

ΗΛΙΑΣ Γ. ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ

Καθηγητής Διδακτικής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών

Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη

I. Από την πόλωση στη σύνθεση των αντιπαραθέσεων

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει αναπτυχθεί ιδιαίτερος κλάδος της παιδαγωγικής βιβλιογραφίας που αναφέρεται στον επαγγελματισμό (professionalism), την επαγγελματική ανάπτυξη και τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Ο αναγνώστης εντυπωσιάζεται από το πλήθος, τις διαφοροποιήσεις και την έντονη αντιπαράθεση που έχει αναπτυχθεί μεταξύ των εκφραστών των διαφορετικών μοντέλων επαγγελματικής ανάπτυξης και, κυρίως, μεταξύ των υποστηρικτών του τεχνοκρατικού μοντέλου (technocratic model) και του στοχαστικο-κριτικού μοντέλου (reflective model) (βλ. π.χ. Houston et al., 1990· Hart & Marshall, 1992· Hargreaves, 2000· Sachs, 2001· Garlgren, 1999· Lang et al., 1999).

Η εισήγησή μας ξεκινάει από την παραδοχή ότι και σε αυτή την περίπτωση αντιπαράθεσης η λειτουργική επιλογή δεν είναι να αναζητήσει κανείς το «καλό» μοντέλο και με πολωτικό τρόπο να υπερασπιστεί τις αρχές και τις πρακτικές του και, ταυτόχρονα, να απορρίψει τις αρχές και τις πρακτικές των αντιθέτων, αλλά να αναζητήσει συνθετότερες επιλογές, οι οποίες υπερβαίνουν με λειτουργικό τρόπο τις αντιπαραθέσεις. Η προτίμησή μας στις επιλογές συνθετικής υπέρβασης ξεκινάει από το γεγονός ότι κατά κανόνα οι μονοδιάστατες προσεγγίσεις αδυνατούν να προσφέρουν ικανοποιητικές και ολοκληρωμένες λύσεις στις κοινωνικές καταστάσεις, που είναι σαφώς πολυποίκιλες, πολυσύνθετες και κατά μερικούς χαοτικές.

Για να μην αποτελέσει, όμως, η επιλογή της συνθετικής υπέρβασης των αντιπαραθέσεων μια συμβιβαστική λύση της μέσης οδού, αλλά να είναι όντως επιλογή συνθετικής υπέρβασης, απαιτείται να προσδιορίσουμε το επίπεδο συνάντησης των αντιθέτων, το οποίο να μπορεί να λειτουργήσει καταλυτικά στην ουσιαστική σύνθεση της υπέρβασης. Στην περίπτωση του θέματος που μας απασχολεί, σημείο συνάντησης των αντίθετων προτάσεων και σύνθεσης της υπέρβασης θεωρούμε ότι πρέπει να αποτελέσει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, που είναι υποκείμενο και αντικείμενο της επαγγελματικής ανάπτυξης και αποδέκτης των επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Προκαλεί εντύπωση το γεγονός ότι οι περισσότερες προτάσεις που συναντά κανείς στη βιβλιογραφία, καθώς και οι συνακόλουθες αντιπαραθέσεις δεν έχουν ως σημείο εκκίνησης

τον εκπαιδευτικό αλλά «αντικειμενικές» προτάσεις, επιστημονικά τεκμηριωμένες, για την κοινωνία, την πολιτική και την οργάνωση, τις οποίες μετασχηματίζουν σε προτάσεις για την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ερήμην των επαγγελματικών και προσωπικών αναγκών των ίδιων των εκπαιδευτικών. Επαναλαμβάνεται, δηλαδή, για μία ακόμα φορά στα εκπαιδευτικά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης το ίδιο λάθος της παραδοσιακής εκπαίδευσης, που «αγνοεί» το μαθητή, λάθος το οποίο καταδικάζει για δεκαετίες τώρα η Παιδοκεντρική Παιδαγωγική.

Αποτελεί, όμως, γενική πεποίθηση ότι και τα επιμορφωτικά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών πρέπει να διέπονται από τις ίδιες αρχές και πρακτικές τις οποίες προτείνουν στους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν στη δική τους σχολική τάξη. Αυτό σημαίνει ότι, κατ' αναλογία προς τις «παιδοκεντρικές» προσεγγίσεις της γενικής εκπαίδευσης, μπορούμε στα επιμορφωτικά προγράμματα να κάνουμε λόγο για «δασκαλοκεντρικές» προσεγγίσεις, που θα έχουν ως κέντρο εκκίνησης τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών και θα οργανώνονται σύμφωνα με τις αρχές του επαικιδομισμού και της ψυχολογίας μάθησης των ενηλίκων (NCREL, 2004· Thompson, 2001).

Με άλλα λόγια, κατά την άποψή μας, η υπέρβαση της σύνθεσης που υποστηρίζουμε αποτελεί μια προσπάθεια διαλεκτικής συνάντησης της «υποκειμενικότητας» του επιμορφούμενου εκπαιδευτικού με την «αντικειμενικότητα» των αντιπαρατίθέμενων προτάσεων.

II. Φάσεις επαγγελματικής σταδιοδρομίας

Ο εκπαιδευτικός, το υποκείμενο και το αντικείμενο της επαγγελματικής ανάπτυξης, στην επαγγελματική του σταδιοδρομία ακολουθεί μια εξελικτική πορεία, που αρχίζει με τη φάση του αρχάριου νεοδιόριστου και ολοκληρώνεται με τη φάση του έμπειρου και καταξιωμένου ειδικού της διδακτικής πράξης.

Η βιβλιογραφία συσχετίζει τις επαγγελματικές φάσεις της εξέλιξης με τις φάσεις εξέλιξης του εγώ, της προσωπικότητας και του γνωστικού συστήματος, και συνήθως αναφέρεται σε συγκεκριμένες φάσεις, καθεμία από τις οποίες χαρακτηρίζεται από τις δικές της ανάγκες, προτεραιότητες και κρίσεις. Οι φάσεις αυτές, σε γενικές γραμμές, είναι οι παρακάτω (βλ. Huberman, 1989· Super, 1994· Loughran, 1996· Furlong & Maynard, 1995· Richardson & Placier, 2001· Day, 2003:125):

- Φάση Προσαρμογής (1-3 χρόνια):** Καλύπτει τα πρώτα χρόνια του νεοδιόριστου και χαρακτηρίζεται από το έντονο άγχος του εκπαιδευτικού να επιβιώσει επαγγελματικά στην πραγματικότητα της σχολικής τάξης. Το μεγάλο στοίχημα του νεοδιόριστου είναι να συμβιβάσει τον «παιδαγωγικό ιδεαλισμό», που έχει αναπτύξει κατά τα χρόνια των σπουδών του, με την «ωμή» πραγματικότητα της σχολικής τάξης.

Κατά κανόνα, ο νεοδιόριστος «τρέχει» πίσω από τα γεγονότα της διδακτικής πραγματικότητας, που τον προλαβαίνουν και τον αιφνιδιάζουν. Δεν έχει ακόμη τη δυνατότητα να προβλέπει και να προλαμβάνει τις εξελίξεις, ούτε μπορεί να συσχετίσει τη θεωρία με την πράξη και, ακόμα περισσότερο, να αναπτύξει μια ευρύτερη θέση της συνολικής «εικόνας» της εκπαίδευσης. Είναι ακόμη δέσμιος του «εδώ και τώρα» της τάξης του. Σε αυτή τη φάση οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη από προγράμματα επιμόρφωσης τα οποία να δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη οργανωτικο-διδακτικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με την αποτελεσματική διδασκαλία. Τέτοιες δεξιότητες, σύμφωνα με την έρευνα (βλ. Reynolds et al., 1996), είναι όσες αφορούν τη σαφή οργάνωση του μαθήματος, τη μεθοδολογική ποικιλία, την αξιοποίηση του χρόνου από εκπαιδευτικούς και μαθητές, την υποβολή ερωτήσεων εκ μέρους του εκπαιδευτικού, την αξιοποίηση των ιδεών των μαθητών, την ανατροφοδότηση και την καθοδήγηση των μαθητών, την πρόληψη και την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι πρωταρχική ανάγκη του νεοδιόριστου είναι η επαγγελματική επιβίωση σε πραγματικές συνθήκες τάξης και κυρίαρχα χαρακτηριστικά της επιτυχούς προσαρμογής είναι η ικανοποιητική διαχείριση της διδακτικής καθημερινότητας.

Φάση Ένταξης (4-6 χρόνια): Ακολουθεί ευθύς μετά τα χρόνια της προσαρμογής και χαρακτηρίζεται, πρώτον, από τη σχετική άνεση διαχείρισης διδακτικών και οργανωτικών θεμάτων και, δεύτερον, από την προσπάθεια του εκπαιδευτικού να γίνει αποδεκτός ως ισότιμο μέλος της σχολικής μονάδας και, γενικότερα, να κοινωνικοποιηθεί επαγγελματικά.

Επιπλέον, από διδακτικής πλευράς, αρχίζει να στρέφει την προσοχή του από τη «διδασκαλία», που τον απασχολούσε κατά την προηγούμενη φάση, στη «μάθηση» και να αναζητά διδακτικούς τρόπους για να προσεγγίσει το σύνολο των μαθητών. Γενικά λειτουργεί αποτελεσματικότερα από πριν, έχει βελτιωμένη επαγγελματική αυτο-εικόνα και σαφέστερη επαγγελματική ταυτότητα. Σε αυτή τη φάση έχει ανάγκη από προγράμματα επιμόρφωσης που εστιάζουν σε προσεγγίσεις διαφοροποίησης της διδασκαλίας και προσαρμόζουν τη σχολική εργασία στις ανάγκες τής μαθησιακά και πολιτιστικο-κοινωνικά ανομοιογενούς τάξης.

Ακόμα, μέσα από τα επιμορφωτικά προγράμματα, ο εκπαιδευτικός της φάσης αυτής πρέπει να κατανοήσει ότι η ικανότητά του να διαχειρίζεται τη ρουτίνα της διδακτικής πράξης δεν οριοθετεί το τέλος και της επαγγελματικής του εξέλιξης. Έχει να διανύσει μεγάλη απόσταση μέχρι, τελικά, να κατανοήσει τις ευρύτερες λειτουργίες της εκπαίδευσης και τη στενή τους σχέση με τα κοινωνικο-πολιτικά ζητήματα της εποχής μας.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι πρωταρχική ανάγκη στη φάση της ένταξης είναι ο εμπλουτισμός του διδακτικού ρεπερτορίου με παιδο-κεντρικότερες προσεγγίσεις και χαρακτηριστικά της επιτυχούς ένταξης είναι ο αυτοματισμός στις διαδικασίες διδακτικής ρουτίνας, η αυτοπεποίθηση και η ανάπτυξη επαγγελματικής ταυτότητας.

3. Φάση Πειραματισμού (7-11 χρόνια): Όταν ο εκπαιδευτικός αισθανθεί ασφαλής στην τάξη του και αποδεκτός στον κλάδο του, αισθάνεται την ανάγκη να διευρύνει τις διδακτικές προσεγγίσεις επιβίωσης και ένταξης και ξανοίγεται σε πειραματισμούς εμπλουτισμού της διδακτικής ρουτίνας του συμβατικού προγράμματος, οι οποίες, συχνά, συνεπάγονται συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς. Γι' αυτό πάρει πρωτοβουλίες που αφορούν τον ίδιον αλλά και άλλους εκπαιδευτικούς. Τα προαιρετικά προγράμματα προσφέρουν την ευκαιρία και το πλαίσιο στήριξης για τέτοιου είδους πειραματικά «ανοίγματα». Σε αυτή τη φάση ο εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται να μάθει τι νέο θα μπορούσε να δοκιμάσει και πώς να το προσεγγίσει. Προς αυτή την κατεύθυνση μπορούν να τον βοηθήσουν τα προγράμματα επιμόρφωσης, τα οποία, βεβαίως, πέρα από την τεχνογνωσία, πρέπει να αναδεικνύουν τόσο τις παραδοχές όσο και τις συνεπαγωγές των εναλλακτικών προσεγγίσεων, τονίζοντας ιδιαίτερα την κοινωνική, πολιτική και ηθική τους διάσταση.

Σε αρκετές περιπτώσεις, μάλιστα, όσοι εκπαιδευτικοί έχουν ευρύτερα επιστημονικά, πολιτιστικά και κοινωνικά ενδιαφέροντα προσπαθούν να τα μετασχηματίσουν σε οργανωμένες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις. Ταυτόχρονα, συνειδητοποιούν ότι οι καινοτόμες παρεμβάσεις στο επίπεδο της σχολικής τάξης προϋποθέτουν αλλαγές και παρεμβάσεις στο επίπεδο της σχολικής μονάδας και της σχολικής περιφέρειας γενικότερα. Αυτό οδηγεί σταδιακά στην «έξοδο» του εκπαιδευτικού από την τάξη του προς τη γύρω πραγματικότητα.

Επειδή υπάρχει ο κίνδυνος ο εκπαιδευτικός της φάσης αυτής να καταναλώνει μεγάλα αποθέματα δυνάμεων αναπτύσσοντας έναν έντονο ακτιβισμό, είναι ανάγκη, παράλληλα με τους πειραματισμούς του, να αναπτύξει και διαδικασίες στοχαστικής αυτο-ανάπτυξης των επιλογών του, που θα τον καταστήσουν επιλεκτικό και συνειδητοποιημένο.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι πρωταρχική ανάγκη της φάσης του πειραματισμού είναι η απόκτηση τεχνογνωσίας για την εφαρμογή καινοτομιών και χαρακτηριστικά του επιτυχούς πειραματισμού είναι η ανάληψη πρωτοβουλιών, η ανανέωση του ίδιου και της σχολικής μονάδας και η στοχαστική ανάλυση της σημασίας που έχουν οι εναλλακτικές προσεγγίσεις για τους μαθητές και την κοινωνία.

4. Φάση της Επαγγελματικής Κρίσης (12-19 χρόνια): Ποσοστό εκπαιδευτικών κατά τη δεύτερη δεκαετία της υπηρεσίας τους αισθάνονται, υπό το βάρος της ρουτίνας, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό και για διαφορετικής διάρκειας χρονικά διαστήματα, κρίση ταυτότητας, με έντονα τα στοιχεία της προσωπικής ματαίωσης και αμφισβήτησης της επαγγελματικής τους αξιοσύνης. Συνήθως κατά τη φάση της κρίσης οι εκπαιδευτικοί αμφιβάλλουν για το ρόλο τους, για τις δυνατότητες της εκπαίδευσης και για τις προοπτικές βελτίωσης των πραγμάτων.

Η φάση της κρίσης αποτελεί ένα σταυροδρόμι, που οδηγεί προς τρεις εναλλακτικές κατεύθυνσεις: (α) στην έξοδο από το επάγγελμα, σε όσες κοινωνίες υπάρχει σχετική ευκολία στην επαγγελματική κινητικότητα, (β) στην αποδοχή της επαγγελματικής αποτυχίας, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τη μετέπειτα επαγγελματική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, και (γ) στην επανεξέταση, που θα οδηγήσει σε μια νέα προσέγγιση των εκπαιδευτικών πραγμάτων. Η τρίτη εκδοχή αποτελεί τη θετικότερη από τις τρεις και, για να συμβεί, προϋποθέτει ότι ο εκπαιδευτικός με προσωπική του πρωτοβουλία έχει, μέσω πειραματισμού και καινοτομιών, ξεπεράσει την πλήξη της ρουτίνας και έχει αναπτύξει επαγγελματικά ενδιαφέροντα για τη σχολική μονάδα και τη σχολική περιφέρεια, τα οποία έχει τη δυνατότητα να πραγματοποιεί (βλ. Huberman, 1989: 50; Schwab, 1995: 54). Η προοπτική ανάληψης διευθυντικών και συμβουλευτικών καθηκόντων κρατάει ζωντανή αυτή την εκδοχή. Υπάρχει, βέβαια, και η κατηγορία των εκπαιδευτικών που εξισορροπούν τα βιώματα της κρίσης με την ενεργό εμπλοκή τους σε εξω-επαγγελματικές δραστηριότητες που τους ενδιαφέρουν προσωπικά.

Σε αυτή τη φάση τα προγράμματα επιμόρφωσης, πέρα από τις προτάσεις ανανέωσης των διδακτικών προσεγγίσεων, πρέπει να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να συσχετίσει τα εκπαιδευτικά θέματα και προβλήματα και να στηρίξει την εμπλοκή του σε συλλογικές μορφές δράσης για τη θετικότερη αντιμετώπιση των καταστάσεων, όπως είναι, για παράδειγμα, η εμπλοκή του σε μια ομάδα έρευνας δράσης. Η βιβλιογραφία θεωρεί ότι, εκτός από τις αντιφάσεις και τις αβεβαιότητες που χαρακτηρίζουν την εκπαίδευση, άλλα κύρια αιτία για το επαγγελματικό σύνδρομο της κρίσης, του άγχους και της εξουθένωσης είναι η απομόνωση του εκπαιδευτικού, που οδηγεί στην προσωποποίηση προβλημάτων, τα οποία όμως στην πραγματικότητα συνδέονται με ευρύτερες δομές του εκπαιδευτικού και κοινωνικού συστήματος. Το συλλογικό πλαίσιο είναι γνήσια αναπτυξιακό, διότι μέσα από την αλληλεπικοινωνία στηρίζει και κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν και να προσεγγίσουν τις εκπαιδευτικές καταστάσεις (βλ. Zeichner & Liston, 1996: 76; Schwab, 1995).

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι πρωταρχική ανάγκη κατά τη φάση της κρίσης είναι η αντιμετώπιση του φάσματος της πλήξης από τη ρουτίνα της διδακτικής καθημερινότητας και της επαγγελματικής ματαίωσης, και χαρακτηριστικά της επιτυχούς αντιμετώπισης της κρίσης είναι ο εμπλουτισμός και η διεύρυνση των πρακτικών, η ανάπτυξη πλαισίου επανεξέτασης αυτονόητων και στερεοτύπων της εκπαίδευσης και η συνειδητοποίηση των «παγίδων» της εμπειρίας.

5. **Φάση της Επαγγελματικής Ωριμότητας (20-30 χρόνια):** Η φάση της ωριμότητας εξαρτάται πολύ από το αν πέρασε ο εκπαιδευτικός από τη φάση της επαγγελματικής κρίσης και πώς τη διαχειρίστηκε. Αυτό σημαίνει ότι ένας αριθμός τη διανύει με έντονα τα συ-

μπτώματα του «εξουθενωμένου δασκάλου» (burnout teacher) (βλ. και Schwab, 1995), ένα άλλο ποσοστό χωρίς να έχει τα χαρακτηριστικά της εξουθένωσης αλλά με έντονα τα χαρακτηριστικά του συντηρητισμού, ενώ, τέλος, ένα άλλο ποσοστό παραμένει ενεργό και αξιοποιεί με προσαρμοστικό τρόπο την εμπειρία του, για να κατανοήσει και να επεξηγήσει προβληματικές καταστάσεις, πράγμα που αδυνατούσε να κάνει με την ίδια ευκολία παλιότερα. Πρόκειται για την κατηγορία των εκπαιδευτικών που διακρίνεται για το υψηλό επίπεδο επαγγελματικής ειδημοσύνης και τον αυξημένο βαθμό επαγγελματικής αυτο-εκτίμησης. Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι τα ποσοστά της κατηγορίας αυτής στους έλληνες δασκάλους είναι ευτυχώς υψηλά (βλ. Ματσαγγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2003).

Τα προγράμματα επιμόρφωσης σε αυτή τη φάση πρέπει να αντιμάχονται την πγώση πρακτικών και αντιλήψεων και να επιχειρούν τον εμπλούτισμό, τη στοχαστικοκριτική αυτο-ανάλυση και τη συσχέτιση του τοπικού και μερικού με το ευρύτερο και γενικότερο. Και εδώ τα σχήματα συλλογικής δράσης αποτελούν άριστη επιλογή.

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι πρωταρχική ανάγκη κατά τη φάση της ωριμότητας είναι η διεύρυνση ρόλων για την άσκηση της ειδημοσύνης (και) εκτός σχολικής τάξης και χαρακτηριστικό επιτυχίας της ώριμης ειδημοσύνης είναι η ευχέρεια προσαρμογής ευρύτερων σχημάτων για την κατανόηση και διαχείριση συγκεκριμένων καταστάσεων με κριτήρια όχι μόνο τις άμεσες αλλά και τις μακροπρόθεσμες κοινωνικές, πολιτικές και αξιακές συνεπαγωγές των επιλογών.

- 6. Φάση Ψυχολογικής Αποστασιοποίησης (31-35 χρόνια):** Η ψυχολογία της ηλικίας αυτής και η κοινωνική πίεση για να διθεί «τόπος στα νιάτα» δημιουργούν τάσεις αποστασιοποίησης και απόσυρσης, ιδίως σε όσους ήδη προσμετρούν «ώριμα συνταξιοδοτικά δικαιώματα». Η φάση αυτή, ανάλογα με την εμπειρία των προηγουμένων, συνοδεύεται από θετικά ή αρνητικά συναισθήματα. Όσοι, βεβαίως, κατέχουν θέση στελέχους και αισθάνονται ότι έχουν πετύχει στο ρόλο τους παραμένουν ενεργοί και δραστήριοι και δεν προσβλέπουν στη συνταξιοδότησή τους.

Μετά τη γενική αυτή περιγραφή πρέπει να διευκρινίσουμε ότι η πορεία διά μέσου των παραπάνω φάσεων επαγγελματικής σταδιοδρομίας είναι ενδεικτική και σε καμία περίπτωση δεν είναι γραμμική. Αυτό σημαίνει ότι δεν περνούν όλοι από όλες τις φάσεις, ότι δεν περνούν άπαξ από κάθε φάση και ότι ο ρυθμός μετάβασης ποικίλει (βλ. και Day, 2003: 152). Αντίθετα, η πορεία είναι δυναμική και ιδιοσυγκρασιακή και καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από προσωπικούς παράγοντες, όπως είναι τα ευρύτερα ενδιαφέροντα, η γενικότερη δυναμική της προσωπικότητας, οι φιλοδοξίες, οι στάσεις και οι αξίες ζωής, οι οικογενειακές, συναδελφικές και φιλικές σχέσεις, κρίσιμα επαγγελματικά περιστατικά, και από οργανωτικούς παράγοντες, όπως είναι το στίλ διοίκησης διευθυντή και προϊσταμένων, το γενικότερο ψυ-

χολογικό κλίμα της σχολικής μονάδας και οι δυνατότητες ουσιαστικής συμμετοχής στα της σχολικής μονάδας (βλ. και Day, 2003: 151; Schwab, 1995). Ο Huberman (1989:37) επισημαίνει ότι, με εξαίρεση τις δύο πρώτες και την τελευταία φάση, οι υπόλοιπες είναι ενδεικτικές και αποτελούν πιθανά σενάρια της πορείας αυτού που συνηθίσαμε να αποκαλούμε «μέσο» εκπαιδευτικό.

Για το θέμα μας, όμως, είναι σημαντικό να συνειδητοποιήσουμε ότι το σώμα των εκπαιδευτικών δεν είναι ομοιογενές από πλευράς επαγγελματικών αναγκών, προτεραιοτήτων, προβληματισμών και προσδοκιών. Αυτό σημαίνει ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης δεν μπορεί να είναι φτηνά προϊόντα της μαζικής παραγωγής, του τύπου «ένα μέγεθος για όλους». Αντιθέτως, πρέπει να ποικίλουν σε όλες τους τις διαστάσεις, ώστε συνδυαστικά να προσεγγίζουν το μεγαλύτερο μέρος των αναγκών του συνόλου των εκπαιδευτικών. Απόλυτη εξατομίκευση δεν μπορεί ούτε εδώ να γίνει και δεν είναι αναγκαία, διότι οι εκπαιδευτικοί, αν τους διασφαλιστεί το γενικότερο πλαίσιο από τα θεσμοθετημένα προγράμματα, έχουν τη δυνατότητα να αναλάβουν ατομικά ή συλλογικά την αυτο-επιμόρφωσή τους και να μετατρέψουν τη σχολική μονάδα σε «օργανισμό που μαθαίνει».

III. Η εξελικτική πορεία του επαγγελματισμού

Η επαγγελματική ποιότητα στην οποία στοχεύουν και πορεύονται σταδιακά οι αλληλοδιάδοχες φάσεις επαγγελματικής ανάπτυξης αποδίδεται άριστα από τον όρο *επαγγελματισμός* (professionalism). Από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας προκύπτει ότι ο επαγγελματισμός αναφέρεται σε προσωπικό χαρακτηριστικό, το οποίο εκφράζεται ως στάση και ως προσέγγιση προς την επαγγελματική δραστηριότητα, που χαρακτηρίζονται από υψηλού επιπέδου εξειδικευμένη γνώση, επιδεξιότητα και κρίση, ακεραιότητα ήθους, υπευθυνότητα, διάθεση κοινωνικής προσφοράς και αποτελεσματικότητα (βλ. και Chief Justice of Ontario, June 2002).

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά του επαγγελματισμού ανακεφαλαιώνουν κατά μεγάλο μέρος οι παρακάτω τρεις ορίζουσες του επαγγελματισμού, τις οποίες έχει μελετήσει συστηματικότερα η βιβλιογραφία, προκειμένου να προσεγγίσει βαθύτερα και ακριβέστερα τη φύση του επαγγελματισμού:

- (α) **Επαγγελματική ειδημοσύνη** (professional expertise), που βασίζεται στο συνδυασμό υψηλού επιπέδου εξειδικευμένης γνώσης και εμπειρίας.
- (β) **Επαγγελματική διάκριση** (professional discretion), που εξειδικεύει τα γενικότερα σχήματα κατανόησης της εκπαίδευσης σε συγκεκριμένες περιστάσεις.
- (γ) **Επαγγελματικός εαυτός** (professional self), που συνενώνει οργανικά στο πρόσωπο του επαγγελματία τις εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες, τις κοινωνικές και ηθικές δεσμεύσεις του επαγγέλματος και τις ατομικές επιθυμίες και επιδιώξεις.

Όμως, και τα τρία παραπάνω δομικά στοιχεία του επαγγελματισμού, που είναι εμφανώς αλληλοσυσχετιζόμενα, δεν είναι μονοσήμαντα προσδιορισμένα, αλλά διαφοροποιούνται εξελικτικά κατά την πορεία της επαγγελματικής σταδιοδρομίας του εκπαιδευτικού, όπως θα φανεί παρακάτω από την αναλυτικότερη παρουσίασή τους.

A. Επαγγελματική ειδημοσύνη

Αναφέραμε παραπάνω ότι η επαγγελματική ειδημοσύνη (professional expertise) είναι η συνισταμένη πλούσιας εξειδικευμένης γνώσης και εμπειρίας και εκφράζεται ως επαγγελματική αρμοδιότητα και αποτελεσματικότητα. Η σχετική βιβλιογραφία που αφορά γενικότερα την επαγγελματική ειδημοσύνη αλλά και ειδικότερα την ειδημοσύνη των εκπαιδευτικών έχει εντοπίσει διαφορετικά επίπεδα ανάπτυξης, εξελικτικής φύσης (βλ. και Chi et al., 1988; Berliner, 1995; Bransford et al., 2000). Τα επίπεδα αυτά, όπως είναι φυσικό, αντιστοιχούν στις φάσεις επαγγελματικής εξέλιξης και προσδιορίζουν το ανώτερο επίπεδο επαγγελματικής συμπεριφοράς που μπορεί να αναμένει κανείς από τους επαγγελματίες στις συγκεκριμένες φάσεις:

- Διαχειριστική ειδημοσύνη:** Στη φάση της προσαρμογής η ειδημοσύνη εκφράζεται ως αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης μέσα από την επιλογή τεχνικών και διαδικασιών που έχουν ερευνητική βάση και πρακτική επικύρωση.
- Παρεμβατική ειδημοσύνη:** Στη φάση της ένταξης η ειδημοσύνη εκφράζεται με οργανωμένες στρατηγικές παρέμβασης, καθότι ο εκπαιδευτικός αρχίζει να αναγνωρίζει μοτίβα συμπεριφοράς και είναι σε θέση να προγραμματίζει και να προβλέπει.
- Καινοτομική ειδημοσύνη:** Στη φάση του πειραματισμού και των καινοτομιών ο εκπαιδευτικός, κυρίαρχος πλέον της εκπαιδευτικής ρουτίνας, εκφράζει την ειδημοσύνη του με την άνεση να καινοτομεί σε ιεραρχήσεις και επιλογές και να κατευθύνει τα πράγματα χωρίς να κατευθύνεται από αυτά.
- Ενορατική ειδημοσύνη:** Όσοι από τους εκπαιδευτικούς έχουν αποτελεσματικά διαχειριστεί την κρίση της επαγγελματικής ταυτότητας αποκτούν στη φάση αυτή μια βαθύτερη κατανόηση, ενορατικής φύσης, του τρόπου με τον οποίον τα εκπαιδευτικά θέματα συνδέονται μεταξύ τους και με τις ευρύτερες οργανωτικές και κοινωνικές δομές. Γι' αυτό η ειδημοσύνη του εκφράζεται ως ευκολία προσφοράς ολιστικών λύσεων προληπτικής παρά «πυροσβεστικής» φύσης.
- Προσαρμοστική ειδημοσύνη:** Η βαθύτερη κατανόηση που έχει ως ώριμος πλέον ειδικός ο εκπαιδευτικός της τελευταίας φάσης τού επιτρέπει εύκολα κι αυθόρμητα να προσαρμόζει και να εξειδικεύει τα γενικότερα σχήματα κατανόησης στα δεδομένα κάθε συγκεκριμένης περίστασης.

B. Επαγγελματική διάκριση

Επαγγέλματα που δεν ασχολούνται με θέματα τα οποία επιδέχονται αλγορίθμικές προσεγγίσεις, αλλά με καταστάσεις που τις χαρακτηρίζει η αβέβαιότητα και η πολυπλοκότητα, προϋποθέτουν την κατοχή υψηλού επιπέδου επαγγελματικής διάκρισης (professional discretion) (βλ. και Hawkins, 1992): πρόκειται για την ικανότητα του εκπαιδευτικού να αντιλαμβάνεται λεπτές διαφορές σε πολύπλοκες καταστάσεις και να αποφαίνεται ορθά, ανάλογα με την περίσταση, ποια είναι η ενδεδιγμένη παρέμβαση, την οποία, μάλιστα, να μπορεί να υλοποιεί με ευαισθησία και αποτελεσματικότητα. Αυτό, βεβαίως, προϋποθέτει άρτια κατάρτιση, πλούσια εμπειρία, ανεπτυγμένο στοχασμό και καλλιεργημένη ευαισθησία.

Η εκπαίδευση περιλαμβάνει πολύπλοκες, αβέβαιες, αντιφατικές και απρόβλεπτες καταστάσεις, γι' αυτό το διδασκαλικό επάγγελμα κατατάσσεται, μαζί με παρόμοιά του, όπως του ψυχιάτρου, στα «αβέβαια επαγγέλματα» (*impossible professions*) (βλ. Verhaeghe, 1996), τα οποία εγγενώς εμπεριέχουν την πιθανότητα της αστοχίας και της αποτυχίας (βλ. και Spilkova, 2001:15). Αυτού του είδους τα επαγγέλματα προϋποθέτουν περισσότερο από τα υπόλοιπα την άσκηση της επαγγελματικής διάκρισης τόσο κατά τη λήψη των πολυάριθμων αποφάσεων που αφορούν την καθημερινότητα όσο και κατά την αντιμετώπιση δύσκολων και διλημματικών καταστάσεων, που γίνονται όλο και πιο απρόβλεπτες στη ρευστότητα των συνεχών αλλαγών. Με άλλα λόγια, η άσκηση της διάκρισης αποτελεί έκφραση της αυτονομίας.

Η βιβλιογραφία και σε αυτή την περίπτωση κάνει λόγο για σταδιακή εξέλιξη της επαγγελματικής διάκρισης και εντοπίζει τρία εξειλικτικά στάδια, που αντιστοιχούν στις φάσεις της επαγγελματικής σταδιοδρομίας (βλ. Bootle, 2004).

- 1. Τεχνοκρατική διάκριση:** Στο πρώτο επίπεδο η επαγγελματική διάκριση αφορά τις τεχνοκρατικές επιλογές του προγραμματισμού και της διεξαγωγής της διδασκαλίας, καθώς και της οργανωτικής διαχείρισης της σχολικής τάξης.
- 2. Διαμορφωτική διάκριση:** Στο δεύτερο επίπεδο η επαγγελματική διάκριση αφορά την ικανότητα του εκπαιδευτικού να επιλέγει και να αντιστοιχίζει διαδικασίες και δραστηριότητες σε στόχους και να προβάινει άμεσα στις αναγκαίες τροποποιήσεις, όταν η πορεία των πραγμάτων το επιζητά. Η αντιστοίχιση στόχων και επιλογής δράσης δεν αφορά μόνο το άμεσο και το τωρινό αλλά επίσης το ευρύτερο και το απώτερο.
- 3. Ευρηματική διάκριση:** Τέλος, το τρίτο επίπεδο της επαγγελματικής διάκρισης αφορά την ευρηματική ικανότητα του εκπαιδευτικού για λεπτές διαγνώσεις και εξειδικευμένες παρεμβάσεις στις απρόσπτες αλλά και στις χρόνιες προβληματικές καταστάσεις που ταλανίζουν την εκπαίδευση. Οι επιλογές αυτές ξεπερνούν τις καθιερωμένες πρaktikές και δίνουν ευρηματικές λύσεις σε δύσκολες καταστάσεις και σε σημαντικές προεκτάσεις.

Οι τρεις παραπάνω μορφές επαγγελματικής διάκρισης συνιστούν ένα ιεραρχικό σχήμα εξέ-

λιξης, που συμβαδίζει με τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά των φάσεων επαγγελματικής σταδιοδρομίας.

Γ. Ανάπτυξη επαγγελματικού εαυτού

Η έννοια του επαγγελματικού εαυτού αναφέρεται στην έκφραση του επαγγελματικού μέσα από τις ορίζουσες του προσωπικού. Με αυτή την έννοια, η ανάπτυξη του επαγγελματικού εαυτού προσδιορίζει τον τρόπο με τον οποίο κατά τις κρίσιμες φάσεις της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας ο εκπαιδευτικός ως πρόσωπο, μέσα από εσωτερικές διεργασίες, φέρνει σε (σχετική) οργανική ενότητα και αρμονία επαγγελματικούς ρόλους, γνώσεις, δεξιότητες, πρακτικές και στάσεις από τη μία πλευρά, με τις προσωπικές του αντιλήψεις και προτεραιότητες ζωής από την άλλη (βλ. και Bauer, 1999). Ο συνδυασμός αυτός των προσδιορίζει ως πρόσωπο και αποτελεί την κινητήρια δύναμη για την επαγγελματική του ανάπτυξη και δράση.

Πρέπει να επισημάνουμε ότι, ενώ η διεργασία της εσωτερικής επεξεργασίας του επαγγελματικού εαυτού είναι ατομική διαδικασία, συντελείται, όπως όλες άλλωστε οι μορφές ανάπτυξης, σε συλλογικό πλαίσιο. Αυτό σημαίνει ότι εξαρτάται τα μέγιστα από τις δυνατότητες και τους περιορισμούς του εκπαιδευτικού συστήματος. Μέσα στο συλλογικό πλαίσιο αλληλεπικοινωνίας, ο εκπαιδευτικός ερμηνεύει, κρίνει και ανα-προσδιορίζει ανάγκες, προτεραιότητες, πρακτικές, διαμορφώνει τα περιεχόμενα σπουδών και αναπτύσσει αντιλήψεις που αφορούν τα πρωταρχικά γι' αυτόν ζητήματα και, τέλος, αναπτύσσει έναν κώδικα επικοινωνίας με τον υπόλοιπο κλάδο (βλ. και Kasouatis & Matsoagoureas, 2004).

Με άλλα λόγια, μέσα από τη διαδικασία της συλλογικής αλληλεπικοινωνίας ο εκπαιδευτικός επεξεργάζεται τη δική του σύνθεση και ενιαίοποιεί στο πρόσωπό του με οργανικό τρόπο γνώσεις, δεξιότητες, αντιλήψεις, αξίες, συναισθήματα, κοινωνικές και ατομικές προσδοκίες, ρόλους και επιθυμίες. Η συνειδητοποίηση και η συστηματοποίηση αυτής της προσπάθειας και η δυνατότητα του εκπαιδευτικού να περιγράφει, να εξηγεί, να αιτιολογεί και να υπερασπίζεται με διαλεκτικό τρόπο την προσωπική του σύνθεση συνιστά την ουσία της ανάπτυξης του επαγγελματικού εαυτού (βλ. και Spilkova, 2001: 61). Η επαγγελματική auto-αντιλήψη και auto-εκτίμηση, ιδιαίτερα σημαντικά στοιχεία για εκπαιδευτικούς (βλ. και Matsoagoureas & Makrή-Μπότσαρη, 2003· Kelchtermans, 2004), εκφράζουν τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός πιστεύει ότι έχει επεξεργαστεί και ότι διαχειρίζεται στην πράξη αυτή τη σύνθεση.

Όλα τα παραπάνω στοιχεία, όμως, που διαμορφώνουν την προσωπική σύνθεση ο εκπαιδευτικός τα επεξεργάζεται σε αναφορά με τις επαγγελματικές του ανάγκες και προτεραιότητες, όπως αυτές διαφοροποιούνται από φάση σε φάση επαγγελματικής σταδιοδρομίας. Έτοι, προκύπτει η σταδιακή ανάπτυξη του επαγγελματικού εγώ μέσα από τρεις φάσεις (βλ. και Bauer, 1999· Tickle, 2001: 60):

1. **Τεχνοκρατικός προσανατολισμός του επαγγελματικού εγώ:** Ο εκπαιδευτικός έχει έντονα τεχνοκρατικό προσανατολισμό, για τους λόγους που ήδη αναφέραμε.
2. **Κλινικός προσανατολισμός του επαγγελματικού εγώ:** Η κλινική ανάλυση και η συστηματικότερη μελέτη των προβληματικών καταστάσεων χαρακτηρίζουν έντονα τον προσανατολισμό του επαγγελματικού εγώ σε αυτή τη φάση.
3. **Στοχαστικός προσανατολισμός του επαγγελματικού εγώ:** Οι προσωπικές αντιλήψεις, παραδοχές, αξίες και επιλογές αποκτούν προτεραιότητα στην τρίτη φάση ανάπτυξης του επαγγελματικού εγώ. Αποτέλεσμα αυτού είναι η ανάπτυξη της επαγγελματικής αυτογνωσίας και της ικανότητας για κριτική θεώρηση των πολύπλοκων εκπαιδευτικών καταστάσεων. Εξυπακούεται ότι η ανάπτυξη του επαγγελματικού εγώ σχετίζεται άμεσα και συμβαδίζει με τη γενικότερη προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Γι' αυτό πρέπει να γίνεται λόγος για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη.

Από την προσεκτική ανάλυση και συσχέτιση των διαφορετικών φάσεων που καταγράφει στους τρεις παραπάνω τομείς η έρευνα, προκύπτει αβίαστα η αναπτυξιακή φύση του επαγγελματισμού, αφού κάθε επόμενη φάση συμπεριλαμβάνει ευρύτερα και γενικότερα σχήματα, ικανά να αντιμετωπίσουν πολυπλοκότερες καταστάσεις. Η μετάβαση προς ευρύτερα σχήματα συνιστά, κατά τους ψυχολόγους, την ουσία της ανάπτυξης. Τα σχήματα αυτά παρέχουν τη δυνατότητα στον κάτοχο τους να κατανοεί ένα ευρύ φάσμα καταστάσεων και να εξειδικεύει την παρέμβασή του στα δεδομένα της περίστασης.

Δ. Κύρος και εκτίμηση του διδασκαλικού επαγγέλματος

Με βάση τα παραπάνω είναι προφανές ότι το διδασκαλικό επάγγελμα απαιτεί βαθιά επιστημονική γνώση και εξειδικευμένες δεξιότητες σε ποικίλους τομείς, που αφορούν τα διδακτικά αντικείμενα, το παιδί και την εκπαίδευση. Η γνώση αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί για την προσέγγιση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας μόνο αν ο εκπαιδευτικός ασκήσει την προσωπική του επαγγελματοσύνη –που αναπτύξαμε παραπάνω– και προβεί σε μετασχηματισμούς και προσαρμογές. Η προϋπόθεση της επιστημονικής γνώσης και η αναγκαιότητα άσκησης της προσωπικής επαγγελματοσύνης, σε συνδυασμό με την κοινωνική σπουδαιότητα του εκπαιδευτικού έργου και το υψηλό επαγγελματικό ήθος που προϋποθέτει, κατά τάσσουν το διδασκαλικό επάγγελμα στην κατηγορία των αυτόνομων επιστημονικών ή, άλλως, ελευθέριων (όχι ελεύθερων) επαγγελμάτων, τα οποία στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία αποκαλούνται professions.

Στην κατηγορία αυτή, βεβαίως, υπάρχουν διαβαθμίσεις κοινωνικού κύρους. Το διδασκαλικό επάγγελμα υστερεί σε κοινωνικό κύρος (status) έναντι του δικηγορικού και του ιατρικού επαγγέλματος, αλλά υπερτερεί αυτών σε κοινωνική εκτίμηση (esteem) (βλ. και Hoyle, 2001· Μυλωνάς, 2001· Ματσαγγούρας, 2002: 444).

IV. Διαφοροποιημένη επιμόρφωση για διαφοροποιημένες ανάγκες

Απάντηση στις επαγγελματικές ανάγκες που δημιουργεί το πολύπλοκο και συνεχώς μεταβαλλόμενο διδακτικό έργο επιχειρούν να δώσουν διαφορετικά μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης, τα οποία όμως δεν αποτελούν απλές εναλλακτικές προσεγγίσεις για την επίτευξη κοινών στόχων, αλλά εκφράζουν (ριζικά) διαφορετικές επιστημολογικές αντιλήψεις και εκπαιδευτικές πρακτικές. Τα μοντέλα αυτά θα μπορούσε να πει κανείς ότι παραπέμπουν σε διαφορετικές αντιλήψεις επαγγελματισμού (professionalism), οι οποίες όμως αποτελούν ένα συνεχές, στα δύο άκρα του οποίου τοποθετούνται οι μορφές επαγγελματισμού που απορρέουν από το τεχνοκρατικό μοντέλο και το στοχαστικό-κριτικό μοντέλο και στο ενδιάμεσο από το ερμηνευτικό μοντέλο.

Για την κατανόηση σε βάθος των παραδοχών, των πρακτικών, των δυνατοτήτων κάθε μοντέλου επαγγελματικής ανάπτυξης και των μορφών επαγγελματισμού που εκφράζουν, θα μοις βοηθήσει πολύ η χρήση ενός εννοιολογικού πλαισίου (conceptual framework) ανάλυσης παραδοχών, πρακτικών και συνεπαγωγών κάθε μοντέλου. Ένα τέτοιο πλαίσιο παρουσιάζει ο πίνακας της επόμενης σελίδας, που περιέχει έντεκα τομείς ανάλυσης και παραθέτει τηλεγραφικά και υπαινικτικά τον τρόπο με τον οποίον τοποθετούνται σε αυτούς τα τρία κυρίαρχα μοντέλα, στα οποία αναφερόμαστε στη συνέχεια.

A. Τεχνοκρατικό μοντέλο επαγγελματισμού

Από την επισκόπηση του πίνακα και, βεβαίως, από την αντίστοιχη βιβλιογραφία (βλ. π.χ. Harrington, 1982) προκύπτει αβίαστα η προέλευση του τεχνοκρατικού μοντέλου από τη Θετικιστική Παιδαγωγική (βλ. Ματααγγούρας, 2002: 88 και 445), γεγονός που προσδιορίζει αυτόματα τα όριά του και τις αδυναμίες του τεχνοκρατικού επαγγελματισμού.

Η πλειονότητα των παιδαγωγών θεωρεί ότι η εκπαιδευτική πράξις, ως σκόπιμη και μεθοδευμένη διαδικασία, έχει και την πρακτική της πλευρά, η οποία απαιτεί την κατοχή οργανωτικο-διδακτικών δεξιοτήτων και τεχνικών. Αυτή την πλευρά της διδακτικής πράξης μπορεί άνετα να καλύψει το τεχνοκρατικό μοντέλο.

Μπορεί, δηλαδή, να προσφέρει στους νεοδιόριστους ένα πλαίσιο ασφαλείας και να τους προφυλάξει από σοβαρά μεθοδολογικά λάθη. Το τεχνοκρατικό μοντέλο είναι χρήσιμο ακόμα και για τους εμπειρότερους εκπαιδευτικούς, που επιδιώκουν να εφαρμόσουν καινοτομικά προγράμματα, να εξοικειωθούν με την εξελισσόμενη σύγχρονη τεχνολογία και, κυρίως, να διαχειριστούν τους νέους ρόλους τους, τους οποίους συνεπάγεται η αποσυγκέντρωση και η αποκέντρωση της εκπαίδευσης.

Όταν όμως χρησιμοποιείται ως αποκλειστικό μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης, αδυνατεί να προσεγγίσει την αξιακή και την πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης, γεγονός που απο-επαγγελματοποιεί και προλεταριοποιεί τον εκπαιδευτικό, αφού τον περιορίζει στα με-

ΑΞΟΝΕΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ	ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΣΜΟΥ		
	Θετικιστικό – Τεχνοκρατικό Μοντέλο	Ερμηνευτικό – Στοχαστικό Μοντέλο	Στοχαστικο-κριτικό Μοντέλο
Περιεχόμενο Παιδαγωγικής Γνώσης	Θετικιστική Ψυχοπαιδαγωγική, με Ερευνητική Βάση	Ερμηνευτική Ψυχοπαιδαγωγική, μέσω Προσωπικής Θεώρησης	Κριτική Ψυχοπαιδαγωγική, μέσω Κριτικής Θεωρίας
Φύση Εξειδικευμένης Γνώσης	Αιτιοκρατική, Αντικειμενική, Γενικής Εφαρμογής	Συγκειμενική (contextual), Υποκειμενικά Οργανωμένη σε Σχήματα	Συγκειμενική (contextual), Κοινωνικά Κατασκευασμένη
Φύση Εκπαιδευτικών Καταστάσεων	Επιλύσιμα Προβλήματα Μεθοδολογικής Φύσης	Προβληματικές Καταστάσεις, Υποκειμενικά Νοηματοδοτημένες	Προβληματικές Καταστάσεις με Κοινωνικοπολιτικές Προεκτάσεις
Ρόλος Εξειδικευμένης Γνώσης	Επίλυση Προβλημάτων, Λειτουργικότητα Συστήματος	Ερμηνεύει Καταστάσεις, Καθοδηγεί την Προσωπική Πράξη & Διαμορφώνεται από την Πράξη	Χειραφέτηση Ατόμων & Κοινωνικών Ομάδων
Σχέση Θεωρίας & Πράξης	Θεωρία Κατευθύνει την Πράξη	Προσωπικός Στοχασμός, Πλαίσιο Αλληλεπίδρασης Θεωρίας και Πράξης	Κριτικός Στοχασμός, Πλαίσιο Αλληλοσυσχέτισης Θεωρίας και Πράξης
Κυρίαρχες Μορφές Σκέψης	Απαγωγική, Αναλυτική, Επιφύλαξη προς Ενορατική Σκέψη	Επαγωγική, Απαγωγική & Αναλυτική Ενεργοποίηση Επεξεργασμένης Προσωπικής Ενόρασης	Επαγωγική, Απαγωγική & Αναλυτική Ενεργοποίηση Κριτικών Σχημάτων Ερμηνείας και Παρέμβασης
Κριτήρια Επαγγελματικής Πράξης	Αποτελεσματικότητα βάσει Εξωτερικών Κριτηρίων	Αποτελεσματικότητα με Κριτήρια Αυτο-αναφοράς	Αποτελεσματικότητα με Κριτήρια Συνδιαμορφούμενα από Συμμετέχοντες
Αυτονομία Λογοδοσία	Υπηρεσιακή Λογοδοσία, Αυτονομία Διαδικασιών, όχι Στόχων	Προσωπική Αυτονομία, Επιβεβαιούμενη με Εσωτερικά Κριτήρια	Συλλογική Αυτονομία/ Ευθύνη, Λογοδοσία σε Επαγγελματικούς/ Κοινωνικούς Φορείς
Επαγγελματική Ειδημοσύνη	Μεθοδολογική Ενημέρωση, Αποτελεσματική Χρήση Διδακτικών Δεξιοτήτων	Προσωπική Νοηματοδότηση Καταστάσεων και Παρεμβάσεις βάσει Ευρύτερων Σχημάτων Ερμηνευτικών	Ενορατική Κατανόηση, Διάκριση Πρόσφορη, Αποτελεσματική Παρέμβαση
Επαγγελματική Διάκριση	Επιλογή και Εφαρμογή Τεχνικών Παρέμβασης	Εμπαθητική Προσέγγιση Κατάστασης	Ανάδειξη Κοινωνικο-ηθικών Διλημμάτων
Επαγγελματικός Εαυτός	Τεχνοκράτης Εκπαιδευσης	Διαλεκτικός Εταίρος στην Εκπαίδευση	Αναμορφωτής, Διανοούμενος

θοδολογικά ζητήματα (βλ. και Ματσαγγούρας, 2002: 445). Σε συνδυασμό μάλιστα με τις πρακτικές απόδοσης λόγου (accountability) με προκαθορισμένα εξωτερικά κριτήρια εξασφαλίζεται ο απόλυτος έλεγχος του κλάδου των εκπαιδευτικών από τα όργανα της κεντρικής διοίκησης. Τα εξωτερικά κριτήρια αξιολόγησης του τεχνοκρατισμού δεν είναι μόνο προκατασκευασμένα –και, άρα, όχι απόλυτα σχετικά με τις τάξεις όπου πρόκειται να εφαρμοστούν–, αλλά συνήθως περιορίζονται στις μετρήσιμες μορφές μάθησης, με ιδιαίτερη έμφαση σε εκείνες που απαιτεί η αγορά εργασίας, και αδυνατούν να προσεγγίσουν τομείς όπως είναι η υπευθυνότητα, η αυτορρύθμιση, η αυτοεκτίμηση, ο σεβασμός του άλλου, η συνεργατικότητα, η αποδοχή του διαφορετικού, η ηθική ανάπτυξη, η κριτική και η δημιουργική σκέψη, που αποτελούν την πεμπτουσία της εκπαίδευσης.

Επισημαίνουμε ότι σημαντικό δεν είναι μόνο τι και πώς γίνεται στην εκπαίδευση, αλλά γιατί γίνεται, από ποιους αποφασίζεται, για ποιους, με ποιες προθέσεις και αξιακές επιλογές και τι συνεπαγωγές έχει στο άτομο και στο κοινωνικό σύνολο. Όλα αυτά τα ερωτήματα τα αγνοεί το τεχνοκρατικό μοντέλο, όπως αγνοεί και τις πεποιθήσεις, την εμπειρία (practical knowledge) και την επαγγελματική κρίση του εκπαιδευτικού. Τα στοιχεία αυτά ούτε τα αξιοποιεί ούτε τα θέτει στη βάσανο της ανάλυσης και της κρίσης.

B. Ερμηνευτικό μοντέλο επαγγελματισμού

Είναι το λιγότερο ανεπτυγμένο μοντέλο από τα τρία που παρουσιάζουμε εδώ και συχνά κινείται στη σκιά των δύο άλλων μονομάχων. Βάση του αποτελεί η Ερμηνευτική Παιδαγωγική, (βλ. Ματσαγγούρας, 2002: 97), η οποία αμφισβητεί ότι η παιδαγωγική επιστημονική έρευνα κατέχει την αντικειμενική «αλήθεια» και, μάλιστα, στο σύνολό της. Επίσης, αμφισβητεί ότι το τεχνοκρατικό μοντέλο μπορεί να προσφέρει την επιστημονική αλήθεια μετασχηματισμένη σε εκπαιδευτική μεθοδολογία, η οποία να είναι ικανή να αναπτύξει επαγγελματικά τον εκπαιδευτικό και να τον καταστήσει ικανό να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις ούτως ή άλλως υποκειμενικά νοηματοδοτούμενες προβληματικές καταστάσεις της εκπαίδευσης (βλ. Elbaz, 1983; Clandinin & Connelly, 2000).

Αντίθετα, τονίζει ότι η γνώση είναι συγκειμενικής φύσης (contextual) και αποτελεί κοινωνική κατασκευή, η οποία συντελείται μέσα από την προσωπική εμπλοκή και τη συλλογική ανάλυση αυθεντικών καταστάσεων (situated learning). Η ερμηνευτική επιστημολογία αναγνωρίζει την αξία της πρακτικής γνώσης και, έτσι, νομιμοποιεί τον εκπαιδευτικό ως παραγώγο γνώσης και ως φορέα επαγγελματικής ανάπτυξης, χωρίς βεβαίως να αρνείται την αναγκαιότητα της («αντικειμενικής») επιστημονικής γνώσης. Η τελευταία όμως αποκτά σημασία για τον εκπαιδευτικό, όταν νοηματοδοτηθεί με τις προσωπικές αντιλήψεις και εμπειρίες του, που αφορούν θέματα όπως το Αναλυτικό Πρόγραμμα, τις παιδαγωγικές σχέσεις, τα φύλα, τις πολιτιστικές ομάδες, τη μαθητική συμπεριφορά, τις σχολικές επιδόσεις, τον εγγραμματισμό και όλα τα υπόλοιπα που απασχολούν άμεσα και πιεστικά τον εκπαιδευτικό (βλ.

και Connelly & Clandinin, 1995). Στήριξη στις παραπάνω επιστημολογικές θέσεις παρέχουν οι θεωρίες του κοινωνικού εποικοδομισμού, της συμβολικής αλληλεπίδρασης (G. Mead) και της βιωματικής μάθησης μέσω αυθεντικών καταστάσεων (*situated learning*).

Τα σχετικώς λιγοστά μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης της κατηγορίας αυτής ακαλουθούν εθνογραφικές τεχνικές, που εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς σε διαδικασίες αφηγηματοποίησης των προβληματισμών και των εμπειριών τους, μέσα από τις οποίες οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν, στοχάζονται, επανεξετάζουν παραδοχές, αναλύουν διλήμματα και αντιφέρασης και θεωρητικοποιούν τα εκπαιδευτικά πράγματα. Έτσι, συνειδητοποιούν και συστηματοποιούν την προσωπική τους θεωρία (*tacit theory*) για την εκπαίδευση, ο ρόλος της οποίας είναι καταλυτικός και για την κατανόηση και αποτίμηση της επιστημονικής γνώσης και για τη διαμόρφωση μεθοδολογικών προσεγγίσεων των εκπαιδευτικών καταστάσεων (βλ. και Matosaggoúras, 2002).

Οι Clandinin & Connelly (2000), που έχουν αναπτύξει ένα τέτοιο μοντέλο (βλ. και Connelly & Clandinin, 1995), εμπλέκουν μέσα στη διαδικασία τις διερευνητικής ανάλυσης των δασκαλικών αφηγήσεων και εξωτερικούς ερευνητές, οι οποίοι σχολιάζουν και ερμηνεύουν τις αφηγήσεις με απώτερο σκοπό να συμβάλουν στην τεκμηρίωση, την ανάπτυξη, τη συστηματοποίηση, τη θεωρητικοποίηση και τη δημόσια αναγνώριση της γνώσης που παράγει η διερεύνηση των προσωπικών αφηγήσεων. Η συνεισφορά των εξωτερικών ερευνητών συνίσταται στην πρόταση εννοιών, σχημάτων και εναλλακτικών θεωρήσεων, στοιχεία τα οποία αποτελούν αναγκαία συνθήκη για τέτοιου είδους προσεγγίσεις, που βασίζονται εν πολλοίσι στις υποκειμενικές αντιλήψεις και εμπειρίες (βλ. και Day, 2003: 385). Χωρίς τη συνθήκη αυτή, υπάρχει ο κίνδυνος εγκλωβισμού στην ανακύκλωση του υποκειμενισμού και την αποθέωση των αυτονόητων.

Τα μοντέλα της κατηγορίας αυτής ενεργοποιούν τους εκπαιδευτικούς, αναβαθμίζουν το κύρος τους και αυξάνουν τον έλεγχό τους τόσο πάνω στην πορεία της επαγγελματικής ανάπτυξής τους όσο και στη λειτουργία της εκπαίδευσης. Για να λειτουργήσουν αποτελεσματικά και να εξαπλωθούν ευρέως, πρέπει βέβαια να αλλάξουν πολλές από τις λογικές και τις πρακτικές του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος. Πρέπει, ταυτόχρονα, να διασφαλιστούν όροι σαν τους παραπάνω, που θα καθιστούν αξιόπιστα και αποδεκτά αυτά τα σχήματα και εκτός του συντεχνιακού κύκλου των εμπλεκομένων.

Το μόνο αντίδοτο στην απο-επαγγελματοποίηση που επιφέρει ο τεχνοκρατισμός με τα συνακόλουθά του είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να διακηρύξουν συλλογικά και να υπερασπιστούν πειστικά στην πράξη υψηλά κριτήρια εκπαίδευσης (βλ. και Hargreaves, 2000: 171). Τότε μόνον ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών δεν θα εκληφθεί από τους υπηρεσιακούς και κοινωνικούς φορείς ως συντεχνιακός μηχανισμός εξουσίας και θα αναγνωριστεί η επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών, την οποία συνεπάγονται τα ελευθέρια επαγγέλματα (*professions*), στα οποία οι εκπαιδευτικοί κατατάσσουν το επάγγελμά τους (βλ. και Sachs, 2001:150).

Το ερμηνευτικό μοντέλο επαγγελματισμού δέχεται ασφαλώς κριτική και από τα δύο άκρα. Οι θετικιστές τονίζουν τους κινδύνους ανακύκλωσης του υποκειμενισμού μέσα από τέτοιες πρακτικές και οι θιασώτες της κριτικής σχολής υπογραμμίζουν την αδυναμία τους να αναδείξουν το ρόλο που παίζουν στην υποκειμενική νοηματοδότηση των καταστάσεων και στη δημιουργία «παραποτημένων συνειδήσεων» (*“false consciousness”*) οι κυρίαρχες στην κοινωνία εξουσιαστικές δομές.

Γ. Στοχαστικο-κριτικό μοντέλο επαγγελματισμού

Αντίθετα με το τεχνοκρατικό μοντέλο, που εστιάζει στην πρακτική πλευρά της εκπαίδευσης, και το ερμηνευτικό, που εστιάζει στην υποκειμενική προσέγγιση της εκπαίδευσης, το στοχαστικο-κριτικό επικεντρώνεται στην ηθική και πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης και αναδεικνύει μέσα από τη στοχαστικο-κριτική ανάλυση τη διλημματικότητα των εκπαιδευτικών καταστάσεων και αναζητά τις παραδοχές και τις συνεπαγωγές των εναλλακτικών διδακτικών επιλογών. Βασική του θεωρητική υποδομή αποτελεί η Κριτική Παιδαγωγική, η οποία, μεταξύ των άλλων, επιδιώκει να καταστήσει εμφανείς τις δεσμεύσεις που ασκεί το κοινωνικό σύστημα στο εκπαιδευτικό και να υπογραμμίσει την ευθύνη και τις δυνατότητες που έχει η εκπαίδευση να συμβάλει στη χειραφέτηση του ατόμου και την ανασυγκρότηση της κοινωνίας (βλ. Ματσαγγούρας, 2002: 103' Brookfield, 1995: 208).

Έτσι, αναδεικνύεται η ηθική και πολιτική βάση της εκπαίδευσης και υπογραμμίζεται η στοχαστικότητα του διδασκαλικού επαγγέλματος, στοιχεία που το εντάσσουν σχεδόν αυτόματα στην κατηγορία των αυτόνομων επιστημονικών ή ελευθέριων επαγγελμάτων (professions). Τη στοχαστικο-κριτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών θεμάτων υποστηρίζει και η μετανεωτερική επιστημολογία της σχετικότητας, της αμφισβήτησης, του απρόβλεπτου, του πολύπλοκου, του αντιφατικού και του χαοτικού.

Αδυναμία του στοχαστικο-κριτικού μοντέλου είναι ότι συχνά η στοχαστικο-κριτική ανάλυση περιχαρακώνεται στον κύκλο των προσωπικών εμπειριών των εκπαιδευτικών, γενονός που εγκλωβίζει τη σκέψη και ανακυκλώνει τα θέματα, χωρίς να προσφέρει δυνατότητες αναπλαισίωσης.

Για να αποφευχθεί αυτός ο κίνδυνος, πρέπει ο στοχαστικο-κριτικός εκπαιδευτικός να θεωρητικοποιεί και να αναπλαισιώνει τις πρακτικές του εμπειρίες, να εξετάζει συστηματικά τις παραδοχές και τις συνεπαγωγές τους σε σχέση με τα διλήμματα που αφορούν τις πάσης φύσεως εκπαιδευτικές επιλογές και να αποκαλύπτει τις εξουσιαστικές σχέσεις που διαπερνούν τις παιδαγωγικές σχέσεις και, έτσι, αναιρούν την παιδαγωγικότητα των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

Πρέπει, ακόμα, στην προσπάθεια διασφάλισης της κριτικής διάστασης να αξιοποιείται συχνά το πλαίσιο της συλλογικής δράσης, το οποίο προσφέρει δυνατότητες για συγκρίσεις, αντιπαραθέσεις και μεταγνωστικές αξιολογήσεις, που στο σύνολό τους βοηθούν τον εκ-

παιδευτικό να συνειδητοποιήσει και να οικοδομήσει την προσωπική του θεωρία για τα εκπαιδευτικά θέματα με τρόπο που να είναι σύμφωνος με τις αρχές του εποικοδομισμού, οι οποίες εφαρμόζονται ιδιαίτερα άνετα στα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Βεβαίως, πρέπει να επισημάνουμε ότι στο συλλογικό πλαίσιο δράσης ελλοχεύει πάντοτε ο κίνδυνος οι πολλοί να επιβάλλουν νόρμες και πλαίσια που αποθαρρύνουν τα άτομα από το «διαφορετικό» και το «αιρετικό». Η βιβλιογραφία αναφέρει αρκετούς εναλλακτικούς τρόπους αξιοποίησης του συλλογικού πλαισίου κατά την εφαρμογή του στοχαστικο-κριτικού μοντέλου επαγγελματικής ανάπτυξης (βλ. και Κασούτας & Ματσαγγούρας, 2004) και υπογραμμίζει την ανάγκη ανεύρεσης της χρυσής τομής μεταξύ ατομικών και συλλογικών σχημάτων επαγγελματικής ανάπτυξης (βλ. Kelchtermans, 2004).

V. Συμπεράσματα και προτάσεις

Με βάση τα παραπάνω μπορούμε να πούμε ότι η **επαγγελματική ανάπτυξη** του εκπαιδευτικού συνίσταται στη μέσω φυσικών εμπειριών και σχεδιασμένων επιμορφωτικών δραστηριοτήτων σταδιακή απόκτηση: (α) εξειδικευμένων επιστημονικών γνώσεων και δεξιοτήτων, αποτελεσματικών στη διαχείριση της εκπαιδευτικής πράξης, (β) προσωπικών σχημάτων κατανόησης των εκπαιδευτικών καταστάσεων και (γ) ικανοτήτων διακριτικής παρέμβασης, που είναι απαραίτητα στοιχεία, ώστε ο εκπαιδευτικός, με αίσθημα επαγγελματικής επάρκειας και ευθύνης, να προβαίνει στη στοχαστικο-κριτική ανάλυση των εκπαιδευτικών καταστάσεων, αντιλήψεων και πρακτικών και στην αποτελεσματική παρέμβαση, με στόχο να πρωθήσει τους μαθησιακούς, αναπτυξιακούς, κοινωνικούς, πολιτικούς και ηθικούς σκοπούς της εκπαίδευσης (βλ. και Day, 2003: 28).

Οι σχεδιασμένες επιμορφωτικές δραστηριότητες πρέπει να ανταποκρίνονται στις επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, οι οποίες δεν είναι σταθερές και ομοιόμορφες, αλλά ποικιλούνται και μεταλλάσσονται. Αυτό σημαίνει ότι κανένα από τα προτεινόμενα μοντέλα δεν μπορεί αποκλειστικά και μεμονωμένα να καλύψει τις ανάγκες του εκπαιδευτικού σώματος σε δεδομένη στιγμή ούτε τις ανάγκες του ίδιου εκπαιδευτικού στις αλληλοδιάδοχες φάσεις της επαγγελματικής του πορείας.

Μπορούμε, όμως, με σχετική βεβαιότητα να μιλήσουμε για προτεραιότητα του ενός ή του άλλου μοντέλου κατά περίπτωση. Το σχήμα που ακολουθεί παρουσιάζει τον αναμενόμενο τρόπο σύμπραξης των τριών μοντέλων, τονίζοντας τη μειούμενη φορά του τεχνοκρατικού και την αυξανόμενη φορά του ερμηνευτικού και στοχαστικο-κριτικού μοντέλου. Στα πρώτα χρόνια, κατά τα οποία ο εκπαιδευτικός διανύει τις φάσεις της επαγγελματικής προσαρμογής και της επιβίωσης, υπάρχει λίγος χώρος για προβληματισμούς πάνω στα μεγάλα ζητήματα της εκπαίδευσης, τα οποία όμως παίρνουν τη θέση τους αργότερα, χωρίς βεβαίως

ΣΤΟΧΑΣΤΙΚΟ-ΚΡΙΤΙΚΟ
ΜΟΝΤΕΛΟ

ΤΕΧΝΟΚΡΑΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ

ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΟ
ΣΤΟΧΑΣΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ

να εκτοπίζονται και οι ανάγκες του αρχαρίου, αφού το σχολείο αλλάζει συνεχώς, με αποτέλεσμα ακόμα και οι έμπειροι να είναι στους νέους τομείς, όπως είναι, π.χ., η σύγχρονη τεχνολογία, αρχάριοι και να έχουν ανάγκη (και) από τεχνοκρατικής μορφής επιμόρφωση. Άλλωστε, το στοχαστικο-κριτικό μοντέλο με τις επιμέρους εκφάνσεις του (βλ. Zeichner & Liston, 1996) δεν καταργεί τα δύο προηγούμενα, αλλά τα τοποθετεί σε ένα πλαίσιο συνδυαστικής και επιλεκτικής αξιοποίησής τους.

Βιβλιογραφία

- Bauer, K. O. (1999) *The Professional Self*. In Lang, M. et al. (eds) *Changing Schools/Changing Practices*. Louvain: Garant.
- Berliner, D. C. (1995) *Teacher Expertise*. In Anderson, L. (ed.) *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon Press.
- Boote, D. N. (2004) Teachers' Professional Discretion and Curricula. *AERA, 2004 Annual Meeting*.
- Bransford, A. et al. (eds) (2000) *How People Learn*. National Academy Press.
- Brookfield, S. (1995) *Becoming a Critical Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chi, M. et al. (1988) *The Nature of Expertise*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Chief Justice of Ontario (June 2002) *Elements of Professionalism*. Toronto: Chief Justice of Ontario, Advisory Committee on Professionalism.
- Clandinin, D. & Connelly, F. (2000) *Narrative Inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Connelly, F. & Clandinin, D. (eds) (1995) *Teachers' Professional Knowledge Landscapes*. New York: Teachers College Press.
- Day, C. (2003) *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών* (μτφρ. Βακάλη, A.). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Elbaz, F. (1983) *Teacher Thinking*. New York: Nichols.
- Furlong, J. & Maynard, T. (1995) *Mentoring Student Teachers*. London: Routledge.
- Garlgren, I. (1999) Professionalism and Teachers as Designers. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 31 (1).
- Hargreaves, A. (2000) Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching*, vol. 6 (2).
- Harrington, L. G. (ed.) (1982) *Performance/Competency-Based Professional Development*. ERIC document ED216172.

- Hart, S. & Marshall, J.D. (1992) *The Question of Teacher Professionalism*. ERIC Document: ED349291.
- Hawkins, K. (ed.) (1992) *The Uses of Discretion*. Oxford: Clarendon.
- Houston, R.W. et al. (eds) (1990) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: MacMillan.
- Hoyle, E. (2001) Teaching Prestige, Status and Esteem. *Educational Management & Administration*, vol. 29 (2). London: Sage Publications.
- Huberman, M. (1989) The Professional Life Cycle of Teachers. *Teachers Record*, vol. 91 (1).
- Κασούτας, Μ. & Ματσαγγούρας, Η. (2004) Στοχαστικο-κριτικό Μοντέλο Επαγγελματικής Ανάπτυξης του Εκπαιδευτικών. Εισήγηση στο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού. Πάτρα, 31/04-2/05.
- Kelchtermans, G. (2004) Moving Beyond Knowledge for Practice. In Day, C. & Sachs, J. (eds) *International Handbook on Continuing Professional Development of Teachers*. London: Open University Press.
- Lang, M. et al. (eds) (1999) *Changing Schools/Changing Practices: Recent Research on Teacher Professionalism*. Louvain: Garant.
- Loughran, J. (1996) Learning about Teaching. *Australian Educational Researcher*, vol. 23 (2).
- Ματσαγγούρας, Η. (2002) Θεωρία της Διδασκαλίας. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. & Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2003) Επαγγελματική Ικανοποίηση και Αυτοεκτίμηση Εκπαιδευτικών. Κίνητρο, τεύχ. 5.
- Μυλωνάς, Θ. (2001) Κοινωνικές Εικόνες του Δασκάλου. Στο Χατζηδήμου, Δ. (επιμ.) *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- NCREL (2004) *Professional Development*, www.ncrel.org/engauge/framework.
- Richardson, V. & Placier, P. (2001) Teacher Change. In Richardson, V. (ed.) *Handbook of Research on Teaching*. Washington, DC: AERA.
- Reynolds, D. et al. (1996) *Making Good Schools*. London: Routledge.
- Sachs, J. (2001) Teacher Professionalism. *Journal of Educational Policy*, vol. 16 (2).
- Schwab, R. L. (1995) Teacher Stress and Burnout. In Anderson, L. (ed.) *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon.
- Spilkova, V. (2001) Professional Development of Teachers and Student Teachers Through Reflection on Practice. *European Journal of Teacher Education*, vol. 24 (1).
- Super, D. (1994) A Life-Span, Life-Space Perspective on Convergence. In Savikas, M. & Lent, R. (eds) *Convergence in Career Development Theories*. Palo Alto, CA: CPP Books.
- Tickle, L. (2001) Professional Qualities and Teacher Induction. *Journal of In-Service Education*, vol. 27 (1).
- Thompson, K. (2001) Constructivist Curriculum Design for Professional Development. *Australian Journal of Adult Learning*, vol. 41 (1).
- Verhaeghe, P. (1996) Teaching and Psychoanalysis: A Necessary Impossibility. In Stanton, M. & Reason, D. (eds) *Teaching Transference*. London: Rebus Press.
- Zeichner, K. & Liston, D. (1996) *Reflective Teaching*. Mahwah, N.J.: Erlbaum.