

Η εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών: Παράμετροι αιχμής για την εκπαιδευτική πολιτική

Ζωή Παπαναούμ ■

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αφετηρία του κειμένου αυτού αποτελεί η άποψη ότι η εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών, μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην απόκτηση των αναγκαίων εφοδίων από την πλευρά των εκπαιδευτικών και συνακόλουθα στη βελτίωση του έργου των σχολείων, εφόσον εκπληρώνει ορισμένες προϋποθέσεις.

Ειδικότερα, εξετάζονται δύο προσεγγίσεις στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, από τις οποίες μπορούν να συναχθούν διαπιστώσεις με πρακτικό αντίκρισμα σε επίπεδο εφαρμογών. Η πρώτη θα μπορούσε να ονομαστεί «προσωποκεντρική», καθώς εστιάζεται στον εκπαιδευτικό ως άτομο, ενώ η δεύτερη «συστημική», γιατί μεταφέρει τον προβληματισμό στην πολιτική που αφορά το έργο του εκπαιδευτικού ως επάγγελμα. Και οι δύο αυτές προσεγγίσεις, παρά τις μεταξύ τους διαφορές, έδειξαν το εύρος και τη δυσκολία του εγχειρήματος να εφοδιαστούν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί με την απαιτούμενη επάρκεια για το επάγγελμα. Αυτό όμως μπορεί να συμβεί μόνο εάν το όλο εγχείρημα θεωρηθεί ζητούμενο πολιτικής και όχι απλώς ζητούμενο διοικητικό ή διαχειριστικό.

Πως λοιπόν διαμορφώνεται ο άριστος εκπαιδευτικός; Είναι μια μοναχική διαβίωση, την οποία διανύει ο εκπαιδευτικός κάνοντας τις προσωπικές του επιλογές εκπαίδευσης, μαθητείας και αυτομόρφωσης μέσω της εμπειρίας; Ή η πορεία αυτή υπάγεται σε ένα πολυεπίπεδο σύστημα ρυθμίσεων της πολιτείας, οι οποίες στοχεύουν στη στελέχωση των σχολείων με επαγγελματίες υψηλού επιπέδου; Στο κείμενο υποστηρίζεται ότι ισχύουν και τα δύο. Στη συνέχεια διατυπώνονται εκτιμήσεις για τον σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών και την πολιτική του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.

Μια γενικά διαδεδομένη άποψη για το έργο των εκπαιδευτικών στο σχολείο είναι ότι πρόκειται για μια απλή δραστηριότητα, την οποία μπορεί να φέρει εις πέρας ο καθένας, φτάνει να κατέχει τη γνώση του αντικειμένου που πρόκειται να διδάξει, καθώς και συγκεκριμένες τεχνικές για τη μετάδοσή του στους μαθητές.

Από τα μέσα του εικοστού αιώνα, με την ανάπτυξη της έρευνας για τη διδασκαλία που είχε ως επίκεντρο την αποτελεσματικότητα του σχολείου, συγκροτήθηκε η συστηματική γνώση που αποτέλεσε τον πυρήνα της παιδαγωγικής κατάρτισης των υποψήφιων εκπαιδευτικών και θεωρήθηκε προϋπόθεση της εισόδου τους στο επάγγελμα. Μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1980 η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στόχευε στο να αναπτύξουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί εκείνες τις συμπεριφορές που επεδείκνυαν οι «αποτελεσματικοί» εκπαιδευτικοί και οι οποίες είχαν προκύψει από την έρευνα για την αποτελεσματική διδασκαλία.

Από τη δεκαετία του 1980, τα πενήντα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών συστημάτων αποδόθηκαν εν μέρει στον συγκεντρωτικό τρόπο διοίκησής τους και στην ελλιπή εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και υποκίνησαν μεταρρυθμιστικές προσπάθειες σε πολλά επίπεδα. Η εκχώρηση αρμοδιοτήτων και πόρων από το κέντρο στην περιφέρεια και στα ίδια τα σχολεία σε χώρες της Ευρώπης, στις ΗΠΑ, την Αυστραλία και αλλού, συνοδεύτηκε από προσπάθειες για βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Οι προσπάθειες για εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση στηρίχτηκαν σε μια διευρυμένη θεώρηση των στόχων του σχολείου, καθώς και σε μια ολιστική προσέγγιση του έργου του εκπαιδευτικού. Ερευνητικές προσεγγίσεις θεμελιωμένες στην ερμηνευτική Κοινωνιολογία κατέδειξαν τη σύνθετη φύση και την ιδιαιτερότητα της διδασκαλίας, η οποία συντελείται στο συγκεκριμένο πλαίσιο της κάθε σχολικής μονάδας. Η διδασκαλία είναι σύνθετη δραστηριότητα, γιατί δεν αφορά μόνο μετρήσιμες επιδόσεις σε γνωστικά αντικείμενα, αλλά καλλιεργεί θεμελιακές νοητικές ικανότητες και διαμορφώνει κοινωνικές ταυτότητες. Αυτό σημαίνει ότι δεν περιορίζεται στη μετάδοση γνώσεων και ότι οι μαθητές μαθαίνουν και διαπαιδαγωγούνται μέσα από τη συνολική σχολική τους εμπειρία. Ο ιδιαίτερος χαρακτήρας της διδασκαλίας προκύπτει από το γεγονός ότι η εκπαιδευτική διαδικασία είναι μια κατά βάση κοινωνική δραστηριότητα, στην οποία προσδίδουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τόσο οι ατομικές προϋποθέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών όσο και οι κοινωνικές σχέσεις που συγκροτούν τη σχολική καθημερινότητα.

Η σχολική μονάδα προβάλλεται ως επίκεντρο των αλλαγών, ενώ τονίζεται η σημασία του ρόλου των εκπαιδευτικών για την επίτευξη των στόχων του σχολείου, έναντι της σημασίας των προδιαγραφών της διδασκαλίας (όπως είναι τα αναλυτικά προγράμματα και τα μέσα) και του θεσμικού πλαισίου λειτουργίας των σχολείων.

Ποιος είναι ο άριστος εκπαιδευτικός σήμερα;

Η διδασκαλία έχει τεχνικές όψεις, είναι όμως επίσης μια διανοητική και πολιτισμική δραστηριότητα, εξαρτημένη από το πλαίσιο όπου συντελείται. Επομένως, ο εκπαιδευτικός, για να είναι αποτελεσματικός, θα πρέπει να διαθέτει, πέραν των γνώσεων αντικειμένου και παιδαγωγικής, προσωπικές ιδιότητες, όπως προσήλωση στο καθήκον, ευθυκρισία, ικανότητα λήψης αποφάσεων κ.ά. Ιδιαίτερα προβλήθηκε, ήδη από τη δεκαετία του 1980, ως ζητούμενο η ικανότητα στοχασμού και αναστοχασμού, μέσω της οποίας μπορεί να αναπροσαρμόζει την πρακτική του, προκειμένου να τη βελτιώσει.

Σήμερα, οι ταχείες μεταβολές σε κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό επίπεδο, καθώς και η αλματώδης ανάπτυξη της τεχνολογίας, φέρνουν στο προσκήνιο τον κοινωνικό και πολιτικό ρόλο της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών. Τίθενται από τη σκοπιά αυτή επιτακτικά ερωτήματα για το ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί για τον μετασχηματισμό της κοινωνίας. Από τη σκοπιά αυτή «άριστος» είναι ο εκπαιδευτικός που όχι μόνο κατέχει υψηλού επιπέδου γνώσεις και δεξιότητες, που όχι μόνο διακρίνεται από ικανότητες «υψηλού» επαγγελματισμού αλλά και εκείνος που αντιλαμβάνεται το ρόλο του ως κοινωνική παρέμβαση¹.

Η συνθετότητα του έργου του εκπαιδευτικού στο σχολείο και η ανάπτυξη της γνωστικής βάσης της διδασκαλίας από τη μια μεριά και από την άλλη η αναζωπύρωση της ελπίδας ότι το σχολείο μπορεί να συμβάλει στην ατομική και κοινωνική ευημερία με όρους αξιοκρατικών και κοινωνικά δίκαιους, οδήγησαν σε νέες προσεγγίσεις στην έρευνα, καθώς και σε αλλαγές στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Αφετηρία του κειμένου αυτού αποτελεί η άποψη ότι η εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη βελτίωση του έργου των σχολείων, εφόσον εκπληρώνει συγκεκριμένες προϋποθέσεις. Εξετάζονται στη συνέχεια δύο προσεγγίσεις στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, καθώς και οι προϋποθέσεις που προκύπτει ότι πρέπει να διασφαλίζονται, προκειμένου να έχει η εκπαίδευση αυτή τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα.

Σύγχρονες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών

Η ολιστική θεώρηση του έργου του εκπαιδευτικού έδειξε ότι για να αντεπεξέλθει ο εκπαιδευτικός με επάρκεια στο ευρύ και σύνθετο έργο του θα πρέπει να αξιοποιεί από τη μια μεριά γνώσεις, διδακτικές δεξιότητες και παιδαγωγικές αντιλήψεις, αλλά και από την άλλη να διαθέτει ένα ανεξάντλητο απόθεμα ικα-

νοτήτων, διαθέσεων, και προσήλωσης στα μακροπρόθεσμα οφέλη των μαθητών του για ένα καλύτερο αύριο. Τι μπορεί να κάνει η συστηματική εκπαίδευση του στην κατεύθυνση αυτή; Πότε; Με ποιους τρόπους; Ποια είναι τα όριά της;

Τα ερωτήματα αυτά υποκίνησαν ευρύτατη θεωρητική συζήτηση και απειράριθμες έρευνες. Για τις ανάγκες του κειμένου αυτού επιχειρείται να σκιαγραφηθούν δύο προσεγγίσεις, από τις οποίες μπορούν να συναχθούν διαπιστώσεις με πρακτικό αντίκρισμα σε επίπεδο εφαρμογών. Η πρώτη θα μπορούσε να ονομαστεί «προσωποκεντρική», καθώς εστιάζεται στον εκπαιδευτικό ως άτομο, ενώ η δεύτερη «συστημική», γιατί μεταφέρει τον προβληματισμό στην πολιτική που αφορά το έργο του εκπαιδευτικού ως επάγγελμα.

Σύμφωνα με την πρώτη, την προσωποκεντρική προσέγγιση, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποτελεί μια μόνο φάση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσονται επαγγελματικά σε διαρκή βάση, μέσω μιας συνεχούς διαδικασίας «γίγνεσθαι», η οποία διαπλέκεται με άλλες όψεις της ανάπτυξής τους, όπως είναι η ψυχολογική, η συναισθηματική και η κοινωνική². Η προσέγγιση αυτή εδράζεται σε θεωρίες μάθησης ενηλίκων και συνέδεσε, για πρώτη φορά, συστηματικά την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, με τις ατομικές τους προϋποθέσεις και με την προσωπική τους εξελικτική πορεία. Έτσι, η έμφαση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μετατοπίζεται από το περιεχόμενο, το τι, δηλαδή, θα διδαχθούν, στο πώς μαθαίνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Όπως αναφέρουν ο Β. Fishman κ.ά. (2003:645) «Η επαγγελματική ανάπτυξη θα πρέπει να αφορά τη μάθηση των εκπαιδευτικών, δηλαδή, τις αλλαγές στις γνώσεις, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις τους, οι οποίες οδηγούν στην κατάκτηση νέων δεξιοτήτων, νέων εννοιών και νέων διαδικασιών που συνδέονται με το διδακτικό έργο».

Ένα ερώτημα που υποκίνησε έρευνες σε σχέση με τις γνώσεις που αποκτούν ήταν «Πώς, οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι γνωρίζουν και κατανοούν τα αντικείμενα διδασκαλίας, μαθαίνουν να μεταμορφώνουν τη γνώση αυτή σε αναπαραστάσεις που έχουν νόημα για τους μαθητές τους»³. Από σχετικές έρευνες προκύπτει ότι όταν η διδασκαλία στηρίζεται σε βαθιά γνώση του αντικειμένου, καθώς και σε στέρεη παιδαγωγική γνώση, τότε ο εκπαιδευτικός αποκτά την ικανότητα να στοχάζεται πάνω στις διδακτικές του εμπειρίες και να μαθαίνει από αυτές. Επιμέρους όψεις της μάθησης των εκπαιδευτικών που απασχόλησαν την έρευνα από τη δεκαετία του 1980 ήταν ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώνεται η προσωπική τους θεωρία, οι πεποιθήσεις τους, δηλαδή, για το ρόλο του σχολείου και τη φύση της διδασκαλίας, καθώς υποστηρίχτηκε ότι οι πεποιθήσεις αυτές επηρεάζουν τη διδακτική και παιδαγωγική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών περισσότερο από ό,τι οι στάσεις τους (Richardson 1996:103). Πολλοί εξέτασαν, επίσης, τις προδιαθέσεις των εκπαιδευτικών, καθώς και το πώς αντιλαμβάνονται και κατανοούν όψεις του ρόλου τους.

Νεότερες έρευνες μελετούν την επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών και τη διαδικασία μέσω της οποίας αυτή διαμορφώνεται. Πρόκειται για μια έννοια που δύσκολα μπορεί να αποδοθεί με όρους προσιτούς στον εμπειρικό φακό, καθώς και αυτή εμπεριέχει πεποιθήσεις, στάσεις, αντιλήψεις. Κατά τον Kelchtermans (1993), οι κύριες όψεις της επαγγελματικής ταυτότητας είναι: η αυτοεικόνα των εκπαιδευτικών, η αυτοεκτίμηση, τα κίνητρά τους για το επάγγελμα, το πώς αντιλαμβάνονται τα καθήκοντά τους, καθώς και τις προοπτικές τους για το μέλλον.

Την τελευταία δεκαετία η έρευνα έχει συμβάλει στη βαθύτερη κατανόηση του ρόλου του εαυτού και της ταυτότητας στην επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα από τη σκοπιά της κριτικής θεωρίας. Σύγχρονες οριοθετήσεις της ταυτότητας στηρίζονται στις εξής παραδοχές: α) ότι η ταυτότητα διαμορφώνεται μέσα σε πολλαπλά πλαίσια, όπου δέχεται επιρροές από κοινωνικές, πολιτικές, πολιτισμικές και ιστορικές δυνάμεις, β) ότι η ταυτότητα διαμορφώνεται σε σχέση με άλλους και συνεπάγεται συγκινήσεις και συναισθήματα, γ) ότι μετατοπίζεται συνεχώς, είναι ασταθής και πολλαπλή και δ) ότι συνεπάγεται τη δόμηση και αναδόμηση των νοημάτων μέσω «ιστοριών ζωής» σε βάθος χρόνου (Rodgers & Scott 2008:732). Στην ανάλυση αυτή υπολανθάνει η άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να επιδιώκουν να συνειδητοποιήσουν την ταυτότητά τους, καθώς και τα πλαίσια και τις σχέσεις που τη διαμορφώνουν, με στόχο να έχουν ενεργό ρόλο στην όλη διαδικασία.

Η προσωποκεντρική προσέγγιση εστιάζεται στις εσωτερικές όψεις της ταυτότητας, τις επιθυμίες των εκπαιδευτικών και το πώς οι ίδιοι νοηματοδοτούν αυτή την ταυτότητα. Έτσι, συνέβαλε, από τη μια μεριά, στο να διευρυνθεί το περιεχόμενο της γνώσης που απαιτείται για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (όχι μόνο, δηλαδή, γνωστική μάθηση αλλά και κοινωνική) και από την άλλη, συνέβαλε στο να συνειδητοποιηθεί ότι η όποια συστηματική εκπαίδευσή τους δεν συμβαίνει εν κενώ. Προκειμένου να επιτύχει, θα πρέπει να λάβει υπόψη τις προϋποθέσεις κάθε εκπαιδευόμενου και το στάδιο εξέλιξης το οποίο διανύει από πλευράς διαμόρφωσης ταυτότητας.

Στο ερώτημα, τι προσέφερε η προσωποκεντρική προσέγγιση στα ζητήματα που αφορούν τη σημασία και τα όρια της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών μπορεί να πει κανείς ότι έδειξε, πρώτα-πρώτα, ότι οι δυνατότητες της εκπαίδευσης να συμβάλει στη διαμόρφωση του άριστου εκπαιδευτικού είναι πολύ περιορισμένες, έναντι όλων εκείνων των αστάθμητων παραγόντων που επηρεάζουν την προσωπική και κοινωνική του ανάπτυξη μέσα από τη βιοματική του εμπειρία. Η σημασία της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, ωστόσο, αντλείται από το γεγονός ότι είναι μεθοδευμένη και μπορεί, ως εκ τούτου, να εξαντλήσει τα μέσα που της δίνει η σχετική γνώση, ώστε να δημιουργήσει

τις καλύτερες δυνατές συνθήκες εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, σε όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους ανάπτυξης.

Επίσης, από την προσέγγιση αυτή συνάγεται ότι η εκπαίδευση των υποψηφίων εκπαιδευτικών έχει μεγαλύτερη βαρύτητα έναντι της ενδοϋπηρεσιακής, διότι έχει μεγάλη διάρκεια (τουλάχιστον τέσσερα έτη) και παρέχεται σε πρώιμη φάση της ανάπτυξης, σε νεανική ηλικία, κατά την οποία, οι πεποιθήσεις, όπως και οι προσωπικές τους ιδιότητες, είναι ακόμη υπό διαμόρφωση. Πρόσφατες έρευνες, δείχνουν, ότι κάτω από τις κατάλληλες συνθήκες, με ιδιαίτερους τρόπους δημιουργίας εμπειριών μάθησης οι νέοι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναπτύξουν άριστες πρακτικές διδασκαλίας (Hammerness κ.ά. 2005:381). Κατά τη φάση αυτή, κυρίως, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν την επαγγελματική τους ταυτότητα, ισχυροποιώντας έτσι τη δέσμευσή τους σε επαγγελματικές αξίες και νόρμες. Αυτή η όψη της προετοιμασίας τους είναι κρίσιμης σημασίας για τη μελλοντική άσκηση του έργου τους, καθώς οι ταυτότητες που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί αφορούν τις διαθέσεις τους, το πού εστιάζουν την προσπάθειά τους, το αν και πως αναζητούν ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης και ποιες υποχρεώσεις θεωρούν εγγενείς στο ρόλο τους (Hammerness κ.ά. 2005:384).

Σύμφωνα με τη συστημακή προσέγγιση, η ολιστική θεώρηση στο έργο των εκπαιδευτικών επηρέασε την εκπαίδευσή τους και σε συστημικό επίπεδο, καθώς αυτή θεωρήθηκε μέσο αναβάθμισης του συγκεκριμένου επαγγέλματος, τόσο ως προς τα προσόντα όσο και ως προς τους όρους εργασίας. Όπως υποστηρίζει ο Ingvarson (2007:3) «πρέπει να αυξηθεί η ικανότητα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού να ανταγωνιστεί άλλα επαγγέλματα».

Η διασφάλιση της ποιότητας του έργου των εκπαιδευτικών εξαρτάται από πολιτικές που εμπίπτουν σε δύο κατηγορίες. Στην πρώτη εντάσσονται εκείνες που είναι σχεδιασμένες για να επηρεάσουν τη σύνθεση του επαγγέλματος και εξαρτώνται από την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική. Τέτοιες πολιτικές είναι οι προϋποθέσεις εισόδου στα ιδρύματα εκπαίδευσης υποψηφίων εκπαιδευτικών, οι προϋποθέσεις ένταξης στο επάγγελμα και οι όροι σταδιοδρομίας. Σημαντική θεωρείται η προσέλκυση και η παραμονή στο επάγγελμα των καλύτερων αποφοίτων των σχολείων και των Πανεπιστημίων (OECD 2005). Μια πρόσφατη σύνθεση ερευνών για τις στάσεις απέναντι στη διδασκαλία ως επάγγελμα διαπίστωσε ότι εξωτερικοί παράγοντες, όπως οι μισθοί, ο φόρτος εργασίας, οι συνθήκες απασχόλησης και το κοινωνικό στάτους του επαγγέλματος, ήταν οι πιο σημαντικοί από τους παράγοντες που επηρέασαν ικανούς αποφοίτους να μην επιλέξουν το επάγγελμα ή να το εγκαταλείψουν (DEST, 2006)⁴. Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται οι πολιτικές που είναι σχεδιασμένες για να βελτιώσουν την επαγγελματική ικανότητα των εκπαιδευτικών ως ατόμων και εξαρτώνται κυρίως από τους φορείς εκπαίδευσης εκπαιδευτικών.

Τέτοιες πολιτικές αφορούν τα προγράμματα σπουδών και την πιστοποίηση των προσόντων των αποφοίτων⁵.

Από το τέλος της δεκαετίας του 1990 αναζητούνται τα εμπειρικά δεδομένα που θα καθοδηγήσουν τις αποφάσεις από πλευράς πολιτείας, οι οποίες αφορούν την επένδυση που αυτή κάνει σε ανθρώπινους και οικονομικούς πόρους, στις διάφορες όψεις της προετοιμασίας και γενικότερα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Cochran-Smith 2004: 297). Στόχος ήταν να τεκμηριωθούν επιστημονικά οι ρυθμίσεις που οδηγούν σε αναβάθμιση του επαγγέλματος, δηλαδή, προβάλλεται η ανάγκη να γίνει πιο αποτελεσματική η εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών, να πιστοποιούνται τα προσόντα τους και να ελέγχεται η επάρκειά τους⁶, τόσο κατά την είσοδό τους στο επάγγελμα όσο και κατά τη σταδιοδρομία τους. Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, από τη σκοπιά αυτή προσεγγίζεται ως πρόβλημα πολιτικής, με κύριο μέλημα να καταστεί πιο αποτελεσματική με κριτήριο την ορατή βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών.

Η ερευνητική αυτή προσέγγιση δέχτηκε κριτική, γιατί θεωρήθηκε ότι υποδηλώνει επιστροφή σε μια τεχνική άποψη για τη διδασκαλία, παραβλέποντας ότι η διδασκαλία είναι κατά βάση μια κοινωνική και πολιτισμική δραστηριότητα. Υποστηρίχτηκε, επίσης, ότι δεν μπορεί να ερμηνεύσει το πώς οι συνθήκες πλαισίου και η κουλτούρα των σχολείων εμποδίζουν ή υποστηρίζουν την ικανότητα των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιήσουν επιτυχώς τις γνώσεις που αποκομίζουν και τα μέσα που διαθέτουν (Cochran-Smith 2004:298).

Τίθεται έτσι και από τη σκοπιά αυτή το πολυσυζητημένο ζήτημα των αστάθμητων παραγόντων και επιρροών του σχολικού περιβάλλοντος που καθορίζουν τις επιδόσεις και την αγωγή των μαθητών και καθιστούν δυσδιάκριτη την επίδραση που ασκεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Στο θέμα αυτό χρήσιμη είναι η διάκριση που κάνουν οι Fenstermacher και Richardson (2005:190) μεταξύ «καλής» και επιτυχούς» διδασκαλίας: Η επιτυχής διδασκαλία εξαρτάται όχι μόνο από την καλή διδασκαλία, αλλά και από τρεις ακόμη συνθήκες: α) τη θέληση και την προσπάθεια του μαθητή, β) τον κοινωνικό περίγυρο όπου συντελείται η διδασκαλία και η μάθηση και γ) την ευκαιρία που έχει ο εκπαιδευτικός να διδάσκει και να μαθαίνει. Επομένως, οι μετρήσεις της ποιότητας του έργου των εκπαιδευτικών θα έπρεπε να εστιάζονται στην ποιότητα των ευκαιριών για μάθηση, τις οποίες παρέχουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές, ανεξαρτήτως του τελικού αποτελέσματος (Ingvarson 2007:7).

Μπορεί κανείς να υποστηρίξει ότι η συνεισφορά της προσέγγισης αυτής έγκειται στο ότι έδειξε α) ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι ένας μόνο από τους μηχανισμούς με τους οποίους η πολιτεία μπορεί να διασφαλίσει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στα σχολεία (άλλοι είναι π.χ. η βελτίωση των μισθών, η ενίσχυση της ελκυστικότητας του επαγγέλματος, οι όροι εργα-

σίας) και β) ότι οι μηχανισμοί αυτοί αποδυναμώνονται σημαντικά αν δεν συνδεθούν με έγκυρες και αξιόπιστες μετρήσεις της ποιότητας της διδασκαλίας. Από τη σκοπιά αυτή η μονάδα ανάλυσης δεν είναι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί ή ακόμη τα προγράμματα προετοιμασίας τους. Μονάδα ανάλυσης είναι το ίδιο το επάγγελμα και η προετοιμασία των εκπαιδευτικών αποτελεί μόνο μια όψη της, η οποία κατά περίπτωση θεωρείται ότι έχει προστιθέμενη αξία ή όχι, είναι καλή επένδυση ή όχι.

Επιπροσθέτως, η εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών θεωρείται ως ένας από τους πολλούς παράγοντες που σχετίζονται με την ποιότητα και τα τυπικά προσόντα των εκπαιδευτικών. Η συγκεκριμένη προσέγγιση εξήρε την ανάγκη να εξειδικευτούν τα κριτήρια ποιότητας του έργου των εκπαιδευτικών και να εναρμονιστούν τα επαγγελματικά στάνταρτ τόσο κατά τη φάση προετοιμασίας τους όσο και κατά την πιστοποίησή τους, προκειμένου να ενταχθούν στο επάγγελμα⁷, υποστήριξε, δηλαδή, την ενίσχυση της επαγγελματοποίησης της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Άλλοι, αντιθέτως, υποστήριξαν ότι η εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών στα Πανεπιστήμια δεν είναι το κύριο μέσο για την κατάκτηση της επάρκειας, αλλά ότι θα πρέπει να προτιμούνται εναλλακτικοί δρόμοι για την είσοδο στο επάγγελμα. Στην άποψη αυτή υπολανθάνει η αντίληψη ότι η καλή διδασκαλία εξαρτάται κυρίως από εγγενή στοιχεία της προσωπικότητας και ότι η παιδαγωγική γνώση μπορεί να αποκτηθεί μέσω της εμπειρίας⁸.

Γεγονός είναι ότι η συστημική προσέγγιση συνέβαλε στο να γίνει συνείδηση ότι, για να εισέλθουν και να παραμείνουν στο επάγγελμα εκπαιδευτικοί με τις απαραίτητες προϋποθέσεις και την ικανότητα κατάκτησης της «αριστείας», δεν αρκεί η εκπαίδευση αλλά χρειάζονται ευρείες κοινωνικές και θεσμικές αλλαγές. Μετέφερε, δηλαδή τη συζήτηση σε επίπεδο κεντρικής πολιτικής και έφερε στο προσκήνιο τις λανθάνουσες δυνάμεις που ασκούν επιρροή στον προσανατολισμό και τους στόχους της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Εν κατακλείδι, μπορεί να υποστηριχτεί ότι οι δύο προσεγγίσεις κατ' αρχάς αλληλοσυμπληρώνονται μέσα από τις διαφορές τους. Μια τέτοια διαφορά είναι ότι η συστημική προσέγγιση δίνει έμφαση στις εξωτερικές όψεις της διαμόρφωσης ταυτότητας, δηλαδή, τις κανονιστικές απαιτήσεις του εξωτερικού περιγύρου, σε αντίθεση με την προσωποκεντρική η οποία εστιάζεται στις εσωτερικές της όψεις. Και οι δύο όμως έδειξαν το εύρος και τη δυσκολία του εγχειρήματος να εφοδιαστούν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί με την απαιτούμενη επάρκεια για το επάγγελμα. Και οι δύο, επίσης, τεκμηριώνουν την άποψη ότι κάθε σχεδιασμένη δραστηριότητα που στοχεύει να τους προετοιμάσει για την ένταξη στο επάγγελμα δεν λειτουργεί χωρίς περιορισμούς. Αυτό σημαίνει ότι δεν λειτουργεί ερήμην της προσωπικής πορείας ανάπτυξης των ατόμων από τη μια μεριά ούτε και ερήμην θεσμικών ρυθμίσεων που αφορούν το επάγ-

γελμα από την άλλη. Τεκμηριώνεται έτσι η ανάγκη να υπάρχει συνοχή και συνάφεια μεταξύ των επιπέδων και των παραμέτρων που εμπλέκονται στην όλη διαδικασία.

Αυτό όμως μπορεί να συμβεί μόνο εάν το όλο εγχείρημα θεωρηθεί ζητούμενο πολιτικής και όχι απλώς ζητούμενο διοικητικό ή διαχειριστικό. Αν, δηλαδή, πρώτα-πρώτα υπάρξει συναίνεση για το τι σημαίνει η έννοια «αριστεία» για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και έπειτα, αν αυτή λειτουργήσει ως κατευθυντήρια αρχή α) για τις ρυθμίσεις που αφορούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού από πλευράς πολιτείας και β) για το σχεδιασμό προγραμμάτων από πλευράς ιδρυμάτων που εκπαιδεύουν υποψήφιους εκπαιδευτικούς. Αυτό σημαίνει ότι γνώμονας για όλες τις επιμέρους ρυθμίσεις θα είναι ο «άριστος» εκπαιδευτικός, εκείνος που θα αξιοποιεί τη στέρεη επαγγελματική του γνώση για να διαμορφώνει κρίσεις, ώστε να επιδιώκει πολλαπλούς στόχους με μαθητές που έχουν ανόμοιες ανάγκες.

Εκτιμήσεις για την εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών

Πώς λοιπόν διαμορφώνεται ο άριστος εκπαιδευτικός; Είναι μια μοναχική διαβίωση πορεία, την οποία διανύει ο εκπαιδευτικός κάνοντας τις προσωπικές του επιλογές εκπαίδευσης, μαθητείας και αυτομόρφωσης μέσω της εμπειρίας; Ή η πορεία αυτή υπάγεται σε ένα πολυεπίπεδο σύστημα ρυθμίσεων της πολιτείας, οι οποίες στοχεύουν στη στελέχωση των σχολείων με επαγγελματίες υψηλού επιπέδου;

Θα έλεγε κανείς ότι συμβαίνουν και τα δύο⁹. Όσο συστηματικά και αν σχεδιαστεί ένα σύστημα προσέλευσης στο επάγγελμα, προετοιμασίας, πιστοποίησης, ένταξης και συνεχούς υποστήριξης, δεν μπορεί να διασφαλίσει την αριστεία. Μπορεί ασφαλώς να παρέχει κίνητρα, συστηματική εκπαίδευση και ανταποδοτικούς όρους εργασίας, προϋποθέσεις ασφαλώς πολύ σημαντικές. Το αστάθμητο του εκπαιδευτικού έργου όμως, η ηθική διάσταση της ουσίας του, καθώς και οι σύγχρονες απαιτήσεις από τον εκπαιδευτικό, με όρους κοινωνικούς και πολιτικούς, καθιστούν περισσότερο από αναγκαία συγκεκριμένα στοιχεία προσωπικότητας, θεμελιακές πεποιθήσεις, μια συνολική στάση ζωής, μπορεί να πει κανείς, προϋποθέσεις που δεν επηρεάζονται από ρυθμίσεις ούτε και μπορούν να μετρηθούν.

Τι συνάγεται από την ανάλυση που προηγήθηκε για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των υποψήφιων εκπαιδευτικών;

Σημαντικός είναι κατά πρώτο λόγο ο ρόλος της πολιτείας, γιατί είναι εκείνη που έχει την αρμοδιότητα και συνακόλουθα την ευθύνη, να διασφαλίσει ότι εισέρχονται στο επάγγελμα άτομα με διαπιστωμένη επάρκεια και τα οποία

δεν θα αναγκαστούν να μάθουν, αυτοσχεδιάζοντας στη σχολική τάξη, μέσω της δοκιμής και του λάθους. Κατά συνέπεια, τα κριτήρια εισόδου θα πρέπει να ελέγχουν έγκυρα την επάρκεια γνώσης που απαιτείται για τη διδασκαλία. Θα πρέπει, επίσης, να είναι διευρυμένα, έτσι ώστε να ελέγχουν αντιλήψεις κρίσιμες, όπως είναι η πεποίθηση ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν, η κοινωνική ευαισθησία και η διαπολιτισμική ικανότητα¹⁰.

Ευθύνη της πολιτείας είναι, ακόμη, να εναρμονίσει όλα τα δομικά στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος που επηρεάζουν έμμεσα το έργο των εκπαιδευτικών, όπως είναι π.χ. τα περιθώρια αυτονομίας τους. Εκπαιδευτικά συστήματα, όπου οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως δημόσιοι υπάλληλοι και προάγονται με βάση τα χρόνια υπηρεσίας, δημιουργούν μια κλειστή και στατική κουλτούρα που καλλιεργεί τη συμμόρφωση και απομονώνει την ατομική προσπάθεια.

Σημαντικός είναι ασφαλώς και ο ρόλος των ιδρυμάτων που εκπαιδεύουν υποψήφιους εκπαιδευτικούς. Παρόλο που υπόκεινται σε ένα συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο, έχουν τα περιθώρια να διαμορφώσουν τη δική τους πολιτική, δεδομένου ότι υπάγονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αναλύσεις και ερευνητικά δεδομένα της τελευταίας δεκαετίας, για τα προγράμματα σπουδών προετοιμασίας εκπαιδευτικών, τεκμηριώνουν επιτυχείς πρακτικές, τόσο σε επίπεδο σχεδιασμού όσο και μεθόδευσης της διδασκαλίας¹¹.

Οι προτάσεις που καταγράφονται κυρίως για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών απηχούν σε μεγάλο βαθμό τη συστηματική προσέγγιση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, δίνοντας έμφαση στην ανάγκη να υπάρχουν κοινές κατευθυντήριες αρχές, καθώς και στη συνοχή μεταξύ όλων των στοιχείων των προγραμμάτων, από τις προϋποθέσεις εισόδου των σπουδαστών μέχρι την αξιολόγηση. Εξίσου απηχούνται και οι διαπιστώσεις από τη σκοπιά της προσωποκεντρικής προσέγγισης, κυρίως σε επίπεδο οργάνωσης των σπουδών και μεθόδευσης της διδασκαλίας, με έμφαση στη ευελιξία. Δεν υπάρχει τυποποιημένο μοντέλο για την προετοιμασία των υποψήφιων εκπαιδευτικών ακόμη και εντός διαπιστευμένων πανεπιστημιακών προγραμμάτων. Χρειάζεται ευελιξία και προσαρμοστικότητα στις ατομικές και διαφοροποιημένες ανάγκες.

Τέλος, και οι δύο προσεγγίσεις που παρουσιάστηκαν τεκμηριώνουν την ανάγκη να διευρυνθεί η πανεπιστημιακή εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών και να μη μετατεθεί η σχετική δικαιοδοσία στα σχολεία με τη μορφή της μαθητείας.

Είναι αλήθεια ότι οι δυνάμεις που ασκούν επιρροή με λανθάνοντα τρόπο στην πολιτική της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, λειτουργούν συχνά αποπροσανατολιστικά, όταν δεν οδηγούν σε μεμονωμένα μέτρα που ακυρώνουν το εγχείρημα μακροπρόθεσμα. Εναπόκειται λοιπόν στην πολιτεία και στα ίδια

τα πανεπιστήμια να ανταποκριθούν στην πρόκληση των καιρών. Να ασκήσουν, δηλαδή, τη δικαιοδοσία τους αυτή με τον καλύτερο δυνατό τρόπο και με αίσθημα ευθύνης απέναντι στους μαθητές, τους γονείς, το κοινωνικό σύνολο.

Σημειώσεις

¹ Ενδεικτικό για το ρόλο αυτό του εκπαιδευτικού είναι το άρθρο της J. Sachs (2000) με τίτλο “The activist professional”.

² Πιο αναλυτικά με βιβλιογραφικές αναφορές βλ. Ζ. Παπαναούμ, 2003:56-60.

³ Πρόκειται για τη λεγόμενη «παιδαγωγική γνώση περιεχομένου» (pedagogical content knowledge). Πιο αναλυτικά βλ. L. Shulman, 2002:251.

⁴ Η αναφορά στο : L. Ingvarson, 2007:3.

⁵ Ο Ingvarson εντοπίζει τρεις μηχανισμούς διασφάλισης ποιότητας στο συγκεκριμένο επάγγελμα: α) τη διαπίστευση των προγραμμάτων σπουδών εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, β) τη διαδικασία ένταξης στο επάγγελμα και γ) την πιστοποίηση της επάρκειας και της αριστείας των εκπαιδευτικών (L. Ingvarson, 2007:3)

⁶ Για την οριοθέτηση της έννοιας «επάρκεια» βλ. Ζ. Παπαναούμ, 2003: 39-51, καθώς και Μ. Λιακοπούλου, 2010: 47-48.

⁷ Για το θέμα αυτό βλ. την ανάλυση της M.Cochran-Smith, 2001:531-533.

⁸ Πρόκειται για τη λεγόμενη προσπάθεια «απορρύθμισης» της διδασκαλίας, η οποία στην ουσία αποδυναμώνει το ρόλο της επιστημονικής κοινότητας ως προς τον έλεγχο του επαγγέλματος (M.Cochran-Smith, 2001:532).

⁹ Η διδασκαλία θεωρείται «και τέχνη και επιστήμη», απαιτεί, δηλαδή, και ειδικές γνώσεις και θεμελιακές προσωπικές ιδιότητες (Ζ. Παπαναούμ, 2003:34-37).

¹⁰ Για την πολιτισμική διάσταση της διδασκαλίας και για τη διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών βλ. Παπαναούμ (υπό δημοσίευση)

¹¹ Συστηματικός είναι ο συλλογικός τόμος των L.Darling-Hammond/J.Bransford, 2005, καθώς και το άρθρο των K. Zeichner/H.Conklin, 2008.

Βιβλιογραφία

- Cochran-Smith, M. (2001). “The outcomes question in teacher education”, *Teaching and Teacher Education*, 17, σσ. 527-546
- Cochran-Smith, M. (2004). “The problem of teacher education”, *Journal of Teacher Education*, 55,4, σσ. 295-299
- Darling-Hammond, L. /J.Bransford (2005). *Preparing teachers for a changing world*, San Francisco, Jossey- Bass
- Fenstermacher, G.D. & V. Richardson (2005). “On making determinations of quality in teaching”, *Teachers College Record*, 107, 1, σσ. 186-213
- Fishman, B. J. κ.ά. (2003). “Linking teacher and student learning to improve professional development in systemic reform”, *Teaching and Teacher Education*, 19. σσ. 643-658

- Hammerness K. κ.ά. (2005). "How teachers learn and develop", στο: L. Darling-Hammond/ J.Bransford (επιμ.) *Preparing teachers for a changing world* (σσ.358-389). San Francisco: Jossey- Bass
- Ingvarson L. & K. Rowe (2007). *Conceptualizing and evaluating teacher quality: substantive and methodological conference*, ANU: 5 February 2007
- Kelchtermans, G. (1993). "Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development", *Teaching and Teacher Education*, 9, 5/6, σσ. 443-456
- Λιακοπούλου, Μ. (2010). *Η παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών. Προϋποθέσεις και αξιολόγηση*, Θεσσαλονίκη, Ζήτη
- OECD (2005) *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*, Αθήνα, Τυπωθήτω
- Παπαναούμ, Ζ., (υπό δημοσίευση), Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία στο πολυπολιτισμικό σχολείο
- Richardson, V. (1996). "The role of attitudes and beliefs in learning to teach, στο: J. Sikula κ.ά. (επιμ.) *Handbook of research on teacher education*. New York: Simon & Schuster MacMillan
- Rodgers C.R. & K.H. Scott (2008). "The development of the personal self and professional identity in learning to teach", στο: M. Cochran-Smith κ.ά. (επιμ.) *Handbook of research on teacher education* (σσ. 732-755). London: Routledge
- Sachs, J. (2000). "The activist professional", *Journal of Educational Change*, 1, (σσ. 77-95
- Shulman L. S. (2002). "Truth and consequences? Inquiry and policy in research on teacher education", *Journal of Teacher Education*, 53, σσ. 248-253
- Zeichner K. & H. Conklin (2008). "Teacher education programs as sites for teacher preparation", στο: M. Cochran-Smith κ.ά. (επιμ.) *Handbook of research on teacher education* (σσ. 269-289). London: Routledge

ABSTRACT

The education of prospective teachers: Important issues for the education policy

The teacher is nowadays expected to play a complex and multiple role. Apart from teaching, which is a complex procedure, since it is formed by the context, in which it takes place, the teacher also has a role of social intervention. At the same time, the discussion and research on school effectiveness has shown that the contribution of the teacher and his/her work is of major importance towards the improvement of the school outcomes as well as in the introduction of innovation. In order to cope with this wider and demanding role, there is a need of qualifications which go beyond the simple knowledge of the subject that he/she teaches at school. The teacher needs to be able to make use of knowledge, teaching competencies and educational views on one side and, on the other, to have an inexhaustible supply of abilities, attitudes and devotion to the long-term advantages of his/her students in view of a better future.

The starting point of this paper is the view that, if the education of the prospective teachers meets certain conditions, it can substantially contribute to the acquirement of the necessary resources by the teachers and therefore to the improvement of school work.

In particular, the paper discusses two approaches in teacher education, from which one can derive conclusions in terms of practical applications. The first one is called 'person-centered', since it concentrates on the teacher as a person. According to this approach, teacher education constitutes just one phase of their professional development. Teachers develop professionally on a permanent basis through a continuing process of becoming, which interacts with other sides of their development, such as the psychological, the affective and the social. The second approach could be named 'systemic', since it transfers the issue to the policy concerning the teacher's work as a profession. According to this approach, the holistic view of the work of teachers has influenced their education also on the systemic level, since it was considered as a means of upgrading of the specific profession, regarding both the qualifications as well as the work terms.

These two approaches are complementary with one another through their differences. Both have shown the width and the difficulty of the effort to provide the prospective teachers with the necessary competence for the profession. However, this can only happen, if the whole effort is considered as a desideratum of policy and not just a desideratum of administration or management. That is, first if there is agreement on what is the meaning of 'excellence' for the profession of teachers and then, if the agreement acts as guiding principle a) for the regulations of the state concerning the profession of the teacher and b) for the curriculum development on behalf of institutions of initial teacher education.

How is then the excellent teacher to be formed? Is it a lonely lifelong process, which the teacher goes through by making his/her own personal choices of education, training and self-education through experience? Or is this process subjected to a multilevel system of regulations on behalf of the state, which aim at providing the schools with high-level professionals? The paper suggests that both are the case.

The suggestions that are made in the international literature mainly on the curriculum development and evaluation emphasize the need for common guidelines to exist as well as the coherence among all curriculum elements, from the conditions of student entry to the evaluation. The conclusions from the view of the person-centered approach lead to proposals of application, mainly on the level of organization of the studies of the prospective students and of teaching methodology with an emphasis on flexibility. It is claimed that there is no standard model for the preparation of the prospective teachers, even in the context of accredited university curricula, but there is a need for flexibility and adaptability to the personal and differentiated needs. Finally, two needs are stressed: the need to extend teacher education on university level as well as the need for the state to include the regulations concerning the preparation of teachers in a unified policy for the specific profession.