επιλογών και εμπειριών με την καλύτερη εφαρμογή συντρέχει με την ανάπτυξη θετικής στάσης για καθετί που παρατηρείται και εφαρμόζεται σε σχολικό επίπεδο. Έτσι, αποκτάει σταδιακά αλλά σταθερά τη δυνατότητα να αξιοποιεί τις ευκαιρίες που του δίνονται για διεύρυνση και εμπάθυνση της γνώσης, για διατύπωση ερωτημάτων, για επιδίωξη της κατανόησης μέσα από τον αναστοχασμό. Στόχος, δηλαδή, του συγγράμματος είναι οι ασκούμενοι φοιτητές, οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί να μνηθούν σ' αυτή την αναστοχαστική πρακτική και, έτσι, να συνεχίσουν να συμμετέχουν ενεργά σε αυτή τη διαδικασία σε ολόκληρη την επαγγελματική σταδιοδρομία τους».

Η προηγηθείσα κριτική παρουσίαση του συγγράμματος οδηγεί στη διαπίστωση-συμπέρασμα ότι το σύγγραμμα αυτό αποτελεί χρήσιμο εργαλείο για: α) τους φοιτητές που προετοιμάζονται ή συμμετέχουν στην Πρακτική Άσκηση που οργανώνουν τα πανεπιστημιακά τμήματα σε συνεργασία με τα Δημοτικά Σχολεία, Γυμνάσια και Λύκεια, β) τους φοιτητές των Προγραμμάτων Μεταπτυχιακών Σπουδών που αναλαμβάνουν στο πλαίσιο της ειδίκευσής τους το ρόλο του δασκάλου ως ασκούμενοι στη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων, γ) τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς μέσω του διαγωνισμού του ΑΣΕΠ, δ) τους εκπαιδευτικούς προς διορισμό που θα ενταχθούν στο Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης (συμπεριλαμβανομένων και των αναπληρωτών ή ωρομίσθιων εκπαιδευτικών) και ε) τους έμπειρους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν σε περιοδική ενδοσχολική επιμόρφωση.

VI. Οργάνωση και περιεχόμενο του βιβλίου

Όσα προηγήθηκαν ενισχύουν την επικρατούσα άποψη ότι συνιστά θέμα πρώτης προτεραιότητας να αντιμετωπίσει με **συστηματικό τρόπο** η χώρα μας το πρόβλημα της Εκπαίδευσης των Εκπαιδευτικών και να βρει τους τρόπους και τα μέσα με τα οποία ο ασκούμενος φοιτητής και ο αρχάριος εκπαιδευτικός θα διαμορφώσουν στέρεα επαγ-

γελματική ταυτότητα δασκάλου. Αυτό σημαίνει ότι η προετοιμασία του μελλοντικού εκπαιδευτικού θα είναι τέτοια, ώστε να συνειδητοποιεί την παιδαγωγική ευθύνη και να είναι ικανός να ασκεί το διδασκαλικό ρόλο έχοντας, παράλληλα, ενστερνιστεί ότι η ανταπόκριση στις απαιτήσεις της αποτελεσματικής διδακτικής παρουσίας είναι μια υπόθεση-διαδικασία που δεν σταματάει ποτέ.

Στην κατεύθυνση αυτή το μεταφρασθέν πόνημα παρουσιάζει και οργανώνει δραστηριότητες επιλεγμένες και δοκιμασμένες, ώστε να ενθαρρύνονται οι εμπλεκόμενοι σ' αυτές να αναλαμβάνουν ενεργό και αναστοχαστικό ρόλο. Η στέρεα επιστημονική θεωρία, η συνεπής επιλογή των δραστηριοτήτων, η γνώση της σχολικής πραγματικότητας, η σφαιρική προσέγγιση της συνάντησης του δασκάλου με τους μαθητές, συναρτήσει του διδακτικού υλικού, και η ποικιλία της ύλης καθιστούν το περιεχόμενο του βιβλίου εξαιρετικά ποιοτικό και χρήσιμο, αφού μεταξύ του μηνύματος και της προκρινόμενης μεθόδου υπάρχει συνέπεια υπηρετική των στόχων των ασκούμενων εκπαιδευτικών, οι οποίοι εντάσσονται σε ένα πειθαρχημένο πλαίσιο ενεργειών.

Άξονικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν και οργανώνουν το περιεχόμενο του παρόντος πονήματος είναι η *προσωπική εμπειρία* των εμπλεκόμενων στην άσκηση αρχάριων εκπαιδευτικών και η *εφαρμογή* της προκρινόμενης ως αποτελεσματικότερης κάθε φορά μεθόδου διδασκαλίας και μάθησης.

Με τον πρώτο άξονα ο ασκούμενος εκπαιδευτικός ενισχύεται, ώστε να μπορεί να κατανοήσει το προσωπικό επαγγελματικό του ίχνος. Αντιλήψεις, αντιδράσεις, συναισθήματα που κατακλύζουν τον προετοιμαζόμενο για ανάληψη διδακτικού έργου εκπαιδευτικό έρχονται στο προσκήνιο, καθώς οι ευκαιρίες, που προσφέρουν οι προτεινόμενες δραστηριότητες, ωθούν σε συνεχή προσωπική αναζήτηση και νέες εμπειρίες. Με τη συγκρότηση ομάδων συνεργασίας στο πλαίσιο σεμιναρίου, με τον οργανωμένο διάλογο, με την απόκτηση κοινών εμπειριών επιτυγχάνεται η διαμόρφωση συνθηκών γόνιμων για την εξέλιξη του επαγγελματία εκπαιδευτικού.

Ο δεύτερος άξονας θέτει τους ασκούμενους φοιτητές-εκπαιδευτικούς ενώπιον των απαιτήσεων να αναγνωρίσουν, να επιλέξουν και να εφαρμόσουν θεωρίες και πρακτικές που παραπέμπουν στις αποτελεσματικότερες μεθόδους διδασκαλίας. Ο άξονας αυτός περιλαμβάνει ερωτήσεις, συζητήσεις και καταγραφές με τις οποίες οι ασκούμενοι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να αναλύσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και τις αποφάσεις που παίρνουν μέσα στις σχολικές αίθουσες.

Μπορεί στο κέντρο της προβληματικής των συγγραφέων να βρίσκεται το σχολείο που υπηρετεί ο αμερικανός εκπαιδευτικός. Μπορεί κάποιες αναγωγές στη σχολική πραγματικότητα να μη συνδέονται ευθέως με την «άτυπη» δική μας σχολική πραγματικότητα. Το ζητούμενο, σε κάθε περίπτωση, είναι να βρει η ελληνική κοινωνία τους τρόπους και τα μέσα εκείνα που θα επιτρέψουν στον υπό κατασκευή εκπαιδευτικό να αναλάβει υπεύθυνο ρόλο δασκάλου, όταν θα κληθεί να προσφέρει τις διδακτικές υπηρεσίες του. Το περιεχόμενο του βιβλίου, διαρθρωμένο σε 15 ενότητες, διαμορφώνει ένα σαφές, συστηματικό και πειθαρχημένο πλαίσιο κατευθύνσεων και δράσεων, το οποίο λειτουργεί ως πρότυπο για την ενίσχυση της ικανότητας των εκπαιδευτικών να δημιουργούν εκείνη την ατμόσφαιρα που θεωρείται απότοκη της ανταπόκρισής τους στην επαγγελματική ευθύνη.

Στα Κεφάλαια 1 έως 3 παρουσιάζονται τεχνικές παρατήρησης, σχεδιασμός και προγραμματισμός διδασκαλίας και δραστηριότητες που αφορούν τις πρώτες εβδομάδες της διδακτικής εμπειρίας του δόκιμου/αρχάριου εκπαιδευτικού.

Στα Κεφάλαια 4 και 5 η αποτελεσματική διδασκαλία συναρτάται με το σεβασμό της διαφορετικότητας μεταξύ των μαθητών, το πρώτο, και τη χρήση της τεχνολογίας, το δεύτερο.

Στα Κεφάλαια 6, 7, 8 γίνεται αναλυτική παρουσίαση μαθημάτων, προβάλλεται η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και προωθούνται βασικές διδακτικές στρατηγικές.

Στα Κεφάλαια 9 και 10 προσεγγίζεται η δημιουργία και η διατήρηση κλίματος μάθησης στη σχολική τάξη. Παράλληλα, αναδεικνύονται μέθοδοι και μοντέλα στρατηγικών πειθαρχίας που βοηθούν τον ασκούμενο ή αρχάριο εκπαιδευτικό να δημιουργήσει σωστή αντίληψη για τη σχέση παρατήρησης και πρακτικής εφαρμογής στη σχολική τάξη.

Στα Κεφάλαια 11 και 12 παρουσιάζονται και αξιοποιούνται πολλαπλά μέσα αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών και κατατίθενται προτάσεις για επιτυχείς τρόπους ανακοίνωσης των αποτελεσμάτων στους μαθητές και στους γονείς-κηδεμόνες. Στη συνέχεια, διερευνώνται οι δυνατότητες συνεργασίας της σχολικής μονάδας με την οικογένεια, την κοινότητα και μεταξύ των συναδέλφων στην προοπτική επίτευξης γόνιμης συνεργασίας.

Στα Κεφάλαια 13 και 14 δίνεται έμφαση στη βελτίωση του αναστοχασμού του αρχάριου/δόκιμου εκπαιδευτικού, στην αξιολόγηση της διδακτικής εμπειρίας του και στην αναγνώριση των ενεργειών και ανταπόκρισής του που τον οδηγούν σταθερά στην επαγγελματική ανάπτυξη.

Στο Κεφάλαιο 15 δίνονται πληροφορίες για τη δημιουργία του προσωπικού επαγγελματικού φακέλου και την αναζήτηση θέσης για παροχή διδακτικού έργου.

Η παράμετρος αυτή αφορά κυρίως τους επαγγελματικούς δρόμους που έχει ανοίξει η εκπαίδευση στο αμερικάνικο σχολικό σύστημα. Παραπέμπει, όμως, σε προβληματισμό, πρακτικές και εργαλεία χρήσιμα για κάθε πτυχιούχο-υποψήφιο εκπαιδευτικό «όπου γης».

Στην προσπάθειά μας για μία δημιουργική-λειτουργική έκδοση στην Ελληνική Γλώσσα μας βοήθησαν οι εκλεκτοί συνάδελφοι Λιάνα Πετροπούλου, Αγγελική Κοκκίνη, Αικατερίνη Παρασκευοπούλου και Ιωάννης Τρυφιάτης. Τους ευχαριστούμε θερμά για τα ερεθίσματα που μας έδωσαν για ουσιαστική συζήτηση με το πρωτότυπο κείμενο και αναζήτηση της πληρέστερης, κάθε φορά, εκδοχής.

Ιανουάριος 2013
Γεώργιος Ι. Σπανός

Σημείωση. Για λόγους επικοινωνιακούς οι συγγραφείς κάνουν χρήση του β' προσώπου (you) θεωρώντας τον αναγνώστη αρχάριο/δόκιμο εκπαιδευτικό. Στην ελληνική μετάφραση, όμως, το you έχει διπλή λειτουργία, αφού αφορά και τον ενικό και τον πληθυντικό αριθμό. Αντιμετωπίσαμε αυτή τη δυσκολία μεταφράζοντας σε β' ενικό ή β' πληθυντικό πρόσωπο ανάλογα με το αν, σε κάθε περίπτωση, κρίναμε ότι διασφαλίζεται η αμεσότητα της επικοινωνίας του συγγραφέα με το δέκτη-αναγνώστη.

Έχει γίνει προσπάθεια, ώστε οι ηλεκτρονικές διευθύνσεις που παρατίθενται στο παρόν βιβλίο να είναι ακριβείς και η πληροφόρηση που παρέχεται μέσω αυτών να είναι έγκυρη και πρόσφατη. Υπάρχει, όμως, πάντα το ενδεχόμενο αλλαγής ή άρσης της λειτουργίας ορισμένων από αυτές.



Περιεχόμενα

Πρόλογος του Επιμελητή	iii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	
Γνωριμία με την Αναστοχαστική Προσέγγιση	1
Οι Αναστοχαστικές Πρακτικές και Εσύ ως Αρχάριος Εκπαιδευτικός	1
Η Έννοια και η Χρήση του Όρου «Αναστοχαστικές Πρακτικές»	2
Πώς Εμπλεκόμαστε στην Αναστοχαστική Διαδικασία	3
Τι είναι η Πρώτη Εστίαση	4
Εστιασμένη Συζήτηση και Διάλογος μεταξύ των Εκπαιδευτικών	4
Σχόλια Συντονιστή	5
Ερωτήσεις για Εστιασμένη Συζήτηση	6
Σημαντικά Συμπεράσματα	6
Τι είναι η Δεύτερη Εστίαση	7
Προσδοκώμενη Απόδοση	8
Επισκόπηση: Σύνδεση της Πρώτης με τη Δεύτερη Εστίαση	8
Εφαρμογή: Βέλτιστη Διδακτική Πρακτική	8
Ανατιθέμενες Δραστηριότητες	9
Περίληψη	9
Ερωτήσεις ανακεφαλαίωσης-επέκτασης και ανταλλαγή απόψεων	9
Στοχαστικό Ημερολόγιο (καταγραφές εμπειριών)	10
Φύλλα Παρατήρησης με καταγραφές από ωριαίες διδασκαλίες	12
Εργασίες για τον Προσωπικό Φάκελο (Portfolio)	12
Παραπομπές και Προτεινόμενη Βιβλιογραφία	15
Κεφάλαιο 1	
Παρατήρηση και Ανάλυση της Διδακτικής-Μαθησιακής Διαδικασίας	17
Πρώτες κριτικές παρατηρήσεις	17
Ο ρόλος του δασκάλου	19
Δεύτερη Εστίαση	20
Εφαρμογή: Η παρατήρηση της διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας	21
Τα χαρακτηριστικά της κριτικής παρατήρησης	22
Ανατιθέμενες Δραστηριότητες	24
Περίληψη	25
Ερωτήσεις ανακεφαλαίωσης-επέκτασης και ανταλλαγή απόψεων	26
Επιλεγμένα αποσπάσματα από αναστοχαστικά ημερολόγια	27
Παραπομπές και Προτεινόμενη Βιβλιογραφία	29
Κεφάλαιο 2	
Ανάλυση της Διαδικασίας του Διδακτικού Σχεδιασμού	32
Πρώτη Εστίαση: Αναλαμβάνω πρωτοβουλίες ή “κρύβομαι πίσω από τη βιβλιοθήκη”;	32
Ερωτήσεις για συζήτηση	34
Δεύτερη Εστίαση	34
Εφαρμογή: Κατασκευή Σχεδίων Μαθήματος	36
Προσχεδιασμός	36

	Η αξιοποίηση των μαθησιακών τύπων των μαθητών.....	37
	Η χρήση της πολλαπλής νοημοσύνης στη διδακτική πράξη	39
	Ανταπόκριση στις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών	40
	Σχεδιασμός και οργάνωση του μαθήματος.....	41
	Διατύπωση των διδακτικών στόχων	41
	Οδηγός Σχεδίου Μαθήματος	45
	Ανατιθέμενες Δραστηριότητες.....	47
	Περίληψη	48
	Ερωτήσεις ανακεφαλαίωσης-επέκτασης και ανταλλαγή απόψεων	49
	Επιλεγμένα αποσπάσματα από αναστοχαστικά ημερολόγια	50
	Δείγμα Σχεδίου Μαθήματος	53
	Παραπομπές και Προτεινόμενη Βιβλιογραφία	57
Κεφάλαιο 3	Σχεδιασμός και Οργάνωση της Διδασκαλίας	60
	Πρώτη Εστίαση: Ανάλυση των συναισθημάτων σας στο ξεκίνημα της διδακτικής σας εμπειρίας.....	60
	Ερωτήσεις για συζήτηση.....	62
	Δεύτερη Εστίαση	63
	Εφαρμογή: Σχεδιασμός και οργάνωση της διδασκαλίας	64
	Άριστη κατοχή του γνωστικού αντικειμένου	66
	Συνεργατικός σχεδιασμός της διδασκαλίας	67
	Μέριμνα για όλους τους μαθητές	69
	Διαφοροποιημένη Διδασκαλία	70
	Αναστοχασμός πάνω στο Σχέδιο Διδασκαλίας σας	71
	Ανατιθέμενες Δραστηριότητες.....	71
	Περίληψη	72
	Ερωτήσεις ανακεφαλαίωσης-επέκτασης και ανταλλαγή απόψεων	73
	Εργασίες για τον Προσωπικό Φάκελο	75
	Προβληματισμός για το σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας.....	76
	Προδιαγραφές Επίδοσης.....	76
	Πλαίσιο Κατευθύνσεων και Δράσεων για την αποτύπωση της επίδοσης	76
	Κριτήρια Επίδοσης	77
	Ιστότοποι.....	78
	Επιλεγμένα αποσπάσματα από αναστοχαστικά ημερολόγια	78
	Παραπομπές και Προτεινόμενη Βιβλιογραφία	81
Κεφάλαιο 4	Υπηρετώντας τη Διαφορετικότητα μέσα στην Τάξη	84
	Πρώτη Εστίαση: Η ανάλυση των συναισθηματικών διαστάσεων της ένταξης...84	
	Συνειδητοποιώντας την προσωπική σας ταυτότητα	85
	Γνωρίζοντας τους μαθητές σας	86
	Καθορισμός του πλαισίου για ουσιαστική μάθηση	88
	Ερωτήσεις για συζήτηση.....	90
	Δεύτερη Εστίαση	90
	Εφαρμογή: Η εξυπηρέτηση της διαφορετικότητας των μαθητών	91
	Η αναγνώριση/επίγνωση της Διαφορετικότητας	91
	Η κατανόηση ενός ευρέος φάσματος διαφορών.....	92
	Η σχέση μεταξύ προτύπων και διαφορετικότητας	93
	Ανατιθέμενες Δραστηριότητες.....	94

Περίληψη	94
Ερωτήσεις ανακεφαλαίωσης-επέκτασης και ανταλλαγή απόψεων	96
Επιλεγμένα αποσπάσματα από αναστοχαστικά ημερολόγια	96
Παραπομπές και Προτεινόμενη Βιβλιογραφία	100
Κεφάλαιο 5	Η Ένταξη/Αξιοποίηση της Τεχνολογίας στη Διδακτική-Μαθησιακή Διαδικασία
	103
Πρώτη Εστίαση: Είστε έτοιμοι για τον “υπολογιστή παλάμης” ή επιμένετε στα εργαλεία του παρελθόντος;	103
Ποιος χρησιμοποιεί την Τεχνολογία;	104
Αποφάσεις: Τεχνολογία, Διδασκαλία και Μάθηση	104
Η Τεχνολογία επηρεάζει τη μάθηση	107
Τεχνολογία: Η πρόκληση και εσείς	108
Η αξιοποίηση των μαθησιακών τύπων των μαθητών	108
Ερωτήσεις για συζήτηση	109
Δεύτερη Εστίαση	110
Εφαρμογή: Επίδειξη αποτελεσματικής χρήσης της τεχνολογίας	110
Οι εκπαιδευτικοί καθορίζουν την επίδραση της τεχνολογίας στη μάθηση	111
Η ενσωμάτωση της τεχνολογίας στο Αναλυτικό Πρόγραμμα	113
Οι προδιαγραφές και η βέλτιστη πρακτική κατευθύνουν τη διαδικασία	114
Μία τελευταία σημείωση: Τα όρια της τεχνολογίας και οι ευκαιρίες χωρίς όρια	116
Δεοντολογία και Τεχνολογία	116
Ανατιθέμενες Δραστηριότητες	118
Περίληψη	121
Ερωτήσεις ανακεφαλαίωσης-επέκτασης και ανταλλαγή απόψεων	122
Ιστοσελίδες που εντάσσουν την τεχνολογία στο Αναλυτικό Πρόγραμμα	122
Άλλες επιλεγμένες Ιστοσελίδες	124
Συμβουλές ως προς την τεχνολογία: Εξοπλισμός και χρήση	126
Γνωστά αγαπημένα και καινούργιες συσκευές υψηλής τεχνολογίας	127
Επιλεγμένα αποσπάσματα από αναστοχαστικά ημερολόγια	128
Παραπομπές και Προτεινόμενη Βιβλιογραφία	131
Κεφάλαιο 6	Άσκηση στις Στρατηγικές Παρουσίασης του Μαθήματος
	134
Πρώτη Εστίαση: Τι Λέω; Τι Ακούω;	134
Οδηγίες για τη διαδικασία μονόδρομης επικοινωνίας	137
Οδηγίες για τη διαδικασία αμφίδρομης επικοινωνίας	137
Ερωτήσεις για συζήτηση	138
Προαιρετική Δραστηριότητα: Συζήτηση της διαδικασίας με ολόκληρη την ομάδα/τάξη	138
Δεύτερη Εστίαση	139
Εφαρμογή: Η εξάσκηση στις στρατηγικές παρουσίασης/διεξαγωγής του Μαθήματος	140
Ανατιθέμενες Δραστηριότητες	146
Περίληψη	147
Ερωτήσεις ανακεφαλαίωσης-επέκτασης και ανταλλαγή απόψεων	147
Επιλεγμένα αποσπάσματα από αναστοχαστικά ημερολόγια	148
Παραπομπές και Προτεινόμενη Βιβλιογραφία	151

Κεφάλαιο 7	Ενθαρρύνοντας την Κριτική Σκέψη: Στρατηγικές Υποβολής Ερωτήσεων153
	Πρώτη Εστίαση: Το ταξίδι του εκπαιδευτικού: Ισορροπώντας ανάμεσα στο ιδανικό και στο πραγματικό153
	Οι αξίες σας και ο εκπαιδευτικός ζήλος154
	Ερωτήσεις για συζήτηση.....157
	Δεύτερη Εστίαση157
	Εφαρμογή: Η ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης με στρατηγικές υποβολής ερωτήσεων158
	Η τέχνη υποβολής ερωτήσεων158
	Η ανταπόκριση των μαθητών160
	Στρατηγικές υποβολής ερωτήσεων161
	Ανατιθέμενες Δραστηριότητες163
	Περίληψη164
	Ερωτήσεις ανακεφαλαίωσης-επέκτασης και ανταλλαγή απόψεων164
	Εργασίες για τον Προσωπικό Φάκελο166
	Επιλεγμένα αποσπάσματα από αναστοχαστικά ημερολόγια168
	Παραπομπές και Προτεινόμενη Βιβλιογραφία171
Κεφάλαιο 8	Διαφοροποίηση Διδακτικών Στρατηγικών173
	Πρώτη Εστίαση: Η δύναμη του Αναστοχασμού: Τι είναι αυτό που τώρα κατανοώ173
	Ευκαιρίες για Αναστοχασμό173
	Αναστοχασμός: Αποκτώντας μια ουσιαστικότερη σχέση με τη διδασκαλία173
	Ερωτήσεις για συζήτηση.....177
	Δεύτερη Εστίαση177
	Εφαρμογή: Χρήση ποικίλων διδακτικών στρατηγικών177
	Ανατιθέμενες Δραστηριότητες185
	Περίληψη185
	Ερωτήσεις ανακεφαλαίωσης-επέκτασης και ανταλλαγή απόψεων186
	Επιλεγμένα αποσπάσματα από αναστοχαστικά ημερολόγια186
	Παραπομπές και Προτεινόμενη Βιβλιογραφία190
Κεφάλαιο 9	Η Δημιουργία Μαθησιακού Κλίματος193
	Πρώτη Εστίαση: Ο εκπαιδευτικός ως πρότυπο ρόλου193
	Μίμηση Προτύπου: Καλλιέργεια θετικών στάσεων και συμπεριφορών194
	Μίμηση προτύπου: Διαπροσωπικές σχέσεις.....194
	Μίμηση προτύπου: Θετικές αξίες195
	Ερωτήσεις για συζήτηση.....197
	Δεύτερη Εστίαση197
	Εφαρμογή: Η δημιουργία κλίματος μάθησης198
	Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει θετικές στάσεις και χαρακτηριστικά199
	Ο δάσκαλος γνωστοποιεί στους μαθητές τις προσδοκίες με λεκτικό ή μη λεκτικό τρόπο200
	Ο δάσκαλος εμπλέκει τους μαθητές στη δημιουργία θετικού μαθησιακού κλίματος200

	Ο δάσκαλος προσεγγίζει τους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά υπόβαθρα	200
	Ο δάσκαλος προάγει τις σχέσεις συνεργασίας μεταξύ των μαθητών	203
	Ο δάσκαλος οργανώνει ένα θετικό φυσικό περιβάλλον	204
	Ανατιθέμενες Δραστηριότητες	205
	Περίληψη	208
	Ερωτήσεις ανακεφαλαίωσης-επέκτασης και ανταλλαγή απόψεων	208
	Εργασίες για τον Προσωπικό Φάκελο	209
	Επιλεγμένα αποσπάσματα από αναστοχαστικά ημερολόγια	211
	Παραπομπές και Προτεινόμενη Βιβλιογραφία	215
Κεφάλαιο 10	Η Διατήρηση του Κλίματος Μάθησης	218
	Πρώτη Εστίαση: Επανεξετάζοντας τους λόγους για τους οποίους θέλετε να γίνετε εκπαιδευτικός	218
	Αποφάσεις! Αποφάσεις! Αποφάσεις!	219
	Η αυτοεκπληρούμενη προφητεία ή πώς τελικά συμβαίνει αυτό που περιμένατε	221
	Σχεδιασμός Πορτρέτου: Η πιστοποίηση του εξειλισμένου επαγγελματισμού σας	222
	Ερωτήσεις για συζήτηση	223
	Δεύτερη Εστίαση	223
	Εφαρμογή: Διατήρηση του κλίματος μάθησης	223
	Πρότυπα στρατηγικών πειθαρχίας	225
	Στρατηγικές διαχείρισης της διδασκαλίας	225
	Στρατηγικές τροποποίησης της συμπεριφοράς	226
	Στρατηγικές κοινωνικοσυναισθηματικού κλίματος	227
	Δυναμικές Στρατηγικές Πειθαρχίας	228
	Ασφαλή Σχολεία	229
	Ανατιθέμενες Δραστηριότητες	232
	Περίληψη	233
	Ερωτήσεις ανακεφαλαίωσης-επέκτασης και ανταλλαγή απόψεων	235
	Επιλεγμένα αποσπάσματα από αναστοχαστικά ημερολόγια	236
	Παραπομπές και Προτεινόμενη Βιβλιογραφία	240
Κεφάλαιο 11	Η Αξιολόγηση της Μάθησης και η Γνωστοποίηση των Μαθησιακών Αποτελεσμάτων	243
	Πρώτη Εστίαση: Κοιτάζτε πού έχω φτάσει!	243
	Ερωτήσεις! Ερωτήσεις! Ακόμα περισσότερες ερωτήσεις!	244
	Η διερεύνηση των ερωτήσεων και η διεύρυνση της αντιληπτικής ικανότητας	245
	Ερωτήσεις για συζήτηση	248
	Δεύτερη Εστίαση	248
	Εφαρμογή: Αξιολόγηση της μάθησης και κοινοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων	250
	Εναλλακτική αξιολόγηση, αυθεντική αξιολόγηση και αξιολόγηση της επίδοσης	251
	Προδιαγραφές αυθεντικής παιδαγωγικής και ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών	252

Μορφές Αξιολόγησης	254
Οδηγοί ή Διαβαθμισμένα Κριτήρια Αξιολόγησης (Ρουμπρίκες)	256
Ετερο-αξιολόγηση και Αυτο-αξιολόγηση	257
Βαθμολόγηση	258
Κατευθυντήριες γραμμές για τη σύνταξη των εκθέσεων προόδου	259
Η γνωστοποίηση της βαθμολογίας στους γονείς	260
Συναντήσεις μεταξύ των ενδιαφερομένων για την πρόοδο του μαθητή	260
Ανατιθέμενες Δραστηριότητες	262
Περίληψη	264
Ερωτήσεις ανακεφαλαίωσης-επέκτασης και ανταλλαγή απόψεων	266
Εργασίες για τον Προσωπικό Φάκελο	266
Επιλεγμένα αποσπάσματα από αναστοχαστικά ημερολόγια	268
Παραπομπές και Προτεινόμενη Βιβλιογραφία	272

Κεφάλαιο 12

Η Συνεργασία με τους Συναδέλφους, τους Γονείς και την Κοινότητα.....	275
Πρώτη Εστίαση: Είμαι Συνεργάτης, Συμπαίκτης;	275
Η θεώρηση των στρατηγικών συνεργασίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας	276
Οδηγίες για τη Δραστηριότητα του Ορθογωνίου Παζλ	278
Ερωτήσεις για συζήτηση.....	279
Δεύτερη Εστίαση	279
Εφαρμογή: Η συνεργασία με τους συναδέλφους, τους γονείς και την Κοινότητα	280
Δεξιότητες συνεργασίας	280
Συνεργασία με τους επόπτες σας εκπαιδευτικούς	281
Συνεργασία με τους συναδέλφους	282
Συνεργασία με τους γονείς	284
Εκδηλώσεις και ευκαιρίες για συνεργασία με τους γονείς	285
Συνεργασία με το Σχολείο και την Κοινότητα	287
Συνεργασία με άλλους φορείς	288
Δομές συλλογικής δράσης Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας	289
Ανατιθέμενες Δραστηριότητες	290
Περίληψη	292
Ερωτήσεις ανακεφαλαίωσης-επέκτασης και ανταλλαγή απόψεων	293
Εργασίες για τον Προσωπικό Φάκελο	294
Επιλεγμένα αποσπάσματα από αναστοχαστικά ημερολόγια	295
Παραπομπές και Προτεινόμενη Βιβλιογραφία	299

Κεφάλαιο 13

Αναστοχασμός και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας.....	302
Πρώτη Εστίαση: Είμαι Ευγνώμων για ό,τι Είμαι και ό,τι Έχω!	302
Η Εξερεύνηση του Εαυτού μας	303
Η Αναγνώριση των χαρισμάτων σας και των συστημάτων στήριξής σας	305
Αποθησαυρίζοντας τα χαρίσματά σας	305
Ερωτήσεις για συζήτηση.....	306
Δεύτερη Εστίαση	307
Εφαρμογή: Αναστοχασμός και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας.....	308
Η Πορεία προς τον Κριτικό Αναστοχασμό	309
Καθιστώντας σαφές το ασαφές.....	310

	Βοηθώντας τους μαθητές να αναπτύξουν την αναστοχαστική τους ικανότητα	312
	Η εσωτερίκευση της αναστοχαστικής πρακτικής.....	313
	Αναστοχαστικές διδακτικές τεχνικές	314
	Ανατιθέμενες δραστηριότητες	316
	Περίληψη	317
	Ερωτήσεις ανακεφαλαίωσης-επέκτασης και ανταλλαγή απόψεων	318
	Εργασίες για τον προσωπικό φάκελο.....	319
	Επιλεγμένα αποσπάσματα από αναστοχαστικά ημερολόγια	320
	Παραπομπές και Προτεινόμενη Βιβλιογραφία	324
Κεφάλαιο 14	Συνεχίζοντας το Επαγγελματικό Ταξίδι	326
	Πρώτη Εστίαση	326
	Επαγγελματική ανάπτυξη: Ενδοσκόπηση	326
	Επαγγελματική ανάπτυξη: Κριτικός αναστοχασμός	327
	Σχεδιάζει, προγραμματίζει και πραγματοποιεί τη διδασκαλία (Κεφάλαια 1-13)	328
	Υπηρετεί τη διαφορετικότητα (Κεφάλαια 3-11)	329
	Αξιολογεί την απόδοση (Κεφάλαια 3,11,13).....	329
	Αναγνωρίζει τις προσωπικές και τις ψυχολογικές ανάγκες (Κεφάλαια 1-13 Πρώτη Εστίαση)	330
	Αναζητάει και λαμβάνει στήριξη (Κεφάλαια 1-3,12-13).....	330
	Συνεργάζεται με τους γονείς, τους συναδέλφους και την κοινότητα (Κεφάλαια 2, 4, 9-12)	331
	Συμμετέχει σε ευκαιρίες επαγγελματικής εξέλιξης (Κεφάλαια 5, 14-15)	332
	Επαγγελματική εξέλιξη: Ο προσωπικός σας φάκελος (Κεφάλαια 3, 7, 9, 11-13, 15).....	332
	Συνεχίζοντας το ταξίδι: Ένα σχέδιο επαγγελματικής εξέλιξης και συνεχούς εκπαίδευσης	332
	Προς τα εμπρός και προς τα επάνω! Το ταξίδι συνεχίζεται!	334
	Οι επαγγελματικές οργανώσεις και εσείς	335
	Επιλεγμένα αποσπάσματα από αναστοχαστικά ημερολόγια	338
	Παραπομπές και Προτεινόμενη Βιβλιογραφία	343
Κεφάλαιο 15	Η Αναζήτηση Θέσης Εργασίας ως Εκπαιδευτικών Αρχίζει με Εσάς.....	345
	Πρώτη Εστίαση	345
	Προσωπικός Επαγγελματικός Φάκελος (Portfolio).....	346
	Ζητήματα σχετικά με την ηλεκτρονική ή ψηφιακή μορφή του προσωπικού επαγγελματικού φακέλου	349
	Πλεονεκτήματα της ηλεκτρονικής εκδοχής του προσωπικού επαγγελματικού φακέλου	349
	Σε ποιον απευθύνεται ο ηλεκτρονικός προσωπικός φάκελος;	351
	Οργανώνοντας το φάκελό σας	351
	Πρόσθετες Πηγές	354
	Ηλεκτρονικοί Φάκελοι	354
	Κέντρο Επαγγελματικής Σταδιοδρομίας	355

	Ιστοσελίδες: Βιογραφικό Σημείωμα, Συνοδευτική Επιστολή, Συνέντευξη και Επιλεγμένες Έντυπες Πηγές	356
	Αναζητώντας ως εκπαιδευτικός θέσεις εργασίας	357
	Η συνέντευξη για μια θέση εργασίας.....	358
	Προτεινόμενες ερωτήσεις για συνέντευξη	359
	Ερωτήσεις για τον προσερχόμενο στη συνέντευξη	359
	Απόκτηση πιστοποίησης.....	361
	Εξετάσεις	361
	Επαγγελματική εξέλιξη	362
	Παραπομπές και Προτεινόμενη Βιβλιογραφία	364
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α	Κατευθυντήριες Γραμμές και Έντυπα για την Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία	365
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β	Συμβουλές του Συντονιστή σχετικά με τη Χρήση της Ομαδοσυνεργατικής Προσέγγισης και άλλων διαδικασιών για τις δραστηριότητες της Πρώτης Εστίασης	378
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ	Προδιαγραφές για αρχάριους εκπαιδευτικούς	407
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ	Οργανώστε τις ενέργειές σας	413
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ε	Υποδείγματα Σχεδίων Μαθήματος	417
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Στ	Κριτήρια αξιολόγησης του Προσωπικού Επαγγελματικού Φακέλου	442
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ζ	Έντυπα Αξιολόγησης	446
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Η	Διευθύνσεις Κρατικών Κέντρων Πιστοποίησης (Η.Π.Α.)	451