

Οι Επιμορφωτές ΤΠΕ ως Μέντορες: Προβλήματα και Ερωτήματα

Αλέξανδρος Μπάρμπας
Εκπαιδευτικός Δ.Ε., ΠΤΔΕ, ΑΠΘ (albarbas@otenet.gr)

Δημήτρης Ψύλλος
Καθηγητής ΠΤΔΕ, ΑΠΘ (psillos@skiathos.physics.auth.gr)

Σταύρος Δημητριάδης
Εκπαιδευτικός Δ.Ε., Τμήμα Πληροφορικής, ΑΠΘ (sdemetri@csd.auth.gr)

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα βασικά θέματα τα οποία διαπραγματευόμαστε στην εισήγηση αυτή αναφέρονται: (α) Στον ρόλο που προσδοκούμε να διαδραματίσουν οι επιμορφωτές ΤΠΕ στο σχολείο μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο των επιμορφωτικών δράσεων που αναπτύσσονται. (β) Στις προϋποθέσεις που είναι χρήσιμο να ισχύουν ώστε να διευκολύνεται η υλοποίηση αυτού του ρόλου. (γ) Στα χαρακτηριστικά του ρόλου που φαίνεται να αναλαμβάνουν οι επιμορφωτές με βάση τα στοιχεία από τα δύο χρόνια λειτουργίας της Μονάδας Εκπαίδευσης Επιμορφωτών ΤΠΕ του ΑΠΘ (ΜΕΕ/ΑΠΘ). (δ) Σε προτάσεις για τον τρόπο οργάνωσης και υποστήριξης της πρακτικής άσκησης των επιμορφωτών, αλλά και της επιμορφωτικής τους δράσης μετά το τέλος της εκπαίδευσής τους, ώστε ο ρόλος τον οποίο στην πραγματικότητα διαδραματίζουν συνεχώς να εξελίσσεται.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: *Επιμόρφωση, Εκπαίδευση Επιμορφωτών, ΤΠΕ, Μέντορες*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στα πλαίσια της ενέργειας 1.1.α «Οδύσσεια - Ελληνικά Σχολεία στην Κοινωνία της Πληροφορίας» του ΕΠΕΑΕΚ/Β' ΚΠΣ ξεκίνησε, και συνεχίζει να υλοποιείται και μετά την ολοκλήρωσή της, πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην χρήση και παιδαγωγική αξιοποίηση των υπολογιστικών και δικτυακών τεχνολογιών στην καθημερινή ζωή του σχολείου. Οι επιμορφωτές είναι εκπαιδευτικοί που έχουν επιλεγεί και παρακολουθήσει σε πανεπιστήμια ειδικά προγράμματα διάρκειας ενός χρόνου. Στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης την διετία 2000-2002 εκπαιδεύτηκαν 32 εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, 15 του κλάδου ΠΕ4 (φυσικοί, χημικοί, βιολόγοι κ.λπ.) και 17 του κλάδου ΠΕ2 (φιλόλογοι). Την ευθύνη του προγράμματος είχαν το Τμήμα Πληροφορικής και το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα περιελάμβανε τρεις φάσεις εκπαίδευσης:

(α) Διδασκαλία μαθημάτων: Οι επιμορφωτές παρακολούθησαν 300 ώρες μαθημάτων και εργαστηριακής εξάσκησης οργανωμένων σε δύο κατευθύνσεις, τεχνολογική και παιδαγωγική.

(β) Μαθητεία: Οι επιμορφωτές εργάστηκαν σε επιλεγμένα σχολεία και οργάνωσαν, υπό την εποπτεία των στελεχών του προγράμματος, δράσεις ενδοσχολικής επιμόρφωσης.

(γ) Πρακτική: Οι επιμορφωτές ανέλαβαν περίπου επί ένα δίμηνο την ευθύνη της οργάνωσης επιμορφωτικών δράσεων ο καθένας σε 3-4 επιλεγμένα σχολεία της Βόρειας Ελλάδας. Το πρόγραμμα παρείχε υποστήριξη κυρίως από απόσταση με χρήση υπηρεσιών του διαδικτύου.

Η εργασία αυτή αποτελεί μια πρώτη αναστοχαστική προσέγγιση του προγράμματος εκπαίδευσης με βάση δύο άξονες (α) τα χαρακτηριστικά των επιμορφωτικών δράσεων των επιμορφωτών κατά τη διάρκεια της μαθητείας και της πρακτικής τους άσκησης και (β) το ρόλο

που θεωρούμε ότι είναι αναγκαίο να αναλάβουν οι επιμορφωτές σε σχέση όχι μόνον με την διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ, που ήταν ο κύριος στόχος του προγράμματος, αλλά κυρίως με μια συνολικότερη παρέμβαση προώθησης καινοτομιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτή την παρέμβαση την θεωρούμε αναγκαία καθώς οι προϋποθέσεις για την πληρέστερη αξιοποίηση των ΤΠΕ, όπως, για παράδειγμα, η ομαδοσυνεργατική οργάνωση της διδασκαλίας και η εποικοδομητική προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας, δεν είναι παρούσες σήμερα στην πλειοψηφία των ελληνικών αιθουσών διδασκαλίας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Αν δεν υποστηριχθεί η προώθηση καινοτομικών παρεμβάσεων, οι ΤΠΕ απλώς θα ενταχθούν στην παρούσα κατάσταση και θα έχουμε ίσως πετύχει την χρήση τους αλλά όχι τη διδακτική τους αξιοποίηση. Θεωρούμε ότι το μοντέλο του μέντορα προσιδιάζει στον επιμορφωτή ο οποίος επιδιώκει τη διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ με παράλληλη προώθηση καινοτομιών, οργανωτικών και μαθησιακών, στην διδασκαλία με παρεμβάσεις που στοχεύουν στην ανανέωση των εργαλείων που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός και κυρίως στην εξέλιξη της διδακτικής του μεθοδολογίας και των αντιλήψεών του για τη μαθησιακή διαδικασία.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας παραθέτουμε τα βασικά χαρακτηριστικά του μοντέλου του μέντορα καθώς και τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής λειτουργίας του, όπως προκύπτει από την βιβλιογραφία. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζουμε και συζητούμε τα βασικά χαρακτηριστικά του προφίλ του επιμορφωτή όπως προκύπτουν από τις επιμορφωτικές δράσεις των επιμορφωτών κατά τη διάρκεια της μαθητείας και της πρακτικής τους άσκησης. Τέλος, στο τρίτο μέρος συνοψίζουμε τα συμπεράσματα και διατυπώνουμε σειρά προτάσεων.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΜΕΝΤΟΡΑ

Η βιβλιογραφία που αναφέρεται στο ρόλο και στα χαρακτηριστικά του μέντορα, στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος, εστιάζει κυρίως στις περιπτώσεις ένταξης των νέων εκπαιδευτικών στο επάγγελμα. Όμως, οι λειτουργίες που επιτελεί ένας μέντορας έχουν, εν δυνάμει, πολύ ευρύτερο πεδίο. Ιδιαίτερα, η διαδικασία αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί με ποικίλους τρόπους για την βελτίωση των λειτουργιών του σχολείου: Ο Stephens (1996) την ορίζει ως την διαδικασία που προσφέρει πρόσβαση στους εκπαιδευτικούς στην «τέχνη της διδασκαλίας», έχοντας προφανώς υπόψη του την αρχική κατάρτισή τους. Όμως, η βασική ιδέα να διευκολύνουμε την απόκτηση νέων δεξιοτήτων, από τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, ή και την εξέλιξη όσων δεξιοτήτων ήδη διαθέτουν με την 'εκμετάλλευσή' της εμπειρογνομosύνης ενός μέντορα μπορεί να βρει εφαρμογή και σε πολλές άλλες περιπτώσεις: Σύμφωνα με τον Stephens (1996) οι μέντορες είναι έμπειροι και έμπιστοι σύμβουλοι που προσφέρουν καθοδήγηση και υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι είναι οι ίδιοι 'μαθητευόμενοι' καθώς «συνεχώς μαθαίνουν και βελτιώνουν την τέχνη τους για την οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας και τις ανάγκες των μαθητών παρατηρώντας την ίδια την μαθησιακή διαδικασία» (Holly & Southworth, 1989). Μέσα σε αυτή τη διαρκή διαδικασία επαγγελματικής εξέλιξης οι μέντορες μπορούν να προσφέρουν υποστηρικτικά και με δομημένο τρόπο νέες ευκαιρίες μάθησης, σταθερή παρακολούθηση της προσέγγισης κοινά συμφωνημένων στόχων και θετική εποικοδομητική ανάδραση. Με την προϋπόθεση ότι έχουν με προσοχή επιλεγεί και κατάλληλα εκπαιδευτεί, οι μέντορες αποτελούν μια ανεκτίμητη πηγή γιατί κατέχουν «επεξεργασμένη πρακτική γνώση» (Stephens, 1996) που μπορούν να μοιραστούν με τους εκπαιδευτικούς με τους οποίους συνεργάζονται. Με τον τρόπο αυτό ανοίγει η δυνατότητα «της κριτικής εξέτασης της επαγγελματικής τους επάρκειας και για τον μέντορα και για τον εκπαιδευτικό» (Smith στον Tomlinson, 1997).

Βεβαίως, αναγνωρίζεται από όλους ότι οι ορισμοί που προτείνονται για τον όρο «μέντορας» και το ρόλο του «διαφέρουν σημαντικά, κυρίως ανάλογα με το πλαίσιο μέσα στο οποίο θεωρείται η δραστηριοποίησή του» (Brooks & Sikes, 1997). Επιπλέον, καθώς η δράση του μέντορα βασίζεται κυρίως στη σχέση που αναπτύσσει με τον συγκεκριμένο κάθε φορά εκπαιδευτικό, οι δράσεις του

διαφοροποιούνται, ή θα πρέπει να διαφοροποιούνται, ανάλογα με την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και τις συγκεκριμένες ανάγκες της κατάστασης που αντιμετωπίζει κάθε φορά. Θεωρούμε ότι το μοντέλο του «αναστοχαστικού επαγγελματία» (reflective practitioner) (O'Brien & MacBeath, 1999) είναι αυτό που ταιριάζει για την περίπτωση του επιμορφωτή ΤΠΕ. Σύμφωνα με αυτό ο μέντορας βοηθά τον εκπαιδευτικό να αναπτύξει μια δεξιότητα που θα του χρειαστεί σε μια ποικιλία περιπτώσεων. Ο αναστοχασμός χρησιμοποιείται ως «εργαλείο αυτο-εξέλιξης» (Brooks & Sikes, 1997) και ο ρόλος του επιμορφωτή είναι ανεκτίμητος γιατί «λίγοι άνθρωποι είναι ικανοί να κρίνουν τις δικές τους ικανότητες, τα δικά τους ισχυρά και αδύνατα σημεία ... χωρίς κάποιον καταλύτη» (Kydd et al., 1997). Επομένως οι επιμορφωτές ΤΠΕ θα πρέπει να είναι οι ίδιοι 'πεπειραμένοι αναστοχαστικοί επαγγελματίες' ώστε να εμπνυχώνουν τους συναδέλφους τους καλλιεργώντας την ικανότητά τους να αξιολογούν την πρόδοσή τους αντικειμενικά και να σχεδιάζουν για το εαυτό τους ρεαλιστικούς στόχους: Οι μέντορες είναι «συγχρόνως και προμηθευτές του know-how αλλά και αναστοχαστικοί επαγγελματίες...» (Stephens, 1996).

Αυτό το μοντέλο μέντορα περιλαμβάνει στοιχεία συμβουλευτικής δράσης και εξάσκησης (coaching) του εκπαιδευτικού. Οι Pratt και Stenning (1989) διακρίνουν τις δύο διαδικασίες ως εξής: «οι συμβουλευτικές παρεμβάσεις τείνουν να εμφανίζονται σε μη τακτική βάση και εστιάζουν σε συγκεκριμένα θέματα, ενώ η εξάσκηση είναι μια συνεχής διαδικασία που διαρκεί μήνες ή και χρόνια και η οποία ουσιαστικά προσφέρει το δεσμό ανάμεσα στο 'μαθαίνω' και στο 'κάνω'». Η τελευταία παρατήρηση αναδεικνύει τον σημαντικό ρόλο που παίζει η εξάσκηση καθώς μπορεί να φέρει την βελτίωση της απόδοσης εμπλέκοντας τον εκπαιδευτικό άτυπα σε αναστοχασμό και προσφέροντάς του όποια υποστήριξη χρειάζεται στην φυσική του επιθυμία να αναπτύξει στην πράξη τις δεξιότητές του.

Στην βιβλιογραφία υπάρχει συμφωνία ότι δύο είναι τα βασικά προαπαιτούμενα στοιχεία για μια αποτελεσματική λειτουργία του μέντορα: Επαρκής χρόνος δράσης και υψηλού επιπέδου εκπαίδευση. Έτσι, η επιτυχία ενός τυπικού σχήματος απαιτεί την σαφή και σταθερή δέσμευση της διοίκησης (α) να διαθέσει τον αναγκαίο χρόνο στο προσωπικό της και (β) να προσφέρει την απαιτούμενη κατάρτιση. Επίσης, για να είναι η όλη διαδικασία επιτυχής θα πρέπει να είναι κατάλληλο και το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή θα αναπτυχθεί: Μέσα στην σχολική μονάδα ή και ευρύτερα μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, θα πρέπει να είναι αποδεκτή η αντίληψη ότι η κατάσταση μπορεί πάντα να βελτιώνεται, έστω και αν φαίνεται ότι είναι καλή. Το προσωπικό θα πρέπει να εμπνευσθεί, να εμπλακεί στη διαδικασία και νοιώσει αρκετή ασφάλεια ώστε να έχει τη διάθεση να μοιραστεί εμπειρίες, να δεχτεί τα λάθη ή τις ανεπάρκειες του και να μάθει από αυτές. Για να δημιουργηθεί αυτό το πλαίσιο θα πρέπει η ατμόσφαιρα να είναι θετική και υποστηρικτική εστιάζοντας στην αναζήτηση λύσεων και όχι στην διατύπωση κατηγοριών εναντίον του προσωπικού. Στη διαμόρφωση ενός τέτοιου συνεργατικού για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας κλίματος μπορεί να συμβάλει η ίδια η λειτουργία του μέντορα ο οποίος έχει τη δυνατότητα να ενισχύσει το ηθικό, να μειώσει την αρνητική ένταση και να δημιουργήσει ένα βιώσιμο σχήμα συνεχούς βελτίωσης της σχολικής μονάδας.

Για να ανταποκριθούν στις παραπάνω προσδοκίες οι μέντορες θα πρέπει να είναι αξιόπιστοι επαγγελματίες με καλή φήμη και καλές διαπροσωπικές σχέσεις (Pratt & Stenning, 1989). Πάνω από όλα, όμως, θα πρέπει να είναι καλοί ακροατές, να έχουν τη διάθεση να καταλάβουν τα βαθύτερα κίνητρα του εκπαιδευτικού αλλά και την ικανότητα να αναλύουν και να σχολιάζουν με αντικειμενικό τρόπο τα ισχυρά και τα αδύνατα σημεία του. Επειδή αυτή η διαδικασία είναι ή φαντάζει αδιάκριτη ή και απειλητική «η ποιότητα της σχέσης και τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς είναι ζωτικής σημασίας για την αποτελεσματικότητά της» (Smith στο Tomlinson 1997) και η κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη που προσφέρει ο μέντορας είναι κρίσιμες παράμετροι. Ελάχιστη προϋπόθεση είναι ο μέντορας και εκπαιδευτικός να σέβονται και να εμπιστεύονται ο ένας τον άλλο ώστε να εκμυστηρεύονται τις προσδοκίες, τις ελπίδες και τους

φόβους τους. Επίσης, ως προς την ίδια την διαδικασία, δηλαδή την συμβουλευτική δράση και την δομημένη εξάσκηση, για να είναι αυτή αποτελεσματική θα πρέπει να στηρίζεται σε σαφή και αμοιβαία αποδεκτή παραδοχή για τα αναμενόμενα αποτελέσματά της.

Τέλος, ζωτικής σημασίας για την βιωσιμότητα του θεσμού είναι η υποστήριξη των ίδιων των μεντόρων. Συχνά, οι μέντορες αισθάνονται απομονωμένοι και διαπιστώνεται η ανάγκη να υποστηριχθούν στο επίπεδο του πλέγματος των σχέσεων που αναπτύσσουν, στο επίπεδο του ιδιαίτερου περιεχομένου στο οποίο ειδικεύονται αλλά κυρίως στο επίπεδο του ρόλου τον οποίο παίζουν και της συνεχούς αναμοντελοποίησής του (Smith στο Tomlinson, 1997).

Συνοψίζοντας, εντοπίζουμε τρεις ομάδες προϋποθέσεων για την αποτελεσματική λειτουργία του θεσμού του μέντορα οι οποίες αναφέρονται: (α) στην επιλογή και εκπαίδευση των μεντόρων· (β) στη σχολική μονάδα (γ) στα χαρακτηριστικά των ίδιων των επιμορφωτών

ΟΙ ΔΡΑΣΕΙΣ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΩΝ ΤΠΕ: ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Μεθοδολογική προσέγγιση

Στη συνέχεια δίνουμε τα βασικά χαρακτηριστικά της σημερινής κατάστασης ως προς επιλεγμένες όψεις των τριών ομάδων προϋποθέσεων που καταγράψαμε παραπάνω. Συνοπτικά αναφέρουμε ότι η παρουσίαση αυτή βασίζεται σε δεδομένα που προέρχονται κατά κύριο λόγο από τις επιμορφωτικές δράσεις κατά τις φάσεις της μαθητείας των 32 επιμορφωτών που εκπαιδεύτηκαν κατά τα δύο έτη λειτουργίας της μονάδας και της πρακτικής άσκησης των 20 επιμορφωτών που εκπαιδεύτηκαν κατά το 1ο έτος. Οι δράσεις αυτές υλοποιήθηκαν σε 60 σχολικές μονάδες της Βόρειας Ελλάδας (39 Γυμνάσια, 17 Λύκεια και 4 Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια). Τα στοιχεία έχουν συλλεχθεί:

(α) Από άμεσες παρακολουθήσεις και παρατηρήσεις σεμιναριακών μαθημάτων και συνδιασκαλιών του ενός τρίτου περίπου των επιμορφωτών (12 από τους 32). Οι παρατηρήσεις έγιναν από τον πρώτο και τον τρίτο συγγραφέα οι οποίοι ήταν συνυπεύθυνοι για τη μαθητεία και την πρακτική άσκηση των επιμορφωτών. Τα σεμιναριακά μαθήματα ήταν δύο τύπων: Μαθήματα «οριζόντιας» επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων, στα οποία έγινε η γνωριμία και η εξοικείωση με τον ΗΥ (windows) και με τα γενικά λογισμικά (word, internet explorer, outlook express)· μαθήματα «κάθετης» επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς των κλάδων ΠΕ2 και ΠΕ4 σε ξεχωριστά τμήματα, στα οποία έγινε η γνωριμία και η εξοικείωση με εκπαιδευτικά λογισμικά ειδικότητας και τη διδακτική τους αξιοποίηση. Οι συνδιασκαλιές πραγματοποιήθηκαν με τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων στο εργαστήριο ΗΥ.

(β) Από την ανάλυση των φακέλων που κατέθεσαν οι 20 επιμορφωτές του 1ου έτους λειτουργίας του προγράμματος μετά το τέλος της πρακτικής τους άσκησης. Κάθε φάκελος επιμορφωτή περιελάμβανε όλα τα υλικά (σχεδιασμούς, σενάρια, φύλλα εργασίας, οδηγίες) για καθηγητές και μαθητές που χρησιμοποίησε· ημερολόγιο με την καθημερινή του επιμορφωτική δραστηριότητα· σύντομη έκθεση για καθένα από τα σχολεία ευθύνης του με στοιχεία για την αρχική κατάσταση του σχολείου (στάση, διαθεσιμότητα, συμμετοχή, εξοικείωση με ΗΥ, κ.ά. εκπαιδευτικών, διευθυντή κ.λπ.), για τον σχεδιασμό της επιμορφωτικής δράσης, για την εξέλιξη της κατάστασης στο σχολείο, για την αποτελεσματικότητα της επιμορφωτικής του δράσης· μια «μελέτη περίπτωσης», δηλαδή μια λεπτομερέστερη έκθεση, στο παραπάνω πρότυπο, για ένα από τα σχολεία του που παρουσίασε ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Εκτεταμένη ανάλυση των φακέλων αυτών έγινε κατά την συνεδρία «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις Ν. Τεχνολογίες: Όψεις Εισαγωγής & Αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδασκαλία των μαθημάτων στη Μέση Εκπαίδευση» του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Διδακτική των Μαθηματικών και Πληροφορική στην Εκπαίδευση» στη Θεσσαλονίκη 12-14 Οκτωβρίου 2001 (Μ. Τζεκάκη κ.ά., υπό έκδοση).

(γ) Από την ανάλυση των βιντεοσκοπημένων συνεντεύξεων 5 επιμορφωτών μετά το τέλος της πρακτικής τους άσκησης.

(δ) Από την ανάλυση των βιογραφικών σημειωμάτων που υπέβαλαν οι επιμορφωτές κατά την φάση της επιλογής τους.

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας και του περιορισμένου χώρου που διατίθεται παρουσιάζουμε και συζητούμε, σε σχέση με τους τρεις άξονες που αναφέρθηκαν, μια πρώτη συνδυασμένη ανάλυση των δεδομένων από όλες τις πηγές ώστε να βελτιωθεί η εγκυρότητά τους.

Επιλογή και εκπαίδευση των επιμορφωτών

Τα κριτήρια και η διαδικασία επιλογής, θέμα που κυρίως αναφέρεται στη διοίκηση, είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη και εξέλιξη ενός κατάλληλου και προσαρμοσμένου στις ανάγκες προγράμματος εκπαίδευσης επιμορφωτών-μεντόρων αφού κατά βάση καθορίζουν τα προσόντα των εκπαιδευόμενων. Τα βασικά κριτήρια που εφαρμόστηκαν κατά την επιλογή των επιμορφωτών του 1ου έτους λειτουργίας του προγράμματος ήταν η ερευνητική και επιμορφωτική δράση, οι γνώσεις χρήσης ΗΥ και κυρίως των γενικών εργαλείων (word και excel του office) και η υπηρεσιακή κατάσταση. Κατά το 2ο έτος τα παραπάνω κριτήρια υποβαθμίστηκαν μπροστά στην ανάγκη της κάλυψης των επιμορφωτικών αναγκών σε περιοχές στις οποίες δεν υπήρχαν επιμορφωτές: τελικό αποτέλεσμα ήταν να επιλεγούν όλοι όσοι είχαν κάνει αιτήσεις από τις συγκεκριμένες περιοχές στις οποίες υπήρχε έλλειψη επιμορφωτών.

Επισκόπηση των βιογραφικών καθώς και συζητήσεις κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους δείχνουν ότι ελάχιστοι επιμορφωτές (6/32) είχαν, πριν την εκπαίδευσή τους στο πρόγραμμα, διδακτικά καινοτόμες απόψεις και πρακτικές στα σχολεία τους. Οι συζητήσεις κατά τη διάρκεια των μαθημάτων έδειξαν, επίσης, ότι ελάχιστοι είχαν συγκροτημένη άποψη για την μαθησιακή-διδακτική διαδικασία και ήταν σε θέση να αναστοχαστούν κριτικά πάνω στη διδακτική τους εμπειρία. Καμιά βέβαια δεν θα μπορούσε να ενταχθεί στο ευρύτερο ρεύμα του εποικοδομητισμού όψεις του οποίου παραμένουν ουσιαστικές άγνωστες στην ευρεία εκπαιδευτική κοινότητα. Ιδιαίτερα για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς του 2ου έτους, η απόφασή τους να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα είχε και ευκαιριακά στοιχεία και δεν περιείχε κάποια ισχυρή αυτο-δέσμευση ή εμπλοκή στην υπόθεση της βελτίωσης της διδακτικής διαδικασίας. Είναι χαρακτηριστικό ότι από τους 23 (κανονικούς και αναπληρωματικούς) που κλήθηκαν το 2ο έτος τελικά παρακολούθησαν το πρόγραμμα 12: Από τους 11 που δεν δέχθηκαν να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα, οι 7 είχαν κάνει κάποια άλλη αίτηση (απόσπαση για σχολεία εξωτερικού, πανεπιστήμια, ΙΕΚ κ.λπ.) που ικανοποιήθηκε πριν να ανακοινωθούν τα αποτελέσματα της επιλογής ενώ οι υπόλοιποι 4 επικαλέστηκαν προβλήματα οικογενειακά ή προβλήματα υγείας τα οποία μάλλον προϋπήρχαν.

Οι περισσότεροι από τους 32 εκπαιδευτικούς που επιλέχθηκαν για το πρόγραμμα είχαν περιορισμένη προηγούμενη σχέση με τους ΗΥ και τη διδακτική τους αξιοποίηση: περιορισμένη ευχέρεια στα windows, μικρή μέχρι ελάχιστη εξοικείωση με το word, άγνοια του excel, άγνοια του τι είναι εκπαιδευτικό λογισμικό· μόνον 2 στους 32 είχαν χρησιμοποιήσει κάποιο εκπαιδευτικό λογισμικό αλλά όχι σε διδασκαλία στην τάξη. Οι περισσότεροι είχαν γνώσεις χρήσης ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και πλοήγησης στο διαδίκτυο. Συνολικά, όμως, μόνον 2-3 στους 32 είχαν διαμορφώσει στοιχεία που θα τα ενέτασσε κανείς στην κουλτούρα της ΚτΠ.

Σύμφωνα με το ΑΠ του προγράμματος, βασικός σκοπός του ήταν η γνωριμία και η απόκτηση εμπειρίας στις ΤΠΕ κυρίως ως προς την αναζήτηση εκπαιδευτικού υλικού και την αξιολόγησή του, την ένταξη του εκπαιδευτικού υλικού στην εκπαιδευτική διαδικασία, την αξιολόγηση της χρήσης του και τέλος τον σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών δραστηριοτήτων. Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι του προγράμματος ήταν ο επιμορφωτής στο τέλος της εκπαίδευσής του:

(α) Να γνωρίζει τις δυνατότητες που παρέχουν οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση, τόσο από τεχνολογική όσο και από παιδαγωγική σκοπιά, και να κατανοεί το πλαίσιο εισαγωγής τους στη σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία.

(β) Να προσαρμόζει και να σχεδιάζει εκπαιδευτικά σενάρια για την διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ σε επιμέρους γνωστικές περιοχές αλλά και σε διαθεματικές προσεγγίσεις, αναγνωρίζοντας τη σπουδαιότητα των διαδραστικών δυνατοτήτων και των σεναρίων εκπαιδευτικής εμπλοκής, έτσι ώστε να καλλιεργείται η διερευνητική προσέγγιση της μάθησης στους μαθητές.

(γ) Να αξιολογεί μια διδασκαλία με χρήση ΤΠΕ, να αναγνωρίζει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα σε σχέση με την αντίστοιχη “συμβατική” διδασκαλία και να αποκτήσει κριτική στάση απέναντι στο εκπαιδευτικό λογισμικό, είτε αυτό που διαθέτει το ΥΠΕΠΘ στις σχολικές μονάδες είτε αυτό που προσφέρεται στην αγορά.

(δ) Να είναι σε θέση να οργανώνει επιμορφωτικές δραστηριότητες ενδοσχολικού και σεμιναριακού τύπου και να τις υποστηρίζει με διαδικασίες ανοικτής και εξ αποστάσεως μάθησης.

Οι σχολικές μονάδες και η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών

Το πρόβλημα που αρχικά αντιμετώπισαν οι επιμορφωτές ήταν να ορίσουν, σε συνεργασία με τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς, το πρόγραμμα των επιμορφώσεων. Το έργο αυτό ήταν ιδιαίτερα δύσκολο στα μικρά επαρχιακά σχολεία, οι εκπαιδευτικοί των οποίων συνήθως μετακινούνται καθημερινά από και προς τα πλησιέστερα αστικά κέντρα. Κατά την επίλυση του προβλήματος αυτού οι επιμορφωτές έδειξαν μεγάλη ευελιξία και επινοητικότητα:

(α) Σε 25 σχολεία οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούσαν μαθήματα όταν τους το επέτρεπε το ωράριο σε ομάδες που όμως δεν είχαν σταθερή σύνθεση.

(β) Σε 14 σχολεία οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούσαν μαθήματα το απόγευμα μετά το τέλος των μαθημάτων σε ομάδες σταθερής σύνθεσης.

(γ) Σε 9 σχολεία οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούσαν μαθήματα κατά την διάρκεια λειτουργίας του σχολείου σε δύο βάρδιες, μετά από αναδιάρθρωση του ωρολογίου προγράμματος, σε ομάδες σταθερής σύνθεσης.

(δ) Τέλος σε 9 σχολεία τα μαθήματα είχαν οργανωθεί με κάποιον άλλο μικτό ή μη τυποποιημένο τρόπο. Για παράδειγμα, ατομική εξάσκηση όταν ο εκπαιδευτικός ήταν διαθέσιμος.

Στην επίλυση διοικητικών προβλημάτων, όπως το παραπάνω, οι επιμορφωτές βρήκαν, όπως συνάγεται από τις αναφορές και τις συνεντεύξεις τους, πρόθυμη υποστήριξη κυρίως από διευθυντές γυμνασίων και λυκείων που είχαν προηγούμενη συμμετοχή σε καινοτόμες δράσεις. Απροθυμία υποστήριξης συνάντησαν κυρίως σε λύκεια με το σκεπτικό ότι το πρόγραμμα επιμόρφωσης παρακωλύει τον σχολικό προγραμματισμό ο οποίος ήδη είναι επιβαρημένος εξαιτίας των πανελληνίων εξετάσεων. Είναι, όμως, σημαντικό ότι στα γυμνάσια αυτή η αρχικά αρνητική στάση γρήγορα μεταστράφηκε σε θετική. Οι περισσότεροι καθηγητές πληροφορικής, που έχουν και την ευθύνη της λειτουργίας των εργαστηρίων ΗΥ, πρόσφεραν πρόθυμα τεχνική υποστήριξη στους επιμορφωτές. Όμως, σε αρκετές περιπτώσεις δημιουργήθηκαν προβλήματα ως προς το χρονοδιάγραμμα χρήσης των εργαστηρίων. Τα παραπάνω στοιχεία αναδεικνύουν την ανάγκη προαγωγής των συνεργατικών προσεγγίσεων κατά την ένταξη των ΤΠΕ στη σχολική ζωή.

Ιδιαίτερα θετικοί στην επιμόρφωση ήταν οι εκπαιδευτικοί σχολείων με παρελθόν σε καινοτόμες δράσεις και ιδιαίτερα επιφυλακτικοί στην ένταξη ήταν οι καθηγητές των λυκείων εξαιτίας του προγραμματισμού και των απαιτήσεων των πανελληνίων εξετάσεων. Όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν με απροθυμία προτάσεις προγραμματισμού επιμορφωτικών μαθημάτων εκτός ωραρίου και αμυντικά, αλλά με ανησυχία για την έλλειψή τους, τις απαιτήσεις για νέες γνώσεις.

Ο πίνακας 1 παρουσιάζει την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στα μαθήματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης που οργανώθηκαν στα 60 σχολεία επιμόρφωσης: το ποσοστό των εκπαιδευτικών

των κλάδων ΠΕ2 και ΠΕ4 που παρακολούθησε τα μαθήματα κάθετης επιμόρφωσης (97 σε σύνολο 581 ΠΕ2 και ΠΕ4) ήταν μικρότερο από το 1/3 του ποσοστού των εκπαιδευτικών που παρακολούθησε τα μαθήματα οριζόντιας επιμόρφωσης (800 σε σύνολο 1416 εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων). Ακόμα και αν λαμβάναμε υπόψη ότι μόνον οι μισοί εκπαιδευτικοί των κλάδων ΠΕ2 και ΠΕ4 σε ένα σχολείο είχαν πρόσβαση σε μαθήματα κάθετης επιμόρφωσης, ανάλογα με την ειδικότητα του επιμορφωτή, και πάλι η διαφορά θα παρέμενε σημαντική.

| | Εκπαιδευτικοί που παρακολούθησαν τα μαθήματα | Σύνολο εκπαιδευτικών στα 60 σχολεία επιμόρφωσης (100%) |
|--|--|--|
| Μαθήματα «οριζόντιας» επιμόρφωσης | 800 (56,5%) | 1416 |
| Μαθήματα «κάθετης» (ΠΕ2 & ΠΕ4) επιμόρφωσης | 97 (16.7%) | 581 |

Πίνακας 1: Εκπαιδευτικοί που παρακολούθησαν σεμιναριακού τύπου μαθήματα «οριζόντιας» και «κάθετης» επιμόρφωσης

Την παραπάνω εικόνα διευκρινίζει ο πίνακας 2 που ακολουθεί: Εβδομαδιαία οργανώθηκαν περίπου 2,5 φορές περισσότερα μαθήματα οριζόντιας επιμόρφωσης σε σχέση με τα μαθήματα κάθετης επιμόρφωσης, δηλαδή στην ίδια αναλογία με αυτήν (1416/581) του συνολικού αριθμού των εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν στα 60 σχολεία προς τον αριθμό των ΠΕ2 και ΠΕ4 που υπηρετούσαν στα ίδια σχολεία. Με βάση το δεδομένο αυτό θα περιμέναμε η συμμετοχή των εκπαιδευτικών ανά μάθημα κάθετης επιμόρφωσης να μικρότερη από 2,5 αλλά σύμφωνα με τον πίνακα είναι 4,3 δηλαδή πολύ υψηλότερη. Η διαφορά αυτή μπορεί να αποδοθεί στην σταθερότητα με την οποία παρακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί τα μαθήματα κάθετης επιμόρφωσης, γεγονός που αναδεικνύει το ιδιαίτερο ενδιαφέρον που έχουν για επιμόρφωση σε θέματα ειδικότητας.

| | Επιμορφωτικά μαθήματα ανά εβδομάδα (σύνολο: 9 εβδομάδες) | |
|------------------------|--|-----------------------|
| | “Οριζόντιας” επιμόρφωσης | “Κάθετης” επιμόρφωσης |
| πλήθος μαθημάτων | 3,2 | 1,2 |
| διδασκτικές ώρες | 9,3 | 2,4 |
| εκπαιδευτικοί | 25,7 | 5,0 |
| εκπαιδευτικοί / μάθημα | 8,0 | 4,3 |

Πίνακας 2: Μέση εβδομαδιαία κατανομή «οριζόντιων» και «κάθετων» επιμορφώσεων

Τέλος, σημειώνουμε ότι κατά την περίοδο 9 εβδομάδων πραγματοποιήθηκαν συνολικά 73 συνδιδασκαλίες στο εργαστήριο ΗΥ από εκπαιδευτικούς και επιμορφωτές (από 10 από τους 32 επιμορφωτές) στις οποίες αξιοποιήθηκαν οι ΤΠΕ (εκπαιδευτικό λογισμικό ή και διαδίκτυο).

Όψεις των δράσεων των επιμορφωτών

Από τις εκθέσεις και τις συνεντεύξεις φαίνεται ότι στον αρχικό προβληματισμό των επιμορφωτών σχετικά με την οργάνωση των επιμορφωτικών τους δράσεων κυριαρχεί το δίλημμα «πρώτα εκμάθηση γενικών εργαλείων και μετά εξέταση εκπαιδευτικών λογισμικών και διδακτική αξιοποίηση» ή «κυρίως μελέτη εκπαιδευτικών λογισμικών και διδακτική εφαρμογή με εμβόλιμη εκμάθηση στοιχείων γενικών εργαλείων, όπου αυτό είναι απαραίτητο». Στην αρχή οι περισσότεροι επιμορφωτές υιοθετούν την 1η προσέγγιση και ασχολούνται σχεδόν αποκλειστικά με την πραγματοποίηση μαθημάτων οριζόντιας επιμόρφωσης. Προς το τέλος της πρακτικής άσκησης, οι περισσότεροι αρχίζουν να αναγνωρίζουν ότι και η 2η προσέγγιση είναι τουλάχιστον υλοποιήσιμη. Η στάση αυτή μάλλον ενίσχυσε την ομόροπη τάση των εκπαιδευτικών των οποίων η πλειοψηφία ενδιαφέρθηκε να επιμορφωθεί, όπως ήδη έχουμε επισημάνει, κυρίως στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και σε λογισμικά γενικής χρήσης.

Τη στάση αυτή των επιμορφωτών θεωρούμε ότι την συνδιαμορφώνουν τέσσερις παράγοντες: (α) η μικρή έως μηδενική εξοικείωση των εκπαιδευτικών με την χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών· (β) οι περιορισμένες απαιτήσεις προετοιμασίας ενός μαθήματος οριζόντιας επιμόρφωσης, καθώς υπάρχει άφθονο έτοιμο διδακτικό υλικό για την εκμάθηση των γενικών εργαλείων· (γ) το χρονικό περιθώριο για γνωριμία με τους εκπαιδευτικούς, που προσφέρουν τα μαθήματα οριζόντιας επιμόρφωσης, πριν η επιμορφωτική παρέμβαση εισέλθει στις ευαίσθητες περιοχές της διδακτικής πρακτικής· (δ) η ανασφάλεια των ίδιων των επιμορφωτών.

Οι παρατηρήσεις και οι συνεντεύξεις έδειξαν ότι τα σεμιναριακού τύπου μαθήματα, ως προς τη δομή τους, ακολουθούν το σχήμα: «παρουσίαση λογισμικού από επιμορφωτή» και στη συνέχεια «εξάσκηση καθηγητών συνήθως με την χρήση γραπτών οδηγιών». Στην περίπτωση των μαθημάτων κάθετης επιμόρφωσης, ακολουθεί η φάση «εφαρμογή φύλλων εργασίας για διδασκαλία στην τάξη» και στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί ασχολούνται ο καθένας με το λογισμικό που τον ενδιαφέρει ενώ ο επιμορφωτής συνεργάζεται με τον καθένα ξεχωριστά. Αυτή η συνεργασία αφορά συνήθως “διευκρινίσεις-ανάδειξη δυνατοτήτων λογισμικού” και “διευκρινίσεις πάνω σε έτοιμα φύλλα εργασίας για διδασκαλία στην τάξη”. Οι εκπαιδευτικοί συνήθως εργάζονται καθένας σε έναν σταθμό εργασίας. Κατά τη διάρκεια της εργασίας τους αναπτύσσεται μεταξύ τους συζήτηση κυρίως για θέματα χειριστικά. Ο προβληματισμός και η συζήτηση όταν γενικεύονται συνήθως αναφέρονται στη συμβατότητα του λογισμικού με το βιβλίο, το ΑΠ, τα θέματα των εξετάσεων.

Η υποστήριξη των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν την πραγματοποίηση διδασκαλιών είναι μάλλον περιορισμένη. Τα σχέδια μαθήματος και τα φύλλα εργασίας για τους μαθητές ή προέρχονται από τους επιμορφωτές, οπότε υλοποιούνται χωρίς αλλαγές, ή οργανώνονται αρχικά από τους εκπαιδευτικούς και υλοποιούνται με περιορισμένες αλλαγές που συζητούνται σε μία συνήθως σύντομη συνάντηση, σε κάποιο κενό του εκπαιδευτικού πριν την διδασκαλία. Υπάρχουν και περιπτώσεις που επιμορφωτής και εκπαιδευτικός δεν συνεργάστηκαν καθόλου πριν την διδασκαλία. Τέλος μετά την διδασκαλία σπάνια γίνεται αναλυτική συζήτηση πάνω σε αυτήν.

Οι διδασκαλίες γίνονται από τον εκπαιδευτικό του τμήματος με την παρουσία και υποστήριξη του επιμορφωτή. Οι μαθητές κατά τη διάρκεια των μαθημάτων εργάζονται 2-3 σε κάθε υπολογιστή αλλά δεν φαίνεται να συνεργάζονται. Συνήθως οι μαθητές μιας ομάδας υιοθετούν και αντιγράφουν στα φύλλα εργασίας την πρώτη απάντηση που δίνει κάποιος από αυτούς και τους φαίνεται σωστή. Στην περίπτωση των ΠΕ4 υιοθετείται και μια άλλη πρακτική: Οι μαθητές υλοποιούν τη δραστηριότητα στον υπολογιστή, με τον διδάσκοντα να τους βοηθά ή επί τόπου ή με τον βιντεοπροβολέα, μετά ο εκπαιδευτικός συζητά με μερικούς μαθητές κάθε απάντηση και στη συνέχεια όλοι οι μαθητές γράφουν τη «σωστή» απάντηση στο φύλλο εργασίας. Μερικές φορές ο ίδιος ο διδάσκων υπαγορεύει την απάντηση για να είναι σίγουρος ότι την έγραψαν σωστά.

Η παρατήρηση των συνδιδασκαλιών και η εξέταση του διδακτικού υλικού που χρησιμοποιήθηκε σε αυτές αναδεικνύει ενδιαφέροντα στοιχεία: Τα φύλλα εργασίας των διδασκαλιών των ΠΕ2 είναι σύντομα με 3-4 δραστηριότητες που έχουν σαφείς στόχους, συνοδεύονται από λίγες χειριστικές οδηγίες, συνήθως λιγότερες από όσες απαιτούνται, αλλά προβλέπουν χρόνο για συζήτηση μεταξύ μαθητών και καθηγητών. Τα φύλλα εργασίας των διδασκαλιών των ΠΕ4 συνήθως είναι πιο εκτεταμένα και λεπτομερικά στις οδηγίες τους, δεν προβλέπουν χρόνο για συζήτηση και φαίνονται κατακερματισμένα σε σύντομες επιμέρους ενέργειες. Αυτή η δομή κάνει ασαφή τον στόχο των δραστηριοτήτων. Στις περισσότερες περιπτώσεις, αποκαλύπτουν μια εμμονή στη διαχείριση του περιεχομένου και της εκμάθησής του και δεν ενσωματώνουν στοιχεία με τα οποία να διαχειρίζονται τις διαδικασίες μάθησης που αναπτύσσονται στην τάξη. Έτσι, από τη μια μεριά ευνοούν και επιμένουν κυρίως στις αλληλεπιδράσεις των μαθητών με το περιεχόμενο, ενώ από

την άλλη υποτιμούν τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα μέλη της ίδιας ομάδας, των ομάδων μεταξύ τους και με τον καθηγητή. Δεν φαίνεται να αναπτύσσεται ή να προωθείται από τα φύλλα εργασίας «η ανταλλαγή απόψεων / η διαφωνία / η επιχειρηματολογία». Τουλάχιστον στην περίπτωση των ΠΕ4, η μαθησιακή διαδικασία θεωρείται ότι ολοκληρώθηκε όταν οι μαθητές μπορέσουν να διατυπώσουν ένα συμπέρασμα ή έναν ορισμό παρόμοιο με του βιβλίου.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Οι παραπάνω διαπιστώσεις οδηγούν στο συμπέρασμα ότι, τουλάχιστον κατά την περίοδο της πρακτικής τους άσκησης, οι επιμορφωτές ανέπτυξαν δράσεις σε πολλαπλά επίπεδα, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών, θέτοντας τις πρώτες βάσεις της ενδοσχολικής επιμόρφωσης με αντικείμενο τη διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ. Το βήμα αυτό είναι σημαντικό, παράγει δεδομένα και ζητήματα και ανοίγει το δρόμο για ενέργειες και προτάσεις με αντικείμενο τη ρεαλιστική ένταξη των ΤΠΕ στα σχολεία ως μέσο βελτίωσης της διδακτικής διαδικασίας, όπως επισημάνθηκε και στην εισαγωγή της εργασίας. Φαίνεται, όμως, ότι ήταν περιορισμένη η δημιουργία κατάλληλου πλέγματος σχέσεων που θα επέτρεπε στους επιμορφωτές να αλληλεπιδράσουν με τους εκπαιδευτικούς ως μέντορες σε θέματα που αναφέρονται στον πυρήνα της μαθησιακής διαδικασίας και να αναδείξουν καινοτόμες απόψεις και πρακτικές ή τουλάχιστον στοιχεία τους. Η αδυναμία αυτή αντανακλάται και στις διαδικασίες που παρατηρήσαμε στις διδασκαλίες στην τάξη στις οποίες φαίνεται να αναπαράγεται η κυρίαρχη μεθοδολογία της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας με αποτέλεσμα η αξιοποίηση των ΤΠΕ να εντάσσεται στους παραδοσιακούς τρόπους οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας έστω και αν οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες με φύλλα εργασίας. Εκτιμούμε ότι η κατάσταση αυτή οφείλεται, πέρα από τις συνθήκες των σχολικών μονάδων και τα επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, σε ελλείψεις υποβάθρου τις οποίες δεν μπόρεσε να καλύψει η εκπαίδευση των επιμορφωτών στον περιορισμένο χρόνο του προγράμματος, με δεδομένη την βραδύτητα με την οποία αλλάζουν αντιλήψεις και πρακτικές παγιωμένες κατά την πολύχρονη άσκηση του επαγγέλματος (Hargreaves, 1994).

Θεωρούμε ότι τα βασικά θέματα που ανακύπτουν αναφέρονται, μεταξύ άλλων, καταρχήν στις δεξιότητες αλλά και στην γενικότερη επαγγελματική συγκρότηση των επιμορφωτών πριν την εκπαίδευσή τους καθώς και στην καλλιέργεια και εξέλιξή τους κατά την διάρκεια της εκπαίδευσής τους. Ως προς θέμα αυτό κρίσιμους παράγοντες θεωρούμε:

(α) Την αποκρυστάλλωση κατάλληλων κριτηρίων επιλογής των επιμορφωτών ώστε να εξασφαλίζεται ότι επιλέγονται εκπαιδευτικοί οι οποίοι (1) έχουν και κυρίως υλοποιούν στα σχολεία τους, πριν την επιλογή τους, διδακτικά καινοτόμες απόψεις και πρακτικές και (2) έχουν γενικότερη επαγγελματική και προσωπική συγκρότηση που ικανοποιεί τα προαπαιτούμενα για μια αποτελεσματική λειτουργία τους ως μεντόρων. Ιδιαίτερη σημασία αποδίδουμε όχι κυρίως στην αποδοχή από την διοίκηση τέτοιων κριτηρίων, την οποία θεωρούμε δεδομένη, αλλά στην προτεραιότητα που θα τους αποδοθεί στην πράξη σε σχέση με υπηρεσιακά κριτήρια, όπως για παράδειγμα την γεωγραφική κατανομή των επιμορφωτών. Ο συνδυασμός αυτών των κριτηρίων πρέπει να αποτελέσει αντικείμενο ιδιαίτερου προβληματισμού και συζήτησης.

(β) Την οργάνωση της εκπαίδευσης των επιμορφωτών με έμφαση στην όσο το δυνατόν στενότερη διαπλοκή πρακτικής και θεωρίας με την αξιοποίηση ως μεντόρων εκπαιδευτικών που συνεργάζονται με τις μονάδες εκπαίδευσης των επιμορφωτών. Η στενή συσχέτιση πρακτικής και θεωρίας προτείνουμε να επιχειρηθεί και μέσα από την εξέλιξη του προγράμματος που εφαρμόσαμε. Έτσι, προτείνουμε: Κατά το πρώτο τρίμηνο της εκπαίδευσής τους οι επιμορφωτές παρακολουθούν μόνο ένα πυκνό πρόγραμμα μαθημάτων. Κατά το δεύτερο τρίμηνο, το πρόγραμμα περιορίζεται σε μαθήματα που εστιάζουν στη σχεδίαση μαθημάτων και οργάνωση διδασκαλιών. Παράλληλα, οι εκπαιδευόμενοι σε μικρές ομάδες, υπό την ευθύνη ενός μέντορα της μονάδας, συνεργάζονται με παλαιούς επιμορφωτές, παρακολουθούν επιμορφωτικά τους μαθήματα,

συναντήσεις ενδοσχολικής στήριξης και διδασκαλίες και συμμετέχουν σε συζητήσεις με τους επιμορφωτές και τους εκπαιδευτικούς που δίδαξαν. Στην περίοδο της μαθητείας, μετά την ολοκλήρωση των θεωρητικών μαθημάτων, οι εκπαιδευόμενοι στις ίδιες μικρές ομάδες σε συνεργασία με τον ίδιο μέντορα, αναλαμβάνουν επιμορφωτικά μαθήματα, συναντήσεις ενδοσχολικής στήριξης και διδασκαλίες. Τέλος, κατά το τελευταίο τρίμηνο της εκπαίδευσής τους δραστηριοποιούνται στην περιοχή ευθύνης τους και αναλαμβάνουν καθήκοντα δόκιμου επιμορφωτή σε συνεργασία με τη μονάδα και παλαιούς επιμορφωτές της ίδιας περιοχής.

Το δεύτερο θέμα που προκύπτει αναφέρεται στις δυνατότητες σχεδίασης και οργάνωσης επιμορφωτικών δράσεων οι οποίες να υποστηρίζουν μια σταδιακή μετάβαση από την αφομοίωση των ΤΠΕ στους παραδοσιακούς τρόπους οργάνωσης της διδασκαλίας προς την αξιοποίηση των δυνατοτήτων που παρέχουν για καινοτόμες προσεγγίσεις της μαθησιακής διαδικασίας. Ως προς το θέμα αυτό, κρίσιμη θεωρούμε την οργάνωση συστηματικής τακτικής συνεργασίας των επιμορφωτών της ίδιας περιοχής με τη συμμετοχή και των μεντόρων της μονάδας εκπαίδευσης ώστε να διασφαλιστεί η συνεχής υποστήριξή τους με στόχο την ανταλλαγή εμπειριών από επιτυχίες, αποτυχίες και προβλήματα, την ενθάρρυνση του αναστοχασμού πάνω στις πρακτικές και στις δεξιότητές τους, την παραγωγή και διερεύνηση νέων προσεγγίσεων και την ανάπτυξη της αίσθησης ότι είναι μέλη μιας ομάδας με κοινούς στόχους (O'Brien & MacBeath, 1999).

Τέλος, ζωτικής σημασίας για την βιωσιμότητα του θεσμού του επιμορφωτή-μέντορα θεωρούμε και την εξασφάλιση ενός μηχανισμού ατομικής υποστήριξης των ίδιων επιμορφωτών, μέσα στο πλαίσιο της παραπάνω συνεργασίας. Όπως ήδη σημειώσαμε, οι μέντορες συχνά αισθάνονται μοναχικοί δον-κιχώτες και θα πρέπει να υποστηριχθούν, και ατομικά, σε σχέση με την ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσουν και του φορτίου που αναλαμβάνουν. Είναι απαραίτητο να προβλέπονται μέντορες και για τους μέντορες ώστε να ενθαρρύνεται ο αναστοχασμός τους πάνω στις πρακτικές τους, πάνω στις δεξιότητες που έχουν, πάνω στο μοντέλο του μέντορα που υλοποιούν και πάνω στις νέες προσεγγίσεις που πρέπει να διερευνήσουν. Το παραπάνω πλαίσιο μπορεί να βοηθήσει τους μέντορες να ενισχύσουν την εμπιστοσύνη τους στον εαυτό τους, γεγονός που έχει ιδιαίτερη σημασία στα πρώτα στάδια της εξέλιξης ενός μέντορα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Brooks, V. & Sikes, P. (1997), *The Good Mentor Guide*, Buckingham: Open University Press
- Hargreaves, D.H. (1994), The New Professionalism: the synthesis of professional and institutional development, *Teaching and Teacher Education*, 10, 423-438
- Holly, P. & Southworth, G. (1989), *The Developing School*, Lewes: Falmer Press
- Kydd, L., Crawford, M. & Riches, C. (Eds.) (1997), *Professional Development for Educational Management*, Buckingham: Open University Press
- O'Brien, J. & MacBeath, J. (1999), Coordinating Staff Development: the training and development of staff development coordinators, *Journal of In-service Education*, 25(1), 69-83
- Pratt, K.J. & Stenning, R. (1989), *Managing Staff Appraisal in Schools*, London: Van Nostrand Reinhold (International)
- Smith, P. (1997), Values and Ethical Issues in the Effective Management of Continuing Professional Development, in H. Tomlinson (ed.) *Managing Continuing Professional Development in Schools*, London: Paul Chapman
- Stephens, P. (1996), *Essential Mentoring Skills*, Cheltenham: Stanley Thornes
- Τζεκάκη, Μ. κ.ά. (επιμ.) (υπό έκδοση), *Πρακτικά του 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Διδακτική των Μαθηματικών και Πληροφορική στην Εκπαίδευση»*, Θεσσαλονίκη 12-14 Οκτωβρίου 2001