



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Παιδαγωγικό τμήμα

Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών

Προσεγγίσεων



ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Επαγγελματική ανάπτυξη: ο ρόλος της παιδαγωγικής ομάδας στον παιδικό σταθμό

POST GRADUATE THESIS

Professional development: the role of pedagogical team in nursery school



ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΗ/NAME OF STUDENT

Αικατερίνη Ξινού

Aikaterini S. Xinou

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

Τρυφαίνη Σιδηροπούλου

Trifaini Sidiropoulou

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2020



Faculty of Health and Caring Professions
Department of Biomedical Sciences
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences
Department of Early Childhood Education and Care



Department of Pedagogy



Inter-Institutional Post Graduate Program
Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches

POST GRADUATE THESIS

Professional development: the role of pedagogical team in nursery school

Aikaterini Xinou

18059

katerina.xinou@hotmail.com

FIRST SUPERVISOR

Trifaini Sidiropoulou

SECOND SUPERVISOR

Eleni Mousena

AIGALEO 2020

Δήλωση περί λογοκλοπής

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, δηλώνω ενυπογράφως ότι είμαι αποκλειστικός συγγραφέας της παρούσας διπλωματικής εργασίας, για την ολοκλήρωση της οποίας κάθε βοήθεια είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται λεπτομερώς στην εργασία αυτή. Έχω αναφέρει πλήρως και με σαφείς αναφορές, όλες τις πηγές χρήσης δεδομένων, απόψεων, θέσεων και προτάσεων, ιδεών και λεκτικών αναφορών, είτε κατά κυριολεξία είτε βάσει επιστημονικής παράφρασης. Αναλαμβάνω την προσωπική και ατομική ευθύνη ότι σε περίπτωση αποτυχίας στην υλοποίηση των ανωτέρω δηλωθέντων στοιχείων, είμαι υπόλογος έναντι λογοκλοπής, γεγονός που σημαίνει αποτυχία στην διπλωματική μου εργασία και κατά συνέπεια αποτυχία απόκτησης Τίτλου Σπουδών, πέραν των λοιπών συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων. Δηλώνω, συνεπώς, ότι αυτή η διπλωματική εργασία προετοιμάστηκε και ολοκληρώθηκε από εμένα προσωπικά και αποκλειστικά και ότι, αναλαμβάνω πλήρως όλες τις συνέπειες του νόμου στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής άλλης πνευματικής ιδιοκτησίας.

Όνομα φοιτητή

Ξυνού Αικατερίνη

Ευχαριστίες

Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές του Διατμηματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Προσεγγίσεων, Τεχνολογίες και Εκπαίδευση» για τις πολύτιμες γνώσεις που μου προσέφεραν κατά τη διάρκεια των σπουδών μου.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω τη Διευθύντρια του Διατμηματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Προσεγγίσεων, Τεχνολογίες και Εκπαίδευση», την κα Ευσταθία Παπαγεωργίου για την αμέριστη συμβολή της κατά τη διάρκεια όλων των σπουδών μου. Όσες φορές χρειάστηκα τη συμβουλή της, τη βοήθεια της, αλλά και την προσοχή της σε οτιδήποτε ήταν πάντα πρόθυμη να με στηρίξει και την ευχαριστώ ιδιαίτερα για αυτό. Νιώθω ιδιαίτερη τιμή και χαρά που γνώρισα αυτό το αξιόλογο άτομο.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ χρωστάω στην πολυαγαπημένη μου καθηγήτρια, Τρυφαίνη Σιδηροπούλου που επέβλεψε τη διπλωματική μου εργασία. Είχα την τύχη να την έχω καθηγήτρια και στις προπτυχιακές μου σπουδές και η αντάμωση μας ξανά με έκανε ιδιαίτερα χαρούμενη. Την ευχαριστώ για τις γνώσεις που μου προσέφερε, για τη καθοδήγηση της, για τις συμβουλές της, την ενθάρρυνση της, την υπομονή της και την ηρεμία που τη διακατέχει και μεταλαμπαδεύει τις γνώσεις της με μαγικό τρόπο.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω το σύντροφό μου Δημήτρη, τους φίλους μου, τις συμφοιτήτριες μου, αλλά και την οικογένεια μου για την ενθάρρυνση και την κατανόηση που έδειξαν κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Αφιερώσεις

Στην Έλενα,
στον πρώτο άνθρωπο που πίστεψε σε εμένα...

«Οι φίλοι είναι η οικογένεια που επιλέγεις»

Jess C. Scott

Περίληψη

Αρκετές συζητήσεις γίνονται τα τελευταία χρόνια γύρω από την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Πολλά τα θετικά της συνεχούς επιμόρφωσης και μεγάλη η επιρροή αυτής στην επαγγελματική σταδιοδρομία των παιδαγωγών.

Ο χώρος της προσχολικής αγωγής είναι ένας ζωντανός οργανισμός ο οποίος διαρκώς εξελίσσεται, αλλάζει και προοδεύει. Παράλληλα, καθημερινά αντιμετωπίζει νέες προκλήσεις με αποτέλεσμα να είναι χρήσιμη η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, προκειμένου να είναι ευέλικτοι και έτοιμοι να αντιμετωπίσουν ένα συνεχές εναλλασσόμενο και εξελισσόμενο περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από την επαγγελματική ανάπτυξη αποκτούν γνώσεις, δεξιότητες, αλλάζουν αντιλήψεις και στάσεις.

«Όσο ζω μαθαίνω» (Σωκράτης), «Όσο ζω μαθαίνω, όσο ζω ωριμάζω, όσο ζω αναπτύσσομαι» (Jorge Bucay). Αυτά τα δύο αποφθέγματα τονίζουν πόσο σημαντική είναι η γνώση αλλά και η μετάδοση αυτής. Η γνώση δεν είναι ατομική υπόθεση, πρέπει να διαχέεται παντού. Κύριο μέλημα λοιπόν όλων η διασπορά της γνώσης. Η μάθηση συνδέεται με τη γνώση και η μια είναι απόρροια της άλλης. Αυτό που διαφοροποιεί τους ανθρώπους από το ζωικό βασίλειο είναι η ικανότητά τους να μαθαίνουν, να αποκτούν γνώση και να εξελίσσονται. Το άτομο μπορεί να μάθει με διάφορους τρόπους, υπάρχει η επαγγελματική μάθηση, η ατομική μάθηση και η ομαδική μάθηση.

Σκοπός της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνήσουμε πως η δια βίου μάθηση - επιμόρφωση όταν γίνεται ομαδικά έχει καλύτερα αποτελέσματα από όταν γίνεται ατομικά. Ότι η ομαδική μάθηση δηλαδή υπερέχει της ατομικής.

Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα θα δείξουν πως η ομάδα και η συνεργασία μέσα στο χώρο της προσχολικής αγωγής είναι οι πυλώνες για την κατάκτηση της νέας γνώσης με επακόλουθο την ικανοποίηση του εκπαιδευτικού αλλά και την καλύτερη διεξαγωγή της παιδαγωγικής διαδικασίας.

Abstract

Several discussions have been taking place in recent years around the professional development of teachers. Many are positive about continuous training and its great influence on the professional careers of educators.

The area of early childhood education is a living organism that is constantly evolving, changing and progressing. At the same time, every day it faces new challenges, making it useful for the professional development of teachers, in order to be flexible and ready to face a continuous alternating and evolving environment. Teachers through professional development acquire knowledge, skills, change perceptions and attitudes.

"As Long as I live I learn"(Socrates), "As Long as I live I learn, as long as I live I mature, as long as I live I grow"(Jorge Bucay). These two quotes highlight how important knowledge and transmission of it are. Knowledge is not an individual matter, it must be diffused everywhere. The main concern of all, therefore, is the dispersion of knowledge. Learning is linked to knowledge and one is the result of the other. What differentiates people from the animal kingdom is their ability to learn, acquire knowledge and evolve. The individual can learn in different ways, there is professional learning, individual learning and group learning.

The purpose of this thesis is to explore how lifelong learning - training when done as a group results better than when done individually. That group learning outweighs the individual.

The expected results will show that the team and the cooperation in the field of early childhood education are the pillars for the acquisition of new knowledge resulting in the satisfaction of the teacher and the better conduct of the pedagogical process.

Περιεχόμενα

.....	i
Δήλωση περί λογοκλοπής	vi
Ευχαριστίες	viii
Αφιερώσεις	x
Περίληψη	xii
Abstract	xiii
Πρόλογος	1
Εισαγωγή	3
Κεφάλαιο 1: Η επαγγελματική ανάπτυξη και ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών ...4	
1.1 Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης.....	4
1.2 Εκπαιδευτικοί και επαγγελματική ανάπτυξη.....	5
1.3 Οι φάσεις ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.....	8
1.4 Ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών.....	11
Κεφάλαιο 2: Επαγγελματική ανάπτυξη – Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	15
2.1 Συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη.....	15
2.2 Ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση και κατάρτιση.....	17
2.3 Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.....	19
Κεφάλαιο 3: Η μάθηση και οι πτυχές της	22
3.1 Μάθηση -Επαγγελματική μάθηση – Κύκλοι Μάθησης.....	22
3.2 Ατομική και ομαδική μάθηση.....	24
3.3 Συνεργατική μάθηση.....	25
Κεφάλαιο 4: Ο ρόλος της παιδαγωγικής ομάδας στην προσχολική αγωγή	27
4.1 Ομάδα – συνεργασία. Παιδαγωγική ομάδα και συνεργασία.....	27
4.2 Επιμόρφωση μέσω συνεργασίας.....	29
4.3 Προτάσεις για όλους τους παιδαγωγούς.....	34
Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα – Συμπεράσματα	37
Αναφορές	41
Πηγές Εικόνων	49

Πρόλογος

Η προσχολική αγωγή είναι το πρώτο σκαλοπάτι της εκπαίδευσης του κάθε παιδιού. Παιδαγωγικά προγράμματα με βασικό άξονα την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού είναι τα επιθυμητά στο χώρο της προσχολικής αγωγής. Καταρτισμένοι παιδαγωγοί με συνεχή επιμόρφωση και επαγγελματική εξέλιξη είναι επιτακτική ανάγκη στις μέρες μας. Η κοινωνία μας εξελίσσεται με ραγδαίους ρυθμούς και οι παιδαγωγοί οφείλουν όχι μόνο να προλάβουν αυτούς τους ρυθμούς αλλά να είναι ακόμα και πιο μπροστά από αυτούς.

Πιο συγκεκριμένα, είναι ανεπίτρεπτο ένα παιδί τεσσάρων ετών να γνωρίζει σχεδόν όλες τις λειτουργίες ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή και να υπάρχουν παιδαγωγοί προσχολικής αγωγής, σήμερα, που δε γνωρίζουν πώς να χειρίζονται έναν ηλεκτρονικό υπολογιστή. Το ανωτέρω παράδειγμα, μας δείχνει πως δε φτάνουν όσα μάθαμε στο εκπαιδευτικό ίδρυμα που φοιτήσαμε. Το γνωστικό αντικείμενο είναι πολύ σημαντικό, πρέπει όμως να εξελίσσεται και να παρακολουθεί το παρόν και το μέλλον βέβαια.

Η επιστημονική κατάρτιση, η αγάπη για τα παιδιά, η ηθική δέσμευση απέναντι στα παιδιά, η δίψα για μάθηση και η προσωπική εξέλιξη του κάθε εκπαιδευτικού οδηγούν στην επαγγελματική ανάπτυξη για την οποία γίνεται μεγάλη συζήτηση και δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις μέρες μας. «Οι παιδαγωγοί είναι οι οικοδόμοι του μέλλοντος. Ο καλός εργάτης φτιάχνει ένα γερό σπίτι. Οι καλά καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί φτιάχνουν γενιές καλά προετοιμασμένες να αντιμετωπίσουν, επιτυχώς, τις προκλήσεις του μέλλοντος» (Mialaret, 2011).

Σε αυτή τη διπλωματική εργασία θα μιλήσουμε για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αλλά και πιο συγκεκριμένα των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας. Θα δούμε τις φάσεις της επαγγελματικής ανάπτυξης αλλά και το πώς αυτή κατακτάται από τον παιδαγωγό. Θα αναφερθούμε στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, αλλά και στη σημαντικότητα της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης. «Τα τελευταία χρόνια, η επιμόρφωση αντιμετωπίζεται ως επαγγελματική ανάπτυξη (ευρύτερος όρος) ενταγμένη στην προοπτική της προσωπικής ανάπτυξης και συνδέεται με θεσμοθετημένες και προσδιορισμένες διαδικασίες, χωρίς να συμπεριλαμβάνει την αυτοαξιολόγηση και ευρύτερες μορφές αυτομόρφωσης» (Παπαπροκοπίου, 2005).

Υιοθετώντας τις θέσεις Piaget, Vygotsky, Wallon και Bruner το άτομο μαθαίνει συνεχώς μέσα από μια ενεργό συμμετοχή και σε αλληλεπίδραση με άλλα άτομα. Συνεπώς,

το άτομο δε μαθαίνει μόνο ατομικά αλλά και ομαδικά. Τα πλεονεκτήματα της δια βίου μάθησης – επιμόρφωσης των παιδαγωγών αλλά και της συνεργατικής μάθησης τονίζουν τη σημαντικότητα της συνεργασίας και της ομάδας. Στο πλαίσιο λοιπόν του παιδικού σταθμού υπάρχει μια παιδαγωγική ομάδα που πρέπει να συνεργαστεί προκειμένου να διεξαχθεί το παιδαγωγικό έργο με επιτυχία. Θα μιλήσουμε για τη συνεργασία της ομάδας των παιδαγωγών και πόσο σημαντικό είναι να υπάρχει. Η συνεργασία είναι η αρχή και το τέλος μέσα σε μια τάξη των μικρότερων παιδιών αλλά και γενικότερα σε ολόκληρο τον παιδικό σταθμό. Ηγεσία, εκπαιδευτικό και βοηθητικό προσωπικό οφείλουν να συνεργαστούν για το καλό πρώτα των παιδιών αλλά και της-λειτουργίας γενικότερα του πλαισίου.

Τέλος, θα μελετήσουμε εάν η επαγγελματική ανάπτυξη του κάθε παιδαγωγού ενισχύεται με τη συνεργασία της παιδαγωγικής ομάδας μέσα στο χώρο του παιδικού σταθμού. Ο παιδαγωγός εξελίσσεται καλύτερα σε ομαδικό πλαίσιο, και η επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από μια συνεργατική διαδικασία γίνεται περισσότερο αποδεκτή στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Εισαγωγή

«Η γνώση είναι μία διαδικασία που δεν έχει τέλος ούτε ολοκλήρωση. Αποτελεί πρόταγμα και δε συγκροτεί ένα τελικό επίτευγμα. Καλλιεργείται, επικαιροποιείται, ανανεώνεται όταν κάποιος την κατέχει και τη διευρύνει. Η συνεχής πρόσκτηση γνώσεων σε όλη τη διάρκεια της ζωής, όπως και η διατήρηση των παλαιότερων, είναι μια ουσιώδης ικανότητα των ανθρώπων, μια ικανότητα που, αν για οποιοδήποτε λόγο λείπει, τα ανθρώπινα όντα δύσκολα μπορούν να χαρακτηρίζονται ως τέτοια. Η ανθρώπινη φύση είναι συναρτημένη με τη γνώση και τη μάθηση, η οποία οδηγεί σε αυτήν, όπως και με την εφαρμογή της στην πράξη. Όσο μαθαίνουμε ζούμε, με την ουσιαστική σημασία του όρου, άρα αναπτυσσόμαστε, εξελισσόμαστε στις διάφορες πτυχές και εκφάνσεις του βίου» (Πατινιώτης, 2007).

«Στην πολυπολιτισμική κοινωνία που ζούμε σήμερα, η τεχνολογία επιτάχυνε με ραγδαίους ρυθμούς τη παραγωγή νέας γνώσης, συντελείται ραγδαία επιστημονική και οικονομική πρόοδος με αποτέλεσμα να προκύπτει η αναγκαιότητα μιας διαρκούς πληροφόρησης-ενημέρωσης των διαφόρων χώρων της κοινωνίας και φυσικά και του χώρου της εκπαίδευσης» (Χατζηγεωργίου, 1998).

Η δήλωση «η γνώση είναι δύναμη»(Francis Bacon) γίνεται σήμερα αποδεκτή ως αυτονόητη αλήθεια. Η πορεία της εξέλιξης του ανθρώπου είναι η ίδια η εξέλιξη του ή αλλιώς ανάπτυξή του. Επικεντρώνοντας λοιπόν το ενδιαφέρον της παρούσας εργασίας στον εκπαιδευτικό και στην εξέλιξη του ανέρχεται η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης και η ιδιαίτερη σημασία της.

Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού παρουσιάζει μια μοναδική κυκλικότητα σε αντίθεση με την επαγγελματική ανάπτυξη οποιουδήποτε άλλου τομέα διότι οι αποδέκτες (οι εκπαιδευτικοί) διδάσκονται στο πώς να διδάξουν. Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να διδάσκουν σύμφωνα με τους τρόπους που οι ίδιοι διδάχθηκαν, φαίνεται ότι οι μαθησιακές τους εμπειρίες παραμένουν έντονα χαραγμένες στη μνήμη τους και διαμορφώνουν τις καθημερινές διδακτικές τους πρακτικές. Οι εκπαιδευτικοί «κουβαλούν» μαζί τους τις διδακτικές τους εμπειρίες από τα χρόνια που ήταν μαθητές. Επομένως, παίζει σημαντικό ρόλο αν η διδασκαλία που τους παραχωρήθηκε είχε θετικές ή αρνητικές επιδράσεις σε αυτούς (Ball, 1990).

Κεφάλαιο 1: Η επαγγελματική ανάπτυξη και ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών

1.1 Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης

Σε αυτό το σημείο θα γίνει η προσπάθεια απόδοσης ορισμού της επαγγελματικής ανάπτυξης σύμφωνα με τη βιβλιογραφία προκειμένου να γίνει σημείο εκκίνησης μιας αναλυτικής προσέγγισης της έννοιας.

«Η επαγγελματική ανάπτυξη, ορίζεται ως κάτι πολύ ευρύτερο από συστηματικές σπουδές σε πανεπιστημιακά τμήματα ή συμμετοχή σε προγράμματα επιμόρφωσης: αρχίζει από τον πρώιμο προσανατολισμό του ατόμου στο επάγγελμα και διαρκεί μέχρι την αφυπηρέτηση του από τη μια μεριά, και από την άλλη εμπεριέχει κάθε δραστηριότητα, άτυπη ή συστηματική, ετεροκαθοδηγούμενη ή όχι, η οποία προάγει την επαγγελματική μάθηση» (Παπαναούμ, 2005).

Η Evans (2008) αναφέρει πως η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να γίνει κατανοητή μέσα από τη συνεισφορά της στην ενίσχυση του κύρους καθώς και στη βελτίωση της γνώσης, των πρακτικών και των δεξιοτήτων κάθε επαγγέλματος. Ορίζει την επαγγελματική ανάπτυξη ως: «τη διαδικασία εκείνη μέσω της οποίας η επαγγελματικότητα ή ο επαγγελματισμός των ατόμων θεωρούνται ότι πρέπει να ενισχυθούν».

«Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια διαδικασία που γίνεται σκόπιμα και εκ προθέσεως. Πρόκειται για μια προσπάθεια συνειδητά σχεδιασμένη που αποβλέπει στη θετική αλλαγή και τη βελτίωση. Δεν είναι αυτό που αρκετοί θεωρούν ότι δηλαδή αποτελεί ένα σύνολο τυχαίων και ασυνάρτητων μεταξύ τους δραστηριοτήτων που δεν έχουν σαφή στόχο ή σκοπό. Η πραγματική επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια σκόπιμη διαδικασία που καθοδηγείται από ένα σαφές όραμα σχετικά με τους σκοπούς και τους προγραμματισμένους στόχους» (Guskey T. , 2000).

Οι Kolb & Wolfe (1981) υποστηρίζουν πως η επαγγελματική ανάπτυξη αφορά όλη τη ζωή του ατόμου, όχι μόνο το επάγγελμα του αφορά δηλαδή το άτομο στην ολότητά του. Ακόμη περισσότερο αφορά στο συνεχώς μεταβαλλόμενο πλαίσιο της ζωής του. Οι περιβαλλοντικές πιέσεις και περιορισμοί, η σχέση που το συνδέει με τους σημαντικούς «άλλους», οι ευθύνες για τα παιδιά και τους ηλικιωμένους γονείς, η συνολική δομή των συνθηκών που περιστοιχίζουν το άτομο είναι επίσης παράγοντες που πρέπει να κατανοη-

θούν και να συνυπολογισθούν. Με αυτή τη έννοια η επαγγελματική ανάπτυξη και η προσωπική ανάπτυξη συγκλίνουν. Το άτομο και οι συνθήκες που αλλάζουν, εξελίσσονται σε αμοιβαία αλληλεπίδραση και αποτελούν το επίκεντρο της επαγγελματικής ανάπτυξης (Patton & McMahon, 2006).

«Επαγγελματική ανάπτυξη είναι η ανάπτυξη του ατόμου στο πλαίσιο του επαγγελματικού τομέα της προσωπικότητας του και ορίζεται ως μια συνεχής δυναμική εξελικτική πορεία, κατά την οποία διαμορφώνεται και συνεχώς αναδιαμορφώνεται η επαγγελματική του συμπεριφορά. Αυτή αποτελεί τμήμα της συνολικής του συμπεριφοράς και σχετίζεται με την επαγγελματική του ζωή» (Δημητρόπουλος, 2002).

Επαγγελματική ανάπτυξη λοιπόν είναι μια συνεχής εξελικτική πορεία του ατόμου κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής του δραστηριότητας. Ξεκινά από την εποχή που ήταν μαθητής, κορυφώνεται τα χρόνια της εργασίας και κλείνει λίγο μετά τη συνταξιοδότηση του ατόμου. Επαγγελματική ανάπτυξη δεν είναι η εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, δεν είναι μόνο η εμπειρία που αποκτά το άτομο κατά της διάρκεια της επαγγελματικής του δραστηριότητας, δεν είναι μόνο τα σεμινάρια και οι επιμορφώσεις, δεν είναι μόνο η ανταλλαγή απόψεων με τους συναδέλφους. Επαγγελματική ανάπτυξη είναι τα πάντα, είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του.

Όπως φαίνεται λοιπόν οι ανωτέρω θέσεις και ορισμοί που διατυπώθηκαν αποκάλυπτουν τη συνθετότητα και το πολυδιάστατο της επαγγελματικής ανάπτυξης. Η πληθώρα των ορισμών που αποδίδονται και οι πολλές διαφορετικές απόψεις αλλά και οι αξιόλογοι ερευνητές που έχουν ασχοληθεί με το συγκεκριμένο θέμα αποδεικνύουν τη σημαντικότητα της αλλά και την επιτακτική ανάγκη της κοινωνίας να αποσαφηνιστεί ο όρος και να μπει στη ζωή όλων των εκπαιδευτικών δίχως να θεωρείται επιλογή κάθε εκπαιδευτικού αλλά υποχρέωσή του.

1.2 Εκπαιδευτικοί και επαγγελματική ανάπτυξη

Σε αυτό το σημείο θα εστιαστεί η προσοχή στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών η οποία διαφέρει από τους γενικούς ορισμούς της έννοιας. Λόγω της ιδιαιτερότητας του επαγγέλματος παρατηρείται μια διαφοροποίηση του όρου της επαγγελματικής ανάπτυξης όταν μιλάει κάποιος για αυτή των εκπαιδευτικών.

Ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε καινούρια θέματα, τη συμπλήρωση γνώσεων που έχουν αποκτηθεί από παλιά,

την προώθηση της διδακτικής ικανότητας, την ανάπτυξη της ικανότητας συνεργασίας και τη βαθύτερη συνειδητοποίηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Fullan & Hargreaves, 1992).

«Η επαγγελματική ανάπτυξη συντίθεται από όλες τις φυσικές μαθησιακές εμπειρίες και από εκείνες τις συνειδητές και σχεδιασμένες δραστηριότητες που σκοπεύουν στο άμεσο ή έμμεσο όφελος του ατόμου, της ομάδας ή του σχολείου και οι οποίες συμβάλλουν, μέσω αυτών, στην ποιότητα της εκπαίδευσης μέσα στην τάξη. Είναι η διαδικασία μέσω της οποίας, μόνοι ή μαζί με άλλους, οι εκπαιδευτικοί επανεξετάζουν, ανανεώνουν και επεκτείνουν τη δέσμευσή τους ως φορείς αλλαγής, στους ηθικούς στόχους διδασκαλίας. Είναι επίσης η διαδικασία μέσω της οποίας αποκτούν και αναπτύσσουν κριτικά τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη που είναι απαραίτητες για το σωστό τρόπο επαγγελματικής σκέψης, το σχεδιασμό και την πρακτική άσκηση με τα παιδιά, τους νέους ανθρώπους και τους συναδέλφους σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής τους ζωής» (Day, 2003).

H Darling - Hammond (1994) ορίζει την επαγγελματική ανάπτυξη μέσα από τους στόχους της ως τη διεύρυνση των γνώσεων των διδασκόμενων αντικειμένων, την αναδόμηση της γνώσης για τη διδασκαλία, το συγκερασμό της εμπειρίας με την προ-αποκτηθείσα πανεπιστημιακή γνώση, τη συνεργατικότητα και το διαμοιρασμό των καλών πρακτικών και την υποστήριξη της επαγγελματικής ωρίμανσης μέσω της ενθάρρυνσης με την εφαρμογή νέων πρακτικών στην επαγγελματική διαδικασία.

Οι Hargreaves & Fullan (1995) υποστηρίζουν την εξέλιξη των εκπαιδευτικών σε τρεις κατηγορίες: ως ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων που θα αυξήσουν την ικανότητά τους, ως ανάπτυξη της αυτογνωσίας, που συνδέεται με την αλλαγή της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού, της συμπεριφοράς και των πεποιθήσεών του και ως προσαρμογή στο περιβάλλον, όπου αναφέρεται στις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών και στην ύπαρξη υποστηρικτικού, συνεργατικού πλαισίου.

Η ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συνιστά τη μάθηση των ίδιων των εκπαιδευτικών κι όχι την προσπάθεια κάποιων εξωτερικών παραγόντων να αλλάξουν τους εκπαιδευτικούς. Μέσω της μάθησης αυτής οι εκπαιδευτικοί εξελίσσουν τις αντιλήψεις και τις ιδέες τους και τις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζουν στην τάξη. Η επαγγελματική ανάπτυξη έχει δύο πτυχές: την εισαγωγή των νέων θεωριών και διδακτικών πρακτικών και την εφαρμογή και αξιολόγηση αυτών (Bell & Gilbert, 1994).

Η Lieberman (1996) αναφέρεται στη «διευρυμένη άποψη της επαγγελματικής ανάπτυξης» και υποστηρίζει πως αυτή εμπεριέχει σε μεγάλο βαθμό, ιδιωτική μη υποβοηθούμενη μάθηση που προκύπτει από την εμπειρία, μέσω της οποίας οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν να επιβιώνουν, να γίνονται ικανοί και να αναπτύσσονται μέσα στις τάξεις και τα σχολεία, τις άτυπες ευκαιρίες ανάπτυξης στο σχολείο, καθώς και τις πιο τυπικές, «ταχύτερες» ευκαιρίες για εκπαίδευση και δραστηριότητες κατάρτισης που προφέρονται από την υπηρεσία, υποκινούμενες εσωτερικά και εξωτερικά (Day, 2003).

«Η επαγγελματική ανάπτυξη αναφέρεται στην εκπαίδευση, την κατάρτιση και τις ενδοϋπηρεσιακές δραστηριότητες, οι οποίες έχουν υποστηρικτικό ρόλο και στις οποίες εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί. Οι δραστηριότητες αυτές αποσκοπούν, κατά κύριο λόγο, στην ενίσχυση της επαγγελματικής γνώσης, των επαγγελματικών δεξιοτήτων και των επαγγελματικών αξιών των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να διδάσκονται οι μαθητές περισσότερο αποτελεσματικά» (Bolam, 2000).

Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι μια συνεχής διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει τυπικές (βασική εκπαίδευση, εισαγωγική και ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, συμμετοχή σε οργανωμένα σεμινάρια, εργαστήρια κλπ.), αλλά και άτυπες δραστηριότητες (ανάγνωση επιστημονικών άρθρων σε επιστημονικά περιοδικά ή βιβλία, συμμετοχή σε επαγγελματικά δίκτυα συνεργασιών κ.ά.) (Δούκας, και συν., 2008).

Παράλληλα, η επαγγελματική ανάπτυξη τοποθετείται στο σταυροδρόμι της εκπαιδευτικής πολιτικής, της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής μάθησης σε μια προσπάθεια να συγκεράσει τις τρεις αυτές έννοιες που στοιχειοθετούνται στις ακόλουθες παραδοχές: (1) η επαγγελματική ανάπτυξη επικεντρώνεται στη μάθηση, (2) η επαγγελματική ανάπτυξη είναι κομμάτι της δουλειάς, (3) η επαγγελματική αριστεία είναι μία διαδρομή και όχι τα πιστοποιητικά που αποκτήθηκαν, (4) οι ευκαιρίες της επαγγελματικής μάθησης και της βελτιωμένης πρακτικής είναι απεριόριστες, (5) οι γνώσεις των μαθητών, η επαγγελματική ανάπτυξη και ο σκοπός του σχολείου είναι άρρηκτα συνδεδεμένα, (6) η επαγγελματική ανάπτυξη έχει στο κέντρο της τους ανθρώπους και όχι τα προγράμματα (Bredeson, 2002).

Σύμφωνα με την Desimone (2009) τα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ανάπτυξης που συντελούν στην αύξηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και στην πρόοδο της πρακτικής τους, συνεπώς και στα επιτυχημένα αποτελέσματα των μαθη-

τών, είναι: (1) το περιεχόμενο που διδάσκονται οι εκπαιδευτικοί να σχετίζεται με τις διδακτικές πρακτικές που καλούνται να εφαρμόσουν, (2) οι δράσεις ενεργούς μάθησης, όπως η παρατήρηση άλλων δασκάλων ή του εαυτού τους από κάποιον συνάδελφο και στη συνέχεια η ανατροφοδότηση και η συζήτηση, εν αντιθέσει με μία παθητική ακρόαση διάλεξης, (3) η συνάφεια της πρακτικής με τις γνώσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, (4) η διάρκεια να είναι επαρκής, (5) η συλλογική συμμετοχή εκπαιδευτικών από το ίδιο σχολείο ή την ίδια περιοχή ώστε να υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ τους.

Συνοψίζοντας, έπειτα από μια ενδεικτική αναφορά των ορισμών που υπάρχουν στη βιβλιογραφία για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποδεικνύεται πόσο σημαντική είναι αυτή για την πορεία της επαγγελματικής δραστηριότητας. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών διευρύνει τον τρόπο σκέψης, τους δίνει την δυνατότητα και την ευελιξία να αποφασίσουν ως προς το διδακτικό περιεχόμενο, τις μαθησιακές δραστηριότητες και τις παιδαγωγικές που θα υλοποιήσουν. Όταν ο εκπαιδευτικός εξελίσσεται και παράλληλα εξελίσσει και τους μαθητές του ενισχύεται η αυτοπεποίθηση του, η δημιουργικότητά του, η αποδοτικότητά του και αυξάνεται η ικανοποίησή του.

Το πιο σημαντικό όμως από όλα είναι πως καθώς η εκπαιδευτική διαδικασία είναι ένα ντόμινο με εναρκτήριο «πιόνι» τον εκπαιδευτικό, και καθώς όπως είναι κοινά αποδεκτό οι μαθητές είναι ακόλουθοι του εκπαιδευτικού, το ντόμινο είτε θα πέσει απλά από μια τυπική διεξαγωγή του μαθήματος, είτε θα μείνει σταθερό από ένα στάσιμο μάθημα, είτε θα πέσει με εντυπωσιακό τρόπο παίρνοντας μαζί του τις γνώσεις και τις συμπεριφορές που μεταδίδει ο εκπαιδευτικός. Κύριο μέλημα λοιπόν είναι με την επαγγελματική ανάπτυξη οι εκπαιδευτικοί να φτιάχνουν το δικό τους όμορφο και διαφορετικό ντόμινο με σκοπό τη μετάδοση πληροφοριών.

1.3 Οι φάσεις ανάπτυξης των εκπαιδευτικών

«Ο Bolam (1990) εντόπισε πέντε στάδια στην εργασία: το προπαρασκευαστικό στάδιο, το στάδιο του διορισμού, το στάδιο της επίσημης ένταξης, το στάδιο εντός της υπηρεσίας, (δηλαδή 3-5 χρόνια, 6-10 χρόνια, 11 χρόνια διορισμού) και το μεταβατικό στάδιο (δηλαδή την προαγωγή ενασχόληση για τη συνταξιοδότηση). Μας υπενθυμίζει ότι οι ανάγκες των ατόμων υπάρχουν ανάλογα με αυτούς και άλλους παράγοντες όπως η ηλικία, το φύλο, το είδος του σχολείου» (Day, 2003).

Οι Kremer – Hayon και Fessler (1991) εντόπισαν εννέα στάδια του κύκλου της σταδιοδρομίας: πριν από την υπηρεσία, επίσημη ένταξη, το στάδιο της αποδοτικότητας το στάδιο της δημιουργίας, το στάδιο του ενθουσιασμού και της ανάπτυξης, τη διάψευση της καριέρα, τη σταθερότητα και στασιμότητα, το καταλάγιασμα της καριέρας την έξοδο από το επάγγελμα (Day, 2003).

«Ο Huberman (1995) ανέπτυξε ένα εμπειρικό σχηματικό μοντέλο του κύκλου της σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών. Τα διαδοχικά στάδια αυτά είναι:

1. Είσοδος στο επάγγελμα :Επιβίωση και Ανακάλυψη (1-3 χρόνια διδασκαλίας)
2. Σταθεροποίηση (4-6 χρόνια διδασκαλίας)
3. Πειραματισμός/Διαφοροποίηση – Ανασκόπηση/Ερευνα (7-18 χρόνια διδασκαλίας)
4. Γαλήνη – Συντηρητισμός (19-30 χρόνια διδασκαλίας)
5. Αποδέσμευση γαλήνια ή Αποδέσμευση πικρή (31-40 χρόνια διδασκαλίας)»
(Λασκαράκης, 2012).

Ο Ξωχέλλης(2006) αναφέρει πως υπάρχουν τρεις κύκλοι κατά τη διάρκεια της πορείας του εκπαιδευτικού:

1. Της επιβίωσης (κατά τη διάρκεια του πρώτου χρόνου υπηρεσίας)
2. Της προσαρμογής (που κρατά τέσσερα χρόνια)
3. Της ωριμότητας (που ξεκινά από το πέμπτο έτος και έπειτα).

«Η Παπαναούμ (2005) αναφέρει τέσσερις κρίσιμες φάσεις στη πορεία των εκπαιδευτικών :

- Πρώτη φάση: ο προσανατολισμός στο επάγγελμα που σχετίζεται με τους όρους εργασίας, της εξέλιξης, το καθορισμό μισθών και με τη προσωπική ανάπτυξη.
- Δεύτερη φάση: η προετοιμασία στο επάγγελμα που αφορά την οργάνωση και το πρόγραμμα σπουδών και την ποιότητα της επαγγελματικής μάθησης.
- Τρίτη φάση: η είσοδος στο επάγγελμα που σχετίζεται με την επιλογή την πιστοποίησης και την τοποθέτησης από την πολιτεία και με την επαγγελματική επάρκεια.
- Τέταρτη φάση: η σταδιοδρομία στο επάγγελμα, η οποία αφορά τις παρεμβάσεις της πολιτείας στις προοπτικές εξέλιξης, στις συνθήκες εργασίας, στην επιμόρφωση, στην ενδοσχολική επιμόρφωση, στις άτυπες μορφές συνεργατικής μάθησης και στην αυτομόρφωση που επηρεάζουν την ποιότητα της επαγγελματικής μάθησης από πλευράς προσωπικής ανάπτυξης» (Λασκαράκης, 2012).

Μια άλλη οπτική για τις φάσεις εξέλιξης των εκπαιδευτικών είναι αυτή του Ματσαγκούρα (2005) που θεωρεί πως συσχετίζονται με τις φάσεις εξέλιξης του «εγώ» και της προσωπικότητας. Ενδεικτικά αναφέρει:

- Τη φάση της προσαρμογής(1-3 χρόνια)
- Τη φάση της ένταξης(4-6 χρόνια)
- Τη φάση του πειραματισμού (7-11 χρόνια)
- Τη φάση της επαγγελματικής κρίσης (12-19 χρόνια)
- Τη φάση της επαγγελματικής ωριμότητας (20-30 χρόνια)
- Τη φάση της επαγγελματικής αποστασιοποίησης (31-35 χρόνια).

Σύμφωνα με τη Ντούρου (2014) η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι μια διαδικασία που διαρκεί πολλά χρόνια, εξελίσσεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του και μπορεί να χωριστεί σε τέσσερις περιόδους.

1. Σχολική ηλικία μέχρι το διορισμό:

Όταν ο μελλοντικός εκπαιδευτικός εισέρχεται στο χώρο του σχολείου με την ιδιότητα του μαθητή, πραγματοποιεί την πρώτη του επαφή με το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Σε αυτό το σημείο θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι αρχίζει η άτυπη μαθητεία στο επάγγελμα, διότι το άτομο, το οποίο πρόκειται στο μέλλον να γίνει εκπαιδευτικός, έρχεται σε επαφή με πρότυπα, αντιλήψεις και συμπεριφορές που αφορούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Ο μελλοντικός εκπαιδευτικός, ως μαθητής, για 12-14 χρόνια συνθέτει στο μυαλό του τις βασικές εικόνες για την Εκπαίδευση και με τις συγκεκριμένες εικόνες μεταβαίνει στον χώρο του Πανεπιστημίου, ώστε να λάβει τη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, η οποία θα τον προετοιμάσει, παρέχοντάς του επιστημονικές και ψυχοπαιδαγωγικές γνώσεις και μεριμνώντας σχετικά με την πρακτική του άσκηση.

2. Επαγγελματική ενσωμάτωση

Η περίοδος των πρώτων χρόνων του εκπαιδευτικού στο σχολείο (2-3 χρόνια) είναι καθοριστική, διότι ο εκπαιδευτικός καλείται για πρώτη φορά να εφαρμόσει στην πράξη όλα όσα έμαθε προηγουμένως και να ανταποκριθεί στον νέο του ρόλο, για τον οποίο προετοιμάστηκε όλα τα προηγούμενα χρόνια. Η συγκεκριμένη περίοδος αποτελεί δηλαδή ένα μεταβατικό στάδιο στην πορεία του εκπαιδευτικού. Ένα οργανωμένο σύστημα υποδοχής νεοδιόριστων εκπαιδευτικών κρίνεται απαραίτητο, προκειμένου να στηριχτούν οι νέοι εκπαιδευτικοί και να αντιμετωπιστούν τυχόν δυσκολίες και προβλήματα που ενδεχομένως προκύψουν λόγω της απειρίας τους.

3. Υπόλοιπη θητεία μέχρι την αφυπηρέτηση

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια όλης αυτής της πορείας. Η σημαντικότητα της επιμόρφωσης στη διάρκεια της θητείας του εκπαιδευτικού έγκειται στο ότι αυτή θα τον βοηθήσει σημαντικά να ανταποκριθεί στο εκπαιδευτικό του έργο στα πλαίσια του σχολείου και στο ότι θα αναπτυχθεί ο ίδιος σε επιστημονικό, επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο.

4. Προσωπική ανάπτυξη και πορεία αυτογνωσίας

Η κατάκτηση της αυτογνωσίας δεν είναι κάτι, το οποίο επιτυγχάνεται εύκολα και σε σύντομο χρονικό διάστημα, καθώς ο άνθρωπος διανύει ολόκληρη τη ζωή του μέσα σε μια συνεχή διαδικασία προσωπικής ανάπτυξης, προκειμένου να την επιτύχει. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, σε ένα μεγάλο μέρος της πορείας αυτής, η προσωπική και η επαγγελματική ανάπτυξη πορεύονται ταυτόχρονα και τροφοδοτούν η μία την άλλη. Αξίζει να σημειωθεί ότι το κατά πόσο ένας εκπαιδευτικός επιτυγχάνει την αυτογνωσία στα διαφορετικά στάδια της προσωπικής του ανάπτυξης, επηρεάζει σημαντικά τη διδασκαλία του. Ο ρόλος που παίζουν η προσωπική ανάπτυξη και η πορεία προς την αυτογνωσία είναι καθοριστικός για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

1.4 Ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών

Αναγκαία θεωρείται η αναφορά στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών και η αποσαφήνιση του όρου. Πολλοί οι ορισμοί, και πολλές αλλαγές με το πέρασμα του χρόνου. Δεν θα γίνει ιστορική αναδρομή του όρου αλλά θα αναφερθούν ορισμοί που έχουν δοθεί τα τελευταία χρόνια.

«Στη διαδικασία προσέγγισης του επαγγελματισμού του εκπαιδευτικού συχνά ξεπροβάλλουν δυσκολίες, που λειτουργούν ανασταλτικά και δυσχεραίνουν το χαρακτηρισμό της εκπαίδευσης ως επάγγελμα» (Whitty, 2008). «Πολλές φορές μελετάται και αναφέρεται η εκπαίδευση σε σύγκριση με άλλα επαγγέλματα (γιατρός, δικηγόρος) τα οποία έχουν κατοχυρώσει τον επαγγελματισμό τους και η σύγκριση αυτή οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η εκπαίδευση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ημι-επάγγελμα και όχι ως ένα πλήρες επάγγελμα. Πολλά μέρη του κοινωνικού συνόλου θεωρούν πως έχουν επαφή με το εκπαιδευτικό έργο επειδή έχουν φοιτήσει στο σχολείο» (Ξωχέλλης, 2006).

Οι εκπαιδευτικοί είναι μια επαγγελματική ομάδα που διεκδικεί τον επαγγελματισμό της, παρουσιάζει μία σύνθεση γνωρισμάτων, τα οποία λειτουργούν ανασταλτικά προς την ικανοποίηση ενός τέτοιου στόχου. Τα επαγγελματικά αυτά χαρακτηριστικά αφορούν στο μεγάλο μέγεθος της επαγγελματικής ομάδας, τα υψηλά ποσοστά γυναικείου πληθυσμού και το μικρό βαθμό αυτονομίας που κατέχει ως ομάδα (Leggatt, 1970).

«Η εργασιακή αυτονομία, η αύξηση των χρηματικών απολαβών, η ενίσχυση του επαγγελματικού γοήτρου και η βελτίωση των προτύπων εκπαίδευσης συνιστούν εδώ και αρκετές δεκαετίες το πλαίσιο των συλλογικών και ατομικών διεκδικήσεων και αγώνων των εκπαιδευτικών» (Hargreaves & Goodson, 1996).

Μέσα σε ένα βασικό πλαίσιο ο «επαγγελματίας» εκπαιδευτικός αναφέρεται στο καθεστώς εκείνου του ατόμου που πληρώνεται για να διδάξει. Παράλληλα υπάρχει πληθώρα ερμηνειών που τον σχετίζουν με αυτόν που αντιπροσωπεύει την καλύτερη εκδοχή του επαγγέλματος και καθορίζει τα υψηλότερα εργασιακά πρότυπα αναφορικά με τη γνώση, τις δεξιότητες και τις αξίες στην εκπαίδευση (Tichenor & Tichenor, 2005).

«Οι προσαρμοσμένες στη σημερινή πραγματικότητα παραδοχές επιβάλλουν στον επαγγελματία εκπαιδευτικό να επιδεικνύει αδιάκοπα και τις ανάλογες συμπεριφορές. Τέτοιου είδους συμπεριφορές είναι αρχικά η δέσμευση του επαγγελματία εκπαιδευτικού στους μαθητές αλλά και στο διδακτικό έργο, η οποία επιτυγχάνεται στην ουσία με την ύπαρξη υψηλών ηθικών αξιών, όπως είναι η συνέπεια αλλά και η παροχή βοήθειας στους μαθητές ακόμα και κατά τη διάρκεια προσωπικού ελεύθερου χρόνου. Επιπλέον, οι σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων αποτελούν αναπόσπαστο στοιχείο του επαγγελματισμού των εκπαιδευτικών και αυτές προϋποθέτουν τον σεβασμό απέναντι στην επαγγελματική εμπειρία του άλλου, αλληλεπίδραση και συνεργασία καθώς και βοήθεια και φιλικότητα ως προς τον συνάδελφο δάσκαλο» (Tschannen-Moran, 2009).

«Ο επαγγελματισμός ως κατάσταση, στην περίπτωση του εκπαιδευτικού αναλογίζεται από την επιστημονική κοινότητα ως ζητούμενο, ως κάτι που πρέπει να επιτευχθεί» (Dewey, 1980). «Η αναγνώριση του εκπαιδευτικού επαγγελματισμού ως όρου φαίνεται πως εμπίπτει σε πλήθος από ανασταλτικούς παράγοντες που δυσχεραίνουν την αποδοχή του. Η βάση του προβληματισμού φαίνεται να εκκινεί από την αμφισβήτηση για το βαθμό στον οποίο η ίδια η εκπαιδευτική διδασκαλία πληροί τα γνωρίσματα που συνιστούν ένα επάγγελμα» (Demirkasimoglu, 2010). «Παράλληλα, επισημαίνεται η σημαντικότητα τριών

επίσης ουσιαστικών και αλληλοεξαρτώμενων στοιχείων που συνιστούν τον επαγγελματισμό του εκπαιδευτικού: α) τη γνώση, β) την υπευθυνότητα και γ) την αυτονομία» (Leaton-Gray & Whitty, 2010).

Ο Μαυρογιώργος (1996), αναφερόμενος στον επαγγελματισμό κάνει λόγο για μια συνεχή συμμετοχή σε επιμορφωτικές διαδικασίες ώστε οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να κάνουν συνειδητές επιλογές μέσα από τη συνεξέταση των αφετηριών, των σκοπών αλλά και των επιπτώσεων της εκπαιδευτικής τους πρακτικής. Ανάλογα, η Παπαναούμ (2003) ορίζει ως επαγγελματισμό την ικανότητα του εκπαιδευτικού να εντάσσει τη διδασκαλία του σε ένα ευρύτερο πλαίσιο και να ενδιαφέρεται για τρέχουσες εξελίξεις των επιστημών της αγωγής.

«Ο Lawrence Stenhouse (1975) προσεγγίζοντας τον επαγγελματισμό αναφέρεται στη δυνατότητα αυτόνομης επαγγελματικής ανάπτυξης μέσω συστηματικής ατομικής μελέτης, μέσω της μελέτης του έργου άλλων εκπαιδευτικών και μέσω της αμφισβήτησης και της δοκιμασίας διαφόρων ιδεών με ερευνητικές διαδικασίες εντός της τάξης» (Day, 2003). «Κεντρική θέση στην επίδειξη επαγγελματισμού στην εκπαίδευση κατέχει η ικανότητα του εκπαιδευτικού να ενισχύει τη μαθησιακή συμπεριφορά των μαθητών καθώς και την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία» (Ifanti & Fotopoulou, 2011).

«Ο επαγγελματισμός είναι μια διαδικασία που σχετίζεται με τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να ενισχύσουν την ποιότητα και τον χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ειδικότερα, γίνεται αναφορά στην ανάληψη μεγαλύτερης ευθύνης από τους εκπαιδευτικούς για τον καθορισμό της φύσης και του περιεχομένου του έργου τους» (Hargreaves & Goodson, 1996).

«Η Sachs εντοπίζει βασικές αξίες που συνιστούν τα θεμέλια μιας αποτελεσματικής και υπεύθυνης προσέγγισης του επαγγελματισμού.

1. *Μάθηση*, την οποία να ασκούν και εκπαιδευτικοί ατομικά, καθώς και με τους συναδέλφους και με τους μαθητές του.
2. *Συμμετοχή*, στην οποία οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους εαυτούς τους ως ενεργούς φορείς του δικού τους επαγγελματικού κόσμου.
3. *Συνεργατικότητα*, στην οποία η συναδελφικότητα να ασκείται στο πλαίσιο, αλλά και μεταξύ της εσωτερικής και της εξωτερικής κοινότητας.

4. *Συνεργασία*, μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν κοινή γλώσσα και τεχνολογία για την τεκμηρίωση της πρακτικής τους και των αποτελεσμάτων της, καθώς και για τη σχετική με αυτά συζήτηση.
5. *Δραστηριοποίηση*, με την οποία οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται δημόσια με ζητήματα που σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα με την εκπαίδευση και το σχολείο ως μέρος των ηθικών τους στόχων» (Sachs, 1997).

Σύμφωνα λοιπόν με τα ανωτέρω αλλά και με τη σχετική βιβλιογραφία που υπάρχει για τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών αξίζει να κλείσει αυτό το κεφάλαιο με μια έρευνα που εκπονήθηκε στην Αγγλία σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον επαγγελματισμό τους. Οι εκπαιδευτικοί έκαναν ένα πολύ καλό διαχωρισμό που έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Άλλο το «να είσαι επαγγελματίας...» και άλλο το «να φέρεσαι σαν επαγγελματίας...». (Day, 2003). Η διαφορά είναι τεράστια και κάπου εδώ έρχεται η γνώστη ελληνική λέξη που δε μεταφράζεται σε άλλες γλώσσες. Η λέξη «φιλότιμο», ένας εκπαιδευτικός χωρίς φιλότιμο είναι ένα όπλο χωρίς σφαίρες, κάνει απλά φασαρία χωρίς αποτέλεσμα.

Κεφάλαιο 2: Επαγγελματική ανάπτυξη – Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

2.1 Συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη

Σε αυτό το σημείο το ενδιαφέρον θα εστιαστεί στην αναγκαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, όπως έχει προαναφερθεί η συνεχιζόμενη επαγγελματική ανάπτυξη δε θα πρέπει να είναι θέμα επιλογής, και να εξελίσσονται μόνο όσοι επιθυμούν. Θα έπρεπε να είναι αυτονόητο, πως ο εκπαιδευτικός κάθε μέρα πρέπει να μαθαίνει κάτι καινούριο. Εάν ξεχνάς να είσαι δέκτης πληροφοριών και να μαθαίνεις ξεχνάς και να διδάσκεις αλλά και να δίνεις το καλό παράδειγμα στους μαθητές σου. Άλλωστε είναι κοινά αποδεκτό πως τα παιδιά μιμούνται συμπεριφορές.

Ο Ματσαγγούρας(1999) αναφέρει πως δεν είναι λίγοι αυτοί που υποστηρίζουν ότι είναι αρκετά δύσκολο το να διαχωρίσει κανείς την επαγγελματική από την προσωπική ανάπτυξη, διότι αυτές συμβαδίζουν και αλληλοπροσδιορίζονται (Βασιλόπουλος, 2018). Η Kwakman (2003) υποστηρίζει πως ένας από τους παράγοντες συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις δραστηριότητες μάθησης είναι ότι επικαιροποιούν τις γνώσεις τους και το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής τους πράξης. Σημαντικό κομμάτι επίσης, αποτελεί η ανατροφοδότηση, ο πειραματισμός, η καινοτομία και ο διαμοιρασμός της γνώσης (Caena, 2011).

«Οι (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 2002 ·Χατζηπαναγιώτου, 2001) αναφέρουν πως η διαρκώς μεταβαλλόμενη φύση του σχολείου σε εθνικό, ευρωπαϊκό, διεθνές επίπεδο συνεπάγεται συνεχείς μεταβολές του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, καθιστά επιβεβλημένη την ανάγκη της διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών προκειμένου το εκπαιδευτικό σύστημα να είναι σύμφωνο με τις πολιτιστικές και κοινωνικές απαιτήσεις της σύγχρονης μεταβιομηχανικής εποχής και οι εκπαιδευτικοί να κατανοούν τον πολυσύνθετο επαγγελματικό τους ρόλο. Επισημάνουν επίσης πως το πρωταρχικό αξίωμα της δια βίου μόρφωσης είναι: κάθε άτομο σε όλη τη διάρκεια της ζωής του έχει κάθε δικαίωμα να μαθαίνει και να αναπτύσσεται σφαιρικά ως προσωπικότητα. Στα πλαίσια αυτού, ο εκπαιδευτικός καλείται να επιτελέσει έναν νέο πολυδιάστατο ρόλο αντιμετωπίζοντας νέες προκλήσεις» (Χάδου, 2016).

Η Χατζηπαναγιώτου, (2001) υποστηρίζει πως ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζεται ως δια βίου εκπαιδευόμενος και αναστοχαζόμενος επαγγελματίας που εισέρχεται στο επάγγελμα με συγκεκριμένη βασική γνώση και στη συνέχεια αποκτά νέα γνώση και εμπειρία

βασισμένη στην προϋπάρχουσα. Επομένως, η διαρκής επιμόρφωση είναι ζήτημα που επηρεάζει σημαντικά το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και συνδέεται με την εκπαίδευση, τον επαγγελματικό ρόλο, τις συνθήκες εργασίας, τις προοπτικές σταδιοδρομίας, επαγγελματικής ανάπτυξης και καταξίωσης (Χάδου, 2016).

Τα χαρακτηριστικά της επαγγελματικής ανάπτυξης που συντελούν στην αύξηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και στην πρόοδο της πρακτικής τους, συνεπώς και στα επιτυχημένα αποτελέσματα των μαθητών, είναι:

1. Το περιεχόμενο που διδάσκονται οι εκπαιδευτικοί να σχετίζεται με τις διδακτικές πρακτικές που καλούνται να εφαρμόσουν.
2. Οι δράσεις ενεργούς μάθησης, όπως η παρατήρηση άλλων δασκάλων ή του εαυτού τους από κάποιον συνάδελφο και στη συνέχεια η ανατροφοδότηση και η συζήτηση, εν αντιθέσει με μία παθητική ακρόαση διάλεξης.
3. Η συνάφεια της πρακτικής με τις γνώσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών.
4. Η διάρκεια να είναι επαρκής.
5. Η συλλογική συμμετοχή εκπαιδευτικών από το ίδιο σχολείο ή την ίδια περιοχή ώστε να υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ του (Desimone, 2009).

Η Desimone (2009) επίσης προτείνει ένα μοντέλο συσχετισμού της επαγγελματικής ανάπτυξης με τη βελτίωση των μαθητικών αποτελεσμάτων. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζει πως οι εκπαιδευτικοί μέσω της αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες και αλλάζουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους. Εφαρμόζοντας όσα έμαθαν στην εκπαιδευτική τους διαδικασία μέσα στην τάξη προάγουν τη βελτίωση στη μάθηση των παιδιών.

Η έρευνα της Darling – Hammond (2000) έδειξε υψηλά θετική συσχέτιση ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών και τα αποτελέσματα των μαθητών. Ο Barth (1990) υποστηρίζει πως τίποτα δεν επιδρά περισσότερο στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών, της αυτοπεποίθησής τους και της συμπεριφοράς τους μέσα στην τάξη, από την επαγγελματική ανάπτυξη των δασκάλων.

Σε μια εποχή που χαρακτηρίζεται από πληθώρα γνώσεων και ταχύτατη διάδοση της πληροφορίας, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να καλλιεργήσουν ένα διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας πέρα από την απλή μετάδοση και αποστήθιση γνώσεων, που δεν εμβαθύνουν στο αντικείμενο. Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να κατευθυνθούν προς ένα στυλ διδασκαλίας, που να εμβαθύνει στο γνωστικό αντικείμενο και να καλλιεργεί την κριτική

σκέψη και τον αναστοχασμό. «Σύμφωνα με τους Garet et al (2001), οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις για το αντικείμενο που διδάσκουν, αλλά και για τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές τους μαθαίνουν. Αυτό το όραμα καλούνται να υλοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί μέσα και έξω από τις σχολικές αίθουσες και είναι δεδομένο πως η βασική απόκτηση του πτυχίου παιδαγωγικής δεν επαρκεί» (Ασλάνογλου, 2019).

Τέλος, εδώ θα τοποθετηθούν οι βασικές αρχές επαγγελματικής ανάπτυξης και συμπεριφοράς σύμφωνα με τη Φωτοπούλου(2013):

1. Οι παιδαγωγοί αποτελούν το μεγαλύτερο κεφάλαιο των προσχολικών κέντρων.
2. Στοχεύουν στο να εμφυσήσουν στα παιδιά τη διάθεση για συνεχιζόμενη μάθηση.
3. Η επαγγελματική τους ανάπτυξη επιβάλλεται λόγω των αλλαγών και των απαιτήσεων για ανανέωση των γνώσεων, δεξιοτήτων και οραμάτων τους για καλό παιδαγωγικό έργο.
4. Η μάθηση μόνο μέσω της εμπειρίας δεν αρκεί.
5. Ο αναστοχασμός του έργου τους είναι πολυπαραγοντικός, σχετίζεται με την προσωπική τους ιστορία, την εξέλιξή τους, το περιβάλλον του προσχολικού κέντρου, και του ευρύτερου κοινωνικού και πολιτικού πλαισίου της εργασίας τους.
6. Η παιδαγωγική πρακτική σ' ένα πολυσύνθετο σύνολο παιδιών απαιτεί μια σύνθεση νου και καρδιάς.
7. Η προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη δεν διαχωρίζεται από την προσωπική τους ταυτότητα.
8. Οι παιδαγωγοί δεν αναπτύσσονται παθητικά, μόνο ενεργητικά. Εμπλέκονται στις αποφάσεις εφαρμογής του παιδαγωγικού έργου.
9. Η ανάπτυξη του προσχολικού κέντρου προϋποθέτει την ανάπτυξη των παιδαγωγών.
10. Ο σχεδιασμός της ανάπτυξης είναι ευθύνη των παιδαγωγών, των προσχολικών κέντρων και των πολιτικών αρχών (Φωτοπούλου, 2013).

2.2 Ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση και κατάρτιση

«Η ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση και κατάρτιση ορίζεται ως ένα προσχεδιασμένο γεγονός, σειρά γεγονότων ή διευρυμένο πρόγραμμα πιστοποιημένης ή μη πιστοποιημένης μάθησης. Στόχος της είναι να παρέχει εντατική μάθηση σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και

παρότι, μπορεί να έχει σχεδιαστεί από κοινού, συνήθως έχει καθορισμένο ηγέτη (ή ηγέτες), που ο ρόλος του είναι μόνο να διευκολύνει, αλλά και να υποκινήσει ενεργά τη μάθηση» (Day, 2003).

«Η ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών σε σχέση με το στάδιο το οποίο βρίσκονται από πλευράς εμπειριών, ανάπτυξης της καριέρας, απαιτήσεων από το σύστημα ή κύκλου της δια βίου μάθησης. Είναι πολύ πιθανό να επιτύχει την επιτάχυνση της ανάπτυξης, είτε αυτή η ανάπτυξη είναι προσθετική (βοηθά, δηλαδή, τους εκπαιδευτικούς να κάνουν ένα βήμα παρακάτω όσον αφορά τις γνώσεις, τις δεξιότητες και την κατανόηση) είτε είναι μετασχηματιστική (οδηγεί δηλαδή, σε μεγάλες αλλαγές των πεποιθήσεων, των γνώσεων, των δεξιοτήτων ή του τρόπου αντίληψης» (Day, 2003).

Η Day (2003) εντοπίζει δέκα στόχους που απευθύνονται στις ηθικές, κοινωνικές, και λειτουργικές υπευθυνότητες των εκπαιδευτικών και μπορούν να εφαρμοστούν στην ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση.

1. Συνεχιζόμενη ανάπτυξη και προσαρμογή του διδακτικού αντικείμενου και των παιδαγωγικών γνώσεων των εκπαιδευτικών.
2. Διαρκής μάθηση από εμπειρίες, στοχασμό και θεωρητικό προβληματισμό πάνω στην καλύτερη δυνατή κάλυψη των ατομικών και συλλογικών αναγκών των μαθητών.
3. Διαρκής μάθηση μέσω της αμοιβαίας παρατήρησης και των συζητήσεων με συναδέλφους.
4. Συνεχιζόμενη ανάπτυξη της ικανότητας συμβολής στον επαγγελματικό κύκλο ζωής του σχολείου.
5. Συνεχιζόμενη ανάπτυξη της δυνατότητας αλληλεπίδρασης με τους πελάτες και τα ενδιαφερόμενα μέρη, τόσο ως εκπαιδευτικός μιας τάξης, όσο και εκ μέρους του συνόλου του σχολείου.
6. Συνεχιζόμενη εξειδίκευση σε σχετικά σύγχρονα αντικείμενα και διαρκής ανάπτυξης μεθόδων, ώστε αυτά να καθίστανται προσιτά στους μαθητές.
7. Διαρκής συλλογή στοιχείων σχετικών με πολιτικές και πρακτικές σε άλλα σχολεία.
8. Διαρκής πρόσβαση σε νέους τρόπους σκέψης πάνω στην εκπαίδευση, σχετικών με τη βελτίωση της ποιότητας του σχολείου.

9. Συνεχιζόμενη απόκτηση γνώσεων σχετικών με τη μεταβαλλόμενη κοινωνία, τόσο για λόγους υποστήριξης της καλής επικοινωνίας με τους μαθητές και άλλα ενδιαφερόμενα μέρη, όσο και ως βάση για την αναθεώρηση των προτεραιοτήτων του προγράμματος διδασκαλίας.
10. Η ανάγκη συγκέντρωσης σχετικών πληροφοριών και εφαρμογής των αποφάσεων εξωτερικών διαμορφωτών πολιτικής που έχουν εξουσία στα σχολεία.

2.3 Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Επιμόρφωση είναι οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα στην οποία συμμετέχει ο εκπαιδευτικός, μετά την ένταξή του στο επάγγελμα. (Παπαναούμ, 2008). Επιμόρφωση είναι το σύνολο των δραστηριοτήτων και διαδικασιών που συνδέονται με τη σύλληψη, το σχεδιασμό και την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων, που έχουν ως πρωταρχικό σκοπό τη βελτίωση, την αναβάθμιση και την περαιτέρω ανάπτυξη των ακαδημαϊκών – θεωρητικών ή πρακτικών, επαγγελματικών και προσωπικών ενδιαφερόντων, ικανοτήτων γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, κατά τη διάρκεια της θητείας τους (Μαυρογιώργος, 1999α). Εναλλακτικά, ο Κωτσίκης (2003) την προσδιορίζει ως την εξωσχολική ή μετασχολική μόρφωση των ενηλίκων, για τη συμπλήρωση των κενών της εκπαίδευσης τους σε νέες εξελίξεις και τάσεις της ανθρώπινης δημιουργίας, με σκοπό τη βελτίωση της ατομικής, οικογενειακής και κοινωνικής διαβίωσης και συμπεριφοράς, καθώς και της επαγγελματικής τους απασχόλησης (Κωτσίκης, 2003).

«Η επιμόρφωση μπορεί να είναι οργανωμένη (π.χ. περιοδική, εισαγωγική, ταχύρρυθμη, ενδοσχολική) και να έχει τυπική μορφή. Επίσης, μπορεί να χαρακτηριστεί ως μη τυπική και ως άτυπη μορφή. Ως επιμόρφωση, εννοούνται όλες οι μαθησιακές δραστηριότητες με τις οποίες μπορεί ο εκπαιδευτικός να ασχοληθεί ή να συμμετάσχει, ώστε να έχουν ως αποτέλεσμα την επαγγελματική του ανάπτυξη» (Σοφού & Διερωνίτου, 2015). Ο Ξωχέλλης (2006), δίνει μια εξελικτική διάσταση στην πορεία του/της εκπαιδευτικού (επαγγελματικής και προσωπικής). Πιο συγκεκριμένα, τη διακρίνει σε φάσεις: α) στη φάση των βασικών σπουδών, β) στη φάση της επαγγελματικής κοινωνικοποίησης στο περιβάλλον του σχολείου και της τάξης και γ) στη φάση της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, θέτοντας και τη διάσταση της Δια βίου Μάθησης (Ξωχέλλης, 2006).

Η "διαρκής ενημέρωση-επιμόρφωση" επιτυγχάνεται με τη "συνεχιζόμενη εκπαίδευση"-επικαιροποίηση των γνώσεων που αρχικά είχαν αποκτηθεί και επομένως η σύνδεση των δύο αυτών διακριτών εκπαιδευτικών φάσεων αποδίδεται σε μια ενιαία ενότητα τη "δια βίου εκπαίδευση" (αρχική και συνεχιζόμενη) που οδηγεί στη "δια βίου μάθηση" (Βρυνιώτη & Κελπανίδης, 2004) «Σύμφωνα με τους Καραγιάννης κ.α. (2005), η δια βίου μάθηση-επιμόρφωση είναι το σύνολο των μέτρων και των δραστηριοτήτων που υιοθετούνται και εφαρμόζονται με πρωταρχικό ή αποκλειστικό σκοπό τη βελτίωση και παραπέρα ανάπτυξη των ακαδημαϊκών ή πρακτικών και προσωπικών ή επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας τους» (Χάδου, 2016).

Είναι κοινός τόπος στη βιβλιογραφία πως ο εκπαιδευτικός είναι η κινητήριος δύναμη της εκπαιδευτικής αλλαγής και της ανάπτυξης και εδραίωσης αποτελεσματικών σχολείων. Δεν αρκούν οποιεσδήποτε αλλαγές στη σύνταξη των αναλυτικών προγραμμάτων, στην εφαρμογή συστήματος αξιολόγησης, στη συγγραφή νέων σχολικών εγχειριδίων, αν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός δεν είναι κατάλληλα «εξοπλισμένος» με γνώσεις, δεξιότητες και εκπαιδευτικό υλικό, ώστε να εφαρμόσει τις αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι Kuijpers et al (2010) υποστηρίζουν πως ο δάσκαλος είναι ο άνθρωπος – κλειδί που επηρεάζει τις επιδόσεις του μαθητή, συνεπώς τα προγράμματα επιμόρφωσης πρέπει να επικεντρώνονται στην ανάπτυξη της ποιότητας της διδακτικής διαδικασίας. Εφόσον οραματιζόμαστε τη βελτίωση του σχολείου και την ανύψωση του επιπέδου εκπαίδευσης, οφείλουμε να παρέχουμε στους εκπαιδευτικούς ευκαιρίες μάθησης και προσωπικής επαγγελματικής εξέλιξης (Ασλάνογλου, 2019).

«Μέσω της επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να αναπτύξουν δεξιότητες και στάσεις που θα τους καθιστούν ικανούς:

- Να οργανώνουν δυναμικά περιβάλλοντα μάθησης.
- Να αξιοποιούν τις νέες τεχνολογίες στις διαδικασίες μάθησης αλλά και στην καθημερινή επαγγελματική τους πρακτική.
- Να οργανώνουν και να συντονίζουν εργασίες των μαθητών σε ομάδες.
- Να οργανώνουν το σχολικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία τους με βάση τα επίσημα Προγράμματα Σπουδών, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών στο οποίοις κάθε φορά απευθύνονται με έμφαση στον γραμματισμό και τον αριθμητισμό.

- Να συνδέουν το περιεχόμενο του αντικειμένου που διδάσκουν με την ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων στους μαθητές.
- Να συνεργάζονται εποικοδομητικά με γονείς και άλλους κοινωνικούς εταίρους.
- Να συνειδητοποιούν και να είναι σε θέση να αξιοποιούν την πολιτισμική ιδιαιτερότητα του μαθητικού δυναμικού.
- Να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της δια βίου μάθησης.
- Να στηρίζουν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και να τους παρέχουν κίνητρα μάθησης ανάλογα με την περίπτωση» (Π.Ι, 2009).

Από την ευρύτερη σχετική βιβλιογραφία προκύπτουν συγκεκριμένες αρχές μεθόδευσης της επιμόρφωσης, όπως είναι: να λαμβάνονται υπόψη οι γνωστικές προϋποθέσεις των εκπαιδευτικών, να εμπλέκονται στη διδακτική διαδικασία (π.χ. να αξιοποιείται διδακτική εμπειρία τους), να ευνοείται η συνεργατική μάθηση και να συνδέεται η θεωρία με την πράξη με τρόπο αμφίδρομο. Επίσης είναι κρίσιμο να αναφερθεί πως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κατατάσσεται σε τέσσερα είδη: την ενδοσχολική επιμόρφωση, την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση από εξωσχολικούς φορείς, την ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση μέσω δικτύωσης σχολείων και την επιμόρφωση με συμμετοχή σε έρευνες (Παπαναούμ, 2008).

Η ταχύτητα με την οποία η γνώση παράγεται και εξελίσσεται αλλά και η ίδια η ανάγκη του εκπαιδευτικού όχι μόνο να «επιβιώσει» στην αγορά αλλά και για τη προσωπική του εξέλιξη καθιστούν σήμερα την επιμόρφωση αναπόσπαστο μέρος της προσωπικής και επαγγελματικής διαδρομής του σύγχρονου εκπαιδευτικού. Τέλος, «όσον αφορά το ερώτημα 'πότε θεωρείται επιτυχής η επιμόρφωση', μπορεί να πει κανείς ότι είναι επιτυχής όταν προάγει την επαγγελματική γνώση του εκπαιδευτικού, έτσι ώστε να είναι πιο αποτελεσματικός στο έργο του στο σχολείο» (Παπαναούμ, 2008).

Κεφάλαιο 3: Η μάθηση και οι πτυχές της

3.1 Μάθηση -Επαγγελματική μάθηση – Κύκλοι Μάθησης

«Η διαδικασία της μάθησης είναι μια δραστηριότητα που διαδραματίζει ξεχωριστό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί, όπως αντίστοιχα και οι μαθητές, μαθαίνουν μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους σε ουσιαστικές δραστηριότητες καθώς και μέσα από τη συνεργασία τους με άλλους συναδέλφους, όπου κοινοποιούν και μοιράζονται εμπειρίες, γνώσεις και ιδέες, οι οποίες λειτουργούν ανατροφοδοτικά ως προς τους ίδιους και το έργο του» (Φωτοπούλου, 2013).

Η «μάθηση» συνίσταται από τη συνεχιζόμενη δράση και την επίμονη περιέργεια. Το σχολείο που λειτουργεί ως επαγγελματική κοινότητα μάθησης αναγνωρίζει ότι τα μέλη της πρέπει να δεσμεύονται σε συνεχόμενη μελέτη και εκτενή πρακτική που χαρακτηρίζουν ότι ο ίδιος ο οργανισμός έχει δεσμευτεί σε συνεχιζόμενη πρόοδο. Σε μία επαγγελματική κοινότητα μάθησης οι εκπαιδευτικοί καλλιεργούν το περιβάλλον που ενισχύει τη συνεργασία, τη συναισθηματική υποστήριξη, την προσωπική ανάπτυξη καθώς εργάζονται ομαδικά για να πετύχουν αυτό που δεν μπορούν μόνοι τους.

Σύμφωνα με τους Bell & Gilbert (1996) η επαγγελματική μάθηση συντελείται όταν η θεωρία μετουσιώνεται σε εμπειρική πρακτική και μόνο όταν είναι συνεχής και επαναλαμβανόμενη. Οι Knight et al (2007) υποστηρίζουν πως η επαγγελματική μάθηση είναι συστημική, έχει δηλαδή να κάνει με την αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον του και ότι αποτελεί μέρος της επαγγελματικής ανάπτυξης, ως αποτέλεσμα της ανάπτυξης των ικανοτήτων του ατόμου που προκύπτουν από τις κοινωνικές του πρακτικές. Σε αυτό το σύστημα ο εκπαιδευτικός είναι το υποκείμενο που εγείρει με τις διδακτικές του πρακτικές τα καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα στους άλλους, στην προκειμένη περίπτωση στους μαθητές (Ασλάνογλου, 2019).

Οι Joyce & Calhoun (2010) διακρίνουν πέντε κατηγορίες επαγγελματικής μάθησης: (1) ατομική μάθηση, όπως η παρακολούθηση διαδικτυακών μαθημάτων, (2) συνεργατική εργασία που αναγνωρίζεται ως μεντορική, (3) συνεργασία ανάμεσα σε ομάδες εκπαιδευτικών όπως στις κοινότητες μάθησης, (4) επιμορφωτικά σεμινάρια από επίσημους φορείς σχετικά με τις αλλαγές των προγραμμάτων σπουδών και των μεθόδων διδασκαλίας, (5) συνέδρια και συνελεύσεις (Ασλάνογλου, 2019).

Ο Michael Huberman προτείνει τέσσερις, σταδιακά διευρυμένους κύκλους μάθησης.

1. Ο κλειστός ατομικός κύκλος, που ανταποκρίνεται περισσότερο στην προσωπική μάθηση των εκπαιδευτικών στην τάξη.
2. Ο ανοιχτός ατομικός κύκλος, στον οποίο ο εκπαιδευτικός αναζητά βοήθεια από τους συναδέλφους.
3. Ο κλειστός συλλογικός κύκλος, στον οποίο ομάδες εκπαιδευτικών με κοινά ενδιαφέροντα, συναντώνται για να ανταλλάξουν εμπειρίες και να συζητήσουν ζητήματα διδασκαλίας και μάθησης. Το αποτέλεσμα είναι μια ερευνητική κοινότητα εκπαιδευτικών, στην οποία οι εκπαιδευτικοί κινούνται πέρα από τους περιορισμούς της ανάπτυξης που βασίζεται στην προσωπική τους προηγούμενη εμπειρία, κοινοποιώντας της στο πλαίσιο της ομάδας και υποβάλλοντας την σε συναισθηματικά συμμετοχική κριτική.
4. Ο ανοιχτός συλλογικός κύκλος. Αυτός ο κύκλος ανταποκρίνεται στενότερα στις μαθησιακές συνεργασίες και τα δίκτυα που περιλαμβάνουν σημαντικούς άλλους, οι οποίοι μπορεί να μη συμμετέχουν άμεσα στη διδασκαλία μέσα στην τάξη, αλλά μπορεί να κατέχουν μια πληθώρα δεξιοτήτων και προτεινόμενων γνώσεων γύρω από την εκπαίδευση, που μπορεί να είναι συμπληρωματικά της πρακτικής γνώσης που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί (Day, 2003).

Τέλος, αυτό το κεφάλαιο θα κλείσει με το παρακάτω κείμενο που δείχνει τη σημαντικότητα των εννοιών που αναφέραμε ανωτέρω και αποδεικνύει πως όλες αυτές οι έννοιες είναι αλληλοεξαρτώμενες. Ο Haberman (2004) λοιπόν υπογραμμίζει:

«Ο στόχος που αποβλέπει στη δια βίου μάθηση των μαθητών συνιστά μια ρητορική άνευ ουσίας, η οποία ωστόσο αντιστρέφεται αν το σχολείο αποτελεί μια κοινότητα μάθησης εντός της οποίας οι εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν προσωπικό ενδιαφέρον και εμπλοκή σε ουσιαστικές δραστηριότητες μάθησης. Μέσα σε μια σχολική κοινότητα μάθησης οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν δύο διαστάσεις της γνώσης: την επαγγελματική ανάπτυξη και τη μάθηση για χάρη της μάθησης. Η σημαντικότητα της πρώτης διάστασης είναι δεδομένη και αυτονόητη. Σχετικά με τη δεύτερη, επιφυσώντας στους μαθητές την αγάπη για τη μάθηση, αποτελεί τον ασφαλέστερο τρόπο να γίνουν ενεργοποιημένα άτομα ως προς τη μάθηση. Οι μαθητές έχουν ως υπόδειγμα τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, τους εκπαιδευτι-

κούς με ενδιαφέροντα, με διάθεση για μάθηση, που πάντα διαβάζουν κάτι που παρουσιάζει ενδιαφέρον για τους οποίους εκπαιδευτικούς τρέφουν αισθήματα εκτίμησης.» (Haberman, 2004).

3.2 Ατομική και ομαδική μάθηση

Ο Γεώργας, (1999) αναφέρει κάποια πειράματα που έγιναν στο χώρο της Ψυχολογίας που δείχνουν κάτω από ποιες συνθήκες η δυναμική της ομάδας μπορεί να συντείνει σε αποδοτικότερη μάθηση. Αναφέρει πως όσοι έχουν παρακολουθήσει μεταπτυχιακές σπουδές όπου μετείχαν σε σεμινάρια έχουν την εμπειρία της αποδοτικότερης μάθησης που προέρχεται από τη ζωνρή συζήτηση, την ανταλλαγή απόψεων και την αλληλεπίδραση ανάμεσα σε φοιτητές και καθηγητές. Ταυτόχρονα αναφέρεται και η μεγάλη σημασία της ομαδικής ψυχοθεραπείας καθώς άρχισε να φέρνει στην επιφάνεια διαφορετικά φαινόμενα από αυτά τη ατομικής, τα οποία προερχόντουσαν από τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα μέλη της ομάδας. Σε πειράματα που έκανε η Knight ο Jenpes, προκύπτει πως οι ομαδικές εκτιμήσεις είναι πιο ακριβέστερες από τις εκτιμήσεις περισσοτέρων, μεμονωμένων ατόμων.

«Τα περισσότερα πειράματα στο χώρο της ομαδικής μάθησης χρησιμοποιούν τη μεθοδολογία που ωθεί αυτούς που συμμετέχουν στις ομάδες σε αλληλεπίδραση ώστε να βρεθεί η απαιτούμενη λύση. Επομένως, τα μέλη της ομάδας συζητούν μεταξύ τους, συμφωνούν, διαφωνούν και ανταλλάσσουν απόψεις. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, οι γνωστικές διεργασίες των μελών επηρεάζονται από τα διάφορα δυναμικά φαινόμενα που χαρακτηρίζουν τη λειτουργία της ομάδας» (Γεώργας, 1999).

Οι έρευνες του Laughlin αποδεικνύουν κατά επανάληψη την ανώτερη απόδοση της ομάδας, και μάλιστα της συνεργατικής σε σύγκριση με την ανταγωνιστική, στη λύση προβλημάτων. Υποστηρίζει πως η συζήτηση ανάμεσα στα μέλη της ομάδας διευκολύνει τις γνωστικές διεργασίες που οδηγούν στη λύση του προβλήματος. Η συζήτηση διευκολύνει τις νοητικές διεργασίες τόσο στην αναλυτική όσο και στη σύνθετη σκέψη. Η εισαγωγική διεργασία, η εκπόνηση εναλλακτικών υποθέσεων, διευκολύνονται ιδιαίτερα με τη συζήτηση. Επιπλέον, η παρουσία των μελών λειτουργεί ως έλεγχος στις διάφορες προτάσεις, υποθέσεις, στρατηγικές, εναλλακτικές λύσεις, κτλ. Δηλαδή τα μέλη της ομάδας θα κρίνουν και θα απορρίψουν μια πρόταση επειδή θεωρούν ότι είναι λανθασμένη. Το αποτέλεσμα είναι ότι οι ομαδικές θετικές αλληλεπιδράσεις μειώνουν τα λάθη, τις λανθασμένες τακτικές και τις λανθασμένες υποθέσεις (Γεώργας, 1999).

3.3 Συνεργατική μάθηση

«Η συνεργατική μάθηση είναι μια εκπαιδευτική κατάσταση κατά την οποία δυο ή περισσότερα άτομα, μαθαίνουν κάτι ή προσπαθούν να μάθουν κάτι συλλογικά» (Dillenbourg, 1999). Παράλληλα, συνεργατική μάθηση ορίζεται η οργάνωση της τάξης σε μικρές ομάδες με σκοπό τη δημιουργική συνεργασία των εκπαιδευομένων για μεγιστοποίηση της δικής τους μάθησης, καθώς και της μάθησης των άλλων μελών της ομάδας (Johnson, Johnson, & Holubec, 1990). Μέσα από τη συνεργασία επιδιώκονται επωφελή αποτελέσματα τόσο σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο. Δεν υπάρχει ανταγωνιστικότητα μεταξύ των μελών της ομάδας, αφού όλοι έχουν έναν κοινό στόχο, που για να επιτευχθεί οφείλουν να συνεργαστούν αρμονικά. Είναι λοιπόν εμφανές πως απαραίτητη προϋπόθεση για την συνεργατική μάθηση είναι η ύπαρξη της ομάδας. Δε μπορεί κάποιος να μιλήσει για συνεργατική μάθηση χωρίς ομάδα.

Αφού λοιπόν δόθηκε ο ανωτέρω ορισμός σε αυτό το σημείο θα αναφερθούν στα πλεονεκτήματα της συνεργατικής μάθησης προκειμένου να αποδειχθεί πόσο σημαντικό είναι να μαθαίνουν οι εκπαιδευτικοί σε ομάδα. «Οι Κουτσελίνη και Θεοφιλίδης (1998) λοιπόν καταγράφουν τα πλεονεκτήματα της συνεργατικής μάθησης ως εξής:

- Ανάπτυξη αισθημάτων αλληλοβοήθειας, εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας.
- Ανάπτυξη του αισθήματος της θετικής αλληλεξάρτησης, αφού η επιτυχία της ομάδας εξαρτάται από κάθε μέλος και αντίστροφα.
- Καλύτερη χρήση του διδακτικού χρόνου, αφού ελαττώνεται ο ανταγωνισμός και ενισχύεται η συνεργασία.
- Ανάπτυξη του αισθήματος της ανεξαρτησίας από τον εκπαιδευτή, αφού υπάρχει υψηλός βαθμός αυτονομίας.
- Ανάπτυξη της προσωπικής ευθύνης, αφού ο εκπαιδευόμενος επιδιώκει να μάθει ο ίδιος και ελέγχει αν και τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του μαθαίνουν.
- Αύξηση της αυτοπεποίθησης, αφού ο εκπαιδευόμενος αποτελεί ενεργό μέλος της ομάδας
- Αφομοίωση σκέψεων, λύσεων και προτάσεων από όλα τα μέλη της ομάδας λόγω της ηθελημένης ανομοιογένειας.

- Θετικότερη στάση των εκπαιδευομένων απέναντι στη μαθησιακή δραστηριότητα (κίνητρο για μάθηση) αλλά και απέναντι στον εκπαιδευτή» (Κουτσελίνη & Θεοφιλίδης, 1998).

Κεφάλαιο 4: Ο ρόλος της παιδαγωγικής ομάδας στην προσχολική αγωγή

4.1 Ομάδα – συνεργασία. Παιδαγωγική ομάδα και συνεργασία.

Σε αυτό το σημείο θα δοθούν οι ορισμοί των ανωτέρων εννοιών και θα αναφερθούν τα πλεονεκτήματά τους προκειμένου να αποδειχθεί πόσο σημαντικό είναι να υπάρχουν αυτές οι έννοιες όχι μόνο στον εκπαιδευτικό τομέα, ούτε μόνο στο χώρο της προσχολικής αγωγής, αυτές οι έννοιες πρέπει να είναι στη φιλοσοφία αλλά και στην ηθική όλων των ανθρώπων. Ειδικά όσον αφορά την έννοια της ομάδας και της ομαδικότητας είναι κάτι που οι παιδαγωγοί προσπαθούν να μεταφέρουν σε όλα τα παιδιά από τη πρώτη στιγμή της ένταξης τους στον παιδικό σταθμό. Πόσο πιο όμορφος θα ήταν ο κόσμος άραγε εάν όλοι το είχαν μάθει όταν ήταν ακόμα νήπια!

Σύμφωνα με το Μπαμπινιώτη(2002) συνεργασία είναι το να εργάζεται κανείς από κοινού με άλλον ή άλλους για την επίτευξη κοινού στόχου. Ομάδα είναι το σύνολο προσώπων τα οποία τα συνδέει κάτι κοινό και εκλαμβάνονται ως ενιαίο σύνολο. Ο Γεώργας (1999) αναφέρει διάφορους ορισμούς που έχουν δοθεί για την ομάδα. Συνοψίζοντας τους, δίνεται ο κατωτέρω: «Ομάδα είναι ένα δυναμικό σύνολο ατόμων με κάποιο σκοπό, που κάτω από συνθήκες που ευνοούν την ενότητα, εξελίσσεται σε ένα οργανωμένο σύστημα με αλληλοεξαρτώμενους ρόλους, θεσμούς, κοινούς στόχους, αξίες, στάσεις και ομοιογενή συμπεριφορά, που ικανοποιεί τις ανάγκες των μελών» (Γεώργας, 1999).

Τα βασικά χαρακτηριστικά μιας ομάδας είναι:

- Αλληλεπίδραση – αλληλεξάρτηση
- Συνείδηση του να είσαι μέλος
- Παραδοχή και απόδοση ταυτότητας μέλους ομάδας από τρίτους
- Κοινοί θεσμοί, αξίες και στάσεις
- Σύστημα αλληλοεξαρτώμενων ρόλων
- Ταύτιση μελών με το πρότυπο του ιδανικού αρχηγού
- Ικανοποίηση αναγκών
- Κοινοί στόχοι
- Ομοιογενής συμπεριφορά
- Ενότητα, σύμπνοια, συνοχή και λειτουργικότητα (Γεώργας, 1999).

Η κάθε ομάδα που δημιουργείται περνάει από πέντε στάδια μέχρι να σταθεροποιηθεί. Σύμφωνα με τον Carle οι φάσεις εξέλιξης της ομάδας είναι:

- *Η φάση προσανατολισμού:* Οι πρώτες συναντήσεις μια ομάδας. Κάθε μέλος προσπαθεί να κατανοήσει τα ρόλο του και να βρει σημεία επαφής και επικοινωνίας. καλό είναι να υπάρχει διορισμένος ηγέτης.
- *Η φάση σύγκρουσης:* διαφωνίες – συγκρούσεις μεταξύ των μελών. σχηματίζονται υποομάδες με πρόσκαιρους ηγέτες.
- *Η φάση σύνθεσης:* συμφιλίωση, επικοινωνία και στο τέλος συνεργασία. κυριαρχούν τα θετικά συναισθήματα και η ομάδα αρχίζει να αποδίδει.
- *Η φάση απόδοσης:* πλήρη ισορροπία και ομοφωνία. Η ομάδα δεν ασχολείται πλέον με τα εσωτερικά της προβλήματα και στρέφει την προσοχή της στον τελικό στόχο.
- *Η στατική φάση:* μετά από αρκετό χρονικό διάστημα οι ρόλοι, οι θεσμοί και οι σχέσεις έχουν παγιωθεί ανάμεσα στα μέλη. Τα μέλη προστατεύουν την ομάδα, δύσκολα δέχονται καινούρια μέλη και συνήθως αρνούνται καινούριες μεθόδους που διαφέρουν από τις γνωστές. Η Στατική αυτή φάση μπορεί να μειώσει την απόδοση της ομάδας (Γεώργας, 1999).

«Το φαινόμενο που παρατηρείται είναι πως οι περισσότερες ομάδες διαλύονται μετά τη δεύτερη φάση. Οι παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν και να διαλύσουν μια ομάδα είναι η δομή της ομάδας, ο στόχος της, η πίεση από το περιβάλλον, η ακούσια ή εκούσια συμμετοχή και τα χαρακτηριστικά των μελών. Εάν καταφέρει όμως μια ομάδα να φτάσει στο τελικό σημείο δύσκολα διαλύεται. Κύριος στόχος μιας επιτυχημένης ομάδας είναι να λειτουργεί και να αποδίδει έχοντας καταλήξει στην ιδανική φάση ισορροπίας, σύμπνοιας, συνοχής και ενότητας» (Γεώργας, 1999).

Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω στοιχεία που δόθηκαν για μια οποιαδήποτε ομάδα κάπου εδώ θα γίνει αναφορά στην παιδαγωγική ομάδα και στο ρόλο της στην προσχολική αγωγή. **Παιδαγωγική ομάδα** λοιπόν είναι η ομάδα που αποτελείται από παιδαγωγούς και έχει όλα τα χαρακτηριστικά της «κοινής» ομάδας. Αυτό σημαίνει πως έχει και τα πλεονεκτήματα της ομάδας, τις φάσεις εξέλιξης της ομάδας και γενικά ότι έχει να κάνει με την ευρύτερη έννοια.

Μέσα στο χώρο του παιδικού σταθμού όπως είναι γνωστό εργάζονται διάφορες ειδικότητες. Δεν είναι μονάχα οι παιδαγωγοί, είναι η ηγεσία, είναι το βοηθητικό προσωπικό, ο μάγειρας, και διάφορες άλλες ειδικότητες που έρχονται ανά διαστήματα στο χώρο (π.χ. παιδίατρος, ψυχολόγος). Όλοι αυτοί έχουν ένα κοινό στόχο ο οποίος είναι το παιδί και η ολόπλευρη εξέλιξή του για όσο χρονικό διάστημα παραμένει στο χώρο. Η συνεργασία στην προσχολική αγωγή είναι επιτακτική ανάγκη και δε θα έπρεπε να υπάρχει περιθώριο μη συνεργασίας. Η μη συνεργασία μπορεί να είναι μοιραία ακόμα και για την ίδια τη ζωή του παιδιού. (π.χ. μια αλλεργία που να μη γνωρίζει ο μάγειρας).

Βάζοντας στην άκρη όμως όλο το υπόλοιπο προσωπικό που όπως αναφέρθηκε είναι απαραίτητη η σύμπνοια όλων για μια ασφαλή και εποικοδομητική χρονιά, είναι εξίσου σημαντική και απαραίτητη η συνεργασία των παιδαγωγών μέσα στο χώρο. Οι παλιές απόψεις που υπήρχαν όπου η κάθε τάξη λειτουργούσε μεμονωμένα ευτυχώς έχουν αρχίσει να εξαφανίζονται. Οι πόρτες έχουν ανοίξει και μέσα από αυτές τις πόρτες περνάνε και οι ιδέες και οι σκέψεις των συναδέλφων που πια έχεις την τύχη να τις κάνεις δικές σου και να τις εξελίξεις.

4.2 Επιμόρφωση μέσω συνεργασίας

Σε αυτό το κεφάλαιο θα αναφερθούμε σε δυο ερευνητικά προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης που έλαβαν χώρο στην Ελλάδα από αξιότιμους επιστήμονες του χώρου και αποδεικνύουν πως οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής αγωγής επιμορφώνονται όταν συνεργαστούν. Το πρώτο πρόγραμμα ονομάζεται «Synergie» και πρόκειται για μια έρευνα δράσης που έλαβε χώρο σε αρκετούς παιδικούς σταθμούς του νομού Αττικής και διήρκησε περίπου έξι έτη και το δεύτερο πρόγραμμα ονομάζεται «Επαναπροσδιορισμός του ρόλου του βρεφονηπιακού σταθμού μέσα στο πλαίσιο εργαστηριακών αναγκών του Τμήματος Βρεφονηπιοκομίας» που πραγματοποιήθηκε σε δέκα εκπαιδευτικές μονάδες σε συνεργασία με το τμήμα Βρεφονηπιοκομίας και διήρκησε δύο έτη. Για τα συγκεκριμένα προγράμματα τυπώθηκαν σχετικά βιβλία με πλήρη περιγραφή των προγραμμάτων από όλους τους ερευνητές που πήραν μέρος σε αυτά. Τα αποτελέσματα είναι εντυπωσιακά και σχετίζονται άμεσα με το κεντρικό ερώτημα της συγκεκριμένης διπλωματικής. Για αυτό το λόγο παρακάτω θα αναφερθούμε σε σημεία που αναφέρονται στη σχετική βιβλιογραφία.

Όσον αφορά το πρόγραμμα «Synergie» ,διαπιστώνεται πως όταν οι ενήλικες δουλεύουν σε ομάδες επινοούν, οργανώνουν, εφαρμόζουν και αξιολογούν τις παιδαγωγικές

τους πρακτικές. Με την ομαδική εργασία οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταβάλλονται και σταδιακά γίνονται πιο ισορροπημένες καθώς ο καθένας μπορεί να εκφράσει τις προθέσεις του, να παρουσιάσει τις απόψεις του και να τις συγκρίνει με αυτές των άλλων. Η ΕΑΔΑΠ (2003) υποστηρίζει πως οι ενήλικες μαθαίνουν μέσα από ορισμένες διαδικασίες και πως η επιμόρφωση τους πρέπει να συνοψίζεται σε δυο αλληλένδετες μεθόδους, το σχέδιο παιδαγωγικής δράσης και τη ρυθμιστική αυτοαξιολόγηση. Με τη σταδιακή εξέλιξη των επιμορφούμενων στο συγκεκριμένο πρόγραμμα οι παιδαγωγοί εγκαταλείπουν την ατομική δουλειά και εμπλέκονται σε ομαδικές διεργασίες. Απορρίπτουν δασκαλοκεντρικές στάσεις, υιοθετούν παιδοκεντρικά πρότυπα και αποδεικνύεται ότι όλοι οι ενήλικες κάτω από ορισμένες συνθήκες μπορούν να κατακτήσουν νέες γνώσεις, να τροποποιήσουν συμπεριφορές και να εξελιχθούν. Η ομαδική δουλειά και οι συλλογικές διεργασίες εκτός από τη βελτίωση του εργασιακού κλίματος αποδείχθηκαν τα πιο αξιόπιστα μέσα αλληλοεπιμόρφωσης σε όλα τα επίπεδα (ΕΑΔΑΠ, 2003).

Η Αναγνωστοπούλου(2003) επισημαίνει πως μερικοί εκπαιδευτικοί αναζητούν λύσεις μέσα από μια συνεργασία με συναδέλφους. Πρόκειται για τους ανήσυχους παιδαγωγούς που άλλοτε αυθόρμητα και άτυπα επικοινωνούν και ανταλλάσσουν παιδαγωγικές απόψεις ή αναλύουν τους πειραματισμούς τους και άλλοτε συνειδητά και οργανωμένα προσπαθούν μέσα από κινήματα ή δίκτυα να ανανεώσουν τις πρακτικές τους. Επιπρόσθετα τονίζει πως μια διαδικασία ερευνητικού τύπου καθιστά αναγκαίες τις ομαδικές διεργασίες για να μπορούν οι παιδαγωγοί να αναλύουν τις παρατηρήσεις τους, να εμβαθύνουν τις γνώσεις τους, να προσδιορίζουν στόχους και δράσεις, να αξιολογούν το έργο τους, χρειάζονται τη συνεργασία συναδέλφων που έχουν εμπλακεί στις ίδιες διαδικασίες. Με «συμμετρικές» σχέσεις όπου ο κάθε παιδαγωγός αισθάνεται πως έχει το δικαίωμα να εκφράσει τις απόψεις του και να συμμετέχει στο κοινό οικοδόμημα, οι ανταλλαγές αυτές απόψεων επιτρέπουν σε κάθε μέλος της ομάδας να ενσωματώνουν νέες γνώσεις. Έτσι όλοι συμμετέχουν ενεργά, ο καθένας βέβαια με το ρυθμό του και ανάλογα με τις δυνατότητες του, σε μια δυναμική διαδικασία «συνοικοδόμησης» γνώσεων (Αναγνωστοπούλου, 2003).

Οι συνεχείς αλληλεπιδράσεις παιδαγωγικού περιεχομένου βοηθούν τους παιδαγωγούς να οικειοποιούνται ιδέες, τις οποίες δεν τις αντιγράφουν απλά, αλλά τις επεξεργάζονται και τις προσαρμόζουν στο δικό του πλαίσιο λειτουργίας και στους δικούς τους παιδαγωγικούς στόχους. Συχνά δε, θεωρούν την ιδέα μιας καινοτόμου πρακτικής δικιά

τους (Παπαροκοπίου, 2003). Το πρόγραμμα «Supergie» συνέδεσε τη πραγματικότητα με την καθημερινή επαγγελματική πρακτική και εμπνεύστηκε από τις άτυπες αυθόρμητες μορφές επικοινωνίας του προσωπικού, τις οποίες αξιοποίησε για να δημιουργηθούν συνθήκες συνεργασίας και ομαδικής δουλειάς. Διερεύνησε τα μέσα που ευνοούν την ομαδικότητα και τις τεχνικές που εξασφαλίζουν τη διάρκεια της συλλογικής εργασίας και τη συνοχή της ομάδας. Κατέληξε πως κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις μεταβάλλονται οι σχέσεις μεταξύ συναδέλφων, μειώνεται ή εξαφανίζεται το αίσθημα απομόνωσης και κόπωσης του εκπαιδευτικού, και τροφοδοτείται από καινοτόμες προσπάθειες για να αλλάξει η καθημερινή πρακτική. Έτσι η παιδαγωγική ομάδα κάνει ανατροφοδότηση που αυτό συμβάλει στη συνοχή της ομάδας, συνεργάζεται και πραγματοποιεί κοινές δραστηριότητες, και η επικοινωνία που και η αλληλεπίδραση εμπλουτίζει το κοινό έργο (Αναγνωστοπούλου & Παπαροκοπίου, 2003).

Όπως έχει προαναφερθεί και στη περίληψη της συγκεκριμένης εργασίας υιοθετώντας τις θέσεις Piaget, Vygotsky, Wallon και Bruner **το άτομο μαθαίνει συνεχώς μέσα από μια ενεργό συμμετοχή και σε αλληλεπίδραση με άλλα άτομα**. Πρωταρχικό ρόλο λοιπόν στο πρόγραμμα είχε η παιδαγωγική ομάδα και η αξιολόγηση των δράσεων. Διαπιστώθηκε πως οι κοινές συναντήσεις, οι αντιπαραθέσεις, οι διαπραγματεύσεις, το ξεκαθάρισμα των στόχων δημιουργούν μια δυναμική που ευνοεί την διαφάνεια και την έκφραση όλων. Με τις συναντήσεις και τη συνεχή αλληλεπίδραση ρυθμίζουν ξανά τις δράσεις και αναπροσαρμόζονται με τις νέες υποθέσεις που προκύπτουν. Ενισχύεται η αυτοαξιολόγηση και ευνοείται η συνοχή της παιδαγωγική ομάδας δημιουργώντας διαρκώς προϋποθέσεις για μια ερευνητική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η από κοινού παρατήρηση και η ανάλυση της συμπεριφοράς των παιδιών οδηγούν συνεχώς τους εκπαιδευτικούς σε νέα προβλήματα, νέες ιδέες και νέες διαπιστώσεις. Η επαλήθευση και η απόρριψη υποθέσεων συμβάλλει κατά συνέπεια στην αντικειμενοποίηση και κατά προέκταση στην συνοικοδόμηση των γνώσεων. Η ρυθμιστική αυτοαξιολόγηση είναι για την παιδαγωγική ομάδα ένα εργαλείο, που όταν μάθει το χειρισμό, της επιτρέπει να κάνει νέες υποθέσεις, να επαναπροσδιορίζει τους στόχους και τις δράσεις, να προβαίνει σε νέες ρυθμίσεις και πειραματισμούς, να αξιολογεί πάλι και ούτω καθεξής (Αναγνωστοπούλου & Παπαροκοπίου, 2003).

Ο παιδαγωγός χρειάζεται τη συνεργασία ώστε να μη βρίσκεται εκτός των πεπραγμένων, παρατηρείται μια θετική αλληλεπίδραση και οι παιδαγωγοί αποδέχονται απλά και

φυσικά προτάσεις για νέες πρακτικές, δεν στηρίζονται όμως μόνο στην επιστημονική κατάρτιση αλλά στο αποτέλεσμα της συνεργασίας μέσα σε πλαίσιο εκτίμησης και εμπιστοσύνης. Το να εκθέτει το έργο του ο παιδαγωγός και στη συνέχεια να αξιολογείται, να του ασκείται κριτική, να υπάρχει ανάλυση από τους συναδέλφους ακόμα και έπαινος δεν είναι κάτι συνηθισμένο για το σημερινό παιδαγωγό. Η συνεχής επικοινωνία, οι ανταλλαγές απόψεων πάνω σε εμπειρίες και σε εφαρμογές παρατηρήθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος με τη πάροδο του χρόνου. Η παιδαγωγική ομάδα στις συναντήσεις της προσπάθησε να δημιουργήσει κλίμα ανοχής και κατανοητικής αντικειμενικότητας, να απενοχοποιήσει και να διευκολύνει την ελευθερία έκφρασης. Ο παιδαγωγός μπορεί να εργάζεται στο πλαίσιο μιας ομάδας, μπορεί να δημιουργεί κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα και να είναι σε θέση να αναλύει πάνω από τις ανθρώπινες σχέσεις, ξεκινώντας από το σεβασμό προς τα παιδιά, προχωρώντας στη διπολικότητα των σχέσεων με τους γονείς και καταλήγοντας σε μια ανοιχτή σχέση με τον έξω κόσμο, τη ζωή (Σιδηροπούλου, 2003).

Κάποιες φορές παρατηρήθηκε να ξεκινά μια ιδέα από μια τάξη, να γίνεται η επεξεργασία της από παιδαγωγούς και παιδιά και έπειτα από την παρουσίαση στην παιδαγωγική ομάδα, υιοθετείται από κάποιον άλλο παιδαγωγό, ο οποίος ξαναφέρει την ίδια ιδέα υλοποιημένη με λίγο διαφορετικό τρόπο (Ζέρβα, 2003). Είναι εμφανές λοιπόν πως η συνεργασία, τροφοδοτεί, ενισχύει και μέσω αυτής μεταφέρεται η γνώση. Στο πρόγραμμα “Synergie” δεν υπάρχει ο τρόπος επιμόρφωσης σεμιναριακού τύπου αλλά η συμμετοχική και συνεργατική επιμόρφωση που στηρίζεται στην πράξη και στην εμπειρία.

Η στρατηγική του προγράμματος “Synergie” ήταν να ευνοεί την κυκλοφορία της γνώσης, την υιοθέτηση ιδεών και καινοτομιών που προέρχονται από συναδέλφους, θεωρώντας ακόμα και την «απλή αντιγραφή» ήδη ως θετικό στοιχείο, τη δε περαιτέρω επεξεργασία μιας «αντιγραμμένης» πρακτικής ως επιθυμητό αποτέλεσμα. Παρατηρήθηκε πως το αίσθημα της ασφάλειας αυξήθηκε μέσα από τις ομαδικές διεργασίες, επειδή οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να μοιράζονται τις ανησυχίες και τις ευθύνες. Η παιδαγωγική ομάδα είναι ο χώρος που ανταλλάσσονται οι γνώσεις και οι καινοτομίες και βοηθά το κάθε μέλος να μην κρατά τις ιδέες του ζηλότυπα για την προσωπική του προβολή, αλλά να τις μοιράζεται με τους συναδέλφους του, τους οποίους αναγνωρίζει ως παιδαγωγούς που έχουν και αυτοί ενδιαφέρουσες απόψεις. Όλοι έχουν ικανότητες που μπορούν να αξιοποιηθούν αν τους δοθεί η δυνατότητα άρα σε ένα συλλογικό έργο οι ν

ικανότητες των μεν συμπληρώνουν των δε και όλοι θεωρούνται απαραίτητοι (ΕΑΔΑΠ, 2003).

Όσον αφορά το πρόγραμμα «Επαναπροσδιορισμός του ρόλου του βρεφονηπιακού σταθμού μέσα στο πλαίσιο εργαστηριακών αναγκών του Τμήματος Βρεφονηπιοκομίας» ήταν εξίσου θεαματικά τα αποτελέσματα. Στη συγκεκριμένη επιμόρφωση - έρευνα κρίθηκε απαραίτητη η εκπαίδευση σε τεχνικές με βιωματικά εργαστήρια. Συστηματικός στόχος ήταν η λειτουργία της ομάδας, η κατάκτηση εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της, η απενοχοποίηση για συναισθήματα αδυναμίας και εκνευρισμού και η δημιουργία ανθεκτικών σχέσεων και η αποδοχή των ίδιων των παιδαγωγών μεταξύ τους. Η έρευνα – δράση εμπλουτιζόταν από τη μη κατευθυντική εργασία, τη δυναμική σχέση με τη μάθηση, τη προσωπική ανάπτυξη και τη δυναμική των σχέσεων της παιδαγωγικής ομάδας. Το πρόγραμμα στηριζόταν στην αλληλεπίδραση της παιδαγωγικής ομάδας και στα αποτελέσματα, βασικός άξονας αυτής «ο αναστοχασμός». Η εμπειρία του κάθε παιδαγωγού είναι η αφετηρία στην οποία στηρίζει τον επαναπροσδιορισμό του έργου του. Μέσω των καινούριων εμπειριών ο παιδαγωγός αναστοχάζεται και, βλέπει τα νέα δεδομένα με μια άλλη οπτική γωνία και επαναπροσδιορίζεται (Σιδηροπούλου & Τσαούλα, 2008).

Τα αποτελέσματα του συγκεκριμένου προγράμματος καταλήγουν στα εξής. υπήρξαν θετικές επιδράσεις στη διαδικασία μάθησης και στον επαναπροσδιορισμό του παιδαγωγικού ρόλου σε σχέση τόσο με τη μάθηση όσο και με τα ίδια τα παιδιά. Ο παιδικός σταθμός δεν ήταν πια για τους παιδαγωγούς μόνο ο χώρος εργασίας, αλλά και χώρος αγωγής – μάθησης. Με την ομαδική επιμόρφωση των παιδαγωγών στο χώρο τους σημειώθηκαν κοινωνικές ανταλλαγές και επιδράσεις, υιοθετήθηκαν τεχνικές αξιολόγησης, έγιναν διαδικασίες αυτορρύθμισης, γεγονότα που οδηγούν στη βελτίωση της «ποιότητας ζωής» μέσα στο χώρο της εργασίας (Σιδηροπούλου & Τσαούλα, 2008).

Αλληλεπιδραστικές επιρροές στο παιδαγωγικό έργο, ανάπτυξη της κριτικής ικανότητα και δημιουργία κλίματος και αναγνώριση της ικανότητας και της διαφορετικότητας του άλλου είναι κάποια από τα θετικά σημεία που εντοπίστηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα. Έντονο το στοιχείο της ενσυναίσθησης προς τους συναδέλφους καθώς βλέποντας με τα μάτια του άλλου και μπαίνοντας στα παπούτσια του άλλου είναι πιο εύκολη η αποδοχή του. Το πρόγραμμα στηρίχθηκε στην επικοινωνία, τη συγκίνηση και την εμπλοκή που σύμφωνα με τον Μπακιρτζή(2003) εκφράζεται με το τρίπτυχο « ακούω – προτείνω – συνοδεύω» (Σιδηροπούλου & Τσαούλα, 2008).

Οι παιδαγωγοί κοινοποίησαν εμπειρίες, αλληλεπίδρασαν, αξιοποίησαν εμπειρίες της παιδαγωγικής ομάδας. Απέκτησαν νέο θεωρητικό υπόβαθρο και έκαναν νέες δοκιμές, συμπλήρωσαν τις δικές του ιδέες και πειραματίστηκαν. Η προσωπική γνώση και εμπειρία σε συνδυασμό με την επιστημονική γνώση του προγράμματος ήταν το δίπτυχο της επιτυχίας. Η μεταφορά της γνώσης μεταξύ των μελών ήταν φυσική απόρροια της ομάδας. Το ενδιαφέρον και η φυσική περιέργεια είναι η αφετηρία κατάκτησης της γνώσης, η συμμετοχική διαδικασία όμως στην επεξεργασία είναι η εγγύηση. Η αλληλουχία δράσης και αναστοχασμού είναι μια κυκλική επαναλαμβανόμενη κίνηση με λογικό επακόλουθο όχι μόνο τη λύση ενός προβλήματος και η κατανόηση του αλλά και η συνειδητή υιοθέτηση μιας ενεργητικής στάσης πάνω στα ζητήματα της επαγγελματικής καθημερινότητας. (Σιδηροπούλου & Τσαούλα, 2008).

Κλείνοντας λοιπόν τη συγκεκριμένη ενότητα παρατηρείται πως όταν οι παιδαγωγοί συνεργάζονται «χτίζουν» παρέα ένα οικοδόμημα γνώσης που όλοι συνυπάρχουν μέσα σε αυτό και τα αποτελέσματα είναι θεαματικά. Το κάθε μέλος της ομάδας πετυχαίνει τους δικούς του στόχους και στη συνέχεια όλη η ομάδα πετυχαίνει τους κοινούς στόχους.

4.3 Προτάσεις για όλους τους παιδαγωγούς

Η μεταμόρφωση του παιδαγωγού έρχεται όταν ο ίδιος είναι έτοιμος να κάνει το επόμενο βήμα. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι απλά το πρώτο σκαλοπάτι, για να μπορέσει κάποιος να κάνει αυτό το επάγγελμα, που από πολλούς έχει χαρακτηριστεί λειτούργημα, οφείλει διαρκώς να ανεβαίνει μια σκάλα. Κάθε σκαλοπάτι είναι και μια εμπειρία, ένα σεμινάριο, μια επιμόρφωση, μια δύσκολη κατάσταση που χρειάστηκε να αντιμετωπίσει και έμαθε μέσα από αυτήν. Εάν κάποιος δε μπορεί να ανέβει αυτή τη σκάλα δεν μπορεί να είναι παιδαγωγός.

Υπήρχε ένα ρητό που λέει πως «δύο βέργες σπάνε πιο δύσκολα από μια». Εάν κάποιος αυξήσει τον αριθμό των βεργών είναι σχεδόν αδύνατο να σπάσουν οι βέργες. Μεταφορικά λοιπόν παρατηρείται η τεράστια δυναμική της ομάδας και της συνεργασίας. Όλα είναι άλλωστε πιο όμορφα όταν γίνονται με παρέα. «Μόνος σου λένε ούτε στον Παράδεισο...» ενώ «Παρέα πάμε και στην κόλαση». Εάν λοιπόν ταυτιστεί η έννοια της παρέας με αυτή της ομάδας και της συνεργασίας, εύκολα προκύπτει πως ακόμα και όταν έχεις κάποιον να μοιραστείς το πρόβλημα μέσα στη δουλειά σου είναι πάντα πολύ μικρότερο όταν το μοιράζεσαι.

10 προτάσεις προς μια επιτυχημένη ομάδα:

1. Εβδομαδιαία συνάντηση παιδαγωγικού προσωπικού και ανταλλαγή απόψεων.
2. Μηνιαία συνάντηση ολόκληρου του προσωπικού.
3. Στο τέλος της χρονιάς οι παιδικοί σταθμοί του δήμου να παρουσιάζουν ένα project που έχουν κάνει κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Ο ένας σταθμός να παρουσιάζει στον άλλον.
4. Κάθε 15 ημέρες να γίνεται ένωση τάξεων και οι παιδαγωγοί να λειτουργούν σαν να είναι σε μια τάξη. Έτσι δε θα παίρνουν πληροφορίες και εμπειρίες μόνο από τη συνάδελφο που έχουν τη συγκεκριμένη χρονιά αλλά και από το υπόλοιπο παιδαγωγικό προσωπικό.
5. Οι παιδαγωγοί να αυτοαξιολογούνται στο τέλος της χρονιάς και να μοιράζονται την αυτοαξιολόγησή τους με το υπόλοιπο προσωπικό.
6. Όλοι να αξιολογούν όλους, όχι απαραίτητα μπροστά σε όλο το προσωπικό. Αρκετό ενδιαφέρον θα είχε να ακούνε οι παιδαγωγοί τη γνώμη που έχουν οι συνάδελφοι για αυτούς. Σκοπός δεν είναι το «κουτσομπολιό» αφού ο κάθε υπάλληλος θα μιλάει απευθείας με το συνάδελφό του. Πόσα λάθη θα διορθωνόντουσαν και πόσα εμπειρίες θα μοιραζόντουσαν...
7. Ομαδικά σεμινάρια τουλάχιστον μια φορά το χρόνο μέσα στο χώρο του παιδικού σταθμού. Αυτό είναι κάτι βέβαιο που πρέπει να επιτρέψει η ηγεσία, σε περίπτωση όμως που δεν χρηματοδοτεί η υπηρεσία υπάρχουν σεμινάρια που μπορούν να γίνουν ομαδικά στο χώρο σου με πληρωμή βέβαια των υπαλλήλων.
8. Εάν κάποιος υπάλληλος κάνει ένα μεταπτυχιακό, πάει σε κάποιο σεμινάριο ή μια επιμόρφωση να το μοιράζεται με τους συναδέλφους. Άλλωστε λένε πως εάν δε μπορείς να μεταφέρεις μια γνώση ή μια εμπειρία δεν την κατέχεις καλά. Έτσι με αυτή την μεταλαμπάδευση της γνώσης αυτός που πήγε στο σεμινάριο εγκαθιδρύει τη γνώση και οι υπόλοιποι έρχονται σε επαφή με αυτή.
9. Εξωσχολική δραστηριότητα μια φορά στους δύο μήνες. Το προσωπικό δένεται εκτός υπηρεσίας, μοιράζεται εμπειρίες και χαρούμενες στιγμές. Είναι διαφορετικό να συναντάς το συνάδελφο έξω από το χώρο εργασίας, ίσως παρατηρήσεις σε αυτόν χαρίσματα τα οποία δε τα έχεις δει με τη φουρτούνα της δουλειάς.

10. Ιδανικό θα ήταν ένα ταξίδι στο κλείσιμο της χρονιάς. Όλες οι ομάδες δένονται ακόμα περισσότερο εκτός της οικείας τους. Άλλωστε με παιδιά δουλεύουν οι εκπαιδευτικοί και όλα τα παιδιά σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες περιμένουν την ημερήσια ή τη πολυήμερη εκδρομή στο τέλος της χρονιάς. Πόσο όμορφα θα ήταν εάν στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς όλο το προσωπικό έκανε μια μικρή εκδρομή, εκεί θα έσβηναν τα λάθη της προηγούμενης χρονιάς και θα έπεφτε ο σπόρος για τη νέα εκπαιδευτική χρονιά.

Κλείνοντας λοιπόν αυτή το κεφάλαιο θα αναφερθεί το τρίπτυχο της επιτυχίας που θα έπρεπε να έχει κάθε παιδαγωγός προκειμένου να μεταφέρεται η γνώση μέσα στο χώρο του παιδικού σταθμού, αλλά και έξω από τους τοίχους. Το τρίπτυχο αυτό είναι: Αναστοχασμός – Ενσυναίσθηση –Αναπλαισίωση. Δηλαδή, «βάζω καινούριους στόχους, μπαίνω στη θέση του άλλου (κατανοώ όλα τα μέλη της ομάδας) και κοιτάω τα πράγματα από νέα οπτική γωνία (από αυτή που θα με πάει ένα βήμα παραπέρα)».

Εάν όλοι κάθε μέρα μετάφεραν γνώση έστω σε ένα άτομο, όλος ο πλανήτης κάθε μέρα θα μάθαινε κάτι καινούριο. «Αν έχεις γνώσεις, δώσε από το φως τους στους συνανθρώπους σου για να ανάψουν τις δάδες τους» (Thomas Fuller).

Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα – Συμπεράσματα

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντική, αφού διευρύνει τον τρόπο σκέψης τους και τους δίνει τα εφόδια για να μπορέσουν να παραμείνουν ενήμεροι των εξελίξεων στην εκπαίδευση. Γίνονται καινοτόμοι και αποκτώντας νέες γνώσεις, ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους και η δημιουργικότητά τους, ενώ ταυτόχρονα νιώθουν ικανοποίηση μέσα από το επάγγελμά τους. Το σημαντικότερο όλων είναι η επαγγελματική εξέλιξη, η οποία είναι το πρώτο βήμα που οδηγεί σε ένα καλύτερο αύριο. Παιδαγωγός με επαγγελματική εξέλιξη σημαίνει καλύτερη και εμπλουτισμένη με εφόδια καινούρια γενιά. Σε αυτό το σημείο, θα μπορούσε κάποιος να επισημάνει αυτό που είχε γράψει ο Gaston Bacherland «Όποιος δε συνεχίζει να μαθαίνει, δεν είναι άξιος να διδάσκει».

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί μια διαδικασία, όπου οι εκπαιδευτικοί, είτε ατομικά είτε ομαδικά, προβαίνουν σε επανεκτίμηση, ανανέωση και προσδιορισμό του καθήκοντός τους αναφορικά με τους ηθικούς σκοπούς της διδασκαλίας και μπορούν να αποκτήσουν με κριτικό τρόπο τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική νοημοσύνη, στοιχεία τα οποία είναι πολύ σημαντικά, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να διαθέτουν ορθή επαγγελματική σκέψη και για να μπορέσουν να κάνουν σωστή επιλογή των κατάλληλων μεθόδων κατά τη διδασκαλία τους (Day, 1999).

Οι δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης δεν είναι επιτακτικές μόνο από εξωτερικούς, πιεστικούς παράγοντες, αλλά παράλληλα, έχουν θετική επίδραση στην ψυχολογία του εκπαιδευτικού, καθώς νιώθει πιο αποτελεσματικός και κατανοεί πως μπορεί να ανταποκριθεί με επιτυχία στους στόχους που τίθενται από τη σχολική μονάδα και γενικότερα από το εκπαιδευτικό σύστημα. «Η Kwakman (2003) υποστηρίζει πως ένας από τους παράγοντες συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις δραστηριότητες μάθησης είναι ότι επικαιροποιούν τις γνώσεις τους και το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής τους πράξης. Σημαντικό κομμάτι επίσης, αποτελεί η ανατροφοδότηση, ο πειραματισμός, η καινοτομία και ο διαμοιρασμός της γνώσης» (Caena, 2011).

Ο Guskey (2002) συνδυάζει την επαγγελματική ανάπτυξη με την άποψη των εκπαιδευτικών ότι το να γίνεις καλύτερος εκπαιδευτικός σημαίνει πως βελτιώνεις τα αποτελέσματα των μαθητών. Μάλιστα, αναφέρει πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ορίζουν την επιτυχία τους μέσα από τις συμπεριφορές και τις δράσεις των μαθητών τους. Αυτό, δη-

λαδή, που πρωτίστως ελκύει τους εκπαιδευτικούς στο να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης είναι να υιοθετήσουν πρακτικές και γνώσεις που θα τους βοηθήσουν να βελτιώσουν την καθημερινή τους λειτουργία μέσα στην τάξη, ώστε να παράγουν καλύτερα αποτελέσματα με τους μαθητές τους (Ασλάνογλου, 2019).

«Σύμφωνα με τη Χατζηπαναγιώτου (2001), το μυστικό που θα επιτρέψει το μετασχηματισμό του ελληνικού σχολείου σε αυτοδιοικούμενο είναι η προσφορά αέναης εκπαίδευσης στον εκπαιδευτικό στοχεύοντας στην προσωπική και επαγγελματική του ανάπτυξη. Ενθάρρυνσης των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε δράσεις που στοχεύουν στη βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας του σχολείου τους σε διάφορα επίπεδα» (Χάδου, 2016). Η Αθανασούλα-Ρέππα (2008) επισημαίνει χαρακτηριστικά πως η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης πρώτα και κύρια εξαρτάται από τους εκπαιδευτικούς και την επαγγελματική τους ικανότητα (Σοφού & Διερωνίτου, 2015). «Ο Γκρίτζιος (2006) υποστηρίζει πως η ποιότητα του εκπαιδευτικού συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό στην ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, γιατί αυτός αποτελεί την "καρδιά" της πρωτοβουλίας και της καινοτομίας» (Βασιλόπουλος, 2018).

«Η αναγκαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης υπαγορεύεται και από τη στροφή της εκπαιδευτικής πολιτικής προς το επίπεδο της εκπαιδευτικής μονάδας. Μέσα σε ένα σχολείο που χαράσσει τον δικό του προγραμματισμό, ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι υψηλού βαθμού επαγγελματίας, να αναπτύσσει συνεργασίες, να φροντίζει για τη συνεχόμενη επαγγελματική του ανάπτυξη. Έχοντας τα απαραίτητα εφόδια, δεν περιορίζεται πια μόνο στο χώρο της τάξης του, αλλά παίρνει ουσιαστικές αποφάσεις για την εσωτερική λειτουργία του σχολείου, για θέματα παιδαγωγικά, εκπαιδευτικά, διοικητικά, γίνεται ο κρίκος της σύνδεσης του σχολείου με την τοπική κοινωνία» (Μαυρογιώργος, 1999β).

«Η διδασκαλία και η μάθηση τόσο στην άτυπη όσο και στην τυπική τους μορφή επηρεάζονται από πολλούς και ποικίλους παράγοντες. Ο σπουδαιότερος από αυτούς είναι η δημιουργία και η ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας και, συγκεκριμένα, ανάμεσα στους διδάσκοντες» (Μπίκος, 2011). «Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας αποκτούν βαρύνουσα σημασία και επηρεάζουν θετικά τη λειτουργία του σχολείου» (Σαΐτης, 2008). Επιπρόσθετα, «οι σχέσεις συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών του διδακτικού προσωπικού καθώς και το αίσθημα της κοινής αντίληψης θεωρείται ότι αποτελούν τον σημαντικότερο παράγοντα στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, δεδομένου ότι τα στοιχεία

αυτά συγκροτούν ένα ενιαίο σύστημα από νόρμες που συμβάλλουν στο καλό κλίμα του σχολείου και στη βελτίωση του παραγόμενου στη σχολική μονάδα έργου» (Ξωχέλλης, 2006).

Η συνεργασία, λοιπόν, του διδάσκοντος, ιδιαίτερα αυτή με τους συναδέλφους του, εκτός του ότι συμβάλλει στην επαγγελματική του εξέλιξη και διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της επαγγελματικής του ταυτότητας, θεωρείται ως βασιλική οδός στην επιτυχία της διδασκαλίας, δεδομένου ότι του δίνει εναύσματα και ωθήσεις, μέσω των οποίων ανακαλύπτει νέες πτυχές και νέα δεδομένα για τα θέματα που μελετά (Χατζηδήμου & Χατζηδήμου, 2014). Επίσης, η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους συναδέλφους του τον βοηθά να συλλέγει πληροφορίες, τις οποίες ενδεχομένως να μην γνώριζε και ο ίδιος, να ανταλλάσσει απόψεις, οι οποίες δεν αποκλείεται να εμπλουτίζουν τις δικές του, να αξιοποιεί την εμπειρία τους και να βοηθιέται γενικά στο εκπαιδευτικό του έργο, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό στην ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης (Ναθαναήλ, 2014).

Στην προσπάθεια σύγκρισης της συνεργατικής επαγγελματικής ανάπτυξης με την παραδοσιακή επαγγελματική ανάπτυξη οι Hargeaves & Dawe (1990) υποστηρίζουν πως: «η συνεργατική επαγγελματική ανάπτυξη είναι ένα εργαλείο για την ενδυνάμωση και επαγγελματική βελτίωση του δασκάλου, που φέρνει τους συναδέλφους και την επαγγελματική τους ειδημοσύνη πιο κοντά για να δημιουργηθεί ο αναγκαίος αλλά και ουσιαστικός αναστοχασμός που θα αποτελέσει τη βάση για πιο σοφή και εξειδικευμένη δράση. Ενώ στην παραδοσιακή επαγγελματική ανάπτυξη η κατανομή της απομόνωσης των εκπαιδευτικών είναι ένας μηχανισμός για την διευκόλυνση της ομαλής και άκριτης υιοθέτησης των προνομιούχων μορφών δράσης που εισάγονται και επιβάλλονται από εμπειρογνώμονες έξω από το περιβάλλον του σχολείου. Έτσι οι εκπαιδευτικοί γίνονται διεκπεραιωτές και όχι επαγγελματίες που ασκούν κρίση» (Hargeaves & Dawe, 1990).

Η αλήθεια είναι πως εάν παρατηρήσει κάποιος έναν εκπαιδευτικό μέσα στην τάξη του μπορεί να λάβει αρκετές πληροφορίες για αυτόν χωρίς να χρειάζεται να τις ρωτήσει. Η ίδια η «παρατήρηση» του συναδέλφου είναι επίσης κάτι που μπορεί να σου δώσει γνώση. Είτε γιατί κάποιος μπορεί να υιοθετήσει τις πρακτικές του συναδέλφου, είτε γιατί μπορεί να τις απορρίψει και να δει σε αυτόν ενδεχόμενα λάθη που μπορεί να κάνει και ο ίδιος. Μέσα από αυτές τις πληροφορίες και όλη αυτή τη διαδικασία μπορεί κάποιος να

κατακτήσει γνώση, η οποία ίσως θα μπορούσε ταυτιστεί με ένα λουλούδι, καθώς ένα λουλούδι χρειάζεται το σπόρο για να ανθίσει, κάποιον να το φροντίζει, να του ρίξει νερό (πιθανόν οι εκπαιδευτικοί), και όταν ανθίσει βγάζει την ομορφιά του. Κι όπως όλοι γνωρίζουν το λουλούδι όταν προσφερθεί σε κάποιον μόνο ωραία συναισθήματα μπορεί να προκαλέσει, εάν λοιπόν κάποιος συνεχίζει να το φροντίζει, το λουλούδι θα παραμείνει ζωντανό, και φυσικά εάν κάποιος το φυτέψει, θα συνεχιστεί η ζωή του και θα προσφερθεί κάπου αλλού. Συνδέοντας λοιπόν κάποιος μεταφορικά τη γνώση με το λουλούδι παρατηρείται πως η μεταφοράς της γνώσης είναι ίσως το πιο εποικοδομητικό εργαλείο που μπορεί να μεταφερθεί από άνθρωπο σε άνθρωπο. Εάν η γνώση ήταν πανδημία πολλοί θα ήθελαν να νοσήσουν.

Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν, «μαθαίνουν» από βιβλία, από επιμορφώσεις, από σεμινάρια, από συνέδρια, από διάφορες πηγές μπορούν να αντλήσουν γνώση. Υπάρχουν όμως πολλά στοιχεία που δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν κατά κύριο λόγο από τους άλλους εκπαιδευτικούς. Η ικανότητα του ανθρώπου να διαθέτει την εξυπνάδα να συνεργαστεί και να πάρει τα θετικά της ομάδας, είναι αυτή που τον κάνει το πιο εξελιγμένο ον του ζωικού βασιλείου. Η συνεργατική δια βίου μάθηση - επιμόρφωση λοιπόν έχει έρθει για να εξελίξει την εκπαιδευτική κοινότητα και ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών ανταποκρίνονται σε αυτή τη νέα πρόκληση που μόνο θετικά έχει να προσφέρει. Ελπίζοντας λοιπόν, στην ολοκληρωτική διάχυση της συνεργατικής δια βίου – μάθησης σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης, ο κάθε εκπαιδευτικός ίσως να προσθέτει κάτι σε αυτή τη πυραμίδα της γνώσης.

Συμπερασματικά λοιπόν, σύμφωνα με όλα τα παραπάνω παρατηρείται πως ο παιδαγωγός μαθαίνει καλύτερα ομαδικά, μέσα από διάφορες διαδικασίες ομαδικής επιμόρφωσης. Δεν υποστηρίζεται πως η ατομική μάθηση δεν είναι εξίσου σημαντική απλά τονίζεται πως η ομαδική μάθηση έχει πολλά πλεονεκτήματα. Η συνεργασία, η ομαδικότητα και η σύμπνοια μέσα στο χώρο της προσχολικής αγωγής, με ταυτόχρονη συνεργατική επιμόρφωση είναι το κλειδί της επιτυχίας. Ανοιχτές πόρτες, «ανοιχτά» μυαλά, τόλμη για το καινούριο, αυτοαξιολόγηση του κάθε παιδαγωγού και επιθυμία για συμμετοχή στην ομάδα είναι οι σπόροι για μια καλύτερη κοινωνία. Καθώς όπως όλοι γνωρίζουν τα παιδιά, που είναι οι αποδέκτες όλης αυτής της διαδικασίας, είναι η αυριανή γενιά η οποία με τη σειρά της θα εξελίξει την επόμενη.

Αναφορές

- Ball, D. L. (1990). The Mathematical Understandings that Prospective Teachers Bring to Teacher Education. *The Elementary School Journal*, 90(4), σσ. 449-466.
- Barth, R. (1990). *Improving Schools from within: Teachers, parents, and principals can make the difference*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Bell, B., & Gilbert, J. (1994). Teacher development as a professional, personal, and social development. Στο *Teaching and Teacher Education* (σσ. 483-497).
- Bell, B., & Gilbert, J. (1996). *Teacher development: A model from science education*. Falmer Press.
- Bolam, R. (2000). Emerging Policy Trends: some implications for continuing professional development. *Journal of In-Service Education*, 267-280.
- Bredeson, P. (2002). The architecture of professional development: Materials, messages and meaning. *International Journal of Educational Research*.
- Caena, F. (2011). Literature review Quality in Teachers' continuing professional development. European Commission.
- Caple, R. (1978). The sequential stages of group development. *Small group behavior*, 9, 470-476.
- Darling - Hammond, L. (1994). *Professional Development Schools: Schools for developing a profession*. New York: Teachers College Press.
- Darling - Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London: Routledge - Falmer Press.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών - Οι προκλήσεις της Δια Βίου Μάθησης*. (B. A., Μεταφρ.) Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Demirkasimoglu, N. (2010). Defining "Teacher Professionalism" from different perspectives. Στο *Procedia-Social and Behavioral Sciences* (Τόμ. 9, σσ. 2047-2051).
- Desimone, L. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures.

- Desimone, L., Porter, A., Garet, M., Yoon, K., & Birman, B. (2002). Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, σσ. 81-112.
- Dewey, J. (1980). Culture and professionalism in education. Στο J. Dewey, *The middle works, 1899 - 1924* (Τόμ. 10). Southern Illinois University Press.
- Dillenbourg, P. (1999). Introduction: What do you mean by "collaborative learning"? Στο P. Dillenbourg, *Collaborative learning: Cognitive and Computational Approaches* (σσ. 1-19). Pergamon: Oxford.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of. *British Journal of Educational Studies*, σσ. 20-38.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992). *What's Worth Fighting for in Your School?* Buckingham: Open University Press.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Guskey, T. (2000). *Evaluating Professional Development*. California: Corwin Press, inc.
- Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3/4), 381-391.
- Haberman, M. (2004). Can star teachers create learning communities? . *Educational Leadership*, 61(8), σσ. 52-59.
- Hargreaves, A., & Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching . *Teaching and Teacher Education*, 6, σσ. 227-241.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. (Π. Χατζηπαντελή, Μεταφρ.) Αθήνα: Πατάκη.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (1996). Teachers' professional lives: Aspirations and actualities. Στο I. Goodson, & A. Hargreaves, *Teachers' professional lives*. London: Falmer Press.
- Huberman, M. (1995). Professional careers and professional development and some interections. Στο T. Guskey, *Professional Development in Education: New Perspectives and Practises*. London: Teachers College Press.

- Ifanti, A., & Fotopoulou, V. (2011). Teachers' perceptions of professionalism and professional development: A case study in Greece. *World Journal of Education*, 1(1), σσ. 40-51.
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1990). *Circles of Learning: Cooperation in the Classroom*. Edina: Interaction Book Company.
- Joyce, B., & Calhoun, E. (2010). *Models of professional development: A celebration of educators*. United States of America: Corwin.
- Knight, P., Tait, J., & Yorke, M. (2007). The professional learning of teachers in higher education. *Studies in Higher Education*, 31(3), 319-339.
- Kolb, D., & Wolfe, D. (1981). Professional education and career development: A cross sectional study of adaptive competencies in experiential learning. Lifelong Learning and Adult Development Project. Final Report. Washington: National Institute of Education.
- Kremer-Hayon, L., & Fessler, R. (1991). The inner world of school principals: Reflections on career life stages. *Fourth International Conference of the International Study Association on Teacher Thinking*. England: University of Surrey.
- Kuijpers, J., Houtveen, A., & Wubbels, T. (2010). An integrated professional development model for effective teaching. *Teaching and Teacher Education*(26), 1687 - 1694.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and Teacher Education*, 19, 149-170.
- Leaton-Gray, S., & Whitty, G. (2010). Social trajectories or disrupted identities? Changing and competing models of teacher professionalism under New Labor. *Cambridge Journal of Education*, 40(1), σσ. 5-23.
- Leggatt, T. (1970). Teaching as a profession. Στο J. Jackson, *Professions and professionalization* (σσ. 155-177). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lieberman, A. (1996). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. Στο M. Mclaughlin, & I. Oberman, *Teacher Learning: New Policies, New Practices*. New York: Teachers College Press.
- Mialaret, G. (2011). *Περί παιδαγωγικής και εκπαίδευσης*. (Μ. Μαλαφέκα, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Patton, W., & McMahon, M. (2006). *Carrer Development and Systems theory: Connecting theory and Practise (2nd edition)*. Rotterdam: Sense Publishers.

- Sachs, J. (1997). Reclaiming the agenda of teacher professionalism: An Australian experience. *Journal of Education for Teaching*, σσ. 263-275.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heneimann Educational Books Ltd.
- Tichenor, M. S., & Tichenor, J. (2005). Understanding teachers' perspectives on professionalism 27(1). *The Professional Educator*, 27(1), σσ. 89-95.
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), σσ. 217-247.
- Whitty, G. (2008). Teacher professionalism in new times. *Journal of In-service Education*, 2(26), σσ. 281-295.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Αναγνωστοπούλου, Λ. (2003). Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές προεκτάσεις. Στο ΕΑΔΑΠ, *Προς μια συνεργατική και συμμετοχική επιμόρφωση στην προσχολική αγωγή* (σσ. 31-41). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Αναγνωστοπούλου, Λ., & Παπαπροκοπίου, Ν. (2003). Ο σχεδιασμός του προγράμματος "Synergie". Στο ΕΑΔΑΠ, *Προς μια συνεργατική και συμμετοχική επιμόρφωση στην προσχολική αγωγή* (σσ. 59-66). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Αναγνωστοπούλου, Λ., & Παπαπροκοπίου, Ν. (2003). Τα μεθοδολογικά "εργαλεία". Στο ΕΑΔΑΠ, *Προς μια συνεργατική και συμμετοχική επιμόρφωση στην προσχολική αγωγή* (σσ. 67-95). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Ασλάνογλου, Α. (2019). Ο ρόλος της επαγγελματικής μάθησης του οργανισμού μάθησης και του εκπαιδευτικού ηγέτη στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. *Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Βασιλόπουλος, Χ. (2018). Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως μοχλός αποτελεσματικής διαχείρισης της σχολικής τάξης. *Επιστήμες Αγωγής*(3).
- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ. (2002). Η δια βίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Μια μελέτη περίπτωσης του προγράμματος «Αναβάθμισης των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης». *Επιστήμες της Αγωγής*, 2(10), σσ. 37-39.
- Βруνιώτη, Κ., & Κελλανίδης, Μ. (2004). *Δια βίου Μάθηση. Κοινωνικές Προϋποθέσεις και Λειτουργίες. Δεδομένα και Διαπιστώσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Γεώργας, Δ. (1999). *Κοινωνική Ψυχολογία* (Τόμ. Β). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2002). Η επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου και οι σχετικές θεωρίες. Στο Μ. Κασσωτάκης, *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Kalantzis, Μ., Κούτρα, Χ., & Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2008). Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Στο Δ. Βλάχος, Ι. Δαγκλής, & Α. Ζουγανέλη, *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (σσ. 357-390). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΠΙ.
- ΕΑΔΑΠ. (2003). *Προς μια συνεργατική και συμμετοχική επιμόρφωση στην προσχολική αγωγή*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Ζέρβα, Μ. (2003). Τα παιδαγωγικά βοηθήματα. Στο ΕΑΔΑΠ, *Προς μια συνεργατική και συμμετοχική επιμόρφωση στην προσχολική αγωγή* (σσ. 211-266). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Καραγιάννης, Γ., Στάγια, Π., & Τσιρίκου, Μ. (2005). Η συμβολή της επιμόρφωσης στην αποσαφήνιση και τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 141(4), 38-39.
- Κουτσελίνη, Μ., & Θεοφιλίδης, Χ. (1998). *Διερεύνηση και διδασκαλία για μια αποτελεσματική διδασκαλία*. Αθήνα.
- Κωτσίκης, Β. (2003). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Πολιτική: Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Συστημάτων & Συστημάτων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης*. Αθήνα: Έλλην.
- Λασκαράκης, Γ. (2012). Η συμβολή του Θεσμού του Μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Επαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης. *Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Ματσαγκούρας, Η. (1999). *Θεωρία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Ματσαγκούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης, *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Μαυρογιώργος, Γ. (1999α). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο Α. Αθανασούλα - Ρέππα, Α. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος, *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, Τόμος Β*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999β). Η εκπαιδευτική Μονάδα ως Φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εσωτερικής Πολιτικής. Στο Α. Αθανασούλα - Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος, & Δ. Χαλκιώτης, *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική. Τόμος Α΄*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μπαγάκης, Γ. (2005). *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας (Δεύτερη εκδ.)*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπίκος, Κ. (2011). *Κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Ναθανάηλ, Π. (2014). Η συνεργασία ανάμεσα στα στελέχη εκπαίδευσης: θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση. *Διδακτορική διατριβή*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Ντούρου, Ε. (2014). Η επαγγελματική ανάπτυξη και η υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού στο ελληνικό σχολείο, σε περίοδο οικονομικής κρίσης. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 2(3), σσ. 81-83.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο - Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Π.Ι. (2009). *Πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του Εκπαιδευτικού, Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική ανάπτυξη: γιατί, πότε, πως. Στο Γ. Μπαγάκης, *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 88-91). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαναούμ, Ζ. (2008). Για ένα καλύτερο σχολείο: ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο: Πρακτικά διημερίδων, Αθήνα, Ίδρυμα Ευγενίδου, 20-21 Μαρτίου 2008 & Θεσσαλονίκη*,

- Πολυτεχνική Σχολή ΑΠΘ, 17-18 Απριλίου 2008, 54-61 (σσ. 54-61). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.*
- Παπαπροκοπίου, Ν. (2005). Ενδοσχολική επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης, *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαροκοπίου, Ν. (2003). Δημόσιοι παιδικοί σταθμοί: χθες, σήμερα, αύριο. Στο ΕΑΔΑΠ, *Προς μια συνεργατική και συμμετοχική επιμόρφωση στην προσχολική αγωγή* (σσ. 43-58). Αθήνα: Τυπωθήτω Γιώργος - Δαρδανός.
- Πατινιώτης, Ν. (2007). *Γνώση και Εργασία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαϊτίης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σιδηροπούλου, Φ. (2003). Η δεύτερη και τρίτη χρονιά του προγράμματος "Synergie". Στο ΕΑΔΑΠ, *Προς μια συνεργατική και συμμετοχική επιμόρφωση στην προσχολική αγωγή* (σσ. 115-127). Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Σιδηροπούλου, Φ., & Τσαούλα, Ν. (2008). *Παιδικός σταθμός και έρευνα - Τοπίο πολυεπίπεδης επικοινωνίας*. Αθήνα: Υψιλον.
- Σοφού, Ε., & Διερωνίτου, Ε. (2015). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσα από τις διαδικασίες και τις πρακτικές της αυτοαξιολόγησης του σχολείου. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 3(1).
- Φωτοπούλου, Β. (2013). Επαγγελματισμός, Επαγγελματική ανάπτυξη, Επαγγελματική ταυτότητα και Εκπαιδευτικός. Η περίπτωση των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Διδακτορική Διατριβή*. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Χάδου, Ν. (2016). Δια βίου Μάθηση - Εκπαίδευση - Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών Προσανατολισμένη στην Αγορά Εργασίας. *Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία*, 1, σσ. 163-172.
- Χατζηγεωργίου, Ι. (1998). *Γνώθι του Curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηδήμου, Δ., & Χατζηδήμου, Κ. (2014). *Προγραμματισμός διδασκαλίας στη θεωρία και στην πράξη. Εκπαιδευτικές – διδακτικές τεχνικές, σχέδια μαθήματος και διδακτικά σενάρια για το δημοτικό σχολείο, το γυμνάσιο και το λύκειο*. Αθήνα: Διάδραση.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης. Αθήνα: Τυπωθήτω - Δαρδανός.

Πηγές Εικόνων

<https://images.app.goo.gl/uCW1AUzBS47XUjPr5>